

고등학교 특수학급 교사들이 인식한 특수학급 학생의 학업평가 실태 - 서울시를 중심으로

정은주*

한국교육과정평가원

류귀성

관악고등학교

《요약》

본 연구의 목적은 고등학교 특수학급에서의 학업평가 실태를 파악하고 필요한 지원방안을 모색하는 것이었다. 이를 위하여 서울시 고등학교 특수학급에 재직 중인 50명의 특수교사를 대상으로 설문조사를 하였고 연구결과는 다음과 같다. 첫째, 대다수의 고등학교 특수학급 교사들은 특수학급 내 모든 학생을 대상으로 대체로 상세한 연간계획을 세워 학업평가를 실시하고 있었다. 가장 많이 가르치고 있는 교과는 직업, 국어, 수학이었으며 관찰평가를 가장 많이 실시하고 있었으며 평가결과는 대부분 학생의 IEP에만 기록하고 있었다. 둘째, 교사들은 체계적인 평가체제의 미비와 각 학생의 특성에 따라 다른 평가영역에서 다른 방법으로 평가를 실행해야 하는데 어려움을 겪고 있었다. 셋째, 고등학교 특수학급 학업평가를 위해서는 다양한 교과별 평가 방법 및 도구의 개발과 보급이 가장 우선시되었으며 국가수준의 고등학교 특수학급 평가 기준과 지침마련을 필요로 하고 있었다.

주제어 : 고등학교 특수학급, 학업평가, 특수학급 학생

* 제 1저자 및 교신저자 (irene209@hanmail.net)

1. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

정부의 ‘기초학력보장정책’(교육과학기술부, 2008)으로 그동안 표집으로 시행되었던 국가수준 학업성취도평가가 2008년부터 전수로 실시하게 되었고 ‘특수교육대상학생 학력평가제 및 평가조정제 도입’을 포함하는 제3차 특수교육발전 5개년 계획(‘08~’12)이 발표되면서 특수교육대상학생의 학업평가에 대한 관심이 높아졌다. 이러한 분위기 속에서 마침내 국민공통기본교육과정을 이수하는 초6, 중3, 고1 특수교육대상학생들이 2009년부터 국가수준 학업성취도 평가에 참여하게 되었다. 물론, 전체 특수교육대상학생의 10~20%만이 국가수준 학업성취도 평가에 참여하고 있어(최종근, 이대식, 정은주, 2011) 여전히 대다수의 특수교육대상학생들이 국가수준의 학업평가에서 배제되고 있는 것은 사실이다. 그러나 특수교육대상학생의 학업에 대한 국가적 관심으로 인해, 현재 17개 시·도 교육청 모두 장애학생 학력 평가 및 평가조정제 관련 규정을 학업성적 관리 시행지침에 명시하고 있다(교육부, 2014a). 또한, 후속적으로 발표된 제4차 특수교육발전 5개년 계획(교육부, 2013)에서는 제3차 특수교육발전 5개년 계획에서 도입한 ‘학업성취도 평가 및 평가조정제’ 관련 연수 자료 개발 등을 통해 체계적인 교육성과 환류 및 특수교육대상자의 교육력 신장도 도모하고 있다. 이러한 정책적 변화와 흐름은 특수교육대상학생의 교수활동적 통합을 위한 학습권과 교육성과에 대한 공평한 평가기회제공이라는 점에서 매우 고무적이다(정은주, 2009).

최근 들어 중등 특수학급의 설치가 확대되어 고등학교의 경우 2014년 현재, 999개의 고등학교, 1,709개 특수학급에 11,454명의 특수교육대상학생이 재학하고 있으며 이 수치는 전체 고등학교 특수교육대상학생 27,036명의 42.4%에 달하는 수치이다(교육부, 2014b). 즉, 고등학교 특수교육대상학생 약 2명 중 1명은 특수학급에서 교육을 받고 있는 셈이다. 그러나 현장의 이러한 변화에도 불구하고 이제까지 중등 수준의 통합교육 관련 연구는 미미한 편인데다 중학교와 고등학교 통합교육을 구분하여 각각에 별도의 관심이 주어지지 않은 것이 사실이다(박승희, 이효정, 허승준, 2015). 따라서 고등학교 특수학급과 관련한 연구는 이제 시작단계라고 볼 수 있다(정은주, 2014).

고등학교에서의 교육은 기초·기본교육을 중시하며 국민공통기본교육과정을 이수하는 초·중학교와는 달리 진로 및 직업과 관련한 선택 교육이 이루어진다. 우리나라의 특성상 고등학교는 대학입학을 위한 입시위주의 교육이 실시되고 있으며, 특수교육대상학생들은 누적된 학습격차와 낮은 읽기 기술, 효과적인 학습 전략 부족으로 일반 교육과정의 내용을 따라가기엔 많은 어려움이 있다(Boyle et al., 2003,

Schloss, Schloss, & Schloss, 2007에서 재인용). 현재, 고등학교 특수학급 교사들은 특수교육대상학생들에게 특수교육 교육과정을 적용하거나 일반교육과정과 특수교육 교육과정을 병행해서 적용하고 있으며, 교과지도에 대한 구체적인 지침이 없어 교사의 역량과 전문성에만 의존하는 상황에 어려움을 토로하고 있다(정은주, 2014). 고등학교 특수학급에서의 교과지도의 어려움은 자연스럽게 교과지도의 결과를 어떻게 측정하고 또 어떻게 교육에 반영할지에 대한 평가의 어려움으로 연결된다. 그러나 안타깝게도 현재로서는 고등학교 특수학급 학생을 위한 평가지침은 없다. 다만 2009 개정 특수교육 교육과정의 평가활동에서는, 일반 교육과정에서의 평가에 관한 내용에 덧붙여 기본 교육과정을 운영하는 학교에서의 평가활동은 ‘학생의 연간 목표를 측정할 수 있는 방식으로 설정’ 할 것과, ‘학생 연간 목표에 대한 성취 정도를 파악할 수 있도록 측정, 평가’ 할 것을 명시하고 있다(교육부, 2012). 그러나 특수학급 학생들의 장애유형과 정도가 중도·중복화되고 있고 고등학교라는 특수한 상황을 고려할 때 이러한 교육과정 지침만으로 현장 교사들의 어려움을 해결해 주기에는 많이 부족하다. 결과적으로 대부분의 고등학교 특수학급 교사들은 교과지도에서와 마찬가지로 학업평가에서도 본인의 역량과 전문성에만 전적으로 의존해야 하는 상황이다.

특수학급 학생들의 학업에 관한 연구들은 일반적으로 통합학급에서의 교과지도와 평가에 대한 내용이 주를 이루고 있으며(예, 김희규, 2010, 이은정, 이소현, 2005, 이지선, 박승희, 2009 등) 주로 특수학급보다는 통합학급에서의 상황에 초점이 맞추어져 있다. 특수학급의 운영이 통합교육을 위한 것이기는 하지만 정작 특수학급에서의 학업지도와 평가가 어떠한지 하는지에 대한 연구가 부족한 것은 사실이다. 다행스럽게도 최근 특수학급 교육과정에 관한 관심이 높아짐에 따라 특수학급 교육과정의 운영 실태를 조사한 연구(김주홍, 박재국, 임혜경, 2007; 최세민, 손영수, 2007), 중등 특수학급 교육과정과 수업에 대한 구성 요인을 분석한 연구(이윤미, 조인수, 2011), 그리고 특수학급 교육과정 운영의 과제와 해결 방안을 제시한 연구(이대식, 2015) 등이 발표되었다. 이러한 연구들은 대체로 특수학급 운영의 실태와 현장교사들의 요구를 파악하고 특수학급 운영의 방향을 제시하는데 초점을 두고 있다. 최근에는 전국 중학교의 특수학급과 통합학급에서의 수업의 실태를 파악한 연구(박승희, 이효정, 허승준, 2015)도 발표되어 중등 특수학급에서의 수업에 대한 높은 관심을 반영하고 있다.

