

중등 특수학급 교사의 발달장애 학생 교육평가 수행 실태, 인식 및 개선방안 연구

최 은 원*

단국대학교 특수교육학과 박사과정

남 경 옥**

단국대학교 특수교육학과

신 현 기***

단국대학교 특수교육학과

《 요 약 》

본 연구는 중등 특수학급에서 교사의 발달장애 학생 교육평가 수행 실태와 그에 따른 인식을 알아보기 위한 것으로 서울·경기 지역 특수학급 교사 8명을 대상으로 심층면담을 실시하였다. 연속적 비교법을 통해 면담 내용을 분석한 결과 연구문제와 관련된 3개의 주제와 11개의 범주 및 하위 코드가 도출되었으며, 그 결과는 다음과 같다.

먼저 실태측면에서, 중등 특수학급 교사는 발달장애 학생 평가 정보를 수집하기 위해 관찰을 바탕으로 한 대안적 평가를 주로 실시하였으며, 평가 과정에서 학생 수행에 대한 직접적인 피드백을 제공하였다. 학생평가 결과는 교사의 교수방법을 점검하고, 다른 교과 수업과 연계되도록 하였으며, 학생의 IEP에 반영하였다. 대부분 특수학급에서 발달장애 학생의 교육평가가 개별 학생의 IEP 작성과 운영을 중심으로 실행됨을 알 수 있었다. 또한 학생 교육평가를 위한 협력은 발달장애 학생의 통합학급 평가를 위한 지원과 일반학급 교사, 관리자, 학부모와의 평가서 공유, 학생의 학교생활 정보를 공유함으로써 이루어지고 있었다.

또한, 교사는 학생의 진보를 직접적으로 파악할 수 있고 다음 성취목표 설정의 기반이 된다는 점을 발달장애 학생의 교육평가에서 긍정적인 면으로 인식하고 있으나, 교사의 주관적, 재량적 평가라는 인식과 함께 교사의 평가관련 역량부족, IEP와의 효율적 연계의 어려움, 교수-학습을 위한 협력에 대한 인식과 수준이 각각 다르다는 점 등을 발달장애 학생 교육평가 수행에서 어려움으로 인식하고 있었다.

마지막으로, 중등 특수학급 교사의 발달장애 학생 교육평가 수행과 그에 따른 인식을 바탕으로 한 개선방안을 살펴보면, 우선 평가를 수행하는 평가자로서 교사의 발달장애 학생 교육평가에 대한 인식이 교수를 위한 평가, 학생 성장을 위한 평가라는 인식으로 더욱 강화될 필요가 있다. 동시에 교사의 학생 교육평가 역량 강화를 위해 학부 양성과정에서부터 교육평가 이론 및 특수교육대상 학생에게 적합한 교육 평가 방법에 대한 교육이 강화되어야 하며, 현장 교사를 위한 현직 연수 그리고 교실 평가 수행을 실질적으로 지원 할 수 있는 협력적 평가체계의 구축이 필요할 것이다.

주제어 : 교사 인식, 중등특수학급, 발달장애 학생 교육평가

* 제 1저자

** 교신저자 (usu1994@hanmail.net)

*** 공동저자

1. 서론

교육에서 평가는 교육과 관련된 모든 것의 양, 정도, 질, 가치, 장점 등을 체계적으로 측정하여 판단하는 주관적 행위로서 교육 목적의 가치를 판단하는 행위라고 할 수 있다(성태제, 2014). 그러나 전통적인 교육현장의 평가 실체는 등급화와 선발을 목적으로 하는 고부담 시험 중심 평가에 치중함으로써 평가의 의미를 지나치게 목표달성 또는 성취수준 지향적으로 축소시켰다.

1980년대 이후 고부담 검사나 측정을 통한 결과중심 평가에서 나타난 문제들에 대한 비판이 지속적으로 제기됨으로써 최근에는 평가 과정의 중요성을 인식하고 학생들과의 의사소통 과정에서 얻어진 평가정보를 교수·학습에 적용하는 학습으로서의 평가개념, 나아가 학습을 위한 평가개념, 보다 나은 수업을 위한 수업중심 평가의 개념이 대두되고 있다. 즉, '학업성취에 대한 측정'의 개념에서 '학습의 향상'에 우선권을 주는 경향으로 평가관이 변화하고 있고, 이러한 과정에서 학생에 대한 정보수집, 피드백 제공, 교사와 학생 간의 상호작용을 강조하는 통합적 평가를 강조하고 있는 것이다(김성숙, 김희경, 서민희, 2013; McMillan, 2015; Popham, 2016). 이형빈(2016)은 학생의 성장과 발달을 지원하는 것이 평가의 궁극적인 목적이므로 평가의 패러다임이 상대평가에서 절대평가로, 양적평가에서 질적평가로, 일제식 평가에서 교사별 평가로 변화되어야 하며, 성장 지향 평가의 전면화와 수행평가의 활성화를 평가혁신의 과제로 제시한 바 있는데, 이러한 평가 패러다임의 변화와 수행평가 중심의 평가정책 변화는 특수교육에서도 그 기초를 함께 하고 있다.

특수교육에서 평가는 선별, 진단, 특수교육 대상자 적부성 판단, 교육적 배치와 IEP작성, 형성평가, 총괄평가라는 일련의 연속적이고 점진적인 과정과 단계를 통해 실행되며, 장애학생의 개별적인 독특한 요구에 적합한 높은 교육의 질을 제공하는데 중요한 역할을 한다(이승희, 2010). 교육부는 제4차 특수교육발전 5개년 계획('13~'17)에서 학령기 아동 통합교육 내실화를 위한 중점 과제 중 하나로 특수교육 대상자 학력평가제 및 평가조정제 도입을 계획하고, 장애유형별 및 교과별 평가조정 방안을 지속적으로 개발 보급할 것임을 밝혔다. 또한 특수교육 교육과정(교육부, 2015)에서는 평가의 방향을 학생의 교육 목표 도달 정도를 확인하고 교수·학습의 질을 개선하는데 주안점을 두어 성취기준에 근거한 교수, 학습과 평가가 일관성 있게 이루어지도록 하고, 교과의 특성에 적합한 평가 방법을 활용할 것을 적시하였다. 이와 같은 일련의 노력들은 특수교육대상 학생의 학업 성취도 파악을 위해 각 학생의 특성에 적합한 평가 수행의 중요성을 강조하고 있는 것이라 볼 수 있다.

박용호 외(2012)는 교육 평가자로 역할을 수행하기 위해 교과 특성에 맞는 적절한 평가 방법을 개발하여 학생의 학업 성취수준을 명확하게 파악하고 분석하며 피드백을

제공하는 능력이 교사에게 요구된다고 지적하였다. 이와 같이 학생을 평가하는 능력이 교사에게 요구되는 중요한 직무 수행 능력 중 하나임은 주지의 사실이다. 특수교사 직무 관련 연구들에서도(김성애, 2008; 정동일, 2006; CEC, 2015), 특수교사는 교육평가 이론에 대한 지식을 바탕으로 장애 학생들의 질 높은 학습과 수행을 위한 장애학생 개인에 적합한 공식적, 비공식적 평가 방법을 수행하여야 하며, 교사가 실행하는 평가 방법의 신뢰도와 타당도를 높이기 위해 노력이 요구된다고 지적했다. 또한 동료, 가족과의 협력을 통해 학생 교육 평가를 위한 다양한 정보를 다양한 출처로부터 수집해야 하며, 학생 평가 정보와 결과의 정확한 정리와 기록이 이루어져야 하며, 평가 수행에 대한 피드백을 통해 그 결과를 다음 교수-학습에 반영하는 것이 평가에서 특수교사의 전문적인 역할과 자질이라고 강조하였다.

그런데 교사가 실제 학교 현장 그리고 수업 상황에서 평가자로서의 직무를 수행할 때 그 실천수준이 교사역량에 따라 달라질 것임은 자명한 일이다. 그러므로 특수교육대상 학생 교육평가에서 교사들이 실제로 어떻게 그 역할을 수행하고 있는지, 그리고 특수교육대상 학생의 교육평가에 대하여 어떤 인식을 갖고 있는지를 알아보는 것은 교사의 학생 교육평가 수행을 개선하고 나아가 장애학생의 교수, 학습의 질을 높이기 위해 선행되어야 할 과제들 중 하나라 할 수 있다.

지금까지 국내에서 수행된 특수교육대상 학생 평가 실태와 교사 인식에 대한 연구를 살펴보면, 특수학급 교사를 대상으로 설문지를 통해 조사한 연구들(손옥경, 안성우, 2008; 신소니아, 2005; 이호연, 2015; 정은주, 류귀성, 2015)과 유아특수교육기관(김하중, 김경숙, 2004)과 청각장애학교(하성수, 남경숙, 성기록, 2006)에서 질적 연구방법을 통해 조사한 연구들이 있다. 관련하여, 인지적으로 심각한 장애가 있어 일반적인 평가 방법이 적용되기 어려운 발달장애 학생의 경우 학업성취도 및 학생의 수행정도를 평가하기 위해서는 교사가 대안적 평가방법을 필요로 하게 되는데, 대안적인 평가 방법들에 해당하는 수행평가, 대안평가, 질적평가 관련 조사연구들 또한 수행되었다(김주희, 2008; 신명규, 김영한, 박영옥, 2012; 이희정, 2003; 정현영, 정은희, 2010; 최숙경, 2014; 하유란, 2015).

이러한 선행 연구들을 통해 특수교육대상 학생에 대한 교육평가 실태와 특수교사의 관련 인식과 요구들에 대한 전반적인 윤곽은 파악할 수 있었으나, 실제 중등 특수학급이라는 교실 상황에서 발달장애 학생을 대상으로 평가자의 역할을 수행하는 교사의 교육평가 수행 실태와 그와 관련한 인식을 살펴보기에는 미흡한 부분이 있었다.

