

장애학생의 교육과정적 통합을 위한 수행평가수정 실행과정 모색

강 경 숙*

국립특수교육원 교육연구사

이 나 영

광명북고등학교

《요 약》

본 연구는 일반학교에 통합된 장애학생의 학습권 보장 차원에서 논의되고 있는 교육과정적 통합의 맥락에서 수행평가 수정에 대한 필요성과 교사간 협력을 통한 수행평가 수정의 실행방법을 제시하였다.

장애학생이 수행평가에 합리적으로 참여할 수 있도록 고안된 수행평가 수정 실행과정은 첫째, '협력-적도안 수정', 둘째, '교육과정 실행', 셋째, '적도안에 따른 평가'의 단계별로 제시되었다. 이 중 적도안 수정의 형태를 수정의 정도에 따라 세 가지로 구분하였다: 1) 일반학생과 동일한 평가내용과 점수 배점을 적용함으로써 수정을 하지 않음; 2) 일반학생과 동일한 평가내용에 점수배점 방법만 바꿈으로서 수정을 약하게 함; 3) 일반학생에 비해 평가내용과 점수배점 방법을 모두 바꿈으로서 수정을 강하게 함. 향후 초중고 학교급별로 좀더 다양한 과목에 확대하여 '수행평가 수정 적도안'을 개발하여 각 학교에서 실제적으로 활용할 수 있도록 제시되어야 할 것이다.

주제어 : 통합교육, 교육과정적 통합, 교사간 협력, 수행평가, 교수적 수정, 평가수정

1. 서론

1. 연구의 필요성

장애학생의 통합을 위한 노력이 지속되면서 교육의 질 또한 향상되고 있는가에 대한 의문이 제기되고 있다(박승희, 2003; 정윤주, 2002; Kauffman & Hallahan, 1995; Kauffman, Landrum, Mock, Sayeski, & Sayeski, 2005). 대부분의 장애학생은 시간제로

* 교신저자(grace@kise.go.kr)

통합되어 국어, 영어, 수학, 과학 등의 주지교과를 비롯한 일부 과목을 제외한 교과목은 일반학급에서 교육 받고 있다(김은주, 권택환, 김정균, 박현옥, 2003; 이유훈, 김경진, 박정연, 2000; 박승희, 2003). 통합된 장애학생의 교육과정이 다양한 학습영역과 경험을 포함하고 균형적이기 위해서는 일반교육과정의 적용이 불가피하다(정영희, 2001). 그러나 통합학급에서 이들에 대한 교육과정은 일반교사와 특수교사 모두 책무성을 공감하지 못한 채 교수의 사각지대에 머물고 있는 실정이다(강경숙, 2004; 박승희, 2003; Kleinert, Kennedy, & Kearns, 1999). 이제 더 이상 물리적·사회적 통합에 만족하여 통합교육 상황에 있는 장애학생의 교육과정적 통합에 대한 책무성을 간과할 수 없다(박승희, 2002; Sobel, Taylor, & Anderson, 2003). 장애학생은 일반학급 수업에서도 학업장면에 의미 있게 참여할 수 있어야 한다(정주영, 2001a; Johnson, 2000; Soodak, 2000).

장애학생이 일반학급 수업에 의미 있게 참여하고 학업을 수행하기 위한 방법으로 기존의 많은 연구들은 협동학습(김은주, 강경숙, 이상수, 이숙향, 2001), 협력교수(김라경, 박승희, 2002; 박은혜, 2000; 유장순, 2001; 최승숙, 2004), 또래교수(정주영, 신현기, 2003a; Ryan, Reid & Epstein, 2004) 등의 교수방법을 제안하였다. 하지만 현실적으로 학교 현장에서 반드시 실행해야 하는 구속력을 지니고 있지 않기 때문에 교사의 선호와 노력에 좌우되는 경우가 많았다. 예를 들어 모듈별 협동학습인 경우 학과목의 내용에 따라 강의식 수업이 효과적인 경우도 있기 때문에 일반화하기에는 무리가 있으며(변영계, 김광휘, 1999), 또래교수의 경우 지속적인 또래교사의 훈련과 유지에 무리가 따른다(이나영, 2000). 즉, 이러한 시도에 비하면 교육과정 운영의 필수 요구사항인 수행평가는 기존 체제를 활용하여 장애학생의 교육과정적 통합의 방법을 모색함으로써, 장애학생으로 하여금 일반교육과정에 참여하도록 하는 본 연구가 현장에서 적용하기에는 실효성이 있다고 생각된다.

통합교육 현장의 대부분의 일반교사들은 경도장애 학생에게 일반교육과정을 적용하는데 대해서는 높은 인식을 하고 있으나, 중도장애 학생에 대해서는 낮은 인식을 하고 있는 것으로 나타났다(정영희, 2001; Kleinert, Kennedy, & Kearns, 1999). 또한 일반적으로 장애학생에게 일반교육과정 교과서를 가끔 사용하거나 거의 사용하지 않으며 특히 국어, 수학을 제외한 교과 영역에 대한 일반교육과정의 적용은 매우 낮은 빈도를 보였다(박승희, 2003; 정영희, 2001). 하지만 모든 학생을 위한 교수적 접근이 옳다는 것을 고려할 때 일반교실에서 이루어지는 모든 수업의 내용 및 평가의 영역에서도 장애학생은 반드시 참여되어야 한다(정주영, 신현기, 2002a; Johnson, 2000; Salend & Duhaney, 2002; Soodak, 2000; Thompson, Quenemoen, Thurlow, & Ysseldyke, 2001; Ysseldyke & Olsen, 1999). 장애학생의 참여를 위해서는 어느 정도의 평가수정을 고려해 볼 수 있으며(Browder, Spooner, Algozzine, Ahlgrim-Delzell, Flower, & Karvonen, 2003; Denham & Lahm, 2001; Wasburn-Moses, 2003), 실제로 학습장애 학생의 수학과 수행평가에서 문제 제시 부분을 수정했을 때 학업성취도가 향상되었음이 알려졌다(Johnson,

2000).

이와 같이 교육과정의 평가부분 만을 고려해볼 때, 모든 학생에게 중요한 평가영역이 통합된 장애학생에 한해서는 비장애 또래학생에 비해 덜 중요하게 다루어져 왔음이 사실이다(강경숙, 권택환, 김수연, 김은주, 2000; Kleinert, Kennedy, & Kearns, 1999; Salend & Duhaney, 2002). Kleinert 등(1999)의 연구에서는 일반학급에 통합되어 있는 장애학생의 경우 대체로 통합학급의 수업에 대한 평가영역에서 배제되어 왔으며, 교육과정적 통합을 이루기 위해서는 교육과정 평가에 대한 공동의 책무성을 가지는 것이 매우 중요하다고 주장한다(Sobel, Taylor, & Anderson, 2003). Salend와 Duhaney(2002)는 모든 평가는 계획을 세울 때 학생의 현행수준을 고려하는 것이 중요하며, 일반학급의 교육과정 평가의 방법은 다양하지만 그 중에서도 학생의 수행도에 따라 평가를 매기는 수행평가의 기법이 장애학생에게 적용점을 찾는데 용이하다고 하였다. 이들은 또한 법적으로 수정된 평가 시스템은 모든 학생에게 사용될 수 있다고 하였다. 그러므로 교육과정적 통합의 한 맥락으로 장애학생의 수행평가 참여는 여러 면에서 중요한 의미를 지닌다(Kleinert, Green, Hurte, Clayton, & Oetinger, 2002).

최근 평가영역의 초점은 정형화된 기준지향 평가(standards-based assessments)에서 학생의 학습 진전의 과정을 보여주는 수행평가와 같은 대안적 평가(performance-based assessments)로 중요도가 옮겨가고 있다(Soodak, 2000). 또한 기준지향 평가는 평가절차나 내용상의 제약이 장애학생에 대한 평가의 타당성을 위협하고 학생의 진전보다는 결과중심의 평가가 되므로 장애학생에게는 교육적인 유용성을 떨어뜨릴 가능성이 적지 않다. 이에 반해 수행평가는 과정중심의 평가라고 할 수 있기 때문에 장애학생의 부분적 참여의 가치를 높이고 또한 맥락 중심의 평가이기 때문에 기존의 탈맥락적인 표준화 검사에서 반응양식이나 검사절차상의 제약으로 인해 규명하지 못했던 장애학생의 잠재적 능력을 규명할 수 있다. 이와 같이 수행평가는 과정중심, 활동중심 결과물을 통한 평가로써 교실의 교육과정적 통합 활동 상황과 평가 면에서 상당히 유용하다고 할 수 있다.

그러나 현장의 모습을 살펴볼 때, 대부분의 교사는 자신의 수업에 수요자로 참여한 장애학생의 평가를 어떻게 해야 하는지 난감하다고 한다(정주영, 2001; 정주영, 신현기, 2002a). 또한 많은 일반교사들은 통합교육에서 어려워하는 부분으로 수행평가 영역을 지적한다. 더욱이 특수학급이 있는 일반교육 현장에서는 학생의 평가를 위한 특수교사와 일반교사 간 협력이 이루어지지 않고 있는 실정이다(정주영, 신현기, 2003b). 특수교사는 활동중심의 수행평가가 시행될 경우, 통합학급에서 장애학생이 적극적으로 참여하도록 지원해야 함에도 불구하고 수행평가 참여에 대한 전문적 지식과 관심을 갖지 못하고 있다(정윤주, 2002, Soodak, 2000).

이에 본 연구에서는 교육과정적 통합을 성취하기 위한 한 부분으로 특수학급 교사가 수행평가에 대한 필요성과 일반교육에서의 통합촉진 가능성을 인식하여 협력의 도구로 수행평가를 활용할 수 있다는 가정 하에 현장에서 활용할 수 있는 일반교사와 특수교사

간의 협력을 통한 수행평가의 수정 절차를 제시하고자 한다.

2. 연구의 목적과 문제

본 연구는 통합학급에서 장애학생의 교육과정적 통합을 촉진하기 위하여 교사간 협력을 통한 수행평가 수정에 대해 이론적으로 고찰하고 수정절차를 제안하고자 한다. 이는 수행평가 수정을 바탕으로 장애학생의 수준과 특성에 따른 개별요구에 의해 평가를 실시하여 개별화를 촉진함으로써, 통합학급에서 장애학생의 수업활동 참여와 교육의 질을 향상시킬 수 있도록 하는데 목적이 있다.

