

특수교사의 기본교육과정 적용 대상 장애학생 교수·학습 방법과 평가 실행 및 개선 요구*

박미경** · 강경숙***

연북중학교 · 원광대학교

《 요약 》

본 연구는 특수학교 및 특수학급에서 근무하는 특수교사를 중심으로 2015 개정 특수교육 교육과정에 따른 기본 교육과정 적용 대상 장애학생의 교수·학습 방법 및 평가의 실행과 개선 요구를 알아보고, 이에 대한 시사점을 제시하고자 실행되었다. 교육경력 7년 이상인 특수교사 12명을 대상으로 포커스그룹 면담을 실시하여 자료를 수집하였으며, 연속적 비교분석법을 사용하여 범주화하고 특수교육에서의 교수·학습 방법, 장애학생 평가, 교육과정 및 교과서, 개별화교육계획과 교육과정 적용, 교수·학습 방법 및 평가 개선을 위한 요구 등 5개의 대주제와 18개의 하위 주제를 도출하였다.

교수·학습 방법 및 평가 개선 방안으로는 현장성 있는 예시가 포함된 명확하고 상세한 지침 마련, 체계화된 연수 및 자료 보급, 교사 모임의 활성화를 통한 교사들 간의 의견교환 및 정보교류, 특수교육의 특수성을 반영한 교사 재량권 확대, 끝으로 장애학생 중심의 평가, 명확한 평가기준 제시 및 평가 서술용 예시문장 제공 및 연수의 필요성이 제안되었다.

주제어 : 특수교육교사, 장애학생 교수·학습 방법, 장애학생 평가

* 본 연구는 2015년 교육부의 '2015 개정 교육과정에 따른 장애학생 교수·학습 방법 및 평가' 과제로 수행된 내용의 일부를 발췌하였음.

** 제 1저자

*** 교신저자, 원광대학교 중등특수교육학과 (grace86@wku.ac.kr)

1. 서론

2015 개정 특수교육 교육과정은 교과와 창의적 체험활동 이외에 학교생활 전반에 걸쳐 학생의 실제 삶 속에서 무엇인가를 할 줄 아는 실질적인 능력을 기를 수 있도록 하기 위한 핵심역량을 제시하였다. 총론에서는 일반교육과정과 동일하게 ‘자기관리 역량’, ‘지식정보처리 역량’, ‘창의적 사고 역량’, ‘심미적 감성 역량’, ‘의사소통 역량’, ‘공동체 역량’ 등 여섯 가지 핵심역량을 제시하였고, 각 교과에서는 총론의 핵심역량과 연계하여 교과별 핵심역량을 제시하고 교과의 특성에 맞는 교육과정을 운영하도록 하였다(교육부, 2015).

특수교육 교육과정은 총론과 유치원 교육과정, 공통 교육과정, 선택중심 교육과정, 기본 교육과정으로 구성되어 있는데, 이 중 특수교육에서의 특수성을 가장 많이 반영한 것이 ‘기본 교육과정’이라 할 수 있다(전병운, 2013; 정희섭, 2015). 특수교육 기본 교육과정은 공통 교육과정 및 선택 중심 교육과정(초·중등학교 교육과정)의 적용이 어려운 지적장애학생의 발달 수준을 고려한 역량 중심 교육과정으로, 지역사회 생활이나 사회통합에 필요한 핵심역량을 중심으로 실생활 및 삶과 연계되는 내용의 수준별 교육과정을 개발하여 개별 장애학생이 일상생활 및 직업 활동을 포함한 미래 삶에 원활하게 대처하고 성공적인 삶을 준비할 수 있는 내용을 다룬다(김은주, 이인, 2014; 윤광보, 2014).

다시 말해 2015 개정 특수교육 기본 교육과정은 ‘일반 교육과정으로의 접근(access to the general curriculum)’ 뿐만 아니라(이숙향, 2013), 중등도 및 중도·중복장애학생을 위한 기능적 생활중심 교육과정을 연계하고 병합하여 생활중심의 핵심역량 개발에 대한 대안을 마련한 교육과정이다(우이구 외, 2015). 핵심역량 개발을 강조한 2015 개정 특수교육 기본 교육과정은 학습자의 실질적인 능력을 성과로 하면서 자발적인 참여를 유도하는 면에서 학습자 중심의 교육과정이라고 할 수 있을 것이다. 기본교육과정 적용 대상인 장애학생에게도 학습자 중심의 참여를 유도하는 교육과정이 적용되어야 한다. 학습자 중심의 교육이란 교육의 초점을 공급자인 교수나 교사가 아니라 학습자인 학생에게 두는 교육을 말한다.

학습자 중심 교육은 지식의 폭발적인 증가와 정보 변화의 가속화라는 최근 사회적 흐름 속에서 전통적인 학교 교육의 한계를 극복하고 미래에 대비하는 학습의 의미를 강조하는 것이다(길형석, 2002). 이번에 개정된 2015 교육과정은 교과교육을 통하여 학생들에게 축적된 결과로서의 지식을 전달하는데 주력할 것이 아니라 학생들 스스로 의미를 구성하는 주체적 학습자로 보고 자기 주도적으로 학습하기를 기대하는 것이다(온정덕, 2015). 학습자를 중심으로 한 교수·학습 방법과 평가는 모두 일회성으로 이뤄지는 것이 아니라 지속적이고 반복적으로 행해져야만 할 것이다. 결국

교실 수업 전반에 이러한 교수 방법의 요소들이 녹아있도록 수업을 계획해야만 그 효과를 거둘 수 있으며, 평가 또한 지속적으로 과정 중심으로 이루어져야 한다.

다른 말로 하면 학습자 중심 교수·학습 방법과 평가는 특수교육 대상 학생의 개별적인 특성을 고려한 교육을 강조하여 대상 학생의 역량을 강화하고자 하는 것인데, 이러한 강조점은 현장에서 교육과정을 구현하는 특수교사들의 인식과 실행에 달려있는 경우가 많다(권순황, 2014). 따라서 현재 2011 교육과정에 의거한 교수·학습 방법과 평가는 어떻게 이루어지고 있는지, 2015 개정 교육과정에서 중시하고 있는 학습자 중심 교수·학습 방법과 평가에 대한 인식과 실행은 어떠한지에 대해 알아보하고자 한다. 교육과정은 단순히 교육에 대한 계획이 아니라 교실에서 실행되었을 때 진정한 의미를 가지기 때문에(정희섭, 2015), 장애학생의 참여를 극대화하여 학습자 중심으로 수업을 운영하기 위한 교수·학습 방법은 아무리 강조해도 지나치지 않을 것이다.

Trilling & Fadel(2012)에 의하면, 21세기에 핵심역량을 증진시키는 학습 방법은 학생 중심의 학습으로 상호작용을 바탕으로 협력이 중시되는 학습, 질문과 문제를 바탕으로 프로젝트가 개인의 필요에 따라 진행되는 학습, 실생활 중심의 과정 중심 학습을 예시하고 있다. 일반교육에서 만이 아니라 기본교육과정의 대상이 되는 장애학생에게도 이러한 참여중심, 과정중심의 자기주도적 학습이 실행되도록 해야 한다. 또한 역량기반 교육을 학교 현장에서 실시하고 있는 세 개 학교의 사례를 분석한 최은주(2013)의 연구에서도 세 학교 모두 공통적으로 프로젝트 학습을 토대로 학생중심, 과정중심 수업이 이루어졌으며, 수업 속에서 역량이 발휘될 수 있도록 맥락을 제공하고 평가에서도 모두 형성평가와 수행평가를 강조하였다.

장애학생들의 성취와 학습 상의 어려움을 민감하게 파악하여 다시 교수에 반영하는 평가 과정은 장애학생들의 개별적인 독특한 요구에 높은 수준의 교육을 제공하는 데 매우 중요한 역할을 한다(최영하, 2003). 평가는 학생을 교육하는데 있어 유용한 정보를 제공하는 중요한 역할을 한다. 평가를 통해 얻은 정보는 다음 교수에 반영하여 더 나은 교수를 제공할 수 있도록 하며, 학생의 진보를 확인하고, 교육의 질을 평가하며, 학교나 교사가 적절한 교육을 제공했는지를 점검하는데 사용된다(McLoughlin & Lewis, 2005). 또한 평가 과정은 교사와 학교가 장애학생을 얼마나 충실하게 교육하였는지에 대한 지표가 되기 때문에 교육의 책무성을 높일 수 있다.

이와 같이 학습자 중심의 교수·학습 방법은 평가 방법의 변화를 필요로 한다. 학습자 중심 수업은 추상적 개념이나 단일 개념에 대한 평가보다는 실제 생활 맥락에서의 학생의 이해 과정이나 적용능력 평가를 필요로 한다. 학습자 중심의 수업 과정에서는 수행평가와 실제적 평가 방법이 널리 활용된다. 수행평가와 실제적 평가는 문제의 해결이나 문제에 대한 해답과 같은 최종적인 성과 이외에 학생들이 최종 결과에 이르기까지 사용한 과정에 대한 평가를 통하여 교사는 학생의 지식을 평가할

뿐만 아니라 잘못된 개념을 수정할 기회를 제공한다.

2013년 8월 21일에 발표된 ‘제4차 특수교육발전 5개년 계획’에 의하면, 특수교육 대상 학생의 학업성취도 평가 및 평가 조정의 정착을 위해 장애유형 및 교과별 평가 조정 방안을 개발하여 보급하고 관리자 연수와 함께 시행우수학교를 선정하여 지원하는 내용을 포함하고 있다. 따라서 앞으로 장애학생의 학습권을 보장하면서 장애학생에게 교육성과에 대한 공정한 평가 기회를 제공할 것으로 기대된다(교육부, 2013). 미국장애인교육법(IDEA, 1997; 2004)에서도 중도장애학생을 포함한 모든 주에서 실시하는 표준화된 평가의 참여를 의무화하고 있고, 이러한 표준화된 평가에 참여하기 어려운 지적장애학생의 경우에 대안평가를 실시하고 있다(김라경, 강중구, 2011). 또한, 현재 다섯 가지 학업성취도사정 유형(정규사정, 조정이 제공되는 정규사정, 학년수준 학업성취기준에 근거한 대체사정, 수정 학업성취기준에 근거한 대체사정, 대체 학업성취기준에 근거한 대체사정) 가운데 한 가지를 선택하여 장애학생에게 공식적인 학업성취도 사정을 실시하도록 하고 있다(이승희, 2010).

