

기초학력부진 아동 지원의 장애요인 선별척도 타당화*

박현숙(朴賢淑)**

논문 요약

본 연구는 기초학력부진 아동들을 위해 학교에서 제공하는 지원 프로그램에 대한 교사들의 반응을 중심으로 교육적 지원에 장애가 되는 요인들을 추출하여 이를 근거로 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 선별척도를 개발하고 타당화하는 데 그 목적이 있다. 이 목적을 위하여, 1차년도 사전 질적 연구에서 심층 면담을 통해 드러난 요인들을 기초로 총 88문항의 설문지를 개발한 후, 기초학력책임제의 일환으로 보충지도반을 운영하는 서울시 공립 초등학교 129개교에 재직 중인 일반교사, 특수교사, 보충지도반 강사 등 총 440명을 대상으로 현장 검사를 실시하였다. 수집한 자료에 대해 신뢰도 분석과 탐색적 요인분석을 실시한 결과, 총 16개 문항이 제거되어 최종 72개 문항이 선별되었고, 각 요인에 대해 1~3개씩 총 16개의 하위요인이 추출되었다. 문항 제거 후, 본 척도의 문항 전체, 요인별, 하위요인별 내적일치도는 높은 것으로 나타났으며, 구조방정식 모형을 이용한 확인적 요인분석을 통해 구인타당도를 검토한 결과 본 연구의 가설 모형은 전반적으로 적합한 것으로 나타났다. 이로써 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 선별 척도는 기초학력이 부진한 초등학생들에게 보충 프로그램을 제공함에 있어 어려움은 무엇이고 어느 정도인지를 측정하기 위한 도구로서 적절한 심리측정적 속성을 확보한 것으로 판단된다. 이러한 연구결과로부터, 본 연구가 갖는 의의, 연구의 제한점 및 향후 연구 과제를 논하였다.

■ 주요어 : 기초학력부진 아동, 지원 장애요인, 타당화, 프로그램 평가, 척도 개발, 요인분석

* 이 논문은 2003-2004년 한국학술진흥재단의 지원에 의해 연구되었음(KRF-2003-074-BS0039).

** 이화여자대학교 특수교육과 교수

I. 연구의 필요성 및 목적

교육인적자원부 보고에 의하면, 우리나라 3-17세 학령인구 약 1000만명 중 약 25만명을 장애학생으로 추정하였을 때, 이 중 약 14만7천명이 일반학급에 배치된 기초학습기능 결손자라고 한다. 그러므로 여기에 35만 이상의 경도 학습부진 학생수를 포함하면 약 50만명 이상의 학생들이 일반학급에서 특별지도 프로그램을 필요로 하는 실정인 것이다(교육인적자원부, 2002). 그러나 또 한 자료에 의하면, 일반학급에 배치되어 있는 장애학생들 중 정신지체는 1,289명(39%), 학습장애는 726명(22%)인 것으로 조사되었다(특수교육보건과, 2002). 이와 같이 실제 배치 현황과는 다르게 학습장애 학생 보고율이 매우 낮은 것으로부터 많은 학습장애 학생들이 장애 판별을 포함한 어떤 형태의 서비스조차 제공받지 못한 채 일반학급에 방치되어 있는 상황임을 가늠할 수 있다.

정신지체 다음으로 높은 비율을 나타내는 학습장애 학생들을 위한 교육적 서비스는 특수학급과 일반학급 그리고 기초학력부진아 보충지도 프로그램으로 다양화되었다. 그러나 교육인적자원부가 1997년 5월부터 기본교과(읽기, 쓰기, 기초수학)에서의 학습기능이 부진한 '기초학습부진' 학생과 자신의 학년 수준에 못 미치는 학업 성취를 보이는 '교과학습부진' 학생의 기초학력 신장을 주요한 교육과제로 인식하여 구체적 교육 사업인 '기초학력 책임지도제'를 시행한지 7년이 지난 후에도, 프로그램의 효율성과 효과성이 아직 보장되지 못하고 있는 실정이다(소은주, 2003). 박현숙과 조운경(2004)은 기초학력 책임지도 지원체계에 대한 교사들의 의견을 조사해 본 결과, 실제로 많은 문제점을 갖고 있다는 사실을 밝힌 바 있다.

이러한 현상은 학교 현장의 산재한 문제들과 학업에 어려움을 갖는 학생들을 대상으로 한 연구들에서 그 원인을 찾을 수 있다. 박현숙과 조운경(2004)은 학습장애의 정의와 개념이 아직 정립되지 않은 점, 판별 과정에서 적어도 3학년까지 기다려야 함으로써 이미 학습 누적이 심화된 상태에서 서비스 수혜가 가능하다는 점, 학습장애와 학습부진에 관한 개념 혼돈이 일선 학교 현장과 연구에서 실재한다는 점(Ysseldyke et al., 1982), 그리고 부모와 학생 자신이 학습장애 판별과 특수교육 제공에 대한 강한 저항을 갖는 점 등을 그 원인으로 지적한 바 있다. 이명학·이대식(2005)은 그 동안의 기초학력부진아 지도는 담임교사나 학부모, 아동 개인의 몫이었고, 그 해결 또한 담임교사에게만 치중되어 온 면이 없지 않았음을 지적하였다.

이제 우리나라에서도 지식기반 사회를 맞이하여 국가의 발전뿐만 아니라 개인의 성장을 위해서도 최소한의 학력을 성취할 것을 요구하고 있으며, 개인이 살아나가는 데 요구되는 최소한의 학력 달성을 위해 학교, 교사, 시·도 교육청, 국가의 공동 책임 하에 관리될 필요성이 제기되었다. 이러한 배경에서 2002년부터 국가 수준에서 요구하는 기초학력의 목표를 설정하고

매해 3학년을 대상으로 기초학력 진단평가를 실시하고 있다. 그러나 2005년 현재 이러한 평가 결과가 기초학력부진 학생들의 교육에 어떻게 활용되고 있는지에 대해 보고된 바는 없으며, 기초학력평가가 실시된 후 일선 학교에서의 기초학력부진학생의 지도가 구체적으로 어떻게 이루어지고 있는지에 대한 사실적인 정보가 필요한 시점이다(이명학·이대식, 2005).

기초학력 신장 프로그램의 내실 있는 발전을 위해서는 과연 그 프로그램이 학습에 문제를 지닌 아동들을 위해 실질적인 도움을 제공해주고 있는지 그리고 프로그램 효과를 제한하는 요인들은 무엇인지 등에 관한 프로그램 평가가 반드시 이루어져야 한다. 배호순(1994)은 프로그램 평가란 “프로그램의 가치나 장점을 기술 및 판단하는 측면, 프로그램의 효과 및 영향을 확인하는 측면, 프로그램에 관한 의사 결정에 기여하는 측면을 복합적으로 지니고 있는 합리적이고 체계적인 활동”(p. 14)이라고 정의하였다. Posavac과 Carey(1997)는 프로그램 평가란 (1) 서비스가 필요하고 사용될 것인지를 결정하고, (2) 그 서비스가 확인된 요구를 충족시킬 만큼 충분한지를 결정하며, (3) 그 서비스가 계획대로 제공되는지를 결정하고, (4) 그 서비스가 부작용 없이 필요한 사람에게 실제로 도움이 되는지를 결정하는데 필요한 방법과 기능의 집합체라고 정의하였다. 프로그램 평가의 근본은 성취할 목표를 결정하는 일이고, 그 목표가 달성되는 방법을 결정하는 일이며, 그리고 그 목표가 실제로 달성되었는지를 알아내는 일이다(Issac & Michael, 1995).