연구문제 1. - 장애학생의 교육과정적 통합 맥락에서 논의되는 수행평가 수정과 이를 위한 교사간 협력의 필요성은 무엇인가?

연구문제 2. - 일반학급에 통합된 장애학생이 평가에 참여할 수 있도록 “협력을 통한 수행평가 수정 실행과정”은 어떻게 제시될 수 있는가?

연구문제 3. - 통합된 장애학생의 특성과 수준에 맞게 제시할 수 있는 척도안 수정의 유형은 어떻게 제시될 수 있는가?

연구문제 1을 위해 관련 선행연구를 고찰하고 연구자의 현장에서의 경험을 토대로 협의를 통해 연구문제 2, 3의 수행평가 수정과정과 척도안 수정의 유형에 따른 실제 예를 제시하였다.

3. 용어 정의

1) 교육과정적 통합

본 연구에서는 기존의 박승희(2002) 연구에서 제안한 정의를 바탕으로 논의를 전개한다. “교육과정적 통합이란, 일반학교에서 함께 교육을 받게 된 장애학생과 비장애학생의 교육과정이 서로 관련성 없이 별개의 교육내용으로 이분화된 것을 하나의 공동의 교육과정적 틀 하에서 이 두 집단의 교육과정을 광범위한 한 연속체로 조화시키는 것”을 의미한다(p.202).

2) 수행평가 수정

‘수행평가’는 제7차 교육과정에서 실시하도록 규정한 평가방법으로, 학생 스스로가 자신의 지식이나 기능을 나타낼 수 있도록 산출물을 만들거나, 행동으로 나타내거나, 답을

작성(구성)하도록 요구하는 평가이다(백순근 외, 1996). 또한 이 평가는 학생이 답안을 작성(구성)하거나 행동으로 나타내는 것을 통해 지식이나 기능을 직접적으로 측정, 평가하고자 한다. 이러한 특성 때문에 흔히 수행평가라는 용어 대신 직접적인(direct) 평가, 진정한(authentic) 평가, 진짜(true) 평가, 적절한(appropriate) 평가, 지적인(intelligent) 평가, 대안적(alternative) 평가라는 용어로도 사용되고 있다(백순근, 1997).

본 논문에서 ‘수행평가 수정’이란, 교육과정 수정의 한 과정으로(정주영, 신현기, 2001a; Johnson, 2000; Soodak, 2000), 일반교실에서 수업을 받는 장애학생들이 일반교육 과정에 의미있게 참여하도록 특수교사와 일반교사의 협력을 통해 학생의 개별적 특성, 능력, 기대수준을 고려하여 수행평가 척도안을 수정하고 실시하는 것을 의미한다.

II. 이론적 배경

본 연구가 장애학생의 교육과정적 통합의 촉진을 위한 수행평가 수행절차 혹은 실행 과정을 모색하기 위한 것이므로 교육과정적 통합, 교육과정에서 수행평가의 의미를 살펴본 후, 국내 수행평가 실행 및 장애학생의 접근 가능성과 이를 위한 교사간 협력에 대해 이론적 근거와 관련연구를 소개하고자 한다.

1. 교육과정적 통합

일반적으로 일반학교에 통합된 장애학생은 특수학교처럼 분리된 교육환경에 배치된 장애학생과는 차별화된 환경에 노출된다. 그렇다면 이 차이가 주는 장점들을 충분히 누릴 수 있어야 한다(박승희, 2003). 가장 중요한 특성은 일반교육과정의 수업시간에 참여한다는 것이다. 시간제 특수학급의 경우 국어, 영어, 수학, 과학 교과목은 특수학급에서 수업을 받고, 그 외 음악, 미술, 체육, 사회, 가정, 도덕 등의 수업은 통합학급에서 수업을 받게 된다(강경숙 외, 2000; 이유훈, 김경진, 박정연, 2000). 그렇다면 학교교육과정에 제시되어 있는 음악, 미술, 체육 등의 교과목을 장애학생은 통합학급에서 배워야 하지만 일반적으로 통합학급에서 장애학생의 의미있는 교수-학습은 이루어지지 않고 있으며(강경숙 외, 2004; 박승희, 2003), 이 점은 모든 학생이 요구할 수 있는 학습권의 부재와도 맞물린다(황보숙, 2004). 통합학급에서 장애학생의 수업참여가 이루어지지 않는다면 장애학생에게 교육과정은 무의미하게 된다(박승희, 2002).

이처럼 장애학생의 진정한 학습권 보장을 위해 통합 상황에서 특수교사와 일반교사가 책무성을 나누어 갖는 것은 매우 중요하다(Sobel et al, 2003). 1990년대 후반 이후 교육과정적 통합과 관련된 연구가 출현하기 시작했으며(박승희, 2002; 정주영, 2004), 이를

위한 교사간 협력에 대한 논의도 지속적으로 이루어지고 있다(정윤주, 2002). 하지만 현장에서는 교육과정적 통합을 위한 교사간 협력에 대해 여전히 어려움을 호소한다. 그 이유로 우선 교육과정적 통합에 대한 인식부족을 들 수 있는데, 특수교육은 말 그대로 '특수'하여야 하고, 장애학생들은 '특수한 교육'을 받아야 한다고 생각하는 일반교사가 많다(Cochran, 1999; McLeskey & Waldron, 2002). 장애학생을 위한 교육과정 수정이 정책적으로 명시되지 않은 상황에서 많은 일반교사는 장애학생을 일반학교에 물리적으로 통합하였다는 사실만으로 만족하며, 장애학생의 교육과정적 통합에 대한 노력까지 기울이라고 하는 것은 무리라고 생각한다(강경숙, 김진숙, 정해진, 황윤환, 2004).

그러나 통합교육 및 교육과정적 통합을 주도할 입장에 있는 특수교사는 특수학급에서의 장애학생을 위한 수업시간에만 몰두해서는 안 된다(박승희, 2003). 모든 특수교사에게는 국민공통기본교육과정 및 일반학생의 교육과정 내용을 충분히 파악하여 학생의 장애 정도와 일반학급에서의 필요 정도에 맞추어 적절히 수정할 수 있는 전문성이 요구되어 진다(강경숙 외, 2004). 또한 일반교육과정의 전체적인 맥락 상황에서 장애학생의 통합을 지원하는 것을 고려할 필요성이 대두된다(정영희, 2001; Kampfner, Kleinert, & Kearns, 2001).

하지만 일반교사에게 교육과정적 통합을 위한 협력은 또 하나의 업무부담으로 작용할 수 있다. 협력을 위해서는 일반교사와 특수교사가 정기적인 모임을 통해 교육과정에 대한 의견을 자주 교환해야 하지만 협의 시간을 마련하기가 어려운 실정이다(정윤주, 2002). 교육과정적 통합을 위하여 어떠한 과정으로 어떻게 협력해야 하는지에 대한 내용 및 절차에 대해 구체적으로 제시된 모델 프로그램이 없어 현장에서 시도하고자 하는 노력을 지원할 수 있는 연구가 부족한 상황이다(김라경, 2001).

그러나 교육과정적 통합을 위한 노력이 부재한 것은 아니다. 첫째, 통합교육이 그 본래의 취지와 달리 장애학생 교육 책무성의 사각지대가 되고 있다는 지적과 함께 일반교사와 특수교사의 공유된 책무성을 바탕으로 통합교육의 질적 향상을 꾀해야 한다는 주장이 늘고 있다(박승희, 2003; Kleinert, Kennedy, & Kearns, 1999). 둘째, '교수적 수정(instructional adaptation)'에 대한 논의가 구체화되고 있다. 교육과정적 통합의 구체적인 방안인 교수적 수정에 대한 논의가 초기에는 개념적 지식과 방법론에 대한 기초를 소개하는 경우가 많았으나(Udvari-Solner, 1992; Ysseldyke, Thurlow, Wotruba, & Nania, 1990) 최근에는 이를 적용한 실제 예를 제시하는 논문이 발표되고 있으며(이은정, 1996; Scott, Vitale, & Masten, 1998), 가장 최근에는 교수적 수정의 여러 유형들에 대한 교사들의 사용도 평가(정주영, 신현기, 2002b), 교수적 수정을 고안·실행하는 주체적 역할에 대한 내용에까지 확장되고 있다(정주영, 신현기, 2002a). 셋째, 일반교사의 인식변화와 특수교사의 자각을 들 수 있다. 실천적인 면이 부족하긴 하지만 통합교육의 필요성을 느끼는 일반교사들이 있고, 또한 특수교사들 중에도 스스로 일반교육과정에 대한 이해가 부족하다고 느끼고 여러 방법으로 전문성을 신장시키기 위해 노력하는 경우가 있으

며, 이를 위한 연구도 실행되고 있다(우정한, 김성애, 윤광보, 2005).

2. 교육과정에서 수행평가의 의미

학교교육에 있어 학생에게 무엇을, 어떻게, 언제 가르칠 것인가 하는 문제는 본질적인 것이다(이강한, 2004). 하지만 때로는 학교교육의 내용이 일반학생에게는 보편적인 것이지만 장애학생에게는 그대로 적용하기에 불확실한 요소가 있다. 따라서 교육과정적 통합을 이루어가는 구체화된 과정과 절차는 어떤 활동과 행위를 중심으로 어떻게 진행될 수 있는가 하는 부분이 제시됨으로서 현장에서 용이하게 활용할 수 있는 방법으로 제안되어야 한다(이소현, 박은혜, 1998).

모든 학생은 교육과정에 기초한 평가를 받을 수 있다(Deno, 2003; Johnson, 2000). 교육과정에서 평가는 교사에게 학생을 위한 보다 나은 교수적 결정을 할 수 있도록 정보를 제공하며 학생의 동기 부여를 돕고, 부모에게 적절한 정보를 줄 수 있다(이강한, 2004). Pemberton(2003)은 교사, 부모, 학생은 평가를 통해 목적을 명확하게 세울 때 준비하는 방법들도 보다 정확해지며, 또한 교사는 학생의 진전도 및 평가 결과에 대하여 대화를 나누는 것은 중요하다고 하였다. 그러기 위해, 그는 학생의 진전도를 쉽고 명확하게 전달할 수 있는 대화의 기술을 익힐 필요가 있다고 한다.

