학교와 수업 연구, 청주교육대학교 교육연구원
Journal of Studies on Schools and Teaching
2026, Vol. 11, No. 2, pp. 297-321

http://doi.org/10.23041/jsst.2026.11.2.011

CC BY NC ND

한 공립초등학교의 IB PYP 도입 과정에서 나타난 교육변화에 대한 자문화기술지*

박희진[1]

〈〈 요 약 〉〉

본 연구는 한 공립초등학교의 IB PYP 도입 과정을 자문화기술지 방법으로 탐구하고, 이를 교육변화의 관점에서 분석하여 학교 현장에서 변화가 어떠한 과정을 거쳐 형성되고 실행되는지를 밝히는 데 목적이 있다. 연구자는 지역교육지원청 지정 IB 연구학교에서 연구부장으로 근무하며 IB 도입 준비 단계부터 관심학교 및 후보학교 전환 과정에 참여한 경험을 중심으로 학교 문서, 협의록, 성찰 일지, 개인 메모, 심층면담 자료 등을 수집·분석하였다. 수집된 자료는 Fullan(2016)의 교육변화 이론을 이론적 관점으로 삼아 IB PYP 도입 과정에서 교육변화가 전개되는 양상을 해석하였다.

연구 결과, IB PYP 도입 과정에서 네 가지 중심 범주가 도출되었다. 첫째, 교사들은 새로운 교육과정에 대한 낯섦과 업무 부담으로 인해 관성과 저항을 나타냈다. 둘째, 교사 협의와 학부모 소통을 통해 공감대가 형성되면서 학교 문화가 점진적으로 전환되었다. 셋째, 전문적학습공동체 운영과 공동 설계를 통해 교사들은 실행 역량을 구축해 나갔다. 넷째, 업무지원팀과 자료분과팀을 중심으로 한 협력 공동체 구축은 IB PYP 실행의 지속 가능성을 높이는 기반으로 기능하였다. 이러한 연구 결과는 IB PYP 도입이 단순한 교육과정 적용이 아니라 학교 구성원의 의미 형성, 협력적 실천, 조직문화의 재구성을 수반하는 교육변화 과정임을 보여준다. 또한 교육변화의 성공은 프로그램 자체보다 학교 구성원 간 공유된 의미 형성, 협력적 전문성 구축, 조직 차원의 지원 체제 형성에 의해 좌우될 수 있음을 시사한다.

주제어 : IB PYP, 교육변화, 의미 형성, 협력적 전문성, 자문화기술지

* 이 논문은 2025년 한국교육학회 연차학술대회(2025. 6. 28.) 한국교육과정학회 분과 발표자료를 수정·보완하여 작성한 것임.

1. 전남대학교 강사, heejinssam@hanmail.net

www.kci.go.kr

Ⅰ. 서론

최근 현대 교육은 단순한 지식 전달을 넘어 학생들이 스스로 문제를 탐구하고 삶의 맥락 속에서 배움을 실천하며 전인적으로 성장할 수 있는 역량 함양을 강조하고 있다. 이러한 흐름 속에서 2022 개정 교육과정은 학생의 주도성, 역량 중심 교육, 개념 기반 학습, 삶과 연계된 통합적 학습을 핵심 방향으로 제시하였다. 이는 국제 바칼로레아(International Baccalaureate, 이하 IB)가 추구하는 교육 철학과 상당한 공통점을 지닌다(박진, 2023; 유성열, 2025). 특히 IB 초등 프로그램인 IB PYP(Primary Years Programme)는 학습자상(Learner Profile), 학습 접근 방식(Approaches to Learning, 이하 ATL), 초학문적 주제(Transdisciplinary Themes)를 중심으로 학생의 자기주도성, 비판적 사고력, 협력적 문제해결력 및 통합적 사고를 신장하는 교육과정으로서 최근 국내 공교육 혁신의 주요 대안 중 하나로 주목받고 있다(김미진, 2024; 임유나, 2022a; 최미영, 2022).

최근 국내 연구들은 IB PYP의 교육적 효과와 공교육 적용 가능성을 다각도로 보고하고 있다. IB PYP는 2022 개정 교육과정과 교육목표 및 핵심역량 측면에서 높은 정합성을 보이며(박진, 2023; 유성열, 2025; 한진호, 임유나, 안서헌, 장소영, 2021), 학생의 학업성취도와 학습동기 향상에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(이민혜, 2024). 또한 창의적 문제해결력, 자기주도적 학습능력, 컴퓨팅 사고력과 같은 미래역량 증진에도 효과가 보고되고 있으며(이현지, 2025; 김봄솔 외, 2025), 다문화교육, 환경교육, 정보교육, 예술교육 등 다양한 분야에서도 교육적 활용 가능성이 확인되고 있다(박정은, 2024; 이화진, 2024; 정옥희, 2025). 이러한 연구들은 IB PYP가 단순한 국제 인증 프로그램을 넘어 미래사회가 요구하는 역량을 함양하기 위한 공교육 혁신 모델로 기능할 수 있음을 시사한다.

이처럼 IB PYP의 교육적 가치와 가능성에도 불구하고, 실제 학교 현장에서의 도입과 실행은 결코 단순하지 않다. IB PYP는 국가 교육과정과 탐구 단원(Unit of Inquiry, 이하 UOI)의 연계, 개념 기반 탐구학습 설계, 교과 통합적 교육과정 운영, 학습자상 및 ATL 지도 등 기존 학교 운영 방식과는 다른 접근을 요구한다. 이에 따라 교사들은 교육과정 설계의 어려움, 문서화 부담, 개념 기반 탐구학습에 대한 전문성 부족을 경험하는 것으로 보고되고 있다(임유나, 2022b; 박일수, 김민섭, 2023). 또한 학부모와 학교 구성원의 이해 부족, 협력 체제 미비, 기존 학교 문화와의 충돌 역시 IB PYP 실행의 주요 어려움으로 지적되고 있다(김미강, 2020; 최미영, 2022). 나아가 백선영(2024)은 IB 학교 교사들이 관계적 갈등, 구조적 갈등, 내적 갈등을 동시에 경험한다고 보고하며, 이러한 갈등의 조정과 극복이 IB 교육과정의 안정적 정착에 중요한 과제임을 강조하

www.kci.go.kr

였다.

최근에는 IB PYP 도입을 단순한 교육과정 변화가 아니라 학교 조직의 변화 과정으로 이해하려는 연구들이 등장하고 있다. 양성관과 이현정(2023)은 혁신학교 교사들이 IB 관심학교 운영 과정에서 전문적학습공동체를 중심으로 학교 비전과 교육목표를 재구성하며 교사 정체성을 새롭게 형성하였음을 보고하였다. 류영휘, 장연우, 김지혜(2025)는 의미 형성(sense-making) 관점에서 IB 도입 학교를 분석한 결과, 학교장과 리더 교사가 중심이 되어 구성원 간 공유된 의미를 형성하는 과정이 IB 도입의 핵심 요인임을 밝혔다. 또한 최진과 우필희(2025)는 IB 학교 교사들이 교육의 목적과 수업의 의미를 지속적으로 성찰하는 과정에서 교사 주도성을 넘어 교사 주체됨을 경험한다고 분석하였다. 이러한 연구들은 IB PYP 도입이 교육과정의 기술적 적용이 아니라 구성원들의 인식 변화, 의미 형성, 협력 문화 구축을 포함하는 조직적 교육변화 과정임을 보여준다.

그러나 지금까지의 연구들은 IB PYP의 도입 양상과 유형화(임유나, 2022a), 교육과정 실행 과정에서 나타나는 교사 경험과 실행 과제(임유나, 2022b), 교육과정 실행 양상(박일수, 김민섭, 2023), 교육적 효과 검증(이민혜, 2024), 학교 교육 개선 가능성 탐색(김미진, 2024), 학습공동체 구성원의 인식과 협력 문화 분석(최미영, 2022), 교사 경험과 전문적학습공동체 운영 사례 분석(양성관, 이현정, 2023) 등 다양한 측면에서 이루어져 왔다. 최근에는 의미 형성 과정(류영휘 외, 2025)과 교사의 갈등 경험(백선영, 2024)까지 연구 범위가 확장되고 있으며, 학교교육과정의 기획과 실행을 지원하는 연구부장의 역할에도 관심이 확대되고 있다(박희진, 2026). 그러나 이러한 연구들은 주로 교사 개인의 경험이나 학교 구성원의 인식, 교육과정 실행 양상을 중심으로 이루어져 왔으며, 교육변화를 기획하고 조정하는 실천 주체가 변화 과정을 어떻게 경험하고 의미화하였는지를 심층적으로 탐색한 연구는 제한적이다. 특히 공립초등학교에서 IB PYP 도입을 추진하는 과정에서 연구부장이 어떠한 실천적 판단과 조정, 성찰을 통해 학교 구성원들과 함께 교육변화를 만들어 갔는지, 그리고 그 과정에서 학교 문화와 조직이 어떠한 방식으로 변화하였는지를 통합적으로 분석한 연구는 부족한 실정이다.

따라서 본 연구는 한 공립초등학교에서 연구부장으로 근무한 연구자의 경험을 중심으로 IB PYP 도입 과정을 자문화기술지(autoethnography)의 방법으로 탐색하고자 한다. 특히 연구부장으로서 IB PYP 도입을 기획하고 실행하는 과정에서 경험한 갈등과 실천, 성찰의 과정을 중심으로 교육변화가 어떻게 형성되고 의미화되었는지를 분석하고자 한다. 이를 통해 연구자의 경험 속에서 나타난 교육변화의 의미와 그 과정에서 형성된 실천적 의미를 탐색하고자 한다. 이를 통해 IB PYP 도입을 준비하거나 추진하고 있는 학교 현장에 실천적 시사점을 제공하는 동시에,

www.kci.go.kr

공립학교에서 연구부장이 교육변화를 기획하고 조정하며 지원하는 과정에서 어떠한 실천적 역할과 의미를 형성하는지를 이해하는 데 시사점을 제시하고자 한다. 이를 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

IB PYP 도입 과정에서 연구부장으로서 나는 어떠한 실천을 통해 교육변화를 경험하고 의미화하였는가?