이와 같은 교수·학습 방법 및 평가를 개선하기 위한 다양한 국가적 노력을 특수교육 교사들이 이해하고 현장에서 실현하지 않으면 그 시도와 노력이 성과로 드러나기 어렵다. 따라서 특수교육 현장에서 학습자 중심의 장애학생 교수·학습 방법 및 평가에 대해 어떻게 인식하고 있으며, 어떠한 노력을 기울이고 있는지 알아야 한다. 다시 말하면 2015 개정 특수교육 교육과정에 따른 교수·학습 방법 및 평가 개선 방안을 마련하기 위하여 현재 특수교사들이 학교 현장에서 경험하는 교수·학습 방법 및 평가 현황을 알아보고 개선방안을 논의하는 과정을 통해 향후 교수·학습 방법 및 평가 개발의 필요성 및 개발 방향을 제시하는 것이 중요하다. 본 연구의 목적은 2015 개정 특수교육 교육과정 보급과 함께 장애학생의 교육의 질 향상을 지원할 수 있는 학습자 중심의 적절한 교수·학습 방법 및 평가에 대해 알아보는 것으로, 특수교사들이 교육 현장에서 경험하는 문제점을 통해 학습자 중심의 교수·학습 방법 및 평가의 발전 방향과 그에 따른 방안을 도출하고자 한다.

요약하면, 본 연구에서는 실제 특수학교 및 특수학급에서 근무하는 현장교사를 중심으로 현재 현장에서 주로 활용하고 있는 교수·학습 방법 및 평가 방법, 기본 교육과정 적용을 위한 교수·학습 방법 및 평가 등에 대한 자료를 수집하고 의견을 청취하여 문제점과 요구를 분석함으로써 특수교육 및 통합교육의 실효성과 질을 제고하는데 필요한 학습자 중심의 교수·학습 방법과 평가에 대한 방안을 제시하고자 한다.

II. 연구방법

1. 포커스그룹 면담

특수교사들이 교육 현장에서 경험하는 문제점을 통해 교수·학습 방법 및 평가의 발전 방향과 그에 따른 구체적인 방안을 도출하기 위해 특수교육 교사들을 대상으로 반구조화된 포커스그룹 면담(Focus Group Interview: FGI)을 진행하여 수집된 기초 자료를 분석하였다. 포커스그룹 면담은 특정 연구주제에 대하여 그 집단의 사람들이 어떻게 생각하고 느끼는지를 자세하게 알아보기 위하여 소집단을 구성하여 면담을 하는 방법으로(김영천, 2006), 연구자뿐만 아니라 참여자 간에도 지속적인 의사소통을 통해 그들의 경험과 신념의 풍부한 이해를 이끌어낼 수 있는 질적 연구 방법이다.

본 연구는 2015 개정 교육과정 이후 국내에서 관련 특수교육 분야 연구가 많지 않고, 2015 개정 특수교육 교육과정의 현장 보급이 진행되는 시기에 현장교사들의 인식이 부족하며, 교수·학습 방법 및 평가 방안을 적용할 장애학생의 장애유형과 특성이 다양하므로, 이들을 직접 교수한 경험을 지닌 특수교사들을 통한 자료 수집과 분석이 중요하다는 인식에서 시작되었다. 이러한 필요성에 따라 연구 목표를 달성하고 전문가들의 견해를 수집하고 적극 반영하기 위해 주요 연구방법으로 포커스그룹 면담을 통해 연구를 실시하였다. 본 연구는 2015년 12월부터 2016년 1월까지 이루어졌으며, 구체적인 연구 참여자와 절차는 다음과 같다.

2. 연구 참여자

연구 참여자의 선정은 준거적 선택(criterion-based selection)에 의해 선정하였다. 준거적 선택은 연구목적을 달성하는 데 가장 많은 정보를 제공하고 연구자에게 이해와 통찰을 가능하게 하는 표본을 연구목적과 의도에 맞추어 선택할 수 있는 방법이다(Padgett, 1998).

참여자를 선택하는 준거로 담당하고 있는 장애학생의 장애유형과 연령 등을 고려하여 교육 경력 7년 이상인 특수교사로 선정하였다. 면담 참여자의 총 수는 학교급과 특수학교, 특수학급 등의 변인을 고려하여 선정하였으며 총 12명이다. 연구참여자를 영문 철자 첫 자를 따서 특수학급-C, 특수학교-S, 초등-E, 중등-M, 고등-H로 하였고, 전사본 쪽 순으로 정리하였다. 예를 들어 CM-9는 중등특수학급 교사와의 면담 기록으로 전사본 9쪽에 해당하는 자료를 의미한다. 포커스그룹 면담에 참여한 이들에 대한 인구학적 정보는 다음의 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 면담 대상 특수교사의 인구학적 정보

구분	참여자	이름	성별	연령	교육 경력	학교 및 장애유형	학교급	비고
가	CE	안○○	여	47	19	특수학급	초등	면담
	CM	김○○	여	45	13	특수학급	중등	
	CH	오○○	여	49	25	특수학급	고등	
	SE	이○○	여	44	18	특수학교(지체장애)	초등	
	SM	최○○	여	50	23	특수학교(지적장애)	중등	
	SH	류○○	여	43	18	특수학교(지적장애)	고등	
나	CE	임○○	여	43	15	특수학급	초등	전문가 협의회 별도
	CM	송○○	여	50	25	특수학급	중등	
	CH	감○○	여	45	19	특수학급	고등	
	SE	김○○	여	44	17	특수학교(중도중복)	초등	
	SM	손○○	여	49	24	특수학교(지적장애)	중등	
	SH	장○○	여	52	25	특수학교(정서행동)	고등	

3. 연구 절차

1) 질문지 개발

포커스그룹 면담에 사용한 질문들은 선행연구 자료를 참고하여 반구조화된 질문으로 구성하였다. 본 연구에서 사용된 질문지는 문헌 연구와 연구자들의 협의를 통해 도출된 내용으로 각 학교 급별 및 교육 환경(특수학교, 특수학급, 통합학급)별 교수·학습방법의 적용 실태, 평가방법의 적용실태 그리고 교수·학습 방법 및 평가의 개선 방안 등에 관한 것이며, 강경숙, 이나영(2006)과 김희규(2010) 연구를 참고하여 연구자 간의 논의와 검토를 거쳐 결정하였다. 면담 시 활용한 반구조화 질문 목록의 범주와 문항은 다음의 <표 2>와 같다.

<표 2>

질문지 구성 및 질문 내용

주요 질문
1. 특수교육 교육과정에 따른 교수·학습 방법 및 평가를 현장에 적용하십니까?
2. 일반교육과정에서 활용하는 교수·학습 방법 및 수업 모형 등을 특수교육 현장에서 적용하고자 할 때 어떤 점을 고려해야 한다고 생각하십니까?
3. 선생님께서 사용하신 교수·학습 방법 중 장애학생에게 가장 효과적으로 적용된 사례를 말씀해 주세요.
4. 현재 사용하는 교수·학습 방법의 적용상의 어려움은 무엇입니까?
5. 특수교육 교수·학습 방법을 개선하기 위한 방안이 있다면 제시해 주십시오(정책, 학교 행정 등).
6. 선생님께서 생각하시는 특수교육 대상 학생의 평가와 관련하여 가장 큰 문제점은 무엇이라고 생각하십니까?
7. 선생님께서 사용하시는 대안 평가가 있습니까? 있다면 구체적으로 말씀해 주세요.
8. 특수교육 대상 학생의 평가 방법이 개선되어야 하는 방향과 방안을 말씀해 주세요.
9. 통합교육 현장에서 특수교육 대상 학생에게 적용할 수 있는 교수·학습 방법과 평가에 대해 말씀해 주세요.

2) 면담 일정 및 진행

면담은 2015년 12월부터 2016년 1월에 걸쳐 두 그룹으로 나누어 실시하였으며, 각 그룹별 면담 시간은 110분~130분 정도씩 소요되었다. 면담은 참여자들의 의견을 최대한 존중하여 수업과 업무에 영향을 미치지 않는 시간에 이루어졌다. 본 면담에 참여한 참여자들은 특수학교와 일반학교의 특수학급, 초등학교, 중학교, 고등학교 등 집단별 구성이 다양하기 때문에 구성원에 따라 질문의 내용을 약간 수정하여 사용하였고, 면담 중 필요한 질문을 추가하는 등 자연스러운 분위기에서 다양한 이야기들이 수집될 수 있도록 하였다.

포커스그룹 면담을 실시하기 전 참여자들에게 전 과정이 기록과 함께 녹음되며, 자료의 내용에 대해서는 정확한 의미 전달과 해석을 위해 추후 확인 절차가 있음을 안내하였다. 면담 후 추가로 필요하거나 확인이 필요한 내용은 전화나 SNS로 연락하여 추가 수집하였다.

3) 전사본 작성

면담 내용은 면담을 마친 후 자료의 소실을 예방하고 정확한 자료의 전사와 보존을 위해 1주일 이내에 그대로 전사하였다. 전사본에는 참여자, 면담 일시, 장소, 면담자를 기재하였고, 글자모양 바탕체, 글자크기 10포인트, 줄 간격 160%, A4용지 24쪽으로 정리되었다. 전사는 특수교육을 전공한 연구보조원이 하였고, 연구자 2인이 녹음 내용과 전사본이 일치하는지 확인하였다. 확인 과정에서 잘못 전사된 내용과 불명확한 내용은 연구자간 협의를 거쳐 보완하였다.

4) 자료 분석

완성된 전사본은 Corbin과 Strauss(2008)가 제시한 연속적 비교분석법(constant comparative method)을 사용하여 분석하였다. 연구자는 전사된 면담 내용에 대해 부호체계를 마련하고, 이를 범주화하여 그 유형을 분석한 후, 주제를 도출해내는 과정을 거쳤으며, 구체적인 절차는 다음과 같다. 먼저 세 명의 연구자들은 첫 번째 심층면담 이후 만들어진 전사본을 읽고 전사본의 개방적 부호화를 위해 전사 자료를 각 문장 단위로 끊어서 본 연구주제와 관련된 정보를 담고 있는 의미 제공의 기본 단위인 부호들을 개발하였다. 부호 개발 시 각 부호가 도출된 전사내용(인용문)과 전사자료 상의 위치(페이지)를 함께 정리하였다.

부호를 개발한 후, 다른 두 명의 연구자와 함께 만든 부호에 대한 논의과정을 거쳐 일차적 부호체계를 개발하여 첫 번째 부호집을 작성하였다. 이후 첫 번째 부호집에서의 부호체계를 중심으로 모든 전사본 자료에 대한 지속적인 비교분석 방법을 사용하여 분석을 진행하였다. 이러한 과정 속에서 부호체계가 수정·개발되었는데 새로운 면담 전사본을 분석하면서 새롭게 부호를 추가시키기도 하고, 기존의 부호를 확인하기도 하는 과정을 거쳐 최종 부호집을 완성하였다. 그런 다음 최종 부호집에 나타난 부호들을 주제에 따라 범주화하는 작업을 시작하였다. 범주를 확인해 나가면서 하위주제들을 도출하였고, 하위주제 간의 상호관계를 분석하면서 더 큰 의미의 주제를 생성하여 코드를 재분류화하는 작업을 하였다. 자료의 분석을 마친 후에는 최종적으로 5개의 대주제와 18개의 하위 주제로 정리하였다.

