

# 2007 개정교육과정 통합교과의 「통합단원」 실행에 관한 교사들의 관심도 분석

김은주 · 양무열 · 김대현<sup>†</sup>

(부산신덕초등학교 · 부산하남초등학교 · <sup>†</sup> 부산대학교)

## An Analysis on Elementary Teachers' Stages of Concern to Intergrated Units of Revised National Elementary Integrated Curriculum in 2007

Eun-Ju KIM · Mu-Yhol YANG · Dae-Hyun KIM<sup>†</sup>

(Sinduk Elementary School · Hanam Elementary School · <sup>†</sup> Pusan National University)

### Abstract

The purpose of the study was to figure out elementary school teachers' Stages of Concern(SoC) between senior teachers and new comers to integrated units of integrated curriculum which was revised in 2007 and applied in 2009 by using CBAM. Seventy-four home-room teachers in elementary schools took part as participants. For data collection, as Hall and Hord suggested in 2005, Questionnaire of Stages of Concern was used. Profiling of teachers' concern and one-way ANOVA were employed in data analysis. In the results, 55% of the teachers were in the stage of Awareness. In the stage of Informational, 22% of the teachers were appeared. Most of elementary teachers' concern about integrated units was closed to indifference of self-interest level. The difference of concern between senior teachers and others will be illustrated as findings. The results of the study provided that factors which influenced teachers' concern about the curriculum. Physical factors such as a curriculum guideline or on-line system to access boarder-cross curriculum influenced teachers' concern. Little intervention about the boarder-cross curriculum appeared in elementary schools. The authors of the study suggested to emphasizing the roles of facilitator for the revised curriculum.

*Key Words : Teacher's concerns, Integrated curriculum, Implementation of curriculum*

### I. 서론

2009년부터 초등학교 1, 2학년에 2007 개정교육과정이 적용, 2010년에는 3, 4학년에, 2011년에는 5, 6학년에 적용된다. 이 새로운 교육과정의 중요한 특징 중 하나는 1, 2학년에서 배우는 통

합교과 체제를 그대로 유지하되, 세 교과를 연결하는 학습 주제를 상호 횡적으로 연계하여 운영할 수 있도록 통합단원을 개발한 것이다(교육과학기술부, 2009).

그러나 공식적인 교육과정 문서상에 통합교과의 통합단원에 대한 개발 의도와 구성을 밝히는

<sup>†</sup> Corresponding author : 051-510-2629, dnkim@pusan.ac.kr

것과 실제로 교육과정을 실행하는 교사가 이전에 개발된 교육과정과의 차이점을 파악하고, 의도를 살려 수업을 하는 것은 별개일 수 있다. 아무리 새롭고 혁신적인 교육과정이나 프로그램이라 하더라도 이것은 교육의 지향점을 나타내는 문서로서 교육 현실과는 어느 정도 거리가 있을 수밖에 없다. 개정된 교육과정을 학교와 교실에서 자체 상황에 맞게 원형을 수정, 재구조화하여 행동으로 옮기는 과정이 교육과정 실행(김대현 외, 2005)이라고 볼 때, 성공적인 교육과정 실행은 직접적인 실행자인 교사의 역할에 달려있다고 할 수 있다. 다시 말하면, 새로운 교육과정이 마련되고 새로운 교과서가 교사들에게 주어진다고 해서 교실에서 행해지는 교육의 모습이 새롭게 변화되는 것이 아니며, 그 모습 또한 모두 동일한 것은 아니다. 동일한 교육과정을 실행한다고 하지만 교육의 실체는 각기 다른 형태를 띤다. 이러한 교육과정 변형은 여러 가지로 설명될 수 있지만 본 연구는 교사의 관심에 주목한다. 여기에서 말하는 관심(concerns)은 혁신 또는 어떤 새로운 아이디어나 실천, 프로그램과 관련하여 개인이 가지고 있는 정서(feelings), 태도, 사고, 또는 반응을 일컫는다(Hord, 1981).

Hall과 Hord(2001)는 변화를 실행한다는 것은 단순히 무언가를 행하는 것이 아니라 변화가 어떻게 이루어지고 있는지, 우리가 얼마나 잘하고 있는지, 어떤 효과가 있는지에 대하여 끊임없이 생각하고 느끼는 과정이라고 보았다. 때문에 변화를 실행하면서 교사가 겪게 되는 경험 속에는 분명 정서적 차원(affective dimension)이 존재한다고 할 수 있다. 따라서 개정된 교육과정에 대한 교사들의 정서, 사고, 반응에 따라 교실에서 이루어지는 교육의 모습은 매우 달라질 수 있다.

최근의 몇몇 연구(최진영, 1996; 조선경, 2006; Marsh, 1987; Anderson, 1997; Newhouse, 2001)들은 교사 개개인이 교육과정에 대해 가지고 있는 관심이 교사의 교육과정 실행에 매우 중요한 영향을 미친다는 점을 지적하고 있다. 이 연구들

은 교사 개인이 의도된 변화에 대해 갖고 있는 주관적 의미(subjective meaning)가 교육과정 실행수준에 영향을 미칠 뿐만 아니라, 실제 교실에서 드러나는 변화의 모습이 각기 다르다는 것을 보여주고 있다. 즉 교육과정을 어떻게 이해하고 수용하느냐, 학생을 위해 이를 적극적으로 운영할 의사를 갖고 있는가, 이를 실천하기 위해 얼마의 시간과 어떤 노력을 기울이는가에 따라 교육 현장의 변화는 성공적일 수도 있고, 그렇지 못할 수도 있다는 것이다.

이러한 점에 착안하여 본 연구는 2007 개정교육과정 통합교과의 통합단원 실행에 대하여 교사들이 가지고 있는 관심을 알아보고자 한다.

통합교육과정은 제4차 교육과정부터 도입되어 현장에 적용되고 있으나, 이와 관련한 연구들을 살펴보면 통합교육과정의 개념, 변천, 가능성과 한계, 통합 방식 등에 관한 연구(김재복, 1988; 김대현, 1993, 1996; 이미숙, 1999; 유한구, 2002; 김경애, 2004)들이 대부분이다. 이 연구들은 보다 의미 있는 통합의 방식과 구조, 통합의 철학과 관점에 대한 끊임없는 논의를 제기하고 있다. 물론 운영(실행) 실태 및 인식에 관한 연구들(서경혜, 1992; 이미숙, 1999; 송춘식, 2002; 나장함, 2004; 정광순, 2006; 박민정, 2007; 공경아, 2008)도 있으나, 서경혜(1992), 나장함(2004), 정광순(2006), 박민정(2007)의 연구를 제외하고는 대부분이 조사연구를 통한 운영과 관련된 변인, 문제점을 진단하는데 초점을 두고 있다. 따라서 통합교육과정 실행 과정에서 교사가 갖게 되는 주관적 의미인 관심을 탐구하는 것은 그동안 교육과정 변화와 관련한 연구에서 소홀히 다루어졌던 교사의 관심이라는 교육과정 실행의 핵심 요인을 살펴볼 수 있다는 점에서 의미 있는 연구가 될 것이다.

뿐만 아니라 국가 수준에서 계획된 혁신적인 변화에 대해 교사들이 어떤 관심을 가지고 있는지를 살펴보는 것은 과연 통합교과의 통합단원이 제대로 실행되고 있는지를 판단하는 중요한 척

도가 될 수 있을 것이며, 교사의 관심도에 기초한 실제적인 제언과 지원 방안에 대한 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

따라서 본 연구에서는 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 2007 개정교육과정 통합교과의 통합단원 실행에 대한 초등학교 1, 2학년 담임교사의 관심도는 어떠한가?

둘째, 2007 개정교육과정 통합교과의 통합단원 실행에 대한 초등학교 1, 2학년 담임교사의 관심 유형별 특징은 무엇인가?

셋째, 2007 개정교육과정 통합교과의 통합단원 실행에 대한 초등학교 1, 2학년 담임교사의 관심도는 그들의 통합교과지도 경험 및 교직경력에 따라 차이가 있는가?

## II. 이론적 배경

교육과정 실행은 교사들에 의해 좌우된다. 특히 우리나라처럼 국가 주도하에 개발된 교육과정을 전국이 동시에 연차적으로 실행하게 되는 중앙집권적 교육체제에서는 교사가 교육과정상의 변화를 어떻게 인식하고, 이를 올바르게 실천하는데 필요한 지식과 방법을 알고 있는지 등 어떠한 변화 지향적 자세를 갖추었느냐에 따라 교육과정 실행 모습은 다르게 나타난다.

