

학교 교육과정과 연계한 중도·중복장애 학생의 개별화교육계획 작성 및 구현: 특수교사 연구회 구성원의 인식 및 경험을 중심으로*

박 경 옥**

대구대학교

서 선 진***

건양대학교

《 요 약 》

이 연구는 중도·중복장애 학생을 위한 개별화교육계획(IEP)을 작성하는데 있어 성취기준을 기반으로 하는 교육과정을 적용하는 특수교사의 경험과 개선 방안을 알아보고자 하였다. 특수학교의 수업연구회 소속 교사 6명이 핵심집단면담에 참여하였다. 총 3회에 걸친 면담은 반구조화된 면담 질문을 사용하였고, 면담의 타당도 확보를 위해 멤버체크 등 다양한 노력이 이루어졌다. 면담은 모두 전사되었으며 주제 분석 방법을 통해 분석되었다. 자료를 분석한 결과는 다음과 같다. 1) 중도·중복장애 학생을 위한 IEP는 과정, 교과목, 교사 등에 따라 다양하게 작성되며, 2) 성취기준 기반 교육과정을 적용하면서 특수교사는 내적 갈등과 함께 학교 관리자와의 갈등을 경험하였다. 3) 성취기준 기반의 교육과정을 IEP에 적용하는 과정에서 교사는 낮은 자기 효능감을 보여주고 있으며 4) IEP 실행 체제의 취약성이 성취기준 기반 교육과정과 IEP를 적용하는데 장애가 되고 있음을 지적하였다. 5) 중도·중복장애 학생의 IEP와 교육과정을 연계하기 위한 종합적인 지원과 개선 노력이 필요함을 주장하였다. 연구결과를 토대로 중도·중복장애 학생의 IEP를 효율적으로 구안하고 실현하기 위한 주요 요소와 실재를 밝히고 이 학생들의 장애특성을 고려한 효과적인 IEP 수립과 운영에 대해 논의하였다.

주제어 : 중도·중복장애, 개별화교육계획(IEP), 성취기준 기반 교육과정, 특수교사, 핵심집단면담, 교사 효능감, 교사연구회

* 이 논문은 2015 대구대학교 교내 연구비 지원을 받아 수행되었음.

** 제 1저자 (kopark@daegu.ac.kr)

*** 교신저자 (seonjin@konyang.ac.kr)

I. 연구의 필요성 및 목적

특수교육 교육과정은 장애학생의 학교 교육을 수행하는 근간으로, 학령과 발달 특성을 고려하여 학업 및 사회 관계적인 측면에서 요구되는 발달과업을 단계적으로 성취해 나갈 수 있도록 프로그램화하여 제시한 것이다. 따라서 특수교육 교육과정은 장애학생에게 학령기 동안 성취해야할 기준이 되는 동시에 사회생활에 필요한 역량에 대한 지표가 될 수 있다. 하지만 장애의 정도가 심한 중도장애(severe disabilities)와 두 가지 이상의 장애를 나타내는 중복장애(multiple disabilities)를 지닌 학생은 운동, 인지, 언어, 행동, 감각 발달적 측면에서 복잡한 기능적 문제와 전반적 발달 지체를 지니고 있어 특수교육 교육과정의 내용 요소에 접근하기에 어려움을 많이 겪고 있다.

이에 국립특수교육원(2012)은 중도·중복장애를 지닌 학생을 장애의 정도가 심하여 집중적이고 지속적인 지원(support)에 대한 요구를 지니고 있는 학습자로 정의하고, 기본 교육과정의 적용이 어려워 이들을 위한 전문적인 교육 프로그램을 개발하거나 별도의 교육과정 편성이 필요함을 강조하고 있다. 이는 중도·중복장애 학생을 위한 교육과정이 현재와 미래 환경에 필요한 생활연령에 적합한 기능적 기술 내용으로의 구성, 학생 개인별 학습 요구에 맞게 교육과정으로 구성하여 지원하는 방법의 제안, 그리고 학생의 능력과 특성을 고려하여 학생이 학습할 수 있는 기회를 가질 수 있도록 하는 교수적 수정 등 차별화된 교수방법이 적용되어야 함을 의미한다(박은혜, 한경근, 2008). 우리나라에서는 2013-2017년 특수교육 발전 5개년 계획(교육과학기술부, 2012)에 근거하여 2013년에 중도·중복장애 학생의 교수·학습자료 개발을 위한 기초 연구를 수행하여 이 학생들을 위한 교육과정 영역과 내용 요소를 제시하였다.

그러나 미국 등 외국의 여러 나라에서는 중도·중복장애 학생을 가르치는데 국가수준 교육과정의 성취기준(standards)을 제시하고 각 교과별로 장애학생들이 성취기준을 달성하기 위한 구체적인 방안을 개별화교육지원팀에서 결정할 수 있도록 하고 있다(국립특수교육원, 2012). 또한 특수학교에 재학 중인 중도·중복장애 학생을 위해 국가 또는 주(州) 단위의 교과 중심의 교육과정과는 별도로 단위학교에서 기능적 생활중심 교육 프로그램을 편성·운영할 수 있도록 재량권을 주어 학생들의 특성과 요구를 수용하고 생활 기능적으로 필요한 내용을 학습할 수 있게 하고 있다(국립특수교육원, 2012). 이와는 달리 우리나라는 중도·중복장애 학생들이 지닌 인지적, 신체적 특성과 요구를 충족시키는 교육과정을 단위학교에서 편성·운영할 수 있도록 재량권을 제공하기 보다는 국가수준 교육과정에서 교과교육을 지나치게 강조하고 있어(박은혜, 이영선, 이명희, 2010) 이에 대해 우려를 보이기도 한다. 이에 대해 많은 연구자들(김혜리, 2015; 박경옥, 2011; 박은혜 외, 2010; 이숙정, 2006)

은 중도·중복장애 학생의 특성과 요구를 충족시킬 수 있는 대안적 교육과정 및 교육과정 운영 지침서 개발 보급이 필요하고, 최중도장애 영유아 및 학생을 위해 감각 반응, 운동기능과 기초적 의사소통, 주의집중 훈련, 그리고 자극-반응관계를 학습할 수 있는 기초 발달영역을 포함한 교육과정을 개발해야한다고 제안하였다.

그러나 중도·중복장애 학생을 위한 교육과정의 내용과 이를 운영하기 위한 대승적인 합의나 기초 연구가 부족한 상태임에도 불구하고 여러 연구에서는 중도·중복장애 학생 개개인에 적합한 개별적 교육과정을 제안하고 있는 실정인데, 학교 현장에서는 중도·중복장애 학생의 개별화교육계획(IEP)을 수립하고 실행 과정에서 적지 않은 어려움이 있음을 호소하고 있다. 즉, IEP는 법률에 의한 규정이어서 의무적으로 실행되고 있기는 하나 중도·중복장애 학생의 특성과 능력에 맞게 개별화된 교육과정으로 운영된다고 보기엔 학급 수업과의 불일치 정도가 상당하다. 그리고 학교에서 실행되는 IEP는 개별 학생의 수업을 안내하기 위해 작성하는 문서라기보다는 법을 준수하는 것에 더 초점을 맞추어 작성되고 있다고 볼 수 있다(윤광보, 2008; Lewy, 1991; Smith & Simpson, 1989). 다른 말로 하면, IEP에 진술된 목표와 학급에서 실행하고 있는 실제 수업의 목표와는 일치되는 것이 거의 없는 수준이라고 지적할 수 있다(조인수, 송정선, 2009; Smith, 1990). 또한 교육 현장에서 IEP를 실제 적용함에 있어 그 실효성에 대한 의문을 제기하는 연구가 수행되고 있어 IEP에 대한 총체적인 점검이 필요하다. 이들 연구에서 지적하고 있는 내용을 살펴보면, 개별화교육지원팀 회의 시 부모의 참여가 미흡하고 형식적으로 운영된다는 점과(노안심, 2007; 박경옥, 이병혁, 2015; 방명애, 강남숙, 2005; 신연희, 2002; 최평임, 2009), 학습자의 독특한 요구를 반영한 IEP를 작성하고 운영하는 교사의 능력이 부족함을 지적하고 있다(방명애, 강남숙, 2005; 최평임, 2009). 특히 특수교사가 국가수준 교육과정을 수정하여 장애학생에게 적합한 IEP를 수립, 운영함에 있어 학생의 특성과 요구를 정확하게 파악하여 교육목표를 개발, 평가하는 지식이 부족하고(김경숙, 2006; 조광순 외, 2005), 교과 영역별로 교육과정을 재구성하여 IEP를 작성하고 운영하는데서 부실함이 드러난다(윤광보, 2008). 이러한 문제는 교육과정의 기능적 측면에서 교사들이 개별화교육을 어떻게 인식하느냐의 문제와 결부되는데 교사가 학급수준 교육과정과 IEP를 어떤 관계로 인식하느냐에 따라 달라지고, 교사가 IEP를 수립할 때 기준을 어디에 두는지와 교육 내용을 무엇으로 할 것인지를 분명하게 하지 못해 발생한다. 뿐만 아니라 교사 개인 수준에서 IEP의 장단기 목표와 수업이 연계되지 않는 문제를 해결하기 위한 구체적인 방안을 마련하기에는 한계를 지니고 있다고 볼 수 있다(윤광보, 2008).

