

청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 실천적 지식의 내·외적 정향 요인 분석

최 성 규*

대구대학교

주 지 현

대구대학교 대학원 박사과정

《 요 약 》

이 연구는 청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 실천적 지식의 정향을 분석하기 위하여 전국의 청각장애학교에 재직하는 교사 310명의 설문지를 수집하였다. 5점 척도의 24문항으로 구성된 설문지는 상황적 정향 6문항, 사회적 정향 4문항, 개인적 정향 3문항, 경험적 정향 4문항, 그리고 이론적 정향 7문항으로 구성되어 있다. 교육과정 실천적 지식은 내적 정향(개인적 정향과 경험적 정향)과 외적 정향(상황적 정향, 사회적 정향, 이론적 정향)으로 구분하였다. 설문지의 타당도와 신뢰도를 확보하기 위하여 요인 분석 및 신뢰도 분석을 실행하였고 일원배치분산분석, 상관관계, 중다회귀분석 등을 적용하였다. 청각장애학교 교사의 교육과정 실천적 정향은 경험적 정향과 함께 이론적 정향이 통계적으로 가장 높은 영향력을 제공하며, 다음으로 사회적 정향과 개인적 정향의 순으로 나타났다. 그러나 상황적 정향은 청각장애학교 교사의 교육과정 실천적 지식 구동에 영향력이 낮음을 알 수 있다. 이 연구에서는 또한 청각장애학교 교육과정의 실천적 지식의 정향에 대한 시사점을 제시하고 있다.

주제어 : 청각장애학교, 교육과정, 실천적 지식, 내·외적 정향

* 제1저자, 교신저자(skchoi@daegu.ac.kr)

1. 서론

1. 연구의 필요성

청각장애학생을 위한 교육환경에 청각장애학교가 있다. 청각장애학교는 2012년 현재 전국의 16개교에 1,060명의 청각장애학생이 재학하고 있다. 청각장애학생을 위한 교육과정은 공통교육과정과 특수교육 교육과정 등이 있다. 또한 청각중복장애 학생을 위해서는 기본교육과정 또는 대안교육과정 등을 적용할 수 있다.

청각장애학생 대상 교육과정에 관한 청각장애학교 교사의 시각과 인식은 언어교육방법론의 선정에 따라 달라질 수 있다. 즉 청각장애학생을 위한 교육에서 특정 언어교육방법인 수화 또는 구화로 접근할 것인가에 대한 선택은 결과적으로 교육과정 편성과 운영에 차이를 제공하는 원인이 된다.

우리나라 청각장애학교 교육과정은 몇 차례의 변화를 경험하였다. 일반학교 교육과정을 적용하기도 하고, 청각장애학교 교육과정을 독자적으로 편성·운영하기도 하였다. 또한 공통교육과정을 보편적으로 적용하면서 청각장애학생의 특수성을 인정하는 ‘언어’ 교과서를 제공하기도 하였다. 최근에는 미국의 아동낙오방지법과 보편적 수업설계 등의 영향으로 청각장애학생의 특수성보다는 일반학교 교육과정의 적용에 보다 주안점을 두고 있다.

그러나 청각장애학교 교사는 현재의 교육과정 선택과 방안에 대하여 다른 장애 영역의 특수학교 교사와는 다른 시각을 가진다. 특수학교 교사를 대상으로 수행한 교육 및 수업실행에 대한 인식과 장애유형별 교사재교육 심화교육과정의 필요성에 대한 관계 연구(최성규, 2011), 특수학교 교사의 교육과정과 수업에 대한 실천적 지식의 요인 분석 연구(최성규, 2012a)에서 청각장애학교 교사는 교육과정과 수업실행, 그리고 교사재교육과정의 요구도가 다른 장애영역의 특수학교 교사와는 차별성이 나타났다. 또한 청각장애학교 교사의 수업설계와 수업실행에 대한 관계분석 연구(최성규, 2012b)에서도 청각장애학교 교사의 교육과정과 연계된 수업은 이론적 지식과 실천적 지식에서 괴리가 나타난다고 하였다.

이와 같은 시각은 교육과정에 대한 이론적 지식과 수업 실천이 다르다고 인식할 수 있으나, 교육과정 문서가 수업실행과 항상 동일하게 구현되지 않을 수도 있다. 특히 일반학교 교육과정을 청각장애학교에 적용하고 있는 현실에서는 교육과정에 대한 인식의 차이는 당연한 결과이다. 따라서 중요한 것은 청각장애학생의 교육과정을 어떻게 바라보고, 교육과정 운영의 효율성을 최대한 보장할 수 있는 방안 또는 교수학습 전략에 주안점을 두어야 한다는 점이다(최성규 외, 2012c; Kurkova, Scheftz, & Stelzer, 2010).

교육과정은 편성에 따라서 운영이 달라질 가능성이 높다. 그리고 교육과정 편성은 청각장애학생의 언어교육방법론의 선택과 결정되는 철학적 또는 이론적 지식에 직접적인 영향을 받을 가능성이 높으나, 교육과정 운영은 편성에 기초한 이론과 함께 실행적 지식이 함께 드러나는 실천적 지식의 영향을 받는다(최성규, 김태임, 2011). 교육과정 편성과 운영의 시각차에 따라서 청각장애학생의 교육적 효율성은 달라질 수 있다. 이는 청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 실천적 지식에 직접적인 영향을 미칠 수 있기 때문이다.

청각장애학생 교육과정을 일반학교 교육과정의 내용에 초점을 둘 것인가 또는 청각장애학생의 삶에 주안점을 둘 것인가에 따라서 교육과정의 성격이 또한 달라진다. 전자는 Bruner의 순차적 교육과정을 적용하는 시각이며, 후자는 Dewey의 역차적 교육과정에 관점을 두는 것이다(최성규, 2012c; Moores & Martin, 2006). 그러나 청각장애학생과 청각장애인의 삶의 가치가 인정된다면, 교육과정 또한 가치에 기초한 적용이 바람직할 것이다. 교육과정, 즉 교육을 과정으로 접근하면서 자체의 충실성이 강조되어야 하는데, 학교급별에 따른 단계 또는 사회통합이라는 명분을 목표로 설정하는 교육과정은 오늘날 청각장애학생의 낮은 학업성취수준과 정체감 혼란을 가중시키는 원인이 되고 있다고 지적하고 있다(Moores & Martin, 2006).

교육과정은 보편성과 특수성이 공존하듯이 청각장애학교 교육과정 역시 동일한 시각에서 접근된다. 그러나 교육과정의 보편성은 이론적 지식에 지배되는 특성이 강하므로 예비교사 교육과정에서 충실하게 접근되어야 한다고 주장한다(권혁일, 2012; 박민정, 2012; Beauchamp, 2010; Eilam & Poyas, 2009; Wang, 2011). 반면, 교직 경험에 따라서 교사의 교육과정에 대한 인식과 실천적 지식에 대한 변화가 나타난다(성열관, 2012; 소경희, 김종훈, 2010; 유은정, 이선경, 최종립, 김찬중, 2010; 윤지영, 임승렬, 2011; Charalambous & Hill, 2012a, 2012b; Charalambous, Hill, & Mitchell, 2012). 특히 학교환경과 장애학생의 특성 등은 교육과정과 수업에 대한 실천적 지식의 변화를 제공하는 결정적 요인이다(김경옥, 임경원, 2012; 전병운, 2011; 최성규, 2011; Greer & Meyen, 2009; Reyes-García et al., 2010).

