

특수교육 교수·학습과정안의 평가준거(안)개발*

박 경 옥**

대구대학교 초등특수교육과

서 선 진***

건양대학교 중등특수교육과

백 중 남

청주성신학교

《 요 약 》

이 연구는 특수교육 교수·학습 과정안을 작성하는데 있어 핵심적인 구성 요소를 분석하고 각각의 구성 요소에 기술될 내용을 평가할 수 있는 준거를 개발하는데 그 목적을 두고 있다. 이 연구의 목적을 달성하기 위해 특수교육 교수·학습 관련 문헌 고찰 및 학교현장에서 우수한 평가를 받은 교수·학습 과정안을 수집하여 특수교육 수업의 특성과 구성을 기반으로 준거 구성의 형식을 마련하였다. 이후 도입-전개-정리의 수업 흐름에 맞게 교수·학습 과정안의 영역별 하위 항목을 구분하고 이에 적합한 평가준거를 마련하였다. 이후 특수교육 수업 전문가 20명을 대상으로 델파이 조사를 실시하여 평가 준거에 대한 합치도와 수렴도를 산출하고, 연구자간 협의를 거쳐 최종적으로 9개 영역, 19개 평가항목을 도출하였다. 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거의 제시로 학교현장 및 수업연구에 기여하는 바와 활용 방안에 대해 심도 있게 논의를 하였다. 특수교육 수업 전문가 합의과정을 거친 교수·학습과정안에 대한 평가준거를 바탕으로 수업계획을 구조화하여 학교 수업을 보다 체계적으로 실행할 수 있는 계기가 되고, 이는 결과적으로 특수교육 현장의 수업 질 향상에 기여할 것으로 기대한다.

주제어 : 특수교육, 교수·학습 과정안, 교과교육, 평가 준거

* 이 논문은 2013학년도 대구대학교 교내연구비 지원에 의한 연구임.

** 제1저자(rosapark01@hanmail.net)

*** 교신저자(seonjin@konyang.ac.kr)

1. 연구의 필요성 및 목적

교수·학습 과정안*은 교사의 수업 실천에 가장 구체적이고 실제적인 영향을 미치는 요소로 꼽히는데, 교수·학습 과정안이 교사가 학생의 특성을 고려하며 어떻게 수업을 구상하고 진행할 것인지를 알려주는 교수학습의 설계도이며 전체 수업에 대한 청사진이기 때문이다. 또한 교수·학습 과정안은 교실 수업의 모습을 담는 그릇이 되기도 하지만 좀 더 넓은 관점에서 본다면 교사 집단이 공유하는 교육계의 문화를 그대로 담고 있는 실천적 산물로 여겨지기도 한다(이혁규, 이선경, 김향정, 박형빈, 2012). 따라서 특수교육 분야가 가진 교육 문화의 실천적 산물인 교수·학습 과정안을 탐구하는 것은 특수교육이라는 실제 속에서 수업 실천과정을 이해하는데 있어 매우 중요한 시사점을 도출할 수 있다는 점에서 간과할 수 없는 연구 주제가 된다. 그러나 교육 분야 전반에 걸친 교수·학습 과정안에 대한 관심과 중요성에 대한 높은 인식에도 불구하고 특수교육에서는 수업설계의 보편적 측면에 초점을 맞춘 접근을 시도하고 있을 뿐 특수교육이 가진 특수성을 반영한 교수·학습 과정안 작성 과정이나 이를 평가할 수 있는 준거체계에 대한 연구가 아직 활발하지 않은 실정이다(박경옥, 서선진, 2012). 이러한 이유로 특수교육 교사를 양성하는 기관이나 현직 교사들의 재교육 기관 모두 교수·학습 과정안의 체계적인 작성과 평가에 필요한 교육의 적절한 내용과 기회 자체가 부족한 실정이다. 뿐만 아니라 아직 학교 현장은 수업 설계 및 교수·학습 과정안 작성 과정에서 직면한 문제를 해결하거나 이를 평가할 수 있는 공식적인 시스템조차도 갖추고 있지 못하다. 이와 같은 현실은 교실 수업의 개혁이나 수업의 질을 향상시키고자 하는 노력에 큰 걸림돌이 되고 있다는 자성의 소리는 어쩌면 예견된 것일 수 있다(윤근영, 2007; 박남수, 서선진, 박경옥, 2012).

교수·학습 과정안과 관련한 국내 연구는 지난 10년간 활발히 이루어졌는데, 교수·학습 과정안의 중요성에 대한 이론적 근거(정한호, 2010; 김승호, 2011), 현장 교사들의 수업지도안에 대한 인식 조사(윤근영, 2007; 박기용, 2007; 진성희, 나일주, 2009) 및 교수학습과정안의 개발과 효과(김경희, 조연순, 2008; 박희순, 이해자, 2008; 장명덕, 2006; 정한호, 2009, 2010; 한가은 외, 2008) 등 3가지 주제로 대별된다. 이 중 교수·학습 과정안의 개발 및 그 효과에 관한 연구 결과는 교사들이 교수·학습 과정안의 작성을 통해 교실환경, 학생 수준, 매체가 종합적으로 고려된 수업을 실시하고 있다(김경희, 조연순, 2008; 정한호, 2009; 김승호, 2011)는 점에 주목해야 한다. 결국 교수·학습 과정안은 교수·학습의 시간과 인적·물적 자원을 낭비하지 않고 수업을 이끌어나가게 하는 설계도(시나리오)의 역할을 한다는

* 수업지도안, 학습지도안, 교수-학습지도안, 교수학습계획안 등 다양한 용어로 사용하고 있으나 이 연구에서는 교수와 학습이 동시에 이루어지는 과정을 구조화하여 기술하고 있다는 관점에서 연구자의 의도를 담아 '교수·학습 과정안'으로 사용하였다.

의미로 해석할 수 있다. 또한 교수·학습 과정안의 작성은 학생의 적극적인 수업 참여를 유도하기 위해서 다양하게 수업을 구조화하거나 학생의 동기를 부여하기 위한 전략으로 활용될 수 있고(장명덕, 2006; 정한호, 2010), 교사의 노력 여하에 따라서 수업의 목표를 보다 수월하게 달성할 수 있도록 도와주는 도구가 된다고 인식한다(김경희, 조연순, 2008; 장명덕, 2006; 홍은숙, 1999). 이는 학생을 수동적 학습자로 생각하고 교사가 정보를 일방적으로 전달하기보다는 학생이 지닌 학습 수준과 특성을 고려하여 학생 중심의 수업을 계획하고 실행했을 때 가능한 일이다. 즉, 교사가 학생의 흥미나 동기를 이끌어 낼 수 있는 학습 문제를 제시하고, 다양한 자료 제시, 학습안내, 그리고 개념과 지식의 제시, 배려와 같은 교사의 치밀한 계획을 통해 수업을 구체화할 수 있으며, 교수·학습 과정안 작성을 위한 순환적 사고 과정을 통해 학생-교육내용-교수방법-평가를 보다 순환적이고 복합적으로 고려할 수 있는 기회를 가질 수 있게 하기 때문이다(박소영, 민병철, 2008; 정한호, 2010; Johannessen, 2003; Smith, Lee, & Newmann, 2002; Merrill, 2003; Newman, King, & Carmichael, 2007). 이러한 관점에서 학생의 수업참여를 이끌고 학습목표의 성취를 돕는 교수·학습 과정안 작성을 강조하고 있다(정한호, 2010; Johannessen, 2003; Merrill, 2002; Newman, Marks, & Gamoran, 1996). 교수학습과정안의 작성을 통해 지식의 심화, 고차원적 사고, 실생활 관련, 상호작용, 그리고 배려 영역을 고려하여 학생의 수업참여를 높일 수 있다는 연구 결과(Newmann, King & Carmichael, 2007)를 토대로, 교수학습과정안의 형식과 내용분석을 통해 교육현장에서의 교수·학습과정안 특성을 일반화하고자 하는 노력(이혁규 외, 2012; 홍미화, 2013)도 적극적으로 수행되고 있는 실정이다.

그러나 특수교육에서 장애학생과 교과목의 특성을 고려한 수업의 설계와 실행은 교육의 질과 연계되는 매우 실질적인 과제임에도 불구하고 아직도 특수교육의 맥락을 반영한 교수·학습 과정안의 개발 과정이나 절차, 그리고 평가와 관련한 연구는 극히 소수에 불과하다. 지금까지 이 분야가 학계에서 상대적으로 관심을 덜 받았던 이유 중 하나는 수업설계나 교수·학습 과정안 개발을 교육 연구의 한 분야로 포함시키기보다는 학교 현장이 해결해야 할 실행상의 이슈로만 인식하기 때문이라고 한다. 또한 학교 현장에서 역시 수업의 질적 성장이라는 당면과제가 있음에도 불구하고 많은 교사들이 교수·학습 과정안을 형식적인 문서로 보거나 수업에 추가되는 잡무로 인식하고 있다(박기용, 2007; 서선진, 박경옥, 2014; 홍은숙, 1999). 따라서 그동안 교수·학습 과정안에 대한 깊은 논의나 연구 없이 학교에서도, 교사양성기관에서도 그 형식이나 내용에 대한 큰 의구심 없이 기 작성된 동료의 교수·학습 과정안, 인터넷 자료, 교사용 지도서 등을 일률적으로 답습하거나 차용하는 실정이다(박남수 외, 2012; 정한호, 2009). 이와 같은 사실은 그간 교수·학습 과정안에 대한 우리의 무관심을 보여주는 단적인 사례라 할 수 있다. 이것은 교사, 교육연구자를 비롯한 교실 수업의 많은 당사자들이 그간 교수·학습 과정안을 단순한 수업 절차상의

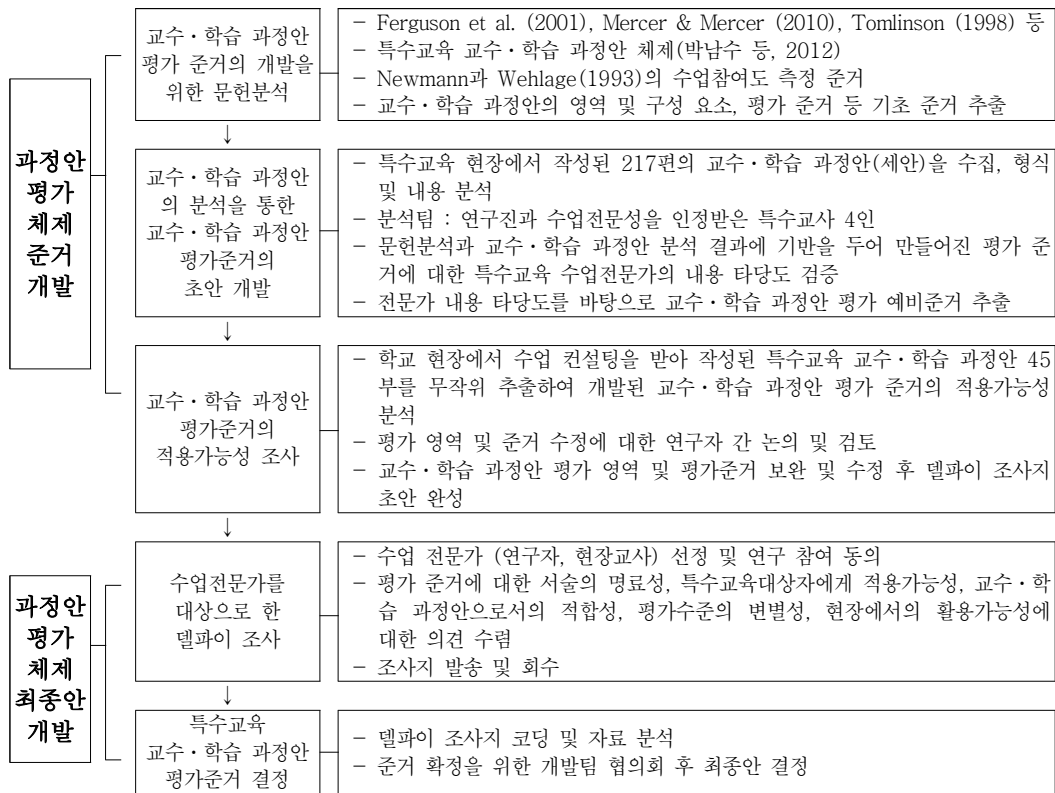
문제, 혹은 수업을 하기 위한 전략적 수준에서 이해하고 있었음을 의미한다. 예비교사와 현장교사 모두 수업설계안이나 교수·학습 과정안의 작성을 좋은 수업을 위한 효과적인 장치라기보다는 수업실행 전에 시행되는 형식적이고 부담스러운 절차로 인식하고 있다(서선진, 박경옥, 2014; 서선진, 박경옥, 전병운, 2014; Carr-Chellman & Reigeluth, 2009).

이 뿐 아니라 교수·학습 과정안 작성에 대한 고민은 수업을 공개하는 교사들만의 몫이고, 교수·학습 과정안에 대한 연구 또한 교사의 의무로만 보는 경향도 간과할 수 없다. 교사들이 수업설계나 교수·학습 과정안에 대해 앞서 언급한 것과 같이 실행하는 데에는 다양한 이유가 있겠으나 교사들이 교과 지도의 방법이나 절차를 고민하며 보다 과학적인 지식체계를 전달하려는 노력하기보다는 단순히 교과의 지식을 전달하는데 집중하여(조경원, 2004), 교수·학습 과정안 작성에 대한 구체적인 절차를 따라하지 않거나(Carr-Chellman, Marra, & Roberts, 2003), 교수설계를 정형화하는 것을 바람직하지 않으며(Rose, 2002) 교수·학습 과정안 작성 자체를 형식적인 업무로 인식(박기용, 2007; 정한호, 2010; 홍은숙, 1999)하고 있다는 것을 문제로 지적할 수 있다. 그렇기 때문에 단위 차시 동안에 어떤 내용을 가르칠 것이고, 그 가르칠 내용은 어떤 방법이나 매체를 활용하였을 때 가장 효과적으로 학습할 수 있는지를 미리 계획하는 것이 중요하다는 것을 인식하면서도 효과적으로 접근하지 못하고 있다고 볼 수 있다. 이러한 교수설계 및 교수·학습 과정안 작성과 관련한 문제는 특수교육에서도 역시 지적되고 있다. 학급 내 개인 간 차가 큰 장애학생들의 경우에는 이들이 단위 시간에 습득할 수 있는 학습의 수준과 양을 효과적으로 학습할 수 있는 교수방법, 그리고 이들이 지닌 다양한 문제행동을 통제하며 수업을 견고하게 구조화하는 교수설계의 중요성은 아무리 강조해도 지나치지 않음에도 불구하고(백종남, 서선진, 박경옥, 2013), 현실은 아직 우리의 기대나 일반교육에서 제안하는 수준에도 미치지 못하고 있는 실정이다. 그렇게 때문에 기존의 교수·학습 과정안에 대한 인식이나 일반교육 주도의 교수설계 및 교육공학 관련 문헌에 기반을 둔 수업에 대한 관심을 넘어서 특수학교(급) 교사들이 실제 수업 속에서 실행하고 있는 교수학습과정 작성에 대한 지침이 필요하다.

이에 이 연구에서는 현재 특수학교(급)에서 사용되고 있는 교수·학습 과정안을 수집하여 학교 현장에서 실제적인 교수·학습 과정안의 형식을 파악한 후, 형식 속에 담긴 기술 내용을 평가할 수 있는 준거를 개발하였다. 즉, 이 연구에서는 특수교육 교수·학습 과정안을 작성하는데 핵심적인 영역의 구성요소를 분석하고 각 영역에 기술될 내용적 측면에서의 평가준거 또는 지침을 개발하는데 그 목적을 두고 있다. 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거 개발을 위해 특수교육 교수·학습 전문가들에게 평가준거의 타당도에 대한 의견을 구하고, 그 의견에 대한 합의도와 수렴도를 찾아 분석결과를 종합하여 특수교육 교수·학습과정안의 평가준거를 타당화하여 현장에서의 활용도를 높이고자 한다.

