영어어문교육 *제24권* 4호 2018년 겨울

영어교과 교육과정평가에 대한 중등학교 영어교사들의 인식

이 병 천*
(한국교육과정평가원)
김 희 경**
(한국교육과정평가원)

Lee, Byeong-Cheon & Kim, HeeKyoung (2018). Secondary school English teachers' perceptions on the school-based English curriculum evaluation. *English Language & Literature Teaching, 24*(4), 127-147.

School-based curriculum evaluation has been one of the core issues in curriculum planning, implementation, outcome, and feedback of the holistic curriculum process to next curriculum planning stage. In line with the significance of the curriculum evaluation, the research in the field of subject specific curriculum evaluation should be conducted for English teachers to customize their unique curriculum evaluation. Under this situation, this study has attempted to explore the secondary school English teachers' perceptions on the significance degree of curriculum evaluation criteria, drawing implications for setting curriculum evaluation criteria. To achieve this purpose, the order of the criteria was analyzed by using Likert scale, and analysis of variance, and Scheffè post-hoc test were employed. The analysis revealed that, first, the curriculum evaluation criteria and components should be selected by reflecting subject teachers' perceptions when applying it into school-level curriculum evaluation. Second, certain evaluation criteria was perceived more significant in a specific school level or school scale, suggesting that the curriculum evaluation criteria needs to be differentiated by each variable such as school-level or school-scale. A couple of suggestions were made for further research in this area such as an introduction of various research methodologies, and ways of developing and strengthening curriculum evaluation autonomy.

[School-level Curriculum Evaluation/English Curriculum Evaluation/Post-hoc Test/ English Teachers' Perceptions, 교육과정평가/ 영어 교과 교육과정 평가/사후 검증/ 영어 교사 인식]

---

* 제1저자
** 제2저자

I. 서론

학교기반 교육과정이란 학교가 중심이 되는 교육과정(school-based curriculum), 학교가 초점이 되는 교육과정(school-focused curriculum), 그리고 학교 수준 교육과정(school-level curriculum) 등으로 불려지고 있으며(박일수, 2010) 학교 수준 교육과정이란 국가수준 교육과정과 지역교육청 수준에 대비하는 측면에서도 많이 사용 되는 용어이다.

교육과정평가의 의미에 대하여 허경철(2002)은 국가 수준에서 제시한 문서를 성서화하여 그대로 실행하는 것이 아니고 학교 수준에서 학교의 구성원들이 만들어가는 교육과정이며, 이러한 개념은 제 7차 교육과정에서 명료하게 나타나 있다고 보았다. 즉, 교육과정의 계획을 평가하고, 실행을 평가하고, 교육성과를 평가하는 일련의 과정에서 국가수준과 지역교육청 수준에서 만들어진 교육과정을 학교 수준에서 재구성하여 학교 구성원들이 스스로 평가하는 것이라고 했다.

교육과정평가의 목적은 교육의 질을 개선하는 것이며. 교육의 질은 교육의 성과에 영향을 미치는 요인들에 대한 질, 교육 성과의 질, 교육 활동에 참여하는 사람들의 질(김재춘, 조덕주, 노국향, 1998)이라고 했으며, 이러한 요소들의 질적 개선을 목적으로 교육과정평가가 이루어진다. 그는 이러한 교육과정평가 과정과 결과는 중장기적으로는 차기 교육과정개정을 위한 정보 자료로 활용되며, 단기적으로는 교육과정이 적용되고 있는 시점에서의 개선 방안을 도출하여 교육과정의 계획과 실행 및 평가의 환류(feedback) 과정을 거쳐 교육과정 적용에 대한 개선책 제시뿐 아니라 교육과정평가에 참여한 교사들의 전문성 향상에 기여한다고 했다. 교육의 질 제고를 위한 교육과정평가의 중요성에도 불구하고, 우리나라에서는 교육과정 자체의 개발이나 적용 방안 등에 대한 연구가 중점적으로 이루어지는 반면, 교육과정평가 연구가 빈약한 이유는 허경철(2002)의 지적대로 교육과정에 대한 평가는 학교 수준이나 지역교육청 수준 혹은 국가수준에서 관심을 크게 가지지 않았기 때문이다. 학교 기반의 교육과정평가를 강조한 연구(이근호, 이미숙, 이병천, 김희경, & 백경선, 2017)에서는 그 이유를 우리나라가 오랫동안 국가교육과정체제를 유지하였기 때문에, 지속적인 교육과정 자율화 정책 추진에도 불구하고 “7차 교육과정이 도입된 초창기에 관련 연구들이 일시 증대하였다가 이 이후는 산발적 수행만 되어 오고 있다”고 지적했다 (p. 5). 이러한 이유로 학교교육과정평가가 도입된 지 20년이 넘은 시점에서 볼 때도 교육과정평가 실행의 관점에서 별로 나아진 점이 없다는 지적이 나온다 (이승미, 2016).

2015 개정 교육과정에서 총론 영역, 교과교육과정영역, 교과 외 교육과정영역이 주요한 교육과정 영역인데 이 중 중심이 되는 것은 교과교육과정이다. 그러나, 교육과정의 편성과 운영 중심의 총론적 관점에서의 교육과정평가를 제외하면, 교과교육과정평가, 그 중 영어교과교육과정평가에 관한 연구는 극

히 드문 것이 현실이다. 예컨대, 1995년부터 2013년까지의 영어교육과정에 관한 논문을 분석한 이현구(2014)의 연구결과에서도 영어교과 교육과정, 영어교과 교수학습평가, 영어교과 평가로 구분되고 영어교과 교육과정평가로 분류는 되지 않고 있는 데서도 알 수 있다.

현실적으로, 국가나 지역교육청에서는 학교평가 시 교육과정평가가 일부 포함되어 있어, 행정적 혹은 재정적 운영 평가 등과 함께 교육과정평가가 부분적으로 이루어지고 있다. 교육목적을 달성하기 위해서는 학문적 내용뿐 아니라 사회적 요구나 지역별로 차이가 있는 학습자 개별적 특성을 고려해야 하고, 이러한 특성을 고려하여 교육과정을 개발하고 실행하여 성과를 평가하는 것이 기본적 가정이라고 할 때, 교과교육과정평가에 대한 연구가 충분히 이루어질 필요가 있다고 하겠다. 교육과정평가의 범위에 대한 김재복(1998)은 교육과정 개발평가, 교육과정 운영평가, 그리고 교육과정 성과평가로 세분하였다. 교육과정 개발평가는 개발과정, 개발한 교육 내용, 교과용도서 등이 평가의 대상이고, 운영평가는 교수학습자료, 장학활동, 교원 연수, 행정적 혹은 재정적 지원 사항이 대상이며, 성과평가는 교육과정 운영을 통하여 교육목적이 어느 정도 달성되었는지를 평가하며 전체의 과정을 거쳐 생산된 교육평가의 결과는 어떻게 활용되었는지 또한 평가의 대상이라도 보았다. 영어교과 교육과정평가의 측면에서 보면, 영어 교육내용을 조직 운영하고, 그 성과를 평가하여 개선을 위한 환류 과정 전반이 대상이 된다고 하겠다.