청각장애학교 교육과정의 특수성은 언어교육방법론의 선택에 대한 개인적 정향에 또한 영향을 받는다. 청각장애학교 교사도 농인의 언어와 문화에 대하여 부정적인 경우가 많다(박찬영, 2012). 이는 유은정 등(2010)의 연구에 기초할 때, 청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 인식은 생애학적 관점에서 분석되어야 할 것이다. 또한 청각장애학교 교사는 교직경력 등에 따라서 교육과정에 대한 인식에서 차이를 보인다. 특히 이론적 정향이 높은 하위요인보다는 경험적 정향이 요구되는 요인에서 그 차이는 심하게 나타난다(최성규, 2012b).

청각장애학교 교육과정에 대한 연구는 전통적으로 수화 또는 구화 등과 같은 언어교육방법론에 대한 인식(강민주, 2003)과 교육적 효율성과 교육과정의 재구조화

탐색(강창욱, 2011), 일본과 한국의 교육과정 구성체제 비교(박경란, 2010), 그리고 교과과정과 교과교육의 관계(박남수, 2004) 등에 집중되어 있다. 최근의 청각장애학교 교사를 대상으로 수행된 교육과정과 관련된 연구는 개별화교육계획과의 관계(최성규, 김태임, 2011), 교육과정에 관련한 수업설계와 수업실행의 관계(최성규, 2012b) 등이 있다. 그러나 최근에는 일반학교 교사 또는 특수학교 교사를 대상으로 교육과정과 수업에 대한 실천적 지식의 정향을 분석하려는 연구가 수행되고 있다.

실천적 지식의 정향의 세분화는 Elbaz(1983)에 의해 제안되었는데, 김두정(2009)과 홍미화(2005)에 의해 연구의 필요성이 강조되었다. 실천적 지식의 정향은 크게 내적 요인과 외적 요인으로 구분되는데, 내적요인은 개인적 정향과 경험적 정향이며, 외적요인은 상황적 정향과 사회적 정향, 이론적 정향으로 구분된다. 이와 같은 5개의 실천적 지식의 정향에 따라서 교사의 교육과정, 수업, 그리고 교직원 등에 영향을 미친다는 것이다(홍미화, 2005).

실천적 지식은 연구자에 따라서 다양하게 정의되고 있다. 실행력으로 한정하기도 하고, 이론과 실천이 함께 구현되는 지식의 총체로 정의하기도 한다. 그러나 선행 연구에서 이와 같은 실천적 지식을 구분하기란 용이하지 않다고 하였다. 교사의 교직원활동에 영향을 미치는 요인이 너무 다양하여 이론적 또는 실천적 지식을 구분하기가 용이하지 않다는 점이다. 그래도 교육과정에 대한 실천적 지식을 규명하려는 다양한 연구가 수행될 때, 보다 좋은 수업을 실현하기 위한 교육과정에 대한 시각이 명확하게 된다는 것이다(유은정 외, 2010; Charalambous & Hill, 2012a, 2012b; Justice et al., 2007). 그러나 청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 실천적 지식의 정향을 분석하려는 연구는 현재 국내에 매우 제한적이다.

모든 교사는 개인적 차이가 있으나, 개인의 신념에 따라서 교사가 되기 위한 과정에서 이론적 지식을 학습하였고, 학교현장에서 학생을 지도하면서 경험을 통한 지식의 재구성과 함께 이론과 경험의 합일점을 탐색하고, 다시 개인의 신념을 수정하거나 보완하는 과정이 요구된다. 그리고 때로는 사회적 요구와 상황에 따라서 개인의 신념과 갈등하거나 합의하는 과정을 거치기도 할 것이다. 그러나 이와 같은 과정은 매우 복잡하고 미묘하여 개인의 특성에 따라서 정향이 달리 형성될 수도 있다. 청각장애학교 교사도 교육과정에 대한 실천적 지식의 정향이 매우 복잡한 구조로 관계가 형성되어 있을 것이다. 이 연구에서는 청각장애학교 교사를 대상으로 교육과정에 대한 실천적 지식의 정향 요인간의 관계를 분석하여 바람직한 교육과정 지원방안을 탐색할 수 있는 기초자료로 활용하고자 하였다.

2. 연구의 목적

청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 실천적 지식의 내·외적 정향 요인의 관계를 알아보기 위한 이 연구의 목적은 다음과 같다.

첫째, 청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 실천적 지식의 내적 정향을 배경변인별에 따른 차이와 요인간 관계를 분석한다.

둘째, 청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 실천적 지식의 외적 정향을 배경변인별에 따른 차이와 요인간 관계를 알아본다.

셋째, 청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 실천적 지식의 내·외적 정향 요인의 관계를 분석한다.

3. 용어의 정의

교사의 지식과 지식의 내용 원천을 정의적으로 표현한다는 것은 쉬운 일이 아니다. 교사의 지식인 ‘알고 있는 것’ 과 알고 있는 것을 ‘가르치는 것을 아는 것’에 대한 차이를 규명하기 위하여 실천적 지식이라는 용어를 Elbaz(1983)가 사용하였다. 또한 정향은 실천적 지식의 형성 배경과 원인을 이해하기 위하여 사용된 용어이다. 홍미화(2005)는 실천적 지식의 정향을 상황, 개인, 사회, 경험, 이론 등과 같이 다섯 가지로 구분하였다. 이 연구에서 사용한 실천적 지식의 정향은 청각장애학교 교사가 교육과정을 실천하는 정향이 다섯 가지 정향 중에서 내·외적 정향으로 구분하여 어떤 배경에 영향을 받았는가를 알아보기 위하여 사용되었다.

II. 연구 방법

1. 연구 대상

전국의 16개 청각장애학교 교사를 대상으로 교육과정에 대한 설문지를 385부 배부하여 총 325부(84.42%)를 회수하였다. 그 중 훼손된 설문지를 제외한 310부(80.52%)의 설문지가 자료 처리 되었다. 최종적으로 자료 처리한 연구 대상의 현황은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 대상의 배경변인별 현황

변인		명(%)	변인		명(%)
성별	남	104(33.5)	학력	대학교	192(61.9)
	여	206(66.5)		대학원 이상	118(38.1)
경력	5년 미만	68(21.9)	학교급	유·초등학교	112(36.1)
	5년 - 10년	54(17.4)		중·고등학교	198(63.9)
	10년 이상	188(60.6)			
전체					310(100)

2. 연구 절차

1) 설문지 구성

이 연구에서 사용한 교육과정 설문지는 이윤미(2010)가 개발한 내용과 동일하게 구성하였으며, 청각장애학교의 실정에 맞도록 문구만 수정하였다. 기초조사에 해당하는 7개의 배경변인별 문항(성별, 연령, 학교유형, 특수교육경력, 자격증 취득 경로, 최종학력, 학교급별)을 제외한 총 24개의 Likert식 5점 척도 문항으로 구성되었다. Likert식 5점 척도는 1점이 가장 부정적인 시각에서 시작하여 5점이 되면 가장 긍정적인 반응이 되도록 하였다.

