

특수교육과 교육과정 개선을 위한 재학생 및 현장교사 요구 분석

김 형 일*

나사렛대학교 중등특수교육과

김 희 규**

나사렛대학교 특수교육과

채 희 태

나사렛대학교 치료특수교육과

《요 약》

본 연구는 대학의 교육이념과 특성화를 구현하면서 실무능력을 갖춘 특수교육 전문 인력을 배양하기 위하여, 미국 내 특수교육과 설치대학의 교육과정을 분석하고, 현재 충남소재 N 대학교의 특수교육과에 재학 중인 학생들과 현직 교사들을 대상으로 현행 교육과정에 대한 실태와 문제점을 파악하고 개선을 위한 요구를 조사하여 특수교육진흥 교육과정을 개선하는데 그 기초적인 자료로 활용하고자 하였다. 개선된 교육과정을 통하여 예비특수교육교사 양성의 질을 높이고 교육과정을 보다 효율적이고 현장실무중심으로 운영할 수 있는 방안을 마련하고자 하였다.

주제어 : 특수교사 양성, 교육과정, 현장실무

1. 서론

21세기의 현대교육은 세계화 사회, 정보화 사회, 지식기반 사회에 걸 맞는 특성화되고 전문화된 교육과 교육의 본질인 인간화와 문화 창조의 교육을 동시에 기대하고 있다. 이러한 시대적 요청에 따라 특수교사의 전문성 개발과 신장에 대한 요구 역시 강하게 일고 있다. 이와 같은 특수교사의 전문성은 교사로서의 사명감과 윤리의식 뿐만 아니라 교과내용에 대한 지식, 교과지도 능력, 학생생활지도나 학급 경영 등의 실무능력을 의미한다. 교육의 질은 교원의 질을 능가할 수 없는 것과 마찬가지로 교원의 질은 교원교육

* 제1저자

** 교신저자(kimheegy@kornu.ac.kr)

의 질을 증가할 수 없다. 그러므로 시대의 요구에 맞는 특수교사의 전문성의 개발과 신장을 이루기 위해서는 특수교사 양성대학의 교육과정의 전문화가 이루어져야 한다. 특수교사 양성과정의 전문화는 양성기관의 제도적인 개혁이나 기간, 교육환경의 개선, 재정적인 지원 등과 같은 측면의 개선도 요구되지만 더 시급한 것은 특수교사 양성 프로그램, 즉 교육과정의 내용과 운영체계의 개선이라고 할 수 있다.

현행 특수교사 양성대학의 교육과정은 특수교사의 전문성을 효과적으로 개발하고 신장시키기에는 부족한 면이 많고, 교육과정의 운영이 경직되어 있으며 내용면에서도 효율성이 떨어지고, 특수교사 양성 교육과정으로서의 특수성을 살리지 못하고 있다. 또한, 전통적인 특수교사 양성 프로그램은 대부분의 시간을 대학 내 교실에서 장애아동 교육 방법에 대하여 이론적으로 가르치고 있으며, 실제 장애아동 교육에 참여하여 장애아동의 다양한 문제를 다룰 수 있는 기회를 거의 제공하고 있지 못하고 있는 실정이다. 몇몇 대학에서는 현재 전체 교육과정의 맥락 속에서 비정규 교육과정으로 방학 중 혹은 학기 중에 실시되고 있는 실무 중심의 현장교육 프로그램들이 학생들의 특정 능력을 발전시켜 주기 위해 시도되고 있지만, 분산적으로 운영됨으로써 자원 배분의 비효율성과 중복의 문제가 생겨나고 있다. 그러므로 이러한 현장 체험형 과정들을 정규교육과정 속에서 효율적이고 체계적으로 운영함으로써, 학생들에게는 보다 질 높고 실제적인 능력을 키워줄 뿐 아니라 학점이나 자격증과 같은 가현화된 형태를 획득할 수 있게 해 주고, 학교와 교수자에게는 시간과 자원을 효율적으로 사용할 수 있도록 해야 할 필요성이 제기되고 있다(황복선 외, 2005).

특수교육전공의 교육과정은 특수교사 양성프로그램에 직접적인 영향을 미치기 때문에 대학의 교육과정의 개발은 교육현장 내 장애아동을 위한 서비스의 질에도 상당한 영향을 미친다고 볼 수 있다. 예비 특수교사들에게는 경험이 많은 현장교사와 담당교수의 체계적인 지도하에 대학에서 배운 지식을 교육현장에 적용할 수 있는 보다 많은 기회를 제공할 필요가 있다. Burstein과 Sears(1998)의 연구에 의하면, 현장과 연계된 지속적인 지도와 지원을 통하여 예비 특수교사들은 교육현장에서 발생하고 있는 당면과제나 스트레스 등을 극복할 수 있었다고 지적하고 있다.

또한, 1994년도에 개정된 특수교육진흥법 상에는 지금까지 특수학교에서만 교육을 받아오던 장애아동들이 정상아동들과 함께 일반학급에서 교육을 받게 되는 통합교육의 타당성이 제도적으로 제기되고 있으며, 동일학급 내에서 다양한 능력을 가진 장애아동을 교육하기 위하여 필요한 지식과 능력을 갖춘 특수교사를 양성하기 위한 통합 지원형 특수교사 양성프로그램 개발의 필요성이 제기되고 있다. 특수교사를 양성하는 교육과정 내에도 일반교육과 특수교육을 통합하는 단일화된 교사양성체제가 모색되어야 한다(Rogers, 1993; Nowacek & Blanton, 1996).