이에 본 연구에서는 인지적인 장애가 있어 평가 조정 및 대안 평가방법의 수행이 필요한 발달장애 학생들을 가르치고 있는 중등 특수학급 교사를 대상으로 심층면접을 개별적으로 실시하여, 교사들이 발달장애 학생의 교육평가를 실제로 어떻게 수행하고 있는지 알아보고, 그 과정에서 교사는 그것을 어떻게 인식하며, 어떠한 어려움을 갖고 있는지 등을 살펴보았다. 이를 통해 중등특수학급 현장에서 교사의 발달

장애 학생 교육평가 수행 개선방안을 제시하였다.

본 연구를 통해 얻어진 결과들은 중등 특수학급에서 교사의 발달장애 학생 교육평가 수행의 실재를 파악하고, 발달장애 학생들의 교육평가에 대한 인식을 새롭게 하여 향후 중등 특수학급 교사의 발달장애 학생 교육평가 수행의 개선을 위한 기초 자료로 활용할 수 있을 것이다.

이상의 연구목적에 따라 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 첫째, 중등 특수학급 교사의 발달장애 학생 교육평가 수행 실태는 어떠한가?
- 둘째, 중등 특수학급 교사의 발달장애 학생 교육평가 수행에 대한 인식은 어떠한가?
- 셋째, 중등 특수학급 교사의 발달장애 학생 교육평가 수행에 대한 개선방안은 무엇인가?

II. 연구 방법

1. 연구참여자

본 연구의 참여자는 서울과 경기도에 소재한 중등 특수학급에 근무하고 있는 8명의 특수교사이다. 연구자들은 참여자를 선정하기 위해 다음과 같은 과정을 거쳐 목적표집하였다. 먼저 연구자들이 평소 알고 지내는 중등 특수학급 교사에게 문의하여 서울 및 경기도의 중등 특수학급 교사들 중 발달장애 학생의 교육평가에 대한 관심과 경험이 있는 교사들을 추천받았다. 추천받은 교사에게는 전화 통화로 연구의 목적과 요지를 간단히 설명한 후, 연구 참여에 대한 동의를 구하였다. 연구에 동의한 연구 참여자에게 연구 절차, 비밀 보장, 인터뷰 내용의 음성녹음, 연락과 추후 질문 대한 사실을 공지하였다. 이러한 과정을 거쳐 최종 8명의 연구 참여자를 확정하였다. 면담에 참여한 특수교사들의 경력과 현재 근무하는 특수학급의 교수환경에 대한 정보는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 참여자와 특수학급 교수환경 정보

교사 기호	교사 경력	특수 학급 경력	주당 수업 시수	학급 수/ 학생 수	교수과목	수업형태
T1	21년	10년	18	2/17	국어, 수학, 가사, 음악, 체육, 직업(도서관 사서직무, 바리스타)	개별/ 그룹수업
T2	8년	8년	25	1/4	국어, 영어, 수학, 직업(제과제빵, 공예)	개별/ 그룹수업 (개별 수업이 더 많음)
T3	3년	3년	18	6/24 (순회 학급 포함)	기술·가정, 미술, 국어, 사회	그룹수업
T4	5년	4년	17	3/32	국어, 수학, 체육, 컴퓨터, 직업(조립, 포장)	그룹수업
T5	8년	8년	18	3/27	국어, 사회, 수학, 과학, 체육, 직업(바리스타, 제과제빵)	그룹수업
T6	9년	4년	19	4/21 (순회 학급 포함)	수학 (교과제 운영으로 수학만 가르침)	그룹수업
T7	6년	6년	17	3/32	국어, 수학, 조리	개별/ 그룹수업
T8	5년	4년	18	3/21	국어, 수학, 컴퓨터, 직업(조립)	그룹수업

2. 연구도구

본 연구는 중등 특수학급 담당교사의 교육평가 수행 실태와 그에 대한 인식을 파악하기 위해 심층면담(in-depth interview)을 개별적으로 실시하였다. 연구자들은 연구 참여자가 자신의 경험, 의견 및 느낌 등을 자유롭게 진술할 수 있도록 반구조화된 면담 질문항목들을 개발했는데, 특수학급 운영 및 평가에 대한 교사 인식 관련 선행연구들을 바탕으로 구성하였다. 최초 선정된 질문항목들에 대해서는 특수교육과 교수 2인과 경력 5년 이상의 특수교사 5인의 검토를 받았으며, 특수학급 근무 경력 3년 이상의 특수교사 5인과의 예비면담을 통해 보완하였다. 최종 질문항목은 크게 교육평가 수행실태, 교육평가 수행에 대한 인식, 교육평가 개선방안의 3 영역으로 나뉘며, 총 9가지 질문항목으로 구성하였다. 질문항목 내용과 그 근거는 <표 2>에 제시하였다.

<표 2> 심층면담 질문항목

심층면담 영역	질문항목	참고 문헌
교육평가 수행실태	<ul style="list-style-type: none"> - 교육활동 중 발달장애 학생의 진전을 파악하는 방법 - 평가결과에 대한 기록과 활용 - 학생 개별화교육계획과의 연계성 - 발달장애 학생의 통합학급 평가 참여현황과 참여를 위한 지원 - 가정, 다른 교사와의 협력사항 	김양화,김남순(2014) 김주희(2008), 김희(2007) 손옥경,안성우(2008) 정현영,정은희(2010) 최종근(2010), CEC(2015)
교육평가 수행에 대한 인식	<ul style="list-style-type: none"> - 특수학급에 재학 중인 발달장애 학생들의 교육평가 목적 및 정의 - 특수학급에서 발달장애 학생 교육평가 수행 시 어려웠던 점 	신명규,김영한,박영옥(2012) 이호연(2015) 정효철,김미숙(2012) 하유란(2015)
교육평가 개선방안	<ul style="list-style-type: none"> - 특수학급에 재학 중인 발달장애 학생들의 교육평가 방향 - 좀 더 나은 발달장애 학생 교육평가를 위한 현장의 요구 	김하중,김경숙(2004) 하성수,남경숙,성기록(2006)

실제 면담에서는 현장 상황에 맞게 질문의 형태, 순서 등을 융통성 있게 수정해 적용하였다.

3. 연구절차

1) 자료 수집

위의 연구 참여자를 대상으로 2016년 8월 17일부터 2016년 9월 3일까지 심층면담을 실시하였다. 면담이 있기 전에 연구 참여자에게 면담 질문지를 이메일로 보내 면담 주제에 대하여 충분히 생각할 시간을 제공했다. 면담은 연구 참여자가 시간과 장소를 선택할 수 있도록 했는데, 대부분의 면담은 방과 후 연구 참여자가 근무하는 특수학급에서 이루어졌다. 면담이 연구 참여자가 근무하는 특수학급에서 이루어짐으로써 교사의 교수환경을 직접 확인할 수 있었고, 필요에 따라 교사 자작시범지, 학생의 포트폴리오, 평가서, IEP 등을 즉석에서 제공받을 수 있었다.

면담 진행 중에는 참여자의 반응 정도에 따라 질문 순서를 바꾸었으며, 질문에 부합하지 않는 답변을 하더라도 응답자의 반응을 제한하지 않고 자유롭게 자신의 의사를 표현할 수 있도록 하였다. 각 면담은 대략 40~80분 정도가 소요되었고, 면담 진행 중 중요한 용어와 진술들은 메모하였다. 면담 내용은 참여자들의 동의하에 모두 녹음하였다. 연구자는 면담 직후 면담 중 관찰한 사항이나 느낀 점들을 면담 노트에 기록해서 면담 내용에 대한 이해를 높이기 위한 참고자료로 활용하였다. 면담 후 추가 질문이 필요한 경우에는 이메일 또는 전화 통화를 하여 자료를 수집하였다.

2) 전사본 작성

면담을 통해 녹음된 자료는 제1연구자가 한글 프로그램을 사용해 전사하였다. 전사된 자료가 녹음된 내용과 일치하는지를 반복적으로 검토하였으며, 완성된 전사 자료를 모든 연구 참여자들에게 이메일로 보내어 오류여부를 확인받았다. 녹음된 총 면담 시간은 467분(평균 59.5분)이며, 각 41줄로 전사된 A4용지 총 78쪽 분량의 전사 자료를 확보하였다.

3) 자료 분석

전사본 작성이 완료된 후, Creswell(2002)이 제안한 연속적 비교법(constant comparative method)에 따라 순차적으로 부호화하여 분석하였다. 우선 전사된 자료 중 의미 있는 절과 문장을 부호화하는 개방형 코딩을 실시하였다. 이 과정에서는 원자료를 반복적으로 검토하여 새롭게 등장하는 코드들을 추가하거나, 생성한 코드들을 통합하고 분리하는 과정을 거쳤다. 하위 코드들을 개발한 후, 각 코드들의 공통 속성을 찾아 개념과 현상을 대표할 수 있는 범주들로 묶어 나아갔으며, 이 범주들에 대한 명명을 하였다. 마지막으로, 자료의 연관성을 강화하기 위해 각 범주들 사이의 관계를 다시 검토해서 그룹화하였다. 최종적으로 도출된 주제는 3개로 나타났고, 주제와 관련된 11개의 범주와 34개의 하위 코드가 도출되었다. 연구주제에 따라 도출된 범주와 하위코드는 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 면담자료 분석 결과