Ⅱ. 교육변화를 이해하기 위한 이론적 관점

교육변화는 새로운 정책이나 프로그램을 학교 현장에 단순히 도입하는 것을 의미하지 않는다. 교육변화는 학교 구성원들이 새로운 가치와 실천 방식을 이해하고 수용하며, 이를 학교 조직과 문화 속에 정착시켜 가는 복합적이고 장기적인 과정이다. 따라서 변화의 성패는 제도 자체보다 변화가 학교 현장에서 어떠한 과정을 거쳐 의미화되고 실행되는가에 의해 결정된다(Fullan, 2016). 실제로 새로운 정책이나 제도의 도입이 곧바로 긍정적인 교육적 성과로 이어지는 것은 아니며, 학교 혁신은 단기간에 추진될 경우 형식적 수용에 머물 가능성이 높고 지속적인 변화로 이어지지 못하는 경우가 많다(Hargreaves & Shirley, 2009). 따라서 학교 혁신을 이해하기 위해서는 변화의 결과뿐 아니라 변화가 전개되는 과정 자체를 탐색할 필요가 있다. 변화의 과정을 이해함으로써 학교 구성원들이 어떠한 갈등과 조정을 경험하는지 파악할 수 있으며, 교육혁신 과정에서 발생하는 시행착오를 줄이고 지속 가능한 변화의 조건을 탐색할 수 있기 때문이다(장인실, 이은혜, 2019).

본 연구는 한 공립초등학교의 IB PYP 도입 과정에서 나타난 교육변화를 이해하기 위해 Fullan(2016)의 교육변화 이론을 이론적 관점으로 활용하였다. Fullan(2016)은 교육변화를 도입(initiation), 실행(implementation), 제도화(institutionalization)의 세 단계로 설명하였다. 도입 단계는 변화의 필요성을 인식하고 변화의 방향과 실행 전략을 결정하는 단계이며, 실행 단계는 새로운 정책이나 프로그램이 실제 학교 현장에서 적용되고 조정되는 단계이다. 제도화 단계는 변화가 일시적 시도에 그치지 않고 학교 조직의 문화와 구조 속에 내재화되어 지속 가능한 실천으로 정착되는 단계이다. 특히 Fullan은 이러한 단계들이 순차적으로 진행되는 선형적 과정이 아니라 지속적인 상호작용과 피드백을 통해 재구성되는 역동적 과정이라고 보았다.

또한 Fullan(2020)은 지속가능한 교육변화를 위해 변화를 수용하고 학습하는 조직적 특성으

www.kci.go.kr

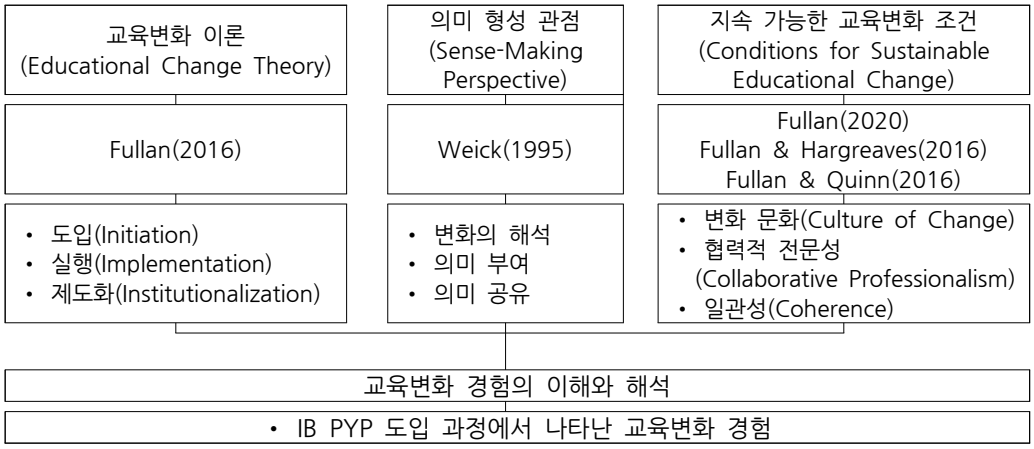
로서 변화 문화(culture of change)의 형성을 강조하였다. 또한 학교 리더가 변화를 일방적으로 추진하는 관리자가 아니라 구성원들의 참여와 협력을 촉진하고 변화 역량을 지원하는 촉진자의 역할을 수행해야 한다고 보았다. 이는 IB PYP 도입 과정에서 연구부장이 교사들과 협의하고 조정하며 변화의 방향을 공유해 나가는 경험을 이해하는 데 중요한 시사점을 제공한다.

그리고 Fullan과 Hargreaves(2016)는 지속 가능한 교육혁신의 핵심 요인으로 집단적 전문성(collaborative professionalism)을 제시하였다. 즉, 학교 혁신은 일부 교사의 개인적 노력만으로 이루어질 수 없으며, 교사 간 협력과 공동 학습, 상호 성찰을 통해 전문성이 조직 차원으로 확장될 때 변화가 지속될 수 있다고 주장하였다. 또한 Fullan과 Quinn(2016)은 교육변화의 지속가능성을 확보하기 위해서는 학교 구성원들이 공동의 목표와 실천 방향을 공유하는 일관성(coherence)을 형성해야 한다고 강조하였다. 즉, 변화는 새로운 프로그램을 도입하는 것에 그치는 것이 아니라 학교 조직 전체가 공동의 비전과 실천 체계를 구축하는 과정 속에서 이루어진다는 것이다.

한편, 본 연구는 교육변화가 구성원들에게 어떠한 의미로 해석되고 수용되는지를 이해하기 위해 Weick(1995)의 의미 형성(sense-making) 관점을 보조적으로 활용하였다. Weick은 조직 변화가 단순히 외부 정책이나 제도의 영향으로 이루어지는 것이 아니라 구성원들이 변화 상황을 해석하고 의미를 부여하는 과정을 통해 형성된다고 보았다. 즉 동일한 변화라 하더라도 구성원들이 이를 어떻게 이해하고 해석하는가에 따라 실행 양상과 결과가 달라질 수 있다는 것이다. 이러한 관점은 IB PYP 도입 과정에서 교사들이 변화의 필요성과 가치를 어떻게 해석하고 공유하였는지를 이해하는 데 유용하며, 동시에 연구자인 내가 변화 과정을 어떻게 해석하고 그 의미를 재구성해 나갔는지를 분석하는 데에도 중요한 관점을 제공한다.

따라서 본 연구는 Fullan(2016)의 교육변화 이론을 중심으로 IB PYP 도입 과정에서 나타나는 교육변화의 전개 양상을 이해하고자 하였다. 또한 Fullan(2020), Fullan과 Hargreaves(2016), Fullan과 Quinn(2016)이 제시한 변화 문화, 협력적 전문성, 일관성 구축의 관점을 함께 활용하여 학교 차원의 교육변화가 형성되고 지속되는 과정을 살펴보고자 하였다. 아울러 교육변화가 학교 구성원들에게 어떠한 의미로 이해되고 수용되는지를 탐색하기 위해 Weick(1995)의 의미 형성 관점을 함께 고려하였다. 이는 교사들이 IB PYP 도입의 필요성과 가치를 어떻게 해석하고 공유하며 실천으로 연결해 나가는지를 이해하는 데 유용한 관점을 제공한다. 다만 본 연구는 이러한 이론들을 자료를 설명하기 위한 연역적 분석 틀로 적용하기보다, 연구자의 경험 속에서 드러난 교육변화의 의미를 해석하기 위한 분석적 렌즈로 활용하였다. 이러한 이론적 근거를 바탕으로 설정한 이론적 관점은 [그림 Ⅱ-1]과 같다.

www.kci.go.kr



[그림 Ⅱ-1] 이론적 관점

Ⅲ. 연구 방법: 자문화기술지

1. 연구의 개요

본 연구는 지역교육지원청 지정 IB 연구학교(운영 기간: 2025년 3월~2027년 2월)인 공립 M초등학교를 배경으로, 연구자가 연구부장이자 IB 코디네이터로서 경험한 IB PYP 도입 과정을 자문화기술지(autoethnography)의 방법으로 탐색하고자 하였다. 자문화기술지는 연구자 개인의 삶의 경험을 서사적으로 기술하고, 그 속에 내재된 사회적·문화적 의미를 분석하는 질적 연구 방법으로, 자기 성찰적 글쓰기와 문화적 해석을 통해 개인과 집단, 경험과 구조 간의 연결고리를 탐구하는 데 중점을 둔다(Chang, 2008; 김영천, 2013). 자문화기술지는 연구자가 자신이 속한 공동체에서의 경험을 통해 그 문화적 맥락을 드러내고, 사회적·제도적 구조와의 상호작용 속에서 형성되는 의미를 분석하는 데 강점을 지닌다(Jones, 2005). 특히 교육 현장을 기반으로 한 연구에서는 교사 자신의 실천을 통해 IB PYP가 어떤 방식으로 수용되고, 실행되며, 조정되는지를 심층적으로 탐색할 수 있는 방법으로 적합하다. 본 연구에서는 이러한 자문화기술지의 특성을 바탕으로, 연구자인 내가 IB PYP 도입의 초기 기획부터 실행, 갈등 조정, 반성 및 교육과정 설계에 이르기까지의 전 과정을 1인칭의 관점에서 기술하고 분석하였다.