따라서 통합교육 환경 내에서 다양한 장애아동의 문제를 해결할 수 있는 능력을 구비하고, 대학 내 이론수업의 내용을 현장에 실제 적용할 수 있는 현장과 연계된 경험을

제공하며, 담당교수와 현장교사를 통한 지속적인 지원과 지도를 제공해 줄 수 있는 실무 중심의 통합교육 지원을 위한 특수교사 양성 교육과정을 개발하고, 우수한 대학들의 교육과정 모형에 대한 벤치마킹(benchmarking)을 통한 경쟁력 있는 자체적인 교육과정 모형을 개발할 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 현재 특수교육과에 재학 중인 학생들과 현직 교사들을 대상으로 현행 교육과정에 대한 실태와 문제점을 파악하고 개선을 위한 요구를 조사하여 특수교육전공 교육과정을 개선하는데 그 기초적인 자료로 활용하고자 한다.

이러한 연구목표를 달성하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 연구의 이론적 근거와 기본방향을 정하기 위하여 미국특수교육설치대학의 교육과정을 분석한다.

둘째, 예비교사와 현장교사들의 현행 특수교육과 교육과정에 대한 만족도를 비교 분석한다.

셋째, 예비교사와 현장교사들의 특수교육과 교육과정에 대한 개선요구를 비교 분석한다.

II. 이론적 배경: 미국 특수교육과 설치대학의 교육과정 분석

본 연구는 먼저 연구의 이론적 근거와 연구의 기본방향을 정하기 위해 미국 특수교육과 설치대학의 교육과정을 분석하였다. 미국 내 대학들의 교육과정 분석은 주로 인터넷 검색을 통하여 이루어졌으며 분석에 포함된 주립대학에는 Wisconsin University, Arizona State University, Michigan State University, Utah State University, University of Northern Colorado, University of Oregon, University of Texas, Mississippi State University, Illinois State University, University of Georgia at Athens 등이었다. 그리고 관련 교육과정은 ERIC(Educational Resources Informational Center) 데이터베이스와 ProQuest 데이터베이스를 검색하여 조사하였다. 검색대상은 1995년부터 2003년까지 출간된 관련논문들을 중심으로 하였다. 분석 내용은 교육과정 개요 및 중점지도 내용, 전공관련 사전 입학조건, 장애 영역별 교육과정 편성현황, 이수 과목 및 학점, 교육과정 운영 방법(원격강의, 협력적 교육과정, 복수전공제) 등으로 구성하였다.

1. 실무중심 교육과정 중점 내용 분석

미국 내 특수교육과 설치 주립대학의 교육과정의 개요 및 중점지도 내용을 살펴보면

무엇보다도 현장적용 능력을 갖춘 교사양성에 초점이 맞추어져 있는데 이는 주 교육청의 교사양성 기준을 기초로 하고 있다. 주 교육청에서 강조하는 교육과정의 목표는 현장실무 능력을 겸비한 통합교육 전문가 양성이며, 그와 더불어 조사 대상 대학 중 중점 지도 내용에서 현장경험 및 실습 또는 인턴쉽이 강조되고 있었다. 예를 들어, Wisconsin 대학은 학기별, 전공과정별 실습을 일정 학점이상 이수하도록 요구하고 있으며, Arizona 대학은 다양한 실습관련 과정이 학기 중에 지역 초등학교에 개설되어 있고, Michigan 대학은 인턴쉽 과정을 마쳐야 수료가 가능하다. 그리고 Utah 대학은 실습을 통한 직접지도 및 직접합급경영을 교사자격증과정 프로그램과 병행하고 있다. 뿐만 아니라 Oregon 대학은 전공의 1/3이 현장실습 교과목으로 구성되어 있으며, Texas 대학은 일군의 대학생을 대상으로 일반교육 현장 200시간, 특수교육 현장 440시간의 현장실습을 위한 인턴쉽 과정을 운영하고 있다. Hawaii 대학의 복수전공제 교육과정에는 아예 이론과목 강좌가 개설되어 있지 않으며 4학기 동안 지속적으로 현장실습과목을 이수하도록 되어 있다. 이처럼 미국대학들은 대학마다 각기 방법을 달리하며 지역특성에 맞게 현장실습을 중점지도 교과내용으로 삼고 있다. 따라서 미국 대학들의 교육과정의 목표는 현장능력을 갖춘 실무중심의 교사양성이며 그 지도 내용 역시 현장 및 실무능력과 밀접하게 연계된 교육과정이라고 할 수 있다.

2. 전공관련 사전 입학조건 분석

대부분의 대학들은 입학하기 전에 학생들이 갖추어야 할 요건들을 마련해 두고 있다. 사전입학 조건으로서 가장 강조되고 있는 부분은 무엇보다 전공영역과 관련된 실습 및 사전지식, 경험 등이다. 예를 들어 특수교육 전공 희망자는 사전에 해당 교수와의 면담을 통하여 현장진로에 대하여 상담하고, 현장경험 이수증이나 대학주최 세미나 이수증 등, 사전입학 요건을 평점과 함께 입학등록 전에 제출해야 한다. 특히 특수교사 양성 대안교육과정(The Alternative Basic Certification Program in Special Education)을 두고 있는 대학의 경우 입학자격 요건으로 학부성적을 요구함으로써 입학에 제한을 두고 있을 뿐 아니라 입학 전 전공에 대한 사전지식이나 실무경험을 요구하고 있으며 Texas A&M 국제대학교의 경우 사전선별시험을 통과한 사람에게만 입학할 수 있도록 하고 있다.