한편, 특수교육대상학생들에게 일반 교육과정을 적용하는 경우에는 주로 평가조정이 강조되고 특수교육 교육과정을 적용하는 경우 대안평가가 강조되고 있지만, 특수학급에 재학 중인 학생의 경우에는 이 두 교육과정을 절충해서 활용하는 경우가 많은 것이 현실이다. 그러나 정작 이러한 복잡한 상황에 특수학급 교사들이 어떻게 대응해야 하는지에 대한 구체적인 지침이나 연구는 부족하다(정은주, 2014). 특히, 학업의 격차가 심화되고 초등보다 특수학급의 역사가 짧은 중등 특수학급 교육의 질에

대한 평가는 아직 알려진 바가 거의 없다(박승희, 이효정, 허승준, 2015). 다행스럽게도 중학교 특수학급과 관련해서 중학교 특수학급에서의 평가 실태에 대한 연구(손옥경, 안성우, 2008)와 전국 중학교 특수학급과 통합학급 수업에 대한 연구(박승희, 이효정, 허승준, 2015)가 발표되어 최근의 중등 특수학급에서의 학업에 대한 관심을 반영하고 있다. 고등학교 특수학급의 경우에는 고등학교 특수학급에서의 체육교육의 실태를 파악한 연구(이재원, 2005), 고등학교 특수학급 학생의 대학진학지도에 대한 특수교사의 인식 연구(정운우, 2012), 고등학교 특수학급에서의 교과지도 현황에 관련된 연구(정은주, 2014)가 발표되기도 하였다. 그러나 여전히 고등학교 특수학급에서의 학업평가는 어떻게 이루어지고 있으며, 교사들은 학업평가와 관련하여 어떠한 어려움을 겪고 있는지, 학업평가를 위해 어떠한 지원을 필요로 하는지 등 전반적인 고등학교 특수학급 현장의 학업평가 실태를 파악하고 요구를 조사한 연구는 현재까지 발표되지 않았다. 이에 본 연구에서는 고등학교 특수학급의 학업평가 실태를 파악하고 고등학교 특수학급에서의 학업평가를 위하여 어떠한 지원과 방안이 필요한지를 알아보고자 하였다. 본 연구는 고등학교 특수학급 학업평가 실태 및 교사인식을 조사한 기초연구로서 향후 고등학교 특수학급 교육과정 운영과 중등 특수교사 양성에 관한 방향을 제시할 수 있다는 점에서 연구의 의의가 있다.

2. 연구문제

위에서 제기한 연구의 필요성과 목적에 따라 본 연구에서는 고등학교 특수학급에 재직 중인 특수교사를 대상으로 고등학교 특수학급에서의 학업평가의 실태와 개선방안을 모색하고자 하였다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 첫째, 현재 고등학교 특수학급에서의 학업평가는 어떻게 행해지고 있는가?
- 둘째, 현재 고등학교 특수학급에서의 학업평가에 대해 특수교사가 인식하는 어려움은 무엇인가?
- 셋째, 고등학교 특수학급 학업평가를 위해 필요한 지원은 무엇인가?

II. 연구방법

1. 연구대상

연구 참여자 표집을 위해 서울시 중등 특수교사의 온라인 커뮤니티를 통해 연구의 취지를 설명하고 연구 참여자를 모집하는 형태의 자원자 표집(volunteer sampling) 방법을 활용하였다. 총 24개교(전문계교 3개교, 일반계교 21개교)에서 50명의 고등학교 특수학급 교사가 연구에 자원하여 설문에 응답하였다. 설문지의 배부와 수합은 연구 참여에 동의한 연구 참여자를 대상으로 전자메일을 통해 이루어졌다. 설문대상자의 성별 분포를 보면, 전체 50명의 응답자 중 여자 교사가 44명으로 88%, 남자 교사가 6명으로 12%를 차지하였다¹⁾. 설문대상자의 총 교직경력은 평균 12.6년으로 0.7년부터 30년까지 다양한 교직경력을 갖고 있었다. 고등학교 특수학급에서의 교직경력은 평균 6년으로 0.7년부터 25년까지 다양하게 분포하였다. 설문대상자의 교사자격증 표시과목은 국어 교과가 28%(14명)로 가장 많았으며 다음으로 영어 26%(13명), 직업 12%(6명), (일반)사회 8%(4명), 체육 6%(3명), 수학 4%(2명)이었으며 이 외에 역사, 상업, 가정, 재활과 복지 등의 교과도 있었다. 주당 담당 수업 시수는 평균 18.6시간이었으며, 주당 17시간에서 21시간으로 분포하였다. 설문대상자의 배경정보는 <표 1>과 같다.

<표 1> 설문 대상자의 배경정보

성별	남					여					
	6(12%)					44(88%)					
교직경력	5년 이하	6~10년	11~15년	16~20년	21년 이상						
	5(10%)	20(40%)	10(20%)	7(14%)	8(16%)						
고등학교 특수학급 교직경력	5년 이하	6~10년	11~15년	16~20년	21년 이상						
	28(56%)	14(28%)	5(10%)	1(2%)	2(4%)						
자격증 표시과목	국어	영어	직업	사회	체육	수학	역사	상업	가정	재활과 복지	결측치 ²⁾
	14 (28%)	13 (26%)	6 (12%)	4 (8%)	3 (6%)	2 (4%)	1 (2%)	1 (2%)	1 (2%)	1 (2%)	4 (8%)
주당 담당시수	17시간		18시간		19시간		20시간		21시간		
	12(24%)		13(26%)		9(18%)		13(26%)		3(6%)		

1) 서울시 고등학교 특수학급은 2014년 현재 236학급이 운영되고 있으며 총 1,567명이 특수교육 대상학생이 재학하고 있다. 236개 학급에 여자 교사는 209명, 남자 교사는 27명이 재직 중이다(교육부, 2014a). 따라서 본 연구 참여자의 수는 서울시 교육청 소속 고등학교 특수학급 교사 중 약 21%(여 21%, 남 22%)에 해당된다.

2. 연구도구

연구도구로 고등학교 특수학급의 학업평가 실태, 특수학급 교사로서 느끼는 어려움과 필요한 지원이 무엇인지를 묻는 문항들로 설문지를 구성하였다. 설문지는 손옥경(2008)이 중학교 특수학급 교사를 대상으로 장애학생의 학업성취도 평가실태 및 인식조사를 위해 활용한 설문지의 문항 중에서 본 연구의 의도에 적합한 13개의 문항을 수정하여 재구성하였다. 구체적으로, 인적사항에서 고등학교 특수학급에서의 교직경력과 자격증 표시과목 등이 추가되었다. 그리고 문항에서는 교과명이 고등학교에서 적용되고 있는 교과명으로 수정되었으며, 설문응답에 보다 적절하다고 판단되는 문장으로 수정한 경우도 있었다. 설문문항의 타당도는 본 연구의 설문대상이 아닌 서울시 고등학교 특수학급에 재직 중인 교사 2명³⁾에 의해 설문지의 난이도와 이해도, 검사실시시 소요시간 등을 검증받았다. 그 결과 최종적으로 설문지의 전체 문항 수는 13문항으로 구성되었으며 각 문항에서 답변의 내용에 따라 심층적인 답변을 얻기 위해 다시 소문항이 제시되는 문항이(문항 1, 11번) 있었다. 설문문항은 연구문제 1과 관련하여 문항 1~11번이, 연구문제 2와 관련하여 문항 12번, 연구문제 3과 관련하여 문항 13번이 각각 구성되었다. 연구문제별 설문문항의 구성과 주요 질문내용은 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구문제별 설문문항 구성 및 내용

연구문제	문항번호 및 주요 질문 내용
1	1. 평가실시 대상
	2. 평가계획 및 실시
	3. 평가 및 지도 교과
	4. 평가 실시 횟수
	5. 평가 방법
	6. 평가 내용 및 기준
	7. 평가 결과 기록 방법
	8. 평가 결과 기록 장소
	9. 평가 결과 통보 대상
	10. 평가 결과 활용 방법
	11. 평가 결과의 교육적 성취 반영 정도
2	12. 학업평가의 어려움
3	13. 학업평가 시행을 위해 필요한 지원

2) 결측치로는 '1정교사'로 답한 경우가 2명, '정신지체'로 답한 경우가 2명 있었다.

