

가정과 교사의 교육과정 방향과 교수행동과의 관련성 연구

A Study on the Relationship between Curriculum Orientations and Professional Teaching Practices of Home Economics Teachers

중앙대학교 가정교육과
강사 류상희

Dept. of Home Economics Education, Chung-Ang University
Lecturer : Ryu, Sang-Hee

● 목 차 ●

- | | |
|----------------|---------------|
| I. 서론 | IV. 연구결과 및 해석 |
| II. 이론적 배경 | V. 결론 및 제언 |
| III. 연구방법 및 절차 | 참고문헌 |

<Abstract>

The purpose in this study is to determine the relationship between the curriculum orientations and professional teaching practices of Korean secondary school home economics teachers for the development of home economics curriculum. The instruments, Individual Curriculum Orientation profile(ICOP) and Professional Teaching Practice(PTP) were used to survey randomly selected 525 home economics teachers. The curriculum orientations explored were academic rationalism, technical, cognitive process, personal relevance, and social reconstruction. The professional teaching practices examined were customary-instrumental, interactive and reflective practices.

Using canonical correlation, home economics teacher's teaching practices were found to be significantly related to their curriculum orientations. However, only 17.9% of the variability in professional teaching practices was explained by the five curriculum orientations.

I. 서론

교사의 교수행동을 분석하고 발전시키기 위한 노력이 지난 20년 동안 계속되어 왔다. 그러나 교수행

동에 대한 연구는 교사의 교육철학, 교육관 등을 무시한 채 형식적인 방법으로 다루어져 왔다(Wilson, 1981). 따라서 교수행동의 발전적 변화를 위한 노력

은 교수행동에 스며 있는 교육철학 또는 교육과정 인식에 관한 분석의 결여로 인하여 무의미하게 되었다.

교사의 교수행동 변화에 관심을 가진 교사교육자나 연구자는 교사의 교육과정 방향(교육과정에 대한 철학적 믿음)을 조사할 것이 요구된다. 왜냐하면 교육자의 교수행동은 교육철학, 지식구조, 교육심리 등 교육 전반에 관한 믿음으로 이루어져 있기 때문이다(Williams, 1980). 이와 관련된 선행 연구(Richardson, 1980; Gargin & Williams, 1984; Richardson, Anders, Tidwell & Lloyd, 1991; Bauch, 1982)의 고찰을 통하여 다음과 같은 결론을 얻었다. 첫째, 교사의 믿음은 교실에서의 행동과 밀접하게 관련되어 있다. 둘째, 새로운 교육과정과 교육 프로그램을 시행할 때 교사의 교육적 믿음을 고려하지 않는다면 그 시행은 실패하게 될 것이다. Richardson(1980)에 의하면 교사들이 가지고 있는 개념과 믿음에 대한 조사 없이 그들의 행동을 변경하도록 요구한다면 교사는 위협을 느끼면서 변화에 저항하려고 한다. 따라서 교육개혁 프로그램이나 교육과정을 개발하거나 교사의 변화를 시도하는 전문가들은 교사들과 함께 일할 수 있는 기회를 가져야만 할 것이다. 또한 그들은 교육개혁 프로그램의 개발과 시행을 위해서 교육 내용, 목표, 조직 등에 관한 교사의 인식을 파악하여야 할 것이다.

교사의 교육과정 방향이 교실에서 무엇이 행하여지고 있는지를 결정하는 요인이라는 점을 고려할 때 교사의 교육과정 방향과 교수행동 사이의 상관관계를 살펴보는 것도 중요하다. 그러므로 본 연구는 가정과 교사들의 교육과정 방향과 교수행동을 살펴보고 교육과정 방향과 교수행동 사이의 관계를 분석함으로써 가정과 교육과정 개발과 교사재교육 프로그램 계획에 필요한 자료를 제공하는 데 그 목적을 두고 있다. 본 연구의 필요성과 목적을 바탕으로 다음과 같이 구체적인 연구문제와 연구가설을 설정하였다.

<연구문제 1> 가정과 교사들의 교육과정 방향과 교수행동 사이의 관계는 어떠한가?

<연구문제 2> 가정과 교사들이 가정과 교육과정에

가장 적절하다고 인식한 교육과정과 가정과 수업에서 가장 많이 사용하는 교수행동은 어떤 유형인가?

<연구문제 3> 가정과 교사들의 교육과정 방향은 교수행동에 영향을 미치는가?

<연구가설 1> 가정과 교사들의 교육과정 방향과 교수행동은 유의미한 상관관계가 없다.

본 연구에서 사용되는 용어를 다음과 같이 정의하였다.

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

교수행동: 지식이 실제 현장에서 활동으로 전환되는 과정을 의미한다(Wilson & Vaines, 1985).

