

## 포커스 그룹 인터뷰를 통한 실천적 문제 중심 가정과 교육과정 연수 프로그램에 대한 요구 분석

이수희\*·유태명\*\*

서울대학교\*·경상대학교 가정교육과, 경상대학교 교육연구원\*\*

---

### Focus Group Interview for the Development of an In-service Educational Program on the Practical Problem Focused Home Economics Curriculum

Lee, Soo-Hee\*·Yoo, Tae-Myung\*\*

*Graduate School, Seoul National University\*·Dept. of Home Economics Education, Gyeongsang National University\*\**

#### Abstract

The purpose of this study was to get insights and data from home economics teachers for the development of an in-service educational program on practical problem focused home economics program, which was planned to be held from January 21st and to 29th, 2008. For this, focus group interview, one of qualitative research methods, was used. One session of pilot and three sessions of main focus group interview in which total of 18 from October 31st, 2007 to November 14, 2007. Home economics teachers that participated were carried out.

Participants requested the followings contents of an in-service educational program regarding the practical problem focused home economics curriculum, First, most of participants strongly desired to participate in an in-service educational program when a program provided. The participants wanted to be a professional, who is able to explain logically with philosophical background and knowledge about the practical problem focused home economics curriculum. Second, participants requested the followings regarding practical problem focused home economics curriculum for the contents of an in-service educational program: philosophy of home economics, setting a perspective on each content areas, development of practical problem, watching a sample class unit, developing teaching materials and motivation stimulating questions, designing of instruction and lesson plans, class presentation and peer evaluation, constructing paper and pencil test items, and feedback from experts on

---

1) 교신저자: Yoo, Tae-myung, 900 Gazwadong, Jinju, Geongnam 660-701, Republic of Korea  
Tel: 055-751-5638 Fax: 055-756-5737 E-mail: franco@gsnu.ac.kr

2) 이 논문은 2007년도 정부재원(교육인적자원부)으로 한국학술진흥재단의 지원을 받아 연구되었음(KRF-2007-721-B00028).

the practical problem focused home economics curriculum. Third, participants wanted an in-service educational program to be a combination of theory and practice, and at least 50% of it allotted to practice. Participants thought that both peer participants and experts from university would evaluate them whether they achieved the objectives of the in-service educational program if an in-service program has to evaluate participants. Participants would evaluate an in-service educational program excellent when they become empowered to teach other home economics teachers the theoretical aspects of the practical problem focused home economics curriculum and the practical aspects as well. Based on the results of this study a framework of the 30 hours practical problem focused home economics curriculum was proposed.

**Key Words:** 연수프로그램(In-Service Educational Program), 실천적 문제 중심 교육과정(Practical Problem Focused Curriculum), 포커스그룹 인터뷰(Focus Group Interview)

## I. 서 론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

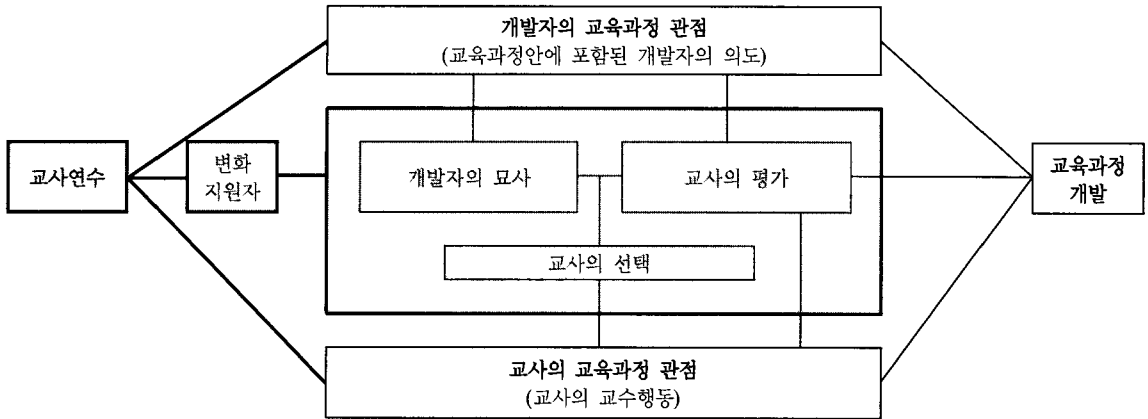
정보화·세계화시대에서 주도적 위치를 선점하기 위한 교육개혁은 1980년 이후 하나의 국제적 흐름이라고 할 수 있다. 특히 2000년 영국의 신교육과정, 1994년 ‘Goal 2000; Educate American Act’ 이후 교과별 국가 교육과정 기준 개발, 2003년 일본의 신 학습지도요령 등의 교육과정 개혁은 그러한 흐름의 핵이라고 할 수 있다. 그 이유는 각국의 주요 관심사가 교육을 통하여 국가 경쟁력이 제고되는 데 있으며, 그것은 주로 그 구성원들에게 왜 무엇을 어떻게 가르치느냐에 따라 달라진다고 믿기 때문이다(김수천, 2003).

이러한 사회적 및 교육적 환경의 급속한 변화는 우리나라 학교교육의 변화를 가속시켰으며, 가정교과 역시 이러한 변화에 능동적으로 대처하지 않으면 안 되는 위기에 놓이게 되었다. 이에 2005년 2월 19일, 한국가정과교육학회 차원의 교육과정 개선을 위한 교육과정 TF팀(교육과정 개발팀과 협의팀)을 구성하게 되었으며, 수차례의 포럼과 소모임을 통해 새로운 패러다임의 교육과정 안을 제안했다. 또한 이 안을 2005년 한국가정과교육학회 하계 학술

대회를 통해 현장 가정교사 및 대학의 가정교육 전공자들에게 의견 수렴을 시도했다. 한편, 다른 가정교육 전문가들은 전통적인 관점<sup>1)</sup>을 지지하는 교육과정 안을 제안하게 되었다(한국교육과정평가원, 2005). 이에 2005년 8월 12일 교육인적자원부의 교육과정 시안 개발 과제 협력관의 발의로 두 관점의 가정과 교육과정 개정안 수렴을 위한 포럼을 개최해 장시간 의견 수렴을 위한 토론을 시도했으나, 여전히 의견 수렴이 되지 않아 2007년 개정 가정과 교육과정은 전통적 교육과정 관점과 실천적 문제 중심 교육과정 관점이 공존한 채로 고시되었다.

그런데 국가 수준 교육과정을 개발하고 시행하는 우리나라의 경우 교육과정 개발자의 교육과정 관점과 개별 교사의 교육과정 관점은 다른 경우가 많다. 이럴 경우 개정 가정과 교육과정이 새로운 교육과정 관점에 의해 개발되었다 하더라도 교육현장은 변화하지 않을 수도 있다. 중요한 것은 Cunningham(1992), Wyatt(1994), Olson(1981) 모두 교육과정 관점은 혁신적 교육과정의 성공적 시행에 지대한 영향을 미친다고 하였다. 특히 교수행동에 영향을 미치는 것으로 보았다. 그러므로 류상희(1999)는 선행연구들을 분석하여 “교사들의 교육과정 관점을 무시한 새로운 교육과정 프로그램은 실패에 이른다.”고 하였다. 이러한 선행연구들은 교육과정 관점의 변화를 위해서 교사 재교

1) 여기서 전통적 교육과정 관점을 지지하는 한다는 것은 교육과정의 개념을 의도된 학습경험으로 해석하며, 교과의 기능과 역할이 사회 적응을 유도하는 데 있으며, 교육과정의 가치기준은 객관성과 실증성에 두는 사람들이 가지는 교육과정에 대한 입장을 의미한다. 이러한 관점을 가진 자들을 Pinar (1978, 허숙, 1995 재인용)는 ‘전통주의자’라 명명했으며, 이들의 관심은 실증주의에 바탕을 두고 교육과정의 실체를 처방하고 안내하는 일이었다(허숙, 1995).



[그림 1] 교육과정 관점과 교육과정 개발과의 관계

출처: Robert(1980; 류상희, 1999 재인용)의 그림에 ‘교사연수’와 ‘변화 지원자’를 연구자가 추가하여 재구성.

육 같은 연수 프로그램이 필요함을 제안한 바 있다. 이와는 반대로 교사들의 관점이 보다 혁신적인 경우도 있을 수 있다.

이상과 같은 관계를 Robert(1980, 류상희, 1999 재인용)의 그림에 ‘교사연수’와 ‘변화 지원자’를 추가하여 재구성해 보면 [그림 1]과 같다. Robert(1980)는 교육과정 개발은 3영역(개발자의 교육과정 관점, 중간 부분, 교사의 교육과정 관점)의 통합으로 이루어진다. 그는 이 중간 부분을 developer-teacher interface라 명하고 개발자가 의도한 것과 교사의 교수행동의 차이를 의미하는 것이라 하고, 이 차이는 교사가 개발자의 관점이 아니라 교사 자신의 관점을 통하여 교육과정을 이해하기 때문에 생길 수 있다고 하였다. 따라서 새로운 교육과정이 성공적이기 위해서는 이 차이를 줄여나가려는 노력이 필요하다는 것을 알 수 있다.

Cunningham(1992)은 학회나 세미나에 참여할수록 혁신적 교육과정 관점의 점수가 높으므로, 혁신의 변화를 위해서는 교사 재교육과 같은 연수 프로그램을 제안하였다. 왜냐하면 연수를 통하여 교사의 관점이 변화하는 것을 발견했기 때문이었다. 그러나 우리나라 가정과 교사를 대상으로 한 류상희(1999)의 경우 교사 연수의 참여 횟수에 따라 교육과정 관점에 변화를 보이지 않았다. 이는 최근 발표된 임일영 외(2007)의 연수 실태 조사 결과에서도 지적된 바 있듯이, 가정과 연수가 교육과정 관점과 관련된

연수내용의 비중이 매우 낮았음을 시사하고 있다. 게다가 2007년 개정 교육과정은 두 가지 교육과정 관점이 공존하고 있으나, 특히 혁신적 변화를 요구하는 실천적 문제 중심 교육과정 관점이 새롭게 도입되었다는 점에서 볼 때, 이에 대한 이해와 실천을 돕는 연수 과정이 필요하다.<sup>2)</sup>

그러나 가정과 교사재교육 관련 선행연구 분석 결과(김갑영·김경애·이전숙, 1991; 박영실, 1991; 박명희, 1995; 성화경, 1997; 김순주, 1999; 최미선, 2001; 박명희, 2006; 송미선, 2006; 임일영·권리라·이혜숙·박미진·류상희, 2007), 모두 설문지 조사에 의한 정량적 분석 방법으로, 교사재교육(연수)의 필요성, 교육내용 만족도나 현장 도움 정도, 연수 운영상의 문제점 파악, 그리고 그것을 기초로 한 발전 방안을 제시하는 정도에 그치고 있다. 이에 연수자들에게 실질적인 도움을 주기 위해서는 심층적 요구분석에 기초한 연수 프로그램의 개발이 필요했다. 따라서 정량적 분석에서는 얻을 수 없는 보다 세부적이고 심층적 자료를 얻을 수 있는 방법들 중 교육 프로그램 개발이나 평가에 많이 활용되고 있는 정성적 분석 방법인 포커스 그룹 인터뷰(김경아, 1999; 김성재 외3, 2000; 김혜영·이지형, 2004)를 연구 방법으로 이용했다.

이에 본 연구는 2007년 개정 가정과 교육과정의 시행 준비를 위하여 본 연구자들에 의해 계획된 2008년 1월 21일에서 29일(오프라인 연수 4일간과 온라인 연수 5일간

2) 교육인적자원부와 경기도 교육청 주관으로 2007년 7월에 전국 각 교육청 산하 실과, 기술과, 가정과 핵심요원 각 5명씩 연수를 1회 개최했으며(교육인적자원부·경기도교육청, 2007), 이 요원들이 각 지역에서 전달 연수를 한 바 있다.

실시 예정)까지의 기간에 총 30시간용 ‘실천적 문제 중심 교육과정 가정과 교사 연수 프로그램’에 대한 가정과 교사들의 요구를 파악하고 그로부터 연수 프로그램의 개발에 필요한 기초 자료를 얻는데 연구의 목적을 두었다.

## 2. 연구문제

본 연구에서는 교사들의 실천적 문제 중심 수업 경험에 대한 인터뷰에서의 진술과 토론을 통하여 그들이 연수에서 진정으로 얻고자 하는 것이 무엇인가를 이해하고 해석하는 데 있다. 이 해석을 통해 ‘실천적 문제 중심 교육과정 가정과 교사 연수 프로그램’의 요구를 파악하기 위한 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

1. 실천적 문제 중심 교육과정 연수에 대한 교사들의 반응은 어떠한가?
  - 1-1: 이 교육과정을 처음 경험했을 때의 반응은 어떠한가?
  - 1-2: 이 교육과정의 이론을 실제 수업과 접목했을 때의 반응은 어떠한가?
  - 1-3: 이 교육과정을 경험한 교사들의 이 교육과정 연수에 대한 반응은 어떠한가?
2. 연수 프로그램의 교육내용에 대한 교사들의 요구는 무엇인가?
3. 연수 프로그램 방식 및 평가에 대한 교사들의 요구는 어떠한가?
4. 포커스그룹 인터뷰 결과를 반영한 실천적 문제 중심 교육과정 연수 프로그램의 틀은 어떠해야 하는가?

## II. 관련 문헌 고찰

### 1. 실천적 문제 중심 교육과정의 특징

우리나라 종래의 가정과 교육과정은 개념 중심 교육과

정에 가까웠다. 가정학이라는 모학문의 학문구조로부터 교과내용이 선정되고 조직되었다. 이 접근 방법의 기본 가정은 개념, 지식, 원리와 이론은 지적 전통주의자들에게 매우 가치 있는 것으로 학생들에게 반드시 전수해야하는 것으로 보았다. 따라서 이 접근 방식의 교육과정의 특징은 범위와 순서가 미리 결정되고 구체화되어 있으며, 교수방법은 사회적 상황과 관련해서 교사들에 의해 결정되며, 지식은 교과내용의 논리에 따라 배열되며, 학습 경험은 무엇을 경험하는가에 초점을 두고 있다. 또한 학습자의 성취도는 세워진 목표에 의해 평가된다(Bobbitt, 1986).

