

## 중도 지적장애학생 교육과정 개발 요인과 실행 요인의 관계 분석\*

정 윤 우\*\*

한국교원대학교 겸임교수

정 동 영

한국교원대학교 교수

---

### 《 요 약 》

---

본 연구에서는 중도 지적장애학생 교육과정에 적합한 교육과정 개발 전문성과 실행 적응성을 제고하기 위하여 중도 지적장애학생의 교육과정 개발 요인과 실행 요인의 관계 모형을 설정하여 검증하였다. 이러한 연구 목적을 위하여 연구 문제를 ‘중도 지적장애학생의 교육과정 개발 요인과 교육과정 실행 간의 구조적 관계는 어떠한가?’로 선정하였다. 연구 문제를 해결하기 위하여 관련문헌과 선행 연구의 고찰을 통해 중도 지적장애학생 교육과정 개발 요인과 교육과정 실행 간의 관계에 대한 가설적 모형을 설정하였고, 조사연구를 통해 중도 지적장애학생 교육과정 개발 요인과 교육과정 실행 요인 간의 구조적인 관계를 검증하였다. 본 연구의 결과는 다음과 같다. 일반교육 교육과정의 교육과정 개발과 실행의 관계가 교육과정 지식, 기술, 태도가 실행에 모두 영향을 주거나 또는 기술 요인을 매개로 하여 영향을 주고 있었으나, 중도 지적장애학생 교육과정 실행에 영향을 주는 개발 요인은 교육과정 지식과 태도였다. 교육과정 지식은 교육과정 실행을 위한 전문성의 중요성을 요구하고, 교육과정 태도는 중도 지적장애학생의 교육과 관련된 구성원들의 교육과정 제공에 대한 책임과 반성적 사고를 통해 교육과정 실행이 적합하게 이루어질 수 있도록 하는 실천적 적응성의 향상을 강조하는 것이다.

---

주제어 : 중도 지적장애학생 교육과정, 교육과정 개발, 교육과정 실행

---

\* 본 연구는 제1저자의 박사학위논문의 일부를 수정·보완한 연구임.

\*\* 제1저자, 교신저자(rainendman@hanmail.net)

## 1. 서론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

교육과정은 학교생활에서 이루어지는 공부의 코스 또는 학습과정과 경험요소를 의미하는 것이며 일정한 체계를 가지고 구성되어진다. 이런 교육과정은 모든 학생들이 성취하여야 하는 표준으로 구성되며 이것을 표준중심 교육과정(standard-based curriculum)이라고 한다. 표준중심 교육과정은 일반적으로 특정한 교수방법이나 교수전략을 요구하지 않는 대신에 학생에 대한 분명한 기대와 학생이 표준에 접근하도록 돕기 위하여 교사들에게 학생들의 교육에 이용할 수 있는 다양한 선택권을 제공한다. 학생들은 교육의 표준에 접근하고 참여하여 성취함으로써 성인생활을 준비할 수 있다. 이런 표준중심 교육과정이 일반교육 교육과정의 특징이다. 학생들이 미래의 성인생활을 위하여 접근하고 참여하며 진보를 나타내어야 하는 표준으로 구성된 표준중심 교육과정인 일반교육 교육과정은 ‘모두를 위한 교육과정(curriculum for all)’이다. 여기서 ‘모두’라는 것은 장애학생을 포함한다는 의미이다. 하지만 장애학생들은 표준중심 교육과정에서 배제되기도 하며, 중도 지적장애학생들의 경우 표준중심 교육과정에 접근할 수 없다고 가정하여 표준이 아닌, 다른 내용의 교육과정으로 교육을 받아왔다. 이에 따라 중도 지적장애학생을 위한 교육과정은 장애학생의 결함을 교정하는 데 중점을 둔 교육과정이나 생활에 필요한 기술을 중점으로 하는 교육과정으로 개발되고 실행되어 왔다.

현재 많은 국가들은 장애학생이 폭이 넓고 다양한 내용을 가진 일반교육 교육과정과 동일한 교육과정을 경험할 권리가 있다고 요구하고 있다. 이러한 요구는 모든 학생들이 자신의 미래 성인생활을 준비하기 위해 설정된 학년별 성과인 표준에 접근하고 성취할 수 있어야 한다는 것이다(Browder et al., 2006). 이와 같은 표준중심 교육과정이 강조되면서 장애학생, 특히 중도 지적장애학생도 표준중심 교육과정, 즉 일반교육 교육과정에 접근하고 참여하며 진보하여야 한다는 요구가 확대되고, 표준중심 교육과정에서 소외되는 중도 장애학생을 위한 현실적이고 실제적인 교육과정 모색의 필요성이 제기되고 있다(김혜리, 2010). 실제로 중도 지적장애학생은 일반학생들이 교육을 받으면서 경험하게 되는 표준을 모두 경험하기에는 어려움이 있다. 그러므로 일반교육 교육과정의 기본적인 내용을 분석하여, 중도 지적장애학생들이 일반학생들과 경험을 공유할 수 있도록 하는 내용을 추출하여 그들이 접근하고 참여할 수 있는 내용으로 대체할 필요가 있다. 즉 일반교육 교육과정은 중도 지적장애학생을 위하여 대안적 평가표준(alternative performance standard)을 채택하되, 이 표준은 일반교육 교육과정의 내용표준과 더불어 조절되고, 일반교육 교육과정의

접근, 참여, 진보를 촉진하는 성과들로 개발되어야만 한다는 것이다(이효자 외, 2010). 이는 중도 지적장애학생 교육과정은 일반교육 교육과정에 접근하기 어려운 학생들에게 일반교육 교육과정의 표준에 접근할 수 있도록 지원하는 내용과 방식으로 개발되어야 그들에게 적합하게 실행될 수 있다는 것을 의미한다.

교육과정 개발(curriculum development)은 교육목적과 교육내용을 체계화하고, 이를 효과적으로 전달하기 위한 교육방법, 교육평가 등에 대한 종합적인 계획 활동이다(박현주, 2005). 이러한 교육과정 개발은 교육과정을 이해하여 조정하고, 그것을 실제로 실행하기 위해서는 교육과정에 대한 지식과 태도, 기술(기능)의 요인이 필요하며, 이것은 교사의 전문적인 능력(competence)과 관계된다(강석주, 2004; 장선영, 2008; Bloom, 1956; Daskolia & Flogaitis, 2003; Huntly, 2008; Hymes, 1996; Ryan & Cooper, 2004). 그리고 교육과정 실행(curriculum implementation)은 '개발된 교육과정을 학교 현장에 수용하고 교실 수업 활동을 통해 교육과정 목표를 달성하는 과정'이다(김민환, 김동엽, 1998). 이러한 교육과정 실행은 교사 내적 요인으로서 인지적 요인과 심리적 요인, 교사 외적 요인으로서 교육과정 자체 요인, 학습자 요인, 환경적 지원 요인을 포함한다(추광제, 2004). 이러한 교육과정 개발과 실행은 교사에게도 중요한 의미를 가진다. 교육과정에서의 전문성이라고 하는 것은 교사가 가지고 있는 전문적 지식을 활용한 교육과정의 계획·설계·개발·실행·평가 등의 측면에서 논의된다. 특히 교육과정 개발에서 교사의 전문성과 함께 교육과정 개발자로서의 교사의 자질과 역할에 대한 인식을 파악할 필요가 있다. 교사가 교육과정 이론을 이해하고 이를 교육 실체에 반영하기 위한 상황적 특수성이 교사의 교육 행위에 직접 또는 간접적으로 영향을 미친다. 교사는 교육과정 이론가들과는 달리 교육과정을 탐구의 대상이 아닌 교실 수업 상황에서 학생에게 실제로 가르쳐야 할 대상으로 삼는다. '어떤 내용을 어떻게 가르치고 있는가?' 하는 문제를 해결하기 위하여 교사는 문서로서의 교육과정을 이해하고, 이를 기반으로 하여 교실 상황에 적합하도록 교육과정을 조정하고 실행한다. 개발된 교육과정이 학교 교실의 특수한 교육적 상황에서 어떻게 재현되며, 학생에게 어떤 종류의 교육적 경험을 제공하느냐 하는 것은 교육과정이 교사들에게 어떻게 이해되어 조정되고 실행되느냐에 달려있는 것이 사실이다. 특히 교사가 교육과정을 이해하여 조정하고, 그것을 실제로 실행하기 위해서는 교육과정에 대한 지식과 태도, 기술(기능)이 필요하며, 이것은 교사의 전문적인 능력(competence)과 관계된다(강석주, 2004; 장선영, 2008; Bloom, 1956; Hymes, 1996; Daskolia & Flogaitis, 2003; Ryan & Cooper, 2004; Huntly, 2008).

하지만 중도 지적장애학생들이 가지고 있는 다양한 특성에 적합하게 교육과정을 개발하는데 있어서 한계에 직면할 수 있다. 이러한 한계로 인하여 실제로 중도 지적장애학생을 담당하는 대부분의 교사들이 일반교육 교육과정에 참여하는 중도 지적장

애학생들에게 적절한 지원을 제공하지 못하고 있으며, 일반교육 교육과정에 대한 접근을 증가시키기 위한 구체적 계획이 부족하다고 느끼고, 특수교육 교사들 역시 자신들이 충분히 준비되어 있지 않은 상태에서 장애학생들에게 일반교육 교육과정의 교과목들을 지도해야 한다는 것에 부담을 가지고 있으며, 일반교육 교육과정에 있는 장애학생을 지원하는데 있어서 그들이 가지고 있는 지식과 기술이 부족하다고 인식하여 어려움을 겪는다고 하였다(Agran, Alper, & Wehmeyer, 2002; Kleinert et al., 1999; Otis-Wilborn et al., 2005). 이러한 인식은 특수교육 교사의 교육과정 문해력과 교육과정에 대한 전문성, 그리고 교육과정에 대한 적응성이 중도 지적장애 학생의 교육과정 개발과 교육과정 실행에 영향을 주기 때문에 나타난 것이다.

중도 지적장애학생을 위한 교육과정은 일반교육 교육과정의 보편성과 중도 지적장애학생이 가지는 특수성을 함께 고려하여 개발되어야 그들에게 적합하게 실행될 수 있다. 즉 중도 지적장애학생 교육과정은 교육환경과 문화, 사회적 요구와 함께 중도 지적장애학생의 특성과 요구에 적합하게 개발되어야 특수교육 현장에서 상황적 특수성에 적절하게 실행될 수 있다. 하지만 현재의 중도 지적장애학생 교육과정 개발과 실행에 대한 접근은 그들의 특성과 요구에 적절하게 개발되어 적합하게 실행되지 못하고 있으며, 이에 대한 관심도 부족한 실정이다(박승희, 2002; 윤광보, 2000; 정운우, 정동영, 2012b; 정희섭, 조인수, 2004). 이것은 중도 지적장애학생 교육과정의 개발과 실행의 관계가 내포되어 있는 개별적 특수성과 상황적 특수성은 고려하지 않고, 일반교육 교육과정이 가진 관계와 동일하게 파악하기 때문이다. 즉 중도 지적장애학생의 교육과정은 교육과정 개발과 실행의 과정이라는 큰 틀에서는 일반교육 교육과정이 나타나는 관계와 유사한 관계를 가질 수밖에 없지만, 중도 지적장애학생 교육과정이 가진 특수성으로 인해 가져야 하는 특징적 관계가 있을 수밖에 없다. 이러한 문제점을 해결하기 위하여 중도 지적장애학생을 위한 교육과정의 개발 요인과 실행 요인의 보편성과 특수성에 대한 연구와 교육과정 개발 관련 요인과 실행 관련 요인들의 관계를 분석할 필요가 있다. 이를 통하여 중도 지적장애학생 교육과정에 적용하기 위한 틀을 마련할 수 있고, 구성 내용에 대해 구체적으로 이해할 수 있을 것이다.

