

기술·가정(실과) 교사의 교육과정 관점과 교사 효능감에 관한 연구

- 가정 분야를 중심으로 -

최유정* · 채정현** · 박미정***

장호원중학교* · 한국교원대학교 가정교육학과** · 신갈중학교***

A study on the Curriculum Perspectives of Secondary School Home Economics Teachers and the Home Economics Teacher Efficacy

Choi, You Jung* · Chae, Jung Hyun** · Park, Mi Jeong***

*Home Economics Teacher, Janghowon Middle School**

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

*Home Economics Teacher, Shingal Middle School****

Abstract

The purpose of this study was to investigate the perspectives on curriculum of secondary school home economics(HE) teachers, the HE teacher efficacy level, and the correlation between their perspectives on HE curriculum and the HE teacher efficacy. A questionnaire survey was carried out to the 500 HE teachers from middle and high schools across the nation. 215 questionnaires were used in the final analysis. The findings of this study were as follows:

First, most of HE teachers had the biggest interest in interpretative perspective and some teachers had a interest in critical perspective. On the other hand, a few teachers only had a interest in technical curriculum perspective.

Second, HE teachers who worked in the big cities tended to be more interested in interpretative perspective than those who worked in small cities. HE teachers from 25 to 40 years olds tended to be more interested in critical perspective than those who were more than 50 years old. Also, HE teachers with less than 15 years of experience tended to be more interested in critical perspective than those who had worked for more than 15 years.

Third, the average of the HE teacher efficacy level was 3.69. The efficacy level of studying support was the highest. Then came class support, environment support, instruction strategy, and demands alternation in order.

Fourth, there was moderate correlation between the interpretative perspective on curriculum of middle and high school HE teachers and teacher efficacy level in comparison with other curriculum perspectives.

Key Words: 교육과정 관점(curriculum perspectives), 교사효능감(teacher efficacy), 교육과정(curriculum), 중등학교(secondary school), 가정과 교사(home economics teacher)

I. 서 론

1. 연구의 필요성과 목적

교사의 교수행동은 자신이 믿는 바를 행동으로 옮길 수 있는 신념으로 형성되며, 이러한 교사의 신념은 교육과정의 성공적 시행과 교수행동의 발전을 위한 결정적 요인(류상희, 2000)으로 작용한다. 특히 교사신념은 교사가 학생, 학습, 수업, 자신이 가르치는 교과목에 대해 암묵적으로 가지고 있는 기본적인 전제로서, 교사의 의사결정과 행동을 이해하는데 도움을 주는 유용한 개념이다. 최근 이러한 인식이 고조되기 시작하면서 많은 연구자들은 교사의 신념에 대한 연구에 관심을 보이고 있다(조운정·양명희, 2008).

교육과정 관점은 교육과정의 내용, 목표, 조직에 대한 교사 자신의 사고방식을 의미한다(채정현, 1996)는 측면에서 교사 자신의 교육에 대한 신념의 일부라고 할 수 있다. 교사 효능감 역시 교사 개인이 가진 실제적인 지식이나 기술보다는 자신의 능력이나 판단, 신념에 초점에 둔 개념(정희섭, 2003)이라고 볼 수 있다. 이에 교육환경을 지각하고 평가하는 교사의 교육과정 관점과 교사 효능감은 수업 상황에서 주요한 영향을 미치는 변인(황희숙·구영지·윤소정, 2007)으로 작용하기에 이 둘의 변인은 관계가 있을 것으로 예측된다.

지금까지의 선행연구들은 가정과 교사들의 가정과 교육과정 관점에 대한 선호도나 교육과정 모형에 대한 선호도나 관심도(류상희, 1999; 채정현, 1996; 박명주·유태명, 2001; 백은희·채정현, 1998; 이연정·조재순·채정현, 2007)

등을 연구한 것과 가정과 교사의 교사효능감을 수준에 따라 유형화하여 파악한 연구(김유정, 2004)로 가정과 교사의 교육과정 관점과 교사 효능감의 관계를 파악해 본 연구는 드문 실정이다.

하지만 몇 연구(유난숙, 2009; 박미정, 2006)에서 교사가 지지하는 교육과정 관점과 교사 효능감이 관계가 있으리라고 예측할 수 있는 근거를 제공하였다. 유난숙(2009)은 가정과 교사의 효능감이란 단어를 직접 사용하지 않았지만 실전문제 중심 교육과정 관점을 기초로 하는 실천적 추론 수업을 연구하고 실행해 온 가정과 교사들을 심층 인터뷰하여 그들이 이 관점으로 수업을 실행하였을 때 학생들의 삶을 변화시킬 수 있다는 믿음과 자부심이 높다는 것을 발견하였다. 박미정(2006)은 기능을 위주로 가르치기 보다는 해석적 관점에서 강조하는 가르침, 즉 삶의 존재와 의미를 느끼게 하고 깨닫게 하며 수업 내용에서 가치를 찾아 연결하고 각 학생의 장점을 발견하게 하고 격려하는 위주로 수업을 실행하는 교사가 가정과 교사로서의 보람을 많이 느끼고 있다는 것을 알아내었다. 이런 몇 연구에서 지지하는 교육과정 관점과 가정과 교사로서의 효능감은 관계가 있을 것이라 예측된다.

이에 본 연구의 목적은 가정과 교사의 가정과 교육과정 관점은 주로 어떤 유형인지, 가정과 교사로서의 교사 효능감은 어느 수준인지, 그리고 가정과 교육과정 관점과 가정과 교사로서의 교사 효능감의 관계는 어떠한지에 대해 알아보는 데 있다. 이를 통해서 중등학교의 새로운 가정과 교육과정 개발과 가정과 교사교육 프로그램 개발의 기초 자료를 제공할 수 있을 것이다.

본 연구의 목적을 달성하기 위해 수행될 주요 연구 내용은 다음과 같다.

- 첫째, 가정과 교사의 일반적 특성을 알아본다.
- 둘째, 가정과 교사의 교육과정 관점과 일반적 특성에 따른 교육과정 관점의 차이를 알아본다.
- 셋째, 가정과 교사의 교사 효능감과 일반적 특성에 따른 교사 효능감의 차이를 알아본다.
- 넷째, 가정과 교사의 교육과정 관점과 교사 효능감의 관계를 알아본다.

II. 이론적 배경

1. 교육과정 관점

교육과정 관점은 교육과정의 내용, 목표, 조직에 대한 사고방식을 의미하는 것으로 교육과정 시행, 특히 교수행동에 영향을 미치는 교사의 교육에 관한 철학적 믿음이다 (Schwab, 1973). 그러므로 교육과정의 기본질문, 해답의 원천, 교육과정의 개념, 학교의 기능과 역할, 그리고 교육과정의 가치 기준에 대한 대답은 각각의 교육과정 관점에 따라 달라진다. 교육과정 관점은 1970년대 이전에 지배적으로 발달하여 온 Tyler의 사고체계에 의존해 온 전통적(기술적) 관점과 그 관점의 문제점을 인식하고 새롭게 교육과정 탐구를 다원화한 재개념주의적 관점의 두 가지 큰 주류가 있는데 이 두 주류는 실존적(자아실현) 관점과 구조적(비판적) 관점으로 불리 운다(허숙, 1995). 실존적 관점의 대표적 학자는 Pinar이고 구조적 관점의 대표적 인물은 Apple이다.

전통적 관점에서는 교육과정의 기본 질문을 절차와 방법에 두고 그 해답을 경험 과학적 분석, 행동주의 심리학, 기능주의 사회학 등에서 찾았다. 이 관점을 지지하는 자는 교육과정의 개념은 의도된 학습 경험이고 학교는 현 체제를 유지시키는 기능을 해야 하고 교육과정은 가치중립을 유지해야 한다고 믿고 있다.

한편 Pinar처럼 실존적 관점을 지지 하는 자는 교육과정에서 물어야할 기본 질문을 교육적 경험의 본질은 무엇인

가? 나는 누구인가? 나는 어떻게 진정한 나를 발견할 수 있을까?에 두었고 그 해답은 정신분석학이나 역사적·문화적 분석에서 찾았다. 이들에게 교육과정의 개념은 자아발견과 자아해방이며 학교는 개인의 자아를 발견하게 하는 기능을 하고 있으며 자아의 가치와 개인의 정의를 교육과정의 가치기준으로 삼는다.

Apple과 같이 구조적 관점을 지지하는 자는 교육과정에서 물어야 할 기본 질문은 교육경험의 속성은 무엇인가? 사회적 불평등의 원인은 무엇인가? 학교는 어떻게 사회정의를 실현할 수 있는가?에 있으며 비판주의 사회학이나 역사적이념적 분석을 이 질문에 대한 해답의 원천으로 보았다. 교육과정의 개념은 의미의 창조, 참여적 개혁, 사회적 해방에 있고 학교는 사회정의를 구현하는 기능을 해야 하고 교육과정에서 추구하는 가치는 인간본연의 가치와 사회 정의에 있다고 주장한다.

이러한 전통적, 실존적, 구조적 교육과정 관점은 하버마스가 제시한 인식관심의 분류를 준거로 삼고 있다. Macdonald는 하버마스가 구명한 ‘인간의 주요관심’에 기초하여 세 가지 유형의 교육과정 이론인 통제이론, 해석적 이론, 비판이론을 제시하였다(김민환, 1992).

통제이론은 실제(practice)에 초점을 두고 있다. 즉, 기술공학적인 합리성에 기초하여 교육의 과정(process)에서 효능성과 효율성을 증진하기 위해 교육과정 설계의 실천적 절차에 초점을 두는 이론이다. 대체로 이 관점들은 목적 설정에서 내용, 학습활동, 그리고 평가로 이어지는 선형적인 통제 과정으로 구성되어 있다. 표면적으로는 탈가치적인, 즉 어떠한 특정 가치를 고수하지 않는 중립적인 입장에서 교육과정을 생각하는 입장이다.

해석적 이론은 인간조건에 대한 새로운 전망에 초점을 두고 있다. 즉, 철학, 역사, 도덕이론 등 여러 가지 인문과학의 개념 틀을 적용하여 인간조건 또는 휴머니즘의 의미에 대하여 새로운 해석을 내리면서 교육과정의 본질을 구명하려는 입장이다. 통제이론이 통제에 초점을 둔 반면 해석적 이론은 의미해석에 초점을 둔다.