이제까지 특수교육 분야에서의 평가는 학습자의 성과 여부를 측정함으로써 교육 프로그램 혹은 중재의 효과를 검토하고자 하는 측면에 초점을 두는 것이었고, 특수교육 프로그램이 장애 학생의 요구에 맞는 적절한 서비스를 제공하고 있는지와 관련되는 평가는 극히 최근에 들어와서야 이루어지고 있다(Idol, 2006). 이와 같이 특수교육 프로그램에 대한 평가가 부진한 원인에 대해 Jephson(1992, 박지연 외, 2005 재인용)은 프로그램 평가의 중요성에 대한 인식 부족, 프로그램 평가를 위한 시간 및 자원의 부족, 프로그램 평가를 위한 지식과 실제적 기술을 갖춘 특수교육 전문가의 부족, 그리고 프로그램 평가를 위한 도구의 미개발을 그 이유로 들었다.

어떠한 교육 지원체계든 그 교육 프로그램에 대하여 기대하고 있는 교육목표를 효과적으로 달성하고 질적 개선을 기하기 위해서는 지속적으로 그 지원체계를 개발, 운영, 평가, 개선하는 총체적인 접근 과정을 거쳐야만 하는 것이고, 이와 같은 접근 하에서의 평가활동은 필요 불가결한 것이 된다. 체제적 접근 논리에 입각한 교육프로그램 평가활동을 통할 때, 교육목표 달성 정도를 확인할 수 있게 되고, 교육활동의 효과를 확인하고 명료화할 수 있는 것이며, 교육 프로그램 현황을 분석하고 개선방안을 모색할 수 있는 체계적인 연구가 가능하게 된다. 또한 교사와 교육행정가들이 교육 프로그램에 대한 합리적이고 체계적인 의사결정을 내릴 수 있게 되며, 평가 결과에 기초하여 프로그램을 개선하기 위한 구체적인 계획을

세울 수 있게 되는 것이다(배호순, 1994; Hallahan & Kauffman, 2006; Vaughn, Bos, & Schumm, 2007). 여기에서 적절한 프로그램 평가도구 개발의 필요성이 대두된다.

일찍이 교육부(1999)는 “교육의 문제, 학습 곤란 등은 학생의 문제이기보다는 학교 체제, 학습 프로그램, 교수 방법, 학교의 시설·설비의 미비, 교육 과정 운영 방법 등에서 생긴 것이라고 보며, 학생의 특성과 그들이 원하는 것을 중심으로 이런 조건들을 적절히 조정하면 교육의 문제나 학습의 곤란은 해소될 것이다”(p. 8)라고 논하였다. 우리나라의 경우, 학습에 문제를 보이는 아동들을 지원하기 위한 체계로 강사를 활용하는 ‘상설 보충지도반’ 외에도 극히 최근에는 빈곤 가정이나 양육이 힘든 가정의 자녀들을 대상으로 교과관련 보충학습 외의 다양한 프로그램들을 운영하는 ‘방과후 학교’(교육인적자원부, 2005), 교육대학 또는 사범계 대학 2-3학년 재학생을 중심으로 초등 4-6학년 학생과 중등학생의 학습지도 외에 보호·상담, 인성지도, 체험활동 등을 지원하는 ‘대학생 멘토링 제도’ 혹은 ‘대학생 보조교사제’(교육인적자원부, 2006), 그리고 학교내 교육의 질 향상 추구를 목적으로 하는 ‘학교 혁신 프로그램’(서울시 교육청, 2005)의 시도를 추진하고 있다. 그러나 이제까지 다년간 실시되어 온 상설 보충지도반을 제외한 그 어느 지원체계도 아직은 초기 단계로, 이들 지원 프로그램들이 정착되기까지는 많은 시일을 요하거나, 기초학력 저하로 어려움을 겪는 아동들을 효과적으로 지도할 목적으로 활성화시키는 데 있어서는 제한 요인이 많은 실정이다(이대식, 2005; 조선일보, 2006).

따라서, 본 연구는 기초학력이 부진한 초등학생들에게 기초학력 신장 프로그램을 제공함에 있어서 어려움이나 프로그램 효과에 부정적인 영향을 미치는 요인은 무엇이고 어느 정도인지를 측정하기 위하여, 상설 보충지도반을 운영하는 학교에서 기초학력이 부진한 학생들을 위해 제공하는 지원 프로그램에 대한 교사들의 반응을 중심으로 교육적 지원에 장애가 되는 요인들을 추출하여 이를 근거로 하나의 선별 척도를 개발하고 타당화하는 데 그 목적이 있다.

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울시 공립 초등학교에서 기초학력책임제의 일환으로 기초학력부진 아동들을 위한 상설 보충지도반을 운영하고 있는 193개 학교 중 129개교에 재직 중인 일반교사, 특수교사, 상설 보충지도반 강사 440명이었다. 본 연구 분석에 포함된 교사 표집을 교사 집단, 성별, 교직경력, 교사자격, 기초학력책임제 담당 여부 별로 분류하여 제시하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 설문 응답자 관련 정보

변인	유형	n (%)	N (%)
교사집단	일반교사	173 (39.3)	440 (100)
	특수교사	169 (38.4)	
	기초학력부진 아동 교사	98 (22.3)	
성별	남	24 (5.5)	437 (100)
	여	413 (94.5)	
교직경력	5년 미만	209 (48.2)	434 (100)
	10년 미만	103 (23.7)	
	20년 미만	75 (17.3)	
	20년 이상	47 (10.8)	
교사자격	일반교사 자격	254 (58.1)	437 (100)
	특수교사 자격	160 (36.6)	
	일반 & 특수 자격	17 (3.9)	
	기타	6 (1.4)	
기초학력책임제 담당 여부	담당	67 (15.2)	440 (100)
	비담당	373 (84.8)	

주. N 간의 차이는 무응답에 의한 것임.

2. 연구 도구

본 연구에서 사용한 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 설문지는 상설 보충지도반을 운영하는 학교에서 기초학력부진 학생들의 기초 학력을 신장하기 위해 지도함에 있어서 어려움이 되거나 프로그램 효과에 부정적 영향을 미치는 요소들에 대한 교사들의 인식을 묻는 측정도구로서, 총 8개 요인(가정, 아동, 교사, 일반학급 운영, 상설보충지도반 운영, 기초학력부진 아동 진단/평가, 상설보충지도반 교수학습활동, 행정 및 제도)으로 나누어 구성되어 있다. 설문지 문항은 모두 88문항이고, 설문지의 반응형식은 5단계 평정 형식으로 응답자들이 각 문항의 내용에 대해 “어려움/부정적 영향이 없다” 1점, “어려움/부정적 영향이 조금 있다” 2점, “보통이다” 3점, “어려움/부정적 영향이 크다” 4점, “어려움/부정적 영향이 매우 크다” 5점 중에서 하나를 선택하게 하였다. 따라서 이 척도에서 높은 점수를 보이면, 그 문항은 지도의 실제에서 어려움이 큰 것을 나타낸다. 각 요인별 문항 수는 <표 2>에 제시하였다.

