

2017년
한국실과교육연구학회 춘계학술대회

실과의 본질에서 실과교육 다시 돌아보기 :

Back to the Basic

| 일시 | 2017년 5월 20일(토) 13:20~17:30
| 장소 | 한국교원대학교 융합과학관 1층 101호
| 주관 | 한국실과교육연구학회
한국교원대학교 초등교육과, 초등교육연구소

한국실과교육연구학회

The Society of Korean Practical Arts Education

일시	발표 및 내용	비고
13:20 ~ 13:50	▪ 등록, 접수 및 다과	
13:50 ~ 14:00	▪ 개회식 개회사 김형균 (학회장, 공주교육대학교) 축사 류희찬 (한국교원대학교 총장)	사회자 : 이진남 (한국교원대학교)
14:00 ~ 15:20	<p style="text-align: center;">제1부 교육과정과 실과교육의 본질</p> <p>[주제발표 1] 실과 교육에 있어 하는 지식의 가치 지향성 ▪ 발표자: 고인규 (세종시교육연구원) ▪ 토론자: 송현순 (경인교육대학교)</p> <p>[주제발표 2] 실과교육 본질을 통해서 본 교육과정 변화 ▪ 발표자: 박수진 (광주 중흥초등학교) ▪ 토론자: 박광렬 (광주교육대학교)</p>	좌장 : 정남용 (대구교육대학교)
15:20 ~ 15:30	▶ 휴식 및 교류	
15:30 ~ 16:50	<p style="text-align: center;">제2부 실과교육과 교사, 학생</p> <p>[주제발표 3] 실과교육 본질을 통해서 본 교사의 실과 수업 만족 ▪ 발표자: 이두연 (천안성경초등학교), 이진남 (한국교원대학교) ▪ 토론자: 김종우 (제주대학교)</p> <p>[주제발표 4] 실과교육을 통한 교실 행복 찾기 ▪ 발표자: 김태승 (성신초등학교) ▪ 토론자: 이종범 (청주교육대학교)</p>	좌장 : 김정원 (서울교육대학교)
16:50 ~ 17:00	▶ 휴식 및 교류	
16:50 ~ 17:30	<p style="text-align: center;">제3부 종합토론 및 총회</p> <p>▪ 종합토론 ▪ 논문 및 과제 개발 포스터 발표 시상식 ▪ 총회</p>	좌장 : 김형균 (학회장)

개 회 사

안녕하십니까?

계절의 여왕인 5월 주변에 핀 철쭉과 장미꽃이 우리마음에 강한 열정을 불러일으킵니다. 여러분도 이 아름다운 계절에 그간 마음 한구석에 묻어두었던 미완의 꽃망울을 강한 생기로 활짝 피우시기 바랍니다. 2015 개정 실과교육과정은 미래 시대를 준비한다는 측면에서 소프트웨어 교육, 발명교육, 로봇기술, 수송기술 등을 강조하였습니다. 그간 실과교과는 열 차례에 걸친 교육과정 개정 속에서 내용의 변화가 많았는데, 특히 정보와 기술 분야에서 그 변화가 두드러졌습니다. 그러나, 이러한 변화는 안타깝게도 실과의 본질 속에 녹아들고 융합되지 못했습니다. 그것은 아마도 실과 교과의 본질에 대한 탐구가 부족했거나, 교육과정 개정 때 마다 밀려오는 외부의 압력에 대해 저항하지 못하고 그것을 어쩔 수 없이 받아들여서 생긴 결과가 아닌가 생각합니다.

이번 한국실과교육연구학회에서는 이러한 반성적 자세를 바탕으로 '실과의 본질에서 실과교육 다시 돌아보기' 라는 주제를 가지고 논의의 장을 마련하고자 합니다. 이번 학회에서는 단순히 보이는 실과교과의 외형이 아닌 그 본질에 방점을 두고 실과교육의 넓이와 깊이에 대한 진지한 탐구를 하고자 합니다.

오늘 춘계 학술대회는 참여해주신 모든 분들의 도움으로 더욱 유익한 시간이 될 것으로 기대합니다. 오늘 학술대회의 주제발표와 토론, 좌장 및 사회를 맡아주신 교수님과 선생님들의 노고에 진심으로 감사의 말씀을 올립니다. 아무쪼록 오늘 하루 좋은 발표와 토론이 활발하게 이루어져 실과교육이 학교 현장에서 더 필요하고 재미있는 교과가 되기를 바랍니다. 감사합니다.

2017. 5. 20.

한국실과교육연구학회장 **김형균**

축

사

안녕하십니까?

한국실과교육연구학회 학술대회가 저희 대학에서 열리게 된 것을 진심으로 축하드리고 참석하신 모든 분들을 진심으로 환영합니다. 이번 학술대회를 주관하신 한국실과교육연구학회 김형균 회장님, 본교 초등교육과 실과심화 교수님, 오늘 발표와 토론 및 좌장을 맡아주신 교수님, 선생님과 참석해 주신 학회 회원님 모두 대단히 감사합니다.

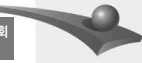
이번 학술대회에서는 '실과의 본질에서 실과교육 다시 돌아보기'라는 주제에 대해서 발표와 토론이 이루어지는 것으로 알고 있습니다. 이번 학술대회를 계기로 실과의 본질을 바탕으로 새롭게 다시 실과교육을 조명해 보는 좋은 학문적 탐색의 자리와 지적교류의 장이 되기를 간절히 바랍니다.

실과교육의 현장에서 직접 뛰고 계시는 전문가 분들과 초등 교사들께서 참석하신 오늘 학술대회를 통해 실과교육이 더욱 활성화 될 수 있는 다양하고 혁신적인 방안이 논의되기를 바랍니다.

다시 한 번 대회 개최를 위해 애쓰신 모든 분들께 감사의 말씀 올립니다. 또한 더 좋은 환경과 충분한 편의를 제공하지 못한 점을 송구스럽게 생각합니다. 이무쪼록 성공적이고 뜻 깊은 학술대회가 되시기를 바라며 한국실과교육연구학회의 무궁한 발전과 오늘 학술대회에 참석한 여러분의 가정과 직장에서 늘 행운이 함께 하기를 기원하면서 저의 인사를 마치고자 합니다. 감사합니다.

2017. 5. 20.

한국교원대학교 총장 류희찬



차례

제1부 실과교육과정과 실과교육의 본질

주제발표 1

- 실과교육에 있어 하는 지식의 가치 지향성 5
발표 | 고 인 규 (세종시교육연구원)
토론 | 송 현 순 (경인교육대학교)

주제발표 2

- 실과교육 본질을 통해서 본 교육과정 변화 27
발표 | 박 수 진 (광주 중흥초등학교)
토론 | 박 광 렬 (광주교육대학교)

제2부 실과교육과 교사, 학생

주제발표 3

- 실과교육 본질을 통해서 본 교사의 실과 수업만족 49
발표 | 이 두 연 (천안성정초등학교), 이 건 남 (한국교원대학교)
토론 | 김 종 우 (제주대학교)

주제발표 4

- 실과교육을 통한 교실 행복 찾기 97
발표 | 김 태 승 (성신초등학교)
토론 | 이 종 범 (청주교육대학교)



차 례

2017년 한국심리교육연구학회
춘계학술대회

포스터

- '초등학생이 인식하는 농업문제 중, 농업정책에 영향을 주는 요인에 대한 경로분석' 117
/ 이건남 (한국교원대학교)
- 실과 교과 인식과 관련된 변인 및 영향 119
/ 이건남 (한국교원대학교), 정 남 용 (대구교육대학교)
- 교사가 인식하는 직업심리검사의 만족도 분석 121
/ 이건남 (한국교원대학교)
- 한국교원대학교 재학생의 학업성취도, 교육만족도, 진로발달 수준의 차이분석 123
/ 이건남 (한국교원대학교)



제 1부



실과 교육과정과 실과교육의 본질

•

주제 발표 1 : 실과교육에 있어 하는 지식의 가치 지향성

- 발표자 : 고 인 규 (세종시교육연구원)
- 토론자 : 송 현 순 (경인교육대학교)

주제 발표 2 : 실과교육 본질을 통해서 본 교육과정 변화

- 발표자 : 박 수 진 (광주중흥초등학교)
- 토론자 : 박 광 렬 (광주교육대학교)



실과교육에 있어 하는 지식의 가치 지향성

발표 : 고 인 규 (세종시교육연구원)

토론 : 송 현 순 (경인교육대학교)

목 차

I. 위기감과 기회

II. 새로운 사태 '역량'

1. 역량의 도입
2. 지식의 관점에서 본 역량

III. 실과에서 하는 지식과 역량

IV. 실과 하는 지식의 가치 지향성

1. 가치 지향성의 개념
2. 실과 하는 지식의 가치 구조화
3. 실과 하는 지식의 가치 지향성

V. 결론 및 제언

참고문헌

실과교육이 추구하는 지식의 가치 지향성

고 인 규 (세종시교육연구원)

1. 위기감과 기회

연구자는 들어가는 글의 제목을 들어가는 글이라 하지 않고 위기감과 기회라 했다. 그 만큼 지금 우리 실과 교육은 위기에 처해 있지만 새로운 기회도 보이기 때문이다. 실과는 정말 좋은 교과인가? 실과 교육은 가르칠만한 것인가? 의문을 던지면 우리 연구 집단 중 그 누구도 부정하지 않을 것이다. 실과는 좋은 교과이다. 그럼에도 불구하고 교과에 쏟아지는 행정당국의 냉소와 현장의 무관심은 우리 교과가 정말 좋은 교과인가? 다시금 묻게 한다. 서울시교육청(2010) 연구 자료에 따르면 시수 증감이 가능한 2009 개정 교육과정의 실시 이후 단위학교에서 가장 많은 시수 감축을 보인 교과가 실과였다. 실과 교육과정 내용 편성에 관한 현장 교사의 의견을 묻은 이견남, 고인규(2015)의 연구에서도 실과 교육에 대한 현장 교사의 관심은 지극히 낮은 수준이었다. 그러면 도대체 실과는 좋은 교과임에도 불구하고 왜 이런 평가를 받는 것인가? 이제는 좋다, 나쁘다의 판단을 넘어 실과는 과연 교과인가? 하는 교과의 존재 근원에 대한 질문으로까지 그 의구심이 확대되고 있는 실정이다.

장상호(2005)는 학문의 조건을 다음과 세 가지로 설명한다. 첫째, 겨냥해야 할 연구대상이 있을 것, 둘째 연구 대상을 탐구할 연구 방법이 있을 것, 셋째 연구를 할 연구 집단이 있을 것. 최지연(2012)은 우리 교과가 이 모든 것을 갖추었다고 주장하면서 그럼에도 불구하고 지금과 같이 교과의 존재 가치를 의심받는 것은 겨냥해야 할 대상의 불확실성에 있다고 지금의 현실을 진단하였다.

‘푸즈 갈아 끼우는 것을 왜 가르쳐야 하는가?’에 대해서는 따로 설명이 필요하지 않습니다. 푸즈가 나가서 방에 있어야 하는 불편을 겪어본 사람은 누구나 그 중요성을 알고 있습니다. (중략) ‘빛의 직진 원리’는 푸즈를 갈아 끼우는 일에 해당하는 것을 몰라서 불편한 경우라는 것이 있을 수 없습니다. 문제 사태가 없는 것입니다. 빛의

직진을 아는 것(보는 지식)¹⁾은 퍼즐을 갈라끼우는 것(하는 지식)이 가지고 있는 하등의 중요성이 없음에도 불구하고 한 가지 어김없는 사실은 세계 어느 나라를 막론하고 빛의 직진을 교육내용에 포함시키지 않은 나라가 없다는 것입니다(이홍우, 1998; 최지연, 2012 재인용).

최지연(2012)은 이홍우의 주장에 근거하여 실과 지식의 체계를 보는 지식(이론적 지식)과 하는 지식(실체적 지식)으로 구분하다. 그리고 실과에서는 보는 지식의 총체를 찾는 것은 실과 교육의 정당성을 확립하는데 있어 중요하며 그것을 '실생활에 대한 개념 체계를 파악하는 일'이라 주장하였다. 이런 주장은 전통적인 교과 개념에 비추어 본다면 교과의 정체성을 확립하는데 있어 가장 정도를 걷는 것으로 연구자도 이에 전적으로 동의한다.

그런데 여기에는 한 가지 짚고 넘어가야 할 점도 있다. 실과가 보는 지식을 추구한다고 하면 앞으로 실과 교육의 모습은 어떻게 될까? 어쩌면 보는 지식의 대명사라고 할 수 있는 국어, 사회, 수학 같은 방법으로 실과 교육의 모습이 완전히 달라지게 되는 것은 아닐까? 적어도 지향하는 내용이 유사하면 이런 우려는 우려만은 아닐 것이다. 자칫 그 남아도 남아있던 실과 교육의 정체성(실체적 활동 중심)마저도 새로운 혼돈에 놓이게 되는 새로운 문제가 야기될 수도 있을 것이다.

그렇다면 실과 교육의 정체성은 어디에서 찾아야 하는가? 일단 실과가 하는 지식 중심의 교과라는 것에는 별 이견이 없을 것이라 사료된다. 그러면 하는 지식의 대한 우리의 논의는 충분한 것인가? 그동안 실과 교육에서 하는 지식은 노작교육 사상에 모든 것을 일임한 측면이 없지 않다. 실과 교육 내 하는 지식의 철학을 전적으로 노작교육에 의존함으로써 노작교육의 철학이 곧 하는 지식을 다루는 실과교육의 철학이 되는 듯 한 모양새이다. 하지만 노작교육과 실과교육은 분명 다른 양상을 가지고 있으며 그것은 실과교육이 노작교육과 다르게 교과로서의 지위를 유지하고 있는데 기인한 것이라 할 수 있다. 이런 상황에서 노작교육을 그대로 적용한다고 하면 실과교육을 노작교육이라 하지 굳이 실과교육이라 할 이유가 없는 것이다. 노작은 활동이지만 실과는 교과인 것이다.

이러한 문제의식에 근거하여 이 연구에서는 하는 지식에 대한 새로운 논의를 진행하고자 한다. 이 같은 논의는 결국 교과로서의 실과 교육의 정당성에 대한 논의로 이어질 것이다. 이 연구의 내용이 절대적인 답이 될 수는 없지만 적어도 실과 교육에 정당성에 대한 논의를 끊임없이 이어간다는 측면에서는 의의가 있을 것이다. 그동안 실과교육의 정당성과 관련한 논의들이 없었던 것은 아니다. 이 연구를 진행함에 있어 앞서 실과교육의 정당성에 대한 선행연구(최정혜, 1997; 최유현, 1996; 윤지현, 1999; 윤지

1) 본문의 내용은 이홍우(1998)의 '교육의 목적과 난점' 중 내용으로 최지연(2012)의 '실과교육학의 탐구대상으로서 실생활에 대한 이론적 탐색과 실과교육에의 함의'에 인용된 것을 재인용하였다. 이홍우는 '빛의 직진을 아는 것' 다음 괄호 표시 '보는 지식'으로 표기하지 않았지만 이홍우(2002), 최지연, (2012)등을 확인해 볼 때 이 연구에서 이렇게 표기해도 본래적 의미에 문제가 없다고 판단하여 이 연구에서 이해의 편의를 위해 임의로 사용한 것이다.

현, 2000; 정성봉, 송현순, 2002; 김종우, 2006; 류청산, 2009; 최지연, 2012)들은 이 연구에 있어 정말 빛과 같은 연구들이었다. 이 연구는 결국 앞선 선행연구들의 연장선상에서 이루어지는 논의라고도 할 수 있는 것이다.

II. 새로운 교육 시대 ‘역량’

1. 역량의 도입

역량이라는 개념이 학문적 논의의 대상이 된 데에는 미국의 심리학자 McClelland의 영향이 크다. McClelland는 원래 직업이나 인간의 삶에 있어 성공적인 업무 수행자와 평균적인 업무수행자를 비교해서 승진이나 삶의 성공과 관련된 특성을 규명하는 연구를 진행하고 있었는데, 이 연구를 진행하는 과정 속에서 그동안 전통적으로 성공한 삶의 척도 여겨져 왔던 지능 검사의 실효성에 의문을 제기하기 된다(윤현진 외, 2007). McClelland(1973)는 이전에 전통적인 지능검사는 직업수행 과정에 있어서는 성공의 가능성을 예측하지 못한다고 지적하면서 사회 문화적 배경의 영향을 받기 쉬운 지능검사보다는 한 개인의 직무수행을 보다 타당하게 측정할 수 있는 대체제가 필요하며 그것이 곧 역량이라고 주장한다.

역량이 교육적 관점에서 본격적으로 논의되는데 있어 가장 많은 영향을 준 것은 OECD의 DeSeco 프로젝트이다. DeSeco프로젝트의 최종 보고서를 작성했던 Rychen & Salganik(2003)는 그들의 최종 보고서의 제목을 ‘key Competence for a Successful Life and a Well-Functioning Society’라 했는데 여기에서 핵심역량(key Competence)이라는 개념이 처음 도출되었다. McClelland의 연구 이후 역량은 기업이나 정부기관에서 인재 개발과 관련하여 중요한 제재로 다루어져 왔지만 DeSeco 프로젝트는 역량을 교육적 관점으로 가져왔다는데 큰 의의를 둘 수 있을 것이다.

DeSeco 프로젝트에서 제시된 역량의 개념을 살펴보면, 역량은 사회적으로 이질적인 집단 내에서의 상호작용 능력, 자율적인 행위 능력, 도구들을 상호작용하며 사용하는 능력으로서, 이들은 단순한 기능이나 인지적 차원에 국한되는 개념이 아니라 이 모두를 아우르는 총체적 개념으로 이해되고 있다(Oecd, 2011). DeSeco 프로젝트의 연구보고 이후 전 세계적(호주 빅토리아주, 2005; 뉴질랜드, 2006; 캐나다 퀘벡주, 2006)으로 역량기반교육과정이 제정되었고 우리나라 역시 이에 따른 영향으로 최근에 개정된 2015 개정 교육과정²⁾에 역량 개념이 도입되었다.

2) 2015 개정 교육과정에서는 총론과 각론에서 각각의 역량을 제시한다. 각론에서 역량에 관한 언급은 교과 성격부분에서 제시되고 있는데 일부 교과의 경우 교과역량을 기르는 것 자체를 교과의 세부목표로 제시하고 있다.

2015 개정교육과정에서 역량 개념의 도입은 국가수준 교육과정의 기본 골간에 영향을 줄 만큼 큰 변화의 요인이 된다는 점에서 주목해야 할 사안이다. 이번 개정 교육과정에서 '핵심역량'의 위상은 '추구하는 인간상'의 하위에 속하지만, 실질적으로 교과교육을 포함한 학교 교육의 전 영역에 활동을 집약하는 위치를 점하고 있다. 교육과정 문서의 체계상으로 보면, 기존의 우리나라 교육이념과 목적, 추구하는 인간상과 각급 학교목표와 범교과 학습을 비롯하여 교과 및 창의적 체험활동에 이르기까지 국가수준교육과정의 전 영역에 걸쳐 영향을 미칠 수 있는 자리를 차지하고 있다(이원희, 2015). 실과의 경우 교육과정 문서 상 교과의 성격에 교과역량이 제시되고 있으며 특히 교과의 세부목표 전부에서 교과역량의 함양을 교과의 주요 목표로 삼고 있다는데 큰 의의가 있다고 할 수 있다. 그렇기 때문에 역량에 대한 이해는 실과 교육에 있어서도 이제는 상당히 중요한 과제가 되고 있는 것이다. 말 그대로 이제 역량은 우리 교육에 있어 새로운 교육 사태가 되어가고 있는 것이다.

2. 지식의 관점에서 본 역량

역량이 새로운 교육 사태라면 지식을 가르치는 학교 교육에서 역량은 어떤 의미를 가지게 되는 것일까? 먼저 지식은 크게 보는 지식과 하는 지식의 두 유형으로 나뉘며, 이를 교과에 적용하면 보는 지식을 다루는 이론적 교과, 하는 지식을 다루는 실제적 교과로 분류할 수 있다(Oakeshott, 1933; 조영태, 1999; 차미란, 2000; 이홍우, 2002; 최지연, 2012, 정민주, 이상봉, 2016). 따라서 역량이 교과 교육의 장으로 들어오기 위해서는 그것이 보는 지식이나 하는 지식 중 그 어디에는 규정되어야만 가능한 것이라 할 수 있을 것이다. 소경희(2007)는 역량기반교육이 절대 이론적 지식(보는 지식)을 완전히 배제하거나 지식 자체를 부정하는 교육은 아니지만 역량기반교육의 태동배경에는 이론적 지식이 실제적 삶과 괴리된다는 문제가 있고 이를 해결하기 위한 방법으로 이론적 지식과 실제적 문제해결능력을 결합하여 지식을 문제해결의 수단에 위치시키고자 하는 자성이 있었다(이광우, 2015). 역량기반교육에서는 그동안 분절적이고 단절적으로 이루어져 왔던 이론 중심 교육의 문제점을 지적하고 역량 중심의 새로운 교육 개념을 도입하는데, 그것은 교육의 무게중심을 '무엇을 아는가'에서 '무엇을 할 수 있는가'로 옮겨온 것이라고 할 수 있다(소경희, 2006; 소경희, 2007; 김광민, 2009; 이광우 외, 2009; 이근호 외, 2013). 결국 지식적 측면에서 역량을 이해하고자 한다면 역량은 적어도 보는 지식보다는 하는 지식에 무게 중심을 두고 있다는 것을 알 수 있다.

III. 실과의 하는 지식과 역량

역량이 새로운 교육 사태로 자리매김하고 있고, 그것의 중심이 하는 지식에 있다면 동일하게 하는 지식을 강조하는 실과에서 역량이라는 교육 사태는 새로운 기회의 장이 될 수 있을 것이다. 그렇다면 여기에서 견고히 해야 할 것은 실과에서 하는 지식이란 구체적으로 무엇을 말하고 있는가 하는 것이다. 최초의 하는 지식은 일정한 패턴의 행위나 지적 사고 과정이 없는 활동으로 인식되었다. 예를 들면, 단순한 컴퓨터 조작 방법이나 퍼즐을 갈아 끼우는 방법 등이 하는 지식으로 여겨졌다(Peters, 1966). 하지만 Dewey 등장 이후 이는 새로운 전환기를 맞는다. Dewey(1916)는 하는 지식을 경험 속에 포함시켰고, 하는 지식에서의 활동이 고정된 절차를 따르거나 외적 결과를 얻기 위한 수단이 아니라 지적 이해나 과정을 포함하고 있음을 말하고 있다. 이것은 하는 지식이 단순한 신체 활동이 아니라 인간의 지적 사고 계발을 위한 수단이 되는 교육내용으로 거듭날 수 있는 기초를 제공해 준다.

Oakeshott(1933)는 하는 지식이란 특정한 인간의 활동에 관한 지식을 지칭하는 것이 아니라 실제라는 활동 그 자체, 또는 활동의 형식을 나타낸다고 하였다. 이와 관련하여 조영태(1999)는 하는 지식이 인간의 신체와 정신에 배여 있기 때문에 자신의 신체적 행동과 정신적 사고에 의해 자연스럽게 표현되는 그런 지식을 가리킨다고 주장하였다.

정민주, 이상봉(2006)에 따르면 하는 지식은 특정한 목적을 달성하기 위해서 따라야 하는 규칙이나 명제, 지침인 이론적 지식과는 근본적으로 다른 것으로 자동차의 운전이나 요리 등과 같은 이론적 지식은 인간의 의식적이고 체계적인 활동을 통해서 습득되지만, 하는 지식은 일을 수행하는 과정과 방식에 의해서 표현되며 획득된다고 주장한다. 이에 따라 하는 지식이란 소기의 목적을 달성하기 위한 인간의 실천적 행동이나 행위로 정의할 수 있으며, 그 자체적으로 인간의 지적 사고 과정을 포함한다는 특징을 가진다고 정의하였다.

이홍우(2010)는 하는 지식을 실제적인 문제 사태에 당면했을 때 그 문제와 관련된 문제 사태에 외적 변화를 일으키는데 목적이 있는 것으로 보았다.

이상의 논의들을 종합해 보면 하는 지식은 그것이 일단 인간의 행위, 활동 등의 외연으로 드러나는 것은 확실해 보인다. 하지만 그것의 내포, 즉 의미는 연구자들에 따라 각기 다르게 인지되고 있음을 확인할 수 있다. 단순히 실제적 기능으로 보는 측면도 있고(Peters, 1966), 보는 지식과 관련하여 생활의 문제 사태에서 발현되는 지식이라 보기도 했고(Oakeshott, 1966; 조영태, 1999; 정민주, 이상봉, 2006; 이홍우, 2010) 경험의 관점에서 세계와 상호작용하는 매개로 인식하기도 하였다(Dewey, 1916; 윤지현, 1999). 결국 실과에서 하는 지식은 단순히 조작 능력을 의미하는 기능으로만 이해서는

안 되며, 실생활에 부딪치는 문제 상황을 해결하기 위하여 여러 분야의 지식과 기능이 서로 연결하고 통합하는 학습자 중심의 유의미적 활동으로 이해할 수 있다.

이렇게 실과 하는 지식의 속성을 살펴보면 그것이 최근의 교육 사태인 역량과 매우 유사한 속성을 가지고 있음을 알 수 있다. 하는 지식에 무게를 두고(김광민, 2008) 생활의 문제 사태에 적극적으로 활용되는 지식이 역량(소경희, 2007)이라면 생활의 문제 사태에 기반하고 있는 실과의 하는 지식이 역량과 매우 유사한 속성을 가지고 있다 하는 것은 부정할 수 없는 사실인 것이다. 그렇다면 실과에서 말하고 있는 하는 지식이 곧 역량인가? 여기에는 논의의 여지가 있다. 왜냐하면 역량기반 교육에서 가르코자 하는 역량이 단순히 생활의 유용성, 문제사태의 해결 능력만으로 제한되지는 않기 때문이다. 이는 역량기반교육을 면밀히 살펴보면 보다 분명해 지는데 역량이 산업 현장의 개념으로 머물렀을 때는 해당 직종에 필요한 역량으로 한정할 수 있었지만 그것의 교육의 장면으로 넘어왔을 때에는 교육적 목적 달성이라는 보다 광범위한 관점에서 논의되고 있기 때문이다.

DeSeCo 프로젝트를 수행했던 Rychen & Salganik(2003)는 역량을 “특정한 상황이나 맥락에서 발생하는 복잡한 요구에 대해 개인의 심리사회적 특성들(인지적, 비인지적 측면을 포함)을 동원하여 성공적으로 해결하는 능력”으로 정의하고 있으며 이중에서도 핵심역량은 “개인의 성공적인 생활과 행복한 사회를 유지하기 위하여, 삶의 여러 영역에 공통적으로 적용될 뿐 아니라, 모든 개인들 누구에게나 중요한 역량”으로 정의한다. 이 때문에 교육적 차원의 역량은 이전에 직업훈련이나 인적자원개발 분야에서와는 상당히 다른 의미를 갖게 된다. 즉, 가시적·비가시적 영역을 포함하게 되면서 인간성의 보다 다양한 측면을 아우르게 되었으며, 희소성이나 배타성보다는 현대 사회를 살아가는 학습자들에게 필요한 일종의 공통 요건으로 이해되고 있는 것이다(이광우 외, 2009). 역량기반교육을 선도하고 있는 국가들의 실태를 살펴보면 이러한 점이 좀 더 명확해지는데 이광우 외(2008)는 DeSeCo프로젝트와 역량기반교육을 실행하고 있는 주요 선진국들이 제시하고 있는 핵심역량을 다음의 <표 1> 같이 정리하였다.

<표 1> OECD와 주요 역량기반교육 선진국이 제시하고 있는 핵심 역량

구분		핵심역량		
국외	OECD(2003)	<ul style="list-style-type: none"> • 자율적으로 행동하기 • 도구를 상호작용적으로 활용하는 능력 • 사회적 이질 집단에서 상호 작용하기 		
	뉴질랜드교육부(2007)	<ul style="list-style-type: none"> • 자기관리 사고하기 • 언어, 상징, 텍스트의 활용 	<ul style="list-style-type: none"> • 다른 사람과의 관계형성 • 참여 및 공헌 	
	호주빅토리아 주 교육부(2007)	<ul style="list-style-type: none"> • 건강과 체육 • 대인관계발달 • 개인적 학습 	<ul style="list-style-type: none"> • 시민성 • 의사소통 • 디자인, 창의성, 공학 	<ul style="list-style-type: none"> • 정보통신기술 • 사고력

구분	핵심역량
영국 교육부 (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • 의사소통 • 자신의 학습과 수행 향상시키기 • 문제해결 • 협동 • 수 적용 • 정보기술
캐나다 퀘벡주 교육부 (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • 지적역량 • 시민성 • 소비자 권리와 책임 • 개인적·직업적 계획 • 의사소통관련 역량 • 방법론적 역량 • 공동체 삶 • 미디어 리터러시 • 환경의식 • 건강과 참실이 • 개인적·사회적 역량

출처 : 이광우 외 (2008) P. 29 재구성

OECD와 주요 역량기반 선진국 사례를 통해 우리가 확인할 수 있는 것은 교육적 차원의 역량은 생활 문제 사태에서 지식을 활용하는 차원을 넘어 현대사회에서 인간이 갖추어야 할 인간 본질의 특성, 인간 활동의 양식, 타인과의 관계성 같이 보다 가치 지향적 성격을 가지고 있다는 것이다. 각 나라마다 추구 하는 역량이 다른 것도 역량이 보편적 생활의 문제 사태를 해결하는 능력을 넘어 그 사회와 국민이 추구하고 있는 가치 지향을 가지고 있기 때문일 것이다. 결국 앞서 언급한 바와 같이 실과교육에서 하는 지식과 역량 모두 그것이 생활의 문제 사태에서 적용되는 '지식의 활용'의 관점에 유사한 속성을 가지고 있음에도 불구하고 이 둘을 가름하는 것은 역량기반교육을 실시하는 주요 선진국 사례에서 살펴본 바와 같이 역량이 가진 가치 지향성(value orientation)인 것이다.

IV. 실과 하는 지식의 가치 지향성

역량이 새로운 교육 사태로서 우리 교육현장에 자리매김하고 그것의 정당성을 인정받고 있다면 이는 실과에서 아주 중요한 참고가 될 수 있을 것이다. 살펴본 것과 같이 역량과 실과교육에서의 하는 지식이 유사한 속성을 지니고 있기 때문이다. 다만 실과에서 하는 지식이 역량 기반 교육의 관점에서 논의되기 위해서는 그것이 지향하는 확고한 가치는 무엇이며, 그것은 과연 타당한가 하는 담론이 필요한 것이다. 이와 같은 담론은 역량기반 교육이라는 새로운 교육 사태에서 실과 교육의 정당성에 대한 중요한 논의가 될 수 있을 것이다. 이 때문에 이 연구에서는 실과에서 하는 지식의 가치 지향성을 논의하고자 했다.

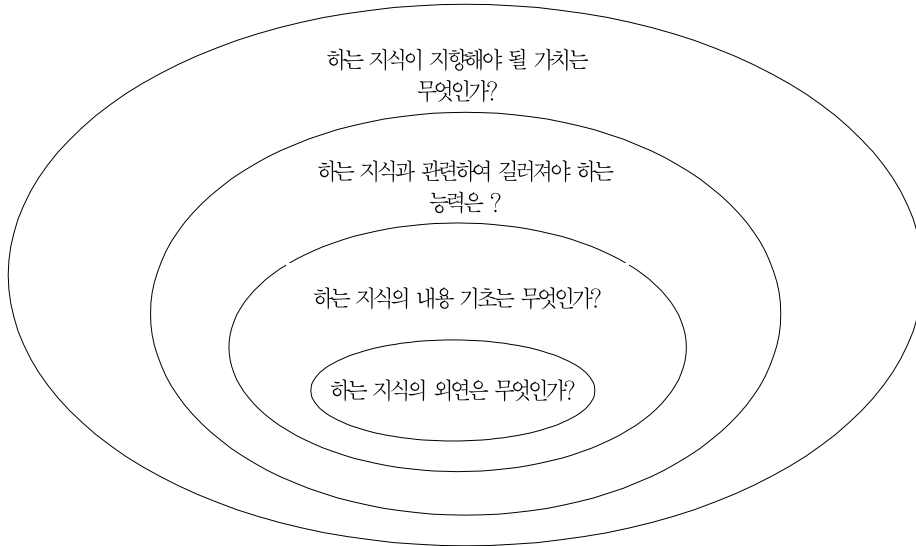
1. 가치 지향성의 개념

Kluckhohn과 Strodtbeck(1961)는 가치지향(value orientation)을 인간의 행동에 대해서 질서와 방향을 제시하는 인지적, 방향적, 정의적 상호작용에 의한 복합적 개념으로 정의하고 있다. Kluckhohn(1960)는 인간의 가치지향을 크게 5가지 측면으로 세분화하였는데 내적 인간 본질의 특성은 무엇인가에 대한 인본지향(Human Nature Orientation), 인간과 자연의 관계는 무엇인가에 대한 인간-자연지향(Man-Nature Orientation), 인간 활동의 양식은 무엇인가에 대한 활동지향(Activity Orientation), 타인과의 관계 양식은 무엇인가에 대한 관계지향(Relational Orientation), 인생의 시간적 초점이 어디에 있는가에 대한 시간지향(Time Orientation)이 그것이다. 이런 관점에서 볼 때 결국 가치 지향은 인간의 내면화된 문화규범으로써 여러 가지 사태에서 어떤 방향 감각을 가지고 일관성 있게 내현, 외현하도록 일반화되고 조직화 된 지향성이며(황정규, 1972), 인간의 행동 방향 선택에 영향을 주는 바람직한 것과 또 하여야 할 것에 대한 판단의 내재적 개념이라고도 할 수 있을 것이다(정범모, 1983).

