IB교육연구와 실천
Journal of Research in IB Education 2025, Vol. 1, Issue 1, 67-97

| 학술 논문 |

IB 학교 인증 전후의 교사 변화 분석

이혜정[1], 윤혜진[2], 홍영일[3], 현승호[4]
[1]교육과혁신연구소 소장, [2]George Mason University 박사,
[3]서울대학교 교육연구소 객원연구원, [4]제주북초등학교 교사

An Analysis of Teacher Changes Before and After IB School Authorization

Hye-Jung Lee[1], Hyejin Yoon[2], Young-il Hong[3], SeungHo Hyun[4]
[1]Director, Institute for Education and Innovation, [2]Ph.D., George Mason University, USA, [3]Visiting Researcher, Education Research Institute, Seoul National University, [4]Teacher, Jejubuk Elementary School

Received: 15 April, 2025. Revised: 29 April, 2025. Accepted: 29 April, 2025

국문요약

연구목적: 본 연구는 국내 공교육 현장에서 IB 프로그램을 도입한 학교를 대상으로, 후보학교 단계부터 공식 인증에 이르기까지 교사들의 인식과 행동이 어떻게 변화하는지 분석하는 것을 목적으로 하고 있다.
연구방법: 기존에 개발된 교사 분석 도구들을 활용하여 1) 인식론적 신념, 2) 직무 만족도, 3) 교사 효능감, 4) 학생 학습능력에 대한 인식, 5) 교육활동 측면에서, IB 후보학교 초기인 1차년도와 IB 인증 후 또는 인증이 임박한 2차년도의 차이를 초・중・고 4개 학교 교사 43명의 동일집단을 대상으로 추적 비교 분석하였다.
연구결과: 2차년도 교사들은 1차년도에 비해 객관주의에서 구성주의로 인식론적 신념이 유의하게 이동하였고, 교사 효능감이 향상됐으며, 학생들의 수용적, 비판적, 창의적 학습 능력이 향상되었다고 인식했고, 수업과 평가 혁신에 적극적으로 참여하고 교육활동을 다변화하는 등 전반적으로 긍정적인 향상이 뚜렷하게 나타났다. 다만 직무 만족도에서 과업 스트레스가 증가했는데, 스트레스 원인의 우선순위가 수업 외적인 이유에서 수업과 직결된 이유로 바뀐 것으로 나타났다.
학술적 기여: 국내 최초로 지정된 IB 학교들을 대상으로 교사 변화를 분석한 본 연구는 앞으로 IB 프로그램을 도입하려는 전국의 학교와 교사들에게 나타날 수 있는 불필요한 오해와 우려를 해소하고 현장에서의 다양한 문제를 해결하는데 실증 근거 자료를 제공할 것으로 기대된다.

주요어 IB 인증, IB 교사, 인식론적 신념, 직무 만족도, 교사 효능감

Abstract

Purpose: This study aims to analyze the changes in teachers' perceptions and behaviors before and after IB adoption during the period from IB candidate schools to IB authorized schools introduced in South Korea's public education system.
Methods: Employing established instruments for teacher analysis, the study conducted a longitudinal comparative analysis of a matched sample of 43 teachers from four elementary, middle, and high schools. The analysis focused on five dimensions: (1) epistemological beliefs, (2) job satisfaction, (3) teacher self-efficacy, (4) perceptions of student learning competencies, and (5) instructional practices.

본 논문은 제주특별자치도교육청의 "IB 교육 효과 분석 종단 연구" 1년차(이혜정 외, 2022)와 2년차(이혜정 외, 2023) 연구의 교사 대상 양적 데이터 일부를 추적 분석하여 2025년도 맥락에 맞게 해석한 것임.

Corresponding author 윤혜진(Hyejin Yoon)
TEL. +82-2-565-5237, E-mail. hyoon12@gmu.edu

Results: The findings revealed that, in the second year—when schools were either authorized or close to authorization—teachers demonstrated a significant epistemological shift from objectivism to constructivism, reported enhanced teaching efficacy, and perceived notable improvements in students' receptive, critical, and creative learning abilities. Additionally, teachers actively engaged in instructional and assessment innovations, diversifying their pedagogical practices, reflecting an overall improvement. However, the study identified a notable increase in job stress but there was a shift in the reasons for job stress, indicating that factors directly related to teaching gained priority over external non-essential factors.

Contributions: This study, which analyzes teacher transformations within the first IB public schools in South Korea, is expected to meaningfully contribute as empirical evidence to dispel unnecessary misunderstandings and concerns among schools and teachers nationwide contemplating the adoption of IB programs, thereby addressing the multifaceted challenges encountered in the field.

Key words IB Authorization, IB Teacher, Epistemological belief, Job satisfaction, Teacher efficacy

Ⅰ. 서론

최근 한국 공교육에서는 거대한 패러다임 전환의 움직임이 시작되고 있다. 2017년부터 일부 교육청들(서울교육청, 제주교육청, 대구교육청, 충남교육청)에서 IB를 한국어화하여 공교육에 도입하는 방안을 검토하기 시작했고, 2019년에 제주교육청과 대구교육청이 IBO(IB본부)와 한국어화 협약각서를 체결하면서 IB의 공교육 도입이 본격화됐다(Lee, 2021). 대구와 제주에서 먼저 IB 후보학교가 생기기 시작하면서 기존의 공교육 수업과는 상당히 다른 교실수업 변화가 시작됐는데, 2025년 현재는 12개 시도교육청이 IB 교육을 관할 공립학교에 공식 도입하고 있고 IB 관심학교/후보학교/인증학교가 전국적으로 계속 증가하고 있다.

우리 공교육에 도입되고 있는 IB 교육의 성패는 수업을 직접 담당하는 교사에 달려 있다고 해도 과언이 아니다. 기존 교육 체제에서는 학교 수업에서 부족한 부분을 사교육에서 보완하거나 EBS 강의 혹은 인터넷 강의 등을 통해 손쉽게 보완할 길이 있었다. 그러나 IB 교육은 이제 막 도입되어 교사들이 전문성을 쌓아가는 시작 단계에 있기 때문에 IB 학교 교사 이외의 다른 리소스를 찾기 쉽지 않다. 인터넷에 IB 사교육에 대한 정보들도 간혹 있으나 이들은 대부분 국제학교나 외국인학교에서 영어로 IB 수업을 하는 한국 학생들을 대상으로 하는 경우라서 국내 공교육에 도입하는 IB 학교의 학생들에게 해당되는 내용이 아니다. 무엇보다 IB는 대부분 과목에서 학생들 각자 주변의 실생활과 관련된 관심사를 교과개념과 연계하여 탐구하는 과제를 해야 하다 보니, 대치동 1타 강사의 영향력보다 해당 학교의 담당 교사 피드백 비중이 훨씬 커지는 태생적 구조를 갖고 있다. 그러므로 기본적인 교과개념은 IB 교육에서나 우리 교육에서나 동일하지만, 평가 패러다임 자체가 교사와의 밀접한 상호작용에 기반하기 때문에 학교의 담당 교사 역할이 매우 중요하다.

그런데 교사의 IB 전문성은 연수를 받는다고 즉시 만들어지는 것이 아니다. IB 학교는 관심학

교에서 후보학교의 과정을 거쳐 최종 인증학교(IB 월드스쿨)가 되기까지 약 2년 내외의 시간이 걸린다. 수업이 본격적으로 바뀌기 시작하는 단계는 후보학교부터인데, 후보학교가 된다고 해도 단기간에 갑자기 수업이 완벽하게 전격 전환되는 것이 아니라 교사들이 연수를 받고 조금씩 수업 전환을 시도해 보는 과도기를 거쳐서 인증이 완료되기까지 약 2년 내외의 시간 동안 점진적으로 변화한다. 즉, 교사 연수를 받고 IB 수업을 진행하면서 IB 교사로 변화하는 과정은 어느 날 갑자기 A에서 B로 바뀌는 형태가 아니라, 스펙트럼 상에서 정도의 차이를 두고 변화하는 점진적 진화의 형태를 보인다는 것이다. IB 교사가 되는 과정은 "스스로 생각하는 힘"을 학생들에게 길러주기 위해 어떻게 가르치고 평가해야 할지 교사 스스로 상당히 많이 고민하고 연구하고 적용하는 비판적 창의적 사고 과정을 거치는 것이기 때문에 교사 자신이 누구보다 더 "IB 학습자"가 되는 과정이다. 해외의 유수 IB 학교 교사들도 기존 교육에 익숙한 상태에서 제대로 된 IB 수업이 편안해지기까지 정도의 차이가 있기는 하지만 대부분 시행착오를 거치며 몇 달 혹은 몇 년이 걸리기도 한다. 교사의 변화는 우선 교육 활동에서의 차이를 예상할 수 있고, 그 과정에서 느끼는 효능감, 만족도가 달라질 것을 짐작할 수 있으며, 이를 통해 지식과 앎에 대한 인식론적 신념의 변화도 생길 것으로 추정할 수 있다(OECD, 2017; Hofer & Pintrich, 1997). 그런데 IB 교육의 효과 및 영향에 대한 연구는 해외에서 많이 이루어져 왔고 국내에서도 최근 연구들이 보고되기 시작하고 있으나, 국내 공립학교에 도입된 IB 프로그램의 인증 전후 교사 변화를 분석한 연구는 찾아보기 어렵다.

따라서 본 연구는 IB 교육프로그램을 도입한 국내 공립학교에서 IB 수업이 본격화되기 전과 후에 동일한 교사들이 어떻게 변화하는지 분석하고, 이를 통해 IB 학교가 변화하는 과정, IB 교사가 되어가는 과정에 대한 이해를 넓히고 IB 교육을 시작하려는 학교와 교원들에게 고려해야 할 시사점을 제공하고자 한다.

II. 선행연구 분석

IB 프로그램을 도입하면 교사가 일방적인 지식 전달자에서 상호적인 학습 촉진자로 전환되는 것이 불가피하기 때문에 전통적인 교수법과 교사 정체성에 큰 전환을 요구한다(Walker & Bunnell, 2024). 특히 후보학교(Candidate School)에서 인증학교(Authorized School)로 전환되는 과정에서 여러 측면의 변화가 생길 것이라 짐작할 수 있다.

교사 분석을 위한 요인들을 파악하기 위해서는 TALIS(Teaching and Learning International Survey) 도구의 항목들을 참고할 수 있다. TALIS는 OECD에서 국가 간 비교를 위해 개발된 국제교원설문조사로 교원의 교수・학습활동과 그에 영향을 미치는 교직 환경에 대한 다양한 정보를 수집, 분석하는 데 목적이 있다. 이 도구에서 교원의 직무 만족도, 효능감, 교육활동 등은 IB 도입

전후 교사 변화를 분석하기 위해 유용한 요인으로 보인다. 다만 교육활동에 대해서는 TALIS에서 제시한 전 세계 교사 대상 공통 분석 요인에 더하여, 한국교육개발원의 교원종단연구설문 도구[1](최인희 외, 2019)에서 제시하고 있는 국내 공교육 상황 맥락을 반영한 요인들도 함께 고려할 필요가 있다. 우리 국가교육과정에서 제시하고 있는 성취기준에 대한 이해도나 교육과정 재구성 정도도 분석할 수 있을 것이고(최인희 외, 2019), IB 교사들에게 기대되는 수업 및 평가 활동도 살펴볼 수 있을 것이다(이혜정 외, 2019).

선행연구들은 대체적으로 IB 학생들 뿐 아니라 IB 교사들의 변화에 대해서도 긍정적으로 보고하고 있다. IB 프로그램은 교사 전문성 신장에 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 교사들은 협업 기반의 전문학습공동체 속에서 수업을 설계하고 실행하며, 자율성과 전문성을 인정받는 환경에서 직무 만족도와 교수 효능감을 높이게 된다고 보고되고 있다(May, 2018; Lopez, 2010; Kelly, 2020; IBO, 2019; Lee et al., 2022; Lee et al., 2024). Getchell(2010)도 미국 공립학교에서 PYP 도입이 교사의 교육철학에 보다 열정을 갖게 하고 교수 효능감 향상에도 긍정적인 영향을 미쳤다고 보고했다.