3. 연구절차

본 연구는 설문지 제작, 예비 검사, 본 검사, 자료 분석의 순으로 진행되었다.

설문지 제작은 박현숙, 조윤경(2004)의 선행 질적 연구 분석 결과(2002년 12월부터 2003년 11월까지 진행됨)를 기초로 이루어졌다. 이 질적 연구는 10명의 특수교사, 9명의 보충지도 프로그램 담당 일반교사, 11명의 보충지도 프로그램 강사 등 총 30명의 교사들을 대상으로 심층 면담을 통해 이루어졌던 연구로, 질적 자료 분석 결과에서 6개 요인 즉, 부모, 교사(일반교사, 보충지도 프로그램 강사, 특수교사), 일반학급 프로그램, 상설 보충지도반 프로그램, 진단 평가, 행정/제도 관련 주제들이 보충지도 프로그램 지원체계의 문제점 및 영향을 미치는 요인으로 지적되었었다.

본 연구에서는 사전 질적 연구에서 드러난 요인들을 기본 틀로 하여 이 교사들이 심층 면담을 통해 지적한 문제점에 관한 모든 면담 내용들을 재검토하였다. 그 결과, 아동 요인과 교수학습활동 요인을 추가하여 총 8개 요인(가정, 아동, 교사, 일반학급 운영, 상설보충지도반 운영, 기초학력부진 아동 진단/평가, 상설보충지도반 교수학습활동, 행정 및 제도)으로 분류하였으며, 각 요인의 면담 내용으로 각 지원이 갖는 문제점들을 평정하도록 하는 88개의 설문지 문항들을 작성하였다.

문항 개발 후, 3차에 걸친 전문가 회합을 통해 8개 요인 분류의 타당성, 문항 내용의 적절성, 문항의 중복 여부, 문항의 배치, 5 평정단계 서열의 적절성, 응답 교사의 기초 정보 관련 질문 유형에 대해 논의한 후 88개 문항으로 구성된 설문지를 완성하였다. 1차 완성된 설문지의 내용타당도 검증을 위하여, 특수교사 2명, 일반교사 2명, 강사 1명을 대상으로 예비 검사를 실시하였다. 예비 검사 참여자들의 피드백을 토대로, 일반교사에게 내용 전달이 충분히 되지 않는 용어를 수정하였고, 평정척도 작성을 위한 이해도를 높이기 위해 지시문을 보완하였으며, 문항의 삭제와 첨가는 없었다. 본 검사에 사용될 수정·보완된 총 88 문항의 설문지는 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」이라 명명되었다.

본 검사 실시를 위한 표집은 서울시 공립 초등학교에서 기초학력책임제의 일환으로 기초학력부진 학생들을 위한 상설 보충지도반을 운영하고 있는 학교들 중 1차년도 질적 연구를 위해 면담을 실시했던 학교를 제외한 193개 학교이었다. 각 학교에 동일한 교사용 설문지 4부씩(일반 담임교사 2명, 특수교사 1명, 강사 1명)을 193개 학교에 발송하였으며, 설문에 응답한 학교 수는 129개교였다. 연구에 활용할 수 있는 설문지는 총 440개로 설문지 회수율은 약 57%였다.

4. 자료분석

본 연구에서는 자료분석을 위해 신뢰도 분석, 탐색적 요인분석 및 확인적 요인분석을 실

시하였다. 신뢰도 분석은 문항내적 합치도 계수를 근거로 부적절한 문항을 제거하고, 문항 제거 후 최종 문항 전체, 요인 및 하위요인별로 내적일관성을 확인하기 위해 실시하였다. 본 연구의 설문지 문항이 비록 교사들과의 심층면담 과정을 통해 구성되었다 할지라도 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」이라는 영역이 이론상으로 아직 체계화되거나 정립되지 않은 연구이므로(김계수, 2004), 기초학력부진 아동을 위한 교육적 지원 제공 시 어려움을 구성하는 요인들을 좀 더 확실하게 파악하기 위하여 탐색적 요인분석을 실시하였다. 확인적 요인분석은 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 선별 척도를 가설 형식으로 모델화하기 위한 과정으로서 구인타당도를 검증하기 위해 실시하였다. 본 연구의 자료분석은 SPSS 12.0 (신뢰도 분석 & 탐색적 요인분석)과 AMOS 5.0 (확인적 요인분석)을 통하여 이루어졌다.

III. 연구결과

「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 설문지의 88문항은 가정, 아동, 교사, 일반학급 운영, 상설보충지도반 운영, 기초학력부진 아동 진단/평가, 상설보충지도반 교수학습활동, 행정 및 제도의 8개 요인을 가정하여 작성되었다. 본 연구에서는 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 선별척도의 신뢰성과 타당성을 검토하기 위하여, 신뢰도 분석, 탐색적 요인분석을 통해 문항을 최종 선별하고, 확인적 요인분석의 절차를 거쳐 해당 요인의 적합성을 확인하였다.

1. 신뢰도 분석 결과

8개 요인별 문항에 대한 신뢰도 분석은 문항내적합치도(Cronbach α) 분석에 의해 이루어졌다. 문항 제거 시 내적합치도 계수(Cronbach α if item Deleted)에 의해 문항을 선별하였으며, 가정요인에서 1문항, 아동요인에서 2문항, 교사요인에서 2문항, 상설보충지도반 운영요인에서 2문항, 기초학력부진 아동 진단/평가 요인에서 1문항 그리고 행정 및 제도 요인에서 1문항 등 총 9문항을 제거하였다. 구체적인 내용은 <표 2>와 같다.

2. 탐색적 요인분석 결과

8개 요인에 대한 탐색적 요인분석은 주성분분석(principal component analysis)을 실시하였

으며, 하위요인 간에 상관이 존재하므로 사각회전(oblique rotation)을 실시하였다. 탐색적 요인분석 결과, 각 요인에 대해 1~3개의 하위요인이 추출되었는데, 가정-2 요인, 아동-2 요인, 교사-3 요인, 일반학급 운영-1 요인, 상설보충지도반 운영-3 요인, 기초학력부진 아동 진단/평가-1 요인, 상설보충지도반 교수학습활동-2 요인 그리고 행정 및 제도-2 요인 등 총 16개의 하위요인이 추출되었다. 또한 하위요인 추출과정에서 각 요인에 적합하지 않은 문항이 제거되었는데, 교사 요인에서 4문항, 상설보충지도반 운영에서 3문항으로 총 7문항이 제거되어 최종적으로 선택된 문항은 72개 문항이었다. 구체적인 내용은 <표 2>에 제시된 바와 같다.

