



### 저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학 박사학위 논문

한국 연수 참여 아제르바이잔 교사의  
교육혁신 경험에 관한 생애사적 사례연구

A Life Historical Case Study on the  
Educational Innovation Experience of Azerbaijan  
Teachers Participating in Korean Training



2022년 08월

인하대학교 대학원

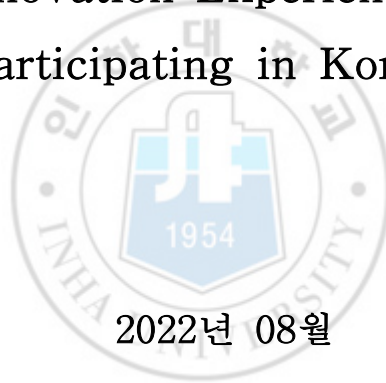
다문화교육학과

MASIMLI LEYLA

교육학 박사학위 논문

한국 연수 참여 아제르바이잔 교사의  
교육혁신 경험에 관한 생애사적 사례연구

A Life Historical Case Study on the  
Educational Innovation Experience of Azerbaijan  
Teachers Participating in Korean Training








2022년 08월

지도교수 신주연·김영순

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함

이 논문을 Masimli Leyla의 박사학위논문으로 인정함

2022년 08월

|    |     |  |
|----|-----|--|
| 주심 | 채기성 |    |
| 부심 | 김영순 |   |
| 위원 | 손영화 |  |
| 위원 | 신주연 |  |
| 위원 | 정상우 |  |

# 국 문 초 록

## 한국 연수 참여 아제르바이잔 교사의 교육혁신 경험에 관한 생애사적 사례연구

인하대학교 대학원  
마심리 레일라

한 국가가 직면하고 있는 전략적 과제는 사회·경제적 삶의 영역에서 더 많은 현대화와 혁신화 그리고 지속 가능한 경제 발전과 최상의 국제 관행에 적응함으로써 생활수준을 향상시키는 것이다. 현대화는 무엇보다도 선진 기술과 관리 방법의 성공적인 적용과 사회·경제적 삶의 과학적 성과에 기초한 혁신에 있다. 이를 위해서는 먼저 국가 경제를 세계 경제로의 통합 가속화 하는 것이 중요하지만, 동시에 국가의 인적 자원을 발전시켜 현대적 지식과 기술의 습득을 보장하는 것이 무엇보다 중요하다고 할 것이다.

인적 자본의 발전과 경제를 글로벌 시스템에 성공적으로 통합하여 각 국가에서는 국제 경쟁 시스템을 효과적으로 활용해야 한다. 이것은 성공적 통합에 있어서 가장 중요한 선결 조건 중 하나이며, 한 국가 안에서 존재하는 교육 시스템의 주요 의무이다.

위에서 언급한 방식을 현실화하는 것과 동시에, 아제르바이잔에서는 교육체계 안에서 인적 자본의 발전을 위해 새로운 방안을 모색하고 교육의 질을 유럽 표준에 맞게 교정할 필요가 있다. 하지만, 이러한 변화의 결과적 목표에는 동의하지만, 변화 과정적 모델로서 유럽표준을 선정하는 것은 아제르바이잔의 현실에 맞지 않다고 생각한다. 이에 아제르바이잔이 처한 교육환경의 어려움을 먼저 경험한 한국의 교사와 교사교육에서 실마리를 찾고자 한다. 예컨대 교육의 질을 향상시키기 위해서 교육 체제를 정비하고, 이 분야에서 인적자원을 발전시켜 교

사들의 역량을 향상하는 것은 정부주도의 교육개혁이 아니라 교육의 주체에 의한 교육혁신에 의해 가능하다고 생각한다.

아제르바이잔 교육 전략의 주요 방향은 교육 분야의 인적자원들을 현대화하는 것이다. 먼저 혁신 교육 방법을 시행하고 학생들이 교육 내용을 유익하게 학습할 수 있도록 유능한 강사들을 배치하는 것이다. 그리고 교사의 전문성을 발전시키고 학습자들의 성과를 효율적으로 평가하기 위해 새로운 시스템을 발굴할 필요가 있다. 동시에, 학습자들의 잠재력을 발견하고 발전시키며, 동시에 특히 아동들을 대상으로 하는 교수법 개발이 필요하다.

이러한 배경하에 이 연구는 최근 지속적으로 증가해온 아제르바이잔 교사들의 해외 연수 경험의 의미를 살펴보는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 ‘교원 역량 강화’ 프로그램에 참여한 아제르바이잔 교사들을 대상으로 0생애사적 사례 연구를 통해 이들의 “한국 교사 연수” 프로그램 참가 경험을 중심으로 다루어 보았다. 이들의 경험을 이해하고 분석하기 위한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 한국 연수에 참여한 아제르바이잔 교사의 생애 경험은 어떠한가? 둘째, 아제르바이잔 교사의 한국 연수 경험은 교육 혁신과 관련하여 어떠한 의미를 지니는가? 이러한 연구 문제를 해결하기 위하여 먼저, 한국연수에 참여한 아제르바이잔 교사들의 생애사적 접근으로 한국의 연수경험 이전과 이후 즉, 교사가 되기까지, 교사가 된 후 중점적인 활동, 한국연수에 가진 목표, 연수를 통한 성장과 변화로 구분하고 각각의 사례를 분석하였다. 이후에 그들의 해외 연수 경험(teacher abroad experience)을 분석하여 개인적 차원에서 이루어진 혁신 경험을 정리하였다. 나아가 연구문제 2의 논의를 위해 이러한 혁신경험이 아제르바이잔 교육 현장에 어떠한 의미를 가지는지를 5가지 측면에서 서술하였다.

본 연구자는 먼저 연구참여자의 개별 사례에서 한국의 교사연수가 그들의 생애사에 갖는 의미에 주목하였다. 연구자는 연구참여자들의 목소리를 통해 교사가 되기까지, 교사가 된 후 활동을 중심으로 아제르바이잔 교사들이 가진 맥락적 특징을 교육경험과 교수방식을 중심으로 서술하였으며, 한국연수 참여 경험, 연수 참여 후 자신의 변화 등에 대한 의미 등 연수 참여 경험 양상을 분석하여 제시하였다. 이를 교육경험과 교수방식, 한국의 연수 경험으로 인한 변화의 의미를 개별 사례별로 제시한 이유는 연구참여자들이 서로 다른 맥락 속에서 한

국 연수를 통해 자신의 역량강화 및 변화, 연수와 수업에 적용 여부 등을 말하고 있기 때문이다. 4장에서 소개되는 교사 5명의 이야기는 연구참여자들이 개인적으로 중요하다고 말한 자신들의 삶의 이야기들을 분석하여 재구성하여 기술(description)하였다.

5장에서는 아제르바이잔 교사 연수 경험을 기술적 측면, 교수·학습적 측면, 정책 및 제도적 측면, 교육문화적 측면, 교사의 역할 변화 측면에서 다양한 의미를 분석하였다. 이는 교사의 전문성 향상을 위한 아제르바이잔 교육에 시사점을 제공하게 되었다. 먼저, 연수경험의 기술적 측면에서는 정보통신기술(ICT)을 활용한 교사연수를 교사로서 갖추어야 할 기술적인 역량을 갖출 수 있었다. 또한 학생들과는 소셜미디어를 활용한 쌍방향 소통을 이루면서 학생들의 학습적인 의욕을 높이는 기회가 되었다. 또한 온라인 학습환경 구축하여 온라인상에서도 학생들에게 다양한 학습을 진행할 수 있게 되었다.

둘째, 연수 경험의 교수·학습적 측면에서는 한국연수를 통하여 새로운 교수법의 체험하게 되었고, 오프라인 뿐만 아니라 온라인에서도 효과적인 수업을 디자인 방법을 체득하게 되었다. 또한 수업환경을 구성하는 기법을 배우고 이론중심에서 벗어나 실질적인 교육혁신을 이룰 수 있는 교수자로서의 역량을 확보할 수 있었다.

셋째, 연수 경험의 정책 및 제도적 측면에서는 연수를 통한 교사의 역량 강화하고, 교사중심이 아닌 학생중심의 새로운 교육기법 도입하게 되면서 아제르바이잔 교육의 혁신을 이루려고 노력하였다. 또한 한국연수를 통하여 배운 교수법 등을 아제르바이잔 교사들에게 전수하여 교사들의 자율성을 견인하는 사회적 인식 개선이 필요하다.

넷째, 연수 경험의 교육문화적 측면에서의 의미에서는 아제르바이잔 학교 수업 분위기의 전환하는 기회를 제공하였고, 학생들과 소통하는 수업문화가 중요하다는 것을 인지시킬 수 있었다. 또한 교사중심의 수업에서 학습자 중심의 수업으로 전환할 수 있도록 교사들의 인식개선을 이루려고 노력하였다. 마지막으로 연수 경험의 교사의 역할 변화 측면에서의 의미는 교사의 새로운 상을 수립하게 위해 디지털 교육환경을 구성하는 교사가 되기 위해 노력하였으며, 아제르바이잔 교사들은 긍정적이고 창의적인 교사로 인식전환이 중요함을 깨닫게 되

었다. 또한 연수를 통하여 교사의 사회적 지위를 높이는 제도 마련과 학생들의 실제적인 미래역량 강화를 위한 교사의 역할을 재정립하는 것이 필요하다고 할 수 있다. 학생들의 미래역량 강화를 위한 교사의 역할을 재정립하는 기회가 되었다.

이와 같이 5장에서는 교사들이 한국연수를 통하여 자신에게 부여된 의미를 다양한 측면에서 탐색하고 이들의 경험을 체계적으로 분석하였다. 연구참여자들은 한국연수를 통하여 교사로서 새로운 가치관과 교육관을 정립하였다. 아제르바이잔 교사의 한국 연수 경험은 교사의 역할 변화측면에서 다양한 함의점을 가진다.

본 연구에서는 연구참여자들이 전술한 분석 결과를 바탕으로 다음과 같이 제언하였다.

첫째, 교사연수는 일방향이 아닌 쌍방향 연수가 이루어져야 한다. 현재 아제르바이잔 교사연수는 일방향적인 연수로 교사들을 고려하지 않고 관료적이고 획일적으로 진행되고 있어 효과적이지 않다.

둘째, 온라인 교육을 위해 ICT를 원활하게 활용할 수 있어야 한다. 교사들이 온라인 교육을 지도하기 위해서는 교사들이 먼저 온라인 매체를 다루어보아야 한다.

셋째, 온라인 교육에 필요한 역량을 강화해야 한다. 코로나-19 팬데믹으로 인해 전 세계적으로 온라인 교육을 실시해야 하는 상황을 개선하기 위해 다양한 노력이 필요하다.

넷째, 학생중심 교육과정으로 변화하여 학생들의 성취를 높일 수 있는 미래지향적인 교육을 제공해야 한다.

다섯째, 지역의 특성을 반영한 교수법을 개발하고 모든 교사들이 쉽게 활용할 수 있도록 해야 한다. 교사들의 경험과 지식을 교류할 수 있는 장이 마련되어야 할 것이다.

본 연구는 ‘아제르바이잔 교사역량 강화 및 교육 정보화 사업’ 프로그램에 참여한 아제르바이잔 교사들의 교육경험을 통하여 아제르바이잔 교사교육 환경 개선에 필요한 시사점을 도출하였다는데 의의를 둘 수 있다. 그러나 본 연구는 한국연수에 참여한 교사 일부를 대상으로 연구를 진행하여 좀 더 다양한 경험



을 탐색하지 못하였다는 한계점을 가진다. 그럼에도 불구하고 한국 교사연수에 참여한 아제르바이잔 교사들의 경험을 깊이 있게 분석하여 아제르바이잔 교사 연수 및 교육 실태를 살펴보는 데 한걸음 다가갈 수 있었다. 이를 통하여 아제르바이잔 국가가 추구하는 교육의 목표가 효과적으로 이루어질 수 있도록 기초자료가 되길 기대한다.

[주제어] 아제르바이잔 교사, 해외 연수, 혁신 교육, 아제르바이잔 교육 문화 재인식, 사례 연구



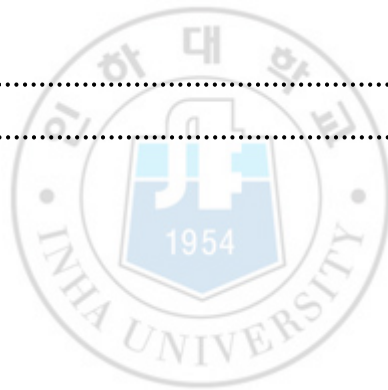
## <목차>

|                                   |           |
|-----------------------------------|-----------|
| 국문초록 .....                        | i         |
| 목차 .....                          | v         |
| 표 목차 .....                        | ix        |
| 그림 목차 .....                       | ix        |
| <br>                              |           |
| <b>I. 서론</b> .....                | <b>1</b>  |
| 1. 연구의 필요성 및 목적 .....             | 1         |
| 2. 연구 문제 및 내용 .....               | 9         |
| 3. 연구 동기 .....                    | 10        |
| 4. 선행 연구 분석 .....                 | 12        |
| <br>                              |           |
| <b>II. 이론적 배경</b> .....           | <b>22</b> |
| <b>1. 교육혁신과 교사</b> .....          | <b>21</b> |
| 1.1 교육혁신의 개념 .....                | 22        |
| 1.2 교사교육과 교사 생애사 .....            | 30        |
| 1.3 교육혁신과 교사혁신의 관계 .....          | 34        |
| <b>2. 아제르바이잔 교육과 교육혁신</b> .....   | <b>40</b> |
| 2.1 민주사회를 향한 교육개혁 .....           | 40        |
| 2.2 교육시스템의 제도적 기반과 인프라 확대 .....   | 43        |
| 2.3 인적자원 개발과 혁신 기술 육성 .....       | 47        |
| <b>3. 아제르바이잔 교사의 재교육 체제</b> ..... | <b>49</b> |
| 3.1 교사를 위한 재교육 과정 .....           | 49        |
| 3.2 교사연수 프로그램 .....               | 56        |
| <b>4. 소결</b> .....                | <b>74</b> |
| <br>                              |           |
| <b>III. 연구 방법</b> .....           | <b>77</b> |

|   |            |
|---|------------|
| 1. 생애사적 사례 연구 .....                         | 77         |
| 2. 연구참여자 .....                              | 80         |
| 3. 자료수집 및 자료 분석 .....                       | 86         |
| 3.1 자료 수집 .....                             | 86         |
| 3.2 자료 분석 .....                             | 89         |
| 4. 연구의 타당성과 연구윤리 .....                      | 92         |
| <br>  |            |
| <b>IV. 한국 연수 전후의 교사 생애 경험 .....</b>         | <b>95</b>  |
| <b>1. 연구참여자 1: 성장의 욕구에 ‘목마른’ 교사 .....</b>   | <b>96</b>  |
| 1.1 교사라는 직업에 대한 인식 전환 .....                 | 97         |
| 1.2 수업개선을 위한 적극적인 활동 .....                  | 99         |
| 1.3 우연한 한국연수의 기회 .....                      | 101        |
| 1.4 활동적인 한국 연수 분위기 .....                    | 104        |
| 1.5 새롭게 인식한 수업의 전문성 .....                   | 104        |
| <b>2. 연구참여자 2: 학부모와 학생들에게 인정받는 교사 .....</b> | <b>109</b> |
| 2.1 제자들의 수상에 대한 자부심 .....                   | 109        |
| 2.2 아제르바이잔 교사교육의 한계 .....                   | 110        |
| 2.3 교사에게 요구되는 ICT활용 능력 .....                | 113        |
| 2.4 학습자 중심의 교육 중시 .....                     | 114        |
| <b>3. 연구참여자 3: 공교육의 혁신을 추구하는 교사 .....</b>   | <b>115</b> |
| 3.1 공립학교와 사립학교의 차이 경험 .....                 | 115        |
| 3.2 아제르바이잔 교사연수에 대한 비판적 인식 .....            | 118        |
| 3.3 새로운 교육과정 이해에 대한 교육부의 일방적 강요 .....       | 119        |
| 3.4 교사 양성 및 연수 체계에 대한 혁신의 필요 .....          | 121        |
| <b>4. 연구참여자 4: 교사의 전문성을 중요시하는 교사 .....</b>  | <b>124</b> |
| 4.1 교사의 역할에 대한 인식 변화 .....                  | 124        |
| 4.2 교사의 인식과 태도에 대한 비판적 시각 .....             | 125        |
| 4.3 성찰을 통한 수업의 긍정적 변화 .....                 | 127        |
| 4.4 교사역할에 대한 재정립 기회 .....                   | 130        |

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| 5. 연구참여자 5: 교사의 열정을 강조하는 교사 .....  | 132 |
| 5.1 제자들에 대한 헌신적인 교육열 .....         | 132 |
| 5.2 새로운 학습방법에 대한 도전 .....          | 136 |
| 5.3 국제적 수준으로 교육환경의 변화 .....        | 139 |
| 5.4 중요한 교사의 실천적 태도 .....           | 141 |
| 6. 소결 .....                        | 144 |
| <br>                               |     |
| V. 교사의 교육혁신 경험과 의미 .....           | 147 |
| 1. 기술적 측면 .....                    | 148 |
| 1.1 정보통신기술(ICT)을 활용한 교사연수 .....    | 149 |
| 1.2 소셜미디어를 활용한 쌍방향 소통 .....        | 152 |
| 1.3 온라인 학습환경의 중요성 .....            | 155 |
| 1.4 기술적 측면에서 교육혁신 경험의 의미 .....     | 158 |
| 2. 교수·학습적 측면 .....                 | 160 |
| 2.1 새로운 교수법의 체험 .....              | 160 |
| 2.2 효과적인 수업디자인 방법 .....            | 165 |
| 2.3 학습자 중심 수업환경 구성 전환 .....        | 167 |
| 2.4 이론중심에서 벗어나 실질적인 교육혁신 .....     | 171 |
| 2.5 교수·학습적 측면에서 교육혁신 경험의 의미 .....  | 173 |
| 3. 정책 및 제도적 측면 .....               | 175 |
| 3.1 연수를 통한 교사의 역량 강화 .....         | 175 |
| 3.2 학생 중심의 새로운 교육기법 도입 .....       | 179 |
| 3.3 교사의 자율성을 견인하는 사회적 인식 개선 .....  | 184 |
| 3.4 정책 및 제도 측면에서 교육혁신 경험의 의미 ..... | 185 |
| 4. 교육 문화적 측면 .....                 | 187 |
| 4.1 학교 수업 분위기의 전환 .....            | 187 |
| 4.2 학생들과 소통하는 수업문화로의 전환 .....      | 188 |
| 4.3 교사중심에서 학습자 중심의 참여문화로의 전환 ..... | 192 |
| 4.4 교육문화적 측면에서 교육혁신 경험의 의미 .....   | 193 |

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| 5. 교사 역할 변화 측면 .....                 | 195 |
| 5.1 디지털 교육환경을 구성하는 교사 .....          | 195 |
| 5.2 긍정적이고 창의적인 교사 .....              | 197 |
| 5.3 교사의 사회적 지위 개선 .....              | 198 |
| 5.4 학생들의 미래역량을 강화하는 교사 .....         | 200 |
| 5.5 교사의 역할 변화 측면에서 교육혁신 경험의 의미 ..... | 202 |
| 6. 소결 .....                          | 205 |
| VI. 결론 .....                         | 207 |
| 1. 결론 .....                          | 207 |
| 2. 논의 및 제언 .....                     | 209 |
| 참고문헌.....                            | 213 |
| ABSTRACT.....                        | 225 |



## <표 목차>

|  |     |
|--|-----|
| <표 2-1> 교원역량개발센터에서 제공한 교사연수 프로그램 .....       | 59  |
| <표 2-2> ITE에서 실시되는 교사연수 프로그램 .....           | 64  |
| <표 2-3> 해외 대학교들에서 이루어진 교사연수 프로그램 .....       | 67  |
| <표 2-4> 해외 각종 기관들에서 이루어진 교사연수 프로그램 .....     | 68  |
| <표 2-5> 해외 교사연수 프로그램 .....                   | 69  |
| <표 2-6> 아제르바이잔 정부 초청 국내 교사연수 프로그램 .....      | 71  |
| <표 3-1> 연구참여자의 특성 .....                      | 81  |
| <표 3-2> 심층 면담 진행 개요 .....                    | 88  |
| <표 3-3> 교사연수에 대한 교사 인터뷰 질문 .....             | 90  |
| <표 3-4> 질적 자료 분석 과정 .....                    | 92  |
| <표 4-1> 아제르바이잔 교사의 맥락적 특징과 한국 연수 경험 양상 ..... | 96  |
| <표 5-1> 연수경험을 통한 아제르바이잔 교사들이 인식한 경험과 의미 ...  | 148 |

## <그림 목차>

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| [그림 2-1] 교사의 연령대별 비율과 성별 비율 ..... | 51 |
| [그림 2-2] 지역별 진단평가 결과 .....        | 53 |
| [그림 2-3] 교사 재교육 과정 .....          | 55 |
| [그림 2-4] 아제르바이잔 교육부 체계도 .....     | 58 |
| [그림 2-5] 교사연수 시행기관 현황 .....       | 64 |

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

21세기 지능정보사회에서 기술과 지식의 발전이 그 이전에 경험해 보지 못한 속도로 정치, 경제, 사회, 문화, 교육 등 사회 전반적으로 혁신과 변화의 흐름이 계속해서 이어지고 있다(김영순, 2019). 이러한 흐름의 추세는 개인과 집단 및 조직뿐만 아니라, 국가를 넘어 전 세계적으로도 다양한 변화를 유발하고 있다. 세계 각국은 이러한 현시점의 빠른 변화 속에서 성장의 지속발전 가능성 및 사회 구성원의 삶의 질적 수준을 세계적인 수준으로 유지하려고 노력하고 있다. 그렇기 때문에 각 국가는 교육 현장에서 창의적인 우수 인재 양성을 위하여 교육 체제의 포괄적 구조 개혁, 제도와 실천적 정책 의제를 다루고 있다(박선형, 2014, 2015).

특히, 차세대 인재를 양성하기 위해 국가에서 운영 중인 교육 제도의 기능 및 운영 효율성을 향상하는 데 많은 국가들 협의체인 국제기구를 적극적으로 활용하고 있다. 다시 말하면, 국제기구가 제시하고 추진하는 선진적 교육프로그램을 자국의 교육 현장에 적극적으로 반영한다는 것이다. 이처럼 선진적 교육 시스템은 세계화로 인해 글로벌 의식을 형성하고 시대가 요구하는 학생들의 학업 역량을 함양하기 위해 혁신적인 교육 과정을 구성하고, 동시에 이를 실행하기 위한 다차원적인 교육 방법을 강조하고 있다. 이러한 교육환경의 변화는 아제르바이잔<sup>1)</sup>의 교육시스템에서도 필수불가결하게 요구된다. 새로운 시대를 향한 교육 혁신은 그 어느 때보다도 강조되고 있는 것이다. 이러한 국제기구를 비롯한 각 국가 간의 협력은 교육 시스템 분야뿐만 아니라, 빈곤퇴치, 세계 평화, 환경 등 전 지구적 과제에도 영향을 주고 있다. 국제기구를 통한 각 국가간의 국제개발 협력은 기본적으로 한 국가가 가진 여러 문제를 해결함으로써 그것을 인권 수

---

1) 공식 명칭은 Azerbaijan Republic (아제르바이잔공화국)이지만, 이 연구에서는 ‘아제르바이잔’이라는 용어를 사용하고자 한다.

호를 강조하고 있다. 유엔은 2030년까지 전 세계적 빈곤의 종식을 위하여 대대적인 노력을 촉구하고자 2015년도에 국제 사회 공동 목표로 지속가능발전목표를(Sustainable Development Goals, 이하 SDGs) 수립한 바 있다. SDGs는 총 17개의 주요 목표 중 네 번째 목표로인 “모든 사람을 위한 포용적이고 형평성 있는 양질의 교육 보장과 평생교육 기회 증진”으로 선정하였다. 국제개발협력을 위해 개발도상국의 교육 발전을 주요 목표로 선정하고 지원하는 이유는 교육이 인간의 기본 권리이며 인간행동을 계획적으로 변화시킬 수 있는 활동이기 때문이다(박환보 외, 2016). 더불어 인류는 교육이라는 방법을 통해 인격과 기본적인 자유를 지각하고 이를 바탕으로 개인의 역량을 개발하여 사회·경제적 자립을 이룰 수 있다. 또한 교육을 통해 지식 및 기술 습득으로 개인의 잠재적인 역량을 제고하게 되는데, 이 과정을 통해 개인은 사회 결속과 동시에 발전을 추구함으로써 국가 경제, 사회 발전에 이바지하는 한 인간으로 성장하게 된다.

현재 한국은 개발도상국의 교육 시스템을 지원하기 위해 각 국가 간의 협력에 적극적으로 참여하고 있는 나라이다. 한국은 국제 사회의 공적개발원조와 자립 의지를 바탕으로 한국전쟁 직후 국민소득 67달러의 세계 최빈국에서 반세기 만에 국민소득 35,168 달러의 원조 공여국<sup>2)</sup>으로 도약하였다(한국은행, 2022). 한국은 20세기에 대표적으로 성공한 대외원조 국가이며, 동시에 21세기 개발도상국에서 가장 선호하는 발전 모델의 하나로 자리매김하였다. 개발도상국들은 인적자원개발을 통한 한국의 경제적 발전 성공 사례에 관심을 가지는 동시에 교육 및 훈련 분야에서 원조를 지속적으로 요청하고 있다.

한국의 대표적인 무상원조 교육 전담기관인 한국국제협력단(Korea International Cooperation Agency, 이하 KOICA)은 미래교육 개발 협력의 비전을 ‘개발도상국의 경제, 사회 발전에 필요한 인적자원개발’로 설정하고, 이에 따른 교육개발 협력의 기본 방향을 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 인적자원개발을 위한 인력양성, 시설, 제도·정책을 중점적으로 지원하고, 둘째, 아프리카 지역은 “기초교육”, 아시아와 중남미 지역은 “직업훈련”을 중점적으로 지원한다. 개발도상국을 이끌어갈 인재를 양성하기 위하여 개도국 정책결정자, 기술자, 공무

---

2) 한국은 6.25 한국전쟁 이후 사회·경제를 혁신하는데 ODA로부터 많은 도움을 받았으며, 현재는 원조 수원국에서 원조 공여국으로 전환한 대표적인 국가이다.



원, 연구원 등을 대상으로 인적자원개발 사업을 추진하였다(KOICA 공식홈페이지, 2021<sup>3)</sup>). 이러한 인적자원개발을 지원받고 있는 코카서스 국가 중에 국제 사회의 교육 변화 흐름을 빠르게 파악하여 독보적인 행보를 보이는 국가로 아제르바이잔을 꼽을 수 있다. 아제르바이잔 정부는 소련 붕괴 이후, 1999년 6월에 「아제르바이잔의 교육 분야에서 교육개혁」을 채택하여 승인하였다. 이 교육개혁은 총 2개의 목적이 있었는데, 첫째는 시장경제 요건에 따른 새로운 교육 제도의 규범적, 법적, 경제적, 정보 기반을 구축하는 것이었다. 둘째는 2000~2003년까지 교육 분야에서 사회·경제적 안정을 보장하는 긴급한 문제를 해결하는 것과 대규모 개혁을 위한 새로운 교육 법령 마련 및 교육정책시행, 법률, 교육 직원들, 예산, 경제·기술적 지원 및 새로운 운영 모델의 구축을 의미하였다(아제르바이잔 교육부, 1999).

이후 아제르바이잔 정부는 2009년 5월 22일에 「아제르바이잔의 대학 교육 시스템의 개혁을 위한 국가 프로그램」을 승인하였다. 이 개혁을 통해 국제경험에 따른 아제르바이잔 고등교육 형성(학·석사), 볼로냐 프로세스(Bologna Process)<sup>4)</sup>, 노동 시장 요구에 맞는 새로운 전문교육, 그리고 전공별 유럽 학점 전환(transfer) 제도 등의 시대적 요구 사항에 맞게 새로운 기준들을 마련하였다(아제르바이잔 교육부, 2009).

2010년 이후부터 아제르바이잔에서 최근 몇 년간의 사회경제 정책을 시행한 결과, 아제르바이잔은 높은 발전을 이루었고, 인구의 물질적인 복지가 현저하게 향상된 동시에 반대로 빈곤 수준이 감소하며 아제르바이잔은 개발도상국으로 성장하게 되었다. 또한 실현된 국가규모의 개혁과 대규모 인프라 구축 프로젝트는 사회-경제생활의 재건과 지속가능발전을 위한 조건을 만들었다.

2018년 이후 아제르바이잔은 교육 발전을 위해 중요한 조치가 있었다. 교육을 위한 법제도적인 구조를 개선하였다. 교육의 경제·기술적인 방향으로 여러 가지 대책을 추진하고 있다. 최근에는 전국 도시 및 지방에 3,200여 개 학교가 설립·개원한 바 있다. 특히, 교육기관에서의 정보통신기술 활용이 현저하게 확대되었

---

3) [www.koica.go.kr](http://www.koica.go.kr)

4) 볼로냐 프로세스는 영국, 프랑스, 독일, 이탈리아 등 29개 유럽 국가들이 이탈리아 볼로냐에 모여 2010년까지 고등교육제도를 설립하고 유럽대학들의 국제 경쟁력을 높이고자 1999년에 출범한 프로그램으로서 '볼로냐 선언'이라고도 부른다.

다(아제르바이잔 교육부, 2018).

아제르바이잔공화국 「헌법」 제32조에 따라 아제르바이잔공화국의 교육 인프라를 재건하고자 2019년 6월에 ‘아제르바이잔의 교육 인프라의 개발 대책’이 대통령 훈령으로 승인되었다. 이 훈령에 따라, 2019년 아제르바이잔의 주 예산의 10,558,235달러 (18 million manat)는 교육 분야에 투자하고 있다(바쿠교육청, 2019)<sup>5)</sup>. 이는 국가의 존립과 번영을 위해 그 무엇보다 미래사회의 인력개발에 대한 투자라고 해석할 수 있다.

아제르바이잔은 사회·경제적 삶의 영역에서 더 많은 현대화와 혁신화를 꾀하고 있다. 이는 지속가능한 경제 발전을 위해 최상의 선진화된 시스템을 적용함으로써 실질적인 국민의 생활수준을 향상시키고자 하는 것이다. 이러한 사회·경제의 현대화의 의미는 무엇보다도 선진 기술 도입과 관리, 운영 시스템의 적용 등 사회·경제 환경에 과학적 성과에 기초한 사회전방위적 혁신에 있다. 이를 위해서는 먼저 국가 경제를 세계 경제로의 통합 가속화 하는 것이 중요하지만, 동시에 국가의 인적 자원을 발전시켜 현대적 지식과 기술의 습득을 보장하는 것이 무엇보다 중요하다고 할 것이다. 다시 말해, 경제 성장과 인적 자본의 발전은 세계화의 방향 안에서 실현해야 하며, 이것은 국가의 한 부분이 아니라, 국가 시스템의 변화를 요구하고 있는 것이다. 이러한 국가 시스템의 변화는 결국 교육의 문제로 귀결된다고 할 수 있다.

아제르바이잔에서는 교육체계 안에서 인적 자본의 발전을 위해 새로운 방안을 모색하고 교육의 질을 유럽 표준에 맞게 교정해 나가고 있다. 예컨대 교육의 질을 향상시키기 위해서 학교 경영 체제를 재정비하고, 교사, 교육관리자의 역할을 향상하는 것을 하나의 방법으로 삼고 있다. 하지만 유럽 표준을 목표로 하였다 하더라도 유럽교육 모델이 일사분란하게 적용될 수 있다고 생각하는 것에 는 비약이 있다. 다시 말해, 변화의 결과적 목표에는 동의하지만, 변화 과정적 모델로서 유럽표준을 선정하는 것은 우리현실에 무리가 있다고 생각한다. 이에 아제르바이잔의 처한 사회경제적, 교육환경의 어려움을 먼저 경험한 한국의 교사와 교사교육모델에서 변화의 실마리를 찾고자 한다. 이것이 많은 개발도상국에서 한국적 교육모델을 벤치마킹하는 이유이기도 하다. 교육의 질을 향상시키

5) <https://baku.edu.gov.az/az/page/9/4627>

기 위해서 교육 경영 체제를 정비하고, 이 분야에서 인적자원을 발전시켜 교사들의 역량을 향상하는 것은 결국 사람을 변화시키는 과정이고, 정부주도의 교육 개혁이 아니라 교육의 혁신이라고 말하는 교육의 주체에 의한 시간과 많은 노력이 필요한 일이기 때문이다.

현재 아제르바이잔 교육혁신을 위해서는 핵심 인적자원인 교사교육에 변화가 절실한 상황이다. 구체적으로 교사양성 단계에서 새로운 교육 방법을 시행하고 학생들이 교육 내용을 유익하게 학습할 수 있도록 교사의 기초역량을 증진시킬 필요가 있다. 학교로 배치된 이후에 교사의 전문성을 지속적으로 발전시키고 학습자들의 성과를 효율적으로 평가하기 위해 새로운 교사교육 시스템이 필요하다. 또한 학습자들의 잠재력을 발견하고 발전시킬 수 있는 학습자 중심 교수법의 적용을 필요로 하고 있다(아제르바이잔 교육부, 2013).

한국교육의 국제적인 평가에 대해 살펴보면, OECD 기준 국제학업성취도평가(PISA)에서 항상 상위권을 차지하는 나라, 초중등교육뿐 아니라 대학교육까지 보편화적 수준을 달성한 나라, 양질의 교사 집단과 의식 있는 학부모, 선진화된 교육시스템이 갖추어진 나라로 ‘한강의 기적’을 이룬 세계에서 전례를 찾아보기 어려운 고속성장을 보인 나라로 평가하고 있다(정부24, 2020.04.04)<sup>6)</sup>. 이러한 한국의 교육의 성과는 높은 교사 수준이 그 핵심 요인으로 평가된다(박환보, 우한솔, 김은파, 2016). 특히, 한국의 교사들은 자발성을 바탕으로 혁신교육을 이끄는 주체로 평가받으며 혁신학교 운동을 통해 교육 환경 변화를 이루는데 많은 영향력을 행사하였다. 이는 아제르바이잔 교육 환경 변화에도 많은 시사점을 제공한다.

교육에서 교사는 학습자들의 배움과 실천, 성과를 모니터링하는 과정에서 중요한 역할을 한다. 결국 교육의 질은 교사의 경험과 전문성에 달려 있다고 해도 과언이 아니다. 이러한 교사의 역량을 향상시키는 데는 교사연수가 대표적인 재교육 형태이다. 교사는 보통 연수를 통해 학교 교육 현장에서 필요한 학습지도, 생활지도, 교과 업무 등 교사의 업무 수행을 개선할 수도 있다. 신규 교사의 경우 임용 전 양성과정에서 원론적으로만 이루어진 교육만으로는 변화된 교육현

---

6) [https://happyedu.moe.go.kr/happy/bbs/selectHappyArticleImg.do?nttId=6160&bbsId=BBSMSTR\\_00000000](https://happyedu.moe.go.kr/happy/bbs/selectHappyArticleImg.do?nttId=6160&bbsId=BBSMSTR_00000000)  
191

장의 요구를 수용할 수 없으며, 교사는 새로운 정보와 교육방법을 연수라는 방식을 통해 자신의 역량을 개발해 나간다(이일주, 장인영, 2013). 단지, 교직 생활을 통한 체득한 교수학습 경험뿐 아니라, 새로운 교육 경험으로서 교사연수 활동을 통해 교사집단의 사회, 문화, 제도 영역에서 혁신이 이루어지는 것이다. 그런 의미에서 교사는 끊임없이 배우고 가르치며 성장하는 존재인 것이다.

하지만 개발도상국에서 교직은 아직까지 낮은 사회적 지위와 보수, 열악한 근무환경으로 인해 선호되는 직업이 아니고, 우수한 교원 확보에도 상당한 어려움이 있다(박환보, 우한솔, 김은파, 2016). 이러한 현실은 이미 한국사회가 경험한 교육혁신 속에 고스란히 녹아져 있다. 이 점이 교육 분야에서 적어도 선진국 반열에 선 한국의 교육경험에서 아제르바이잔이 겪고 있는 교육환경의 한계를 풀어내갈 실마리인 것이다.

유럽에서 제시하고 있는 표준모델이 현재 아제르바이잔의 교육현실에 유용한 것인가에 대한 근원적인 비판이 있다. 변화의 결과적 모델로서 유럽표준을 선정하는 것에는 동의할 수 있으나 변화의 과정적 모델로서 유럽의 교사교육을 지향하는 것에는 어려움이 뒤따른다. 이는 유럽의 교육문화는 전통적으로 선대로부터 물려받은 주어진 결과이고, 한국의 교사에게 지금의 교육문화는 변화해온 과정과 투쟁해온 과정 속에서 쟁취한 결과이기 때문이다. 한국의 교육혁신은 교육이 결국 사람을 만나는 일이며, 아제르바이잔이 처한 교육적 어려움을 이해하지 못하는 유럽 및 선진국의 모델보다는 지난 과거 우리와 같은 현실을 극복하여온 한국 교사들의 교육 경험 속에는 아제르바이잔의 교육혁신 과정에 대한 해답의 실마리가 있다고 생각한다.

직업특성상 교사 재교육의 중요하다. 이를 실현할 방법으로 교사연수 제도에 주목하고 있으며, 교사연수가 교사 전문성의 향상과 교육의 질을 높이고 더 나아가 21세기 지식기반사회에 적합한 인재를 양성하기 위한 필수적인 과정으로 설명한다. 그래서 교사는 사회의 흐름에 민감하게 반응하고, 연수를 통해 미래 시민을 양성할 수 있는 지식과 정보를 지속적으로 습득해야 하며, 그것을 교육 현장에서 적용 및 활용할 수 있는 교수 역량을 갖추어야 한다(김영순, 2019). 이와 관련하여 Watkins(1973)와 손경수(2005)의 연구에서는 교수 기술의 변화, 사회의 변화와 학교의 변화 등 다양한 변화에 대비하기 위해 교사의 현직 교육에

서 교사연수가 필요하다고 강조하였다. 같은 입장으로 Hopkins(1986)도 교사들의 교육자로서 전문성 신장은 지식의 변화와 교수 기술의 변화, 사회의 변화, 교사의 변화 그리고 학교의 변화를 이룰 수 있기 때문에 교사의 현직 교육이 반드시 필요하다고 강조하였다(손경수, 2005). 또한 Hopkins(1986)는 현직 교육의 필요성을 다음과 같이 구분하였다. 첫째, 교사들은 교육자로서의 전문성을 지속적으로 신장하기 위해서이다. 둘째, 오늘날의 급속한 정치·경제·사회·문화·기술 변화에 적응하기 위해서이다. 그리고 마지막으로 셋째, 교원의 질적 수준의 안정을 유지하기 위해서 교사의 현직 교육의 필요성이 강조되고 있다(강승희 외, 2020). OECD(1982)에서도 교사연수의 중요성을 다루고 있는데, 그 목적을 “교사의 직무 능력 개선, 승진을 위한 개개인 교사의 경험 확장, 교사의 전문적 지식 및 이해 증진, 교사의 개인적 욕구 충족 및 일반교양 증진으로 나누어 교사연수의 필요성”을 주장하였다. 이러한 교사연수의 중요성을 강조하는 한국을 비롯한 세계 교육혁신가들의 주장은 아제르바이잔 교육현장에도 시사하는 바가 크다.

이에, 아제르바이잔도 교육 발전 목표와 이에 따른 전략을 성공적으로 이끌어 내기 위해 한국과 해외 여러 국가와 협력하여 교사연수의 개선을 도모하고 있다. 예를 들어, 본 연구자가 참여하였던 국제 프로젝트가 교사연수의 개선을 도모한 좋은 사례라고 할 수 있다. 한국 KOICA에서 2019년 10월에 약 2주간 한국의 교육전문가(교육 시스템/교사 교육 콘텐츠/교사역량 강화)를 아제르바이잔 교육부의 산하기관에 파견하여 ‘아제르바이잔 교사역량 강화 및 교육 정보화 사업’을 추진하였다. 이 프로젝트의 주요한 목표는 아제르바이잔 교원의 역량강화 및 교육정보서비스 개선을 통한 양질의 교육 서비스를 제공하는 것이다. 한국의 연수 프로그램을 일회적으로 적용하는 것이 아니라, 온라인 교원 연수 비율 확대를 통한 교사 연수의 효율성 제고, 데이터센터 구축을 통한 교육행정서비스 개선, 교사연수 정보화전략 수립, 교사 연수시스템 및 연수콘텐츠 개발, 데이터센터 구축 지원, 교사 연수시스템 운영 인력 역량 강화, 온라인 교사 연수 운영, 교사 역량 강화(21세기 교육방법), 선진교육체계 지원을 위한 교사교육법 관련 법제도 마련 등 아제르바이잔의 교육환경을 바탕으로 사회·문화·제도를 아우르는 체계의 혁신을 제안하는 것이다. 이 프로젝트는 2020년 1월에 아제르바이잔

교사들을 한국의 KOICA에 파견하여 교사역량 강화 프로그램을 운영할 예정이었으나 코로나-19 팬데믹으로 인해 온라인으로 대체되었다. ‘교사 역량 강화’ 연수의 주요 내용은 21세기 교육의 방향에 대해 이해하는 21세기 교사의 수업과 혁신 교육방법(학습자 중심 교육방법, 거꾸로 교실 방법 등)에 대한 체험, 자신의 수업의 교수학습 방법을 개선하는 수업디자인 실습으로 구성된 혁신교육 프로그램 등으로 구성되어 있다.

이 연구의 목적은 아제르바이잔 교사의 한국 연수 경험을 분석하는 것으로써, 교사가 가진 교사연수 이전과 이후에 나타난 생애사적 경험을 바탕으로 한국 교사연수 프로그램이 아제르바이잔 교육 현실에 주는 시사점 도출하는데 있다. 먼저 아제르바이잔 교사의 한국 연수를 통한 혁신 경험의 특징을 주제로 도출하고 각 사례별로 제시하였다. 이어, 이들의 교육경험이 아제르바이잔 교육 현장에 주는 의미와 시사점을 기술적, 교수·활동적, 정책 및 제도적, 교육 문화적, 교사의 역할의 측면으로 나누어 정리하였다. 특히, 이 연구는 국제협력으로 이루어진 교사연수에 참여한 교사들이 자신의 혁신 경험을 통해 그들이 자국의 교육문화를 비판적으로 성찰함으로써 교육 현장에서 긍정적인 변화를 모색할 수 있는지 다루어보고자 하였다. 이는 한국의 선진화된 혁신교육 관점을 통해 자신의 혁신 경험을 개인적 차원에서 논의하고, 자국의 교육문화를 성찰적으로 바라보게 하는 역할을 하였다. 이는 자기 이해를 보다 증진시키는 데 도움이 된 것이다. 또한 한국과 아제르바이잔 양국의 교육문화 교류를 통해 맺어진 긍정적인 관계는 21세기의 새로운 시대를 맞이할 아제르바이잔 학생들에게 한국에 대한 친밀감을 심어주고 결국, 양국의 우호적인 문화, 경제, 사회적 교류를 증진하는데 문화적 토대가 될 것이라 생각한다. 이들이 성장하여 성인이 되었을 경우, 이들을 통해 아제르바이잔에 한국의 문화를 전달할 수 있는 ‘문화전달자’로서의 역할을 담당할 것이다.

이 연구는 더 나아가 아제르바이잔 교사와 학생들이 자문화와 타문화가 공존하는 미래사회에 요구되는 지식과 기능, 태도를 세계적인 관점에서 습득하는 데 있어서 다문화적 소양을 확립하는데 기여할 것으로 기대된다. 다시 말하면, 아제르바이잔 교사들의 의식변화는 상호문화적 관점에서 아제르바이잔에서 성장할 학생들이 자국의 문화적 한계에서 벗어나 세계 공동체의 일원으로서 참여하

는데 도움이 될 것이다.

## 2. 연구 문제 및 내용

이 연구에서는 아제르바이잔 교사들의 한국 교사연수 프로그램 경험을 통해 이들의 경험이 자국의 교육 현장에 주는 의미와 시사점을 탐색해보고자 한다. 특히, 연구참여자들이 한국 연수 프로그램을 참가하기 이전 과정을 출발점으로 삼아 한국 연수에 참가한 이후 그 과정서 얻은 혁신 경험을 살펴보고자 한다. 이를 위한 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 한국 연수에 참여한 아제르바이잔 교사의 생애 경험은 어떠한가?

둘째, 아제르바이잔 교사의 한국 연수 경험은 교육 혁신과 관련하여 어떠한 의미를 지니는가?

이 연구는 질적 사례연구로서 아제르바이잔 교사의 한국 연수 이전과 이후에 나타난 경험을 생애사적 관점에서 접근하였다. 특히 연수 이후 나타난 혁신경험을 중심으로 서술하였다. 또한 이러한 교사의 한국 연수 경험이 아제르바이잔 교육 현장에 주는 의미를 분석하여 시사점을 도출하였다. 이를 위해서 먼저, 아제르바이잔 교사에 대한 맥락적 이해가 필요하다. 이는 한국과 아제르바이잔의 교육 현황과 현상을 이해하는 데 도움을 준다.

구체적인 연구내용은 다음과 같다. 첫 번째로, 아제르바이잔 교사들의 한국 교사 연수 이전과 이후의 경험에 대해 생애사적인 관점에서 살펴보았다. 이는 연구 참여자들의 목소리를 통해 교사로서의 개인적인 삶이 어떤 의미인지, 교직에 대해 개인적 신념은 어떠한지를 살펴봄으로서 아제르바이잔 교사에 대한 맥락적 이해를 제공하고자 하였다. 또한 한국교사 연수를 통해 변화된 교사들의 지식, 기능, 이해, 감정 등의 혁신 경험을 중심으로 서술하여 아제르바이잔 교사들에게 한국 교사 연수가 그들의 삶에서 생애사적으로 어떠한 변화를 가져왔으며, 이것이 어떠한 의미인지 총체적으로 살펴보고자 하였다.

두 번째로 연구문제 2를 해결하기 위해 아제르바이잔 교사의 한국연수를 통한 혁신 경험이 아제르바이잔 교육에 어떠한 의미와 시사점을 가지는가에 대해 기술적 측면, 교수·활동적 측면, 정책 및 제도적 측면, 교육문화적 측면, 교사의 역할 변화 측면에서 논의하여 시사점을 제시하였다.

### 3. 연구동기

연구자는 아제르바이잔에 위치한 작은 샴키르(Shamkir)라는 소도시의 농촌에서 태어나 고등학생 때까지 거주하였다. 당시 마을 학교는 교육환경이 열악하고 교사들의 교육 수준도 충분하지 않았다. 이에 연구자는 늘 마음속에 뛰어난 교사가 되어 귀향하는 것을 매일 매일 상상하면서 직접 교육환경을 개선하고, 더 나은 환경에서 아이들이 성장할 수 있도록 기여하고 싶었다. 교육 및 각종 문화에도 관심을 가졌던 연구자는 2009년에 바쿠 국립대학교 동양학과(한국학전공)에 입학하였다.

연구자는 대학교 3학년 때 예전부터 희망했던 한국에 여름 연수 프로그램으로 방문할 기회를 얻었다. 연수 프로그램 한 달 동안, 공부와 여행을 병행하면서 한국의 문화와 경제 성장세 및 행정 시스템에 감동을 받아 한국에서 석사과정에 입학하기로 결심하였다. 2013년 바쿠 국립대학교를 졸업한 후, 한국학 분야에서 전문성을 갖추기 위해 정부초청장학생으로 한국에 유학을 왔다. 2013년 9월부터 2014년 2월까지 전남대학교 어학당에서 한국어를 배우고, 2014년 3월 한양대학교 국어국문학과 석사과정에 입학하였다.

한양대학교에 재학하면서 어렸을 적부터 흥미가 있던 교육에 다시금 관심이 생겼다. 그렇기 때문에 KT그룹 희망나눔재단에서 실시하는 글로벌 문화학교에서 문화 강사로 활동하였다. 2017년 박사과정에 입학하면서, 동 재단에서 실시하는 글로벌 멘토링 프로그램을 통해 아제르바이잔 언어 및 문화 강사로 활동하였다. 해당 프로그램들에서 강사로 활동하면서, 강의마다 교안 및 강의 계획서를 작성하는 방법을 배웠다. 다시 말하면, 한국인에게 한국 방식으로 교육적 문서 작성 방법을 배웠던 것이다. 사실 한국에서 석·박사과정에 다니면서, 한국



과 아제르바이잔의 고등 교육 시스템에 차이점을 느끼고 있었다. 그러나 이번에는 중등교육 기관들의 문화 및 언어 교사로 활동하면서, 중등교육의 차이점도 발견하였다. 이를 통해 한국의 중등교육에도 관심을 가지게 되었다.

한국에서 박사과정을 하던 어느 날, 한 한국인에게 연락이 왔다. 그는 본 연구자의 연락처를 지인을 통해 알게 되었다고 소개한 후, KOICA와 아제르바이잔 교육부가 아제르바이잔 교사 역량 강화 사업을 실시할 예정이라고 정보를 제공해 주었다. 그 사업이 진행되는 동안, 연구자에게 아제르바이잔 교육 현황 및 시스템을 조사하는 데 도움을 줄 수 있냐고 문의하였다. 이 말을 들은 연구자는 어렸을 때부터 매일 매일 느꼈던 것들을 떠올렸다. 그래서 아제르바이잔의 체계적인 중등교육 시스템 구축을 위해 조금이나마 기여해야겠다고 결심하였다.

해당 프로젝트를 담당하면서 아제르바이잔 교육 현황, 시사점 등을 상세하게 연구할 시간을 가졌다. 하지만 아제르바이잔에서 교사 연구, 교육 현황에 관한 연구, 중등교육의 문제점 등에 관한 연구가 거의 이뤄지지 않고 있다는 것을 발견하였다. 그 당시 아제르바이잔의 교사 양성 대학교인 페더고지 대학교 부청장과 가졌던 온라인 인터뷰가 생각이 났다. 한국 연구자들은 학술 논문들을 정중하게 요청하였지만, 부청장은 길게 한숨을 내쉬면서 참조할만한 논문들이 없다고 하였다. 한국인들과 마찬가지로 연구자도 이 말을 듣고 소스라치게 놀랄 수밖에 없었다. 인터뷰 전에 연구자는 교육학을 전공하고 있다고 소개했기 때문에, 부청장은 연구자와 같이 해외에서 유학하는 아제르바이잔 사람들이 관련 연구를 해야 한다고 빙긋이 웃으면서 말을 이어갔다. 후에 부청장은 연구자에게 이 프로젝트에 참여만 하지 말고, 아제르바이잔 중등 교육 관련 연구를 하라고 격려했다. 아제르바이잔에 중등교육과 관련하여 제대로 된 학위논문이나 학술 논문이 없다는 것을 들은 연구자는 아제르바이잔의 교육 현실에 매우 실망감을 감출 수 없었다. 따라서 연구자는 아제르바이잔 교사들에 관한 체계적인 연구를 반드시 해야겠다고 결심하였다.

어렸을 때 교사가 되어 마을 학생들을 가르치겠다는 꿈은 박사학위 논문 주제의 동기가 되었다. 한국 연수에 참여한 아제르바이잔 교사의 생애 경험은 어떠한가?

둘째, 아제르바이잔 교사의 한국 연수 경험은 교육 혁신과 관련하여 어떠한

의미를 지니는가?라는 연구 문제에 대한 해답을 구하기 위해 이 주제를 선택하였다. 또한 한국에 아제르바이잔 중등 교육을 다룬 논문이 한 편이라도 있으면 한국 교육 전문가들의 관심을 이끌 수 있고, 향후 한국과 아제르바이잔간의 교육 분야에서 많은 교류와 협동 프로젝트들이 이루어지지 않을까라는 기대도 가졌다. 따라서 본 연구에서는 아제르바이잔 교사의 한국 연수를 기점으로 한 생애 경험과 더불어 한국 연수를 통한 혁신경험이 자국의 교육 현장에 주는 의미와 시사점을 살펴보고자 한다.

#### 4. 선행 연구 분석

본 연구에서는 아제르바이잔의 교사 연수 체제가 아직까지 활성화되어 있지 않았기 때문에 선행 연구를 한국 및 해외 학자들의 논문들을 위주로 살펴보았다.

지난 50여 년 동안 교사연수는 현직에 있는 교사들에게 교사로서의 전문적 능력 향상과 일반적인 자질 향상 등 많은 역할을 해 오고 있기 때문에 이와 관련하여 교사연수의 효율성에 대해서는 많은 연구들이 이루어져 왔다. RISS 등의 관련 사이트를 조사해 보면, 1970~80년대에는 교사연수 관련된 연구 논문의 수가 그리 많은 편은 아니다. 그러나 1990년대 들어와 다소 증가하기 시작하여, 2000년부터는 교사연수와 관련된 연구가 큰 폭으로 증가하고 있다는 실정이다.

교원 연수와 관련한 연구를 살펴보면, 교원 연수와 관련된 연구들이 특정 시기에 증가한 배경에는 교육정책 변화와 맞물려 있다(박상완·전상훈, 2013; 신현석·오찬숙, 2013).

2000년에 교육부가 발표한 “교직발전 종합방안”, 2006년에 교육혁신위원회가 발표한 “교원연수제도 개선방안”, 2010년 3월에 시행된 “교원 능력개발평가제”와 같은 교육정책은 교사들에게 큰 영향을 끼쳤다. 이와 같은 교육정책의 변화와 관련하여 많은 연구자들이 교사연수에 대한 관심을 갖게 되었으며, 이로 인해 교사연수와 관련된 연구들이 증가하게 되었다. 최근에 교사연수의 중요성은

점점 더 강조되고 있는 실정이다.

교사연수와 관련한 선행연구를 살펴보면 크게 세 가지로 구분할 수 있다.

첫째, 교사연수의 개념을 포함한 교사연수 현황 및 실태와 교사연수 프로그램 개발, 원격 연수에 관한 연구이다.

Orlich(1989)는 교사 교육이 교사 직무와 관련하여 교수 기술을 개선시킬 수 있어야 하고, 각각의 교사 집단에 중점을 두며, 임용권자가 비용을 부담하여 운영하는 프로그램이나 활동이라고 정의하였다. 연수 주체에 따른 교원 연수의 정의에서 이관배(2010)는 교육을 담당하는 장학 당국이 주체가 되어 교사연수를 실시해야 한다고 주장하고 있다. 정길정 외(1991)와 배두본 외(2005)는 교사 스스로 효율적인 역할·기능·능력을 수행하기 위해서는 사회적인 필요성과 시대적인 변화 및 새로 등장하는 교수 학습법을 다양한 교사연수 프로그램을 통해 개발할 수 있다고 주장하였다.

교사연수가 교사들에게 미치는 긍정적인 효과에 대해서 제시하는 연구도 있다(Richard, 1998) 이 연구에서 연구자는 교사연수는 교사들에게 수업을 하는 방법 뿐만 아니라, 교사들의 지식과 교육에 대한 태도와 교육 철학에 관해 스스로 성찰할 기회를 제시해 주고 있다. 또한 교사연수는 교사들이 교육의 변화를 잘 이해하고 스스로 수용하여 자신의 수업상황에 잘 접목할 수 있도록 하기 위해서 필요하며, 이 과정에서 교사는 구체적인 교과 지식을 향상시킬 뿐만 아니라, 교육에 대한 신념과 철학, 태도 및 교수 방식을 바람직한 방향으로 변화시킬 수 있다(최진영·송경오, 2005). 교사연수 실태와 발전 방안에 관한 연구가 있는데(김찬중, 2009), 이 연구에서는 1990년대 말부터 2000년대 초까지 교사연수에 대한 다양한 조사를 통해 교사연수체제, 교사연수 프로그램 운영, 교사연수 평가 및 유인체제 등에서 교사의 전문성 향상과 관련하여 한계와 문제점에 관하여 지적하였다. 또한 교사연수와 관련하여 1980년에서 2012년까지의 학위논문 및 학술지를 중심으로 연구동향을 분석한 연구(신현석·오찬숙, 2013)에서는 교사들의 능력 향상과 발달 및 전문적 지식에 도움을 주고 학교현장의 문제 해결 능력을 향상시킬 수 있는 현장 중심의 자발적인 관점에서 이루어져야 한다고 보고하고 있다. 이 연구와 유사한 박상완·전상훈(2013) 역시 교사연수와 관

런하여 1990년대 이전부터 2013년까지의 학술지 및 학위 논문 192편을 대상으로 연구동향을 분석하였는데, 기관 중심의 연구가 135편(70.3%)으로 학교나 개인 수준의 연구보다는 훨씬 더 많다고 보고하고 있다. 하지만 한국 교원 연수의 문제점을 지적한 연구도 있다(박수정, 2014). 이 연구에서는 한국 교원 연수가 연수생의 개별 역량에 치중하고, 현장에서의 적용문제를 연수생의 책임으로 전가하고 있으며, 연수생간의 협력과 정보공유를 하지 않는 것 등을 문제로 지적하였다.

교사 연수의 개념을 전문적 자본의 시각에서 제안한 논문도 있다(양민석 외, 2016). 이 연구에서는 Hargreaves & Fullan(2012)<sup>7)</sup>이 기술하는 자본의 경제적 의미의 자본이 아니라, 교사의 역량을 의미하고 있다. 특히, 이 연구에서 중요한 것은 의사 결정적 자본의 개념인데, 이것은 교사 개인의 교직 생애에 걸쳐서 축적된 경험과 반성적 사고가 오랫동안 형성된다는 점에 전문직으로서의 교원을 다룰 때 핵심적인 의미를 가지고 있다.

해외 현지에서 한국어교육을 담당하는 외국인 교사를 대상으로 국립한국교통대학교에서 실시한 교사 재교육 프로그램의 커리큘럼을 분석하고, 동시에 연수생을 대상으로 설문조사를 실시한 연구도 있다(박나리·강소영, 2020). 이 연구에서 연구자들은 관련 기존 선행연구들을 바탕으로 이론적인 지식의 습득보다는 실제 교수법 중심의 커리큘럼, 문법 관련 전문용어 및 교수법 관련 전문용어에 대한 이해, 체험활동을 중심으로 한국문화 습득 등에 중점을 두어 재교육 프로그램을 구성하였다.

2008년부터 시행되고 있는 학교자율화 정책은 일선 학교 구성원의 역량 강화를 필요로 한다. 또한 2010년부터 전면적으로 시행되고 있는 교원능력개발평가는 교원의 역량을 제고하기 위한 체계적인 지원을 요구하고 있다. 특히, 교원의 전문성을 개발하기 위한 주체로서 교육청과 단위학교의 책무성이 점점 더 높아지고, 교원 연수 프로그램을 기획하고 실행하는 역량이 요구되고 있다(김은하, 2018).

---

7) Hargreaves & Fullan(2012)은 전문적 자본의 구성요소로서 인적자본(Human Capital)과사회적 자본(Social Capital), 그리고 의사 결정적 자본(Decisional Capital)을 제시하였다(양민석 외, 2016: 55, 재인용).

최근에는 스마트 미디어 기기를 활용한 시스템 환경의 개선 및 콘텐츠가 점점 더 개발되면서 웹 기반 원격 연수는 매우 큰 장점을 갖게 되었다. 이미 한국에서도 1995년 교육개혁위원회에서 기존의 출석 수업 형태를 벗어나 원격 연수 형태를 대안적인 교원 연수 형태로 제시한 바 있었다(교육개혁위원회, 1995). 이후 교원교육에서 원격 연수의 비중은 급격하게 증가하기 시작하였고(김혜숙 외, 2015), 현직 교원 70%이상이 온라인 원격 연수 형태를 가장 선호하는 것으로 보고되고 있다(유길상 외, 2013).

하지만 원격 연수라는 양적인 연구에 관한 통계 자료의 제약과 더불어, 질적인 성과 측면을 종합적으로 보여주는 자료가 매우 미흡한 실정이다. 이것은 원격 연수에 관한 선행연구에서도 동일하게 드러나고 있다. 원격 연수 형태가 과연 교원의 역량 개발에 얼마나 기여하는지, 연수에 대한 만족도는 어느 정도인지, 연수 과정에서의 태도나 연수 결과의 활용 정도는 어떠한지 등 질적 측면에 관한 논의는 매우 부족한 형편이다(김혜숙 외, 2016).

원격 연수에 관한 선행 연구들에서 이수자의 만족도 및 연수 성과에 관한 연구는 상대적으로 활발하게 진행되고 있다. 온라인 원격 연수가 도입된 초창기부터 교육 만족도나 학습 성취도에 영향을 끼치는 학습자 특성에 대한 연구가 이루어져 왔다. 초기의 원격 연수 성과에 관한 논의는 대체로 대학이나 기업에서의 온라인 학습 성과에 대한 논의와 맥락을 같이 하고 있다(박혜정·최명숙, 2008; 엄미리 외, 2008; 주영주 외, 2008; 하영자, 임연옥, 2010 등). 특히 한국교육학술정보원에서는 “원격 교육 연수원의 운영 실태”를 파악하고, “연수 서비스 개선을 위한 기초 자료”로 활용하기 위하여 매년 수요자 “만족도 조사”를 실시하였으며, 원격 연수 프로그램 이수자를 비롯한 각 교육기관의 프로그램 운영자를 대상으로 결과를 발표하고 있다(김자미 외, 2012; 김혜숙 외, 2015; 유길상 외, 2013).

이처럼 학습자의 내적 동기에 주목하여 다양한 질적 지표를 활용하는 연구는 교원 연수 외에 다른 원격교육 분야에서 활발하게 진행되어 왔다(유지원·강명희, 2011; 임연옥·이옥화, 2008; 주영주 외, 2008; 하영자, 2010 등). 이 연구들에서는 일반적으로 학습자의 흥미나 내재적 가치, 학습자의 자기 효능감, 인지 전략, 과제 가치 등이 주로 언급되고 있다.

학교교육 또는 기업교육 분야에서 온라인에 대한 학습에 대하여 활발한 연구 결과를 고려할 경우, 교원의 원격 연수를 연구한 김혜숙 외의 논문(2015)은 주목할 만하다. 연구자들에 의하면, 현업 적용도 및 원격 연수에 대한 참여도 등은 참여 유형 또는 참여 목적에 따라 큰 차이가 있다고 하였다. 다시 말하면, 원격 연수에 자발적으로 참여한 동기가 학습 효과에 긍정적으로 영향을 미친다는 것이다. 그러나 이 연구에서는 원격 연수에서 영향을 끼치는 학습자의 특성을 주목했을 뿐만 아니라, 여전히 학습자의 특성을 규정하는 다양한 객관적 조건을 고려해야 할 필요가 있다고 강조하였다. 하지만 김혜숙 외(2015)는 객관적인 요인에 의한 학습자의 특성과 유형화된 특성 간의 연관성에 대해서는 아직 충분하게 규명되고 있지 않다고 분석하였다. 일반적으로 교원 연수와 관련해서 개인적 배경으로는 교직경력, 학교급, 성별 등 다양한 변인이 활용되고 있다. 그러나 이러한 교원의 개인 변인들이 원격 연수에 대한 만족도나 태도에 미치는 영향에 대해서 상반된 결과가 도출되기도 하였다. 즉, 어떤 연구에서는 성별과 교직 경력은 원격 연수 만족도에 영향을 미치지 않는 것으로 조사되었지만(황재연·최명숙, 2006), 다른 연구에서는 교직경력과 학교급에 따라 원격 연수 참여도가 다르게 나타났다(권성연 외, 2008). 이러한 사실을 염두에 두면서, 원격 연수 현황을 구체적으로 파악할 수 있는 기초통계 자료가 이루어지고 있지 않다는 현실을 생각한다면, 연수참여자의 개인별 변인에 따라 원격 연수에 대한 인식과 태도를 제대로 규명하는 연구가 충분하게 이루어질 필요가 있을 것이다.

둘째는 교사들의 연수 경험에 대한 양적연구 등이 있다.

먼저 오하이오주의 수학, 과학 교사들을 대상으로 연수 경험을 분석한 연구가 있다(Supovitz, Mayer, Kahle(2000)). 이 연구에 따르면, 연수 참여 경험이 많은 교사는 그렇지 않은 교사와 비교하여 탐구 중심 수업을 위한 준비, 탐구 중심 수업에 대한 태도, 탐구중심 수업에 대한 실행 수준이 높은 것으로 나타났을 뿐만 아니라, 그 효과 또한 연구가 진행되는 4년 동안 지속되었다. 이 연구는 교사의 연수 참여가 수업 준비 및 실행하는데 있어서 수업의 전문성을 더 높일 수 있다는 것을 실증적으로 보여주고 있다. 그러나 이 연구는 교사연수의 어떠한 점들이 수업의 전문성에 영향을 미치는가에 대해서는 구체적으로 제시하지 않았다는 한계점이 존재한다.

유아교사들을 대상으로 다문화교육 연수 프로그램을 구성하고 현장 교사들에게 적용하여 그 효과를 분석한 연구도 있다(최현정, 박찬옥, 2011). 이 연구에서 연구자들은 유아교사의 다문화교육 연수 프로그램에 대한 적용 타당성을 검증하였다. 또한 특수교사를 대상으로 장애학생 진로·직업교육 관련 전문성 향상을 위해 직무연수에 대한 실태를 설문지 조사를 통해 분석한 연구도 있다(김유리, 이미숙, 2014). 이 연구에서 과반수이상의 응답자들이 진로·직업교육과 관련한 직무연수에 직접적으로 참여한 경험이 있으며, 이러한 직무연수에 참여한 적이 있는 교사들은 직무연수를 통해 교직의 전문성 및 현장 활용에 직접적으로 도움이 된다고 하였다. 그렇기 때문에 연구자들은 진로·직업교육 관련 연수가 실습 지도를 위한 능력향상, 교수·학습 지도이론, 현장 문제 해결력 향상을 위한 직업배치 방향으로 진행해야 한다고 제안하였다.

온라인 한국어 교사 재교육 프로그램의 개발 및 운영 실태를 파악한 후 개선 방향을 제시한 연구도 있다(박민신, 윤여탁, 2019). 이 연구는 거시적인 관점에서 운영에 대한 실태를 파악할 수 있었지만, 구체적인 내용분석이 이루어지지 않아 현황 파악에 어려움을 드러내고 있다.

문화 교육 영역을 중심으로 온라인 재교육 프로그램의 내용을 분석함으로써 프로그램의 과정이 교사의 역량 강화에 도움이 될 수 있는지를 살펴본 연구도 있다(강소영, 2020) 연구 결과, 학습자 문화에 대한 지식 차원의 내용 구성이 부족하다는 점에서 이에 대한 내용이 보완될 필요가 있다고 지적하였다.

초등 교사를 위한 역량 기반의 메이커 교육 교사연수 프로그램을 개발하고 적용함으로써, 프로그램의 효과성에 대한 교사의 요구를 살펴본 연구도 있는데, 김진옥 외(2020), 연수 내용의 수업 적용에 대한 자신감, 연수 내용의 이해도, 연수 내용의 적용 가능성, 연수 참여의 태도, 연수 내용의 수업 관련성, 연수 내용의 교수 능력 향상, 연수 내용의 수업 적용 의도에 대한 기여도 측면에서 긍정적인 결과가 나타났다. 또한 초·중등 학생에게 활용할 수 있는 인공지능의 이해와 인공지능을 직접 제작하고 체험활동을 통해 교원의 인공지능 교육역량을 함양하기 위한 교원 연수 프로그램을 제작하여 적용한 후 교사들의 연수에 대한 인식을 분석한 연구도 있다(전인성, 전수진 외2020). 이 연구에서는 교원연수 프로그램의 각 교육과정이 효과가 있는 것으로 나타났다.

이와 같이 교사연수에 관한 연구들은 교사들의 수업 전문성에 관한 연구들이 주를 이루고 있지만, 교사연수의 어떠한 점들이 수업의 전문성에 영향을 미치는가에 대해서는 구체적으로 제시하지 않았다. 뿐만 아니라 교사연수를 다룬 연구들은 대부분 양적 연구로만 이루어져 있어서 한계점이 존재하고 있다.

셋째, 교사의 해외 연수 경험에 대한 연구이다.

최근, 질적 접근법을 통하여 교사들의 해외 연수 경험을 탐색하기 위한 시도(Clement & Outlaw, 2002; Cook, 2009; Lee, 2009; Mahan & Stachowski, 1992; Trilokekar & Kukar, 2011; Willard-Holt, 2001)가 활발하게 이루어짐으로써, 보다 구체적인 경험에 관한 과정 및 그 의미를 파악할 수 있다. 먼저, Willard-Holt(2001)는 미국의 예비 교사들이 멕시코에서의 교육 실습 경험을 탐구한 결과를 바탕으로 하여 타문화의 체류 경험이 거의 없던 예비 교사들이 짧은 기간 해외에서의 체류 경험을 통해서도 개인적으로나 전문적으로 긍정적인 학습효과가 있다고 밝히고 있다. 이 연구에서는 예비교사들은 해외 경험 중에 관찰한 콘텐츠 및 교수법을 자신의 교육 현장에 적용하는데, 이와 같은 방식은 글로벌 교육과 타문화를 경험하는 것에 있어서 개방적인 성향으로 나타난다고 하였다. 그들이 학생들을 가르치는 경우, 경험 이전보다 소수집단에 대한 공감 능력 및 민감성이 향상한다는 것, 이들이 학생을 대하는 인내심과 융통성의 확대, 성찰하는 능력과 전문성의 확대 역시 향상된 것을 관찰할 수 있었다. 하지만 이 연구에서는 예비교사들의 타문화에 대한 자신의 이해능력의 과대평가, 자기 능력에 대한 과신, 자신의 경험에서 활용할 수 있는 것을 발견하지 못한다는 한계점을 제시하고 있다.

해외에서 미국의 예비교사들이 교육 실습(student teaching abroad) 프로그램에 참여하는 동안 이 메일을 통하여 보내온 일지 내용을 분석, 예비교사들이 ‘가르치는 일’, ‘문화’, ‘스스로’에 관해 배웠다고 보고한 바 있다(Clement, Outlaw 2002). 이 연구에서는 미국의 예비교사들은 외국에서 학생들을 가르칠 때 경험과 자국에서 학생들을 가르칠 때의 경험 차이를 통하여 양 국가 간 교육문화를 필연적으로 비교하는 과정을 거친다고 주장하였다. 이 과정에서 교사란 어떤 존재가 되어야 하는지를 이야기하는 등을 고민하며 자신의 교육적 배경을 되돌아보는 계기가 된다는 것이다. 이 연구는 예비교사들의 목소리를 통하



여 연수를 준비하기 이전부터 이후의 과정 동안 겪을 수 있는 경험 및 감정을 이해할 수 있도록 하고 있다고 한다. 그러나 예비교사들의 답변을 매우 간결하게 언급한 정도로 그치고 있기 때문에 구체적인 경험을 구체적으로 이해하기에는 한계가 있다.

홍콩의 예비 영어교사들이 약 6주간 참여한 뉴질랜드 해외 교생실습(overseas immersion program) 경험을 통해 예비교사들에게 어떤 영향을 끼쳤는지를 보다 포괄적으로 밝힌 연구도 있다(Lee, 2009). 이 연구에서 연구자는 예비교사들이 경험한 ‘문화적 이해’, ‘언어 향상’, ‘개인적 성장’, ‘교육학적 이해’를 파악하였는데, 그 중에서도 연구참여자의 ‘교육학적 이해’와 관련한 ‘예비교사들이 현지의 교사들로부터 받은 아이디어 및 지식을 자국의 교육환경에 맞게 변형하여 활용하고 싶다는 소망’을 드러냈다. 동시에 예비교사들이 향후 교사가 된 후 활용할 의지가 있다고 밝힌 교수법, 학생 평가 방식 등의 구체적인 목록을 제시했다는 점에서 의의가 있다고 할 수 있다. 하지만 이 연구는 예비교사의 해외 연수경험 직후 진행된 설문 결과이기 때문에 그 이후 연구참여자가 실제로 교육 현장에서 이러한 ‘소망’을 접목했는지는 밝히지 못하고 있다는 한계가 있다.

일본 정부의 초청으로 이루어진 미국 교사들의 일본교육 기관 연수 경험(teacher abroad program)에 대해 다룬 연구도 있다(Cook, 2009). 이 연구에서는 미국 교사들이 일본의 교사들과 만나서 교육 과정에 대한 정보를 교환하고, 일본의 교육 제도와 문화에 대해 논의함으로써 연수 참가를 계기로 전문적인 성장을 이루었다는 점을 강조하고 있다. 이 연구는 교사들이 자신의 연수경험을 이후의 교육 현장에 적용하는 과정과 단기의 경험이 교사들의 글로벌 역량을 향상시키는 것에 기여하는 방법, 교사들의 자의식과 책임감이 변화되는 양상을 분석했다는 점에서 의의가 있다고 할 수 있다. 더불어 현직 교사들의 경험에 초점을 맞추어 그들의 경험이 자국에서의 교육 현장에 어떠한 영향을 미치는지를 밝히고 있다는 점에서 기존 연구보다 진일보한 관점을 제시했다고 할 수 있다.

한국 교사의 해외 교사연수 경험을 살펴보면, 아직도 교사들의 해외 연수 경험에 관한 연구가 드물게 이루어지고 있다. 이러한 소수 연구 중에서도 질적 접근을 통한 연구(김윤옥 외, 2011; 윤수정·정혜영, 2013; 정보람 2013; 최윤정·최민식, 2011) 외에는 더욱 찾아보기 어려운 실정이다.

다문화로 전환되는 한국 인구 변화에 부응하여 교원 양성 기관에서도 교사들의 글로벌 역량을 강화하기 위한 노력을 기울여야 함을 강조한 연구도 있다(정혜영, 2012). 교사들의 글로벌 역량을 강화하려는 요구 및 필요성은 최근에 대두되었는데, 신현석 외(2009)는 다음과 같은 두 가지로 제시하였다. 먼저, 다문화 사회로 진입하는 한국 사회의 변화에 따라 서로 다른 문화와 사고방식을 가지고 있는 집단들과 상호 존중과 수용, 공존할 수 있는 능력을 가지고 교육할 수 있는 교사들이 필요하다는 점이다. 두 번째로 국제 교류가 활발해지면서 외국에서의 생활을 직접 경험하였거나 경험할 예정인 학생들이 지속적으로 증가하고 있기 때문에 교사들도 영어 능력을 향상시킬 필요가 있을 뿐만 아니라, 국제적인 마인드가 절대적으로 필요하다는 것이다.