2) 설문지 문항의 실천적 지식 정향 분류

교육과정에 대한 실천적 지식의 정향을 알아보기 위하여 설문지를 문항별로 분류하는 과정이 요구된다. 이 연구에서 사용한 설문지의 문항을 상황적, 사회적, 개인적, 경험적, 이론적 정향으로 각각 분류하였다. 그리고 다시 개인적 정향과 경험적 정향을 내적 정향 요인으로 구분하였고, 상황적 정향, 사회적 정향, 이론적 정향은 외적 요인으로 배정하였다. 설문지 문항의 분류 방법은 다음과 같은 절차로 수행되었다.

(1) 전문가 팀을 구성하였다. 전문가 팀은 교육과정을 주제로 최근 2년 이내에 2편 이상의 논문을 발표한 특수교육 전공 교수 2명, 교육과정 관련 박사학위 논문을 작성한 특수교육전공 박사 2명, 교직경력 10년 이상의 특수학교 교사 6인으로 구성되었다.

(2) 연구자가 전문가 팀에게 이 연구의 취지를 설명하고, 질의응답 시간을 가졌다.

(3) 전문가 팀을 2개 조로 편성하였다. 각 전문가 팀을 교수1명, 박사 1명, 특수교사 3명으로 무작위 방식으로 구성하였다.

(4) 각 5명으로 구성된 두 전문가 팀은 교육과정과 관련된 설문 문항 24개에

대하여 5개 정향으로 분류하는 논의를 시작하였다.

(5) 1차 논의를 마친 다음에 24개 문항의 정향 분류를 비교하였다. 24개 문항 중에서 18개 문항은 일치율을 보였다.

(6) 일치되지 않은 6개 문항에 대하여 두 전문가 팀은 각각 재논의를 시작하였다.

(7) 최종적으로 일치하지 않은 1번과 12번 문항에 대해서는 전체 전문가 팀의 협의로 결과를 도출하였다.

전문가 팀의 협의를 통하여 도출한 5개 정향에 해당하는 문항은 다음과 같다. 개인적 정향 3문항, 경험적 정향 4문항, 상황적 정향 6문항, 사회적 정향 4문항, 그리고 이론적 정향 7문항으로 정리되었다.

3) 설문지 신뢰도 및 타당도 분석

실천적 지식에 대한 5개의 정향에 대한 타당도는 요인분석으로 적용하였으며, 이에 기초하여 신뢰도를 분석하였다. 요인분석은 주성분 분석과 베리맥스 방법을 적용하였다. 각 문항의 요인별 분석에서 요인 부하량에서 삭제할 문항은 없었으며, 각 문항 간 내적 합치도를 산출하기 위한 Cronbach α 계수에서도 삭제된 문항은 없었다.

내적 정향의 개인적과 경험적 정향에 대한 문항별 타당도와 신뢰도 등은 <표 2>와 같다.

<표 2> 내적 정향의 하위요인별 문항에 대한 타당도 및 신뢰도 분석

정향 요인	문항 번호	측정문항 내용	타당도 및 신뢰도		
			항목- 전체상 관계수	문항 제거시 알파값	항목수 Alpha
개인	13	청각장애학교 교육과정의 효율적 운영을 위하여 여러 교육 과정을 참고하여 수정한다.	.61	.69	3항목 $\alpha = .77$
	14	청각장애학교 교육과정의 효율적 운영을 위하여 다양한 교수 방법을 활용한다.	.61	.70	
	15	청각장애학교 교육과정의 효율적 운영을 위하여 여러 교육 과정의 교육내용을 수정한다.	.62	.68	
경험	5	청각장애학교 교육과정은 개인의 특성이나 개인차를 고려한 수업지원이 가능하도록 구성되어 있다.	.66	.68	4항목 $\alpha = .71$
	11	청각장애학교 교육과정은 교수학습의 일반적으로 공통적인 특성을 추출할 수 있는 매체이다.	.63	.68	
	22	청각장애학교 교육과정의 효율적 운영을 위하여 아동의 발달 중심으로 접근한다.	.69	.63	
	23	청각장애학교 교육과정의 효율적 운영을 위하여 생활기능 중심으로 접근한다.	.68	.66	

내적 정향의 신뢰도 Cronbach α 계수가 모두 .60 이상을 보이고 있으므로 설문 문항으로서의 사용이 용이함을 알 수 있다. 외적 정향의 하위요인을 상황, 사회, 이론적 정향으로 구분하여 타당도 및 신뢰도를 검증하여 <표 3>과 같이 제시하였다.

<표 3> 외적 정향의 하위요인별 문항에 대한 타당도 및 신뢰도 분석

정향 요인	문항 번호	측정문항 내용	타당도 및 신뢰도		항목수 Alpha
			항목- 전체상 관계수	문항 제거시 알파값	
상황	2	청각장애학교 교육과정은 장애의 유형에 맞추어 지원되고 있다.	.57	.68	6항목 $\alpha = .77$
	3	청각장애학교 교육과정은 장애의 정도를 고려하여 개발되어 있다.	.53	.70	
	16	청각장애학교 교육과정의 효율적 운영을 위하여 평가방법을 수정한다.	.41	.75	
	17	청각장애학교 교육과정의 효율적 운영을 위하여 교수집단을 조정한다.	.43	.74	
	18	청각장애학교 교육과정의 효율적 운영을 위하여 각 교과목의 시수를 조정한다.	.52	.70	
	21	청각장애학교 교육과정의 효율적 운영을 위하여 방과 후 수업지원을 수행한다.	.53	.70	
사회	6	청각장애학교 교육과정의 효율적 적용을 위하여 교과목의 시수를 조정한다.	.43	.70	4항목 $\alpha = .72$
	7	청각장애학교 교육과정의 효율적 운영을 위하여 방과 후 수업지원을 수행한다.*	.51	.65	
	19	청각장애학교 교육과정의 효율적 운영을 위하여 가정과 연계하여 운영하기도 한다.	.53	.64	
	20	청각장애학교 교육과정의 효율적 운영을 위하여 지역사회와 연계하여 운영하기도 한다.	.56	.62	
이론	1	청각장애학교 교육과정은 장애아동의 수업설계의 지침이 된다.	.31	.78	7항목 $\alpha = .78$
	4	청각장애학교 교육과정은 학년의 단계별 적용이 가능하도록 구성되어 있다.	.55	.74	
	8	청각장애학교 교육과정은 사정 또는 진단평가와 순환적으로 연관되어 있다.	.58	.74	
	9	청각장애학교 교육과정은 특수학교와 학교교육의 목표에 부합되도록 구성되어 있다.	.61	.73	
	10	청각장애학교 교육과정은 장애아동의 단기 또는 장기적인 수업계획을 예견을 할 수 있는 자료로 활용된다.	.64	.72	
	12	청각장애학교 교육과정은 통합교육 또는 유사한 성격의 단원을 함께 지도할 수 있는 유기적 관련성을 지원하고 있다.	.62	.73	
	24	청각장애학교 교육과정의 효율적 운영을 위하여 매년 입학하는 학생의 장애특성과 정도 등이 반영된다.	.38	.77	

교육과정에 대한 외적 정향에 대한 타당도 및 신뢰도 분석에서 Cronbach α 계수가 모두 .60 이상을 보이고 있으므로 설문 문항 분석에 문제가 없음을 알 수 있다. 교육과정에 대한 실천적 지식의 내·외적 정향에 대한 하위요인과 문항수, 그리고 신뢰도 등을 정리하여 <표 4>와 같이 제시하였다.