정혜승(2002), 추광재(2004), 권낙원 등(2006)은 국내외의 교육과정 실행 요인에 관한 연구를 살펴본 후 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인을 크게 교사 내적, 외적 요인으로 구분하고, 다시 이를 세분화하여 교육과정 자체요인, 교사요인, 학습자요인, 환경요인으로 구분하여 정리하였다.

교육과정 실행 변인에 관한 초기 연구라 할 수 있는 Fuller(1969)와 Hall 등(1979)은 다양한 변인 중 교사의 교육과정에 대한 인지적 능력, 그리고 교사의 신념, 가치관, 관심 정도(심리적 요인)을 교육과정 실행의 성패를 가름하는 결정적인 요인

으로 지목한 바 있다. Fuller(1969)는 교육과정에 관한 교사의 관심이 교육과정 실행에 강력한 영향력을 발휘한다고 보고, 관심을 4개의 수준, 즉 무관심(unrelated), 자신에 대한 관심(self), 과업에 대한 관심(task), 영향에 대한 관심(impact)으로 나누었다.

그리고 Hall, George & Rutherford(1979)는 교사의 교육과정 관심 수준은 교육과정 실행에 밀접한 관련이 있으며, 관심 수준에 따라 적절한 지원이 이루어졌을 때, 교육과정 실행은 가장 성공적으로 일어날 수 있다고 하였다. 즉 교육과정에 대한 교사의 관심 수준은 교육과정 실행 수준, 실행 형태와 관련되며, 새로운 교육과정에 대한 이해를 높여준다고 볼 수 있다.

그 후 Hord, Rutherford & Hall(1987)은 교사의 관심에 기초한 교육과정 실행모형(Concerns-Based Adoption Model: 이하 CBAM)을 개발하여 교육과정 혁신에 대한 교사의 관심 수준을 파악하고자 하였다.

CBAM은 교육에서 혁신이 이루어지는 과정에서 조직을 구성하는 개인이 혁신을 실행할 때 겪게 되는 매우 복잡하고 역동적인 과정을 설명하는 모형이다(Hall, 1974). CBAM은 변화의 실행자를 이해하고, 이를 바탕으로 적절한 지원방안을 제시하고자 할 때 유용한 틀로써, 관심단계(stages of concern: SoC), 실행수준(levels of use: LoU), 실행형태(innovation configuration: IC)의 세 가지 차원으로 구성되어 있다. 이 중 관심도와 실행수준은 실행자(implementor)에 초점을 두는 반면 실행 형태는 혁신 그 자체의 특성에 초점을 둔다.

여기서 관심(concern)이란 변화를 실행하면서 우리가 겪게 되는 정서적 차원(affective dimension)으로 감정(정서), 생각, 반응 등을 복합적으로 의미한다(Hall & Hord, 2006). 변화의 과정에 대하여 개인이 가지는 관심은 0단계부터 6단계로 점차 발달하는 발달적 성향을 지니며, 각 단계는 <표 1>과 같다.

CBAM을 활용한 교육과정 변화에 대한 교사의 관심도에 관한 연구는 국외의 경우 CBAM 원형 혹은 자국의 교육상황에 맞게 수정·활용하여 ISCS (Intermediate Science Curriculum Improvement Study)와 같은 새로운 교수·학습방법이나 교수 및 학습의 테크놀러지 적용 과정을 설명하고자 하는 연구(Rakes & Casey, 2002; Christou, Eliophotou- Menon & Philippou, 2004; Yuliang & Huang, 2005 등)가 주를 이루고 있다.

<표 1> CBAM의 관심단계와 표현

관심단계		관심의 표현	
영향	6	대안적	나는 보다 효과적인 방안을 알고 있다.
	5	협력적	나는 새로운 방안을 활용하는데 있어서 동료와 협력하고 있다.
	4	결과적	새로운 방안의 활용이 학생과 교사들에게 어떤 영향을 미칠 것인가?
과제	3	운영적	내 시간의 대부분을 자료를 준비하는데 쏟고 있는 것 같다.
	2	개인적	새로운 방안의 사용이 나한테 어떤 영향을 미칠 것인가?
자신	1	정보적	나는 새로운 방안에 대해 알고 싶다.
	0	지각적	나는 새로운 방안에 대해 전혀 관심이 없다.

출처: *Implementing change: Patterns, principles and potholes(2nd ED.)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Rakes와 Casey(2002)에 의하면 수업에서 교수 테크놀러지 사용에 대한 교사의 관심도를 분석한 결과 교직경험, 컴퓨터 사용기간과 상관없이 높은 정보적, 개인적 그리고 협동적 관심과 낮은 결과적 관심을 보였다. 즉 교사들은 수업에 대한 변화가 3년동안 이루어졌음에도 불구하고, 교수 수단으로 테크놀러지 이용 과정에 대한 이해에 머무는 초기 단계에 있었다는 것이다.

Yuliang과 Huang(2005)은 86명의 현직 교사들의 테크놀러지 통합에 관한 관심 패턴을 조사한 결과, 전체적으로 개인적 그리고 정보적 관심인 초기 단계에 있으면서 동시에 대안적 단계 높았다고 하였다. 그리고 경험이 적은 교사는 개인적 혹은 정보적 관심을 가지고 있었고, 경험이 풍부한 교사는 결과적 관심을 가지고 있다고 보고하

고 있다.

교직 경력과 관련하여 Christou, Eliophotou-Menon과 Philippou(2004)는 Cyprus의 수학교육과정 실행을 평가하기 위해 초등교사 655명의 관심도를 알아본 바, 주로 ‘운영적 관심’단계에 머물러 있었고, 교직 경력이 높은 교사일수록 높은 단계에 관심을 보였고, ‘결과’에 대해 강한 초점을 둔 반면 5년 미만인 초임 교사의 경우 ‘운영적 관심’과 함께 개인에 대한 염려도 높았다.

이상의 결과들은 교육과정 실행의 연한과 상관없이 대부분의 교사가 ‘정보적’, ‘개인적’ 관심 단계에 머물고 있으며, 교직경력과 관련하여 관심도에 차이가 있음을 일관되게 보여준다. 이는 교사의 교육현장 경험(교직경력)의 발달 단계에 따라 교육실행에 차이가 나며, 발달적 단계를 거친다는 Loucks & Lieberman(1983), Christensen 등(1983)의 연구결과(정혜승, 2002:134 재인용)와도 일치한다. 이는 교사들이 지속적으로 변화 과정에 대한 이해를 필요로 하며, 교직경력에 따라 선별된 지속적인 지원과 연수가 이루어져야 함을 시사한다.

한편 국내에서도 교육과정 변화와 관련된 CBAM 연구(서경혜, 1992; 최진영, 1996; 장수미, 2002; 김이천, 2005; 김민환, 2009; 이경순, 2009 등)가 꾸준히 이루어지고 있다.

서경혜(1992)는 교사의 관심에 따른 통합교육과정 실행 형태를 분석하였는데, 대부분의 교사들이 ‘정보적 관심’ 단계에 있었고, ‘운영적 관심’도 비교적 높은 것으로 나타났다.

장수미(2002)는 교사의 관심도에 기초한 초등과학과 수행평가의 실태분석에서 전체의 49.5%에 해당되는 교사들이 교육과정 혁신의 실행 초기에 나타나는 정보적 단계가 높았다고 한다.

그리고 ‘교육과학기술부 u-러닝 연구학교’ 교원의 관심도를 분석한 이경순(2009)은 연구학교 운영이 2년간 이루어졌음에도 불구하고, 연구대상 학교들의 교사 관심도는 일반적으로 변화의 초기에 나타나는 관심도 분포도 즉 ‘지각적(무관심),

‘정보적’ 단계가 높은 한편 ‘대안적’ 관심도 높은 형태를 보였다고 한다.

이 연구들은 대부분 교사 개인 변인과 관심도 간의 차이를 밝히고 있는데, 장수미(2002)와 김민환(2009)의 연구에 따르면 교직 경력 및 성별과 관심도간에 유의한 차이가 없음을 알 수 있다. 반면 이경순(2009)은 교직경력에 따라 교사의 관심도에 차이가 있으며, 경력 5년 미만의 교사는 자신-과제-영향중에서 자신과 과제에 대한 관심이 가장 높았고, 10년에서 20년의 교사는 비교적 높은 관심도를 나타내고 있다.