3) 설문문항 타당도를 검증한 교사의 배경정보는 다음과 같다.

	성별	교직경력	고등학교 특수학급 교직경력	자격증표시과목
교사1	여	16년	9년	일반사회
교사2	여	17년	6년	국어

3. 자료 수집 및 분석

본 연구를 위하여 2014년 10월 7일에서 10월 20일까지 약 2주간에 걸쳐 서울지역 고등학교 특수학급 교사들을 대상으로 설문조사를 실시했다. 수집된 설문 자료는 빈도, 비율, 평균을 중심으로 분석하였다. 비율은 전체 응답교사 50명에 대한 응답 사례를 나타내었다.

III. 연구결과

본 연구는 고등학교 특수학급에서의 학업평가 현황을 파악하고 특수학급 교사의 인식을 토대로 학업평가 지원방안을 모색하고자 하였다. 연구문제에 따른 본 연구의 연구결과는 다음과 같다.

1. 고등학교 특수학급 학업평가 실태

고등학교 특수학급에서의 학업평가 실태를 평가실시 대상, 평가계획 및 실시, 평가 및 지도 교과, 평가 실시 횟수, 평가 방법, 평가 내용 및 기준, 평가 결과 기록 방법 및 장소, 평가 결과 통보 대상, 평가 결과 활용 방법, 그리고 평가 결과의 교육적 성취 반영 정도의 측면에서 조사하였다. 고등학교 특수학급 교사들이 실시하고 있는 특수학급 학생에 대한 학업평가 현황은 다음과 같다.

1) 평가실시 대상

고등학교 특수학급 교사가 특수학급 내의 모든 학생들을 대상으로 학업 평가를 실시하고 있는지를 알아본 결과, 전체 설문대상 중 80%(40명)의 교사가 '모든 학생을 대상으로 평가하고 있다'고 응답하여 대다수의 교사가 모든 학생을 대상으로 평가를 실시하고 있는 것으로 나타났다. 학업평가에서 배제되는 학생이 있는 경우는 20%(10명)이었으며, 그 이유를 조사한 결과, 50%(5명)의 교사가 '통합학급 수업의 일부가 이루어지고 있으며 통합학급 교사가 평가를 실시하므로'에 응답하였다. 다음으로 20%(2명)의 교사가 '학생의 독특한 요구에 맞는 적합한 평가방법을 찾지 못해서'에 응답하였으며, '평가를 계획하고 실행하는 시간이 부족하여', '학생의 독특한 요구에 맞는 적합한 평가방법을 찾지 못해서', '특수학급 교사가 특별히 평가를 하지

않아도 충분히 학생들의 수준이나 성취를 파악하고 있다고 생각하므로'가 각각 10%(1명)씩 있었다(<표 3>참조).

<표 3> 학업평가에서 배제되는 학생이 있는 이유

구분	빈도(%)
통합학급 수업의 일부가 이루어지고 있으며 통합학급 교사가 평가를 실시하므로	5(50%)
학생의 독특한 요구에 맞는 적합한 평가방법을 찾지 못해서	2(20%)
평가를 계획하고 실행하는 시간이 부족하여	1(10%)
특수학급 교사가 특별히 평가를 하지 않아도 충분히 학생들의 수준이나 성취를 파악하고 있다고 생각하므로	1(10%)
기타(평가결과의 활용성이 낮고 그 이후 교과진도 반영에 어려움이 있음)	1(10%)
합계	10(100%)

2) 평가계획 및 실시

고등학교 특수학급 교사가 특수학급 학생들을 평가할 때 학업평가를 계획하고 실시하는 정도를 평가 실시 시기와 횟수, 평가 내용과 방법, 평가 기준에 대해 각각 조사하였으며 그 결과는 <표 4>와 같다. 평가의 실시 시기와 횟수에 관해 상세한 연간계획을 세워 진행한다고 응답한 교사는 전체 응답 교사의 50%(25명)이었으며 그렇지 않다고 응답한 교사는 12%(6명)이었다. 평가의 내용과 방법에 관하여 상세한 연간계획을 세워 실시하는지에 대한 질문에는 '보통이다'라고 응답한 교사가 48%(24명)으로 가장 많았고 '그렇다'고 응답한 교사는 36%(18명), '그렇지 않다'고 응답한 교사는 16%(8명)이었다. 평가 기준에 관한 질문에서는 32%(16명)의 교사가 상세한 연간계획을 세워 실시하고 있다고 응답하였으며 20%(10명)의 교사는 '그렇지 않다'고 응답하였다.

<표 4> 평가계획 및 실시 정도

구분	빈도(%)			
	그렇다	보통이다	그렇지 않다	합계
평가의 실시 시기와 횟수에 관해 상세한 연간계획을 세워 실시	25(50%)	19(38%)	6(12%)	50(100%)
평가의 내용과 방법에 관해 상세한 연간계획을 세워 실시	18(36%)	24(48%)	8(16%)	50(100%)
평가 기준에 관해 상세한 연간계획을 세워 실시	16(32%)	24(48%)	10(20%)	50(100%)

3) 평가 및 지도 교과

교과의 분류는 정은주(2014)의 연구에서처럼 기본적으로 2009 개정 교육과정의 편제를 따르고 직업교과와 관련된 분류는 일반학교 교육과정과 특수교육 교육과정에서의 교과가 혼용되고 있으므로 따로 하나로 분류하여 제시하였다. 고등학교 특수학급 교사가 실제로 지도하고 있는 교과영역과 평가하고 있는 교과영역의 조사를 위해 지도하고 있는 교과와 지도하지 않는 교과를 우선 분류하고 지도하고 있는 교과 중에서 평가를 실시하는 교과와 평가를 실시하지 않는 교과로 영역을 나누어서 알아보았다. 그 결과 응답한 모든 특수교사가 직업교과를 가르치고 있었고 그 중 90%의 교사가 평가를 하고 있는 것으로 나타났다. 특수교사들은 기초교과인 국어(44명, 88%)와 수학(43명, 86%)을 압도적으로 많이 지도하고 평가하고 있었다. 지도하지만 평가하지 않는 과목도 1%에서 10%의 범위로 나타났다. 구체적인 결과는 <표 5>에 제시하였다.