II. 도구 개발 절차

이 연구는 특수교육 교수·학습 과정안의 평가 준거를 개발하기 위해 관련 문헌 분석 및 교수·학습 과정안 분석을 통한 평가 준거의 초안 구안, 적용가능성 검토, 델파이 조사, 평가준거 확정의 5단계 절차로 진행되었다. 연구 기간은 2012년 4월부터 2014년 2월까지이다. 특수교육 교수·학습 과정안 평가 준거의 개발은 좋은 수업을 위한 교수설계의 특징과 학교 현장의 교수설계 실체를 바탕으로 개발된 기술적(descriptive) 모형에 기반을 두고, 학교현장에서 수업컨설팅이나 수업공개 등을 위해 작성된 교수·학습 과정안을 분석하여 특수교육 교수·학습 과정안을 바탕으로 한 평가 준거의 구성 틀을 마련하였다. 이후 수업 흐름에 맞게 교수·학습 과정안의 영역별 하위 항목을 구분하고 이에 적합한 평가준거를 설정하였다. 이 평가 준거 개발을 위한 연구의 절차는 <그림 1>과 같다.



[그림 1] 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거 개발을 위한 연구 절차

1. 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거의 초안 개발

이 연구의 도구는 일반교육과 특수교육의 수업과 교수·학습 과정안의 특성을 종합적으로 고찰한 것을 바탕으로 교수·학습 과정안 분석의 틀(framework)이다. 교수·학습 과정안 평가준거 구상을 위해 크게는 교수설계 관련 이론과 모델에 대한 문헌(예: Dick, Carey & Carey, 2001)을 살펴서 교수·학습 과정안 평가의 이론적 토대를 수립하고, 좋은 수업의 특징과 특수교육 환경의 특성을 반영하여 연구목적에 적합한 평가 준거 요소를 고안하였다. 이를 위해 선행 연구 분석(박승희, 2003; 신현기, 2004; Ferguson et al., 2001; Mercer & Mercer, 2010; Tomlinson, 1999)에서 얻어진 장애학생을 위한 교수·학습 활동의 요소들과 교수적 수정(또는 교수 적합화)의 요소를 포함하여 특수교육 수업의 특수성을 교수·학습 과정안 평가 준거에 반영하였다. 또한 박남수 등(2012)에 의해 최근 개발된 특수교육 교수·학습 과정안 형식 체제와 특수학교(급) 환경에서 작성된 교수·학습 과정안의 분석을 통해 특수교육 현장에서 활용되는 교수·학습과정안의 구성요소를 추가하였다. 평가 준거의 초안은 3차에 걸친 연구자 협의회를 통해 수업의 흐름과 특수교육 교수·학습 과정안 형식과 요소를 고려하여 항목을 검토하고 각 항목이 의미하는 바를 구체적인 내용으로 명료화하는 과정을 거쳤다. 평가준거의 초안 개발 시, 교수·학습 과정안에 대한 평가 준거를 11개 영역, 22개 항목으로 구성하였다. 평가준거의 영역은 교수·학습 과정안(세안)의 구성과 수업 단계 등을 반영하여 나누었으며, 하위요소는 문헌분석을 통해 획득된 좋은 수업의 특징과 교수·학습 과정안의 요소를 고려하여 완성하였다.

준거의 평정수준은 Newmann과 Wehlage(1995)가 개발한 학생의 참여를 기반으로 평가한 참 교수(authentic instruction)의 평가 준거를 참고로 하였다. 학생들의 수업참여가 수업의 효과성을 평가할 수 있는 한 가지 중요한 지표가 될 수 있다는 점에서(정한호, 2010; Brophy, 1998) 평가 항목별로 핵심 준거와 평정수준의 초안을 완성하였다. 평정수준 교수·학습 과정안의 평정 수준을 좀 더 세분화시킬 수 있기는 하나, 학교 현장에서의 적용 편의성을 감안하여 '탁월', '개선 노력 중', '개선요망'의 3수준으로 나누었다. 평가 항목별 평정수준의 구체적인 내용을 결정하기 위하여 2010~2012년 중 전국 특수학교(급)에서 수업 컨설팅 또는 공개수업의 과정에서 작성된 총 217편의 교수·학습 과정안(세안)의 내용을 분석하여** 항목별 평정 수준을 결정하거나 조정하는데 활용하였다. 평정수준 결정에 활용된 교수·학습 과정안에 대한 정보는 <표 1>에 제시되어 있다. 내용 분석을 위해서는 수업심사 대회 수상 또는 수업컨설팅 요원 등으로 수업전문성을 인정받은 특수교사 4인(여성,

** 수집된 교수·학습 과정안에 대한 구체적인 내용과 분석결과는 지면상의 제약으로 여기에 신지 못하였다.

평균 교육경력 16.25년)이 참여하였고, 평가준거의 평정 수준 구분을 도왔다. 특수교육 교수·학습 과정안 평가 준거 초안에서는 평정수준의 구분을 항목별 핵심사항에 초점을 맞추었다. 항목별 핵심 사항을 모두 갖추었고 분명하게 진술되어 있는 경우는 '탁월(3점)', 해당 항목에서 요구되는 핵심 내용 중 한두 가지 정도 빠져 있거나, 그 진술이 약간 분명하지 않은 경우는 '개선 노력 중(2점)', 그리고 해당 항목에서 요구되는 핵심 내용이 거의 빠져 있거나, 그 내용 진술이 매우 분명하지 않은 경우 '개선요망(1점)'으로 평가의 수준을 구분하였다.

<표 1> 수집된 교수·학습 과정안 관련 정보 단위: 개(%)

변인별 정보							
지역	수도권		충청권		호남권(제주 포함)		경상권(강원 포함)
	71		39		53		54
소속 학교(급)	특수학교		특수학급		통합학급		N/S
	58(26.7)		146(67.3)		2(.9)		11(5.0)
과정 및 학년			초등		중학		고등
	1학년		7(4.52)		7(35.00)		12(50.00)
	2학년		3(1.94)		2(10.00)		5(20.83)
	3학년		2(1.29)		4(20.00)		3(12.50)
	4학년		14(9.03)				
	5학년		6(3.84)				
	6학년		5(3.23)				
	N/S		118(76.13)		7(35.00)		6(16.67)
교과목	국어	사회	수학	과학	예체능	직업	통합교과
	54(24.6)	11(5.1)	36(16.6)	12(5.5)	7(3.2)	9(4.1)	81(37.4)

* N/S는 교수·학습과정안에 언급이 없거나 찾아보기 어려운 경우에 해당함

2. 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거의 적용 가능성 조사

특수교육 교수·학습 과정안 평가준거의 적용 가능성 검증을 위해 학교 현장의 수업 전문성을 인정받은 특수학교(급) 교사 4명(<표 2>참조)을 모집하였고, 이들에게 고안된 평가준거의 적절성에 대해 평가해 줄 것을 의뢰하였다. 이 때, 평가준거 자체에 대한 내용 타당도 의견과 함께 특수교육 현장에서 작성된 교수·학습 과정안 45편을 제공하여 평가준거에 따라 평가하였다. 적용가능성 평가를 위해 제공된 45편의 교수·학습 과정안은 앞서 언급된 217편의 교수·학습 과정안 중에서 무작위로 선정하되 지역, 학년, 교과목 등이 편중되지 않도록 배정하였다. 이들은 평균적으

614 특수교육 저널: 이론과 실천(제15권 4호)

로 11편의 교수·학습 과정안을 평가준거를 활용하여 평가한 바를 제시하였다.

적용 가능성 검토 작업 과정 중에 위의 특수교사들의 제안으로 수업을 보지 않고 교수·학습 과정안만으로 평가하기 어려운 항목(예, 주의집중 유도의 이유 설명, 동기유발에서 수업 전개활동으로의 전이 과정의 자연스러움 등)을 수정하거나 삭제(예, 보충과제 및 활동의 준비, 학생반응과 교사기대의 진술)하는 과정을 거쳤다. 이 과정을 통해 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거는 <표 3>에 제시한 바와 같이 8개 영역, 20개 항목으로 수정하였다.

<표 2> 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거의 적용가능성 조사를 위한 전문가 집단

연번	성별	지역	교육경력	직위	비고
1	여	전북	26년	특수학교 교사	교육연구업무 담당, 교과연구회 운영, 수업컨설팅교사
2	여	충남	18년	특수학급 교사	수업컨설팅교사, 수업실기대회 입상경력
3	여	인천	15년	특수학급 교사	교과연구회, 수업실기대회 입상경력
4	여	인천	5년	특수학급 교사	교과연구회, 수업실기대회 입상경력, 지역교육청 수업 컨설팅 위원

<표 3> 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거 수정안

영역	항목	평정 수준		
		탁월(3)	개선 노력 중(2)	개선요망(1)
I. 학생과 단원이해	㉠-1 학생에 대한 이해 ㉠-2 단원내용에 대한 이해	해당 항목에서 요구되는 핵심내용을 모두 갖추었고 분명하게 진술되어 있음	해당 항목에서 요구되는 핵심 내용 중 한두 가지 정도 빠져 있거나, 그 진술이 약간 분명하지 않음	해당 항목에서 요구되는 핵심내용이 거의 빠져 있거나, 그 내용 진술이 매우 분명하지 않음
II. 도입	㉡ 동기유발			
III. 학습목표	㉢-1 학습목표의 진술			
	㉢-2 학습목표 수립의 적절성			
IV. 전개-내용 제시	㉣-1 내용 수준			
	㉣-2 내용의 연계성과 실생활 적용성			
	㉣-3 교사의 과제 및 내용 제시 방법			
V. 학습활동	㉤-1 학습 활동 서술의 구체성			
	㉤-2 학습활동의 연령 적합성			
	㉤-3 학습목표 지향성 및 활동 간 연계성			
	㉤-4 학생참여 유도의 적극성			
	㉤-5 학생활동의 기술 및 개별화된 지원			
	㉤-6 교수-학습자료(매체포함)의 활용			
	㉤-7 수업자료 목록 및 보충과제/활동			
VI. 정리	㉥-1 본시학습 내용 정리			
	㉥-2 학습결과의 확인			
	㉥-3 차시예고와 과제 제시			
VII. 평가	㉦ 단위수업 평가			
VIII. 시간	㉧ 시간 배당			

3. 델파이 조사

1) 델파이 조사 방법

교수·학습 과정안 평가준거의 타당도 확인을 위해 완성된 전문가용 질문지는 앞서 수정된 교수·학습 과정안 평가준거의 영역 및 각 항목에 대한 평가체제의 준거에 대해 전문가의 의견을 수렴하고자 제작되었다(<그림 2>참조). 델파이 조사에는 평가항목의 기술 명료성, 특수교육현장에서의 적용가능성, 교수·학습 과정안 평가준거로서의 적합성, 평가 수준의 변별성, 현장 활용가능성의 다섯 가지 측면에서 타당성이 있는지에 대해 ‘매우 동의함(4)’, ‘대체로 동의함(3)’, ‘동의하지 않음(2)’, ‘전혀 동의하지 않음(1)’의 4점 리커트 척도에 응답하도록 하였다. 그리고 ‘동의하지 않음(2)’이나 ‘전혀 동의하지 않음(1)’에 대해 이유와 그 외에 보완이나 수정, 또는 삭제 필요한 내용에 대해서는 자유 의견란에 기술하도록 하였다.

평가 항목	평가 수준					
	탁월 (3)	개선 노력 중 (2)		개선 요망 (1)		
㉠ 학생에 대한 이해 • 학생 일반적 특성의 구체성 • 학생 현행 학습 수준의 정확성 • 본시와 관련한 학생 특성 및 현행수준 기술의 적절성	-본시와 관련한 학생특성 및 현행 학습수준이 분명하게 진술되어 있음 (학생 장단점으로 기술) -본시관련 특성의 상세한 기술 -3가지 요소 모두 포함되었고 그 진술내용이 분명하고 적절함	-본시와 관련한 학생특성 및 학생현행수준이 분명하게 기록되어 있으나 두 가지 중 한 가지 요소에 대한 기록이 미진함 -교과관련 특성의 기술 중심 -3가지 요소 중 2가지 정도가 포함되었으나 진술 내용이 구체적이지 않음		-학생특성, 학생의 현행수준이 본시와 관련하여 기록하고자 하였으나 두 가지 모두 기록이 미진함 -일반적인 학생특성의 기술 -3가지 요소 중 1가지 정도만 포함되었거나 언급이 없고, 진술내용이 적절하지 않음		
문항		매우 동의함 (4)	대체로 동의함 (3)	동의 하지 않음 (2)	전혀 동의하지 않음 (1)	동의하지 않는 이유
① 위 평가항목에서 기술하고 있는 내용은 평정자가 이해하기에 명료합니까?						
② 위 평가 항목은 특수교육대상자를 위한 교수·학습 과정안에 포함되기에 적합하다고 생각합니까?						
③ 위 평가 항목이 포함하고 하위 요소들은 교수·학습 과정안을 평가하기에 적절하다고 생각하십니까?						
④ 위 세 단계의 평가 수준(탁월-개선노력-개선요망)에 대한 서술은 각 수준을 변별하기에 적합하다고 생각하십니까?						
⑤ 위 준거는 향후 특수교육현장에서 사용하는 교수·학습 과정안을 평가하기에 적절하다고 생각하십니까?						
⑥ 위 항목에 추가되어야 할 내용이나 수정할 부분에 대한 의견을 자유롭게 기술하여 주시기 바랍니다.						

<그림 2> 교수·학습 과정안 평가준거 개발을 위한 델파이 조사지의 예

2) 델파이 전문가 위원

델파이 연구를 위한 전문가 위원 선정 기준은 Leinhardt(1990)가 제시한 7가지 준거를 바탕으로 연구자들이 연구목적에 맞게 수정·보완하여 다음과 같이 정하였다: (1) 특수교육이나 교육학(교과교육 포함) 분야의 석사학위 이상 소지자, (2) 수업설계 및 수업실행 관련 강의 또는 연구를 수행하는 자, (3) 적어도 7년 이상의 교육경험이 있는 교사, (4) 수업관련 연구 경력이나 수업 연구대회에서 입상 경력이 있는 자, (5) 수업연구회나 수업 컨설팅 교사 등으로 3년 이상 꾸준히 활동을 한 자, (6) 교육과정과 학교 조직에 대한 지식이 풍부하고, 학교장과 동료 교사로부터 우수한 평정을 받은 교사로 3명 이상의 추천을 받은 자, (7) 교실관찰이나 연구수업 등에서 능력이 뛰어나다고 평가된 교사. 이 중 최소 5가지 기준을 충족한 자를 전문가로 보고 타당도 평가에 응해줄 것을 요청하였다. 전문가 위원은 다음과 같다. 특수교육 교수설계를 대학에서 지도한 경험이 있거나 교수·학습이론과 관련한 연구 실적이 있는 교수 및 연구사 6명, 수업 장학을 담당하는 교장(감) 및 장학사 4명, 수석교사 1명, 특수교사 9명 등 총 20명이었다. 이 연구에 참여한 델파이 전문가 위원의 구체적인 구성 현황은 <표 4>와 같다. 전문가 위원의 평균 교육경력은 20년 5개월이었고, 주로 수업관련 연구를 다수 수행하였거나 각 시도에서 전 현직 수업컨설팅 위원을 역임하였거나 현재 활동 중이었다.