본 연구의 목적은 다음과 같이 두 가지이다. 먼저, 교과교육과정평가의 중요성이 부각되는 추세에서, 학교 수준 교육과정에서 중학교과 고등학교 영어교과 교사들이 교과교육과정평가 중 어떠한 평가 항목들에 대하여 중요성을 인식하고 있는지 알아본다. 두 번째, 각 평가 항목에 대한 교사들의 인식이 학교 급 별 및 학교규모별 등 교사들의 배경 변인에 따라 어떻게 차이가 있는지를 알아보고, 교과 교육과정 평가에 대한 개선 방안을 논의하고자 한다. 구체적으로 보면, 2015 개정 교육과정에서의 주요한 교과교육과정 평가 영역을 세 가지로 나누어 분석한다. 첫 번째는 교과 내용 재구성이나 학생 참여형 수업 운영 등 교과 교육과정 평가 전반을, 두 번째는 교과 목표 수립의 적절성이나 교과 내용 조직의 계열성 등을 포함하는 교과 수업 및 학생 평가, 그리고 세 번째는 학업 성취도나 창의성 함양 등 교과 교육 성과 지표에 대한 인식을 분석 대상으로 한다.

II. 이론적 배경

1. 교육과정 평가의 의미

학교교육과정이라는 개념은 “제6차 교육과정에서 지역화, 자율화, 다양화가

강조되면서 교과서 중심 체제에서 벗어나 교육과정 편성·운영의 수준을 국가, 시·도, 학교라는 세 가지 수준으로 구분하기 시작(이승미, 2016, p. 141)"하였고, 7차 교육과정에서 교육과정평가를 하도록 규정하였다고 밝혔다. 그리고 학교교육과정평가의 목적은 교육과정의 질적 제고에 있다는 점도 명확히 하였다.

학교 교육과정 평가의 의미에 대하여 박일수(2010, p. 12)는 "학교교육과정 평가란 학교 구성원들이 중앙 및 지방에서 개발하여 보급한 교육과정을 단위 학교의 특색에 적합하게 채택, 재구성, 창안 등의 과정을 통하여, 학교와 학생의 실정에 부합하도록 교육과정을 계획, 전개, 실현하고 있는지에 대한 의사결정을 하기 위하여 자료를 수집하고, 학교교육과정의 가치와 질을 판단하는 행위"라고 보았다. 교육과정 평가란 교육과정을 평가하는 것을 의미한다. 따라서, 교육과정평가의 대상인 교육과정의 개념 정의에 따라서 교육과정 평가의 의미도 달라지게 된다. 교육과정 사조에 따라 구분되는 인간중심 교육과정이나 학문 중심 교육과정 등으로 구분되는가 하면, 교육과정 계획과 운영의 주체가 누구인가에 따라 학교중심교육과정, 지역교육청수준 교육과정, 국가수준교육과정으로 나누어지기도 한다. 주체 별 구분에서 좀 더 협의의 의미로 학급수준 교육과정이나 수업을 실행하는 주체인 교사수준 교육과정으로 나눌 수 있다. 교육과정 실행과 관련한 시간의 흐름에 따라 구분하면 교육과정을 계획하는 단계, 운영하는 단계, 성과를 평가하는 단계로 구분할 수 있다. 그러나 이러한 단계가 명확히 구별되어 평가되는 것 보다는 Connelly와 Lantz(1991)가 지적한 대로 순환과정을 중요한 요소로 본다면 계획을 평가하고, 실행을 평가하며, 평가한 결과를 다음 수업이나 교육과정에 환류하며, 성과평가를 통하여 차기 교육과정 계획과 실행에 적용하는 이른바 순환적 과정 전체를 교육과정평가라고 볼 수 있다.

우리나라에서는 학교교육과정이 도입된 시기는 제 6차 교육과정부터이며(이승미, 2016) 현재로부터 역산하면 1992년에 고시되었기 때문에, 문서에서 학교교육과정을 명시한 시기가 26년이 되었다. 2015 개정 교육과정에서 학교교육과정평가의 대상 혹은 영역을 살펴보면 학교교육과정편성과 운영을 포함하는 총론 영역, 가장 중심이 되는 교과교육과정, 창의적 체험 활동이 주 영역이 되며, 인사나 행정적 사항 혹은 각종 교내 활동 등을 평가의 대상으로 한다. 따라서, 국가교육과정체제가 작동하는 우리나라의 현실에서 볼 때, 교육과정 평가란 학교 수준에서 구성원들이 중심이 되어 국가교육과정과 시·도 교육과정을 학교의 실정에 적합하도록 수정하여 적용하고 성과를 평가하고 평가 결과를 순환적으로 환류하는 과정과 결과로 정의한다. 측정학적인 측면에서 성취도평가와 같이 교육과정 성과를 평가하는 것은 교육과정의 계획-운영-성과평가 단계에서의 성과평가에 속하기도 하지만, 활용하기에 따라서는

성과 평가인 성취도평가 자체를 학교교육과정평가의 자료로 볼 수도 있다. 평가란 대상에 대한 가치 평가(Worthen, Sanders, & Fitzpatrick, 2004)로 볼 수 있지만, 측정학적인 관점에서 평가하는 표준화된 학력검사인 성취도평가도 평가의 의미로 볼 수 있다고 한 관점도 포함하기 때문에 이 두 관점에 속하는 자료들은 학교교육과정평가에서 활용할 수 있다. 이러한 의미에서 이승미(2016, p. 141) 역시 “교육과정 평가는 교육과정 편성·운영에 대한 평가뿐 아니라 학생을 대상으로 한 학업성취도 평가도 포함한다.”고 판단한 것이다. 그러나 학업성취도 평가를 학교교육과정평가와 분리하여 제시하는 경우도 있다. 이승미(2016)의 지적대로 교육부는 “우리나라 교육과정에서는 학교 교육과정 질 관리의 방법으로 ‘학교 교육과정 평가’와 ‘학업 성취도 평가’를 구분하여 제시하여”(p. 141) 온 것으로도 알 수 있다. 그러나 앞서 제시한 선행 연구와 본 연구의 목적을 바탕으로 학교교육과정평가의 의미를 교육과정 계획에서 성과평가를 포함한 환류 과정과 결과를 포함하는 개념으로 설정한다.