주제	범주	하위 코드
발달장애 학생 교육평가 수행 실태	교육활동 중 발달장애 학생 교육평가 방법과 활용	<ul style="list-style-type: none"> - 학습지, 교사 자작시험지를 사용한 지필평가 - 관찰, 문답 등 학생과의 상호작용을 통한 수행 평가 - 포트폴리오 평가 - 학생 수행에 대한 즉각적인 피드백 - 교수 방법의 점검 및 교과 간 연계
	IEP관련 업무	<ul style="list-style-type: none"> - 교육활동 중 평가 결과를 바탕으로 IEP작성 - IEP 중심의 학생평가 운영
	통합학급 평가관련 업무	<ul style="list-style-type: none"> - 정기고사 참여 시 물리적 환경 조정 - 수행평가 참여를 위한 난이도 조정 및 특수학급 활동 수행결과 제공
	평가수행 시 협력	<ul style="list-style-type: none"> - 학부모에게 학기말에 평가서 제공 및 수시로 알립장, 편지, 문자, 활동사진, 동영상 제공 - 학부모, 일반교사, 관리자와 학교생활에 대한 정보공유 - 특수교사 간 수업 노하우 공유 및 학생 수행결과 공유
발달장애 학생 교육평가 수행에 대한 인식	발달장애 학생 교육평가 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 학생의 성취감, 사회성, 실생활 수행 능력 향상을 확인 - 학생의 다음 목표 설정을 위한 기반 - 교사 재량에 따른 주관적 평가
	교육평가 방법 활용의 어려움	<ul style="list-style-type: none"> - 교사의 교과지식 및 교육평가 관련 지식 부족 - 학생 교육평가 시 참고 할 수 있는 자료 및 기존 평가 도구 활용의 어려움 - 교사 주관적 평가에 대한 신뢰성 확보의 어려움
	IEP관련 업무의 어려움	<ul style="list-style-type: none"> - IEP작성과 공유가 형식적인 행정 업무로 느껴짐 - IEP가 교육적 의사소통 도구로 적절하지 않음
	통합학급 평가관련 업무의 어려움	<ul style="list-style-type: none"> - 대안 평가적용에 대한 규정 미비 - 평가 수정을 위한 교수적수정이 선행되지 못함
	평가수행 시 협력의 어려움	<ul style="list-style-type: none"> - 학생 교육평가에 대한 피드백 부족 - 원활하지 않은 가정연계 - 교사 간 협력에 대한 인식 차이
발달장애 학생 교육평가 수행의 개선방안	발달장애 학생 교육평가의 방향성	<ul style="list-style-type: none"> - 발달장애 학생 교육평가에 대한 재인식 - 교육목표 설정 및 평가에서 실생활과의 연계성 강화 - 교사의 평가역량 강화 - 가정과 연계, 교사 간 협력 강화
	현장의 요구	<ul style="list-style-type: none"> - 개별 평가 가능한 환경조성 - 교육과정, 수업과 평가에서 체계적인 정리 - 특수학급 학생의 스펙트럼 고려한 평가도구 개발 - 평가 결과의 기록과 활용의 활성화 - 교사의 노하우 공유와 교육, 연수

4) 분석 결과의 신뢰도와 타당도 확보를 위한 노력

본 연구의 자료에 대한 신뢰도와 타당도 확보를 위해 첫째, 삼각검증법(triangulation)을 실시하였다. 삼각검증을 위해 심층 면담자료 외에 평가 관련 문서자료(교사 자작시험지, 학생의 포트폴리오, 평가서, IEP)를 수집하였으며, 면담노트, 메모 등을 활용하여 면담 내용 해석의 타당도를 높이도록 하였다. 둘째, 동료보고(peer examination)을 실시하여 연구를 진행하는 동안 특수교육 전공 교수 2인과 질적 연구 수행 경험이 있는 특수교육 박사 2인, 현장 특수교사 5인에게 범주화 과정 및 결과 분석에 대한 검토와 논의 과정을 거쳤다. 마지막으로 면담내용 전사본을 연구 참여자에게 확인하는(member check) 과정을 통해 신뢰도를 확보하였다.

III. 연구 결과

면담 자료를 분석한 결과에 따라 도출된 범주와 관련 용어를 중심으로 구체적 결과를 제시하면 다음과 같다.

1. 발달장애 학생 교육평가 수행 실태

1) 교육활동 중 발달장애 학생 교육평가 방법과 활용

중등 특수학급교사들은 발달장애 학생들의 수행 변화를 파악하기 위해 다양한 평가 방법들을 고려하고, 학생에게 적합한 평가 방법들을 적용하기 위한 노력을 하였다. 교사 자작 시험지를 사용한 지필평가와 관찰과 문답, 학생 산출물을 통한 수행 평가 방법 등이 실시되었는데, 평가 시 학생 참여를 높이고 학생이 적극적으로 평가에 참여할 수 있도록 교사는 학생 흥미를 반영한 평가 소재 선택과 평가 난이도 조정, 학생 자기 평가와 또래와의 상호 평가 방법 등을 수행하였다.

또한, 스마트 기기를 활용해 학생 교육평가 중 수행에 대한 즉각적인 기록과 피드백이 이루어질 수 있도록 하였으며, 필요 시 학교에서 뿐만 아니라 가정과 연계하여 평가를 진행하기도 했다. 이러한 과정을 통해 교사는 학생이 성취감을 느낄 수 있도록 피드백과 보상을 제공하여 학생 스스로가 성취감을 자각하고 개별적인 목표 수행이 향상되도록 하였다.

교사는 교과 간 연계를 통해 학생의 다양한 평가 요소들이 평가될 수 있도록 하고, 실생활에서 활용능력이 신장될 수 있는 실제적 평가를 수행하고자 노력하였다. 교사는

평가를 수행하는 과정에서 평가내용이 실생활과 연계성이 높고, 학생들이 적극적으로 참여할 수 있는 평가 수행이 이루어질 때 교육평가의 긍정적인 영향을 경험하였다.

(특수학급에서) 배운 내용을 가지고 진짜 시험 보는 것처럼 한 달에 한 번씩 책상도 시험 간격으로 넓혀서 (교사 자작 시험지를 만들어서)시험을 봅니다. 수학은 달마다 시험을 보거든요 모르는 걸 시험 치면 싫은데, 할 수 있을 것 같거든요. 내가 생각 한 것 보다 더 쉽게 애들이 성취감을 느낄 수 있는 방법으로, 난이도 조절이랑, 수업할 때 소재 선택, 애들한테 성취감을 줄 수 있는 방법으로,, 또 저희는 거의 2주에 한 번 꼴로 지역사회 이용하는 현장학습 가서, 그것을 수업 제재로 활용하는데, 거의 화폐수업이죠. 계산하는 것 보면서 거스름을 어림잡아 할 수 있다고 수학교과에 적용해 쓰는 거죠(T6, 2:6-12)

일단 기본적으로는 지식이나 이해도를 평가할 수 있는 지필평가를 봐요. 그 다음에 기능을 평가하는 과정에서, 예를 들면 바리스타 수업을 하는데, 에스프레소 추출을 순서에 맞게 다 잘 하는지 평가 할 때, 제가 보고 체크할 수도 있는데, 다른 선생님들 평가도 받고, 또 평가에 학생들을 넣어서 다른 친구가 다른 친구를 평가 할 수 있도록 체크리스트를 줘서 잘 했는지 보고, 그리고 맨 마지막에 잘한 점, 못한 점 이런 것을 서로 해 보니까 제가 못 봤던 것을 자신들의 언어로 말 해 줄 수 있는 방법, 수업을 하다가 그런 게 생기기도 하구요. 학생들이 뭔가 했을 때 했다는 것을 구두로라도 확인 받는 것을 굉장히 좋아해요. 수업시간에 한 것을 평가해서 평가 결과를 본인에게 줘서 자신감, 동기유발 되도록(T5, 2:24-31)

스마트폰 사용이 자유로운 아이들은 애들이 조리를 할 때 뒷정리나 이런 게 너무 안 되는 거예요. 설거지를 해도 학교에서 일주일에 한 번 하는 걸로 끝인 거예요. 집에서 연계가 안 되어서 일주일에 세 번 이상 설거지 하는 모습을 찍어서 나한테 보내라고 하고 부모님께도 아이가 설거지해서 사진 찍어달라고 하면 옆에서 사진 찍어달라고, 설거지 하는 모습을 찍어 보내면 그걸로 합격, 안 한 친구들한테는 "별로한 번 더 해야 돼" , 그렇게 하고 목표치 달성하면, 보상으로 애들 좋아하는 사탕이라든지, 좋아하는 거 주고(T7, 9:5-10)

교내 특수학급 기능 경진대회를 했어요. 그게 그렇게 아이들에게 좋은 게 있었는지, 놀랐어요...객관적인 기준을 마련하고, 점수를 다 매기고 등수를 찍 매겼어요. 그랬는데 아이들이 아주 흥분을 한 거죠. 굉장히 아이들이 집중하려는 노력하는 모습을 보면서 동기 유발을 시켜준다는 것이 얼마나 중요한지...평가에서도 그런 부분을 해 줘야겠다(T1, 4:11-15).

조립을 작업을 해서 번 돈이 있다면 수학기간에 용돈 기입장에 적어서 해 본다거나 이런 식으로 이걸 배워서 끝이 아니라, 교과 간 연계가 되면서 학문적인 것이 아니라 학생들 삶에(적용되도록) 우리 어디 갈 건데 버스타고 가기로 했으면 컴퓨터 시간에 사이트에서 조사해 보고, 그걸 확인하는 과정을 한명 한명씩 확인 해 보기도 하지만, 친구들끼리 의견 나눠보고, 서로 확인이 될 수 있게... 작업량 같은 것도 "너는 몇 개 했어?" 서로 배우는 게 있거든요, 또 도와주는 것, 누구 잘 모르는 거 있으면 "설명 해 줘 볼래?" 그렇게 협동이 되도록 하고... 아이들끼리 할 수 있도록 하는 게 좋은 것 같아요(T8, 5:23-29).

중등 특수학급 교사는 발달장애 학생 교육평가를 수행하는 과정에서 자신의 수업에 대한 반성과 함께, 교수방법을 점검함으로써 수행의 개선을 도모하고자 노력하였다.