<표 4> 델파이 전문가 위원 구성 현황

연번	소속	직업	경력(년)	학력(전공)	전문가 배경정보
A	대학교	교수	23.6	대학원 졸(특수교육)	수업분석 연구 및 강의
B	대학교	교수	20.6	대학원 졸(특수교육)	수업분석 연구 및 강의
C	대학교	교수	24.6	대학원 졸(특수교육)	수업분석 연구 및 강의
D	대학교	교수	23.6	대학원 졸(특수교육)	수업모형 연구 및 강의
E	특수학교	교장	28.6	대학원 졸(특수교육)	장학사 역임(수업장학업무담당) 수업자료발간 및 교과연구회 운영
F	특수학교	교감	18.7	대학원 졸(특수교육)	수업컨설팅교사 역임 수업연구대회 수상(다수)
G	특수학교	교감	23.9	대학원 졸(특수교육)	교수학습자료 개발 연구 교육과정 연구학교 운영
H	연구기관	연구사	17.6	대학원 졸(특수교육)	수업관련연구 수행
I	연구기관	연구사	15.3	대학원 졸(특수교육)	수업개선연구 수행

<표 4> 델파이 전문가 위원 구성 현황(계속)

연번	소속	직업	경력(년)	학력(전공)	전문가 배경정보
J	교육청	장학사	25.7	대학원 졸(교육공학)	수업 장학 위원
K	특수학교	수석교사	21.7	대학원 졸(특수교육)	특수교육 수업컨설팅 연구회
L	특수학교	교사	15.3	대학원 졸(특수교육)	수업연구회 운영
M	특수학교	교사	19.6	대학원 수료(특수교육)	EBS 수업 잘하는 교사 선정 수업업무담당
N	특수학교	교사	20.6	대학원 졸(특수교육)	수업컨설팅교사
O	특수학교	교사	15.0	대학교 졸(특수교육)	EBS 수업 잘하는 교사 선정 교수법 관련 저서집필
P	특수학교	교사	17.6	대학원 졸(특수교육)	교과서 집필 수업연구회 운영
Q	특수학교	교사	19.6	대학원 졸(특수교육)	특수교육 NEIS 구축 시특수교육 교육과정 자문위원
R	특수학급	교사	21.6	대학원 졸(특수교육)	수업컨설팅 교사
S	특수학급	교사	15.7	대학원 졸(특수교육)	수업연구회 회원 수업컨설팅 위원
T	특수학급	교사	18.7	대학원 졸(특수교육)	수업연구회 회원 수업컨설팅 위원

3) 자료처리 및 분석

전문가 의견을 수렴하여 교수·학습 과정안 평가준거를 확정하기 위하여 다음의 5가지 요소를 중심으로 자료를 분석하였다. 평가준거의 타당도를 확인하기 위해 우선적으로 평가영역-평가항목의 기술(description) 명료성, 특수교육현장에서의 적용 가능성, 교수·학습 과정안 평가준거로서의 적합성, 평가 수준의 변별성, 현장 활용 가능성에 대한 전문가의 의견을 통계적으로 살펴보고 검토가 필요한 내용이 있으면 이를 수정·보완하였다. 이 과정에서 연구자간의 의견의 차이가 발생하면 의견이 일치할 때까지 심도 있는 토의와 의사교환을 하였다. 각 통계치의 의미 및 수정·보완을 위한 조정 기준은 다음과 같다.

첫째, 문항에 대한 응답 평균이 높으면 해당 문항의 타당성이 높고, 평균이 낮으면 타당성이 낮은 준거라 볼 수 있다(이종성 외, 2007). 5점 척도 기준의 선행연구

(이승민, 2008; 정길순, 2011; Anderson, 1997; Murry & Hammons, 1995)에서는 평균 4.0 이상인 문항을 우선적으로 선택하였으나, 이 연구에서는 4점 척도를 활용하여 평균 3.0미만인 항목과 평정기준을 조정 대상으로 고려하였다. 선행연구에서 사용한 5점 척도 대신 이 연구에서 4점 척도를 사용한 이유는, 응답자들이 중간 값인 “보통이다”에 회귀하는 현상을 줄이고 자신의 의견을 보다 엄격하게 결정하게 하기 위함이었다.

둘째, 문항에 대한 응답 표준편차의 값이 크면 패널들의 의견 차이가 크고, 낮으면 의견 차이가 작은 준거라 볼 수 있다. 이 연구에서는 일반적으로 선행연구(정길순, 2011; 최원희, 2009)에서 적용하는 응답 범주의 20%를 기준으로 하였다. 따라서 표준편차 0.8 이상인 항목 및 평정기준은 조정 대상으로 고려하였다.

셋째, 합의도는 전문가 위원들이 델파이 조사에 대해 어느 정도 의견의 일치를 보았는지 알아보기 위한 통계치이다. 전문가 의견이 완전 합의되었을 때 합의도 값은 1을 가지며, 의견의 편차가 커지면 합의도 수치는 감소한다. 이 연구에서는 선행연구(이건남, 2008; 정길순, 2011)를 참고하여 합의도 .65 미만인 항목과 평정기준을 조정 대상으로 고려하였다. 합의도를 구하는 공식은 다음과 같다(이중성, 2006).

$$\text{합의도} = 1 - \frac{(Q_3 - Q_1)}{Mdn}$$

Mdn = 중앙치, Q_3 = 3사분위수, Q_1 = 1사분위수

넷째, 수렴도는 합의도와 마찬가지로 전문가 위원들이 델파이 조사에 대해 어느 정도 의견의 일치를 보았는지 알아보기 위한 통계치이다. 전문가 의견이 완전 합의되었을 때 수렴도 값은 0을 가지며, 의견의 편차가 커지면 수렴도 수치는 증가하는 특성이 있다. 이 연구에서는 선행연구(이건남, 2008; 정길순, 2011)를 참고하여 수렴도 .50 초과하는 항목과 평정기준을 조정대상으로 고려하였다. 수렴도를 구하는 공식은 다음과 같다(이중성, 2006).

$$\text{수렴도} = \frac{Q_3 - Q_1}{2}$$

Q_3 = 3사분위수, Q_1 = 1사분위수

이상과 같이 교수·학습 과정안의 영역별 각 항목 및 평가수준에 대한 전문가의 의견을 평균, 표준편차, 합의도 그리고 수렴도의 4가지 요소로 수량화(數量化)하였다. 평가항목의 조정기준은 평균은 3.0 미만, 표준편차는 .80이상, 합의도는 .65미만, 수렴도는 .50이상으로 정하여 적용하였다. 이 때 조정기준을 근거로 하여 각 문

항에 대한 통계치 중 3가지 이상 요소에서 정한 기준을 충족시키지 못하는 경우 그 평가준거는 채택하지 않는 것으로 하였다. 하지만 통계치에 대한 평정기준이 미치지 못하더라도 대다수 전문가와 연구자들이 교수·학습 과정안에 대한 평가준거로 반드시 포함하여야 한다고 지적한 항목에 대해서는 최종적으로 연구자간 논의를 거쳐 의견을 수렴하는 것으로 하였다. 또한 조정 대상 항목이 아니더라도 의미가 명확하게 전달되지 않거나 다의적으로 해석이 가능한 항목, 그리고 항목 간 통합 등의 수정이 필요한 부분에 대해 연구자간 협의를 통해 의견이 합의될 때까지 수정·보완하였다. 각 하위 영역의 평정 기준에 대해 델파이 연구에 참여한 전문가의 의견을 종합하여 각 항목에 대한 평정 기준과 구분하기 위한 평가 수준의 변별성에 중점을 두고 논의하여 최종적으로 평가준거를 결정하였다. 평가수준의 변별성을 강화함으로써 우수한 교수·학습 과정안과 그렇지 않은 교수·학습 과정안의 특징을 뚜렷이 구분할 수 있으며 본 평가준거를 활용하여 보다 우수한 교수·학습 과정안 작성을 꾀할 수 있다.

III. 결과 및 논의

이 연구의 결과는 평가항목 및 평가수준에 대한 전문가들의 의견을 수렴한 사항을 반영한 것이다. 이는 전문가들에게 연구자가 개발한 교수·학습 과정안의 평가항목과 평정기준에 대한 기술의 명료성, 대상 적용 적합성, 교수·학습 과정안으로서의 적합성, 평가수준의 변별성, 현장적용 가능성 등 5가지 평가요소에 대해 4점 리커트 척도로 평정하게 하고 자유 기술한 특별한 의견을 함께 반영하여 연구자들이 최종 결정한 평가준거이다. 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거 1차안은 평가항목별로 평가요소를 제시하고 평가수준에 따른 평가 내용과 함께 평가 요소의 개수를 포함시켰으나, 최종안에서는 전문가들의 의견을 반영하여(<표 5> 참조) 평가요소의 개수에 따른 평가를 지양하고 평가 내용을 보완하는데 집중하였다. 또한 삭제나 통합이 가능한 평가 항목을 찾아 이를 반영하여 본 평가준거의 간결성과 효용성을 강화했으며(구체적인 내용은 해당 부분에서 언급함), 평가항목이 의미하는 바를 더 분명하게 할 수 있는 설명을 항목별로 제시하였다. 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거의 최종안은 <표 6>에 제시되어 있다.

<표 5> 특수교육 교수·학습 과정안 평가 준거(1차안)에 대한 전문가들의 의견수렴 결과

영역	항목		평가내용					합의도	수렴도	채택 여부
			기술의 명료성	대상적용 적합성	과장한 적합성	평가수준 변별성	현장적용 가능성			
I. 학생과 단원 이해	㉠-1 학생에 대한 이해	M	3.21	3.58	3.05	2.89	3.26	.68	.50	수정
		SD	.71	.69	.71	.81	.65			
	㉠-2 단원내용에 대한 이해	M	2.83	3.28	3.11	2.67	2.78	.75	.38	수정
		SD	.71	.75	.68	.69	.81			
II. 도입	㉡ 동기유발	M	3.47	3.68	3.42	2.89	3.47	.68	.50	채택
		SD	.70	.48	.51	.94	.51			
III. 학습 목표	㉢-1 학습목표의 진술	M	3.50	3.44	3.28	3.00	3.39	.66	.58	수정
		SD	.62	.62	.75	.91	.85			
	㉢-2 학습목표 수립의 적절성	M	3.32	3.26	3.21	2.89	3.21	.65	.55	수정
		SD	.82	.73	.79	.81	.71			
IV. 전개: 내용 제시	㉣-1 내용 수준의 적절성	M	3.26	3.63	3.47	2.79	3.32	.68	.60	삭제
		SD	.87	.50	.70	.85	.82			
	㉣-2 내용의 연계성과 실생활 적용성	M	3.61	3.50	3.33	2.94	3.39	.67	.58	수정
SD		.50	.62	.77	.80	.70				
	㉣-3 교사의 과제 및 내용 제시 방법	M	3.50	3.33	3.39	3.00	3.39	.69	.55	채택
		SD	.71	.84	.70	.77	.70			
V. 학습 활동	㉤-1 학습활동 서술의 구체성	M	3.53	3.32	3.32	3.05	3.41	.65	.55	채택
		SD	.61	.58	.58	.78	.51			
	㉤-2 학습활동의 연령 적합성	M	3.63	3.68	3.63	3.16	3.68	.70	.55	채택
		SD	.60	.48	.50	.83	.48			
	㉤-3 학습목표 지향성 (orientation) 및 활동의 연계성	M	3.47	3.63	3.58	3.05	3.47	.68	.55	채택
		SD	.61	.50	.61	.78	.51			
	㉤-4 학생참여 유도 의 적극성	M	3.58	3.47	3.63	3.16	3.53	.69	.55	수정
SD		.69	.84	.68	.90	.70				
㉤-5 학생활동의 기술 및 개별화된 지원	M	3.32	3.47	3.32	2.95	3.44	.63	.60	수정	
	SD	.75	.70	.58	.85	.62				
㉤-6 교수-학습자료 (매체포함)의 활용	M	3.74	3.79	3.79	3.26	3.68	.88	.25	채택	
	SD	.56	.42	.42	.87	.48				
㉤-7 수업자료 목록 및 보충과제/활동	M	3.56	3.39	3.33	3.22	3.44	.69	.50	㉠ 이동	
	SD	.62	.61	.69	.81	.62				
VI. 정리	㉦-1 본시학습 내용 정리	M	3.32	3.53	3.58	2.95	3.53	.67	.60	통합
		SD	.82	.70	.61	.85	.61			
	㉦-2 학습결과의 확인	M	3.58	3.63	3.63	3.21	3.63	.70	.60	수정
SD		.61	.50	.50	.92	.50				
	㉦-3 차시예고와 과제 제시	M	3.42	3.37	3.32	3.00	3.32	.62	.60	수정
		SD	.69	.68	.75	.82	.67			
VII. 평가	㉧ 단위수업 평가	M	3.58	3.58	3.47	3.32	3.53	.75	.50	채택
		SD	.61	.61	.70	.82	.61			
VIII. 시간	㉨ 시간 배당	M	3.47	3.32	3.47	3.00	3.35	.63	.60	수정
		SD	.70	.58	.61	.88	.61			
계	8개 영역 20개 하위항목	적합	18	18	20	8	20	17	7	8
		조정	1	2	0	12	0	3	13	12

* 조정기준: M= 3.0미만, SD=.80 이상, 합의도=.65 미만, 수렴도=.50이상 (미 충족 시 음영 처리 함)
 * 문항수정: 조정기준을 근거로 각 문항에 대한 통계치 중 3가지 이상이 정한 기준을 충족시키지 못하는 경우

<표 6> 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거의 최종안

영역	항목	평가의 중점	평가 수준		
			탁월(3)	개선 노력 중(2)	개선 요망(1)
I. 학생 및 단원 이해	㉠-1 학생에 대한 이해	본시와 관련한 학생의 현행수준에 대한 이해가 명확한가? • 본시와 관련된 학생의 현행수준 및 특성의 구체성 • 교사가 가진 학생에 대한 긍정적 관점이 반영된 학생특성 및 현행수준의 기술한 기술의 적절성	-해당 교과 및 본시와 관련하여 학생의 현행수준과 학습특성을 상세하게 기술 -본시와 관련한 학생특성 및 현행 학습수준이 분명하고 구체적으로 진술되어 있음 -학생의 강점과 약점을 이해하고 이를 현행수준과 학습특성에 구체적으로 기술함	-해당 본시와 직접 관련되기 보다는 교과와 관련된 일반적인 학업 또는 학습특성에 중점을 두어 학생의 일반적인 특성을 기술 -학생의 현행수준과 학습 특성을 기록하였으나, 본시와 관련된 현행수준에 대한 구체적 정보가 미진함	-해당 교과나 본시와는 관계없이 학교생활에서 반복되는 학생의 일반적인 행동이나 특성에 중점을 두어 기술 -수업 방해 행동 또는 문제행동 등 학생의 약점 위주로 기술
	㉠-2 단원 분석	학생에 대한 이해에 기초한 단원 분석이 이루어졌는가? • 교수·학습 내용/기술의 위계 분석 (위계가 분명한 교과의 경우) • 수준별 교수를 위한 내용의 세분화 • 관련 교과와의 연계 • 학생의 현행수준 및 특성에 근거한 단원의 지도계획(차시계획)의 적절성	-교과 내용의 계열과 교수·학습내용의 위계가 분명하게 드러남 -관련 교과와의 연계가 드러남 -학생의 현행수준 및 학습 속도 등을 고려할 때, 단원의 지도계획(차시계획)에 차시별 활동내용의 위계와 분량이 적절하게 분할되고 상세히 기술되어 있음	-교과내용의 계열, 학습위계 및 관련교과의 연계가 포함되어 있음 -단원의 지도계획(차시계획)이 기술되어 있음 -차시별 내용이 구체적이지 않음	-별도의 내용 위계, 계열 분석 없음 -단원의 지도계획(차시계획)이 포함되어 있으나 학생의 현행수준과 무관하게 제시되어 있음 또는 -차시계획이 없음
II. 도입	㉡ 동기 유발	학생이 학습할 내용에 관심을 가지고 활동에 적극적으로 참여할 수 있게 도움을 주는가? • 본시의 교수내용 및 맥락에 부합하는 동기유발 계획(동기유발 효과성, 학습 흥미도 등 고려) • 학습자 수준에 맞는 활동, 자료, 예시 사용 • 전개활동으로의 자연스러운 연결	-본시의 내용이나 학습활동에 직접적으로 연결된 동기유발 자료나 활동 등을 활용함 -학생의 주의를 수업에 집중시키고 왜 해당 수업을 하는지에 대한 이유 등에 대한 설명 제공함 -자연스럽게 수업 전개활동으로 이어짐	-수업내용과 직접 연계하기 보다는 차시의 체계를 포함한 동기유발 자료나 활동을 제공함 -단순히 학생의 주의를 집중케 하기 위한 노력이 주를 이룸	-별도의 동기유발 장치 없음 -수업의 도입계획이 빈약함