최윤정·최민식(2011)의 연구와 김윤옥 외(2011)의 연구는 사범대학에 재학 중인 예비교사의 국제 교육 실습 경험을 질적인 연구방법을 통하여 다루고 있지만, 해당 연구참여자가 예비교사로만 한정되었다는 점에서 한계점을 드러내고 있다.

해외 한국 학교 교직에 대한 현직 교사들의 경험을 다룬 윤수정·정혜영(2013)의 연구, 해외 자원봉사활동에 대한 현직 교사들의 경험을 다룬 정보람(2013) 연구의 경우와 같이 교사들의 해외 경험 과정에 주목한, 현장에서 직면하고 있는 어려움을 부각한 연구들도 이루어지고 있다. 이 연구들은 교사들의 해외 경험을 통하여 획득할 수 있는 다문화 및 세계 시민적 자질 함양의 측면을 상대적으로 강조한 반면, 이들이 교사로서 얻을 수 있는 자국의 교육 현실에 대한 반성에 관한 고찰은 충분하지 다루고 있지 않다는 한계가 있다.

위에서 살펴본 것과 같이, 현재까지 진행돼 온 교사의 해외 경험 연구들은 교사가 해외 연수 경험을 통하여 개인적인 변화를 이끌어내고 있다는 공통점을 가지고 있다. 결과적으로, 이러한 연구들은 해외 현장 경험이 결국 교사들에게 새로운 학습의 장으로 기능할 만한 가능성을 드러내고 있다는 것이다.

이상과 같이 기존의 연구들은 예비교사를 대상으로 활발하게 이루어지고 있지만, 이미 교육 현장에서 교육 실무능력을 갖춘 현직 교사들의 연수 프로그램 경험에 관한 연구는 미미한 실정이다. 이와 더불어, 연구참여자들의 개인적, 전문적인 성장을 이룬 연구는 이들의 변화된 태도 자체에 집중하는 경향을 띠고

있다. 하지만 이러한 경향은 상대적으로 참여자들의 실천적인 행동 변화에 관한 구체적인 연구가 부족하다는 것을 알 수 있다.

따라서 이 연구는 연수 참가자들의 해외 연수 경험을 개인적인, 전문적인 성장과 더불어 한 걸음 더 나아가서 해당 경험이 자국의 교육 현장에 미치는 영향과 그 의미를 살펴보고자 한다. 이를 통해 교사들의 해외 연수 경험이 개인에게 미치는 효과뿐만 아니라, 교사들의 연수 프로그램 경험이 갖는 사회적인 의미를 발견할 수 있을 것이다.



## II. 이론적 배경

### 1. 교육혁신과 교사

이 장에서는 교육혁신과 교사에 대해 살펴보고자 한다. 이는 아제르바이잔 교사들의 연수경험을 이해하는데 이론적 배경이 된다. 이를 위해 교육개혁과 대비되는 교육혁신의 개념에서 출발하여, 교사교육과 교사 생애사에 대해 살펴보고, 마지막으로 교육혁신과 교사혁신의 관계에 관해 알아보려고 한다. 따라서 본 연구는 교육혁신과 교사전문성이 아직까지 아제르바이잔 교육에서 전혀 다루고 있지 않은 주제이기 때문에 선진화된 교육체계의 관점을 통해 아제르바이잔 교사교육에 있어서 새로운 방향을 설정하는데 시사점을 제공할 것이다.

#### 1.1 교육혁신의 개념

21세기 정보화 사회는 급속하게 발전하고 있음에도 불구하고 여전히 학교에서 대부분 교사 중심에 강의식 수업이 주류를 이루고 있다. 많은 교사들이 ‘교실 수업의 중심은 교사이고, 따라서 수업은 교사가 주도해서 가르치는 것이다’라는 고정관념을 지닌 채 수업에 임한다. 이런 고정관념은 교사가 일방적으로 가르치고 학생들은 앉아서 듣는 전통적 수업으로 나타난다. 전통적 수업은 교사 주도의 획일적 강의 중심으로 이루어지고, 학생은 수동적 학습자로 만들며, 수박 겉핥기식 지식을 전달하는 학습에 머문다(박상준 2016). 이러한 수업 환경에서 교사의 가르침과 학생의 배움은 모두 객관적 지식의 이해에 초점이 맞춰져 있고, 지식을 평가하고 새로운 것을 창조하는 활동은 거의 이루어지지 않는다. 이런 점에서 전통적 수업은 교사의 가르침을 중심으로 수업의 효율성을 극대화하였지만, ‘학생의 배움’이라는 측면에서 보면 결국 비효율적이다(박상준 2016).

이러한 전통적 수업은 급변하는 사회변화의 흐름을 수용하지 못하고 교과중

심의 분절화된 교육을 제공할뿐 아니라, 교육을 통한 개인의 역량강화와 사회변화에 기여할 것인가에 대해 많은 학자들은 비판적 시각을 갖고 있었다(Bridges, 1996; Pring, 1995).

아제르바이잔의 경우는 구소련에서 독립한 이후 1991년부터 중앙정부 주도의 교육개혁이 추진되고 있다. 이는 사회의 변화와 패러다임의 변화에 맞춰 교육의 적절한 변화와 대응을 선제적으로 이끌어가기 위한 노력으로 해석된다. 하지만 아제르바이잔 교육정책은 교육의 근본적인 문제에 대한 진단과 중장기적인 해결 대안을 찾기보다는 오히려 ‘경쟁과 효율’이라는 시장주의 논리와 명분을 앞세워 줄 세우기식 교육개혁을 추진하였다. 이는 선진 교육개혁의 흐름에 역행하는 것으로 아제르바이잔 내의 교육의 불평등과 양극화를 심화시키는 결과를 초래하였다. 아제르바이잔 교육부는 학교의 다양화와 자율화 정책을 내세우고 있지만, 그 내용을 면밀히 분석해 보면, 결국 학교를 성적으로 줄세우고, 지식중심 교육을 강화하는 등 한국이 그동안 추진해온 교육혁신과는 차이가 있다(Misir Merdanov, 2005). 혁신과 개혁은 변화의 새로움이 어디에서부터 유래했는가에 따라 좌우된다. 개혁은 변화의 원동력이 외부에 있지만, 혁신은 내부 조직에서 시작된다. 개혁은 변화와 새로움의 대상이 급진적이고 부분적이고, 구성원의 저항이 크게 발생할 수 있지만, 혁신은 보다 연속적이고 지속적인 변화를 의미하며, 자발적이고 총체적인 특징을 갖는다(박운형 외, 2009). 즉, 한국의 교육혁신은 정부주도와 더불어 교육현장의 자성적인 변화의 움직임에서 출발하였으며, 아제르바이잔이 추진해온 교육개혁과는 다른 면모를 띄고 있다고 할 수 있다.

하지만, 교육개혁과 교육혁신의 의미를 주체의 자발성에 따라 구분한다고 하더라도 개혁과 혁신으로 바꾸고자 하는 교육적 변화는 다음과 같은 측면에서 유사하다. 첫 번째는 ‘교육방법’에 대한 혁신이다. 즉, 이것은 학생의 교과 간 통합적 이해를 지원하는 혁신적 교수법(innovative teaching practices)에 관한 내용이다(이동엽 외, 2019). 미래사회의 학생들은 수학과 읽기 등과 같은 기존 지식과 더불어, 훨씬 더 광범위하고 복잡한 능력을 필요로 한다. 예를 들면 ‘일하는 방법’, ‘생각하는 방법’ 및 ‘업무도구’(Binkley et al., 2012), ‘문제해결’, ‘비판적 사고’, ‘디지털 리터러시’ 등 다양하고 확장된 능력을 요구받고 있다(OECD, 2015). 학생들이 이런 다양한 능력을 향상시키기 위해서는 전통적인 교수법을

벗어나 교사들의 교수법을 혁신할 필요가 있다. 이것은 학습의 효과를 높이고, 학습에 참여를 높이는 교수학습과정에서 혁신을 의미한다. 특히 디지털 사회로의 진입으로 인해 교사가 테크놀로지를 활용한 교수학습방법은 매우 중요한 능력이 될 수 있다(Teo, 2011).

두 번째는 ‘교육내용’에 대한 혁신이다. 즉, 이것은 혁신적인 교육과정을 만드는 것이다(이동엽 외, 2019). 이것은 어떻게 가르칠 것인가? 보다는 무엇을 가르칠 것인가? 에 초점을 맞추고 있다. 다시 말해, 교수학습방법이라기 보다는 새로운 교육과정과 교육의 목표를 정립하는 것으로 이해된다. 예를 들면, 한국에서 2년을 주기로 사회적 합의를 통해 새로운 학교교육과정을 개발하는 것과 특수한 목적을 가진 교육 프로그램들을 개발하는 것과 동일한 것이다. 교육목표를 다시 세우는 일은 많은 교육전문가뿐만 아니라, 다양한 분야에서의 참여가 필요하고, 특히 그 사회의 가치를 견인하는 것으로써 사회적 합의를 거쳐야 하는 일이다.

세 번째 ‘교육환경’에 대한 혁신이다. 다시 말해 이것은 ‘학교 맥락에서의 혁신 (innovation concerns school contexts)’을 의미한다(이동엽 외, 2019). 이것은 학교 시스템을 바꾸고, 물리적 교육환경을 개선하고, 조직과 문화를 바꾸는 것까지 교육방법 및 교육내용을 넘어서 학습자와 교수자가 속한 교육환경에 대한 혁신으로 이해된다. 교육방법과 교육내용이 바뀐다고 하더라도 이를 수행하는 교사들의 교육환경이 변화되지 않으면 변화의 속도는 더디고, 실패할 가능성이 높아질 것이다. 특히, 교사들은 매일 인지적이거나 비인지적으로 개인의 특성에 대한 영향을 서로 주고받는 조직에서 근무한다. 이런 조직적 맥락은 혁신에 있어 잠재적·부정적인 효과를 완충할 뿐만 아니라, 교사의 성과를 향상시키기도 한다(Bakker, 2011). 예를 들어, 학교장의 리더십은 학교에서의 혁신 문화를 창조해 나갈 뿐만 아니라, 혁신에 걸림돌이 되는 것을 제거하는 데 핵심적인 역할을 한다. 아울러 혁신 친화적 학교 분위기는 학교가 갑자기 급격하게 변화하기 위한 전제조건이 된다. 사실상 이 부분이 교육문화의 혁신이 가장 힘들고 어려운 일로 평가된다.

이를 정리하면, 교육혁신은 교육방법, 교육내용, 교육환경 등 총체적인 변화를 의미한다. 이러한 의미에서 이동엽 외(2018)는 교육혁신을 창의성과 비판적 사

고 및 문제해결 등 “교수활동에서의 정보·통신기술 통합, 혁신적인 교육성과를 위한 교사 준비도, 교사의 혁신적 교수활동 지향성, 전문적 학습공동체를 존중하는 혁신적 학교풍토, 조직 수준에서의 혁신 친화적 학교풍토, 교사 개인의 혁신성” 등을 포함한 개념으로 설명한 바 있다(이동엽 외, 2018). 또한 많은 학자들은 교육혁신이 교육 목적이나 목표를 달성하고자 하는 단순한 변화가 아니라, 교육개선을 목표로 하고 있는 행위로 개념화된다고 설명한다(박운형 외, 2009; 김천홍, 홍수진, 2018).

하지만 구체적인 혁신과정에서 생각해본다면, 혁신의 주체가 누구인가에 대해 생각해 볼 필요가 있다. 결국은 변화의 의미는 대상에 따라 달라지기 때문이다. 혁신교육으로 달성해야 할 목표는 미래사회를 살아갈 학습자들을 위한 교육이다. 이를 실현하는 주체는 교사와 학부모를 포함한 사회구성원이다. 모든 교육의 주체들이 중요하지만, 교육혁신의 핵심주체가 교사라는 점은 부인하기 어려울 것이다. 아무리 교육환경이 열악하더라도 가르치는 주체인 교사에게 따라 교육혁신의 성패가 달라진다고 해도 과언이 아니다. 이에 교사가 교육혁신을 실천하는 과정에 어떠한 경험을 하였는가는 한 사회의 교육혁신을 이해하기 위해 중요한 단초가 될 수 있다. 따라서 교사가 어떻게 변화하고, 성장해 가는 과정에서 느끼는 교사의 혁신 경험을 살펴보는 것이 중요하다고 할 수 있다.

김천홍, 홍수진(2019)은 교사 교육의 질적인 성장과 4차 산업혁명으로 대변되는 급격한 사회적, 기술적 변화에 대응하기 위한 교사 집단의 변화는 교육 혁신에 있어서 소극적이고 저항적인 교육주체로 인식되어 왔다고 지적하였다. 이 연구에서는 교사혁신을 위한 인식적, 문화적, 제도적 요인들이 복합적으로 작용한 결과로 이해해야 하며, 거시적 측면에서 교사혁신의 필요성뿐만 아니라 학습 흥미, 수업상황, 학생간 협력, 지식관의 변화 등 미시적 상황에서 교사혁신 방안을 제시할 필요성을 강조하였다. 이러한 견해는 본 연구에서 교사의 교육경험을 살펴보기 위한 이론적 토대의 일부분이 될 것이다.

허주 외(2016)은 ‘교원 및 교직환경 국제비교연구’에서 교사의 혁신을 교직(전문적 특성), 교수학습(교육학적 특성)으로 구분하여 개념화하였다. 특히 이 논문에서는 OECD에서 주장하는 혁신의 개념적 의미는 교수-학습의 혁신으로 ICT를 활용하는 교사의 교수학습 역량에 중점을 두고 있다. 이는 한국을 비롯한 세

계 선진국들이 혁신의 의미를 학교발전을 위한 노력으로 개념화하는 것과는 차이가 있다고 하였다. 특히 연구자들은 교육 분야의 혁신을 다음과 같은 네 가지 차원에서 설명한다. 첫째, 21세기 기술과 관련한 교육적 결과로써 혁신이다. 이는 디지털 기술로 인해 새롭게 습득하는 학습자의 미래역량을 의미한다. 예를 들면, 비판적 사고, 문제해결능력, 디지털 문해능력 등 새롭게 등장한 역량을 말한다. 둘째, 21세기 역량을 습득할 수 있도록 하는 교수활동의 혁신이다. 특히 디지털 기술을 교수활동에 통합하는 관점에서 혁신을 의미한다. 셋째, 교육과정에서 교사의 혁신에 대한 일반적인 특징에 관한 논의이다. 보통은 네 번째는 혁신을 촉진하는 변인과 관련된 논의이다. 예를 들면, 교육정책이나 제도, 연수 등이 여기에 속한다고 할 수 있다. 이러한 교사혁신을 바라보는 관점은 교사의 개인 수준과 교사의 집단 수준을 포괄하는 개념을 갖고 있다(허주 외, 2016). 이에 본 연구에서도 연구문제 1을 분석하는 과정에 이것을 적용하여 교사의 경험을 개인의 수준뿐 아니라, 집단적 수준에서 사회적 의미를 분석하는데 활용할 것이다.

또한, 박영숙 외(2019)는 3개년에 걸쳐 교직환경변화에 따른 교사의 혁신에 대한 연구를 진행하였는데, 교직환경 변화로 인한 교사상 변화를 분석하고 교원 혁신 모형을 정립한 후 교사혁신 방향과 과제를 탐구하였다. 이 연구에서 교사 혁신을 “미래교육을 위한 학습 환경적 측면, 교사문화적 측면, 전문성 신장의 제도적, 정책적 측면, 교원양성체제, 교사교육과 연계되어 있는 교원 선발, 교사의 역할 측면”으로 구분하여 체계적으로 교사혁신의 방향과 과제를 살펴보고 있다(박영숙 외, 2017; 정유진, 2021).

지금까지 논의하였던 연구들을 종합해 보면 교육혁신을 이해하기 위해서는 그 주체라고 할 수 있는 교사를 이해하는 것이 필요하다. 이를 다섯 가지 접근으로 구분하여 설명하면 다음과 같다. 첫째, 기술적 접근이다. 교사혁신을 이해하고자 할 때, 새로운 테크놀로지의 변화와 접목은 중요하다(Teo, 2011; 박영숙 외, 2017; 허주 외, 2016). 여러 연구에서 교사혁신을 기술적 측면의 변화와 관련하여 함의점을 도출하고 있으며, 이는 교육혁신을 이끄는 가장 큰 요소로 지목된다. 둘째, 교수·활동적 접근이다. 이는 교사의 혁신에 대한 일반적인 경향성과도 연결되는 것으로 교사의 교육활동 수행과정에서 혁신적인 요소들을 어떻



게 수용되는가를 이해하는 것이다(허주 외 2016). 교수학습활동의 측면에서의 함의점은 교수법과 학습법의 개선과 깊은 관련이 있다. 셋째, 정책·제도적 측면의 접근이다. 이는 혁신의 과정에서 장애가 되는 제도와 지원 및 개선의 필요성을 살펴봄으로써 혁신을 지원하는 체계에 대한 접근을 살펴보는 것이다(김천홍, 홍수진, 2019). 넷째는 교육문화적 접근이다. 교사의 혁신을 학습문화와 연관하여 이해할 필요가 있다. 특히 교사혁신과정의 장애요소가 무엇이고, 혁신과정에서 드러나는 문화적인 요소로서 학습문화, 학습태도, 학급분위기의 변화 등을 살펴볼 필요가 있다(박운형 외, 2009). 마지막으로 교사의 역할로서의 접근이다. 교사혁신에서 가장 두드러진 지점은 교사의 역할변화라 할 수 있다(박영숙 외, 2017). 특히 미래사회 교사로서 새로운 역할에 대한 인식은 교사혁신을 이해하는 중요한 잣대가 된다.

따라서 본 연구에서는 여러 교사 혁신에 대한 연구를 기반으로 교사의 경험에 대해 개인적 차원과 사회적 차원으로 구분하여 분석하고, 교사혁신을 이해하는 주요한 다섯 가지 접근 즉, 기술적 측면, 교수·학습적 측면, 정책 및 제도적 측면, 교육문화적 측면, 교사의 역할변화 측면을 중심으로 교사들의 경험을 분석하여 시사점과 의미를 도출하고자 한다.

한국에서는 2000년대 초반부터 교사 중심의 전통적 수업에서 학생의 배움이 중심이 되는 수업 패러다임으로 바꾸려는 교육혁신운동이 일어나기 시작하였다(김홍주, 2005). 한국의 교육혁신운동은 한국사회가 가진 다양한 사회문제를 해결하는 방안으로서 급변하는 교육을 통한 민주사회를 이루려는 절박한 한국 사회현실에서 대두되었다. 교사 중심의 전통적인 수업과 사회체제로는 학생들이 미래도, 국가의 번영도 보장할 수 없다고 판단하였다. 대한민국 정부 수립 이후 지금까지 정부 주도의 수업 개선 노력과 더불어 교육현장의 자발적 수업 개선 노력은 끊임없이 이어지고 있다(이혁규 외, 2020).

우선, 한국에서 논의하는 혁신교육의 의미를 살펴보고자 한다. ‘혁신’이란 사전적 의미로서, 낡은 것을 고치거나 바꾸어 새롭게 하는 것을 말한다. 초·중등학교에서의 교육혁신이라는 의미는 “학교교육의 목적을 보다 잘 성취하기 위해 기존의 교육내용, 교육방법, 학교운영체제 및 교육여건 등을 점진적으로 고쳐서 새롭게 하는 것”이다(김홍주, 2005). 다시 말해, 학교구성원들이 인식과 태도를

바꾸어 새롭고 창조적인 교육활동을 추구함으로써, 학생들간의 상호작용을 강화하고, 교육 성취수준을 향상시키는 것을 의미한다.

서용희와 주철안(2007)은 교육개혁을 국가 주도의 체계적이고 제도적 변화로, 교육혁신은 교육체제 자체의 의도적이며 계획적인 변화로 지속적인 향상을 지향하는 것으로 정의하였는데(서용희, 주철안, 2007), 한국의 교육개혁은 70-80년대 국가 주도로 교육의 질적 수준이나 효과성을 향상시키기 위해 프로그램, 정책, 제도 등을 각 단위학교에 제공하는 형태로서 추진되다가(박상완, 2006), 90년대에는 미래사회에서 요구하는 사항에 대응하여 학교 교육이 전반적으로 변화해야 된다는 당위성에 근거하여 공교육 체제에서 교사의 책무성을 강화하고 효과성을 증진하려는 자발적 노력이 더해지면서 교육혁신운동이 사회전반으로 확산되었다(한국교육개발원, 2018). 이 시기는 지금 아제르바이잔의 교육현실과 비슷하다. 이는 개도국인 아제르바이잔의 경제적 성장과 관련이 있다. 지금의 아제르바이잔은 공교육 체제에게 교사의 역할의 중요성을 새롭게 인식하고 있으며 교육개혁을 통한 사회체제 변화에 집중하고 있다.

이어서, 한국의 교육혁신운동은 교육의 긍정적인 발전을 위해 “새로운 교육적 아이디어”를 생산하고 “교육 문화와 시스템의 변화”를 통해 구성원의 능동적인 참여로 이루어진 “총체적이고 의도적이며 지속적인” 변화로 설명한다(김옥순, 2019). 즉 교육혁신은 교사, 단위학교, 지역사회 및 국가를 중심으로 발생하는 능동적인 변화를 포함하는 의미로 이해해야 할 것이다(강충열, 송주명, 권동택, 2013).

한국의 많은 교육 정책들은 정부에 의해 교육청, 단위 학교, 교사에게로 파급되는 교육개혁의 움직임과 교사들의 자발적 참여에서 비롯된 교육혁신의 모델이 양립하는 특징을 갖고 있다. 물론 교육 현장에서 교사들의 자발적인 참여로 시작된 움직임에 교육청의 정책적인 힘이 결합한 형태로 운영되고 있지만, 그 시작은 ‘교사’이었던 것이다(김옥순, 2019). 이와 같은 변화는 아제르바이잔과 같은 개발도상국이 가진 하향식 정책추진이 아닌, 정부 주도의 교육개혁과 교사들의 성찰과 필요성에 의한 자발적인 문화 및 시스템의 변화가 함께 이루어졌다는 것에서 차이가 있다. 다시 말하면, 아제르바이잔과 교육개혁과 한국의 교육혁신은 교육의 긍정적인 발전을 위한 의도적이고 계획적인 변화라는 점에서는

비슷하지만, 교육혁신은 교사, 학교, 교육청이라는 교육체제 내에서 이루어지는 자발성과 그로 인한 지속성이 바탕이 된다는 점에서 아제르바이잔의 교육개혁과 구분된다.

한국에서 추진하는 교육혁신의 의미에는 혁신학교와 혁신교육지구 정책과 같은 제도적인 차원의 접근을 포함한다(한국교육개발원, 2020). 김기수(2018)는 한국교육이 안고 있는 구조적인 문제를 학교 현장으로부터 혁신하려는 운동을 혁신교육이라 하였으며, 혁신학교와 혁신교육을 동일한 의미로 사용하고 있다. 본 연구자도 혁신교육과 관계된 논의를 찾으면서 혁신학교에 관련된 자료를 많이 취합하게 되었고, 한국의 혁신교육이 학교단위를 중심으로 이루어졌음을 이해할 수 있었다. 이에 한국의 교육체제 혁신을 연구하는 기관인 한국교육개발원(2020)은 혁신교육을 수업혁신, 학교자치, 지역사회 연계를 추구하는 교육혁신체제로 보았는데, 이는 한국 공교육이 당면하고 있는 문제들을 교육 양식과 학교문화 혁신을 통하여 정상화함으로써 학교와 사회를 변화시키고자 하는 교육운동을 넘어서는 개념으로 이해한 것으로 본 것이다(나현주, 김성천, 임재일, 2018).

이렇게 보면 혁신교육은 기존의 교육 문제를 해결하고 새로운 것으로 바꾸고 변화시키고자 하는 교육 주체들의 자발적이고 총체적인 노력이며, 정부기관의 제도적 재정비와 함께 학교단위 사회문화적 참여로 이루어진 교육혁신운동이라고 정리할 수 있다.

한국의 교사의 혁신성을 국제수준에서 분석한 OECD 결과보고서에 따르면, 교사의 교수·학습 신념과 학생중심 수업 실천 수준이 가장 높은 국가군으로 이스라엘(3.36)과 함께 한국(3.35)으로 집계되었다(김천홍, 홍수진, 2018). 이러한 결과는 PISA, TIMSS 및 PIRLS 등 학교교육의 혁신성을 확인하는 국제적 수준의 지표를 기반으로 도출한 것으로서 한국의 교육혁신이 세계적인 수준임을 반증하는 것이라고 할 수 있다.

현재 아제르바이잔에서 교사의 혁신은 교사 개인의 성장의 의미로 사용된다. 이는 한국의 교사혁신을 교육환경의 총체적 변화에서 이해하는 것과는 차이가 있다. 현재 아제르바이잔의 교육은 학생보다는 교사중심으로 이루어지고 있다. 교사의 혁신의 주제도 교사 개인의 역량 강화 즉, 교사의 교과지식의 강화하고

새로운 교수법을 습득하는 것에 맞추어져 있다. 하지만 한국과 선진사회의 교사의 혁신에는 학습자 중심의 교육환경으로 변화가 강조되는 것으로 이해할 수 있다. 따라서 이러한 혁신교육과 교사혁신의 의미 안에서 이번 한국의 연수 경험을 이해한다면, 아제르바이잔 교사들은 개인적 차원의 변화를 넘어서 교육환경 체제와 같은 구조적인 변화에 대해 공감하고 국제적 수준의 혁신교육의 방향 안에서 자신의 경험을 이해할 수 있을 것이다.

## 1.2 교사교육과 교사 생애사

본 연구는 아제르바이잔 교사의 교직문화 속에서 교사의 삶에 대한 이해를 바탕으로 아제르바이잔 교육혁신에 대한 시사점을 찾아가고 있다. 특히 교직과 교사 삶의 생애사적 접근을 통해 아제르바이잔의 교육혁신에 대한 실마리를 찾고자 한 것이다. 이를 위하여 교사의 역할 및 교사의 전문성을 살펴보고, 교사의 생애사적 접근 및 교사의 생애사에 대한 의미를 다루어 보고자 한다.

교사는 전문적 자질과 능력을 바탕으로 교과교육, 생활지도, 인성지도와 같은 교육활동을 한다(이종재 외, 2016). 하지만 교사가 전문적 자질을 갖추었다고 하더라도, 이와 같은 모든 교육활동에 종사하는 것은 아니다. 교사는 직업인으로서 교사자격증을 소지하고 학생들을 대상으로 정규학교에서 교육활동을 하는 자로서 본인의 계획에 따라 학생들의 행동을 변화시키는 일을 직업으로 삼고 있는 전문적인 직업인이다(안창선 외, 2002). 따라서 교사는 교육에 대한 전문적 자질과 능력을 바탕으로 본인의 교육목적 달성을 위해 학생들에게 적절한 교육내용을 선정하고 다양한 방법을 적용하여 교육활동을 하는 국가에서 공인한 전문가이다(안창선 외, 2002). 교사교육은 이러한 교사의 개념을 바탕으로 교사의 역할 및 전문성 향상을 위한 교육이라고 정의내릴 수 있다.

흔히 교사교육을 학생을 가르치는 지식이나 기법에 대한 교육 정도로 표현하지만, 교사교육은 교과내용, 교수방법, 학습자에 관한 지식은 물론 교직자로서 인성, 태도와 같은 가치관 영역까지 포괄하는 것이라고 이해할 수 있다(이경진, 2006). 특히 본 연구에서는 교사교육이 교사의 교직문화와 교사의 삶 속에서 이

해될 필요가 있다는 점에 주목하였다. 교사가 교사교육을 통해 교사의 전문성을 획득하며, 변화하는 과정은 교사의 개인적인 삶의 맥락과 사회적 맥락에서 이해될 필요가 있기 때문이다.

우선 교사의 역할에 대해 좀 더 구체적으로 살펴보면, 1990년대 이전에는 교사를 그저 ‘지식의 전달자’로서 수동적이고 교육과정을 이행하는 역할만을 생각하였지만, 지금은 교사의 역할은 그리 단순하지 않다. 교사의 역할을 세 가지 영역, 즉 학급에서 역할, 학교에서 역할, 사회에서의 역할로 구분하여 살펴보면, 첫째, ‘학급에서의 역할’에서는 교사가 학생 지도자로서, 학급 경영자로서 교육 목표를 설정하고, 수업 운영, 생활 지도, 교육평가 등의 역할을 수행한다. 둘째, ‘학교에서의 역할’에서는 교사는 학급경영 참여자, 행사 교육자와 직장인 역할을 담당하며, 교사가 사무조직, 국가적 행사, 다른 구성원들과 협력 및 인간관계 유지 등 역할을 한다. 셋째, ‘사회에서 역할’에서는 교사는 사회 모범, 변화 촉진자, 교권 신장 주체, 연수 및 연구자 등의 임무를 수행하며, 학생의 행동 모델이 되거나 사회 통합 및 문화 전달 기능 및 창조적 기능을 담당한다. 또한 교사는 자율권, 생활권, 신분 유지권의 신장 등을 해야 하고, 학생 특성을 이해하며 교육이론 등을 학생들에게 전달해야 한다(강갑원, 2006). 이렇듯 교사의 역할은 개인적 차원에서부터 사회적 차원까지 매우 다양한 역할을 수행한다.

그렇다면 교사의 전문성은 무엇인가? 전문성(professionalism)이란 특정 분야에서 오랜 시간동안 교육과 직무를 통해 얻은 고차원적인 지적 능력 및 기술을 기반으로 하며, 자신의 분야에서 자율성 있는 수행과 결정을 내릴 수 있는 능력을 말한다(염지숙, 2011; 유수경, 황해익, 2009; 이배, 2018). 교사는 업무수행에 대한 전문성을 가져야 하는데, 전문인으로서 과업을 수행할 경우 가져야 할 고등지식으로는 주로 언어, 정서, 사회성을 발달시키는데 필요한 지식과 이를 활용할 수 있는 지적인 능력이 요구된다.

교사의 전문성이란 말은 보통 교사의 ‘전문적 지식(professional knowledge)’, 교사의 ‘전문화(professionalization)’, ‘전문성(professionalism)’으로 사용된다. 그렇기 때문에 교사가 가져야할 지식과 그 지식 구성에 대한 관심은 ‘전문적 지식’으로, 교사가 되기 위하여 어떤 과정을 거치는가에 대한 관심은 ‘전문화’로, 교사의 수행하는 일의 성격에 대한 관심은 ‘전문성’으로 구분할 수 있다

(Carlgren, 1999). 지금까지 교사에 대한 전문성 연구는 다양하게 진행되었고, 교사의 전문성에 대한 의미와 범주도 매우 폭넓게 연구되어 왔다.

하지만 교사의 전문성에 대한 개념 규정은 매우 포괄적이고 추상적인 것으로 교사의 전문적 능력을 무엇으로 볼지에 따라 교사의 전문성 개념과 특성 또는 그 강조점이 달라질 수 있다(이우태, 2012). 교사의 전문성에 대한 개념을 명확하게 규정하거나 합의하기 어려운 것은 교사가 하는 일의 복잡성과 역동성 등 교직의 성격과 밀접하게 관련되어 있기 때문이다(김미연, 2008; 김석례, 2016).

교사의 전문성은 일생의 전체 기간을 통하여 교직과 관련된 제반 영역에서의 교수방법, 수업전략, 교육과정, 계획, 규칙 및 절차와 같은 기술-지식-행동의 변화, 직업적 확신 및 성숙, 새로운 교수방법에 대한 시도, 만족, 관심과 같은 가치관과 신념, 태도와 관점의 변화, 직업적 소명의 변화 등 교사가 가진 지식, 기능, 행동에 있어 보이는 양적, 질적인 변화과정을 겪으며 성장한다(김석례, 손민호, 2016; 남상길, 2001). 이러한 변화과정은 개인에게 동일하게 나타나지 않는다. 동일한 경험이 있더라도 모두 동일한 결과로 나타나지 않는다. 이와 관련하여 김병찬(2007), 김석례(2016) 등 질적 연구자들은 교사의 전문성을 교사의 생애 속에서 이해해야 한다고 주장하고 있다. 교사의 전문성은 성장하고 발달하기 보다는 학교라는 조직에 적응해 가는 적응력 발달 이상의 큰 의미를 갖지 못하며, 교직은 생애 동안 여러 과정을 거치고 다양한 경험을 하면서 자신의 역량을 발휘하고 전문성을 발달해 나가는 특징이 있다(김병찬, 2007; 김석례, 2016).

여기서 교사의 생애사란 교직사회 구성원인 교사개인의 행위와 체험이 교직을 몸담고 있는 사회의 가치와 어울려져 가는 과정이 일생의 순서에 따라 지평과 계획에 의하여 개별적으로 형성되고 구조화되어 나가는 것을 의미한다(김석례, 2016). 즉 한 개인의 경험을 이해하기 위해서는 그의 삶과 개인이 변화하는 과정을 들여다봄으로써 개인의 경험이 사회적 맥락 안에서 구성되는 의미를 밝히는 것이 중요하다. 이러한 생애사적 접근을 Kohli(1991)은 “삶의 단계를 구성하는 구조의 원칙으로 간주하고 ‘삶의 시간성’”이라고 표현하기도 하였다. 이러한 교사의 생애사적 접근은 교사가 전문성을 획득해 가는 일생의 과정 속에서 교사들이 경험하는 실제적인 삶의 변화를 사회 문화적 맥락 안에서 이해하는데 도움을 준다(박성희, 2004; 김석례, 2016 김석례, 손민호, 2016; Alheit, 1997).

그렇기 때문에 본 연구에서도 한국 연수에 참여한 아제르바이잔 교사의 경험을 그들의 생애사적 관점에서 이해하기 위해 그들의 교사로서 살아온 삶의 자취와 연수 전후의 생애 경험을 살펴보고자 하는 이유이다.

교육혁신과 학교의 변화를 위해서는 우리가 해야 하는 가장 중요한 일은 교사에 대해 제대로 알고, 교사의 이야기 속에서 의미를 찾고, 교사와 함께 이야기하는 것이다(Goodson, 1981). 다시 말해, 교육혁신을 위해서는 교육혁신의 주체인 ‘교사란 누구인가’를 이해하는 것으로부터 시작하여 교사의 일상생활을 이해하는 것이며, 교육의 변화를 원한다면 교사의 삶을 들여다보는 것으로 시작해야 한다는 의미로 해석될 수 있다(Ayers, 1992).

Sikes(1985)는 교사의 삶에 대한 주기에 대해 연구하였는데, 교사가 나이가 들면서 변화하는 감정들, 직업관 등을 생애사 방법을 통해 이해하였다. 그는 교사의 발달 주기를 다음과 같은 다섯 단계로 구분하고 있다. 첫째, ‘초기성인기(Early adulthood)’로서 21세에서 28세의 나이에 교직에서 장기간에 경력을 쌓으려고 하지 않는다는 특징이 있다. 둘째, ‘30대 과도기(Transition)’로 28세에서 35세 나이로서 교육활동 수행에 많은 경험과 책임을 느끼고 자기 직업에 만족하지 않고 새로운 직업을 찾는다는 특징을 가진다. 셋째, ‘정착기(Settling Down)’로 30세에서 40세에 해당하는 시기로 상대적으로 높은 수준의 지적 능력과 경험, 소속감, 추진력, 야망, 자긍심이 높은 시기이다. 넷째, ‘40대 전환기(Midlife Transition)’로 40세에서 55세에 이르는 시기이며, 위계적인 경력구조에서 성공적인 교사로서 관리자의 위치, 미래에 자신의 일생을 위한 현재의 위치, 성취감 및 만족감 등을 추구하는 데 있어서 재평가와 의문점을 갖는 특징을 가진다. 다섯째, ‘은퇴기(Aperiod of taking stock)’로 55세 이상 은퇴를 준비하는 단계, 일에 대한 추진력과 열정 감소, 자기의 능력과 경험보다 주어진 상황에 안주하는 특징을 가진다(Sikes, 1989; 고순옥, 2003). 이러한 구분은 교사의 직업관과 연관되어 있다. 반면 Fuller(1975)는 교사의 주요 관심사를 중심으로 생애 단계를 다음과 같은 세 단계로 구분하고 있다. 첫째, 교직 이전의 단계로 특별한 관심사가 거의 없는 단계로서 교실에서 학생들과 관계형성을 이루지 못한 교직생활 직전의 시기이다. 둘째, 초기의 교직단계로 들어서서 자아에 대한 관심이 상승하는 단계로서 독특한 관심을 표출하고 내적 관심과 외적 관심을 갖

는 단계이다. 셋째, 후기 교직단계로 학생에 대한 관심이 높아지는 단계이다. 이 시기는 타인에 대한 개인적 성취나 평가보다 학생들의 성취, 평가에 높은 관심을 가지는 시기이다(Fuller, 1975). 이러한 Fuller(1975), Sikes(1985) 등의 연구는 교사의 발달 연구로서 연령, 교직경력이나 인생주기 등에 따라 직선, 순차적인 발달을 이룬다는 견해이다. 이와 달리 교직 경력이나 연령과는 상관없이 교사 개인과 교사가 처한 환경 특성에 따라 개인 나름대로 발전해 나간다는 복합적이고, 역동적인 견해로서 생애주기 접근 연구와는 구분된다. 생애주기 접근은 교사가 삶의 과정에서 순차적으로 변화과정을 밟는 것이 아니라 앞서 제시한 단계를 뛰어넘을 수 있고, 이전 단계로 돌아갈 수 있으며, 연령과 무관하게 복합적으로 경험하기도 한다는 점을 강조하고 있다(Burke, 1987).

따라서 교사의 생애사적 관점을 취한다는 것은 ‘시간성’ 개념 안에서 교사로서 직면한 사회, 문화, 정치적인 환경의 변화와 함께 삶의 기회와 전환점 및 성장 등 전반적인 생애 경험을 있는 그대로 연속적 과정으로 풍부하게 접근하여 특징을 살펴보는 것을 의미한다. 또한 교사 개인이 갖는 현재의 자기 모습에 대한 평가와 더불어 살아온 삶에 대한 의미부여 과정을 찾아가는 것이다(김희연, 김은숙, 2013). 정리하면, 교사에게 주어진 연수 경험을 교사의 생애사적 관점에서 살펴보는 것은 교사의 연수경험이 교육혁신과 관련한 의미를 찾아가기 위한 총체적인 이해의 과정으로 해석할 수 있다.

### 1.3 교육혁신과 교사혁신의 관계

교육의 변화의 중심에는 교사가 있다. 하지만 지금의 아제르바이잔의 교육개혁은 학교현장에서 교사의 변화를 중심으로 혁신을 시도하지 못하고 있다. 교육혁신은 단지 정부가 새로운 정책을 실현하는 것이 아니라, 교육혁신의 필요성과 가치, 운영원리를 실천하고 완성해가는 개념으로 고민과 실천, 성찰과 반성을 통해 교육환경을 진화·발전해 나가는 것에 중심을 두고 진행되어야 한다(나현주 외, 2018). 한국의 교육혁신에서 얘기하는 철학적 관점은 교육 “공공성의 가치를 세우고, 입시 위주, 서열화 교육을 개혁하기 위해 창의성과 민주성의 가



치”를 제시하고, “교육혁신의 지향성을 평화와 소통, 전문적 학습공동체를 구축하려는 역동성의 가치, 협력을 중시하는 국제성”의 가치를 추구하는 것이다(백병부 외, 2016). 특히, 한국의 교육혁신의 전제조건이며 핵심적인 특징은 학교 교육의 주체, 즉 교사의 자발적인 움직임에 의한 내부로부터의 주도적 참여라 하겠다(김성천, 2018; 유경훈, 2012).

이는 한국이 교육혁신에서 가장 중요한 동력을 교사들의 역량과 함께 혁신에 대한 교사의 신념과 태도로 본 것이다(백병부, 성열관, 2011). 즉, 교육의 변화는 교사가 변화에 부여하는 의미의 수준과 정도에 따라 결과가 달라질 수 있다(김인희, 2003).

한국의 80년대 교육혁신운동 태동되었던 사회환경은 현재의 아제르바이잔을 비롯한 개발도상국들이 겪는 ‘경쟁과 효율’의 강조 속에서 나타난 교육의 양극화, 특권화, 사교육비 증가, 학교 폭력의 증가, 비민주적인 학교문화 등과 닮아 있다. 그 시절에서부터 현재에 이르기까지 한국의 교사들은 공교육에 대한 문제 의식과 민주적 사회에 대한 염원으로 한국의 교육혁신 철학에 대한 공감 및 혁신에 대한 교사의 신념과 태도를 갖추기 위한 자발적인 노력에 참여해 오고 있다. 한국의 교사들은 교육혁신을 교육의 긍정적인 발전을 위한 수업혁신, 학교 가치, 지역사회 연계를 추구하는 교육 주체들의 총체적인 변화로 이해하고 교수 학습 중심의 운영체제, 민주적 협의와 토론, 참여하고 지원하는 수평적 리더십이 주축이 되는 민주적 생활공동체로서의 학교혁신과 수업을 중심으로 함께 배우고 함께 성장하는 수업혁신을 이루어 나갔다(이혁규 외, 2020). 특히, 교사들은 학교 내 전문적학습공동체를 비롯한 학교 밖의 혁신교육 실천연구회, 혁신교육지구 교사연구회 등을 통해 교육혁신을 이루는 철학과 가치를 공유하며 학생들의 배움과 성장을 위해 함께 연구하는 등 교사 학습공동체를 통해 수업 연구회를 운영하거나 교육 문제 세미나, 독서회, 실천 연구 등을 통해 학교를 전문가공동체로 만들어나가는 과정에서 변화의 주체로서 자리하고 있다(성열관, 이순철, 2011). 이와 관련하여 김성천(2018)은 ‘혁신학교’가 지닌 운동적 특성으로 교사들의 자발성, 집단지성의 힘, 고립된 교사가 아닌 네트워크를 통한 학교 간 연계 활동, 학교를 넘어 지역으로 확대, 외적인 인센티브가 아닌 내적 인센티브를 중시하는 학교문화를 지적하였으며, 이는 교육혁신을 실천하는 교사를 나타

내는 특성과 같은 맥락에서 이해된다.

교사에게 있어 교육혁신을 실천하는 일은 결코 쉬운 일이 아니다. 이전의 교육보다 더 많은 시간과 노력을 해야 하기 때문이다. 학교를 새롭게 만들어야 하고, 그것을 위해서 교사들의 의견을 수렴하도록 회의와 토론을 해야 하며, 공개 수업을 위한 준비와 이후의 평가회 등 기존의 학교문화에서는 중시하지 않은 일들이 필요하다. 이러한 교사들의 활동은 수업을 하는 일과시간에는 할 수 없기 때문에 교사들은 퇴근 이후에도 남아 협의하고 연구하는 등 학교의 변화를 위해 헌신하였다(배은주, 2014). 이러한 교육혁신의 문화는 현재의 아제르바이잔의 교사문화 속에서는 찾아볼 수 없는 독특한 문화이며, 교사 집단의 공동체성의 발현으로 해석된다. 이는 아제르바이잔을 비롯한 개발도상국의 교육현장에 필요한 요소로서 학교, 교사, 학부모, 학생, 지역사회 등 많은 교육 주체들이 학생들의 배움과 성장을 위해 더 나은 방향으로 교육을 이끌기 위한 문화적 토대에 해당한다고 하겠다.

한국의 교육혁신의 추진과정에는 여러 가지 어려움과 갈등이 존재하였다. 첫째, ‘교육혁신이 무엇인가’에 대한 인식의 차이, ‘무엇을 위한 혁신인가’라는 목적의 문제 등 교사 간에, 그리고 교사와 학부모 간에, 교육혁신의 철학과 학교 교육의 비전에 대한 공유 및 내면화 정도의 차이로 인한 갈등이다(윤정, 김병찬, 2016; 김혜란, 2020; 이주연 외, 2019). 둘째, 민주적 학교운영을 위한 교사회에서 의사소통 능력의 부족으로 인한 구성 원 간의 갈등이다(윤정, 김병찬, 2016). 이는 교육 주체들의 육체적·정신적 에너지 소모 등으로 인해 지침과 소진을 경험하는가 하면 상이한 교육관으로 인한 어려움과 갈등, 상처를 경험 하였다(윤석주, 2015; 김혜란, 2020). 셋째, 내부의 저항이다. 이는 철학과 가치의 충돌, 삶의 안위, 주도권 상실, 자기 이익 침해로 인해 교육혁신에 대한 반감 및 저항하는 교사들이 있어왔고, 이들과 함께 학교 비전을 공유하고 민주적 학교운영체제를 형성하는 일은 쉬운 일이 아니었다(김성천, 2020).

그럼에도 불구하고 한국의 교육혁신을 실천하는 교사들은 학생들의 배움과 성장을 위해 끊임없이 새로운 시도와 노력을 아끼지 않는 헌신을 보여주었다. 많은 시간과 노력, 육체적·정신적 에너지 소모, 상처와 갈등에도 교육혁신을 실천하는 교사들은 혁신학교의 지속과 확산을 이루는 중추적인 역할을 하였다(김

혜란, 2020). 이러한 한국의 교육혁신 과정에서 교사들이 겪는 현실적 갈등과 어려움은 교육혁신이 단지 성공적인 모습이나 완결된 결과가 아니라 지속적인 교육의 변화를 의미한다고 하겠다.

지금까지 논의를 교사교육의 측면에서 정리하면, 한국의 학교 교육은 1990년대 이후 지식전달에서 벗어나 구성주의적 배경에서 변화되었다. 한국 학교들에서는 교사 중심의 암기식 교육에서 탈피하여 학습자 중심의 교육이 중요시되었다. 따라서 교사교육에서도 더 이상 교과 지식, 내용 지식만 가르치지 않고, 새로운 교육법과 마인드, 정서 등이 중요하게 다루어졌다. 교사 교육은 실천과 경험을 통해 배우고 있는 상황이 되었다.

한국도 아제르바이잔과 마찬가지로 과거에는 교사교육이 주로 전달 연수 방식으로 이루어졌다. 수업 자료 제작 방법, 내용 역시 수업 기술에 대한 강의, 교과교육에 대한 심화로 이루어져왔다. 이는 전통적 수업 전문성 신장에 관점에서 개인의 자질을 키우는 방식으로 이해된다. 하지만 이러한 변화는 교육환경에서 교사들의 통합적, 연계적 수업 능력을 키우기에는 역부족이었다. 교사들의 교육은 각각의 교사들이 서로 협력하고 사고하며 실천할 수 있는 방법으로 교사 교육이 변화되었다고 볼 수 있다. 예를 들어 Peer Coaching, PBL, 멘토링, 전문적 학습공동체 등 교사들간의 협력적 모델 및 반성과 실천을 통해 교사들이 성장하는 모델로 나가고 있는 것이다.

교육혁신의 과정에서 교사들의 혁신에 대한 신념, 자발성, 협력을 바탕으로 한 끊임없는 시도와 노력으로 만들어왔다. 학생들의 배움과 성장을 위해 더 나은 교육의 질을 위한 교사들의 실천은 이전과 달리 많은 시간과 헌신이 요구되며 구성원 간의 갈등과 육체적·정신적 에너지 소모를 경험하기도 한다. 그럼에도 불구하고 한국의 교사들은 이러한 변화를 ‘의미 있는 바쁨’으로 인식하며, 학교혁신과 수업혁신 그리고 전문적학습공동체를 통한 협력적이고 실천적인 방향으로 전개되었다고 정리할 수 있겠다(백병부, 성열관, 양성관, 2019).

이러한 교사의 혁신에 대한 논의는 아제르바이잔의 교육현실과는 차이가 있다. 아제르바이잔의 교육현실을 고려할 때, 교사혁신의 어려운 이유를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 아제르바이잔의 획일적-지식전달식 교사교육 문화의 문제이다

(Kazimzade & Silova, 2006). 2000년대에 들어서면서 이러한 획일적이고 통제적인 교육문화에 대한 지적이 있어 왔지만(Crawford, 2000), 열악한 교육재정 상황을 보완하여 교육혁신을 진행하기에는 어려운 환경에 처해있다(World Bank, 2003). 따라서 낙후된 교육환경과 시대에 뒤떨어지는 교육문화로 인해 새롭게 변화하는 사회의 요구에 부응하기 위한 역량을 갖춘 미래 교사를 길러내고 있지 못하고 있는 실정이다. 교사의 수업전문성 강화를 위해서는 수업 준비와 계획, 수업환경, 수업, 전문인으로서의 책임 등 구체적이고 실제적인 지원이 필요하고, 교사 자신의 성찰과 동료 교사들간의 학습공동체 안에서 협력이 요구된다고 하였지만, 아제르바이잔 내의 교사교육 문화는 지시 및 전달을 중심으로 운영되는 학교문화가 존재한다.

둘째, 하지만 최근에는 민주적 교실문화 조성을 위한 “Human Right in Element Classrooms and Democracy Teaching” 프로젝트 등이 추진되고 있어서 새로운 교사문화가 조성되기를 기대하고 있다. 이러한 정책의 일환으로 해외 교사연수가 운영되고 있는 것이다. 해외교사연수는 완전히 다른 문화의 교육모델이 도입되면서 그 나라의 문화적 경험과 교육방향에 대해서 경험하게 된다. 이러한 실제적인 경험 속에서 미래형 수업 혁신을 위한 교사 전문성 방향을 새로이 확립할 수 있다고 생각한다.

셋째, 현재 아제르바이잔 교사교육 체계가 부실하다(Huseynova, 2019). 지속적인 교육개혁 정책과 노력이 있어 왔고, 교사 전문성의 확대를 위해 교사연수 체계 확립을 강조하고 있지만(State Strategy of Educational Development, January 19, 2015), 아제르바이잔 교사 연수 내용과 평가 체계는 교사들이 교실 현장에서 실질적으로 수업을 자체적으로 바꾸는 것이 여전히 어렵다(Huseynova, 2019). 교사의 수업 전문성은 교사 개인의 노력으로만 가능하지 않고, 교사의 생애주기별, 역량별로 체계적인 지원이 필요한 영역이기 때문이다. 아직까지 아제르바이잔의 교사연수 시스템은 초보단계로 보아야 한다. 하지만 최근에 실질적인 교원역량강화를 위해 교육부에서 추진한 교원 자격검증 프로그램을 개발, 교육적 성찰 역량과 전문가 네트워킹 강화를 위한 ‘Reflexive Teacher 프로젝트’, 교과전문성 강화를 위한 “Be Professional” 등은 새로운 교사교육 시스템을 정책적으로 개발·시행하고 있다. 또한 해외교사연수 경험을 통

해 교사들은 혁신적인 교사교육 시스템에 대해서도 체득하게 된다. 교육내용의 변화는 체계의 변화와 실질적으로 아제르바이잔 교육혁신을 위해 개인의 역량 뿐 아니라, 집단의 역량에서 부족한 부분은 보충할 수 있다고 본다.

넷째, 아제르바이잔 교사의 전문성에 대한 이해부족이다. 특히, 아제르바이잔에는 신념기반 전문성(예를 들어 교직에 대한 적·인성, 태도, 소명의식, 교직관)에 대한 논의는 전무하다. 교사의 전문성이 다양한 각도에서 조명되고 있지만, 아직까지 아제르바이잔의 교사의 전문성은 ‘교과지식’에 머물러 있다. 하지만 해외교사연수 프로그램의 경우 단순히 기술적인 기능을 익히는 것을 넘어 교사역할과 새로운 교육문화, 새로운 전문성 등을 배울 수 있도록 기획된 모델 등이 선보이고 있다. 다시 말하면, 아제르바이잔 교사들에게 의미 있는 교육적 경험을 통해 교사역할을 재구성하도록 돕고 있는 연수 프로그램 등이 개발되고 있는 것이다. 해외교사 연수 프로그램은 기존에 일방적으로 단순히 지식을 전달하는 교사의 역할을 벗어나 학생과의 상호작용을 통한 학습자중심교육의 의미를 체감해 나가는 계기가 되고 있다. 이와 같이 해외에서 운영되는 새로운 교사교육 모델에 대한 경험은 교사 전문성을 다시 이해하는 계기가 되며 수업뿐만 아니라, 교사가 수행하는 모든 역할에서 적용 가능한 의미있는 경험을 제공해 줄 것으로 생각한다.

따라서 본 연구에서는 이러한 아제르바이잔의 교육 현실과 교사 역량 및 전문성, 해외 연수 경험과 기대 등을 중심으로, 이 연수가 아제르바이잔 교사들에게 어떻게 경험되고, 미래형 수업 혁신을 위한 교사 전문성 강화와 효과성 및 의미, 그리고 고국에서의 적용 가능성을 분석하고자 하는 것이다.

## 2. 아제르바이잔 교육과 교육혁신

아제르바이잔의 교육 흐름은 세 가지 영역으로 구분된다. 즉, 제1기 민주사회를 향한 교육개혁(1991~2005), 제2기 교육시스템의 제도적 기반과 인프라 확대(2005~2015), 제3기 인적자원개발과 지식 및 혁신 기술 육성(2015~2020) 시기이다. 이러한 구분은 아제르바이잔의 교육방향이 가장 크게 변화하였던 독립 이후, 초중등교육제도 개혁 조치(Education Reform Program of the Republic of Azerbaijan)가 마무리되었던 2005-2006년과 2020 미래를 위한 비전(Azerbaijan 2020: vision for the future Development Concept)이 마무리된 해인 2020년까지로 구분된다. 또한 교사현황과 교사교육 과정은 예비교사 대상 대학교를 중심으로 이루어지는 직전교육과정과 현직교사 대상 교육부를 중심으로 이루어지는 현직교육으로 나누어진다. 연구자는 이를 정리하기 위해 1991년 이후 발간한 정부문서와 아제르바이잔 교육의 역사에 대해 소개하는 도서, 아제르바이잔에서 발행된 학술지 논문 등을 참고하였다. 이를 위해 연구자가 참여한 KOICA 원조사업에서 이루어진 아제르바이잔 교육현황 분석 과정에서 취득한 비개입데이터를 활용하였다.

### 2.1 민주사회를 향한 교육개혁

아제르바이잔은 소련에서 독립한 이후 대대적인 교육개혁을 단행하였다. 국가의 이데올로기 변화는 교과과정에도 커다란 영향을 미쳤다. 소련 시절 대부분의 교과서는 공산주의 이념을 가르쳤고, 모든 교과서는 모스크바에서 발행한 것이었다. 소련 시절의 커리큘럼·프로그램·교과서에서 다루지 않았던 세계민주교육으로의 시스템으로 전환해야 했다. 하지만 오랫동안 전체주의에 입각한 교육이 실시되었기 때문에 민주적인 교육으로 전환은 쉽지 않았다.

아제르바이잔 교육시스템에서 가장 커다란 비중을 차지한 교육기간과 범위는 초중등교육이다.<sup>8)</sup> 초중등교육은 기초교육을 토대로 아제르바이잔의 모든 국민

들이 가장 중요시하는 교육인 것이다. 그렇기 때문에 아제르바이잔의 교육개혁은 초중등교육 분야에 초점이 맞추어졌다.

아제르바이잔 초중등교육제도의 개혁 조치 중에서 가장 중요한 변화는 1999년 초중등교육 국가표준 및 기본 커리큘럼을 개발하여, 이 기본 커리큘럼에 기초하여 초중등교육학교를 위한 교육계획을 1999-2006년에 걸쳐 적용된 것이었다. 이것을 근거로 기본 커리큘럼이 현장에 적용되면서 인성 중심의 교육을 실행하고 새로운 교과서를 만들 수 있는 기회가 생겼다. 학교 교과과정에 학생들이 직접 진로를 선택하는 시간이 운영되자, 학생들의 학습 참여도가 높아졌다. 이 개혁을 통해 1-11학년의 주간 교과과정 시수는 2006년에 비해 2007년에는 330시간에서 271시간으로 감소되었다.

아제르바이잔 독립 초기에 교육의 발전을 저해했던 요인 중 하나는 국내에 아제르바이잔어로 된 교과서를 비롯한 교육 자료가 부족한 것이었다. 그동안 아제르바이잔 언어와 함께 러시아어가 공용으로 사용됨에 따라 학생들은 이중언어를 사용해야만 하였다. 독립 이후에는 키릴 문자에서 라틴 문자로 전환하고자 하는 노력이 있었다. 단기간에 모든 프로그램, 교과서, 교육 자료를 라틴 문자로 변환하는 작업은 재정적으로 큰 비용이 수반됐으며, 교육 정책 근간을 재설계할 필요성이 대두되었다.

아제르바이잔 정부의 독립 이후 교육 분야에서 이룬 가장 큰 업적은 초중등 교육기관 학생들을 위한 교과서 무료제공이었다. ‘아제르바이잔의 빈곤 감소와 경제 개발에 관한 주요 프로그램(2003-2005)’에 따라 2003년 1~5학년에 재학 중인 모든 학생과 난민<sup>9)</sup>들 및 독립학교의 6~11학년 학생들은 교과서를 무상으로 제공받았다<sup>10)</sup>. 2003년에는 아제르바이잔어를 사용하는 학교를 위해 19종의 새로운 교과서를 개발하고 출간하였고, 러시아어를 사용하는 학교를 위해 14종의 새 교과서가 발행되었다. 2003년에는 총 97종의 381만 9,640권의 교과서가 출간되

8) 아제르바이잔의 학제는 11학년으로 초등학교 4년, 중학교 5년은 의무교육으로 진행되고, 고등학교 2년, 대학교는 4년제, 2년~3년제의 전문학교, 직업학교 등이 있다.

9) 1990년도에 아르메니아의 점령으로 인해 아제르바이잔 카라바흐 지역과 그 외 7개 지역들의 주민들이 추방되어 바쿠 및 다른 지역들로 강제 이주를 하게 되었다. 그로 인해 난민이 된 그 분들의 자녀들을 위한 따로 독립 학교들이 만들어졌다. 아제르바이잔은 2020년에 전쟁을 하여 해당 영토들을 수복하였다.

10) State Program on Poverty Reduction and Economic Development in the Republic of Azerbaijan for 2003-2005, <http://www.e-qanun.az/framework/1954, 2003>.

어 학생들에게 무상으로 제공되었다. 2004년에는 34개 종류의 6~7학년들을 위한 교과서들이 출간되어 제공되었다. 그 외에 1학년들을 위한 영어 알파벳 교과서도 개발되어 제공되었다. 교과자료개발 작업은 2005년에도 계속되었다. 2005년에는 21개 종류의 새로운 교과서들이 라틴문자로 기술된 아제르바이잔어로 발행되었다<sup>11)</sup>. 그 해 세계은행의 지원을 통해 170만 달러 상당의 백과사전 자료가 18종류의 84만 6,000부 가량 라틴문자로 인쇄되어 모든 초중등학교에 무료로 배포되었다.

아제르바이잔공화국 일함 알리에브 대통령<sup>12)</sup>은 ‘아제르바이잔 ‘지식의 날’ 제정 및 교육기관의 업무 체제 규제’에 관한 시행령을 2004년 8월 21일 발표했다. 이는 교육시스템이 근본적으로 개혁되는 시발점이 되었다. 이 시행령에 따라 이전에 주 6일제로 실시되었던 초중등학교 운영이 2004-2005년도부터는 모든 초중등학교의 1~4학년은 주 5일제를 따르게 되었다. 이러한 조치들은 단계적으로 수행되었고, 초중등교육 기관들의 학교 개학은 9월 15일로 정해졌으며, 이 날을 ‘지식의 날’로 정했다<sup>13)</sup>.

한편, ‘아제르바이잔의 전 지역 사회·경제적 개발을 위한 정부 개혁 프로그램(2004-2008)<sup>14)</sup>’의 공공정책 분야에서 교육개혁은 가장 최우선 순위에 있었으며, 교육부는 초중등교육의 문제를 해결하기 위해 다양한 사업을 실시하였다. 그 결과 신축 학교 건설, 중등학교와 정보 통신 기술 연계, 시골 학교에 교직원 제공, 교과서 무료제공, 학생의 장학금 확대, 모든 계층의 교육 평등 등이 향후 과제로 선정되었다<sup>15)</sup>.

이후, 아제르바이잔의 장관 내각에서 발표한 2005년 10월 6일 ‘아제르바이잔의 초중등학교들의 시설 정비를 위한 개발 프로그램(2005~2009)’ 시행령이 승인되었다. 이 프로그램에 따라 2005-2006년 239개의 학교가 현대화되었고, 정보통신 장비도 도입되었다. 그 결과 전국의 초중등학생 16만 9,000명의 학교 시설이

11) 2004년 12월 아제르바이잔 대통령의 ‘아제르바이잔어 출판물을 라틴 문자로 출간하는 작업 실행’ 시행령은 중등학교의 모든 도서관에 라틴 알파벳으로 된 책을 제공하는 근거가 되었으며, 2005년 총 123개 종류의 812만 5,500권의 여러 분야의 도서가 라틴문자로 출판되었다.

12) 일함 알리에브 대통령은 2003년 아제르바이잔 2대 대통령으로 당선되어 2022년 현재까지 집권하고 있다.

13) <http://www.e-qanun.az/framework/5475>.

14) <http://www.e-qanun.az/framework/10636>

15) <http://www.e-qanun.az/framework/4797>, 2004.



개선되었다<sup>16)</sup>.

전술한 내용을 요약하자면, 아제르바이잔이 소련에서 독립한 이후 실시된 2005년까지의 교육개혁에서 중요한 것은 초중등교육의 근간인 국가표준 커리큘럼을 새롭게 만들었고, 키릴 문자에서 라틴 문자로 전환하여 교과서를 학생들에게 무상으로 제공하였으며, 정부개혁 프로그램의 일환으로 학교 시설을 현대화하였다는 점이다. 이러한 교육 개혁을 통해 학교교육환경 개선을 위한 기초를 제공했다는 점에서 커다란 의의가 있다.

## 2.2 교육시스템의 제도적 기반과 인프라 확대

2004년 8월 21일 아제르바이잔 대통령의 ‘초중등학교 정보통신기술 제공 프로그램(2005~2007)<sup>17)</sup>’ 시행령이 승인됨에 따라 초중등학교에서는 현대식 컴퓨터 장비 제공, 교사 및 행정 팀의 정보통신 기술 능력 향상, 교육에서의 ICT 사용에 대한 규범 및 방법론이 개발되었다. 그 외에 아제르바이잔어로 최신 전자 학습 자료, 전자 교과서, 전자 도서관, 디지털 교육 자원의 개발과 배포 및 적용, 교육 시스템의 정보 인프라 형성, 정보 기술을 기반으로 한 현대 교육 방법론 개발, 정보화 과정의 학술적·방법론적 지원, 학생 대상 원격 교육 서비스, 교육 포털 및 웹 사이트들이 구축되었다<sup>18)</sup>. 2005-2006년 1,039개의 학교에 컴퓨터가 제공되었고, 2006년에는 교사 4,000명이 정보통신 기술 재교육에 참여했으며, 중등학교 컴퓨터 교사들을 훈련하는 과정이 진행됐다.

교육부는 이 프로그램을 지원하기 위해 UN, 유네스코, KOICA, 세계은행(WB), 아시아 개발은행(ADB), 마이크로소프트 등 국제기구들과 공동 프로젝트를 시행하였다<sup>19)</sup>. 한 예로 2006년, 세계적 ICT 기업인 마이크로소프트와 아제르

16) [http://files.preslib.az/projects/republic/az/azr3\\_7.pdf](http://files.preslib.az/projects/republic/az/azr3_7.pdf), 2016.

17) [http://frameworks.e-qanun.az/5/f\\_5495.html](http://frameworks.e-qanun.az/5/f_5495.html)

18) <https://edu.gov.az/az/page/83/601>

19) 2005년 아제르바이잔 정부와 유엔개발계획은 “학교들의 ICT 제공” 프로젝트에 관한 협정을 체결했다. 이 프로젝트는 2005년 11월에 시작되어 14개월 동안 진행되었다. 이 사업의 주요 목표는 국가 프로그램의 시행을 지원하고, 통일된 교육 정보 환경을 조성하며, 새로운 정보 기술을 활용하여 국가의 교육의 질을 향상시키고, 모든 계층의 국민들에게 동등한 교육 기회를 제공하는 정보화 사회를 준비하는 것이었다.

바이잔 교육부는 양해각서를 체결했다. 각서는 ‘Partnership in Education’으로 전 세계의 교육기관, 교사, 학생들이 정보 기술과 지식을 습득하도록 돕는 마이크로소프트의 글로벌교육 이니셔티브이다. 이 각서의 목적은 2006-2007년 아제르바이잔의 교육기관에서 현대 정보기술의 사용을 확대하는 것이었다.

아제르바이잔 초중등교육 개혁의 성과 중 하나는 국제올림픽 참여 학생들의 기록 상승이다. 2006년까지 세계 교과목 올림픽과 국제 지식 대회에 참가한 아제르바이잔 학생들은 화학, 생물, 물리, 수학, 컴퓨터 교과목에서 13개의 금메달, 18개의 은메달, 50개의 동메달을 획득하였다. 이 학생들의 대부분이 세계 유명한 대학교에 입학하여 교육을 받았다<sup>20)</sup>. 그럼에도 불구하고 이 시기의 초중등교육환경에는 다음과 같은 여러 가지 현실적인 문제가 존재하였다.

첫째, 교육시스템의 미비이다. 표준 교육과정과 교과서 정비, 학교 시설의 현대화를 이루었으나, 구소련 시대의 교육시스템이 아직까지는 여전히 유효하였다. 그렇기 때문에 교육시스템의 획기적인 개선이 절실한 상황이었다. 2006년 교육부는 세계의 여러 교과 모델과 시스템을 반영해서 ‘초중등교육의 교과서 시스템’ 문서를 정부에 제안하였으며, 곧바로 승인되었다<sup>21)</sup>. 또한 교과 교육과정을 개혁하였다. 교과 개혁에서 새롭게 도입된 것은 ‘학생 성취도 평가시스템’을 새롭게 구성한 것이다. 교사의 주관적인 판단에 의해 좌지우지되던 구소련 시대의 산물인 평가시스템을 폐기하고 교과별 평가기준을 마련하였다. 이에 2009년 1월 13일 아제르바이잔 장관 내각에 의해 ‘아제르바이잔의 초중등교육 체계에서 평가 개념’이라는 문서가 승인되었고<sup>22)</sup>, 전 세계에서 인정되고 사용되는 평가시스템을 도입하여 평가 영역을 크게 학교, 국가, 국제 세 가지로 구분하게 되었다. 이를 통해 2009년 아제르바이잔 내 전체 학교에서 최초로 고등학교 졸업시험이 시행되었다.

또한 2009년에는 아제르바이잔에서 처음으로 교육법이 제정되었다. 이 법은 아제르바이잔 헌법에 의해 수립된 교육에 대한 시민의 권리와 교육 활동 규제

---

20) 아제르바이잔 내 대학교 입학시험에서 600점 이상의 학생들 수 역시 2005년은 2002년 대비 6배 증가하여 1,063명이 되었다. 2020년에는 600점 이상을 받은 학생들의 수가 1,914명이었다.(<https://report.az/elm-ve-tehsil-xeberleri/600-den-cox-bal-toplayanlarin-sayi-aciqlandi/>, 2020)

21) <https://edu.gov.az/az/page/162/537>, 2006.

22) <https://edu.gov.az/az/page/78/406>, 2009.

의 일반 조건을 보장하는 분야에서 국가 정책의 기본 원칙을 결정하며, 이 법령으로 인해 교육환경의 법적 지위를 정비하였다<sup>23)</sup>. 또한 2004년에서 2017년까지 70%이상의 전국의 학교가 다시 세워지거나 리모델링되었다. 2015-2016년에 교육부는 12개의 초중등교육기관을 새로 지었다.

이 시기의 가장 큰 변화는 정보통신 기반의 교육시스템의 정비라고 할 수 있다. 2008~2012년에는 ‘교육시스템의 정보화에 관한 국가 프로그램’은 모든 수준의 교육시스템에서 네트워크 인프라 개발 및 고속 인터넷 제공, 모든 수준의 교육시스템에서 네트워크 인프라 개발 및 고속 인터넷 제공, ICT 통합을 보장하는 방법론, 기술 및 기타 서비스를 제공하기 위한 정보 및 리소스 센터, 네트워크 구축, 교사 및 교육 분야에서 종사하는 행정 종사자들의 ICT활용 능력을 형성하기 위한 교육, 혁신적이고 창의적인 교사를 위한 평가 및 동기 부여 시스템 구축, 모든 교과목에 관한 최신 전자 학술 자료 및 방법론 자료들의 교육 리소스 데이터베이스 구축, 교육 관리 정보시스템과 단일 교육 포털을 개발하기 위해 많은 작업이 수행되었다(아제르바이잔 과학 아카데미의 정보 및 기술 연구소, 2008)<sup>24)</sup>. 시대의 필요에 따라 초중등교육의 내용을 정하는 것은 시급한 문제로 남아 있었다. 교육 분야의 개발 프로젝트의 틀 내에서 초중등교육의 개념(국가교육과정-커리큘럼)보고서가 개발되어 정부에 의해 승인되었다. 교육과정(커리큘럼)의 개혁의 실행 계획에서 구상된 조치들이 순서대로 실행되었다.

이와 더불어 아제르바이잔 경제의 발전 전략, 정보화 사회 구축의 필요성, 현대 과학 기술의 속달 등과 관련된 이슈들은 교육의 질 향상과 매우 밀접한 관계가 있다. 한 사례로 2004년 8월 21일에 아제르바이잔의 ‘중등학교 정보통신기술 제공 프로그램(2005-2007)’이 승인되어 시행되었으며 이 분야에서 특별한 역할을 하였다. 프로그램 시행 결과, 초중등학교에 정보통신기술을 제공하는 긍정적인 역학관계가 달성됐고, ICT 기반 교육시스템의 구축에 관심이 모아졌다. 2008년 6월까지 아제르바이잔 내에서 4,562개 중등학교의 82%, 107개 직업학교의 45개(42%) 및 모든 대학들이 컴퓨터 장비를 제공받았다.<sup>25)</sup> 특히 지방과 시골

23) <http://www.e-qanun.az/framework/18343>

24) <https://ict.az/az/content/89>

25) 2007년 말 자료에 따르면, 현재 중등학교 5-11학년 학생 29명당 평균 1대의 컴퓨터가 있고, 공립대학고는 28명당 1대의 컴퓨터가 있다.

지역에서 전국적으로 학생(대학생)과 컴퓨터 비율을 늘리는 것이 가장 중요한 과제 중 하나였다. 그러나 아제르바이잔에서 대학교에게 컴퓨터와 인터넷을 제공하지만, 중등학교의 약 3%, 중등직업학교의 약 12%만이 인터넷에 접속할 수 있었다. 대다수 교육기관들의 웹사이트가 구축되지 않았고, 교육기관 내 디지털 네트워크뿐 아니라, 국내 단일 교육포털도 형성되지 않았었다. 동시에, 멀티미디어 교과서와 다른 교재의 개발, 보급, 적용이 교육 과정에서 지연되었다. 이러한 통신시설 부족으로 인한 문제를 해결하기 위해 아제르바이잔 정부는 ‘2008~2012년에 아제르바이잔의 교육제도 정보화에 관한 국가 프로그램’을 개발하여 승인하였다. 해당 국가 프로그램의 주요 목표는 모든 교육 수준에서 현대 정보통신 기술의 효과적인 응용과 사용을 통해 통일된 국가 교육 환경을 조성하고 모든 계층의 양질의 교육에 대한 접근을 제공하는 것과 국가의 교육 시스템을 통합하는 것이다(아제르바이잔 대통령의 시행령, 2008)<sup>26</sup>.

이와 같은 교육개혁의 흐름은 고등교육의 변화를 가져왔다. 2009년 5월 22일 아제르바이잔 정부는 「아제르바이잔의 대학 교육 시스템의 개혁을 위한 정부 프로그램」을 승인하였다. 이 개혁을 통해 국제경험에 따른 아제르바이잔 고등교육(학사 및 석사)의 형성, 유럽 전문 카탈로그 및 노동 시장 요구 사항에 맞게 새로운 분류의 생산, 전공별 유럽 학점 전환(transfer) 제도의 요구 사항에 맞게 새로운 정부 기준들을 마련하였다(아제르바이잔 교육부, 2009)<sup>27</sup>.

이러한 사회제도 정비와 정보통신분야 중점 개발은 교육개혁에 주요한 방향을 제시하며 2012년 12월 29일 「아제르바이잔 2020 : 미래를 위한 비전(Development Concept)」을 수립에 이르렀다. 이 정책은 국가의 모든 영역에 대한 전망을 다루고 있다(아제르바이잔 대통령의 공식홈페이지, 2012)<sup>28</sup>. 그 중에서 교육 분야를 현대 교육시스템의 형성을 전략적 과제로 정의하고, 가장 중요한 분야로 강조하고 있다. 특히 초중등교육을 ‘기억의(지식을 외우는) 학교’에서 ‘사고력과 추리의 학교’로 전환해서 교육의 인프라와 관리체계를 업데이트하는 방안이 추진되었다. 특히, 2013년 10월 24일에 승인된 「아제르바이잔의 교

---

26) <http://www.e-qanun.az/framework/14766>

27) <https://edu.gov.az/az/esas-senedler>

28) <https://president.az/articles/7022>

육 발전을 위한 국가 전략」은 이전에 개념적으로만 다루었던 것을 교육시스템의 제도적 기반과 인프라, 인적자원에 대해 체계적인 개발계획을 수립하였다고 볼 수 있다.(아제르바이잔 대통령의 시행령, 2013)<sup>29)</sup>.

이와 같이 아제르바이잔의 교육시스템은 이 시기를 거치면서 여러 교육문제를 해결하기 위해 제도적 기반과 인프라를 확충하고 인적자원개발에 관심을 가졌다. 법령과 초중등교육 교육 시스템을 정비하고, 학교 내 정보통신기술을 도입하는데 힘썼다. 그리고 특히, 전문인력(교사, 교수, 교육담당자 등)을 양성의 중요성을 인식하였으며, 교사와 교육 담당자의 선발과 배치, 전문성 향상을 위한 방안을 수립하였다. 초중등교육기관 및 직업학교 교원 선발과 배치를 위한 제도를 마련함에 따라 일정 자격을 갖춘 교원을 양성하고자 하였다. 이러한 제도변화로 인해 2014~2015학년도 아제르바이잔에서 교사를 희망하는 사람 13,544명 중 1,837명만이 임용시험 3차에 합격해서 최종적으로 1,304명이 교사가 될 수 있었다.<sup>30)</sup> 이는 교사양성에 대한 국가적 책임을 이행하는 정책적 변화로 이해될 수 있다.