교육과정에서 평가의 영역에 대한 중요성을 실천하고 있는 나라로 미국의 예를 들 수 있다. 미국 교육부가 장애학생을 포함한 모든 학생은 교육과정에 따른 평가에 참여되어야 함을 요구함에 따라 이 부분에 대한 상당한 논의가 진전되고 있는 상황이며, '모든 학생들의 평가가 공평하게 이루어져야 하며, 특히 장애학생이 평가에서 제외되어서는 안 된다'는 방침에 따라 이미 각 주별로 평가수정에 대한 정책이 마련되어 현장에서 실천되고 있다(Elliott, Erickson, Thurlow, & Shriner, 2000; Ysseldyke & Olsen, 1999). 영국에서도 1983년, 국가 교육과정 실행 이후 통합교육이 활성화됨에 따라 국가 교육과정에 참여한 장애학생의 평가를 위한 방법 및 각 교과마다 장애학생을 위한 교육을 어떻게 실시할 수 있는지에 대한 교수수정 관련 가이드라인까지 제시하고 있어 장애학생에 대한 교육의 질 제고를 위한 노력을 상당부분 기울이고 있다(강경숙 외, 2004). 이런 맥락에서 본 연구는 교육과정 전체적 과정인 교육과정 개발, 실행, 평가 중에서 평가를 통한 교육과정적 통합의 실행 측면을 다루는 것이라 할 수 있다.

평가관의 변화는 1970년대 이후 비차별적이고 개별화된 평가 방식이 강조되면서 다양한 대안적 평가에 대한 관심을 증가시켰다(이소현, 박은혜, 김영태, 1998). 이런 맥락에서 최근 평가에 대한 관점은 학습의 결과보다는 학습자가 학업적 성과를 이루어가는 과정을 나타내는 것을 중요하게 다루는 방향으로 옮겨가고 있다(백순근, 1997; Johnson, 2000). 이런 의미에서 '교육과정에 기반을 둔 평가(Curriculum Based Assessment : CBA)'는 일정 시점에서 학생들이 무엇을 학습하였는가를 재는 과거의 평가와 달리, 학

생들이 무엇을 학습하였는가 이외에도 어떻게 학습하고 있으며, 어느 정도 향상되고 있는지를 알려주는 평가이다. 또한 교사의 교수활동의 적절성에 대해 구체적인 정보를 제공해 줄 수 있는 평가라 할 수 있다(이유훈 외, 2000 재인용). 교육과정에 기반을 둔 평가(CBA)의 대표적 유형으로 수행평가를 언급할 수 있다. 수행평가란 학생 스스로가 자신의 지식이나 기능을 나타낼 수 있도록 산출물을 만들거나, 행동으로 나타내거나, 답을 작성(구성)하도록 요구하는 평가방식이라고 정의할 수 있다(백순근 외, 1996). 따라서 교육과정에 기반을 둔 평가로서의 수행평가는 어떤 수행 자체에 대한 평가로 정의내리기보다 평가 패러다임의 변화에서 오는 학습과정의 개선방법으로의 기능적 역할에 중점을 두고 있으며 학습내용의 성취기준과의 연계, 즉, 교육에서 추구하는 목표와 기준을 학생들이 어느 정도 달성하는가를 반영한다는 점에서 대표적인 교육과정에 기반을 둔 평가라 할 수 있다(오정재, 2001).

또한 수행평가는 기존의 선택형 검사에서 다루지 못한 학습의 과정에서 학생들에 관한 정확한 진단과 학습과정에 대한 평가가 이루어지고, 양적인 평가뿐만 아니라 질적인 평가를 할 수 있으며, 학생의 개성을 존중하며, 창의성이나 문제해결력 등 고등사고기능을 신장시키고, 개인적인 전인 발달에 관심을 두는 평가이다(박숙희, 2000). 수행평가에서는 자신이 선호하는 평가방법을 선택할 수 있기 때문에 평가를 통해서도 학습자의 내재적 흥미와 적성, 개인차를 존중할 수 있는 가능성을 제시해 주고 있다(백순근 외 16인, 1996). 궁극적으로 수행평가는 전통적인 방법인 학습의 결과에 의한 양적 평가가 아닌 평가의 절차와 방법에서 전인교육을 조장하고 학생 개개인의 변화와 발달과정을 전체적으로 파악하는 것을 지향한다. 또한 개별학생의 학습과정 개선을 중요한 목적으로 하고 있으므로 교육현장에서 학생들의 학습활동을 도울 수 있는 질적 평가를 이룰 수 있는 것으로 보인다(Banks, 1997).

수행평가를 통한 교육과정에 기반을 둔 평가는 표준화되고 상업화된 평가도구들이 지닌 약점을 보완하고 장애학생들의 개별적 특성과 요구에 부합하는 객관적인 도구로서 많은 장점을 지니고 있다. 또한 학교 교육과정에 기초함으로써 교사가 직접 제작한 평가도구들이 지닐 수 있는 신뢰도와 타당도의 문제를 지혜롭게 극복하였다. 이러한 점에서, 교육과정중심평가는 통합교실의 정인지체 학생을 위한 평가수정 도구로서 충분한 가능성을 잠재하고 있다(정주영, 신현기, 2001a). 학생의 학업성취 과정을 알 수 있는 수행평가는 평가 도구의 유연함을 이용하여 장애학생이 통합되어 있는 상황에서도 매우 적절하게 사용할 수 있다(Soodak, 2000). Johnson(2000)은 수정된 수행평가를 통해 일반학급에서 장애학생의 읽기 능력이 향상되었다는 연구를 발표하였으며 이는 수행평가 수정을 통해 장애학생들은 일반교육과정에서 요구하는 기본적인 학습 상황에 자연스럽게 접근할 수 있는 도구임을 말해준다.

3. 국내 수행평가 실행 및 장애학생의 접근 가능성

국내 교육과정의 개발과 실행에 있어 Tylor의 교육과정이론이 보편적으로 수용된 80년대 이후, 교육과정의 재구성에 대한 관심이 확산되었다(Schwab, 1969, 정희섭, 2003 재인용). 즉, 실제로 이루어지고 있는 교육과정에 초점을 두면서 교육과정이 운영되는 과정을 중시하는 측면이 강하게 부각되었다(권요한, 이만영, 2003). 이런 의미에서 실제로 이루어지고 있는 '교육과정에 기초한 평가(CBA)'로서의 수행평가는 평가 과정이 곧 교육과정의 실행이 된다. 이는 양적 평가 일변도의 현상을 지양하고 질적 평가를 가능하게 하며(허경철, 2004) 좋은 평가 척도안이 좋은 교육과정이 된다는 주장을 뒷받침한다(Banks, 1997).

현행 제7차 교육과정은 수요자 중심의 교육과정을 표방하면서 개인의 요구와 필요에 맞는 개별화된 교육을 실시할 것을 요구하고 있다. 또한 현장에서 교사가 교육과정을 재구성하여 학생의 요구에 맞게 실시할 수 있음을 강조한다(교육부, 2000). 제7차 교육과정의 내용 중 가장 주목받는 분야가 수행평가이다. 수행평가는 현재 전체 평가의 한 부분으로 매우 중요한 영역을 차지하고 있다. 매 학년 초, 모든 교사는 수행평가 척도안을 계획·개발하게 되며 학생들이 제출한 수행평가 과제물은 보관문서로 지정된다(박정민, 2005). 수행평가가 추구하는 교육과정적 접근, 개별화, 학생중심, 획일화된 평가의 지양, 의미 있는 활동중심(Banks, 1997) 등은 곧 장애학생의 교육과정적 참여를 지원하는 접근 관점(박승희, 2003; 이소현, 박은혜, 1998)과 일치한다고 볼 수 있다. 따라서 이미 학교 현장에서 의무적으로 사용되고 있는 평가방법인 수행평가는 일반교육과 특수교육이 동일한 철학을 지니면서 접할 수 있는 공통의 접점이라 할 수 있다. 평가가 교육과정에서 차지하는 중요도를 고려해볼 때, 장애학생의 교육과정적 참여를 위한 공통의 접점을 평가의 영역에서 찾은 것은 의미가 있다.

수행평가가 정착될 수 있을지의 문제가 관건이던 6-7년 전이었다면 장애학생의 수행평가 참여를 말하는 것에 어려움이 있었겠지만 수행평가가 이미 평가의 중요한 부분으로 자리 잡은 지금은 장애학생이 수행평가에 참여하고 이를 통한 교사간 협력을 연구할 수 있는 시점이라 볼 수 있다. 이는 수행평가 실시가 또한 개별화 접근을 중시하는 특수교육과 상당한 연관성을 가지며, 수행평가를 통해 일반학생의 강점과 개개인의 특성을 발굴할 수 있다는 점은 장애학생에게도 적용되기 때문이다.

4. 수행평가를 위한 일반교사와 특수교사 간 협력

협력은 이제 특수교육 분야에서 가장 보편적이고 필수적인 주제이다. 장애학생이 통합되어 있는 일반교육환경에서 장애학생이 일반교육과정에 참여하여 진정한 교육적 통합을 이루기 위해서는 교사간 협력이 필수적이다(박현옥, 이소현, 2000; 이소현, 황복선,

2000; 이숙향, 1999; 정윤주, 2002). 현재는 장애아동이 통합학급의 수업시간에 단순히 함께 있는 물리적 통합이 아닌, 통합학급에서 일반아동과 상호작용하며 사회적 관계를 형성하는 사회적 통합과 통합학급의 수업활동에 적극적으로 참여할 수 있는 교육과정적 통합이 강조되고 있다. 사회적·교육과정적 통합이 강조됨에 따라 장애아동의 통합교육을 직접 담당하고 있는 통합학급 교사와 특수학급 교사들이 전문적인 지식과 교수기술을 보완해 협력적인 관계를 유지해야 할 필요성 또한 증가하게 되었다(정윤주, 2002).

장애학생의 성공적인 통합을 위해서는 장애학생의 교육계획 단계에서부터 실행과 평가에 이르기까지 여러 전문가들과 장애학생 주변사람들의 협력이 중요하다. 일반교사와 특수교사가 통합교육의 실행을 위한 하나의 팀으로 존재한다는 가정 하에 협력의 절차를 제시해보면 다음과 같은 절차를 고안해 볼 수 있다. 첫째, 장애학생의 교육목표를 검토한다; 둘째, 일반학급 수업 참여를 위한 특정교과를 선택한다; 셋째, 장애학생의 수업 참여를 위한 교수적 수정 유형을 결정하고 구안한다; 넷째, 개별화된 교수수정을 적용한다; 다섯째, 교수적 수정이 적용된 수업참여를 평가한다(정주영, 신현기, 2003a).