<표 6> 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거의 최종안(계속)

영역	항목	평가의 중점	평가 수준		
			탁월(3)	개선 노력 중(2)	개선 요망(1)
III. 학습 목표	㉓-1 학습 목표의 진술	수업을 통해 학생이 어떤 변화를 보여줄 것인지를 명확하게 진술하는가? <ul style="list-style-type: none"> · 분명하고 간결한 목표의 명료성 · 학습자 중심의 목표 설정 : 학생이 독자적으로 달성 가능한 도달점 행동의 기술 · 측정(평가) 가능성 	-교과, 학습내용 등에 따라 다를 수 있으나 행동동사를 사용하여 학생의 도달점 행동을 명확하게 기술함 -도달점 행동을 행동동사로 기술하고, 도달점 행동의 성취 여부를 확인하기 위한 기준을 포함 -간결, 분명, 측정 가능함 예: 100m 트랙을 25초 이내에 달릴 수 있다.	-형식(기준과 행동동사)은 갖추었으나 간결성 구체성, 측정가능성이 미흡함 -측정 측면에서 기준은 없고 행동 동사는 있음 예: 100m 트랙을 달릴 수 있다.	-목표 진술의 형식을 갖추지 못함 (기준이 없고 행동동사도 아님) -불분명하고/거나 측정가능하지 않음 예: 100m 트랙을 달리는 방법을 이해한다.
	㉓-2 학습 목표의 적절성	학습자의 현행수준을 고려한 수준별 목표를 제시하고 있는가? <ul style="list-style-type: none"> · 학습자 현행수준 및 교과의 특성을 반영한 성취 가능한 목표 · 수준별 목표의 제시 	-학생의 현행수준과 교과특성을 반영한 성취 가능한 목표가 제시됨 -학생 전체에게 해당되는 수업목표와 함께 학생의 현행수준에 적합한 수준별 목표가 함께 제시됨 (중다수준 교육과정으로 운영되는 경우)	-수준별 학습목표와 학생의 현행 수준 간의 연계가 미흡함 -학습목표에 학생의 현행수준이 정교하게 고려되지 못함	-학습목표가 학생의 현행수준을 고려할 때 단위 차시에 성취가능한 수준이 아님 -수준별 목표로 제시되지 않음
IV. 전개 - 내용 제시	㉔-1 내용의 관련성과 실생활 적용성	교수·학습의 내용이 학생과 관련성을 맺고 있는가? 기능적 관점에서 실생활에 적용 가능성이 높은가? <ul style="list-style-type: none"> · 학생의 흥미, 특성, 동기를 고려한 상황을 설정하여 접근 · 실생활의 현실적 맥락을 고려한 적용 가능성(기능적 차원에서 고려) 	-학생의 흥미, 특성, 동기 등에 기초한 내용으로, 실제적 상황이나 기술 등을 주요하게 다루고 있음 (교과, 내용에 따라 상이할 수 있음)	-지도상의 유의점 등에서 교수·학습 내용을 학생에게 의미가 있고 개인적인 맥락에서 제공하려는 언급이 있음 -교수·학습의 내용이 학생의 실생활 기술이나 상황을 부분적으로 설정하여 제시함	-학생이 학습해야 할 지식이나 기술 자체만을 기계적으로 제시함 -개인적 요구 및 실제적 상황과 관계가 없거나 언급이 없음

<표 6> 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거의 최종안(계속)

영역	항목	평가의 중점	평가 수준		
			탁월(3)	개선 노력 중(2)	개선 요망(1)
IV. 전개 - 내용 제시	④-2 과제 및 내용 제시 방법	교사가 학생의 학습목표 도달을 위해 구체적이고 명시적인 방식으로 과제를 제시하는가? · 교육 내용에 대한 설명의 구체성 · 과제/활동에 대한 적절한 구체적이고 모델링 · 적절하고 실제적인 예시 · 충분한 연습기회 제공 수업모형에 따라 상이할 수 있으므로 고려하여 평가	-내용의 설명이 구체적임 -과제/활동에 대한 모델링이 제공됨 -적절한 예시가 제공됨 -충분한 연습기회가 제공됨	-내용의 설명이 있기는 하나 애매함 -과제/활동에 대한 모델링이 부족함 -적절한 예시가 부족함 -연습기회가 제공되기는 하나 충분하지 않음	-내용의 설명이 불충분함 -과제/활동에 대한 모델링이 거의 없음 -부적절한 예시가 포함됨 -별도의 연습기회가 없음
	⑤-1 학습 활동 서술의 구체성	학습 활동에 대한 서술이 구체적이어서 학생이 해당 활동에서 무엇을 하는 것이인지가 명확한가? · 교사-학생 활동에 대한 설명의 상세성 · 학습활동과 배정된 시간의 적절성 · 타인의 활동 재연 가능성	-다른 사람이 기록된 내용과 시간에 맞게 활동을 진행할 만큼 분명하게 묘사	-활동에 대한 내용이 기록되어 있기는 하나 부분적으로 미진함	-활동에 대한 기록이 불분명하거나 부족하여 계획에 따라 타인이 진행하기 어려움
	⑤-2 학습 활동의 연령 적합성	학생이 참여하는 활동의 운영 계획 및 교재 교구가 학생의 생활연령에 적합한가? · 연령 또는 발달수준을 고려하여 적합한 활동 및 교재교구 활용 · 학생의 연령과 활동 맥락을 고려한 수업운영 방법	-학생의 연령 또는 발달수준에 적합한 활동 및 교재교구 활용 -학생의 연령에 적합한 수업 전개 방법 계획	-연령이나 발달수준에 적합한 소재 활용 또는 활동전개 방법의 미진함	-활동소재가 학생의 연령이나 발달수준에 무관함 -활동전개 방법이 학생의 연령이나 발달수준에 무관함
V. 학습 활동	⑤-3 학습 목표 지향성 (orientation) 및 활동 간 연계성	학습목표가 성취될 수 있도록 학습활동이 구성되어 있는가? · 학습활동이 학습목표 성취에의 도달 가능성 (또는) 적절성 · 학습 내용에 적합한 활동 과제 · 학생 수준 및 특성을 고려한 교육활동의 선정 · 수업전개 과정 중 활동 간 연계성	-학습목표 성취에 적절한 학습활동구성 -학습내용을 관통하는 학습주제나 과제를 선정하여 (전체) 학습목표가 진술됨 -학생의 수준이나 특성을 고려한 학습활동의 구성 -학습활동간의 연계성이 분명함	-학습활동 구성이 학습목표를 성취하는데 미흡함 -학습활동간의 연계성이 미흡 -학습목표가 명시적이라기보다는 함축적임 -학습목표에 학습내용이 충분히 반영되지 않음 -평가하기에 모호하거나 부적절한 수준의 세부내용이 포함함	-학습활동이 학습목표와 무관하게 구성되어 있음 -학습활동 간의 단절이 나타남 -학습내용/주제를 반영되지 않음

624 특수교육 저널: 이론과 실천(제15권 4호)

<표 6> 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거의 최종안(계속)

영역	항목	평가의 중점	평가 수준		
			탁월(3)	개선 노력 중(2)	개선 요망(1)
V. 학습 활동	㉔-4 학생 참여 유도의 적극성	학생의 참여를 고취하는 교사의 적극적인 노력이 반영되어 있는가? · 수업 중 학습상황 점검이나 피드백 · 칭찬과 보상 · 학생 참여를 유도하기 위한 일관성 있는 점검 체제 마련 · 학생 참여를 독려하기 위한 보조인력 활용 계획의 포함여부	-일관되게 수업 중 학습상황을 점검하거나 피드백을 제공하는 계획이 있음 -칭찬과 보상의 체계를 활용하여 학생참여를 유도함 -학생 참여를 유도하기 위해 보조인력 등을 적극적으로 활용함	-수업 중 학습상황을 점검하거나 피드백을 제공하려고 하나 다소 미흡 -칭찬과 보상을 통해 학생참여를 유도하려는 계획이 있으나 다소 미흡함 -보조 인력의 활용계획은 있으나 전적으로 신체적 도움에 의존함	-학생참여를 유도하는 계획이 없거나 부적절함 -보조인력 등을 활용 계획이 없음
	㉔-5 중도·중복장애 학생 지원	중도·중복장애학생이나 지원이 많이 필요로 하는 학생을 위해 요구에 맞는 지원을 충분히 제공하고 있는가? · 학생반응에 대한 긍정적 기대 · 중도·중복장애학생의 수업참여 제고	-중도·중복장애 학생을 포함한 모든 학생의 반응에 대해 긍정적인 기대수준을 기술함 -학생수준을 고려하여 내용을 차별화하고 활동참여를 독려하는 일관된 행위가 보임	-특정 또는 일부 학생에 대하여 긍정적인 기대 수준을 기술함 -중도·중복장애학생의 활동참여를 유도하기 위한 기회가 일관되지 않게 제공하거나 성인의 언어·신체적 보조에 의존함	-중도·중복장애학생 또는 하위집단의 반응에 대해 낮은 기대수준을 기술함 -중도·중복장애학생의 활동 참여가 거의 없거나 수동적임(예: 바라본다. 듣는다) -교사/보조 인력의 촉진에 대한 언급이 있을 뿐 학생 수준에 맞는 개별적 지원에 대한 기술이 없음
	㉔-6 교수·학습 자료(매체포함)의 활용	학생이 수업에 적극적으로 참여하는데 도움이 되는 교수·학습 자료가 활용되는가? · 학습내용에 적합한 자료 · 학생에게 매력적이고 참신한 자료 · 학생의 수준과 특성을 고려한 자료의 제작 및 활용	-수업자료의 활용이 수업목표 달성에 적합함 -수업자료의 활용이 학습내용에 적합함 -수업자료가 동기유발에 적합함	-수업자료의 활용이 수업목표 달성에 다소 미흡 -수업자료의 활용이 학습내용에 다소 미흡 -수업자료가 동기유발에 다소 미흡	-수업자료의 활용이 수업목표 달성과 거리가 멀 -수업자료의 활용이 학습내용과 거리가 멀 -수업자료가 동기유발에 적절치 않음

<표 6> 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거의 최종안(계속)

영역	항목	평가의 중점	평가 수준		
			탁월(3)	개선 노력 중(2)	개선 요망(1)
VI. 정리	㉞-1 본시 학습 내용 정리	학습목표와 관련된 핵심내용이 추출되어 내용정리를 위한 구체적인 활동으로 제시되는가? · 학습목표와 관련한 핵심내용 추출 · 내용 정리를 위한 구체적인 활동이나 자료 제시	-학습목표와 관련지어 핵심내용의 추출이 적절함 -내용 정리를 위한 활동이나 자료가 적절함	-본시 학습 내용 정리 계획은 있으나 핵심 내용 요소 추출이 부족함 -내용 정리를 위한 구체적인 활동이나 자료가 부족함	-본시 학습 내용 정리 계획이 없음 -내용정리를 위한 활동이나 자료가 제시되지 않음
	㉞-2 차시 예고와 과제 제시	차시에 대한 예고가 구체적인가? · 차시 예고 시 학습목표의 구체성 (교사가 작성한 차시계획에 근거함) · 본시학습과 관련한 차시학습내용 안내의 적절성 만약 별도로 제공되는 숙제가 있으면, 학생의 학습에 도움을 주기 위해 구성되었는가? (선택사항) 본시 학습 내용의 이해촉진 또는 가정과 연계지도를 위한 과제의 제공	-본시와 차시를 연계하고, 차시 학습 목표나 관련 활동을 구체적으로 제시함 -(선택사항) 본시 내용의 연습 또는 확장 목적으로 별도의 학습과제(또는 숙제)를 제시함 -(선택사항) 본시에서 학습한 내용을 가정(또는 지역사회)과 연계하여 지도도를 하려는 계획이 나타남	-차시 학습에 대해 언급하고 있으나 본시와 연계 되지 않고 구체적이지 않음 -(선택사항) 별도의 학습과제를 제시할 수 있으나 본시와의 연계가 잘 이루어지지 않음 -(선택사항) 본시에서 학습한 내용을 가정(지역사회)과 연계하여 지도하려는 계획이 미흡함	-차시 학습목표 제시가 누락되었거나 불분명함 -(선택사항) 본시 또는 차시와는 무관한 과제를 제안함 -(선택사항) 학교와 가정과의 연계지도를 하려는 계획이 없음
VII. 평가 계획	㉟-1 평가 계획의 진술 (형식)	계획된 학습목표의 성취 여부를 평가하기 위한 구체적인 평가내용, 기준, 방법, 시기가 명시되어 있는가? · 조건 및 성취 준거(기준) · 평가 시기 · 평가 방법	-구체적인 조건 및 성취준거를 제시함 -도달, 부분도달, 미흡 등 성취결과를 나타내는 방법이 구체적으로 명시되어 있음 -평가지기가 목표나 활동에 맞게 구체적으로 제시됨 -구체적인 평가방법이 제안됨	-분명하지 않은 조건 및 성취준거의 제시함 -성취결과에 대한 기록방법이 나타나 있기는 하나 불분명함 -평가지기가 제시되어 있기는 하나지만 특정 활동 시기에 대한 서술 없이 모호하게 기술됨 -평가방법 분명하지 않음	-조건 및 성취준거의 제시 없음 -성취결과에 대한 기록방법, 구체적인 평가지기, 평가방법이 나타나있지 않음

<표 6> 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거의 최종안(계속)

