

제7차 중학교 기술·가정 교육과정 상황과 투입 평가
-가정영역을 중심으로-

권 지 영* · 채 정 현**

창원 상남 중학교 교사* · 한국교원대 가정교육과 교수**

Context and Input Evaluation of the 7th Technology · Home
Economics Curriculum in the Middle Schools
focusing on Home Economics

Kwon, Ji-Young* · Chae, Jung-Hyun**

Teacher, Changwon Sangnam Middle School*

Associate Professor of Dept. of Home Economics Education, Korea National University of Education**

Abstract

The purpose of this research was to evaluate concretely how the 7th Technology · Home Economics(HE) curriculum was operated in school fields by using context evaluation, input evaluation using the CIPP model focusing HE.

In this research, a questionnaire survey was done targeting HE teachers in charge of technology and home economics subject for the 7th curriculum implementation at 250 randomly selected middle schools in Gyoungsangnamdo, and 109 returned questionnaire papers were used for the final analysis. The frequency, percent, mean and standard deviation of these data were obtained by using the SPSS 10.0 for Windows Program.

The results of this research were outlined below:

First, with a regard to the context evaluation (evaluating educational contexts), the requirement degree of seeking for career appeared to be the highest at the requirement survey of the education goal and character of HE area, and the requirement degree of elevating understanding home living' were very low. Interest and concern of students towards these subject as well as the self-confidence of HE teachers in charge were low.

Second, as for the input evaluation (evaluating education plans), time allocation, content level, and content

amount were not regarded to be not proper, and the composition of HE educational curriculums and the class guideline of teachers also were not so faithful from the aspect of school level. Among surveyed items, establishing plans in school level towards evaluation was relatively sincere, but discussions about curriculums were not so faithful, suggesting various kinds of content are not fully discussed.

As shown by the results above, it is difficult to say that the operation of the 7th HE educational curriculums has secured its position perfectly. It is necessary to examine systematically the educational goals, character of the 7th HE educational curriculum and the appropriateness of curriculum content, and to seek various methods to elevate the self confidence of teachers and the interests of students. Because how to operate national level educational curriculums in school levels with self-regulation and elasticity will be an important variable in realizing educational goals, teachers, the main body of educational curriculums and direct performers, should establish and perform educational plans in school levels to elevated the satisfaction of teachers and educational effects for normally operating educational curriculums. In addition, educational curriculums should be operated and evaluated mainly by teachers at school fields to make it possible to confirm and check the achievement of the goals of educational curriculums qualitatively.

주제어(Key Words) : 프로그램 평가(program evaluation), 교육과정(curriculum), 교육과정 평가(curriculum evaluation), 상황과 투입 평가(context and Input evaluation), 기술·가정(technology·home Economics), 가정(home economics)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

교육과정 평가는 교육과정의 값을 매기는 활동, 즉 교육과정의 가치를 판단하는 활동이다(김대현, 김석우, 1996). 교육에서 평가가 학문의 한 분야로 등장한 것은 상당히 오랜 역사를 가지고 있다. 그러나 이 평가는 주로 학습 결과에 대한 측정과 활용을 문제시하여 왔을 뿐이며 교육과정 전체에 대한 평가라는 관점에서 평가 대상과 내용, 방법을 문제 삼고 이론적·실제적으로 이를 논의하기 시작한 것은 극히 최근의 일이다(김인식, 최호성, 1996). 미국에서는 1930년대에 이르러 타일러를 중심으로 8년 정도 연구가 진행된 후로, 평가의 개념은 학습자의 성취도 사정에서부터 프로그램의 개선에까지 확장되었다. 특히 스푸티니크 충격 이후에 해당 교육 프로그램의 전반적인 가치를 확인해 내기 위한 총합적인 평가의 관점을 모색해 내려는 노력으로 교육과정 평가 분야가 발전하게 되었다(김대현, 김석우, 1996).

한국의 경우에는 교육과정 평가의 중요성 및 필요성을

20여 년 전부터 강조해 오고 있었으나 제대로 교육과정을 평가하고 평가 결과에 바탕을 두고 교육과정을 개선 또는 개정한 경험이나 관행이 정립되어 있지 않다(배호순, 2000). 그러나 제7차 교육과정의 실시로 인해 교육과정의 정상적인 운영과 책무성 제고, 질적인 개선이 한층 더 요구되면서 교육과정에 대한 평가의 중요성이 더욱 더 커지고 있다. 2001년도부터 중학교에서 시행되고 있는 제7차 교육과정에서는 교육과정의 질 관리를 강화하기 위하여 국가 수준에서 주기적으로 학생의 학력 평가, 학교와 교육기관 평가, 교육과정 편성·운영에 대한 평가를 실시하도록 한 것이 특색이다. 질 관리 중심의 교육과정은 교육과정 개정에서 추구하는 변화가 문서 수준의 수사적 변화에 그치는 것이 아니라 교육현장에서의 실질적인 변화를 가져올 수 있도록 하기 위해 도입된 개념이다. 특히, 학교 평가를 시행함에 있어서는 시책이나 사무 중심의 문서에 의한 형식적인 평가에서 벗어나 교육과정의 정상 운영을 통하여 '수업 개선'이 이루어졌는지를 알아보는 질 관리 중심의 평가로 시급히 전환되어야 한다는 것이다(교육부, 1999).

지금까지 가정교육과정 평가와 관련된 논문은 평가라

는 단어를 쓰지 않았지만 인식, 실태, 관심도, 관찰 통한 분석, 만족 등과 같은 단어를 사용하여서 실제적으로 교육과정의 일부를 평가하였다. 평가의 용어가 다양한 단어로 대신하여 쓰일 수 있는 것은 평가라는 개념이 '교육과정의 질을 위한 가치를 평가하거나 '교육과정 개선을 위한 의사결정에 사용되는 그 모든 정보 수집 과정'으로 포괄적으로 사용되기 때문이다. 구체적으로 선행연구를 살펴보면, 가정과 교육과정에 대한 인식(이종이, 1995; 김효순, 1997; 조현희, 1997; 이미숙, 1999; 박노선, 2001), 운영 실태(김승수, 1993; 문경순, 1996), 관심도와 실태(백명금, 1998), 개발과정(진의남, 2001) 등에 관련된 것이 있다. 또한 현장 관찰을 통한 중학교 가정과 교수-학습 분석 연구(이수정, 1999), 수행평가에 관한 연구(유인영, 2000), 가정과 교사의 교수 능력에 대한 인식(장명희, 2001), 교수 행동과 교수 만족도(손순희, 2001) 등에 관한 것이 있는데 이 연구들은 주로 제 7차 교육과정 이전에 행해졌다.

제 7차 기술·가정 교육과정 실행 이후에 시행된 연구로는 왕석순(2005)이 제7차 기술·가정 교육내용을 평가했으나 교육내용의 적정성 즉 학습량, 수업방식, 교과서 활동 수행도, 내용 난이도, 중요도, 흥미도 실생활과의 관련성에 대한 인식에 국한하여 평가하였다. 따라서 평가 모형을 적용하여 교육과정의 투입, 상황을 포함하여 체계적으로 평가할 것이 요구된다. 이에 본 연구는 제7차 기술·가정 교육과정에 대하여도 평가 모형을 적용한 체계적인 평가를 시도하였다.

교육과정을 평가하는 모형은 다양하다. 그 중에서 Stufflebeam(1971)이 개발한 CIPP모형은 상황(context), 투입(input), 과정(process), 산출(product)의 약어로 교육과정에 대한 평가를 상황, 투입, 과정, 산출로 분류하여 다각적으로 평가할 수 있다는 장점이 있다.

본 연구에서는 지면의 한계로 CIPP모형 중 상황(C: context)과 투입(I: input)평가를 가정과교사를 대상으로 제 7차 기술·가정 교육과정의 교육목표를 달성할 수 있는 상황과 투입의 개선 방향을 제시함으로써 기술·가정 교육과정의 질적인 향상을 가져오는 데에 목적을 두고자 한다.

본 연구의 목적을 이루기 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 제7차 기술·가정 교육과정 중 가정 영역의 교육

상황을 평가한다.

둘째, 제7차 기술·가정 교육과정 중 가정 영역의 교육 투입을 평가한다.

2. 연구의 제한점

본 연구는 2001년도부터 중학교에 시행된 제7차 기술·가정 교육과정에 대해 1학년부터 3학년까지 시행한 후인 2004년도 이후에 평가한 것이 아니라 1학년을 거쳐 2학년을 시행하는 중인 2002년도에 평가한 것이므로 연구의 결과를 일반화시키는 데에는 한계가 있다.

II. 관련 문헌 고찰

1. 교육과정 평가의 개념

여러 가지 사전식 정의를 종합해 보면, "평가(evaluation)는 대상의 가치를 판단하고 결정하는 일이다"(변창진 외, 1996). 일상생활에서는 평가의 개념으로 사전식 정의에서 언급한 바를 주로 사용하고 있으나 평가 자체의 의미가 간단명료하지 않은 개념이기 때문에 사전식 정의만으로는 평가의 본질적인 의미를 제대로 표현할 수 없는 경우가 많다. 이에 변창진과 문수백(1987)은 교육평가의 정의를 가치판단론적 정의, 정보처리론적 정의, 통합절충론적 정의로 나누어서 교육평가에 관한 수많은 정의를 정리하였다. 그에 의하면 가치판단론적 정의에서 교육평가는 "교육을 통해 추구하려고 하는 가치 혹은 목표가 달성된 정도를 확인, 판단하는 과정"이며, 정보처리론적 정의에서 교육평가는 "교육 프로그램에 관한 의사결정을 내리는 데 필요한 정보를 수집하고 사용하는 과정"이다. 뿐만 아니라 통합절충론적 정의에서는 가치판단론적 정의와 정보처리론적 정의를 통합하여 교육평가는 "교육의 과정 또는 성과에 관해 어떤 결정을 내릴 목적으로 교육의 과정과 성과에 대한 가치와 장점을 체계적으로 조사·활용하는 과정과 활동"이다.

