

## 교육복지 프로그램 개발 단계별 담당자의 교육 요구도 분석\*

이 전 이\*\* 박 주 호\*\*\* 송 지 훈\*\*\*\* 유 기 웅\*\*\*\*\* 이 지 영\*\*\*\*\* 임 현 정\*\*\*\*\*

2003년 중앙정부 주관으로 시작된 교육복지사업이 2011년에 사업주관이 지방교육청으로 이관됨에 따라 교육복지사업 집행에 대한 시·도교육청 및 단위학교의 자유재량이 높아졌다. 이러한 맥락 속에서 교육복지사업 담당자의 역량 강화 및 전문성 확보가 더욱 중요해졌다. 이에 본 연구는 사업 담당자가 인식하는 교육복지 프로그램 개발 단계별(분석, 설계, 개발, 실행, 평가) 행동의 현재 수행수준과 바람직한 수준 간의 차이를 실증 조사하고, 이들에게 교육이 우선적으로 요구되는 프로그램 개발 단계를 밝히기 위해 수행되었다. 연구 대상은 2015년에 교육복지우선지원사업을 운영한 단위학교의 담당자이며, 설문에 성실히 참여한 초등학교 883개교와 중학교 744개교에 소속된 1627명의 응답이 분석되었다. 분석 결과, 사업 담당자인 지역 사회교육전문가와 일반교사 모두 교육복지 프로그램 개발에 있어서 분석단계에 대한 교육 요구도가 가장 높은 것으로 확인되었으며, 그 다음은 실행, 설계, 개발, 그리고 평가 단계 순으로 나타났다. 아울러 교육복지 프로그램 개발 단계별 하위 행동 가운데 교육 요구 우선순위가 가장 높은 행동은 '사후교육 시행'이었으며, 그 다음은 '학생의 요구 수집 및 분석', '프로그램 평가 지표 개발' 순이었다. 본 연구결과는 교육복지사업 담당자의 전문성을 강화하기 위한 교육 연수 프로그램 마련 시 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

주제어 : 교육복지우선지원사업, 지역사회교육전문가, 프로그램 개발, 요구도 분석

---

\* 이 논문은 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2015S1A5B8A02061908).  
\*\* 한양대학교 교육학과 박사과정, 제 1저자  
\*\*\* 한양대학교 교육학과 교수  
\*\*\*\* 한양대학교 교육공학과 교수, 교신저자  
\*\*\*\*\* 송실대학교 평생교육학과 교수  
\*\*\*\*\* 한국교육개발원 연구원(Ph.D.)  
\*\*\*\*\* 한양대학교 한국교육문제연구소 연구원(Ph.D.)

## I. 서 론

현재의 교육복지우선지원사업(이하, 교복우 사업)은 도시지역의 저소득층 학생을 대상으로 2003년에 시행하기 시작한 교육복지투자우선지역사업(이하, 교복투 사업)의 모체로, 그간 사업의 명칭이 바뀌었을 뿐만 아니라, 사업의 운영방식에 있어서도 다소 변화가 있었다(류방란·김경애·이은미·박지숙·김상아, 2012; 장덕호·김성기·유기웅·윤철수, 2015). 구체적인 변화로 다음의 3가지를 들 수 있다. 첫째, 학교를 기반으로 사업이 시행되기 위한 법적인 토대가 마련되었다. 즉, 교복우 사업의 법적 근거로 초·중등교육법시행령 제 54조 및 교육부 훈령 제 106호 ‘교육복지우선지원사업 관리·운영에 관한 규정’이 신설되었다. 둘째, 사업의 재원이 변화되었다. 기존 교복투 사업은 지방교육재정교부금 안의 특별교부금으로 지원되었으나, 2011년 교복우 사업으로 바뀌면서 보통교부금의 기준재정수요 항목으로 전환되었다. 이로 인하여 교복우 사업은 한시적 지원 사업이 아닌 지속적 지원이 가능한 사업으로 자리매김할 수 있게 되었다. 마지막으로, 사업주관 기관이 중앙정부에서 지방교육청으로 이관되었다. 이에 따라 사업에 대한 시·도 교육청 및 단위학교의 권한과 책무가 강화되었다(류방란·송혜정·김도희·김진경·이은미, 2011).

교복우 사업을 둘러싼 이 같은 변화에 따라, 사업 시행 학교들은 새로운 국면을 맞이할 수밖에 없는 상황에 놓이게 되었다. 대표적으로, 특별교부금으로 지원되던 국책사업이 보통교부금으로 전환됨에 따라 시·도교육청의 재정적 부담이 발생하게 되었다(이광현, 2011). 그 결과, 교복우 사업을 시행하는 단위학교에 배정되는 예산은 대폭 축소되었고, 교복우 사업은 단위학교 내 유관 사업과 연계·운영하는 방향으로 조정되었다. 이에 따라 교육복지, 학력향상, 방과후, 다문화, 연중돌봄 등 다양한 사업이 특정 학생에게 중첩되어 제공되는 경우에는 단위학교의 자유재량에 따라 학생을 중심으로 각종 사업을 통합 운영하게 되었다(김민희, 2012). 이처럼 교육복지에 대한 학생의 요구와 필요를 통합한 형태의 프로그램을 단위학교별로 개발하여 실행하는 것이 불가피해진 상황 속에서(박주호·송지훈·유기웅·이지영, 2016), 교육복지사업 담당자(지역사회교육전문가 및 일반교사)의 프로그램 개발 역량 강화 및 전문성 확보가 더욱 중요해졌다. 그러나 학교현장에서 담당자가 교육복지 프로그램을 구체적으로 어떻게 개발하여 운영하고 있는지에 대한 정책적·학문적 관심은 상대적으로 부족한 실정이다.

우선 정책적 지원의 측면에서 살펴보면, 사업 추진 현황에 대한 시·도교육청의 학교방문이나 협의회를 통한 자율적인 모니터링 실시(류방란 외, 2011), 사업 담당자를 대상으로 한 교육복지 프로그램 개발 및 운영과 관련된 연수 프로그램 제공(서울특별시교육청, 2013; 서울특별시교육청, 2016; 한국교육개발원, 2013), 교육복지 사업을 담당하는 지역사회교육전문가의 역할을 정리한 가이드라인 제시(한국교육개발원, 2014) 등이 이루어져 왔다. 그러나 학교현장에서 사업을 담당하는 지역사회교육전문가 및 일선교사가 인식하는 프로그램 개발에 대한 교육적 요구에 초점을 둔 정책적 접근은 부족한 실정이다.

학술적 측면에서의 선행연구를 살펴보면, 학교 현장에서 시행되고 있는 교복우 사업의 기획과정이나 운영과정에 대한 분석을 시도한 김민희(2012)의 연구와 조금주(2014)의 연구가 있으나, 몇 개 학교를 선정하여 방문 인터뷰를 실시한 것으로 그 내용을 일반화하기에는 무리가 있으며, 구체적인 프로그램 개발 및 실행 상에서의 실제적인 어려움 보다는 단위학교 차원의 사업 운영상에서의 어려움에 초점을 두고 있다. 또한 임경선·권세원·전민경(2014)의 연구는 교복우 사업을 포함한 각종 학교사회사업에 참여하고 있는 학교사회복지사, 교육복지사, 지역사회교육전문가 등의 실무자를 대상으로 프로그램 개발 및 운영에 관한 설문조사를 실시하고, 이들에게 사업계획서 및 사업보고서를 전달받아 교육복지 프로그램 개발 및 운영 과정을 단계별(준비, 계획, 실행, 평가)로 분석하였다. 그러나 실제 단위학교에서 상당수의 교육복지 프로그램을 교사가 담당하고 있는 실정을 고려할 때 연구 결과를 학교현장에 일반화하여 적용하기 쉽지 않다.

