

『기술·가정』 교과 운영에 대한
교사, 학교장, 교육 전문직의 인식과 요구

The Perceptions and Needs of Teachers, Principals and Educational Specialists
on the Curriculum Implementation of Technology and Home Economics

청주여자고등학교
교사 곽노선
한국교원대학교 가정교육과
교수 조재순

Chounju Girl's High School

Teacher : Kwak, Noh-Sun

Dept. of Home Economics Education, Korea National University of Education

Professor : Cho, Jae-Soon

● 목 차 ●

- | | |
|------------|-------------|
| I. 서론 | IV. 결과 및 논의 |
| II. 이론적 배경 | V. 결론 및 제언 |
| III. 연구방법 | 참고문헌 |

<Abstract>

The goal of the study is to find the necessary measures to facilitate a desirable Technology and Home Economics curriculum by reflecting the perception and needs of the teachers, principals, educational specialists from the perspective of the curriculum content, professionalism of the teacher, realistic operations of the school, and the administration of the school system.

The research was executed through mail surveys to nationwide junior high school technology teachers, home education teachers, principals and to educational specialists.

The results obtained from the research are as follows.

- 1) The integration of Technology and Home Economics was perceived to lessen the burden of students. However the background knowledge and characteristics of the two curriculums are different, and in addition there is a negative perception due to the fact that it is hard to facilitate a class with just one teacher.

- 2) The issues that were most serious to teachers, principals and education specialists were professionalism of the teacher, qualification of the teachers, and teaching method.
- 3) In regards to qualifications of the teacher, the teachers requested that teachers should have single qualification in 'Technology(for Home Economics)'. The principals were of the similar opinion but the educational professionals wanted dual qualification for both 'Technology' and 'Home Economics'. As for teaching methodology all 3 groups responded that from the teacher and student perspective the teaching should be divided whereas from the school's perspective the responsibility should be put on a single teacher.
- 4) Teachers responded that from the perspective of the teacher, parent or student Technology and Home Economics should be separated into two subjects. On the other hand the principals and educational specialists agreed that from their own perspective Technology and Home Economics should remain an integrated subject and the teaching should be done by one teacher but replied that from the student or parent perspective division of responsibility in teaching would be appropriate.

주제어(Key Words): 교과 운영(curriculum implementation), 기술·가정(technology and home economics), 교과 통합(subject integration), 교사(teachers), 학교장(principals), 교육전문직(educational specialists)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

2001년부터 시행되는 제 7차 교육 과정(교육부 고시 제 1997-15호)에서는 학생들의 학습 부담을 감소시키고 교육의 내실화 및 학생의 창의성 신장이라는 취지 아래 10개 국민 공통 필수 교과가 제정되었으며, 이 총론의 원칙에 따라 「가정」교과와 「기술·산업」교과는 「기술·가정」이라는 교과명으로 통합되었다.

「기술·가정」교과는 5차 교육과정에서 신설되어 기존의 「기술」, 「가정」교과와 함께 세 과목 중에 하나를 선택하여 필수로 이수하게 한 때가 있었다. 당시 선행 연구에서는 「기술·가정」교과 운영상의 문제점을 몇 가지 지적하였는데 첫째, 「기술·가정」교과는 「기술」교과와 「가정」교과의 몇몇 단원만을 통합하여 내용을 구성함으로써 교육 내용이 불충분하고 통합 교과로서의 내용 구성 체계가 미흡하다고 하였으며(박인에, 1990; 김지숙, 1991; 전현주, 1991; 김인경, 1991; 김승수, 1993) 둘째, 「기술·가정」교과 담당 교사가 자신의 비전공 영역에 대해 전문성을 지니지 못한 채 학생들을 지도해야 하는

어려움이 있으며 이로 인해 교과 목표 달성에 필요한 실습 운영이 곤란하다는 점을 지적하였다(박인에, 1990; 김지숙, 1991; 백일순, 1992; 김승수, 1993).

이외에도 현 7차 교육과정에서는 5차 교육과정 시기와는 다르게 「기술·가정」교과를 가르칠 교사의 자격 문제가 논란이 되고 있다. 즉, 「기술·가정」교과는 교과 내용 구조면에서 기술과 가정 두 영역이 각기 독자성을 유지하고 있고(교육부, 1997), 교사들의 소지 자격 역시 분과로 나뉘어져 있는 실정이기 때문에 분담하여 지도해야 할 것인지, 아니면 한 교사가 전담하여 지도해야 할 것인지에 대한 제도적 준비가 미흡하다는 점이다.

그러므로 이 연구 목적은 제 7차 교육과정이 시행되기 직전 년도에 「기술·가정」교과의 운영상 예상되는 문제점을 중심으로 내용 구성 측면, 교과 담당 교사의 전문성 측면, 교육과정 운영 측면, 교과 운영의 제도적 측면에서 교사, 학교장, 교육전문직의 인식과 요구의 차이를 조사 분석하는데 있다. 이 연구 결과는 제 7차 교육과정 시행 후 실제로 교육 현장에서 결정된 교과 운영 방안과 문제점에 대한 후속 연구와의 비교를 통해 차후 교육과정 개편에 참고가 되는 기초 자료로 활용되기를 기대한다.

2. 연구 내용

이 연구는 「기술·가정」 교과에 대한 교사, 학교장, 교육 전문직의 인식과 요구를 분석하는 것으로 「기술·가정」 교과 통합에 대한 인식, 교과 운영에 대한 인식, 교과 운영에 대한 요구, 교과의 개정 방향에 대한 요구의 일반적 경향과 집단간 차이를 파악하는 것이다.

3. 연구의 제한점

- 가. 이 연구는 「기술·가정」 교과가 시행되기 직전년도에 수집된 자료를 분석한 것으로 실제 운영상에 나타나는 문제점과 차이가 있을 수 있다.
 나. 「기술·가정」 교과 운영과 관련한 인식과 요구 조사에는 학생과 학부모의 의견 등이 반영되어야 하나 이 연구는 교육 담당자들만의 의견을 수렴하였다.

II. 이론적 배경 및 선행 연구 고찰

1. 「기술·가정」 관련 교과 변천 과정

〈그림 1〉은 「기술·가정」 관련 교과의 신설 및 통합의 과정 등을 각 교육과정 시기별로 요약한 것으로 「기술」 교과와 「가정」 교과는 실업·가정 교과에 묶여 서로 대응되는 교과로서 비슷한 흐름을 거치면서 발전되어 왔음을 알 수 있다.