5) 신뢰도와 타당도

신뢰도와 타당도는 삼각검증법(triangulation), 연구참여자 확인(member check) 및 동료검토(peer debriefing)를 통해 확보되었다. 삼각검증법은 다양한 자료수집 방법을 통해 다각적인 측면에서 자료를 수집하고, 수집된 자료와 범주화된 자료 비교를 통해 일관성을 확인하는 과정으로 질적 연구의 신뢰도를 높여가는 기법이다(Denzin & Lincoln, 2000). 본 연구에서는 참여관찰 자료뿐만 아니라 면담, 문헌 분석 등 다양한 자료수집 방법을 사용함으로써 현상의 본질을 보다 분명하게 이해하려고 하였다.

질적 분석이 끝난 후, 연구 결과를 협력적 자문 팀원들에게 보여주고 자신들이 말하고자 한 내용이 정확하게 요약되고 해석되었는지, 누락된 내용은 없는지, 혹시 추가하고자 하는 내용이 있는지 등을 확인하는 참여자 확인을 실시하였다. 추후 확인 면담에서 참여자들로부터 연구 결과가 중요한 사항들을 빠짐없이 포함하고 있으며, 동의할 수 없거나 부적절한 내용이 없다는 응답을 받았다. 또한, 동료검토는 참여관찰 자료를 분석함에 있어 연구와 이해관계가 없는 외부 검토자에게 연구과정을 노출시킴

으로써 신뢰도에 영향을 미칠 수 있는 연구자 내부에 내재된 부분을 점검하는 것으로, 본 연구에서는 특수교육 전문인의 자문과 협의를 거쳤으며, 이를 통해 객관적인 관점에서 분석을 진행하려고 노력하였다.

III. 연구 결과

본 연구의 목적에 따라 질적 자료를 분석한 결과, <표 3>에 제시한 바와 같이, 5개의 주제와 18개의 하위주제로 정리되었으며, 분석 자료는 연구참여자 유형(특수학급-C, 특수학교-S, 초등-E, 중등-M, 고등-H), 전사본 쪽 순으로 정리하였다 (일 예: 예 CM-9 중학교 특수학급 교사의 면담기록으로 전사본 9쪽에 해당하는 자료를 의미함).

<표 3> 코딩 범주

상위범주	하위범주	주요개념
특수교육에서의 교수·학습 방법	주된 교수·학습방법	반복/생활중심, 직접교수, 또래교수, 학습자 중심 교수법
	교수법 적용시 고려점	교과, 학생의 인지 및 장애수준, 제재
	특수교육에서의 학습자 중심 교수법	교사 중재 배제, 학생 행복
	학습자 중심 교수·학습 적용시 요구	자료부족, 연수부족, 보조인력, 특수교육적 교수방법, 지식 및 인식부족, 행정시스템, 교사 동아리, 공유
특수교육에서의 평가	무의미한 평가	자기 위안형, 학생의 무반응
	학부모의 불신	무시
	학교급별 상이한 평가	특수학교, 특수학급, 통합학급, 수행평가, 평가 조정
교육과정/교과서	현장과 유리된 교육과정	현장성 부족, 중도 중복장애
	교과서 적용의 어려움	난이도 상이
	교과서 재구성의 어려움	교과서 제작, 학년군간
	교과서의 장·단점	다양한 제재, 활동 중심
개별화교육계획과 교육과정 적용	개별화 따로 수업 따로	이중성, 관찰, 포트폴리오, 학습지
	지침의 부재	상이한 규정
교수·학습 및 평가 방법의 개선요구	명확한 지침 마련	안내-지도서 활용, 예시 상세화, 현장성 있는 예시 제시
	연수 및 자료 체계화	직무연수
	특수교사 모임 활성화	동아리, 동료장학
	재량권 확대	특수성, 인정
평가 개선 방향	장애학생 중심, 기준, 예시 문장	

1. 특수교육에서의 교수·학습 방법

1) 특수교육 현장에서 주로 사용되는 교수·학습 방법

면담에 참여한 특수교사들은 ‘평소 교육과정과 연계하여 교수·학습 방법에 대해 구체적으로 고민하기보다는 교수·학습 방법을 따로 생각하지 않고 가르쳐왔다’(SE-10)고 응답하였으며, 자신들이 평소 사용한 교수·학습 방법으로 ‘일반적인 교수법’을 적용하여 분류할 경우, 특수학급과 특수학교 모두 반복학습을 가장 많이 사용하며, 직접교수, 또래교수, 활동중심-생활중심, 협동학습, 경험중심의 교수·학습 방법을 주로 사용하여 지도한다고 응답하였다.

교수·학습방법도 그냥 수업을 하다 보니 교수·학습방법을 따로 생각하지 않고 그냥 하게 되는 것이 현실이잖아요, 나만 그런가?그래도 어떤 것을 가르쳐서 효과가 있었다라고 생각되는 것은 반복학습과 생활중심학습이예요, 생활중심 반복학습! 그렇게 하니 가장 아이가 눈에 띄게 진보되었더라고요, (SE-10)

저희 같은 경우에는 직접교수 방법을 사용해서 수업을 많이 하고 수업 진행을 하면서 협동학습을 해서 애들을 참여시켜서 마무리를 해요, 현재는 학교가 한 학급이고 하다 보니 아이들 참여도가 좀 부족한 것 같아요, (CM-2)

사실 어떻게 교육과정이 바뀌든 우리가 애들한테 쓰는 전략은 비슷하게 나가는 것 같아요, 그래서 저는 활동중심으로 하고 경험중심으로 하고 그리고 생활교수 같은 것도 많이 가르치고... (SM-3)

또한 특수교사들은 자신이 사용하는 교수·학습 방법을 명확하게 분류하여 명명하지는 못하지만, 학습자 중심의 교수·학습 방법을 사용해 왔다고 응답하였으며, 여러 가지 교수·학습 방법을 혼용하여 사용하기도 한다고 응답하였다.

제가 쓰고 있는 걸 뭐라고 이름 붙여야할지 모르겠지만 활동중심이고, 학습자 중심이고, 경험중심이고 또 어떻게 보면 협동이고, 또 직접교수도 많이 하고 있고..... 이렇게도 쓰고 저렇게도 쓰다가 어떤 학생에게는 어떤 생각을 할 수 있게 탐구할 기회를 주고... 이런 방법들을 우리가 뭐라고 이름 붙이지 않고 쓰고 있는 것 같아요, (SM-3)

사실 저희가 공식적으로 학습자 중심이고 프로젝트 수업이나 협동, 역할 등 말을 붙이지 않고 수업시간 중에 풀어 들어가는 그런,, 같이 어울려서 하는 활동들을 계속 하고 있으니까 아마 학습자 중심으로 했을 거라고 생각해요. (CH-4)

2) 교수·학습 방법의 적용 시 고려점

특수교사들은 교수·학습 방법을 적용할 때 교과 특성, 제재 특성, 학생들의 인지 및 장애 정도 등을 고려하여 교수·학습 방법을 다르게 적용한다고 응답하였다.

교수·학습 방법은 학생들의 수준에 따라서 결정되는 것 같고요, 보통 특수학급에서는 직접교수를 많이 하죠. (CM-2)

수학교과는 직접 설명하는 수업을 하고 있고요, 원리를 알아야하니까... 국어는 아이들이랑 해보니까 제가 직접 하는 것보다는 체험해보는 것이 효과적이고, 역할극이라든지, 저희가 언젠가 한번 문학책 중에 별주부전 같은 내용을 보면 아이들이 직접 역할을 뭘 했으면 좋겠는지 골라서 가면을 그리게 하고 물론 시간을 좀 길게 써서... 1차시에는 가면을 그리고 어떤 역할을 하면 좋겠다 정하고 테잎도 들고 동영상도 보고 직접 자기들끼리 피디가 되고 뭐 이렇게... (CH-4)

교과에 따라서 교수·학습 방법이 다르잖아요, 특수교육도 과목에 따라서 다른 거거든요, 그러다보면 그 주제에 따라서 교수·학습 방법이 다 달라지는데... (SH-10)

3) 특수교사가 생각하는 학습자 중심 교수·학습 방법

학습자 중심 교수·학습 방법이 무엇이라고 생각하는지에 대해 특수교사들은 ‘교사의 중재가 배제된 교수·학습 방법’(SH-4), 또는 ‘학생이 행복한 교수·학습 방법’(SM-3)이라고 응답하였다.

학습자 중심의 교육 방법은 우리가 아이가 무엇을 필요로 하는지 생각을 많이 하면서 그래서 막 수업 준비를 열심히 하고 그렇지 않더라도 애가 뭘 해야 행복할까? 애한테 정말 필요한 것이 뭘까? 이러면서 들어가는 것이 학습자 중심의 교수법이 아닌가... (SM-3)

저희가 제과제빵 수업을 해요, 아이들이 협력 수업하는 것에 제일 도움이 되더라고요, 왜냐면 저를 못 잊는 친구들도 있고 다양한 친구들이 있기 때문에 함께 갈

이하면서 서로 도와가면서 자기들끼리 역할을 정해서... 교사의 중재를 자꾸 배제하니까 아이들의 역할이 커지더라고요, (CH-4)

4) 학습자 중심 교수·학습 방법 적용상의 요구

특수교육 현장에서 학습자 중심 교수·학습 방법을 적용할 때 어려운 점이나 고려해야 할 점에 대하여 교사들은 학습자 중심 교수·학습 방법에 대한 자료가 부족하거나 교사용 자료(교사용 지도서 포함)조차 자세한 설명이 부족한 점, 학교 현장에서 교사들이 학습자 중심 교수·학습 방법을 적용하기 어려운 점이라고 제시하였다.

우리가 알고 있는 교수·학습 방법이나 수업모형이라는 것들이 딱 이렇게 정형화되어 정리된 자료들이 별로 없었던 것 같아요, 한때 프로젝트 수업이 유행하면 막 프로젝트 수업하다가 협동이 유행하면 또 막 협동학습 하다가... 그런 식으로 하면서 제대로 자리 잡은 게 없는 거예요, 타 교과는 그런 것이 많다하더라고요, 이 주제는 이 수업모형으로 수업을 한다, 이런 식으로 교사용 지도서에 제시가 돼요, 그런데 저희는 교사용 지도서에 그런 것이 잘 안되어 있거든요, 현장에 있는 교사가 수업모형을 개발하기는 어렵거든요, (SH-10)

또한, 학습자 중심 교수·학습 방법 적용과 관련한 교사들의 지식 및 인식 부족과 현장 연수의 부족을 문제점으로 지적하였다.