3. 장애 영역별 교육과정 편성현황 분석

장애영역별 강좌 개설 및 교육과정 편성 현황 분석을 통해서 발견할 수 있는 특징으로는 첫째, 전통적인 장애영역 중심의 구분보다는 장애 정도별(중/경도, 중증) 또는 발달 연령별(유/초/중등) 구분을 선호하는 대학들이 점차 많아진다는 것이다. 둘째, 특수교육학 내에서도 대학별 특성화가 이루어지고 있다는 점이다. 예를 들어 Arizona 주립대학의

경우 전 장애영역에 대한 강좌가 개설되는 것이 아니라 특정학습장애, 정서행동장애, 중도 및 경도 정신지체 영역에서만 강좌가 개설되고 있으며 이 영역에 한하여 초등특수교사 자격증이 주어진다. 셋째, 조사대상 대학 중 Wisconsin대학의 경우 특수교육 대상 영역을 약물중독, 범죄행동에까지 확장하고 있다.

4. 실무중심 이수과목 및 학점 분석

전공 이수과목을 크게 실무중심 과목과 이론중심 과목으로 비교하였을 때 전체적으로 실무중심 교과목의 비중이 높았다. 낮게는 2:1의 비율에서 높게는 19:1의 비율로 실무중심과목 비율이 높았으며 Hawaii 대학교(복수전공제)의 경우 심지어 이론과목이 개설되지 않고 실무중심 교과목에서만 45학점 중 30학점을 요구하기도 했다. 강좌명과 실질적인 수업형태의 불일치를 감안하더라도 특수교육분야에서 현장경험 및 실무중심의 교육과정이 강조되고 있음을 알 수 있다. 이러한 현상은 실무중심교과목으로 분류된 과목들 중에서도 실습 또는 인턴십 과정이 매우 큰 비중을 차지하는 것만 보아도 그 경향성을 뚜렷이 파악할 수 있다.

5. 교육과정 운영 방법 분석

특수교육과가 개설되어있는, 지역이 격리된 미국대학들은 원격방송이나 인터넷을 통하여 교육과정 운영 수단의 다양화를 추구하고 있을 뿐 아니라, 지역 내 협력기관 및 학교들과의 연계를 통하여 실무중심형 교육과정을 운영하고 있다. 아울러 대학간 또는 대학 내 복수전공제를 도입함으로써 통합교육에 대한 전문성을 갖춘 교사양성에 주력하고 있다. 아직 전 대학에 활성화가 이루어지고 있지는 않지만 원격강의가 시도됨으로써 교육과정 수단의 다양화가 이루어지고 있다. 예를 들어 Utah대학교는 원거리(Off-Campus) 프로그램을 통하여, Hawaii주립대학교는 Hawaii주 전산망 시스템을 이용하여 원거리에 거주하고 있는 학생들이나 이미 직업을 가지고 있는 학생들에게 원격강의를 지원하고 있다. 화상시스템을 통한 컴퓨터 지원 교수방법 및 교육방송 등을 실시함으로써 전통적인 수업이나 워크숍으로는 불가능했던, 현장에서 각자 맡은 일을 수행하면서 교육내용을 전달 받는 교수전달체계를 운영하고 있다. 그리고 각 대학들은 다양한 협력적 프로그램들을 운영하고 있으며 특히 지역협력학교와 대학간의 연계적 협력 프로그램을 멘토링 방법을 도입하여 운영함으로써 전공학생들이 현장교사들과 멘티와 멘토의 관계 속에서 지속적으로 지도와 훈련을 받을 수 있도록 유도하고 있다. 이러한 프로그램의 운영은 지역학교와 주 교육청의 긴밀한 협력 속에서 이루어지고 있음을 보여준다. 또한 일부 대학들은 일반교육과 공동교육과정을 운영함으로써 학생들에게 복수전공의 가능성을 열어주고 있는데, 특히 Hawaii대학의 복수전공제 교사 양성 교육과

정(Dual Teacher Preparation Program)의 경우, 특수교육과 일반교육 각각의 전공에서 담당교수를 배정하여 두 교수가 팀을 이루어 담당학생을 지도하고, 협력학교를 모집하며, 대학내 관련 전공 교수들과 협력하여 학생과 협력학교 교사를 위한 세미나를 개최하기도 한다. 이 프로그램에서는 협력교사들이 담당학생들에게 수업계획과 준비, 수업내용의 효과적인 전달 방법, 교수적인 중재방법이나 교수시간의 적절한 활용, 학급경영 원리, 학업능력의 평가 등을 지도함으로써 현장교사-학생간의 멘토링 방법을 적용하여 지도하고 있다.

III. 연구방법

1. 조사방법

현행 특수교육과 교육과정에 대한 만족도와 요구를 검토하기 위하여 충남소재 N 대학교 특수교육과 재학생 1,2,3,4학년과 현직 교사들을 대상으로 설문지를 배포하고 수거하여 결과를 비교 분석하였다. 설문조사는 재학생의 경우 각 학년의 전공수업시간에 일괄적으로 설문지를 배부하여 응답하게 하고 그 장소에서 바로 수합하였다. 그리고 현직 교사들은 특수교사 연수 과정에 참여한 현직 교사들을 대상으로 설문지를 배부하고 수합하여 분석하였다. 그리고 본 연구에 참여한 충남 소재 N 대학교 특수교육학과 재학생은 1학년 33명, 2학년 32명, 3학년 28명, 4학년 36명 총 129명이었다. 그리고 현직교사들은 모두 69명으로 3년 미만 경력의 교사가 38명, 3년 이상 경력의 교사가 31명이었다.