다만 일부 연구에서는 업무 증가로 인한 피로와 피드백 시간 부족이 직무 만족도를 저해하는 것으로 지적하기도 했다. Dickson, Perry & Ledger (2018)는 선행연구를 분석하여 IB 프로그램이 교수·학습에 미치는 영향을 분석했는데, 대다수의 연구가 IB 프로그램이 학생의 비판적 사고력과 글로벌 마인드를 길러주고 교사의 협업능력과 창의적 교수 역량을 증진시킨다고 보고하고 있으나, 수업 준비 및 평가 관련 일이 많고 각 나라의 국가교육과정과 IB 요구 사항을 같이 맞춰야 하는 문제로 인한 스트레스도 해결해야 할 과제라고 지적하고 있다. IB 도입 초기에 교사들은 문서 작업, 이중 교육과정 운영, 시간 부족 등으로 인한 높은 직무 스트레스를 경험하지만, 전반적으로 학생 행동 문제로 인한 스트레스는 낮고, 교실 분위기는 더 긍정적으로 변화하는 경향이 있다고 보고된 바 있다(Stillisano et al., 2011; Robertson, 2011; Lee et al., 2022).

한편 IB 교육 프로그램은 교사들로 하여금 학생 중심, 탐구 기반 수업을 지향하도록 이끌기 때문에 다양한 국가의 연구에서 구성주의적 인식론적 신념으로의 진화가 일관되게 보고되고 있다(Twigg, 2010; Getchell, 2010; Aksoy et al., 2024; 최미영, 2022; Lee et al., 2022). 인식론적 신념은 지식과 앎에 대한 관점으로, 지식의 본질이 상대적인지 절대적인지, 앎이란 교과서나 교사로부터 정해진 지식을 익히는 것인지 스스로의 맥락에서 구성하는 것인지, 지식이란 항상 맞는 사실인 것인지 변할 수 있는 유동적인 것인지 등 지식의 본질 및 앎과 배움에 대한 인식을 말한다(Hofer & Pintrich, 1997). 이러한 인식론적 신념은 수업과 평가를 어떻게 하고 무엇을 중시하는 패러다임인지에 따라 달라질 수 있다. 따라서 본 연구에서는 교사들의 인식론적 신념이 어떻게

1) 이하 'KEDI 도구'로 약칭하기로 함.

변화했는지도 분석해 보고자 한다.

이에 더하여 IB의 공교육 도입을 최초로 제안한 “대한민국의 시험(이혜정, 2017)”에서 IB 교육 패러다임 도입이 필요한 이유로 기존 한국 교육에서의 “지식을 집어넣는 교육”을 넘어 각자의 관점과 “생각을 꺼내는 교육”으로 바꿔야 하며 그 방법론으로 IB 공교육 시범 도입을 주장했기에, 본 연구에서도 학습하는 능력에 대한 인식으로서 지식을 ‘집어넣는 교육(수용적 학습)’과 생각을 ‘꺼내는 교육(비판적, 창의적 학습)’에 대한 교사의 인식을 분석하고자 한다. Hopfenbeck et al.(2020)에 의하면, IB 프로그램은 서구의 여러 논술형 교육과정 중에서도 특히 더 비판적 사고력을 증진시키는 프로그램이라고 분석하고 있는데, 이는 우리 교육이 단순히 논술형 평가로 형태만 바뀐다고 해서 비판적 사고력이 보장되는 것은 아니라는 점을 시사한다. Lee et al.(2015)과 이혜정(2014)은 주관식 논술형 시험으로 정성평가를 해도 사실상 자신의 생각을 포기하고 교수자의 관점을 그대로 따르는 우리 교육의 문제점을 비판하면서, 수용적 학습, 비판적 학습, 창의적 학습 능력을 구분하여 분석하였다. 이를 참고하여 본 연구에서도 수용적, 비판적, 창의적 학습 능력에 대한 교사의 인식을 확인하는 분석을 포함하고자 한다.

본 연구는 IB 교육 도입 전과 후의 교사 변화를 살펴보고자 하는 것이 목적이므로, 이상의 선행연구들에서의 이슈들이 국내 공립 IB 학교들에서는 어떻게 나타날지 실증적으로 확인해 보는 것이 필요하다. IB 후보학교 교사는 학교가 최종 인증될 때까지 연수에서 배운 것을 적용하여 자신의 수업을 설계하고 진행하며 평가하는 일련의 경험에서 시행착오를 통해 여러 인식과 활동들이 점진적으로 변화하는데, 이러한 변화를 분석하기 위해 기존에 개발된 설문 도구들을 참고하여 1) 인식론적 신념, 2) 직무 만족도, 3) 교사 효능감, 4) 학생 학습능력에 대한 인식, 5) 교육활동의 다섯 영역을 살펴보고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

IB 학교 인증 전후의 교사 집단 변화를 파악하기 위해 본 연구에서는 제주도교육청에서 최초로 IB 프로그램을 도입한 읍면지역의 P초등학교, T초등학교, P중학교, P고등학교의 4개 공립학교에서 IB 인증 전후 2년간을 분석했다. 1차년도 자료는 각 학교가 IB 후보학교(Candidate school)로 지정된 직후 수업 변화를 시도해 보려고는 하나 아직 제대로 수업 변화가 일어나지는 않은 초기 상태에서 수집되었고(2021년 여름), 2차년도 자료는 IB 인증(Authorization)이 완료되었거나(P고등학교) 완료되기 직전(나머지 학교)이라 수업 변화가 상당 부분 이루어진 상태에서 수집됐다

(2022년도 여름). 1차년도와 2차년도 모두 동일한 문항으로 구성된 설문지를 활용하였으며 해당 교사 전원을 모집단으로 간주하여 모바일 설문 링크를 배포하였고 응답에 자발적으로 동의한 교사만 참여하도록 안내하였다. 총 응답자는 1차년도 63명, 2차년도 92명이었는데 그 중 개인식별 번호를 입력하여 추적이 가능한 43명(초 16명, 중 15명, 고 12명) 교사를 본 연구의 대상으로 분석하였다. 이를 통해 동일한 집단의 인식, 태도, 및 교수활동 변화를 종단적으로 분석할 수 있는 기반을 마련했다.

2. 분석 요인

교사 변화를 다차원적으로 파악하기 위해 1) 인식론적 신념, 2) 직무 만족도, 3) 교사 효능감, 4) 학생 학습능력에 대한 인식, 5) 교육활동의 다섯 범주를 설정하였다.

1) 인식론적 신념

인식론적 신념은 박병기와 정영주(2012)의 SOPE-r 도구 중 ‘유연한 신념’ 20문항을 사용하여 측정하였다. 다양한 인식론적 신념에 관한 검사 도구 중 박병기・정영주(2012)의 도구를 선정한 이유는 지식과 앎의 본질뿐만 아니라 교수・학습에 관한 신념을 포괄적으로 다루고 있어 본 연구에 적합해 보였기 때문이다. 모든 문항은 4점 리커트 척도로 응답하도록 하였고, 점수가 높을수록 구성주의적, 상황 맥락적 인식론을 더 강하게 지지함을 의미한다. 본 연구에서 산출한 Cronbach's α는 .92(1차년도), .95(2차년도)로 매우 높은 신뢰도를 보였다.

2) 직무 만족도

직무 만족도는 OECD TALIS 2018 문항 가운데 ‘교직 만족도’(6문항)와 ‘직업 환경 만족도’(4문항)를 채택하고, 학교 풍토 차원의 ‘과업 스트레스’ 11문항을 추가하여 총 21문항으로 구성하였다. ‘교직 만족도’와 ‘직업 환경 만족도’의 문항은 4점 리커트 척도(매우 동의하지 않음, 동의하지 않음, 동의함, 매우 동의함)로 응답하도록 하였고, 점수가 높을수록 만족도가 높음을 의미한다. 3, 4, 7번 문항은 역코딩하여 분석했다. 과업 스트레스 항목은 ‘이 학교에서 직무를 생각했을 때 다음 사항들은 업무상 스트레스에 어느 정도의 원인이 됩니까?’라는 질문에 4점 리커트 척도(전혀 안 됨, 안 됨, 많이 됨, 아주 많이 됨)로 응답하도록 하였고 점수가 높을수록 스트레스가 크고, 만족도가 낮음을 나타내도록 처리하였다. 각 항목의 Cronbach's α는 교직 만족도 (1차년도: .83, 2차년도: .79), 직업 환경 만족도 (1차년도: .73, 2차년도: .80), 과업 스트레스 (1차년도: .85, 2차년도: .79)로 양호한 신뢰도를 보였다.

3) 교사 효능감

교사 효능감은 TALIS의 ‘학생참여’(4문항), ‘학급경영’(4문항), ‘교수 학습’(5문항)의 세 차원을 측정하도록 13문항을 선정하였다. 역시 4점 리커트 척도(할 수 없음, 조금 할 수 있음, 꽤 잘 할 수 있음, 매우 잘 할 수 있음)를 사용하였고, 점수가 높을수록 효능감이 높은 것으로 해석했다. 각 하위 차원의 Cronbach's α는 ‘학생참여’ (1차년도: .73, 2차년도: .78), ‘학급경영’ (1차년도: .83, 2차년도: .72), ‘교수 학습’ (1차년도: .82, 2차년도: .86)으로 나타났다.

4) 학생의 학습능력에 대한 교사 인식

교사의 학생 학습능력에 대한 인식은 Lee et al.(2015)의 문항을 따라 ‘수용적・비판적・창의적’ 학습능력에 대해 각 한 문항씩 10점 척도[2)]로 측정하였다. 점수가 높을수록 학생들이 해당 능력을 잘 발휘한다고 교사가 평가함을 의미한다. 그리고 ‘학생들의 자기표현 자율성 향상’에 대한 교사의 인식을 조사하였다. 4점 리커트 척도(전혀 그렇지 않다, 그렇지 않다, 그렇다, 매우 그렇다)를 사용하였고, 점수가 높을수록 학생들의 자기표현 자율성이 향상됐다고 인식하는 것으로 해석하였다.

5) 교육활동

교육활동 변인은 TALIS 문항의 ‘학교 환경에 대한 인식’(4문항), ‘교사의 협력 활동’(8문항), ‘평가의 적극성’(4문항)을 사용했다. ‘학교 환경에 대한 인식’의 경우 4점 리커트 척도(매우 동의하지 않음, 동의하지 않음, 동의함, 매우 동의함)를 사용하였고, 점수가 높을수록 학교가 변화에 능동적으로 대처하고 있다고 인식하는 것으로 해석되었다. ‘협력 활동’과 ‘평가의 적극성’의 경우 4점 리커트 척도(전혀 또는 거의 안 함, 가끔 함, 자주 사용함, 항상 또는 거의 항상 사용함)를 사용하였고 점수가 높을수록 교사들의 협력 활동이 활발하고, 평가활동이 적극적이라고 인식하는 것으로 해석되었다. 각 항목의 Cronbach's α는 ‘학교 환경에 대한 인식’(1차년도: .86, 2차년도: .90), ‘협력 활동’(1차년도: .80, 2차년도: .84), ‘평가의 적극성’(1차년도: .77, 2차년도: .81)의 신뢰도를 보였다.

한국교육개발원(최인희 외, 2019)에서 개발한 교원종단연구설문 도구도 활용하였는데, 여기에서는 교사들의 ‘성취기준 이해도’(4문항), ‘교육과정 재구성’(5문항) 문항을 사용했다. ‘성취기준 이해도’의 경우 4점 리커트 척도(그렇지 않다, 약간 그렇다, 대체로 그렇다, 매우 그렇다)로 측정되었고, 점수가 높을수록 교과 성취기준에 대한 이해도가 높은 것으로 이해되었다. ‘교육과정 재구성’도 4점 리커트 척도(거의 하지 않음, 가끔 함, 자주 함, 항상 함)로 측정되었는데, 점수가 높을수록

2) 본 연구에서 사용된 조사 도구들은 모두 선행연구에서 개발된 질문지를 활용했는데, 이 항목만 선행연구인 Lee et al.(2015)에 따라 10점 척도이고 나머지는 모두 해당 선행연구대로 4점 척도임.

교육과정을 적극적으로 재구성하는 것으로 해석되었다. 각 항목의 Cronbach's α는 '성취기준 이해도' (1차년도: .79, 2차년도: .78), '교육과정 재구성' (1차년도: .82, 2차년도: .81)으로 모두 양호한 신뢰도를 보였다.

또한 이혜정 외(2019)가 제안한 '학습자 중심 교육활동'(5문항), '지식 숙지(집어넣는) 교육'(4문항), '생각을 꺼내는 교육'(8문항) 항목도 추가하였다. 모든 항목은 4점 리커트 척도 (거의 하지 않음, 가끔 함, 자주 함, 항상 함)로 응답 받았고, Cronbach's α는 '학습자 중심 교육활동' (1차년도: .76, 2차년도: .82), '지식 숙지(집어넣는) 교육' (1차년도: .84, 2차년도: .78), '생각을 꺼내는 교육' (1차년도: .90, 2차년도: .91)으로 확인되었다. 점수가 높을수록 학습자 중심적, 지식 숙지 중심적, 생각을 꺼내는 교수활동을 적극적으로 실행하고 있음을 나타낸다.