보통 일반 같은 경우에는 부장님들이 이런 연수를 하거든요, 아니면 교과연수를 한다거나... 근데 특수는 이런 연수가 거의 없죠, (SH-10)

선생님들이 "우리 토의·토론 수업하자," 이러면서 "오늘 뭐 먹을까?" 이런 것도 충분히 토의·토론이 가능한 거더라고요, '몰랐었구나' 하고 있었어요, (CE-12)

한편, 특수교사들은 '자료를 개발하고 공유하고자 하는 욕구가 많은'(SM-14) 반면, '일반교육과 다르게 교과연구회나 학교 동학년 모임이 활성화되거나 독립될 수가 없다'(SH-20)는 점들을 교수·학습 방법과 관련한 어려움으로 호소하며, 특수교사가 함께 자료를 만들고 공유할 수 있는 동아리 모임 등의 활성화를 위해 행정 시스템의 지원이 필요하다고 응답하였다.

특수교육에서는 팀티칭이 굉장히 중요하거든요, 우리만의 수업방법이죠, 팀티칭이... 그럼 이걸 행정화로 수업시수로 인정을 해줘야 되는 거예요, 근데 이게 시스템적으로

안 되거든요, 일반 시스템이 안 되기 때문에 우리가 할 수 없는 부분들이 많거든요, 교사들끼리 함께 교육을 하면 우리만의 독특한 그런 문화가 형성이 될 수 있거든요? 일반 같은 경우에는 요즘에 융합이다 뭐다 많이 하는데, 이런 맥락에서 일반에서 우리를 닮아갈 수가 있는데... (SH-12)

이 밖에 일반교육의 교수·학습 방법을 그대로 적용하는 것이 아니라 특수교육적인 교수·학습 방법의 필요성 및 교수·학습 방법의 실제적인 적용을 위해 보조인력의 도움이 절실하다고 응답하였는데, 이때의 보조인력은 특수교육실무사 또는 공익요원보다 정규 교사의 도움이 필요하다고 응답하였다.

일반교육에 준해서 우리 특수교육의 모습을 만드는 것이 아니라 우리 아이들에게 필요한 것이 무엇인지 정해서 특수교육을 관철시키는 것이 더 중요하다는 생각이 들어요. (SH-13)

2. 평가

1) 무의미한 평가

특수교사들이 교수·학습 과정에서 가장 어렵게 생각하는 영역은 ‘평가’였다. 일부 교사는 ‘평가는 제가 정말 못하는 부분이예요’(CH-5)라고 반응하기도 했고, 다양한 학생 수준에 따른 적합한 평가 방법에 대한 지침 부족 등을 호소하며 평가의 어려움을 토로하였으며, 장애 정도가 심한 학생들의 경우에는 학생의 계속된 무반응에 의해 교사 스스로 ‘이게 과연 실질적인 평가일까? 하는 생각이 든다’(SE-1)라고 응답하였다.

저만 그러는 건지 모르겠는데 정말 의미 있는 평가를 하고 있지 않다는 생각이 들어요. (SE 1-7)

평가는 제가 정말 못하는 부분이예요..... 마음의 위안으로 애가 이런 것을 했다 라고 써서 보내는 정도로 했는데 이 포트폴리오는 평가의 개념이 아닌 것 같구요, 형성평가도 ‘너 이거 알고 있지?’ ‘네’ 그러면 알았구나, 하는 식의 자기위안형 평가가 아닐까... 평가가 제대로 이뤄지지 않는 것 같아요. (CH-5)

2) 학부모의 불신

특수학급 교사 중에는 교사가 열심히 학생을 교수하고 그에 따른 평가를 작성

하여도 학부모들이 일반학급의 평가 결과만을 중시하며 특수학급 평가에 대해 가치를 부여하지 않거나 무시하는 경우도 있다고 응답하였으며, 심지어 특수교육 교육과정도 무시하는 등 교육의 수요자인 장애학생 및 학부모님들의 특수교육에 대한 불신을 토로하였다.

특수교육 교육과정이라는 것에 대해 부모님들부터 무시하세요, 일반교육과정을 어떻게든 가르쳐주시길 원하거든요, 평가도 마찬가지예요, 수행평가 같은 경우는 어머니들이 내가 가서 해 주겠다 이런 식이죠, 수행평가 같은 경우 저희 하기 나름인데... 특수학급의 자체 평가는 어머니들이 거의 무시하세요, (CM-15)

3) 학교 장면 별 상이한 평가

특수학교와 특수학급 간, 그리고 통합학급 등 장애학생의 교육이 실시되는 학교 장면 별로 상이한 평가 형태를 보였으며, 특수교사들 간에도 평가 성격 및 평가 실시 방법에 대해 다양한 견해를 나타내었다. 특수학교의 경우 학생들의 참여 정도가 다양하여 ‘애들이 참여한 것을 중심으로’(SE-17) 서술형으로 평가하는데 반하여, 일반학교에 재학 중인 장애학생의 경우 일반학급의 정규평가 참여를 기본으로 특수학급에서 평가한 내용은 나이스에 반영되지 않고 있었다. 특히, 고등학교의 경우 대학입학관련 ‘내신’ 산정으로 인해 특수교사에게는 ‘성적 권한을 주지 않는’(CH-16) 등의 형태도 문제점으로 제기되었다.

저희는 일단은 과목으로 가르치고 그 과목에 따른 제재로 수업을 하고 그 단원에 따른 평가를 과목별로 해요, 아까도 말했지만 높임말 같은 경우에 정말 애들한테 어려웠거든요, 그러면 애들이 참여한 것 중심으로, 높임말 동화책을 중심으로 듣고 칩투를 눌러 여러 가지 높임말을 표현해봄, 뭐 이런 식으로 평가를 하고...(SE-17)

저희 초등학교 같은 경우는 2중이에요, 저 같은 경우는 그렇게 평가를 해서 따로 통지표를 내보내거든요, 근데 교과가 보통 초등은 국어, 수학에만 해당된다는 거죠, 국어, 수학 같은 경우는 지필평가를 하든 형성평가를 하든 담임선생님에게 제공을 하더라도 이게 나이스에 반영이 되질 않아요, (CE-16)

고등학교는 내신으로 대학가는 진학이라서 마음대로 줄 수가 없고 또 제가 만든 교과활동에 대한 평가가 그 아이에 대한 진로에 연계할 수가 없거든요, 그래서 그 부분에 대해서는 진학과 성적이 되게 예민한 부분이에요, 그래서 감사 나온 분이 저에게 성적권한을 줄 수가 없다고 하더라고요, 그래서 답변했어요, 교무부장님이 그러

시는데 학생들 관리위원회를 가도 성적에 대한 객관적인 증거가 없고 다만 수행평가 교과목표를 재조정해줄 수 있다고, (CH-16)

특수학급에서의 수업은 ‘특수교사의 자체 평가’(CM-15), ‘주관적인 평가’(CE-4) 등으로 실시되고 있었으며, 특수교사들은 교과지도와 IEP 간의 지도 계획이 일치해야 하는지 또는 불일치해야 하는지에 대해 이견을 보였고, 그에 따라 교과 평가와 IEP 평가라는 두 가지 평가 측면을 고민하였다.

국어, 수학을 특수학급에서 공부하기 때문에 특수교사의 평가 몫이 되는 거고, 그러면 내가 가르친 것을 시험문제로 추출해서 내지만 결과는 처참하게(웃음)... 지필평가는 그래서 결국에 개별화교육계획에 반영하는 것은 관찰평가로 되는 부분들이 대부분인 것 같고...(CE-14)

나와 공부했던 그런 부분들로 평가를 하는 거죠, 참 주관적인 평가인 거죠, 객관적이라고 볼 수는 없을 것 같아요, (CE-15)

일반학교 장면에서의 평가 시 특수교사들을 딜레마에 빠뜨리는 부분은 통합학급에서의 수행평가와 관련된 부분이었다. 교사마다 장애학생의 일반학급 수행평가 참여에 대해서는 당연히 생각해왔지만, 장애학생의 수행평가 참여와 관련하여 지원 정도, 평가 수정에 대해서는 명확한 기준이나 지침이 없어 교사들 간에도 이에 대해 다양하게 해석하고 실행해 왔으며, 일반학생들처럼 순수하게 장애학생의 능력으로 결과물을 작성하거나 참여하도록 해야 하는지, 아니면 평가 조정이라는 측면에서 특수교사가 지원을 해주어야 하는지 고민하였다.

수행평가 같은 경우는 학교 자체 규정을 만들었어요, 그래서 저희 학급에서 수업을 받는 과목은 제가 주는 것으로 100프로 반영을 하고, 그렇지 않은 교과는 일반교사들 재량이세요, 점수는 선생님마다 다릅니다, (CM-15)

수행평가 교과목표를 재조정해줄 수 있다고 했기 때문에 만약에 어떤 과목에서 수행평가가 있다거나 이야기하면 그 교과 선생님과 개별적으로 트라이해서 조정하는 거예요, 예를 들어서 체육시간인데 매번 빠지게 되는 친구의 출석점수는 특수학급의 수업으로 인해 인정해 주세요, 또는 체육 선생님께서 ‘개 좀 내려 보내주세요,’ ‘왜요?’ ‘누구 수행평가 봐야 돼요,’ 그렇게 가서 공 넣는 수행평가 보고 오는 거예요, 수행평가 할 수 있게, 그렇게 일반학급에서 시험을 보게 해요, (CH-16)

3. 교육과정 및 교과서

1) 현장과 유리된 교육과정

교육과정과 교과서는 학교 현장의 교수·학습 방법 및 평가의 근간이다. 대부분의 특수교사들은 현재 사용하고 있는 2011 개정 특수교육 교육과정에 대해 현장성이 부족한 것으로 평가하였다. 그에 따라 장애 정도가 좀 더 심각하다고 볼 수 있는 특수학교에서의 적용 가능성은 매우 낮다고 평가하였다.