따라서 본 연구에서는 중도 지적장애학생에게 적합한 교육과정 개발 전문성과 실행 적응성을 제시하고, 중도 지적장애학생의 교육과정 개발 요인과 실행 요인 간의 관계 모형을 설정하여 검증하고자 중도 지적장애학생의 교육과정 개발 요인과 교육과정 실행 간의 구조적 관계는 어떠한가로 연구의 문제를 설정하였다.

## 2. 중도 지적장애학생 교육과정 개발과 실행 요인 간의 가설 모형

교육과정 개발을 위한 요인은 교육과정 지식, 교육과정 기술, 교육과정 태도로

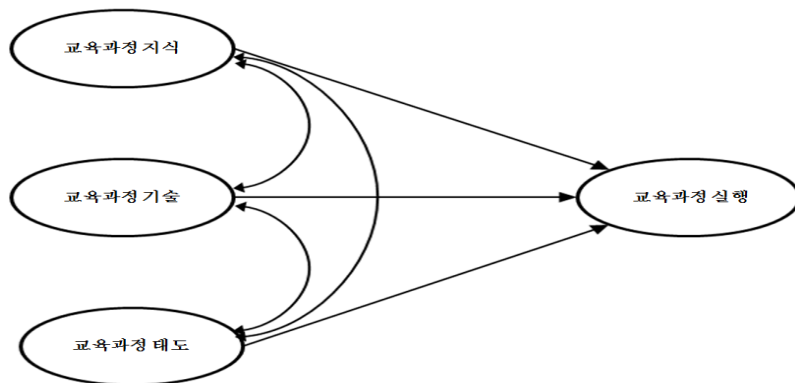
구분할 수 있다. 이는 중도 지적장애학생의 교육과정에서도 동일한 요인으로 구분된다. 중도 지적장애학생의 교육과정 개발에서 교육과정 지식은 중도 지적장애학생 교육과정을 개발하기 위해 교육과정을 해석하고 분석하는 일과 교육과정을 재구성하기 위한 전반적인 이론적 틀과 관련된 것을 의미한다. 또한 중도 지적장애학생 교육과정 개발에 있어서 이론적인 영역 및 요소들을 이해하고 있다는 것을 포함하는 개념이다. 교육과정 기술은 교육과정 지식영역을 기초로 한 실천적인 의미의 절차나 방법적 능력이다(최화숙, 2011). 이는 중도 지적장애학생 교육과정에서도 동일한 의미를 가진다. 중도 지적장애학생 교육과정 개발에서 교육과정 기술은 교육과정 개발 절차에 대한 수행 능력과 교육과정 내용 구성에 관한 능력을 의미한다. 그리고 중도 지적장애학생 교육과정 개발의 절차에서 교육과정을 개발하는 데 필요한 문서형식의 절차를 파악하고 분석할 수 있는가의 능력과도 관련이 있다. 이는 교육과정 개발 절차에서 상황의 요구에 대한 분석력과 문서의 구성에 대한 파악력을 중요하기 때문이다. 중도 지적장애학생 교육과정 개발에서 교육과정 태도는 중도 지적장애학생 교육과정 개발에 대한 인식과 적극적이고 반성적인 태도와 더불어 협동적 전문성에 적합한 협력과 의사소통을 가질 수 있는 요소들을 의미한다. 교육과정 개발에서 태도, 연계적 전문성, 인성적 요인 및 대인관계, 협력적 의미와 같은 태도를 갖출 필요가 있다(김이경 외, 2004; 소경희, 2003; 조영남, 2000; Hargreaves, 1994).

교육과정 실행(implementation)은 ‘개발된 교육과정을 학교 현장에 수용하고 교실 수업 활동을 통해 교육과정 목표를 달성하는 과정’이다(김민환, 김동엽, 1998). 즉 교육과정 실행을 통하여 교육 프로그램을 이해하고, 표현하며, 정당화하고, 시행하는 활동이라는 것을 의미이다. 중도 지적장애학생 교육과정의 실행 요인은 일반교육 교육과정의 요인과 유사한 요인으로 구성되었으며, 중도 지적장애학생의 교육상황, 학생의 특성과 요구 등을 반영할 수 있어야 한다(정운우, 정동영, 2012a). 중도 지적장애학생 교육과정의 실행 요인들은 교육과정의 연속체 선상에서 교육과정의 실행에서 직접적인 영향을 미치는 요인인 교사를 중심으로 있다. 즉 중도 지적장애학생 교육과정의 실행에 중심적 역할을 담당하는 교사를 중심으로 교사의 인지적·심리적 요인이 교육과정 실행에 영향을 미치며, 교육과정 수혜자인 중도 지적장애학생이라는 학습자 요인, 교육과정을 계획하고 설계하는 단계에서부터 고려하여야 할 요인인 교육과정 자체 요인, 교육과정을 적용하도록 고시할때부터 정착시키는 과정에서 계속적으로 이루어져야 할 환경적 지원요인이 외적 요인에 포함되는 것이다.

교육과정 개발과 실행이 가진 특성의 차이로 인해 이들이 독립적인 관계라는 인식을 가질 수 있다. 그러나 교육과정 개발과 실행은 함께 작용하는 또 다른 하나의 차원이라고 할 수 있다(김두정, 2005). 즉 교육과정 개발과 실행은 분리되어 작용하는 것이 아니라, 교육과정 개발의 요인들이 교육과정 실행에 영향을 준다고 할 수 있다. 교육과정 개발이 독립적으로 이루어지게 되면 교육과정 실행에는 어려움이 있을

수밖에 없다. 교육과정 개발의 요인들은 각각이 실행의 요인에 영향을 미치고 있으며, 또한 개발의 요인들도 상호 관련성을 가지고 작용할 것이다. 마찬가지로 중도 지적장애학생의 교육과정도 교육과정의 개발 요인인 교육과정 지식, 교육과정 기술, 교육과정 태도가 중도 지적장애학생 교육과정의 실행에 영향을 미치고 있을 것이다. 그리고 중도 지적장애학생 교육과정을 개발에서 각각의 교육과정 지식, 교육과정 기술, 교육과정 태도 요인들이 상호관련성을 가지고 작용하여 교육과정 개발이 이루어질 것이다. 이와 같이 중도 지적장애학생을 위한 교육과정 개발과 실행 간의 관계를 검증하기 위하여 선행연구들을 토대로 중도 지적장애학생 교육과정 개발을 위한 교육과정 지식, 교육과정 기술, 교육과정 태도를 외생잠재변인으로 선정하였고, 교육과정 실행을 내생잠재변인으로 선정하였다. 정운우(2013)는 중도 지적장애학생 교육과정 개발을 위한 교육과정 지식의 요인은 ‘편성내용지식’, ‘편성절차지식’, ‘편성 목표지식’, 교육과정 기술의 요인은 ‘교수환경분석기술’, ‘교수전략분석기술’, ‘교수목표분석기술’, 교육과정 태도의 요인은 ‘적극성’, ‘책무성’, ‘관심성’으로 분석하였다. 그리고 중도 지적장애학생을 위한 교육과정 실행의 요인은 ‘실행자원’, ‘실행능력’, ‘실행의지’로 분석되었으며, 이러한 요인을 관측변수로 설정하였다. 이를 근거로 한 본 연구의 가설적 모형은 <그림 1>과 같다.

<그림 1>에서와 같이 중도 지적장애학생 교육과정 개발 요인과 교육과정 실행 간의 관계를 정리하면 다음과 같다. 중도 지적장애학생 교육과정 개발 요인인 교육과정 지식, 교육과정 기술, 교육과정 태도는 모두 교육과정 실행에 직접적인 영향을 준다고 가정하였다. 또한 중도 지적장애학생 교육과정 개발의 요인에서 교육과정 지식과 교육과정 기술이 서로 상관을 갖고, 교육과정 기술과 교육과정 태도가 상관을 가지며, 교육과정 지식과 교육과정 태도가 상관을 갖는다고 가정하였다.



<그림 1> 중도 지적장애학생을 위한 교육과정 지식, 교육과정 기술, 교육과정 태도와 교육과정 실행 간의 관계에 대한 가설적 모형

## II. 연구 방법

### 1. 연구 대상

본 연구는 중도 지적장애학생의 교육과정 개발 요인과 교육과정 실행 요인 간의 구조적인 관계를 검증하기 위하여 특수교육 교사 200명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 이후 단계적 표집(stage sampling)을 통해 특수교육 교사 250명을 대상으로 조사를 실시하였고, 총 212명이 응답하여 84.8%의 응답률을 나타내었다. 본 연구의 구체적인 표집 대상 및 회수율은 <표 1>과 같다.

<표 1> 본조사의 표집대상 및 회수율

순	대상	표집인원	총 응답 인원	회수율	순	대상	표집인원	총 응답 인원	회수율
1	경기	22	20	90.90%	7	충남	20	17	85%
2	경북	20	18	90%	8	대구	20	16	80%
3	경남	20	16	80%	9	인천	22	18	81.81%
4	전북	20	15	75%	10	광주	22	21	95.45%
5	전남	20	18	90%	11	부산	22	19	86.36%
6	충북	20	19	95%	12	대전	22	15	68.18%
합계			표집인원		총 응답인원			회수율	
			250		212			84.80%	

### 2. 연구 절차

본 연구는 중도 지적장애학생을 위한 교육과정 개발 관련 요인과 교육과정 실행의 요인의 관계 분석을 위하여 먼저 관련 문헌 및 선행연구 결과를 토대로 이론적 관계를 분석하였다. 또한 본 연구는 선행연구 결과 및 관련문헌을 통해 중도 지적장애학생 교육과정 개발 요인과 실행 요인 간의 관계성을 검증하기 위하여 예비조사 도구를 개발하였다. 예비조사 후 조사 문항을 수정·보완하여 본조사를 구안하여 계적 표집(stage sampling)을 통해 1차로 12개 시·도를 선정한 후 2차로 각 지역의 특수학교 및 특수학급을 무선적으로 선정하고, 3차로 중도 지적장애학생을 지도하거나 지도한 경험이 있는 특수교육 교사 250명을 무선적으로 선정하여, 2012년 12월

부터 2013년 1월 30일까지 2개월 동안 조사지 250부를 배포하여 조사를 실시하였다. 본 연구는 조사 도구의 타당도와 신뢰도를 확보하기 위하여 탐색적 요인분석을 실시하였으며, 확인적 요인분석과 구조방정식모형으로 이론을 통해 설정된 가설적 연구모형을 검증하였다.

### 3. 연구 도구

본 연구는 「중도 지적장애학생 교육과정 개발 요인과 실행 요인 및 관계 분석 조사」를 다음과 같이 크게 두 단계의 과정을 통해 개발하였다.

