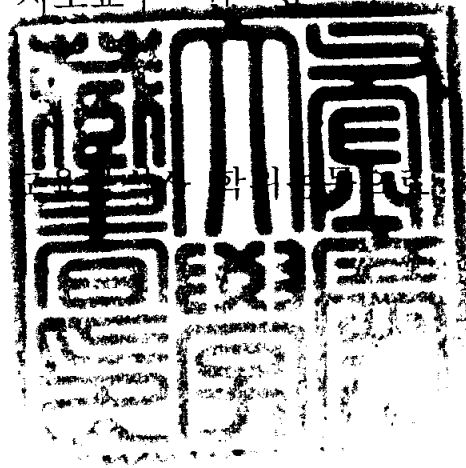


교육학석사 학위논문

제7차 교육과정 실행에
대한 초등학교 교사들의 인식

지도교수 위 호 허

이 논문을



을 학위논문으로 제출함.

2004년 2월

부경대학교 교육대학원

교육행정전공

김 귀 순

김귀순의 교육학석사 학위논문을 인준함

2003년 12월

주 심 교육학박사 장 한 기



위 원 공 학 박 사 박 종 운



위 원 교육학박사 원 효 헌



목 차

Abstract

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	3
3. 용어의 정의	3
4. 연구의 제한점	4
II. 이론적 배경	5
1. 교육과정의 개념과 유형	5
2. 제 7차 교육과정의 특징	11
3. 교육과정 실행	15
4. 교육과정 평가	26
5. 선행연구	29
III. 연구 방법	33
1. 연구 대상	33
2. 측정 도구	34
3. 분석 방법	35
IV. 연구결과 및 해석	36
1. 제 7차 교육과정에 대한 전반적인 실행도	36
2. 영역별 실행도 분석 결과	45
V. 요약 및 결론	57
1. 요약	57
2. 결론	59
참고 문헌	64
부록	

표 목 차

<표 II-1> 관심의 단계	21
<표 II-2> 교육과정의 실행 수준	24
<표 III-1> 조사 대상자에 대한 배경 변인별 특성	33
<표 III-2> 실행도 조사에 관한 설문지의 구성	34
<표 IV-1> 제 7차 교육과정에 대한 초등학교 교사들의 실행도(1)	37
<표 IV-1> 제 7차 교육과정에 대한 초등학교 교사들의 실행도(2)	38
<표 IV-2> 실행도가 높은 상위문항	39
<표 IV-3> 실행도가 낮은 상위문항	41
<표 IV-4> 성별에 따른 실행도의 차이검증	42
<표 IV-5> 경력에 따른 실행도의 ANOVA 검증	42
<표 IV-6> 경력에 따른 실행도의 사후검증	43
<표 IV-7> 학력에 따른 실행도의 차이검증	44
<표 IV-8> 제 7차 교육과정과 관련한 총 연수시간에 따른 ANOVA 검증	44
<표 IV-9> 제 7차 교육과정과 관련한 총 연수시간에 따른 실행도의 사후검증	45
<표 IV-10> 성격 및 이념 수업목표영역의 문항별 실행도 분석	46
<표 IV-11> 개인배경 변인에 따른 성격 및 이념, 수업목표 영역의 실행도 차이	47
<표 IV-12> 수업내용 영역의 문항별 실행도 분석	48
<표 IV-13> 개인배경 변인에 따른 수업내용 영역의 실행도 차이	50
<표 IV-14> 수업방법 및 자료 영역의 문항별 실행도 분석	51
<표 IV-15> 개인배경 변인에 따른 수업방법 및 자료 영역의 실행도 차이	53
<표 IV-16> 평가 영역의 문항별 실행도 분석	54
<표 IV-17> 개인배경 변인에 따른 평가 영역의 실행도 차이	56

A Study on Teachers' Perception of the 7th Curriculum Implementation in Elementary School

Kwee Soon Kim

Major in Educational Administration

Graduate School of Education

Pukyong National University

Abstract

The purpose of this study is to investigate and analyze the teachers' perception of the 7th curriculum implementing in elementary school. And this results will be some data for solving problems related to the implementation of the curriculum.

To achieve this purpose, the questions of this study are as follows:

1. How are teachers' levels of the 7th curriculum implementation ?
2. Are there any differences in curriculum implementation according their personal characteristics such as gender, teaching career, school career, length of in-service training with the 7th curriculum ?
3. How are teachers' levels of curriculum implementation by a domain ?

The subjects of investigation were 540 teachers in elementary school located in Pusan, and questionnaires, which was presented by researcher, was distributed to them and 480 teachers were finally analyzed among those answering the questionnaire.

The investigation was conducted with questionnaire which have 40 questions in 4 domains based on the 7th curriculum. The data was analyzed using SPSS WIN program such as descriptive statistics, frequency, t-test, one way ANOVA test, and Scheffe's multiple comparison.

The results of this study are as follows:

1. Teachers' level of curriculum implementation is mechanical use (the 3rd level). In the comparison of levels according to dimension, level is high in the domain of teaching method and teaching materials, while level of the domain of evaluation is lower than others.

The result shows that teachers have problems related to the implementation of the 7th curriculum.

2. In the comparison of their personal characteristics, there is no difference between male and female. But by teaching career, experienced teacher is higher levels of all domains, by a school career, group in the graduate school or graduated show higher levels of curriculum implementation than university graduates. By length of in-service training with the 7th curriculum, when they have longer in-service training, they show a higher levels of curriculum implementation.

This result suggests that the chance to be participated in in-service training should be extended before enforcement of curriculum and during enforcement of curriculum.

3. The domain of the nature, ideology and educational objectives are showed lower levels of curriculum implementation. This result means teachers have problems related to the implementation and kept in textbook-centered instruction.

And it shows that school based curriculum didn't set up based on the need and interests of students, teachers, and community members yet.

The domain of educational content, application ability of teacher with understanding curriculum is examined. Teachers are giving lessons in connection with students' experiences and practical life. But individualized learning—the emphasis of the 7th curriculum is not well implemented. This results show that the application of the 7th curriculum on actual class is not easy because of overpopulated class.

In the domain of teaching methods and teaching materials, levels of curriculum implementation is high thanks to the support of materials

and finance. And teachers actively carry out utilization and operation of teaching materials in the class instruction. Education should not be limited within school boundary and students could study in practical life with educational resources. But level of that is low and teachers' efforts is needed.

In the domain of evaluation, level of curriculum implementation is relatively low. The definite evaluation such as performance evaluation, evaluation of attitude and perception of values is being evaluated but systematic plan establishment and practical use of evaluation results are insufficient. The results show that evaluation results not be used for improvement of curriculum and a quality of class.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

전통적으로 학교는 학생들에게 무엇인가를 가르쳐 왔다. 학생들에게 무엇인가를 의도적으로 가르치는 행위를 ‘교육’이라고 본다면, 그 ‘무엇’이 교육의 내용이 된다. 따라서, 의도적인 학교 교육에서 학생들에게 어떠한 교육 목표를 성취시키기 위하여 일정한 수준의 교육 내용을 선정하고, 조직해 놓은 공통적인 기준을 ‘교육 과정’이라고 하는 것이 일반적인 경향이었던다.

그러나 교육과정은 실제로 학생들이 갖는 총체적 경험으로 ‘학습자에게 학습 경험을 선정하고 조직하여 교육 경험의 질을 구체적으로 관리하는 교육의 기본 설계도’라고 할 수 있다. 교육 과정은 의도된 학교 교육에서 ‘왜, 무엇을, 어떻게, 어느 수준과 범위로 가르치고 평가하느냐’를 문서로 계획한 교육 설계도이기 때문에, 교육 과정을 단순한 교육 내용으로만 볼 것이 아니라 교육 목표, 내용, 방법이나 운영 방식, 평가를 포괄하는 폭넓은 개념으로 보아야 할 것이다(교육부, 1999).

우리나라에서는 아홉 차례의 교육과정의 재·개정이 있었다. 교육과정을 개발하고 정책적으로 채택하여 교과서와 교사용지도서를 교사들에게 넘겨주면 변화가 일어난다고 믿고 7~8년마다 일제히 전국의 초·중등학교 교육과정의 개정을 단행해 온 것이다. 이것은 학교현장에서 관찰된 교육과정이 아니라 정부의 문서에 의해 규정되고 시행된 교육과정이었다. 그러나 이런 노력들이 어떤 결실로 나타나는지는 알려진바 없고 교육과정을 교사

들이 실제로 얼마나 실행하는지를 알지 못한다. 사실 학교현장에서는 교육과정의 의도대로 실행하는 교사는 드물며 오히려 교사들은 지금까지 자신이 계속 해왔던 것을 지속시키기를 원한다.

교육과정은 학교교육을 통해 적용될 것을 전제로 하며 개정이나 개혁은 그 자체가 지금보다 새롭거나 바람직한 방향으로 변화시킨 거라는 기대를 가정하고 있다. 우선 교육과정 개정은 일종의 변화이며, 실행은 교육과정 개발의 중요한 부분으로서 기대된 변화를 현실화하는 것이다. 교사들은 이러한 변화의 의도, 본질, 이점을 분명히 인식하고 있어야 할 필요가 있다.

변화란 교육과정 개정이나 채택으로 일어나는 일회적인 사건이 아니라 시간을 두고 계속적으로 일어나는 하나의 과정이며 학교에 있는 모든 사람들이 개정된 교육과정을 받아들이고 그들의 실재가 변화하였을 때 교육과정 실행이 이루어진다고 본다(김경자 역, 1993).

이런 관점에서 보면 교육과정은 사람들에 의해 수행되므로 이 과정에서 볼 때, 사람 특히 교사들의 역할이 중요하다고 여겨진다. 이상적인 교육과정을 개발한다 할지라도 교사들이 제대로 실행하지 않으면 의미가 없을 것이다. 우리는 교육과정을 교사들이 실제로 어떻게 어느 정도 실행하는 지를 알지 못하며 교사들이 새 교육과정에 대해 갖는 감정, 느낌에 대한 자료나 정보도 부족하다. 그러므로 교사수준에서 교육과정이 어떻게 이해되고 어떻게 실행되고 있는가를 밝히는 것이 중요한 문제라고 생각된다.

따라서 본 연구에서는 교육과정이 교사들에 의해 어떻게 적용되고 실행되고 있는 가를 살펴보는 것이 중요한 연구과제라 생각되어 초등학교 제 7차 교육과정을 파악하고 분석하여 관심에 기초한 교육과정 실행모형(Concerns Based Adoption Model : CBAM)을 기반으로 하여 교사수준에서 교육과정이 어떻게 적용되고 실행되고 있는가를 조사하여 살펴보고자 한다.

2. 연구문제

이 연구는 제 7차 교육과정에 대한 초등학교 교사들의 실행도를 알아보는 데 그 목적이 있다. 교육현장에서 교육을 담당하고 있는 교사들이 교육과정을 어떻게 어느 정도 실행하느냐에 따라 의도한 교육의 결과가 달라질 수 있기 때문이다.

따라서 본 연구는 교사수준에서 교육과정의 실행정도를 밝히는 것이 중요한 문제라고 인식되어 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 제 7차 교육과정에 대한 초등교사들의 전반적인 실행도는 어느 정도인가?

둘째, 교사의 개인 배경 변인에 따라 실행도의 차이는 있는가?

셋째, 제 7차 교육과정의 영역별 실행도는 어떠한가?

3. 용어의 정의

가. 교육과정

교육과정은 도달되어야 할 교육목표들의 체계와 배워야 할 교육내용들의 범위와 위계로 구성되며, 학생들이 이와 관련된 학습경험을 가질 수 있는 기회를 제공하기 위한 교육 목표, 내용, 방법이나 운영 방식, 평가를 포함하는 폭넓은 개념으로 본다.

나. 실행도

교사가 제 7차 교육과정을 실제로 실행하고 있는 정도를 의미한다. 교사의 성격과 같은 정의적인 측면이 아니라 교사의 교수·학습활동에 초점을 두어 교사가 실제로 무엇을 행하고 있는 가를 조작적으로 규명하려는 시도이다. 교사의 교육과정 실행도는 제 7차 교육과정에 제시된 교육과정 실행의 요인을 기초로 작성된 설문지에 의해서 측정된다.

4. 연구의 제한점

이 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 연구대상을 부산광역시 초등학교에 근무하는 교사로 한정하고 있어 결과의 일반화에 한계가 있다.

둘째, 본 연구에서는 개별교사보다 집단별로 실행도를 살펴봄에 따라 교사 개인의 실행도를 파악하는데 제한이 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교육과정의 개념과 유형

가. 교육과정의 개념

우리는 흔히 ‘교육한다’는 말에서 핵심이 되는 요소로 교육의 대상(학생), 교육의 내용(교육 과정), 교육하는 사람(교사)을 생각하고 있다. 이것은 누가, 누구에게, 무엇을, 어떻게 가르치고 평가하느냐 하는 문제와 관련된다. 이 세 가지 요소 중에서 ‘무엇’에 해당되는 것만을 교육 과정으로 생각한다면, 교육 과정 개념의 규정은 오히려 쉬울 것이다. 그러나 가르치고 배우는 내용이 배우는 학생이나 가르치는 교사와 무관할 수는 없다는 점에서 ‘왜, 무엇을, 어떻게 가르치고 배우느냐’는 것에 대한 복잡한 의사 선택과 결정의 어려움이 뒤따르게 된다.

교육 과정이라는 용어는 추상적인 개념이기 때문에 그 의미 자체가 모호하고 사회에 따라, 시대에 따라, 학자에 따라 교육과정을 여러 가지로 정의하고 있다.

먼저, 어원에서 살펴보면 교육과정(Curriculum)은 라틴어의 ‘쿠레레(currere)’에서 나온 말로, 경주에서 말들이 달려야 하는 정해진 길을 뜻하는 경기코스, 트랙, 나아가 수행해야 할 교수요목(course of study)을 의미하고 있다(이귀윤, 2000). 이런 경우는 학습되어야 할 교과목의 개요일 뿐이다.

그러나 이것은 경주에서 각각의 말들이 정해진 길을 따라 달리면서 갖는 개별적인 체험을 의미하기도 한다. currere로서의 교육과정은 교육자나 학

습자 자신이 외부의 사물과 사건을 접하고 읽고 생각하고 느끼며 배우는 생생한 체험들과 그 반성을 가리키기도 한다(박도순·홍후조, 2001).

이 관점에서 보면 교육과정은 단순히 교수요목을 의미하기도 하지만 교육자나 학습자가 살아오면서 갖게 된 체험들을 자신의 존재의 의미와 연관 지어서 해석하고 그것을 통해 자기 반성적인 삶을 살아가도록 하는 과정인 것이다.

곽병선(1993)은 교육과정이란 학습자에게 교육적 성취를 의도하여 학교에서 유효할 수 있도록 지식, 사고의 양식, 경험 등 문화 내용을 재구성한 모든 수준의 계획이라고 하였다.

교육부(1999)는 교육과정에 대한 개념 체계는 지식, 인간, 사회, 자연, 환경, 문화 등을 보는 시각에 따라 다양한 의미로 해석될 수 있으나, 의도적이고 계획적인 학교교육에 적용하고자 하는 교육과정은 ‘형식적인 교육을 위한 교육 목표나 교육내용, 방법, 평가를 체계적으로 조직한 계획’이라고 포괄적으로 정의하였다.

Tanner와 Tanner(1980)는 ‘교육과정이란 학습자의 개인적, 사회적 능력을 계속적으로 그리고 의도적으로 성장시킬 수 있도록 지식과 경험을 체계적으로 구성하여 학교의 지도 하에 이루어지는 계획되고 지도된 학습경험과 의도된 학습성과’라고 정의하였다.

어떤 관점에서 보든지 간에 교육 과정은 ‘학습자에게 학습 경험을 선정하고 조직하여 교육 경험의 질을 구체적으로 관리하는 교육의 기본 설계도’라고 할 수 있다. 따라서, 교육 과정은 의도된 학교 교육에서 ‘왜, 무엇을, 어떻게, 어느 수준과 범위로 가르치고 평가하느냐’를 문서로 계획한 교육 설계도이기 때문에, 교육 과정을 단순한 교육 내용으로만 볼 것이 아니라 교육 목표, 내용, 방법이나 운영 방식, 평가를 포괄하는 폭넓은 개념으로 보아야 할 것이다.

일반적으로 교육과정의 개념은 ‘계획된 학습경험’으로 교육과정은 의도한 학습결과를 얻기 위하여 학교에서 제공하는 의도된 경험의 총체로 결과라기 보다는 계획이라 할 수 있다.

나. 교육과정 유형

교육과정을 이해하고 탐구하는 방식에는 다양한 관점과 시각이 있는데 근래에 이르러 교육과정 연구가 지나치게 이론화, 양적, 탈 상황적 중심이어서 실제 현상에 대한 기술적-분석적 작업을 간과한 채, 규범적 차원에서 추상적이고 처방적인 제안을 제시함에 그치는 것을 지적하고 있다.