이 교육과정은 정말 현장과 따로 놀아요, 너무 심각해서 저희 진짜 가르치는 게... 국사 같은 경우에도 삼일운동 나오고 그래요, 그래서 지금 특수학교 선생님들은 멘붕이예요, 무엇을 가르칠까 그게 제일 문제점이에요, 근본이 뭐냐면 우리 애들 무시하는 거랑 똑같은 거예요, 겉보기에는 우리는 이런 걸 가르쳐준다지만 어떤 교육의 모습을 만들기 위한 걸 모습일 뿐이지 아이들에게 실질적으로 해줄 수 있는 것이 없어요, (SH-9)

직업 같은 경우에는 전환설계하기가 있거든요, 아이들 생활지도 할 시간도 필요 한데... 그래서 이걸 보면서 제가 너무너무 힘들었어요, 요구하는 것과 현장이 너무 안 맞아서... 학급은 그래도 이 교육과정을 따라가면 재미가 있어요, 그런데 학교는 거의 불가능해요, 책이 진짜 우리를 무시하나 싶을 정도로 안 맞거든요, (SH-8)

2) 교과서 적용의 어려움

특수교사들이 인식하기에 특수교육 현장과 유리된, 중도·중복장애학생을 고려하지 못한 2011 개정 특수교육 기본 교육과정에 기반한 교과서는 특수학교 현장에서 사용하기 매우 어렵다는 반응을 보였다. 그러나 각 교과서 개발진들 간의 관점 차이로 교과 간 난이도가 상이하여 교과 간에도 교과서의 활용 정도가 매우 다양한 것으로 응답하였다.

애들은 굉장히 개별적인 학생들인데 아이들마다 각각의 교육과정이 운영이 되어야 할 텐데, 그렇게 되면 교과서 자체를 쓸 수 없게끔 되어버리는 문제가 있었던 것 같아요, 저도 교과서 개발하는 작업을 했었는데 3, 4학년 같은 경우에는 특수학교에서 도저히 쓸 수가 없는 거예요 기본 교육과정 교과서 자체가... (SM-3)

저희는 학교에서 어쨌든 교과서 진도표대로 다 짜서 평가를 다 하는데 미쳐버리겠는 거예요, (SH-8)

3) 교과서 재구성의 어려움

2011 개정 특수교육 교육과정에서 제시한 성취수준이 장애 정도가 심한 학생들에게는 달성하기 어려움에도 불구하고 개발된 교과서에서 성취수준을 재구성해 주지 않아 특수학교에서 교과서를 활용하는데 어려움이 있으며, 교사들은 수준이 낮은 학생들 중심의 교과서 제작을 요구하였다. 특히 교과서에서 어려운 수준의 내용을 제시하고 이를 낮은 수준의 학생들을 위해 재구성하도록 교사에게 요구하기 보다는 쉬운 수준으로 교과서를 제작하여 교사들이 학교 현장에서 바로 사용할 수 있도록 제공하고, 수준이 높은 학생들의 경우 교사가 더 심화된 내용으로 재구성하여 지도하는 것이 훨씬 수월하다고 토로하였다.

근데 매 수업을 재구성 하려면... 저희가 4과목을 가르치거든요? 못해요, 애들 수준 다 다르기 때문에... 정말 위에선 우리를 교사가 아니라 무엇으로 보는가...(SH-9)

특수교육을 위한 교과서라면 쉬운 것이 나오고 거기에 추가해서 심화학습으로 선생님께서 말씀하시는 현재의 교육과정이 +가 되어야 하는데 가장 어려운 단계를 제시해주고 수준이 안 되는 아이들에 맞춰 재구성을 해라 하니깐 그게 제일 어려운 것 같고...(SE-9)

장애학생의 현재 학년군과 수준을 달리하여 교과서를 활용할 수 없었던 점도 장애 학생의 다양한 수준을 고려하지 못한 교과서 정책이라고 비판하였다.

지난 번 교과서 같은 경우도 너무 학년군을 묶어버리니까 쓸 수 없게 되어서 정말, 자료는 너무 적고 학부모 요구가 심해서 스티커북을 두 개씩 만들고 막 우리가 짚고 그랬는데 그런 것도 풀어놔주면 가져다가 쓸 수 있는 건데... 고3 것을 초4가 쓸 수도 있는 건데... 그런 것들이 너무 일반학교랑 같이 간다고 융통성 없는 운영으로 인해서 그렇게 된 것이 아닌가 싶네요. (SM-14)

4) 현행 교과서의 장·단점

현재 특수학교 및 특수학급에 보급된 교과서는 교과마다 차이가 있지만, 다양한 체계를 제시하고, 활동중심으로 구성된 교과들이 많아 사용하기 용이하며 참고자료를 많이 제시하여 교사가 활용하기 편하다고 응답하였다.

학교에서 하도 교과서를 강조하기 때문에 어쨌든 저도 이번에는 올해 되게 노력을

했는데 부분 부분 좋은 것도 많긴 했어요, 교과서에서 이런 제재를 제시하지 않았다면 과연 내가 이런 수업을 했을까... 저의 6학년 사회만 하더라도 이번에 농촌, 어촌, 산촌 이런 게 나왔거든요, 아이들과 농부아저씨가 하는 여러 가지 곡식물을 살펴보고, 어촌에서 나오는 것을 모의갯벌에서 파보기도 하고, 뭐 그런 수업은 교과서가 제시 해주지 않았으면 과연 해봤을까 하는 생각도 들어요. (SE-17)

이번에 쓰고 있는 교과서 같은 경우에는 굉장히 참고자료나 그런 면에서 의미가 있는 것 같아요, 학교차원에서 교과서를 다 해놓고 다른 학년군들도 다 볼 수 있게끔 하고...(SM-3)

제가 1, 2학년 교과서를 봤거든요, 그런 경우에는 활용하기가 훨씬 쉬웠어요, 1, 2학년에 맞게 쉬운 내용이... 5, 6학년에 올라가면 좀 어려운 내용이 나오긴 하는데 수학교도 보니까 초반에는 담당하시는 선생님이 되게 어렵다 그랬거든요, 저희는 평가를 하긴 하지만 후반부로 가니까 활동중심으로 많이 되어있어서 수학교도 좀 활용 할 만 했어요. (SE-19)

그러나 중·고등학교로 올라갈수록 교과서의 내용 수준이 심화된 점과 교과서의 활용 방법에 대한 자세한 안내가 부족한 점 때문에 활용하기 어려우며, 특히 다른 학년군의 교과서를 활용하지 못하게 한 정책으로 인해 수준에 맞지 않은 내용을 계속 지도해야 하는 것이 문제점이라고 지적하였다.

초등학교 선생님들은 교과서 중심으로 확실히 가거든요, 진도표 다 짜고 개별화 교육 짤 때도 그렇게 짜고 하는데 초등 선생님들은 교과서 좋다고 해요, 중·고등으로 올라올수록 교과서를 힘들어 하는 게 있는데... 그래도 선생님들은 교과서가 있는 거에 대해서 좋아해요, 아까 말씀하신 것처럼 이런 내용이 없었으면 학생한테 이걸 해보 지도 못했겠다, 그러나 거기에 대한 활용 방법에 대한 제안이 너무 부족하다는 거죠. (SH-19)

4. 개별화교육계획과 교육과정 적용

1) 개별화 따로 수업 따로

특수학교 및 특수학급에서 교과서 보급 및 활용이 증대되면서 특수교사들은 교과지도와 개별화교육계획에 따른 지도 간에 이중성을 느끼고 있었다. 일부 교사는 교과 진도를 개별화교육계획으로 보아야 한다고 하기도 하고, 또 다른 교사들은 교과와

별로도 학생들이 필요로 하는 영역별로 개별화교육계획을 세워 지도해야 한다고 생각하였다.

그나마 개별화 정도는 일 년간 어쨌든 아이들에게 필요한 것을 하는 거잖아요, 근데 또 개별화의 문제도 수업을 진행하다보면 개별화 따로 수업 따로 되기 때문에,,, 개별화목표를 하루 일상 중에 다 지도해야 하는 것이 맞지만, 또 그렇게 안 되기도 하고,,, 학생마다 과목별로 개별화를 짜다보니, 늘 헛갈리는 것이 학생의 개별화와 교과 중의 개별화와 어떻게 연결을 시켜서 가르쳐야 할지가 참 어렵다는 느낌이 들거든요, (SE-1)

이러한 학생지도의 이중성은 평가에도 반영되어 일부 교사는 교과지도 내용을 개별화교육계획의 평가로 활용하기도 하고, 별도로 개별화교육계획에 대한 평가를 실행하는 교사도 있었다. 또한 개별화교육계획에 대한 평가 방법에 대해서도 관찰, 포트폴리오, 학습지 등을 활용하고 있었으며, 교과에 대한 교수·학습과 마찬가지로 개별화교육계획에 대한 평가에 대해 어려움을 호소하였다.

근데 개별화평가란은 특별히 없어요, 학부모들한테 제공할 때,,, 그래서 저는 그게 사회 개별화면 일단 제재별 평가를 할 때 살짝 끼워 넣어요, 그냥 뭐 애가 의사소통에서 선생님이 부르면 애가 눈을 맞춤, 사실 이걸 국어에 들어가잖아요, 국어 단원별 평가를 하고 그것도 좀 넣고, 그리고 또 사회성에 관련된 건 사회에 넣기도 하고 전체적인 행동발달상에 넣기도 하고요, 그렇게 과목별 평가를 하고,,,,,(SE-17)

명목상으로는 일단은 지필평가를 하는데요, 국어, 수학에 있어서,,, 근데 우리 아이들 특성이 지원 없이 아예 혼자 그것을 수행하는 게 진짜 어렵거든요, 실질적으로 개별화교육계획 평가에 반영하는 건 관찰인 것 같아요, 그런데 그것을 반영을 할 수가 없어요, 순수하게 문제를 읽고 나서 이 아이가 지필평가 수행을 한다는 것은,,, 저희도 평가 과정 자체도 그게 거의 직접 교수하는 학습에 포함되는 그런 상황이거든요, (CE-14)

특수학급에서 하는 개별화 평가는 인지교과 부분은 변화가 없어요, 특수학급의 개별화 평가는 40%에서 60%로 늘었다는 정도의 평가인데, 매 학기마다 같은 내용으로 평가를 해야 하니까, '어떻게 말을 바꿔서 다른 것을 가르치는 것처럼 보이게 할 수 있는 방법이 없을까?' 하는 데에 교사가 에너지를 쓰는 것이 현실입니다, (CH-16)

2) 지침의 부재

특수교사들은 장애학생의 교육에서 개별화교육계획이 매우 중요하다고 생각하여 왔으나, 특수교육 교육과정과 교과서가 확대 보급되고 나이스 체제상에 개별화교육 계획이 포함되는 과정에서 일관된 지침의 부재를 가장 큰 어려움으로 제시하였다. 학생들의 장애 정도 및 유형에 따라 학교 현장에서 나타나는 현상들은 다양한데, 특수학교의 경우에는 학교 자체의 규정을 만들어 적용하고 있지만 학교 간의 상이한 규정의 적용으로 교사들이 실행 과정에서 혼란스러워하였으며, 특수학급의 경우에는 이러한 다양성을 포괄하는 일관된 지침의 부재로 개별화교육계획 관련 사안이 발생할 때마다 서로 다른 기준을 적용하여 처리하고 있었다.

