

2015 특수교육 기본교육과정에 대한 특수교사의 관심도 분석

신 서 영*

부산해원학교 교사

박 창 언**

부산대학교 교육학과 교수

이 해 란

부산해성학교 교사

《 요 약 》

본 연구는 2015 기본교육과정에 대한 특수교사의 관심도를 알아보고자 실시되었다. 이를 위해 부산광역시의 기본교육과정을 적용하는 특수학교의 특수교사 152명을 대상으로 CBAM 관심도 질문지로 자료를 수집하여, 특수교사 전체의 특성을 알아보기 위해 전체 평균 분석, 최고점 집단 분석, 제1-2최고점 분석을, 동일 학교급 내의 경력별-성별 집단 집단의 특성을 알기위해 집단별 평균 프로파일 분석을 하였다. 연구결과, 2015 기본교육과정에 대한 특수교사 전체의 관심도 평균은 정보적 관심 단계였으며, 최고점 분석에서는 무관심 단계였다. 또 동일 학교급 내의 경력별-성별 집단 각각은 상이한 형태의 프로파일을 보였다. 이러한 연구 결과를 바탕으로, 관심도를 높이기 위해서는 교육과정 참여교사의 대표성 확보 방안, 현장의 요구가 반영될 수 있는 피드백 체제의 검토와 재정립 요구, 학교 수준 교육과정 의사결정권 강화 등을 제안하고, 집단별 특성을 고려한 현장밀착형 지원을 위해서는 실효성 있는 연수 형태 및 교육과정 컨설팅 전문 지원단 양성, 동료장학 등을 제언하였다.

주제어 : 2015 기본교육과정, 교육과정 관심도, 교육과정 실행 지원, 특수교사, 특수교육

* 제 1저자

** 교신저자 (changunpark@hanmail.net)

1. 서론

1. 연구의 필요성

2015 특수교육 기본교육과정(2015. 12. 1. 고시)이 2017년 초등 1, 2학년을 시작으로 2년 차를 맞이하고 있다. 금번에 개정된 특수교육 기본교육과정은 교과군과 학년군을 그대로 유지했다는 점에서 2011 특수교육 기본교육과정 체제와 외형적 틀에서는 별반 다를 바 없으며, 개정 논리가 현장교사들의 공감을 얻지 못한다는 한계점을 지적받기는 하지만(한경근, 박기범, 2016), 특수교육 교육과정 개정의 동인(動因)이 되는 2015 교육과정 개정의 취지만큼은 사뭇 주목할 만하다. 바로 ‘역량 중심 교육’으로 ‘배움과 삶이 일체화’되도록 하고자 하는 총론의 개정 골자 때문이다.

특수교육에서 배움과 삶이 일체화되어야 한다는 강조점은 새로운 것이 아니다. 특수교육의 근원지는 처음부터 개별 학습자의 삶과 연계였으며, 기능 중심 교육과정, 지역사회 중심교수, 생태학적 맥락 고려 등과 같은 주요 쟁점 사항들은 실생활 연계의 일환(一環)으로 강조되어왔다. 특수교육대상학생들이 자아를 실현하고 사회 구성원의 일원으로 성장하고 발달할 수 있도록 개별 학습자의 인지와 특성에 적합한 교육을 실시하는 것이 특수교육의 목적이자 당면 과제이기 때문이다(장애인 등에 대한 특수교육법 제1조). 그러기 위해서는 인지 수용력이 떨어지는 기본교육과정 대상 학생에게 전이가(轉移價)가 높은 학습과제를 선정하는 것이 필수적이며, 이것은 반드시 실생활 효용성이 있어야 한다. 이것은 곧 2015 개정교육과정에서 강조되는 핵심 개념, 삶의 역량과 같은 맥락인 것이다.

그러나 ‘구슬이 서 말이라도 꿰어야 보배’라는 옛 속담처럼 제아무리 훌륭한 교육과정이라도 현장교사가 이런 개정 취지를 이해하여 교실에서 실행하지 못한다면 의미가 없게 된다. 교육과정 실행에 있어서 ‘교사’는 매우 역동적이고 학생에게 큰 영향을 미칠 수 있는 변인이며 교사야말로 실행 자체의 성격을 가장 잘 이해하고 실천할 수 있는 핵심주체이기 때문이다(Fullan, 2000). 특히 특수교사는 교육현장에서 학습자의 장애 유형, 장애 정도의 특성과 교육적 요구를 바탕으로 국가수준 교육과정을 조정하여 제공해야 하는 책무를 지니고 있다. 특수교사가 학습자의 특성을 이해해야 하는 것만큼 교육과정을 잘 이해하고 있어야 학습자의 학습권을 충족시킬 수 있는 것이다. 따라서 현장교사가 교육과정에 얼마나 관심이 있는가를 알아보는 것은 교육과정의 실행형태와 실행정도를 알아보기 이전에 살펴보아야 할 매우 중요한 사안이다.

교육과정에 관한 관심은 정보를 얻고 싶은 지적 관심에서부터 교육과정을 실행하는 것과 관련된 관심, 학생들에게 미칠 영향에 관한 관심, 동료교사와의 협력과

관련된 관심, 더 나은 대안을 찾고자 하는 관심 등 다양한 형태로 나타날 수 있다. 이러한 관심의 다양한 범주를 포함하여 연구된 도구가 CBAM에 근거한 교육과정 관심도이다(김경자 역, 1993). 관련된 최근 10년 동안의 연구를 살펴보면, 대부분의 교사들은 개정된 교육과정에 대해 관심이 낮은 것으로 밝혀졌다(김이경 외, 2016; 길말선, 김대현, 2011; 김은주, 이진숙, 2018; 강운선, 2017). 특수교사들의 교육과정 관심도에 관한 연구는 한 편만을 찾을 수 있었는데(오은주, 김정혜, 박창연, 2014), 연구결과에 의하면 특수교사들은 새로운 교육과정이 적용된 지 2년 차(연구 당시)임에도 불구하고 '실행하지 않고 있는 사람'의 관심도를 보였다. 또 특수교사들은 학습자의 이질적 특성으로 인해 개정된 교육과정(2011 개정 특수교육 교육과정)보다 특수성을 강조한 교육과정이 필요하다고 인식하고 있었으며, 다양해진 새로운 교육과정에 대하여 명확하게 인지하지 못하고 있는 것으로 드러났다. 장애보상(compensation) 혹은 교정(correction)을 위한 치료적 지원에 근간을 둔 종래의 특수교육 교육과정(정동영, 2011a)에서 교육을 실행해 왔던 특수교사들이, 새로이 마주한 학년군·교과군 체제의 교과중심 기본교육과정에 낮설고 혼란스러웠던 것이다.

이런 교육현장의 목소리를 담아 지난 7년 동안 특수교육 교육과정과 관련하여 이루어져왔던 연구들은 교육과정 문서의 변화를 가져왔다. 기본교육과정의 적합성과 관련된 연구(정동영, 2011b; 송민정, 2013)는 기본교육과정의 난이도에 대한 고민을 던져주었고, 교육과정과 교과서의 적합성에 대한 연구(강승모, 강성구, 2016; 박재우, 2014)는 교육과정 내용요소 선정 및 교과서 집필의 엄격성을 부각시켰다. 그러나 교육과정 자체에 관한 연구와는 달리, 교육과정 실행의 핵심 변인이 되는 특수교사의 교육과정에 관한 관심도 연구는 일천한 수준이다. 과연 교육과정이 변화된 만큼 교사들의 교육과정에 대한 관심 수준도 변화되었는지 알아볼 필요가 있다. 또 교육과정 개정에 걸맞는 질 높은 교육과정 실행을 위해서는 교사의 관심 수준과 실천이 연관이 있다는 연구결과(이지은, 신재한, 2012)에 의거하여, 현장교사들의 교육과정 관심 수준에 적절한 지원을 해주어야 한다.