이귀윤(2000)은 교육과정 영역이 실제에 대한 처방과 개선을 중심으로 하는 일반성 이론으로부터 복잡하고 다양한 교육과정 현상의 이해를 중심으로 하는 맥락성 이론 및 불확실성 이론으로 확장되어 가고 있다고 설명한다. 교육과정 현상을 경험되는 바의 질적이고 복합적인 모습으로 이해하고자 하는 것이다.

Goodlad(1979)는 학교를 통해 교수되고 있는 교육과정에 관계되는 여러 가지 실제적 현상들을 탐구하기 위해 학교 교육과정 탐구모형을 적용하였으며 학교교육의 성패는 결국 개별 학교의 문제이며, 개별 학교에서의 교육과정 실행상의 다양한 영향요인들에 대한 정확한 이해를 선결과제로 보고 있다. ‘학교’라는 곳은 그 곳의 주요한 참여자 집단의 관점을 통해 먼저 파악되어야 하며, 그런 기초 자료들을 가지고 다양한 비교분석이 실행될 수 있어야 한다고 하며 기존의 규범적 패러다임에서 벗어나 발생하고 있는 실제적 현상에 대한 연구의 중요성을 강조하였다.

Goodlad(1979)는 교육과정 의사결정을 사회적인 과정으로 보고 교육과정 의사결정의 세 수준을 서술해 놓은 개념적 모형을 제시했다. 그는 결정된 사항을 정당화해 줄 수 있는 기관에 의해 교육과정이 개발되어야 한다고

강조하면서 교육과정 의사결정의 수준을 수업적 수준, 제도적 수준, 사회적 수준으로 제시하고 있다. 수업적 수준은 실제 교수-학습과정에 참여하는 교사와 학생들에 의해 교육과정이 결정되는 의사결정 수준이다. 제도적 수준은 학습이 이루어지는 제도, 즉 학교나 기타 교육기관에 의해 결정되는 것을 말하며, 첫 번째의 수업적 수준과 세 번째의 사회적 수준을 매개 시켜주는 의사결정 수준이다. 사회적 수준은 교육제도 밖에서 교육과정이 개발되는 것을 말하는데 교육과정 전문가, 다양한 통제집단이나 영리단체, 개발기금보조회 등에 의한 교육과정 결정을 포함한다.

한편, Goodlad(1979)는 다양한 수준의 의사결정의 권위가 작용한 결과물로서 교육과정 실체를 5가지 유형으로 체계화 하였다.

첫째, 이상적 교육과정이란 교육과정 전문가들에 의해 고도로 바람직하다고 여겨지는 것들을 중심으로 도출되는 교육과정이다. 이것은 교육과정 전문 연구자들이 학문적 목적으로부터의 탐구 결과로 제시하는 다양한 교육과정안을 말한다.

둘째, 공식적 교육과정은 국가나 지역사회 위원회로부터 공식적인 인가를 받은 후 학교나 교사에 의해 선택되거나 명령에 의해 채택되어진 교육과정이다. 특정 사회 혹은 집단에서 자라나는 세대로 하여금 습득케 하고자 하는 지식, 신념, 가치를 포함하는 것으로서, 지배집단의 사회적 이해가 작용한 결과물이다. 이것은 공식 교육과정 문서의 특성을 문헌적으로 분석하여 파악되는 것이다.

셋째, 인지된 교육과정은 교사들에 의해 인지되는, 현장 교사들이 선정된 교육과정에 대해 가지는 인식으로서의 교육과정이다. 교사들이 가지는 다양한 관심과 교육적 신념에 따라 동일한 공식 교육과정 체제하에서도 인지된 교육과정은 다양할 수 있다.

넷째, 실행된 교육과정이란 매시간의 수업장면에서 교사에 의해 실제로

진행되는 교육과정을 의미한다. 이를 인지된 교육과정과 구별짓는 것은 교사들이 교육과정으로 의식하고 있는 것과 실제로 각자의 교실에서 가르치는 것에는 차이가 있다고 보기 때문이다. 이에 대한 정확한 분석은 교실 관찰을 통해 매일 매일의 교실에서 실제로 어떠한 교수·학습과정이 진행되는가를 연구자가 조사함으로써 파악될 수 있는 것이다.

다섯째, 경험된 교육과정은 각기 다양한 관심과 흥미와 능력을 가진 학생들에게 실제 학교와 교실의 경험의 결과로 실현되는 교육과정을 의미한다. 이런 구분은 교사들이 실행하는 것 모두가 그 의도한 바대로 학생들에게 경험되는 것은 아니라는 전제에 의한 것으로서, 이것은 학생들의 교육과정 경험에 대한 느낌과 생각을 조사함으로써 파악될 수 있을 것이다 (교육과학연구, 2000. 9, pp. 3-4에서 재인용).

김대현·김석우(2001)는 교육과정의 유형을 4가지로 분류했는데 그것은 공식적 교육과정, 영 교육과정, 실제적 교육과정과 잠재적 교육과정이다.

첫째, 공식적 교육과정은 교육과정을 공적인 문서에 담긴 교육의 계획으로 보는 것이다. 공식적 교육과정은 이와 같이 문서 속에 담긴 교육계획으로 우리나라에서는 국가수준의 교육과정, 시·도 교육청의 교육과정 지침, 학교교육과정 등이 속한다고 할 수 있다. 교과서에 제시된 내용이면서 교사들이 수업을 통해 표현한 것이 공식적 교육과정의 전형적인 예이다.

둘째, 영 교육과정이란 학교에서 소홀히 하거나 공식적으로 가르치지 않는 교과나 지식, 사고양식을 일컫는다. 교육과정이 선택과 배제, 포함과 제외한의 산물이기 때문에 영 교육과정은 학생들이 공식적 교육과정을 배우는 동안 놓치게 되는 ‘기회 학습’ 내용이라고 할 수 있다. 교육과정은 가르칠 내용을 선택 포함시켜 학생들에게 배울 기회를 마련하기도 하지만, 일부러 특정 내용을 배제 약화시켜 학생들에게 배울 기회를 놓치게 만드는 기능을 수행한다.

영 교육과정을 최초로 제안한 Eisner(1994)는 학교에는 공식적인 교육과정에 속하지 않는 많은 교육목표나 교육내용들이 있는데 만일 학교가 이것들을 공식적인 교육과정에 포함하지 않는다면, 학교의 교육적인 영향력은 그만큼 위축되거나 왜곡될 수 있다고 경고하였다. 문자나 숫자 위주의 표현양식만을 강조하고 시각, 청각, 운동 등 다양한 표상 형식의 개발을 경시한다면 공식적인 교육과정은 인간의 다양한 능력들 중에서 일부만을 개발하게 되어 결국 교육적으로 막대한 손실을 끼치게 된다는 것이다.

셋째, 실제적 교육과정은 교육과정의 의미를 매우 축소시킨다. 교사들이 수업 시간에 실제로 가르치는 내용이나 시험 문제와 같이 학생들의 학습에 직접적으로 영향을 미치는 내용들을 실제적 교육과정이라고 부른다. 교육과정 개발자들은 공식적 교육과정과 실제적 교육과정이 일치하기를 기대하지만, 입시 제도 때문에 공식적 교육과정은 경시되고 실제적 교육과정이 강조되는 경우가 종종 있다.

넷째, 잠재적 교육과정에서는 학교를 단순한 교육의 장이 아니라 학생들이 생활하는 공간으로 간주한다. 공식적 교육과정에서 의도, 계획하지는 않았으나 수업이나 학교의 관행으로 학생들이 경험하는 교육과정이다. 학생들의 인지, 태도, 행동변화는 공식적인 교육과정을 통해서 뿐만 아니라 학교 안의 눈에 띄지 않는 힘, 즉 학교의 물리적인 조건, 제도 및 행정 조직, 사회 및 심리적 상황에 의하여 일어난다. 잠재적 교육과정은 이들 힘이 학생들에게 미치는 지속적인 영향력과 그 결과를 뜻한다. 잠재적 교육과정은 공식적 교육과정의 성과를 다지기도 하고 갉아먹기도 하는 것으로 교육과정의 실행, 곧 수업과 평가에서 고려되어야 할 중요한 영역이다.

2. 제 7차 교육과정의 특징

의도적이고 계획적인 학교교육에서는 교육과정의 정상적인 운영을 통한 수업 개선이 가장 핵심적인 일이다. 제7차 교육과정은 ‘자율과 창의에 바탕을 둔 학생 중심 교육과정’이다. 21세기의 세계화·정보화 시대를 주도할 자율적이고 창의적인 한국인 육성을 기본 방향으로 (1) 건전한 인성과 창의성을 함양하는 기초·기본 교육의 충실 (2) 세계화·정보화에 적용할 수 있는 자기 주도적 능력의 신장 (3) 학생의 능력, 적성, 진로에 적합한 교육 수요자 중심의 다양한 교육 실천 (4)지역 및 학교의 실정에 알맞은 학교 교육과정 편성·운영의 자율성 확대에 중점을 두고 있다. 개정된 교육과정의 특징은 다음과 같다.

첫째, 교육을 통해 추구하는 인간상은 이전까지의 단순한 인간상 제시 방식을 탈피하여 ‘복합적이고 다면적인 인간상’을 설정하였다. 교육과정에서 추구하는 인간상은 각급 학교의 교육목표 설정과 교과별 교육과정 구성의 기저가 된다. 우리나라의 교육은 교육기본법 제2조에 제시된 ‘홍익 인간의 이념’을 바탕으로 하고 있기 때문에 이러한 교육이념 아래 미래의 다원화 사회에서 자기 주도적인 삶을 살아갈 수 있는 개방적이며 다면적인 인간상이 요청된다고 하겠다.

따라서 제7차 교육과정이 추구하는 인간상은 (1)전인적 성장의 기반 위에 개성을 추구하는 사람 (2)기초 능력을 토대로 창의적인 능력을 발휘하는 사람 (3)폭 넓은 교양을 바탕으로 진로를 개척하는 사람 (4)우리 문화에 대한 이해의 토대 위에 새로운 가치를 창조하는 사람 (5)민주 시민 의식을 기초로 공동체의 발전에 공헌하는 사람으로 설정, 제시하고 있다.

둘째, 학교교육의 질 관리를 강화하기 위해 교육과정 편성·운영의 역할

분담 체제를 개선하였다. 제7차 교육과정에서는 국가, 시·도, 지역교육청, 학교에서 수행해야 할 역할을 명확하게 분담하고, 이를 강화하였다는 점이 커다란 교육과정정책 변화라 할 수 있다.

교육부에서는 전국의 모든 학교에서 공통적으로 이수해야 하는 국가 수준의 교육과정 ‘기준’을 문서로 결정·고시하고, 시·도 교육청에서는 지역의 특수성을 반영한 학교급 별 교육과정 편성·운영 ‘지침’과 실천 중심의 장학자료를 만들어 제시하며, 직접 학생을 교육하는 학교에서는 국가 수준의 교육과정 기준과 지역 수준의 교육과정 편성·운영 지침을 근거로 지역, 학교, 학생의 실정에 알맞게 각 학교마다 ‘학교 교육과정’을 구체적으로 편성하고, 탄력적으로 운영하도록 역할 분담 체제를 개선하였다. 이와 같은 패러다임의 전환은 국가에서 일방적으로 만들어 ‘주어지는 교육과정’의 틀에서 벗어나, 교육을 실천하는 학교에서 다양하게 ‘만들어 가는 교육과정’으로의 전환을 요구하는 것이다.

셋째, 학년제 또는 단계 개념에 기초하여 국민 공통 기본교육과정을 구성하였다. 제7차 교육과정은 교육과정의 구성 방식을 바꾸어 초등학교 1학년부터 고등학교 1학년까지의 10년간을 ‘국민 공통 기본 교육기간’으로 설정하고, 이 기간 중의 교과별 학습 내용은 종래와 같은 학교급별 개념에서 벗어나 학년제 또는 단계 개념에 기초하여 모든 국민이 공통적으로 배워야 할 필수 학습 요소를 중심으로 학습 내용을 일관성 있게 구성하였다.

국민 공통 기본 교육과정은 교과, 특별활동, 재량활동의 세 영역으로 나누고, 교과는 국어, 도덕, 사회, 수학, 과학, 실과(기술·가정), 체육, 음악, 미술, 외국어 등 10개의 기본 교과로 구성했다. 이는 이수교과 수의 과다로 인한 학생의 수업 부담을 경감시키고, 학교급 사이나 교과 및 학년 간 교육 내용의 중복, 비약을 방지하여 연계성을 지닌 교육과정 체제를 갖추기 위한 것이다.

넷째, 학생의 진로에 따른 선택 중심 교육과정체제와 교과군의 개념을 도입하였다. 선택 중심 교육과정체제는 고등학교 2, 3학년에서 학생의 능력, 흥미 및 장래 진로를 반영하는 선택과목을 다양하게 개설하고, 학생이 자신의 적성과 진로에 따라 공부할 과목을 학생이 직접 선택하여 학습하게 하는 체제이다. 이러한 선택 중심 교육과정의 도입은 학교의 선택보다는 학생의 과목 선택 폭을 넓혀주기 위한 것이며, 원칙적으로 과정이나 계열의 구분 없이 운영하는 것을 기본으로 하고 있다. 특히, 고등학교의 교과 편제표에 10개의 기본 교과를 4개의 교과군으로 분류하는 교과군의 개념을 도입해 교과 간 균형 있는 이수를 도모하도록 하였다.

다섯째, 교육 내용의 양과 수준을 적정화하고, 심도 있는 학습이 이루어지도록 수준별 교육과정을 구성하였다. 학생의 능력, 적성, 필요, 흥미에 따른 개인차를 고려하여 학생 개개인의 성장 잠재력과 수업의 효율성을 극대화할 수 있도록 국어, 수학, 사회, 과학, 영어의 5개 교과 교육과정을 수준별 교육과정으로 구성하였다.

수준별 교육과정 유형에는 비교적 학습 내용의 위계가 분명한 교과(수학, 중등 영어)를 단계별로 세분화한 ‘단계형 수준별 교육과정’과 기본 학습 내용을 중심으로 학습 내용의 폭과 깊이를 달리하여 심화 또는 보충 학습이 가능하도록 하는 ‘심화·보충형 수준별 교육과정’ (국어, 사회, 과학, 초등 영어), 그리고 학생의 능력, 적성, 필요, 관심의 차이를 반영하는 다양한 과목을 개설하여 학생 스스로 선택하도록 하는 ‘과목 선택형 수준별 교육과정’ (고등학교 2, 3학년)의 세 가지로 구분하였다.

수준별 교육과정은 (1)학생의 학습 능력과 학습 요구에 대응하는 교육 기회를 다양하게 제공할 수 있으며 (2)자기 주도적인 개별화 학습 기회를 제공하고 (3)교육의 수월성을 추구할 수 있다는 교육적인 필요에 부응한 것이라 할 수 있다.

여섯째, 교육과정의 편성과 운영에 있어 현장의 자율성을 보장하기 위하여 재량활동 시간을 신설, 확대하였다. 재량활동은 학생의 자기 주도적 학습 활동을 촉진하고 학교의 자율적이고 창의적인 교육과정 편성·운영을 보장하기 위한 것으로 국민 공통 기본 교육기간 중에 실시하도록 하였다. 재량활동은 교과 재량활동과 창의적 재량활동으로 구분하였는데, 교과 재량활동은 선택과목 학습과 국민 공통 기본 교과와 심화·보충 학습을 위한 것이며, 창의적 재량활동은 학교의 독특한 교육적 필요, 학생의 요구 등에 따른 범교과 학습과 자기 주도적 학습을 위한 것이다. 특히, 특별활동의 영역을 내용 중심으로 자치활동, 적응활동, 계발활동, 봉사활동, 행사활동의 5개 영역으로 구분하고, 영역별 이수 시간(단위)의 결정권을 전적으로 학교에 일임한 것이 특징이다.

일곱째, 교육과정 평가 체제를 확립하여 교육에 대한 질 관리를 강화하였다. ‘질 관리 중심의 교육과정’은 교육과정 개정에서 추구하는 변화가 문서 수준의 수사적 변화에 머무르지 않고 교육 현장에서의 실질적인 변화를 가져올 수 있도록 하기 위해 도입된 개념이다. 따라서 국가나 시·도 교육청에서는 의도된 교육과정이 구체적으로 학교 현장에서 어떻게 운영되는지를 계속적으로 평가해야 하며, 이를 위해 주기적인 학생 학력 평가, 학교 평가, 교육과정 평가 체제가 도입될 필요가 있는 것이다.

교육과정 평가 체제의 확립은 교육의 질 관리 차원에서 학교의 책무성을 제고하는 것이며, 실현된 교육과정에 대한 평가를 토대로 앞으로의 교육과정에 대한 개선 방향을 제시할 수 있어야 하는 것이다. 또, 교육과정의 질은 교과서 내용의 질과 그것을 지도하는 수업의 질, 교사의 질, 운영의 질, 그리고 이러한 과정이 잘 이루어지도록 지원하는 교육 환경의 질 등을 종합적으로 평가하여야 할 것이다(교육부 1999).

3. 교육과정 실행

교육과정 실행은 개발된 교육과정을 실천하는 것으로 계획이 실제 현장에서 실행된다는 것은 매우 복잡한 과정이다. 또, 개발자와 실행자가 다른 사회적 관계 속에서 이루어지므로 변화의 성공을 예측하기란 어려운 일이다.