II. 이론적 배경

1. 교육과정 방향의 유형

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

1) 학문중심 교육과정

학문중심 교육과정은 교과에 의한 학생들의 지적 성공을 목표로 한다. Hutchins(1953)에 따르면 이러한 교육과정은 학생들이 삶, 진리, 정의, 지식 등에 관련된 근본적 질문을 해결할 수 있도록 교육시키는 것을 목표로 하고 있다. 따라서 학문중심 교육과정을 지지하는 학자들은 기본적, 일반적 패러다임을 포함하는 학문 분야를 학교에서 가르쳐야 한다고 주장한다(Eisner & Vallance, 1974; Eisner, 1985).

2) 기술중심 교육과정

설정된 목표를 달성하기 위한 하나의 수단으로서의 교육과정은 측정 가능한 목표들로 구성되어 있다. 학습 목표들은 학생들의 학업 성과를 평가하기 위한 도구로 사용된다. 교육 목적은 교과목의 내용과 기술을 마스터하는 데 있다. 그러므로 이러한 교육과정을 통하여 학생들은 기존 사회의 유지를 위해서 요구되는 사실과 기술을 전수 받는다(Eisner, 1985).

3) 인지과정중심 교육과정

인지과정중심 교육과정은 학생들의 인지 능력 개발에 초점을 둔다. 교육내용은 개념획득과 지적 능력을 사용할 수 있는 기회를 제공할 수 있는 것으로 구성된다. 따라서 교육은 내용(what of education)보다 과정(how of education)을 강조하고 학습법을 가르침으로써 전이(transfer) 효과를 기대한다. 교육목표는 인지 활동 단계에 의하여 설정되며 평가는 학생들이 도달한 인지활동 단계의 정도를 측정할 수 있어야 한다(Eisner, 1985).

4) 개인중심 교육과정

개인중심 교육과정은 학생들이 자신의 존재 의미를 발견하고 잠재성을 개발하도록 돕는데 그 목적을 두고 있으며 교육내용(what of education)을 강조한다. 교사의 역할은 학생들이 자신의 독특한 능력을 키울 수 있는 환경을 제공하며 그들 자신의 교육목표를 달성할 수 있도록 돕는 것이다(Eisner & Vallance, 1974; Eisner, 1985).

5) 사회재건중심 교육과정

사회재건중심 교육과정은 학교가 사회의 중요한 문제들을 분석하고 해결하도록 도와야 한다는 입장이다. 교육의 목표는 사회에 있고 사회의 분석은 교육과정 개발을 위한 기초가 된다. 따라서 이러한 교육과정은 학생들에게 다양한 관점들을 분석할 수 있는 기회를 제공함으로써 비판적 인식력을 길러주어 사회문제를 인식, 해결하도록 돕는다. 그러므로 교육과정은 학생들에게 사회문제를 접하게 하는 수단이다(Eisner, 1985).

2. 행동 양식

Wilson과 Vaines(1985)는 지식이 실제 현장에서 활동으로 전환되는 방법을 조사함으로써 가정과 교사의 교수행동을 분석하기 위한 4가지 유형의 행동양식(four dimensions of professional practice)을 체계화하였다. 4가지 유형의 행동양식은 습관적 행동, 도구적 행동, 상호적 행동, 성찰적 행동이다. 1997년에 Vaines는 습관적 행동과 도구적 행동을 기술적 이성으로 불리어지는 행동양식으로 분류하였다. 따라서 본 연구는 Vaines(1997)의 이론에 근거하여 습관적 행동과 도구적 행동을 하나의 영역인 습관적-도구적 행동으로 통합하였다.

1) 습관적-도구적 행동

습관적-도구적 행동은 전문가들이 지식을 통제하기 위하여 사용하는 활동을 의미한다. 그러한 활동은 경험 분석과 과학 지식에 의존하므로 결과를 예측할 수 있다. 전문가들은 문제를 규정, 해결, 평가하는 역할을 담당하고 학생들은 전문가에 의해 규정된 실재를 학습한다. 그러므로 학생들은 교실이나 일상생활에서의 문제를 해결하기 위하여 전문가에게 의존하게 된다. 이러한 행동양식에서 이론과 실재는 분리되어 있고 교육과정 모형은 교과 중심이다. 교사는 학생들의 학습을 향상시키기 위하여 서술된 목표에 따라 정해진 교육내용을 가르친다(Wilson & Vaines, 1985; Vaines & Wilson, 1986).