특히 기본교육과정을 적용하는 특수학교는 동일한 기관 내에 다양한 학교급(초등학교, 중학교, 고등학교)이 혼재하는 특성을 보이므로 학교급별로 교사들의 관심도를 살펴볼 여지가 있다. 이는 초등학교의 경우 주로 담임교사 중심으로 교육과정 실행이 이루어지지만, 중·고등학교의 경우 교과 교사가 각각 정해져 있으며, 고등학교의 경우 졸업 이후의 진로와도 밀접하게 연계된 교육과정을 편성, 운영하기 때문이다. 또 동일한 학교급이라고 할지라도 교사의 경력과 성별은 통계적 유의차를 많이 보이는 변인으로 보고되고 있으므로(신서영, 박창연, 2017; 이선민, 박재국, 김은라, 2017; 정윤우, 2014; 허진, 황순영, 2012), 교육과정 관심도에 따른 적절한 지원이 이루어지기 위해서는 배경 변인별 관심도를 살펴볼 필요성이 있다.

이에 본 연구에서는 2015 기본교육과정에 대한 특수교사들의 전반적인 관심도와

인구 사회학적 배경 변인에 따른 차이를 살펴보고, 관심도의 분석 결과를 바탕으로 2015 특수교육 기본교육과정이 현장에 적용되는 과정에서 요구되는 적절한 지원 방안을 모색하고자 한다. 이러한 연구목적을 위한 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 2015 특수교육 기본교육과정에 대한 특수교사의 관심 수준은 어떠한가?
- 2) 2015 특수교육 기본교육과정에 대한 특수교사의 관심 수준은 동일 학교급 내에서 인구 사회학적 배경 변인에 따라 어떤 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구를 위해 부산지역의 특수학교 중 기본교육과정을 적용하는 특수학교의 교사들을 대상으로 설문을 하였다. 총 180부를 우편 혹은 직접 방문하여 연구의 의의를 설명하고 배포하였으며, 158부가 회수되었고, 회수된 설문지 중 응답이 불성실한 6부를 제외한 152부가 최종 연구결과 분석에 사용되었다. 최종 응답자의 사회인구학적 배경별 분포는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상자의 사회인구학적 배경별 분포 N=152

변인	내용	N(%)	변인	내용	N(%)
성별	남	37(24.3)	설립유형	공립	78(51.3)
	여	115(75.7)		사립	74(48.7)
학교급	초등	70(46.1)	특수교육 경력	5년미만	42(27.6)
	중학	33(21.7)		5년~15년	69(45.4)
	고등	49(32.2)		15년 이상	41(27.0)

2. 연구도구

본 연구를 위한 도구는 Hord 등이 개발한 교육과정 관심도 질문지를 사용하였다(김경자 역, 1993). 연구자는 교육과정 혁신과 교사의 실행과 관련된 연구를 수행하는 과정에서 교사의 교육과정에 대한 관심을 7가지 단계로 구분하여 관심도 모형으로 제작하였다(표 2 참고). 각 단계가 아주 배타적인 것은 아니어서 어떤 개인이나 집단의 관심도를 조사해보면 7단계 모두에 어느 정도씩은 관심을 드러낸다. 단지

현재 상태에서 더 강하게 관심을 나타내는 단계가 있고, 또 실행이 진행되면서 단계들이 달라지는데, 강도의 변화는 개인의 관심이 발달적 성격을 지님을 보여준다. 변화의 초기에는 주로 “자신에 대한 관심”에 해당하는 정보적, 개인적 단계에 머물다가 교육과정 혁신의 마지막 준비를 하고 있거나 초기 실행단계에서는 “운영에 대한 관심”을 보인다. 학생에게 미치는 효과를 밝히며 프로그램의 효율성을 높이기 위한 관심을 보인다면 “결과에 대한 관심”에 해당하는 결과적, 협동적, 대안적 단계에 도달했다고 볼 수 있다. 관심수준에 따른 교사의 성숙도가 다르므로 지원의 형태를 달리하여 접근하는데 유용한 모델이다.

타당화를 위하여 1) 번역서에 제시된 원 문항을 그대로 사용하여 질문지를 제작하였다. 2) 특수교사 15인에게 읽혀 오해의 소지가 있는 번역문을 수정하되 원 문항이 훼손되지 않는 범위 안에서 가다듬었다. 3) 질문지의 응답 결과로 신뢰도를 측정하였다. 김석우(2012)에 의하면 일반적으로 Cronbach's α 계수가 .60 이상이면 신뢰성이 있는 것으로 보고 있는데, 본 측정도구의 신뢰도 측정 결과 Cronbach's α 계수가 모두 .6 이상을 보여 신뢰성이 확보되었다. 질문지의 구성 및 각 단계의 신뢰도는 <표 2>와 같으며, 평정척도는 번역서에 소개된 8점 척도를 그대로 사용하였다.

<표 2> 교육과정 관심도 질문지의 구성(George, A. A., Hall, G. E. & Stiegelbauer, A. M., 2006)

관심의 단계			관심의 표현	문항번호(N)	신뢰도	
					단계	전체
영향에 대한 관심	6	대안적	더 나은 방법들에 대한 생각	3,12,21,23,30(5)	.635	.902
	5	협동적	다른 교사들과 나의 실행을 합치시키는 생각	6,14,15,26,35(5)	.727	
	4	결과적	나의 실행이 학생들에게 미치는 영향	7,13,17,28,33(5)	.684	
업무	3	운영적	교재 준비에 보내는 시간	4,8,16,25,34(5)	.727	
자신에 대한 관심	2	개인적	교육과정 실행이 나에게 미치는 영향	1,11,19,24,32(5)	.851	
	1	정보적	교육과정에 대한 관심	5,10,18,27,29(5)	.835	
무관심	0	지각적	무관심	2,9,20,22,31(5)	.809	

3. 자료처리

본 연구는 기본교육과정을 운영하는 특수교사의 교육과정에 대한 관심도를 알아보고자 하는 목적으로 질문지를 배포하여 자료를 수집하였다. 수집된 자료는 SPSS for Win. 23.0 프로그램을 이용하여 A. 인적사항 기재 → B. 각 관심도 문항의 원점수 기재 → C. 관심 수준별 부분점수 합산 → D. 백분율 조건표를 통해 백분율 점수 환산점수로 코딩 변환을 한 다음 연구목적에 따라 다음과 같이 자료를 분석하였다.

첫째, 연구문제 1을 위하여 집단자료 해석 및 최고점 분석을 하고 평균을 내어 프로파일을 작성하였다.

둘째, 연구문제 2를 위하여 초·중·고등학교로 집단을 분리하여 동일 학교급 내에서 경력별-성별 평균을 내어 프로파일을 작성하였다.

III. 연구 결과

1. 2015 기본교육과정에 대한 특수교사의 관심도

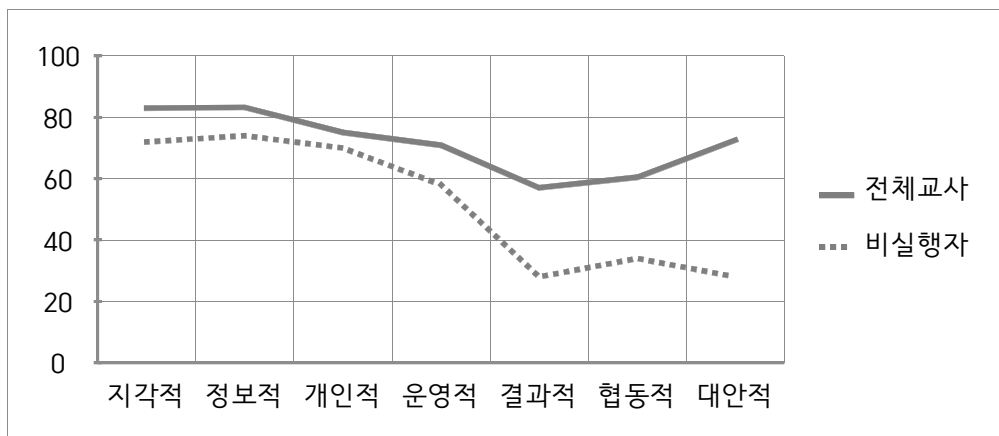
1) 2015 기본교육과정에 대한 특수교사의 관심도의 집단자료 해석

2015 기본교육과정에 대한 특수교사 관심도의 전반적 특성을 알아보기 위하여 집단 전체의 단계별 평균을 이용한 프로파일 해석을 사용하였다(<표 3>, <그림 1> 참조). 그 결과, 2015 기본교육과정에 대한 특수교사의 관심도는 정보적 관심 단계와 무관심 단계가 주종을 이루는 것으로 나타났다. 우선 평균 면에서 정보적 관심 단계에서 가장 높은 관심 수준을 보였고, 다음으로 무관심에 해당하는 지각적 관심 단계가 뒤를 이었고, 다음으로 개인적 관심 단계와 대안적 관심 단계에서 높은 수준을 보였으며, 운영적 관심 단계가 다음을 차지했으며, 협동적 관심 단계와 결과적 관심 단계가 가장 낮은 수준을 보였다. 정보적 관심 단계가 지각적 관심 단계보다 약간 더 높은 점수를 보이는 것은 교육과정 개정 적용 2년 차를 맞이하여 조금씩 관심을 가져가는 것으로 해석해 볼 수 있다.

