

가정과 교사들의 가정과 교육과정 관점에 대한 선호도와 관련 변수

류 상 희*

중앙대학교 가정교육과 강사*

Curriculum Orientations of Home Economics Teachers and Related Variables

Ryu, Sang-Hee*

*Dept. of Home Economics Education, Chung-Ang University**

Abstract

The purpose in this study is to identify beliefs about curriculum orientation of Korean secondary school home economics teachers for the development of home economics curriculum and the change of their curriculum orientation. The curriculum orientations explored were academic rationalism, technical, cognitive process, personal relevance, and social reconstruction. A mail questionnaire, Individual Curriculum Orientation Profile (ICOP), was used to survey randomly selected 525 home economics teachers.

Home economics teachers agreed with the cognitive process as their predominant curriculum orientation. The second predominant type with which home economics teachers agreed most was personal relevance orientation. Home economics teachers' age, major, college type, and teaching years were significantly related to their curriculum orientation. Age and number of teaching years were significantly related to the academic rationalism curriculum orientation, and the college type for bachelor's degree was significantly related to the technical curriculum orientation. Age and major in master's degree were significantly related to the social reconstruction curriculum orientation.

I. 서 론

1. 연구 목적 및 필요성

21세기 정보시대를 대비하기 위해서는 교육체제

의 전반적인 변화가 필요하다. 그 중에서도 교육과정 관점(curriculum orientation)의 변화와 혁신은 교육의 질적 향상을 위한 주된 이슈이다. Carr과 Kemmis(1986)에 의하면 교육과정은 교육현장에서 교사들의 교육목표 달성을 방해하는 요

인과 왜곡된 이데올로기를 파악하고 변화시킬 수 있는 교육적 이론을 포함해야 한다. 건전한 교육이론에 의해 이루어지지 않은 교육과정은 지배적인 사회, 정치, 경제적 힘에 따르는 태도를 길러주는 매체가 될 뿐이다.

가정과 교육자들은 가정과 교육의 가장 큰 문제점으로 학문에 대한 이론과 철학의 결핍을 들고 있다. Brown(1980)은 가정학 철학과 이론에 바탕을 두지 않는 가정과 교육과정은 사회적, 정치적 힘에 의해 실행되기 쉽고 곧 사라지게 된다고 하였다. 이러한 맥락에서 가정과 교육 자체의 문제점을 해결하기 위해 Brown과 Paolucci(1979)가 정립한 비판과학적 가정학의 철학과 이론을 근거로 비판과학 또는 실천적 문제 중심의 가정과 교육과정이 개발되어야 한다는 주장이 있다.

비판과학 또는 실천적 문제 중심의 가정과 교육과정이 개발된다면 가정과 교육에서의 혁신이 일어나는가? 그러나 교육개혁이 교육현장의 변화를 보장하는 것은 아니었다. 과거를 돌아볼 때 혁신적인 교육과정이 언제나 계획한 대로 시행되지는 않았다. 가장 큰 원인은 직접 현장에서 가르치는 교사들을 교육개혁의 주체로 받아들이지 못하는 데 있다. 왜냐하면 교사들의 교수행동은 교육철학, 지식구조, 교육심리에 대한 그들의 믿음으로부터 나오기 때문이다. 그러므로 교육 실천자인 교사들의 변화를 통하지 않고는 교육의 변화를 일으킬 수 없고, 그러한 교육개혁은 무용지물이 될 것이다.

교육에 대한 교사들의 인식에 관련된 이전의 연구(Olson, 1981; Richardson, 1990; Gargin & Williams, 1984; Richardson, Anders, Tidwell & Lloyd, 1991)에 의해서 다음의 두 가지 결론이 도출되었다. 첫째, 교육에 대한 교사들의 인식은 교실에서의 교수행동과 깊게 관련되어 있다. 둘째, 교사들의 교육에 대한 믿음을 무시한 새로운 교육과정 프로그램은 실패에 이르게 될 것이다. 따라서 교육과정의 목표, 내용, 조직에 대한 교사들의 믿음은 가정과 교육과정 개발과 시행, 더 나아가 가정과 교육의 발전을 위해서 조사되어야 한다.

본 연구는 가정과 교사들의 교육과정 관점을 조사함으로써 가정과 교육과정 관점의 변화와 교사재교육 프로그램의 개발을 위한 유용한 자료를 제공하는 데 그 목적을 두고 있다.

2. 연구 문제 및 용어 정의

본 연구의 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

1. 가정과 교사들의 다섯 유형의 교육과정 관점에 대한 선호도의 일반적 경향은 어떠한가?

2. 인구사회학적 특성에 따른 가정과 교사들의 다섯 유형의 교육과정 관점에 대한 선호도는 차이가 있는가?

본 연구에서 사용되는 용어를 다음과 같이 정의한다.

교육과정: 학교환경에서 형식적이든 비형식적이든 학생이 배우게 되는 모든 학습경험(Doll, 1996)을 의미한다.