## 2.3 인적자원 개발과 혁신 기술 육성

Qulu Novruzov(2014)에 따르면, 아제르바이잔 정부의 교육시스템 목표는 아제르바이잔 교육시스템을 세계 교육시스템의 표준에 맞추는 것이다. 이러한 맞춤형은 본질적으로 아제르바이잔 교육을 세계 교육시스템에 통합하는 것을 의미한다. 이제 아제르바이잔 교육 관계자들이 세계 교육시스템에 대한 매우 광범위하고 글로벌한 문제를 논의하는 것이 우선순위가 되었다.

세계 수준의 교육시스템을 위해서는 인적자원 개발, 지식 및 혁신 기술 육성이 가장 중요한 과제로 인식되었다. 인적자원 개발은 국가 경쟁력을 갖추기 위해 필수불가결하게 관리해야 하는 자원이다. 선진국 대다수도 높은 교육 수준의 인적자원을 바탕으로 국가 성장을 도모하고 있다. 아제르바이잔 역시 지속 가능

29) <http://www.e-qanun.az/framework/27274>

30) 바쿠에서는 최초로 교사 진단평가(2015)가 실시되었는데, 이 평가에는 357개 학교 28,825명의 교사가 참여했으며, 이 중 85.6%가 결과에 만족스러웠고, 18.2%가 높은 반면, 14.4%는 낮았다. 이 결과는 이 시범평가 기술이 교사의 전문성 향상과 책임성 제고 측면에서 중요하다는 것을 보여주었다.

한 국가 발전을 위해 인적자원을 지속적으로 육성하고 있으며, 국가는 이 분야에 우선적으로 투자하고 있다. 2015년 이후에 인적자원개발정책이 수립되었고, 현재 시행 중인 정부 전략과 프로그램에 반영되었다.

2015년 아제르바이잔의 인간개발지수(HDI)는<sup>31)</sup> 124개국 중 63위였다. 그러나 2016~2017 경쟁력 조사에서는 138개국 중 37위로 크게 상승했다(Strategic Road Map for the National Economic Prospects of the Republic of Azerbaijan, 2016<sup>32)</sup>). 이런 순위변화는 아제르바이잔의 인적자원 향상을 위한 잠재력이 엄청나다라는 것을 보여준다.

아제르바이잔 교육부는 초중등교육기관들의 교육 정보화를 제공해주는 교육 시스템의 정보화기관(Education System Informatization Department)을 별도로 신설하였다. 이 기관의 설립으로 인해 아제르바이잔 초중등학교의 정보화 재정비에 박차를 가했다. 또한 학교에 컴퓨터 설치, 전자 교과서 개발, 인터넷 액세스 제공 및 ICT 사용에 대한 대대적인 교사교육도 진행되었다. 이 기관의 성과로 전국 초중등학교에 아제르바이잔교육네트워크(AzEduNet)를 통해 인터넷통신망에 연결되어 있다. 이는 학생의 85%와 교사의 75%가 인터넷에 접속할 수 있다는 것을 의미한다. 현재 인터넷에 접속할 수 없는 학교는 모바일 광대역 기술을 사용해야 하는 외딴 지역에 국한된다. 또 다른 성과로 교과서 및 교육 자료 일부, 상호작용성이 있는 텍스트 및 영상 강의들 중 일부는 디지털 자료로 전환하였다. 그리고 2018년에는 중국과의 양자 협정에 따라 약 20,000대의 노트북, 전자 보드 및 프로젝터가 학교에게 제공되어 교단 선진화를 이루었다(아시아 발전 은행 보고서, 2019)<sup>33)</sup>.

아제르바이잔 헌법 32조에 따라 교육 인프라를 재건하고자하는 일환으로 아제르바이잔 내 상당수의 교육을 위한 법적 프레임워크를 개선하고 교육 경제 기술적 방향을 정비하였다. 최근 몇 년 동안 전국 시도지역의 3,200여 개 학교가 설립, 개원되었으며 교육기관에서 정보통신기술의 활용을 가속화하였다.

31) 인간개발지수(HDI)는 매년 문해율과 평균수명, 1인당 실질국민소득 등을 바탕으로 각 나라의 선진화 정도를 평가하는 수치로 국제연합개발계획(UNDP)이 제시하고 있다.

32) [https://azertag.az/store/files/untitled%20folder/\\_STRATEJI%20YOL%20XERITESI\\_.pdf](https://azertag.az/store/files/untitled%20folder/_STRATEJI%20YOL%20XERITESI_.pdf)

33) <https://www.adb.org/sites/default/files/institutional-document/486341/aze-digital-development-overview-az.pdf>

2020년 기준 아제르바이잔 학교를 지원하기 위해 ‘아제르바이잔의 2020년 국가 예산에서 국가기관에 투자하는 예산 중 10 million manat이 교육부에 지원되었다. 이에 따라 개선된 한 사례로 교사의 급여수준은 타직업군의 61%에 해당하였는데, 지난 5년간 꾸준히 상승하여 2019년에는 2015년 대비 40% 이상 상승하는 결과로 나타났다<sup>34)</sup>. 앞으로도 정부는 교사월급의 정상화를 위해 많은 예산을 투자할 예정이다.

이와 같이 아제르바이잔 교육개혁의 주요 방향은 국가의 인적자원을 발전시켜 현대적 지식과 기술의 습득을 보장하는 것이다. 이를 위해 교육의 질을 유럽 표준에 맞게 교정하고, 교육의 질 향상을 위해 교사들의 위신을 높이는 방향으로 진행되고 있다.

지금까지 살펴본 아제르바이잔 교육현황의 시기별 흐름을 현시점에서 시사점을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 아제르바이잔이 갖고 있는 교육문제 해결을 위한 교육개혁을 추진하고 있다. 둘째, 아제르바이잔은 ICT기반 정보통신기술 발전을 통해 교육개혁을 추진하고 있다. 셋째, 아제르바이잔의 교육환경은 물적자원 인프라 확대에서 인적자원 개발로 전환되었다는 것이다.

이와 함께 현재 아제르바이잔 정부는 혁신 교육방법의 시행과 학생들을 위한 교육내용을 개선하기 위해서 유능한 교사를 현장에 배치하는 것을 목표로 하고 있다. 또한 교사의 전문성을 개발하고 학습자의 성과를 효율적으로 평가하기 위해 새로운 평가 시스템을 도입하고자 한다. 그밖에 교육의 수준을 향상시키기 위한 법적, 제도적 지원과 교사의 처우 개선을 위해 노력하고 있다. 지금 아제르바이잔 교육 개혁의 흐름의 중심에는 교사교육이 있다. 이는 교사처우 개선과 함께 인적자원의 질적 향상을 위해 교육을 강화하는 방향으로 나아가고 있다.

### 3. 아제르바이잔 교사의 재교육 체제

#### 3.1 교사를 위한 재교육 과정

---

34) 아제르바이잔 교사월급은 평균 564만나트 정도(약 331달러)이나, 여전히 일반기업이나 국가직 공무원에 비해 현저히 낮은 수준이다.

교사양성은 일반적으로 직전교육(preservice training)과 현직교육(in-service education)으로 구분된다. 아제르바이잔 교사교육 과정도 사범대학을 중심으로 한 직전교육 과정과 현직교사의 재교육으로 나누어진다. 이 절에서는 현직교사의 재교육 과정을 살펴보기 전에 아제르바이잔 교사현황에 대한 이해도를 높이기 위해 아제르바이잔 통계청 자료를 활용하여 아제르바이잔의 주요 교사현황을 살펴보고자 한다.

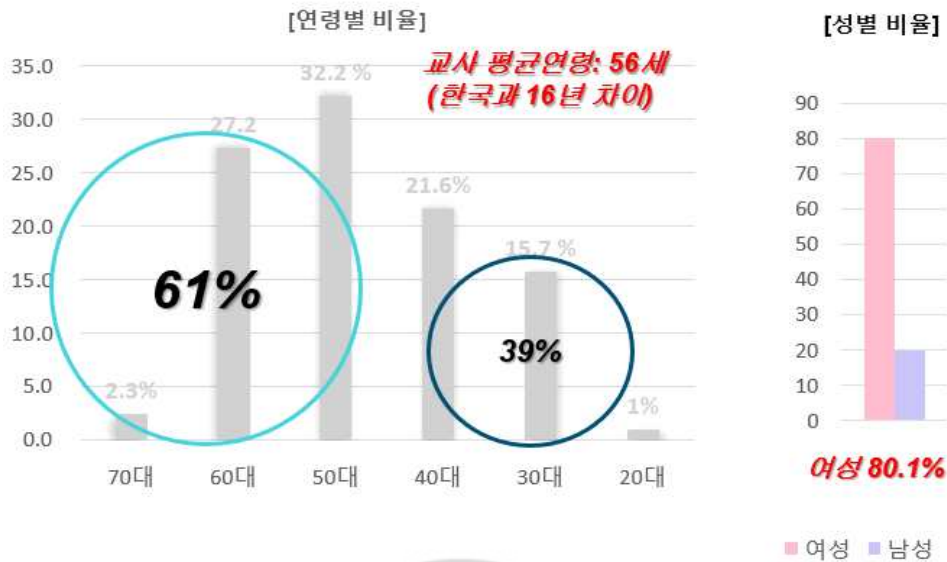
### 1) 아제르바이잔 교사현황

아제르바이잔 교사는 50대 이상 61.7%로 평균연령이 56세이기 때문에 연령대가 높은 편이다(2019년 기준). 같은 년도 기준으로 한국 서울의 50대 이상은 29.6%로 아제르바이잔과 상당 수 차이가 있다. 사용언어로는 러시아어(16%), 아제르바이잔어(84%)로 모국어인 아제르바이잔어를 사용하고 있으나, 아직까지 러시아어로 수업을 진행하는 교사들도 존재한다. 학교의 성비율은 교직원 전체(교사/교장)는 80.1%가 여성이며, 학교장 초등교사 39.0%, 중등교사 56.2%가 여성이다. 한국의 경우, 교사직업에 대한 선호현상과 성적이 우수한 여학생의 비율이 높아 여성의 비율이 높지만, 아제르바이잔의 여성 비율이 높은 이유는 가정을 부양하기에는 턱없이 부족한 월급수준으로 경제적 이유가 가장 컸으며, 전 일제가 아닌 수업시수만을 담당하는 교사들은 육아와 병행하기 좋은 여성 일자리로 인식한 경향이 있었기 때문이다. 그만큼 교직은 선호도가 떨어지는 직업군이었다. [그림 2-2]는 교사의 연령대별 비율과 성별 비율을 보여주고 있다(아제르바이잔 통계청, 2021)<sup>35)</sup>.

---

35) <https://www.stat.gov.az/news/index.php?id=5095>





[그림 2-2] 교사의 연령대별 비율과 성별 비율

그러나 최근에는 아제르바이잔 교육에서 고무적인 부분으로 교사의 수가 증가하였고, 미래직업으로 교사를 희망하는 학생들도 증가하는 추세라는 것이다. 아제르바이잔 전체 교사는 총 14만 4,414명이다. 그런데 지난 5년간 임용시험을 통해 채용된 신규교사가 총 1만 8,136명으로 이는 전체 교사의 12.5%에 해당한다(2020년 기준). 현재는 교사 중 3만 9,179명(27%)은 35세 이하의 젊은 교사들로 구성되어 있으며, 이들 중 6,099명은 수도 바쿠에서 근무한다. 이러한 증가세는 정부의 교사월급 인상과 인센티브제 도입 등의 경제적 영향이 크다고 할 수 있다<sup>36)</sup>. 2019년에는 채용된 수도 바쿠의 교사 4,100명 가운데 2,724명(66%)과 지방의 교사 1만 1,600명(64%)에게 ‘동기부여상’이 수여하여 교육성과에 따라 인센티브를 지급하였다. 교육부 조사에 따르면, 미래 직업으로 교사를 희망하는 사람의 수가 3배 증가하였다. 2014년 대학교 입학시험에서 500점 이상의 점수를 받은 학생 중 922명만 교사 직업을 선택하였지만, 2017년에는 1,370명으로 증가했다(아제르바이잔 대학교 입학시험은 시험성적에 따라 자신이 원하는 대학에 지원하는 방식으로 최근 사범대학의 입학점수는 높아지고 있다). 2019년 입학시

36) <https://report.az/elm-ve-tehsil-xeberleri/azerbaycanda-isleyen-muellimlerin-sayi-aciqla-nib>

험 결과를 살펴보면, 500점 이상의 점수를 받은 학생 중 2,090명이 미래 직업으로 교사를 선택하였다. 이 수치는 2014~2015년과 비교하면 2~3배(126,7%), 2018년과 비교해보면 1,5배(53,6%) 증가한 수치이다.

그러나 이러한 교사직업에 대한 선호변화와 다르게 현직교사의 재교육에 대한 정해진 체계가 아직까지 존재하지 않고 있다. 그러나 2014년에 처음으로 교사 진단평가가 실시됨에 따라 교사 재교육의 요구가 높아졌고, EPDC(교원역량 개발센터)가 2016년에 설립되어 현직교사 대상으로 연수 계획, 수행 및 평가를 담당하고 있으나 전국의 교사교육을 담당하기에는 아직까지는 역부족인 상황이다.

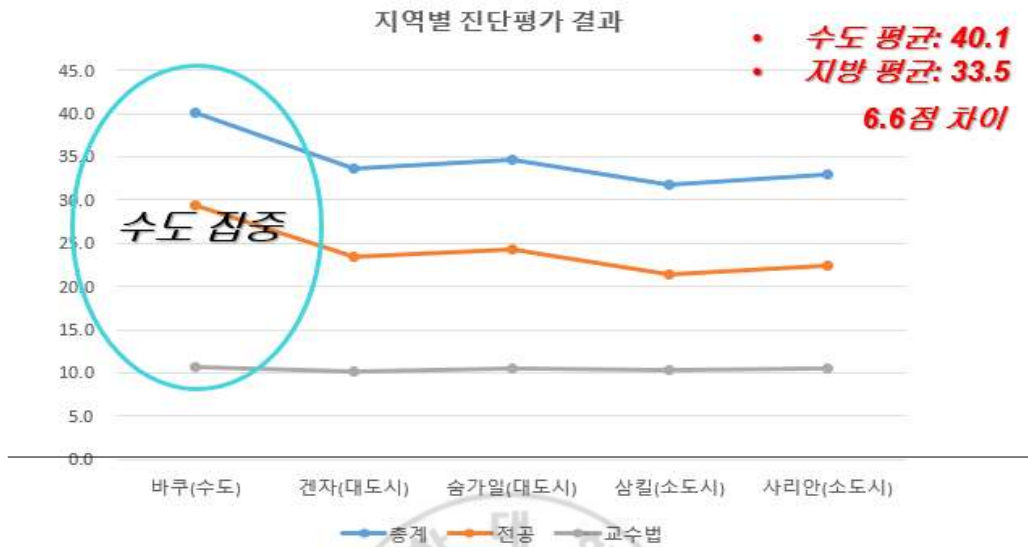
## 2) 아제르바이잔 교사의 역량 수준

교사 양성에 대한 정부 자료(Republic of Azerbaijan Cabinet of Ministers, 2013)에 따르면, 아제르바이잔에서 교사의 기본역량으로는 ① 교육학·심리학 방법론적 역량, ② 사회 전반적인 문화 수준을 반영하는 역량, ③ 교과목에 관한 역량, ④ 혁신·창의적 역량으로 구분하여 제시하고 있다. 아제르바이잔의 교사 역량 개념은 교육학, 심리학, 방법론적 역량, 사회문화 역량, 교과목 전문역량, 혁신·창의적 역량 등으로 세계 표준에 부합하다고 할 수 있다(지속적인 페다고지 교육 및 교사 양성을 위한 개념과 전략, 2013). 그러나 이러한 교사전문성 및 역량강화에 대한 교사양성과정이나 방법 등은 아직까지 체계를 갖추고 있지 않는 실정이다.

현직교사의 역량 수준은 2014년에 바쿠지역 교사를 대상으로 실시된 교사진단평가를 통해 그 심각성이 여실히 드러났다. 이 교사진단평가는 2014년에 시작해서 2016년에 아제르바이잔 모든 교사를 대상으로 확대되어, 2017년 교육 관리자(교장, 교감, 교육청 관리자 등 포함)들의 평가로 마무리되었다(EPDI, 2020)<sup>37)</sup>. 이는 아제르바이잔 교사의 수준과 앞으로 연수방향을 결정짓는 중요한 자료이다. 아제르바이잔 교육부는 해당 결과를 임금개선과 처우 개선, 교육훈련 등에 활용하였으며, 이 성적을 기반으로 교사의 업무량, 교수경험, 학위, 명예

37) (<https://edu.gov.az/upload/file/HESABAT/2017/TN-hesabat-2017.pdf>, 교육부 보고서, 2017)

직급 및 기타 기준에 따라 임금인상이 진행되었다<sup>38)</sup>.



[그림 2-3] 지역별 진단평가 결과

[그림 2-3]에 나타난 바와 같이, 수도 및 대도시와 소도시간 경제적 수준과 함께 지역적 편차가 크다는 것을 알 수 있다. 교수법의 경우 성적의 차이가 심하지 않지만 평균점수 50% 이하로 전반적으로 저하된 상황이다. 수도와 소도시 간에 평균 6.6점 이상의 차이가 나며, 이는 연령간 점수 폭보다 큰 것으로 나타난다. 소도시(레릭)의 경우에도 예외적으로 중소도시보다 높은 경우도 있다(34.9 점).

이러한 결과는 아제르바이잔에서 현대화 전략과 도시 인구가 급증함에 따라 지방 학교의 학생 수는 줄어들고 있는 사회경제적 이유가 크다고 할 수 있다. 현재 수도의 학교는 과밀학급 형태로 변화하고 있다.

### 3) 교사재교육 체계

현직교사교육의 중요성은 한국과 해외에서 일찍부터 제기되어 왔다(민윤기

38) 아제르바이잔 대통령은 2015년 1월 16일 ‘정부에서 운영하는 중등교육 기관들에서 근무하여 진단평가를 받은 교사들의 주간수업시간 증가와 월급 인상에 대한’ 시행령을 공포하였다. 이 시행령에 따르면, 진단평가를 통과한 교사들의 주간수업은 1.5배로 늘리면서 월급은 2배로 인상되었다.

외, 1963; 윤종건, 1986; OECD, 1982; ). OECD(1976, 1982)는 1980년대부터 교육의 질을 향상시키기 위해서 교사양성교육뿐만 아니라, 현직교사교육(교사 재교육)이 중요하다는 점을 지적하고 있다. 21세기에 발표된 OECD 보고서(OECD, 2005)에서도 “현직교육, 교원의 전문성 개발이 우수한 교원을 유지·개발”하는 핵심 정책이라는 것을 강조하고 있다.

현직교육은 교사가 교사직에 재직하고 있는 동안, 교수학습의 질적인 개선을 포함하여 광범위한 전문성 개발 활동을 포괄한다. 그래서 교사의 현직교육에 대한 기회가 확대되고, 활동 내용도 다양해지면서 현직교육에 대한 범위도 점차 확대되고 있다. 현직교육은 교사양성교육이나 직전교육에 대비되는 말로써 이를 지칭하는 용어는 계속교육, 연수, 직원개발, 전문성 개발 등으로 다양하지만 아제르바이잔에서는 교사연수와 현직 교사(재교육)교육이 가장 널리 사용되고 있다.

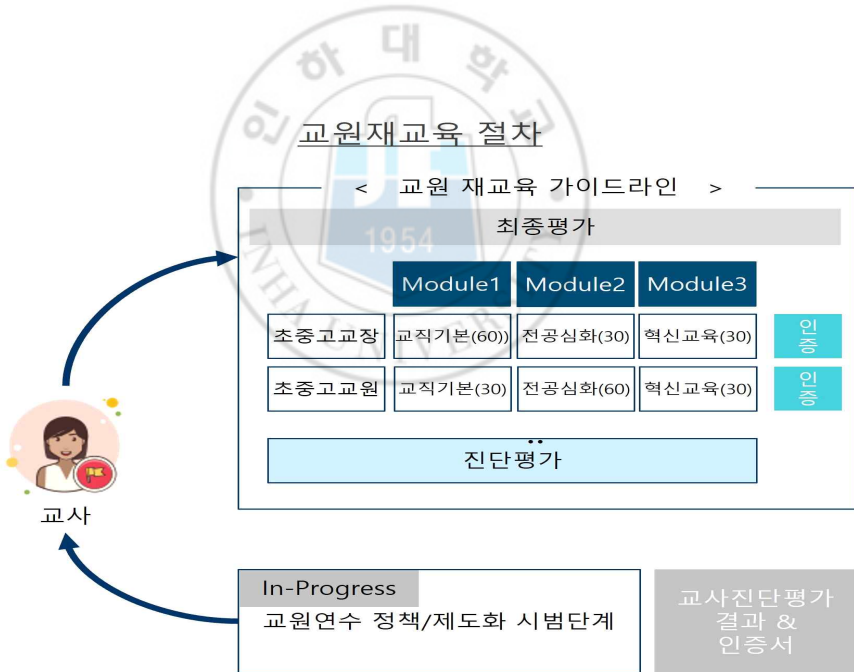
아제르바이잔에서 현직교사 재교육은 현재 EPDC(교원약량개발센터)에서 담당하고 있으나, 이 기관의 전체 인원은 총 120여 명 규모로 전국교사의 재교육을 담당하기에는 인력이 부족한 상황이지만, 2014년도에 실시한 진단평가 이후에 교사재교육과 관련한 가이드라인을 제시하였다(아제르바이잔 장관 내각, 2007)<sup>39</sup>).

우선 재교육의 대상은 교사(초중등교사, 직업학교 교사, 학교준비과정 교사, 유치원교사 등)와 교육 관리자(교장, 교감, 교육청 관리자 등 포함)으로 구분된다.

교육과정은 EPDI가 국제적 표준을 기반으로 수립한 '교사 재교육 커리큘럼 가이드라인'을 바탕으로 다음과 같은 세 가지 모듈(교직일반, 교과교육, 혁신교육)로 교사연수 프로그램을 편성, 운영하고 있다. 첫째, 1모듈 교직일반(General fundamentals of profession)은 교사의 전문적인 활동의 기본원리에 대한 교육에 해당하는 과정으로 모든 교사에게 공통으로 적용되는 과정이다. 이 모듈에는 교실 관리, 아동 심리학, 평가 방법, 교육학, 심리학, 사회학의 내용과 방법 등을 포함된다. 자신의 전공과 상관없이 교육과정에 참여할 수 있도록 하고 있고, 학생평가, 학습관리 등 6종의 교육과정으로 EPDC에서 진행하고 있다. 둘째, 2모

39) <http://e-qanun.az/framework/13540>

들은 교과교육(Specialization training)으로 전문 교과 분야에 대한 교육(전공심화교육)에 해당된다. 이 모듈은 다양한 교과목 교사들을 위하여 개별로 제공되는 교육과정이며, 과목별 교수학습방법과 교육시스템은 물론 선진 교육과정에 대한 이해를 높이고, 과목별 ICT 활용에 대한 교육도 이루어지고 있다. 주요 필수 교과중심으로 20종의 교육과정이 진행되며, 교사는 자신의 교과에 개설된 과목을 수강한다. 셋째, 3모듈 혁신교육(Innovation training)으로 ICT 전문 교육과정에서 혁신적 이론과 방법을 습득, ICT 활용을 비롯한 새로운 경험 제공하는 교육이다. 이 모듈에는 새로운 교수학습, 교육 트렌드에 관한 것도 해당되며, 해당 기관인 EPDC에서 창의적으로 제시할 수 있다. 주로 학교에서 ICT 기술 활용(MS 활용 등)한 교육 내용으로 총 20종의 교육과정이 마련되어 있다(아제르바이잔 교육부, 2012)<sup>40</sup>. 일련의 교사 재교육과정을 정리하면 [그림 2-4]와 같다.



[그림 2-4] 교사 재교육 과정

한편, 교육 관리자(교장, 교감, 교육청 관리자 등 포함)를 위한 승진을 비롯한

40) <http://www.tipii.edu.az>, Məktəbəqədər, ümumi, ilk peşə-ixtisas və məktəbdənkənar təhsil müəssisələrinin rəhbər və pedaqoji kadrları üçün ixtisasartırma təhsilinin Kurikulum Çərçivəsi

재교육은 체계적으로 운영되지 못하였으나, 2013년 시범사업 내 학교장 및 미래 교장을 희망하는 교직원들을 위해 최초로 바쿠에서 5개월 연수 과정이 개발되었다. 그 후 매년 교육부는 교육의 질 향상 및 교육 운영의 강화를 위해 학교장이 되고자 하는 교사 및 교감을 위한 연수를 실시해 왔다. 이는 교사재교육과 관련하여 혁신적 개혁 조치 중 하나에 속한다.

학교장의 역할은 교사들을 지속적으로 지원하고, 교사 발전을 제공하고 교사 활동을 감시하고 자기 개발이 필요한 교사들을 다른 연수에 보내고, 초보교사들이 학교로 부임할 때 경험이 많은 교사들이 초보교사들을 도와주도록 환경을 조성하는 일 등으로 수업과 교육환경 개선에 많은 영향을 미친다. 이에 교장자격 시험을 연수과정으로 운영하여 질적 개선을 도모하기 위한 정책이라고 할 수 있다.

### 3.2 교사연수 프로그램

아제르바이잔이 독립한 이후 많은 분야와 마찬가지로 교육 분야에서도 급진적인 개혁이 이루어졌다. 기존의 교육은 현대적 표준 지식을 충족하는 내용을 갖추지 못하였으며, 주로 지식 전달에만 초점을 맞추었다. 동시에, 학위 수여 이후와 재교육을 포함한 교사교육 전반에서 교육체계 내에서 존재하는 조직적 상호작용 부족은 교사의 질적 성장을 방해하고 있었다(아제르바이잔 장관내각, 2007). 하지만 아제르바이잔 교사 양성에 있어 사회의 새로운 질서와 자원, 요구 조건을 충족하기 위하여 수많은 새로운 형태의 교육기관과 교사연수 프로그램이 나타났다. 따라서 이번 장에서는 아제르바이잔 교사를 대상으로 실행되고 있는 교사연수 프로그램을 살펴보고자 한다.

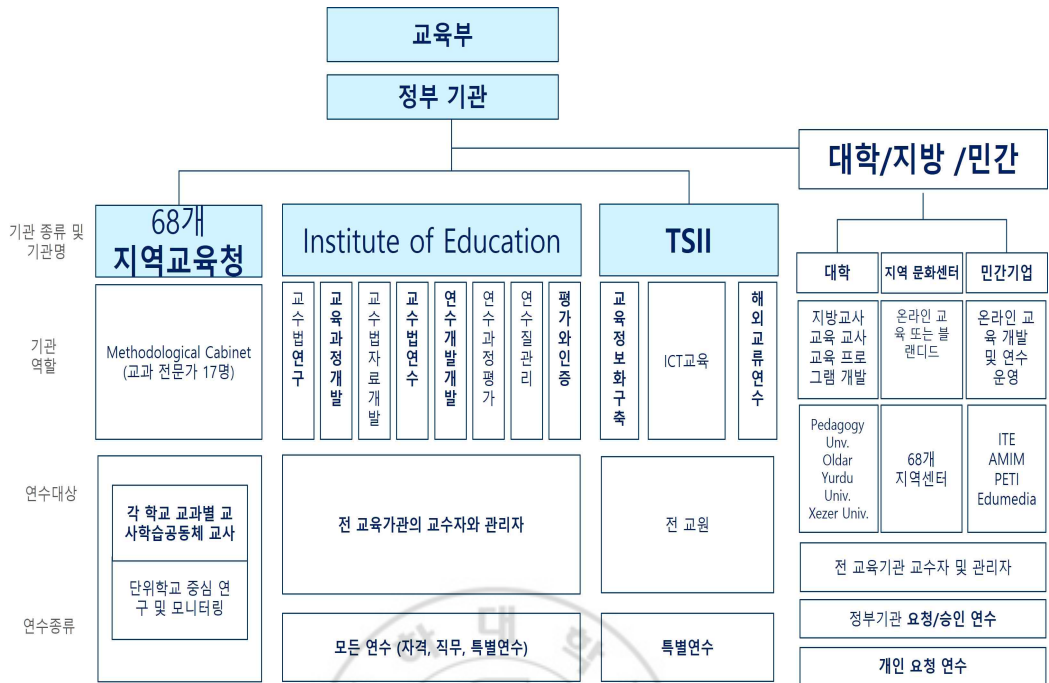
아제르바이잔에서 실행된 교사연수의 공식적인 프로그램은 2007년 장관내각에서 발표한 지속적인 페다고지 교육의 교사양성 개념 및 전략에 따른다. 이 문서에서는 교사 양성 과정에서 교사들이 이수한 대학교 교육은 지속적인 교육의 기초 단계이기 때문에 교사 양성은 여러 가지 방법으로 끊임없이 지속되어야 하며, 아제르바이잔에서 지속적인 교육을 발전시키기 위하여 개념적 접근법과 전략적인 활동 프로그램을 개발해야 한다는 것을 강조하였다(장관내각, 2007).

그렇기 때문에 아제르바이잔 교육의 질 향상을 위해서는 교사의 역량 향상이 최우선 과제이기 때문에 국가 주도의 현직교원 연수 프로그램을 통한 전문성 개발이 절대적으로 요구되고 있으며, 이를 위한 근거법령의 마련으로 직무교육이 2016년부터 시행되고 있다. 교육부에서 실시하는 교사연수 프로그램의 경우 의무교육으로 교사연수 프로그램들은 2주(60시간), 1주(30시간)과 단기간(30시간 이하) 등 다양한 운영형태의 프로그램이 존재한다. 교사와 교장은 5년간 120시간 교육과정을 이수해야 하며, 학점 구분은 6시간을 1학점으로 산출하고 있다. 교사들은 5년 동안 교과교육, 교수이론, 수업관리, ICT, 교육실습 등으로 구성된 120시간의 교육과정을 이수해야 하며, 현재까지(2022년) 이 규정은 유효하다. 또한 운영형태로 보면 오프라인 교육과 온라인 교육이 함께 시행되고 있다. 반면, 민간 교육기관과 해외 교육기관에서 실시하는 교사연수 프로그램 경우는 개인의 관심과 요구에 따라 교사의 자발적 참여로 인해 실행된다. 이에 다양한 기간, 형태, 방법 등이 존재하고 교육부가 주관하는 프로그램에 비해 자기개발의 목적에 부합한다고 볼 수 있다. 특히 혁신 교육(Innovation training) 영역의 IT 관련 프로그램들로 세계적인 교육 트렌드를 반영하고 있다.

다음 절에는 아제르바이잔 교사연수 프로그램을 구체적으로 살펴보고자 한다. 현재 실시되고 있는 교사연수 프로그램을 주관기관에 따라 세 가지로 분류하였다. 다시 말해, 교육부에서 실시하는 교사연수 프로그램, 민간 교육기관에서 실시하는 교사연수 프로그램, 해외 교육기관의 초청 및 방문 교사연수 프로그램이다.

### 1) 아제르바이잔 교육부에서 실시하는 교사연수 프로그램

아제르바이잔 교육부의 체계를 살펴보면 다음 [그림 2-5]와 같다. 먼저, 교육부 산하에 68개의 지역교육청이 존재하고 교사연수를 담당하는 기관인 EPDC(교원역량개발센터)와 TSII(교육정보화국), 교육대학, 민간기업 등이 교사와 교육공무원의 재교육을 담당하고 있다.



[그림 2-4] 아제르바이잔 교육부 체계도

교육부에서 실시하는 교사연수 프로그램은 주로 EPDC(교원역량개발센터)와 TSII(교육정보화국)를 통해 이루어진다. EPDC(교원역량개발센터)는 교사 대상으로 교원연수 계획, 수행 및 평가를 담당하고, 재교육 전문기관을 활용하여 연수 프로그램을 개발하고 있다. 또한 EPDC(교원역량개발센터)는 교육시스템의 교육적 및 방법론적 문제점을 파악하고 개선하는 역할을 수행하는 아제르바이잔 유일의 정부 교사교육 기관이다(EPDI, 2019). 특히, 교육부의 교사연수 계획은 교원역량개발센터에 의해 수립되며, 이에 필요한 교사연수 프로그램과 콘텐츠 개발, 교재 개발은 민간기관과 협력하여 운영되고 있다. TSII(교육정보화국)은 아제르바이잔 내에 교육정보화시스템 전반을 관리하는 교육부 산하 행정기관이다. 이 기관은 ICT 기자재 및 장비 공급, 디지털 시스템 운영, 디지털 콘텐츠를 비롯한 원격교육 서비스 운영 등을 주로 담당하는데, ICT 역량강화를 위한 교사연수도 이곳에서 진행한다(EPDI, 2019).

EPDC(교원역량개발센터)에서 실시하는 교사연수는 무료로 운영되며, 필요 경



비의 지원은 없다. 전국의 지역교육청에서 선발된 교사가 수도권 바쿠지역에 있는 센터를 방문하거나, 지방교육청에 강사를 파견하여 교육이 이루어진다. 또한 유료로 운영되는 민간 교육기관의 프로그램의 관리 및 감독의 역할도 맡고 있다.

EPDC(교원역량개발센터)에서 제공한 교사연수 프로그램은 세 가지 모듈(교직 일반, 교과교육, 혁신교육)로 구성되어 있으며, 총 46종의 프로그램을 운영하였다(2016년~2019년 조사). EPDC(교원역량개발센터)는 교사들에게 시급하고, 필수적인 교육프로그램을 중심으로 운영하고 있으며, 새로운 교육 프로그램(Innovative Training) 연구 개발도 이루어지고 있다.

EPDC(교원역량개발센터)의 재교육 대상은 다양한 교육기관 종사자들이 직무에 적응하고 시대의 흐름을 반영하는 교육을 수행하도록 하는데 목적을 두고 기관별로 대상자를 분류하고 있지만, 실제 참여자는 대다수 초·중·고등학교 교사와 교장이다.

EPDC(교원역량개발센터)에서 2016년-2019년 12월까지 운영된 교사연수 프로그램 목록은 다음 <표 2-1>과 같다

<표 2-1> 교원역량개발센터에서 제공한 교사연수 프로그램

| No. | 과정명  | 모듈  | 연수생수  | Portion (%) |
|-----|--|---|-------|-------------|
| 1   | Organization of school readiness program       | Specialization training                                   | 12232 | 25,181%     |
| 2   | Application of subjects curriculum             | Innovation training                                       | 4800  | 9,881%      |
| 3   | On content of Azerbaijan language subject      | Specialization training                                   | 4293  | 8,838%      |
| 4   | On content of Math subject                     | Specialization training                                   | 3891  | 8,010%      |
| 5   | * Improvement reading and comprehension skills | Training on general fundamentals of professional activity | 2545  | 5,239%      |
| 6   | Classroom management                           | Training on general fundamentals of professional activity | 2192  | 4,512%      |
| 7   | Teaching methods of writing                    | Specialization training                                   | 2059  | 4,239%      |
| 8   | Organization of school assessment              | Training on general fundamentals of professional activity | 2050  | 4,220%      |

|    |  |   |      |        |
|----|--|---|------|--------|
| 9  | On content of Azerbaijani language and math (primary school level)   | Specialization training                                   | 1531 | 3,152% |
| 10 | On content of History subject  | Specialization training                                   | 1447 | 2,979% |
| 11 | On content of Biology subject  | Specialization training                                   | 1105 | 2,275% |
| 12 | Teaching methods of subjects curriculum  | Innovation training                                       | 982  | 2,022% |
| 13 | Improvement of reading skills, mathematical and logical thinking and classroom management (secondary school level) | Specialization training                                   | 977  | 2,011% |
| 14 | On content of Geography subject  | Specialization training                                   | 886  | 1,824% |
| 15 | On content of Physics subject  | Specialization training                                   | 879  | 1,809% |
| 16 | Teaching methods of Science  | Specialization training                                   | 808  | 1,663% |
| 17 | Improvement of ICT literacy for the administrative and management staff in education system                        | Innovation training                                       | 761  | 1,567% |
| 18 | On content of Chemistry subject  | Specialization training                                   | 654  | 1,346% |
| 19 | On content of Informatics subject  | Specialization training                                   | 562  | 1,157% |
| 20 | Integrated teaching of technical and natural sciences (elementary school level)                                    | Innovation training                                       | 503  | 1,035% |
| 21 | Use of interactive technology and electronic content in the teaching process                                       | Innovation training                                       | 1583 | 3,259% |
| 22 | Development of e-teaching resources for primary school teachers  | Innovation training                                       | 377  | 0,776% |
| 23 | Improvement of methodological knowledge and technical skills of informatics teachers                               | Specialization training                                   | 282  | 0,581% |
| 24 | Application of information and communication technologies in education   | Innovation training                                       | 287  | 0,59%  |
| 25 | Use of Promethean boards in teaching process   | Innovation training                                       | 184  | 0,379% |
| 26 | Teaching methods of programming, Algorithmic   | Innovation training                                       | 162  | 0,333% |
| 27 | Application of new curriculum  | Innovation training                                       | 73   | 0,150% |
| 28 | Use of ICT in teaching   | Innovation training                                       | 64   | 0,132% |
| 29 | Lesson planing, Audience management  | Specialization training                                   | 63   | 0,130% |
| 30 | Project management methodologies, Active teaching  | Innovation training                                       | 63   | 0,130% |
| 31 | Organization of pedagogical process in special educational institutions  | Training on general fundamentals of professional activity | 51   | 0,105% |
| 32 | Organization of psychological work at school   | Specialization training                                   | 32   | 0,066% |
| 33 | Development of progressive environment   | Innovation training                                       | 26   | 0,054% |

|     |   |   |       |        |
|-----|---|---|-------|--------|
|     | in school readiness groups  |   |       |        |
| 34  | Active-interactive teaching methods   | Innovation training                                       | 26    | 0,054% |
| 35  | Use of MS Office programs in education  | Innovation training                                       | 24    | 0,049% |
| 36  | Use of games in school readiness program  | Training on general fundamentals of professional activity | 20    | 0,041% |
| 37  | Modern teaching methods (imaginative)   | Innovation training                                       | 20    | 0,041% |
| 38  | Application of electronic technologies in education                               | Innovation training                                       | 19    | 0,039% |
| 39  | Methods of learning and teaching  | Training on general fundamentals of professional activity | 14    | 0,029% |
| 40  | Treatment of communication (speech and language) disorders                        | Specialization training                                   | 11    | 0,023% |
| 41  | Modern teaching methods (imaginative) and new lesson models                       | Innovation training                                       | 11    | 0,023% |
| 42  | On content of the English language subject  | Specialization training                                   | 9     | 0,019% |
| 43  | Improvement of non - verbal speech  | Specialization training                                   | 9     | 0,019% |
| 44  | Use of interactive technologies and electronic content in the educational process | Innovation training                                       | 4     | 0,008% |
| 45  | Non-traditional drawing techniques  | Innovation training                                       | 4     | 0,008% |
| 46  | Improvement of mathematical logical thinking                                      | Specialization training                                   | 2     | 0,004% |
| SUM |   |   | 48577 | 100%   |

<표 2-1>에 나타난 바와 같이 EPDC(교원역량개발센터)에서 3년간 개설·운영한 교육과정의 총 참여 인원은 48,577명이며, 교과별 직무교육 65%, 혁신 교육 20%, 기초 교사역량 교육 14.1%로 분포하고 있다. 하지만, 전체 교사 비율로 보면 3년간 28.5% 교사만이 교사연수 프로그램에 참여할 수 있었다. 이는 해당 기관의 규모가 전체 교사를 감당하기에는 역부족인 탓이다. 특히, 교과 전공과목 프로그램으로 살펴보면 전체 교사의 18.6%만이 재교육에 참여하였다. 한국의 경우, 같은 해 조사결과를 살펴보면, 교사 1인당 연간 직무연수 이수시간(2018.4.1.기준, 재직 중인 정규교사, 원격 및 집합연수 포함)을 학교급별 평균이 초등학교 교사 116시간, 중학교 교사 99시간, 고등학교 교사 90시간으로 나타났으며, 교사 1인당 연간 직무연수 이수 횟수는 초등학교 교사 5.01회, 중등학교 교사 3.71회였다. 41)

EPDC(교원역량개발센터)가 주관하는 연수 프로그램은 내용 측면에서 교과

지식교육을 위한 내용, 교수법 측면에서 활동적, 혁신적 수업 추구, 테크놀로지 측면에서 온라인 학습 자원을 적극 활용하는 특징을 가진다. 이는 교사들에게 시급하고, 필수적인 교육 내용을 중심으로 개발되었으며, 혁신적인 교육 (Innovative Training)에 해당하는 내용이 많다.

이 기관에서 운영하는 교사연수 프로그램의 이해를 돕기 위해 세부적인 내용을 살펴보면, 첫째, 일반교직(General fundamentals of profession)에는 교사의 전문적인 활동의 기본원리에 대한 교육이 여기에 해당한다. 모든 교사에게 공통으로 적용되는 과정이다. 교실 관리, 아동 심리학, 평가 방법, 교육학, 심리학, 사회학의 내용과 방법 등을 포함된다. 자신의 전공과 상관없이 교육과정에 참여할 수 있도록 하고 있으며, 현재 학생평가, 학습관리 등 6종의 교육과정이 진행되고 있다. 사례로 Classroom management는 전체 교사대상으로 교실 운영에서 현대적인 기술의 이용, 올바른 학습 환경의 구성, 학생들과 수업에서 적절한 의사소통 방안을 제시하고 있다. 현대 사회의 요구에 부응하고, 교육 분야에서 성공적인 성과를 획득하고, 높은 긍정적인 결과를 얻고, 효과적으로 수업하기 위해서는 교육자가 현대 기술을 최대한 활용할 수 있어야 한다. 또한 학생들이 과목에 흥미를 갖는 방법을 찾고, 학생들과 올바르게 적절한 의사소통을 할 수 있는 능력이 있어야 한다.

둘째, 교과교육(Specialization training)이다. 이 교사연수 프로그램들은 전문 교과 분야에 대한 교육(전공 심화교육)이다. 다양한 교과목 교사들을 위하여 개별로 제공되는 교육과정이며, 과목별 교수학습방법과 교육시스템은 물론 선진 교육과정에 대한 이해를 높이고, 과목별 ICT 활용에 대한 교육도 이루어지고 있다. 현재 주요교과중심으로 20종의 교육과정이 진행되며, 자신의 교과에 개설된 과목을 수강한다. 사례로 Teaching methods of writing는 글쓰기 전략과 방법론으로서 국어교과(아제르바이잔어)에 해당하는 프로그램이다. 현대적 글쓰기의 유형과 글쓰기 교수학습 방법을 제시한다. 주제와 관련된 첫 번째 주요 요인은 초급 및 5~11학년을 기반으로 아제르바이잔어 과목의 글쓰기 내용 표준에 반영된 현대적 글쓰기 유형이다. 이 표준에 따라 현대 학교에서 아제르바이잔어의 교육은 창의적이고 평가적인 형태로 수행되어야 한다. 창조적인 활동은 기존

---

41) 교육부(2019). 2020년 교원연수 중점 추진방향. 교육부.

지식의 습득 및 논리적 가공을 필요로 한다. 이 연수에서는 계획을 세우고, 개념의 구성, 실제로 모순되지 않는 아이디어와 출처들의 일반화, 상충하는 출처 등의 특성화 등 평가 수업 개념은 학생들이 스스로 친구들의 글쓰기나 다른 저자의 글쓰기를 평가할 수 있도록 설계되었다. 작문, 에세이와 같은 창의적인 글들은 다양한 주제를 통해 사고의 발전에 기여한다. 창의적인 글들은 문학적 미와 취향을 형성하고, 감정을 표현할 수 있게 기회를 제공하고, 학생을 창의적으로 만든다. 교육에서 성공한 국가들이 수년 동안 학습 과정에서 비판적으로 말하고 쓰는 것에 중점을 둔다는 것은 우연이 아니다. 대학생 및 직원을 선발하는데 면접과 시험을 통해 평가한다.

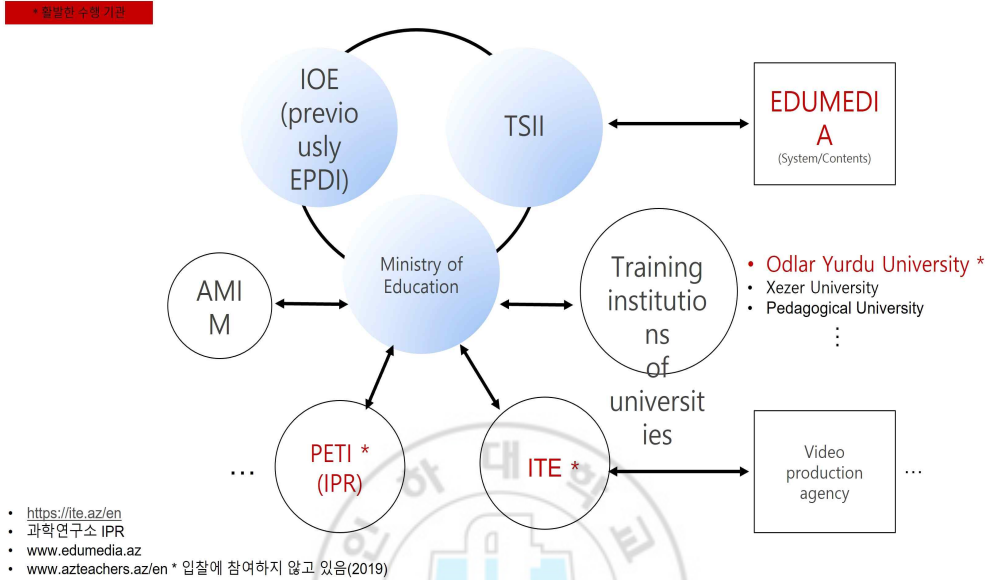
세 번째는 혁신 교육(Innovation training) 프로그램으로 전문 교육과정에서 혁신적 이론과 방법을 습득, ICT 활용을 비롯한 새로운 경험 제공하는 분야이며, 새로운 교수학습, 트렌드에 관한 프로그램이 해당된다. 해당 기관에서 창의적으로 제시할 수 있는 분야 현재에는 주로 학교에서 ICT 기술(MS 활용 등) ICT 활용, 활용에 대한 내용으로 총 20종의 교육과정이 제공되고 있다. 사례로, Use of ICT in teaching는 전체 교사들을 위한 과정으로 교사들에게 학교 평가에서 ICT 툴의 활용방법을 제시해 준다.

이러한 교사연수 프로그램의 운영적 특징은 교사연수 프로그램은 전문 연구 기관이나 대학과의 협업으로 운영되는 것이 아니라, 자립적으로 시행되고 있으며 프로그램 내용이 단순한 편이다. 교사연수 프로그램 개발과 운영에 대한 객관적 평가체계/제도가 존재하지 않는다. EPDC의 운영자는 교사 출신으로 구성되며 교원 연수, 온라인 콘텐츠 개발, 연수 프로그램 기획, 훈련생 평가, 훈련 효과성 검증 등의 모니터링을 수행하고 있다.

## 2) 아제르바이잔 민간 교육기관에서 실시하는 교사연수 프로그램

교육부 산하 기관 이외에 아제르바이잔 내에는 교육부에서 인증한 민간 교사연수 시행기관은 4~5곳이 존재한다. 그중에서 가장 활발한 활동을 하는 기관으로 ITE와 ATM 및 AMIM(아제르바이잔 교사의 발전 센터) 등이 있다. 그 외에 사립대학에서 교사교육 센터를 운영하는 경우가 있지만, 그 규모와 현황은 보고된 바가 없다. 아제르바이잔 내에 교육현황 통계자료가 많지 않아 정확한

교육현황을 집계할 수 없는 상황이기 때문이다. 연구자가 교육부 담당자와의 인터뷰를 통해 정리한 교사연수 시행기관을 정리하면 다음 [그림 2-5]와 같다.



[그림 2-5] 교사연수 시행기관 현황

이 중에서 가장 활발하게 교사연수가 진행되고 있는 민간 교육기관으로는 ITE(Innovative Technologies in Education Continuing Education Center)가 있다. 이 기관의 교육과정은 ICT활용, 교수법 등과 관련된 내용이 많다. 특히 ITE는 전국단위로 TOT를 파견하여 교육 프로그램을 운영한다. 다음 <표 2-2>은 ITE에서 실행한 교사연수 프로그램 목록이다.

<표 2-2> ITE에서 실시되는 교사연수 프로그램 42)

42) ITE는 1~13 연수를 진행했을 때 아제르바이잔 교육부와 TSII(Educational System Informatization Department)과 협력을 하여, 14~21 연수를 실시할 때는 MoE, Bureau on ICT in education (TSII), Teacher Professional Development Institute (TPDI), Azerbaijan State Pedagogical University, Ganja State University, Lankaran State University, State Agency on Vocational Education과 협력을 한다. 아제르바이잔 교육부 TSII, 교육연구소, 아제르바이잔 국립 페더거지 대학교, 갠제 국립 대학교, 란키렌 국립 대학교, State Agency on Vocational Education으로 협력을 한다.

| No | 과정명   | 연수생 수 |
|----|---|-------|
| 1  | Professional development training for teachers with low results as a result of diagnostic evaluation in secondary schools in Baku   | 1055  |
| 2  | Training on the methodology of preparing integrated tasks using electronic resources (PISSA)  | 490   |
| 3  | Professional development training on math content for math teachers   | 1000  |
| 4  | Professional development training on subject's content for Azerbaijani language and literature teachers   | 1000  |
| 5  | Professional development training on content for primary school Azerbaijani language and math teachers  | 1500  |
| 6  | Development of literacy in preschool groups   | 9000  |
| 7  | Professional development training for Azerbaijani language and literature, mathematics, history, chemistry, biology, geography, physics and computer science teachers according to the results of diagnostic assessment | 15000 |
| 8  | Training on assessment methodology for Azerbaijani language teachers  | 2000  |
| 9  | Training on assessment methodology for English language teachers  | 1000  |
| 10 | Training on assessment methodology for history teachers   | 1000  |
| 11 | Training on assessment methodology for history teachers   | 2125  |
| 12 | Professional development training for primary school teachers in the content of the Azerbaijani language and mathematics, the use and methodology of textbooks.   | 5000  |
| 13 | Methods of organizing work in school preparatory groups: Teaching and Mentoring Service (TPDI)  | 5740  |
| 14 | ICT literacy development, online communication and open learning portal (edX platform in Azerbaijan - tehsilim.edu.az ) for secondary school teachers   | 7846  |
| 15 | Integrated STEM (Science, Technology, Engineering and Math) education through project-based learning. Coding in education   | 500   |
| 16 | ICT literacy development, online communication and open learning portal (edX platform in Azerbaijan - tehsilim.edu.az) for vocational school teachers   | 300   |
| 17 | ICT literacy development, online communication and open learning portal (edX platform in Azerbaijan - tehsilim.edu.az) for university teachers  | 100   |
| 18 | The effect of the use of Interactive Smart Board (Promethean)   | 1350  |
| 19 | Training on application of ICT in teaching-learning process, introduction of teaching methods and strategies, project based learning (Intel Teach for the Future V10)   | 3450  |
| 20 | Developing Integrated Methods Using Electronic Resources  | 415   |
| 21 | Training on integration of ICT to the process of teaching and learning  | 2309  |

|    |  |      |
|----|--|------|
|    | for school administration and teachers   |      |
| 22 | One student one computer education model. The impact of learning in 1:1 classes on the development of learning skills and information literacy among students                          | 415  |
| 23 | Using e-Learning resources to Enhance Teaching and Learning' program for primary school teachers   | 417  |
| 24 | Training for teachers, students and parents on the use of ICT equipment and technologies to ensure the implementation of distance education for children with disabilities. (Distance) | 222  |
| 25 | Training on the use of educational portal for pilot school teachers (Electronic School)  | 148  |
| 26 | Improvement and development of methodological knowledge and technical skills of computer science teachers  | 380  |
| 27 | Development of school teachers' communication skills (MS Office 365)   | 449  |
| 28 | Organization of mentoring in the direction of innovation methods and ICT integration   | 2450 |

ITE의 프로그램은 혁신 교육(Innovation training)에 해당하는 것이 많은 편이다. 사례로 Integrated STEM(Science, Technology, Engineering and Math) education through project-based learning. Coding in education으로 과학전공 교사들을 위한 ICT 과정 STEM 교육에 대해 제시한다. 이 연수의 목적은 과학 과목들과 인문학 과목들의 일관성 있고 협업적인 교육을 지원하면서 모든 수준의 교육을 포괄하고 프로젝트 기반 학습을 장려하고, 질문 및 생산력이 있고 새로운 발견을 할 수 있는 시대의 요구에 부응하는 교사를 배양하는 데 있다.

이러한 민간 교육기관에서 제공하는 프로그램은 자기개발에 집중하는 경향을 보인다. 수업 적용과 실제 업무와 연관성이 매우 높아 학습동기가 높은 편이다. 특히, ICT와 연계한 교육과정이 많고, 실습 위주의 프로그램들이 운영되며, 지방에 교사를 파견하여 운영되고 있다.

아제르바이잔에는 교사연수 기회가 적은 편이지만, 교사연수의 필요성을 인식하고 있어, 젊은 교사 그룹을 중심으로 민간기관의 연수에 활발하게 참여하고 있다. 특히 연수 내용면에 있어 국제적인 협력 체계를 구축하고 있어(MS사, 유네스코 등) 혁신적이고 최신의 교육트렌드를 수용하고 있어 인기가 높은 편이다.

### 3) 해외 교육기관의 초청 및 방문 교사연수 프로그램



아제르바이잔의 교사연수는 교육부와 민간기관의 역량만으로 운영되기 어려운 것이 현실이다. 질적으로나 양적으로나 절대적인 프로그램이 부족한 형편이다. 이에 해외 주변국을 비롯하여 국제교류, 해외원조의 일환으로 다양한 프로그램들이 운영되어 왔다. 이는 교사들에게는 자기개발의 기회로, 학교에서는 교육환경 개선의 기회로 작용하여왔다.

해외 초청 및 방문을 통한 교사연수 프로그램은 독립이후 시행되었지만, 문서로서 보고되고 있는 것은 2004년에 시행한 MS사와 진행한 교사역량강화 프로그램이 시초이다. 이는 그간에 아제르바이잔의 교육방향이 ICT 기반으로 진행되었기 때문에 해외 교육기관의 협력도 ICT를 기반 한 내용이 주를 이룬다고 할 수 있다. 2004년도 이후에는 혁신 교수법 및 STEM 등의 프로그램 등으로 다양화 되었다. 아제르바이잔 정부는 교사들의 해외 초청 및 방문 연수는 주로 미국, 이스라엘, 터키 등의 국가와 협력하여 진행하였다. 따라서 이번 절에서는 해외 방문 교사연수 프로그램과 해외 전문가 초청 교사연수 프로그램에 대해 설명하고자 한다.

① 해외 방문 교사연수 프로그램

아제르바이잔 교사들이 참여한 해외 방문 교사연수 프로그램은 주관기관에 따라 다음과 같이 그룹화할 수 있다. 첫째 그룹에는 아제르바이잔 교육부가 해외 대학교들과 협력해서 만든 프로그램들이다. 해외 대학교들과 협력한 프로그램의 사례를 정리하면 다음 <표 2-3>과 같다.

<표 2-3> 해외 대학교들에서 이루어진 교사연수 프로그램

| 프로그램 명                       | 주관                       | 연수내용   | 년도   |
|------------------------------|--------------------------|--|------|
| 국제 관계 발전에 있어 교육 관리 및 교육의 중요성 | 샌디에이고 주립 대학교와 아제르바이잔 교육부 | · 교사들의 교육 관리<br>· 학급 운영 역량의 형성   | 2015 |
| 중등교육기관들에 속한 교사들의 교수능력개발      | 영국의 레스터 대학교와 아제르바이잔 교육부  | · 아제르바이잔과 영국의 교육 프로그램의 비교<br>· 최고의 교사의 역할, 효과적인 수업 구성<br>· 학습자를 다양한 방법으로 | 2019 |

|                                   |  |  |      |
|-----------------------------------|--|--|------|
|                                   |  | 평가하기, 상대평가 등   |      |
| 아제르바이잔의<br>미취학 교사를 위한<br>역량 강화 연수 | 스코틀랜드 Edinburg<br>College과<br>아제르바이잔 교육부 | · 학교 준비 과정에서 근무하는<br>초등학교 교사들의 전문성 강화<br>· 스코틀랜드의 교육 경험, 교수법 등 | 2019 |

<표 2-3>에 나타난 바와 같이 해외 대학교들은 주로 영국과 미국의 대학교들이며, 연수 내용은 주로 해당 대학교들이 속한 나라들의 선진교육, 아제르바이잔 교사들의 전문성 향상, 효과적인 수업 등으로 구성되었다. 해당 대학교들의 교육학과 교수들이 직접 강사 역할을 하여 이론적인 내용들이 아제르바이잔 교사들에게 전달되었다. 이 방문 연수의 단점은 실질적으로 현직에서 수업을 하는 교사들이 자기들의 경험을 나누는 것이 아니라, 대학교 교수들의 교육학적인 이론들만으로 구성되었다는 점이다.

두 번째 그룹에는 아제르바이잔 교육부와 유럽 및 아시아 나라들의 다양한 기관들과 공동으로 수행한 연수 프로그램들이다. 이 기관들 중에 정부 기관들도 있으며 민간 기관(기업, 연구소 등)도 있다. 이에 대한 사례를 정리하면 다음 <표 2-4>와 같다.

<표 2-4> 해외 각종 기관들에서 이루어진 교사연수 프로그램

| 프로그램 명  | 주관  | 연수내용   | 년도   |
|---|---|--|------|
| 아동 및 가족과<br>함께하는 사회 워크의<br>이론과 실제                                     | 우즈베키스탄 아동<br>사회 적응 센터   | · 우즈베키스탄은 자녀교육 에 문<br>제가 있는 가정들과 어떻게 접<br>근하고 어떻게 문제를 해결하는<br>지에 대해 정보 제공<br>· 문제 해결 등에 관한 우즈베키스<br>탄 교육 경험을 다루기 | 2010 |
| 아동권리와 비공식<br>교육방법론  | 조지아의 인권센터   | · 아동권리보호와 아이들에게 이<br>런 권리들을 알리는 교육적 경험<br>에 관한 조지아의 경험   |      |
| 평가 연구 결과의<br>활용   | 세계은행,국제 CITO<br>연구소의 터키 지사의<br>협력, 아제르바이잔<br>교육부,<br>아제르바이잔의<br>헤제르 대학교 | · 학생 평가 결과 및 모니터링 스<br>터디를 사용하여 관리자리의 의<br>사 결정하는 것<br>· 교과서 개발 및 평가 등   | 2013 |
| Engaging Learners in<br>a 21 <sup>st</sup> Century<br>Primary School” | 싱가포르<br>국립교육원(Singapore<br>National Institute of<br>Education)과         | · 초등학교 교사들에게 선진 교육<br>시스템과 효과적인 교실운영에<br>대해 정보 제공<br>· 교사들에게 새로운 평가방법을   | 2017 |

|  |   |   |      |
|--|---|---|------|
|  | 아제르바이잔 교육 연구소 간 협력  | 소개<br>· 교사의 지도력 길이기   |      |
| Training on Innovative Learning of Project based learning and Robotics | ‘ORT 이스라엘 학교 네트워크’와 아제르바이잔 교육부                            | · 이스라엘의 전문가들은 STEM 프로그램을 아제르바이잔 커리큘럼에 맞게 조정<br>· 해당 콘텐츠를 아제르바이잔 전문가에게 제공하고, 아제르바이잔 교사들이 학교에서 적용하는 동안 교사에게 방법론적 지원을 제공 | 2019 |
| STEM 및 기타 혁신적인 교육 프로그램들의 적용에 관한 연수                                     | 이스라엘의 AGM (Aerospace Marketing Services)과 아제르바이잔 교육부 간 협력 | · STEM 및 다양한 교수법들의 개념 및 내용<br>· STEM의 적용  | 2019 |

<표 2-4>에 나타난 바와 같이 해외 기관들과 함께 정부 기관들과 공동으로 한 연수 프로그램 내용은 매우 다양하다. 2010~2013년에 조지아, 우즈베키스탄과 CITO 연구소의 터키 지사와 공동으로 개최한 연수들의 주 내용은 자녀교육에 문제가 있는 가정들, 아동권리보호, 학생평가 등에 관한 것이다. 2017~2019년에는 교육 분야에서 앞서간 나라들 중 하나인 싱가포르와 이스라엘의 기관들이다. 싱가포르 방문 연수와 같은 경우, 주요 연수 내용은 선진 교육시스템의 소개, 현 시대의 혁신적인 학생 평가 방법의 이론을 아제르바이잔 교사들에게 전달하는 것이다. 이와 다르게 이스라엘과 같은 경우에는 STEM 교육의 이론과 동시에 이러한 이론이 아제르바이잔 교육 환경에 맞게 적용하는 방법까지 연구하여 아제르바이잔 교사들에게 제공되었다.

세 번째 그룹에는 아제르비아잔 교육부와 각 나라들의 교육부들과 협력하여 공동으로 진행한 방문 연수 프로그램들이다. 본 방문 연수 프로그램들이 위에서 언급한 연수 프로그램들과 다른 점은 프로그램의 규모가 더 크며, 많은 교사들이 참여할 수 있는 기회를 가진다는 것이다. 해당 연수 프로그램들을 정리하면 다음 <표 2-5>와 같다.

<표 2-5> 해외 교사연수 프로그램

| 프로그램 명   | 주관      | 연수내용                | 년도   |
|----------|---------|---------------------|------|
| 다중지능 이론과 | 터키 교육부와 | · 다중 이론 및 교육 과정에 적용 | 2012 |

|  |  |   |      |
|--|--|---|------|
| 수업과정 개발                                      | 아제르바이잔 교육부                                     | · 세계 교육 체계에서 다중 기능 이론의 역할.<br>· 하워드 가드너의 '다중지능 이론을 통해 커리큘럼의 개발 방법'                      |      |
| Mega Arithmetic TM 연수                        | 터키교육부와 아제르바이잔 교육부                              | · 뇌파위로 수학적 역량들의 형성<br>· 다양한 교수법에 대한 정보 제공   | 2014 |
| Adobe Flash CS6 Professional에서 컴퓨터 애니메이션의 생성 | 러시아교육부와 아제르바이잔 교육부                             | · Adobe Flash CS6 professional에서 컴퓨터 애니메이션의 생성 기능<br>· Adobe Flash CS6 professional의 방법 | 2014 |
| '교육과정의 발전', "MASHAV" 프로그램                    | 이스라엘 교육부, 이스라엘의 아제르바이잔에 있는 대사관과 아제르바이잔 교육부의 협력 | · 이스라엘의 커리큘럼 경험<br>· 중등 교육 기관들에서의 ICT의 적용<br>· 이스라엘이 달성한 교육 결과 및 기타 문제에 초점을 맞추기         | 2015 |
| 학교에서 심리 서비스의 형성                              | 조지아 교육부와 아제르바이잔 교육부                            | · 마샬 스쿨(marshall school) 시스템에 대한 정보 제공<br>· 학교 내 심리서비스의 조성                              | 2016 |
| 국제교육에 기초한 이론과 실천의 통합, 국제연구 PISA              | 에스토니아 교육부와 아제르바이잔 교육부                          | · 국제 평가에 관한 연구<br>· 국제 평가의 구성, 적용, 방법론 등  | 2017 |

<표 2-5>에 제시된 바와 같이 방문 교사연수 프로그램의 내용은 세계적으로 널리 알려진 다중지능이론, 수업에서 ICT의 적용 및 평가 등을 포함하여 상당히 혁신적이다. 이 연수들의 장점은 각국의 교육부가 주관하고 있기 때문에 교사들에게 실질적인 수업을 할 때 필요한 교수법들을 제공하는 것이다. 하지만 대부분의 연수들이 강의식 수업으로 진행되기 때문에 교사들이 스스로 실습해서 배울 수 있는 기회가 제한된다는 단점이 있다.

## ② 해외 전문가 초청 교사연수 프로그램

아제르바이잔 교사들이 해외를 방문하여 이루어지는 연수와 달리, 해외의 교육 전문가와 교사들이 아제르바이잔에 파견되어 국내에서 연수를 진행하기도 하였다. 아제르바이잔 정부는 이러한 프로그램을 주로 유니세프와 유럽 연합 및 싱가포르의 교육 기관들과 협력하고 있다. <표 2-6>은 아제르바이잔 정부 초청으로 이루어진 국내 교사연수 프로그램을 나타낸 것이다.

<표 2-6> 아제르바이잔 정부 초청 국내 교사연수 프로그램

| 프로그램 명  | 주관  | 연수 내용   | 년도   |
|---|---|---|------|
| 교육에서 ICT  | Microsoft과<br>아제르바이잔 교육부  | · 교육 기관들에서 컴퓨터 및 기술에<br>사용법<br>· ICT의 중요성 및 필요성   | 2004 |
| 중등교육의 새로운<br>교육과정의 적용 및<br>적극적인 교육  | 국제 연합 아동<br>기금(유니세프)와<br>아제르바이잔 교육부   | · 중등교육에서 새로운 교육 과정의<br>의미와 역할<br>· 중등교육에서 새로운 교육 과정의<br>적용<br>· 적극적 교육의 습득  | 2012 |
| 현대 교육 과정의 적용<br>시 교과서 및 학습<br>자료의 작성 및 가에<br>관한 연수  | 미국의 CEO 회사, 529<br>LLC, 아제르바이잔의<br>교육부와<br>보충교육센터의 협력   | · 현대 교육 과정의 적용 시 교과서<br>의 개발<br>· 학습 자료의 작성 및 가별법<br>· 학습자료 및 교과서의 평가<br>· 학생 평가                                      | 2014 |
| 교사 전문성 개발:<br>인류 보편적 가치에<br>기초한 교육, 모듈 1  | 유럽교육 연구소와<br>아제르바이잔 교육<br>연구소   | · 교사들의 전문 개발에 필요한 기본<br>지식<br>· 보편적인인간 가치에 기반한 교육<br>· 모듈 1에 관한 지식  | 2015 |
| 성공적인 학생을<br>준비하는 규칙   | International Final<br>University과 영국의<br>Global Career<br>Institute과<br>아제르바이잔 교육부                       | · 성공적인 학생 키우는 법<br>· 교습 시 잘 하는 학생과 못 하는<br>학생의 특징 고려<br>· 각 학생에 특성에 맞는 교육   | 2016 |
| ‘이즈미르-바쿠 수학<br>교육 다리’ 프로젝트<br>내에서 실시된 터키와<br>아제르바이잔 교사들의<br>경험 교환 연수  | 이즈미르 교육청과<br>Mathematical Power<br>and Innovative Design<br>Association과<br>아제르바이잔 교사<br>역량 강화 연구소의<br>협력 | · 혁신적 수학 교수법<br>· 수학 모델링 개념, 장점 및 적용법<br>· 지오지브라(GeoGebra) 수학 앱의<br>개념과 적용법   | 2016 |
| 교육적 교수법과<br>프레임워크를 통해<br>젊은 학습자를<br>이해하고 발전시키기  | 싱가포르 국립<br>교육원과 아제르바이잔<br>교육 연구소  | · 싱가포르 교육의 학교 준비과정의<br>중요성과 역할<br>· 학교 준비 과정의 특성과 장점<br>· 학교 준비 과정에서 교사들이 알아<br>야 하는 사항들<br>· 학교 준비 과정에서의 새로운 교수<br>법 | 2017 |
| 동방 파트너십 국의<br>인권 교육과 민주 시민<br>증진 프로젝트 내에서<br>실시되었던 초등학교<br>교사를 위한<br>초등학교에서<br>민주주의와 인권의<br>교습에 관한 국제<br>연수 | 유럽 연합, 유럽<br>평의회와 아제르바이잔<br>교육 연구소의 협력  | · 100시간 연수<br>· 초등학교에서 인권교육의 중요성과<br>교습<br>· 민주주의 학교의 설립<br>· COMPASITO의 소개와 활용법<br>· COMPASITO에 관한 과제 수행             | 2017 |

|   |   |  |      |
|---|---|--|------|
| 장애 아동 교육에 관한 연수                                 | 유니세프  | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 장애 아동 교육에 관한 모듈에 개발법</li> <li>· 장애 아동 대상 교육이 아제르바이잔에 있던 교사연수들에 통합</li> <li>· 장애 아동 교육에 대한 학습 자료의 개발</li> <li>· 전문가들을 위한 자료 개발</li> <li>· 장애 아동 교육 환경의 조성</li> <li>· 장애 아동 교육 수업의 기획</li> </ul>  | 2019 |
| STEM 교육에 관한 연수(International Certificated STEM) | 터키의 Bahçeşehir University와 Hadaf High School 의 협력 | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 웹 기반 교육 애플리케이션</li> <li>· 엔지니어링 애플리케이션 및 STEM, 엔지니어링 애플리케이션 및 STEM</li> <li>· 디지털 도구로 진행되는 수업</li> <li>· 비전통적인 수업 애플리케이션 (Flipped classroom applications)</li> <li>· 과학에 대한 관심을 불러일으키는 상호작용 과학박물관의 역할</li> <li>· Arduino 플랫폼에서 장치 프로토타입 개발</li> </ul> | 2018 |
| 프로젝트 기반 학습 및 로봇공학에서의 혁신적 학습에 관한 연수              | 아제르바이잔 교육부와 이스라엘의 AGM 회사                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 프로젝트 기반 수업과 개념</li> <li>· 프로젝트 기반 수업의 교수법</li> <li>· 로봇에서 혁신적인 교육, 중요성 및 적용법</li> </ul>   | 2019 |
| 아제르바이잔 교육시스템에서 아동보호 및 안전                        | 유니세프, Coram International과 교육연구소의 협력              | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 아동 보호의 역할</li> <li>· 아동 안전 교육의 개념</li> <li>· 아동 인권 교육의 중요성과 역할</li> </ul>   | 2020 |
| 취약한 어린이와 그 가족에게 심리적인 지원을 제공하는 방법                | 국제 적십자 위원회와 아제르바이잔 교육부                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 취약가정의 심리적 스트레스</li> <li>· 이를 극복하기 위한 심리적 지원 제공</li> </ul>   | 2020 |
| 자연과학의 교육프로그램과 교과서의 개선방향                         | 싱가포르의 Marshall Cavendish Institute과 아제르바이잔 교육 연구소 | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 교과서 개발 시 요구 되는 사항</li> <li>· 기존 기준의 업데이트</li> <li>· 새로 개발될 '자연' 교과목을 위한 기준을 개발하기</li> <li>· 자연과목에 관한 교과서를 개발시 요구되는 사항들</li> </ul>   | 2021 |
| 교사역량 강화 후속연수                                    | 한국의 KOICA   | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 학습자 중심 수업의 설계</li> <li>· 혁신적인 교수학습방법에 공유</li> <li>· 활동중심 교수법의 설계 및 적용</li> </ul>  | 2021 |

이러한 프로그램을 살펴보면, 아제르바이잔은 선진 교육환경을 배우기 위해 유럽뿐만 아니라, 아시아 국가들과도 협력을 하고 있다. 한국, 중국, 싱가포르 등이 이러한 나라에 속하지만, 특히 한국은 아제르바이잔과의 외교 관계의 수립

이후 활발하게 교사연수 프로그램들이 진행되고 있다.

아제르바이잔 독립 이후 한국 간의 외교 관계가 수립됨에 따라 2006년 한국 대사관이 설치, 2007년 한국에 아제르바이잔 대사관이 설치됨에 따라 양국관계 증진을 향한 새로운 기회를 열어 주었다(마심리 레일라 외, 2017).

특히, 2018년 한국의 KOICA와 아제르바이잔 교육부 간의 ‘아제르바이잔 교사 역량강화 및 교육정보화 지원 사업’이 체결되었다. 이 사업은 한국의 이러닝 콘텐츠 기술과 노하우를 아제르바이잔의 전문가와 콘텐츠 개발자에게 전수하는 것이다. 이 사업은 20종의 연수과정을 공동으로 개발할 수 있는 실무 역량을 강화하고, 미래 인재 양성을 위한 교사 역량 강화 등 자체적으로 역량을 강화할 수 있도록 지속적으로 지원하는 것이다. 그래서 해당 연수는 일회성으로 끝나지 않고 교사들의 역량을 계속적으로 강화하고 성장시키는 교사 ‘실천 공동체’의 구축을 지원하고 있다.

하지만 2020년에 발생한 코로나-19 팬데믹으로 인하여 한국에서 진행될 초청 연수 프로그램과 현지연수는 모두 취소되고 이를 온라인 교육으로 대체되었다. 이 연수의 목적은 실시간 쌍방향 온라인 교육, 비디오 학습 자료 제공 및 지속 가능성을 위한 실천 공동체(CoP) 역량 강화로 아제르바이잔 현직 교사의 학습 역량을 강화하는 것이다. 이 연수는 2021년 3월 2일부터 시작하여 단계별로 같은 해 6월 말까지 진행되었다.

이러한 연수 프로그램의 특징은 우수한 해외전문가들의 교육 강연의 기회로서 아제르바이잔 내의 교사에게는 소중한 배움의 기회가 되었다. 세계화의 흐름에 따른 교육환경의 변화와 미래교육의 트렌드를 알 수 있으며, 새로운 교수법, ICT활용한 교육방안 등은 교육환경 개선에 도움이 되었다고 평가된다. 하지만 교사연수 프로그램이 운영될 때, 아제르바이잔 교육여건이 반영되지 못한 채 운영되면, 지속적인 운영이나 현장의 변화를 피하기에는 역부족인 경우가 많았다. 예를 들어 해외 전문가 초청 연수 프로그램 중에서 초등학교 교사를 위한 민주주의와 인권의 교습에 관한 국제연수에서 유럽평의회가 개발한 COMPASITO 프로그램을 주로 교육하였지만, 아제르바이잔 교육 환경과 교육맥락을 고려하지 않은 프로그램으로 실효를 거두기는 어려웠다. 인권교육의 중요성이나 개선의 의지가 있더라도 현지의 교육환경을 고려하지 않은 해외 초청 프로그램은 그저

빛 좋은 개살구에 지나지 않았다. 이에 대해 EPDI 전 소장인 와파는 아제르바이잔 교육의 개선을 위해서 해외 초청연수를 운영할 때는 현지의 요구에 기반한 활동중심 교육 프로그램의 필요성을 강조한 바 있다. 사실상 해외의 교육환경과 아제르바이잔의 교육환경에는 상당한 차이가 있어, 단시간에 이루어지는 교사연수를 통해서 변화를 꾀하는 것은 어려운 일로 평가된다. 그럼에도 불구하고 해외 전문가 초청 연수 프로그램은 아제르바이잔 내 교사의 질적 성장을 위해 많은 영향을 미치고 있으며, 최근에 들어서는 ICT 장비 보급과 함께 이를 운영하고 실행하는 방법으로서 교육이 강조되고 있는 추세이다.