최상의 협력관계는 첫째, 자원하는 접근이어야 한다. 둘째, 참여자들 간에 공정성을 요구한다. 셋째, 성숙한 목표달성을 기대한다. 넷째, 자료의 공유를 요구한다. 다섯째, 성과에 대하여 공동의 책임을 요구한다(Hobbs & Westling, 1998). 또한 협력은 계획과 의사결정, 문제를 해결하기 위한 공동의 목표를 연합하는 것이다(Stanovich, 1996). 즉, 협력이란 교사들이 공동으로 장애아동의 성공적인 통합을 촉진하기 위해 필요한 계획들을 세우고 문제를 해결해 가는 과정이며, 상대방의 전문직에 대한 자율성과 다양성을 인정하고, 서로의 흥미나 의견을 존중하며 함께 공동의 목표를 이루어 가기 위하여 상호작용을 하는 것이다(정윤주, 2002).

이와 같이 많은 연구가 협력의 필요성을 역설하고 있지만, 아직 일반교육 입장에서 통합교육을 위한 협력에 대해 적극적인 반응을 기대하기는 어렵다고 할 수 있다. 여전히 특수교사의 노력이 우선적으로 요구되는 실정으로, 특수교사가 일반교사에게 협력을 위한 요구를 먼저 제기하게 되는 경우가 많다(최선실, 2000). 하지만, 현장에서 정착된 수행평가 제도에 장애학생을 참여시키기 위해 새로 요구되어지는 부분으로 특수교사의 지원적 협력은 필수적이다(Soodak, 2000). 일반교사와 특수교사는 수행평가의 평가수정 작업을 매개로 만나 장애학생을 위한 '성과중심의 교육과정(Outcome-based Curriculum)'을 협의하고 구체적인 방안을 끌어내기 위해 노력해야 한다. 일반학교에서 특수교사는 자신이 맡은 특수학급만이 아니라 일반학급에서의 장애학생의 수업을 지원할 수 있는 역할을 수행하여야 하며 이를 위해서도 협력은 요구된다(박승희, 2003). 일반교사가 장애학생을 자신의 수업내용에 대한 평가에 참여하도록 하는 문제를 해결하기 위해 특수교사에게 협력과 지원을 먼저 요구하는 상황이 발생한다는 것에 더욱 현실적이고 실천적인 의미가 있다.

통합교육을 위한 실제적인 교사간 협력방안으로는 일반교사가 주도적으로 먼저 실행

하기를 기대하기는 어렵기 때문에 일반교사는 특수교사의 자료 및 정보제공, 자문 등 협력적 노력에 반응하여 장애학생의 통합학급 내 교과수업 및 교우관계에 대한 정보를 특수교사와 교환하거나 특수교사가 제공한 자료를 수업시간에 활용할 수 있어야 한다. 또한 좀더 적극적으로 특수교사와 의논하여 문제행동 중재전략과 장애학생이 일반학급에서 소속감을 가지고 교과수업시간과 평가시간에 학급일원으로 참여하고 적용할 수 있도록 전략을 개발하고 환경을 조성하는데 협조할 수 있다.

III. 장애학생을 위한 수행평가 수정 수행절차

본 장에서는 연구문제 2와 3에서 제시한대로 통합된 장애학생이 평가에 참여할 수 있도록 교사간 협력을 통한 수행평가 수정 실행과정과 장애학생의 특성과 수준에 맞게 제시할 수 있는 척도안 수정의 유형을 제시하기 위해 수행평가 수정의 목적, 장애학생을 위한 일반학교의 수행평가 실행을 살펴본 뒤, 구체적으로 일반학교에서 적용할 수 있는 방법으로 교사간 협력을 통한 수행평가 수정의 단계별 실행과정과 수행평가 척도안 유형을 예시로 소개하고자 한다.

1. 장애학생을 위한 수행평가 수정의 목적

통합교육의 내용적·질적 향상을 위한 노력은 최근 들어 ‘교수적 수정(instructional adaptation)’라는 교수 지원상의 문제로 모아지고 있으며(박승희, 1999; 정주영, 신현기, 2001a), 이와 같은 선상에서 평가수정에 대한 관심도 증가하고 있다. 평가수정은 장애학생을 담당하고 있는 교사가 장애학생들의 인지적·정의적 수행수준을 정확하게 평가할 수 있는 적절하고 비차별적인 평가도구나 평가방법을 사용하여, 장애학생의 장애보다는 특정영역에 관한 지식이나 기술의 정확한 측정을 가능하게 한다(정주영, 2001). 또한 평가수정은 통합환경에서 장애학생에게 제공된 중재의 효과를 검증하고 장애학생은 물론 비장애학생들에 이르는 다양한 학급 구성원들에게 제공되는 교수 프로그램의 양적, 질적 효과를 검증하는데 있어 중요한 역할을 수행하게 된다(강경숙 외, 2000).

수정된 수행평가에 중도장애학생을 참여시켜 높은 학업성취도를 이루어낸 Denham과 Lahm(2001)은 같은 연구에서 바람직한 평가수정을 위해 지켜야 할 네 가지 원칙을 제시하였다. 첫째, 평가 내용은 현재 또는 미래의 상황에서 반드시 의미 있는 특정한 기술을 목표로 한다 둘째, 평가 과정에 스스로 계획 세우기와 자기점검을 통한 자기 증진을 표시하는 것을 포함해야한다. 셋째, 평가는 전체 수행과정을 포함한다. 넷째, 목표를 이루기 위한 촉진으로 교사의 자연스러운 지원이 이루어져야 한다.

이에 따르면 수행평가 수정의 목적은 장애학생이 평가에서 자신의 능력을 충분히 발휘할 수 있는 여지를 제공해 주는 것으로 말할 수 있다. 1997년 미국 장애인교육법 IDEA 에서는 모든 학생을 위한 올바른 평가가 이루어져야 함을 강조하고 있으며, 장애 학생을 포함하는 모든 학생을 위한 평가 계획은 모든 학교에서 반드시 포함되어야 함을 발표하였다(Elliott, Erickson, Thurlow, & Shriner, 2000; Ysseldyke & Olsen, 1999). 이에 장애학생을 포함한 ‘모든 학생’을 위한 평가를 지키기 위해 ‘평가수정’을 고려하지 않을 수 없다. 수정(adaptation)이란, 고정된 평가에 대하여 개인의 능력에 따라 어떤 수준에서 변화를 가하는 것이다. 평가제시 방법의 변화, 평가응답 방법의 변화, 평가자 그룹의 변화 그리고 평가시간과 스케줄의 변화가 일반적으로 수정 가능한 4가지 범주라 할 수 있다(Elliott et al., 2000). 평가의 방식을 수정하여 장애학생이 일반교육과정의 목표를 배워갈 수 있도록 하는 것이 평가수정이 필요한 이유가 된다. 따라서 특수교사는 일반교육과정에 대한 이해를 높일 필요가 있다(Hollenbeck et al., 1998).

평가수정의 필요성에 대하여 언급한 사전 연구들은 이미 많이 찾을 수 있다(Shriner & Destefano, 2003). 내용을 간단하게 살펴보자면, 평가수정을 통해 교수-학습을 진행하는 것은 유아교육의 통합교육에서도 유용하다는 연구가 있다. 유치원 통합상황에서 장애학생에게 수정된 평가도구를 사용하였을 때 장애학생의 읽기능력이 향상되었다(Smith et al, 2001). 또한 수정된 수행평가는 중도 장애학생이 일반교육과정에 접근하는 데에도 유용하게 사용할 수 있다(Denham & Lahm, 2001). 수학교과에서 평가수정을 통해 낮은 성취도를 지닌 학생의 능력이 진보하였으며 이 때 평가표를 쉽게 이해할 수 있도록 기록하는 것이 중요하였다(Jones, 2001)는 연구가 발표되었으며 또한 같은 수학교과외의 수정된 수행평가를 통해 학습장애 학생의 수학과 학업성취도에 향상이 있었다(Woodward et al., 2001). 이외에도 평가수정을 통해 일반학급에서 장애학생의 읽기 능력이 향상되었다(Fuchs et al., 2000). 사전 연구들을 살펴볼 때 평가수정의 필요성 및 평가수정 절차에서의 협력과정의 중요성을 재확인할 수 있다.

끝으로, 수행평가 수정의 필요성을 정리해보면 다음과 같다. 첫째, 일반학생은 장애학생이 항상 보호해야하는 학생, 주어진 과제를 수행 못하는 학생이 아니라 자신이 할 수 있는 일에서는 최선을 다하는 적극성이 있는 자신과 동일한 학생임을 깨닫게 됨으로써 일반학생과 장애학생의 사회적 관계가 좋아질 수 있음을 기대하게 된다(이숙향, 1999). 둘째, 장애학생은 통합학급에서 의미있는 수행평가와 관련된 교육과정에 참여함으로써 일반교육과정의 학습권을 누리게 되며 이에 따라 다양한 과목의 학업성취도가 높아진다(Johnson, 2000; Woodward, Monroe, & Baxter, 2001). 셋째, 장애학생은 자신의 능력을 표현할 수 있는 기회를 얻게 된다(Salend & Duhaney, 2002). 넷째, 일반교사와 특수교사는 수행평가 척도안 수정을 위해서 협력자의 위치로 장애학생과 일반학생 모두에 대한 공동의 책무성을 갖게 된다(Stanovich, 1996).