첫 단계는 중도 지적장애학생 교육과정 개발 및 실행의 항목을 수집하는 단계로 조사 도구를 개발하기 위한 선행연구를 통해 문항의 기초자료들을 수집하였다. 본 연구에서 교육과정 개발은 교육과정을 이해하여 조정하고, 그것을 실제로 실행하기 위한 교육과정에 대한 지식과 태도, 기술의 요인으로 구분하였다. 따라서 교육과정 개발 요인과 관련된 문항을 수집하기 위하여 교육과정 지식에 관한 선행연구(박성혜, 2003; Carlsen, 1991; Grossman, 1995; Smith & Tuan et al., 2000; Wiles & Bondi, 2010), 교육과정 기술에 관한 선행연구(Cruickshank & Metcalf, 1995; Elbaz, 1983; Moore, 2005; Jacobson et al., 2006; Yinger & Hendricks-Lee, 1995)와 교육과정 태도에 관한 선행연구(Denzine et al., 2005; Goddard et al., 2004; Tillema & Orland-Barak, 2006; Woolfork & Hoy, 1990)를 중심으로 문항을 수집하였다. 그리고 본 연구는 교육과정 실행요인과 관련된 문항을 수집하기 위하여 선행연구(박승렬, 2008; Fullan, 1989; Hall et al., 1979; Hord et al., 1987; Kimpston, 1985; Lewthwaite & Fisher, 2005; McLaughlin & Marsh, 1978; Moore, Wideman, & Dilling, 1984; Snyder et al., 1992)를 통해 교육과정 실행 요과 관련된 항목들을 수집하였다. 또한 본 연구는 특수교육 교육과정에 관한 선행연구(강경숙, 송준만, 2007; 권주석, 장대준, 2008; 박승희, 정영희, 2002; 이유훈, 1999; 이유훈 외, 2006; 이미선, 2000; 오세웅, 2006; 윤광보, 2008; 정동영, 2011a; 정동영, 2011b; 정운우, 정동영, 2012a; 조인수, 박은희, 2007; 최성규, 황석윤, 2010; 최평임, 한현민, 2010; 황인영, 김수연, 2005; 황정보, 안병주, 2006; Charlevoix, 2008; Cook-sather, 2009; Grey et al., 2007; Kanthraj, 2007; Sierens et al., 2009; Szwed, 2007; Wedell, 2008)를 통하여 특수교육 교육과정과 관련된 항목을 수집하였으며, 이와 같은 관련문헌을 통하여 총 100문항을 작성하였다. 이를 특수교육 관련학과 교수 4명과 특수교육 장학사 1명의 도움을 받아 전체 문항에 대한 전문가의 평정을 통해 '중도 지적장애학생 교육과정 개발 및 실행 요인 관계 조사'로서 적절하다고 판단되는 90문항을 선정하여 「중도 지적장애학생



교육과정 개발 요인과 실행 요인 및 관계 분석 예비조사」를 구안하였으며, Likert 5점 척도로서 ‘전혀 그렇지 않다’의 1점에서 ‘매우 그렇다’의 5점까지 반응하도록 되어 있다. 「중도 지적장애학생 교육과정 개발과 실행 요인 및 관계 분석 예비조사」의 문항 내적 신뢰도(Cronbach's  $\alpha$ )는 .982로 나타났으며, 하위 영역인 중도 지적장애학생을 위한 교육과정 개발의 문항 내적 신뢰도는 .975, 실행의 문항 내적 신뢰도는 .971로 나타났고, 구인타당도를 검증하기 위하여 전체 집단을 대상으로 조사의 하위 영역에 대한 주성분 분석을 실시하였다. 그 결과 하나의 성분이 추출되었고, 이것은 전체 분산의 74.869%를 설명하는 것으로 나타났다. 성분행렬을 살펴보면 교육과정 기술의 요인 적재값(factor loading)이 .881로 가장 높고, 교육과정 지식이 .873, 교육과정 태도가 .865, 교육과정 실행이 .843으로 나왔다. 요인 적재값은 각 변수와 해당 요인 간의 상관계수로, 이들 하위 영역들은 추출된 요인과 높은 상관을 보이고 하나의 구인을 측정하는 것으로 나타났다. 따라서 예비조사의 구인타당도는 양호한 것으로 보인다.

두 번째 단계로 본 연구는 예비조사를 실시한 후 회수된 조사의 결과를 바탕으로 본 조사를 위한 조사를 수정·보완하였다. 본 연구는 「중도 지적장애학생 교육과정 개발 요인과 실행 요인 및 관계 분석 예비조사」에서 교육과정 개발 영역의 신뢰도에 영향을 미치는 4문항, 교육과정 실행 영역의 신뢰도에 영향을 미치는 3문항을 삭제하였다. 또한 본 연구는 탐색적 요인 분석을 실시하여 교육과정 개발 영역에서 공통성이 낮은 2문항과 교육과정 실행 영역에서 공통성이 낮은 8문항을 삭제하였다. 이후 특수교육관련학과 교수 2인의 자문을 받아 73문항으로 이루어진 「중도 지적장애학생 교육과정 개발 요인과 실행 요인 및 관계 분석 조사」를 구안하였다. 본조사의 각 문항은 Likert식 5점 척도이며, 절대 그렇지 않다 1점, 그렇지 않다 2점, 보통이다 3점, 그렇다 4점, 매우 그렇다 5점으로 각각 환산하였다. 「중도 지적장애학생 교육과정 개발과 실행 요인 및 관계 분석 조사」의 문항 내적 신뢰도(Cronbach's  $\alpha$ )는 .980로 나타났으며, 하위 영역인 중도 지적장애학생을 위한 교육과정 개발의 문항 내적 신뢰도는 .974, 실행의 문항 내적 신뢰도는 .968로 나타났다. 본 연구는 「중도 지적장애학생 교육과정 개발과 실행 요인 및 관계 분석 조사」의 구인타당도를 검증하기 위하여 전체 집단을 대상으로 조사의 하위 영역에 대한 주성분분석을 실시하였다. 주성분분석법은 요인의 수를 최소한으로 산출하고 최초 변인들이 지닌 정보를 극대화하고자 할 때 사용한다. 그 결과 하나의 성분이 추출되었고, 이것은 전체 분산의 71.790%를 설명하는 것으로 나타났다. 성분행렬을 살펴보면 교육과정 기술의 요인 적재값(factor loading)이 .891로 가장 높고, 교육과정 지식이 .870, 교육과정 태도가 .815, 교육과정 실행이 .809으로 나왔다. 요인 적재값은 각 변수와 해당 요인 간의 상관계수로, 이들 하위 영역들은 추출된 요인과 높은 상관을 보이고 하나의 구인을 측정하는 것으로 나타났다. 따라서 본 연구는 「중도 지적장애학생 교육과정 개발과

32 특수교육 저널: 이론과 실천(제15권 1호)

실행 요인 및 관계 분석 조사」의 구인타당도는 양호한 것으로 보인다. 이러한 본 조사의 문항 구성은 <표 2>와 같다.

<표 2> 본조사 문항 구성 내용

구분	내용	문항수	총 문항수	신뢰도	
교육과정 지식	• 중도 지적장애학생 교육과정에 대한 개념	2	12	.941	
	• 중도 지적장애학생 교육과정 개발 모형과 절차	2			
	• 중도 지적장애학생 교육과정 목표와 원리	2			
	• 중도 지적장애학생 교육과정 내용 조직 원리와 방법, 구성요소의 개념	3			
	• 중도 지적장애학생 교육과정 평가 조직과 구성요소의 개념	3			
교육과정 개발	• 중도 지적장애학생 교육과정 개발을 위한 관련 자료의 분석	5	17	.970	
	• 중도 지적장애학생 교육과정과 관련된 환경의 분석	1			
	• 중도 지적장애학생 교육과정의 관계 구성원들의 요구와 실태	2			
	• 중도 지적장애학생의 교과 및 학교, 학급, 학년군 별 목표의 분석	3			.974
	• 교과 및 교과 외 활동의 조직	4			
	• 교육과정 평가에 대한 구성요소와 평가의 분석 기술	2			
교육과정 태도	• 중도 지적장애학생 교육과정 변화에 대한 관심과 책임 의식	2	12	.869	
	• 교육과정 전문성에 대한 반성적 사고와 자기연찬 및 연수활동	2			
	• 관련 구성원과의 지속적인 협력	2			
	• 중도 지적장애학생 교육과정 변화에 대한 관심과 책임 의식	2			
	• 교육과정 전문성에 대한 반성적 사고와 자기연찬 및 연수활동	2			
교육과정 실행	• 관련 구성원과의 지속적인 협력	2	38	.968	
	• 교육과정 실행을 위한 지식, 기술, 태도에 대한 이해	20			
	• 중도 지적장애학생의 교육과정 실행을 위한 전문적 지원	5			
	• 중도 지적장애학생의 교육과정 실행을 위한 자원의 적절성	4			
	• 중도 지적장애학생의 교육과정 실행을 위한 학교 풍토	6			
	• 중도 지적장애학생의 교육과정의 적절한 시간 배분	3			
총 문항수			73	.980	

#### 4. 자료 처리

본 연구의 연구 문제를 해결하기 위하여 구조방정식모형으로 분석하였다. 이와 같이 본 연구에서는 자료 분석을 위하여 통계 프로그램인 PASW(Predictive Analytics Software) 18.0과 AMOS(Analysis of Moment Structure) 18.0을 활용하였다.

### III. 연구의 결과 및 해석

#### 1. 측정변인간의 상관관계 분석을 통한 다중공선성 확인

본 연구에서는 중도 지적장애학생의 교육과정 개발 변인과 교육과정 실행 변인 간의 구조적 관계를 알아보기 위하여 외생잠재변수로 교육과정 개발의 교육과정 지식, 교육과정 기술, 교육과정 태도의 세 개의 요인을 설정하였고, 내생잠재변수로 교육과정 실행을 설정하였다. 잠재변수인 교육과정 지식을 측정하는 관측변인은 편성내용지식, 편성절차지식, 편성목표지식이며, 교육과정 기술을 측정하는 관측변인은 교수환경분석기술, 교수전략분석기술, 교수목표분석기술이고, 교육과정 태도를 측정하는 관측변인은 적극성, 책무성, 관심성으로 설정하였다. 또한 교육과정 실행을 측정하는 관측변인들은 실행자원, 실행능력, 실행의지이다(정윤우, 2013).

구조방정식모형은 모형을 분석하기 위하여 먼저 다변인 통계분석기법에서 요구하는 정규 분포성을 파악하였다(문수백, 2009; 우종필, 2012; Kline, 2005). 이를 위하여 중도 지적장애학생 개발 요인과 실행요인의 상관관계, 평균, 표준편차, 왜도 및 첨도를 알아보았다. 그 결과 모든 관측변인의 왜도의 절대 값은 기준값인 3.0보다 작은 것으로 나타났고, 모든 관측변인의 첨도 절대값도 기준값인 10보다 낮게 나타났다. 따라서 중도 지적장애학생을 위한 교육과정 개발 요인과 실행 요인의 관측 변인들은 다변인 정규분포성의 조건을 만족하는 것으로 확인되었다. 다변인 정규분포성이 만족할만한 수준으로 나타났기 때문에 모형의 부합도와 모델의 모수치의 추정이 가능하였다. 또한 관측변인들 간의 상관계수를 확인하여 다중공선성(multicollinearity)을 진단하였다(문수백, 2009). 본 연구에서는 상관계수가 .85 이상인 변인이 없었으므로 다중공선성에 문제가 없는 것으로 확인되었다. 따라서 본 연구의 중도 지적장애학생을 위한 교육과정 개발 요인과 실행 요인의 관측 변인들은 구조회귀모형을 적용하는데 적합한 것으로 판단되었다. 그 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 관측변인 간 상관관계 및 평균, 표준편차, 왜도, 첨도