### 3. 소결

현대사회는 지능정보사회로서 지식과 정보의 양이 폭발적으로 증가하고 디지털 기술과 테크놀로지의 발전에 따라 국가나 사회, 기업이 요구하는 인재상도 자연스럽게 달라질 수밖에 없다. 또한 전 세계는 연결되어 있고, 인종, 종교 국적은 달라도 지구공동체의 일원으로 더불어 살아갈 수 있는 힘을 기르는 교육이 필요하다. 따라서 학생들에게 요구되는 역량도 국가적 차원과 국제적 차원에서 이해할 수 있어야 한다. 따라서 이전의 교육모델인 전통적인 교수법에서 벗어나 국제적 기준의 혁신적인 방향으로 이해될 필요가 있다. 즉, 교과서를 무작정 외우고 시험 성적을 높이려는 학생의 시대는 지나간 것이다. 교사가 학생들에게 모든 지식을 다 제공할 수도 없고, 학생들도 더 이상 통제 대상이어서는 안 되는 시대인 것이다.

그럼에도 불구하고 여전히 개발도상국의 많은 학교들은 단순한 지식을 암기하여 평가하는 문제풀이 교육 및 평가로 서열을 정하는 경쟁 교육에 몰두하고 있다는 것이다. 개발도상국들은 교육을 통해 사회 변화를 견인할 필요가 있으며, 한국의 자발적이고 사회문화적인 교육혁신이 좋은 모델이 될 수 있다고 본다.

한국의 혁신교육은 주로 학교를 중심으로 학교공동체 안에서 이루어졌다(김기수, 2018). 이를 혁신학교 모델이라 하고 학교부터 변화를 시작한 것이다. 이는



혁신이 주체가 ‘개인’이 아닌 ‘공동체’ 속에서 찾아왔다고 보아야 한다. 또한 지식교육에서 벗어나 민주적 가치의 내면화와 민주주의의 일상화를 위한 교육적 노력의 결과인 것이다. 그리고 이러한 혁신을 사회제도가 견인하는 방식으로 정책적 지원을 통해 전방위적으로 이끌어간 한국의 교육시스템으로 이해해야 한다. 즉, 혁신학교는 민주사회로 나아가기 위해 기존의 관행에서 벗어나 새로운 교육철학과 비전을 바탕으로 공교육 학교 시스템을 국가적, 사회적, 문화적으로 새롭게 재편한 체제의 전환으로 이해하는 것이다.

앞에서 언급하였듯이 혁신교육은 학생들의 성장을 위주로 이루어지고 교육의 질을 높이기 위한 교육 주체들의 끊임없는 새로운 시도이자 노력이고 혁신교육의 전제조건이며 핵심적인 특징은 학교 교육의 주체인 교사의 자발적인 참여라 할 수 있다(김성천, 2018; 유경훈, 2012).

정리하자면, 혁신교육은 교사들의 혁신에 대한 신념, 자발성, 협력을 바탕으로 한 끊임없는 시도와 노력으로 이루어진다.

혁신교육에서 교사는 학생들에게 지식을 단순히 전달하는 것보다는 새로운 상황이나 문제에 부딪혔을 때 자율적으로 문제를 해결해 나갈 수 있는 역량을 향상시켜주어야 한다. 또한 시대적인 흐름의 변화와 함께 사회의 변화를 새롭게 인식하고 통찰하는 시야를 가지면서 새롭게 자라는 세대를 선도할 수 있어야 하며, 새로운 변화의 물결에 올라타는 자세를 취해야 할 것이다. 그렇기 때문에 현대의 다양한 변화와 다차원적 사람의 여러 가지 상황에 적절하게 적응하는 인재를 길러내기 위해 교사 자신도 확장된 사고와 융통성을 지니는 유연성이 있어야 할 것이다. 마지막으로 교사는 통합적이고 합리적인 리더가 갖추어야 할 자질을 지녀야 하며, 동료교사, 학부모, 학교장, 지역사회 관계자들과 협력하여 학교를 운영하는 동시에 지역사회의 교육 활동에 직접적으로 참여하는 구성원으로서 “교육공동체”의 일원이 되어야 할 것이다.

이러한 교사의 역할과 전문성은 아제르바이잔 교사들에게 시사하는 바가 크다. 특히 본 연구는 해외에서 운영되는 새로운 방식의 교사 연수들이 교사의 의식 수준을 일깨우고, 교사의 전문성에 대해 비판적이고 성찰적인 태도를 갖는데 있어 의미있는 경험을 제공할 수 있다고 생각한다. 이번 한국 교사 연수는 국제적 수준의 혁신교육 맥락에서 아제르바이잔의 교사들에게 새로운 교수법과 교

육문화의 경험을 안겨 주었다. 기존에 일방적으로 단순히 지식을 전달하는 교사의 역할에서 벗어나 학생과의 상호작용을 통한 학습자 중심교육의 의미를 체감해 나가는 계기가 된 것이다.

따라서 본 연구에서는 이러한 혁신교육과 교사전문성, 아제르바이잔의 교육현황 등을 기반으로 아제르바이잔 교사들의 생애사적 교육 경험뿐만 아니라, 본인들의 교수방식에 대해 어떻게 인식하고 있으며, 한국 교사 연수가 아제르바이잔 교사들에게 어떤 의미가 있고, 아제르바이잔 교사들의 전문성 강화에 어떻게 기여하였는가에 대해 탐색해보고자 한다.



### Ⅲ. 연구 방법

생애사 연구는 김영순 외(2018)의 주장처럼, “과거를 시간적 영역으로 구분하거나, 현재로부터 분리된 것으로 여기기보다 현재와 과거는 분리될 수 없는 시간적 연속선상”에 있다. 그렇기 때문에 본 연구는 ‘과거와 현재를 가로지르는’ 교사연수 이전과 이후에 나타난 생애사적 경험을 바탕으로 아제르바이잔 교사의 한국 연수 경험을 분석한 후, 한국 교사연수 프로그램이 아제르바이잔 교육 현실에 주는 시사점 도출하는데 목적이 있다. 이를 위해 본 연구는 아제르바이잔 교사들을 대상으로 일대 일 심층 인터뷰를 분석하는 생애사적 사례연구 방법을 선택하였다. 왜냐하면 생애사적 사례연구 방법은 ‘과거와 현재의 연속선상’에서 연구 대상 개개인의 생애에 대한 심층적이고 상세한 정보를 파악하기 위해 연구자의 풍부한 경험과 직관적인 통찰을 이용한 연구 방법이기 때문이다.

따라서 본 연구는 연구참여자의 풍부한 경험과 연구자의 직관적인 통찰을 결합하여 연구 결과를 도출하는 생애사적 사례연구 방법으로 설계하였으며, 질적 사례연구 방법인 인터뷰를 시행하였다. 그렇기 때문에 본 연구는 생애사적 사례연구 방법을 통해 아제르바이잔 교사의 한국 연수 이전과 이후 교사로서 생애사적 경험 및 아제르바이잔 교사들의 한국 교사연수 프로그램을 통해 교육 혁신 경험의 의미를 도출하는 방식으로 진행되었다.

#### 1. 생애사적 사례 연구

1980년대 이후부터 생애사 연구는 현재까지 지속적으로 학문적 연구가 증가하였고, 최근에는 문화 연구, 역사, 심리, 여성의 영역뿐만 아니라 교육, 정치, 관광, 경제 연구 등에서도 활용되고 있다(김영순 2011; Ojermark, 2007). 이처럼 다양한 학문적 영역에서 활용되고 있는 생애사 연구는 “개인의 사적인 삶을 통해 공적인 맥락을 발견하고 이를 이야기로 기술”하는 연구방법이다(김영순 외, 2018).

특히, 교사의 생애사적 접근을 시도한 연구는 자기의 성찰 과정에서 여러 가지 이슈들에 대한 당위성의 표출에 결정적인 역할을 한다는 점에서 커다란 의미가 있다. 이것이 본 연구가 교사의 생애사 연구에 주목하여 연구방법의 하나로 채택하고 있는 이유이다. 생애사 연구는 자기를 반성하고 성찰하는 것을 목적으로 하는 도구로서 연구참여자와 연구자는 “자신의 위치성(positionality)과 정체성(identity)”을 새롭게 형성하고 재형성할 수 있는 기회를 갖는다. 이러한 기회는 결국 교사로서의 자질을 향상시킬 뿐만 아니라, 그와 관련된 학생이나 기타 교육적 환경에도 커다란 영향을 미친다(김영천·허창수, 2004).

조용환(2005)은 교사입문과정을 포함한 교직 선택과 교사 임용 등 현재까지의 모든 과정에서 학생관, 교육관, 교사관, 교직사회의 적응양상, 수업지도관 등 교사의 질적인 변화과정을 파악하기 위해서는 생애사 연구방법을 통해 자료와 정보를 수집할 필요가 있다고 강조하였다.

이 점에 착안하여 본 연구는 먼저 연구참여자들의 교육적 생애관을 탐색함으로써 이들이 경험한 생애 사건 중에 어떠한 교육적 과정이 내재하고 있는지, 이들이 교사로서 살기 위해 교육적으로 어떠한 노력을 했는지, 이들의 삶에 어떤 가르침이 영향을 미쳤는지를 바탕으로 이들의 현재를 어떻게 형성하였는지 살펴볼 것이다. 한 교사의 현재의 가르침의 철학과 방법은 그 교사가 개인적으로 축적해가는 것으로, 그 교사의 개인적인 삶을 이해하기 위한 방법으로서 생애사 연구방법이 활용되기 때문이다(김영천, 2004).

따라서 생애사 연구는 개인 삶의 전반적인 경험에 대한 의미를 중요시하기 때문에 아제르바이잔 교사의 개인적인 교육 경험의 의미를 이해하는 데 적절한 방법이 될 수 있다. 본 연구는 생애사적 측면에서 아제르바이잔 교사의 교육경험을 다룬 유일한 연구가 될 것이다.

사례연구(case study)는 1920~30년대 생애담(life story)에 관한 사례연구가 등장한 이후, 지금까지 교육학, 문화인류학, 사회학, 심리학 등 다양한 학문 분야에서 연구되고 있는 질적 연구 방법이다(강진숙, 2016). 사례연구는 “실제적인 맥락 안에서 이루어지는 동시대의 현상에 대한 실증적인” 탐구이며 “현상의 경계(boundary)가 맥락이 명확하게 구분하지 않는 상황”에서 이루어지는 탐구이

다(Yin, 2003).

사례연구방법은 “단일 또는 복합적인” 사례에 대해 심층적이나 집중적으로 현상을 기술하고 분석하여 “현상의 복잡성”을 이해하려는 연구방법이다(Merriam, 1994). 따라서 사례연구는 하나의 “경계 지어진 체계”, ‘하나의 사례 또는 여러 사례’를 여러 가지 정보원을 포함하여 세부적, 심층적으로 풍부하게 자료를 수집·탐색한다. 그렇기 때문에 본 논문의 연구 주제는 가설적으로 “설정된 변인 간 인과관계를 실험이나 조사 상황 변수를 통제하여 밝히는” 양적 연구 방법으로는 한계가 있다. 왜냐하면 아제르바이잔 교사의 교육 경험에 있어서 교사들의 목소리로 제시되는 이들의 경험적 의미를 파악하여 해석하는데 목적이 있기 때문이다. 그러므로 본 연구에서는 질적연구의 하나인 사례연구방법을 적용하여 아제르바이잔 교사들의 한국 교사연수 프로그램을 통해 이들의 경험이 자국의 교육 현장에 미치는 영향과 그 의미를 심층적으로 탐색할 것이다.

일반적으로 사례는 ‘특정 시기 혹은 일정 기간에 관찰된 공간적으로 구별된 현상’을 지칭하며(Gerring, 2007), 사례연구는 “연구할 가치가 있는 사례를 선정하고 이를 통해 주요 이슈나 문제를 이해하려는 접근으로 시간의 경과에 따라 하나 또는 다양한 사례를 탐색하고 심층적인 자료를 수집하여 그 독특한 사례를 기술하고 사례에 관련된 주제”들을 밝히는 방법이다(Creswell, 1998). 이러한 사례연구는 “많은 표본을 수집하여 제한된 변인을 통계적으로 분석하면서 일반적 경향을 밝히려는 표본 연구나 통계적 연구와는 달리 한정된 대상의 여러 변인을 동시에 심층적으로 연구”한다는 특징이 있다(고미영, 2009). 따라서 대상의 여러 변인을 찾는 동시에 행위의 의미를 찾기 위해 현상, 관점과 세계관, 사람, 과정에 관한 관련 자료를 수집하고 기술한다. 이 경우 특정 개념은 “일상적인 사람들의 행동 속에서 구체적 맥락과 함께 기록되면서 그 행동의 의미는 당사자들의 주관적 세계 속에서” 이해된다(최종임, 2016).

이와 같이 생애사적 연구 방법과 사례연구를 결합한 생애사적 사례연구는 “일시적 사실이나 사건의 기록, 경험에 대한 사례를 생애시기의 시간 흐름에 따라 체계화”하는 연구이다. 또한 사례의 분석 단위는 개인이나 집단 또는 조직이 될 수도 있고, 시간의 흐름에 따라 에피소드나 사건이 될 수도 있다. 또한 지역이나 학교 및 교실 등 공간이 될 수도 있다.

따라서 본 연구는 아제르바이잔 교사들의 교사가 되기 전과 후의 생애사적인 경험과 더불어 아제르바이잔 교사들의 한국 교사연수 프로그램을 통해 이들의 경험이 자국의 교육 현장에 미치는 영향과 그 의미를 살펴보기 위해 생애사적 사례연구방법을 선택하였다.

## 2. 연구참여자

본 연구는 아제르바이잔 교사들의 한국 교사연수 프로그램에 대한 심층적 고찰을 통해 그들의 경험이 자국의 교육 현장에 미치는 영향과 그 의미를 살펴보고자 하였으며, 향후 아제르바이잔 교사들의 한국 연수 프로그램의 발전을 위한 필요한 개선 방안을 고찰하기 위해 질적 사례연구방법을 실시하였다. 이에 본 연구자는 아제르바이잔 교사들의 한국 교사연수 프로그램을 통해서 그들의 경험이 자국의 교육 현장에 어떤 영향을 미치는지를 알아보기 위해 한국 교사연수 프로그램에 대해 관심을 지닌 연구참여자를 선정하려고 노력하였다.

본 연구자는 한국과 아제르바이잔의 교육프로그램이 운영되는 해당 사업에서 전담 통역원으로 참여하여 연수 시작부터 마지막까지 연수생들을 면밀히 관찰하였다. 그래서 연구참여자를 모집하기 위해서 연구자는 2021년 이 프로그램이 시작했을 때 연수 프로그램에 참여하고자 하는 교사들에 대한 관찰을 하기 시작하였다. 이후에 연수 프로그램이 시작하고 나서부터는 연수 프로그램에 적극적으로 직접 참여하여 교사로서 실력을 향상시키고 현장 교육에 기여를 하고자 하는 연구참여자를 선정하였다.

선정 기준은 다음과 같다. 첫째, 아제르바이잔 현직교사이며 한국 교사연수 프로그램에 참여하는 자이다. 둘째, 본 연수 프로그램에 처음으로 참여하는 자이다. 셋째, 연수 프로그램을 마친 후 연수 프로그램에서 배운 내용을 아제르바이잔 교실 수업에 배우는 것을 적용하는 자이다. <표 3-1>는 연구참여자의 특성을 제시한 것이다.

**<표 3-1> 연구참여자의 특성**

| 참여자     | 연령대<br>(성별) | 학력       | 전공분야 | 교직경험 | 연수 참여 기간        | 학급   |
|---------|-------------|----------|------|------|-----------------|------|
| 연구참여자 A | 30대(남)      | 대졸       | 수학   | 14   | 2021.04~2021.05 | 중등교육 |
| 연구참여자 B | 60대(여)      | 대졸       | 생물   | 45   | 2021.04~2021.05 | 중등교육 |
| 연구참여자 C | 40대(남)      | 대학원<br>졸 | 지리   | 18   | 2021.04~2021.05 | 중등교육 |
| 연구참여자 D | 40대(여)      | 대졸       | 물리   | 15   | 2021.04~2021.05 | 중등교육 |
| 연구참여자 E | 60대(남)      | 대졸       | 국어   | 43   | 2021.04~2021.05 | 중등교육 |

### 1) 연구참여자 A

연구참여자 A는 30대 남성이고 아제르바이잔 ‘Terter’라는 도시에서 태어나 현재 수학 교사로서 교직기간은 14년이다. 그는 1991~1992년 아르메니아와 아제르바이잔과의 전쟁 동안에 초등학교 시절을 보냈다. 의사가 되고 싶었던 연구참여자 A는 고등학교를 화학과 생물학을 중심으로 교육하는 기관을 선택하여 입학하였다. 하지만 입학시험 결과가 좋지 않아 그는 수학을 전공하는 과에 입학하게 되었다. 학비를 자비로 내면서 공부하였던 연구참여자 A는 선택하였던 전공에 대해 후회하지 않았다. 왜냐하면 바쿠 국립대학교에서 수학을 전공한 사람들은 학교뿐만 아니라, 대학이나 연구기관에서 직업을 가질 수 있는 기회가 있었기 때문이다.

연구참여자 A는 대학 졸업 후 병역을 마치고 농촌지역 학교의 수학 교사로 파견되었다. 교육부와 3년 계약을 체결한 연구참여자 A는 최선을 다하는 교사로 활동하기 위해 노력하였다. 연구참여자 A는 농촌학교의 삶을 벗어나서 수도에 있는 학교로 이직하고 싶었지만, 매년 교육부에서 진행되는 학교 이직 시험에 떨어져 직장을 옮기지 못하였다. 그가 이직 시험에 계속해서 통과하지 못한 것은 당시 정부가 요구하는 수준의 교수 지식 및 역량을 갖추지 못한 것으로 이해된다.

연구참여자 A는 교사로 활동하면서 다양한 어려움과 문제들을 만났다고 하였다. 코로나-19가 발생하고 나서 모든 교육이 원격 교육으로 전환되고 나서 학생

들의 학교와 수업에 대한 관심은 사라졌다고 하였다. 연구참여자 A는 농촌 학생들의 관심사를 고려하면서 그들이 수학에 흥미를 갖도록 하기 위해서 수업 방법을 농촌 생활에 맞도록 한 것에 대해 보람이 있었다고 하였다. 연구참여자 A는 아제르바이잔 교육부가 마련해 주는 모든 연수 프로그램에 참여하였다. 하지만 지방에서 연수를 진행하였을 때 출장비 지원이 제공되지 않았기 때문에 가족이 있는 교사들은 지방까지 내려가서 연수 프로그램에 참여하기가 어려웠다. 젊고 열정이 넘치는 연구참여자 A는 지방에 거주함에도 불구하고 수도에 있는 민간 회사가 그에게 관심을 가졌다. 그는 ITE라는 교사연수 프로그램을 진행하는 민간 회사의 초청으로 연수 강사로서 근무하기를 시작하였고, 현재까지도 활동 중이라고 하였다. 그는 연수 프로그램 원고, 강의안, 연수 계획 등의 담당자 역할을 하고 있다.

## 2) 연구참여자 B

연구참여자 B는 어렸을 때부터 총명하여 다른 친구들과 달리 6살에 학교에 입학하였다. 시골에서 자랐던 그녀는 자신이 살던 곳에 고등학교가 없어서 옆 동네에서 고등학교를 다녔다. 의사가 꿈인 연구참여자 B는 아버지의 권유로 그 꿈을 이루지 못하고, 큰아버지가 거주하였던 Gence의 대학에 다니게 되었다.

생물학과를 졸업한 연구참여자 B는 지도 교수가 석사과정에 진학하라고 추천을 했음에도 불구하고 약혼자가 거부함으로써 공부를 못하게 되었던 것을 매우 아쉬워하였다. 공부보다 가족과 집안일을 중시하는 약혼자 때문에 대학원에 진학하지 못하고 주부로서 생활하다가 1973년부터 근무하기 시작하였다. 시골에서 교사로서 근무하고 교감까지 승진을 하였지만, 1988년에 아제르바이잔과 아르메니아 사이에 일어난 전쟁으로 인해 수도인 바쿠로 이사를 가게 되었다. 그 후에 1989년에 바쿠에 있는 학교에서 일을 하게 되었다. 성실하고 부지런한 교사로서 생활한 연구참여자 B는 학생들과 학부모들의 사랑과 존경을 받았다. 연구참여자 B는 그녀가 가르친 학생들이 국외 대회에서 1등을 하여 금메달을 따는 것에 대한 자랑과 만족하는 모습을 드러냈다.

시대가 바뀌면서 디지털 기술을 많이 사용해야 하는데 아직 익숙하지 않기



때문에 수업 진행에 있어서 장애가 되기도 한다. 다양한 이유로 수업에 실시간으로 참여하는 것을 거부하기 때문이다. 그럼에도 불구하고 연구참여자 B는 교사로서 생활하는 동안 많은 경력을 쌓여 다양한 프로젝트와 프로그램에 참여하였다. 아제르바이잔의 생물학 교과서를 집필하는 과정에도 재능을 기부하여 열심히 교사 생활을 하고 있다.

### 3) 연구참여자 C

연구참여자 C는 1978년에 아제르바이잔의 남쪽에 위치한 Xacmaz라는 도시에서 태어났으며, 그가 자란 시기는 소련의 점령기였다. 집안에서 아제르바이잔어만 사용하였지만, 연구참여자 C는 소련 시대에는 일 순위 언어였던 러시아어를 배우기 위해 러시아 학교에서 입학하였다. 러시아어 학교에서 공부하게 된 연구참여자 C는 어려운 학교 시절을 이야기하면서 그 당시의 아픔을 진술하였다. 러시아어로 인해 자신감도 사라졌고 성적도 좋지 않았다고 하였다. 이러한 문제로 인해 연구참여자 C는 성격이 점점 더 내성적인 아이가 되었다. 언어 장벽을 극복하기 위해 그는 많은 노력을 하면서 러시아어를 습득하게 되었다. 중학교 마지막 학년 때 연구참여자는 교육을 터키어로 하는 사립학교에 입학하였다. 그는 러시아어를 배운 지 얼마 되지 않아서 겨우 적응을 했는데, 대학교에 입학하면서 새로운 언어에 적응하고 배우기 시작하였다. 그러나 러시아어보다 터키어를 하는 것이 쉬웠다. 왜냐하면 터키어 어학당에서 1년 동안 공부하였기 때문이다.

터키어로 유학을 희망했던 연구참여자 C는 해외 출국을 위한 여권을 만들지 못해서 꿈을 포기하고 아제르바이잔에서 대학교에 다니게 되었다. 그는 1998년에 바쿠 국립 대학교 지리학과에 입학하였다.

그는 군에서 제대하고 난 후, 바쿠와 Gence에서 학원 교사로서 활동하기 시작하였다. 2006년에 학원과 동시에 학교에서 근무하기 시작하였던 그는 열심히 노력 한 결과, 우수 교사로 선정되었다. 연구참여자 C가 대회에 준비시켰던 학생들은 대상이나 우수상을 수여 받았다. 학생들의 성취를 통해 연구참여자 C도 교사로서 보람을 느꼈다. 2015년에 아제르바이잔 우수 지리 교사로 선정되었다. 그는 교사로서 2권의 지리책의 저자이며, 1권의 지리책을 아제르바이잔어로 번

역하였다. 연구참여자 C에게 교사라는 직업은 우연히 얻게 된 직업이자, 운명적인 직업인 것이었다. 교사 활동을 하면서 교사라는 직업과 학생들에게 관심이 생기고 좋아하게 되었다. 직업을 좋아하게 된 연구참여자 C는 교육부 산하기관인 교원 역량 강화 센터와 협력을 하고 있으며, 교사 임용 시험 센터와도 협력하고 있다. 그는 2018년부터 교육부 지리 교과서를 검토하는 전문가로도 활동하고 있다.

#### 4) 연구참여자 D

연구참여자 D는 아제르바이잔의 'Tovuz'라는 도시에서 태어났다. 초·중고등학교까지 해당 도시에서 공부한 그는 2006년 아제르바이잔 교육대학교의 물리교육학과에 입학하였다. 그는 대학교를 졸업한 이후 2011년 연수 강사 모집 공지를 보고, 해당 프로그램에 지원하여 훈련을 받고 연수 강사로서 교사 경력을 쌓기 시작했다.

연구참여자 D는 처음에는 다른 직업을 생각하고 있었기 때문에 대학교를 졸업했을 때 교사로서 근무하고 싶지 않았지만, 연수 강사 모집 공지를 보는 순간 자신에게 가장 적합한 프로그램이라고 생각했다. 그는 연수 강사로 활동하며 좋은 교사가 될 수 있는 필요한 역량과 지식을 갖추고 현대적인 교수법을 습득할 수 있었기 때문이다. 연구참여자 D는 연수에 참여한 것을 후회하지 않았다. 그는 8년 동안 연수 강사로 활동하며 자신을 교육 분야의 전문가로 부를 정도로 자신감이 생겼다.

연구참여자 D는 2018년에 교사 임용 시험에서 좋은 성적을 받아 고향인 Tovuz 도시에서 근무하기 시작했다. 그는 교사로서 재직하면서 연수 강사 활동도 포기하지 않고 계속했다. 그는 거주 지역뿐만 아니라, 전국을 돌아다니면서 연수 강사로 활동하고 있다.

연구참여자 D는 근무하는 학교가 Tovuz 도시와는 멀리 떨어진 시골 학교에 놓여 있기 때문에 출퇴근하는 데 어려움을 겪었다고 했다. 코로나-19 팬데믹으로 인해 비대면 수업을 했을 때도 일부 아이들이 장비·인터넷 시설 부족으로 수업에 참여하지 못하여 교사로서 마음이 아프다고 하였다.

연구참여자 D는 과거에는 능력이 떨어지는 교사들이 학교에서 근무하고 있었다고 하였다. 하지만 현재에는 교육부의 노력과 의지로 인해 이러한 무능력한 교사 문제는 해결되었다고 하였다. 그는 교사 임용시험이 생기고 나서 교사로서 역량이 부족한 사람들이 이제 학교에서 퇴출이 된다는 점을 다행스럽게 생각했다. 임용시험 및 진단평가의 도입 덕분에 아제르바이잔 교사들과 교육의 질이 점차적으로 향상된 것으로 해석했다. 연구참여자 D는 교육부가 개최하는 교육 관련 대회에서 다수의 상을 받았다는 것을 자랑스럽게 여기고 있었다.

## 5) 연구참여자 E

연구참여자 E는 Cebayil(체브라일르)'라는 도시 출신의 국어 및 문학 교사이다. 연구참여자 E는 초등학교 4학년 때 신문에 첫 기사를 기고했다. 그때부터 고등학교를 졸업할 때까지 해당 신문에 그의 기사가 실렸다고 자랑스럽게 얘기하였다. 그는 이 경험을 통해 기자라는 직업에 관심을 가졌지만 기자가 아닌 교사의 길을 선택했다. 교사가 된 계기는 그를 가르쳤던 한 교사가 아이들에게 좋지 않은 모습을 보였기 때문이었다.

연구참여자 E는 그 교사와는 다른 교사가 되기 위해 Ganja(겐재) 국립대학교 국어국문학과에 입학하였다. 그는 대학교에서 공부하는 동안 전공을 좋아하게 되었고 교사가 되길 원했다. 그는 교사를 본인이 수학했던 학교가 아니라 이웃 시골에서 시작했다. 그는 자신이 흡연자이기 때문에 자신을 가르쳤던 스승들 앞에서 담배를 피우면 안 된다는 생각에 다른 학교로 지원했다. 이를 통해 연구참여자 E가 어른과 스승을 공경한다는 것을 알 수 있다.

그는 눈이 오든 비가 오든 다른 동료 교사보다 먼저 학교에 도착해서 수업 준비를 하였다. 그는 자신의 인생을 아이들을 가르치는 일에 바치는 것이라고 하였다. 당시 그가 근무했던 학교의 교장 선생님도 그를 많이 신뢰하고 의지해 학교의 많은 일을 그에게 맡겼다. 연구참여자 E는 그 교장 선생님이 “남을 위해 일하고 당신을 위해 배워라”라고 말해준 것을 잊지 못한다며 이 말을 통해 많이 배웠다고 하였다. 그 교장 선생님 덕분에 그는 모든 일의 해결책을 터득하였고, 따라서 그에게 감사한 마음을 가지고 있다.

연구참여자 E는 유럽과 아제르바이잔 정부가 공동 주관하는 'ONE TO ONE' 사업에도 참여하였다. 이 사업에 참여했을 때도 그의 컴퓨터 활용능력은 낮은 수준이었지만, 해당 사업에서 좋은 성과를 얻기 위해 밤을 새운 적도 있었다고 한다. 그가 '유럽 콜리지'라는 학교에서 근무했을 때 참관 수업을 담당하였고, 당시 교육부 차관(현재 외교부 장관)이 참여관찰로 방문하였다. 교육부 차관이 연구참여자 E의 수업을 무척 높게 평가하였기 때문에 교육시스템정보국에서 그의 수업을 촬영하여 교육부 홈페이지에 올렸다고 하였다. 연구참여자 E의 수업에 참여한 아이들은 대부분 에듀테크의 긍정적 경험으로 동기부여를 받아 공대에 진학했다. 연구참여자 E는 현재 정년을 눈앞에 두고 있지만, 수업에 대한 열정은 젊은 교사들에게 뒤지지 않았다. 그는 교사로 근무하는 동안 교육 분야의 혁신을 이끌었고, 아이들이 흥미를 잃지 않게 하기 위해 열심히 노력하였다. 그는 젊은 교사들의 열정적인 에너지와 혁신에 개방적인 모습이 부럽다고 하였다. 연구참여자 E는 젊은 교사들의 이러한 모습을 따라가기 위해 최선을 다하는 모습을 보였다. 그는 교육적인 업무에서 젊은 교사들과 함께 열정적으로 일하기를 원하고 있었다.

### 3. 자료 수집 및 자료 분석

#### 3.1 자료 수집

본 연구는 총 세 단계로 진행되었다. 첫 번째는 연구계획 단계로 2019년 10월 ~ 2021년 3월까지이며 문헌연구, 아제르바이잔의 교육현황에 대한 분석, 연구대상의 선정 등이 이 단계에서 진행되었다. 본 연구자는 2019년 10월(약 2주간), 12월 약(2주간) 한국의 교육전문가(교육시스템/교사교육 콘텐츠/교사역량강화) 10명과 함께 아제르바이잔 교육부와 교육기관 및 학교를 방문하여 아제르바이잔의 교육 현황에 대해 조사하였다.

두 번째 단계는 연구실행의 단계로 2021년 5월까지 자료 수집과 참여자 5명의 면담을 수행하였다. 이는 한국과 아제르바이잔 양국에서 진행되었으며, 연구

참여자의 일정에 따라 계획되었던 것이다.

세 번째 단계는 연구결과를 기술하는 단계로 2022년 3월까지 진행되었다. 이 단계에서는 두 번째 단계에서 기술한 연구내용을 구체화, 검증의 단계를 거쳐서 이후에는 최종 논문으로 구체화할 것이다.

연구참여자는 2021년 3월부터 4월까지 ‘아제르바이잔 교사 역량 강화 및 교육 정보화 사업’의 ‘역량강화 교육’ 프로그램에 참여한 교사 30명 중에서 5명을 선정하였다. ‘역량강화 교육’ 프로그램의 참여하는 교사들의 선발은 아제르바이잔 교육부 산하의 교원역량개발연구소(EPDI)에서 진행되었다. 현지 교육부에서 추천한 우수 교사들에게 <미래 역량 교육 기법>들이 집중 전수되었다. 이 연수에서는 아제르바이잔 교육부에서 추천한 우수한 교사들을 선발하여 마스터 교사 역량을 극대화할 수 있도록 기획하였다.

아제르바이잔 교사들이 참여하고 있는 ‘역량강화 교육’ 프로그램은 한국으로 ‘초청연수’와 아제르바이잔에서 ‘현지연수’로 이루어져 있었다. 현지연수는 11개 지역 1,100명의 교사들을 대상으로 1박 2일로 교육프로그램으로 구성되어 있었으며, 학습자 중심 교수학습 방법에 대한 실습으로 이루어져 있었다. 그러나 2020년에 발생한 코로나-19 팬데믹으로 인하여 한국에서 진행될 초청연수 프로그램과 현지연수는 모두 취소되고 이를 온라인 교육으로 대체되었다. 그러므로 최초 계획은 연구참여자로 해당 교육프로그램에서 ‘초청연수’와 ‘현지연수’ 모두 참여한 30명의 교사 중에 무작위로 10명을 선발하고자 하였지만, 본 연구에서는 불가피하게 이를 변경하여 온라인 교육 프로그램과 온라인 연수교육에 참여한 5명의 교사를 선정하였다. 미리 선정한 10명 중 2명은 연수 진행 중에 관찰을 통해 연수 내용을 제대로 파악하지 못했다는 것을 느껴서 배제시켰고, 2명은 처음에는 동의하였지만, 인터뷰를 할 수 있는 시간이 안 된다고 하여 거부하였고, 1명의 인터뷰 내용에는 연구와 관계없는 것들이 많아서 배제하였다. 위에서 언급한 기준에 따라 선정된 연구참여자 5명을 인터뷰하여 본 연구가 진행되었다.

먼저 2021년 3월 6일부터 자발적으로 본 연구에 참여 의사를 밝힌 연구참여자들로부터 자료 분석 기준에 맞춰 질문 목록을 구성하여 연수 프로그램 사전 인터뷰를 실시하여 자료를 수집하였다. 그 다음에는 자발적으로 참여한 연구참여자들에게 연구의 내용이나 목적 및 연구 방법 등에 대해 구체적으로 부연 설

명하였으며, 전체 5명의 연구참여자를 대상으로 연구 주제에 관한 다양한 의견을 내리고 편하게 진술을 할 수 있도록 개방적인 질문과 탄력적 진술의 구조로 인터뷰를 진행하였다. 인터뷰는 연구 자료가 충분히 포화될 때까지 실시하였다. 질적인 연구 자료를 얻기 위해 연구자는 연구참여자와 지속적으로 소통을 하고 관찰하였다. 인터뷰 도중에 연구참여자들의 감정, 몸짓과 반응을 연구자 노트에 기록하였다. 또한 연구참여자들이 참여하는 연수 프로그램에 함께 한 동안 참여하여 그들이 연수를 받는 과정을 관찰하였다. 자료 분석 과정에서도 분석 결과를 확인하고 추가적으로 필요한 정보를 얻기 위해 보충 인터뷰를 수행하였다. 인터뷰는 1인당 평균 2회로 소요 시간은 평균 90~120분이었다. 자료 수집은 2021년 3월 6일부터 2021년 10월 7일까지 소요되었다. 이렇게 수집된 인터뷰 기록을 전사하여 분석을 위한 원자료를 구성하였다.

연구자는 연구참여자들에게 개인 정보 및 연구내용에 대한 녹음, 익명화, 비밀보장 등에 대해 구체적으로 안내하였다. 그런 다음 연구참여자의 참여중단에 대한 요청이 언제든지 가능하다는 사실을 고지한 후, 심층 인터뷰를 실시하였다. 구체적으로 제1차 인터뷰는 연수 설계 측면에서 어떻게 이 연수에 참여하게 되었는가? 등을 위주로 진행되었고, 장소는 코로나-19 팬데믹으로 온라인(ZOOM)으로 진행하였다. ‘역량강화 교육’이 4월 말에 마무리되었기 때문에 5월 초에 제2차의 인터뷰를 진행하였다. 제2차 인터뷰는 아제르바이잔 교사역량강화 센터에서 진행하였으며, 3가지 측면(연수 실행 측면, 연수 평가 측면, 모국에서의 적용 가능성) 측면을 중심으로 이루어졌다. 제1차와 제2차 심층 인터뷰 진행 사항은 다음 <표 3-2>와 같다.

#### <표 3-2> 심층 면담 진행 개요

| 구분      | 1차면담       | 시간      | 2차면담       | 시간     |
|---------|------------|---------|------------|--------|
| 연구참여자 A | 2021.03.06 | 1시간 20분 | 2021.05.14 | 1시간    |
| 연구참여자 B | 2021.03.07 | 1시간 30분 | 2021.05.10 | 45분    |
| 연구참여자 C | 2021.03.09 | 1시간 40분 | 2021.05.15 | 1시간 5분 |
| 연구참여자 D | 2021.03.10 | 1시간 50분 | 2021.05.03 | 1시간 5분 |
| 연구참여자 E | 2021.03.11 | 1시간 20분 | 2021.05.01 | 40분    |

한편, 면담은 먼저 질문지를 작성하였지만, 인터뷰 현장에서는 기계적인 방식으로 적용하지는 않았다. 연구참여자가 자유롭게 말하고, 필요한 경우 의미를 확인하거나 보충 질문을 던지는 형식으로 진행되었다. 모든 공식적인 면담 내용은 연구참여자들의 동의를 얻어 녹음기에 녹음하였으며, 연구참여자들의 이름은 개인정보보호를 위해 익명으로 처리하였고, 이를 연구참여자들에게도 미리 설명하고 가능한 한 서로 자유로운 분위기속에서 대화할 수 있도록 환경을 조성하였다.

### 3.2 자료 분석

본 연구에서 연수 프로그램에 참여한 교사들의 인터뷰 내용은 녹음한 후 전사하여 전사된 자료를 아제르바이잔어에서 한국어로 번역한 후 분석을 하는데 활용하였다.

자료 분석이란 “수집한 자료들을 범주화하고 이를 해석할 수 있는 유형으로 구분하여 자료 속에 숨겨져 있는 의미”를 찾는 것(Bogdan & Biklen, 2007; 유기웅 외, 2012)이다. 본 연구에서는 자료를 분석하는 방법으로써 질적 연구방법에서 자료를 비교·분석할 때 적용하는 반복적 비교분석법(Glaser와 Strauss, 1967)을 사용하였다. 반복적 비교분석은 “‘개방 코딩’, ‘범주화’, ‘범주 확인’”(유기웅 외, 2012) 단계로 이루어진다. 개방 코딩이란 “수집한 자료를 다시 읽음으로써 중요한 개념을 찾고 명명하며 구분”하는 것을 의미한다(Strauss & Corbin,

1998). 다시 말하면, 개방 코딩 작업은 “수집된 자료를 양쪽에 여백을 많이 두고 출력하는 것부터 시작한다. 그 다음에 자료를 반복적으로 읽으면서 양쪽의 여백 부분에 연구 문제의 해답이 될 수 있는 부분을 표시하거나 자료를 명명”한다. 이와 같이 본 연구에서는 인터뷰 내용을 전사하여 파일로 만든 다음, 전사 파일을 계속해서 반복하여 읽으면서 단어나 문장에 키워드를 정하고 개념화 작업을 하였다. 그 이후 두 번째 단계인 범주화 단계로 진행하였다. 범주화는 “개방 코딩 이후에 이루어지는 단계로 개방 코딩을 통해 같은 코딩의 이름으로 분류해 놓은 자료들을 상위 범주로 구분하여 범주에 이름을 붙이는 작업”을 말한다. 범주화를 위해서는 개방 코딩된 자료를 모아서 “반복적으로 비교”해야 한다. 이와 같은 범주화 작업은 “미리 자료들이 포함될 범주를 만든 후에 범주에 해당하는 자료들을 찾는 것이 아니라, 많은 자료들의 분석을 통해서 이 자료들을 가장 잘 표현할 수 있는 상위 범주를 구성하는 귀납적인” 작업이다. 이와 같이 본 연구에서는 개방 코딩을 통해 코딩된 자료들을 “서로 유사점 및 차이점에 따라 하위 및 상위 범주”로 분류하였다. 그리고 마지막으로 범주화 확인 단계가 진행되었다. 범주화 확인은 “범주화의 과정을 통해 구성된 범주가 연구 문제와 관련하여 수집된 자료의 특성을 잘 설명하고 있는 원자료를 재확인하는 작업”이며, “이러한 과정을 통해 그동안 발견하지 못했던 자료를 새롭게 발견”할 수 있다 (유기웅 외, 2012).

아제르바이잔 교사들의 연수에 대한 인터뷰 내용의 분석 틀을 바탕으로 범주화한 것은 <표 3-4>와 같다.

**<표 3-4> 교사연수에 대한 교사 인터뷰 질문**

| 구분        | 질문 내용  |
|-----------|--|
| 기술적 측면    | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 아제르바이잔과 한국 교사연수의 장단점이 무엇이라고 생각하는가?</li> <li>· 아제르바이잔과 한국 온라인 교육에 대한 장단점이 무엇이라고 생각하는가?</li> </ul>                |
| 교수·학습적 측면 | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 교사연수를 통해 배운 내용이 실질적으로 새로운 교수법을 적용하는데 도움이 되었는가?</li> <li>· 한국 교사연수가 수업을 디자인할 수 있는 방법에 도움이 되었다고 생각하는가?</li> </ul> |



|              |   |
|--------------|---|
| 정책 및 제도적 측면  | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 교사연수는 교사의 역량강화라는 측면에서 정책적 변화를 이끌었는가?</li> <li>· 학생 중심의 새로운 교수법은 사회적 인식을 어떠한 측면에서 변화시켰는가?</li> </ul>                      |
| 교육문화적 측면     | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 아제르바이잔 교육 현장에서 학생들의 수업 분위기는 어떤 방식으로 전환시켰는가?</li> <li>· 교사연수는 이론중심에서 학생들과 소통하는 수업문화로 전환하는데 어떤 측면에서 기여할 수 있었는가?</li> </ul> |
| 교사의 역할 변화 측면 | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 교사연수는 학생들의 미래 역량 강화를 위한 교사의 역할에 어떤 변화를 주었는가?</li> <li>· 교사연수는 긍정적이고 창의적인 교사로서 전환하는 데 어떤 점에서 도움이 되었는가?</li> </ul>         |

본 연구자는 이 분석 틀을 박영숙 외(2017) 및 허주 외(2016)의 연구를 바탕으로 연수에 참여한 교사들의 협의와 대표 교사의 자문을 받아 새롭게 개발하였다.

따라서 본 연구에서 이러한 범주가 “적절하게 잘 구성되었는지 확인하기 위하여 범주화된 내용을 원 자료와 비교”하면서 확인하였다. 본 연구에서 이 연구 방법을 통해 아제르바이잔 교사들의 한국 연수 경험이 그들에게 가치를 부여하는 의미를 탐색하고자 하였다.

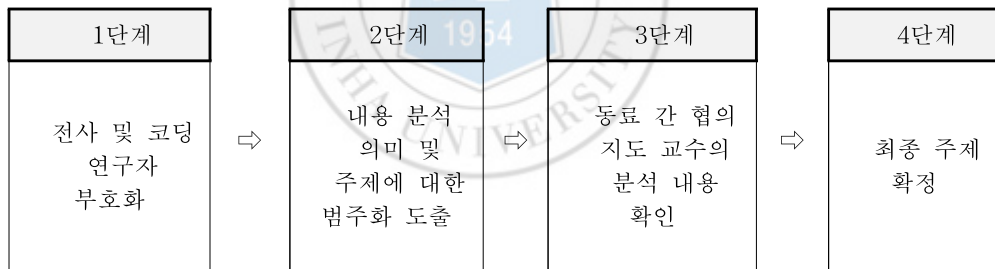
이를 요약하면 자료 수집과 분석은 다음과 같은 단계로 진행하였다. 먼저 심층 면담의 자료는 1단계에서 “먼저 심층 인터뷰의 자료는 본 연구와 관련하여 의미 있는 문장과 절로 분류한 전사한 내용을 코딩하여 주제를 도출하는 기본적인 내용 분석”으로 하였다. 이를 위해 2단계에서는 “각 코드의 의미하는 바를 분석하여 얻어진 자료를 모아 첫 번째 부호집(cordbook)”을 작성하였다. 그 후 원자료를 반복적으로 검토하며 새로이 추가를 했을 뿐만 아니라, 서로 통합할 수 있는 코드 작업을 통해 계속적으로 부호집을 개정하였다. 이러한 과정을 통해 23개의 소주제를 도출하고, 범주의 상호관계를 분석하면서 5개의 범주를 생성해 나갔다.

3단계에서는 “전사 자료에 대한 분석 후 누락 되거나 왜곡된 결과는 없는지 확인을 위한 절차로 이메일과 전화 통해 연구참여자와 확인 면담(member

check)”을 실시하였다. 또한 신뢰도와 타당도를 위해 연구자는 Eisner(Ellion W. Eisner, 1988)가 제안한 준거 즉 “구조적 확증, 합의적 정당성 및 참조적 적절성”을 활용하였다.

먼저, 구조적 확증은 “다양한 자료를 서로 관련시키는 방법으로 신뢰성을 확보하고자 인터뷰, 전사 자료, 현장 노트 등의 자료”를 활용하였다. 합의적 정당화는 “기술, 해석, 평가”이며, 아제르바이잔 교사의 한국 교사연수 경험 전반에 관하여 도출된 의미가 주제에 적합한지에 대한 동료 연구자 사이의 합의를 말한다. 이를 위해 본 연구자는 지도교수와 동료원생간의 합의 과정을 통해 “타당성과 일관성을 확인하는 다각도 분석 및 참여자 확인 면담(member check)을 범주화 과정”에 활용하였다. “참조적 적절성 준거”(Eisner, 1988)를 활용하여 참여자들과 공유하여 참여자들이 더 잘 이해할 수 있도록 수집된 자료 및 범주화된 주제의 적절성을 확인하여 연구의 타당성과 자료의 진실성을 확보하였다. 자료 분석의 단계별 과정은 다음 <표 3-3>과 같다.

<표 3-3> 질적 자료 분석 과정



#### 4. 연구의 타당도와 연구 윤리

본 연구는 질적 연구방법으로 통계 프로그램을 활용한 수치적인 신뢰도와 타당도를 제시하는데 한계가 있다. 하지만 본 연구는 아제르바이잔 교사들의 한국 교사연수 프로그램에 대한 심층적 고찰을 통해 그들의 경험이 자국의 교육 현장에 미치는 영향과 그 의미를 살펴보기 위하여 심층 인터뷰를 통해 아제르바

이전 교사들의 경험을 다각적으로 이해하고 분석하고자 노력하였다. 연구자는 2015년부터 5년간(1년에 2번 봄, 가을) 질적 연구 방법론 캠프에 참여하여 그 캠프를 통한 연구 방법에 대한 자세한 교육을 받은 경험이 있으며, 2019년부터 한국 교사연수 프로그램이 시작했을 때부터 번·통역가로서 활동을 하여 프로그램 과정을 관찰하였기 때문에 참여자들을 대상으로 현장에서 원활하게 인터뷰를 진행할 수 있었다.

이와 같이 인터뷰를 통한 질적연구를 수행하는 과정은 연구참여자와 연구자간 대화를 위한 긴밀한 상호작용이라고 할 수 있다. 그러므로 질적연구에서는 연구참여자의 권리로서 그들의 비밀을 보장하고, 그들의 일상생활이 침해받지 않도록 구체적인 계획을 수립해야 할 것이다(김영순 외, 2018).

질적 연구는 연구대상자인 인간을 “어떻게 보호할 것인지”에 대한 윤리적 기준이 중요하다. 정혜숙과 정혜숙(2017)은 “국외에서 널리 활용되고 있는 질적 연구논문 평가규준을 통합적으로 검토하고 질적 연구 과정에서 참여자와의 관계형성 및 배려와 같은 윤리적 진정성 및 공식절차”에 대해 명시하고 있다. 본 연구에서는 이러한 “윤리적 절차”들을 적용하여 수행하였다. 본 연구는 조사 과정에서 윤리적 노력의 일환으로 연구대상자를 보호하기 위해 인하대학교 기관생명윤리위원회(IRB)의 심의 규정을 철저히 준수하였다. 본 연구는 연구 시작에 앞서 인하대학교 생명윤리위원회(IRB)의 심의를 통해 승인된 후(IRB 승인번호 210330-1A) 수행되었다.

IRB승인 이후 본 연구는 자발적인 참여의사를 밝힌 연구대상자에 한해 연구에 대한 내용을 구체적으로 전달한 다음, 이들에게 연구 동의서를 작성하였다는 것을 기본 원칙으로 하였다. 이에 연구자는 심층면담 시 사생활이 노출될 수 있고, 연구참여지가 공개되고 싶지 않은 일상적인 삶의 부분이 있기 때문에 개인의 사생활 보호, 상호 신뢰의 약속 보장 및 연구 참여, 양심의 자유 보장에 대한 개인의 자유의사에 의한 자발적 보장 등 윤리적 기준을 준수하였다(Reynolds, 1979).

먼저, 인터뷰에 앞서 연구 과정 동안 “참여자의 윤리적 측면을 보호하기 위해 연구 목적, 연구 방법 및 연구 절차, 연구 대상자에 대한 권리보호, 개인정보와 비밀보장, 참여 보상에 관해 상세한 설명문”을 연구참여자에게 안내하였다. 연

구참여자와의 “면담 시작 전 면담 내용의 녹음·녹취 등에 대한 사전 설명과 면담에 있어서 심리적 불편함이 발생했을 경우 연구참여자의 의지에 따라 즉각 중단”할 수 있다고 설명한 후 서면 동의를 받았다. 심층 면담 후 “연구 분석 과정에서 연구자는 비밀과 사생활에 침해되지 않는 방향으로 글쓰기가 이루어지고 있는지, 연구참여자들의 개별적인 목소리가 그들의 의도에 맞게 주장되고 있는지, 이 연구가 출판된 후에 끼칠 수 있는 영향력이 무엇인지 고려하면서” 연구자의 책임의식을 가지고 연구에 임하였다. 또한 연구를 위한 참여관찰과 심층 인터뷰 시 연구참여자들에게 “인터뷰 과정에서 불편감이나 어떠한 불이익이 없도록 연구 윤리”를 준수하였다.

본 연구와 관련하여 수집된 연구참여자들의 “개인정보는 연구 윤리 규정에 의해 철저히 보안을 보장하며, 규정에 의거 자료를 관리”할 예정이다. 다시 말하면, “연구 과정에서 수집된 모든 자료는 연구 분석을 위해서만 사용되며, 외부로 유출되지 않도록 주의하고 자료 분석 시에 연구참여자의 익명을 보장하여 익명화 및 코드화”로 처리한다. 자료 분석의 결과는 박사학위 논문으로 발간될 것이다. 연구과정에서 분석을 마친 자료는 3년 후에 완전히 폐기될 것이라고 연구참여자들에게 설명하였다. 또한 연구에 관련된 문의사항을 위해 연구자에게 연락할 가능 시간과 연락처를 전달하였으며, 연구와 관련된 다양한 문의사항은 인하대학교 기관생명윤리위원회(032-860-9158)로 연락하도록 안내하였다.

## IV. 한국 연수 전후의 교사 생애 경험

본 장에서는 아제르바이잔 교사의 한국 연수 경험을 통합적으로 이해하기 위해서 연구문제 1의 아제르바이잔 교사들이 가진 교육 경험과 교수방식이 어떠한가를 분석하여 생애사적으로 접근하였다. 또한 연구참여자의 한국 교사연수 경험이 갖는 의미를 개인적인 차원에서 논의한 내용을 주제별로 정리하였다. 이 내용은 연구문제 2에서 제시하고자 하는 한국 연수의 혁신 경험이 아제르바이잔 교육환경에 갖는 함의를 도출하는데 맥락적 정보를 제공한다.

본 연구자는 연구참여자의 개별 사례에서 한국의 교사연수가 그들의 생애사에 갖는 의미에 주목하였다. 연구자는 연구참여자들의 목소리를 통해 교사가 되기까지, 교사가 된 후 활동을 중심으로 아제르바이잔 교사들이 가진 맥락적 특징을 교육경험과 교수방식을 중심으로 서술하였으며, 한국연수 참여 경험, 연수 참여 후 자신의 변화 등에 대한 의미 등 연수 참여 경험 양상을 분석하여 제시하였다. 이를 교육경험과 교수방식, 한국의 연수 경험으로 인한 변화의 의미를 개별 사례별로 제시한 이유는 연구참여자들이 서로 다른 맥락 속에서 한국 연수를 통해 자신의 역량강화 및 변화, 연수와 수업에 적용 여부 등을 말하고 있기 때문이다. 이 장에서 소개되는 교사 5명의 이야기는 연구참여자들이 개인적으로 중요하다고 말한 자신들의 삶의 이야기들을 분석하여 재구성하여 기술(description)하였다는 것을 밝힌다. 하지만 교사 5명의 이야기는 아제르바이잔 교사들이 갖는 교육·맥락적 환경을 포함하고 있다고 생각한다. 연구참여자들의 사례에서 분석한 아제르바이잔 교사의 맥락적 특징과 한국 연수 경험의 양상은 다음 <표 4-1>과 같다.

<표 4-1> 아제르바이잔 교사의 맥락적 특징과 한국 연수 경험 양상

| 연구참여자           | 주제                    | 키워드                      |
|-----------------|-----------------------|--------------------------|
| 연구참여자 1<br>수학교사 | 성장육구의 ‘목마른’<br>교사     | 교사 직업에 대한 인식 전환          |
|                 |                       | 수업개선을 위한 적극적인 활동         |
|                 |                       | 우연한 한국연수의 기회             |
|                 |                       | 활동적인 한국연수 분위기            |
|                 |                       | 새롭게 인식한 수업의 전문성          |
| 연구참여자 2<br>생물교사 | 학부모와 학생에게<br>인정받는 교사  | 제자들의 수상에 대한 자부심          |
|                 |                       | 아제르바이잔 교사교육의 한계          |
|                 |                       | 교사에게 요구되는 ICT 활용 능력      |
|                 |                       | 학습자 중심의 교육 중시            |
| 연구참여자 3<br>지리교사 | 공교육에 혁신을 추<br>구하는 교사  | 공립학교와 사립학교의 차이 경험        |
|                 |                       | 아제르바이잔 교사연수에 대한 비판적 인식   |
|                 |                       | 새로운 교육과정에 대한 교육부의 일방적 강요 |
|                 |                       | 교사 양성 및 연수 체계에 대한 혁신의 필요 |
| 연구참여자 4<br>물리교사 | 교사의 전문성을 중<br>요시하는 교사 | 교사의 역할에 대한 인식 변화         |
|                 |                       | 교사의 태도에 대한 비판적 시각        |
|                 |                       | 성찰을 통한 수업의 긍정적 변화        |
|                 |                       | 교사역할에 대한 재정립 기회          |
| 연구참여자 5<br>국어교사 | 교사의 열정을 강조<br>하는 교사   | 제자들을 위한 헌신적인 교육열         |
|                 |                       | 새로운 학습 방법에 도전            |
|                 |                       | 국제적 수준으로 교육환경의 변화        |
|                 |                       | 중요한 교사의 실천적 태도 중요시       |

## 1. 연구참여자 1: 성장의 욕구에 ‘목마른’ 교사

2019년 교원역량 강화 센터에서 한국에 파견 된 전문가들이 면접을 하고 있었는데, 한 교사가 10분 정도 늦게 도착하였다. 그 교사는 “우리 도시에서 바꾸로 간 버스가 고장이 나는 바람에 조금 늦었네요. 죄송합니다.”라고 말하면서 면접장에 들어섰다. 그가 들어서자마자 한국인 전문가들은 면접을 시작하였다.

그는 면접 과정에서 낙후된 도시 외각 농촌 지역의 학교에서 근무하고 있었다. 이 교사는 학생들에게 수학을 가르치기 위해 농촌생활에 등장하는 소재를 수학수업과 연결하여 제시하는 수업을 진행하고 있었다. 특히, 이 교사는 학생

의 성적보다 진로의 중요성을 강조하고 있었다. 또한 학생들이 방황하고, 학습 성취가 낮은 이유를 내면의 자존감이 약하기 때문이라고 생각하였다. 이를 이 지역에는 “흔들리는 아이들”이 많다고 표현하면서 그런 학생들의 내면을 잘 어루만져주는 교사가 되고 싶다고 하였다. 그의 말에 감동을 받은 본 연구자는 면접이 끝나자마자 연구에 대해 안내하여 “연구에 참여하실 수 있냐?”고 문의하였다. 이후 연구자는 연구참여자가 들려주는 교육경험에 푹 빠져 면담을 진행하기로 하였다.

## 1.1 교사라는 직업에 대한 인식 전환

연구참여자 A는 1986년에 Terter 도시에서 태어났다. 초등학교 시절은 1991~1992년에 아르메니아와 아제르바이잔 전쟁이 있어 어려운 시절을 보냈다. Terter은 아르메니아와 경계에 위치한 도시로 그는 초등학교 1학기를 Terter에서 보냈지만 초등학교 2학기 때는 전쟁으로 인해 Yevlax 도시로 이주하게 되었다. 초등학교 2학기과 3학기를 Yevlax도시에서 다녔으며, 초등학교 3학기 이후 바쿠로 이사를 오게 되었다. 바쿠에서도 초등학교 3학기과 중학교 1학기를 한 학교에서 공부하고, 이후 바쿠 내에서도 이사를 가게 되어 새로운 학교로 전학을 갔다.

그는 어린 시절 자주 이사를 가면서 새로운 학교에 적응하기가 힘들었으며 고등학교 마지막 학기에는 화학-생물 교과목을 중심으로 가르치는 학교에서 공부를 하였다. 그는 2003년 고등학교를 졸업하였으며, 주로 그가 다닌 학교를 졸업하면 대부분 학생들은 의대로 진학한다. 그 역시 의사가 되고 싶은 마음에 고등학교를 입학하였으며, 원래 교사가 되고자 하는 마음이 전혀 없었다. 고등학교 마지막 학년에 부모님이 의대는 공부하기가 너무 힘들며, 최소 6~7년 다녀야 하고 돈도 시간이 많이 소요된다고 하면서 의대진학을 만류하였다. 그래서 부모님의 의견을 따라 고등학교 마지막 학년에 의사의 꿈을 포기하여 공대로 진로 방향을 바꾸었다. 하지만 대학교 입학시험의 결과가 좋지 않아 공대를 포기하고 수학을 전공하는 학과로 입학하였다. 그는 자신의 성적으로 다른 대학교를 진학하면 장학금을 받을 수 있었지만, 바쿠 국립 대학교로 진학하여 장학금을 받지

못하였으나 수학과를 졸업한 사람은 학교교사뿐만 아니라, 대학이나 연구소 등과 같은 곳에서 연구를 할 수 있어 열심히 공부하여 졸업을 하였다.

대학을 졸업하고 군대를 다녀온 후 교육부의 파견으로 아제르바이잔 외부지역(산지)에 교사로 임명받으면서, 교육부와 3년 계약을 하고 교사 활동을 시작하였다. 교사에게 지원되는 것은 월급 외에는 이사비, 정착금, 월세, 전기세, 가스비 등이고, 3년 이후 원하면 계약을 연장도 할 수 있었다. 그 외에도 해당 지역에서 토지가 제공되고, 제공된 토지에서 집을 지을 수도 있다고 하였으나 계약을 3번 연장하여도 정부로부터 토지를 제공받지 못했다고 하였다. 처음 발령을 받았을 때 도시에서 성장한 그에게 산지에 있는 농촌이 너무 흥미로웠으나 정부에서 제공받아야 할 토지와 같은 혜택들이 주어지지 않았기 때문에 시간이 흐르면서 점점 더 해당 지역을 떠나고 싶은 마음이 생기게 되었다. 그는 농촌을 벗어날 수 있는 방법에 대해 매일 고민하던 중 교육부에서 “교사를 가르치는 교사(TOT)” 즉, 연수 강사들을 모집한다는 공지를 보고 지원하여 합격하였으며, 그때부터 ICT 교사연수에 참여하게 되었다.

“도시에서 자란 저에게 산자락에 있는 농촌은 흥미로웠어요. 그중에서 저는 Quba란 도시로 2008년에 교사로 파견됐어요. 그러나 해가 갈수록 농촌을 떠나고 싶단 마음이 생겼어요. 집도 없고, 월세도 감당하기 어려웠죠. 나이 들면 들수록 해당 농촌을 떠나고 싶어 하는 마음이 생겼어요. 어쩔 수 없이 농촌을 벗어날 수 있는 방법들을 매일 찾다가 교육부가 교사를 가르치는 교사(TOT) 즉, 연수 강사들을 찾고 있다는 공지를 봤어요. 교육부가 진행하는 시험과 면접에 참여하여 합격을 하였어요.”

연구참여자 A는 2011년부터 교육부가 진행하는 ICT 관련된 교사 연수 강사로 참여를 하게 되었다. 연수 강사로 활동하면서 농촌 학교에서도 동시에 교사로 재직하고 있었다. 연구참여자는 연수를 수행해야 할 때마다 공문을 보내어 학교에서 허락을 받았으며, 수도를 비롯한 아제르바이잔에 모든 지역에 파견되어 교사들을 가르쳤다. 교사와 강사의 경험은 10년이 되어가고 있었다.

“농촌에서 수도에 있는 학교로 직장을 바꾸고 싶은데, 교육부가 진행한



이직 시험에서 매번 떨어져 바꾸지 못했어요. 그 이유는 바로 강사로 활동하면서 교사로서 자기 개발에 시간을 많이 투자 못했기 때문이죠. 아직까지는 Quba도시의 농촌에서 일을 하고 있지만, 여건이 되면 학교 이직 시험을 잘 준비해서 꼭 수도 학교로 옮기겠습니다.”

그는 수도로 재직학교를 변경하고 싶었지만 교육부가 진행한 시험에 합격하지 못해 아직 이직을 못하고 있는 실정이다. 그가 농촌을 떠나 수도로 이직을 하려는 이유는 강사로 활동하면서 자기개발에 시간을 투자하지 못하기 때문이었다.

“저는 교사가 되고 싶단 생각을 했던 적이 없었어요. 그저 부모님이 바란 대로 교사가 되었죠. 부모님의 잘못 된 생각으로 교사가 되었어요. 저는 교사란 직업을 사랑해서 교사가 된 것이 아니에요. 그러다 학교에서 선생을 가르치는 강사일을 하면서 교사 직업에 대한 애정이 생겼어요. 일을 하면서 이 직업에 관심이 생겼어요.”

연구참여자 A는 의사가 되고 싶었으나 부모님의 권유로 교사가 되었다. 자신이 교사라는 직업을 사랑해서 교사가 된 것이 아니지만, 교사로 일을 하다 보니 교사라는 직업을 사랑하게 되었다고 한다. 특히 교사들을 연수하는 강사로 활동하면서 직업에 대해 관심이 생기고 사랑하게 되었다고 하였다.

## 1.2 수업개선을 위한 적극적인 활동

연구참여자가 처음 농촌의 학교에서 교사로 근무하던 때가 21살이었다. 이런 젊은 에너지로 학생들에게 수학적 이론과 공식을 설명하였지만, 아이들은 수업에 관심이 없었다. 특히 학생들은 교사의 외모를 지적하기도 하고, 공부만 강요한다고 따지기도 하는 등 학업에는 관심을 보이지 않았다. 연구참여자는 어떻게 학생들에게 관심과 흥미를 유발할 수 있을지 고민하면서 다양한 방법으로 학생들의 관심과 흥미를 끌기 위해 노력하였다.

그는 현지인 교사들에게 어떻게 아이들의 관심을 끌 수 있는지 확인하기도

하고, 아이들이 주로 사과와 관련된 부분에 흥미를 가진다는 것을 알고 사과 및 사과장사 등으로 수업방식을 바꾸어 진행하였다.

“처음에 왜 공부를 안 하냐고 학생들에게 야단을 쳤죠. 예를 들어, 저는 어떤 공식과 그 특성들을 여러 방법으로 설명했지만, 아이들이 관심이 없었어요. 이후 고민했죠. “어떻게 하면 아이들에게 동기부여가 생길까?” 이에, 농촌에서 나고 자란 교사들에게 다가가서 우리 학교 아이들의 관심 분야를 물어봤어요. 그들이 말하길, 우리 학교 아이들이 주로 사과, 사과장사 등에 관심이 있다고 하었어요. 그 이후 저는 수업방식을 바꿨어요.”

그는 학생들에게 사과와 관련된 문제를 만들어서 해결하였고, 그러한 과정을 통해 학생들은 수학에 관심을 보이기 시작하였다. 특히 사과상자의 양쪽을 계산해서 사과를 판매할 때 무게에서 사기를 당하지 않는다는 것을 설명하였다. 학생들은 점점 수학에 관심을 가지고 기본적인 수학을 알아야 한다는 생각을 가지게 되었으며, ‘사과상자 빨리 만들기 대회’도 진행하였다. 그러자 학생들이 교사에게 고마움을 나타내면서, 수학은 공식만으로 되는 것이 아니라 실생활에 필요한 과목이라는 것을 깨닫게 되었다.

“저는 학생들에게 상자를 빨리 만들어 오는 사람에게 좋은 점수를 주겠다고 하었어요. 아이들에게 사과 상자의 양쪽을 잘 계산해서 만들면 사과를 팔 때 사기를 당하지 않는다는 것을 설명했어요. 이후 아이들과 문제를 풀 때 사과와 관련된 문제들을 만들어 풀었어요. 점점 아이들과 마을 사람들이 수학에 관심을 가져 누구든 기본적인 수학을 알아야 한다는 생각을 갖게 되었어요. 직사각형을 이용해 여러 모양들을 사과 상자로 가르쳤어요.”

이처럼 연구참여자는 교육에 있어 학생들에게 동기부여를 강조하였다. 자신과 똑같이 파견된 다른 교사와 함께 농촌 부모님의 생각에도 변화를 이끌기도 하였다. 과외가 없던 농촌학생들에게 수업이외에 추가교육을 시켜 전문학교에 입학시키는 등 열정을 보이며 농촌아이들의 교육을 위해 노력하였다. 특히 농촌 여학생들을 위한 교육에 관심을 쏟았다. 관습적으로 여자아이들을 빨리 결혼시

키는 전통 때문에 여학생 교육에 관심이 없는 농촌현실을 개선하기 위해 노력하였고, 그 결과 고등교육을 받는 농촌 여학생들이 증가하게 되었다.

농촌의 학부모들은 지금도 교육에 관심이 없는 편이다. 코로나-19 팬데믹으로 인해 농촌의 교육이 온라인으로 전환되어 학생들의 교육 열정도 점차적으로 떨어지고 있다. 연구참여자가 근무하는 학교는 주로 사과를 재배하는 지역이기 때문에 남학생들까지도 학업에 관심이 없는 편이라고 하였다.

### 1.3 우연한 한국연수의 기회

연구참여자A는 다른 교사들에 비해 어렵게 한국 연수에 참여하였다. 처음 한국연수 프로그램에 지원했을 때는 부정적인 메일을 받았고, 그 후 한 명을 더 모집한다는 연락을 받은 후에야 비로소 연수에 참가할 수 있었다. 그는 다시 주어진 이 기회를 “하나님이 주신 선물”이라 생각했다. 연구참여자 A에게 있어 이번 기회는 ‘세계에 대한 시야’를 확장할 수 있는 기회인 것이었다.

연구참여자A는 교사연수는 필수라고 인식하고 있다. 자신이 처음 교사가 된 시기와 다르게 현재 교사들에게 요구되는 것들도 너무 많아서 교사들에게도 새로운 교육이 필요하다고 말했다. 특히 정보통신의 발달로 인해 새로운 것이 많이 생겨서 교사 연수가 필요하다고 인식하고 있었다. 그렇기 때문에 교사들은 21세기에 맞게 자기개발이 필요하며, 조지아와 같은 국가의 경우 정부가 교사를 위한 새로운 연수프로그램을 만들면 교사들이 자발적으로 연수를 신청한다고 하였다. 이처럼 교실에서 학생들의 요구를 충족하기 위해서는 학생들이 요구하기 때문에 교사가 배워야 한다고 하였다.

“교사들에게 연수는 필수이에요. 교사들에게 요구된 사항들도 변했어요. 정보통신의 발전으로 새로운 것들이 많이 생겼어요. 우리 바로 옆 나라인 조지아는 정부가 새로운 연수 프로그램을 만들면 교사들이 자발적으로 해당 연수를 신청한다고 들었어요. 그 이유는 교사들이 21세기에 맞게 자기개발을 하지 않으면, 교실에서 학생들의 요구를 충족시키지 못하기 때문이에요. 교사가 왜 배워야 하나고 물어보시면 답은 딱 하나뿐입니다. 학생들이 요구하기 때문이에요.”

연구참여자는 학생들이 예전처럼 조용히 수업만을 경청하는 시기가 아니라고 하였다. 학생들은 일반적으로 인터넷 및 구글 등을 통해 많은 것을 배우고 궁금증을 해소한다. 학생들이 교사에게 질문하고, 교사는 학생들에게 만족감을 주지 않는다면 교사에게 문제가 있는 것이다. 그렇기 때문에 교사들은 스스로 찾아보고 알아보면서 학생들을 만족시켜줄 수 있도록 노력해야 한다고 인식했다.

연구참여자는 교실에 전자칠판이 도입될 경우 전자칠판 사용법에 대해 연수를 듣지 않으면 전자칠판을 사용할 수 없기 때문에 학생들에게 배워야 하는 상황이 생기기도 한다고 답하였다. 또한 교과서가 주기적으로 개발되는데 연수에 참여하지 않으면 수업을 가르칠 수 없는 상황이 생기기도 하고 대학교 때 배운 지식만으로는 교사가 새로 개발된 교과서들의 내용을 해석하고 학생들에게 전달할 수 없다. 그렇지 않으면 교사가 교실에서 난처한 상황에 처하기 때문에 교사가 학생의 요구를 충족하고 만족시키기 위해 반드시 자기개발을 해야 한다고 하였다. 그러므로 교사들은 혁신적인 교육을 위해 연수가 필수적인 것이다.

“교육부도 무료 연수를 많이 진행하고 있습니다. 코로나-19 전에는 오프라인으로 진행되었지만, 코로나-19가 생긴 이후론 온오프라인으로 진행돼요. 물론 교육부의 연수에 자발적으로 참여한 교사들도 많지요. 다양한 방법으로 연수를 피하는 교사들도 있고요. 다만, 교육부가 그 분들을 연수에 참여하게 해야 해요. 이제 교육부가 연수를 자발적인 연수 아니라 필수 연수로 바꿔야 하지요.”

아제르바이잔 교사 연수는 주로 교육부 산하 기관인 교사역량센터나 ITE라는 민간 회사가 수행한다. ITE도 교육부와 협력을 맺어 각종 연수를 진행한다. ITE는 아제르바이잔의 교사 연수 분야에서 가장 경험이 있는 회사로 연수를 진행할 때 철두철미하게 진행하기 때문에 연수에 대한 접근성, 출석체크, 자료 제공 등을 꼼꼼하게 한다. ITE는 주로 ICT를 교육에 적용하는 방법과 다양한 교수법들을 바탕으로 연수들을 운영한다. ITE회사의 연수에서도 부족한 점들도 많이 있다고 하였다.

ITE가 교육부의 허락으로 연수를 수행할 때는 지방 교육청이나 학교측 관리자들이 ITE연수들에 대해 미리 교사들에게 올바른 정보를 전달하지는 않는다고 하였다. 그렇기 때문에 ITE 연수 강사들이 연수를 진행하고자 할 때 교사들에게 아무런 정보가 제공되지 않아서 연수에 참여하지 않거나 연수에 대한 정보를 요구하기도 한다고 하였다. 연구참여자는 한국 연수에 참여하게 되어 매우 기뻐했다고 하였다. 다양한 교육 분야에서 한국경험은 매우 드문 일이고 흥미로운 경험이었다고 하였다. 그는 한국인 전문가들이 아제르바이잔에 파견되어 연수프로그램을 진행할 줄 알았으며, 한국인에게 새로운 교수법을 배울 수 있는 기대감을 가지고 참여하였다.

“제일 먼저 한국의 경험을 배울 수 있다는 말을 들었을 때 정말 기뻐어요. 교육 분야에서 교류가 많이 없는 한국은 우리에게 너무나 드물고 또 흥미롭지요. 저는 처음에는 한국인 전문가들이 아제르바이잔에 파견되어서 우리를 가르칠 줄 알았어요. 한국인들에게 배울 새로운 교수법들을 제 수학 수업에 바로 적용할 수 있을 거라고 생각했어요.”

연구참여자는 자신이 교육부나 교육부 산하기관에 취직하고 싶은 마음을 가지고 있다. 그렇기 때문에 한국 연수에 참여하는 것은 자신에게 매우 도움이 될 것이라고 생각하여 적극적으로 한국 연수에 참여하였다. 그는 한국연수가 자신의 목표를 달성할 수 있는 원동력이 될 수 있다고 생각하였다.

“면접에 참여하고 아제르바이잔에서 한국인들이 진행한 워크숍에도 2번 참여하였어요. 이후 한국에 갈 수 있다는 것을 알게 되었고요. 한국 가면 더 많이 배울 수 있을 거라고 생각했지요. 아쉽게도 코로나-19 팬데믹으로 인해 한국 파견이 취소되어 온라인으로 전환되었어요.”

그는 연수를 위해 면접에 참여하고 아제르바이잔에서 한국인들이 진행하는 워크숍에 참여하고 이후에 한국에까지 갈 수 있다는 기대를 하였다. 그러나 코로나-19 팬데믹으로 인해 한국 파견이 취소되고 온라인으로 연수에 참여하였다.