신뢰도 분석 및 확인적 요인분석을 통해 총 16개 문항을 제거한 이후 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 선별척도의 문항 전체, 요인별, 하위요인별 내적일치도 신뢰도 계수(Cronbach α)는 <표 3>과 같다. 전체 신뢰도 계수는 .967로 나타났고, 각 요인은 .924에서 .799까지, 각 하위요인은 .923에서 .666까지 분포되었다. 모든 하위요인의 신뢰도 계수가 적어

<표 2> 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 선별척도의 요인별 문항선별 결과

요인	하위척도	최초 제안된 문항수	신뢰도 계수에 의해 제거된 문항수	탐색적 요인분석에 의해 제거된 문항수	최종 선택 문항수
가정	부모관심·상담·재정의 부재	5			5
	부모의 부정적 인식	4	1		3
아동	아동의 학습능력 결핍	5	1		4
	아동의 인성적 결함	4	1		3
교사	담임교사 관련 문제	6			6
	강사관련문제	9	1	2	6
	미흡한 교사 지원체계	7	1	2	4
일반학급 운영	열악한 일반학급 교육여건	6			6
상설 보충지도반 운영	지원체계상의 문제	5		2	3
	장애학생입급 문제	3	1		2
	학급관리상의 문제	9	1	1	7
기초학력부진 아동 진단/평가	평가도구/도구사용의 적절성	11	1		10
상설 보충지도반 교수학습활동	교수적 지원의 부족부재	4			4
	적절한 학습지도기반 미형성	3			3
행정 및 제도	행정적 지원 부족부재	4	1		3
	부적합한 교육제도	3			3
계		88	9	7	72

<표 3> 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 선별척도 최종 문항의 신뢰도 계수

검사 구분	요인	하위요인	Cronbach α
척도 전체 (.967)	가정(.825)	부모관심·상담·재정의 부재	.816
		부모의 부정적 인식	.666
	아동(.799)	아동의 학습능력 결핍	.802
		아동의 인성적 결함	.668
	교사(.924)	담임교사 관련 문제	.889
		강사관련문제	.835
		미흡한 교사 지원체계	.774
	일반학급 운영(.862)	열악한 일반학급 교육여건	.862
상설보충지도반 운영(.844)	지원체계상의 문제	.709	
	장애학생 입급 문제 학급관리상의 문제	.781 .774	
기초학력부진 아동 진단/평가(.923)	평가도구/도구사용의 적절성	.923	
상설보충지도반 교수학습활동(.908)	교수적 지원의 부족부재	.920	
	적절한 학습지도기반 미형성	.786	
행정 및 제도(.860)	행정적 지원 부족부재	.831	
	부적합한 교육제도	.823	

도 .60을 넘었고, 이는 하위척도별 문항수를 고려하였을 때 각 하위요인에 속하는 문항들의 내적 일관성이 높은 것을 의미한다.

<표 4>는 16개 문항을 제거한 후 최종적으로 선택된 72문항의 내용과 평균·표준편차를 하위요인별로 제시한 것이다.

<표 4> 최종 선택 문항내용 및 평균·표준편차

요인	하위요인	최종 선택 문항내용	M(SD)
가정	부모관심·상담·재정의 부재 (5문항)	•빈곤 및 결손 가정	4.08 (0.77)
		•부모와의 상담 및 협력 부족	3.98 (0.73)
		•부모의 학교교육 무관심 (예: 맞벌이)	3.99 (0.74)
		•가정교육의 부재부족	4.09 (0.71)
		•부모가 자녀 학습문제를 정확히 인식하지 못함	4.12 (0.83)
	부모의 부정적 인식 (3문항)	•부모가 기초학력부진 아동 대상에서 배제해 줄 것을 요청함	3.45 (1.06)
•부모가 보충지도반을 특수반으로 인식함		3.39 (1.13)	
•부모가 특수학급과 특수교사에 대해 올바른 인식을 갖지 않음		3.90 (0.90)	
아동	아동의 학습능력 결핍 (4문항)	•주의집중력이 부족함	4.32 (0.65)
		•학습 방해행동이 많아 요구 과제를 충분히 수행 못함	4.08 (0.71)
		•이해력, 응용력과 같은 지적능력 결여	4.10 (0.67)
		•학습된 무기력으로 동기부여가 어려움	4.27 (0.69)
	아동의 인성적 결함 (3문항)	•아동 자신이 보충학습으로 인해 친구들에게 놀림 당할 것을 두려워함	3.78 (0.78)
		•소극적 성격, 사회성 부족 등 인성 측면의 결함	3.65 (0.70)
		•아동 자신의 자존심으로 인한 특별지도, 교재제공 거부	3.29 (0.87)

<표 4> - 계속

요인	하위요인	최종 선택 문항내용	M(SD)
교사	담임교사 관련 문제 (6문항)	•담임교사(일반교사)의 책무성 부족	3.19 (0.82)
		•담임교사와 보충지도반 강사와의 협의 및 협력 부족	3.17 (0.97)
		•담임교사의 기초학력부진 아동, 보충지도반 프로그램에 대한 무관심	3.11 (0.99)
		•일반교사의 학습부진과 학습장애에 대한 개념 혼돈	3.16 (0.91)
		•담임교사와 특수교사와의 협의 및 협력 부족	3.36 (0.94)
		•담임교사(일반교사)의 장애아에 대한 무관심	3.27 (1.03)
	강사 관련문제 (6문항)	•강사의 전문성 부족	2.88 (1.06)
		•강사의 잦은 교체	3.16 (1.19)
		•강사의 신분적 한계 (정식 교원이 아닌 점)	2.97 (1.11)
		•강사의 낮은 급여에 의한 동기 부족	3.02 (1.05)
		•강사의 시간 활용 측면(오후 시간)에서의 동기 부족	2.83 (1.03)
		•학생들의 강사에 대한 부적절한 인식(권위와 위협 세우기 힘들)	2.73 (1.10)
	미흡한 교사 지원체계 (4문항)	•담임교사(일반교사)가 보충지도 시간 내기 어려움	3.81 (0.82)
		•일반교사를 대상으로 한 기초학력부진에 대한 체계적 이고 실제적 연수 부족	3.38 (0.82)
		•교육청의 기초학력 보충 프로그램 기획단계에서부터 강사 개입이 되지 않은 점	3.12 (1.03)
		•초등학교 내 아동 학습전담 전문가(비담임, 정식 교원)가 배치되지 않은 점	3.43 (0.91)
일반학급 운영	열악한 일반학급 교육여건 (6문항)	•과밀 학급	4.37 (0.71)
		•수업시수 과다	4.28 (0.74)
		•방과 후 과다한 잡무	4.34 (0.67)
		•기초학력부진 아동 이해와 지도기법에 대한 지식 부족	3.74 (0.80)
		•적절한 지도자료 부족(교실에서의 개별지도 시)	3.82 (0.80)
		•관련 전문인력의 자문 부족 및 부재	3.70 (0.81)
상설보충 지도반 운영	지원체계상의 문제 (3문항)	•프로그램의 질이 강사의 질에 지나치게 의존함	3.55 (1.05)
		•프로그램 전담자(비담임 정식 교원) 부재	3.68 (0.79)
		•담임교사에 의해 무성의하게 넘겨져 버림	3.24 (1.01)
	장애학생 입급 문제 (2문항)	•학습장애아가 포함됨(부모의 특수학급 거부로 인한)	3.27 (1.08)
		•기타 다른 장애아가 포함됨	2.88 (1.16)
	학급관리상의 문제 (7문항)	•출석지도의 어려움	3.76 (1.00)
		•강사 대 기초학력부진아 비율이 높은 점	3.69 (0.87)
		•교수 장소가 열악한 점	3.66 (0.85)
		•방과 후 수업으로 강사자신의 시간관리 어려움	3.86 (1.33)
		•저학년 배제로 인한 기초학력부진 누적	3.73 (0.99)
		•집단 내에 다양한 수준의 학생	3.79 (0.98)
		•친밀한 인간관계 맺을 수 있는 소집단 구성의 어려움	3.28 (0.77)