조용진(2000)은 목표 지향성과 가치 지향성의 비교를 통해 가치 지향성의 절차적 특징을 설명하고 있다. 조용진에 따르면 목표 지향성이 결과를 중시하는 개념이라면 가치 지향성은 과정을 중시하는 개념으로 가치 지향적이라는 말의 의미는 인간이 과정을 즐기면서 그 과정을 통해 지적, 정서적 성장을 얻게 되는 것이라 했다.

2. 실과 하는 지식의 가치 구조화

지식의 가치 지향성은 말 그대로 지식이 어떤 가치를 가져야 하는지 그 방향성을 말하는 것이다. 그리고 그 지향성에는 지향이 이루어지는 과정적 메카니즘이 존재해야 한다. 이 연구에서는 실과 하는 지식의 가치 지향성을 설정하는데 있어 그 과정적 메카니즘을 다음의 [그림 1] 같은 구조화 모형으로 설명하였다. 구조화 모형의 가장 핵심은 하는 지식이 어떻게 드러나는지 그 외연(外延)에 관한 것이었다. 그리고 이 외연이 실현되는 실과 교육 내용 영역은 무엇인지 검토하였다. 그 다음으로 이러한 외연이 내용영역과 만나 길러지는 능력은 무엇인지 고려하였다. 그리고 최종적으로 이러한 과정 속에서 하는 지식이 지향해야 될 가치는 무엇인지 설정하였다.



[그림 1] 실과 하는 지식의 가치 지향성 구조화 모형

3. 실과 하는 지식의 가치 지향성

가. 하는 지식의 외연은 무엇인가?

그동안 실과 교육에서 하는 지식은 기능, 노작, 체험 등의 이름으로 실현되어 왔다. 이 연구에서는 그것을 통칭하는 용어로 실제적 활동(Practical activity)을 제안한다. 실제적 활동은 단순히 몸을 움직이는 신체활동(Muscular activity)과 구분되는 것으로 실생활(real life) 속에서 이루어지는 유목적적 활동이다. Lux & Ray(1966)는 실제적 활동과 관련된 지식의 영역이 존재한다고 보았는데 이를 실천 과학적 지식(Knowledge of practice or praxisological knowledge)이라고 명명하고 있으며 이것이 곧 실과에서 하는 지식의 원류라 할 수 있을 것이다. 결국 하는 지식은 실제적 활동에 기반 하여 형성되는 지식이라 할 수 있다.

나. 하는 지식의 내용 기초는 무엇인가?

이 연구에서 논의하고자하는 하는 지식이 실과 교육 내의 것이라면 그것의 내용 기초는 당연히 지금의 실과의 교과 내용이 된다. 2015 개정 교육과정에서는 실과(기술 가정)의 내용 영역을 인간발달과 가족, 자원관리와 자립, 가정생활과 안전, 기술 활용, 기술시스템으로 구분하여 제시하고 있다. 여기에는

전통적인 기술, 가정의 세부 내용 영역 구분을 넘어 다소 통합적으로 구성되어 있는 부분이 있지만 이에 대한 논의는 차제하고 교과교육으로서의 실과교육의 정당성을 논의하고자 하는 이 연구에서는 교육행정 당국의 이런 구분을 중용하여 실과교육에 있어 하는 지식의 내용 기초를 선정하였다.

다. 하는 지식과 관련하여 길러져야 할 능력은 무엇인가?

능력(ability)이란 어떤 행위를 실제로 수행하는 신체적·심리적 힘을 말하는 것으로 이는 학습되거나 생득적으로 얻어질 수 있다(교육학대사전, 2017). 실과 교육의 하는 지식이 실과 내용과 연계된 실제적 활동을 통해 형성되는 것이라 할 때 그 능력 역시도 교과 내용과 연계된 실제적 활동 속에서 이해되어야 할 것이다. 실과 교육에서 실제적 활동이란 결국 실천이라는 개념으로 귀결될 수 있는데 실과 교육에서 실천은 교과의 정체성을 규정짓는 그 무엇보다 중요한 단어이다(고인규, 2013). 연구자는 '실천'이 초등 실과교육에서 기술과 가정으로 연계 짓는 중핵이라고 주장한다. 그런데 실천의 관점에서 도출되는 능력은 기술, 가정이 동일한 용어를 두고도 각기 다를 수 있다. 유태명, 이수희(2010)는 이것이 '실천 개념의 왜곡'(p.28) 현상에서 유발한 것이라 표현하였는데 연구자는 그것이 꼭 왜곡이라기보다 실천을 중핵으로 두고 얻어지는 기술과 가정의 각기 다른 양상이라 말하고 싶다.

기술교육적 관점에서 실천은 기술적 유용성을 추구할 수 있다. 기술의 유용성은 나쁜 것인가? 연구자는 기술의 유용성이 궁극적으로는 인간의 삶의 개선을 추구한다는 관점에서 의미 있다고 생각한다. 또한 기술의 유용성 역시 그것이 단순히 기능적 능력의 향상으로만 한정되지 않고 최근에는 문제해결, 시스템 설계능력 등 고등사고기능 개발과 관련된 것으로 확장되고 있는 실정이다(진의남 외, 2016). 기술이 사회의 패러다임을 변화시키고 발전하고 있는 상황에서 그동안 교육적 관점에서 기술교육이 받아왔던 '기술의 유용성'에 대한 비판은 재고되어야 한다.

가정교육에서의 실천은 고전적 의미로 윤리성과 규범성, 근대적 의미로서 기술성과 유용성, 비판과학 관점에서의 의사소통 등으로 이해되어 왔다(유태명, 이수희, 2010). 이것 역시 지금 실과 교육에서 모두 수용할 수 있는 능력이다. 중등의 가정교과가 실천교과로 인식될 때에는 이 모든 것들이 수용되어 온 것이며 초등의 가정 분야 역시 이런 특성을 반영하여 가르치는 것이 타당하다고 생각한다. 연구자는 초등 실과에서는 이런 핵심적 특성이 드러나지 않고 제재 중심으로 교육되는 것이 문제³⁾라고 생각한다.

3) 실과교육에 있어 교과에서 다루는 제재 자체가 교과의 목적이 되고 있는 문제를 지적한다. 감자 삶기를 예로 들면 현장의 많은 교사들이 감자 삶는 기능의 습득이 교과의 목적인다고 생각한다. 연구자는 이러한 현상을 일종의 '기능적 소외'라고 이해한다(고인규, 2013). 실과를 통해 학생이 감자 삶기 과정을 배우는 것은 감자 삶기 기능 자체(교과의 제재)를 습득하기 위해서가 아니라 그 과정 속에서 생활 과학적 원리나 체계의 이해, 협력, 자기주도성, 자기표현 같은 실천과정의 지식과 능력을 얻기 위함일 것이다.

지금같이 실과가 기술·가정으로 병합되어 있는 상태에서는 각기 다른 가치와 특징을 모두 수용하여 가는 것이 학문을 왜곡하거나 파괴하지 않는다고 생각한다. 오히려 통합을 넘어 통섭이 새로운 학문적 가치로 인정받고 있는 상황에서 실과의 기술·가정을 분리할 수 없는 것이라면 차라리 학문의 다양성을 인정하고 수용할 수 있다는 것을 장점으로 부각하는 것이 현명한 처사일 것이다. 이에 이 연구에서는 하는 지식의 능력을 설정하는데 있어 실제적 활동으로서의 '실천'을 기술과 가정을 통합하는 중핵으로 인지하고 기술·가정에서 실천 과정에서의 능력으로 논의되고 있는 문제해결, 설계능력, 의사소통, 자기관리, 지속가능을 하는 지식의 능력으로 상정하였다.

라. 하는 지식이 지향해야 될 가치는 무엇인가?

결국 실과 교육에서 하는 지식이 지향해야 될 가치는 구조화 모형에서 제시한 것과 같이 하는 지식의 외연적 특성, 내용 기초, 길러져야 할 능력 등이 총체적으로 고려되어 제시되어야 할 것이다. 이는 어느 특정 내용, 능력에 관련하기 보다는 실과 교육 내 모든 것을 아우르는 것으로 하는 지식의 외연, 내용, 능력이 종합되어진 총체가 지향해야 될 가치이다. 이에 연구자는 다음과 같이 참여적 시민, 건강한 주체, 지속가능의 실천, 창조적 혁신을 실과교육에서 하는 지식이 지향해야 할 가치로 선정하였다.

1) 참여적 시민성

과거 참여적 시민을 교육의 중요한 가치로 지향하는 것은 일부 대안 학교에 한정된 것이었다. 하지만 민주주의가 고도화 되면서 현대교육에서도 시민성 교육의 중요성이 강조되고 있음은 부정할 수 없는 사실이다. 이는 최근 우리 교육현장에서도 나타나고 있는 현실로 시민성을 중요한 지표로 삼고 있는 교육청(경기도교육청, 2017; 서울시교육청, 2017; 충북도교육청, 2017; 세종시교육청)이 늘어나고 있는 추세이다. 시민성 개념을 논의하는데 있어 빠질 수 없는 것이 듀이로 프래그머티즘으로 시민성 교육은 듀이의 프래그머티즘에 근거하여 태동되었다고 평가받고 있다(서용선, 2008). 실과교과의 탐구목적 중 프래그머티즘이 큰 부분을 담당하고 있다 할 때(전국교대 실과교육연구회, 2015) 결국 프래그머티즘 철학의 핵심이라 할 수 있는 시민성은 실과교육이 지향해야 될 중요한 가치 중 하나일 것이다. 이미 실과교육에서 시민성을 다룬 주요 연구(김종우, 2006; 이윤선, 최지연 2011)들이었으며 실과 내 다문화 교육과 관련하여 시민성을 논의한 연구(정미경, 2011; 양정혜 외, 2012; 왕석순, 김성교, 2011)들도 있어왔다. 시민성이라는 것이 우리의 삶 전반에 걸쳐 있는 것이라 할 때, 이는 실과 교육이 추구해야 하는 보편적 가치가 될 수 있다.

2) 건강한 주체성

‘건강(Strong)’하다는 것의 의미는 무엇인가? 실과 교육에서 건강은 단순히 신체적 건강을 의미하는 ‘Health’의 개념이 아닌 Strong의 관점으로 이해되어야한다. 이때 건강은 건강한 가치관, 의사소통, 관계성 등 인간 사이의 관계 속에서 현실의 문제 사태를 직시하고 자생적 능력을 통해 생활문제 사태를 이겨낼 수 있는 힘을 의미한다(유영주, 2002; 유계숙, 2004; 조희금, 박미석, 2004; 유태명, 2006; 김자영, 조병은, 2008; 고인규, 2014). Strong적 관점의 건강은 실과 교육이 추구해야할 매우 중요한 가치가 아닐까? 연구자는 개인적으로도 ‘건강’의 의미를 매우 선호한다. 우리가 실과에서 요리를 하고 의복을 만들어 입고, 환경 정리, 용돈 관리 등의 하는 지식을 배우는 것은 결국 그것 자체의 기능 습득도 중요하지만 이런 기초 기능의 습득을 바탕으로 생활의 문제 사태에서 문제를 해결할 건강한 힘을 길러주는 과정이라고 이해하기 때문이다. 그리고 이런 건강성을 바탕으로 민주사회에서 반드시 필요한 자주적이고 주체적인 인간이 만들어 지는 것이다.

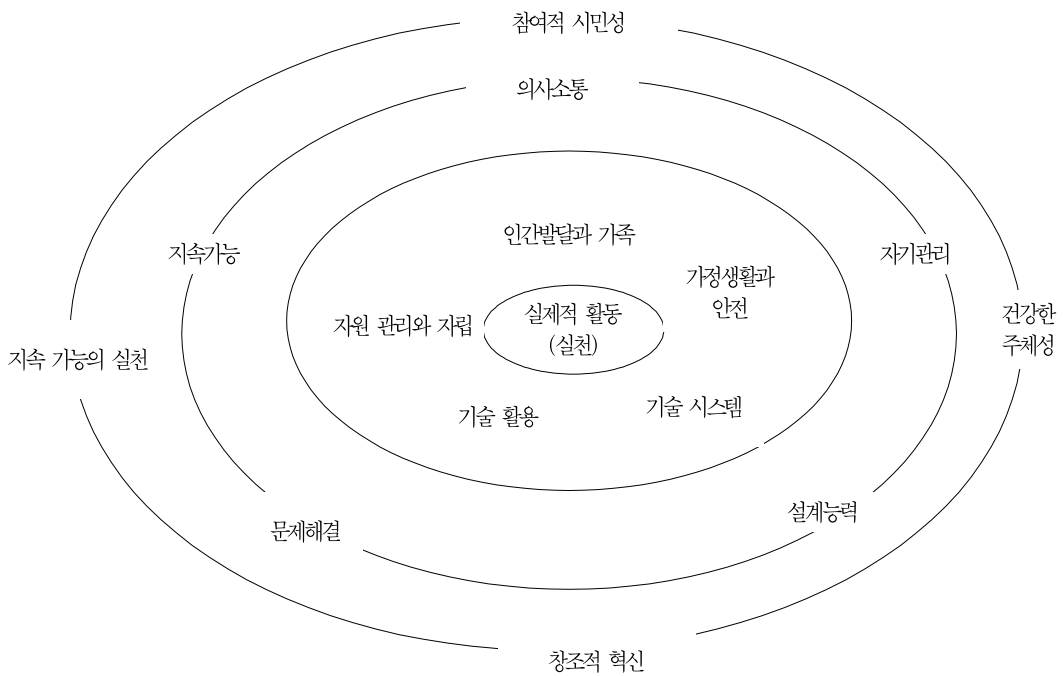
3) 지속 가능한 실천

최근 실과에서 ‘지속가능’은 기술과 가정 모든 분야를 망라하여 새로운 화두로 연구(김재진, 이상원, 2010; 류영주, 최지연, 2010; 정남용, 2012; 윤지현, 2013; 이순옥, 이상원, 2015; 조윤주, 2016)되고 있다. 이는 지속가능이 단순히 실과 내 인접학문으로서 환경교육의 한 주제에 속한 것이 아니라 교과외의 모든 영역과 관련된 주제이기 때문일 것이다. 지속가능은 지역사회와 세계가 환경, 경제, 사회 등과 관련하여 직면하고 있는 문제점들을 해결하고자 대두된 개념(유네스코한국위원회, 2016)으로서 인간의 삶 전반에 적용되고 있는데, 이는 생활 문제 전반을 다루는 실과의 성격(전국교대 실과교육연구회, 2015)과 맥을 같이 하는 부분이다. 곧 지속가능의 실천은 실과에서 하는 지식이 생활 속에서 지속가능 삶을 실천하기 위한 실질적 행위로서의 의미를 갖게할 수 있다.

4) 창조적 혁신

실과에서 창조적 혁신과 관련해서는 전통적으로 문제해결능력, 설계능력, 발명사고, 창의성 같은 사고 기능 관련 능력을 강조해온 기술 분야(문대영, 2001; 송현순, 2003; 최유현, 2007; 심영현, 이춘식, 2008; 김지숙, 2009; 이시원, 2009; 배선아, 2016)와 관계깊은 것이 사실이다. 2015 개정 실과 교육과정에서도 기술 분야에서 ‘창조’라는 핵심개념을 제시함으로써 그 관련성을 다시 한 번 부각시켰다. 가정 분야 역시도 실천적 문제해결능력이나 창의성 같은 사고기능과 관련된 능력이 강조되어 왔다(정미경, 1998; 권유진, 신상욱, 류상희, 2001; 조현주, 권갑순 2004; 박미정, 2012). 결국 창조적 혁신은

실과 내 기술과 가정 분야 모두에 적용될 수 있는 것으로 실과 하는 지식이 실제적으로 구현되는 과정이자 그것이 궁극적으로 얻고자하는 미래지향적인 가치가 될 수 있을 것이다. 이상의 논의를 바탕으로 이 연구에서는 다음과 같은 실과 교육에 있어 하는 지식의 가치 지향성 모형을 제시하였다.



(그림 2) 실과 하는 지식의 가치 지향성 모형

V. 결론 및 제언

과학과 실과는 다른 교과인가? 다른 교과이다. 왜? 유사한 내용을 가지고 있지만 과학은 가치 중립적이고 실과는 가치 지향적이기 때문이다. 어떤 학문의 정체성은 학문 자체의 특이성과 유사학문과의 비교 분석을 통해 명확해진다. 실과가 정체성의 위기를 겪고 있다면 이 명제를 더 꼭 붙들어야 할 것이다. 여기에서 찾은 것이 이 연구에서 주장하고자 하는 지식의 가치 지향성이었다. 헤겔은 이 부분을 더욱더 명확히 하는데 '정신현상학(의식의 경험 학)'이라는 책을 통해 의식의 발달과정 중 과학적 의식으로서의 오성과 노동으로서 얻어지는 자기의식을 설명한다. 오성은 사물들과의 관계, 법칙을 파악하는 가치 중립적

의식이지만 노동으로서 얻어지는 자기의식은 생명에 관한, 사람과 사람 사이에 실천적 관계에 관한 가치 지향적 의식이다(강순전, 2006). 노동을 통해 얻어지는 자기의식은 나 자신 존재적 본질을 발견하는 과정이지만 동시에 나는 어떤 사람이 되어야 하는가? 하는 새로운 가치지향의 과정인 것이다. 헤겔에게 있어 노동에 대한 이와 같은 관점은 노동에 대한 전통적 인식, 즉 단순히 '몸을 움직이는 활동이다.'라는 명제에 도전하며 노동의 가치지향성을 더해 그것의 의미를 재해석하고 있다. 그러면 실과교육에서 하는 지식은 어떤 가치를 지향해야 할까? 그것은 앞선 논의에서 말했던 것 같이 교과로서의 실과의 특성을 고려하여 교과의 내용 영역 관련하여 찾아야 할 것이다. 그래야만 교과로서 실과 교육의 정당성을 논의하는데 있어 타당성을 가질 수 있기 때문이다. 실과 교육의 정당성을 밝히는 일은 어쩌면 연구자와 같은 실과교육교육학전공자에게 더 큰 책무로 지어진 몫일 것이다. 연구자는 이 연구를 통해 이와 같은 책무를 조금이나마 더 감당하고자 한 것이다.

다시 질문해 보면, 실과와 과학은 다른 교과인가? 과학이 자연의 법칙을 발견하고 이해하는 교과라면 실과는 인간의 삶을 행복하게 하는 교과이다. 이 연구에서 제안한 참여적 시민, 창조적 혁신, 건강한 주체성, 지속가능의 실천 등의 총체는 결국 하는 지식을 기반으로 하는 행복한 인간의 삶과 직결되는 것으로 '실과는 인간의 행복한 삶을 지향하는 교과이다.'라고 선언하는 것이다. 최근에 제시된 역량기반교육은 이런 실과의 호연지기를 보여줄 판을 깔아놓았고 생각한다. 역량이 곧 하는 지식이라고는 할 수 없지만 적어도 지식교육의 관점에 볼 때 하는 지식에 더 무게를 두고 있는 것만은 명백한 사실이다. 이 연구에서 주요 내용으로 언급하지는 않았지만 역반 기반 교육의 대두와 더불어 최근 학교 현장에서 더 힘을 얻고 있는 혁신교육 역시 실과에게는 좋은 기회가 될 수 있다. 혁신교육이야 말로 하는 지식을 기반으로 하는 가치 지향적 교육의 대표적 형태라 할 수 있기 때문이다. 대부분의 현장 교사들은 혁신교육의 가치에 대해서 동의하지만 정작 교실 수업 차원의 혁신교육 내용과 관련하여서는 도대체 무엇으로 채워야 할 것인가에 대해서는 의문점을 제기하고 있다. 다시 말해 혁신교육의 내용 콘텐츠가 무엇인가 묻고 있는 것이다. 여기에는 실과가 대답할 수 있는 여지가 충분히 있다. 실과에 포진된 다양한 내용 영역들은 혁신교육에서 추구하고 있는 내용과 너무 닮아 있기 때문이다. 우리는 이런 사실을 혁신교육의 모체라 할 수 있는 일본의 키노쿠니학교, 핀란드 공교육 등에서 이미 발견하지 않았는가? 혁신교육이 대세가 되고 있는 상황에서 실과가 너무 역할을 담당하고 있지 못한 것은 아쉬운 일이다. 연구자는 역량, 혁신교육이란 단어를 들을 때마다 실과교육학전공자로서 가슴이 설렌다. 이런 용어들은 실과 교육에 있어 무주공산처럼 펼쳐져 있는 것이 아닌가? 앞으로 실과 교육이 할 수 있는 일이 너무 많은 것 같다. 새 시대에 결실의 포도주를 담은 실과교육의 새 부대를 마련하는 계기가 이 연구를 통해 이루어졌기를 기대해 본다.

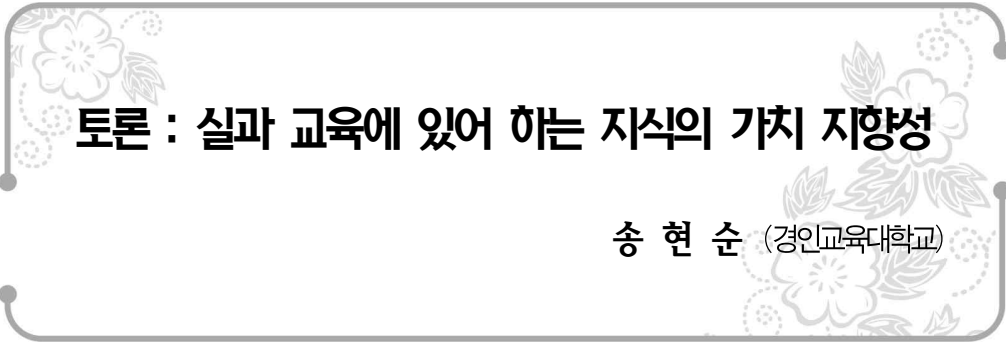
참고문헌

- 강순전(2006). 진리를 향한 의식의 모험 해결의 정신현상학. 서울: 삼성출판사.
- 경기도교육청(2017). 2017학년도 주요업무계획. 경기: 경기도교육청.
- 고인규(2013). Karl Heinrich Marx의 Praxis에 터한 실과 재배 단위 개발. 미간행 박사학위논문. 한국교육대학교
- 고인규(2014). 건강 가족 관점에 터한 '나의 성장과 가족' 단원의 내용분석. 실과교육연구, 20(1), 127-147.
- 권세진, 송현순 (2013). 초등교사의 노작교육 실행 경험에 대한 내러티브 탐구. 교육논총 33(2), 187-210.
- 권유진, 신상옥(1998). 창의성 증진을 위한 가정과 교수-학습에 관한 연구. 한국가정교육학회지, 10(2), 57-65.
- 김광민(2009). 역량기반 교육의 매력과 한계. 도덕교육연구 20(2), 171-197.
- 김용익(2012). 실과 체험학습의 의미, 이점, 원리 탐색. 실과교육연구, 18(3), 1-26.
- 김용익(2011). 두뇌이론에 기반 한 실과교육의 정당화 및 실천전략. 한국실과교육학회지, 24(3), 99-121.
- 김자영, 조병은 (2008). 구조기능론, 발달론 및 건강가정 관점에서 비교한 고등학교 1학년 기술 가정 교과서 '가족' 관련 단위 내용분석. 한국가정교육학회지 20(1), 117-136.
- 김재진, 이상원(2010). 지속가능발전교육 프로그램의 개발을 통한 초등학교 학생의 문제해결력 신장에 관한 연구. 한국 실과교육학회지, 23(4), 45-70.
- 김종우(1998). 實科 技術的 領域의 目標 分類에 關한 研究. 실과교육연구, 4(1), 25-38.
- 김종우(2006). 참여적 기술의 정당성이 기술 교육에 주는 시사점 탐색. 실과교육연구, 12(2), 167-183.
- 김종우(2006). 허스트의 사회적 실제 이론에 터한 실과교육과정 설계 모형과 단위개발. 미간행 박사학위논문. 한국교원대학교
- 김지숙(2009). 창의적 문제해결력 향상을 위한 실과 기술영역의 내용 구성 . 한국실과교육학회지, 22(3), 241-255.
- 김희정, 송현순 (2013). 초등실과교육의 노작 활동에 대한 현상학적 접근. 실과교육연구 19(1), 1-22.
- 류상희(2001). 가정과 교육에서의 창의성 교수를 위한 이론적 고찰. 한국생활과학학회지, 10(2), 215-224.
- 류영주, 최지연(2010). 주제중심 통합적 접근을 통한 실과의 지속가능발전교육 프로그램 개발 및 효과. 한국실과교육학회지, 23(4), 95-121.
- 류청산(2009). 생활과학의 관점에서 바라본 미래 지향적 실과교육의 방향. 실과교육연구, 15(1), 1-22.
- 문대영(2001). 초등학교 학생의 기술적 창의력 개발을 위한 적응자·혁신자 역할 분담 문제 해결 활동의 효과. 실과교육연구, 14(2), 169-184.
- 박미정(2012). 가정과교육에서의 창의·인성 수업 모델 개발 : '웃차림과 자기 표현' 단원을 중심으로. 한국가정교육학회지, 24(3), 35-56.

- 배선아(2016). 교대 발명교육이 초등 예비교사의 기술적 사고성향 및 발명 태도에 미치는 영향. 실과교육연구, 22(2), 201-216.
- 서울시교육청(2010). 2010학년도 초등학교 교과별 수업 시수 증감 현황.
- 서울시교육청(2017). 2017학년도 주요업무계획. 서울: 서울시교육청.
- 세종특별자치시교육청(2017). 2017학년도 주요업무계획. 세종: 세종특별자치시교육청
- 소경희(2006). 학교지식의 변화요구에 따른 대안적 교육과정 설계방향 탐색. 교육과정연구, 24(3), 39-59.
- 소경희(2007). 학교교육의 맥락에서 본 '역량(competency)'의 의미와 교육과정적 함의. 교육과정연구, 25(3), 1-21.
- 소경희(2009). 역량기반 교육의 교육과정사적 기반 및 자유교육적 성격 탐색. 교육과정연구, 27(1), 1-20.
- 송현순(2003). 실과의 기술적 문제해결과정에서의 평가하기의 순환적 활동에 관한 탐색. 실과교육연구, 9(2), 49-62.
- 심영현, 이춘식(2008). 실과 '목공수업'에서 문제해결학습이 학생들의 학업성취도에 미치는 효과. 실과교육연구, 14(4), 49-68.
- 양정혜, 양수진, 김도연(2012). 초등학교 실과교과서의 다문화 관련내용 분석. 한국교육문제연구, 30(4), 97-115.
- 유계숙(2004). 건강가족의 요소에 관한 연구: 가족체계와 건강성을 중심으로. 한국가족관계학회지, 9(2), 25-42.
- 유네스코한국위원회(2016). <http://blog.unesco.or.kr>
- 유영주(2002). 건강가치 연구에 대한 문헌고찰. 생활과학논집, 6(1), 1-24.
- 유태명(2006). 가정과교육에서 「나와 가족생활」 영역의 교육목표와 내용체계 연구. 한국가정교육학회지, 18(2), 79-95.
- 윤지현(2013). 노동의 관점에서 본 지속가능발전교육(ESD)의 비판적 성찰 및 수용: 2009 개정 실과교육과정을 중심으로. 실과교육연구, 19(1), 23-52.
- 윤지현(1999). 실과 교육에서의 기능 개념에 대한 고찰. 한국실과교육학회지, 12(2), 135-158.
- 윤지현(2000). 생활양식의 고찰을 통한 실과교육 목적의 재개념화. 한국실과교육학회지, 13(1), 143-168.
- 이광우, 민용성, 전제철, 김미영. (2008). 미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교교육과정 비전 연구(II)-핵심역량 영역별 하위 요소 설정을 중심으로(연구보고 RRC 2008-7-1). 서울: 한국교육과정평가원.
- 이광우, 은정덕, 백남진. (2014). 교과 교육과정 내용 구성 및 성취기준 진술 방안 탐색. 제2차 국가교육과정 전문가 포럼(pp. 31-78). 서울: 한국교육과정학회.
- 이광우, 전제철, 허경철, 홍원표, 김문숙. (2009). 미래 한국인의 핵심 역량 증진을 위한 초·중등학교교육과정 설계 방안 연구-총괄보고서(연구보고 RRC 2009-10-1). 서울: 한국교육과정평가원.
- 이근호, 김기철, 김사훈, 김미현, 이명진, 이상하, 이인제. (2013). 미래 핵심역량 계발을 위한 교과 교육과정 탐색 : 교육과정, 교수 학습 및 교육 평가 연계를 중심으로(연구보고 RCC 2013-2). 서울: 한국교육과정평가원
- 이순옥, 이상원(2015). 초등실과 가정생활 영역의 지속가능발전교육 프로그램 개발 및 효과. 실과교육연구, 21(4), 99-121.

- 이시원(2009). 초등학생의 기술적 문제해결능력 향상 전략. 한국실과교육학회지, 21(2), 133-156.
- 이윤선, 최지연(2011). 허스트의 사회적 실제이론에 기반 한 실과 수업설계 모형 개발 학습자중심교과교육연구, 11(1), 247-269.
- 이홍우(1991). 교육의 개념. 서울: 문음사.
- 이홍우(2002). 증보 교육과정 탐구. 서울: 전영사.
- 이홍우(2010). 증보 교육과정 탐구(개정판). 서울: 박영사.
- 장극조(2007). 실과교육에서 노작의 교육적 가치에 관한 연구. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장상호(2005). 당신은 교육학자인가?. 교육원리연구, 10(2), 1-37.
- 정남용(2012). 실과교과 농업생명과학영역에서의 지속가능발전교육 실현을 위한 프로그램 개발. 실과교육연구, 18(1), 69-100.
- 정남용(2012). 실과교과 농업생명과학영역에서의 지속가능발전교육을 실현을 위한 프로그램 개발. 실과교육연구, 18(1), 69-100.
- 정미경(1998). 창의성 관점에서의 중학교 가정과 교과서 내용분석 - 의생활 영역의 용품만들기를 중심으로. 한국가정교육학회지, 10(1), 171-183.
- 정미경(2004). 초·중학교 가정교과 수공노작학습이 두뇌기능 및 창의성에 미치는 효과. 한국가정교육학회지, 16(4), 57-79.
- 정미경(2011). 초등학교 다문화교육프로그램 개발을 위한 기초연구. 한국실과교육학회지, 24(4), 225-247.
- 정민주, 이상봉(2006). 기술교과 내용을 바라보는 두 가지 관점 -이론적 지식과 실제적 지식. 한국기술교육학회지 6(1), 73-87.
- 전국교대 실과교육연구회(2015). 실과교육. 서울: 양서원
- 정범모(2000). 가치관과 교육. 교육신서1. 서울: 배영사.
- 정범모(2000). 교육과 교육학. 서울: 배영사.
- 정성봉, 송현순. (2002). 초등 실과 교육의 학문적 기초 연구. 실과교육연구, 8(2), 101-126.
- 정유진, 곽혜란(2016). 2015 실과 개정교육과정에 기반한 농업내용 분석과 지속가능한 농업교육에 대한 제언. 한국실과교육학회지, 29(1), 213-229.
- 조영태(1999). 교육내용의 두 차원: 이해의 수준과 활동의 합리성. 서울대학교 대학원 미간행 박사학위 논문.
- 조윤주(2016). 예비 초등교사를 위한 지속가능발전교육에 기초한 의생활영역 교육 프로그램 개발 및 적용 효과. 한국실과교육학회지, 29(4), 43-62.
- 조현주, 권갑순(2003). 가정교과에서의 창의성 교수 학습 방법의 적용. 중등교육연구, 51(2), 315-332.
- 조희금, 박미석(2004). 건강가족기본법의 이념과 체계. 한국가정교육학회지, 18(2). 79-95.
- 차미란(2000). 지식의 중층구조(重層構造): 오우크쇼트의 교육이론을 중심으로. 교육과학연구, 31(3), 17-32.

- 최유현(1996). 초등 실과교육의 정체성과 정당성에 관한 이론적 탐색. 한국실과교육학회지 9, 475-504.
- 최유현(2007). 발명교육 프로그램 초·중·고등학교 학생들의 기술적 문제해결 성향 및 발명태도에 미치는 효과. 실과교육연구, 13(3), 271-288.
- 최정혜(1997). 초등 실과교육의 정체성에 관한 이론적 고찰. 한국실과교육학회지, 10(1), 65-78.
- 최지연(2012). 실과교육학의 탐구 대상으로서 '실생활'에 대한 이론적 탐색과 실과교육에의 함의. 실과교육연구, 16(4), 25-42.
- 최진석(2014). 창의적인 혁신으로 디자인하라. 서울: 인포더북스.
- 황정규(1972). 교육평가. 서울: 교육출판사.
- Kluckhohn, F. R. (1960). Variations in the basic values of family system, In N.W. Bell & E. F. Vogel, The family, Illinois : The free press of Glenogof.
- Kluckhohn, F. R. (1962). Values and Value Orientation in the Theory of Action T. Parsons & E. Shils (ed). Toward a General Theory of Action N.Y.: Harper & Row, Publishers.
- Jones, E. E & Gerald, H. B. (1967). Foundations of Social Psychology. New York : Willen. 36-37.
- Rokeach, M. (1973). The Nature of human Value. N. Y. : The free press. 36-88, 142-145.
- Kluckhohn, F. R. & Strodtbeck, F. L. (1961). Variation in Value Orientation Evanston, Ill Row, Peterson.
- Oakeshott, M. (1933). Experience and its Modes, Cambridge University Press.
- Morris, C. (1956). Axiology as the science of Preferential Behavior.
- Bernstein, R. J. (1971). Praxis and Action. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Carr, Wilfred. (1995). For Education: Towards Critical Educational Inquiry Buckingham: Open University Press.