이상의 연구 결과는 중도·중복장애 학생이 가진 특별한 교육적 요구를 충족시키기 위하여 학교 교육과정과 IEP를 실행할 때도 예외가 될 수 없음을 확인할 수 있다. 중도·중복장애 학생을 위한 교육과정을 운영할 때 결핍된 능력의 관점에서 학생을

볼 것이 아니라 이 학생들에게 필요한 교육적 요구와 지원에 초점을 맞추어야 하고, 가장 기초적인 기능을 학습할 수 있는 것에서부터 개별 학생의 발달수준과 능력에 적합한 교육을 제공할 수 있도록 맞춤형 지원이 있어야 한다(이숙정, 2012). 그러나 특수교사들은 중도·중복장애 학생의 IEP를 계획하면서 학급 교육과정을 근간으로 개별학생의 능력과 특성을 고려한 교과와 생활 영역의 장단기 목표를 수립할 수 있는가에 대해 의문을 제기하고 있다(김주영, 2012; 박은송, 2015; 정동영 등, 2007). 교사들은 특수교육 기본 교육과정이 중도·중복장애 학생의 학습 특성과 학습 수준에 적합하지 못함을 지적하고, 이를 근거로 편성·운영된 학교수준 교육과정이 학생의 발달수준이나 교과의 위계성, 계열성과 현장적용성이 제대로 고려되지 못하고 있음을 지적하고 있다. 더구나 학교 단위에서 교육과정을 편성·운영한다고 하더라도 추출된 교과 내용이 중도·중복장애 학생에게 적합한 보편타당한 내용이라는 인정을 받기 어려운 실정이기도 하다(김주영, 2012; 박은송, 2015; 정동영 등, 2012). 학교 교육과정을 운영할 때도 이러한 문제가 가중되는데, 이는 학교가 중도·중복장애 학생 교육의 방향성을 제대로 제시하지 못하고 있기 때문이다. 또한 학급 단위에서 이루어지는 교육 프로그램은 연 단위로 단절되어 운영되며, 담당 교사가 임의로 내용과 방법을 선택하고 수업도 개별 지도 위주로만 운영하는 것이 문제시 되고 있다(박경옥 2011; 이숙정, 2012; 태원섭, 박남수, 2007; Bunning, Smith, Kennedy, & Greenham, 2013; Shawnee, Meagan & Audra, 2013). 따라서 이러한 문제점을 개선할 수 있는 방안에 대한 대책 마련이 시급한 실정이다.

따라서 이 연구에서는 특수학교 교사들이 중도·중복장애 학생을 위한 IEP를 작성하고 운용할 때 어떻게 학교 교육과정과의 연계를 꾀하고 있는지에 대하여 그들의 인식과 경험을 알아보고 앞으로의 개선방안을 살펴보는데 그 목적을 두고 있다. 특수교사가 중도·중복장애 학생을 가르치기 위해 학교 교육과정과 IEP를 연계하는 과정에서 직면하는 상황과 이들의 개선 요구를 질적 분석을 하여 향후 중도·중복장애 학생을 위한 효과적인 IEP를 수립·운영할 수 있는 지원 방안을 도출하기 위한 기초자료를 마련하고자 한다. 이 목적을 수행하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 중도·중복장애 학생의 IEP와 학교 교육과정은 어떻게 연계되고 있는가? 둘째, 중도·중복장애 학생의 IEP를 작성하고 실행하는 과정에서 교사들이 어려워하는 점은 무엇인가? 셋째, 중도·중복장애 학생의 IEP에 학교 교육과정을 효과적으로 연계하기 위한 교사들의 개선 방안은 무엇인가?

II. 연구방법

1. 연구참여자

이 연구의 참여자는 중도·중복장애 학생의 효율적인 IEP 수립 및 운영을 연구하는 교사연구회의 회원이었다. 이들은 경기도에 위치한 한 특수학교의 여교사 6명으로, 유치원, 초·중등학교 과정을 담당하고 있었으며 평균 교직경력 8년 7개월(범위 2년~12년)이었다. 최종학력은 모두 대졸이었으며, IEP와 관련 연수 경험은 전혀 없거나 있다하더라도 2시간 정도라고 보고하였다. <표 1>은 연구 참여자 개인별 인구학적 정보이다.

<표 1> 연구참여자의 인구학적 정보

교 사	교육경력(년)		담당과정	IEP관련 연수경험	전 공	최종 학력	면담 참석 여부		
	특수 학급	특수 학교					1회	2회	3회
A	·	2	유치원	없음	유아특수	대졸	○	○	
B	5	3	초등 교과	없음	초등특수	대졸	○	○	○
C	11	3	초등4학년	없음	초등특수	대졸	○		○
D	8	4	초등 교과	2시간	초등특수	대졸	○	○	
E	·	6	고등2학년	2시간	중등특수	대졸	○	○	○
F	8	2	중등 교과	없음	중등특수	대졸	○	○	○

이 연구에 참여한 교사연구회는 학교 교육과정과 개별화교육의 연계에 대한 고민을 하고 있는 단위 학교의 특수교사들의 자생적 연구 모임으로, 학교수준 교육과정의 성취기준을 적용하여 효과적으로 IEP를 작성하기 위해 조직되었다. 보다 발전된 IEP를 작성하기 위하여 모이긴 하였으나 어떻게 연구회를 이끌어갈지에 대한 방향성을 잡지 못한 상태로 연구회 모임을 지원해줄 전문가를 모색하던 차에 연구자들과 연결되면서 면담이 이루어졌다.

2. 자료 수집 및 분석 절차

1) 면담 질문의 개발 및 내용 타당도 검증

핵심집단면담(focus group interview)을 위한 질문 문항은 중도·중복장애 학생을 위하여 학교 교육과정과 IEP를 연계하는 과정에서 특수교사의 인식과 운영 중에 겪은 경험을 알아보기 위해 만들어졌고, Ruble, McGrewy, Dalrymple, & Lee(2010), 강민채와 박현주(2012), 이효정 등(2014)의 연구를 참고하였다. 개발된 면담 문항은 중도·중복장애 학생을 10년 이상 지도하고 관련 연구를 수행해온 박사학위를 가진 현직 특수교사 2명에게 내용 타당도를 의뢰한 후, 연구자 협의를 거쳐 질문의 주제 범위를 수정·보완하였다. 이후 수정된 질문 문항은 중도·중복장애 학생을 대상으로 연구를 수행해 온 특수교육 전공 교수 2명에게 2차 내용 타당도 검증을 받은 후 연구자 협의회에서 최종적으로 면담 문항을 확정하였다. 면담 질문에서 다룬 주제는 ① 중도·중복장애 학생을 위한 학교 교육과정 운영과 IEP 작성 과정에서 겪는 어려운 점, ② 학교 교육과정과 IEP를 연계하여 작성할 때 중점을 두는 사항, ③ IEP의 장단기목표 추출 시 학교 교육과정의 활용 방법, ④ IEP 수립 시 학생의 현행 수준 반영 방법이나 과정에 대한 실행 경험, 그리고 ⑤ IEP에 학교 교육과정을 효과적으로 적용하기 위한 제안 등이었다.

2) 자료수집

면담은 2015년 4월 초~7월 말까지 월 1회씩 총 3차에 걸쳐 이루어졌으며, 연구자들이 연구회 소속 교사들이 근무하고 있는 특수학교를 방문하여 핵심집단면담을 진행하였다. 면담은 연구회 소속 회원 전체가 참여할 수 있는 날로 정하였으나 경우에 따라 일정 조율이 어려운 교사 1~2명을 제외하고, 회차별로 4~6명의 교사가 참여한 면담을 실시하였다.

면담을 실시하기 1주일 전에 각 참여자의 전자 메일로 논의 주제를 발송하여 미리 준비할 수 있도록 하였고, 면담을 마치기 전 다음 면담의 주제와 논의 내용을 미리 알려 해당 주제에 대해 충분히 생각하고 자료를 준비할 수 있도록 하였다. 또한 면담에는 연구 참여 교사들이 직접 작성한 IEP나 관련 자료를 가지고 와서 자신의 경험을 설명하고 다른 교사들과 의견을 교환할 수 있는 매개로 삼을 수 있게 하였다. 핵심집단면담은 다양한 크기의 면담집단 구성 특성과 연구자와 면담자 간에 특정 주제에 대한 집단적 대화(collective conversation) 방식으로 진행되었다. 이 연구는 학교 교육과정과 IEP 연계라는 주제를 중심으로 심도 있는 논의의 의지를 가진 단위학교의 교사 집단이 참여하여 이 주제의 의미와 현상의 이해하는데 긍정적인 효과를 가져 올 수 있다는 Kamberelis과 Dimitriadis(2013), Liamputton(2011)의

연구 결과에 근거로 면담을 구상하고 실행하였다. 따라서 미리 준비한 반구조화된 면담지를 토대로 면담을 진행하되, 질문 내용에 한정하기 보다는 필요한 경우 질문의 순서를 바꾸거나 논의 과정에서 교사들의 응답에 대한 추가적인 질문을 하며 교사들의 인식과 실행과정을 살펴 현상을 파악해 나갔다. 연구 참여와 면담 내용에 대한 녹취는 사전에 연구의 목적과 절차 등을 설명 한 후 서면 동의를 받았다. 면담 시간은 회기별 핵심집단의 크기 및 논의 주제에 따라 다르지만 평균적으로 약 1시간 30분 정도가 소요되었다.

3) 자료 분석

면담의 전사는 면담을 마치는 즉시 이루어졌고, 1차로 연구자가 전사본을 점검한 뒤 면담에 참여한 연구회의 대표 교사에게 전사본과 면담 녹음 파일을 보내어 자료에 대한 신뢰도 및 타당도를 검증하였다. 내용 검토(member check)를 마친 후에는 연구 참여자 보호를 위해 기관명, 참여자 이름, 면담 시 거론된 지명이나 인명 등은 모두 가명 또는 익명으로 처리하였다. 전사 자료는 A4 용지 129 페이지 분량으로 총 4,079줄이었다.

내용 검토를 받은 전사내용은 연구자 2인이 최종적으로 확인한 후 본격적으로 분석을 시작하였다. 개방형 코딩을 거쳐 반복적 비교분석(constant comparison)을 통해 주제 분석(thematic analysis)을 실시하였다. 두 명의 연구자가 자료를 반복적으로 읽으며 주제이해를 추구하였고, 코드와 주제의 포화가 일어날 때까지 반복적으로 분석하였다(Krippendorff, 2004). 이 때 각 회기별로 의미문장 선별과 이에 대한 코드북을 작성하며 주제를 찾았으며, 연구자 2인이 자료수집과 분석 과정에 함께 참여하며 핵심적인 용어와 의미 있는 문장 선별, 주제별 코드 부여, 주제 생성, 범주화 등의 타당성 확보를 위해 연구자 2인이 수차례 실행과정을 되풀이 한 후에 최종 코드집이 완성하였다. 마지막으로 분석한 바를 회기별로 비교하고, 연구자 개개인이 전사본을 재검토하고 전체 주제를 아우를 수 있는 핵심적인 주제어회를 도출하였다. 이 과정에서 연구 참여자들에게 연구절차와 내용을 공개하고, 자료수집과 분석, 면담 전사본과 전사본의 해석, 그리고 연구결과의 초고를 제공하여 참여자의 의도를 확인하고 수정하였다. 연구자에 의해 선택된 총 12개의 중주제 관련 핵심어회가 총 486개가 함께 분석되었다.