개별화교육계획 쓰는 것도 목표나 내용 이런 것들이 다 마음대로잡아요, 그래서 제가 물어봤어요, '개별화교육계획에 대한 지침은 없냐?' (SH-10)

개별화에 대해서 어떤 정확한 지침이 없다는 거, 또 평가나 이런 거에 대해서 정확한 지침이 없어서 학교를 옮길 때마다 적응을 해야 하거든요, 학교마다 달라서... 평가 글을 쓸 때 표현에 대한 지침이 있었으면 좋겠어요, 학교의 관리자나 그런 분 들에 의해서... (SE-20)

5. 교수·학습 방법 및 평가 개선을 위한 요구

1) 명확하고 상세한 지침 마련

특수교사들은 교수·학습 방법 및 평가 관련하여 상세한 지침이나 안내의 부족이 현장교사들로 하여금 혼란을 야기하는 문제점으로 지적하며 현장성 있는 상세한 예시가 포함된 지침 마련이 시급하다고 주장하였다.

저희가 아까 개별화에 대해서 어떤 정확한 지침이 없다는 거, 또 평가나 이런 거에 대해서 정확한 지침이 없어서 학교를 옮길 때마다 적응을 해야 하거든요, 학교마다 달라서... 평가 글을 쓸 때 표현에 대한 지침이 있었으면 좋겠어요, (SE-20)

저는 평가방안이나 교수·학습 방법이 이 교과목의 교육은 현장실습 위주로 해야 한다, 하면서 두루뭉술하게 제시하지 마시고 해당되는 예를 abc를 주시면 우리가 거기서 또 다시 하나를 만들어낼 수 있거든요, 근데 저희는 예시가 없으니깐 아까 이야기했듯이 평가에 대한 것도 예시도 없고 준거에 대한 예시도 없고... 하라는 건

많지만 절대 예시는 주지 않아요, 왜 예시를 주지 않느냐 하니깐 예시를 잘못 주면 큰일 난다는 거예요, 이게 하나의 답이 되어버리기 때문에 엄청 많은 학교들이 다 뒤집어써야하거든요, (SH-23)

2) 연수, 체계화된 자료 보급

특수교육 현장에서 교수·학습 방법 및 평가에 대한 연수 부족, 체계화된 자료의 부족을 개선 방안으로 제시하였다. 특히 일반교육의 경우 교육과정이 개정될 때마다 상당히 많은 자료들이 보급되며 이와 관련하여 직무연수들이 진행되는데 반하여, 특수교육 현장에서는 교육과정 개정 이후의 학교 적용에 대한 체계화된 연수 부족이 문제점으로 제시되었다.

특수교육 교육과정에 따른 교수·학습 방법 및 평가라는 말이 이렇게 하고 있긴 하지만 낯설게 느껴지긴 했거든요, 우리 아이들에게 어울리는 그런 교수·학습 방법이나 평가를 만들어보시려고 말씀을 하셨는데, 연수가 정말 필요한 것 같아요, 학교별 차원이나 연수가 필요한 것 같고요, (SE-21)

저 같은 경우는 여러 가지 모형에 대해서 우선 알고 있어야지 그걸 가지고 응용을 할 수 있을 것 같은데 '우리 아이들은 모형이 필요 없어' 라고 기본적으로 깔고 시작을 하기 때문에,,, 그런 모형을 우선은 기본적으로 많이 알려줘야 아이들에 따라 응용을 할 수 있는 능력이 생길 것 같아요, 연수나 자료 같은 것이 있었으면 좋겠고,,, (CM-21)

3) 특수교사 모임 활성화

특수교사들은 교사 모임의 활성화를 통한 교사들 간의 교수·학습 방법 및 평가 방안에 대한 의견 교환 및 정보교류가 이루어져야 한다고 제안하였다. 특히 특수학급 교사의 경우 한 학교에 1~3명 수준으로 배치되어 있기 때문에 자신의 교수·학습 및 평가 과정에 대한 동료장학을 받지 못하며, 교수·학습 과정에 대한 정보 및 자료 수집에 제한이 있음을 문제점으로 지적하였으며 각 지역교육청별 특수교사 동아리 모임을 활성화할 필요가 있다고 제안하였다.

학급은 검증할 수 있는 통로가 없는 것 같아요, 일반학급 교사들은 동학년이라고 묶여 있으니까 거기서 서로 항상 자료를 교환하고 협력할 수 있지만, 특수교사는 기껏 한 명 아니면 두 명, 두 명 있더라도 옆 반 교사와 사이가 좋지 않으면 따로 놀게 되니까...

<중략>

어떤 지역에선 관내별로 동아리화 되고 하긴 하는데, 뭔가 이런 교사들을 모이게 하는 측면에서의 지원이 있어야지 계속적으로 서로 자극받고 논의하면서 본인 학급 교육과정의 재구성이라든가 평가라든가 자기발전으로 연결되지 않을까..... 그냥 아예 믿고 맡기던지, 그런 부분들을 마련할 통로라든가 그런 걸 열어주시던지, (CE-22)

4) 재량권의 확대

특수교사들은 장애학생 교수·학습 방법을 활용하고 평가하는 과정에서 명확한 지침, 구체적인 예시 등을 요구하지만 장애학생들의 특수성을 고려할 때 각 학교 현장에서 지침이나 예시대로 교수·학습 방법 및 평가 방법을 장애학생에게 그대로 적용하기에는 현실적으로 어려움이 많음을 지적하며 ‘특수성을 인정’하고 학교 또는 교사에게 재량권을 많이 줄 수 있어야 한다고 제시하였다.

그런 부분들이 학교 재량으로 많이 들어왔으면 좋겠다는 생각을 해봐요, 그래서 나이스 안으로 들어오면 약간 형식적으로 될 것 같은 느낌은 들어요, 그 부분을 좀 특수학의 특수성을 살릴 수 있는 방법이 없을까? (SM-22)

저는 선생님 의견에 되게 동의를 하는데, 저희 특수교육이 어려운 것은 거의 제시해줬다고 그걸 또 그대로 사용할 수가 없어요, 그런 게 나올 수가 없기 때문에 우리는 교과서도 이렇게 논란이 많고, 나는 특수교육을 인정해줬으면 좋겠어요, 아까 말씀하신 모래알, 우리는 모래알이고 그 유형이 여러 가지가 있고, 여러 가지 자료가 제시되고, 거기서 맞는 걸 교사들이 찾아서 우리 반 아이들에게 맞게 고쳐야지 그걸 우리가 인정해야지, (CE-25)

5) 평가 개선 방향

특수교사들은 평가의 개선 방향으로 ‘장애학생 중심’(SE-18)의 평가, 명확한 평가기준 제시 및 평가 서술용 예시 문장 제공과 더불어 연수가 필요하다고 제시하였다.

개정 작업에 활용할 수 있는 부분이 첨가되어서 그것에 따른 교수·학습 방법과 평가까지 조금 더 장애학생 중심이었으면 좋겠어요, (SE-18)

그리고 평가기준도 너무 추상적으로 평가를 제시하거든요, 추상적으로 제시하면 우리도 추상적으로밖에 생각을 못하는데 여기서 준거를 구체적으로 잡아주시면 우리가

변형하기가 좋은 거예요, 그래서 지도서의 예시가 되게 중요한 것 같고... 저희 같은 경우에는 교과선생님이 고, 며, 함으로 정해줘요, ~하고 ~하며 ~함, 평가에 소설 쓰지 마라, 하면서 고, 며, 함으로 써라, 일반도 보면 생활기록부를 어떻게 쓰라고 예시 문장들이 있잖아요, 몇 십 개가, 근데 우리는 예시문이 없잖아요, (SH-19)

별도의 시스템이든 아니든 일반 아이들 같은 경우에는 점수가 이 정도면 어느 학교까지 쓸 수 있어, 이렇게 생각할 수 있는 틀이 있는데 저희는 그게 전혀 없다보니 선생님들마다도 평가를 쓸 때마다 다른 것 같아요, 선생님마다 쓰는 말투가 생각하는 것에 따라서... 틀이 100프로 맞진 않겠지만 이 정도 되면 고등학교 어디가고 이 정도 되면 용역 뭐를 할 수 있고 이 정도는...(CM-21)

IV. 논의 및 결론

본 연구는 2015 개정 특수교육 교육과정 보급이 이뤄지는 시점에서 특수교사들이 교육 현장에서 실행하는 현황을 통해 교수·학습 방법 및 평가의 문제점과 요구를 파악하는 것을 목표로 하였다. 따라서 포커스그룹 면담을 통해 특수교사들이 학교 현장에서 직접 경험하는 교수·학습 방법 및 평가 현황을 분석하고, 개선을 위한 요구를 논의하는 과정을 통해 향후 학습자 중심 교수·학습 방법 및 평가 개발의 필요성 및 방향을 제시하고자 하였다.

연구의 참여자는 장애학생의 장애유형과 연령 등을 고려하여 교육 경력 7년 이상인 특수교사로 선정하였다. 면담 참여자의 총 수는 학교급과 특수학교, 특수학급 등의 변인을 고려하여 선정하였으며 총 12명이다. 포커스그룹 면담 대상 현장 교사는 초, 중, 고 특수학급 교사 6명과 지적장애, 정서·행동장애, 지체장애 등 다양한 장애영역의 특수학교 교사 6명으로부터 수집된 자료를 취합하여 면담자료 분석에 활용하였다.

범주를 확인해 가면서 하위주제들을 도출하였고, 하위주제 간의 상호관계를 분석하면서 더 큰 의미의 주제를 생성하여 코드를 재분류화하는 작업을 하였으며, 자료의 분석을 마친 후에는 최종적으로 5개의 대주제와 18개의 하위 주제로 정리하였다. 추출한 5개 주제에 대해 자세히 제시하면 첫째, ‘특수교육에서의 교수·학습 방법’의 하위범주로 주된 교수·학습 방법, 교수법 적용시 고려점, 특수교육에서의 학습자 중심 교수법, 학습자 중심 교수·학습 적용시 요구로 범주를 구분하여 자료를 분석하고 해석하였다. 둘째, 상위범주로는 ‘특수교육에서의 평가’로 그 하위범주는 무의미한 평

가, 학부모의 불신, 학교급별 상이한 평가로 구분하였고, 셋째, 상위범주로는 ‘교육과정/교과서’로 그 하위 내용은 현장과 유리된 교육과정, 교과서 적용의 어려움, 교과서 재구성의 어려움, 교과서의 장·단점으로 구분하였다. 넷째, 상위범주로는 ‘개별화 교육계획과 교육과정 적용’으로 하위 내용으로는 개별화 따로 수업 따로, 지침의 부재로 구분하였고, 다섯째, 상위범주로는 ‘교수·학습 및 평가 방법의 개선 요구’로 하위 내용으로는 명확한 지침 마련, 연수 및 자료 체계화, 특수교사 모임 활성화, 재량권 확대, 평가 개선 방향 등으로 구분하여 교사면담 자료를 분석하였다.