<표 4> 교육과정 실천적 지식의 내·외적 정향의 하위요인, 문항수, 신뢰도

구성요인	하위요인	문항수	Cronbach's α
내적 정향	개인적 정향	3	.63 ~ .70 (7문항=.67)
	경험적 정향	4	
	상황적 정향	6	
외적 정향	사회적 정향	4	.82 ~ .78 (17문항=.85)
	이론적 정향	7	
	전체	24	

3. 자료 처리

청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 실천적 지식의 내·외적 정향 요인을 분석하기 위하여 적용한 자료 처리 방법은 다음과 같다.

연구 목적 1: 청각장애학교 교사의 배경변인별에 따라서 교육과정에 대한 내적 정향의 특성을 알아보기 위하여 평균과 표준편차를 산출하고 일원 배치분산분석 및 상관관계 분석을 적용하였다.

연구 목적 2: 연구 목적 1과 동일하게 자료 처리를 적용하였다.

연구 목적 3: 청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 실천적 지식의 내·외적 정향 요인의 구조를 알아보기 위하여 상관관계 산출과 중다회귀 분석을 실시하였다. 모든 자료 처리는 SPSS 20.0으로 적용하였다.

III. 연구 결과

1. 청각장애학교 교사의 교육과정 실천적 지식의 내적 정향

청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 실천적 지식의 내적 정향을 알아보기 위하여 청각장애학교 교사의 배경변인별로 분석하였다. 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 교육과정 실천적 지식의 내적 정향에 대한 배경변인별 분석

요인	변인	구분	인원	평균	표준편차	t/F 값 (Tukey)
내적 정향	성별	남	104	3.44	.43	2.50
		여	206	3.51	.39	
	경력	5년 미만	68	3.48	.45	.88
		5년 - 10년	54	3.43	.36	
		10년 이상	188	3.51	.40	
	학력	대학교	192	3.48	.42	.08
		대학원 이상	118	3.50	.39	
	학교급	유치·초등학교	112	3.55	.39	4.06*
		중·고등학교	198	3.45	.41	
			전체	310	3.49	.41

* $p < .05$

청각장애학교 교사는 교육과정의 실천적 지식에 대한 내적 정향에 있어서 성별, 경력별, 학력별에 따라서 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는다. 다만, 학교급별에 따라서 통계적으로 유의미한 차이를 보인다. 즉 유치부·초등학교 교사가 중학·고등학교 교사보다 교육과정의 실천적 지식의 내적 정향에 있어서 상대적으로 높게 인식하고 있음을 알 수 있다.

학교급별에 따른 청각장애학교 교사의 실천적 지식의 내적 정향에 차이를 보이는 구체적 원인을 알아보기 위하여 내적 정향의 두 요인, 즉 개인적 정향과 경험적 정향을 종속변인으로 일원배치분산분석을 다시 수행하였다. 결과는 <표 6>과 같다.

〈표 6〉 개인적 정향과 경험적 정향에 대한 학교급별 일원배치분산분석

요인	변인	구분	인원	평균	표준편차	t/F 값 (Tukey)
개인적 정향	학교급	유치·초등학교	112	3.80	.54	3.21
		중·고등학교	198	3.69	.56	
		전체	310	3.73	.55	
경험적 정향	학교급	유치·초등학교	112	3.30	.49	1.77
		중·고등학교	198	3.22	.48	
		전체	310	3.25	.48	

청각장애학교 교사의 교육과정 실천적 지식의 개인적 정향과 경험적 정향을 각각 따로 분석한 결과, 학교급별에 대한 배경변인은 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 교육과정 실천적 지식의 내적 정향 요인간의 상관관계를 분석하여 〈표 7〉과 같이 제시하였다.

〈표 7〉 교육과정 실천적 지식의 내적 정향 요인간 상관관계 분석

요인	개인적 정향	경험적 정향
개인적 정향	1	
경험적 정향	.22**	1

*** $p < .01$

청각장애학교 교사는 교육과정에 대한 실천적 지식의 내적 정향에 있어서 개인적 정향과 경험적 정향의 상관관계가 통계적으로 유의미하게 나타나고 있음을 알 수 있다. 따라서 청각장애학교 교사는 교육과정의 내적 요인이 실천될 때, 하위요인인 개인적 정향과 경험적 정향이 모두 함께 구동되고 있음을 알 수 있다.

2. 청각장애학교 교사의 교육과정 실천적 지식의 외적 정향

청각장애학교 교사의 교육과정 실천적 지식에서 나타나는 외적 정향을 알아보기 위하여 배경변인별로 설문지 결과를 분석하였다. 결과는 〈표 8〉과 같다.

<표 8> 교육과정 실천적 지식의 외적 정향에 대한 배경변인별 분석

요인	변인	구분	인원	평균	표준편차	t/F 값 (Tukey)
외적 정향	성별	남	104	3.01	.45	2.65
		여	206	3.09	.42	
	경력	5년 미만(a)	68	3.09	.49	3.11* (b < c)
		5년 - 10년(b)	54	2.93	.34	
		10년 이상(c)	188	3.09	.42	
	학력	대학교	192	3.04	.45	1.50
		대학원 이상	118	3.10	.39	
	학교급	유치·초등학교	112	3.12	.45	2.76
		중·고등학교	198	3.03	.41	
			전체	310	3.06	.43

* $p < .05$

청각장애학교 교사는 교육과정의 실천적 지식에 대한 외적 정향에서 성별, 학력별, 그리고 학급급별에 따라서 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는다. 다만, 청각장애학교 교사는 경력에 따라서 교육과정의 실천적 지식에 대한 외적 정향에서 통계적으로 유의미한 차이를 보인다. 유의미한 차이를 보인 경력별에 따라서 상황적 정향, 사회적 정향, 이론적 정향에 대하여 일원배치분산분석한 결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 세 정향에 대한 경력별 일원배치분산분석

요인	변인	구분	인원	평균	표준편차	t/F 값 (Tukey)
상황적 정향	경력	5년 미만	68	3.27	.55	1.91
		5년 - 10년	54	3.12	.39	
		10년 이상	188	3.24	.41	
		전체	310	3.22	.44	
사회적 정향	경력	5년 미만(a)	68	2.94	.61	4.44* (b < c)
		5년 - 10년(b)	54	2.70	.56	
		10년 이상(c)	188	2.96	.54	
		전체	310	2.91	.57	
이론적 정향	경력	5년 미만	68	3.05	.48	1.18
		5년 - 10년	54	2.97	.30	
		10년 이상	188	3.08	.50	
		전체	310	3.06	.47	

* $p < .05$

청각장애학교 교사의 교육과정 실천적 지식의 외적 정향 요인간의 상관관계를 알아보기 위한 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10> 교육과정 실천적 지식의 외적 정향 요인간 상관관계 분석

요인	상황적 정향	사회적 정향	이론적 정향
상황적 정향	1		
사회적 정향	.62**	1	
이론적 정향	.61**	.66**	1

** $p < .01$

청각장애학교 교사는 교육과정 실천에서 나타나는 외적 정향의 요인인 상황적 정향, 사회적 정향, 이론적 정향에서 모두 높은 상관관계를 보이고 있다. 이와 같은 결과는 청각장애학교 교사가 교육과정을 실천할 때, 외적 요인들이 모두 상호작용하고 있는 것으로 해석된다.