비판이론은 앞의 두 가지 이론을 종합한 입장이다. 이들은 통제와 의미 이해의 양면을 모두 중시한다. 교육과정 구성이론과 현장에서의 실천 간의 변증법적 관계를 중

시한다. 이들은 인간해방이라는 가치를 지향하면서, 인간을 자유롭게 하는 교육과정을 생각한다(이성호, 2004).

Habermas(1971)는 지식은 인간의 근본적인 관심으로부터 개발된다고 하였는데, 그런 인간의 관심을 기술적 관심, 해석적 관심, 해방적 관심으로 제시하였다. 그는 각각의 관심은 궁극적 목적을 갖고 있으며, 이에 준한 행동을 유도하며 지식을 생성하게 하는 일련의 질문을 통해 학문을 발달시킨다고 봄으로 인간의 관심과 학문, 지식, 인식은 긴밀한 관계가 있다고 한다. 즉 이 세 가지 관심이 인간의 행동을 유도하여, 인간은 기술적 행동으로 원시시대부터 생존을 위하여 도구를 만들고, 필요한 물질을 공급해 왔으며, 해석적(의사소통)행동을 통하여 공동체를 유지하기 위하여 서로 대화하고 이해하였으며, 해방적 행동을 통하여 인간의 자유와 행복을 억압하는 체제에 대한 의식 있는 비판을 함으로 자주적인 인간상과 이상적인 사회를 만들고자 노력해 왔다는 것이다.

Habermas는 이러한 세 가지 관심에 따라 학문의 목적과 이론을 보는 관점이 달라진다고 보았다. 즉, 기술적 관심에 의해 유도된 경험-분석적 과학, 실천적 관심에 의해 인도되는 역사-해석학적 과학, 그리고 해방적 관심에 의해 정립되는 비판적 과학의 세 가지 과학이 정립될 수 있다. Habermas의 세 가지 인식관심에 따른 교육과정 연구의 패러다임을 그 이론화와 관련된 특성에 맞추어 자세히 살펴보면 다음과 같다.

기술적 관심에 의해 도출되는 경험-분석적 과학은 실험을 통해 설정된 가설을 검증하여 일반화된 이론을 이끌어 내고자 한다. 기술적 관심은 교육과정 연구에 있어서 실증주의라는 패러다임을 형성하고 있다. 실증주의 패러다임에서는 가치중립성을 내세워 어느 사회에서나 적용될 수 있는 구체적이고 실제적인 교육과정 이론을 추구한다. 이러한 이론은 교육과정 현상을 변인화 하여 변인간의 상관관계나 인과관계를 객관적 입장에서 과학적으로 기술, 설명, 예언하는 데 관심을 기울인다.

실천적 관심에 의한 역사·해석학적 과학은 인간과 환경의 상호작용에 대한 이해를 중심으로 한다. 교육활동의 의미도 그것을 상호 주관적으로 이해하고 수행하는 참여자에게 달려 있으며, 그 논의에 참여하는 사람들은 문화

적·역사적 맥락 안에서 참여자들의 ‘합의’를 지향하게 된다. 이러한 역사-해석학적 과학은 행위를 유도하기 위한 상호 이해의 간주관성을 보존하고 확대하려는 의도와 관심을 가지는 해석학적 패러다임을 구성하고 있다. 해석학적 패러다임에서 교육과정 이론화의 주된 관심은 독특한 개인의 교육적 경험이 주는 의미를 이해하는 것이다.

해방적 관심에 의한 비판적 과학은 기술적 관심의 통제와 실제적 관심의 이해가 가져올 수 있는 왜곡을 자기반성과 실천을 통해 해방하려 한다. 해방적 관심은 인간 사회의 구성에 대한 비판적 성찰을 통해 해방을 지향하고 있는 비판과학적 패러다임을 구성한다. 비판과학적 패러다임은 현재의 교육과정 이론과 실재를 통해서 부당하고 부조리한 사회적·정치적·경제적 모순을 현 교육과정 속에 의도적으로 은폐·조장하고 있다고 말한다. 비판과학적 패러다임의 교육과정 연구는 현재의 교육과정에 내재한 사회구조적 배경과 맥락을 비판적으로 분석하고, 좀더 인간화되고 자유화된 교육과정 이론과 실천을 창출해 내고자 한다(진영은, 2003; 이광미, 2004).

Schubert(1986)는 교육과정 관점 연구를 전통적 패러다임, 실제적 패러다임, 비판적 패러다임으로 나누고 있다.

전통적 패러다임이란 기술공학적 합리성을 추구하는 연구 경향을 가지는 Tyler류의 패러다임이다. 이 패러다임의 교육과정 연구가들은 ‘과학적 관리주의’의 이론을 충실히 따른다. 따라서 접근 방법도 실증주의적 관점에서 경험적이며 분석적인 특성을 띤다. 그러나 슈버트는 이 패러다임을 따르는 연구자들이 타일러의 주장을 넘어서서 교육과정을 기계적이고 실증적인 것으로 파악하기 때문에 학교의 수업과정을 적절하게 설명하지 못한다고 비판한다.

해석적 패러다임은 진보주의 교육운동가들로부터 나온 것으로 보는데, 교육현장에서 전개되는 제 요인들 간의 상호작용을 연구대상으로 하고 있다. 이 접근의 연구는 주로 교육과정 개발에 관한 것들로서, 교육과정 개발에 누가 참여하고 어떤 절차와 접근을 거쳐야 하는지, 교육과정 개발에 영향을 주는 요인은 무엇이고 각 요인들 간의 이해나 갈등은 어떻게 조정될 수 있는가를 주된 문제로 삼고 있다.

비판적 패러다임은 학교 교육과정을 현상화, 실존주의,

비판이론, 혹은 신마르크스주의 등의 관점에서 비판적으로 분석하고 검토하는 일련의 연구 유형을 말한다. 이 패러다임은 정치·경제적인 제 세력의 이해관계가 어떻게 교육에 반영되고 있으며 그 결과는 어떠한가를 밝히려한다. 따라서 교육과정을 정치적인 산물 또는 그 과정으로 보고 권력 개념에 의거해서 교육과정의 기능을 파악한다(진영은·조인진·김봉석, 2002).

진영은(2003)은 교육과정 연구의 관점을 실증적 패러다임, 해석학적 패러다임, 비판과학적 패러다임으로 나누고 있다.

실증주의 패러다임에서 볼 때 아동의 본성은 저절로 성숙되는 것이 아니라 사회의 사고방식과 행동 양식을 받아들임으로써 더욱 의미 있게 실현되는 것이다. 실증주의 관점에서 교육은 통제 또는 조정이며, 모든 학생이 주어진 목표를 성취하도록 철저히 계획되고 엄격한 통제 속에서 수행되는 일종의 훈련이다. 따라서 교육의 목표는 한 개인이 미래의 삶에 잘 적응할 수 있는 사회구성원으로 사회화되는 데 있다. 이 때 교육 내용은 개인이 속한 사회의 규범, 가치, 문화유산 등으로 구성된다. 교육을 사회의 존속과 발전을 위한 수단으로 볼 때, 교육과정은 사회의 존속과 발전이라는 사회적 요구를 만족시키는 방법론적 수단으로 간주된다.

해석학적 패러다임에서 교육은 교사와 학생의 상호작용을 통한 의미 이해의 행위이다. 각 개인은 문화와 역사적 환경과 계속적으로 상호작용을 맺고 교육은 이 상호작용에 관심을 갖는다. 교육은 사람과 사람 간의 상호작용을 증진시키는 데 의미를 둔다. 따라서 인간은 의미를 창출하는 합리적·주체적 존재로 부각된다. 해석학적 패러다임에서 교육의 목표는 주체적인 의미 창출과 행위를 통합함으로써 궁극적으로 인간의 삶과 통합하는 것이다. 교육내용은 사전에 준비하여 완결된 형태로서 획일적·일방적으로 주어지는 것이 아니라 교사와 학생의 판단과 실행이 상호 교섭되고 매개되어 조성하는 것이라고 할 수 있다. 따라서 교사와 학생의 관계는 각각 의사소통의 주체로서의 관계를 이루게 되며, 이를 바탕으로 상호 이해가 이루어진다.

비판과학적 패러다임에서 지식은 지식이 발생하고 정립

되는 생활세계의 생산관계에 의하여 조건 지어진 사회적 구성물이다. 이러한 사회적 구성물로서의 지식은 사회적 관계를 규정하는 한 사회의 경제적 생산관계에서 형성되는 의미 연관의 산물로서 이데올로기라는 특성을 갖는다. 비판과학적 패러다임에서 교육의 목표는 이데올로기를 통해 이데올로기의 구속으로부터 해방하는 것이다. 즉, 학교교육을 이념적으로 형성되고 구성된 것으로 보고, 대부분의 학교교육이 사회의 지배적인 이데올로기를 반영하고 있다고 본다. 또한 교육과정은 프락시스(proxis)로 나타나는데 프락시스는 반성과 행위로 구성되며, 실제 세계에서 교사와 학생 간의 반성과 행위의 상호작용을 통해 사회적으로 구성되는 의미를 창출하는 과정이다.

종합하면, 기술적 행동을 강조하는 통제 이론은 실증주의에 기초하는 교육과정의 전통적 관점과, 의사소통적 행동을 강조하는 해석적 이론은 실존적 관점과, 그리고 해방적 행동을 강조하는 비판이론은 구조적 관점과 기본적으로 맥을 같이 한다. 이상과 같이 교육과정 관점의 여러 유형을 살펴본 결과, 교육과정 관점은 기술적 관점, 해석적 관점, 해방적 관점으로 분류할 수 있을 것이다. 이러한 유형은 2001년 박명주와 유태명이 분류한 교육과정 관점과 결과적으로 동일하다.