한편 Bobbitt(1986)이 제시한 가정과 교육과정의 유형에서 ‘실천적 문제 중심 교육과정’은 브라운의 이론에 의거한 교육과정으로 1980년 이후에 미국의 주 차원의 가정과 교육과정 개발에 많이 채용되고 있으며, 1998년 제정된 국가기준 가정과 교육과정의 모델이 되고 있다. 실천문제 중심 교육과정은 실천문제를 교육과정 구성의 중핵에 두고 내용을 조직화하는 것이며, 문제는 학습내용의 원리로서 자리매김 되고 있다. 여기서 실천은 인간의 의식적 행위, 특히 이치에 닿는 행위를 지칭하는 개념이며, 문제는 해결이 요망되는 질문으로 제시되는 것이다(Brown, 1978). 따라서 실천문제는 실제 생활 장면에서 일어나고, 특정 상황 하에서 분명하게 되는 문제이며, 고유의 맥락에 입각한 사고와 구체적 행위에 의해 해결하는 것이 요구된다. 그것은 시간을 초월해서 연속적이고 세대를 초월해서 반복되는 문제이며, 가족의 영속적인 관심사로부터 이끌어내어 인간생활이나 인간관계 내에 존속하는 광범위하고 보편적인 과제를 내포하고 있다(Brown, 1978; Brown & Paolucci, 1979).

또한 실천적 문제 중심의 가정과 교육과정은 이 실천적 문제를 매개로 해서 학생들이 개인과 사회 사이에 개재하는 가족의 생활 현실을 인식함과 함께, 문제의 배후에 있는 본질을 탐구할 수 있도록 구성하고 있다. 그 학습방법으로서 실천적 추론 사고과정이 중시되고 있다. 실천적 추론은 실천적 문제 해결에 관한 사고 능력의 하나인데, 비판적 사고나 창조적 사고를 구사해서 학생들의 학습에 현실적인 의미를 주며, 가정과교육을 실제 생활상의 맥락과 통합하는 기능을 맡고 있다(Brown, 1978). 따라서 실천 문제 중심 교육과정에 요구되는 것은 개인, 가족, 지역사회 생활에서 실천문제 학습을 통해서, (1)가치, (2)의사

결정에 영향을 미치는 맥락상의 요인, (3)선택적 전략 및 (4)선택지의 위험요소도 포함된 가능한 결과에 대한 지식을 획득시킴과 함께, 이치에 맞는 가치 판단을 포함해서 비판적·창조적인 사고능력을 발달시키는 기회를 주는 것이다. 그것으로부터, 학생들은 자신을 둘러싼 문제 상황에서 무엇을 하는 것이 최선인가를 생각하고, 도덕적으로 타당한 판단을 해, 실천적 행동을 취할 수 있도록 된다고 생각되고 있다.

이 교육과정의 관점이 2007년 2월에 고시된 2007년 개정 가정과교육과정의 성격에 내제되어 있다. 즉, 교과 성격이 ‘실생활에 적용을 중시하는 실천 교과’로부터 ‘자기 주도적인 삶을 영위하는데 필요한 가치관과 다양한 능력을 기르는데 도움을 주는 실천 교과’로의 변화를 볼 수 있다. 이는 배운 이론을 실생활에의 적용이라는 좁은 의미에서 도덕적으로 이치에 맞게 판단해서 최선의 결정을 한 후, 행동으로 이르도록 하는 데까지 의미가 확장된 것이다. 또한 교과 목표에도 능동적인 학습자 양성, 그리고 지식, 기능, 가치 판단력의 함양을 통한 통합적 사고력, 실천적 문제해결력 요구 등의 변화를 볼 수 있다(교육인적자원부·경기도교육청, 2007).

## 2. 가정과 교사 연수 프로그램 실태

현직교사 연수 및 교사양성교육은 학교 현장에서 가정과 교사로서의 직무를 효율적으로 수행할 수 있는 자질과 능력을 기르는 기회가 된다. 그러나 현실적으로는 현장적용에의 비효율성 및 가정과 교사 양성기관의 교육과정과 중등 가정과 교육과정과의 연계 부족 등으로 현실성이 떨어지며(박명희, 1995; 김순주, 1999; 최미선, 2001), 교사와 현장 중심의 연수가 아닌 연수 담당자 및 기관 중심의 프로그램 구성으로 현장과의 연계성 부족, 연수자의 요구를 충족시켜 주지 못하는 교육과정, 교과의 중복 현상 등이 문제점으로 지적되고 있다(임일영 외4, 2007).

또한 가정과 교사들의 교수 능력개선을 위한 인식조사 결과, 현직 가정과 교사 연수 프로그램의 다양화 및 전문화에 대한 요구도가 높았으며 교사들의 교수 능력에서는 ‘지역사회 및 다양한 인적 자원과의 연계능력’, ‘학습 공간 및 학습자료 구성 관리 능력’, ‘다양한 수업전개 및 평

가능력’에 대한 요구도가 높았다(장명희, 2001). 이는 계속되는 교육과정의 개정과 가정교과의 특성, 교육공학의 진보, 교수 학습방법과 평가 방향의 변화 등에 따라 교사들에게 지속적인 노력을 요구하는 능력들이다. 뿐만 아니라 교수활동을 전개하는 교사들에게도 가장 관심 있는 활동 분야이기 때문에 이들 능력에 대한 현직교사 연수교육은 체계적이고 지속적으로 제공될 필요가 있다고 했다.

그러나 가정과 교사 재교육 관련 선행연구 분석 결과, 25년 동안 9편(김갑영·김경애·이전숙, 1991; 박영실, 1991; 박명희, 1995; 성화경, 1997; 김순주, 1999; 최미선, 2001; 박명희, 2006; 송미선, 2006; 임일영·권리라·이혜숙·박미진·류상희, 2007)이며, 그 중에서도 학위논문이나 전문 학술지에 게재된 연구 논문은 5편(김갑영 외2, 1991; 박영실, 1991; 1999, 김순주; 최미선, 2001; 임일영 외 4, 2007)에 불과하다. 또한 연구 내용도 9편 모두 설문지 조사에 의한 정량적 분석 기법으로, 교사재교육(연수)의 필요성, 교육내용 만족도나 현장 도움 정도, 연수 운영상의 문제점 파악, 그리고 그것을 기초로 한 발전 방안을 제시하는 정도에 그치고 있다.

## 3. 포커스 그룹 인터뷰

최근 정량적 분석에서는 얻을 수 없는 보다 세부적이고 심층적 자료를 얻을 수 있는 방법들이 프로그램 개발에 사용되고 있는데, 그 중 하나로 많이 활용되는 것이 포커스 그룹 인터뷰로 설문지 개발, 정량적 연구의 부가 자료, 교육 프로그램 개발이나 평가에 많이 활용되는 정성적 분석 방법이다(김경아, 1999; 김성재·김후자·이경자·이선옥, 2000; 김혜영·이자형, 2004). 포커스 그룹 인터뷰는 주제와 관련하여 공통된 특성을 가지고 있는 구성원들의 상호작용을 통하여 연구자가 정한 주제에 대한 자료를 수집하는 연구방법이다(김성재 외3, 2000). 이 방법은 연구자가 특정한 목적을 가지고 면담을 진행하여 단기간에 참여자들로부터 주제에 초점을 맞추어 많은 양의 집중적인 대화를 유도해 내는 것이며 그룹 내의 상호작용을 통해 그들의 경험, 감정 및 신념을 이끌어낼 수 있는 유용한 방법이다.

포커스 그룹의 연구 설계에는 자료수집 방법에 대한 많은 결정 사항들-그룹에 누가 참여할 것인가, 그룹을 어떻

게 구성할 것인가, 진행자의 개입 수준, 그룹의 규모와 전체 프로젝트의 그룹 수 등이 포함된다. 여러 연구자들의 경험에 의하면 첫째, 참여자는 동질적이지만 서로 간에 낮은 사람들을 모집하고, 둘째, 진행자가 많이 개입하는 비교적 구조화된 인터뷰에 의존하며, 셋째, 한 그룹 당 6명 내지 10명 내외이고, 넷째, 한 프로젝트 당 3개 내지 5개의 그룹으로 이루어진다(김성재·오상은·은영·손행미·이명선, 2007).

포커스 그룹 인터뷰를 실시하는 과정에서 자료 수집을 중단할 때의 판단기준은 이론적 포화인데, 이는 연구자가 면담을 통하여 관련 요인으로 발전시킬 자료가 더 이상 나타나지 않는다고 생각되는 시점이며 비슷한 경우가 반복되고 새로운 자료가 발견되지 않을 때를 말한다(김성교, 2007; 김성재 외4, 2007).

이 방법은 마케팅 분야에서 소비자의 요구를 분석하기 위해 주로 사용되었으나, 최근에는 영양상담 및 영양교육 프로그램 개발 등 영양학 분야(James, D.C.S., Rienzo, B.A., and Frazee, C., 1997; Skinner, J.D., Carruth, B.R., and Show, A., 1997, 김경아, 1999, 최선정·박혜련·박동연·안홍석, 2000; 권성옥·오세영, 2002; 권성옥·오세영, 2003), 보건교육, 특수교육 및 간호학 분야(김혜영 외1, 2004; 한영란·하은희·박혜숙·이보은, 2005; Kim, H., Lee, K., Lee S. & Kim, S., 2004; 김성재 외7, 2006; 이병숙·강성례·김혜옥, 2007) 등 여러 학문 분야에서 활용되고 있다. 가정교육학 분야에도, 김성교(2007)가 포커스 그룹 인터뷰를 적용해 교사 양성 교육과정에 대한 인식과 요구 진단을 시도했다.

이상 선행 연구 고찰 결과, 현장과 연계성을 가지며, 교육내용이나 방법 및 평가 면에서 연구자들에게 실질적인 도움을 줄 수 있는 연수 프로그램을 개발하기 위해서는 교육 수혜자들의 정확한 요구 진단이 필요함을 알 수 있었다. 이에 이 연구에서는 보다 심층적 요구 진단을 위해 포커스 그룹 인터뷰를 통한 질적 연구를 시도했다.

### III. 연구 방법

본 연구는 포커스 그룹 인터뷰를 통해 자료 수집한 후

그 내용을 Kruger(1998)가 제시한 4단계 분석과정의 지침 사항을 기준으로 분석한 질적 연구로, 연수 프로그램의 요구 분석 차원에서 수행되었다.

#### 1. 연구 참여자 선정

질적 연구를 위한 포커스 집단 인터뷰 참여자는 다음과 같은 포커스 그룹 선정 기준 중 한 가지 이상에 해당하는 해당자 18명을 선정했다: ① 실천적 문제 중심 수업과 관련된 주제로 학위를 받은 자, ② 실천적 문제 중심 수업 사례 연수 강의 경험자, ③ 실천적 문제 중심 프로그램 개발 참여 및 실행 교사. 본 연구에서 실천적 문제 중심 교육과정에 대한 경험이 풍부한 교사들만 연구 참여자가 될 수 있는 이유는 포커스 그룹 연구에서는 연구목적에 적합한 참여자를 선택하기 위해 의도 표출법을 사용하기 때문이다(김성재 외3, 2000). 특히 이 연구에서는 경험 교사가 처음 이 새로운 교육과정을 접했을 때 등의 경험에서 그 무언가를 발견해, 새로운 관점을 접해 보지 못한 교사들에게 보다 도움을 줄 수 있는 전문가 양성을 위한 연수 프로그램을 만드는 데 있기 때문이다.

또한 이 연구에서는 참여 대상자 선정 후 1차 집단, 2차 집단, 3차 집단 구성 시에 서로 다른 경험, 서로 다른 태도, 견해, 취향 등의 범주에 따라 포커스 그룹을 가능하면 다르게 배치하기 위해서 다음과 같은 노력을 했다. 첫째, 실천적 문제 중심 수업 경험자 중 서로 다른 경험-교과모임, 개발경험자 또는 학위 받은 자 또는 연수경험자, 중·고교, 경험 기간 등-을 가진 대상자들을 같은 포커스 그룹으로 배치하였다. 둘째, 서로 다른 태도나 견해-급진적/점진적-를 가진 사람은 같은 그룹에 포함시켰다.

연구 참여자의 일반적 특성은 <표 1>에 나타나고 있듯이, 평균 연령 42세(30대 6명, 40대 11명, 50대 1명), 평균 교육경력 17.9년(10년 이하 2명, 11-20년 미만 10명, 20년 이상 6명), 실천적 문제 중심 수업의 경험 기간은 평균 5년(5년 이하 10명, 6년 이상 8명)인 전국 각 시도에서 근무하고 있는 중·고교 교사들로 포커스 그룹이 구성되었다.

〈표 1〉 포커스 그룹 인터뷰 대상교사의 일반적 특성

대상	근무지	포커스그룹 선정근거	최종 학력	연령	교육 경력	실천적 문제 중심 수업 시작	인터뷰 장소	인터뷰 시간
1차 그룹	서울/중	학위자, 개발참여·실행	석사	37	13	2000	한성 여중	2007.11.03. 15:00 ~ 17:00
	서울/중	학위자, 연수강의 경험자	석사	33	9	2000		
	경북/중	개발참여·실행	박사 수료	42	19	1999		
	경기/여중	학위자	석사	40	16	1999		
	경기/여중	학위자	석사	43	19	1999		
	경기/중	학위자	석사	49	15	1997		
2차 그룹	대구/고	개발참여·실행	학사	43	18	2003	한성 여중	2007.11.10. 18:00 ~ 20:00
	경북/중	개발참여·실행	박사	43	20	2005		
	강원/고	개발참여·실행 연수강의 경험자	석사	49	27	2001		
	경기/중	개발참여·실행 연수강의 경험자	박사	40	19	2001		
	전남/중	개발참여·실행 연수강의 경험자	석사	51	25	2003		
	경기/고	개발참여·실행	석사	30	6	2007		
3차 그룹	경남/중	학위자, 연수강의 경험자	석사	49	26	2006	경상 대학교	2007.11.14. 18:00 ~ 20:00
	경남/여중	개발참여	석사	48	25	2007		
	경남/여중	개발참여	석사	39	16	2007		
	경남/남중	개발참여	석사	44	21	2007		
	경남/중	개발참여	석사	38	15	2007		
	경남/중	개발참여	석사 과정	38	13	2006		

## 2. 자료 수집 및 분석 방법

### 1) 자료수집

포커스 그룹 인터뷰는 6명씩 3회에 걸쳐(11월 3일, 10일, 14일) 실시했으며, 매회 2시간 30분에서 3시간 정도 실시되었고 인터뷰 직후 30분에서 1시간 정도 연구자들끼리 디브리핑(Debriefing) 모임을 가졌다. 또한 연구 보조자에게 포커스 그룹 인터뷰 진행 시 철저한 노트를 하도록 했다.