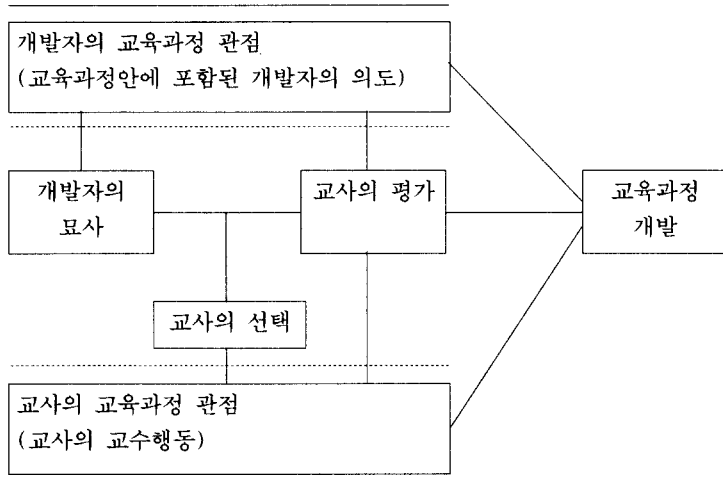
교육과정 개발: 교육 철학, 사회적 요구, 교사 집단 및 학생 집단의 요구 등이 자신의 개인적인 신념 체제에 의해 제약을 받는 일단의 사람들에 의하여 교육 프로그램 속으로 전환되는 과정(Doll, 1996)이다. 교육과정 개발에 있어서 우선 생각해야 할 것은 '무엇'과 '어떻게'이다. '무엇'과 '어떻게'는 교육과정 철학에 따라 달라질 수 밖에 없다. 그러므로 교육과정 개발의 생명은 그 교육과정의 기본이 되는 철학을 최대한으로 부각시키고 그 교육과정이 효율적으로 운영될 수 있게 하는 데 달려 있다(이귀운, 1996). 교육과정 개발의 주 요소는 교육목표와 교육내용, 학생의 경험, 교육환경 등이다.

교육과정 관점(curriculum orientation): 교육과정 개발과 교육과정 디자인을 주도하는 특정한 철학(Eisner, 1985)과 교육과정의 내용, 목표, 조직에 관해 갖는 개인의 사고방식(Babin, 1979)을 의미한다. 따라서 교사의 교육과정 관점은 누구에게, 언제, 무엇을, 어떻게 가르쳐야 하는가에 대한 결정을 이끄는 교사의 철학적 믿음을 의미한다. 그러므로 본 연구에서의 교육과정 관점은 교육과정에 대한 믿음, 철학, 인식과 같은 뜻으로 사용되고 있다.

II. 이론적 배경

1. 교육과정 관점과 교육과정 개발

교육과정 관점은 교육과정의 내용, 목표, 조직에 대한 사고방식을 의미한다. 각각의 교육과정 관점은 다른 이데올로기와 목적을 가지고 있다. 그리고 교육과정 개발은 교육과정 속에 포함되어야 하는



〈그림 1〉 교육과정 관점과 교육과정 개발과의 관계

교육내용과 목표의 관점을 변화시키는 과정이다. 그러나 교육과정 관점의 변화가 교육과정의 발전과 교육현장의 변화를 가져오지 않을 때도 있다. 그 이유는 교육과정 개발에 직접 참여하는 사람들의 교육과정 관점이 교사들의 교육과정 관점과 차이가 있기 때문이다.

그림 1은 Robert(1980)가 제시하고 있는 교육과정 관점과 교육과정 개발의 관계를 나타내고 있다. 그에 의하면 교육과정 개발은 세 영역(개발자의 교육과정 관점, 중간 부분, 교사의 교육과정 관점)의 통합으로 이루어진다. 개발자의 교육과정 관점은 교육과정에 포함된 개발자의 의도 및 교육에 관한 철학적 믿음이다. 중간 부분은 개발자가 교육과정의 맥락을 설명하고 교사는 개발된 교육과정에 대한 이해, 평가를 하는 개발자와 교사의 상호작용 영역이다. 교사의 교육과정 관점은 교육과정 시행 특히 교수행동에 영향을 미치는 교사의 교육에 관한 철학적 믿음이다. Robert는 중간 부분을 developer-teacher interface라 명하고, developer-teacher interface의 중요성을 지적했다. Developer-teacher interface는 개발자가 의도한 것과 교사가 교실에서 행하는 것과의 차이를 의미한다. 이러한 차이는 교사가 개발자의 관점이 아니라 교사 자신의 관점을 통하여 교육과정을 이해하기 때문에 생겨날 수 있는 것이다. 교육과정 개발의 중요한 측면인 교육과정 시행이 교사의 교육 철학에 의해서 행하여지기 때문에 교사와 개발

자간의 기능적인 분리는 교육과정 개발에 부적절하다. 그러므로 교육과정의 성공적인 시행을 위해서는 교사의 교육과정 관점에 대한 이해가 선행되어야 할 것이다.

2. 교육과정 관점의 유형

Eisner와 Vallance(1974)는 교육과정 개발의 문제점으로 확고한 가치의 결핍을 지적하고 다양한 교육과정의 관점들로부터 다섯 유형의 교육과정 관점을 도출했다. 다섯 유형은 학문중심(academic rationalism), 기술중심(technical), 인지과정중심(cognitive process), 개인/자아실현중심(personal relevance/self-actualization), 사회재건/비판적인식중심(socialreconstruction/critical consciousness) 교육과정이다. 각각의 교육과정 관점은 교육적 가치에 대한 개념을 포함하고 있으며 교육을 행하는 사람들의 가치체계에 침투되어 교수행동으로 나타난다. 그러므로 누구에게, 언제, 무엇을, 어떻게 가르쳐야 하는가에 대한 대답은 각각의 교육과정 관점에 따라 달라진다.