<표 5> 지도 교과 및 평가 교과

교과영역	교과(군)	빈도(%)			합계
		지도하고 있음		지도하지 않고 평가하지 않음	
		평가하고 있음	평가하지 않음		
기초	국어	44(88%)	1(2%)	5(10%)	50(100%)
	수학	43(86%)	1(2%)	6(12%)	50(100%)
	영어	11(22%)	2(4%)	37(64%)	50(100%)
탐구	사회	35(70%)	3(6%)	12(24%)	50(100%)
	과학	7(14%)	0(0%)	43(86%)	50(100%)
체육·예술	체육	33(66%)	4(8%)	13(26%)	50(100%)
	예술(음악 또는 미술)	27(54%)	2(4%)	21(42%)	50(100%)
생활·교양	기술·가정	12(24%)	0(0%)	38(76%)	50(100%)
	한문	1(2%)	0(0%)	49(98%)	50(100%)
	보건	3(6%)	0(0%)	47(94%)	50(100%)
	생활 경제	2(4%)	0(0%)	48(86%)	50(100%)
	직업	45(90%)	5(10%)	0(0%)	50(100%)

4) 평가 실시 횟수

학생의 교과평가는 매학기 1~2번 실시한다는 응답이 가장 많았다(33명, 66%). 다음으로는 소수이지만 단원이 끝날 때마다(6명, 12%), 매월 1~2회(5명, 10%), 매 수업시간마다 수시로(4명, 8%) 실시하는 경우가 있었다. 매주 1~2회 실시한다는 의견(1명, 2%)이 있었으며 기타의견으로는 ‘교과에 따라 다르게 적용한다(단원이 끝날 때마다 평가하거나 주제가 끝날 때마다 평가)’는 응답이 있었다.

<표 6> 평가 실시 횟수

구분	빈도(%)
매학기 1~2회	33(66%)
단원이 끝날 때마다	6(12%)
매월 1~2회	5(10%)
매 수업시간마다 수시로	4(8%)
매주 1~2회	1(2%)
기타	1(2%)
합계	50(100%)

5) 평가 방법

평가 방법으로는 관찰을 통한 평가(88%)와 과제수행 결과를 통한 평가(76%)를 가장 많이 활용하고 있었다. 다음으로는 교사 자작 지필검사(44%), 구두 평가(40%)가 뒤를 이었다. 이 외에 포트폴리오 평가와 국가, 시·도 및 학교단위에서 출제된 시험지로 평가도 활용되고 있었다.

<표 7> 평가방법(중복응답가능)

구분	빈도(%)
관찰 평가	44(88%)
과제수행 결과	38(76%)
교사 자작 지필검사	22(44%)
구두 평가	20(40%)
포트폴리오 평가	11(22%)
국가나 시·도 및 학교단위에서 출제된 시험지로 평가	3(6%)

6) 평가 내용 및 기준

학생들을 평가할 때 사용하는 평가 내용과 평가 기준으로는 일반학생과 다른 내용으로 평가하고 다른 평가 기준을 적용한다는 응답이 압도적으로 많았다(90%). 그러나 특별한 평가기준을 가지고 있지 않은 경우(6%)도 있었으며, 일반학생들과 동일한 내용으로 평가하지만 다른 평가기준을 적용한다는 응답(4%)도 있었다.

〈표 8〉 평가 내용 및 기준

구분	빈도
일반학생들과 다른 내용으로 평가, 다른 평가 기준을 적용	45(90%)
특별한 평가 기준이 마련되어 있지 않음	3(6%)
일반학생들과 동일한 내용으로 평가, 다른 평가 기준을 적용	2(4%)
일반학생들과 동일한 내용으로 평가, 동일한 평가 기준을 적용	0(0%)
일반학생들과 다른 내용으로 평가, 동일한 평가 기준을 적용	0(0%)
합계	50(100%)

7) 평가 결과 기록 방법

평가 결과의 기록 방법으로는 전체 50명의 응답 교사 중 78%가 서술식으로 표현한다고 응답하였으며, 다음으로는 관찰을 통해 작성한 체크리스트에 표시하는 방법(64%)이 많이 활용되고 있었다. 소수이지만 합격/불합격으로 기록하거나, 정반응에 대한 퍼센트 점수로 기록하는 방법, 원점수를 그대로 적용하거나, 수우미양가 또는 상·중·하로 구분하는 방법도 활용되었다.

〈표 9〉 평가 결과 기록 방법(중복응답가능)

구분	빈도(%)
평가결과를 서술식으로 표현한다	39(78%)
관찰을 통해 작성한 체크리스트에 표시한다	32(64%)
합격/불합격으로 기록한다	4(8%)
정반응에 대한 퍼센트 점수로 기록한다	3(6%)
원점수를 그대로 적용한다	2(4%)
수우미양가 또는 상·중·하로 구분한다	2(4%)

8) 평가 결과 기록 장소

응답한 대부분의 교사 평가 결과를 각 학생의 IEP의 평가란에만 기록한다고 응답하였으며(90%), IEP와 생활기록부 모두 기록하는 경우는 아주 드물게 있었다(8%).

<표 10> 평가 결과 기록 장소

구분	빈도(%)
각 학생의 IEP의 평가란에 기록한다	45(90%)
IEP와 생활기록부에 모두 기록한다	4(8%)
참조자료로만 활용할 뿐 특별히 기재하지는 않는다	1(2%)
생활기록부에 기록한다	0(0%)
합계	50(100%)

9) 평가 결과 통보 대상

평가 결과는 보호자에게 통보하는 경우가 가장 많았으며(90%), 다음으로 학생 본인(68%), 다른 학년 특수학급 교사(50%) 순으로 많았다. 관리자, 통합학급 교사, 다음 학년 특수학급 교사에게 알리는 경우도 있었으며 특별히 알리지 않는다고 응답한 경우도 있었다.

<표 11> 평가 결과 통보 대상(중복응답가능)

구분	빈도(%)
보호자	45(90%)
학생본인	34(68%)
다른 학년 특수학급 교사	25(50%)
관리자	22(44%)
통합학급 교사	15(30%)
다음 학년 특수학급 교사	12(24%)
특별히 알리지 않는다	2(4%)
다음 학년 통합학급 교사	2(4%)

10) 평가 결과 활용 방법

전체 응답 교사 중 96%의 교사가 평가 결과를 IEP 달성여부의 판단근거 자료로 활용하는데 ‘매우 그렇다’ 또는 ‘그렇다’고 답변하였다. 또한 94%의 교사가 학업평가 결과를 다음 학기 또는 다음 해의 IEP 기초자료로 활용하고 있었다. 80%이상의 교사가 학업 평가 결과는 교사 자신의 수업을 점검하는 지표로 사용하고 있었으며 현재 실행하고 있는 IEP의 수정과 특수학급에서 이루어지는 수업에 즉각적으로 반영하고 있는 것으로 나타났다. 구체적인 평가 결과 활용 방법은 <표 12>에 제시하였다.

<표 12> 평가 결과 활용 방법

평가결과활용방법	빈도(%)				
	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
IEP 달성여부의 판단근거 자료로 사용	26(52%)	22(44%)	2(4%)	0(0%)	0(0%)
다음 학기 또는 다음 해의 IEP의 기초 자료로 사용	23(46%)	24(48%)	2(4%)	1(2%)	0(0%)
교사 자신의 수업을 점검하는 지표로 사용	15(30%)	27(54%)	8(16%)	0(0%)	0(0%)
현재 실행하고 있는 IEP의 수정에 반영	19(38%)	21(42%)	9(18%)	1(2%)	0(0%)
특수학급에서 이루어지는 수업에 즉각 적으로 반영	14(28%)	26(52%)	7(14%)	3(6%)	0(0%)
다음 학년으로 진급 시 혹은 상급학교의 진학 시 특수학급 학생에 대한 자료로 전달	15(30%)	23(46%)	11(22%)	1(2%)	0(0%)

11) 평가 결과의 교육적 성취 반영 정도

고등학교 특수학급 학생들의 공식적인 기록(생활기록부, IEP 등)에 기재된 평가 결과들이 학생의 교육적 성취를 적절히 나타내고 있는지에 대한 질문에 22명(44%)의 교사가 ‘그렇다’라고 답하였으며 ‘보통이다’라고 답한 교사도 21명(42%)이었다. ‘매우 그렇다’라고 답한 경우는 2명(4%)이었다. 평가결과의 학생의 교육적 성취를 반영하지 않는다고 답한 경우는 5명(10%)이었다. 따라서 ‘보통이다’이상의 응답을 보인 교사는 전체 응답 교사의 90%(45명)으로 나타나 설문에 응답한 대다수의 교사들이 학업평가 결과의 학생의 교육적 성취 반영에 긍정적인 인식을 가지고 있었다.