## 1.4 활동적인 한국 연수 분위기

연수 시간은 빠르게 지나갔다. 한국의 연수는 연수 강사들 간에 소통이나 주장이나 부강 선생님들 간에 갈등이 없었다는 것이 가장 신기했다고 하였다. 주장사는 부강사를 무시하거나 주장사들이 부강사에게 나는 너보다 더 잘 안다고 생각하는 모습을 보이지는 않아 아제르바이잔의 연수와 많이 달랐다고 하였다. 아제르바이잔에서는 교사들이 권위적이고 서열적인 문제가 많이 나타나기 때문이다. 특히 한국연수를 오기 전에 한국 사람들 간에 원활한 소통이 있다는 것이 다르다고 생각했다. 연수에 있어 주장사가 누구인지, 부강사가 누구인지 모를 정도로 강사들 사이에 차이점을 느끼지 못할 정도로 평등하게 운영한다는 점이 다르게 인식되었다고 하였다. 특히, 연수자체가 재미있게 구성되어 언제 끝날지 모를 정도로 시간이 빨리 지나갔다고 하였다.

연구참여자 A는 한국인 강사들이 질문사항에 대해 늦은 시간이라도 바로 바로 답변해주는 것에 감동을 받았다. 아제르바이잔에서는 상상할 수 없기 때문이다. 한국의 강사들이 보인 적극적이고 협력적인 태도가 교사연수를 운영하는 데 중요하다고 인식하였다.

“아제르바이잔에서 프로젝트 담당자들에게 연락을 해도 회신도 안 주는 경우가 많지요. 하지만 한국 쪽에서 이번 연수 담당자는 빠른 속도로 답장을 하며 우리를 많이 도와 줬어요. 이런 면이 마음에 들었어요.”

아제르바이잔 교사연수에서는 새로운 것을 가르치기가 너무 어렵다. 아제르바이잔 사람들이 시간이 없어서 그럴 수도 있지만, 근본적으로는 새로운 것에 대한 불신이 있다. 이는 아제르바이잔의 교육환경이 지식의 전달에만 초점을 맞추고 있고, 전달하는 방식의 문제까지 연결하지 못하고 있어 학교현장에서 교육혁신으로 연결되지 못하는 한계를 보여준다고 할 수 있다.

## 1.5 새롭게 인식한 수업의 전문성

연구참여자A는 연수를 수강하기 전에 자신도 10년 이상 연수 강사경험이 있기 때문에 아는 것이 많다고 생각을 하고 연수에 참여하였다. 연수를 통해 아이들을 가르칠 수 있는 지식과 교수법은 20%라는 것을 느끼게 되었다. 연구참여자는 지금까지 수업에서 PADLET를 잘 활용하고 있었다고 생각하였으나, 한국 연수를 통해 자신이 PADLET를 잘 활용하지 못하고 있다는 것을 알게 되었다. 매체를 수업에 활용하기 위해서 필요한 교사의 전문성이 매체의 기능뿐 아니라 교육적 활용방법이 필요하다는 것을 인식하였다. 이는 교사가 가진 수업의 전문성이 기능이 아닌 교육학적 지식과 연결되어 있다고 인식하게 된 것이다.

연수를 통하여 코로나 시대에 우리가 꼭 알아야 하는 줌의 모든 기능을 배울 수 있었다. 줌의 모든 기능을 수업에 적용하면 수업이 원활하게 진행할 수 있다는 것을 배울 수 있었다. 연구참여자A는 온라인 수업에 대해 알고 있었으나 줌 수업의 유익한 점을 배울 수 있었고 수업에 활용할 수 있다는 것을 새롭게 알게 되었다. 또한 온라인 수업에서 그룹 활동이 불가능하다고 인식하고 있었다. 그러나 줌 기능을 통하여 사회의실 기능을 배울 수 있었고 연습을 많이 하게 되었다. 특히 TEAMS프로그램에서 온라인 수업을 할 때 그룹 활동과 과제를 마음껏 부여할 수 있다는 것도 알게 되었다. 연구참여자는 온라인 수업은 교사 중심의 수업으로 지금까지 알고 있었으나 연수를 통하여 학생중심 수업이 가능하다는 것과 활동중심 수업을 할 수 있다는 점을 알 수 있어서 매우 만족스럽게 생각하였다. 연구참여자A는 교사가 수업을 잘 운영하기 위해서 매체에 대해 잘 이해할 필요가 있고, 이러한 교사활동은 연습이 필요하다고 인식하였다. 또한 자신의 수업을 보다 학생중심으로 변화시킬 필요성을 인식하게 되었다.

“연수 전에는 온라인 수업에서 그룹 활동이 불가능하다고 생각했어요. 그런데 한국 연수로 줌의 사회의실 기능을 배우고 연습하면서 해당 기능을 TEAMS프로그램에서도 찾았어요. 그리고 온라인 수업을 할 때는 그룹 활동과 과제도 많이 부여하였어요. 전에는 온라인 수업이 교사 중심 즉, 지식 기반 수업으로 진행되었지만, 이제 이 연수를 통해 학생 활동 중심 수업으로 전환되었죠.”

연구참여자A는 이번 연수를 통해 배운 내용을 온라인에 많이 적용했다. 코로나 상황인 점 때문에 아직은 오프라인에 적용하지 못했지만 연수를 통해 배운 방법을 오프라인까지 적용할 생각을 가지고 있다. 연수를 통해 배운 수업들이 너무 재미있었기 때문이다. 그는 이번 연수를 통해 배운 교수법을 시골학교에까지 전달하여 학교 교장으로부터 온라인으로 교사 연수를 실시하라는 권유를 받아 온라인 연수를 실시하기도 하였다.

자신이 배운 대로 소회의실에서 그룹 활동을 하고, 소회의실에서 스스로 배운 것을 탐구하는 내용을 메인 세션에 와서 다시 발표할 수 있도록 한 결과 시골 학교 교사들은 매우 흥미를 가졌으며 새로운 수업혁신이라고 말하였다. 이러한 수업혁신 방법을 주변 동료교사에게 전달하여 확산하고자 노력하였다.

“연수에서 배운 방법들로 수업을 진행하면서 수업이 너무 재미있게 바뀌었다는 소식이 시골 학교에서 퍼졌어요. 우리 학교뿐만 아니라 이웃 시골 학교까지 퍼져서 해당 교장 선생님이 한국인들에게 배운 교수법들을 우리 학교 교사들께도 가르쳤으면 좋겠다고까지 하셨죠. 저는 온라인으로 그 학교 교사들을 가르쳤어요. 교사들이 학습자 입장에서 제 수업에 참여하게 된 거죠. 그 분들과 소회의실 가서 그룹 활동도 하고, 그분들이 스스로 탐구한 내용을 메인 세션에 와서 발표도 하였어요. 시골 교사들에게 이것은 정말 흥미롭고 혁신적이었어요.”

연구참여자 A는 이번 연수를 통해 아제르바이잔 교육시스템에 다양한 기여를 하고 싶어 했다. 먼저 연수를 통해 배운 내용을 토대로 실제 수업에 적용하여 자신의 수업을 새롭게 디자인하였다. 이 과정에서 학생들에게 효과적인 수업이 될 수 있도록 수업디자인을 할 수 있는 역량이 중요함을 인식하였다. 또한 이를 많은 교사들이 활용할 수 있도록 전파하면서 교사의 전문성을 위해서는 교사들의 협력이 중요하다는 점은 새롭게 이해하게 되었다.

또한 교사는 학생의 실제적인 역량강화를 위해 자신의 수업을 혁신해야 할 필요가 있다고 인식하였다. 연구참여자A는 수업에서 ‘원과 원판’이 주제라면, 이전에는 ‘원과 원판’에 대한 원리적인 성질과 공식들만 적용을 하였을 것이다. 하지만 이번 연수를 통해 원과 원판에 대해 설명하고, 원과 원판이 ‘우리 삶에서’라



는 주제로 그룹 활동을 하여 학생들 스스로 원에 대해 사진을 찍고 원 둘레와 넓이를 계산하는 등 각 그룹별로 자신들이 산출한 결과물을 발표할 수 있도록 하였다. 처음에 학생들은 당황하기도 하였으나 쉽게 적응하여 신기해하기도 하였다. 이후 그룹별로 모아 생각할 수 있는 시간을 제공하여 원이 우리 삶 어디에 있을까? 라고 질문하고 토론하는 시간까지 가지면서 기존의 수업 틀을 바꾸는 계기가 되었다. 학생들은 학교 마당에 나가서 원형물건들을 사진을 찍거나 찾아보면서 수업을 통하여 학생들이 고민하며 완성해가는 방식으로 자신의 수업을 바꾸었다. 연구참여자A는 이런 수업이 21세기 학생들에게 요구되는 역량이라고 생각하며, 아제르바이잔 교육에도 적용할 수 있는 기반을 마련하고자 노력하겠다고 답하였다.

“저는 수학 교사라 원(circle)과 원판이 수업 주제였는데요. 예전 같으면 원과 원판의 성질만 설명하고 공식들만 적용했겠죠. 이제는 한국 강사님들께 배운 방법으로 수업을 진행하고 있어요. 원과 원판의 성질을 설명한 다음에 아이들에게 ‘우리 삶 속 원과 원판’이라는 주제로 그룹 활동을 진행했어요. 아이들이 원에 사진 찍고 찾은 원의 둘레와 넓이 등을 계산하고 그 다음에 각 그룹이 산출물을 발표했어요. 아이들은 당황하면서도 신기해 했어요. 그러면서 아이들이 그룹별로 모여 생각하기 시작했죠. 원을 우리 삶에 어디에서 찾을 수 있을까? 서로 질문하고 탐구하고 토론했어요.”

마지막으로, 교사는 시대의 흐름에 적응하고, 지속적으로 변화하는 존재로서 인식하고 자신감을 회복하였다. 연구참여자는 온라인 수업이 대중화되는 시점에 온라인 수업 운영 및 진행하는 역량들을 발달시켜야 한다고 인식하였다. 지금까지 온라인 수업을 하면 학생들의 관심을 끌기가 교사에게 가장 어려운 문제였다. 심지어 온라인 수업이 재미없어서 카메라조차 오픈하지 않는 아이들이 많았으며, 이러한 현상은 교사에게도 자신감을 떨어지게 하였다. 연구참여자도 나름대로 연수로 인정을 받음에도 불구하고 온라인 수업으로 인해 자신감이 많이 떨어져 있었다. 온라인 수업에서 학생들과 상호작용하기 위해 방법을 모색하고 있었으며, 학생들과 소통할 수 있는 지점을 찾고 있었으나 이번 연수를 통하여

그런 문제점을 해소할 수 있었고, 수업의 전문성을 향상할 수 있는 기회가 되었다.

연수를 통하여 배운 방법대로 연구참여자가 진행하는 수업은 진행할수록 학생들의 관심은 더욱 높아졌고 다음 수업을 기대하게 만들게 되었다. 이런 수업 방식은 학생들의 관심을 더욱 끌 수 있으며, 학생들의 역량 또한 향상시킬 수 있는 방법이기 때문에 아제르바이잔 교육시스템에 도입하여 많은 교사들이 공유할 수 있도록 전파하고자 하였다.

“코로나로 온라인 수업을 하는데 아이들의 관심을 끌어가기가 너무 어렵지요. 내 온라인 수업이 재미없는 것 같아 카메라조차 키지 않는 아이들도 있어요. 교사로서 자신감도 떨어지고 섭섭해요. 저는 연수 강사로도 인정받는 사람인데 온라인 수업 때문에 이제 자신감이 많이 사라졌어요. 온오프라인에서 상호작용이 있는 수업을 하기 위한 교수법들을 배워 수업 전문성을 향상하고 싶지요.”

지금까지 연구참여자A의 이야기를 정리하면 다음과 같다.

연구참여자A는 경제적인 어려움을 비롯한 여러 가지 환경적 요인에도 불구하고 성장의 욕구를 가진 교사이다. 자신의 수업 개선을 위해 적극적인 활동을 하고 있으며, 학생들에게 애정어린 관심으로 교육자의 마음을 가졌다. 또한 학생들이 수학교과에 흥미를 갖기를 원하며 실제적인 삶에 도움이 되길 바라는 열정적인 교사이다. 특히 ‘진도 나가기’ 위주의 아제르바이잔의 교육환경과 교육방식에서 벗어나고자 노력하여 왔다. 학생들에게 수학교과 가치의 일상생활 속에서 의미를 가지기를 원하는 교사였다.

교사교육의 기회가 적은 아제르바이잔 현실에서 볼 때, 연구참여자A에게 한국 연수 경험은 ‘하늘이 주신 기회’로서 긍정적이며, 특별한 혜택으로 인식되었다. 또한 협력적 관계와 즐거운 분위기에서 이루어진 활동들은 연구참여자A에게 새로운 교육환경으로서 교사연수의 혁신적인 변화로 인식하는 기회가 되었으며, 그 과정에서 배운 내용들은 새롭게 교사의 전문성을 인식하는 계기가 되었다. 특히, 매체에 대한 교육학적 지식의 재발견, 학생중심 수업의 중요성, 혁신을 위한 교사들의 협력에 대한 필요성을 재인식, 수업혁신과 교육방향에 대한

인식, 변화하는 존재로서 교사를 인식하고 자신감을 회복하는 데 도움이 되었다.

## 2. 연구참여자 2: 학부모와 학생들에게 인정받는 교사

연구참여자B와의 첫 만남은 2020년 ‘아제르바이잔의 콘텐츠 개발을 위한 기초 워크숍’이었다. 연륜이 있어 보이면서도 회의 때 활발하게 여러 아이디어를 제시한 교사였고, 한국 교사연수에도 참여하겠다고 미팅 중에 얘기하였다. 누구보다도 상대방에게 친절하고 배려하는 마음을 가지고 있었다. 연구참여자B를 잘 알지는 못 하는 사람도 그의 모습, 말투, 의견 등을 들으면 좋은 교사라는 것을 알 수 있을 정도로 친근감이 느껴졌다. 쉬는 시간에 연구자는 참여자에게 박사 논문 주제를 말하여 ‘연구에 참여 여부’를 물었다. 그는 교육에 기여하는 모든 일에는 기꺼이 참여할 수 있다고 하였다. 그와의 첫 만남은 이렇게 시작하였다.

### 2.1 제자들의 수상에 대한 자부심

연구참여자 B는 연구참여자 중 가장 나이가 많았다. 그는 다른 친구들보다 초등학교를 일찍 들어갔으며, 왼손잡이인 그는 초등학교에서 쫓겨날까봐 오른손 사용법을 배웠다. 그녀가 사는 동네에는 고등학교가 없어서 옆 시골마을에 있는 학교를 다녔다. 연구참여자 B는 어려서부터 의사가 꿈이었다. 의대는 수도에만 있어 여자 혼자 수도에 가서 대학을 다니는 것을 반대한 부모님 때문에 Gence 국립대학교 생물학과에 입학하고 졸업하였다. Gence에는 큰아버지가 살고 계셨기 때문에 큰아버지 집에서 대학을 다녔으며, 대학 졸업 후 대학원을 가고 싶었으나 약혼자가 허락하지 않아서 결혼하고 수도인 바쿠에서 살게 되면서 바쿠에 있는 학교에서 일하게 되었다. 연구참여자B는 학생들을 열심히 가르친 결과, 제자들이 국내 생물올림피아드에서 3등을 수상하게 되었고, 학부모와 학생들이 그녀의 역량을 의심하지 않고 신임하였다. 그 결과 국제 생물올림피아드에서 학생들

이 금메달이나 은메달을 많이 수상하기도 하고, 교과서 개발에도 참여하여 생물 관련 책을 출판하기도 했다.

“제가 근무하는 동안 제 학생들이 국내 생물 올림피아드에서 3등을 차지했어요. 덕분에 저는 교사로 근무하다가 저는 교감 자리까지 승진을 했죠. 1988년에 아르메니아인들이 우리를 고향에서 쫓겨냈어요. 그해 11월에 바쿠로 이사왔죠. 1989년부터 바쿠에 있는 학교에서 근무를 시작했어요. 학부모님들과 학생들이 저를 많이 사랑해요. 제 학생들이 국내 및 국제 생물 올림피아드에 참여하여 금은메달을 많이 땀어요”

연구참여자는 은퇴할 나이지만 아직 학교에서 아이들을 가르치고 있다. 그의 경력으로 여러 가지 연수에 참여하기도 하고, 영국으로 한 달 동안 연수를 받은 경험도 있다. 그녀는 이런 경험을 통해 항상 교사들의 연수가 필요하며 매우 중요한 역할을 한다고 인식하고 있다.

## 2.2 아제르바이잔 교사교육의 한계

몇 년 전까지만 해도 아제르바이잔의 교사는 임용시험이 없이 바로 임용되었다. 예전의 한국같이 교대나 사범대만 졸업하면 바로 교사로 학교에 교사로 임용되었던 것이다. 현재는 교대나 사범대를 졸업하고 여러 절차의 임용시험에 응시해야만 한다. 젊은 사람들은 ICT라는 지식을 잘 알지만, 연구참여자와 같이 나이가 많은 교사들은 이런 새로운 지식에 대해 잘 알 수 없으며, 새로운 혁신적인 교수법을 수용하고 싶어 하지 않는다. 연구참여자 역시 나이가 많은 교사이기 때문에 새로운 교수법을 배우고 익히고 싶은 마음에 적은 편이다. 그러므로 교사 연수의 중요성은 인지하지만, 전공 심화 연수에 대해 의도적으로 피하려는 경향이 있다.

“젊은 세대는 ICT도 잘 알고 새로운 지식들도 금세 배우지만, 나이가 있는 교사들은 그런 것들을 잘 몰라요. 별로 알고 싶어 하지도 않아요. 예를 들어, 교과서가 집필된 이후 피드백을 구하기 위해 교과서들을 공유

하곤 해요. 나이 든 교사들은 불만만 얘기하죠. 교과서의 이 부분이 너무 어려워졌다고요.”

교육부는 교사 연수를 통하여 나이 많은 교사들에게 새로운 것을 알려주어야 하기 때문에 교사연수 이외에 다른 방법으로 전달할 수 없어서 교사 연수를 중요시한다. 그러므로 교육부는 교사들이 연수를 회피하지 않도록 장려함으로써 교사들에게 제공해야 할 내용을 연수를 통해 전달해야 한다. 연구참여자B 역시 교사에 대한 연수가 중요하며 필요하다고 인식하고 있었다.

“사실은 교과서 내용이 어려운 것이 아니에요. 나이 든 교사들은 이전 교육과정에 익숙하니까 새로운 내용이 추가될 때마다 두려움을 느껴요. 이들에게 새로운 것들을 알려줘야 합니다. 이것을 전달하는 방법은 연수 밖에 없어요. 연수 강사는 전공 심화 연수의 중요성을 교사들에게 설명하면서 교사들이 연수를 피하지 않게 강의를 해야 해요. 아제르바이잔에서 일부 나이 든 교사들은 시험 보는 방법도 몰라요. 이런 것들을 연수를 통해 교사들에게 알려 줘야 해요. 교육부가 진단 평가를 했을 때 탄로가 났죠. 이런 면에서 교사 연수가 중요하다고 생각하고 긍정적으로 평가해요.”

교사들이 연수에 참여하는 동기는 대부분 연수에서의 이수증과 증명서를 받기 위해 참여한다. 연수를 통한 증명서가 승진이나 이직에 필요하기 때문이다. 그러나 아제르바이잔의 교사 연수는 아직까지 온라인으로 진행되는 사례가 드물며, 시골의 경우 인터넷이 없거나 컴퓨터가 없는 사람들이 많아 진행하기 어렵다. 오프라인으로 진행될 경우 지방교사대상 연수가 도시의 교육청에서 진행되기 때문에 시골 교사들은 교통문제로 제시 시간에 도착할 수 없는 등 다양한 문제가 발생하고 있다. 연구참여자는 이러한 문제를 해결할 수 있어야 더 많은 교사들이 연수에 참여할 수 있을 것이라고 하였다.

“아제르바이잔의 교사연수는 아직까지 온라인으로 진행하지 않은 경우가 많아요. 시골에서는 인터넷이 없거나 컴퓨터가 없는 사람들이 많아 진행하기 어렵기 때문이에요. 오프라인으로 진행하더라도 지방교사 대상 연수

가 도시의 교육청에서 이뤄지기에 어려움이 많아요. 시골 교사들은 교통 문제로 버스를 놓치기도 하는 등 다양한 문제가 있어요.”

훌륭한 연수 강사는 연수의 질을 높일 수 있지만 그렇지 못한 강사는 연수의 질을 높일 수 없다. 대부분의 연수는 방학이나 휴일 중에 이루어지고 낮은 수준의 연수에 참여하면 교사들이 시간 낭비라고 말하기 때문에 아쉬워한다고 연구 참여자가 강조하였다. 그는 전문 연수 강사가 항상 연수와 관련하여 연구하고 강의할 수 있어야 연수의 질을 높일 수 있다고 하였다. 따라서 연수 강사들의 전문성 향상의 확보가 반드시 필요할 것이다.

“새로운 것을 배우면서 교사는 연구하고 이를 주변에서 찾아봐요. 아제르바이잔에서도 연수들이 많이 진행되지요. 교사들이 부족한 지식이나 역량들을 해당 연수들을 찾으면서 충전할 수 있어요. 아쉽게도, 대부분의 연수들은 강의식이에요. 교사들은 그저 몇 시간 동안 듣기만 해요. 질문할 기회가 없을 때도 있어요. 솔직히 말씀 드리자면 시간 낭비지요. 교사들이 귀한 시간을 냈는데, 아무 것도 못 배우는 것이 너무나 아쉽지요. 강사님들은 자기개발도 하지 않아 늘 같은 내용과 같은 방식으로 연수를 진행해요. 제 생각은 교육부가 연수 강사님들의 전문성 개발과 질에 관심을 더 많이 기울여야 해요.”

해외 연수 경험의 중요성을 알고 있는 연구참여자는 아제르바이잔 국내 연수들의 내용을 이미 잘 알고 있다고 하였다. 글로벌 역량을 강화해야 한다는 요구 및 필요성은 최근에 강하게 대두되었다. 교사들의 글로벌 역량에 대한 요구가 점점 더 증가하고 있는 점을 연구참여자도 인식하고 있었다. 새로운 교육적 방법을 접하게 되면서 교사들의 지식과 적용 능력이 향상되었기 때문이다.

“해외 연수도 경험해야 해요. 국내 연수는 이미 다 알고 있는 내용이기 때문에 다양한 연수 방법들이 필요해요. 국제 연수들이 우리에게 필요한 이유죠. 교사가 국제적인 학습 전략들을 배우기 위해 늘 해외 트렌드에 민감해야 한다고 생각해요. 왜냐하면 우리가 살고 있는 세상은 꾸준히 바뀌고 이에 맞춰 교육도 변해요. 한국 사람들이 연수 기간 내에 시간 조정을 어

떻게 하는지 배웠어요. 한국 강사님들이 과제를 부여하고 정해진 시간 내에 그 과제를 풀도록 수업 시간을 잘 관리했어요. 이번 연수에서 전문적으로 배운 것도 있지만, 한국인들의 시간 관리가 인상적이었어요. 저도 이제 수업에서 아이들에게 과제를 제시하면 시간을 미리 알려 주고 타이머 설정하고 진행해요. 이렇게 하다 보니까 수업이 효율적으로 진행되고 한 수업 내에서 많은 활동을 하게 돼요.”

연구참여자는 한국 연수를 통해 수업시간 관리전략을 접하게 되어 효율적인 수업을 진행하는 데 수업시간 관리전략이 필요하다는 것을 알게 되어 본인 수업에도 적용하였다. 수업시간 관리전략은 시간을 효과적으로 사용하기 위한 필수적인 전략이기 때문에 시간 관리전략은 목표성취를 위해 한정된 시간을 효율적·효과적으로 사용할 수 있도록 계획하고 실행하고 관리하는 등 시간 사용을 통제하는 과정을 의미한다. 시간 관리전략 수준이 실제 학업성과를 높이면서 동시에 다양한 학습전략들과 유의미한 정적 관계성을 지니고 있기 때문이다(이인숙, 2002).

### 2.3 교사에게 요구되는 ICT 활용 능력

학생들과의 소통을 중시하는 연구참여자는 다양한 교수법과 학생들과 소통할 수 있는 온라인 수업의 구성법을 배우고 싶어 한국연수에 참여하게 되었다. 또한 해외연수에 참여할 경우, 학교에서 인정받기도 하고 다른 학교로 이직할 때도 도움이 되기 때문이다. 학교를 이직할 때 시험결과로도 평가하지만, 면접의 경우 한국연수에 참여했을 경우 도움이 되기 때문이다. 이처럼 연구참여자도 이력서 경력에 도움이 될 것 같아 한국연수에 참여하였다.

연구참여자는 수업에 필요한 다양한 ICT도구를 배우고 싶고, 이러한 기술을 활용하고 싶은 마음 또한 간절했다. 나이가 많은 연구참여자는 젊은 교사들처럼 온라인을 통해 쉽게 배우기가 어려운 상황이기 때문에 연수에 참여하였으며, 연수를 통해 ICT도구 적용법을 배우고 싶었다.

“저는 학교 교사라 수업에 활용할 다양한 ICT 기술을 배우고 싶어요. 제  
가 나이가 있다 보니 젊은 아이들처럼 혼자 다양한 수업 기술들을 배우기  
어렵지요. 그래서 이론 연수들을 통해 수업에서 활용할 기술 적용법을 배  
우고 싶어요. 최근에 우리 교육부도 모든 교사들이 ICT를 수업에 활용하  
도록 요구하고 있으니깐 저도 이런 능력들을 한국 교사들의 도움으로 일  
구고 싶어요. 특히 ICT를 활용해서 수업을 할 때는 요즘 학생들이 하도  
잘 해서 조금만 실수를 하면 학생들 앞에서 창피하고 망신당하기 일쑤에  
요.”

연구참여자는 교육부에서 교사들이 모든 수업에 ICT도구를 활용할 수 있길  
바라고 있으며, 이런 능력을 한국 교사들이 가지고 있다고 생각하고 있었다. 연  
구참여자 역시 요즘 학생들이 ICT 교육에 대해 너무 잘 알고 있기 때문에 교사  
로서 학생들 앞에서 자신감을 가지고 수업을 해야 하기 위해서는 ICT를 활용할  
능력을 갖추어야 한다고 인식하였다.

## 2.4 학습자 중심의 교육 중시

한국연수 후 연구참여자B는 수업 내용을 학생에게 깊이 가르치려고 노력하  
는 것보다는 아이들에게서 수업에 대한 흥미를 불러일으키는 것이 중요하다는  
것을 알게 되었다. 교사는 학생의 잠재력에 적합하게 학생을 발달시키는 것이  
무엇보다 중요하다고 생각하였다. 예를 들어 한 아이는 게임에 관심이 있으면  
그 아이를 게임 위주 학습으로 가르치려고 노력하였고, 학습 능력이 뛰어난 학  
생에게는 그 학생에 맞는 목표를 세우게 하고 그에 맞는 학업을 할 수 있도록  
도와주었다. 이러한 변화는 한국연수 후에 가장 큰 자신의 변화라고 답하였다.

“한국 연수 이후 저와 우리 반 아이들의 인식이 변했어요. 전에 아이들이  
부모에게 ‘저를 학교에 왜 보내세요? 저는 공부하기 싫은데요’라고 하는  
학생들이 있었지만 지금은 그렇게 얘기하는 아이들이 다 변했다고 합니  
다. 아이들은 부모들에게 ‘오늘도 학교 가서 생물 수업 때 새로운 것을 배  
우고 오겠습니다’라고 한 대요.”



지금까지 연구참여자 B의 이야기를 정리하면 다음과 같다.

연구참여자 B는 ‘학부모와 학생들에게 인정받는 교사’로서 자신의 교과에 대한 전문성을 갖춘 교사이다. 교육경력 45년 동안 아제르바이잔의 교육환경에 순응하기 보다는 변화를 꿈꾸며 살아왔다. 학교와 갈등이 없었던 것은 아니지만, 학생들을 가르치는 것에 대해서는 자부심을 갖고 있다. 그러나 최근 교사에게 요구되는 ICT 활용능력과 관련해서 아제르바이잔 교사연수 환경의 한계에 대해 인식하고 있었다. 교사로서 살아가기 위해 ICT활용능력의 중요성을 인식하고 있지만, 현실적으로는 쉽지 않다고 여긴다.

연구참여자 B는 한국의 연수 경험을 통해 다양한 ICT 활용도구를 배우고 온라인 학습환경에 대한 이해를 높일 수 있었다. 또한 학습에서 흥미와 학습자에 대한 이해를 높이는 학습자 중심교육에 대해 새롭게 인식하게 되었다.

### 3. 연구참여자 3: 공교육에 혁신을 추구하는 교사

2019년 교원역량강화센터에서 진행된 ‘아제르바이잔의 콘텐츠 개발을 위한 기초 워크숍’이었다. 연구참여자 C는 깔끔한 옷차림과 스마트한 말투가 사람들의 시선을 끌었다. 그는 누구보다 글로벌 교육과 혁신적인 역량에 대해서 알고 있는 듯 했다. 워크숍 중에 본인이 한국 교육에 관심이 많다는 것을 밝히면서 제자 중에 한국에 유학 중인 학생들이 있다고 하였다. 연구자는 그의 비판적인 사고에 감명을 받아 당시의 경험을 더 듣고 싶다는 뜻을 전했고, 이에 그는 기꺼이 연락처를 알려주었다. 그 후, 2021년 한국 연수가 시작하기 전에 다시 연락하여 면담을 위해 연락하여 그와 많은 이야기를 나누었다.

#### 3.1 공립학교와 사립학교의 차이 경험

연구참여자 C는 아제르바이잔에 남쪽에 위치한 Xacmaz 도시에서 태어나 아

제르바이잔어를 사용하였다. 연구참여자의 부모들은 연구참여자를 러시아어로 교육시키는 학교(rus sektoru)에 입학시켰기 때문에 러시아어를 구사하지 못했던 연구참여자는 공부하기가 너무나 어려워서 별도로 러시아어 과외를 받기도 하였다. 따라서 연구참여자는 언어 문제로 인해 학교 측에서는 무조건 러시아어를 1년 정도 배워야 한다고 하였으나 1년 동안 러시아어를 배운 연구참여자는 반 친구들과 함께 공부하기가 너무나 어려웠다. 왜냐하면 학교에서는 모든 교육은 러시아어로 진행하고 있었고, 집에서는 가족과 친구들이 모두 아제르바이잔어를 사용하고 있었기 때문이었다. 이렇게 언어로 인해 연구참여자의 학교생활은 어려움의 연속이었다. 언어 때문에 자신감도 없었을 뿐만 아니라 학업 성적도 좋지 않아 내성적인 아이로 자라게 되었다. 중학교 3-4학기가 되어서야 비로소 러시아어의 어려움에서 벗어날 수 있었으며, 그 이후 학교성적도 향상하였다.

“중학교 1-2학기까지 공부를 어떻게 해 왔는지 모르겠어요. 그 시절을 떠올릴 때마다 눈물이 고여요. 당시 점수들을 보면 너무나 안 좋아요. 언어 문제 때문에 자신감도 없었어요. 언어 문제로 인해 내성적인 아이로 자랐어요. 그래서 지인 부모님들에게도 아이가 생각할 줄 아는 언어로 교육을 받으라고 조언해요. 안 그러면 저처럼 아이들 인생이 망가질 수도 있다고 해요. 한 언어를 외국어로 배우는 것과 그 언어로 완전히 교육 받는 것이 너무나 달라요. 저는 공부를 못하는 학생은 아니었어요. 언어 문제 때문에 공부를 제대로 못 할 뿐이었지요.”

이렇게 어렵게 중학교를 마치고 고등학교는 사립학교로 입학하였다. 그런데 고등학교의 교육언어는 터키어를 사용하여 새로운 터키어를 배우기 위해 어학당을 다시 다니는 등 언어에서의 어려운 문제를 또 다시 경험하게 되었다. 그래서 대학을 터키로 가고 싶었으나 여러 사정으로 가지 못하고 바쿠 국립대학교 지리학과에 입학하였다. 그는 지리에 별 관심이 없었으나 방송국의 지리대회에 참여하여 3등을 하기도 하였다. 그러나 연구참여자는 여전히 지리교사가 되겠다는 마음이 아니었으나 정부의 공립학교와 사립학교를 통해 실습하면서 양 기관의 교육수준이나 환경의 차이를 경험하면서 공교육에 관심을 가지게 되었다. 사

립학교에 비해 뒤쳐진 공립학교의 학교혁신이 필요하다고 느꼈다.

“저는 지리 분야에 관심과 열정이 없었어요. 대학교 다니면서 방송국에 나온 지리 대회에 참여하여 3등을 했어요. 대학교 다니면서 중, 고등학교 학생들에게 지리, 영어, 수학 과외 알바를 하면서 생활비를 벌었어요. 대학교 마지막 학년에는 실습이 있어요. 실습도 정부 기관에 가는 것과 사립학교에 가서 하는 게 있었어요. 저는 지리학과에 입학했을 때도 교사 되고자 하는 마음으로 입학한 거 아니었어요. 정부 학교들과 사립학교들에서 실습하면서 양 기관들 간의 환경과 교육 수준 차이를 다시 한 번 느꼈어요.”

연구참여자는 군대를 제대한 이후 경제적인 이유로 인해 학교와 동시에 학원에서 근무하였다. 그럼에도 학교에서 근무하면서 해당학교의 우수교사로 선정되었다. 제자들이 지리 과목 국내 올림픽에서 4위를 획득하기도 하였다. 이를 계기로 제자들이 국제 프로젝트 올림피아드에서 금메달과 은메달을 획득하였다. 하지만 연구참여자C는 교사의 개인적 역량강화도 중요하지만 교육과정의 혁신이나 교육시스템의 지원을 강조하고 있었다. 그런 의미에서 연구참여자는 바쿠 국립 대학교 석사과정에 입학하여 지리교과서 개정작업에 참여하고, 해외에서 발간된 지리교재를 번역하는 등의 활동을 하였다.

“2007년에 석사 과정을 지원하여 바쿠 국립 대학교 지리학과에 합격했어요. 석사 때 학교에서 근무도 하고 대학원에서 생활비 장학금도 받았어요. 그 돈을 모아 여동생도 교육시켰어요. 2009년에 석사 과정을 졸업했어요. 2015년에 사립학교에서 근무를 했을 때, 아제르바이잔의 우수 지리 교사로 선정되었어요. 저는 2권의 지리책의 저자이예요. 1권의 지리책을 아제르바이잔어로 번역한 적이 있어요.”

이처럼 연구참여자 C는 우연히 교사가 되었지만 교사로서 살아가면서 전반적인 교육환경 개선에 관심을 가졌다. 이러한 변화의 중심에는 아이들을 사랑하는 헌신적인 마음이 있었다.

### 3.2 아제르바이잔 교사연수에 대한 비판적 인식

2016년에 설립된 EPDI(교원역량개발연구소)는 교사 대상으로 교원연수 계획, 수행 및 평가를 담당하고 보수교육 전문기관을 활용하여 연수 프로그램을 개발하고, 교육시스템의 교육적 및 방법론적인 문제점을 발견하는 역할을 수행하는 교육기관이다. 2020년 1월 경, EDPI는 교육연구소로 통합되어 교사 역량 강화 센터가 되었다. 연구참여자C가 아제르바이잔에서 교사 연수들을 수행하는 기관들 중 하나인 EPDI를 언급하면서 연수의 단점으로는 연수 내용이 업데이트가 되지 않았다는 점을 강조하였다. EPDI는 교사들에게 중요하고, 필수적인 교육 프로그램을 중심으로 운영하고 있으며, 새로운 교육 프로그램(Innovative Training) 연구 개발도 하고 있다.

교사연수 위탁 기관인 ITE(Innovative Technologies in Education Continuing Education Center) 기관에서는 정부 및 교육기관과 협력하여 교사 연수를 시행하고 있다. ITE의 교육과정은 ICT활용 및 교수법 등과 관련된 내용이 많으며, 전국단위로 TOT를 파견하여 연수가 진행되고 있다.

“아제르바이잔에서 다양한 연수들이 진행돼요. 교사 연수들의 대부분이 교육부 산하 기관들을 통해 이뤄지지만, 민간 기관들도 동참하는 추세예요. 특히 민간 기관들 중에서 인기가 있는 기관은 ITE라는 곳으로 알고 있어요. 아제르바이잔에서 진단 평가 이후 성적이 낮은 교사들은 필수적으로 특정 연수들을 들어요. 교육부가 계획하고 수행하죠. 특히 수업 지식이 많이 부족한 교사들이 해당 연수들에 필수적으로 참여하게 되었어요. 교육부 산하 기관들의 단점은 강사님들이 주로 예전 방식으로 가르친다는 점이에요. 반면, ITE는 ICT 중심으로 연수들을 진행합니다. 정부 기관들과는 달리 새로운 것들을 가르쳐요.”

연구참여자 C는 아제르바이잔에서도 다양한 연수가 운영되지만, 민간기관이 훨씬 더 ICT 교육이 잘 이루어지고 있다고 말했다. 반면 교육부 산하 기관에서 운영되는 연수는 기존의 방식대로 진행되고 있다고 비판하였다.

“아제르바이잔 수업 방식은 지금도 교사가 교실로 들어가 수업 내용을 설명하고 그 다음 아이들을 불러서 아이들에게 전 수업 내용을 물어보고 아이들의 기록부의 점수를 쓰고 있어요. 이런 방식의 수업은 새롭지 않아요. 새로운 교육 과정은 아이들이 집에서 과제를 풀도록 창의적인 숙제가 주어지고, 학생들도 해당 과제들의 풀이법을 친구들과 이야기하면서 창의적으로 풀어야 해요. 교사 중심 수업이 아니라 학생주도형 수업으로 만들어야 해요.”

새로운 교육 과정 즉, 커리큘럼에서는 수업 중심에 학생들이 있어야 한다. 그러나 아제르바이잔 전통적인 교육 방식의 중심에는 교사가 있다. 교사가 수업 때 주제를 설명하고 학생이 듣기만 한다, 다음 날이 되면 학생들이 교사와 책을 통해 배운 내용을 외워서 칠판 앞에 나와서 교사에게 설명을 한다. 아제르바이잔에서 모든 교사들이 학생 중심 수업을 하지 못한다. 교사들에게 아무리 지식 전달하고 자료 공유하더라도 교사가 직접 체험하지 않은 한 적용이 어렵기 때문이다. 아제르바이잔 수업 방식은 교사가 교실로 들어가 본인이 수업 내용을 설명하고 그 다음 아이들을 불러서 아이들에게 전 수업 내용을 물어보고 아이들의 기록부의 점수를 쓰고 등 이런 방식의 수업은 새로운 교육과정의 교육 방식은 아니라는 점이다. 새로운 교육 과정이라는 것은 아이들이 집에서 과제를 생각하고 풀게 창의적인 홈워크가 주어져야 되고 학생들도 해당 과제들의 풀이법을 수업에서 동료들과 같이 이야기를 나누면서 창의적으로 풀어야 하는데 아제르바이잔은 아직 이 부분이 많이 부족하다고 답하였다.

### 3.3 새로운 교육과정 이해에 대한 교육부의 일방적 강요

연구참여자는 사립학교 교사의 경험이 있었다. 아제르바이잔에서는 국립학교와 다르게 사립학교가 교육 분야에서 훨씬 더 선진교육을 이끈다고 생각하지만 한국의 교육 분야는 아제르바이잔보다 많이 앞선 나라라고 인식하여 한국의 연수에 관심을 가졌다. 연구참여자는 아제르바이잔에서 지리 올림피아드의 담당을 하고 있어 아제르바이잔은 다른 과목들 관련해서 경험이 있지만, 지리는 그

렇지는 않아 다른 교과목과 달리 아제르바이잔에서 가르치는 지리 커리큘럼과 국제 커리큘럼 간에 큰 차이가 있다고 한다. 아제르바이잔에 국제 학교는 국제 커리큘럼으로 수업을 하지만 국제학교 교사들의 90%는 지리 전공 교사가 아니라 영어를 할 줄 알아서 수업을 한다. 연구참여자는 항상 국제 올림피아드에서 우리 아이들도 성과를 어떻게 도움을 줄 수 있을까 고민을 많이 했고 다양한 프로그램들을 찾고 있었던 중 한국 방문 연수가 있겠다는 소식을 알게 되어 연수에 참여하게 되었다. 그는 무엇보다 지리의 대한 한국의 경험, 한국 지리 커리큘럼, 지리 교과목의 평가법 등을 배우고 싶었다.

“저는 교사니까 계속해서 발전해야 한다고 생각해요. 현재 저는 아제르바이잔 국제 지리 올림피아드를 총괄해요. 지리 교과 담당자로서 국내에 있는 지리와 관련된 모든 지식 및 역량을 제가 먼저 알아야 해요. 저는 그 국제 학교의 지리교사들과도 협력해서 뭔가를 배우지는 못 했어요. 그래서 항상 국제 올림피아드에서 우리 아이들도 성과를 어떻게 얻을 수 있을까 고민했고 다양한 프로그램들을 찾았어요. 저는 한국 연수에 참여하기 위한 면접에 참여했을 때도 무엇보다 한국의 경험, 지리 커리큘럼, 교과목 평가법 등을 배우고 싶었어요.”

연구참여자가 한국연수에 참여하는 가장 큰 목표는 국제 올림피아드에 참여할 아이들을 양성시키는 것이다. 교실의 아이들보다 영재 그룹의 아이들을 가르치는 데에 도움이 될 만한 지식과 역량을 얻고 싶었고 연수 때 수업 시작 부분에 동기 부여로 사용되는 각종 아이스 브레이킹과 문제 찾아보기, 문제 해결 등을 배우게 되었다. 연구참여자는 교사로서 많은 도움이 되는 교수법들을 배우게 되어 매우 만족하였다.

아제르바이잔 교사들은 물론 새로운 교육과정과 관련된 한두 개의 연수를 듣게 되지만 해당 연수들을 하는 강사들도 새로운 교육 과정을 제대로 알지 못하는 경우가 많다. 강사들이 해외에서 새로운 교육 과정을 배워 와서 교사를 가르치는 것이 아니라 교육부가 만든 책이나 자료들을 통해 배운 사람들이기 때문이라고 답하였다. 그래서 연구참여자는 이번 한국 연수를 통해 우리 새로운 교육 과정을 제대로 이해를 하게 되어 학생들과 일하는 방법을 배우게 되어 좋았

다고 하였다. 학습자 입장에서 연수에 참여하여 실질적으로 수업 구성, 학생들과 대하는 방법, 학급 운영, 수업 때 사용되는 활동 및 과제들을 직접 체험하게 되었다고 답하였다.

“이번 한국 연수를 통해 새로운 교육 과정을 제대로 이해하고 학생들과 일하는 방법들을 새로이 배웠어요. 학습자 입장에서 연수에 참여하여 실질적으로 수업 구성, 학생들과 대하는 방법, 학급 운영, 수업 때 사용되는 활동 및 과제들을 직접 체험하였어요. 기존 연수들과 다르게 국제적인 이론들만 전달하지 않고 실제 수업처럼 배웠어요. 전에는 아이들에게 자유를 줘야 한다고 해도 그런 방식으로 수업이 진행되지 않았어요. 그 이유 중에 하나는 교사들의 대부분은 소련 교육의 출신자들이기 때문이에요.”

아제르바이잔 교육부는 새로운 교육 과정을 교사들에게 실습을 통해 전달하지는 않고 이론만을 전달하기 때문에 교사들은 새로운 교육 과정을 책을 통해 읽고 외우기도 하지만 실질적으로 수업에 적용하는 데에 성과를 얻지는 못하였다. 아제르바이잔 교사들이 새로운 교육 과정 적용에서 실패를 한 이유를 한국 연수에 학생 입장에서 참여하게 되면서 알게 되었다고 한다. 교사가 새로운 교육 과정을 잘 습득하게 하기 위해 교사를 학습자 입장에서 참여하게 했다는 점이 가장 중요한 핵심이었다고 답하였다. 한국 연수에서는 수업에 관심이 없는 아이들을 깨우기 위해 다양한 방법들이 교사들에게 제시되었다고 말하였다. 이는 교육혁신에서 교사의 역할을 새롭게 인식한 것이라 하겠다.

### 3.4 교사 양성 및 연수 체계에 대한 혁신의 필요

연구참여자C는 한국의 교육 수준을 높게 평가하고 있다. 그는 한국의 교육 수준이 세계적으로 앞선 나라라는 것을 연수 전부터 알고 있었다. 그는 처음에 한국 방문 및 여행에 관심이 있었기 때문에 참여 동기를 가졌지만, 교사로서 한국의 유명한 교육학자 및 교사들을 만나고 그분들의 경험을 통해 자기 전문성을 향상시키고 싶었다. 코로나-19 팬데믹으로 인해 아제르바이잔도 전 세계와 마찬가지로 온라인 수업으로 전환을 하게 되었다. 한국과 다르게 원격교육 시스

템이나 경험 없는 아제르바이잔 전문가 및 교사들이 온라인으로 전환하는데 많은 어려움을 겪게 되었다. 연구참여자도 마찬가지로 코로나-19 팬데믹으로 인해 온라인 수업을 진행하면서 많은 어려움을 겪었다고 하였다. 온라인 수업 경험이 없는 연구참여자는 한국 연수에 참여하기 전까지는 온라인 수업을 하는데 어려움을 겪었기 때문에 한국 연수에 대한 기대가 컸다.

그는 또는 수업에서 학생들을 평가하는 전통적인 평가 방법인 점수 중심 평가가 더 이상 효율성이 없다고 생각하여 한국 연수를 통해 각종 새로운 평가법들을 배우는 것에도 관심을 보였다.

“물론 저는 한국의 다양한 교수법들로 수업 전문성을 개발하고 싶어요. 특히 혁신적인 평가법들을 익히며 수업을 향상시키고 싶지요. 우리는 아직도 전통적인 방법들로 아이들을 평가하는데요. 학생들에게 매일 매일 수행도에 따라 점수를 부여하고 점수제로 평가를 진행해요. 저는 국제 올림피아드에 나가는 아이들과 함께하니깐 국제적인 학생 평가법에 항상 관심 있었어요. 한국 연수를 통해 온오프라인 수업에서 활용할 교수법을 배웠으면 해요.”

이처럼, 연구참여자C는 한국의 교사 경험을 통해 온라인 교육방법과 평가방법에 대해 배우기를 원하였다. 하지만 연수 경험을 통해 연구참여자C는 아제르바이잔이 처한 교사교육의 문제점에 대해 새롭게 인식하는 계기가 되었다. 특히 아제르바이잔의 직전교육이 이루어지는 대학교 교육이 개선되어야 한다고 생각하였다. 아제르바이잔 대학교들의 교육학과들에서 근무하시는 대부분의 교사들이 나이 많으신 교수들이다. 그 교수님들은 예비 교사들에게 새로운 교수법을 가르치지 않는다. 전통식으로 교육을 받은 예비 교사들이 현직 교사가 될 때는 너무나 힘들어하는 사례가 많다고 한다. 왜냐하면 학교 관리측이나 교육부가 새로운 교수법들로 수업 구성을 요청하고 있고 젊은 교사들은 새로운 식으로 수업을 하는 방법을 모른다고 한다. 젊은 교사들은 자신들이 학교에서 새로운 교수법을 배운 적이 없어 한국연수에서와 같이 수업하기가 어려웠다고 답하였다. 따라서 아제르바이잔 교육부는 초중등교육에서 어떠한 새로운 교수법이든 개혁을 할 때는 현장 교사들과 동시에 대학교 다닌 예비 교사 대상으로도 실행해야



한다고 주장하였다. 그렇지 않으면 예비교사와 현직 교사 간에 갭이 생길 수 있다고 답하며 기존의 대학교수들에게도 재교육이 필요하다는 것을 아제르바이잔 교육부에 개혁의 필요성을 제안한다고 하였다. 아제르바이잔 교육의 변화가 없으면 현재의 상황에서 크게 달라지지 않을 것에 대해 염려했다.

“아제르바이잔에서 연수를 하면 7일에서 10일 정도 교사들이 한 자리에 모여 강의를 들어요. 연수만 들으면 이수증이 나오는데요. 교사가 이 연수를 통해 무엇을 배웠는지, 배울 수 있었는지, 수업에 적용 가능성이 있는지 등을 아무도 모니터링을 안 하거든요. 솔직히, 교사들이 연수에 자기개발보다는 이수증만 받기 위해 참여해요. 이러한 평가방식이 제일 큰 문제라고 생각해요. 교사가 연수를 들든 말든 간에 이수증이 나오니까 교사들이 연수를 들으면서 핸드폰이나 만지고 즐기고, 옆에 있는 선생님과 대화하는 등의 짓들을 많이 해요. 그래서 교사들의 성장이 이뤄지지 않는 거예요. 그래서 이 제도가 변했으면 해요.”

그는 아제르바이잔 교사의 연수교육 시스템에 많은 변화가 있어야 한다고 하였다. 현재 아제르바이잔에서의 교사연수는 일정한 시간만 채우면 이수증이 발급되고, 이수증 발급을 받기 위해 교사들이 참여하기 때문에 연수에서 배운 내용을 수업에 적용해야 하는지에 대해 인식하지 못하는 것이 가장 큰 문제라고 답하였다. 한국연수는 다양한 교수법과 학생중심의 교육을 위해 교사가 어떤 노력을 해야 하는지, 수업의 디자인과 수업환경에 대한 디자인이 학생들에게 얼마나 중요한지 인지하게 하여 교사의 역량과 전문성이 향상되는 기회가 되어 좋았다고 답하였다.

지금까지 연구참여자 C의 이야기를 정리하면 다음과 같다.

연구참여자 C는 공교육의 변화를 원하는 교사로서 ‘교과 전문성’과 ‘교육과정 개발’에 관심을 가진 교사이다. 특히 아제르바이잔 교육 환경 개선을 위해 자신의 역할에 대해 고민하며 자신이 기여할 수 있다는 것을 감사하게 생각하고 있다. 또한 아제르바이잔 교사연수 체계에 대해 비판적 인식을 가지고 있으며 새로운 교수법, 교육과정, 평가방법 등이 필요하다고 여긴다.

연구참여자 C는 한국의 연수 경험을 통해 선진적 학교 교육과정에 대한 체계를 인식하였다. 이는 단지 수업방법이나, 평가방법이 중요한 것이 아니라 학습자 중심의 수업 구성과 같은 수업디자인, 학생들을 대하는 방식, 수업에서 활용하는 활동과 과제 등 총체적인 변화를 의미함으로 경험하였다. 이 과정에서 교사의 역할이 수업과 평가에 머무르지 않고, 교육과정을 실현하는 주체로서 확장된 역할이 요구되는 것으로 새롭게 인식하게 되었다. 또한 연구참여자 C는 한국 교육개혁 모델이 아제르바이잔 교육의 대안이 될 것인지에 대해 고민하였다. 연구참여자 C는 아제르바이잔 교사교육의 문제가 대학 교육에 있다고 인식하고 있었다. 연구참여자C는 아제르바이잔 교사들의 문제가 교사의 개인적인 것이 아니라, 교사양성 및 재교육 체제에 있다는 것을 인식하였다.

#### 4. 연구참여자 4: 교사의 전문성을 중요시하는 교사

2019년 교원역량강화센터에서 이루어진 ‘아제르바이잔의 콘텐츠 개발을 위한 기초 워크숍’에서 정장 차림의 한 선생님이 차분한 말투로 아제르바이잔 연수 현황에 대해 말하고 있었다. 워크숍에서 처음 만난 연구참여자 D는 아제르바이잔 연수에 대해 너무나 전문성이 있었고, 아제르바이잔 교사들에게 실질적으로 필요한 점들을 일목요연하게 말하였다. 그의 짧은 얘기는 워크숍의 교사들이 스스로의 경험을 다시 정리하는 시간과 교사가 아닌 연구자에게는 한국의 현실을 간접적으로 느낄 수 있는 시간이었다.

##### 4.1 교사의 역할에 대한 인식 변화

연구참여자는 아제르바이잔 토부즈에서 태어났다. 그녀는 학교를 거기에서 졸업했고 2006년에 아제르바이잔 교육 대학교 기술 과목 및 물리학과에 입학했다. 연구참여자는 4년제 대학교에서 공부했고, 2010년에 대학을 졸업했다. 그녀는 대학교를 졸업하자마자 연수 강사자로 일을 하였다. 그녀는 2011년에 트레이너

(강사) 연수에 대한 광고를 보고, 트레이너 연수에서 얼마 동안 연수를 받아서 많은 것을 배우고 그 다음에 배운 것을 다른 교사들에게 가르치는 일을 했다. 그녀는 어렸을 때부터 기사가 되고 싶었지만, 수학능력시험에서 떨어질까 봐 그 쪽으로 가지 못했다고 하였다. 그래서 그녀는 어느 학과든 상관없이 대학교에 입학만 하면 된다고 생각했다. 그러므로 그녀는 원하는 것을 위해서 노력을 하지 않고 쉬운 것을 선택하고 싶은 마음에 교사가 되었다. 하지만 대학교를 졸업할 때 교사로서 일하고 싶지 않았다. 그녀는 대학교를 졸업하고 8년 동안 교사로 일하지 않고 연수 강사자로 근무하였다. 그는 바로 교사로 시작하는 것보다 이것이 잘 되었다고 생각했다. 그녀는 학습에 대한 현대적인 것들을 배우고 좋은 선생님이 되기 위해 연수를 통해서 필요한 역량과 능력을 갖추고 난 후에 교사로 일하기 시작하였다.

“아제르바이잔 토부즈에서 태어났어요. 거기에서 학교를 졸업했고 2006년에 아제르바이잔 교육 대학교 물리학과에 입학했어요. 4년제 대학교에서 공부했고 2010년에 졸업했어요. 대학을 졸업하고는 연수 강사자로 취직했어요. 8년 동안 교사로 일하지 않고 연수 강사자로 일했지요. 잘된 일이라 생각해요. 연수를 통해 트렌디한 학습을 배우고, 좋은 선생님이 되려면 필요한 역량과 능력도 익힌 후에 교사로 일하기 시작한 거예요. 저는 여러 프로젝트에서 연수 강사자로 일했어요. 우리나라에서 교육 분야에 대한 프로젝트의 80%에 저는 연수 강사였어요. 저는 2018년에 시험을 보고 토부즈에 있는 한 학교에서 물리학 교사로 일을 시작했어요. 거기서 일한 지 3년이 되었어요. 동시에 연수 강사자로서 제 일도 계속 하고 있어요.”

그녀는 여러 프로젝트에서 교사 전문성 향상을 위한 재교육을 담당했다. 특히 교육부에서 운영한 교사교육 프로젝트의 80%에 참여하며 물리교사의 교과전문성과 교수법 혁신을 위해 노력하였다. 그래서 그는 자신을 이 분야의 전문가로 인식하고 있다.

## 4.2. 교사의 태도에 대한 비판적 시각

연구참여자D는 먼저 교육부에서 운영하는 교사교육 프로그램의 전문강사로서 활동한 후 교사가 되었다. 그는 자신이 갖고 있는 교과전문성과 교수학습 전략을 수업 시간에 활용하고 싶은데 교육여건이 맞지 않아 제대로 수업할 수 없는 것을 안타깝게 생각했다. 시골 학교이다 보니 과학교과를 운영할 장비와 같은 도구들이 부족하기 때문이다. 또한 온라인 수업을 할 때 어떤 지역에는 인터넷이 없고, 어떤 학생은 인터넷을 사용할 개인 기계가 없는 것이 문제였기 때문이다. 또한 사고방식도 문제가 있다고 하였는데, 사람들이 뭔가를 진짜로 원하면 그것을 이루기 위해서 노력을 하지만, 그 지역에 사람들의 사고방식이 달라서 연구참여자가 아무리 노력을 해도 아무런 결과가 나타나지 않는다고 하였다.

그녀는 학교가 토부즈 센터에서 아주 멀기 때문에 매일 6시 또는 6시 반에 집에서 출발하여 8시 반 정도에 학교에 도착할 수 있다고 하였다. 학교의 위치가 시골에 있기 때문에 교육에 대한 관심이 있는 학생들은 별로 많지 않고 아주 극소수의 학생만이 교육에 대한 관심이 있었다. 학부모들도 마찬가지로 대부분은 아이들 교육에 관심이 없어서 학생들의 관심을 교육으로 이끌고 싶어도 여간 어려운 일이 아니었다고 하였다. 왜냐하면 학부모들조차 관심이 없기 때문이었다. 하지만 교사들이 임용시험을 응시하고 합격해야만 교사로 일할 수 있기 때문에 능력 없이 교사로 임용되기가 어려워서 교육의 질과 효과가 점점 더 나아진다고 긍정적으로 생각하고 있었다.

“연수 강사자를 거치고 교사로 일하니 좋은 선생님에게 필요할 것들을 가지고 교사가 된 거예요. 하지만 제 능력과 전략을 수업 시간에 사용하고 싶은데 할 수가 없는 것이 제일 큰 문제예요. 시골 학교니까 장비 같은 것들이 많이 모자라요. 어떤 것이냐면 우리는 온라인 수업을 할 때도 아주 적은 학생들만이 참석할 수 있어요. 어떤 지역에 인터넷이 없고 어떤 학생은 인터넷을 사용할 개인 기기가 없는 것이 문제였어요. 그리고 사고방식의 영향도 있어요. 제 생각에는 사람들이 뭔가를 진짜로 원한다면 그것을 이루기 위해서 노력해야 해요.”

연구참여자C는 연수를 진행하는 강사이기 때문에 연수 진행에 대해서는 문제가 없다고 답하였다. 문제는 연수를 듣는 교사들이 연수를 통한 지속가능성에

대해 생각하지 않는 것이 가장 큰 문제라고 답하였다. 연수를 조직하고 진행하는 것도 중요하지만 연수가 끝나면 교육 받은 내용을 무시한다는 느낌이 들었다고 한다. 교사들이 연수를 통해 무엇을 얻게 되었고 연수가 학교의 교육시스템에 어떻게 기여해야 하고 연수를 통해 얻은 점에 대해 성찰하는 시간이 전적으로 부족하다고 하였다.

“연수 진행에는 큰 문제가 없다고 생각해요. 진짜 문제는 그 연수의 결과입니다. 아무도 그 지속가능성에 대해서 생각하지 않아요. 연수를 받는 것보다 거기서 배운 것을 활용하는 것이 중요한데 말이죠. 연수를 조직하고 진행하는 것만 하고 그 다음 과정을 무시하는 거예요. 결과도 마찬가지죠. 이 연수가 우리 교육 시스템에 어떻게 기여했고 우리는 연수를 통해 무엇을 얻었다는 것이 강조되었으면 해요. 그 결과를 중요시하지 않으니깐 결국 교사들도 연수에 대한 관심이 떨어지고 말아요. 결과가 무시되니까 교사들도 그냥 15일간 연수를 받고 그 다음 아무것도 하지 않습니다. 연수 강사자로서 우리는, 우리 기관은, 그리고 교육부는 보람을 느끼기 어려워요.”

“아무리 발전된 나라여도 연수는 필수예요. 왜냐하면 모든 것이 아주 빠르게 변하기 때문이죠. 교사들은 언제나 그 새로운 것들을 알아야 해요. 우리는 계속 자기 평가를 하고 자신의 능력을 향상시켜야 돼요. 학생들의 요구도 아주 빠르게 변하는데 우리 교사들은 학생들의 요구에 대응할 수 있어야 해요.”

또한 연수강사인 연구참여자는 모든 분야에 연수는 필수적으로 필요한 부분이라고 인식하고 있었다. 교사들은 새로운 교수법과 변화되는 교육과정에 대해 빠르게 대처해야 함에도 불구하고 교사들이 너무 안이한 태도를 보이고 있으며 이에 대해 아제르바이잔 교육부에서도 강력하게 대처하지 못하는 것에 대해 문제점으로 지적하였다.

#### 4.3 성찰을 통한 수업의 긍정적 변화

아제르바이잔에서 소련 교육 시스템이 아직도 남아 있다고 한다. 소련의 교육 시스템에서는 교사의 역할이 컸고 교사가 전달하는 모든 것은 옳다고 생각했기 때문에 스스로 연구하고 탐구하게 배우지를 못하고 교사의 모든 지식과 방법이 옳다고 생각을 하는 경향이 높다고 하였다. 최근 교사임용고시를 통해 채용되는 젊은 교사들은 학생중심의 수업을 진행하려고 하지만 소련 교육을 받은 교사들이 새로운 교육 과정을 수용하지는 않기 때문에 학생 중심 수업으로 완전 전환하기가 어려운 현실이다. 특히 나이가 많은 교사들은 새로운 교육과정에 대해 불필요하고 긍정적이지 못하다고 인식하고 있으나 한국연수는 한국의 발전된 교육법을 배우고 싶었고 자기계발을 위해 참여하게 되었다고 답하였다. 특히 연구참여자는 연수 참여 목적에 대해 자신의 분야에서 새로운 것을 배우고 자신의 역량을 향상시키고 싶어 참여하게 되었다. 이와 더불어 한국의 문화도 경험하고 싶었다.

“저는 아제르바이잔 연수에서도 자기주도적으로 참여하려고 노력하고 있습니다. 그 이유는 자기계발이기 때문이에요. 연수마다 새로운 무언가를 배웁니다. 이 연수에 참여한 이유도 바로 그것이에요. 연수 제목에 있는 쌍방향이라는 말이 제 관심을 끌었어요. 그 주제는 오늘날의 이슈이예요. 온오프라인 특히 온라인 수업에서 상호작용의 구성은 너무나 중요해요. 수업에서 상호작용을 배우고 제 실제 수업에 적용해 보고 싶었어요.”

“제가 연수에 참여하고 싶었던 이유는 제 분야에서 새로운 것들을 배우고 제 능력을 향상시키는 것이예요. 또 다른 이유가 있다면 한국을 비롯한 다른 나라를 보고 새로운 문화를 접할 수 있는 기회를 갖는 것이예요.”

연구참여자는 한국연수를 통해 교수법에 대해 많이 배웠다고 하였다. 수업의 구성 및 디자인 면에서 좋은 점들을 배웠으며 연수를 들으면서 한국 강사님들이 연수 중간에 쉬는 시간을 가지게 하여 한국연수의 장점이 자율성이라고 답하기도 하였다. 아제르바이잔 연수에서는 연수가 진행되는 동안 참여자들인 강사님이든, 편하게 물을 마시거나 다른 얘기를 하거나 다른 행동 등을 할 수가 없다고 한다. 그러나 한국연수는 자율성이 있어 연수생들이 연수 강사님의 진심

을 느껴 서로 친해지고 연수생이 연수 동안 부담 갖지 않고 편하게 질문을 할 수 있어 무엇보다 좋았다고 하였다. 연수 경험을 통해 허용적이고 민주적인 한국의 교육문화에 대해 인식하는 계기가 되었다. 이는 자신의 교육방법, 학생을 대하는 태도 등에 대한 성찰을 불러왔다.

“교수법에서 많이 배웠지요. 저는 수업의 구성 및 디자인 면에서 좋은 점들을 배웠어요. 예를 들어 연수를 들으면서 한국 강사님들이 연수 중간에 쉬는 시간을 가지게 했어요. 덕분에 간과하곤 했던 쉬는 시간의 중요성을 이해했어요.”

한국연수를 통하여 가장 많이 배운 것은 학생중심교육을 꼽았다. 아제르바이잔에서 대부분의 교사들이 강의식 수업을 하기 때문에 아이들이 수업에 관심을 갖지는 않으나 한국 연수에서 배운 교수법들을 수업에 적용하니 교육에 관심 없는 아이들조차 배울 내용에 관심을 가지는 현상을 보였다고 한다.

또한 아제르바이잔에서도 새로운 교육 과정을 도입하면서 수업에서 학생 간 협력 역량을 중요시하는데 아제르바이잔에서 교사들이 수업에서 그룹 활동, 짝 활동, 스스로 탐구, 자율 탐구 등을 수업에서 학생들 간에 협력을 잘 제공하지는 않고 있다고 한다. 그러나 한국연수를 통해 온오프 수업에서 협력 및 소통의 중요성을 다시 한 번 알게 되었다. 예를 들어 온라인 수업 때 학생들에게 구글 프레젠테이션을 통해 과제를 제공하고 학생들이 협력해서 과제를 푸는 것을 통해 아이들을 수업에 주도할 수 있다는 것을 배웠다고 하였다. 이처럼 한국 연수에서 배운 방법들이 온오프라인에서 활용할 수 있는 방법들이기 때문에 아제르바이잔에서 많은 교사들에게 퍼지면 아제르바이잔 교육에 학생들이 배움의 주체가 될 것 같다고 답하였다. 한국연수는 아제르바이잔 교육이 활동 중심 수업으로 변하는 데에 많이 기여할 거라고 말하였다. 이처럼 연구참여자 D는 자신의 수업방식과 학생들을 대하는 태도에 대해 성찰하는 계기가 되었으며, 학습자 중심 활동을 새롭게 인식하게 되었다.

“한국 연수에 참여하면서 교사로서 다양한 측면에서 성장했다고 생각해

요. 한국 연수에서 제일 중요하게 배운 것은 긍정이에요. 수업을 시작할 때부터 모든 문제를 잊고 웃는 얼굴로 수업을 시작해야 해요. 저는 물리 교사라 물리 수업은 항상 딱딱하고 엄숙해야 한다고 생각을 했었지요. 다만 한국 연수를 통해 즐거운 학습이 모든 교과목에 적용 가능하다는 것을 알게 되었어요.”

“아제르바이잔에서도 그룹 활동과 협력들을 수업에서 하고 있었지만 우리는 그룹 활동이 중간에 잘 안 될 때는 교사로서 개입해서 올바른 방법을 바로 알려줬어요. 그런데 한국 연수에서 교사는 조력자 역할만 해야 했어요. 한 그룹이 활동을 수행하지 못 할 때는 다른 잘 하는 그룹에서 학생을 불러 해당 그룹을 도와주게 했어요. 학생들이 거의 같은 나이이고 자기들만의 언어가 있기 때문에 동료 친구가 설명을 하면 학생들이 더 잘 이해를 한다는 것을 이해했고 이제 인식이 변했어요.”

연구참여자는 한국 연수에 참여하면서 교사로서 다양한 면에서 성장했다고 생각하고 있었다. 한국 연수에서 제일 중요하게 배운 것은 학생들과 수업을 시작할 때부터 긍정적으로 시작하고 학교에서는 개인의 사생활에 있는 모든 문제를 잊고 웃는 얼굴로 수업을 시작해야 한다는 것을 깨닫게 되었다. 특히 물리교사인 그녀는 물리 수업은 항상 딱딱하고 엄숙해야 한다고 생각하고 있었으나 한국연수를 통해 물리수업은 물론 어떤 수업이던 간에 즐겁게 학습하는 것이 적용이 가능하다는 것을 알게 되었다고 한다. 그는 한국 연수 이후 자신의 수업이 즐거워졌고 자기 자신도 긍정적으로 변화되었다고 답하였다.

#### 4.4 교사역할에 대한 재정립 기회

연구참여자 D는 한국연수를 통하여 교사는 ‘조력자’라는 것을 새롭게 알게 되었다고 답하였다. 그는 지금까지 모든 수업을 자신이 이끌어가고 일방적인 수업을 진행하면서 내용전문성을 강조하였다. 그러나 한국연수를 통하여 학생들 스스로 잘하는 학생이 잘하지 못하는 학생을 도와가며 학생들 스스로 수업을 이끌어 갈 수 있는 방법을 보면서 자신의 교수법에 대해 다시 생각하는 기회를



가졌다. 가장 기억이 남는 것은 교사의 역할이 학생들을 위한 조력자라는 단어가 가슴 깊이 새겨졌다고 하였다.

이어서, 교사는 수업 때 말을 줄여야 한다는 것을 배웠다고 한다. 그동안 수업시간 학생들에게 일방적인 자신이 말하였으나 연수를 통해 교사가 말을 해야 하긴 하지만 수업의 반 이상을 교사만 말을 하면 수업이 효과적이지 않다는 것을 확인했다. 한국 연수를 통해 교사는 관찰자로서 최대한 말을 줄이고 교사가 자기의 역할들의 일부를 학생들에게 맡겨 학생들을 모니터링하고 중간 중간에 필요할 때만 개입해야 한다는 것을 알게 되었다. 즉 교사는 방향만 지시하는 것임을 깨닫게 되었다. 그는 자신의 교육방식에 대해 진단할 수 있는 기회가 되었다고 느꼈으며 이러한 교수학습법을 아제르바이잔 교사를 위한 연수에서도 활용할 예정이라고 하였다.

지금까지 연구참여자 D의 이야기를 정리하면 다음과 같다.

연구참여자D는 교사교육에 전문성을 가진 교사로서 보수적인 아제르바이잔 교육 문화 속에서도 교육관리자와 전문가들을 비판적으로 바라보는 교사이다. 특히 교사교육에 있어서 교사양성 프로그램보다 교사들이 가진 안일한 인식과 태도에 대해 비판적인 입장을 가지고 있었다.

연구참여자 D는 한국의 연수 경험을 통해 교사로서 살아온 지난날들의 성찰을 하는 계기가 되었으며 이는 실제적인 수업의 변화로 나타났다. 지금까지 교과 전문성에 대해 강조하여 왔지만 중요한 것은 교사의 역할의 변화라고 인식하며 이를 학생들의 실제적인 성장을 지원하는 조력자로 표현하였다. 그는 “변화”에 대한 의지와 “사명감”이 투철한 교사이다. 수업에서 “착실”하고, 학생들을 “사랑”하는 것만을 중요시하는 기존의 교사들과는 분위기가 많이 다른 교사다. 특히 이번 연수 경험을 통해 교육의 “본질”이란 무엇인가와 학교를 어떻게 “변화”시켜야 하는가를 성찰하게 된 것이다. 그는 연수과정에서 “액티브”한 활동을 하며 자신이 성장하고 있다는 느낌을 받았다. 연구자는 그가 한국 연수를 통해 좀더 확장된 교사의 역할을 새롭게 인식하였다고 생각한다. 이는 그가 다른 교사들을 가르칠 때 교과전문성 뿐 아니라 교육학적 지식과 학습자 중심에

서 학습을 바라보는 새로운 인식으로 이해하였다. 그는 교사와 강사로서 학교 밖에서 강의에 참여하고, 다시 자신이 수업을 하면서 교사로서 끊임없이 ‘성장’해 가는데 많은 도움이 될 것이다.

## 5. 연구참여자 5: 교사의 열정을 강조하는 교사

한국 교사 연수 프로그램에서 만난 교사들 중에서도 특히 연구참여자 E는 엄숙하게 자신의 제자들에 대해 이야기하던 교사였다. 그는 아이들이 그의 에듀테크 수업 진행으로 기술에 관심을 가져 공대를 택한 학생들이 많았다고 말하던 교사였다. 연구참여자 E와의 첫 만남도 2019년 교원역량강화센터에서 이루어졌고, 연로함에도 불구하고 ICT 등에 관심이 많고, 에듀테크로 수업을 진행하고 있다는 본인 소개를 들은 연구자는 그의 교육 경험과 철학, 한국 연수에서 배운 내용들을 어떻게 활용할 것인지에 대해 궁금해서 그를 직접 만나 그의 교육적인 삶의 궤적을 연구해야겠다고 마음먹었다.

### 5.1 제자들에 대한 헌신적인 교육열

연구참여자 E는 1957년 Cebayil(제브라일르)’라는 도시에서 출생한 국어 및 문학 교사이다. 그는 초등학교 4학년이었을 때 신문에 첫 기사를 기고했다. 그때부터 고등학교를 졸업할 때까지 해당 신문의 거의 모든 호에 그의 기사가 실렸다고 자랑스럽게 얘기하였다. 그는 이 경험을 통해 기자라는 직업에 관심을 가지게 되었으나 기자가 아닌 교사의 길을 선택했다. 교사가 된 계기는 그를 학교에서 가르쳤던 한 교사가 아이들을 안 좋게 대하는 모습을 봤기 때문이라고 설명하였다.

“1957년에 제브라일의 하질리라는 시골에서 태어났어요. 초등학교는 고향에 있는 학교를, 중학교와 고등학교는 당시 막심 고리키(Maxim Gorky)<sup>43)</sup>의 이름으로 된 학교에서 공부했어요. 초등학교 4학년을 졸업했을 때

쫓, 도시에서 공식적으로 발간하는 신문에 제 기사가 실렸어요. 이어서 고등학교를 졸업할 때까지 해당 신문의 거의 모든 호에서 제 기사들을 담았어요. 우리 도시 신문의 매 호에 기사가 나오다 보니까 기자 직업에 관심을 갖게 되었어요. 다만, 이후 저는 교사의 길을 선택하였다. 교사가 된 이유는 저를 학교에서 가르쳤던 한 교사가 아이들을 안 좋게 대하는 모습을 봤기 때문이었어요.”

연구참여자 E는 그 교사와는 다른 교사가 되고자 Ganja(겐재) 국립대학교 국어국문학과에 입학하였다. 그는 대학교에서 공부하는 동안 전공을 사랑했고, 교사가 되길 염원했다. 연구참여자 E는 선생님이 되고 싶어서 그 대학교에 입학하는 사람들은 아주 드물다고 하였다. 그의 동기 가운데 교사가 된 사람은 1~2명밖에 없고, 대다수는 대학교를 졸업한 뒤 공무원이나 교육을 책임지는 교육전문가가 되었다.

“그런 교사가 되지 않고자 겐재 국립 대학교의 국어 및 문학 교육학과에 입학하였어요. 대학교 다니는 동안 제 전공을 사랑하면서 공부를 했어요. 졸업하고 교사 되는 것은 제 꿈이었죠. 당시에 교사가 되고자 교육학을 전공하는 사람은 그렇게 많지는 않았어요. 그 당시 우리 학과에 1000명의 학생이 공부하고 있었어요. 대부분이 졸업하고 공무원, 교육청 교감 등이 되기를 꿈꾸고 있었어요. 그런데 저는 항상 교사가 되고 싶었어요. 저는 대학교 졸업하고 우리 시골 말고 다른 곳에서 일하기 시작했어요.”

그는 교사 활동을 본인이 수학했던 학교가 아니라, 이웃 시골에서 시작했다. 자신이 흡연자이기 때문에 자기를 가르쳤던 교사들 앞에서 담배를 피우면 안 된다는 생각에 다른 학교로 갔다고 설명하였다. 이를 통해 연구참여자 E가 자기 나라의 문화를 존중하며 어른과 스승을 공경하는 것을 중요하시는 모습을 엿볼 수 있다.