1) 학문중심 교육과정

학문적 이성주의는 교과를 통한 학생들의 지적 성장에 관심을 두는 것이다. 학문적 이성주의자들은 홍수처럼 범람하는 지식을 학교에서 모두 다룰 수 없으므로 기초가 되는 패러다임을 포함하는 학문 분야를 가르쳐야 한다고 주장한다. 학교의 교육

과정은 인간이 직면하는 개념, 이슈, 문제들을 포함하는 과목을 가르치는 것이다. 즉 교육과정은 학생들이 학자들에 의해 주장되고 있는 개념, 이슈, 문제들을 이해하는 데 요구되는 기술을 획득하도록 도와주는 것이다.

2) 기술중심 교육과정

기술중심 교육과정은 전통적으로 학교 교육에서 사용되어져 오고 있는 것으로 교육과정 계획 단계에서 규정된 체계적인 기술들의 획득을 강조한다(Cunningham, 1992). 교육과정안은 학습목표들로 구성된다. 교사는 학생의 학업 성취도 평가와 교육효과 측정을 위해 그러한 학습목표들을 사용한다. 결국, 기술중심 교육과정 관점은 기존의 사회, 정치, 경제체제의 발달을 가능하게 하는 것이다.

3) 인지과정중심 교육과정

인지과정중심 교육과정 관점은 학습하는 방법을 가르침으로써 학생들의 인지적 능력 발달에 관심을 두는 것이다. 이러한 교육과정 관점은 인지적 능력은 학습되어질 수 있다는 것을 가정한다. 즉, 학습의 일반적 전이(general transfer)를 가정한다. 교육과정은 내용(what of education)보다 과정(how of education)에 초점을 둔다. 교과는 지적 능력의 발달을 위한 도구로 사용된다. 교사는 학생들이 문제를 추론하고 해결하는 방법을 학습하도록 돕는다. 그 이유는 학교가 학생들이 미래에 필요로 하게 될 모든 지식과 정보를 가르칠 수 없기 때문이다. 이러한 관점에서 볼 때 인지과정중심 교육과정은 문제 중심 교육과정이다.

4) 개인중심 교육과정

개인중심 교육과정 관점은 학생 개인의 성취와 자아정체감 형성을 돕는 것에 관심을 두고 있다. 따라서 기존의 학생 중심 교육과정이 이에 속한다. 이러한 교육과정 관점은 기술중심 교육과정과 인지과정중심 교육과정과는 달리 내용(what of education)에 초점을 두고 있다. 개인 학생들에게 경험을 제공하는 것으로서의 교육과정은 교사와 학생의 상호작용에 의해 결정된다. 학교의 역할은 학생의 성장 가능성을 최대한으로 도울 수 있는 환경을 제공하는 것이다. 교사는 학생의 관심이 자극될 수 있는 교육 상황을 제공하고, 학생은 자신의 교육목표를 달성할 수 있는 학습내용을 설정하는 데 있어 중요한 역할을 담당한다. 그러므로 개인중심 교육과정 관점은 다음과 같은 것을 기본적 가정으로 하

고 있다. 첫째, 인간은 태어날 때부터 자극을 추구하는 존재이고, 둘째, 인간의 능력은 교육될 수 있고, 셋째, 교육은 학생들이 그들의 성취와 관련된 일에 적극적으로 참여하고 있을 때 일어난다.

5) 사회재건중심 교육과정

사회재건중심 교육과정은 학교가 사회의 중요한 문제들을 분석하고 해결하는 데 관심을 두어야 한다는 입장이다. 따라서 이 교육과정은 학생들이 사회 문제에 관하여 비판적 인식을 가지고 건강한 사회건설을 위해 그러한 문제를 해결할 수 있도록 돕는다. 학교나 교실은 사회 변화를 위한 대행자이고 현재 존재하는 것(what is/the real)과 존재되어야 할 것(what might be/the ideal) 사이의 중재자이다. 학생은 이러한 교육과정을 통하여 사회의 문제들에 관하여 비판적으로 사고하고 이성적 결정을 하는 방법을 배운다. 그러므로 교육과정은 학생들에게 사회 문제를 다루게 하기 위한 수단이고, 교육의 궁극적 목표는 사회에 있고, 사회의 분석은 교육과정을 위한 기초가 된다.

이상에서와 같이 Eisner와 Vallance(1974)는 교육과정의 목표, 내용, 조직에 대한 문제점들을 분석하기 위하여 교육과정 관점을 다섯 유형으로 분류하였다. 다섯 유형의 교육과정 관점은 기존의 교육과정을 분석하기 위한 도구로서, 새로운 교육과정을 계획하기 위한 기초로서 사용될 수 있다. 실제로 대부분의 교육과정은 하나의 유형에 의해서가 아니라 몇 개의 교육과정 유형에 의해서 특징 지워진다. 단지 존재하는 유형 중 하나의 교육과정 유형이 우위를 차지할 뿐이다.