본 연구에서 자문화기술지 방법을 선택한 이유는 다음과 같다. 첫째, 자문화기술지는 연구자의 실천을 생생하게 기술하고 반성적으로 분석할 수 있도록 하며, 개인의 주관적 경험을 제도적,

www.kci.go.kr

문화적 맥락과 연결하는 데 효과적인 방법이다(Chang, 2008; 이동성, 2012). 본 연구자는 2024년 12월부터 IB PYP의 도입과 실행을 총괄하는 연구부장으로서, 학교교육과정 수립, 교사 연수 기획, 교사 및 학부모 협의, 실행 과정에 깊이 관여하였으며, 이 일련의 경험은 자문화기술지의 서사적·해석적 틀을 통해 분석하기에 적절하다고 판단하였다.

둘째, 자문화기술지는 개인의 이야기 속에 담긴 문화적 의미와 조직 내 집단의 상호작용, 구조적 맥락을 조망하는 데 유용하며, 교육 현장에서의 실천적 지식(practical knowledge)과 암묵적 갈등, 제도 변화 과정의 복합성을 분석하는 데 적합하다(Jones, 2005). IB PYP는 기존의 국가 수준 교육과정과는 상이한 철학과 프레임워크를 요구하며, 도입 초기 단계에서는 교사 및 학부모의 인식 부족 등으로 인한 저항, 그리고 소통의 부재로 인한 다양한 조정과 갈등이 발생할 수 있다. 이러한 과정은 외재적 관찰보다는 연구자의 내면적 관찰과 참여적 해석을 통해 보다 심층적으로 탐색될 수 있다.

본 연구의 맥락은 다음과 같다. 연구자로서 나는 2024년 12월 부터 M초등학교에서 학교교육과정을 수립하고 운영하는 연구부장 업무를 수행하면서 IB PYP 도입 기획 및 실행을 총괄하고 있다. 학교는 지방의 중소도시 신도시에 위치한 2025년 기준 40학급 규모의 공립초등학교로, 지역교육지원청 지정 IB 연구학교로 운영되고 있으며, 2025년 4월 IB 관심학교, 10월 IB 후보학교로 지정되었으며, 2027년 IB 월드스쿨을 목표로 하고 있다. 연구자는 2024년 12월 17일 처음으로 교원 대상 설문을 통해 IB 도입을 공식적으로 논의하였으며, 당시 응답자의 약 90%가 도입에 반대 의견을 표명한 바 있다. 이후 본 연구자를 중심으로 한 교원들과 소통 및 관리자의 설득에 의해 2025년 1월에 IB 연구학교로 지정이 되었다. 그 이후, 교사 및 학부모 대상 연수, 선진 학교 탐방, 전문적학습공동체 운영 등을 통해 UOI(Unit of Inquiry)를 작성하고, 학습자상과 ATL에 대한 명시적 지도 방안을 모색하고, 관련 시수 확보 및 교수·학습 자료 개발을 실천하였다.

본 연구의 자료는 이러한 실행과정 전반에서 수집된 연구자의 실천 기록, 협의록, 연수자료, 반성일지, 선진 학교 탐방 보고서, 전문적학습공동체 기록 등이며, 이 과정에서 실제 연구 자료를 수집하고 분석한 기간은 2024년 12월부터 2026년 2월까지이다.

2. 연구 참여자로서 나

본 연구의 참여자는 연구자인 '나'이다. 나는 2024년 3월 J도 S시에 위치한 M초등학교로 전입하여 방과후학교 부장으로 근무하면서, 늘봄학교 운영을 포함한 방과후학교 전반의 업무를 총괄

www.kci.go.kr

하였다. 이를 통해 학교의 전반적인 조직 구조와 운영 체제, 구성원 간의 관계, 의사결정 과정에 대한 이해를 심화할 수 있었다. 이러한 경험은 이후 교육과정 기획 및 실행을 총괄하는 연구부장의 역할을 수행하는 데 있어 중요한 기반이 되었다.

비록 공식적인 연구부장 임명은 2025년 3월에 이루어졌으나, 본교가 2024년 12월부터 IB 연구학교를 준비하고, IB 관심학교 단계를 준비하면서 연구부장으로서의 실질적인 업무는 이미 2024년 12월부터 시작되었다. 특히 지역교육지원청의 IB 연구학교 공모 신청을 위해서는 2025학년도 학교교육계획을 IB 철학 및 프레임에 기반하여 수립해야 했고, 이에 따라 나는 2024년도 12월부터 학교교육과정 기획, 시수 편성, 교직원 및 학부모 연수 등의 주요 업무를 계획하고 주도하였다.

2026년 2월 기준 나는, 최근 6년의 근무 경력 중 5년을 연구부장으로 재직하며 다양한 학교에서 학교교육과정을 수립하고 실행해 온 경험을 보유하고 있다. M초등학교에서의 연구부장 업무는 특히 IB PYP라는 새로운 교육 패러다임의 도입이라는 맥락에서, 기존의 연구부장 경험과 다른 역량이 요구되었다. 본교는 IB 학습자상, 학습 접근 방법, 초학문적 주제를 학교교육과정에 자연스럽게 통합하기 위해 다양한 연수와 협의, 학년별 설계 작업을 수행하였고, 그 중심에서 나는 안내자, 조정자, 그리고 실천 기획자로 기능하였다.

이러한 경험은 단순한 교육과정 문서의 작성과 실행을 넘어, 학교조직 내 다양한 이해관계자 간의 신뢰 형성, 실행 가능성을 고려한 교육과정 설계, 새로운 교육 담론에 대한 문화적 수용과 내면화를 포함하는 실천적 리더십을 요구하였다. 이에 본 연구는 연구부장으로서 수행한 IB PYP 도입 과정의 실제 사례를 자문화기술지 방법을 통해 분석함으로써, 공립 초등학교 맥락에서 IB PYP 도입을 준비하거나 추진하는 학교 현장에 실천적이고 구체적인 시사점을 제공하고자 한다.

아울러 본 연구에서 연구자는 교육변화를 관찰하는 외부 연구자가 아니라, IB PYP 도입을 직접 기획하고 조정하며 실행한 연구부장으로서 연구를 수행하였다. 이러한 연구자의 위치성(positionality)은 교육변화 과정을 실행 주체의 관점에서 심층적으로 이해하고 해석할 수 있도록 하였다는 장점이 있는 반면, 연구 결과가 연구부장의 경험과 의미 구성에 상대적으로 초점을 둘 수 있다는 한계를 동시에 지닌다. 따라서 본 연구의 결과는 연구자의 위치성과 실천 맥락을 고려하여 해석할 필요가 있으며, 동일한 교육변화라 하더라도 일반 교사나 관리자 등 다른 학교 구성원의 관점에서 연구가 수행되었다면 교육변화의 의미와 경험은 다르게 나타났을 가능성이 있다.

www.kci.go.kr

3. 자료 수집

본 연구는 연구자가 2024년 12월부터 2026년 2월까지 M초등학교에서 연구부장으로 활동하며 수행한 IB PYP 도입 과정에서 생성된 다양한 실천 자료를 중심으로 분석을 진행하였다. 수집된 자료는 공식 문서, 기억자료, 그리고 심층 면담 자료로 구분되며, 이는 학교 교육과정의 실제 운영 맥락을 다각도에서 조망하고 해석하는 데 중요한 기초 자료가 되었다.

구체적으로는 M초등학교의 IB 연구학교 공모 신청 문서, 교사 및 학부모 대상 IB 연수 자료, 선진 학교 탐방 보고서, 전문적학습공동체 협의록, UOI 작성 자료, IB 학습자상 및 학습 접근 방법 문서, 그리고 학교교육과정 및 연구학교 운영 관련 문서를 포함하였다. 아울러 연구자의 기억자료, 그리고 함께 근무한 동료 교사 3인의 심층 면담 결과도 함께 분석에 활용되었다. 자료의 구체적 종류와 내용은 다음 〈표 1〉과 같다.

〈표 1〉 자료의 종류와 내용

자료의 종류	자료의 내용
교육계획 문서	· M초등학교 2025학년도 학교교육계획 문서 · 학년별 교육과정 운영 계획안 등
공문 및 공식 문서	· IB 연구학교 신청 관련 공문 · 연수 운영 계획 및 결과보고서 · 선진지 탐방 보고서 · 연구학교 운영 보고서 및 협의록 등
기억 자료	· 연구자가 교육과정 수립 및 IB PYP 실행 과정에서 체득한 경험에 대한 서술 자료 · 교육과정 기획 및 운영과 관련한 한글 문서 및 수기 노트 기록
심층 면담 자료	· 함께 근무한 동료 교사 3인의 반구조화 면담 녹취록 및 전사본

수집된 모든 문서는 워드프로세서 또는 스캔을 통해 디지털화하여 체계적으로 분류·보관하였다. 교육계획 문서와 공문서는 시기와 주제에 따라 연도별로 정리하였고, 기억 자료는 연구 진행 중 특정 장면이나 사건에 대한 회상이 이루어질 때마다 날짜와 맥락을 포함하여 텍스트화하였다. 개인 메모 역시 분석 가능하도록 워드 문서로 재구성하였다.

심층 면담은 연구 주제의 특성상 경험의 내면성과 맥락성을 깊이 있게 탐색하기 위해 반구조화된 방식으로 진행하였다. 면담 참여자는 2025년 3월부터 2026년 2월까지 함께 근무한 학년부장 3인으로 연구자는 면담에 앞서 연구 목적과 윤리적 절차를 충분히 설명하고 동의를 구하였다. 면담은 'IB PYP 도입 초기, 어떤 반응을 보였는가?', '학년 협의 및 수업 준비에서 어떤 갈등과

www.kci.go.kr

협력이 있었는가?' 등과 같은 탐색적 질문을 중심으로 구성하였으며, 면담 내용은 모두 녹취 후 전사하여 분석 자료로 활용하였다.