한편 김대현과 김석우(1996)는 교육과정 평가를 평가의 목적, 평가의 대상 그리고 평가 과정의 조합에 따라 구분하여 다음의 세 입장으로 개념화하였다.

첫 번째 입장은 교육과정 평가의 목적이 교육과정 목표

달성 정도를 확인하여 프로그램의 결과 내지 효과를 판정하고자 하는 입장이다. 이 입장에서는 교육과정 평가를 교육과정 목표 성취를 확인하는 과정이라고 규정한다. 이 입장의 대표적인 학자는 Tyler로서, 그는 평가를 프로그램에 의해 목표가 얼마나 달성되었는지를 결정하는 과정으로 정의하고, 교육과정의 목표는 행동적 목표로 진술되어야 하며, 목표 달성도는 프로그램 대상의 행동변화로 측정되어야 한다고 주장한다.

두 번째 입장은 교육과정 평가의 목적이 교육 프로그램의 가치를 체계적으로 판단하는 데 있다고 보는 입장이다. 이 입장에서는 교육과정 평가를 교육과정의 가치를 체계적으로 조사, 판단하는 활동이라고 규정하고 있다. 이 입장의 대표적인 학자 Scriven은 가치판단이 배제된 평가연구는 평가라고 할 수 없다고 주장하면서, 평가를 대상의 가치를 판단하는 과정으로 규정하고 있다. Stake는 Scriven과 마찬가지로 평가에 있어서 판단이 가장 중요하다는 점을 강조하였다. 그는 평가의 기본 목적 또는 기능을 기술(description)과 판단(judgement)으로 규정하고 있다.

세 번째 입장은 교육과정 평가의 목적이 교육과정과 관련된 의사결정자의 합리적인 의사결정을 돕는 데 있다고 보는 입장이다. 이 입장에서는 교육과정 평가를 교육과정과 관련된 의사 결정자에게 유용한 정보를 제공함으로써 의사결정을 촉진시키는 활동으로 규정한다. 이러한 입장은 두 가지로 나누어진다. 하나는 교육과정 의사결정을 위한 정보 제공 기능으로 파악하는 입장으로 대표적인 학자는 Cronbach, Alkin, Stufflebeam 등이 있으며, 다른 하나는 교육과정 평가를 교육과정과 관련된 의사결정 과정으로 보는 입장으로 대표적인 학자는 Edwards와 Guttentag가 있다.

또한 그들은 교육과정 활동 순서를 어떻게 보느냐에 따라 교육과정 평가의 개념이 달라질 수 있다고 하였는데 교육과정 활동의 순서는 대체로 교육과정 개발, 교육과정 운영, 교육과정 성과로 나뉜다고 하였다. 교육과정 개발평가는 교육과정 목표의 확인과 설정, 교육내용의 범위와 계열의 결정, 교수-학습전략 선정, 수업자료 개발 등의 적합성과 현실성에 초점을 두고 있다. 교육과정 운영평가는 개발된 교육과정의 실제적인 적용 및 효율적 운영에 초점을 두는 것으로, 단위학교에서 행해질 수 있는 교육과정 운영평가의 예로는 교과활동, 특별활동, 생활지도 그리고 지원체제 등이

효율적이고 효과적으로 운영되고 있는가를 확인하는 것이며, 교육과정 성과평가는 교육과정 운영 결과로서 나타난 결과를 평가하는 것으로, 궁극적인 의미에서는 학생들의 지적, 정의적, 신체적인 학습결과가 주요 평가 대상이 된다.

1) CIPP 모형

평가의 모형들로는 Tyler중심의 목표 모형, 의사결정 모형, 탈 목표 모형, 체계분석 모형, 예술 비평 모형, 쌍방논쟁 모형, 조감도식 평가모형이 있다. 이러한 여러 가지 평가 모형들 중에서 Stufflebeam이 개발한 CIPP 모형은 의사결정 모형에 속한다. 의사결정 모형은 교육과정 평가의 목적이 교육과정과 관련된 의사결정자의 합리적인 의사결정을 돕는 데 있다고 보아 이를 위한 자료를 제공한다. CIPP 모형의 CIPP는 상황(context), 투입(input), 과정(process), 산출(product)이라는 영문에서 첫 글자를 따온 약어이다.

Stufflebeam은 그 당시 서부 미시간 대학의 평가연구소장(Director of the Evaluation Center at Western Michigan University)으로서 '평가는 개선 목적으로 활용해야 한다'는 철학을 바탕으로 기존의 평가 모형과는 달리 프로그램 개선 목적의 의사 결정을 보조하기 위한 새로운 평가 모형을 발표하였다. 이 모형은 의사 결정의 내용과 성격에 관심을 두고 그에 대응하는 평가의 역할을 강조하고 있는 점에서 다른 평가 모형들과 색다른 것으로 주목 받았다. Stufflebeam은 프로젝트(또는 프로그램)를 개선하기 위해서는 네 가지 종류의 결정이 이루어지는데 그것들은 실천 관련 결정(implementation decision), 순환 관련 결정(recycling decision), 계획 관련 결정(planning decision), 구조화 관련 결정(structuring decision)이며 이들 결정의 성격과 내용에 적합한 평가 형식이 평가 모형의 주안점이 된다고 주장하였다(배호순, 1999).

그림 1에서 보듯이, 프로젝트 계획 단계에서 의도성을 갖고 추구할 목표를 선정하고 조성하는 결정이 필요한데 이를 계획적 결정(planning decision)이라고 칭하며 그를 위해서는 상황 평가(context evaluation)가 필요하다. 그리고 설정된 목표와 사정된 요구를 성취하기 위하여 필요한 수단을 구체화하기 위한 결정으로서 구조적 결정(structuring decision)이 필요하고 그에 부응하기 위해서는 투입 평가

(input evaluation)가 요청된다. 또한 실제적으로 수단이 실천되고 있는지를 알아보는 실천에 관련된 결정을 하기 위해서는 과정 평가가, 실제적으로 목적을 달성하였는지 알아보고 재투입을 위한 결정을 하기 위해서는 산출 평가가 요구된다.

이와 같이 결정의 성격과 목적을 중시한 평가 형식으로서 상황-투입-과정-산출 평가를 개념화한 것이 특기할 만한데 여기서 상황 평가와 투입 평가는 그 당시 비교적 새로운 개념으로 등장한 것이다. 이들 의사 결정과 평가 형식간의 관계는 의도성과 실제성(intended-actual), 목적과 수단(ends-means)이라는 두 가지 차원을 중심으로 평가가 이루어진다.

로 교사의 자신감, 학생의 흥미, 선호도, 관심 등을 제시하였다. 상황평가의 주된 방법으로는 체제 분석, 조사, 기록물 고찰, 청문 및 심의, 면담, 진단 검사, 델파이 기법(Delphi technique)등이 활용된다. 전반적으로는 봉사할 장면, 추구할 일반 목표, 실천할 구체적 목표를 결정하는 데 도움이 되는 자료를 제공한다는 목적을 추구하고, 일반적으로 평가 계획 수립 단계 및 예산 책정 단계에서 이루어지는 결정과 관련을 유지하면서 이루어지는 평가이다.

투입 평가는 프로젝트의 목적을 달성하기 위하여 어떻게 자원을 활용할 것인가를 결정하는 데 필요한 정보를 제공하기 위한 평가 형식으로서, 담당기관의 적절한 잠재력, 프로젝트 목표 달성 전략, 선정된 전략의 실천 방안 등을 확인

	의도성	실제성
목적	계획 수립 관련 결정에 대응한 상황 평가	재순환(재투입) 관련 결정에 대응한 산출 평가
수단	구조화 관련 결정에 대응한 투입 평가	실천에 관련된 결정에 대응한 과정 평가

〈그림 1〉 의사 결정 성격에 적합한 평가 형태

의사 결정에 필요한 정보를 제공하기 위한 목적으로 설정된 네 가지 형식의 평가는 상황 평가(context evaluation), 투입 평가(input evaluation), 과정 평가(process evaluation), 그리고 산출 평가(product evaluation)이다. 이들 평가 중 상황평가와 투입평가의 특성을 각각 추구하는 주목적, 기능, 방법을 바탕으로 소개하면 다음과 같다

상황 평가는 프로그램 목표를 결정하기 위한 정당화 근거를 제공하려는 목적으로 이루어지는 가장 기본적인 평가 형식이라고 할 수 있다. 적절한 환경 규정하기, 바람직한 실제적인 환경 기술하기, 잠재된 요구와 기회 규정하기 등으로 그 장애를 진단하는 일이 주된 내용이 되며 프로젝트 관련 상황 및 맥락을 기술하기, 실제적인 투입 및 산출과 의도한 투입 및 산출을 비교하기, 그럴 듯한 프로젝트 성취 수행과 실현 가능한 성취 수행을 비교하기, 실제와 의도간의 차이를 유발하는 가능한 원인 분석하기 등의 접근 방법을 활용한다. 배호순 등(1997)은 상황 평가의 구체적인 내용으로 교육의 적절한 환경을 규정하는 것으로 교육목표나 성격에 대한 조사, 바람직한 실제적 환경을 기술하는 것으로

하고 사정하는 일이 그 중심이 된다. 프로젝트 진행 중에 취해야 할 행동의 적절성, 실천가능성, 경제성을 파악하기 위하여 가용한 인적 및 물적 자원, 해결 전략, 절차 방안을 기술하고 분석하는 데 중점을 둔다. 배호순 등(1997)은 투입평가의 주된 내용으로 교육과정의 적절성과 충실성 등을 제시하였다. 투입평가의 방법으로는 참고문헌 탐색, 현지 방문, 변론티핑 기법, 사전탐색적 시행 등이 있다.