2) 상호적 행동

상호적 행동은 상호 이해를 형성하기 위한 의사 교환 활동을 의미한다. 이러한 행동은 상호 이해 과정에 의해서 이성적 합의에 도달하기 때문에 정답을 추구하는 것이 아니라 최상의 답을 선택하고자 한다. 그러므로 상호적 행동은 문제 상황을 해결하기 위하여 다양한 측면을 고려함으로써 관련자들 사이의 의견일치를 통하여 해결책을 구하는 것이다. 문제 해결에 관련된 모든 참여자는 동료이며 책임을 공유하는 관계에 있다. 이러한 행동은 항구적, 실천적 문제 해결에 적절하지만 변화를 일으킬 수는 없다(Fay, 1975; Vaines & Wilson, 1986).

3) 성찰적 행동

성찰적 행동은 비판적, 성찰적 조사를 통하여 변화나 문제해결을 막는 제약을 발견하고 드러내는 것과 관련된 활동을 의미한다. 궁극적 목적은 개인과 사회 변화, 정의사회 구현이다. Brown(1982)은 성찰적 행동이 가정학의 이론적 기초를 확립하기 위한 수단으로 가장 적절하다고 하였다. 성찰적 행동에 의한 교육과정은 창조적인 사람, 자주적인 사람, 책임감 있는 사람을 기르는 데 목표를 두고 있다(Vaines & Wilson, 1986).

3. 관련연구의 고찰

교사의 변화에 관련된 연구들은 왜 개발자의 의도가 교실에서 실행되지 않는가와 연관되어 있다. 가정과의 경우에도 가정과 교육과정 방향의 변화가 왜 가정과 교사의 교수행동의 변화를 가져오지 않는가의 문제가 관심의 대상이 되어오고 있다. 교사의 교수행동에 영향을 미치는 주 요인이 교사의 교육과정 방향이라는 Robert(1980)의 이론에 근거하여 교사의 교육과정 방향(교육과정에 관한 철학적 믿음, 인식)과 교수행동 사이의 관계에 관련된 연구들을 살펴보고자 한다.

Richardson(1990)은 교수행동의 변화를 일으키는 요인을 조사하였다. 그 결과 교수행동은 교사 개인의 믿음, 태도, 관심에 영향을 받는 것으로 나타났

다. 이러한 결과는 교사의 인격과 신념체계는 교수행동의 개혁적인 변화를 가져올 수 있다는 연구들에 의해 지지되었다. 즉, 교사의 행동은 그들의 신념, 의도, 이해에 의해 이루어진다.

Gargin과 Williams(1984)는 가정과 교사들의 교육철학과 교수행동을 조사하였다. 교육철학은 교육 목적, 계획, 평가, 교수법, 교육과정에 대한 인식을 조사하였고 교수행동은 가정교과에 포함되어 있는 13가지 교수법의 사용 정도를 조사하였다. 그 결과 교사들의 교수행동은 그들의 교육철학과 유의한 관계를 보이지 않았다.

Richardson, Anders, Tidwell과 Lloyd(1991)는 교사의 믿음과 교수행동 사이의 관계를 조사하였다. 조사는 수업에서의 행동을 예상하기 위한 면접과 실제 수업의 관찰에 의해 이루어졌다. 그 결과 면접에서의 교사의 반응은 그들의 교수행동을 정확하게 예견하고 있었다. 그러나 믿음에 대한 면접에서의 반응과 모순되는 교수행동을 보인 교사가 있었다. 연구자들은 그 이유를 분석하기 위하여 모순되는 결과를 보인 교사들 사례 연구하였다. 사례 연구에 의하면 그 교사는 믿음과 행동이 변화하는 과정에 있었으며 믿음의 변화는 행동의 변화에 선행되어 있었다. 그러므로 믿음과 행동 사이의 관련성 부족은 교사가 변화하는 과정에 있기 때문으로 해석된다.

Bauch(1982)는 교사의 교육적 믿음과 교수행동의 관련성을 조사하였다. 교사의 믿음은 교사의 통제와 학생 참여 정도에 따라 독재형, 전략형, 자유방임형, 민주형의 4가지 유형으로 조사되었다. 독재형과 전략형 교사는 학생들의 행동 통제를 통하여 기술 습득과 지적 성장을 강조하였고 민주형 교사는 학생들의 수업 참여를 조장하여 학생 개인의 성장을 강조하였다. 이 연구의 결과는 교사의 교육적 믿음이 교수행동과 교육효과에 영향을 미치고 있음을 나타냈다.