4. 자료 분석 및 신뢰도와 타당도 확보

본 연구는 자문화기술지의 방법론적 특성을 고려하여 연구자의 실천 경험을 중심으로 수집된 다양한 질적 자료를 분석하였으며, 그 과정에서 연구의 신뢰도와 타당도를 확보하기 위한 절차를 체계적으로 수행하였다. 자문화기술지는 연구자의 개인적 경험을 단순히 기술하는 데 그치지 않고, 그 경험이 지닌 사회적·문화적 의미를 해석하고 이론적으로 성찰하는 데 목적이 있다(Ellis et al., 2011). 이에 본 연구는 연구부장으로서 경험한 IB PYP 도입 과정을 다각적인 자료를 통해 재구성하고, 그 경험 속에 내재된 교육변화의 의미를 탐색하고자 하였다.

자료 분석은 이동성과 김영천(2014)이 제시한 질적 자료의 포괄적 분석 절차를 기반으로 수행하였다. 이 절차는 반복적 자료 읽기, 자료 정리 및 관리, 분석적 메모 작성, 1차 코딩, 2차 코딩, 3차 코딩, 연구 결과 재현의 단계로 구성된다. 본 연구자는 먼저 학교교육계획서, IB 운영 계획서, 교내 협의회 자료, 연구자의 업무 기록, 성찰 일지, 면담 자료 등을 반복적으로 읽으며 분석적 메모를 작성하였다. 이후 IB PYP 도입 과정에서 나타난 사건, 갈등, 의사결정, 협력 과정 등을 중심으로 의미 있는 진술을 추출하고 초기 코드를 생성하였다. 이 과정에서 연구자는 Ⅱ장에서 제시한 이론적 관점을 자료를 이해하고 해석하기 위한 민감화 개념(sensitizing concepts)으로 활용하였다. 즉, 자료 속에서 교사들이 새로운 교육혁신을 어떻게 인식하고 해석하였는지, 변화의 의미가 어떠한 과정을 통해 형성되고 공유되었는지, 그리고 그러한 의미 형성이 실행 역량 구축과 조직 차원의 지원 체제 형성으로 어떻게 연결되는지에 주목하며 자료를 분석하였다. 이러한 이론적 관점은 자료를 특정 범주에 맞추어 분류하기 위한 연역적 틀이 아니라, 경험 속에 내재된 의미를 발견하고 해석하기 위한 분석적 렌즈로 활용되었다(Blumer, 1954; Saldaña, 2021). 이후 유사한 코드들을 지속적으로 비교·통합하는 과정을 거쳐 하위 범주를 형성하였으며, 반복적인 범주화와 재해석을 통해 연구자가 경험한 IB PYP 도입 과정의 의미 구조를 도출하였다.

그 결과, IB PYP 도입 과정에서 나타난 경험은 네 가지 중심 범주로 구조화되었다. 첫째, 교사들의 관성과 저항은 IB PYP 도입 초기 교사들이 경험한 낯섦과 불확실성, 그리고 변화에 대한 방어적 반응과 점진적 수용 과정을 반영한다. 둘째, 공감대 형성과 학교 문화의 전환은 교사 간 협의, 학부모와의 소통, 관리자와의 협력을 통해 변화의 의미를 공유하고 학교 구성원들

www.kci.go.kr

이 공동의 방향성을 형성해 가는 과정을 나타낸다. 셋째, 전문적학습공동체와 점진적 적용은 교사들이 IB의 철학과 개념을 실제 교육과정과 수업에 적용하기 위해 협력적으로 학습하고 실행 역량을 구축해 가는 과정을 보여준다. 넷째, 협력 공동체 구축은 업무지원팀과 자료분과팀 운영을 통해 행정-자료-수업 지원 체계를 구조화하고, IB PYP 실행의 지속 가능성을 확보해 가는 실천 양상을 포함한다. 이러한 범주들은 연구자가 연구부장으로서 경험한 IB PYP 도입 과정을 교육변화의 관점에서 해석하고 의미화한 결과이며, 교사들의 인식 변화와 학교 문화의 전환, 실행 역량 형성, 그리고 조직 차원의 지원 체제 구축이라는 교육변화의 주요 특징을 보여준다.

연구의 신뢰도와 타당도를 확보하기 위하여 Lincoln과 Guba(1985)가 제시한 질적 연구의 평가 기준을 참고하였다. 첫째, 사실적 가치(credibility)를 높이기 위해 연구자의 기억자료, 성찰일지, 학교 문서, 협의회 자료, 심층면담 자료를 상호 비교하는 자료 삼각검증(triangulation)을 실시하였다. 둘째, 적용 가능성(transferability)을 확보하기 위해 연구 맥락과 사건의 전개 과정을 구체적으로 기술하여 독자가 연구 결과의 적용 가능성을 판단할 수 있도록 하였다. 셋째, 일관성(dependability)을 높이기 위해 자료 수집과 분석 과정을 체계적으로 기록하고 분석 과정에서 생성된 메모와 코딩 자료를 지속적으로 관리하였다. 넷째, 확증 가능성(confirmability)을 확보하기 위해 연구자의 해석이 개인적 경험에만 의존하지 않도록 면담 자료와 문서 자료를 함께 활용하였으며, 질적 연구 경험이 풍부한 연구자 2인에게 분석 결과를 검토받고 수정·보완하는 과정을 거쳤다. 이를 통해 연구자의 경험이 지닌 주관성을 인정하면서도, 그 경험이 갖는 교육적, 그리고 학술적 의미를 보다 타당하게 해석하고자 하였다.

Ⅳ. IB PYP 실행 기반 형성과 실천 과정

1. 교사들의 관성과 저항

2024년 12월, S교육지원청의 IB 연구학교 및 관심학교 공모 계획 공문이 학교에 도착하면서, 연구부장으로 내게 가장 먼저 주어진 과제는 우리 학교의 IB 연구학교 신청 여부를 검토하는 일이었다. 동료 교사들과의 첫 논의를 시작하면서 나는 예상보다 훨씬 강한 회의적 반응과 마주하였다. 교사들은 IB라는 용어 자체에 익숙하지 않았고, 이 새로운 제도가 기존 교육과정 운영과 어떤 차별성을 갖는지에 대해 정보를 가지고 있지 않았고, 오히려 부정적인 인식이 높았다. 이러한 초기의 회의적 반응은 공립학교 조직 문화의 특성과 맞물려 더욱 강화되었다. 일반적으로

www.kci.go.kr

공립 초등학교 교사들은 교육 정책의 하향식(top-down) 도입 방식에 익숙하면서도 동시에 이에 대해 내면적인 거부감과 비판적 태도를 함께 지니고 있다. 이는 과거 수차례 반복되었던 교육부 또는 시도교육청 주도의 교육 혁신 정책들이 충분한 현장 맥락의 고려 없이 시행되었으며, 그 결과 새로운 정책이 교사들에게는 곧 추가적인 문서 작업과 관리 업무의 증가로 연결된다는 인식이 고착화된 데에서 기인한다.

> 2024년 12월 전체 교직원 협의회 자리에서 IB 용어가 처음 언급되었을 당시, 일부 교사들은 곧바로 “업무가 또 늘어나겠네”, 또는 “IB는 국제학교에서나 하는거 아닌가”와 같은 부정적이고 방어적인 반응을 표출하였다. 처음에는 이러한 반응이 예상된 것이기도 했다. 그러나 실제 회의 자리에서 교사들의 반응을 직접 마주하자, 나는 IB의 교육적 가치를 설명하기에 앞서 교사들이 왜 이러한 반응을 보이는지를 먼저 이해해야 한다는 생각이 들었다. 당시에는 교사들이 단순히 변화를 거부한다고 생각하였다. 그러나 이후 여러 차례의 협의와 대화를 거치면서 나는 이러한 반응이 새로운 교육정책 자체에 대한 거부라기보다, 과거 정책 경험 속에서 형성된 의미와 기억에 기반한 해석이라는 점을 이해하게 되었다. (연구자의 기억자료, 2024년 12월 중)

IB PYP의 도입은 교사들에게 교육적 비전이나 철학의 전환으로 인식되기보다는, 당장의 실무 변화와 행정적 부담으로 우선 수용되었다. 특히 교육과정의 설계 및 운영에 있어 기존의 절차와 체계에 익숙한 교사들에게, IB가 요구하는 새로운 용어 체계(UOI, ATL, 학습자상 등), 문서 형식, 그리고 수업 접근 방식의 변화는 자연스러운 확장이라기보다는 부담스러운 전환으로 받아들여졌다. 더구나 이러한 정책이 도입 과정에서 방향성과 교육적 필요성에 대한 충분한 공유 없이 추진될 경우, 교사들은 이를 학교 차원의 혁신이 아닌, 개인 업무의 증가로 인식하며 방어적 태도를 강화하는 경향을 보인다. 이러한 반응은 단순한 개인적 저항이라기보다, 학교 조직 안에서 오랫동안 형성되어 온 운영 방식과 문화가 변화 과정에서 드러난 모습으로 이해할 수 있었다.