<표 3> 2015 기본교육과정에 대한 특수교사의 관심도 평균 N=152

	N	최소값	최대값	M	SD
지각적 관심	152	10	99	82.99	16.49
정보적 관심	152	34	99	83.24	13.33
개인적 관심	152	35	96	75.09	13.43
운영적 관심	152	2	98	70.90	21.51
결과적 관심	152	5	92	57.07	22.18
협동적 관심	152	12	98	60.49	21.79
대안적 관심	152	17	99	72.59	19.32

<그림 1>에 제시한 특수교사 전체의 평균 프로파일을 보면, CBAM 모형에 소개된 비실행자 프로파일과 유사한 형태를 보인다. 지각적 단계와 정보적 단계에서 높은 관심 수준을 보이다가 개인적, 운영적, 결과적 단계로 오면서 관심 수준이 차츰 감소하고 다시 협동적 단계에서 관심 수준이 높아지는 것이다. 그러나 비실행자 프로파일이 대안적 관심 수준에서 다시 낮아지는 것과는 달리, 본 연구 대상인 특수교사들은 대안적 관심 단계에서 관심 수준이 높아지는 형태(tailing-up)를 보이는 것이 차이점이다. 또 결과적 관심 단계는 평균치도 낮을뿐더러 최대값 면에서도 전체 단계 중에서 가장 낮다. 표준편차 면에서도 운영적 관심과 결과적 관심에 해당하는 운영적, 결과적, 협동적, 대안적 관심 단계에서 상대적으로 큰 편차를 보여 2015 개정 기본교육과정에 대한 특수교사 간의 개별적 인식차가 큼을 알 수 있었다.



<그림 1> 2015 특수교육 기본교육과정에 대한 특수교사의 관심도

2) 특수교사의 관심 수준에 대한 최고점 및 1-2최고점 해석

2015 특수교육 기본교육과정에 대한 교사들의 관심 수준을 면밀하게 분석하기 위하여 최고점 분석을 하였다. 최고점 분석이란 설문 응답 결과 각각의 교사가 보이는 가장 높은 관심 단계를 그 교사의 관심 단계라고 정하였을 때, 최고점 관심 단계별 빈도 분포 및 프로파일을 알아보는 것이다.

본 연구의 설문에 대한 응답에 대한 최고점 관심 단계별 빈도 분포(<표 4> 참고)를 살펴보면, 지각적 관심 단계(0단계)에 있는 교사가 73명(48.03%), 정보적 관심 단계(1단계)가 46명(30.26%)으로 전체의 80%에 가까운 비율의 교사가 지각적 관심 단계와 정보적 관심 단계(1단계)에 해당한다. 공통교육과정을 운영하는 일반학교의 교사들을 대상으로 한 관심도 연구에서 도출된 결과와는 달리(길말선, 김대현, 2011), 대안적 관심 단계에 있는 교사도 약 10%가량 보인다. 최고점 집단별 특성을 보다 상세하게 알아보기 위하여 최고점 관심 수준별로 교사집단을 재분류하였다. 집단별로 환산한 백분위 점수의 관심 단계별 평균은 <표 5>와 같으며, 집단별 프로파일은 <그림 2>와 같다.

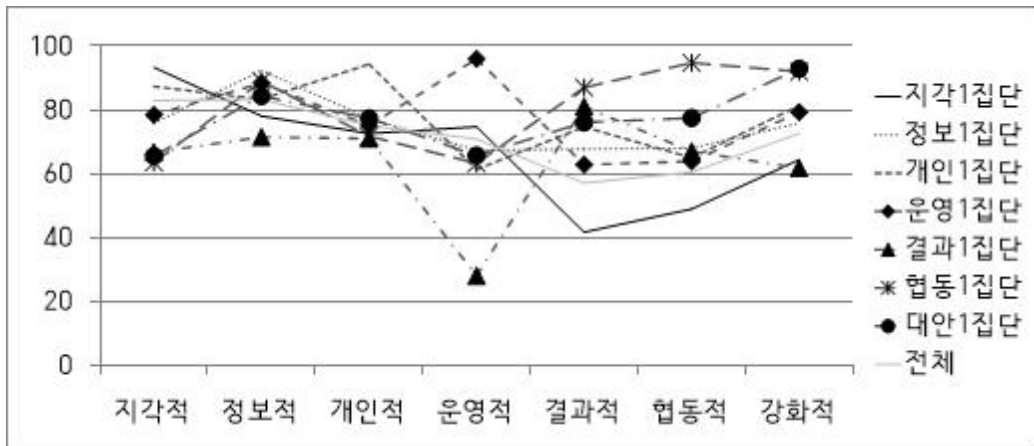
<표 4> 2015 기본교육과정에 특수교사의 최고점 빈도 분석 N=152

관심단계	지각적	정보적	개인적	운영적	결과적	협동적	대안적	합계
교사수(N)	73	46	3	7	4	4	15	152
%	48.03	30.26	1.97	4.61	2.63	2.63	9.87	100

<표 5> 최고점 분석 및 집단별 제1최고점-제2최고점 N=152

	지각적	정보적	개인적	운영적	결과적	협동적	대안적
지각1집단	<93.32>	<u>78.05</u>	72.60	74.72	41.65	48.93	64.42
정보1집단	75.87	<92.37>	<u>77.33</u>	67.35	67.74	68.00	75.87
개인1집단	<u>87.33</u>	83.33	<94.33>	61.33	74.66	65.00	81.33
운영1집단	78.43	<u>88.43</u>	75.14	<96.00>	62.86	63.86	79.29
결과1집단	66.75	<u>71.50</u>	71.00	28.00	<81.00>	67.00	61.75
협동1집단	63.50	89.00	71.75	63.25	87.00	<94.75>	<u>92.00</u>
대안1집단	65.53	<u>84.33</u>	77.40	65.73	76.07	77.47	<92.93>
전체	<u>82.99</u>	<83.24>	75.09	70.90	57.07	60.49	72.59

<제1최고점>, 제2최고점



<그림 2> 최고점 분석 집단별 관심도 프로파일

최고점 분석을 통해 재분류된 집단의 특성을 살펴보면(<그림 2> 참고), 우선 지각적 관심이 제1최고점을 보인 교사집단(이후 지각1집단)의 프로파일은 전체 교사의 프로파일과 유사한 형태를 보인다. 집단자료의 해석에서 지각1집단의 프로파일이 그러한 형태를 보인 것은 전체교사의 반수 가량을 차지하였기 때문으로 해석할 수 있다. 또, 지각1집단의 제2최고점은 정보적 관심 단계로서, 인접한 단계에 두 번째 높은 관심 수준을 보임으로써 관심도의 발달적 특성을 관찰할 수 있다. 이들은 학생에게 미칠 교육과정의 영향에 대한 결과적 관심이나 동료교사와의 협력을 고민하는 협동적 관심이 상대적으로 낮은 특성을 보였다.