이상의 논의를 종합하면, 교복우 사업을 둘러싼 정책 환경의 변화와 함께 사업 담당자의 프로그램 개발에 대한 역량 강화 및 전문성 향상이 교복우 사업의 성과에 핵심적인 요인으로 지적되는 바, 교복우 사업 담당자가 요구하는 교육적 개입이 무엇인지 확인하는 연구의 필요성이 제기된다. 특히, 학교 현장에서 실제로 교육복지 프로그램을 담당하고 있는 지역사회교육전문가 및 일선 교사의 인식을 바탕으로 이들이 당해 프로그램을 효과적으로 개발하고 운영하는 데 필요로 하는 교육은 무엇인지를 확인할 필요가 있다. 이러한 맥락에서, 본 연구는 교육복지 프로그램 개발 주체인 교복우 사업 담당자(지역사회교육전문가 및 일반교사)가 인식하는 프로그램 개발 단계별 행동의 현재 수행수준과 미래 바람직한 수준 간의 차이를 확인하고, 이들이 우선적으로 교육을 요구하는 영역이 무엇인지를 탐색하기 위해 수행되었다. 보다 구체적으로, 본 연구에서는 첫째, 교복우 사업 담당자가 인식하는 프로그램 개발 단계별 행동의 현재 수행수준 및 미래 중요수준은 어떠한지, 둘째, 프로그램 개발에 대한 교복우 사업 담당자의 전문성 강화를 위해 교육적 개입이 우선적으로 요구되는 프로그램 개발 단계는 무엇인지, 셋째, 프로그램 개발 단계별 하위행동에 대한 교육 요구도에 있어 담당자의 배경에 따라(소속 학교 급별, 담당자 전공별) 차이가 있는지 분석하였다.

## II. 이론적 배경

### 1. 교육복지우선지원사업의 전개 및 변화 과정

교복우 사업은 농어촌 지역 학교에 대한 인적·물적·재정적 지원은 지속적으로 이루어져왔으나 도시의 교육취약계층 밀집 지역 학교에 대한 지원은 상대적으로 부족하여, 그 필요성이 제기되면서 등장하였다. 이러한 문제의식을 바탕으로 2002년 교복투 사업을 위한 대책이 수립된

이후, 2003년 서울 6개 지역과 부산 2개 지역에 소속된 29개의 초등학교와 16개의 중학교에서 교복투 사업이 시범적으로 실시되었다(류방란 외, 2012).

사업의 주요 대상은 국민기초생활보장수급자 자녀, 법정 한부모 가정 자녀, 법정 차상위 계층 자녀, 기타 담임추천 학생이며, 여기에 다문화가정 자녀, 새터민 자녀, 특수교육 대상 학생 등 다양한 교육취약계층이 지원 대상에 포함된다(장덕호 외, 2015). 사업의 주요 내용은 교육취약 대상을 발굴하여 이들에 대한 교육, 문화, 복지에 이르는 통합적 지원 체계를 구축하는 것이며, 이를 통한 사업의 주요 목표는 교육취약계층 아동 및 청소년의 교육적 성장을 도모하고 나아가 학생 간 교육격차를 해소하는 데 있다. 사업의 주무부처 및 관청은 중앙정부와 시·도교육청이며 사업 수행기관은 단위학교로 지정되어 있다(신익현, 2003). 대개의 경우, 실제 단위학교에서는 지역사회교육전문가가 사업을 실시 및 운영하는데, 지역사회교육전문가는 시·도교육청에서 학교로 배치하며, 이들은 지역사회 유관기관과 인적·물적·문화적 자원을 연계하는 역할 등을 담당한다(김정원·박인심, 2007; 박주호, 2014). 이처럼 교복투 사업 운영에 있어서 단위학교에 별도의 수행 인력을 두었다는 점은 다소 특징적이다. 이후 교복투 사업 대상 지역 및 규모는 지속적으로 확대되어 2010년에는 우리나라 100개 지역에 소속된 296개 초등학교, 234개 중학교, 그리고 4개 고등학교 등 총 831개 단위학교에서 사업을 시행하였다. 하지만 교복투 사업 대상 지역 및 규모가 확대됨에 따라 지역사회자원 연계를 담당하는 지전가를 모든 학교에 배치할 수 없는 실정에 이르게 되었으며, 이에 일부 학교에서는 일선교사도 교복투 사업을 기획 및 운영하는 상황에 놓이게 되었다.

교복투 사업은 2011년 '교육복지우선지원사업'으로 사업명이 개칭되면서 사업의 안정성, 범위 및 규모가 더욱 확대되었다. 구체적으로 중앙정부에서 특별교부금의 형태로 추진되어 온 교복투 사업은 보다 장기적이고 안정적인 실행을 위해 지방교육재정교부금법시행령 개정과 초·중등교육법 제54조 개정을 통해 보통교부금의 지원을 받는 형태로 전환되었다<sup>1)</sup>. 이에 따라 시·도교육청은 사업의 자율적인 추진 주체가 되었다(류방란 외, 2012). 사업 선정 기준도 변화하였다. 기존에는 취약계층 밀집 '지역'이 사업학교를 선정하는 기준이었으나, 취약계층 학생이 밀집한 '단위학교'로 변화함에 따라 도시뿐 아니라 전국에 걸쳐 교육취약계층이 밀집한 초·중·고 단위학교가 교복투 사업의 대상이 되었다(류방란 외, 2011). 이와 같은 정책적 변화로 인해 교복투 사업은 전국적으로 확산될 수 있었다.

1) 초·중등교육법 시행령 제54조 1항에는 법 제28조 1항에 따른 학습부진아 등이 밀집한 학교에 대하여 교육·복지·문화 프로그램 등을 제공하는 사업을 실시하여야 한다는 조항이 일부 추가되었다. 아울러, 제54조 3항에 따른 지원사업 대상학교의 선정기준, 대상학생의 선정절차 등 지원사업에 관하여 필요한 세부사항은 교육감의 의견을 들어 교육부장관이 정하여 고시한다는 내용이 신설되기도 했다.

## 2. 교육복지 프로그램 개발 담당자의 교육 요구 영역 조사의 필요성

교복투 사업은 시행 초기부터 주로 프로그램의 형태로 운영되었으며, 교복우 사업으로 전환되기 이전까지 대부분의 학교현장에서는 학습, 문화·체험, 심리·정서, 복지 등의 영역으로 구분되어 각 영역별로 프로그램을 운영하였다. 그러나 교복우 사업으로 명칭이 바뀌면서 사업 지원 예산이 보통교부금으로 전환됨에 따라 사업 시행 학교에 할당되는 예산의 규모는 대폭 축소되어 기존의 다섯 가지 영역을 그대로 유지하여 운영하는 것이 사실상 어려워졌다(김민희, 2012, 박주호 외, 2016). 이에 학교현장에서는 기존에 개발된 프로그램을 실행하는 것에서 벗어나 해당 학교에 소속된 학생들의 교육복지 수요를 통합하여 제공할 수 있는 프로그램 개발이 필요하게 되었다(박주호 외, 2016). 그러나 단위학교가 처한 맥락이나 개별학교에 소속된 학생들의 요구 및 특성들이 사려 깊게 고려되지 못한 채 규격화된 프로그램이 단위학교에서 실행되고 있는 실정이다(구인회, 2003; 류방란, 2006).

실제 학교현장에서 교육복지 프로그램이 어떠한 과정을 통해 개발되어 실행되고 있는지를 면밀히 분석하는 연구가 수행될 필요가 있으나, 이에 대한 체계적인 시도는 많지 않다. 대부분의 선행연구는 최종 수요자인 학생에 초점을 두고 교육복지 프로그램의 효과나 교복우 사업의 성과를 분석하였다(김정원·박인심, 2007; 이근영·박미희·권세원·서동미, 2014; 이해영·류방란·김정원·장명림·구리나, 2005; 성열관·백병부·윤경희, 2008). 보다 구체적으로, 이해영 외(2005)의 연구는 교복우 사업 활동이 학생의 학습 태도에 긍정적 영향을 주어 학생의 학업성취도가 향상되는 데 기여하였으며, 교복우 사업으로 학생들이 심리·정서적으로도 안정되었다는 결과를 도출하였다. 그 밖에도 이근영 외(2014)의 연구에 따르면, 교복우 사업 기간이 길수록 학생들의 프로그램 참여율과 만족도가 높은 경향이 있으며 교복우 사업이 학생의 긍정적 변화를 가져올 가능성 역시 높아지는 것으로 나타났다. 이처럼 교복우 사업과 관련된 선행연구들은 사업의 최종 수혜자인 학생을 대상으로 한 연구가 대부분이며, 교육복지 프로그램 개발자이자 공급자인 사업 담당자의 교육 수요에 초점을 둔 연구는 드물다.

이러한 사실을 지적하며 일부 선행연구에서는 교복우 사업의 운영 과정을 공급자 측면에서 분석하였다. 구체적으로, 김민희(2012)는 교복우 사업 운영 과정의 사례를 분석하였다. 하지만 1개의 초등학교와 1개의 중학교를 선정하여 해당 학교에 소속된 5명 내외 교원과의 면담자료를 분석한 것이어서 연구결과를 일반화하기에는 다소 어려움이 있다. 조금주(2014)는 4개의 초등학교와 4개의 중학교에 소속된 담당자를 대상으로 방문 인터뷰를 실시하여 교복우 사업 수행 과정에서의 문제점을 확인하는 연구를 수행했으나, 구체적인 프로그램 개발 및 운영에서의 실제적 어려움보다는 단위학교 차원의 사업 운영상에서의 어려움에 초점을 두고 있다.