2. 선행연구

학교교육과정 평가 연구는 총론적 입장에서 교육과정 자율화 및 교육과정 편성과 운영 등에 관한 연구(민용성, 2008; 이승미, 2013) 등이 있고, 교육과정평가 도구의 타당화와 평가 실행 체계에 대한 민용성 외(2009)의 연구, 교육과정평가의 법규적 측면을 연구한 박창언(2003)의 연구, 국가교육과정의 평가 체제를 연구한 박소영 외(2007)의 연구, 학교 교육과정 평가를 위한 교사 전문성에 관한 손충기(2009)의 연구, 학교교육과정 평가의 영역과 지표 등에 관한 박일수(2010)의 연구가 있고, 교과교육과정과 관련해서는 2009 개정 교육과정 적용에 있어, 사회교과 교육과정 편성·운영 등에 관한 이대성(2011)의 연구가 있다. 본 연구에서는 연구의 목적과 취지에 따라 2015 개정 교육과정의 적용, 교과 교육과정의 적용, 학교 중심 교육과정 평가와 관련된 대표적 선행 연구 두 편을 제시한다.

교과 교육과정 질 관리를 위한 학교 교육과정 평가 실태를 조사하고 개선 방향을 제시한 최근의 연구로는 이승미(2016)와 이근호 등(2017)을 들 수 있다. 이승미는 국가수준을 포함하여 시도교육청과 학교수준에서 총론과 교과교육과정평가를 아울러서 분석하여 학교교육과정평가 내용에 교과교육과정에 어떻게 반영되어 있는지를 살펴보고, 교육과정 질 관리를 위하여 개선 방안을 제시하였다. 이승미(2016)는 또한 교과교육과정의 중요성을 지적하면서 “학교 교육과정 평가 내용에서 교과 교육과정을 충실히 반영하고 있어야 하며, 평가 결과가 교과 교육과정의 향상에 기여할 수 있어야 한다는 점(p. 141)”을 강조하였다. 그의 설명에 따르면 교과교육과정이 중심이 되지 않으면, 학교교육과정평가의 중심이 인사, 행정, 재정,

혹은 각종 단발성 교내·외 행사와 활동 등에 치중될 우려가 있기 때문이라고 했다. 그의 연구에서 학교 교육과정평가 실태를 분석한 결과 국가수준에서는 정권의 변화에 따라 일부 주제가 민감하게 변하는 '전국 100대 교육과정 우수학교'를 들 수 있다. 여기에서는 공모 주제 선정이나 선정 기준 등이 '인성교육실천' 혹은 '꿈과 끼' 혹은 '행복 학교'나 '수업 방법 혁신' 등으로 나타났다. 시·도 수준의 학교교육과정 평가에서는 학교 교육과정평가를 학교에 대한 행정 및 재정 지원과 연계하고, 2006년부터 "공통지표 4개 평가 영역, 11개 평가 내용, 21개의 평가지표" 기준으로 평가를 시행하였다 (이승미, 2016, p. 147). 그러나 시·도 교육청에서 실시하는 학교교육과정평가는 학교평가라는 속에 다음과 같이 일부만 포함되어 있음을 알 수 있다.

이 연구에서의 주요한 제안 중의 하나는, 학교평가에서 실시하는 학교교육과정 평가는 교과교육과정 영역이 비중을 차지하지 못하고 있어, 교육과정의 중심이 되는 교과 교육과정 영역에 대한 개선이 필요하다는 것이다.

학교기반 교육과정 평가 방안을 연구한 이근호 외(2017)의 연구는 단위 학교 수준에서의 평가에 있어서의 문제점과 실태를 분석하고 개선 방안을 제시하고자, "학교기반 교육과정 평가에 포함되어야 하는 요소, 평가의 관점, 평가 도구의 개발, 평가의 실행, 평가 결과의 활용도 제고 방안 등을 도출(p. 5)"하였다. 이들도 역시 교과 교육과정을 교과 외 교육과정과 함께 학교교육과정 평가의 양대 축으로 제시하고, "교과에 따라 다양한 수준의 학습자가 존재하고 지역이나 학교별 환경 혹은 실정에 따라 학습자의 흥미나 관심 등을 고려하여 학습내용의 선정과 교수·학습방법 등에서 재구성(p. 33)을 해야 하기 때문에 교육과정평가의 주체가 되는 교사의 인식을 제고할 필요가 있다고 지적하였다. 또한 이들은 학교교육과정 평가를 학교평가와 유기적으로 연계할 것과 정기평가와 수시평가 방식 개선과 함께, 무엇보다도 교과교육과정평가의 중요성을 교사들이 인식하고 학년별 협의회와 함께 교과별 협의회 활성화를 제안하였다 (p. 260). 이와 관련하여 "학교기반 교육과정 평가를 실행하기 위해서는 가장 먼저 교사들이 단위 학교 수준에서 교육과정 평가를 한다는 것의 의미 (p. 260)"라고 설명하고, 교사들의 인식은 교육과정평가의 주체인 학생과 학부모를 활발하게 참여하게 하는 역량 제고에 영향을 미치는 주요한 요소라고 지적하였다. 즉, '학교교육은 교육과정의 운영을 통해 실현된다 (p. 267)'는 인식을 해야 하지만, '일부 교사들은 학교 교육과정의 중핵을 이루는 교과 교육과정 평가를 학생들의 학업성취도 결과나 교사의 수업만족도 평가라는 미시적인 수준으로 인식'하고 있는 현실을 직시하고, 각 교과 교사들이 "수립한 교과 교육과정 계획에 대한 다면적 평가와 운영 과정의 모니터링을 통해 교육과정 실행을 평가하고 그 결과를 바탕으로 개선된 교육과정을 계획, 운영, 평가하는 선 순환적 고리를 만들기 위한 과정 (p. 268)"이라고 인식하는 것이 교사의 학교교육평가에 대한 역량을 키울 수 있는 출발점이라고 제안하였다. 또한 이러한 인식과 함께, 교사들을 위한

각종 연수에서 “교과 교육과정 평가 영역의 연수 시간 확보 및 확대를 제안하면서 (p. 269)” 학교교육과정 평가에서 교과교육과정 평가의 부재 혹은 빈약함을 지적함과 아울러 교과 교사들의 인식 제고와 함께 역량 강화 방안 들을 제시하였다. 이와 같이 교과 교육과정 평가의 중요성을 제안하고 있는 연구들이 있어 왔는데도 불구하고, 영어교과 교육과정평가에 관한 선행 연구는 교육과정평가의 실행 혹은 영어교사들의 인식 등과 관련하여 분석한 연구는 찾기 힘들었다.

III. 연구의 실제

1. 연구대상

본 연구는 전국의 중학교와 고등학교 영어교사 114명을 연구 대상으로 삼았다. 설문조사에 응답한 영어교사 사례 수는 114명이었으나, 일부 문항에 응답하지 않은 4명을 제외하고 최종 110명을 대상으로 분석하였다. 학교 급(중학교, 고등학교), 학교소재지(대도시, 중소도시, 읍·면 지역: 광역시의 읍·면 지역 포함), 학교 규모별(12학급 이하, 13-24학급, 25-36학급, 36학급 초과) 분석 대상 사례 수를 제시하면 다음과 같다.