영역	항목	평가의 중점	평가 수준		
			탁월(3)	개선 노력 중(2)	개선 요망(1)
VII. 평가 계획	⑦-2 평가 계획의 적절성 (내용)	학생의 수준에 맞게 수립된 학습목표를 평가하는데 적절한가? · 학습목표 성취결과 확인을 위한 형성평가 계획 수립 여부 · 학습내용에 대한 형성평가의 적절성 · 불충분한 학습 과제에 대한 교정 및 연습 기회와 보충지도(숙제포함) 계획	-학습목표 달성도를 알아보기 위한 형성평가 계획이 구체적으로 드러나 있음 -학습목표 성취 결과에 따라 불충분한 학습을 교정하거나 보충하려는 계획이 나타나 있음	-학습목표 달성도를 알아보기 위한 형성평가 계획이 나타나 있기는 하나 다소 미흡함 -학습목표 성취결과에 따라 불충분한 학습을 교정하거나 보충하려는 계획이 미흡함	-학습목표 달성도를 알아보기 위한 형성평가 계획이 나타나 있지 않음 -수업목표 성취결과에 따라 불충분한 학습을 교정하거나 보충하려는 계획이 나타나있지 않음
		학생 특성, 학습 내용 및 활동 등을 고려했을 때, 수업 단계와 활동에 배정된 시간이 적절한가? · 학습 내용에 맞게 설정된 시량 · 도입-전개-정리 단계별 시간안배의 적절성 (※수업모형에 따라 달라질 수 있음) · 활동 간 시간 안배의 적절성	-학생 특성과 학습 내용, 활동 등을 고려했을 때, 전체 수업 시간 및 활동별로 적절하게 시간이 안배됨 -전체 수업시간이나 활동별 시량이 학생들의 주의집중이나 학습속도 등을 고려하여 세심하게 계획됨	-전체 수업시간 활동에 대한 시간 배정은 하였으나 학생 특성, 학습 내용, 활동 등을 고려했을 때 적절하지 않거나 시간 계획이 세심히 고려되지 않음	-학생 특성, 학습 내용을 고려했을 때, 특정 단계나 활동에 과도하게 시간 배정이 많이 되어 있거나 너무 적은 시량이 배정됨. -수업단계 또는 학습 활동에 대한 시간이 제시되지 않음 -정리활동을 위한 시간이 마련되지 않음
		수업에 사용되는 자료에 대해 구체적인 정보를 제공하고 있는가? · 수업에 사용되는 모든 수업 자료를 자료 및 유의점이나 부록에 제시 · 계획서 상에 학생의 특성과 수준을 고려한 학습 자료의 준비여부 명시 · 학습자료 제시를 할 때 본시 과정안의 활동에 맞는 적절한 위치에 배치, 기술됨 · 학습속도가 다른 학생을 고려한 보충과제/활동이 준비됨	-수업에 사용되는 모든 수업자료가 제시됨 -학생 수준과 특성을 고려하여 수정된 학습 자료 목록이 교수·학습 과정안의 자료 및 유의점이나 부록에 모두 포함되어 있음 -학생들에게 필요한 자료들을 제시하는 과정에서의 유의점이 활동별로 필요한 위치에 기록되었음 -여분의 보충과제/활동이 제시되어 있으며 학생에서 효과적임	-수업자료, 준비물 등의 일부가 제시됨 -학생 특성을 고려하여 자료를 수정하였는지 여부를 알 수 없으나 제시과정의 유의점이 시기적으로 필요한 때에 교수·학습 과정안 상에 명시를 함 -학생이 학습 목표 달성에 그 자료가 어떤 역할을 하는지에 대한 서술이 부족함 -보충과제나 활동에 대한 언급이 있기는 하나 효과적이지 않음	-수업자료가 제시되지 않음 -학생의 특성을 고려한 자료가 있는지 여부가 교수·학습 과정안 어디에도 밝혀져 있지 않음 -개별학생을 위한 적합화나 수정 과정에 대한 언급이 없음 -보충과제나 활동에 대한 언급이 없음

1. 학생 및 단원 이해 영역

1) 학생에 대한 이해

‘학생 및 단원이해’는 교수·학습 과정안 중 단원연구에 해당되는 부분에 대한 영역으로, ‘학생에 대한 이해’와 ‘단원에 대한 이해’로 구분되었다. 이 두 항목 중 ‘학생에 대한 이해’는 기술의 명료성, 대상 적용 적합성과 과정안으로서의 적합성은 이 연구가 정한 수용 기준에 부합하나, 평가 기준의 변별성에서 기준에 부합하지 못하고 ($M=2.88$ $SD=.81$) 확실한 변별을 요청하는 전문가들의 강력한 의견을 반영하여 수정하기로 결정하였다(표 5 참조).

전문가 타당도 평가 이전, ‘학생에 대한 이해’를 학생 일반적 특성의 구체성, 학생의 현행 학습수준의 정확성, 본시와 관련한 학생특성 및 현행수준 기술의 적절성 등 3가지 하위 평가 요소로 구성하고, 탁월-개선 노력 중-개선 요망의 평가수준을 해당 평가요소의 특징과 요소의 개수를 기준으로 제시했다. 그러나 전문가 위원들은 학생의 이해에 대한 평가 기준 변별성에 있어 평가수준을 구분할 수 있는 보다 객관적인 기준이 필요함을 강조하였다. 이에 따라 연구자들은 평가요소에 앞서 ‘학생에 대한 이해’가 의미하는바 즉, 교수·학습 과정안에서 ‘본시와 관련한 학생의 현행수준에 대한 이해’가 명확한가를 해당 평가항목의 목표로 제시하고 본시와 관련한 학생의 현행 수준(출발점 행동)과 특성 기술의 구체성을 부각시켰다. 특수교육 분야에 있어 학생의 현행수준에 대한 이해는 학습자가 성취 가능한 학습목표의 수립에 직접 영향을 미치므로(서선진, 2010; Mercer & Mercer, 2005), 구체적인 기술을 통해 수업의 학습목표의 적절성 등을 파악하는데 도움을 줄 수 있다. 그러나 학생의 현행 학습수준의 정확성은 교수·학습 과정안을 통해 평가하기 쉽지 않은 요소로 판단하여 해당 요소를 제외시켰다. 대신 학생이 할 수 있는 것을 중심으로 기술한 강점 중심의 학생 이해가 포함된 경우를 보다 우수한 수준으로 평가하는 것에 합의하였다. 이는 학생의 강점을 중시하고 수업에 연계시키려는 특수교육의 가치와 직접 연결되는 부분으로서(Rosenberg, Westling, & McLeskey, 2008; Snell & Brown, 2006), 적절한 학생 이해의 기준이 될 수 있다.

평가수준의 변별은 평가요소의 개수보다는 교수·학습 과정안에서 교과 및 본시와 관련한 학생의 현행수준을 구체적으로 정교한 수준에서 기술한 것을 ‘탁월’로, 일반적인 학습 특성을 기술하고 본시와 직접 연관된 학생의 현행수준이나 흥미, 관심사 등을 위주로 기록되어 있으며 ‘개선 노력 중’으로 구분하였다. ‘개선 요망’은 교과나 본시와 무관한 행동 위주의 기술 또는 약점을 강조한 기술을 그 내용으로 보았다. 본 항목에 있어 전문가 타당도 평가 이전은 [그림 2]에서, 타당도 평가결과를 바탕으로 연구자 협의 결과 수정된 사항은 <표 6> 중 ㉠-1. 학생에 대한 이해에 제시한 바와 같다.

2) 단원분석

‘단원분석’은 교사가 교수·학습 과정안을 작성하며 진행한 교과내용에 대한 전반적인 그리고 깊이 있는 분석을 담고 있는 부분으로, 전문가 타당도 평가 이전에는 ‘내용에 대한 이해’라는 항목명이 제시되었다. 이 평가항목은 <표 5>에서 살펴본 바와 같이 대상 적합성, 과정안으로서의 적합성에서는 기준을 충족하고 있으나, 기술 명료성($M=2.83$), 평가수준의 변별성($M=2.67$), 현장 적용가능성($M=2.78$, $SD=.81$)은 그 기준을 충족하지 못하였다. 이와 같은 결과를 바탕으로, ‘내용에 대한 이해’라는 문항을 좀 더 명료하고 기준을 더 분명하게 하여 현장 적용가능성을 높이기 위해 연구자들이 논의를 하여 교수학습 과정안의 ‘내용에 대한 이해’라는 다소 모호한 표현보다는 교사들이 보편적으로 사용하는 ‘단원분석’으로 변경하였다. 단원분석에서는 가르치는 학생에 대한 세심한 이해에 기초하여 단원 분석이 이루어지고 있는지를 평가의 내용으로 하였다.

전문가 타당도 평가 이전에 본 항목의 하위요소로 내용/기술의 위계와 계열, 해당 교과 수준별 내용의 학습계열, 관련 교과 연계, 학습내용의 과제 분석, 차시계획 양의 적절성을 제시하였는데, 전문가 위원들은 이 요소들이 교사들에게 생소한 표현이라고 제안하였다. 전문가 위원들은 익숙하지 않은 용어의 사용으로 인해 교사들이 기존의 단원연구와 다른 별도의 노력을 기울여야 하는 것으로 오해할 소지가 있다고 보았다. 또한 5가지 하위요소가 모두 포함되어야 타당하다는 평가 내용이 현장 적용성을 위해 할 수 있다는 우려를 강하게 표명하였다. 이러한 우려를 반영하여 본 평가 준거를 사용할 교사나 장학 담당자들이 평상시에 사용하는 용어를 활용하고 좀 더 분명한 설명을 포함시키고, 하위요소의 개수에 대한 기준을 삭제하여 변별성과 현장 적용성을 높였다. 새로이 수정된 평가 하위요소는 위계가 분명한 교과의 경우 교수·학습 내용/기술의 위계 분석과 수준별 교수를 위한 내용의 세분화, 관련 교과와의 연계, 그리고 학생의 현행수준 및 특성에 근거한 단원의 지도계획(차시계획)의 적절성 등 교과 및 단원에 대한 분석을 기준으로 삼아 제시하며 내용 분석의 활동이 평가항목에 담길 수 있도록 하였다.

이 평가항목은 실제 교사가 학생이 배울 내용에 대한 교과내용 지식을 조망하고 분석하는 능력을 살펴볼 수 있는 것으로(서선진, 박경옥, 2013), 교사가 지닌 단원 내용의 위계와 선수-후속학습을 위한 학습 계열 분석능력, 그리고 학생의 성공적인 내용 이해와 과제 습득을 위한 과제분석 능력을 평가할 수 있다(김승호, 2011). 더욱이 특수교육 대상자의 이질적인 특성을 반영하여 개별화 교육을 실행해야 하는 교사들은 학습 수준이 다른 학생들에게 적절한 수준의 과제를 제시하기 위해서는 이러한 단원 분석과 과제 내용에 대한 과제분석을 통해 보다 교과 내용에 대한 체계적인 접근이 필요하다(박경옥, 2011; 박경옥, 이병혁, 2009). 특히 PCK를 교육내용지식

(Content Knowledge: CK)과 일반 교육학 지식(Pedagogical Knowledge: PK)으로, 특정한 교과 내용을 해당 학생들이 보다 잘 이해할 수 있도록 가르치는 방법에 대한 교사의 지식이 통합된 개념(이희영 외, 2013; Cochran 등, 1993; De Jong 등, 2005)이라는 측면에서 본다면, 이 평가 항목이 가지는 의미는 크다. 즉, PCK는 수업 목표, 수업 내용, 수업 전략의 선택 등과 같은 문제들에 대해 수업의 방향과 내용을 안내해 주는 개념도로서의 역할을 한다고 볼 수 있으므로, 단순히 교과 내용에 대한 분석에 머물 것이 아니라 교수방법 등을 염두 해 둔 분석이라는 측면에서 수업 설계의 순환성 측면에서 서선진, 박경옥(2013), 박남수 등(2012)의 연구결과와 일맥상통한다. 특히 이 항목은 단원연구 시 학생의 현행수준과 학습속도 등의 특성에 비추어 단위시간 내에 지도할 학습량을 적절히 계획했는가를 탐구해볼 수 있는 자료가 담겨있어 이후 적절한 학습목표의 수립 및 성취와도 직접적으로 연결될 수 있다는 점에서 매우 중요하다. ‘단원분석’에 대한 구체적인 평가 요소와 수준별 내용은 <표 6> ㉠-2에서 살펴볼 수 있다.

2. 도입 영역

일반적으로 단위차시 수업을 도입, 전개, 정리의 3 단계로 구분할 때, 도입에서는 교사와 학생은 전시학습 상기, 동기유발, 학습목표 제시의 활동을 하게 된다. 대개의 교수·학습 과정안에서도 도입부에서 이상의 활동이 기술되어 있는데, 이 단계의 평가를 위해서는 학생이 수업에 대한 관심과 오리엔테이션을 갖게 되는 ‘동기유발’에 초점을 맞추었다. 전문가들의 델파이 분석 결과(<표 5> 참조), 이 항목은 기술의 명료성, 대상 적합성, 과정안으로서의 적합성, 현장 적용가능성 면에서는 이 연구가 정한 조정기준에 부합하지만 평가수준의 변별성($M=2.89$, $SD=.94$)은 조정기준에 적합하지 않은 것으로 나타났다. 전문가들의 의견에 의하면 이 항목의 하위요소에 대한 진술이 명료하지 않아 평가의 목적과 기준에 맞는 재진술이 필요하다고 지적하였다. 좋은 수업을 하는 학급을 보면, 교사들이 학생들의 수업 몰입을 위하여 수업의 제재와 직접적인 연관을 가진 동기유발 활동을 제시하는 것을 살펴볼 수 있다(서선진, 박경옥, 2014; Pressley, Allington, Wharton-McDonald, Block, & Morrow, 2001). 이에 따라 연구자들은 수업 중 동기유발의 본 목적을 강조하여, 교수·학습 과정안의 해당 내용이 학생이 학습할 내용에 관심을 가지고 활동에 적극적으로 참여할 수 있게 도움을 주고 있는지의 여부에 초점을 맞추었다. 교수·학습 과정안에서는 알기 어렵다고 판단하는 학생의 주의를 집중시키려는 교사의 노력이 보이는지의 여부 등은 제외시키고, 본시의 교수내용 및 맥락에 부합하는 동기유발 계획(동기유발 효과성, 학습 흥미도 등 고려), 학습자 수준에 맞는 활동, 자료, 또는

예시 사용, 전개활동으로의 자연스러운 연결 등을 평가요소로 포함시켰다. 이와 같은 결과는 수업을 효율성, 효과성, 매력성의 측면에서 접근하며 학습자의 성취수준, 노력 및 시간의 경제성 측면, 그리고 교과 내용에 대한 흥미정도와 교수 전략에 대한 이해 정도가 학습의 효과에 영향을 미치고 있음을 강조하고 있다(변영계, 이상수, 2003; 정인성, 나일주, 1989; 유미숙, 최정현, 2005). 이러한 관점에서 학습의 도입 항목에서 평가수준의 변별을 위해서는 탁월의 기준을 '본시 내용이나 학습 활동과의 직접 연계성'에 두고 수준별 내용을 수정하였다. '동기유발'에 대한 구체적인 평가요소와 수준별 내용은 <표 6>의 2에서 살펴볼 수 있다.

3. 학습목표 영역

1) 학습목표의 진술 (형식)

이 평가준거에서 '학습목표' 영역은 수업에서 학습목표가 가지는 중요성을 감안하여 별도의 영역으로 구분하였으며, 학습목표의 진술(형식적 측면)과 학생의 현행 수준에 대비한 학습목표의 적절성(내용적인 측면)으로 나누었다. 이 평가항목은 <표 5>에서 살펴본 바와 같이 기술 명료성, 과정안으로서의 적합성, 대상 적용 적합성, 현장적용 가능성면에서는 이 연구가 정한 평가 수용 기준에 부합하고 있으나 평가수준의 변별성($SD=.91$)과 현장 적용가능성($SD=.85$), 수렴도(.58)에서는 기준을 충족시키지 못하고 있어 수정이 요구되었다.