아울러 임경선·권세원·전민경(2014)은 학교사회복지 프로그램 운영의 단계별 특징을 담당자의 인식과 사업계획서를 통해 확인하고, 이들의 역량을 향상시키기 위한 방안을 제시한 바 있

다. 하지만 이러한 연구결과는 사업 담당자가 교육이 필요하다고 인식한 영역을 도출하기 보다는 전문가가 판단하기에 담당자에게 교육이 필요한 영역을 도출하고 있다는 제한점이 있다. 또한 김정원·김경애·박인심·이경아(2011)는 교복우 지원 인력의 핵심 직무와 역량을 확인하는 연구를 수행하였으나, 실제 프로그램을 개발하여 학생들에게 교육 프로그램을 제공하는 지역사회교육전문가와 일선교사의 역할보다는 교복우 사업을 집행하는 프로젝트 조정자로서의 직무에 초점을 두고 있다. 마지막으로, 조성심·홍순혜·방진희·엄경남·안정선(2016)은 지역사회교육전문가의 인식을 바탕으로 이들의 직무 실행수준 대비 중요수준 간 차이를 확인하였으나, 이들의 연구 역시 프로그램 개발 과정에서 요구되는 담당자의 역량이 무엇인지 확인하기보다는 교복우 사업 전반에 걸친 직무에 관한 실행수준 및 중요수준을 확인하고 있다.

이처럼 대부분의 선행연구들은 교복우 사업의 전반적인 운영 과정에서 발생하는 문제점에 초점을 두고 있는 반면, 교육복지 프로그램 개발 주체인 교복우 사업 담당자가 이들의 전문성 개발을 위해 필요로 하는 역량이 무엇인지 경험적으로 확인한 연구는 부족하다. 교복우 사업이 프로그램을 중심으로 운영되고 있는 현실을 고려할 때, 학교현장에서 수행되는 교육복지 프로그램이 효과적으로 운영되기 위해서는 교복우 사업 담당자의 프로그램 개발 역량 확보가 우선되어야 한다. 특히 교복우 사업으로의 전환 이후, 학습, 문화·체험, 심리·정서, 복지 등의 영역 구분이 사라지고 학생을 중심으로 통합된 형태의 교육복지 프로그램을 운영하는 것이 불가피해지면서, 담당자 역량 확보의 중요성은 더욱 커졌다. 이 같은 사실에 주목하여 실제 학교현장에서 사업 담당자들이 전문성 증진을 요구하는 프로그램 개발 단계는 무엇인지 확인하는 연구가 수행될 필요가 있다.

### 3. 교육복지 프로그램 개발 단계에 대한 교수체제적 접근

많은 프로그램들은 체제적인 교수설계모델에 따라 개발된다. 프로그램 개발에 체제적 접근을 시도하는 이유는 교수활동을 상호 유기적으로 연결된 하나의 체제로 보기 때문이다(정재삼, 1996; Dick, Carey, & Carey, 2004). 체제적인 교수설계에 따른 프로그램 개발 시, 공통적으로 포함되는 5단계 체제로는 분석(Analysis), 설계(Design), 개발(Development), 실행(Implementation), 그리고 평가(Evaluation)가 있으며(Molenda, Persing, & Reigeluth, 1996), 각 단계별 주요 내용은 다음과 같다.

첫째, 분석단계는 교수설계의 기초단계이자 학습내용을 정의하는 단계로, 이 단계에는 학습자 분석, 환경 분석, 직무 및 과제 분석이 포함된다. 특히, 분석단계에서 이루어지는 학습자 요구 분석(needs analysis)은 학습자의 '현재 상태(as is)'를 파악하고, 도달하고자 기대하는 '바람직한 상태(to be)'를 파악하여 그 차이를 규명하는 과정으로 이후 구체적인 학습내용 및 학습목표를 설정하는 준거가 된다.

둘째, 설계단계는 분석단계에서 파악된 사항들을 종합하여 교수목표와 교수방법을 구체화하는

과정이다. 여기에는 평가 도구를 설계하고 수행될 목표와 학습 내용을 조직화하는 과정이 포함된다. 세부적으로, 이 단계에서는 실행목표의 명세화, 평가도구의 개발, 교수전략 및 매체 선정 등을 함께 실시한다.

셋째, 개발단계에서는 실제 교수 자료를 만들어내는 과정으로서, 분석단계와 설계단계에서 수정되고 만들어진 내용들에 따라, 교수자료를 실제로 개발하고 제작한다. 아울러 개발되어 완성된 교수 자료 초안을 바탕으로 전문가들에게 파일럿(사전점검)조사를 실시하여 교육현장의 적합성과 교육내용의 적절성을 판단하며, 필요 시 이를 수정한다.

넷째, 실행단계는 개발되어진 교육 프로그램을 실제 교육현장에 직접 적용하는 단계로, 이 단계에서는 교육자 관리, 학습자 관리, 교육 환경 관리, 교육 자료 관리 등이 이루어진다. 즉, 교육 운영 과정 중에도 지속적인 프로그램 유지 및 관리가 요구된다. 하지만 무엇보다 프로그램의 교수내용을 효율적이고 효과적으로 전달하는 것이 핵심이다<sup>2)</sup>.

마지막으로 평가단계에서는 개발된 프로그램이 효율적인지 여부 및 교수-학습 내용이 효과적으로 전달되었는지를 확인하는 단계로, 실행된 프로그램의 가치와 유용성, 또는 폐기 여부를 판단하는 총괄평가가 이루어진다. 아울러 이 단계에서는 프로그램 만족도 평가, 강사 만족도 평가, 학생 만족도 평가인 반응평가를 함께 실시하여 프로그램의 매력성을 평가하는 데 활용하기도 한다.

이와 같은 프로그램 개발의 5단계를 교육복지 프로그램 개발 과정을 평가하거나 교육복지 프로그램 개발에 대한 교육 요구도를 분석하는 데 활용하면, 프로그램 개발을 위한 단계별 목표가 잘 성취되었는지, 부족하게 수행되고 있는 과업은 무엇인지, 교육이 요구되는 프로그램 개발 단계는 무엇인지 등을 체계적으로 점검하고 확인할 수 있다. 이에 본 연구에서는 교복우 사업 담당자가 인식하는 프로그램 개발 단계별 교육 요구도를 확인하기 위하여 상기에 제시된 프로그램 개발 5단계를 분석의 준거로 삼았다.

### III. 연구 방법

#### 1. 분석 자료 및 대상

본 연구는 2016년에 교복우 사업을 운영하고 있는 초·중·고등학교의 사업 담당자를 대상으로 같은 해 6월, 약 3주 동안 실시한 온라인 설문조사 결과를 분석하였다.<sup>3)</sup> 설문조사는 교육부

2) 특히 청소년들을 대상으로 한 프로그램의 실행단계에서는 학생의 안전이 무엇보다 우선시 되어야 하며, 동기가 낮은 학생들의 참여율을 높일 수 있는 방향으로 실행될 수 있도록 하는 것이 중요하다고 일선 담당자들은 입을 모은다(박주호 외, 2016).

와 17개 시·도교육청의 협조를 받아 이루어졌으며, 각 교육청이 발송한 공문을 통하여 설문조사의 취지 및 목적을 알리고 해당 교육청에 소속된 사업 학교 담당자가 공문에 포함된 온라인 설문조사에 접속하여 응답하도록 안내하였다. 설문조사 결과, 2016년 기준 교복우 사업학교는 총 2,013개교<sup>4)</sup>였으나, 이 가운데 초등학교 948개교, 중학교 775개교, 고등학교 82개교, 그리고 특수학교 2개교 등 총 1,807개교의 응답이 회수되었다(회수율 89.8%).

본 연구에서는 교복우 사업이 상대적으로 활발하게 운영되고 있는 초등학교와 중학교만을 분석의 대상으로 선정하였으며, 불성실한 응답은 분석에서 제외하였다. 최종 분석에는 초등학교 883개교와 중학교 744개교의 총 1,627개교에 대한 응답이 활용되었다. 기술통계분석 결과, 설문 참여 학교는 국·공립학교가 90%, 사립학교가 10%, 초등학교가 54%, 중학교가 46%, 지역사회교육전문가가 배치된 학교가 61%, 일반교사가 사업을 담당하고 있는 학교가 39%인 것으로 확인되었다(<표 1> 참조).