토론 : 실과 교육에 있어 하는 지식의 가치 지향성

송 현 순 (경인교육대학교)



실과교육 본질을 통해서 본 교육과정 변화

발표 : 박 수 진 (광주 중흥초등학교)

토론 : 박 광 렬 (광주교육대학교)

목 차

I. 서론

II. 실과교육의 본질

III. 생활교육으로서 실과 교육과정의 변화

IV. 노작교육으로서의 실과 교육과정의 변화

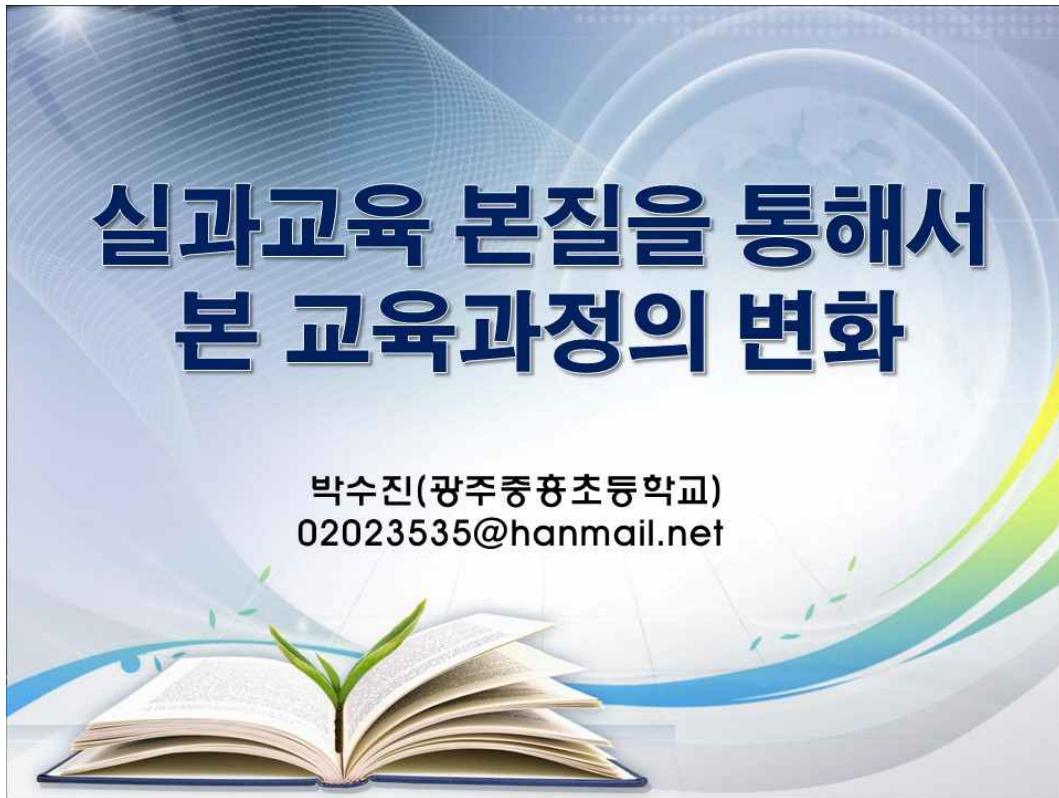
V. 통합교육으로서의 실과 교육과정의 변화

VI. 통합교육으로서의 실과 교육과정의 변화

참고문헌

실과교육 본질을 통해서 본 교육과정 변화

박수진 (광주중흥초등학교)



목차

1	서론
2	실과교육의 본질
3	생활교육으로서 실과 교육과정의 변화
4	노작교육으로서 실과 교육과정의 변화
5	통합교육으로서 실과 교육과정의 변화
6	결론 및 제언

1. 서론

이 시대 교육의 역할은?

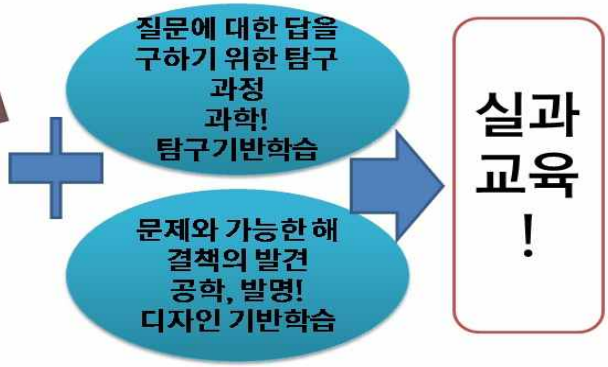
- 학습과 혁신을 위한 스킬
비판적 사고와 문제해결력
의사소통과 협동 능력
창의성과 혁신
- 디지털 리터러시 스킬
정보, 미디어 활용
정보 통신기술 활용
- 직업 및 생활 스킬
일과 생활을 위한 준비

실과 교육

1. 서론

학습 및 교수에 대한 21세기적 접근법을 뒷받침하기 위해 우리에게 필요한 가장 중요한 교수학습 도구는?

- 인터넷
- 펜과 종이
- 휴대전화
- 교육적 게임
- 시험과 퀴즈
- 좋은 교사
- 교육예산
- 사랑하는 부모님
- 위 모두



1. 서론

2015 개정 교육과정 핵심역량

교육부고시 제2015-74호

자기 관리	지식 정보 처리	창의적 사고 역량	심미적 감성 역량	의사 소통 역량	공동체 역량
<ul style="list-style-type: none"> • 자아정체성과 자신감을 가지고 자신의 삶과 진로에 필요한 기초 능력과 자질을 갖추어 자기주도적으로 살아갈 수 있는 역량 	<ul style="list-style-type: none"> • 문제를 합리적으로 해결하기 위하여 다양한 영역의 지식과 정보를 처리하고 활용할 수 있는 역량 	<ul style="list-style-type: none"> • 폭넓은 기초 지식을 바탕으로 다양한 전문 분야의 지식, 기술, 경험을 융합하여 새로운 것을 창출하는 역량 	<ul style="list-style-type: none"> • 인간에 대한 공감적 이해와 문화적 감수성을 바탕으로 삶의 의미와 가치를 발견하고 향유하는 역량 	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 상황에서 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하고 다른 사람의 의견을 경청하며 존중하는 역량 	<ul style="list-style-type: none"> • 지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 역량

1. 서론

실과교육 교과 역량

교육부 고시
제2015-74호

실천적 문제 해결능력

- 일상생활 속에서 발생할 수 있는 다양한 문제에 대하여 그 배경을 이해하고 문제 해결의 대안을 탐색한 후, 비판적 사고를 통한 추론과 가치 판단에 따른 의사 결정으로 실행할 수 있는 능력

생활자립 능력

- 삶의 주체로서 자신의 발달 과정에서 자아정체감을 형성하여 일상생활의 문제를 스스로 판단·수행할 수 있으며, 주도적인 관점에서 자기 관리 및 생애를 설계할 수 있는 능력

관계형성 능력

- 대상과의 관계를 소중히 여기고, 존중과 공감, 배려와 돌봄을 통해 공동체 감수성을 함양하여 자신과 가족, 친구, 지역사회, 자원, 환경과의 건강한 상호작용과 관계를 형성·유지 할 수 있는 능력

2. 실과교육의 본질

교육과정 구성의 중점

우리나라 교육
과정이 추구해
온 교육 이념
과 인간상을
바탕

- 미래 사회가 요구하는 핵심역량을 함양하여 바른 인성을 갖춘 창의융합형 인재를 양성

실과교육
본질

교육 목표 측면에서는 생활 교육,
교육방법 측면에서는 노력 교육,
지식 구조 측면에서는 통합 교육과 관
련성 높음

출처 : 최유현(1997)이 제시한 지식 구조의 관점, 교육 목표의 관점, 교육 방법의 관점으로 성격 재구조화 관점을 적용

2. 실과교육의 본질

실과교육과정 성격 재구조화



3. 생활 교육으로서 실과 교육과정 변화



3. 생활교육으로서 실과 교육과정 변화

2009 개정 실과 교육과정 성격

- 초등학교 5 6학년 군에 해당하는 실과는 실천적 경험을 통해 실생활에 필요한 생활 소양을 기르는 실천 교과이다.
- 일상생활에서의 문제를 탐구하여 창의적으로 해결할 수 있도록 하며 유능한 생활인으로서의 생활 태도를 기르고 현재와 미래 생활의 변화에 대처할 수 있는 생활 교과

2015 개정 실과 교육과정 성격

- 가정생활, '기술의 세계'로 교육 분야를 구분
- 개인과 가족이 전 생애에서 직면하게 될 생활의 경험과 문제를 실제적이고 통합적인 내용으로 구성
- 일상생활에 필요한 지식, 기초생활능력, 가치 판단력 등을 함양하여 스스로 생활을 개선할 수 있도록 한다(교육부, 2015: 3).

3. 생활교육으로서 실과 교육과정 변화

내용 영역

제1차 교육과정기 (1954 ~ 1963)	미화 작업, 재배, 사육, 공작, 기계 기구, 다루기, 조리, 재봉 뜨개, 세탁 염색, 위생 보건, 문서 정리
제2차 교육과정기 (1963~1973)	재배, 사육, 일, 기구 제작, 생활 향상, 관리교육, 가정생활
제3차 교육과정기 (1973~1981)	재배, 사육, 설계 공작, 기계 기구, 조작, 경영 계산, 식품 조리, 재봉 세탁, 주택 및 환경위생, 생활 계획
제4차 교육과정의 시기 (1981~1987)	생활 계획과 관리, 생활 기능, 소비와 절약, 일과 직업의 이해

3. 생활교육으로서 실과 교육과정 변화

내용 영역

제5차 교육과정의 시기 (1987 ~1992)	생활 계획과 관리, 생활 기능, 소비와 절약, 일과 직업의 이해
제6차 교육과정의 시기 (1992 ~1997)	다루기, 만들기, 가꾸기 및 기르기, 건설하기
제7차 교육과정의 시기 (1997~ 2007)	가족과 일의 이해, 생활 기술, 생활자원과 환경 관리
2007 개정 교육과정의 시기 (2007 ~ 2011)	가정생활, 기술의 세계
2009 개정 교육과정의 시기 (2011 ~ 2015)	가정생활, 기술의 세계
2015 실과교육과정의 시기 (2016 ~ 2018)	가정생활, 기술의 세계

3. 생활교육으로서 실과 교육과정 변화

교수학습 사례

6. 생활과 정보

1) 정보 기기와 사이버 공간



생활 속 학습도입 : 내가 자주 사용하는 정보 기기 종류, 기능, 개선점은?

학습문제: 창의적인 정보기기 신제품을 구상해 봅시다.

1. 정보기기 문제 확인하기
2. 정보 기기 신제품 구상하기
3. 신제품 발표와 평가하기

4. 노작교육으로서 실과 교육과정 변화



4. 노작교육으로서 실과 교육과정 변화

2009 개정실과 교육과정 성격

- 실천 교과의 성격을 가진 보통 교과
- 실과에서는 창의적 노작 활동을 통해 일과 관련된 의미를 찾고, 기초적인 생활 지식과 능력을 길러 스스로 삶을 책임 있게 영위하는 실천 활동을 강조
- 실과(기술·가정)는 노작체험을 비롯한 다양한 실천적 경험을 바탕으로
- 실과는 실천적이고 창의적인 노작활동을 통하여 일상생활에 (중략), 스스로 생활을 개선할 수 있는 능력을 길러줄 수 있다(교육과학기술부, 2011: 211).

2015 개정실과 교육과정 성격

- 노작활동을 비롯한 다양한 실천적 경험을 바탕으로
- 초등학교 '실과'는 실천적이고 창의적인 노작활동을 통하여 일상생활에 필요한 지식, 기초생활능력, 가치 판단력 등을 함양하여 스스로 생활을 개선할 수 있도록 한다(교육부, 2015: 3).

4. 노작교육으로서 실과 교육과정 변화

목표

<p>제1차 교육과정기 (1954 ~ 1963)</p>	<p>일상생활에 필요한 의식주와 직업 등에 대하여 기초적인 이해와 기능 및 지식을 얻어서 근면한 성격을 길러 가정 및 사회의 일원으로서 협력하고 협동하여 건전한 생활을 영위할 수 있는 능력을 가지게 함에 있다</p>
<p>제4차 교육과정기 (1981~1987)</p>	<p>실생활에 필요한 기초적인 일의 경험을 통하여 개인의 소양을 계발하고 건전한 생활 태도를 확립하게 하여 현실과 미래의 변화에 대처하게 하며, 나아가 사회 발전에 기여할 수 있는 기본적인 자질을 기른다.</p>

4. 노작교육으로서 실과 교육과정 변화

목표

<p>제7차 교육과정기 (1997~ 2007)</p>	<p>개인과 가정, 산업 생활의 이해와 적응에 필요한 지식과 기능을 습득하여 가정생활을 충실하게 하고, 정보화, 세계화 등 미래 사회의 변화에 대처할 수 있는 능력과 태도를 가진다.</p>
<p>2007 개정 교육과정 (2007 ~ 2011)</p>	<p>나의 삶, 가정생활, 산업 기술의 세계에 대한 지식, 능력, 가치 판단력을 함양하여 건강한 개인 및 가정생활을 영위하고 산업 기술에 대한 기본 소양을 습득하여 현재와 미래 가정생활과 사회를 주도할 수 있는 능력과 태도를 기른다.</p>

4. 노작교육으로서 실과 교육과정 변화

목표

<p>2009 개정 교육과정에 따른 실과 교육과정 (2011~2015)</p>	<p>'가정생활'과 '기술의 세계'에 대한 지식, 능력, 가치판단력을 함양하여 건강한 개인 및 가정생활을 영위하고, 기술에 대한 기본 소양을 습득하여, 현재와 미래생활을 주도할 수 있는 역량과 태도를 기른다.</p>
<p>2015 개정 실과교육과정 (2016~2018)</p>	<p>실과(기술·가정)에서는 가정생활에 대한 지식, 능력, 가치판단력을 함양하여 실천적 문제 해결을 통해 자립적인 삶을 영위하고, 기술에 대한 실천적 학습 경험을 통해 기술적 지식, 기능, 태도를 함양하여 기술적 능력을 높여, 현재와 미래의 행복하고 건강한 가정생활과 창조적인 기술의 세계를 주도적으로 영위할 수 있도록 한다.</p>

4. 노작교육으로서 실과 교육과정 변화

내용

헌 옷으로 인형 만들기

- 헌 옷은 다른 모양으로 만들거나 새로운 용품으로 재활용할 수 있습니다. 헌 옷으로 인형을 만들어서 자원을 절약해 봅시다.

준비물

헌 옷, 모노종이, 가위, 시침, 핀, 자, 초크, 실, 바늘, 솜, 유성 펜

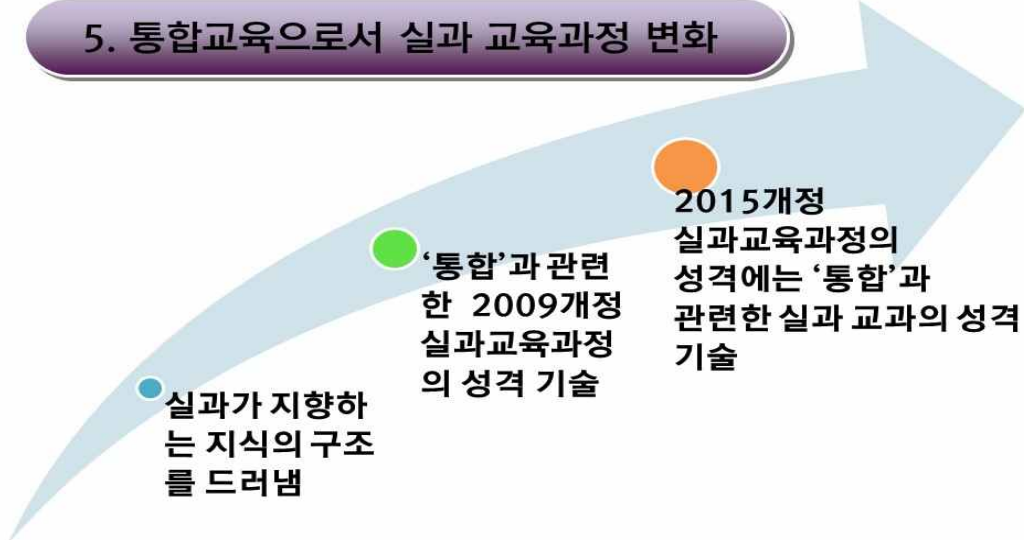


구상하기

만들고 싶은 인형의 모양을 그림이나 글로 나타냅니다.



5. 통합교육으로서 실과 교육과정 변화



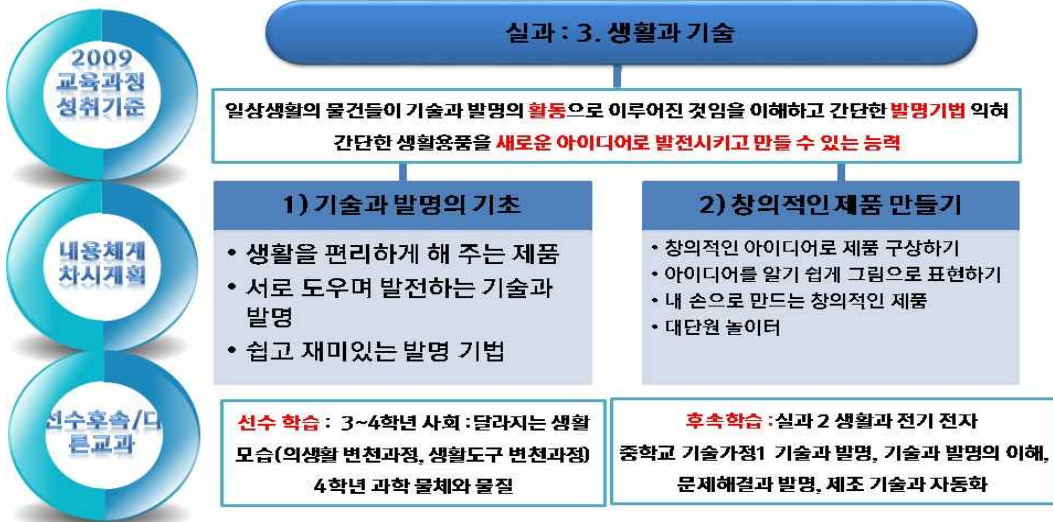
5. 통합교육으로서 실과 교육과정 변화

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 2009
개정실과
교육과정
성격 | <ul style="list-style-type: none"> • 국가 사회적 요구인 과학, 기술, 공학, 예술 및 수학 교과 간 통합적 접근 교육과 (중략) '기술의 세계' 영역 학습의 기본적인 지향은 창의성, 문제 해결, 협동심, 통합교육의 실천 등에 기초한다(교육과학기술부, 2011: 211). |
| 2015
개정실과
교육과정
성격 | <ul style="list-style-type: none"> • 실과(기술·가정) 교과목은 '가정생활', '기술의 세계'로 교육 분야를 구분하여 개인과 가족이 전 생애에서 직면하게 될 생활의 경험과 문제를 실제적이고 통합적인 내용으로 구성하고, 노작활동을 비롯한 다양한 실천적 경험을 바탕으로 학습자들이 문제해결능력을 길러 일과 직업에 대한 건전한 가치관을 형성하여 진로를 탐색을 할 수 있는 역량을 길러주는 데 중점을 둔다(교육부, 2015: 3). |

5. 통합교육으로서 실과 교육과정 변화

교수학습 사례

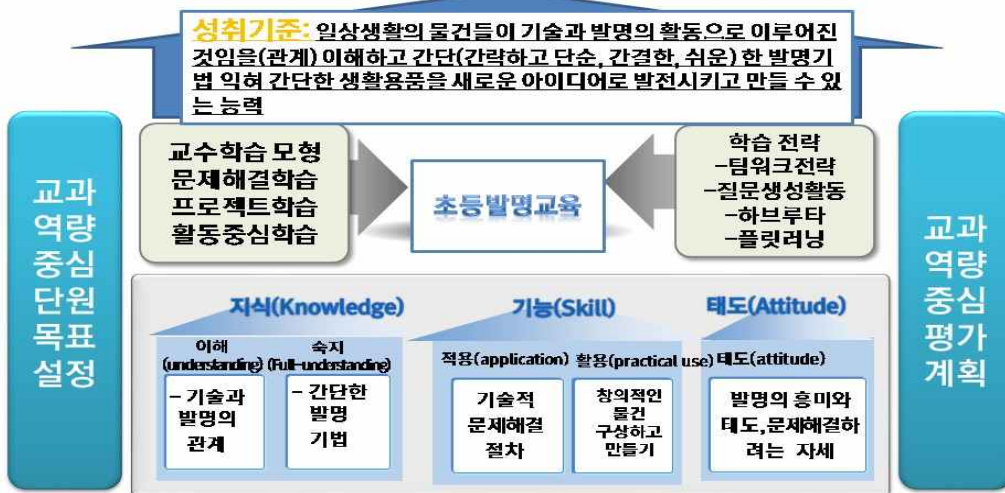
발명교육 관련 2009 교육과정, 단원 성취 기준, 내용 체계, 선수학습, 후속 학습, 5학년 다른 교과, 학생 인식 분석을 통해 학습자 분석



5. 통합교육으로서 실과 교육과정 변화

교수학습 사례

미래 핵심 역량을 기르는 학습 목표와 학습 내용, 평가 계획 설정
21세기 미래핵심역량



6. 결론 및 제언

- 실과의 본질을 통해 본 교육과정 변화에 대한 논의점
 - 2015 개정 교육과정 변화의 중심에 선 실과 교과
 - 교육과정의 성격에서 실과의 본질 제시
 - 생활교육, 노작교육, 통합교육으로서 실과 교육과정 변화

- 시사점
 - 역량 기반 교육과정으로의 변화에서 실과의 발전 방안
 - 생활교육, 노작교육, 통합교육으로서 실과 교육과정의 변화에서 실생활자립능력과 실천적문제해결능력, 관계형성능력을 기르기 위한 교수학습방법의 변화에 대한 연구와 논의가 필요

참고문헌

- 교육인적자원부(1997). 초등학교 5,6 실과 교과서. 서울:대한교과서주식회사.
- 교육과학기술부(2006). 초등학교 5,6 실과 교사용 지도서. 서울:대한교과서주식회사.
- 교육과학기술부(2007). 2007 개정 실과 교육과정 해설. 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2011). 실과(기술, 가정) 교육과정.
- 교육과학기술부(2015). 실과(기술, 가정) 교육과정.
- 교육부(2014), 2015 문·이과 통합형 교육과정 총론 주요 사항.
- 최유현(1996). 초등 실과교육의 정체성과 정당성에 관한 이론적 탐색. 한국실과교육학회지 9, 475-504.
- 최지연(2012). 실과교육학의 탐구 대상으로서 '실행활'에 대한 이론적 탐색과 실과교육에의 함의. 실과교육연구, 16(4), 25-42.
- 최정혜(1997). 초등 실과교육의 정체성에 관한 이론적 고찰. 한국실과교육학회지, 10(1), 65-78.
- 전국교대 실과교육연구회(2017). 실과교육. 서울: 양서원
- Bernie Trilling & Charles Fadel(2009). 21st Century Skills: Learning for Life Our Times. John Wiley & Sons.(한국교육개발원 역(2012). 21세기 핵심역량 -이 시대가 요구하는 핵심 스킬. 학지사

【토론문】

토론 : 실과교육 본질을 통해서 본 교육과정 변화

박 광 렬 (광주교육대학교)

1. 서론에 대한 의견

실과교육 본질을 통해서 본 교육과정의 변화를 짧은 시간과 정해진 분량으로 설명하기란 무척이나 힘들었을 것으로 보입니다만, 발표자는 이 시대 교육의 역할을 화두로 꺼내면서 실과교육의 본질을 이야기 하는 교두보로 삼았습니다.

현 시대의 교육 현실에 회자되는 키워드들을 나열하여 설명을 하실 것으로 보입니다. 무거운 주제를 잘 요해하여 설명하시려는 좋은 접근으로 생각합니다.

2. 실과교육의 본질에 대한 내용에 대하여

토론자는 실과교육의 본질의 키워드 및 교육 핵심 주제를 교육과정에 투영하여 개정 과정에 따른 변화에 따라 키워드 및 핵심 주제 학습 영역의 생성, 변화, 소멸 등에 대한 전개를 기대하였지만 좀 더 학술적이고 포괄적인 접근을 하신 것으로 보입니다. 하지만, 교육 과정 구성의 중점에 관한 설명에서 그 내용은 최근의 경향을 제시하였음에도 불구하고 특정 연구의 출처를 제시하여 본질에 언급하는 것은 그리 바람직해 보이지 않았습니다. 이를 위해서는 20여년 전의 자료를 인용한 근거 또는 그 이유가 함께 제시 또는 설명되어야 될 것 같습니다.

실과교육 성격의 재구조화 부분의 목표, 방법, 구조 등에서 '생활'이라는 키워드 외에 유사한 소비, 생애 그리고 실천, 진로, 창조, 독창, 탐구, 창의, 종합, 응용, 통합, 종합 등의 단어들에 눈에 들어왔습니다. 이를 토대로한 각 개정 교육과정의 총론에서는 유독 '생활'을 강조하는 경향에 대한 이유나 이에 대한 진진한 논의가 함께 발표에서 이루어지기를 기대합니다.

이미 실과 교과는 최근 20여년 동안의 개정에서 원래의 학문 영역 외에 컴퓨터, 다문화, 로봇, 소프트웨어, 안전, 수송 기술 등의 - 이미 상급 학년이나 타 교과에서 새로운 단원의 명칭의 사용되었던 -

새로운 영역을 숨가쁘게 도입하여 왔습니다. 실과 교육 연구자나 교수학습자의 의지와 관계 없이 우리는 그러한 임무를 본질에 녹여내서 교육을 하고 교육 방안을 연구해야 하는 환경에 처해 있습니다.

여러 가지 다변하는 사회의 흐름에서 실과는 이와 함께 그 변화를 체험하고 있는 것입니다.

3. 생활 교육으로서의 실과교육과정 변화에 대한 논의

발표자는 '생활 교육'이란 용어를 사용하였는데 교육과정에서 이 용어의 의미를 먼저 확실하게 그 영역과 초점을 설명할 필요가 있다고 생각합니다. 실과는 국민공통교육과정의 초등 정규 교과로서 지식, 이해, 기능 등을 익히며 이를 탐구하고 응용하여 생활에 실천하는 학생을 기르는 한 교과일 뿐입니다. 발표 자료의 교육과정에서도 '생활'이 제목의 키워드로 사용되는 것은 실과 교과에서 배울 지식과 탐구 능력, 이해 영역을 너무 소홀히 다루는 것으로 보일 염려가 있어 보이며, 토론자는 일부 교육과정 연구자들의 '실과 교과에서는 배울 것이 없다'는 비판의 목소리를 떠올리게 되었습니다.

하지만 제목은 '생활교육으로서의 ~ 논의'라고 했지만 슬라이드의 내용은 교육과정에 대하여 시간의 흐름에 따라 포괄적이면서 잘 정돈된 핵심 단어와 내용을 제시하고 있어 발표가 기대됩니다. 토론자는 초기의 실과교육의 본질의 시작점은 생활교육의 비율보다 직업 교육의 비율이 크고 그 본질의 핵심을 가지고 있다는 견해를 가지고 있습니다.

4. 노작교육으로서의 실과교육과정 변화에 대하여

노작 교육의 의미를 독일의 발도르프 교육에 어느정도 투영된 것으로 교육과정을 만들어졌는 지는 논의를 벗어난 것으로 생각합니다만, 그들의 노작 교육의 본질은 통합 교과 측면의 지식의 습득을 실천으로 구현해간 것이라고 보는데 타당하다고 생각합니다.

교육학자의 이론이 아무리 타당성을 가지더라도, 노작 교육이 목표가 될지 수단이 될지는 교수학습자의 몫이 될 수 있음을 우리는 잘 알고 있습니다. 실과 교육의 본질을 논하는 교육과정의 총론에서 그동안 실과의 학문적 철학과 지식 체계 등을 좀더 기다듬지 못한 저를 포함한 우리나라의 연구자와 교육자는 깊은 반성이 필요하다고 보이며 오늘의 이러한 논의가 오히려 실과 교육의 발전에 기폭제가 될 것으로 기대해봅니다.

5. 통합교육으로서의 실과교육과정 변화에 대하여

‘통합교육’이란 단어는 최근의 교육과정에서 실과 관련 연구자들의 공격을 많이 받았던 단어입니다. 실과 교과가 존재하는 상황에서 기존의 통합 교육의 의미와 중첩되거나 구분이 모호해질 수 있다는 우려 때문으로 생각되며, 저도 동감하는 편입니다.

최근 많은 교과에서 STEAM, STEAM 등의 융합 교육 또는 교과 융합 교육을 하는 경향을 보면서 우리는 발표자가 강조하는 창의와 문제 해결 중심이란 워딩을 잘 활용해야 합니다. 단, 대부분의 다른 교과에서도 강조하는 키워드이기 때문에 실과의 지식의 체계와 학문 영역의 본질 안에서 이러한 워딩이 가치를 갖도록 노력하기 위해 이 자리에 모인 것이라는 게 토론자의 생각입니다.

6. 결론 및 제언에 대하여

시사점에서 제언하신 내용을 실과의 지식 체계 위에 세워서 차기 교육과정을 위한 기초 연구가 후속되기를 기대합니다.

오늘 발표자의 연구 결과는 이전의 교육과정을 개선하고 향후 교육과정의 발전 방향을 모색하는데 밑거름이 되리라 기대해 봅니다.

장고의 발표 내용을 토론자의 짧은 시간의 논의이므로, 다소 무리가 되는 토론 내용이 있더라도 부족한 시간과 식견에 기인한 것으로 이해해 주시기를 발표자와 청중 분들에게 양해를 구합니다.

감사합니다.

제 2부



실과교육과 교사, 학생

•

주제 발표 3 : 실과교육 본질을 통해서 본 교사의 실과 수업만족

- 발표자 : 이 두 연 (천안성정초등학교) / 이 건 남 (한국교원학교)
- 토론자 : 김 종 우 (제주대학교)

주제 발표 4 : 실과교육을 통해 학생들이 느끼는 행복감

- 발표자 : 김 태 승 (성신초등학교)
- 토론자 : 이 종 범 (청주교육대학교)



실과 교육 본질을 통해서 본 교사의 실과 수업만족

발표 : 이 두 연 (천안성정초등학교) / 이 건 남 (한국교원대학교)

토론 : 김 종 우 (제주대학교)

목 차

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적
2. 연구의 내용
3. 연구의 제한점

II. 이론적 배경

1. 초등 실과 교육과정과 수송 기술교육
2. 중등기술·가정 교육과정과 수송 기술교육

III. 연구방법

IV. 연구결과

1. 중등 교육과정 속 수송 기술교육 내용의 변화
2. 기타 교육과정 속 수송 기술교육
3. 2009 개정 교육과정 교과서 속 중등 수송 기술교육
4. 미국의 기술교육 표준 분석에 따른 미래 전략

V. 결론 및 제언

참고문헌

실과 교육 본질을 통해서 본 교사의 실과 수업만족

이 두 연 (천안성정초등학교) / 이 건 남 (한국교원대학교)

1. 서론

1. 연구의 필요성

인간은 누구나 태어나면서부터 어떠한 경험을 하게 되고, 어떤 일을 수행하면서 학습하고 발달하며 성취감을 얻게 된다. 누군가 어떤 일의 수행에 성공하여 만족한다는 것은 성취감을 얻을 수 있으며 자아효능감을 형성하는데 도움이 된다. 자아효능감은 성공과 실패 경험에 의한 자신의 능력에 대한 지각에 기초한 것으로, 성공 경험은 자아효능감에 가장 크게 영향을 미치는 원인이며 지속적인 성공 경험은 자아효능감을 증가시킨다(Brian M, 1981; 최명철 외, 2014, 재인용). 교사가 자신의 수업 실행에 있어서 성공적 경험을 하여 만족한다는 것은 자아효능감을 높여줄 수 있을 뿐만 아니라 교사로서 한 단계 성장할 수 있는 계기를 마련해주고 나아가 교수효능감을 높여 줄 수 있다.

일반적으로 교수효능감이 높은 교사들의 경우 자신의 수업능력과 책임에 대한 인식이 높아 학생들의 학업성취에 긍정적인 영향을 미친다고 보고되었다(Coleman & Minnett, 1993; Guskey, 1987). 또한 Bandura(1982)와 Corno, Mandinach(1983)는 자기 자신의 능력에 대해 더 효율적이라고 느끼는 사람이 더 쉽게 활동에 참여하며, 어려움에 처했을 때 목표달성을 위해 더 많은 노력을 기울이고, 더 높은 수행수준을 세운다고 보고하고 있다(김충기, 2006). 만일 교사들이 실과 수업에 대한 높은 만족도를 갖고 있다면, 그들은 아마도 실과 교수에 더욱 활동적인 유형의 접근법을 적용할 것이고, 그렇게 함으로써 장애나 한계를 극복하여 학생들의 실과 학습에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

교사는 학생 및 교육과정과 아울러 교육을 구성하는데 가장 핵심적인 역할을 수행한다. 또한 교사는

학생들의 학업성취에 가장 손쉬운 변화를 가져올 수 있을 뿐만 아니라 교사의 역량에 따라서 지도 방법이 달라지고 교육의 효과에도 영향을 미칠 수 있기 때문에 교사는 수업과 관련된 가장 중요한 변인 중의 하나라고 볼 수 있다(조운주, 강종표, 2007). 그러나 초등학교 교사들은 실과를 가르치기 힘든 교과목으로 인식(한영혜, 2007)하고 있다. 또한 실습 시간 및 시설, 학습 자료의 부족으로 실과교육 본질에 맞는 수업이 어려울 뿐 아니라 학생과 교사 모두 실과 교과를 어렵고 번거롭다 느끼고 있는 것이 실과교육의 문제라고 지적하고 있다(최정혜, 1995; 방기혁, 서성우, 2001; 유희섭, 2001; 최낙찬, 2005; 김종하, 2005; 이기오, 2007).