2. 조사도구

본 연구에서는 특수교육과 개설대학 교육과정 개선을 위한 재학생 및 현장교사의 요구를 분석하기 위해서 질문지를 개발하여 사용하였다. 질문지는 크게 현행 교육과정의 목표와 편성에 대한 요구(7문항)와 실무중심 교육과정에 대한 요구(4문항), 복수전공제 및 공동교육과정에 대한 요구(4문항), 전공 관련 요구 및 기타 의견(2문항)의 4부분으로 나누어져 있으며, 총 17문항으로 구성되었다. 재학생과 현직 교사들의 교육과정 개선을 위한 요구를 충분히 반영하기 위해서 일부 문항들에 대해서는 복수 응답 및 서술형 응답이 가능하도록 하였다.

결과는 다음 <표 2> 와 같다.

<표 2> 교육목표에 대한 현장 교사들 간의 반응 단위 : 명(%)

구 분	3년 미만	3년 이상	계
매우 만족한다	1(2.6)	4(12.9)	5(7.2)
만족하는 편이다	18(47.4)	22(71.0)	40(58.0)
보통이다	18(47.4)	4(12.9)	22(31.9)
불만족이다	1(2.6)	1(3.2)	2(2.9)
계	38(100)	31(100)	69(100)

$$\chi^2 = 10.507, df=3, P<.05$$

이 표에서 볼 수 있는 바와 같이, 특수교육과 교육과정에 제시된 교육목표에 대하여 교육경력 3년 미만인 교사와 3년 이상인 현장 교사들 간의 반응에서 집단 간 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($P<.05$). 즉, 3년 이상의 교사들이 3년 미만의 교사들에 비해 교육과정에 제시된 교육목표에 대한 만족도가 더 높은 것으로 나타났다.

2) 교육 편제

현행 특수교육과 교육편제에 대한 의견을 현장실무중심, 이론교육, 임용고시준비교육, 기타 등으로 나누어 의견조사를 하였다.

<표 3> 현행 교육편제에 대한 의견 단위 : 명(%)

구 분	재학생	교사	계
현장실무중심	82(65.1)	56(81.2)	138(70.8)
학문적 이론 정립교육	10(7.9)	12(17.4)	22(11.3)
임용고시 준비교육	29(23.0)	0(0.0)	29(14.9)
기타	5(4.0)	1(1.4)	6(3.1)
계	126(100)	69(100)	195(100)

$$\chi^2 = 8.889, df=3, P<.01$$

위 <표 3>에서 볼 수 있는 바와 같이 현재 대학에서 운영하고 있는 특수교육과 교육편제에 대한 의견 중 현장실무중심의 과정에 대해 재학생 65.1%, 교사 81.21%로 가장 높게 반응함으로써, 두 집단 모두 현장실무 중심의 과정에 대해서는 긍정적인 반응을 보이고 있는 것으로 나타났다.

그러나, 그 외 다른 의견에 대해서는 다소 차이를 나타냈는데, 재학생들은 학문적 이론 정립을 위한 교육과정(7.9%)보다는 임용고시 준비교육(23.0)에 더 비중을 두고 있는

위 <표 7>에서 볼 수 있는 바와 같이 교과 종류에 대한 불만요인으로는 재학생들의 경우 개설된 교과목 중 비슷한 교과목이 너무 많다(32.3%)는 점과 현장에서 필요로 하는 교과목이 너무 적다(29.0%)는 점을 불만 요인으로 지적한 반면에, 현장 교사들은 현장에서 필요로 하는 교과목 수가 너무 적다(66.7)는 의견을 가장 많은 불만 요인으로 반응하였다.

5) 현장 관찰 및 실습시간 운영

현장관찰 및 실습시간 운영 실태에 관한 재학생과 교사의 만족도는 다음과 같이 나타났다.

<표 8 > 현장 관찰 및 실습시간 운영에 관한 만족도 단위 : 명(%)

구 분	재학생	교사	계
매우 만족한다	20(16.0)	9(13.2)	29(15.0)
만족하는 편이다	67(53.6)	38(55.9)	105(54.4)
보통이다	25(20.0)	7(10.3)	32(16.6)
불만족이다	11(8.8)	12(17.6)	23(11.9)
매우 불만족스럽다	2(1.6)	2(2.9)	4(2.1)
계	125(100)	68(100)	193(100)

위 <표 8>에서 볼 수 있는 바와 같이 현재 대학에서 학생들의 실무 능력을 높이기 위해 실시하고 있는 현장관찰 및 실습 시간 운영에 대하여 보통이상의 만족도를 재학생 89.6%, 교사 79.4%로 반응함으로서, 두 집단 모두 현장관찰 및 실습 시간 운영에 대해서는 긍정적인 반응을 보이고 있는 것으로 나타났다.

두 집단의 현행 현장관찰 및 실습 시간 운영에 대한 불만 이유에 대해 구체적으로 조사한 결과는 다음 <표 9>와 같다.