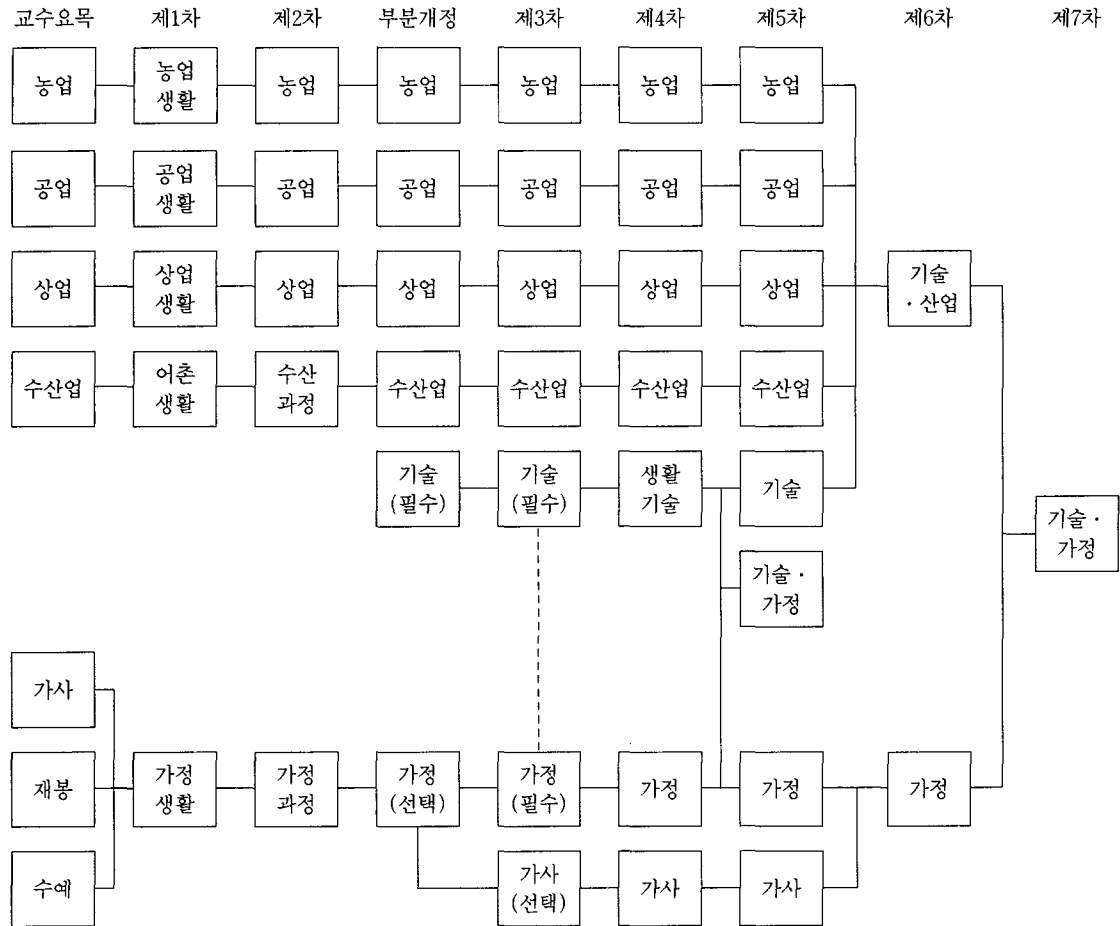
그러나 제 5차 교육 과정 개정시 사회 변화에 따른 가족구성원의 역할 변화와 남녀 공학 학교 수의 증가에 따른 남녀 공통 이수 필요성이 제기됨에 따라 종전의 「기술」 교과와 「가정」 교과는 그대로 유지한 채 기술과 가정을 통합한 「기술·가정」 과목을 신설하여 세 과목 중 하나를 선택하여 필수로 이수하게 함으로써 사실상 남녀 각기 다른 교육과정을 이수하게 하던 제한 규정만 없어지게 되었다(교육부, 1987; 이재원, 1987). 그 후 제 6차 교육과정에서도 일반 교육 전문가에 의하여 기술 교과와 가정 교과의 통합이 주장되었으나 두 교과의 학문

체계가 근본적으로 다르고, 교사의 전문성과 운영상의 문제점을 이유로 더 이상의 통합은 시도하지 않기로 하였다. 그리하여 「기술」 교과는 그동안 선택 교과였던 농업, 공업, 상업 및 수산업을 통합하여 「기술·산업」이 되었으며, 「가정」 교과는 가사를 통합하여 중학교 1, 2, 3학년 남녀 학생 모두에게 공통 필수로 이수되었다. 그러다가 마침내 7차 교육과정에서는 필수 과목 수를 줄여 학습자의 부담을 덜어 주자는 개정 원칙에 따라 「기술·산업」 교과와 「가정」 교과가 「기술·가정」이라는 교과명으로 통합되기에 이르렀으며, 이는 제 5차 교육과정 시기와는 달리 기존의 실업·가정 교과에 묶여 있던 기술, 가정, 농업, 공업, 상업, 수산업, 가사 과목을 모두 통합한 것으로 본격적으로 「기술·가정」 교과의 통합을 지향하고 있는 것으로 볼 수 있다(교육부, 1999; 허정철, 2000).

2. 「기술·가정」 교과 관련 선행 연구

「기술·가정」 교과와 관련한 연구는 주로 5차 교육과정 시행 당시의 「기술·가정」 교과를 선택하여 운영하고 있는 학교의 교사와 학생들을 대상으로 하였으며, 제 7차 교육과정과 관련한 연구는 전무한 실정이다. 교과 내용 구성과 관련한 연구는 주로 교과 내용에 대한 인식과 만족도를 조사하였으며(박인애, 1990; 김인경, 1991; 김승수, 1993), 「기술·가정」 교과 내용 구성의 방향에 대한 연구도 있었다(전현주, 1991; 김지숙, 1991). 이들 연구 결과를 요약하면, 제 5차 교육과정에서의 「기술·가정」 교과는 단순히 기술과 가정 두 교과의 내용을 축소·통합하여 구성함에 따라 각 영역이나 내용간의 체계성이 부족하여 교사와 학생 모두에게 교과에 대한 흥미를 잃게 하였으며, 교과 통합에 관해 부정적인 태도를 지니게 하는 원인이 되었다고 하였다.

한편 「기술·가정」 교과 교육 실태에 관한 연구(박인애, 1990; 김지숙, 1991; 백일순, 1992; 김승수, 1993)를 고찰한 결과 「기술·가정」 교과를 지도할 때의 애로점은 주로 전공 이외의 교과 내용에 대한 전문 지식과 기능의 부족, 실습 운영의 곤란, 지도



〈그림 1〉 교육과정 시기별 중학교 「기술·가정」관련 교과 변천 과정

- ※ 음영 부분은 교과가 신설되거나 통합된 경우임.
- ※ '---' 부분은 「기술」영역의 일부가 「가정」 교과에 속해 있는 것임.

교재 및 학습 자료의 부족, 수업 내용의 과다, 분야별 시간 배당의 문제, 교과에 대한 경영자의 인식 부족 등인 것으로 나타났다.

「기술·가정」 교과 운영에 대한 인식 및 요구와 관련한 연구(백일순, 1992; 김승수, 1993)에서는 대다수의 교사들이 공동 지도를 선호하고 있었으며 특히, 「기술·가정」 교과를 가르쳐 본 경험이 있는 교사가 공동 지도를 더 선호하였다(김승수, 1993). 특히 중학교 「기술·가정」 교과의 효율적인 수업

형태에 대해 연구한 백일순(1992)은 기술 교사와 가정 교사의 수급 인원이 같지 않아 전공 분야별 담당제가 어렵다 할지라도 남녀의 소질과 적성 등이 크게 작용하는 조리 실습, 재봉, 자수, 컴퓨터, 제도, 조립 등은 반드시 전공별로 담당하는 것이 필요하다고 하였다.