2024년 12월 11일과 18일 두 차례 실시한 IB 설명회에서는 초학문적 주제, 학습자상, ATL 등 IB PYP의 핵심 개념을 소개하였다. 나는 IB의 철학과 개념을 충분히 설명하면 교사들의 인식도 자연스럽게 달라질 것이라고 기대하였다. 그러나 설명회를 마친 뒤에도 교사들의 반응은 크게 달라지지 않았다. 오히려 결국 보여주기식 문서가 아니냐는 질문을 들으며, 나는 정보 전달만으로는 교사들의 인식을 변화시키기 어렵다는 사실을 체감하였다. 이러한 회의적 태도는 단순히 새로운 교육 정책에 대한 이해 부족에서 기인한 것이 아니라, 기존 공립학교 조직 문화와 제도

www.kci.go.kr

구조 속에서 축적되어 온 문화적 관성의 작용으로 해석할 수 있다. 특히 M초등학교는 학부모의 교육적 관심과 기대 수준이 높은 지역에 위치해 있음에도 불구하고, 실제 교내 수업문화는 안정성을 중시하는 운영 관행이 지배적이었다. 이로 인해 IB와 같은 교육 정책이 새롭게 도입될 경우, 단순한 교수·학습 방법의 개선을 넘어 학교 운영 체계와 문서 체계, 협력 구조 전반에 대한 고민과 재구조화가 요구된다는 점에서 심리적 저항이 더 높았다.

> IB를 우리 학교에 도입한다고 들었을 때는 그냥 또 보여주기식 문서작업이 이어지겠구나 하고 생각했어요. 그리고 결국 연구부장이나 학년부장 중심으로 진행될 거라고 생각했고요. 그런데 설명회를 들으면서, 기존의 교육과정을 근본적으로 새롭게 설계하고 우리가 직접 수업도 만들어야 한다는 사실을 알고 당황스러웠어요. 그동안 해온 방식대로 수업하는 게 더 편하고, 실제로 큰 문제도 없다고 생각했으니까요. (박부장과의 면담 자료, 2025년 3월 중)

이와 같은 반응은 단순한 무관심이나 반대를 넘어, 오랜 시간 축적된 학교의 운영 관행과 안정 중심의 조직 문화를 반영한 현상으로 이해할 수 있다. 박부장의 이야기를 들으며 나는 교사들의 저항이 IB 자체에 대한 반대라기보다, 익숙했던 수업 방식과 업무 체계가 흔들릴 것이라는 불안에서 비롯되었음을 다시 확인하였다. 이를 계기로 나는 IB의 개념과 철학을 설명하는 것보다, 교사들의 불안을 이해하고 기존 수업 경험과 IB를 연결하는 방식으로 접근해야 한다는 점을 깨달았다. 결국 IB는 새로운 교육 프로그램의 도입을 넘어, 수업과 업무 방식, 협력 문화 등 학교 운영 전반의 변화를 요구하는 과제로 인식되었으며, 이러한 인식은 도입 초기 교사들의 심리적 부담과 저항으로 이어졌다.

2. 공감대 형성과 학교 문화의 전환

두 차례의 IB 설명회를 통해 나는 단순한 정보 전달만으로는 교사들의 인식을 변화시키기 어렵다는 사실을 확인하였다. 이에 따라 2025년 1월부터는 설명 중심의 접근에서 벗어나, 각 학년의 의견을 대표하고 동료 교사들과 지속적으로 소통하는 학년부장을 중심으로 협의회를 구성하여 IB PYP의 필요성과 실행 방향을 함께 논의하는 방식으로 접근을 전환하였다. 협의회에서는 IB PYP의 개념을 설명하기보다, IB를 도입한 학교의 실제 사례와 학생 및 교사의 변화 경험을 공유하며 학교에서의 적용 가능성을 함께 논의하였다. 이러한 협의를 통해 교사들은 IB의 교육 철학이 기존에 실천해 온 좋은 수업과 크게 다르지 않다는 점을 점차 인식하였으며,

www.kci.go.kr

초학문적 주제와 IB 학습자상 또한 기존 프로젝트 수업과 학급 운영에 적용할 수 있다는 점에서 IB를 보다 현실적인 교육과정으로 이해하기 시작하였다. 협의를 거듭하면서 나는 교사들에게 필요한 것은 새로운 용어나 문서를 설명하는 일이 아니라, 자신들이 이미 실천하고 있는 수업 경험과 IB를 연결하여 이해하도록 돕는 것임을 확인하였다. 교사들 또한 IB를 기존 교육과 단절된 새로운 체제가 아니라, 자신의 수업을 확장하는 하나의 방식으로 받아들이기 시작하였다.

> 처음엔 IB라는 용어 자체가 너무 낯설어서 거부감이 들었는데, 함께 협의를 진행하면서 보니 우리가 원래 하던 수업, 그리고 좋은 수업이라고 생각하는 방향성과 크게 다르지 않다고 느꼈어요. (중략) 보니까, 학습자상은 우리 반 학급규칙 만들 때도 적용할 수 있겠더라고요. 또 여러 타시도에서 IB PYP를 도입한 사례를 보니까 학생들도 좋아하고, 수업도 훨씬 다양해졌더라고요. 그래서 우리도 한번 해볼 만하겠다는 생각이 들었죠. (이부장과의 면담 자료, 2025년 3월 중)

이부장의 이야기를 들으며 나는 교사들에게 필요한 것은 새로운 교육과정을 추가로 설명하는 일이 아니라, 자신들이 이미 실천하고 있는 수업 경험과 IB를 연결하여 이해하도록 돕는 과정이라는 점을 다시 확인하였다. 2025년 1월과 2월 동안 세 차례 운영된 협의회에서는 IB의 개념을 설명하기보다 학년별 수업 사례와 실제 적용 가능성을 함께 논의하는 데 초점을 두었다. 이러한 과정을 통해 교사들은 기존 수업 경험과 IB가 지향하는 교육 철학의 접점을 점차 발견하였고, IB를 외부에서 주어진 정책이 아니라 자신의 수업과 교육과정을 확장하는 실천적 과제로 인식하기 시작하였다. 비록 모든 교사의 거부감이 해소된 것은 아니었지만, 협의회는 IB의 실행 가능성을 함께 탐색하고 공동의 방향을 형성하는 중요한 계기가 되었다.

교사들 사이에서 공감대가 형성되기 시작한 이후, 또 하나의 중요한 전환점은 학부모와의 소통이었다. 2025년 4월 실시한 'IB 학부모 소통의 날'에서는 IB PYP 도입의 배경과 교육적 필요성, 그리고 학생들에게 기대하는 역량을 실제 사례를 중심으로 설명하였다. 설명회에 앞서 학부모를 대상으로 IB PYP 도입에 대한 기대와 우려를 조사하였고, 이를 바탕으로 학부모의 관심사에 맞춘 소통을 진행하였다. 다수의 학부모는 학생의 자기주도성과 탐구 역량을 키우는 교육에 높은 관심을 보였으며, IB PYP 도입에 대해서도 긍정적인 반응을 나타냈다.

학부모들의 반응을 보며 나는 교사들만을 대상으로 공감대를 형성하는 데에는 한계가 있음을 깨달았다. 학부모가 IB의 교육적 의미를 이해하고 지지하는 모습을 확인하면서, 일부 교사들도 IB를 단순한 업무 증가가 아니라 학교가 함께 추진해야 할 교육과정의 변화로 받아들이기 시작하였다. 이러한 경험을 통해 나는 공감대 형성은 특정 집단을 설득하는 것이 아니라 학교 구성원

www.kci.go.kr

들이 변화의 필요성과 방향을 함께 공유하는 과정임을 확인하였다. 그 결과 학교 안에서는 IB를 일부 교사의 업무가 아니라 학교 구성원이 함께 만들어 가는 교육과정으로 인식하는 분위기가 점차 형성되었으며, 이는 이후 IB PYP의 안정적인 실행을 위한 학교 문화의 기반이 되었다.

3. 전문적학습공동체와 점진적 적용

교사들의 공감대가 일정 수준 형성된 이후, 나는 IB PYP를 실제 학교교육과정과 수업에 적용하기 위해서는 지속적인 공동 학습과 협의의 장이 필요하다고 판단하였다. 이에 따라 2025년 3월 학교 내에 IB 전문적학습공동체를 조직하였으며, 각 학년에서 1인 이상의 교사가 자발적으로 참여하였다. 이 전문적학습공동체는 관리자를 포함하여 IB PYP 도입에 관심을 가진 교사들을 중심으로 구성하였으며, 형식적인 연수보다는 실제 수업에 적용할 수 있는 내용을 함께 설계하고 논의하는 데 초점을 두었다. 나는 이 모임이 IB를 배우는 연수가 아니라, 교사들이 학교 맥락에 맞는 실행 방안을 함께 만들어 가는 협력의 장이 되기를 기대하였다.

첫 회의에서는 IB PYP를 우리 학교 수업에 어떻게 적용할 수 있을까? 라는 질문을 중심으로 자유롭게 의견을 나누었다. 구성원들은 IB의 핵심 요소인 UOI를 학교교육과정에 어떻게 연결할 것인지 논의하였으며, 각자의 수업 경험을 바탕으로 학년별로 적용 가능한 초학문적 주제를 함께 탐색하였다.

> UOI를 만든다고 했을 때 처음엔 다들 막막해했었다. 그런데 함께 이야기 나누다 보니, 각 학년에서 이미 하고 있던 생태 주제나 프로젝트 주제를 확장해 보면 좋겠다는 의견이 나왔고, 그러다 보니 자연스럽게 어떤 교과에서 시수를 확보할 수 있겠다라는 아이디어가 자연스럽게 나왔어요. 교사들이 할 수 있겠는데, 생각보다 어렵지 않겠는데 하는 분위기가 생겼다. (연구자의 기억자료, 2025년 3월 중).