<표 9> 현행 현장관찰 및 실습 시간 운영에 관한 불만 이유 단위 : 명(%)

구 분	재학생	교사	계
실습기관이 다양하지 못함	3(14.3)	2(14.3)	5(14.3)
학점수 배정이 적음	4(19.0)	4(28.6)	8(22.9)
매주 실습시간의 부담 /실습과목이 선택인점	8(38.1)	4(28.6)	12(34.3)
현장에서의 지도 부족	0(0.0)	1(7.1)	1(2.9)
실습시간 확보의 문제	2(9.5)	3(21.3)	5(14.3)
기타	4(19.0)	0(0.0)	4(11.4)
계	21(100)	14(100)	35(100)

위 <표 11>에서 볼 수 있는 바와 같이 대학에서 운영하고 있는 복수전공제에 대하여 보통이상으로 만족하는 비율이 재학생 72%, 교사 60%로 반응함으로서, 두 집단 모두 복수전공 운영에 대하여 긍정적인 반응을 보이고 있는 것으로 나타났다.

그러나 복수전공제에 대하여 불만을 가지고 있는 30%정도의 반응자를 대상으로 불만요인을 구체적으로 분석한 결과 다음<표 12>와 같이 나타났다.

<표 12> 복수전공제에 관한 불만 이유 단위 : 명(%)

구 분	재학생	교사	계
복수전공 이수학점 과다	7(23.3)	2(7.7)	9(16.1)
전공의 전문성 부족	8(26.7)	17(65.4)	25(44.6)
중복 및 유사 과목 과다	14(46.7)	1(3.8)	15(26.8)
해당 전공 교수의 요구 사항 과다	.	5(19.2)	5(8.9)
기타	1(3.3)	1(3.8)	2(3.6)
계	30(100)	26(100)	56(100)

위 <표 12>에서 볼 수 있는 바와 같이 대학에서 운영하고 있는 복수전공제에 대하여 불만을 가지고 있는 대상자들의 불만요인에 대하여는 재학생과 교사들이 다소 다르게 반응하고 있다.

재학생들의 경우 복수전공과목들 중 유사 과목이 많은 것(46.7%)을 불만요인으로 보였고, 교사들은 해당 전공에 대한 전문성 부족(65.4%)을 불만요인으로 지적하였다.

7) 대학간 공동교육과정 운영

현재 부분적으로 도입하고 있는 인접 대학간 공동교육과정 운영에 대한 의견은 다음과 같다.

<표 13> 대학간 공동교육과정 운영에 대한 의견 단위 : 명(%)

구 분	재학생	교사
도움이 됨	29(26.1)	57(90.4)
도움이 안됨	82(73.9)	6(9.5)
계	111(100)	67(100)

위 <표 13>에서 볼 수 있는 바와 같이 대학간 공동교육과정 운영에 대한 반응에서 재학생(111명)과 교사(67명)들 각각의 의견에 상당한 차이가 있는 것으로 나타났다. 재

학생들은 도움이 안 된다는 반응(73.9%)을 보인 반면 교사들은 도움이 될 것이라는 반응(90.4%)을 보였다

대학간 공동교육과정의 장점에도 불구하고 운영의 실제적 대상이 되는 학생들에게서 불만 요인이 높게 나온 것은 운영상의 문제가 있기 때문인 것으로 볼 수 있다. 또한 대학간 공동교육과정 운영이 도움이 되지 않는다는 반응자(36명)들에 대한 구체적인 요인을 분석한 결과는 다음 <표 14>와 같다.

<표 14> 대학간 공동교육과정 운영의 불만 요인 단위 : 명(%)

구 분	재학생	교사	계
많은 교수들의 참여로 혼란 과중	7(22.6)	1(20.0)	8(22.2)
사이버 강의 등 다양한 수강 방법 모색 우선	5(16.1)	.	5(13.9)
타대학수강 어렵고 학점이수 곤란	5(16.1)	4(80.0)	9(25.0)
특정과목에 제한되어 운영될 수 있음	10(32.3)	.	10(27.8)
기타	4(12.9)	.	4(11.1)
계	31(100)	5(100)	36(100)

한편 대학간공동교육과정 운영에 부정적인 반응을 보인 재학생들의 요인을 구체적으로 파악한 결과는 다음 <표 15> 과 같다.

<표 15> 재학생간 대학간 공동교육과정 운영에 대한 반응 단위 : 명(%)

구 분	1학년	2학년	3학년	4학년	계
도움안 됨	25(80.6)	25(89.3)	16(66.7)	16(57.1)	82(79.3)
많은 도움	6(19.4)	3(10.7)	8(33.3)	12(42.9)	29(26.1)
계	31(100)	28(100)	24(100)	28(100)	111(100)

$$\chi^2 = 8.889, df=3, P<.05$$

이 표에서 볼 수 있는 바와 같이, 대학간 공동교육과정에 대한 학년별 반응에서 집단간 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($P<.05$). 대학간 공동교육과정을 경험한 1학년(80%)과 2학년(89%)에서는 도움이 안 되었다는 반응을 보인 반면 대학간 공동교육과정을 경험 하지 않은 3학년과 4학년 학생은 상대적으로 부정적 인식이 낮게 나타났다. 이는 대학간공동교육과정이 제도상의 여러 가지 장점을 가지고 있다고 하더라도 실제적인 운영에서 부정적인 요인을 포함하고 있음을 다양하게 고려할 필요가 있는 것으로 볼 수 있다.

8) 전공 관련 학점인정 내용

전공과 관련한 학점이나 교육과정 운영에 대한 선호도 분석 결과를 살펴보면 다음과 같다.