다음으로 정보적 관심이 제1최고점을 보인 교사집단(이후 정보1집단)을 살펴보았다. 이들은 전체 교사의 30%가량을 차지했으며 지각1집단과 마찬가지로 전체 교사와 유사한 형태의 프로파일을 보인다. 단, 정보1집단은 결과적, 협동적, 강화적 관심 단계에서 지각1집단보다 더 높은 관심 수준을 보여 교육과정에 관한 관심이 더 성숙함을 보인다. 지각1집단의 제2최고점은 개인적 관심 단계로서, 이 역시 인접한 단계에 두 번째 높은 관심 수준을 보임으로써 관심도의 발달적 특성을 관찰할 수 있다.

개인적 관심이 제1최고점을 보인 교사는 전체의 1.97%에 불과했다. 그들은 지각적 관심 단계에서 제2최고점을 보여 교육과정에 무관심하나 자신에게 미칠 영향에는 관심이 높은 것으로 드러났다. 운영적 관심이 제1최고점을 보인 교사집단(이후 운영1집단)은 전체의 4.61%로서 운영적 관심 단계에서 최고점을 보인 것을 제외하고는 집단 전체의 프로파일과 유사한 형태를 띤다. 이들의 제2최고점은 정보적 관심 단계에 위치함으로써 현재 교육과정 운영과 관련된 직접적인 문제에 관심이 많고 교육과정에 대해 더 알고자 함을 보였다.

결과적 관심이 제1최고점을 보인 교사집단(이후 결과1집단)은 전체의 2.63%에

해당하는데, 이들이 보인 프로파일은 운영적 관심 단계에서 현저히 낮은 관심을 보인 것과 대안적 관심 단계에서 끝이 올라간 형태를 보이지 않았다는 점에서 다른 모든 집단과 차별화된다. 이러한 프로파일 형태는 현 교육과정이 학생들에게 미칠 영향에 가장 높은 관심을 보이며, 교육과정 운영에 자신감을 가지고, 현 교육과정에서 제시하는 방법을 충실히 이행하고자 한다고 해석할 수 있다(김경자 역, 1993). 이들의 제2최고점은 정보적 관심 단계에 위치하여 교육과정을 더 알고자 함을 보였다. 이 집단의 협동적, 대안적 관심 수준은 결과적 관심 수준보다 높지 못하여 관심도의 발달적 특성을 재확인하였다.

협동적 관심이 제1최고점을 보인 교사집단(이후 협동1집단)은 마찬가지로 2.63%에 해당하는데, 이들의 지각적 관심 즉 무관심은 집단 전체보다 20점가량 낮아 교육과정에 관한 관심이 높음을 보였다. 또 결과적, 협동적, 강화적 관심 단계에서는 집단 전체보다 30~40점가량 더 높은 점수를 보임으로써 교육과정 관심 수준이 성숙함을 보였다. 이들의 제2최고점은 강화적 관심 단계에 위치함으로써 관심도의 발달적 특성을 보였다.

마지막으로 대안적 관심이 제1최고점을 보인 교사집단(이후 대안1집단)은 집단 전체의 약 10%를 차지했다. 이들은 지각적 관심 단계에서는 평균보다 낮아 교육과정에 관한 관심이 집단 전체의 평균보다 높음을 보였다. 프로파일의 형태는 집단 전체의 것과 유사한 형태를 보였으나, 결과적, 협동적, 강화적 관심 단계에서는 집단 전체보다 높은 관심 수준을 보였다. 대안1집단과 협동1집단의 공통적 특성은 지각적 관심이 낮고 정보적 관심이 높으며, 운영적 관심이 낮다는 것이다. 이것은 개정된 교육과정에 관심이 많으며, 더 알기를 원하고, 교육과정 운영에는 자신감이 있다는 것으로 해석할 수 있다.

2. 동일 학교급 내의 경력별-성별 관심도

특수교육 기본교육과정을 운영하는 특수교사를 대상으로 얻은 자료를 분석한 결과, 동일한 학교급 내에서 특수교사의 경력별-성별 관심도는 <표 6>과 같다. 경력 절단점은 유의한 연구 결과를 얻을 수 있었던 저경력(5년 이하), 중경력(5년 초과~15년 이하), 고경력(15년 이상)으로 분류한 선행연구(박창언, 신서영, 2017)를 바탕으로 정하였으며 각각의 경력에서 다시 성별로 분류하였다. 이렇게 도출된 6개의 프로파일은 집단 전체 평균과 나란히 제시하여 집단 간의 차별성을 살피는 한편, 집단 전체와 비교할 때 지니는 특성은 어떠한가를 아울러 해석하였다.

<표 6> 동일 학교급 내에서 특수교사의 경력별-성별 관심도 N=152

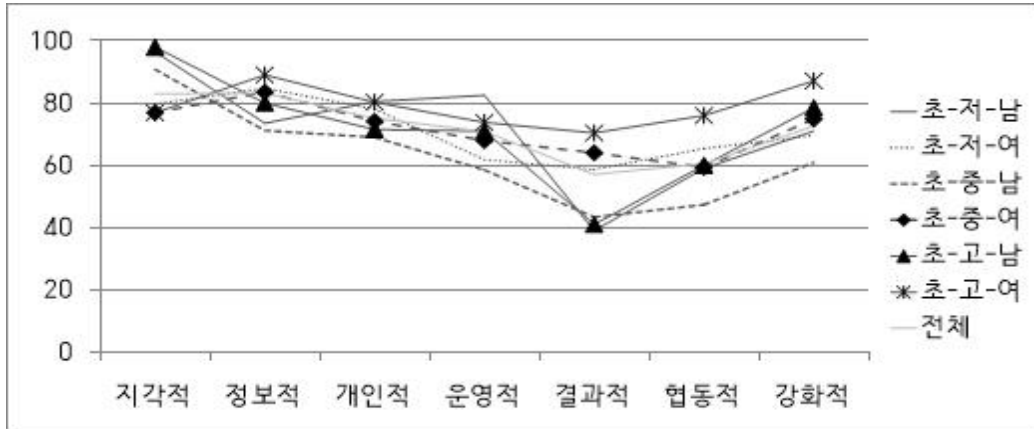
학교급	경력	성별		지각적	정보적	개인적	운영적	결과적	협동적	강화적
초 (70)	5년 이하 (19)	남 (2)	M	96.50	73.50	80.50	82.50	39.00	59.00	71.00
			SD	2.12	2.12	3.54	3.54	12.73	.00	2.83
		여 (17)	M	79.71	84.76	78.06	61.82	58.65	65.35	69.59
			SD	17.05	11.84	9.68	22.66	23.21	20.21	18.50
	5~15 (32)	남 (6)	M	90.83	71.17	69.00	58.50	43.33	47.33	60.83
			SD	4.87	8.35	12.25	25.14	29.78	29.58	25.53
		여 (26)	M	76.96	83.54	74.15	67.96	64.00	59.35	74.88
			SD	17.93	15.39	15.87	24.44	19.50	21.71	19.19
	15년 이상 (19)	남 (2)	M	98.00	80.00	71.50	71.00	41.00	60.00	78.50
			SD	.00	11.31	12.02	8.48	31.11	16.97	19.09
		여 (17)	M	76.88	89.05	80.29	73.76	70.41	76.00	87.11
			SD	24.57	7.96	12.81	24.09	19.62	19.47	12.43
중 (33)	5년 이하 (9)	남 (4)	M	88.50	95.00	80.00	86.25	69.25	65.00	73.75
			SD	13.07	2.82	15.16	15.34	8.61	15.44	18.83
		여 (5)	M	85.20	92.80	73.20	72.60	56.60	60.00	76.80
			SD	8.52	2.68	17.96	21.87	18.74	17.43	19.62
	5~15 (12)	남 (4)	M	90.25	92.00	80.00	75.50	68.00	65.25	73.25
			SD	4.27	7.16	10.42	7.14	23.15	26.32	17.55
		여 (8)	M	87.62	82.00	73.37	76.12	50.50	50.75	65.75
			SD	9.16	10.52	10.56	11.81	22.74	15.66	15.01
	15년 이상 (12)	남 (5)	M	92.60	76.60	77.00	70.20	45.00	42.40	61.80
			SD	3.91	10.21	4.69	7.25	17.94	15.12	13.59
		여 (7)	M	82.28	79.71	70.71	77.14	56.00	54.14	73.57
			SD	15.29	13.94	18.29	20.78	23.43	29.99	19.46
고 (49)	5년 이하 (14)	남 (2)	M	77.50	92.00	80.50	78.50	51.00	68.00	69.00
			SD	16.26	1.41	3.53	13.43	4.24	.00	.00
		여 (12)	M	85.50	76.58	74.08	73.00	47.75	56.41	68.00
			SD	14.81	10.91	7.47	18.94	20.89	17.22	18.20
	5~15 (25)	남 (9)	M	87.22	85.11	79.88	78.11	55.22	60.66	74.88
			SD	10.46	20.49	16.90	22.18	27.62	23.95	23.74
		여 (16)	M	86.87	82.18	70.37	74.62	52.12	59.56	65.31
			SD	13.93	15.41	16.01	17.54	24.64	26.79	25.28
	15년 이상 (10)	남 (3)	M	55.66	73.00	61.33	39.33	59.33	71.66	88.00
			SD	24.94	25.98	14.36	35.64	14.74	12.50	1.73
		여 (7)	M	87.71	82.85	74.85	69.85	51.28	54.57	71.42
			SD	13.35	10.27	12.95	26.02	18.02	19.61	18.17
전체		M	82.99	83.24	75.09	70.90	57.07	60.49	72.59	
		SD	16.49	13.33	13.43	21.51	22.18	21.79	19.32	