이렇게 어려움에 처해있는 초등교육현장에서 실과교육의 질을 향상시키고 정상화시킬 수 있는 핵심은 실과를 직접 가르치는 교사이다. 자신이 담당한 수업에 있어서의 만족은 교사 자신의 수업에 대한 동기 부여와 교사로서의 잠재력의 발휘를 위해서 중요한 의미가 있다. 실과 수업에 대한 교사의 만족도가 높으면 궁극적으로 초등교육현장에서 학생을 좀 더 적극적으로 지도할 개연성이 높아진다. 그러므로 본 연구에서는 초등학교 교사의 실과 수업만족도를 측정해보고 그와 관련된 변인이 무엇인지 알아봄으로써 교사의 실과 수업만족도 증진에 일조할 수 있는 바탕을 마련하고자 한다. 또한 관련된 변인들이 실과 수업만족도에 어떤 영향을 미치는지 분석하여 수업만족도를 증진시키려면 어떤 점에 중점을 두어야 하는지 알아보하고자 한다.

2. 연구의 목적 및 문제

이 연구의 목적은 초등학교 교사의 실과 수업만족도를 측정하여 관련된 변인을 구명하고, 초등학교 교사의 실과 수업만족도와 관련된 변인의 영향력을 분석하는 것이다. 연구의 목적을 달성하기 위한 구체적인 문제는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 교사의 실과 수업에 대한 만족도는 어떠한가?

둘째, 초등학교 교사의 실과 수업만족도와 관련된 변인은 무엇인가?

셋째, 실과 수업만족도와 관련된 변인의 영향력은 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 실과 수업 연구 동향

현재까지 여러 연구자들(문남희, 2009; 윤정희, 2014; 조용남, 2008; 최지연, 정성봉, 2004; 최지연, 2006)에 의하여 실과 수업 및 교수와 상호작용에 관한 연구가 시도되었다. 문남희(2009)는 초등학교 교사의 실과 교수 경험에 관한 내러티브 탐구에 관한 연구에서 초등학교 교사들은 실과를 교수함에 있어 이전 경험과 학습이 교수 지식의 원천을 이루며 교수를 수월하게 하는데 영향을 미치는 것으로 나타났다고 하였다. 또한 실과 교육내용에서 현장과의 괴리감을 경험하며 교수 활동에 있어서도 시간·공간적 한계를 경험하는 것으로 나타났으며 실과를 교수함에 있어 전공 여부에 따라 실과에 대한 관심과 자신감의 정도가 달라지는 것을 확인할 수 있었다.

윤정희(2014)는 상황학습론에 터하여 실과 교실수업의 상황을 분석하였는데, '간단한 생활용품 만들기' 단원의 10차시 수업에서 '규칙, 안내, 환경, 자아, 감정, 상호작용'이라는 총 6가지 범주를 발견하였다. 관찰된 실과 교실수업에서 안내, 자아, 상호작용과 관련된 상황이 규칙, 환경, 감정과 관련된 상황보다 더 많은 비중을 차지하고 있음을 발견하였고, 그 중에서도 상호작용과 관련된 상황이 가장 많은 비중을 차지하는 것으로 나타났다. 마지막으로 수업 목표에 따라 수업을 구분하였을 때, 발표중심수업에서는 규칙, 안내, 환경과 관련된 상황이 많이 발생하였고, 안내된 실습수업에서는 상호작용, 자아와 관련된 상황이 나타나는 패턴이 반복되었다. 독자적 실습 및 집중 평가 수업에서는 자아, 상호작용과 관련된 상황 빈도가 높게 나타났으며, 각 차시의 후반부에는 수업의 종류를 알리는 규칙 상황의 발생 빈도가 높았다. 이를 통해 실과 수업에서 발생하는 수업 상황은 차시별 수업 목표와 내용에 따라 그 전개 양상이 달라진다는 것을 알 수 있었다.

조용남(2008)은 초등학교 실과 수업에서 나타나는 두 교사의 발문 유형을 분석하였다. 우선 공통적인 특징은 실과 수업 전반에서 교사 주도의 발문에 의한 수업을 하고 있었으며, 폐쇄적 발문의 양이 수업의 70%를 차지하고 있었다. 수업 형태별 발문 양은 실습수업보다 이론수업에서의 발문이 3.1배 많이 나타났다. 이론수업에서 폐쇄적 발문 다음으로 개방적 질문이 12.7%, 관리적 발문이 10.7%를 차지하고 있었으며, 실습수업에서 관리적 발문이 16.2%, 개방적 질문이 6.8%로 나타난 것으로 보고하였다.

정미경(2009)은 대구광역시의 초등학교 실과수업연구교사 실태를 파악해 봄으로써 실과수업연구교사에 관련한 기초 자료를 제공하고자 하였으며 대구광역시 실과수업연구교사제도의 현황, 특성, 활동, 실과수업연구교사제도 및 실과교과에 대한 인식에 대해 문헌연구, 전화설문 및 면담을 통해 알아보았다.

연구 결과 실과수업연구교사제도는 실과수업연구교사들의 수업능력을 개발하는데 매우 바람직한 제도이며 실과수업연구교사들은 실과수업을 위해 많은 연구와 열정을 아끼지 않은 교사들로서 현장의 실제적 경험을 통하여 실과교육의 중요성을 인식하고 있다고 하였다. 실과수업연구교사들은 실과교육의 문제점으로 실습실의 부재, 실습재료 및 준비의 불편, 교사들의 실기능력 부족, 교사 및 학교장의 인식 부족, 보조교사의 부재를 제시하고 있었으며 해결 방안으로 실습실 마련을 위한 학교장의 인식 전환을 위한 노력, 보조교사의 확보, 교사용 단원별 수업 가이드 자료, 실습의 길잡이, 실과선도실습 연수 개설 등을 제시하였다.

최지연, 정성봉(2004)의 초등학교 실과 수업 분석 및 개선 방안 연구에서는 실과 수업의 시간 배분에 있어서 85%가 수업의 주 과정인 전개에 배분되었다고 한다. 교수 행동의 양상은 수업이 개념이나 지식 전달을 위한 수업일 경우와 체험 등 실습수업일 경우가 다르게 나타났는데 개념 전달이 목적일 경우에는 보다 다양한 교수 행동이 관찰되었으나, 실습인 경우에는 개념 전달 수업보다 교수 행동 관찰 빈도가 낮게 나타났다고 분석하였다. 또한 학습 동기유발을 위한 교수 행동은 매우 낮은 빈도로 나타나고 있음을 지적하였으며 학습 평가는 단 하나의 사례에서만 관찰되었으며 과정 평가가 실습 수업중 이루어지지 않음을 비판적으로 접근하고 있었다.

최지연(2006)은 실과교실 수업 조직과 상호 작용 양상을 기술하기 위해 수행된 연구에서 실과 수업의 조직과 수업에서 나타난 상호 작용 양상은 '실습'이라는 독특한 수업 방식과 관련지어 이해할 수 있다고 하였다. 실습수업의 경우에는 학생 주체의 상호 작용 시작이 증가되고, 절차를 지시하기 위한 상호 작용 목적이 두드러지며, 응답과 피드백에서도 신체적인 반응으로 나타나는 경우가 많았다고 분석하였다. 실과 '우리 생활과 목제품' 단원 수업에서 교수행동, 수업 조직 및 교사와 학생의 상호 작용은 차시별 수업 목표와 내용에 따라 그 전개 양상이 달라짐을 발견하였다. 실과 수업의 조직과 교사와 학생의 상호 작용은 수업 상황에서 서로 깊은 관련을 맺고 있으며, 상호 작용 시작의 주체는 대부분 교사이나 차시별로 차이가 존재함을 확인하였다. 즉 심동적 영역의 수업 목표가 증가되어 실습이 강조되는 수업으로 변화하면 절차를 지시할 목적으로 상호 작용 목적이 달라지며, 상대적으로 학생 주도의 상호 작용이 증가하였다.

이상의 연구로 볼 때 실과 수업에 관한 연구에서는 양적연구보다는 질적 연구가 많이 이루어지고 있음을 확인할 수 있었으며, 문남희(2009)의 연구를 통해서 실과 수업에 있어서 이전의 경험과 학습이 수업에 영향을 미칠 수 있음을 확인할 수 있었으며, 실과교육 전공 여부에 따라 실과교과에 대한 관심과 자신감의 정도가 달라짐을 알 수 있었다. 정미경(2009)의 연구에 따르면 실과교육의 문제점으로 실습실의 부재, 실습재료 및 준비의 불편, 교사들의 실기능력 부족, 교사 및 학교장의 인식 부족, 보조교사의 부재를 제시하고 있었다. 이를 통해 교사의 실과 수업만족도에 영향을 미칠 수 있는 변인을 유추할 수 있었다.

〈표 1〉 실과 수업 연구 동향

연구자	연구 제목	연구 대상	연구 방법	연구 내용	연구 결과
문남희 (2009)	초등학교 교사의 실과 교수 경험에 관한 내러티브 탐구	교사	질적 연구	초등학교 교사의 실과 교수 경험 이야기를 듣고 그 경험의 의미를 해석함으로써 실과 교수의 질을 향상시키고자 함	<ul style="list-style-type: none"> · 실과를 교수함에 있어서 이전 경험과 학습이 교수 지식의 원천을 이루며 교수를 수월하게 하는데 영향을 미침 · 실과 교육내용에서 현장과의 괴리감을 경험하며 교수활동에 있어서 시공간적 한계를 경험 · 전공여부에 따라 실과에 대한 관심과 자신감의 정도가 달라짐
윤정희 (2014)	상황학습론에 터한 초등학교 실과 교실수업 상황 분석	수업	질적 연구	상황학습론에 터하여 실과 교실수업 상황을 분석함으로써 실과 교실수업에서는 어떤 상황들이 나타나는지 밝히고자 함	<ul style="list-style-type: none"> · 실과 수업에서 관찰된 상황을 규칙, 안내, 환경, 자아, 감정, 상호작용이라는 총 6가지 범주 발견 · 실과교실수업에서는 상호작용과 관련된 상황이 가장 많은 비중을 차지 · 발표 중심 수업에서는 규칙, 안내, 환경 빈도가, 안내된 실습수업에서는 상호작용, 자아 패턴이 반복, 독자적 실습 및 집중 평가 수업에서는 자아, 상호작용과 관련된 상황 빈도가 높게 나타났으며, 각 차시의 후반부에는 규칙 상황의 발생 빈도가 높음
조용남 (2008)	초등학교 실과 수업에서 교사의 발문 분석	교사	질적 연구	실과 수업에서 나타나는 발문을 질적으로 분석함	<ul style="list-style-type: none"> · 발문 유형이 이론수업 실습수업 모두 폐쇄적 발문의 양이 수업의 70% 이상 차지 · 이론수업에서는 평균 128.8개의 발문, 실습수업에서는 53.3개의 발문 · 이론수업에서는 폐쇄적, 개방적, 관리적 발문의 순으로 나타나며 실습수업에서는 폐쇄적, 관리적, 개방적발문의 순으로 나타남
정미경 (2009)	대구광역시 초·중·고등학교 실과수업연구교사의 실태에 관한 연구	교사	질적 연구	대구광역시의 초·중·고등학교 실과수업연구교사 실태를 파악, 실과수업연구교사에 관련한 기초 자료를 제공하고자함	<ul style="list-style-type: none"> · 실과교과에 대한 인식은 실제적인 사고능력, 진로교육, 생활능력 등을 길러 준다는데 공통점, 무엇보다도 아이들이 흥미성과 성취감, 인성교육을 실제적으로 할 수 있다는 점에서 실과의 중요성을 깊이 인식 · 실과교육의 문제점으로 실습실의 부재, 실습재료 및 준비의 불편, 교사들의 실기능력부족, 교사 및 학교장의 인식 부족, 보조교사의 부재 제시 · 해결방안으로 실습실마련을 위한 학교장 인식의 전환을 위한 노력, 보조교사의 확보, 창의적 사고를 신장시킬 수 있는 실습재료의 세트화, 교사용 단원별 수업가이드자료, 학생용 실습의 길잡이, 실과선도실습연수의 개설 등을 제시
최지연, 정성봉 (2004)	초등학교 실과 수업 분석 및 개선 방안	수업	질적 연구	교사가 실제로 수행하는 실과 수업을 면밀히 관찰하고 수업에서 나타나는 교수학습과정을	<ul style="list-style-type: none"> · 실과 수업 시간 배분에서 도입에 소요되는 시간은 전체의 약 9%, 정리는 6%, 전개 85% · 전략적 교수행동의 양상은 개념전달이 목적인 경우 다양한 교수 행동 관찰되나 실습인 경우 개념 전달수업보다 교수행동 관찰 빈도가 낮게 나타남 · 학습 분위기 환기 활동이 전체 교수행동의

연구자	연구 제목	연구 대상	연구 방법	연구 내용	연구 결과
				기술합	15.0%, 수업 내용 전달을 위한 교수행동이 23.3%, 학생 활동 관찰이 10%로 나타남. 학습 동기유발을 위한 교수 행동은 매우 낮은 빈도, 구체적 설명 방법으로 직접 설명 방법, 학습 평가는 하나의 사례에서만 관찰되었으며 과정 평가가 실습 수업중 이루어지지 않음
최지연 (2006)	초등학교 실과 '우리 생활과 목제품' 단원 수업의 조직 및 교사와 학생의 상호 작용	수업	질적 연구 (부분적 양적 연구 도입)	실과 '우리 생활과 목제품' 단원 수업의 조직 및 교사와 학생의 상호 작용을 서술적으로 기술하고 이해하고자 함	<ul style="list-style-type: none"> • 16개의 범주의 교수 행동이 관찰 되었으며, 교수 행동의 전개 양상은 수업 목표와 내용에 따라 달라짐 • 시간적 흐름에 따른 실과 수업의 순차적 조직은 1~2차시는 준비, 목표제시 및 활동개관, 내용제시, 정리 및 요약, 마무리의 다섯 단계, 3~10차시는 준비, 목표제시 및 활동 개관, 실습 안내, 실습, 정리 및 요약, 마무리의 여섯 단계로 나타남 • 실과 수업은 수업, 단계, 주제 관련 교수 행동 단위, 기본적 절차와 조건적 절차, 상호작용 절차, 개시 발화-응답-피드백의 6가지 요소 사이에서 서로 위계를 갖고 이루어짐 • 실과 수업은 교사가 인식한 수업 목표와 실행되는 수업 목표의 불일치가 존재, 내용 선정의 근거자료는 교사용 지도서, 수업 내용의 주된 전달 방법은 교사 주도의 지시적 수업 방법으로 나타남 • 상호 작용 시작의 주체는 대부분 교사 • 실과 수업에서 교사와 학생 사이의 상호 작용 목적은 지시, 정보 제시, 선택 유도, 산출 유도, 과정 유도를 위한 것으로 나타났으며, 특히 절차를 지시하고 정보를 제공하기 위해 이루어짐

이상의 연구들 외에도 실과 수업에 관한 질적 연구(송현순, 2015; 노희찬, 송현순, 2011)는 이루어져 왔으나 실과 수업 및 상호작용에 관한 양적연구는 부족하였으며 특히 교사를 대상으로 한 양적연구는 미미하였다. 정석우(2016)의 실과 교과서의 부록 활용 실태 조사 연구, 류상희(2014)의 실과교과에서의 실습 경험이 실과교육에 대한 인식에 미치는 영향에 대한 연구는 학생들을 대상으로 한 양적연구였으며 교사를 대상으로 한 유난숙(2012)의 초등학교 실과수업 기피요인에 대한 연구가 있었으나 서울소재 초등학교 2개교의 학생들을 대상으로 한 양적연구 및 교사 5명을 대상으로 한 질적 연구였다.

김은지(2009)의 초등 실과교육에 대한 초등교사·초등학생·학부모의 인식 비교 연구가 교사와 학생, 학부모를 대상으로 한 양적연구였으나 경상북도 소재의 9개교를 대상으로 한 연구였기 때문에 전국에 소재한 공립초등학교 교사들을 대상으로 일반화시키기는 어렵다고 판단되었다. 또한 최유현 외(2000)의 초등학교 아동 및 교사들의 실과 수업에 대한 인식에 관한 연구에서는 경인, 호남, 영남, 충청지역 각 80명씩 320명의 교사를 대상으로 연구하였으나 실과 수업 인식의 정도에 관한 연구였다. 따라서 본 연

구에서 전국에 소재한 공립초등학교 교사들을 대상으로 교사의 실과 수업만족도에 대한 양적연구를 실시하고 수업만족도 관련 변인에 대해서 분석하고자 한다.

2. 수업만족도

가. 수업만족도의 개념

수업만족도를 정의하기에 앞서 수업의 개념을 확인해 볼 필요가 있다. 수업(instruction)이란 용어는 교수라는 용어와 혼용하여 사용되기도 하는데 교수와 구별되는 구체적인 개념으로서의 수업은 '학습이 일어나도록 학습자의 내적 및 외적 조건을 체계적으로 조성하는 것'으로 정의하고 있다(Gagne, 1992). 김순택(1983)은 teaching을 교수로 instruction을 수업으로 번역하였다.

'만족(satisfaction)'의 사전적 의미로는 '마음에 흡족함' 또는 '모자람 없이 충분하고 넉넉함'(국립국어원 표준국어대사전)이다. 수업만족이란 학생들이 학습활동에서 성취, 인정, 보상 등을 얻을 수 있을 것이라는 기대에 대한 감정이라 할 수 있으며, 이는 개인의 감성 및 가치 체계에 따라 상이한 형태를 나타낸다(차인순, 2006)고 한다. 수업만족도는 학습과 관련한 학생들의 선택에 영향을 주거나 수업에 대한 평가할 수 있는 중요한 요인으로도 작용한다.

수업만족도의 개념을 정의하면 '수업의 상황에서 적어도 주요한 목표를 성취하였다고 느끼며, 효율적으로 주위의 환경과 잘 대응해 나가 정서적으로나 상호적으로 어려움을 겪지 않고 수업상황에서 개인의 욕구를 충족시킬 수 있는 정도'라고 정의할 수 있다(최자경, 2002). 이런 점에서 수업만족은 학생들이 수업과 관련하여 경험하는 긍정적인고 유쾌한 감정 상태라고 할 수 있으며 학생이 주체가 되는 것이다(이누리, 2011).

본 연구에서의 수업만족도는 학생의 수업에 대한 만족도가 아닌 교사 자신의 수업에 대한 만족도이다. 이것은 수업에 대해 가졌던 기대수준과 대비한 실제로 보상받은 수준으로 수업 전, 수업 중, 수업 후와 관련하여 교사 자신이 느끼는 성취감이나 충족감의 정도를 뜻한다.

나. 수업만족도의 관련 변인

초등학교 교사의 수업만족도와 관련 변인을 알아보기 위하여 수업만족도와 관련하여 국내외에서 이루어진 선행연구들을 종합적으로 분석하고, 이를 통해 수업만족도의 측정 영역과 수업만족도와 관련된 변

인들이 무엇인지를 추출하고 어떠한 차이나 관계가 있는지 살펴보았다. 현재까지 이루어진 수업만족도와 관련된 선행연구들을 검토해 본 결과를 개괄적으로 제시해 보면 <표 II-2>과 같다. 대부분의 선행연구들이 학생들의 수업에 대한 만족도를 밝히는 연구였고, 교사의 만족도에 관한 연구는 이누리(2011)의 자기장학이 수업만족도에 미치는 영향에 대한 연구가 있었고, 대부분은 교사의 수업만족도에 국한시키지 않고 직무만족도를 측정하는 연구였다. 다양한 연구에서 밝혀진 수업만족도와 관련 된 여러 가지 변인들을 연구목적에 따라 교사의 일반적 특성 변인, 교수 능력 변인, 실과 수업의 특성 변인, 교육주체(학생·학부모·동료교사·학교장) 변인, 기타 변인, 수업만족도 변인으로 구분하고, 이에 따라 관련 연구들을 분석하였다.

<표 2> 수업만족도 관련 선행연구에서 사용된 주요 변인

구분	연구목적	대상	관련 변인	
권대봉 외 (2002)	대학생들의 교육 만족도 결정요인에 관한 탐색적 논의	대학생	설립 유형 소재지역	학생의 성별 학업성취능력
김동민 (2009)	초등학교 실과 실습활동 및 학습준비물에 대한 교사들의 인식	초등학교 교사	학급수	
김용식 (2002)	교사특성이 초등학교 아동의 체육수업만족도에 미치는 영향	초등학교 교사 및 학생	경력 전담교사 유무	수업에 대한 관심도 실기 기능
김용익 (2003)	초등학교 예비교사들의 실과수업에 대한 만족도	교육대학생	성별 학년	심화과정 소속 학교
박중훈 (2005)	농업계 고등학교 전문교과 교사의 수업만족도와 관련 변인	고등학교 교사	담당학년 학생들의 수업 동기	학생 수업 참여 수준 소재 지역
이남이 (2013)	서울시 초등학교 실과교육환경과 실과교육의 효과 분석	초등학교 교사	성별 교직경력	실습실 보유 여부
이누리 (2011)	초등 교사의 자기장학이 자기수업만족도에 미치는 영향	초등학교 교사	교직경력	최종학력
이동우 외 (2001)	초등학교 교사특성이 아동의 체육수업 만족도에 미치는 영향	초등학생	전담교사 유무	
이시은 (1993)	6학년 아동의 운동기능 성취도 및 체육수업만족도	초등학생	학교 유형	소재지역
정옥자 (2008)	교사효능감과 교수효과성 및 학생의 수업만족도 간의 관계	초등학교 교사 및 학생	교직경력 학생의 성별	교사효능감

1) 교사의 일반적 특성 변인

교사의 일반적 특성과 관련된 변인으로는 성별, 나이, 성장환경, 교직경력, 최종 학력, 학부 심화전공, 보직교사 여부, 전담교사 여부, 담당 학년, 실과 지도 및 연수 경험, 학교 소재지, 혁신학교 여부,

실과 실습실 및 교재원의 유무, 지역사회 연계 가능 여부 등이 있다. Cruickshank와 그의 동료들(1995)은 교사가 학생을 가르치는 데 영향을 주는 요인을 개인적 특성, 교수에 대한 경험과 준비, 교수 환경의 3개 영역으로 범주화 시켰으며, 그 중 개인적 특성으로 교사의 나이나 성, 경험, 성격 등을 제시하였다(정성봉, 2004, 재인용). 이러한 교사의 다양한 개인적 변인들이 교사가 수업활동을 할 때 수업 만족도에 영향을 미칠 수 있다.

문남희(2009)에 의하면 교사들이 실과를 교수함에 있어 이전 경험이 풍부하여 충분히 알고 있을수록 가르치기에 부담이 없다고 느끼고, 경험해 보지 못한 부분에 대해서는 가르치기 어려워하는 경향을 나타냈다고 보고하였다. 또한 이전 경험은 자신감과도 결부되어 있으며 교수를 수월하게 하는데 영향을 미친다고 하였다. 이전 경험이란 자라온 곳이나 부모의 양육방식과 관련이 깊은 것으로 나타났다. 또한 송현순(2015)의 실과 수업에 대한 질적 연구에서도 마찬가지로 교사의 성장환경에 따라 실과 수업에 대해 느끼는 어려움 정도가 다르게 나타났다.

이누리(2011)는 교직경력과 최종 학력에 따라 수업실행에 대한 수업만족도가 유의수준 5%에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다고 분석하였다. 또한 경력이 증가할수록 수업실행에 대한 수업만족도가 높은 것으로 분석되었다. 이는 초임교사와 경력교사의 수업 운영 및 학생 관리의 차이가 수업 진행에 영향을 미칠 수 있으며 수업만족도에도 차이가 발생했음을 알 수 있다. 이와 관련하여 장무현(1997)은 일반적으로 경력이 짧은 교사는 경력이 많은 교사에 비해 많은 주당 수업시간을 담당하므로 수업에 대한 만족이 낮다고 언급하였다. 또한 교대 졸업보다 대학원 석사 재학·졸이 수업실행에 대한 수업만족도가 더 큰 것으로 나타났다(이누리, 2011). 최종학력에 따라서 전공 관련 지식 및 교육학 관련 지식의 수준이 달라질 수 있다. 이는 수업 계획과 실행에 영향을 줄 것이고 수업만족에도 영향을 줄 것이다.

문남희(2009)에 의하면 실과를 전공하지 않은 교사들은 실과를 전공한 교사들에 비해 실과 수업 시 자신의 능력이 부족하다고 인식하고 있으며 자신의 수업 기술 또한 발달해 간다고 느끼지 못하고 있다고 보고하였다. 또한 전공 여부에 따라 실과에 대한 관심과 자신감의 정도가 달라진다고 하였다. 이혁규(1996)는 대학에서 배운 전공 지식이 구체적인 기억으로 남아 있는 것은 아니지만 교사가 수업을 이끌어 나가는 동안에 생기는 의문들을 해결하기 위한 정보의 장으로서의 역할을 하며 작은 시행착오들을 통해 개념이나 원리를 가르치는 방법, 투여하는 시간의 길이 조정, 학생 통제 방식의 숙달 등과 관련된 미시적 경험들을 축적해 간다고 보았다. 따라서 학부 심화전공에 따라 교과에 대한 이론적 지식 및 실습관련 내용 수준이 조금씩 달라질 수 있다고 보았으며, 이로 인하여 실과 수업 계획 및 운영이 달라질 가능성 있기 때문에 학부 심화 전공을 교사의 일반적 특성 변인 중에 하나로 선정하였다.

교사의 업무가 많아질수록 만족도는 떨어지기 때문에(장무현, 1997), 보직교사와 일반교사의 수업만족도에는 차이가 있을 것이다. 이동우 외(2001)의 연구에서 체육교사의 전담유무에 따라 유의수준 1%

에서 수업만족도에 차이가 있었으므로 실과 수업에 있어서도 전담교사와 담임교사의 실과 수업만족도에 영향을 미치는 변인으로 고려할 필요가 있다. 박종훈(2005)은 담당 학년에 따른 수업만족도의 경우 3학년을 담당하는 교사가 1, 2학년을 담당하는 교사에 비해 만족도가 높았으며 통계적으로 유의한 차이가 있음을 알아냈다. 이는 초등학교 5학년 실과 수업을 맡은 교사와 6학년 실과 수업을 맡은 교사의 수업만족도가 다르게 나타날 수 있음을 유추할 수 있게 해준다.

이시은(1993)은 국민학교 6학년 아동의 운동기능 성취도 및 체육수업 만족도에 관한 조사 연구에서 학교 유형과 지역에 따라 수업만족의 하위 요인이 유의한 차이가 있음을 보고하였다($p < .05$). 권대봉 외(2002)의 연구에서도 대학 설립유형과 소재 지역에 따라서 학생의 수업만족의 하위요인이 유의한 차이가 있었다($p < .05$). 박종훈(2005)은 교사의 학교 소재 지역에 따라 중·소도시 지역에서 근무하고 있는 교사가 대도시나 읍·면지역에서 근무하고 있는 교사에 비해 수업만족도가 높았으며 통계적으로 유의한 차이가 있음을 밝혀냈다.

이남이(2013)는 실습실 보유 여부에 따른 실과교육의 효과에 대해 교육의 수월성 제고($p < .01$), 담임의 수업부담 경감($p < .05$), 실과학습에 대한 학생의 관심과 참여도 향상($p < .02$), 인성교육($p < .01$)의 효과에서 유의한 차이가 있다고 보고하였다. 이는 실과교육에서의 물리적 환경으로서 실과실습실은 교육효과가 높아진다는 것을 분명하게 보여주고 있을 뿐 아니라 교사의 실과 수업만족도에도 영향을 미칠 수 있다.

2) 교수 능력 변인

교사들은 현장에서의 교수 경험을 통해서 무엇을 가르치며 어떻게 가르칠 것인가에 관한 실천적 지식, 즉 수업 지식을 나름대로 형성해 간다. 즉 교사들은 주어진 내용을 주어진 방법대로 가르치는 수동적인 존재들이 아니다. 교사들은 교과에 대한 지식과 이해를 바탕으로 교육 내용을 선택하고 변환하여 학생들에게 적합한 방식으로 제시하고 교수 경험을 통해서 계속적으로 이를 수정해간다(이혁규, 1996). 교수능력은 교사가 가지고 있는 지식, 기술과 같은 능력, 그 능력의 숙달된 정도를 의미하는 것으로 교수능력에 따라 수업운영 및 수업 중 학생 관리에서 차이가 난다(박종훈, 2005). 또한 교사의 실과 수업만족도는 실과 수업의 수행을 전제로 할 때 측정 가능하므로 교사의 수업 수행을 우선적으로 고려할 필요가 있다. 교수 능력은 연구자나 연구 목적에 따라 다양하게 분석되어 왔다. 이 연구에서는 교수 능력을 구체적으로 알아보기 위하여 교수 능력과 관련된 규정, 국내·외의 선행 연구 중에서 교수 능력을 분석한 연구를 고찰하였으며, <표 3>과 같다(류군, 노태천, 이소이, 2012).

〈표 3〉 교수 능력에 관한 선행연구

연구자	교수 능력 요소	
김관욱 (2002)	<ul style="list-style-type: none"> · 교과수업준비 · 교수활동 · 실제과제 지도 	<ul style="list-style-type: none"> · 실습실 운영 · 학업성취도 평가 · 자기개발
류창열 (2001)	<ul style="list-style-type: none"> · 전공분야의 능력 · 사회 심리적 능력 	<ul style="list-style-type: none"> · 교수 방법적 능력
북경사범대학 (2009)	<ul style="list-style-type: none"> · 교육배경분석능력 · 학습목표 확정능력 · 교수과정 설계능력 · 정보전달능력 · 질문능력 · 다양한 상호작용능력 	<ul style="list-style-type: none"> · 강화능력 · 교실수업 조정능력 · 학습지도능력 · 학습 효과 평가능력 · 평가결과 피드백
여인문 (1994)	<ul style="list-style-type: none"> · 실습실의 계획 · 실습실에서의 기구 사용법 지도 · 기술적 이론지도 	<ul style="list-style-type: none"> · 실습실에서의 안전 지도 · 평가
이명훈, 나승일 (2006)	<ul style="list-style-type: none"> · 교수학습지도 · 실습지도 및 실습실운영 	<ul style="list-style-type: none"> · 전문성 신장
임찬빈 (2006)	<ul style="list-style-type: none"> · 교과 내용에 대한 전문 지식 · 학생에 대한 이해 · 수업설계 	<ul style="list-style-type: none"> · 학습 환경 조성관리 · 수업실행 · 전문성 발달
장명희, 변숙영 (2001)	<ul style="list-style-type: none"> · 수업활동 능력 · 교육과정 개발 및 운영 · 산학협동 및 지역사회와의 연계 	<ul style="list-style-type: none"> · 학생지도 및 학급 경영 · 학교운영 · 전문성 신장
전용조 (2006)	<ul style="list-style-type: none"> · 교과교육과정 분석능력 · 교수·학습방법의 실행능력 · 교수·학습방법의 지도 능력 · 학습자 평가능력 · 교사의 성찰능력 	<ul style="list-style-type: none"> · 교과 교육여건 조성능력 · 교육시설운영능력 · 교과에 대한 전문가적 태도 · 교과에 대한 전문성 유지·발전
NBPTS (2001)	<ul style="list-style-type: none"> · 학생들에 대한 지식 · 다양성 이해 · 동료와 협력하기 · 교과에 대한 지식 	<ul style="list-style-type: none"> · 학습 환경 조성 · 반성적 실행 · 가족과 지역사회와 협동 · 평가

출처: 류균, 노태천, 이소이(2012). 중국 고등학교 통용기술교사의 교수 능력 분석. 한국기술교육학회지, 12(2), p.79 재구성

교사의 수업을 중심으로 살펴 볼 때 수업 실행 속 시계열에 따른 역할 수행 관점에서 수업 전, 중, 후의 활동을 구분할 수 있다. 이수정(2008)은 행동 특성에 따른 영역 범주와 수업의 시계열적 흐름이라는 두 가지 관점을 고려하여 교사의 전문성 평가 준거를 지식, 계획, 실행, 전문성의 네 가지 영역으로 유목하였다.

이에 본 연구에서는 실과 수업만족도에 영향을 미치는 교수 능력 변인으로 실과교육 지식, 실과교육

수행, 실과교육 태도 변인으로 범주화하였다. 먼저 실과교육 지식 변인은 초등학교 교사가 실과 수업을 성공적으로 수행하는데 필요한 핵심적인 이론적 지식으로서 그에 따른 세부 변인은 실과 교육과정 지식, 실과 수업전략 지식, 실과 수업 활동을 위한 절차 이해와 도구 활용 지식, 학생 관련지식이다. 실과 교육과정 지식은 교육과정 설계 및 실행자로서 학교 및 학급 수준 실과 교육과정 설계를 위한 실과교육학과 실과 교육과정에 대한 전문적 지식 능력을 뜻한다. 소경희(2003)와 이대형(2012)은 교육과정 개발자로서의 교사는 국가교육과정이 지향하는 목표의 의미를 해석하여, 발전시키고 그러한 의미를 내용의 선정과 조직으로 변형시킬 수 있는 능력을 포함하는 새로운 종류의 전문적 지식을 가져야 하며 이를 위해 교사의 교육과정 계획 및 설계 능력이 교사에게 새롭게 요구되는 능력이라고 하였다.