표 1
배경 변인 별 분석 대상 사례 수

구분		빈도	비율
학교 급	중학교	76	69.09
	고등학교	34	30.91
학교 소재지	특별시, 광역시	55	50.00
	중소도시	46	41.82
	읍·면 지역	9	8.18
학교 규모	12학급 이하	6	5.45
	13-24학급	47	42.73
	25-36학급	44	40.00
	36학급 초과	13	11.82
전체 응답자 수		110	100.0

본 연구는 학교교육과정평가에 대한 인식 조사·분석을 영어교사에 초점을 맞추어 수행하고자 하였다. 본래 본 연구의 기초가 되는 설문 조사 대상은 전국의 초·중·고등학교 교원으로 학교 급 별 학교수의 약 4%를 표집하여 선정되었다. 표집

설계는 국가 수준 표준화 검사인 학업성취도 평가의 표집 방법과 유사한 층화 군집 표집법(stratified cluster sampling)을 사용하였다. 따라서 전국의 초·중·고등학교(일반고)에 재직 중인 총론을 비롯한 전체 교과 교사를 대상으로 설문조사가 진행되었고, 이를 통해 907명의 중등학교 교원의 응답자료를 수집하였다. 본 연구에서는 이 가운데 중학교와 고등학교 영어교과 교사들의 자료를 별도로 추출하여 분석 대상으로 삼았고, 학교교육과정 평가에 대한 설문 문항 중에서 교과 교육과정 평가 영역과 관련된 문항을 중심으로 통계분석을 실시하였다.

교과 교육과정 평가와 관련된 설문 문항에 대한 영어교사들의 응답에 대해 기본적인기술통계량을 제시하였고, 이어서 집단 별 (학교 급, 학교소재지, 학교규모) 차이검정 결과를 추가적으로 제시하되, 집단 별 검정은 유의미한 차이가 나타난 결과만 분류하여 제시하였다.

2. 분석 방법

연구의 목적인 영어 교과 교육과정 평가에 대한 영어 교사들의 인식을 파악하고, 교사들의 인식이 배경 변인에 따라 유의미한 차이가 있는지를 알아보기 위하여 다음과 같은 절차에 따라 수집된 자료를 분석하였다. 먼저, 본 연구의 설문조사에 일부 문항 미 응답자를 제외하고, 최종적으로 110명의 조사 자료를 분석한 결과를 제시하였다. 전술한 대로, 본 연구의 기초조사는 전 교과를 대상으로 한 자료이기 때문에, 본 연구에서는 영어 교과 교육과정에 해당하는 문항만을 분석하였고, 따라서 문항 번호는 일부 변경하였으며, 분석 결과는 문항 순서에 따라 제시하였다. 단순한 빈도분석 결과는 기본적으로 우선 제시하였고, 본 연구의 취지에 따라 응답자의 학교 급 별, 소재지별, 학교 규모별 등 배경변인에 따른 차이를 검정하기 위해 독립표본 t-검정 또는 분산분석을 실시하였다. 차이 검정 결과는 유의미한 차이가 나타나는 경우에만 표로 제시하였다. 독립표본 t-검정 분석은 주로 응답자의 학교 급, 즉 중학교, 고등학교의 두 집단에 따라 교사의 인식에 차이가 있는지를 확인하기 위해 적용되었고, 분산분석은 세 집단 이상의 차이를 검정하고자 하는 경우, 즉 학교소재지와 학교규모에 의한 차이를 파악하기 위해 실시하였다. 또한 분산 분석에서 유의미한 차이가 나타나는 경우에 사후분석을 통해 구체적으로 어떤 집단 간에 차이가 있는지를 확인하였다.

3. 설문 문항의 구성

교과 교육과정 평가에 대한 설문은 다음과 같이 크게 세 영역으로 구분하였다. 첫 번째는 교과 교육과정 전반을 평가하기 위한 평가 항목, 세 번째는 교과 교육의 최종 성과를 확인하기 위한 지표로 구성하였다. 설문의 세 가지 영역과 내용을 표로 나타내면 다음과 같다.

표 2

설문 문항 구성

영역	내용
교과 교육과정 평가의 평가 항목	교과 교육과정을 평가할 때 '교과 내용 재구성'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 교육과정을 평가할 때 '학생 참여형 수업 운영'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 교육과정을 평가할 때 '교과간 연계융합 수업 운영'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 교육과정을 평가할 때 '맞춤형 교육과정 운영'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 교육과정을 평가할 때 '과정중심평가 실행'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 교육과정을 평가할 때 '교과별 수업 및 평가 개선을 위한 연구 및 적용'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
교과 수업 및 학생 평가의 평가 항목	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '교과 목표 수립의 적절성'이 평강항목으로서 차지하는 중요성
	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '교과 수업 내용 구성(난이도, 내용 조직의 계열성 등)의 적절성'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '교수학습 자료 및 방법의 적절성'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '교과수업의 시간 배당의 적절성'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '교과 교육과정 운영의 성과(산출물)'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '개인차를 고려한 학습'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사의 자율성 존중'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사 간 협의 및 의견 수렴'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '학습 부진아 진단 및 지도'가 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '성적표 및 학교생활 기록부 기록의 충실성'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
교과 교육 최종 성과 확인 지표	교과 교육의 최종 성과를 확인하기 위한 지표로서 '학생의 학업성취도'의 중요성
	교과 교육의 최종 성과를 확인하기 위한 지표로서 '학생의 창의성 함양'의 중요성
	교과 교육의 최종 성과를 확인하기 위한 지표로서 '인성 교육'의 중요성
	교과 교육의 최종 성과를 확인하기 위한 지표로서 '학생의 적성과 흥미를 고려한 진로 교육'의 중요성
	교과 교육의 최종 성과를 확인하기 위한 지표로서 '학생의 자기주도성 강화'의 중요성
	교과 교육의 최종 성과를 확인하기 위한 지표로서 '학생의 공동체 의식 함양'의 중요성

Ⅳ. 분석 결과

1. 영어교과 교사들의 교과 교육과정 평가 항목의 중요도 인식

본 연구에서는 가장 먼저 영어교사들에게 교과 교육과정을 평가하기 위한 6개의 평가 항목에 대해 얼마나 중요하다고 생각하는지를 물었다. 응답자는 6개의 평가 항목에 대한 중요성을 1~5점 척도에 √로 표시하도록 하였다. 각 평가 항목마다 교사들의 응답 결과로 나타난 평균값을 중요도로 산출하였고, 이를 통해 교과별 교육과정 평가 항목에 대한 중요도 순위를 알아보았다.

설문의 첫 번째 영역은 교과 교육과정 평가에 대한 6개 항목별로 얼마나 중요하게 생각하는지를 묻는 문항이다. 응답 결과로 나타난 중요도 점수를 기준으로 하여, 중요도 순위를 알아보았으며, 그 결과는 표 3과 같다. 표 3을 살펴보면, 영어교과 교사들은 교과 교육과정을 평가하기 위한 평가 항목 가운데 중요도 1순위를 '학생 참여형 수업 운영'(평균=4.41)이라고 생각하는 것으로 나타났다. 다음으로, '과정 중심 평가 실행'(평균=4.40), '교과별 수업 및 평가 개선을 위한 연구 및 적용'(평균=4.34), '교과 내용 재구성'(평균=4.28), '맞춤형 교육과정'(평균=4.25), '교과간 연계융합 수업 운영'(평균=4.07) 순으로 나타났다.