<표 4> - 계속

요인	하위요인	최종 선택 문항내용	M(SD)
학습문제 아동 진단/평가	평가도구/ 도구사용의 적절성 (10문항)	•단발적인 진단평가로 인한 부정확한 판별	3.26 (1.07)
		•신뢰로운 진단평가 도구의 부족	3.09 (1.07)
		•타당한 진단평가 도구의 부족	3.62 (1.11)
		•불공정한 진단평가로 인한 판별 오류 발생	3.09 (1.07)
		•4, 5, 6학년용 동일한 검사도구로 판별함	3.36 (1.04)
		•기초학력부진아와 교과학력부진아를 연계하여 평가하지 않음	3.39 (0.96)
		•수행 및 성취도 평가자료 부족	3.32 (1.01)
		•평가과정에서 강사가 개입되지 않음	2.98 (1.05)
		•부적절하고 불충분한 성취도 평가 도구(객관식 평가, 동일검사, 재검사)	3.59 (0.83)
		•원인에 대한 정확한 판단 근거 없이 담임교사가 형식적으로 원인 기입함	3.19 (1.01)
상설보충 지도반 교수학습 활동	교수적 지원의 부족부재 (4문항)	•기초학력부진 아동 교육과정 부재	3.73 (0.80)
		•기초학력부진 아동을 위한 교수방법의 부족	3.71 (0.78)
		•기초학력부진 아동 지도자료 부족	3.82 (0.78)
	적절한 학습지도 기반 미형성 (3문항)	•기초학력부진 아동 행동/생활 지도 어려움	3.49 (0.95)
		•기초학력부진 아동 교육목표가 기초학력에만 국한되어 있음	3.77 (0.78)
		•또래지도 등과 같은 다양한 지도방법 시도가 현실적으로 어려움	3.36 (0.98)
행정 및 제도	행정적 지원 부족부재 (3문항)	•또래지도 등과 같은 다양한 지도방법 시도가 현실적으로 어려움	3.55 (1.00)
		•강사비 외의 예산 지원 전무함	3.35 (1.04)
		•강사에 의한 학교시설 접근성 제한 (도서관, 과학실 등의 특별실)	3.34 (1.08)
	부적합한 교육제도 (3문항)	•학교 시설의 부족열악함	3.41 (1.06)
		•7차 교육과정의 과목수 과다와 높은 수준의 성취요구	3.76 (0.80)
	•입시와 결과 위주의 교육 풍토	3.43 (1.10)	
	•교육 당국의 행정 편의적 지시와 프로그램 요구	3.59 (1.07)	

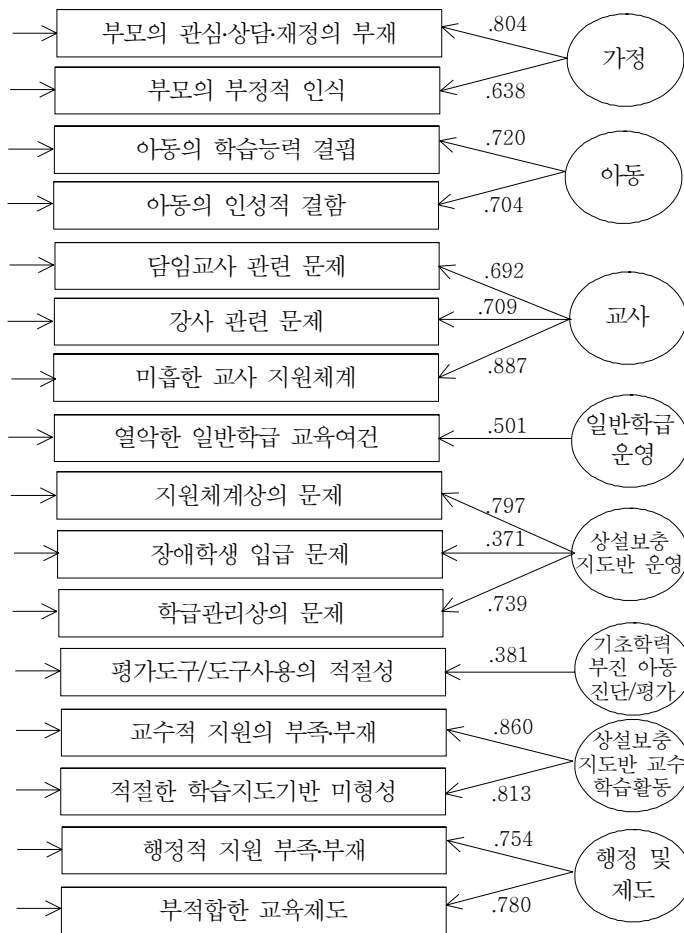
3. 확인적 요인분석 결과

본 연구에서는 최대우도(Maximum Likelihood, ML) 추정방법을 사용하여 구조방정식 모형을 이용한 확인적 요인분석을 실시함으로써 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 선별척도의 구인타당도를 최종 검증하였다. 최대우도 추정방법은 모수 추정치가 일관성이 있고, 효율적이며, 상대적으로 덜 편파적인 것으로 알려져 있다(Allison, 2003; Arbuckle, 2003). 이 연구에서 제시한 8개 하위영역은 서로 유기적인 관계를 이루며 기초학력부진 아동 지원의 장애요인이라는 잠재변인을 측정한다고 가정하였다. 이러한 가정은 교사들과의 심층면담을 통하여 논리적으로 추론한 것이며, 이를 경험적으로 검증하기 위해서 구조방정식 모형 분석

프로그램의 하나인 AMOS를 사용하여 분석하였고, 그 검증 모형은 [그림 1]¹⁾과 같다.

「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 선별 척도의 요인간에 추정된 상호 상관계수는 <표 5>와 같다.