가정과 교육과정을 위한 분석은 Marjorie Brown에 의해 시작되었다. Brown(1980)은 Eisner와 Vallance의 관점과 유사한 입장에서 가정과 교육과정을 관점 A, B, C로 분류하였다. 1984년에 Weade는 관점 A를 기술적, 관점 B를 실천적추론, 관점 C를 자아실현 교육과정 모형으로 명하였다. Brown은 실천적추론 교육과정이 가정과를 위한 모형으로 적절하다고 제안했다. 실천적추론은 개인과 가족들의 항구적 실천문제와 사회의 개선에 초점을 맞추기 때문이다. 실천적추론 교육과정은 Eisner와 Vallance의 유형에서 사회재건중심 교육과정이다. Eisner와 Vallance의 인지과정중심 교육과정과 학문중심 교육과정 관점도 Brown에 의해 지지되고 있다. 학생들의 인지 능력 개발은 개

인이나 가족이 미래에 직면하게 될 문제들과 윤리적, 도덕적 이슈들을 해결하기 위한 능력을 획득하기 위해 요구되는 것이기 때문이다.

3. 관련연구의 고찰

최근 교육자들의 교육과정에 대한 인식은 교육과정의 변화와 효율적 시행을 위한 교육자들의 재교육을 목적으로 연구되고 있다.

Olson(1981)은 교육과정의 성공적 시행을 위한 교사들의 인식의 중요성을 조사하였다. 8명의 교사들은 혁신적 교육과정인 Schools Council Integrated Science Project(SCISP)의 실시행(premplementation)에 참여했다. 그 결과 교사들이 직면한 가장 큰 문제점은 SCISP의 이해, 교사의 역할, 교수법의 효과에 대한 혼란이었다. 그들은 교육과정안의 해석에 있어 혼란에 직면했을 때 그들에게 명료하게 하기 위하여 혼란스러운 부분을 수정하여 이해하거나 개인의 사고방식으로 문제를 해결했다. 예를들면, 조력자로서의 교사의 역할(low influence)에 대한 가정이 있었다. 그러나 참여한 교사들은 권위를 가진 전통적인 교사의 역할(high influence)을 학생들의 학습에 더 효율적인 것으로 인식하고 있었다. 결국 그들의 교수행동은 교육과정안에 제시된 조력자로서의 행동이 아니라 권위적이고 교사중심적이었다.

Cunningham(1992)은 가정과 교육과정을 실천적 비판 중심으로 변화시키기 위한 방안을 모색하기 위하여 가정과 교사들의 교육과정 관점을 조사하였다. 그 결과 교사들은 다섯 유형의 교육과정 중에서 인지과정중심 교육과정에 가장 높은 반응을 보였다. 학회나 세미나 활동에 참여한 시간이 많을수록 비판적인식중심의 교육과정에 높은 반응을 보였고 기술중심 교육과정에 낮은 반응을 보였다.

Wyatt(1994)는 미국 전체 주들의 가정과 교육과정안의 특성과 가정과 지도자들의 교육과정 관점을 조사하였다. 대부분의 주들은 능력에 근거한 교육과정 모형을 채택하고 있었다. 교육과정에 대한 인식에서 가정과 지도자들은 인지과정중심과 비판적인식중심 교육과정에 높은 반응을 보였다.

Chae(1995)는 세 가지 유형의 교육과정 모형(개념, 능력, 실천문제)에 대한 교사들과 교사교육자들의 선호도를 조사하였다. 교사와 교사교육자의 대부분은 실천문제모형을 선호하였다. 그 다음으로

교사는 개념모형을, 교사교육자는 능력모형을 선호하였다.

이상의 연구들은 혁신적 교육과정의 개발과 시행을 위하여 교육과정에 대한 교육자들의 인식을 조사한 것이다. Cunningham(1992)과 Wyatt(1994)의 연구는 교육과정의 내용, 목표, 조직에 대한 교사들의 인식을 조사하기 위하여 개발된 Individual Curriculum Orientation Profile을 조사도구로 사용하였다. 그들의 연구에서 가정과 교사들과 지도자들은 가정과를 위한 가장 적절한 교육과정으로 인지과정중심 교육과정에 동의하였다. 비판적인식중심 교육과정은 Cunningham의 연구에서 세 번째로, Wyatt의 연구에서 두 번째로 높은 반응을 보였다. 그 결과 연구자들은 비판적인식중심 교육과정으로의 혁신적 변화를 위해서는 교사 재교육과 같은 연수 프로그램이 필요하다고 제안했다. 이러한 제안은 Cunningham의 연구결과에 의하여 지지되고 있다. Olson(1981)의 연구는 Cunningham과 Wyatt와는 다른 조사도구를 사용했지만 교육과정에 대한 교사의 인식이 혁신적 교육과정의 성공적 시행에 중요한 역할을 담당하고 있음을 나타냈다. Chae(1995)의 연구에서 교사와 교사교육자들은 비판적 실천과학에 입각한 실천문제중심 교육과정을 가장 선호하였다. 이는 교육과정의 포괄적 분류와 중등학교 가정과 교원연수에 참석한 교사들을 대상으로 한 유의표집법에 의한 것이라고 짐작할 수 있다.