연구참여자 E는 아르메니아의 점령 이전까지 Cebrayil(재브라일르)’ 도시에서 살았다. 그가 거주하는 시골에서 재직하는 학교가 위치한 다른 시골로 가는 길

---

43) 러시아의 작가( 1868년 3월 28일 ~ 1936년 6월 18일 )

은 7km에 달할 정도로 너무나 멀고 험했다. 하지만 그는 그 길을 매일 걸어갔다고 하였다. 그는 눈이 오든 비가 오든 다른 동료 교사보다 먼저 학교에 도착하여 수업 준비를 하였다. 이는 연구참여자 E의 수업 및 학업에 대한 열정과 사랑을 보여준다는 것을 의미한다. 그는 인생을 아이들을 가르치는 일에 바쳤다고 하였다.

“대학 졸업 당시 저는 담배를 많이 피웠어요. 담배 피우는 습관을 못 고쳤죠. 초중 고등학교 때는 저를 가르친 교사들 앞에서 담배를 피우면 안 된다는 생각이 있었고, Cebrayil도시가 아르메니아의 의해 점령될 때까지 제 고향의 이웃 시골에서 교사 활동을 했어요. 제 고향에서 근무지로 가는 버스가 없었어요. 7km 가까이 되는 언덕을 매일 오르내렸죠. 비가 오든 눈이 오든 항상 학교에 근무하는 교사들보다 저는 학교에 일찍 도착하고 누구보다도 늦게 퇴근했어요. 저는 온 인생을 교사란 직업을 위해 희생했어요.”

당시 근무했던 학교의 교장선생님도 그를 많이 신뢰하고 의지해 학교의 많은 일을 그에게 맡겼다. 연구참여자 E는 그 교장 선생님이 “남을 위해 일하고 당신을 위해 배워라”라고 말해준 것을 잊지 못한다며 이 말을 통해 많이 배웠다고 하였다. 그는 그 교장선생님 덕분에 모든 일의 해결법을 알게 되었고, 그에게 감사한 마음을 가지고 있었다. 교장선생님은 연구참여자 E에게 동아리 활동도 맡겼다. 그의 말에 따르면, 당시에 교사들은 돈을 벌기 위해 동아리 활동을 맡았지만, 그는 아이들을 사랑했기에 추가로 동아리 활동을 담당했고, 아이들의 역량을 수업 밖에서도 증진시키려 노력했다고 하였다. 이를 통해 연구참여자 E가 학생들에게 도움 될 수 있는 의미 있는 일과 학생들을 진심으로 사랑하고 있다는 것을 확인할 수 있다.

“그가 늘 저에게 하던 말은 저를 위해 일하고 자기 자신을 위해 배우라는 말이었어요. 그는 학교 업무의 모든 노하우를 저에게 가르치려고 노력했어요. 그래서 저는 지금도 그분에게 감사한 마음을 가지고 있어요. 수업 외에도 많은 동아리 활동들도 저에게 맡기셨어요. 다른 동료들은 동아리 활동을 돈 버는 수단으로 생각했지만 저는 학생들과 같이 시간을 보내고

뭔가를 가르치기 위해 시간을 투자했어요. ‘연극’, ‘문학 독해’, ‘재능있는 손’ 등의 동아리 활동들을 짜고 있었어요.”

연구참여자 E는 1981~1982년도에 프로젝터와 같은 도구를 만들어 수업에 적용하면서 혁신적인 수업을 하였다고 자랑스럽게 말했다. 그는 손전등과 같은 도구들을 사용하여 그 장치를 만들었다고 하였다. 해당 장비를 통해 수업 주제와 관련된 질문들이 벽이나 칠판에 반사되었고, 학생이 정답을 얘기하면 손전등에 불이 켜졌다. 그는 해당 장치를 현대의 프로젝터와 비교하며 자부심을 표현하였다. 그는 그때부터 교육의 혁신을 강조하였고, 이를 잘 실천하고 있었다.

“저는 문학 사무실 하나를 만들어 거기서 영사기 등을 들였어요. 당시 학습을 위해 제일 중요한 장치들을 확보하려고 노력했어요. 저는 칠판을 많이 안 쓰고 오버헤드 프로젝터를 많이 사용했죠. 오버헤드 프로젝터의 빛으로 글이나 사진 등이 칠판에 비치도록 했어요. 저는 그 학교를 다녔을 때 최초로 하나의 학습 도구를 만들었어요. 손전등도 이용했구요. 질문들이 칠판에 비치 아이들이 정답을 고르면 손전등에 빛이 켜졌어요. 요즘 말로 프로그래밍을 했지요. 이 얘기는 1981~1982년 얘기거든요. 지금 생각해보면 제 자신이 너무나 자랑스럽지요.”

연구참여자 E는 Cebrayil(제브라일르) 도시가 아르메니아에 의해 점령되면서 자기가 사랑하는 직장을 잃게 되었고 한동안 일하지 못했다는 것을 슬프게 생각하고 있었다. 그는 교사 직업을 애타게 그리워했으며 하루빨리 다시 교사가 될 날을 손꼽아 기다렸다.

“이후 아제르바이잔의 Cebrayil도시가 아르메니아에게 침략당하고 우리는 난민이 되었어요. 아르메니아인들이 무고한 사람들까지 죽이고 있었으니까 우린 고향을 떠나 바쿠로 이동했어요. 바쿠에서도 오랫동안 텐트 등에 살면서 복직하는 날을 학수고대 기다리고 있었어요. 드디어 이제 우리 정부가 아르메니아 점령으로 인해 생긴 난민들을 위해 순차적으로 집을 마련하기 시작하여 우리도 작은 집을 제공 받았어요. 직장이 없는 동안에 집에서 과외 활동도 하면서 교사 직업에 대한 사랑을 채우고 있었어요.

바쿠에는 Cebrayil 학교 이름 그대로 새로운 학교들이 설립되었어요. 저도 해당 학교들 중에 하나에 취직하여 교사 활동을 있게 되었어요.”

연구참여자는 Cebrayil(제브라일르)’에서 수도 바쿠로 이주하게 되면서 새로운 직장을 구할 때까지 과외를 했다고 하였다. 과외 일은 직장을 잃은 그에게 생활고를 해결하기 위한 일종의 위안이 되었다. 그러던 중 바쿠에서 Cebrayil 학교 이름 그대로 새로운 학교들이 설립되어 학교들 중 한 학교에 취직하여 교사 활동을 계속하였다고 하였다.

## 5.2 새로운 학습방법에 도전

연구참여자 E가 컴퓨터를 처음 접한 것은 50대가 되어서였다. 그 이전까지는 컴퓨터를 다루지 못했던 그는 빠른 속도로 인터넷을 배우는 경험에 대해 언급하였다. 어느 날 그는 교육부의 공지를 통해 대회가 있다는 사실을 알게 되었다. 당시는 컴퓨터 사용에 능숙하지 않을 때였지만 대회를 준비하며 컴퓨터 다루는 방법을 열심히 배웠고, 해당 대회의 요구 사항을 충족한 프로젝트를 제출하여 2등을 차지하였다. 이 수상으로 노트북 한 대도 선물 받은 연구참여자 E는 학습과 공부는 나이와 전혀 상관없다고 하였다.

“50대의 컴퓨터를 샀어요. 컴퓨터를 산지 얼마 안 됐을 때인 1996년에 교육부 교사 대상 ‘아제르바이잔 교육 개선’을 주제로 한 대회를 참가할지를 고민했어요. 키보드를 이용해서 워드에 글 입력하는 것조차 저에겐 어려웠지요. 다른 프로그램도 하나도 몰랐어요. 저는 이 대회에 참여하기 위해 워드에서 문서 작업, power point에서 문서 작업 등을 배우기 시작했어요. 워드에서 문서를 작성하여 참가서를 제출했어요. 저는 대회 참가상이나 받을 거라 생각했지요. 그런데 서류합격 메일이 오더니, power point로 발표했더니 2등을 차지했어요. 상금은 노트북이었어요. 교육부 장관님 명의로 된 증명서도 받았어요.”

연구참여자 E는 유럽과 아제르바이잔 정부가 공동 주관하는 'ONE TO ONE' 사업에도 참여하였다. ONE TO ONE은 '학생 한 명·교사 한 명·컴퓨터 한 대'를 목표로 내걸었으며, 교사들의 ICT 역량을 강화하기 위한 정부 사업이다. 이 사업에 참여했을 때도 그의 컴퓨터 활용 능력은 낮은 수준이었지만, 해당 사업에서 좋은 성과를 얻기 위해 밤을 새운 적도 있었다. 컴퓨터를 능숙하게 다루지 못하는 모습을 학생들이나 다른 사람에게 보이기 싫어서였다고 설명하였다. 그리고 교사가 학생들에게 무언가를 모르는 모습을 보이면 안 된다는 생각을 가지고 있었기 때문에 열심히 했다고 하였다.

“점점 저는 아제르바이잔에서 유명해지기 시작해 사립학교에서 자리를 하나 제안 받았어요. 바쿠 유럽 학교라는 학교의 제안을 받아들여 근무하기 시작했죠. 그 당시에 power point에서 슬라이드 만들어 수업에서 활용하는 방법은 알았지만, 그 이상의 도구는 몰랐어요. ONE to ONE이라는 Pilot 교실들이 만들어지던 시절이었죠. ONE to ONE 사업을 하기 위해 필요한 컴퓨터 기능들을 익히기 위해 밤새도록 공부했어요. 아이들에게 모른다는 모습을 보이기 부끄럽고 싫었어요. 밤마다 배우고 수업에 적용했어요. 그리고 이 ONE to ONE 사업의 관리자들이 자주 제 수업에 참관하고 있었어요. 이 사업에서도 좋은 성과를 얻어 상을 받았어요. 갈수록 혁신적인 교사로 변하고 있었어요.”

그는 바쿠유럽이라는 학교에서 근무했을 때 공개 수업을 하였고, 당시 교육부 차관(현재 외교부 장관)이 모니터링을 하기 위해 왔었다고 자랑스럽게 설명했다. 교육부 차관이 연구참여자 E의 수업에 감명을 받았기 때문에 교육 시스템 정보화 기관에서 그의 수업을 녹화하여 교육부 홈페이지에 올렸다고 하였다.

연구참여자 E의 수업에 참여한 아이들은 대부분 새로운 교육 기술 에듀테크(Edtech)를 경험하고 동기부여를 받아 공대에 진학했다. 그는 자신이 가르친 학생들이 입시에서 국어 및 문학 문제 30개를 모두 맞았다고 자부심을 가지고 얘기하면서 그의 학생들이 해외 및 아제르바이잔의 유명한 대학교에서 진학했다고 설명하였다.

“바쿠 유럽 학교에서 근무를 했을 때 당시 교육부 차관(현재 외교부 장관)님과 교육부 전문가들이 제 수업을 참관하여 보시고는 제 수업을 높이 평가 했어요. 이후 교육정보화국의 전국장님이 제 수업을 촬영하기 위해 직원들을 우리 학교로 파견하여 교육부, 교육 정보화국 등의 홈페이지들에 올렸어요. 제가 그렇게 가르친 아이들의 대부분이 공대를 전공하게 되었어요. 아이들에게 이런 수업 방식들이 기술에 대한 관심을 일으켰습니다. 이후 2020년에 다시 국립 학교에서 일을 시작하게 되었어요.”

“저는 터키의 beyazpano 교육 플랫폼, 미국의 edmoda 교육 플랫폼 등을 사용하여 질문 문항, 온라인 수업 구성들을 만들었어요. 이런 플랫폼에서 온라인 교실을 만들어 과제 같은 자료들을 교실에 올리고 학생들과 재미있게 수업을 했어요. 이것을 얘기하는 이유는 저는 코로나-19가 터지기 전에도 온라인으로 수업을 진행했다는 것을 강조하기 위해서 이다. 과제들을 슬라이드로 제시하고 아이들이 집에서 과제들을 풀었어요.”

연구참여자 E는 2019년에 몸이 불편함을 느껴 수업을 잠시 쉬었다. 휴식을 취하면서도 그는 국어 및 문학 관련 교과서에 대한 피드백과 입시 문제지를 출제하는 일을 소홀히 하지 않았다. 그는 2020년부터 다시 학교 근무를 시작했다.

“저는 현재 64살이고 교사 직업에 관한 사랑은 아직도 넘쳐요. 앞으로도 계속해서 교사로 일하고 싶어요. 되도록 모든 새로운 변화들을 배우고 적용하겠어요. 젊은 교사들에게 뒤처지고 싶지 않아요. 젊은 교사들이 에너지와 개방적인 면들을 보면 자랑스러우면서도 부럽고 질투도 나지요.(웃음). 젊은 교사들이 방해가 된다는 것이 아니라 젊은 교사들을 좋은 면에서 질투하지요. 젊은 교사들과 같이 성장하고 싶어요.”

연구참여자 E는 현재 64세지만 수업에 대한 열정은 젊은 교사들보다 넘치고 있었다. 그는 일하는 내내 교육 분야의 혁신을 이끌었고 아이들을 재미있게 가르치기 위해 노력하였다. 또한 그는 젊은 교사들의 에너지와 그들이 혁신에 개방적인 점을 부러워하였다. 연구참여자 E는 젊은 교사들을 따라가기 위해 최선을 다하는 모습을 보였고, 젊은 교사들을 방해하는 것이 아니라 젊은 교사들과



같이 성장하고 싶어 하였다.

### 5.3 국제적 수준으로 교육환경의 변화

연구참여자는 아제르바이잔에서 2005년 국제적십자위원회에서 주관한 첫 교사연수에 참여하게 되었다. 항상 열정이 넘치는 그는 연수에 적극적으로 참여한 덕분에 Cebayil 도시에서 지금까지 참여한 연수를 다시 해달라는 요청을 받고 연수에 강사로 참여한 경험도 있었다. 또한 미국의 intel 회사에서 주관하는 연수에도 참여한 경험이 있는 등 다양한 연수에 참여하여 자신의 역량을 향상시키고 있었다.

“저는 2005년 첫 연수에 참여했어요. 최초로 참여한 연수는 국제적십자위원회가 주관한 연수였어요. ‘학교 안 국제인도법’이라는 연수였지요. 일주일 내내 참여했어요. 제가 연수에 활발하게 참여를 해서 그런지 연수 강사님이 교육이 끝난 이후 저에게 이 연수를 Cebayil 도시의 학교들을 위해 할 수 있냐고 물어봤어요. 동의를 한 이후, 이 연수들을 Cebayil 학교의 교사들을 위해 하기 시작했어요. 2007년에 미국의 intel 회사에서 주관하는 연수에도 참여한 적이 있어요.”

그는 아제르바이잔 교원역량 강화 연수에도 참여한 경험도 있다. 연구참여자는 교사연수를 통해 적극적인 자기주도 학습이 교사들에게 전달되고 있지만, 교사들은 그 내용을 이해하고 수업에 적용하는데 한계가 있다고 답하였다. 이것은 아제르바이잔 교사연수의 지속성과 연속성의 문제 때문이라고 하였다. 아제르바이잔 교사연수가 많이 운영되지 않을 뿐만 아니라, 교원역량강화센터 강사들이 해외 교육변화들을 연구하고 이를 아제르바이잔 교육에 전달하고 적용해야 함에도 불구하고 이러한 부분이 잘 전달되지 않고 개발되지 않는 것이 아제르바이잔 교육의 현실이라고 매우 안타까워하고 있었다. 특히 현대적인 교수법들이 교사들에게 완벽하게 전달되지 않아서 교사들이 개인적으로 연구하고 학습하고는 있지만 이를 적용하는데 어려움이 있었다.

“오늘의 정보가 내일은 새롭지 않아요. 말 그대로 정보화 시대죠. 이런 면에서 연수의 지속성과 연속성이 강해져야 해요. 아제르바이잔에서 교사 연수들이 많은 편은 아니예요. 그리고 이제 교원역량강화센터의 강사들이 꾸준히 해외 교육변화들을 연구하고 국내화한 다음에 교사들에게 전달을 했어야 하는데 아쉽게도 현재는 이런 부분이 너무나 부족한 실정이에요. 교원역량센터의 전문가들은 새롭고 다양한 연수들을 많이 개발하지 않고 있어요. 제 생각에 아제르바이잔에서는 현대적인 교육의 교수법들이 교사들에게 완벽하게 전달되지는 않아요.”

또한 아제르바이잔 정부에서 교사들에게 꾸준히 글로벌 교육에서 변하는 것들에 대해 전달이 안 되고 동료 교사들을 통해 알게 된 교사들도 이런 것들을 수용하지 않기 때문이라고 하였다. 특히 교사들을 통해 알게 된 교수법 등을 잘 받아들이지 않는 데에는 교사들 대부분 소련 교육 시스템에 적응한 보수적인 교사들과 연로한 교사들이 퇴직을 눈앞에 두고 있기 때문에 새로운 변화에 관심이 없다고 지적하였다. 또 교사들이 이런 변화들에 대해 중요하게 생각하지 않고 특히 교원역량강화센터 연수내용이 유익하다고 생각하지 않기 때문이라고 답하였다.

“우린 연수를 진행할 때 각 지방에 교육청으로 파견되어 연수를 진행했어요. 그런데 어떤 지방들의 외곽지에서 근무하는 교사들이 해당 도시의 도심으로 와서 연수를 듣기 어려워했어요. 연수는 주로 오전 9시에서 오후 2시까지지만, 도심에서 교사들이 거주하는 마을들에 가는 버스들의 막차는 주로 오전 11시 반까지요. 그래서 외곽지에서 온 마을 교사들이 연수에 1~2시간만 참여하여 막차를 타고 연수를 떠나지요. 이런 면에서 아제르바이잔에서 온라인 연수의 도입이 시급해지고 있어요.”

“온라인 연수가 도입되면 교통 관련 문제들이 해결될 것이에요. 현재로서는 아제르바이잔 교사 연수에 변화들이 있어야 해요. 옛날 방식으론 교사들을 변화시킬 수 없어요. 교육부는 해당 교사들을 위해 따로 버스를 마련하는 등의 방안을 생각해야 해요. 새로운 방법들을 생각하지 않으면 시골 교사들의 자기계발, 새로운 교수법들의 학습 등이 어려울 것이라고 보

여요.”

아제르바이잔은 교사연수에 참여하려면 도심으로 교사들이 이동해야 연수가 가능하기 때문에 시골학교 교사들이 참여하기에는 어려워서 많은 교사들이 참여하지 못하는 경우가 많다. 그래서 연구참여자는 온라인 연수가 빨리 도입되어서 교사들이 도심으로 오지 않지 않아도 되기 때문에 더 많은 교사들이 연수에 참여할 수 있을 것이라고 하였다.

또한 그는 한국연수에 참여하면서 정보통신이 잘 발달한 한국이 부러웠다고 했다. 온라인 교사연수도 제대로 이루어지지 않는 아제르바이잔과 달리 한국의 교육시스템은 정보통신의 시스템이 체계적으로 잘 갖추어져 있다고 생각하였다. 한국은 아제르바이잔보다 개방적인 시스템을 가지고 있어 학생들이 각 학과에서 학기 초에 과목들이 개설되고 학생들이 원하는 과목들을 선택한다든지, 아제르바이잔과 다르게 한국에서 온라인 교육도 잘 이루어져서 한국의 온라인 교육 체제를 배워야 한다고 생각하고 있었다. 그는 아제르바이잔도 세계와 고립화되면 안 되고 빠른 속도로 세계와 통합되어야 한다는 것도 지적하였다.

#### 5.4 중요한 교사의 실천적 태도

연구참여자는 연수는 자신이 매일 한걸음씩 전진하는 것이라고 말하면서, 연수를 통해 배운 새로운 것들을 구상하고 다음날 수업에 바로 적용했다. 그는 연수가 끝난 후 자신은 전문교사가 되었고, 교사의 역량도 중요하지만 수업에서 학생들과 협업할 수 있는 역량도 매우 중요하게 생각하였다. 이러한 역량은 사회에 진출해서도 단독으로 업무를 처리하지 않고 여러 명과 함께 협력해서 일하는 역량들이 필요하기 때문에 반드시 가르쳐야 하는 역량이라고 말하였다. 그런데 아제르바이잔 교육에서는 이런 협력활동이나 학생들 간의 소통능력이 있어야 하지만, 아직은 부족하다고 인식하고 있었다. 학교에서 교사들이 이러한 역량을 향상시켜야 하는데, 그것이 잘 이루어지지 않고 있다고 하였다. 그는 이러한 역량을 향상시킬 수 있는 교수법을 한국연수를 통해서 배웠고, 학생들이

스스로 탐구할 수 있는 능력들도 가지고 있어야 한다고 하였다. 학생 스스로 무엇인가를 조사하고 문제를 해결할 수 능력을 키워줘야 하는데, 교사들이 이러한 방법을 잘 알지 못한다는 것이다. 그렇기 때문에 이번 한국연수에서 많은 것들을 배우게 되어 아제르바이잔 학생들에게 적용할 것이라고 하였다.

“매일 연수에서 배운 내용들이 제 머릿속에서 새로운 것들을 형성시켰어요. 연수를 들은 다음 날이면 저는 바로 제 수업에 적용시켰어요. 이 사업은 아제르바이잔 교사의 역량 강화 사업이기에 저는 이 연수에 참여하면서 역량 강화를 기대했어요. 해당 목표를 달성했지요. 진심이에요. 연수가 끝났을 때 교사로서 많은 역량들이 강화되었다고 생각했어요. 연수 이후 저는 제 자신을 전문 교사로 느꼈어요.”

“제 생각에는 유치원에서 시작해서 아이들에게 협력 역량들을 형성하게 해야 해요. 대학교를 졸업하고 졸업생이 될 때는 혼자 업무를 하지 않고 여러 명과 함께 협력해서 일하는 역량들이 있어야 해요. 이건 아제르바이잔 교육에는 없는 거지요. 협력 다음에 소통 능력이 있어야 하는데 아제르바이잔 학생들의 이 능력이 너무나 약해요. 이것도 학교에서 교사들이 형성하게 해야 하는데요.”

연구참여자E는 한국연수를 통해 배운 것을 자신의 수업에 적용하였다. 즐겁게 학습하는 방법을 먼저 활용하였을 때, 아이들이 활발하게 수업에 임하는 모습을 발견하였다. 예전에는 수업 시작 전에 아이들이 교사가 질문할까봐 긴장을 많이 했었는데, 이러한 긴장을 해소하기 위해 아이들과 아이스 브레이킹을 통해서 아이들의 긴장감을 사라지게 하였다. 이렇게 한국연수에서 배운 대로 수업에 적용한 결과 학부모들의 반응이 달라졌다고 하였다.

“수업 첫 날에 배운 내용은 손을 사용해서 질문에 답하기였는데요. 즐겁게 학습하는 방법을 적용하다 보니 아이들이 활발해졌어요. 주로 수업 시작하기 전에 아이들이 교사가 질문을 할까봐 긴장을 많이 하는데요. 동기부여로 사용한 아이스 브레이킹으로 아이들의 긴장감이 사라졌어요. 전통 수업과 차이를 많이 느끼더라고요. 학부모들을 통해서도 피드백을 들었어요

요. 학부모들이 ‘요즘 아이들이 빨리 수업을 듣는 날이 오면 좋겠다’고 했대요.”

“강의처럼 무언가를 전달하려고 할 때는 아이들이 듣지도 않는데요. 예를 들어, 우리 손자들에게 확률론을 강의식으로 설명하면 듣는 체도 하지 않지요. 그런데 집에 있는 백 개면의 주사위를 던지면서 확률론을 설명하면 아이들이 그것을 빨리 이해하고 소화해요. 뭔가를 설명할 때 아이들에게 그것과 관련된 게임 형식으로 진행을 하면 아이들이 잘 이해해요. 이것을 학부모들도 알고 있으니까 한국 연수에서 배운 활동 중심 수업들의 적용에 별 문제가 없을 거라고 생각해요.”

연구참여자E는 한국 연수에서 배운 것들은 어렵지 않게 아제르바이잔 교육에 적용할 수 있었다고 말한다. 그가 배운 도구들을 어렵지 않게 수업에 활용할 수 있었던 이유는 연수과정이 실습과 참여적 환경에서 이루어졌기 때문이다. 특히 그는, 한국연수에서 배운 활동중심 수업모델을 아제르바이잔 학생들에게 적용하는 것은 모든 학년에서 가능하다고 하였다. 이는 교사의 지식이 실천적 태도에 향상을 가져왔다고 판단한다.

지금까지 연구참여자 E의 이야기를 정리하면 다음과 같다.

연구참여자 E는 ‘변화를 추구하는 열정을 가진 교사’이며, 새로운 학습방법에 대해 열린 사고와 도전적인 자세를 가졌다. 그는 학창시절에 좋지 않은 교사에 대한 경험이 있었다. “그렇다면 내가 학생들에게 좋은 선생님이 되어주고 싶다”는 “개척자적인” 마음으로 교사의 길을 택했다. 그래서 자신이 만나는 학생들에게 지식교육이라기 보다는 성찰하는 능력, 관계하는 능력을 배양하는 교사 되고자 노력하였다.

연구참여자 E는 한국의 연수경험을 통해 국제적 수준의 교육환경의 변화가 필요하고 교육혁신을 위한 교사 간 협력이 중요하며 특히 교사재교육이 교사공동체 안에서 해결방안을 찾아야 한다고 인식하게 되었다. 또한 교사연수를 통해 교사의 실천적인 태도가 중요하다고 인식하며, 배운 것을 수업에 적용하려고 노

력하는 모습을 보였다. 아제르바이잔의 교육을 소련 시대부터 경험해 온 연구참여자 E는 아제르바이잔 현직 교사 교육의 문제는 아제르바이잔 교원역량강화센터의 무능력 강사들에 있다고 비판하고 이 문제를 풀기 위해 교육부가 해당 강사들을 먼저 글로벌 교육에 맞게 역량 강화시켜야 하는 것과 함께 교사들간의 협력과 교사들의 실천적 태도변화가 필요함을 강조하였다.

## 6. 소결

연구에 참여한 5명의 연구참여자들은 앞에서 언급한 것처럼 각자의 서로 다른 삶의 여정에서 교사생활을 시작하게 되었다. 그들은 지금까지 교사를 천직으로 알고 살아왔으며 앞으로도 교사로 살아갈 예정이다. 연구참여자는 교사라는 직업을 처음부터 선호한 것은 아니었으며 환경적 상황에 의해 교사가 되었다. 어릴적 꿈은 의사, 기자가 되고 싶었지만, 막상 교사가 된 후에는 좋은 교사, 전문성을 갖춘 교사가 되기 위해 노력하였다. 어떤 연구참여자는 학창 시절부터 가져온 학교 교육에 대한 불만으로 인해 교육학 공부를 시작했다가 현장에 대한 경험을 해보고 싶어 교사가 되기도 하였다. 또한 각자가 학교 현장을 통해 교사로서의 정체성에 고민 및 교사로서의 성장을 위해 노력해 왔다.

이들의 각기 다른 삶은 ‘교원 역량 강화’라는 한국 온라인 연수 공간을 통해 하나로 만나게 되었다. 연구참여자들이 이 프로그램에 참여하게 된 계기나 목적은 각자 다르며, 적극성의 정도도 매우 다양하다.

연구참여자 E의 경우 자신의 의지로 지원한 경우라기보다는 교원역량강화센터의 전 소장님의 권유로 연수에 참가하게 되었다. 그는 연수에서 연로한 교사에 속하며 전체 30여 명의 연수 프로그램 교사들간 관계를 원활하게 맺을 수 있도록 해야 할 책임감을 느끼고 있었다. 또 개인적으로는 한국 연수 참여를 통해 자신의 학교 현장에서 직접적으로 활용할 수 있는 교수 기법을 배우길 기대했다. 한편, 연구참여자 D는 과거에 아제르바이잔 내 여러 교사들을 가르쳤던 경험의 연장선상에서 한국 연수 프로그램에 참가했다. 그는 한국인들과의 만남을 통해 자신이 갖고 있던 글로벌 교육에 대한 지식들을 확인하고, 연구자로서

구체적이고 다양한 교육문화를 바라볼 수 있는 스펙트럼을 넓히고자 했다. 원래의 기대와 달리 연수 기간 동안 이 사업의 실무진들과 친분을 쌓을 수는 없었으나 대신 연수 참여 교사들과의 만남은 또 다른 인간관계에 대한 기대감을 안겨 주었다.

연구참여자 B는 연구참여자들 중에서도 해외 경험이 많은 편에 속했다. 그는 과거의 해외 연수 경험에 대한 긍정적인 기억이 있었고, 이 연수로 인해 또 다시 새로운 경험을 하게 되었다. 연구참여자 C는 평소 적극적인 성격으로 아제르바이잔 학생들을 국제 올림피아드에 준비시킨 활동 경험의 연장선상에서 이 기회를 통해 교사로서 한 걸음 더 진일보되기를 바라고 있었다. 그는 한국에서 공부한 제자들을 통해 한국에 대해 좋은 이야기를 들었고, ‘선진국형’의 교육적 방법에 대한 관심도 프로그램에 참여하게 된 하나의 동기가 되었다.

이렇게 연구참여자들의 개인적 삶의 맥락에서 “교원역량강화”라는 한국 연수 프로그램의 참여 배경과 기대 역시 다양했다. 어떤 연구자들은 연수를 통해 그동안 경험하지 못했던 교수법을 배운다거나, 자신의 교육관을 다시 한 번 성찰할 수 있는 기회를 가질 것이라고 생각하며 배움의 장으로 인식하고 있었다. 그렇지만 단기간의 해외 연수가 자신이 가진 교육관 전반에 영향을 끼칠 수 있다는 생각보다는 아제르바이잔 교육 문화를 떠나 휴식을 취하고 재충전할 기회로 여기는 사람도 있었다. 이와 같이 연구참여자들의 연수 동기가 다양하다는 점은 연구자에게 ‘동일한’ 경험이 누군가에게는 하나의 고립된 경험으로 인식될 수도 있고, 누군가에게는 자신의 과거 경험의 연속선상으로 이해되기도 한다는 사실을 일깨워 주었다<sup>44)</sup>.

한국의 연수 경험을 정리하면, 각각의 교사들에게 새로운 인식을 전환의 계기가 되었다고 할 수 있다. 다시 말해, 교사전문성에 대한 인식전환, ICT활용과 학습자 중심의 강조, 교사 연수 체계의 혁신 방향에 대한 인식, 교사의 역할에 대한 새로운 인식, 교사간 협력과 실천적 태도의 중요성에 대한 인식을 가져왔다.

지금까지 연구참여자들의 개인적 교직 생애사에 집중하여 기술했다면, 다음

---

44) 연구참여자들이 같은 해외 연수 프로그램에 참가하였다는 의미에서 본 연구에서는 ‘동일한’ 경험을 하였다고 표현하였다. 하지만 서로가 다른 삶의 맥락과 선지식 및 기본지식의 정도에 따라, 엄밀한 의미에서 이들이 모두 동일하게 경험하였다고는 어려울 것이다.

장에서는 교사들이 한국 온라인 연수 경험이 갖는 학습자 입장에서 참여하고, 한국 교사들 및 동료 교사들과 교류하는 과정에서 나타난 한국 교사 연수의 사회적 의미에 집중하였다. 앞으로 제시되는 연구참여자들의 경험 속에서 연구자는 교사들의 해외 연수 경험이 지니는 다양한 사회적 의미를 이해하고, 이를 아제르바이잔 교사교육의 차원에서 활용할 수 있는 가능성을 모색하고자 한다.





## V. 교사의 교육혁신 경험과 의미

바쁘게 진행되는 학기 중의 일상에서 탈피하여 잠시라도 ‘수업’ 없는 공간에서 여유로운 시간을 가질 수 있고, 교사들에게 연수는 특별한 것이 아닐지 모르지만, ‘해외 연수’의 의미는 조금 다를 것이다. 미리 예정된 프로그램 일정에 따라 연수에 참여한다는 것은 국내 연수와 다를 것이 없지만, 낯설고 이국적인 문화를 가진 분들을 만나 그 분들의 교육 문화를 온라인으로 경험한다는 사실은 그 자체로 교사들에게 교육 현장으로부터의 해방감을 준다(김선화, 2007).

해외 연수에서 교사들의 관심사는 다양할 것이다. 해외 강사들의 성향 및 연수로부터 새롭게 알게 되는 지식, 강사들의 ‘생기발랄한 표정’에 이르기까지 연수 환경은 연수참여자의 오감을 자극하는 생소한 학습환경을 제공한다. 연구자가 처음 이 연구참여자들을 만났을 때, 교사들은 한결같이 한국교사들과의 연수에 대해 기대감을 갖고 있었으며, 들뜬 감정을 표현하곤 했다. 물론 이 연수가 방문 연수 아니라, 온라인 연수로 진행이 되었지만 연구참여자들이 한국인과 그들이 제공하는 교육 프로그램에 대한 기대감이 컸다. 연구참여자들이 같은 온라인 공간에서 동일한 한국인 강사님들의 수업에 같이 참여하더라도 연구참여자들의 교직 경험 및 삶의 맥락, 가치관과 취향이 다양한 만큼이나 개인이 강조하는 내용에는 차이가 나타날 것이다. 그럼에도 불구하고 아제르바이잔 교사들의 한국 연수 경험은 4장에서 논의한 개인 수준의 혁신 경험을 넘어서 기술적 측면, 교수·학습적 측면, 정책 및 제도적 측면, 교육문화적 측면에서 다양한 함의점을 갖는다. 이를 보다 구체적으로 분석하기 위해 이론적 배경에서 살펴본 혁신교육에서 교사혁신을 분석한 연구들의 틀(박영숙 외, 2017; 허주 외, 2016)을 참고하여 첫째, 기술적 측면 둘째, 교수·학습적 측면 셋째, 정책 및 제도적 측면 넷째, 교육문화적 측면 다섯째, 교사의 역할 변화 측면으로 구분하여 분석된 내용을 체계화하였다.

<표 5-1> 연수경험을 통한 아제르바이잔 교사들이 인식한 경험과 의미

| 대주제                    | 중주제                       |
|------------------------|---------------------------|
| 기술적인 측면                | - 정보통신기술(ICT)을 활용한 교사연수   |
|                        | - 소셜미디어를 활용한 쌍방향 소통       |
|                        | - 온라인 학습환경의 중요성           |
|                        | - 기술적 측면에서 교육혁신의 의미       |
| 교수·학습적인 측면             | - 새로운 교수법의 체험             |
|                        | - 효과적인 수업디자인 방법           |
|                        | - 학습자 중심 수업환경 구성 전환       |
|                        | - 이론중심에서 벗어나 실질적인 교육혁신    |
| 정책 및 제도적측면             | - 교수·학습적 측면에서 교육혁신의 의미    |
|                        | - 연수를 통한 교사의 역량 강화        |
|                        | - 학생중심의 새로운 교육기법 도입       |
|                        | - 교사의 자율성을 견인하는 사회적 인식 개선 |
| 교육문화적 측면               | - 정책 및 제도 측면에서 교육혁신의 의미   |
|                        | - 학교 수업 분위기의 전환           |
|                        | - 학생들과 소통하는 수업문화로의 전환     |
|                        | - 교사중심에서 학습자 중심의 교육문화 개선  |
| 교사의 역할 변화 측면           | - 교육문화적 측면에서 교육혁신 경험의 의미  |
|                        | - 디지털 교육환경을 구성하는 교사       |
|                        | - 긍정적이고 창의적인 교사           |
|                        | - 교사의 사회적 지위 개선           |
|                        | - 학생들의 미래역량을 강화하는 교사      |
| - 교사의 역할 측면에서 교육혁신의 의미 |                           |

## 1. 기술적 측면에서 의미

아제르바이잔 교사의 한국 연수 경험은 선진적 혁신교육을 접함으로서 기술적 측면에서 다양한 함의점을 가진다. 특히, 정보통신기술(ICT)을 활용한 교사연수와 소셜미디어를 활용해 쌍방향으로 소통하는 선진적 교사교육 모델을 제공하였다. 온라인 교사교육 활동을 통해 정보통신기술을 교사연수에 활용하고 이를 아제르바이잔 교사교육에 어떻게 적용해 나가야 하는가에 대해 방법을 제시한 것이다. 코로나-19 팬데믹으로 인해 온라인 교육이 성행하고 있는 시점에

온라인에서 학생들과 어떻게 소통하고 가르칠 것인지를 배우기 위해, 현재 아제르바이잔에 적용되지 않는 ICT 기술과 다양한 소셜미디어 등의 활용된 연수운영은 아제르바이잔 교사교육 개선에 중요한 시사점을 제시한다.

## 1.1 정보통신기술(ICT)을 활용한 교사연수

최근 4차 산업혁명 시대라는 화두로 인해 정보통신기술(Information & Communication Technology, ICT)의 발전은 전체 사회적인 영역으로 확산되고 있으며, 이것이 생활 속에 더욱 더 밀접하게 다가오고 있다. 이렇게 빠르게 발전하는 정보통신기술은 특히 교육 분야와의 융합을 통해 교육내용, 교육체계, 교육환경 등 교육 전반의 영역에 영향을 미치고 있다. 따라서 ICT를 적극적으로 활용할 수 있는 “디지털 인재 육성”은 미래사회 인재로서 중요성이 대두되고 있다.

이러한 국제적인 흐름에 걸맞게 아제르바이잔은 정책적으로 ‘2015 개정 교육과정’부터 ICT를 활용한 소프트웨어 교육의 의무화를 추진하였다. 그러나 이러한 교육정보화계획 수립을 통한 지속적인 정책을 개선함에도 불구하고 우리나라 교사들, 특히 나이가 많은 교사들의 디지털 역량 수준의 향상은 정체된 상태이며, 학교 현장의 ICT 활용교육뿐만 아니라, 정보·컴퓨터 교육의 시간도 점점 더 감소하는 추세를 보이고 있다.

나이가 많은 연구참여자 B는 정보통신 기술이 발전한 나라인 한국의 교사를 통해 이 능력이 많이 형성될 것이라고 믿고 있었다. 그는 교수로서 수업에 ICT를 잘 활용하지 못할 때 창피하다고 하였다. 연구참여자 E도 연구참여자 B와 같은 주장을 하면서 전통적인 수업 방식에 더 이상 효과가 없다고 하였다. 연구참여자 D도 마찬가지로 수업에서 ICT의 중요성을 강조하며 다양한 온라인 도구들을 배우면서 전문성을 향상하고 싶다고 진술하였다.

“저는 학교 교사라 수업에 다양한 ICT 도구 즉, 기술 활용법을 배우고 싶어요. 저는 나이가 있어서 젊은 아이들처럼 혼자 다양한 수업 기술들을 배우기가 어렵지요. 그래서 이론 연수들로 수업에서 도구 적용법을 배우

고 싶어요. 최근에 우리 교육부도 모든 교사들이 수업에 ICT를 활용하도록 요구하고 있으니, 저도 이런 능력들을 한국 교사들의 도움으로 형성하고 싶어요. 특히 ICT를 활용해서 수업을 할 때는 요즘 학생들이 하도 잘 해서 조금만 실수를 하면 학생들 앞에서 창피하고 망신당해요.” (연구 참여자 B)

“연수에 기대가 많아요. 다방면에서 많은 것을 배울 거라 생각해요. 특히 한국은 정보 통신과 기술이 발달한 나라라 수업에서 ICT 관련 기술들을 많이 사용하고 있을 거라 생각해요. 이 연수로 ICT를 여러 방법으로 수업에 적용하고 싶어요. 특히 수업을 진행할 때 흥미를 불러일으킬 수 있는 온라인 도구들을 많이 습득하고 싶습니다. 이런 면에서 기대가 커요.” (연구 참여자 D)

“저는 이 연수에 대한 기대가 아주 커요. 연수를 통해 많은 기술을 얻을 거라 믿어요. 기술이 발달한 나라의 연수로 수업에서 ICT 활용법을 배우고 싶지요. 저는 혁신에 늘 개방적이며 나이가 있지만 신기술에 관심 많아요. 전통적인 수업 방식은 이제 효과적이지 않고 아이들에게도 재미없지요. 그래서 다양한 ICT 활용법을 배워 제 수업들을 효과적으로 바꾸고 싶어요.” (연구 참여자 E)

교육에서 ICT활용은 일반적으로 각 교과에서 교과의 목표를 달성하는데 도움이 된다고 생각한다. 특히 정보통신기술이 적용된 도구를 적용하여 학습자에게 학습에 대한 동기를 제공하고, 자기 주도적으로 학습에 대한 능력을 신장시키는 교육활동이 중요하다고 공통적으로 인식하고 있다. 하지만 아제르바이잔에는 기기와 기술이 교육과 접목되는 방식에 대해서는 제대로 교육이 이루어지지 않고 있다. 다시 말하면, 기술교육을 별도로 진행하여 교육 내용과의 연결이 어려운 상황이었다고 할 수 있다. 하지만 이번 연수에서는 기기의 사용법을 배우는 것이 아니라, 직접 사용하게 함으로써 보다 활용에 초점을 맞추고 있었다.

지식정보사회에서의 교사는 ICT를 활용하여 수업 시간에 자신의 교육목적을 효율적으로 달성할 수 있어야 한다. 이는 학생들이 일상생활에서 직면한 문제를 해결하는 데 디지털 능력을 활용할 수 있는 데 기여하는 것이다. 아제르바이잔

교사들 또한 디지털 학습환경의 중요성을 인식하고 있었지만, 이에 대한 구체적인 방법에 대해서는 일반화되어 있지 않았다. 나이가 많은 연구참여자 B의 경우는 ICT 기술을 중요성도 인식하면서도 자신의 ICT능력에 대해 부정적인 생각을 가지고 있었다. 연구참여자 E의 경우 ICT활용에는 초보자로서 진입장벽이 있었지만, 이번 연수는 그렇게 어렵지 않았다고 말했다. 연구참여자 C는 오프라인 수업에서 활용하는 수업 방법을 온라인으로도 적용할 수 있게 되었다고 하면서, 온·오프라인 블렌디드 수업도 효과적일 것이라 생각하고 있었다. 하지만 교사들은 이번 연수를 통해 항상 가지고 다니는 스마트폰이나 이미 온라인 수업에서 활용하고 있는 ZOOM 등 지금까지 사용하던 기기들의 기능과 서비스를 이용하면서 연수에 적극적으로 참여하는 모습을 보였다. 이는 비교적 활용하기 쉬운 ICT 활용 기술 등을 이용함에 따라 교사들이 기존에 가진 ICT활용 능력과 상관없이 연수에 참여할 수 있었다고 할 수 있다.

“저는 컴퓨터를 사용하는 것이 어렵고, 내가 (ICT 활용)능력이 부족한 것이 아이들에게 미안했었는데, 이번 연수는 나에게 크게 어렵지 않았어요. 제가 사진을 찍는 것을 좋아해서 핸드폰은 잘 쓰거든요.” (연구참여자 E)

“기존에 이미 사용했던 도구들도 있었지만, 더욱 다양하게 활용하는 방법을 배워 수업에 적용하고 있습니다. 적절한 도구를 선택하여 학생들에게 자유롭고 친근한 수업 환경을 조성할 것입니다.”(연구참여자 B)

“다양한 도구를 사용하는 것은 온라인과 오프라인 수업 모두에 효과적입니다. 저의 ICT 활용 기술이 향상되었습니다. 오프라인 수업에서 활용하는 수업 방법을 온라인으로도 적용할 수 있게 되었습니다. 온·오프라인 블렌디드 수업도 효과적일 것이라 생각합니다.”(연구참여자 C)

이처럼 이번 연수를 통하여 연구 참여자들은 정보통신기술(ICT)을 교육적으로 활용할 수 있게 되어 교사로서 역량을 높일 수 있었다. 이렇게 교사로서 전문성을 높일 수 있었던 이유는 특별한 기술이나 기능이 아니라 아제르바이잔 교사들도 이미 사용하고 있는 ICT 도구들을 최대한 활용했다는 점이다. 이는

새로운 기술보다 ICT 기술을 교육에 최대한 교육적 활용할 수 있도록 교육적 접근에 초점을 맞추었기 때문이다. 이러한 교육적인 디지털 기술은 학생들의 온오프라인 수업에 모두 활용할 수 있었다는 점에서 유의미하다고 인식한다는 것을 확인할 수 있었다.

## 1.2 소셜미디어를 활용한 쌍방향 소통

아제르바이잔 교사들은 자신들이 지금까지 온라인 교육에서 실시하고 있던 교육방법과 다른 방법들을 온라인 연수 플랫폼을 통해서 배울 수 있었다. 아제르바이잔에서는 대부분 교사가 일방적인 강의를 통해 수업을 진행하였다면, 한국의 교사들은 소셜미디어를 비롯한 ICT를 활용하여 쌍방향 소통을 강조하는 환경을 갖추고 있다. 본 연수를 통해 아제르바이잔 교사들은 한국의 디지털을 접목한 교육방식에 관심을 가지게 되었다. 연구참여자들은 특히 수업을 시작하기 전 도입부분에 사용한 학생들의 동기부여의 중요성을 인지하고 학생들에게 동기부여를 부여하기 위해 온라인상에서 어떻게 진행해야 하는지에 대해 학습하고 싶었다.

2020년 3월 11일 세계보건기구(WHO) 사무총장은 COVID-19(코로나 19)를 전 세계적인 팬데믹으로 선포하였다. 이와 같은 코로나 19로 인한 일상의 변화는 정치·사회·문화·교육 등 사회 전반에 걸쳐 팬데믹 현상으로 나타나고 있다(김영순, 외, 2020). 유니세프(2020)에 따르면, 코로나-19 팬데믹으로 인해 전 세계 학생의 1/3이 원격수업을 통한 배움에서 배제되고 있는 것으로 나타났다. 그리고 그들 중 대다수가 저소득국가나 취약계층의 학생들이나 개발도상국이며(UNICEF, 2020), 한 국가내에서도 사회경제적 여건에 따라 심각하게 학습의 격차가 나타나는 것으로 보고되었다(CTV News, 2020.03.29.; Education Week, 2020.04.10.; Times Education Supplement, 2020.05.18.; CBC News, 2020.08.25.; 세계일보, 2020.09.02.). 이러한 온라인 학교 수업이 진행됨에 따라 교육으로부터 분리와 차별을 받는 상황에서 학습과 개발에 상당한 어려움을 겪고 있다(Inclusion Europe, 2020). 아제르바이잔에서도 2020년부터 2021년 9월까지 학교

가 전면통제가 되었다고 보고되었고, 이로 인한 수업결손, 학습격차에 대한 문제가 언급되었다. 연구참여자 A는 코로나 시대의 온라인 교육에는 장단점이 있다고 생각하고 온라인 교육에서 한계점에 대해 인식하고 있었으나, 연수를 통해 소셜미디어를 활용하여 이러한 한계를 벗어나는 데 도움을 받았다고 진술하였다.

“온라인 연수는 양날의 검이었어요. 좋은 이유는 코로나 시대에 온라인 수업은 어려움이었는데, 이 연수를 통해 해당 어려움을 극복하게 되었어요.” (연구참여자 A)

아제르바이잔 교사들도 온·오프라인 학습환경에서 쌍방향 상호작용이 중요하다는 점은 인식하고 있었으며, 이에 대한 구체적인 방법에 대해 궁금증을 갖고 있었다.

“연수 제목에 있는 쌍방향이라는 말이 제 관심을 끌었습니다. 그 주제는 현재 이슈이에요. 온오프라인 특히 온라인 수업에서 상호작용의 구성은 너무나 중요해요. 수업에서 상호작용을 배우고 제 실제 수업에 적용하고 싶었어요.” (연구참여자 D)

연구참여자 D는 오프라인 수업에서 동기부여 방식을 수업방법을 사용하고 있었지만 온라인에서 이를 어떻게 해야 할지 모르고 있었다. 이번 연수를 통해 온라인에서의 구체적인 교육방법을 배우고 수업의 분위기 전환, 관심을 집중하여 수업을 효과적으로 운영하는데 교사 역할이 중요하다고 인식하였다.

“수업 도입 부분에서 사용할 아이스 브레이킹을 배웠어요. 솔직히 말씀드리자면 아이스 브레이킹을 우리도 하고 있고, 우리는 그것을 ‘동기부여’라고 해요. 우린 오프라인에서 아이스 브레이킹을 사용했지만, 온라인에서는 많이 사용을 안 했어요. 이 연수를 통해 수업을 시작할 때 아이스 브레이킹을 사용하는 것이 학습자들의 기분 전환, 수업에 대한 관심을 끄는데 좋은 역할을 하고 있다는 것을 알게 되었어요.” (연구참여자 D)

이와 유사하게 연구참여자 E도 수업을 소셜미디어를 활용하여 쌍방향으로 운영함으로써 재미있고 친근감 있게 하는 방식에 대해 새롭게 인식하게 되었고 지금은 한국 교사들처럼 즐겁게 수업을 하려고 노력하고 있다고 하였다. 이는 소셜미디어를 활용한 수업이 학습자 참여에 도움이 되고, 이는 재미, 친근감 등을 제공하여 학습의 집중력을 높일 수 있다고 본 것이다.

“아제르바이잔 교사들은 엄격하다고만 할 수 없지만, 수업 때는 대체로 엄격한 편이에요. 저도 그런 편이었어요. 그런데 이 연수에 참여하고 나니 수업을 재미있고 친근감 있게 하는 것이 더 좋더라고요. 그래서 지금은 되도록 한국 교사들처럼 즐겁게 수업을 하려고 노력하고 있어요.” (연구참여자 E)

“교사연수에서 ICT기구나 소셜미디어를 사용하는 방법에 대해 배울 수 있어서 흥미로웠어요. 아제르바이잔 학생들도 스마트폰을 많이 가지고 있고, 유튜브도 많이 보는 편이라서 선생님이 직접 만든 영상을 보여주면 아주 좋아할 거예요. 왓츠앱도 많이 쓰는데 이걸로 하니깐 편하고 좋아요” (연수참여자 C)

이처럼 아제르바이잔 교사들은 수업에서 상호작용을 통한 흥미, 관심, 동기부여 등에 대해 교사들은 디지털 학습의 중요성을 인식하고 있었지만, 이를 실현할 구체적인 방법에 대해 알지 못하고 있었다. 하지만 이번 연수를 통해 ICT 기술, 즉 디지털 학습 도구를 통해 학생들과 쌍방향 소통이 이루어 질 수 있다는 것에 대해 긍정적인 인식을 갖게 되었다. 예를 들면, 디딤영상을 제작하는데 있어 교사들은 자신들의 스마트폰을 이용하여 손쉽게 제작에 참여하였고, 교사들이 평소에 사용하는 소셜미디어인 페이스북(facebook), 유튜브(youtube), 왓츠앱(whatsapp) 등을 활용하여 자유롭게 학생들과 공유하도록 하였다. 이는 소셜미디어가 가진 이점을 연수를 통해 직접 체험하고 쌍방향으로 소통하는 구체적인 방법을 교사들에게 가르치고 활용하게 하였다. 또한 이번 연수를 통해 배웠던 ‘거꾸로 수업’ 모델은 디지털 미디어를 적극적으로 활용할 수밖에 없는 디지털과 접목된 수업모형이다. 이런 모델을 배우면서 그동안 상호작용 방법에 대해



고민하던 교사들의 어려움을 해결해 줄 수 있었다. 이처럼 아제르바이잔 교사들은 교육적으로 상호작용이 중요하고, 학습동기가 중요하다는 것을 교육적으로 알고 있었지만, 이를 현실에서 구체화하는 데는 어려움과 한계를 가지고 있었기 때문에 이를 적극 활용할 수 있도록 도움을 줄 수 있었다. 이런 과정을 통하여 연수에 참여한 교사들은 자신이 가진 경험을 적극 활용하고 있다는 것을 알 수 있었다. 특히, 소셜미디어와 같은 디지털 학습환경에서 교사들의 역량을 교육학적으로 적극 활용할 수 있다는 가능성에 대해 공감하고 있었다.

### 1.3 온라인 학습환경의 중요성

최근에는 코로나-19로 인한 글로벌 팬데믹으로 온라인 수업은 그 어느 시대보다 강조되고 있다. 온라인 수업은 새로운 경험을 창출하고 다양한 상호작용이 가능하며 대면 수업이 제공하지 못하는 확장된 학습경험을 제공한다. 하지만 온라인 수업을 위해서는 교수학습 자료의 DB 구축 및 정보통신의 기반 시설과 양질의 교육 콘텐츠가 필요할 것이다. 또한 기존에 실시되었던 면대면 수업과 같은 수준 높은 교육이 되기 위해서는 새로운 교수전략, 수업구조의 재설계, 온라인 공간에 대한 이해, 원활한 교수학습을 위한 준비 등 새로운 전략이 동시에 요구되는 것이 사실이다. 예를 들면 ‘Zoom’과 같은 화상회의 도구의 발달은 타국의 학습자 및 대상과 실시간으로 쌍방향 교류를 증진하는 데 도움이 되고 있다.

연구참여자 C는 교사 연수의 중요성을 인식하여 지속가능성이 있는 온라인 연수에 대해 언급하였다. 한국은 교육 분야에서 성과를 얻은 나라들 중 하나이기 때문에 한국을 통해 배울 것이 많다고 생각하고 있다. 코로나-19 팬데믹 전에 이 연수가 한국 방문 연수로 기획되었다는 것은 본인에게 하나의 동기가 되었으며 한국 파견이 취소되는 것을 아쉬워하였다. 다만 코로나-19 팬데믹으로 인해 교육 분야에서 생긴 위기로 온라인 수업 전환 시기에는 온라인 연수에 참여하는 것도 한편으로는 다행이라고 하여 자신의 서투른 온라인 수업 역량을 강화하고자 이 연수에 참여하였다.

“교육부가 역량 및 지식이 부족한 교사들을 선정하고 연수를 통해 자기 개발을 하도록 해야 해요. 교사가 계속해서 연수를 들어야 한다고 생각해요. 저는 한국의 훌륭한 교육학자들을 만나 그 분들의 경험들을 듣고 싶어요. 그런 의미에서 이 연수는 우리에게 많이 도움이 되겠다고 생각해요. 처음 저는 온라인 수업을 한 경험이 거의 없었습니다. 따라서 온라인 수업을 할 때 많이 서툴렀어요. 이번에 코로나-19 팬데믹으로 인해 연수가 다 온라인으로 진행된다고 하니깐 온라인 수업을 하는 방법들을 배워 갔으면 해요.” (연구참여자 C)

“저는 연수에 참여하고 싶은 이유는 항상 똑같은데요. 제 분야에서 새로운 것들을 배우면서 역량을 강화시키는 것이에요. 이 연수의 목적은 다른 나라를 보고 새로운 문화를 접할 수 있는 기회를 갖는 것이었지요. 아쉽게도 코로나-19 팬데믹으로 인해 파견이 취소되어 온라인 연수를 하게 되었어요. 아제르바이잔은 E-learning 분야에서 거의 경험이 없는 나라인데 한국을 통해 그 부분을 채웠으면 해요. 온라인 수업은 아제르바이잔에서 처음이기에 잘 배우면 아제르바이잔에서 온라인 수업 전문가가 될 수 있다고 생각해요.” (연구참여자 D)

연구참여자 D는 국내외 연수에 참여한 이유는 교육 분야의 혁신들을 배우는 데 있다고 하였다. 또한 아제르바이잔은 E-learning 분야에서 거의 경험 없는 나라인데 한국의 경험을 통해 온라인 수업 역량도 향상되었으면 생각하고 있었다. 이것은 온라인 학습환경의 중요성에 대해 아제르바이잔 교사들도 공감하고 있음을 의미한다.

“온라인 수업 플랫폼을 혁신적으로 활용할 수 있는 방법을 배웠습니다. 온라인 수업에서 활용할 수 있는 다양한 대화형 도구를 많이 배웠습니다. 이러한 도구들이 교사의 수업 부담을 줄이고 학생들이 수업에 더욱 관심을 갖고 ICT 기술을 개발하는데 도움이 된다고 생각합니다.”(연구참여자 D)

아제르바이잔 교육환경도 디지털을 강조하는 등 기술과의 접목이 계속해서

강조하고 있었지만 큰 변화는 없었다. 교사들은 자신들의 교수학습 방법을 고수하고 강의식 교수법으로 수업을 운영하였는데, 펜데믹으로 인해 교사들은 디지털 교육환경이 자신들에 닥친 문제로 인식하고 새로운 교육법을 받아들여야 한다는데 공감하는 계기가 되었다.

“온라인 수업 운영에 매우 효과적인 다양한 도구의 활용법을 배웠습니다.” (연구참여자 A)

“적절한 도구를 활용하면 수업의 질이 높아질 것이고, 새롭게 배운 도구들이 흥미로운 수업 환경을 만드는데 중요한 역할을 할 것이라 기대합니다.”(연구참여자 B)

“많은 디지털 도구들을 알고 있는 것을 넘어 실제로 수업에 필요하고 용도에 맞는 도구를 잘 선택하고 적용하는 것이 수업 운영에 중요하다는 것을 깨닫게 되었습니다.”(연구참여자 C)

“수업에서 도구를 효과적으로 활용할 수 있는 연수 내용을 수업에 적용함으로써 온라인 수업에서 교사의 역할을 더 효율적으로 할 수 있었습니다. 예를 들어, 소회의실에서 진행하는 소그룹 활동들도 전에는 어려웠는데, 이 연수를 통해 잘 할 수 있다는 자신감이 생겼어요”. (연구참여자 D)

연구참여자 E는 특히 온라인 학습을 어떻게 구성할 수 있는가에 대해 배웠던 점을 긍정적으로 평가하였다. 경력이 많은 교사였던 연구참여자 E의 경우 오프라인 수업에서는 어려움이 없었지만, 온라인 수업으로 인해 수업의 어려움을 겪었으나 연수를 통해 이런 고민을 해결할 수 있었다.

이와 같이 연구참여자들은 공통적으로 온라인 수업도구와 디지털 도구를 수업에 적극 활용해야 하는 것이 수업운영에 중요한 역할을 한다는 것을 알게 되었다. 특히 수업 운영에서 다양한 디지털 수업도구를 활용하면 학생들에게 제공되는 수업의 질이 높아진다는 것을 인식하게 되었다. 교사들은 수업과 디지털

도구의 접목에 대한 중요성을 연수를 계기로 새롭게 인식하고, 이를 적극적으로 자신의 수업 혁신에 활용하고 있었다.

#### 1.4 기술적 측면에서 교육혁신 경험의 의미

기술적 측면에서 살펴본 아제르바이잔 교사들의 교육혁신 경험을 종합하면, ‘정보통신 기술을 활용한 교사연수’, ‘소셜미디어를 활용한 쌍방향 소통의 강화’, ‘온라인 학습환경 구축’ 등의 주제로 나눌 수 있었으며 이러한 경험은 교사들에게 다음과 같은 의미를 도출할 수 있었다.

첫째, 정보통신기술을 활용한 교사연수는 자신의 수업과정에서 ICT 활용에 대한 교사들의 시각을 변화시켰다. 아제르바이잔 교사들은 디지털 시대를 살아 가야 할 학생들에게 ICT 활용이 교육혁신을 위한 도구이며, 교육의 변화에 필수 불가결한 요소임을 인식하고 있었으나, 이를 실현할 구체적인 방법에 대해서는 알지 못하고 있었다. 하지만 이번 연수에 참여하면서 ICT 자체가 어려운 기술이 아닌 학생들의 교육에 초점을 맞추어 운영되는 것이 무엇보다 중요하다는 것을 인식하게 되었다.

둘째, 소셜미디어를 활용한 쌍방향 소통의 강화는 일방향적인 학습환경만을 고려하던 아제르바이잔 교사들에게는 새로운 경험이 되었다. 학교에서 이루어지는 온라인 수업에서 학생들과의 상호작용은 혁신교육에 필요한 점이라고 이해하게 되었으나 이를 실현할 방법에 대해서는 구체화하지 못하였다. 그럼에도 불구하고 디지털 매체가 상호작용에 중요한 역할을 할 수 있다는 것은 확신할 수 있었다. 이런 생각은 교사들이 학생 중심 실제 수업에서 다양한 디지털 도구들을 활용하여 상호작용을 강화함으로써 학생들의 학습동기를 유발하고, 학습자의 관심을 유도하는 방법에 대해 이해하는 계기가 되었다.

셋째, 온라인 학습환경 구축의 중요성에 대해 인식하는 계기가 되었다. 아제르바이잔에서도 교육환경의 선진화는 중요한 이슈이다. 코로나19 상황이 되면서 온라인 학습환경 구축은 더 이상 미룰 수 없는 숙제가 되었다. 이에 학교의 물리적 학습환경 구축 즉, 컴퓨터 도입, 스마트TV 도입 등도 중요하지만, 이번 연

수는 수업에서 활용할 수 있는 온라인 학습환경을 어떻게 구성할것인가를 배울 수 있는 계기가 되었다. 온라인 학습도구를 활용함에 있어 이전에는 유튜브를 시청하는 수동적인 태도에 그쳤다면, 연수를 통해 교사들은 직접 필요한 영상을 제작하고, 이를 업로드하여 방송하는 방법 등을 배웠다. 이는 적극적으로 자신이 필요한 학습환경을 구성하는 데 도움이 되었다. 또한 기존에 사용하던 워드 프로그램을 온라인 워드 프로그램으로 바꾸어 사용하게 됨으로써 온라인 학습 환경 구축의 구체적인 방법에 대해 학습하는 기회가 되었다.

이러한 연수를 통한 디지털 기술활용은 아제르바이잔 교사들의 혁신교육의 방향에서 중요한 의미를 부여하고 있다. 아제르바이잔 교사들은 교육혁신을 위해 새로운 기술도입이 필요하다는 점과 이를 교육에 활용해야 한다는 것에 대해서는 비교적 잘 인식하고 있음에도 불구하고, 이것이 구체적으로 어떠한 것인가 대해서는 이해하지 못하였다. 아제르바이잔 교사들이 생각하는 교육에서 다루는 새로운 기술은 기술에 대해 학습하는 것을 의미한다고 할 수 있다. 이것은 한국 연수에서 이루어진 활용의 초점에 맞춘 것과는 다르다. 예를 들면 아제르바이잔 학생들은 워드 프로그램 자체에 대해 배우지만 한국의 학생들은 교과수업에서 워드 프로그램을 이용해 문학작품에 대해 작성한다거나, 온라인 저작도구인 페들렛들을 이용하여 서로의 의견을 종합하는 등 활용에 초점을 맞추고 있다. 즉 기술이 교육적 목적에 부합하도록 사용되는 것이다. 한국의 혁신교육을 빗대어 보더라도 교사교육에서 교과지식, 내용지식만을 가르치지 않고 새로운 교육법을 적극적으로 도입한 바 있다. 또한 교사교육의 방향이 경험을 통해 배우도록 장려하여 교육장학, 교육실습 등을 강화하였다.

이론적 배경에서 제시하였던 아제르바이잔 교육체제에서 모듈3은 혁신교육에 관련된 내용이다. 하지만 이 부분에서 ICT활용에 대한 부분을 살펴보면 MS워드와 같은 컴퓨터 프로그램 위주의 학습을 제공한다. 온라인 학습환경을 자신의 수업에 활용하는 측면에 대한 구체적인 학습은 이루어지고 있지 않다. 또한 새로운 기술에 대한 과목이 제시되고 있으나, 이것이 모든 교사에게 적용되는 것은 아니다. 컴퓨터 교사의 역량강화를 위해 파이썬과 같은 코딩교육을 제공하는 형태이다. 사실상 ICT기술과 새로운 기기, 온라인 학습환경 안에서 이루어지는 새로운 교수법 등의 활용이 전체 교사에게 적용될 필요가 있다. 특히, 온라인

학습환경을 활용한 수업의 전환은 반드시 실천되어야 할 부분이다. 지금의 아제르바이잔에서는 교과서를 온라인에서 서비스하려고 시도하고 있다. 하지만 이는 PDF파일 형태로 이루어져 있다. 아제르바이잔의 교육혁신을 위해서 ICT 기술을 적용한다는 것의 의미를 기존에 제공하던 종이 교과서를 디지털 형식으로 전환한 것에 그치고 있었다. 아제르바이잔의 교육혁신을 위해서는 수업 운영에 있어 적극적인 ICT활용을 통해 상호작용을 극대화하고 학습자들의 참여를 이끌어 내고, 수업의 동기를 고취 시킬 필요가 있다.

이를 종합하여 정리하면, 아제르바이잔 교사들의 한국 연수 경험은 기술적 측면에서 교사로서 갖추어야 할 기술적인 역량의 구체적인 모습을 인식할 수 있었다. 특히 소셜미디어, 디지털 기기를 활용하여 쌍방향 소통의 구체적인 방법을 익힐 수 있었으며 이러한 방법의 핵심은 교육적 활용에 초점을 맞추고 있음을 확인하게 되었다. 이는 아제르바이잔 교육혁신을 위해서는 전체 교사에게 온라인 학습환경에 대한 교육이 확산 될 필요가 있으며, 이것의 방향이 기술이 아닌 교육적 활용에 방점을 두어야 한다는 것을 의미한다.

## 2. 교수·학습적 측면에서의 의미

아제르바이잔 교사의 한국 연수 경험은 교사의 교수·학습적 측면에 가장 많은 영향을 주었으며, 다양한 시사점을 제시한다. 교사들은 새로운 교수학습방법을 체험하고 효과적인 수업디자인 방법을 체득하였으며, 수업환경 구성 방안에 대해 경험하였으며, 실습 과정을 통해 실질적인 교육체험이 되었다. 이는 아제르바이잔의 수업방법, 수업설계, 교육환경 구성에 대한 이해를 마련하고, 교사가 어떻게 배워야 하는가를 인식하는 계기가 되었으며, 교수·학습적 측면에서 교과 지식뿐 아니라 교육학적 지식이 어떻게 융합되어야 하는가를 보여주었다.

### 2.1 새로운 교수법의 체험

아제르바이잔 교사들은 현재 아제르바이잔에서 적용되지 않는 교수법을 배우

는 것을 목표로 한국연수에 참여하였다. 연구참여자 B는 코로나-19 팬데믹으로 인해 오프라인이 아닌 온라인으로 진행된 연수는 온라인에서 할 수 있는 새로운 교수법을 배우고 싶었으며, 이를 직접 체험하는 것에 의미를 강조하였다. 사실상 아제르바이잔에는 온라인 학습을 위한 연수는 아직까지 진행되지 않고 있다. 또한 실제로 체험을 통해 배우기보다 강의식이나 이론적 접근이 많았다. 연구참여자 B는 학습자의 관심을 집중할 수 있는 방법에 대해 궁금해 하였고, 연구참여자 D는 새로운 학생 평가 방법에 대해 알고 싶어 했다. 이는 선진화된 교수법을 수업에 적용하여 학습자 참여적인 수업에 대한 요구이며, 교사의 수업 역량 증진을 위한 노력으로 이해된다.

“교사가 새로운 교육 과정을 잘 익히기 위해 교사를 학습자 입장에서 참여하게 했어요. 아쉽게도 우리 교육부는 이 중요한 부분을 놓쳤어요. 이번 연수로 아제르바이잔에서는 다루지 않는 생소한 여러 교수법들을 접했어요. 한국 연수에서 수업에 관심이 없는 아이들을 깨우기 위해 다양한 방법들이 교사들에게 제안됐어요.” (연구참여자 B)

“새로운 학생 평가법을 배우고 싶었어요. 아제르바이잔에서 학생을 평가한다고 하면 주로 객관식 테스트 문항만을 생각해요. 아제르바이잔 중등 교육에서 학생 평가는 아직도 발전을 못 하고 부족한 점들이 많아요. 이 문제가 있는 이유도 학교나 교육부 관리자들이 학기말에 평가로써 문서만을 요청하기 때문이에요. 저도 수업을 할 때는 이제 객관식 문제로 학생들을 평가하는 것보다는 아이들의 창의성을 형성하는 데 도움을 주는 여러 질문 등으로 평가를 하려고 해요.” (연구참여자 D)

연구참여자 D는 현재 아제르바이잔에서 학생을 주로 객관식 문항으로 평가하지만, 한국연수를 통하여 학생들이 자기평가를 한다든지, 개방식 질문에 대한 평가를 한다든지 아제르바이잔에서 실시하지 않고 있는 평가 방법 등 다양한 교육기법에 대해 배우는 기회가 되었다고 진술하였다.

연구참여자 C도 올림피아드에 참여할 수 있는 영재들을 위한 새로운 평가법을 배울 수 있었다고 하였다. 국제올림피아드에 대비하여 다양한 방법으로 평가를 진행하여 학습 내용을 더 효과적으로 진행할 수 있었다고 하였다. 이것은 자

신의 수업상황에 맞는 평가방법과 개선방향을 이해했다고 볼 수 있다. 또한 온라인으로 실시하는 교육에서 그룹을 설정하고 그룹을 다니면서 코칭하는 과정을 통해 수업에 적극적으로 참여하는 학생들이 많아졌고, 학생들의 흥미를 유발하는데도 많은 도움이 되었다고 하였다. 이처럼 아제르바이잔 교사들은 한국 연수를 통해서 온라인에서의 새로운 교육기법을 적용하는 기회가 되었다.

“국제 올림피아드에 참여할 아이들을 양성시키는 것이예요. 교실의 아이들보다 특정 그룹의 아이들을 가르치는 데에 도움이 될 만한 지식과 역량을 얻고 싶었어요. 이 연수 때 수업 시작 부분에 동기 부여로 사용되는 각종 아이스 브레이킹과 문제 찾아보기, 문제 해결 등을 배웠어요. 교사로서 저에게 많은 도움이 되는 교수법들을 배웠어요.” (연구참여자 C)

“저도 마찬가지로 이제 돌아다니면서 아이들을 코칭해요. 아이들이 진행하기에 어려움이 생기면 이제 아이들에게 동영상에 없는 새로운 힌트까지도 알려 줘요. 아이들이 이런 수업을 굉장히 많이 좋아하고 수업에도 활발하게 참여해요. 교사로서 제 자신이 뿌듯하고 수업에 대한 자신감이 생겨요.” (연구참여자 E)

이와 같이 연구참여자들은 한국 교사연수를 통해 아제르바이잔에서 적용하지 않는 각종 교수법을 새롭게 접할 수 있었으며, 이를 통해 교사로서 자신감을 갖게 되었다. 특히 수업에 관심이 없는 아이들에게 관심을 일으킬 수 있는 교수법에 대해서도 배울 수 있는 기회가 되었다. 이것은 새로운 교수법의 현실적 적용에 대해 이해하였다고 볼 수 있다. 지금까지 해외에서 이루어진 교사연수는 실제 아제르바이잔 수업에 적용하기에는 다소 무리가 있었다. 그렇기 때문에 새로운 교수법에 대해 아제르바이잔 교육 전문가들은 불신하고 있었지만, 이번 연수가 체험식으로 이루어짐에 따라 교사들이 자신의 수업에 적용할 가능성을 높일 수 있다.

한국 교육혁신의 방향에서 새로운 교수법에 대한 요구는 중요하게 다루어지고 있다. 하지만 교사들은 아제르바이잔의 교육혁신 방향을 살펴보더라도 강의식의 교사중심 교육에서 벗어나 학습자 중심의 교육환경으로 전환하려고 하는



목적에는 동의하고 있으나, 교사들에게 학습자 중심 교육 모델을 적용하는데 어려움을 갖고 있었다. 연수참여자 B, C의 진술처럼 지금까지 실습을 통해 전달하지 않고, 이론만을 강조하였던 것이 교사교육의 문제로 인식하였다.

“여기서 이제 학습자 입장에서 연수에 참여하여 실질적으로 수업 구성, 학생들과 대하는 방법, 학급 운영, 수업 때 사용되는 활동 및 과제들을 직접 체험하게 되었어요. 다른 연수들과 다르게 국제적인 이론들만 전달이 되지는 않고 실질적인 수업 속에서 우리가 활동을 했어요.” (연구참여자 B)

“교육부는 새로운 교육 과정을 교사들에게 실습을 통해 전달하지는 않고 이론만 전달했어요. 우리가 새로운 교육과정 적용에 실패한 이유를 학생 입장으로 참여하면서 알게 되었어요.” (연구참여자 C)

이번 연수에서는 새로운 교수법을 체험하도록 제공함으로써 이들이 실제로 교수법들을 어떻게 수업에 적용되고 활용될 수 있는가를 직접적으로 느낄 수 있었다.

“이 연수 전에 온라인 수업에서 그룹 활동이 불가능한 것으로 보였습니다. 다만 한국 연수를 통해 줌의 소회실 기능을 배우며 연습을 많이 한 이후에 해당 기능을 TEAMS프로그램에서도 찾아 온라인 수업을 할 때는 그룹활동과 과제도 많이 부여하였습니다. 전에는 온라인 수업이 교사 중심 즉, 지식 기반 수업으로 진행되었지만 이제 이 연수를 통해 학생 중심, 활동 주심 수업으로 우리의 수업이 전환되었지요.”(연구참여자 C)

이번 교사 연수는 교사들에게 새로운 교수법을 안내하고 이를 현장에 적용할 수 있도록 직접적인 체험을 제공함으로써 교수법을 익히고, 활용하는 데 초점을 두었으며, 교수자가 학습자의 입장을 이해하는 계기가 되었다.

한국 연수는 강사가 일방적으로 강의하고 이끄는 수업이 아니라, 연수생들이 배운 것을 직접 실행하는 온라인 쌍방향 방식으로 운영되었다. 연구참여자 B는 자신이 직접 체험해보면서 실제로 학습해가는 과정에서 새로운 교수법을 학습하게 되었으며, 기존 교사연수가 이론 중심이었다면, 이번 연수는 이론이 아니

라 수업에서 실제로 참여하여 익힐 수 있도록 연수가 진행 되었다. 이러한 경험을 통해 교사가 배운 내용을 아제르바이잔 수업에 바로 적용할 수 있도록 구성되었다는 점에 만족하였다. 연구참여자 C와 D도 자신들이 직접 체험하는 과정에서 실행하면서 자신들의 역량을 높일 수 있는 기회가 되었다.