한편, 모형에 대한 전반적인 적합도를 살펴보기 위하여 적합도 지수를 산출하였다. 적합도 지수란 관측된 분산공분산 행렬과 모델로부터 재현된 분산공분산 행렬이 어느 정도 일치하는가를 판단하는 기본적인 통계량으로서 χ^2 검정이 자주 이용된다. χ^2 값의 경우에는 확률값이 유의하게 크면($p > .05$), 모형이 적합하다고 평가된다. 본 연구에서 검증하려는 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 요인구조의 χ^2 값은 317.261 ($df = 78, p < .001$)으로 모형이 적합하지



[그림 1] 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」의 확인적 요인분석 모형

¹⁾ 잠재변수간에 경로지정은 모형 그림의 복잡성 때문에 생략하였으나 잠재변수간에는 모두 상관관계를 나타내는 경로가 지정된 모형임. 각 잠재변수간에 추정된 상관계수는 <표 5>에 별도로 제시하였음.

<표 5> 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 간의 추정된 상호 상관계수

	가정	아동	교사	일반학급 운영	상설보충 지도반 운영	학습문제 아동 진단/평가	학습문제 아동 교수 학습활동
아동	.939						
교사	.512	.405					
일반학급운영	.583	.584	.610				
상설보충지도반 운영	.716	.630	.873	.720			
기초학력부진 아동 진단/평가	.425	.360	.690	.484	.727		
상설 보충지도반 교수학습활동	.569	.521	.750	.664	.864	.779	
행정 및 제도	.558	.464	.727	.602	.893	.658	.796

않다. 그러나 χ^2 검정에서는 데이터가 늘어날수록 관측치와 모형의 아주 작은 차도 민감하게 감지되어 결국 모형이 기각되어 버리는 특성이 있다(노형진, 2003). 그러므로 표집 크기가 100~200인 경우에 통계적 유의성 검증을 위한 적절한 χ^2 값을 얻을 수 있으며, 표집 크기가 이 범위를 벗어날 때에는 χ^2 값을 신뢰하기 어렵다(Hair et al., 1998). 본 연구에서는 표본수가 440 명으로 χ^2 검정의 대상으로는 적합하지 않다. 따라서 이러한 χ^2 검정의 문제를 고려하여 확인 적 요인분석을 실시하였다. 확인적 요인분석에서는 NFI(Bentler-Bonett Normed Fit Index: 표준적합도), CFI(Comparative Fit Index: 비교적합도), IFI(Bollen's Incremental Fit Index: 증분 적합도), NNFI(Bentler-Bonett Non-Normed Fit Index: 비표준적합도, TLI라고도 함), RMSEA(Root-Mean-Square Error of Approximation: 추정오차평균) 등의 다양한 적합도 지수를 활용하여 확인적 요인분석의 다면적 평가가 이루어지도록 하고 있고, 적합도를 연속량으로 판단함으로써 모델이 유의한가 또는 유의하지 않는가 하는 식의 이분법적인 결론이 아니라 모델의 상대적인 비교·검토가 가능하도록 한다(Chemers, Hu, & Garcia, 2001). 본 연구의 적합도 지수는 <표 6>과 같다.

“NFI, CFI, IFI, NNFI 등의 지수는 1에 가까울수록 좋으며, 0.9 이상이면 모형의 적합도가 우수한 것으로 받아들인다”(Kline, 1998, pp. 127-131). 본 연구의 결과는 가설 모형이 전반적으로 적합하다는 것을 보여주고 있다. 또한 RMSEA는 추정오차의 평균으로서 관찰값과 모

<표 6> 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 선별척도의 적합도 지수

구분	NFI	CFI	IFI	NNFI	RMSEA
적합도 지수	.904	.924	.926	.868	.084

델 분산공분산 행렬의 적합도 정도를 알려준다. Steiger(1990)는 이 값이 .10 이하이면 적합도가 양호하고, .05이하이면 매우 적합하고, .01 이하이면 가장 좋은 적합도라고 하였다. 본 연구에서는 RMSEA의 값이 .10과 .05 사이로 적합도가 양호한 것으로 볼 수 있다.

「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 선별 척도의 표준화된 회귀계수(Standardized regression weights)는 <표 7>과 같다. 표준화된 회귀계수는 자료를 표준화시켜 얻은 회귀계수로 변인간의 상대적인 영향력을 판단하는 기준이 된다. 예컨대, 확인적 요인분석의 결과에 따라 지원이 어려운 원인 중 가정 변인의 경우 '부모관심·상담·재정 부재'의 표준화된 회귀계수는 .804, 부모의 부정적 인식은 .638로 가정 변인에 미치는 영향에 있어서 부모 관심·상담·재정의 부재가 부모의 부정적 인식보다 상대적으로 더 큰 것을 알 수 있다.

<표 7> 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 선별척도의 표준화된 회귀계수

지원 제한 요인	하위요인	표준화된 회귀계수
가정	부모관심·상담·재정의 부재	.804
	부모의 부정적 인식	.638
아동	아동의 학습능력 결핍	.720
	아동의 인성적 결함	.704
교사	담임교사 관련 문제	.692
	강사관련문제	.709
	미흡한 교사 지원체계	.887
일반학급 운영	열악한 일반학급 교육여건	.501
상설보충지도반 운영	지원체계상의 문제	.797
	장애학생입급 문제	.371
	학급관리상의 문제	.739
기초학력부진 아동 진단/평가	평가도구/도구사용의 적절성	.381
상설보충지도반 교수학습활동	교수적 지원의 부족·부재	.860
	적절한 학습지도기반 미형성	.813
행정 및 제도	행정적 지원 부족·부재	.754
	부적합한 교육제도	.780

IV. 요약 및 논의

본 연구는 기초학력이 부진한 초등학생들에게 어떤 교육적 지원이 제공되고 있는지 측정하기 위하여, 보충지도반을 운영하는 학교에서 기초학력부진 아동들을 위해 제공하는 기초학력 신장 프로그램에 대한 교사들의 반응을 중심으로 교육적 지원에 장애가 되는 요인들을 추출하여 이를 근거로 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 선별 척도를 개발하고 타당화

하는 데 그 목적이 있었다. 이 목적을 위하여, 1차년도 사전 질적 연구에서 총 30명의 교사들(특수교사 10명, 보충지도 프로그램 담당 일반교사 9명, 보충지도 프로그램 강사 11명)을 대상으로 심층 면담을 통해 드러난 요인들을 기본 틀로 하여 이 교사들이 지적한 문제점에 관한 모든 면담 내용들을 재검토한 후, 전문가 회합 및 내용타당도 검증 작업을 통해 8개 요인으로 구성된 총 88개 문항의 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 선별 척도를 개발하였다.

최종 개발된 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 선별 척도의 신뢰성과 타당성을 검증하기 위해, 일반교사 173명, 특수교사 169명, 기초학력부진 아동 강사 98명 등 총 440명의 초등학교 교사들을 대상으로 현장 검사를 실시하였고, 수집한 자료에 대해 신뢰도 분석, 탐색적 요인분석 및 확인적 요인분석을 실시하였다. 신뢰도 분석과 탐색적 요인분석을 통해 총 16개 문항이 제거되어 최종 72개 문항을 선별하게 되었으며, 기초학력부진 아동을 위한 교육적 지원 제공 시 어려움을 구성하는 요인들을 좀 더 확실하게 파악하기 위하여 탐색적 요인분석을 실시한 결과 각 요인에 대해 1~3개씩 총 16개의 하위요인이 추출되었다. 16개 문항을 제거한 이후, 본 척도의 문항 전체, 요인별, 하위요인별 내적일치도 계수를 검토한 결과, 전체 신뢰도 계수 .967을 포함하여 모든 요인은 .80을 넘었고, 모든 하위요인은 .67을 넘어 각 하위요인에 속하는 문항들의 내적 일관성이 높은 것으로 나타났다.