둘째, 실과 수업전략 지식은 고등사고를 요하는 문제해결학습, 실천적 추론, 프로젝트법 등의 수업 방법에 대한 이해 능력으로 김용익, 박행모, 방기혁(2001)은 교실 수업 상황은 매우 복잡한 변인들이 얽혀 있어 효과적인 수업을 진행하는 것이 어렵기 때문에 교사가 가진 수업기술에 대한 지식이 중요하며 실과는 이론뿐만 아니라 실습을 지도하여야 하므로 교사의 시범학습, 문제해결학습, 토의학습, 현장 견학이나 관찰 등 매우 다양한 교수법의 적용이 필요하다고 한데서 그 근거를 찾을 수 있다(노정, 2016).

셋째, 실과 수업 활동을 위한 절차 이해와 도구 활용 지식은 노작적 체험을 바탕으로 한 실과교육 내용의 절차적 지식 및 실과에서 활용되는 다양한 도구의 사용을 이해하고, 실과체험에 대한 풍부한 경험적 지식 보유 능력을 말한다. 진홍섭, 최지연(2008)은 교사는 실과의 전 영역에 걸친 실습 능력과 실습 지도 능력이 필요하며 이를 토대로 절차적 지식을 전수할 수 있으며 실과 수업에 있어서 절차적 지식의 단순한 전달이 아니라 교사 스스로 절차적 지식을 갖추어야 그 과정을 예견하고 교육이 계획에 반영 가능하다고 하였다.

마지막으로 학생 관련 지식은 실과 내용에 대한 학생들의 발달 수준과 관심, 흥미 및 학습 상태를 이해하는 능력을 말한다. 현재까지 여러 연구자들이 교사가 전문성을 갖추려면 학생 관련 지식을 알아야 한다고 강조하였다. Shulman(1987)은 전문성 있는 교사가 알아야 할 영역 중에 하나로 학습자와 학습자의 특징 지식을 제시하였다. Mark(1990)는 학생 관련 지식을 교사가 수업할 때 알아야 할 지식이라고 하면서 학생 이해(students' understanding)이라고 명명하였으며, 하위 요인으로 학생의 학습과정 이해(Student' learning processes), 학생의 전형적 이해(Students' typical understanding), 학생의 일반적 오류(Students' common errors), 학생이 어려워하거나 쉬워하는 부분(Things that are hard/easy for students), 독특한 학생 이해(Particular students' understanding) 다섯 가지를 제안하였다. 민윤(2003)은 교수 내용 지식이 형성되는 요인으로 교과 내용, 교수 과정, 교수 상황에 대한 이해와 더불어 학습자에 대한 이해를 주요 요인으로 꼽았으며, 학생들의 일반적인 특성에 대한 이해가 포함되어야 한다고 하였다. 최지연(2011)은 학생 관련 지식으로 학

습자의 학습과정, 선행개념, 선기능에 대한 이해, 오류 파악과 관련된 지식을 제안하였다.

실과교육 수행 변인은 초등학교 교사가 실과교육 관련 과업을 효과적으로 수행하는데 요구되는 실천적 지식과 능력이며 이에 따른 세부 변인은 내용통합능력, 수업 설계 능력, 실과 수업자료 준비 및 관리 능력, 안전한 실과 실습 환경 조성 능력, 허용적인 심리적 환경 조성 능력, 노작적 체험활동 지도 능력, 실과 수업전략 수행 능력, 의사소통능력, 실과교육 평가 능력이 있다.

먼저 내용 통합 능력은 초등학생의 일상생활 속에서 흥미로운 주제를 찾아 교과와 삶의 통합을 꾀하며 이를 바탕으로 실과교육 내 통합을 추구하는 능력이다. 진홍섭, 최지연(2001)은 일상생활을 내용으로 하는 실과의 목적을 달성하기 위해 교사는 교육과정의 내용을 단순히 제시하는 것이 아니라(이혁규, 1996) 다양한 맥락 속에서 방식을 달리하여 전달하거나 학습자의 특성에 맞게 재구성하여 제시(정성봉, 최지연, 2006)해야 한다고 하였다. 특히 수업 내용이 학생들의 실생활과 밀접하게 관련되어 통합되었을 때 실과 수업에 적극적으로 참여한다고 하였다.

수업 설계 능력은 학생, 학교 환경 등 현재 주어진 조건에서 효과적으로 활용할 수 있는 실습 소재를 선택하고 그에 따른 수업활동을 설계하는 능력이다(노정, 2016). 이는 실과 교육을 하는 교사가 부딪히는 교육현실의 어려움 속에서도 교사는 교육적 한계를 극복하기 위해 동기 및 교과신념을 바탕으로 창의적인 행동력이 필요(문남희, 송현순, 2009)함을 강조하고 있다.

실과 교육의 본질적인 목표를 달성하기 위하여 교사는 실습장을 효율적으로 조직·관리할 수 있을 뿐만 아니라 기자재를 능숙하게 다루어야 하며, 학생들에게 실기 능력을 효율적으로 전달할 수 있어야 한다(김용익, 박행모, 방기혁, 2001). 또한 실과 수업을 효율적으로 운영하기 위한 안전한 공간적 환경을 계획하고 배치하여야 한다. 2015 실과(기술·가정)교육과정에서 초등학생의 개인 수준의 안전교육이 실과 교과의 가정생활 영역에서 지도하도록 구성한 것처럼 실과교육은 학생의 일상생활을 학습의 대상으로 하여 실천적 경험과 생활에의 유용성을 중시하는 교과(김용익, 2003)로서 안전교육과 밀접한 요소를 갖고 있다.

허용적인 심리적 환경 조성 능력은 학생들과 소통하고 격려하며, 상호작용이 활발하게 이루어질 수 있도록 긍정적 수업 분위기를 조성하는 능력이다. 진홍섭, 최지연(2008)에 의하면 허용적인 교육환경은 고등사고 능력을 함양시키기 위한 전제가 된다. 노작적 체험활동 지도능력은 노작적 체험활동에 대한 학생들의 선행 개념과 기능을 파악하고 노작활동의 절차를 안내하고 지도할 수 있는 능력이다. 또한 여러 연구자들의 연구(진홍섭, 최지연, 2008; 손장호, 금지현, 2012; 이태석, 2015a)에서 실습 위주의 실과 수업에서는 교사의 실기 지도 능력이 매우 중요함이 밝혀졌다.

실과 수업전략 수행 능력은 학생의 흥미를 불러일으키는 동기유발, 학습 소재에 맞는 적절한 교수학습 방법 및 다양한 수업 매체를 활용하여 교수 전략을 실천하고 다양한 수업 상황에서 유연하게 대처하

는 능력이다. 김용익, 박행모, 방기혁(2001)은 실과 교과에 대한 이미지가 좋지 않은 현실에서 학습 동기를 유발하고, 흥미로운 수업을 진행시킬 수 있는 능력이야말로 실과를 지도하는 교사로서 갖추어야 할 중요한 자질이라고 하였다. 의사소통능력은 학생들의 의도를 파악하고 학습 내용을 명확히 전달하며 학생의 문제해결력과 창의적 사고를 촉진하는 확산적 발문과 피드백으로 학생 간 또는 교사 학생 간 활발한 의사소통을 유도하는 능력으로 정의된다. 실과교육 평가 능력은 학습 목표에 적합한 평가 방법을 선택하여 수업과 연계하여 지속적인 평가를 함으로써 학생은 자신의 학습을 관리할 수 있도록 하고 교사 스스로도 평가 결과를 자신의 수업을 반성하는데 활용하는 능력이다. 정남용(2000)은 초등학교 실과 교사의 자질에 관한 연구에서 초등 실과 교사로서 필요한 자질을 언급하며 이 가운데 학습목표의 인식 및 평가의 활용을 제시하였다. 김용익, 박행모, 방기혁(2001)도 실과를 가르치는 교사의 자질로서 수업 상황을 수시로 잘 관찰하고, 학습 결과물을 타당한 잣대로 평가해 주어야 한다고 하였다.

실과교육을 효과적이고 올바르게 수행하기 위해서는 실과교과에 대한 긍정적인 신념을 갖고 있어야 한다. 특히 교사의 교과에 대한 인식은 교사의 행동의 원천이 된다는 점에서 실과 수업의 양상을 좌우하는 요인으로 생각할 수 있다(이태석, 2015a). 교과에 대한 인식이 실과의 성취와 정적인 관계가 있다는 조운주(2004)의 연구 결과는 실과에 대한 교사의 인식이 수업에 영향을 미칠 수 있음을 짐작하게 한다(이태석, 2015a). 따라서 교수 능력 변인 중 마지막 범주로 실과교육 태도 변인으로 설정하였다. 실과교육 태도 변인의 하위 변인으로는 실과교육에 대한 신념과 의지, 노작적 체험 경험의 지향성, 정보 수용 및 활용 성향을 꼽을 수 있다.

3) 실과 수업의 특성 변인

Cruickshank와 그의 동료들(1995)은 교사가 학생을 가르치는데 영향을 주는 요인을 개인적 특성, 교수에 대한 경험과 준비, 그리고 수업 환경의 3개 영역으로 나누어 살펴보았다. 이 중 마지막 수업 환경요인은 교사가 수업 활동을 할 때 영향을 줄 수 있는 환경적인 변인이라고 정의하면서, 학습자의 특성, 학생 수, 교실 크기, 재료, 시설 등을 들고 있다(정성봉, 2004, 재인용). 여기에서 실과 수업의 특성 변인은 학생 수와 교실 크기에 주목할 필요가 있다.

김동민(2009)은 초등학교 교사들을 대상으로 한 실과 실습활동에 대한 인식 조사에서 학급 수에 따라 유의한 차이가 나타났는데($p < .05$), 25학급 이상의 큰 규모의 학교에 근무하는 교사가 24학급 이하의 작은 규모의 학교에 근무하는 교사에 비하여 실습활동에 대하여 더 어려움을 느끼고 있는 것으로 나타났다. 또한 문남희(2009)의 초등교사의 실과 교수 경험에 관한 내러티브 탐구에서 교사들은 학습 환경이 열악한 경우, 다인수 학급에서 실습을 진행하는 경우에 실과 수업이 더 힘들었다고 이야기했다. 이는 큰 규모의 학교의 경우 학급당 학생 수가 소규모학교에 비하여 비교적 많기 때문에 실습활동 지도에

더 어려움을 느끼고 있는 것으로 분석된다.

김원태(2003)의 초등학교 실과 재배 실습지도에 관한 실태 조사연구에서는 시 단위의 학교에서는 실습 장소가 없는 관계로 실습도구가 많이 준비되어 있지 않은 것으로 나타났으며, 읍·면단위의 학교에서는 학생 수가 적은 관계로 학교에 실습 도구가 갖추어져 있었다고 보고하였다. 또한 교사들은 실습과정에서 실습 태도를 평가척도에 우선순위로 두는 것으로 나타났으며, 어린이들과 실습하는 도중에 관심과 흥미를 갖게 하고 흠 속에서 중요한 것을 배우는, 손에 흠을 묻혀가며 재배 실습을 하는 것이 중요하다고 인식하고 있었다. 이는 학급당 학생 수의 많고 적음에 의해 실과 수업 운영이 달라질 수 있으며 교사가 느끼는 실과 수업만족도에 영향을 미칠 수 있음을 의미한다.

또한 학생 수와 관련하여 교실의 크기도 실과 수업의 특성 변인으로 꼽을 수 있다. 문남희(2009)에 의하면 교사들이 교실이라는 좁은 공간에서 하는 실과 수업을 불편하게 느끼고 있다고 보고하였다. 실습실이 없을 경우 교실에서 수업을 하게 되는데, 불가피하게 실습도구들을 사용하게 됨으로서 교실 안에서의 수업을 불편하게 느낄 수 있다.

실과는 단순히 기능만을 길러주는 교과가 아니라 행함으로서 배우는 교과이다. 노작적 체험 과정에서 실제 행할 수 있는 실천적 능력과 생활과 지식을 관련지을 수 있는 기회를 통해 지식의 창의적 재구성 기회를 주며, 절차적 지식을 길러주고, 일에 대한 긍정적 태도도 길러줄 수 있다. 따라서 학습자에게 다양한 재료나 도구, 방법을 활용할 기회를 제공하고, 문제 상황에서 적절히 선정하여 사용할 수 있도록 실습의 기회를 제공하는 것은 매우 중요한 일이다(정미영, 2009). 실과 수업을 운영하는데 있어서 실습 수업의 비율 또한 교사의 실과 수업만족도에 영향을 미칠 것이다.

유희섭(2001)에 의하면 초등학교 교사들은 실습시간 부족, 교과 시간 배정 부족 등을 실과 학습지도 제약 요인으로 꼽았다고 한다. 또한 문남희(2009)의 연구에서도 마찬가지로 교사들은 실과 수업의 시간적 한계를 느끼고 있었다. 주어진 수업 시간 안에 마치지 못하는 경우 모자라는 실과 시간을 다른 과목이나 재량시간에서 충당하기도 하고 집에서 준비해오거나 마무리해오도록 과제로 제시하고 있었다.

Adams(1970)는 교수유형의 구성 요소로 내용지향성(content orientation), 인지영역 강조(cognitive emphasis), 상호작용 형태(interaction mode), 집단조직 구분(organizational differentiation), 학급관리 원천(control source), 학급관리 형태(control mode), 동기유발 방식(motivational mode)을 제시하였다. 여기에서 상호작용 형태는 교실에서의 의사소통 형태를 의미하는데, 교사주도(강의), 교사의 통제성이 다소 포함되는 교사-학생 의사소통, 교사의 통제성이 완화된 자유로운 의사소통 형태가 포함된다(민용성, 2004, 재인용). 송현순(2015)은 실과 수업에 대한 질적 연구에서 두 교사의 수업을 관찰하고 이론이나 실기 수업 모두 교사 주도적인 수업을 하고 있는 것을 발견했는데, 교사의 인터뷰에서 교사 스스로 느끼기에 제일 편한 수업을 교사주도 수업이라고 말한 바 있다.

이를 비추어 보았을 때 상호작용 형태에 따라 교사가 느끼는 수업만족도가 달라질 수 있음을 시사한다.

실과 교과는 '일상생활'에 대한 이해를 바탕으로 일상생활에 대한 적응능력, 문제해결 능력을 함양하고자하는 교과이다. 송현순(2015)은 교사가 교육과정을 수업으로 전환했을 때 핵심은 교사와 학생의 '생활'이며, 교과내용지식에 기반을 두기보다는 교사의 경험으로 풀어내고 있다고 하였다. 생활경험과 관련짓는 정도에 따라 학생들과의 상호작용 정도나 형태가 달라질 수 있으며 교사가 느끼는 실과 수업만족도도 다르게 나타날 수 있다.

수업모형에 따라서 교사가 느끼는 수업 만족도가 달라질 수 있다. 이낙수(2002)는 이해 중심 게임수업이 초등학생의 수업 만족도에 미치는 영향에 관한 연구에서 게임 중심 수업모형에 비해서 이해 중심 수업모형을 적용했을 때 학생의 수업만족이 높아짐을 밝혀냈다. 이는 실과교과에서도 적용 수업모형에 따라 수업만족도가 달라질 수 있음을 유추할 수 있는 부분이다.

학생의 교육만족도는 교수의 기대와 기준에 맞추기 위해 열심히 공부한 경험에 따라 달라진다(Astin, 1993; Harvey, 2000)고 한다. 이를 역으로 생각해보면 교사가 학생에 대하여 기대하는 수준에 따라 수업을 계획하고 실행한 경험이 달라질 것이다. 이로 인하여 자신의 수업에 대한 만족이 달라질 수 있음을 유추해볼 수 있다.

김용식(2002)과 이옥자(1996)는 교사의 수업에 대한 열의, 수업에 대한 관심도에 따라 학생의 수업에 대한 만족이 달라짐을 밝혀냈는데, 체육수업에 관심이 높은 교사 집단이 중 및 저집단에 비해 유의수준 5%에서 수업에 만족하였다. 따라서 교사 자신의 관심과 가치관의 정도가 수업의 질과 내용에 유의한 영향을 미친다는 연구 결과(Jewett & Bain, 1985)처럼 교사가 자신의 수업에 관심이 많을수록 수업에 만족하는 경향이 있을 수 있음을 유추할 수 있다.

4) 교육주체 변인

수업만족도에 영향을 미치는 변인으로 학생, 학부모, 동료교사, 학교장 변인이 있다. 교사의 수업만족과 관련 있는 학생 변인으로는 학생의 수업 동기 수준, 학생 수업 참여 정도가 있다. 학부모 변인으로는 학부모의 수업관심도, 동료교사 변인으로는 동료교사의 협력 의지, 학교장 변인으로는 학교장의 지도성 유형과 관심도가 교사의 수업 만족도에 영향을 미칠 수 있다.

박종훈(2005)은 학생들이 학습하려는 기대감인 수업 동기를 가지고 있는가에 따라 '매우 그렇다'고 인식하는 교사의 수업만족도가 가장 높았으며 통계적으로 유의한 차이가 있다고 밝혔다. 학생 수업 참여 수준에 따른 수업만족도의 경우 학생들의 수업참여 정도에 대해 '매우 그렇다'고 인식하는 교사가 만족도가 제일 높았으며 통계적으로 유의한 차이가 나타났다.

학부모 변인으로는 학부모의 수업관심도를 들 수 있다. 정성봉(2004)은 교사가 학생을 가르치는데

영향을 주는 변인으로 교사, 학습자, 수업 내용, 수업 환경(가정환경, 일반 환경)으로 구분하며 수업 환경은 수업에 직접적으로 영향을 끼치기보다는 간접적으로 영향을 주지만 그 중요성이 떨어진다고 볼 수 없다고 하였다. 하지만 김종호(1988)는 실과교과를 서울 시내 학부모의 약 84%정도가 초등학교 교과 중 중요하지 않은 교과로 평가하고 있었으며, 학부모의 70%정도가 실과는 꼭 학교 교육에서 가르칠 필요가 있는 교과라고 생각하지 않는다고 밝히고 있다. 또한 김은지(2009)의 초등 실과교육에 대한 초등 교사·학생·학부모의 인식 비교 연구에서 대구·경북의 학부모가 ‘가장 관심이 있는 과목’, ‘가장 중요하다고 생각하는 과목’, ‘실생활에 가장 많이 쓰인다고 생각하는 과목’에 대한 실과의 인지도는 각각 10위, 8위, 4위를 차지했다. 이상의 선행연구에서도 알 수 있듯이 학부모들도 실과가 실생활에서 가장 많이 쓰인다고 생각하는 과목임에도 불구하고 실과교과에 관심이 현저히 떨어지기 때문에 교사가 수업을 수행하는데 있어 어려움을 겪을 수 있으며 교사의 실과 수업만족도에 영향을 미칠 수 있다고 판단된다.

실제로 Owen, Ware 그리고 Barfoot(2000)의 연구에서 부모-교사 간 원활하게 의사소통이 이루어졌을 때 교사들은 학생들에게 더 민감하고 지원적임으로 나타났다. 즉, 부모-교사 간 관계가 긍정적 이면서 협력적이게 되면 교사는 자신에 대해 더욱 자신감을 가지고 적극적으로 역할 수행을 할 수 있게 된다(Gestwicki, 2007). 이와 관련하여 김사녀(2012)는 교사효능감이 높은 교사는 부모와의 보다 높은 수준의 소통을 함으로써 교사로서의 역할을 수행하는데 긍정적이라고 보았다(류경희, 강산, 2015, 재인용)

동료교사 변인으로는 동료교사의 협력 관계를 설정하였다. 어성민, 임성택(2013)은 교사효능감은 외적 환경에 영향을 받는데 특히 동료 간 관계에 의해 영향을 받을 수 있음을 제기하였다. 사회적 지지의 원천으로서 동료교사는 중요한 정보적, 실제적, 정서적 혜택을 제공해 주는 관계로(Schaufeli & Greenglass, 2001), 동료교사로부터 실제적 지지를 받는 교사는 직무에 대한 통제감이 증가되고, 정서적 고갈 측면에서도 완충효과를 가져오며 자신의 능력에 따라 업무량을 조절할 수 있다(Greenglass, 1998). 이와 같이 동료교사는 교사 개인의 심리적 적응을 돕고 좌절을 극복하도록 정서를 조절, 활용하는 데 있어 강화를 줌으로써 교사 개인의 역할 수행에 대한 자신감과 만족감에 긍정적인 역할을 한다. 김용미(2003)에 따르면 동료교사들로부터 정서적 지지를 많이 받는다고 지각한 교사일수록 낮은 수준의 정서적 지지를 받는다고 지각하는 교사들보다 개인적 성취감을 높게 느끼는 것으로 나타났다. 조성자, 문수백, 민하영(2008)은 긍정적인 자원인 사회적 지지는 교사의 자존감을 향상시키고 자기 능력에 대한 긍정적인 신념인 교사효능감을 증진시킴을 제시한 바 있으며, 권귀염(2002)의 연구에서도 동료관계가 교사효능감에 영향을 미치는 것으로 보고하였다(류경희, 강산, 2015, 재인용). 이러한 연구들은 동료교사 협력관계가 교사의 수업만족도의 중요한 변인임을 시사한다.

학교장 변인으로는 학교장의 수업지도성과 관심도를 들 수 있다. 학교장의 수업지도성은 학교에서 교

수·학습 개선을 위하여 교사와 학생들에게 방향, 자원을 제공하는 교장의 역할이다(Keefe, Jenkins, 1987). Greenfield(1987)는 수업지도성을 교사들에게는 생산적이고 만족스러운 근무 환경을, 학생들에게는 바람직한 학습 조건을 조성해 주기 위한 모든 활동으로 일반적으로 학교장의 특수한 책임이라고 정의하였다(정한영, 2003, 재인용). 노민구(1994)는 수업지도성을 교사의 수업을 관찰하고, 피드백하는 임상장학은 물론 수업을 지원·통제하는 학교 목표 설정, 교수·학습 집단의 조직, 학교 교육 과정 편성, 수업 활동의 지원, 교사 직능 개발, 면학 풍토 조성과 아울러 교수·학습 성과를 평가하는 활동으로 보았다.

Edmonds(1979)는 효과적인 학교의 특징을 여섯 가지로 제시했는데, 첫 번째가 강한 수업지도성이고 수업지도성 없이는 좋은 학교의 요소들이 창출될 수도 적용될 수도 없다고 보았다. Walerg(1984)도 효과적인 학교의 특징 일곱 가지 중에서 첫 번째가 활기 있는 수업지도성이었고, Purkey와 Smith(1982)도 매우 효과적인 학교들과 비효과적인 학교들을 비교하여 학교 효과성에 관련되는 9개의 조직적·구조적인 변인들과 4개의 과정 변인을 제안했는데, 조직적·구조적인 변인 중에서 교장의 강한 수업지도성을 강조하면서 학교 개선을 주도하고 유지하는데 필수적이라고 제안했다(정한영, 2003, 재인용). 이상의 선행 연구들을 검토해보았을 때, 학교장의 지도성 유형과 관심도는 교사의 수업만족도에 영향을 미칠 수 있음을 유추할 수 있다.

5) 수업만족도 변인

박종훈(2005)은 농업계 고등학교 전문교과 교사의 수업만족도 측정을 위하여 투입관련, 과정관련, 산출관련 요소로의 세 가지로 구분하여 개발하였는데, 교사의 수업만족도는 수업 전과 비교하였을 때 Likert 척도로 보통이상(3.20) 자신의 수업에 만족하고 있음을 밝혔다. 또한 신뢰도는 .86으로 신뢰할 수 있는 도구인 것으로 나타났다. 이에 본 연구에서는 박종훈의 수업만족도 설문 문항을 토대로 연구 주제에 맞게 적절히 수정하였다. 기존의 투입, 과정, 산출관련의 세부 범주를 수업 전, 중, 후로 수정하였으며 기존의 범주에 어울리지 않았던 하위 문항을 적절한 범주로 이동하고 중복되는 문항은 삭제하였으며 이해하기 어려운 문항을 수정하였다. 작성한 문항에 대해 지도교수와 실과교육 전공 박사, 석사과정생을 대상으로 응답하기에 모호한 점, 전체 문항의 구성 등을 검증받았고, 각 문항을 조사 대상자들이 이해하는데 문제가 나타나지 않도록 예비조사를 토대로 수정·보완을 거쳐 연구 도구를 구성하였다.

수업 전 요소는 학습자의 참여, 학습자의 학습 동기화, 학습자의 학습 흥미도, 교사의 교과 지식, 수업관련 교재 내용, 가정의 학습 보조 정도, 교육 보조 기구 준비, 실습환경여건, 적절한 수업 설계 9문항, 수업 중 요소는 교사와 학생간의 상호작용, 교사의 내용 설명의 명확성, 적절한 수업 운영, 적절한 수업방법 사용, 기자재의 효율적 사용, 적절한 시간 활용, 학생의 수업 이해도, 학생의 수업 태도 8문항,

수업 후 요소는 학생의 수업 내용 획득, 학생의 수업목표 도달, 수업의 효과, 학생의 학습 동기 형성, 학생의 학습 의욕 형성, 학생의 학습 흥미 형성의 7문항으로 총 24문항의 다항목 척도로 구성하였다. 이상으로 수업만족도 관련하여 선행연구를 검토하여 수업만족도 관련 변인들을 알아보았다. 이를 토대로 통계적으로 유의한 변인들만 종합해보면 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 수업만족도 관련 선행연구에서 사용된 주요 변인

구분	연구목적	대상	관련 변인
권대봉 외 (2002)	대학생들의 교육 만족도 결정요인에 관한 탐색적 논의	대학생	· 설립 유형 · 소재지역 · 학생의 성별 · 학업성취능력
김동민 (2009)	초등학교 실과 실습활동 및 학습준비물에 대한 교사들의 인식	초등학교 교사	· 학급수
김용식 (2002)	교사특성이 초등학교 아동의 체육수업만족도에 미치는 영향	초등학교 교사 및 학생	· 경력 · 전담교사 유무 · 수업에 대한 관심도 · 실기 기능
김용익 (2003)	초등학교 예비교사들의 실과수업에 대한 만족도	교육대학생	· 성별 · 학년 · 심화과정 · 소속 학교
박종훈 (2005)	농업계 고등학교 전문교과 교사의 수업만족도와 관련 변인	고등학교 교사	· 담당학년 · 학생들의 수업 동기 · 학생 수업 참여 수준 · 소재 지역
이남이 (2013)	서울시 초등학교 실과교육환경과 실과교육의 효과 분석	초등학교 교사	· 성별 · 교직경력 · 실습실 보유 여부
이누리 (2011)	초등 교사의 자기장학이 자기수업만족도에 미치는 영향	초등학교 교사	· 교직경력 · 최종학력
이동우 외 (2001)	초등학교 교사특성이 아동의 체육수업 만족도에 미치는 영향	초등학생	· 전담교사 유무
이시은 (1993)	6학년 아동의 운동기능 성취도 및 체육수업만족도	초등학생	· 학교 유형 · 소재지역
정옥자 (2008)	교사효능감과 교수효과성 및 학생의 수업만족도 간의 관계	초등학교 교사 및 학생	· 교직경력 · 학생의 성별 · 교사효능감

주) 위의 변인은 통계적으로 유의한 결과가 나타난 변인만을 제시한 것임.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

초등학교 교사의 실과 수업만족도와 관련 변인을 조사하기 위하여 이 연구의 모집단은 2016년 현재 전국의 공립초등학교에 근무하고 있는 현직교사이다. 2016년 교육통계연보에 따르면, 초등학교 교원은 183,452명이며 이는 국립, 공립, 사립학교 교원을 합한 인원이다. 이 중 공립초등학교 교사이며 인원은 181,164명이다(한국교육개발원 교육통계·연구센터, 2016).

이 연구에는 초등학교 교사들의 실과 수업만족도와 알아보기 위한 관련 변인을 중 학교 소재 지역에 따른 차이를 살펴볼 수 있도록 지역(대도시, 중소도시, 읍·면 이하)을 기준으로 표집하였다. 초등학교의 소재지를 행정구역에 따라 특별시와 광역시 도를 대도시로, 그 외의 시, 구 지역을 중소도시로, 그리고 읍, 면 지역을 읍·면 이하로 구분하였다. 구체적 표집방법은 전국의 초등학교를 권역별로 구분하여 수도권(서울, 인천, 경기, 강원), 중부권(대전, 충남, 충북, 세종), 서남권(광주, 전남, 전북, 제주), 동남권(대구, 부산, 울산, 경남, 경북)으로 구분하고 각 권역별로 대도시, 중소도시, 읍·면 이하로 구분하여 표집하였다. Krejcie와 Morgan(1970)에 의하면 모집단에 따른 적정 표본 수는 50,000명일 경우 381명, 75,000명일 경우 382명, 100,000명일 경우 384명이 되어야 한다고 제시하여 이 연구에서는 회수율, 불성실한 응답 등을 고려하여 460명을 표집하였다.

2. 조사도구의 개발 및 구성

가. 조사도구 개발

초등학교 교사의 실과 수업만족도와 관련 변인을 조사하기 위해서는 합리적인 조사 도구를 개발되어야 한다. 우선 조사 도구의 개발을 위하여 권대봉 외(2002), 노정(2016), 박종훈(2005), 이낙수(2002), 이남이(2013), 이누리(2011), 이동우(2001), 이시은(1993), 이옥자(1996)의 연구를 통해 연구 목적 및 대상에 따라 어떤 변인들이 사용되었고, 그 변인들 중에서 유의미한 결과가 나온 변인들을 살펴보았다. 이를 통해 질문지를 개발하고 그것을 관련 박사학위 소지자 및 현직 초등학교 교사에게 타당도 검증을 의뢰하여 수정하였다.

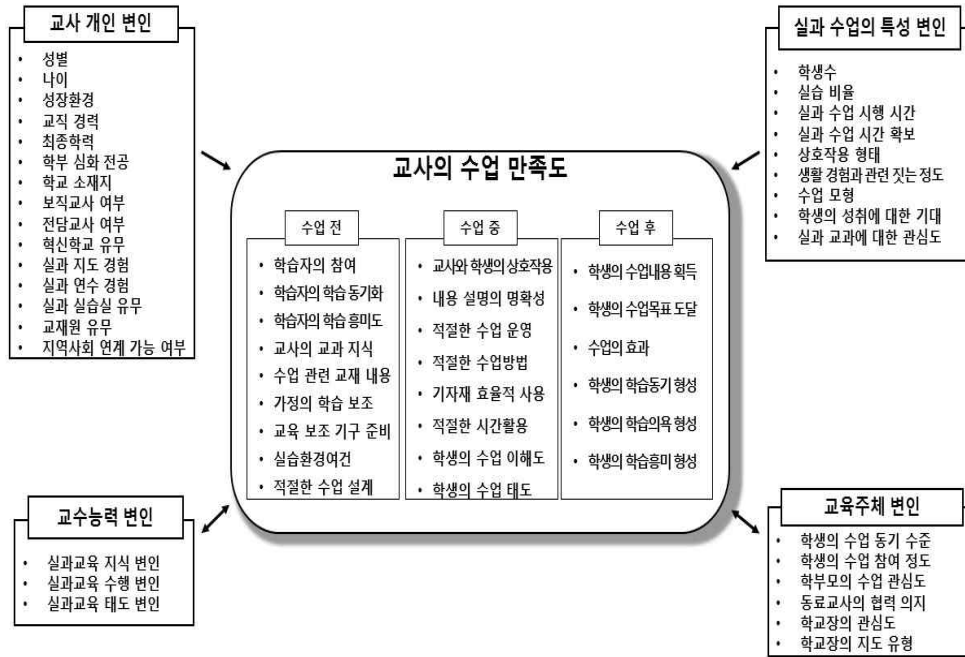
나. 조사도구 구성

우선 조사 도구의 개발을 위해 초등학교 교사의 실과 수업만족도에 관한 설문 문항을 다섯 가지 영역으로 설정한 후 각 영역에 맞는 조사내용을 개발하였다. 다섯 가지 영역은 교사와 관련하여 묻는 두 영역과 실과 수업과 관련하여 설문하는 영역, 교사를 제외한 교육주체와 관련하여 설문하는 영역, 수업만족도 영역으로 나누었다.

교사와 관련하여 묻는 두 영역은 성별, 나이, 성장 환경, 교직경력, 최종학력, 보직교사 여부, 전담교사 여부, 학부 심화전공, 실과지도경험 등과 같은 교사의 일반적 특성 변인과 교사의 실과 수업 수행과 관련된 교수 능력 변인으로 설정하였다. 교수 능력 변인은 실과교육 지식, 실과교육 수행, 실과교육 태도 변인 크게 세 가지 세부영역으로 나누어 설문하는 형식으로 구성하였다.

실과 수업과 관련하여 설문하는 영역은 실과 수업의 특성 영역으로 학생 수, 실습 비율, 실과 수업 시행 시간 및 시간 확보, 상호작용 형태, 생활경험과 관련짓는 정도, 선호하는 수업모형, 학생 성취에 대한 기대, 실과교과에 대한 관심도에 대해 설문하는 내용으로 구성하였다. 교육주체 변인에서는 교사를 제외한 교육주체로서 학생, 학부모, 동료교사, 학교장 변인으로 설정하였다. 학생관련 변인에는 학생의 수업 동기 수준, 학생의 수업 참여 정도를 묻는 문항이며, 학부모 변인에는 학부모의 실과 수업관심도, 동료교사 변인에는 동료교사의 협력의지, 학교장 변인에는 학교장의 지도성 유형과 관심도를 묻는 문항으로 구성하였다.