<표 1> 참여 학교 및 담당자의 인구학적 배경에 대한 기술통계치

변수	사례수	최소값	최대값	평균	표준편차
국·공립	1627	0.00	1.00	0.90	0.30
초등학교	1627	0.00	1.00	0.54	0.50
지역사회교육전문가 유무	1627	0.00	1.00	0.61	0.49

## 2. 측정 도구

학교 현장에서의 교육복지 프로그램 개발 및 운영 실태를 확인하기 위하여 프로그램 개발 단계별 행동에 있어 교복우 사업 담당자가 중요하다고 인식하는 정도와 실제 자신이 수행하고 있다고 인식하는 정도를 각각 확인하였다. 본 연구진은 선행연구 검토를 통해 체제적인 교수설계 모델에 기반을 둔 프로그램 개발의 하위 단계(분석, 설계, 개발, 실행, 평가)를 이론적으로 도출하였으며, 각 단계별로 개발한 구체적인 측정문항은 <표 2>와 같다. 본 연구에서는 측정 문항에 대한 내용 타당도 확보를 위하여 교육학 또는 교육공학 분야에서 박사학위를 취득한 전문가 총 3명에게 적정성 평가를 실시하였으며, 이 때 Gable과 Wolf(1993)가 제안한 내용타당도 평정방식을 활용하였다. 이 과정에서 문항이 추가되거나 삭제 또는 수정되었다.

3) 본 설문조사는 교육복지정책중점연구소의 2015-16년 「교육복지우선지원사업 운영현황 조사 및 발전방안 연구」의 설문조사에서 수집된 자료를 활용하였다.

4) 보다 구체적으로, 2016년에 교복우 사업을 시행하고 있는 2013개교 가운데 초등학교는 1,046개교(전체 학교 대비 17.9%), 중학교는 822개교(전체 학교 대비 26.1%), 고등학교는 143개교(전체 학교 대비 9.5%), 특수학교는 2개교(전체 학교 대비 1.4%)로, 이는 전체 학교 수(10,645개교)의 약 18.9%에 달한다.



〈표 2〉 프로그램 개발 단계별 측정 문항 및 신뢰도

단계	하위단계	문항	중요수준	수행수준
			$\alpha$	$\alpha$
분석	분석1	교육복지 프로그램을 위해 학생들의 요구(필요, 관심)를 수집하고 분석한다.	.810	.820
	분석2	교육복지 프로그램을 위해 학생들의 사전지식을 파악한다.		
	분석3	효과적인 프로그램운동을 위한 학교 내 가용자원(인력, 정보, 시설 등)을 파악하고 활용한다.		
설계	설계1	교육복지 프로그램은 각 활동별 성취지표(성취목표)가 명확하게 기술되어 있다.	.817	.806
	설계2	교육복지 프로그램 운영시간은 프로그램의 활동에 따라 적절히 구성되어 있다.		
	설계3	교육복지 프로그램은 효과성을 평가하기 위한 명확한 측정지표가 있다.		
개발	개발1	교육복지 프로그램의 각 활동에는 학생들의 수행사항이 명확하게 제시되어 있다.	.776	.765
	개발2	교육복지 프로그램 시행에 앞서 동료교사나 학생들에게 피드백을 받는다.		
	개발3	교육복지 프로그램의 원활한 운영을 위해 별도의 참고자료(유사사례, 보조자료 등)를 찾아보고 참조한다.		
실행	실행1	교육복지 프로그램의 효율적인 운영을 위해 학생들에게 사전교육을 실시하고 있다.	.788	.760
	실행2	교육복지 프로그램운영은 당초 계획 시, 설정한 활동목표 및 절차대로 운영한다.		
	실행3	교육복지 프로그램의 성과를 극대화하기 위해 사후교육을 시행하고 있다.		
평가	평가1	교육복지 프로그램 종료 후, 학생들이 성취한 결과를 적절하게 평가하고 있다.	.875	.852
	평가2	교육복지 프로그램 종료 후, 학생들의 전반적인 프로그램 만족도를 평가한다.		
	평가3	교육복지 프로그램 종료 후, 학생들의 만족도와 성취도를 바탕으로 차후 프로그램을 진행한다.		

주. 단계별 행동의 중요수준과 수행수준 각각에 대하여 ① 전혀 그렇지 않다, ② 그렇지 않다, ③ 보통이다, ④ 그렇다, ⑤ 매우 그렇다 가운데 하나를 택하여 기입하도록 하였음.

최종적으로 선정된 프로그램 개발 단계별 측정 문항은 15개의 항목이며, 문항의 신뢰도는 <표 2>에 문항과 함께 제시하였다. 각 단계별로 문항의 Cronbach  $\alpha$  계수를 확인한 결과, 분석, 설계, 개발, 실행, 평가에 이르는 프로그램 개발 5 단계 하위 요인에 대한 문항의 신뢰도는 대체적으로 양호한 것으로 확인되었다. 구체적으로, 초등학교와 중학교 교복우 사업 담당자가 인식한 프로그램 개발 단계별(분석, 설계, 개발, 실행, 평가) 행동의 중요수준 및 수행수준을 측정된 문항에 대한 하위 요인별 신뢰도는 모두 .75 이상인 것으로 나타났다.

### 3. 분석 방법

교육복지 프로그램 개발에 관한 교복우 사업 담당자(지역사회교육전문가 및 일반교사)의 교육 요구도를 분석하기 위하여 차이검증(t-test) 및 Borich(1980)의 요구도 분석을 실시하였다. 차이검증과 Borich의 요구도 분석은 둘 다 '현재 상태(what is)'와 '희망하는 상태(what should be)' 간의 차이를 확인하는 방법으로, 현재 수행수준 대비 미래에 도달해야 할 수준이 높을수록 교육 요구도가 더 높다고 해석할 수 있다. Borich의 요구도 분석은 통계적 검증 방법은 아니지만 차이의 바람직한 방향성에 가중치를 부여하여 요인 간의 변별력을 높이는 방법으로, 이를 활용하면 희망하는 상태와 현재 상태 간의 단순한 차이를 확인하는 차이검증의 제한점을 보완할 수 있다(배을규, 2003; 조대연, 2009; 이진이·장형심·조은정, 2015). 즉, 차이검증과 함께 Borich의 요구도 분석을 수행하면 우선적으로 개입이 요구되는 영역을 가려낼 수 있다. 본 연구에서는 Borich의 요구도 산출 공식을 변형하여 활용한 배을규(2003)의 산출 방법)을 따랐다.

## IV. 연구 결과

### 1. 기술통계분석 결과

교육복지 사업 담당자들이 인식하는 프로그램 개발 단계별 하위행동의 중요수준 및 수행수준에 대한 기술통계 분석 결과는 <표 3>과 같다. 사업 담당자의 프로그램 개발 단계별 하위행동의 중요수준 및 수행수준을 살펴보면, 전반적으로 현재 수행수준에 비해 해당 행동이 중요하다고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 분석 결과를 통해 담당자들이 프로그램 개발에 대한

---

5) Borich(1980)의 요구도 산출 방식은  $\sum_{i=1}^N (RCL - PCL) \times mRCL$  로, RCL는 중요수준을, PCL는 수행수준을, mRCL는 중요수준의 평균을 가리킨다. 배을규(2003)는 Borich의 요구도 산출 공식을 전체 사례수로 나누어 주었다.