「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 선별 척도의 8개 하위영역이 기초학력부진 아동 지원의 장애요인이라는 잠재변인을 측정한다는 가정하에 심층면담으로부터 얻은 추론을 경험적으로 검증하기 위하여 확인적 요인분석을 통해 구인타당도를 검토한 결과, 모형의 적합도를 결정하는 지수인 NFL, CFL, IFI가 우수한 모형으로 결론지을 수 있는 기준치인 .90보다 높았고, NNFI가 .87, RMSEA 값도 .10과 .05 사이로 본 연구의 가설 모형은 전반적으로 적합한 것으로 나타났다.

이로써 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 선별 척도는 기초학력이 부진한 초등학생들에게 어떤 교육적 지원이 제공되고 있는지, 프로그램을 제공함에 있어 어려움은 무엇이고 어느 정도인지를 측정하기 위한 도구로서 적절한 심리측정적 속성을 확보한 것으로 판단된다. 따라서 본 연구가 개발한 「기초학력부진 아동 지원의 장애요인」 선별 척도는 기초학력부진 학생들을 위한 교육 지원 프로그램의 적절성 평가 목표를 달성하기 위한 일차적 시도로서, 프로그램 효과에 부정적 영향을 미치는 요인들이 무엇인지를 검토하고자 할 때 포함되어야 할 요소들에 대한 기초 정보를 제공할 수 있을 것으로 본다.

본 연구에서 요인간의 상대적인 영향력을 판단하는 기준으로 표준화된 회귀계수를 산출한 결과(<표 7 참조>), 가정 요인에서는 부모의 부정적 인식보다 부모 관심·상담·재정의 부재가 상대적으로 더 큰 장애요인인 것으로 나타났고, 아동 요인에서는 아동의 인성적 결함에

비해 학습능력 결핍이 그리고 교사 요인에서는 담임교사나 강사 관련 문제보다 미흡한 교사 지원체계가 상대적으로 더 큰 장애 요인으로 나타났다. 마찬가지로, 상설 보충지도반 운영에서는 장애학생 입급 문제보다 지원체계나 학급관리상의 문제가 더 부정적인 영향을 미치는 요인인 것으로 나타났고, 상설 보충지도반 교수학습 활동에서는 적절한 학습지도기반 미형성보다 교수적 지원의 부족·부재가, 행정 및 제도에서는 행정적 지원 부족·부재에 비해 부적합한 교육제도가 하위요인간 비교시 기초학력부진 아동을 지원하는 데에 있어서 상대적으로 더 크게 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이를 <표 4>에 제시된 문항들에서 살펴보면, 가정 요인에서는 보충지도반 입급에 대한 부모의 반대, 특수학급/특수교사에 대한 부모의 부정적 인식보다 빈곤/결혼 가정, 가정교육의 부재·부족, 부모의 무관심 등이 상대적으로 더 큰 장애요인이 되는 요소들이었고, 아동 요인에서는 아동의 사회성 부족 및 특별지도에 대한 거부에 비해 아동의 지적능력/주의집중력/동기 부족 등이 그리고 교사 요인에서는 담임교사의 책무성/협력/관심 부족, 보충지도반 강사의 전문성/동기 부족보다 보충지도 시간 확보의 어려움, 학습전담 비담임 교원 미배치 등이 상대적으로 더 큰 장애요인이 되는 요소들이었다. 또한, 상설 보충지도반 운영에서는 장애아동의 보충지도반 입급 문제보다 보충지도 프로그램 전담자 부재, 높은 강사 대 기초학력부진아 비율, 다양한 학생 수준 등이 상대적으로 더 부정적인 영향을 미치는 요소들이었고, 상설 보충지도반 교수학습 활동에서는 행동/생활 지도의 어려움, 다양한 지도방법 시도의 어려움보다 교육과정 부재, 교수방법 부족 등이 그리고 행정 및 제도에서는 강사비 외의 예산 미책정, 강사의 학교시설 접근성 제한 등에 비해 높은 수준의 성취 요구, 교육 당국의 행정편의적 지시 등이 상대적으로 더 부정적인 영향을 미치는 요소들이었다고 나타났다.

이 결과로부터 알 수 있는 것은, 각 하위요인 내에서 볼 때 교사들은 기초학력부진 아동들을 지도함에 있어서 열악한 가정 조건, 아동의 능력 결핍, 보충지도 프로그램 전담 교원 부재, 미흡한 교사 지원체계, 교수적 지원의 부족·부재, 부적합한 교육제도 등 교사의 노력으로 해결할 수 없거나 단기간에 해결되기 힘든 제도적인 조건과 관련되는 사항들이 프로그램의 성과를 산출하는데 상대적으로 크게 어려움을 초래하는 요인이라고 보는 경향인 반면, 자신들의 책무성이나 전문성 부족, 다른 교사와의 협력 부족, 다양한 행동/생활/학습 지도방법 실현을 위한 여건 조성, 동기 부족, 부모의 학교 프로그램에 대한 부정적 인식 등은 기초학력부진 학생들의 학력을 신장시키는 데 크게 어려움을 초래하는 요인은 아니라고 인식하는 경향을 보였다는 것이다. 이와 같은 결과는 이명학·이대식(2005)의 기초학력부진학생 지도 실태에 관한 사전 연구에서도 보고된 바 있다.

교육의 문제, 학습 곤란 등은 학생의 문제이기보다는 학교 체제, 학습 프로그램, 교수 방법, 교육과정 운영 방법, 진단평가 방법, 미흡한 교사 지원체계, 학교의 시설·설비의 미비

등에서 생긴 것이라고 볼 때, 학생의 특성과 그들이 원하는 것을 중심으로 이러한 조건들을 적절히 조정하기 위해서는 우선 제공되는 교육 프로그램의 적절성을 평가할 필요가 있는 것이고, 그 평가 결과에 따른 구조적인 변화가 이루어질 때 비로소 교육의 문제나 학습의 곤란이 해소될 수 있을 것이다.

위와 같은 결과를 일반화시키는 데 있어서 본 연구가 지니는 한계는 기초학력부진 아동들을 위한 상설 보충지도반을 운영하는 서울시 공립 초등학교들 중 57%의 응답에 한정된 분석 결과라는 점, 연구대상자를 교사로 제한하였다는 점, 그리고 연구 진행과정에서 기초학력부진아 보충반 지도강사의 설문 응답율이 낮았던 점과 강사들이 자신이 관여하고 있는 프로그램에 대한 부정적인 질문들에 대해 방어적으로 응답함으로써 다른 두 교사집단에 비해 낮은 점수를 보였다는 점이다. 이러한 제한점에도 불구하고, 본 연구는 다수의 교사들의 인식에 기초하여 기초학력부진 아동들을 위한 교육 프로그램 제공 시 갖게 되는 어려움의 유형과 그 정도를 측정하는 척도 개발을 시도하였다는 점에서 그리고 1차년도 연구에서 소수의 교사들이 생생한 육성으로 지적하였던 문제점들에 대해 많은 교사들로부터 타당성을 확인받아 일반화의 가능성을 높였다는 점에서 그 의의를 지닌다고 하겠다.