「기술·가정」 교과 담당 교사 자격 관련 자료를 살펴보면, 교육부(2000)는 제 7차 교육과정에서의 「기술·가정」 교과를 신설 교과로 유권 해석하여 기

술 교사와 가정 교사로 하여금 '기술·가정' 표시과목 자격증의 취득을 요구하였고, 기존의 교원 양성 대학의 가정교육과와 기술교육과에 대해 '기술' 또는 '가정' 과 함께 '기술·가정' 을 중복 표시하도록 하였다(교원자격검정관련 규정 개정에 따른 관련 업무 추진 요령 안내, 교육부, 교양 81934-125, 2000. 2. 15). 그러나 「기술·가정」 표시 자격을 반대하는 해당 교사들(기술·가정 문제 해결을 위한 공동대책위원회, 2001)은 단기 연수를 통하여 전문성을 지닌 교사를 양성한다는 것은 현실적으로 불가능하고, 관련 교사의 사기와 교육의 질적 저하를 야기하므로 '기술·가정' 자격 표시는 삭제되어야 한다고 주장하고 있다. 또한 현재 가정교육과가 설치되어 있는 대학은 전국에서 16개교, 기술교육과가 설치된 대학은 2개교이며, 이 가운데 가정교육과와 기술교육과가 둘 다 설치되어 있는 대학은 1개교뿐이다. 따라서 「기술·가정」 교과 교원 양성을 위한 복수 전공 설치 및 운영도 현실적으로 어려운 상황이다.

3. 일본 「기술·가정」 교과 운영 실태

이 연구에서는 우리나라와 유사한 교육과정 편제를 가지고 「기술·가정과」를 통합적으로 운영하고 있는 일본의 사례를 살펴보고자 한다.

일본의 「기술·가정과」는 교과 총괄 목표 하에 기술 분야와 가정 분야 목표가 별도로 진술되어 있다. 지도 내용 역시 기술 분야와 가정 분야를 나누어 제시하고, 각 분야별 8개 항목씩 16개 항목을 필수 이수 영역으로 선정하여 제시하고, 나머지 분야별 1~2 항목을 학생 스스로 선택하여 이수하도록 하고 있어 이수 내용에 신축성이 있었다. 이는 「기술·가정과」를 40여 년 간 교육해 왔으면서도 두 분야가 통합될 수 없는 각각의 독특한 영역임을 의미하는 것으로 볼 수 있다. 우리나라의 경우 「기술·가정」 교과의 목표가 종전의 「기술」 교과와 「가정」 교과의 목표를 하나로 통합하고, 교과 내용 역시 기술 영역과 가정 영역을 축소 통합하여 남녀 학생이 모든 영역을 공통 필수로 이수하도록 하는 것과는 차이가 있다.

한편 일본의 「기술·가정」 교과 운영과 관련한

자료를 살펴보면, 일본의 「기술·가정과」 역시 우리나라와 마찬가지로 이 교과가 단일 교과인가, 복수 교과인가? 라는 의견의 대립이 오랫동안 계속되어 왔다고 한다(永島 利明, 1997). 永島 利明(1997)에 의하면, 기술 분야는 기술 자격 소지자가, 가정 분야는 가정 자격 소지자가 담당하여 가르치는 것이 최선일 것이라고 하였다. 그러나 일본에서도 기술과 가정은 내용의 차이가 크고, 두 분야의 목표가 서로 상이하여 지도 교사들 상호간에 의사 소통이 어려우며, 이러한 문제는 각 전공 분야의 가치 절할 문제가 따른다고 하였다. 金子 政彦(1997)과 石井 良子(1997)는 교사 자격에 대해 견해를 밝혔는데, 현재 교과는 「기술·가정과」로 되어 있으나 교사 자격은 기술과와 가정과로 별도로 구분되어 있으므로 소규모 학교의 경우 기술과(가정과) 교원이 자격 외의 내용을 가르치게 되는 상황이 교사에게는 부담이 되고, 학생들에게는 악영향을 미칠 것이 당연하므로 매우 심각한 문제라고 하였다. 한편 「기술·가정과」와 관련한 연구 동향을 살펴보면 한 대학에 기술교육과와 가정교육과가 각각 설치되어 있는 사범대학(교육대학)이 여러 곳 있으나 두 학과가 「기술·가정과」 교육의 발전을 위해 공동 노력하는 예는 드물다. 그러나 산업교육연구연맹이 주관하여 기술 교사와 가정 교사가 서로 교수·학습 자료를 발표하고 체험담을 교환하는 행사를 50년 동안 계속해 오고 있다(<http://kikai.ed.niigata-u.ac.jp/gijutsu/>).

이상에서 살펴 본 바와 같이 일본의 경우는 남녀 학생들이 모든 영역을 다 배우는 것이 아니라 내용 선택 가능성이 있으므로 학생들은 그들의 흥미 영역을 학습할 수 있는 점이 우리와 다르다고 할 수 있다. 또한 현재 거의 40년 이상 기술 분야는 기술 교사가, 가정 분야는 가정 교사가 분담 지도 형태로 교과를 통합 운영하고 있는 일본에서도 교사 자격 문제, 운영 방법의 문제, 교과 담당 교사의 전문성 문제, 두 교과 목표 및 내용의 상이함에 따른 교사들 간의 협력 저하 문제 등이 제기되고 있음을 볼 때(石井 良子, 1997; 永島 利明, 1997; 永島 利明, 1997) 우리나라에서도 이와 유사한 문제들이 발생할 수 있을 것으로 보인다.

III. 연구 방법

1. 조사 대상 및 자료 수집

1) 조사 대상

이 연구는 전국의 중학교에 재직하고 있는 기술과와 가정과 교사와 학교장 및 교육 전문직을 모집단으로 하여 조사 대상을 선정하였다.

첫째, 교사는 전국의 중학교를 대상으로 표집된 학교에서 가정과 교사 혹은 기술과 교사 1인씩만을 조사 대상으로 하여 가정과와 기술과 교사 수의 약 10%인 750명을 선정하였다.

둘째, 학교장은 각 시·도별, 학교 규모별로 전국의 중학교에 재직하는 학교장의 약 10%인 270명을 선정하였다.

셋째, 교육 전문직은 각 시·도 교육청에서 실업교육과 교원인사 및 연수를 담당하고 있는 장학관이나 장학사 전원을 조사 대상으로 하여 93명을 임의로 선정하였다.

특히, 교사와 학교장의 경우는 「기술·가정」 교과 운영에 대한 인식과 요구가 학교 특성에 따라 다를 것으로 예상되어 학교 규모를 고려하여 유층표집(stratified sampling)하였다. 학교 규모는 가정과 교사와 기술과 교사 1인이 근무 가능한 12학급 이하, 2인이 근무 가능한 24학급 이하, 3인 이상이 근무 가능한 25학급 이상 규모의 학교가 골고루 포함되도록 하였다.