3. 타당도 확보

핵심집단면담의 과정과 결과에 대한 타당성과 신뢰도 확보를 위해 첫째, 질문내용에 대해 관련 연구를 했던 현장 특수교사 2인(박사학위 소지)과 특수교육과 교수

2인에게 내용타당도 2차례에 거쳐 검증을 받았다. 둘째, 면담 대상자와의 충분한 신뢰 관계를 형성하고 깊이 있는 관련 자료 수집을 위해 면담 대상자들의 연구 모임 시간에 맞춰 연구자들이 학교를 방문하였다. 학교 내에서는 교사 모임을 하기 편한 시간과 장소를 선택할 수 있도록 하였으며, 면담 시간도 충분히 확보하였다. 셋째, 녹취된 자료는 모두 완전하게 전사를 하였고, 면담내용에 대한 객관적이고 일관성 있는 관점을 유지하기 위해 주1회 이상 연구자 협의회를 가지며 전체 주제 분석과 부호화 과정을 함께 진행하였다. 넷째, 분석한 자료는 연구에 참여하지 않은 특수교육 전공 교수 1인이 최종적으로 검토하여 결과 내용을 확인하였다. 마지막으로, 면담에 참여한 교사들에게 연구 결과를 점검하도록 하여 전하고자 했던 이야기들이 왜곡되거나 잘못 해석된 것은 없는지 확인하였고 이에 대한 의견을 결과에 반영하고자 하였다.

III. 연구결과

중도·중복장애 학생들의 개별화교육계획의 장단기 목표 수립에 있어서 특수교사들이 교육과정을 어떻게 연계하고 있는지에 대한 그들의 인식과 경험을 살펴본 결과, 그 주제는 총 5개의 대범주와 12개 중범주로 나뉘었다. 도출된 결과는 특수교사들이 중도·중복장애 학생을 위한 IEP를 구성하는 과정에서 교육과정을 연계하면서 경험했던 어려움과 이러한 어려움을 극복하기 위한 제안의 내용이 담겨져 있다. 도출된 주제는 <표 2>에 정리하였다.

<표 2> 도출된 주제

대범주	중범주	소범주
① 다양한 접근방식으로 작성되는 중도·중복장애 학생을 위한 IEP	(1) 과정, 교과목, 교사에 따라 IEP 작성 접근의 실체가 달라짐	교과특성, 담당교사, 과정에 따라 IEP에 대한 요구와 접근방법에 차이 생김
		과정에 따라 작성의 중점사항, 분량 등에 차이가 있으나 구체적인 사항은 교사개인에 맡김
② IEP에 성취기준 기반 교육과정을 적용하며 생긴 교사의 갈등	(1) 교과교육 중심의 경향과 기능(학생 요구)에 기반 한 현실적 필요 사이의 갈등	과정별로 학생요구에 적합한 내용을 가르치려고 하나 교과의 틀에 넣기 어려움
		교육과정에서 학생의 목표를 찾아보려는 시도를 하나 교육과정의 계열적 단절이 있고 중도장애아동의 현행수준에 비해 목표가 너무 높음
	(2) 학교 교육과정 적용에 대한 교사와 학교관리자 사이의 갈등	교육과정 중 학생에게 의미 있는 내용을 추출해서 불필요한 부분은 쓰지 않을 용기 필요와 모든 과목에서 적용해야한다는 관리자와의 관점의 차이

<표 2>

도출된 주제(계속)

대범주	증범주	소범주
③ IEP 작성에 대한 낮은 교사 효능감	(1) 교사의 교육과정 전문성의 부족	교과서 내용을 분석했으나 중도·중복장애 학생을 위해 어떻게 서술하는 것이 적합한지 알지 못함
		중도·중복장애 학생의 현행수준 정체를 반응 관찰하며 수행수준의 미묘한 변화를 파악해내는데 오랜 시간 소요되어 작년의 것을 답습함
	(2) 중도·중복장애 학생의 현행수준 파악의 어려움	교과내용의 핵심을 아는 것보다는 교사의 지원정도를 다르게 하여 활동 참여하는 것에 집중하여 교과내용에서의 중도·중복장애 학생의 현행수준 파악이 거의 불가능함
		IEP의 목표가 매해 같은 내용이고 미묘한 차이만 있어 중도·중복장애 학생의 학습의 종착점 행동이나 성과를 찾기 어려움
	(3) 중도·중복장애 학생의 관리 어려움으로 인한 교사의 무기력감	중도·중복장애 학생의 관리 및 수업에서 적절한 지원을 하지 못함으로 인한 자괴감
다른 아이들과의 능력차이가 커서 수업 자체에 참여시키는 것도 어려워 방치하는 것에 대한 무기력감		
④ IEP 실행 체계의 취약성	(1) IEP 작성기한의 문제	학생 파악에 오랜 시간이 걸림에도 3월에 작성 완료해야 함
		학생 수행수준을 추가적으로 평가할 여유도 없고 노력도 부재
	(2) IEP 형식의 맹점	형식의 획일화로 학생 특성과 교사의 의도를 담기 어려움
		교사마다 중요하게 생각하는 것이 달라서 교육내용의 장기적인 연계 어려움
		중도·중복장애 학생의 발전 속도 및 기술습득 속도를 고려했을 때 1년 단위 수행 어려움
	(3) IEP 성과의 부재	학생의 진보가 거의 보이지 않음
		학생의 진보가 잘 드러나지 않아 교사 책무성에 위협
	(4) 관리자마다 다른 의견과 이에 맹목적인 교사	IEP작성범위에 대해 학교마다, 관리자마다 다른 의견
		IEP의 개념이 하향식으로 전달되고 일방적인 수행의 강조함
		학교 관리자의 의견이나 방식을 맹목적으로 수용하는 교사
⑤ 학교 교육과정-IEP 연계 및 개선을 위한 대안	(1) 학교 교육과정과 IEP 연계 제안	중도·중복장애 학생을 위한 대안교육과정 및 적합한 운영의 필요성
		IEP-교육과정 연계를 위한 교사 연수의 필요성 대두
		교사에게 맡기기 보다는 교육과정을 개발하면서 성취기준의 수준별 구분 필요
	(2) IEP 실행 취약점 극복을 위한 제안	중도·중복장애 학생을 위해서는 장기형 IEP 작성 제안
		실제적인 가이드라인 제공: IEP의 기본적인 사항에 대해 최소한의 공통된 기술양식과 예가 필요함

1. 다양한 접근방식으로 작성되는 중도·중복장애 학생의 IEP

중도·중복장애 학생의 IEP는 학생이 소속된 과정, 해당 과정 교육과정에 포함된 교과목, 그리고 담당하는 교사에 따라 접근방식에 있어 차이가 분명하게 드러났다. 예를 들어 중등과정에 속한 학생들을 위해서는 진로 및 직업 준비에 초점을 맞추어 교육과정에서 관련 내용을 선별하여 IEP 작성의 중점사항으로 반영하는 노력을 기울이고 있었다. 그러나 이 과정에서 중등과정 담당교사들 간에 IEP 작성을 위한 중점사항만 논의할 뿐 IEP를 직접 고안해야하는 업무는 교사 개개인의 역량과 책임으로 생각하고 있었다. IEP를 작성하는 과정에서 생겨나는 의문점이나 고민이 있기는 했지만 이것을 서로 논의하거나 공유하지 않았다. 다만 IEP가 보호자에게 공개되는 문서이므로 특정 교사가 그 양을 너무 많이 작성하여 자신의 것과 비교되는 것에 대한 부담이 있음을 보고하였다. 따라서 암묵적으로 기존 교사가 작성했던 예년 수준의 것 이상의 것을 하지 않는 것이 좋다고 생각하였다.

"IEP 형태가 여러 가지긴 해요, 학교 교육과정을 재구성하면서 수업과 IEP가 따로 놓지 않게 하려고 하죠, 이 때 과정별로, 담임선생님의 역량에 따라 아이들의 IEP가 많이 달라지죠," (1차, 323-327)

2. 중도·중복장애 학생의 IEP에 성취기준 기반의 교육과정을 적용하면서 생긴 교사의 갈등

1) 교과교육 중심의 경향과 기능 중심의 현실적 필요 사이의 갈등

특수교육 교육과정은 교과별 성취기준에 기반을 둔 교육과정으로, 교사들은 특수학교에서 현재의 교육과정을 적용하는 것은 중도·중복장애 학생에게 다양한 교육적 경험을 하게 한다는 점에서 의의가 있다고 보았다. 그간 중도·중복장애 학생들은 그 요구에 따라 의사소통이나 기능적인 것에 초점을 맞춘 교육을 받아왔으나 그 진보가 크지 않다는 점과 학생의 관심이나 흥미가 제한된다는 사실 때문에 이 학생들이 교실에서 경험할 수 있는 것이 다양하지 못했다고 하였다. 그러나 교과별 성취기준을 적용해야하는 교육과정은 기존에 중도·중복장애 학생들이 접근하기 어려울 것이라고 생각했던 내용까지도 교수·학습의 내용에 포함되면서 IEP를 작성하는 교사들에게 새롭고 내적 갈등을 만들고 있었다. 내용 확대가 학생의 경험 확대로 이어지기 위해서는 깊이 있는 연구와 매우 정교한 계획이 필요함에도 불구하고 이러한 변화를 받아드리고 실천할 충분한 시간이나 노력이 교사들 내부에서도 기울여지지 않고 있음을 알 수 있다.