“학생 입장에서 참여하면서 직접 다양한 활동을 하는 방식으로 진행되었어요. 앞으로 제 수업에서 실질적으로 학생들과 상호작용 기반 수업을 하려면 이렇게 수업을 진행하면 되겠구나라는 생각을 하게 되었어요. 수업시간에 자기 생각을 표현하고, 직접 필요한 것도 조사하고, 동료 학생들끼리 서로 협력해서 학습을 잘 할 것 같아요.” (연구참여자 B)

“교사들에게 아무리 지식을 전달하고 자료를 공유하더라도 교사가 직접 체험하지 않는 한 적용이 어려워요. 아제르바이잔 수업 방식은 현재에도 교사가 교실로 들어가 본인이 수업 내용을 설명하고, 그 다음 아이들을 불러서 아이들에게 전 수업 내용을 물어보고 아이들 접수를 쓰는 방식이에요. 새로운 교육 과정이라는 것은 아이들이 집에서 과제를 생각하고 풀게 창의적인 홈워크가 주어져야 되고, 학생들도 해당 과제들의 풀이법을 수업에서 동료들과 같이 이야기를 나누면서 창의적으로 풀어야 해요. 교사 중심 수업이 아니라 학생 중심으로 만들어야 해요.” (연구참여자 C)

“이번 연수는 강의보다는 우리가 직접 참여함으로써 학생 입장에서 다양한 활동들을 배울 수 있어서 좋았어요. 이때 배운 것을 직접적으로 그 시간에 다 해 볼 수 있었어요. 연수과정에서 배운 것을 바로 실행하고, 하나씩 체득했어요. 학생의 입장에서 참여를 하게 되어서 학생의 관점에서 학교수업을 어떻게 해야 하는지를 제대로 배울 수 있었어요.” (연구참여자 D)

아제르바이잔 교사들은 이번 연수를 통하여 기존의 연수와 다르게 연수과정을 통하여 학생들과 상호작용하는 방법을 자신이 학생으로 참여하고 실질적으로 체험하면서 자신의 수업에 바로 적용할 수 있도록 배운 것이 가장 좋았다고 답하였다. 연수를 받을 때마다 그동안의 연수가 이론 중심이었다면, 이번 연수는 교사 자신이 직접 체험하면서 배우고 익히는 과정을 통해 자신의 역량을 높일 수 있었고, 수업에서 학생들과 효과적으로 수업할 수 있는 방법 등을 익히게

되었다.

## 2.2 효과적인 수업디자인 방법

아제르바이잔 교사들은 한국의 연수 경험을 통해 효과적인 수업디자인 방법에 대해 체득하였다. 연구참여자들은 학습자 입장에서 이들이 수업에 적극적으로 참여할 수 있는 효과적인 수업디자인에 주목하였다. 연구참여자들은 아제르바이잔에서는 이전까지 효과적인 수업을 디자인하기에 한계가 있었다고 느끼고 있었으나, 이번 연수를 통해 효과적인 수업을 구상하는 방법을 터득할 수 있었다. 연구참여자 B는 국제대회에 참여할 인재를 양성하기 위한 수업구상 등 실질적으로 교육상황에서 필요한 내용들을 직접 체험하며 학생의 입장에서 필요한 수업방식이나 학생들의 수업참여방식, 효과적인 접근 등을 파악할 수 있었다. 연구참여자 C의 경우는 수업디자인에서 학습자 중심에 대해 새롭게 인식하였으며, 연수에서 배운 다양한 방법 즉 수업디자인을 자신을 수업에 사용하여 수업을 개선하고자 하였다.

“이 연수는 저에게 많은 도움이 되었습니다. 이 수업을 통해 다양한 방법들을 사용해서 지루하지 않은 수업을 만들 수 있다는 것을 알게 되었어요. 학생 입장에서 실제로 수업활동을 해보면서 이 연수에 참여했는데, 2시간 동안 진행되었던 시간 동안 한 번도 지루했다는 생각이 들지 않았어요. 모든 과제들을 매우 적극적으로, 그리고 열심히 수행할 수 있었어요. 앞으로 저도 이런 수업을 구성하면 학생들도 마찬가지로 이렇게 지루하지 않은 수업을 들을 수 있을 것이란 생각을 하게 되었습니다.”(연구참여자 C)

이러한 한국연수 경험은 연수가 끝나고 나서 실제 수업에도 변화를 가져왔다. 연구참여자 B는 한국 연수 이후 활동 중심수업 및 참여형 수업으로 진행함으로써 학생들이 다르게 보이고, 학생들도 교사를 신뢰하는 분위기가 형성되었다고 하였다. 연구참여자 D는 예전에 수업을 했을 때 학생보다 자신의 역할이 많았

는데, 이제는 자신의 역할이 줄어들고 학생들의 역할이 늘어났다고 하면서 되도록 모든 정보를 다 전달하려고 노력하지는 않고 학생들 스스로 탐구하고 배울 수 있도록 기회를 제공하게 되었다고 밝혔다.

“한국 연수 이후 주로 그룹 활동을 많이 하게 되어 학생들이 그룹 형성이 잘 되고, 이제 학생들이 나 혼자라는 인식에서 우리라는 인식으로 생각이 변하고 있어요. 강의식 수업을 했을 때 아이들에게 집중해서 제 설명을 잘 들으라는 말을 자주 했어요. 한국 연수 때 배운 내용으로 수업을 진행한 후론 전혀 그러지 않아요. 강의식 수업을 할 때는 수업을 방해하는 아이들에게 신경도 많이 쓰고 그랬는데, 활동 중심수업, 참여형 수업을 하니 학생들 예쁘고 학생들도 교사로서 저를 신뢰하게 되는 분위기가 형성돼요.” (연구참여자 B)

“협력을 위해 각 그룹별로 과제를 부여해요. 이렇게 할 때는 수업에 관심 없는 아이들, 못 하는 아이들까지 수업에 참여하게 돼요. 예전에 수업했을 때 학생보다 제 역할이 많았는데, 이제 제 역할을 줄이고 학생들의 역할을 늘려요. 되도록 모든 정보를 다 전달하려고 노력하지는 않고 학생들이 스스로 탐구하고 배우게 해요. 한국 연수에서 배운 방법들이 온오프라인에서 활용할 수 있는 방법들이다 보니까 아제르바이잔에서 많은 교사들에게 퍼지면 아제르바이잔 교육에서 학생들이 배움의 주체가 될 것 같아요. 아제르바이잔 교육이 활동 중심 수업으로 변하는 데 많이 기여할 거라 생각해요.” (연구참여자 D)

연구참여자들은 한국 연수에서 배운 방법들을 수업에 적용하면서 매우 만족감을 느끼고 있었다. 무엇보다 학생들이 즐거워하고, 그동안 교사로서 경험하지 못한 만족감, 자부심을 느끼고 있었다. 한국연수를 통해 아제르바이잔 교사들은 온라인상에서 그룹 활동을 할 수 있는 교육방법을 아제르바이잔의 교육에 접목시키고 싶어 했다. 지금까지 온라인 수업은 그룹 활동을 거의 하지 못하였으나 연수를 통해 교사가 여러 개의 그룹을 나누어 활동할 수 있는 방법을 배웠기 때문에 아제르바이잔 학생들에게 적용하고 싶어 했다. 특히 그룹 활동은 학생들이 학습공동체라는 인식을 형성하여 함께 활동하고 성취하면서 타인을 배려해

주는 기회를 갖기도 한다. 이번 연수를 통해 배운 활동중심수업이라든지, 참여형 수업을 할 수 있도록 수업시간을 잘 활용하고 싶다고 하였다.

이와 같이 연구참여자들은 한국 연수를 통하여 학습자 중심의 수업을 디자인하는 것이 중요하다는 것을 새롭게 인식하였다. 또한 이를 자신의 수업에 적용해 봄으로써 교사로서 자신감을 가지게 되었다. 교과서에서 제시되는 교육내용만을 전달하는 것이 아니라 자신이 고안한 방법에 따라 학습을 진행하면서 자신의 수업전문성이 강화되었다고 인식하고 있었다. 효과적인 수업을 디자인하는 것은 교육혁신에서 무엇보다 중요하기 때문에 학생들에게 효과성을 높일 수 있는 수업을 디자인하기 위해서는 교사들의 인식개선과 함께 실제적인 역량강화가 필요하다. 이는 구체적인 수업디자인 방법을 자신의 수업에서 적용할 수 있는 방법을 터득하는 것이 핵심이다. 학생들의 흥미를 유발하고 학생들이 직접적으로 참여하는 기회를 제공하는 등 다양한 방법들이 구상되어야 하며, 이는 교사가 능숙하게 운영할 수 있어야 한다. 만약 교사가 자신의 수업디자인에서 제시한 방법에 익숙하지 못하다면, 아무리 새롭고 신선한 교수법이라고 하여도 현장에서는 제대로 적용될 수 없다. 그러므로 효과적인 수업디자인 방법도 중요하지만 앞서 설명하였던 새로운 교수법을 실제로 체험하면서 체득할 수 있는 교사연수 방법이 적용하고 실현되고 있다는 것을 확인할 수 있었다.

## 2.3 학습자 중심 수업환경 구성 전환

아제르바이잔 교사들은 지금까지 학생을 중심으로 수업환경을 구성하기 보다는 교사들이 수업하기에 편한 수업환경을 구성하였다고 말하였다. 아제르바이잔 교사들은 이러한 수업환경을 ‘친절한 수업’으로 표현하고 있다. 이는 한국의 혁신교육에서 살펴보았던 학습자 중심의 교육으로 전환을 의미한다. 연구참여자들은 한국 연수를 통해 친절한 수업환경을 구성하는 방법 등에 대해 배우고 체험하면서 구체적인 학습자 중심 수업환경 구성에 대해 인지하게 되었다.

연구참여자 A는 학습자에게 친절한 수업환경을 위해서는 교육 트렌드에 맞는 수업환경을 구성하는 것이 중요하다고 진술하였다. 연구참여자 C는 친절한 수

업환경을 위해서는 수업을 복잡하지 않게 구성하는 것이 중요하다는 것을 알게 되었다. 아제르바이잔 교사들은 수업을 복잡하게 구성해야 좋은 수업이고, 좋은 교사라고 인식하고 있었던 부분에 대해 최대한 간단하게 수업을 운영해서 학생들에게 꼭 필요한 내용과 정보만을 전달해야겠다는 생각을 한국연수를 통해 배웠다고 하였다.

연구참여자 E는 수업을 재미있게 구상하는 것도 친절한 수업환경을 만드는 것이라고 하였다. 학생들이 적극적으로 협업하고 참여할 수 있게 하기 위해서는 교사가 수업을 재미있게 구성해야 하며, 수업에서 학생들끼리 상호작용할 수 있도록 재미있는 게임이나 활동을 하는 등 학생들이 참여할 수 있는 동기부여를 하는 것이 무엇보다 필요하다는 것을 이번 연수를 통해 배우게 되었다.

“하나는 수업 환경 구성인데요. 친절한 수업 환경을 구성하는 게 무엇보다 중요함을 깨달았어요. 오늘날의 교육 트렌드인 친절한 수업 환경, 긍정적인 수업 환경을 한국 강사님들을 통해 알게 되었어요. 그리고 강사님들이 연수 도중에도 제차 각자 수업에서 긍정적인 환경의 중요성을 강조했어요.” (연구참여자 B)

“저는 항상 수업을 복잡하지 않게 구성했어요. 추상적으로 표현하자면 저는 학생들을 ‘티스푼’으로 먹이려고 노력해요. 즉, 학생이 원하는 만큼, 먹을 수 있는 만큼 먹입니다. 큰 국자로 주면 학생이 먹을 수 있을 만큼 먹고 나머지는 옷에다가 흘릴겁니다’. 제 아이디어가 한국인 교사들의 아이디어와 거의 비슷하다는 것을 이번 연수를 통해 알게 되었어요. 아제르바이잔에서 많은 교사들이 복잡하게 구성한 수업에 많은 내용을 전달하려고 노력해요. 이번 연수를 통해 다시금 수업이 간단해야 하고 학생들에게 꼭 필요한 내용만 전달되어야 한다는 것을 확인했어요.” (연구참여자 C)

“재미있는 수업을 구성하기 위한 다양한 방법들을 배웠어요. 수업에서 학생들과 활발히 상호작용하기 위해 재미있는 게임과 활동으로 학생들의 관심을 높이고 동기부여 하는 것이 중요하다는 걸 배웠어요. 연수 이후 강의 중심 수업을 지양하고, 학생들의 활동을 중심으로 수업을 구성했어요. 다양한 학생 중심 모듈 활동에 기반한 수업을 할 수 있는 역량을 키울 수 있었어요.” (연구참여자 E)

또한 연구참여자 E는 연수를 통해 학생들에게 자주 칭찬을 하는 것이 친절한 수업구성의 일환이라고 생각하였다. 아제르바이잔에서는 아직도 학생들을 많이 혼내는 편인데, 이번 연수를 통해 학생들에게 칭찬을 많이 해주는 것이 학생들을 학습에 유도하는데 도움이 된다는 것을 알게 되었다. 특히 연구참여자들은 한국연수를 통하여 학생들의 흥미를 유발하는 수업을 아제르바이잔 수업에서도 운영하고 싶어 했다. 코로나-19 팬데믹으로 인해 온라인 수업이 전환되기는 했지만, 실질적으로 어떻게 학생들의 흥미를 이끌어야 할지 모르고 있던 교사들은 다양한 도구를 사용하여 수업을 진행하는 방법을 연수를 통하여 배우게 되었다.

연구참여자 A는 그래서 padlet 도구를 통하여 수업을 진행하는 방법을 배웠으며, 아제르바이잔 학생들에게도 온라인수업에서 모두 카메라를 열고 조별로 활동에 참여할 수 있는 기회를 마련하기로 하였다. 특히 학생들의 활동중심이 수업에서 이루어질 수 있도록 수업의 방향을 바꾸어 적용하고 싶어 했다. 연구참여자 C는 한국 연수를 통해 수업을 조금만 바꾸어서 생물에 관심 없는 학생들도 생물을 재미있어 하게 되었다고 하였다. 연구참여자 D는 물리수업에서는 이론적 원리를 파악하고 실질적인 과제나 활동에 참여하기 때문에 학생들이 물리교과목에 더욱 관심과 흥미를 가질 수 있을 것이라고 답하였다. 학생들의 흥미를 이끌어낸다면 학생들이 수업에 더욱 적극적으로 참여하고 학생들에게 개별 피드백을 할 수 있는 시간이 많아져 학생들이 수업의 목표에 쉽게 도달할 수 있으며, 학생들은 자기주도학습이 이루어질 수 있을 것이라고 응답하였다.

“온라인 수업으로 전환했었지만 실질적으로 어떻게 해야 할지를 모르고 있었어요. 한국 연수가 시작하자마자 패들릿 도구를 사용하여 수업 진행하는 방법을 배웠어요. 다음 주에 바로 패들릿으로 수업을 진행했어요. 카메라를 열지도 않고 수업에 별 관심이 없는 학생들조차 다 카메라를 저절로 켜서 활동에 참여하게 되었어요.” (연구참여자 A)

“아제르바이잔에서 아이들이 물리, 생물 등 교과목에 별로 관심이 없으며 많이 힘들어해요. 저도 생물 교사로서 이런 면에서 좀 많이 힘들었지요. 연수에서 배운 내용들로 조금씩 바꾸니 생물에 관심 없는 학생들도 흥미

를 갖게 되었어요. 그리고 생물 실험 기구 조작 등의 능력이 향상되고 수업을 방관하는 학생들이 줄었어요. 제일 중요한 것은 학생들 옆에서 관찰하면서 부족한 학생들을 찾아내고 관심을 더 많이 가지게 되었어요.” (연구참여자 B)

“사전 영상을 제시하면서 학생들이 수업에 좀 더 활발하고 적극적으로 참여하기 시작했어요. 이제 수업 때 제가 이끌어 가는 시간이 줄고 아이들이 활동하는 시간이 많이 확보되었어요. 이렇게 하다 보니까 학습 결과물을 만들어 낼 수 있는 시간을 아이들에게 충분히 주고 학습 내용에 대해 발표하고 토론하고 이야기를 나누는 시간이 많아져요. 아이들이 다른 친구들과 협력하면서 문제를 해결하는 모습으로 변했어요.” (연구참여자 C)

연구참여자 C는 학생들이 수업에 흥미를 유발하는 데는 수업에 필요한 사전 영상을 제작하는 것이 좋은 방법이라고 하였다. 학생들이 사전에 영상을 제작하여 수업시간에 더 활발하고 적극적으로 참여하게 되었다고 답하였다. 학생들에게 학습결과물을 만들어 낼 수 있는 시간을 충분히 주고 학습내용에 대해 발표하고 토론하는 시간이 많아지면 학생 스스로 문제를 진단하고 다른 친구들과 협력하며 문제를 해결해나가는 모습으로 변하였다. 이와 같이 학생들이 적극적으로 참여할 수 있는 교육기법을 아제르바이잔 교육에 활용했을 때 매우 효과적이라는 것을 확인하였다.

연구참여자들은 연수에서 배운 기법들을 수업에 적용하고 학생들이 참여할 수 있는 방법에 대해 깨닫게 되었다. 특히 연수에 참여한 아제르바이잔 교사들은 한국연수과정을 통하여 학생들과 소통하는 수업의 중요성을 인지하게 되었다. 이들은 온라인 도구를 통해 자신들이 새로운 교육기법을 배우는 것을 넘어 교사중심의 수업이 아닌 학생중심의 수업으로 변화되어야 한다는 것을 알게 되었다. 이것은 연수과정에서 온라인에서 할 수 있는 수업기법들이 대부분 학생을 중심에 두고 운영되는 교육기법으로 이번 연수를 통해서 학생중심의 교육이 왜 필요하며, 어떤 부분에서 중요한 것인지를 알게 된 계기가 되었다는 것을 의미한다.



## 2.4 이론중심에서 벗어나 실질적인 교육혁신

이번 연수의 경험에서 연구참여자들이 공통적으로 느끼는 것은 이론중심에서 벗어나 실질적인 자신의 수업혁신으로 이어졌다는 점이다. 교사 연수가 이론이 아닌 활동 위주로 이루어졌고, 연수 과정에 적극적으로 참여하였으며, 교사들은 자신이 배운 방법들을 바로 수업에 적용하였다. 연수가 학기 중에 진행되어서 교사들은 연수를 받으면서 바로 자신의 가르치는 학생들에게 이를 적용해 나갔다. 이는 한국의 강사들의 요구가 있었기도 했지만, 대부분의 교사들은 자발적으로 자신의 수업개선에 적극적으로 참여하였다.

“연수 강사의 강의 비중은 적고 연수생들의 활동 비중이 많아서 매우 만족했습니다. 적극적으로 참여할 수 있었던 그룹 활동들이 이론적인 내용의 전달위주 연수보다 훨씬 좋았습니다.”(연수참여자 A)

“저는 아제르바이잔에서도 이미 강사로 일하고 있고, 또 연수생으로 다른 연수에 참여한 적도 많아요. 이번에 한국 쪽에서 하는 이 연수에 참여하면서 일단 한국인들의 접근 방법이 약간 다르다는 것을 느꼈어요. 우리는 주로 이론을 바탕으로 가는데 한국은 실습을 바탕으로 많이 연수를 진행하는 것 같았습니다. 저는 이렇게 이 실습을 위주로 하는 연수가 더 좋았습니다. 예를 들어 이론만 배울 때는 각각 사람이 이론을 다르게 해석하고 다르게 적용할 수 있는 위험성이 있다고 생각해요. 물론 제대로 올바른 방법으로 접근할 수도 있지만, 완전 틀리게 접근할 수도 있으니까요. 그런데 이렇게 한국에서 실습을 위주로 한 연수이니까 이 이론을 적용할 수 있는 방법을 직접 실행해 볼 수 있어서 좋았어요.” (연수참여자 C)

연수에서 배운 내용을 적극적으로 수업에 적용하는 것은 쉬운 일은 아니다. 아제르바이잔의 교사연수가 이론중심으로 구성되어 있어, 교육혁신의 방향을 이해하는 데는 도움이 되더라도 여전히 실제 자신의 수업을 어떻게 바꾸어야 하는가에 대해서는 어려움을 갖고 있었다. 하지만 활동중심의 수업이 갖는 교육적 의미보다는 활동중심 수업설계와 디지털 도구의 활용에 초점을 맞추고 있었고, 교수가 아닌 실제 한국의 교사들이 자신의 경험에서 체득한 교수법을 전달하고

있었기 때문에 학습자와 강사가 필요로 하는 암묵적 지식이 전달될 수 있었다. 앞서 이론적 배경에서 해외 대학교들이 참여하였던 교사연수의 한계에서 지적하였듯이, 현직에서 수업을 하는 교사들이 연수를 운영하는 것이 아니라, 대학교수들이 교육학적 이론에 집중하여 연수를 운영하였던 것과는 확연한 차이를 보인다고 할 수 있다.

“연수에서 배운 내용을 통해 수업을 더욱 효과적이고 재미있는 수업을 구성할 수 있게 되었습니다.” (연구참여자 B)

“그동안 아제르바이잔에서 진행했던 연수들 경험을 되돌아보면, 연수에 참여한 교사들이 적극적이지 않은 경우가 종종 있었어요. 그런데 이 연수에서는 모든 교사들이 다 관심 가지고 적극적으로 참여하는 것을 느낄 수 있었어요. 그리고 직접 자신의 수업에 적용하는 것을 모두 자연스럽게 생각하고 있구요. 그런 면에서 아제르바이잔에서 연수를 진행했던 경험과 약간 차이점이 있다고 생각합니다. 아제르바이잔에 있는 연수들에는 일단 이론 부분이 매우 길어요. 그래서 교사들이 이론에 대한 거부감이 생기기도 하는 경우가 종종 있어요. 그런데 이 연수에서는 교사들이 학생 입장에서 참여하고 모든 활동을 본인이 직접 즐겁게 하는 것을 볼 수 있었습니니다.”(연수참여자 E)

아제르바이잔 교사들이 이번 연수에서 공통적으로 느끼는 부분은 바로 실질적인 교육혁신에 있다. 교사들은 자신의 수업이 활기차고, 즐거워졌다고 느꼈으며, 효율적인 방법으로 인식하였다.

“한국 연수에서 배운 내용을 제 수업에 적용하면서 수업 분위기는 활기차기 시작하였습니다. 저는 기존 수업 방식에는 주로 개념을 이해시키려고 노력을 많이 하면서 수업 시간을 많이 소비하였다고 생각합니다. 그런데 한국 연수에서 배운 사전 영상(디딤 영상)으로 학생들에게 수업의 중요한 내용을 사전에 제공하고 그에 따른 전 학습내용까지 제공해 줄 수 있어서 본 학습 내용을 하는데 있었던 어려움이 확실히 줄었습니다.”(연구참여자 B)

연구참여자 B가 말한 것처럼, 온라인 교육기법을 수업에 활용하면서 학생들과 다양한 활동을 연결하고 학생들을 참여시켜 학생들의 학습에 효과성을 체험적으로 이해한 것이다. 이론중심의 교사교육의 한계는 이미 모든 교사가 이해하고 있었지만, 그것이 실제적으로 변화하는 것은 어려움에 있었다. 하지만 이번 연수에서는 자신들과 같은 교사들이 강사로 참여함으로써 이론이 아닌 실습과 체험중심으로 진행될 수 있었고, 이는 바로 현장적용이라는 놀라운 결과를 가져왔다.

## 2.5 교수·학습적 측면에서 교육혁신 경험의 의미

교수·학습적 측면에서 살펴본 아제르바이잔 교사들의 교육혁신 경험을 종합하면, ‘새로운 교수법의 체험’, ‘효과적인 수업디자인 방법’, ‘학습자 중심 수업환경 구성 전환’, ‘이론 중심에서 벗어나 실질적인 교육혁신’ 등의 주제가 도출되었으며, 이 주제에 대한 의미는 다음과 같이 설명할 수 있다.

첫째, 새로운 교수법 체험을 통해 교사들은 배우면서 스스로 체득하고 있다는 것을 알게 되었다. 연구참여자들의 새로운 교수법에 대한 체험의 의미는 한국 교사연수를 통해 아제르바이잔에서 적용하지 않는 각종 교수법을 새롭게 접할 수 있었다는 점이 중요한 것이 아니라, 이를 배우면서 체험하고 체득하였다는 것을 중요시하였다. 이전의 많은 해외 연수들에서도 다양한 선진교수법들을 소개하였지만 교사들이 체험하는 경우는 많지 않았었다. 예를 들면 프로젝트 학습에 대한 중요성과 방법적 가이드를 가르치기는 했지만, 프로젝트 학습을 실제로 해보지는 못한 것과 같다. 이론과 사례를 통해 배우고 수동적인 수강자의 역할을 할 뿐이었다. 하지만 이번 연수에서는 교육학 이론에 대한 내용을 줄이고, 체험, 실습, 실기를 강화함에 따라 교사들은 빠르게 새로운 학습방법을 체득하였다. 이러한 연수 방식은 효과적일뿐 아니라, 효율적으로 교사들에게 새로운 교수법을 익히는 기회가 되었다. 특히 디지털 매체를 활용한 상호작용의 강화는 아제르바이잔 교육이 갖는 경직된 학습분위기 개선에 많은 영향을 주었다. 연수 과정에서 체득한 경험적 지식은 교사들에게 자신감을 심어주었으며, 이는 새로

은 교수법의 확산 가능성에 긍정적인 효과를 가져왔다.

둘째, 효과적인 수업디자인의 방법으로 학습자 중심에서 수업디자인을 새롭게 인식하는 계기가 되었다. 특히, 그룹 활동의 활성화는 학생들이 학습공동체라는 인식을 형성하여 함께 활동하고 성취하면서 타인을 배려해주는 기회가 되었다. 학습이 함께 배우고, 익히는 것이라는 것이라고 이해하고 있었지만, 이를 구체적인 방법으로 실현하는 방법에는 어려움을 갖고 있었다. 하지만 이번 연수에서 학습자 중심의 수업디자인을 고안하면서 ‘협력적 배움’에 대해 생각하는 계기가 되었다. 실제로 학습공동체의 개념이 약한 아제르바이잔 교육환경을 고려한다면, 이러한 점은 매우 고무적인 일이다. 교사들은 이구동성으로 학생들에게 효과성을 높일 수 있는 수업을 디자인하기 위해서는 교사들의 인식개선과 함께 실제적인 역량강화가 필요하다고 지적하였다. 이를 위해서는 무엇보다 자신의 수업을 개선할 수 있는 효과적인 수업디자인을 배우고 익히는 것이 필요함을 확인할 수 있었다.

셋째, 한국 연수에 참여한 아제르바이잔 교사들은 공통적으로 학습자 중심 학습환경의 구성에 대해 의미를 부여하였다. 연구참여자들은 수업환경에 대해 확장된 인식을 보여주었다. 처음에 아제르바이잔 교사들은 수업이라고 하면, 교과서의 내용적 전문성을 주로 생각하였다. 연수 후에는 수업을 준비하고자 할 때, 교육내용에서 나아가 교사가 학생을 대하는 태도와 방식, 학습자의 흥미와 관심을 이끄는 수업 방법, 사용해야 하는 학습도구, 학습시간과 같은 학습관리, 협력적 문제해결 위해 교사의 역할 등 학습자 중심의 수업환경 구성이 중요성을 인식하게 되었다. 이는 한국 연수를 통하여 학생들에게 친절한 수업환경을 구성하는 것, 즉 학습자 중심의 학습환경 구성이 무엇보다 필요하다는 것을 의미한다.

넷째, 이론 중심에서 벗어나 실질적인 교육혁신이 이루어졌다는 점에서 교수·학습적 의미를 가진다. 교사들은 연수 과정에 적극적으로 참여하였으며, 자신이 배운 방법들을 바로 수업에 적용하고 바로 자신의 가르치는 학생들에게 이를 적용하였다. 그동안의 이론중심의 교사교육에서 벗어나 실질적인 교육혁신으로서 현실에 적용될 수 있었던 이유는 앞서 설명하였던 체험위주의 연수운영, 교사인 강사진의 참여, 실질적인 교육 내용 등 다양한 이유가 있다. 이러한 이유들은 교사연수 운영에 중요한 시사점을 제공한다.

종합적으로 교수·학습적 측면에서 아제르바이잔 교사들의 교육경험은 한국의 교육혁신에서 밝혔듯이 학습자 중심의 교육환경의 중요성을 새롭게 인식하는 계기가 되었다. 한국의 교육혁신에서 가장 강조하는 것은 교사들의 자발성과 학습자 중심의 교육환경으로의 개선이라 할 수 있다. 교사는 배우면서 또 가르쳐야 하는 존재이다. 자신들이 배우면서 경험한 것을 교수적 지식으로 만들어 낼 수 있어야 한다는 것이다. 하지만 지금까지 아제르바이잔의 교사연수에서는 강의식으로 배우면서 학습자 중심으로 가르칠 것을 요구하였다. 이는 모순이라고 생각한다. 뛰어난 능력의 소유자가 아니라면 자신이 배운 방식을 넘어서기는 쉬운 일이 아니지만 교수·학습적인 측면에서 경험을 통해 배우도록 하고, 자신의 경험을 적용할 수 있는 교육학적 지식을 공유함으로써 연수의 질을 높이는 기회가 되었다고 볼 수 있다.

이러한 교사연수의 혁신 경험은 아제르바이잔 교사양성 과정에서 반드시 적용되어야 할 부분이다. 아제르바이잔 교사들의 한국 연수 경험은 아제르바이잔의 교육혁신의 방향에서도 강조하고 있는 학습자 중심 교육환경 구성의 구체적인 실현방법으로 활용될 필요가 있다. 이제는 이론과 실습이 통합적으로 제시되어야 할 것이다.

### 3. 정책 및 제도적 측면에서의 의미

아제르바이잔 교사의 한국 연수 경험은 교사교육과 학생교육의 정책 및 제도적 측면에서 다양한 함의점을 가진다. 아제르바이잔은 여러 유형의 기관들이 주관 및 다른 국가들과 다양한 프로그램 내용으로 현직 교원연수를 실시하고 있지만, 이러한 연수 프로그램은 ‘프로그램의 질 낮음’, ‘연수 내용의 현장 관련성 부족’, ‘효율적인 체제 미비’, ‘교과 중심의 미비’ 등과 같은 다양한 문제점이 제기되는 상황이다. 그러므로 이번의 한국 연수는 아제르바이잔 교사에게 ‘가문의 단비’와 같은 역할을 하며 정책과 제도적 측면에서 시사점을 제공한다.

#### 3.1 연수를 통한 교사의 역량 강화

아제르바이잔 교사들은 연수를 통해 한국인 강사들이 수업을 재미있고 친근하게 이끄는 것이 매우 좋았다고 하였다. 특히 아이스 브레이킹 활동에 대해 긍정적으로 평가하였다. 교사들은 아이스 브레이킹에 대한 긍정적인 느낌을 통해 아제르바이잔 교육에 엄격하고 통제적인 교육문화를 벗어나는데 새로운 역량으로 인식하게 된 것이다. 아제르바이잔 교사들은 교사의 역량에 대해 지식적 역량, 내용지식을 얼마나 알고 있는가에 초점을 맞추고 있다. 하지만 수업을 효율적으로 운영하기 위해서는 재미있고, 즐거운 학습 분위기가 중요하고, 잘 가르치는 것보다 학생들이 잘 배울 수 있도록 도움을 주는 것이 중요하다고 인식한 것이다. 즉, 교사들이 학교에서 학생들과의 수업에서도 활용할 수 있는 교사의 역량의 개념이 확대되었다고 볼 수 있다.

“우리는 소련 시대에 교육을 받아본 사람들이고 아직도 그런 문화가 어느 정도 남아 있어요. 그래서인지 교사들이 학생과의 관계에서 무뚝뚝하고 엄격한 교육 문화를 가지고 있어요. 이번 연수에서 내가 가지고 있던 그런 모습을 벗어나야겠다는 생각을 했어요.” (연구참여자 E)

“아이스 브레이킹 같은 특별한 활동을 통해서 친밀한 관계 맺기와 소통이 이루어지면 학생들도 수업에 더 적극적으로 참여할 것이고, 저도 수업을 재미있게 잘 진행할 수 있을 것이라고 생각해요.” (연구참여자 A)

“이 연수에 참여하고 나니 수업을 재미있고 친근감 있게 하는 것이 더 좋은 것 같아요. 그래서 지금은 되도록 한국 교사들처럼 즐겁게 수업을 하려고 노력하고 있어요. 아마 다른 교사들도 저처럼 수업에 대한 생각이 변할 것 같아요” (연구참여자 B)

“한국 연수 이후에 수업에 대한 고민들이 점점 줄어들고 무엇보다 활동 수업에 집중을 하면서도 수업 진도 등에 마음이 불편했어요. 다양한 활동 지나 사전 영상을 통해 이러한 부담이 없어졌어요. 아무래도 수업 중에 여유가 생겨서 아이들의 얘기에 많이 집중을 하는 부분들이 많아지다 보니 아이들과의 관계가 이전보다 훨씬 좋아졌어요.” (연구참여자 D)

아제르바이잔 교사들은 한국의 연수 경험을 통해 교사의 전문성 향상을 위해서는 역량중심 교육으로 전환되어야 한다고 생각하게 되었다. 교사의 역량은 학교교육의 질을 높이는 데에 있어서 매우 중요하며, 그 핵심은 수업 전문성이다. 연수참여자들은 모두 수업 혁신에 도움이 되었다고 진술하고 있다.

“학생들의 관심을 끄는데 매우 효과적인 다양한 게임과 활동을 배웠어요.” (연구참여자 A)

“수업 활동을 구성하는데 있어 새로운 아이디어들을 많이 얻었어요. 학생의 관심사에 맞는 수업을 구성할 수 있게 되었어요.” (연구참여자 B)

“연수를 통해 학생들이 협력하여 서로 가르치며 함께 배우는 수업을 구성할 수 있게 되었어요. 배운 내용을 수업에 이미 적극적으로 적용하고 있어요.” (연구참여자 C)

“학생들과 더욱 많이 대화하는 수업을 운영하게 되었어요. 교실에서 학생들의 역할에 대한 비중을 늘리려고 노력하게 되었어요. 연수에서 배운 수업 방식을 온/오프라인 수업에 모두 적용하고 있어요.” (연구참여자 D)

“학생들이 중심이 되는 혁신적인 수업 방법을 적용했고, 결과는 매우 효과적이었어요. 학생 활동 중심의 수업으로 학생들의 자신감을 향상시키고 배움에 대한 동기를 부여한다는 것을 깨달았어요.” (연구참여자 E)

연구참여자 A와 B는 학생의 관심을 끄는 교수법과 아이디어를, 연구참여자 C는 협력적 수업 방법을, 연구참여자 D는 상호작용하는 방법과 학습자 중심의 수업설계를, 연구참여자 E는 학습 동기를 증진하는 방법을 배웠다고 진술하고 있다. 이러한 교수법들은 교사의 수업 전문성 향상에 도움이 되는 것으로서 교사들의 실질적인 역량 강화에 도움을 주었다.

아제르바이잔 교사들은 실습 중심 쌍방향 수업이 가능하도록 하는 연수가 배

운 방법을 바로 적용할 수 있어 교사로서 실천적 지식을 확보할 수 있었다고 하였다. 특히, 배운 것을 바로바로 실행해보는 연수이기 때문에 나중에 학생들과의 실제 수업에서도 제대로 할 수 있는 자신감이 생길 수 있는 연수였다고 하였다. 기존의 아제르바이잔 교사들에게 진행되었던 교사연수는 주로 정보만 전달하는 식의 연수이기 때문에 실질적으로 학교 현장의 변화로 바로 연결되기가 쉽지 않았으나, 한국 연수를 통하여 자신의 역량이 향상되고 교사로서 자신감을 가지게 되었다. 이처럼 교사들은 연수 과정 자체가 실제적인 교수역량을 향상시킬 수 있었다는 점과 이전의 연수와 구별되는 연수였다는 것을 강점으로 생각하고 있었다.

“저는 아제르바이잔에서 이미 강사로 일하고, 다른 연수에 참여한 적도 많아요. 이번 연수에 참여하면서 일단 한국인들의 접근 방법이 약간 다르다는 것을 느꼈어요. 우리는 주로 이론 중심인데 한국은 실습을 바탕으로 많이 연수를 진행하는 것 같았어요. 저는 이렇게 실습을 위주로 하는 연수가 더 좋았어요. 예를 들어 이론만 배울 때는 각자가 이론을 다르게 해석하고 적용할 위험이 있다고 생각해요. 그런데 실습을 위주로 한 연수다 보니까 이론을 어떻게 적용할 수 있을지 직접 실행해 볼 수 있어서 좋았어요.” (연구참여자 C)

연구참여자 C는 학생들에게 지식중심의 교육이 아니라, 실질적으로 일상생활에 필요한 역량을 갖추어야 한다고 인식하며, 사회가 변하듯이 교육도 변해 나가야 한다고 주장하였다. 변화되어 가고 있는 사회에 적합한 교사연수가 필요하며, 이를 위해서는 아제르바이잔 교사연수에 변화가 필요하다고 답하였다.

“아이들은 이제 지식 중심 교육이 필요하지 않아요. 아이들은 일상생활에서 필요한 역량들을 배워야 해요. 이번 연수 때 교사들이 역량 중심 수업의 중요성을 알게 되었어요. 사회가 변해 나가듯이 교육도 변해 나가고 있어요. 변해가는 사회에 적합한 교사 교육이 이루어져야 해요.” (연구참여자 C)

“이전에 아제르바이잔 교사들을 대상으로 연수를 진행할 때 많은 도구 활



용법을 가르치면 가르칠수록 좋은 연수라는 생각이 있었어요. 그런데 이 연수에서 한국 강사님들을 통해 가장 크게 깨달은 것은 많은 교육 테크놀로지(에듀테크) 활용법을 가르치는 게 전부가 아니라는 것이에요. 오히려 더 중요한 것은 연수생들이 배운 내용을 제대로 체득하고 수업을 학생중심으로 기획하고 운영할 수 있도록 교사역량을 강화하는 것이에요. 효과적인 전략을 구사하는 것이 더 필요하다는 것이에요.” (연구참여자 B)

아제르바이잔 교사들은 한국연수가 끝난 후 현지에서 교사연수가 실행하도록 구성되었다. 연수를 받은 교사들은 교사로서 자기효능감을 강화하면서 연수에서 새로운 교육기법 실행을 통한 역량을 증진할 수 있었다. 아제르바이잔 교사들은 수업에서의 다양한 역량을 자신의 수업에 적용한 후, 수업코칭과 일반교사의 연수기획 과정을 모니터링과 피드백을 진행하였다. 다시 말하면, 연수에서 배운 내용을 현장에 적용하여 실제적인 역량강화를 하도록 정책적으로 지원한 것으로 볼 수 있다.

### 3.2 학생중심의 새로운 교육기법 도입

아제르바이잔에서 현재 학교교육은 학원과 사교육에 비해 질적 수준이 떨어진다. 이는 학교교육이 단순 지식 전달만 이루어지고 있어 교육 경쟁력을 상실했다고 보는 것이다. 그렇기 때문에 아제르바이잔에서 공교육의 질 저하와 교사들과 학교의 위기는 높아지고 있는 것이 현실이다. 공교육의 질적 저하는 가정 환경이 좋지 않은 학생들에게 치명적일 수 있다는 점에서 심각한 사회문제로 대두될 가능성이 제기되고 있다. 특히, 수도에 위치한 국립대학에 입학하기 위해서는 사교육을 받지 않고 불가능하다는 생각이 만연하기 때문이다. 그래서 학교 성적이 사교육을 받을 수 있는 경제적 수준으로 인해서 결정되고 있어 공교육에 대한 불신과 부정적 시각이 많았다. 그러나 이번에 아제르바이잔 교사들이 한국 연수를 통해 알게 된 수업은 간단한 수업 방식의 변화로 현실적인 문제들을 직접적으로 해결할 수 있는 방안을 마련해주는 방법이 된다는 점에서 의의가 있다.

이번 한국연수를 통해 연구참여자 B는 학생들을 중심으로 한 새로운 교육기법을 제공하였다고 답하였다. 학생들이 서로 가르치고 배우는 학습, 함께하는 학습은 아이들 간의 친밀감 형성에 긍정적인 영향을 준다고 인지하였으며, 특히 동료를 가르치는 학생들은 다른 친구에 비해 배려가 깊고 자신의 학습을 확인하는 시간이 되었다고 답하였다. 한국연수는 기존 교사에게 초점이 맞추어져 있던 연수와 달리 학생에게 초점이 맞추어져 있다는 것을 높이 평가하였다.

“학생 간 서로 가르치고 배우는 학습, 함께하는 교육이 아이들 간의 친밀감 형성에 긍정적인 영향을 주는 것 같습니다. 동료를 가르치는 학생은 다른 친구에 대한 배려도 배우고 자신이 배웠던 내용을 확인해보는 시간도 가져요. 도움 받는 학생은 교사에게 질문하기에 부담되거나 힘든 것들을 친구에게 쉽게 물어볼 수 있어요. 저의 설명이 아이들이 이해하기에 어려울 수도 있지만 학생들이 서로 자기들만의 쉬운 언어로 설명하기 때문에 학생들이 잘 이해하게 됩니다.” (연구참여자 B)

“한국 연수는 교사에 맞춰져 있던 초점을 학생들에게 향하게 만들었어요. 저는 이렇게 학생 중심 수업, 활동 중심 수업을 실제로 체험하고 새로운 개념을 배웠어요. 배운 내용을 수업에 적용하면서 학교 측이나 학생들의 많은 관심을 받았어요. 학생들의 소감을 물어보면 ‘선생님이 우리에게 수학뿐만 아니라, 삶의 다양한 분야에서 필요한 역량들을 형성하게 하였다’라고 해요. 아이들의 피드백을 들은 학교 측에서도 긍정적으로 평가했어요. 한 마디로 한국 연수에서 배운 방법들로 수업 시간을 관리하는 방법을 배웠어요.” (연구참여자 A)

연구참여자 A는 기존의 수업방식 때문에 학생들이 질문하기가 두려워하거나 수업이 끝날 때까지 기다릴 필요가 없이 동료친구에게 도움을 받는 등 학생들에게 초점이 맞추어져 있다는 것과 교사들이 수업시간을 관리할 수 있는 방법을 새롭게 배우게 되었다. 연구참여자 C는 수업을 위한 사전영상작업은 학생들이 수업에 적극적으로 참여하기 시작하였고, 교사가 이끌어가던 수업시간을 학생들이 활동하는 시간으로 변모하게 되었다고 하면서, 이러한 방식은 학생중심의 새로운 교육기법을 배운 것이 큰 도움이 되었다고 답하였다.

“사전 영상을 제시하면서 학생들이 수업에 좀 더 활발하고 적극적으로 참여하기 시작했어요. 이제 수업 때 제가 이끌어 가는 시간이 줄고 아이들이 활동할 수 있는 시간이 많이 확보되었어요. 이렇게 하다 보니까 학습 결과물을 만들어 낼 시간을 아이들에게 충분히 주고 학습 내용에 대해 발표하고 토론하고 이야기를 나누는 시간이 많아져요. 아이들이 다른 친구들과 협력하면서 문제를 해결할 수 있는 방향으로 변했어요.” (연구참여자 C)

“한국 연수에서 배운 교수법들로 수업을 하면서 모든 아이들이 수업에 잘 참여하기 시작하여 서로 동료들을 가르치고 수업 분위기는 활기차졌어요. 수업에서 잠자는 아이들의 수가 점점 줄어든 건 덤이죠. 다양한 활동 속에서 아이들이 가르치는 역할까지 하게 되어 자신감 형성은 물론 수업에 쉽게 접근하게 됩니다. 아제르바이잔 학교들에서 보기 어려운 즐겁고 활발한 수업으로 변해요. 아이들이 자신이 이해 못 하는 부분을 교사가 아니라 친구들 간에 배우고 아이들 관계 개선에도 많은 도움이 됩니다.” (연구참여자 E)

연구참여자 E는 이번 연수를 통해 자신의 수업이 아제르바이잔 학교에서 보기 힘든 학생중심의 활발한 수업으로 변하게 되었으며, 아이들이 이해하지 못하는 부분은 동료친구 간에 배우면서 학생들 간에 관계 형성에도 도움이 되었다고 하였다. 아제르바이잔은 아직도 교사의 권위가 남아 있어서 학생들은 수동적인 학습자의 위치에서 크게 벗어나지 않고 있다. 이러한 배경에서 아제르바이잔 교사들의 한국연수는 단순히 기술적인 기능을 익히는 것을 넘어 학생 중심의 교육이 필요함을 인지하고 교사들이 가지고 있는 철학이나 가치관 등을 변화시켜 교육혁신의 방향과 개선 의지를 다지는데 도움을 주었다.

대부분의 교사들은 기존의 전통방식의 수업에서 찾아 볼 수 없었던 수업의 활기, 수업의 분위기가 좋아졌다고 주장하였다. 의욕이 없던 학생과 말이 없던 학생들도 학생중심의 활동수업을 하면서 자신의 주장을 표현하기 시작했다는 것이다. 아제르바이잔 교사들이 수업을 준비하기 위해 한국 교사에게 배운 대로 수업연구를 하고 동영상을 만드는 것은 쉽지 않지만 잠자던 학생이 일어나서

수업에 참여하고 조는 학생이 현저히 줄어들고, 수업의 활기가 넘치는 모습을 보면서 교사는 수업 준비가 아무리 힘들어도 이런 방법으로 수업을 그만둘 수 없다고 말하고 있다.

“한국 연수에서 배운 교수법들로 수업을 하면서 모든 아이들이 수업에 잘 참여하기 시작하여 서로 동료들을 가르치고 수업 분위기는 활기차기 시작하여 수업에서 잠자는 아이들의 수가 점점 줄어들기 시작했어요. 아이들이 자신이 이해 못 하는 부분을 교사 아니라 동료 친구들 간에 배우고 아이들 간에 관계 개선에도 많은 도움이 됩니다.” (연구참여자 E)

“한국 연수 때 배우는 방법들로 수업을 구성하다 보니까 수업에서 자는 학생들이 많이 줄었어요. 저는 문학 교사라 어떠한 텍스트 내용을 정리해서 전달하거나 개념 같은 것들을 설명했을 때 아이들이 많이 지루하기 했던 모습을 보고 늘 고민이 많았어요. 한국 연수 때 배운 것들을 적용하면서 수업을 하면서 그 고민이 해결된 것 같아요.” (연구참여자 D)

교사연수를 통한 학생중심의 새로운 교수학습 방법의 도입은 정책과 제도적인 측면에서 중요한 시사점을 갖는다. 한국인 강사들이 알려준 학생 중심의 수업 교수법들은 교사들에게 수업에 흥미가 없거나 집중하지 못하고 잠을 자던 학생들을 깨어나게 하는 수업으로 인식되고 있다. 무엇을 가르칠 것인가를 고민하기보다 어떻게 가르칠 것인가에 집중하기 때문이다. 그렇기 때문에 교육기법을 새롭게 도입하고자 할 때 학습자 중심에서 생각할 필요가 있다. 교사의 교육 편리성이나 효율적 수업운영보다 더 우선해야 할 것은 학습자가 어떻게 배우는가에 우선순위가 주어져야 한다. 정책과 제도적인 측면에서 학습내용과 함께 학습방법에 대해 보다 중점적으로 생각해야 할 것이다. 나아가 학생과 학생, 학생과 교사의 관계를 새롭게 정의할 필요가 있다. 교사와 학생 간의 위계적인 관계가 달라지지 않고서는 학습의 분위기가 변화되지 않는다. 이 점은 학습자 중심에서 중요한 것이 바로 교사들이 어떠한 학습환경을 구성하느냐에 달려있다. 정책적으로 학습자가 우선시되고 즐겁고 행복한 분위기의 교육환경으로 나아갈 수 있도록 지원이 이루어져야 할 것이다.

이번 연수에서 연구참여자들이 아쉬움을 나타낸 부분이 있었다. 보다 효율적인 연수가 되기 위해서는 같은 과목의 교사들이 모여서 보다 구체적인 교수학습방법의 개선으로 나아가고자 하는 것이다. 그렇기 때문에 연구참여자 A가 이야기한 부분에 대해서는 다시 한 번 고려해야 할 필요가 있다. 학생중심의 새로운 교육기법이 제대로 도입되기 위해서는 교육대상자들을 균일하게 운영할 필요가 있는 것이다.

“앞으로 연수가 있으면 이제 특정한 교과목 교사들을 모여서 그 교사들을 대상으로 가르쳤으면 해요. 이번 연수 때 우리 모든 교과목 교사들이 다 같이 전반적인 교수법들을 배웠어요. 다만 앞으로 특정과목에 교사들을 위해 연수를 마련하고 우리에게 해당 교과목에 필요한 교수법들만을 가르쳤으면 더 좋은 성과를 얻을 수도 있었어요. 이렇게 하면 한국의 특정 과목의 교사한테 그의 수업 경험을 수용할 수 있어요.” (연구참여자 A)

비록 한국연수가 교과 교사를 중심으로 이루어지지 못했지만, 이러한 아쉬움을 새로운 교육기법이 현장에 효과적으로 적용될 수 있도록 작은 단위의 교육대상자들이 참여하도록 하는 제도적 개선이 이루어질 필요가 있다.

연구참여자 B는 아제르바이잔 교육부가 새로운 교육과정이 학교에서 실천되어야 한다는 하면서, 그 이후 교사들을 교육시키는데, 이럴 경우 교사가 아무것도 모르는 상태에서 새로운 교육 과정으로 수업을 하게 된다고 하였다. 이것이 가장 큰 문제라고 지적하였다.

“아제르바이잔 교육부는 어떠한 교육 개혁이나 혁신적인 연수 방법들을 실천하려고 할 때는 먼저 교사들을 교육시켜야 하는데요. 우리 교육부는 오히려 새로운 교육과정이 학교에서 실천되어야 한다는 명령부터 내리고 그 이후 교사들을 교육시키죠. 이렇게 되면 교사가 아무것도 모르는 상태에서 새로운 교육과정으로 수업하게 됩니다.” (연구참여자 B)

연구참여자 B의 인터뷰에서 교육개혁 및 혁신적인 연수 방법들이 현장에서 실제적으로 운영되기 위해서는 교사연수가 선행되어야 한다는 의견으로 이해할

수 있다.

### 3.3 교사의 자율성을 견인하는 사회적 인식 개선

한국의 교육혁신에서 중요한 부분이 교사의 자발성의 발현이라고 여러 차례 언급하였다. 이번 연수에서 연구참여자 D는 한국 연수에 자율성이 존재하고 이런 자율성이 학습에 많은 영향을 미친다고 생각하고 있었다. 또한 연수생들이 연수 강사의 진심을 느껴 서로 친해지고 연수생이 연수 동안 부담 갖지 않고 편하게 질문을 할 수 있었다고 하였다. 이러한 교사의 자율성에 기초한 연수는 아제르바이잔의 현실에서는 찾아보기 어렵다. 하지만 아제르바이잔 교사들도 한국의 학교혁신처럼 자발적으로 연수에 참여하도록 지원하는 체계가 필요하다. 이는 승진과 이직과 같은 외재적 보상보다는 좋은 교사, 신뢰받는 직업인으로서 살아가는 것에 대한 내재적 보상이 필요하며 나아가 교직에 대한 사회전반의 인식개선이 절실히 필요하다.

“자율성이 있다는 것이었어요. 예를 들어, 강사님이든, 연수생이든 연수가 진행되는 동안 편하게 물을 마시거나 다른 얘기를 하거나 다른 행동 등을 할 수 없어요. 기존 연수들은 너무나 진지하고 공식적으로 진행됩니다. 한국 연수는 자율성이 있었어요. 아제르바이잔에서 교사, 강사라고 하면 진지하고 공식적이어야 한다는 고정 관념을 가지고 있어요. 저는 한국 강사님들이 옷에 별로 신경을 안 쓰고 평상복을 입을 것 같다고 생각을 했는데 보니까 우리처럼 정장이나 공식적인 옷을 입으려고 하는 것 같아요.” (연구참여자 D)

아제르바이잔 교사들은 이번 한국 교사연수에서 학습자 중심의 자율적인 연수로 평가받았다. 그렇기 때문에 교사들이 학습자로 참여하고 자율적인 연수 참여는 연수효과를 극대화할 수 있었다. 아제르바이잔에서도 수시로 교사연수를 실시하고 있으나, 대부분 이론식 수업이나 주입식 교육으로 실시되었다. 그러나 이번 한국연수는 교사들이 학습자로 참여하여 자율적으로 설계하고 체험해가는

과정이 반복됨으로써 연수의 효과를 높일 수가 있었다. 따라서 교사들간의 협력적인 관계가 중요시되는 자율적인 교사연수가 운영될 필요가 있다.

### 3.4 정책 및 제도 측면에서 교육혁신 경험의 의미

정책 및 제도적에서 살펴본 아제르바이잔 교사들의 교육혁신 경험을 종합하면, ‘연수를 통한 교사의 역량 강화’, ‘학생중심의 교육기법 도입’, ‘교사의 자율성을 견인하는 사회적 인식 개선’ 등의 주제가 도출되었으며, 이는 교육혁신에 큰 의미를 가져다 주었다.

첫째, 연수를 통한 교사의 역량 강화는 교사연수의 정책과 제도적 측면에서 가장 큰 의미를 가진다. 특히, 그동안 아제르바이잔 교사들이 생각하는 교사의 역량은 수업의 내용적 지식에 머물러 있었다. 하지만 이번 연수를 통해 학생의 관심을 끄는 교수법과 아이디어, 협력적 수업 방법, 상호작용하는 방법, 놀면서 학습과 학습자 중심의 수업설계, 학습 동기를 증진하는 방법 등 교육활동 전방위적으로 확대되었다. 그러나 좋은 수업 및 효과적인 수업을 위해서 교사에게 필요한 부분이 모두 다르게 진술하고 있다. 이것은 수업역량강화에서 교사들 각각의 역량 강화에 초점을 맞출 필요가 있음을 의미한다. 또한 이를 실현하는 방법으로 연수 이후에 모니터링과 피드백 과정을 별도로 운영하여 실제적으로 현장에 적용할 수 있도록 정책적으로 지원해야 한다. 교사연수는 교사의 역량강화에 초점을 맞추어야 한다는 대전제에 따라 충실하게 운영되어야 할 것이다.

둘째, 학생중심의 새로운 교육기법 도입이 정책적으로 도입되어야 한다. 이번 한국연수를 통해 학생들을 중심으로 한 새로운 교육기법이 소개되었다. 하지만 이를 학교현장에서 적용하기 위해서는 정책적으로 지원이 필요하다. 특히 학교장이나 교육당국에서 이러한 교육기법에 적용될 수 있도록 교사연수를 통해 권장하고, 만약 지원하지 못한다면 교사들의 이러한 변화는 다시 원점으로 돌아갈 수밖에 없다. 학생들을 참여시키는 수업은 대다수의 성적향상에도 도움이 되지만 상위권 학생들, 특히 진학과 관련하여 암기 위주의 수업을 요구하는 학생들에게는 의미없는 활동으로 비추어질 수 있다. 그러므로 교육정책적으로 참여적

이고 활동적인 수업을 권장하는 교육정책이 뒷받침되어야만 가능하다. 교육의 개선이 교사 한 명의 변화로만 이루어지지 않는다. 정책과 제도, 그리고 교육문화의 변화가 필요한 이유이다.

셋째, 교사의 자율성을 견인하는 사회적 인식 개선은 한국의 교육혁신을 이끌었던 교사의 자발성과 연결되어 있다. 사실상 아제르바이잔에서는 교사라는 직업은 선호하는 직업이 아니지만 교사들은 사명감과 자부심을 갖고 교육현장에서 헌신하고 있다. 교사의 자율성과 자발성을 견인하기 위해서는 여러 가지 사회적 장치가 필요하다. 먼저 교사연수 자체가 즐거워야 하는 것과 교사들의 협력이 강조된 연수 운영 등 교사 인터뷰에서 제시되었지만, 더 나아가 현실적인 부분으로 월급인상, 우수교사에 대한 인센티브 제도 마련 등 경제적 보상이 필요하다.

이러한 정책과 제도적 측면에서 교사연수 경험을 살펴보면, 한국교육 혁신과정에서도 교사의 지위가 급격하게 상승하였던 경제적 요소를 무시할 수 없다. 이론적 배경에서 살펴보았듯이, 1991년 구소련에서 독립하기 이전의 공무원과 교육자들의 사회적 입지와 경제적 조건은 중산층을 이루고 있었다. 하지만 독립 이후 국가의 경쟁력이 점차 약화되면서 교육의 근간이 되는 교사 직업 선호도는 낮아졌다. 하지만 현재는 상당수 많은 학생들이 교사의 직업에 다시 관심을 갖고 있는 추세이다. 이에 제도와 정책적으로 교사의 사회적 지위를 향상 시킬 필요가 있다.

이를 종합하여 정리하면, 아제르바이잔 교사들의 한국 연수 경험은 정책과 제도적 측면에서 교사의 역량 증진을 위한 실제적 교육을 실시하고, 학습자 중심의 교육을 정책적으로 지원해야 한다. 또한 교사의 자율성을 견인하는 방식으로 즐거운 교사연수, 의미 있는 교사연수와 더불어 교사라는 직업이 사회적으로 개선된 인식을 갖도록 노력해야 할 것이다.



## 4. 교육문화적 측면에서의 의미

아제르바이잔 교사의 한국 연수 경험은 교육문화적 측면에서 다양한 함의점을 가진다. 아제르바이잔 학교 수업 분위기가 즐겁고 긍정적으로 변화할 필요가 있으며, 학생들과 소통하는 수업문화로의 전환이 필요하다고 할 수 있다.

아제르바이잔은 아직까지 교육문화가 경직되어 있고, 학습자 중심의 학습환경 구성에 미흡한 편이다. 아제르바이잔 교사들은 한국 교사들이 학생들의 참여를 이끌어내기 위해 설계한 다양한 방법들을 통해 긍정적이고 즐거운 수업문화와 학생들과의 소통의 중요성을 인식하게 되었다. 이는 아제르바이잔의 교육문화를 개선하는데 중요한 의의를 갖는다.

### 4.1 학교 수업 분위기의 전환

연구참여자 B는 아제르바이잔 교사들에게 아직도 뿌리깊게 남아있는 교사가 진지해야 한다는 고정관념에서 벗어나, 즐기면서 교육해야 한다는 교육의 변화가 만들어져야 한다고 주장하고 있다. 그녀는 아제르바이잔의 모든 교사들이 이 연수 내용을 배워야 한다고 생각하고 있다.

“교사 연수는 아제르바이잔에서 너무나 필요한 연수이에요. 그래서 아제르바이잔 전국 교사들이 이 연수 내용을 배워야 한다고 생각해요. 이번에 한국인들께 직접 배우게 된 우리들이 이 연수가 아제르바이잔에서 많이 전파되도록 노력하고 있어요. 아제르바이잔에는 아직도 소련 교육의 영향이 많이 남아 있어요. 한 예로는 우리가 교사라면 너무나 진지해야 하고 ‘이마에 항상 주름이 있어야 한다’(교사는 이마에 주름이 잡힐 정도로 경직된 인상을 짓고 있어야 한다는 의미의 관용구이다)는 고정관념을 가지고 있어요. 수업을 즐기면 학습이 안 된다고 생각하는 교사들의 인식을 전환하는 데에 한국 연수에서 배운 경험들이 많은 도움이 될 것이에요.”  
(연구참여자 B)

연수에 참여한 아제르바이잔 교사들 중에는 교사연수를 담당하는 교사도 있었다. 그는 아제르바이잔 교사연수와 한국연수를 비교하면서 아이들에게 학교 수업분위기를 바꾸는 변화가 필요하다는 점에 공감하였다. 한국연수는 매우 활기차고 즐겁게 운영되었다. 아제르바이잔 교사교육을 담당하는 강사들이 가진 권위주의적인 모습에 대해 반성하고, 이를 개선하는 것이 중요하다고 지적하였다. 학교에서 일방적인 강의식 교육이 이루어지고 있는 현실을 벗어나기 위해서는 교사교육도 즐겁고 유쾌한 환경에서 이루어져야 한다고 생각한 것이다.

## 4.2 학생들과 소통하는 수업문화로의 전환

이번 연수에 참여한 아제르바이잔 교사들은 현재 아제르바이잔 교육에서 다양한 교육기법을 활용하여 학생들과 소통을 강화해야 한다고 인식하였다. 연구참여자 A는 이번 연수를 통해 배운 교육기법을 아제르바이잔 교육에 활용한다면 아제르바이잔 교육에 개혁이 일어날 수 있다고 답하였다. 교사들은 학생들이 인정하는 좋은 교사로 바뀌고, 수업에 관심이 없었던 학생들은 수업에 자발적으로 참여할 수 있는 수업이 만들어 질 수 있을 것이라고 하면서, 이러한 사례들은 아제르바이잔 교육에 좋은 영향을 미칠 것이라고 응답하였다.

연구참여자 B는 이번 연수가 아제르바이잔 교사들에게는 하늘에서 준 기회라고 생각할 만큼 교사에게 많은 도움이 되었으며, 이를 아제르바이잔 교육 현장에서도 잘 활용하여 교사가 수업에 대한 계획만 짜고 학생들이 알아서 수업을 이끌어 나갈 수 있을 것이라고 답하였다.

연구참여자 D는 학생들이 상호작용이 강화된 활동과 학생들 스스로 수업을 이끌어 가기 때문에 학생 스스로 수업을 기대하게 된다고 하였다. 이처럼 교사들이 수업을 이끌어가는 역량도 중요하지만 학생들에게 수업에 대한 긍정적인 피드백과 상호작용을 이룰 수 있는 수업으로 아제르바이잔 교육도 변화되길 바라고 있었다.

“한국 연수는 정말 흥미롭고 새로웠어요. 시골 학교 교사로서 아이들의 관심을 끄는 데 많은 어려움을 겪었어요. 이번 연수는 이런 면에서 저에

게 많은 도움이 되었어요. 한국 연수 교수법들을 통해 아제르바이잔 아이들의 무기력함을 바꿀 수 있어요. 이런 교수법들이 아제르바이잔 학교들에 퍼지면 그야말로 교육개혁이라고 생각해요. 잔소리를 하는 아제르바이잔 교사가 좋은 교사로 변할 것이고, 수업에 집중하기 싫고 학업에 관심 없는 아이들까지 수업에 참여하게 될 것이에요.” (연구참여자 A)

“전통적인 교수법을 버리지 않고 강의식 수업을 하는 교사들을 위해 하늘에서 내린 기회라고 생각해요. 이런 방법들을 적용하는 수업은 학생의 학습에 도움이 되는 만큼 교사에게도 많은 도움이 됩니다. 무엇보다 학생 주도로 이루어진 수업이기에 교사는 수업 계획만 짜고 거의 학생들이 알아서 수업을 이끌어 나가요. 활동 중심 수업은 교사가 미리 수업 관련된 활동들을 만들어오면 수업을 관찰하고 방향만 지시해요.” (연구참여자 B)

“한국 연수에서 다양한 아이스 브레이킹을 수업 도입 부분에 꼭 적용해요. 이제 배움은 즐거움이라는 철학을 가지고 수업을 해요. 먼저 즐거운 아이스 브레이킹으로 아이들의 기분 전환을 해요. 즐거운 분위기를 위해 한국 강사님들께 배운 교과들을 통합하고 학생들이 동료들과 같이 하는 활동은 학생들 스스로가 수업을 기대하게 만들어요. 학생들의 수업에 대한 긍정적인 피드백과 상호작용이 동시에 가능하기 때문에 교사로서 저도 수업의 본질적 즐거움을 깨닫게 되었어요.” (연구참여자 D)

연구참여자 C는 한국 교사연수를 통해 아제르바이잔의 교육문화가 소통을 강조하는 방식으로 변화될 것이라고 긍정적으로 생각하고 있었다. 연구참여자는 연수를 통해 배운 다양한 기법들은 학생들과 소통 능력을 향상시키고, 활동적이게 변화시키며, 학습공동체가 갖는 소속감을 향상시키는데 도움을 줄 것으로 평가하고 있었다.

“아제르바이잔 교시들에서 수업 분위기가 학생들의 참여 중심 수업으로 변할 것이고 학생들 간에 관계가 짝이나 그룹 토론 학습으로 개선될 것이고 우리 교실들에 있는 행동정신과 소속감을 함양시킬 것입니다.”(연구참여자 C)

연구참여자들은 한국연수를 통하여 학생들과 소통하는 다양한 방법을 배웠다. 이를 아제르바이잔 교육에 반영하고 싶어 했다. 아제르바이잔 시골학교의 교사들은 여전히 학생들에게 ‘움직이지 마라’, ‘조용히 해라’ 등 권위적인 모습을 갖고 있다. 이러한 교사의 태도는 학생들의 수업에 대한 흥미를 떨어뜨리는 결과를 가져온다. 연구참여자들이 배운 소통은 학생을 존중하고 학생과의 긍정적 관계를 맺는 것을 의미한다.

연구참여자 A는 온라인 수업을 할 때 교실수업을 할 때처럼 학생들의 역량을 키워줄 수 있는 협력, 소통 등을 이번 연수를 통해 배울 수 있어서 좋았다고 하였다. 연구참여자 D는 연수에 참여하면서 채팅창을 통해 학생들과 소통할 수 있는 방법을 인상 깊게 배웠고, 줌 수업을 할 때 소회의실 그룹 모둠을 만들어서 학생들과 그룹마다 소통하고 협력할 수 있는 방법들을 배울 수 있어서 좋았다고 답했다.

“이번 연수에 참여하면서 온라인 수업을 진행하는 방법으로 줌(ZOOM)을 배웠는데 기능들이 매우 흥미로웠어요. 줌수업을 진행하면서 어떻게 학생들이 서로 협력하거나 소통하는 수업을 디자인할 수 있는지를 배워서 매우 유익했어요. 온라인 수업을 할 때도 교실수업을 할 때처럼 학생들의 역량을 키워줄 수 있는 협력과 소통 이런 점들을 배우니 좋았어요.” (연구참여자 A)

“연수에 참여하면서 채팅창으로 학생들과 소통할 수 있는 방법을 인상 깊게 배웠어요. 그리고 줌 수업을 할 때 소회의실 그룹 모둠을 만들어서 학생들이랑 그룹마다 소통하고 협력할 수 있는 방법들을 배울 수 있어서 좋았어요. 아이들이 수업 때 활동을 많이 하니까 소통이 적극적으로 일어났어요. 기존 수업과 다르게 활동 위주 수업으로 바뀌어서 전에 수업에 잘 참여 안 하거나 소극적인 아이들에게도 임무가 주어지면서 학생들의 수업 참여도가 높아져서 좋아요.” (연구참여자 D)

교사들은 학생들과 관계 맺기부터 소통하는 것에 가장 신경을 써야하는 부분이라고 인식하면서 온라인에서 학생들과 어떻게 소통하고 관계를 맺어야 하는지에 대해 잘 몰랐으나 이번 연수를 통해 온라인 수업에서 학생과 소통하는 방

법을 알게 되었고 이를 아제르바이잔 학생들에게 적용하게 되었다. 연구참여자 E는 온라인상에서 학생들과 어떻게 인사를 나누고 수업을 진행해야 하는지에 대해 유용한 연수였다고 답하였다. 특히, 아이스 브레이킹과 같은 특별활동은 학생들과 소통할 수 있는 기회를 만드는데 도움이 되었으며, 수업을 재미있게 진행할 수 있게 되었다고 말하였다. 연구참여자 C는 연수의 활동과 과제들을 관심을 가지고 즐겁게 참여하면 해당 수업 방식으로 인해 실질적인 학교 교실에서 학생들에게 흥미를 이끌 수 있다고 보았다.

“이번 연수에서 제일 좋았던 것은 학생들이랑 소통하는 방법을 배운 것이에요. 이번 연수를 통해 일단 수업을 시작할 때 학생들과의 관계 맺기와 소통부터 제일 신경을 써야겠다고 생각했어요. 오프라인 수업할 때는 그래도 학생들이랑 소통하는 것이 괜찮은 편이었어요. 그런데 온라인으로 바뀌면서 학생들이랑 소통하는 것이 어려웠어요. 이번 연수를 통해서 학생들이랑 온라인 수업에서도 어떻게 소통할 수 있는지를 배울 수 있었어요. 아이스 브레이킹 같은 특별한 활동을 통해서 친밀한 관계 맺기도 배우고 소통이 이루어지면 학생들도 수업에 더 적극적으로 참여할 거예요. 저도 수업을 재미있게 잘 진행할 수 있을 것이라 자신해요.” (연구참여자 E)

“이번 연수는 연수 참여자들에게 정말 흥미로웠어요. 너무나 유익하고 좋았어요. 이번 한국 연수의 참여자인 우리 교사들조차 이 연수의 활동과 과제들에 이렇게 관심을 가지고 즐겁게 참여했기에, 해당 수업 방식들이 학교 교실에서 우리 아이들에게 적용이 되면 큰 성과를 얻을 것 같아요.” (연구참여자 C)

연수에 참여한 아제르바이잔 교사들은 실제로 학교수업에서 주입식 교육을 탈피하여 학생과 소통하는 교육으로 바꿀 수 있었던 것이 가장 의미가 있었으며, 이를 학교현장에 적용하였다고 답하였다.

이는 학교의 수업문화와 연결된 것으로 학생들과 흥미에서 출발하여 적극적으로 수업에 참여하도록 돕는 방법으로서 소통하는 수업문화의 정착이 필요하다는 시사점을 제공하고 있다. 그동안 아제르바이잔 교실에서 이루어진 교육활

동에서 교사가 열심히 설명하고 판서하던 방식에서 벗어나서 수업 시간에 학생들이 중심이 되어 수업을 진행할 수 있는 방향의 전환이 필요할 것이다. 이것은 아직 아제르바이잔 교육이 교사 중심의 주입식 교육이 대부분이고, 이런 교육방식이 학생들을 수업에 자율적으로 참여하는데 한계점을 가지고 있기 때문에 이번 연수를 통해 배운 쌍방향 소통방식으로 교사들이 교육기법을 바꾸어야 할 필요성을 의미한다.

### 4.3 교사중심에서 학습자 중심의 교육문화 개선

연구참여자 C는 이 연수를 통해 한국인 강사들에게 끊임없이 배우고 공감했던 것이 교사가 학생들의 학습을 이끌 수 있도록 기본적인 부분만 가이드하고, 학생들이 적극적으로 참여하고 서로 협력해서 배우는 학습자 주도적인 교육의 중요성이라고 하였다. 이것은 교육문화적 측면에서 살펴보면 학습자 중심의 교육문화로의 전환을 의미한다고 할 수 있다.

“아제르바이잔에서 늘 익숙한 것은 교사는 늘 가르치는 사람이고, 학생은 수동적으로 배우는 사람이라는 인식이에요. 그런데, 이 연수를 통해 한국인 강사들에게 끊임없이 배우고 공감했던 것은 교사는 학생들이 학습을 이끌도록 기본적인 부분만 가이드하는 거였어요. 학생들이 적극적으로 참여하고 서로 협력해서 배우는 학습자 주도적인 교육의 중요성도 있죠. 어떻게 하면 좋은 연수를 진행할 수 있는지 계속 고민을 많이 했고요.” (연구참여자 C)

“이 연수에서 우리가 배우는 내용들이 아제르바이잔에서 많이 확산되면 아제르바이잔 교육이 교사 중심 수업에서 학생 중심 수업으로 전환하는데 큰 기여를 하겠다고 생각해요.” (연구참여자 D)

연구참여자 D의 경우 이 연수에서 배우는 내용들이 아제르바이잔에서 많이 확산된다면 아제르바이잔 교육이 교사 중심 수업에서 학생 중심 수업으로 전환하는 데에 큰 기여를 할 것으로 보았다.

연구참여자들은 연수를 통해 그동안 교사들이 수업에서 가졌던 학습자들의 수업 참여에 대한 고민들을 해결하였다. 교사중심의 교육에서 학습자 중심의 교육으로 나아가기 위해서는 학습자의 참여문화를 만드는 것이 무엇보다 중요하다. 학습자의 참여를 이끌기 위해서는 학생들의 눈높이와 관심에서 출발하여야 한다. 연수에서 배운 동영상은 미디어에 익숙한 학생들의 관심을 끌기에 충분하였다. 디지털 환경에 익숙한 학생들은 교사가 만든 디딤영상에 흥미를 보였으며, 수업에 점점 더 적극적으로 참여하는 동기가 되었다. 또한 동영상은 교육내용이 잘 이해가 안 될 경우나 시험 기간에 학생들이 다시 찾아 볼 수 있어 학습성취에도 도움을 주었다. 교실 수업이 활동중심의 수업으로 진행되면서 교사는 한결 여유가 생겨서 아이들의 활동에 더 관심을 가질 수 있고, 뒤쳐진 그룹원이나 학생들이 소외되지 않도록 더 잘 지도할 수 있게 되었다. 교사들은 이번 연수를 계기로 학습문화적 측면에서 학습자 중심의 참여문화가 필요함을 새롭게 인식하였다.

#### 4.4 교육문화적 측면에서 교육혁신 경험의 의미

교육문화적 측면에서 살펴본 아제르바이잔 교사들의 교육혁신 경험을 종합하면, ‘아제르바이잔 학교 수업 분위기의 전환’, ‘학생들과 소통하는 수업문화로의 전환’, ‘교사중심에서 학습자 중심으로 참여문화로 전환’ 등의 주제가 도출되었으며, 이를 교육혁신적인 측면에서 다음과 같은 의미를 지닌다.

첫째, 아제르바이잔 학교 수업 분위기의 전환은 아제르바이잔이 갖고 있는 권위적인 교육문화의 혁신이 필요하다는 것을 의미한다. 본 연구자 또한 한국연수를 경험하면서 많은 부분 놀라움을 감추지 못했다. 아제르바이잔 교실은 매우 진지하고, 엄숙한 분위기에서 진행된다. 교사연수의 경우도 마찬가지다. 하지만 한국연수에서 이루어진 교육은 시종일관 농담과 유쾌한 질문 그리고 활기찬 교육문화를 가지고 있었다. 이점에 대해 모든 연구참여자들은 연수에 참여하면서 즐거운 경험, 즐거운 분위기가 좋았다고 응답하였다. 또한 이러한 교육문화의 차이가 교육환경 구성에 매우 중요한 변화라고 생각하고 있었다.

둘째, 학생들과 소통하는 수업문화로의 전환이 강조되어야 한다. 디지털 기기

와 학습활동들은 학생들과 소통을 강조하는 방향으로 이루어졌다. 한국의 교육 혁신은 1990년대 이후 지식전달에서 벗어나 구성주의적 배경에서 혁신교육으로 변화되었다. 한국 학교들은 교사 중심의 암기식 교육에서 탈피하여 학습자 중심의 교육이 중요시되면서 교사들의 학생들과 소통하고자 하는 노력은 이러한 변화를 이끄는 중요한 원동력이 되었다. 특히 디지털 세대인 학생들과의 소통능력은 협력적 배움과 협력적 문제해결력에 중요한 부분이 되었다. 지금까지 아제르바이잔의 교사들은 수업에서 자신이 준비한 교육내용을 풀어내기에 급급하여 학생들과 수업에서 소통하는 방식에는 서툴렀다. 하지만 이번 연수에서 학생들의 이야기를 디지털 기술을 통해 정리하는 것을 배움으로서 수업혁신에 학생들의 상호작용과 소통이 중요하다는 것을 인식하는 계기가 되었다. 본 연구자의 학창 시절을 되돌아보더라도 학생의 생각이 수업에 반영된다는 것은 생각해 보지 못했다. 수업이 나의 관심에서 출발할 수 있다는 것은 아제르바이잔 교육문화에서는 상당히 새로운 시도이다. 교과서를 벗어나 학생들이 좋아하는 미디어를 활용하고, 학생들과 소통할 수 있는 방법을 찾아간다는 것은 교육혁신에 중요한 부분으로 인식되었다.