2) 자료 수집

이 연구의 자료는 예비 조사와 본 조사를 통해 수집하였으며, 우편 조사를 실시하였다.

본 조사는 예비 조사 후 수정 보완한 질문지를 사용하여 제 7차 교육과정 시행 직전 년도인 2000년 11월 20일부터 12월 15일까지 25일간에 걸쳐 실시하였다.

교사용 질문지는 표집된 학교 당 1부씩 750부를 발송하였으며, 344부(46.6%)가 회수되었고, 응답이 불성실한 5부를 제외한 339부(45.9%)가 분석에 활용되었다. 학교장용 질문지는 학교 당 1부씩 270부를 발송하여 122부(45.2%)가 회수되었으며, 118부

(43.7%)가 분석에 활용되었다. 교육 전문직용 질문지는 93부를 발송하여 35부(37.6%)가 회수되었으며 모두 분석에 활용되었다.

2. 조사 도구

이 연구에서 사용된 도구는 「기술·가정」 교과 운영에 관한 질문지이다. 질문지는 교사용, 학교장용, 교육 전문직용으로 구분하여 작성하였다. 질문지의 내용은 조사 대상자의 일반 사항(9문항), 「기술·가정」 교과 통합에 대한 인식(7문항), 「기술·가정」 교과 운영에 대한 인식(11문항), 「기술·가정」 교과 운영에 대한 요구(5문항), 「기술·가정」 교과 개정 방향에 대한 요구(3문항)와 관련된 문항으로 구성하였다.

3. 자료 분석

수집된 자료의 통계 처리는 SPSS Win ver. 7.5를 사용하였다.

첫째, 수집된 자료는 교사용, 학교장용, 교육 전문직용으로 나누어 분석하였으며, 기본적인 분석 방법으로 빈도, 백분율, 평균, 표준편차 등의 기술적 통계를 사용하였다.

둘째, 같은 변인에 대해 「기술·가정」 교과에 대한 인식과 요구에 교사, 학교장, 교육 전문직 집단간 차이가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위해 t-검증, 일원분산분석(one-way ANOVA)을 사용하였다.

IV. 연구 결과 및 해석

1. 조사 대상자의 일반 사항

조사 대상자의 일반 사항으로 개인 특성과 학교 특성의 분포를 살펴보았다.

교사의 경우, 가정 자격 소지자가 과반수 이상이었으며, 기술·산업을 담당하는 교사의 경우 산업관련 자격 소지자가 기술 자격 소지자보다 2배정도 많

있고, 31.2%가 가정이나 기술 이외의 자격증 소지자인 것으로 나타났다. 또한 기술과 가정을 이미 담당했던 교사가 전체의 40.8%나 되어 두 교과가 통합되기 이전에 이미 두 교과를 담당한 교사가 많았음을 알 수 있었다. 평균 경력은 16.11년이었으며, 학교 규모는 평균 17.9학급이었다. 학교장의 경우, 남교장이 여교장에 비해 5배정도 많았으며, 학력은 대학원 졸업이 48.3%로 많았고, 학교 규모는 평균 19.7학급으로 나타나 교사들이 근무하는 학교보다 약간 큰 규모로 나타났다. 교육전문직의 경우, 대학원 졸업이 82.9%로 나타나 학력이 매우 높았으며, 교원 인사 및 연수 담당 전문직이 실업교육 담당 전문직보다 2배정도 많았다. 또한 2년 미만의 경력이 40.0%나 되어 대체로 전문직 경력이 짧다고 할 수 있다.

2. 「기술·가정」 교과에 대한 인식 및 요구

1) 「기술·가정」 교과 통합에 대한 인식의 일반적 경향 및 집단간 차이

「기술·가정」 교과 통합에 대한 인식은 「기술·산업」과 「가정」 두 교과의 통합을 얼마나 바람직하게 보느냐의 정도로 측정하였으며, 교사와 학교장 및 교육 전문직 집단별로 차이가 있는지를 검증하기 위해 교차 분석을 하였다(표 1). <표 1>에 나타난 바와 같이 교사, 학교장, 교육 전문직 모두 두 교과의 통합에 대해 대다수가 부정적인 견해를 보였고, 특히 교사들(96.2%)이 학교장이나 교육전문직에 비해 더욱 부정적인 인식을 지니고($P < 0.01$) 있는 것으

로 나타났다.

후속 질문으로 두 교과의 통합을 부정적으로 인식하고 있는 교사(96.2%)와 학교장(58.4%) 및 교육 전문직(68.5%)에게는 통합이 바람직하지 않다고 여기는 이유를, 두 교과의 통합을 긍정적으로 인식하고 있는 교사(3.8%)와 학교장(41.3%) 및 교육 전문직(31.4%)에게는 통합을 바람직하다고 여기는 이유에 대해 동의하는 정도를 알아보았다. 그리고 세 집단 간에 견해 차이가 있는지를 검증하기 위해 일원분산 분석(one-way ANOVA)을 실시하였다(표 2, 표 3).

분석 결과 <표 2>에 나타난 바와 같이 통합을 부정적으로 인식하는 교사와 학교장 그리고 교육 전문직 모두 「기술·가정」 교과 통합이 바람직하지 않은 이유로서 두 교과의 학문적 배경이나 성격이 상이함에 따른 문제, 교과 지도 방법상의 문제, 교과 담당 교사의 과원 문제 순으로 인식하고 있었다. 특히 교사와 교육 전문직은 학교장에 비해 「기술·산업」과 「가정」 두 교과는 서로 학문적 배경이나 교과의 성격이 다르기 때문에 한 교과로 통합되어서는 안 된다는 인식을 더욱 강하게 하고 있었다.

한편, 통합을 찬성하는 극소수의 교사와 학교장, 그리고 교육 전문직 모두는 통합을 찬성하는 이유 1순위로 시대적으로 통합을 요구하기 때문이라고 응답하였으나 2순위의 경우 교사들은 학습자의 부담 감소를, 학교장과 교육전문직의 경우는 동일한 실업 교과에 속해 있음을 들고 있었다. 또한, 학교장과 교육 전문직이 교사에 비해 기술과 가정 두 교과는 시대적으로 통합 교육과정을 요구하기 때문에 한 교과로 통합되어야 한다는 이유에 대해 동의하

<표 1> 「기술·가정」 교과 통합에 대한 교사/학교장/교육전문직의 인식

교과통합 집 단	N(%)				계	평균
	매우바람직 하지 않다	바람직하지 않은 편이다	바람직한 편이다	매우 바람직하다		
교사	238(70.2)	88(26.0)	11(3.2)	2(0.6)	339(100.0)	1.34
학교장	22(18.6)	47(39.8)	42(35.6)	7(5.9)	118(100.0)	2.28
교육전문직	11(31.4)	13(37.1)	7(20.0)	4(11.4)	35(100.0)	2.11
$\chi^2 = 150.468^{***}$						