학생마다 특성이 다르기 때문에 각 반응마다 분석도 다르게 되어야 하고, 그것을 보고 교수 방법들을 바꿔보고 다시 수업에 적용해 보고 합니다(T2, 5:19-20).

평가를 하면서 수업을 했을 때, 일단은 제 수업을 점검하게 되는 것 같아요, 제가 질문을 하거나 점검을 하는 과정에서 학생들에게 질문 했을 때 모르면 '내 수업이 어렵나' 수업에 대한 반성을 하면서 아이들 수준에 점점 맞춰서, 어떤 부분에서 몰랐는지 그걸 잡아 낼 수 있으니까 좋았던 거 같아요(T7, 10:11-14).

2) IEP 관련 업무

중등 특수학급 교사들은 발달장애 학생들의 IEP 작성과 운영을 학생 교육활동 중 평가 계획, 실행, 평가 결과 공유와 연계하였다. 교사는 IEP 작성 시 교육활동 중 이루어진 평가결과를 반영하였는데, IEP의 NEIS 등재 여부나, IEP 작성 형식에 대해서는 각 학교의 방침에 따라 자율적으로 운영되고 있었다.

학생의 보이는 변화들을 체크해두었다가 학기말 IEP 평가결과지에 종합 기술해요, 나이스 상에 올리는 것이 딱 법제화 되진 않았잖아요, 전체적으로 하세요 하지만 (중략) 평가의 form도 선생님들의 취향에 따라 다르고, 저도 저 학교에서 쓰던 거 이 학교에서 쓰는 게 다르고(T2, 9:10-15)

NEIS 상에는 계획이랑 평가가 주별까지 있는데, 주별까지 하기는 현실적으로 어렵고, 저희는 월별로 평가해요, 학부모님한테는 학기 초와 학기말에 뽑아서 서면 서명 받고, 기록을 보관하고 일반 선생님들과 관리자는 전자문서로 공유해요(T4, 3:11-14)

3) 통합학급 평가 관련 업무

중등 특수학급에 재학 중인 발달장애 학생이 통합학급에서 실시하는 중간, 기말고사에 참여할 수 있도록 특수학급 교사들은 물리적 환경을 조정하는데 초점을 맞추었다. 또한, 응시를 위한 OMR 카드를 확인해주거나, 답안 작성에 도움이 필요할 경우 교사가 도우미 역할을 제공하여 학생들이 통합학급 정기고사 응시에 배제되지 않도록 하였다.

똑같이 원반(통합학급) 가서 보는 아이가 있고, 시험에 방해가 되는 친구는 따로 특수학급에서 시험을 보고(T1, 3:7-8)

특수학급 애들은 여기서 다 보죠, OMR 카드 작성 잘 봐줘야 해요(T6, 5:39).

교과담당 일반교사와 협의가 될 경우, 특수학급 교사들은 통합학급에서 실시되는 수행평가에 발달장애 학생들이 참여할 수 있도록 평가의 난이도나 분량의 조정, 참여 형태 변경, 대체 과제 인정 등과 함께 특수학급에서 산출한 수행 결과물들이 통합학급 수행평가 결과에 반영되도록 하였다.

수행평가 같은 경우는 담당하는 선생님이 따라서 좀 많이 달라지는 것 같아요, 왜냐면 제가, 이렇게 하겠습니다, 특수교사가 하기는 어렵구요, 담당하시는 선생님들이 “**이가 과학시간에 이런 수행 평가가 있는데, **이가 이것까지 해오면 점수를 주겠습니다, 다른 방식으로 하겠습니다.” 하면 저희가 같이 수업시간에 해서 제출하는 경우가 있고요, 그런 게 없는 경우는 최하점(T5, 6:4-7)

교과 선생님 중에 “**이 평가해야 하나까 거기서 국, 영, 수 했던 것 보여주세요, 그럼 그것 보고 평가 할게요” 하면 아이들이 개별반에서 한 독서 감상문, 시화, 과목노트 등의 결과물 복사해서 드리기도 합니다(T2, 5:13-14).

4) 학부모, 일반교사, 관리자, 특수교사와 평가 시 협력 현황

중등 특수학급 교사는 대체로 학기 단위로 공식적인 평가서를 통해 학생의 학업 평가 결과를 공유하였으며, 학생의 전반적인 학교생활에 관해서는 수시로 학부모, 통합학급 교사, 관리자와 의사소통하였다.

모든 부모님들이 매일 매일 학교에 오세요, 일주일에 한 번씩은 모든 부모님과

한 번씩은 이 아이에 대한 전체적인 종합적인 내용에 대해서는 얘기를 하고 있어요. 현장학습이나 갔을 때 활동을 하면 단체로 찍었던 사진이랑 이런, 이런 활동을 했었고, 이랬다 종합적인 평가를 한꺼번에 보내드려요(T7, 8:8-11).

교사식당에서 만나는 교과 선생님들께 자주 아이들 통합학급 상황 묻고, IEP 쓰인 받으면서도 서로 얘기하고, "선생님 어때요? 우리 교실에서 이렇게 잘 해요" 홍보 아닌 홍보...

평가서 기안하고, 결재하면서, 저희 교감, 교장 선생님들께서 저희 아이들한테 관심 많으시고, 애정이 많으세요, 저도 보지만 그 부분을 발전되는 부분을 catch 해 주시면 너무 감사하고 그렇죠(T2, 5:8-11)

중등 특수학급 교사들은 수업에 대한 노하우를 다른 특수교사들과 공유하였다. 또한, 교사 자신의 수업 이외의 수업시간에 학생이 보이는 수행정보와 평가 결과들을 동료 특수교사들과 공유하였다.

수업을 많이 해 봐야 내가 어떻게 해야 하는 지도 많이 늘고, 도움도 되고, 남이 하는 거 보기도 하고... 오픈되어 있다 보니까, 같은 특수교사끼리 공유를 많이 하는 거 같아요(T3, 5:11-12).

저희는 교과제로 하기 때문에 서로 평가결과 주고 저도 해서 드리고... (중략) 교사의 노하우에 따라 차이가 날 수 밖에 없는데 저는 능력 있는 교사들에게 개인적으로도 알려달라고 부탁도 하고, 저희 지역은 근방에 특수학급이 많아서 여러 주제로 지역 분과 연수도 활발하게 하려고 해요. (노하우를 배우려는 교사) 스스로의 노력이 필요한 것 같아요(T6, 8:11-14).

2. 발달장애 학생 교육평가 수행에 대한 인식

1) 발달장애 학생 교육평가 특성

중등 특수학급 교사는 발달장애 학생에 대한 교육평가의 과정과 결과를 학생의 학업적 신장과 교육목표를 확인하는 기본적인 토대로 인식하고 있었다. 자신들이 실천하고 있는 교육평가에 대해서는 수업 중에 즉각적이고 자연스럽게 이루어지는 '수업이자 평가' 라는 개념을 갖고 있었고, 수행평가를 통한 직접적이고 실제적인 평가가 발달장애 학생들의 진보를 파악할 수 있는 적합한 평가방법이라고 생각하고

있었다. 그러나 대안적 평가의 특성 상 자신들이 수행하고 있는 교육평가가 교사의 주관적 관점과 역량에 따라 많이 좌우되는 평가라고 인식하고 있었다.

평가를 하면서 전혀 몰랐던 부분들에서 변화, 성과가 나오면 좋죠. 우리 아이들이 눈에 띄게 금방 바뀌는 거 같지 않는데, 근데 학년 초와 1학기 말이 달라요, 1년 지나서 다르고, 졸업할 때 '이만큼이나 성장 했구나' 그런 게 분명히 있죠, 그렇게 함으로써 아이의 삶의 질도 달라지는 거죠... 저희 학급에서의 평가는 아이들이 평가라고 인식하지 않는 평가, 수업과정에서의 평가, 인식하지 않지만 다음 단계 수업으로의 전환을 위한 평가죠(T2, 8:5-9).

친구들끼리 서로 평가를 하면서 평가가 학생들의 성취도를 파악하고 목표를 다시 세우는 것 뿐 만 아니라 상호평가를 할 때 서로의 피드백을 통해 학생들의 사회성이나 정서적인 면을 높이는 면도 있는 것 같아요(T5, 9:36-37).

일반 아이들의 평가는 순위를 매기기 위한 평가라면 줄을 세우기 위한 평가라면 특수교육대상 학생에게는 (학생의) 필요한 어떤 것을 해 주기 위한, 다음 것을 해 주기 위한 더 큰 성취에 조금 도움이 될 수 있는 발판이 되는 그런 느낌이에요(T7, 13:8-10)

특수학급 수업에서 평가는 질적 평가인 산출물, 대화, 정답 말하는 것, 그런 것을 평가 하는 것이 훨씬 맞다고 생각해요, 그러려면 주체, 평가의 주체가, 교사가 정말 잘 알아야 변화를 알 수 있는 거고(T8, 9:18-19)

2) 발달장애 학생 교육평가 방법 활용의 어려움

중등 특수학급 교사는 교육평가를 위해 필요한 교과목에 대한 이해와 지식 그리고 교육 평가 방법에 대한 지식이 충분하지 못하다고 생각하였다. 교육활동 중 발달장애 학생 평가를 직접 실행하기 위한 체계적인 안내 및 교육 훈련이 부족하며, 명확한 평가체계나 매뉴얼에 기반 한 평가를 하는 것이 아니라 교사의 경험을 기반으로 평가하는 경우가 더 많아 교사의 역량에 따라 평가의 질과 수준이 좌우된다고 인식하였다. 더욱이 실제 수업 상황에서 적절한 평가 방법을 적용하는 일 뿐만 아니라 평가 결과의 정리, 기록과 활용이 적절하게 이루어지고 있는지에 대한 고민도 함께 갖고 있었다.