"또 고민인거 하나는 저희 반 학생 중에 화장실도 계속 제가 봐줘야하는 아이들이 있어요...<중략>...기본적인 생활도 안되는데, 이런 교과서 진도를 나가는 게 의미가 있을까 그런 고민도 많이 되고, 되게 답답해요, 저는 스스로가 수업을 하면서도 '지금 뭐하지?' 하죠," (2차, 335-340)

"왜냐하면 이 아이 수준은 소수(decimal)를 하기에 턱없이 모자란데, 소수를 억지로 하려니까, 그런데 과연 그 수업을 하고 나서 이 아이한테 의미 있게 학습을 했노라고, 그래서 성취기준에 소수를 만들 수 있다, 뭐 점 스티커를 이용해서 소수를 만들 수 있다고 하고, 애가 이것을 했다고 하는 게 의미가 있을까? 소수 자체를 모르면..., 그거니까 그게 우리가 IEP를 짤 때의 딜레마예요," (1차, 1398-1407)

"선생님들이 성취기준을 이해하는 수준 자체가 판이하게 달라요, 그러니까 정말 성취기준 자체에 대해 선생님들이 어떻게 접근하느냐에 대한 것도 아직 인식이 공유되지 않았어요, 그래서 그런 부분에 대해서도 일단은 선생님들 간에 성취기준에 대한 접근방법을 고민도 못했어요," (1차 866-870)

교사들은 중도·중복장애 학생에게 성취기준을 적용하는 교육과정을 사용함으로써 이해 기능적 요구를 중심으로 하는 중도·중복장애 학생의 IEP를 작성하는데 있어 큰 갈등요인이 되고 있음을 지적하였다. 해당학년군의 교육과정에서 제안하는 성취기준이 중도·중복장애 학생의 요구와 간극이 너무 커서 교과와 틀 안에서 학생에게 의미 있는 내용을 가르치는 것이 현실적이지 않다고 보았다. 교사들은 성취기준을 중도·중복장애 학생의 IEP에 반영시켜야 한다는 인식이 있었고 이에 대한 부담이 상당했다. 학생의 수준에 맞지 않는 교과 내용과 성취기준을 어떻게 학생의 기능적 요구와 연계해야하는지가 막막하다고 하였다. 그래서 다소 억지스럽긴 하지만 교과나 성취기준에 맞춘 IEP 목표를 작성하고, 실제 수업은 이와 다르게 하고 있다고 보고 하였다.

"성취수준을 아예 버리지 못하는 게 또 그냥 두면 너무 엄한 IEP가 나와요, 아이의 수준이 계속 매번 반복되는 것처럼 내 맘대로 IEP가 나오니까, 그래도 우리 교육과정에 성취수준이 이런 것이 있으니까 이것과 너무 떨어지지 않게, 내용이 들어가게 혹은 단어라도 들어가게 생각해보자는 의미에서 성취기준을 넣어봤죠," (1차, 549-553)

2) 학교 교육과정 적용에 대한 교사와 학교관리자 사이의 갈등

이상의 특수교사의 내적 갈등 뿐 아니라 성취기준을 기반으로 한 교육과정을 적용하면서 중도·중복장애 학생의 IEP에 학교 교육과정을 어떻게 반영할 것인가에 대하여 교사와 학교 관리자 간에 갈등이 표면화되기도 하였다. 교사는 학생에게 의미 있는 일부 교과 내용만을 추출하고 성취기준이라 하더라도 불필요하다고 생각하는 것은 IEP에 포함시키지 않겠다는 생각이 있는 반면에, 일부 관리자는 모든 교과에서 성취기준을 적용시킨 IEP를 작성하라고 요구한다는 것이었다. 이러한 갈등은 IEP의 고안, 작성 및 행정 처리 과정에서 두드러졌고, 교사들은 자신의 생각을 주장할 의지 또는 관리자의 요구를 수용할만한 자신도 없다고 하였다.

"시수라고 하는 것이 40~50% 정도 감축하면서, 나중에 그 시수를 맞춘다는 것 자체가 사실 의미가 없는데 학교 현장에서는 기존의 관례대로 계속 국가수준의 교육과정, 수업시수, 수업일정 등을 맞춰야하는 강박증세가 있어서인지, 그런 것들을 안 맞추게 되면 교장선생님이나 굉장히 불안해하시고 일단은 기존 시수는 맞춰야한다는 것 때문에 교과는 교과대로 진행하고, 그 속에서 아주 작은 부분으로 중도·중복장애가 끼어들어가고 있죠," (1차, 244-250)

"교감선생님은 성취기준은 불변의 법칙이라면서 수정하는 것 자체가 안된다는 거죠," (1차, 858)

3. 성취기준 기반의 교육과정을 IEP에 적용하는데 있어서의 문제점(1) : IEP 작성에 대한 교사의 낮은 자기 효능감

1) 교사의 교육과정 전문성의 부족

성취기준 기반의 특수교육 교육과정을 중도·중복장애 학생에게 적용하면서 교사들의 보고하는 어려운 점을 살펴보면, 교사들은 IEP에 교육과정을 적용하는데 있어 매우 낮은 자기효능감을 표현하고 있었다. 우선, 특수교사들은 개정된 교육과정을 IEP에 적용하는 방법과 교과별 지식이 충분하지 않다는 점을 자주 말하였다. 교사들은 교과서의 내용을 분석하여 IEP의 목표를 수립하긴 하지만, 이를 장기간 반복적으로 학생들에게 연습시키기 위해 무엇을 할 수 있는지에 대해 생각하는 것이 쉽지 않다고 하였다. 특히 중도·중복장애 학생들에게 현행수준에 비해 너무 어렵다고 생각하는 교과 내용을 어떻게 접목시켜야 할지 매우 막막해하였다. 이들은 학생의 요구에 맞춘 내용이 학년수준 교육과정에 담겨있지 않기 때문이라고 보았다. 교사들은 성취

기준에 기반을 둔 교육과정을 중도·중복장애 학생의 요구를 충족시킬 수 있는 교육 과정이 아니라 이 학생들의 요구와 별개인 교육과정으로 인식하고 있었다. 따라서 IEP를 작성하거나 수업을 할 때, 특히 중도·중복장애 학생의 학년에 맞춘 교과에서 어떤 내용을 선정하고 어떻게 가르쳐야 할지에 대해 전혀 감을 잡을 수 없다고 하였다.

“교육과정 내용 말고 그래도 1년 동안, 사회 같으면 예를 들어 젓가락을 사용 못하는 아이 같으면 ‘젓가락을 이용해 반찬을 집어 먹을 수 있게 한다’ 식으로 아 이가 일상생활에서 하는 기능을 향상시키는 그런 독립할 수 있는 기초 기능을 교육 과정에 녹여내려고 하는 게 가장 큰 목표인 것 같아요, 그런데 그게 쉽지가 않아요,” (3차, 568-574)

일부이긴 하지만 면담에 참여한 2년차의 유치원 과정 교사는 교육과정의 내용을 IEP에 연계시켜야 한다는 것조차 처음 듣는다고 하였으며, 그간 교육과정을 수업으로 연계하기 보다는 학교활동에서 관찰된 또는 부모의 요구로 일상생활에서 필요하다고 여기는 기술을 IEP에 포함시켰다고 보고하였다.

“저는 올해 들어서 교육과정이란 IEP가 연결이 되는구나를 생각했어요, IEP 짜기가 너무 힘들어서, 왜냐하면, 저는 5살 때 아이를 받으면 6살, 7살에도 그 아이의 IEP를 짜야하는데 점점 짤 게 없어지니까 ‘아 교육과정으로 짜야 되는구나’ 를 좀 늦게 알았거든요, 작년에도 모르고, 그런데 교육과정을 짜도 저는 사실 공감에 잘 안가요, 성취기준이 없으니까, 그러니까 아까 (중등)선생님이 이 닦고 손 닦고 하신다 하시는데 저도 지금 하거든요, 그런데 그 애도 유치원 때 그게 IEP에 있었을 텐데 왜 아직 고등학생인데 그게 안될까?하는 의문이 드네요,” (2차, 366-372)

2) 중도·중복장애 학생의 현행수준 파악의 어려움

성취수준 기반의 교육과정을 적용하면서 교사들이 경험하는 또 다른 어려움은 교육과정 적용을 위한 중도·중복장애 학생의 능력 파악이 쉽지 않다는 점이다. IEP 작성을 위한 현행수준 파악은 학생의 목표 수립에 매우 중요하다고 보지만 학생의 반응을 관찰하며 수행의 미묘한 수준을 파악하는데 오랜 시간이 소요되고, 성취수준과 관련하여 학생이 참여할 수 있는 것이 무엇인지도 알기 어렵다 하였다. 대개 교사들은 IEP를 작성할 때 기존에 하지 않았던 새로운 목표를 작성해야한다고는 생각하지만 중도·중복장애 학생이 보여주는 능력 수준이 크게 달라지지 않거나 정체가 되어 있어 직전 해의 현행수준을 약간 수정, 변경하는 수준으로 기술하는 것도 이와 같은 현상이 나타나는 이유가 된다고 하였다.

"저는 국어랑 과학을 맡고 있는데 현재수준이 고등학교 2학년쯤 되니까 약간 정제되어 있는, 더 이상 발달되지 않는 거예요, 뭔가 작년하고 다를 게 없다, ...<중략>...그냥 기본 패턴이 짜여 있는 그대로 작년에 이어서 쓰기랄까 달라질 것이 없는 거예요, 그래도 되는 게 뭔가 달라져야 한다는 마음에, 또 다른 현행수준을 내가 발견해서 써도 되는 건가 하는 고민이 생겨서 뭔가 말만 바뀌어서 또 막 집어넣게 되고, 결국에는 작년 현행수준하고 별다를 것이 없이 기술할 수 밖에 없는 게 현실이에요," (2차, 403-410)

또한 수업상황에서 대개 교사들이 중도·중복장애 학생들에게는 교과 내용의 이해보다는 활동 참여의 정도에 초점을 맞추게 되므로 내용 중심의 성취기준을 적용하기 위해 지식이나 기술을 중심으로 하는 현행수준을 파악하는 것이 현실적으로 어렵다고 하였다. 간혹 학생의 수행수준 평가를 위해 교과서나 교사용 지도서의 활동 예시를 참고하여 교과 관련 수행수준을 살펴볼 수 있는 체크리스트를 만들어 사용하기도 하지만 지식이나 기술의 핵심사항이나 위계를 고려하여 체계적으로 사용하는 것은 거의 불가능하다고 보았다.