전문가 타당도 이전 '학습목표의 진술'은 Mager의 학습목표 진술방식을 제안하고 명료성, 측정가능성과 학습자 중심의 목표설정을 하위요소로 포함시키고, 탁월한 경우는 위의 요소 3가지를 모두 포함하고 그 진술이 명료하고 적절한 것으로 제안하였다. 그러나 전문가 위원들은 이 제안이 특정방식으로 쓴 학습목표를 형식적으로 잘 쓰인 것으로 평가하는데 논란의 여지가 존재하며, 학교 현장에서 활용하는데 특히 어려움이 있을 것이라는 의견을 제시하였다. 또한 교과의 특성이나 특수교육 교실에서 자주 사용되는 생활기능중심의 교육과정이 가진 독특성을 훼손할 우려도 함께 제시하였다. 연구자들은 이러한 전문가 의견을 수용하여 본 평가 준거에서 다루는 학습목표의 정의를 구체적으로 언급하고, 이전의 항목명인 '학습목표의 진술'을 '학습목표의 진술(형식)'으로 수정하여 본 항목의 초점을 더 분명히 드러내고자 하였다.

여러 학자들이 제안하는 학습목표 진술의 방식은 달라도 행동주의의 기초를 유지하면서 학생중심의 목표 작성을 강조하고 있다(변영계, 이상수, 2003; 홍은숙, 1999). 학생중심의 목표 작성을 위해 수업에서 학생이 경험하는 내용이 진술되기 보다는 학생이 보여주는 출발점 행동에 기반을 두어 학생이 수업을 통해 스스로 도

달 가능한 도달점 행동을 기술하고, 측정 가능성을 고려한 목표 기술이 될 수 있도록 본 항목의 의미와 내용을 좀 더 자세히 서술하는 것이 중요하다 할 수 있다. 실제 현장에서 작성된 교수·학습 과정안을 학습목표의 형식 ‘학습목표의 진술(형식)’에 대한 구체적인 평가 요소와 수준별 내용은 <표 6>의 ③-1에서 살펴볼 수 있다.

2) 학습목표의 적절성(내용)

‘학습목표의 적절성’은 <표 5>에서 보는 바와 같이 대상 적용 적합성, 과정안으로서의 적합성, 현장 적용가능성 측면에서 준거기준을 충족하고 있으나 기술 명료도 ($SD=.82$), 평가수준의 변별성 ($M=2.89$, $SD=.81$)과 수렴도(.55)에서는 이 연구가 정한 수용 기준을 충족시키지 못하고 있다. 평가준거 1차안에서 ‘학습목표 수립의 적절성’은 최종안에서는 ‘학습목표의 적절성(내용)’으로 명칭이 변경하였다. 학습목표의 내용적 측면에서 특수교육에서 중요시하는 학습자의 현행수준을 고려한 적절한 수준별 학습목표가 제시되었는지를 평가하는데 초점을 맞추었다. 이 평가항목은 다소 유사한 수행능력을 가진 학생을 대상으로 한 내용 중심의 평가 준거를 사용하는 일반교육과는 달리 이질적 특성을 지니고 있는 장애학생의 수행 능력에 중점을 둔 학습목표의 평가라는 측면에서 특수교육이 가진 특수성을 잘 드러나는 항목이기도 하다(Mercer & Mercer, 2005; Tomlinson, 1999). 전문가들의 의견을 검토하면서 연구자들은 1차안에서 제안했던 ‘학습자 특성의 반영, 교과 특성의 반영, 목표의 구체성과 실현가능성, 적절한 난이도’라는 평가요소의 간단한 기술만으로는 이 항목이 추구하는 바를 평가하기가 어렵다고 판단하여 좀 더 교사들이 쉽게 이해할 수 있는 표현(즉, 학습자의 현행수준과 교과 특성을 반영한 성취 가능한 목표와 수준별 목표의 제시)으로 평가의 하위요소를 수정하였다. ‘학습목표의 적절성(내용)’에 대한 구체적인 평가 요소와 수준별 내용은 <표 6>의 ③-2에 제시되어 있다.

원래 ‘학습목표의 적절성(내용)’ 항목은 특수교육에서 중시하는 학습자의 현행수준을 고려한 수준별 목표가 수립되었는가를 평가하고자 고안되었다. 즉, 학생의 현행수준과 교과의 특성을 반영하였을 때 단위 수업동안 학생이 성취 가능한 목표인지, 학생이 지닌 특성과 능력을 고려한 목표인지를 평가하게 된다. 특수교육 현장에서 이루어지는 대다수의 수업에서는 전체 학생에게 기준이 되는 학습목표의 제시 없이 학생 집단의 수준별 학습목표를 제시하고 있거나, 혹은 어떤 학생에게는 평생 과업이 될 만큼 거시적인 수업의 목표를 제시하는 경우가 자주 보고되고 있다(박경옥, 이병혁, 2009; 서선진, 박경옥, 2014; 서선진, 박경옥, 전병운, 2014). 수준별 목표 역시 과거는 물론 최근에도 상당수의 교수·학습 과정안에 교사의 보조유형이나 지원정도 또는 학습할 내용의 양을 조정하는 방식으로 제시되고 있는 실정이다. 따라서 이 평가항목에서는 이러한 오류를 교수·학습 과정안 수립과정에서부터 주의를

기울이도록 하고, 단위 수업에서 학생의 학습목표를 설정할 때는 수업 전개과정에서 학생의 도달점 행동에 대한 구체적인 목표를 제시하고 개별 학생의 현재 수행능력에 근거한 수준별 목표를 설정하는데 기여할 수 있게 된다. 결국 교사가 수업 후에 학생에게 기대하는 모습을 구체적이고 명확하게 제시하였을 때 수업 활동 속에서 교사와 학생이 해야 할 일이 분명해진다. 이는 학생의 수업 참여도를 높이고, 과제에서의 많은 성공 경험을 얻게 되면서 학생에게 자신감을 갖게 하므로 학습에 대한 동기를 높이게 되는 긍정적인 결과로 선순환 하는 과정을 거친다.

4. 전개: 내용의 제시 영역

1) 내용의 관련성과 실생활 적용성

‘전개: 내용의 제시’는 교수·학습 과정안 평가준거의 1차안에서는 ‘내용 수준의 적절성’, ‘내용의 연계성과 실생활 적용성’, 그리고 ‘교사의 과제 및 내용 제시 방법’의 3개의 하위항목으로 구분하였다. 델파이 자료 분석 결과, ‘내용 수준의 적절성’은 기술 명료성($SD=.87$), 평가수준의 변별성($M=2.79$, $SD=.85$), 현장 적용가능성($SD=.82$)과 수렴도(.60)에서 이 연구에서 정한 수용 기준을 충족하지 못하고 있다. 뿐만 아니라 ‘내용 수준의 적절성’은 학습자 수준에 적절한 내용인지와 단위차시에 다룰 수 있는 내용의 양인지를 평가하는 항목이었으나 앞서 다룬 학습목표와 관련된 항목과 중복된 내용이 있고 그 조작적 정의가 분명하지 않으며 교수·학습 과정안을 통해 확인하기 어렵다고 판단하여 항목 전체를 삭제하였다. ‘내용의 연계성과 실생활 적용성’ 항목에서는 평가수준의 변별성($M=2.94$, $SD=.80$)과 수렴도(.58)에서, 그리고 ‘교사의 과제 및 내용 제시 방법’은 대상 적용 적합성($SD=.84$)과 수렴도(.55)에서도 기준을 충족시키지 못해 조정 대상이 되었다. 이에 연구팀은 협의를 거쳐 평가수준의 변별성 측면에서 평가 항목이 의도하고 있는 것이 무엇인지를 분명하게 제시하는 방식으로 문항을 정교화 하여 1차안의 평가항목이 갖는 문제점을 해소하였다.

최종안에서는 ‘내용의 연계 및 실생활 적용성’은 기준의 내용 타당도 및 변별성을 고려하여 ‘교수·학습의 내용이 학생과 관련성을 맺은 정도와 실생활로의 적용가능성’ 정도를 평가하는데 초점을 맞추었다. 전문가 타당도 평가 전, 1차안에서는 학생의 선행학습수준과 능력을 고려한 상황의 설정을 포함시켰으나 이미 앞선 항목에서 이를 다룬 적이 있으며, 교수·학습 과정안만을 평가하여 이를 알기 어렵다는 제안을 수용하여 하위 평가요소를 두 가지로 정리하였다. 최종안에서는 하위 평가요소로 ‘학생의 흥미, 특성, 동기를 고려한 상황을 설정한 접근’과 기능적 차원을 고려하여 ‘실생활의 현실적 맥락을 고려한 적용 가능성’만을 남겼다.

많은 장애학생들을 위한 수업에서 그 교수·학습 내용이나 방법은 이들의 현재 및 미래사회에 기능적 측면을 강조할 것에 대해 이견이 없으며, 이러한 내용을 수업 상황에 적용하는 것 역시 매우 자연스러운 요구가 된다. 그러나 실제 특수교육 수업 상황에서도 도구교과의 기술습득에 집중하거나 기능성의 개념과 실체가 일상적인 수업의 맥락에 자연스럽게 스며드는데 어려움이 있다는 보고가 있다(박경옥, 2011). 이러한 측면에서 교수·학습 내용의 실생활 적용성은 장애학생, 특히 중도장애나 중등연령의 장애학생들에게는 의미 있는 활동참여를 가능케 한다는 점에서 더 큰 의미를 지닌다(박경옥, 2011; Snell & Brown, 2006). 탁월-개선 노력 중-개선요망의 변별을 위해서는 하위 평가 요소의 개수보다는 해당 요소가 다루어진 정도나 수준을 질적으로 구별할 수 있는 기술만을 제시하였다. ‘내용의 관련성과 실생활 적용성’에 대한 구체적인 평가 요소와 수준별 내용은 <표 6>의 ④-1에서 살펴볼 수 있다.

2) 교사의 과제 및 내용 제시 방법

‘교사의 과제 및 내용 제시 방법’은 대상 적용적합성 ($SD=.84$)과 수렴도(.55)에서 본 연구가 정한 기준을 충족시키지 못해 조정이 필요하였다. 1차안에서 본 항목의 하위요소로 특수교육 현장에서 주로 활용되는 직접교수법 즉, 설명의 구체성, 모델링, 예시제공, 연습기회 제공 등의 하위 평가요소를 제안하고 수업모형에 따라 상이할 수 있음을 명시했다. 상당수의 전문가들이 이 점에 대해 의견일치를 보였으나 이상의 4가지 요소가 모두 포함되어야 한다는 점에 있어 상이한 의견을 보였다. 최근 특수교육 현장에서 다양한 교수모형이 활용되고 있는 현실을 고려할 때(박남수 외, 2012) 직접교수법의 행위만을 과제나 내용 제시의 방법으로 제한하는 것에 대한 전문가들의 우려가 반영된 것이라 할 수 있다. 따라서 최종안에서는 이러한 우려를 감안하여 평가수준에서 하위요소의 개수와 관련된 조항을 삭제하고 보다 질적인 측면에서 평가할 수 있도록 구성하였다. 그러나 교실에서 장애학생들의 학습에 효과적이라고 알려진 직접교수법과 같은 명시적 교수에서 제안하는 과제 및 내용 제시방법이 보다 적절히 활용될 수 있도록 해당 기법을 평가요소로 유지하였다. 이 항목의 하위 요소로는 교육 내용에 대한 설명의 구체성, 과제/활동에 대한 적절하고 구체적인 모델링, 적절하고 실제적인 예시, 충분한 연습기회 제공이 있다. ‘과제 및 내용 제시 방법’에 대한 구체적인 평가 요소와 수준별 내용은 <표 6>의 ④-2에 제시되어 있다.

5. 학습활동 영역

‘학습활동’ 영역은 수업의 핵심으로 교사와 학생이 함께 교수·학습을 경험하는 과정을 통해 학습목표가 성취될 수 있도록 유도하고 참여하는 여러 행위와 상호작용이 동반되어 있다. 따라서 이 영역은 ‘학습활동 서술의 구체성’, ‘학습활동의 연령적 합성’, ‘학습목표 지향성 및 연계성’, ‘참여 유도의 적극성’, ‘학생활동 및 개별화 지원’, ‘교수-학습 자료 활용’, 그리고 ‘수업자료 및 보충활동’의 7개 하위 항목으로 세분화하여 평가하고자 하였다. 이 영역의 항목들은 수렴도를 제외하고 전반적으로 기술의 명료성, 대상 적용의 적합성, 과정안으로서의 적합성, 평가수준의 변별성, 현장 적용가능성에서 대체로 높은 수준의 동의를 얻었다. ‘학습활동 서술의 구체성’, ‘학습목표 지향성 및 연계성’, ‘교수-학습 자료 활용’은 이 연구가 정하는 평가 기준에 충족이 되어 채택되었고, ‘학습활동의 연령 적합성’, ‘학생 참여 유도의 적극성’, ‘학생활동 및 개별화 교육 지원’의 3개 항목에서 이 연구가 정한 수용 기준에 부합하지 못하여 수정을 하였다. 이 중 ‘수업자료 목록 및 보충과제/활동’은 통계적으로는 조정의 여지는 많지 않았으나 수업목표에 목적을 두어 평가하는 학습활동 영역에 두기에 적합하지 않은 항목이 될 수 있다는 전문가 의견을 수용하여 최종안에서는 부록으로 자리를 이동하였다.

1) 학습활동 서술의 구체성

‘학습활동 서술의 구체성’은 교수·학습 과정안 작성 시 교사와 학생이 함께 하는 활동에 대해 그 서술이 얼마나 상세한가를 확인하기 위한 평가항목이다. 이 항목은 다른 교사 또는 평가자가 해당 서술을 읽고 교사가 학생과 무엇을 하고자 하는 것인지를 구체적으로 파악할 수 있는지가 평가의 주요한 초점이 된다. 학습활동과 배정된 시량의 적절성과 타인의 활동 재연 가능성 또한 하위 평가요소로 포함되었다. 전문가 위원 중에는 구체성이 의미하는 바를 교사의 모든 발문을 포함하는 것인지, 학습활동의 주요 내용을 비교적 상세하게 기록하는 것인지에 대한 논란의 여지가 있음을 지적하기도 하였다. 따라서 최종안에서는 학습활동에 대한 서술이 교사보다는 학생이 활동 중에 무엇을 해야 하는 것인지가 분명하게 기술되었는가를 강조하였다. ‘학습활동 서술의 구체성’에 대한 구체적인 평가 요소와 수준별 내용은 <표 6>의 수-1에서 살펴볼 수 있다.

2) 학습활동의 연령 적합성

‘학습활동의 연령 적합성’은 평가수준의 변별성($SD=.83$)과 수렴도(.55)가 수용 기준을 충족시키지 못하였지만 항목 채택 기준에는 부합하므로 채택하였다. 장애학

생들에게 ‘학습활동의 연령 적합성’은 두 가지 측면 즉, 학생들의 인지발달의 정도와 생활연령에서의 접근이 시도되어야 한다. 그러나 상당수의 교사가 장애학생의 생활연령보다는 인지발달 수준에 맞는 학습활동을 우선하여 효과적인 학습활동이 이루어지지 못하고 있다는 지적이 많다(김병하, 도성화, 2012; 박계신, 2012; 박남수 외, 2012). 이러한 점에 착안하여 이 평가항목은 수업의 목표를 달성하기 위해 교사가 계획한 학습활동이 학생의 생활연령 또는 현행수준에 적합한 활동 주제인지, 또한 수업 전개 과정에서 학생의 생활연령을 고려한 활동맥락이 제시되는지를 평가하고자 하였다. 1차안에서는 평가수준의 구분을 위해 ‘개선 노력 중’에 해당하는 바를 설명하며 학생의 생활연령에 맞는 제재를 활용하긴 하였으나 학습활동을 제시하는 방식이 연령에 부합하지 않는다는 예시를 제시하였으나 이것에 대한 전문가들의 부정적인 의견이 있어 최종안에서는 삭제결정하였다. 1차안에서 사용했던 ‘연령에 적합한 전개방법’ 등과 같이 모호한 평가기준 대신에 최종안에서는 ‘학생이 참여하는 활동의 운영 계획 및 교재 교구가 학생의 생활연령에 적합한지’를 평가하도록 하였다. 이 평가항목의 하위요소로는 생활연령 또는 발달수준을 고려하여 적합한 활동 및 교재교구 활용하고 있는지, 그리고 학생의 연령과 활동 맥락을 고려한 수업운영 방법을 적용하고 있는지를 평가할 수 있도록 수정하여 제시 하였다. ‘학습활동의 연령 적합성’에 대한 구체적인 평가 요소와 수준별 내용은 <표 6>의 수-2에서 살펴볼 수 있다.