2. 가정과 교육과정 관점

Bobbitt(1986)는 가정과 교육과정은 능력 중심 교육과정 관점, 개념 중심 교육과정 관점, 실천문제 중심 교육과정 관점으로 분류되며 각 관점은 기본 가정(假定), 내용, 선정, 교육과정 형식, 행동체계 면에서 각기 다른 입장을 취한다고 하였다. 능력 중심 교육과정 관점은 가치나 이데올로기적 경향을 표방하지 않고 기술적(technical) 관심을 지향한다. 가정과 교육과정에서 능력 중심 교육과정 관점은 학생들로 하여금 가정인과 직업인으로 살아가는데 필요한 지식과 기술을 습득하게 하므로 기술적인 내용과 기술습득을 위한 과정을 강조한다. 개념 중심 교육과정 관점은 지적 전통주의자의 입장을 지지하는 것으로, 훌륭한 삶과 인간의 발전을 향상시키는 것을 가정과 교육의 목적

으로 간주하고 주로 개념적 내용과 인지적인 면, 내용의 논리, 내재된 진리를 강조하고 있다. 실천문제 중심 교육과정 관점은 궁극적으로 행동을 이끌어내는 실천문제의 해결과정을 포함한다. 이 교육과정은 가족과 개인이 매일 접하는 실천 문제를 해결하기 위한 행동에 대해 도덕적인 판단을 하게 하는 것을 가정과 교육의 목표로 삼고 주로 실천문제와 그 해결과정에 비중을 두고 있다. 이 관점은 미국의 경우 1980년대 이후 가정과 교육과정의 관점으로 주로 선정되고 있다(채재현, 1996).

능력 중심 교육과정 관점과 개념 중심 교육과정 관점이 과제 수행 능력 중심과 학문적 지식 중심으로 양극화되고 있는데 비해, 실천문제 중심 교육과정 관점은 이 두 가지 교육과정 관점의 장점은 취하고 단점은 비판하여 두 교육과정 관점을 통합한 진화된 관점으로 평가받고 있다. 실천문제 교육과정 관점은 가정과 수업을 통해서 이성적이며 비판적으로 사고하여 도덕적이고 주도적인 실천을 유도하는 것을 주요 목적으로 삼는다.

Brown(1978)은 가정과 교육과정 관점을 기술적 교육과정, 자아실현 교육과정, 실천적 추론 교육과정으로 분류하였으며 Baldwin(1989)은 가정과 교육과정 관점을 기술적 교육과정 관점, 해석적 교육과정 관점, 비판적 교육과정 관점으로 분류하였다. 박명주·유태명(2001)은 기술적 관점, 해석적 관점, 비판적 관점으로 분류하였다.

여기에서 자아실현 교육과정은 해석적 교육과정을 실천적 추론 교육과정은 비판적 교육과정과 기본 전제에서 맥을 같이 한다. 기술적 교육과정 관점은 학습자가 가정주부와 임금노동자 역할을 만족스럽게 경험할 수 있도록 하여서 빠르게 발전하는 사회와 과학기술의 변화에 반응할 수 있는 능력을 발달시킬 것으로 기대한다. 학생들은 주어진 정보를 판단 없이 받아들이고, 교사의 역할은 이미 계획된 목표를 가장 효과적으로 수행하기 위해 기술적이고, 능숙하게 접근하는 것이다. 기술적 교육과정 관점에 바탕을 둔 경험·분석적인 과학은 영양학이나 인간 발달 등의 가정학 분야에서 적절한 지식을 만들어 냈다. 그러나 가족 관계의 복잡한 문제들이나 가정과 사회관계의 복잡성은 설명하지 못했다. 기술적 교육과정은 '사회 현상을 유지하고 통제한다.'라는 기본입장에 서있다. 이는 '삶의 질

을 강화시키기 위한 사회적 목적을 자유롭고 자발적으로 결정한다.'라는 사회발달이론과 대립되면서 비판받고 있다.

해석적 교육과정 관점은 가정과 개인의 흥미와 관련된 사회적 문제에 대한 이해심과 참여적인 의사결정 능력을 발달시킨다. 학생들은 다른 이들의 신념과 가치관을 받아들일 수 있는 개방성을 유지하도록 격려를 받게 될 것이며, 이를 통해 성숙한 이해심을 기르게 될 것이다. 해석적 교육과정 관점은 사회적 문제에 대한 조사와 합리적인 합의를 성취하기 위해 필요한 능력과 통찰력을 발달시킬 수 있도록 해준다. 토론과정은 학생들의 사고력, 통찰력, 지식, 의사소통능력, 자율성 등을 강화시킨다.

비판적 교육과정 관점은 억압적인 사회 조건들을 극복하기 위한 행동과 깨달음을 촉진시킨다. 즉, 해석학적 관점에서 탐구의 과정은 사회 규범들에 대한 사려 깊은 질문을 하는 등, 비판적인 사고를 포함하고 있다. 그러나 비판적 교육과정은 더 나아가 이데올로기 비판을 통한 자기 비판을 요구한다. 왜냐하면 잘못된 신념으로서의 이데올로기는 그룹 전체 구성원들이나 거대한 공동체에 의해 공유되어지고, 그들은 사회의 지배적 그룹의 흥미를 촉진하고 지지하게 되기 때문이다. 기술적 교육과정이 학교가 사회 현상을 지지하도록 하는데 비해 비판적 교육과정은 학교가 사회의 지배구조와 권력관계를 유지하도록 도왔다는 것을 학생들이 이해하도록 한다. 비판적 교육과정 관점은 인생의 물리적인 필요를 제공하기 위한 기술적 행동은 필요하다고 인식하지만 그것의 독단적인 면에는 반대한다. 또한 해석적이고 의사소통적인 행동의 필요는 인식하지만, "우리의 사회적 목표는 무엇이어야 하는가?"에 대한 합의를 방해하는 요소가 되는 이데올로기는 제거하려고 한다. 즉, 비판적 교육과정은 목적적·합리적인 행동과 의사소통적인 행동을 위한 기술들을 발달시킨다.

3. 교사 효능감의 개념과 영향을 주는 요인

Bandura(1977)가 인간의 동기에 대한 인지적 접근 방법으로 제시한 자기효능감 이론은 교사 효능감을 개념화하

는 이론적 토대를 제공하였다. Bandura는 자기효능감을 ‘주어진 과제를 수행하는 데 필요한 행동을 잘 조직할 수 있다는 개인적 신념’이자 ‘기대되는 결과 수준에서의 적절한 과제 수행 결과에 대한 개인적인 평가’라고 언급하였다(강영식, 2004 재인용).

이에 Ashton과 Webb(1986)은 교사 효능감을 학습자의 학습에 대한 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 자신의 능력에 대한 신념이라고 정의하였다. 즉 교사 효능감은 학생의 성취와 관련된 교사 개인적 특성 중의 하나로 분제가 있는 학생들까지도 학습하도록 도울 수 있다는 교사의 신념이다(홍혜정, 2003 재인용).

Gibson과 Dembo(1985)도 교사 효능감(teacher self-efficacy)을 교사가 학생의 성취에 영향을 미치는 자신의 능력에 대한 신념으로 정의하면서 교육 현장에서 학생들과 다양한 활동을 선택하고 구성하는데 있어서 많은 영향을 미칠 수 있을 뿐만 아니라 교사들의 교수 능력에 개인차를 가져오는 중요한 변인이라고 보았다(유영의, 2005 재인용).

이상의 선행연구를 종합해 볼 때 교사 효능감은 학생의 수행에 영향을 끼친다고 믿는 교사들의 신념이나 개인의 판단을 의미한다.

교사 효능감에 영향을 미치는 요인은 내적 요인과 외적 요인으로 나누어 설명할 수 있다. 교사 효능감에 영향을 미치는 내적 요인으로는 교사의 학력(Gibson과 Dembo, 1985; 성향선, 2004; 조은아, 2003; 김희진·이분려, 1999; 홍창남, 2006), 교사로서의 경력(Gibson과 Dembo, 1985; Ashton et al., 1983; 홍창남, 2006), 직무만족도(Gibson과 Dembo, 1985; 최재욱, 2001; 홍창남, 2006), 실제 상황에 대처할 수 있는 지식이나 기술(Ashton et al. 1983), 일상적 자아개념(길경숙·노수남, 2004)이다.

외적 요인은 학교의 조직 구조나 풍토(Gibson과 Dembo, 1985; 권귀염, 2002), 의사결정 참여(Gibson과 Dembo, 1985), 교사·학부모와의 관계(Gibson과 Dembo, 1985), 근무환경(길경숙·노수남, 2004), 보수 및 승진의 기회(길경숙·노수남, 2004)이다.

가정과 교사의 교사 효능감과 관련 변인에 대해서 연구한 김유정(2004)의 결과를 살펴보면, 가정과 교사의 전반적인 교사 효능감은 약간 높았으며 학력이 높고, 내적 통제

경향을 띠고, 교사 양성 교육과정의 모든 영역과 가정 교과 교재 연구 영역의 연수를 긍정적으로 받았다고 인식하는 교사, 우수형 교사, 그리고 학교 동료들과 상호작용을 잘 하고 있다고 인식하는 교사의 효능감이 높게 나타났다.

III. 연구방법

1. 조사 대상 및 조사 절차

본 연구의 대상은 전국 중·고등학교에 근무하는 가정과 교사들이다. 연구 대상자는 교육통계연보(2004)에 제시된 전국의 중학교 2,882개교와 고등학교 2,036개교에서 약 10%에 해당되는 293개의 중학교와 207개의 고등학교를 층화표집방법에 의해서 선정하였다. 구체적으로, 전국을 5개 특별시 및 광역시를 포함하여 13개 지역으로 분류하여 지역전체의 학교 수에 비례하여 연구대상 학교 수를 정하였다. 다음으로 각 지역 교육청 홈페이지의 중등학교 교육통계명부에 제시된 순서에 따라 체계적 무선 표집 방법에 의해 학교를 선정하고 각 학교별로 1부씩, 총 500부의 질문지를 배부하였다.

자료 수집은 질문지를 통한 우편조사를 실시하였는데 질문지는 2005년 9월 2일에 발송하여 9월 26일까지 회수하였다. 그 결과 총 500부의 질문지 중 216부(43%)의 질문지가 회수되었고 응답이 불성실한 1부를 제외한 215부(43%)를 본 연구의 분석 자료로 사용하였다.

2. 조사 도구와 자료 분석

1) 가정과 교육과정 관점

가정과 교사의 교육과정 관점을 알아보기 위한 도구는 박명주·유태명(2001)이 개발한 도구를 참조하여 연구자가 수정하여 사용하였다. 본 연구에서 사용된 교육과정 관점

에 대한 조사도구는 기술적, 해석적, 해방적 관점의 세 가지 관점을 중심으로 4개의 하위영역, 즉 교육 목적에 대한 가정(假定), 지식에 대한 가정, 학습자에 대한 가정, 사회에 대한 가정으로 구성되어 있다. 각각의 문항은 “매우 동의한다(5점)”에서부터 “전혀 동의하지 않는다(1점)”까지 5점 Likert 척도로 측정하도록 되어있다. 총 문항 수는 36개이며, 교육목적 6개, 지식 9개, 학습자 12개, 사회 9개 문항으로 구성되어 있다(<표 III-1> 참조).