김민환(1999)은 교육과정 실행에 교육과정 실천(Curriculum practice)과 교육과정 실행(Curriculum implementation)이라는 개념을 들었다.

교육과정 실천이란 학교 교육과정에 관련된 각종 문서상의 내용을 학생들에게 가르치는 과정과 활동을 의미하며 교육내용을 가르치기 위한 계획으로부터 구체적인 교수-학습 활동까지를 포함하는 개념이다.

교육과정 실행이란 교육과정 계획과 교육과정 평가 사이에 위치하는 절차로 교육과정의 실제적 사용 혹은 교육과정이 실제로 이루어지는 것을 지칭한다. 이 말 속에는 학교 현장에서 교사와 학생들 간의 상호작용이 포함되며, 교육과정에 제시된 교육목표를 구체적으로 달성하기 위한 제반 과정이 들어있다.

Barrow(1984)는 교육과정의 영역의 세 측면을 교육과정 설계, 교육과정 개발, 교육과정 실행, 교육과정 평가, 교육과정 연구로 보고 있다. 교육과정 실행은 실제로 교육과정이 다양한 수준에서 어떻게 받아들여져야 하는가, 교육과정은 앞으로 어떻게 될 것인가 하는 문제에 주안점을 두며 교육과정 실행은 채택되는 교육과정의 설계가 합법적인 절차에 의해 이루어졌다는 가정에서 출발해야 한다고 하였다. 그는 교육과정 실행에 있어서 중요한 두 가지 관심사로 교육과정을 어떻게 보급시킬 것인가 하는 것과 본래 의도하려던 교육과정과 실제 일어나고 있는 학교에서의 교육과정의 격차 등

을 들고 있다(이귀윤, 2000, pp. 136-137에서 재인용).

Zais(1976)에 의하면 교육과정 시행은 개발된 교육과정을 실행에 옮기는 것을 의미한다. 교육과정 시행은 교육과정의 효과를 사정함으로써 교육과정 설계와 개발의 과정에 피드백을 제공하며 그 결과 교육과정 개정과 개선에 활용되기도 한다. 그에 의하면 교육과정 구성, 개발, 실행의 과정은 반드시 계열적인 것만은 아니며 병행되기도 한다고 한다(이귀윤, 2000, p. 135에서 재인용).

Short(1993)도 교육과정 실행을 개발된 교육과정을 학교교육 현장에 수용하고 교실 수업 활동을 통해 교육과정 목표를 달성하는 과정으로 규정하였다(교육과정연구, 1999, p. 222에서 재인용).

실행이란 어떤 목적을 달성하기 위해 특정한 아이디어나 실재를 의사소통 채널과 사회적 구조, 주어진 가치, 문화체계에 연관된 개인이나 집단에 의해서 어느 정도의 시간을 거쳐 수용, 채택되는 것을 말하며 교육과정 실행이란 개발된 교육과정을 학교 현장에서 효과적인 수업활동을 포함한 다양한 교육활동을 통하여 실제로 실천하는 것이라고 할 수 있다.

김두정(1996)은 학교의 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인들을 크게 교육과정, 학습자, 환경, 교사 등 네 가지로 보고 있다.

가. 교육과정

교육과정 자체의 특성들이 교육과정의 실행에 영향을 미친다. 교육과정 실행에 영향을 미치는 교육과정 자체의 특성들은 필요와 타당성, 명료성, 복잡성, 자료의 질과 실용성 등이다(김두정, 1996).

첫째, 필요와 타당성은 새 교육과정에 대해 교사가 느끼는 필요성과 또, 새 교육과정을 기존 교육과정에 비추어 볼 때의 부합성을 말한다. 새 교육과정이 이에 부응하지 못하면 실행에 어려움을 가질 수 있다.

둘째, 명료성은 교육과정의 목적과 수단이 분명하지 않으면 그것은 효과는 불투명하다. 물론 교육과정의 다양한 전개의 개념에 의한 교육과정의 실행은 최초의 교육과정의 명료성이 부족하더라도 실행과정에 교사가 참여함으로써 이를 해결할 수 있다. 그러나 명료할수록 교육과정 실행에 효과적인 교육과정이라고 단정할 수 없다. 의미 없는 교육과정이 매우 명료할 수 있고 반면 매우 어렵고 가치 있는 교육과정이 명료하지 않을 수도 있다.

셋째, 복잡성은 새 교육과정의 운영에 관련된 사람에게 요구되는 어려움과 변화의 범위를 의미한다. 새 교육과정을 운영하는 것이 비교적 단순하거나 기존 것을 조금 수정하면 되는 경우(새로운 내용을 추가하거나 기존 조직의 재편성 등)에는 별 문제가 없다. 반면 교사의 교실 내 행동들(교수법)의 내용과 방법을 크게 바꾸어야 하는 경우 교육과정 운영은 매우 어렵다. 복잡한 교육과정은 많은 문제를 야기하지만, 새로운 것이 많이 시도되기 때문에 의미있는 개혁에 이를 수도 있다.

넷째, 자료의 질과 실용성의 문제에 있어 교육과정 운영에 효과적인 자료는 포괄적이고, 잘 조직되고, 운영 과정의 초기에 개인적인 관심에 따라 정확하게 무엇을 해야 할지가 분명하게 되어 있는 것이다.

나. 학습자

교육과정 실행은 학습자의 영향을 받는다. 교육과정은 학습자를 위해 의도된 것이며 학습자에게 적용된다.

동일한 교육과정에 같은 교수방법을 적용하여 교수-학습이 이루어진다고 해도 모든 학생에게 똑같은 학습결과를 기대할 수는 없다. 그것은 학습자 변인이 교육과정 전개의 상호작용에 중요한 변인으로 작용하기 때문이다. 이러한 상호작용 효과에 영향을 주는 학습자 변인은 지능, 적성, 가정환경,

성취동기, 학습준비도, 학습양식 등 매우 다양하다.

첫째, 지능은 인지적 특성 중에서 가장 보편적으로 사용되고 있는 개념이며 지적능력중 가장 기본이 되는 정신능력이다. 지능은 학업성적과 밀접한 관계가 있어 지능이 높은 학생은 대체로 학업성적이 높고, 지능이 낮으면 학업성적이 낮은 경향이 있다. 그러나 학업성적을 결정하는 요인은 지능이외에 다른 변수가 더 크게 작용할 가능성도 있다.

둘째, 적성은 특수한 분야에서 요구하는 특수 능력이 어느 정도 있는가를 나타내는 것으로 적성이라고 하면 ‘미래에서의 예측’이라는 문제와 깊이 관련된다. 각 개인마다 적성이 다를 수 있으며 대체로 학업분야와 직업분야로 나누어진다.

셋째, 가정환경은 가정의 사회·경제적 지위, 부모의 학력, 가족 구조 등의 물리적 변인과 가정의 언어 모델, 가정의 성취 압력, 학습 조력 등의 과정 변인이 있어 학업성취에 변인으로 작용한다. 과정변인이 물리적 환경보다 학업성취에 더 큰 영향을 준다고 한다.

넷째, 학습동기는 학습자가 스스로 배우려는 의욕을 말하며 하나의 학습과제를 성취하고 마치는 그 자체에서 만족을 느낄 때 학습이 가장 촉진된다. 동기는 학습이 일어나게 하는 원인 역할을 함과 동시에 학습이 계속되게 하는 역할도 한다.

다섯째, 학습준비도는 특정한 교육목표에 관련된 학습자의 기존 능력 정도를 말하는 개념이며 여기에는 성숙도, 지능, 경험 등이 포함된다. 학습자가 새로운 학습경험을 얻기 위해서는 충분히 성숙되고 필요한 지능을 지니고 있어야 하며, 그에 관련되는 사전 경험을 갖고 있어야 한다.

여섯째, 학습양식은 학습자가 새로운 원리나 개념을 학습하는 과정에서 자기 것을 만들어 나가는 것으로 학업성취와 밀접한 관련이 있는 변인이다.

다. 환경

교육과정 운영의 맥락으로 교육청의 지역조건, 지역 전략, 외부요인 등이
다.

첫째, 지역조건은 교육과정이 운영되는 교육청과 학교들의 분위기이다.
도움이 되는 분위기는 활발한 교육청과 학교장의 지도력, 교육위원회와 지
역사회로부터의 지원, 교사끼리 혹은 교장과 교사사이의 상호작용과 개선
하려는 의지와 효능감을 가지고 수업문제를 강조하는 것이다.

둘째, 지역전략은 처음 몇 달 동안의 위안과 보살핌을 포함하여 교육과
정 실행전과 실행중의 교사 개발 활동과 운영에 참여하는 사람들의 시간
일정에 관한 정보를 포함한 의사소통 체제를 의미한다.

셋째, 외부요인은 교육과정 실행을 촉진하거나 억제하는 교육청 밖의 요
인들을 의미한다. 이에는 정책·재정적 혹은 물질적 자원의 가용성, 기술적
지원이 있다. 교육과정에 관련된 새로운 법이나 기타 정부의 정책이 결정
되면 상당한 정도로 교육과정 실행에 촉진제가 될 수 있다.

그러나 가용성만으로 교육과정 실행의 성공을 보장할 수는 없다. 왜냐하
면 같은 재정적, 물질적 자원으로도 다른 종류의 교육과정의 실행이 가능
하기 때문이다.

정부 담당자나 교육과정 개발자 등 외부의 기술적 지원이 교육과정 실행
에 도움이 된다. 그러나 외부의 지원이 오리엔테이션 단계에서만 주어지고
지역조건과 지역전략이 외부 지원을 보강하지 않으면 교육과정 실행이 일
어나지 않는다.

라. 교사

교육과정을 적용하고 실행하는 주체는 교사이다. 교사의 실천을 통해서
교육과정이 학생들에게 제시되고 의미를 갖게된다. 교육과정의 성공적인

실행 여부는 교육과정에 대한 교사의 관심과 실행 방식에 달려 있다고 볼 수 있다. 개발된 교육과정은 학교 현장에서 채택되고 시행됨으로써 교육과정으로서 가치를 발휘할 수 있으며 아무리 잘 개발된 교육과정일지라도 교사가 그것을 수용하고 가르치지 않는다면 제대로 효과를 거둘 수 없기 때문이다. 교육과정이 효과적으로 실행되려면 교사들의 교육과정에 대한 관심과 실행수준, 전문성 향상에 달려있으므로 교육과정을 실행하는데 영향을 끼치는 이들 요인들에 대해 알아 보는게 필수적이라 할 수 있다.

(1) 관심

새 교육과정은 교사의 성장과 발달의 단계를 고려하고 그들의 관심의 단계에 일치하며 그것을 고양시키는 방향으로 적용되어야 한다. 새 교육과정이 학교에 잘 정착되지 않는 데에는 여러 가지 이유가 있을 수 있다. 교육과정 편제상의 문제, 교육과정 수준 문제, 국가 통제하의 획일적 관리 요인, 입시 위주의 파행적 운영 문제 등이 있으나 무엇보다 중요한 요인은 교육과정에 대한 현장 교사들의 관심과 실행이다.

관심에 기초한 교육과정 실행 모형에 의한 관심의 단계는 변화과정에 참여하는 교사들의 관심에 초점을 둔 것이다(Hall, George 와 Rutherford, 1979). 처음에 교사들은 개인적이면서 자신과 관련된 관심을 갖기 쉬우며, 다음은 초기 실행단계에서 강하게 나타나는 업무와 관련한 운영적 관심을 나타내며, 마지막으로 학생들에게 주어지는 효과가 무엇인지를 밝히며 프로그램의 효율성을 높이기 위해 무엇을 할 수있을까에 대해 교사들이 관심을 보일 때 결과와 관련된 관심의 수준에 도달했다고 한다. 교사의 이러한 관심은 발달적으로 진행하지만, 제공되어지는 지원의 양에 영향을 받는다.

Hall, George 와 Rutherford(1979)의 새 교육과정에 대한 교사들의 관심은 <표 II-1>와 같이 7단계로 구분된다(김대현·김석우, 2001, p. 246에서

재인용).

<표 II-1> 관심의 단계

관심의 단계	관심의 표현
0. 지각 단계	새 교육과정에 관심이 거의 없음.
1. 정보 단계	새 교육과정에 대해 알고 있으며, 더 알고 싶음.
2. 개인 단계	새 교육과정이 자신과 동료들에게 미치는 영향에 관심이 있음.
3. 운영 단계	새 교육과정의 운영과 관리에 관심이 있음.
4. 결과 단계	새 교육과정이 학생들에게 미치는 영향에 대하여 관심이 있음.
5. 협동 단계	다른 사람과 협력하여 새 교육과정을 운영하는데 관심이 있음.
6. 재고 단계	새 교육과정의 보완, 수정, 개정에 관심이 있음.

(2) 실행수준

관심에 기초한 교육과정 실행모형(Concerns Based Adoption Model : CBAM)에 의하면 이것은 교사들이 새로운 교육과정을 성공적으로 수행하기 위한 도구로서, 관심의 단계(Stages of Concern)와 실행수준(Level of Use of Innovation)을 사용하였다. 관심에 기초한 교육과정 실행모형(CBAM)은 실행자인 교사중심이기 때문에 교사의 요구를 밝혀낼 수 있고 교사들에게 적절한 과정을 통해 꼭 필요한 지원을 제공할 수 도 있다.

이러한 접근법은 교육과정 개정과 관련된 개인의 좌절감을 최소화하고 학교개선을 전망하는데 도움이 될 수도 있을 것이다. 실행도는 새로운 교육과정을 실제로 수행할 때 교사들이 실제로 무엇을 행하고 있는가를 조작

적으로 규명하려는 것으로 Hall, Loucks, Rutherford, and Newlove(1975)들은 총 8단계로 구분하였는데 다음과 같다.

수준 0 실행하지 않는 단계

새로운 교육과정에 대해 거의 혹은 전혀 알지 못하고, 실행도 하지 않으며, 교육과정의 실행을 위한 어떠한 조치도 취하고 있지 않다.

수준 1 오리엔테이션 단계

새 교육과정에 대해 알고 있거나, 정보를 얻고 있으며, 새 교육과정이 지향하는 바와 실행에 필요한 조건들을 탐색하고 있다.

수준 2 -준비 단계

새로운 교육과정을 실행하기 시작한다.

수준 3 -기계적 실행의 단계

자신의 교육과정 실행을 되돌아 볼 여유도 없이 하루하루의 단기적 교육과정 실행에 모든 노력을 기울인다. 실행은 학생들의 필요보다는 실행자인 교사의 필요에 의해 변화된다. 실행자인 교사는 무엇보다도 새 교육과정 실행에 요구되는 업무들을 익히는데 노력을 기울이고 있다. 실행은 대체로 체계적이지 못하고 피상적인 것이 된다.

수준 4a -일상화의 단계

새 교육과정의 실행이 안정적이다. 교육과정을 실행하는데 있어서 어떠한 수정도 없다. 교육과정의 실행과 그 결과를 개선하려는 생각이나 준비는 전혀 없다.

수준 4b 정교화의 단계

새 교육과정의 대상자(학생이나 기타)에 대한 효과를 높이기 위해 실행이 변형된다. 이때, 실행에 있어서의 변형은 학생에게 미치는 단기적이고 장기적인 결과들에 대한 정보에 근거한 것이다.

수준 5 -통합화의 단계

가능한 영역에서 학생들에게 영향력을 미치기 위하여 새 교육과정과 관련있는 동료 교사들의 활동을 자신의 교육과정의 실행에 결합시킨다.

수준 6 -갱신의 단계

새 교육과정 실행의 질에 대한 재평가를 하고 학생들에 대한 영향력을 높이려고 현재의 교육과정에 대한 대안이나 대폭적인 수정안을 찾고 있으며, 새롭게 개발된 형태들을 검토하고 자신과 학교조직을 위해 새로운 목표를 탐색한다(김경자역, 1993, pp.96-109에서 재인용).

본 연구에서는 실행을 5단계로 구분하여 설문을 실시하는데, 수준 0을 1단계, 수준 1·수준 2를 2단계, 수준 3을 3단계, 수준 4a를 4단계, 수준 4b·수준 5·수준 6을 5단계로 구분하였는데 표로 제시하면 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 교육과정의 실행 수준

실행수준		정 의
1단계	0 비실행	새 교육과정을 운영하지 않음.
2단계	1. 관심	새 교육과정에 대해 알게 되었거나 알아가는 과정에 있음. 혹은 새 교육과정의 필요성과 가치를 알게 되거나 알아가는 과정임
	2. 준비	새 교육과정을 운영하기 위한 준비를 하는 단계
3단계	3. 기계적실행	새 교육과정을 단기적으로 운영함. 대개 연계성이 부족함. 피상적인 운영을 함.
4단계	4a.일상화	새 교육과정을 처방된 대로 운영함.
5단계	4b.정교화	학습자에 미치는 장·단기의 영향력을 고려하여 학습자에 맞게 새 교육과정을 수정하여 사용함.
	6. 통합화	학습자의 학습을 극대화하기 위하여 새 교육과정의 운영에서 동료 교사들과 협동함.
	7. 갱신	새 교육과정을 재평가하여 미비점을 보완하고 수정할 뿐만 아니라 근본적인 개정 방향을 제시함.