왜 교사들은 교육과정을 그들의 사고방식대로 이해하는가?, 왜 교육과정 개발이 교수행동의 발전을 이끌지 못하는가?의 질문들은 교사의 믿음 또는 교육과정에 대한 인식과 교수행동 사이의 관계에 대한 관심과 연구를 증가시켰다. 이상의 연구들은 교사의

믿음이 교육과정의 성공적 시행과 교수행동의 발전을 위한 결정적 요인임을 나타냈다. 또한 교육과정 개발자와 교사는 자연적으로 서로를 이해하는 관계에 있지 않다는 것을 알 수 있다. Red와 Shainline(1987)은 교사는 교수행동의 발전적 변화를 위해서 교육적 믿음을 조사, 비교, 재형성할 것을 제안했다. 결과적으로 교사의 교육과정 방향과 교수행동은 유의미한 관계에 있음을 알 수 있다. 따라서 가정과 교사들의 교육과정 방향과 교수행동 사이의 관계를 살펴봄으로써 가정과 교육과정 개발과 교사재교육 프로그램의 계획에 필요한 자료를 제공하고, 가정과 교육과정 개발 과정에 가정과 교사 참여의 필요성을 인식시킬 수 있을 것이다.

III. 연구방법 및 절차

1. 조사대상

본 연구는 전국의 중·고등학교에 근무하는 가정과 교사들을 무작위로 표집하여 선정된 525명(모집단의 10%)의 교사에게 질문지를 전달하여 270부를 회수하였다. 그 중 일률적인 응답을 한 2명을 제외한 268(51%)명을 연구대상으로 선정하였다. 낮은 회수율로 인하여 야기되는 연구결과의 일반화 문제를 해결하기 위하여 연구자는 주어진 기간인 2주 이내에 응답한 초기 응답자들과 2주 후 연구자의 전화를 받고 응답한 후기 응답자들의 반응을 t검정으로 분석하였다. 그 결과 두 집단의 교육과정 방향과 교수행동 유형에 대한 반응은 $p < .05$ 수준에서 유의한 차이를 보이지 않았다. 후기 응답자들의 반응은 응답을 하지 않은 사람들의 반응과 비슷하다는 Miller와 Smith(1983)의 이론에 입각하여 본 연구는 연구결과의 일반화에 대한 신뢰도를 확립하였다.

가정과 교사의 평균 나이는 40세이고 그들의 대부분(90.9%)은 결혼하였다. 70% 이상의 교사들은 국립 또는 사립 사범대학에서 가정교육을 전공하였고, 평균 교육경력은 16년이었다. 약 14%의 교사들은 석사 학위를 받았으며 그들 중 57.9%는 가정교

육을 전공하였다. 교원연수에 참석한 횟수는 3-5번이 가장 많았고 평균 횟수는 4번이었다.

2. 조사도구

본 연구에서 사용한 도구는 Individual Curriculum Orientation Profile(ICOP)과 Professional Teaching Practice(PTP)이다. ICOP는 Babin(1979)에 의해 개발된 것으로 교육과정의 내용, 목표, 조직에 대한 교사의 인식을 조사하기 위한 것이다. 본 연구에 사용된 ICOP는 Cunningham(1992)에 의해 수정된 것으로 학문중심, 기술중심, 인지과정중심, 개인중심, 사회재건중심의 다섯 유형으로 나누어져 각 9문항으로 구성되어 있다. 모든 문항은 1-매우 반대에서 6-매우 찬성으로 6점 Likert 척도를 사용하였다. 교사들의 교육과정 방향을 나타내기 위하여 다섯 유형의 교육과정 방향 각각에 대한 점수들을 합산한 후 문항 수(9)로 나누었다. 그러므로 교사들이 나타내는 다섯 유형의 교육과정 방향 각각에 대한 점수의 범위는 1-6이다.

PTP는 Chatrathom(1989)에 의해 개발된 것으로 Laster(1988)의 교실행동 유형에 근거를 두고 있다. 1996년에 Laster는 Chatrathom의 도구를 수정한 후 37명의 오하이오 가정과 교사들을 대상으로 반응을 조사하였다. 그 반응을 요인분석한 결과 본 조사에 사용된 도구는 습관적-도구적 행동(17문항), 상호적 행동(12문항), 성찰적 행동(16문항)의 세 유형으로 구성되었다. 응답자들은 1-그렇지 않다, 2-아주 가끔 그렇다, 3-그저 그렇다, 4-그런 편이다, 5-상당히 그렇다 중에서 그들이 행하는 정도를 나타내는 번호를 표기하였다. 교사들의 교수행동을 나타내기 위하여 세 유형의 교수행동 각각에 대한 점수들을 합산한 후 문항 수로 나누었다. 그러므로 교사들이 나타내는 세 유형의 교수행동 각각에 대한 점수의 범위는 1-5이다.