자료는 포커스 그룹 인터뷰로부터 수집되었다. 수집된 자료는 현장 노트(포커스 그룹 진행 중의 기록), 오디오 테이프를 이용하여 포커스 그룹 시행 중 내용 및 직후의

디브리핑 내용 등을 전사(transcription)한 전사본 등이다. 수집된 자료는 파일럿 인터뷰(1시간 33분), 1~3차 포커스 그룹 인터뷰 전사본(8시간 4분), 1~3차 디브리핑 전사본(1시간 31분) 등 총 A4 용지 172페이지 분량이다.

### 2) 자료 분석

본 연구에서는 Krueger(1998)가 제시한 분석과정 즉, 연구시작시기, 포커스 그룹 도출, 포커스 그룹 직후, 전체 포커스 그룹 종료 후 등 4단계 지침 사항을 준수했다. 그 구체적인 단계를 제시해 보면 다음과 같다.

## (1) 1단계(연구시작시기)

각 참여자에게는 미리 전화나 메일로 개별적으로 의뢰를 하고, 인터뷰 일주일 전에 인터뷰와 관련된 안내 메일을 보냈으며, 인터뷰 하루 전에 전화로 참석 여부를 재확인 했다. 또한 포커스 그룹 인터뷰에서 활발한 토의가 이루어지도록 안내문에 6문항·실천적 문제 중심 수업에 처음 접했을 때의 반응, 이 수업의 시도 배경이나 이유, 이 수업을 개발했을 때의 경험, 실천했을 때의 경험, 연수 프로그램 내용 요구, 연수 프로그램 방식 및 평가에 대한 요구 등의 내용을 사전에 생각해보고 오도록 안내하였다.

2007년 10월 31일 파일럿 인터뷰를 실시했으며 이를 기초로 질문의 명확성, 순서, 용어 및 인터뷰 시간 등을 검토하여 본 인터뷰 진행에 반영하였다. 파일럿 인터뷰 참여자는 포커스 그룹 인터뷰 참여자 선정기준과 동일하게 선정하였다.

인터뷰 질문은 분석을 염두에 두고 준비했으며, 녹취 테이프, 전사한 녹취록, 현장노트, 디브리핑 노트 등을 기초로 분석하기로 연구자들이 합의했다. 질문 개발은 포커스 그룹 연구 방법(김성재 외3, 2000)의 절차에 따라 질문의 원칙을 숙고하고, 연구문제를 명확히 한 후, 공동 연구원들 간 질문의 아이디어를 공유하면서 질문의 초안을 만들었으며, 여러 차례 질문을 검토한 후 최종 질문을 개발했다. 또한 최종 질문은 파일럿 인터뷰를 통해 수정·보완한 후 3회의 포커스 인터뷰에 사용했다. 단, 포커스 인터뷰의 진행을 보다 원활하게 하기 위해 질문의 순서는 매 회 조금씩 수정되었다.

## (2) 2단계(포커스 그룹 진행 중)

포커스 그룹 인터뷰 진행은 미리 계획된 인터뷰 계획에 따라 진행했다. 먼저, 인터뷰에 대한 개괄적 안내·모임에 대한 감사 인사, 연구원 소개, 인터뷰를 하게 된 연구 배경과 인터뷰 진행 중 지침 안내 등으로 시작했으며, 인터뷰 참여자의 일반사항에 대한 간단한 질문과 인터뷰 내용을 녹화와 녹음을 하는 데 대한 동의를 서면으로 받았다. 다음으로, 인터뷰 중에는 미리 생각해 오게 한 6문항의

질문을 재구성해서 전반부, 휴식 및 녹음·녹화 진행 사항 점검, 후반부 질문으로 진행했다. 토의가 진행 중에는 토론 내용을 주의 깊게 경청했으며, 진행자는 토론 과정에서 모호한 부분이나 논리에 맞지 않는 내용 등을 재확인하기 위한 추가질문 및 인터뷰 내용의 요약 등으로 마무리했다.

## (3) 3단계(포커스 그룹 직후)

포커스 그룹 종료 직후에는 토의의 가장 중요한 주제와 아이디어, 기대했던 내용과 다른 내용, 다른 포커스 그룹과 다른 내용, 보고에 포함될 내용, 보고서에 포함할 중요한 인용문, 기대하지 않았던 결과와 기대했던 결과, 다음 포커스 그룹에서 변경해야 할 내용, 기타 토의 중 모호했던 부분이나 다른 해석이 가능한 부분, 준비나 진행상의 문제점 등에 대해 디브리핑 노트를 정리했으며, 녹음이 잘 되었는지 점검했다. 매 회 끝나면 현장 노트(포커스 그룹 진행 중의 기록), 오디오 테이프를 이용하여 포커스 그룹 시행 중 내용 및 직후의 디브리핑 내용 등을 전사(transcription)하고, 의미 있는 진술을 중심으로 분석한 후 그 자료는 다음 인터뷰에 반영하였다. 첫 번째 그룹에서 제시된 주제가 두 번째 그룹에서 나타나는지를 탐색했으며, 세 번째 그룹에서는 주제들이 포화되어 더 이상 새로운 자료가 나타나지 않아 면담을 종료하였다.

## (4) 4단계(전체 포커스 종료 후)

전체 포커스 종료 후 분석과정에서는 다양한 포커스 그룹 속에서 반복적으로 나타나는 경향과 형태(trend & pattern) - 참여자가 사용한 용어의 의미, 맥락, 내적 일관성, 의견의 빈도, 의견의 규모, 의견의 강도, 반응의 특이성-등을 찾고자 하였다. 즉, 자료 분석의 첫 단계에서는 전사된 자료를 반복적으로 읽으면서 자료를 코딩했으며, 다음 단계에서는 연구자들 간의 지속적인 비교과정을 통해 비슷하게 명명한 개념들을 모아 범주화하고 더 큰 범주로 통합하면서 속성에 따라 분류했다. 범주화 작업을 할 때는 연구 시작시기에 계획한 연구 목적에 비추어 해석을 시도하고 결과를 정리하였다.



## IV. 연구 결과 및 해석

‘실천적 문제 중심 교육과정 연구 프로그램’ 개발에 필요한 기초 자료를 얻기 위해, 먼저 실천적 문제 중심 교육과정 연구에 대한 교사들의 반응, 연구 프로그램의 교육내용, 연구 프로그램 방식 및 평가 등에 대한 교사들의 요구를 파악하고자 했다. 또한 이를 토대로 실제 실행할 실천적 문제 중심 교육과정 연구 프로그램의 틀을 제시했다.

### 1. 실천적 문제 중심 교육과정 연구에 대한 교사들의 반응

실천적 문제 중심 교육과정 연구에 대한 교사들의 반응을 파악하기 위해, 먼저 실천적 문제 중심 교육과정을 처음 접했을 때의 반응, 이 교육과정의 이론을 실제 수업과 접목했을 때의 반응 등의 이해를 통해 실제연수에서 어떤 내용을 어떤 방식으로 다루어야 할 것인가를 파악하고자 했다. 특히 이 반응을 통해서 2007년 개정 가정과 교육과정에 새롭게 도입된 실천적 문제 중심 교육과정을 처음 접하는 사람들에게 연수를 할 때 어떤 내용으로 어떻게 접근해야 하는가에 대한 시사점도 얻고자 했다. 그 이유는 본 연구를 토대로 계획하고 있는 연수가 새로운 교육과정을 연수시킬 수 있는 전문가 양성의 목적도 있기 때문이다.

#### 1) 실천적 문제 중심 교육과정을 처음 접했을 때의 반응

포커스 그룹 참여 교사들이 실천적 문제 중심 교육과정을 처음 접했을 때의 반응을 이해하려면, 그 시기의 참여자들에 대한 맥락의 이해가 선행되어야 한다. 따라서 1차-3차 전사 자료를 통해 참여 교사들의 일반적 상황을 분석했다. 그 결과, 포커스 그룹 인터뷰 참여 교사들에게서 다음 몇 가지 특징들이 발견되었다.

첫째, 1995년부터 2007년 사이 학부나 대학원 과정의 가정과교육론이나 가정교육철학 수업, 교과 모임 연수, 학

회 등의 참여를 통해 실천적 문제 중심 교육과정을 경험했다. 둘째, 포커스 그룹 인터뷰 참여자들은 이 교육과정을 경험하기 이전에는 교과에 대한 정체성을 갖지 못하고 있었다. 즉, 자신이 가르치고 있는 교과에 대해 확실한 신념과 철학을 갖지 못하고 방황했기 때문에 재충전이나 새롭게 자신을 점검할 필요성을 느끼고 있었다. 셋째, 교사 자신이 교과의 정체성이나 교과에 대한 철학이 부재함으로 인해, 학습자들로부터 ‘이 내용 왜 배워요?’라는 질문을 받든지, 아님 ‘교사 자신이 왜 가르쳐야 되지?’라는 질문을 하고 있었다.

“제가 학교 올 때도 가정교과를 정말 싫어했어요 학교 다닐 때 가정 선생님의 그 이미지가 굉장히 저하고 안 맞아서 가정 선생님이 되겠다는 생각은 단 한 번도 한 적이 없으면서 교직을 이수했어요 ...(중략)... 애들이 ‘왜 배우냐?’는 얘기를 굉장히 많이 했어요(B).”

“학생들에게 ‘이걸 왜 배워요?’라는 질문을 받기도 했지만, 제 스스로가 ‘이걸 내가 왜 가르치지? 이걸 어떻게 가르쳐야 하지?’라는 질문을 스스로에게 참 많이 했었어요(D).”

“언제나 정체성 없음 또는 대혼란 이런 상태로 있다가 다른 방법으로 어떻게 아이들의 관심을 좀 끌 어볼 수 없을까 연구를 하다가, 그래도 언제나 그건 아니더라고요. 본질적으로 그게 아니니까. 교과를 통해서 교사로서 자부심을 느낄 수 있어야 되는데 그게 없어서 너무 고민하다가...(생략)..(G)”

위와 같은 배경을 가진 교사들이 실천적 문제 중심 교육과정에 접했을 때의 반응은 다음 세 그룹으로 분류되었다. 첫 번째 그룹은 ‘아! 이거구나, 기뻐다, 행복했다, 신선했다, 충격이었다, 뭔가 찾았다, 희망적이었다, 이게 살 길이야!’ 등의 반응을 보였으며, 인터뷰 참여자의 대부분이 여기에 속했다.

“가정과에 대한 정체성, 그 당시 제가 경력이 짧지 않은 데도 불구하고, 사실 그런 것 없었어요. 그냥 가정 책에 있는 그것을 어떻게 하면 효율적으로 애들에게 가르쳐주고, 그리고 아까 그런 질문(선생님 이것 왜 배워요?)은 최대한으로 안 받는 것이 좋고,

그런데 대학원에서 \*\*\*교수님 도움을 받아서 우리가 그 공부를 하면서 그때 처음 느꼈던 것 같아요. 그래서 이제, 같이 공부했던 사람들하고, '야! 우리도 이렇게 가르치면, '선생님 이것 왜 배워요!'라는 질문에 대답할 수 있잖아. 라면서 그 대답 찾는 게 그때는 너무 기뻐요(C)."

"신선함을 뛰어넘어 충격이었고, 7차 교육과정의 개정으로 교과내용이 변화를 가져왔고 그 변화에 맞물려 단순한 지식의 습득보다는 사고력을 신장시키고 실생활의 문제점을 해결할 수 있는 실천적 문제를 다룰 수 있다는 희망적 수업방법이었다(I)."

"처음엔 많이 쇼킹하기도 했고...(중략)... 연수를 통해서 조금씩 깨이면서 '야! 우리가 원하는 게 바로 이런 거였구나!(K)'"

"처음 접할 때는 기쁨이 너무 컸던 것 같아요. 그러니까 언제나 정체성 없음 또는 대혼란 이런 상태로 있다가 다른 방법으로 어떻게 아이들의 관심을 좀 끌어들 수 없을까 연구를 하다가, 그래도 언제나 그런 아니더라고요. 본질적으로 그게 아니니까. 교과를 통해서 교사로서 자부심을 느낄 수 있어야 되는데 그게 없어서 너무 고민하다가 그때 이론을 접하면서 '이것이야말로 살길이다. 하면 될 것 같다' 그 당시로는 그냥 어려울 것이다 이런 생각도 못하고 정말 저렇게 하면 길이 보이겠다! 이 생각만으로 관심을 가져왔던 것 같습니다(G)."

"대학 1학년 2학기 때 가정학철학 과목을 배우면서 '아, 가정교육과가 이런 과였구나, 내가 생각하는 가정과 교사가 그냥 정말 작은 가정교사가 아니라 아이들의 삶을 변화 시킬 수 있는 가정과 교사구나' 라는 생각에 저도 참 기쁨을 느꼈던 것 같아요(L)."

두 번째 그룹은 소수였지만, '혼란스러웠다, 어렵다, 버겁다/힘들었다, 낯설었고 당황스러웠다, 두려웠다' 등의 반응을 보였다. 교사들이 '혼란스럽다', '버겁다/힘들었다'라고 느꼈던 것은 이제까지 배워왔던, 그리고 가르쳐왔던 교과내용이나 전달방식과 전혀 달랐기 때문에 새로운 것을 발견한 기쁨보다는 본인이 가지고 있던 사고를 전환시키는 일이 쉽지 않았던 것 같다. 또한 '어렵다'라고 느낀 교사들은 실천적 문제 중심 교육과정의 기저에 있는 배경철학에 대한 이해를 어려워했으며, 이보다 실제 수업을 개발하고 실천하면서 어려움을 느낀 경우가 더 많았다.