표 3

영어교사들이 인식하는 교과 교육과정 평가항목 중요성

평가 항목	평균	표준편차	중요도 순위
교과 내용 재구성	4.28	0.73	4
학생 참여형 수업 운영	4.41	0.63	1
교과간 연계융합 수업 운영	4.07	0.82	6
맞춤형 교육과정 운영	4.25	0.70	5
과정중심평가 실행	4.40	0.68	2
교과별 수업 및 평가 개선을 위한 연구 및 적용	4.34	0.67	3

다음으로, 교과 교육과정을 평가하기 위한 평가 항목에 대해 교사의 배경변인에 따라 중요도 인식에 차이가 있는지를 통계적 검정을 통해 확인하였다. 통계적 검정 결과는 유의미한 차이가 나타나는 경우에만 표로 제시하였다.

표 4는 교과 교육과정 평가 항목 중 중요도 1순위로 나타났던 '학생 참여형 수업 운영'에 대한 영어교사들의 응답에 있어서 학교 급에 따라 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 중학교와 고등학교 영어 교사의 중요도 평균에 대한 차이

를 t-검정을 통해 확인할 결과, $t = 1.98(p = .05)$로 5%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있었다. 즉 중학교에 비해 고등학교 교사들이 '학생 참여형 수업 운영'의 중요도를 낮게 인식하고 있음을 알 수 있다.

표 4

영어교사들의 '학생 참여형 수업 운영'의 중요성에 평균 차이(학교 급)

구분	응답자 수	평균	표준편차	차이 검증
중학교	76	4.49	0.60	$t = 1.98$
고등학교	34	4.24	0.65	df=108 p=.05

표 5는 교과 교육과정 평가 항목 중 중요도 4순위로 나타났던 '교과 내용 재구성'에 대한 영어교사들의 응답에 있어서 학교 급에 따라 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 학교 급 별 t-검정을 실시한 결과, $t = 2.30(p = .02)$으로 5%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있어, 중학교에 비해 고등학교에서 '교과 내용 재구성'에 대한 중요도를 낮게 인식하고 있음을 알 수 있다.

표 5

영어교사들의 교과 교육과정 재구성의 중요성에 대한 평균 차이(학교 급)

구분	응답자 수	평균	표준편차	차이 검증
중학교	76	4.38	0.75	$t = 2.30$
고등학교	34	4.06	0.65	df=108 $p = .02$

2. 영어교과 교사들의 교과 수업 및 학생 평가에 대한 평가 항목의 중요도 인식

다음은 설문의 두 번째 영역인 '교과별 수업 및 학생 평가의 평가 항목(10개)'에 대해 교사들이 얼마나 중요하게 생각하는지를 조사하여 분석한 결과이다.

먼저 응답 결과로 나타난 중요도 평균값을 기준으로 하여, 중요도 순위를 알아보았으며, 그 결과는 다음과 같다.

표 6

영어교사들이 인식하는 교과별 수업 및 학생 평가의 평가 항목(10개) 중요도

평가 항목	평균	표준편차	중요도 순위
교과 목표 수립의 적절성	4.39	0.62	3
교과 수업 내용 구성(난이도, 내용 조직의 계열성 등)의 적절성	4.41	0.61	1
교수·학습 자료 및 방법의 적절성	4.41	0.67	1
교과 수업의 시간 배당의 적절성	4.26	0.66	6
교과 교육과정 운영의 성과(산출물, 예를 들어 학생 성취도 등)	4.13	0.76	9
개인차를 고려한 학습	4.25	0.62	7
교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사의 자율성 존중	4.35	0.66	5
교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사 간 협의 및 의견수렴	4.39	0.62	3
학습부진아 진단 및 지도	4.05	0.75	10
성적표 및 학교생활기록부 기록의 충실성	4.18	0.83	8

표 6에 제시된 바와 같이, 영어교과 교사들이 인식하는 교과 수업 및 학생 평가에 대한 평가 항목 중요도의 공동 1순위는 '교과 수업 내용 구성(난이도, 내용 조직의 계열성 등)의 적절성'과 '교수·학습 자료 및 방법의 적절성'이 공동으로 가장 높은 평균(4.41)으로 나타났다. 다음으로, '교과 목표 수립의 적절성'와 '교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사 간 협의 및 의견수렴'이 공동 3위(평균=4.39)로 나타났으며, 이어서 '교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사의 자율성 존중'(평균=4.35), '교과 수업의 시간 배당의 적절성'(평균=4.26), '개인차를 고려한 학습'(평균=4.25), '성적표 및 학교생활기록부 기록의 충실성'(평균=4.18), '교과 교육과정 운영의 성과(산출물, 예를 들어 학생 성취도 등)'(평균=4.13), '학습부진아 진단 및 지도'(평균=4.05)순으로 나타났다.

다음으로, 응답한 교사의 배경변인에 따라 교과별 수업 및 학생 평가의 평가 항목에 대한 중요도 인식에 차이가 있는지를 통계적 검정(t-검정 또는 분산 분석)을 통해 확인하였다.

먼저 표 7을 살펴보면, 교과별 수업 및 학생 평가의 평가 항목 중 중요도 1순위로 나타난 '교수·학습 자료 및 방법의 적절성'에 대한 영어교사들의 응답이 t-검정 결과, 학교 급에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나고 있음을 보여준다. '교수·학습 자료 및 방법의 적절성'에 대한 중요도를 1-5점 척도로 교사들이 응답한 결과를 학교 급 별로 평균에 차이가 있는지 독립표본 t-검정을 실시한 결과, $t = 2.50(p = .01)$로 1%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나, 중학교에 비해 고등학교에서 중요도를 낮게 인식하고 있음을 알 수 있다.

또한 영어 교사들의 '교수·학습 자료 및 방법의 적절성'에 대한 중요도 인식은 학교 규모별로도 유의미한 차이가 나타났다. 분산 분석 결과, F=3.96(p = .01)로 1%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있었으며, 구체적인 사후분석 결과에 따르면, 36학급 초과 학급보다는 25-36학급과 13-24학급 규모의 학교에 소속된 영어교사들이 '교수·학습 자료 및 방법의 적절성'에 대하여 더 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

표 7

영어교사들의 교수·학습 자료 및 방법의 적절성에 대한 평균 차이

구분		응답자 수	평균	표준 편차	차이 검증
학교급	중학교	76	4.51	0.60	t = 2.50 df=108 p = .01
	고등학교	34	4.18	0.76	
학교 규모	12학급 이하	6	4.50	0.84	F=3.96 $df1$=3, $df2$=106 p = .01 13-24학급, 25-36학급 > 36학급 초과
	13-24학급	47	4.53	0.55	
	25-36학급	44	4.43	0.70	
	36학급 초과	13	3.85	0.69	

표 8을 살펴보면, 교과별 수업 및 학생 평가의 평가 항목 중 중요도 3순위로 나타난 '교과 목표 수립의 적절성'에 대한 영어교사들의 응답이 학교 급에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. '교과 목표 수립의 적절성'에 대한 중요도를 1-5점 척도로 교사들이 응답한 결과를 학교 급 별로 독립표본 t-검정을 실시한 결과, t = 2.84(p = .01)로 1%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나, 중학교에 비해 고등학교에서 중요도를 낮게 인식하고 있음을 알 수 있다.