2015 기본교육과정에 대한 초등-저경력 특수교사의 관심도를 분석해 본 결과 (<그림 3> 참고), 남교사 집단은 지각적 단계에서 여교사 집단보다 무관심 수준이 더 높았고, 결과적 단계에서는 관심 수준이 더 낮았다. 그러나 운영적 관심 단계에서는 초등학교 저경력 남교사 집단이 여교사 집단보다 더 높은 관심을 보였을 뿐 아니라 전체 평균보다 높은 관심을 보였다. 초등학교의 경력이 낮은 남교사 집단은 평균적으로 변화된 교육과정 자체에는 별 관심이 없으나 수업 실체에 관심이 많으므로 즉각적 지원이 요구된다고 해석할 수 있다.

초등-중경력 특수교사의 관심도를 분석해 본 결과 (<그림 3> 참고), 남교사 집단은 지각적 단계에서 여교사 집단 및 전체 평균보다 무관심 수준이 더 높았고, 그 외의 모든 단계에서 여교사 집단 및 전체 평균보다 관심 수준이 낮았다. 이것은 교육과정 자체에 무관심할 뿐 아니라 교육과정의 개정 핵심이 무엇인지, 자기 자신에게 어떤 영향을 미치는지, 실행을 위해 어떻게 준비해야 하는지, 학생들에게 어떤 영향을 미칠지, 교사공동체와 어떻게 협력해야 하는지, 더 좋은 방법은 없는지 등의 교육과정 실행 전반에 대한 관심 수준이 낮다는 것을 의미한다. 초등 중경력 여교사 집단은 무관심 수준은 전체 평균보다 낮으나 집단 전체와 비슷한 경향을 보였다.

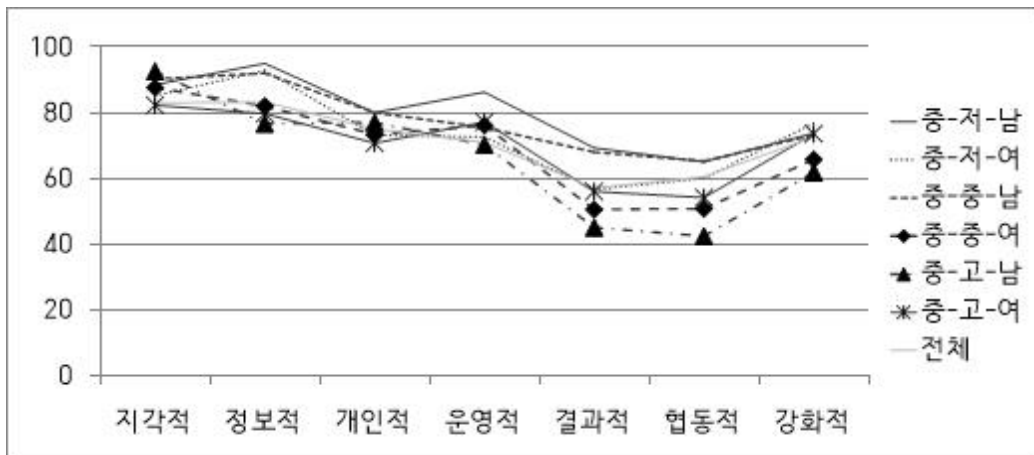
초등-고경력 특수교사의 경우, 남교사 집단은 무관심을 뜻하는 지각적 단계에서 평균보다 높은 관심 수준을 보였으며 개인적 관심 단계에서 여교사 집단보다 높은 관심을 보이는 것으로 드러났다. 개인적 관심은 정보적 관심처럼 공개적으로 표현되는 것은 아니지만, 자신에게 미칠 영향, 자신이 받게 될 평가 등을 염려하는 형태로 드러나며 또 개정된 교육과정이 새로운 것이 아니고 항상 해오고 있던 것과 같다는 결론 하에 자신이 변화할 필요가 없다고 규정짓기도 한다(김경자 역, 1993). 초등 고경력 여교사 집단의 경우는 무관심 단계인 지각적 단계 이외의 모든 단계에서 전체 평균보다 높은 관심 수준을 보여 교육과정에 대한 관심이 대체적으로 타 집단보다 성숙했음을 보였으며, 특히 강화적 관심이 정보적 관심 수준만큼 높은 수준을 보였다.

중학-저경력 특수교사의 관심도를 분석해 본 결과 (<그림 4> 참고), 다수의 집단에서 무관심 단계에 최고점을 보인 것과는 달리 중학교 저경력 교사 집단은 정보적 단계에서 최고점을 보였다. 교육과정에 대한 정보를 요구하고 있다고 해석할 수 있다. 남교사 집단의 경우, 강화적 관심 단계 이외의 모든 단계에서 전체 평균 및 여교사 집단보다 높은 관심 수준을 보였다. 여교사 집단의 경우 초등-저경력 여교사가 그랬던 것과 같이 거의 전체 평균치와 비슷한 수준을 보이며, 단지 정보적 관심 단계에서 평균치보다 높은 관심 수준을 보임으로써 이제 막 호기심을 갖고 교육과정을 대하고 있음을 드러냈다.



<그림 3> 2015 기본교육과정에 대한 초등특수교사의 경력별-성별 관심도

중학-중경력 특수교사 역시(<그림 4> 참고), 남교사는 정보적 관심 단계에서 가장 높은 관심을 보였으며 모든 단계에서 전체 평균보다 높은 관심을 보였다. 또 운영적 관심 단계 이외의 모든 단계에서 여교사보다 높은 관심 수준을 보였다. 이들 집단은 개정된 교육과정에 대해 조금씩 관심을 기울이고 있다고 해석할 수 있다. 여교사 집단의 경우에는 운영적 관심 단계에서는 전체 평균치보다 높은 수준을 보여주나, 결과적, 협동적, 강화적 관심 단계에서는 전체 평균치보다 훨씬 미치지 못하는 수준을 보였다. 이러한 프로파일 형태는 현재 교육과정 실행과 관련하여 해결되어야 할 시간이나 교재교구 등에 몰입한 나머지, 그 결과가 학생들에게 미칠 영향이나 다른 교사와의 협력 등은 아직 관심이 없다고 해석할 수 있다.