KEDI 문항 중 교사의 '개별 학생 피드백'(5문항) 변인도 포함하였다. 이 문항들은 "선생님은 수업을 할 때 다음과 같은 일을 얼마나 자주 하십니까?"라는 질문에 대해, 교사들이 학생 개개인의 성취 수준과 학습 필요에 따라 수업 중 개별적으로 피드백하고 지원하는 활동의 빈도를 측정하기 위해 구성되었다. 사용된 4점 리커트 척도는 '전혀 또는 거의 하지 않음(1점)'부터 '항상 함(4점)'까지이며, 점수가 높을수록 교사가 학생 개별 특성을 반영하여 피드백을 제공하고 맞춤형 지원을 적극적으로 수행하고 있음을 의미한다. Cronbach's α는 1차년도 .76, 2차년도 .84로, 신뢰도 수준이 양호함을 보여준다.

교사의 평가활동은 KEDI 도구의 '학생 평가'(4문항), '과제 관련 활동'(3문항), '수행평가 유형'(7문항)의 세 요인을 통해 측정되었다. '학생 평가'는 교사가 평가 결과를 학생에게 제시할 때 성취 수준, 강점과 약점, 개선 방향, 이전 결과와의 비교 등 어떤 내용을 포함하는지를 묻는 문항으로 구성되었다. '과제 관련 활동'은 과제 채점 후 학생에게 수정 기회를 제공하거나, 과제를 수업자료로 활용하거나, 상담 및 진로지도에 활용하는 빈도를 측정하였다. '수행평가 유형'은 논서술형, 개인 및 소집단 프로젝트, 실험・실기, 토론, 포트폴리오 등 다양한 수행평가 방법의 활용 여부를 묻는 문항들로 구성되었다. 모든 문항은 4점 리커트 척도(전혀 또는 거의 하지 않음, 가끔 함, 자주 함, 항상 함)를 사용하였으며, 점수가 높을수록 교사가 세심한 평가를 실천하고, 과제 기반 활동을 적극적으로 활용하며, 다양한 수행평가 방법을 폭넓게 적용하고 있음을 의미한다. 각 요인의 신뢰도는 '학생 평가'(1차년도: .80, 2차년도: .67), '과제 관련 활동'(1차년도: .70, 2차년도: .86), '수행평가 유형'(1차년도: .62, 2차년도: .68)로 나타났다. '수행평가 유형' 요인의 경우, 초기 분석에서 내적 일관성이 비교적 낮게 산출되었으며, 이는 다양한 유형의 수행평가 활용 여부를 측정하는 구성 개념의 특성상 서로 이질적인 평가 방식이 포함되었기 때문으로 해석할 수 있다. 실제로 문항 간 동질성이 낮아 신뢰도가 .60 이하로 나타났고, 이에 따라 문항 간 상관이 가장 낮았던 '구술시험에 의한 평가' 문항을 제외하였다. 신뢰도가 다소 상승했음에도 기준치를 완전히 충족하지는 못했으나 해당 요인은 여전히 다양한 수행평가 방식의 활용 빈도를 반영하고 있다는

점에서 구성 타당도를 고려하여 분석에 포함하였다(Messick, 1989).

3. 자료 분석

수집된 자료는 R 통계 프로그램을 활용하여 대응표본 t-검정(Paired Samples t-test)을 실시하였다. 분석에 앞서 결측치와 극단값을 확인하였으며, 각 요인별 문항 점수를 평균하여 합성 점수를 산출하고, psych 패키지를 활용하여 신뢰도(Cronbach's α)를 검증하였다. Cronbach's α값이 .70 이상이면 수용 가능한 신뢰도로 해석된다(George & Mallery, 2003). 개인식별코드로 추적 확인하여 1차년도와 2차년도 설문 모두에 응답한 교사 43명의 응답을 기반으로 하여, 시점 간 평균 차이를 대응표본 t-검정을 통해 분석하였다.

IV. 연구 결과

1. 인식론적 신념은 유연하게 변화

IB 학교 인증 전후 교사들의 인식론적 신념은 구성주의적으로 보다 유연하게 변화되었다. 응답 평균은 1차년도 3.31에서 2차년도 3.53으로 통계적으로 유의미하게 향상되었다. 〈표 1〉, 〈표 2〉에 응답결과와 t-test 결과가 제시되어 있다.

〈표 1〉 IB 학교 인증 전후 교사의 인식론적 신념 조사 결과

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
1	잘 알려진 사실도 새로운 자료가 발견되면 다시 해석될 필요가 있다.	3.37	3.67	0.54	0.52
2	미래사회에 지식이 어떻게 변할지는 예측하기 힘들다.	3.19	3.51	0.66	0.67
3	동일한 현상도 보는 관점에 따라 다르게 파악된다.	3.56	3.67	0.50	0.57
4	아무리 좋은 이론도 새로운 사실이 발견되면 수정될 필요가 있다.	3.47	3.70	0.50	0.56
5	새로운 지식은 기존의 지식과 연계하여 이해해야 한다.	3.30	3.53	0.56	0.59
6	하나의 사실을 잘 이해하기 위해서는 다른 사실과의 연계성을 고려해야 한다.	3.47	3.67	0.55	0.57
7	공부에서 중요한 것은 개별적인 사실이나 지식들을 통합하여 이해하는 것이다.	3.30	3.58	0.56	0.59
8	전체적인 원리를 깨닫는 것이 자세한 사항들을 기억하는 것보다 중요하다.	3.12	3.26	0.63	0.73
9	일반인도 체계적인 사고를 통해 새로운 이론을 만들 수 있다.	3.23	3.47	0.48	0.70
10	일반인도 합리적인 작업을 통해 가치 있는 지식을 형성할 수 있다.	3.35	3.51	0.48	0.67
11	합리적으로 작업한다면 일반인들이 전문가보다 훌륭한 이론을 만들 수 있다.	3.12	3.26	0.59	0.76
12	일반인도 어떤 현상을 새롭게 해석하여 의미 있는 지식을 만들 수 있다.	3.23	3.44	0.48	0.70
13	전문가가 쓴 교과서라도 틀린 부분은 없는지 잘 살펴보아야 한다.	3.51	3.65	0.51	0.65

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
14	노벨상을 받은 학자의 이론이라도 문제점은 없는지 비판적으로 검토할 필요가 있다.	3.42	3.60	0.50	0.66
15	어떤 지식이 옳고, 그른가는 결국 각 개인이 그 지식을 비판적으로 판단해서 결정해야 한다.	3.02	3.47	0.67	0.70
16	각 개인은 비판적인 판단을 통해 옳은 이론을 스스로 선택해야 한다.	3.12	3.40	0.50	0.76
17	공부는 꾸준히 노력해서 지식을 넓혀가는 과정이다.	3.26	3.40	0.58	0.79
18	공부는 천천히 지식을 다져가는 과정이다.	3.30	3.49	0.56	0.70
19	공부는 서두르지 않고 학습내용에 대한 이해의 깊이를 더해가는 과정이다.	3.40	3.63	0.49	0.54
20	공부는 하면 할수록 배워야 할 것이 더 많아지는 과정이다.	3.53	3.72	0.55	0.63
	"유연한 인식론적 신념" 평균	**3.31**	**3.53**	**0.35**	**0.47**

〈표 2〉 IB 학교 인증 전후 교사의 인식론적 신념 변화 t-test 결과

요인	집단	표본 수	평균	표준편차	α	t	p
유연한 인식론 신념	1차년도	43	3.31	0.35	0.92	-4.08	0.00***
	2차년도	43	3.53	0.47	0.95		

Note. α = Cronbach's Alpha, *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

2. 과업 스트레스 증가했으나 스트레스 원인 순위는 변화

직무 만족도는 하위영역 ①교직 만족도〈표 3〉 ②직업 환경 만족도〈표 4〉 ③과업 스트레스〈표 5〉로 측정되었다. 교직 만족도, 직업환경 만족도는 1차년도와 2차년도가 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나, 교사 과업 스트레스는 1차년도 평균 2.20점에서 2차년도 2.63으로 상승했으며 이 변화는 통계적으로 유의미하다〈표 6〉.

〈표 3〉 IB 학교 인증 전후 교사의 교직 만족도 조사 결과

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
1	교직은 단점보다 장점이 훨씬 많다.	3.30	3.21	0.60	0.71
2	다시 선택할 수 있다 해도 나는 교사라는 직업을 택할 것이다.	3.00	2.98	0.72	0.86
3	교사가 되기로 결심 했던 것이 후회된다.	3.28	3.16	0.77	0.90
4	다른 직업을 선택하는 것이 더 좋았을지도 모른다.	2.98	2.84	0.77	0.87
5	가르치는 일이 이 사회에서 가치있는 일로 평가되고 있다고 생각한다.	2.93	2.81	0.77	0.93
6	대체로 나의 직업에 만족한다.	3.23	3.19	0.53	0.66
	"교직 만족도"평균	**3.12**	**3.03**	**0.51**	**0.67**

〈표 4〉 IB 학교 인증 전후 교사의 직업 환경 만족도 조사 결과

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
7	가능하다면 나는 다른 학교로 전근을 가고 싶다.	2.84	2.56	0.69	0.98
8	나는 이 학교에서 일하는 것이 즐겁다.	3.12	2.98	0.54	0.77
9	나는 우리 학교가 근무하기에 좋은 곳이라고 추천하고 싶다.	3.00	2.79	0.69	0.83
10	이 학교에서의 나의 업무 결과에 만족한다.	3.12	3.09	0.59	0.65
	“직업 환경 만족도”평균	**3.02**	**2.85**	**0.47**	**0.65**

〈표 5〉 IB 학교 인증 전후 교사의 과업 스트레스 조사 결과

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
11	과도한 수업 준비	2.30	**3.14*****	0.83	0.80
12	과도한 수업 시간	2.02	2.35*	0.89	0.81
13	과도한 채점 업무	2.19	2.77**	1.07	1.02
14	과도한 행정업무	**2.44**	2.49	1.03	1.10
15	결근한 교사로 인한 추가적인 업무	1.53	1.95**	0.74	1.02
16	학생들의 학업성취도에 대한 책임	2.35	**3.14*****	0.84	0.83
17	교실에서의 질서 유지	**2.58**	2.51	0.93	1.08
18	학생으로부터의 위협 또는 언어 폭력	1.84	2.07	1.02	1.06
19	교육지원청, 시도교육청 또는 교육부 등 관련 기관으로 부터의 제반 요구 조건 대응	**2.44**	2.84**	0.98	0.84
20	학부모 또는 보호자의 민원 대응	2.33	2.77**	0.92	1.04
21	학습부진 학생 지원	2.19	**2.91*****	0.70	0.78
	“과업 스트레스”평균	**2.20**	**2.63**	**0.57**	**0.54**

Note. 2차년도 응답과 1차년도 응답 차이의 문항별 통계적 유의미성 $*p<0.05$, $**p<0.01$, $***p<0.001$

다만 〈표 5〉에서 주목할 점은 IB 학교 인증 전후로 교사들이 느끼는 과업 스트레스의 주된 원인이 변화하였으며, 각 문항에 대한 응답 평균값의 분포 또한 달라졌다는 점이다. 1차년도에 교사들이 느낀 주요 과업 스트레스 원인은 평균값이 큰 순으로 1위가 ‘교실에서의 질서 유지(2.58)’, 2위가 ‘과도한 행정업무(2.44)’와 교육당국(교육지원청, 시도교육청 또는 교육부 등 관련 기관)의 제반 요구 조건 대응(2.44)[3])’으로, 티칭 외적인 요인들이 스트레스의 상위 원인을 차지하고 있었다. 반면 2차년도 설문 결과에서는 ‘학생들의 학업성취도에 대한 책임감(3.14)’과 ‘과도한 수업 준비(3.14)’가 1위이고, 다음이 ‘학습부진 학생 지원(2.91)’으로 나타났다. 2차년도의 상위 세 가지 스트레스 원인은 1차년도에 비해 가장 유의미하게 증가한 부분으로, IB 도입 후의 교사들은 IB 도입

3) 참고로 〈표 5〉의 문항에서 14)번과 19)번은 비슷해 보이지만 14)번 ‘과도한 행정업무’는 교내에서의 통상적인 행정업무를 말하고 19)번은 학교 밖의 교육당국(교육지원청, 시도교육청 또는 교육부 등 관련 기관)으로부터의 제반 요구 조건 대응을 의미함.