<표 16> 전공 관련 학점 인정 내용에 관한 의견 단위 : 명(%)

구 분	재학생	교사
장애기관 봉사활동	65(28.4)	25(22.1)
장애아동 지도활동	66(28.8)	30(26.5)
입학전 봉사활동 경력	7(3.1)	4(3.5)
장애단체 캠프활동 지원	47(20.5)	22(19.5)
장애학생 도우미 활동	37(16.2)	31(27.4)
기타	7(3.1)	1(0.9)
계	229(100)	113(100)

위 <표 16>에서 볼 수 있는 바와 같이 전공관련 학점인정에 대한 반응에서 재학생은 장애아동지도활동(28.8%), 장애기관 봉사활동(28.4%), 장애단체캠프활동지원(20.5%) 순으로 선호하였고, 교사들은 장애학생 도우미 활동(27.4%), 장애학생 지도활동(26.5%), 장애기관 봉사활동(22.1%) 순으로 선호도를 나타냈다. 따라서 두 집단 모두 전공 관련 활동의 학점인정에 대하여 긍정적으로 반응하고 있었다. 그러나 입학 전 봉사활동 경력에 대해서는 부정적인 입장을 보였다.

9) 교육과정 운영에 대한 선호도

교육과정 운영 전반에 관한 재학생과 교사의 의견을 분석한 결과는 다음과 같다.

<표 17> 교육과정 운영에 대한 선호도 단위 : 명(%)

구 분	재학생	교사
사이버 강의 도입	13(5.5)	5(4.0)
관련 전문가와의 팀티칭의 기회 제공	59(25.0)	28(22.4)
현장교사와의 멘토링을 통한 연계교육 시도	63(26.7)	38(30.4)
대학내 관련 전공간 연계 프로그램 운영	32(13.6)	9(7.2)
지역내 특수학교(급)와의 연계 프로그램 운영	69(29.2)	45(36.0)
계	236(100)	125(100)

위 <표 17>에서 볼 수 있는 바와 같이 대학의 교육과정 운영에 대한 반응에서 재학

생은 지역내 특수학교(급)와의 연계프로그램 운영(29.2%), 현장교사와의 멘토링을 통한 연계교육 시도(26.7%), 관련 전문가와의 팀티칭 기회 제공(26.7%) 순으로 응답하였고, 교사들도 같은 순인, 지역내 특수학교(급)와의 연계프로그램 운영(36.0%), 현장교사와의 멘토링을 통한 연계교육 시도(30.4%), 관련 전문가와의 팀티칭 기회 제공(22.4%) 순으로 응답하였다. 따라서 두 집단 모두 현장과 관련된 다양한 교육과정운동을 원하는 것으로 나타났다. 그러나 사이버 강의 도입은 두 집단 모두 부정적인 입장을 보였다.

V. 개선요구 분석 및 결론

본 연구에서는 대학의 교육이념과 특성화를 구현하면서 실무능력을 갖춘 특수교육 전문 인력을 배양하기 위해 먼저, 미국의 특수교육과 설치대학의 교육과정을 분석하고, 현재 특수교육과에 재학 중인 학생들과 현직 교사들을 대상으로 현행 교육과정에 대한 실태와 문제점을 파악하고자 하였다. 그리고 두 집단의 개선을 위한 요구를 비교하여 그 결과를 통해 특수교육과의 교육과정을 개선하는데 그 기초적인 자료로 활용하고자 하였다.

미국 특수교육과 설치대학의 교육과정 분석 내용과 국내 특수교육과 재학생 및 현직 교사들의 현행 교육과정에 대한 요구를 분석한 결과를 바탕으로 실무중심 교육과정 운영을 위한 시사점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 실무중심 교육과정 목표가 지속적으로 유지되어야 할 뿐만 아니라 더욱 강화되어야 한다. 미국의 주 교육청에서 강조하는 교육과정의 목표는 현장실무 능력을 겸비한 통합교육 전문가 양성이며, 그와 더불어 조사 대상 대학 중 거의 대부분 중점지도 내용에서 현장경험 및 실습 또는 인턴십을 강조하고 있었다. 그리고 본 연구의 결과에 나타난 바와 같이 우리나라 특수교육과의 학생 및 현장교사들 또한 실습과목이 선택과목으로 편성되어 있다는 점과 실습 학점에 대한 배점이 너무 적다는 점을 불만사항으로 들고 있어 재학생과 현장 교사 모두 실무중심의 교육과정 목표가 강화되어야 함을 요구하고 있다. 특수교사는 이론보다는 실무중심의 현장전문가로 양성되어야 한다. 그리고 다양한 장애아동을 위한 사정이나 교수절차를 실제로 적용해 보는 경험을 통해 지도전략을 마련할 수 있어야 한다. 그러기 위해서는 4학년 1학기 한 달 동안 실시되는 교육실습만으로는 실무능력을 익히기에 턱없이 부족하다고 할 수 있다.

둘째, 현장의 특수학교 및 특수교사와 연계한 실무중심의 교육과정 내용의 편성 및 운영이 이루어져야 한다. 본 연구결과에 나타난 바와 같이 재학생들과 현장교사들 역시 지역 내 특수학교(급)와의 연계프로그램 운영과, 현장교사와의 멘토링을 통한 연계교육 시도, 관련 전문가와의 팀티칭 기회 제공 등을 요구하고 있다. 교육과정 내용 편성에서

지나치게 이론 중심보다는 이론과 실체가 병행되거나 실무능력이 중시되는 교육과정이 운영될 필요가 있다. 따라서 실무능력을 강조하는 교과내용 선정도 중요하겠지만 지도 과정에서 학생들이 실무능력을 배양할 수 있도록 지역사회 학교와 연계한 세심한 계획과 지도가 수행되어야 한다. 이를 구체적으로 실행하기 위해서는 관내 특수학교나 일반 학교 및 특수학급과의 협력체결을 통해 상시 연계수업이 가능하도록 하거나 교내 실습장의 활용 빈도를 높이는 방법 또는 장애아동의 특성과 능력을 정확하게 진단 및 평가하는 기술을 익히도록 하여 교수계획과 실천의 기본 능력을 높이도록 유도하는 방법도 대안으로 고려할 수 있을 것이다.

셋째, 점진적이고 집중적인 실무능력을 강화하는 교육과정을 운영하되 학년에 따라 실습지 지정 등에 학생들의 통학 여건 등을 고려하여 배정할 필요가 있다. 본 연구의 결과 재학생들이 실무중심 교육과정 운영에 대해 만족함에도 불구하고 실습에 대한 불만 사항으로 제시하고 있는 ‘매주 실습’에 대한 부담감을 줄여주기 위해서는 거리가 먼 실습지의 경우 학생들의 방문 조건, 교통비, 시간 등을 고려하여 융통성 있게 배정하여 불필요한 시간과 경비를 낭비하지 않도록 해야 함을 고려할 필요가 있다.

넷째, 전공과 관련한 다양한 활동들을 학점으로 인정해주는 융통성이 요구된다. 본 연구의 결과 전공 관련 학점인정에 대한 반응에서 재학생의 경우 장애아동 지도활동, 장애기관 봉사활동, 장애단체 캠프활동지원 순으로 선호하였고, 현장 교사들의 경우 장애 학생 도우미 활동, 장애학생 지도활동, 장애기관 봉사활동 순으로 나타났다. 두 집단 모두 전공 관련 활동에 대한 학점인정에 대하여 긍정적으로 반응하고 있었다. 특수교육과의 재학생들은 대개 봉사활동 형식으로 장애아동 도우미, 특수학교활동지원, 장애아동지도 등으로 실무능력을 익히고 있다. 이러한 활동을 제도권으로 끌어들이고 이를 체계적으로 지도하여 전공 관련 이수학점으로 인정해주는 것을 적극 검토할 필요가 있다.

다섯째, 전공과 관련이 적은 교과 이수 학점을 줄이고 실기기능을 익힐 수 있는 교과 구성이 필요하다. 본 연구의 결과 특수교육과 교육과정의 시간편제에 대하여 불만을 가지고 있는 대상자들의 불만요인은 재학생과 교사들 모두 교양학점이 많다는 것이다. 그러므로 현 특수교육과의 교육과정 중 교양 이수 학점을 줄이고 전공 관련, 특히 현장실무능력을 구체적으로 이수할 수 있는 학점으로 대체할 필요가 있다.

여섯째, 시범적으로 운영되는 대학간 공동교육과정 운영은 학생들에게 좀더 실질적인 도움을 줄 수 있어야 한다. 본 연구의 결과에도 나타난 바와 같이 대학간 공동교육과정 운영에 대한 반응에서 재학생과 교사들 간의 의견에 상당한 차이가 있는 것으로 나타났다. 재학생들은 대체로 공동교육과정 운영이 도움이 안 된다는 반응을 보인 반면 교사들은 도움이 될 것이라는 반응을 보였다. 대학간 공동교육과정의 장점에도 불구하고 운영의 실제적 대상이 되는 학생들에게서 불만이 높은 것은 운영상의 문제가 있기 때문인 것으로 볼 수 있다. 대학 내 및 대학간 공동 교육과정 운영은 형식적인 수준이 아니라 학생들에게 실질적인 도움이 될 수 있는 영역으로 확대하거나 다양하게 운영할 필요가

있다. 이를 위해 대학 내 일반교육이나 특수교육과 유사관련 학과와의 역동적인 협력프로그램을 개발하여 운영할 필요가 있다. 아울러 지역 내 타 대학과 공동의 노력으로 협력프로그램을 운영하여 교육과정 편성 및 운영의 다양화를 기할 필요가 있다. 이를 통해 대학 내 복수전공제도와 대학간 부전공제도를 구체적으로 실현할 수 있는 기반을 마련할 수 있으며, 지역단위의 특성화된 특수교육 인프라 구축도 가능할 수 있을 것이다. 아울러 장애아동 지도의 사각지역을 지역 내 대학간의 공동의 노력으로 관리하여 격리지역이 가지고 있는 장애아동교육의 문제를 해결해 줄 수도 있을 것이다. 복수전공 학생들의 이수학점 및 과제에 대한 부담을 줄여주기 위하여, 복수전공을 함께 운영하고 있는 전공들은 결합 가능한 과목을 찾아 수업을 팀으로 진행하면서 동일과제를 통해 학생들을 평가할 수 있는 방법도 모색해 볼 수 있을 것이다.

일곱째, 교육과정 운영 수단의 다양화를 도입할 필요가 있다. 최근 활발하게 활용되는 원격방송이나 인터넷 또는 사이버 강의 그리고 메일 등을 통하여 단순화되고 획일화된 교육과정 운영에서 탈피하여 운영의 다양성을 도모할 수 있을 것이다. 이와 같은 방법을 적용하여 지방이나 격리된 지역의 학생, 취업을 하고 있는 학생들에게 거리 시간 경비 등을 절감해 주는 효과를 유발할 수도 있을 것이다.