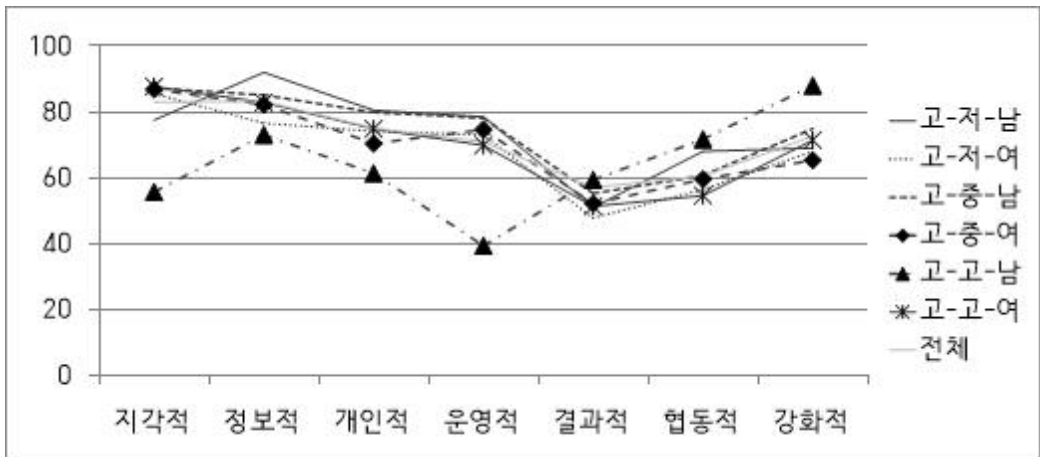


<그림 4> 2015 기본교육과정에 대한 중학특수교사의 경력별-성별 관심도

중학-고경력 특수교사의 경우(<그림 4> 참고), 남교사 집단은 무관심에 해당하는 지각적 관심 단계에서 최고점을 보이며, 개인적 관심 단계에서 제2최고점을 보였다. 교육과정에 대해 아직 무관심하나 자신이 받을 영향에는 관심이 있는 것이다. 또 운영적 관심 단계에서는 전체 평균치와 동일한 수준을 보이다가 결과적, 협동적, 강화적 관심 단계에서는 전체 평균치보다 훨씬 미치지 못하는 수준을 보였다. 이것은 교육 과정에 대한 관심도가 전체 집단과 비교할 때 덜 발달해 있다는 것을 암시한다. 여교사도 운영적 관심 단계 외에는 전체 평균치에 미치지 못하는 관심 수준을 보였다.

고등-저경력 특수교사의 관심도를 분석해 본 결과(<그림 5> 참고), 남교사 집단은 정보적 관심 단계에서 최고점을 보이며 개인적 관심 단계에서 제2최고점을 보여 관심도의 발달적 특성을 보였다. 이는 개정된 교육과정에 대해 더 알기를 원하며 차츰 자신에게 미칠 영향에 대해서도 궁금해하는 것으로 해석할 수 있다. 여교사 집단의 경우에는 무관심 단계와 운영적 관심 단계에서 전체 평균보다 미미하게 더 높은 관심을 보였고 나머지 단계에서는 더 낮은 관심 수준을 보여 집단 전체와 비교했을 때 관심 수준이 덜 발달했음을 보였다.

고등-중경력 특수교사의 경우(<그림 5> 참고), 남녀 모두 무관심에 해당하는 지각적 관심 단계에서 전체 평균보다 높은 점수를 보였으며 전체 집단의 평균과 비슷한 양상의 프로파일을 보였다. 단지 개인적 관심 단계에서 남교사 집단은 전체 평균보다 높은 관심 수준을 보인 반면, 여교사 집단은 낮은 관심 수준을 보였다. 두 집단 모두 운영적 관심 단계에서는 전체 평균보다 높은 관심 수준을 보였고, 결과적 관심 단계에서 전체 평균보다 낮은 관심 수준을 보였다.



<그림 5> 2015 기본교육과정에 대한 고등특수교사의 경력별-성별 관심도

고등-고경력 특수교사의 경우에는(<그림 5> 참고), 남교사 집단과 여교사 집단

의 특성이 뚜렷이 구별된다. 남교사 집단은 무관심에 해당하는 지각적 관심 단계에서 전체 평균치보다 현저하게 낮은 점수를 보였고, 개인적, 운영적 관심 단계에서 낮은 점수를 보였으며, 결과적, 협동적, 강화적 관심 단계에서 전체 평균치보다 높은 관심 수준을 보여 교육과정 관심이 성숙했음을 암시했다. 여교사 집단은 전반적으로 전체 평균치와 비슷한 양상을 보이다가 결과적, 협동적 관심 단계에서 평균보다 낮은 관심 수준을 보인다. 고등-고경력 남자 특수교사는 6개의 경력별-성별 집단 중 유일하게 강화적 관심 수준이 최고점을 보이는 집단이다.

IV. 논의 및 제언

본 연구는 2015 개정 특수교육 기본교육과정에 대한 특수교사의 관심도를 알아보기 위하여 실시하였다. 이를 위하여 CBAM에 근거한 교육과정 관심도 설문지를 이용하여 자료를 수집하여 분석한 결과를 바탕으로 다음과 같이 논의 및 제언하고자 한다.

연구문제 1과 관련하여 2015 개정 특수교육 기본교육과정에 대한 특수교사의 관심도를 집단 최고점 분석을 통해 살펴본 결과, 특수교사들은 무관심 단계에 머물러 있었다. 교육과정에 대한 관심도가 무관심 단계에 머물고 있다는 연구 결과는 비단 본 연구의 결과만이 아니다(길말선, 김대현, 2011; 오은주 등, 2013; 양무열 등, 2011; 정광순 등, 2011). Hord와 Hall은 가장 일반적인 프로파일 형태는 최고점이 개인적, 운영적, 결과적, 협동적 단계에서 나타나며, 이런 경우 교육과정 혁신을 실행하고 있다고 말하고 있다(김경자 역, 1993). 그러나 우리나라의 최근 10년 동안 교육과정 관심도 관련 논문을 검토한 결과, 대부분의 연구에서 교사들은 무관심 단계를 보이고 있었다. 이러한 연구결과는 우리나라의 교육과정 운영과 관련한 실행 형태로 이해할 수 있다. Snyder와 그의 동료들(1992)은 교육과정 운영과 관련된 연구에서 충실도 관점, 상호적응 관점, 생성 관점 등 세 가지 관점으로 교육과정 실행의 접근방식을 분류했다. 충실도 관점은 외부의 전문가에 의해 결정된 교육과정을 현장에서 충실히 반영하고자 하는 접근 방식을 의미하며, 상호적응 관점은 교육과정 개발자에 의해 만들어진 교육과정을 학교나 교실상황에 맞게 조정해서 사용하는 접근을 뜻한다. 이러한 상호적응성은 교육현장의 특수성이나 다양성을 고려한 실제적 교육과정 활용을 강조하는 접근 관점으로서 의의가 있으며 특수성, 다양성에 근간을 둔 특수교육에 시사하는 바가 크다. 이질적인 특성을 지닌 특수교육대상자에게 적합한 교육과정이 되도록 국가수준 교육과정을 조정해서 실행하려면 교육과정에 대한

깊은 이해와 관심이 수반되어야 함에도 불구하고 본 연구의 결과에 의하면 교사들은 무관심에 최고점을 보이고 있는 것이다. 따라서 교육과정에 대한 관심, 실행의 바탕이 되는 교육과정 결정권과 관련하여 다음과 같은 사항의 검토를 제안하고자 한다.

첫째, 우리나라의 교육과정 결정의 과정은 교육과정의 개정 절차에 착수해 고시에 이르고 이를 교육현장에서 활용하게 되는데, ‘국가수준 → 지역수준 → 학교수준’이라는 3단계의 절차를 거친다(박창언, 2018). 이러한 결정 과정에 대한 참여는 교육과정에 대한 주체 의식과 교육과정에 관한 관심을 증가시킨다. 그러나 현재 우리나라의 경우 국가수준 교육과정 결정에 있어서 참여하는 교사의 수가 전체 교사의 수에 비해 미미한 실정이고, 이들이 참여할 때 현장의 의견을 수렴하는 절차가 부과되지 않은 까닭에 현장의 목소리를 대변한다고 단언하기 어렵다. 교육과정 개정에 참여하는 현장교사의 현장대표성을 확보할 수 있는 장치가 필요해 보인다.