Ⅲ. 연구방법 및 절차

1. 조사대상

본 연구는 전국의 중등학교 가정과 교사들의 10%(525명)를 난수표에 의하여 무작위로 표집하여 우편으로 설문지를 전달하였다. 그 중 270부를 회수하여 일률적인 응답을 한 2부를 제외한 268(51%)부를 연구대상으로 하였다. Miller와 Smith(1983)는 연구결과의 일반화에 대한 신뢰도를 높이기 위해 늦게 응답한 사람들의 반응과 주어진 기간 내에 응답한 사람들의 반응을 비교할 수 있다고 하였다. 늦게 응답한 사람들은 응답하지 않은 사람들과 비슷하다고 가정할 수 있기 때문이다. 따라서 연구자는 연구결과의 일반화를 위하여 2주 이내에

응답한 216명의 교사들과 2주 후 연구자의 전화를 받은 다음 응답한 52명의 교사들의 반응을 t검증에 의하여 비교하였다. 그 결과 두 집단의 인구사회학적 특성과 교육과정 관점은 $p < .05$ 수준에서 유의한 차이를 보이지 않았다. 그러므로 Miller와 Smith의 이론에 입각하여 본 연구는 연구결과의 일반화에 대한 신뢰도를 확립하였다.

2. 조사도구

본 연구에 사용된 조사도구는 Individual Curriculum Orientation Profile(ICOP)이다. Babin(1979)은 교육과정의 내용, 목표, 조직에 대한 교사들의 의견을 조사하기 위하여 ICOP를 개발하였다. 그 후 Carlson(1991)과 Cunningham(1992)에 의해 수정된 Babin의 도구는 45문항으로 구성되었다. 본 연구에 사용된 ICOP는 Cunningham에 의해 수정된 것으로 학문중심, 기술중심, 인지과정중심, 개인중심, 사회재건중심의 다섯 유형으로 나누어져 각 9문항으로 구성되어 있다. 다섯 유형의 교육과정 관점의 예는 다음과 같다: 학문중심 - '지적 성장은 가치있는 학문들과 관련된 교과목을 통한 교육과정에 의해 증진된다.' '교육과정에는 어떤 내용이나 주제가 아니라 사고방식이 강조되어야 한다.' 기술중심 - '학습목표는 교육과정의 필수요소가 되어야 한다.' '학생들의 기본적인 역할은 정보를 수용하는 것이다.' 인지과정중심 - '교과는 학생들의 사고를 활발하게 하는 도구로써 사용되어야 한다.' '지적 능력은 특정 교과목의 지식보다 중요하다.' 개인중심 - '학습은 자기 반성을 통해 이루어진다.' '교육과정은 학생들의 관심이나 문제를 고려하여 개발되어야 한다.' 사회재건중심 - '교육과정은 사회에 대한 비판적 사고를 길러주기 위한 수단이어야 한다.' '교육과정은 변화에 적응하기 위한 것이 아니라 비판적 사고를 길러주는 것이어야 한다.' 모든 문항은 1-매우 반대에서 6-매우 찬성으로 6점 Likert척도를 사용하였다.

Cunningham(1992)의 도구는 6명의 교육과정 전문가에 의해 내용 타당도가 검증되었다. 한국어로 된 설문지는 2명의 언어학과 박사과정 학생들과 1명의 교사교육자에 의해 번역 타당도가 검증되었다. 조사도구의 신뢰도를 위한 Cronbach alpha 계수는 .91이었다.

3. 자료분석

본 연구는 SPSS^X 프로그램을 이용하여 자료를 분석하였다. 다섯 유형의 교육과정 관점 중 교사들에 의해 우세하게 인식되는 교육과정 관점을 분석하기 위해서는 빈도와 백분율을 사용하였고 인구사회학적 특성과 교육과정 관점의 관계를 분석하기 위해서는 ANOVA를 사용하였다.

IV. 연구결과 및 해석

1. 가정과 교사의 인구사회학적 특성

가정과 교사의 평균 나이는 40세이고 그들의 대부분(90.9%)은 결혼하였다. 70% 이상의 교사들은 국립 또는 사립 사범대학에서 가정교육을 전공하였고 평균 교육경력은 16년이었다. 약 14%의 교사들은 석사 출신이었으며 그들 중 57.9%는 가정과 교육을 전공하였다. 교원연수에 참석한 횟수는 3-5번이 가장 많았고 평균 횟수는 4번이었다.

2. 가정과 교사의 교육과정 관점에 대한 선호도의 일반적 경향

<표 1>은 가정과 교사들이 가정과 교육을 위해서 가장 적절하다고 인식한 교육과정 관점의 유형을 나타낸 것이다. 한 명의 가정과 교사가 받은 다섯 유형의 교육과정 관점에 대한 점수들 중 최고치를 보인 교육과정 관점을 그 교사가 선호하는 교육과정 관점으로 하여 268명의 교사들을 대상으로 빈도와 백분율을 계산하였다. 만약 2가지 이상의 교육과정 관점에 동점의 최고치를 보인 교사들이 있다면 그들은 그 2가지 이상의 교육과정 관점의 통합을 선호하는 것으로 해석했다. 가정과 교사들의 38%는 인지과정중심 교육과정, 30%는 개인중심 교육과정을 가장 우세하게 인식했다. 18%의 교사들은 5가지 유형 중 2가지 내지 3가지 교육과정 관점이 통합된 것을 선호했다. 그러나 Brown이 가정과 교육이 지향해야 할 관점으로 지적한 사회재건중심은 거의 선호하지 않았다. 이러한 결과는 사회재건중심 교육과정에 대한 지식과 이해의 부족으로 해석된다.