또한 '교과 목표 수립의 적절성'에 대한 중요도 인식에 대해 학교 규모별로 분산 분석을 실시한 결과, F = 3.52(p = .02)로 5%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있었으며, 구체적인 사후분석 결과에 따르면, 36학급 초과 학급보다는 25-36학급과 13-24학급 규모의 학교에 소속된 영어교사들이 교과 목표 수립의 적절성에 대하여 더 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

표 8

영어교사들의 교과 목표 수립의 적절성 에 대한 평균 차이

구분		응답자 수	평균	표준 편차	차이 검증
학교 급	중학교	76	4.50	0.60	t = 2.84 df=108 p = .01 중학교>고등학교
	고등학교	34	4.15	0.61	
학교 규모	12학급 이하	6	4.17	0.98	F=3.52 $df1$=3, $df2$=106 p = .01 25-36학급, 13-24학급 > 36학급 초과
	13-24학급	47	4.45	0.54	
	25-36학급	44	4.50	0.55	
	36학급 초과	13	3.92	0.76	

표 9에는 교과별 수업 및 학생 평가의 평가 항목 중 중요도 5순위로 나타났던 '교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사 간 협의 및 의견수렴'에 대한 영어교사들의 응답에 대한 통계 검정 결과를 제시하였다. 먼저 학교 급별 t-검정 결과, t = 2.94(p = .00)로 1%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나, 중학교에 비해 고등학교에서 중요도를 낮게 인식하고 있음을 알 수 있다.

또한 '교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사 간 협의 및 의견수렴'에 대한 중요도 인식에 대해 학교 규모별로 분산 분석을 실시한 결과, F = 4.43(p = .01)로 1%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있었으며, 구체적인 사후분석 결과에 따르면, 36학급 초과 학급보다는 25-36학급과 13-24학급 규모의 학교에 소속된 영어교사들이 '교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사 간 협의 및 의견수렴'에 대하여 더 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다

표 9

영어교사들의 '교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사 간 협의 및 의견수렴'에 대한 평균 차이

구분		응답자 수	평균	표준 편차	차이 검증
학교 급	중학교	76	4.47	0.58	t = 2.94 df=108 p = .00
	고등학교	34	4.09	0.75	
학교 규모	12학급 이하	6	4.50	0.55	F=4.43 $df1$=3, $df2$=106 p = .01 25-36학급, 13-24학급 > 36학급 초과
	13-24학급	47	4.40	0.65	
	25-36학급	44	4.52	0.55	
	36학급 초과	13	3.85	0.55	

표 10은 교과별 수업 및 학생 평가의 평가 항목 중 중요도 6순위로 나타난 '교과 수업 시간 배당의 적절성'에 대한 영어교사들의 응답이 t-검정 결과, 학교 급에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나고 있음을 보여준다. '교과 수업 시간 배당의 적절성'에 대한 중요도를 1-5점 척도로 교사들이 응답한 결과를 학교 급 별로 독립표본 t-검정을 실시한 결과, t = 2.87(p = .01)로 1%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나, 중학교에 비해 고등학교에서 중요도를 낮게 인식하고 있음을 알 수 있다.

반면, '교과 수업 시간 배당의 적절성'에 대한 중요도 인식에 대해 학교 규모별로 분산 분석을 실시한 결과 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

표 10

영어교사들의 교과 수업 시간 배당의 적절성에 대한 평균 차이

구분		응답자 수	평균	표준편차	차이 검증
학교급	중학교	76	4.38	0.63	t = 2.87 df=61.806 p = .01
	고등학교	34	4.00	0.65	

표 11은 교과별 수업 및 학생 평가의 평가 항목 중 중요도 7순위로 나타난 '개인차를 고려한 학습'에 대한 영어교사들의 응답이 t-검정 결과, 학교 급에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나고 있음을 보여준다. '개인차를 고려한 학습'에 대한 중요도를 1-5점 척도로 교사들이 응답한 결과를 학교 급 별로 독립표본 t-검정을 실시한 결과, t = 2.13(p = .04)로 5%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나, 중학교에 비해 고등학교에서 중요도를 낮게 인식하고 있음을 알 수 있다. 반면, '개인차를 고려한 학습'에 대한 중요도 인식에 대해 학교 규모별로 분산 분석을 실시한 결과 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

표 11

영어교사들의 개인차를 고려한 학습에 대한 평균 차이

구분	응답자 수	평균	표준편차	차이 검증
중학교	76	4.33	0.55	t = 2.13 df=108 p = .04
고등학교	34	4.06	0.74	

표 12와 같이 교과별 수업 및 학생 평가의 평가 항목 중 중요도 10순위로 나타난 '학습부진아 진단 및 지도'에 대한 영어교사들의 응답이 t-검정 결과, 학교 급에 따라 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

반면, '학습부진아 진단 및 지도'에 대한 중요도 인식에 대해 학교 규모별로 분산 분석을 실시한 결과, F = 2.65(p = .05)로 5%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있었으며, 구체적인 사후분석 결과에 따르면, 36학급 초과 학급보다는 12학급 이하 규모의 학교에 소속된 영어교사들이 '학습부진아 진단 및 지도'에 대하여 더 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

표 12

영어교사들의 '학습부진아 진단 및 지도'에 대한 평균 차이

구분		응답자 수	평균	표준 편차	차이 검증
학교 규모	12학급 이하	6	4.67	0.52	F=2.65
	13-24학급	47	4.00	0.78	$df1$=3, $df2$=106
	25-36학급	44	4.11	0.72	p = .05
	36학급 초과	13	3.69	0.63	12학급 이하 > 36학급 초과

3. 영어교과 교사들의 교과 교육 최종 성과 확인 지표의 중요도 인식

다음은 설문의 세 번째 영역인 '교과 교육 최종 성과 확인 지표(6개)'에 대해 교사들이 얼마나 중요하게 생각하는지를 조사하여 분석한 결과이다.

먼저 응답 결과로 나타난 중요도 평균값을 기준으로 하여, 중요도 순위를 알아보았으며, 그 결과는 다음과 같다.