(3) 교육과정에 대한 전문성 향상

학습에서 중요한 결정은 학생이 하고 수업의 많은 결정은 교사에 의해 이루어진다. 아무리 외적인 규제가 엄격하더라도 교실 안에서 실천되는 교육과정 실행의 질은 교사의 전문적 자율성에 달려있다.

교직이 직업분류상 전문직으로 분류되어 있으나 교직의 전문성에 대해 의문을 제기 받고 비판당하기도 한다. 이것은 교직이 가지고 있는 전문직적 속성에 약점을 가지고 있어 전문직으로 인정받는데 문제점을 가지고 있다(박도순·홍후조, 2001).

전문직이란 장기간의 교육에 의해 습득된 지적인 기술을 바탕으로 일정한 급료나 보수를 받고 용역을 제공하는 업이라고 정의되는데 개별적으로

분리되어 있으면 전문직이라 할 수 없고 서로 긴밀한 관계를 가지고 있으며 과업수행 과정에 있어 고도의 자율성을 필요로 하며 이 같은 자율적 판단이나 행동에 대해서는 광범한 책임성이 수반된다.

그러나 전문직은 고정되어 있는 것이 아니라 꾸준히 변화면서 성숙시켜 가는 과정에 있다. 즉, 교사의 전문성이 현재 낮다 하더라도 더 전문화될 수 있다. 이것은 교사들이 전문인으로서 전문적 지식 및 기술 습득을 위한 꾸준히 노력을 하고 교사들이 가지고 있는 재능을 발휘할 수 있는 직무환경이 허용된다면 창의적인 교육과정 실행 할 수 있다고 본다.

전문직으로서의 교사는 교직과 관련된 업무의 성공적인 수행을 위하여 자신을 효과적인 도구로 삼을 줄 아는 인간이어야 할 것이다. 학생의 행동 이해에 있어 인간 그 자체에 관심을 두고 학생을 이해하고 행동에 변화가 나타나게 해야 한다(이원필 역, 1992).

이런 관점에서 교사의 전문적 발달은 실천적인 측면의 교육과정 실행에 초점을 두어 교사들이 교과지도와 교과외 지도를 포함하는 교육활동 전반에 있어 안정, 숙달, 성장을 도모하도록 해야 한다는 것을 의미한다.

교사의 성장 가능성에 대한 믿음, 즉 자발성, 협동성, 참여성, 자신감, 책임감을 믿어 교사가 전문성을 발휘하여 높은 수준의 질 높은 과업을 수행해 주기를 기대하는 것이다. 교사에 대한 믿음만큼이나 교사가 자기영역에서 전문성을 발휘할 기회와 자율성을 허락함으로써 창의적인 교육과정 실행을 할 수 있을 것이다.

자율성은 외부의 제약 없이 독립적으로 수행할 수 있는 능력을 의미하므로 전문성의 한 조건으로도 중요하고 학습조건이나 학습환경을 스스로 결정하며 통제할 수 있는 교육적 활동을 의미하기도 한다.

교사들이 교육과정의 개발과 실행에 깊이 관여하도록 하는 것은 수업 개선을 비롯한 전문성 향상을 가져오기 때문이기도 하지만 학생과 가장 가까

이에서 학생의 입장을 대변하는 위치에 있기 때문이기도 하다.

4. 교육과정 평가

가. 교육과정 평가의 의미

교육과정 평가란 교육과정 프로그램에 대한 결과와 그 프로그램 속에서 일어나는 제반 사건을 체계적으로 검토하는 것을 뜻한다. 교육과정 평가는 교육을 수행하기 위해 이루어지는 일체의 계획 및 프로그램을 뜻하는 것으로 교육과정과 관련된 전반적인 체제로부터 교육, 행·재정 계획, 교육정책, 문서화된 교육과정 및 수업에 이르기까지 모든 일의 계획과 내용 및 실천을 포함한다.

여기서 체계적으로 검토한다는 말은 적절한 평가설계와 절차에 의해 신뢰롭고 타당한 측정방법을 활용하여 필요한 정보를 얻어내어 교육과정의 결과와 과정 속에서 일어나는 제반 사건들의 가치를 판단하여 개선하는 것을 의미한다.

교육과정 평가는 대상인 교육과정을 어떻게 정의하느냐에 따라 교육과정 평가의 범위와 내용이 달라진다. 좁은 의미에서 교육과정은 가르쳐야 할 교육의 내용의 조직이라고 본다면 제시된 내용의 적합성, 실현가능성, 일관성 등을 확인하는 것이 주된 활동이 된다. 넓은 의미에서 교육과정은 학교에서 제공하는 경험의 총체라고 한다면 교육과정 평가는 교육과정 개발체제, 문서내용, 지원, 성과 등 교육과정의 제 영역에 관한 평가 뿐 아니라, 이들간의 상호작용, 교육과정을 둘러싸고 있는 교육적 상황과 여건에 관한 총체적인 평가를 의미하게 된다(김재춘·조덕주·노국향, 1998).

교육과정 관련 문헌을 볼 때 교육과정을 교수 요목이나 교육의 계획이라

고 보는 견해보다는 개발체제, 운영, 성과를 포함하는 폭넓은 개념으로 정의하는 관점이 더 보편화 되어가는 추세이다.

결국 교육과정 평가의 개념은 좁은 의미의 교육과정 내용을 담은 문서를 대상으로 하기보다는 넓은 의미로 학교에서 제공한 모든 교육활동을 평가할 뿐만 아니라 교육과정을 지원하는 모든 주변상황들의 관계와 여건에 관한 총체적인 평가를 의미하게 된다.

나. 교육과정 평가의 목적

교육과정평가는 근본적으로 교육과정을 개선하기 위한 정보와 그 교육과정의 성과를 판단하는데 필요한 정보를 체계적으로 수집하고 점검하고 평가하여 교육의 질을 관리하기 위해서 이다.

교육의 질은 교육의 성과에 영향을 미치는 요인들의 질, 교육활동에 참여하는 사람의 질, 그리고 교육 성과의 질 등 세 가지로 유형화 될 수 있다. (김재춘·조덕주·노국향, 1998).

이러한 질을 교육과정 평가상황에서 보면 교육과정 개발체제를 포함한 교육과정 문서의 질과 교육과정 운영에 참여하는 사람의 질, 교육과정 성과의 질을 의미한다. 교육과정평가를 통해 교육의 질을 관리한다는 것은

첫째, 교육과정 개발체제와 교육과정 문서내용의 질을 관리하는 것을 의미한다. 둘째, 교육의 질은 교육활동에 참여하는 사람들의 질을 의미한다. 교육활동에 참여하는 사람은 크게 보아 교사와 학생의 두 분류로 나눌 수 있다. 교육의 질은 교사의 교수활동의 질과 학생의 학습활동의 질을 의미한다. 따라서 교육과정평가를 통하여 교육의 질을 관리한다는 것은 교수-학습의 질을 관리한다는 것을 의미한다. 셋째, 교육의 질은 궁극적으로 교수-학습 활동의 결과로서의 교육성과의 질을 관리하는 것을 의미한다. 교육은 유목적적인 활동이다. 교육의 질은 교수-학습활동이 목표로 하는 교

육의 성과의 질을 포함해야 한다.

결국 교육의 질은 교육과정의 개발체제, 문서내용, 교사의 교수활동, 학생의 학습활동, 그리고 이들간의 상호작용으로서의 교수 학습활동의 질을 의미하고 이러한 교수-학습활동의 결과로 나타나는 교육성과의 질을 의미한다고 볼 수 있다.

교육과정 평가를 통해 기대할 수 있는 것은

첫째, 교육과정 개정을 위한 체계적인 정보와 개선책을 제공받을 수 있다.

둘째, 교육과정의 적용과정 혹은 실행에 대한 정보 및 개선책을 제시해 줄 수 있다. 우리는 교육과정이 개발되면 그 의도대로 교육과정이 교실현장에 적용된다고 생각하고 교육과정의 적용과정이나 실행에 대한 체계적인 검토가 이루어지지 않았다. 그 결과 개발된 교육과정이 실제 교육현장에서 제대로 실행되지 않았다는 비판은 무성하나 왜 실행되지 않았는지를 나타내는 구체적인 자료는 찾기 어렵다. 이제 개발된 교육과정이 현장에서 적용되어 가는 과정에 대한 평가 즉 실행과정에 대한 체계적인 검토가 필요하며 이런 교육과정 실행에 대한 평가는 교육과정의 적용에 실질적인 도움이 될 것이다.

셋째, 교사들의 교육과정에 대한 전문성을 신장시킬 수 있다. 교육의 질은 교사의 질을 넘지 못한다고 한다. 실제 교육을 담당하는 교사의 질이 개선되지 않으면 교육에 있어 실제적인 변화가 일어날 수 없다. 교육과정에 대한 평가, 특히 교육과정에 대한 교사들의 자체평가는 의미 있는 변화를 위한 첫단계라 생각된다. 교육과정 실행의 주체인 교사들이 자신들의 교육과정을 스스로 평가함으로써 자신들의 교육적 행위를 반성하고 개선책을 찾는 과정을 통하여 교사의 전문성을 향상시킬 수 있다.

5. 선행연구

홍후조·박순경·소경희·김성숙·김진숙(1999)은 '7차 초등학교 교육과정 실행 방안 연구'에서 초등학교 교육과정 편성·운영의 지침을 분석하고, 초등학교에서 활용가능한 제 7차 교육과정 실행방안으로 다음 9가지를 제안하였다.

첫째, 교육 중점은 학교의 여건, 교사와 학생, 학부모의 요구에 기초해야 하며 간명하고 강조점이 분명해야 한다. 둘째, 주 5일 교과 수업제의 확산, 블록시간제의 적용·확산, 학사력 조정의 합리적 운영 등 탄력적으로 시간을 운영해야 한다. 셋째, 1인 복수 교과전담제, 학년 전담제 등 교사 운용의 다양화를 꾀해야 한다. 넷째, 교육과정 재구성을 위한 통합에 다양한 방법을 시도해야 한다. 다섯째, 교육과정의 편성·운영을 학년단위로 재구성해야 한다. 여섯째, 단계형 교육과정은 무리한 재이수 방안보다 심화·보충형 교과목의 운영안으로 학급내 집단 편성으로 운영해야 한다. 일곱째, 재량활동 운영 방안으로는 학년군별 예시안을 제시하였다. 여덟째, 특별활동의 편성·운영 방안에서는 학생과 교사 대상의 요구 조사가 선행되어야 한다. 아홉째, 평가에서 단위학교의 교과 담당 교사 협의회가 주체가 되어 실시해야 한다.

조재식(2002)는 교육과정 실행의 의미를 교사의 관점에서 기술한 연구에서 구체적인 교사 변화 현상을 바탕으로 교육과정 실행 이론의 의미를 정리하면서 우리 나라의 교육 변화 문제 일반에 관한 반성을 하였다.

첫째, 교육 변화는 개인과 환경의 상호 작용에 따라 발생한다. 처음 기계적인 교육과정의 사용은 외적인 충실과 내적인 빈곤함을 주었으나 교육과정의 계속적인 실행은 스스로의 교육 변화 의지를 나타내어 외적 충실 못지 않게 내적인 만족과 성장의 징후를 보였다. 개인에 중심을 두어 초점을 맞추고 자신의 환경이 어떻게 변화하는지 경험하게 할 때, 상호 작용의 폭

은 해가 갈수록 넓어지고 깊어지는 것으로 보고 있다.

우리나라의 겨우 나인수 학급의 운영에 수업보다는 잡무에 보다 많은 시간을 보내는 초등학교의 경우 해마다 조금씩 교사의 성장이 이루어지고 있다고 보기에는 아직 어렵다.

둘째, 교육 변화는 개인의 상황적 실천 자체로도 충분히 발생한다. 학생의 학습에 대한 깊은 경험적 지식은 교사를 열정적으로 만들고 계속해서 교육과정에 헌신하게 한다. 경험적 지식은 단순히 세월이 흘러 자동적으로 생기는 것은 아니고 교수와 학습에 대한 계속적 관찰과 반성의 결과이다. 초등 교사가 원할 경우, 얼마 동안은 학년을 고정하여 가르치게 함으로써 체계적인 상황적 실천이 발생할 수 있게 하는 것도 교육 변화의 한가지 전략이 될 수 있을 것이다. 자신이 가르치는 교육과정에 대한 해박한 지식과 학습에 대한 폭넓은 경험의 소유는 전문성 신장의 본질적 모습일 것이다. 교사들은 단편적 지식과 기술만을 강조할 것이 아니라 특정 학년을 중심으로 이와 같은 식견을 강화할 방안들을 모색할 필요가 있다.

셋째, 교육 변화는 점진적인 진화의 과정이다. 교실 수준에서의 변화 과정은 교사의 반성의 정도에 의존할 수밖에 없다. 교사에게 자율을 부여하고 그에 따른 책임을 부가하는 민주적인 학교에서는 교과서를 다른 방법으로, 다른 속도로, 다른 것을 경험하면서 실행에 임할 수 있다. 이것은 실제의 자생적 변화를 이끌어 내는데 도움이 된다고 본다.

마지막으로, 변화에 대한 의지는 강하지만 방법 면에서 시행착오를 경험한다. 이것은 교육의 문제 혹은 변화 문제가 이론의 부족에서 발생한다기 보다는 어느 특정 이론에 지나치게 의존할 때 발생하는 것으로 본다. 우리나라의 교육 일반에 대한 문제를 한번에 해결할 수는 없지만 계속적인 질적 연구를 통해 학교 교육 변화에 대한 사례가 많이 누적될 때, 우리나라만의 교육 변화 패턴이 발견될 것이고 우리 현장을 보다 깊이 이해하

여 변화에 대한 국가 및 사회적 요구를 보다 적절히 실행시킬 수 있을 것이다.

박주상(1993)은 교육과정에 대한 교사들의 관심도와 활용도 연구를 통해 교사의 관심이 경력·학력·성·직위 중 학력에 따라 가장 큰 차이를 보이며 경력별로는 경력이 적은 교사가, 학력별로는 대학원 출신교사가, 성별로는 남자가, 지위별로는 주임교사가 변화관심이 높게 나타난다고 하였다.

그리고 교육과정에 대한 전체적인 활용수준은 기계적 활용수준에 머물러 있음을 나타내었고 영역별로는 내용, 평가, 수업목표의 활용도가 비교적 높은 것으로 나타났으며 수업방법, 교육과정 이념, 수업자료의 활용도가 낮게 나타났다. 교육과정에 대한 관심의 정도를 알아본 후 관심정도가 교육과정의 활용수준과 관계가 있음을 발견하였다.

이기륜(1995)은 초등학교 1,2학년 교사들을 대상으로 한 제6차 교육과정에 대한 교사들의 관심도와 실행도 연구에서 93.8%의 교사들이 관심을 나타내고 있다고 하였고 실행도의 분석에서는 전체적인 실행도는 기계적 실행도(3단계)에 머물고 있는 것으로 나타났으며 영역별로 수업내용, 수업목표, 수업방법, 평가에서 비교적 높은 실행을 나타냈으며 수업자료, 성격, 이념적 실행은 상대적으로 낮게 나타났다. 교육과정 관심단계에 따른 실행도의 비교는 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났으며 이는 관심의 단계가 높을수록 실행도도 높게 나타났다.

장윤희(2001)는 초등학교 1,2학년 교사들을 대상으로 제 7차 수학과 교육과정에 대한 교사들의 관심도와 실행 정도를 알아보았다. 수학과 교육과정 실행에 있어 영역별로 수업내용과 수업방법에서 실행도가 가장 높았으며 수업자료의 활용, 평가 영역에 관한 실행도가 저조하다고 하였다. 배경변인 별에서 연수횟수와 실행도의 차이는 2회 이상 연수를 받은 교사 집단과 연수를 받지 않은 집단 간에 유의미한 결과가 나타났다. 이것은 연수횟수가

많을수록 교육과정 실행에 긍정적인 가능성을 시사해 주는 것으로 보고 있다.

교육과정을 실행할 때 교사는 교육과정의 해석자가 되어 교육과정을 재 해석하고 실행할 때 교사는 자신과 학습자에게 의미있는 교육과정을 적용 할 수 있다고 한다. 또, 학교에서 실제로 활용할 수 있는 교육기자재의 구성과 사용 가능한 기자재의 충분한 보급이 필요하다고 하였다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 제7차 교육과정에 대한 초등학교 교사들의 실행도를 알아보기 위한 것으로 부산광역시 공립초등학교에 근무하고 있는 교사를 대상으로 각 지역교육청별 비비례 유층 군집표집으로 18개교를 표집하여 학교당 학급수만큼 배부하였다(총 540부). 조사기간은 2003년 9월10일부터 10월 5일까지 연구자가 학교를 방문하거나 우편으로 설문조사를 실시했으며 최종 회수된 502부(회수율 92.27%)중 자료처리가 가능한 480부(가용율 95.62%)를 자료로 처리하였다.