본 평가 모형은 전반적으로, 프로젝트의 개선(네 종류의 변화 : 유도피야적, 복구적, 발전적, 혁신적 변화)을 주시하고 변화를 전제로 한 개선을 위해서 의사 결정권자가 적합한 결정(네 종류의 의사 결정 : 변화 추구적, 균형 유지적, 중진주의적, 혁신적 결정)을 내려야 할 필요성을 강조하며, 이들 결정에 필요한 적합한 정보를 기술, 획득, 제공하기 위한 상황 평가, 투입 평가, 과정 평가, 산출 평가를 개념화하고 체계화하여 평가의 기능과 폭을 확장하는 데 기여하였다.

그러나 본 평가 모형은 다음과 같은 제한점과 약점을 지니고 있기도 하다.

첫째, 평가자가 가치 문제와 판단을 회피하고 주요 가치 판단을 의사 결정권자에게 위임한다는 점을 들 수 있다. 따라서 가치 판단을 위한 기준에 무관하고 기준 설정에 관한 구체적인 평가적 안내가 없으며 평가자는 정보를 수집하고 제공하는 기능만을 강조하므로 평가자라기보다는 방법론자(technician)의 역할만을 제한적으로 수행한다는 비판을 받을 수 있다.

둘째, 의사 결정 형식과 변화 형태 등의 개념과 이에 관련된 평가 개념들을 조작적으로 표현하기(operationalize)가 어렵다는 점, 의사 결정과정에 관한 방법론적 형상화와 구체적인 안내가 부족(lack of specificity)하다는 점 등이 있다.

마지막으로, 모든 평가 활동이 명료하게 평가적으로 이루어지지 않을 수도 있어 본 평가 모형은 이상적인 모형일 뿐이라는 비판을 받을 수 있다. 즉, 완벽하게 실천하기에는 경비가 많이 들고 너무 복잡하다는 점을 또 다른 제한점으로 들 수 있는 것이다.

2. 상황평가와 투입평가 관련 선행 연구

CIPP모형을 이용한 연구들은 고재천(1997)의 학교 중심 교사 연수 프로그램의 평가 준거 설정 연구, 최지영(2000)의 CIPP평가 모형에 의한 교육 실습 프로그램의 평가 준거 개발 등이 있었지만 가정과에서 교육 평가 모형을 적용하여 교육과정을 체계적으로 평가한 경우는 드물었다. 단지 교육과정의 운영 실태, 인식, 관심도와 실행, 기술·가정과의 통합, 문제점, 교육목표, 교과 내용의 수준, 분량, 시간 배당, 수업 계획, 학습자료, 교수-학습 방법, 평가, 교수 만족도 등 교육과정의 평가를 부분적으로 다루는 연구가 있을 뿐인데 이를 아래와 같이 정리해 볼 수 있다.

상황 평가에 해당하는 연구로는 주로 가정 교과 교육목표에 대한 조사(문경순, 1996; 유화림, 1996), 교사의 자신감(김효순, 1997; 박노선, 2001), 가정 교과에 대한 학생의 흥미와 관심(권혁화, 1992; 한혜숙, 1992; 김승수, 1993; 김승현, 1995; 오현주, 1996; 이준임, 1996; 이미숙, 1999) 등에 관한 것들이 있다. 구체적으로 살펴보면 가정 교과의 교육목표에 대한 조사에서는 교육목표에 대한 의견 조사(문경순, 1996)와 요구도(유화림, 1996)가 있었는데, 요구도는

세 가지 행동 체계에 따른 가정과 교육목표의 중요도, 성취도, 필요도에 대해서 알아본 것이다. 교사의 자신감에 관한 연구로는 가정 전공 교사와 비전공 교사간의 비교를 중심으로 사전 수업 계획, 수업 자료 준비, 학습 지도 방안, 학습 평가, 교수 능력, 내용 분야에 대한 자신감, 가정과 목표의 성취도에 대한 자신감(김효순, 1997; 박노선, 2001)을 비교한 것이 있다. 학생의 흥미와 관심에 관한 연구로는 학생의 가정 교과 선호도를 알아본 연구(한혜숙, 1992; 오현주, 1996; 이미숙, 1999)와 학생이 생각하는 가정 교과 내용의 중요도, 가정 교과에 대한 흥미도, 실생활 활용도(권혁화, 1992; 김승수, 1993; 이준임, 1996; 김승현, 1995; 왕석순, 2005) 등을 알아본 것들이 있다.

투입 평가에 해당하는 연구로는 가정 교과 내용에 대한 인식(권혁화, 1992; 김승수, 1993; 이은순, 1993; 문경순, 1996; 김효순, 1997; 유난숙, 1997; 조현희, 1997; 왕석순, 2005), 교육 계획(김효순, 1997; 손순희, 2001), 수업 준비에 사용하는 참고자료(김효순, 1997; 손순희, 2001), 주당 이수 시간에 관한 연구(김승수, 1993; 문경순, 1996; 조현희, 1997; 박정숙, 1998) 등에 관한 것들이 있다. 구체적으로 살펴보면 가정 교과 내용의 인식에 대해서는 세 가지 행동 체계에 따른 중·고등학교 가정 교과 식생활 내용에 대한 중요도, 반영도, 요구도(유난숙, 1997), 중학교 가정과 교사의 주생활 지도내용에 대한 요구도(권혁화, 1992), 교과 내용 난이도와 학생의 발달 수준 적합성 여부(조현희, 1997; 왕석순, 2005), 주생활 단원 내용과 학생의 학습 발달 수준과의 적합성(이은순, 1993), 기술·가정 교과서의 내용과 시대 변화 수준과의 비교 정도, 기술·가정 교과서의 내용 분량, 교육목표 성취를 위한 교과서의 내용 정도(김승수, 1993; 왕석순, 2005), 가정 교과 각 영역별 내용의 필요성(문경순, 1996; 김효순, 1997) 등을 알아 본 것들이 있다. 교육 계획에 관한 연구로는 수업 계획, 평가 계획 수립 여부와 참고자료, 수업지도안의 작성(김효순, 1997; 손순희, 2001)에 관한 것들이 있다. 주당 이수 시간에 관한 연구로는 가정 교과 시간 배당에 대한 인식과 주당 이수 시간의 적절성(김승수, 1993; 문경순, 1996; 조현희, 1997; 박정숙, 1998; 왕석순, 2005) 등에 관한 것들이 있다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상 및 표집 방법

본 연구의 대상은 경상남도 중학교에 재직중인 교사 중 제7차 교육과정의 '기술·가정' 교과와 가정 영역 부분을 담당하고 있는 교사들이다. 여기서 가정 영역 부분을 담당하는 교사는 제7차 교육과정이 시행된 이후 1, 2학년에서 기술·가정 교과 전체 또는 기술·가정 교과와 가정 영역을 가르친 교사를 말한다.

이들을 대상으로 설문 조사를 하기 위해 경남교원명부(2002)에서 분교를 제외한 경남지역의 중학교 총 250개교를 임의 선정하여 각 학교에 설문지를 1부씩 우편으로 발송하였다. 이를 위한 예비 조사는 2002년 7월 3일에서 7월 9일까지 대구광역시, 부산광역시에서 근무하는 교사 20명을 대상으로 실시하였으며, 여기서 나타난 결과를 바탕으로 예비 조사에서 썼던 설문지를 수정·보완하여 제작하였고, 이를 본 조사에서 사용하였다. 본 조사는 2002년 7월 10일부터 2002년 7월 31일까지 실시하였으며, 전화와 우편엽서로 협조를 구하여 총 133(53.2%)부를 회수하였다. 회수된 133부 중에서 제7차 기술·가정 교육과정의 기술 영역만 가르치거나 또는 제6차 교육과정의 기술산업 또는 가정만을 가르치는 교사가 응답한 24부를 제외하고 109(43.6%)부를 최종 분석의 자료로 삼았다.

연구 대상자의 일반적 특성을 알아보기 위해 성별, 연령, 교육경력, 전공 자격, 부전공 자격, 학력, 근무학교의 소재지, 담당 학년, 제7차 기술·가정 교육과정에 대한 연수 여부 등을 물어보았다. <표 1>에서 보듯이, 대부분(82.6%)이 여교사였고 남교사는 17.4%에 지나지 않았다. 연령은 41세 이상에서 50세 미만까지(50.5%)가 가장 많았으며 31세 이상에서 40세 미만(33.9%)이 다음이었다. 경력은 20년 이상(35.8%)이 가장 많았으며 그 다음은 11년 이상에서 15년 미만(29.4%)이었고, 15년 이상에서 20년 미만은 16.5%, 5년 이상에서 10년 미만은 10.1%, 5년 미만은 8.3% 순으로 나타났다. 전공별로는 대부분이 가정 전공(76.1%)이었으며 산업 전공이 11.0%, 기술 전공이 8.3%, 기술·가정 전공이 1.8%, 기타 2.8%이었다. 학력으로 보면 대학 졸업이 72.5%로 가장 많았고, 대학원 재학이 21.1%, 대학원 졸업이

6.4%이었다. 학교소재지는 시(42.2%), 군(36.7%), 통합시(21.1%) 순으로 나타났다. 기술·가정 교과 중 가정 영역을 1학년에서 가르친 교사는 14.7%, 2학년에서 가르친 교사는 15.6%, 1학년과 2학년 모두에서 가르친 교사는 69.7%로 나타났다. 제7차 교육과정에 대한 연수 여부를 묻은 데 대해서는 연수를 받지 않은 교사(64.2%)가 연수를 받은 교사(35.8%)보다 많이 나왔고, 연수의 내용은 부전공 연수, 직무 연수가 대부분이었다.