이전보다 ‘학생들의 학업성취도에 대한 책임감(t=5.67, p〈0.001)’, ‘과도한 수업 준비(t=5.94, p〈0.001)’, ‘학습부진 학생 지원(t=5.36, p〈0.001)’ 등 티칭 직결된 부분에서 1차년도보다 더 큰 스트레스를 느끼면서 우선적으로 신경을 쓰고 있다는 것이다. 다만 1차년도 상위 스트레스 원인 중 ‘교실내 질서 유지’와 교내의 ‘과도한 행정 업무’는 증가하지 않았다. ‘교실내 질서 유지’ 부분은 오히려 줄었지만 통계적으로 유의미하지 않다. ‘교육당국 요구 대응, 학부모 민원 대응, 과도한 채점 업무, 과도한 수업시간, 결근한 교사로 인한 추가 업무’를 스트레스 원인이라고 인식하는 경향은 통계적으로 유의미한 증가를 보였다〈표 5〉.

〈표 6〉 IB 학교 인증 전후 교사 직무 만족도 요인 변화 t-test 결과

요인	집단	표본 수	평균	표준편차	α	t	p
교직만족도	1차년도	43	3.12	0.51	0.83	1.35	0.18
	2차년도	43	3.03	0.67	0.89		
직업 환경 만족도	1차년도	43	3.02	0.47	0.73	1.92	0.06
	2차년도	43	2.85	0.65	0.80		
과업 스트레스	1차년도	43	2.20	0.57	0.85	-5.89	0.00***
	2차년도	43	2.63	0.54	0.79		

Note. α = Cronbach's Alpha, *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

3. 교사 효능감(학생참여, 학급경영, 교수・학습) 향상

교사 효능감의 하위영역은 ① 학생참여 ② 학급경영 ③ 교수・학습 영역으로 나뉘어 분석되었다. 본 연구에 참여한 교사들의 학생참여 영역 효능감은 1차년도 평균 2.82에서 2차년도 3.23으로 크게 향상된 것으로 나타났으며 이는 통계적으로 유의미한 변화이다〈표 7〉, 〈표 10〉. 두 번째 하위영역인 학급경영은 학습에 방해되는 환경적 요소를 통제(예, 교실에서 방해되는 행동을 통제하기)하는 등의 능력을 스스로 평가하도록 하는 문항으로 구성되었는데, 1차년도 평균 2.70에서 2차년도 3.20으로 상승하며 ‘잘 할 수 있음’ 이상의 효능감을 가진 것으로 나타났고, 표준편차는 1차년도 0.54에서 2차년도 0.46으로 교사 간 개인차는 줄어들었다〈표 8〉. 이와 같은 변화는 통계적으로 유의미하다〈표 10〉. 세 번째 하위영역 교수・학습은 학생의 인지적 역량개발을 위해 교사로서 필요한 일반적인 능력(예, 학생들을 위해 좋은 문제 만들기)을 평가하도록 하는 문항으로 구성되었는데. 1차년도 평균 2.79에서 2차년도 3.26으로 교수-학습에 대한 효능감이 ‘잘할 수 있음’ 이상으로 향상되었으며 통계적으로 유의미한 차이를 보였고, 표준편차는 1차년도 0.53에서 2차년도 0.47로 교사 간 개인차는 줄어들었다〈표 9〉, 〈표 10〉.

〈표 7〉 IB 학교 인증 전후 교사 효능감(학생 참여) 조사 결과

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
1	학생들에게 학업을 잘 해내고 있다는 믿음 주기	2.93	3.42	0.70	0.54
2	학생들이 배움을 가치 있게 여기도록 돕기	3.00	3.60	0.62	0.54
3	학업에 관심 없는 학생들에게 동기 부여하기	2.67	2.81	0.61	0.76
4	학생들이 비판적으로 사고할 수 있도록 돕기	2.67	3.09	0.61	0.65
	"학생참여" 평균	**2.82**	**3.23**	**0.47**	**0.49**

〈표 8〉 IB 학교 인증 전후 교사 효능감(학급 경영) 조사 결과

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
5	교실에서 방해되는 행동을 통제하기	2.47	3.12	0.70	0.63
6	학생들의 행동에 대한 기대를 명확히 하기	2.84	3.40	0.69	0.54
7	학생들이 학급규칙을 따르도록 만들기	2.65	3.19	0.69	0.63
8	방해가 되거나 시끄러운 학생을 진정시키기	2.84	3.09	0.57	0.68
	"학급경영" 평균	**2.70**	**3.20**	**0.54**	**0.46**

〈표 9〉 IB 학교 인증 전후 교사 효능감(교수 · 학습) 조사 결과

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
9	학생들을 위해 좋은 문제 만들기	2.72	3.19	0.70	0.63
10	다양한 평가 전략을 사용하기	2.63	3.19	0.66	0.66
11	학생들이 잘 이해하지 못할 때 다른 방식으로 설명해 주기	3.00	3.37	0.65	0.54
12	수업 시간에 다양한 교수 전략을 사용하기	2.70	3.23	0.67	0.57
13	디지털기술(예: 컴퓨터, 태블릿, 전자칠판)을 활용하여 학생들의 학습을 지원하기	2.88	3.33	0.76	0.57
	"교수 · 학습" 평균	**2.79**	**3.26**	**0.53**	**0.47**

〈표 10〉 IB 학교 인증 전후 교사 효능감 요인 변화 t-test 결과

요인	집단	표본 수	평균	표준편차	α	t	p
학생참여	1차년도	43	2.82	0.47	0.73	-6.52	0.00***
	2차년도	43	3.23	0.49	0.78		
학급경영	1차년도	43	2.70	0.54	0.83	-5.68	0.00***
	2차년도	43	3.20	0.46	0.72		
교수학습	1차년도	43	2.79	0.53	0.82	-7.13	0.00***
	2차년도	43	3.26	0.47	0.86		

Note. α = Cronbach's Alpha, *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

4. 교사 인식: 학생들의 수용적, 비판적, 창의적 학습능력 향상

Lee et al.(2015)의 문항을 참고하여 교사들이 인지하고 있는 학생들의 수용적, 비판적, 창의적 학습능력에 대해 10점 척도로 질문했는데, 1차년도보다 2차년도에 모든 영역에서 학생들의 학습능력에 대한 교사 인식이 통계적으로 유의미하게 향상되었다〈표 11〉, 〈표 12〉. 아울러 주관식이라 하더라도 성적이 높을수록 사실상 교사의 관점을 그대로 따르는 문제를 제기한(이혜정, 2014; Lee et al., 2015) 한국 교육의 맥락을 고려하여 추가 질문도 해봤는데〈표 13〉, 논술형 시험이나 과제일 경우 학생 자신의 생각이 교사의 생각과 다를지라도 학생 자신의 생각을 시험이나 과제에 작성하는지에 대한 질문에 대해 1차년도보다 2차년도 교사들이 그렇다고 응답한 경향이 높았고 〈표 13〉, 이 차이는 통계적으로 유의미했다〈표 14〉.

〈표 11〉 학생들의 학습능력에 대한 IB 학교 인증 전후 교사 인식 조사 결과

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
다음 세 영역에서 내가 가르치는 학생들을 평가해 주십시오.					
24	수용적 학습 능력(교사의 설명을 잘 이해하고 암기 할 수 있는 능력)	6.51	7.26	1.91	1.40
25	비판적 학습 능력(배우는 내용을 그대로 받아들이기 보다 다른 관점에서 생각하고 분석할 수 있는 능력)	5.77	6.63	2.00	1.65
26	창의적 학습 능력(배운 내용을 넘어 창의적인 생각을 할 수 있는 능력)	6.07	6.95	2.33	1.79

〈표 12〉 학생들의 학습능력에 대한 IB 학교 인증 전후 교사 인식 변화 t-test 결과

요인	문항번호	집단	표본 수	평균	표준편차	t	p
수용적 학습능력	24	1차년도	43	6.51	1.91	-2.48	0.02*
		2차년도	43	7.26	1.40		
비판적 학습능력	25	1차년도	43	5.77	2.00	-3.38	0.00**
		2차년도	43	6.63	1.65		
창의적 학습능력	26	1차년도	43	6.07	2.33	-2.84	0.01*
		2차년도	43	6.95	1.79		

Note. α = Cronbach's Alpha, *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

〈표 13〉 학생들의 자기표현 자율성 향상에 대한 IB 학교 인증 전후 교사 인식 조사 결과

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
27	우리 학교 학생들은 논술형 시험이나 과제일 경우, 학생 자신의 생각이 교사의 생각과 다를지라도 학생 자신의 생각을 시험이나 과제에 작성한다.	2.58	2.98	0.63	0.71

〈표 14〉 학생들의 자기표현 자율성 향상에 대한 IB 학교 인증 전후 교사 인식 차이 t-test 결과

요인	문항번호	집단	표본 수	평균	표준편차	t	p
자기표현 자율성	27	1차년도	43	2.58	0.63	-3.28	0.00**
		2차년도	43	2.98	0.71		

Note. α = Cronbach's Alpha, *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

5. 교육 활동: 긍정적 변화

1) 학교환경, 교사간 협력활동, 평가의 적극성에 대한 인식 향상

학교 환경에 대한 인식에서 문항 1~4를 통해 교사들은 1차년도(3.36)보다 2차년도(3.62)에 동료 교사들이 변화에 더 능동적으로 적응하고 대처하고 있는 것으로 응답하였는데〈표 15〉 이 변화는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다〈표 18〉. 교사의 협력 활동 요인에서도 1차년도 평균 2.53에 비해 2차년도 평균 3.11로 응답 값이 모든 문항에서 크게 향상되었다〈표 16〉. 이 변화 역시 통계적으로 유의미한 것으로〈표 18〉 앞서 학교 환경에 대한 인식 문항에서 언급한 교사 공동체 협력적인 문화 인식과 일맥상통한 결과라 볼 수 있다. 또한 교사들은 다양한 평가 방법들은 얼마나 자주 사용하는지 묻는 질문에 대해 1차년도 평균 2.70에서 2차년도 평균 3.00으로 응답하여, 모든 문항에서 평가 적극성이 향상된 것으로 나타났다〈표 17〉. 요약하면, 학교환경에 대한 인식, 교사간 협력활동, 평가의 적극성 하위 요인들에 대해 교사들의 응답값은 1차년도보다 2차년도에 통계적으로 유의미하게 향상되었다〈표 18〉.

〈표 15〉 IB 학교 인증 전후 교사의 교육 활동 (학교 환경에 대한 인식)

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
이 학교의 대다수 교사는 …					
1	이 학교의 대다수 교사들은 수업에 관한 새로운 아이디어를 개발하기 위해 노력한다.	3.58	3.79	0.50	0.41
2	이 학교의 대다수 교사들은 변화에 개방적이다.	3.33	3.53	0.57	0.59
3	이 학교의 대다수 교사들은 문제 해결을 위해 새로운 방법을 모색한다.	3.35	3.58	0.53	0.63
4	이 학교의 대다수 교사들은 새로운 아이디어를 적용하기 위하여 서로에게 실제적인 지원을 한다.	3.19	3.58	0.59	0.59
	“학교 환경에 대한 인식” 평균	**3.36**	**3.62**	**0.46**	**0.49**

〈표 16〉 IB 학교 인증 전후 교사의 교육 활동 (교사의 협력 활동)

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
5	한 학급에서 한 팀을 이루어 공동으로 수업하기	2.12	2.56	0.96	1.03
6	다른 교사들의 수업을 관찰하고 피드백 제공하기	2.21	2.86	0.67	0.86
7	다른 학급 및 학년 간의 공동 활동(예: 프로젝트)에 참여하기	2.14	2.63	0.77	0.98
8	수업교재를 동료들과 교환하기	2.33	3.12	0.87	0.85
9	특정 학생들의 학습 발달에 관해 토의하기	2.95	3.37	0.75	0.82
10	학생들의 향상 과정을 평가하기 위한 공통 평가 기준을 확립하기 위해 우리 학교의 다른 교사들과 협력하기	2.42	3.16	0.85	0.75
11	동학년 또는 동교과 협의회에 참석하기	3.07	3.63	0.80	0.66
12	협력적 전문 학습 활동에 참여하기	3.02	3.53	0.74	0.70
	“교사의 협력 활동” 평균	**2.53**	**3.11**	**0.52**	**0.58**