셋째, 교사중심에서 학습자 중심으로 참여문화로의 전환은 한국의 혁신교육에서 구성주의 학습환경을 강조한 것과 연결된다. 연구참여자들은 아제르바이잔의 명령하달식 교사교육 문화에 변화가 필요하다고 진술하였다. 이 말의 의미는 카 학습자 중심의 수업이 이루어질 수 있도록 학생들의 참여문화가 마련되어야 한다. 지금까지 아제르바이잔의 교육문화는 교사를 중심으로 진행되었다. 교과서만 보더라도 교수학습방법보다는 내용적 지식을 전달하는 것이 많다. 이와 같은 사실은 사실상 교수법이 배제된 방식으로 제시된 것이다. 특히, 지금의 아제르바이잔에서 사용되고 있는 교과서의 수준이 상당히 어려워졌다. 이는 국제적 기준에 맞게 교육

과정이 개편되었기 때문이다. 용어가 학년에 맞게 제시되지 않고 어려운 교육내용이 별도의 교육방법이 없이 제시되고 있다. 본 연수과정에 참여한 연구참여자들은 학습자 중심의 참여문화로의 전환을 강조하고 있다.

한국 혁신교육의 경우 교육과정의 난이도가 조정되고, 교육과정 개편이 지속적으로 이루어지고 있다. 이는 학습자 중심의 학습내용과 방향을 계속적으로 고



민하고 있는 결과로 비추어진다. 아제르바이잔의 경우 교육과정이 개선되고 있긴 하지만, 이 변화는 체계적이지 못하다는 한계를 갖고 있다. 시시각각 변화하는 학습자의 교육환경에 맞춰 참여적이고 활동적인 교육과정이 제시되어야 함에도 불구하고, 적절한 교육내용과 혁신적인 교육방법에 대한 연구가 미흡하다고 할 수 있다. 사실상 교육문화를 바꾸는 것은 교사 개인의 역할로 가능한 일은 아니므로 교사의 인식 개선 없이는 가능하지 않다. 이것은 뒤이어 설명할 교사의 역할 측면의 의미가 중요한 이유이기도 하다.

## 5. 교사의 역할 변화 측면에서의 의미

아제르바이잔 교사의 한국 연수 경험은 교사의 역할 변화측면에서 다양한 함의점을 가진다. 아제르바이잔은 교사중심의 고전적인 수업문화를 벗어나 미래지향적인 학생중심교육으로의 전환의 과정에 있다. 최근 교육과정은 선진사회의 미래형 교육과정으로 바뀌었지만, 수업은 예전의 권위적인 강의중심 수업문화에서 벗어나고 있지 못하고 있다는 것을 인식하는 계기가 되었다. 이는 교사의 역할 변화 측면에서 시사점을 제공한다.

### 5.1 디지털 교육환경을 구성하는 교사

수업에서 교사의 역할은 매우 중요하다. 교사의 역량에 따라 수업이 효과적으로 진행될 수도 있지만, 그렇지 않은 경우 학생들에게 아무런 효과를 낼 수 없기 때문이다. 교사가 수업을 어떻게 디자인하고 이를 효과적으로 진행하는지에 따라 학생들에게는 많은 영향력을 미치게 된다. 오프라인이 아닌 온라인에서의 수업은 특히 교사들이 어떻게 수업을 이끌어 가느냐가 관건이다.

이번 연수를 통하여 연구참여자 B는 소회의실 기능을 활용해 그룹활동을 실시할 수 있다는 것을 알게 되었다. 각기 다른 그룹을 정해주고 각 그룹에 들어가서 활동하는 것을 교사가 지도하고 또 다른 그룹으로 가서 그 그룹의 활동을 보고 지도하면서 교사가 수업을 투어 할 수도 있지만 학생들도 다른 그룹으로

투어하면서 수업을 할 수 있다는 방법을 배울 수 있었다. 이러한 교육을 진행하기 위해서는 교사의 역량과 역할이 매우 중요함을 알게 되었고, 교육을 통해 아이들이 스스로 학습에 참여하고 각 그룹에서 산출물을 발표하고 학생들이 자신감과 자부심을 가지게 되는 교육기법을 활용할 수 있는 교사들이 많아져야 한다는 생각하였다.

연구참여자 E는 아이들이 이제 수업에서 내용을 외우는 것보다는 그룹 내에서 스스로 탐구하게 되어 미래의 연구자가 될 것이라고 하면서, 이번 연수에서 그룹 활동으로 배운 ‘둘 남고 둘 가기’ 활동을 효과적인 학습방법으로 인식했다.

“온라인 수업 때 그룹 활동이 불가능할 거라 생각했는데 이번 연수를 통해 소회의실 기능을 배웠어요. 아이들이 온라인 수업에서 그룹 활동에 반했어요. 그룹 활동이 끝나갈 때 짬 각 그룹에서 2명이 다른 그룹에 가서 그 그룹의 활동을 알아보고 자기 그룹으로 와서 그룹 구성원들과 나누는 ‘둘 남고 둘 가기’ 활동은 학습에도 많은 도움이 되고 아이들도 즐거워해요. 이런 수업을 진행하면 아이들이 수업을 수업으로 여기지 않고 하나의 게임으로 느껴요.” (연구참여자 B)

“온라인 수업에서 그룹 나누기를 처음 알게 되었어요. 그룹 활동은 아이들이 공동으로 일을 수행하고 리더십 역량 등을 형성하는 데에 도움이 됩니다. 또한 아이들이 이제 수업 내용을 외우는 것보다는 그룹 내에서 스스로 탐구하게 되어 미래의 연구자가 탄생하지요. 수업을 이렇게 진행하면 21세기 교육 역량이라고 하는 것들을 키울 수 있어요.” (연구참여자 E)

“전에는 그룹 활동보다는 개인 활동만을 진행했는데요. 이제는 학생들을 3-4그룹으로 나누고 스스로 각 그룹에서 그룹장을 뽑게 하자 아이들의 수업 관심도가 높아졌어요. 다양한 게임들을 통해 그룹장을 뽑는 것은 정말 흥미로웠어요. 교사로서 저는 잘 하는 그룹들을 칭찬을 하게 되었고, 왜 그 그룹이 1등을 했는지 기준들을 알려 주면 학생들이 다음 수업을 하수고대 기다려 다음 수업 때 하던 기준들을 충족하여 1등을 하려고 노력해요.” (연구참여자 D)

연구참여자 D는 그동안 온라인 교육에서는 개인 활동만 진행하였으나 이번 연수를 통하여 3-4명의 그룹 활동을 통하여 학생들의 수업에 관심을 높이고 다양한 게임을 준비할 수 있어 학습에 효과성을 높일 수 있는 방법이라고 생각하게 되었다. 이 방식을 교육에 적용하는데에도 디지털 환경의 구성이 필요하다. 특히 학생들이 적극적으로 참여하여 수업에 흥미를 유발하기 위해서는 학생들이 스스로 경쟁을 하는 모습을 보며 온라인 수업에서도 학생들이 적극적으로 참여할 수 있다는 것을 스스로 체험해보면서 알게 되었다. 그 과정에서 교사가 다루는 디지털 기술 역량이 매우 중요함을 인지하게 되었다. 특히, 수업을 어떻게 구상하고 학생들 한명 한명이 수업에서 배제되지 않게 하기 위해서는 교사가 교육환경을 어떻게 구성하는가는 매우 중요한 교사의 역할로 인식하게 되었다. 이는 디지털 환경에서 교사의 역할 변화를 의미한다. 교과서적 지식제공의 관점에서 벗어나 교육환경을 적극적으로 구성해야 한다는 것을 의미한다.

연구참여자들이 주장하듯이, 지식기반 사회에서 학생들은 단순히 지식만을 습득하는 것이 아니라, 지식을 창조하고 능동적으로 적용하여 문제해결의 역량을 갖출 것을 요구받고 있다. 따라서 이번 연수를 통해 배웠던 것과 같이 학생들의 디지털 미디어 리터러시 강화를 위해서는 교육환경 구성 시 디지털 환경까지 고려해야 하며, 교사의 디지털 역량은 교육환경에서 매우 중요한 조건 중 하나이다.

## 5.2 긍정적이고 창의적인 교사

아제르바이잔 교사들은 한국의 교사연수를 통해 교육혁신을 위해서는 긍정적이고 창의적인 교사의 필요성을 강조하였다. 연구참여자 A는 연수 이후에는 교사로서 긍정적이고 창의적인 교사로 변하였다고 하면서, 적은 지식으로 다양한 역량을 길러야 한다고 강조였다.

“연수 이후 교사로서 저는 긍정적이고 창의적인 교사로 변했어요. 적은 수업 내용으로 아이들을 가르치는 교사가 되었어요. 그리고 아이들이 21세기에 필요한 역량들을 가르치는 교사가 되었어요. 21세기 학생들에게는 지식보다는 역량이 시급해요. 적은 지식으로 다양한 역량을 길러야 해요.”

(연구참여자 A)

교사들은 이 연수를 통해서 교사들의 생각은 많이 바뀌게 되었다. 이들은 한국인 강사들을 통하여 가장 중요하게 배운 것은 교사가 긍정적이고 창의적인 교사로 변화되어야 한다고 인식하였다.

“온라인 수업이 디지털 도구를 사용할 수 있는 능력이 아니라 수업을 구성할 때 다양한 도구와 기술을 사용하며 창의적이고 효과적으로 구성하는 게 중요하다는 것을 깨닫게 되었어요.” (연구참여자 A)

“긍정적인 수업 환경의 중요성을 한국 강사님들을 통해 알게 되었습니다. 그리고 강사님들이 연수 도중에 우리에게도 수업에서 긍정적인 환경의 중요성을 강조하였어요.” (연구참여자 C)

한국 강사들은 디지털 도구 한 두개만 가지고도 학습자 중심 수업을 이끌어 낼 수 있다는 점을 강조하였다. 다만 중요한 것은 모든 수업에서 긍정적이고 창의적인 방식으로 교육을 운영해야 한다는 것이다. 연구참여자들은 단순히 도구 사용법을 넘어 실제로 학교수업에서 도구를 사용하여 학생주도적 수업으로 바꿀 수 있었던 것에 매우 의미있게 받아들였다.

“이 연수 이후에는 교사로서 저는 긍정적이고 창의적인 교사로 변했어요. 적은 수업 내용으로 아이들을 가르치는 교사가 되었어요. 그리고 아이들에게 21세기의 필요한 역량들을 형성하는 교사가 되었어요. 21세기 학생들에게는 지식보다는 역량이 시급해요. 적은 지식으로 다양한 역량을 길러야 해요.” (연수참여자 C)

### 5.3 교사의 사회적 지위 개선

현재 아제르바이잔에서 교사연수의 참여가 의무가 아니지만, 교사진단평가와 교원연수를 상호적으로 연계하고, 승진이나 성과평가 등에 연수를 이수했는지를

반영하면서 교사연수에 참여하는 교사 수는 상당히 증가하였다. 이는 교사 개인의 역량강화 측면에서도 이해될 수 있지만, 교사들은 교사연수를 이직과 승진 등 자신의 사회적 지위를 높이는 데 활용하고 있었다.

완벽하고 수준이 높은 교사가 되고 싶은 연구참여자 A는 한국 교사 연수 프로그램을 이수하게 되면, 교사에서 관리자로 바꾸고 승진할 계획이 있다고 하였다. 그는 이 계획을 이루는데 본 연수 프로그램의 영향이 미친다고 생각하고 있었다. 그는 원래 시골학교 교사였지만 수도로 이직하면서 이번에 교감으로 승진하였다. 이러한 승진에는 한국의 교사연수가 실질적으로 도움이 되었다. 연수를 받고 수업을 개선하는 과정에서 교사로서 전문성을 인정받은 결과라 할 수 있다.

연구참여자 B는 다양한 교수법들을 배우고자 이 연수에 참여하였다고 밝혔다. 또한 일자리를 다른 학교로 변경할 생각이 있어서 그런 면에서도 도움이 되기도 한다고 믿고 있었다. 교사 근무처를 변경할 수 있는 시험은 최초로 2016년 6월에 실시되어 온라인 지원, 시험과 면접으로 단계로 이루어진다.<sup>45)</sup>(교육부, 2016) 연수는 참여자에게 장점이 있다는 확신을 가지고 있으며, 연수에 참여하면 이력에 도움이 된다는 마음을 가지고 있다. 연구참여자 E도 연수 참여자 A와 B와 같은 마음을 가지고 있으며, 미래에 많은 도움이 될 수 있다고 기대하고 있다. 아제르바이잔에서 교사 월급이 적은 편이지만, 해외 연수에 참여하면서 수업시수도 늘어나고 월급도 상당히 많아질 것이기 때문에 경제적으로 도움이 될 것으로 생각하였다.

“아제르바이잔 내에 이것과 관련된 많은 연수들이 있지만 학급 운영에 대한 온라인 수업이든, 오프라인 수업이든 많은 것을 배웠어요. 저는 45분 수업을 대충하는 교사가 아니라 이 연수 이후 학급 운영을 잘 배우고 수업하는 교사가 되기를 기대해요. 이 연수에 참여한 것을 제 CV에 추가하면 제가 앞으로 승진하는 데에 많은 도움이 될 거라고 생각해요. 승진을 못 하면 좋은 교사가 되어 주변 교사들을 가르치고 싶어요. 연수에서 기대하는 것은 다방면에서의 자기개발이에요.” (연구참여자 A)

45) <https://baku.edu.gov.az/az/page/228/1628>

“교육 분야 혁신을 배우고, 온라인 수업 구성법, 다양한 새로운 교수법들을 배웠어요. 해외 연수에 참가하면 학교에서 인정받기도 하고 다른 학교로 옮길 때도 도움이 되지요. 저는 요새 더 좋은 학교로 갈 생각이 있어서... 물론 학교를 변경할 때 시험 결과가 중요하겠지만 면접에서는 한국 연수를 들었다고 언급하면 도움이 되지요.” (연구참여자 B).

“우리 학교는 국내외 연수에 많이 참여하여 새로운 것들을 많이 아는 교사들을 좋아하는 편이에요. 당연히 혜택도 많이 생기지요. 특히 해외 연수를 다니고 해외 경험을 배웠다고 하면 다음 학기에 수업 수가 늘어나지요. 연수를 많이 참여하면 할수록 학교가 우리 능력을 많이 인정하지요.” (연구참여자 E)

교사연수를 통해 교사의 전문성을 강화하는 것은 교사들에게 실질적인 도움이 된다. 연구참여자 A의 경우 전문성을 인정받아 승진하였고, 연구참여자 B와 E는 연수의 참여를 통해 수업개선을 하였고, 이는 수업시수가 증가로 이어져 경제적으로 도움이 되었다.

교사연수는 변화하는 업무 특성에 적응하고 새로운 방법, 기술 및 그 기술을 수업에 적용할 수 있다는 역량측면에서도 의미가 있고, 유능하고 전문적인 훈련은 교사들의 스트레스를 줄이고 자부심을 높일 수 있는 방법이기도 하다. 실제 교사연수를 통해 개인의 신분과 자격을 높일 수 있었다. 그와 더불어 이직이나 경제적인 측면에서 교사연수는 참여자에게 이익을 주었다. 이러한 경험은 연수 과정에서 비롯된 학습적인 효과 이외에도 연수의 수료가 교사 이직, 승진에 필요한 자격조건으로서 작용했다고 볼 수 있다. 사람은 누구나 삶의 질을 향상시키고자 한다. 이번 연수는 개인의 역량 측면에서 더 나아가 자신의 교직생활에서 주요한 경력으로 인식하며 교사생활에 중요한 의미를 지닌다고 하였다. 이러한 의미는 교사 사회에서도 교사의 개인 역량뿐 아니라, 사회적 지위 향상을 위한 다양한 제도가 필요하다는 것을 시사하고 있다.

## 5.4 학생들의 미래역량을 강화하는 교사

연수에 참여한 교사들은 아제르바이잔 교육에도 학생들의 미래역량을 강화하는 수업이 운영되어야 한다고 인식하였다. 21세기 학생들이 수업을 통하여 미래역량을 높이기 위해서는 먼저 학생들이 미래에 필요한 역량을 교사들이 정확하게 인지하고 가르쳐야 한다고 주장하였다. 이는 학생들의 미래역량을 강화를 위해 교사의 역할이 변화해야 함을 의미한다.

연구참여자 D는 학생들이 어떠한 문제에 비판적이고 창의적으로 접근하고, 자기 생각을 표현하기, 문제가 있을 때 협력해서 해결하기, 자기 평가하기 등을 형성해야 한다고 주장하면서 ICT역량이 이러한 능력을 가능케 한다고 주장하였다. 연구참여자 E는 학생중심 교육으로 변화되면 학생들 간에 협력학습, 탐구학습 등을 통하여 학생들 간에 사이도 좋아지고 이는 공동체 의식과 역량이 형성될 수 있다고 하였다. 이처럼 학생들의 미래역량을 가질 수 있도록 교육의 변화를 추구하고 아제르바이잔 교육에 적용하고 싶어 했다. 연구참여자 C는 연수 때 배운 중요한 요소 중 하나가 동료학습이라고 하면서, 이 동료학습이 학생들의 수업에 대한 동기를 높인다는 측면에서 의미가 있었다.

“학생들에게 미래에 필요한 학습 역량이라고 하면 책을 펴고 내용을 외우는 것은 절대 아니에요. 우리는 지식을 역량으로 바꾸는 방법을 아이들에게 가르치는 않아요. 이제 아이들이 어떠한 문제에 비판적으로 접근하고, 창의적으로 다가서고, 자기 생각을 표현하고, 문제가 있을 때 협력해서 해결하고, 자기 평가하는 방법 등을 배워야 해요. ICT 역량은 다양한 도구들을 사용하는 역량이에요.” (연구참여자 D)

“교사 중심 수업에서 학생 중심 수업으로 변화하는 과정에서 학생들 간에 관계가 좋아져요. 대부분 학생들이 수업에 집중하고 활발하게 참여하는 분위기가 형성되죠. 협력 학습, 탐구 학습 등을 통해 공동체 의식과 역량이 향상됩니다. 이렇게 하다 보니까 학생들 간에 소통도 늘어나요.” (연구참여자 E)

“연수 때 배운 중요한 요소 중에 하나는 동료 학습이었어요. 수업 주제와 관련된 어려운 과제가 조별 과제로 주어졌어요. 각 그룹이 그 과제를 푸려고 노력해요. 잘 푸는 그룹들도 있지만 못 푸는 그룹들이 있어요. 이제

못 푸는 그룹이 있으면 과제를 잘 푸는 팀에서 한 명이 못 푸는 팀으로 와서 과제를 푸는 과정을 설명해요. 가르치는 학생은 교사의 역할을 하기에 자신감이 생기고 본인이 알고 있는 내용을 가르쳤기 때문에 해당 지식이 강화돼요. 마찬가지로 도움 받는 학생들도 오늘은 도움을 받았지만 내일 도움을 줘야 한다는 마음을 먹게 되어 다음 날 수업을 열심히 준비해 옵니다.” (연구참여자 C)

한국 연수를 통해 아제르바이잔 교사들에서 일어난 큰 변화 중 하나는 미래 사회를 살아갈 학습자에 대해 새롭게 인식하게 된 점이다. 특히, 학생 상호간의 관계가 우호적으로 변화하고 있다. 이러한 수업 방법들의 가장 큰 장점은 학생과 학생사이의 상호작용이 많아진다는 것이다. 이제 아제르바이잔 교사의 역할이 학습 내용을 전달해주는 역할에서 학습을 도와주는 조력자 역할로 바뀌었다. 교사는 학생들을 존중해주고 믿어주고 모둠활동에서 뒤쳐진 학생들을 적극적으로 도와주면서, 학생들은 교사가 그동안 보여 왔던 딱딱하고 권위적인 모습에서 자신들의 공부를 도와주고 이끌어 주는 교사라는 것을 이해하였다. 이것은 교사가 수업에서 학생들이 스스로 비판적으로 접근하고 창의적으로 자기 생각을 표현하고, 문제가 있을 때 협력하여 해결할 수 있도록 미래역량을 길러주어야 한다는 것을 의미한다. 또한 스스로 자기평가를 할 수 있도록 다양한 ICT 도구를 활용할 수 있는 역량이 필요하며, 이런 교육을 학교에 적용해야 한다는 점을 인식하였다.

미래교육은 첨단기술의 적용이 아니라, 학생들이 학습의 주체가 되어 스스로 생각하고 탐색하면서 함께 배우는 과정을 얻게 되는 것이 미래역량을 키우는 것이다. 엄격한 교육문화로 인해 교사의 일방적인 강의에 의해 수업을 주로 진행해 왔던 아제르바이잔 교사들에게 학생과의 소통과 학습자들이 주도가 되어 만들어가는 수업의 중요성과 그 활용방법은 미래역량교육에 시사하는 바가 크다.

## 5.5 교사의 역할 변화 측면에서 교육혁신 경험의 의미



교육문화적 측면에서 살펴본 아제르바이잔 교사들의 교육혁신 경험을 종합하면, ‘디지털 교육환경을 구성하는 교사’, ‘긍정적이고 창의적인 교사’, ‘교사의 사회적 지위 개선’, ‘학생들의 미래역량을 강화하는 교사’ 등의 주제가 도출되었으며, 교육혁신적인 측면에서 이러한 경험은 다음과 같은 의미를 가진다.

첫째, 디지털 교육환경을 구성하는 교사의 역할 부여는 아제르바이잔에서는 새로운 개념이라고 할 수 있다. 사실상 교사의 역할은 교육내용의 전달자이며, 적극적으로 교육환경을 구성하는 역할은 하고 있지 않았다. 본 연구자가 연수과정에 참여하면서 가장 크게 느낀 부분은 디지털 기술이 적극적으로 교육에 활용되고 있으며, 교사들은 학생들을 위해 이를 적극적으로 활용하고 있었다. 하나의 수업에서 활용되는 디지털 수업도구는 페들렛, 구글 프리젠테이션, ZOOM 소회의실, 유튜브 등 다양하였다. 이렇게 많은 도구들이 한꺼번에 활용됨에도 불구하고 수업목표에는 벗어나지 않았다. 각각의 디지털 도구들이 교육목표에 부합하도록 배치되고 활용하는 목적을 가지고 있고, 교사가 디지털 교육환경을 수업목표에 맞게 활용하기 때문이다. 이것은 디지털 기기를 사용하는 것이 중요한 것이 아니라, 교육목적인 상호작용 강화, 참여의 강화 등을 위해 활용한다는 것을 의미한다.

둘째, 교사의 역할은 긍정적이고 창의적인 모습으로 변화하여야 한다. 이 명제는 아제르바이잔 교사교육의 환경개선에 상당히 중요한 의미를 가진다. 교사교육에서 강사는 권위적이고, 자신이 가진 지식을 교사들에게 이수하는 것에 초점을 맞추고 있었다. 하지만 한국 연수에서 강사들은 아제르바이잔 교사에게 필요한 것을 찾아주고자 노력하는 모습을 보였다. 또한 시종일관 긍정적인 피드백과 참여자들을 창의적인 사고로 이끄는 데 상당한 노력을 기울였다.

셋째, 교사의 사회적 지위 개선에 도움이 된다는 것이다. 지금까지 아제르바이잔에 교사의 경력을 인증할만한 제도와 정책이 없었다. 하지만 이번 연수는 참여자의 승진과 수업시수 증가에 도움을 주었다. 교사연수를 개인의 역량 강화의 측면에서도 활용하지만, 교사의 사회적 지위를 개선하는 데 활용하게 된 것이다. 지금까지 교감, 교장을 위한 교사연수가 있긴 하였지만, 일반 교사들에게 참여할 기회가 별로 없었다. 실력을 제대로 평가받을 수 있는 제도가 없었기 때문이다. 이번 연수가 교사들의 경력에 중요한 역할을 하면서 참여자들의 학습동기

를 고취시켰다. 이는 교사연수가 교사의 사회적 지위 개선에 직접적으로 영향을 미치기 때문에 가능한 일이다. 이것은 교사들의 사회적 지위 개선을 위한 교사 경력에 도움이 되는 연수제도가 마련되어야 함을 시사한다.

넷째, 교사의 역할은 학생들의 미래역량을 강화하는 것이다. 연수에 참여한 교사들은 모두 학생들의 미래역량을 강화하는 수업을 강조하였다. 21세기 학생들이 수업을 통하여 미래역량을 향상시키기 위해서는 먼저 학생들이 미래에 필요한 역량을 교사들이 정확하게 인지하고 가르쳐야 한다고 주장하였다. 이는 학생들의 미래역량을 강화를 위해 교사가 변화해야 한다는 것이다. 미래역량강화를 위해서는 학생들이 어떠한 문제에 비판적이고 창의적으로 접근하고, 자기 생각을 표현하기, 문제가 있을 때 협력해서 해결하기, 자기 평가하기 등을 형성해야 하며, ICT역량은 이러한 능력을 가능케 한다는 점이다. 또한 미래역량을 위해서는 학생중심 교육으로 변화되어야 하며, 구체적으로 학생들 간에 협력학습, 탐구학습으로 전환되어야 한다. 이러한 교사의 역할 변화를 위해서는 무엇보다 교사학습공동체를 통해 동료학습이 효과적이라고 지적하였다.

이와 같이, 교사의 역할 측면에서 아제르바이잔 교사들의 교육경험은 한국의 교육혁신 과정에서 혁신에 대한 신념, 자발성, 협력을 바탕으로 하여 끊임없이 시도되고 노력되었던 것처럼 교사는 새로운 역할을 부여받고, 새로운 역량에 대해 필요를 느끼고, 새로운 방식으로 전환되어야 함을 인식하는 계기가 되었다. 아제르바이잔에게 이번 연수 경험은 학교에서 교사로서 어떻게 학생들을 만나고, 어떠한 방식으로 수업을 구성해 가며, 어떠한 방식으로 자신의 교육경력을 관리해야 하는가에 대한 교사의 역할을 경험하였다고 할 수 있다. 이와 같은 점은 교사의 역할과 전문성에 새로운 시각이라고 할 수 있다. 지금까지 아제르바이잔 교사들은 교과 내용적 지식을 강조하였다. 하지만 한국 연수 경험에서 교사의 역할을 새롭게 인식하여 교수학습 방법적 지식의 필요성과 이를 실현하기 위한 테크놀로지의 지식이 필요하며, 이는 학생들의 미래역량 강화의 방향으로 나아가야 한다고 생각하게 되었다.

아제르바이잔의 교사양성 과정을 살펴보면, 중요한 교사교육의 방향이 빠져있다. 교사교육의 커리큘럼은 교직원반, 교과교육, 혁신교육으로 분류되어 있는데, 이 교육커리큘럼이 추구하는 목표에 대해서는 진술되어 있지 않다. 이것은 교육

교육의 방향에 합의 없이 교과목의 목표만을 위해 교사 커리큘럼이 조직되었다고 볼 수 있다. 21세기 교사의 새로운 역할과 학습자의 미래역량에 대한 이해를 바탕으로한 교사교육 커리큘럼의 개편이 필요하다고 하겠다.

## 6. 소결

코로나-19 팬데믹으로 인해 정부들의 해외 연수 프로그램이 취소되거나 후일로 연기되는 상황이 일어나면서, 이에 대한 대안으로 온라인 해외 프로그램을 운영하는 사례들이 종종 발생하고 있다. 이와 같은 일은 각국의 출입국 상황이 불가피하게 어려운 환경에 놓여 있다는 것을 의미한다. 해외프로그램은 현지에서의 교육 및 문화와 생활을 직접적으로 체험하는 것에 중점을 두었다. 따라서 아제르바이잔 교사들은 이러한 이유로 해외 연수에 참여하고자 했으며, 온라인으로 실시되는 연수 프로그램에 대하여 의문시하였다. 하지만 온라인 교사연수 역시 새로운 경험이다. 대부분의 해외 연수 프로그램이 현지에서의 ‘문화체험’에 의미를 두고 진행해 왔다. 하지만 교육의 효과 측면에서는 교육활동이 온라인이건 오프라인이건 차이가 크지 않다. 특히 사용성과 편의성이 높은 ‘Zoom’과 같은 디지털 학습도구를 활용하면서 온라인 학습환경의 장점을 살린 교육 프로그램의 적용이 가능해졌다. 이는 오프라인 교육환경에 머물러 있던 교사연수를 온라인 학습도구와 디지털 네트워크 세계로 확장한 결과를 가져왔다.

이 장에서는 아제르바이잔 교사연수 경험을 기술적 측면, 교수·학습적 측면, 정책 및 제도적 측면, 교육문화적 측면, 교사의 역할 변화 측면에서 다양한 의미를 분석하였다. 이는 교사의 전문성 향상을 위한 아제르바이잔 교육에 시사점을 제공하게 되었다.

먼저, 연수경험의 기술적 측면에서는 정보통신기술(ICT)을 활용한 교사연수를 교사로서 갖추어야 할 기술적인 역량을 갖출 수 있었다. 또한, 학생들과는 소셜 미디어를 활용한 쌍방향 소통을 이루면서 학생들의 학습적인 의욕을 높이는 기회가 되었다. 온라인 학습환경 구축하여 온라인상에서도 학생들에게 다양한 학습을 진행할 수 있게 되었다.

둘째, 연수 경험의 교수·학습적 측면에서는 한국연수를 통하여 새로운 교수법의 체험하게 되었고, 오프라인 뿐만 아니라 온라인에서도 효과적인 수업을 디자인 방법을 체득하게 되었다. 그리고 수업환경을 구성하는 기법을 배우고 이론중심에서 벗어나 실질적인 교육혁신을 이룰 수 있는 교수자로서의 역량을 확보할 수 있었다.

셋째, 연수 경험의 정책 및 제도적 측면에서는 연수를 통한 교사의 역량 강화하고, 교사중심이 아닌 학생중심의 새로운 교육기법 도입하게 되면서 아제르바이잔 교육의 혁신을 이루려고 노력하였다. 한국연수를 통하여 배운 교수법등을 아제르바이잔 교사들에게 전수하여 교사들의 자율성을 견인하는 사회적 인식 개선이 필요하다.

넷째, 연수 경험의 교육문화적 측면에서의 의미에서는 아제르바이잔 학교 수업 분위기의 전환하는 기회를 제공하였고, 학생들과 소통하는 수업문화가 중요하다는 것을 인지시킬 수 있었다. 교사중심의 수업에서 학습자 중심의 수업으로 전환할 수 있도록 교사들의 인식개선을 이루려고 노력하였다.

다섯째, 연수 경험의 교사의 역할 변화 측면에서의 의미는 교사의 새로운 상을 수립하게 위해 디지털 교육환경을 구성하는 교사가 되기 위해 노력하였다. 아제르바이잔 교사들은 긍정적이고 창의적인 교사로 인식전환이 중요함을 깨닫게 되었다. 연수를 통하여 교사의 사회적 지위를 높이는 제도 마련과 학생들의 실제적인 미래역량 강화를 위한 교사의 역할을 중요하다고 인식하였다. 그러므로 한국연수를 통하여 학생들의 미래역량 강화를 위한 교사의 역할을 재정립하는 기회가 되었다.

이와 같이 이번 장에서는 교사들이 한국연수를 통하여 자신에게 부여된 의미를 다양한 측면에서 탐색하고 이들의 경험을 체계적으로 분석하였다. 연구참여자들은 한국연수를 통하여 교사로서 새로운 가치관과 교육관을 가질 수 있었다.

## VI. 결론

### 1. 결론

국제사회에서 교육의 질 제고를 위한 교사의 역할이 강조됨에 따라, 개발도상국에서도 교원의 전문성을 신장하는데 관심이 높아졌다. 이런 현상은 개발도상국 교원의 직무교육 체계 지원을 위한 교육개발 협력사업이 한국에서도 주요한 정책 방향으로 제시하였다. 이러한 접근은 개발도상국 교원의 전문성 향상을 위해 한국인 교사의 전문성 활용이 유용하다는 인식에 기초한다. 그러나 아직까지 개발도상국 교사의 국제개발협력 사업 참여에 대한 논의는 부족한 실정이며, 현직인 교사들이 연수생으로 연수에 참여할 때 구체적으로 어떠한 것을 배우고 느끼는지 분명하게 드러나지 않고 있다. 이러한 문제의식에 입각하여 본 연구는 지금까지 연구되지 않은 교육개발협력 사업, 즉 온라인 한국 교사 연수에 참여한 아제르바이잔 교사들의 경험을 살펴보고, 참여교사들의 경험과 그것이 갖는 교육학적 의미를 고찰하고자 하였다.

따라서 본 연구자는 연구참여자들의 목소리를 통해 해외 연수 경험에 참가하기 전에 그들이 교사가 되기 전과 후의 살아온 경험, 한국 연수에서의 경험, 그 후 각자가 교사로서 교육현장에서 느끼는 교육의 미래에 대한 경험에 이르기까지 분석한 결과, 다음과 같은 결론에 도달하였다.

첫째, 아제르바이잔 교사들은 한국연수를 통해 교육에서 사용하는 디지털 테크놀로지(에듀테크) 도구를 활용하여 학생들 실제적인 학습 환경개선의 계기가 되었다. 아제르바이잔은 교육이 아직 잘 발달하지 않은 상황이어서 교사들이 교육에서 어떤 교육기법을 활용해야 하는지에 대해 잘 모르고 있었다. 하지만 연수를 통해 교육에서 사용할 수 있는 학습도구와 새로운 교수방법을 익혀 자신의 수업 개선에 반영하였으며, 이는 아제르바이잔의 교육환경 개선에 도움이 되었다.

둘째, 연수를 통하여 교과지식 측면이 아니라 교수내용지식(PCK) 측면에서

교사 역량이 강화하는 시간이 되었다. 예를 들어 수업에서 학습동기, 학습 분위기 고취하는 방법, 학생들의 그룹 활동을 증진하는 방법, 학생들의 학업성취를 향상시키는 방법, 학생들과 소통하는 방법 등 다양한 교육학적 능력과 교육내용과 교수방법을 연결하는 능력 등은 교사의 전문성에 대한 또 다른 시각을 넓혀 주었다.

셋째, 연수를 통하여 아제르바이잔 교사들은 선진사회의 교육문화를 체험하고 다른 문화의 교사들과도 소통하며 성찰하는 시간을 가졌다. 국적을 떠나 학생들을 가르치는 교사들끼리 함께 소통하고 교류하면서 새로운 교육기법은 물론 전공과목에 대한 정보, 한국 교육에 대한 정보, 자신의 가치관을 확인하는 시간 등을 가지게 되었다. 이를 통하여 그동안 교사로서 자신을 성찰하며 교사로서 새로운 교육관과 가치관을 형성하는 시간이 되었다.

넷째, 아제르바이잔 교사들은 한국연수를 통해 아제르바이잔 교사연수의 변화가 필요하다고 인식하였다. 아제르바이잔 교사연수는 아직까지 전통적인 방식으로 일방향적인 집합교육으로 이루어지고 있었다. 그래서 교통이 불편하거나 지방에 있는 교사들이 참여하는데 한계가 있었다. 또 교사들의 자율성이 보장되지 않은 점 등이 개선되어 한국연수에서와 같이 자유롭게 토론하거나 의견을 개진할 수 있는 방향으로 변화되길 바라고 있었다. 이는 교사교육의 방향을 전환의 필요성에 공감하고, 학생들에게 지식중심의 교육이 아니라 보다 실제적인 도움이 되는 교육으로 전환하기 위해서는 교사연수에 대한 적극적인 개선이 필요함을 주장하였다.

다섯째, 아제르바이잔 교육의 체계적인 혁신이 필요하다고 인식하고 이를 위해서는 교사들의 주체적이고 협력적인 역할을 강조하였다. 자국의 교육혁신의 중심에 학생들을 위한 미래교육이 있어야 함에 공감하고 변화의 주체로서 교사들의 자발적 참여와 학습공동체 형성이 필요하다는 것을 체감하였다. 한국의 혁신교육모델은 교사들간의 협력을 중시하고, 동료들의 협력적 전문성을 강조하고 있기 때문에 이를 경험한 교사들은 혁신교육의 주체로서 자신들의 역할을 새롭게 인식하는 계기가 되었다.

여섯째, 연수를 통하여 배운 교수법 및 교육방법, 온라인 학습 환경 등에 대해 연수를 받지 못하는 동료교사에게 전하고 싶어 하였다. 이는 교사의 성장을

견인하는 장치로서 교사의 학습공동체의 형성이 필요함을 인식한 것으로 해석할 수 있다. 나눔과 실천을 통해 혁신교육에서 강조한 자발성과 공동체성의 발현이 시작된 것으로 볼 수 있다. 예를 들면, 자신이 배운 교수법을 동료교사에게 전달하여 어려움이 있는 교사들을 최대한 돕고 싶어 하였다. 교사들은 교육 현장에서 자신이 근무하고 있는 학교부터 시작하여 같은 지역의 교사에게까지 알기 쉽게 전달하고자 하였으며, 함께 논의하고 협력하는 교사학습공동체를 형성하고자 노력하였다.

Dewey(1934)는 “하나의 경험은 과거의 경험으로부터 생겨나며, 또 다른 경험을 이끌어 낸다.”고 주장한 것처럼, 연구자가 학교 시절에 경험한 열악한 교육 경험과 그 교육을 개선하고자 하는 고민은 한국 유학 경험으로 이어졌고, 그 후 ‘아제르바이잔 교사역량 강화 및 교육 정보화 사업’에 참여하면서 ‘교원 역량 강화 연수’에 참여한 아제르바이잔 교사들을 만나 본 연구를 진행하는 계기가 되었다. 연구를 시작할 당시 연구자는 아제르바이잔 사회에 불고 있는 외국의 사례를 통한 혁신 교육의 대안을 모색하는 일련의 현상에 있어서 큰 기대감을 갖지 않았다. 특히, 교사들의 해외 연수 경험이 일회성인 단발적인 형태로 그치거나, 현지의 교사들을 귀찮게 하는 정도의 경험만 하거나, 타문화와 자국 문화에 대하여 피상적인 문화 경험만 할 수 있다는 의구심을 가지고 있었다. 그러한 의문은 연구자가 연구참여자들과 만나 연구를 진행하는 과정 속에서 “나” 자신에 대한 성찰로 이어지게 되었다. 혹시 “나”는 교사들의 교직문화 및 그들의 연수 경험에 대해 전혀 모른 채 이들을 판단하고 있는 것은 아닌지와 교사들의 경험 의미를 과소평가하고 있는 것은 아닌지 하는 것이었다. 이와 같은 자성을 통해 이 연구의 과정은 연구자에게 교사들의 경험에 대한 지식과 더불어, 교사 연구를 하는 연구자로서 자신을 성찰할 수 있는 계기가 되었다.

## 2. 논의 및 제언

본 연구는 아제르바이잔 교사들이 한국에서 운영한 ‘아제르바이잔 교사역량 강화 및 교육 정보화 사업’ 프로그램에 참여한 연수경험과 연수를 통한 본국의

적용가능성을 분석하였다. 전술한 분석 결과를 바탕으로 다음과 같은 논의와 제언을 하고자 한다.

첫째, 교사연수는 일방향이 아닌 쌍방향 연수가 이루어져야 한다. 현재 아제르바이잔 교사연수는 일방향적인 연수로 교사들을 고려하지 않고 관료적이고 획일적으로 진행되고 있어 효과적이지 않다. 한국연수에 참여한 교사들은 아제르바이잔 교사연수제도가 먼저 변화되어야 함을 인식하고 있었다. 일반적으로 교사연수는 교사교육과 훈련을 통해 교사의 질을 높이려는 활동이나 교사들은 단순히 이수증을 받거나 승진의 기회를 갖기 위해 교사연수에 참여하는 사례가 많았다. 하지만 교사연수는 교사들이 습득해야 할 지식과 기능에 대해 연구를 실시하고, 그 결과를 바탕으로 연수 교육과정을 개발하여 현장 교사에게 전달하는 전통적인 형태를 띤다(최승현 외, 2004). 그러므로 교사연수는 대부분은 강의식으로 이루어지고 있어 교사들의 다양한 방식의 연수 욕구를 충족하지 못하기 때문에 다양한 교사연수 방법이 모색되어야 한다. 이에 대한 일환으로 온라인 교사연수는 21세기 지식, 정보화 사회에 대비한 교원의 전문성을 제고하고, 시간과 장소의 한계를 극복하는 교사연수의 실시를 통한 연수 기회 확대 및 연수 비용 절감을 실현할 수 있는 평생 연수 체제의 확립이라 할 수 있다(김성식, 1998). 이처럼 교사연수는 변화되는 사회에 맞추어 전통적인 연수에서 벗어나 서로 토론하고 교류하는 방향으로 이루어져야 할 것이다.

둘째, 온라인 교육을 위해 ICT를 원활하게 활용할 수 있어야 한다. 교사들이 온라인 교육을 지도하기 위해서는 교사들이 먼저 온라인 매체를 다루어보아야 한다. 교사들이 직접 체험해 본 경험이 없는데 이러한 기술을 현장에서 직접 활용하기를 바라는 것은 무리이기 때문이다. 그러므로 ICT를 원활하게 활용할 수 있도록 교사들의 연수가 먼저 이루어져야 한다. 온라인 교육은 교사들이 직접 참여하고 온라인에서 하나씩 수행하며 체험해보면서 자신의 수업에 적용할 수 있는 역량이 길러지기 때문이다.

셋째, 온라인 교육에 필요한 역량을 강화해야 한다. 코로나-19 팬데믹으로 인해 전 세계적으로 온라인 교육을 실시해야 하는 상황에 놓여있다. 그럼에도 불구하고 많은 교사들이 온라인 교육에서의 교육방법이나 학생들과의 소통방법 등에 대해 잘 알지 못하고 수업에 접근하고 있다. 이런 상황을 개선하기 위해



다양한 노력이 필요하다. 아제르바이잔 교사들은 한국 연수를 통하여 다양한 교사역량이 강화되어 수업에 대한 전문성을 향상하는 기회가 되었다.

넷째, 학생중심 교육과정으로 변화하여 학생들의 성취를 높일 수 있는 미래지향적인 교육을 제공해야 한다. 아제르바이잔의 교육은 대부분 교사중심의 교육이 진행되고 있다. 교사가 주체가 되어 일방적으로 강의하는 사례가 대부분이다. 이런 교육방법이 변화되어 학생 중심의 교육이 이루어져야 한다. 교사는 학생들의 동기를 유발하고, 효율적인 학습을 할 수 있도록 안내하고, 적절한 환경을 제공하는 촉진자 역할을 수행해야 한다(Brown·Melear, 2007).

다섯째, 지역의 특성을 반영한 교수법을 개발하고 모든 교사들이 쉽게 활용할 수 있도록 해야 한다. 아제르바이잔의 경우 지역의 농촌교사들은 지역의 특성으로 인해 교통이 불편하여 교사연수에 참여하는 것이 저조한 경우가 많다. 그러므로 지역 교사들의 학습공동체, 또는 연구회 등을 형성하여 교사들의 경험과 지식을 교류할 수 있는 장이 마련되어야 할 것이다. 온라인교육은 인터넷과 웹의 특성을 활용하여 자기 주도적으로 전개하는 학습활동이어야 하며, 학습과정 또는 결과를 동료와 적극적으로 공유할 수 있도록 학습조건과 학습 환경 조성이 필요하다(황재연, 최명숙, 2006). 이처럼 아제르바이잔 교사들은 한국연수를 통하여 자신이 배운 것들을 동료교사에게 전달하고 싶어 했다. 온라인 교육에 익숙하지 않은 교사들은 물론 연료한 교사들에게도 자신의 지식과 경험을 교류할 수 있도록 하는 것이 필요하다고 인식하였다.

본 연구는 온라인 연수에 참여한 교사들과 직접적인 소통의 제한에 따라 다음과 같은 한계점을 가진다.

첫째, 이 연구에서는 KOICA에서 주관한 ‘교원 역량 강화 연수’ 프로그램에 참가한 이들의 경험을 중심으로 교사들의 해외 연수 경험에 대해서 다루었다. 한국 연수라는 연수 프로그램의 제목에도 불구하고 앞서 밝힌 것처럼 한국의 여러 학교의 강사들의 중심으로 진행되는 연수라는 점에서 다양한 국가의 연수를 대상으로 이루어지지 못하였다. 또한 소수의 교사를 대상으로 이루어졌다는 한계를 가진다. 이러한 점을 보완하고 보충하여 후속 연구에서는 다양한 국가와 많은 교사들을 대상으로 해외교사연수의 내용에 대한 차이점을 비교하는 연구가 수행될 필요가 있다.

둘째, 이 연수에 참여한 교사들은 아제르바이잔의 우수 교사들로 구성되었다. 교사들이 재직하고 있는 학교유형과 재직기간은 다양하였지만, 아제르바이잔 내에 운영되는 다양한 사업 및 연수에 참여한 배경이 동일했으며 “성장하는 교사”가 되고 싶은 희망은 공통적으로 가지고 있었다. 따라서 해외연수경험의 의미를 보다 다각적으로 이해하고 분석하기 위해서는 다양한 배경을 가진 교사들의 연수 프로그램 참여 경험에 관한 연구가 필요할 것이다.

셋째, 교사들의 행위가 학생들이나 동료 교사 및 학부모들에게 어떻게 인식되는지에 대해서는 다루지 못하였다. 이는 이 연구참여자들이 해외 연수 프로그램 참여 이후 비교적 짧은 기간 내에 면담을 진행했다는 연구상의 한계로 인해 불가피하게 다루지 못한 부분이다.

그럼에도 불구하고 본 연구는 ‘아제르바이잔 교사역량 강화 및 교육 정보화 사업’ 프로그램에 참여한 아제르바이잔 교사들의 교육경험을 통하여 아제르바이잔 교사들의 역량을 강화하고 온라인 교수법에 대한 변화를 모색하였다는 점에 의의를 둘 수 있다. 더 나아가 한국 교사연수에 참여한 아제르바이잔 교사들의 경험을 깊이 있게 분석하여 아제르바이잔 교사 연수 및 교육 실태를 살펴보는 데 한걸음 다가갈 수 있었다. 이를 통하여 아제르바이잔 국가가 추구하는 교육의 목표가 효과적으로 이루어질 수 있도록 기초자료가 되길 기대한다.

## 참 고 문 헌

- 강명희 외(2011). 원격교원연수에서 지각된 과제가치, ICT 활용능력, 학습성과 간의 관계 규명. **교원교육**, 27(2), 59-81.
- 강소영(2020). 한국어 교사 대상 온라인 재교육 프로그램의 내용 분석과 개선 방향. **문화와 융합**, 42(11), 1011-1035.
- 강승희 외(2020). 경남지역 음악과 교원연수의 현황과 과제. **음악응용연구**, 12, 77-108.
- 강충열·송주명·권동택(2013). **학교혁신의 이론과 실제**. 서울: 지학사.
- 고미영(2009). **질적 사례연구**. 청록출판사.
- 교육개혁위원회(1995). **신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안**. 교육개혁위원회.
- 권성연·박호근·최경애(2008). 교원 특성에 따른 원격교육연수 경험 및 선호도 차이 분석. **한국교원교육연구**, 25(2), 25-52.
- 김기수(2018). **경기도 혁신교육 현황 및 방향**. 교육정책네트워크. 2018년 제1회 교육정책네트워크 교육정책 토론회 자료집(3-45쪽). 충청북도: 한국교육개발원.
- 김선화(2007). **한국여성의 자유배낭여행 경험을 통해 본 주체성 변화에 관한 연구: '아시아' 지역을 홀로 여행하는 20-30대 여성들의 경험을 중심으로**. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김성식(1998). **학교 정보화 핵심 요원 원격 연수 교재 개발**. 충북: 한국교원대학교.
- 김성천(2018). 혁신학교 정책의 여섯 가지 차원의 딜레마. **교육문화연구**, 24(2), 33-55.
- 김성천(2020). 학교혁신 리더 교원의 관점에서 본 저항 양상과 극복 전략. **한국교원교육연구**, 37(2), 107-136.

- 김영순(2011). **스토리텔링의 사회문화적 확장**과 변용. 서울: 북코리아.
- 김영순(2018). 다문화교육과 상호문화교육: 다양성에서 이타성으로. **이화다문화 연구소 학술대회 자료집**, 27-39.
- 김영순 외(2018). **질적연구의 즐거움**. 창지사.
- 김영순(2019). **다문화교육과 협동학습 경험**. 북코리아.
- 김영순 외(2020). **다문화 사회와 리더십 이해**. 박이정.
- 김옥순(2019). **혁신학교를 통해 본 교육혁신 연구**. 강릉원주대학교 박사학위논문.
- 김유리·이미숙(2014). 특수교사의 진로, 직업교육 관련 직무연수에 대한 실태 및 인식, **교사교육연구**, 53(2), 350-361.
- 김윤옥·윤소영(2011). 국제교육실습프로그램 표준모형 개발을 위한 내용 요소 및 절차 구안. **교육실습연구**, 1, 47-62.
- 김은하(2018). **기관주도의 교원연수 프로그램의 비용-효과성 분석**. 전북대학교 박사학위논문.
- 김인희(2003). 교육개혁과 교사참여. **한국교원교육연구**, 20(2), 55-76.
- 김자미·안병규·남기태(2012). **2012년 원격교육연수원 수요자 만족도 조사·분석 연구**. 한국교육학술정보원.
- 김진옥 외(2020). 메이커 교육을 위한 역량기반 초등 교사 연수 프로그램 개발 및 적용. **컴퓨터정보논문지**, 25(9), 213-222.
- 김찬중(2009). 교사 연수와 수업 전문성 발달. 서울대학교 교육종합연구원, **교육연구와 실천**, 75, 67-90.
- 김천홍·홍수진(2018). 교사혁신 유형에 관한 탐색적 비교교육 연구. **교육혁신연구**, 28(2), 287-313.
- 김혜란(2020). **혁신학교 자발적 참여 교사의 인식과 감정**. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김혜숙·김현진·유신복(2015). **원격교육연수원 직무연수 성과분석 연구**. 한국교

육학술정보원.

김혜숙·김현진·유신복(2016). 교원의 원격연수 참여 유형에 따른 직무역량 및 현업적용도 수준분석. **한국교육**, 43(1), 99-122.

김홍주(2005). '교육개혁 10년: 성과와 과제, 초·중등교육분야 개혁'에 대한 토론. **한국교육정치학회 학술대회논문집**, 2005(1), 85-88.

나현주·김성천·임재일(2018). **경기혁신교육 3.0 개념 정립 연구**. 경기도:경기도교육연구원.

마심리 레일라·정지현(2017). 한국 정부초청 아제르바이잔 장학생의 학업 경험에 관한 사례 연구. **한국언어문화학**, 14(3), 173-196.

민윤기·이동원(1963). **현직교육 효과에 관한 연구**. 서울: 중앙교육연구소.

박나리·강소영(2020). 해외거주 비원어민 한국어교사를 위한 한국방문 단기연수 프로그램 연구. **문화와 융합**, 42, 283-327.

박민신·윤여탁(2019). 한국어 교사의 역량 강화를 위한 교사 재교육의 실태와 개선 방향: 온라인 한국어 교사 재교육 프로그램을 중심으로. **교육문화연구**, 25(6), 329-349.

박상완(2006). 학교 개혁과 학교 구성원의 역할. **지방교육경영**, 11, 91-116.

박상완·전상훈(2013). 한국에서 현직교사 교육 연구 동향 및 성찰. **한국교원교육학회 학술대회자료집**, 2013(1), 93-135.

박상준(2016). **사회과교육의 이해(제2판)**. 교육과학사.

박선형(2014). 창의성교육과 창의적 교사: 핵심개념과 인식분석. **교육행정학연구**, 32(4), 193-227.

박선형·이경화(2015). 예비교원의 창의성 교육 방안 논의를 위한 사범계, 비사범계 대학생의 창의성 및 창의적 리더십 비교. **창의력교육연구**, 15(2), 67-82.

박수정(2014). 한국 중등교사 양성교육 연구 경향 분석, **한국교육학회**, 52(3), 1-28.

- 박영숙 외(2017). **교직환경 변화에 따른 교원 정책 혁신 과제(I): 교원 양성 및 채용 정책의 혁신 과제**. 연구보고 RR 2017-06. 진천: 한국교육개발원.
- 박영숙(2017). 4차 산업혁명 시대 글로벌 대응 동향과 교원 정책의 혁신 관점. **교원교육소식** 85, 1-7.
- 박영숙(2019). **교직환경 변화에 따른 교원 정책 혁신 과제 (III): 교원 인사제도 혁신 방안 연구** (RR2019-03). [KEDI] 연구보고서, 1-423.
- 박운형 외(2009). 교육혁신의 개념, 동향 및 발전방향. **교육혁신연구**, 19(1), 1-24.
- 박혜정·최명숙(2008). 대학 교육에서 e-러닝의 학습효과와 관련된변인들의 관계 분석. **교육공학연구**, 24(1), 27-53.
- 박환보·우한솔·김은파(2016). 교육개발협력 사업에 참여한 교사의 경험에 관한 탐색적 연구. **한국교원교육연구**, 33(2), 287-311.
- 배두분·정길정·전조영(1991). 영어교육학에 근거한 영어교사 현직 교육모형 연구. **영어교육**, 41, 3-50.
- 배은주(2014). 혁신학교 운영의 특징과 갈등 탐색. **교육사회학연구**, 24(2), 145-180.
- 백병부 외(2016). **경기혁신교육 철학과 정책 특성 분석**. 경기도교육연구원.
- 백병부·성열관(2011). 교사의 혁신적 태도 및 신념의 내면화 결정 요인 분석: 경기도교육청의 혁신학교 관련 연수를 중심으로. **한국교원교육연구**, 28(3), 101-125.
- 백병부·성열관·양성관(2019). 혁신학교의 지속가능성 위협 요인 분석: 혁신학교 확산기 경기도의 경험을 중심으로. **한국교육개발원** 46(3), 99-128.
- 서용희·주철안(2007). 미국의 성공적인 학교교육혁신사례 비교연구. **비교교육연구**, 17(3), 191-215.
- 성열관·이순철(2011). **혁신학교 : 한국교육의 희망과 미래**. 서울: 살림터.
- 세계일보 국제 (2020.09.02.) **원격수업 전환으로 학생 학습수준 3개월 뒤쳐져**,

- 이귀진. <http://www.segye.com/newsView/20200902516239?OutUrl=daum>에서 2020. 9.4. 인출.
- 손경수(2005). 선진 각국의 교육책무성 평가제도 비교 연구. **교원교육**, 21(3), 220-254.
- 신현석 외(2009). 교원양성정책의 국제화 방안 모색 - 교원양성기관의 교육분야를 중심으로. **교육정치학연구**, 16(2), 147-176.
- 신현석·오찬숙(2013). 교원 현직연수 연구동향 분석. **한국교원교육연구**, 30(3), 431-462.
- 양민석·김제희·이현국(2016). 전문적 자본의 관점에서 본 현직교원교육의 개념과 원리. **한국교원교육연구**, 33(1), 51-71.
- 엄미리 외(2008). 기업의 e-Learning 개발 유형에 따른 교육 효과성 비교. **교육정보미디어연구**, 14(2), 297-316.
- 유경훈(2012). 국내 혁신학교 연구 동향 분석. **교육행정연구**, 30(4), 349-378.
- 유기웅(2012). **질적 연구방법의 이해**. 서울: 박영사.
- 유길상 외(2013). **2013년 원격교육연수원 수요자 만족도 조사·분석연구**. 한국교육학술정보원.
- 유지원·강명희(2011). 대학생의 학습참여에 영향을 주는 사회적 요인, 심리적 욕구 요인, 동기 요인 간의 구조적 관계. **교육학연구**, 49(4), 55-85.
- 윤석주(2015). 혁신학교의 민주적 학교 운영에 관한 질적 연구 : 서울S초등학교의 교사회를 중심으로. **한국교원교육연구**, 32(3), 109-135.
- 윤수정·정혜영(2013). 초등교사의 재중한국학교 교직경험에 대한 연구. **한국교원교육연구**, 30(4), 35-62.
- 윤정·김병찬(2016). ‘학교혁신’에 참여하게 된 교사들의 갈등 경험에 관한 연구. **교육행정학연구**, 34(2), 221-252.
- 윤종건(1986). 교원현직연수체제의 개선. **교육행정학연구**, 4(1), 71-83
- 윤종혁(2012). **2012 제3호 2012 제5차 APEC 교육장관회의 개최를 통한 한**

- 국교육의 국제협력 발전방안. [KEDI] 연구보고서, 1-0.
- 이관배(2010). **중등교원 현직연수 효과와 영향요인에 관한 연구**. 숭실대학교 박사학위논문.
- 이동엽. (2019). **교원 및 교직환경 국제 비교 연구: TALIS 2018 결과를 중심으로** (I)(RR2019-22). [KEDI] 연구보고서, 1-331.
- 이일주·장인영(2013). 유아 대상 생태교육 관련 용어에 대한 교원의 인식. **열린 유아교육연구**, 18(5), 151-169.
- 이주연 외(2019). **혁신학교 교육과정 편성·운영 실태 분석**. 한국교육과정평가원.
- 이혁규 외(2020). 수업혁신에 대한 교사의 인식 분석. **열린교육연구**, 28(1), 219-248.
- 임연옥·이옥화(2008). 사이버 학습자의 학습참여도, 학습만족도, 학업성취도 간의 관계 연구. **열린교육연구**, 16(2), 177-200.
- 전인성·전수진·송기상(2020). 인공지능교육 역량 강화를 위한 교원 연수 프로그램과 교사 요구분석. **정보교육학회논문지**, 24(4), 279-289.
- 정미경 외(2011). 교원양성 교육과정에 대한 초· 중등 교원의 요구 분석. **한국 교원교육연구**, 28(3), 287-306.
- 정보람(2013). **현직 교사들의 해외 자원봉사활동 참가 경험에 관한 내러티브 탐구**. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 정유진(2021). **보육교사의 심리적 자본이 보육수행만족도에 미치는 영향: 조직문화와 직무소진의 매개효과**. 서울한영대학교 대학원 박사학위논문.
- 정상용(1999). **중등 교원 임용의 문제점과 개선방향에 관한 연구**. 수원대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 정혜숙·심우찬(2017). 국내 사회복지질적연구논문 심사의 발전적 방향에 관한 탐색. **사회복지연구**, 48(1), 55-89.
- 정혜영(2012). 예비교원 글로벌 역량 강화를 위한 교원양성기관의 해외 현장경



- 협 프로그램분석. **한국교원교육연구**, 29(2), 475-499.
- 주영주·심우진·김수미(2008). 기업 사이버교육에서 학습자의 중도탈락에 대한 결정요인 분석. **교육정보미디어연구**, 14(4), 5-25.
- 최승현 외(2004). **교실수업 지원을 위한 off-line 연수 프로그램 개발 및 실행 연구**. 서울: 한국교육과정평가원 연구보고서.
- 최윤정·최민식(2011). 사회과 예비교사들의 해외 학습 프로그램 경험에 대한 이해: 액션리서치. **사회과교육**, 50(3), 93-106.
- 최종임(2016). **초등 다문화 중점학교 프로그램의 참여자 경험에 관한 사례연구**. 강원대학교 대학원 박사학위논문.
- 최진영·송경오(2005). 사회과 교수실체에 영향을 미치는 교사 연수 특징 분석 : 교사연수의 내용 및 방법을 중심으로. **초등교육연구**, 18(2), 411-430.
- 최현정·박찬옥(2011). 유아교사를 위한 다문화교육 연수 프로그램 구성 및 적용 효과. **유아교육학논집**, 15(4), 201-226.
- 하영자(2010). 온라인 학습자의 과제가치와 학습전략이 학습 만족도 및 학업성취도에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 10(3), 577-598.
- 한국교육개발원(2018). **교사 주도 학교교육 혁신 연구**. 충청북도: 한국교육개발원.
- 한국교육개발원(2020). **혁신 교육 중·장기 발전 방안 연구**. 충청북도: 한국교육개발원. 방향과 과제. **한국교원교육학회 학술대회 자료집**, 49, 21-56
- 허운나(1982). 현직 교사교육의 개선방안 모색. **한국교육**, 9(1), 59-76.
- 허주 외(2016). **교원 및 교직원환경 국제비교 연구: 3주기 OECD TALIS 본조사 지원 사업**. 진천: 한국교육개발원.
- 허주(2018). **교직원환경변화에 따른 교원 정책 혁신과제(II): 교사 전문성 개발 지원 체제 구축 방안 연구**. 한국교육개발원
- 황재연·최명숙(2006). 교원 원격연수에서 학습자 배경변인과 온라인 학습전략에 따른 학업성취도 및 교육만족도 분석. **교육정보미디어연구**, 12(2),

255-274.

- Bakker, A. (2011), *An evidence-based model of work engagement*. Current Directions in Psychological Science, 20(4), 265-269.
- Binkley, M. et al. (2012), Defining twenty-first century skills, in Assessment and *Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66). Amsterdam, Dordrecht: Springer.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K.(2007). *Research for education: An introduction to theories and methods*.
- Bridges, D.(1996). Competence-based education and training: progress or villainy?. *Journal of Philosophy of Education*, 30(3), 361-376.
- Brown, S., & Melear, C.(2007). Preservice teachers' research experiences in scientists' laboratories. *Journal of Science Teacher Education*, 18(4), 573-597.
- CBC News(2020.08.25.). *Concerns arise over inequity of families' pandemic 'learning pods'*. <https://www.cbc.ca/news/canada/learning-pods-across-canada-1.5697507>에서 2020.09.02. 인출.
- Clement, M. C., & Outlaw, M. E.(2002). Student teaching abroad: Learning about teaching, culture, and self. *Kappa Delta Pi Record*, 38(4), 180-183.
- Cook, R.(2009). *The effects of a short-term teacher abroad program on teachers' perceptions of themselves and their responsibilities as global educators*. Utah State University.
- Crawford, A.(2000). *A study of in-service education and classroom teaching practices in Azerbaijan: Into the 21st century*. Baku, Azerbaijan: The World Bank.
- Creswell, J.(1998). *Qualitative research and case study applications in education*.

- CTV News(2020.03.29.). *Students, teachers, parents face challenges as homes become makeshift classrooms*. <https://www.ctvnews.ca/health/coronavirus/students-teachers-parents-face-challenges-as-homes-becomemakeshiftclassrooms-1.4873096>에서 2020.09.01. 인출.
- Dewey, J.(1934). *Education and experience*. 엄태동 (역) (2001). *경험과 교육*. 서울: 원미사.
- Education Week(2020.04.10.). *The Disparities in Remote Learning Under Coronavirus(in Charts)*. <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/04/10/the-disparities-in-remote-learning-under-coronavirus.html>에서 2020.09.02. 인출.
- Eisner, E. W.(1988). The primacy of experience and the politics of method. *Educational researcher*, 17(5), 15-20.
- Elza Səmədli(2019). *Azərbaycanlı şagirdlərin PIRLS-2016 nəticələrinin təhlili, AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ*. No.1
- EU(2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. EU·OECD.
- Fullan, M., & Hargreaves, A.(2012). Reviving teaching with 'professional capital'. *Education Week*, 31(33), 30-36.
- Gerring, J.(2007). Is there a (viable) crucial-case method?. *Comparative political studies*, 40(3), 231-253.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L.(1967). *Grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Holmes Group(1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI. Holmes Group.
- Hopkins, D.(Ed.)(1986). *Inservice training and educational development: An international survey*. London: Croom Helm.
- Houle, C. O.(1984). *Patterns of learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Huseynova, F.(2019). Challenges and new perspectives of teacher training in

- Azerbaijan: Assessment of pedagogical activities of English language teachers. Azerbaijan. *Journal of Educational Studies*, 3. 23–37.
- Inclusion Europe(2020). *Lack of education for children with intellectual disabilities made worse in the Coronavirus emergency*. <https://www.inclusion-europe.eu/briefing-on-education-coronavirus>에서 2020. 9. 5 인출
- Kazimzade, E., & Silova, I.(2006). New paradigms and old paradoxes in civic education in Azerbaijan. *Journal of Azerbaijani Studies*. 3–17.
- Lee, J. F.(2009). ESL student teachers' perceptions of a short-term overseas immersion programme. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1095–1104.
- Mahan, J. M., & Stachowski, L. L.(1992). Self-reported reshaping effects of foreign student teaching upon young teachers. *Education*, 112(3), 329–351.
- Merriam, S. B.(1994). *The Case Study as a Research Method*. Studentlitteratur. Lund.
- Misir Mərdanov(2005). *Azərbaycan Təhsil Sistemi: Real Vəziyyət, problemlər və islahat istiqamətləri*. Təhsil Nəşriyyatı.
- Misir Mərdanov(2006). *Azərbaycan Təhsili Dünən Bu Gün Sabah*. Təhsil Nəşriyyatı, Bakı.
- OECD(1982). *In-service Education and Training of Teachers*. OECD.
- OECD (2015). *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*, OECD Publishing.
- Ojermark, A.(2007). Presenting life histories: A literature review and annotated bibliography. Chronic Poverty Research Center, *CPRC working paper 101*.
- Orlich, D. C.(1989). Staff Development: Enhancing Human Potential. Allyn and Bacon, Longwood Division, *160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194*.

- Pring, R.(1995). Educating Persons: Putting" Education" Back into Educationa  
l Research (The 1995 SERA Lecture). *Scottish Educational Review*, 27  
(2), 101-12.
- Qulu Novruzov(2014). *Müasir beynəlxalq hüquqda xalqların və millətlərin öz  
müqəddəratını təyinetmə*. Bakı,
- Richard, J. C.(1998). *Beyond Training*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S.(1990). *Models of staff development*. in Hou  
ston, W. R., Haberman, M., & Sikula, J.(Eds.). Handbook of research o  
n teacher education (pp. 234-250). New York: *Macmillan Publishing C  
ompany*.
- Strauss, A., & Corbin, J.(1998). *Basics of qualitative research techniques*.
- Supovitz, J. A., Mayer, D. P. & Kahle, J. B.(2000). Promoting inquiry-based in  
structional practice: The longitudinal impact of professional development  
in the context of systemic reform. *Educational Policy*, 14(3). pp.331-356.
- Teo, T. (2011). *Factors influencing teachers' intention to use technology: M  
odel development and test*. Computers and Education, 57(4), 2432 - 244  
0. doi:10.1016/j.compedu.2011.06.008
- Times Education Supplement(2020.05.18.). Poorer families 'less likely' to retu  
rn pupils to class. [https://www.tes.com/news/coronavirus-schools-reope  
ning-poorer-familis-less-likely-return-pupils-class](https://www.tes.com/news/coronavirus-schools-reopening-poorer-familis-less-likely-return-pupils-class)에서 2020.09.02. 인출.
- Trilokekar, R. D., & Kukar, P.(2011). Disorienting experiences during study a  
broad: Reflections of pre-service teacher candidates. *Teaching and Tea  
cher Education*, 27(7), 1141-1150.
- UNICEF(2020). *COVID-19: Are children able to continue learning during sc  
hool closures? - A global analysis of the potential reach of remote lea  
rning policies*. UNICEF.

Watkins, R.(1973). *In Service Training. Structure and Content*. Ward Lock, London.

Willard-Holt, C.(2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 505-517.




## ABSTRACT

# A Life Historical Case Study on the Educational Innovation Experience of Azerbaijan Teachers Participating in Korean Training

Masimli Leyla

Inha University

August, 2022



The strategic task for Korea is to improve the living standard by further modernization and innovation in the sphere of social and economic life, as well as sustaining the economic development and adaptation to coexist within international practices. Modernization consists above all in the successful application of advanced technologies, management methods and innovation based on scientific achievements in socio-economic life. Most focus is to first accelerate the integration of the national economy into the global economy, however at the same time, it is also important to develop the country's human capital to ensure the acquisition of modern knowledge and skills.

By successfully integrating the development of human capital and the economy into the global system, each country must effectively utilize the international competitive system. Educational system within a country has a major obligation to provide a platform for successful integration and it is

one of the most important prerequisites.

In order to implement the above-mentioned method, Azerbaijan needs to find new ways to develop human capital within the education system and to meet the quality of education to the European standards. Although I agree with the purpose of this change, I do not believe that the European standards are the exact right solution for Azerbaijan. Thus, I am interested in finding a better solution through Korean teacher's education, and how it was first confronted with the difficult educational environment in Azerbaijan. In order to improve education quality and develop human resources in this field, I think it is possible to enhance teachers' abilities through educational innovation rather than government-led educational reforms.

In Azerbaijan, the main focus of Azerbaijan's education strategy is to modernize human resources in the field of education. The first step is to implement innovative teaching methods and deploy competent instructors so that students can learn the contents effectively. Besides, it is necessary to discover a new system to develop the professionalism of teachers and to evaluate the performance of learners efficiently. At the same time, it is necessary to discover and develop the potential of learners, while at the same time to develop pedagogical methods, especially for children.

In light of this circumstance, the purpose of this study is to examine the meaning of overseas training experiences of Azerbaijani teachers who have been continuously increasing in recent years. To this end, through life-historical case studies of Azerbaijani teachers who participated in the 'Teacher Competency Enhancement' program, we focused on their experiences of participating in the "Korean Teacher Training" program. These are the research problems that need to be addressed to understand and analyze their experiences.

First, what is the life experience of the Azerbaijani teachers who participated



in the Korean training? Second, what is the meaning of Azerbaijani teachers' training experience in Korea in relation to educational innovation? In order to solve this research problem, first, we can learn it from the life history approach of Azerbaijani teachers who participated in the Korean training, the main activities where they performed before and after their time in Korea were investigated, namely before becoming a teacher, after becoming a teacher, the goals of the Korean training, and the outcome after the training through reflection and change. Afterward, their experiences as teachers abroad were analyzed and their innovations were summarized. Additionally, in the discussion of research question 2, five factors were identified for what this innovation experience brings to the field of education in Azerbaijan.

First of all, it is focused on the impact of Korean teacher training on the lives of study participants. The researcher explored the contextual characteristics of Azerbaijani teachers through the voices of the research participants, focusing on their activities after becoming teachers, their teaching experience, and their teaching methods. During the research process, the researcher analyzed and discussed the participants' activities and reactions to the Korean program, including the meaning of change after participation. It is important to provide the meaning of change associated with educational experiences, teaching methods and training experiences in Korea for each case because the study participants strengthened and changed their own capabilities through various training in Korea, regardless of how it was applied during training or classes. In Chapter 4, the study participants described the stories of the five teachers that were personally significant to them by analyzing and reconstructing their lives.

The focus of chapter 5 was to analyze the various meanings of the teacher training experience in Azerbaijan in terms of technical aspects,

teaching/learning aspects, policy and institutional aspects, educational culture aspects and changes to the role of the teacher. This has impacted Azerbaijani education in terms of improving teachers' professionalism. In terms of the technical aspect of the training, I acquired the technical competencies teachers should possess through using information and communication technology (ICT). Through the use of social media, an opportunity was created for the students to communicate with one another and be motivated to learn. It is now possible to offer a variety of courses online for students by establishing an online learning environment.

Secondly, I learned how to design effective classes both online and in person through the Korean training experience. Additionally, they learned how to create a classroom environment and were prepared as instructors to break away from the theoretical focus and create a practical educational innovation. The third objective of the training experience was to enhance teachers' competency by training them and to introduce a new method of teaching that is centered on students instead of teachers, in order to innovate the education system of Azerbaijan. As well as passing on the teaching methods learned from the Korean training to Azerbaijani teachers, it is important to improve the social awareness that leads to teachers' autonomy.

Fourthly, in terms of educational and cultural aspects of the training experience, it provided an opportunity to change the classroom atmosphere in Azerbaijan and made it possible to recognize the importance of a classroom culture that communicates with students. In addition, efforts were made to improve teachers' awareness so that they could shift from teacher-centered classes to learner-centered classes.

Lastly, the training experience is aimed at changing the role of teachers by attempting to create a digital educational environment, in order to establish a new image of teachers. Furthermore, it is important to prepare a system to

raise the social status of teachers through training and redefine their roles in order to strengthen the practical future competency of students. It was an opportunity to redefine the role of teachers in ensuring students' future success.

Chapter 5 examines the meaning teachers received through Korean training in various aspects, systematically analyzing these experiences. Through the training in Korea, participants in the research developed new values and views about education. Teacher training in Korea has had various implications regarding the changing roles of Azerbaijani teachers

Based on the above analysis results, the participants in this study made the following suggestions. They suggested that teacher training should be interactive rather than one-way. Azerbaijan's teacher training program is currently ineffective since it is a one-way process conducted bureaucratically and uniformly without any regard for the teachers.

In addition, online education must be accessible through ICT. Teachers must first become familiar with online media in order to guide online education. Also,, the competency required for online education should be strengthened. Various efforts are needed to improve the situation in which online education has to be conducted worldwide due to the COVID-19 pandemic. Besides, it is necessary to provide future-oriented education that can improve student achievement by changing to a student-centered curriculum.

Last but not least, it is necessary to develop a teaching method that reflects the characteristics of the region and make it easy for all teachers to use. A forum for exchanging the experiences and knowledge of teachers should be provided.

This study has significance in that it drew implications necessary for improving the teacher education environment in Azerbaijan through the educational experiences of Azerbaijani teachers who participated in the

'Azerbaijan Teacher Competency Reinforcement and Education Informatization Project' program. However, this study has a limitation in that it was not possible to explore more diverse experiences by conducting a study targeting some of the teachers who participated in the Korean training.

In spite of this, by analyzing the experiences of Azerbaijani teachers who participated in Korean teacher training in depth, I was able to take a step closer to examining the current situation of Azerbaijani teacher training and education. Through this, it is expected that this will serve as a basic data so that the educational goals pursued by the Azerbaijan state can be effectively achieved.

[Keyword] Azerbaijani Teachers, Overseas Training, Innovative Education, Azerbaijani Education Culture Recognition, Case Study