2. 조사 도구

본 연구에 사용한 조사 도구는 초·중·고등학교 교육과정 평가 방안 및 도구 개발(배호순 외 4인, 1997)과 초등학교 교육과정 평가 연구(한국교육개발원, 1991)의 질문지를 수정 보완하였고, 요구도 부분은 교육과정(이성호, 1984)을 참고하여 만들었다. 이것을 CIPP모형의 상황 평가와 투입 평가로 구분하여 각 평가에 맞는 준거와 지표를 설정하여 문항을 구성하였다.

상황 평가의 질문지에 대해서는 "기술·가정 교과와 교육목표와 성격에 대한 요구 조사", "교사의 자신감과 학생의 흥미"라는 두 가지 준거를 설정하였다. 준거에 따라 문항을 분석하면 기술·가정 교과 중 가정 영역의 교육목표와 성격에 대한 요구 조사를 묻는 질문 1문항, 담당 교사의 자신감을 묻는 질문 5문항, 학생들의 흥미를 묻는 질문 2문항 등 총 8개의 문항들로 구성되어 있다. 조사도구로 사용된 척도는 5점 리커트 척도로 1점은 '전혀 그렇지 않다'에서 5점 '매우 그렇다'로 이루어졌다. 가정 교과와 교육목표와 성격에 대한 요구 조사는 기술·가정 교과와 교육목표와 성격에 대한 기대 수준과 현재 수준에 대한 질문으로 구성되었다. 상황 평가를 위한 조사 도구의 Cronbach's Alpha(α)는 .93이었다.

투입 평가의 질문지에 대해서는 "기술·가정 교육과정의 가정 영역의 적절성", "학교 수준에서 기술·가정 교육과정 구성의 충실성", "교사의 수업지도안의 충실성"이라는 세 가지 준거를 설정하여 이에 따라 총 23문항을 만들었다. 준거에 따른 문항별로 보면 "기술·가정 교육과정의 가정 영역의 적절성"과 관련된 것으로 단원별 시간 배당, 내용 수준, 내용 분량의 적절성을 묻는 질문이 1문항, "학교 수준에

〈표 1〉 연구 대상자의 일반적인 특성

특 성	내 용	N	%	
성 별	남자	19	17.4	
	여자	90	82.6	
연 령	30세 미만	8	7.3	
	31세 이상 - 40세 미만	37	33.9	
	41세 이상 - 50세 미만	55	50.5	
	51세 이상	9	8.3	
경 력	5년 미만	9	8.3	
	5년 이상 - 10년 미만	11	10.1	
	10년 이상 - 15년 미만	32	29.4	
	15년 이상 - 20년 미만	18	16.5	
	20년 이상	39	35.8	
전 공	기술	9	8.3	
	가정	83	76.1	
	기술·가정	2	1.8	
	산업(농, 공, 상, 수산업)	12	11.0	
	기타	3	2.8	
부전공	예	기술	12	18.8
		가정	2	3.1
		기술·가정	23	35.9
		산업	1	1.6
		컴퓨터	6	9.4
		기타	20	31.3
	전체	64	58.7	
	아니오	45	41.3	
학 력	대졸	79	72.5	
	대학원 재학	23	21.1	
	대학원 졸업	7	6.4	
학 교 소재지	시	46	42.2	
	통합시	23	21.1	
	군	40	36.7	
담당 학년	1학년	16	14.7	
	2학년	17	15.6	
	1학년과 2학년	76	69.7	
7차 교육과정 연수 여부	예	45	33.8	
	아니오	88	66.2	

서 기술·가정 교육과정 구성의 충실성"에 관한 것으로는 교과 협의 내용에 관한 질문 5문항, 교육과정 재구성을 위한 근거의 적합성을 묻는 항목 4문항, 교과 교육목표 명료

화 노력의 적절성에 관한 질문 1문항, 교과 내용 구성에 대한 학교 수준 계획 수립에 관한 것 4문항, 교수-학습 자료 활용과 방법에 대한 학교 수준 계획 수립에 관해 2문항, 평

(2.77)“의 순으로 반영되고 있다. 이에 따른 요구도를 살펴 보면 ”진로 탐색(1.06)“에 대한 요구도가 가장 높고, 그 다음이 ”생활에 필요한 기초 능력 습득(.91)“, ”자신의 미래 생활 설계(.82)“, ”자신의 적성 계발(.77)“, ”일과 직업에 대한 건전한 태도 함양(.66)“ 순으로 나타나고 있다.

위의 결과에서 보면 제7차 기술·가정 교과와 가정 영역 교육목표 중에서 진로 탐색에 대한 요구가 가장 크다고 볼 수 있다. 이는 제7차 기술·가정 교과와 교과서 내용으로 볼 때, 3학년의 “산업과 진로” 단원에서는 자신의 적성에 맞는 진로를 탐색할 수 있는 내용을 다루고 있으나 1, 2학년의 가정 영역에서는 진로 탐색을 다루는 단원이 없기 때문에 진로 탐색에 대한 내용이 소홀히 다뤄진 것으로 여겨져 다른 항목들에 비해 상대적으로 진로 탐색에 대한 요구가 높게 나온 것으로 보인다. 교사들의 요구를 그대로 반영한다면 앞으로의 가정과 교육과정에서는 1, 2학년 가정 영역의 각 단원에서도 직업에 대한 정보를 제공하고 체험의 기회를 줌으로써 다양한 직업의 세계를 이해할 수 있게 하고, 학생들의 적성을 찾고 이를 살릴 수 있도록 하는 내용들에 더 비중을 두어야 한다고 본다.

(2) 가정 영역의 성격에 대한 요구도

<표 2>에서 보듯이, 가정 영역의 성격에서 기대 수준은 “가정생활에 대한 이해를 높임”이 평균 3.17로 상대적으로 높은 기대 수준을 나타냈고, 다음으로 “21세기를 살아갈 능력을 가진 인간을 기르는데 필요한 직접적이고 실천적인 경험을 제공해줌(3.14)”, “의사 결정 능력, 문제 해결 능력, 창의력 등의 고등사고력을 기름(3.10)”, “생활의 질을 향상시킴(3.04)”, “고도 산업사회에 적응할 수 있게 함(3.02)” 순으로 나타나고 있다. 현재 수준은 “가정생활에 대한 이해를 높임”이 평균 3.21로 이 중 상대적으로 많이 반영되고 있는 것으로 나타났고 그 다음이 “생활의 질을 향상시킴(3.00)”, “21세기를 살아갈 능력을 가진 인간을 기르는데 필요한 직접적이고 실천적인 경험을 제공해줌(2.94)”, “의사 결정 능력, 문제 해결 능력, 창의력 등의 고등사고력을 기름(2.88)” 순으로 나타났으며, “고도 산업사회에 적응할 수 있게 함”이 평균 2.80으로 가장 적게 반영되고 있는 것으로 나타났다. 이 항목들 중 요구도가 가장 높은 것은 “의사 결

정 능력, 문제 해결 능력, 창의력 등의 고등사고력을 기름(2.88)”이고, 그 다음이 “고도 산업 사회에 적응할 수 있게 함(2.66)”, “21세기를 살아갈 능력을 가진 인간을 기르는데 필요한 직접적이고 실천적인 경험을 제공해 줌(2.60)”, “생활의 질을 향상시킴(2.11)”, “가정 생활에 대한 이해를 높임(-1.12)”의 순이다. 그러나, 여기에서 요구도가 가장 높은 것(2.68)도 기술·가정 교과와 교육목표에 대한 요구도 항목 중 가장 낮은 것(2.66)과 그다지 차이가 없어 앞 준거에 비하면 기대 수준과 현재 수준의 차이가 크지 않은 것으로 볼 수 있다. 가정 영역의 성격에 대한 요구도 조사에서 주목할 만한 사실은 “가정 생활에 대한 이해를 높임”에 대해서 요구도가 오히려 -1.12로 나타났다는 사실이다. 이는 기대 수준보다도 현재 수준이 더 높다는 것을 말하며, 결국 가정 영역의 성격에 있어서 가정생활에 대한 이해를 높이는 내용은 교사들의 요구를 넘어서 불필요한 내용으로 여겨졌거나, 교사들의 기대에 어긋나는 내용으로 서술되어 있다고 보아야 할 것이다.

그 외 나머지 결과들로 본다면 기술·가정 교과와 가정 영역에서 단편적인 기술 습득과 지식 전달에 그칠 것이 아니라, 의사 결정 능력, 문제 해결 능력, 창의력 등의 고등사고력을 기르고 고도 산업 사회에서 적응하게 하며 21세기를 살아갈 능력을 가진 인간을 기르는데 필요한 경험을 제공하기 위한 방안을 모색해야 함을 알 수 있다.

2) 담당 교사의 자신감과 학생들의 흥미

담당 교사의 자신감과 학생들의 흥미는 두 가지 지표로 구분하여 알아보았다.

<표 3>에서와 같이 담당 교사의 자신감에 대한 전체 평균은 3.17로 그다지 높지 않게 나타났으며, 그 중 “가정 영역 내용의 이해에 대한 자신감(3.32)”이 다른 항목에 비하여 높았고, 이어서 “가정 영역과 관련된 교육활동에 대한 자신감(3.31)”, “가정 영역 학습 지도에 대한 자신감(3.31)”, “가정 영역 학습 평가에 대한 자신감(3.11)”, “가정 영역 수업 자료 준비에 대한 자신감(3.10)” 순으로 나타났다.