측정변인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
교육과정 지식	편성내용지식	1										
	편성절차지식	.729**	1									
	편성목표지식	.793**	.630**	1								
교육과정 기술	교수환경 분석기술	.675**	.533**	.584**	1							
	교수전략 분석기술	.751**	.599**	.686**	.749**	1						
	교수목표 분석기술	.699**	.541**	.645**	.813**	.836**	1					
교육과정 태도	적극성	.444**	.385**	.455**	.459**	.603**	.504**	1				
	책임성	.477**	.456**	.453**	.546**	.578**	.544**	.657**	1			
	관심성	.459**	.254**	.454**	.501**	.527**	.490**	.537**	.605**	1		
교육과정 실행	실행자원	.433**	.501**	.368**	.356**	.446**	.409**	.422**	.346**	.204**	1	
	실행능력	.572**	.621**	.525**	.532**	.625**	.517**	.574**	.508**	.366**	.640**	1
	실행의지	.470**	.448**	.517**	.463**	.541**	.464**	.528**	.532**	.398**	.557**	.786**
사 례 수	212	212	212	212	212	212	212	212	212	212	212	212
평 균	3.0651	2.8915	3.2736	3.2508	3.1454	3.2142	3.7044	3.5802	3.7689	3.1554	3.3598	3.5558
표준편차	.85216	.84772	.90960	.78619	.77374	.81943	.71738	.81641	.89144	.64032	.61911	.66619
왜 도	-.184	.010	-.262	-.094	-.184	-.187	.013	-.195	-.622	.031	.078	-.129
첨 도	.103	-.009	-.228	-.140	.388	-.094	-.544	-.083	.505	.456	.208	.271

## 2. 측정모형 및 구조모형의 적합도 검증

본 연구는 측정모형의 모형 적합도를 검증하기에 앞서, 측정모형과 구조모형의 모형 추정가능성(모형을 식별하는 과정)을 확인하였다(우중필, 2012). 측정모형에서 자유모수치(free parameters)의 수와 정보의 수를 확인한 결과 정보의 수(78) > 자유모수치(30)이며 자유도(48)로 나타났다. 그리고 구조모형은 자유모수치의 수와 정보의 수를 확인한 결과 정보의 수(78) > 자유모수치(31)이며 자유도(47)인 나타났다. 이러한 측정모형 및 구조모형은 간명모형으로서 추정 가능한 모형으로 판단되었으며, 따라서 구조회귀모형의 추정 가능성이 확인되었다.

### 1) 측정모형의 적합도 검증을 통한 잠재변인의 사전검증

본 연구에서는 구조모형의 적합도와 모수치를 추정하기 전에 먼저 확인적 요인

분석(Confirmatory Factor Analysis Model)을 통하여 중도 지적장애학생을 위한 교육과정의 개발 요인과 실행 요인의 적합도를 검증하였다. 이를 위하여 절대적합지수의 근사오차제곱평균(RMSEA)과 증분적합지수의 표준적합도지수(NFI), Tucker-Lewis(TLI), 비교적합도지수(CFI)를 산출하여 측정모형의 적합도지수를 추정하였다. 이러한 모형적합도 지수와 판단기준은 <표 4>와 같다.

<표 4> 적합도 종류 및 판단 기준

적합도 종류		수용 기준
절대적합지수	근사오차제곱평균(RMSEA)	.1 이하면 보통 / .05 ~ .08 이면 수용
	표준적합도지수(NFI)	.9 이상이면 우수
증분적합지수	Tucker-Lewis(TLI)	.9 이상이면 우수
	비교적합도지수(CFI)	.9 이상이면 우수

출처 : 김정환 (2008). 고등학생의 실제적 지능, 초인지 및 의지력과 학업성취도간 인과구조 분석. 학습자중심교과교육연구, 8(2), p.128.

본 연구에서 중도 지적장애학생 교육과정 개발 및 실행 측정모형의 적합도를 제시한 결과는 <표 5>와 같다.

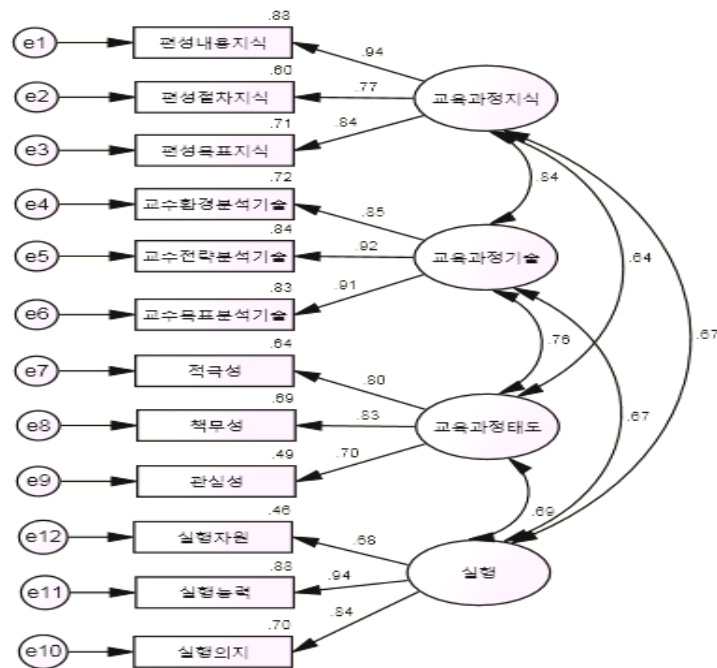
<표 5> 중도 지적장애학생 교육과정 개발 및 실행 구조 측정모형의 모형적합도 지수

적합도 기준	측정모형	
	수용수준	확인된 수준
근사오차제곱평균(RMSEA)	.1 이하면 보통 / .05 ~ .08 이면 수용	.077(수용)
표준적합도지수(NFI)	.9 이상이면 우수	.930(우수)
Tucker-Lewis(TLI)	.9 이상이면 우수	.934(우수)
비교적합도지수(CFI)	.9 이상이면 우수	.952(우수)

<표 5>에 의하면 표준적합도지수(NFI)는 .930, Tucker-Lewis(TLI)는 .934, 비교적합도지수(CFI)는 .952로 밝혀져서 적합하다고 판단된다. 따라서 본 연구의 측정모형은 자료에 잘 부합되는 것으로 파악되었다.

본 연구에서 측정모형의 모수치를 확인적 요인분석을 통해 추정된 결과는 <그림 2>와 같다.

AMOS에서 통계적 유의성을 나타내는 C.R.(Critical Ratio) 값이 유의수준  $A=.05$ 에서 1.965 이상이어야 하며  $p$  값은 .05 이하여야 한다(우종필, 2012). <그림 2>에서와 같이 표준화된 요인부하량을 살펴보면, 모든 경로의 요인부하량이 .5 이상으로 나타났다. 이와 같이 본 연구의 측정모델에서 잠재변인과 지표변인 간 상관정도를 나타내는 표준화 요인부하량은 모두 .5 이상으로 나타나 기준을 충족하고 있으며, 수렴적 타당도를 만족할만한 수준으로 나타났으며, 잠재변인간의 상관도 .85 이하로 나타난 변별적 타당도도 만족할 만한 수준으로 나타났다.



<그림 2> 측정모형의 모수치 추정 결과

## 2) 구조모형의 적합도 검증을 통한 관계 분석

### (1) 초기 구조모형의 적합도 및 모수치 추정

본 연구에서 이론적 고찰과 선행연구 결과를 바탕으로 제시한 가설적 구조모형이 자료와 합치하는지를 구조방정식 모형으로 검증하였다. 본 연구에서 초기 구조모형(최초모형)의 적합도 지수는 <표 6>과 같다.

<표 6> 중도 지적장애학생 교육과정 개발 및 실행의 초기 구조모형(최초모형)의 적합도

적합도 기준	초기 구조모형(최초모형)	
	수용수준	확인된 수준
근사오차제곱평균(RMSEA)	.1 이하이면 보통 / .05 ~ .08 이면 수용	.077(수용)
표준적합도지수(NFI)	.9 이상이면 우수	.930(우수)
Tucker-Lewis(TLI)	.9 이상이면 우수	.934(우수)
비교적합도지수(CFI)	.9 이상이면 우수	.952(우수)

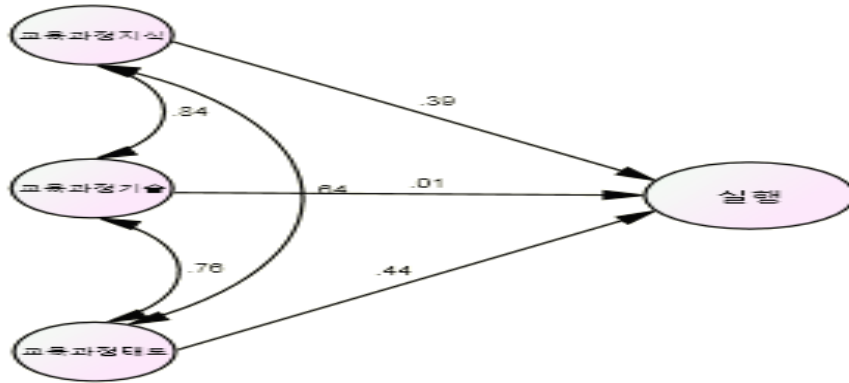
<표 6>과 같이 근사오차제곱평균(RMSEA)은 .077으로 수용 수준으로 나타났으며, 표준적합도지수(NFI)는 .930, Tucker-Lewis(TLI)는 .934, 비교적합도지수(CFI)는 .952로 밝혀져서 적합하다고 판단된다. 본 연구는 모델적합도 지수 평가에서 구조모형이 자료에 부합되는 양호한 모형으로 판단되어 이 모형의 모수치를 추정하였다. 모수치의 추정결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 초기 구조모형의 모수치 추정결과

모수치			비표준화계수	S.E.	C.R.	p	표준화계수
직접효과							
실행	←	교육과정지식	.22	.071	3.13	.002	.39
실행	←	교육과정기술	.00	.087	.04	.971	.01
실행	←	교육과정태도	.30	.078	3.89	***	.44
분산/공분산							
		교육과정지식	.59	.079	7.43	***	
		교육과정기술	.56	.065	8.50	***	
		교육과정태도	.39	.071	5.47	***	
교육과정지식	↔	교육과정기술	.48	.059	8.14	***	
교육과정기술	↔	교육과정태도	.35	.051	6.87	***	
교육과정지식	↔	교육과정태도	.30	.050	6.10	***	

<표 7>과 같이 초기 구조모형의 표준화 경로계수와 경로계수의 통계적 유의성을 검증한 결과 통계적으로 유의한 것으로 나타난 경로로는 교육과정 지식 → 실행 ( $\beta = .39$ , C.R. = 3.08,  $p < .05$ ), 교육과정 태도 → 실행 ( $\beta = .44$ , C.R. = 4.21,  $p < .05$ )의 경로였다. 이 경로들은  $p$  값이 .05보다 작고 C.R. 값이 유의도 .05 수준에서

1.965보다 크므로 통계적으로 유의한 경로임을 확인할 수 있었다. 교육과정 기술 → 실행의 경로는  $p$  값이 .05보다 크고 C.R. 값이 유의도 .05 수준에서 1.965보다 작으므로 통계적으로 유의하지 않은 것으로 확인되었다. 이와 같은 본 연구의 초기 구조모형(최초모형)의 모수치 추정결과는 <그림 3>과 같다.



<그림 3> 초기 구조모형의 모수치 추정 결과

(2) 모형의 수정 및 최종모형의 적합도 검증

본 연구에서 최초모형을 분석해 본 결과, 모형의 적합도가 매우 만족할 만한 수준이 아니라고 판단되었다. 따라서 본 연구는 초기 연구 구조 모형을 모형 다듬기(model trimming)와 모형 만들기(model building)의 두 가지 방법으로 모형수정(model modification)을 하였다.