〈표 3〉 프로그램 개발 단계별 행동의 중요수준 및 수행수준에 대한 기술통계치

단계	하위단계	중요수준				수행수준			
		최소값	최대값	평균	표준편차	최소값	최대값	평균	표준편차
분석	분석1	2.00	5.00	4.49	0.61	1.00	5.00	4.26	0.69
	분석2	2.00	5.00	4.30	0.69	1.00	5.00	4.11	0.73
	분석3	2.00	5.00	4.51	0.62	1.00	5.00	4.38	0.69
설계	설계1	1.00	5.00	4.33	0.69	1.00	5.00	4.14	0.74
	설계2	1.00	5.00	4.49	0.61	1.00	5.00	4.43	0.63
	설계3	1.00	5.00	4.10	0.79	1.00	5.00	3.88	0.84
개발	개발1	2.00	5.00	4.24	0.72	1.00	5.00	4.12	0.76
	개발2	2.00	5.00	4.38	0.65	1.00	5.00	4.22	0.73
	개발3	1.00	5.00	4.44	0.61	1.00	5.00	4.32	0.67
실행	실행1	1.00	5.00	4.36	0.69	1.00	5.00	4.23	0.78
	실행2	2.00	5.00	4.43	0.63	1.00	5.00	4.32	0.66
	실행3	1.00	5.00	4.02	0.79	1.00	5.00	3.72	0.87
평가	평가1	1.00	5.00	4.32	0.68	1.00	5.00	4.15	0.75
	평가2	1.00	5.00	4.49	0.62	1.00	5.00	4.43	0.68
	평가3	2.00	5.00	4.54	0.58	1.00	5.00	4.42	0.66

그들의 전문성 향상이 필요하다고 인식하고 있는 것으로 보고, 다음 절에서는 프로그램 개발 단계별 행동에 대한 담당자의 교육 요구 우선순위를 확인해 보았다.

## 2. 프로그램 개발 단계별 행동에 대한 담당자의 교육 요구도

프로그램 개발에 대한 교복우 사업 담당자의 교육 요구도를 확인하기 위하여, 담당자가 인식하는 프로그램 개발 단계별 행동에 대한 현재 수행수준과 미래 중요수준 간 유의한 차이가 있는지 차이검증을 실시하였다. 그 다음으로, Borich(1980)의 요구도 결정 방법에 따라 프로그램 개발에 있어서 단계별 행동에 대한 담당자의 교육 요구 우선순위를 확인하였다. 아울러, 담당자의 배경에 따라 프로그램 개발 단계별 행동에 대한 교육 요구도에 차이가 있는지 구체적으로 살펴 보았다.

먼저, 프로그램 개발 5 단계에 대한 담당자의 교육 요구 우선순위를 확인해 보았다. 구체적인 분석 결과는 <표 4>에 제시하였다. 분석 결과, 사업 담당자들은 교육복지 프로그램 개발 절차

〈표 4〉 프로그램 개발 단계별 담당자의 교육 요구도

단계	중요수준		수행수준		t	Borich 요구도	우선순위
	평균	표준편차	평균	표준편차			
분석	4.43	0.54	4.25	0.61	19.82***	0.82	1
설계	4.31	0.60	4.15	0.63	18.02***	0.68	3
개발	4.35	0.55	4.22	0.60	16.73***	0.57	4
실행	4.27	0.59	4.09	0.63	20.07***	0.77	2
평가	4.45	0.56	4.33	0.61	14.70***	0.51	5

주. \*\*\*p ≤ .001. df=1626

에 있어서 분석 단계에 대한 교육 요구가 가장 높은 것으로 확인되었으며, 그 다음은 실행, 설계, 개발, 그리고 평가 단계 순으로 나타났다.

다음으로, 프로그램 개발 단계별 하위행동에 대한 담당자의 교육 요구도를 확인한 분석 결과

〈표 5〉 프로그램 개발 단계별 하위행동에 대한 담당자의 교육 요구도

단계	하위단계	대응차(중요-수행)			Borich 요구도	우선 순위
		평균	표준편차	t		
분석	분석1	0.23	0.53	17.92***	1.02	2
	분석2	0.19	0.51	14.96***	0.83	4
	분석3	0.13	0.42	12.87***	0.58	9
설계	설계1	0.18	0.46	16.02***	0.80	5
	설계2	0.07	0.35	7.71***	0.29	15
	설계3	0.22	0.55	16.05***	0.96	3
개발	개발1	0.12	0.41	11.87***	0.53	10
	개발2	0.16	0.46	13.64***	0.68	7
	개발3	0.11	0.41	11.39***	0.50	12
실행	실행1	0.14	0.43	12.86***	0.60	8
	실행2	0.11	0.42	10.31***	0.47	13
	실행3	0.30	0.61	19.99***	1.31	1
평가	평가1	0.16	0.47	13.85***	0.71	6
	평가2	0.07	0.36	7.60***	0.30	14
	평가3	0.12	0.39	11.97***	0.51	11

주. \*\*\*p ≤ .001. df=1626

를 <표 5>에 제시하였다. 분석 결과, 사업 담당자들은 교육복지 프로그램 개발과 관련된 하위 행동에 있어서 실행3(“교육복지 프로그램의 성과를 극대화하기 위해 사후교육을 시행한다.”)에 대한 교육 요구가 가장 높았으며, 그 다음은 분석1(“교육복지 프로그램을 위해 학생들의 요구를 수집하고 분석한다.”), 설계3(“교육복지 프로그램은 효과성을 평가하기 위한 명확한 측정지표가 있다.”) 순으로 나타났다<sup>6)</sup>.

또한 프로그램 개발 단계별 하위행동에 대한 지역사회교육전문가 및 일반교사의 교육 요구도를 각각 분석한 결과를 <표 6>과 <표 7>에 제시하였다. 분석 결과, 지역사회교육전문가와 일반교사 모두 교육복지 프로그램 개발 하위 행동에 있어서 실행3(“교육복지 프로그램의 성과를 극대화하기 위해 사후교육을 시행한다.”)에 대한 교육 요구가 가장 높았으며(1 순위), 그 다음은 분석1(“교육복지 프로그램을 위해 학생들의 요구를 수집하고 분석한다.”)에 대한 교육 요구가 높

<표 6> 프로그램 개발 단계별 하위행동에 대한 지역사회교육전문가의 교육 요구도

단계	하위단계	대응차(중요-수행)			Borich 요구도	우선 순위
		평균	표준편차	t		
분석	분석1	0.29	0.53	17.16***	1.26	2
	분석2	0.22	0.52	13.66***	0.99	5
	분석3	0.16	0.43	11.59***	0.69	9
설계	설계1	0.25	0.51	15.42***	1.09	4
	설계2	0.09	0.39	7.23***	0.39	14
	설계3	0.28	0.60	14.73***	1.24	3
개발	개발1	0.15	0.46	10.57***	0.68	10
	개발2	0.19	0.49	11.98***	0.82	7
	개발3	0.15	0.43	10.75***	0.65	12
실행	실행1	0.17	0.44	11.76***	0.73	8
	실행2	0.15	0.45	10.68***	0.67	11
	실행3	0.36	0.64	17.72***	1.58	1
평가	평가1	0.21	0.49	13.27***	0.92	6
	평가2	0.06	0.35	5.80***	0.29	15
	평가3	0.13	0.40	9.96***	0.56	13

주. \*\*\*p ≤ .001. df=985

6) t값은 실행단계가 가장 크게 나타났으나 Borich의 요구 우선순위에서는 분석단계가 가장 높게 나타난 것은, Borich의 요구 우선순위를 산출하는 과정에서 중요수준에 대한 가중치가 부여되었기 때문이다.

〈표 7〉 프로그램 개발 단계별 하위행동에 대한 일반교사의 교육 요구도

단계	하위단계	대응차(중요-수행)			Borich 요구도	우선 순위
		평균	표준편차	t		
분석	분석1	0.15	0.52	7.44***	0.66	2
	분석2	0.14	0.50	6.89***	0.58	3
	분석3	0.10	0.40	6.06***	0.41	8
설계	설계1	0.08	0.37	5.84***	0.36	10
	설계2	0.03	0.28	2.96***	0.14	15
	설계3	0.13	0.46	6.99***	0.55	4
개발	개발1	0.07	0.33	5.55***	0.31	12
	개발2	0.11	0.42	6.73***	0.48	5
	개발3	0.06	0.36	4.51***	0.27	13
실행	실행1	0.10	0.41	5.83***	0.41	7
	실행2	0.04	0.37	2.69**	0.17	14
	실행3	0.21	0.54	9.77***	0.90	1
평가	평가1	0.09	0.44	5.42***	0.40	9
	평가2	0.07	0.38	4.91***	0.31	11
	평가3	0.10	0.37	6.68***	0.42	6

주. \*\*p ≤ .01; \*\*\*p ≤ .001. df=640

은 것으로 나타났다(2순위). 즉, 상위권에 오른 프로그램 개발 단계별 하위행동에 대한 교육 요구 우선순위는 담당자의 배경에 따라 큰 차이가 없는 것으로 나타났다.