하지만 이 그룹의 교사들은 힘들고 어렵지만 이런 방향으로 나아가지 않으면 안 되겠다는 책임감을 보이기도 했다.

"어느 정도 사고가 굳어진 상태에서 전혀 그런 걸 접하지 않았고, 그런 가정과교육을 받아왔고 나 또한 그런 가정과교육을 현장에서 실시한 사람으로 너무나 혼란스럽더라고요. 그리고 이게 과연 맞을까? 물론 그 내면에는 새로운 것을 발견했다는 기쁨도 있었지만 일단은 너무 버겁다. ....중략.... 000교수님 그 수업을 받으면서 접했는데 한동안 참 힘들더라고요. 과연 이게 지금까지 해왔던 가정과의 기술적인 측면, 우리가 생활과학/종합과학이라 했을 때 내가 학부 때 정립해놓은 개념하고 완전히 다른 걸 받아들이기까지, 그리고 지금 현시점까지 아직도 조금 혼돈과, 실제 현장에서 제가 적용하고 있는 것과 제가 머릿속에 해야 한다고 생각하는 것과의 괴리, 이런 것들 속에서 아직도 갈등하고 있는 상태라고 저는 이야기하고 싶어요(H)."

"저는 지금도 과도기에 있는데, 계속 혼재한 거 같아요. 실천적 문제 중심으로 수업을 잘해나가고 있다는 만족감을 주는 게 아니라, 내가 또 옛날처럼 애들한테 주입을 어느새 하고 있구나, 시간이 부족하다는 이유로 준비가 덜 됐다는 이유로. 반성을 하면 나오거든요. 또 상황이 여의치 않으면 그렇게 되돌아가버려요. 그래서 일단은 적용을 하면서 이제 그나마 회의를 느낀 게 학습자의 태도에 있어서, 변화에 있어 진심으로 지속적인 애들이 변화를 보이는 구나, 일회성이 아닌. 일반적인 이론 중심으로 강의식 수업을 하고 나왔을 때 보다는 애들이 진심어린 내면으로부터의 변화를 보이니까 이렇게 해줘야지, 내가 힘이 들어도 이걸 또 수정해오고, 다시 활동지를 만들어와서 분단으로 나누어서, 애들이 조금 아무래도 이끌어가기 쉽지가 않더라고요. 적용이 안됐었으니까. 그래도 개들의 변화나 개들이 이런 생각까지도 할 수 있는 아이들인데 내가 너무 애들을 그런 부분을 무시하고 일방적으로 해왔구나, 그런 학습자의 모습에서 이 수업을 해야 된다는 책임감도 느끼고.. 그렇더라고요(H)."

"저는 발령받고 얼마 되지 않아서 가정교사로서 제 나름대로의 철학이 확실히 정착되지 않은 상태에서 접했기 때문에 굉장히 낯설었고, 당황스러웠던 기억이. 그러다 10년 지나고 나니까 정말 좋았던 이론이라 관심을 가졌거든요. .... 접해보지 못한 학문이었

기 때문에 그에 대한 두려움도 있었고 잘 모르는 것에 대한 그런 것이 있었던 것 같습니다(Q).”

“제 개인 발표가 실천적 문제 중심 수업 적용부분인데 제 친구들도 응원한다고 와서 자기들도 그 이야기는 들었는데 주제가 실천적 추론을 하면 ‘OOO’를 하기 위해, 나는 무엇을 해야 하는가’라고 하니까 교과서와는 틀이 완전히 다른데서 오는 두려움이 가장 컸던 것 같고, 제가 지도안에 과정자체까지도 분명히 하고 활동지를 썼더니 자기들도 활동지는 했다는 거죠. 용어의 생소함에서 오는 두려움이 가장 컸고 교과서식이 아닌 다른 방법으로 자료를 모아야하는 번거로움이 힘들었다(M).”

“접해 보지 않았던 데서 오는 두려움. ...(중략)... 새로운 것을 하자면 이론이 무엇인지, 수업을 들을 때마다 들어도 나한테 와 닿지 않는다. ...(중략)...선생님 강의내용을 몇 번이나 접했는데 내가 하고 있는 게 맞나? 그런 두려움이. 변화는 주고 있지만 이론이 무장되지 않아서 두렵고(R).”

세 번째 그룹은 ‘용어만 몰랐을 뿐 이미 실행하고 있는 것과 상당히 유사하다’라는 반응을 보였다. 이 그룹의 교사들은 실천의 개념, 교육과정 개발 관점 등에 대해 잘못 이해를 하고 있었다. 즉, 실천적 문제 중심 교육과정에서 실천은 도덕적으로 이치에 맞게 판단해서 최선의 결정을 한 후, 행동으로 이르도록 하는 데까지 확장된 의미로 해석해야 하는데, 배운 이론의 생활화에서의 적용이라는 좁은 의미로 해석한다든가, 교육과정 개발 관점에 따라 교육과정의 목표, 내용, 수업방식, 평가 등이 달라진다(Kowalczyk, D., Neels, N., & Sholl, M., 1990)는 점을 잘못 이해하고 있었다. 좀더 구체적으로 설명하자면 개념 중심 수업과 실천적 문제 중심 수업에 대한 정확한 차이점을 이해하고 있지 못하고 있음이 발견되었다. 이 두 수업의 차이점을 다른 인터뷰 참여자의 설명(G/K 참조)에 잘 나타나고 있다. 즉, 실천적 문제 중심 수업은 지금까지 해온 개념 중심 수업과 달리, 학생들이 어떤 상황에서 판단해 행동으로 옮길 때 자신 위주의 사고에서 벗어나, 자신은 물론 다른 사람에게 미치는 영향까지도 고려해 이치에 맞는 판단을 내려 행동하도록 하는 수업이다.

“실천적 문제 중심 수업에 대한 연수를 들은 선생님들은 ‘뭐 우리도 원래 실천하고 있었는데, 실천적 문제 중심의 수업을 하고 있었는데.’ 이런 식의 반응을 보이시더라고요 근데 우리가 얘기하는 그 실천의 개념하고, 그 선생님들이 얘기하는 실천의 개념하고, 사실은 전혀 맞지 않는 건데, 피상적인 이해에 따라서 ‘원래 하고 있었던 거다.’라고 하는 느낌을 가지시고 거기에 대해 깊게 생각을 안 하시는 그런 분위기였어요(A).”

“우린 나름대로 의미를 부여하면서 수업했는데 그랬다가, 대학원 들어가서 이걸 배우면서는 꼭 우리가 79년, 80년 그 오래된 미국 이론을 그대로 그냥 받아들여야 되는 것인가, 그리고 꼭 그것을 거기에서만 찾아야 하나? 우리는 이미 그 전에 실천하고 있지 않았나 하는 생각이 들거든요. 미국의 것을 그대로 받아들이기 보다는 우리도 그동안 해왔던 것에서 미처 우리가 부각시키지 못했던 것을 이거랑 같이 맞물려서 부각시키는 쪽으로 많이 해석을 하기 때문에. 그러면서 제가 마음이 조금 편해, 별다른 수업은 아닙니다, 우리가 해왔던 것 중에서 어떤 것에 좀 더 초점을 맞추는 거라 제 나름대로 해석을 했는데. 이렇게 이야기해도 되는 건지 두려움 같은 게 있어요(J).”

“기존에 내가 해왔던 거랑 유사하다고 느낄 때가 언제냐면 실천 문제중심 교육 과정 전체 큰 틀 속에서 일부분이 같더라고요. 왜냐하면 주로 그 전에 했던 수업을 떠올려보면 ‘어떻게’에 많이 맞춰진 거 같아요. 일방적인 전달은 하고 싶지 않으니까 혼자 연구를 한다고 하고 방법을 개선해보겠다고 한 게 결국은 왜 하는가, 뭘 하는가 전체 큰 틀을 보지 않고 ‘어떻게?’에 초점을 맞춰서 재미나게 구성을 했었던 거라고요. 이 이론을 접하면서 ‘어떻게?’를 다루되 여기에 포인트가 있는 게 아니라 전체를 보고 그 속에서 이것을 함께 다루어 주는, 그런 쪽으로 생각이 넓어진 것 같고, 제가 생각이 넓어지니까 수업 중 아이들도 큰 흐름에서 대화를 나눌 수가 있었어요(G).”

“예를 들면, 환경에 관련된 식생활을 할 때도 아이들에게 이런 건 먹으면 안 좋아 계속 이런 이야기를 했지만, 이게 단지 몸에 안 좋고 이래서 우린 이런 걸 먹어야 돼 이렇게만 했었던 거죠, 우리는 그런데 그게 아니라 그게 과연 사회적으로, 국가적으로, 또 다른 사람에게 어떤 영향력을 미치는가, 좀더 가치관이 들어간, 철학이 들어간. 이제 사고하는 생각을 갖게 하는 것이죠. 만약에 오늘 가래떡 대신에 햄버거

를 먹는다면, 아니면 빼빼로 데이 때 같으면 빼빼로를 먹는다면 돈이 낭비되고 수입 밀을 먹으니까 안 좋고 단지 그런 것만 이야기 하다가 그 다음에는 그러면 우리 농민들이 어떻게 될 것이고, 우리 농민들이 우리 농사를 못 짓게 되면 우리에게 어떤 영향이 오고, 환경에 어떤 영향이 오고 우리는 왜 그러면 이렇게 해야되는가하는 가치관을 심어 줄 수 있게 됐다(K).”

“저는 처음 실천적 추론을 모를 때에 기본적인 틀에 맞춰서가 아니고 제 나름대로 막 했는데 나중에 실천적 추론을 배우고보니깐 틀렸지만은 그의 유사한 수업들을 제가 많이 했다. 알고 난 뒤에는 그 틀에 맞추어 부족한 부분을 조금씩 메워 보려고 애를 쓰고 그래요(M).”

이상의 분석 결과를 통해 다음 몇 가지 시사점을 얻을 수 있었다. 첫째, 교과에 대한 정체성 형성을 위해 가정교육철학에 대한 이론 강의가 연수프로그램에 포함되어야 함을 확인할 수 있었다. 둘째, 인터뷰 참여 교사의 대부분이 실천적 문제 중심 교육과정을 처음 접했을 때 긍정적인 반응을 보였으나, 자신의 수업으로 내면화할 때는 어려움을 느끼고 있었다. 따라서 실천적 문제 중심 교육과정 이론은 물론, 수업으로 내면화 시킬 수 있는 실제 훈련이 필요함을 확인할 수 있었다. 셋째, 개념 및 실천적 문제 중심 교육과정에 대한 이해 부족으로 새로운 이론을 받아들이는 것을 거부할 수 있으므로, 실천의 개념, 접근 방식에 따른 교육과정의 특징, 교육과정 관점과 수업, 그리고 그 배경철학 등에 대한 이론 강의가 연수프로그램에 포함되어야 함을 확인할 수 있었다. 넷째, 경험이 다년간 있는 교사들도 이론은 어렵다고 느끼고 있으므로 쉽게 접근할 수 있는 교육내용 재구성, 교육방법 등에 대한 연구가 필요함을 알 수 있었다.

## 2) 실천적 문제 중심 교육과정의 이론을 실제수업과 접목했을 때의 반응

실천적 문제 수업 교육과정의 이론을 실제수업과 접목했을 때의 반응 분석 결과, 다음과 같았다. 첫째, 신선한 충격을 받은 교사들도 실제수업과의 접목에서는 어려움을

느꼈으며, 심지어 불안하다고까지 했다. 그 이유는 이론도 어려울 뿐 아니라 충분한 이론 학습이 안 된 상태에서의 시도이므로 과연 이렇게 하는 것이 제대로 하고 있는가 하는 확실하지 않음에 대한 불안 때문으로 보였다.

“아! 이거구나!” 이런 생각이 들면서 머리가 확 깨지는 그런 느낌을 받았는데, 한 시간 한 시간 더 하면서 더 어렵더라고요. 저는 지금도 이 교육과정에 대해서 가지고 있는 생각이 ‘참 어렵다.’라는 생각을 많이 가지고 있어요(A).”

“연수를 통해서 조금씩 깨이면서 ‘아! 우리가 원하는 게 바로 이런 거였구나! 라고 생각하면서 그래도 ‘참 어렵다, 쉽지는 않다.’ 하엿든 우리가 갈 길은 이것이구나(K).”

“우리는 여름방학 때 9명이 모여서 이야기 하면서 지도안의 학습목표를 넣으면서 ‘이게 실천적 추론수업 목표 맞나?’ 그것으로는 애매하다. 이러면서 같이 ‘다시 한 번 봐주자’ 이런 식으로 이야기 하거든요. 사실 하면서도 이거 제대로 흘러가고 있나, 맞긴 맞는 거 같다. 같다고 말을 하지 이거 진짜 맞다, 이거 확실해 라고 말하는 선생님들은 많이 없거든요(O).”

둘째, 실천적 문제는 학생들 자신의 삶의 문제로부터 규정해야 하는데, 교사들이 학생들의 생활에서 실천적 문제를 찾아내는 것도 어려울 뿐 아니라, 실천적 문제를 규정하는 자체가 어렵고, 수업의 큰 흐름을 잡는 문제가 힘들다고 했다. 하지만 이러한 문제를 극복해 온 경험 교사에 의하면, 교사 자신이 자신의 삶에서 실천적 문제를 끄집어 낼 수 있고, 교사 자신이 이성적이고 중심 잡힌 사고를 할 수 있을 때 극복 가능하다고 했다.

“첫 번째 봉착한 게 여기서 내가 무엇을 실천 문제로 잡을까. 가장 큰 것을 무엇으로 잡을까. 그리고 그에 맞춰서 목표들을 어떻게 진술을 할까. 교과의 내용들은 있고 저희들이 개정된 교육과정을 놓고 작업을 했지만 기존의 교재에서 이거는 넣어야겠다, 또 어떤 것은 빠진 것도 있지만. 그 다음 하위 목표 진술하는데 있어서 목표 진술에 맞는 내용구성, 요소들을 뭘 배치할까 그게 제일 힘들더라고요. 그 다음에 나머지 시간적으로 필요한 것은 자료를 어디에서, 진

술이 되면 이거 제시해야지 하면 맞는 자료를 갖다 넣는 건 그 다음일이고, 그건 찾으러 가면 되니까. 그건 시간의 문제네, 가장 큰 흐름을 잡아줄 때 그게 제일 힘들더라(R).”