이 결과에서 보듯이, 담당 교사는 가정 영역의 이해, 교육 활동, 학습 지도, 학습 평가 등 모든 면에서 자신감이 부족하므로 이에 대한 원인을 면밀하게 분석하고 교사들이 자신감

〈표2〉 기술·가정 교과와 교육목표와 성격에 대한 요구도

구분	내 용	기대수준	현재수준	요구도	순위
		M	M		
교육 목표	생활에 필요한 기초능력 습득	3.29	3.02	.91	2
	자신의 적성 개발	3.10	2.85	.77	4
	진로 탐색	3.11	2.77	1.06	1
	일과 직업에 대한 건전한 태도 함양	3.15	2.94	.66	5
	자신의 미래생활 설계	3.09	2.83	.82	3
	소 계	3.15	2.88	.57	
성격	고도 산업사회에 적응할 수 있게 함	3.02	2.80	.66	2
	가정생활에 대한 이해를 높임	3.17	3.21	-.12	5
	생활의 질을 향상시킴	3.04	3.00	.11	4
	의사 결정 능력, 문제 해결 능력, 창의력 등의 고등사고력을 기름	3.10	2.88	.68	1
	21세기를 살아갈 능력을 가진 인간을 기르는데 필요한 직접적이고 실천적인 경험을 제공해줌	3.14	2.94	.60	3
	소 계	3.09	2.97	0.39	
전 체	3.12	2.92	0.62		

을 갖게 하기 위한 다각적인 노력이 필요하다고 볼 수 있다.

가정 영역에 대한 학생들의 흥미와 관심, 가정 영역이 학생들의 발달 특성에 적합하게 개발되었는지에 대한 조사 결과는 <표 3>에 나타난 바와 같다. 가정 영역에 대한 흥미와 관심이 어느 정도로 높은가 하는 것은 평균 2.97로 나타났는데, 이 평균은 교사들의 자신감에 대한 조사 항목에서 보다 더 낮은 수치로 이는 교사들이 자신감을 갖게 하는 노력을 함과 동시에 학생들이 가정 영역에 흥미와 관심을 갖도록 하기 위해서도 여러 가지 방법이 모색되어야 함을 시

사하는 것이다. 그리고 가정 영역의 내용이 학생들의 발달 특성에 얼마나 적합하게 개발되었는가 하는 데 대해서는 평균이 2.72에 불과해 교사들이 이에 대해 상당히 회의적인 입장을 지닌 것으로 볼 수 있는데, 교육과정 개발 과정에서 이에 대해 보다 깊이 있게 고려하여야 할 것이다.

2. 투입 평가(교육 계획 평가)

투입 평가는 크게 세 가지 준거로 구분하여 알아보았다.

〈표 3〉 담당 교사의 자신감과 학생들의 흥미

지표	문 항 내 용	M	SD
담 당 교사의 자신감	가정 영역과 관련된 교육활동에 대한 자신감	3.31	.81
	가정 영역 내용의 이해에 대한 자신감	3.32	.83
	가정 영역 수업 자료 준비에 대한 자신감	3.10	.85
	가정 영역 학습 지도에 대한 자신감	3.31	.75
	가정 영역 학습 평가에 대한 자신감	3.11	.74
	소 계	3.23	.67
학생의 흥 미	가정 영역에 대한 학생의 흥미와 관심이 높다	2.97	.78
	가정 영역은 학생들의 발달 특성에 적합하게 개발되었다	2.72	.64
	소 계	2.85	.65
전 체	3.04	.59	

이는 기술·가정 교육과정의 가정 영역의 적절성과 학교 수준에서 기술·가정 교육과정 구성의 충실성, 교사의 수업지도안의 충실성으로 구분되며 각각에 대해 살펴보면 다음과 같다.

1) 기술·가정 교육과정 중 가정 영역의 적절성

기술·가정 교육과정 중 가정 영역의 적절성은 단원별 시간 배당, 내용 수준, 내용 분량의 세 항목으로 나누어 알아보았다. <표 4>에서 제시한 바와 같이, 단원별 시간 배당, 내용 수준, 내용 분량의 적절성은 1학년 단원의 전체 평균이 3.04, 2학년 단원의 전체 평균이 3.05로 1학년 단원과 2학년 단원의 적절성 정도에 대해서 비슷하게 인식하고 있지만, 그다지 적절하게 여기지는 않는 것으로 나타났다.

단원별 적절성 정도에 대해서는 “자원의 관리와 환경(3.13)”, “청소년의 영양과 식사(3.05)”, “나와 가족의 이해(3.02)”, “의복 마련과 관리(2.96)” 순으로 나타났다.

학년별로 나누어 단원을 세부적으로 살펴보면, 1학년에서 “나와 가족의 이해” 단원은 시간 배당의 적절성이 평균 2.91, 내용 수준의 적절성이 평균 3.19, 내용 분량의 적절성이 평균 2.97로 나타나 적절성의 정도가 높지 않았다. “청소년의 영양과 식사” 단원은 시간 배당의 적절성이 평균 3.01, 내용 수준의 적절성이 평균 3.11, 내용 분량의 적절성이 평균 3.01로 나타나 “나와 가족의 이해” 단원에 비해서는 적절성 정도가 약간 높았다. 그러나 여전히 내용 수준, 시간 배당, 내용 분량 모두 적절하다고 말하기에는 곤란하다.

1학년 단원 전체를 두고 소단원별로 적절성 정도를 보더라도 가장 많이 나온 “청소년의 특성” 단원이 내용 수준의 적절성에서 평균 3.25로 나타났고, 가장 적게 나온 “성과 이성교제 단원”이 시간 배당의 적절성에서 평균 2.82로 나타나 각 소단원별, 항목별 격차는 .43으로 크지 않음을 볼 수 있다.

1학년 단원 전체에 대한 시간 배당, 내용 수준, 내용 분량의 적절성 정도는 내용 수준에서 3.15, 내용 분량에서 2.99, 시간 배당에서 2.96의 순으로 나타났다. 세 항목 중에서는 상대적으로 내용 수준에 대한 적절성이 좀 더 높았고, 시간 배당은 낮았지만, 세 항목 모두 ‘적절하다(4)’, ‘매

우 적절하다(5)’ 등의 응답에는 훨씬 못 미쳐 적절한 것으로는 볼 수 없는 결과이다.

다음으로 2학년의 경우에도 1학년과 유사한 결과를 살펴볼 수 있다. “의복 마련과 관리” 단원의 경우 시간 배당의 적절성이 평균 2.87, 내용 수준의 적절성이 평균 2.94, 내용 분량의 적절성이 평균 2.92로 나타났는데, 전반적으로 적절성의 정도가 1학년보다도 약간 낮음을 알 수 있다. “자원의 관리와 환경”에 대해서는 시간 배당이 평균 3.03, 내용 수준이 평균 3.11, 내용 분량이 평균 3.05로 나타나 “의복 마련과 관리” 단원에 비해서는 평균이 높게 나왔지만 여전히 적절하다고 말하기에는 곤란하다. 2학년 단원에서도 1학년 단원에서의와 마찬가지로 내용 분량이나 시간 배당에 비해서는 내용 수준의 적절성에 대해서 평균이 조금 높게 나오고 있다.

2학년 단원 전체를 두고 소단원별로 적절성의 정도를 보면 “청소년의 일과 시간” 단원에서 내용 수준의 적절성이 3.19로 그 중 가장 높고, “옷 만들기과 재활용” 단원의 시간 배당 적절성이 2.72로 그 중 가장 낮게 나왔다. 그러나 이 수치들도 격차가 .47로 크지 않으며, 이 범위 모두 적절하다고 보기에는 어려운 정도이다.

2학년 단원 전체에 대한 적절성 정도는 내용 수준이 평균 3.03, 내용 분량이 2.99, 시간 배당이 2.89 순으로 나타나는데, 1학년에서의와 마찬가지로 내용 수준에 대해서 상대적으로 적절성이 높지만, 내용 분량, 시간 배당을 포함한 세 항목 모두 적절한 것으로는 판단할 수 없는 수치이다.

이렇게 보면 가정 영역의 적절성에 대한 교사들의 인식은 ‘적절하다’에 못 미친다는 것을 알 수 있다. 교사들은 시간 배당과 내용 수준, 내용 분량 면에서 대체로 적절하지 않은 것으로 여기고 있으며, 이 중 내용 수준이나 내용 분량보다는 시간 배당에 대해서 더 적절치 못하다고 생각한다. 그러나 상대적으로 수치가 높은 내용 수준에 대해서도 적절성의 정도가 높지 않은 것을 볼 때, 내용 수준과 내용 분량, 시간 배당 모두에 대해서 교사들의 요구를 충분히 반영할 수 있는 방안이 있어야 할 것이다. 교육과정을 마련하는 입장에서 보면 보다 더 적극적으로 교사들의 요구와 필요를 구체적으로 파악하여야 할 것이고, 이에 따라 적절한 내용 수준과 분량의 단계를 정하여 학년별로 조정함은 물론, 실제로 단원을 교수·학습하는 데에 필요한 시간 배당을

〈표 4〉 단원별 시간 배당, 내용 수준, 내용 분량의 적절성

학 년 (응답자)	단 원		시간 배당		내용 수준		내용 분량		전체	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1학년 (n=92)	나 와 가족이해	청소년의 특성	2.97	.95	3.25	.79	3.00	.88	3.07	.74
		성과 이성교제	2.82	1.05	3.21	.82	2.98	.94	3.00	.80
		나와 가족관계	2.95	.94	3.11	.78	2.93	.86	3.00	.74
		소 계	2.91	.83	3.19	.64	2.97	.77	3.02	.65
	청소년의 영양과 식 사	청소년의 영양	3.04	.92	3.05	.78	2.98	.84	3.03	.73
		청소년의 식사	3.12	.90	3.15	.78	3.04	.82	3.11	.74
		조리의 기초와 실제	2.88	.86	3.13	.71	3.02	.80	3.01	.64
		소 계	3.01	.77	3.11	.66	3.01	.70	3.05	.62
전 체			2.96	.67	3.15	.53	2.99	.66	3.04	.55
2학년 (n=93)	의 복 마련과 관 리	의복의 기능과 옷차림	2.99	.92	3.06	.88	3.02	.91	3.05	.78
		의복 마련 계획과 구입	2.91	.85	2.95	.83	2.96	.86	2.99	.72
		옷 만들기와 재활용	2.72	.99	2.81	.97	2.80	.90	2.80	.79
		옷의 손질과 보관	2.91	.89	3.02	.82	3.01	.84	3.01	.72
		소 계	2.87	.74	2.94	.75	2.92	.78	2.96	.61
	자원의 관리와 환 경	자원의 활용과 환경	3.08	.74	3.12	.73	3.05	.81	3.13	.64
		청소년의 일과 시간	3.11	.72	3.19	.71	3.10	.78	3.14	.60
		청소년과 소비 생활	3.11	.75	3.14	.75	3.04	.86	3.13	.63
소 계			3.03	.63	3.11	.60	3.05	.68	3.13	.54
전 체			2.89	.66	3.03	.60	2.99	.66	3.05	.52

충분히 확보하고 단원별로 이를 늘려야 하는지 줄여야 하는지에 대해 검토해 나가야 할 것이다.