마지막으로 종합적인 실과 수업만족도를 설문하는 문항으로 수업 전, 중, 후 세 가지로 나누어 구성하였다. 수업 전 변인은 학습자의 참여, 학습자의 학습 동기화, 학습자의 학습 흥미도, 교사의 교과 지식, 수업관련 교재 내용, 가정의 학습 보조 정도, 교육 보조 기구 준비, 실습환경 여건, 수업 설계를 묻는 문항으로 구성하였으며, 수업 중 변인으로는 교사와 학생 간의 상호작용, 교사의 내용 설명의 명확성, 적절한 수업 운영, 적절한 수업 방법 사용, 기자재의 효율적 사용, 적절한 시간 활용, 학생의 수업 이해도 및 태도로 구성하였다. 마지막 수업 후 변인에서는 학생의 수업 내용 획득, 학생의 수업목표 도달, 수업의 효과, 학생의 학습 동기 형성, 학생의 학습 의욕 및 흥미 형성에 대한 문항으로 구성하였다. 이에 대한 연구 모형은 (그림 1)과 같다.



(그림 1) 교사의 수업만족도와 주요 변인과의 관계 연구 모형

다. 조사도구의 신뢰도 확보

2016년 재직 중인 초등학교 교사를 대상으로 예비조사를 실시하였다. 대상은 충청남도 천안시 소재 A 초등학교 교사 20명이다. 예비 조사를 실시하고 나서 초등학교 교사들을 통해 다음과 같은 사항에 대한 의견을 수렴하였다.

- ① 적절하지 않은 낱말을 사용한 문항이 무엇인지?
- ② 문법적으로 문제가 있는 문항은 무엇인지?
- ③ 애매모호한 문항은 무엇인지?
- ④ 이해하기 어려웠던 문항은 무엇인지?
- ⑤ 질문지의 전반적인 구성에 있어서 문제점은 무엇인지?
- ⑥ 기타 특기 사항이나 수정해야 할 문항은 무엇인지?

예비 조사를 실시한 후 등간척도 이상의 문항에 대하여 신뢰도 계수(Cronbach alpha)를 측정하였다. 조사 도구의 VII 영역은 교사의 일반적 특성 변인에 관한 항목이어서 신뢰도 검증에서 제외되었고,

본격적 설문 문항인 I, II, III, IV, V, VI 영역 중 등간척도 이상의 문항에 대하여 신뢰도 계수(Cronbach alpha)를 측정하였다. 이 연구는 초등학교 교사들의 실과 수업만족도에 대한 분석으로 한번에 걸쳐 조사도구를 사용하여 파악하였다. 따라서 연구 도구의 신뢰도를 추정하기 위해 내적 일관성 방법 가운데 Cronbach- α 를 이용하였다. 조사를 한번만 실시해서 신뢰도 추정치를 구하는 방법에는 대표적으로 반분법과 내적 일관성 방법이 있는데, 반분법을 사용할 경우, 실제적으로 전체 문항의 반만을 사용해서 신뢰도를 추정하기 때문에 신뢰도를 과소추정하게 되기 때문이다. 또한, 내적 일관성 방법 가운데 대표적인 것으로 Cronbach- α 와 Kuder Richardson 20을 들 수 있는데, KR 20의 경우 이분 문항에만 사용될 수 있기 때문에 Cronbach- α 를 이용하였다.

〈표 5〉 조사도구 I, II, III, IV, V, VI 부분의 신뢰도 추정 결과

영역	문항수	문항번호	신뢰도 계수(α)
교수 능력 변인	24	V - 1~24	.916
실과 수업의 특성 변인	23	I - 1~6, II, III	.612
교육주체 변인	6	IV - 1~6	.533
실과 수업만족도	24	VI - 1~24	.736
전체	77		.890

조사 도구 가운데 교수 능력 변인, 실과 수업의 특성 변인, 교육주체 변인, 실과 수업만족도 부분의 신뢰도 추정 결과는 〈표 5〉와 같다. 초등학교 교사의 실과 수업만족도의 전체 신뢰도는 .890이었고, 각 영역별 신뢰도는 .533 ~ .916이었다. 조사도구의 영역별 신뢰도 계수 중 .60이하인 IV 교육주체 변인의 설문 문항을 수정하였다.

3. 자료 수집 및 분석

2016년 7월 본 연구의 표집 대상이 아닌 초등학교 교사를 대상으로 예비조사를 실시하였으며, 초등학교의 소재지를 행정구역에 따라 특별시 등 광역시·도를 대도시로, 그 외의 시·구 지역을 중소도시로, 그리고 읍·면 지역을 읍·면 이하로 구분하였다. 구체적 표집방법은 전국의 초등학교를 권역별로 구분하여 수도권(서울, 인천, 경기, 강원), 중부권(대전, 충남, 충북, 세종), 서남권(광주, 전남, 전북, 제주), 동남권(대구, 부산, 울산, 경남, 경북)으로 구분하고 각 권역별로 대도시, 중소도시, 읍·면 이하로 구분하여 표집하였다. 2016년 10월 표집된 460명의 초등학교 교사를 대상으로 본 조사를 실시하였다. 수집된 자료의 응답결과를 토대로 SPSS 18.0 프로그램을 이용하여 분석하였으며, 모든 통계처리에 있어 유의수준은 5%로 설정하였다.

분석에 사용할 통계기법은 빈도분석, 백분율, 평균과 표준편차, t 검증, 일원배치분산분석이며, 수업 만족도와 주요 변인과의 관계를 알아보기 위해 상관관계분석(Correlation analysis)을 사용하였다. 그리고 초등학교 교사의 실과 수업만족도에 대한 관련변인의 설명정도를 분석하기 위해 다중회귀분석(multiple regression analysis)을 사용하였다. 이를 위해 먼저 상관분석에서 초등학교 교사의 실과 수업만족도에 통계적으로 유의미한 변인을 확인하고 다중공선성을 확인한 뒤 이들 변인들에 대해 회귀 분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과

1. 초등학교 교사들이 인식하는 실과 수업의 일반적 특징

실과 수업의 일반적 특성과 관련한 결과는 <표 6>과 같다. 먼저 학급당 학생 수는 25명 이상이 205명(50.5%)으로 가장 많았고, 20~24명이 163명(40.1%), 15~19명이 20명(4.9%), 10~14명이 10명(2.5%), 10명 미만인 8명(2.0%)순이었다.

한 학기의 실과 수업의 이론과 실습수업의 비율은 이론이 실습보다 많은 수업이 169명(41.6%)이 실습이 이론보다 많은 수업이 145명(35.7%), 이론과 실습이 동일한 비율의 수업이 92명(22.7%)이었다. 한 학기동안의 실과 수업 시행시간 및 시간 확보에 대해서는 '매우 충분하다'라고 응답한 교사가 46명(11.3%), '충분하다'라고 응답한 교사는 166명(40.9%), '보통이다'라고 응답한 교사는 125명(30.8%), '충분하지 않다'라고 응답한 교사는 61명(15.0%), '전혀 충분하지 않다'라고 응답한 교사는 8명(2.0%)이었다.

실과 수업을 할 때 상호작용 형태는 교사주도가 학생주도보다 많은 수업이 185명(45.6%), 교사주도와 학생주도가 같은 수업이 120명(29.6%), 교사주도보다 학생주도가 많은 수업이 101명(24.9%)로 나타났다. 교사와 학생주도가 같거나 학생주도가 많은 수업이 221명(54.5%)으로 과반수이상을 차지하고 있다. 실과 수업을 할 때 생활경험과 관련짓는 정도에 대해서 80명(19.7%)은 매우 높다, 208명(51.2%)은 높다, 82명(20.2%)은 보통이다, 35명(8.6%)은 높지 않다, 1명(0.2%)은 전혀 높지 않다고 응답하여 생활경험과 관련짓는 정도가 높은 편(70.9%)으로 나타났다.

주로 사용하는 수업모형에 대해서는 복수응답을 허용하였는데, 모듈학습은 12명(2.3%)이었고 프로젝트학습은 79명(14.8%), 문제해결학습은 101명(18.9%), 협동학습은 85명(15.9%), 실습중심교수학습은 243명(45.6%), 그 외 모형은 13명(2.4%)이 응답하였다.

〈표 6〉 실과 수업의 일반적 특성

구분	빈도(명)	백분율(%)
학생 수	10명 미만	2.0
	10~14명	2.5
	15~19명	4.9
	20~24명	40.1
	25명 이상	50.5
	소계	406
수업 비율	이론과 실습수업 비율 동일	22.7
	이론수업 비율이 높다	41.6
	실습수업 비율이 높다	35.7
	소계	406
수업 시행시간 및 시간 확보	매우 충분하다	11.3
	충분하다	40.9
	보통이다	30.8
	충분하지 않다	15.0
	전혀 충분하지 않다	2.0
	소계	406
상호작용 형태	교사와 학생의 주도 비율 동일	29.6
	교사주도적 수업	45.6
	학생주도적 수업	24.9
	소계	406
생활경험과 관련짓는 정도	매우 높다	19.7
	높다	51.2
	보통이다	20.2
	높지 않다	8.6
	전혀 높지 않다	0.2
	소계	406
주로 사용하는 수업모형	모듈학습	2.3
	프로젝트학습	14.8
	문제해결학습	18.9
	협동학습	15.9
	실습중심교수학습	45.6
	그 외 모형	2.4
	소계	533

2. 실과 수업만족도 및 수업만족도 관련 변인

첫째, 초등학교 교사의 실과 수업만족도는 척도가 5점 Likert('1=전혀 그렇지 않다'~'5=매우 그렇다')이고 문항이 총 23문항이다. 박종훈(2005)의 연구를 참고하여 수업만족도의 합이 23~34점인 경우는 '전혀 그렇지 않다', 35~57점인 경우는 '그렇지 않다', 58~80점인 경우는 '보통이다', 81~103점인 경우는 '그렇다', 104~115점인 경우는 '매우 그렇다'라고 보았다. 초등학교 교사의 73.1%가 자신이

담당하고 있는 실과 수업에 만족하고 있었으며, 수업만족도 합이 최솟값은 46점, 최댓값은 114점이었고, 최빈치는 89점이었으며, 전체 평균값은 87.63점, 표준편차는 11.328이었다.

둘째, 초등학교 교사의 교수 능력 수준의 척도가 5점 Likert('1=전혀 그렇지 않다'~'5=매우 그렇다')이고 문항이 총 23문항이므로 수업만족도의 합이 23~34점인 경우는 '전혀 그렇지 않다', 35~57점인 경우는 '그렇지 않다', 58~80점인 경우는 '보통이다', 81~103점인 경우는 '그렇다', 104~115점인 경우는 '매우 그렇다'라고 보았다. 초등학교 교사의 95.5%가 자신의 교수 능력 수준이 보통 이상이라고 인식하고 있었으며, 교수 능력 수준 합이 최솟값은 46점, 최댓값은 115점이었고, 최빈치는 87점이었으며, 전체 평균값은 87.11점, 표준편차는 10.826이었다.

셋째, 초등학교 교사의 실과 수업관심도는 척도가 5점 Likert('1=매우 그렇다'~'5=전혀 그렇지 않다')이고 문항이 총 10문항이므로 수업관심도의 합이 10~15점인 경우는 '매우 그렇다', 16~25점인 경우는 '그렇다', 26~35점인 경우는 '보통이다', 36~45점인 경우는 '그렇지 않다', 46~50점인 경우는 '전혀 그렇지 않다'라고 보았다. 초등교사의 과반수이상인 51.72%가 자신이 담당하고 있는 실과수업에 비교적 관심을 가지고 있으며, 수업관심도 합이 최솟값은 14점, 최댓값은 50점이었고, 최빈치는 35점이었으며, 전체 평균값은 35.57점, 표준편차는 5.711이었다.

넷째, 초등학교 교사의 학생 성취기대는 척도가 Likert('1=매우 그렇다'~'5=전혀 그렇지 않다')이고 문항이 총 7문항이므로 수업관심도의 합이 7~10점인 경우는 '전혀 그렇지 않다', 11~17점인 경우는 '그렇지 않다', 18~24점인 경우는 '보통이다', 25~31점인 경우는 '그렇다', 32~35점인 경우는 '매우 그렇다'라고 보았다. 초등학교 교사의 과반수이상인 76.1%가 학생의 성취에 대해서 기대하고 있었으며, 학생 성취기대 합이 최솟값은 14점, 최댓값은 35점, 최빈치는 28점이었으며, 전체 평균값은 26.91점, 표준편차는 3.764이었다.

다섯째, 초등학교 교사의 교육주체 척도는 5점 Likert('1=매우 그렇다'~'5=전혀 그렇지 않다')이고 문항이 총 5문항이므로 교육주체 척도의 합이 5~7점인 경우는 '전혀 그렇지 않다', 8~12점인 경우는 '그렇지 않다', 13~17점인 경우는 '보통이다', 18~22점인 경우는 '그렇다', 23~25점인 경우는 '매우 그렇다'라고 보았다. 초등학교 교사의 과반수이상인 53.5%가 학생, 학부모, 동료교사, 학교장과 관련한 교육주체들에 대하여 만족하는 것으로 나타났으며 교육주체 합이 최솟값은 5점, 최댓값은 25점이었고, 최빈치는 18점이었으며, 전체 평균값은 17.49점, 표준편차는 2.988이었다. 학교장의 지도성 유형 문항에서는 응답자의 54.7%가 근무 학교의 교장의 지도성 유형이 인간지향성에 해당한다고 답하였으며, 관료지향성에 해당한다고 응답한 교사는 18.5%이었다. 결국값은 학교장이 부임한지 얼마 되지 않아 파악하기 어렵다고 답하였다.

〈표 7〉 초등학교 교사의 수업만족도 및 수업만족도 관련 변인 합의 분포

	구분	빈도(명)	백분율(%)
수업 만족도	전혀 그렇지 않다	0	0.0
	그렇지 않다	1	0.2
	보통이다	108	26.6
	그렇다	262	64.5
	매우 그렇다	35	8.6
교수 능력 수준	전혀 그렇지 않다	0	0.0
	그렇지 않다	2	0.5
	보통이다	95	23.4
	그렇다	283	69.7
	매우 그렇다	26	6.4
수업 관심도	전혀 그렇지 않다	2	0.5
	그렇지 않다	15	3.7
	보통이다	179	44.1
	그렇다	194	47.8
	매우 그렇다	16	3.9
학생 성취기대	전혀 그렇지 않다	0	0.0
	그렇지 않다	5	1.2
	보통이다	92	22.7
	그렇다	264	65.0
	매우 그렇다	45	11.1
교육주체	전혀 그렇지 않다	2	0.5
	그렇지 않다	24	5.9
	보통이다	163	40.1
	그렇다	198	48.8
	매우 그렇다	19	4.7
학교장 지도성 유형	인간지향성	222	54.7
	목표지향성	108	26.6
	관료지향성	75	18.5
	결측값	1	0.2
	계	406	100.0

3. 실과 수업만족도와 주요 변인간의 관계

가. 교사의 일반적 특성에 따른 수업만족도 차이

첫째, 교사의 성별에 따른 실과 수업만족도의 경우 여자교사(88.24)가 남자교사(86.18)에 비해 수업만족도가 높았으나 통계적으로 유의미한 차이가 없었다.

둘째, 교사의 교직경력에 따른 실과 수업만족도의 경우 20년~25년 미만인 교사(94.17)가 교직경력 5년 미만인 교사(88.50), 5년~10년 미만인 교사(86.10), 10년~15년 미만인 교사(87.88), 15년~20년 미만인 교사(88.14), 25년~30년 미만인 교사(86.00), 30년 이상인 교사(91.00)에 비해

만족도가 높았으나 통계적으로 유의미한 차이가 없었다.

셋째, 보직여부에 따른 실과 수업만족도의 경우 보직을 맡고 있는 교사(88.49)가 보직을 맡지 않고 있는 교사(87.40)보다 만족도가 높은 것으로 나타났으나 통계적으로 유의미하지 않았다. 박종훈(2005)의 연구에서도 교사의 성별, 교직경력에 따른 수업만족도의 경우 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

〈표 8〉 초등학교 교사의 일반적 특성에 따른 수업만족도

구분		빈도	평균(주)	표준편차	F/t
성별	남	121	86.18	10.902	-1.677
	여	285	88.24	11.468	
교직경력	5년 미만	137	88.50	10.536	1.312
	5년 이상~10년 미만	146	86.10	11.696	
	10년 이상~15년 미만	66	87.88	11.783	
	15년 이상~20년 미만	36	88.14	11.689	
	20년 이상~25년 미만	12	94.17	12.157	
	25년 이상~30년 미만	8	86.00	9.258	
	30년 이상	1	91.00	.	
보직여부	예	83	88.49	10.936	0.783
	아니오	323	87.40	11.432	
학교 소재 지역	대도시(a)	147	89.71	10.646	5.170** (a)b
	중소도시(b)	149	85.52	11.267	
	읍면지역(c)	110	87.68	11.861	
담임 학년 및 전담교사 여부	5학년 담임	129	89.02	11.535	1.112
	6학년 담임	155	87.59	10.818	
	타학년 담임교사	87	86.62	11.180	
	실과전담교사	22	85.64	13.807	
	타교과 전담교사	13	84.31	11.528	
실과지도 경력	5년 미만	282	87.30	11.258	2.119
	5년 이상~10년 미만	97	86.98	11.180	
	10년 이상~15년 미만	19	92.05	12.625	
	15년 이상~20년 미만	6	96.17	8.060	
	20년 이상	2	97.50	9.192	
실과 실습실의 유무	유	78	89.35	11.496	1.495
	무	328	87.22	11.267	
최종학력	대졸	301	87.29	11.564	1.033
	대학원 석사과정	101	88.37	10.702	
	대학원 박사과정	4	94.25	6.702	

주1) 수업만족도 총점의 반응 가능한 범위인 23-115(1:전혀 그렇지 않다, 5:매우 그렇다)의 평균

주2) **p<.01

넷째, 학교 소재 지역에 따른 실과 수업만족도의 경우 대도시(89.71), 중소도시(85.52), 읍면지역(87.68)으로 대도시 지역에서 근무하고 있는 교사가 중소도시 지역에서 근무하고 있는 교사에 비해 만

족도가 높았으며 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 반면 박중훈(2005)의 연구에서는 중소도시에서 근무하는 교사가 대도시나 읍면지역에서 근무하고 있는 교사에 비해 만족도가 높았으며 통계적으로 유의미한 차이가 있다고 밝혔다.

다섯째, 담임 학년 및 전담교사 여부에 따른 실과 수업만족도는 5학년 담임교사(89.02)가 6학년 담임교사(87.59), 기타 학년 담임(86.62), 실과교과 전담교사(85.64), 타교과 전담교사(84.31)보다 만족하고 있는 것으로 나타났으나 통계적으로 유의미하지 않았다. 교육대학교 심화전공에 따른 초등학교 교사의 실과 수업만족도는 초등실과교육전공인 교사(90.29)가 타전공 교사(87.38)보다 수업만족도가 높았으나 통계적으로 유의미한 차이가 없었다.

여섯째, 초등학교 교사의 실과 지도 경력에 따른 실과 수업만족도는 실과 지도 경력 20년 이상인 교사(97.50)가 5년 미만인 교사(87.30), 5년~10년 미만인 교사(86.98), 10년 이상~15년 미만인 교사(92.05), 15년 이상~20년 미만인 교사(96.17)보다 높았으나 통계적으로 유의하지는 않았다. 실과 관련 연수 경험 유무에 따른 초등학교 교사의 실과 수업만족도는 실과 관련 연수 경험이 있는 교사(89.83)가 실과 관련 연수 경험이 없는 교사(87.21)보다 수업만족도가 높았지만 통계적으로 유의하지는 않았다.

일곱째, 실과 실습실의 유무에 따른 실과 수업만족도는 실과 실습실이 있는 학교에서 근무하는 교사(89.35)가 실과 실습실이 없는 학교에서 근무하는 교사(87.22)보다 높았지만 통계적으로 유의미하지 않았다. 반면 교재원의 유무에 따른 초등학교 교사의 실과 수업만족도는 교재원이 있는 학교에서 근무하는 교사(90.84)가 교재원이 없는 학교에서 근무하는 교사(85.62)보다 높았으며 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 이는 송현진(2016)의 연구에서 교재원의 유무에 따라 노작교육에 대한 인식은 뚜렷한 차이를 나타낸 것처럼 교재원의 유무가 실과 수업만족도에도 영향을 미치는 것을 알 수 있다.

여덟째, 초등학교 교사의 최종학력에 따른 실과 수업만족도는 박사과정 이수자 및 재학생인 교사(94.25)가 대졸 교사의 실과 수업만족도(87.29), 석사과정 이수자 및 재학생인 교사(88.37)보다 높았으나 통계적으로 유의한 결과는 나오지 않았다. 지역사회 인사 및 기관 연계 가능여부에 따른 초등학교 교사의 실과 수업만족도는 지역사회 인사 및 기관 연계가 가능하다고 응답한 교사(91.91)가 불가능하다고 응답한 교사(86.81)보다 높았으며 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 혁신학교 여부에 따른 초등학교 교사의 실과 수업만족도는 혁신학교에서 근무하지 않는 교사(88.10)가 혁신학교에서 근무하는 교사(83.05)보다 높았으며 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

나. 실과 수업의 일반적 특성에 따른 수업만족도 차이

첫째, 10명 미만인 학생을 지도하는 교사(92.88)가 10명~14명의 학생을 지도하는 교사(84.07), 15명~19명의 학생을 지도하는 교사(85.15), 20명~24명의 학생을 지도하는 교사(89.34), 25명 이상의 학생을 지도하는 교사(87.63)보다 높았으나 통계적으로 유의미하지 않았다.

〈표 9〉 초등학교 교사의 실과 수업의 일반적 특성에 따른 수업만족도

구분		빈도	평균주	표준편차	F
학생수	10명 미만	8	92.88	11.581	2.354
	10~14명	10	84.70	9.967	
	15~19명	20	85.15	13.196	
	20~24명	163	89.34	10.923	
	25명 이상	205	86.44	11.356	
이론 및 실습 수업비율	이론=실습(a)	92	87.61	11.255	6.334** (c)b)
	이론<실습(b)	169	85.55	11.059	
	이론<실습(c)	145	90.06	11.277	
실과 수업 시행시간 및 시간 확보	매우 충분하다	46	86.50	13.782	0.991
	충분하다	166	88.84	11.274	
	보통이다	125	87.30	10.135	
	충분하지 않다	61	86.23	11.085	
학교 소재 지역	교사주도=학생주도(a)	120	88.88	11.675	7.858*** (c)b)
	교사주도>학생주도(b)	185	85.31	10.995	
	교사주도<학생주도(c)	101	90.39	10.751	
생활경험과 관련짓는 정도	매우 높다(a)	80	93.13	11.110	12.835*** (a)b,c,d/ b)c,d)
	높다(b)	208	88.42	9.977	
	보통이다(c)	82	83.37	10.206	
	높지 않다(d)	35	80.66	14.631	
	전혀 높지 않다(e)	1	75.00	.	
학생의 성취에 대한 기대	전혀 그렇지 않다(a)	0	.	.	25.154*** (d)b,c/ e)b,c,d)
	그렇지 않다(b)	5	68.40	13.740	
	보통이다(c)	92	81.60	11.749	
	그렇다(d)	264	88.78	9.514	
	매우 그렇다(e)	45	95.33	12.279	
실과교과에 대한 관심도	전혀 그렇지 않다(a)	2	66.00	9.899	24.164*** (d)a,b,c/ e)a,b,c,d)
	그렇지 않다(b)	15	76.53	13.330	
	보통이다(c)	179	83.96	10.482	
	그렇다(d)	194	91.03	9.786	
	매우 그렇다(e)	16	100.50	9.143	

주1) 수업만족도 총점의 반응 가능한 범위인 23-115(1:전혀 그렇지 않다, 5:매우 그렇다)의 평균

주2) **p<.01, ***p<.001

둘째, 이론 및 실습 수업비율에 따른 초등학교 교사의 실과 수업만족도는 이론보다 실습수업의 비율

이 더 높은 수업을 운영하는 교사(90.06)가 이론과 실습수업을 동일한 비율로 운영하는 교사(87.61), 실습보다 이론수업을 더 높은 비율로 운영하는 교사(85.55)보다 높았으며 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 실습수업의 비율이 높을수록 실과 수업만족도가 높았으며 이는 박종훈(2005)의 연구 결과와 같았다. 상호작용 형태에 따른 초등학교 교사의 실과 수업만족도는 교사주도적인 수업 운영보다는 학생 주도적인 수업을 운영하는 교사(90.39)가 교사와 학생이 동일한 비율로 수업을 운영하는 교사(88.88), 학생주도적인 수업보다는 교사주도적인 수업을 운영하는 교사(85.32)보다 높았으며 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 실습수업의 비율이 높은 수업을 운영할수록 학생주도적인 수업이 될 가능성이 높기 때문에 실과 수업만족도가 높게 나온 것으로 판단된다.

셋째, 실과 수업 시행시간 및 시간 확보에 따른 초등학교 교사의 실과 수업만족도는 '매우 충분하다'라고 응답한 교사(86.50)가 '충분하다'라고 응답한 교사(88.84), '보통이다'라고 응답한 교사(87.30), '부족하다'라고 응답한 교사(86.23), '매우 부족하다'라고 응답한 교사(84.63)보다 높았으나 통계적으로 유의미하지 않았다. 넷째, 생활경험과 관련짓는 정도에 따른 초등학교 교사의 실과 수업만족도는 생활경험과 관련짓는 정도가 '매우 높다'라고 응답한 교사(93.13)가 '높다'라고 응답한 교사(88.42), '보통'이라고 응답한 교사(83.37), '높지 않다'라고 응답한 교사(80.66), '전혀 높지 않다'라고 응답한 교사(75.00)보다 높았으며 통계적으로 유의미한 차이가 있었다.

다섯째, 주로 사용하는 수업모형에 따른 실과 수업만족도는 모듈학습모형을 주로 사용하는 교사(94.00)가 프로젝트학습모형을 주로 사용하는 교사(87.53), 문제해결학습모형을 주로 사용하는 교사(85.93), 협동학습 모형을 주로 사용하는 교사(88.52), 실습중심학습모형을 주로 사용하는 교사(89.33), 그 외 수업모형을 주로 사용한다고 응답한 교사(78.85)보다 높았으며 다중응답이 가능한 문항이었기 때문에 각 모형별로 t 검증을 실시한 결과 모듈학습, 실습중심학습, 그 외 학습모형 선택은 통계적으로 유의미한 차이가 있었다.

여섯째, 학생의 성취에 대한 기대에 따른 실과 수업만족도는 평소 학생들의 태도, 학습 성취 및 능력에 대해 기대하는가에 대하여 '매우 그렇다'라고 인식하고 있는 교사(95.33)가 '그렇지 않다'라고 인식한 교사(68.40), '보통이다'라고 인식한 교사(81.60), '그렇다'라고 인식한 교사(88.78)보다 높게 나타났으며 통계적으로 유의미한 차이가 있었다.

일곱째, 실과교과에 대한 관심도에 따른 실과 수업만족도는 실과교과에 관심을 가지고 있는가에 대해 '매우 그렇다'라고 인식하고 있는 교사(100.50)가 '전혀 그렇지 않다'라고 응답한 교사(66.00), '그렇지 않다'라고 응답한 교사(76.53), '보통이다'라고 응답한 교사(83.96), '그렇다'라고 응답한 교사(91.03)보다 높게 나타났으며 통계적으로 유의미한 차이가 있었다.

다. 실과 수업만족도와 주요 변인간의 상관관계

초등학교 교사의 수업만족도와 주요 변인의 상관관계를 분석한 결과는 <표 10>과 같다. 수업만족도와 주요 변인의 피어슨 상관계수를 보면 이론 및 실습수업의 비율과는 .109, 생활경험과 관련짓는 정도와는 -.321, 학생에 대한 성취 기대와는 .359, 실과 교과에 대한 관심도와는 .452, 교육주체와는 .454, 학교장의 지도성 유형과는 -.107, 교사의 교수 능력과는 .642, 교재원의 유무와는 -.223, 지역 사회 인사 및 기관 연계 가능 여부와는 -.185, 혁신학교 여부와는 .108이었다. 이는 모두 통계적으로 유의미하였다. 그러나 학급당 학생 수, 실과 수업 시행시간 및 시간 확보, 상호작용 형태, 교사의 성별, 연령, 자라온 환경, 학교 소재 지역, 교직경력, 보직교사 여부, 담임 학년 및 전담교사 여부, 심화전공, 최근 실과 지도 경험, 실과 지도 경력, 실과 관련 연수 경험, 실과 실습실의 유무, 최종학력은 통계적으로 유의한 상관이 없었다.

수업만족도와 교사의 교수 능력($r=.642, p<0.01$)간에 통계적으로 유의미하며, Davis(1971)의 상관정도 판단기준에 의하면 높은 수준의 정적 상관을 보이고 있다. 수업만족도와 교육주체($r=.454, p<0.01$)간에 통계적으로 유의미하며, 중간 수준의 정적 상관을 보이고 있다. 또한 수업만족도와 교사의 실과 교과에 대한 관심도($r=.452, p<0.01$)간에 통계적으로 유의미하며, 중간 수준의 정적 상관을 보이고 있다. 수업만족도와 학생에 대한 성취기대($r=.359, p<0.01$)간에 통계적으로 유의미하며, 중간 수준의 정적 상관을 보이고 있다. 수업만족도와 이론 및 실습수업 비율($r=.109, p<0.05$), 수업만족도와 혁신학교 여부($r=.108, p<0.05$)는 통계적으로 유의미하며, 낮은 수준의 정적 상관을 보인다.

수업만족도와 생활경험과 관련짓는 정도, 교재원의 유무, 학교장의 지도성 유형, 지역사회 인사 및 기관 연계 가능 여부 간에는 부적상관을 보이는데, 수업만족도를 Likert척도 '1=전혀 그렇지 않다'~'5=매우 그렇다'를 사용하였고, 나머지 변인들은 척도가 '1=매우 그렇다'~'5=전혀 그렇지 않다'로 역배열되었거나, '1=예, 2=아니오'로 코딩되었기 때문이다. 수업만족도와 생활경험과 관련짓는 정도($r=-.321, p<0.01$)는 통계적으로 유의미하며, 중간 수준의 부적 상관을 보인다. 수업만족도와 교재원의 유무($r=-.223, p<.001$), 수업만족도와 학교장의 지도성($r=-.107, p<0.05$), 수업만족도와 지역 사회 인사 및 기관 연계 가능 여부($r=-.185, p<0.01$)간에 통계적으로 유의미하며, 낮은 수준의 부적 상관을 보인다.