2) 가정과 교사의 교사 효능감 조사도구

가정과 교사의 교사 효능감을 알아보기 위한 도구는 Ohio State Teacher Efficacy Scale(OSTES)를 우리나라 교육상황에 맞게 번역, 수정한 후 타당도 검사를 거쳐 개발한 김유정(2004)의 도구를 참조하여 연구자가 수정하여 사용하였다. <표 III-2>에서 보듯이, 교사 효능감 측정도구는 학급운영 효능감, 요구대처 효능감, 교수전략 효능감, 환경지원 효능감, 학습지원 효능감 등 5개영역으로 총 20

<표 III-1> 가정과 교육과정 관점 하위영역별 문항내용

| 하위영역 | 문항번호 및 문항내용 | 관점구분 |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 교육목적에 대한 가정 (6문항) | 1. 家政科교육의 목적은 객관적인 지식을 학생들의 가정생활에 적용할 수 있게 하는 것이다. 5. 가정과교육의 목적은 사회에서 요구하는 지식과 기술을 숙달시키는 것이다. | 기술적관점 |
| | 2. 가정과교육의 목적은 학습자의 비판적 사고력과 문제 해결능력을 길러 주체적으로 실천할 수 있도록 하는 것이다. 4. 가정과교육의 목적은 학생들이 가정과 관련된 의사 결정에 주도적으로 참여하여 그들 삶의 주인이 되게 하는 것이다. | 해방적관점 |
| | 3. 가정과교육의 목적은 우리가 살고 있는 세계에 대한 이해를 넓히고자 하는 것이다. 6. 가정과교육의 목적은 학생들의 잠재력을 발달시키고, 학생들의 존재 의미를 발견하게 하는 것이다. | 해석적관점 |
| | 1. 가정교과와 관련된 지식은 옳고 그른 것이 없는 가치중립적인 것이다. 8. 가정교과와 관련된 지식은 세월이 흘러도 쉽게 변하지 않는다. | 기술적관점 |
| | 3. 가정교과와 관련된 지식은 실험과 관찰에 의해서만 얻어진다. 5. 가정교과와 관련된 지식은 가정과 사회의 정의와 평등을 위한 것이기에 가치지향적이다. 7. 가정교과와 관련된 지식은 특정한 이익을 대변할 때 왜곡될 수 있기에 비판적 사고를 통해서 수정되어야한다. | 해방적관점 |
| | 4. 가정교과와 관련된 지식은 이미 알려진 것뿐만 아니라 알아 가는 과정에서 발생된다. 2. 가정교과와 관련된 지식은 깊이 있는 해석을 통해서 얻어진다. 9. 가정교과와 관련된 지식은 과거와 현재의 다른 문화를 이해함으로써 얻어진다. | 해석적관점 |
| 학습자에 대한 가정 (12문항) | 8. 학생들은 잠재적인 직업인이므로 그에 적합한 태도와 기술을 개발하는 것이 중요하다 1. 학생들은 지식을 구성하여 나가는데 있어서 참여자보다는 중립적인 관찰자로서의 역할을 해야 한다. 3. 학생들은 사회가 요구하는 지식과 기술을 전수받아야 한다. 4. 학생들은 현존하는 가치, 규범, 그리고 역할을 받아들이도록 사회화 되어져야 한다. | 기술적관점 |
| | 2. 학생들은 사회가 요구하는 지식과 기술을 그대로 전수받기 보다는 이를 비판하여서 새롭게 창조해야한다. 5. 학생들은 지식을 구성하여 나가는데 있어서 중립적인 관찰자보다는 사회 개혁을 위한 능동적인 참여자로서의 역할을 해야한다. 11. 학생들은 역사적, 정치적, 경제적, 교육적 상황이 어떻게 그들 자신 그리고 다른 사람의 관심을 억누르는지 이해한다. | 해방적관점 |
| | 6. 지식은 학생의 도덕적 성장과 발전에 기여한다. 10. 학생들은 사회전반에 퍼진 왜곡된 믿음을 비판하고 자기를 반성할 수 있는 잠재적 능력을 지니고 있다. | 해석적관점 |
| | 9. 학생들은 대화를 통해 끊임없이 그들의 세계를 해석하고 의미를 구성해야한다. 7. 학생들은 자신의 독특한 잠재성을 개발시킬 수 있는 피지 않은 꽃과 같은 존재이다. 12. 학생들은 다른 사람의 가치와 신념에 대해 개방적인 태도를 가짐으로써 자신들의 편견을 깨닫게 된다. | |

<표 계속>

| 하위영역 | 문항번호 및 문항내용 | 관점구분 |
|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-------|
| 사회에 대한 가정 (9문항) | 6. 사회 구조의 안정을 위해서 사회는 사람들에게 그 구조에 맞추도록 요구 하는데 학교는 이에 중요한 역할을 한다. | 기술적관점 |
| | 7. 가족, 학교 등 여러 단체나 조직은 생산과정을 유지하기 위해 필요하다. | |
| | 3. 사회의 미래는 경험적-분석적 과학지식을 사용하면 예측되어질 수 있다. | |
| | 9. 사회는 인간이 만든 것이며 그 사회의 구조와 과정에 대한 비판적 깨달음을 통해 사회는 변화된다. | 해방적관점 |
| | 8. 지배 세력은 역사적으로 변화하게 되는데 현대 사회는 전문기술인 의식에 의해 지배되고 있다. | |
| 1. 사회의 방향은 이성적인 대중에 의해 조절될 수 있다. | 해석적관점 | |
| 2. 사회적 긴장 상태는 의사소통의 좌절로 인해 발생한다. | | |
| 4. 인간의 생활 세계는 사회적인 삶이다. 사회적 삶은 “대화의 세계”라 볼 수 있으며 상호이해에 이르는 것은 사회적 삶의 기본이 된다. | | |
| 5. 사회적 행동은 역사적 이유에 기인한다. 어떠한 사회 이론이라도 그의 사회-문화적 발달의 역사를 고려해야 한다. | | |
| 기술적 관점(12문항), 해방적 관점(13문항), 해석적 관점(11문항) => 전체 문항의 수 : 36문항 | | |

문항으로 구성되어 있다. 각각의 문항은 “매우 동의한다(5 점)”에서부터 “전혀 동의하지 않는다(1점)”까지 5점 Likert 척도로 측정하도록 되어있다. 교사 효능감 점수는 20문항 점수의 평균 점수이고, 각 영역별 점수는 영역에 해당하는 문항점수의 평균점수이다. 가정과 교사의 교사 효능감 하위 영역별 문항 구성은 <표 III-2>와 같다.

3) 조사도구의 타당도와 신뢰도

본 질문지는 가정교육전공 대학원과정 학생 4인, 가정과 교사 2인, 그리고 가정교육 전문가 1인의 검토를 통해 내용 타당도를 검증받았다.

조사도구의 내적 신뢰도를 확인하기 위해 Cronbach' α 를 산출한 결과, 교육과정 관점 도구의 Cronbach' α 계수는 기술적 관점은 .60, 해석적 관점은 .73, 해방적 관점은

<표 III-2> 가정과 교사의 교사효능감의 하위영역 별 문항내용

| 하위 영역 | 문항 번호 및 문항내용 | 문항의 수 |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------|
| 교수 전략 효능감 | 9. 선생님은 학생들이 가정과수업에 흥미 있게 참여하도록 수업을 얼마나 잘 구성할 수 있습니까? | 4문항 |
| | 20. 선생님은 다양한 대안적 교수 방법을 활용하여 가정과 수업을 할 수 있습니까? | |
| | 19. 선생님은 가정교과 학습내용을 잘 전달하기 위해 얼마나 다양한 교수 방법을 활용할 수 있습니까? | |
| | 18. 선생님은 가정과 수업에서 다양한 평가 방법을 얼마나 활용할 수 있습니까? | |
| 요구 대처 효능감 | 11. 선생님은 학생 개개인의 요구에 맞게 가정과 수업을 얼마나 잘 진행할 수 있습니까? | 4문항 |
| | 12. 가정과수업에서 선생님은 다양한 학생의 요구에 얼마나 적절하게 대처할 수 있습니까? | |
| | 17. 선생님은 학생 개개인의 수준에 맞게 가정과 수업을 진행할 수 있습니까? | |
| | 10. 선생님은 학생들의 학습 수준을 고려하여 가정과 수업을 구성할 수 있습니까? | |
| 학습 운영 효능감 | 2. 선생님은 가정과수업을 방해하는 학생들의 행동을 얼마나 통제할 수 있습니까? | 5문항 |
| | 8. 선생님은 학생들이 가정과수업에 모두 참여할 수 있도록 할 수 있습니까? | |
| | 16. 선생님은 가정과수업을 방해하는 학생들을 얼마나 조용히 시킬 수 있습니까? | |
| | 1. 가정과수업에서 선생님은 교실에서 학생들이 규칙을 얼마나 잘 지키도록 지도할 수 있습니까? | |
| 학습 지원 효능감 | 6. 선생님은 학생들에게 가정과교사로서 얼마나 신뢰를 줄 수 있습니까? | 3문항 |
| | 14. 선생님은 가정교과 학습 내용을 이해하지 못하는 학생에게 이해할 수 있도록 얼마나 도움을 줄 수 있습니까? | |
| | 15. 선생님은 학생들의 가정교과 학습활동에 얼마나 긍정적인 영향을 줄 수 있습니까? | |
| 환경 지원 효능감 | 13. 선생님은 가정과수업에서 학생이 잘못된 이해한 내용을 바로 잡아 줄 수 있습니까? | 4문항 |
| | 5. 선생님은 학생들이 가정교과 학업을 스스로 잘 수행할 수 있다는 자신감을 갖게 해줄 수 있습니까? | |
| | 4. 선생님은 학생들의 가정교과 학업에 도움을 주도록 학생의부모를 얼마나 잘 지원할 수 있습니까? | |
| | 3. 선생님은 학생들이 즐거운 학교생활을 하는데 얼마나 긍정적인 영향을 미칠 수 있습니까? | |
| 7. 선생님은 학부모가 학교에 편안한 마음으로 올 수 있도록 할 수 있습니까? | | |
| 전체 문항의 수 : 20문항 | | |