"보통 내용을 적고 예를 들어, '종이접기를 할 수 있다,' '도움 받아 할 수 있다,' 이런 식으로 쓰죠, 그런데 한 학기가 지나도 도움 수준의 진보를 쓰기가 어려운거죠," (3차 266-268)

"저는 평가도구를 이용해 본 적은 없는 것 같아요, 그냥 작년에 내가 했던 것을 기준 삼아서요, ...<중략>... IEP를 만들기 위해서만 검사를 해본 적이 없는 것 같아요, 왜냐하면 내가 계속 가르쳤던 애이기도 하고, 그나마도 이 학교에 와서도 사실 체크리스트로 (평가)해봐야지 라는 생각을 해 볼 여력도 없어요, 너무 힘들어서," (2차, 457-459)

3) 중도·중복장애 학생의 관리 어려움으로 인한 교사의 무기력감

특히 중도·중복장애 학생의 행동관리와 수업 운영 전반에서 적절한 지원을 제공하고 있지 못하다는 생각과 학급 내 다른 장애학생들과 비교했을 때 이 학생들이 보여주는 수행 수준의 차이를 어떻게 풀어 나가야할 지를 잘 알지 못한다는 점이 교사들을 더 무기력하게 만들고 있었다. 의도한 바는 아니지만 수업에서 중도·중복장애 학생들을 방치하는 것에 대한 자각이 IEP에 교육과정을 적용하는 과정에서 교사들을 더 힘들게 하고 있었다.

"IEP를 쓰는 것이 굉장히 고통스러워요, 저희가 너무 고통스럽고, 이게 한두 명이 아니고 또 실제적으로 현장에서 손이 굉장히 부족해요, 그래서 당장 밥 먹일 손도 없는 상황이기 때문에 IEP를 잘 쓴다하더라도 실제적으로 적용해 낼 수 있는 여력이 없는 거예요, 현장에서," (1차, 664-666)

4. 성취기준 기반의 교육과정을 IEP에 적용하는데 있어서의 문제점(2): IEP 실행 체제의 취약성

1) IEP 작성기한의 문제

교사들은 중도·중복장애 학생을 위한 IEP을 실행함에 있어 크게 4가지 문제점을 지적하였는데, IEP 작성 시기, 형식 및 책무성의 문제와 공유된 관점의 부재를 꼽았다. 첫째, 법에서 정한 IEP 작성의 시기는 중도·중복장애 학생을 교과 또는 성취기준에 근거하여 수행수준을 파악하고 목표를 수립하는데 적절하지 않다는 것이었다. 학기 초에 이루어지는 신규 업무 처리와 동시에 중도·중복장애 학생의 특성과 요구를 파악하는데 소요되는 시간이 상당함을 감안할 때 부실한 IEP가 될 가능성이 높다고 보았다.

"중도·중복장애 애들은 또 사람들하고 친해지는데도 굉장히 오래 걸려서 학생의 표현(반응)을 보이는데 내가 익숙해지는 시간도 좀 필요한 것 같아요," (1차, 1236-1237)

"현실을 무시할 수 없고요, 3월에 작성하는 것인데 아이들이 잘 파악이 안 된 상태에서 전년도 평가기록을 바탕으로 해서 그것을 가지고 교과서의 내용을 그냥 쓰는 거죠," (3차, 233-236)

2) IEP 형식의 맹점

현재 사용 중인 교무행정시스템 상의 IEP 형식이 중도·중복장애 학생의 요구에 적합하지 않음에도 불구하고 이를 융통성 있게 선택하기 어렵거나 이 학생들의 특성을 반영할만한 형식이 없다는 어려움도 지적하였다. 중도·중복장애 학생의 특성상 기술 습득이 다소 느리고 진전이 빠르게 나타나지 않는다는 점에서 볼 때, 6개월이나 1년 단위의 목표 설정이나 성과 확인이 쉽지 않다고 하였다.

"내가 그 아이에 대해 (행동의 의도)까지 다 알면 애한테 의미 있는 개별화랑 의미 있는 보상을 하게 될텐데, 제가 재작년에 이어 작년 하반기까지 비로소 일 년이 걸려 그 애를 알게 됐지만, 지금은 그 애를 만나지 않기 때문에 그 아이를 위한 의미 있는 개별화(교육계획)을 쓸 상황은 아니고," (1차 1179-1182).

3) IEP 성과의 부재

IEP에 설정된 장단기 목표가 보통 잘 성취되지 못하는 것을 문제로 지적하였다. 교사들은 정해진 기간 동안 학생이 교사가 작성한 IEP 목표에 도달하지 못하는 점을 반성하고 있었다. 또한 IEP가 학부모에게 공개되는 문서이고 학생의 목표 성취에 대한 책무성이 대두되었을 때 특수교사가 이 점에서 자유로울 수 없다는 점을 인지하고 있었다. 학생의 현행수준을 평가하는 것과 설정된 목표를 연단위의 짧은 시간 내에 이루어져야 함에도 불구하고 교사들이 이를 충실히 실행하기 어려운 학교 내 교육 실정에서, 그리고 중도·중복장애 학생이 수업이나 학교 행사 등의 활동에서 자주 소외되고 있는 상황 등을 고려할 때, IEP의 목표를 성취할 수 있도록 책임감 있는 교육적 지원을 보장할 수 있는 시스템이 필요함을 강조하였다.

"만약 색연필이나 크레파스를 손에 잡으려 하지 않는 경우가 다음 학기 목표를 '색연필과 크레파스를 잡고 뭉그릴 수 있음' 으로 하며 나중에 평가할 때 되게 애매해지거든요, 사실 안 되는 아이도 많고 그렇게 이 다음 단계를 쓴다고 하더라도 점토는 손쉽게 쥐기는 하지만 지속적으로 잡기는 어려워, 이 아애는 '점토를 잡고 지속적으로 계속 주무르고 모양을 만들 수 있음' 이라고 목표를 제시했을 때 그게 성취가 되어 통지표에 나갈 수 있는지 생각해보면 그게 좀 애매해요," (3차 240-246).

4) 관리자마다 다른 의견과 이에 맹목적인 교사

중도·중복장애 학생의 IEP에 교육과정을 적용함에 있어 학교마다 작성지침이나 작성 범위가 다르다는 점이 문제로 지적되었다. 대개 IEP의 개념이나 작성방식 등에 대해 교사들 간에 논의할 기회가 거의 없이 일방적인 하향식 (top-down) 전달이 이루어지고 있다고 했다. 이는 IEP에 교육과정을 적용하는 것에 대한 해석과 실행에 혼란이 야기되고 있음이 가장 큰 문제로 언급되고 있었다. 그러나 막상 중도·중복장애 학생의 IEP에 교육과정을 어떻게 적용할 것인지에 대해 논의하고자 할 때는 관리자의 의견을 그냥 따라야 한다고 보거나 경력이 있는 다른 동료 교사가 주도해주길 기대하고 있었다.

"교장선생님은 IEP에 대한 학교 방침은 말씀하시고 선생님들은 못하겠다고 하고, 교장선생님은 (모든 학생들의) IEP를 다 짜라고 하고, 저희가 신규와 기간제 교사가 받은 되거든요, 경력자 선생님들에게 다 만들어서 뿌리라고 하셨거든요, 그래서 저희가 의논을 하자고 하면 못한다고만 하고 누가 해주면 하겠다는 거죠,"
(1차, 1482-1486)

5. 중도·중복장애 학생의 IEP에 교육과정을 제대로 적용하기 위한 제안

1) 학교 교육과정과 IEP 연계 제안

특수교사들은 중도·중복장애 학생의 IEP에 학교 교육과정을 제대로 적용할 수 있는 다양한 방법을 제안하였는데, 크게 교육과정 연계 활성화를 위한 제안과 IEP 실행의 취약점을 극복하기 위한 방법으로 나눌 수 있었다. 학교 교육과정과 IEP의 연계를 활성화하기 위해서는 성취기준 기반의 교육과정을 적용한다 하더라도 중도·중복장애 학생의 특성과 요구를 충족시킬 수 있도록 교과 운영의 융통성을 가지고 학교 현실에 맞게 조정해야 한다고 보았다. 중도·중복장애 학생을 고려하여 시수 증감을 가능하게 해두었지만, 실제적으로는 증감한 시수를 어떤 교과에서 해야 할지를 결정해야하므로 교과의 구분이 더 중요해지는 현 상황을 해결할 수 있는 대안으로 제시하였다. 또한, 학교 교육과정과 IEP를 제대로 연계하기 위해서는 교사들을 위하여 교육과정과 IEP를 연계를 다룬 실질적인 연수와 훈련이 더 많이 필요하다고 주장하였다. 연구부장의 전달연수나 IEP의 개념이나 형식에 대한 연수보다는 교사들 간에 IEP와 교육과정의 다양한 연계 방식과 노하우 등을 공유할 수 있는 실제적인 내용으로 구성하는 것이 좋다고 보았다. 뿐만 아니라 성취기준을 제대로 적용하기 위해서는 교육과정을 개발하는 단계에서부터 성취기준을 여러 능력 수준의 학생에게 적용하기 유리하도록 그 내용 수준을 구분해주면 좋겠다고 요구하였다. 교사들은 중도·중복장애 학생에게 성취기준을 적용하는 과정에서 학생에게 적합한 성취기준이 무엇인지 그리고 해당 성취기준에 해당되는 내용의 핵심요소를 알아내는 것이 쉽지 않으므로 성취기준의 수준별 제시가 교사들의 IEP 작성에 큰 도움이 될 것이라고 생각하고 있었다.