첫째, 모형 만들기의 방법을 통하여 프로그램에서 제안하는 모형수정지수에 따라서 측정오차들 사이에 한 개( $e4 \leftrightarrow e6$ )의 공분산을 설정하여 모형을 수정하였다. 공분산을 설정하여 모형을 수정한 최종모형의 적합도 검증 결과, 근사오차제곱평균(RMSEA)은 .068으로 수용 수준으로 나타났으며, 표준적합도지수(NFI)는 .939, Tucker-Lewis(TLI)는 .945, 비교적합도지수(CFI)는 .961로 밝혀져서 적합하다고 판단된다. 수정된 모형이 최초모형보다 NFI, TLI, CFI 값이 1에 가깝도록 높아졌으며, RMSEA가 낮아졌다는 것은 수정 모형이 실제 자료와 좀 더 적합해졌다는 것을 의미한다. 둘째, 모형 다듬기의 전략을 사용하여 모형을 수정하였다. 모형 다듬기 과정은 통계적 유의성의 검정을 통하여 모형 간명화 과정에서 손실된 적합도가 통계적으로 유의한지를 판단한 것이다. 본 연구에서는 ‘교육과정 기술 → 실행’의 경로의 고정모수치를 0으로 고정하였다. 모형 다듬기를 통하여 모형을 수정한 수정모형 2의 적합도 검증 결과, 근사오차제곱평균(RMSEA)은 .067로 수용 수준으로 나타났으며,



표준적합도지수(NFI)는 .939, Tucker-Lewis(TLI)는 .947, 비교적합도지수(CFI)는 .961로 밝혀져서 적합하다고 판단된다. 수정된 최종모형이 최초모형과 수정모형 1보다 TLI 값이 1에 가깝도록 높아졌으며, RMSEA가 낮아졌다는 것은 이 모형이 실제 자료와 좀 더 적합해졌다는 것을 의미한다. 이처럼 최초모형을 수정시킨 최종모형은 매우 이상적인 모형이라고 보기는 어렵지만, 구조방정식 모형의 적합도를 만족시키는 것으로 판단하여 본 연구의 최종모형으로 결정하였다. 본 연구에서 모형 수정 후에 최종모형을 선정하였으며 최종모형의 모수치를 추정한 결과는 <표 8>과 같다.

수정 모형의 표준화 경로계수와 경로계수의 통계적 유의성을 검증한 결과, 모든 경로에서 유의한 것으로 나타났다. 비표준화 경로계수는 모형 속에서 기타 원인변인들의 영향을 통제한 상태에서 특정 원인 변인이 한 단위 변할 때 내생변인이 변하는 정도, 즉 해당 원인변인이 내생변인에 고유하게 영향을 미치는 정도를 의미하는 것이다(문수백, 2009). 비표준화 경로계수는 각 변인들의 단위를 그대로 나타내므로 원인변인들의 영향을 미치는 정도를 비교할 수 없으므로 표준화 경로계수에 근거하여 상대적인 영향의 크기를 비교하였다. 표준오차 값이 2.5 이상이면 모형의 식별에 문제가 있다고 판단한다(김계수, 2005). 그러나 본 연구의 구조모형에서는 표준오차가 2.5 이상인 경우가 없었다. 또한 통계적으로 유의성을 검증하는데 있어서 양측검정 유의수준  $\alpha = .05$  수준에서 C.R. 절대치의 값이 1.965 보다 크면 유의한 것으로 나타났으며,  $p < .05$ 로 나타나 유의한 것으로 판단되었다.

<표 8> 최종모형의 모수치 추정결과

모수치		비표준화계수	S.E.	C.R.	p	표준화계수	
직접효과							
실행	←	교육과정지식	.22	.048	4.632	***	.39
실행	←	교육과정태도	.31	.065	4.755	***	.44
분산/공분산							
		교육과정지식	.59	.079	7.437	***	
		교육과정기술	.52	.065	7.932	***	
		교육과정태도	.38	.070	5.429	***	
교육과정지식	↔	교육과정기술	.47	.058	8.010	***	
교육과정기술	↔	교육과정태도	.34	.050	6.809	***	
교육과정지식	↔	교육과정태도	.30	.050	6.093	***	

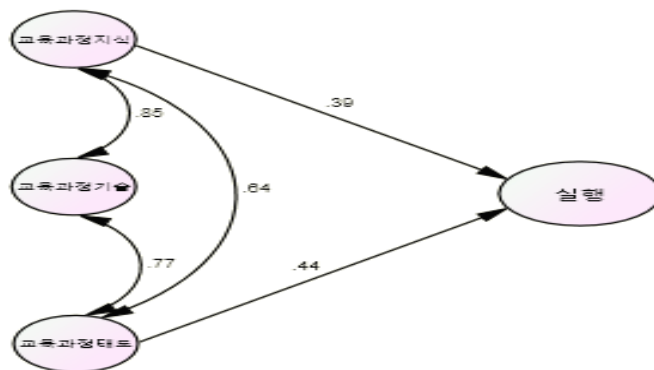
또한 교육과정 개발의 요인인 교육과정 지식, 교육과정 기술, 교육과정 태도의 상호작용효과를 분석하였다. 먼저 교육과정 지식이 교육과정 실행에 영향을 미친다고

할 때, 교육과정 기술이 실행에 얼마나 영향을 미치는지 알아보기 위하여 상호작용 효과를 분석하였다. 교육과정 지식에서 교육과정 실행의 경우는 비표준화계수 .295, 표준오차 .058, 표준화계수 .410,  $t=5.119$ ,  $p=.000$ 으로 유의한 것으로 나타났으며, 교육과정 기술의 경우에도 비표준화계수 .221, 표준오차 .061, 표준화계수 .289,  $t=3.603$ ,  $p=.000$ 으로 유의한 것으로 나타났다. 그러나 평균중심화한 상호작용변수는 비표준화계수 .073, 표준오차 .038, 표준화계수 .103,  $t=1.9503$ ,  $p=.053$ 으로 유의하지 않았다.

교육과정 지식이 교육과정 실행에 영향을 미친다고 할 때, 교육과정 태도가 실행에 얼마나 영향을 미치는지 알아보기 위하여 상호작용효과를 분석하였다. 교육과정 지식에서 교육과정 태도의 경우는 비표준화계수 .324, 표준오차 .044, 표준화계수 .450,  $t=7.439$ ,  $p=.000$ 으로 유의한 것으로 나타났으며, 교육과정 태도의 경우에도 비표준화계수 .266, 표준오차 .049, 표준화계수 .326,  $t=5.379$ ,  $p=.000$ 으로 유의한 것으로 나타났다. 그리고 평균중심화한 상호작용변수도 비표준화계수 .099, 표준오차 .044, 표준화계수 .115,  $t=2.270$ ,  $p=.024$ 으로 유의한 것으로 나타났다.

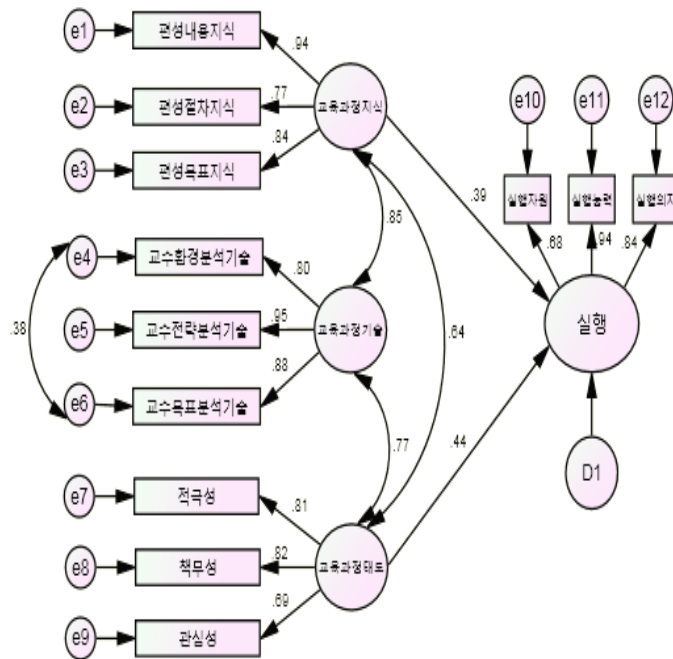
교육과정 기술이 교육과정 실행에 영향을 미친다고 할 때, 교육과정 태도가 실행에 얼마나 영향을 미치는지 알아보기 위하여 상호작용효과를 분석하였다. 교육과정 기술에서 교육과정 실행의 경우는 비표준화계수 .281, 표준오차 .054, 표준화계수 .367,  $t=5.214$ ,  $p=.000$ 으로 유의한 것으로 나타났으며, 교육과정 태도의 경우에도 비표준화계수 .289, 표준오차 .059, 표준화계수 .355,  $t=4.933$ ,  $p=.000$ 으로 유의한 것으로 나타났다. 그리고 평균중심화한 상호작용변수도 비표준화계수 .125, 표준오차 .044, 표준화계수 .155,  $t=2.861$ ,  $p=.005$ 으로 유의한 것으로 나타났다.

본 연구의 최종모형의 모수치 추정결과를 정리하면 <그림 4>와 같다.



<그림 4> 최종모형의 모수치 추정 결과

<그림 4>와 같이 중도 지적장애학생의 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인은 교육과정 지식과 교육과정 태도의 두 가지 요인이다. 표준화 경로계수를 확인하여 보면, 교육과정 지식 → 실행의 경로계수는 .39, 교육과정 태도 → 실행의 경로계수는 .44로 나타났다. 중도 지적장애학생의 교육과정 실행에 영향을 미친 요인 중 교육과정 태도가 더 영향을 미치며, 그 다음이 교육과정 지식이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구에서 제안된 중도 지적장애학생 교육과정 개발의 요인들이 교육과정 실행에 미치는 구조적인 영향 관계를 구조방정식 모형에 의해 분석한 결과는 <그림 5>와 같다.



<그림 5> 중도 지적장애학생 교육과정 개발요인과 실행 간의 구조적인 영향관계 (표준경로계수를 제시한 수정된 최종모형)

### 3. 직접효과와 간접효과를 통한 인과관계 확인

본 연구의 구조모형에서 총 효과를 직접효과와 간접효과로 나누어 변인들이 어떠한 경로로 서로 영향을 주는지 알아보기 위하여 직·간접적인 인과 관계를 확인하였다. 직접효과와 간접효과를 검증 결과는 <표 9>와 같다.

〈표 9〉 최종모형의 표준화 직·간접 효과

관계변인	표준화 계수		
	총 효과	직접효과	간접효과
교육과정지식 → 실행	.393	.393	-
교육과정태도 → 실행	.444	.444	-

〈표 9〉에 의하면 중도 지적장애학생 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인으로서 교육과정지식, 교육과정태도로 나타났다. 교육과정지식은 직접효과 .39, 총 효과 .39의 크기로 영향을 미치며, 교육과정 태도는 직접효과 .44, 총 효과 .44의 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

## IV. 논의 및 결론

### 1. 논의

본 연구는 중도 지적장애학생의 교육과정 개발 요인과 실행 요인 간의 구조적인 관계를 나타내는 구조회귀모형을 개발하였으며, 확인적 요인분석과 구조방정식모형 분석을 통하여 모형의 적합성 여부와 경로의 유의성 및 변인들 간의 효과를 분석하였다. 중도 지적장애학생 교육과정의 실행에 영향을 주는 교육과정 개발 요인은 교육과정 지식, 교육과정 태도였고, 그 효과의 크기를 비교해 보면 교육과정 태도 요인이 .44의 가장 큰 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났고, 교육과정 지식 요인은 .39의 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 하지만 교육과정 기술 요인은 교육과정 실행에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 그러나 중도 지적장애학생 교육과정 개발을 위해서 교육과정 지식 요인, 교육과정 태도 요인, 교육과정 기술 요인이 상호 관련성을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이러한 중도 지적장애학생의 교육과정 개발 및 실행 요인의 구조 관계에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 중도 지적장애학생 교육과정 개발의 교육과정 지식 요인이 교육과정의 실행에 미치는 영향을 분석한 결과, 편성내용지식, 편성절차지식, 편경목표지식과 같은 하위 요인들이 교육과정 실행을 통계적으로 유의미하게 설명하는 것으로 나타났다.