이러한 논의를 거치면서 교사들의 관심은 IB의 개념을 이해하는 데서 실제 학교교육과정에 어떻게 적용할 것인가로 자연스럽게 옮겨갔다. 특히 UOI 운영을 위한 수업 시수 확보가 핵심 과제로 논의되었으며, 교과 16시간과 창의적체험활동의 학교특색교육 8시간을 편성하여 총 24시간의 UOI를 운영하기로 의견을 모았다. 이와 함께 실제 수업 적용 시기를 두고 관리자와의 관점 차이도 나타났다. 당시 교감은 연구학교 운영 성과를 가시화하기 위해 1학기부터 UOI를 설계하고 곧바로 수업에 적용할 것을 제안하였다. 그러나 연구부장인 나는 단기간의 성과보다 장기적으로 IB 후보학교와 월드스쿨로 이어지는 점진적인 전환의 기반을 마련하는 것이 더 중요

www.kci.go.kr

하다고 판단하였다. 당시 나에게는 당장의 수업 실행보다 교사들이 IB 철학을 충분히 이해하고 공감하며, 학교 조직이 IB를 지속적으로 운영할 수 있는 체계를 마련하는 일이 우선이었다. 이러한 판단에 따라 실제 수업은 2학기부터 적용하고, 1학기는 교육과정 설계와 교사 역량 강화에 집중하기로 결정하였다. 이 결정은 이후 전문적학습공동체의 운영 방향을 정하는 중요한 기준이 되었다.

2025년 4월 28일과 5월 1일 실시한 IB 설계 연수에서는 2학기 적용을 목표로 학년별 UOI를 공동 설계하였다. 각 학년은 주제를 선정하고 이에 적합한 학습 활동과 평가 방안을 함께 구상하였으며, ATL의 다섯 가지 범주와 IB 학습자상의 열 가지 핵심 속성을 수업 활동 안에 어떻게 통합하여 반영할 것인지도 함께 논의하였다. 교사들은 질문 생성, 자기 성찰, 협력적 탐구와 같은 학습 경험이 수업 과정에서 구현될 수 있도록 수업 구조를 수정·보완하며 학교 맥락에 적합한 UOI를 완성해 나갔다. 이를 통해 기존의 교수·학습 방법과는 다른 사고 중심·탐구 중심 수업으로의 전환의 필요성을 체감하였다.

> 이러한 공동 설계 과정 속에서 연구부장인 나는 ATL과 IB 학습자상을 단지 수업 속에서 자연스럽게 경험하도록 하는 것만으로는 충분하지 않으며, 학생들에게 각 요소의 의미를 명시적으로 지도할 필요가 있다는 점을 깨닫게 되었다. 그동안 ATL과 학습자상에 대한 별도의 시수는 고려하지 않았는데, 이는 연구부장인 나 역시 그 교육적 의미를 충분히 인식하지 못했기 때문이었다. 이후 관련 교과와 창의적체험활동에서 총 10시간을 별도로 확보하여 ATL과 IB 학습자상을 명시적으로 지도할 수 있도록 교육과정을 수정하였다. (연구자의 기억자료, 2025년 5월 중)

이처럼 IB 전문적학습공동체에서 이루어진 공동 설계는 교사들이 학교 맥락에 적합한 IB PYP의 실행 방안을 함께 만들어 가는 과정이었다. UOI 운영 시기와 방법을 공동으로 결정하고, ATL과 IB 학습자상의 지도 방식을 교육과정에 반영하는 과정에서 교사들은 IB를 외부에서 주어진 프로그램이 아니라 학교가 함께 설계하고 실행하는 교육과정으로 구체화해 나갔다. 연구부장으로서 나 또한 교사들과의 지속적인 협의를 통해 실행 계획을 수정하고 보완해 나갔으며, 이러한 경험은 이후 IB PYP를 실제 학교교육과정에 적용하기 위한 중요한 실행 기반이 되었다.

4. 협력 공동체 구축

IB PYP 도입이 점차 구체화되면서 나는 교사들의 수업 설계 역량을 높이는 것만으로는 IB를

www.kci.go.kr

지속적으로 운영하기 어렵다는 사실을 느끼기 시작하였다. UOI 설계와 수업 준비가 본격화될수록 공문 처리, 자료 제작, 연수 운영, 예산 집행 등 새로운 업무가 함께 증가하였고, 이를 교사 개인이 모두 감당하기에는 분명한 한계가 있었다. 나는 IB가 교사 개인의 노력만으로는 정착될 수 없으며, 학교 차원의 지원 체계를 함께 구축해야 지속적인 실행이 가능하다고 판단하였다. 이에 따라 업무지원팀과 자료분과팀을 중심으로 한 협력 공동체를 구성하여 행정과 자료 지원을 체계적으로 분담하고자 하였다.

> 업무지원팀을 공식적으로 구성하기 전에는 IB 관련 공문 작성과 자료 정리, 연수 일정 조율 등이 모두 교사 개인의 추가 업무로 처리되었다. 2025년 4월 UOI를 처음 정리하던 날, 한 교사는 수업을 준비하는 것보다 행정 업무를 처리하는 시간이 더 많은 것 같다며 어려움을 토로하였던 것을 기억한다. 그 말을 듣는 순간 나는 교사들에게 더 많은 연수나 자료를 제공하는 것보다 먼저 학교 차원에서 행정적 부담을 덜어 줄 수 있는 지원 체계를 마련하는 일이 우선이라는 사실을 깨달았다. 이후 이러한 문제의식을 바탕으로 IB 운영을 지원하는 업무지원팀을 구성하게 되었다. (연구자의 기억자료, 2025년 5월 초)

IB PYP는 교육과정 설계뿐 아니라 다양한 행정과 운영 절차를 함께 요구하기 때문에 교사 개인의 노력만으로는 실행하기 어려웠다. 이러한 문제의식을 바탕으로 나는 교감과 교무행정사를 중심으로 업무지원팀을 구성하여 IB PYP 운영에 필요한 행정 업무를 분담하도록 하였다. 업무지원팀은 IB 관련 공문 처리, 후보학교 신청 자료 관리, 연수 일정 조정, 예산 집행, 수업자료 인쇄와 준비물 관리 등을 담당하였다. 이를 통해 교사들은 행정 업무의 부담을 덜고 UOI 설계와 학생 탐구 활동 준비에 더욱 집중할 수 있었다. 또한 예산과 공문, 각종 운영 자료를 업무지원팀이 일괄적으로 관리하면서 IB 운영 과정에서 발생할 수 있는 혼선을 줄이고 보다 안정적인 운영 기반을 마련할 수 있었다.

> UOI가 완성된 이후에는 실제 수업에서 활용할 워크시트 제작과 교실 환경 구성 등 새로운 준비가 시작되면서 교사들의 부담이 크게 증가하였다. 이를 지원하기 위해 자료분과팀에서는 워크시트의 형식을 함께 맞추고 편집을 지원하자는 의견이 제안되었으며, 교실과 복도 게시판 등 학습 환경도 함께 구성하기로 하였다. 자료분과팀이 이러한 역할을 맡게 되자 실제 수업을 담당한 교사들은 수업 설계에 더욱 집중할 수 있다며 안도감을 나타냈다. 그 모습을 보며 나는 교사의 수업을 지원하는 일은 단순히 자료를 만드는 것이 아니라, 교사가 학생들의 탐구 활동에 온전히 집중할 수 있는 환경을 함께 만드는 과정이라는 점을 깨달았다. (연구자의 기억자료, 2025년 9월 중)

www.kci.go.kr

IB PYP를 실제 수업에서 안정적으로 운영하기 위해서는 학습 자료 제작과 교실 환경 구축을 지원하는 체계도 필요하였다. 이를 위해 자료분과팀은 학년별 UOI 실행을 지원하는 조직으로 운영되었다. 자료분과팀은 워크시트 제작과 편집, 학습자상 및 ATL 시각 자료 구성, IB 노트 편집, 교실 환경 구축 등을 담당하며 수업 실행을 지원하였다. 이러한 역할 분담을 통해 교사들은 자료 제작에 소요되는 시간을 줄이고 수업 설계와 학생 탐구 활동에 더욱 집중할 수 있었으며, 동일 학년에서도 수업 자료의 일관성을 유지하며 UOI를 보다 안정적으로 운영할 수 있었다.

이와 같이 업무지원팀과 자료분과팀은 전문적학습공동체에서 설계된 교육과정이 실제 학교 현장에서 실행될 수 있도록 지원하는 협력 체계로 운영되었다. 전문적학습공동체에서 UOI 설계와 평가 기준, 학습자상, ATL 지도 방안 등이 논의되면 자료분과팀은 이를 학생용 자료와 교실 환경으로 구체화하였고, 업무지원팀은 예산과 일정, 공문 처리 등 행정적 지원을 담당하였다. 연구부장인 나는 각 조직의 역할이 유기적으로 연결될 수 있도록 지속적으로 조정하고 협의하며, 교사들이 수업 설계와 학생들의 탐구 활동에 집중할 수 있는 환경을 마련하고자 하였다. 이러한 협력 체계를 구축하는 과정에서 나는 IB 학교를 만들어 간다는 것은 한 사람의 노력만으로 이루어지는 일이 아니라, 학교 구성원들이 각자의 역할을 분담하고 긴밀하게 연결될 때 비로소 가능하다는 점을 확인할 수 있었다.

V. 결론 및 논의

본 연구는 공립초등학교의 IB PYP 도입 과정을 자문화기술지 방법으로 분석하여 연구부장으로서 경험한 교육변화의 과정을 탐색하였다. 연구 결과, 교사의 관성과 저항, 공감대 형성과 학교 문화 전환, 전문적학습공동체와 점진적 적용, 협력 공동체 구축의 네 가지 중심 범주가 도출되었다. 이러한 결과는 IB PYP 도입이 단순한 교육과정의 적용을 넘어 학교 구성원의 인식 변화와 조직문화의 재구성, 협력적 실행 체제의 형성을 수반하는 교육변화 과정임을 확인하였다. 또한 학교 조직에서 교육변화가 어떠한 과정을 거쳐 형성되고 실행되며 점차 정착되어 가는지를 구체적으로 보여주었다. 이에 본 연구에서는 제Ⅱ장에서 제시한 이론적 관점을 중심으로 연구 결과를 논의하고 그 교육적 시사점을 도출하고자 한다.