표 13

영어교사들이 인식하는 교과 교육 최종 성과 확인 지표(6개)의 중요도

평가 항목	평균	표준편차	중요도 순위
학생의 학업성취도	4.21	0.69	6
학생의 창의성 함양	4.28	0.64	5
인성 교육	4.56	0.55	1
학생의 적성과 흥미를 고려한 진로 교육	4.52	0.54	3
학생의 자기주도성 강화	4.48	0.59	4
학생의 공동체 의식 함양	4.53	0.54	2

분석 결과, 표 13과 같이 영어교과 교사들이 인식하는 '교과 교육 최종 성과 확인 지표' 중요도 1순위는 '인성 교육'(평균=4.56)으로 나타났다. 다음으로, '학생의 공동체 의식 함양'(평균=4.53), '학생의 적성과 흥미를 고려한 진로 교육'(평균=4.52), '학생의 자기 주도성 강화'(평균=4.48), '학생의 창의성 함양(평균=4.28) '학생의 학업 성취도'(평균=4.21)순으로 나타났다.

다음으로, 학교 급에 따라 유의미한 차이가 있는지에 대해 t-검정을 실시한 결과, 교과 교육 최종 성과를 확인하기 위한 6개의 지표 중 어떠한 지표에서도 영어교사들의 응답은 학교 급에 따라 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다. 즉, 중학교와 고등학교 영어 교과 교사들은 학교 급 별에 따라 교과 교육 최종 성과를 확인하기 위한 지표의 중요도 인식에서 차이를 보이고 있지 않음을 알 수 있었다.

학교 급 별에서 유의미한 차이를 보여주지 않았지만, '교과 교육 최종 성과 확인 지표(6개)'의 중요도 인식에 대해 학교 규모별로 분산 분석을 실시한 결과, 중요도 1순위로 인식하는 '인성 교육'에서 학교 규모별로 결과 유의미한 결과가 나타났으며, 이를 표 14에 제시하였다. '교과 교육 최종 성과 확인 지표(6개)' 중 '인성 교육'에 대한 중요도 인식에 대해 학교 규모별로 분산 분석을 실시한 결과, F = 3.11(p = .03)로 5%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있었으며, 구체적인 사후분석 결과에 따르면, 36학급 초과 학급보다는 25-36 학급 규모의 학교에 소속된 영어교사들이 '인성 교육'에 대하여 더 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

표 14

영어교사들의 '인성 교육'에 대한 평균 차이

구분		응답자 수	평균	표준편차	차이 검증
학교 규모	12학급 이하	6	4.17	0.75	F=3.11 $df1$ = 3, $df2$ = 106, p = .03 25-36학급 > 36학급 초과
	13-24학급	47	4.55	0.54	
	25-36학급	44	4.70	0.46	
	36학급 초과	13	4.31	0.63	

V. 논의 및 시사점

본 연구의 목적은 교과교육과정평가의 중요성이 부각되는 추세에서, 학교 수준 교육과정에서 중등학교 영어교과 교사들이 교과교육과정평가 중 어떠한 평가 항목들에 대하여 중요성을 인식하고 있는지 알아보고, 각 평가 항목에 대한 교사들의 인식이 학교 급 별과 학교규모별 등 교사들의 배경 변인에 따라 어떻게 차이가 있는지를 알아 본 후, 교과 교육과정 평가에 대한 개선 방안을 논의하고자 한다. 교과교육과정 평가 영역은 교과 내용 재구성이나 학생 참여 형 수업 운영 등 교과 교육과정 평가 전반, 교과 목표 수립의 적절성이나 교과 내용 조직의 계열성 등을 포함하는 교과 수업 및 학생 평가, 그리고 학업 성취도나 창의성 함양 등 교과 교육 성과 지표에 대한 인식 이 세가지를 분석 대상으로 하였다.

영어교과 교사들의 중요도 순위는 응답 결과로 나타난 중요도 점수를 기준으

로 하였으며, 응답한 교사의 학교 배경에 따라 항목별 인식에 차이가 있는지를 통계적 검정(*t*-검정 또는 분산 분석)을 통해 확인하였다. 통계적 검정 결과에서 유의미한 차이가 있는 경우에 한해서 결과를 표로 제시하였고, 분산 분석에서 유의미한 차이를 보이는 평가 항목에 대해서는 어느 집단 간에 차이가 나는지 구체적으로 알아보기 위한 사후분석(post- hoc test)을 Scheffé 방법으로 분석하였다.

분석 결과를 종합하면 다음과 같다. 첫 번째 영역인 '교과 교육과정 평가의 평가항목(6개) 중요도'에서 학생 참여형 수업과 과정중심평가가 중요도 1위와 2위로 나타났다. 특히 학생 참여형 수업 운영은 중학교 급에서 고등학교 급보다 그 중요성을 통계적으로 유의미하게 나타내고 있다. 이러한 결과는 2015 개정 교육과정에서 강조되고 있는 두 평가 항목의 중요성을 영어과 교사들이 교육과정평가에 반영해야 할 필요를 보여주고 있다고 하겠다.

두 번째 영역인 '교과 수업 및 학생 평가의 평가 항목(10개) 중요도' 분석 결과 교과수업 내용 구성(난이도, 내용 조직의 계열성 등)이고 교수학습 자료 및 방법의 적절성이 공동 1위로, '교과 목표 수립의 적절성'과 '교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사 간 협의 및 의견 수렴'이 공동 3위로 나타났다. 분산 분석과 사후분석(post- hoc test) 결과 이 영역에서도 중학교 급에서 고등학교 급의 영어교사들 보다 그 중요성을 통계적으로 유의미한 정도로 높게 인식하고 있었다. 이와 같은 결과는, 교과 시간 배당이나 교과 교육과정 성과(산출물)보다 수업에서 가장 중요한 교과 목표, 수업 내용 구성, 교수학습 자료와 방법이 중요하며, 이를 계획하고 운영함에 있어 영어교과 교사들의 협의 및 의견 수렴을 통하여 영어과 교육과정을 실행하고 평가함에 대한 교사들의 인식을 보여준다고 하겠다. 특히, '학습 부진아 진단 및 지도' 항목에 대한 사후 분석 결과, 12학급 미만 학교의 영어교사들이 36학습 이상 학교의 영어교사들 보다 통계적으로 유의미한 차이로 그 중요성을 높게 인식하고 있음을 보여주고 있다.

마지막 영역인 '교과 교육 최종 성과 확인 지표(6개)의 중요도'에서는 '인성교육'과 '학생의 공동체 의식 함양'이 중요도 1위와 2위로 나타났다. 중학교 급과 고등학교 급의 사후 분석 결과 '인성 교육'에서 중학교 급 교사들이 고등학교 급 교사들보다 그 중요성을 높게 보여주었다. 이와 같은 결과는 '교과 교육 최종 성과 확인 지표의 중요성'에서 인성과 공동체의식 함양이 영어교과 교육과정 평가에서 학업 성취도나 창의성 함양이라는 항목보다 그 중요성이 우선시된다는 의미이며, 학력을 최우선시 하는 주요 교과인 영어교과 교사들의 인식으로는 매우 흥미로운 분석 결과이다.