“실천적 문제일가에 대한 확신이 안설 때가 많아요. 그리고 미리 가치판단을 줘버린 거 아닌가. 그렇지 않다면 너무 이게 아이들에게 와 닿지 않는 문제는 아닌가 이런 고민을 하게 되더라고요. 문제규정이 되면 그 다음부터는 좀 쉬운 거 같아요(G).”

“최소한 상호작용-아이들과, 아이들의 언어로, 아이들의 문제를 꼬집어내서 그런 과정에서 제일 중요한 건, 제 생각에는 교사자신이 삶에서 자신의 실천적 문제를 꼬집어내고, 그것을 스스로 비판적인 모든 문제의 핵심을 집어내고, 문제를 해결과정 대로 풀어낼 수 있을 만큼 이성적이고...(생략)...(E)”

셋째, 실천적 문제 중심 수업을 시도할 때의 구체적인 어려움으로 ‘실천적 문제 중심 수업을 하려면 논리적 사고력이 필요한데, 생각자체도 하기 싫어하는 아이들을 어떻게 사고하게 할까, 부족한 시수로 진도확보가 어렵다, 지필평가 문항 개발이 어렵다, 학습지 제작이 어렵다, 참고할 자료가 부족하다, 가르치는 교사 자신이 추론 수업을 적용하려는 의지가 부족하다, 학생들의 변화에 대한 조급함으로 쉽게 포기해 버린다’ 등이 확인되었다.

“실천적 문제 중심 교육 과정으로 수업을 하려면 일단은 아이들의 논리적 사고력이 좀 되어야 된다. 생각이 들더라고요. 그런데 생각하는 게 싫으니까. 생각하기 질문만 나오면, ‘아, 생각 안 나오, 몰라요’ 이렇게 하더라고요(G).”

“이것만 하다보면 평가에 대한 문제네기가 쉽진 않거든요. 나중에 따로 정리를 해준다면, 선생님 또 유인물 내줘요 이리저리 없을까. 제일 골치 아픈 게 평가를 하기 위한 문제를 내면서 실천적 문제를 고려해서 접목시키는 방향. 그게 제일 까다롭고 어렵지 않나(P).”

“학습지 만들 때도 안 힘들던가요? 자료를. 나는 내가 전체적으로 구상을 잘했는데 준비를 했는데 막상 자료 만들면서 거기에 맞 맞는 자료와 활동지를 갖다 놓으니까 어떤 때는 하루 종일 앉아있어도 한 차시도 못 짜겠어요. 자료가 어딴지? ..(중략)..그런데 시간이 너무 많이 들더라고요. 한 차시 분을 만

드는데 어떤 경우는 일주일 이상 들어도 만들어도 찝찝한. 매 차시를 그렇게 만들자면 다른 수업을 하기에 너무 힘든(R).”

“부족한 시수로 진도확보가 어렵고, 수행평가는 좋은 평가 자료로 활용되지만 지필평가 문제 출제하려면 어려워요. 게다가 학습지 만들 때, 학습목표와 맞도록 질문을 만드는 것이라든가, 다양한 참고문헌이나 도서가 부족한 관계로 대학논문의 내용을 수정 보완하여 학교 현실에 맞게 재편성하는 일이 쉽지 않았어요. 주위에서 보면 가르치는 교사 자신이 추론 수업을 적용하려는 의지가 부족하든지... 학생들의 변화에 조급함을 느낌으로 쉽게 포기하려는 교사들이 많은 것 같아요(I).”

이상의 분석 결과를 통해 다음 몇 가지 시사점을 얻을 수 있었다. 첫째, 실천적 문제 중심 수업 설계 과정 전체에 대한 이론은 물론 교사들 자신이 자신 있게 수업 설계를 할 수 있는 능력을 기르는 실습 과정이 연수 프로그램에 포함되어야 함을 알 수 있었다.

둘째, 실천적 문제 중심 수업의 내용 요소- 실천적 문제 규정하기, 수업의 목표 설정하기, 수업의 목표와 다루는 수업 내용과의 관계 이해하기, 실천적 추론과정을 도입한 활동지 제작하기 등에 대한 훈련 과정이 연수 프로그램에 포함되어야 함을 확인했다. 특히 이론적 문제, 과학적 문제와 실천적 문제 구별하기, 실제 생활에서 직면하는 문제로부터 실천적 문제 만드는 과정 등은 반복적인 훈련이 필요함을 알 수 있었다. 셋째, 실천적 문제 중심 수업 경험자들의 수업 개발 및 실천에 대한 경험 공유 과정이 필요함을 알게 되었다.

### 3) 실천적 문제 중심 교육과정 경험 교사들의 연수 참여에 대한 반응

2007년 개정 가정과 교육과정은 7차 교육과정까지와는 다른 관점을 가진 실천적 문제 중심 교육과정 관점이 내재되어 있다. 따라서 교사가 교육과정을 충분히 이해하는 것이 교육과정 실행과 변화를 성공으로 이끄는 관건이 되므로 교사가 새로운 교육과정을 충분히 이해할 수 있는

교사 연수가 필요하다(이경진, 2006). 특히, 실천적 문제 중심 교육과정과 같은 비판적 인식 중심 교육과정으로의 혁신적 변화를 위해서는 더욱 교사 재교육이 필요하다(Cunningham, 1992; Wyatt, 1994).

이에 실천적 문제 중심 교육과정을 경험한 교사들에게 실천적 문제 중심 교육과정 관련 연수가 제공될 경우 참여의사가 있는지, 만약 참여의사가 있다면 그 이유는 무엇인지에 대해 알아보았다. 그 결과, 인터뷰 참여 교사들은 그런 연수가 있다면 반드시 참여하겠다는 반응을 보였으며, 그 이유로는 ① 현장 교사들에게 실천적 문제나 실천적 추론 수업에 대해 논리적으로 설명해 줄 수 있는 철학적 지식이나 배경을 가진 전문가가 되고 싶어서, ② 자신이 하고 있는 실천적 문제, 실천적 추론 수업에 대해 확신을 가지고 싶어서, ③ 현재 자신의 수업에서 한계를 느끼고, 자신의 관점이나 수업 방식 등을 재정립하고 싶어서 ④ 실천적 추론 가정과수업이 기존 가정과 수업보다는 학생들의 흥미를 이끌어 낼 수 있기 때문에 ⑤ 필요한 자료를 공유할 수 있으므로 등을 제시했다.

“그 전문가 연수에 오고 싶은 목표가, 저도 전문가가 됐으면 참 좋겠어요. ...(중략)..어떤 주제가 주어졌을 때 제가 이렇게 수업을 구성해 볼 수 있어야 되지 않을까라고 생각해요. 자질이 있다는 것은 다는 아니더라도. 그리고 많은 워크북이나 이런 게 주어졌을 때 내 주제에 맞게, 가려낼 수 있는 안목이 길러졌으면 좋겠다. 또 그게 아니더라도, 가려내지 않더라도 다양하게 다른 사람들이 하는 자료들을 보면서 수정해서 사용할 수 있을 만큼 이론적으로도 좀 더 유능했으면 좋겠고 그렇습니다. 그런 능력이 있었으면 좋겠다(G).”

“실천적 문제 중심 수업을 하면서 드는 의문이 항상 그런 거 같아요. 아까도 제가 어렵다고 말씀드렸지만, 제가 이렇게 하면서도 이렇게 하는 게 맞는지, 잘못 된 건 아닌지. 라는 의문을 늘 갖고 있어, 계속 저는 배우려고, 교과 모임 연수에도 몇 번 참석을 하고, 학회도 몇 번 가서 들어보곤 하는데, 아직도 명확하게 딱 와 닿는 게 없는 것 같은 생각이 듭니다(A).”

“명쾌하게 뭔가 자신감이 없는 거죠. 아직. 어렵게 하게 이게 나아갈 길이요 옳다는 건 알고 하지만 현장에서 적용하면서 어려움이나 그리고 과연 하면서도 늘 이렇게 습관처럼 검증을 하게 되요. ...(중략)..

과연 내가 이렇게 하고 있는 게 맞는 가 옳은가에 대한 확신과 그다음에 기준에 알고 있었던 모험하고의 어떤 차이점 때문에 자기가 이렇게 자료를 만들었을 때 애들의 사고력 신장이나 비판력 향상에 조금 도움이 되었을까? ...(중략)... 자신을 업그레이드시키기 위해서 연수를 좀 받고 명료하게 하고 싶다(H).”

“제가 아까 얘기처럼, 하면서 확신이 아직 없다는 거. 제가 정확하게 실천적 추론 주제에 대해서 제대로 하고 있는지에 대한 것. 조금 더 배우면, 확신을 가질 수 있을 거 같은.(M)”

“저는 요즘 같은 경우에는 한계를 느껴요. 수업을 하는데. 그러니까 초반에는 아이들이 질문을 하고 그다음에 스스로 생각하게 하고 이렇게 하는 거에 어느 정도 좀 나름대로 만족을 느꼈었는데. 최근에 이제 비판 수업을 1학년들 대상으로 하는데 ...(중략)... 내가 비판인지 아닌지 구하는 것조차 모르고. 10% 체중에서 아주 간단하게 그냥 체중에서 10%를 초과하는지 안하는지를 한번 해보자 했는데, 10%를 어떻게 구하는지를 모르는 거예요. 그 질문에서부터 아이들이 막히니까 더 이렇게 계속 수업을 계속 진행해야 할 의욕을 잃게 되는 거예요. ...(중략)... 내가 하는 수업방식에 문제가 있지 않은가...(중략)..제가 연수를 받게 된다면 좀 그런 한계에서 좀 벗어날 수 있지 않을까? 아이들에게 좀 더 다양한 질문을 유도하고 다양한 방법으로 그 한계를 넘어설 수 있는 계기가 되지 않을까 그런 생각을 하고 있습니다(D).”

“가정교과의 위기감을 새로운 수업방법으로 전환시키면서 교사 자신이 만족감과 가정교과의 정체성을 찾아갈 수 있다고 긍정적으로 생각해요(I).”

“제가 이 실천적 문제 중심 교육과정을 배우기 전에는 저도 그냥 고등학교 때 저희 가정선생님한테 배운, 똑같은 수업을 했거든요. 똑같은 수업을 하고, 재미없어 하면 그냥 우겨다짐으로...(중략)... 한 시간 애들 토론 시키고 한 시간 일어나서 발표하고 디펜스하고 내가 결론 내려주고 그 다음시간에 그거에 대한 이론수업하고 이랬을 때 애들도 좋아하고 나도 편하고 나중에 졸업했을 때 선생님 그때 가정수업 되게 독특했어요 이런 말도 듣고 그래서 저는 이 수업이 좋다고 생각을 하고 이 모형을 하기 전에는 저도 그냥 혼자 떠들고 나오는 그런 수업이었거든요 그래서 저한테는 많이 도움이 됐던 수업 방법이었던 것 같아요(F).”

“저는 아까부터 유난히 관점을 강조했지만 관은

가지고 있지만 바쁜 와중에 적용을 하면서 스스로 늘 부끄럽죠. 애들이랑 교감하고 어우러지고 뭐 개그하고 나온다고 할지언정 연수가 필요하다고 느끼는 이유는 내가 정말 바쁜 와중에 필요할 때 갖다 쓸 자료를 구하고 싶고, 또 나를 다듬고 싶고, 내가 가진 관점을 또 더 정리하고 싶고 이런 거를 재정립하고 싶은 계기로 연수가 필요한거죠(E).”

이상의 분석 결과를 통해 다음 몇 가지 시사점을 얻을 수 있었다. 첫째, 철학적 지식이나 배경에 대한 이론 연수가 필요함을 알 수 있었다. 둘째, 실천적 문제, 실천적 추론 수업에 대한 이론 및 실습이 병행되는 연수가 필요함을 알 수 있었다. 셋째, 자료를 찾아 교재를 개발할 수 있는 능력을 길러주는 연수가 필요함을 알 수 있었다. 그러므로 이제까지 공급자 중심의 연수, 백화점식 연수 방식을 탈피해서 수요자 중심의 맞춤형 연수가 필요함을 확인하게 되었다.

## 2. 연수 프로그램의 교육내용에 대한 교사들의 요구

개혁에서 강조하는 학습내용과 학생들에게 어떻게 이러한 학습내용들을 가르칠지에 중점을 둔 연수 프로그램에 참여한 교사들이 자신들의 수업실제에서 긍정적인 변화를 가져왔다고 했다(Cohen, D. K. & Hill, H. C., 2002, 최진영 외1, 2005 재인용). 즉, 연수 프로그램의 교육내용에 따라 교사들의 수업실제에 긍정적인 변화를 가져올 수도 있고 변화를 가져오지 못할 수도 있다.

따라서 인터뷰 교사들 자신이 실천적 문제 중심 교육과정 관련 연수에 참여한다고 가정한다면, 실천적 문제 교육과정에 대해 전문가로서 부족한 점이나 좀더 깊이 있게 배우고 싶은 내용은 무엇이며, 앞으로 있을 연수 프로그램에서 구체적으로 어떤 내용을 중점적으로 다루어지길 원하는지를 알아보았다. 그 결과 인터뷰 교사들이 다루어지길 원하는 연수 프로그램의 교육내용은 크게 세 가지로 분류해 볼 수 있었다. 첫째, 수업의 관점을 가지고 수업을 전체적으로 조망해 볼 수 있는 교육내용이 다루어지길 원하고 있었다. 구체적으로 살펴보면, 교과와 철학 및 영역

별 관점 설정, 전문가의 수업시연 또는 수업시연이 담긴 비디오나 동영상 시청을 통해 수업의 흐름 파악하기 등의 교육내용이 연수 프로그램에 포함되기를 원했다.

“모든 수업에 적용할 수 있는 근간을 세우려면 기초가 필요해요. 철학이...(E)”

“구체적인 수업내용에 대한 질문을 던져보는 것도 필요하지만 가정과 교사로서 연수라면 처음에 우리가 가정과의 존재 이유가 뭐냐, 당위성을 이야기 해 보라든지, 한 단원을 주고 이 단원을 배워야 되는 이유와 만약에 이 단원을 5차시로 구성한다면 어떤 내용이나 어떤 질의방식으로 질문 할지에 대한 거를 한 장정도로 써보는 것도 의미가 있을 것 같아요(A).”