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

〈표 2〉 교사/학교장/교육전문직별 「기술·가정」 교과 통합이 바람직하지 않은 이유 차이

통합이 바람직하지 않은 이유	집 단	빈도	학문적 배경이나 교과 성격이 다르기 때문에			한 교사가 전담 지도하기 어렵기 때문에		교사들의 과원 문제가 커지기 때문에	
			M(SD)	F	DMR	M(SD)	F	M(SD)	F
교사	312	3.90(.30)	8.482*	A	.736	3.63(.62)	2.276	3.18(.83)	
학교장	53	3.68(.55)		B		3.60(.64)		2.88(.85)	
교육전문직	20	4.00(.79)		A		3.44(.62)		3.14(.77)	

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

〈표 3〉 교사/학교장/교육전문직별 「기술·가정」 교과 통합이 바람직한 이유 차이

통합이 바람직한 이유	집 단	빈도	시대적인 요구 때문에			학습자의 부담이 감소하기 때문에		동일한 실업 교과에 속해 있기 때문에		국민공통 기본교과로서 필수 교과가 되었으므로	
			M(SD)	F	DMR	M(SD)	F	M(SD)	F	M(SD)	F
교사	13	2.93(.88)	4.876*	B	2.92(1.04)	.850	2.230	2.75(.97)	.768	2.33(.89)	
학교장	49	3.33(.61)		A B	2.97(.86)			3.19(.58)		2.57(.90)	
교육전문직	11	3.80(.63)		A	3.43(.79)			3.25(.46)		2.86(.90)	

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

는 비율이 높았다(표 3).

이상의 분석 결과 교사, 학교장, 교육 전문직 모두는 「기술·가정」 교과가 시대적 요청과 학생들의 학습 부담을 줄이기 위한 취지에서 통합은 되었으나 기술 교과와 가정 교과는 기초가 되는 배경 학문의 지식 체계와 성격이 다르고, 기술 영역과 가정 영역으로 구성된 교과 내용을 기술 교사 혹은 가정 교사 한 명이 전담 지도하기가 어렵다는 점을 들어 부정적으로 인식하고 있었다. 특히 교사(96.2%)들은 학교장(58.4%)이나 교육 전문직(68.5%)에 비해 더욱 부정적이었다. 이는 5차 교육과정 당시 「기술·가정」 교과를 선택하여 운영하고 있는 학교에서조차도 「기술·가정」 교과 선택의 지속에 대해 90% 정도가 부정적이었던 결과와 일치한다고 하겠다(김지숙, 1991).

2) 「기술·가정」 교과 운영에 대한 인식의 일반적 경향 및 집단간 차이

(1) 「기술·가정」 교과 운영시 예상되는 문제에 대한 인식

「기술·가정」 교과가 운영될 때 예상되는 문제에

대한 인식은 제 II장에서 고찰한 선행 연구를 기초로 전문성 문제, 과원 문제, 자격 문제, 교과 지도 방법의 문제로 구분하여 각각의 문제들에 대해 얼마나 심각하게 인식하느냐의 정도로 측정하였으며(표 4), 교사, 학교장, 교육 전문직 집단에 따라 인식 정도에 차이가 있는지 검증하기 위해 일원분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였다(표 5).

분석 결과 교사, 학교장, 교육 전문직 모두는 「기술·가정」 교과가 운영될 때 예상되는 문제로 교사의 전문성 문제, 과원 문제, 자격 문제, 교과 지도 방법의 문제 순으로 심각하게 인식하고 있었으며(표 4), 특히 교사가 학교장이나 교육 전문직에 비해 이들 모든 문제를 더욱 심각하게 인식하고 있었다(표 5). 특히 교사의 전문성 문제는 「기술·가정」 교과를 지도하는 교사들이 타영역의 내용에 대한 전문 지식의 부족을 가장 큰 애로점으로 지적한 점과도 관련이 있다고 볼 수 있으며, 「기술·가정」 교과를 담당하는 교사들이 전공 영역별로 분담 지도하기를 희망하는 것과 일치하는 결과이다(박인애, 1990; 김지숙, 1991; 백일순, 1992; 김승수, 1993).

〈표 4〉 「기술·가정」 교과 운영시 예상되는 문제에 대한 교사/학교장/교육전문직의 견해

N = 교사 339, 학교장 118, 교육전문직 35 N(%)

「기술·가정」 교과 운영시 예상되는 문제	매우 심각하다			심각한 편이다			별로 심각하지 않다			전혀 심각하지 않다			순 위		
	교사	학교장	전문직	교사	학교장	전문직	교사	학교장	전문직	교사	학교장	전문직	교사	교장	전문직
전문성 문제	228 (67.5)	40 (35.4)	14 (41.2)	93 (27.5)	50 (44.2)	14 (41.2)	16 (4.7)	23 (20.4)	5 (14.7)	1 (0.3)	0 (0.0)	1 (2.9)	1	1	1
과원 문제	176 (52.2)	38 (33.9)	10 (29.4)	128 (38.0)	46 (41.1)	16 (47.1)	30 (8.9)	27 (24.1)	8 (23.5)	3 (0.8)	1 (0.9)	0 (0.0)	2	2	2
자격 문제	168 (50.0)	22 (19.5)	10 (29.4)	122 (36.3)	62 (54.9)	17 (50.0)	37 (11.0)	27 (23.9)	6 (17.6)	9 (2.7)	2 (1.8)	1 (2.9)	3	3	3
지도 방법의 문제	132 (39.2)	14 (12.6)	5 (15.2)	171 (50.7)	62 (55.9)	21 (63.6)	31 (9.2)	33 (29.7)	6 (18.2)	3 (0.8)	2 (1.8)	1 (3.0)	4	4	4

〈표 5〉 교사/학교장/교육전문직별 「기술·가정」 교과 운영시 예상되는 문제에 대한 인식 차이

N(%)

교과 운영시 예상되는 문제	집 단	빈도	전문성 문제			과원 문제			자격 문제			교과 지도 방법의 문제		
			M(SD)	F	DMR	M(SD)	F	DMR	M(SD)	F	DMR	M(SD)	F	DMR
교사	교사	336	3.62(.59)		A	3.42(.69)		A	3.34(.78)		A	3.28(.66)		A
학교장	학교장	113	3.15(.73)	26.057***	B	3.08(.78)	11.506***	B	2.92(.71)	13.390***	B	2.79(.68)	24.576***	B
교육전문직	교육전문직	34	3.21(.81)		B	3.06(.74)		B	3.06(.78)		B	2.91(.68)		B

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

(2) 「기술·가정」 교과 지도 방법에 따라 예상되는 문제에 대한 인식 「기술·가정」 교과 지도 방법 중 전담 지도와 분

담 지도를 할 때 발생할 수 있는 문제점에 대해 어느 정도 심각하다고 인식하는지 질문하였으며(표 6), 교사, 학교장, 교육 전문직 집단에 따라 인식 정