〈표 1〉 가정과 교사가 선호하는 교육과정 관점의 유형

교육과정 관점	n	%
학문중심	5	1.87
기술중심	27	10.07
인지과정중심	102	38.06
개인중심	81	30.22
사회재건중심	5	1.87
학문중심+인지과정중심	2	0.75
학문중심+개인중심	2	0.75
기술중심+인지과정중심	8	2.98
기술중심+개인중심	3	1.12
기술중심+사회재건중심	1	0.37
인지과정중심+개인중심	26	9.70
개인중심+사회재건중심	3	1.12
기술중심+인지과정중심+개인중심	3	1.12
계	268	100.0

〈표 2〉와 같이 가정과 교사들은 인지과정중심(4.73)과 개인중심(4.69) 교육과정 관점에 높은 평균은 나타냈고, 학문중심(4.16)과 사회재건중심(4.20) 교육과정 관점에 낮은 평균을 나타냈다. 따라서 가정과 교사들은 인지과정중심과 개인중심 교육과정을 가정과 교육을 위한 적절한 교육과정 관점으로 인식하고 있음을 알 수 있다.

〈표 2〉 가정과 교사의 교육과정 관점

교육과정 관점	M	SD
학문중심	4.16	.49
기술중심	4.40	.59
인지과정중심	4.73	.55
개인중심	4.69	.48
사회재건중심	4.20	.59

가정과 교사들의 교육에 대한 믿음이 사회재건중심으로의 변화를 위한 과정인 인지과정 중심으로 나타난 결과는 주목할 만한 일이다. 이는 교사들이 기존의 학문 혹은 기술중심에 근거한 가정과 교육

〈표 3〉 인구사회학적 특성에 따른 가정과 교사의 교육과정 관점의 차이

변인	교육과정 관점									
	학문		기술		인지과정		개인		사회재건	
	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
나이	2.88	.04	.14	.93	.63	.60	1.34	.26	2.84	.04
결혼여부	.02	.88	.02	.88	1.30	.26	.05	.82	2.52	.12
교육수준	.08	.78	3.17	.08	.04	.89	.03	.87	1.54	.22
학사학위 전공	.03	.87	.36	.55	.32	.58	.01	.94	.91	.34
석사학위 전공	1.86	.18	.02	.90	.10	.76	.09	.77	3.94	.05
학사학위 단대유형	.53	.59	5.34	.01	4.28	.01	1.32	.27	1.45	.24
석사학위 단대유형	.14	.71	.11	.30	.09	.77	.01	.92	1.76	.19
교육경력	2.99	.01	1.12	.30	1.40	.23	1.47	.20	1.03	.40
학교지역	.98	.32	.03	.87	.47	.49	1.90	.17	.00	.95
학교유형	.62	.43	.11	.74	2.15	.14	.16	.69	1.17	.28
학생 수	1.14	.34	.70	.59	.10	.98	1.76	.14	.73	.58
담당과목	.78	.51	.71	.55	.67	.57	.57	.64	.94	.42
교원연수 참석횟수	.75	.52	2.29	.08	1.92	.13	.66	.58	.86	.46

의 위기를 인식했기 때문으로 해석된다. 개인중심 교육과정 관점에 대한 교사들의 선호도는 교육부의 교육정책 중의 하나인 열린교육의 영향으로 해석된다.

3. 인구사회학적 특성에 따른 가정과 교사의 교육과정 관점의 차이

One-way ANOVA를 실행하기 전에 교사들의 전공은 가정교육 전공과 그 외 다른 전공으로 dummy coding되었다. 가정과 교사의 교육과정 관점은 나이, 석사학위 전공, 학사학위 단과대학 유형, 교육경력에 따라 $p < .05$ 수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(〈표 3〉).

학문중심($F = 2.88, p = .04$)과 사회재건중심($F = 2.84, p = .04$) 교육과정에 대한 인식은 교사들의 나이에 따라 유의미한 차이를 보였다(〈표 4〉). Tukey 분석에 의하면 학문중심 교육과정 인식에서 51세 이상의 교사집단(4.42)은 21-30세(3.99)와 31-40세(4.12)의 교사집단과 $p < .05$ 수준에서 유의한 차이를 보였다. 사회재건중심 교육과정에 가장 높은 반응(4.16)을 나타낸 교사들의 나이는 31-40세였다. 그러므로 교사의 연령이 높을수록 학문중심 교육과정을 가정과 교육을 위한 적절한 교육과정으로 인식하고 있음을 알 수 있다. 반면, 중간 연령대의 교사들은 연령이 낮거나 높은 교사들보다 사회재건중심 교육과정을 적절한 것으로 인식했다.