본 연구의 분석 대상인 3개 영역 22개 항목에서 학교 급 별로 유의미한 차이가 나는 항목에 대한 분산 분석 및 사후 분석 결과 '교과 교육과정 평가의 평가 항목의 중요도'에서 2개 항목, '교과 수업 및 항생 평가의 평가 항목 중요도'에서 4개 항목이며 '교과 교육 최종 성과 확인 지표의 중요성'에서는 학교 급 별 차이는 나타나지 않았다. 또한 학교 규모별 분석 결과에서는 '교과 교

육과정 평가의 평가 항목의 중요도'에서는 유의미한 차이가 없었고, '교과 수업 및 항생 평가의 평가 항목 중요도' 에서 2개 항목, 그리고 '교과 교육 최종 성과 확인 지표의 중요도'에서 1개 항목에서 학교 규모별로 유의미한 차이를 보여주고 있다. 이와 같은 평가 항목에서 대부분 중학교 급 영어교사들이 고등학교 급 영어교사들보다, 그리고 13학급에서 25학급의 학교 규모의 영어교사들이 36학급 이상의 영어교사들보다 해당 항목들의 중요성을 통계적으로 유의미한 범위에서 높게 인식하고 있음을 보여주고 있다. 단, 두 번째 영역 중 '학습 부진아 진단 및 지도' 항목에 대한 사후 분석 결과, 12학급 미만 학교의 영어교사들이 그 중요성을 가장 높게 인식하고 있음도 주목할 만하다. 전반적으로 중등학교 영어교과 교사들은 2015 개정 교육과정에서 강조하는 평가 항목들에 대한 중요성을 인식하고 있었고, 이는 교육과정에 대한 이해가 되어 있다는 의미로 보여진다.

분석 결과를 종합하여 나타난 시사점은 다음과 같다. 먼저, '교과 교육과정 평가의 평가항목(6개) 중요도', '교과 수업 및 학생 평가의 평가 항목(10개) 중요도' 그리고 '교과 교육 최종 성과 확인 지표(6개)의 중요도'에서 나타난 영어교과 교육과정평가 항목의 중요도 순위를 고려하여, 학교 교육과정평가 지표를 구성할 필요가 있다. 두 번째, 우리나라 학교교육과정평가는 국가에서 일률적으로 제시하는 것이 아니고, 17개 시·도별로 지표를 제시하여 학교를 평가하고 있기 때문에 각 교과 교사들이 중요하게 인식하고 있는 평가 지표가 무엇인지를 각 영역별로 세심하게 연구 분석하여 학교교육과정평가에 적용할 필요가 있다. 세 번째, 사후 분석 결과 대부분 중학교 급에서 고등학교 급 영어교사들보다 그 중요성을 높게 인식하고 있다는 사실은, 고등학교 급의 영어교사들이 대학수학능력시험이나 대학입시지도 등의 현실적 문제 때문에 교육과정평가에 대한 인식이 낮다고 보여진다. 따라서, 교육과정 개정의 취지나 교과 교육과정 핵심 내용 등에 대하여 고등학교 교사들에 대한 인식 제고를 위한 안내가 필요하고, 고등학교 교사들이 교육과정 및 교육과정 평가에 대한 인식 제고를 할 수 있는 여건 형성이 필요할 것이다. 네 번째, 학교 규모별 사후 분석 결과에서 보여주듯이, 12학급 이하의 영어교사들은 '학습 부진아 진단 및 지도' 항목에 대하여 그 중요성에 대한 높은 인식을 보여주고 있다. 따라서, 학교의 환경적 변인 등이 고려된 교과교육과정평가 항목이 고려되어야 할 것이다. 앞으로의 연구는 이러한 양적 연구에서 나타난 결과에 대한 이유 등에 대하여 보다 질적이고 심층적 분석을 통하여, 영어 교과 교육과정평가의 개선안이 도출될 필요가 있다.

참고 문헌

김재복. (1998). 교육과정 평가의 개념 모형. *교육과정연구, 16*(1), 377-398.

김재춘, 조덕주, 노국향. (1998). *초·중등 교육과정 평가 방안-제7차 교육과정 평가 실행에 대비한 기초 연구*. 한국교육과정 평가원 연구보고 RRC 98-2.

민용성. (2008). 학교 교육과정 자율성 확대의 가능성과 한계: 2007년 개정 교육과정 총론 문서의 분석. *학습자중심교과교육연구, 8*(2), 137-158.

민용성, 정민주, 문영주, 이태상, 조규판, 최병택. (2009). *학교 교육 과정 평가 도구의 타당화 및 평가 실행 체제 연구*. 한국교육과정 평가원 연구보고 RRC2009-6.

박소영, 이재기, 이수정, 김성혜, 소경희, 김주훈. (2007). *국가 교육과정의 평가 체제 연구(Ⅰ)-평가 체제의 기본 틀 구안을 중심으로*. 한국교육과정 평가원 연구보고 RRC 2007-4.

박일수. (2010). *학교교육과정 평가 모형 개발*. 한국교원대학교 박사학위논문.

박창언. (2003). 학교 교육과정 편성·운영권과 교장의 권한. *대한교육법학회, 15*(2), 59-80.

손충기. (2009). 학교교육과정 편성 실태 분석 연구. *교육종합연구소, 7*(3), 1-28.

이근호, 이미숙, 이병천, 김희경, 백경선. (2017). *학교기반 교육과정 평가 방안 연구. 한국교육과정평가원*. 연구보고 RRC 2017-9.

이대성. (2011). 2009 개정 교육과정에 따른 학교 교육과정 편성의 쟁점과 과제: 고등학교 사회과목을 중심으로. *사회과 교육연구, 18*(3), 69-88.

이승미(2013). 교육과정 자율화에 따른 교육과정 문서 체제의 개선 방향 탐색. *한국교육학연구, 19*(3), 77-97.

이승미. (2016). 교과 교육과정 질 관리를 위한 학교 교육과정 평가의 실태 및 개선 방향. *교육학연구, 54*(2), 137-167.

이현구. (2014). 교육과정, 영어교과서 및 평가에 관한 논문 분석 연구: '영어어문교육' 학술지를 중심으로. *영어어문교육, 20*(1), 497-520.

허경철. (2002). 학교 교육과정 평가의 철학: 무엇을 어떻게 할 것인가? *교육과정 연구, 20*(2), 1-26.

Connelly, F. M., & Lantz, O.C. (1991). Definitions of curriculum: An introduction. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 15-18). Oxford: Pergamon Press

Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rd). New York: Pearson Education.

예시언어(Examples in): Korean

적용가능 언어(applicable Language): Korean

적용가능 수준(applicable Level): Secondary

이병천
한국교육과정평가원 교육과정교과서본부
27873 충청북도 진천군 덕산면 교학로 8
Fax: 043-931-0816

김희경
한국교육과정평가원 교육평가본부
27873 충청북도 진천군 덕산면 교학로 8
Fax: 043-931-0813

Received in October 16th, 2018
Reviewed in November 27th, 2018
Revised version received in December 5th, 2018