일반교사였다면 5년을 했으면 교과목 체계가 잡히고 5년 동안 수업을 했으면

더 많은 게 잡혀 있을 것 같아요, 저희는 매년 달라요, 그 과목에 대한 전반적인 체계와 이런 거에는 이런 평가하면 좋겠다, 이런 거 해 보면 좋겠다, 모든 활동이나 아직도 많이 안 선 느낌(T8, 8:37-40)

아이들에 대한 정보를 얻을 때도 기록된 서류만 봐서는 어렵고 입에서 입으로 전달하는 경우가 많고 더 현실적이었다고 생각해요, 평가 기준을 세울 때도 고민이 되고, 체크리스트로 체크를 할 때도 했다 안 했다는 되지만 실제 수행을 다 담기에는 어려운 것 같아요 그러니까 하면서도 '이게 맞나?' 라는 생각도 들구요... 특수교육 (전공)수업 받으면서도 아이들에 대한 평가에 대해 자세히 수업시간에 다룬 게 많이 없었던 거 같고(T7, 14:14-17)

평가를 하려면 학생에 대한 시행착오, 교과에 대한 시행착오를 얼마나 했느냐, 교사의 노하우에 따라 수준이 천차만별이지 않을까,,그렇게 생각해요(T6, 10:21-22),

(학생들에게 적용할 수 있는) 공통된 자료들이 좀 더 방대하게 나와 있으면 표준화 된 것이든 교사가 만든 것이든, 공통된 자료가 있었으면 좋겠다는 생각이 들어요(T4, 7:11-12),

3) IEP관련 업무의 어려움

중등 특수학급 교사는 IEP에 학생의 교육평가 결과를 반영하도록 되어 있지만, IEP에 기록하는 내용과 작성 방식, 공유체계 활용에 대한 어려움을 갖고 있었다. IEP가 공식적인 평가 문서의 기능을 하지만, IEP를 작성하고 공유하는 일이 형식적인 행정업무로 인식되기도 하였다.

초등학교에서 중학교 올 때 초등학교 IEP를 받잖아요, 아이들 보고 나서 그 평가를 보면, 평가는 잘 되고 잘 했다 그런 것들이 중학교 들어와서 해야 하는데 맞지 않는 것도 많아서...(T3, 3:19-20)

내가 수업했던 내용들을 학술용어 일수도 있고, 특수교육학용어 일수도 있어요, 이것을 일상의 언어로 바꿔서 학부모에게 내고 싶은 마음은 있지만, 결국 비슷하게, 무난한 수준에서 나가는...학부모님이 봤을 때 재미없는 평가죠...(T6, 8:25-27)

240 특수교육 저널: 이론과 실천(제18권 제3호)

저희 아이들 주관적 평가 서술일 수밖에 없지만 그걸 말로, 언어로 표현하는 것이 어려울 것 같아요. 주관적 평가로 하고 있지만, 주관적 평가가 어려운 것 같아요. 각 교사별로 어휘에 따라서도 느낌이 달라지잖아요, 교사의 시각에 따라 다르고 (T2, 7:6-8)

제가 아무리 아이들마다 다른 목표를 잡고 다르게 적는다고 해도 어느 정도 상중하로 나눠서 쓰는 거고, 그 기한이 있고, 행정적인 업무라고 생각 되요. NEIS를 사용할 때도 처음 연수를 듣고 기대했던 것과 실제 사용하는 것이 차이가 나요. 특수학급에서 가르치는 과목들이 일반학급 과목과 다른데 시스템이 일반학급 체제로 구성되어 있기 때문에 기록할 때도 불편하고 기록한 내용의 수정과 관리, 관리자가 결과 할 때도 효율적으로 운영되지는 않는 것 같아요(T7, 12: 11-15).

특수학급에 조금 더 의미가 있었으면 좋겠다, 특수학급에서의 활동과 평가가 어떻게 일반학급에 반영이 되는 부분이 있다든지, 너무 자율성도 많고, 어떻게 보면 평계를 댈 수 있는 부분이기도 하다 보니까, 조금 그냥 문서 차원에 떠넘기는, IEP 작성으로 몽땅그려지는 부분이 솔직히 있긴 있는 것 같아요(T8, 7:30-33).

4) 통합학급 평가 관련 업무의 어려움

교과담당 일반교사와 협의가 이루어질 경우 중등 특수학급 교사는 발달장애 학생의 통합학급 평가참여를 위한 지원을 하지만, 평가 참여 시 발달장애 학생의 통합학급 평가 참여 기준, 평가방법 및 내용 수정의 기준, 특수학급에서의 지원 기준이나 학생에게 실시된 대체/대안 평가 결과의 인정에 대한 기준이 명확하지 않기 때문에 학생들의 통합학급 평가 참여가 타당성이나 신뢰성을 담보하기 어렵다고 생각하였다. 학생들의 일반교육과정 내용에 대한 평가가 가능하려면 우선적으로 일반교육과정 내용의 교수적 수정이 선행되어야 하는데, 현실적으로 학생의 통합학급 수업에 대한 교수적 수정이 선행되지 않은 상황에서 발달장애 학생들의 통합학급 평가 참여는 형식적이라고 생각하였다.

애들이 할 수 있는 부분, 체육 같은 것은 할 수 있는 애들이 많으니까 능력껏 참여해서 보고, 다른 과목은 못 할거예요, 개별적으로 여기서 도와주진 못하고 (T4, 2:34-35)

사실 이론적으로는 통합학급에서 이루어지는 교육활동에 대해 대안적인 평가를 권장하고는 있는데 거의 이루어지지 못하고 있구요(T5, 5:40-41).

장애 학생 중에서도 일반학급 수업을 따라가는 지체, 시·청각장애 학생들을 배제하지 말자는 차원에서 그런 규정들, 시간 연장이나 있는데 지적·발달장애 학생을 위해서는 거의 없다, 구체적인 것은 없다고 봐야죠, (예를 들어) 국어시간에 우리 아이들이 이 정도 하니까 이렇게 해 주세요, 나는 내 IEP를 원만 수업에 가능한 최대한 맞게 써서 그 평가를 참여하게 해야 하는 게 이상적인데, 사실 그 자리에 앉아만 있는 정도, (학생들이) 배운 내용도 아닌데, 전체 학년 석차를 위해서 그냥 시험에 들어가야 되는(T8, 3:30-35)

5) 평가수행 시 협력의 어려움

발달장애 학생들의 평가 과정에서 학부모, 일반교사, 관리자들과 평가서를 공유하지만, 서로가 체계적인 피드백을 교환하지는 않으며 그다지 적극적으로 참여하지도 않는 것으로 나타났다. 특히, 그들의 학생에 대한 관심도와 협력에 대한 인식의 차이는 특수교사가 적극적으로 협력을 시도하는데 저해요인으로 작용하기도 하였다.

부모님께서 확인을 하고 서명을 해 주시기는 하는데, (피드백이) 많이 없어요, 보통 확인만 하고 주시는 것 같아요(T4, 5:8-9).

이런 수업을 했습니다, 개인적으로 의사소통, 얘기로 의사소통 하지 평가서에 대해 (따로) 생각을 해서 "이런 걸 잘못 했다" 하고 짚어 주시지는 않아요 (T3, 2:23-24).

한 아이가 1년 동안 보이는 작은 진보, 특히 중증학생 일수록 그 학생의 진보에 대해서 모든 사람이 협력해서 해야 하는데, (협력에 대해) 선생님들 마다 생각이 다를 수 있거든요, 그건 강요할 수는 없는 문제이기 때문에... 요즘에는 서로 공개 수업을 해서 배움의 공동체, 그런 게 같이 수업을 계획하고 평가 하면서 나아질 수 있다고 생각하지만 그렇게 될 때까지 시간이 많이 걸릴 것 같아요(T1, 5:6-11).

특수학급 애들은 특수학급 선생님이 알아서 해 주면 편한...특수학급 학생 21명을 위해서 모든 교과 선생님들이 (평가수정을) 해야 한다는...아직 그런 인식이 있지 않아요(T8, 3:38-39).

3. 발달장애 학생 교육평가 수행에 대한 개선방안

1) 발달장애 학생 교육평가의 방향성

중등 특수학급 교사는 자신의 교육평가 수행이 보다 많은 교육적 성과를 가져오도록 하기 위해서는 특수교육대상 학생 교육평가의 의미와 목적을 보다 심도 있게 인식하고, 평가 수행에 대한 인식을 새롭게 하는 것이 우선적으로 필요하다고 언급하였다.

평가에 대해서 많이 생각을 안 해보다가...(학생평가에) 좀 더 의미부여를 하면 할수록 의미가 생길 수 있다고 생각하고, 교육적 도구가 될 수 있다는 생각을 하고, 그 다음 담임도 활용할 수 있게 접근을(T4, 6:28-29)

중등 특수학급 학생들의 교육목표가 지금보다 더 실생활 능력 향상을 위한 방향으로 설정되고, 그 목표를 위해 학생들이 어떠한 진보를 보이고 있는지를 파악할 수 있는 방법들이 실제 평가과정에서 이루어지도록 실생활과의 연계성이 강화되어야 한다고 하였다.

애들이 중·고등학생 이다보니 중학교부터는 학습적인 것 보다 일상생활에 도움이 될 수 있는 게 더 필요하다고 생각해요, 평생 갈 수 있는 거, 잘 하는 걸 파악해서 목표로 잡고 해주는 것도 필요한 것 같거든요...(T3, 4:31-33)

우리 아이들은 좋은 고등학교 가고, 좋은 대학에 진학하는 것이 목표가 아니니까, 평가를 통해서 실생활 능력에 접근할 수 있도록 교수 학습 방법 바꾸고 적용하게 하는 기반이 되는 평가죠, 실생활 적용을 위해서는, 읽기 능력 기초가 됐으면 신문 기사를 읽고, 어디에서 무슨 일이 있는지 파악하는 걸 보는(평가하는), 읽기 능력이 이 정도 되는 아이들은 실생활에서 이 정도 할 수 있다는 것을 잘 파악할 수 있는 것이 있었으면 좋겠어요(T2, 8:11-15).