〈표 17〉 IB 학교 인증 전후 교사의 교육 활동 (평가 적극성)

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
13	나는 나만의 평가방식으로 학생을 평가한다.	2.84	3.09	0.78	0.81
14	학생의 과제에 성적(예: 점수 또는 등급)과 더불어 의견을 적어준다.	2.47	2.86	0.91	0.89
15	학생들이 자신의 학습 과정을 스스로 평가하게 한다.	2.60	2.86	0.82	0.86
16	학생들이 특정 과제를 수행하는 것을 관찰하고 신속한 피드백을 제공한다.	2.88	3.19	0.73	0.79
	“평가 적극성” 평균	2.70	3.00	0.62	0.67

〈표 18〉 IB 학교 인증 전후 교사의 학교 환경, 교사간 협력활동, 평가의 적극성에 대한 인식 요인 변화 t-test 결과

요인	집단	표본 수	평균	표준편차	α	t	p
학교환경에 대한 인식	1차년도	43	3.36	0.46	0.86	-3.43	0.00**
	2차년도	43	3.62	0.49	0.90		
교사들의 협력활동	1차년도	43	2.53	0.52	0.80	-7.47	0.00***
	2차년도	43	3.11	0.58	0.84		
평가의 적극성	1차년도	43	2.70	0.62	0.77	-3.30	0.00**
	2차년도	43	3.00	0.67	0.81		

Note. α = Cronbach's Alpha, *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

2) 성취기준 이해도 향상 및 교육과정 재구성 증가

교사들은 담당 교과의 성취기준과 성취기준들이 서로 어떻게 연결되어 있는지 이해하고 있는가에 대해, 1차년도에 비해 2차년도에는 모든 문항에서 긍정 응답이 크게 향상되어 교사들이 성취기준에 대한 이해가 상당히 높아졌음을 알 수 있다〈표 19〉. 교육과정 재구성에 관해서도 모든 문항에서 교사들의 재구성 적극성이 1차년도 응답에 비해 2차년도에 크게 향상되었다〈표 21〉. 이상 두 요인의 1차년도와 2차년도의 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다〈표 20〉, 〈표 22〉.

〈표 19〉 IB 학교 인증 전후 교사들의 성취기준 이해도 인식

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
36	담당 교과의 성취기준을 잘 안다.	3.12	3.58	0.73	0.54
37	담당 교과의 성취기준들이 어떻게 연결되어 있는지 잘 안다.	2.98	3.53	0.74	0.55
38	담당 학년 내 여러 교과들 간의 성취기준이 어떻게 연결되어 있는지 잘 안다.	2.16	2.77	1.04	1.02
39	담당 교과의 학년 간 성취기준이 어떻게 연결되어 있는지 잘 안다.	2.60	3.16	0.85	0.61
	“성취기준 이해도”평균	**2.72**	**3.26**	**0.67**	**0.55**

〈표 20〉 IB 학교 인증 전후 교사들의 성취기준 이해도 요인 변화 t-test 결과

요인	집단	표본 수	평균	표준편차	α	t	p
성취기준 이해도	1차년도	43	2.72	0.67	0.79	-5.26	0.00***
	2차년도	43	3.26	0.55	0.78		

Note. α = Cronbach's Alpha, *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

〈표 21〉 IB 학교 인증 전후 교사들의 교육과정 재구성 정도

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
41	교과서의 내용을 생략하거나 압축한다.	2.67	3.12	0.92	0.93
42	교과서 단원 또는 차시의 순서를 바꾼다.	2.88	3.30	0.88	0.89
43	교과서 단원 또는 차시를 연계·통합한다	2.79	3.35	0.91	0.78
44	교과서 이외의 부교재나 참고자료를 활용한다.	3.09	3.63	0.84	0.66
45	다른 교과의 학습내용과 연계한다.	2.33	2.86	0.94	0.94
	“교육과정 재구성”평균	**2.75**	**3.25**	**0.69**	**0.64**

〈표 22〉 IB 학교 인증 전후 교사들의 교육과정 재구성 요인 변화 t-test 결과

요인	집단	표본 수	평균	표준편차	α	t	p
교육과정 재구성	1차년도	43	2.75	0.69	0.82	-5.63	0.00***
	2차년도	43	3.25	0.64	0.81		

Note. α = Cronbach's Alpha, *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

3) 교수법 변화: 학습자중심수업, 집어넣는 수업, 꺼내는 수업 모두 향상

수업 방식에 대해서 1차년도보다 2차년도에 교사가 지식을 집어넣는 수업 유형에서는 유의미한 변화가 없었으나〈표 24〉, 2차년도 교사들은 보다 더 학습자중심수업을 하고〈표 23〉 보다 더 학생 각자의 생각을 꺼내는 수업을 했으며〈표 25〉, 이 향상은 통계적으로 유의미했다〈표 26〉.

〈표 23〉 IB 학교 인증 전후 교사들의 교수법: 학습자중심수업

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
47	학생들이 요즘 무엇에 관심이 있는지 조사한다.	2.35	2.88	0.87	0.79
48	학생들이 수업에 몰입하게 할 방법을 연구한다.	3.23	3.51	0.61	0.67
49	학생들의 교실 밖 경험을 수업에서 연계할 방법을 연구한다.	2.95	3.44	0.75	0.59
50	학생들의 수준별로 서로 다른 학습내용을 제공하기 위한 전략을 세운다.	2.40	2.91	0.79	0.84
51	수업내용이나 진도를 조정하기 위하여 학생들에게 의견을 묻는다.	2.37	2.95	0.90	0.90
	“학습자 중심 교육활동”평균	**2.66**	**3.14**	**0.57**	**0.59**

〈표 24〉 IB 학교 인증 전후 교사들의 교수법: 지식 숙지(집어넣는) 교육활동

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
52	나는 학생들에게 학습내용을 강의로 전달한다.	2.44	2.51	0.63	0.74
53	나는 학생들에게 교과서의 내용을 자세하게 설명한다.	2.28	2.19	0.83	0.85
54	나는 개념이나 이론을 학생들에게 적극적으로 설명한다.	2.72	2.95	0.88	0.75
55	나는 학생들에게 핵심개념들을 명료하게 요약・정리해준다.	2.86	3.14	0.89	0.71
	“지식 숙지(집어넣는) 교육활동”평균	**2.58**	**2.70**	**0.67**	**0.59**

〈표 25〉 IB 학교 인증 전후 교사들의 교수법 변화: 생각을 꺼내는 교육활동

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
56	내 수업에서 학생들은 문제에 대한 해결책을 찾거나 산출물을 만드는 활동(개인/소그룹)을 한다.	2.95	3.26	0.82	0.69
57	나는 과제나 프로젝트를 통해 학생들에게 학습내용을 가르친다.	2.84	3.19	0.81	0.63
58	나는 학생들에게 완성하는 데 2주 이상 걸리는 과제나 프로젝트(개인/소그룹)를 부여한다.	2.07	2.67	0.91	1.04
59	내 수업에서 학생들은 스스로 필요한 자료를 수집하고 조사하도록 요구 받는다.	2.60	3.05	0.90	0.79
60	나는 학생들이 자유롭게 많은 아이디어를 내도록 지도한다.	2.98	3.35	0.80	0.65
61	내 수업에서 학생들은 학습내용에 대한 자신의 생각을 설명할 기회를 갖는다.	2.93	3.37	0.77	0.69
62	내 수업에서 학생들은 다른 친구의 의견에 동의하거나 반대할 기회를 갖는다.	2.63	3.19	0.85	0.79
63	나는 학생들이 개념이나 현상을 비판적으로 분석하도록 요구한다.	2.44	3.21	0.77	0.74
	“생각을 꺼내는 교육활동”평균	**2.68**	**3.16**	**0.64**	**0.60**

〈표 26〉 IB 학교 인증 전후 교사의 교육 활동 유형 요인 변화 t-test 결과

요인	집단	표본 수	평균	표준편차	α	t	p
학습자 중심 교육활동	1차년도	43	2.66	0.57	0.76	-7.42	0.00***
	2차년도	43	3.14	0.59	0.82		
집어넣는 교육활동	1차년도	43	2.58	0.67	0.84	-1.22	0.23
	2차년도	43	2.70	0.59	0.78		

요인	집단	표본 수	평균	표준편차	α	t	p
꺼내는 교육활동	1차년도	43	2.68	0.64	0.90	-5.82	0.00***
	2차년도	92	3.16	0.60	0.91		

Note. α = Cronbach's Alpha, *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

4) 개별화 수업 및 피드백 향상

1차년도보다 2차년도 교사들이 학생들에게 개별화된 맞춤형 지원을 더 하는 것으로 나타났다〈표 27〉. 흥미로운 점은 1차년도 교사 다수는 성취 수준이 높은 학생(2.00)보다는 낮은 학생(2.67)에게 개별화된 지원을 더 했었는데 2차년도에는 성취수준이 높은 학생들(2.67)에게도 개별화 지원을 한다는 응답이 상당히 증가되었다는 점이다. 한편 학생들의 활동에 대한 교사의 피드백 방법을 묻는 문항에 대해 1차년도에 응답자들은 주로 전체 학생에게 구두로 간단한 의견을 제시하거나(2.95) 개별 학생에게 구두나 서면으로 간단한 의견을 주로 제시하는 것(2.74)으로 나타난 반면, 2차년도에는 각 문항에 제시된 5가지 피드백 방법에서 모두 긍정 응답이 크게 향상 되어 교사들이 다양한 피드백 방법을 사용하고 있는 것으로 나타났다〈표 28〉. 이러한 변화는 통계적으로도 유의하다〈표 29〉.

〈표 27〉 IB 학교 인증 전후 교사들의 개별화된 교육활동 정도

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
69	수업이나 활동에서 배제되는 학생들이 있는지 살핀다.	3.49	3.51	0.67	0.63
70	일부 학생들이 수업을 따라오는데 어려움이 있다면 개별적인 도움을 제공한다.	3.07	3.02	0.77	0.74
71	성취수준에 따라서 수업 내용과 활동을 다르게 제공한다.	2.30	2.67	0.86	0.97
72	성취수준이 높은 학생들을 개별적으로 지원한다.	2.00	2.67	0.69	0.84
73	성취수준이 낮은 학생들을 개별적으로 지원한다.	2.67	2.88	0.84	0.79
	개별화된 교육활동	**2.71**	**2.95**	**0.55**	**0.63**

〈표 28〉 IB 학교 인증 전후 교사들의 피드백 방법

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
74	전체 학생에게 우수 사례 제시 및 공유	2.56	3.14	0.91	0.74
75	전체 학생에게 구두로 간단한 의견 제시	2.95	3.35	0.72	0.61
76	개별 학생에게 점수(등급) 제시	2.16	2.91	1.09	1.00
77	개별 학생에게 구두나 서면으로 간단한 의견 제시	2.74	3.28	0.88	0.63
78	개별 학생에게 자세한 첨삭지도 제공	2.37	2.86	0.93	0.86
	피드백 방법	**2.56**	**3.11**	**0.63**	**0.55**

〈표 29〉 IB 학교 인증 전후 교사들의 개별화된 교육활동 및 피드백 방법 변화 t-test 결과

요인	집단	표본 수	평균	표준편차	α	t	p
개별화된 교육활동	1차년도	43	2.71	0.55	0.76	-3.74	0.00***
	2차년도	43	2.95	0.63	0.84		
피드백 방법	1차년도	43	2.56	0.63	0.72	-5.46	0.00***
	2차년도	43	3.11	0.55	0.75		

Note. α = Cronbach's Alpha, *$p<0.05$, **$p<0.01$, ***$p<0.001$

5) 학생평가, 과제관련 활동, 수행평가 유형 변화

학생에게 제시하는 평가 결과 내용에 대해서는, 잘한 부분과 부족한 부분, 성취도, 개선 방향, 변화 정도 등을 1차년도(2.72)에 비해 2차년도(3.13)에 더 많이 포함시키는 것으로 나타났다〈표 30〉. 과제를 채점한 후 수정할 기회 주기, 진로지도에 과제 수행 결과 활용하기, 과제를 수업자료로 활용하기 모두 1차년도 평균 2.36에서 2차년도 평균 2.84로 향상되었다〈표 31〉. 수행평가 다양성도 1차년도보다 2차년도에 모든 유형에서 통계적으로 유의미하게 증가하였다〈표 32〉, 〈표 33〉.