중도 지적장애학생을 위한 교육과정 개발에서 교육과정 지식은 교육과정 실행에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 이는 전문성·교육과정 문해력 등과 같은

교육과정 지식을 바탕으로 중도 지적장애학생 교육과정이 개발되어야 교육과정 실행의 효과가 있다는 것을 의미한다. 즉 중도 지적장애학생의 교육과정을 개발하기 위하여 개발에 참여하는 교사들은 자신들이 가지고 있는 교육과정에 대한 전문적 능력을 상황 맥락에 맞게 접근할 수 있도록 조정하여 적용할 필요가 있다. 즉 교육과정 전문성을 바탕으로 개발된 교육과정이 교육과정 실행에 적합하다는 것을 의미한다. 이는 권낙원 등(2006)의 교육과정 실행에 결정적인 영향을 미치는 요인들은 교사 지식과 같은 지적 요인이 교육과정 실행에 큰 요인이라고 보았던 것과 맥락을 같이 하며, Olsen과 Kirtman(2002)와 Woodbury와 Gress-Newsome(2002)의 주장과도 일치한다. 박승렬(2009)은 교사의 지식은 교과에 대한 지식뿐만 아니라 상황에 따라 적절한 의사결정을 내리는 데 필요한 사고과정을 의미한다고 하였다. 지식을 지닌 교사는 획득된 지식을 상황에 따라 적절하게 변형하여 활용할 수 있다. 따라서 교사의 지식은 개별적인 상황과 밀접한 관련성이 있을 뿐만 아니라, 교사 개인의 특성에 따라 특수한 형태로 형성된다고 하였다. 이경진, 김경자(2005)는 교사가 교육과정 개발자로서 교육과정을 상황에 따라 다시 만들어 실행하고 그 결과에 대한 평가를 하기 위해 교육과정 지식을 갖춰야 한다는 주장하였는데 이와도 같은 맥락이라고 할 수 있다. 또한 김경자(2003)는 교사가 교육과정을 실행하는 데 있어서 교육과정을 개발하는 능력과 교육과정을 실행하는 능력을 모두 갖추어야 한다고 한 주장과도 일치한다. 이는 교육과정 개발자이면서 교육과정 실행자인 교사가 교육과정에 대한 충분한 지식을 갖추어야 한다는 것을 의미하는 것이다. 교사가 교육과정 지식을 갖춘다는 것은 이론과 실제의 매개체로서의 역할을 하는 것이며, 동시에 교사의 교육과정 지식을 통한 문해력이 교육과정 실행에 큰 영향을 준다는 것을 의미한다. 이는 중도 지적장애학생의 교육과정 개발과 실행에서도 동일하게 영향을 준다. 즉 중도 지적장애학생이 참여하는 수업에서 효과적으로 교육과정을 운영하기 위해서는 그들에게 다양한 경험의 양과 범위를 확대시켜 주기 위한 교육과정 지식이 교육과정 실행에 영향을 준다는 것을 의미한다. 이는 교육의 책무성 제고를 위한 과정에서 학교와 교사가 능동적으로 전문성을 발휘해야 한다는 것을 의미한다(정동영, 2011b).

중도 지적장애학생 교육과정 개발에서 교육과정 지식이 교육과정 실행에 미치는 영향으로 인하여 중도 지적장애학생 교육과정의 특성화와 다양화가 가능하며, 중도 지적장애학생의 교육과정 접근을 향상시키고, 교육과정 편성·운영에 대한 전문성을 신장을 가능하도록 한다. 그리고 이를 통해 중도 지적장애학생 교육과정이 추구하고 있는 학생의 개별성에 적합한 교육과정 조정과 그들이 가진 교육적 요구에 대한 특수성을 보장할 수 있다.

둘째, 중도 지적장애학생 교육과정 개발의 교육과정 태도 요인이 교육과정 실행에 미치는 영향을 분석한 결과, 책무성, 적극성, 관심성과 같은 하위 요인들이 교육과정 실행을 통계적으로 유의미하게 설명하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 Ashton

과 Webb(1986)이나 Kimpston(1985), Berman과 McLaughlin(1975) 등의 연구 결과와도 일치한다. 즉 교육과정 개발에서 교사의 신념과 태도, 교육과정에 대한 관심, 교직에 대한 애정 등과 같은 심리적 요인들인 교육과정 태도 요인이 중도 지적장애학생 교육과정 실행에 영향을 주고 있다.

교육과정 실행에 관한 이론적인 관점에서 논의를 전개하는 연구자들은 교사가 교육과정 개발에 직접 참여하고 있기 때문에 교육과정 실행에도 당연히 영향력을 미치고 있다고 믿고 있다. 이러한 이유로 의도된 교육과정과 실제 교육과정의 적용 사이에 높은 수준의 일치도를 나타낸다고 하였다(Kimpston, 1985). 신현기(2011)는 장애학생의 일반교육 교육과정으로의 접근을 위해서는 그들의 교육을 담당하는 모두의 책임의식의 교류가 시작되어야 한다고 하였다. 즉 협동적이고 전문적인 컨설팅 관계를 통해 학생들의 교육과정 접근, 참여, 진전의 지속적 교육서비스를 제공할 수 있어야 한다는 의미이다(Barry, 1994). 이와 같이 교육과정 개발에 있어서 교사의 태도가 가지는 교육과정 실행 간의 관련성은 교육혁신 자체의 성격과 밀접한 관련이 있다(Kimpston, 1985). 그리고 Bredo(1980)는 교사의 신념 외에 동료 교사와의 관계에서 생성된 우호적인 학교 풍토가 교육과정 실행에 절대적인 영향을 미친다는 점을 강조하고 있다. 중도 지적장애학생 교육과정 개발에서 교사의 관심과 신념 등의 교육과정 태도 요인은 중도 지적장애학생 교육과정 실행에 밀접한 관련성을 내포하고 있으며, 실행의 적응성에 영향을 주는 것으로 나타났다. 교육과정 개발과 실행에서 변화가 일어나기 위해서는 교육과정 개발자 및 실행가와 같은 교육과정 구성원들이 교육과정의 변화에 대한 관심과 인식을 지속적으로 가지고 있어야 한다고 하였다(Fullan, 1989). 또한 박경옥(2011)은 학교 교육과정의 운영을 위해서 교사들이 자발적으로 교육프로그램을 개발하여 운영할 수 있는 재량권의 부여가 필요하다고 하였고, 학생 교육과 관련한 충분한 협의 시간을 가질 수 있도록 하여 교사들이 가진 생각과 의견을 제시할 수 있는 긍정적인 태도와 열린 마음이 필요하다고 하였다.

중도 지적장애학생 교육과정 실행을 위해서 교육과정 개발 과정에서 교육과정 태도가 가장 큰 영향력을 가지고 있다는 것은 중도 지적장애학생의 교육과정에 대한 인식의 변화를 요구하는 것이다. 즉 중도 지적장애학생에게도 모든 학생이 경험하고 있는 교육과정에 대한 참여와 접근, 진보를 보장할 필요가 있다는 것을 교육과정 개발자들이 관심을 가지고 있어야 한다는 것을 강조하는 것이다(정운우, 2012a). 그리고 중도 지적장애학생 교육과정의 개발을 위해서는 모든 학생을 위한 표준중심 교육과정의 변화에 대한 지속적인 관심과 인식이 필요하다는 의미이다. 이는 중도 지적장애학생 교육과정 개발의 교육과정 태도 요인과 교육과정 실행의 적용의 관계가 가지는 의미가 중도 지적장애학생에게 대안적 교육과정이나 보완적 교육과정이 아닌 표준 중심 교육과정에 참여할 수 있는 기회의 확대를 요구하는 것이다. 이와 같이 교육과정 개발에 참여하는 모든 개발자들이 중도 지적장애학생 교육과정에 대한 책무

성과 변화에 대한 인식을 가지는 것은, 중도 지적장애학생이 표준으로서의 교육과정에 접근할 수 있는 기회를 확대하며, 그들의 진보를 향상시킬 수 있는 교육과정 실행이 가능할 수 있도록 영향을 준다.

셋째, 중도 지적장애학생 교육과정 개발의 교육과정 기술 요인은 교육과정 실행에 통계적으로 유의미하게 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

교육과정 기술 요인이 중도 지적장애학생 교육과정 실행에 영향을 미치지 않는 이유는 중도 지적장애학생의 교육과정 개발에 관련된 구성원들에 대한 인식의 부족과 교육과정 실행을 위한 교사 교육의 부족으로 인해 나타나는 것으로 파악된다. 이는 Otis-Wilborn, Winn, Griffin 및 Kilgore(2005)는 신임 특수교육 교사들의 경우 일반교육 교육과정에 있는 장애학생을 지원하는 데 있어서 그들이 가지고 있는 지식과 기술이 부족하다고 인식하여 어려움을 겪는다는 주장과도 일치한다. 하지만 중도 지적장애학생의 교육과정 개발에 있어서 교육과정 기술이 실행에는 영향을 미치지 않으나 개발 과정에 있어서 교육과정 지식 요인과 교육과정 태도 요인에 대해 중도 지적장애학생이 가지는 제한과 특별한 요구에 맞도록 조정하는 역할을 담당하고 있는 것으로 볼 수 있다. 정주영(2008)은 지적장애학생을 교육하는 교사가 현재 아동이 생활 장면에서 보이는 기능적 기술의 양상과 수준을 고려할 때 아동의 기술사용 목적이나 의도, 기술 획득에 영향을 미치는 다양한 강화의 적용 등을 종합적으로 고려하여 이후 제공 될 기능적 기술의 내용과 방법을 결정할 필요가 있다고 주장하였다. 또한 그는 교육과정 기술을 통해 중도 지적장애학생이 가지고 있는 개별적 특수성과 상황적 특수성을 보완할 수 있는 방법적 접근을 제공하고, 조정된 행동을 가능하게 하는 요인이라고 주장하였다.