설문조사에 응답한 교사들의 배경 변인별 특성은 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 조사대상자에 대한 배경 변인별 특성

	구분	사례수(명)	%	무응답	전체
성별	남	75	15.6	0	480
	여	405	84.4		
교육경력	5년이하	102	21.3	0	480
	6년 - 10년	32	6.7		
	11년 - 15년	70	14.6		
	16년 - 20년	89	18.5		
	21년이상	187	39.0		
학력	대학교	375	78.1	4(0.8)	480
	대학원재학이상	101	21.0		
연수시간	15시간이하	108	22.5	2(0.4)	480
	16-30시간	157	32.7		
	31-60시간	114	23.8		
	61-90시간	49	10.2		
	91시간이상	50	10.4		

2. 측정 도구

본 연구의 조사도구로는 제 7차 교육과정에 대한 교사들의 실행도를 측정하기 위해 제7차 교육과정 총론 및 각론을 기초로 하고 장윤희(2001)와 이기윤(1995)이 사용한 설문지를 참고로 하여 연구자가 제작한 설문지를 지도교수의 자문을 받은 후 사용하였다.

설문지는 응답자의 성별, 경력, 학력, 7차 교육과정에 대한 연수경험에 대한 기초조사와 내용변인으로 구성하며 실행도 설문지는 4개 영역 40문항으로 구성되어 있다. 성격 및 이념 수업목표 7문항, 수업내용 13문항, 수업방법 및 자료 13문항, 평가 7문항으로 5점 척도로 제작하여 교사들이 자신에게 해당하는 실행도를 표시하도록 하였다. 설문지의 문항별 구성은 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 실행도 조사에 관한 설문지의 구성

하위영역	문항 수	해당문항번호	신뢰도 계수
성격 및 이념 수업목표	7	1- 7	0.7722
수업내용	13	8-20	0.9131
수업방법 및 자료	13	21-33	0.9152
평가	7	34-40	0.8659
전체	40	1-40	0.9617

제 7차 교육과정에 대한 초등학교 교사들의 실행도 조사에 대한 설문지의 하위영역에 대한 신뢰도계수를 보면 설문지의 신뢰성이 매우 좋음을 알 수 있다. 하위영역 중 수업내용 영역은 0.9131, 수업방법 및 자료 영역은

0.9152, 평가 영역은 0.8659로 아주 신뢰할 만하다고 할 수 있으며, 성격 및 이념수업목표 영역도 0.7722로 신뢰할 만하다고 할 수 있다. 실행도 전체에 대한 신뢰계수는 0.9617로 아주 신뢰할만하다고 할 수 있다.

3. 분석 방법

본 연구를 위해 회수된 설문지는 SPSS 11.0 프로그램을 사용하여 통계처리를 하였다. 분석에 사용된 통계적 방법은 기술통계, t검정(성별, 학력), 일원분산분석(F검증-경력별, 연수경험별 분석), 빈도분석을 하고 통계적으로 유의미한 결과가 나온 경우 집단간 비교를 위해 사후검증으로 Scheffe 검증을 실시하였다.

IV. 연구 결과 및 해석

1. 제 7차 교육과정에 대한 전반적인 실행도

가. 제7차 교육과정에 대한 실행도 분석

제 7차 교육과정에 대한 전반적인 실행도와 각 영역별 실행도를 살펴보면 <표 VI-1>의 (1), (2)와 같다.

전체적인 실행도는 3.64이며 모든 하위영역 실행도의 평균이 3 이상 4이하로 나타나 대체로 기계적인 실행인 3단계에 머무르고 있는 것으로 나타났다. 영역별로는 수업방법 및 자료는 평균이 3.69로 실행도가 가장 높았고, 성격 및 이념, 수업목표는 3.67, 수업내용은 3.64로 나타났고, 평가는 평균이 3.55로 실행도가 비교적 낮게 나타났다.

(1) 성격 및 이념, 수업목표 : 이 영역은 제 7차 교육과정의 성격과 이념의 전반적인 것을 이해하고 수업목표의 달성을 위한 노력과 학교교육과정 편성과 실행에 대한 것인데 학교교육과정 편성에 전 교사들이 참여하고 있지 않으며 학교특색에 맞게 편성하는 의지도 미약한 것으로 나타났다.

(2) 수업내용 : 이 영역에서는 교육과정의 내용을 교사들이 얼마나 이해하고 수업에 적용하는지의 정도를 묻는 것인데 학생의 실생활과 관련지어 흥미 있고 활동적인 수업이 되도록 노력하고 있으나 개인차에 따른 개별화 지도나 지도내용의 재구성의 실행은 낮은 편이다.

(3) 수업방법 및 자료 : 이 영역에서는 학생 중심의 수업을 하고 있는지와 수업자료의 적절한 사용에 대해 묻는 것인데, 교수-학습과정에 멀티미디어 교수매체의 활용과 컴퓨터를 이용한 응용소프트웨어, 교육용CD, 인터

<표 IV-1> 제 7차 교육과정에 대한 초등학교교사들의 실행도(1)

영역	문항 번호	문항내용	문항 평균	표준 편차
성격 및 이념, 수업 목표	1	7차 교육과정에 대해 잘 알고 실행한다.	3.47	0.79
	2	7차 교육과정 및 교육과정해설서, 교사용지도서를 자주 참고한다.	3.64	0.90
	3	우리 학교의 학교교육과정 편성에 참여하였다.	2.73	1.20
	4	우리 학교교육과정은 교사, 학생, 학부모의 요구를 반영 하여 편성되었다.	3.43	0.92
	5	수업목표 달성을 위해 창의적이고 풍부한 활동의 기회를 부여한다.	3.58	0.74
	6	학급별 또는 동학년별로 재량활동 교육과정을 편성하여 운영하고 있다.	4.00	0.90
	7	특별활동 교육과정의 편성·운영에 학생의 요구조사를 선행한다.	3.40	1.02
영역평균			3.67	0.55
수업 내용	8	교과의 내용을 학생의 경험 및 실생활 사태와 관련지어 지도한다.	3.89	0.79
	9	교과서뿐만 아니라 다른 교재도 효과적으로 이용한다.	3.64	0.85
	10	교육과정의 목표와 내용을 지역실정에 알맞게 재구성하 여 지도한다.	3.50	0.84
	11	환경과 실생활 문제를 학습의 소재로 사용한다.	3.80	0.83
	12	각 교과학습에 대한 흥미를 유발하고 교과에 대한 바람 직한 태도를 형성 하고 있다.	3.61	0.76
	13	학생의 인지발달 수준을 고려하여 기본적인 학습내용을 정선하여 지도한다.	3.71	0.75
	14	개인차에 따라 교수-학습을 개별화하여 학습의 효율을 높이고 있다.	3.29	0.83
	15	지도내용에 대해 필요에 따라 순서, 비중, 방법 등을 조 정하여 운영한다.	3.52	0.80
	16	포괄적인 목표를 달성하기 위해 일관된 학습활동을 전개 한다.	3.59	0.79
	17	이해를 돕기 위해 구체물 조작활동을 한다.	3.69	0.80
	18	보충과정에 할애할 수 있는 시간을 유동적으로 조절한 다.	3.63	0.89
	19	흥미있고 활동적인 수업이 되도록 노력한다.	3.95	0.74
	20	특별활동은 각 활동별로 다양한 프로그램을 편성하여 운 영한다.	3.46	0.89
영역평균			3.64	0.57

※ 문항 평균값이 1에 가까울수록 실행도가 낮으며, 5에 가까울수록 높은 것을 의미함

<표 IV-1> 제 7차 교육과정에 대한 초등학교교사들의 실행도(2)

영역	분항 번호	분항내용	분항 평균	표준 편차
수업 방법 및 자료	21	교사중심 수업과 학생활동 중심 수업간의 바람직한 균형을 유지한다.	3.67	0.79
	22	발문은 학생들의 인지 발달수준과 경험을 고려하여 적절하게 선택한다.	3.81	0.77
	23	발문은 창의적인 답이 나올 수 있도록 개방형 질문으로 한다.	3.74	0.73
	24	도서관에서 다양한 자료를 활용할 기회를 자주 갖도록 한다.	3.43	0.97
	25	멀티미디어 교수매체(비디오, 실물화상기, OHP, 녹음기)를 적극 활용한다.	4.03	0.83
	26	컴퓨터, 응용소프트웨어, 교육용CD, 인터넷을 활용하여 지도한다.	4.03	0.81
	27	다양한 수업기술을 터득하고 있고 효과적으로 실행한다.	3.46	0.74
	28	학습목표에 따라 학습조직을 다양하게 활용한다.	3.71	0.87
	29	시대 변화를 고려하여 시사적인 자료를 적절히 활용한다.	3.75	0.80
	30	사고력과 의사 결정 능력을 신장시킬 수 있는 교수-학습 방법을 적용한다.	3.62	0.75
	31	심화·보충과정의 학습은 학생의 능력과 요구에 맞는 다양한 선택활동 중심으로 실행한다.	3.47	0.87
	32	토론, 탐구활동, 소집단 활동 등 다양한 수업방법을 적용한다.	3.69	0.81
	33	원리나 법칙을 학생 스스로 발견하고 해결할 수 있도록 기회를 제공한다.	3.62	0.73
영역평균			3.69	0.58
평가	34	교사 자신의 교수활동 효과에 대한 평가도 하고 있다.	3.41	0.84
	35	목표지향적인 결과 중심 평가보다는 과정 중심적인 평가를 한다.	3.77	0.82
	36	인지적 능력 뿐 아니라 태도 및 가치인식 등 정의적 성향도 평가한다.	3.81	0.80
	37	피드백은 가능한 자주, 즉각적으로 이루어지도록 하고 있다.	3.71	0.80
	38	재량활동 평가는 다양한 평가 도구와 방법으로 실시한다.	3.30	0.87
	39	평가결과를 나의 교육과정 운영 개선에 활용한다.	3.54	0.84
	40	평가계획을 학생들에게 미리 공지하고 평가를 실시한다.	3.32	0.98
영역평균			3.55	0.64
전체			3.64	0.59

넷 활용에 대한 항목에서 실행도가 4단계로 높게 나타났다.

(4) 평가 : 이 영역은 다른 영역에 비해 낮은 실행도(3.55)를 나타냈으나 ‘인지적 능력 뿐 아니라 태도 및 가치인식 등 정의적 성향도 평가한다’ 항목의 평균이 3.81로 비교적 높게 나타나 수행평가에 대해서는 잘 이해하고 있으며 비교적 실행이 잘되고 있음을 나타내고 있다.

실행도에 대한 설문 중 실행도가 높은 문항을 분석해 보면 <표 VI-2>와 같다.

<표 IV-2> 실행도가 높은 문항(전체 40문항 중 7개)

문항 번호	영역	문항 평균	문항 내용
25	수업방법 및 자료	4.03	교수-학습과정에 멀티미디어 교수매체(비디오, 실물화상기, OHP, 녹음기)를 적극 활용한다
26	수업방법 및 자료	4.03	교수-학습과정에 컴퓨터, 응용소프트웨어, 교육용CD, 인터넷을 활용하여 지도한다
6	성격 및 이념, 수업목표	4.00	재량활동은 학급별 또는 동학년별로 재량활동 교육 과정을 편성하여 운영하고 있다
19	수업내용	3.95	학생들에게 흥미 있고 활동적인 수업이 되도록 노력한다
8	수업내용	3.89	교과와 내용을 학생의 경험 및 실생활 사태와 관련 지어 지도한다
22	수업방법 및 자료	3.81	발문은 학생들의 인지 발달수준과 경험을 고려하여 적절하게 선택하여 사용한다
36	평가	3.81	인지적 능력 뿐 아니라 태도 및 가치인식 등 정의적 성향도 평가한다

전체 설문 중 실행도가 가장 높은 문항은 ‘교수-학습과정에 멀티미디어 교수매체(비디오, 실물화상기, OHP, 녹음기)를 적극 활용한다’와 ‘교수-학

습과정에 컴퓨터, 응용소프트웨어, 교육용CD, 인터넷을 활용하여 지도한다’로 문항평균이 4.03으로 수업방법 및 자료 영역에 해당한다. 그 다음으로 ‘재량활동은 학급별 또는 동학년별로 재량활동 교육과정을 편성하여 운영하고 있다’(4.00), ‘학생들에게 흥미 있고 활동적인 수업이 되도록 노력한다’(3.95), ‘교과의 내용을 학생의 경험 및 실생활 사태와 관련지어 지도한다’(3.89), ‘발문은 학생들의 인지 발달수준과 경험을 고려하여 적절하게 선택하여 사용한다’(3.81), ‘인지적 능력 뿐 아니라 태도 및 가치인식 등 정의적 성향도 평가한다’(3.81) 순으로 나타났다.

실행도가 높은 상위 7 문항에 ‘수업방법 및 자료’ 영역의 문항이 3개 포함되어 있으며, ‘수업내용’ 영역의 문항은 2개, ‘성격 및 이념 수업목표’ 영역과 ‘평가’ 영역의 문항이 각각 1개씩 포함되어 있음을 알 수 있다.

전체 문항에 대한 상위 7위에 해당하는 영역의 비율로 환산하면 ‘수업방법 및 자료’ 영역은 3.81로 실행도가 다른 영역에 비해 다소 높음을 알 수 있다.

이와 달리 실행도가 낮은 문항의 분석은 <표 VI-3>에 제시하였다.

교사들의 실행도가 낮은 상위 7개 문항에는 성격 및 이념 수업목표 영역에 해당되는 ‘나는 우리 학교의 학교교육과정 편성에 참여하였다’가 문항평균이 2.73으로 가장 낮은 실행을 나타내고 있으며, 그 다음으로 ‘개인차에 따라 교수-학습을 개별화하여 학습의 효율을 높이고 있다’(3.29), ‘재량활동 평가는 다양한 평가도구와 평가방법으로 실시한다’(3.30), ‘1년 또는 한 학기 평가계획을 학생들에게 미리 공지하고 평가를 실시한다’(3.32), ‘특별활동 교육과정 편성·운영시 학생의 요구조사를 선행하여 실시한다’(3.40), ‘학습자의 학습활동 평가 뿐 아니라, 교사 자신의 교수활동 효과에 대한 평가도 하고 있다’(3.41), ‘학생들로 하여금 도서관에서 다양한 자료를 활용할 기회를 자주 갖도록 한다’(3.43) 순으로 나타났다.

<표 IV-3> 실행도가 낮은 문항(전체 40문항 중 7개)

문항 번호	영역	문항 평균	문항 내용
3	성격 및 이념, 수업목표	2.73	나는 우리 학교의 학교교육과정 편성에 참여하였다
14	수업내용	3.29	개인차에 따라 교수-학습을 개별화하여 학습의 효율을 높이고 있다
38	평가	3.30	재량활동 평가는 다양한 평가도구와 평가방법으로 실시한다
40	평가	3.32	1년 또는 한 학기 평가계획을 학생들에게 미리 공지하고 평가를 실시한다
7	성격 및 이념, 수업목표	3.40	특별활동 교육과정 편성·운영시 학생의 요구조사를 선행하여 실시한다
34	평가	3.41	학습자의 학습활동 평가 뿐 아니라, 교사 자신의 교수활동 효과에 대한 평가도 하고 있다
24	수업방법 및 자료	3.43	학생들로 하여금 도서관에서 다양한 자료를 활용할 기회를 자주 갖도록 한다

실행도가 낮은 하위 7 문항에는 ‘평가’ 영역의 문항이 3개 포함되어 있으며, ‘성격 및 이념 수업목표’ 영역의 문항이 2개, ‘수업내용’ 과 ‘수업방법 및 자료’ 영역의 문항이 각각 1개씩 포함되어 있다.

전체 문항에 대한 실행도가 낮은 상위 7위에 해당하는 영역의 비율로 환산하면 ‘평가’ 영역은 문항평균이 2.45로 2배 이상의 문항이 포함되어 있으며, 실행도가 다른 영역에 비해 낮음을 알 수 있다.

나. 배경변인에 따른 실행도 차이

(1) 성별에 따른 실행도 분석

성별에 따른 실행도의 차이검증은 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 성별에 따른 실행도의 차이검증

성별	N	평균	표준편차	t값
남	75	3.60	0.53	-0.78
여	405	3.65	0.53	

제 7차 교육과정에 대한 실행도는 성별에 따라 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 성별간에 유의한 차는 없지만 여자가 평균 3.65로 남자 평균 3.60보다 실행도가 약간 더 높게 나타났다.