2. 장애학생을 위한 일반학교의 수행평가 실행

수행평가의 원리에 따르면 교육과정에 참여한 모든 학생은 결과적으로 0점을 받을 수 없으며 척도안의 최저점은 0점보다 큰 수이어야 한다(백순근 외 16인, 1996). 하지만 이 부분이 장애학생에게는 평가의 기회도 주어지지 않은 채 0점은 아니지만 당연히 최저점을 주는 이유가 되기도 한다. 예를 들어, 본 연구자의 현장경험에 의하면 체육교과의 경우 수행평가에서 장애학생은 참여를 하지 않아도 평가척도안에 따라 0점이 아닌 최저점을 받게 된다. 할 수 있는지의 여부에 대한 고려를 떠나서 이런 상황은 비장애학생들이 장애학생은 무능력하며 무임승차 한다는 느낌을 지니게 한다. 미술시간, 음악시간, 체육시간에 장애학생의 능력을 보일 수 있다면 비장애학생과 장애학생 사이의 사회적 관계를 높이는 중요한 전환점이 될 수 있다. 많은 비장애학생들은 같은 반 장애학생의 장점, 능력, 도전하는 모습을 보게 될 때 관점의 변화를 갖게 되었다는 연구가 이를 뒷받침한다(이숙향, 1999). 이와 같이 장애학생의 의미 있는 수업참여는 일반학생의 장애학생에 대한 이해도를 높일 수 있다(이나영, 2000). 지금까지 장애학생은 일반교실에서 교육과정에 통합되지 못하고 있을 뿐 아니라 수행평가에서 조차 제외됨으로 인해 그들의 능력이 필요 이하로 낮게 인식되었으며, 이것은 다시 사회적 관계 형성에 방해요인이 되었다. 통합학급에서 장애학생의 배움의 폭이 넓어질 때 비장애학생의 장애학생에 대한 이해도 또한 높아진다고 볼 수 있다.

수행평가는 학생의 능력에 따른 평가, 활동을 통한 평가이기에 장애학생이 접근할 수 있는 가능성이 높다(Johnson, 2000). 교육과정의 결과가 교수-학습 행위로 드러난다고 볼 때, 모든 학생에게 있어서 수행평가는 수업의 내용이자 곧 교육과정 실행의 평가라 할 수 있다(Banks, 1997). 한편, 수행평가가 모든 학생들의 성취력을 공평하게 점수로 나타낼 수 있을가에 대한 의문이 생긴다(정주영, 신현기, Soodak, 2000). 하지만 수행평가의 본 의미를 고려해볼 때, 수행평가는 학생의 다양한 가능성을 표출시켜줄 수 있는 잠재력을 지니고 있음을 알 수 있다(백순근, 1997). 모든 학생들의 성취력을 정확하게 평가하기 위해, 학생의 다양한 가능성을 표출시킬 수 있으려면 협력적인 환경에서 수행평가에 대한 계획들이 이루어져야 한다. 따라서 수행평가의 사용은 협력을 촉진시키고 용이하게 사용할 수 있는 방법이다(Fuchs, Fuchs, Eaton, Hamlett, Binkley, & Crouch, 2000).

국내연구(강경숙 외, 2000)에 따르면 다음과 같은 이유로 현재 교육현장에서는 평가수정의 구체적인 방법이 제시될 것을 요구한다는 것을 알 수 있다. 첫째, 통합학급의 일반교사들은 제시된 평가수정 항목에 대해 전반적으로 발달지체 학생들에게 도움이 될 것이라고 답하였다. 평가문항 구성, 평가 운영, 점수부여체제 등 모든 영역에서 50% 이상의 응답자가 도움이 될 것이라고 반응을 보여주었다. 이것은 통합학급 일반교사가 평가수정에 대해 수용적이고 호의적임을 보여준다. 둘째, 일반교사들은 평가수정의 실행가능

성에 대해 대체로 긍정적으로 지각하고 있다. 이는 수행평가나 수준별 교육과정이 학생 개인의 수행에 근거한 능력별 지원을 강조한다는 점에서 평가수정의 기본 원리와 공통점을 지니기 때문이다.

3. 교사간 협력을 통한 수행평가 수정의 실행과정

평가수정(evaluation adaptation)은 통합학급에서 장애학생의 교육과정적 통합을 위한 교수적 수정(instructional accommodation)의 한 과정이다(정주영 & 신현기, 2001b). 평가수정이란 교육과정 수정의 한 부분으로서, 장애학생에게 공정하고 타당한 평가를 제공할 수 있도록 교사가 제공하는 일련의 지원이다(신현기, 2004). 수행평가 수정 실행과정은 일반교사와 특수교사의 협력의 장이 되어야 한다. Elliott 등(1998)에 의하면, 평가수정 시 가장 중요한 것은 일반교사와 특수교사의 협력이라고 지적한다. 또한, 평가의 수정은 일반교육과정의 틀 속에서 이루어져 바람직하며 장애학생을 위한 효율적인 교육과정수정과 평가수정을 포함한 모든 계획수립을 위해 학교행정가의 중재가 필요하다는 연구도 소개되었다(Destefano et al, 2001). 일반적으로 새 학년이 시작되는 3월 중 모든 학교의 교사는 1년간 실시할 수행평가 계획서를 제출하는데 이 과정에서 특수교사가 일반학급에 통합된 장애학생의 교육과정 내용을 함께 의논하면서 자연스럽게 장애학생의 교육적 통합을 모색할 수 있다는 점이 평가수정을 통한 교사협력의 가능성이다.

장애학생을 담당하고 있는 일반교사가 장애학생의 인지적·정의적 수행수준을 확실하게 평가할 수 있는 적절하고 비차별적인 평가도구나 평가방법을 사용하는 능력을 갖추는 것은 중요하다. 정주영과 신현기(2002a)의 연구에서 대다수의 교사는 평가구성, 평가운영, 점수부여 상의 조절과 같은 모든 유형의 전략이 통합교실의 장애학생에게 도움이 될 것이라고 응답하였으며, 현재 교실 여건에 비추어 볼 때 실행 가능할 것으로 보고 있다. 평가는 교사가 제공하는 교수 프로그램의 효과와 이익을 점검하고 새로운 교수적 지원을 제공하기 위한 기초를 제공하는 동시에, 학생들의 향상 정도와 유형을 확인하고 학생들이 학습에 능동적으로 참여할 수 있도록 동기를 부여한다. 교사는 학생들의 다양한 능력과 성취 수준을 점검하기 위해 여러 가지 평가 방법을 사용하고자 노력한다. 물론, 대부분의 학교평가들이 지필검사에 의존하고 있지만, 제5차 교육과정 이후 줄곧 권장되어 오던 수행평가가 제7차 교육과정 안에서 직접 제시되어져 있는 것만으로도 평가에 관한 커다란 의식의 변화를 느낄 수가 있다.

이에 본 연구에서는 장애학생이 수행평가에 참여할 수 있도록 다음 <표 1>과 같이 일반교사와 특수교사가 상호간 협력을 통해 실행할 수 있는 수행평가 수정을 위한 단계별 실행과정을 제시한다. 첫 단계로 교사간 협력을 통한 수행평가 척도안을 수정하고, 두 번째 단계로 일반교사는 통합학급에서 수행평가 목표에 따라 교육과정을 실행하고, 특수교사는 통합학급 수업의 내용을 파악하여 준비물을 비롯한 장애학생 수업시간의 참

여를 촉진한다. 세 번째로 일반교사는 정해진 시기에 척도안에 따라 평가하고, 특수교사는 일반교사와 전체내용과 향후 지도에 대해 협의한다.

<표 1> 협력을 통한 수행평가 수정 실행과정

1단계	협력-척도안 수정	◦ 일반교사와 특수교사는 협력하여 척도안을 수정한다.
2단계	교육과정 실시	◦ 일반교사 : 수업시간에 학생의 수행평가 목표에 따른 교육 과정을 실시한다. ◦ 특수교사 : 통합학급 수업시간의 내용을 파악하고 수업준비물을 비롯하여 수업시간의 참여를 촉진한다.
3단계	척도안에 따른 평가	◦ 일반교사는 1단계에서 결정된 척도안의 내용에 따라 정해진 시기에 평가한다. ◦ 평가결과 및 전체 내용과 향후 지도에 대하여 일반교사와 특수교사는 협의한다.

1) 1단계: 협력-척도안 수정

다음 <표 2>는 “협력을 통한 수행평가 수정 실행과정”의 수행절차 1단계에서 교사간 협력을 통해 수행평가 척도안을 수정하기 위해 통합된 장애학생의 수준과 평가내용의 특성에 따라 3가지 형태로 척도안 수정을 실행할 수 있도록 유형을 구분하여 제시한 것이다. 3가지 유형은 교육과정 수정 및 평가수정에 대한 선행연구와 연구자간 협의를 통해 실제적으로 활용할 예를 중심으로 구성하였다.

척도안 수정의 유형별 분류는 장애학생의 유형과 수준에 따라 구분되는 것이며 유형 1은 평가내용과 점수척도를 거의 수정하지 않아도 참여를 촉진하는 것만으로도 응할 수 시청각 장애학생을 중심으로 이루어지며, 유형 2는 평가내용은 동일하되 점수척도는 수정해야 하는 경도장애학생을 중심으로 이루어지며, 유형 3은 장애학생의 특성과 수준에 따른 평가내용의 수정과 더불어 점수척도를 조정한 내용으로 이루어진다.

<표 2> 수행평가 척도안 수정의 3가지 형태

유형 1	◦ 일반학생과 동일한 평가내용과 점수배점을 적용할 것인가?	수정을 하지 않음	<학생의 강점> 고기능 ↓ 저기능	7<평가내용>
유형 2	◦ 일반학생과 동일한 평가내용에 점수배점 방법만 바꿀 것인가?	수정을 약하게 함		저난이도
유형 3	◦ 일반학생에 비하여 평가내용과 점수배점 방법을 모두 바꿀 것인가?	수정을 강하게 함		↑ 고난이도

<유형 1> ◦ 일반학생과 동일한 평가내용과 점수배점을 적용할 것인가?

장애학생의 강점을 파악하였을 때 일반학생과 동일한 수준의 평가를 받을 수 있다면 척도안의 본 형태를 수정하지 않고 실시한다.

<표 3> 수행평가 척도안 유형 1의 예

과목	수행평가내용 및 점수 척도안	대상학생
기술, 가정	◇ 평가내용 : 식탁보 만들기 ◦ 5점 : 색의 배치가 적절하고, 바느질이 꼼꼼하며, 제출시간을 엄수하였다. ◦ 3점 : 3가지 중 1가지가 미비하다. ◦ 2점 : 3가지 중 2가지 이상이 미비하다.	손재주가 뛰어나 바느질하기에 강점이 있는 학생, 손을 사용하는 자조기술에 강점을 지닌 학생, 청각장애학생 등
체육	◇ 평가내용 : 1분 동안 윗몸일으키기 ◦ 5점 : 30개 초과 ◦ 3점 : 20개 - 30개 ◦ 2점 : 20개 미만	대근육을 사용하는 운동에 강점을 지닌 학생, 윗몸일으키기가 연습을 통해 향상될 것으로 기대되는 학생, 시각장애학생, 청각장애학생 등
음악	◇ 평가내용 : 리코더로 8음계 부르기 ◦ 5점 : 8음계를 정확하게 소리낸다. ◦ 3점 : 8음계 중 2개 이상 4개 이하의 음이 부정확하다. ◦ 2점 : 8음계 중 5개 이상의 음이 부정확하다.	8음계의 차이를 청지각적으로 구별할 수 있는 학생, 리코더로 연습을 통해 소리내기가 가능할 것으로 기대되는 학생, 시각장애학생 등

<유형 2> ◦ 일반학생과 동일한 평가내용에 점수배점 방법만 바꿀 것인가?