<표 13> 평가결과의 교육적 성취반영정도

평가결과의 교육적 성취반영정도	빈도(%)				
	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
	2(4%)	22(44%)	21(42%)	5(10%)	0(0%)

‘그렇지 않다’로 응답한 경우 그 이유를 물었다. 그렇지 않다고 답한 5명 중 4명이 답변하였으며(중복응답가능), 그 중 3명은 ‘장애학생들의 개인차로 인해 평가 결과를 적절히 해석할 수 없기 때문에’라고 답하였다. 기타 의견으로 제시된 2건은 ‘교사마다 평가 방법과 평가 기준이 다르고 학부모에게 내용이 전달되는 만큼 부정적인 내용보다는 긍정적인 내용이 상대적으로 많아 실제 성취수준보다 높게 기록되는 경우가 많다’는 의견과 ‘교육계획과 평가가 개별학생의 지도에는 도움이 되지만 IEP 자체가 형식적이므로 충분히 교육적 성과를 평가한다고 보기 어렵다’는 의견이 있었다.

2. 고등학교 특수학급 교사가 인식한 학업평가의 어려움

고등학교 특수학급 학생의 학업성취를 평가하는데 어려운 점으로는 ‘체계적인 평가체제의 미비’가 가장 큰 어려움으로 꼽혔다(66%). 다음으로 ‘각 학생에 따라 다른 평가영역에서 다른 방법으로 평가를 실행해야 하는 어려움’(60%)이 뒤를 이었으며 ‘IEP와 다르게 진행되는 교육활동으로 인한 평가실행의 어려움’, ‘특수학급 교사와 통합학급 교사의 협력 부족’도 30%이상의 교사들에게서 고등학교 특수학급에서의 학업평가의 방해요인으로 인식되고 있었다. 이 외에 ‘평가의 중요성에 대한 인식 또는 책임감 부족’과, ‘시간의 부족’ 등도 소수이지만 학업평가의 어려움을 가중시키고 있었다.

<표 14> 학업평가의 어려움(중복응답가능)

구분	빈도(%)
체계적인 평가체제의 미비	33(66%)
각 학생에 따라 다른 평가영역에서 다른 방법으로 평가를 실행해야 하는 어려움	30(60%)
IEP와는 다르게 진행되는 교육활동으로 인한 평가실행의 어려움	19(38%)
특수학급 교사와 통합학급 교사의 협력 부족	16(32%)
평가의 중요성에 대한 인식 또는 책임감 부족	10(20%)
교사의 평가 자체에 대한 지식 부족	9(18%)
시간의 부족	7(14%)

3. 고등학교 특수학급 학업평가를 위해 필요한 지원

고등학교 특수학급에서 의미있는 학업성취 평가를 시행하기 위해서는 ‘교과별 다양한 평가 방법 및 도구의 개발·보급’이 가장 우선시되었으며(74%), ‘국가수준의 고등학교 특수학급 평가 기준 및 지침 마련’(60%)도 과반이 넘는 교사들에게서 요구되고 있었다.

〈표 15〉 고등학교 특수학급 학업평가를 위해 필요한 지원(중복응답가능)

구분	빈도(%)
교과별 다양한 평가 방법 및 도구의 개발·보급	37(74%)
국가수준의 고등학교 특수학급 평가 기준 및 지침 마련	30(60%)
행정업무 경감	19(38%)
담당 학생 수의 감축	19(38%)
평가에 대한 연수 강화	18(36%)
평가에 대한 특수학급 교사의 책무성 확립	14(28%)
평가관련 협의회 활성화	10(20%)

IV. 논의

본 연구에서는 특수교육 현장의 실태를 파악하고 실제적인 지원방안을 강구하자는 취지로 고등학교 특수학급에 재직 중인 교사를 대상으로 고등학교 특수학급에서의 학업평가 실태, 학업평가 시행에서의 어려움, 그리고 학업평가를 위해 필요한 지원이 무엇인지를 조사하였다. 본 장에서는 연구결과를 토대로 각 연구문제에 대한 논의와 본 연구의 제한점을 제시하고자 한다.

1. 논의

본 연구의 연구문제인 고등학교 특수학급 학업평가 실태, 고등학교 특수학급 교사가 인식한 학업평가의 어려움, 고등학교 특수학급 학업평가를 위해 필요한 지원에 대한 논의는 다음과 같다.

1) 고등학교 특수학급 학업평가 실태

고등학교 특수학급 교사의 특수교육대상학생에 대한 학업평가의 실태를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 설문에 응답한 대다수의(80%) 교사들이 특수학급의 모든 학생을 대상으로 학업평가를 실시하고 있는 것으로 나타났다. 학업평가를 실시하지 않는 경우, 그 이유에 대해 교사들은 '통합학급 교사가 통합학급에서 평가를 실시하기 때문'이라고 가장 많이 응답하였다. 교사들의 응답처럼 통합학급에서 평가를 받는다는 이유로 특수학급에서 평가를 하지 않아도 되는 것일까? 현실은 그렇지 않은 것으로 보인다. 박승희, 이효정, 허승준(2015)의 연구에 따르면 통합학급에서 중학교 특수학급 학생이 참여한 교과에 대한 평가는 일반학생과 동일한 방법과 기준으로 평가하는 경우가 대부분이었고, 중간고사와 기말고사와 같은 정기고사에 대한 방식 역시 평가조정없이 일반학생들과 동일한 방법으로 평가하는 것으로 나타났다. 물론 학교급은 다르지만 고등학교의 경우에도 이와 유사한 방식으로 특수학급 학생이 통합학급에서 평가를 받고 있으리라 추정되며 특수학급 학생이 통합학급에서 평가조정없이 받은 평가결과를 신뢰할 수 있을지 의문이다. 그러나 현실적으로 고등학교 일반교사가 평가조정에 대한 정확한 지식을 갖고 있기는 어려운 상황이고 각 교과에 제대로 적용할 수 있으리라는 기대를 갖기도 어렵다(Schloss, Schloss, & Schloss, 2007). 또한 평가란 가르치고 있는 내용을 잘 습득하고 있는지를 점검하는 과정이라고 볼 때(Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2013), 통합학급에서 평가를 할지라도 특수학급에서 가르치고 있다면 그와 관련된 평가가 이루어져야 한다.

둘째, 본 연구에서 지도 교과와 평가 교과를 조사한 결과, 고등학교 특수학급에서 가장 많이 가르치고 있는 교과는 직업, 국어, 수학 순으로 나타나 고등학교 특수학급에서의 교과지도현황을 분석한 정은주(2014)의 연구결과와 일치한다. 또한 연구결과, 대부분의 고등학교 특수학급 교사들은 지도하고 있는 교과를 평가하고 있는 것으로 나타났다. 소수이지만 지도하면서도 평가하지 않는 교과도 있었는데 이는 특수학급에서의 평가체제의 미비함으로 인해 평가의 영역을 특수학급 교사가 임의로 선정하여 실시하는 경우가 있음을 시사한다(손옥경, 안성우, 2008). 특수학급 학생의 경우 특수학급과 통합학급을 오가며 수업을 받고 있어 교과 지도와 평가주체에 대한 혼선이 빚어지고 있으며(Schloss, Schloss, & Schloss, 2007), 이러한 상황은 특수학급 학생의 학업 지도에 대한 구체적인 지침의 부재로 인한 결과로 보여진다.