그러나 담당자의 배경에 따른 결과를 보다 구체적으로 살펴보면, 지역사회교육전문가의 경우 설계3(“교육복지 프로그램은 효과성을 평가하기 위한 명확한 측정지표가 있다.”)이 3순위를 차지한 것으로 확인되었으며, 일반교사의 경우, 분석2(“교육복지 프로그램을 위해 학생들의 사전 지식을 파악한다.”)가 3순위를 차지한 것으로 확인되었다. 일반교사는 설계3(“교육복지 프로그램은 효과성을 평가하기 위한 명확한 측정지표가 있다.”)에 대한 교육 요구가 4순위인 것으로 나타났다.

아울러 주목할 점은 각 행동에 대한 t값과 Borich 요구도에 있어 일반교사보다 지역사회교육전문가가 전반적으로 높게 나타났다는 것이다. t값과 Borich 요구도는 행동의 현재 수행수준이 낮을수록, 미래 중요수준이 높을수록 높아진다. 또한 현재 수행수준과 미래 중요수준 간 차이가 같다면, 중요수준이 높은 행동에 대한 Borich 요구도가 높게 나타난다. 이와 같은 사실을 고려할 때, 본 연구의 분석결과는 일반교사에 비해 지역사회교육전문가가 프로그램 개발 단계별 행동에

대한 현재 수행수준 대비 미래 중요수준을 높게 인식하고 있다는 사실을 보여준다.

마지막으로, 프로그램 개발 단계별 하위행동에 대한 지역사회교육전문가와 일반교사의 교육 요구도를 학교 급에 따라 분석한 결과를 <표 8>과 <표 9>에 제시하였다. 지역사회교육전문가의 경우, 초등학교와 중학교에서 근무하는 지역사회교육전문가의 교육복지 프로그램 개발 하위 행동에 있어서 실행3(“교육복지 프로그램의 성과를 극대화하기 위해 사후교육을 시행한다.”)에 대한 교육 요구가 가장 높은 것으로 확인되었다(1 순위). 그 다음으로 교육 요구가 높은 하위 행동 역시 학교 급별에 따라 큰 차이가 없는 것으로 나타났다. 구체적으로 초등학교에서 근무하는 지역사회교육전문가의 경우, 분석1(“교육복지 프로그램을 위해 학생들의 요구를 수집하고 분석한다.”)이 2 순위로, 설계3(“교육복지 프로그램은 효과성을 평가하기 위한 명확한 측정지표가 있다.”)이 3 순위로 교육 요구가 높은 것으로 나타났다. 중학교에서 근무하는 지역사회교육전문가의 경우, 설계3(“교육복지 프로그램은 효과성을 평가하기 위한 명확한 측정지표가 있다.”)이 2순

<표 8> 학교 급별 지역사회교육전문가가 인식하는 프로그램 개발 단계별 하위행동에 대한 교육 요구도

하위단계	초등학교					중학교				
	대응차(중요-수행)			Borich 요구도	우선 순위	대응차(중요-수행)			Borich 요구도	우선 순위
	평균	표준 편차	t			평균	표준 편차	t		
분석1	0.28	0.52	11.79***	1.24	2	0.29	0.53	12.45***	1.29	3
분석2	0.23	0.51	9.79***	1.02	4	0.22	0.52	9.54***	0.96	6
분석3	0.13	0.39	7.05***	0.56	12	0.18	0.45	9.24***	0.81	8
설계1	0.22	0.47	10.23***	0.98	5	0.27	0.54	11.56***	1.20	4
설계2	0.06	0.34	3.62***	0.25	14	0.12	0.42	6.36***	0.52	14
설계3	0.27	0.57	10.07***	1.17	3	0.30	0.62	10.76***	1.30	2
개발1	0.15	0.47	7.23***	0.69	9	0.15	0.45	7.71***	0.67	12
개발2	0.18	0.47	8.49***	0.81	7	0.19	0.50	8.48***	0.83	7
개발3	0.13	0.41	6.77***	0.56	11	0.17	0.45	8.36***	0.73	10
실행1	0.17	0.46	7.98***	0.75	8	0.16	0.42	8.66***	0.71	11
실행2	0.14	0.46	6.42***	0.60	10	0.17	0.44	8.68***	0.74	9
실행3	0.35	0.63	11.98***	1.55	1	0.37	0.64	13.04***	1.61	1
평가1	0.20	0.48	8.84***	0.86	6	0.22	0.50	9.89***	0.96	5
평가2	0.05	0.34	3.30***	0.23	15	0.08	0.37	4.81***	0.34	15
평가3	0.10	0.40	5.45***	0.44	13	0.15	0.41	8.57***	0.67	13

주. \*\*\*p ≤ .001. 초등학교 df=470; 중학교 df=514.

〈표 9〉 학교 급별 일반교사가 인식하는 프로그램 개발 단계별 하위행동에 대한 교육 요구도

하위단계	초등학교					중학교				
	대응차(중요-수행)			Borich 요구도	우선 순위	대응차(중요-수행)			Borich 요구도	우선 순위
	평균	표준 편차	t			평균	표준 편차	t		
분석1	0.12	0.46	5.47***	0.54	3	0.21	0.61	5.08***	0.85	2
분석2	0.11	0.47	4.68***	0.48	4	0.18	0.54	5.15***	0.76	3
분석3	0.09	0.38	4.61***	0.38	8	0.11	0.42	3.93***	0.45	7
설계1	0.08	0.36	4.66***	0.36	10	0.09	0.38	3.51***	0.36	11
설계2	0.03	0.27	2.35*	0.14	15	0.03	0.29	1.80	0.15	15
설계3	0.13	0.47	5.57***	0.56	2	0.13	0.46	4.21***	0.53	4
개발1	0.06	0.32	3.67***	0.25	12	0.10	0.34	4.31***	0.40	10
개발2	0.11	0.42	5.20***	0.47	5	0.12	0.42	4.27***	0.49	5
개발3	0.05	0.36	2.86***	0.22	13	0.09	0.35	3.75***	0.36	13
실행1	0.08	0.37	4.49***	0.36	9	0.12	0.48	3.74***	0.49	6
실행2	0.04	0.39	1.90*	0.16	14	0.04	0.32	2.06*	0.18	14
실행3	0.21	0.51	8.27***	0.90	1	0.21	0.60	5.38***	0.89	1
평가1	0.09	0.43	4.40***	0.40	7	0.10	0.46	3.17***	0.40	9
평가2	0.07	0.39	3.45***	0.29	11	0.09	0.36	3.63***	0.36	12
평가3	0.09	0.37	5.24***	0.41	6	0.10	0.38	4.14***	0.44	8

주. \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\*p ≤ .001. 초등학교 df=411; 중학교 df=228

위로, 분석1(“교육복지 프로그램을 위해 학생들의 요구를 수집하고 분석한다.”)이 3 순위로 교육 요구가 높은 것으로 나타났다. 앞서 일반교사에 비해 지역사회교육전문가가 프로그램 개발 단계별 행동에 대한 교육 요구도가 높게 나타난 것과 달리, 지역사회교육전문가의 교육 요구도는 학교 급에 따라 유의한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

일반교사의 경우, 초등학교와 중학교에서 근무하는 교사 모두 교육복지 프로그램 개발 하위 행동에 있어서 실행3(“교육복지 프로그램의 성과를 극대화하기 위해 사후교육을 시행한다.”)에 대한 교육 요구가 가장 높은 것으로 확인되었다(1 순위). 그 다음으로 교육 요구가 높은 하위 행동도 학교 급별 큰 차이가 없는 것으로 나타났다. 구체적으로 초등학교에서 근무하는 일반교사의 경우, 설계3(“교육복지 프로그램은 효과성을 평가하기 위한 명확한 측정지표가 있다.”)이 2 순위로, 분석1(“교육복지 프로그램을 위해 학생들의 요구를 수집하고 분석한다.”)이 3 순위로, 분석2(“교육복지 프로그램을 위해 학생들의 사전지식을 파악한다.”)가 4 순위로 교육 요구가 높은 것



으로 나타났다. 중학교에서 근무하는 일반교사의 경우, 분석1(“교육복지 프로그램을 위해 학생들의 요구를 수집하고 분석한다.”)이 2 순위로, 분석2(“교육복지 프로그램을 위해 학생들의 사전지식을 파악한다.”)가 3 순위로, 설계3(“교육복지 프로그램은 효과성을 평가하기 위한 명확한 측정 지표가 있다.”)이 4 순위로 교육 요구가 높은 것으로 나타났다. 앞서 일반교사에 비해 지역사회 교육전문가가 프로그램 개발 단계별 행동에 대한 교육 요구도가 높게 나타난 것과 달리, 일반교사의 교육 요구도는 학교 급에 따라 주목할 만한 차이를 보이지 않는 것으로 확인되었다.