중등 특수학급 교사는 특수학급에서 발달장애 학생 교육평가가 대부분 교사의 직접 관찰에 의한 주관적 평가로 이루어지기 때문에 평가자로서의 교사 역할이 다른 요소들보다 더욱 중요하다고 생각하며, 앞으로 특수학급에서 이루어지는 발달장애 학생 교육평가의 질이 개선되기 위해서는 평가자로서의 역량강화를 위한 지속적인 노력과 지원이 필요함을 강조하였다.

교사가 평가 방법이나 도구 개발을 나름대로 하면, 다양하게 생길 수 있고 (그 것을)적용하면 좋은데, 너무 개별적으로 교사마다 이루어지고 있기 때문에, 그걸 정리하는 부분들, 그리고 교사들에게 공유하고 교사들 능력을 키워주는 일 그게 좀 급한 것 같아요(T5, 11:7-9).

발달장애 학생 교육평가의 타당성과 신뢰성을 높이기 위해서는 교육평가 수행이 특수학급 담당교사만의 업무로만 여겨지는 것은 곤란하며 동료 교사들과 학부모가 평가자료의 수집과 수집된 자료에 대한 해석과 활용 과정에서 각자의 역할을 수행하는 협력체계가 구축되어야 한다고 주장하였다.

가정에서도 좀... 늘 저희만 궁금해서, "어머니 이런 일 있었어요" 하는데, 가정에서도 조금 더 반응이 있었으면 하고(T2, 10:2-3)

평가받는 학생들과 충분한 관계 형성이 되어 있는 가운데 학생을 잘 이해하는 팀이 모여서 가능한 객관적인 평가가 될 수 있도록 해야 합리적일 것 같아요(T1, 7:9-10).

2) 현장의 요구

중등 특수학급 교사는 발달장애 학생에 대한 교육평가 수행에서 각 학생에 대한 개별적인 교수와 평가가 더욱 용이하도록 학급 당 인원수의 조정과 행정 업무의 간소화 필요성을 언급하였다.

아이들을 관찰할 수 있는 시간이 더 많아지고, 더 이야기 할 수 있게 되고, 더 수업에 집중 할 수 있는 환경이었으면(T1, 6:16-17)

특수학교는 조금 다를 것 같은데, 제가 있는 일반 고등학교에서 특수학급은 잠깐잠깐 시간에 애들을 만나는 거니까, 아이들을 충분히 볼 수 있는 시간이 많이 확보되지 않는 것 같아요. 열 몇 명을 한꺼번에 수업하는 경우도 많고, 행정 일도 있으니까 세세한 관찰이나 기록을 할 시간이 많이 확보되지 않는 것 같아요(T7, 16:1-4)

또한 교사들은 학부의 교사양성과정이나 현직교육에서 발달장애 학생에 대한 교육평가 실행방안들에 대한 구체적 지침들을 보다 풍부하게 제공해 줄 것을 요구하였다. 교육청 차원의 교사 연수뿐만 아니라 교사들의 자조 혹은 연구모임도 도움이 될

수 있을 것으로 보았다.

저는 특수교육 전반에서 조금 더 체계가 있고, 조금 더 명확했으면 좋겠다는 생각은 있어요. 그 수업에 했던 단기적인, 이 수업을 했을 때 이걸 평가하는 것은 쉽지만, 학기가 되고 이렇게 해서 봤을 때는 그런 체계가 약간 그런 체계가 정확하지 않는 (T8, 7:37-39)

특수학급에는 기능 좋은 친구들이 많은데, 특수 교과서서가 너무 쉬워서 특수학교 교과서로 수업할 수 없는 그런 친구들이 있는데 그런 스펙트럼을 고려한 기초학습 능력 평가도구가 좀 있었으면 좋겠다. 1학기 초에 읽기 능력이 이랬다면 이런 식으로 수업을 했더니 이 만큼 변화했다, 그럼 내 교수방법이나 텍스트가 효과적이었는가를 저 스스로 알 수 있는 것, 만약 결과가 부정적이면, '2학기에는 다른 방식으로 해 볼까?' 저 스스로도 돌아 볼 수 있는 그런 기준이 좀 있었으면... 생활기술에 있어서도 구체적인 관리 기능이나 생활기능 면의 자료들을 줘서 교사들도 학부모님들도 안 됐던 게 된다는 것을 알 수 있는(T2, 6:17-23)

그런 것들을 공유하는 교사들의 모임이나 이런 것들이 활성화 되는 부분, 평가에 대해 실질적으로 도움이 되는 방법 중에 하나가 자기 하던 방식으로만 하는 것이 아니라 생각들을 공유하고 비법, 팁, 노하우를 공유해서 서로서로 접목하고 좋은 것들은 따오고, 모임이나 정보공유의 장이 좀 더 많았으면(T4, 7:20-22)

저를 비롯하여 특수교육대상 학생들의 평가에 대한 교사들의 지식이 너무 약해요, 그래서 조금 더 교사 양성 할 때, 평가에 대한 부분을 조금 더 교사 양성이나 연수에서 이루어졌으면(T5, 10:12-13)

평가를 통해 수업이 개선될 수 있게, 수업평가 방법에 대한 연수가 있으면 좋을 것 같아요(T1, 5:16).

중등 특수학급 교사는 교육평가의 결과가 체계적으로 기록 및 공유될 때 보다 나은 교육을 위한 의사소통 장치로서의 역할을 할 수 있으며, 학생이 상급학교로 진학 시에도 학생의 장기적 목표에 부합하는 교육이 가능하도록 연계하는 역할을 할 수 있다고 주장하였다. 이를 위해서는 평가 결과의 기록과 공유 및 활용방식이 지금보다 훨씬 많은 교사들이 공감할 수 있는 수준에서 체계성과 용이성을 함께 확보할 수 있을 때 가능하다고 보고 있었다.

문서화 할 때, 평가가 일반학생을 기준으로 나온 것이다 보니까, 조금 맞지 않는 부분이 있는 것 같아요. 저희 아이들에게 맞는 형식이나 양식을 맞춰서 제공을 해서, 정말 필요한 얘기, 도움이 되는 내용을 쓸 수 있는 얘기를 쓸 수 있는, 형식적인 게 아니라, 이 아이가 어떤 걸 하고, 초등학교, 중학교, 고등학교 올라 갈 때, 다음 선생님이 쉽게 이해하고, 얘에 대해서 세세하게 해 줄 수 있는 부분이 담겨있는 그런 게 담겨 있었으면 좋겠어요(T3, 4:7-11)

평가가 활성화 되려면, 교사가 편해야 합니다. 쉽고, 편하고, 빠르고, 정확하게 다음 교사에게 정보를 전달 할 수 있는 전문적 지식, 교과 내용 지식을 갖고 내용 기준을 세워서 체크하고 평가하는 루브릭 적용 방식이 현장에선 적합하지 않을까... (T6, 11:38-40)

IV. 논의 및 결론

본 연구는 중등 특수학급에 근무하는 교사들의 발달장애 학생 교육평가 수행에 대한 실태와 그들이 인식한 발달장애 학생 교육평가에 대한 개념, 평가 수행 시 어려움, 그리고 앞으로 특수학급에서 발달장애 학생 교육평가의 개선방향과 현장의 요구를 파악하여 중등 특수학급 현장에서 교사의 발달장애 학생 교육평가 수행 향상을 도모하고자 하였다. 연구결과에 따른 논의 및 결론은 다음과 같다.

첫째, 중등 특수학급 교사는 발달장애 학생의 평가정보를 수집하기 위해 교육활동 중 직접관찰을 기반으로 하는 대안평가를 주로 실시하고 있었다. 이것은 중등 특수학급에서 학생 평가 시 관찰법과 포트폴리오 평가 등 수행형 대안평가 방법이 주를 이룬다는 선행 연구결과(김주희, 2008; 정현영, 정은희, 2010; 손옥경, 안성우, 2008; 이윤미, 조인수, 2011; 정은주, 류귀성, 2015)들과 일치하였다. 다른 학교급을(김하중, 김경숙, 2004; 신소니아, 2005; 이성희, 2003) 대상으로 한 연구들과 특수학교와 특수학급을 대상으로 학교급별로 비교한 연구 결과(신명규 외, 2012; 이호연, 2015; 하유란, 2015)에서도 장애학생들에게 관찰법을 기반으로 한 대안평가 방법을 적용하고 있음을 알 수 있다.

교사는 특수학급에 재학 중인 학생들의 특성에 따라 평가방법을 선택하게 되는데, 상대적으로 진보의 정도가 많지 않은 발달장애 학생들을 파악하기 위해서는 교사의 세밀한 관찰을 통해 학생의 수행을 파악할 수 있는 포트폴리오 평가가 적절한 평가라고 인식하고 있었다. 김영석(2015)은 국내 대안평가의 효과분석을 통해 대안

평가가 학생의 학업 성취도와 학습태도 면에서 높은 효과크기를 갖고 있음을 보여주었고, 이를 통해 대안평가가 교육평가의 한 방법으로서 적절성을 가지고 있음을 주장하였다. 또한 장애학생을 대상으로 대안평가를 적용한 후, 그 효과성을 증명하는 연구들도 지속적으로 이루어지고 있다(김규리, 이승희, 2010; 김자경, 김지훈, 정세영, 구자현, 2011; 이은정, 이소현, 2005; 정소영, 정동영, 2011).

그러나 대안평가 방법은 효율성과 용이성 확보가 상대적으로 어렵다는 지적을 받고 있고, 실제 수업 상황에서 어느 정도 실현할 수 있을 지에 대한 부정적 의견도 제기되고 있어 실제 학교 현장에서 발달장애 학생들의 수행에 대한 대안평가가 어떻게 구현될 수 있는지를 보여줄 수 있는 실증적 연구들이 계속 수행될 필요가 있다(이호연, 2015).