이와 같이 CBAM은 교육현장에서 다양한 새로운 시도가 교사들에게 어떻게 이해되고 실행되고 있는지를 이해하고자 할 때, 유용하게 쓰일 수 있는 도구임에는 틀림없다. 그러나 지금까지의 국내 연구는 대개 CBAM을 소개하거나, 그것을 우리나라 교사들에게 적용하여 교육과정 관심 수준을 파악하고, 교육과정 실행과의 관계를 분석하는 것이다. 그리고 한결같이 CBAM을 바탕으로 한 설문조사 연구 형태를 취하고 있으며, 분석 또한 관심도 매뉴얼에 따라 1차적인 프로파일 분석에 머무는 수준에 있어, 교사의 정서적 차원인 관심을 파악하기 위한 연구 방법의 확대가 필요하다고 판단되어진다.

교사들의 교육과정 관심 수준을 실증적으로 파악하는 연구는 교육과정 개정 시기마다 새롭게 수행될 필요가 있다. 특히 2007 개정교육과정은 수시·부분 개정을 특징으로 하기 때문에 이전의 전면 개정에 비하여 교사들의 관심 정도가 낮거나 이로 인하여 운영이 소홀하게 될 가능성이 높은 편이다(김민환, 2009). 더욱이 저학년 통합교과의 통합단원의 운영 효과는 그 어느 때보다 교사들의 교육과정 관심 수준에 따라 큰 차이를 낼 것으로 예상된다. 초등학교 1, 2학년의 통합교과에 적용된 통합단원은 분명 새로운 변화이다. 이러한 변화에 교사들이 어떤 정서와 인식을 가지고 있는지를 파악하는데 있어서 CBAM은 유용한 도구가 될 수 있을 것이다.

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구 대상

본 연구는 부산 시내에 근무하고 있는 초등학교 교사 중 2007 개정교육과정이 처음 적용된 시점인 2009년에 1, 2학년 담임교사를 맡은 교사를 대상으로 하였다.

연구대상 선정기준으로는 본 연구가 통합교과의 통합단원에 대한 교사의 관심도를 알아보기 위한 것이므로 교육과정의 변화를 경험하고 그 변화에 따른 실행을 실제로 해본 교사일 것과 설문지 응답의 성실성과 이후 면담조사에의 참여 등으로 인한 적극적 참여 가능성이 고려되었다. 위의 기준에 따라 연구 대상 선정 방법으로는 편의표집(convenience sampling)가운데 지원자표집(volunteer sampling)과 첫 번째 참여교사가 다른 관심교사를 추천하는 방식이 추가되어 스노우볼 표집(snowball sampling)이 추가로 사용되었다.

설문지 배부는 통합단원 지도가 거의 다 이루어진 시점인 12월에 100부를 배부하였다. 이 때 실행경험 확인과 관심 있는 지원자 선정 등의 표집 문제 확인 관계로 모든 대상에게 직접 방문 배부하였다. 배부 1주 후에 이 가운데 74부를 회수하였으며 이를 분석의 대상으로 삼았다. 설문조사에 응답한 교사들의 일반적인 배경을 살펴보면 <표 2>와 같다.

<표 2> 분석된 자료의 변인별 통계

개인배경 변인	구분	빈도	비율
성별	남	10	13.5
	여	64	86.5
담당학년	1학년	37	50.0
	2학년	37	50.0
교직경력	5년 미만	2	2.7
	5년 이상 10년 미만	12	16.2
	10년 이상 15년 미만	4	5.4
	15년 이상 20년 미만	2	2.7
	20년 이상	54	73.0
1, 2학년 담임경력	1년 이하	10	13.5
	1년 이상 5년 미만	32	43.2
	5년 이상	32	43.2
합계		74	100

자료 분석 후 분석의 타당성을 확보하기 위해서 해당 설문지의 번역문제로 인한 문항이해에 관해 그리고 통합교과의 통합단원 실행에 대한 교사의 관심도에 관해 응답자의 확인(confirmation)을 얻기 위하여 면담과 이메일 서신 교환이 2010년 2월 10일부터 2월 13일까지 이루어졌다.

면담 내용은 통합교과의 통합단원 실행에 대해 설문지의 36번 문항을 중심으로 비형식적 면담 방법으로 실시하였다. 면담 및 이메일 서신 교환 대상 교사의 배경 정보는 <표 3>와 같다.

<표 3> 면담 및 이메일 서신 교환 대상 교사의 배경

구분	성별	경력	담당학년	교사의 배경상황
A	여	11	2	· 2년간 2학년 담임을 연임
B	여	10	2	· 주로 고학년 담임을 담당 · 2009년 3월 일주일간 2007 개정교육과정 연수 참석
C	여	11	1	· 2년간 1학년 담임을 연임하고 있음 · 2009년 3월 일주일간 2007 개정교육과정 연수 참석
D	여	22	2	· 2년간 2학년 담임을 연임하고 있음 · 학년 부장 및 학습지도부장을 맡고 있음
E	여	9	1	· 2009년에 교육생활 처음으로 1학년 담임을 맡음 · 출산 휴가로 지난해 6개월간 교직 공백이 있음
F	여	28	1	· 2년간 1학년 담임을 연임하고 있음 · 학년 부장 및 교육과정부장을 맡고 있음
G	여	14	1	· 학습지도부장을 맡고 있음
H	남	8	1	· 주로 고학년을 담당 · 처음으로 1학년을 담당함

## 2. 연구 도구

Hall & Hord(2006)에 따르면, 교육 현장에서 일어나는 변화 과정 중 특히 관심 단계를 분석하기 위해서는 다음의 세 가지 방법이 필요하다.

- (1) 비형식적인 면담(one-legged interview)
- (2) 개방형질문
- (3) 관심단계 질문지(SoCQ)

따라서 본 연구에서는 위의 세 가지 방법을 모두 활용하였다.

교사들의 관심단계를 알 수 있는 가장 객관적이고 신뢰할만한 도구는 「관심단계 질문지(SoC

Q)」(George, Hall & Steigelbauer, 2006; Hall, George & Rutherford, 1977)를 사용하였다.

질문지는 총 35개의 문항이며, 현재 시점에서 통합교과의 통합단원에 대한 자신의 관심과 일치하는 정도에 따라 0점부터 7점으로 표시하였다. 즉, 자신과 전혀 일치하지 않으면 0점, 매우 일치하면 7점으로 표시하였다. 관심단계 질문지의 타당도를 높이기 위하여 한국의 초등교육 현장 상황에 맞게 번역·수정하였으며, 다시 초등 및 교육과정 관련 분야에서 박사 학위 취득자, 박사과정 수료자, 현직 교사와의 면담을 통해 1차 작성된 질문지의 문제점을 수정·보완하였다. 그 후 1, 2학년 담임교사 8명에게 예비검사를 실시하고 그들의 의견을 수렴한 후 최종 질문지를 완성하였다. 회수한 질문지는 7개 관심 단계별 문항의 점수를 합하여 원점수를 도출하였고, Hall 등(1977)의 채점표에 의해 상대적 강도인 %로 전환하였다. 그리고 질문지 뒤에 개방형 질문을 포함시켰다.

## 3. 연구자료분석 절차

수집된 자료는 Tashakkori, Teddlie(1998, 역시 창역:73-97)이 제안한 통합연구방법을 적용하여 분석하였다.

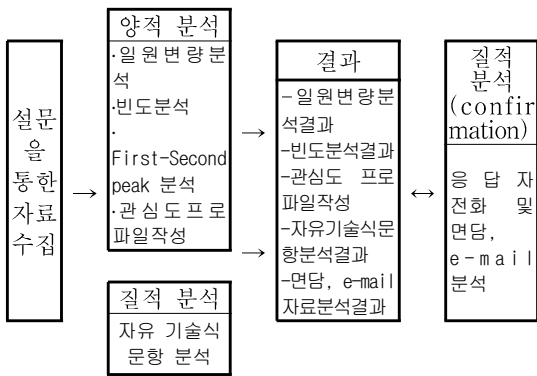
첫째, 교사 개인별 관심도 분포를 알아보기 위하여 빈도 분석을 실시하였고 통합교과의 지도경험(1, 2학년 담임경력) 및 교직경력에 따른 교사들의 관심도 차이를 알아보기 위하여 SPSS 16.0을 사용하여 일원변량분석(one-way ANOVA)을 하였다.

둘째, 교사들이 가지고 있는 관심의 유형과 정서적 태도를 더욱 깊이 있게 해석하기 위하여 '관심도 프로파일'을 작성하였다. 그리고 역동적인 분석을 위해 「First-Second peak 분석」을 실시하였다. 일단 교사 개인마다 관심도 프로파일을 작성한 후 그것들을 SoCQ 매뉴얼에 제시되어 있는 다양한 관심도 프로파일 유형과 비교하며

해석하였다.