(2) 경력에 따른 실행도 분석

경력에 따라 실행도의 차이가 있는지 알아보기 위해 ANOVA 검증을 하였다. 경력에 따른 실행도의 관계는 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 경력에 따른 실행도의 ANOVA검증

	자유도	자승화	평균자승화	F값
집단간	4	8.55	2.14	8.18***
집단내	475	124.17	0.26	
전체	479	132.72		

***; $p < .001$

경력에 따른 실행도의 차이는 집단간에 통계적으로 매우 유의미한 차이

를 보이고 있다. 이것은 제7차 교육과정의 실행이 경력과 관련성이 많다는 것을 나타내고 있다. 각 집단 간의 차이를 알아보기 위해 사후검증을 하였다. 결과는 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 경력에 따른 실행도의 사후검증

교육경력	N	평균	표준편차	F값	사후검증
(1) 5년이하	102	3.41	0.48	8.18***	1 2 3 4 5
(2) 6-10년	32	3.63	0.51		1 * * * *
(3) 11-15년	70	3.63	0.49		2
(4) 16-20년	89	3.68	0.55		3
(5) 21년이상	187	3.77	0.52		4

*:p<.05, ***:p<.001

제 7차 과정에 대한 실행도가 교육경력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 경력별로 살펴보면 21년 이상이 평균 3.77로 실행도가 가장 높게 나타났으며, 5년 이하가 평균 3.41로 가장 낮게 나타나 경력이 많을수록 실행도가 높음을 알 수 있다.

(3) 학력에 따른 실행도 분석

학력별 실행도를 분석한 결과 대학원재학이상의 교사가 통계적으로 유의 있는 차이를 나타냈으며 결과는 <표 IV-7>에 제시하였다.

<표 IV-7> 학력에 따른 실행도의 차이검증

학력	N	평균	표준편차	t값
대학교	375	3.62	0.52	-2.00*
대학원재학이상	101	3.74	0.54	

*:p<.05

제7차 교육과정에 대한 실행도가 학력별에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 학력별로 살펴보면 대학교 졸업이 평균 3.62, 대학원재학이상이 평균 3.74로 대학원재학이상인 교사들의 실행도가 더 높음을 알 수 있다.

(4) 총 연수시간에 따른 실행도 분석

제 7차 교육과정과 관련한 연수를 받은 총 시간수에 따른 실행도 간에 차이가 있는지 알아보기 위해 ANOVA검증을 하였다. 총 연수시간과 실행도의 차이는 <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-8> 제7차 교육과정과 관련한 총 연수시간에 따른 ANOVA검증

	자유도	자승화	평균자승화	F값
집단간	4	5.23	1.31	4.89***
집단내	473	126.67	0.27	
전체	477	131.90		

***; $p < .001$

총 연수시간 수에 따른 실행도는 집단간에 통계적으로 유의있는 차를 보이고 있으며 집단 간의 차이를 알아보기 위해 사후검증을 하였다.

결과는 <표 IV-9>과 같다.

<표 IV-9> 제 7차 교육과정과 관련한 총연수시간에 따른 실행도의 사후검증

연수시간	N	평균	표준편차	F값	사후검증
(1) 15시간이하	108	3.48	0.55		1 2 3 4 5
(2) 16-30시간	157	3.64	0.53		1 * * * *
(3) 31-60시간	114	3.67	0.47	4.89***	2 *
(4) 61-90시간	49	3.81	0.57		3
(5) 91시간이상	50	3.78	0.47		4
					5

*;p<.05, ***;p<.001

제7차 교육과정에 대한 실행도가 제 7차 교육과정과 관련하여 받은 총 연수시간별로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 연수시간별로 살펴보면 61-90시간이 실행도 평균이 3.81로 실행도가 가장 높게 나타났으며, 15시간이하는 평균 3.48로 가장 낮게 나타나, 대체적으로 연수시간이 길수록 실행도가 높아짐을 알 수 있다. 91시간이상은 평균 3.78로 실행도가 61-90시간보다 낮게 나타났으나, 사후검증결과 두 연수시간 간에는 유의미한 차이가 없었다.

2. 영역별 실행도 분석결과

가. 성격 및 이념, 수업목표 영역의 실행도 분석

(1) 문항별 실행도 분석

성격 및 이념, 수업목표 영역의 문항별 실행도 분석은 <표 VI-10>과 같다.

<표 IV-10> 성격 및 이념, 수업목표 영역의 문항별 실행도 분석

영역	문항 번호	실행수준					평균	
		1	2	3	4	5	문항	영역
성격 및 이념, 수업목표	1	3(0.6)	38(8.0)	205(43.2)	187(39.5)	41(8.6)	3.47	3.69
	2	11(2.3)	33(6.9)	145(30.2)	218(45.4)	73(15.2)	3.64	
	3	94(19.7)	110(23.0)	136(28.5)	105(22.0)	33(6.9)	2.73	
	4	10(2.1)	61(12.7)	175(36.5)	180(37.5)	53(11.1)	3.43	
	5	2(0.4)	28(5.8)	182(37.9)	22(47.5)	40(8.3)	3.58	
	6	9(1.9)	19(4.0)	82(17.1)	224(46.7)	146(30.4)	4.00	
	7	16(3.3)	81(16.9)	143(29.8)	177(36.9)	63(13.1)	3.40	

성격 및 이념, 수업목표 영역에서의 실행도를 설문한 결과 실행도가 4단계인 항목에는 ‘2000년도부터 단계적으로 실시되고 있는 7차 교육과정에 대해 잘 알고 실행한다’(39.5%), ‘나는 7차 교육과정 및 교육과정해설서, 교사용지도서를 자주 참고한다’(45.4%), ‘우리 학교의 학교교육과정은 교사, 학생, 학부모의 요구를 반영하여 편성되었다’(37.5%), ‘수업목표 달성을 위해 창의적이고 풍부한 활동의 기회를 부여한다’(47.5%), ‘재량활동은 학급별 또는 동학년별로 재량활동 교육과정을 편성하여 운영하고 있다’(46.7%), ‘특별활동 교육과정 편성·운영시 학생의 요구조사를 선행하여 실시한다’(36.9%)로 응답을 하였다.

각 항목을 평균점수로 환산하여 비교한 결과 ‘재량활동은 학급별 또는 동학년별로 재량활동 교육과정을 편성하여 운영하고 있다’가 가장 높은 4.0으로 4단계였다. 이것은 계속된 강조와 연수로 재량활동의 편성과 실행의 취지를 잘 이해하고 체계화시키고 있음을 알 수 있다.

그러나 ‘우리 학교의 학교교육과정은 교사, 학생, 학부모의 요구를 반영하여 편성되었다’가 문항평균이 3.43이고 ‘나는 우리 학교의 학교교육과정

편성에 참여하였다'는 가장 낮은 2단계인 2.70을 나타내고 있어 학교교육과정 편성에 있어 사전에 요구조사를 충실히 실행하고 않고 있고, 일부교사들만이 참여하고 있음을 알 수 있다.

(2) 개인배경 변인에 따른 실행도 차이 분석

성격 및 이념, 수업목표 영역의 실행도는 교직경력, 학력, 7차교육과정과 관련한 총 연수시간수에 따라 실행도가 다르다. 각 집단간의 차이를 알아보기 위해 사후검증에 의해 비교를 해 보면 <표 IV-11>과 같다.

<표 IV-11> 개인배경 변인에 따른 성격 및 이념, 수업목표 영역의 실행도 차이

배경변인		N	평균	표준편차	F값	사후검증
성 별	남	75	3.68	0.57	0.20	
	여	405	3.66	0.55		
교직경력	1) 5년이하	102	3.42	0.53	8.08***	1 2 3 4 5
	2) 6-10년	32	3.70	0.53		1 * * * *
	3) 11-15년	70	3.71	0.55		2
	4) 16-20년	89	3.79	0.57		3 *
	5) 21년이상	187	3.67	0.52		4
학 력	대학교	375	3.63	0.54	-3.36***	5
	대학원재학이상	101	3.83	0.57		
총 연수 시간 수	1) 15시간이하	108	3.43	0.57	10.85***	1 2 3 4 5
	2) 16-30시간	157	3.65	0.53		1 * * * *
	3) 31-60시간	114	3.71	0.52		2 * *
	4) 61-90시간	49	3.88	0.49		3 *
	5) 91시간이상	50	3.93	0.47		4

*;p<.05, ***;p<.001

성격 및 이념, 수업목표 영역의 실행도가 성별로는 유의한 차이가 없으나, 교육경력별, 학력별, 연수시간별로는 유의미한 차이가 있는 것으로 나

타났다. 교직경력별로 16 20년이 3.79로 실행도가 가장 높게 나타났으며, 6 10년과 11 15년은 서로 비슷하며 21년 이상이 3.67로 비교적 낮게 나타났고, 5년 이하가 3.44로 가장 낮게 나타났다.

학력별로 살펴보면 대학원재학이상이 3.83으로 대학교졸업 3.63보다 더 높게 나타났으며, 연수시간별로 살펴보면 91시간 이상이 3.93으로 실행도가 가장 높게 나타나고 15시간이하는 3.43으로 가장 낮게 나타났다. 이것으로 보아 연수시간이 길수록 실행도가 높음을 알 수 있다.

나. 수업내용 영역의 실행도 분석

(1) 문항별 실행도 분석

수업내용 영역의 문항별 실행도 분석은 다음의 <표 VI-12>와 같다.

<표 IV-12> 수업내용 영역의 문항별 실행도 분석

영역	문항 번호	실행수준					평균	
		1	2	3	4	5	문항	영역
수업내용	8	2(0.4)	16(3.3)	120(25.0)	238(49.6)	104(21.7)	3.89	3.64
	9	3(0.6)	41(8.5)	147(30.6)	223(46.5)	66(13.8)	3.64	
	10	6(1.3)	41(8.6)	190(39.7)	192(40.1)	50(10.4)	3.50	
	11	3(0.6)	28(5.8)	119(24.8)	240(50.0)	90(18.8)	3.80	
	12	2(0.4)	26(5.4)	176(36.7)	227(47.4)	48(10.0)	3.61	
	13	0(0)	26(5.4)	147(30.6)	246(51.3)	61(12.7)	3.71	
	14	6(1.3)	69(14.4)	215(44.8)	161(33.5)	29(6.0)	3.29	
	15	0(0)	43(9.0)	194(40.4)	194(40.4)	49(10.2)	3.52	
	16	2(0.4)	36(7.5)	169(35.3)	221(46.1)	51(10.6)	3.59	
	17	2(0.4)	29(6.0)	153(31.9)	227(47.3)	69(14.4)	3.69	
	18	4(0.8)	47(9.8)	145(30.2)	211(44.0)	73(15.2)	3.63	
	19	2(0.4)	12(2.5)	94(19.6)	272(56.7)	100(20.8)	3.95	
	20	4(0.8)	59(12.3)	187(39.0)	172(35.8)	58(12.1)	3.46	

수업내용 영역에서의 실행도를 설문한 결과 실행도가 4단계인 항목에 ‘교과의 내용을 학생의 경험 및 실생활 사태와 관련지어 지도한다’(49.6%), ‘교육과정의 최소단위인 교과서뿐만 아니라 다른 교재도 효과적으로 이용한다’(46.5%), ‘환경과 실생활 문제를 학습의 소재로 사용한다’(50.0%), ‘교수-학습과정에서 각 교과학습에 대한 흥미를 유발하고 교과에 대한 바람직한 태도를 형성하고 있다’(47.4%), ‘학생의 인지발달 수준을 고려하여 기본적인 학습내용을 정선하여 지도한다’(51.3%), ‘교육과정의 포괄적인 목표를 달성하기 위해 일관된 학습활동을 전개한다’(46.1%), ‘교과내용의 이해를 돕기 위해 구체물 조작활동을 한다’(47.3%), ‘학생 또는 단원에 따라 보충과정에 할애할 수 있는 시간을 유동적으로 조절한다’(44.0%), ‘학생들에게 흥미 있고 활동적인 수업이 되도록 노력한다’(56.7%)로 응답을 하였다.

그러나 ‘교육과정의 지역화를 위해 교육과정의 목표와 내용을 지역의 실정에 알맞게 재구성하여 지도한다’는 실행도가 3단계인 항목이 39.7%, 4단계인 항목에 40.1%로 응답하였으며, ‘각 교과목의 지도내용에 대해 필요에 따라 순서, 비중, 방법 등을 재구성하여 운영한다’는 실행도가 3단계와 4단계인 항목이 각각 40.4%로 비슷하게 응답하였다.

각 항목을 평균점으로 환산하여 비교한 결과 ‘학생들에게 흥미 있고 활동적인 수업이 되도록 노력한다’가 가장 높은 실행을 나타내 평균이 3.95였고, ‘개인차에 따라 교수-학습을 개별화하여 학습의 효율을 높이고 있다’가 가장 낮은 3.29를 나타내고 있다.

이것은 이것은 학생활동 중심 수업을 위한 노력은 하고 있으나 7차 교육과정의 특징인 개인차를 고려한 개별화 학습은 잘 실행되지 않고 있음을 보여주고 있다.

(2) 개인배경 변인에 따른 실행도 차이 분석

수업내용 영역의 실행도가 개인배경 변인에 따라 어떤 차이를 나타내는 지 알아보기 위해 <표 IV-13>과 같이 사후검증 하였다.

<표 IV-13> 개인배경 변인에 따른 수업내용 영역의 실행도 차이

배경변인		N	평균	표준편차	F값	사후검증
성 별	남	75	3.60	0.55	-0.54	
	여	405	3.64	0.58		
교직경력	1) 5년이하	102	3.45	0.51	3.91**	1 2 3 4 5
	2) 6-10년	32	3.63	0.56		1 * * *
	3) 11-15년	70	3.64	0.54		2
	4) 16-20년	89	3.66	0.62		3
	5) 21년이상	187	3.72	0.58		4
학 력	대학교	375	3.62	0.57	-1.45	5
	대학원재학이상	101	3.71	0.58		
총 연수 시간 수	1) 15시간이하	108	3.49	0.57	3.30*	1 2 3 4 5
	2) 16-30시간	157	3.62	0.59		1 * * *
	3) 31-60시간	114	3.68	0.52		2
	4) 61-90시간	49	3.78	0.64		3
	5) 91시간이상	50	3.76	0.52		4

*;p<.05, **;p<.01

수업내용 영역의 실행도가 교육경력별, 연수시간별로는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으나 성별, 학력별로는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 교직경력별로 21년 이상이 평균 3.72로 실행도가 가장 높게 나타났으며, 5년이하는 3.45로 가장 낮게 나타나 경력이 많을수록 실행도가 높음을 알 수 있다. 연수시간별로 살펴보면 60-90시간은 3.78로 실행도가 가장 높게 나타났고, 15시간이하는 3.49로 가장 낮게 나타나 대체적으로 연수시

간이 길수록 실행도가 높음을 알 수 있다.

다. 수업방법 및 자료 영역의 실행도 분석

(1) 문항별 실행도 분석

수업방법 및 자료 영역의 문항별 실행도 분석은 <표 VI-14>와 같다.

<표 IV-14> 수업방법 및 자료 영역의 문항별 실행도 분석

영역	문항 번호	실행수준					평균	
		1	2	3	4	5	문항	영역
수업방법 및 자료	21	2(0.4)	31(6.5)	150(31.3)	236(49.2)	61(12.7)	3.67	3.69
	22	3(0.6)	13(2.7)	138(28.8)	244(50.8)	82(17.1)	3.81	
	23	3(0.6)	16(3.3)	141(29.4)	265(55.2)	55(11.5)	3.74	
	24	11(2.3)	62(12.9)	188(39.2)	149(31.0)	70(14.6)	3.43	
	25	1(0.2)	23(4.8)	80(16.7)	230(48.0)	145(30.3)	4.03	
	26	1(0.2)	23(4.8)	77(16.0)	240(50.0)	139(29.0)	4.03	
	27	1(0.2)	36(7.5)	219(45.6)	190(39.6)	34(7.1)	3.46	
	28	6(1.3)	33(6.9)	138(28.8)	221(46.0)	81(16.9)	3.71	
	29	3(0.6)	22(4.6)	142(29.6)	236(49.3)	76(15.9)	3.75	
	30	2(0.4)	25(5.2)	174(36.3)	233(48.5)	46(9.6)	3.62	
	31	5(1.0)	56(11.7)	176(36.7)	192(40.0)	51(10.6)	3.47	
	32	4(0.8)	27(5.6)	152(31.7)	229(47.7)	68(14.2)	3.69	
	33	0(0)	29(6.0)	166(34.6)	242(50.4)	43(9.0)	3.62	

수업방법 및 자료 영역에서의 실행도를 설문한 결과 실행도가 4단계인 항목에 ‘교사중심 수업과 학생활동중심 수업간의 바람직한 균형을 유지한

다'(49.2%), '발문은 학생들의 인지 발달수준과 경험을 고려하여 적절하게 선택하여 사용한다'(50.8%), '발문은 창의적인 답이 나올 수 있도록 개방형 질문으로 한다'(55.2%), '교수 학습과정에 멀티미디어 교수매체(비디오, 실물화상기, OHP, 녹음기)를 적극 활용한다'(48.0%), '교수-학습과정에 컴퓨터, 응용소프트웨어, 교육용CD, 인터넷을 활용하여 지도한다'(50.0%),

'학습목표에 따라 일제학습, 모둠학습, 개별학습, 분단학습, 협동학습, 열린 학습 등 학습조직을 다양하게 활용한다'(46.0%), '교수-학습과정에 시대변화를 고려하여 시사적인 자료를 적절히 활용한다'(49.3%), '사고력과 의사결정 능력을 신장시킬 수 있는 교수-학습 방법을 적용한다'(48.5%), '심화·보충과정의 학습은 학생의 능력과 요구에 맞는 다양한 선택활동 중심으로 실행한다'(40.0%),

'토론, 탐구활동, 소집단활동 등 다양한 수업방법을 적용한다'(47.7%), '원리나 법칙을 학생 스스로 발견하고 해결할 수 있도록 기회를 제공한다'(50.4%)로 응답하였다.