3. 청각장애학교 교사의 교육과정 실천적 지식의 내·외적 정향 요인 분석

청각장애학교 교사의 교육과정 실천적 지식은 내적 정향과 외적 정향으로 구분된다. 그러나 교육과정의 실현은 내적 정향과 외적 정향이 함께 나타난다. 청각장애학교 교사의 실천적 지식의 정향에 대한 배경변인별 분석 결과는 <표 11>과 같다.

<표 11> 교육과정 실천적 지식의 내·외적 정향에 대한 배경변인별 분석

요인	변인	구분	인원	평균	표준편차	t/F 값 (Tukey)
	성별	남	104	3.22	.38	3.36
		여	206	3.30	.35	
내 · 외적 정향	경력	5년 미만	68	3.28	.42	2.37
		5년 - 10년	54	3.18	.29	
		10년 이상	188	3.30	.36	
	학력	대학교	192	3.26	.38	.77
		대학원 이상	118	3.30	.35	
	학교급	유치·초등학교	112	3.33	.37	4.39*
		중·고등학교	198	3.24	.36	
		전체	310	3.28	.37	

* $p < .05$

청각장애학교 교사는 교육과정 실천적 지식의 정향에 있어서 성별, 경력, 학력 등과 같은 배경변인에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는다. 그러나 학교급별에 따라서 유치·초등학교 교사가 중·고등학교 교사보다 교육과정 실천적 지식의 정향에 있어서 통계적으로 유의미한 차이를 보인다. 청각장애학교 교사의 교육과정 실천적 지식의 내·외적 정향 요인간의 상관관계를 알아보기 위하여 <표 12>과 같이 분석하였다.

<표 12> 교육과정 실천적 지식의 내·외적 정향 요인간 상관관계 분석

요인	상황적 정향	사회적 정향	개인적 정향	경험적 정향	이론적 정향
상황적 정향	1				
사회적 정향	.62**	1			
개인적 정향	.26**	.14*	1		
경험적 정향	.53**	.62**	.22**	1	
이론적 정향	.61**	.66**	.06	.67**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

청각장애학교 교사의 교육과정 실천에서 나타나는 지식의 내·외적 정향의 구성 요인간 상관관계는 이론적 정향과 개인적 정향의 관계를 제외하고는 모두 통계적으로 높은 상관계수를 보이고 있다. 내·외적 정향의 구성 요인은 모두 정적 상관관계를 보이고 있으며, $p < .05$ 수준에서 사회적 정향과 개인적 정향이 $r = .14$, 그리고 $p < .01$ 수준에서 $r = .26 \sim .67$ 의 범위로 분포되어 있다. 특히 이론적 정향과 경험적 정향이 $r = .67$ 로 가장 높은 상관계수를 보이고 있으며, 다음으로 이론적 정향과 사회적 정향 등의 순으로 나타났다. 청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 이론적 지식의 내·외적 정향을 구성하는 요인간의 관계를 구체적으로 알아보기 위하여 경험적 정향을 종속변인으로 중다회귀분석하였다. 결과는 <표 13>과 같다.

<표 13> 교육과정 실천적 지식의 경험적 정향에 대한 중다회귀분석

요인	B	β	t	VIF
(상수)	.54		3.09	
사회적 정향	.24	.28	5.37***	1.80
개인적 정향	.14	.16	3.92***	1.02
이론적 정향	.49	.46	9.09***	1.77

요인	B	β	t	VIF
R		.73		
Adj-R ²		.52		
F		85.81***		
Durbin-Watson		2.18		
후진제거법				
제외된 변수 (기준: F 확률 $\geq .100$)		상황적 정향	1.02	1.95

*** $p < .001$

청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 실천적 지식은 경험 정향에 기초할 때, 이론적 정향이 통계적으로 가장 높은 영향력을 제공하는 요인이며, 다음으로 사회적 정향과 개인적 정향의 순으로 나타났다. 그러나 상황적 정향은 제외된 변수로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 제공하지 못하고 있다. 따라서 청각장애학교 교사는 교육과정에 대한 실천적 지식에서 상황적 정향을 제외하고 모든 정향 요인이 함께 구동되는 특성을 보이고 있음을 알 수 있다. 중다회귀분석 결과에 대한 설명력은 52%로 매우 높게 나타났으며, VIF 검증과 Durbin-Watson 값은 모두 적절하게 제시되었다. 따라서 청각장애학교 교사의 교육과정 실천적 지식의 정향에 대한 요인간의 관계에 대한 결과는 설득력이 있는 것으로 해석된다.

IV. 논의 및 결론

이 연구는 청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 실천적 지식의 구조를 알아보기 위하여 내적 정향과 외적 정향으로 구분하여 구성 요인간의 관계를 분석하였다. 이 연구의 주요 결과에 기초하여 논의하고자 한다.

청각장애학교 교사는 교육과정 실천적 지식의 내적 정향에 있어서 성별, 경력, 학력 등과 같은 변인과는 차이가 없으며, 학교급별에 따라서만 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 청각장애학교 교사의 학교급별에 따른 내적 정향의 차이는 특수교사 양성대학의 선정과 학과 과정 중의 개인적 정향에 따른 신념의 차이로 이해된다. 또한 청각장애학교 교사는 전문성에 있어서 우선순위가 학교급별에 따라서 달라질 수 있다. 즉 유치·초등학교 교사는 청각장애학생의 언어지도 및 청능훈련 등과 같은 요인에 보다 주안점을 두고 있으며, 중·고등학교 교사는 청각장애학생의 심리적

특성과 행동 지원 등에 보다 관점을 집중한다는 연구 결과와 맥락을 같이 하고 있다고 해석할 수 있다(최성규, 1996).

그러나 내적 정향을 구성하는 두 요인, 즉 개인적 정향과 경험적 정향에 대한 각각의 분석에서 학교급별은 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 그리고 교육과정 실천적 지식의 내적 정향의 구성 요인인 개인적 정향과 경험적 정향은 상관관계가 높게 나타났다. 결과적으로 청각장애학교 교사의 교육과정에 따른 실천적 내적 정향은 배경변인별에 따라서 차이가 나타나기보다는 고착된 형상을 보이는 특성이 강함을 알 수 있다.