셋째, 설문지를 통해 수집한 자료를 분석하고 해석한 것은 어디까지나 가능한 해석들 중의 일부이기 때문에, 분석의 타당성을 확보하기 위해 응답자 확인(confirmation)을 실시하였다. 설문지의 개방형 질문에 대한 응답(21명)과, 설문 실시 후 8명의 교사들을 대상으로 면접, 이메일 서신 교환을 통해 추가적인 자료를 수집하여 분석하였다.

통합연구방법에 의해 이루어진 본 연구의 절차 및 자료 분석 방법은 다음 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 연구의 절차 및 자료 분석 방법

## IV. 연구 결과

### 1. 통합교과의 통합단원 실행에 대한 교사의 전반적인 관심도

2007 개정교육과정 통합교과의 통합단원을 처음으로 실행한 1, 2학년 담임교사의 개인별 관심도 분포는 <표 4>와 같다.

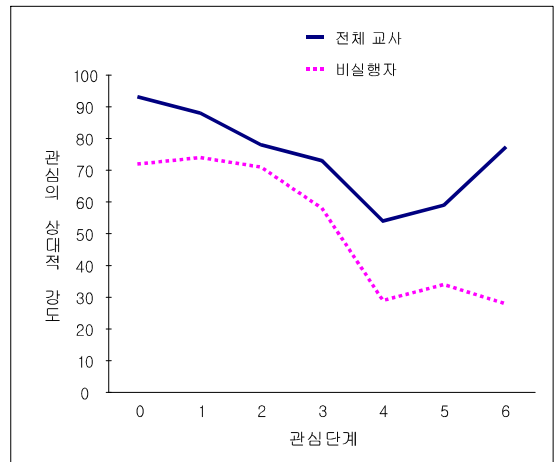
<표 4> 통합교과의 통합단원에 대한 교사의 개인별 관심도 분포

관심단계	0	1	2	3	4	5	6	합계
교사 수(N)	41	16	3	2	2	0	10	74
%	55	22	4	3	3	0	14	100

<표 4>에서와 같이 지각적 관심 단계(0단계)에

있는 교사가 41명(55%)으로 가장 많았고, 그 다음으로 정보적 관심 단계(1단계)가 16명(22%)으로 77%의 교사가 지각적 관심 단계(0단계)와 정보적 관심 단계(1단계)에 머물러 있는 반면, 협동적 관심(5단계)을 가지고 있는 교사는 한 명도 없는 것으로 나타났다. 그러나 6단계의 대안적 관심 단계에 10명(14%)의 교사가 위치하고 있었다.

연구대상 교사들이 갖고 있는 관심의 특징과 그들의 정서적인 경향성을 파악하기 위해서, 각 단계별 원점수 평균을 구하고 이를 백분위점수로 환산하여 관심도 프로파일을 작성한 결과는 [그림 2]와 같다.



[그림 2] 연구대상 집단의 관심도 프로파일과 전형적인 비실행자 프로파일

[그림 2]에서 점선은 Hall과 그의 동료들(1977)의 연구에서 밝혀진 전형적인 비실행자 프로파일이며, 실선은 본 연구대상자들의 관심도 프로파일이다.

2007 개정교육과정을 하나의 교육 혁신이라고 볼 때, [그림 2]의 실선에서 볼 수 있는 것처럼, 본 연구 대상자들은 교육혁신을 실행하고 있는 실행자임에도 불구하고, 비실행자의 프로파일과 유사한 형태를 지니고 있다.

즉 연구대상 집단의 관심이 지각적(0단계), 정보적(1단계), 개인적(2단계)에서 가장 높고, 결과적(4단계), 협동적(5단계) 관심이 낮다는 것은 혁신(통합교과의 통합단원) 그 자체에 대해서 관심은 부족하나 혁신에 대해 더 많이 배우는 것에는 관심이 있고, 어느 정도의 운영적 관심(3단계)을 가지고 있으나 혁신 실행을 통해 학생들에게 가져올 결과나 동료들과의 협동적 활동에 대해서는 상대적으로 관심이 부족하다는 것을 나타낸다.

그러나 지각적 관심(0단계)이 높다 하더라도 연구대상 집단은 통합교과의 통합단원을 실행하고 있는 실행자이기 때문에 George, Hall & Stiegelbauer(2006)가 제시한 것처럼 1, 2단계 점수의 상대적인 위치, 6단계 점수의 상대적인 위치를 면밀히 살펴보는 것이 중요하다. 예컨대, 비실행자의 경우 6단계가 5단계보다 다소 낮아 끝이 내려간 형태(tailing-off)를 취한다. 이것은 똑같이 지각적(0단계) 관심이 높은 실행자와 비실행자를 구분하는 특징 중의 하나로, 비실행자의 경우는 혁신을 개선하거나 대체하는 것에 대해 달리 생각을 가지고 있지 않는 것을 나타내며, 현재 진행되고 있는 혁신에 대해 긍정적인 태도를 갖고 있음을 나타낸다는 것이다.

그러나 연구대상 집단의 프로파일은 대안적(6단계) 관심의 상대적 점수가 협동적(5단계)보다는 높은, 끝이 올라간 형태(tailing-up)를 취한다.

이는 비실행자의 프로파일과 구분되는 특징으로, 연구대상 집단은 통합단원에 대한 관심이 부족하고, 통합교과의 통합단원을 실행하는데 도움을 줄 수 있는 더 많은 정보를 필요로 하고 있는 반면, 현재의 실행에 대해 만족스럽지 못하며 어떤 방식으로든 다른 아이디어를 가지고 수정하기를 원하고 있다는 것을 알 수 있다.

그리고 지각적 관심이 높으면서 대안적 관심이 상대적으로 높다는 것은 통합단원이라는 새로운 프로그램에 대해서 교사들이 대체로 부정적인 태도를 가지고 있다는 것을 반영하고 있다. 교과서가 새롭게 바뀌어도 통합교과로서 이전의 교수

방식을 그대로 적용하는데 무리가 없었지만, 새롭게 설정된 통합단원은 교사들의 추가적인 노력을 요구하게 되었다. 따라서 교사들은 이전의 방식을 더 선호하거나 아니면 좀 더 쉽게 실행할 수 있고 효과적인 프로그램을 요구하고 있다고 해석된다.

이는 교사들과의 이메일 회신에서도 확인할 수 있다.

「사실 통합이라고 하면서도 실제적으로는 대주제만 같을 뿐 전혀 다른 활동들이 되어 있는 상태에서 활동이 연결되는 경우도 많이 있지만 연결되지 않고 각각의 활동을 주제를 잡으면서 그걸 브레인 스토밍하면서 연결 시키는 과정에 매 시간마다 너무나 큰 노력이 필요하잖아요.」  
(D교사의 이메일 회신)

「2학기 3단원 ‘아름다운 우리나라’가 바생, 슬생, 즐생 통합단원입니다. 과목마다 주제가 5개 내외로 모두 15개 주제 남짓 됩니다. 과목의 특성에 어울리게 주제들이 분류되어 있어서 이것들을 굳이 통합시켜 가르칠 필요성을 느끼지 못합니다.... 어떻게 통합시켜 지도해야 할 지도 확실히 잘 모르겠고... 굳이 통합시키지 않는다고 하더라도 지도에 큰 무리가 없습니다」  
(A교사와의 면담)

## 2. 통합교과의 통합단원 실행에 대한 교사의 관심 유형별 분석

한 개인은 여러 단계에 걸친 관심을 함께 가지고 있을 수 있으며, 가장 높은 관심 단계뿐만 아니라 두 번째로 높은 관심 단계를 분석함으로써 관심의 역동성을 더 잘 이해할 수 있다. 따라서 통합교과의 통합단원에 대한 교사의 관심의 역동적인 측면을 살펴보기 위하여 George, Hall & Stiegelbauer(2006)이 제안한 「First - Second Peak Analysis」(첫 번째 높은 관심도에 따른 두 번째 높은 관심도 분석)를 하였다. 관심의 발달적 특성을 고려해 볼 때, 두 번째 높은 관심단계는 가장 높은 관심단계와 인접해 있다고 가정해 볼



수 있는데, <표 5>는 이러한 점을 잘 보여 준다.