2) 학교 수준에서 기술·가정 교육과정 구성의 충실성

학교 수준에서 기술·가정 교육과정 구성의 충실성에 대해서는 교과협의 내용, 교육과정 재구성을 위한 근거의 적합성, 교과 교육목표 명료화 노력의 적절성, 교육내용 구성에 대한 학교 수준 계획 수립, 교수-학습 자료 활용과 방법에 대한 학교 수준 계획 수립, 평가에 대한 학교 수준 계획 수립으로 구분하여 알아보았다.

〈표 5〉에 제시한 바와 같이 학교 수준에서 제7차 기술·가정 교육과정에서 가정 영역 구성의 충실성에 대한 전체 평균은 3.14로 나타났다. 구체적으로 살펴보면, 기술·가정 교육과정 중 가정 영역 구성의 충실성은 “평가에 대한 학교 수준 계획 수립(3.72)”, “교육과정 재구성을 위한 근거

의 적합성(3.32)”, “교육내용 구성에 대한 학교 수준 계획 수립(3.10)”, “교수·학습 자료 활용과 방법에 대한 학교 수준 계획 수립(3.08)”, “교과 교육목표 명료화 노력의 적절성(3.06)”, “교과 협의 내용(2.59)”의 순으로 나타났다.

여기에서 본다면 “평가에 대한 학교 수준 계획 수립(3.72)”은 충실성에 가장 높게 나타났는데, 이는 비록 객관적인 지수로 보아 교사들이 매우 충실하다고 인식한 것은 아니더라도, 본 조사의 다른 항목에 대한 결과에 비하여 볼 때에도 상당히 긍정적으로 응답한 것으로 볼 수 있다.

이에 비해 “교과 협의 내용(2.59)”의 충실성에 대해서는 가장 낮게 나타났는데, 역시 본 조사의 다른 항목에 대한 결과와 비교하여 보아도 다소 부정적인 응답에 가까워 학교 현장에서 다양한 내용의 교과 협의가 제대로 이루어지지 않고 있음을 알 수 있다.

“교과 협의 내용” 중에서도 “수업목표의 설정(2.32)”에 대한 협의도가 낮고, “평가 방법에 대한 논의(3.08)”는 상대

〈표 5〉 학교 수준에서 기술·가정 교육과정 구성의 충실성

지 표	문 항 내 용	M	SD
교과 협의 내용	수업목표 설정	2.32	1.04
	기술·가정에서 가정 영역의 내용 재구성	2.36	1.05
	교수-학습 방법 논의	2.51	1.07
	평가 방법 논의	3.08	1.16
	학생 및 지역사회 요구 분석	2.65	.95
	소 계	2.59	.84
교육과정 재구성을 위한 근거의 적합성	학생의 능력 수준 고려	3.32	.80
	학생의 흥미 및 요구 고려	3.35	.80
	지역의 특성 고려	3.14	.92
	학교 시설, 기자재, 여건 고려	3.48	.83
	소 계	3.32	.72
교과 교육목표 명료화 노력의 적절성	학교(학년) 수준에서 교육목표 명세화 작업 실시	3.06	.83
교육 내용 구성에 대한 학교 수준 계획 수립	교육 내용 구성에 관한 계획 수립	3.01	.80
	학습 내용의 비중을 조정	3.10	.82
	학습 내용 영역별 난이도 수준을 조정	3.16	.81
	학습 내용 제시 순서를 조정	3.15	.81
	소 계	3.10	.70
교수-학습 자료 활용과 방법에 대한 학교 수준 계획 수립	교수-학습 자료 활용 계획 수립	2.93	.81
	학습 내용 영역별 교수-학습 방법 계획 수립	3.24	.80
	소 계	3.08	.68
평가에 대한 학교 수준 계획 수립	평가 방법, 평가 영역 배점 등 평가 계획 수립	3.72	.84
전 계		3.14	.53

적으로 협의를 많이 하는 것으로 드러난다. 이것은 앞서 “평가에 대한 학교 수준 계획 수립(3.72)”이 높은 것과도 연관되는 사항으로 교사들이 수업목표에 대해서는 교사 개인의 자율성을 확대해 가면서도 평가에 대해서는 보편성과 공정성을 더 염두에 두어 객관적이고 신뢰할 수 있는 평가 방법과 평가 배점을 확보하기 위하여 교사간의 협의에 보다 적극적으로 임하고 있는 것으로도 볼 수 있겠다. 또, “기술·가정에서 가정 영역의 내용 재구성(2.36)”에 대한 협의도 제대로 이루어지지 않는 것으로 나타났는데, 이는 손순희(2001)의 연구 결과에서 교과 내용의 재구성을 잘 하지 않는 것으로 나온 것과 상통하는 면이 있다고 하겠다.

교과 협의에 대한 이상의 결과를 미루어 본다면 학교에서 교육과정의 정상적인 운영을 위해서는 교과 협의를 보다 적극적으로 활용할 수 있는 보다 체계적이고 제도적인 방안이 조속히 마련되어야 할 것으로 본다.

다음으로 교육과정 재구성을 위해서는 가장 우선적으로 “학교 시설, 기자재 여건을 고려(3.48)”해야 하는 것으로 답하였으며, 그 다음으로 “학생의 흥미 및 요구 고려(3.35)”, “학생의 능력 수준 고려(3.32)”, “지역의 특성을 고려(3.14)”해야 하는 것으로 나타났다. 응답의 수치로 볼 때에 학교 수준에서 교육과정을 재구성하기 위해서는 네 항목을 모두 고려할 필요가 있는 것으로 보인다. 다만 이 중에서도 교사들이 우선적으로 생각하는 것은 학교 시설, 기자재 여건으로 볼 수 있으며, 이를 위해서 각 학교에 대한 교육시설 확충과 기자재 마련을 위한 재정적인 뒷받침을 해 주고 이러한 기자재들을 충분히 활용할 수 있도록 여건을 조성해 주어야 한다고 본다.

교수-학습 자료 활용과 방법에 대한 학교 수준 계획 수립에서는 “교수-학습 자료 활용 계획(2.93)”보다는 “교수-학습 방법의 계획 수립(3.24)”에 대하여 충실성이 약간 높

〈표 6〉 교사의 수업지도안의 충실성

지 표	문 항 내 용	M	SD
수업지도안 내용의 실제적 활용 가능성	수업지도안의 내용을 구체적이고 실용적으로 작성	3.32	.89
시간 운영과 시수 확보	필요에 따라 시간 계획을 연속 편성, 운영	3.27	.91
	재량시간을 이용하여 시수 확보	2.88	1.05
	소계	3.07	.74
전 체		3.20	.64

은 것으로 나타나 교사들이 교수-학습 자료보다는 교수-학습 방법에 대하여 관심이 더 높은 것으로 볼 수 있겠다. 그러나 충실성에 대하여 나타난 이러한 높지 않은 지수는 교수-학습 자료 활용과 방법에 대한 학교 수준의 계획을 수립하는 데 있어서 교사들의 자발적인 관심과 제도적인 보완이 있어야 함을 시사한다고 볼 수 있을 것이다.

3) 교사의 수업지도안의 충실성

교사의 수업지도안의 충실성 준거에 대해서는 수업지도안 내용의 실제적 활용가능성과 시간 운영과 시수 확보, 수업 준비를 위한 시간과 자료 사용으로 구분하여 알아보았다. <표 6>와 같이 “수업지도안 내용의 실제적 활용 가능성(3.32)”과 “시간 운영과 시수 확보(3.07)”는 충실성을 보통 정도로 평가하고 있다. “시간 운영과 시수 확보”에서도 “필요에 따라 시간 계획을 연속 편성, 운영(3.27)”하는 경우보다 “재량시간을 이용하여 시수를 확보(2.88)”하는 것을 더 충실히 하지 않는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 보면 교사들이 수업지도안을 대체적으로 수업에 활용 가능하도록 작성하고는 있지만, 수업지도안 내용의 활용, 이를 위한 시간 운영과 시수 확보에 적극성을 띠지 않는 것으로도 볼 수 있어 이에 대한 여러 가지 개선책을 마련할 필요성이 있다고 하겠다.

3. 교사의 수업지도안의 충실성

1) 수업을 위한 준비 시간

교사의 수업지도안의 충실성 중 수업을 위한 준비 시간에 대해서 알아보았다. 이는 <표 7>에 제시한 바와 같이 1시간의 수업을 위한 준비 시간이 20분 이상~40분 미만인 경우는 37.6%, 40분 이상~1시간 미만인 경우는 23.9%, 1시간 이상인 경우는 22.0%, 20분 미만인 경우는 16.5% 순으로 나타나 교사들이 수업 준비로 20분 이상~40분 미만을 가장 많이 사용하고, 그 다음으로 40분 이상~1시간 미만으로 사용하는 것으로 나타났다. 이는 중학교의 1시간 수업이 45분임을 감안하여 볼 때, 많은 시간을 투자하는 것은 아니라고 볼 수 있는데, 이것은 앞서 연구 대상에서 밝힌 바와 같이 본 설문에 응답한 교사들 중 그 경력이 10년 이상 20년 미만인 사람이 45.9%, 20년 이상인 사람이 35.8%로 전체 응답자의 81.7%가 10년 이상의 높은 경력을 지니고 있었던 사실과 무관하지 않을 것으로 여겨진다.