'교수-학습과정에 멀티미디어 교수매체(비디오, 실물화상기, OHP, 녹음기)를 적극 활용한다'와 '교수-학습과정에 컴퓨터, 응용소프트웨어, 교육용CD, 인터넷을 활용하여 지도한다'는 실행도가 5단계인 항목이 각각 30.3%, 29.0%로 실행도가 매우 높게 나타났다.

그러나 '학생들로 하여금 도서관에서 다양한 자료를 활용할 기회를 자주 갖도록 한다'는 실행도가 3단계인 항목이 39.2%, 4인 항목에 31.0%로 응답하였으며, 실행도가 2단계인 항목이 12.9%로 나타나, 다소 낮은 단계의 응답률이 높게 나타났다.

각 항목을 평균점수로 환산하여 비교한 결과 '교수-학습과정에 멀티미디어 교수매체(비디오, 실물화상기, OHP, 녹음기)를 적극 활용한다'와 '교수-학습과정에 컴퓨터, 응용소프트웨어, 교육용CD, 인터넷을 활용하여 지도한

다'가 가장 높은 평균점수인 4.03으로 4단계이고, '학생들로 하여금 도서관에서 다양한 자료를 활용할 기회를 자주 갖도록 한다'가 가장 낮은 3.43으로 3단계를 나타내고 있다.

(2) 개인배경 변인에 따른 실행도 차이 분석

수업방법 및 자료 영역의 개인배경 변인에 따른 차이는 <표 IV-15>와 같다.

<표 IV-15> 개인배경 변인에 따른 수업방법 및 자료 영역의 실행도 차이

배경변인		N	평균	표준편차	F값	사후검증
성 별	남	75	3.63	0.56	-1.03	
	여	405	3.71	0.58		
교 직 경 력	1) 5년이하	102	3.43	0.55	8.69***	1 2 3 4 5
	2) 6-10년	32	3.67	0.54		1 * * * *
	3) 11-15년	70	3.67	0.51		2
	4) 16-20년	89	3.71	0.59		3 *
	5) 21년이상	187	3.83	0.57		4
학 력	대학교	375	3.67	0.58	-1.57	
	대학원재학이상	101	3.77	0.56		
총 연 수 시간 수	1) 15시간이하	108	3.55	0.63	3.36*	1 2 3 4 5
	2) 16-30시간	157	3.69	0.56		1 * * * *
	3) 31-60시간	114	3.70	0.52		2
	4) 61-90시간	49	3.85	0.63		3
	5) 91시간이상	50	3.82	0.54		4

*;p<.05, ***;p<.001

수업방법 및 자료 영역의 실행도가 교육경력별, 연수시간별로는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으나 성별, 학력별로는 유의한 차이가 없는 것

으로 나타났다. 교직경력 21년 이상이 3.83으로 가장 높게 나타났으며 6-10년과 11-15년은 3.67, 5년이하는 3.43으로 가장 낮아 경력이 많을수록 실행도가 높음을 나타내고 있다. 연수시간별로 살펴보면 61-90시간이 3.85로 가장 높게 나타났으며, 15시간이하는 3.55로 가장 낮게 나타나 대체적으로 연수시간이 길수록 실행도가 높음을 알 수 있다.

라. 평가 영역의 실행도 분석

(1) 문항별 실행도 분석

평가 영역의 문항별 실행도 분석은 <표 VI-16>과 같다.

<표 IV-16> 평가 영역의 문항별 실행도 분석

영역	문항 번호	실행수준					평균	
		1	2	3	4	5	문항	영역
평가	34	6(1.3)	56(11.7)	192(40.1)	188(39.2)	37(7.7)	3.41	3.55
	35	1(0.2)	30(6.3)	131(27.3)	24(48.8)	84(17.5)	3.77	
	36	4(0.8)	20(4.2)	124(25.8)	248(51.7)	84(17.5)	3.81	
	37	4(0.8)	27(5.6)	135(28.1)	250(52.1)	64(13.3)	3.71	
	38	6(1.3)	76(15.9)	203(42.4)	156(32.6)	38(7.9)	3.30	
	39	4(0.8)	42(8.8)	178(37.1)	202(42.1)	54(11.3)	3.54	
	40	10(2.1)	94(19.6)	162(33.8)	162(33.8)	52(10.8)	3.32	

평가 영역에서의 실행도를 설문한 결과 실행도가 4단계인 항목에 ‘목표 지향적인 결과 중심 평가보다는 과정 중심적인 평가를 한다’(48.8%), ‘인지적 능력 뿐 아니라 태도 및 가치인식 등 정의적 성향도 평가한다’(51.7%), ‘피드백은 가능한 자주, 즉각적으로 이루어지도록 하고있다’(52.1%)로 응답

하였다.

‘목표 지향적인 결과 중심 평가보다는 과정 중심적인 평가를 한다’와 ‘인지적 능력 뿐 아니라 태도 및 가치인식 등 정의적 성향도 평가한다’는 실행도가 5단계인 항목이 17.5%로 실행도가 높게 나타났다.

그러나 ‘학습자의 학습활동 평가 뿐 아니라, 교사 자신의 교수활동 효과에 대한 평가도 하고 있다’는 실행도가 3단계인 항목이 40.1%로 응답률이 높았으며, 실행도가 2단계인 항목이 11.7%로 나타나 낮은 단계의 응답률이 다소 높게 나타나고 있다. ‘재량활동 평가는 다양한 평가도구와 평가 방법으로 실시한다’는 실행도가 3인 항목이 42.4%로 응답률이 높았으며, 실행도가 2단계인 항목이 15.9%로 나타나 낮은 단계의 응답률이 높게 나타나고 있음을 알 수 있다.

‘1년 또는 한 학기 평가계획을 학생들에게 미리 공지하고 평가를 실시한다’는 실행도가 3단계인 항목에 33.8%로 응답하였고, 실행도가 2단계인 항목이 19.6%로 나타나 낮은 단계의 응답률이 높게 나타나고 있음을 알 수 있다.

각 항목을 평균점수로 환산하여 비교한 결과 ‘인지적 능력 뿐 아니라 태도 및 가치인식 등 정의적 성향도 평가한다’가 가장 높은 3.81이었고, ‘재량활동 평가는 다양한 평가도구와 평가 방법으로 실시한다’가 가장 낮은 3.30을 나타내고 있다.

(2) 개인배경 변인에 따른 실행도 차이 분석

평가 영역의 개인배경 변인에 따른 차이는 <표 IV-17>과 같다.

<표 IV-17> 개인배경 변인에 따른 평가 영역의 실행도 차이

배경변인		N	평균	표준편차	F값	사후검증
성 별	남	75	3.47	0.69	-1.22	
	여	405	3.57	0.63		
교직경력	1) 5년이하	102	3.27	0.62	7.72***	1 2 3 4 5
	2) 6-10년	32	3.52	0.62		1 * * * *
	3) 11-15년	70	3.53	0.58		2
	4) 16-20년	89	3.61	0.62		3
	5) 21년이상	187	3.69	0.63		4
학 력	대학교	375	3.53	0.62	-1.49	5
	대학원재학이상	101	3.64	0.70		
총 연수 시간 수	1) 15시간이하	108	3.40	0.67	2.79*	1 2 3 4 5
	2) 16-30시간	157	3.58	0.60		1 * * *
	3) 31-60시간	114	3.53	0.59		2
	4) 61-90시간	49	3.73	0.76		3
	5) 91시간이상	50	3.63	0.62		4

*;p<.05, ***;p<.001

평가 영역의 실행도가 교육경력별, 연수시간별로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으나 성별, 학력별로는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 교직경력 21년 이상이 3.69로 가장 높게 나타났으며 5년이하가 3.27로 가장 낮아 경력이 많을수록 실행도가 높음을 알 수 있다. 연수시간별로 살펴보면 61-90시간이 3.73으로 가장 높게, 15시간이하가 3.40으로 가장 낮게 나타났다.

V. 요약 및 결론

1. 요약

본 연구는 교육과정 개정 이후 실제로 교사들이 교육과정을 어떻게 어느 정도 실행하고 있는가를 살펴보는 것이 중요하다고 생각되어 제7차 교육과정에 대한 부산광역시 초등학교 교사들의 실행도를 조사해 보았다. 또 이것은 교육과정 실행 상 겪는 어려움에 대해 적절한 지원을 하기 위한 기초 자료를 제공하는데 목적을 두었다.

위의 연구목적을 달성하기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 7차 교육과정에 대한 초등교사들의 전반적인 실행도는 어느 정도인가?

둘째, 교사의 개인 배경 변인에 따라 실행도의 차이는 있는가?

셋째, 7차 교육과정의 영역별 실행도는 어떠한가?

본 연구는 실행도를 측정하기 위해 제7차 교육과정 총론 및 각론을 중심으로 추출한 4개 영역 40문항의 설문지를 사용하였다. 부산광역시 초등학교 교사 540명을 대상으로 설문 조사하여 최종 480부의 설문지를 연구자료로 이용하였다. 수집된 자료는 기술통계, t검정, 일원분산분석, 빈도분석, Scheffe의 사후검증 방법으로 통계처리 하였다.

본 연구에서 밝혀진 분석결과는 다음과 같다. 먼저, 전체적인 실행도는 기계적 실행도(3단계)에 머물고 있는 것으로 나타났으며 영역별로는 수업 방법 및 자료영역의 실행도가 높았고, 평가 영역은 비교적 낮게 나타났다.

둘째, 제 7차 교육과정에 대한 실행도를 교사 배경 변인별로 살펴보면

성별간에 유의한 차이는 없지만, 교육경력별, 학력별, 총 연수시간별로는 실행도에서 유의한 차이가 있었다.

경력별로 전반적인 실행도를 살펴보면 21년 이상이 실행도가 가장 높게 나타났고 학력별로도 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 성격 및 이념 수업목표 외 하위영역에서는 학력간에 유의한 차이는 없지만 대학원재학이상 교사의 실행도가 대학교졸업 교사보다 더 높음을 나타내고 있다.

제 7차 교육과정과 관련하여 받은 총 연수시간별로도 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나 교사들이 받은 연수가 교육과정의 실행에 영향을 주고 있음을 알 수 있다.

끝으로, 영역별 실행도를 살펴보면 성격 및 이념, 수업목표영역은 실행도가 비교적 낮게 나타났다. 이것은 교사들이 수업을 할 때 전체적인 7차 교육과정의 성격, 이념 등을 염두에 두지 않고 교과서를 우선시 하고 있으며 학교교육과정 편성에 있어 일부교사들만 참여하고 있는 것을 알 수 있다. 수업내용 영역에서는 교육과정의 내용을 교사들이 얼마나 이해하고 수업에 구체화하는 정도를 묻는 것인데 교과와 내용을 학생의 경험 및 실생활과 관련지어 지도하고는 있으나 제7차 교육과정의 특징인 학습자 중심인 개인차를 고려한 개별화 학습은 잘 실행되지 않고 있는 것으로 나타났다. 수업 방법 및 자료 영역은 실행도가 높은 편이며 멀티미디어 교수매체의 충분한 공급과 그에 따른 연수로 교사들이 수업에 적극 활용하고 있으나, 교사들이 학생들로 하여금 주위 생활 환경에서 여러 가지 학습자원을 활용하여 스스로 학습하고 탐구하게 하는데는 실행이 낮은 것으로 나타났다. 평가 영역은 다른 영역에 비해 비교적 낮은 실행도를 나타냈다. 수행평가에 대해서는 잘 이해하고 있으나 교사 자신의 교수활동 효과에 대한 평가나 평가계획을 학생들에게 미리 공지하고 평가를 실시하는 것에 대한 실행도는 낮게 나타났다.

2. 결론

이상과 같은 연구결과를 중심으로 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

교육과정의 실행도는 교사들이 교실에서 실제로 제 7차교육과정을 얼마나 이해하고 실행하는가의 정도를 알기 위한 것으로,

첫째, 이미 제7차 교육과정이 4년째 시행되고 있는데도 불구하고 비교적 실행도가 낮은 기계적 실행단계인 3단계에 머물고 있다.

기계적 실행은 하루하루의 단기적 교육과정 실행에 모든 노력을 기울이는 것이며, 실행은 학생들의 필요보다는 실행자인 교사의 필요에 의하며 대체로 체계적이지 못하고 피상적이다. 이것은 이기륜의 1995년도 초등학교 1,2학년 교사들을 대상으로 한 제6차 교육과정에 대한 교사들의 관심도와 실행도 연구에서 전체적인 실행도가 기계적 실행도(3단계)에 머물고 있다는 것과 별다른 차이를 보이지 않고 있다. 아직도 많은 교사들이 제7차 교육과정의 기본적인 것들을 실행하는데 어려움을 겪고 있음을 알 수 있다.

이것은 먼저, 교육과정의 개정의 주기가 짧고 계속해서 이루어진다는 현실이 실행도를 높이는데 장애가 되며, 교사들이 새 교육과정을 연계성이 부족한 단기적으로 운영하는 기계적 실행단계에 머무르게 하는 원인이 되고 있다. 다음으로 개정된 교육과정에 대한 교사의 이해 부족으로 외형적인 형식만을 고칠 뿐 본질을 바꾸어 얹아 성격 및 이념에 따르는 실행이 되지 않고 있다고 생각된다.

둘째, 교사의 배경 변인에서 경력과 총 연수시간에 따라 실행의 유의미한 차이를 나타냈는데 경력이 많을수록, 총연수시간이 많을수록 실행도가 높게 나타났다. 이것은 경력이 많을수록 경험이 풍부하기 때문에 경력이 많을수록 교육과정을 더 잘 실행하는 것으로 생각된다.

또, 단순히 경력이 많을수록 실행도가 높다고 생각하기 보다는 경력이 많을수록 연수의 기회가 더 주어지기 때문일 수도 있다. 실제 현장에서는 연수기회가 고경력자 우선으로 실시되고 있다.

학력별로도 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 하위영역에서는 학력간에 유의한 차이는 없지만 대학원재학이상 교사들의 실행도가 대학교졸업의 교사보다 다소 높게 나타났다.

제 7차 교육과정과 관련하여 받은 총 연수시간별로는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 이는 새 교육과정이 시행되기 전 혹은 실행되고 있다하더라도 교사들에게 연수의 기회가 폭 넓게, 계속적으로 주어져야 한다는 것을 시사한다.

교육과정 개정에 의한 변화는 인적, 물적 여건이 조성되어야 이루어질 수 있다. 그러나 무엇보다도 변화의 주체는 결국 사람, 즉 교육과정의 실행을 주도하는 교사에게 달려있다. 교사에 대한 지원과 역할 부여가 제7차 교육과정이 실행 중인 지금도 계속되어야 한다고 생각된다.

셋째, 영역별로 살펴보면 ‘성격 및 이념, 수업목표의 영역’은 실행도가 비교적 낮다. 현장의 교사들이 제 7차 교육과정을 이해하고 해석하여 수업에 구체화시키는데 부족하고 여전히 교과서를 우선시하여 가르치고 있다고 생각된다. 개인배경 변인중 대학원재학이상이 대학교졸업보다 더 높게 나타나 대학원재학이상이 대학교졸업보다 실행도가 더 높음을 알 수 있다.

학교교육과정 편성에 있어 여전히 일부교사들만 참여하고 있으며 사전에 요구조사를 충실히 실행하고 있지 않으나 재량활동 교육과정의 편성·운영의 항목의 실행도는 4단계로 가장 높게 나타나 계속된 강조와 연수로 교사들이 재량활동의 편성과 실행의 취지를 잘 이해하고 체계화시키고 있음을 알 수 있다.

‘수업내용 영역’은 학생들에게 흥미 있고 활동적인 수업이 되도록 하는

것과 교육과정의 지역화를 위한 노력, 지도내용의 재구성 등이 해당된다.

교과의 내용을 학생의 경험 및 실생활과 관련지어 지도하고 있으며 학생 활동 중심수업에 노력을 하고 있는 것으로 나타났으나 개인차에 따른 교수 학습의 개별화는 실행도가 낮게 나타나 7차 교육과정의 특징인 학생중심인 개인차를 고려한 개별화 학습은 잘 실행되지 않고 있음을 알 수 있다.

이것은 학급당 인원수가 많은 현실에서 7차 교육과정 적용의 어려움을 나타내고 있는 것으로 생각된다.

‘수업방법 및 자료’영역은 다른 영역에 비해 비교적 실행도가 높다. 이것은 수업개선에 대한 연수와 교육과정 실행을 위한 학습기자재 및 재정적인 지원결과로 보여지며, 현장에서 교사들이 구체물 조작활동과 학습기자재의 활용을 적극적으로 실행하고 있음을 나타낸다.