"지금 우리 지역 특수교육계에서는 지금 겨우 성취수준에 대해서 관심을 갖기 시작한 단계거든요, 그래서 아직 그걸 쪼개거나 이런 연수는 없고 교육과정 전문가 연수에서도 성취기준으로 교육과정을 재구성하는 정도로 시작한 정도예요, 그래서 누군가 좀 성취기준을 나누어 주었으면 좋겠다는 생각을 계속 하죠,"
(1차, 1506-1511)

"지금 성취기준은 너무 일반아이드 기준으로 되어 있어요, 중도·중복장애처럼 심한 아이들을 위한 교육과정이 나오면 성취기준 자체가 과제분석처럼 세밀하게 나와야할 것 같아요, 사실 현장 교사들이 고민하기에는 뭔가 가이드라인을 제시해주고 세밀하게 과제분석을 해서, 그러면 선생님들이 굳이 이렇게 고민하지 않아도 그걸 참고로 하면 훨씬 더 빨리, 시간도 절약하면서 여기에 내용과 아이들 수준을 접목하기 좋을 것 같아요 " (3차, 1111-1106)

2) IEP 실행 취약점 극복을 위한 제안

교사들은 IEP 실행의 취약점을 개선하기 위하여 중도·중복장애 학생을 위한 IEP를 한 학기 또는 1년 단위가 아닌 2~3년 정도의 좀 더 긴 시간 단위로 변경해 볼 것을 제안하였다. 중도·중복장애 학생들의 현행수준을 제대로 파악하는데 대개 거의 1년의 시간이 소요되므로 6개월 또는 1년 단위로 IEP를 작성하는 것은 학생의 진전을 위한 것보다는 행정적인 업무로 인지될 위험성을 좀 축소시킬 수 있다고 보았다. 또한 질 높은 IEP를 작성, 실행하기 위해 IEP 작성의 가이드라인 개발하여 IEP-교육과정 연계의 방향성을 구체화할 것을 제안하였다. 최소한 공통된 IEP 기술 양식과 예시를 제공한다면 교사들이 학교 교육과정을 IEP에 적용시키면서 생기는 혼란이나 어려움이 다소 감소할 것으로 기대하였다.

"오래 만난 아이들과는 상호작용도 잘되고 이게 내 스스로의 고민도 애들이 계속가면 더 고민이 깊어지고 그 다음에 애한테 맞는 것을 다시 쓸 수도 있는데 학교 현장은 계속 바뀌니까, 작년에는 심각하게 고민했지만 올해는 또 다른 고민을 하면서 그 아이에 대한 고민을 놔버리게 되는거죠, 그래서 제가 주장하는 것 중에 하나가 중도·중복장애 학생은 최소 3년 단위로 IEP를 만드는 게 중요하다, 뭔가 도달점에 대해 그 3년 동안은 선생님들이 합의를 하고 같이 가셔야 한다는 거예요, 이게 없으면 연단위로 끊을 수밖에 없어요," (1차, 1191-1203)

"IEP가 공개가 되는 문서이고 학부모에게 나가는 것이니 어쨌든 간에 모든 사람들이 공통이 되는 이거다 하는 기본적인 선을 있어야 할 것 같아요," (3차, 1382-1383)

"저희가 학교 때 배웠던 것하고 실제적으로 교육과정을 접목해서 현장에서 쓸 때 개별화교육계획 예시가 있으면 좋겠다는 생각을 많이 해요," (3차 1282-1283)

IV. 논의 및 제언

중도·중복장애 학생의 IEP를 작성, 구현하는 과정에서 특수교사가 성취기준 기반의 교육과정을 어떻게 적용하는지와 더 나은 IEP 실체를 위한 교사들의 제안을 살펴본 결과는 다음과 같다. 중도·중복장애 학생을 위한 IEP는 교과, 과정, 또는 교사에 따라 다르게 작성되고 실현되지만 특수교사는 성취기준 기반의 교육과정을 새롭게 적용하면서 내·외적으로 갈등을 경험하고 있었다. 새로운 교육과정을 중도·중복장애 학생의 IEP에 적용하면서 교사들은 교육과정 전문성의 부족이나 이 학생들을 교수하는 과정에서 무기력감을 토로하는 등 낮은 자기 효용감과 함께 IEP 실행 체제가 가진 취약점으로 인한 어려움을 크게 느끼고 있었다. 이러한 어려움을 해소하기 위해 실제적인 교사 연수 등 교육과정과 IEP를 효과적으로 연계하는데 도움이 될만한 여러 대안과 작성을 위한 가이드라인 제공과 같은 IEP 실행 체제의 취약점을 극복할 수 있는 방법이 제안되었다. 이상의 결과를 바탕으로 현재 학교현장에서 이루어지고 있는 성취기준 기반 교육과정의 IEP 연계에 대한 논의와 제언을 하고자 한다.

1) 중도·중복장애 학생의 현행수준에 적합한 교육과정 목표 수립을 위한 지원의 필요성

중도·중복장애 학생을 가르치는 교사는 IEP 목표 수립에 결정적인 학생의 현행수준을 제대로 파악하지 못하며 학생들의 요구에 맞게 교육과정을 연계할 수 있는 방법을 잘 알지 못함으로 인해 중도·중복장애 학생 교육의 효과성에 대한 우려가 여전히 지속되고 있음을 알 수 있다. 중도·중복장애 학생들은 이질성이 강하고 개인차가 상당히 커서 성취기준 기반의 학교 교육과정에 접근하기에 많은 어려움이 있음에도 불구하고 실제 학교 현장에서는 이러한 변화에 대한 구체적인 준비 없이 주먹구구식의 IEP와 임의적 속성의 교육실체가 반복되고 있음을 확인할 수 있었다. 이는 기존 연구에서 자주 보고되는 중도·중복장애 학생 교육의 실태에 대한 선행연구(노안심, 2007; 박경옥, 2011; 박재국, 김진주, 2015)와도 일치하는 결과라 할 수 있다.

특히 학생의 현행수준에 대한 분석은 목표 수립을 위해 필수적이고, 여러 가지 형식적 또는 비형식적인 검사 결과와 각종 검사, 교사 및 부모 면담 등 객관적인 평가결과를 바탕으로 교육과정의 내용을 어떤 방법으로 어떤 학습 자료와 환경에서 가르칠지를 결정하게 된다는 점에서 의미가 크다(Falvey et al., 1980). 이러한 현실의 이면에는 교사들의 학생 현행수준을 파악할 수 있는 교사의 평가 능력에 대한 논의가 필요하다. 현행수행수준을 파악하는 것은 교육목표를 설정하기 위한 첫 단계이고,

파악된 수준은 이후 학생의 진전도를 비교·평가할 수 있는 기초선으로 기능하게 된다. 우선 개별화된 교육이 필요한 교과 영역과 그 교과 영역 안에서의 필요한 학업기술을 결정하고 각 영역에 대한 학생의 현재 성취수준을 기록하여야 한다. 이때 평가의 초점은 학생의 결점이 아닌 학생의 관심사와 강점에 집중하는 학생중심 평가(person-centered approach)를 해야 하며(Dowing, 2010), 동시에 학생의 약점을 파악하는 것이 중요하다(장은희, 2009). 즉, 평가의 의도는 한 개인으로서의 학생에게 무엇이 필요하고 어떤 방법으로 교육의 목표를 성취하게 할 것인지, 전체적인 교육 목표 성취가 가능하기 위해 교육체계가 어떻게 작동하게 할 것인지에 대한 평가와 이때 학생에게 필요한 지원이 무엇인지를 식별해 낼 수 있도록 종합적으로 이루어져야 한다(Macy & Hoyt-Gonzales, 2007). 따라서 학교 교육과정과 개별화교육계획의 연계성에 대한 교사의 역량을 강화하기 위해서는 국가수준 또는 단위학교 학년군에서 제시한 성취 기준을 학생의 수준과 특성을 고려하여 교육과정의 추상성을 낮추거나 적합화할 근거를 마련할 기초 연구가 필요하다(송준만 등, 2016). 이에 근거를 두고 교사는 교육환경이나 교수방법, 교육자료 등을 학생에게 맞게 조정하거나 수정하여 학생의 수업 참여를 높이고 수업 중 학생에게 설정된 교육 목표를 달성할 수 있게 하는 수업 준비 과정을 효과적으로 하게 될 것으로 기대할 수 있다. 이는 결국, 장애학생이 교육과정에 참여하지 못하거나 성과를 거두지 못하는 이유가 학생의 장애의 탓이 아닌 개별 학생의 교육과정을 적절하게 접근할 수 있도록 교사로서의 책무를 다하고 관련 전문성을 향상시켜야 함을 의미한다(박승희 등, 2014).

현재 많은 특수교사들은 중도·중복장애 학생의 현행수준 파악조차 쉽지 않은 상황에서 ‘교과 성취기준 중심 교수(standards-based instruction)’ (Courtade, 2012)를 운영해야 하는 이중고를 경험하고 있음을 알 수 있다. 특수교육 교육과정 편성·운영 지침(교육과학기술부, 2012)에 근거하여 기본 교육과정 이수가 어려운 중도·중복장애 학생이 있는 학교(급)에서는 교과군의 시수 50%까지를 감축하여 창의적 체험활동으로 활용하거나 교과시간에 교과내용을 관련 생활기능 내용으로 대체할 수 있도록 허용하고 있다. 그러나 이것이 중도·중복장애 학생의 교육 내용을 축소한다거나 특정 내용이 수준이 높아 배우기 어려우므로 이를 무조건 배제해야 한다는 것을 의미하는 것이 아니라, 해당 교과 내용의 중핵요소를 뽑아내어 학생에게 의미 있는 영향을 미칠 수 있도록 수정하여 사용해야 함을 의미한다. 결국 교사의 교수적 성찰과 고민을 통해 중도·중복장애 학생의 교육가능성(educability)에 대한 믿음을 바탕으로 다양한 교수법을 통해 학생들에게 실생활의 경험을 통해 개인적인 경험을 축적해 갈 수 있도록 학습 경험을 제공하라고 하는 지침을 제시하는 수준이라고 볼 수 있다(박은혜, 한경근, 2008; 이숙정, 2014).