〈표 4〉 가정과 교사의 나이에 따른 학문중심과 사회재건중심 교육과정의 인식 차이

변인	DF	SS	MS	F	p
<u>학문중심 교육과정</u>					
나이	3	1.91	.64	2.88	.04
Error	254	56.21	.22		
계	257	58.12			
<u>사회재건중심 교육과정</u>					
나이	3	2.80	.93	2.84	.04
Error	252	82.64	.33		
계	255	85.44			

사회재건중심 교육과정($F = 3.94, p = .05$)에 대

한 인식은 교사들의 석사학위 전공에 따라 유의한 차이를 보였다(〈표 5〉). 석사학위 과정에서 가정교육을 전공한 교사들은 가정교육 외의 분야를 전공한 교사들보다 사회재건중심 교육과정을 가정과 교육을 위한 적절한 교육과정으로 인식했다.

〈표 5〉 가정과 교사의 석사학위 전공에 따른 사회재건중심 교육과정의 인식 차이

변인	DF	SS	MS	F	p
<u>사회재건중심 교육과정</u>					
석사학위 전공	1	1.42	1.42	3.94	.05
Error	32	11.56	.36		
계	33	12.98			

〈표 6〉과 같이 one-way ANOVA는 기술중심($F = 5.34, p = .01$)과 인지과정중심($F = 4.28, p = .01$) 교육과정에 대한 인식은 가정과 교사들이 졸업한 대학의 단과대학 유형에 따라 유의한 차이가 있음을 보였다. 국립 사범대학을 졸업한 교사들은 사립 사범대학 혹은 일반 가정대학을 졸업한 교사들보다 기술중심과 인지과정중심 교육과정 모두에 가장 높은 반응을 보였다. Tukey 분석에 의하면 기술중심과 인지과정중심 교육과정의 인식에서 국립 사범대학을 졸업한 교사집단은 사립 사범대학을 졸업한 교사집단과 $p < .05$ 수준에서 유의한 차이를 보였다. 그러므로 국립 사범대학을 졸업한 가정

〈표 6〉 가정과 교사들이 졸업한 단과대학 유형에 따른 기술중심과 인지과정중심 교육과정의 인식 차이

변인	DF	SS	MS	F	p
<u>기술중심 교육과정</u>					
단과대학 유형	2	3.66	1.83	5.34	.01
Error	254	87.08	.34		
계	256	90.74			
<u>인지과정중심 교육과정</u>					
단과대학 유형	2	2.52	1.26	4.28	.01
Error	254	75.02	.30		
계	256	77.54			

과 교사들이 사립 사범대학을 졸업한 가정과 교사들보다 기술중심과 인지과정중심 교육과정을 더 중요하게 인식하고 있음을 알 수 있다.

〈표 7〉 가정과 교사의 교육경력에 따른 학문중심 교육과정의 인식 차이

변인	DF	SS	MS	F	p
<u>학문중심 교육과정</u>					
교육경력	3	1.91	.64	2.99	.01
Error	254	56.21	.22		
계	257	58.12			

〈표 7〉과 같이 교사들의 교육경력에 학문중심 교육과정($F=2.99, p=.01$)에 대한 인식과 유의하게 관련되어 있다. 26년 이상의 교육경력을 가진 교사들은 학문중심 교육과정에 가장 높은 평균(4.37)을 보인 반면 6-10년의 교육경력을 가진 교사들은 가장 낮은 평균(4.10)을 보였다. 즉 교육연수가 높은 가정과 교사일수록 학문중심 교육과정에 높은 반응을 보였다. 그 이유는 많은 교육경력을 가진 연령이 높은 교사들은 학문중심과 기술중심의 교육과정에 의해 교육받았기 때문일 것이다.

이상에서와 같이 학문중심 교육과정과 기술중심 교육과정에 대한 가정과 교사들의 인식에 관련된 유의미한 변수는 나이, 학사학위 취득 단과대학 유형, 교육경력이다. 연령과 교육경력이 높은 교사일수록 학문중심 또는 기술중심 교육과정을 가정과 교육을 위한 적절한 교육과정으로 인식하고 있다. 사회재건중심 교육과정에 대한 가정과 교사들의 인식에 관련된 유의미한 변수는 나이와 석사학위 전공이다. 중간 연령 즉 6-15년의 교육경력을 가진 젊은 교사들과 석사과정에서 가정교육을 전공한 교사들은 사회재건중심 교육과정을 가정과 교육을 위한 적절한 교육과정으로 인식하고 있다. Cunningham(1992)의 연구에서 가정과 교사들은 학회나 세미나에 참여한 시간이 많을수록 사회재건중심 교육과정에 높은 점수를 보였고 기술중심 교육과정에 낮은 점수를 보였다. 그러나 본 연구에서 가정과 교사들의 교육과정 관점은 교원연수 참석횟수에 따라 유의한 차이를 보이지 않았다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 실천적 비판 중심으로 가정과 교육과정 관점을 변화시키기 위한 기초자료를 제공하기 위하여 가정과 교사들의 교육과정 관점을 조사하였다.

본 연구에서 나타난 결과를 바탕으로 다음과 같은 결론을 얻었다. 첫째, 가정과를 위한 교육과정 관점에 대한 응답에서 교사들은 하나의 두드러진 교육과정 관점을 선호하지는 않았지만 인지과정중심 교육과정에 가장 높은 선호도를 보였다. 인지과정중심 교육과정을 선호한다는 것은 가정과 교사들이 실천문제중심의 교육과정을 중요한 것으로 인식하고 있음을 의미한다. 둘째, 연령과 교육경력이 많은 교사는 학문중심 또는 기술중심 교육과정을 선호하였고, 석사과정에서 가정과 교육을 전공한 교사는 사회재건중심 교육과정을 선호하였다. 셋째, 교사들의 교육수준과 교원연수 프로그램은 그들의 교육과정에 대한 인식에 영향을 미치지 못하였다.