“아까 처음에 말씀한 것처럼, 수업의 관점, 교과영역별 관점 예를 들면 의생활 영역에서의 관점 같은. 차시별 수업 사례 지도안보다는 전문가가 수업하시는 모습이라든지 일부분이라도 들으면 저희들이 이렇게 도움이 되죠. 사람마다 다르겠지만 저는 그렇게 되면 공통적으로 다 들어간 종합적인 뭔가가 나오지 않을까 싶어요. 관점 좋아하는 사람, 수업 좋아하는 사람 다 다르니까(E).”

“영역별로, 의생활에서 아이들의 실천적 문제를 잡아내서 수업을 풀어갈 때. 그리고 제가 풀고 싶은 것은 우리보다 먼저 미국의 여러 주에서 실행해 온 것이나, 앞서 가신 선생님이나 한 학기 수업을 전체로 쭉 보는 것도 도움이 될 것 같아요. 한 차시 수업 사례보다는 전체가 통으로 들어있는 것을 보면(E).”

“실제로 수업을 보여드리고, 지도안이나 교사 활동하는 것만 봐서는 감이 안 올 때가. 눈으로 한번 수업에서 이렇게 하는구나 하면 좀 낫지 않을까. 말하는 것보다는 동영상을 보여주는 것이 더 빠를 것 같긴 해요(B).”

둘째, 실천적 문제 중심 수업을 설계해 가는 전 과정을 분절되지 않고 다루되 연수 참여자들이 그 과정마다 참여하면서 익힐 수 있는 교육내용이 연수 프로그램에 포함되길 원했다. 구체적으로 살펴보면, 실천적 문제 개발(2007 개정 교육과정을 기초로 재구성한 실천적 문제는 물론, 의식주 등의 영역으로 분절되지 않은 중·고교생들의 당면한 실천적 문제 추출), 동기 유발을 위한 발문과 실천적 문제 중심 수업과 접목시키는 방법, 실천적 문제 중심 수

업 지도안 개발, 수업시연, 상호평가 및 전체 수업 과정에 대한 전문가에게 피드백받기 등을 요구하였다. 즉, 주체적으로 실천적 문제 중심 수업을 이끌어 가는 역량을 길러 줄 수 있는 교육내용이 연수 프로그램에 포함되기를 원했다.

“저는 아까 말씀하실 때 연수에 참여하는 사람들이 기본적으로 다 알고, 관심 있고 공부도 좀 했던 사람이라면 이론은 물론, 그래도 이론은 항상 부족하거든요, 그것도 중요하지만 뭐를 했을 때 결국 발표하면서 표현하면서 결국 자기 것이 된다는 것에 저는 공감하거든요...(중략)..토의하면서 나온 지도안이라든지 실천문제를 뽑아낸다던지 이런 걸 직접해보면 하면서 그러면서 아마 사람들 간의 고민도 아마 그런 걸 해봐야지 그냥 앉아서 배우는, 그런 걸 해봐야지 나올 것 같아요. 그러면 거기서 또 자연스럽게 지속적으로 연구가 하고 싶은 마음도 생길 수도 있고 그래서 저는 그런 배경의 사람들이 모인다면 좀 괴롭지만(C).”

“저는 제가 아까 말씀드린 도입단계에서 동기유발 시키는 질문을 뽑아내는 방법. 애들한테 동기유발 시키는 방법을 실천적 문제하고 접목시키는 기술적인 것을 가르치면 좋지 않을까(F).”

“제가 연수 해보면, 관점이란 게 정말 중요한데. 그걸 요구하시진 않아요. 제가 실제로 접했을 때는 ‘선생님 성 부분 활동지 한 장 더 주세요...(중략)... 생각이 바뀌어야 연수도 호응을 하고 이럴 것 같긴 한데, 생각을 바꾸는데 처음 접하신 선생님한테 몇 시간을 투여해서 과연 그 생각을 바꿀 수 있을까. 그러려면 선생님들이 단 한час이라도 ‘내가 해볼 수 있네’ 이런 자신감이 생기면 한번 해볼 것이고, 해보고 난 후 ‘이것 괜찮다’라는 생각이 들면 그 다음 연수 때는 이론도 좀 더 알고 싶어 하시지 않을까. 저는 거꾸로 실제수업을 할 수 있게 하는 게 더 낫지 않나(B).”

“선생님 저번에 그 지도안, 학습지, 보시고 선생님이 코멘트 해주신, 저는 굉장히 도움 이 됐거든요. 그런 코멘트를 해주면 (L: 침삭? G: 예) 그 학습지만이 아니라, 다른 학습지도 이런 관점에서 다시 봐야지... 이런 관점에서(G)”

“제가 생각하는 것은 지도안 속에 포함 될 수도 있는데, 예를 들면, 실천적 문제 추론에 어떤 문제를 제시했을 때, 그 속에 꼭 포함되어야 할 요소들은 뭔지.. 그것에 따라 지도안들이 많이 달라질 수 있잖아

요. 그러니까 최소한 지금 현 시점에서, 건강한 식생활을 영위하기 위해서 난 뭘 해야 되는가. 라고 했을 때, 그 속에 어떤 어떤 요소들은 꼭 짚어야 되는가? 그런 것들을...(M)”

“현실적으로 의식주 현재 상태에서 실천적 문제가 대체 뭐냐를 정해 보는 것이고, 이상적으로는 의식주가 아니라 중학생들의 가정교과에서 해야 할 요목, 그런 걸 정해보는 그것도 굉장히 어려울 것 같거든요(C).”

“실천적 추론 수업에 꼭 들어가야 될 게, ‘가치관의 변화라는 것을 통해서 행동의 변화를 가지고 오도록 하는 수업 방식이다’라는 그런 개념이 들어가야 될 것 같아요. 그전에는 교사들이 모르는 것 가르쳐 줘서 이해하도록 하고, 알게 하고 이었는데, 이해나 알게 하는 것이 아니고, 스스로가 판단해서 인식하도록 해주어야 되는데... 그게 어려웠던 것은 그런 실천적 추론이 나오게 된 배경을 수업할 때, 옛날에 철학부터 해가지고 다 잊어버렸거든요(M).”

셋째, 세부적인 문제이지만, 실천적 문제 중심 수업을 시도할 때 느끼는 어려움 - 자료 찾기 및 교재 개발, 실천적 문제 중심 수업에서의 지필평가 문항 개발 등을 연수를 통해 도움을 받고자 원했다.

“현실적으로 불가능한 게 한 학년에 내가 혼자 맡으면 입시과목이 아니니까 내 마음대로 요리가 돼요. 근데 두 사람, 세 사람이 같이 하면 시험문제 때문에 내 마음대로 빼고 집어넣고 이게 안 되거든요(F).”

“자료와 자료를 적용하시는 분의 수업이 동시에 있어서 부분 부분이 짝 통으로 보여 진다면, 그 때까지 다 이해 못하고 돌아가신 분이라 해도 이 자료를 보면 서 그 수업에 이렇게 쓰였고..라고 될 수 있죠(E).”

“수행평가는 각자가 어떻게든 조정해서 할 수 있는데 지필을 어려워하시더라고요. 그래서 그 지필평가 문항 예시들. 이런 수업을 했을 때 가능한 문제로 제시를 할 수 있다면 좋겠죠. 현장 선생님들로서 가장 좋지 않을까(G).”

“수능형 문제와 비슷한 형태로 지문을 올리고 답변을 찾게 되는데, 근데 그걸 하면서 문제점이요, 문장이 해력이 높은 애는 답을 찾아요. 그러니까 이것도 오류, 정확한 답을 만들어야 되기 때문에 나머지는 뭔가 확실한 오류가 있어야 되거든요? 그러다 보면 문장이해력



이 좋은 예가 교과공부와 상관없이 무조건 맞는다는가 그게 수능형 문제의 가장 큰 단점인 것 같고요(J).”

이상의 분석 결과를 통해 인터뷰 교사들은 첫째, 학습 내용이 구체적이기를 원하고 있었다. 즉, 실천적 문제 중심 수업의 흐름의 시작에서 마무리까지의 각 요소에 대해 구체적으로 이해하고자 했으며, 적극적인 참여자세로 자신들의 수업실제에서 긍정적인 변화를 기대하고 있었다. 둘째, 연수 강사들에 의한 일방적인 강의보다 연수 참여자들이 직접 해보면서 체득하는 교육내용이 포함되어야 함을 시사해 주고 있다.

### 3. 연수 프로그램 방식 및 평가에 대한 교사들의 요구

교수실제에 직접적이고 긍정적인 영향을 미치기 위해서는 교사 연수의 방법적 측면 역시 고려되어야 한다. 따라서 실천문제 중심 교육과정 연수 프로그램 방식에 대한 요구분석 결과는 다음과 같았다.

교사들은 연수 프로그램 방식으로 이론과 실습을 병행하되 실습의 비중이 50%이상 차지하기를 원했으며, 특히 이론은 너무 깊이 들어가기 보다는 폭넓게 다루기를 원했다. 즉, 이론에서는 실천의 의미, 수업의 관점, 실천적 문제, 실천적 추론 등을 폭넓게 다루기를 요구하였다. 실습에서는 직접 지도안 작성, 필요한 자료 개발, 수업시연 등에 대해 워크숍 및 첨삭이 병행되기를 원했으며, 상호 피드백을 위해 혼자서 하는 것 보다 5~7명 정도의 팀별로 하기를 원했다. 최근 연구들의 결과(Garet, M. S., et al., 2001; Elmore, R., 2002; Sykes, 2002; 최진영·송경호, 2005 재인용)와 일치하고 있다. 즉, 새로운 개혁 내용을 가지고 동료들과의 의미 있는 토론에 참여하고, 관련 자료들을 찾아가며 직접 연구하는 등의 적극적인 활동을 통해 교사 스스로 의미를 깨닫고 개혁 내용을 체화하였을 때 비로소 교사들은 진정한 수업 변화를 가져올 수 있기 때문이다.

“이론 실기 반반정도는 돼야 되지 않을까 싶어요. 가장 어려운 게 실천문제를 뽑아내는 것이 가장 어

려웠던 것 같아요. 그리고 또 같이 해보고. 뽑아내고, 그것을 해결하기 위해서 만들어 가고, 같이. 어떤 큰 주제들을 다루는데도 같이 정리하고 그런 연습.(K)”

“저는 이론은 물론 기초가 돼야 되겠지만, 이론 중심 보다는 실기 중심의 실천적 연수가 되었으면. 그런 생각이 듭니다. 실기에 비중을 많이 뒀으면. 수업 기술, 즉, 지도안 짜는 방식 이라든지, 내가 주제적으로 실천적 수업을 이끌어 가는 방식 같은 것(0발언/Q동의).”

“핵심적인 것은 뭐 깊이 설명을 하더라도 나머지는 전반적으로 알게 하되, 실습은 조금 더 시간을 많이 할애했으면 좋겠다. 40:60 아니면, 30:70 그렇게 하는 게 훨씬 나을 거 같네요(R).”

“실천적 추론 수업 지도안을 짤 수 있다. 물론, 실기만 해서는 안 되겠지요. 우리가 실기가 되려면, 이론이 녹아 있어야만 실기가 될 수 있고, 또 내 것이 되려면, 이론이 무장 돼야 내 것이 될 수 있는 거니까, 병합되면 최고 좋겠는데, 비중은 실기에 더 주는 게 좋겠다(O).”

“실기라는 개념이 팀별로 직접 지도안을 짜는 거라든지, 거기에 필요한 자료를 개발한다든지, 그런 것이라면, 혼자서 하는 것은 잘 못 갈수도 있기 때문에, 적절한 소그룹, 5명에서 7명 정도 그러니까 연수 인원을 분야별로 나누고 이론이 무장된 다음에, 또 모델을 제시한 다음에 개발을 하는 쪽으로 그런 연수 프로그램이 되었으면 좋지 않을까(N).”

“일단은 실천적 문제 중심 수업을 진행하고 있는 것을 눈으로 보고 그 다음에 실천적 문제를 잡아내는 게 중요한데 그런 훈련을 받고 저희가 실제 교과서를 가지고 우리가 거기서 어떻게 실천적 문제로 풀어 가는지부터 해서 문제 찾아내고, 수업에 적용하고 평가까지 실제 해보지 않으면 강의를 들어도 그것은 자기 것이 안 되는 것 같아요(B).”

“학생들한테 하는 것과 똑같은 방식으로 해도(K).”

“앞에 먼저 이론을 소개 하실 거잖아요? 그래서 끝나는 날도 한 번 더 이론을 정리하면 어떨까 하는 생각이 들어요. 그러니까 사흘 중간에 실습을 해가지고 다시 한 번 이론을 정리 하면서 연습했던 것을 정리할 수 있는 시간이 필요하지 않을까. 그러면 돌아가서도 더 기억이 정확하게 날 것 같은 생각이 들어요. 약간 심화된 이론을 한 번 더 정리를 꼭 해주시면(G).”

“선생님이 말씀하신 것처럼 최소한 실천에 대한 개념 정리, 합의 이런 부분들이 꼭 들어가야 하지 않을까 생각해요(G).”

평가 부분에 대한 포커스 그룹 인터뷰 참여 교사들의 요구를 연수생 평가 측면, 연수 프로그램 평가 측면, 학생 평가 측면으로 나누어서 정리한 결과는 다음과 같았다. 첫째, 본 연구에서 계획한 연수 프로그램은 30시간용으로 개발하므로 연수생에 대한 평가가 없지만, 만약 연수생을 평가할 경우에 연수생이 정확하게 연수 프로그램의 목표에 도달했는가에 대해 연수생 상호 평가와 대학의 실천문제 중심 교육과정 전공자의 평가가 병행되어야 하며, 그 평가 방식으로는 연수생들이 실천적 문제를 잘 규명했는지, 수업의 흐름이 실천적 문제 중심 수업으로 하고 있는지, 학생평가를 제대로 하고 있는지 등 활동과제를 평가하는 방식이 적절하다고 했다. 둘째, 연수 프로그램의 평가에 대해서는 교사들은 연수 후에 실천적 문제 중심 교육과정의 이론은 물론, 실제적인 면에서 확신을 가지고 다른 사람들에게 전달할 수 있을 때, 연수에서 배운 내용이 자신의 수업에 당장 적용 가능할 수 있을 때 좋은 평가를 할 수 있다고 했다. 셋째, 포커스 그룹 인터뷰 참가자들은 실천적 문제 중심 수업 후 학생 평가를 어떻게 할 것인가, 특히 이런 관점의 수업 후에도 현행 개념 중심 교과서 내용으로 지필평가 문항을 개발해야 하는 딜레마로 고민을 하고 있었다. 따라서 현재는 이런 관점의 수업 후에 수행평가와 같이 과정을 평가하는 데 비중을 두고 있지만, 연수과정에서 이런 부분까지도 다루어 주길 원했다.