따라서 학교 교육과정과 IEP를 연계하는 것이 무엇보다 중요하고 시급한 과제이다. 이를 연계하기 위해서는 교육과정에서의 충실한 접근을 함과 동시에, 장애학생이

가장 시급하게 배워야 하고, 졸업 후 특수교육의 책무성을 가늠할 수 있는 생활 기능 중심의 교육과정 자료가 제공되어야 한다. 이에 대해 강성종(2009)은 특수학교에서 획일적인 단일 교육과정의 선택과 운영보다는 다원화된 교육과정을 수준별 수업을 할 수 있도록 중다수준(multilevel) 또는 대체(alternative) 교육과정을 학교 단위에서 선택적으로 운영할 수 있도록 교육과정 편성·운영의 융통성이 확보되어야 하고, 학교 현장과 특수교육 전문가가 협력적 지원의 관계를 수립하는 것이 필요함을 제안하고 있다. 이는 이 연구의 결과에서 제시한 바와 같이 학교 교육과정의 효율성 있는 운영 대안으로 중다수준 교육과정의 적용과 이를 절충한 수업 운영 모형의 활용이 될 수 있으리라 여겨진다. 또한 IEP와 기본 교육과정과 충실하게 연계되어 학교 교육과정으로 활용할 수 있도록 계열성, 통합성, 계속성을 갖추어야 한다. 또한 장애학생의 연령과 장애유형 및 정도별 특성에 대한 현행수준을 파악하고, 이에 맞는 IEP 장단기 목표를 작성하는데 참조하여 현실성 있는 목표를 설정할 수 있도록 교육과정과 IEP와의 연계 방안에 대한 운영지침의 개발도 시급하다.

2) 교육과정과 IEP 연계에 필요한 교사의 교수내용지식의 확충 지원

특수교사들이 교육과정과 IEP를 연계하는데 어려움을 토로하는 근본적인 이유 중 하나로 교과내용지식의 부족을 꼽을 수 있다. 학생의 능력과 특성에 맞는 개별화된 교과교육을 효과적으로 행하기 위해서는 교사의 교과내용지식 수준을 향상시켜야 한다. 최근 교사가 다양한 수업방법과 지식에 대한 관심이 높아진 이유는 수업에서 교사의 역할이 과거에 단순한 ‘지식 전달자’로 여겼던 것을 현재는 교사가 수업을 통해 학생이 지닌 지식의 변화과정을 제시하고 학생이 스스로 다양한 의미를 찾을 수 있게 ‘지식 재구성자’로서의 역할을 하는 것으로 관점 변화가 이루어지고 있기 때문이다. 이처럼 지식 재구성자로서의 교사는 교과 내용지식과 교육학적 지식을 재구조화하여 여러 가지 교수방법을 적용하며 학생을 지도하는 역할을 수행하기 위해서는 교수내용지식(pedagogical content knowledge : PCK)이 필요하다. 교수내용지식(PCK)은 교사가 학생들이 학습하는 내용을 보다 잘 이해할 수 있도록 하기 위해 특별한 방법으로 교과내용의 지도 방법에 대한 지식이다(Shulman, 1986). 교사는 교과내용지식을 학생들에게 전달하는 과정에서 변환하여 지도하는 과정이 필요하기도 하고, 이러한 과정 속에서 교사 스스로 내용지식과 교수방법을 습득하여 나름의 교수법을 형성할 수 있다. 이는 교사가 수업에서 활용할 수 있는 교사의 지식기반에 대한 중요한 영역이라 할 수 있으며, 교사에게 교수내용지식은 교사 고유의 전문지식영역이자 효과적으로 수업을 전개할 수 있는 수업에 대한 전문성이라고 할 수 있다. 이 교수내용지식은 특수교사 입장에서 적용하기 위해 교과지식을 포함하여 다양한 지식으로 변형할 수 있는 것(Magnusson et al., 1999)이기도 하고, 교과 내용

을 학생들이 보다 더 잘 이해할 수 있도록 변형시켜 활용할 수 있는 지식이며 (Geddis et al., 1993), 학생을 지도할 수 있는 능력에 가장 적절한 내용적 측면을 구현하는 특수한 형태의 내용지식일 수 있다(Carlsen, 1999).

하지만 특수교사의 교수내용지식 수준은 일반교사의 평균보다 낮게 인식하는 경향을 보이고 있다. 특히 교과내용지식과 평가지식에 대한 인식 수준이 학생특성을 파악하는 것보다 낮게 나타났다. 이와 같은 결과는 특수교사에게 교과내용지식 전문성 향상을 도모할 수 있는 워크숍과 현직연수를 강화할 필요하다고 보고한 박재국과 김진주(2014), 정운우(2014)의 연구결과와 일맥상통한다. 교과에 대한 내용지식은 교수내용지식 중 중요한 영역으로, 교사가 학생을 지도할 때 관련 교과 내용에 대한 사실과 개념에 대한 지식으로, 교사는 교과의 내용에 대한 위계뿐 아니라 다른 심동적인 측면에 이르기까지 다각적인 측면에서의 이해를 바탕으로 이에 대한 동일 개념과 원리 등을 설명할 수 있어야 한다(고미례 외, 2009). 즉, 장애학생의 능력과 특성에 맞게 교과내용지식을 적용할 수 있어야 하기 때문에 특수교사의 교수 내용지식은 더 복잡한 양식을 요구할 수 있고, 교사가 지도하고자 하는 교과 내용의 위계와 계열을 파악하여 수준에 맞는 접근을 해 낼 수 있어야 하기에 더 중요하다(이유리, 박승철, 2011; Lepage 등, 2010)고 할 수 있다. 하지만 이러한 강조에도 불구하고 중도·중복장애학생을 지도하고 있는 특수교사들은 여전히 학교 교육과정을 학생이 참여할 수 있도록 접근 가능한 정도의 교수내용지식을 갖추지 못하고 있음에 대한 선행 연구가 이 연구를 통해 재차 확인되었다고 볼 수 있다. 결국 특수교사에게 요구되는 교수적 자질은 교사가 교과내용 지식을 장애특성이나 학생 요구에 맞게 선별하고 재구성하는 능력(박경옥, 2011; Tomlinson, 2001)뿐 아니라 교과에서 다루는 내용 위계 또는 구성 체계를 고려하여 교육내용을 어떠한 방법으로 접근해 나갈 것인지에 대한 조절 및 구성 능력까지를 포함해야 함을 의미한다고 볼 수 있다.

3) 교육과정과 IEP 연계를 위한 교수적 수정의 지원 확대

이 연구에 참여한 교사들은 교육과정의 성취 기준을 달성하기 위한 학생의 능력과 특성을 고려한 교수적 수정에 대한 자심감이 결여되어 있었다. 특수학교의 장애학생도 일반학교에서 통합교육을 받고 있는 학생들 못지않게 다양한 능력과 특성들을 지니고 있다. 따라서 학교 수준의 교육과정을 편성·운영한다하더라도 개별적 특성을 고려하여 동일한 학습 양, 같은 양의 시간, 자료의 제시방법이나 응답방법에 대한 수정 없이 동일한 조건 하에서 같은 학습 효과를 기대하는 것은 어렵다(Browder & Wilson, 2001). 따라서 교수내용에 따라 개별학생의 특성을 고려한 교수적 조정과 수정이 필요하다(박승희, 2002; Scott, Vitale & Masten, 1998). 교수적 수정은 교육장면에서 장애 학생들에게 보다 의미 있게 수업과 활동참여를 독

려하기 위해 교육내용과 방법을 수정·보완해 가는 것을 의미한다. 중도·중복장애 학생을 지도하기 위하여 교사는 학습자의 다양한 특성을 충분히 고려하여 그들에게 맞는 수업으로 조직하고 실행하기 위해 동원되는 교수 내용적·방법적 지식인 교수 내용 지식을 고정시키는 것이 아니라 지속적인 적용과 반성을 통하여 발전시켜 나가야 할 것이다(강대현, 최승현, 2007; 이소영, 2011; 임청환, 2003; Gess-Newsome, 1999; Magnusson et al., 1999).

이러한 논의 속에도 여전히 중도·중복장애 학생을 위한 교육과정 내용요소에 대한 논의는 현재진행 중이다. 이 연구에 참여한 교사들의 인식 속에는 여전히 교과 내용, 교수방법, 교수환경, 학습자에 대한 교사의 교수내용 지식에 대한 논의에 앞서, 서로 다른 능력을 지닌 중도·중복장애 학생들에게 접근하는 교수방법은 물론, 이들에게 제공되는 교육과정의 내용은 무엇이어야 하는지, 그 수준을 어디까지 낮춰야 하는지, 그리고 국가 수준의 교육과정의 내용을 단순히 그 수준만 낮춰 제공해도 되는 것인지에 대한 의문을 제기 하고 있다. 또한 교사들은 학교수준 교육과정에 대한 교수적 수정으로 학생 참여를 높여 교육 목표를 성취할 수 있도록 지원하기 보다는 각각의 성취 기준을 학급 구성원이 모두 함께 경험해 보는 활동으로 주로 수업을 전개하고 있었다. 이와 관련하여 김은영(2012)은 학습수준에 대한 스펙트럼이 큰 중도·중복장애 학생에게 기본교육과정/공통교육과정의 성취수준을 학생 수준에 맞게 교수적 수정(modification)하는 것만으로는 이들의 교육적 요구를 충족시키기 어렵다고 하였으며, 실제적인 교수적 수정을 통해 학습 성취에 대한 기대와 현실과의 괴리가 크다는 지적을 하고 있다. 이숙정(2014)도 중도·중복장애 학생의 발달적 특성을 고려할 때 감각 운동적 접근법을 활용하여 교과 내용의 전달 방법을 고려해야 하며, 학생들과 신체접촉을 하고, 움직이고, 시청각을 통해 교육내용을 상황과 연결하여 체험활동을 해 나가야 교과내용을 이해하고 관련 지식을 습득할 수 있도록 교육과정의 재구성이 필요함을 강조하고 있다. 이처럼 중도·중복장애 학생의 교육과정은 국가 수준의 교육과정을 가지고 교수적 조정이나 수정을 하며 중다수준 교육과정으로 접근을 해 나가야 할 것인지 아니면 국가수준 교육과정을 대체하여 생활기능 중심의 교육과정으로 접근해 나가야 할 문제인지에 대한 깊이 있는 논의가 필요한 시점이라고 볼 수 있다.