3) 학습목표 지향성 및 활동의 연계성

‘학습 목표 지향성 및 활동의 연계성’ 항목과 평정기준에 대한 전문가의 의견을 알아본 결과, 수렴도(.55)만 기준을 충족하지 못하는 결과를 보이고 있어 이 항목을 채택하였다. 이 항목은 ‘단위 수업의 목표를 성취할 수 있도록 학습 활동이 구상되었는지, 각각의 하위 활동들은 수업의 맥락 안에서 연계성이 있는지, 그리고 그 활동이 학생의 특성과 능력을 반영하고 있는지를 평가 하위요소로 포함시켰다. 그리고 평가수준을 변별하는 내용에 포함된 ‘다소’, ‘너무’, ‘정확하게’ 등과 같은 주관성을 전제로 한 평가 용어를 삭제하고, 보다 객관적으로 관찰 가능한 용어로 수정하여 제시하였다. ‘학습목표 지향성 및 활동의 연계성’에 대한 구체적인 평가 요소와 수준별 내용은 <표 6>의 수-3에서 살펴볼 수 있다.

4) 학생참여 유도의 적극성

‘학생참여 유도의 적극성’ 항목과 평정기준에 대한 전문가의 의견을 알아본 결과, 대상 적합성과 평가기준의 변별성에서 평가자간 큰 견해 차이($SD=.90$)를 보이고 있었다. 이와 같은 결과는 합의도와 수렴도에서 기준을 충족하지 못하는 결과로

이어졌는데, 평가항목의 목표를 보다 분명하게 하는 방법으로 의견차를 좁히고자 하였다. 본 항목에서는 ‘학생의 참여를 고취하려는 교사의 적극적인 노력이 반영’ 되고 있는지에 초점을 맞추고 관련된 교사의 피드백 제공, 칭찬과 보상, 학생 참여 독려를 위한 보조인력 활용 계획 등의 하위 평가요소를 나열하여 구체적인 활동을 평가할 수 있도록 하였다. 그리고 평가 수준에 대한 내용도 ‘적절하게’, ‘잘’ 등과 같은 주관성을 전제로 한 용어를 삭제하고, 보다 객관적으로 관찰 가능한 용어로 수정하여 제시하였다. ‘학생 참여 유도’의 적극성’에 대한 구체적인 평가 요소와 수준별 내용은 <표 6>의 수-4에서 살펴볼 수 있다.

5) 중도·중복장애학생 지원

평가준거 1차안에서 제시했던 ‘학생활동의 기술 및 개별화된 지원’은 평정 기준의 변별성에서 기준을 충족시키지 못하고 있고($M=2.95$, $SD=.85$), 합의도(.63)와 수렴도(.60) 모두에서 이 연구가 정한 기준을 충족시키지 못하고 있어 수정을 하였다. 이 평가항목은 장애학생들에 대한 긍정적 기대의 중요성과 개별화된 차별적 요구 충족의 중요성을 감안하여(Tomlinson, 2001), 교사가 학생에 대한 긍정적 기대를 하고 있는지의 여부와 이질적 특성을 지닌 학생들의 개별적 요구에 따른 적절한 접근을 하고 있는지, 그리고 교사의 의도와는 달리 수업에서 소외되기 쉬운 중도·중복장애 학생의 수업참여에 대한 지원을 평가하고자 개발되었다. 그러나 전문가 위원들은 하위 평가요소로 제공되었던 학생 반응 및 교사 기대, 하위집단 혹은 중도·중복장애 학생의 수업참여와 개별화된 지원 또는 교수적 수정의 정보를 교수·학습 과정안에서 파악하는 것이 쉽지 않다는 등 다양한 의견을 제시하였다. 따라서 연구자들은 이 항목의 초점을 중도·중복장애학생의 수업 참여 지원에 초점을 맞추고 평가항목의 명칭을 ‘중도·중복장애학생 지원’으로 수정하였다. 하위 평가요소도 다른 영역의 평가항목과의 중복되지 않도록 평가의 범위를 축소하여 ‘학생 반응에 대한 긍정적 기대’와 ‘중도·중복장애학생의 수업참여 제고’로 설정하였다.

평가 수준 역시 학생 학습 참여에 대해 교사의 관점이 긍정적인지, 그리고 학생을 적극적 학습자로 규정하고 있는지를 평가 준거로 삼고 있다. 그리고 교사의 지원 정도도 세분화하여 그림이나 사진, 언어적, 신체적 도움 정도를 세분화하였고, 개별 화교육 및 교수적 수정 등에 대한 내용은 이 항목에서 삭제하였다. ‘중도·중복장애학생 지원’에 대한 구체적인 평가 요소와 수준별 내용은 <표 6>의 수-5에 제시되어 있다.

6) 교수-학습자료(매체포함)의 활용

‘교수-학습자료(매체포함)의 활용’ 항목과 평정기준에 대한 전문가의 의견을 알아본 결과, 평가수준의 적절성(SD=.87)만 기준을 충족하지 못하는 결과를 보이고 있어 이 항목은 평가준거로 채택하였다. 이 항목은 교수-학습 자료가 수업의 목표를 달성하는데 적절한지, 그리고 학생의 학습 동기를 이끌어 낼 수 있을 만큼 매력적인지, 또한 학생의 수준과 특성을 반영하여 제작되고 활용되는지를 평가하는데 그 목적을 두고 있다. 이외의 평가 수준에 대한 내용은 평가 항목의 하위 영역을 분명하게 표현하고 있어 수정은 하지 않았다. ‘교수-학습 자료(매체 포함)의 활용’에 대한 구체적인 평가 요소와 수준별 내용은 <표 6>의 수-6에서 살펴볼 수 있다.

6. 정리 영역

1) 본시학습 내용 정리

평가준거 1차안에서 ‘정리’ 영역은 ‘본시학습 내용 정리’, ‘학습결과의 확인’ 및 ‘차시예고와 과제 제시’의 3개 평가항목으로 구성되어 있었다. 이 세 항목 모두 평가기준의 변별성(본시학습 내용 정리: M=2.95, SD=.85, 학습결과의 확인: SD=.92, 차시예고와 과제 제시: SD=.82)과 수렴도(모두 .60)에 있어 이 연구가 정한 수용기준을 충족하지 못하고 있었다. 특히, ‘차시예고와 과제 제시’는 합의도(.62)에서도 충족이 되지 않고 있어 평가항목의 수정이 필요하였다.

‘본시학습 내용 정리’는 학습목표와 관련된 핵심내용이 추출되어 내용 정리를 위한 구체적인 활동이 제시되는지의 여부에 초점을 맞추었다. 현장에서 작성된 대다수의 교수·학습 과정안에서도 알 수 있듯이, 본시학습 내용의 정리는 차시 수업의 핵심 즉, 학습목표 관련 내용의 확인보다는 대개 해당 차시에서 진행한 교수·학습 활동 명을 다시 언급하는 것으로 오해하고 있다(박남수 외, 2012). 이러한 현장의 오해를 종식시키고 수업 정리가 제대로 이루어질 수 있도록 구체적인 정리활동을 한 경우 탁월한 본시학습의 내용정리로 보았다. 평가준거 1차안에서 ‘학습결과의 확인’을 별도의 항목으로 둔 것에 대해 전문가들은 이는 학습목표의 성취 여부를 확인하는 형성평가를 통해 이루어지므로 별도의 항목으로 평가하는 것이 ‘본시학습 내용 정리’와 중복된다는 의견을 제시하였다. 연구자들은 이 의견을 수용하여 학습결과의 확인을 본시학습 내용 정리에 통합하였다. ‘본시학습 내용 정리’에 대한 구체적인 평가 요소와 수준별 내용은 <표 6>의 ㉔-1에서 살펴볼 수 있다.

2) 차시예고와 과제 제시

‘차시예고 및 숙제 제시’는 차시에 대한 예고가 구체적인지와 함께 별도로 제공되는 숙제가 있을 때 그 숙제가 학생의 학습에 도움을 주기 위해 구성되었는지를 평가하고자 하였다. 이 평가항목은 평가수준의 변별성($SD=.82$)과 합의도(.62) 수렴도(.60)에서 이 연구가 정한 수용 기준을 충족하지 못하고 있어서 수정을 가하였다. 차시예고는 얼마나 구체적인가에 초점을 맞추었고, 숙제 제시는 선택사항으로 분류하였다. ‘숙제 제시’는 학습 내용의 성격이나 학생의 연습 정도를 고려하여 옵션으로 제공하도록 하였으며, 가정과의 연계 학습을 통해 기술의 숙련이 필요하거나 상황이나 대상의 일반화가 필요한 경우 접근할 수 있도록 보다 융통성을 제공하고 있다. 이는 본 평가준거를 개발하면서 살펴본 교수·학습 과정안에서 상당수의 교사가 선택적으로 숙제를 포함시킨 수업 실재를 반영하기 위함이다. 평가수준의 변별성을 높이기 위해 본시학습 내용과 관련된 차시 학습내용의 안내가 적절한지, 차시 학습목표가 구체적인지, 그리고 차시 내용의 이해를 촉진하고 있는지 등을 구체적으로 제시하고 있는지에 대하여 그 구분을 명확하게 제시하였다. 그러나 ‘차시예고 및 과제 제시’에 대한 구체적인 평가 요소와 수준별 내용은 <표 6>의 ⑥-2에서 살펴볼 수 있다.

7. 평가계획 영역

1) 평가계획의 진술(형식)

평가준거 1차안에서 ‘평가’ 영역은 ‘단위 수업 평가’라는 단일 항목으로 구성되어 있었으면 평가수준의 변별성($SD=.82$)에서만 전문가 위원 간의 의견 차이를 나타낼 뿐 전반적으로 동의하는 의견을 나타내어 채택하는 것으로 결정하였다. 그러나 전문가 집단이 기술한 자유 기술 내용을 살펴본 결과, 단위 수업에 대한 평가에 대한 항목을 형식적인 측면과 내용의 적절성 측면으로 구분하여 세분화 할 것을 제안하고 있었다. 연구자들은 이러한 제안을 수용하여 영역 명을 ‘평가계획’으로 수정하고 평가계획을 진술할 때는 형식적인 측면에서는 ‘계획된 학습목표의 성취 여부를 평가하기 위한 구체적인 평가내용, 기준, 방법, 시기가 명시되어 있는지’에 초점을 맞추고 하위 영역에 이들 요소가 포함되어 있는지의 여부로 평가수준을 결정할 수 있도록 하였다. 수업의 효과성을 평가하기 위해 학습목표의 성취여부를 파악하는 것은 매우 중요한데, 그 평가의 계획이 얼마나 우수한가의 여부는 결국 학생이 학습목표를 성취하는 과정이나 결과를 어떻게 교사가 파악할 것인가에 대한 구체적인 계획이 존재하는지의 여부와 직결된다고 본다(Mercer & Mercer, 2005). 전문가의 의견을 반영하여 ‘평가계획의 진술(형식)’에 대한 평가요소와 수준별 내용은 <표 6>의 ⑦-1에서 살펴볼 수 있다.

2) 평가계획의 적절성(내용)

전문가 위원들은 평가의 내용적인 측면에서 학생의 수준에 맞게 수립된 학습목표를 평가하는데 평가계획의 내용이 적절한지를 평가할 것을 제안하였다. 단위 수업을 평가할 때 조건 및 성취기준, 평가 시기 그리고 평가 방법이 교수·학습 과정안에 담겨 있는 것도 중요하지만, 연구자들은 평가 계획이 ‘학습목표 성취여부를 확인을 위한 형성평가 계획이 수립되었는지’, ‘학생이 학습한 내용에 대한 형성평가인지’ 그리고 ‘불충분한 학습과제에 대한 교정 및 연습 기회와 보충지도(숙제포함) 계획’이 포함되었는지를 평가하는 것이 바람직할 것이라 판단하여 별도 문항으로 신설하였다. 평가라는 영역이 수업의 매우 중요한 영역임에도 특수교사들이 수업 계획 시 이를 상대적으로 덜 중요하게 여기거나 많은 시간을 들이지 않는다는 보고 (박남수 외, 2012)를 보더라도, 평가계획의 중요성에 대한 경각심을 불러일으키는 것은 매우 중요하다. 특히, 평가계획의 적절성에 대한 구체적인 평정기준의 제시는 교사들이 평가에 대한 관심을 갖게 하고, 평가의 초점을 명확히 맞출 수 있다는 점에서 의의가 있다. ‘평가계획의 적절성(내용)’에 대한 평가요소와 수준별 내용은 <표 6>의 ㉞ -2에 제시하였다.

8. 시간 영역

시간 영역을 구성하는 ‘시간 배당’ 항목과 평정기준에 대한 전문가의 의견을 알아본 결과, 평정 기준의 변별성($SD=.88$), 합의도(.63)와 수렴도(.60)에서 이 연구가 정한 수용 기준에 미치지 못하여 그 내용을 수정하였다. 평가준거 1차안에서는 ‘시간 배당’의 평가요소로 ‘수업 내용에 맞게 설정된 시간 배당’이라는 제시하였는데 이 문구가 가진 모호함을 완화시켜 좀 더 구체적으로 ‘학생 특성, 학습 내용 및 활동 등을 고려했을 때, 수업 단계와 활동에 배정된 시간이 적절한지’로 명시하였다. 하위 영역도 ‘학습 내용에 맞게 설정된 시량’, ‘도입-전개-정리 단계별 시간안배의 적절성’, ‘활동 간 시간 안배의 적절성’ 등을 평가 할 수 있도록 하였고, 이 평가 요소를 바탕으로 수업 계획을 할 수 있도록 수정하였다.

시량의 적절성 평가는 교수·학습 과정안에 제시한 계획만으로 파악하기 어려운 점을 감안하여 시량의 평가 수준도 그 내용을 상세화 하였다. ‘전체 수업 시간, 활동별 적정시간 제시’나 ‘수업 정리를 할 때 학생이 직접 정리활동에 참여하는 시간 마련 유무’와 같이 하나의 평가 요소에 두 가지 이상의 평가 요소를 담았던 것을 대신하여 ‘학생 특성과 학습 내용, 활동 등을 고려했을 때, 전체 수업 시간 및 활동별로 적정하게 시간이 안배되었는지’를 평가하고, ‘전체 수업시간이나 활동별 시량이 학생들의 주의집중이나 학습속도 등을 고려하여 계획되었는지’를 평가 할 수 있도록 평

가 기준을 보다 명확하게 제시하였다. ‘시간 배당’에 대한 구체적인 평가 요소와 수준별 내용은 <표 6>의 ㉞ 에서 살펴볼 수 있다.