청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 실천적 지식의 외적 정향에 있어서 성별, 학력, 학교급별 등은 통계적으로 유의미한 차이를 제공하는 배경변인이 아니다. 다만, 경력에 따라서 외적 정향에 대한 실천적 지식에서 차이를 보인다. 그래서 경력별에 따라서 외적 정향의 세 가지 요인, 즉 상황적 정향, 사회적 정향, 이론적 정향으로 나누어서 각각 통계처리해 보았다. 상황적 정향과 이론적 정향은 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나, 사회적 정향에 따라서 교직경력 10년 이상의 집단에서 유의미한 차이가 나타났다. 반면, 교육과정 실천적 지식의 외적 정향에 해당하는 구성요인, 즉 상황적 정향, 사회적 정향, 이론적 정향은 높은 상관관계를 보인다.

이 연구에서 청각장애학교 교사의 교육과정 실천적 지식의 내·외적 정향 요인간의 구조를 알아보기 위하여 중다회귀분석을 적용할 때, 경험적 정향을 종속변인으로 입력하였다. 경험적 정향은 교수학습을 통한 교사의 경험이 정반합 이론과 같이 교사 자신의 실천적 지식을 지속적으로 재구조화시키는 과정이다(홍미화, 2005). 청각장애학교 교사의 경험적 정향은 청각장애학생을 위한 교수학습의 특수성과 보편성을 경험하면서 점차 특수성을 보편성으로 수용하게 된다. 이와 같은 현상은 모든 교사의 교수학습만이 아니라, 사회와 문화의 전반적 현상으로 설명되기도 한다(전경수, 2003).

이 연구에서는 경험적 정향이 내적 정향에 포함되어 있는데, 청각장애학교 교사의 경험적 정향은 교직경력에 따라 통계적으로 차이가 나타나지 않았으나, 외적 정향에 있어서는 교사의 교직경력이 높아질수록 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 특성이 나타났다. 특수교사의 교육과정 또는 수업과 관련된 배경변인별 분석에서 교직경력은 주요 요인이라고 주장하는 연구도 있으나(권주석, 장대준, 2008; 조분래, 2006; Beauchamp, 2010), 반면 교직경력이 일정 기간을 초과하면서도 초임교사 등과 차이가 나타나지 않는 연구도 있었다(박경희, 2012; 이윤미, 2010). 그리고 초임교사와 10년 이상의 경력을 가진 교사의 인식 또는 전문성이 유사하게 나타나면서 5년에서 10년 사이의 중간 경력 교사가 가장 낮은 평균을 보이는 경우도 있었다(최성규, 2012a). 이 연구에서도 교직경력 5년에서 10년 사이의 청각장애학교 교사가 초임에 해당하는 5년 미만과 10년 이상의 경력교사에 비하여 가장 낮은 실천적 정향을 보인다. 이와 같은 원인을 최성규(2012a)는 설문 요인에 대한 차이로 설명

하였는데, 또한 경험적 정향에 대한 실천적 지식의 특성으로 설명될 수 있다(Aceti & Wang, 2010; Eilam & Poyas, 2009). 다시 말해서 청각장애학교 교사의 경우, 초임교사의 경험적 정향이 재구조화되기 전에, 즉 개인적 정향과 이론적 정향에 보다 지배적인 실천적 지식의 구조였으나, 교직경력 5년에서 10년 사이에 재구조화의 갈등을 경험하게 되고, 10년 이상의 교직경험이 쌓이면서 경험적 정향에 또 다른 요인이 재구조화에 영향을 미칠 수 있음을 배제할 수 없다는 점이다. 이와 같이 주장할 수 있는 것은 사회적 정향에 있어서 10년 이상의 청각장애학교 교사 집단에 의해 차별성이 나타난다는 이 연구의 통계결과가 지지하고 있다. 따라서 청각장애학교 교사의 교육과정 실천적 지식의 경험 정향은 10년 이상의 교사 집단에 의해 사회적 정향의 재구성으로 달리 형성되는 구조임을 알 수 있다.

사회적 정향은 ‘수화도 언어이다.’ 또는 ‘인공와우를 통하여 청각장애학생의 통합교육이 가능하다.’ 또는 ‘청각장애학생의 사회통합을 위하여 일반학교 교육과정 적용이 바람직하다.’ 등과 같은 명제에 대하여 청각장애학교 교사는 이론적 정향과 경험적 정향에서 많은 갈등을 경험한다. 그러나 10년 이상의 교직경험을 기점으로 이와 같은 명제에 대한 나름의 가치관이 형성되고 있음을 알 수 있다.

개인적 정향은 개인의 가치관으로 설명되는데, 지적 신념도 여기에 포함된다(홍미화, 2005). 따라서 청각장애학교 교사의 개인적 정향은 초임교사 시기에 교육과정과 수업 등에 나름의 방법을 구동시키는 원동력으로 이해된다. 그러나 이론과 실천의 괴리에서 나타나는 혼란과 사회적 정향에 대한 재구성을 통하여 교육과정에 대한 재구조화의 잠재기간이 요구되는 특성이 나타나고 있음을 알 수 있다. 그러나 청각장애학교 교사의 교직경력에 따른 실천적 지식의 정향 특성을 보다 구체적으로 분석하기 위해서는 보다 심층적인 노력이 요구됨을 알 수 있다.

상황적 정향은 청각장애학교 교사의 실천적 지식의 구성에서 제외된 요인이다. 이에 대한 논의는 다음과 같다. 상황적 정향은 직관적 사고이다. 교사의 실천적 지식에 대한 본질이 상황 자체에 있는 것이 아니라, 실천을 위한 방향성으로 설명된다. 그래서 교육과정에 대한 실천적 정향은 학교의 특성과 상황, 자신의 능력과 인식 등과 함께 관련되는 직관적 사고에 영향을 받는 것으로 설명된다(홍미화, 2005). 그러나 청각장애학교 교사는 경험적 정향에 기초할 때, 상황적 정향에 영향을 받지 않는다. 특히 학교의 특성과 상황 등에 대한 현상은 교육과정의 선택과 언어교수학습 방법에 차이점을 제공하는 결정체라는 점에서 이 연구의 결과가 시사하는 바는 매우 크다고 할 수 있다. 전통적으로 청각장애학교 교육과정의 주된 맥락은 언어교육방법론이라는 지식과 시각이 암묵적이었다.

교사의 교육과정을 구성하는 실천적 지식에는 암묵적 지식과 명시적 지식이 있다. 교사의 교육과정에 대한 실천적 지식은 말과 글로 설명할 수 없는 다양성과 총체성이 함축되므로, 암묵적 시각으로 접근하고 이해하는 경우가 지배적이다. 그러나

교사의 교육과정에 대한 실천적 지식이 명시적으로 접근해야 하는 당위성은 교사의 실천적 지식이 반성적 행위에 기초한 형상으로 분석되어 구체성과 확실성이 보장되는 정신세계에서 배움과 가르침에 대한 담론이 정리되어야 하기 때문이다. 이 연구는 200여년 지속된 청각장애교육의 언어교육방법론 논쟁에 천착한 우매함에 따른 현상을 명시적으로 부정할 수 있는 근거를 제공했다는 점에서 미래의 청각장애교육에 대한 새로운 모습을 기대할 수 있는 가능성을 제시하였다.