“모둠으로 나누어 나름대로 실천적 문제를 산출하고 수업을 짜보고 평가도 한번 해보고 이런 식으로 진행을 하면, 그것에 대해서 어쨌든 저희는 저희가 맞는지 틀린지도 모르면서 다 한 것 같을 것 아니에요. 그러면 더 전문가이신 교수님들이 그 부분에 대해서, 실천적 문제 자체를 잡아내긴 하지만 그게 맞는지 틀린지 그게 항상 난해하거든요. 평가문항을 만들었다 해도 이게 정말 적절한 평가인가, 의도하는 평가인가 이 부분에 대해서 선생님들이 서로 평가를 해주시든 아니면 교수님들의 평가가 이루어지면..(B).”

“연수생에 대한 평가라고 하는 것은 우리가 이 연수를 통해서 어디까지 도달해야 되는 가를 정하는 거잖아요. 이것도 조금 전 말씀드린 것처럼 영역별로 실천적 문제를 잘 잡아내었는지 확인해주고, ...(중략)... 관점을 보여주는 수업에서는 교사의 관점도 표

출될 수 있는 방법으로 평가를 하셔야 될 것이고.. (생략).. (E).”

“연수생 평가라면... 서술형 평가 보다는, 과제 평가를 해야 되지 않을까...(N)”

“안 그러면 실제 시연(O).”

“누가 저한테 실천적 문제중심 교육과정이 무엇인가 물었을 때, 다른 선생님들에게 그것에 대해서 일사불란하게 꼭 나올 수 있을 때 ...(중략)... 우리가 했던 것을 서로 토의하면서 이 부분은 실천적 문제가 아닌 것 같은데 하면서... 그 동안 내가 오류가 있었다면 그것을 깨닫는 것. 그 수준이 높아지면 점수를 후하게 줄 것 같은데요(C).”

“저는 이 연수를 받고 다음 학기 내 수업에 적용해서 내 수업이 변화되면 그게 제일 좋은 거 같아요(A).”

“저는 연수 후 실질적인 자료를 가지고 갔으면 좋겠어요. 우리가 ‘와’하고 들었다가 슬려고 하면 멘땅에 헤딩하는 느낌이 들면 참 어려우니까 영역별로, 요소별로 느낀 것만큼 활용할 수 있는 자료를 가지고 가고 싶어요(E).”

“아까 그 전문가로서 그런 요구들을 다 반영한 연수라면, 그 기준으로 평가가 될 것 같아요(G, H). 돌아서 나오면서 그런 측면이 조금이라도 나아졌다고 느껴지면 좋았다고 평가할 거거든요(G).”

“연수를 받고나서 얼마나 나한테 흡수가 잘 됐는가? 내가 이걸 실제로 쓰는데 ‘아. 내가 이걸 받으면, 내가 지도안을 잘 짤 수 있다.’ 실제로 내가 적용이 가능한...(R)”

“새 교과서를 받더라도 두려움이 없어야 된다. 이 연수를 받고, 새 교육과정이 오더라도 겁을 먹지 않을 수 있다 라면, 이 연수는 성공한 거다(M).”

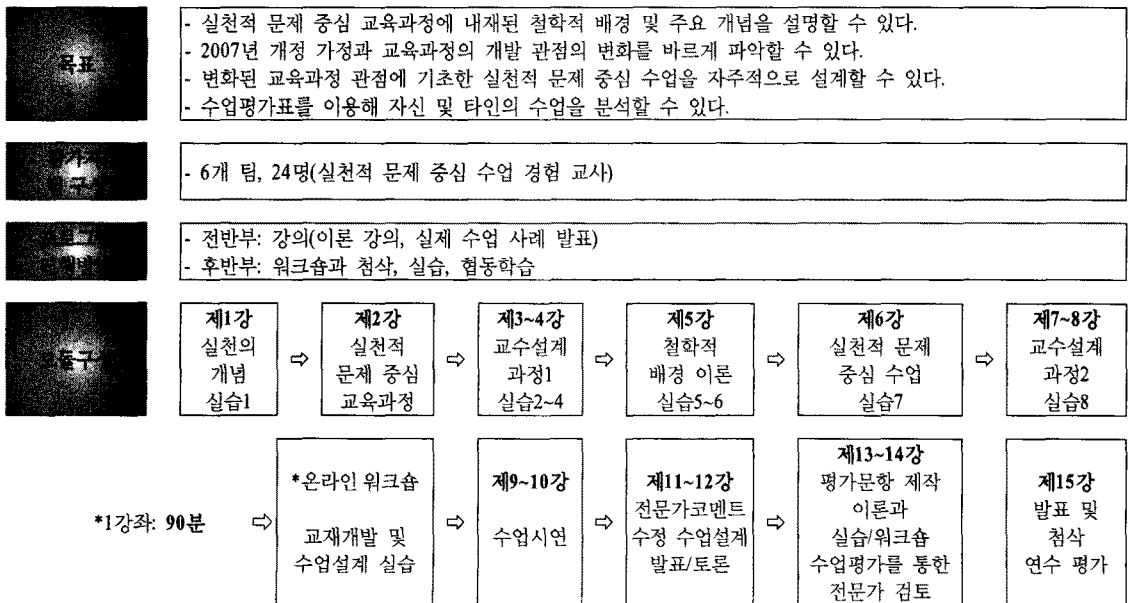
“수업은 실천적 문제 중심 수업의 관점에서 다하고, 평가는 정말 교과서와 똑같이 내야하니까. 그래서 저희는 수업과정을 평가하는데 비중을 많이 뒀어요, 40%이상. 그러나 지필평가에서는 거기까지 꼬집어 내 줄 수 없는 게 우리의 한계인데... 여기서는 어떤 지필평가항목으로 꼬집어 낼 것인가까지 해주시면 또 한번 집중할 수 있겠죠....(중략)...이런 연수에 간다면 어떤 차사에서 이런 실천적 문제를 이런 식으로 풀었다면 지필평가문항을 어떻게 만들 것인가 라는 지필평가 문항까지 꼬집어 내 주겠죠(E).”

“이런 방식으로 수업을 한 뒤 이런 방식으로 평가를 한다 해도 기존 학교에 정해진 규칙에 따라 할 수 밖에 없는 상태잖아요? ...(중략)... 수행평가는 각자가 어떻게든 조정해서 할 수 있는데 지필평가를 어려워하시더라고요 그래서 그 지필평가 문항 예시들... 이런 수업을 했을 때 가능한 문제로 제시해 줄 수 있다면 좋겠죠 현장 선생님들로서 가장 좋지 않을까(G).”

이상의 분석 결과를 통해 다음과 같은 연수 프로그램에의 시사점을 얻을 수 있었다. 첫째, 실천적 문제 중심 교육과정에 내재된 철학적 배경 및 주요 개념(실천의 의미, 수업의 관점, 실천적 문제, 실천적 추론 등)을 쉽게 이해시킬 교육 방식의 연구가 필요하다는 것을 확인했다. 둘째, 실천적 문제 중심 교육과정 관련 연수에 활용할 실천적 문제 중심 수업 설계 매뉴얼 제작이 시급함을 확인했다. 셋째, 연수생 평가를 위한 지도안 작성, 자료 개발, 수업시연 등을 평가할 평가도구 개발이 필요함을 확인했으며, 이와 함께 실천적 문제 중심 수업 후 이러한 관점에서의 학생평가를 위한 지필평가 문항 개발 훈련과정이 필요함을 확인했다.

#### 4. 실천적 문제 중심 교육과정 연수 프로그램의 틀

교사들의 요구-이론과 실습을 병행하되 실습의 비중 더 높게, 이론에서는 실천의 의미, 수업의 관점, 실천적 문제, 실천적 추론 등을 폭넓게 다루기, 실습에서는 지도안 작성, 필요한 자료 개발, 수업시연, 워크숍 및 첨삭이 병행, 상호 피드백, 5~7명 정도의 팀별 활동 등을 최대한 반영하여 총 30시간으로 구성된 실천적 문제 중심 교육과정 연수 프로그램의 틀을 개발했다. 이 연수 프로그램을 전문가 3인(교사교육 전공 교수, 교육과정 담당 전문직, 교과교육 전공 박사학위 소지 교사)에게 검토를 받았으며, 그들의 검토 의견을 최대한 수용했다. 단, 검토자의 의견 중 ‘제5강 철학적 배경 이론’은 실천적 문제 중심 교육과정의 근거가 되는 내용이므로, 교수 설계 과정 이전 단계에서 다루도록 권했으나, 포커스 그룹 인터뷰에서 연수자들은 이론 강의를 쉬운 개념부터 시작하기를 원했기 때문에 연구자들 간 협의에 의해 수정하지 않았다. 인터뷰 교사들의 요구, 전문가 검토 의견, 연구자 간의 협의 등을 거쳐, 총 30시간으로 구성된 실천적 문제 중심 교육과정 연수 프로그램의 틀을 [그림 2]와 같이 제시했다.



[그림 2] 실천적 문제 중심 교육과정 가정과 교사 연수 프로그램 틀(30시간용)

여러 연구들(Garet, M. S., et al., 2001; Cohen, D. K. & Hill, H. C., 2002; Elmore, R., 2002; Sykes, 2002; Knapp, M. S., 2003; 최진영·송경호, 2005 재인용)에 의하면, 효과적인 교사 연수는 교사들의 지식과 신념에 긍정적인 영향을 미치고, 궁극적으로는 교수실제에 변화를 가져 올 수 있다고 했다. 즉, 교사가 효과적이고 의미 있는 연수를 통해서 새로운 교과 내용에 대한 충분한 지식을 쌓고 스스로 변화의 필요성을 절감하게 된다면, 새로운 지식과 변화에 대한 신념을 바탕으로 교사들은 자신이 교수해 오던 교수방식에 변화를 시도하게 될 것이다(최진영 외1, 2005). 이러한 의미에서 볼 때, 실제연수 참여 의사가 있는 교사들(포커스 그룹 인터뷰에 참여한 교사 18명 중 10명이 실제 연수 참여 의사 밝힘)의 요구를 토대로 한 연수 프로그램(안)은 효과적이고 의미 있는 연수 프로그램 역할을 할 수 있다고 본다.

## V. 결론 및 제언

본 연구는 2007 개정 가정과 교육과정의 시행 준비를 위하여 본 연구자들에 의해 계획된 2008년 1월 21일에서 29일(오프라인 연수 4일간과 온라인 연수 5일간 실시 예정)까지의 기간에 총 30시간용 '실천적 문제 중심 교육과정 가정과 교사 연수 프로그램'에 대한 가정과 교사들의 요구를 파악하고 그로부터 연수 프로그램의 개발에 필요한 기초 자료를 얻는데 연구의 목적을 두었다. 이를 위해 질적 연구 방법인 포커스 그룹 인터뷰를 실시했다. 포커스 그룹 인터뷰는 2007년 10월부터 11월에 걸쳐 파일럿 인터뷰와 3차의 인터뷰를 실시했으며, 3차 인터뷰에 총 18명이 참여하였다. 연구 결과는 다음과 같았다.

첫째, 실천적 문제 중심 교육과정 연수에 대한 교사들의 반응을 파악하기 위해, 먼저 실천적 문제 중심 교육과정을 처음 접했을 때의 반응을 분석했다. 그 결과, 신선한 충격을 받은 그룹, 힘들고 어렵다고 느낀 그룹, '용어만 몰랐을 뿐 이미 실행하고 있는 것과 상당히 유사하다'라는 반응을 보인 그룹 등 세 그룹의 특징을 보였지만 거의 대부분은 신선한 충격을 받았다고 했다. 이는 실천적 문

제 중심 교육과정이 위기에 직면한 가정교육의 하나의 대안이 될 수 있음을 시사해 주었다. 그러나 신선한 충격을 받은 교사들도 실제수업과의 접목에서는 어려움을 호소하기도 했다.

실천적 문제 관련 연수가 제공될 경우 거의 모든 참석자들이 참여하기를 원했으며, 그 이유로는 ① 현장 교사들에게 실천적 문제나 실천적 추론 수업에 대해 논리적으로 설명해 줄 수 있는 철학적 지식이나 배경을 가진 전문가가 되고 싶어서, ② 자신이 하고 있는 실천적 문제, 실천적 추론 수업에 대해 확신을 가지고 싶어서, ③ 현재 자신의 수업에서 한계를 느끼고, 자신의 관점이나 수업 방식 등을 재정립하고 싶어서 ④ 실천적 추론 가정과수업이 기존 가정과 수업보다는 학생들의 흥미를 이끌어 낼 수 있기 때문에, ⑤ 필요한 자료를 공유할 수 있으므로 등을 제시했다.

둘째, 교사들은 연수 프로그램의 교육내용으로 교과외 철학 및 영역별 관점 설정, 실천적 문제 개발, 전문가의 수업사례 시청(비디오, 동영상 등), 자료 찾아 교재 제작, 동기 유발을 위한 실천적 질문 개발, 실천적 문제 중심 수업 지도안 개발·수업시연·상호평가, 실천적 문제 중심 교육과정에서의 지필평가 문항 제작, 전체 수업 과정에 대한 전문가에게 피드백받기 등을 요구하였다.

셋째, 교사들은 연수 프로그램 방식으로 이론과 실습을 병행하되 실습의 비중이 50%이상 차지하기를 원했으며, 특히 이론은 너무 깊이 들어가기 보다는 폭넓게 다루기를 원했다. 즉, 이론에서는 실천의 의미, 수업의 관점, 실천적 문제, 실천적 추론 등을 폭넓게 다루기를 요구하였다. 실습에서는 직접 지도안 작성, 필요한 자료 개발, 수업시연 등에 대해 워크숍 및 첨삭이 병행되기를 원했으며, 상호 피드백을 위해 혼자서 하는 것 보다 5-7명 정도의 팀별로 하기를 원했다.