본 연구에 참여한 교사들은 수업 중 이루어지는 평가에서 학생의 적극적인 참여가 이루어질 수 있는 방안들을 고민하고, 적용해 보고 있다는 것을 알 수 있었다. 학생 개개인의 특성을 고려한 학생중심 평가의 실행을 위해 실생활과 연계성이 높은 평가, 가정과 연계된 평가, 학생 자기평가와 또래 상호평가 등을 통해 학생의 적극적인 참여가 이루어 질 때, 학생들에게 긍정적 피드백이 제공되고, 이것이 교수-학습 과정에도 지속적으로 반영될 수 있다고 주장하였다.

이러한 연구 참여자 각자의 평가 경험들은 교사들에게 발달장애 학생에 대한 교육평가를 긍정적으로 인식하게 했고, 수업에서 평가가 자연스럽게 이루어진다는 점에서 그들의 수업활동을 '교수이자 평가'로 인식하였다.

중등 특수학급 교사들은 발달장애 학생들의 평가가 학급 내 교육활동 중에 적극적으로 실행되기 위해서는 학생의 수준과 교수환경(교사 1인당 담당 학생 수, 행정업무 감소 등)에 대한 고려가 지금보다 더 필요하다고 하였다. 이것은 높은 교사-학생 비율 및 과중한 행정업무 등의 요인을 학생 교육평가 실행을 어렵게 만드는 주요원인으로 보는 연구들(김하중, 김경숙, 2004; 이성희, 2003; 이희정, 2003; 정현영, 정은희, 2010; 정혜원, 2010)과 맥락을 함께하는 것이다.

둘째, 학생에 대한 교육평가 결과의 활용과 IEP의 연계에 대한 논의는 다음과 같다. 특수학급에 재학 중인 학생들은 모두 IEP를 갖고 있고, IEP는 학생들의 개별화 교육을 위한 필수적인 요소이다. 발달장애 학생에 대한 교육평가 실행 역시 IEP 운영 체계와 별개로 진행될 수는 없다. IEP의 구성요소인 현행수준 파악과 개별화 목표 수립은 교육활동 중 이루어진 평가 결과를 바탕으로 하고 있다. 그러나 중등특수학급에 근무하고 있는 교사들은 교사가 교육활동 중에 실시한 학생평가 결과와 학생 개별 IEP와의 연계가 원활하지 않다고 인식하였다. 평가 결과 기록 방식과 NEIS 활용에 대한 교사 인식을 연구한 권기홍과 고은지(2015)는 현재 평가관련 업무에서 즉각적인 수정과 활용의 어려움들을 지적한 바 있는데 본 연구의 참여자들 또한 동일한 진술을 하였다.

교육평가 결과의 기록 그리고 교수-학습에 대한 평가 결과의 반영에 대한 체계적인 관리가 되지 않고 있다는 현실은 수업에서 이루어지고 있는 교육평가가 단순히 특정 교사가 학생의 수행정도를 측정하는 비연속적 사건에 그치는 결과를 가져오기 쉽다. 또한, 교육평가 결과의 공유 측면에서도 특수교사가 작성한 평가서가 학부모 및 다른 교사들과 공유되고 있긴 해도 그것을 통해 교수-학습 향상을 위한 상호 논의가 이루어지기보다는 학생의 학교생활 적응에 대한 전반적인 지표로서만 활용되고 있다.

현재 IEP의 계획 수립에서 평가에 이르는 과정에서 학부모, 일반교사, 관리자, 학생 본인의 참여가 충분치 않은 점을 볼 때(김양화, 김남순, 2014; 김정삼, 김진희, 2011; 송수일, 한경근, 2007; 정주영, 2009; 태원섭, 박남수, 2007) 특수교육대상 학생의 교수-학습을 위한 구성원 간 협력이 원활하게 이루어진다고 보기 어려울 것이다. 앞으로 학생 IEP의 계획 수립, 실행, 평가과정에서 협력적 체계구축을 위한 노력이 더욱 요구된다.

셋째, 발달장애 학생들의 통합학급 수업에 대한 교육평가는 교수적 수정이 선행되지 못하고 있으며, 종합적인 평가는 고사하고 형식적인 참여 수준에 여전히 머물러 있었다. 통합학급 평가수정에서도 규정에 따른 체계적인 역할분담과 운영이 아닌 특수교사와 통합학급 교사의 재량과 열의 수준에 기반하여 이루어지고 있었다.

최중근(2015)이 지적했듯이, IEP를 교육목표로 삼고 있는 발달장애 학생들에 대한 대안평가 결과가 비장애학생의 정규 평가 결과와 합산되거나 비교하지 말아야 할 것이고, 적절한 평가조정 지원인지에 대한 고려와 평가조정 규정, 대안 평가 결과 인정에 대한 규정이 명확하게 제시되어야 하며, 평가 수정 실행 체계, 교사의 역할 분담 등에 대한 안내도 각 학급단위에 제공되어야 할 것이다.

넷째, 중등 특수학급에 재학 중인 발달장애 학생 교육평가 수행의 개선방향과 요구에 대한 논의는 다음과 같다. 교사의 학생 교육평가 수행의 개선을 위해서는 먼저 교사가 인식하고 있는 발달장애 학생 교육평가의 특성을 살펴 볼 필요가 있다. 교사들은 중등 특수학급에 재학 중인 발달장애 학생 교육평가 자체에 대한 중요성과 긍정적 측면을 인식하고 있지만, 자신들이 실제 수행하고 있는 평가에 대해 ‘교사 주관적’ 혹은 ‘재량적 평가’ 라고 정의한 것은 교사들의 발달장애 학생 교육평가 수행에 대한 다소 부정적인 인식과 우려를 드러내는 것이라고 할 수 있다. 이것에 대한 개선을 위해서는 현재 중등 특수학급에서 이루어지고 있는 대안평가의 타당성 및 신뢰성 확보와 평정 및 채점의 객관성 및 공정성 유지에 대한 점검이 필요할 것이다.

배호순(1997)은 포트폴리오 평가의 질 관리 방안으로 교과별 교사 개인별 질 관리 체계의 구축과 그것의 성실한 운영을 위한 노력이 요청되며, 종합적 평가 체계가 조화롭게 운영되어야 한다고 주장했다. 특히 포트폴리오의 타당성을 보장하기 위하여 포트폴리오의 수집 및 측정상의 용이성 및 편이성을 추구하는 동시에 교수-학습 과정에 활용하기 위한 유용성 확보가 병행되어야 하며, 이를 위해서는 교사의 평가

전문성 함양을 위한 교사, 평가전문가, 교육청 및 교육부 등의 체계적이고 종합적인 접근이 있을 때 가능하다고 하였다.

현재 특수교육 현장에서 활용되는 대안평가의 채점 기준이 대체로 교사의 자율적 판단에 의존한다는 연구결과와 학생 수행 결과물을 평가한다는 의미로 포트폴리오 평가라고 하지만 단순히 학생들의 학습 결과물을 수집해서 학생 수준을 파악해 보는 수준에 머물러 있는 상황이라는 지적들을 살펴볼 때(금미숙, 박승철, 2015; 신명규 외, 2012; 정현영, 정은희, 2010), 교육평가 영역에서의 교사 역량강화가 지속적으로 요구된다고 볼 수 있다.

교육평가 이론을 습득하고 실행하는 것이 교사의 전문적 역량임에도 불구하고 교사들은 스스로가 양성과정에서 충분히 훈련되지 않았다고 생각하고 있었다. 특히 일반학교 환경에서 특수교육 대상자 학생들에 대한 개별적 지원을 해야 하는 특수학급 교사의 경우 일반교과에 대한 지식 기반이 약하기 때문에 일반교육과정에 대한 교수적 수정에 대한 지원과 그에 따른 평가 수정에 대한 전문성이 충분히 준비되어 있다고 보기에 어렵다.

이에 권현수(2011)는 통합교육 활성화를 위해 교사 양성과 재교육 프로그램의 개선 방향의 일환으로 협력과 일반교육과정, 평가 전략에 대한 내용을 더욱 강조할 수 있도록 교육과정을 구성해야 하며, 이를 위해 일반교육현장에서의 다양한 협력 프로그램의 개발과 육성, 일반교육과정의 이해, 평가 전략들이 특수교사 양성 과정에서 체계적으로 습득되도록 지원해야 한다고 하였다.

교사의 평가 관련 업무 수행 개선을 위한 현장의 요구와 관련해 선행 연구들에서도 앞서 언급한 종합적인 평가 체계 및 특수학급에 적용할 수 있는 평가 체계 구축을 계속해서 주장해 오고 있지만, 실제로는 평가 실행을 위한 체계적인 안내와 적합한 평가 도구를 포함한 평가를 위한 참고 자료의 지원은 여전히 미흡하며, 개선을 위한 노력이 시급하게 요구되고 있다. 교사의 교육평가 수행에서 이러한 어려움이 지속적으로 반복되고, 교사에 대한 지원이 실질적으로 개선되지 않는다면, 교사의 학생 교육평가 수행이 자칫 법적으로 요구하는 문서를 갖추기 위한 문서작업의 수준으로 전락할 위험이 있기 때문이다.

현장 교사에 대한 지원에 있어서도 교육청 차원의 행정적 지원과 함께 교사의 실제 평가 수행에 대한 코칭, 그리고 교사들의 자조 연구모임이 활성화 될 수 있도록 평가 전문가 집단과의 협력체계 구축이 필요할 것이다.