첫째, 본 연구에서 나타난 IB PYP 도입 과정은 학교 조직에서의 교육변화가 선형적인 절차에 따라 이루어지는 것이 아니라, 구성원들의 상호작용과 실천을 통해 지속적으로 조정되고 재구성되는 과정임을 보여준다. 이러한 결과는 교육변화를 도입, 실행, 제도화가 상호작용하며 전개되

www.kci.go.kr

는 역동적 과정으로 설명한 Fullan(2016)의 교육변화 이론과 맥을 같이한다. 본 연구에서 나타난 교사들의 관성과 저항은 변화 초기 새로운 교육적 요구와 기존 학교 문화가 충돌하는 과정에서 나타난 불확실성과 긴장을 보여주었으며, 공감대 형성과 학교 문화의 전환은 구성원들이 변화의 필요성과 가치를 함께 이해하고 실행 역량을 형성해 가는 과정으로 해석할 수 있다. 또한 전문적 학습공동체를 통한 공동 설계와 협력 공동체 구축은 변화를 학교 조직의 일상적인 운영 체제와 문화 속에 정착시키는 기반으로 기능하였다. 특히 본 연구에서 확인된 교육변화는 도입, 실행, 제도화가 순차적으로 진행된 것이 아니라, 협의와 성찰, 실행과 수정이 반복되는 순환적 과정을 통해 점진적으로 발전하였다. 이는 교육변화가 새로운 제도를 일방적으로 적용하는 과정이 아니라, 학교 구성원들이 지속적으로 의미를 공유하고 실천을 조정해 나가는 과정 속에서 형성된다는 Fullan(2016)의 관점을 실증적으로 보여준다.

둘째, 본 연구는 교육변화의 성패가 새로운 제도나 프로그램 자체보다 학교 구성원들이 변화를 어떻게 해석하고 의미를 부여하는가에 의해 크게 좌우될 수 있음을 보여준다. Weick(1995)은 조직 변화가 외부에서 주어진 정책이나 제도를 일방적으로 수용하는 과정이 아니라, 구성원들이 새로운 상황을 해석하고 그 의미를 공유하는 과정을 통해 실현된다고 설명하였다. 본 연구에서도 교사들은 IB PYP 도입 초기에는 이를 새로운 업무 부담과 행정적 요구로 인식하며 불안과 저항을 보였다. 그러나 지속적인 협의와 연수, 수업 설계와 실행 경험을 거치면서 IB PYP를 기존 수업을 확장하고 학생의 탐구와 주도성을 지원하는 교육과정으로 점차 재해석하기 시작하였다. 즉, IB PYP는 교사들에게 추가적인 업무에서 학교가 함께 만들어 가는 교육과정으로 그 의미가 변화하였다. 이러한 의미의 전환은 관리자, 연구부장, 교사, 학부모 간의 지속적인 상호작용과 소통을 통해 형성되었으며, 구성원들이 변화의 목적과 가치를 공유하는 과정 속에서 IB PYP는 외부 정책이 아니라 학교 맥락에 적합한 교육혁신으로 자리 잡게 되었다. 이는 교육변화가 제도의 도입 자체보다 구성원들이 변화의 의미를 함께 구성하고 공유하는 과정에서 실질적인 실행으로 이어질 수 있음을 보여준다. 또한 이러한 결과는 IB 프로그램 도입 과정에서 공유된 의미 형성이 교육변화의 중요한 기반으로 작용한다고 보고한 류영휘 외(2025)의 연구 결과와도 일치한다.

셋째, 본 연구는 지속 가능한 교육변화가 교사 개인의 노력만으로 이루어지는 것이 아니라, 학교 조직 차원의 실행 기반이 구축될 때 비로소 안정적으로 지속될 수 있음을 보여준다. Fullan(2020)은 교육변화의 지속 가능성을 위해서는 변화를 학습의 기회로 받아들이는 변화 문화와 조직의 실행 역량이 함께 형성되어야 한다고 강조하였다. 또한 Fullan과 Hargreaves(2016)는 교사 간 협력과 공동 성찰을 통해 전문성이 조직 차원으로 확장될 때 교육

www.kci.go.kr

혁신이 지속될 수 있다고 보았으며, Fullan과 Quinn(2016)은 학교 구성원들이 공동의 비전과 실천 방향을 공유하는 일관성이 변화의 확산을 가능하게 한다고 설명하였다. 본 연구에서도 전문적학습공동체를 중심으로 한 공동 설계와 성찰은 교사들의 전문성을 공유하고 확장하는 기반으로 기능하였으며, 업무지원팀과 자료분과팀은 수업 실행을 지원하는 조직적 기반으로 작동하였다. 특히 이러한 조직들은 각각 독립적으로 운영된 것이 아니라 교육과정 설계, 행정 지원, 자료 지원을 유기적으로 연결함으로써 개별 교사의 실천을 학교 차원의 집합적 실천으로 확장시키는 역할을 수행하였다. 또한 학습자상, ATL, 초학문적 탐구라는 공통의 교육적 방향성은 학교 구성원들이 변화의 목적과 실천 방향을 공유하는 기준으로 기능하며 조직 내 실행의 일관성을 높이는 데 기여하였다. 이러한 결과는 IB PYP 도입이 특정 프로그램을 운영하는 수준을 넘어 학교 조직의 실행 기반과 협력 체계를 재구성하는 과정이었음을 보여주며, 교육변화의 지속 가능성은 개인의 헌신보다 조직 차원의 협력 구조와 실행 지원 체계에 의해 뒷받침될 수 있음을 시사한다.

넷째, 본 연구는 IB PYP 도입 과정에서 연구부장이 교육변화를 기획하고 조정하며 지원하는 현장 실행 주체로 기능하였음을 보여준다. 연구부장은 교사들의 요구와 우려를 반영하여 실행 계획을 지속적으로 조정하고, 관리자·교사·학부모 간 협의를 촉진하였으며, 전문적학습공동체 운영과 업무지원팀 및 자료분과팀의 구성을 통해 학교 차원의 실행 기반을 마련하였다. 이러한 결과는 연구부장이 학교교육과정의 기획과 실행을 지원하고 학교 구성원 간 협력을 촉진하는 중요한 역할을 수행한다는 선행 연구(박희진, 2026)와도 맥을 같이한다. 그러나 본 연구는 기존 연구를 넘어, 연구부장의 역할이 단순히 교육변화를 기획하거나 지원하는 수준에 머무르지 않았음을 보여주었다. 연구부장은 교사들의 저항과 요구를 지속적으로 해석하고, 학교 구성원들과 변화의 의미를 공유하며, 학교 맥락에 맞게 실행 전략을 반복적으로 조정하는 과정을 통해 교육변화를 형성해 나갔다. 즉, 교육변화는 특정 프로그램이나 정책의 도입만으로 이루어지는 것이 아니라, 실행 주체가 학교 구성원들과 함께 의미를 재구성하고 협력 체계를 조정하는 지속적인 실천 과정 속에서 형성된다는 점을 확인하였다. 이는 교육변화를 도입, 실행, 제도화의 과정으로 설명한 Fullan(2016)의 이론을 실제 학교 현장의 맥락에서 구체화하는 동시에, 각 단계를 연결하고 변화를 지속시키는 실행 주체의 의미 형성과 조정 과정의 중요성을 보다 선명하게 드러냈다는 점에서 본 연구의 학술적 의의가 있다. 따라서 향후 공립학교의 IB PYP 도입과 확산 과정에서는 교사 전문성 신장뿐 아니라 교육변화를 기획하고 조정하며 지원하는 연구부장과 같은 현장 실행 주체의 역할과 역량을 체계적으로 지원할 필요가 있다.

종합하면, 본 연구는 IB PYP 도입이 새로운 교육과정이나 프로그램을 학교 현장에 적용하는

www.kci.go.kr

기술적 과제가 아니라, 학교 구성원들의 인식 변화와 협력적 실천, 조직문화와 실행 체제의 재구성을 통해 이루어지는 교육변화 과정임을 확인하였다. 특히 본 연구에서 나타난 변화는 외부 정책이 학교 현장에 일방적으로 적용되는 것이 아니라, 학교 구성원들이 지속적인 상호작용과 협의를 통해 학교 맥락에 적합한 형태로 재해석하고 실행 체계를 구축해 가는 과정으로 전개되었다. 이러한 결과는 IB PYP 도입을 교육과정 차원의 변화에 한정하지 않고 학교 조직의 학습과 협력 문화, 실행 기반의 형성 과정으로 이해할 필요가 있음을 시사한다. 또한 본 연구는 IB 도입 과정에서 학교 구성원 간 협력, 전문적학습공동체, 학교 차원의 의미 형성이 중요하다고 보고한 임유나(2022a), 최미영(2022), 양성관과 이현정(2023), 류영휘 외(2025)의 연구 결과를 공립초등학교의 실제 도입 과정이라는 맥락에서 구체화하고 확장하였다는 점에서 의의를 지닌다.