〈표 6〉 교과 지도 방법에 따라 예상되는 문제에 대한 교사/학교장/교육전문직의 견해

N = 교사 339, 학교장 118, 교육전문직 35 N(%)

교과 지도 방법에 따라 예상되는 문제	매우 심각하다			심각한 편이다			별로 심각하지 않은 편이다			전혀 심각하지 않다			순 위	
	교사	학교장	전문직	교사	학교장	전문직	교사	학교장	전문직	교사	학교장	전문직		
전담 지도	교사에 대한 신뢰 문제	169 (50.3)	19 (17.1)	8 (23.5)	139 (41.4)	56 (50.5)	16 (47.1)	26 (7.7)	36 (32.4)	9 (26.5)	2 (0.6)	0 (0.0)	1 (2.9)	1/1/1
	학업성취도 달성 문제	133 (39.5)	13 (11.7)	6 (17.6)	49.7 (49.7)	59 (53.2)	17 (50.0)	34 (10.1)	39 (35.1)	10 (29.4)	2 (0.6)	0 (0.0)	1 (2.9)	2/2/2
분담 지도	교사 수의 불균형 문제	108 (32.4)	19 (17.3)	6 (17.6)	166 (49.8)	50 (45.5)	18 (52.9)	52 (15.6)	40 (36.4)	10 (29.4)	7 (2.1)	1 (0.9)	0 (0.0)	1/1/1
	시간 배당의 문제	85 (25.5)	10 (9.3)	4 (1.8)	172 (51.7)	50 (46.3)	15 (44.1)	65 (19.5)	45 (41.7)	14 (41.2)	11 (3.3)	3 (2.8)	1 (2.9)	2/2/2
	영역별 내용의 상호 보완 문제	86 (25.8)	6 (5.5)	3 (8.8)	152 (45.6)	50 (45.5)	14 (41.2)	78 (23.4)	52 (47.3)	16 (47.1)	17 (5.1)	2 (1.8)	1 (2.9)	3/3/3

〈표 7〉 교사/학교장/교육전문직별 교과 지도 방법에 따라 예상되는 문제에 대한 인식 차이

집단	예상되는 문제 빈도	신뢰 문제			학업 성취도 달성 문제			교사의 수적 불균형 문제			시간 배당의 문제			영역별 내용의 상호 보완의 문제		
		M(SD)	F	DMR	M(SD)	F	DMR	M(SD)	F	DMR	M(SD)	F	DMR	M(SD)	F	DMR
교사	336	3.41(.66)		A	3.28(.66)		A	3.13(.74)		A	2.99(.76)		A	2.92(.83)		A
학교장	113	2.85(.69)	33.813***	B	2.77(.65)	28.903***	B	2.79(.73)	9.340***	B	2.62(.69)	12.055***	B	2.55(.63)	11.468***	B
교육전문직	34	2.91(.79)		B	2.82(.76)		B	2.88(.69)		B	2.65(.73)		B	2.56(.70)		B
전체	483	3.25(.72)			3.13(.71)			3.03(.75)			2.88(.76)			2.81(.80)		

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

도에 차이가 있는지 검증하기 위해 일원분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였다(표 7).

〈표 6〉에서 보는 바와 같이 교사와 학교장, 교육전문직 모두 인식 순위가 동일하였다. 즉, 교과를 전담하여 지도하게 될 경우 교사에 대한 학생들의 신뢰 문제를, 분담 지도할 경우 기술과 교사와 가정과 교사의 수적 불균형의 문제를 가장 심각하게 인식하고 있었다. 특히 가정과 기술 영역의 내용 상호보완 문제에 대해 교사 수의 불균형 문제나 시간 배당의 문제보다 덜 심각하게 인식하는 것은 두 교과를 굳이 통합하여 가르칠 필요가 없다고 인식하기 때문인 것으로 해석할 수 있다. 한편, 〈표 7〉에 나타난 바와 같이 「기술·가정」 교과를 전담 지도할 때와 분담 지도할 때 교과 운영시 예상되는 다섯 가지 문제 모두에 대해 교사 집단이 학교장이나 교육전문직 집단에 비해 더욱 심각하게 인식하고 있었다. 이는 교과를 직접 담당하여 지도해야 하는 입장에 있는 교사가 학교장이나 교육전문직보다

교과 지도상의 문제를 더욱 심각하게 느끼고 있음을 의미한다고 하겠다.

3) 「기술·가정」 교과 운영에 대한 요구의 일반적 경향 및 집단간 차이

(1) 「기술·가정」 교과 담당 교사 자격에 대한 요구

「기술·가정」 교과를 가르칠 교사 자격증의 표시 과목이 '기술', '가정', '기술·가정' 세 가지로 고시된 현 상황에서 과연 「기술·가정」 교과는 교과 내용 구조면에서 볼 때 어떤 자격을 지닌 교사가 가르쳐야 한다고 생각하는지에 대해 질문하였다(표 8).

분석 결과 교사들은 기술이나 가정 단일 자격을 소지한 교사가 가르쳐야 한다고 인식하고 있는 반면, 학교장들은 기술과 가정 복수 자격을 가진 교사가, 그리고 교육전문직은 기술·가정과 가정(기술, 산업 관련) 복수 자격을 지니고 있는 교사가 가르쳐야 한다는데 가장 많이 동의하였다. 이와 같이 교사 자격에 대해 교육 집단간에 의견이 다른 것은

〈표 8〉 「기술·가정」 교과 담당 교사 자격에 대한 교사/학교장/교육전문직의 요구

집단	교사자격	기술·가정/기술/가정/산업관련/기술·가정/가정/기술·가정/모든자격						계	
		기술·가정 단일자격	기술, 가정 단일자격	산업관련 단일자격	기술/가정 복수자격	기술·가정/가정, 산업관련 복수자격	산업관련/기술, 가정, 기술·가정 복수자격		
교사		30(9.0)	116(34.6)	9(2.7)	82(24.5)	64(19.1)	30(9.0)	4(1.2)	335(100.0)
학교장		18(15.3)	25(21.2)	1(0.8)	41(34.7)	28(23.7)	5(4.2)	0(0.0)	118(100.0)
교육전문직		3(8.8)	2(5.9)	0(0.0)	7(20.6)	16(47.1)	4(11.8)	2(5.9)	34(100.0)
$\chi^2 = 53.837***$									

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

「기술·가정」 교과의 교육 내용이 포괄적이라는 점과 아울러 교과 통합에 대한 부정적 인식의 정도 차이와도 관련이 있을 것으로 본다. 또한 교원자격 검정령에 표시된 기술·가정 단일 자격, 그리고 기술·가정과 가정(기술, 산업관련) 복수 자격에 대해서는 교사의 경우 28.1%, 학교장의 경우 39.0%가 동의한데 반해 교육 전문직은 55.9%가 동의함으로써 상당한 의견의 차이를 보였으며, 교육 당국에서 고시한 '기술·가정' 표시과목과 같지 않았다. 이러한 결과는 교원자격검정령의 표시과목이 「기술·가정」으로 고시된 내용이 교육 현장의 현실이나 교과 내용, 교사의 요구와 큰 차이가 있음을 시사한다.