그러나 도서관에서 다양한 자료를 활용하는 학습기회 부여는 가장 낮게 나타나 학습은 학교에서만 이루어지는 것으로 생각하여 주위 생활 환경에서 여러 가지 학습자원을 활용하여 스스로 학습하고 탐구하게 하는 노력이 부족함을 나타내고 있다. 학습에 대한 인식 전환과 함께 하여 자기 주도적인 학습능력을 길러주는 데 대한 교사들의 노력이 필요함을 말해준다.

‘평가’영역은 다른 영역에 비해 낮은 실행도를 나타냈다.

‘인지적 능력 뿐 아니라 태도 및 가치인식 등 정의적 성향도 평가한다’는 실행도가 비교적 높게 나타나 수행평가에 대해 잘 이해하고 있으며 대체로 잘 실행되고 있음을 알 수 있다.

그러나 학습자의 학습활동 평가 뿐 아니라, 교사 자신의 교수활동 효과에 대한 평가의 실행은 낮아 평가의 결과가 잘 활용되지 않음을 나타낸다. 또, 또, 평가계획을 학생들에게 미리 공지하고 평가를 실시하는 것에 대한 실행도도 낮은 편으로 학생들에게 평가에 대한 안내가 부족하거나 계획대로 실시하지 않는 것으로 생각된다.

대체로 수행평가나 태도 및 가치인식 등의 정의적인 영역의 평가는 하고 있으나, 전체적으로 체계적인 평가계획의 수립과 평가결과의 활용이 낮음을 나타내고 있다. 이것은 평가의 결과가 교육과정을 수정하거나 수업의 질을 개선하는 자료로 잘 활용되지 않고 있음을 알 수 있다.

우리는 교육과정이 개발되면 그 의도대로 교육과정이 교실현장에 적용된다고 생각하고 교육과정의 적용과정이나 실행에 대한 체계적인 검토를 제대로 하지 않았다. 그 결과 개발된 교육과정이 실제 교육현장에서 제대로 실행되지 않았다는 비판은 무성하나 왜 실행되지 않았는지를 나타내는 구체적인 자료는 찾기 어렵다.

이제 개발된 교육과정이 현장에서 적용되어가는 과정에 대한 평가 즉, 실행과정에 대한 체계적인 검토가 필요하며 이런 교육과정 실행에 대한 평가는 교육과정의 실제적인 실행에 실질적인 도움이 될 것이다.

교육의 질은 교사의 질을 넘지 못한다고 한다. 실제 교육을 담당하는 교사의 질이 개선되지 않으면 교육에 있어 실제적인 변화가 일어날 수 없다. 교육과정에 대한 평가, 특히 교육과정에 대한 교사들의 자체평가는 의미있는 변화를 위한 단계라 생각된다. 교육과정 실행의 주체인 교사들이 자신들의 교육과정을 스스로 평가함으로써 자신들의 교육적 행위를 반성하고 개선책을 찾는 과정을 통하여 교사의 전문성을 향상시킬 수 있기 때문이다.

결과를 근거로 하여 실행도 향상을 위한 후속 연구가 계속 이루어지기를 바라며 다음과 같이 제언 하고자 한다.

첫째, 교사의 교육과정 실행도를 높이는 각 단계에 맞는 적절한 지원방법에 대한 연구가 있어야 할 것이다. 많은 교사들이 7차 교육과정에 대해서는 일반적으로 이해는 하고 있지만 교실 상황에서 정확히 그것을 어떻게 실행해야 하는가에 대해서는 잘 알지 못하고 있다.

기계적 실행수준인 3단계에 머무르고 있는 것은 실행하는데 어려움을 겪고 있음을 나타내고 있다. 이 시점에 있어 제 7차 교육과정의 실행이 학생들의 학습 결과에 긍정적인 영향을 줄 수 있는지 의심 하게 한다. 교육과정의 실행도를 높이기 위해서는 각 단계의 교사들에게 적절한 지원전략이 모색되어야 하며 교육과정에 대한 연수나 교사의 전문성 향상을 위한 연수 프로그램 확충으로 교육과정 실행도를 높여야 할 것이다.

둘째, 제 7차 교육과정의 실제적인 실행을 위해서는 구조적인 문제가 해결되어야 할 것이다. 많은 교사들은 교육과정 실행에 적극적인 태도를 가지고 있다. 그러나 교사의 견해나 교실의 실체가 반영되지 않은 교육과정 정책, 수준별 교육과정 실행을 힘들게 하는 학급당 학생수의 과다 등의 저해 요인은 실행을 어렵게 한다.

이상적인 교육과정이 개발되었다 할지라도 교실 상황이나 교사들의 실천 의지와 신념 체계를 고려하지 않은 것은 의도대로 실행될 수 없다. 교사들은 교실에 적용할 수 없는 교육과정을 이때까지 하든 방식에 따라 처리하거나 교사 자신들의 의지나 신념체계에 맞게 변형시켜 버리기 때문이다.

이런 점에서 교실의 실제상황과 교사의 견해나 신념체계에 대한 심층적인 연구가 있어야 할 것이라 생각된다.

참고 문헌

- 교육부(1997). 초·중등 교육과정. 대한교과서 주식회사.
- 교육부(1997). 초등 교육과정 해설(Ⅰ). 대한교과서 주식회사.
- 교육부(1999). 초등학교 교육과정 해설. 대한 교과서 주식회사
- 교육과학연구(2000. 9). 창조적 지식기반사회의 교육과정 개발 연구를 위한 초·중등학교 교육과정 실태조사. 이화여자 대학교 사범대학 교육과학 연구소 제 31집 제2호.
- 곽병선(1993). 교육과정. 배영사.
- 김경자 역(1993). 교육과정 혁신 -관심에 기초한 교육과정 실행모형 (CBAM)-. 교육과학사.
- 김대현·김석우(2001). 교육과정과 교육평가. 학지사.
- 김두정(1996). 교육과정 운영. 교육과정 연구 Vol. 14, No. 1, pp 106~125.
- 김민환(1999). 교사의 교육과정 인식과 실천에 관한 연구. 교육과정 연구. Vol. 17, No. 1, pp 219~248.
- 김시정(1995). 초등학교 교육과정의 편성·운영에 관한 연구-제6차 교육과정을 중심으로-. 관동대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 김재복·이경환·허경철(편)(1999). 초등학교 교육과정해설. 교육과학사
- 박도순·홍후조(2001). 교육과정과 교육평가. 문음사
- 박미현(1999). 교내 현직교육의 자율성과 교직의 전문성과의 관계에 대한 연구. 교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박주상(1993). 교육과정에 대한 교사들의 관심도와 활용도 연구. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 이귀윤(2000). 교육과정연구. 교육과학사.
- 이기륜(1995). 제6차 교육과정에 대한 국민학교 교사들의 관심도와 실행

- 도 연구. 경희대학교 대학원 석사학위논문.
- 아너 W 콧스 저, 이원필 역(1992). *교사의 전문성*. 교육신서 72. 배영사
- 이종승 역(1998). *교육과정과 수업의 원리*. 교육과학사.
- 장윤희(2001). *제7차 수학과 교육과정에 대한 초등학교 저학년 교사의 관심도 및 실행도에 관한 연구*. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 조재식(2002). *교육과정 실행과 교사의 일*. 교육과정연구 Vol. 20, No. 1, pp 229~252.
- 천미경(2002). *초등학교 학교교육과정 평가계획에 관한 연구*. 연세대학교 관리과학 대학원 석사학위 논문.
- 김재춘·조덕주·노국향(1998.2). *초·중등 교육과정 평가 방안*. 한국교육과정 평가원 p 14.
- 허숙 역(1999). *교육과정과 목적*. 교육과학사.
- 홍후조·박순경·소경희·김성숙·김진숙(1999.7). *제7차 교육과정에 따른 초등학교 교육과정 실행방안 연구*. 한국교육평가원 pp 228~230.
- Barrow, R. (1984). *Giving Teaching Back to Teachers*. Sussex: Wheat-sheaf Books.
- Eisner, E. W. (1994). *The Educational Imagination*. New York: Macmillan.
- Goodlad, J. I. (1979). *Coda: The Conceptual System for Curriculum Revisited*. Curriculum Inquiry-The Study of Curriculum Practice.
- Hall, G. E., S. F. Loucks, W. L. Rutherford, & B. Newlove (1975). *Levels of Use of the Innovation: A Framework for Analyzing Innovation Adoption*. Journal of Teacher Education, 29, 1.
- Hall, G. E., A. A. George, and W. L. Rutherford (1979). *Measuring*

- Stages of Concern about the Innovation : A Manual for the Use of the SoC Questionnaire.* Austin: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin.
- Pinar, W. F. (1980) *Life history and educational experience.* The Journal of Curriculum Theorizing, 2(2).
- Schwab, J. J. (1969). *The Practical: a language for curriculum.* School Review, 78. Univ. of Chicago Press.
- Short, E. C. (1993). *Three levels of questions addressed in the field of curriculum research and practice.* Journal of Curriculum Supervision, 9(1), 77-87.
- Tanner, D. & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum Development : Theory into Practice.* New York: Macmillan.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Waker, D. F. & J. F. Soltis (1986). *Curriculum and Aims.* New York: Teachers College Press.
- Zais, Robert S. (1976). *Curriculum: Principles and Foundations.* New York : Harper & Row.

부 록

설 문 지

안녕하십니까?

어려운 교육 환경속에서 우리의 2세를 교육하시느라 얼마나 노고가 많으십니까? 현재 실시되고 있는 7차 교육과정에 대한 여러 선생님의 의견을 경청하고자 합니다. 현장에서 7차 교육과정을 접하고 실행하시면서 느끼신 점을 솔직하고 성의 있게 응답해 주시면 본 연구의 귀중한 자료가 될 것입니다. 응답된 자료는 연구목적이외는 절대로 사용하지 않을 것을 약속드리면서 귀한 시간을 할애하여 주신 선생님들께 깊이 감사드립니다.

2003년 9월

부경대학교 교육대학원 교육행정 전공 김귀순

다음은 설문의 기초조사로서 선생님의 인적 사항에 관한 것입니다.

해당란에 V표하여 주십시오.

1. 성 별 : ① 남___ ② 여___

2. 교직경력 : ① 5년 이하___ ② 6~10년___ ③ 11~15년___
④ 16년~20년___ ⑤ 21년이상___

3. 학력 : ① 대학교___
② 대학원재학이상___

4. 7차 교육과정과 관련한 연수를 받은 총시간수
① 15시간이하___ ② 16~30시간___
③ 31~60시간___ ④ 61~90시간___ ⑤ 91시간이상___

참고 : 담임 직무연수, 초임교사 직무연수, 교실수업개선 연수, 교육과정 직무연수, 7차 교육과정 요원연수등 1999년부터 현재까지의 교육과정과 수업에 관한 대부분의 연수가 포함됩니다.

10 실 행정도에 대한 참고자료

실 행정도	정 의
1	7차 교육과정을 거의 모르고 관여하지 않는다.
2	7차 교육과정에 대해 알게 되었거나 알아 가는 과정에 있으며 실행하려는 뜻을 가지고 있다.
3	7차 교육과정을 운영은 하나 하루 하루의 단기적인 교육과정 실행에 모든 노력을 기울인다. 교사는 7차 교육과정에서 요구되는 업무들을 익히는데 노력을 기울이고 있다.
4	7차 교육과정의 실행이 안정적이다. 교사는 7차 교육과정을 잘 이해하고 동화되고 수용한다.
5	학습자에 대한 효과를 높이기 위해 7차 교육과정을 재구성하고 동료교사들과 협동한다. 자신의 교육과정 실행의 질에 대해 재평가하고 대안이나 대폭적인 수정안을 갖고 있으며 새로운 교육과정을 탐색하고 있다.

11 제 7차 교육과정에 대한 실행정도 설문지 응답 방법

낮은 숫자는 실행의 정도가 <u>낮은</u> 것을 나타내며	1, 2
높은 숫자는 실행의 정도가 <u>높은</u> 것을 나타냅니다.	4, 5

현재의 실행수준

1. 2000년도부터 단계적으로 실시되고 있는 7차 교육 과정에 대해 잘 알고 실행한다.	1	2	3	4	5
2. 나는 7차 교육과정 및 교육과정해설서, 교사용지도서를 자주 참고한다.	1	2	3	4	5
3. 나는 우리 학교의 학교교육과정 편성에 참여하였다.	1	2	3	4	5
4. 우리 학교의 학교교육과정은 교사, 학생, 학부모의 요구를 반영하여 편성되었다.	1	2	3	4	5
5. 수업목표 달성을 위해 창의적이고 풍부한 활동의 기회를 부여한다.	1	2	3	4	5
6. 재량활동은 학급별 또는 동학년별로 재량활동 교육 과정을 편성하여 운영하고 있다.	1	2	3	4	5
7. 특별활동 교육과정의 편성·운영에 학생의 요구조사를 선행한다.	1	2	3	4	5
8. 교과와 내용을 학생의 경험 및 실생활 사태와 관련 지어 지도한다.	1	2	3	4	5
9. 교육과정의 최소단위인 교과서뿐만 아니라 다른 교재도 효과적으로 이용한다.	1	2	3	4	5
10. 교육과정의 지역화를 위해 교육과정의 목표와 내용을 지역실정에 알맞게 재구성하여 지도한다.	1	2	3	4	5

현재의 실행수준

11. 환경과 실생활 문제를 학습의 소재로 사용한다.	1	2	3	4	5
12. 교수-학습과정에서 각 교과학습에 대한 흥미를 유발하고 교과에 대한 바람직한 태도를 형성 하고 있다.	1	2	3	4	5
13. 학생의 인지발달 수준을 고려하여 기본적인 학습 내용을 정선하여 지도한다.	1	2	3	4	5
14. 개인차에 따라 교수-학습을 개별화하여 학습의 효율을 높이고 있다.	1	2	3	4	5
15. 각교과목의 지도내용에 대해 필요에 따라 순서, 비중, 방법 등을 조정하여 운영한다.	1	2	3	4	5
16. 교육과정의 포괄적인 목표를 달성하기 위해 일관된 학습활동을 전개한다.	1	2	3	4	5
17. 교과내용의 이해를 돕기 위해 구체물 조작활동을 한다.	1	2	3	4	5
18. 학생 또는 단원에 따라 보충과정에 할애할 수 있는 시간을 유동적으로 조절한다.	1	2	3	4	5
19. 학생들에게 흥미있고 활동적인 수업이 되도록 노력한다.	1	2	3	4	5
20. 특별활동은 각 활동별로 다양한 프로그램을 편성하여 운영한다.	1	2	3	4	5

현재의 실행수준

21. 교사중심 수업과 학생활동 중심 수업간의 바람직한 균형을 유지한다.	1	2	3	4	5
22. 발문은 학생들의 인지 발달수준과 경험을 고려하여 적절하게 선택하여 사용한다.	1	2	3	4	5
23. 발문은 창의적인 답이 나올 수 있도록 개방형 질문으로 한다.	1	2	3	4	5
24. 학생들로 하여금 도서관에서 다양한 자료를 활용할 기회를 자주 갖도록 한다.	1	2	3	4	5
25. 교수-학습 과정에 멀티미디어 교수매체(비디오, 실물화상기, OHP, 녹음기)를 적극 활용한다.	1	2	3	4	5
26. 교수-학습과정에 컴퓨터, 응용소프트웨어, 교육용 CD, 인터넷을 활용하여 지도한다.	1	2	3	4	5
27. 다양한 수업기술을 터득하고 있고 이를 효과적으로 조직하여 실행한다.	1	2	3	4	5
28. 학습목표에 따라 일제학습, 모둠학습, 개별학습, 분단학습, 협동학습, 열린학습 등 학습조직을 다양하게 활용한다.	1	2	3	4	5
29. 교수-학습과정에 시대 변화를 고려하여 시사적인 자료를 적절히 활용한다.	1	2	3	4	5
30. 사고력과 의사 결정 능력을 신장시킬 수 있는 교수-학습 방법을 적용한다.	1	2	3	4	5

현재의 실행수준

31. 심화·보충과정의 학습은 학생의 능력과 요구에 맞는 다양한 선택활동 중심으로 실행한다.	1	2	3	4	5
32. 토론, 탐구활동, 소집단 활동 등 다양한 수업방법을 적용한다.	1	2	3	4	5
33. 원리나 법칙을 학생 스스로 발견하고 해결할 수 있도록 기회를 제공한다.	1	2	3	4	5
34. 학습자의 학습활동 평가 뿐 아니라, 교사 자신의 교수활동 효과에 대한 평가도 하고 있다.	1	2	3	4	5
35. 목표지향적인 결과 중심 평가보다는 과정 중심적인 평가를 한다.	1	2	3	4	5
36. 인지적 능력 뿐 아니라 태도 및 가치인식 등 정의적 성향도 평가한다.	1	2	3	4	5
37. 피드백은 가능한 자주, 즉각적으로 이루어지도록 하고 있다.	1	2	3	4	5
38. 재량활동 평가는 다양한 평가 도구와 방법으로 실시한다.	1	2	3	4	5
39. 평가결과를 나의 교육과정 운영 개선에 활용한다.	1	2	3	4	5
40. 1년 또는 한 학기 평가계획을 학생들에게 미리 공지하고 평가를 실시한다.	1	2	3	4	5