대부분의 장애학생에게 비장애학생과 동일한 평가기준을 적용하거나 평가 방식을 사용했을 때, 과제의 성공가능성이 낮아지는 것은 당연하다. 일반적으로 장애학생은 자신들이 지닌 장애로 인해 평가방식이나 내용의 수정 또는 조절이 없는 경우 자신의 능력을 온전하게 표현할 수 없다(정주영, 2001). 장애의 정도를 고려하였을 때 일반학생과 동일한 평가내용을 배우고 나타낼 수 있지만 완성도가 평균에 못 미칠 경우 평가내용은

동일하나 점수배점 방법만을 바꾸는 경우를 고려할 수 있다. 이때 장애학생과 비장애학생이 동일하거나 적어도 유사한 기준으로 평가받는 것을 원칙으로 하며, 이것이 가능하지 않을 경우에만 서로 다른 준거에 의해 평가하도록 수정하여야 한다(정주영, 2001).

<표 4> 수행평가 척도안 유형 2의 예

과목	일반학생의 수행평가 내용 및 점수 척도안	장애학생의 수행평가 내용 및 점수 척도안
도덕	◇ 평가내용 : 가족신문 만들기 ◦ 5점 : 창의력, 완성도가 높으며 제시한 형식을 갖추었다. ◦ 3점 : 창의력과 완성도는 있으나 제시한 형식을 갖추지 못하였다. ◦ 2점 : 창의력과 완성도가 미흡하며 제시한 형식을 갖추지 못하였다.	◇ 평가내용 : 좌동 ◦ 5점 : 가족사진을 양식에 맞게 붙이고 가족의 이름을 모두 잘 적었다. ◦ 3점 : 가족사진을 양식에 맞게 붙였으나 가족의 이름을 잘 못 적었다. 또는 가족사진을 양식에 어긋나게 붙였으나 가족의 이름은 잘 적었다. ◦ 2점 : 가족사진을 양식에 어긋나게 붙였으며 가족의 이름을 잘 적지 못하였다.
음악	◇ 평가내용 : 리코더로 연주하기 ◦ 5점 : 난이도가 높은 곡을 실수 없이 연주하였다. ◦ 3점 : 난이도가 낮은 곡을 실수 없이 연주하였거나 난이도가 높은 곡에 4번 이하의 실수가 있었다. ◦ 2점 : 난이도가 매우 낮은 곡을 여러 번 실수하며 연주하였다.	◇ 평가내용 : 좌동 ◦ 5점 : 리코더로 8음계를 정확하게 부른다. ◦ 3점 : 리코더로 8음계 중 일부를 정확하게 부른다. ◦ 2점 : 리코더로 8음계의 대부분을 부르지 못한다.

<유형3> ◦ 일반학생에 비하여 평가내용과 점수배점 방법을 모두 바꿀 것인가?

장애학생의 강점과 평가내용의 난이도를 고려하였을 때 성과를 달성하기가 매우 어렵다면 평가내용과 점수배점 방법을 모두 바꿀 수 있으나 이 때에도 가능한 일반학생과 비슷한 평가내용의 범주를 따르도록 한다(박승희, 2003). 또한 수행평가의 내용은 반드시 일반교육과정의 내용과 결합되어 있어야 한다(Browder et al, 2004).

<표 5> 수행평가 척도안 유형 3의 예

과목	일반학생의 수행평가 내용 및 점수 척도안	장애학생의 수행평가 내용 및 점수 척도안
사회	<p>◇ 평가내용 : 신문기사 속에서 사회문제를 찾아내고 그것에 대한 자신의 주장을 논술하기</p> <p>◦ 5점 : 교과서에서 배운 사회문제를 찾아내었으며 정해진 양식에 맞게 논술을 작성하였다.</p> <p>◦ 3점 : 교과서에서 배운 사회문제를 찾지 못했으나 논술은 양식에 맞는다. 또는 사회문제는 찾았으나 논술이 양식에 맞지 않는다.</p> <p>◦ 2점 : 교과서에서 배운 사회문제를 찾지 못했으며 논술이 양식에 맞지 않는다.</p>	<p>◇ 평가내용 : 신문에서 관심 있는 3장의 사진을 오려내어 스크랩하고 사진의 내용을 제시된 양식에 맞게 적기 예) 사람들이 차 앞에 있다(주어 + 목적어 또는 보어 + 서술어)</p> <p>◦ 5점 : 3개의 오려낸 사진을 양식에 맞게 붙였으며 사진의 내용을 정확하게 적었다.</p> <p>◦ 3점 : 사진의 장수가 부족하거나, 설명한 내용이 사진과 일치하지 않는다.</p> <p>◦ 2점 : 사진의 장수가 부족하며, 설명한 내용이 사진과 일치하지 않는다.</p>
국어	<p>◇ 평가내용 : '춘향전 그 후'라는 제목의 시나리오를 만들고 연극을 완성하기</p> <p>◦ 5점 : 창의적이며 제시된 시나리오의 형식에 일치한다. 모두의 협동성이 높다.</p> <p>◦ 3점 : 창의력, 시나리오의 형식, 모두의 협동성 3가지 중 1가지 이상이 부족하다.</p> <p>◦ 2점 : 창의력, 시나리오의 형식, 모두의 협동성 3가지가 모두 미흡하다.</p>	<p>◇ 평가내용 : 춘향전의 줄거리를 30자 내외로 적고, 모두의 연극에 배우로 참여하기</p> <p>◦ 5점 : 춘향전의 줄거리를 적고, 모두의 연극에 배우로 참여하였다.</p> <p>◦ 3점 : 춘향전의 줄거리 적기와 배우로 참여하기 2개 중 1개가 미흡하다.</p> <p>◦ 2점 : 2개가 모두 미흡하다.</p>

2) 2단계:교육과정의 실행

교실의 모든 학생을 위한 평가도구를 개발하여 교육과정 실행과정에서 이를 어떻게 실시하고 사용하였는지를 다룬 연구가 있다(Alexandrin, 2003). 한 초등학교 교사는 학급의 장애학생이 수업시간에도 교실의 구성원으로서의 소속감을 갖고 학업성취도를 높이기 위해 수정된 평가도구를 작성하였다. 교사는 수정된 평가도구의 양식에 따라 매일 자신이 담당하는 학생들을 비형식적으로 관찰하였으며, 평가항목에 포함되어 있는 학업적·비학업적 기술, 학생의 수업태도, 학생의 문제해결능력, 교사의 요구사항에 대한 학

생의 해결 수준 파악, 학생의 개념수준 파악도를 기록하였다. 교사는 정형화된 평가도구를 통해서 장애학생에 대한 보다 많은 정보와 학생의 학습 성취도를 높일 수 있는 결정적인 동기 부여의 방법을 얻어냈다. 또한 개별적 욕구에 맞게 작성된 평가도구를 잘 사용함으로써 학생은 학업성취력을 보다 높일 수 있으며 학습에 대한 동기부여를 높일 수 있는 것으로 조사되었다. 더욱이 이 학생의 경우 수준에 맞는 적절한 평가를 통해 자존감(self-esteem) 또한 향상되었음이 나타났다.

또한 수정된 수행평가의 한 방법으로 포트폴리오를 통한 장애학생의 통합 교실의 수업에서 효과적이었다는 연구가 있다(Salend, 1998). 교사가 본시 교수-학습을 진행하기 전에 평가척도안을 개발하고 수업에서 기대되는 성과들을 예상하는 것은 모든 학생들에게 매우 중요하다. 왜냐하면 명확한 기준을 제공하는 평가표는 본시 수업에서 학생의 수행정도 및 교육적 목적과 매 순간 관계지을 수 있기 때문이다(Hall & Salmon, 2003).

수정된 평가도구를 교육과정에서 실천하는 과정에서도 일반교사와 특수교사는 정기적인 협의과정을 가져야 한다. 일반교사는 이 협의과정을 통해 평가를 위한 교육과정에서 나타난 새로운 사실들을 전할 수 있고, 특수교사는 장애학생의 변화된 개별적 욕구에 대한 이해를 높일 수 있으며 최선의 교육과정의 성과를 얻기 위해 협력할 수 있다.

3) 3단계: 척도안에 따른 수행평가

교육과정이 실행된 후 개발된 척도안에 따라 실제적으로 수행평가를 실행한다. 잘 만들어진 척도안은 곧 수업의 성공도를 높여준다(Whittaker et al, 2001). 따라서 척도안에서 제시되는 목표는 모든 학생들에게 적절히 도전적이어야 한다. 평가도구는 상황에 따라 수정 가능한 융통성이 있어야 하고 모든 학생의 배움을 위해 다양한 제시 방법이 사용되어야 한다. 이러한 평가도구는 교수 효과를 최고로 이끌 수 있으며 교사의 본시 수업에 직접적인 도움을 주고 학생 개개인에 대한 옳은 정보를 제공한다(Hitchcock et al, 2002).

얼마나 많은 장애학생들이 일반교육과정 규준에 따른 평가에 참여하고 있는지에 관한 연구에 따르면 평가의 내용 및 영역은 일반교육과정에서 벗어나서는 안 된다(Gronna et al, 1998). 하지만 대체로 특수학급 교사들은 일반교육과정에 대한 이해가 충분하지 못하며 이는 특수학급에서의 교육과정이나 교수자료에 그대로 반영되어 통합학급의 수업에 대한 적절한 교수적 지원을 제공하지 못하는 것으로 나타났다(강경숙 외, 2004; 정주영 & 신현기, 2001a). 교사의 교육과정에 대한 정확한 지각과 이해가 학생의 교육성과와 긴밀한 관계가 있음을 고려할 때(Kampfer et al, 2001) 평가를 통해 제시되는 성과와 정보들이 충분히 특수교사와 의논되어야 함을 알 수 있다. 예를 들어, 과학 과목에서 실험 평가를 하는데 있어서 특수교사와 일반교사의 교육과정에 대한 정확한 이해에 따른 협력의 결과, 그들이 선택한 그룹활동의 방법을 통해 장애학생의 학업성취도가 향상되었

음이 보고되었다(Pomplun, 1996).