이상의 결론을 근거로 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 첫째, Ryu(1998)의 연구에서 가정과 교사들은 교실에서 기술적 교수행동을 지배적으로 사용하였다. 가정과 교사들은 가정과 교육을 위한 적절한 교육과정 관점으로 인지과정중심과 개인중심을 선호했지만 실제 수업에서의 행동은 기술중심이 있음을 알 수 있다. 그 이유 중의 하나는 새로운 교육과정의 효율적 시행을 도울 수 있는 안내자료와 교수-학습 보조자료의 부족이다. 그러므로 인지과정중심과 개인중심 교육과정에 관련된 교재, 해설서, 학습보조자료 등의 개발이 필요하다. 특히 인지과정중심과 개인중심 교육과정 관점은 Brown이 가정과 교육에 적합하다고 제시한 비판중심 철학으로 나아가는 과정으로 볼 수 있기 때문에 관련 자료의 개발은 중요하다. 둘째, Brown은 가정과 교육을 위한 적절한 교육과정 관점으로 실천적 비판/사회재건중심 교육과정 관점을 제시하였다. 가정과 교육과정 개발위원회는 사회재건중심으로 가정과 교육과정을 변화시키거나 개발할 때 성공적 시행을 위하여 본 연구 결과를 사용할 것이 요구된다. 교육과정 개발의 중요한 부분인 교육과정 시행이 교사에 의해 이루어지기 때문에 개발자의 교육과정 철학과 교사의 교육과정 철학에 차이가 있으면 개발

된 교육과정의 시행은 실패하게 된다. 그러므로 개발자가 새 교육과정 관점을 설명하고 교사가 새 교육과정의 이론적인 기초를 충분히 이해, 동의, 평가하는 과정이 교육과정 개발 단계에 포함되어야 할 것이다. 셋째, 교사 교육자는 새 교육과정 관점으로 교사들의 교육과정에 대한 인식을 변화시키기 위한 교사재교육 프로그램의 출발점으로 본 연구의 결과를 사용할 수 있다. 예를들면, 본 연구의 결과에서 가정과 교사들은 사회재건중심 교육과정 관점을 거의 선호하지 않았는데 이러한 결과는 교육과정에 대한 가정과 교사들의 인식을 사회재건중심으로 변화시키기 위한 교사재교육 프로그램의 기초가 되어야 할 것이다. 그리고 교원연수에 참여한 횟수가 가정과 교사들의 교육과정 관점에 영향을 미치지 않은 결과는 교사재교육 프로그램뿐 아니라 교사재교육자의 변화가 시급하다는 것을 보여준다.

참 고 문 헌

- 교육부(1994). 중학교 가정과 교육과정 해설, 서울: 대한 교과서 주식회사.
- 교육부(1997). 초·중등학교 교육과정, 서울: 대한 교과서 주식회사.
- Babin, P.(1979). A curriculum orientation profile. *Education Canada*, 19(3), 38- 43.
- Brown, M.(1980). What is home economics education? St. Paul, MN: Minnesota Research and Development Center for Vocational Education.
- Brown, M. & Paolucci, B.(1979). Home economics: A definition. Washington, DC: American Home Economics Association.
- Carlson, S.(1991). Secondary home economics teacher change toward a critical consciousness orientation. Unpublished master's thesis, University of Nebraska, Lincoln.
- Carr, W. & Kemmis, S.(1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Chae, J. H.(1995). Assessment of Korean secondary school home economics curriculum with implications for change. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus.
- Cunningham, R.(1992). Curriculum orientation of Nebraska home economics teacher. Unpublished master's thesis, University of Nebraska, Lincoln.
- Eisner, E. W.(1985). Five basic orientations to the curriculum. In E.W. Eisner. *The education imagination: On the design and evaluation of school programs* (2nd ed.) (pp. 61-68). New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. & Vallance, E.(1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Gargin, J. B., & Williams, S. K.(1984). Educational perspectives and practices of home economics teachers. *Journal of Vocational Home Economics Education*, 2(2), 3-17.
- Miller, L. & Smith, K.(1983). Handling nonresponse issues. *Journal of Extension*, 21, 45-50.
- Olson, J.(1981). Teacher influence in the classroom: A context for understanding curriculum translation. *Instructional Science*, 10, 259-275.
- Richardson, V.(1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Research*, 19(7), 10-18.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C.(1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559-586.
- Robert, D. A.(1980). Theory, curriculum development and the unique events of practice. In H. Munby, G. Orpwood, & T. Russel (Eds.). *Seeing Curriculum in a New Light: Essays from Science Education* (pp.65-87). Toronto: OISE Press.
- Ryu, S. H.(1998). Curriculum orientations and professional teaching practices reported by Korean secondary school home economics teachers and teacher educators. Un-

- published doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus.
- Weade, R.(1984). The relationship between Jungian psychological type and curriculum design preferences. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus.
- Wyatt, M. J.(1994). Curriculum orientations of home economics leaders and characteristics of recommended home economics curriculum documents. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus.