

특수교사와 일반교사의 교육관, 효과적인 교수-학습방법 및 상호협력관계에 대한 인식 비교*

정은희**

조선대학교 특수교육과

허유성***

조선대학교 특수교육과

《 요약 》

최근 특수교육 현장에서의 가장 큰 변화는 통합교육이 확대되면서 장애학생의 일반학급 수업참여가 늘어가고 있다는 점이다. 그런데 성공적인 통합교육의 중요한 요소인 특수교사와 일반교사의 교육관에 대한 비교 연구는 미흡한 실정이다. 이에 본 연구는 특수교사와 일반교사의 교육관과 효과적인 교수-학습방법, 상호협력에 대한 인식 수준을 알아보았다. 이를 위해 특수교사 53명, 일반교사 51명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 연구 결과 첫째, 특수교사와 일반교사의 전반적인 교육관에는 차이가 없었으며 객관주의적 성향이 강하였다. 둘째, 효과적인 교수-학습방법에 대해서는 서로 다른 인식을 보여주었다 즉, 특수교사는 개별화 교수법, 연습 및 반복수업을, 일반교사는 강의식교수법, 문제해결학습을 가장 효과적이고 가장 필요한 교수법이라고 하였으며, 덜 필요한 교수법은 이와 반대로 특수교사는 강의식 수업을, 일반교사는 연습 및 반복 학습 등을 들었다. 마지막으로 특수교사와 일반교사는 서로 다른 교육관을 가지고 있다고 생각하지 않았고 상호협력에 대해 긍정적이었으며, 일반교사들이 특수교육학 학습의 필요성을 더 느끼고 있었다. 이와 같은 결과를 중심으로 교원양성과정과 교원연수에 시사하는 바에 대해 논의하였다.

주제어 : 교사교육관, 특수교사, 일반교사, 상호협력

* 이 논문은 2009학년도 조선대학교 학술연구비의 지원을 받아 연구되었음.

** 제1저자(eunheej@chosun.ac.kr)

*** 교신저자(heoyusung@chosun.ac.kr)

I. 서 론

최근 특수교육에 있어서 가장 큰 변화는 통합교육의 확대이다. 특수교육대상자 중 특수학급과 일반학급에서 통합교육을 받고 있는 학생은 2005년 59.8%에서 2009년에는 68.3%로 지속적으로 늘어나고 있으며, 이 중 특히 일반학급에 배치된 학생 수는 2005년 5,110명에서 2009년 12,006명으로 크게 늘어나고 있다(교육인적자원부, 2009). 통합 환경으로 배치된 각 학생은 학생과 부모의 요구, 장애정도, 학교의 제반 여건 등에 따라 통합의 정도가 다르겠지만 해가 갈수록 학급 배치 뿐 아니라 일반학급 수업참여가 강조되고 증가되고 있다.

이와 같은 통합교육 확산과 함께 요구되어지는 것이 일반교사와 특수교사의 협력과 상호이해라고 할 수 있다. 이와 같은 요구는 장애인교육법(Individuals With Disabilities Education Act [IDEA], 2006)에서도 강조하고 있는데, 장애학생의 학업적, 행동적 문제의 과학적 해결을 강조하는 소위 중재반응모형(response to intervention)이 특수아동 관련 교육서비스 모형으로 제기되면서 일반교사와 특수교사의 상호협력을 강조하고 있는 것이 그것이다. 이에 대한 현장연구 역시 활발하게 진행되고 있다(Fuchs & Deshler, 2007; Vaughn & Fuchs, 2003). 소위 중재반응모형은 장애아동의 학업적 실패는 물론 행동, 정서적인 문제로 발생하는 다양한 문제를 발생 초기에 진단하고 해결하기 위한 적극적인 문제해결 접근방법이다. 중재반응모형에서는 특히 특수교사와 일반교사의 협력적 관계와 높은 상호이해 수준이 성공의 중요한 요건이다(Fuchs & Deshler, 2007). 일반적으로 통합학급에서 일반교사는 장애학생의 교육적 처치와 정보수집에 대한 일차적인 책임을 지며, 특수교사는 특수아동에 대한 전문가로서 컨설턴트 혹은 협력팀원으로서 도움을 제공하게 된다. 많은 연구자들(Hawkins et al., 2008; Deshler et al., 2005)이 성공적인 통합교육과 중재반응모형의 학교현장 적용을 위해서 무엇보다 교사의 역할, 특히 특수교사와 일반교사 집단 간의 협력적 관계가 중요하다고 지적한 것도 이러한 맥락이다(허유성, 남창우, 2008; Meyers et al., 1990).

통합교육은 특수교육과 일반교육의 기존의 이분법적인 관계가 재정립되는 것을 요구하며 더 긴밀한 협력이 가능한 일원화된 교육체제를 지향한다. 이에 따라 장애학생의 배치도 특수학급으로 한정되는 것이 아니라 일반학급 수업참여가 자연히 강조되고 증가되고 있다(박승희, 2003). 이와 함께 장애학생의 특별한 교육적 요구를 반영하는 교육과정 통합이 필요해졌다. 특수교육분야에서는 이를 위해 교수적 수정이 제기되었다고 한다면, 일반교육분야에서도 구성주의 교수-학습 이론이 전개되고 있다. 구성주의에 기반을 둔 교육과정은 학습자의 수준과 능력에 따른 수준별·능력별 교육과정을 운영한다. 그러나 일반교과 교사들은 급당 학생 수가 많아 개별지도

에 어려움을 겪고 있거나, 교수 전문성 및 책무성의 부족으로 ‘지도하는 방법을 잘 모르겠다고’ 통합교육을 회피하는 경향을 보이기도 한다(노선옥, 정은희, 2007).

이를 해결하기 위해 일반학급 교사들은 특수교사에게 자문을 구하기도 하고, 연수와 대학원 진학 등을 고려하기도 한다. 최근에는 제도적인 차원에서 이러한 문제를 해결하고자 교육대학과 사범대학 등 교원양성기관에서 “특수아동의 이해” 과목을 교직소양으로 의무 이수하게(교육인적자원부, 2007) 함으로써 교사양성과정에서부터 장애아동 교육에 관심을 가지고, 교수-학습 방법에 대해서도 학습할 수 있게 되었다. 또한 장애인등에 대한 특수교육법 시행령 제5조(2008)에서도 일반학교 교원에 대한 통합교육 연수를 강화할 것을 규정함으로써 필요성과 중요성을 인식하고 실천 의지를 강화하고 있다. 이와 같은 법적·제도적 보완책으로 인하여 이전보다는 어려움이 적어질 것으로 예상되지만 연수기관이 충분하지 않고 기회도 제한적이며(이대식, 2002), 2학점 1과목만으로 특수아동 교수 역량을 쌓기에는 여전히 부족하다.

한편, 통합교육의 질적 향상을 위해 더욱 중요한 것은 교실에서의 교수역량과 함께 그 이면에 내재된 교사의 사고과정이나 패러다임이다. 어떤 지식이 가치 있는 것이고, 어떻게 형성되는지에 대한 질문은 교육이론과 실천에 관련된 모든 활동의 기초가 된다(허유성, 정은희, 이우진, 2009). 이와 같은 지식의 생성과 존재에 관한 인식론적 차이에 의해서 교육에 대한 서로 다른 견해가 생겨나고 교육과정, 즉 교육의 목적, 내용, 교수-학습 방법, 평가가 달라진다(Oxford, 1997; 강인애, 1997; 박성익 등, 2007; Windschitl, 2002). 더 나아가 교육관은 학급경영에도 작용하게 되어(이지혜, 2009) 의사결정과정에 영향을 주고, 실제 수업장면에서 대상아동과 상호작용을 통해 상이한 교수-학습 행위로 표출된다(방명애, 임대섭, 2009). 지식에 대한 인식론과 교사의 교육관은 어느 것이 먼저인지 알 수 없을 만큼 밀접한 관련성을 가지는 것(Southerland et al, 2001)으로, 이러한 인식론적 견해는 크게 두 유형으로 나눌 수 있다. 즉, 지식은 개인의 경험과는 별도로 외부에 객관적으로 존재한다는 객관주의와 개인의 경험과 상호작용을 통해 의미를 형성하는 적극적인 과정으로 보는 구성주의로 나뉜다.

강력한 영향력을 가지는 새로운 패러다임은 교사들의 인식론과 교수-학습의 실천적인 측면에까지 영향을 미치며, 국가수준의 교육과정 구성의 핵심원리에도 영향을 미친다(Oxford 1997). 일반교육 영역에서는 1990년대 이후 구성주의에 대한 논의와 교육적 활용이 활발할 뿐 아니라 일반화되고 있다(강인애 외, 2006; Richardson, 1997, 김정화, 2003). 현재 우리나라 특수학교와 일반학교 교육과정은 1998년 7차 교육과정부터 특수와 일반 학교간 구별 없이 통합 적용되고 있으며, 교육과정의 지배적인 교육패러다임은 구성주의이다. 그러나 김정권(2002)과 정해진(2008)이 언급하듯이, 특수교육 분야에서는 고도로 구조화된 상황과 내용을 바탕으로 교사가 주도적인 역할을 수행하는 기능적 객관주의 패러다임 성격이 강한 직접적

-명시적 교수-학습 방법들이 대표적인 증거기반 교수법으로 간주되어 활용되어 왔다.

본 연구에서는 특수교사와 일반교사의 교육관에 대해 알아보고자 현재의 지배적인 교육관인 구성주의와 이에 대비되는 객관주의로 나누어서 살펴보고자 하며, 하위 구성요소는 인식론, 교육과정, 교육의 목적, 교수자와 학습자의 역할, 교육내용, 효과적인 수업, 교육평가, 교육방법 영역으로 구분하였다. 객관주의와 구성주의 교육관의 주요 구성요소에 관한 원리를 <표 1>에 제시하였다.

한국의 교원양성체제에서는 일반교사 양성과 특수교사 양성으로 오랜 기간 동안 독자적인 교육과정을 편성 운영해 왔다. 따라서 특수교사와 일반교사는 교육적 현상, 학습자에 대한 인식과 관점, 효과적인 교육방법에 대해 공유된 인식과 지식을 갖는데 한계가 있을 가능성이 있다(허유성, 정은희, 이우진, 2009). 이와 같은 두 교사 집단간의 교육관의 차이는 통합교육에 걸림돌이 될 수 있다(Mastropieri & Scruggs, 2005; Marston, 2005).

통합교육이 확대되면서 특수교사와 일반교사간의 협력에 대해 대부분 공감하고 인식하고는 있으나 특수교사와 일반교사 간의 교육관에 대한 차이점과 공통점을 분석한 연구는 드물다(허유성 외, 2009). 주로 장애아동 통합교육에 대한 교사들의 인식(안성우, 김미경, 2001)이나 일반교사의 교사효능감(신혜영, 김자경, 정남용, 2007), 자아개념이나 신념 등의 태도 관련 연구(김영한, 2009; 이지혜, 2009)로 교사들이 갖는 교육관에 대한 연구는 매우 제한적으로 수행되었다.

<표 1> 객관주의와 구성주의의 핵심 원리 비교

		객관주의	구성주의
인식론		<ul style="list-style-type: none"> 지식은 학생의 경험과는 별도로 외부에 객관적으로 존재 	<ul style="list-style-type: none"> 지식은 학생의 경험을 바탕으로 마음속에서 구성됨
교육과정		<ul style="list-style-type: none"> 교육과정 개발과 운영 분리 의도적 교육과정 교과서 중심의 사실 지식 및 기본 기능 강조 수용적, 처방적 관점 	<ul style="list-style-type: none"> 구체적인 삶과 지식의 연계 강조 창조적, 아이디어 중심, 실천적 교육과정 다양한 학습 자료에 근거한 구성활동 강조 반성적 관점, 생성적 관점
교수- 학습 영역	목적	<ul style="list-style-type: none"> 효과적·효율적으로 진리 및 지식 전달 	<ul style="list-style-type: none"> 학생 스스로 진리를 의미화 하도록 촉진 지식보다는 문제해결력을 배양
	교수, 학생의 역할	<ul style="list-style-type: none"> 교사는 진리 및 지식의 전달자 학생은 지식의 수동적 수용자 	<ul style="list-style-type: none"> 교사는 학습의 촉진자, 코치, 보조자 학생은 학습을 주도하는 능동적 존재

교수 - 학습 영역	내용	<ul style="list-style-type: none"> • 사실적 정보 • 위계화, 계열화 	<ul style="list-style-type: none"> • 지식의 전이 및 활용 • 비 구조화된 문제 상황
	효과적인 수업	<ul style="list-style-type: none"> • 사실의 기억, 개념획득 및 일반화 • 반복과 피드백 제공 	<ul style="list-style-type: none"> • 상황적 맥락과 역동적 상호작용 • 복잡하고 비 구조화된 실제적 과제
	평가	<ul style="list-style-type: none"> • 양적평가 • 결과중심의 평가 • 교육목표에 기반을 둔 평가 	<ul style="list-style-type: none"> • 질적 평가 • 과정중심의 평가 • 학습자가 지식을 구성해가는 과정을 평가
교육 방법		<ul style="list-style-type: none"> • 강의식, 완전학습, 직접교수법 	<ul style="list-style-type: none"> • 사례중심, 발견학습, 문제해결 중심 학습

※ 출처 : 허유성, 정은희, 이우진(2009). 예비일반교사와 예비특수교사의 교육관 비교 및 상호이해 수준 연구. 한국교원교육연구, 26(3), p. 317

관련연구로서 본 연구의 선행연구이기도 한 예비 일반교사와 예비 특수교사 집단의 교육관 비교연구(허유성 외, 2009)에서는 두 예비교사 집단 모두 인식론과 교육과정 영역에 있어서 구성주의적 교육관을 선호하는 것으로 나타났다. 다만, 학습자와 교수자의 역할, 그리고 평가 영역에서 예비 특수교사들이 예비 일반교사들에 비해 보다 객관주의적 성향이 강한 것으로 나타났다. 또한 두 집단은 비교적 서로 상호 협력이 가능한 대상으로 보지만, 상대방 영역에 대한 보다 많은 전문적 지식이 필요하고 상대방의 교육상황에 대한 경험을 공유할 수 있는 기회가 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

교원양성과정에서의 학습과정을 통해 형성된 지식에 대한 인식론과, 무엇을 어떻게 가르쳐야 하는지에 관한 교육철학은 신념을 형성하게 되며, 추후 교직생활에 중요한 영향을 미친다(Tatto, 1998). 신념은 교직에 진출한 이후에도 발달하게 되는데(Black & Ammon, 1992), 교사들은 교원양성기관에서 습득한 지식과 기능, 경험, 그리고 태도, 교육에 대한 사회적 요구 등을 바탕으로 주변의 선배교사나 동료들과 상호작용을 하면서 교사로서의 전문성을 개발해 나간다. 이와 같은 점을 고려할 때 예비 일반교사와 예비 특수교사들의 교육관과 협력에 대한 이해수준을 알아보는 것도 의미 있지만, 교직 진출 이후 실제 현장에서 장애 학생의 교육을 수행하는 현직 특수교사와 일반교사들을 대상으로 교육관과 상호이해 정도를 알아보는 것도 중요하다. 이를 통해 교원양성과정에서 형성된 교육관과 지식, 경험 등이 실제 교직생활을 하면서 어떻게 변했는지를 볼 수 있으며, 특수교사와 일반교사 간의 교육관에 대한 공통점과 차이점을 알아봄으로써 통합교육 현장에서의 상호 이해를 도모할 수 있는 방법론적 대책을 모색하는데 기초자료를 제공할 수 있을 것이다.

이와 같은 연구의 목적을 수행하기 위해 다음과 같은 구체적인 연구문제를 설정하였다.

첫째, 특수교사와 일반교사 간에 교육관에 차이가 있는가?

둘째, 특수교사와 일반교사 간에 효과적인 교수-학습방법에 대한 인식에 차이가 있는가?

셋째, 특수교사와 일반교사 간에 상호이해와 협력에 대한 인식에 차이가 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상자

본 연구는 지역을 고려한 편의표집을 통하여 선정된 총 109명의 교사가 설문에 참여하였다. 이 중 설문지에 불성실하게 응답하였거나, 설문지의 무응답 비율이 전체 문항의 10%를 넘는 5명을 제외하여, 최종적으로 특수교사 53명과 일반교사 51명, 총 104명을 대상으로 하였다. 연구 대상자의 구체적인 정보는 <표 2>에 제시하였다. 전체적으로 보면, 여자교사의 비율이 77.9%로 높았으며, 연령은 30대가 42.3%로 가장 많았다. 근무경력은 10년 이상이 29.8%로 가장 높았지만 다른 연령대 비율과 크게 차이가 나지는 않았다. 한편, 두 교사집단 간에 성별, 연령, 근무경력, 최종학위에서 차이가 있는지 확인한 결과, 유의확률 .05수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 소속 학교의 경우 두 집단 간에 당연히 차이가 있으므로 집단 간 차이분석을 수행하지 않았다.

<표 2> 연구 대상자 구성 및 배경정보

변인	특수교사 (n=53)	일반교사 (n=51)	전체 (N=104)	집단 간 차이분석	
성별	남	10(18.9)	13(25.5)	$x^2=.66,$ $p=.28$	
	여	43(81.1)	38(74.5)		81(77.9)
연령	20대	18(34.0)	15(29.4)	$x^2=.56,$ $p=.90$	
	30대	22(41.5)	22(43.1)		44(42.3)
	40대	8(15.1)	10(19.6)		18(17.3)
	50대 이상	5(9.4)	4(7.8)		9(8.7)
소속 학교	초등 특수학교	14(26.4)	0(0.0)	-	
	초등 일반학교 특수학급	21(39.6)	0(0.0)		21(20.2)
	초등 일반학급	0(0.0)	31(60.8)		31(29.8)
	중등 특수학교	15(28.3)	0(0.0)		15(14.4)
	중등 일반학교 특수학급	3(5.7)	0(0.0)		3(2.9)
	중등 일반학급	0(0.0)	20(39.2)		20(19.2)
근무경력	3년 미만	10(19.8)	15(29.4)	$x^2=5.02,$ $p=.17$	
	3년 ~ 5년 미만	14(26.4)	7(13.7)		21(20.2)
	5년 ~ 10년 미만	11(20.8)	16(31.4)		27(26.0)
	10년 이상	18(34.0)	13(25.5)		31(29.8)
최종학력	학사	33(62.3)	35(68.6)	$x^2=1.19,$ $p=.75$	
	석사	14(26.4)	9(17.6)		23(22.1)
	박사	0(0.0)	0(0.0)		0(0.0)
	석사과정	5(9.4)	6(11.8)		11(10.6)
	박사과정	1(1.9)	1(1.9)		2(1.9)

※ 참고 : 소속 학교의 경우에는 차이 검증을 수행하지 않음. 괄호 안은 해당 교사비율을 나타냄.

2. 연구 도구

본 연구에서 사용한 조사도구는 허유성, 정은희, 이우진(2009)이 예비교사의 교육관을 탐색하기 위해 교사의 교육관 혹은 교육적 신념과 관련된 문헌연구를 통해 도출된 내용을 바탕으로 개발한 설문지이다. 설문지는 크게 4개 영역으로 구분되며, (a) 연구 대상자 기초정보, (b) 교육관 측면, (c) 효과적인 교수-학습 방법 측면, 그리고 (d) 특수교사와 일반교사 집단 간의 상호이해 및 상호협력 측면을 포함한다(표 3 참조).

〈표 3〉 설문지의 구성 및 내용

구분	영역	문항수	신뢰도
연구 대상자 기초정보	성별, 연령, 장애학생 교육경험, 특수교육관련과목 수강, 학년, 학교소재 지역	6	-
교육관 측면	지식에 대한 인식론적 영역	51	.88 ^a .77 ^b
	교육과정 영역		
	교수-학습의 목적		
	교수자와 학습자 역할		
	교수-학습의 내용		
	효과적인 수업 평가		
효과적인 교수-학습 방법 측면	강의식 수업, 문제해결 중심 학습, 소집단 협동학습, 발견학습, 연습 및 반복학습, 개별화 교수, 또래지도 학습, 직접교수, 사례중심학습	13	.72 ^a .77 ^b
상대방에 대한 이해 및 협력 측면	특수교사와 일반교사의 상호 이해 및 협력 영역	6	.65 ^a .77 ^b
	합계	76	-

※ 참고 : a=문항내적일관성 신뢰도, b=검사-재검사 신뢰도(N=25).

교육관과 관련해서는 지난 20여 년간 비교적 풍부한 논의와 연구를 거쳐 연구자간 합의가 되었을 뿐 아니라, 학교 교육과정 편성에 많은 영향을 미친 ‘구성주의’와 이와 일반적으로 대비되는 ‘객관주의’를 중심으로 설문지를 구성하였다. 교육관의 하위 영역은 인식론, 교육과정, 교수-학습의 목적, 교수자와 학습자의 역할, 교수

-학습의 내용, 효과적인 수업, 평가의 7개 하위 영역으로 구분하였다. 설문지에 포함된 교육관 관련 일부 문항 예를 제시하면 아래 <표 4>와 같다.

<표 4> 교육관 관련 설문지 문항 예

<ul style="list-style-type: none"> • 지식은 고정되어 있고 학습자로부터 독립적이다. • 교육과정을 통해 길러야 할 덕목은 지식, 기술, 기능의 습득이다. • 교수의 목적은 효과적이고, 효율적으로 지식을 전달하는 것이다. • 지식은 통제와 예측이 가능하며 규칙으로 설명이 가능한 실체이다. • 평가는 실제적이고 수업과 연계되어 있다. • 학습 환경과 학습조건을 조정함으로써 모든 학생들이 완전학습을 이룰 수 있다. • 학습은 경험에 근거를 두고 의미를 형성하는 적극적인 과정이다. • 학생의 개인차보다는 보편성이 중요하다. • 지식은 역사성, 시간성을 벗어나 우주적이고 객관적이다. • 교육과정을 통해 길러야 할 덕목은 창의성, 협동성이다. • 학생은 지식의 의미를 능동적으로 구성한다. • 모든 학생들이 같은 이해 수준에 도달하는 것은 학습의 중요한 결과이다. • 평가의 책임은 정확성과 형식성이다. • 교수-학습의 실패는 교사-학생간의 상호작용 실패에서 기인한다. • 지식을 단순화, 계열화, 구조화하는 것이 중요하다. • 교육과정에서 중요한 것은 보편성, 규칙성이다. • 절대적 진리는 상황과 분리되어서도 가르칠 수 있다. • 교사는 교육과정을 학생에 맞추어 재구성해야 한다. • 지속적인 평가와 피드백이 중요하다. • 학습에 있어서 문화적 동화와 협력학습이 중요하다.
--

효과적인 교수-학습 방법 측면의 경우, 학교 현장에서 흔히 사용되는 9가지 교수법을 제시하여 연구 대상자들로 하여금 7점 척도로 그 효과성을 평정하도록 하였다. 허유성 등의 연구(2009)에서 밝혔듯이, 9가지 교수법은 보다 구체적인 수준에서 두 교사집단 간의 교육관의 차이를 알아보기 위해서 임의로 제시한 것으로 현재 교수-학습 방법을 대표하는 것은 아니다. 더불어, 9가지 교수법에 대하여 가장 필요한, 가장 덜 필요한, 가장 효과적인 교수방법 3가지를 우선순위에 따라 선택하도록 하였다.

특수교사와 일반교사 집단 간의 상호이해 및 상호협력 측면을 탐색하기 위해 6개의 질문을 하였다. 질문내용은 두 교사 집단 간의 교육관의 차이, 교수법 선호 및 활용의 차이, 적극적인 도움 요청 여부, 수업 및 학생에 대한 대화 여부, 추가 학습의 필요성 여부, 교실경험에 대한 공감 여부 등을 설문지에 포함하였다.

본 연구에 사용된 설문지는 7점 척도로 ‘전혀 그렇지 않다’가 1점, ‘매우 그렇다’가 7점으로 구성되어 있다. 교육관 측면에서는 점수가 높을수록 객관주의 성향이 강함을 의미한다. 한편, 신뢰도와 관련하여, 교육관 측면의 문항내적일관성 신뢰도인 Cronbach α 는 .88로 비교적 높게 나타났다. 또한 예비검사 과정에서 실시한 검사-재검사 신뢰도는 Pearson 상관계수가 .77로 유의수준 .01 수준에서 통계적으로 유의미하게 나타났다. 효과적인 교수방법 측면과 상대방에 대한 이해 및 협력 측면에서는 각각 .72과 .65로 나타났다. 이는 Nunnally와 Bernstein(1994), 그리고 Shadish 등 (2002)이 새로 개발한 연구 도구의 최소 신뢰도 기준인 .6을 넘는 것이다.

허유성 외(2009)에서는 본 설문조사지의 타당도를 높이기 위해 관련 문헌을 통해 구성주의 및 객관주의와 관련된 인식론, 교사의 신념, 교수방법 등을 탐색하였고, 이를 토대로 설문 문항을 개발하여 교육학 박사학위가 있는 공동연구자와의 논의를 거쳐 삭제할 내용, 제시방법, 추가할 내용에 대해 논의하여 최종적으로 합의에 도달한 내용만을 대상으로 1차 설문문항을 확정하였다. 1차 설문문항을 통해 개발된 설문지에 대해 예비 일반교사 12명과 예비 특수교사 13명을 대상으로 예비조사를 실시하여 그 결과를 바탕으로 설문지를 보완, 수정한 후 설문지의 내용과 구성, 조사방법 등에 대해 최종적으로 3인의 전문가들의 검토를 받아 76문항으로 완성되었다.

3. 연구 절차 및 자료 처리

본 연구는 조사연구 방법을 사용하였다. 설문지는 7점 척도로 구성되어 있으며, 구성주의 문항의 경우 역산하였다. 따라서 7점에 가까울수록 객관주의 성향이 강한 것으로, 1점에 가까울수록 구성주의 성향이 강한 것으로 해석할 수 있다. 연구 결과는 SPSS 18.0을 활용하여 기술통계와 t 검정, 그리고 다변량분산분석을 통하여 집단 간 차이분석을 수행하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 교육관의 차이

1) 전반적인 교육관

특수교사와 일반교사의 전반적인 교육관을 비교하기 위해 인식론, 교육과정, 교수

-학습의 목적, 교수자와 학습자의 역할, 교수-학습의 내용, 효과적인 수업, 평가로 구성된 7개 하위 영역 점수들을 합한 전체 값을 비교하였다. <표 5>에 제시되어 있듯이, 특수교사와 일반교사 간에 전반적인 교육관에 차이가 있는지 검증하기 위해 *t* 검정을 실시한 결과에 의하면 두 집단 간에 유의확률 .05 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 한편, 평균값을 보면, 두 교사집단 모두 보통의 기준점인 4.0을 넘는 것으로 나타났다. 이는 두 교사집단의 교육관이 객관주의 성향이 다소 강함을 보여준다.

<표 5> 특수교사와 일반교사 간 교육관 차이

	구분	사례수	평균	표준편차	<i>t</i> 값	유의확률
교육관	특수교사	53	4.20	.61	-1.18	.23
	일반교사	51	4.32	.42		

이를 학교급별로 보면(표 6 참조), 초등학교의 경우 두 집단 간에 여전히 차이가 없는 반면에 중등학교에서는 일반교사와 특수교사 간에 유의확률 .01 수준에서 차이가 있었다. 흥미롭게도 중등의 경우, 연구자들의 예상과는 달리 특수교사 집단이 평균 3.68로 오히려 일반교사 집단보다 구성주의 교육관을 가지고 있는 것으로 나타났다. 보다 자세한 비교는 <표 9>에 제시되어 있다.

<표 6> 학교급별 특수교사와 일반교사 간 교육관 차이

	구분	사례수	평균	표준편차	<i>t</i> 값	유의확률
초등	특수교사	35	4.46	.46	1.46	.14
	일반교사	31	4.29	.48		
중등	특수교사	18	3.68	.55	-4.77	.00
	일반교사	20	4.37	.31		

2) 교육관 하위 영역

<표 7>은 두 교사 집단의 교육관 하위 영역에 대한 평균과 표준편차를 제시한 것이다. 전체적으로 보면, 교육과정, 교수-학습의 목적, 교수-학습의 내용, 효과적

인 수업, 평가에서 보다 객관주의 성향이 강한 반면, 인식론 및 교수자와 학습자의 역할에 대해서는 보다 구성주의 성향이 강한 것으로 나타났다.

<표 7> 교육관 하위 영역별 차이에 대한 기술통계

하위 영역	특수교사(n=53)		일반교사(n=51)		전체(N=104)	
	M	SD	M	SD	M	SD
인식론	3.96	.76	3.95	.62	3.59	.69
교육과정	4.22	.95	4.53	.76	4.37	.87
교수-학습의 목적	4.31	1.12	4.54	.82	4.42	.99
교수자와 학습자의 역할	3.65	.44	3.65	.44	3.66	.48
교수-학습의 내용	4.50	.64	4.62	.45	4.56	.55
효과적인 수업	4.63	.97	4.77	.71	4.70	.85
평가	4.20	.80	4.44	.69	4.31	.76

특수교사와 일반교사 간의 교육관 하위 영역에서의 차이를 검증한 결과 <표 8>과 같이, Wilks의 Lambda 값은 .92로 유의확률 .05 수준에서 두 집단 간에 차이가 없었다. 비록 다변량분산분석에서 차이는 없었지만, 세부 영역의 차이 정도를 탐색하기 위해 단변량분석을 수행한 결과 평가만이 .10 수준에서 차이가 있었다.

<표 8> 교육관 하위 영역 차이에 대한 다변량분산분석 결과

종속변수	Wilks의 Lambda	단변량F	자유도	유의확률
인식론		.00	1	.94
교육과정		3.41	1	.67
교수-학습의 목적		1.50	1	.22
교수자와 학습자의 역할	.92	.84	1	.77
교수-학습의 내용		1.31	1	.25
효과적인 수업		.73	1	.39
평가		2.67	1	.09

한편, 전반적인 교육관 비교에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었던(표 6 참조) 중등교사만을 대상으로 교육관 하위 영역별로 비교한 결과, <표 9>에서 볼 수 있듯이, Wilks의 Lambda 값은 .48로 유의확률 .01 수준에서 두 집단 간에 유의미한 차이가 있었다. 세부 하위 영역의 차이 정도를 분석하기 위해 단변량분석을 수행한 결과, 교수자와 학습자의 역할을 제외한 모든 영역에서 유의확률 .01 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다.

<표 9> 중등 교사집단의 교육관 하위 영역 차이에 대한 다변량분석결과

종속변수	Wilks의 Lambda	단변량F	자유도	유의확률
인식론		5.50	1	.02
교육과정		27.31	1	.00
교수-학습의 목적		17.47	1	.00
교수자와 학습자의 역할	.48**	.16	1	.68
교수-학습의 내용		16.76	1	.00
효과적인 수업		18.40	1	.00
평가		17.68	1	.00

**p<.01

2. 효과적인 교수-학습 방법에 대한 인식 차이

1) 효과적인 교수-학습 방법에 대한 인식 차이

강의식 수업, 문제해결 중심 학습, 소집단 협동학습, 발견학습, 연습 및 반복학습, 개별화 교수, 또래지도학습, 직접교수, 사례중심학습의 9가지 교수-학습 방법의 효과성에 대한 두 교사 집단의 차이를 알아보기 위해 *t* 검증을 수행한 결과는 <표 10>과 같다. 구체적으로 보면, 강의식 수업, 연습 및 반복학습, 개별화 교수법에서 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 두 교사집단 간의 평균값을 비교해보면, 강의식 수업의 경우에는 일반교사들이 효과적이라고 생각하는 반면, 연습 및 반복학습과 개별화 학습의 경우에는 특수교사가 보다 효과적이라고 인식하는 것으로 나타났다.

<표 10> 집단별 교수-학습 방법에 따른 효과성 인식 차이

변인	특수교사 (n=52)		일반교사 (n=51)		자유도	t 값	유의 확률
	M	SD	M	SD			
강의식 수업	3.80	1.44	4.94	1.42	101	-4.01	.00
문제해결 중심 수업	5.28	1.07	5.49	1.23	101	-.88	.37
소집단 협동학습	5.38	.97	5.45	1.15	101	-.31	.75
발견학습	5.15	1.28	5.35	1.23	101	-.82	.42
연습 및 반복학습	5.67	1.09	5.19	1.14	101	2.15	.03
개별화교수법	6.25	.79	5.50	1.24	101	3.62	.00
또래지도학습	5.26	1.08	5.11	1.45	101	.60	.54
직접교수	5.42	1.07	5.31	1.14	101	.50	.61
사례중심학습	5.36	1.04	5.36	.89	101	-1.46	.14

<표 10>의 결과를 다른 방법으로 확인하기 위해 두 교사집단을 대상으로 현장에서 가장 효과적인 교수방법의 순위를 물어본 결과, <표 11>과 같이 특수교사의 경우에는 개별화교수법, 연습 및 반복학습이 효과적이라고 인식하는 반면, 일반교사의 경우 강의식수업, 문제해결중심학습, 직접교수법, 사례중심학습의 비율이 높았다.

<표 11> 수업에서 가장 효과적인 교수-학습 방법 순위

	특수교사		일반교사	
	교수-학습 방법	사례수(%)	교수방법	사례수(%)
1순위	개별화교수법	30(58.8)	강의식수업	17(35.4)
	문제해결중심학습 발견학습	5(9.8)	문제해결중심학습	12(25.0)
	연습 및 반복학습	4(7.8)	개별화교수법	7(14.6)
2순위	연습 및 반복학습	20(39.2)	직접교수	11(22.9)
	소집단협동학습	7(13.7)	소집단협동학습	8(16.7)
	개별화교수법 직접교수	6(11.8)	연습 및 반복학습	6(12.5)
3순위	연습 및 반복학습 또래지도학습	9(17.6)	사례중심학습	10(20.8)
	사례중심학습	8(15.7)	문제해결중심학습	8(16.7)
	직접교수	6(11.8)	연습 및 반복학습 개별화교수법	6(12.6)

2) 수업에서 가장 필요한, 덜 필요한 교수-학습 방법에 대한 인식

두 교사집단을 대상으로 9개 교수-학습 방법에 대해 필요한 정도와 덜 필요한 정도를 분석하였다. 우선, 수업에서 좀 더 활용할 필요가 있는 수업에 대한 순위를 조사한 결과를 정리하면 <표 12>와 같다.

<표 12> 수업에서 가장 필요한 교수-학습 방법 순위

	특수교사		일반교사	
	교수-학습 방법	사례수(%)	교수방법	사례수(%)
1순위	개별화교수법	31(62.0)	문제해결중심수업	17(34.7)
	문제해결중심수업	7(14.0)	강의식 수업 개별화교수법	8(16.3) 8(16.3)
	발견학습 연습 및 반복학습	3(6.0)	소집단 협동학습	6(12.2)
2순위	연습 및 반복학습	18(36.0)	소집단 협동학습	13(26.5)
	직접교수	7(14.0)	연습 및 반복학습	9(18.4)
	소집단 협동학습	6(12.0)	개별화교수법	7(14.3)
3순위	연습 및 반복	10(20.0)	사례중심수업	8(16.3)
	또래지도학습 사례중심수업	9(18.0)	연습 및 반복학습	7(14.3)
	소집단 협동학습	6(12.0)	강의식 수업 직접교수	6(12.2) 6(12.2)

<표 12>를 보면, 두 교사집단 간에 분명한 인식의 차이를 발견할 수 있다. 일반 교사의 경우, 문제해결 중심 학습에 대한 비율이 높은 반면에, 특수교사의 경우 개별화교수법과 연습 및 반복수업의 비율이 높은 것으로 나타났다. 이러한 경향은 덜 필요한 교수-학습 방법에 대한 인식에서도 잘 드러난다. <표 13>에서 보듯이 특수교사의 경우 강의식 수업, 발견학습, 소집단 협동학습, 사례중심학습 등을 덜 필요한 교수-학습 방법으로 인식하는 반면, 일반교사는 직접교수, 연습 및 반복학습, 또래지도학습을 덜 필요한 것으로 인식하는 것으로 나타났다.

<표 13> 수업에서 가장 덜 필요한 교수방법 순위

	특수교사		일반교사	
	교수방법	사례수(%)	교수방법	사례수(%)
1순위	강의식수업	27(52.9)	직접교수	9(18.8)
	발견학습	7(13.7)	연습 및 반복학습	8(16.7)
	소집단 협동학습 또래지도학습	5(9.8)	강의식수업	7(14.6)
2순위	사례중심학습	11(21.6)	또래지도학습	9(18.8)
	또래지도학습	9(17.6)	개별화교수법	7(14.6)
	연습 및 반복학습	7(13.7)	강의식수업 발견학습	6(12.5)
3순위	소집단협동학습 발견학습	10(19.6)	또래지도학습	8(17.4)
	문제해결 중심수업	7(13.7)	발견학습 개별화교수법	6(13.0)
	강의식수업 직접교수	5(9.8)	강의식수업 문제해결 중심교육	5(10.9)

3. 특수교사와 일반교사의 상호 이해 및 협력에 관한 인식

특수교사와 일반교사 집단 간에 상호 이해 및 협력에 대한 인식을 알아보기 위해 6문항으로 구성된 설문을 분석한 결과, “나는 특수교사(일반교사)와 협력하기 위해 특수교육학을 좀 더 학습할 필요가 있다고 느낄 때가 있다.”는 항목에서만 두 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 두 교사집단은 서로 다른 교육관을 가지고 있다고 생각하는 비율이 평균 4점보다 낮게 나타났다. 반면, 도움이 필요한 경우 적극적으로 도움을 요청한다는 반응은 평균 4점보다 높게 나타났다.

<표 14> 두 교사집단의 상호이해 및 협력에 대한 인식 비교

문항	특수교사		일반교사		집단 간 차이비교	
	M	SD	M	SD	t 값	유의 확률
특수교사(일반교사)는 나와는 다른 교육관을 가지고 있다.	3.85	1.83	3.92	1.83	-.19	.84
특수교사(일반교사)는 나와는 다른 교수법을 선호 및 활용한다.	4.69	1.63	4.60	1.56	.27	.78
나는 특수교사(일반교사)에게 도움이 필요하면 적극적으로 도움을 청한다.	5.21	1.24	5.15	1.38	.23	.81
나는 특수교사(일반교사)와 수업 및 학생에 대해 대화를 하는 것이 편하다.	5.04	1.23	5.06	1.24	-.09	.92
나는 특수교사(일반교사)와 협력하기 위해 특수교육학을 좀 더 학습할 필요가 있다고 느낄 때가 있다.	5.48	1.26	4.92	1.45	2.07	.04
나는 특수교사(일반교사)가 이야기하는 교실 경험에 대해 쉽게 이해하는 편이다.	5.17	1.20	4.92	1.25	1.04	.29

IV. 논의 및 결론, 제언

본 연구는 특수교사와 일반교사의 교육관, 효과적이라고 생각하는 교수-학습 방법, 그리고 두 집단 간의 상호이해와 협력에 대한 인식 정도를 비교한 것으로 도출된 결과를 중심으로 다음과 같이 논의하고자 한다.

1. 교육관

특수교사와 일반교사 간 교육관에 있어서 전반적으로 볼 때 두 집단 간에 차이가 없었으며 두 집단 모두 객관주의적 성향이 보다 강한 것으로 나타나 비슷한 교육관을 공유하고 있다고 할 수 있다. 다만, 학교급별로 보았을 때는 초등교사의 경우 두 집단 간에 여전히 차이가 없는 반면, 중등 교사의 경우 특수교사가 일반교사에 비해 더 구성주의적 경향을 보여주었다.

한편 교육관 하위 영역에 대한 특수교사와 일반교사의 인식에 있어서는 전체적으로 보면, 교육과정, 교수-학습의 목적, 교수-학습의 내용, 효과적인 수업, 평가에서 보다 객관주의 성향이 강한 반면, 인식론 및 교수자와 학습자의 역할에 대해서는 보다 구성주의 성향이 강한 것으로 나타났다.

우리나라는 1982년 4차 교육과정 이후 인간주의를 표방해 왔으며, 7차 교육과정은 특히 인간중심에 터한 수요자중심교육과정이다. 구성주의 패러다임은 초·중등 교육과정 뿐 만 아니라 교원양성기관의 교사교육 패러다임이라고 할 수 있다. 그러나 본 연구의 결과에 의하면 교사들의 인식론과 교육과정에 대해 가지고 있는 패러다임은 객관주의적임을 알 수 있다. 객관주의에서는 과제의 논리적 구조화, 위계화, 분절화, 교사의 안내, 반복과 연습 등을 통한 완전학습을 강조한다(Duffy, 2004). 이와 같은 일반교사들의 객관주의 성향은 우리사회에 만연해 있는 학력지상주의와 입시위주의 교육 현상과 무관하지 않을 것이다. 객관주의에서 '좋은 교수-학습'이란 외부의 절대적인 진리를 교수자가 효율적·효과적인 방법을 통하여 전달(transmit)하는 것으로 보며, 지식의 중요한 형태는 사실적 정보 형태로 본다(허유성 외, 2009). 객관주의를 반영한 대표적인 교수법으로 흔히 강의식 수업, 직접교수법, 완전학습 등이 여기에 속한다고 볼 수 있다.

한편, 중등 특수교사의 경우 구성주의적 성향을 보여주었는데 이러한 결과를 보여주는 요인 중의 하나로 장애학생의 경우 중·고등학생이 되면 지역사회중심교육과 전환교육 등이 더욱 강조되는 점을 들 수 있다. 지역사회중심교육과 전환교육 등은 구체적인 삶과 지식을 연계시키는 활동이다. 이러한 활동에서 교사는 학습자들이 보다 개인에게 의미 있는 과제를 실제와 같은 상황 속에서 학습하도록 촉진하여 문제해결능력과 지식의 전이·활용을 촉진한다. 이와 같은 교육과정 특징과 교수자의 역할은 구성주의 원리와 일맥상통한 것이며, 이러한 교육과정을 운영하고 있는 중등 특수교사들의 특성이 반영된 결과라고 볼 수 있다.

본 연구의 결과는 예비교사 집단을 대상으로 한 선행연구(허유성 외, 2009)에서 예비 일반교사와 예비 특수교사 모두 구성주의적 성향을 보여주었던 결과와는 상반된 것이다. 교원양성과정에서 학습과정을 통해 형성된 교사의 교육관은 교직에 진출한 이후에도 계속 변화를 가지게 되는데(Black & Ammon, 1992), 본 연구의 결과 현직 교사들은 두 집단 모두 객관주의적 교육관을 공유하고 있었다. 이와 같은 결과는 양성과정에서의 학습자 입장과 교직에 진출한 이후 교수자로서의 교육관의 변화로도 볼 수 있으며, 이러한 변화에는 많은 요인들이 관여할 것이다. 특히 현장경험이 중요한 변인이 될 것이며, 개인적인 경험이나 지식과 함께, 현직에서의 역할, 교육을 바라보는 사회적인 분위기와 시각, 입시 위주의 학교교육 등 교육현장의 특성을 결정짓는 요인들은 다양하다. 다만 본 연구가 동일한 연구 대상에 대한 종단연구가 아니기 때문에 각 개인의 교육관 변화의 요인을 구체적으로 설명하기에는 제한

점을 가지고 있으므로 추후 중단연구나 보다 세부적인 연구를 통해 검증할 필요가 있다.

그러나 특수교사와 일반교사 간에 같은 교육관을 공유하고 있다는 점은 긍정적으로 해석할 수 있다. 이는 교사들 간에 인식론적 패러다임에서 차이를 보인다면, 교수-학습의 구체적인 방법론적 영역에서는 협력이 가능할지는 모르나 두 교사 집단이 공유된 교육철학, 목적, 비전 등을 공유하기는 어려울 것이기 때문이다(Crotty, 2003). 다만 성공적인 통합교육을 위해 교원양성과정에서 교육실습과 봉사활동, 관찰학습, 그리고 현직교사 연수 등에 상호 경험하고 협력할 수 있는 교육과정 통합이 필요하다.

2. 효과적인 교수-학습 방법에 대한 인식

효과적인 교수-학습방법에 대해 학교현장에서 흔히 사용하는 9가지 교수법 즉, 강의식 수업, 문제해결 중심 학습, 소집단 협동학습, 발견학습, 연습 및 반복학습, 개별화 교수, 또래지도학습, 직접교수, 사례중심학습에 대해 특수교사와 일반교사들의 인식을 알아 본 결과 집단 간에 차이가 있었다. 강의식 수업의 경우에는 일반교사들이 가장 효과적이라고 생각하는 반면, 연습 및 반복학습과 개별화 학습의 경우에는 특수교사가 보다 효과적이라고 하였다.

한편, 수업 시 더 필요가 있는 교수법에 대해 두 교사집단 간에 분명한 인식의 차이를 발견할 수 있었다. 일반교사의 경우, 문제해결 중심 학습에 대한 비율이 높은 반면에, 특수교사의 경우 개별화교수법과 연습 및 반복수업의 비율이 높은 것으로 나타났다. 이러한 경향은 덜 필요한 교수-학습 방법에 대한 인식에서도 잘 드러난다. 특수교사의 경우 강의식 수업, 발견학습, 소집단 협동학습, 사례중심학습 등을 덜 필요한 교수-학습 방법으로 인식하는 반면, 일반교사는 직접교수, 연습 및 반복학습, 또래지도학습을 덜 필요한 것으로 인식하는 것으로 나타났다.

특수교사 집단에서 개별화교수법이 가장 효과적이면서 더 필요한 교수법이라고 일관되게 인식하고 있는 점은 특수교육의 목적이면서도 일반교육과는 크게 다른 특성임을 인식하고 있다는 자연스러운 결과라고 할 수 있다. 한편, 이점은 본 연구에 앞서 수행된 예비 특수교사들을 대상으로 한 연구(허유성 외, 2009)에서도 같은 결과를 보여주었던 것으로, 교원양성과정에서나 임용되어 교직경험을 한 이후에도 특수교육에서는 개별화교수법을 가장 효과적이라고 인식하고 있음을 알 수 있다. 특수교육은 특수교육대상자의 교육적 욕구를 충족시키기 위해 특성에 적합한 교육을 제공하는 것(장애인등에 대한 특수교육법 제2조 1항, 2008)으로서 이를 위해 특수교육대상자의 장애 유형과 특성에 적합한 교육목표, 교육방법, 교육내용 등을 포함한

개별화교육계획을 수립하여 실시(장애인 등에 대한 특수교육법 제2조 7항, 2008)하도록 법으로 규정하고 있다.

특수교사의 경우 장애학생의 각 학생의 독특한 요구로 인해 사실적인 지식 전달과 기능이 강조되는 독특성으로 인해 그와 같은 경험이 반영되어 객관주의 경향이 강한 교수법을 선호하는 것이라고 볼 수 있다. 김정권(2002)과 정해진(2008) 역시 특수교육 현장은 일반교육에 비해 기능주의 패러다임 성격이 강한 곳이며, 여전히 행동주의적 이론과 실체가 강하다는 것을 언급하였다. 특수교육은 일반교육보다 더 집중적이고, 지속적이며, 목표중심적이라는 측면에서 교수법의 중요성이 더욱 강조된다(한경임, 문현미, 2009).

한편, 일반교사들은 가장 효과적인 방법으로 강의식 교수법을 지적하였는데 반해 더 필요한 교수법으로는 문제해결중심학습법을 지적하는 것으로 보아 구성주의적 교수법의 필요성을 느끼고 있는 것으로 보이나 현재의 입시위주 교육체제에서 교사중심으로 지식이나 기능을 강조하는 교수법이 효과적이라고 하는 것으로 보인다.

이와 같이 두 교사집단은 효과적인 교수-학습방법에 대해 서로 다른 인식을 가지고 있지만 이는 근본적인 인식론적 차이라고 보기보다 장애학생들의 특징과 입시위주의 교육이라는 사회적 특징이 반영된 차이라고 볼 수 있다. 하지만 통합교육과 최근 특수아동 교육과 관련해서 그 중요성이 강조되고 있는 소위 과학적 증거기반 교수법의 교육현장 적용을 현실화하기 위해서는 특수교사들과 일반교사들이 효과적인 교수-학습 방법에 대한 시각이 다르다는 점은 상호이해할 필요가 있다. 특히 통합의 장면이 일반화되기 때문에 일반교사들의 특수교육 분야의 교수방법에 대해 이해할 수 있는 충분한 기회를 제공할 필요가 있으며, 교원양성대학 특수교육과 교육과정 역시 통합교육 중심으로 적극적인 수정이 필요하다고 생각된다. 두 교사 집단이 서로가 상대방의 구체적인 상황 맥락에 대한 이해를 높일 수 있는 기회를 통해 그 간격이 좁혀질 수 있을 것이다.

3. 특수교사와 일반교사의 상호 이해 및 협력에 관한 인식

특수교사와 일반교사 집단 간에 상호 이해 및 협력에 대한 인식을 알아본 결과 상호협력을 위해 특수교육학을 좀 더 학습할 필요가 있다고 느낄 때가 있다는 항목에서만 일반교사가 더 필요성을 가진 것으로 나타났다. 한편, 두 교사집단은 서로 다른 교육관을 가지고 있다고 생각하는 문항에 대해 그렇지 않다고 응답하였으며, 도움이 필요한 경우 적극적으로 도움을 요청할 것이라고 응답하여 상호협력에 대해 긍정적으로 인식하고 있음을 알 수 있다.

통합교육 환경은 이질적인 학습자가 한 공간에서 하나의 활동을 하도록 하여 그들이 만든 인식의 “교류”가 일어날 수 있도록 한다(김성애, 2008). 특히 일반학급에서의 성공은 일반교사들이 적절한 교육 프로그램을 운영하기 위해 특수교사와 얼마나 잘 협력하는가에 달려있다. 일반교사는 장애학생의 학급참여를 고려하며 특수교사와 협력하여 특수교육대상 학생이 잘 적응할 수 있도록 도와야 한다. 특수교사는 장애학생에게 전문적인 특수교육서비스를 제공하는 것 뿐만 아니라 일반교사와 협력교수 및 교수적 수정에 대해 조언해줄 수 있는 능력이 필요하다. 일반교사 교육에서는 특수교육 및 장애아동 교수-학습방법에 대해서도 충분한 지식과 직·간접적인 경험이 필요하다. 2009년부터 교육대학교 사범대학 등 일반교사 양성과정에서 교직소양 영역에 ‘특수아동의 이해’ 과목을 포함하여 시행하고 있으나 2학점으로는 특수교육의 철학과 장애학생의 특성이해, 효과적인 교수-학습방법 등에 대한 교육역량을 쌓기에는 부족하다. 학교현장에 진출하기 전에 상호협력을 통한 특수아동의 문제해결 경험을 늘리고, 어떻게 협력하는가에 대한 기술과 전략들을 직접적으로 가르칠 필요가 있다. 특히 두 예비 교사집단 간에 상호이해와 협력을 높이기 위해서는 협력적 실습경험이 필요하다(NJCLD, 2005). 교육실습처럼 두 교사 집단 간에 알아야 할 지식과 기술을 습득한 후 이를 실제현장에서의 수행경험을 통해 역량을 높이는 것이다. 이는 소위 교사교육에서 강조하는 실천적 지식을 가능하게 하는 핵심적인 요소가 될 것이다(허유성 외, 2009).

마지막으로 본 연구의 제한점에 근거한 추후 연구를 제안하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 특수교사 및 일반교사 집단 간의 교육관에 대한 탐색연구로서의 성격이 강하며 표본의 크기가 제한적이다. 따라서 본 연구의 결과가 전체 교사집단의 교육관을 보여준다고 해석하기에는 한계가 있다. 추후 연구에서는 교사 집단별로 보다 많은 연구 대상자를 확보하여 분석할 필요가 있다. 특히 학교급별로 충분한 사례수를 확보하여 결과해석의 통계적 파워를 높일 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서는 교사 집단 간의 교육관을 탐색하기 위하여 연구 도구로 자기보고식의 설문지를 활용하였다. 이는 교사집단 간의 교육관의 차이 혹은 공통점에 대한 다양하고 깊이 있는 내용을 도출하는데 한계가 있다. 따라서 추후 연구에서는 심층면접, 참여관찰 등과 같은 질적연구 방법을 활용하여 보다 다양한 측면에서 두 집단 간의 교육관을 밝힐 수 있는 데이터를 수집하여 분석할 필요가 있다.

참고문헌

- 강인애 (1997). 객관주의와 구성주의: 대립에서 대화로. **교육공학연구**, 13(1), 3-19.
- 강인애, 최정임, 장경원 (2006). 구성주의 연구에 대한 회고와 전망: 국내·외 연구동향 비교. **교육공학연구**, 22(4), 105-135.
- 교육인적자원부 (2007). **교사자격 무시협검정 기준 강화를 위한 관련 법령 개정안 및 교육부 고시 신설안 주요내용**. 서울: 교육인적자원부.
- 교육인적자원부 (2009). **특수교육 연차보고서**.
- 김영한 (2009). 정신지체학교 교사의 교육적 신념 및 교수효능감 특성. **지적장애 연구**, 11(3), 313-333.
- 김성애 (2008). 우리나라 특수교사의 자질 및 교사양성 과제에 관한 논의. **특수교육학연구**, 43(2), 95-121.
- 김정권 (2002). **탈산업사회와 특수교육**. 심재 김정권 교수 정년퇴임기념 세계석학초청 국제 학술대회. 한국정신지체학회/두뇌한국2-1 특수교육 교육·연구단.
- 김정화 (2003). 구성주의 교사교육을 통한 예비교사의 과학교육에 대한 신념의 형성과정. **한국교원교육연구**, 20(2), 97-120.
- 노선옥, 정은희 (2007). **중학교 통합교육을 위한 교수-학습자료 국어1**. 안산: 국립특수교육원.
- 박성익, 임철일, 이재경, 최정임 (2007). **교육방법의 교육공학적 이해**. 서울: 교육과학사.
- 박승희 (2003). **한국 장애학생 통합교육: 특수교육과 일반교육 관계 재정립**. 서울: 교육과학사.
- 방명애, 임대섭 (2009). 통합교육을 위한 교사협력과 교사효능감에 대한 특수교사와 통합학급 교사의 인식. **지적장애연구**, 11(1), 141-159.
- 신혜영, 김자경, 정남용 (2007). 중학교 교사의 장애학생에 대한 교사효능감과 통합교육에 대한 인식에 관한 연구. **특수교육재활과학연구**, 46(3), 217-235.
- 안성우, 김미경 (2001). 장애아동들의 지역학교내 통합교육에 대한 초·중·고등학교 교사들의 태도 비교 연구. **특수아동교육연구**, 3, 95-115.
- 이대식 (2002). 초등학교에서 성공적인 장애아 통합교육을 위한 일반교사 교육의 방향. **초등교육연구**, 15(1), 167-187.
- 이지혜 (2009). 예비교사들의 자아개념, 자기결정성과 교사신념과의 관계. **한국교원교육연구**, 26(3), 119-139.
- 정해진 (2008). **학습장애 학생을 위한 구성주의 교수-학습 방법 적용의 실제**. 한국학습장애 학회 2008 춘계 심포지엄.
- 한경임, 문현미 (2009). 초등 특수교육 교사의 지식 및 기술역량 요인 연구. **특수아동교육연구**, 11(4), 101-119.
- 허유성, 남창우 (2008). 예비 일반교사의 장애학생에 대한 이해 및 교수역량 증진을 위한 웹 기반 앵커드 프로그램의 활용 가능성 고찰. **한국교원교육연구**, 25(3), 211-237.
- 허유성, 정은희, 이우진 (2009). 예비 일반교사와 예비 특수교사의 교육관 비교 및 상호이해 수준 연구. **한국교원교육연구**, 26(3), 311-337.

- Black, A., & Ammon, P. (1992). A Developmental-constructivist approach to teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43(5), 323-335.
- Cortty, M. (2003). *The foundations of social research*. London: Sage Publications.
- Deshler, D., Mellard, J., Tollefson, J., & Byrd, S. (2005). Research topics in responsiveness to intervention: Introduction to the special series. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 483-484.
- Duffy, T. (2004). Theory and the design of learning environments: Reflections on differences in disciplinary focus. *Educational Technology*, 44(3), 13-15.
- Fuchs, D., & Deshler, D. (2007). What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask). *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(2), 129-136.
- Hawkins, R., Kroeger, S., Musti-Rao, S., Barnett, D., & Ward, J. (2008). Preservice training in response to intervention: learning by doing an interdisciplinary field experience. *Psychology in the Schools*, 45(8), 745-762.
- Marston, D. (2005). Tiers of intervention in responsiveness to intervention: Prevention outcomes and learning disabilities identification patterns. *Learning Disabilities Research and Practice*, 38, 539-544.
- Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2005). Feasibility and consequences of response to intervention: Examination of the issues and scientific evidence as a model for the identification of individual with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 525-531.
- Meyers, J., Gelheiser, L., Yelich, G. (1990). Do Pull-In Programs Foster Teacher Collaboration? *Remedial and Special Education*, 12(2), 7-15.
- No Child Left Behind Act of 2001, Pub. L. No. 107-110. (2002).
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oxford, R. (1997). Constructivism: Shape-shifting, substance, and teacher education applications. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 35-66.
- Richardson, V. (1997). *Constructivist teaching and teacher education: Theory and Practice*. In the Virginia Richardson (Ed). *Constructivist Teacher Education: Building New Understanding*. London: The Falmer Press. 3-14.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for general causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Southerland, S., Sinatra, G., & Matthews, M. (2001). Belief, knowledge, and science education. *Educational Psychology Review*, 13(4), 325-351.
- Tatto, M. T. (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles and practice. *Journal of Teacher Education*, 49(1), 66-77.

Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research and Practice, 18*, 137-146.

Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the Negotiation of Dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Education Research, 72*(2), 131-175.

How Special and General Education Teachers See
Education? Its' Impacts on their Teaching Practices
and Mutual Understandings

Jeong, Eun-Hee

Chosun University

Heo, Yusing

Chosun University

<Abstract>

Currently as inclusive classes increased, researchers emphasized effective collaborations and team works between special and general education teachers to solve many problems that they faced in inclusive classrooms. The purpose of this study was to explore how differently special and general education teachers perceived knowledge, curriculum, purpose of learning, teachers and students' roles, content knowledge, effective instruction, and evaluation. A total of 104 teachers including 53 special education teachers and 51 general education teachers participated a survey that researchers developed. Results of the study indicated that special and general education teachers were not significant different in their overall educational paradigm favoring objectivist approaches. However, there were significant differences between secondary special and general education teachers' educational paradigm except teachers and students' roles. In addition, their perceptions on effective, necessary, unnecessary instructional practices were different. Fortunately, the two groups showed positive levels of mutual understandings. The implications for teacher educators and in-service training were discussed.

Key Words

: educational paradigm, differences between special and general education teachers, mutual understanding

논문 접수: 2010. 08. 02 심사 시작: 2010. 08. 12 게재 확정: 2010. 09. 16