중도 지적장애학생 교육과정 개발 요인인 교육과정 지식, 교육과정 기술, 교육과정 태도 중에서 교육과정 실행에 영향을 주는 요인은 교육과정 지식과 교육과정 태도로 나타났다. 본 연구의 결과 중도 지적장애학생 교육과정 개발 요인과 실행 요인의 관계 모형이 일반교육 교육과정의 모형과 다르게 제시된 이유는 특수교육의 특수성을 반영하고 있기 때문이라고 판단된다. 특수교육 교육과정은 개인의 장애 특성과 정도에 따라 선택적으로 적용할 수 있도록 하는 방식이 바람직하다(윤광보, 2011a). 이는 모든 학생들이 각자 자기 능력과 적성에 따라 다양한 내용을 배워야 하는 개별 학생 중심의 교육이 이루어져야 한다는 것이다. 즉 중도 지적장애학생의 교육과정은 개별 학생 중심의 교육이 이루어져야 하기 때문에 특수교육 교육과정 개발 과정에 있어서도 중도 지적장애학생에게 제공할 수 있는 교육과정의 내용이 풍부해야 하고, 다양한 목표와 다양한 제시 방법에 대한 전문적 지식이 필요하며, 동시에 학생에 특성에 대한 지식적인 요구가 반영되어야 한다. 또한 교육과정의 개발에 있어서 중도 지적장애학생의 교육과정이 다만 학생의 학습을 위해 의무적으로 제시되는 것이 아니라, 중도 지적장애학생들이 미래의 삶을 살아가는 데 있어서 필수적으로 요구되는

능력을 향상하기 위해 제시하여야 한다는 합목적적 태도가 필요하다는 것이다. 그리고 중도 지적장애학생이 가진 개별적 특성과 그들이 위치한 상황적 특성을 적절하게 고려할 수 있는 교육과정 기술이 교육과정 지식과 태도를 조정하고, 교육과정 개발에 필요한 적합한 방법을 제시하여 중도 지적장애학생 교육과정에 실행에 영향을 미치고 있는 것이다. 즉 중도 지적장애학생 교육과정의 개발 요인인 교육과정 지식, 교육과정 기술, 교육과정 태도가 상호 관련성을 가지고, 통합적인 관계를 형성하여야만 중도 지적장애학생을 위한 교육과정의 의미 있는 실행이 가능할 것이다.

이와 같이 중도 지적장애학생 교육과정 실행을 향상시키기 위해서는 중도 지적장애학생의 교과 지도에 대한 요구와 교육과정, 교수방법에 대한 이해를 높일 수 있는 현직 연수와 연구가 지속적으로 제공되어야 한다. 또한 학교 및 교실 문화가 중도 지적장애학생을 수용하고, 교사와 상호작용할 수 있도록 형성되어야 하며, 중도 지적장애학생의 요구에 적합한 전문적 지원이 체계적으로 이루어져야 할 것이다. 중도 지적장애학생 교육과정은 교육환경과 문화, 사회적 요구와 함께 지적장애학생의 특성과 요구에 적합하여야 중도 지적장애학생의 교육과정이 특수교육 현장에서 적합하게 운영될 것이다. 이를 위하여 교사가 교육과정을 읽어내는 능력을 갖추기 위한 전문성을 향상시켜야 하며, 교육과정의 심층적 의미를 파악하는 능력도 갖추어야 할 것이다. 또한 중도 지적장애학생을 위한 교육과정의 실행을 위해서 실현 가능성을 염두에 두고 교육과정 내용을 선정해야 하며, 중도 지적장애학생에게 적합한 지원이 특수교육 배치유형에 상관없이 제공되어야 한다.

## 2. 결 론

본 연구는 선행연구를 토대로 중도 지적장애학생 교육과정 개발 요인인 교육과정 지식, 교육과정 기술, 교육과정 태도를 외생잠재변인으로 선정하였으며, 이러한 중도 지적장애학생 교육과정 개발의 요인들이 내생잠재변인인 중도 지적장애학생 교육과정 실행에 미치는 효과를 알아보기 위하여 구조회귀모형(structure regression model)을 설정하였다. 본 연구의 결과를 토대로 결론을 내리면 다음과 같다.

중도 지적장애학생 교육과정 실행에 영향을 직접적인 영향을 미치는 요인은 교육과정 지식과 교육과정 태도였으며, 교육과정 기술은 교육과정 실행에 영향이 미치지 못하였다. 중도 지적장애학생의 교육과정 실행을 위해 교육과정 지식과 교육과정 태도가 교육과정 개발에서 중요한 의미를 가진다. 또한 중도 지적장애학생 교육과정 개발을 위한 교육과정 태도는 교육과정 지식보다 실행에 더 큰 영향을 주는 것으로 나타났다. 이는 중도 지적장애학생의 교육과정 실행을 위해서 교육과정 태도가 교육과정 지식이나 교육과정 기술보다 매우 높은 영향력을 가진다는 것을 나타낸다. 결국



교육과정 실행에 가장 강력한 영향을 미치는 개발요인은 교육과정 태도라고 할 수 있다. 교육과정 기술은 중도 지적장애학생을 지도하기 위해 단순한 지도 방법이 아닌 인지적, 정의적 특성을 조정할 수 있는 행동과 방법에 가까운 것이다. 하지만 중도 지적장애학생 교육과정 개발 요인의 교육과정 기술은 교육과정 실행에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 그러나 교육과정 기술이 교육과정 개발 요인에서 제외되는 것이 아니라 교육과정 지식과 교육과정 태도와 상호 관련성을 가지는 것으로 나타났다. 즉 중도 지적장애학생 교육과정 개발에 있어서 교육과정 지식, 교육과정 기술, 교육과정 태도가 각각 독립적으로 작용하는 것이 아니라, 이들이 상호 관련성을 가지고 교육과정 개발에 작용하는 것이다.

본 연구를 통해 중도 지적장애학생을 위한 교육과정 개발 요인과 교육과정 실행 요인들 간에 경로를 통한 인과관계와 영향 정도를 제시할 수 있었다. 중도 지적장애학생 교육과정 실행에 영향을 미치는 교육과정 개발 요인은 매우 다양하고 그 경로가 매우 복잡하지만 본 연구에서는 교육과정 지식과 교육과정 태도의 교육과정 개발 요인들과 교육과정 실행 사이에는 구조적 관계가 형성되어 있다는 것을 밝혔다.

교육과정 실행을 지원하기 위해서는 중도 지적장애학생의 교육을 담당하는 특수교육 교사들이 교육과정에 대한 지식과 이해 및 해석 능력을 갖추어 줄 수 있도록 지원하여야 한다. 교사들이 교육과정에 대하여 풍부한 지식을 갖추고 정확하게 이해하며, 그 의도를 명확하게 해석할 때 교육과정의 실행은 보다 잘 이루어진다. 교사는 교육과정을 읽어내는 능력과 전문성을 향상시켜야 하며, 교육과정의 심층적 의미를 파악하는 능력도 갖추어야 한다. 중도 지적장애학생의 교육을 담당하는 특수교육 교사들이 교육과정을 잘못 이해하거나 해석하면 학생들의 학습이 교육과정과 무관하게 실행되는 문제를 야기할 수 있다. 교사들은 교육과정의 표면 구조 그 자체를 파악하는 일도 중요하지만, 중도 지적장애학생의 능력을 향상시키는 데 필요한 교육과정의 심층적 의미를 파악할 수 있는 전문성이 있어야 한다. 이를 위하여 교사 양성과정에서 교육과정 및 교과 교육과정에 대한 교육이 강화되어야 한다. 뿐만 아니라 중도 지적장애학생의 교육을 담당하는 현직 특수교육 교사에게 연수나 학회 및 연구 활동의 참여 수준을 높여 교육과정에 대한 양질의 경험을 제공하고 실제로 실행할 수 있는 기회를 제공하는 일이 필요하다.

교육과정을 개발할 때 중도 지적장애학생을 위한 교육과정의 실현 가능성을 염두에 두고 교육과정 내용을 선정하여야 한다. 아무리 좋은 교육적 의도를 담은 내용이라 하더라도 교수·학습 자료로 구현되기 어렵고, 중도 지적장애학생의 학습 실제로 구현되기 어렵다면 교육과정 내용으로 제시되는 것은 타당하지 않다. 즉 중도 지적장애학생을 위한 교육과정의 내용을 실제적으로 제시하여야 한다. 또한 교육과정의 내용을 지적장애학생이 무엇을, 어떤 조건하에서 어느 정도로 수행해야 하는지를 명확하게 제시하여야 한다. 이러한 맥락에서 중도 지적장애학생을 위한 교육과정의 내용

이 구체적으로 제시될 때 지적장애학생 담당 교사의 교육과정 문해력도 향상될 수 있다.

중도 지적장애학생을 위해 교사는 교육과정의 의도를 충분히 파악하고 그에 적합한 지도 방법을 결정해야 한다. 하지만 교사들은 중도 지적장애학생을 어떻게 가르쳐야 하는지에 대하여 어려움을 겪거나 알지 못하는 경우가 있다. 이것은 교사가 중도 지적장애학생의 교육과정의 심층적 구조를 파악하지 못한 결과라 할 수 있다. 이러한 현실은 중도 지적장애학생의 교육과정을 실행하는 교사들이 교육과정을 읽어 내는 능력을 갖추도록 지속적인 현직 교육을 실시하여 중도 지적장애학생 교육과정의 심층적 의미를 파악할 수 있는 전문성을 갖출 수 있도록 지원할 것을 요구한다. 이러한 지원과 함께 중도 지적장애학생을 위한 교육과정의 실행을 위해서 실현 가능성을 염두에 두고 교육과정의 내용을 선정하여 교육과정 실행이 가능하도록 교육과정을 개발하여야 한다.

이와 같이 본 연구를 통하여 중도 지적장애학생 교육과정 개발 및 실행의 요인을 분석하고, 중도 지적장애학생 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인들의 구조 관계를 파악할 수 있었다. 중도 지적장애학생의 교육과정 개발과 실행은 일반교육 교육과정의 교육과정 개발과 실행이 가진 보편성을 함께 가지고 있다는 것을 알 수 있었다. 하지만 이러한 요인들이 일반교육 교육과정에서 제시한 것을 그대로 적용하는 것이 아니라 중도 지적장애학생이 가지고 있는 개별적 요구에 대한 특수성과 상황적 요구에 대한 특수성을 공유하고 있었다. 또한 일반교육 교육과정의 교육과정 개발과 실행의 관계가 교육과정 지식, 기술, 태도가 실행에 모두 영향을 주거나 또는 기술 요인을 매개로 하여 영향을 주고 있었으나, 중도 지적장애학생 교육과정 실행에 영향을 주는 개발 요인은 교육과정 지식과 태도였다. 특수교육의 장에서 중도 지적장애학생이 희석적 교육과정을 제시하는 것이 아니라, 동일한 연령에 학생들이 경험하고 있는 교육과정의 내용과 그 대안을 중도 지적장애학생에게도 적용할 필요가 있다. 또한 교육과정 실행을 위한 교육과정 지식은 개발과 실행에 참여하는 구성원들에게 전문성과 책무성을 중요하게 강조하는 것이다. 즉 중도 지적장애학생의 교육과 관련된 구성원들이 그들의 교육과정 제공에 대한 책임과 반성적 사고를 통한 태도를 통하여 교육과정 실행이 적합하게 이루어질 수 있는 적응성을 향상할 수 있어야 할 것이다. 또한 중도 지적장애학생을 지도하는 교사는 모든 학생들이 경험해야 하는 교육과정에 대해 이해하고, 충분한 문해력을 가지고 있어야 중도 지적장애학생에 대한 교육과정 개발과 실행이 가능해질 것이다.

### 3. 제 언

본 연구의 결과와 논의를 바탕으로 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 중도 지적장애학생을 위한 교육과정 개발에 관한 변인들을 교육과정 지식, 교육과정 기술, 교육과정 태도로 한정하였으나, 이외에도 중도 지적장애학생이 가진 특성에 따라 다양한 요인이 존재할 수 있다.