연구의 제한점을 토대로 추후 연구를 위한 연구 과제들을 제시하면, 첫째, 본 연구에서 개발한 척도에 대한 신뢰도, 타당도는 1회의 실시만으로 확보되는 것이 결코 아니므로 추가 검증 작업이 반드시 필요하다는 것이다. 특히 본 연구가 기초학력부진 아동 지원의 장애요인 선별척도에 관한 국내 초기 연구인 관계로 준거관련 타당도를 확보하는 데에 어려움이 많았다. 따라서 추후 연구에는 준거관련 타당도 연구가 이루어져야 할 것이다. 둘째, 추가 검증 작업 시 더 많은 학교 프로그램과 강사 참여율을 높일 필요가 있다. 셋째, 지원의 장애요인간에 상대적 비교를 위하여 2차적인 위계적 요인분석을 실시할 필요가 있다. 본 연구는 기초학력부진 아동 지원에 장애가 되는 요인을 선별하는 척도 타당화가 목적이었으나, 하위 요인 수준이 아닌 8개 지원 장애요인(가정, 아동, 교사, 일반학급 운영, 상설 보충지도반 운영, 기초학력부진 아동 진단/평가, 상설 보충지도반 교수학습 활동, 행정 및 제도)간에 상대적 비교 또한 의미 있는 연구가 될 것이다. 넷째, 프로그램 성격에 따라 효과를 저해하는 요인이 다를 수 있으므로, 상설 보충지도 프로그램 외에 현재 시도되고 있는 방과후 학교 프로그램, 멘토링 프로그램, 학교 혁신 프로그램을 대상으로 기초학력에 문제를 지니는 초등학생들의 교육적 지원을 제한하는 요인들을 밝히기 위한 각 상황에 맞는 다양한 척도 개발 작업이 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 교육부 (1999). 특수학교 교육과정 해설(Ⅱ). 서울: 교육부.
- 교육인적자원부 (2002). 특수교육 실태 조사서. 서울: 교육인적자원부 특수교육보건과.
- 교육인적자원부 (2005). 교육인적자원부 보도자료. 서울: 교육인적자원부.
- 교육인적자원부 (2006). 교육인적자원부 교육소식. 서울: 교육인적자원부.
- 김계수 (2004). AMOS 구조방정식 모형분석. 서울: 데이터솔루션.
- 노형진(2003). SPSS/AMOS에 의한 사회조사분석. 서울: 형설출판사.
- 박지연, 전해인, 김정미 (2005). 정서 및 행동장애아 지원체계 타당화. 정서·행동장애연구, 21(1), 47-68.
- 박현숙, 조운경 (2004). 학습장애 학생 지원체계에 관한 질적 분석. 특수교육학연구, 39(1), 121-142.
- 배호순 (1994). 프로그램 평가론. 서울: 원미사.
- 서울시 교육청 (2005). 서울 초등교육 계획. 서울: 서울시 교육청.
- 소은주 (2003). 기초학력 책임지도제 운영. 기초학력 보정교육 자료 활용 연수 자료집(1-3). 서울: 교육인적자원부·한국교육평가원.
- 이대식 (2005). 학습치료사 양성모형 및 연수 운영 방안: 쟁점과 대안. 한국특수교육학회 추계 학술대회 (pp. 261-282). 서울: 한국특수교육학회.
- 이명학·이대식 (2005). 기초학력부진학생 지도의 실태, 문제점, 개선방안에 관한 초등 교사들의 인식 조사. 한국교원교육연구, 22(1), 109-124.
- 조선일보 (2006. 6. 22.) '방과후 학교'가 성공하려면. 서울: 조선일보사.
- 특수교육보건과 (2002). 특수교육 연차보고서. 서울: 교육인적자원부.
- Allison, P. (2003). Missing data techniques for structural equation modeling. *Journal of Abnormal Psychology, 112*, 545-557.
- Arbuckle, J. (2003) *Amos 5.0 update to the Amos user's guide*. Chicago: Smallwaters Corporation.
- Chemers, M., Hu, L., & Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and First-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55-64.
- Hair J., Anderson, R. Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5th ed.).

NY: Prentice-Hall.

- Hallahan, D., & Kauffman, J. (2006). *Exceptional learners: Introduction to special education* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial And Special Education, 27*(2), 77-94.
- Issac, S., & Michael, W. (1995). *Handbook in research and evaluation* (3rd ed.). San Diego, CA: EDITS.
- Kline, R. (1998). *Principles and practices of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Posavac, E., & Carey, R. (1997). *Program evaluation methods and case studies*(5th ed.). Upper Saddle River, NY: Prentice Hall.
- Steiger, J. (1990). Structural Model Evaluation and Modification: An Interval Estimation Approach. *Multivariate Behavioral Research, 25*, 80-173.
- Vaughn, S., Bos, S., & Schumm, S. (2007). *Teaching students who are exceptional, diverse and at-risk in the general classroom* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Ysseldyke, J., Algozzine, B., Shinn, M., & McGue, M. (1982). Similarities and differences between low achievers and students labeled learning disabled. *Journal of Special Education, 16*, 73-85.

* 논문접수 2006년 11월 17일 / 1차 심사 2006년 12월 10일 / 2차 심사 2006년 12월 20일

* 박현숙: 이화여자대학교 외국어교육과를 졸업하고, 미국 웨스턴 일리노이 대학 및 인디애나 대학(블루밍턴) 특수교육학과에서 특수교육학을 전공하여 석사, 박사 학위를 취득하였다. 현재 이화여자대학교 특수교육과 교수로 재직 중이며, 주요 관심영역은 일반 교육과정의 교수적 조정, 발달적 학습장애아 교육, 청소년 전환교육 등이다.

* e-mail: hspark@ewha.ac.kr

Abstract

A Validation Study on Factors Adversely Affecting Successful Support for Children with Low Achievement in Basic Academic Skills

Park, Hyun-Sook*

The purpose of this study was to develop and validate the scale of factors adversely affecting successful support for children with low achievement in basic academic skills, which can be used at schools running the program for supplementary lessons.

For this purpose, the scale was developed with items from the results of a previously conducted qualitative study. The complete form of the scale was given to a total of 440 elementary school teachers in order to confirm the reliability and validity as a useful measurement tool. Through the item analysis and exploratory factor analysis, 16 items were excluded from the scale and the final scale ended up with 8 factors, 16 sub-factors, and 72 items with high reliability. Through the confirmatory factor analysis using structural equation model, the scale appeared to have appropriate construct validity.

In conclusion, it can be said that the newly developed scale in the present study ensured acceptable psychometric properties. Based on the results, future research directions were discussed.

Key words: validation, scale development, program evaluation, factors adversely affecting successful support, children with low achievement, factor analysis

* Ewha Womans University