본 연구에 사용된 도구 중 ICOP는 6명의 교육과정 전문가들에 의하여 내용타당도가 검증되었다. 6명의 교육과정 전문가들은 다섯 유형의 교육과정 방향 각각을 명확하게 대표하는 8개씩의 문항을 선

정하였고, 그 중 4명 이상의 교육과정 전문가에 의해 선정된 문항은 자동적으로 선택되었다. 최종적으로 전문가들은 중복되거나 불명확하게 서술된 문항을 삭제하거나 수정하였다. PTP는 비판과학의 관점을 가진 전문가들에 의하여 내용타당도가 검증되었다. 전문가들은 Wilson과 Vaines(1986)의 4가지 행동양식에 근거하여 각 문항이 조사하고자 하는 내용을 나타내는 정도를 조사하였다. 오하이오 주립대 언어학과 박사과정에 재학 중인 2명의 학생과 1명의 가정과 교사교육자는 번역 타당도를 검증하였다. 측정도구의 신뢰도는 Cronbach의 값이 ICOP .91, PTP .92로 나타났다.

3. 자료 분석

가정과 교사들의 교육과정에 관한 인식과 교수행동 사이의 관계를 분석하기 위해 Canonical 상관관계 분석을 이용하였다. Canonical 상관관계는 두 세트의 변수들 사이의 상관관계를 조사하는 데 적절하다. 본 연구는 선행 연구가 없고, 가정과 교사의 교육과정 방향과 교수행동의 관련성 분석에 초점을 두었기 때문에, canonical 상관관계에 의한 분석은 가정과 교사의 교육과정 방향이 그들의 교수행동 미치는 영향의 정도를 분석하는 것에 제한하고자 한다. 따라서, 현행 교육제도에 대한 인식, 교수-학습자료의 용이성, 교사의 나이, 교육경력, 교원연수 참석 횟수 등과 같은 가외변수는 고려하지 않았다.

IV. 연구결과 및 해석

Canonical 상관관계 분석에 사용되는 질문은 둘 이상의 종속변수(criterion) 세트가 독립변수(predictor) 세트에 의하여 어느 정도까지 설명될 수 있는가이다. 본 연구에 사용된 독립변수 세트는 다섯 유형의 교육과정 방향(학문중심, 기술중심, 인지과정중심, 개인중심, 사회재건중심)이고, 종속변수 세트는 세 유형의 교수행동(습관적-도구적, 상호적, 성찰적)이다. 일반적으로 Canonical 상관관계 분석의 결과를 나타내기 위해서는 1) Pearson 상관관계, 2) 독립변수와 종속변수의 평균, 표준편차, 최저점수, 최고점수, 3) Canonical 상관관계가 보고된다.

1. Pearson 상관관계

〈표 1〉과 같이 독립변수 세트와 종속변수 세트 내에서의 변수들은 $p < .01$ 수준에서 모두 유의한 상관성이 있음을 보여주고 있다. 독립변수들을 보면, 인지과정중심과 개인중심($r = .70$), 인지과정중심과 학문중심($r = .67$), 인지과정중심과 사회재건중심($r = .67$)이 다소 높았으며, 학문중심과 개인중심($r = .53$), 기술중심과 사회재건중심($r = .55$)이 다소 낮았다. 종속변수들은 보면, 상호적과 성찰적($r = .83$), 습관적-도구적과 성찰적($r = .73$), 습관적-도구적과 상호적($r = .69$)의 순으로 나타났다. 가정과 교사들은 하나의 교육과정 방향에 높은 점수를 나

〈표 1〉 가정과 교사의 교육과정 방향과 교수행동의 상관관계

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 학문중심	1.00							
2. 기술중심	.62**	1.00						
3. 인지과정중심	.67**	.63**	1.00					
4. 개인중심	.53**	.58**	.70**	1.00				
5. 사회재건중심	.66**	.55**	.67**	.65**	1.00			
6. 습관적-도구적 행동	.39**	.43**	.34**	.35**	.34**	1.00		
7. 상호적 행동	.26**	.25**	.24**	.32**	.26**	.69**	1.00	
8. 성찰적 행동	.41**	.37**	.34**	.38**	.39**	.73**	.83**	1.00

** $p < .01$

타낼수록 다른 유형의 교육과정 방향들에도 높은 점수를 나타냈다. 예를들면 인지과정중심 교육과정을 중요한 것으로 인식할수록 학문중심, 기술중심, 개인중심, 사회재건중심 교육과정도 가정과 교육을 위하여 중요한 것으로 인식하고 있었다. 또한 한 가지 유형의 교수행동에 높은 점수를 보일수록 나머지 유형의 교수행동에도 높은 점수를 보였다. 예를 들면 성찰적 교수행동을 많이 사용할수록 상호적 행동과 습관적-도구적 행동도 많이 사용하고 있음을 알 수 있다. 이러한 결과는 의욕적인 교사들은 의욕적이지 못한 교사들보다 다섯 유형의 교육과정 방향 각각에 대하여 높은 점수를 나타내고 있다 (Cunningham, 1992)는 사실과 교육과정 방향 또는 교수행동이 실제에서 한 가지 유형이 우세할 뿐이지 한 가지만이 순수하게 적용되지 않는다(Eisner, 1985)는 사실을 지지하고 있다.