9. 부록 영역

평가준거 1차안에서는 영역 5. 학습활동에 포함되어 있던 ‘수업자료 목록’을 전문가 의견을 반영하여 부록 영역으로 이동하였다. 주로 교수·학습 과정안의 부록에 제시되는 ‘수업 자료’에 대해서는 자료에 대해 구체적인 정보를 제공하고 있는지의 여부에 초점을 맞추어 평가하고자 하였다. 부록이 아닌 본시 학습의 실제 중 자료나 유의점에 제시된 경우도 인정하였다. 특히, 학습목표 달성을 위해 수업자료가 어떤 역할을 하는지 또는 장애학생의 독특한 요구를 반영하고 개별화된 지원에 따른 효과적인 교수적 수정 또는 적합화 과정 등에 대한 언급이 포함되어 있으면 탁월한 수준으로 평가하였다. 부록영역의 ‘학습자료’에 대한 구체적인 평가 요소와 수준별 내용은 <표 6>의 ㉟ 에서 살펴볼 수 있다.

IV. 결론 및 제언

이 연구의 결과로 도출된 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거는 특수교육 수업의 질 향상을 목적으로 교수·학습 과정안 평가 뿐 아니라 작성의 지표로 활용될 수 있다. 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거는 효과적인 교수계획의 양식과 내용을 바탕으로, 현장 교사들이 작성한 교수·학습 과정안(세안)의 분석결과를 반영하여 수업전문가들의 타당도 평가를 거쳐 총 9개 영역, 19개 평가 항목으로 구성하였다. 각 항목에 대한 평정은 탁월, 개선 노력 중, 개선 요망의 3수준으로 구분하여 교사나 수업 장학자들이 활용할 수 있도록 하였다. 이 평가준거는 교사들이 작성한 교수·학습 과정안 자체를 평가하기 위한 목적을 갖기도 하지만, 그것보다도 특수교육 분야에 우수한 특수교육 교수·학습 과정안이 가지는 특징에 대한 공감대를 형성하는데 기여할 것에 더 큰 기대를 가진다. 1971년 대학에 특수교육과가 개설되고 공식적으로 국가에서 ‘특수학교 교사’라는 교원자격을 부여 받은 지도 벌써 40여년이 지났지만 특수교육에서 어떤 수업계획이 좋은 수업으로 이어질 수 있는가에 대하여 종합적이고 체계적인 논의가 이루어지 못하고 있다. 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거의 개발은 교육이 지닌 보편성에 특수교육이 지닌 특수성을 가미한 특수교육 교수·학습 과정안의 평가 체계를 이루었다는 점에서 매우 큰 의의를 찾을 수 있다고 본다.

이 연구에서는 특수교육 교수·학습 과정안의 평가 및 점검을 위한 준거를 제시하였고 이를 통해 수업 장학 담당자 뿐 아니라 교사 자신도 자신의 교수·학습 과정안을 스스로 평가할 수 있는 척도로 사용될 수 있을 것으로 기대된다. 그럼에도 불구하고 혹자는 이 도구가 현장 특수교사의 교수·학습 과정안을 평가하는데 있어 변별성이 확실한가에 대해 약간의 의구심을 가질 수도 있을 것이다. 평가준거라는 차원에서 교사 및 전문가간의 견해에 따라서는 차이가 있을 수 있기 때문이다. 이 도구는 평가도구 개발에 사용되는 엄밀한 의미의 양적 통계 결과보다는 특수교육 교수·학습 전문가 집단의 델파이 결과에 의존하여 각 항목에 대한 평가수준을 결정하였다는 절차상의 특성이 있다. 이 도구는 항목 내 평가 준거가 갖는 변별성도 중요하지만 우수한 특수교육 교수·학습 과정안이 갖추어야 할 구성요소는 무엇이고 그 특징은 어떠한가에 그 방점을 두었으므로, 특수교사가 자신의 교수·학습 과정안의 질을 이해하여 유익한 피드백을 제공하는데 그 본원적인 목적이 있다고 볼 수 있다. 이 연구에서 개발된 평가준거는 수업의 계획서인 교수·학습 과정안의 형식 뿐 아니라 내용적 차원에서 장애학생들의 이질적인 특성과 다양한 요구를 충족시킬 수 있는 효과적인 특수교육 수업을 지향할 수 있도록 도움을 줄 수 있다. 이러한 목적에 부합하여 이를 진일보 발전시킬 수 있는 연구의 계기가 된다고 한다면 환영할 일이고, 이는 한국의 특수교육의 교실의 질을 향상시키는데 기여할 수 있는 또 다른 기회가 될 수 있을 것으로 본다. 이상의 전제 하에서 이 도구가 현장에서 수업을 고민하는 선생님들에게, 그리고 예비 특수교사들에게 적극적으로 활용될 수 있을 것으로 기대하며, 다음과 같이 활용 방안을 제시한다.

첫째, 이 도구는 특수교사가 효과적인 교수·학습 과정안을 작성하는데 필요한 안내서(guide)의 역할을 할 수 있을 것이다. 교수·학습 과정안 작성에 미숙한 현장 특수교사나, 교육실습 교사들이 이 도구의 영역 및 항목별 평정 기준에 따라 교수·학습 과정안을 작성하여 보고, 그 결과를 평가할 수 있는 준거로 활용될 수 있을 것이다. 둘째, 이 도구는 특수교사가 자신의 교수·학습 과정안 작성에 대한 반성적 사고를 할 수 있도록 도움을 줄 수 있다. 특수교사가 교수·학습 과정안의 준거에 따른 수업과 그 준비 과정을 평가하여 자신의 강점을 발견하고 향상이 필요한 부분에 대한 유익한 정보를 얻는 준거로 활용될 수 있을 것이다. 셋째, 이 도구는 학교현장에서 특수교사의 수업장학에서 평가도구로서 사용될 수 있다. 이 도구의 평가기준은 특수교사의 교수·학습 과정안을 점검하여 수업 개선을 위한 바람직한 대안과 발전 방향을 모색하는데 활용될 수 있을 것이다.

이어서 특수교육 교수·학습 과정안 평가준거 개발에 이은 후속 연구를 다음과 같이 제안해볼 수 있다. 이 연구를 통해 개발한 도구가 학교 현장에서 활용되어 특수교사의 교수·학습의 질 개선을 위해 기여할 수 있을 것인지에 대한 중장기적인 추적 연구가 필요하다. 다음으로, 이 연구에서 개발된 도구는 특수교사의 교수·학습

과정안에 대한 안내서로서의 역할을 강조하고 있지만, 평가도구로 활용될 시 각 평정기준의 타당성과 신뢰성을 강화할 만한 현장 적합성 검증을 통한 보완책을 제시할 필요가 있다. 끝으로, 이 연구 결과 개발된 도구는 특정한 교수·학습 모형을 가정하지 않고 있다. 특수학교(급) 등 다양한 환경과 특수교육 내용에 따른 모형과 함께 제시한다면 그 활용가능성을 높일 수 있을 것으로 기대한다.

참고문헌

- 공주교육대학교 부설초등학교 (2010). 2010년 교수·학습 과정안 체제. 공주교육대학교 부설 초등학교.
- 길양숙 (2008). 예비교사가 수업계획과정에서 당면하는 문제, 해결방법 및 기준. **교과교육학연구**, 12(2), 493-513.
- 김경희, 조연순 (2008). 문제중심학습(PBL)의 수업 단계별 학습활동과 교육적 의미 탐색. **초등교육연구**, 21(1), 269-296.
- 김승호 (2011). 수업지도안의 이론적 배경 탐색. **초등교육연구**, 24(3), 97-115.
- 박경옥 (2011). 중도·중복장애학생을 위한 학교 교육과정 운영의 어려움과 운영 방향에 대한 교사 인식. **특수교육연구**, 18(2), 259-282.
- 박경옥, 서선진 (2012). 교육실습을 이수한 예비특수교사의 수업설계활동에 대한 인식 비교. **특수교육저널:이론과 실천**, 13(3), 125-153.
- 박기용 (2007). 교수설계 모형과 실천 간의 차이와 원인 분석. **교육공학연구**, 23(4), 1-30.
- 박남수, 서선진, 박경옥 (2012). 특수교육 교수학습설계 모형 개발 연구. 국립특수교육원.
- 박소영, 민병철 (2008). 참된 교수방법이 영어 학업성취에 미치는 영향: 중학생 인식을 바탕으로. **한국교육**, 35(4), 131-151.
- 박희순·이혜자 (2008). 천연염색과 조각보 만들기 수업을 위한 교수-학습 지도안 개발 및 적용. **한국 가정과 교육 학회지**, 20(2), 61-73.
- 백종남, 서선진, 박경옥 (2013). 발달장애학생을 위한 교수학습설계에 대한 특수교사의 중요도 및 실천정도에 관한 인식 연구. **특수교육학연구**, 48(1), 187-206.
- 변영계, 이상수 (2003). **수업설계**. 서울:학지사.
- 서선진 (2010). 특수교사를 위한 교수·학습 과정안의 계획 및 작성의 실제. 충남 공주교육청. 교수학습방법개선연수 원고.
- 서선진, 박경옥 (2014). 숙련된 특수교사가 인식하는 교수학습과정안 작성 과제와 개선방향. **특수교육재활과학연구**, 53(3), 153-175.
- 서선진, 박경옥, 전병운 (2014). 학교현장실습과정에서 예비특수교사의 교수설계 경험과 성장에 대한 고찰. **특수교육학연구**, 49(1), 347-371.
- 유미숙, 최정현 (2005). 동기 유발 전략을 적용한 가정과 수업이 학습 동기 및 교과에 대한 태도에 미치는 효과. **한국가정과교육학회** 17(4), 157-173.

- 윤근영 (2007). 초등교사의 수업 전문성 탐색을 위한 이론적 고찰. **초등교육학연구**, 14(1), 81-97.
- 이건남 (2008). 고등학생의 대학 전공 선택 프로그램 모형 개발. 박사학위논문, 서울대학교.
- 이동원 (2008). **초등 사회과 좋은 수업안 쓰기**, 서울: 교육과학사.
- 이승민 (2008). 한국적 여가교육을 위한 지식체계 및 실행활성화 요인 탐색. 박사학위논문, 이화여자대학교.
- 이종성, 강계남, 김양분, 강상진 (2007). **사회과학 연구를 위한 통계방법**, 서울 : 박영사.
- 이혁규, 이선경, 김향정, 박형빈 (2012). 초등학교 수업 지도안 특성 분석, **초등교육연구**, 25(4), 1-29.
- 이희영, 노진영, 허승희(2013). PCK 설계수업이 초등학교 과학교과 학습부진아의 학업성취 및 학업적 자기효능감에 미치는 영향. **수산해양교육연구**, 25(6), 1324-1335.
- 장명덕 (2006). 초등 예비교사들의 과학 수업지도안 작성 전략 분석. **초등과학교육**, 25(1), 191-205.
- 정길순 (2011). 유아교육기관 차원의 긍정적 행동지원 평가 준거 개발. 박사학위논문, 공주대학교.
- 정인주, 나일주(1989). **최신 교수 설계 이론**. 경기: 교육과학사.
- 정한호 (2009). 교육실습과정에서 나타난 중등 예비교사들의 수업설계 실태. **교육과정평가연구**, 12(2), 1-30.
- 정한호 (2010). 수업참여 관점에서 바라본 수업지도안 분석 연구. **초등교육연구**, 23(1), 261-281.
- 조경원 (2004). 중등교원 양성교육의 비판적 검토. **교육과학연구**, 35(1), 1-19
- 진성희, 나일주 (2009). 초등 교수역량요소 도출 및 예비초등교사와 초등교사간 교수 역량 인식 비교. **초등교육연구**, 22(1), 343-368.
- 최원희 (2009). 사회복지 슈퍼비전의 중요성공요인(CSFs)에 대한 델파이 및 AHP 분석. 박사학위 논문, 서울여자대학교.
- 한가은, 유지연, 정인경, 김정현 (2008). 독서교육을 이용한 식생활 단원 수업의 교수-학습 지도안 개발 및 적용. **한국 가정과 교육 학회지**, 20(4), 125-137.
- 홍미화(2013). 예비초등교사의 사회과 수업 지도안에 나타난 활동 유형. **사회과수업연구**, 1(1), 1-21.
- 홍은숙 (1999). 학생중심의 학습지도안 연구. **성결신학연구**, 4(1), 225-239.
- Anderson, E. T. (1997). Important distance education practices: A delphi study of administrators and coordinators of distance education program in higher education. Doctoral dissertation, University of Idaho.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.
- Carr-Chellman, A. A., Marra, R. M., & Roberts, S. L. (2003). Round girls in square computers: Feminist perspectives on the aesthetics of computer hardware. *Tech Trends*, 46(4), 4-10.
- Carr-Chellman, A. A., & Reigeluth, R. M. (2009). *Instructional-Design Theories and Models(Vol III) Building a Common Knowledge Base*. Routledge Taylor and Francis, Publishers.

- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., King, R. A. (1993). Pedagogical Content Knowing: An integrative model for teacher preparation, *Journal of Teacher Education*, 44, 263~272.
- De Jong, O., Van Driel, J. H. & Verloop, N. (2005). Preservice teachers pedagogical content knowledge of using particle models in teaching chemistry, *Journal of Research in Science Teaching*, 42(8), 947~964.
- Johannessen, L. R. (2003). Strategies for initiating authentic discussion. *The English Journal*, 93(1), 36-48.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19(2), 18-25.
- Mercer, C., & Mercer, A. (2005). *Teaching students with learning problems*(7th ed.). Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research & Development*, 50(3), 43-59.
- Murry, J. W. & Hammons, J. O. (1995). Delphi: A versatile methodology for conducting qualitative research. *The Review of Higher Education*, 18(4), 423-436.
- Newman, F. M., King, M. B., & Carmichael, D. L. (2007). Common standards for rigor and relevance in teaching academic subjects. In Authentic instruction and assessment. Prepared for the Iowa department of Education.
- Newmann, F. M., Marks, H. M., & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 10(4), 280-312.
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1995). *Successful school restructuring : A report to the public and educators*. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin.
- Pressley, M., Allington, R. L., Wharton-McDonald, R., Block, C. C., & Morrow, L. M. (2001). *Learning to read: Lessons from exemplary first-grade classrooms*. NY: Guilford.
- Rose, E. (2002). Boundary talk: A cultural study of the relationship between instructional design and education. *Educational Technology*, 42(6), 14-22.
- Rosenberg, M. S., Westling, D. L., & McLeskey, J. (2008). *Special Education for today's teachers: An introduction*, Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Smith, J. B., Lee, V. E., & Newmann, F. M. (2001). *Instruction and achievement in Chicago elementary schools. Improving Chicago's schools*. IL: Consortium on Chicago School Research.
- Snell, M. E. & Brown, F. (2006). *Instruction of students with severe disabilities* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*(2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Developing Standards for Evaluating Lesson Plans in Special Education

Kyoung Ock Park

Daegu University

Seonjin Seo

Konyang University

Jongnam Baek

Chungjoo Sungsin School

<Abstract>

The purpose of this study was to develop standards for evaluating lesson plans in special education. A standards for lesson plan evaluation was developed based on the features on effective teaching practices from exemplary special education teachers and a series of evaluation features designed for general education lessons. The standards were validated through a delphi method with 20 researchers, school administrators, or special education teachers who were recognized as special education instruction experts. These experts were asked to examine the standards in terms of 5 aspects : the clarity of its description, its appropriateness for meeting the needs of special education students, its appropriateness as evaluation components, its evaluation level discrimination, and its applicability to school settings. After the validation, 9 evaluation areas and 19 evaluation items were finalized as the standards for evaluating special education lesson plans.

Key Words : special education, lesson plans, teaching academic subjects, standards for lesson plan evaluation

논문 접수: 2014. 11. 01 심사 시작: 2014. 11. 10 게재 확정: 2014. 12. 29