이형빈(2016)은 각 학교급별 평가 혁신의 실천적 방향을 교육과정-수업-평가의 연계 관점에서 교사의 자율적 전문성에 따른 교육과정 재구성, 학생의 참여와 협력 위주의 수업, 학생의 성장과 발달을 돕는 평가라는 선순환 구조로의 혁신을 주장하였다. 이러한 평가혁신의 실천적 방향은 특수학급에 재학 중인 발달장애 학생들의 의미 있는 성장을 위해 특수학급 상황에서의 교육과정과 수업 및 평가실제를 총체적

으로 재점검해 볼 필요성에 대한 함의를 던진다고 볼 수 있다.

끝으로, 특수학급 학생들에 대한 교육평가를 위한 혁신적인 실천모델을 구축하기 위한 특수교육계의 적극적인 노력과 특수학급 교사의 발달장애 교육평가에 대한 재인식 그리고 교사 자신의 수행을 지속적인 점검을 통해 중등 특수학급 현장에서 발달장애 학생의 교육평가가 더욱 실효성을 가질 수 있기를 기대한다.

참고문헌

- 교육부 (2013). **제4차 특수교육발전 5개년 계획**('13~' 17). 서울: 교육부.
- 교육부 (2015). **특수교육 교육과정 총론**. 세종: 교육부.
- 권기홍, 고은지 (2015). 특수학급 담당교사의 나이스 개별화교육계획에 대한 활용 인식. **특수교육저널: 이론과 실천**, 16(3), 457-479.
- 권현수 (2011). 교사교육프로그램의 통합교육에 필요한 교사 자질 형성 기능에 대한 특수교사의 인식. **특수교육학연구**, 46(2), 189-214.
- 금미숙, 박승철 (2015). 초등 특수학급 국어과 지도에 대한 특수교사의 수업 딜레마 양상. **특수교육연구**, 22(2), 73-93.
- 김규리, 이승희 (2010). 특수학교 기본교육과정의 전통적 평가와 수행평가 비교연구: 과학과를 중심으로. **특수교육학연구**, 45(1), 81-107.
- 김영석 (2015). 국내 대안평가의 효과에 대한 메타분석: 포트폴리오 평가와 루브릭 평가를 중심으로. **특수교육교과교육연구**, 8(3), 155-175.
- 김주희 (2008). 중등학교 특수학급교사의 수행평가 실행실태와 인식수준. 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원.
- 김성숙, 김희경, 서민희 (2013). **학습지향적 평가를 위한 형성평가 실천**. 2020한국초중등교육의 방향과 과제(성태제 편). 서울: 학지사.
- 김성애 (2008). 우리나라 특수교사의 자질 및 교사양성 과제에 관한 논의. **특수교육학연구**, 43(2), 94-121.
- 김완숙, 방명애 (2011). 교수적 루브릭 참조 자기평가가 통합된 장애학생의 수업참여행동과 비장애학생의 자기주도적 학습능력에 미치는 영향. **놀이치료연구**, 15(2), 111-129.
- 김양화, 김남순 (2014). 미국과 한국의 IEP 변화과정 고찰 및 지적장애학생 IEP 운영의 발전 방향. **특수교육학연구**, 48(4), 55-79.
- 김정삼, 김진희 (2011). 개별화교육계획의 실제 및 교사 요구. **특수아동교육연구**, 13(4), 1-22.
- 김하중, 김경숙 (2004). 유아특수교육기관의 교육평가 실제에 대한 연구. **유아특수교육연구**, 4(1), 79-104.
- 김희 (2007). 경기 북부지역 중학교의 통합학급 장애학생에 대한 학업성취도 평가 실태. 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원.

250 특수교육 저널: 이론과 실천(제18권 제3호)

- 박용호, 조대연, 배현경, 이해정 (2012). 중등교사의 직무역량 요구분석. **한국교원교육연구**, 29(2), 299-320.
- 배호순 (1997). 포트폴리오평가의 질 관리 방안의 모색. **교육평가연구**, 10(1), 75-104.
- 성태제 (2014). **현대교육평가**(제4판). 서울: 학지사.
- 손옥경, 안성우 (2008). 중학교 특수학급 교사의 교육 평가 실태와 태도 및 인식 조사 연구. **특수아동교육연구**, 10(3), 173-193.
- 송수일, 한경근 (2007). 개별화교육계획(IEP) 참여에 대한 정인지체학생 부모의 인식 분석과 개선방안. **정인지체연구**, 9(4), 19-43.
- 신명규, 김영한, 박영옥 (2012). 사회과 질적 평가에 관한 지체부자유학교 교사의 인식 분석. **초등특수교육연구**, 14(1), 91-114.
- 신소니아 (2005). 초등 특수학급 학생의 학업성취도에 대한 특수학급 교사의 평가 실태. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 이성희 (2003). 유치원과 어린이집에서 유아평가 실시 현황 및 교사의 인식. **유아특수교육연구**, 3(2), 129-142.
- 이승희 (2010). **특수교육평가**(제2판). 서울: 학지사.
- 이은정, 이소현 (2006). 일반교육과정 접근을 위한 교수적 루브릭의 적용이 장애 학생의 수업 참여 행동에 미치는 영향. **특수교육연구**, 13(1), 67-90.
- 이형빈 (2016). 평가 관련 제도의 변화 및 학교 급별 평가혁신 방안 연구. **우리말교육현장연구**, 10(2), 7-33.
- 이호연 (2015). 장애유형과 장애정도가 초등특수교사의 평가방법 및 시기, 평가 결과 기록 및 활용의 인식에 미치는 영향. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 이희정 (2003). 유치원 특수학급 교사의 수행평가 활용에 관한 연구. 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원.
- 장혜원 (2010). 특수학교 초등교사의 교육평가 실태와 문제점 및 개선방안. 석사학위논문, 창원대학교 대학원.
- 정동일 (2006). 특수교육교사 평가척도 개발을 위한 평가준거 탐색. **특수교육연구**, 13(2), 83-109.
- 정소영, 정동영 (2011). 포트폴리오 프로그램의 대안평가 활용에 대한 특수교육 교사의 인식. **특수아동교육연구**, 13(3), 437-456.
- 정은주, 류귀성 (2015). 고등학교 특수학급 교사들이 인식한 특수학급 학생의 학업평가 실태 - 서울시를 중심으로. **특수교육저널: 이론과 실천**, 16(2), 573-596.
- 정주영 (2009). 초등 특수학급 교사의 개별화교육계획 개발에 관한 실태조사. **지적장애연구**, 11(1), 123-139.
- 정현영, 정은희 (2010). 중학교 특수학급 교사의 관찰법과 포트폴리오 평가 실태. **특수아동교육연구**, 12(1), 223-248.
- 정효철, 김미숙 (2012). 특수교육대상학생 학력평가제와 평가조정정책에 대한 학부모와 특수교사의 인식. **교육사회연구**, 22(1), 171-197.
- 최숙경 (2014). 초등학교 특수학급의 수행평가 실태와 특수교사의 인식. 석사학위논문, 창원대학교 교육대학원.

- 최종근 (2010). 증거기반 특수교육 실제에서 평가 조정의 의의와 원칙. **학습장애연구**, 7(2), 211-239.
- 최종근 (2015). 통합교육을 위한 특수교육대상학생의 평가 참여 의사결정 모델 개발. **통합교육연구**, 10(2), 57-77.
- 태원섭, 박남수 (2007). 초등학교 특수학급의 개별화교육계획의 작성과 운영에 관한 질적 사례 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 8(3), 261-281.
- 하성수, 남경숙, 성기록 (2006). 청각장애학교의 수행평가 운영에 대한 질적 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 7(3), 269-286.
- 하유란 (2015). 특수교사의 대안적 평가에 대한 활용실태와 인식. 석사학위논문, 부산대학교 대학원.
- Council for Exceptional Children. (2015). *What Every Special Educator Must Know: Professional Ethics and Standards*. Arlington, VA: CEC
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planing, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- James H. McMillan(2015). **교육평가의 원리와 실제: 기준참조수업과의 연계**(손원숙, 박정, 강성우, 박찬호, 김경희 역). 경기: 교육과학사(원출판년도 2013)
- W. James Popham(2016). **수업중심 교육평가**(김성운, 이현숙 역). 서울: 학지사(원출판년도 2003)

Current Practices and Perceptions of Teachers in Secondary Special Classes on Educational Assessments for Students with Developmental Disability and Improvement Plan Considerations

Choi, Eun Won

Dankook University

Nam, Kyoung Uck

Dankook University

Shin, Hyun Ki

Dankook University

<Abstract>

The purpose of this study was to investigate special education teachers' practices and their perceptions on educational assessments for students in secondary special classes and to provide improvement considerations. In this research, 8 teachers in secondary special classes participated in the in-depth interview. The transcribed interview data were analyzed by constant comparative method. As a result, 3 themes and 11 sub-themes are derived. The findings of this study are as follows:

First, teachers in secondary special classes have been conducting alternative assessments based on observation for data sources about student's learning progress and providing feedbacks to their students. Second, teachers in secondary special classes utilized the results of assessments to plan and to modify their instructional methods and align each subject with integrated students' Individualized Education Program(IEP)s. Mostly, processes of academic assessments in secondary special classes focused on IEP.

They collaborated with families and other colleagues in the form of supports for students to participate in school assessment programs and exchanging information about results of assessment and student's performance in class. Third, educational assessment can be helpful to teacher in identifying student's achievement and developing their individualized goal and objects. On the other hand, teachers in secondary special education classes have negative perception of educational assessment, because it depends on teacher's belief and competence. And, they have difficulty in integrating student's IEPs and collaboration with families and other colleagues. Fourth, it is necessary to improve educational assessment in secondary special classes, that a new understanding is necessary regarding perception of educational assessment of students. And it is essential to enhance teacher training programs and to develop collaborative system in educational assessment of students.

Key Words : teachers' perception, secondary special education classes,
assessment for students with developmental disability

논문 접수: 2017. 06. 12 심사 시작: 2017. 06. 12 게재 확정: 2017. 07. 19