〈표 30〉 IB 학교 인증 전후 교사들의 학생평가 내용

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
83	평가 기준에 근거하여 성취한 정도(성적 결과)	2.93	3.49	0.99	0.55
84	잘한 부분과 부족한 부분	2.86	3.26	0.86	0.69
85	개선을 위한 방향	2.74	3.12	0.90	0.63
86	이전의 과제나 시험결과와 비교 하였을 때, 달라진 정도	2.33	2.65	0.75	0.84
	“학생평가 내용” 평가	**2.72**	**3.13**	**0.69**	**0.49**

〈표 31〉 IB 학교 인증 전후 교사들의 과제관련 교육활동

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
87	채점 후에 학생들이 스스로 과제를 수정할 기회를 준다.	2.51	2.84	1.01	0.97
88	학생들이 제출한 과제를 수업자료로 활용한다.	2.33	2.88	0.84	0.91
89	학생들의 과제 수행 결과를 학생/학부모 상담이나 진로지도에 활용한다.	2.23	2.81	0.78	0.91
	“과제관련 교육활동” 평균	**2.36**	**2.84**	**0.70**	**0.82**

〈표 32〉 IB 학교 인증 전후 교사들의 수행평가 유형

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
90	논서술형평가	2.65	3.47	0.81	0.59
91	개인별 프로젝트 과제(연구보고서 작성, 산출물 제작 등)	2.51	3.21	0.83	0.77

설문 문항		평균		표준편차	
		1차년도	2차년도	1차년도	2차년도
92	소집단별 프로젝트 과제(연구보고서 작성, 산출물 제작 등)	2.28	2.86	0.91	0.94
93	실험/실습/실기에 의한 평가	2.30	2.67	0.99	1.02
94	토론에 의한 평가	1.77	2.35	0.78	0.95
96	포트폴리오 평가	2.74	2.84	1.05	0.95
	"수행평가 유형" 평균	**2.38**	**2.90**	**0.53**	**0.55**

〈표 33〉 IB 학교 인증 전후 교사들의 평가 내용 요인 변화 t-test 결과

요인	집단	표본 수	평균	표준편차	α	t	p
학생평가 내용	1차년도	43	2.72	0.69	0.80	-4.24	0.00***
	2차년도	43	3.13	0.49	0.67		
과제관련 교육활동	1차년도	43	2.36	0.70	0.70	-4.97	0.00***
	2차년도	43	2.84	0.82	0.86		
수행평가 유형	1차년도	43	2.38	0.53	0.62	-5.91	0.00***
	2차년도	43	2.90	0.55	0.68		

Note. α = Cronbach's Alpha, *$p<0.05$, **$p<0.01$, ***$p<0.001$

V. 논의 및 제언

본 연구는 국내 최초로 한국어로 도입된 IB 공립학교의 인증 전후 교사의 변화를 분석한 것이다. 1) 인식론적 신념, 2) 직무 만족도, 3) 교사 효능감, 4) 학생 학습능력에 대한 인식, 5) 교육활동 측면에서 IB 후보학교 초기인 1차년도와 IB 학교 인증 후 또는 인증이 임박한 2차년도의 차이를 추적 분석하였다. 결과에 대한 논의 및 제언은 다음과 같다.

첫째, 교사들의 지식과 앎에 대한 인식론적 신념이 구성주의적으로 유연하게 변화하였다. 국내 다른 연구에서도 비슷한 결과가 확인되고 있는데, 최미영(2022)은 한국 공립학교(인증학교 1개교, 후보학교 2개교)에서 IB PYP를 운영하는 교사들을 대상으로 한 연구에서 IB 프로그램이 교사들에게 지식 전달 중심에서 벗어나 학생 중심의 탐구를 장려하는 관점의 변화를 촉진했다고 보고했다. 이는 교사들이 보다 구성주의적인 인식론적 신념으로 이동하고 있음을 시사하는 결과이다. 이러한 결과는 우리 교육 패러다임 전환에 유의미한 시사점을 제공한다. 우리 공교육 교원들은 교대나 사범대에서 모두 구성주의 인식론에 대해 배우지만, 한 가지 정답만 인정하고 나머지는 오답으로 처리하는 기존의 객관식 선다형 평가 체제 하에서는 교사들에게 구성주의 인식론적 신념이 형성되기가 현실적으로 어려웠다. 그런데 IB 수업을 실제로 수행해 보니 단기간(2년 이내)에 구성주의 인식론적 신념이 이처럼 유의미하게 형성되었다. 이러한 실증 결과는 두 가지 함의점을

보여준다. 하나는 아무리 이론적으로 구성주의 인식론을 배워도 교육 현장이 객관주의적 인식론 프레임 내에서만 운영된다면 구성주의적 인식론적 신념은 실질적으로 형성되기 어렵다는 점이다. 다른 하나는, 학생 각자의 관점과 생각을 존중하고 그것을 설득력 있고 완성도 있게 표현할 수 있는 역량을 중요하게 평가하는 IB 수업 경험이 구성주의 인식론적 신념을 형성하는데 상당히 유용한 방법론이 될 수 있다는 것이다. 객관적으로 존재하는 지식의 숙지만이 우선시되는 객관주의 인식론 패러다임으로는 인공지능 시대가 필요로 하는 역량을 제대로 길러줄 수 없으니, 국내 공교육 전체 패러다임이 객관주의 인식론 울타리를 넘어 새롭게 도약할 수 있도록 IB 프로그램을 전략적으로 활용할 방안을 모색할 필요가 있다.

둘째, 직무 만족도에서 교직 만족도와 직업환경 만족도는 유의미한 차이는 없으나 과업 스트레스가 증가하였다. 이 결과는 다른 연구들과 비교해 보는 것이 필요하다. Stillisano와 그의 동료는 미국 텍사스의 PYP/MYP 운영학교를 분석한 평가 보고서에서, 계획 시간 부족과 문서 작업 증가, 교사의 번아웃 및 인력 이탈 문제가 나타났으며, 이는 충분한 지원 체계가 부족했기 때문이라고 진단했다(Stillisano et al., 2011). 또한 Robertson(2011)의 연구에 따르면, 공립학교에서는 IB와 국가 교육과정을 이중으로 수행해야 하는 이중 과제가 교사 스트레스의 핵심 원인으로 작용하고 있었으며, 이는 특히 시간표 구조나 행정업무 관행이 고정된 시스템에서 두드러졌다. Lee et al.(2024)은 국내 IB 학교 대상으로 2024년도에 조사를 했는데, IB 프로그램이 교사들의 교육과정 및 평가의 전문성을 향상시키고 긍정적 학교 문화를 조성하는데 기여하였으나, 과중한 업무와 그로 인한 탈진을 우려하고 있다고 지적하고, 이를 해결하는 것이 IB가 안착되기 위한 관건이 될 것이라고 분석하고 있다.

그런데 Lee et al.(2022)은 한국을 포함한 8개국(Australia, Canada, China, Denmark, South Korea, Taiwan, Turkey, USA)의 IB 교사를 대상으로 한 대규모 국제 비교 연구에서, IB 교사들이 업무량 관련 스트레스는 더 높지만, 학생 행동 문제로 인한 스트레스는 오히려 더 낮았고 직무 만족도가 더 높았다는 흥미로운 결과를 제시하였다. 본 연구결과에서도 '교실 내 질서유지'는 1차년도(2.58)보다 2차년도(2.51)에 증가하지 않았는데[4], 이는 IB 교사들이 업무량 관련 스트레스가 늘었어도 학생 행동 문제로 인한 스트레스는 오히려 더 낮고 교실분위기는 더 긍정적으로 변화하는 경향이 있다는 선행연구들과 맥을 같이 한다(Stillisano et al., 2011; Robertson, 2011). 업무량 관련해서는, 혁신이 시작되는 초기에 새로운 방법을 배우기 위해 과업 스트레스가 일시적으로 증가하는 것은 예상할 수 있는 일이나 시간이 지나면서 새로운 교육방법에 대해 익숙해지면 스트레스는 감소하고 직무 만족도는 높아져야 건강한 생태계일 것이다. 과업 스트레스가 초기 적응기에 일시적으로 증가하는 것이 아니라 지속적으로 악화되는 수준이 된다면 교육당국과 관리자는

4) 오히려 줄었으나 통계적으로 유의미한 차이는 아님

교사들의 번아웃이 우려되는 업무 구조인 것은 아닌지 세심한 점검이 필요하다. 하지만 IB 교육이 지난 수십 년간 지속적으로 확산되고 있는 현상을 감안하면 IB 프로그램 자체가 교사의 번아웃으로 이어질 만큼의 과도한 부담이 있다기보다는 각 나라나 상황에 따라 다른 차이를 보일 것이라고 짐작할 수 있다. 예컨대 본 연구결과에서 1차년도의 가장 큰 스트레스 원인이 '교실 내 질서유지'에 이어 '행정업무와 교육당국의 제반 요구 대응'이라는 점은, IB가 본격적으로 시작되기 이전에도 이미 이렇게 수업 외적인 문제들이 스트레스의 주된 원인으로 자리하고 있었음을 확인하는 것이다. 우리 공교육은 국내외 IB 국제학교나 해외 선진국 학교에 비해 공문 처리 업무가 압도적으로 많기 때문에 교육당국은 이러한 환경에서 새로운 교육 도입 초기의 부담과 혼란을 최소화할 수 있는 방안을 모색할 필요가 있다.

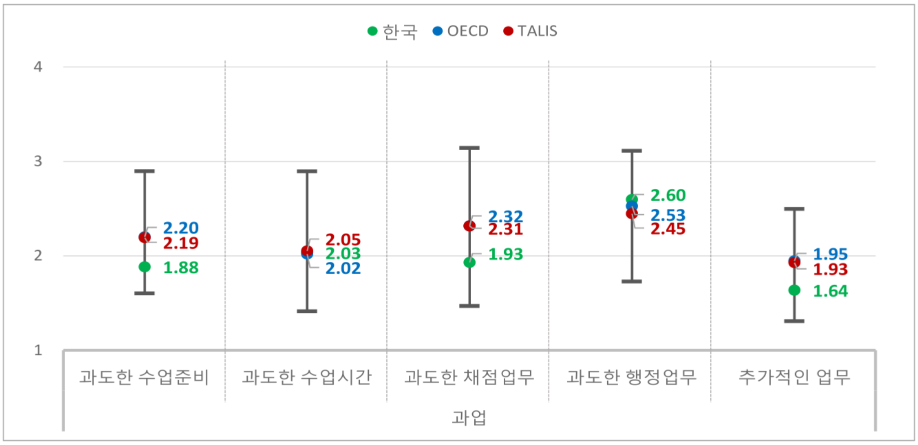
다만 국내 국공립학교라 하더라도 IB 도입 초기에 모두 업무량이 증가하기만 하는 것은 아니라는 점에 유의해야 한다. 광주교육대학교광주부설초등학교의 경우 2023년 하반기에 후보학교를 시작하여 2025년 초에 인증을 받아 IB 월드스쿨이 되었는데, 후보학교 기간 중에도 불필요한 행사를 줄이고 수업에만 집중하는 학교 환경 시스템을 구축함으로써 모든 교사가 정시 퇴근하고 업무량이 오히려 줄었다고 인식하는 반면, 학생 역량은 눈에 띄게 향상돼서 학부모 만족도가 높아졌다(고소이, 김옥희, 2025; 광주교육대학교광주부설초등학교, 2025). 이러한 사례들이 적극 발굴되어 유용한 벤치마킹 모델로 널리 공유되면 업무량 부담을 우려하는 초기 IB 도입 학교들에게 유의미한 도움이 될 것이다.

한편 특히 주목할 점은 과업 스트레스가 이전에도 없지는 않았는데 그 주요 원인이 달라졌다는 것이다. 기존의 과업 스트레스의 주요 상위 원인에는 교실에서의 질서유지, 행정업무, 교육당국으로부터의 제반 요구 조건 대응 등 수업과 직결되지 않은 부분들이 주로 있었는데, 2차년도의 가장 큰 스트레스 원인은 학생들의 학업성취도에 대한 책임감과 과도한 수업준비였고, 그 다음이 학습부진 학생 지원이었으며 이들은 모두 1차년도에 비해 통계적으로 유의미하게 큰 차이를 보였다. 교사 과업 스트레스 원인의 우선순위가 수업과 직접 관련이 적은 사안들에서 티칭 직결된 사안으로 바뀐 것이다.