둘째, 교육과정 개정 시 총론 및 각론 시안 개발에 있어서 특수교육 교육과정 전문가의 협의회 및 전국 권역별 핵심교원 협의회(총론 및 각론 각 4회), 현장교사 참여, 장애 관련 단체 의견수렴, 현장 적합성 검토(총론 2회, 각론 3회), 토론회 및 공청회(각론 2회) 등이 이루어지고 있다(전병운, 2015). 이렇듯 국가에서 현장교사의 논의 및 의견수렴을 반영하려는 각고의 노력을 기울임에도 불구하고, 특수교사의 교육과정에 대한 관심도는 낮은 수준이다. 교육과정 개정 고시 이전에 충분한 논의와 의견수렴을 위해 현장교사가 참여하는 제도적 장치는 마련되어 있는 데 반해, 실질적인 관심을 받지 못하는 상황인 것이다. 포럼이나 공청회 등의 방식이 이루어지는 시간, 장소, 형식 등 현장의 요구가 반영될 수 있는 피드백 체제의 검토와 재정립이 요구된다.

셋째, 단위학교의 교육과정 결정권이 형식적인데 그침으로써 교사들이 교육과정의 주체로서 역할을 한다기보다 방관자에 머물고 있다는 안타까움이 있다. 연구결과에 의하면 운영적 단계와 결과적 단계로 오면서 관심 수준이 급격히 감소하다가 대안적 관심 단계에서 다시 관심 수준이 높아지는 형태(tailing-up)이다. 이러한 형태는 국내의 교육과정 관심도와 관련된 여러 연구 결과에서 동일하게 관찰되는데(양무열 등, 2013; 강운선, 2017; 김은주, 이진숙, 2018), 교육과정이 변화되는 시기에 관찰될 수 있는(George et al., 2006) 새로운 교육과정에 대한 교사들의 저항 정도이며, 잠재적인 경고로 해석할 수 있다(Hall & Hord, 2006). 교사들이 교육과정에 관심을 기울이지 않고 저항하고 있다면 교육과정은 하나의 종이 문서로 존재할 뿐 현장을 변화시키지 못한다. 단위 학교별로 교사들이 교육과정에 관심을 갖고 참여할 수 있도록 학교수준 교육과정 결정에 참여를 제도적으로 보장하고 의사결정권을 강화할 필요가 있다.

연구문제 2와 관련하여 특수교사의 2015 개정 기본교육과정에 관한 관심 수준을 살펴본 결과, 집단별로 상이한 형태의 프로파일을 보였다. 현장 교사들의 집단별

특성이 다른 것은 이미 선행연구들에서 밝혀진 바 있다(김은주, 이진숙, 2010; 이경순, 2009; 허진, 황순영, 2012). 본 연구에서는 기본교육과정을 운영하는 특수학교가 한 학교에 초등학교, 중학교, 고등학교 과정이 혼재하는 특성에 착안하여 학교급을 각각 분리하여 경력별-성별 관심도 프로파일을 살펴보았다. 동일한 구간의 경력에서 남-녀 교사별 프로파일을 살펴본 결과, 각 집단의 평균적 특성은 각각 달랐다. 그 중 특히 초등학교 저경력 남교사 집단의 경우 운영적 관심 단계에서는 평균보다 현저히 높은 관심 수준을 보였고, 결과적 관심 단계에서는 평균보다 현저히 낮은 관심 수준을 보였다. 또 고등학교 고경력 남교사 집단의 경우 대안적 관심 단계가 제1최고점, 무관심에 해당하는 지각적 관심 수준이 전체 평균치보다 현저하게 낮았고 개인적, 운영적 관심 수준이 평균보다 낮았다. Hord와 Hall에 의하면(김경자 역, 1993) 지각적 관심은 교육과정 혁신에 관심을 보이고 알고자 하는 것으로 해석이 되며, 개인적 관심은 교육과정 혁신과 관련하여 자신의 이해관계에 관심을 갖게 되는 것으로 해석된다. 운영적 관심은 새로운 교육과정을 실행하기 위한 마지막 준비작업을 하거나 혹은 초기 실행 단계에서 강하게 나타나는 현상으로, 교사들의 주 관심사는 시간 확보와 수업시간의 구체적인 수업 활동 운영 방법, 교재 준비 등이다. 운영적 관심이 결과적 관심보다 낮다면 교육과정에 대해 잘 알고 있고 운영의 실제에 자신감이 있는 것으로 해석할 수 있다. 또 결과관심 중에서 결과적, 협동적 관심보다 대안적 관심이 더 높다면 교육과정의 변화에 대한 저항을 하고 있는 것으로 해석해 볼 여지가 있다. 따라서 초·중학교 남교사에게는 운영과 관련된 실제적인 교육과정 실행 지원을 즉각적으로 해주어야 하며, 고등학교 고경력 남교사 집단은 그들의 관심에 대한 존중과 격려를 보이면서 효과적인 방법으로 이끌어주는 것이 바람직할 것이다. 이렇듯 각 집단별 특성이 다른 것은 지원도 달라야 하는 것을 의미한다고 보았을 때, 다음과 같은 현장지원을 제언하고자 한다.

첫째, 교육과정 개정에 따른 실행 지원 연수가 적절한 시기에 적절한 형태로 이루어져야만 교육과정 개정의 취지에 부합하는 교육 실행이 이루어질 것이다. 학교 현장교사를 위한 지원은 장학이나 컨설팅, 연수, 코칭 등 다양한 형태로 이루어진다(박창언, 2018). 그중 연수는 교육과정에 관한 관심의 유의미 변인으로 연구되고 있는데(길말선, 김대현, 2011; 김이경 외, 2016), 일반교육의 경우, 교육과정이 개정되면 적용되기 이전 보급단계에서 개정된 교육과정에 대한 이해와 적용을 통한 교육 혁신을 위해 전국 일시적 형태의 대규모 연수가 개설된다. 그러나 특수교육 교육과정에 관한 연수는 각 학교 교육과정부장의 워크숍 후 전달연수에 머무르는 실정이어서 현장에서 교육과정 개정의 주요 사항들을 충분히 이해하기에 역부족하다. 이에 대한 개선책이 필요하며 또 보급단계를 지나 적용단계에서도 적용 시 현장에는 발생하는 문제를 지도·조언 받고, 개선방안을 논의하는 워크숍, 세미나 형태의 연수가 병행되어야 한다. 적용 이후의 성과를 분석해 차기 교육과정 개정에 반영하는 구조가 되어야

교육현장에 더욱 적합한 교육과정을 만들어 갈 수 있기 때문이다(박창언, 2017).

둘째, 교육과정 컨설팅이 현재의 단회적 개인 형태가 아닌 학교수준 교육과정 수립-실행-평가의 전 과정에 거쳐 지원단의 형태로 이루어지는 것이 바람직하다. 2015 개정 특수교육 교육과정의 경우 단위학교의 교육과정 자율화에 더 많은 융통성을 부과하고 있으나 실제적으로 현장에서 이루어지는 교육은 시수편제의 가감 정도에 지나지 않는다. 교육과정 컨설팅은 교사들에게 요구되는 역량을 높이는 방안으로 널리 실시되고 있으나, 부산광역시의 경우 컨설팅 홈페이지에 등록된 개별교사에게 업무담당자가 개별 의뢰를 통해 단회적으로 이루어지는 것이 대부분이다. 이러한 방식은 단위학교 교육과정의 결정과 실행, 평가를 학습자의 요구와 연결지어 심도 있게 논의하고 연계성 있게 개선하는 데 한계가 있다. 이에 대한 대안으로 교육과정을 지원할 수 있는 지원단을 교육청 차원에서 양성하는 문제를 고민해 볼 수 있다. 이는 지역교육과정 의사결정기구 및 전문연구기관의 필요성(박창언, 2018)과 함께 고민하는 것이 타당하다. 이때 교육과정 지원단은 국가교육과정에 근간을 두고 지역의 실정을 고려하여 단위학교의 요구를 반영한 교육과정의 설계부터 실행에 이르기까지 학교 자체의 교육과정 역량을 기르도록 지원하는 촉진자의 역할을 해야 할 것이다.