〈표 10〉 초등학교 교사의 실과 수업만족도와 주요 변인과의 상관관계

변인	X 1	X 2	X 3	X 4	X 5	X 6	X 7	X 8	X 9	X 10	X 11	X 12	X 13	X 14	X 15	X 16	X 17	X 18	X 19	X 20	X 21	X 22	X 23	X 24	X 25	X 26	X 27		
실과 수업만족도	X1	-																											
학생 수	X2	-.063	-																										
이론 및 실습 수업비율	X3	.109*	-.111*	-																									
실과 수업 시행 시간	X4	-.063	-.005	.026	-																								
상호작용 형태	X5	.042	-.029	.188**	.086	-																							
생활경험과 관련된 정도	X6	-.321**	-.035	-.096	.079	.017	-																						
교사의 학생 성취 기대	X7	.359**	-.026	.165**	-.026	.037	-.208**	-																					
실과 교과에 대한 관심도	X8	.452**	.037	.119*	.086	.024	-.281**	.325**	-																				
교육주체	X9	.454**	-.016	.118*	-.037	.034	-.223**	.266**	.517**	-																			
학교장의 지도성 유형	X10	-.107*	.033	.080	.038	-.028	-.037	-.066	-.070	-.154**	-																		
교사의 교수 능력	X11	.642**	-.100*	.130**	-.073	.063	-.345**	.337**	.491**	.363**	-.081	-																	
성별	X12	.089	.037	-.035	-.096	.045	.023	-.004	-.022	-.049	-.070	.069	-																
연령	X13	.063	.013	.017	-.020	.005	.064	-.014	.043	.004	.062	.151**	-.042	-															
저러온 환경	X14	-.065	-.043	.030	.034	.082	.029	-.007	-.067	-.016	-.015	-.063	-.095	.070	-														
학교 소재 지역	X15	-.083	.027	.001	.059	.048	.104*	.000	.058	.091	.061	-.073	-.249**	.055	.336**	-													
교직경력	X16	.011	.059	-.026	-.041	.013	-.001	-.030	.033	-.017	.058	.114*	-.051	.733**	.095	-.064	-												
보직교사여부	X17	-.041	.063	-.050	.031	-.026	.080	-.047	-.050	-.046	-.008	-.088	.391**	-.244**	-.080	-.056	-.297**	-											
담임학년 및 전담	X18	-.043	.051	.025	.026	-.001	-.069	-.052	.008	-.035	.108*	-.041	-.198**	-.040	.003	-.001	.013	-.002	-										
심화전공	X19	-.071	-.098*	-.038	-.022	.030	.082	-.097*	-.173**	-.063	-.008	-.145**	.036	-.041	-.002	.067	-.029	.089	.025	-									
최근 실과 지도 경험	X20	-.057	-.028	-.014	.035	.004	.135**	-.056	.056	.007	-.003	-.017	.139**	.134**	-.056	-.009	.106*	-.043	-.412**	-.037	-								
실과 지도경력	X21	.073	.029	.025	-.073	.026	-.057	-.007	.056	.035	.035	.121*	-.077	.531**	.064	-.123*	.690**	-.267**	.051	-.087	-.010	-							
실과 관련 연수 경험	X22	-.074	-.012	-.044	-.069	-.026	.081	-.097	-.186**	-.041	-.042	-.218**	.058	-.137**	.094	.134**	-.155**	.066	-.012	.186**	-.010	-.217**	-						
실과 실습실 유무	X23	-.079	.077	-.039	.062	.022	.008	-.102*	.051	.007	.095	-.023	-.017	.067	.050	.234**	.031	-.046	-.066	-.012	.000	.033	.098*	-					
교재원 유무	X24	-.223**	.111*	-.004	.007	-.049	.083	-.152**	-.122*	-.117*	.022	-.255**	-.105*	-.090	.047	.138**	-.059	-.011	.179**	-.038	-.048	-.033	.172**	.129**	-				
최종 학력	X25	.047	-.044	.006	.128**	.028	-.159**	.054	.072	-.003	.029	.107*	-.245**	.185**	.054	.109*	.226**	-.260**	.039	-.179**	.009	.098*	-.119*	.076	-.043	-			
석·박사 실과 전공 유무	X26	-.067	-.041	-.038	-.132**	-.010	.070	-.067	-.125*	.019	-.014	-.137**	.105*	-.128**	.064	.043	-.137**	.116*	-.050	.354**	-.056	-.099*	.280**	-.037	.038	-.274**	-		
지역사회 인사 및 기관 연계 가능 여부	X27	-.185**	.011	-.017	-.051	-.036	.184**	-.131**	-.125*	-.072	.154**	-.181**	.083	-.010	-.004	-.026	-.009	.128**	.019	.013	-.041	-.094	.143**	.111*	.235**	-.175**	.061	-	
혁신학교 여부	X28	.108*	-.069	.037	-.021	-.010	-.128**	.103*	.087	.123*	-.037	.076	.031	-.145**	.091	-.017	-.158**	.026	.012	-.006	-.024	-.060	.023	-.092	-.028	.056	.058	.021	

주) *p<.05, **p<.01, ***p<.001

이상을 통해서 보면 초등학교 교사의 실과 수업만족도에 차이를 보이는 변인은 다음과 같다. 학교 소재 지역이 대도시인 교사, 교재원이 있는 학교에서 근무하는 교사, 지역사회 인사 및 기관 연계가 가능한 교사, 혁신학교가 아닌 일반학교에 근무하는 교사, 이론보다 실습수업의 비율이 높은 수업을 하는 교사, 학생주도적인 수업을 하는 교사, 실과 수업과 생활경험을 관련짓는 정도가 높은 교사, 주로 사용하는 수업모형으로 모듈학습을 선택한 교사, 주로 사용하는 수업모형으로 실습중심교수학습모형을 선택한 교사, 학생의 성취에 대한 기대가 높은 교사, 실과교과에 대한 관심도가 높은 교사들이며, 이러한 특성을 가진 교사들은 그렇지 않은 교사들에 비해 높은 실과 수업만족도를 나타냈다.

또한 교사의 교수 능력, 교육주체에 대한 만족, 교사의 실과 교과에 대한 관심도, 학생에 대한 성취기대, 실습수업의 비율, 생활경험과 관련짓는 정도가 높을수록 교사의 실과 수업만족도가 높았으며, 혁신학교가 아닌 일반학교, 교재원이 있는 학교, 지역사회 인사 및 기관 연계가 가능한 학교, 인간지향성인 학교장일수록 교사의 실과 수업만족도가 높았다.

라. 수업만족도 관련 변인들의 다중회귀분석 결과

초등학교 교사의 실과 수업만족도에 대한 주요 변인들의 설명력을 구하기 위하여 상관분석을 통해 밝혀낸 관련 변인인 이론 및 실습수업 비율, 생활경험과 관련짓는 정도, 학생에 대한 성취기대, 실과 교과에 대한 관심도, 교육주체, 학교장의 지도성 유형, 교수 능력, 교재원의 유무, 지역사회 인사 및 기관 연계 가능 여부, 혁신학교 여부와 수업만족도를 다중회귀분석한 결과는 <표 11>과 같다. 표에서 보는 바와 같이, 모형의 설명력은 53.5%($R^2 = .535$)로 나타났고, 유의한 모형을 나타냈다($F = 153.787$, $p = .000$). 개별 독립변인들의 종속변인에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과, 교사의 교수 능력 ($t = 14.055$, $p = .000$), 교사의 교육주체 만족도($t = 6.626$, $p = .000$), 교사의 학생 성취기대 ($t = 4.345$, $p = .000$) 등이 통계적으로 유의미하였다.

<표 11> 수업만족도 관련 변인 다중회귀분석 결과

변인	비표준화계수(B)	t	R ²	F
상수	10.334	2.769**	.535	153.787***
교사의 교수 능력	.548	14.055***		
교사의 교육주체 만족도	.948	6.626***		
교사의 학생 성취기대	.484	4.345***		

adj.R² = .532

주1) *p<.05 **p<.01 ***p<.001

주2) Stepwise 방식을 사용함.

관련 변인 가운데 교사의 교수 능력($\beta=.524$, $p=.000$), 교사의 교육주체 만족도($\beta=.249$, $p=.000$), 교사의 학생 성취 기대($\beta=.161$, $p=.000$)가 초등교사의 실과 수업만족도를 유의하게 설명하는 예측변인으로 나타났으며, 교사의 교수 능력, 교사의 교육주체 만족도, 교사의 학생 성취 기대는 초등교사의 실과 수업만족도와 정적인 관계를 이루고 있었다. 그러나 이론 및 실습수업 비율, 생활경험과 관련짓는 정도, 교사의 실과 교과에 대한 관심도, 학교장의 지도성 유형, 교재원의 유무, 지역사회 인사 및 기관 연계 가능 여부, 혁신학교 여부는 교사의 수업만족도를 유의미하게 설명하지 못하였다.

V. 결론 및 제언

이 연구를 통해 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 초등학교 교사의 실과 수업만족도는 5점 만점으로 보았을 때, 3.81로 다소 높은 편이었다. 교사와 학생의 상호작용, 학생의 학습 흥미도, 학생의 수업 태도 및 참여 등에서 높은 평균을 보였으나 가정의 학습 보조 정도, 실습환경의 여건에서는 비교적 낮은 만족을 보였다. 학생들이 실과 수업에 대한 흥미와 참여도가 높아 실과 수업에서 교사는 학생과의 상호작용이 활발하기 때문에 실과 수업만족도가 높은 것으로 파악된다. 그러나 가정의 학습 보조 정도와 실습환경의 여건에서는 비교적 낮은 만족을 보이는 것으로 보았을 때, 교사들은 실과 수업을 준비해야 하는데 있어서 어려움을 가지고 있는 것으로 파악된다. 실제로 이 연구에서 교재원이 있는 학교에서 근무하는 교사들이 교재원이 없는 학교에서 근무하는 교사들보다 실과 수업에 더 만족하는 것으로 나타났다. 또한 선행연구를 통해 살펴보았을 때도 송현진(2016)에 의하면 실과교육에서 가장 먼저 개선될 점에 교재원, 실습실 확보 등 시설 확보가 가장 높은 비율을 차지하였다. 따라서 교사의 실과 수업만족을 높이기 위해서 교재원, 실습실 등의 실습환경 여건 개선이 필요하며 가정의 학습 보조 정도가 비교적 낮기 때문에 과학실험 보조교사와 같은 실습 준비 실무사 배치가 도움이 될 것이다.

둘째, 실습수업의 비율이 높은 수업을 운영할수록, 학생주도적인 수업을 할수록 교사의 실과 수업만족도가 높았다. 선행연구에서 살펴본 바와 같이 실습수업의 경우에는 학생 주체의 상호 작용 시적이 증가(최지연, 2006)되는 것처럼 실습수업의 비율이 높을수록 학생주도적인 수업을 할 개연성이 높아진다. 또한 실과는 단순히 기능만을 길러주는 교과가 아니라 행함으로서 배우는 교과이기 때문에 학습자에게 다양한 재료나 도구, 방법을 활용할 기회를 제공하고, 문제 상황에서 적절히 선정하여 사용할 수 있도록 실습의 기회를 제공하는 것은 매우 중요한 일(정미영, 2009)이므로 학생뿐만 아니라 교사의 실과

수업만족도를 높이는데 있어서 중요한 역할을 한다는 것을 알 수 있었다.

셋째, 학교 소재 지역이 대도시인 교사, 혁신학교가 아닌 일반학교에 근무하는 교사의 실과 수업만족도가 더 높았다. 일반적으로 대도시에 소재한 학교가 중소도시에 소재한 학교보다 업무량이 적으며 혁신학교가 일반학교보다 업무량이 많다. 여러 연구에서 교사의 과중한 업무부담은 교사의 전문성을 저해하는 요인이며, 교육의 질적 향상을 방해하는 요인으로 작용한다고 밝혔다(김이경 외, 2009; 류육형, 2002; 이재철, 2003; 한상원, 2003). 이와 같이 교사의 업무가 많아질수록 자신의 수업만족도가 떨어질 것이다. 따라서 교사의 업무를 경감시켜줄 수 있는 교육자치체의 행·재정적인 지원이 필요하다.

넷째, 초등학교 교사의 실과 수업만족도는 관련 변인 가운데 교사의 교수능력에 의해 가장 잘 설명된다. 연구 결과에 따르면 교사의 교수능력, 교사의 교육주체 만족, 학생에 대한 성취기대 변인들은 초등학교 교사의 실과 수업만족도를 53.5% 정도 설명한다. 그러나 이론 및 실습수업 비율, 생활경험과 관련짓는 정도, 교사의 실과 교과에 대한 관심도, 학교장의 지도성 유형, 교재원의 유무, 지역사회 인사 및 기관 연계 가능 여부, 혁신학교 여부는 교사의 실과 수업만족도를 유의미하게 설명하지 못하였다.

이 연구 결과 및 결론을 토대로 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 교사의 교수 능력이 초등학교 교사의 실과 수업만족도에 가장 큰 영향을 끼치므로, 우수한 실과 교과 교사 연수와 체계화된 교사 교육 프로그램을 개발하여 현장의 초등학교 교사에게 적용해야 한다. 연구 결과 교사들은 실과교과에 대한 관심도가 높으며 실과교과의 중요성은 인식하고 있으나 제대로 된 실과교과에 대한 지식과 정보가 부족한 것으로 파악된다. 따라서 교사 연수 및 교사 교육 프로그램은 초등학교 교사의 실과 수업만족도를 높이는데 유의미한 영향을 주는 변인들을 고려하여 개발되어야 하며, 내용면에 있어서 실과교과에 대한 지식 뿐 만 아니라 연수를 통해 실과교육을 쉽게 준비할 수 있도록 하는 다양한 팁과 활용 가능한 여러 가지 교수 학습활동들을 교사에게 제공하면 교사들이 실과 수업에 대해 좀 더 쉽게 다가갈 수 있는 방안이 될 것이다.

둘째, 학교의 환경을 조성할 때 텃밭, 화단, 사육장 등 실과 수업에 활용할 수 있는 교재원을 구축될 수 있도록 재정적 지원이 뒷받침되어야 한다. 교재원의 유무에 따라서 실과 수업만족도에 차이를 보인 결과를 통해 교재원 구축이 실과 수업에 매우 중요한 요소라고 판단된다. 학교에서 자주 농업을 접할 수 있는 기회를 제공하여야 해당 수업시간에도 활용이 가능하며 방과 후에도 연계가 되어 지속가능한 교육이 될 것이다. 또한 교재원이 없더라도 화분재배, 수경재배 등과 같이 실과 수업을 할 수 있는 여러 가지 방안에 대한 교사 연수가 필요할 것이다.

셋째, 교육주체인 학교 관리자 및 학부모의 실과교육에 대한 관심을 높이기 위한 여러 방안에 대한 연구가 필요하다. 학교관리자 및 학부모의 실과교육에 대한 관심도와 교재원의 유무에 따라 실과 수업만족

도가 차이가 나타났다. 따라서 교재원을 학교 내에 만들고, 교재원의 활용을 독려해줄 수 있는 학교 관리자의 관심이 중요하다. 또한 학부모가 실과교과에 관심을 가져야 학생들이 실과 수업활동을 하는데 있어서 학습 준비에 도움을 줄 수 있을 것이다. 즉, 실과교육에 관심을 가지고 실천하는 학교풍토 조성이 실과교육에 있어서 매우 중요한 요소이다.

넷째, 초등학교 교사의 실과 수업만족도와 관련 변인 연구를 위하여 이 연구에서는 양적연구만을 실시하였으나 후속 연구에서는 양적 연구와 질적 연구를 병행하여 진행하는 것도 의미 있을 것이다. 본 연구에서는 사전에 준비된 변인들을 중심으로 교사의 실과 수업만족도에 영향을 미치는 변인들을 파악하는 한계가 있으므로 실과 수업만족도와 관련된 보다 심도 있고 다양한 변인들을 발견하고 구체화하여 그 설명력의 파악하는 작업이 후속 연구로 진행될 필요가 있다. 또한 교사의 실과 수업만족도의 변화 추이를 심층적으로 분석할 필요가 있다. 수업만족도는 불변하는 것이 아니라 학습자와 여러 가지 제반 환경과 상황에 밀접하게 관련되어 있기 때문에 변화가 예상된다. 따라서 후속 연구에서는 교사의 실과 수업만족도를 주기적으로 연구하여 수업의 불만족 요인을 탐색하는 연구가 필요하다.

참고문헌

- 권귀염(2002). 유치원 교사 효능감과 관련된 외적 요인에 대한 연구. 석사학위논문, 계명대학교 대학원.
- 권대봉 오영재, 박행모, 손준중, 송선희(2002). 대학생들의 교육 만족도 결정요인에 관한 탐색적 논의. *교육학연구*, 40(3), 191-202.
- 김순택(1983). 학교교육과정 연구에 대한 고찰. *교육과정연구*, 3(-), 5-31.
- 김동민(2009). 초등학교 실과 실습활동 및 학습준비물에 대한 교사들의 인식. 석사학위논문, 진주교육대학교 교육대학원.
- 김은지(2009). 초등 실과교육에 대한 초등교사·학생·학부모의 인식 비교 연구. 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원.
- 김원태(2003). 초등학교 실과 재배 실습지도에 관한 실태 조사연구. 석사학위논문, 공주교육대학교 교육대학원.
- 김용미(2003). 유아교사들의 소진에 영향을 주는 요인과 사회적 지지에 대한 연구. *한국영유아보육학회지*, 34, 111-127.
- 김용식(2002). 교사특성이 초등학교 아동의 체육수업만족도에 미치는 효과. 석사학위논문, 광주교육대학교 교육대학원.
- 김용익(2003). 초등학교 예비교사들의 실과 수업에 대한 만족도. *한국실과교육학회지*, 16(1), 147-160.
- 김용익, 박행모, 방기혁(2001). 실과 전담교사 교육 프로그램 개발을 위한 기초연구. *실과교육연구*, 16(1), 69-90.
- 김이경, 유수정, 김미정(2009). 교사의 근무시간 내·외 직무부담 비교 분석 연구. *교육행정학연구*, 27(4), 87-108.
- 김종하(2005). 초등학교 교사가 인식한 실과 실습지도의 실태분석. 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원.
- 김종호(1988). 초등학교 실과교육의 위상 정립을 위한 제언. *한국초등교육*, 1, 177-190.
- 김충기(2006). 진로상담. 서울: 태영출판사.
- 김관욱(2002). 직무분석의 이론과 실제. 서울 : 한국직업훈련공단 직업훈련연구소.
- 노민구(1994). 학교장의 수업지도성 행위가 학교효과성에 미치는 영향. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 노정(2016). 초등학교 교사의 실과교육 역량 범주화 및 타당화. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 노희찬, 송현순(2011). 실과 프로젝트 수업에 관한 질적 탐구. *실과교육연구*, 17(4), 313-336.
- 류 군, 노태천, 이소이(2012). 중국 고등학교 통용기술교사의 교수 능력 분석. *한국기술교육학회지*, 12(2), 75-92.
- 류유희(2002). 초등학교교사의 교직에 대한 인식 분석. 석사학위논문, 인천교육대학교 교육대학원.
- 류창열(2001). 기술교육원론. 충남대학교 출판부.
- 문남희(2009). 초등학교 교사의 실과 교수 경험에 관한 내러티브 탐구. 석사학위논문, 경인교육대학교 대학원.
- 민용성(2004). 한국 교사의 교수유형 분석. 박사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 민 윤(2003). 사회과 역사 수업에서 초등 교사의 교수내용지식에 대한 이해, 박사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 박종훈(2005). 농업계 고등학교 전문교과 교사의 수업만족도와 관련 변인. 석사학위논문, 서울대학교 대학원.
- 방기혁, 서성우(2001). 제7차 실과교육과정 적용상의 문제점 및 발전방안. *한국실과교육학회지*, 14(3), 47-63.
- 소경희(2003). '교사 전문성'의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초 연구. *한국교육과정학회지*, 21(4), 77-96.
- 송현순(2015). 실과 수업에 대한 질적 연구. *실과교육연구*, 21(4), 1-19.

- 송현진(2016). 초등학교 교사의 노작교육에 대한 인식. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 유난숙(2012). 초등학교 실과수업 기피요인. 한국가정과교육학회지, 24(2), 1-15.
- 유희섭(2001). 초등학교 교사가 인식하는 실과 학습지도 제약요인. 석사학위논문, 인천교육대학교 교육대학원.
- 윤정희(2014). 상황학습론에 터한 초등학교 실과 교실수업 상황 분석. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 어성민(2013). 교사 간 소통방식이 교사의 직무몰입에 미치는 영향: 교사효능감의 매개효과. 석사학위 논문, 강원대학교 대학원.
- 여인문(1994). 중등학교 기술교과목 담당교사가 인지하는 기술교사의 역할. 석사학위논문, 충남대학교 교육대학원.
- 이기오(2007). 초등학교 실과 실습만제품의 활용실태와 개선방안. 석사학위논문, 공주교육대학교 교육대학원.
- 이낙수(2002). 이해중심 게임수업이 초등학생의 수업만족도에 미치는 영향. 석사학위논문, 건국대학교 교육대학원.
- 이남이(2013). 서울시 초등학교 실과교육환경과 실과교육의 효과 분석. 석사학위논문, 서울교육대학교 대학원.
- 이누리(2011). 초등 교사의 자기정확이 자기수업만족도에 미치는 영향. 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원.
- 이동우, 김우자, 조경호, 김창현, 송춘현, 강효영 등(2001). 초등학교 교사특성이 아동의 체육수업 만족도에 미치는 영향. 한국초등체육학회지, 7(1), 1-13.
- 이대형(2012). 좋은 체육수업을 위한 교사의 역량 및 역할 탐색. 학습자중심교과교육연구, 12(4), 281-307.
- 이명훈, 나승일(2006). 기술교사의 직무 수행에 대한 교육 요구. 한국기술교육학회지, 6(2), 95-114.
- 이수정(2008). 2007년 개정 실과(기술 가정) 교육과정 실행을 위한 교사의 능력. 실과교육연구, 16(2), 21-42.
- 이시은(1993). 국민학교 6학년 아동의 운동기능 성취도 및 체육수업 만족도에 관한 조사연구. 석사학위논문, 이화여자 대학교 교육대학원.
- 이옥자(1996). 교과 전담교사의 직무수행 만족도와 학생의 수업 만족도 분석. 석사학위논문, 경성대학교 대학원.
- 이태석(2015a). 실과 교육과정 실행 요인과 작용 양상. 한국교원대학교 대학원, 미간행 박사학위논문, 충북.
- 이태석(2015b). 가족 영역 평가 및 내용 구성 방향. 한국실과교육연구학회 학술대회논문집, 19-25.
- 이재철(2003). 교사의 직무스트레스와 직무태도와의 관계. 석사학위논문, 인하대학교 교육대학원.
- 이혁규(1996) 중학교 사회과 교실수업에 대한 일상생활기술적 사례 연구. 박사학위논문, 서울대학교 대학원.
- 임찬빈(2006). 수업평가 기준 개발 연구. 서울: 한국교육과정평가원.
- 장명희, 변숙영(2001). 실업계 고등학교 전문교과 교사의 직무수행 기준 개발(기본연구:01-20). 한국직업능력개발원.
- 장무현. (1997). 체육교사의 역할수행이 직무만족에 미치는 영향. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 정미영(2009). 초등학교 교육을 위한 실과교과전담제의 효율적 운영 방안. 석사학위논문, 광주교육대학교.
- 정석우(2016). 실과 교과서의 부록 활용 실태 조사. 실과교육연구, 22(1), 189-204.
- 정성봉(2004). 실과교육원론. 서울: 교학사.
- 정옥자(2008). 교사효능감과 교수효과성 및 학생의 수업만족도 간의 관계. 석사학위논문, 경남대학교 교육대학원.
- 정현영(2003). 교장의 수업지도성이 교사의 수업 행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 동아대학교 교육대학원.

- 조성자, 문수백, 민하영(2008). 유아교육기관 교사의 지각된 자아효능감과 사회적 지지가 조직 몰입에 미치는 영향. 한국가정관리학회지, 26(2), 25-32.
- 조용남(2008). 초등학교 실과수업에서 교사의 발문 분석. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원.
- 조윤주, 강종표(2007). 초등학교 실과교육교사의 교사 효능감이 노력과 직무만족에 미치는 영향. 한국실과교육학회지, 20(2), 47-61.
- 진홍섭, 최지연(2008). 초등교사 임용시험 체제전환에 따른 실과 교사교육의 방향. 한국실과교육연구학회, 14(1), 21-44.
- 차인순(2006). 초등학교 담임교사의 변환적 지도력과 학생의 수업만족과의 관계. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 최낙찬(2005). 아동의 『애완동물 기르기』 실태 분석을 통한 실과 교수 학습 방향에 관한 연구. 석사학위논문, 부산교육대학교 대학원.
- 최명철, 서문교(2014). 국제화 시대의 전제조건: 욕구이론과 문화지능 및 자기효능감 간의 중국적 탐색. 중국학논총, 42(-), 327-353
- 최유현, 이정진, 조순기, 송정연. (2000). 초등학교 아동 및 교사들의 실과 수업에 대한 인식. 한국실과교육학회지, 13(2), 35-60.
- 최자경(2002). 대학생의 교양체육에 대한 인식과 수업만족도에 관한 연구. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.
- 최정혜(1995). 국민학교 실과교육의 현장 실태 및 개선방안에 관한 연구. 초등교육연구, 5(-), 149-179.
- 최지연(2006). 초등학교 실과 '우리 생활과 목제품' 단원 수업의 조직 및 교사와 학생의 상호작용. 박사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 최지연, 정성봉(2004). 초등학교 실과수업 분석 및 개선 방안: 전략적 교수 행동 분석. 교원교육 20(3), 224-240.
- 한상원(2003). 초등교사의 근무부담과 전문성에 대한 인식. 석사학위논문, 인천교육대학교 교육대학원.
- 한영혜(2007). 초등학교 교사들의 실과 교과에 대한 인식 조사 연구. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- Astin, A. (1993). What matter in colleges?: Four Critical years revisited. SanFrancisco: Jossey-Bass Publishers.
- Biran M., Wilson G. (1981). Cognitive versus behavioral methods in the treatment of Phobic disorders: A Self-efficacy analysis. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49, 886-899.
- Coleman, J. M. & Minnett, A. M. (1993). Learning disabilities and social competence : A social ecological perspective. PsycSCAN Developmental psychology 14(-).
- Gagne, R. M., Briggs, L. J. & Wanger, W. W. (1992). Principles of instructional design(4th ed.). N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Gestwicki, Carol(2007). Developmentally appropriate practice : curriculum and development in early education. New York:Thomson Delmar Learning.

Guskey, Thomas R. (1987). Context Variables That Affect Measures of Teacher Efficacy. The Journal of educational research, 81(1), 41-48

Harvey, L. (2000). Student satisfaction. New Review of Academic Librarianship 1(1), 161-173.

National Board for Professional Teaching Standards(2001). Career and Technical Education Standards: Third Printing in Vocational Education Standards of NBPTS.

北京師範大學(2009). 北京中小學教師教學能力標準. 北京師範大學.

【토론문】

토론 : 실과교육 본질을 통해서 본 교사의 실과 수업 만족

김 종 우 (제주대학교)

I. 시작하며

오늘 발표자께서는 『실과교육 본질을 통해서 본 교사의 실과 수업 만족』에 대해 심도 있는 발표를 해주셨습니다. 교사의 실과 수업 만족 연구를 통해서 실과 교육과정의 실행에서 가장 중요한 변인인 교사 교육의 중요성을 제시한 연구로 볼 수 있습니다.

교과교육학은 교과 교육 행위의 처방뿐만 아니라 교과 교육 현상의 이해에도 관심을 기울여야 할 것입니다(유한구, 2002). 처방 중심 연구의 기현상은 실과 수업 연구에도 나타나고 있습니다. 대부분의 실과 수업 연구가 수업지도안이나 수업 프로그램 개발에 중점을 두고 있는 현 시점에서 이 연구는 실과 수업 관련 교육 현상의 이해에 중점을 둔 연구라는 점에서 연구 의의가 크다고 할 수 있습니다.

오늘 발표는 물론, 미리 보내주신 원고를 읽으면서 발표자의 실과 교육에 대한 관심과 열정을 느낄 수 있었습니다. 토론자로서 역할에 충실하기 위해 발표자께서 연구한 내용에 덧붙여 논의의 대상이 되지 못했던 부분에 대해 토론자의 의견을 말씀드리겠습니다.

II. 토론자의 의견

1. 서론과 이론적 배경에 대하여

이론적 배경에서 실과 교육의 본질에 대한 이론적 고찰이 필요합니다. 이는 교사가 인식하는 '실과 교육의 본질'에 따라서 수업 만족도에 차이가 있는지를 분석할 수 있는 근거가 될 것입니다. '실과 교육의 본질'에 대한 이론적 고찰이 없으므로 조사 도구의 설문 문항에서도 이 변인이 누락되어 있습니다.

2. 연구 방법에 대하여

발표자는 [그림 1]의 교사의 수업 만족도와 주요 변인과의 관계 연구 모형에서 ① 교사 개인 변인, ② 교수 능력 변인, ③ 실과 수업의 특성 변인, ④ 교육 주체 변인의 네 가지 변인을 제시하고 있습니다. 토론자는 교수 능력 변인을 교사 개인 변인에 포함하고, 교육 주체 변인을 학생 변인과 수업 지원 관련 변인으로 나누었으면 합니다. 그래서 이 연구의 변인은 ① 교사 개인 변인(일반 특성 변인, 교수 능력 변인, 실과 교육 본질 인식 변인), ② 실과 수업 특성 변인, ③ 학생 변인, ④ 수업 지원 변인(학교장, 학부모, 동료교사, 시설과 설비 등)으로 대별할 수 있을 것입니다. 또한, [그림 1]의 교사의 수업 만족도 변인을 수업 전, 수업 중, 수업 후의 시간 변인으로 구성할 것인지, 수업의 구성 요소 변인(예를 들어, 수업 계획 만족, 수업 상호작용 만족, 수업 과정 만족, 수업 환경 만족 등)으로 구성할 것인지에 대한 검토가 필요합니다. 그리고 교사의 수업 만족도 변인에 대한 구인 타당도 확보를 위한 요인 분석 등의 절차를 거칠 필요가 있을 것입니다.

3. 연구 결과와 결론에 대하여

미국의 초등 기술교육학자 사론 브루직(Brusic, 1997)은 미국의 초등학교 기술 교육에 대한 광범위한 실행의 장애 요인(barriers to widespread implementation)으로 ① 전문성의 부족(lack of expertise), ② 시설의 제약(facility constraints), ③ 학교 문화(school culture)를 제시하였습니다(p. 343). 이 세 가지 장애 요인과 이 연구의 결론에서 제안한 다음의 세 가지가 완전히 일치하고 있습니다.

발표자는“첫째, 교사의 교수 능력이 초등학교 교사의 실과 수업만족도에 가장 큰 영향을 끼치므로, 우수한 실과 교과 교사 연수와 체계화된 교사 교육 프로그램을 개발하여 현장의 초등학교 교사에게 적용해야 한다.”고 했습니다. 이는 초등학교 교사의 양성 교육과 현직 교육에서 실과 교육에 대한 관심과 전문성 신장의 필요성을 제시했다고 할 수 있습니다. 교원 양성 대학과 교원 연수 기관에서 실과 교육에 대한 교육과정 구성 연구를 통해 현행 교육과정보다 좀 더 발전시킬 필요가 있을 것입니다.

발표자는 “둘째, 학교의 환경을 조성할 때 텃밭, 화단, 사육장 등 실과 수업에 활용할 수 있는 교재원을 구축될 수 있도록 재정적 지원이 뒷받침되어야 한다. 교재원의 유무에 따라서 실과 수업만족도에 차이를 보인 결과를 통해 교재원 구축이 실과 수업에 매우 중요한 요소라고 판단된다.”고 했습니다. 이는 초등학교에 다양한 실과 수업을 위한 시설·설비가 구비될 필요가 있다는 것을 시사하고 있습니다. 현재 학교 현장의 과학 교육에 준하는 수준으로 실과 교육에 대한 시설·설비 및 인적 지원이 필요할 것입니다.

발표자는 “셋째, 교육 주체인 학교 관리자 및 학부모의 실과 교육에 대한 관심을 높이기 위한 여러 방안에 대한 연구가 필요하다. 학교관리자 및 학부모의 실과 교육에 대한 관심도와 교재원의 유무에 따라 실과 수업 만족도가 차이가 나타났다. 따라서 교재원을 학교 내에 만들고, 교재원의 활용을 독려해줄 수 있는 학교 관리자의 관심이 중요하다. 또한 학부모가 실과 교과에 관심을 가져야 학생들이 실과 수업 활동을 하는데 있어서 학습 준비에 도움을 줄 수 있을 것이다. 즉, 실과 교육에 관심을 가지고 실천하는 학교 풍토 조성이 실과 교육에 있어서 매우 중요한 요소이다.”라고 했습니다. 이는 실과 교과가 추구하는 노작 교육, 창의성 교육 등의 교육적 가치를 모든 교육자가 인정하고 실과 교과 교육이 정상적으로 운영될 수 있도록 학교 문화를 변화시킬 필요가 있다는 것을 의미합니다.

III. 마치며

미국의 초등 기술교육학자 사론 브루직(Brusic, 1997)의 미국 초등학교 기술 교육에 대한 광범위한 실행의 장애 요인에 대한 주장은 우리 나라의 초등학교 실과 교육에 시사하는 바가 크며, 이러한 장애 요인에 대한 극복이 우리 나라의 초등학교 실과 교육이 발전할 수 있는 길일 것입니다.

오늘 발표자의 연구 결과는 현장 실과 교육과 실과 수업 연구의 발전에 큰 밑거름이 될 것입니다. 토론자의 짧은 이해에 터한 토론이 발표자에게 누가 되지 않기를 바라는 마음으로 토론을 마치겠습니다. 감사합니다.

참고문헌

유한구(2002). 교과 이론과 교과 정책. 성경재.

Brusic, S.(1997). Summary and Reflections. In Kirkwood, J. J., & Foster, P. N. (Eds). Elementary school technology education (CTTE 46th yearbook, pp.337-347). NY: Glencoe.