2) 수업 준비를 위한 참고 자료

교사의 수업지도안의 충실성 중 수업 준비를 위한 참고 자료에 대해 알아보았다. 그 결과 <표 8>에서 제시한 바와 같이 인터넷 자료(51.4%), 지도서(50.4%), 참고서(21.1%),

〈표 7〉 수업을 위한 준비 시간

n(%)

준비시간 응답자	20분 미만	20분 이상 ~40분 미만	40분 이상 ~1시간 미만	1시간 이상	전체응답자수
전체	18(16.5)	41(37.6)	26(23.9)	24(22.0)	109

〈표 8〉 수업 준비를 위한 참고 자료(다중응답)

n(%)

응답자	참고자료	참고서	지도서	전공서적	학회지 학술논문	신문자료	인터넷 자료	전체 응답자수
전체		23(21.1)	55(50.4)	9(8.3)	2(1.8)	5(4.6)	56(51.4)	109

전공서적(8.3%), 신문자료(4.6%), 학회지, 학술논문(1.8%) 순으로 나타났다. 인터넷 자료, 지도서를 많이 이용하는 것으로 나타난 것은 손순희(2001)의 연구 결과와 일치하는데, 본 연구에서는 참고서의 비율은 다소 낮게 나타났다. 교사들의 인터넷 자료(51.4%)를 많이 활용하는 것은 본 조사에 응한 교사들 중 58.8%가 40세 이상의 교사들이고, 30세 미만의 교사들이 7.3%에 그쳤던 것에 미루어 본다면 꽤 인상적인 결과라고 할 수 있겠다. 이것은 가정과 교사들이 연령에 상관없이 컴퓨터를 통한 정보화 시대에 적응하고 있는 것으로도 볼 수 있겠다. 그리고 본 연구에서와는 달리 김효순(1997)은 가정 교과를 담당하는 대부분의 교사가 수업 계획, 학습지도, 평가 활동에 교육과정 해설서를 적극 참고하고 있다(78.13%)고 보고하고 있다.

이상으로 투입 평가(교육 계획 평가)의 준거에 대한 결과를 보면 “기술·가정 교육과정의 가정 영역의 적절성”에서 단위별 시간 배당, 내용 수준, 내용 분량의 적절성에 대한 2학년의 평균은 3.05, 1학년의 평균은 3.04, “학교 수준에서 기술·가정 교육과정 구성의 충실성”의 평균은 3.14, “교사의 수업지도안의 충실성”의 평균은 3.20으로 나타났다. 이 중에서 교사의 수업지도안의 충실성이 다른 항목에 비하여 다소 높기는 하지만 충실하게 이루어지는 것으로는 볼 수 없는 지수이며, 다른 준거들에 대한 결과들도 적절하다거나 충실하다고 보기는 어려운 정도이다. 이렇게 본다면 교육 계획이 보다 적절하고 충실하게 이루어지기 위한 여러 방면의 모색이 재삼 요구된다고 할 수 있겠다.

V. 결론 및 제언

이 연구는 제7차 기술·가정 교육과정의 가정 영역에 대한 상황 평가, 투입 평가를 통해 기술·가정 교육과정의 교육목표를 달성할 수 있는 효율적인 교육과정 운영을 모색하는 데 도움을 주고자 하는 목적이 있다. 기술·가정 교육과

정의 가정 영역에 대한 상황 평가, 투입 평가에 대한 연구 결과에 대한 결론은 다음과 같다.

첫째, 상황 평가(교육 상황 평가)에서 제7차 기술·가정 교육과정 중 가정 영역의 교육목표와 성격에 대한 요구 조사로 볼 때 가장 요구도가 높은 내용은 “진로 탐색”이었고, 그 다음이 “생활에 필요한 기초 능력 습득”, “자신의 미래 생활 설계”, “자신의 적성 개발”, “일과 직업에 대한 건전한 태도 함양” 순으로 나타났다. 진로 탐색에 대한 요구가 가장 크다는 점에 비추어 본다면 현재 3학년 가정 교과에서만 나오는 진로에 대한 내용을 확대하여 1, 2학년 가정 영역의 각 단위에서도 직업에 대한 정보를 제공하고 다양한 직업의 세계를 이해하며 학생들의 적성을 살릴 수 있도록 하는 내용들로 구성하는 데에 더 비중을 두어야 한다고 본다.

가정 영역의 성격에 대한 요구도에서 가장 많이 요구하는 내용은 “의사 결정 능력, 문제 해결 능력, 창의력 등의 고등사고력을 기를”이고, 그 다음이 “고도 산업 사회에 적용할 수 있게 함”, “21세기를 살아갈 능력을 가진 인간을 기르는 데 필요한 직접적이고 실천적인 경험을 제공해 줌”, “생활의 질을 향상시킴”, “가정생활에 대한 이해를 높임” 순으로 나타났다. 다만, “가정생활에 대한 이해를 높임”만은 기대 수준보다 현재 수준이 높아서 요구도가 낮은데, 가정 영역에서 가정생활에 대한 이해를 높이는 내용이 교사들의 요구를 넘어서 불필요한 내용으로 구성되었거나, 교사들의 기대에 어긋나는 내용으로 서술되어 있다고 보아야 할 것이다.

가정 영역에 대한 담당 교사의 자신감은 그다지 높지 않으며, 학생의 교과에 대한 흥미는 담당 교사의 자신감보다도 더 낮게 나타나 담당 교사가 교과에 대한 자신감을 가질 수 있게 하는 것과 아울러 학생들의 흥미와 관심을 끌 수 있도록 하는 방안이 마련되어야 한다고 본다.

둘째, 투입 평가(교육 계획 평가)에서, “기술·가정 교육과정의 가정 영역에 대한 적절성”에서 교사들의 인식은 ‘적

결하다에 미치지 못한다. 교사들은 시간 배당과 내용 수준, 내용 분량 면에서 대체로 적절하다고 여기지 않고 있으며, 이 중 내용 수준이나 내용 분량보다는 시간 배당에 대해서 더 적절치 못하다고 생각한다. 그러나 상대적으로 수치가 높은 내용 수준에 대해서도 적절성의 정도가 높지 않은 것을 볼 때, 내용 수준과 내용 분량, 시간 배당 모두에 대해서 교사들의 요구를 충분히 반영할 수 있는 방안이 있어야 할 것이다. 교육과정을 마련하는 입장에서 보면 보다 더 적극적으로 교사들의 요구를 구체적으로 파악하여야 할 것이고, 이에 따라 적절한 내용 수준과 분량의 단계를 정하여 학년 별로 조정함은 물론, 실제로 단원을 교수-학습하는 데에 필요한 시간 배당을 조정해야 할 것이다.

“학교 수준에서 기술·가정 교육과정의 충실성”에서 평가에 대한 학교 수준 계획 수립은 충실성에 가깝게 나타나 일선 학교에서 평가에 대한 중요성에 많은 비중을 두는 것으로 드러났다. “교과 협의 내용”의 충실성에 대해서는 낮게 나타났는데, 이는 학교 현장에서 다양한 내용의 교과 협의가 제대로 이루어지지 않고 있다는 것을 보여준다. 교과 협의에서는 다양한 내용들을 협의하지는 않지만, 그 중에서 가장 많이 협의하는 내용이 평가 방법에 대한 논의인데, 이것은 평가에 대한 학교 수준 계획 수립과 연관되는 것으로 객관적이고 신뢰할 수 있는 평가 방법과 평가 배점을 확보하기 위하여 평가 실시 전후에 교사간의 협의를 보다 적극적으로 하는 것으로 볼 수 있다. 교육과정의 정상적인 운영을 위해 교과 협의에서는 수업 목표 설정, 가정교과 내용 재구성, 학교와 지역사회 요구 분석, 교수-학습 방법 논의 등 다양한 내용으로 협의가 이루어져야 하며 교과 협의를 보다 체계적이고 제도적으로 활용할 수 있는 방안도 마련되어야 할 것으로 본다.

“교사의 수업지도안의 충실성”에서는 수업지도안을 대체적으로 수업에 활용 가능하게 작성하고 융통성 있는 시간 운영을 하고 있지만 시수 확보는 다소 어려워하고 있다고 볼 수 있다.

본 연구의 결론을 종합하여 제7차 기술·가정 교육과정의 가정 영역에 대한 상황, 투입평가를 살펴보면 다음과 같다. 상황 평가(교육 상황 평가)에서 기술·가정 교육과정의 교육목표에 진로 탐색이 더 반영되어야 하며, 시간 배당, 내

용 수준, 내용 분량의 적절성에 대한 검토가 이루어져야 하겠다. 또한 가정과 교사의 자신감은 그다지 높지 않으며 학생의 흥미가 교사의 자신감보다도 더 낮았다. 또한 투입 평가(교육 계획의 평가)도 모든 항목들이 적절하게 실천되지는 않고 있음을 보여주었다. 이에 따라 교육 효과의 평가에서도 교사의 만족도와 교사가 느끼는 교육적 효과가 높게 나타나지 않은 것으로 보여 진다.