이론적 정향은 교사의 교육과정에 대한 이론적 지식이지만, 단순히 이론에 한정되는 것이 아니라, 이론을 실제에 활용하고 적용하기 위한 방법의 확장과 관련된 노력이다(홍미화, 2005). 물론 이론과 실제의 급간 차이가 나타나는 것은 당연한 것이지만(박기용, 2007), 이 연구에서는 청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 실천적 지식을 구성하는 정향 요인에서 경험적 정향과 이론적 정향의 관계가 가장 높은 설명력을 보였다. 즉 청각장애학교 교사의 교육과정 실천적 지식은 경험적 정향과 이론적 정향이 연계된다는 점에서 청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 신념과 실천이 바람직한 현상으로 실현되는 것으로 이해된다.

사회적 정향은 특별한 학생의 지도, 또는 사회의 요구와 교사 개인의 신념에서 차이가 날 때, 교사의 실천적 지식에 영향을 미치는 요인이다(홍미화, 2005). 청각장애학교 교육과정의 개발에 대한 사회적 인식과 동향, 또는 '언어' 교과서를 보조 교과서로 활용하는 방안 등과 같은 교육과정에 대한 요구와 교사 개인의 학생 지도에 대한 신념 등이 청각장애학교 교사의 사회적 정향과 관련될 것이다. 교육과정은 수업을 위한 기준 또는 지침이지만, 청각장애학교에 적용하는 교육과정의 변천에서 알 수 있듯이 일반학교 교육과정을 사용하기도 하다가 청각장애학생을 위해 개발된 교육과정을 사용하기도 하였다. 그리고 교육과정에 명시되지도 않은 '언어' 교과서를 개발하여 보급하였다. 청각장애학생을 위한 교육과정의 개발과 적용이라기보다는 교육과정 자체에 청각장애학생을 맞추어 온 것이다. 이와 같은 일련의 과정에서 청각장애학교 교사는 교육과정에 대한 믿음보다는 교사의 개인적 신념에 따라서 교육과정과 수업의 관계를 인식하는 계기로 작용하였다(강창욱, 2011; 권순우, 2005; 최성규, 2008a, 2008b; 최성규, 김태임, 2011; Bonds, 2003; Moores & Martin, 2006). 따라서 청각장애학교 교사의 사회적 정향은 경험적 정향과 함께 구동되는 실천적 지식의 구조임을 알 수 있다.

청각장애학교 교사를 포함한 모든 교사는 개인적 정향에 따라서 교직을 수행하지만, 항상 고착된 사고와 지식보다는 경험과 외적 요인 등에 따라서 긍정적 의미의 변화가 일어난다. 그러나 항상 바람직한 방향으로 교직의 수행능력이 변화되는 것은 아니다(Charalambous & Hill, 2012a, 2012b; Charalambous, Hill, & Mitchell, 2012; Greer & Meyen, 2009; Kurkova, Scheftz, & Stelzer, 2010; Reyes-Garcia et al., 2010). 그래서 교육에서 중요한 요인을 차지하는 교육과정에 대한

교사의 실천적 지식의 정향을 분석하려는 노력이 끊임없이 요구된다.

이 연구의 결과 및 논의 등에 기초한 결론은 다음과 같다.

첫째, 청각장애학교 교사의 교육과정 실천적 지식의 내적 성향은 배경변인별 영향보다는 일반화된 특성을 보인다. 그리고 실천적 지식의 내적 정향에 내포되는 개인적 정향과 사회적 정향은 상관관계가 높다.

둘째, 청각장애학교 교사의 교육과정 실천적 지식의 외적 정향은 경력에 따라서 차이가 있다. 특히 10년 이상의 경력을 통하여 청각장애학교 교사는 사회적 정향에 대한 재구성된 지식으로 교육과정 실천적 지식의 외적 정향을 형성하는 구조이다. 그리고 교육과정 실천적 지식의 외적 정향을 구성하는 요인 간에는 상관관계가 높다.

셋째, 청각장애학교 교사의 교육과정 실천적 지식의 내·외적 정향 구조는 학교 급별에 따라서 달라질 수 있다. 개인적 정향과 이론적 정향의 관계를 제외하고는 모든 요인간의 상관관계는 매우 높다. 청각장애학교 교사의 교육과정에 대한 실천적 지식의 정향은 경험적 정향에 기초할 때, 이론적 정향, 사회적 정향, 개인적 정향의 순으로 중요도가 작용하는 구조로 나타나지만, 상황적 정향에는 영향을 받지 않는다.

참고문헌

- 강민주 (2003). 청각장애학교 언어교과 운영의 실태와 문제점 분석. 석사학위 청구논문, 대구대학교 교육대학원.
- 강창욱 (2011). 청각장애교육 정상화를 위한 교육과정 탐색. **특수교육저널: 이론과 실제**, 12(3), 275-297.
- 권순우 (2005). 청각장애 학교교육과정 재구조화에 대한 질적 사례 연구. 박사학위 청구논문, 대구대학교 대학원.
- 권주석, 장대준 (2008). 특수학급 교사의 교육과정 재구성에 대한 인식, 실천적 지식, 실행 수준과의 관계. **특수아동교육연구**, 10(4), 195-212.
- 권혁일 (2012). 교수전략에 대한 초등교사와 예비초등교사의 인식. **초등교육연구**, 25(1), 123-146.
- 김경옥, 임경원 (2012). 정신지체 특수학교 교사가 인식하는 “좋은 수업”의 특징에 대한 중요도와 실행도 분석. **지적장애연구**, 14(1), 103-124.
- 김경자, 온정덕 (2011). 초등학교 저학년 교사의 통합교과 교육과정의 교육적 의도에 대한 인식과 수업분석. **초등교육연구**, 24(3), 73-95.
- 김두정 (2009). 교육과정 실행에 관한 교사의 이론: 혼합적 연구 방법을 통한 교사의 실천적 지식의 탐구. **교육과정연구**, 27(3), 127-157.
- 박기용 (2007). 교수설계 모형과 실천 간의 차이와 원인 분석. **교육공학연구**, 23(4), 1-30.
- 박경란 (2010). 일본 농학교 교육과정 변천에 대한 연구. **특수교육**, 9(3), 91-116.