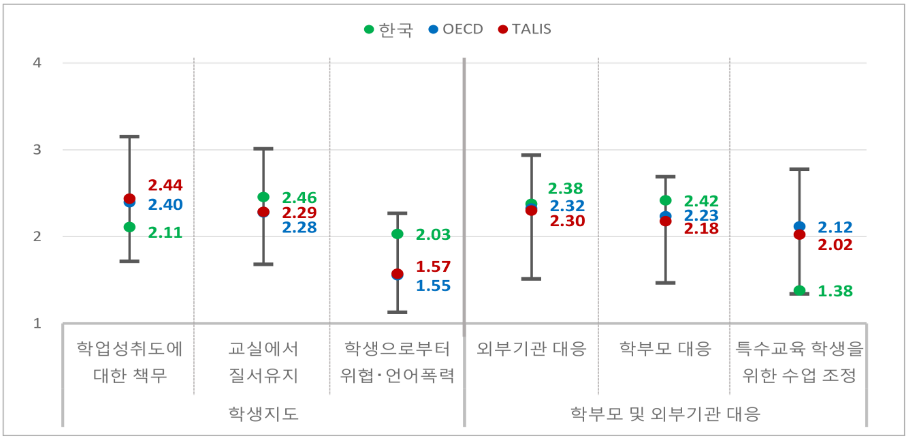
이러한 결과는 다른 관련 연구들과도 맥을 같이 한다. 우선 IB 교육이 제대로 이루어지기 전인 1차년도 데이터(2021년)는 2020년 한국교육개발원 보고서와 유사한 결과를 보이고 있다. 김혜진 외(2020)에 의하면, 우리나라 교사들의 직무 스트레스의 가장 큰 원인은 '과도한 행정업무', '교실에서의 질서 유지', '학부모 또는 보호자의 민원 대응[5]'으로 나타났다. '외부기관 요구 대응'이나

5) 본 연구에서 과업 스트레스 중 학부모 민원 대응 항목이 1차년도(2.33)보다 2차년도(2.77)에 통계적으로 유의미하게 증가했는데, 이는 IB 프로그램의 본질적 속성 때문이라기보다 학생수 급증으로 인한 현상으로 보인다. 본 연구대상 학교들은 제주의 읍면지역에 위치한 인구 소멸지역이었는데 2021년 IB 후보학교가 되고 난 이후 전입생이 급증하여 제주도 전체에서 드물게 인구가 증가한 지역으로 보고되고 있다(박경철, 2025). 초등학교는 1차년도(2021년) 246명에서 2차년도(2022년) 334명으로 88명 증가했고, 중학교는 1차년도 323명에서 2차년도 358명으로 35명 증가했다. 특히

'학부모 민원'도 OECD 평균보다 우리 교사들이 더 큰 직무 스트레스 원인으로 인식한다고 보고하고 있으나, 반면 다른 요인들과 비교해 '학생들의 학업성취도에 대한 책임', '과도한 수업준비'는 오히려 OECD 평균보다 많이 낮은 점수를 보였다([그림 1], [그림 2]). 즉, 기존 우리 공교육에서 교사들의 직무 스트레스 원인은 수업 외적인 부분이 더 컸고 수업과 직결되는 부분은 상대적으로 덜 신경이 쓰이는 영역이었던 것이다.



[그림 1] 교사 직무 스트레스 원인 1 (김혜진 외, 2020)



[그림 2] 교사 직무 스트레스 원인 2 (김혜진 외, 2020)

그런데 IB 교육이 본격적으로 제대로 이루어진 상태인 본 연구의 2차년도(2022년) 결과는 2024

새로 전입한 학생들은 현지 원주민이 아닌 외부 이주민이어서 교육열과 학교 운영 참여율이 높은 특성이 있을 것을 짐작할 수 있다. 고등학교는 한 학년이 125명 정원의 비평준화 지원제라 학생 수 증가는 없었지만 1차년도는 1학년만 IB 수업을 시작했고 2차년도에 1학년과 2학년이 대상이어서 참여 교원과 학생 모두 2배 증가한 상황이었다.

년도에 조사한 다른 연구와 유사한 결과를 보이고 있다. 제주와 대구의 IB 학교들을 대상으로 2024년도에 조사한 Lee et al.(2024)에 의하면, 교사들의 과업스트레스에서 가장 높은 원인은 '과도한 수업준비', '채점 부담' 등 수업에 직결된 부분이었고, 학부모 민원이나 교실내 질서유지는 상대적으로 낮은 원인으로 나타났다. Lee et al.(2024) 연구는 IB 교육 도입 전과 후를 비교한 것이 아니기 때문에 IB 도입 전의 교사 직무 스트레스를 파악할 수는 없었지만, 같은 TALIS 설문도구를 사용하여 국내 일반 공교육 교사들 대상으로 조사한 김혜진 외(2020) 결과와 국내 IB 교사를 대상으로 조사한 Lee et al.(2024)의 결과는, 본 연구에서 밝혀진 IB 교육 도입 전(2021년)과 후(2022년)의 교사 직무 스트레스 원인 차이 결과와 맥을 같이 한다. 본 연구는 교사들이 신경을 쓰는 우선순위가 IB 도입 이전에는 수업 직결되지 않은 요인들이 컸지만 IB 도입 이후에는 수업에 직결되는 부분으로 통계적으로도 유의미하게 바뀌었다는 점을 실증 데이터로 확인한 것이다. 이처럼 교사들이 가장 신경을 쓰는 우선순위가 교육 외적인 영역보다 교육에 직결되는 영역으로 집중되도록 하는 것은 긍정적인 시그널[6]로 우리 교육에서도 참고할 필요가 있어 보인다.

셋째, IB 학교 인증 전후에 교사 효능감이 향상되었는데, 학생참여, 학급경영, 교수・학습 영역 모든 분야에서 교사들은 유의미한 차이로 효능감이 증가했다. 이 결과는 IB가 교사의 전문성, 효능감, 교육철학에 대한 열정을 증진시킨다는 선행연구들과도 일치한다(Getchell, 2010; May, 2018; Lopez, 2010; Kelly, 2020; IBO, 2019; Lee et al., 2022; Lee et al., 2024). 국내에서는 2025년 현재 전국 12개 교육청에서 IB 도입을 선언했다고는 하나 여전히 일선 학교 현장에 IB 교육이 도입되기 전에는 교원들의 불안과 우려가 큰데, 가장 큰 우려 중 하나는 일평생 주입식 교육을 받은 교사들이 과연 생각을 꺼내는 교육과 평가를 제대로 할 수 있느냐는 점이다(이혜정 외, 2019). 본 연구에 참여한 교사들도 비슷한 인식을 갖고 있었다. 그런데 IB 후보학교에서 인증까지의 과정을 거치면서 교사들은 자신감을 갖게 되고 IB 교사로서의 역량에 효능감을 갖게 되는 것을 확인할 수 있었다. 국내 공교육계에 만연한, 우리 교사들이 과연 잘 해낼 수 있을까에 대한 걱정이 기우에 지나지 않았음을 드러내는 결과이다.

넷째, 학생들이 지식을 숙지하는 수용적 학습 능력, 학생 각자의 생각을 꺼내는 비판적, 창의적 학습 능력 모두 1차년도보다 2차년도에 유의미하게 향상된 걸로 교사들은 인식하고 있었다[7]. 이

6) 교사들이 기존 외적 요인에 대한 스트레스 수준이 그대로 유지된 채 수업 관련 스트레스만 상대적으로 증가했다면 상당히 심각한 스트레스 상황에 직면했을 텐데, 그 경우 나타나는 증상은 불안, 우울, 두통, 소화불량, 자존감 저하, 직무에 대한 무능감 및 냉담함 등일 수 있다. 그런데, 본 연구의 IB 교사들은 스트레스가 증가했음에도 불구하고 교사로서 효능감이 상승하고, 수업에 대해 적극적이며, 대부분의 지표들이 긍정적으로 향상되었다. 이는 스트레스 주요 요인의 변화를 긍정적 신호로 해석할 수 있는 근거로 보인다.

7) 교사들은 IB 수업을 하면서 학생들의 비판적, 창의적 학습 능력뿐 아니라 지식을 숙지하는 수용적 학습 능력도 향상된 것으로 인식하고 있었는데, 이는 IB가 지식을 집어넣고 꺼내는 모든 영역에서 긍정적 효과가 있음을 보여주는 것이다. 일부에서는 IB가 주입식 교육과 거리가 멀기 때문에 지식 숙지가 약해서 학력 저하가 있을까 우려하기도 하는데, 우수한 비판적 창의적 사고력은 지식의 숙지가 없는 상태에서 길러질 수 없다. IB 프로그램에서 비판적 창의적 사고력이

혜정(2014)은 서울대 학생들이 학점이 높을수록 자신의 생각이 교수와 다를 경우 자신의 생각을 시험이나 과제에 쓰지 않는다고 응답한 조사 결과를 보고하면서 결국 서울대에서는 어떤 능력에 고득점을 부여해 왔는지에 대해 문제 제기를 했고, Lee et al.(2015)은 서울대 학생들이 수용적 학습 능력을 비판적, 창의적 학습 능력보다 높다고 인식하고 있는 반면 미국 미시간대학교 학생들은 수용적, 비판적, 창의적 학습능력이 비슷하게 발달된 것으로 인식하고 있다는 비교 분석 결과를 보고하면서, 국내 교육에서 비판적・창의적으로 사고하는 '생각을 꺼내는 교육'보다 주어진 지식을 숙지하는 능력에만 지나치게 의존해 온 패러다임을 비판해 왔다. 이런 맥락에서 IB 학교 인증 전인 1차년도에 비하여 2차년도에 학생들의 수용적・비판적・창의적 학습 능력이 향상되었다고 교사들이 인식하는 부분이나, 학생들이 자신의 생각이 교사와 달라도 시험이나 과제에 작성할 것이라는 교사 인식이 유의미하게 향상된 점은, IB 수업을 실제로 경험하는 것이 교육 패러다임 전환을 구현하는 효과적인 방법론이 될 수 있음을 다시 한번 확인하는 것이다. 또한 이것은 단순히 주관식 시험이나 논술형 정성평가를 실시한다고 해서 보장되지 않는데, 서울대 학부 학생들은 대부분 객관식 시험이 리포트나 논술형 시험으로 평가를 하고 있음에도 자신의 생각이 아닌 교수의 관점을 그대로 흡수할수록 학점이 높았으며(Lee & Lee, 2012), 표준화된 논술 시험인 영국의 GCSE 교사들도 IB 교사가 되면서 완전히 새로운 종류의 교사로 정체성이 바뀌게 되는 사례들이 보고되고 있다(Walker & Bunnell, 2024). 따라서 향후 IB 시범 도입을 기반으로 나아가 대한민국 전체 수능과 내신 패러다임을 바꾸는 KB(가칭 한국형 바칼로레아) 같은 체제를 만든다면(이혜정 외, 2018; 송진웅 외, 2021; 송진웅 외, 2022), IB가 서구 유럽의 다른 논술 기반 교육과정보다 더 비판적 사고력을 증진시킨다는(Hopfenbeck et al., 2020) 이유를 면밀히 분석하여, 단순히 무늬만 주관식인 논술 도입에 그치지 않게 유의해야 할 것이다.

다섯째, 교사들의 교육활동에 대한 응답에서도 긍정적인 변화들이 확인됐다. 1차년도에 비하여 2차년도에 교사들은 변화에 오픈된 마인드로 서로를 지원하고 협력하여 수업 개선을 위한 노력을 더욱 적극적으로 한다고 응답하였고 평가에 대해서도 보다 적극적으로 임하는 것으로 응답했다. 교육과정의 성취기준에 대한 이해도가 뚜렷이 증가했고 다양한 방식으로 교육과정을 더 재구성한다고 응답했다. 학습자중심수업을 더 많이 하게 되고 지식을 집어넣는 수업보다 학생 각자의 생각을 꺼내는 수업을 더 많이 하게 됐으며, 학생 맞춤형 개별화 수업도 증가하고 피드백 제공도 다양한 방식으로 향상된 것으로 인식하고 있었다. 학생평가 내용도 보다 세심해지고 풍부해졌으며, 과제도 보다 내실 있게 지도하게 되었으며, 수행평가 유형도 유의미하게 다양하게 개선된 것으로 인식했다. 전반적으로 다양한 부분에서 교육활동이 긍정적으로 향상됐고 IB 교육관에 적응하면서

잘 길러진다면 지식의 숙지도 잘 되어야 한다는 의미이다. 본 연구결과는 IB 프로그램이 학생의 수용적, 비판적, 창의적 학습 역량을 균형 있게 향상시켜줄 수 있음을 교사의 인식으로 확인한 것이다.

IB 교사로 성장하는 모습을 뚜렷하게 보여주고 있었다.