면담 결과 분석을 통해 나타난 내용을 중심으로 논의점을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 면담에 참여한 특수교사들은 평소 교육과정과 연계하여 교수·학습 방법에 대해 구체적으로 고민하지 않고 가르쳐왔으며, 교수·학습 방법을 적용할 때 교과 특성, 제재 특성, 학생들의 인지 및 장애 정도 등을 고려하여 교수·학습 방법을 다르게 적용한다고 하였다. 학습자 중심 교수·학습 방법에 대해서는 ‘교사의 중재가 배제된 교수·학습 방법’ 또는 ‘학생이 행복한 교수·학습 방법’이라고 생각하였고, 학습자 중심 교수·학습 방법 적용과 관련한 교사들의 지식이나 인식 부족과 현장 연수의 부족을 문제점으로 지적하였다.

학습자 중심 교육에서 교육의 초점을 교육의 공급자인 교수나 교사가 아니고, 교과교육을 통하여 학생들에게 축적된 결과로서의 지식을 전달하는데 주력하는 것이 아니라 학생들 스스로 의미를 구성하는 주체적 학습자로 본다는 면에서(설양환, 박한숙, 이수영, 황운한 역, 2014), 교사들이 적절하게 이해한 것으로 볼 수 있겠으나 현장 적용이나 실행 측면에서의 인식이 부족하므로 이를 제고하여 실제 현장에서 실행할 수 있는 역량을 길러야 할 것이다. 또한, 장애학생의 개인차를 고려한 학습자 중심의 학교 교육과정 운영 자율성을 확보해야 할 것이다. 발달장애학생들의 개인차를 고려한 교육과정 운영, 운영 형태의 다양화, 다양한 경험을 제공하도록 수준과 흥미에 따른 다양한 교육과정을 제공함으로써 특수교육 교육과정을 운영할 때 교수·학습 방법이 학습자 중심으로 이뤄지도록 교사들에게 자율성이 발휘되도록 해야 한다(김동일, 백서연, 고혜정, 2014).

둘째, 특수교사들이 교수·학습 과정에서 가장 어렵게 생각하는 영역은 ‘평가’ 부분이었다. 다양한 학생 수준에 따라 적용할 만한 적합한 평가 방법에 대한 지침 부족에 따른 평가의 어려움을 제시하였으며, 장애 정도가 심한 학생들의 경우에는 학생의 계속된 무반응에 의해 교사 스스로 과연 실질적인 평가란 무엇인지 회의를 느끼는 경우도 많았다. 또한, 일반학교 장면에서의 평가 시 특수교사들을 딜레마에 빠뜨리는 부분은 통합학급에서의 수행평가와 관련된 부분이었다.

이와 관련하여 Salend와 Duhaney(2002)는 모든 평가는 계획을 세울 때 학생의 현행수준을 고려하는 것이 중요하며, 일반학급의 교육과정 평가의 방법은 다양하지만 그 중에서도 학생의 수행정도에 따라 평가를 매기는 수행평가의 기법이 장애학생에게

적용점을 찾는데 용이하다고 하였다. 장애학생의 입장에서는 통합학급에서 의미있는 수행평가와 관련된 교육과정에 참여함으로써 일반교육과정의 학습권을 누리게 되며 이에 따라 다양한 과목의 학업성취도가 높아진다(Johnson, 2000; Woodward, Monroe, & Baxter, 2001). 또한 장애학생은 수행평가를 통해 자신의 능력을 표현할 수 있는 기회를 얻게 된다(Salend & Duhaney, 2002).

그러나 본 연구에서 나타난 바와 같이 특수교사는 활동중심의 수행평가를 시행할 경우, 통합학급에서 장애학생이 적극적으로 참여하도록 지원해야 함에도 불구하고 수행평가 참여에 대한 전문적 지식과 관심을 갖지 못하고 있다(정윤주, 2002; Soodak, 2000). 또한, 면담에서 교사들은 장애학생의 수행평가 참여와 관련하여 지원 정도, 평가 수정에 대해서는 명확한 기준이나 지침이 없어, 일반학생들처럼 순수하게 장애학생의 능력으로 결과물을 작성하거나 참여하도록 해야 하는지, 아니면 평가 조정이라는 측면에서 특수교사가 지원을 해주어야 하는지에 대한 고민이 된다고 하였는데, 이는 강경숙, 이나영(2006)의 협력적 수행평가 수정 실행과정에서 척도안에 따른 평가를 제안한 연구를 통해 그 접근 방법을 일부 찾을 수 있을 것으로 사료된다.

수행평가의 참여를 통해 일반학급에 통합된 장애학생은 보다 더 자연스럽게 일반교육과정에 접근할 수 있으며, 교사의 장애학생을 위한 교수방법 또한 증진시킨다. 장애의 정도가 심한 학생도 수정된 수행평가의 참여를 통해 의미있는 일반교육과정으로의 통합이 가능하다(Browder et al., 2004). 다시 말해 평가 단계에서의 수정에 대한 협력체계가 실시되는 것은 수정에 대한 협력이 교육과정 전체로 확장되는 것을 돕는다(Hedeem & Ayres, 2002).

셋째, 교육과정과 교과서는 학교 현장의 교수·학습 방법 및 평가의 근간이다. 대부분의 특수교사들은 현재 사용하고 있는 2011 개정 특수교육 교육과정에 대해 현장성이 부족한 것으로 평가하였다. 2011년에 개정된 기본 교육과정은 일반교육과정과의 연계성을 강조하고 교과 교육과정이 강조된 교육과정이다. 국가수준 교육과정에서 고시한 바와 같이 기본 교육과정은 대체·대안 교육과정의 기능을 하기도 하지만, 지적장애를 포함한 발달장애학생이 요구하는 현재 및 미래 환경에서 독립적으로 생활하기 위해 필요한 기능적인 기술을 지도하는 교육과정으로 활용하기에는 적지 않은 한계를 지니고 있다고 할 수 있다(이숙향, 2013). 김은주, 이인(2014)과 김혜리(2011)는 2011 개정 기본 교육과정이 중도·중복장애학생을 위한 대안적 교육과정으로는 그 적합성에 문제가 있다고 하였으며, 전병운(2013)은 중도의 지적장애학생을 위한 대체·대안 교육과정이라기보다는 경도장애학생을 주요대상으로 한 교육과정이라고 하였다.

특수교육에서의 교육과정은 장애학생의 지역사회 생활이나 사회통합에 필요한 핵심역량을 반영하여 교육과정이 개발되어야 할 것이다. Nolet과 McLaughlin은 일반교육과 특수교육의 교육과정을 강제적으로 연계시키거나 내용을 통일시키는데 앞서

교육과정의 기준을 세우고 큰 틀을 만드는 작업이 필요하다고 하였다(박승희 외 역, 2014). 따라서 기본 교육과정에서 수준의 적절성은 매우 중요하며(권순황, 2014), 교육내용의 적정화는 현장의 강력한 요구이기도 하다(권순황, 2014; 김동일, 백서연, 고혜정, 2014).

또한 본 연구에서 특수교사들은 장애 정도가 좀 더 심각하다고 볼 수 있는 특수학교에서 현 기본 교육과정과 교과서의 적용 가능성은 매우 낮다고 평가하였다. 이를 뒷받침해주듯 많은 연구들에서 기본 교육과정을 적용받는 특수교육 대상학생의 경우 교과용 도서를 활용하는 비율이 그다지 높지 않으며, 오히려 교과용 도서가 수업의 보조 자료로 활용되고 있는 실정이다(오세웅, 2010; 이동원, 2014; 이진주, 홍정숙, 2011; 정동영, 2010; 최경남, 2012). 따라서 장애학생에게 일반교육과정과 연계한 교과내용이 알차게 전수될 수 있도록 할 뿐만 아니라, 특수교육 교육과정의 변화를 고려할 때 특수한 성격의 교수 방법이나 전략도 강조할 필요가 있으며, 각론별로 교수·학습 방법 및 평가에 대한 내실 있는 개발과 연구의 필요성을 강조하지 않을 수 없다(강경숙 외, 2015).

한편 본 연구에서 나타난 결과를 보면, 현재 특수학교 및 특수학급에 보급된 교과서는 교과마다 차이가 있지만, 다양한 제재를 제시하고 활동중심으로 구성된 교과들이 많아 사용하기 용이하며 참고자료를 많이 제시하여 교사가 활용하기 편하다고 응답하였다. 따라서 교육과정 개정과 이를 통한 교과서 개발은 특수교육계 대다수가 호응하고 동의하는 방향으로 속의 과정을 거쳐야 할 것이다. 합의된 문서로서의 교육과정, 많은 전문가가 참여하는 교과용 도서 개발, 현장 교사가 호응하고 활용할 수 있도록 연결고리가 견고하게 이루어져야 한다(강경숙 외, 2015).

넷째, 특수학교 및 특수학급에서 교과서 보급 및 활용이 증대되면서 특수교사들은 교과지도와 개별화교육계획에 따른 지도 간에 이중성을 느끼고 있었다. 일부 교사는 교과 진도를 개별화교육계획으로 보아야 한다고 하기도 하고, 또 다른 교사들은 교과와 별도로 학생들이 필요로 하는 영역별로 개별화교육계획을 세워 지도해야 한다고 생각하였다. 이러한 학생지도의 이중성은 평가에도 반영되어 일부 교사는 교과지도 내용을 개별화교육계획의 평가로 활용하기도 하고, 별도로 개별화교육계획에 대한 평가를 실행하는 교사도 있었다.

또한 개별화교육계획에 대한 평가 방법에 대해서도 관찰, 포트폴리오, 학습지 등을 활용하고 있었으며, 교과에 대한 교수·학습과 마찬가지로 개별화교육계획에 대한 평가에 대해 어려움을 호소하였다. 따라서 교육과정과 IEP, 교과서의 문제 상호간 연계성 부분에 대한 고민이 이루어져야 한다. IEP 문서는 실제 교육현장에서 전달되는 교육 내용과 방법을 포함하고 있으므로 교육과정과 밀접한 관계가 있다. 그러나 특수교육을 제공받는 특정학생을 위해 개발한 IEP가 교육목적과 목표를 구체화함에도 불구하고, IEP가 그 학생을 위한 의도된 교육과정은 아니기 때문에 교과서를 통해

구현되는 교육과정을 토대로 하되, IEP를 근거로 교수계획안을 마련할 수 있도록 해야 할 것이다(송준만 외, 2016)

다섯째, 교수·학습 방법 및 평가 개선을 위한 요구로는 현장성 있는 상세한 예시가 포함된 명확하고 상세한 지침 마련, 특수교육 현장에서 교수·학습 방법 및 평가에 대한 연수 및 체계화된 자료의 보급, 교사 모임의 활성화를 통한 교사들 간의 교수·학습 방법 및 평가 방안에 대한 의견 교환 및 정보 교류, 특수교육의 특수성을 인정하고 학교 또는 교사에게 재량권 확대 제공, 마지막으로 평가의 개선 방향으로 장애학생 중심의 평가, 명확한 평가기준 제시 및 평가 서술용 예시 문장 제공과 더불어 연수가 필요하다고 요구하였다.