이상의 분석결과를 요약하면 다음과 같다. 교육복지 사업 담당자가 교육이 필요하다고 인식하는 프로그램 개발 단계로 분석단계에 대한 우선순위가 가장 높은 것으로 나타났으며, 프로그램 개발 단계별 하위행동으로는 지역사회교육전문가와 담당교사 모두 실행3(“교육복지 프로그램의 성과를 극대화하기 위해 사후교육을 시행한다.”)에 대한 교육 요구가 가장 높은 것으로 확인되었다. 이러한 결과는 담당자의 배경이나 학교 급에 따라 차이가 없는 것으로 확인되었다.

## V. 논의 및 결론

교복우 사업의 주관이 중앙정부에서 지방교육청으로 이관된 이후, 시·도교육청이나 단위학교의 자율성은 높아진 데 반해 각 사업 시행 학교에 지원되는 예산의 규모는 대폭 축소되었다. 이에 교복우 사업 학교들은 기존 교복투 사업처럼 영역(학습, 문화·체험, 심리·정서, 복지, 지원)을 구분하여 프로그램을 운영하는 것이 사실상 어려워졌으며, 교복우 사업은 단위학교 내 유관사업과 연계 운영하는 방향으로 조정되었다. 이러한 상황 속에서 학생을 중심으로 교육복지에 대한 요구와 필요를 통합한 형태의 프로그램을 개발하여 운영하는 담당자의 역량 강화 및 전문성 확보가 강조되고 있다(박주호 외, 2016). 그러나 실제 학교현장에서 교육복지사업 담당자들이 프로그램을 개발하고 운영하는 과정에서 전문성 증진이 필요하다고 인식하는 영역은 무엇인지에 대한 정책적·학문적 관심은 다소 부족한 실정이다.

이러한 문제의식을 토대로, 본 연구는 교복우 사업 담당자(지역사회교육전문가 및 일반교사)가 인식하는 프로그램 개발 단계별 행동의 ‘현재 수행수준’과 ‘미래 중요수준’ 간의 차이를 파악함으로써 교복우 사업 프로그램을 효과적으로 개발 및 운영하기 위해 담당자에게 교육이 요구되는 영역이 무엇인지를 실증적으로 조사하고 분석하였다. 특히 이상적인 프로그램 개발 활동들이 교수체제개발 단계(분석, 설계, 개발, 실행, 평가)에 따라 이루어진다는 사실에 주목하여 교수체제개발 단계를 프로그램 개발 단계별 하위 행동목표의 준거로 삼았다. 교수체제개발 단계를 프로그램 개발 과정의 준거로 활용하면, 프로그램 개발 과정에서 이들이 잘 수행하고 있는 하위 행동에 대한 전문성을 지속 및 유지하도록 지원하고, 잘 수행하기를 기대하는 하위 행동에 대한 교육을 집중적으로 제공함으로써 담당자들의 전문성을 효율적으로 강화시킬 수 있기 때문이다.

본 연구결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 기술통계 분석 결과, 사업 담당자들은 프로그램 개발 단계별 모든 하위행동에 대하여 현재 수행수준보다 해당 행동의 중요수준을 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 분석결과를 통해 프로그램 개발 시 단계별로 자신이 수행하고 있다고 인식하는 수준과 해당 단계가 중요하다고 인식하는 수준 간의 불일치를 줄여나갈 필요가 있다는 점을 확인하였다. 이러한 결과는 사업 담당자가 프로그램을 실제적으로 개발하여 운영할 때 발생하는 수행수준을 보완 및 수정하여 미래에 기대하는 수준에까지 도달해야 한다는 인식하에 요구되는 불일치라고 추론할 수 있다.

둘째, 프로그램의 개발 단계별(분석, 설계, 개발, 실행, 평가) 담당자 행동의 현재 수행수준과 미래 중요수준을 확인한 결과, 가장 마지막 단계라고 할 수 있는 평가 단계를 가장 잘 수행하고 있다고 인식하는 동시에 가장 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 평가 단계에 대한 수행수준 및 중요수준에 대한 인식이 가장 높게 나타난 것은, 비록 정량평가 위주라는 비난이 있어 오긴 했으나, 교복투 사업에서부터 현행 교복우 사업에 이르기까지 교육부 차원이나 시·도교육청 차원의 성과관리가 지속적으로 이루어져왔기 때문인 것으로 이해할 수 있다(조금주, 2014; 이근영 외, 2014).

셋째, Borich(1980)의 요구 우선순위 결정 공식에 따라 교육복지 사업 담당자들의 프로그램 개발과 관련된 교육 요구 우선순위를 확인한 결과, 분석 단계에 대한 우선순위가 가장 높게 나타났다. 기술통계분석에서는 평가 단계에 대한 인식이 가장 높은 것으로 나타난 것과 달리 Borich 요구도 분석 결과에서는 분석 단계에 대한 요구도가 가장 높은 것으로 나타난 것은 중요수준과 수행수준의 차이에 중요수준이 가중치로 적용되었기 때문이다. 또한 분석 단계에 대한 현재 수행수준 대비 중요수준이 높은 것으로 나타난 본 연구결과는 박주호 외(2016)의 포커스 그룹 인터뷰를 통해 추론해 볼 수 있는데, 실행 단계에서 학습자 참여가 저조하거나 프로그램 운영이 원활하지 못할 때, 학습자 분석에서 실패했다고 판단한다는 담당자의 보고와 맥락을 같이 한다.

넷째, 프로그램 개발 단계별 하위행동에 대한 담당자의 교육 요구도를 확인한 결과, 담당자들은 교육복지 프로그램 개발 하위 행동에 있어서 실행단계에 해당하는 '사후교육 시행'을 중요하다고 인식하지만 잘 수행하고 있지 못한 영역 1순위로 꼽았다. 그 다음으로는 분석단계에 해당하는 '학생의 요구 수집 및 분석', 설계단계에 해당하는 '프로그램 효과성 평가를 위한 측정지표 개발'을 각각 현재 수행수준 대비 중요하다고 인식하는 영역 2순위와 3순위로 나타났다. 이러한 경향성은 담당자의 배경에 따라서도 큰 차이가 없었으며, 담당자가 소속된 학교 급별에 따라서도 유사한 결과를 확인할 수 있었다. 이러한 분석결과는 일선학교에서 교육복지 프로그램을 개발하여 실시하는 교사와 지역사회교육전문가들을 대상으로 사후교육 시행, 학생의 요구 수집 및 분석, 그리고 프로그램 평가 지표 개발에 대한 워크숍이나 자료집을 집중적으로 제공하여 이들이 해당 행동에 대한 전문성을 높이고 나아가 자신감을 획득할 수 있도록 촉진하는 정책마련이 필요하다는 점을 시사한다.

연구결과 한 가지 주목할 만한 사실은 교복우 사업을 담당하는 일반교사들은 지역사회교육 전문가에 비해 분석단계에 해당하는 ‘학생들의 사전지식 파악’에 대한 교육 요구가 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 사전지식 파악이 특히 중요한 교수-학습 프로그램 개발을 학교현장에서 주로 일반교사들이 담당하는 경향이 높기 때문인 것으로 추론해볼 수 있다(박주호 외, 2016). 또한 교복우 사업의 주요 수혜 대상이라고 할 수 있는 사회경제적으로 취약한 학생집단에 대한 사전지식이 일반교사에 비해 지역사회교육전문가들이 높기 때문이라고 이해할 수도 있다. 이러한 해석은 교육복지 전문 인력의 역량을 도출한 김인희·양병찬·박철희(2011)의 연구 결과와 연결 지을 수 있는데, 이들은 지역사회교육전문가의 역할을 제대로 수행하기 위한 주요 역량으로 학생 상담 및 사례관리 능력, 지역사회 및 네트워크 이해 능력 등을 제시하고 있다.