본 연구에서 계획한 연수 프로그램은 30시간용으로 개발하여 연수생에 대한 평가가 없지만, 만약 연수생을 평가한다면 연수생이 정확하게 연수 프로그램의 목표에 도달했는가에 대해 연수생 상호 평가와 대학의 실천문제 중심 교육과정 전공자의 평가가 병행되어야 하며, 그 평가 방식으로는 그 평가 방식으로는 활동과제를 평가하는 방식이 적절하다고 했다. 또한 연수 프로그램의 평가에 대해서는 교사들은 연수 후에 실천적 문제 중심 교육과정의

이론은 물론, 실제적인 면에서 확신을 가지고 다른 사람들에게 전달할 수 있을 때 좋은 평가를 할 수 있다고 했다.

넷째, 인터뷰 교사들의 요구 분석 결과를 최대한 반영하여 총 30시간으로 구성된 실천적 문제 중심 교육과정 연수 프로그램의 틀을 개발했다. 구체적 교육내용은 제1강 실천의 개념/실습1, 제2강 실천적 문제 중심 교육과정, 제3~4강 교수설계과정1/실습2~4, 제5강 철학적 배경이론/실습5~6, 제6강 실천적 문제 중심 수업/실습7, 제7~8강 교수설계과정2/실습8, (온라인 워크숍: 교재개발 및 수업설계 실습), 제9~10강 수업시연, 제11~12강 전문가 코멘트/수정 수업설계/발표 및 토론, 제13~14강 평가문항 제작 이론과 실습/워크숍/수업평가를 위한 전문가 검토, 제15강 발표 및 첨삭/연수평가 등으로 구성했다.

이 연구 결과를 토대로 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 실천적 문제 중심 교육과정 경험자들이 이 교육과정을 경험하기 전에는 교사 자신이 교과와 정체성이거나 교과에 대한 철학 부재로 인해, 학습자들로부터 '이 내용 왜 배워요?'라는 질문을 받든지, 아님 '교사 자신이 왜 가르쳐야 되지?'라는 자문을 하고 있었다. 따라서 실천적 문제 중심 교육과정 관련 연수 기회를 확대하거나 교과 관련 연수과정에 교과 철학에 대한 내용을 포함시켜 교사들이 교과에 대한 확고한 신념과 철학을 가질 기회를 많이 제공해야 한다.

둘째, 교수실제 변화를 위한 교육개혁의 성공을 위해서는 본 연구에 근거한 효과적인 교사 연수 프로그램 개발이 요청된다. 또한 효과적인 교사 연수 프로그램을 개발하기 위해서는 교사 연수의 내용적 측면 뿐 아니라 방법적 측면 모두 고려해야 한다. 특히, 강의 중심의 연수보다 실습의 비중이 높은 연수 기회를 많이 제공해야 한다.

셋째, 새로운 관점의 교육과정이 잘 시행·정착되기 위해서는 새로운 관점의 수업 안내 연수에 활용할 실천적 문제 중심 수업 설계 매뉴얼은 물론, 지도안 작성, 자료 개발, 수업시연 등 활동 과제를 평가할 평가도구를 제공해야 한다. 이와 함께 실천적 문제 중심 수업 후 이러한 관점에서의 학생평가를 위한 지필평가 문항 개발 연수 기회 역시 많이 제공되어야 한다.

넷째, 본 연구에서는 30시간 전문가용 연수프로그램을

시험적으로 개발했으나, 온라인 강좌 5일간을 감안한다면 연수시간을 60시간으로 늘려 모든 강좌를 오프라인 강좌로 구성할 필요가 있다.

## 참고문헌

- 교육인적자원부·경기도교육청(2007). 시·도교육청 교육과정 핵심요원 연수 자료집(기술·가정). 교육과정 자료 제403호.
- 권성욱·오세영(2002). 포커스 그룹 면담을 이용한 미취학 아동의 위한 영양교육 요구도 조사. *대한지역사회영양학회 춘·추계 학술대회지*, 432.
- 권성욱·오세영(2003). 포커스 그룹 면담을 이용한 가임여성을 위한 영양교육 요구도 조사. *대한지역사회영양학회 춘·추계 학술대회지*, 122.
- 김갑영·김경애·이전숙(1991). 중등학교 가정과 교사 재교육을 위한 교육과정 조사 연구. *한국가정교육학회지*, 3(1), 61-69.
- 김경애(1999). Focus group interview를 이용한 여대생의 영양 상담에 대한 요구 분석. *서울여자대학교논문집*, 7.
- 김성재·김후자·이경자·이선옥(2000). 포커스 그룹 연구방법. 현문사.
- 김성재·오상은·은영·손행미·이명선역(Morgan, D.L. 저, 2007). *질적 연구로서의 포커스 그룹*. 군자출판사.
- 김성재·이명선·은영·고문희·김주현·김동욱·손행미·최경숙(2006). 가정간호전문사의 정체성: 포커스 그룹 연구 방법의 적용. *대한간호학회지*, 36(1), 103-113.
- 김수천(2003). *교육과정과 교과*. 교육과학사.
- 김순주(1999). *중학교 가정과 교사의 직무분석 연구*. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김명랑·윤우영·김동환·정진택(2004). 학업 성과 달성을 위한 평가도구 연구: Part I 초점그룹. *공학교육연구*, 7(4), 22-31.
- 김혜영·이자형(2004). 발달장애 아동 어머니의 자녀 건강요구 경험-포커스 그룹 인터뷰를 활용한. *간호과학*, 19(1), 44-50.
- 류상희(1999). 가정과 교사들의 가정과 교육과정 관점에 대한 선호도와 관련 변수. *한국가정교육학회지*, 11(2), 1-11.

- 류상희(2000). 가정과 교사의 교육과정 방향과 교수행동과의 관련성 연구. *대한가정학회지*, 38(8), 159-168.
- 박명희(1995). 신 교육체제 수립에 따른 가정과 교사 양성제도의 개선방향. 1995년도 하계학술대회 자료집, 5-14.
- 박명희(2006). 가정과 교육 운영 내실화를 위한 교사 연수의 방향. *한국가정과교육학회 하계학술대회 자료집*.
- 박영실(1992). 가정과 교사 재교육에 관한 연구: 서울 시내 중등학교를 중심으로. 동국대 교육대학원 석사학위논문.
- 성화경(1997). 가정과 교사 교육과 연구. *한국가정과교육학회 하계학술대회 자료집*, 39-46.
- 송미선(2006). 가정과 교사 연수실태 분석 및 가정과 연수의 방향. *한국가정과교육학회 하계학술대회 자료집*.
- 이경진(2006). 교사의 교육과정에 대한 이해가 교육과정 실행에 미치는 영향에 관한 사례 연구. *교육과정평가연구*, 9(2), 1-27.
- 이병숙·강성례·김혜옥(2007). 임상간호사의 직무만족 경험: 초점 집단 연구방법 적용. *대한간호학회지*, 37(1), 114-124.
- 이연숙외(2005). 교육과정 개정을 위한 가정교과의 대안적 모형. 2005년도 한국가정과교육학회 하계학술대회집, 77-93.
- 임일영·권리라·이혜숙·박미진·류상희(2007). 중등 가정과 1급 정교사 자격 연수 프로그램 운영 실태 분석 및 연수 참여자의 인식. *한국가정과교육학회지*, 19(4), 37-56.
- 최선정·박혜련·박동연·안홍석(2000). 당뇨환자의 식사처방 순응도에 영향을 미치는 사회심리적 요인 분석 I: Focus Group Interview를 이용하여. *대학지역사회영양학회지*, 5(1), 23-35.
- 최진영·송경오(2005). 사회과 교수실제에 영향을 미치는 교사 연수 특징 분석: 교사 연수의 내용 및 방법을 중심으로. *초등교육연구*, 18(2), 411-430.
- 한국교육과정평가원(2005). *가정과교육과정 개선을 위한 포럼 자료집*.
- 한영란·하은희·박혜숙·이보은(2005). 포커스 그룹 인터뷰를 이용한 청소년의 금연동기 탐색. *보건교육·건강증진학회지*, 22(1), 55-71.
- 허숙(1995). 교육과정의 재개념화를 위한 이론적 탐색 - 실존적 접근과 구조적 접근 -. *교육학연구*, 33(5), 217-242.
- Bobbitt, N.(1986). Summary: Approaches to curriculum development. In AHEA(1989). *Home economics concepts: a base for curriculum development*. Alexandria, VA., 44-47.
- Brown, M. M. (1978). *A conceptual scheme and decision-rules for the selection and organization of Home Economics curriculum for the selection and organization of Home Economics curriculum content*. Madison WI: Wisconsin department of public instruction.
- Brown, M. M. & Paolucci, B. (1979). *Home Economics: A definition*. Alexandria, VA: American Home Economics Association.
- Cunningham, R.(1992). *Curriculum orientation of Nebraska home economics teacher*. Unpublished master's thesis. University of Nebraska.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S.(2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Samples of Teacher. *American Education Research Journal*, 38(4), 915-945.
- James, D.C., Rienzo, B.A., and Frazee, C.(1997). Using focus groups to develop a nutrition education video for high school. *J School Health*, 67(9), 376-379.
- Kim, H., Lee, K., Lee S. & Kim, S.(2004). Cervical Cancer Screening in Korean American Women: Findings from Focus Group Interview. *J Korean Academy of Nursing*, 34(4), 617-624.
- Kowalczyk, D., Neels, N., & Sholl, M.(1990). The Critical Perspective: A Challenge for Home Economics Teachers. *Illinois Teacher*, May/June, 174-177, 180.
- Krueger, R.A.(1988). *Focus groups interviewing: A practical guide for applied research(2nd ed)*. St. paul, MN.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A.(2000). *Focus groups: A practical guide for applied research(3rd ed)*. Newbery Park, CA; Sage.
- Krueger, R.A.(1998). *Developing Questions for Focus Group Results(Focus Group Kit3)*. Thousand Oaks, CA; Sage.
- Krueger, R.A.(1998). *Moderating Focus Groups(Focus Group Kit4)*. Thousand Oaks, CA; Sage.
- Krueger, R.A.(1998). *Analyzing & Reporting Focus Group Results(Focus Group Kit6)*. Thousand Oaks, CA; Sage.
- Olson, J.(1981). Teacher influence in the classroom: A context for understanding curriculum translation. *Instructional Science*, 10, 259-175.
- Pinar, W.F.(1978). Note on the curriculum field. *Educational*

- Researcher*, 7(8), 5-12, 허숙(1995), 재인용.
- Robert, D.A.(1980). Theory, curriculum development and the unique events of practice. In H. Mundy(Eds). *Seeing curriculum in a new light: Essays from science education*. Toronto: OISE Press.
- Skinner, J.D., Carruth, B.R., and Show, A.(1997), *How and What do pregnant adolescents want to learn about nutrition?*. *Journal of Nutrition Education*, 28(5), 266-271.
- Steward B, Olson D, Goody C, Tinsley A, Amos R, Betts N, Georgiou C, Hoerr S, Ivaturi R & Jane V(1994). Converting focus group data on food choices into a quantitative. *Journal of Nutrition Education*, 26(1), 34-36.
- Wyatt, M.J(1994). *Curriculum orientation of home economics leaders and characteristics of recommended home economics documents*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University.

#### <국문요약>

본 연구는 2007 개정 가정과 교육과정의 시행 준비를 위하여 본 연구자들에 의해 계획된 2008년 1월 21일에서 29일(오프라인 연수 4일간과 온라인 연수 5일간 실시 예정)까지의 기간에 총 30시간용 ‘실천적 문제 중심 교육과정 가정과 교사 연수 프로그램’에 대한 가정과 교사들의 요구를 파악하고 그로부터 연수 프로그램의 개발에 필요한 기초 자료를 얻는데 연구의 목적을 두었다. 이를 위해 질적 연구 방법인 포커스 그룹 인터뷰를 실시했다. 포커스 그룹 인터뷰는 2007년 10월부터 11월에 걸쳐 파일럿 인터뷰와 3차의 인터뷰를 실시했으며, 3차 인터뷰에 총 18명이 참여하였다. 연수프로그램 개발과 관련하여 교사들은 다음을 요구하였다. 첫째, 교사들은 현장 교사들에게 실천적 문제나 실천적 추론 수업에 대해 논리적으로 설명해 줄 수 있는 철학적 지식이나 배경을 가진 전문가가 되고 싶은 등의 이유로 실천적 문제 관련 연수가 제공될 경우 거의 모든 참석자들이 참여하기를 원했다. 둘째, 교사들은 실천적 문제 중심 교육과정과 관련된 교과 철학 및 영역별 관점 설정, 실천적 문제 개발, 수업사례 시청, 교재 제작, 동기 유발을 위한 질문 개발, 수업의 실제 구성 및 지도안 개발, 수업시연 및 상호평가, 지필평가 문항 제작, 전체 수업 과정에 대한 전문가에게 피드백 받기 등이 연수내용에 포함되기를 원했다. 셋째, 교사들은 연수 프로그램 방식으로 이론과 실습을 병행하되 실습의 비중이 50%이상 차지하기를 원했다. 연수생을 평가해야 할 경우 연수생이 정확하게 연수 프로그램의 목표에 도달했는가에 대해 연수생 상호 평가와 대학의 실천문제 중심 교육과정 전공자의 평가가 병행되어야 하며, 그 평가 방식으로는 활동과제를 평가하는 방식이 적절하다고 했다. 또한 연수 프로그램의 평가에 대해서는 교사들은 연수 후에 실천적 문제 중심 교육과정의 이론은 물론, 실제적인 면에서 확신을 가지고 다른 사람들에게 전달할 수 있을 때 좋은 평가를 할 수 있다고 했다. 이상의 교사들의 요구를 최대한 반영하여 총 30시간으로 구성된 실천적 문제 중심 교육과정 연수 프로그램의 틀을 개발했다.

■ 논문접수일자: 2008년 7월 25일, 논문심사일자: 2008년 7월 30일, 게재확정일자: 2008년 9월 22일