이러한 결과에 비추어 본다면 제7차 기술·가정 교과목의 교육목표와 성격, 교과 내용의 적절성을 보다 체계적으로 검토하고 교사의 자신감과 학생들의 흥미를 높일 수 있는 방안이 다각적으로 모색되어야 한다고 본다. 국가 수준의 교육과정을 학교 수준에서 자율성, 융통성을 발휘하여 어떻게 편성·운영하느냐 하는 것은 교육목표 실현의 보다 중요한 변인이 될 것이며 이와 아울러 교육과정의 주체이자 직접 실천자인 교사들이 학교 수준에서 교육 계획을 수립하고 실천하여 교육과정을 정상적으로 운영하게 하는 문제는 제7차 교육과정의 교육목표 달성과 직접적으로 연관되는 문제라고 할 수 있겠다. 또한 학교 현장에서 교사를 중심으로 교육과정 운영 및 그 결과에 대한 평가를 보다 적극적으로 하여 교육과정 목표 달성도를 확인 점검하게 하는 제도적이고 질적인 관리가 이루어져야 할 것이다.

이상의 연구 결론을 토대로 제7차 기술·가정 교육과정의 교육목표를 달성하기 위한 교육과정 운영을 위하여 본 연구가 지니는 한계점과 함께 다음과 같은 점을 연구의 제언으로 남겨두고자 한다.

첫째, 본 연구는 2002학년도 현재 1, 2학년년을 대상으로 하여 조사한 것이므로 제7차 교육과정이 1, 2, 3학년의 전 학년에 적용되기 전에 이루어져 전 학년을 대상으로 하지 않았다는 한계를 지닌다. 또한 기술·가정 교육과정의 기술 영역에 대한 평가가 이루어지지 않았기 때문에 제7차 기술·가정 교육과정에 대한 전반적인 평가로서도 부족하다. 이에 제7차 교육과정이 전 학년에 걸쳐 시행되는 내년 이후에 제7차 기술·가정 교육과정의 가정 영역뿐 아니라 기술 영역까지 포함하여 기술·가정 교육과정의 전체 영역 운영에 대한 구체적이고 심도 있는 평가가 이루어져야 한다.

둘째, 본 연구에서는 조사 대상자를 경상남도의 가정 영역 담당 교사로 제한하였으므로 지역이 편중된다는 한계를 지닌다. 따라서 앞으로는 경상남도 이외의 지역을 대상으로,

또는 조사 대상자의 지역을 전국적으로 확산하여 이러한 조사를 하게 된다면 본 연구의 결과를 보다 일반화시킬 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구에서는 조사 대상자의 대부분이 가정 전공자였기 때문에 기술·가정 교과를 담당하는 기술 전공, 기술·가정 전공, 기술 또는 가정 부전공, 기술·가정 부전공, 기타 전공의 소유자를 대상으로 한 조사는 이루어지지 못했다. 이들을 대상으로 하여 교육과정의 운영이 어떻게 이루어지고 있는가를 연구할 필요가 있을 것이다.

마지막으로, 본 연구에서는 설문지를 통한 양적 연구를 하여 연구결과가 설문지 내용에 국한되었기에 학교 현장에 대한 보다 상세하고 구체적인 평가는 미흡한 면이 있다. 좀 더 심층적이고 구체적인 평가를 위하여 인터뷰나 면접, 현장 관찰 등을 통한 질적 연구를 실행할 필요가 있겠다.

참고문헌

고재천(1997). **학교중심 교사 연수 프로그램의 평가 준거 설정 연구**. 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.
 권혁화(1992). **중학교 가정과 교사의 주생활 지도 내용에 대한 요구도** 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
 박노선(2001). 「기술·가정」 교과 운영에 대한 교사, 학교장, 교육 전문직의 인식과 요구 및 관련 변수. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
 교육부(1999). **중학교 교육 과정 해설(I)- 총론, 특별활동 -**.
 교육부(1999). **중학교 교육 과정 해설(III)- 수학, 과학, 기술·가정 -**.
 김대현, 김석우(1996). **교육과정 및 교육 평가**. 서울 : 학지사.
 김승수(1993). **중학교 기술·가정 통합 교과의 교육 실태 분석과 개선 방안에 관한 연구**. 경희대학교 교육대학원 석사학위 논문.
 김승현(1995). **제6차 중학교 가정과 교육과정에 대한 인식도와 학습 만족도 및 지적 학습 효과 연구 : 인간발달 및 가족 관계 영역을 중심으로** 고려대학교 대학원 석사학위 논문.
 김인식, 최호성(1996). **최신 교육과정 및 평가**. 서울 : 교육과학사.
 김효순(1997). **제 6차 교육과정에서의 중학교 가정과 운영에 관한 조사 연구**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

문경순(1996). **중학교 가정과 교육과정 구성 및 운영의 문제점 연구**. 부산대학교교육대학원 석사학위논문.
 박정숙(1998). **중학교 가정과 수업에 있어서 열린 교육의 적용 연구**. 경남대학교교육대학원 석사학위 논문.
 백명금(1998). **제 6차 가정과 교육과정 운영 지침에 대한 교사들의 관심도와 실행정도에 관한 연구-수업지도 방법과 평가 방법을 중심으로-**. 강원대학교 대학원 석사학위 논문.
 배호순(1999). **프로그램 평가론**. 원미사.
 배호순(2000). **교육과정 평가 논리의 탐구: 학교교육과정 평가 방법론 서설**. 서울 : 교육과학사.
 배호순·윤병희·김성훈·황근호·백순근(1997). **초·중·고등학교 교육과정 평가 방안 및 도구 개발 연구**. 한국교육과정 평가연구회.
 변창진·문수백(1987). **정의적 특성의 사정: 정의적 척도의 개발절차와 선택방법**. 교육과학사.
 변창진·최진승·문수백·김진규·권대훈(1996). **교육평가**. 학지사.
 손순희(2001). **중학교 가정과와 기술·산업과 교사의 교수 행동과 교수 만족도** 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
 오현주(1996). **인천 시내 남녀 중학생의 가정 교과에 대한 인식 및 학습 성과에 대한 연구**. 인하대학교 대학원 석사학위 논문.
 왕석순(2005). **제7차 기술·가정 교육내용 적정성 평가-가정과교육 영역을 중심으로**. 한국가정교육학회지, 17(4), 133-156.
 유난숙(1997). **세 가지 행동체계에 따른 중·고등학교 가정 교과 식생활 내용에 대한 교사의 요구 조사**. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
 유인영(2000). **가정교과 교사의 수행평가에 대한 태도와 실시 현황에 대한 연구**. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
 유화림(1996). **중학교 가정과 교육목표의 필요도에 대한 인식**. 충북대학교 교육대학원 석사학위 논문.
 이미숙(1999). **중학교 가정 교과 인식에 관한 연구**. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
 이성호(1984). **교육과정-개발전략과 절차**. 서울 : 문음사.
 이수정(1999). **현장 관찰을 통한 중학교 가정과 교수-학습 분석 연구**. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
 이은순(1993). **주생활 단원에 대한 교사의 인식과 교육 방법에 관**

- 한 연구-중학교 가정 교과서를 중심으로-. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이종이(1995). **중학교 가정과 교사의 가정교과교육에 대한 인식과 관련 변인**. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이준임(1996). **제6차 가정과 교육과정에 대한 남녀 중학생의 학습 내용 흥미도와 실생활 적용도**. 고려대학교 대학원 석사학위 논문.
- 장명희(2001). **중등학교 가정과 교사의 교수 능력에 대한 인식**. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 조현희(1997). **중학교 가정 교과 내용에 대한 교사의 인식 조사**. 경북대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 진의남(2001). **체계적 접근에 의한 중학교 기술 교과 교육과정 개발**. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최지영(2000). **CIPP 평가 모형에 의한 교육 실습 프로그램의 평가 준거 개발**. 성균관대학교 대학원 석사학위 논문.
- 한혜숙(1992). **남녀 중학생의 가족 영역 가정과 교육에 대한 필요도·흥미도·실생활 적용도의 연구**. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- Borich, G.D. (1980). A needs assessment model for conducting follow-up studies. *Journal of Teacher Education, 31*(3), 39-42.
- Lave, J., & Darrel, R. (1978). *The Lakota needs assessment: Purpose, process and outcomes*. (Eric Reproduction Service No. 169 090)

〈국문요약〉

본 연구의 목적은 제7차 가정 교육과정에 대해 CIPP모형을 적용한 상황과 투입을 평가하여 차기 가정과 교육과정의 발전에 기여하는데 있다. 본 연구는 경상남도에 소재한 중학교 가운데 임의 표집한 250개교에서 제7차 교육과정 기술·가정 교과의 가정 영역을 담당하고 있는 교사를 대상으로 설문지를 발송한 후, 응답 수집된 109명의 설문지를 최종 분석 자료로 사용하여 이루어졌다. 자료에 대해서는 SPSS 10.0 for Windows 프로그램을 이용하여 빈도, 비율, 평균, 표준편차를 산출하였다.

연구결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 상황 평가(교육 상황 평가)로 보면 가정 교육과정의 교육목표와 성격에 대한 요구 조사에서 '진로탐색'에 대한 요구도가 높게 나타나고, '가정생활에 대한 이해를 높임'에 대한 요구도는 낮게 나타났다. 담당 교사의 자신감도 부족하지만, 교과에 대한 학생의 흥미와 관심도 낮은 것으로 나타났다.

둘째, 투입 평가(교육 계획 평가)로 보면 기술·가정 교육과정의 가정 영역에 대한 적절성에서 시간 배당, 내용 수준, 내용 분량에 대해 적절하지 못하다고 여기는 것으로 나타났으며 학교 수준에서 기술·가정 교육과정 구성과 교사의 수업 지도안도 충실하게 이루어지지 않는 것으로 나타났다. 조사 항목 중에서 평가에 대한 학교 수준 계획 수립이 상대적으로 충실한 것으로 나타났고, 이에 비하여 교과 협의는 충실하게 이루어지지 않아 다양한 내용들을 제대로 협의하지 않는 것으로 나타났다.

■논문접수일자: 2006년 6월 9일, 논문심사일자: 2006년 6월 16일, 게재확정일자: 2006년 9월 13일