셋째, 설문에 응답한 교사 중 66%의 교사들이 매학기 1~2번 평가를 실시하고 있었다. 평가를 계획하고 실시하는 정도에 대해 고등학교 특수학급 교사들은 평가 실시 시기와 횟수, 평가 내용과 방법, 평가 기준에 대해 대체적으로 상세한 연간계획을 세워 실시하는 것으로 나타났다. 다만 정량적인 부분인 실시 시기와 횟수에 비해, 평가 내용과 방법, 평가기준에 대해서는 그 정도가 다소 낮은 것으로 나타났다. 이러한

결과의 원인은 IEP의 촉박한 작성일자와 개별 학생의 특성과 교과내용에 대한 충분한 이해를 바탕으로 교육내용과 방법, 평가기준을 작성해야 하는 어려움 때문으로 추정된다. 한편 연구결과, 90%의 교사가 특수학급 학생을 평가할 때 일반학생과 다른 내용으로 평가하고 다른 평가 기준을 적용한다고 응답하였다. 가르치고 있는 내용을 평가한다는 전제하에 이러한 연구결과는 정은주(2014)의 연구에서 고등학교 특수학급에서 일반 교육과정과는 별도로 특수학급 교육과정을 운영하고 있다는 결과와 일맥상통한다.

넷째, 평가방법으로는 관찰평가(88%)가 가장 많이 실시되고 있었으며, 과제수행결과(76%)와 교사자작 지필검사(44%)도 많이 활용되고 있는 것으로 나타났다. 평가방법의 이러한 결과로 인해 자연스럽게 평가결과는 주로 서술식으로 기술하거나(78%) 관찰을 통해 작성한 체크리스트에 표시하는 것(64%)으로 나타났다. 본 연구결과에서 나타난 고등학교 특수학급에서의 평가방법은 중학교 특수학급 학업평가 실태조사에서 관찰법, 과제수행결과 평가법 순으로 나타난 손옥경, 안성우(2008)의 연구결과와 유사하다. 또한 중학교 특수학급의 수업실태분석에서 ‘학생 수행자료를 활용한 포트폴리오 평가’, ‘교사 관찰에 근거한 서술 평가’와 ‘교사제작 평가지를 활용한 서술 평가’가 많이 활용되고 있는 것으로 나타난 박승희, 이효정, 허승준(2015)의 연구결과와도 유사하였다. 결국 교육과정의 기준 또는 지침을 활용하기보다는 수업에서 보여지는 학생의 수행능력이나 행동의 관찰에 근거해서 수업을 진행하고 있음을 확인할 수 있었다(이윤미, 조인수, 2011; 정은주, 2014). 그러나 관찰법, 과제수행결과 등에 의한 평가, 교사자작 지필검사 등은 일상적인 수업상황에서 학생의 학업성취를 파악하는데 용이한 방법이지만(Salvia, Ysseldyke, Bolt, 2013; Taylor, 2002), 객관성이 확보되기 보다는 교사의 주관이 많이 개입되며(손옥경, 안성우, 2008), 교사의 전문성과 역량에 많이 의존하는 방법이기도 하다. 많은 장점에 도 불구하고 이러한 특수교사의 역량과 전문성에 의존한 평가는 특수교사의 부담을 가중시키게 되고 결국 그 한계를 드러낼 우려가 있어(강민주, 2012; 정은주, 2014), 이에 대한 보완이 필요하다.

다섯째, 교사들은 평가결과를 IEP 달성여부의 판단근거로 가장 많이 활용하고 있는 것으로 나타났다. 또한 학업평가 결과를 다음 학기 또는 다음 해의 IEP 기초자료로 활용하고 있었고 교사 자신의 수업점검을 위한 지표로도 활용하고 있는 것으로 나타났다. 설문에 응한 교사들은 대체로 평가결과가 학생들의 교육적 성취를 잘 반영하고 있다고 인식하고 있었다. 평가결과는 보호자에게 주로 통보하고 있었으며(90%) 다음으로 학생본인(68%), 다른 학년 특수학급 교사(50%) 순으로 나타났다. 그러나 통합학급 교사에게 평가결과를 공유하는 경우는 30%에 그쳐 특수학급 학생의 학업에 대해 통합학급 교사와의 정보 공유가 부족한 것으로 나타났다. 일반교사와 특수교사의 협력은 성공적인 통합교육을 위한 핵심요소이다(Heward, 2014). 그러나

본 연구의 결과와 일반교사가 자신이 가르치는 해당 교과목의 특수교육대상학생의 현재 수행수준을 파악하는 경우가 14.14%에 그친다는 박승희, 이효정, 허승준(2015)의 연구결과를 종합해 볼 때, 일반교사와 특수교사 사이의 특수학급 학생의 학업에 대한 의사소통과 협력이 시급해 보인다.

한편, 평가결과는 대부분 학생의 IEP에만 기록하는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 학교급은 다르지만 중학교 특수학급에서의 수업 평가가 국가교육정보시스템(NEIS, National Education Information System)에 반영이 전혀 안되거나 잘 되지 않는 것으로 나타난 박승희, 이효정, 허승준(2015)의 연구결과와 일치하였다. 특수학급에서 진행된 수업의 성과가 학생의 공식적인 성적에 기록되지 않는다는 것은 시급한 개선이 필요하다(박승희, 이효정, 허승준, 2015; 이대식, 최종근, 정은주, 2012). 특수학교의 경우 2011년부터 나이스 개별화교육계획을 개발하여 활용하고 있지만, 법적 근거부족으로 특수학급에는 그동안 활용되지 못하였다(김영걸, 권기홍, 2012). 다행스럽게도 그동안 특수학교에서만 운영되던 나이스 개별화교육계획이 특수학급에까지 확대운영될 예정이며, 서울시의 경우 올해 2학기에 특수학급에까지 나이스 개별화교육계획을 시범운영할 계획이라고 알고 있다. 특수학급에서의 나이스 개별화교육계획 운영은 특수학급에서의 교육활동과 성과 관리가 안정적으로 되고 개별화교육계획의 데이터베이스 구축이라는 측면에서 고무적이다. 다만, 특수학교와는 달리 특수학급의 경우 자녀의 특수교육 수혜여부가 기록으로 남는 것을 원치 않는 학부모의 인식개선, 특수학급교사와 통합학급교사와의 특수학급 학생 평가기록 공유를 위한 장치 등 실효성 있는 시행을 위한 추가적인 노력이 필요하다고 본다.

2) 고등학교 특수학급 교사가 인식한 학업평가의 어려움

고등학교 특수학급 교사들은 학업평가의 가장 큰 어려운 점으로 '체계적인 평가 체제의 미비'(66%)와 '각 학생에 따라 다른 평가영역에서 다른 방법으로 평가를 실행해야 하는 어려움'(60%)을 들었다. 이는 초등학교 특수학급에서의 학업평가 실태를 조사한 연구(신소니아, 2005), 중학교 특수학급에서의 학업평가 실태를 조사한 연구(손옥경, 안성우, 2008)의 결과와 일치한다. 또한 신종희, 안성우, 김유(2013)의 연구에서 학업평가가 어려운 원인으로 초·중·고 모두 평가도구 및 평가방법의 다양성 부족과 평가기준 마련의 어려움으로 나타난 것과 일맥상통하다.

2009 개정 교육과정에서는 특수학급 학생의 경우 일반학교 해당학년의 교육과정을 우선적으로 따를 것을 명시하고 있다. 그러나 고등학교의 다양한 교과내용을 특수교사가 숙지하고 그 내용을 특수학급 학생의 특성에 맞게 가르치는 것은 현실적으로 많은 어려움이 따르며(정은주, 2014), 그와 연계하여 평가를 실시하는 것 또한 당연히 어려운 요구이다. 최근 통합교육의 가장 큰 과제는 특수교육대상학생의 일반

교육과정의 접근성을 높이고 최대한의 학업성취를 이루는 것이라고 인식되고 있다(홍정아, 박승희, 2014). 그러나 우리나라의 현실은 특수교육대상학생은 여전히 물리적 통합수준에 머무르고 있으며, 오히려 일반학급에서도 특수학급에서도 적합한 교육을 받지 못하는 ‘교수의 사각지대’에 있는 상황이다(박승희, 2003, 박승희, 이효정, 허승준, 2015에서 재인용). 결국, 특수학급 학생에게 제공되는 교육의 질을 보장하기 위해서는 우선적으로 현재의 교육과정에서 명시된 특수학급 운영에 관련한 지침이나 시·도 교육청 수준의 지침이 보다 구체적이고 현실화되어야 한다(정은주, 2014).