이 과정에서는 더 나은 교육과정적 통합의 개선을 위해 평가의 결과, 학생의 학업성취도 및 교육과정에서 발생한 새로운 정보들, 그리고 다음 수업의 방향에 대한 내용들이 다시 협의되어야 한다. 다시 말하면 일반교사는 1단계에서 결정된 척도안의 내용에 따라 정해진 시기에 수행평가를 실시하고, 평가결과 및 전체내용과 향후 지도에 대해 일반교사와 특수교사는 협의를 거쳐 수행평가 수정을 지속해야 한다.

IV. 결론 및 논의

본 연구에서는 일반학교에 통합된 장애학생의 학습권 보장 차원에서 논의되고 있는 교육과정적 통합의 맥락에서 수행평가 수정에 대한 필요성과 교사간 협력을 통한 수행평가 수정의 실행방법을 제시하였다.

특수교사는 일반교사와 상호교류를 맺고, 대화를 나눌 수 있어야 한다. 특수교사가 일반교사와 함께 교육과정에 대하여 구안하는 장애학생의 IEP 에는 학생의 성과에 대한 큰 그림이 반드시 먼저 그려져야 하며 이 큰 그림은 반드시 통합교육을 지향하고 일반교육과정과의 접목을 고려한 그림이어야 한다(Walsh, 2001). 이러한 일반교육과정과의 접목을 수행평가 수정을 통하여 시작할 수 있다. 수행평가의 참여를 통해 일반학급에 통합된 장애학생은 보다 더 자연스럽게 일반교육과정에 접근할 수 있으며, 교사의 장애학생을 위한 교수방법 또한 증진시킨다. 장애의 정도가 심한 학생도 수정된 수행평가의 참여를 통해 의미 있는 일반교육과정으로의 통합이 가능하다(Browder et al, 2003).

현실적으로 일반학교에 통합된 장애학생들은 일반적으로 특수학급 교사에 의해 별도의 평가를 받게 되기 때문에 통합학급의 비장애학생들과 서로 다른 평가체제에 의해 평가받는 경우가 대부분이었다(정주영, 2001). 국내의 연구에 따르면 대부분의 일반교사들은 교수적 수정에 대해 긍정적인 지각을 보였으며 실행가능성 면에서도 비교적 긍정적인 반응을 보이고 있으나, 실제 교수적 수정의 사용 정도에서는 60% 이상이 사용하지 않는다고 답하였다. 또한 사용했다고 답변한 교사들은 교수적 수정의 항목에 대한 효과에 대해서는 매우 긍정적으로 보았다(정주영 & 신현기, 2002b).

성공적인 통합교육을 위해서는 일반교사와 특수학급 교사 간의 강점에 기초한 적극적이고 긍정적인 접근과 태도가 요구된다. 특수학급 교사들의 일반교육과정에 대한 충분한 지식의 습득이 통합학급의 수업을 지원하는 데 필수적인 요소임에도 불구하고 그렇지 못함은 통합학급에 입급된 정인지체 학생의 교수적 지원에 커다란 장애요소이다. 장애학생이 일반교육과정에 참여하기 위해서는 교육과정상의 수정이나 교수상의 조절이 필요하며, 이는 통합학급과 특수학급 교사간의 유기적인 협력을 요구한다(정주영 & 신현

기, 2003b). 평가 단계에서의 수정에 대한 협력체계가 실시되는 것은 수정에 대한 협력이 교육과정 전체로 확장되는 것을 돕는다(Hedeon & Ayres, 2002).

본 연구에서 장애학생이 수행평가에 합리적으로 참여할 수 있도록 고안된 “협력을 통한 수행평가 수정 수행과정”은 첫째, 협력-척도안 수정, 둘째 교육과정 실행, 셋째 척도안에 따른 평가의 단계별로 제시되었다. 이 중 척도안 수정의 형태를 장애학생의 장애 유형 및 수준에 따른 수정의 정도에 따라 세 가지로 구분하였다: 1) 일반학생과 동일한 평가내용과 점수배점을 적용함으로써 수정을 하지 않음; 2) 일반학생과 동일한 평가내용에 점수배점 방법만 바꿈으로써 수정을 약하게 함; 3) 일반학생에 비하여 평가내용과 점수배점 방법을 모두 바꿈으로써 수정을 강하게 함.

이러한 내용은 실제 교육과정이 실행되고 있는 현장에서 활용할 수 있는 방법이자 교사들이 협력하여 수행평가 수정을 꾀할 수 있는 내용이라 할 수 있다. 본 연구는 연구자가 통합교육 상황에서 실행할 수 있을 것이라 생각되는 내용으로 모델을 구안해 본 것으로써 여러 교사들이 활용하고 있는 사례를 수집하지 못한 한계점은 지니지만, 현장에 이와 같은 아이디어가 보급됨으로써 장애학생이 교과수업에 의미있게 참여할 뿐 아니라 평가 장면에서도 소외되지 않을 수 있도록 하자는 취지에서 실행되었기 때문에 교육현장 적용성에 대한 충분한 시사점을 얻을 수 있다고 생각한다.

본 연구의 후속연구로 다음과 같은 내용을 제안한다.

첫째, 본 연구에서 제안한 모델과 척도안 개발 유형을 일선학교에 적용할 수 있도록 하여 실제 학생들의 사회성 증진과 교과수업 참여율이 증가되었는지 성과에 대해 사전 사후 차이를 확인할 수 있는 프로그램을 개발한다.

둘째, 초중고 학교급별로 좀더 다양한 과목에 확대하여 수행평가 수정 척도안을 개발하여 각 학교에서 실제적으로 활용할 수 있도록 제시한다.

참고문헌

- 강경숙, 권택환, 김수연, 김은주 (2000). 세 학교의 통합교육 운영 사례. 경기: 국립특수교육원.
- 강경숙, 김진숙, 정해진, 황운한(2004). 특수교육 교육과정 국제동향 분석. 경기: 국립특수교육원.
- 교육부(2000). 고등학교 교육과정 해설 -제7차 교육과정. 서울: 교육부.
- 권요한, 이만영(2003). 특수아동을 위한 교육과정과 수업. 서울: 도서출판 특수교육.
- 김라경(2001). 협력교수가 일반아동과 학습장애아동의 사회과 학업 성취 및 학습태도에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문, 미간행.
- 김은주, 강경숙, 이상수, 이숙향(2001). 장애학생 통합을 위한 협동학습 중심의 교수-학습

- 지원 프로그램. 초등사회과를 중심으로. 경기: 국립특수교육원.
- 박숙희(2000). 수행평가의 이론과 적용방안에 관한 연구 - 사회과 교육을 중심으로. 성신여자대학교 교육대학원사회교육전공 석사학위논문, 미간행.
- 박승희(1999). 일반학급에 통합된 장애학생의 수업의 질 향상을 위한 교수적 수정의 개념과 실행방안. 특수교육학연구, 34(2), 29-71.
- 박승희(2002). 장애학생 교육과정적 통합을 위한 일반학교의 학교수준 교육과정계획 모형. 특수교육학연구, 37(1), 199-235.
- 박승희(2003). 한국 장애학생 통합교육. 교육과학사.
- 박은혜(2000). 통합교육의 한 방법론으로서의 협력교수: 개념과 실행에 관한 논의. 특수교육연구, 7, 47-66.
- 박정민(2005). 중학생의 수행평가에 대한 인식 및 과제 수행 실태 분석. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문. 미간행.
- 박현옥, 이소현(2000). 장애영유아 통합교육의 성공적 실행을 위한 특수교사-일반교사 간 협력. 교육과학연구, 31(1), 37-52.
- 백순근외 16인(1996). 수행평가의 이론과 실제. 서울: 국립교육과정평가원.
- 백순근(1997). 수행평가의 이론적 기초. 한국교육평가연구회 학술세미나 발표논문집, 3-44.
- 변영계, 김광휘(1999). 협동학습의 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 신현기(2004). 통합교육 교수적합화. 서울: 학지사.
- 오정재(2001). 초등학교 사회과 수행평가 과정에 대한 문화기술적연구. 인천교육대학교 교육대학원 초등교육석사학위 논문.
- 우정환, 김성애, 윤광보(2005). 통합교육 효율화를 위한 웹기반 교사교육 프로그램 및 콘텐츠 개발을 위한 기초연구. 경기: 국립특수교육원.
- 유장순(2001). 통합교육 효율화를 위한 초등학교 협력교수 수행과정 연구. 단국대학교대학원 박사학위논문, 미간행.
- 이강한(2004). 교육학 개론. 서울: 양서원.
- 이나영(2000). 중학교 일반학급 사회수업시간의 또래교수가 장애학생의 문제행동 및 사회과 학업성취도에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문, 미간행.
- 이소현, 박은혜(1998). 특수아동교육. 서울: 학지사.
- 이소현, 박은혜, 김영태 (2000). 단일대상연구. 서울: 학지사.
- 이소현, 황복선(2000). 통합교육을 위한 특수교사-일반교사간 협력모형: 구조적 측면을 중심으로. 특수교육연구, 7, 67-87.
- 이숙향(1999). 학급내 가치있는 역할부여가 장애아동에 대한 일반아동의 태도에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문, 미간행.
- 이유훈, 김경진, 박정연(2000). 특수학급 교육과정의 편성과 운영. 경기: 국립특수교육원.
- 이은정(1996). 수정된 도덕과 교육과정이 장애아동에 대한 일반아동의 태도 변화에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문, 미간행.
- 정영희(2001). 초등학교 특수학급 교사의 일반교육과정 적용 실태 조사연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문. 미간행.
- 정윤주(2002). 통합교육 실행의 협력적인 교사역할에 대한 서울시 특수교사와 통합학급 교사의 필요도 인식 및 실행도 비교. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문. 미간행.
- 정주영(2001). 통합환경에서 장애학생을 위한 평가의 적합화 - 초등학교를 중심으로. 특수교육학연구, 36(2), 105-126.
- 정주영, 신현기 (2001a). 통합교실의 정신지체 학생 평가 적합화 도구로써 교육과정 중심평