따라서 현장 교사들은 물론이고 관련학회까지 '기술·가정' 부전공 자격 연수를 거부하고 있는 현실이 기술이나 가정 교사들만의 주장이 아닌 교육 현장 전반의 의견임을 알 수 있었다.

(2) 「기술·가정」 교과 지도 방법에 대한 요구

교과 지도 방법의 문제가 교육 현장에서 심각하게 대두되고 있고, 교육 당국과 교육 현장간에 의견

차이가 크게 나타났다. 이에 「기술·가정」 교과를 기술 교사와 가정 교사가 영역별로 분담 지도하는 경우와 두 영역을 모두 한사람의 교사가 전담 지도하는 경우에 대해 교사 입장, 학교 입장, 학생 입장에서 볼 때 어떤 형태로 운영되는 것이 바람직하다고 보는지를 알아보았다(표 9).

분석 결과 <표 9>에 나타난 바와 같이 각각에 동의하는 정도가 다르긴 하지만 교사, 학교장, 교육 전문직 모두 교사의 입장과 학생의 입장에서는 분담 지도를, 학교 입장에서는 전담 지도가 바람직하다는 견해를 나타내었다. 또한 교사 집단은 학교장이나 교육 전문직 집단에 비해 교사 입장과 학생 입장 모두에서 분담 지도를 해야 한다고 요구하는 비율이 더 높았으며, 학교 입장에서는 집단 간에 유의한 차이 없이 전담 지도를 해야 한다고 보고 있었다.

이렇게 교과 지도 방법에 상반된 의견을 나타내는 것은 교사나 학생 입장에서는 교수-학습의 질을, 학교 입장에서는 학교 교육과정 운영의 편의성을 고려하였기 때문으로 볼 수 있다.

〈표 9〉 「기술·가정」 교과 지도 방법에 대한 교사/학교장/교육전문직의 견해

N(%)

집 단	교과 지도 방법에 대한 요구			교사입장			학교입장			학생입장		
	분담지도	전담지도	계	분담지도	전담지도	계	분담지도	전담지도	계	분담지도	전담지도	계
교 사	274(95.8)	12(4.2)	286(100.0)	106(37.5)	177(62.5)	283(100.0)	293(96.7)	10(3.3)	303(100.0)			
학교장	45(81.8)	10(18.2)	55(100.0)	19(23.8)	61(76.3)	80(100.0)	74(92.5)	6(7.5)	80(100.0)			
교육전문직	18(81.8)	4(18.2)	22(100.0)	7(26.9)	19(73.1)	26(100.0)	23(82.1)	5(17.9)	28(100.0)			
	$\chi^2=17.846^{***}$			$\chi^2=5.837$			$\chi^2=12.373^{**}$					

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

〈표 10〉 소규모 학교 「기술·가정」 교과 지도 방법에 대한 교사/학교장/교육전문직의 견해

N(%)

집 단	소규모 학교 지도 방법에 대한 요구			
	혼자 전담 지도	기술/가정 교사간 순회 지도	기간제 교사 순회 지도	계
교 사	60(17.7)	182(53.7)	96(28.6)	338(100.0)
학교장	55(45.9)	48(40.2)	15(13.9)	118(100.0)
교육전문직	5(14.3)	24(68.6)	5(17.1)	34(100.0)
	$\chi^2=49.916^{***}$			

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

후속 질문으로 분담 지도가 제도화되었을 경우, 기술 교사 또는 가정 교사 1인이 근무하는 소규모 학교에서의 「기술·가정」 교과 지도 방법에 대한 견해를 알아보았다.

〈표 10〉에 따르면 교사와 교육 전문직은 기술 교사와 가정 교사간에 순회 지도를 통한 분담 지도를, 학교장의 경우는 교내의 한 교사가 전담 지도하기를 요구함에 따라 교육 담당자간 견해 차이가 있다. 이는 교사와 교육 전문직의 경우 교사의 전문성 문제를 가장 심각하게 인식한 것과 일치하는 결과라고 볼 수 있으며, 학교장의 경우는 학교 교육과정 운영상의 편의를 고려한 것으로 해석할 수 있다.

4) 「기술·가정」 교과 개정 방향에 대한 요구의 일반적 경향 및 집단간 차이

현행 「기술·가정」 교과는 8차 교육과정 개정에서 분리되어야 하는지 그리고 현행대로 통합된다면 어떻게 운영되어야 하는지에 대해 교사, 학교장, 교육 전문직을 대상으로 각각의 입장에서의 의견을 들었으며(표 11), 또한 학부모 입장, 학생 입장에 대해서는 조사 대상자들로부터 간접적인 의견을 알아

보았다(표 12).

분석 결과 〈표 11, 12〉에 나타난 바와 같이 「기술·가정」 교과의 분리 또는 통합에 대해 교사, 학교장, 교육 전문직 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 〈표 11〉에서와 같이 교사 집단은 「기술·가정」 교과가 분리되어 필수로 이수해야 한다고 요구하였다(69.8%). 반면에 학교장과 교육 전문직은 그 비율이 낮기는 하지만 교과를 통합하는 방향으로 개정되어야 한다는 견해를 나타내었으며, 특히 학교장 집단은 통합하여 전담 지도하기를 요구하는 비율이 높았고(41.3%), 교육 전문직 집단은 교과 통합을 요구하기는 하였으나 분담 지도(26.5%)와 전담 지도(29.4%)간에는 별 차이가 없었다.

또한 학부모와 학생 입장에서의 간접적인 의견을 조사한 결과 〈표 12〉에서 나타난 바와 같이 교사와 학교장은 학부모와 학생 입장 모두에서 「기술·가정」 교과는 분리되고 필수로 이수해야 한다고 요구하였으나, 교육 전문직은 현행대로 통합은 하되 분담 지도하기를 요구하였다. 또한 교사, 학교장, 교육 전문직 모두 교과를 통합하고 전담 지도해야 한다는 의견에는 상대적으로 낮은 비율을 나타내었다.