이와 더불어 본 연구에서 교사가 요구한 내용을 제시하면 다음과 같다. 특수교사들은 자료를 개발하고 공유하고자 하는 욕구가 많은 반면, 일반교육과 다르게 교과연구회나 학교 동학년 모임이 활성화되거나 독립될 수가 없다는 점들을 교수·학습 방법과 관련한 어려움으로 호소하며, 특수교사가 함께 자료를 만들고 공유할 수 있는 동아리 모임 등의 활성화를 위해 행정 시스템의 지원이 필요하다.

본 연구에서 학습자 중심 교수·학습 방법은 특수교육 현장에서 지속적이고 반복적으로 지도해나가야만 하는 과정이다. 결국 교실 수업 전반에 학습자 중심 교수·학습 방법의 요소들이 녹아있도록 수업을 계획해야만 그 효과를 거둘 수 있을 것이다. 평가 또한 지속적으로 과정 중심으로 이루어져야 한다. 그러나 특수교육에서는 장애 유형이나 정도, 특성이 매우 다양한데도 불구하고 두루뭉술하게 교수·학습 방법이나 관련 자료가 하나의 형태로 제시되는 경우가 많다(김희규, 2010). 사실상 본 연구에서 교사들에게서 확인하고자 했던 학습자 중심 교수·학습 방법은 일반교사들도 적용하기 어려워하는 수업 방법이라고 할 수 있지만 특수교육 교사는 장애학생들의 자기주도적인 참여를 이끌어내야 한다. 이를 위해 교육과정을 재구성하고, 이를 위한 준비를 따로 해야 하고, 학생들도 계속 훈련되어야 한다. 또한 특수교육 현장이 개선되기 위해서 하나의 교수·학습 방법으로 수업 연구가 이루어지고, 관련 자료가 개발되어야 한다.

또한 현장에서는 국가적 차원에서 구체적으로 적용할 수 있는 방안을 마련해달라는 요구를 하지만, 특수교사들 스스로도 실제 현장에서 실험하고 적용해보는 연구를 수행할 수 있는 풍토가 마련되어야 한다. 이를 토대로 특수교육 현장에서의 적용 가능성과 동료교사들에게 파급력이 확보될 것이기 때문이다. 따라서 본 연구의 후속 연구로 교과별이나 교수방법별로 현장에서 적용할 실제의 자세한 매뉴얼이나 자료가 제시되어야 할 것이다.

참고문헌

- 강경숙, 박미경, 오유정, 홍혁 (2015). 특수교육 기본 교육과정 교과용 도서연구동향 분석. **학습자중심교과교육연구**, 15(1), 139-167.
- 강경숙, 이나영 (2006). 장애학생의 교육과정적 통합을 위한 수행평가 수정 실행과정 모색. **특수교육저널: 이론과 실천**, 7(2), 237-263.
- 교육부 (2013). **제4차 특수교육발전 5개년 계획**. 교육부.
- 교육부 (2015). **2015 개정 특수교육 교육과정**. 교육부.
- 권순황 (2014). 특수교육 교육과정의 적합성 연구: 행위자 기반 모형을 활용하여. **특수아동교육연구**, 16(2), 149-170.
- 길형석 (2002). 학습자중심 교육과정에 관한 연구. **학습자중심교과교육연구**, 4(4), 1-26.
- 김동일, 백서연, 고혜정 (2014). 2011 특수교육 교육과정의 내용 및 운영 실태에 관한 교사들의 인식 분석. **지체·중복·건강장애연구**, 57(4), 49-66.
- 김라경, 강중구 (2011). 중도 지적장애학생을 위한 교육과정 모형 변화 및 지침서에 대한 소고. **특수교육재활과학연구**, 50(3), 171-196.
- 김영천 (2006). **질적 연구 방법론 I**. 서울: 문음사.
- 김은주, 이인 (2014). 미래 특수교육 교육과정 개정 방안 도출. **지적장애연구**, 16(1), 283-306.
- 김혜리 (2011). 일본의 중도·중복장애학생 교육과정 분석 및 한국적 시사점. **특수아동교육연구**, 13(3), 457-477.
- 김희규 (2010). 장애학생의 교과교육을 위한 교수-학습 방법과 평가 효율화 방안. **특수교육교과교육연구**, 3(1), 57-76.
- 박승희, 최재완, 홍정아, 김은아(역) (2014). **장애학생의 일반교육과정 접근**. 서울: 학지사.
- 설양환, 박한숙, 이수영, 황윤한 역 (2014). **프로젝트학습: 초등교사를 위한 안내**. 서울: 아카데미프레스.
- 송준만, 강경숙, 김미선, 김은주, 김정효, 김현진, 이경순, 이금진, 이정은, 정귀순 (2016). **지적장애아교육(2판)**. 서울: 학지사.
- 오세웅 (2010). 기본교육과정 교과용 도서의 공급 실태 분석. **지적장애연구**, 12(3), 171-191.
- 운정덕 (2015). **2015 개정 교육과정, 수업을 어떻게 바꿀 것인가? 2015 교육과정 핵심교원 1차 워크숍 자료집**. 27-38. 교육부.
- 우이구 외 (2015). **2015 교육과정 개정을 위한 특수교육 교육과정 총론 개정 연구**. 충남: 국립특수교육원.
- 윤광보 (2014). 특수교육 기본 교육과정의 학년군 개선 방안 연구. **지적장애연구**, 16(2), 177-202.
- 이동원 (2014). 2011 특수교육 기본교육과정 과학과 교과서에 대한 지적장애 특수학교 교사의 만족도 및 요구 분석. **지적장애연구**, 16(3), 1-23.
- 이숙향 (2013). **장애학생을 위한 교육과정 적용 동향 및 쟁점**. 특수교육 교육과정의 효율적 운영을 위한 제2차 전문가 포럼 자료집. 충남: 국립특수교육원.

- 이승희 (2010). 국가수준 학업성취도 평가를 위한 장애학생의 대체사정에 대한 고찰: 미국의 관련 연방법을 중심으로. **특수교육학연구**, 45(3), 189-210.
- 이진주, 홍정숙 (2011). 정신지체 특수학교 직업담당교사의 직업교과서 활용실태. **특수아동교육연구** 13(1), 125-146.
- 전병운 (2013). **특수교육 기본 교육과정의 성격 규정을 위한 논의**. 특수교육 교육과정의 효율적 운영을 위한 제2차 전문가 포럼 자료집. 충남: 국립특수교육원.
- 정동영 (2010). 특수교육과 일반교육의 교과용 도서 개발 현황의 형평성 분석. **특수교육연구**, 17(1), 79-100.
- 정윤주 (2002). 통합교육 실행의 협력적인 교사역할에 대한 서울시 특수교사와 통합학급 교사의 필요도 인식 및 실행도 비교. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문. 미간행.
- 정희섭 (2015). 한국 특수교육 교육과정의 주요 쟁점 및 개선 방향. **특수교육교과교육연구**, 8(1), 45-67.
- 최경남 (2012). 정신지체학교 과학과 교과서와 교수매체 활용실태 및 요구분석. 석사학위 청구논문, 공주대학교 특수교육대학원.
- 최영하 (2003). 평가의 기능이 특수교육에 미친 영향과 장애아동 평가의 실천적 과제. **초등특수교육연구**, 5(1), 1-27.
- 최은주 (2013). 역량기반 교육의 학교 적용 사례 탐색. 이화여자대학교 교육대학원.
- Browder, D., Flowers, C., Ahlgrim-Delzell, L., Karvonen, M., Spooner, F., & Algozzine, R. (2004). The alignment of alternate assessment content with academic and functional curricula. *The journal of special education*, 37(4), 211-223.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln(Eds) *Handbook of qualitative research* (2nd ed), ix-xx Thousand Oaks, CA: Sage publications, Inc.
- Hedeem, D. L. & Ayres, B. J. (2002). You want me to teach him to read?. *Journal of disability policy studies*. 13(3), 180-189.
- Johnson, E. S. (2000). The effects of accommodations on performance assessments. *Remedial and Special Education*, 21(5), 261-267.
- Martella, R. C., Nelson, J. R., & Marchand, M. N. E. (2003). *Managing disruptive behavior in the schools: A school wide, classroom, and individualized social learning approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- McLoughlin, A. & Lewis, R. B.(2005). *Assessing students with special needs(6th ed)*.New Jersey: Upper Saddle River.
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (2002). Grading students in inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, 34(3). 8-15.
- Soodak, L. C. (2000). Performance assessments and students with learning problems: promising practice or reform rhetoric?. *Reading & Writing Quarterly*, 16, 257-280.
- Trilling, B. & Fade, C. (2012). 한국교육개발원(역). 21세기 핵심역량. 학지사.
- Woodward, J., Monroe, K., & Baxter, J. (2001). Enhancing student achievement on performance assessments in mathematics. *Learning Disabilities Quarterly*, 24, 33-46.

Implementation and improvement demand of special
education teachers for teaching-learning method
and evaluation of the students with disabilities
in the basic curriculum

Knag Kyung-sook · Park Mi-kyung

Wonkwang University · Yunbook Middle School

<Abstract>

The purpose of this study is to identify the implementation and the needs for improvement of the teaching-learning methods and evaluation of the students with disabilities in the basic curriculum according to the revised special education curriculum of 2015, focusing on special education teachers working in special schools and special classes. It was carried out to suggest implications. 12 special education teachers with at least 7 years of educational experience were interviewed and the data were collected and categorized using continuous comparative analysis method, teaching and learning methods in special education, evaluation of students with disabilities, curriculum and textbooks, And 5 sub-major topics and 18 sub-topics, such as the application of curriculum, teaching method, and the need for improvement of evaluation.

The methods of improving teaching-learning methods and evaluations include clear and detailed guidelines including practical examples, systematic training and data dissemination, exchange of opinions and information exchange among teachers through the activation of teacher meetings, and special characteristics of special education. Finally, it was suggested that students should focus on the evaluation of students with disabilities, provide clear evaluation criteria, sample sentences for evaluation, and teacher training.

Key Words : special education teacher, teaching-learning methods of the students with disabilities, assessment of students with disabilities

논문 접수: 2017. 03. 05 심사 시작: 2017. 03. 10 게재 확정: 2017. 04. 24