물론 IB 학교의 인증이 교육의 완성이나 끝은 아니다. 인증 후에도 IB 교사들은 지속적으로 성장하고 진화한다. 그럼에도 본 연구는 IB 인증 전후에 교사들이 어떻게 변화하는지를 실증 데이터로 보여주면서 IB 도입 전에 가질 수 있는 우려와 오해를 해소하는 데 기여하고 있다. 다만 본 연구결과가 IB 학교 인증 전후에 교사들에게 분명한 변화가 일어나고 있음을 보여주고 있지만, 그럼에도 통제집단이 없는 실험집단만의 초기 단계 모습이기 때문에 이 연구 결과가 IB 교육으로 인한 교사 변화의 전부인 것처럼 단정해서는 안 될 것이다. IB 교육의 다양한 차원에서의 효과성을 제대로 파악하기 위해서는 1차년도, 2차년도 연구에 더하여 3차년도, 4차년도까지의 종단연구가 수행되어 종합적으로 논의하는 것이 필요하다. 또한 본 연구에서는 초・중・고 43명(초 16명, 중 15명, 고 12명)의 동일 교사 집단을 추적 분석했는데, 추후 교사 개별적 변인(교직 경력, IB 교육 경력, 담임 유무, 보직 유무)에 따른 변화도 함께 분석하고, 초・중・고 학교급별로 구분하여 비교 분석하면 보다 풍부한 해석이 가능할 것으로 보인다.

IB의 한국어화 및 시범 도입은 공교육의 양적 확대 이후 최초로 교육 패러다임을 질적으로 바꾸는, 우리 근대 교육사의 역사적 사건의 시작이다. 집어넣기만 하는 교육을 넘어 꺼내는 교육까지 평가하는 IB는, 교과서의 생각, 저자의 생각을 넘어 “내 생각”을 기를 수 있는 교육이다. 학력고사와 수능으로 이어진 객관식 상대평가 일색의 대입 시험만 이루어지던 한국에 사실상 근대 교육사 최초로 전과목 논서술/프로젝트 평가만으로 대학을 진학하게 되는 사례가 처음 도입되는 것이다. 내신까지 객관식이 없어질 수 있는 IB 한국어화는 단순한 시험문제 번역 뿐 아니라 교원 연수, 채점관 양성, 지적 정직성(Academic Honesty)을 포함한 엄정한 평가 문화까지 전반적 패러다임 변화와 교사/학생의 역량의 질적 변화를 가져올 수 있다(이혜정, 2024). 무엇보다 IB 교육의 가장 큰 효과는, 시대적 역량을 기르면서도, 절반 이상 엎드려 자는 공교육 교실을 깨우고 아이들의 눈빛을 살아나게 만드는, 교육의 본질을 회복하는 것이다. 본 연구는 학생, 관리자, 학부모 등 학교 현장의 다른 구성원들의 데이터 없이 교사 변화 데이터만을 제시하고 있음에도 전반적인 결과들이 수업 시간에 자는 아이들을 깨우는 수업 혁신이 이루어지고 있음을 보여주고 있다.

이러한 변화의 축적을 통해 궁극적으로는 IB의 공교육 도입이 수능과 내신의 평가 패러다임 전환을 이끌고 나아가 국가 전체 교육 패러다임을 혁신하는 마중물 역할을 할 것으로 기대한다. IB 도입의 장기적 목적은, IB 교육의 시범 도입을 통해 글로벌 스탠다드로 정성평가를 신뢰롭게 채점할 수 있는 전문성을 갖춘 인력풀을 우리 교사들로 양성하여 궁극적으로 수능과 내신의 평가 혁신을 이루는 가칭 KB(한국형 바칼로레아) 체제를 개발할 수 있게 하려는 것이다(이혜정 외, 2018). 물론 이는 단기 과제가 아니다. 방향을 명확히 설정한 후 10년 이상의 장기 로드맵을 계획하여 각 단계별 예상 변화를 교육 구성원들에게 상세히 공유하면 패러다임 변화가 불가능한 일이 아니다. 변화는 이미 시작됐다. 앞으로 IB 교육 현장에서 다양한 구성원들의 다양한 측면을 종단연구,

비교연구 등을 통해 광범위하게 분석하고 여러 교육 리더들의 정책적 공감대가 확산된다면, 대한민국 교육 패러다임 전환의 생태계가 구축될 수 있을 것이고 4차산업혁명의 시대적 흐름에 늦지 않게 대응하여 도약하는 계기를 마련할 수 있을 것이라 기대한다.

참고문헌

고소이, 김옥희. (2025). IB PYP 수업 평가 설계와 실제. **전북특별자치도교육청 2025 IB 특강(1차) 자료집**, 1-81.

광주교육대학교광주부설초등학교. (2025). https://buseol.gnue.ac.kr:446/main/main.php

김혜진, 박효원, 박희진, 이동엽, 이승호, 최인희, ... 이호준. (2020). **교원 및 교직환경 국제비교 연구: TALIS 2018 결과를 중심으로(II)** (연구보고 RR 2020-24). 한국교육개발원

박경철 (2025.2.24). '교육이 지역 살린다' IB 교육 도입 표선면 학생 20% 증가. **제주매일**. https://www.jejumaeil.net/news/articleView.html?idxno=344571

박병기, 정영주. (2012). 인식론적 신념 척도 재타당화 및 영역성 탐색. **교육심리연구, 23**(3), 739-767.

송진웅, 강현석, 권오현, 권오남, 김호정, 소영순, 이혜정. (2022). **미래형 교육체제 전환에 따른 서・논술형 기반 평가 및 대학입시 개선방안 연구** (위탁연구보고서). 대구광역시교육청.

송진웅, 권오현, 권오남, 김호정, 소영순, 이혜정. (2021). **대입 논술형 수능 체제 설계를 위한 평가 시스템 및 교원양성 프로그램 기초 연구: IB 사례를 중심으로** (대학혁신센터 정책과제 700-20200104). 서울대학교.

이혜정. (2014). **서울대에서는 누가 A+를 받는가**. 서울: 다산북스.

이혜정. (2017). **대한민국의 시험**. 서울: 다산북스.

이혜정 (2024). 한국의 IB 도입 역사와 향후 전망. **2024 한국IB교육학회 창립학술대회 자료집**, 46-57.

이혜정, 이범, 김진우, 박하식, 송재범, 하화주, 홍영일. (2019). **IB를 말한다**. 창비교육.

이혜정, 이범, 송재범, 김진우, 이기정, 홍영일. (2018). **비판적 창의적 역량을 위한 평가체제 혁신 방안: IB 사례를 중심으로** (위탁연구보고서). 서울특별시교육청.

이혜정, 이범, 이호남, 한석희, 홍영일. (2018). **공교육 혁신 프로젝트 KB(가칭) 10년 플랜 – IB의 전략적 시범도입을 중심으로** (위탁연구보고서). 충남도교육청.

이혜정, 조현영, 진성은, 권미애, 윤혜진, 현승호, 홍영일, 서주희. (2022). **IB 교육 효과 분석 종단 연구(1년차)** (위탁연구보고서). 제주특별자치도교육청.

이혜정, 조현영, 진성은, 권미애, 윤혜진, 현승호, 홍영일, 서주희. (2023). **IB 교육 효과 분석 종단 연구(2년차)** (위탁연구보고서). 제주특별자치도교육청.

최미영. (2022). 공립학교 IB PYP 운영에 대한 IB 학습 공동체 구성원의 인식 분석. **학교와 수업**

연구, 7(2), 1-23.

최인희, 박경호, 권희경, 권순형, 최원석, 박상환, 정민주. (2019). **교원종단 연구 설계 방안**. 한국교육개발원.

허주, 박영숙, 최수진, 최원석, 김갑성. (2016). **교원 및 교직 환경 국제비교 연구: 3주기 OECD TALIS 본조사 지원 사업**. 한국교육개발원.

Aksoy, E., & Bozdoğan, D. (2024). IB-PYP curriculum and teachers' roles within IB-PYP. *Journal of Curriculum Studies, 56*(3), 355-370.

Calnin, G., Mason, S., & Qing, E. (2019). *A study on the Impact of the International Baccalaureate's Professional Development.* IBO. https://www.ibo.org/research/outcomes-research/continuum-studies/a-study-on-the-impact-of-the-international-baccalaureates-professional-development-2019/

Dickson, A., Perry, L. B., & Ledger, S. (2018). Impacts of International Baccalaureate programmes on teaching and learning: A review of the literature. *Journal of Research in International Education, 17*(3), 240-261.

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Getchell, L. A. (2010). Effects of International Baccalaureate Primary Years Programme on teacher philosophy, perceptions of efficacy, and outlook on education. *Electronic Theses and Dissertations. 238*. https://digitalcommons.du.edu/etd/238

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research, 67*(1), 88-140.

Hopfenbeck, T. N., Double, K., El Masri, Y. H., & McGrane, J. (2020). *The effect of the Diploma Programme (DP) on critical thinking development: An international multi-site evaluation.* MD, USA: Bethesda.

Lee, H-J, Lee, J., Makara, K., Fishman, B., & Hong, Y. (2015). Does higher education foster critical and creative learners? An exploration of two universities in South Korea and the United States. *Higher Education Research and Development, 34*(1), 131-146.

Lee, H.-J. (2021). Introduction of IB(International Baccalaureate) into Korean National Public Schools. *IB Education Research, 5*, 7-12. Japan Association for Research into IB Education (JARIBE).

Lee, H-J., & Lee, J. (2012). Who gets the best grades at top universities? An exploratory analysis of institution-wide interviews with the highest achievers at a top Korean University. *Asia-Pacific Education Review, 13*(4), 665-676.

Lee, M., Cho, H., Kim, J., Khan, K. E., Song, S.-I., Kim, N., ... Lee, C. H. (2024).

Implementation of IB programmes in South Korea. The Hague, Netherlands International Baccalaureate Organization.

Lee, M., Mo, Y., Wright, E., Lin, W., Kim, J. W., Bellibas, M., ... Tarc, P. (2022). *Decoding the IB teacher professional: A comparative study of Australia, Canada, China, Denmark, South Korea, Taiwan, Turkey, and the United States.* Washington D.C., USA: International Baccalaureate Organization

Lopez, S. M. (2010). *Internationalizing education: A study of the impact of implementing an international program on an urban elementary school* (Doctoral dissertation). University of Southern California. ProQuest Dissertations & Theses Global.

May, J. (2018). *A narrative study of high-quality teachers of the International Baccalaureate Diploma Program* (Unpublished doctoral dissertation). Northcentral University.

Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13-103). Macmillan.

OECD. (2017). *Teaching and learning international survey(TALIS) 2018 conceptual framework.* Penultimate Draft. EDU/TALIS/GB(2017)3/ANN1.

Robertson, J. (2011). The role of the MYP coordinator. In M. C. Hayden & J. J. Thompson (Eds.), *Taking the MYP Forward* (Chapter 10, pp. 145-154). Woodbridge, UK: John Catt Educational Ltd.

Stillisano, J. R., Waxman, H. C., Hostrup, J., & Rollins, K. B. (2011). Case studies of eight Texas schools implementing International Baccalaureate programs. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 5*(3), 171-185

Twigg, V. V. (2010). Teachers’ practices, values and beliefs for successful inquiry-based teaching in the International Baccalaureate Primary Years Programme. *Journal of Research in International Education, 9*(1), 40-65.

Walker, V., & Bunnell, T. (2024). Becoming a new type of teacher: The case of experienced British-trained educators transitioning to the International Baccalaureate Middle Years Programme abroad. *Journal of Research in International Education, 23*(2), 191-204.

이혜정(Hye-Jung Lee)
교육과혁신연구소 소장. 관심분야는 대한민국 교육 개혁, IB 교육, 교육정책, 대학교육, 에듀테크, 평가 패러다임 전환.
eduinno.org@gmail.com

윤혜진(Hyejin Yoon)
George Mason University 박사. 관심분야는 교원 전문성 개발, 교육 과정 및 평가, 교육 평등, 양적 연구 및 질적 연구 방법.
hyoon12@gmu.edu

홍영일(Young-il Hong)
서울대학교 교육연구소 객원연구원. 관심분야는 IB 교육, 태도교육, AI 기반 교육・평가, 인간의 직관과 AI의 합리성을 융합한 교육 패러다임 전환.
hong01@snu.ac.kr

현승호(SeungHo Hyun)
제주북초등학교 교사. 관심분야는 2022 개정교육과정, IB PYP 교육, 제주 IB 교육 정책, 논술형 수능, 교육공동체 회복, 교육실천운동.
vf1997@goodteacher.org