교육과정 방향과 교수행동간에도 $p < .01$ 수준에서 모두 유의한 상관이 있음을 보여주고 있다. 상호적 행동을 제외한 습관적-도구적 행동과 성찰적 행동은 다섯 유형의 교육과정 방향과 중간 정도의 상관을 나타냈다($r = .34 - r = .43$). 그러나 상호적 행동은 학문중심($r = .26$), 기술중심($r = .25$), 인지과정중심($r = .24$), 사회재건중심($r = .26$)과 낮은 상관을 나타냈다. 가정과 교사들이 인지과정중심, 개인중심 교육과정 방향과 그들과 관련된 교수행동인 상호적 행동과 비교적 낮은 상관관계를 보인 것은 주목할 만하다. 이는 수업 시수 부족, 교사 보조자료 부족, 시험 중심의 교육제도가 교사들이 상호적 행동을 사용하도록 허락하지 않기 때문일 것이다.

2. 독립·종속 변수들의 평균, 표준편차, 최고치, 최저치

〈표 2〉는 상관관계 분석을 위한 독립변수와 종속 변수의 평균, 표준편차, 최고치, 최저치를 나타낸 것이다. 가정과 교사들은 인지과정중심(4.73)과 개인중심(4.69) 교육과정 방향에 높은 평균을 보였고, 교수행동의 유형에서는 습관적-도구적 행동(3.66)에 높은 평균을 보였다. 가정과 교사들은 인지과정 중심

〈표 2〉 독립·종속 변수 세트와 변수들의 평균, 표준편차, 최저치, 최고치

변 수	M	SD	최저치	최고치
교육과정 방향^a				
학문중심	4.16	.49	3.00	5.56
기술중심	4.40	.59	2.56	5.89
인지과정중심	4.73	.55	3.33	6.00
개인중심	4.69	.48	3.33	6.00
사회재건중심	4.20	.59	2.67	5.89
교수행동^b				
습관적-도구적	3.66	.44	2.41	4.65
상호적	3.38	.55	1.83	4.83
성찰적	3.52	.48	2.25	4.88

^a 6 Likert 척도

^b 5점 rating 척도

과 개인 중심 교육과정을 가정과 교육을 위한 적절한 교육과정 방향으로 생각하고 있는 반면 실제 수업에서는 기술적 교육과정 방향과 관련된 습관적-도구적 행동을 가장 많이 사용하고 있었다. 가정과 교사들이 교육과정에 대한 철학적 믿음과는 달리 습관적-도구적 행동은 지배적으로 사용하는 이유는 첫째, 전통적으로 가정과 교육은 기술적인 면을 중요시하여 왔기 때문이고, 둘째, 현행 입시 위주의 교육제도가 다양한 교수방법의 사용을 허락하지 않기 때문으로 해석된다.

그러나 Chatrathorn(1989)의 연구에서는 대부분의 가정과 교사들이 성찰적 행동을 지배적으로 사용하였다. 이는 교사들의 성찰적 행동을 증가시키기 위한 교사재교육 프로그램의 성과였다. 가정과 교육과정 방향을 실천적 비판 중심으로 변화시키기 위한 방안을 모색한 Cunningham(1992)의 연구에서도 학회나 세미나 활동에 참여한 시간이 많을수록 비판적 인식 중심의 교육과정 방향에 높은 점수를 보였고 기술 중심 교육과정 방향에 낮은 점수를 보였다.

3. Canonical 상관관계

〈표 3〉은 canonical 상관관계 분석 결과이다. Canonical variate 1은 독립변수 세트와 종속변수 세트의 1차 결합으로써 canonical 상관관계 계수의 최

〈표 3〉 Canonical 상관관계 분석 결과

변 수	Canonical Variate 1			Canonical Variate 2		Canonical Variate 3	
	b	s	s ²	b	s	b	s
독립변수 세트							
학문중심	.456	.888	.789	.285	.112	.218	.085
기술중심	.507	.878	.771	-.948	-.345	.058	.184
인지과정중심	-.192	.710	.504	-.513	.039	.557	.296
개인중심	.088	.673	.453	.101	.532	.747	.361
사회재건중심	.285	.799	.638	.254	.296	-1.430	-.375
			.631		.101		.080
		Rc ² (1) = .272		Rc ² (2) = .043		Rc ² (3) = .033	
종속변수 세트							
습관적-도구적	.582	.852	.726	-1.142	-.100	.759	.514
상호적	-.658	.559	.313	1.066	.637	1.297	.531
성찰적	.995	.876	.767	.431	.480	-1.564	.050
PV			.602		.215		.183
Rd			.164		.009		.006
Rd							.179