참고문헌

- 강대현, 최승현 (2007). **교육과정 개정에 따른 사회과 내용 교수 지식(PCK)연구**. 서울: 한국 교육과정평가원 연구보고 RRI2007-3-1.
- 강민채, 박현주 (2012). 초등학교 통합교육 담당 교사의 개별화교육계획 인식과 운영 실태. **지체중복건강장애연구**, 55(2), 145-165.
- 강성중 (2009). 일반학교 교육과정과 특수학교 교육과정 연계를 위한 시론. **중복·지체부자유연구**, 52(1), 335-361.
- 고미례, 남정희, 임재향 (2009). 신입 과학교사의 교과교육학 지식(PCK)의 발달에 관한 사례 연구. **한국과학교육학회지**, 29(1), 54-67.
- 교육과학기술부 (2012). **특수교육 교육과정 총론(교육과학기술부 고시 2012-32호)**. 교육과학기술부.
- 국립특수교육원 (2012). **중도·중복장애학생 교육과정 편성·운영 방안 연구**.
- 김경숙 (2006). 통합교육을 받고 있는 장애 유아들의 개별화교육 목표 분석. **유아특수교육연구**, 6(2), 109-128.
- 김은영 (2012). 중도·중복장애 학생을 위한 교육과정 운영과 실제. 제12회 국립특수교육원 한일 특수교육 공동 세미나 자료집. 85-102.
- 김주영 (2012). 특수교육의 질적 개선을 위한 교사의 역량강화. **특수교육교과교육연구**, 5(2), 79-100.
- 김혜리 (2015). 중도·중복장애 학생을 위한 대안교육과정으로서의 현상학적 모형 탐색. **특수아동교육연구**, 17(4), 1-22.
- 노안심 (2007). 전남지역 초등학교 특수학급 개별화교육계획 실태 및 개선방안. 조선대학교 대학원 석사학위논문.
- 박경옥 (2011). 중도·중복장애학생을 위한 학교 교육과정 운영의 어려움과 운영 방향에 대한 교사 인식. **특수교육연구**, 18(2), 259-282.
- 박경옥, 이병혁 (2015). 부모가 인식하는 개별화교육 지원팀 회의 운영 실태 및 변인에 따른 만족도 차이 분석. **지적장애연구**, 17(4), 117-203.
- 박승희 (2002). 장애학생의 교육과정적 통합을 위한 일반학교의 학교수준 교육과정계획 모형. **특수교육학연구**, 37(1), 199-235.
- 박승희, 최재완, 홍정아, 김은하 역 (2014). **장애학생의 일반교육과정 접근-통합학급수업 참여 방안**. 서울: 학지사.
- 박은송 (2015). 국내 특수교육분야에서의 개별화교육 연구 동향과 과제. **특수교육교과교육연구**, 8(1), 69-92.
- 박은혜, 이영선, 이명희 (2010). 중도·중복장애 학생의 특수교육지원체계에 대한 요구조사. **중복·지체부자유연구**, 53(4), 31-58.
- 박은혜, 한경근 역 (2008). **중도장애학생교육**. 서울: 학지사.
- 박재국, 김진주 (2014). 중도·중복장애학생의 개별화교육계획에 대한 특수교사의 인식:부산 광역시를 중심으로. **지체·중복·건강장애연구**, 57(4), 25-47.
- 방명애, 강남숙 (2005). 개별화교육프로그램의 운영 실태와 개선방안에 대한 중학교 특수학급

- 담당교사의 인식. **특수교육학연구**, 39(4), 149-173.
- 송준만, 강경숙, 김미선, 김은주, 김정효, 김현진, 이경순, 이금진, 이정은, 정귀순 (2012). 지적장애아교육(2판). 학지사.
- 신연희 (2002). IEP 구안을 위한 정신지체학교의 현재 성취수준 사정 실태와 개선방안. 미간행 석사학위논문. 대구대학교 교육대학원.
- 윤광보 (2008). 개별화교육계획에 의한 교육과정 개별화 방안 연구. **특수교육 이론과 실제**, 9(3), 387-408.
- 이소영 (2011). 반성방법의 차이가 예비 지리교사의 교수내용지식에 미치는 영향. 석사학위 논문, 대구대학교.
- 이숙정 (2006). 독일 중도·중복장애학생 교육과정 분석. **특수교육학연구**, 41(2), 145-172.
- 이숙정 (2012). 중도·중복장애 학생을 위한 교과교육의 방향 및 과제. **특수교육교과교육연구**, 5(3), 1-20.
- 이숙정 (2014). 중도·중복장애 학생 교과교육을 위한 교육과정 운영 현황 연구. **교육의 이론과 실천**, 19(3), 187-211.
- 이유리, 박승철 (2011). 교수내용지식(PCK)의 특수교육에 대한 함의. **특수아동교육연구**, 13(3), 21-47.
- 이효정, 김경양, 박은혜 (2014). 초등학교에 통합된 자폐성장애 학생의 개별화교육 계획에 대한 부모와 교사의 인식: 포커스그룹 분석. **정서·행동장애연구**, 30(3), 177-202.
- 임청환 (2003). 과학 교과교육학 지식의 본질과 발달. **한국지구과학학회지**, 24(4), 235-249.
- 장은희 (2009). 초등학교 특수학급 교사의 개별화교육계획 수립을 위한 진단평가 실태. 대구대학교 석사학위 논문.
- 정동영, 권충훈, 김주영 등 (2012). **특수교육 교직실무**. 서울: 교육과학사.
- 정윤우 (2014). 특수교육교사의 교수내용지식(PCK)에 대한 인식 수준과 영향 요인 분석. **특수교육학연구**, 49(2), 179-196.
- 조광순, 전병운, 박혜준, 홍은숙 (2005). 유아특수교육기관의 개별화교육 프로그램의 운영 실태 및 개선 방안. **특수교육연구**, 12(1), 339-370.
- 조인수, 송정선 (2009). 지적장애학생들의 개별화 전환교육계획을 위한 협력적 전환 사정 모델 적용. **지적장애연구**, 11(1), 199-216.
- 최평임 (2009). 국가수준 특수학교 교육과정의 개선 방향 연구. 박사학위논문. 대진대학교.
- 태원섭, 박남수 (2007). 초등학교 특수학급의 개별화교육계획의 작성과 운영에 대한 질적 사례 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 8(3), 261-281.
- Browder, D. M., & Wilson, B. (2001). *Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities*. NY: Guilford Press
- Bunning K., Smith C., Kennedy P., & Greenham. C. (2013). Examination of the communication interface between students with severe to profound and multiple intellectual disability and educational staff during structured teaching sessions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(1), 39-52.
- Carlsen, W. S. (1999). Domains of teacher knowledge. In J. Gess-Newsome and N.

- G. Lederman(Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: PCK and science education*(pp. 113-144).. Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Courtade, G., Spooner, F., Browder, D., & Jimenez, B. (2011). Seven reasons to promote standards-based instruction for students with severe disabilities: A Reply to Ayres, Lowrey, Douglas, & Sievers. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 47(1), 3-13.
- Dowing, J. E. (2010). *Academic instruction for students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive classrooms*. Carwin press.
- Falvey, M. A., Brown, L., Lyon, S., Baumgart, D., & Schroeder, J. (1980). Strategies for using cues and corrections procedures. In W. Sailor, B. Wilcox, & L. Brown(eds.), *Methods of instruction for severely handicapped students*(pp.109-133). MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Geddis, A. N., Onslow, B., Beynon, C., & Osech, J. (1993). Transforming content knowledge: Learning to teach about isotopes. *Science Education*, 77(6), 575-591.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation In J. Gess-Newsome& N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education*(pp. 3-17). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2013). *Focus groups: From structured interviews to collective conversations*. NY: Routledge.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research* 30(3), 411-433.
- Lepage, P., Courey, S., Fearn, E. J., Benson, V., Cook, E., & Hartmann, L. (2010). Curriculum recommendations for inclusive teacher education. *International Journal of Whole Schooling*, 26(2), 19-45.
- Lewy, A. (1991). *National and school-based curriculum development*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus group methodology: Principles and practice*. California, CA: Sage Publications Inc.
- Macy M., & Hoyt-Gonzales, K. (2007). A linked system approach to early childhood special education eligibility assessment. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 40-44.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). MA: Kluwer Academic Publishers.
- Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N., & Jung, L. A. (2010). Examining the

- quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism Development Disorder*, 40, 1459-1470.
- Scott, B. J., Vitale, M. R., & Masten, W. G. (1998). Implementing instruction adaptation for students with disabilities in inclusive classroom: A literature review. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119.
- Shawnee, W., Meagan, K., & Audra, A. (2013). Changing Instruction to Increase Achievement for Students With Moderate to Severe Intellectual Disabilities. *Teaching exceptional children*, 46(2), 6-13.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Smith, S. W. (1990). Individualized Education Plans in Special Education-From Intent to Acquiescence, *Exceptional Children*, 57, 6~14.
- Smith, S. W., & Simpson, R. L. (1989). An Analysis of Individualized Education Programs (IEPs) for Students with Behavior Disorders, *Behavioral Disorders*, 14, 107~116.
- Tomlinson, C. A., (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.) Alexandria, VA: ASCD.

Examining a Special Education Teacher Learning Cohort's Experiences and Suggestions on Improving Individualized Educational Plans using Standards-based curriculum for Students with Severe and/or Multiple Disabilities

Kyoung Ock Park

Daegu University

Seonjin Seo

Konyang University

<Abstract>

This study was designed to investigate a special education teacher learning cohort's experiences and suggestions on improving individualized educational plans(IEPs) using standards-based curriculum for students with severe and/or multiple disabilities. The study participant was a group of 6 teachers who served students with severe and multiple disabilities in a special school, whose group pursued quality IEPs for their students. The data were collected by three times of focus group interviews using semi-structured interview questions. The results of this study were as follows: First, IEPs for students with severe and/or multiple disabilities were developed and implemented in many different ways depending on subjects, school levels or teachers. Second, there were inner and outer conflict in teachers due to the difference between student needs and how curriculum was operated. Third, special education teachers reported low self-efficacy to develop IEPs for those with severe and/or multiple disabilities. Fourth, IEPs had a weak implementation system on its own. Last, teachers mentioned multiple suggestions for strengthening the connection between standards-based curriculum and IEPs for their students with severe and/or multiple disabilities. Based on the results of the study, its implications and suggestions for future research were provided.

Key Words : Individualized Educational Plan(IEP), special education teachers, standards-based curriculum, focus group interview, teachers' self-efficacy, teacher learning cohort

논문 접수: 2016. 06. 07 심사 시작: 2016. 06. 10 게재 확정: 2016. 07. 04