본 연구는 교육복지 프로그램을 효과적으로 개발하기 위해 담당자가 전문성 개발을 요구하는 구체적인 행동이 있음을 확인하고 이에 대한 교육 요구 우선순위를 제시했다는 측면에서 정책적·학문적 의의가 있다. 교육복지 프로그램 개발 교육에 대한 실수요자인 교복우 사업 담당자의 실제적 요구가 반영된 본 연구결과가 향후 교복우 사업 담당자의 원활한 프로그램 개발 및 운영에 도움이 될 경험적 토대를 마련하였음에도 불구하고, 본 연구는 다음과 같은 제한점을 지닌다. 우선, 본 연구에 적합한 측정도구를 찾기 어려워 연구진이 문항을 개발하여 분석에 활용하였다. 프로그램 개발에 대한 하위 단계 및 각 단계별 측정문항에 대한 타당도를 평가하고 신뢰도를 확인하는 과정을 수행하기는 했으나, 추후 프로그램 개발 과정을 측정하는 보다 체계적인 연구가 수행되기를 기대한다. 아울러 대규모 온라인 설문조사를 통해 수집한 자료를 분석한 본 연구 결과는 교복우 사업 담당자가 인식하는 프로그램 개발 단계별 교육 요구도를 파악하는데 기여하였으나, 교복우 사업 담당자가 프로그램 개발 및 운영 과정에 있어 무슨 이유로 어떠한 어려움을 갖고 있는지 세부적으로 확인하는 데에는 한계가 있다. 향후 교복우 사업 담당자를 대상으로 한 포커스 그룹 인터뷰(Focus Group Interview) 또는 일대일 심층면담을 통해 담당자가 해당 단계에서 어려움을 겪는 이유가 무엇인지를 파악하는 후속 연구가 수행될 필요가 있다.

## 참고문헌

- 구인희. 2003. “가족배경이 청소년의 교육성취에 미치는 영향: 가족구조와 가족소득, 빈곤의 영향을 중심으로.” 『사회복지연구』 22: 5-32.
- 김민희. 2012. “단위학교 교육복지우선지원사업 운영 과정 사례 분석.” 『열린교육연구』 20(3): 169-194.
- 김인희·양병찬·박철희. 2011. 『교육복지 전문역량 강화 방안 연구: 학교기반 교육복지를 중심

- 으로』 서울: 한국교육개발원.
- 김정원 · 김경애 · 박인심 · 이경아. 2011. “교육복지우선지원사업 지원 인력의 핵심 직무와 역량 탐색.” 『한국교육』 38(3): 241-268.
- 김정원 · 박인심. 2007. “교육복지투자우선지역 지원사업 효과 분석.” 『한국교육』 34(4): 131-154.
- 류방란. 2006. 『한국 사회 교육 복지 지표 개발 및 교육 격차 분석: 교육 복지 지표 개발』 서울: 한국 교육 개발원.
- 류방란 · 김경애 · 이은미 · 박지숙 · 김상아. 2012. 『교육복지우선지원사업 이렇게 합니다.』 서울: 교육과학기술부/한국교육개발원.
- 류방란 · 송혜정 · 김도희 · 김진경 · 이은미. 2011. 『교육복지투자우선지역 지원 사업 종단적 효과 분석 연구(2차년도)』 서울: 한국교육개발원.
- 박주호. 2014. 『교육복지의 논의: 쟁점, 과제 및 전망』 서울: 박영 story.
- 박주호 · 송지훈 · 유기웅 · 이지영. 2016. 『교육복지 프로그램 운영실태 분석 및 프로그램 원형 (prototype) 개발』 서울: 교육복지정책중점연구소.
- 배을규. 2003. “기업 교육훈련 이해관계자 집단의 교육훈련 평가요구도 조사-북미지역 핵발전 기업을 대상으로.” 『韓國農業教育學會誌』 35(2): 113-133.
- 서울특별시교육청. 2013. 『꿈을 품고 행복 찾는 교육복지 이야기: 2012년 교육복지특별지원학교 우수사례』 서울: 서울특별시 교육청.
- 서울특별시교육청. 2016. 『2016년도 교육복지우선지원사업 매뉴얼』 서울: 서울특별시 교육청.
- 성열관 · 백병부 · 윤경희. 2008. “교육복지투자우선지역 학생들의 학교생활만족도 및 집중지원 효과 연구.” 『한국교육』 35(3): 23-46.
- 신익현. 2003. “교육복지투자우선지역 지원사업의 의의와 추진방향.” 『도시와 빈곤』 61: 49-65.
- 이광현. 2011. “교육복지투자우선지역사업 재정 배분방안 연구.” 『교육재정경제연구』 20(1): 1-23.
- 이근영 · 박미희 · 권세원 · 서동미. 2014. 『경기도 교육복지우선지원사업 성과 분석』 경기: 경기도교육연구원.
- 이전이 · 장형심 · 조은정. 2015. “의사소통역량에 대한 대학생의 교육요구도 분석.” 『교육종합연구』 13(1): 1-20.
- 이혜영 · 류방란 · 김정원 · 장명림 · 구리나. 2005. 『교육복지투자우선지원사업 효과 분석과 발전 방안』 한국교육개발원.
- 임경선 · 권세원 · 전민경. 2014. “학교사회복지 프로그램 기획과정의 단계별 특징에 관한 탐색적 연구.” 『학교사회복지』 20: 123-151.
- 장덕호 · 김성기 · 유기웅 · 윤철수. 2015. 『교육복지론』 서울: 박영스토리.
- 정재삼. 1996. “교수설계 (ID)와 교수체제개발(ISD)의 최근 경향과 논쟁-21 세기를 대비하는 교수

- 공학의 지식기반 구축을 위하여.” 『교육공학연구』 12(1): 195-225.
- 조금주. 2014. “교육복지우선지원사업의 문제점 및 재구조화를 위한 개선 과제.” 『청소년학연구』 21(2): 491-513.
- 조대연. 2009. “교사 발달단계별 직무역량 요구분석: 서울초등교사를 대상으로.” 『한국교원교육연구』 26(2): 365-385.
- 조성심 · 홍순혜 · 방진희 · 엄경남 · 안정선. 2016. “교육복지현장 실무자의 직무에 관한 중요도-실행도 분석(IPA).” 『학교사회복지』 33: 53-73.
- 초중등교육법시행령. 대통령령 제27751호, 2016.12.30., 타법개정.
- 한국교육개발원. 2013. 『2013 교육복지우선지원사업 심화 워크숍(프로젝트조정자)』 서울: 한국교육개발원.
- 한국교육개발원. 2014. 『지역사회교육전문가(학교 배치 교육복지사) 역할, 이렇게 합니다.』 서울: 한국교육개발원.
- Borich, G. D. 1980. “A needs assessment model for conducting follow-up studies.” *The Journal of Teacher Education*, 31(3): 39-42.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. 2004. *The systematic design of instruction* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gable, R. K., & Wolf, M. B. 1993. *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings* (2nd ed.). Boston: Kluwer Academic.
- Molenda, M., & Pershing, P. Reigeluth. 1996. *Designing instructional systems*. In R. Craig, the *ASTD training and development handbook*. McGraw-Hill.

Abstract

## Needs Analysis of Project Managers for The Educational Welfare Program Development\*

Lee, Jeon-Yi\*\*  
Ryu, Kiung\*\*\*\*\*

Park, Joo-Ho\*\*\*  
Lee, Jee Young\*\*\*\*\*

Song, Ji Hoon\*\*\*\*  
Lim, Hyun Jung\*\*\*\*\*

This study focuses on how project managers-community education specialists and teachers who are in charge of educational welfare programs in schools- recognize the gap between present performance and importance levels based on a program development process. This sheds light on the area which is needed for project managers to operate programs more effectively. The survey was conducted in 883 elementary schools and 744 middle schools, and a total of 1,627 answers were analyzed. As a result of needs analysis, both community education specialists and teachers consider the program analysis level in developing a program is critical and request training. In addition, higher priority action in subordinate behavioral stages was ex post education followed by students' needs analysis and the development of program evaluation indexes. The result of this study could be useful to community education specialists and teachers when they operate educational welfare programs, which is customized to students.

*Key words : Educational Welfare Priority Project, Educational Welfare Project Managers, Need Analysis, Program Development*

---

\* This work was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea(NRF-2015S1A5B8A02061908).

\*\* Ph.D. student, Dept. of Education, Hanyang University, First author (jeonyilee@hanyang.ac.kr)

\*\*\* Professor, Dept. of Education, Hanyang University (jhpark1028@hanyang.ac.kr)

\*\*\*\* Professor, Dept. of Educational Technology, Hanyang University, Corresponding author (psu.jihoonsong@gmail.com)

\*\*\*\*\* Professor, Dept. of Lifelong Education, Soongsil University (kryu@ssu.ac.kr)

\*\*\*\*\* Ph.D., Korean Educational Development Institute (jeeyoung@kedi.re.kr)

\*\*\*\*\* Ph.D., Institute for Korean Educational Research, Hanyang University (ii79hy@hanyang.ac.kr)