<표 5> 통합교과의 통합단원에 대한 교사의 First - Second Peak 분포

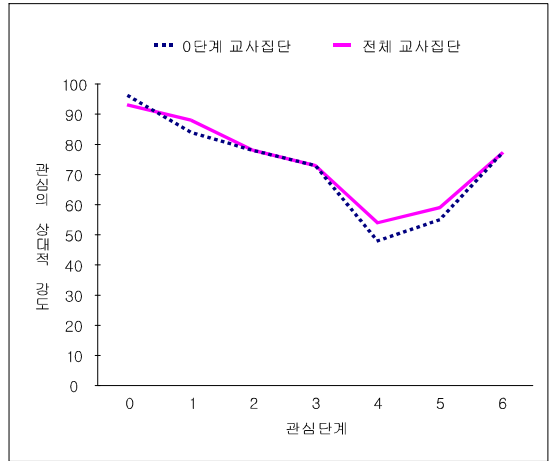
가장 높은 관심 단계	두 번째 높은 관심 단계							N(%)
	0	1	2	3	4	5	6	
0	0.0	48.8	14.6	17.1	0.0	0.0	19.5	41 (53.4)
1	31.3	0.0	31.3	25.0	0.0	6.3	6.3	16 (8.1)
2	33.3	33.3	0.0	0.0	0.0	0.0	33.3	3 (4.1)
3	0.0	0.0	50.0	0.0	0.0	0.0	50.0	2 (2.7)
4	0.0	50.0	0.0	0.0	0.0	0.0	50.0	2 (2.7)
5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0(0)
6	20.0	30.0	40.0	0.0	0.0	10.0	0.0	10 (13.5)
								74 (100)

전체 교사의 55.4%에 해당하는 41명의 교사들은 지각적(0단계) 관심이 가장 높다. 이들 41명의 교사 중 48.8%는 '정보적 관심(1단계)'에 두 번째로 높은 관심을 보였다. 이들은 연구대상자 전체 교사집단과 마찬가지로 통합단원의 지도에 관심은 부족하지만 통합단원을 지도하기 위한 추가적인 정보를 필요로 하고 있다는 것을 나타낸다.

이들의 관심도 프로파일을 그려보면 연구대상자 전체 집단의 관심도 프로파일과 거의 동일한 형태를 갖고 있음을 알 수 있다([그림 3]참고).

따라서 지각적(0단계) 관심 단계의 교사집단이 전체 교사집단을 대표한다고 할 수 있으므로 지각적(0단계) 관심을 갖는 교사집단을 좀더 구체적으로 살펴보았다.

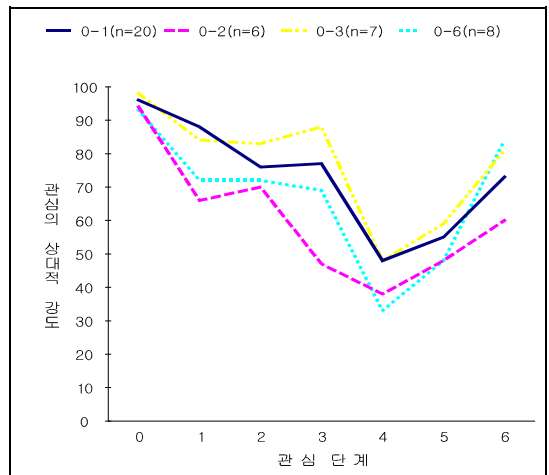
지각적 관심 단계(0단계)에 있는 41명의 교사들을 두 번째로 높은 관심이 무엇이나에 따라 [그림 4]와 같이 '0-1', '0-2', '0-3', '0-6'의 4개 집단으로 나눌 수 있었다. 이것은 이들 41명의 교사들이 모두 지각적 관심 단계에 있지만, 통합단원에 대해 갖는 관심은 집단별로 다른 특징을 나타내기 때문이다.



[그림 3] 전체 교사집단과 지각적(0단계) 관심 단계의 교사집단 프로파일

지각적 관심 단계에 있는 집단을 4개의 집단으로 나눌 때 두 번째로 높은 관심이 있는 단계와 연관지어 '0-1', '0-2' 등으로 표시했는데, 예를 들어 '0-1'은 0단계이면서 두 번째로 높은 관심이 1 단계인 경우를 말한다.

[그림 4]에서 '0-1'집단은 전체 교사집단이나 0 단계 교사집단과 거의 유사한 관심도를 나타내고 있다.



[그림 4] 지각적(0단계) 관심 단계 교사들의 관심 유형

그리고 '0-2'와 '0-6'집단 역시 유사한 관심도를 나타내지만 다른 두 집단과 달리 두 번째 높은 단계인 정보적(1단계), 개인적(2단계) 관심 단계의 상대적 위치에서 차이를 보이고 있다. 위의 두 집단은 지각적 관심 단계에 있으면서 개인적인 문제에 관심이 높다. 다시 말해 통합교과의 통합단원이 무엇을 요구하는지, 그러한 요구에 자신이 부합할 수 있는지, 그리고 자신의 역할에 대해 확신이 없는 한편 통합단원에 대해 더 알고 싶어 하지 않거나, 통합단원 실행에 대해 의문을 가지고 있음을 나타낸다고 볼 수 있다. 이는 개인적(2단계) 관심 단계 점수가 정보적(1단계) 관심 단계 점수와 비슷하거나('0-6'집단) 높을 경우('0-2'집단), 혁신에 대해 더 많이 알고 싶어 하기 보다는 자신의 지위나 안녕(well-being)에 더 많은 관심이 있으며, 혁신에 대한 의문과 잠재적인 저항을 나타낸다는 Hall 등(1977)의 연구 결과와도 일치한다.

연구 대상 교사들과의 면담과 질문지의 자유기술식 문항에 대한 기술에서도 이를 지지하는 의견을 찾아 볼 수 있었다.

「통합이라는 새로운 교과가 새로 생긴 것이 아니라 원래 있던 과목들을 개정하면서 통합단원이 이루어지게 되는지라 그렇게 묶어서 가르치지 않아도 이미 가르치던 내용들인데 굳이 통합을 하여서 묶음 수업을 하는 것이 익숙하지 않고, 묶음 수업을 하는 것에 대해 증거나 근거를 만들어서 그렇게 했다는 것을 설명 혹은 기록하라는 요구를 하게 되는 경우가 있으니 그냥 에이 귀찮으니 형식상 짜여 있는 시간표대로 하자 하는 경향이 있어요.」(C교사와의 면담)

「사실 처음 1학년 말고 통합단원이라는 말을 들은 것도 교사용 지도서를 살펴본 것이 아니라 개정교육과정 연수에 다녀오신 선생님을 통해서 들었어요..... 그런 관계로 통합단원 단원이 무엇인지에 대한 개념이 많이 부족하고...」(E교사의 이메일)

「내 수업에서 진정한 통합교과의 성격을 구현하고 있는가? 방법론적으로 내용적으로 통합의 기술적 측면을 어떻게 고려해야 하는지 의문이다.」(질문지의 무기명 자유기술식 문항에 대한 기술)

'0-3' 집단은 지각적 관심의 단계에 있으면서 운영적 관심과 대안적 관심도 높다고 할 수 있다. '운영적 관심'은 계획된 교육과정이 요구하는 운영 지침들을 그대로 따르기 위해서 어떻게 하면 현재 자신의 교육과정 실행을 보다 효율적으로 할 수 있는지에 대한 관심을 나타낸다. 뿐만 아니라 대안적(6단계) 관심은 혁신이나 변화를 더욱 적합하게 하는 긍정적인 의미의 대안을 말하는 것뿐만 아니라 지속적인 실행이 어려운 상황이거나 혁신에 대한 부정적인 태도로 인하여 이전으로의 회귀나 거부를 의미하기도 한다. 따라서 설문지의 자유기술식 문항에 대한 기술, 이메일을 통한 추가적인 질문, 면담을 통해 이 그룹 교사들이 통합단원을 실제로 계획하고 지도하는 방법을 어려워하고 있고, 통합을 다시 하지 않더라도 지도하는 데는 무리가 없는데, 왜 이런 단원을 설정하였는지에 대한 의문을 제기하고 있음을 알 수 있다.

연구대상 집단의 6단계 관심이 높은 것도 이와 동일한 방식으로 이해할 수 있다. 즉 현재 자신이 가지고 있는 관심을 해결할 방법을 알고 통제할 수 있다는 것을 나타내는 것이 아니라, 변화에 대한 거부를 나타낸다고 할 수 있다.