202 특수교육 저널: 이론과 실천(제14권 1호)

- 박경희 (2012). 초등학교 통합학급과 특수학급의 수업 구성요인 분석. 박사학위 청구논문, 대구대학교 대학원.
- 박남수 (2004). 청각장애학교 사회과 교육과정 재구성 방안: 청각장애문화의 통합, **언어치료 연구**, 13(2), 75-92.
- 박민정 (2012). 교육과정 실행경험에 대한 초등 교사들의 내러티브 분석. **교육과정연구**, 30(3), 247-270.
- 박찬영 (2012). 농문화교육과 다문화교육에 대한 특수학급 교사와 원적학급 교사의 인식 비교. 박사학위 청구논문, 대구대학교 대학원.
- 성열관 (2012). 교수적 실천의 유형학 탐색: Basil Bernstein의 교육과정 사회학 관점. **교육과정연구**, 30(3), 71-96.
- 소경희, 김종훈 (2010). 초등교사의 수업관련 실천적 지식의 작동 및 형성 과정에 대한 사례 연구. **교육학연구**, 48(1), 133-155.
- 유은정, 이선경, 최종림, 김찬중 (2010). 과학 교사의 실천적 지식 탐색: 생애사적 이해를 바탕으로. **한국과학교육학회지**, 30(8), 971-987.
- 윤지영, 임승렬 (2011). 유아교사의 음악수업과 교수방법에 대한 실제적 연구. **음악교육연구**, 40(1), 113-141.
- 이윤미 (2010). 초등학교 특수학급 수업실행 구성요인 분석. 박사학위 청구논문, 대구대학교 대학원.
- 전경수 (2003). **문화의 이해**. 서울: 일지사.
- 전병운 (2011). 특수교사 수업 평가 기준 개발. **지적장애연구**, 13(1), 53-75.
- 조분래 (2006). 정신지체 특수학교 전환교육 교사의 직무수행능력 기준 개발. 박사학위 청구논문, 대구대학교 대학원.
- 최성규 (1996). 청각장애학교 교사의 전문능력에 관련된 지식과 기술. **특수교육연구**, 3, 181-207.
- 최성규 (2008a). 우리나라 청각장애학생 교육의 과제와 전망. 청각장애학생의 교육 및 청능 재활의 적용 실제 (pp. 3-23). 제15회 국제세미나 및 2008 청각학 세미나. 국립특수교육원 & 한국청각언어재활학회.
- 최성규 (2008b). 청각장애학교 교사를 위한 교사재교육 심화교육과정 모형 개발. **특수교육연구**, 15(2), 179-204.
- 최성규 (2011). 특수학교 교사의 교육 및 수업실행에 대한 인식과 장애유형별 교사재교육 심화교육과정의 필요성에 대한 관계 연구. **특수교육학연구**, 46(1), 55-78.
- 최성규 (2012a). 특수학교 교사의 교육과정과 수업에 대한 실천적 지식의 요인 분석. **특수교육학연구**, 47(3), 201-227.
- 최성규 (2012b). 청각장애학교 교사의 수업설계와 수업실행에 대한 관계분석. **특수교육연구**, 19(1), 169-191.
- 최성규, 김태임 (2011). 청각장애학교 교사의 교육과정과 개별화교육계획의 구조에 대한 인식. **특수교육재활과학연구**, 50(4), 263-285.
- 최성규, 송혜경, 김미희, 김태임 (2012) (역). **청각장애학생의 교수학습 방법**. 서울: 양서원.
- 홍미화 (2005). 교사의 실천적 지식에 대한 이론적 논의-사회과 수업을 중심으로. **사회과 교육**, 44(1), 101-124.

- Aceti, K. J., & Wang, Y. (2010). The teaching and learning of multimeaning words within a metacognitive based curriculum. *American Annals of the Deaf*, 155(2), 118–123.
- Beauchamp, G. (2010). Musical elements and subject knowledge in primary school student teachers: Lessons from a five-year longitudinal study. *British Journal of Music Education*, 27(3), 305–318.
- Bonds, B. G. (2003). School-to-work experiences: Curriculum as a bridge. *American Annals of the Deaf*, 148(1), 38–48.
- Charalambous, C. Y., & Hill, H. C. (2012a). Teacher knowledge, curriculum materials, and quality of instruction: Lessons learned and open issues. *Journal of Curriculum Studies*, 44(4), 559–576.
- Charalambous, C. Y., & Hill, H. C. (2012b). Teacher knowledge, curriculum materials, and quality of instruction: Unpacking a complex relationship. *Journal of Curriculum Studies*, 44(4), 443–466.
- Charalambous, C. Y., Hill, H., & Mitchell, R. (2012). Two negatives don't always make a positive: Exploring how limitations in teacher knowledge and the curriculum contribute to instructional quality. *Journal of Curriculum Studies*, 44(4), 489–513.
- Eilam, B., & Poyas, Y. (2009). Learning to teach: Enhancing pre-service teachers' awareness of the complexity of teaching-learning processes. *Teachers & Teaching*, 15(1), 87–107.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- Greer, D., & Meyen, E. (2009). Special education teacher education: A perspective on content knowledge. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(4), 196–203.
- Justice, C., Rice, J., Warry, W., Inglis, S., Miller, S., & Sammon, S. (2007). Inquiry in higher education: Reflections and directions on course design and teaching methods. *Innovative Higher Education*, 31, 201–214.
- Kurkova, P., Scheftz, N., & Stelzer, J. (2010). Health and physical education as an important part of school curricula: A comparison of schools for the deaf in the Czech Republic and the United States. *American Annals of the Deaf*, 155(1), 78–95.
- Moore, D., & Martin, D. (2006). Overview: Curriculum and instruction in general education and in education of deaf learners. In D. Moore & D. Martin (Eds.), *Deaf learners: Developments in curriculum and instruction*. (pp. 3–14). Washington DC: Gallaudet University Press.
- Reyes-García, V., Kightley, E., Ruiz-Mallén, I., Fuentes-Peláez, N., Demps, K., Huanca, T., & Martínez-Rodríguez, M. (2010). Schooling and local environmental knowledge: Do they complement or substitute each other? *International Journal of Educational Development*, 30(3), 305–313.
- Wang, Y. (2011). Inquiry-based science instruction and performance literacy for students who are deaf or hear of hearing. *American Annals of the Deaf*, 156(3), 239–254.

The Analysis on Relation of Internal and
External Orientation Factor of Practical Knowledge
to Curriculum of Teachers for Students
with Hearing Impairment

Choi, Sung-kyu

Daegu University

Ju, Ji-Hyun

Daegu University

<Abstract>

The purpose of this study was to analyze the relation of the internal and external orientation factor of practical knowledge to curriculum of teachers who were working for students with hearing impairment. The questionnaire which is consisted with 24 questions was divided into five parts such as situational orientation, personal orientation, social orientation, experiential orientation, and theoretical orientation. Internal orientation factors of practical knowledge to curriculum were personal orientation and experiential orientation, however external orientation factors of practical knowledge to curriculum were situational orientation, social orientation, and theoretical orientation. 310 teachers who were working for students with hearing impairment were participated for this study. The validation, reliability, one-way ANOVA, correlation, and regression were utilized for this study. This study concluded that the orientation of practical knowledge to curriculum of teachers for students with hearing impairment was related with theoretical orientation, social orientation, and personal orientation based on experiential orientation. However, the situational orientation factor was not related with the curriculum practical knowledge.

Key Words : hearing impairment school, curriculum, practical knowledge, Internal and External Orientation Factor

논문 접수: 2013. 02. 05 심사 시작: 2013. 02. 14 게재 확정: 2013. 03. 25