Note, b=standardized canonical coefficients
s=structure coefficients
PV=proportion of variance explained
Rc=canonical coefficient
Rd=redundancy
Rd=total redundancy

고치를 산출한다. Canonical variate 2와 canonical variate 3은 선행하는 canonical variate(들)와 연관되지 않은 독립적인 2차와 3차 결합에 의하여 산출된 canonical 상관관계 계수들이다. Canonical 상관관계 계수의 유의미성을 결정하기 위한 기준은 canonical 상관계수의 제곱(Rc²)이다. 만약 Rc²의 값이 0.1보다 크거나 같다면 그것은 유의미한 것으로 간주된다. 따라서 canonical variate 1(Rc(1)²=.272)만이 유의미한 것으로 나타났다.

표준화된 canonical 계수(b)는 canonical variate에로의 변수들의 상대적 중요성을 나타낸다. 독립변수 세트에서 canonical variate 1에 영향을 미치는 변수는 기술중심(.507), 학문중심(.456), 사회재건중심(.285)의 순으로 나타났다. 종속변수 세트에서 canonical variate 1에 영향을 미치는 변수는 성찰적 행동(.995)과 습관적-도구적 행동(.582)이었다.

Structure 계수(s)는 독립 또는 종속변수 세트와

canonical variate 사이의 상관관계를 나타낸다. 만약 s의 값이 0.3보다 크거나 같다면 그것은 유의미한 것으로 간주된다. 따라서 독립변수의 variate 1은 독립변수 세트인 다섯 유형의 교육과정 방향에 대한 정보를 나타내고, 종속변수의 variate 1은 종속변수 세트인 세 유형의 교수행동에 대한 정보를 나타낸다고 할 수 있다.

Structure 계수의 제곱(s²)은 변수들이 variate 점수에 영향을 주는 정도를 나타낸 것이다. 독립변수 세트에서는 학문중심(78.9%), 기술중심(77.1%), 사회재건중심(63.8%)의 순으로 variate 점수에 영향을 주었다. 종속변수 세트의 canonical variate에로의 영향력은 성찰적 행동이 76.7%, 습관적-도구적 행동이 72.6%, 상호적 행동이 31.3%였다. 전체적으로 살펴볼 때 독립변수 전체 분산의 63.1%와 종속변수 전체 분산의 60.2%는 canonical variate 1에 의하여 설명된다.

가정과 교사들의 교육과정 방향과 교수행동 사이의 상관관계를 나타내는 Canonical variate 1이 유의한 것으로 나타났으므로 연구결과는 다음과 같이 해석될 수 있다. 가정과 교사들의 교수행동은 교육과정의 내용, 목표, 조직에 관해 갖는 교사들의 사고방식인 교육과정 방향에 의해 영향을 받는다. 이와 같이 가정과 교사들의 교육과정 방향과 교수행동 사이에 유의한 상관관계가 드러났기 때문에 본 연구의 가설은 기각되었다. 그러나 종속변수 분산의 16.4%(redundancy=.164)만이 독립변수들에 의해 설명된다. 전체적으로 살펴보면 종속변수 세트의 17.9%(total redundancy=.179)가 독립변수 세트에 의해 설명된다. 가정과 교사들의 교수행동의 17.9%가 가정과 교사들의 교육과정 방향에 의해 설명된다는 결과는 교육과정 방향 외에도 가정과 교사들의 교수행동에 공헌하는 다른 요인이 있음을 나타낸다. Ryu(1998)는 가정과 교사들의 교수행동에 영향을 미치는 요인을 분석하였는데 시험 중심의 교육제도, 수업 시수 부족, 학습기구나 교사보조자료 부족, 교육부, 학교장, 부모로부터의 요구, 과밀학급이 직접적 요인으로 나타났다. 그러므로 가정과 교사들의 교육과정 방향과 교수행동의 상관이 낮게 나타난 본 연구의 결과는 Ryu의 연구에 의해 지지되었다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 가정과 교사들의 교육과정 방향과 교수행동 사이의 관계를 분석함으로써 진정한 의미의 교육개혁을 위한 방향을 모색하고자 한다. 연구의 목적은 가정과 교육과정 개발과 교사의 교수행동 변화를 위한 기초자료를 제공하는데 있다. 분석결과를 통해 다음과 같은 결론을 내리고자 한다.