「이전처럼 가르치더라도 통합교과의 목적은 충분히 달성할 수 있는데 왜 이런 단원을 설정해 두었는지 모르겠다.」(H교사와의 면담)

「굳이 통합을 하지 않더라도 가르치는 내용은 크게 차이가 없었던 것 같아요.」(C교사의 이메일 회신)

「통합단원을 제대로 하고 있는지 의문이 듭니다. 교과 간에 공통된 부분은 무엇이 있는지 신경을 많이 씁니다.」(질문지의 무기명 자유 기술식 문항에 대한 기술)

### 3. 통합교과의 통합단원 실행에 대한 교사의 경력에 따른 관심도

통합교과의 통합단원 실행에 있어 1, 2학년 담임 경력, 즉 통합교과를 지도해 본 경험과 교직 경력에 따라 교사의 관심이 차이가 있는지를 알아보기 위해 각 단계별 원점수(raw score)를 비교하여, 일원변량분석을 실시한 결과는 <표 6>, <표 7>과 같다.

<표 6> 1, 2학년 담임경력에 따른 단계별 관심 정도

	1년미만 M(SD)	2년-5년 M(SD)	5년 이상 M(SD)	F	P
지각적 관심	17.8 (4.6)	14.5 (5.4)	14.2 (4.7)	2067	.134
정보적 관심	26.4 (3.7)	23.8 (4.3)	22.7 (5.1)	2503	.089
개인적 관심	23.7 (3.1)	22.2 (4.9)	21.0 (5.6)	1.190	.310
운영적 관심	21.7 (3.0)	19.0 (5.3)	17.0 (6.0)	3.055	.053
결과적 관심	24.7 (3.1)	25.4 (4.2)	24.7 (4.1)	.310	.734
협동적 관심	23.2 (4.3)	24.1 (4.0)	22.4 (5.0)	1.161	.319
대안적 관심	22.0 (2.3)	24.3 (5.1)	22.3 (3.3)	2.163	.123

<표 7> 교직 경력에 따른 단계별 관심 정도

	5년 미만	5년~ 10년	10년~ 15년	15년~ 20년	20년 이상	F	P
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
지각적 관심	15.5 (6.4)	16.5 (5.4)	8.0 (3.9)	11.5 (0.7)	15.1 (4.8)	2.614	.043*
정보적 관심	29.0 (0.0)	27.3 (3.0)	22.0 (2.8)	19.0 (8.5)	23.0 (4.6)	3.838	.007**
개인적 관심	23.0 (1.4)	24.5 (2.7)	23.8 (7.3)	18.5 (7.8)	21.3 (5.1)	1.431	.233
운영적 관심	23.5 (2.1)	21.3 (4.7)	16.5 (1.7)	17.0 (8.5)	18.0 (5.8)	1.481	.217
결과적 관심	27.5 (3.5)	26.4 (3.8)	28.3 (3.0)	23.0 (4.2)	24.4 (4.0)	1.672	.166
협동적 관심	26.5 (6.4)	24.9 (3.6)	24.8 (4.2)	19.5 (10.6)	22.7 (4.3)	1.365	.255
대안적 관심	21.0 (2.8)	25.3 (3.4)	26.5 (4.8)	21.5 (3.5)	22.5 (4.2)	2.021	.101

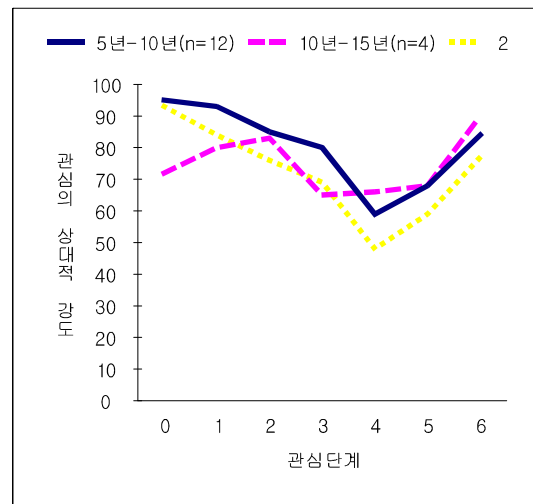
\* p<.05, \*\*p<.01

분석결과 <표 6>과 같이 교사의 관심은 1, 2학년 담임 경력에 따라 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다(p<0.05).

그러나 <표 7>에서 지각적 관심과 정보적 관심 단계에서는 교직 경력에 따라서 통계적으로 유의한 차이를 보인다. 즉 지각적 관심 단계에서는 10년 이상 15년 이하와 5년 이상 10년 미만 경력 집단이 차이를 보이며, 10년 이상 15년 이하와 20년 이상 경력 집단도 유의한 차이를 보인다.

그리고 정보적 관심 단계에서는 5년 이상 10년 미만과 20년 이상 경력 집단에서도 p<.01 수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

이러한 경력 집단별 관심의 차이를 프로파일을 통해 알아보면 [그림 5]와 같다.



[그림 5] 경력 집단별 관심도 프로파일

[그림 5]를 보면 5년 이상 10년 미만과 20년 이상 경력 집단은 전체 교사의 관심도 프로파일과 매우 유사한 특성을 보인다. 그러나 10년 이상 15년 미만 경력 집단은 이와는 다른 특성을 나타낸다.

총경력 10년 이상 15년 미만 경력 집단의 사례수가 4명으로 적기는 하지만, 지각적 관심과 정보적 관심에서 다른 두 집단과 통계적으로 유의

미한 차이를 보인다. 프로파일에 나타난 바와 같이 다른 두 집단은 지각적 관심이 높게 나타난 반면 10년 이상 15년 미만 경력 집단은 개인적 관심이 높게 나타나고 대안적 관심도 높다. 2단계의 관심(개인적 관심)이 1단계(정보적 관심)와 비슷하거나 더 높을 때, 혁신은 매우 다르게 인식된다.

이것은 긍정적인 비실행자 그래프와 대조적으로 혁신에 대한 의문과 잠재적인 저항을 나타낸다. 일반적으로 이러한 관심의 유형을 보인다는 것은 혁신에 대해 더 많이 배우는 것보다는 자신의 개인적 지위와 안녕에 더 많은 관심이 있다는 것을 나타낸다.

## V. 결론 및 논의

본 연구는 2007 개정교육과정 통합교과의 통합단원 실행에 대한 교사들의 관심이 어떠한지를 알아보기 위하여 부산 시내 초등학교 1, 2학년 담임교사 74명을 대상으로 관심도를 분석하였다.

연구의 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 연구대상 교사들은 전체 관심수준인 지각적(0단계), 정보적(1단계), 개인적(2단계), 운영적(3단계), 결과적(4단계), 협력적(5단계), 대안적(6단계) 6수준 가운데서 77%의 교사가 0단계와 1단계의 관심수준에 머물러 있었다. 이는 교육과정에 대한 교사들의 관심 수준이 매우 낮다는 것을 의미한다.

덧붙여 교사들이 갖고 있는 관심의 특징과 그들의 정서적인 경향성을 파악하기 위해서 산출한 관심도 프로파일에서는 연구 대상자들은 교육혁신을 실행하고 있는 실행자임에도 불구하고, 비실행자의 프로파일과 유사한 형태로 나타나 통합교과의 통합단원 그 자체에 대해서 관심은 부족하나 통합단원 실행에 대해 더 많이 배우는 것에는 관심이 있고, 어느 정도의 운영적 관심(3단계)을 가지고 있으나 그것의 실행을 통해 학생들에

게 가져올 결과나 동료들과의 협동적 활동에 대해서는 상대적으로 관심이 부족하다고 나타났다.

둘째, 통합교과의 통합단원에 대한 교사의 관심의 역동적인 측면을 살펴보기 위하여 실시한 「First - Second Peak Analysis」(첫 번째 높은 관심도에 따른 두 번째 높은 관심도 분석) (George, Hall & Stiegelbauer, 2006)에 의하면, 통합단원의 지도에 관심은 부족하지만 통합단원을 지도하기 위한 추가적인 정보를 필요로 하고 있다는 것과 통합교과의 통합단원이 무엇을 요구하는지, 그러한 요구에 자신이 부합할 수 있는지, 그리고 자신의 역할에 대해 확신이 없는 한편 통합단원에 대해 더 알고 싶어 하지 않거나, 통합단원 실행에 대해 의문을 가지고 있음을 나타낸다고 나타났다.