여덟째, 지역사회 학교 내 풍부한 경험이 있는 현장교사들을 활용하여 교육현장 내에서 예비 특수교사들을 지도하는 멘토 제도를 도입할 필요가 있다. 지역사회 대학과 협력하여 예비 특수교사들을 훈련하는데 지대한 관심을 보이고 있는 협력학교 현장교사들을 멘토로 선정하여, 예비교사들과 동일학교 내에 근무하면서 배정된 학생들을 지도할 수 있는 방법들을 모색해 보는 것이 필요하다. Johns Hopkins 대학의 The ALTCERT 모형이나 Texas A&M 국제 대학의 대안적인 교사양성 프로그램에서는 협력적인 방법이나 동료 코치 방법을 활용하여, 예비교사들의 교수방법에 대한 피드백을 제공하거나 교재교구 및 적절한 교수방법이나 기술의 선택을 지도해 주고 있다(황복선 외, 2005). 멘토들은 대학에서 제시하는 지속적인 재교육 세미나에 참석하여 다양한 단계에 속해 있는 예비교사들의 개별적인 요구를 충족시켜 줄 수 있는 적절한 지도 방법에 대하여 배우게 된다. 아울러 다년간의 현장실습 프로그램을 통하여 전공학생들은 다양한 연령의 장애아동들을 경험하면서 일반교육과 특수교사로부터 장애아동의 통합에 대한 철학과 교사로서의 기본 자질을 배울 수 있을 것이다.

본 연구는 통합교육 환경 내에서 다양한 장애아동의 문제를 해결할 수 있는 능력을 갖추고, 대학 내 이론수업의 내용을 현장에 실제 적용할 수 있는 현장과 연계된 경험을 제공하며, 담당교수와 현장교사를 통한 지속적인 지원과 지도를 제공해 줄 수 있는 실무 중심의 통합교육 지원을 위한 특수교사 양성 교육과정을 개발하고, 우수한 대학들의 교육과정 모형에 대한 벤치마킹(benchmarking)을 통한 경쟁력 있는 자체적인 교육과정의 모형을 개발하기 위한 기초 자료를 제시하고자 하였다. 그러나 본 연구가 특정 지역 대학의 교육과정을 중심으로 연구가 제한되어 이를 일반화하기에는 제한점을 가지고 있

다.

향후 통합교육이 확대되고 이를 위한 실무중심의 통합교육 지원을 위한 특수교사를 양성하기 위해서 본 연구에서 조사한 내용 이외에도 특수교사 자격 검정령 표시과목 및 특수교사들의 수행능력과의 일치도, 통합학급 교사를 자문할 수 있는 능력을 학습할 수 있는 교과나 개별화교육, 진단 및 평가, 생활지도, 교과 및 교수방법 등에 대한 구체적인 설문조사가 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 황복선, 김형일, 유재연, 채희태(2005). 미국내 특수교육과 개설대학 교육과정 내용 분석. *특수교육학연구* 40(3), 249-267.
- Buck, G. H., Polloway, E. A., & Robb, S. M. (1995). Alternative certification programs : A national survey. *Teacher Education and Special Education*, 18(1), 39-48.
- Burstein, N. D., & Sears, S. (1998). Preparing on-the-job teachers for urban schools : Implications for teacher training. *Teacher Education and Special Education*, 21(1), 47-62.
- Coderman, G., Stephens, J. T., & Hazelkorn, M. (1999). A 'select' method to certify special education teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 36(1), 16-18.
- Edelen-Smith, P., & Sileo, T. W. (1996). The alternative basic certification program in special education. *Teacher Education and Special Education*, 19(4), 313-330.
- Eichinger, J., & Downing, J. (2000). Restructuring special education certification : What should be done? *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(2), 1-6.
- Gaynor, J. F., & Little, M. E. (1997). The expanding role of LEAs in special education teacher preparation : The view from a local school district. *Teacher Education and Special Education*, 20(4), 281-300.
- Heller, K. W., Frederick, L. D., Dykes, M. K., Best, S., & Cohen, E. T. (1999). A national perspective of competencies for teachers of individuals with physical and health disabilities. *Exceptional Children*, 65(2), 219-234.
- Jenkins, A. A., Pateman, B., & Black, R. S. (2002). Partnerships for dual preparation in elementary, secondary, and special education programs. *Remedial and Special Education*, 23(6), 359-371.
- Munby, H., & Hutchinson, N. (1998). Using experience to prepare teachers for inclusive classrooms : Teacher education and the epistemology of practice. *Teacher Education and Special Education*, 21, 75-82.
- Nowacek, E. J., & Blanton, L. P. (1996). A pilot project investigating the influence of a collaborative methods course on preservice elementary education teachers. *Teacher Education and Special Education*, 19, 298-312.
- Rogers, J. (1993). The inclusion revolution : Research bulletin. *Phi Delta Kappa*, 11, 1-6.
- Rosenberg, M. S., & Rock, E. E. (1994). Alternative certification in special education : Efficacy of collaborative, field-based teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, 17(3), 141-153.

An Analysis of Students and Field Teachers' Demands for Improving Curriculums at University with the Department of Special Education

Kim, Hyung-II

Korea Nazarene University

Kim, Hee-Gyu

Korea Nazarene University

Chae, Hee-Tae

Korea Nazarene University

<Abstract>

The present study surveyed the demands of 120 students of the department of special education and 70 field teachers in order to identify problems in the curriculums of the Department of Special Education and improve the curriculums for educating special teachers based on the opinions of field teachers and students at the Department of Special Education. The improved curriculums are expected to enhance the quality of education for the candidates of special education teachers and practical efficiency in the field of education.

Key Words: Special teacher education, practice centered curriculums