- 가의 가능성 탐색. *단국대학교 교과교육연구*, 5, 85-101.
- 정주영, 신현기 (2001b). 초등학교 통합교실의 장애학생을 위한 평가적합화에 대한 교사 인식. *교육과정평가연구*, 4(1), 143-159.
- 정주영, 신현기 (2002a). 통합교실의 발달지체 초등학생을 위한 평가적합화에 대한 일반교사의 지각. *정서·학습장애연구*, 18(1), 247-268.
- 정주영, 신현기 (2002b). 통합학급의 정신지체 초등학생을 위한 교수적합화에 대한 일반교사의 지각. *특수교육학연구*, 37(1), 441-461.
- 정주영, 신현기 (2003a). 일반학급 내 정신지체 학생에 대한 동료의 지원. *아시아교육연구*, 4(3), 69-99.
- 정주영, 신현기 (2003b). 통합학급내 정신지체 학생의 교수적 지원에 대한 특수학급 교사의 인식과 실제. *특수교육학연구*, 38(2), 219-250.
- 정희섭(2003). 통합교육 장면에서의 교육과정 실행 전략. 대구대학교 대학원 박사학위논문, 미간행.
- 최선실(2000). 통합교육의 실행을 위한 원격학급 교사의 자원 지원요구 조사. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문, 미간행.
- 최선실, 박승희(2001). 통합교육 실시를 위한 일반 교사의 지원 요구. *초등교육연구*, 14(2), 319-347.
- 최승숙(2004). 통합교육을 실시하고 있는 초등학교 교실에서의 협력교수 실제. *특수교육학연구*, 39(3), 269-292.
- 최연희 외 9명(1998). 중학교 영어, 수학 교과에서의 열린 교육을 위한 수행평가 적용 및 효과분석 연구. 서울: 이화여자대학교 사범대학.
- 황보숙(2004). 학령기 장기입원아 교육실태와 평생교육을 통한 학습권 증진방안. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문. 미간행.
- 허경철(2004). 교육과정과 수행평가. 2004 초등교감 연수교재. 서울: 서울시교원연수원.
- Alexandrin, J. R. (2003). Using continuous, constructive, classroom evaluations. *Teaching Exceptional Children*, 36(1), 52-57.
- Browder, D., Flowers, C., Ahlgrim-Delzell, L., Karvonen, M., Spooner, F., & Algozzine, R. (2004). The alignment of alternate assessment content with academic and functional curricula. *The Journal of Special Education*, 37(4), 211-223.
- Banks, J. C. (1997). *Creating and assessing performance-based curriculum projects : a teacher's guide to project-based learning and performance assessment*. Edmonds, WA: CATS Publications.
- Browder, D. M., Spooner, F., Algozzine, R., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., & Karvonen, M. (2003). What we know and need to know about alternate assessment. *Exceptional Children*, 70(1), 45-61.
- Cochran, H. K. (1999). *The development and psychometric analysis of the scale of teachers' attitudes towards inclusion (STATIC)*. Princeton, NJ: Education Testing Service. (ERIC Document Reproduction Service No. ED415259).
- Denham, A. & Lahm, E. A. (2001). Using technology to construct alternate portfolios of students with moderate and severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 10-17.
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 37(3), 184-192.

- Destefano, L., Shriner, J. G., & Lloyd, C. A. (2001). Teacher decision making in participation of students with disabilities in large-scale assessment. *Exceptional Children, 68*(1), 7-22.
- Elliott, J. L., Erickson, R. N., Thurlow, M. L., & Shriner, J. G. (2000). State-level accountability for the performance of students with disabilities: Five years of change? *The Journal of Special Education, 34*(1), 39-47.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., & Schulte, A. G. (1998). The assessment accommodation checklist. *Teaching Exceptional Children, 4*(2), 10-14.
- Erickson, R., Ysseldyke, J., Thurlow, M., Elliott, J. (1998). Inclusive assessments and accountability systems. *Teaching Exceptional Children, 4*(2), 4-9.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Eaton, S. B., Hamlett, C., Binkley, E., & Crouch, R. (2000). Using objective data sources to enhance teacher judgments about test accommodations. *Exceptional children, 67*(1), 67-81.
- Gronna, S. S., Jenkins, A. A., & Chin-Chance, S. A. (1998). Who are we assessing? Determining state-wide participation rates for students with disabilities. *Exceptional children, 64*(3), 407-418.
- Hedeem, D. L. & Ayres, B. J. (2002). You want me to teach him to read? *Journal of disability policy studies. 13*(3), 180-189.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum. *Teaching exceptional children, 35*(2), 8-17.
- Hobbs, T., & Westling, D. L. (1998). Promoting successful inclusion through collaborative problem-solving. *Teaching exceptional children, 4*(1), 12-19.
- Hollenbeck, K., Tindal, G., & Almond, P. (1998). Teachers' knowledge of accommodations as a validity issue in high-stakes testing. *The journal of special education, 32*(3), 175-183.
- Jones, C. J. (2001). CBAs that work -Assessing students' math content-reading levels. *Teaching Exceptional Children, 34*(1), 24-28.
- Johnson, E. S. (2000). The effects of accommodations on performance assessments. *Remedial and Special Education, 21*(5), 261-267.
- Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. J. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial and Special Education, 18*(2), 82-93.
- Kampfer, S. H., Kleinert, H. L., & Kearns, J. F. (2001). Teachers' perceptions of one state's alternate assessment: Implications for practice and preparation. *Exceptional Children, 67*(3), 361-374.
- Kleinert, H., Green, P., Hurte, M., Clayton, J., & Oetinger, C. (2002). Creating and using meaningful alternate. *Teaching exceptional children, 34*(4), 40-47.
- Kleinert, H. L., Haig, J., Kearns, J. F., & Kennedy, S. (2000). Alternate assessments: Lessons learned and roads to be taken. *Exceptional Children, 67*(1), 51-66.
- Kleinert, H. L., Kennedy, S., & Kearns, J. F. (1999). The impact of alternate assessments: A statewide teacher survey. *The Journal of Special Education, 33*(2), 93-102.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002). Inclusion and School Change: Teacher

- perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 41-54.
- Pemberton, J. B. (2003). Communicating academic progress as an integral part of assesment. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 16-20.
- Pomplun, M.(1996). Cooperative groups: Alternative assessment for students with disabilities? *The Journal of Special Education*, 30(1), 1-17.
- Ryan, J. B., Reid, R., & Epstein, M. H. (2004). Peer-mediated intervention studies on academic achievement for students with EBD: A review. *Remedial and Special Education*, 25, 330-341.
- Salend, S. J. (1998). Using portfolios to assess student performance. *Teaching Exceptional Children*, 4(2), 36-43
- Shriner, J. G., & Destefano, L. (2003). Participation and accommodation in state assessment: The role of individualized education programs. *Exceptional children*, 69(2), 147-161.
- Salend, S. J., & Duhaney, L.M.G. (2002). Grading students in inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, 34(3). 8-15.
- Scott, B. J., Vitale, M. R., & Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A Literature review. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119.
- Smith, S. B., Baker, S., & Oudeans, S. M. K. (2001). Making a difference in the classroom with early literacy instruction. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 8-14.
- Sobel, D. M., Taylor, S. V., & Anderson, R. E. (2003). Shared accountability—encouraging diversity—responsive teaching in inclusive contexts. *Teaching Exceptional Children*, 35(6), 46-54.
- Soodak, L. C. (2000). Performance assessments and students with learning problems: promising practice or reform rhetoric? *Reading & Writing Quarterly*, 16, 257-280.
- Stanovich. P. J.(1996). Collaboration - The key to successful instruction in today's inclusive schools. *Intervention in School and Clinic*, 32(1), 39-42.
- Thompson, S. J., Quenemoen, R. F., Thurlow, M. L., & Ysseldyke, J. E.(2001). *Alternate Assessments for Students with Disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Udvari-Solner. (1992). *Curricular adaptations: Accommodating the instructional needs of diverse learners in the context of general education*. Topeka: Kansas State Board of Education. (ED 354 685)
- Walsh, J. M. (2001). Getting the "Big picture" of IEP goals and state standards. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 18-26.
- Wasburn-Moses, L. (2003). What every special educator should know about high-stakes testing. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 12-15.
- Whittaker, C. R., Salend, S. J., & Duhaney, D. (2001). Creating instructional rubrics for inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*. 34(2), 8-13.
- Woodward, J., Monroe, K., & Baxter, J. (2001). Enhancing student achievement on performance assessments in mathematics. *Learning Disabilities Quarterly*, 24,

33-46.

Ysseldyke, J., & Bielinski, J. (2002). Effect of different methods of reporting and reclassification on trends in test scores for students with disabilities. *Exceptional Children, 68*(2), 189-200.

Ysseldyke, J., & Olsen, K. (1999). Putting alternate assessments into practice: What to measure and possible sources of data. *Exceptional Children, 65*(2), 175-185.

Ysseldyke, J. E., Thurlow, M. L., Wotruba, J.W., & Nania, P.A. (1990). Instructional arrangements: Perceptions from general education. *Teaching Exceptional Children, 22*, 4-8.

K C I

Collaborative Performance Evaluation Adaptation Process Development to Enhance Access to the General Curriculum for Students with Disabilities

Kang, Kyung-sook

Korea Institute for Special Education

Lee, Na-young

KwangMyungBuk Middle School

<Abstract>

This study presents implementation method of performance evaluation adaptation through collaboration amongst teachers in context of accessing the general curriculum by students with disabilities. Accessing the general curriculum is actively discussed to support and ensure the right of learning of the students with disabilities.

Collaborative performance evaluation adaptation process is developed to support the students with disabilities to rationally participate the performance evaluation. The processes are presented in steps; 1) adaptation of collaboration indicator, 2) implementing the general curriculum, and 3) evaluation based on the indicator. From these steps, the adaptation of indicator is divided into three areas based on the levels of adaptation; 1) no adaptation, because the same scoring system and evaluation contents used for general students are applied, 2) limited adaptation, because the same scoring system used for general students, and adapted evaluation contents are used, and 3) full adaptation, because the scoring system and the evaluation contents are all adapted to meet the needs. Furthermore, "performance evaluation adaptation indicator" that encompasses more general curriculum subjects from each K-12 grades, should be developed and actually used in schools.

Key words: inclusive education, access to the general education curriculum, teacher collaboration, performance evaluation, instructional adaptation, evaluation adaptation

논문 접수: 2006. 5. 15 심사 시작: 2006. 5. 25 게재 확정: 2006. 6. 25