〈표 IV-1〉 조사 대상자의 일반적 특성

| (n=215) | | | | | | | |
|----------------|----------|-----|------|------------|---------|-----|------|
| 구분 | 내용 | n | % | 구분 | 내용 | n | % |
| 연령 (M=42) | 25-40 세 | 75 | 34.9 | 학교소재지 | 특별시·광역시 | 58 | 27.0 |
| | 41-50 세 | 118 | 54.9 | | 시 | 115 | 53.5 |
| | 51-61 세 | 22 | 10.2 | | 군·읍·면 | 42 | 19.5 |
| 성별 | 남자 | 6 | 2.8 | 근무학교 | 중학교 | 120 | 55.8 |
| | 여자 | 209 | 97.2 | | 고등학교 | 95 | 44.2 |
| 교직경력 (M=18) | 15년 미만 | 67 | 31.2 | 전공분야 | 가정교육 | 168 | 78.1 |
| | 16-24년 | 98 | 45.6 | | 가정관리학 | 24 | 11.2 |
| | 25년 이상 | 50 | 23.3 | | 식품영양학 | 12 | 5.6 |
| 최종학력 | 학사 | 139 | 64.7 | | 의류학 | 4 | 1.9 |
| | 석사이상 | 76 | 35.3 | | 기타 | 7 | 3.3 |
| 담당과목 | 가정분야 | 91 | 42.3 | 학교설립 유형 | 국·공립 | 148 | 68.8 |
| | 가정+기술,기타 | 124 | 57.7 | | 사립 | 67 | 31.2 |
| 답임여부 | 답임 | 114 | 53 | | | | |
| | 비답임 | 101 | 47 | | | | |

.66으로 나타났다. 교사 효능감 도구의 경우, 각 하위영역 별 효능감의 Cronbach' α 계수가 모두 .61이상으로 나타났다. 일반적으로 Cronbach' α 계수가 .60이상이면 신뢰성이 있다고 볼 수 있으므로(한기은, 2003) 그대로 사용하였다.

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS/WIN(ver 10.0)프로그램을 이용하여, 평균, 표준편차·검증, One-Way ANOVA, Scheffe' 사후검증, 그리고 Pearson 적률상관관계를 산출하였다. 상관관계는 Davis(1971)가 제시한 관례를 따라서 다음과 같이 해석하였다. .70 이상 매우 강한 관계; .50-.69 강한 관계; .30-.49: 보통 관계; .10-.29 낮은 관계; .00-.09 관계 없음.

IV. 연구결과

1. 조사대상자의 일반적 특성

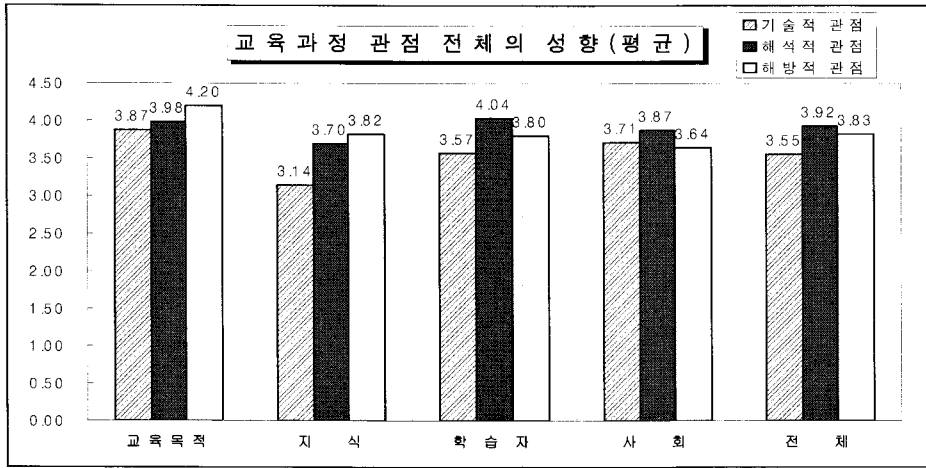
조사 대상자의 일반적 특성으로 연령, 성별, 교직경력, 최종학력, 담당과목, 학교설립유형, 답임여부, 근무학교, 학교소재지, 전공분야를 알아보았으며, 결과는 <표 IV-1>에 나타난 바와 같이, 평균 연령이 42세이며, 대부분이 여자 교사였다. 교직 경력은 평균 18년이며 반 이상(64.7%)이

학사학위 출신이다. 담당과목은 반 이상(57.7%)이 기술·가정 중 가정과 기술 분야를 함께 가르치고 있으며 답임과 비답임의 비율은 비슷했다. 학교는 반 이상(53.5%)이 시에 근무하며 반 이상(55.8%)이 중학교에 근무하였다. 대부분(78.1%)의 교사는 가정교육을 전공하였으며 삼분지 이 이상(68.8%)이 국·공립학교에 근무하였다.

2. 가정과 교사의 교육과정 관점과 일반적 특성에 따른 차이

가정과 교사의 교육과정 관점에 대한 전체적인 경향은 [그림 IV-1]과 같이, 해석적 관점(3.92)이 가장 높았고, 해방적 관점(3.83), 기술적 관점(3.55)이 그 다음으로 높게 나타났다. 교육과정 관점 구성요소의 하위영역에 대한 관점별 평균점수를 살펴보면, 교육목적과 지식에 대한 가정(假定)은 해방적 관점, 해석적 관점, 기술적 관점의 순으로 나타났다. 학습자에 대한 가정(假定)에서는 해석적 관점(4.04)이, 사회에 대한 가정에서는 해석적 관점(3.87)이 가장 높게 나타났다.

이와 같은 결과는 박명주·유태명(2001)와 이연정·조재순·채정현(2007)의 연구 결과와 일치하는 것이다. 또한 세 가지 행동체계에 따른 가정교과의 영역별 목표 중 해석적 행동의 중요도가 가장 높게 나타난 선행연구(오윤희,



[그림 IV-1] 교육과정 관점에 대한 전체 성향

2003; 유난숙·김영남, 1998)의 결과와도 일치한다. 해석적 관점이 가장 높은 이유는 가정과 교사들이 가정교과를 통해 학생들의 의사소통능력발달을 통한 가족관계의 향상과 상호 이해를 통한 잠재성 개발에 더 큰 가치를 두고 있기 때문으로 사료된다.

교육목적과 지식에 대한 해방적 관점이 높은 이유는 가정과 교사들이 가정교육을 통해 학생들이 비판적사고와 창의적 문제해결능력을 길러 자기의 삶에 주도적으로 참여하고 사회의 정의와 평등에 이바지할 수 있도록 하는데 교육의 목표를 두고 있기 때문이라고 해석할 수 있다. 또한 중·고등학생의 발달단계를 고려하여 볼 때, 교육을 통

해 의식을 개혁할 수 있는 잠재적 가능성의 소유자로서 학습자를 바라보는 시각이 강하기 때문에 학습자에 대해서는 해석적 관점이 가장 강한 것으로 볼 수 있다. 사회에 대한 가정에서 해석적 관점이 높은 이유는 교육을 통한 점진적 변화를 꾀하는 교사집단의 보수성을 반영하기 때문이라고 풀이된다.

일반적 특성에 따라 가정과 교사의 교육과정 관점이 어떠한 차이를 나타내는지에 대해 연령, 성별, 교직경력, 최종학력, 담당과목, 학교설립유형, 담임여부, 근무학교, 학교소재지, 전공분야별로 알아보았으며, 결과는 <표 IV-2>에 나타난 바와 같다.

<표 IV-2> 일반적 특성에 따른 전체 교육과정 관점의 차이

(n=215)

| 구분 | 내용 | (n) | 기술적 관점 | | | 해석적 관점 | | | 해방적 관점 | | |
|------|---------|-------|--------|------|-------|--------|------|-------|--------|------|-------|
| | | | M | SD | t | M | SD | t | M | SD | t |
| 성별 | 남자 | (6) | 3.24 | 0.26 | -2.31 | 3.67 | 0.32 | -1.69 | 3.38 | 0.43 | -2.94 |
| | 여자 | (209) | 3.56 | 0.34 | | 3.93 | 0.38 | | 3.84 | 0.37 | |
| 학교유형 | 공립 | (148) | 3.56 | 0.33 | 0.67 | 3.91 | 0.37 | -0.43 | 3.84 | 0.36 | 0.57 |
| | 사립 | (67) | 3.52 | 0.34 | | 3.94 | 0.40 | | 3.80 | 0.42 | |
| 근무학교 | 중학교 | (120) | 3.54 | 0.33 | -0.10 | 3.90 | 0.37 | -1.37 | 3.80 | 0.37 | -1.28 |
| | 고등학교 | (95) | 3.55 | 0.35 | | 3.96 | 0.38 | | 3.86 | 0.39 | |
| 담당과목 | 가정 | (91) | 3.56 | 0.36 | 0.52 | 3.94 | 0.41 | 0.66 | 3.88 | 0.40 | 1.68 |
| | 가정기술,기타 | (124) | 3.54 | 0.32 | | 3.91 | 0.35 | | 3.79 | 0.36 | |
| 담임여부 | 담임 | (114) | 3.51 | 0.32 | -1.55 | 3.89 | 0.38 | -1.40 | 3.82 | 0.38 | -0.23 |
| | 비담임 | (101) | 3.58 | 0.35 | | 3.96 | 0.37 | | 3.83 | 0.38 | |
| 최종학력 | 학사 | (139) | 3.54 | 0.36 | -0.51 | 3.93 | 0.36 | 0.66 | 3.83 | 0.37 | 0.29 |
| | 석사이상 | (76) | 3.56 | 0.29 | | 3.90 | 0.40 | | 3.82 | 0.40 | |