〈표 11〉 교사, 학교장, 교육 전문직 입장에서 본 「기술·가정」 교과 개정 방향에 대한 요구

N(%)

집 단	개정방향		통 합		분 리		계
	분담지도	전담지도	선택교과	필수교과			
교사 입장	56(19.4)	6(2.1)	25(8.7)	201(69.8)	288(100.0)		
학교장 입장	30(27.5)	45(41.3)	17(15.6)	17(15.6)	109(100.0)		
교육전문직 입장	9(26.5)	10(29.4)	6(17.6)	9(26.5)	34(100.0)		
$\chi^2 = 148.305^{***}$							

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

〈표 12〉 학부모, 학생 입장에서 본 「기술·가정」 교과 개정 방향에 대한 요구

N(%)

집 단	학부모 입장에서 볼 때				계	학생 입장에서 볼 때				계
	통 합		분 리			통 합		분 리		
	분담지도	전담지도	선택교과	필수교과		분담지도	전담지도	선택교과	필수교과	
교 사	30(15.0)	13(6.5)	36(18.0)	121(60.5)	200(100.0)	41(20.5)	12(6.0)	30(15.0)	117(58.5)	200(100.0)
학교장	6(15.8)	10(26.3)	10(26.3)	12(31.6)	38(100.0)	9(23.1)	9(23.1)	10(25.6)	11(28.2)	39(100.0)
교육전문직	6(33.3)	5(27.8)	4(22.2)	3(16.7)	18(100.0)	10(52.6)	3(15.8)	3(15.8)	3(15.8)	19(100.0)

즉, 「기술·가정」 교과 개정 방향의 요구에 대해 교사들은 각기 자신의 입장, 학부모 입장, 학생 입장 모두에서 「기술·가정」 교과가 「기술」 교과와 「가정」 교과로 분리되어야 한다고 요구한 반면, 학교장과 교육 전문직은 현행대로 통합되기를 요구하였다. 그러나 지도 방법에서는 학교장과 교육 전문직 모두 자신의 입장에서는 전담 지도해야 한다는 요구가 강하였고, 학부모와 학생 입장에서는 분담지도해야 한다는 상반된 견해를 갖고 있다.

V. 결론 및 제언

「기술·가정」 교과 운영에 대한 교사, 학교장, 교육 전문직의 인식과 요구를 분석한 연구 결과를 토대로 한 결론 및 제언은 다음과 같다.

첫째, 교사, 학교장, 교육 전문직 모두 「기술·가정」 교과의 통합을 매우 부정적으로 인식하고 있다. 특히 거의 모든 교사들(96.2%)이 교과 통합에 대해 부정적이라는 사실은 교수-학습 과정에 미칠 영향을 우려하지 않을 수 없는 상황이다. 따라서 교육 당국은 현장의 교육 담당자들이 교과 통합의 의미와 취지를 충분히 이해하도록 하는 기회를 마련하는 노력이 필요하다.

둘째, 조사 대상자들은 「기술·가정」 교과가 운영될 때 교사의 전문성 문제, 과원 문제, 자격 문제, 지도 방법의 문제가 심각하게 발생되리라고 예상하고 있다. 이는 선행 연구에서도 지적되었으며, 40여 년 간 「기술·가정」과를 운영해 온 일본에서도 지금까지 지속적으로 제기되고 있는 문제라는 점(金子 政彦, 1997; 石井 良子, 1997)을 고려할 때 이들 과제를 해결할 수 있는 방안이 교육 관련자간에 장기적으로 검토되어야 할 것이다.

셋째, 「기술·가정」 교과 담당 교사의 자격에 대해서는 교사, 학교장, 교육 전문직 집단 간에 인식 차이가 있으며, 교육 전문직만이 교육 당국에서 고시한 「기술·가정」 자격과 일치되게 인식하고 있다. 따라서 학교 현장에서는 「기술·가정」 표시 자격에 대한 검토가 이루어지고 있다는 점을 감안하여 관

련 자격의 범위에 융통성을 부여하여 운영해야 하며, 교사 자격에 대한 규정은 교육 현장의 요구를 반영하여 조정되어야 할 필요가 있다고 본다.

넷째, 교과 지도 방법에 대해서는 세 집단이 모두 교사 입장과 학생 입장에서는 분담 지도를, 학교 입장에서는 전담 지도가 바람직할 것으로 보고 있다. 교과 교육의 주된 활동이 교사와 학생 상호간 교수-학습 과정임을 감안할 때, 교과 지도 방법은 교사와 학생의 입장을 고려하는 방향으로 결정되어야 할 것이다. 또한 소규모 학교의 운영 방안은 인근 학교 기술 교사와 가정 교사간 상호 순회 지도할 것을 제안한다.

다섯째, 교사들은 「기술·가정」 교과가 분리되기를 요구하고 있으나 학생들의 학습 선택권 확대를 위한 필수 교과수의 축소라는 시대적 요청에서 볼 때 교과간 통합이 계속될 가능성이 있다. 이는 소지 자격증이 단일하고 세분화되어 있으며, 단일 교과 위주의 교수 방식에 익숙한 교사들에게 도전적 현실로 인식될 수 있다. 따라서 교육과정 통합에 대한 의사 결정에 교육 담당자들이 참여하여 상호 의견을 반영하고 이해할 수 있는 기회가 있어야 할 것이다.

여섯째, 「기술·가정」 교과 운영과 관련한 인식과 요구에 교사, 학교장, 교육 전문직 세 집단간 차이가 있다. 따라서 교과 운영 방안이 일방적으로 결정된다면 집단간 인식 차이로 교과의 운영에 문제점이 발생하고 결국 교과 담당 교사의 교육 만족도와 교과 교육의 질에 영향을 미칠 수 있다고 하겠다. 따라서 교과 운영과 관련한 의사 결정 과정에 교사, 학교장, 교육 전문직이 함께 참여해야 하며, 학생의 입장과 교과 교육의 질을 높일 수 있는 관점에서 운영 방안이 결정되어야 할 것이다.

끝으로 이 논문은 7차 교육과정의 시작되기 직전에 「기술·가정」 교과 운영에 대한 관련 교육 담당자들의 인식 및 요구를 조사 연구한 것으로 「기술·가정」 교과가 연차적으로 시행된 이후에 실제로 교육 현장에서 결정된 교과 운영 방안과 운영시 나타나는 문제점에 관한 후속 연구와의 비교 연구가 필요하다.

■ 참고문헌

- 강주석(1990). 초등학교 통합교육과정 운영에 관한 연구. 한국교원대학교대학원 석사학위논문.
- 교육부(1999). 중학교 교육과정 해설(Ⅰ), 2-183.
- _____(1999). 중학교 교육과정 해설(Ⅲ), 193-254.
- 김승수(1993). 중학교 기술·가정 통합교과의 교육 실태 분석과 개선 방안에 관한 연구. 경희대학교대학원 석사학위논문.
- 김인경(1992). 남녀 중학생의 기술·가정 통합교과 내용에 관한 인식도 차이에 관한 연구. 연세대학교대학원 석사학위논문.
- 김지숙(1991). 중학교 기술·가정 교과목의 내용과 운영에 관한 연구. 직업교육연구, 10(1), 49-58.
- 박인애(1991). 기술·가정 통합교과 내용 구성에 대한 인식도 조사. 연세대학교대학원 석사학위논문.
- 백일순(1992). 중학교 기술·가정교과 통합에 따른 남·녀 학생들의 학습결과비교에 대한 연구. 성신여자대학교대학원 석사학위논문.
- 전현주(1991). 중학교 기술·가정교과 교육내용의 통합적 접근에 관한 연구. 한국교원대학교대학원 석사학위논문.
- 金子 政彦(1997). 技術教育・家庭科教育を取り巻く状況. 産業教育研究聯盟, 14-18.
- 永島 利明(1997). 技術・理科併合論批判. 産業教育研究聯盟, 76-85.
- 石井 良子(1997). 中學校技術・家庭科の現状を考える. 産業教育研究聯盟, 19-26.