결론적으로, 공립초등학교에서의 IB PYP 도입은 새로운 교육과정을 적용하는 단순한 정책 집행이 아니라, 학교 구성원들이 변화의 의미를 함께 형성하고 협력적 실천을 통해 학교 조직을 재구성해 가는 장기적이고 역동적인 교육변화 과정이었다. 이러한 결과를 바탕으로 다음과 같은 실천적 시사점을 제안한다. 첫째, IB PYP 도입 초기에는 설명 중심의 접근보다 교사들이 기존 수업 경험과 IB의 교육철학을 연결하여 이해할 수 있도록 협의와 공감대 형성 중심의 지원이 우선적으로 이루어질 필요가 있다. 둘째, 전문적학습공동체를 중심으로 공동 설계와 공동 성찰이 지속적으로 이루어질 수 있는 협력 구조를 구축할 필요가 있다. 셋째, 교육변화의 지속 가능성을 확보하기 위해 업무지원팀과 자료분과팀 등 수업 실행을 지원하는 학교 차원의 지원 체계를 함께 구축할 필요가 있다. 넷째, 학교 관리자, 연구부장, 교사, 학부모가 지속적으로 소통하고 협력하는 실행 체계를 마련함으로써 학교 맥락에 적합한 교육변화가 안정적으로 정착될 수 있도록 지원할 필요가 있다.

한편, 본 연구는 한 공립초등학교의 IB PYP 도입 과정을 대상으로 수행한 자문화기술지 연구라는 점에서 연구 결과를 모든 학교에 일반화하는 데 한계가 있다. 또한 본 연구는 연구부장인 연구자의 경험을 중심으로 교육변화 과정을 분석하였기 때문에, 교육변화를 기획하고 조정하는 실행 주체의 관점이 상대적으로 강조되었으며, 일반 교사나 관리자 등 다른 학교 구성원의 경험과 인식을 충분히 반영하지 못하였다. 따라서 동일한 교육변화라 하더라도 일반 교사나 관리자, 학부모의 관점에서 탐색하였다면 변화의 의미와 경험은 다르게 나타났을 가능성이 있다. 이러한 점에서 본 연구는 연구자의 위치성이 연구 결과의 해석에 영향을 미칠 수 있음을 전제로 이해할 필요가 있다. 따라서 후속 연구에서는 학교 규모, 지역, 학교 문화 등 다양한 맥락을 고려한 비교 사례연구를 통해 공립학교의 IB PYP 도입 과정에서 나타나는 교육변화의 공통점과 차이점을 심층적으로 탐색할 필요가 있다. 또한 연구부장, 관리자, 일반 교사 등 다양한 학교 구성원의

www.kci.go.kr

경험을 함께 분석함으로써 교육변화가 학교 조직 내에서 어떻게 형성되고 실행되는지를 보다 다각적으로 이해할 필요가 있다.

※ 논문 투고일: 2026. 6. 1. ※ 논문 수정일: 2026. 7. 27. ※ 게재 확정일 : 2026. 7. 30.

www.kci.go.kr

〈참고문헌〉

김미강(2020). 국제학교 IB 교육과정 PYP 운영에 관한 학부모 인식 사례연구. **문화교류와 다문화교육, 9**(4), 71-90.

김미진(2024). IB PYP 관계자 면담을 통한 학교 교육 개선 방안 탐색. **미래교육연구, 14**(2), 65-91.

김봄솔, 김이경, 김종훈(2025). 컴퓨팅 사고력 증진을 위한 IB PYP 기반 초등 소프트웨어 교육 프로그램 개발 및 적용. **정보교육학회논문지, 29**(5), 527-536.

김영천(2013). **질적연구 방법론Ⅱ: Methods**. 파주: 아카데미프레스.

류영휘, 장연우, 김지혜(2025). IB 프로그램 도입에 대한 공유된 의미 만들기 과정 탐색: 경기 지역 IB 관심학교를 중심으로. **교육과정연구, 43**(1), 55-80.

박일수, 김민섭(2023). IB PYP 교육과정 실행 양상 분석. **통합교육과정연구, 17**(4), 111-133.

박정은, 장인실(2024). IB PYP를 적용한 다문화 특별학급에 대한 사례연구. **다문화교육연구, 17**(4), 75-95.

박진(2023). 초등학교 2022 개정 교육과정과 IB PYP의 비교 분석. **학습자중심교과교육연구, 23**(23), 147-166.

박희진(2026). 교육과정 자율화 맥락에서 본 초등학교 연구부장의 중간 리더로서의 역할 재개념화. **교원교육, 42**(1), 161-190.

백선영(2024). 두 지역의 IB 인증학교와 IB 후보학교 근무 경험에 대한 자문화기술지 연구: 세 가지 측면의 갈등을 중심으로. **경인교육대학교 교육연구원 교육논총, 44**(4), 167-183.

양성관, 이현정(2023). 혁신학교의 IB 프로그램 공교육 도입에 대한 교사의 경험 사례 분석. **교육종합연구, 21**(4), 43-72.

유성열(2025). 2022 개정 초등 통합교과 교육과정과 IB PYP 비교 분석. **초등교육연구, 38**(2), 1-27.

이동성(2012). **질적 연구와 자문화기술지**. 파주: 아카데미프레스.

이동성, 김영천(2014). 질적 자료 분석을 위한 포괄적 분석절차 탐구: 실용적 절충주의를 중심으로. **교육종합연구, 12**(1), 159-184.

이민혜(2024). 국제 바칼로레아 초등 프로그램(IB PYP)의 종단적 효과: 초등학생의 학업성취도와 학습동기에 미치는 영향. **교육학연구, 62**(2), 257-279.

이현지, 배진호(2025). IB PYP(International Baccalaureate Primary Years Programme)에 기반한 과학 수업이 초등학생의 창의적 문제해결력과 자기 주도적 학습 능력에 미치는 영향. **초등교육연구, 40**(2), 39-59.

이화진(2024). IB PYP와 2022 개정 교육과정 비교를 통한 주제 중심 초학문적 환경교육 방안 모색. **학습자중심교과교육연구, 24**(21), 75-92.

임유나(2022a). IB PYP 학교 탐구 프로그램 분석 및 도입 양상 유형화. **교육문화연구, 28**(3), 399-429.

임유나(2022b). IB PYP 기반 교육과정 실행의 양상과 과제: IB 학교 교원의 경험을 바탕으로. **교육과정연구, 40**(4), 1-27.

장소영, 임유나, 한진호, 안서헌(2022). 2015 개정 교육과정과 IB PYP의 총론적 연계・비교. **학습자중심교과교육연구, 22**(4), 39-60.

정옥희, 문선영(2025). 개념 기반 탐구 학습을 적용한 미술감상교육 프로그램 개발: IB PYP

www.kci.go.kr

중심으로. **미술교육연구논총, 83**, 219-251.
최미영(2022). 공립학교 IB PYP 운영에 대한 IB 학습 공동체 구성원의 인식 분석. **학교와 수업 연구, 7**(2), 1-23.
최진, 우필희(2025). '교사 주도성'에서 '교사 주체됨'으로: IB PYP 학교 교사들의 교사 주도성 인식에 대한 실존적 이해. **초등교육연구논총, 41**(3), 271-299.
한진호, 임유나, 안서헌, 장소영(2021). 미래지향적 학교 교육과정 개발을 위한 IB PYP의 적용 가능성 탐색. **한국교육학연구, 27**(2), 281-312.
홍선주(2021). IB PYP 사례 연구를 통한 학교 교육과정 혁신 방안 탐구. **교육문화연구, 27**(5), 49-74.
Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review, 19*(1), 3-10.
Chang, H.(2008). Autoethnography as method. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc.
Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. Forum: *Qualitative Social Research, 12*(1), Article 10.
Fullan, M. (2016). The new meaning of educational change (5th ed.). NY: Teachers College Press.
Fullan, M. (2020). Leading in a culture of change (2nd ed.). CA: Jossey-Bass.
Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). Bringing the soul back to schooling: It's time to rethink how we assess and improve our schools. CA: Learning Sciences International.
Fullan, M., & Quinn, J. (2016). Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems. CA: Corwin Press.
Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). The fourth way: The inspiring future for educational change. CA: Corwin Press.
Jones, S. H. (2005). Autoethnography: Making the Ersonal Political. In N. Denzin & Y. S. Lincoln(Eds.). Handbook of Qualitative Research (3rd Ed.). (pp. 763-791). Thousand Oaks, CA: Sage.
Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. CA: Sage Publications.
Saldaña, J. (2021). The coding manual for qualitative researchers (4th ed.). CA: Sage Publications.
Weick, K. E. (1995). Sensemaking in organizations. CA: Sage Publications.

www.kci.go.kr

〈Abstract〉

An Autoethnographic Study of Educational Change in the Process of Introducing the IB Primary Years Programme in a Public Elementary School

Park, Heejin[1]

This study aimed to explore how educational change was formed and enacted during the introduction of the International Baccalaureate Primary Years Programme (IB PYP) in a public elementary school through an autoethnographic approach. The researcher, serving as the director of curriculum and IB coordinator at an IB research school designated by the local office of education, collected and analyzed school documents, meeting records, reflective journals, personal memos, and interview data throughout the process of preparing for IB implementation and transitioning to IB interested and candidate school status. Data were interpreted using Fullan's (2016) theory of educational change as an analytical lens.

The findings revealed four central categories: (1) teachers' inertia and resistance, (2) the formation of shared understanding and transformation of school culture, (3) gradual implementation through professional learning communities, and (4) the development of a collaborative community to support implementation. These findings suggest that the introduction of the IB PYP is not merely a curriculum reform but a process of educational change involving sense-making among school members, collaborative practice, and the reconstruction of organizational culture. The study further indicates that successful educational change depends not only on the program itself but also on the development of shared meanings, collaborative professionalism, and organizational support systems within the school.

Keywords : IB PYP, Educational Change, Sense-Making, Collaborative Professionalism, Autoethnography

1. Lecturer, Chonnam National University, heejinssam@hanmail.net

www.kci.go.kr