셋째, 통합교과의 통합단원 실행에 있어 1, 2학년 담임 경력, 즉 통합교과를 지도해 본 경험과 교직 경력에 따라 교사의 관심이 차이가 있는지를 분석한 결과 교사의 관심은 1, 2학년 저학년 담임 경력에 따라 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다( $p < 0.05$ ). 그러나 지각적 관심과 정보적 관심 단계에서는 교직 경력에 따라서(10년 이상 15년 이하와 5년 이상 10년 미만) 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

이는 교육과정 실행 연한과 교사의 관심도가 크게 관련이 없다는 선행 연구 결과(서경혜, 1992; 장수미, 2002; Rakes & Casey, 2002)와도 일치한다.

연구대상 교사들의 통합교과의 통합단원에 대한 관심도가 낮게 나타난 이유는 무엇일까? 이는 크게 두 가지 요인으로 나누어 볼 수 있다.

첫째, 교사들의 교육과정에 대한 관심이 낮음을 들 수 있다. 이것은 교사의 인성, 신념과 태도, 교육과정에 관한 관심, 참여, 반성적 사고를 말한다(권낙원, 추광재, 박승렬, 2006).

앞서 말한 것처럼 대개의 교사들은 국가의 주도로 개정된 교육과정보다는 새로운 교과서에 관심을 더 가진다. 즉 교사들이 교육과정이 개정되

었다고 확실하게 느끼는 순간은 개정된 교과서를 받았을 때이다. 새로운 교과서를 보면서 교사들은 교육과정에서 바뀐 부분을 알게 된다(김대현, 2010). 때문에 수업을 설계하거나 이를 실행할 때에도 교육과정 각론보다는 교사용 지도서와 교과서를 중심으로 분석하고, 이를 실행한다. 물론 교사 양성 기관이나 연수원에서 교과서는 교육과정 목적을 달성하기 위한 하나의 자료임을 주지시키고 있지만 실제로 그렇지 못한 것이 현실이다. 특히 2007 개정 통합교육과정의 통합단원의 실행 관련 내용은 교육과정 연수를 받지 않거나 교육과정이나 교사용 지도서를 자세히 읽지 않고 교과서만 보면 기존의 통합교과와 크게 차이를 알 수가 없다. 더구나 김민환(2009)이 밝히고 있는 것처럼 교육과정을 개발할 때마다 일선 교사들의 의견이나 요구가 반영되기는 거의 힘들기 때문에 많은 교사들은 국가에서 개발한 교육과정에 관심이 낮을 수밖에 없다.

둘째, 교육과정에 대한 홍보 및 정보 제공, 행정적, 재정적 지원 및 장학과 관련된 제도적 문제를 들 수 있다. Hall과 Loucks(1981)에 따르면 새로운 교육과정에 따른 현직 연수 프로그램은 교육과정 개발자와 그것의 사용자인 교사들 간의 의사소통이 이루어지는 과정이다. 즉 교사의 전문성은 지속적인 학습과 개발 과정을 통해 일어난다(성병창, 2007)고 볼 수 있다. 그런데 이러한 연수 기회의 부족은 실행자인 교사가 통합단원을 이해하고, 이에 관심을 가질 수 있는 기회의 부재를 의미한다.

본 연구의 결과는 대부분의 저학년 담당 교사들이 교육과정 개발 의도에 대한 정보가 많이 부족하다는 것을 나타낸다. 이러한 이유 중의 하나는 새로운 교육과정을 실행하는데 필요한 연수 및 자료 지원이 제대로 제공되지 않았다는 것이다. 이는 교사의 면담이나 자유기술식 기술에서도 입증되고 있다.

「7차 교육과정 적용 시점에서는 대대

적으로 했던 연수에 비하여 이번에는 3월에 실시한 연수, 그것도 학년당 1명을 대상으로 해서 전달 연수를 한 것이 문제였던 것 같습니다. 아무리 부분 개정이지만, 이 때 전체 교과서를 살펴볼 기회가 생기는데 그런 기회가 줄어든 것이죠.」

「학년 초에 연수가 있었으나 연수의 초점이 '맞춤수업 2009'에 있었다. 각 교과 교육과정에 대한 안내도 있었으나 약 10분 정도가 할애되었고, 통합단원을 이해하고 실행하기에는 부족하였다. 또 새로 바뀐 교과서가 3월 초에 공급되었다. 미리 살펴볼 수 있는 시간이 더욱이나 부족했다.」

기존의 교사 연수 프로그램이나 교사들에게 제공되는 정보 및 자료는 교사의 개인 변인과는 무관하게 일률적으로 제공되고 있다. 특히 기존 교육과정과 다른 새로운 형태가 아니라 어느 정도는 익숙한 개념 및 교육과정 실행의 한 부분일 때는 부분적인 변화(통합단원 설정)에 교사들이 민감하지 못할 수도 있다.

특히 연구대상자들이 근무하는 지역의 경우, 교육과정 실행을 돕기 위해 교육청이 제공하는 컴퓨터 프로그램을 사용한다. 이것은 학년, 학급 교육과정 문서의 작성에서부터 교과별 진도표, 주간학습안내 작성, 다양한 수업 자료의 지원에 이르기까지 매년 기능이 향상되고 있다. 그러나 통합단원을 지도하기 위해서는 학생들에게 제공하는 주간학습안내서를 작성하기 위한 추가적인 시간과 노력이 필요하다. 즉 일상적으로 편리하게 사용하고 있는 주간학습 작성 프로그램을 사용할 수 없게 된다. 주로 경력이 많은 교사들이 저학년을 담당한다는 점을 고려하면, 이들은 학생들을 지도하는 일 자체보다는 새로운 교육과정 프로그램을 실행하는데 수반되는 행정적인 일, 예를 들면 주간학습안내 작성을 위해 컴퓨터 앞에서 많은 시간을 보내야 한다든지, 통합단원의 실행을 위해 시간표와 연간시간운영계획, 교과별 진도표를 조정하는 일 등에 더 큰 어려움을 느끼고 있다.

따라서 이러한 문제점들을 해결하기 위한 방안으로 다음과 같은 제안을 하고자 한다.

첫째, 본 연구의 결과에서 보여주듯 교사들이 현재 교육과정의 변화에 대한 직접적 관심은 부족하나 혁신에 대해 더 많이 배우는 것에는 관심이 있고, 혁신 실행을 통해 학생들에게 가져올 결과나 동료들과의 협동적 활동에 대해서는 상대적으로 관심이 부족하다고 나타났다는 점을 고려한다면, 교육과정의 변화와 운영에 관한 연수에서 교사들에게 새로운 교육과정의 운영이 하나의 혁신이며, 그 방향성을 동료와의 협력 그리고 학생에게 미치는 영향으로 틀 수 있도록 교육방향과 내용을 전환해야 한다.

둘째, 교사들이 통합단원의 지도에 대한 관심은 부족하지만 사실상 통합단원을 지도하기 위한 추가적인 정보를 필요로 하고 있다는 것과 통합단원의 실행 자체에 대해 의문을 가지고 있다는 결과를 상기하면, 통합교과와 통합단원이 상향하달식으로 계획되고 운영되는 방식에서의 전환을 통해 교사가 그 필요성을 공감하고 함께 참여하는 교육과정을 만들어 나가는데 교육과정 개정의 초점을 맞출 필요가 있다.

셋째, 교사들의 교육과정에 대한 관심 수준에 따라 다양한 지원책(intervention<sup>1)</sup>)을 제공해야 한다.

교사 개개인이 교육과정에 대해 갖는 관심은 서로 다르고, 그러한 관심 역시 어느 한 단계에 고정되어 있는 것이 아니라 교육과정을 실행하는 과정 속에서 계속 변한다는 점을 직시할 필요가 있다. 변화는 어떤 것을 새롭게 이해하거나 새로운 방식으로 행하는 것을 말한다(Hall & Hord, 2001). 교사들이 새로운 교육과정이나 교수법을 실천하려고 한다면 반드시 실행하는 방법을 배워야 한다. 따라서 새로운 변화를 추구하고자 하는 교사에게 있어서 학습은 매우 기본적으로 요구되는 것이며 당연한 일이다. 혁신을 실행하기 위한 학습 기회는 반드시 주어져야 하지만 너무나도 빈번히 이러한 학습의 기회는 혁신의 초기에만

계획되는 것이 현실이다.

넷째, 학교 조직이 “학습 조직(learning organization)”으로 되어야 한다.