둘째, 본 연구에서는 중도 지적장애학생 교육과정 실행에 영향을 미치는 교육과정 개발자로서 교사의 자질에 중점을 두고 있었으며, 이로 인하여 중도 지적장애학생 담당교사를 중심으로 연구가 이루어졌다. 따라서 본 연구에 이론적 바탕을 두고 중도 지적장애학생의 교육과정 개발에 참여하는 교사, 학부모, 지역사회 인사, 교육과정 전문가, 학교 경영자, 일반교육교사 등의 다양한 개발자들을 대상으로 하는 후속 연구가 있어야 할 것이다. 또한 이후의 연구는 교육과정 실행에 관해 영향을 미치는 교육과정 개발자의 자질 요인 이외의 영향을 미치는 외적 변인과의 상호작용까지도 모두 고려해야 할 것이다.

## 참고문헌

- 강경숙, 송준만 (2007). 일반초등학교 장애학생의 교육 과정적 통합 촉진을 위한 관련변인 간 관계 모형 개발 및 검증. **특수교육학연구**, 41(4), 107-132.
- 권낙원, 추광재, 박승렬 (2006). 교육과정 실행 수준 결정 요인 탐색. **교육과정연구**, 24(3), 87-106.
- 권주석, 장대준 (2008). 특수학급 교사의 교육과정 재구성에 대한 인식, 실천적 지식, 실행 수준과의 관계. **특수아동교육연구**, 10(4), 195-212.
- 김두정 (2005). 학교교육과정 개발 및 운영의 요인으로서 학습자. **교육발전논총**, 26(2), 171-200.
- 김민환, 김동엽 (1998). 교육과정 시행에 관한 연구 경향 고찰. **상지대학교 논문집**, 19, 223-244.
- 김정환 (2008). 고등학생의 실제적 지능, 초인지 및 의지력과 학업성취도간 인과구조 분석. **학습자중심교과교육연구**, 8(2), 115-136.
- 김혜리 (2010). 중도·중복장애아동의 지각양식 이해를 위한 현상학적 방법론과 실제. **중복지체부자유연구**, 53(4), 367-415.
- 박성혜 (2003). 교사들의 과학 교과교육학 지식 측정도구 개발. **한국교원교육연구**, 20(1), 105-134.
- 박승렬 (2009). 교육과정 실행연구에서의 교사변인 논의의 가능성과 한계. **학습자중심교과교육연구**, 9(1), 1-20.
- 박승희 (2002). 장애학생의 교육과정적 통합을 위한 일반학교의 학교수준 교육과정 계획 모형. **특수교육학연구**, 37(1), 199-235.
- 박승희, 정영희 (2002). 초등학교 특수학급 교사의 일반교육과정 적용실태 : 학생 장애정도와 교사 변인에 따른 차이. **한국교육**, 29(2), 131-162.
- 박현주 (2005). **교육과정 개발의 모형과 실제**. 서울: 교육과학사.

50 특수교육 저널: 이론과 실천(제15권 1호)

- 오세웅 (2006). 특수교육 요구 아동이 포함된 일반학급의 효율적인 교육과정 재구성 방안. **정신지체연구**, 8(4), 219-235.
- 윤광보 (2000). 교육과정 실행 방안에 관한 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 1(1), 65-86.
- 윤광보 (2008). 개별화교육계획에 의한 교육과정 개별화 방안 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 9(3), 387-408.
- 윤광보 (2011b). 특수교육 교육과정 정책 수립 방향 탐색. **지적장애연구**, 13(4), 109-139.
- 이미선 (2000). 일반학교에 통합된 중등도 및 중도장애학생의 개인별 교육과정 개발 방안. **특수교육 교육과정 연구**, 1(1), 141-162.
- 이유훈 (1999). **학습자중심의 학교 교육과정 모형**. 박사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 이유훈, 최세민, 유장순, 권택환 (2006). 초등학교 특수학급 교육과정 편성·운영 현황과 문제점 및 개선방안에 관한 연구. **특수교육연구**, 13(1), 91-116.
- 이효자, 신현기, 이영숙, 정동영, 정인숙 (2010). **2009 개정 교육과정에 따른 특수학교 교육과정(총론) 개정 연구**. 교육과학기술부 2010 특수학교 교육과정 개정연구 위탁과제 답신보고.
- 정동영 (2006). 일반교육 교육과정의 장애학생 접근 지원을 위한 간학문적 주제단원 개발전략. **학습자중심교과교육연구**, 6(2), 30-51.
- 정동영 (2007). 특수교육의 재개념화와 그 특수성 해명. **특수교육연구**, 14(2), 89-121.
- 정동영 (2011). 특수교육 교육과정 자율화의 실행 과제와 운영 방향 탐색. **지적장애연구**, 13(4), 179-202.
- 정동영 (2011). 특수교육 기본 교육과정의 구성 체제 개선 요구 분석. **특수아동교육연구**, 13(4), 559-581.
- 정윤우 (2013). **중도 지적장애학생 교육과정 개발 요인과 실행 요인의 관계분석**. 박사학위 논문, 한국교원대학교 대학원.
- 정윤우, 정동영 (2012a). 중도 지적장애학생 교육과정 실행의 요인 및 지원방안 탐색. **특수교육학연구**, 47(2), 69-90.
- 정윤우, 정동영 (2012b). 중도 지적장애학생 교육과정 실행에 대한 특수교육 교사의 인식. **특수교육연구**, 19(2), 199-221.
- 정주영 (2008). 발달에 대한 사회역사적 접근이 정신지체 아동을 위한 교육과정 구성 및 운영에 갖는 함의. **지적장애연구**, 10(2), 37-65.
- 정희섭, 조인수 (2004). 통합교육 장면에서의 교육과정 실행을 위한 방략. **특수교육저널: 이론과 실천**, 5(2), 291-318.
- 조인수, 박은희 (2007). 초등학교 특수학급 교육과정 운영실태 분석. **정신지체연구**, 9(2), 81-106.
- 최성규, 황석운 (2010). 정신지체아동의 교육적 지원유형 및 교육과정 선택을 위한 퍼지 프로그램 개발. **지적장애연구**, 12(3), 25-47.
- 최평임, 한현민 (2010). 통합교육의 효율적 정착을 위한 특수학교 교육과정의 개선 방향 연구. **지적장애연구**, 12(1), 71-87.
- 황인영, 김수연 (2005). 교수적 수정이 정신지체 아동의 수업 참여도, 문제행동, 학습 목표 달성도에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 40(1), 179-199.
- 황정보, 안병주 (2006). 정신지체아 교육에 Dick과 Carey의 체계적 수업설계 모형의 활용.

정신지체연구, 8(2), 93-114.

- Browder, D. M., Spooner, F., Wakeman, S., Trela, K., & Baker, J. (2006). Aligning instruction with academic content standards: Finding the link. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 309-321.
- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Flowers, C., Rickman, R. J., & Pugalee, D. (2007). Creating access to the general curriculum with links to grade-level content for students with significant cognitive disabilities: An explication of the concept. *The Journal of Special Education*, 41(1), 2-16.
- Cambell, R. J. (1985). *Developing the primary school curriculum*. London: Holt Rinehart & Winston.
- Carlsen, W. S. (1991). *Subject matter knowledge and science teaching: A programmatic perspectives*. In Brophy, J. (Ed.). *Advance in research on teaching Volume 2: teachers' knowledge of subject matter as it relates to their teaching practice*, pp. 115-143. Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Charlevoix, D. (2008). Improving teaching and learning through classroom research. *American Methodological Society*, Nov, 1659-1664.
- Cook-Sather, A. (2009). Translation: An alternative framework for conceptualizing and supporting school reform efforts. *Educational Theory*, 59(2), 217-231.
- Council for Exceptional Children (1994). *Issues in the implementation of IDEA*. Reston, VA: Author.
- Cruikshank, D. R., & Metcalf, K. K. (1995). *Explaining*. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*(2nd ed.), pp. 232-238. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B., & McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the teacher efficacy scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 689-708.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- Fullan, M. (1989). *Research into educational innovation*. In I. R. Glatter (Eds.). *Understanding school management*. Philadelphia: Open University Press.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Grey, I., Bruton, C., Honan, R., McGuinness, R., & Daly, M. (2007). Co-operative learning for children with an Autistic Spectrum Disorder (ASD) in mainstream and special class settings: An exploratory study. *Educational Psychology in Practice*, 23(4), 317-327.
- Grossman, P. L. (1995). Teachers' knowledge. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*(2nd ed.), pp. 20-24. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Hoover, J. J., & Patton, J. R. (2004). Differentiating standards-based education for students with diverse needs. *Remedial and Special Education, 25*(2), 74-78.
- Jacobson, D. A., Eggen, P., & Kauchak, D. (2006). *Methods for teaching*(7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kanthraj, G. (2007). Group discussion: Prepare, learn, teach and assess. Indian Journal of Dermatology, *Venereology & Leprology, 73*(6), 442-444.
- Kimpston, R. (1985). Curriculum fidelity and the implementation tasks employed by teachers: A research study. *Journal of Curriculum Studies, 17*, 185-195.
- Lewthwaite, B. E., & Fisher, D. L. (2005). The development and validation of a primary science curriculum delivery evaluation questionnaire. *International Journal of Science Education, 27*(5), 593-606.
- Moore, K. D. (2005). *Effective instructional strategies*. London: SAGE.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundation, principles, and issues* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossen, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *The British Psychological Society, 79*, 57-68.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). *Curriculum implementation*. In Philip W. Jackson (Ed.), Handbook of research on curriculum. New York: Macmillan.
- Szwed, C. (2007). Reconsidering the role of the primary special education needs co-ordinator: Policy, practice and future priorities. *British Journal of Special Education, 34*(2), 96-104.
- Tillema, H., & Orland-Barak, L. (2006). Constructing knowledge in professional conversations: The role of beliefs on knowledge and knowing. *Learning and Instruction, 16*, 592-608.
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education, 37*(2), 140-147.
- Wedell, K. (2008). Confusion about inclusion: Patching up or system change? *British Journal of Special Education, 35*(3), 127-135.
- Wehmeyer, M. L., Lance, G. D., & Bashinski, S. (2002). Promoting Access to the General Curriculum for Students with Mental Retardation: A Multi-Level Model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*(3), 22.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2010). *Curriculum development: A guide to practice*, 8th ed. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Yinger, R. J., & Hendricks-Lee, M. S. (1995). *Teacher planning*. In L. W. Anderson (Ed.), International encyclopedia of teaching and teacher education(2nd ed.), pp. 188-192. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

## An Analysis of the Relationship between Developmental and Implementation Factors of the Curriculum for Students with Severe Intellectual Disability

**Yun-woo Jung**

Korea National University of Education

**Dong-young Chung**

Professor, Korea National University of Education

### <Abstract>

The purpose of this study was tried to test those factors by setting up a relation model of them to present the developmental expertise and implementation adaptability appropriate for students with severely intellectual disability. The research questions selected for the sake of achieving the purpose of this study are as follows. 'What is the structural relationship between developmental and implementation factors of the curriculum for students with severe intellectual disability?' The results of this study can be summarized as follows. The factors that had direct influence on the Implementation of the curriculum for severe intellectual disability were curricular knowledge and attitudes, but curricular skill did not affect the Implementation of the curriculum. This means that the curriculum development factors including curricular knowledge and attitudes are important for the Implementation of the curriculum for students with severe intellectual disability. Also, curricular attitudes toward the development of the curriculum for students with severe intellectual disability turned out to have greater influence on Implementation than on curricular knowledge. And, though curricular knowledge did not have influence on the Implementation of the curriculum, curricular knowledge, skill, and attitudes had correlations with each others rather than respectively being independent in the development of the curriculum for severe intellectual disability.

**Key Words :** curriculum for severe intellectual disabilities, Developmental factors of curriculum, implementation factors of curriculum

---

논문 접수: 2013. 10. 24 심사 시작: 2014. 02. 07 게재 확정: 2014. 03. 05