<표 계속>

| 구분 | 내용 | (n) | 기술적 관점 | | | 해석적 관점 | | | 해방적 관점 | | | |
|------|---------|-------|--------|------|------|--------|------|--------|--------|--------|-------|------|
| | | | M | SD | t | M | SD | t | M | SD | t | |
| 연령 | 25-40세 | (75) | 3.52 | 0.31 | 1.41 | 3.99 | 0.35 | 2.01 | 3.92a | 0.35 | 4.35* | |
| | 41-50세 | (118) | 3.54 | 0.34 | | 3.89 | 0.39 | | 3.79ab | 0.39 | | |
| | 51-61세 | (22) | 3.66 | 0.42 | | 3.86 | 0.39 | | 3.69b | 0.37 | | |
| 경력 | 15년 미만 | (67) | 3.52 | 0.31 | 1.01 | 3.96 | 0.35 | 0.73 | 3.92a | 0.36 | 4.48* | |
| | 16-24년 | (98) | 3.54 | 0.32 | | 3.92 | 0.39 | | 3.82ab | 0.37 | | |
| | 25년 이상 | (50) | 3.60 | 0.40 | | 3.87 | 0.39 | | 3.71b | 0.39 | | |
| 학교소재 | 특별시·광역시 | (58) | 3.59 | 0.36 | 1.31 | 4.02a | 0.38 | 4.88** | 3.92a | 0.42 | 3.36* | |
| | 시 | (115) | 3.55 | 0.35 | | 3.92ab | 0.39 | | | 3.81ab | | 0.37 |
| | 군·읍·면 | (42) | 3.48 | 0.26 | | 3.79b | 0.29 | | | 3.73b | | 0.34 |
| 전공분야 | 가정교육학 | (168) | 3.55 | 0.34 | 2.01 | 3.91 | 0.37 | 1.02 | 3.83 | 0.38 | 2.58 | |
| | 가정관리학 | (24) | 3.56 | 0.28 | | 4.00 | 0.40 | | 3.96 | 0.33 | | |
| | 식품영양학 | (12) | 3.67 | 0.33 | | 3.97 | 0.38 | | 3.84 | 0.36 | | |
| | 의류학 | (4) | 3.46 | 0.54 | | 4.07 | 0.37 | | 3.83 | 0.50 | | |
| | 기타 | (7) | 3.24 | 0.23 | | 3.72 | 0.34 | | 3.44 | 0.43 | | |

*P<.05, **P<.01

먼저, 일반적 특성에 따라 전체 교육과정 관점에 차이가 있는지 살펴보면, 해석적 관점의 경우, 학교소재지에 따라 통계적으로 유의한 차이가 났으며, 특별시·광역시(4.02), 시(3.92), 군·읍·면(3.79)의 순으로 나타났다. 추후 검증 결과, 특별시·광역시 소재 학교의 교사가 군·읍·면 소재 학교의 교사에 비해 해석적 관점이 강한 경향을 보였다.

해방적 관점의 경우 먼저, 연령에 따라 통계적으로 유의한 차이가 났으며, 25~40세(3.92), 41~50세(3.79), 51세 이상(3.69) 순으로 연령이 낮을수록 해방적 관점의 성향이 높게 나타났다. 추후 검증 결과, 연령이 25~40세인 집단과 51세 이상인 집단이 차이가 있었으며 25~40세인 집단의 교사가 51세 이상인 집단의 교사에 비해 해방적 관점이 강한 경향을 보였다. 교직경력에 따라라도 통계적으로 유의한 차이가 났으며, 15년 미만(3.92), 16~24년(3.82), 25년 이상(3.71)의 순으로 경력이 짧을수록 해방적 관점의 성향이 높은 것으로 나타났다. 추후 검증 결과, 교직경력이 15년 미만인 교사집단이 25년 이상인 교사집단에 비해 해방적 관점이 강한 경향을 보였다. 학교소재지에서도 통계적으로 유의한 차이가 났으며, 특별시·광역시(3.92), 시(3.81), 군·읍·면(3.73)의 순으로 나타났다. 추후 검증 결과, 특별시·광역시 소재 학교의 교사가 군·읍·면 소재 학교의 교사에 비해 해방적 관점이 강한 경향을 보였다.

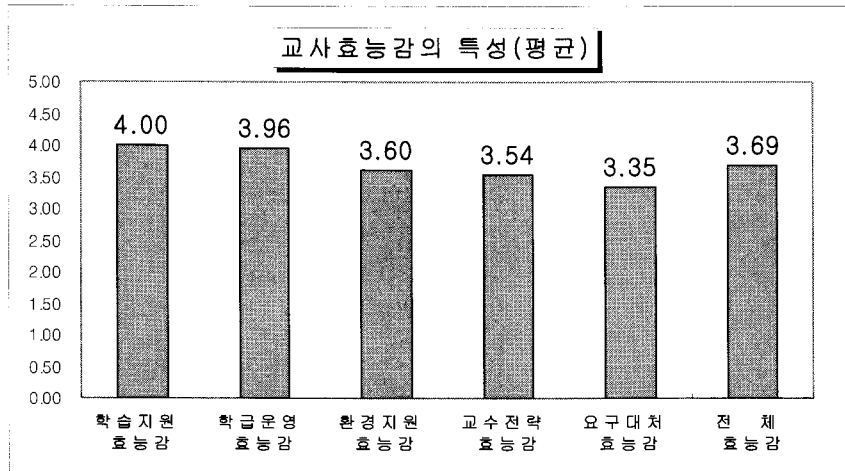
성별, 최종학력, 담당과목, 학교설립유형, 담임여부, 근

무학교, 전공분야에 따라서는 전체 교육과정 관점에 차이를 나타내지 않았다.

본 연구의 결과와 이연정 외(2007)의 결과를 비교해 보면, 본 연구에서는 전통적 관점은 일반적 특성에 따라 차이를 보이지 않았지만 이연정 외(2007)의 연구에서는 차이가 많고, 교직경력이 많은 교사일수록 그 성향이 강하였다. 해석적 관점의 경우 본 연구에서는 국공립 학교에 근무하는 교사가 사립학교에 근무하는 교사보다 높게 나타나 이연정 외(2007)의 연구 결과와 일치하였다. 하지만 이연정 외의 연구에서는 학교 근무지 외에서 여교사가, 가정교육을 전공한 교사가, 최종학력이 대학원 재학이상인 교사가, 남녀공학에서 근무하는 교사가 그렇지 않은 교사보다 해석적 관점의 성향이 높아서 본 연구의 결과와 다르게 나타났다. 구조적 관점의 경우 젊고 경력이 적고 시에 근무하는 교사가 그렇지 않은 교사보다 이 관점을 지지하였는데 이연정 외(2007)의 연구 결과와 비교해보면 연령에 있어서는 일치하였으나 성별, 전공, 학력에 따른 차이는 보이지 않았다.

3. 가정과 교사의 교사 효능감과 일반적 특성에 따른 차이

가정과 교사의 전체 교사 효능감과 하위 영역별 효능감의



[그림 IV-2] 가정과 교사의 교사 효능감 특성

특성을 알아보기 위해 아래 [그림 IV-2]에서 보듯이, 교사 효능감과 하위 영역별 교사 효능감의 평균을 산출하였다.

영역별 교사 효능감의 평균은 모두 척도의 중간점인 3보다 크므로, 가정과 교사의 효능감은 약간 높은 편이라고

[그림 IV-2]에서 보듯이, 전체 교사 효능감과 5개 하위

할 수 있다. 이것은 김유정(2004)의 연구에서 나타난 수치

<표 IV-3> 일반적 특성에 따른 교사 효능감의 차이

(n=215)

| 구분 | 내용 (n) | 전체 교사 효능감 | 학습운영 효능감 | 교수전략 효능감 | 요구대처 효능감 | 환경지원 효능감 | 학습지원 효능감 |
|-------|---------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) |
| 성별 | 남 자(6) | 3.73(0.81) | 4.03(0.77) | 3.54(1.03) | 3.54(1.13) | 3.50(0.42) | 4.00(0.99) |
| | 여 자(209) | 3.69(0.41) | 3.96(0.46) | 3.54(0.58) | 3.35(0.57) | 3.60(0.50) | 4.00(0.49) |
| | t | 0.22 | 0.24 | 0.01 | 0.41 | -0.49 | -0.01 |
| 학교 유형 | 공 립(148) | 3.70(0.41) | 3.97(0.46) | 3.53(0.58) | 3.36(0.58) | 3.62(0.48) | 4.02(0.51) |
| | 사 립(67) | 3.66(0.45) | 3.94(0.51) | 3.54(0.62) | 3.34(0.62) | 3.56(0.52) | 3.96(0.50) |
| | t | 0.54 | 0.45 | -0.08 | 0.31 | 0.83 | 0.84 |
| 근무 학교 | 중학교(120) | 3.68(0.42) | 3.98(0.47) | 3.51(0.60) | 3.31(0.57) | 3.61(0.50) | 3.98(0.50) |
| | 고등학교(95) | 3.69(0.43) | 3.94(0.48) | 3.57(0.58) | 3.40(0.62) | 3.57(0.49) | 4.02(0.52) |
| | t | -0.29 | 0.55 | -0.71 | -1.0 | 0.63 | -0.64 |
| 담당 과목 | 가 정(91) | 3.71(0.40) | 3.97(0.46) | 3.57(0.57) | 3.36(0.52) | 3.62(0.49) | 4.00(0.48) |
| | 가정+기술,기타(124) | 3.67(0.44) | 3.85(0.56) | 3.34(0.30) | 3.35(0.64) | 3.58(0.50) | 4.08(0.56) |
| | t | 0.57 | 0.67 | 1.81 | 0.17 | 0.59 | -0.48 |
| 담임 여부 | 담 임(114) | 3.65(0.43) | 3.94(0.46) | 3.47(0.59) | 3.28(0.58) | 3.59(0.49) | 3.95(0.53) |
| | 비담임(101) | 3.74(0.42) | 3.98(0.49) | 3.61(0.59) | 3.44(0.60) | 3.61(0.50) | 4.07(0.48) |
| | t | -1.58 | -0.50 | -1.83 | -2.02 | -0.24 | -1.72 |
| 최종 학력 | 학 사 (139) | 3.64(0.44) | 3.90(0.47) | 3.49(0.60) | 3.28(0.62) | 3.56(0.51) | 3.99(0.50) |
| | 석사이상(76) | 3.77(0.38) | 4.06(0.46) | 3.62(0.56) | 3.49(0.51) | 3.66(0.46) | 4.03(0.52) |
| | t | -2.22 | -2.35 | -1.58 | -2.51 | -1.40 | -0.50 |
| 연령 | 25-40세(75) | 3.69(0.43) | 3.94(0.47) | 3.58(0.63) | 3.37(0.61) | 3.64(0.50) | 4.02(0.53) |
| | 41-50세(118) | 3.69(0.40) | 3.96(0.42) | 3.51(0.54) | 3.31(0.55) | 3.58(0.48) | 3.97(0.43) |
| | 51-61세(22) | 3.70(0.52) | 3.98(0.53) | 3.51(0.61) | 3.39(0.62) | 3.57(0.50) | 4.03(0.56) |
| | F | 0.02 | 0.16 | 0.38 | 0.38 | 0.40 | 0.27 |