실과교육을 통한 교실행복 찾기

발표 : 김 태 승 (성신초등학교)

토론 : 이 종 범 (청주교육대학교)

목 차

교실 행복 사례

교육과정 재구성 방법

진로영역

식물 가꾸기

포기 나누기

토피어리 만들기

썩갓 기르기

전기 전자

행복 찾기 실과 교육의 장점

실과교육을 통한 교실 행복 찾기

김태승 (성신초등학교)

실과 교육을 통한 교실 행복 찾기



성신초등학교(서울)
교사 김태승
onlyaction@daum.net

교실 행복 찾기 사례

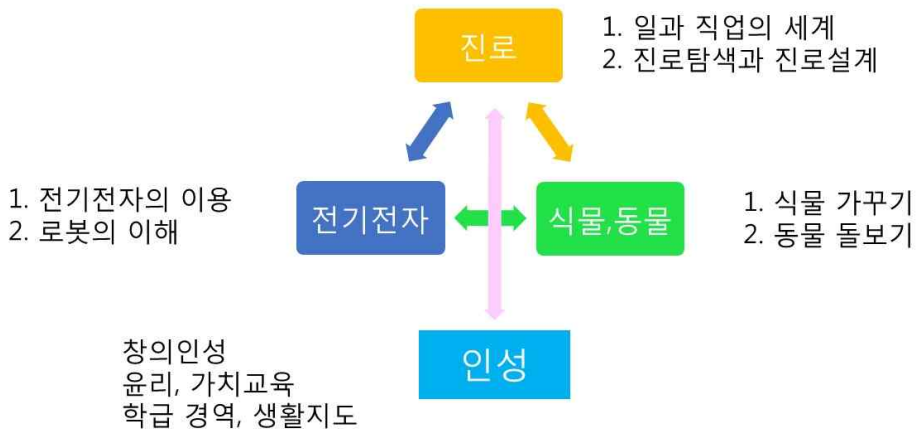
• 교육과정을 재구성

- 1) 여러 단원을 동시 지도(1학기)
 - 진로, 식물 가꾸기, 전기전자

- 2) 다른 교과와의 연관성을 고려하여 융합적 지도



교육과정 재구성 방법



진로영역

- 일과 직업 세계에 대한 인식
- 핵심질문: 일과 직업이 왜 중요하지?
- 일과 직업에 대한 인식, 낯설게 보기
- 직업에 대한 긍정적 태도와 관심배양



진로영역

- 진로에 대한 인식 증가
- 진로 탐색을 위한 자기 이해 능력
- 주변을 관찰하는 탐색능력 배양
- 1학기 끝날 때까지 주1회 또는 2주에 1회

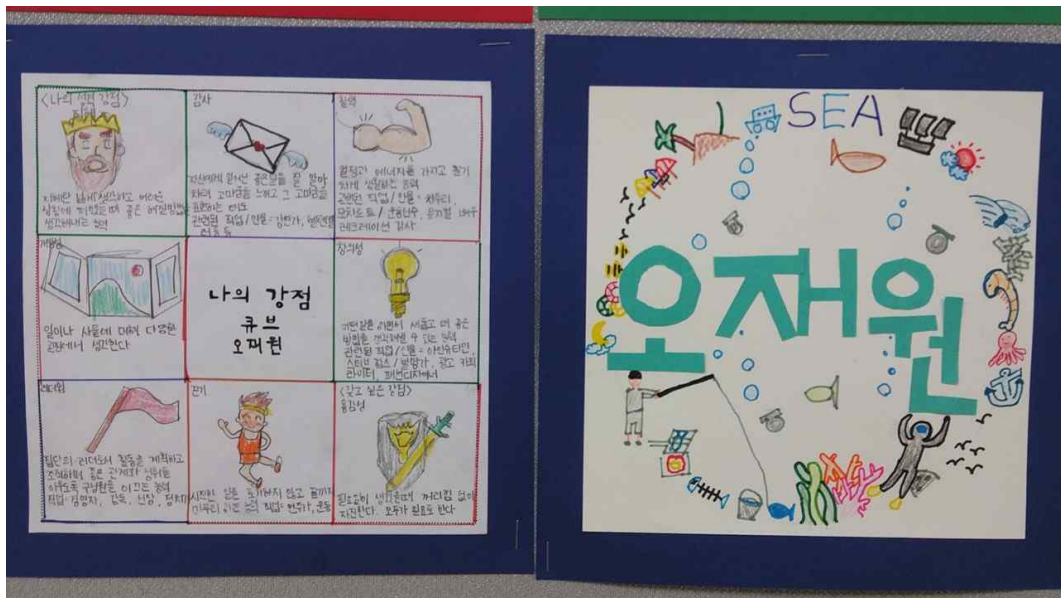


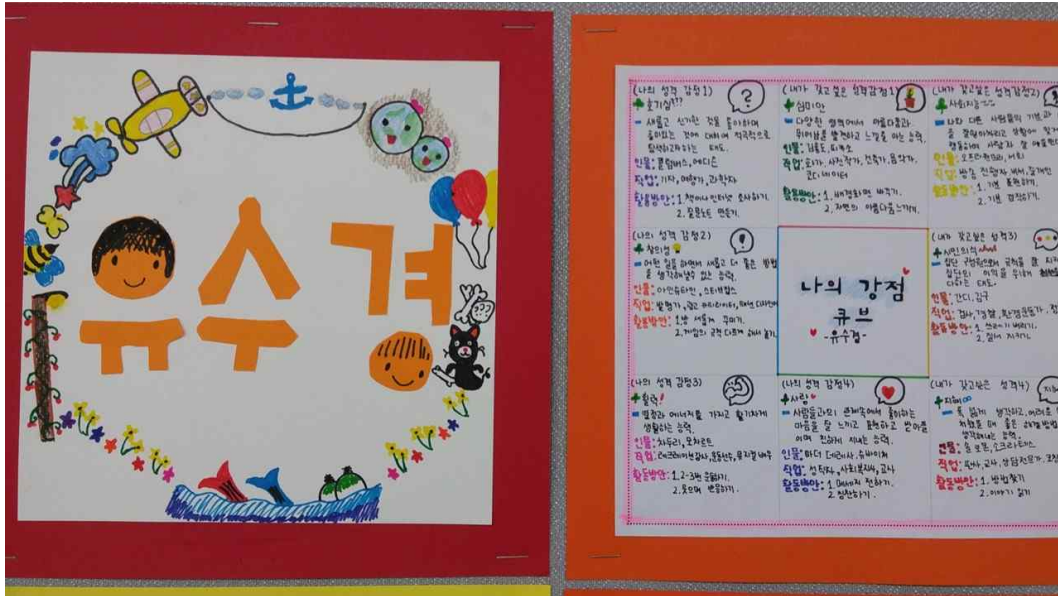
진로영역

• 나의 강점 큐브



- 나의 이름 꾸미기
- 자기이해효과
- 나의 강점 찾기
- 갖고 깊은 강점 찾기
- 내 꿈을 이루기 위한 강점 찾기





진로영역

• 나의 강점 큐브 효과



- 긍정적 자아개념형성
- 학부모 총회, 공개수업
- 다른 친구의 강점
나도 배우기
- 학생의 개인 성향 파악
- 학생 상호간의 이해도 높임

식물 가꾸기

- 식물을 가꾸기 위한 준비
- 핵심질문: 동식물 기르기에 꼭 필요한 것은?
- 주변 환경의 변화에 대한 민감성 증대
(심리적 역량 강화, 정서 및 인지영역 발달)
- 진로탐색, 인성덕목과 연계
- 식물자원중요성= 과학교과 환경단원과 연계
(지구 생태계에서 유일한 에너지변환)
- 발견, 관찰, 프로젝트학습 실시, 학급회의와 연계



식물 가꾸기

[주요활동]

- 관엽식물 포기 나누기
- 토피어리 만들기
- 썩갓 줄뿌림 후 숙아내기
- 봉선화 기르고 물들이기
- 방울토마토 블루베리가꾸기



포기 나누기



포기 나누기 ... 끝내고



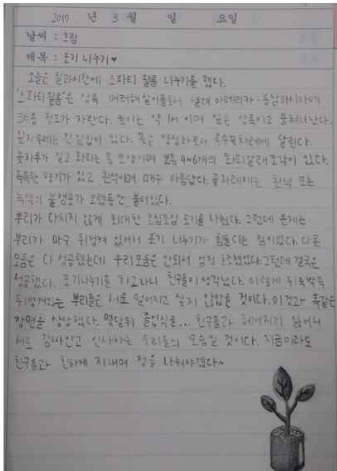
포기 나누기



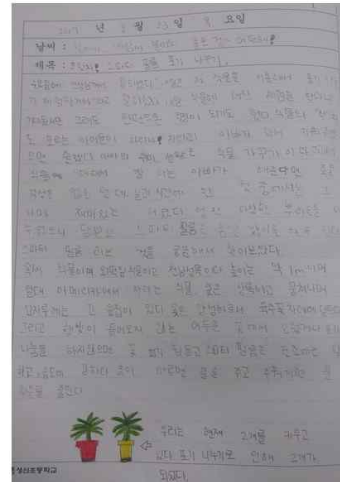
- 뿌리가 엉켜있어 힘들었다.
- 뿌리가 다칠까 조심하게 되었다
- 뒤엉켜있는 뿌리들은 우리들의 모습과 비슷했다.
- (졸업식을 떠올리며 헤어지고 싶지 않는 모습)
- 앞으로 더 잘 자랐으면 좋겠다.
- 앞으로 잘 가꿔야겠다.
- 생각보다 어려웠다.
- 용기가 필요하다.
- 뿌듯하다.



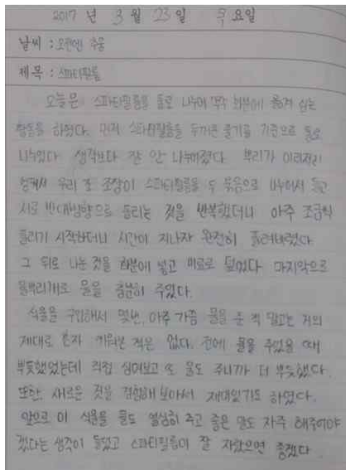
포기 나누기 • 아이들에게 포기나누기란...



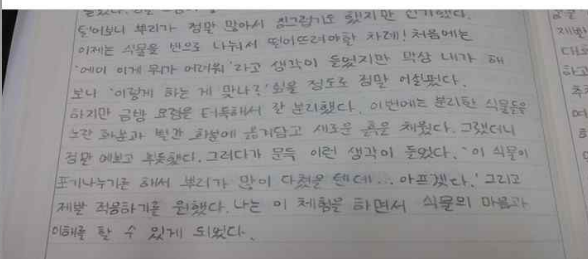
- 뿌리가 영켜있어 힘들었다.
- 뿌리가 다칠까 조심하게 되었다
- 뒤엉켜있는 뿌리들은 우리들의 모습과 비슷했다.
- (줄업식을 떠올리며 헤어지고 싶지 않는 모습)
- 앞으로 더 잘 자랐으면 좋겠다.
- 앞으로 잘 가꿔야겠다.
- 생각보다 어려웠다.
- 용기가 필요하다.
- 뿌듯하다.



포기 나누기 • 아이들에게 포기나누기란...



- 필요한 마음 - 용기
- 자신에 대한 마음 - 뿌듯함, 자신감
- 다른 생명체를 위한 마음 - 배려
- 익숙한 것에 대해 다시 느끼기 -민감성



토피어리 만들기(현장체험학습연계)

- 식물을 대하는 마음 자각
- 과감, 결단, 용기 → 의사결정역량(진로)
- 성취감, 만족감 → 자아효능감, 자기개념(자아역량)
- 아름다움을 느끼고 나눔 → 의사소통역량(진로,인성)





쑥갓 기르기

- 날이 좋아서...쑥쑥 자라는 쑥갓(하루 하루가 다름)
- 선택활동이라 설명만 함(시수 부족)
- 아이들의 원망 확산/촛불집회와 같은 요구(선택하라!)
- 학급회의를 통해 기르기로 결정
(선생님은 공간을 제공, 뿌리고 심고 기르는 것은 스스로 하기)
- 음식 만들기 단원을 배울 때 없는 쑥갓초무침을 하겠다는 아이들 등장
(재배물 수확의 욕구, 채소를 싫어하는 아이들도 먹어보고 싶다고 함)
- 다른 선택활동이었던 방울토마토도 함께 함(모둠별로 나눔)
- 요리하고 남은 감자에 **싹이 튼 이야기**를 하니 심자고 함(심고 기르는 중)





썩갓 기르기

- 방울토마토 - 순 지르기 한 것과 안 한 것 비교하기
- 썩갓 숙아내기 체험하기
- * 이유 설명과 함께 시간자원, 용돈자원과 연계)



전기 전자

- 남학생에겐 효능감!
- 여학생에겐 자신감!
- 핵심질문: 어떤 도구를 만들 수 있을까?
- 조작의 즐거움과 작동에서 얻는 성취감
- 주변 도구들에 대한 관심도 상승
- 홀랜드 R형 I형 C형 A형은 제작 자체에서 기쁨을
- 홀랜드 S형, E형은 제작과정과 제작후 놀이에서 행복을 느낌



행복 찾기 실과교육의 장점

- 초등학생의 발달단계와 가장 부합
 - 1) Erikson 의 근면성 VS 열등감
 - 능력과 성실함을 배양. 성공적인 전인발달 도모(유능성, 효능감)
 - 2) Kohlberg의 도덕성발달단계
 - 인습적 수준(대인관계, 법과 질서 준수)
 - 후 인습적 수준(사회계약정신, 보편적 도덕원리에 대한 확신)
 - 3) Piaget의 구체적 조작기, 형식적 조작기
 - 대인관계 형성, 인지/정서/도덕적 측면의 발달
 - 가치, 이상의 개념이 형성되는 시기



행복 찾기 실과교육의 장점

- 학생의 흥미, 관심도 높은 과목
- 통합적 교육이 가능한 다양한 제재
- 확장성이 높은 교과특성
(국어,사회, 과학, 미술, 음악, 진로, 인성, 창의성)

행복 찾기 실과교육의 장점

- 실과의 다양한 제재는 아이들의 사고를 자극하고 학습흥미를 높여준다. 활동을 하면서 느끼는 좌충우돌은 어느새 도전정신으로 바뀌어가는 모습을 보면 보람을 느낀다.
- 기능이 서툴더라도 원리를 이해하고 학습 태도가 형성되어 있다면 학생들의 자발적인 습득으로 보충될 수 있다.
- 기존 주지교과에서 힘을 못쓰는 학생들도 자신의 잠재성을 인정받는 실과는 어떻게 지도하는가에 따라 그 확장성이 넓다.

토론 : 실과교육을 통한 교실 행복 찾기

이 종 범 (청주교육대학교)

우리는 보통 어떠한 활동을 할 때 가장 큰 행복감을 느끼게 될까? 아마도 대부분의 사람들은 사랑하는 사람들과 함께 음식을 먹으면서 편안하게 즐거운 대화를 나눌 때 가장 큰 행복감을 느낄 것이다. 서은국(2014)의 '행복의 기원'에서도 언급되었듯이 행복은 거창한 관념이 아니라 아주 구체적인 경험인 것이다.

김태승 선생님의 발표 자료를 보면 우리 아이들은 실과 수업을 통하여 많은 행복의 경험을 접하고 있는 것으로 보인다. 그러나 우리는 이에 대한 면밀한 팩트 체크(?)를 해봐야 한다. 일(노작) 또는 학습활동과 여가활동을 구분하여 상대적으로 비교하여 볼 때 우리는 사실 일(노작) 또는 학습활동보다는 여가 활동을 하면서 더 큰 행복감을 경험하게 된다. 즉 사람은 누구나 일하고 공부하는 것보다 노는 것을 훨씬 더 선호하고 좋아한다. 일을 통한 학습(education through work)을 표방하고 있는 실과교육이 우리 아이들에게 기대하는 만큼의 큰 행복감을 주기에는 사실 어려움이 많다. 단, 실과에서의 학습경험이 노는 것과 같은 자연스럽고 즐거운 활동이라면 이야기는 달라질 수 있다. 예전 은사님께서 노작활동은 무조건 즐거워야 한다는 말씀이 떠오른다. 다시 말해 교사 스스로 의미 있다고 생각하고 가치롭다고 여기는 학습활동도 학생들이 즐거워하지 않으면 학습으로서의 의미를 상실되는 만큼 어려운 것이 노작활동인 것이다.

한편, 긍정심리에 관한 선행연구에서는 행복을 많이 느끼는 학생일수록 사고가 확장되고 몰입의 경험을 자주하게 되며 새로운 것을 배우고 알기 위해 최선을 다하고 스트레스에 잘 대처할 수 있다고 보고 있다. 그만큼 행복감이라는 큰 그릇에 다양한 긍정적 경험을 맞출 수 있도록 하는 실과 학습활동이 우리 아이들에게 줄 수 있는 것들이 많다는 것을 것이다.

실과에서 이루어지는 학습활동이 우리 아이들에게 의미 있는 만큼의 행복감을 주고 일에 관한 즐거운 경험을 통해 우리 아이들이 일과 직업에 대한 긍정적인 태도를 형성하는 데 도움을 주는 의미 있는 교육 활동으로 자리매김하기 위해 충족해야 할 요소들을 정리해 보면 다음과 같다.

첫째, 실과라는 과목이 우리 학생들에게 즐겁고 재미있으며 의미 있게 다가서서 과목 자체에 대해 긍정적인 정서를 가질 수 있도록 해야 할 것이다. 실과 교과가 가지고 있는 이미지에 대한 과학적인 탐구가 이루어져 면밀히 탐색해야 하겠지만, 최근 몇 가지 개인적인 경험에서 볼 때 실과라는 과목 자체를 재미있고 흥미롭게 받아들이는 학생의 수가 점차적으로 줄고 있지는 않나 라는 생각을 하게 된다. 아울러 최근 2007, 2009, 2015개정 교육과정의 흐름을 살펴보면 중등의 기술·가정과의 연계성에 주안점을 두다 보니 초등 단계에서 이해해야 할 지식의 요소들이 증가하면서 활동 및 체험을 강조하였던 실과 고유의 교과교육적인 성격을 발전적으로 계승하고 있다고 보기가 어려운 상황에 직면하고 있지 않나 라는 생각 또한 해 본다.

둘째, 우리 학생들이 실과에서의 학습활동을 통하여 서로 긍정적으로 상호 작용하면서 성취감과 몰입을 경험할 수 있도록 도와주어야 할 것이다. 초기 청소년기의 학생들에게 학교생활에서의 행복감은 주로 친구들과 상호 작용하면서 성취감을 경험하는 과정에서 맛볼 수 있는 것으로 알려져 있다. 실과에서 이루어지는 다양한 활동들이 일과 생활이라는 맥락 속에서 실천적으로 문제를 혼자 해결해 나가는 것이 아니라 주변 사람들과 협업하여 해결해 나갈 수 있도록 설계되어야 할 것이다. 아울러 아동기 진로발달의 특성상 흥미와 적성을 계발해 나가는 데 있어 체험활동을 통한 수행달성경험과 과제몰입경험이 매우 중요하다고 볼 수 있다. 즉 성취감과 몰입 경험이 학생의 진로발달을 촉진하는 데 도움을 줄 수 있도록 실과에서의 학습활동이 진로관련 학습경험으로 이어질 수 있도록 구조화할 필요가 있다.

셋째, 교사가 실과에서의 학습활동을 통해 행복을 경험하면 그들의 행복감이 학생들에게 확산될 가능성이 높다. 다시 말해 교사에게도 실과를 가르치는 재미를 느낄 수 있도록 하여야 하며 교사교육 단계에서도 노작활동을 통한 즐거움, 행복감을 맛보아야 그것들이 우리 학생들에게 고스란히 전달될 것이다. 그간 실과교육의 오랜 전통 속에서 학생과 예비교사들에게 기능의 습득과 이를 통한 숙련된 실습활동의 운영을 강조하여 온 것이 사실이다. 노작활동을 통해 기능을 습득하도록 하는 게 중요한 것이 아니라 노작활동을 통해 몸을 놀리고 사고하며 성취해 나가는 즐거움을 우리 선생님들과 예비교사들이 느낄 수 있도록 교사교육 프로그램들을 개선해 나가야 할 것이다.

이상으로 토론을 마칩니다.

포스터 발표



논문 및 과제 개발 포스터

포스터

초등학생이 인식하는 농업문제 중, 농업정책에 영향을 주는 요인에 대한 경로분석

이건남 (한국교원대학교)

1. 연구의 목적 및 내용

이 연구는 초등학생이 인식하는 농업문제 조사도구 중에서 농업정책에 영향을 주는 요인간의 관계를 구명하는 데 있다. 이를 위해서 변수들 간의 인과관계를 분석하는 방법인 경로분석을 통해서 변수들 간의 상관을 분해하여 최적의 인과관계 구조를 예측하였다. 이에 연구자가 가설적으로 제시한 경로모형의 경로계수 값 및 경로모형의 적합도를 산출하였다.

2. 연구방법

가. 연구 대상 : 초등학교 5,6학년 547명

나. 조사 도구 : 설문지는 초등학생들이 인식하는 농업정책에 영향을 주는 요인간의 관계를 구명하기 위해서 5단계 Likert 척도에 응답하도록 제작되었다.

다. 분석 방법 : 본 연구에서는 모든 변수를 회귀모형에 따라 투입할 수 있다고 판단된다. 또한 본 연구에서는 단계선택입력방식에 따라 독립변수를 제외하여 다중공선성이 나타날 가능성을 최대한 배제하였다.

3. 연구결과

가. 회귀분석 결과

단계적 투입방식을 활용한 결과, 학년, 농사경험, 가족 중에서 농업직 종사자의 유무, 친척 중에서 농업직종사자의 유무, 가족 및 친척 중 농업관련직 종사자 여부, 학교소재지는 다중공선성 우려 및 종속변수 설명력이 낮아 분석에서 제외되었다. 이에 따라 6개의 독립변수가 활용된 회귀식 모형은 F통계량이 13.881로 유의수준 .05에서 통계적으로 유의하였고 수정된 R^2 은 .106으로 나타났다. 이는 본 회귀모형의 투입된 독립변수들이 농업문제 분산의 10.6%를 설명하고 있음을 보여준다.

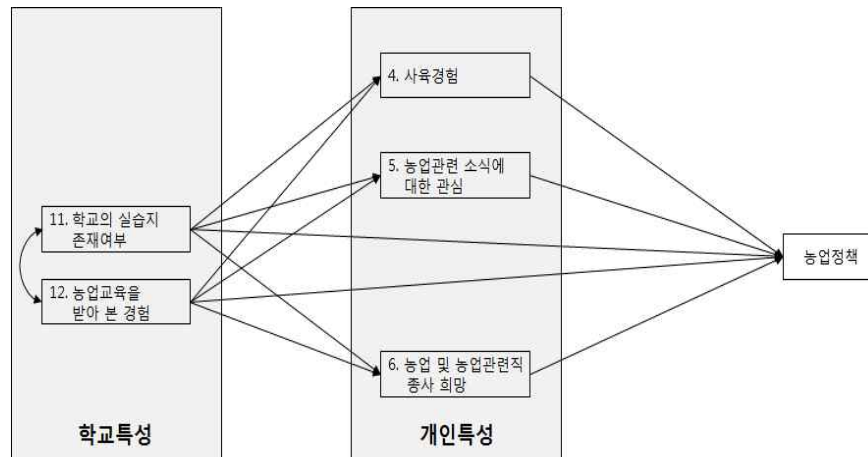
〈표 1〉 농업정책에 대한 다중회귀분석 결과

구분		비표준화 계수	표준화 계수	S. E	t	F	R ²	△R ²
개인 특성	성별	.656	.098	.250	2.625**	11.410***	.081	.074
	사육경험	.631	.092	.257	2.456*			
	농업 관련 소식에 대한 관심	1.062	.138	.290	3.659***			
	농업 및 농업 관련직 종사 희망	.759	.101	.282	2.691**			
학교 특성	학교의 실습지 존재여부	.922	.129	.269	3.428***			
	농업 교육을 받아 본 경험	1.288	.173	.280	4.603***			

주: *p< .05, **p< .01 ***p<.001

나. 경로분석 결과

도출된 독립변수를 활용하여 학교특성변수가 개인특성변수에 영향을 미쳐 농업정책에 영향을 미칠 것이라는 가설적인 경로모형을 설정하였다. 가족특성변수는 다중회귀분석에 포함되지 않아 모형에서 제외하였다. 이에 따라 최종적으로 도출된 경로모형은 다음 (그림 1)과 같다.



(그림 1) 농업정책에 대한 경로모형

경로모형의 적합도를 살펴본 결과 GFI와 AGFI는 .991과 .937로 나타나 적합한 것으로 나타났다. 또한 RMSEA값은 .059, NFI값 .926으로 나타나 적합한 것으로 나타났다. 또한 RMSEA값도 .085으로 나타나 적합한 것으로 나타났으나 NFI값은 .855로 적합기준 보다 다소 낮았다. 이는 본 연구에서 검증한 경로모형에 모형수정을 하지 않았기 때문이라 풀이된다.

포스터



실과 교과 인식과 관련된 변인 및 영향

이건남 (한국교원대학교) / 정남용 (대구교육대학교)

1. 연구의 목적 및 내용

이 연구는 현직 교사가 실과 교과를 인식하는데 관련된 변인이 무엇이며, 어떤 영향을 주는지를 파악하기 위한 연구이다.

2. 연구방법

가. 연구 대상 : 초등학교 교사 480명

나. 조사 도구 : 설문지는 실과교과 인식과 관련된 척도(이동원 문대영, 2008)와 개인, 실과 교과 지도 관련 능력 및 수준, 실과 교과의 중요성 등에 대한 내용으로 구성되었다.

다. 분석 방법 : 본 연구에서는 단계선택입력방식에 따라 독립변수를 제외하여 다중공선성이 나타날 가능성을 최대한 배제하였다.

3. 연구결과

실과교과 인식과 관련하여 개인특성, 실과교과 지도관련 능력 및 요구수준, 학생들의 현재 및 미래생활에 있어서 실과교과의 중요성 인식 관련 세부 변인들의 다중회귀분석 결과는 <표 1>과 같다.

개인 특성의 경우 성별, 나이, 교직경력, 현재 학교 소재 지역, 실과 교육 경험, 실과 연수 경험이 실과교과 인식과 통계적으로 유의미한 관계가 있다고 나타났다. 보다 자세히 살펴보면, 남성일수록, 30대 일수록, 교직 경력이 높은 사람일수록, 학교 소재 지역이 도시지역일수록, 마지막으로 실과 연수 경험이 있는 경우, 실과교과에 대한 인식 수준이 높은 것으로 나타났다. 실과 교과 지도관련 능력 및 요구수준의 경우, 실과교과 수업을 위한 자신의 능력수준 인식, 실과교과 수업을 위해 요구되는 능력수준 인식 모두가 실과교과 인식과 통계적으로 유의미한 관계가 있다고 나타났다. 보다 자세히 살펴보면, 실과교과 수업을 위한 자신의 능력이 낮다고 인식하는 교사일수록, 실과교과 수업을 위해 요구되는 능력수준이 높

다고 인식할수록 실과교과에 대한 인식수준이 높은 것으로 나타났다. 또한 학생들의 현재 및 미래생활에 있어서 실과교과가 중요하다고 인식하는 교사일수록 실과교과에 대한 인식수준이 높은 것으로 나타났다. 즉, 실과 교과 수업을 위해 요구되는 능력수준의 중요성을 낮게 인식할수록, 자신의 능력수준을 상대적으로 높게 인식하여, 결과적으로 실과인식수준을 낮추고 있을 가능성이 제기된다는 것이다.

〈표 1〉 실과교과 인식에 대한 다중회귀분석 결과

구분		모형 1			모형 2		
		B	S.E	β	B	S.E	β
개인 특성	성별(여학생=0)	0.07	0.06	0.06	0.16	0.06	0.15**
	연령(20대=0)						
	30대	-0.10	0.09	-0.09	0.21	0.09	0.19*
	40대	-0.75	0.15	-0.58***	-0.18	0.15	-0.11
	50대 이상	-0.57	0.15	-0.34***	-0.05	0.15	-0.03
	교직 경력	0.05	0.01	0.41***	0.02	0.01	0.22*
	현재 학교 소재 지역(읍면=0)	0.48	0.06	0.41***	0.37	0.05	0.32***
	실과 교육 경험(개월)	0.00	0.00	-0.17**	0.00	0.00	-0.33***
	실과 연수 경험(없음=0)	-0.11	0.08	-0.06	0.33	0.07	0.21***
실과교과 지도관련 능력 및 요구수준	실과교과 수업을 위한 자신의 능력수준 인식				-0.14	0.05	-0.20**
	실과교과 수업을 위해 요구되는 능력수준 인식				0.12	0.06	0.13*
학생들의 현재 및 미래생활에 있어서 실과교과의 중요성					0.99	0.08	0.73***
상수항		3.259***	0.98		-0.58*	0.28	
R2		0.22			0.60		
수정된 R2		0.21			0.59		
F 값		14.00***			38.60***		

주 1) 분석에는 454개의 사례가 활용되었으며 결측치는 평균대치법을 활용하여 처리함.
 2) * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

포스터



교사가 인식하는 직업심리검사의 만족도 분석

이건남 (한국교원대학교)

1. 연구목적

현직에 근무하는 교사들이 인식하는 직업심리검사의 만족도를 알아보는 것이 이 연구의 목적이다.

2. 연구방법

가. 연구 대상 : 초중고 교사 100명

나. 조사 도구 : 직업심리검사에 대한 교사의 만족도를 (1) 검사 실시 만족도, (2) 검사결과활용 만족도로 구분하였다.

3. 연구결과

교사들이 인식하는 직업심리검사 실시의 전반적 과정에 대한 만족 정도는 다음의 <표 1>과 같다. 전체적으로 만족도 평균은 3.67로 보통(3.00)보다 높은 수준이었으며 학교급별은 초등학교 교사가 평균 4.25로 가장 높게 나타났으며 중학교 교사는 3.75, 고등학교 교사는 3.52로 나타났다.

<표 1> 교사가 인식하는 직업심리검사 전반적인 만족정도

(단위: 명, %)

구분	평균	표준 편차
초등학교	4.25	.500
중학교	3.75	.518
고등학교	3.52	.811
전체	3.67	.696

교사들이 인식하는 직업심리검사를 실시하는 데에 있어서 가장 만족하는 요소는 다음의 <표 2>와 같다. 초등교사의 경우 전반적 검사 실시 서비스가 75.0%로 가장 높았으며 그 다음으로 결과처리의 신속함(25.0%) 순으로 나타났다. 중학교 교사의 경우 전반적 검사 실시 서비스가 50.0%로 가장 높았으며 그 다음으로 검사내용 신뢰도(28.6%)순으로 나타났다. 고등학교 교사의 경우 전반적 검사 실시 서비스 45.2%, 검사내용 신뢰도 35.5%의 순이었다. 즉, “전반적 검사 실시 서비스”를 가장 만족하는 것으로 나타났으며, 앞서 만족도 저해요소와 같이 결과처리 및 검사양식에 대한 만족도는 10.0% 미만의 낮은 비율을 보였다.

<표 2> 교사가 인식하는 직업심리검사 만족요소 (단위: 명, %)

구분	검사내용 신뢰도	전반적 검사 실시 서비스	결과처리 신속함	검사양식 편리성	계
전체	19 (30.2)	31 (49.2)	6 (9.5)	7 (11.1)	63 (100.0)

교사가 인식하는 직업심리검사 결과활용에 대한 만족요소는 다음의 <표 3>와 같다. 초등학교 교사의 경우 결과 내용이 상세하다는 것에 만족하는 비율이 50.0%로 가장 높았으며, 그 다음으로 매뉴얼, 동영상 등 결과표 해석 관련 자료와, 검사결과와 연계된 진로활동이 같은 비율로 높게 나타났다. 중학교 교사의 경우 검사결과와 연계된 진로활동이 46.4%로 가장 높았으며, 그 다음으로 결과표 내용의 상세함(32.1%) 순으로 나타났다. 고등학교 교사의 경우 검사결과와 연계된 진로활동이 51.6%로 가장 높았으며, 그 다음으로 결과표 내용의 상세함(32.3%) 순으로 나타났다.

<표 3> 교사가 인식하는 직업심리검사 결과활용 만족요소 (단위: 명, %)

구분	결과표 내용상세	검사결과 정확성	결과표 해석 관련자료	검사결과연계 진로활동	기타	계
전체	21 (33.3)	8 (12.7)	3 (4.8)	30 (47.6)	1 (1.6)	63 (100.0)

포스터



한국교원대학교 재학생의 학업성취도, 교육만족도, 진로발달 수준의 차이 분석

이건남 (한국교원대학교)

1. 연구목적

본 연구에서는 한국교원대학교 학생들의 학업성취, 교육만족, 진로발달 수준과 이에 영향을 미치는 요인이 무엇인지를 확인하고자 한다.

2. 연구방법

가. 연구 대상 : 한국교원대학교 재학생 1,2,3,4학년 전체

나. 조사 도구 : 재학생 대상으로 학업성취도, 교육만족도, 진로발달과 이에 영향을 주는 요인에 대해 설문조사를 하였다.

3. 연구결과

한국교원대 재학생 집단에 따라 학업성취도(학점) 수준, 교육만족도 수준과 진로발달 수준의 분석 결과는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고 기술적 통계량을 살펴보면 <표 1>와 같다. 학업성취도(학점) 수준을 살펴보면 집단 1은 3.29, 집단 2는 3.37, 집단 3은 3.36으로 집단 2가 가장 높았고 집단 3, 집단 1순이었다. 교육만족도 수준은 집단 1이 48.51, 집단2는 44.82, 집단 3은 49.93으로 집단 3이 가장 높았고 집단 1, 집단 2 순이었다. 진로발달 수준은 집단 1이 71.45, 집단 2가 66.96, 집단 3이 73.60으로 집단 3이 가장 높았고 집단 1, 집단 2 순 이었다.

〈표 1〉 학업성취도, 교육만족도, 진로발달의 관계

구분	학년	사례수(명)	평균 (표준편차)	F	Scheffe		
					①	②	③
학업성취도	1 집단	396	3.29 (0.49)	3.44*			
	2 집단	171	3.37 (0.50)				
	3 집단	410	3.36 (0.39)				
교육만족도	1 집단	396	48.51 (7.97)	24.075***		***	*
	2 집단	171	44.82 (7.95)		***		***
	3 집단	410	49.93 (8.26)		*	***	
진로발달	1 집단	396	71.45 (8.99)	31.943***		***	**
	2 집단	171	66.96 (9.98)		***		***
	3 집단	410	73.60 (8.89)		**	***	

주 1) 학업성취도의 경우 학점의 평균 및 표준편차를 나타내는 값임

2) 교육만족도와 진로발달의 평균 및 표준편차는 1=매우 그렇지 않다, 2=그렇지 않다, 3=보통이다, 4=그렇다, 5=매우 그렇다에 의한 값임

3) * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

이를 바탕으로 집단별 특징을 살펴보면 다음과 같다. 집단 1은 학업성취도 수준이 낮은 편이고 교육만족도와 진로발달 수준은 보통인 집단이다. 집단 2는 학업성취도는 가장 높지만 교육만족도와 진로발달 수준은 가장 낮은 집단이다. 마지막으로 집단 3은 학업성취도는 학업성취도가 가장 높은 집단 2보다 조금 낮지만 큰 차이가 없으며 교육만족도와 진로발달 수준은 가장 높은 집단이다.

2017년 한국실과교육연구학회 춘계학술대회

**실과의 본질에서 실과교육 다시 돌아보기:
Back to the Basic**

인 쇄 | 2017년 5월 18일

발 행 | 2017년 5월 19일

발행처 | 한국실과교육연구학회

발행인 | 한국실과교육연구학회장 김형균