셋째, 집단별-단계별 특성은 평균치이며 표준편차가 20점 이상을 보이는 집단별 단계가 상당수 존재한다. 이것은 개별적 관심 수준이 상이하므로 개별적 지원이 필요함을 의미하기도 하지만, 공동체적 접근이 필요하기도 함을 의미한다. 교사가 교육과정에 관한 관심 수준을 점차 성숙시켜가는 것은 학습자로서 '진정한 삶'의 과정에 비유해 볼 수 있다. 이것은 개별화된 접근이 통합된 교육환경 내에서 이루어짐으로써 더불어 살아감을 배우는 것을 지향하는 통합교육의 원리와 마찬가지로 단위학교 공동체 내에서 동료장학(수업친구, 수업나눔, 수업콘서트 등과 같은 다양한 형식)으로 상호 연찬이 이루어지는 것이 바람직하다 할 것이다.

끝으로 본 연구에서는 조사대상자를 기본교육과정을 적용하고 있는 특수학교 교사에 한정하고 있어, 공통교육과정을 적용하고 있는 특수학급과 특수학교에 대한 관심도를 반영하지 못한 제한점이 있다. 특수교육 교육과정은 기본교육과정과 공통교육과정을 포함하고 있어, 2015 특수교육 교육과정이 제대로 구현되기 위해서는 공통교육과정을 적용하고 있는 특수교사들에 관한 관심도 역시 연구될 필요가 있다.

참고문헌

- 강승모, 강성구 (2016). 과학탐구활동 관점에서의 특수교육 과학과 교과서 내용적합성 분석 연구. **특수교육교과교육연구**, 9(3), 47-66.
- 강운선 (2017). 관심기반 선택모형에 근거한 초중고 교사의 2009 개정 교육과정에 관한 관심 수준 분석. **학습자중심교과교육연구**, 17(4), 633-651.
- 길말선, 김대현 (2011). 2007 개정 사회과 교육과정에 대한 중학교교사들의 관심 분석. **교육과정연구**, 29(2), 121-143.
- 김경자 역 (1993). **교육과정 혁신 : 관심에 기초한 교육과정 실행 모형(CBAM)**. Hord, Shirley M, Rutherford, William L, Huling-Austin, Leslie, Hall, Gene E 저. 서울: 교육과학사
- 김석우 (2012). **사회과학연구를 위한 SPSS, AMOS 활용의 실제**. 서울 : 학지사.
- 김은주, 이진숙 (2018). 2015 개정 교육과정의 ‘안전한 생활’에 대한 초등학교 교사의 관심도와 실행형태에 관한 연구. **교육학연구**, 56(1), 155-185.
- 김이경, 안지윤, 김현정, 김지혜, 유완 (2016). 2015 개정 교육과정에 대한 교원의 관심이 연구 참여 의지에 미치는 영향 분석. **교육과정평가연구**, 19(1), 23-47.
- 김일수, 정훈영, 전현선 (2010). 2008년 개정 특수학교 기본교육과정 체육과에 대한 특수학교 체육교사의 인식 연구. **한국특수체육학회지**, 18(4), 129-141.
- 박윤정, 서효정, 전병운, 한경근 (2016). 장애학생이 중심이 되는 IEP 참여에 대한 특수교사의 인식 실태. **특수교육학연구**, 51(2), 299-315.
- 박재우 (2014). 2011 특수교육 기본 교육과정 중학교 수학과 교과서 체제 분석. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박창언 (2017). **현대교육과정학**. 서울: 학지사
- 박창언 (2018). **교육과정과 교육법**. 서울: 학지사
- 송민정 (2013). 2011 특수교육 기본 교육과정 초·중학교 사회과 성취기준의 적절성 분석. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신서영, 박창언 (2017). 배움·성장 평가를 위한 특수교육 기본교육과정 학업성취도 평가 실태. **예술인문사회융합멀티미디어논문지**, 7(7), 69-78.
- 양무열, 김혜나, 김은주, 김대현 (2013). 초등학교 수학과 수준별 수업에 대한 교사들의 관심도와 실행형태 분석. **수산해양교육연구**, 25(2), 321-340.
- 오은주, 김정혜, 박창언 (2014). 2011 특수교육 기본교육과정에 대한 특수교사의 인식도 및 관심수준 분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 15(3), 283-301.
- 이경순 (2009). “‘교육과학기술부 u러닝 연구학교’ 교원의 관심도 분석” **교과교육학 연구**, 13(4), 820-850.
- 이선민, 박재국, 김은라 (2017). 특수교사의 교수역량에 대한 인식과 요구도 분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 18(2), 245-266.
- 이지은, 신재한 (2012). CBAM에 기초한 2007년 개정 교육과정에 대한 교원의 관심도 및 실행도 분석. **교사교육연구**, 51(1), 137-151.

- 전병운 (2015). 2015 개정 특수교육 교육과정 총론의 개정 방향 및 주요 내용. **2015년 개정 특수교육 교육과정 총론 공청회 자료집**. 3-33. 천안아산: 국립특수교육원.
- 정동영 (2011a). 특수교육 기본 교육과정(교과)의 개정 방향 및 내용(시안). **2011년 개정 특수교육 교육과정 공청회 자료집**. 17-62. 천안아산: 국립특수교육원.
- 정동영 (2011b). 특수교육 기본 교육과정 적합성 제고 방안(시안). **특수교육 기본교육과정 토론회 자료집**. 3-62. 천안아산: 국립특수교육원.
- 한경근, 박기범 (2016). '삶'중심의 사회과 융합 교육과정 설계의 논리와 과제. **사회과교육**, 55(3), 105-114.
- 허진, 황순영 (2012). 특수학급 교사의 교사효능감과 교수적 수정 실행의 관계. **지체·중복·건강장애연구**, 55(2), 167-185.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1(1), 5-28.
- George, A. A., Hall, G. E. & Stiegelbauer, A. M. (2006). *Measuring Implementation in Schools: The stages of concern questionnaire*. Austin: SEDL.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2006). *Implementing Change Patterns, Principles, and Potholes(2nd ED)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Snyder, J. Bordin, F. and Zum walt, K. (1992). Curriculum implementation, In P. W. Jackson(ed.). *Handbook of research on curriculum: A project of the American educational research association*. New York: MacMillan Publishing Company.

Analysis of Special Teacher's Interest in 2015 Special Education Basic Curriculum

Shin, Seo-Young

Busan Hye-won School

Park, Chang-Un

Busan National University

Lee, Hae-Ran

Busan Hye-sung School

<Abstract>

This study was conducted to investigate the interest of special education teachers in the basic education curriculum of 2015. For this purpose, 152 questionnaires provided by the CBAM model were distributed to 152 special school teachers of special schools applying the basic curriculum of Busan Metropolitan City. In order to investigate the characteristics of the special teacher as a whole, total average analysis, the analysis of the first and second highest peaks were conducted, and to know the characteristics of the career - sex group in the same school level, the average profile of each group was analyzed. The results showed that the average interest level of special education teachers in the basic curriculum of 2015 was the informative interest stage and the apathy stage was the highest point analysis. In addition, each career - gender group in the same school level showed different profiles, and each group had different average characteristics. In order to increase the level of interest in these research results, we propose the measures for securing the representativeness of teachers participating in the curriculum, reviewing and redefining the feedback system that can reflect the needs of the field, and strengthening the decision. In order to support each group, it proposes effective training type, cultivating professional support team for curriculum consulting, and supervising peers.

Key Words : 2015 basic curriculum, curriculum interest, supporting curriculum implementation, special teacher, special education

논문 접수: 2018. 08. 09 심사 시작: 2018. 08. 10 게재 확정: 2018. 09. 20