<표 계속>

| 구분 | 내용 (n) | 전체 교사 효능감 | 학급운영 효능감 | 교수전략 효능감 | 요구대처 효능감 | 환경지원 효능감 | 학습지원 효능감 |
|----------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) |
| 경력 | 15년 미만(67) | 3.67(0.41) | 3.93(0.47) | 3.53(0.62) | 3.28(0.59) | 3.59(0.52) | 4.03(0.49) |
| | 16-24년(98) | 3.68(0.40) | 3.94(0.44) | 3.53(0.54) | 3.38(0.56) | 3.59(0.49) | 3.97(0.50) |
| | 25년 이상(50) | 3.73(0.48) | 4.02(0.54) | 3.57(0.64) | 3.42(0.65) | 3.62(0.48) | 4.03(0.55) |
| | F | 0.35 | 0.63 | 0.11 | 0.92 | 0.04 | 0.32 |
| 학교 소재 | 특별시·광역시(58) | 3.73(0.43) | 4.01(0.52) | 3.65(0.56) | 3.34(0.59) | 3.63(0.50) | 4.04(0.48) |
| | 시(115) | 3.67(0.41) | 3.96(0.46) | 3.48(0.59) | 3.34(0.58) | 3.59(0.50) | 4.00(0.50) |
| | 군, 읍, 면(42) | 3.67(0.45) | 3.89(0.44) | 3.54(0.64) | 3.41(0.63) | 3.58(0.48) | 3.97(0.56) |
| | F | 0.45 | 0.74 | 1.70 | 0.23 | 0.21 | 0.26 |
| 전공 분야 | 가정교육학(168) | 3.70(0.40) | 3.98(0.47) | 3.54(0.57) | 3.36(0.59) | 3.60(0.47) | 4.01(0.48) |
| | 가정관리학(22) | 3.55(0.39) | 3.78(0.40) | 3.47(0.58) | 3.26(0.39) | 3.52(0.51) | 3.86(0.50) |
| | 식품영양학(12) | 3.70(0.57) | 3.95(0.45) | 3.60(0.76) | 3.21(0.73) | 3.63(0.73) | 4.17(0.52) |
| | 의류학(4) | 3.88(0.51) | 4.15(0.50) | 3.50(0.84) | 3.69(0.47) | 4.00(0.54) | 4.00(0.61) |
| | 기 타(9) | 3.66(0.65) | 3.97(0.73) | 3.54(0.94) | 3.50(1.04) | 3.43(0.43) | 3.95(0.91) |
| F | 0.80 | 1.08 | 0.12 | 0.77 | 1.03 | 0.82 | |

와 유사한 결과이다.

하위 영역별 효능감을 구체적으로 살펴보면 학습지원 효능감(M=4.00), 학급운영 효능감(M=3.96), 환경지원 효능감(M=3.60), 교수전략 효능감(M=3.54), 요구대처 효능감(3.35)의 순으로 나타났다. 이는 김유정(2004)이 측정한 중등학교 가정과 교사 효능감(학급 운영 효능감: M=3.89, 학습지원 효능감: M=3.81, 교수전략 효능감: M=3.57, 환경지원 효능감: M=3.42, 요구대처 효능감: 3.19)과는 순서상의 차이는 약간 있지만 요구에 대처하는 효능감이 가장 낮은 것은 같은 결과로 나타났다.

가정과 교사의 일반적 특성에 따라 교사 효능감에 차이가 있는지를 성별, 연령, 교직경력, 학교 설립유형, 학교형태, 담당과목, 담임여부, 학력, 학교소재지, 전공분야별로 알아본 결과, 일반적 특성에 따른 전체 가정과 교사 효능감에서는 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지는 않았다(표 IV-4참조).

이러한 결과는 교사의 학력과 경력이 교사 효능감에 영향을 미친다는 선행 연구(Ashton et al.,1983; Gibson과 Dembo, 1985; 성향선, 2004; 조은아, 2003; 김희진·이분려, 1999; 홍창남, 2006)의 결과와 일치하지 않는다.

4. 가정과 교사의 교육과정 관점과 교사 효능감의 관계

가정과 교사의 교육과정 관점과 교사 효능감의 관계를 알아보기 위해 Pearson 적률 상관관계를 실시한 결과는 <표 IV-4>에 제시된 바와 같다.

<표 IV-4>에서 보듯이, 세 교육과정 관점과 전체 교사 효능감의 관계는 보통의 관계였으며 상관관계 지수는 해석적 관점과 효능감(.396)이 가장 높았으며 해방적 관점과 효능감(.342) 그리고 기술적 관점과 효능감(.312)의 순으로

<표 IV-4> 교육과정 관점과 교사 효능감 및 하위영역의 관계

| 효능감 | 기술적관점 | 해석적관점 | 해방적관점 |
|----------|---------|---------|---------|
| 전체 교사효능감 | 0.312** | 0.396** | 0.342** |
| 학급운영효능감 | 0.228** | 0.286** | 0.217** |
| 교수전략효능감 | 0.226** | 0.318** | 0.299** |
| 요구대처효능감 | 0.303** | 0.284** | 0.208** |
| 환경지원효능감 | 0.228** | 0.321** | 0.320** |
| 학습지원효능감 | 0.258** | 0.400** | 0.361** |

**P<.01

나타났다.

구체적으로 효능감의 하위영역과 교육과정 관점과의 관계와 다른 관점의 관계를 비교해서 살펴보면, 학급운영효능감은 세 교육과정 관점과 낮은 관계를 보였다. 교수전략효능감은 해석적 관점은 보통 관계에 있었으나 나머지는 낮은 관계를 보였다. 요구대처효능감은 기술적 교육과정 관점과 보통 관계가 있었으며 환경지원효능감과 학습지원효능감은 해석적 관점과 해방적 관점 모두와 보통의 상관성이 있었다.

위의 결과에서, 가정과 교사가 어떤 관점을 가졌을 때 교사효능감이 더 높았는지가 뚜렷하게 나타나지 않았지만 다른 관점에 비해 해석적 관점을 취할수록 교사효능감이 더 높았다는 것을 알 수 있다. 특히 학생들이 자신의 잠재된 능력을 계발하기 위해 개방적인 태도로 끊임없이 자신의 세계를 구축하도록 해야 한다는 해석적 관점은 교사의 교수행동을 보다 적극적이고 긍정적인 방향으로 이끌어가는 요인으로 작용하여 교사 효능감을 높이고 있다고 사료된다.

한편 학생들이 현존하는 가치, 규범, 그리고 역할을 받아들이고 사회가 요구하는 지식과 기술을 전수받아야 한다는 기술적 관점은 효율적인 지식전달을 위해 학생들을 통제하고 이해시키는 전통적 교사의 역할수행을 강화시켜 요구대처효능감을 높이게 된 것으로 보인다.

V. 결론 및 제언

본 연구에서는 가정과 교사의 가정과 교육과정 관점은 주로 어떤 유형인지, 일반적 특성에 따른 가정과 교사의 가정과 교육과정 관점의 차이는 어떠한지를 알아보았다. 또한 가정과 교사로서의 교사 효능감은 어떤 수준인지, 일반적 특성에 따른 가정과 교사의 교사 효능감의 차이는 어떠한지를 알아보았다. 그리고 가정과 교육과정 관점과 가정과 교사로서의 교사 효능감의 관계는 어떠한지에 대해 알아보았는데, 결과를 중심으로 시사점을 논의해 보면

다음과 같다.

첫째, 가정과 교사들은 세 가지 교육과정 관점 중에서 해석적 관점을 가장 많이 지지하고 있었고, 다음으로 해방적 관점, 기술적 관점 순이었다. 이는 가정과 교사들이 교육을 통해 학생들의 의사소통능력과 문제해결능력을 키워 그들의 의식과 삶을 변화시킬 수 있다는 가능성에 대해 긍정적인 견해를 가지고 있음을 나타낸 것으로 보인다. 특히 교육목적과 지식에 대한 해방적 관점이 높은 결과는 가정과 교사들이 가정과교육을 통해 학생들이 자기의 삶에 주도적으로 참여하고 바람직한 가정의 문화 창조와 이를 통한 사회의 발전에 이바지할 수 있도록 하는데 교육의 목표를 두고 있기 때문이라고 볼 수 있다. 또한 학습자를 잠재적 가능성의 소유자로서 바라보는 해석적 관점이 강하기 때문에 가정과교육을 통해 추구하는 학생의 인성발달 및 바람직한 인간관계형성에 대해 좋은 역할모델이 될 것으로 기대할 수 있다. 한편 사회에 대한 가정에서 해석적 관점과 기술적 관점이 우세한 결과를 통해 가정과 교사들은 교육을 통한 점진적 변화를 피하는 보수성이 강함을 알 수 있다.

둘째, 일반적 특성에 따라 전체 교육과정 관점에 차이가 있는지 살펴본 결과 해석적 관점의 경우 학교소재지에 따라, 해방적 관점의 경우에는 연령, 교직경력, 학교소재지에 따라 통계적으로 유의한 차이가 났다. 학생들의 자아발전, 자주적 참여의식, 비판적 사고력, 창의적 문제해결능력 등을 강조하는 해석적 관점과 해방적 관점은 현재의 세계에 안주하지 않고 가족과 사회의 문제현상을 발견하여 바람직한 방향으로 변화하도록 이끈다는 측면에서 진보적인 가치관일 것이다. 이에 연령과 경력이 낮을수록, 근대적인 가치관이 강한 특별시·광역시 소재 학교에 근무할수록 다른 집단에 비해 진보적이기 때문에 해석적·해방적 관점이 높은 것으로 보인다.