CBAM에서 주목하는 것은 새로운 교육과정이나 프로그램이 실행되는 과정이며, 의도된 결과를 염두에 두고 개인이나 집단의 관심에 기초해서 실행의 과정을 촉진하는 것이다. 변화를 실행하는 과정에서 개인은 분노나 불확실성, 혼란 등 다양한 형태의 스트레스 등과 같은 어려움을 어느 정도 겪기 때문에 조직의 리더십은 이러한 개인의 어려움이나 관심을 다루어야 한다. 분명히, 변화의 과정은 변화 촉진자의 행위나 지원책에 의해 영향을 받는다(Hall & Hord, 2001). 그러나 초등학교 현장에서는 이러한 촉진자의 역할을 수행하는 사람이 없거나 불분명하기 때문에 이들에 의한 긍정적이고 의도적인 지원책은 매우 드물게 이루어진다. 따라서 통합단원을 실행하는 교사가 자신의 관심을 해결하고 다음 단계의 관심으로 나아가는 것은 개인의 문제이거나 동 학년에서 해결해야 할 문제로 남아있게 된다. 그렇기 때문에 Hall과 Hord의 혁신처럼, 학교라는 조직이 “학습 조직(learning organization)”이라는 문화적 특성을 가지고 있어야만 지속적이고 진정한 의미의 변화와 개선이 이루어질 수 있을 것이다.

다섯째, 교사들의 교육과정 변화에 대한 인식 제고가 필요하다. 현재 우리는 급격한 교육과정의 변화를 겪고 있다. 초등학교의 경우 2010년에는 7차 교육과정과 2007 개정교육과정이 학년에 따라 달리 적용되고 있고, 2009 개정교육과정의 아이디어가 이미 적용되고 있는 상황이다. 더욱이 2011년에는 초등학교 1, 2학년이 2009 개정교육과정의 적용을 받게 되어 3개의 교육과정이 동시에 실행되는 상황이 된다. 초등학교 1, 2학년 통합교과에 적용되고 있는 통합단원은 이에 비하면 매우 부분적인 것일 수도 있다. 그렇더라도 혁신 혹은 변화라는 것은 교사와 행정가의 주요한 역할 변화를 요구하며, 새로운 전문적 기술이나 대인 관계의 기술뿐만 아니라 개인의 가치 변

화를 요구하는 복잡한 과정이다(Hall, Wallace & Dossett, 1973). 따라서 통합단원이라는 새로운 변화에 접근하는 방식도 이러한 인식에서부터 시작해야 할 필요가 있다.

### <후 주>

1) Hall & Hord(2001)는 변화 과정에 영향을 주는 의도적, 비의도적 요인 모두를 intervention이라 정의하였다. Intervention은 개인에게 긍정적이든 부정적이든 영향을 주는 것으로, 이것은 계획된 것일 수도 있고, 계획되지 않은 것일 수도 있다. Intervention이라는 용어가 매우 폭넓게 사용되고 있어서 이에 해당하는 적절한 우리말을 찾기가 어렵지만, intervention이 변화촉진자의 행위일 경우는 지원 또는 지원책이라고 할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 intervention을 “지원책”으로 번역하여 사용하였다.

### 참고 문헌

공경아(2008). 즐거운 생활 교과의 신체활동 영역에 대한 교사의 인식, 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.  
 교육과학기술부(2009). 초등학교 교육과정 해설Ⅱ(교육인적자원부 교시 제2007-79호).  
 권낙원·추광재·박승렬(2006). 교육과정 실행 수준 결정 요인 탐색, 교육과정연구, 24(2), 87~106.  
 김경애(2004). 교육과정 개정에 따른 초등통합교과 통합유형의 변화 분석, 경인교대 교육대학원 석사학위 논문.  
 김대현(1993). 통합교과의 목표와 조직방식의 정당성 문제, 교육학연구 31(1), 99~116.  
 김대현(1996). 학교 차원의 통합 교육과정 개발을 위한 모형 구안, 교육과정연구 14(3), 18~40.  
 김대현·김석우(2005). 교육과정 및 교육평가, 서울: 학지사.  
 김대현(2010). 교육과정개정 준거로서의 학생과 교사의 삶. 한국교육과정학회 춘계 학술대회, 교육과정과 학교에서의 교육적 삶, 3-22.  
 김민환(2009). 2007년 개정교육과정에 관한 초등학교 교사의 관심수준 분석, 학습자중심교과

육연구, 9(3). 87~107.  
 김이천(2005). 초등학교 재량활동에 대한 교사의 관심도와 실행 분석, 경남대학교 대학원 박사학위논문.  
 김재복(1988). 교육과정의 통합적 접근, 교육과학사.  
 나장함(2004). 통합교육과정에 대한 교사들의 인식 탐구, 교육과정연구, 22(1), 101~124.  
 박민정(2007). 통합교육과정 실행 경험에 대한 내러티브 탐구: 세 초등교사의 이야기, 교육과정연구, 25(1), 69~93.  
 서경혜(1992). 교사의 관심에 따른 통합교육과정 실행 형태, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.  
 성병창(2007). 초임교사 교직 적응을 위한 지원 방안, 수산해양교육연구, 19(2), 310~322.  
 송춘식(2002). 초등학교 통합교육의 실태 및 개선에 관한 연구, 전주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.  
 유한구(2002). '통합교과'의 개념과 초등학교 저학년 통합교과의 수업, 한국초등교육, 13(2), 385~396.  
 이경순(2009). '교육과학기술부 u-러닝 연구학교' 교원의 관심도 분석, 교과교육학연구, 14(4), 823~850.  
 이미숙(1999). 통합교육과정 실행의 관련변인 분석. 교육과정연구, 17(2), 1~19.  
 정광순(2006). 초등교사의 통합교과 실행 경험에 대한 내러티브 탐구, 교육과정연구, 24(3), 125~146.  
 정광순(2007). 2007년 개정 초등 통합교과교육과정에 대한 고찰, 교육과정연구, 25(4), 81~104.  
 정혜승(2002). 국어과 교육과정 실행 요인의 작용양상에 관한 연구, 고려대학교 대학원 박사학위논문, 1~333.  
 조선경(2006). 중학교 체육교사의 제 7차 체육과 교육과정에 대한 관심도, 실행형태 및 실행 수준의 관계, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.  
 추광재(2007). 교육과정에 관한 교사의 관심·인식·실행 결정요인 분석, 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.  
 최진영(1996). 교육과정에 대한 교사들의 관심도 실행형태 및 실행수준의 관계 : 제6차 초등학교 수학과 교육과정을 중심으로, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

- Anderson, S. E.(1997). Understanding teacher change: Revisiting the concerns based adoption model, *Journal of Curriculum Inquiry*, 27(3), 331~367.
- Christou, C., Eliophitou-Menon, M. & Philippou, G. (2004). Teacher's concerns regarding the adoption of a new mathematics curriculum: An application of CBAM, *Educational Studies in Mathematics*, 57(2), 157~177.
- George, A. A., Hall, G. E. & Stiegelbauer, S. M.(2006). *Measuring Implementation in Schools: The stages of concern questionnaire*, Austin: SEDL.
- Hall, G. E.(1974). *The Concerns-Based Adoption Model: A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- Hall, G. E., George. A. A. & Rutherford, W. L.(1977). *Measuring Stages of Concern about the innovation: A manual for use of the SoC Questionnaire*(Report No. 3032). Austin: The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Education, (ED 147342).
- Hall, G. E., Hord, S. M.(2001). *Implementing Change Patterns, Principles, and Pitfalls*, Boston: Allyn & Bacon.
- Hall, G. E., Hord, S. M.(2006). *Implementing change: Patterns, principles and potholes*(2nd ED.), Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Hord, S. M.(1981). Understanding the change process: A primer for teacher educators, A paper presented to the Nazarene Association of College Teacher Educators, Detroit, MI.
- Hord, S. M., Rutherford, W. L. Huling-Austin. L. & Hall, G. E.(1989). *Taking Charge of Change*, Virginia, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marsh, C. J.(1987). Implementation of a social studies curriculum in an Australian elementary school, *Elementary School Journal*, 87(4), 475~486.
- Newhouse, C. P.(2001). Applying the Concerned-ased Adoption Model to research on computers in classroom, *Journal of Research on Computing in Education*, 33(5).
- Rakes, G. C. & Casey, B. B.(2002). An analysis of teacher concerns toward instructional technology, *International Journal of Educational Technology*, 3(1), Retrieved from <http://www.ao.uiuc.edu/ijet/v3n1/rakes/>
- Tashakkori, A. & Teddlie. C.(1998). *Combining qualitative and quantitative Approaches*. 염시창 (역)(2001). *통합연구방법론*, 서울: 학지사, 73~97.

- 
- 논문접수일 : 2010년 05월 12일
  - 심사완료일 : 1차 - 2010년 05월 18일  
2차 - 2010년 05월 28일
  - 게재확정일 : 2010년 06월 04일