한편, 학업평가의 어려움으로 고등학교 특수학급 교사들은 IEP 자체에 대한 문제점도 지적하였다. 설문에 응답한 교사 중 38%는 IEP와는 다르게 진행되는 교육 활동으로 인한 평가실행의 어려움을 토로하였다. IEP 작성은 법으로 규정하고 있지만 현장에서는 교사들에게 과도한 짐을 부여하고 실효성이 낮은 것으로 이미 많이 지적되어 왔다(예, 권기홍, 2015; 방명애, 강남숙, 2005; 조인수, 2004 등). IEP는 특수교육의 핵심이지만, 교사들에게는 그 운영의 어려움 때문에 오히려 방해요인으로 인식되고 있어 안타까운 현실이다. 보다 효율적이고 효과적인 특수교육을 위해서는 IEP 운영을 위한 국가차원의 공식적인 양식, 계획과 실행·평가에 대한 구체적인 기준 마련 등 명확한 지침이 요구된다(권기홍, 2015).

3) 고등학교 특수학급 학업평가를 위해 필요한 지원

연구결과 고등학교 특수학급에서의 학업평가를 위해서는 다양한 교과별 평가 방법 및 도구의 개발과 보급(74%)이 가장 우선시되었다. 본 연구에서 설문에 응답한 교사들이 현재 가르치고 있다고 응답한 교과는 교사 한 명당 10여 과목에 이르렀다. 현재 고등학교 교육과정은 선택교육과정으로 운영되고 있고 다양한 교과운영이 가능하다. 그러나 일반교사들의 경우, 본인이 담당하고 있는 하나의 교과를 지속적으로 가르치고 있는데 반해 특수학급 교사들은 고등학교의 다양한 교과내용을 숙지하고 그 내용을 각 학생의 장애정도와 특성에 맞게 수정하여 가르치고 평가해야 하는 상황이다(정은주, 2014). 일반교사와 특수교사의 이러한 차이는 교사양성과정에서부터 나타나 일반 중등교사의 경우 교과에 초점을 맞추어 양성되는 반면, 특수교사는 교과보다는 교수법(instructional skills)에 보다 주안점을 두어 양성된다(Zigmond, 2014). 본 연구와 선행연구(정은주, 2014)에서 고등학교 특수학급 교사들이 가장 많이 가르치고 있는 교과로는 직업, 국어, 수학 등이었다. 활용도의 측면에서 볼 때 현재 가장 많이 지도하고 있는 것으로 나타난 교과부터 고등학교 특수학급에서 활용 가능한 평가 방법과 평가 도구의 개발이 이루어질 필요가 있다.

다음으로 연구결과, 고등학교 특수학급 학업평가를 위해 특수학급 교사들은 국가수준의 고등학교 특수학급 평가 기준과 지침 마련(60%)을 필요로 하고 있었다.

현재까지는 서론에서 언급한 대로 학생의 연간목표를 측정할 수 있는 방식으로 설정하라는 것과 학생 연간 목표에 대한 성취정도를 파악할 수 있도록 측정, 평가하라는 수준으로 제시하고 있어, 특수교사의 자율성을 보장하기도 하지만 동시에 혼란과 과도한 부담을 주고 있다. 이는 특수학급만을 위한 교육과정이 개발·보급되지 않았기 때문이기도 하다. 다행스러운 것은 제4차 특수교육발전 5개년 계획(교육부, 2013)의 '특수교육 교육과정 운영 내실화' 분야에서 '창의적이고 효율적인 특수학급 교육과정 운영 모델 개발·보급'이 포함되는 등, 최근 들어 특수학급 운영에 대한 관심이 높아지고 있어 고무적이다.

2. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점을 가지고 있으며 이를 해결할 수 있는 후속 연구가 기대된다. 우선, 본 연구는 연구여건상 전국적인 조사가 아닌 특정 지역의 교사를 대상으로 실시되었으며 설문에 참여한 인원이 많지 않으므로 전국 고등학교 특수교사의 인식으로 일반화하기에는 어려움이 있다. 또한, 표집방법으로 비확률적 표집방법 중 하나인 자원자 표집을 활용하여 자진으로 설문에 응하는 고등학교 특수학급 교사만을 표본으로 하였으므로 수집된 자료의 대표성에 한계가 있을 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 보다 체계적인 표집방법을 활용하고 전국 고등학교 특수교사를 대상으로 하는 연구로 보완된다면 더 정교하고 신뢰로운 연구 결과를 도출할 수 있을 것이다.

V. 결론 및 제언

중등 특수교육은 그동안 초등 특수교육에 비해 상대적으로 덜 관심을 받아왔다. 특수학급의 경우에도 사실 초등 특수학급에 대한 관심에 비해 중등 특수학급, 특히 고등학교 특수학급은 거의 관심에서 배제되어 왔었다. 통합교육의 양적확대로 고등학교 특수학급은 최근 들어 급격히 증가하였고, 고등학교 특수학급에서의 교과지도와 학업평가에 대한 현장교사들의 고민과 고등학교 특수학급 교사로서의 정체성에 대한 고민도 깊어지고 있는 것이 현실이다.

본 연구의 목적은 고등학교 특수학급에서의 학업평가 실태와 교사들이 겪고 있는 어려움을 파악하고 필요한 지원방안을 모색하는데 있었다. 연구결과, 대다수의 고등학교 특수학급 교사들은 특수학급 내의 모든 학생을 대상으로 대체로 상세한 연간계획을 통해 학업평가를 시행하고 있었다. 그러나 교사들은 체계적인 평가체제의 미비와 각

학생의 특성에 따라 각각 다른 평가영역에서 다른 방법으로 평가를 시행해야 하는데 어려움을 겪고 있었다. 이러한 어려움을 해결하기 위해 고등학교 특수학급 교사들은 다양한 교과별 평가 방법 및 도구의 개발 및 보급, 국가수준의 고등학교 특수학급 평가 기준과 지침마련을 요구하고 있었다.

연구결과를 바탕으로 고등학교 특수학급에서의 효과적인 학업평가를 위해 필요한 국가차원의 지원과 교사양성과정에서의 방안과 관련하여 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 국가수준에서 고등학교 특수학급의 학업평가를 위한 구체적이고 실효성 있는 학업평가 매뉴얼 또는 지침 개발이 필요하다. 이러한 지침에는 어떤 과목을 누가 어떻게 평가할지, 그리고 통합학급 교사와 특수학급 학생의 평가에 대해 어떻게 의사소통할지 등에 대한 구체적인 내용이 기술되어야 할 것이다. 또한, 고등학교 특수학급에서 적용 가능한 교과별로 다양한 평가방법이나 도구를 개발하여 보급하여야 한다. 개발된 매뉴얼이나 평가도구에 대한 홍보와 연수도 후속적으로 필요할 것이다.