가정과 교사들의 교수행동은 그들의 교육과정에 대한 인식과 유의하게 관련되어 있다. 그러나 교수행동에 대한 교육과정 인식의 영향력은 낮은 것으로 나타났다. 교사의 교육과정에 대한 인식의 변화가 교수행동의 변화에 영향을 미치기까지는 장시간이 요구된다. 특히, 제한된 교육환경 내에서는 더욱

더 그러하다. 그러므로 교육과정에 대한 인식과 교수행동이 낮은 관련성을 보인 것은 시험 중심의 교육체제와 인식의 변화가 행동의 변화로 나타나기까지 요구되는 시간 때문으로 해석된다.

이러한 연구결과를 바탕으로 다음과 같은 제언을 할 수 있다. 첫째, 교사교육자와 교사는 교육과정 개발과 교사의 교수행동 변화/발전을 위한 방향을 모색하기 위하여 이 연구의 결과를 사용하여야 한다. 특히, 교사교육 프로그램을 계획하는 전문가들은 교사의 변화와 발전을 시도하기 위해서 교사들의 교육 철학, 교육 목표, 내용, 조직에 대한 신념의 이해가 선행되어야 할 것이다. 둘째, 교사의 교육과정 인식과 교수행동간의 관련성에 대한 타당도를 높이기 위하여 직접 면접법에 의한 교사의 교육과정 인식에 대한 조사가 필요하고, 관찰법에 의한 교수행동 분석이 필요하다. 셋째, 교사의 교수행동에 영향을 미치는 요인을 분석하기 위하여 교사의 교육과정 방향 외의 현행 교육제도에 관한 인식, 교원연수의 유용성, 교수-학습 보조자료의 용이성 등과 같은 다른 요인들도 함께 고려하는 후속 연구가 필요하다. 이러한 연구를 통하여 교사의 교수행동에 영향을 미치는 요인들의 상대적 영향력을 알 수 있을 것이다.

■ 참고문헌

- 1) Babin, P.(1979). A curriculum orientation profile. *Education Canada*, 19(3), 38-43.
- 2) Bauch, P.(1982). *Relationships between a typology of teacher educational beliefs and three domains of the elementary classroom curriculum*. (ERIC ED 269 346)
- 3) Brown, M.(1980). *What is home economics education?* St. Paul, MN: Minnesota Research and Development Center for Vocational Education.
- 4) Brown, M.(1982). Reason vs. dogmatism: A role for philosophy in home economics. *Canadian Home Economics Journal*, 32(2), 91-94.
- 5) Chatrathorn, S.(1989). *Learning efforts and professional teaching practices of vocational home*

- economics educators. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus.
- 6) Cunningham, R.(1992). *Curriculum orientation of Nebraska home economics teacher*. Unpublished master's thesis, University of Nebraska, Lincoln.
 - 7) Eisner, E. W.(1985). Five basic orientations to the curriculum. In E. W. Eisner, *The education imagination: On the design and evaluation of school programs* (2nd ed.) (pp. 61-68). New York: Macmilan.
 - 8) Eisner, E. W. & Vallance, E.(1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.
 - 9) Fay, B.(1975). *Social theory and political practice*. London: George Allen and Unwin Ltd.
 - 10) Gargin, J. B., & Williams, S. K.(1984). Educational perspectives and practices of home economics teachers. *Journal of Vocational Home Economics Education*, 2(2), 3-17.
 - 11) Hutchins, R. M.(1953). *The conflicts in education in a democratic society*. Harper, New York.
 - 12) Miller, L. & Smith, K.(1983). Handling nonresponse issues. *Journal of Extension*, 21, 45-50.
 - 13) Red, C., & Schainline, C.(1987). Teachers reflect on change. *Educational Leadership*, 44(5), 38-40.
 - 14) Richardson, V.(1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Research*, 19(7), 10-18.
 - 15) Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C.(1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559-586.
 - 16) Ryu, S. H.(1998). *Curriculum orientations and professional teaching practices reported by Korean secondary school home economics teachers and teacher educators*. Doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus.
 - 17) Vaines, E., & Wilson, S.(1986). Professional action: Using the theoretic framework of practice. *Canadian Home Economics Journal*, 36(4), 153-157.
 - 18) Williams, R. O.(1980). What teaching methods when. *Theory and Practice*, 19, 82-86.
 - 19) Wilson, D. C.(1981). A critical examination of teacher education from the perspective of curriculum. *Canadian Journal of Education*, 6(1), 55-64.
 - 20) Wilson, S., & Vaines, E.(1985). A theoretic framework for the examination of practice in home economics. *Home Economics Research Journal*, 13(4), 347-355.