셋째, 가정과 교사의 효능감은 일반적 특성에 차이를 보이지 않고 전체적으로 3.69로 약간 높은 편이라고 할 수 있다. 학생의 수행에 영향을 끼친다고 믿는 교사들의 신념이나 개인의 판단을 의미하는 교사 효능감은 교사의 자부심과 직무만족도뿐만 아니라 학생들의 성취 목표 지향과 학업성취, 성공적인 학교생활에도 많은 영향을 끼친

다. 그러므로 높은 교사 효능감을 가진 가정과 교사들은 학생들의 학업성취나 학습태도에 긍정적인 영향을 끼치게 되어 가정과교육목표의 달성에 긍정적인 요소로 작용할 것으로 보인다. 그러나 교사 효능감의 하위영역 중 학습 지원 효능감과 학급운영 효능감이 높다는 것은 가정과 교사들이 전통적인 지식과 이해위주의 수업, 통제와 훈육에 익숙하다는 뜻으로 보인다. 이에 실천비판교과로서의 가정과교육이 학교현장에서 실현되기 위해서는 교사들의 양성 과정에서 가정교육철학을 강화시키고 이를 수업에서 구현할 수 있는 교수방법의 훈련이 강조되어야 할 것이다.

넷째, 해석적 관점이 교사 효능감과 가장 높은 상관을 보이는 결과는 교사가 가정과 교육과정과 학습자에 대해 어떤 관점을 가지느냐에 따라 교사 효능감이 영향을 받을 수 있음을 나타낸다고 할 수 있다. 이와 같은 결과 역시 교사양성과정과 현장교사의 재교육프로그램 등을 통해 가정과교육이 궁극적으로 지향해야 하는 교육목표에 대한 숙고와 학습자에 대한 진정한 이해의 중요성을 강조해야 함을 설명해준다고 할 수 있다.

참고문헌

강영식(2004). 교사의 자기효능감과 유아-교사-관계의 질에 따른 유아교사의 스펙터링 질적 분석. 원광대학교 대학원 석사학위논문.

권귀염(2002). 유치원 교사 효능감과 관련된 외적 요인에 대한 연구. 계명대학교 대학원 석사학위논문.

길경숙·노수남(2004). 유아 교사의 자아개념과 직무만족이 교사 효능감에 미치는 영향. **대한가정학회지**, 42(11), 127.

김민환(1992). 교육과정 연구의 대안으로서 재개념주의적 접근의 가능성과 한계. 건국대학교 대학원 박사학위논문.

김유정(2004). 중등학교 가정과교사의 교사 효능감 유형과 관련 변인. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

김희진·이분려(1999). 유아 교사의 교사 효능감에 영향을 주는 교사 내·외적요인에 대한 연구. **한국교사교육**,

16(1), 161-181.

류상희(1999). 가정과 교사들의 가정과 교육과정 관점에 대한 선호도와 관련변수. **한국가정과 교육학회지**, 11(2), 1-11.

류상희(2000). 가정과 교사의 교수과정 방향과 교수행동과의 관련성 연구. **대한가정학회지**, 38(8), 159-168.

박명주·유태명(2001). 중학교 가정과 교사와 기술과 교사의 사회 인구조적변인에 따른 교육과정 관점에 관한 연구. **대한가정학회지**, 39(1), 161-174.

박미정(2006). 가정과교육의 미래 발전 전략 탐색: 정체성과 임파워먼트 및 비전을 중심으로. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

백은희·채정현(1998). 가정과 교사의 Brown에 의해 분류된 가정과 교육과정 모형 선호도. **대한가정학회지**, 36(2), 92-103.

성향선(2004). 초등학교 통합학급 교사의 교직관과 교사 효능감과 관계. 창원대학교 대학원 석사학위논문.

오윤희(2003). 중학교 가정과 교사의 가족가치관과 세 행동체계별 가족생활영역 목표 요구도. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

유난숙(2009). 가정교과교육학 지식에 관한 가정과교사의 반성적 성찰. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.

유난숙·김영남(1998). 세 가지 행동체계에 따른 중·고등학교 가정교과 식생활 내용에 대한 교사의 요구 조사. **한국가정과 교육학회지**, 9(1), 83-94.

유영의(2005). 교사의 놀이교수 효능감에 따른 유아의 구성놀이 질의 차이. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.

이광미(2004). 기술적·해석적·해방적 행동체계에 따른 기술·가정교과에 대한 중학생의 요구 조사. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

이성호(2004). 교육과정 개발의 원리. 서울: 학지사.

이연정·조재순·채정현(2007). 중학교 가정과 교사의 교육과정 관점과 주교육가치관. **한국가정과교육학회지**, 19(4), 219-232.

정희섭(2003). 통합교육 장면에서의 교육과정 실행 방략. 대구대학교 대학원 석사학위논문.

조윤정·양명희(2008). 교사의 인식론적 신념과 교사효능감, 교수전략과의 관련성 탐구. **열린교육연구**, 16(1), 1-20.

- 조은아(2003). 특수교사의 개인적 교사 효능감과 교수수행정도 분석: 교사 배경변인별 차이와 상관관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 진영은(2003). 교육과정 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 진영은·조인진·김봉석(2002). 교육과정과 교육평가의 탐구. 서울: 학지사.
- 채정현(1996). 가정과 교육과정 모형에 대한 선호도. *한국가정과 교육학회지*, 8(1), 36-39.
- 최재옥(2001). 중등교사의 교사 효능감과 직무만족도의 상관 연구. 강원대학교 대학원 석사학위논문.
- 한기운(2003). 교육연구 방법의 실제. 대전: 대교출판사.
- 허숙(1995). 교육과정의 재개념화를 위한 이론적 탐색. *인천교육대학교 논문집*, 29(2), 317-340.
- 황희숙·구영지·윤소정(2007). 초·중등교사의 사고 양식과 교사 효능감에 관한 연구. *열린교육연구*, 15(3), 173-197.
- 홍창남(2006). 교사 효능감의 제고 가능성에 대한 실증 분석. *교육행정학연구*, 24(4), 161-186.
- 홍혜정(2003). 유아교사가 지각하는 조직건강, 의사결정 참여 정도와 교사효능감 간의 관계. 경희대학교 대학원 석사학위논문.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference : Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York : Longman.
- Ashton, P. T., Webb, R. B., & Doda. N. Doda. N.(1983). A study of teachers' sense of efficacy. *Eric Document Reproduction Service* No. ED 231. 833.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : toward unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Baldwin, E.E. (1989). A critique of home economics curriculum in secondary schools. In *Alternative Modes of Inquiry in Home Economics Research*. Menomorie, Wisconsin: American Home Economics association.
- Bobbitt, N. (1986). Summary: Approaches to curriculum development. *Journal of Vocational Home Economics Education*, 4(2), 155-161.
- Brown, M. (1978). *A conceptual schema and decision rules for the selection and organization of Home Economics curriculum content*. Madison, Wisconsin: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Davis, J.A. (1971). *Elementary survey analysis*. Englewood, New Jersey: Prentice Hall.
- Gibson, S. & Dembo, M (1985). Teachers' sense of efficacy : An important factor in school improvement. *The Elementary school Journal*. 86(2). 173-184.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. J. Shapiro translated, Boston, MA: Beacon Press.
- Schuwab, J. J. (1973). The Practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81, 501-522.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*. New York: Macmillan Publishing Company.

<국문요약>

본 연구의 목적은 가정과 교사의 가정과 교육과정 관점은 주로 어떤 유형인지, 가정과 교사로서의 교사 효능감은 어떤 수준인지, 그리고 가정과 교육과정 관점과 가정과 교사로서의 교사 효능감의 관계는 어떠한지에 대해 알아보는 데 있다.

연구 자료는 전국 중·고등학교에 근무하는 가정과 교사들을 대상으로 우편을 통한 설문지로 수집하였으며, 215부를 최종 분석에 사용하였다. 자료는 SPSS/WIN(ver 10.0)프로그램을 이용하여 평균, 표준편차, 백분율, t-검증, One-Way ANOVA와 Scheffe' 사후검증, Pearson 적률상관관계를 실시하였다.

본 연구를 통해 밝혀진 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 가정과 교사의 세 가지 교육과정 관점에 대한 전체적인 성향을 조사해본 결과, 해석적 관점이 가장 높았고, 다음으로 해방적 관점, 기술적 관점 순으로 나타났다.

교육과정 관점의 하위영역별 경향을 알아본 결과 교육목적에 대한 가정(假定)과 지식에 대한 가정(假定)에서는 해방적 관점이 가장 높은 것으로 나타났다. 학습자에 대한 가정(假定)과 사회에 대한 가정(假定)에서는 해석적 관점이 가장 높은 것으로 나타났다.

둘째, 가정과 교사의 일반적 특성에 따른 전체 교육과정 관점의 차이를 알아본 결과 해석적 관점과 해방적 관점 모두 학교소재지에 따라 특별시·광역시 소재 학교의 교사가 군·읍·면 소재 학교의 교사에 비해 해석적 관점이 강한 경향을 보였다. 또한 연령이 낮을수록, 교직경력이 짧을수록 해방적 관점의 경향이 강한 것으로 나타났다.

가정과 교사의 일반적 특성에 따른 교육과정 관점의 하위영역에 대해 살펴본 결과, 교육목적에 대한 관점에서는 연령이 적을수록 해석적 관점과 해방적 관점이 모두 강한 성향을 보였다. 해방적 관점의 경우, 또한 교직경력이 짧을수록 해방적 관점이 강한 경향을 보였다. 지식에 대한 관점의 차이를 살펴본 결과, 연령이 적을수록 해석적 관점과 해방적 관점의 성향이 높은 것으로 나타났다. 교직경력이 짧을수록 지식에 대한 해방적 관점의 성향이 높은 것으로 나타났다. 학습자에 대한 관점의 차이를 살펴본 결과, 해방적 관점의 경우, 학교소재지에 따라 특별시·광역시 소재 학교의 교사집단이 군·읍·면 소재 학교의 교사집단에 비해 해방적 관점이 강한 것으로 나타났다.

셋째, 가정과 교사의 전체 효능감은 평균보다 약간 높았다. 하위 영역별 효능감은 학습지원 효능감이 가장 높았고 그 다음으로 학급운영 효능감, 환경지원 효능감, 교수전략 효능감, 요구대처 효능감의 순으로 나타났다.

넷째, 일반적 특성에 따른 전체 교사 효능감의 차이는 통계적으로 의미있게 나타나지 않았다.

다섯째, 가정과 교사의 교육과정 관점 중 해석적 관점이 다른 관점에 비해 교사 효능감과 높은 상관을 보이는 것으로 나타났다. 교사 효능감의 하위영역에서도 해석적 관점의 상관성이 가장 높았으며, 요구대처 효능감에서만 기술적 관점의 상관이 높은 것으로 나타났다.

■ 논문접수일자: 2009년 2월 12일, 논문심사일자: 2009년 2월 16일, 게재확정일자: 2009년 3월 25일