둘째, 중등 특수교사 양성과정에서 중등 특수교육대상학생의 교과지도를 위한 과목(예, 중등특수 국어교육, 중등특수 수학교육 등)을 개설하도록 하는 것이 필요하다(정은주, 2014). 또한 이러한 과목에서 각 교과에 대한 평가방법도 함께 다루는 것이 필요하다. 안타깝게도 현장의 많은 교사들은 대학의 양성과정에서 습득한 것이라기보다는 현장에서의 시행착오를 통해 습득한 기술로 학생들을 지도하고 있는 상황이다(Schloss, Schloss, & Schloss, 2007). 우리의 예비교사들이 보다 준비된 중등 특수교사로 학생들 앞에 설 수 있는 제도적인 장치가 요구된다.

참고문헌

- 교육과학기술부(2008). '08년 초·중·고 학생 대상 국가수준 기초학력 진단 및 학업성취도 평가 기본 계획(교육과학기술부 학력증진지원과-423). 서울: 교육과학기술부.
- 교육부(2014a). 특수교육 연차보고서. 서울: 교육부.
- 교육부(2014b). 특수교육통계. 서울: 교육부.
- 교육부(2013). 제 4차 특수교육발전 5개년 계획('13~'17). 서울: 교육부.
- 교육부(2012). 2009 개정 특수교육 교육과정. 서울: 교육부.
- 강민주(2012). 중등학교 특수학급 교사의 교육과정 운영 실태 및 교사의 인식 연구. **특수교육학연구**, 47(2), 311-333.
- 권기홍(2015). 나이스 개별화교육계획 활용에 대한 특수학교 교사의 인식. **특수교육저널: 이론과 실천**, 16(1), 111-133.
- 김영걸, 권기홍(2012). 나이스(NEIS)를 활용한 개별화교육계획의 작성에 대한 특수교사의 인식. **특수교육저널: 이론과 실천**, 13(4), 387-414.

594 특수교육 저널: 이론과 실천(제16권 2호)

- 김주홍, 박재국, 임혜경(2007). 중학교 특수학급 교육과정 운영 실태 및 교사요구: 부산광역시 및 경상남도를 중심으로. **특수교육저널: 이론과 실천**, 8(2), 433-454.
- 김희규(2010). 장애학생의 교과교육을 위한 교수-학습 방법과 평가 효율화 방안. **특수교육교과교육연구**, 3(1), 57-76.
- 박승희(2003). **한국 장애 학생 통합교육: 특수교육과 일반교육의 관계제정립**. 서울: 교육과학사.
- 박승희, 이효정, 허승준(2015). 전국 중학교 특수학급 및 통합학급 수업의 실제: 중학교 통합교육의 실상과 허상. **특수교육**, 14(1), 27-62.
- 방명애, 강남숙(2005). 개별화교육 프로그램 운영실태와 개선방안에 대한 중등부 특수 학급 담당교사의 인식. **특수교육학연구**, 39(4), 149-181.
- 손옥경(2008). 중학교 특수학급 교사의 장애학생에 대한 학업성취도 평가 실태 및 인식 조사: 영남지방을 중심으로. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손옥경, 안성우(2008). 중학교 특수학급 교사의 교육 평가 실태와 태도 및 인식 조사 연구. **특수아동교육연구**, 10(3), 173-193.
- 신소니아(2005). 초등 특수학급 학생의 학업성취도에 대한 특수학급 교사의 평가 실태. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 신종희, 안성우, 김유(2013). 학교급별 특수학급 운영 실태 및 개선방안비교. **지체·중복·건강장애연구**, 56(4), 165-192.
- 이대식(2015). 특수학급 교육과정 운영: 과제와 해결 방안. **서울교육대학교 한국초등교육**, 26(1), 379-396.
- 이대식, 최종근, 정은주(2012). **일반학교 장애학생의 학력평가 참여확대 방안연구**. 부산: 부산광역시교육청.
- 이윤미, 조인수(2011). 중등학교 특수학급의 교육과정과 수업에 대한 구성요인 분석. **특수아동교육연구**, 13(4), 255-286.
- 이은정, 이소현(2005). 통합교육 현장의 장애 학생을 위한 기준중심 수행평가 방안: 루브릭(rubric)의 고안 및 실행을 중심으로. **특수교육학연구**, 40(1), 153-178.
- 이재원(2005). 고등학교 특수학급 체육교육의 실태와 실천적 방안. **한국체육교육학회지**, 44(6), 1013-1023.
- 이지선, 박승희(2009). 장애학생이 통합된 중학교 과학수업 실태 및 과학교사와 특수교사 간 협력요구. **교육과학연구**, 40(3), 81-116.
- 조인수(2004). 개별화교육계획에 대한 정신지체 특수학교 교사의 실행능력 인식 수준. **특수교육저널: 이론과 실천**, 5(4), 167-187.
- 정윤우(2012). 고등학교 특수학급 학생의 대학진학지도에 대한 특수교육교사의 인식과 대학진학 결정 영향 변인 분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 13(1), 213-232.
- 정은주(2014). 고등학교 특수학급 교사들이 인식한 특수학급 학생의 교과 지도 현황과 지원 방안-서울시를 중심으로. **특수교육**, 13(2), 349-369.
- 정은주(2009). 특수교육대상학생을 위한 대안평가 개발의 필요성과 인지 복잡성(Cognitive Complexity) 개념이 주는 시사점. **특수아동교육연구**, 11(3), 237-254.
- 최세민, 손영수(2007). 중학교 특수학급 교육과정 편성 운영 및 실태분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 8(3), 283-302.

- 최종근, 이대식, 정은주(2011). **특수교육대상학생 국가수준 학업성취도 평가 참여 현황 및 결과 활용 방안 연구**. 서울: 교육과학기술부.
- 홍정아, 박승희(2014). 중학교 통합학급 수학 수업에서 수학교사의 교수적 수정의 실행도. **특수아동교육연구**, 13(4), 195-209.
- Boyle, E. A., Rosenberg, M. S., Connelly, V. J., Washburn, S. G., Brinckerhoff, L. C., & Banjeree, M. (2003). Effects of audio texts on the acquisition of secondary-level content by students with mild disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 26, 203-214.
- Heward, W. L.(2014). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th Ed). New York: Pearson.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Bolt, S. (2013). *Assessment in special and inclusive education* (12th Ed.). Bermont, CA: Wadsworth.
- Schloss, P. J., Schloss, M. A., & Schloss, C. N. (2007). *Instructional methods for secondary students with learning and behavior problems*(4th ed). Boston, MA: Pearson.
- Talyor, C. S. (2002). Incorporating classroom-based assessments into large-scale assessment programs. In G. Tindal & T. M. Haladyna(Eds.), *Large-scale assessment programs for all students* (pp. 233-260). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Zigmond, N. (2014). Current issues and future trends: General education and special education are (and should be) different. In W. L. Heward, *Exceptional children: An introduction to special education* (10th Ed). New York: Pearson.

Perceptions of Teachers in High School Special Classes
on the Status of Academic Assessment
- focused on Seoul City

Jung, Eunju

Korea Institute for Curriculum and Evaluation

Ryu, Guisung

Kwan-ak High School

<Abstract>

The purpose of this study was to explore the current status and support needs for academic assessment in special classes in high schools. A total of 50 special teachers in high schools in Seoul participated in this study and answered the survey questions. The major findings of this study were as follows: First, most of teachers assessed the academic achievement of all students who they were teaching with the detailed annual plans. They were teaching mostly the subjects related to Occupation, Korean language, and Mathematics. They preferred the observation as the assessment method and recorded the results mostly only in the students' IEPs. Second, teachers were struggling from the imperfect assessment systems and experiencing the difficulties in applying various assessment methods to meet individual student's needs. Third, the first and foremost support plan for academic assessments in special classes in high schools was the development and dissemination of the assessment methods and tools for each subject, followed by nation-level assessment standards and guidelines for academic assessment in special classes in high schools.

Key Words : special classes in high schools, academic assessment,
students in special classes

논문 접수: 2015. 05. 04 심사 시작: 2015. 05. 15 게재 확정: 2015. 06. 27