

정서행동장애아 통합을 위한 수업능력평가 기준모색

최진오*

요약

본 연구에서는 정서행동장애아 통합수업의 평가기준을 모색하였다. 일반교사 및 특수교사들을 위한 수업평가기준과 직무분석에 관한 기존연구들을 분석한 후 이에 정서행동장애아 지도의 성공적 특성들을 결합하여 총 6개 대영역, 23개 소영역, 59개의 평가요소들로 구성된 정서행동장애아 통합수업 수업능력평가 기준을 구성하였다. 이러한 수업평가기준안은 여러 장애유형에 따라 달라질 수 있는 수업능력평가 기준안의 한 유형으로 앞으로는 이에 대한 실효성을 검증하는 추가적인 연구들이 요구된다.

The teaching evaluation criteria for the inclusion of students with E/BD

Jin-Oh Choi*

ABSTRACT

This research proposes the evaluation criteria for the instruction including students with emotional and behavior disorders(E/BD). In order to make it, as a first step, instructional evaluation criteria for general and special education teachers were analyzed and then, characteristics of successful teaching for students with E/BD were combined. Through these procedures, the evaluation criteria were developed including 6 areas, 23 sub-areas, and 59 evaluation elements. The evaluation criteria for the instruction including students with E/BD are specific formats of those which can be changed based on disability types. Implications are discussed for future studies verifying the effectiveness of the proposed criteria.

Key Words : teaching, evaluation, E/BD, inclusion, instruction

* 계명대학교 교육대학원(✉gklim@korea.ac.kr)

· 제1저자(First Author) : 최진오 · 교신저자(Correspondent Author) : 최진오

· 접수일(2010년 10월 27일), 수정일(1차 : 2010년 11월 23일), 게재확정일(2010년 11월 26일)

I. 서론

교사들이 수행해야 하는 업무들이 다양하겠지만 그중에서도 가장 핵심이 되는 일을 꼽으라면 바로 학생들을 가르치는 '수업'이라는 사실에 이의를 제기할 사람은 없을 것이다. 교사들은 수업을 통해 학생들에게 지식과 기술들을 전달할 뿐만 아니라 직, 간접적으로 자신들의 삶의 신념과 가치관들을 드러낸다. 수업이야말로 교육활동의 핵심으로 모든 일련의 교육활동들은 수업활동을 뒷받침하기 위해 실시되는 경우가 많다. 이러한 수업의 중요성 때문에 현직교사의 능력을 평가하는 기준으로 수업능력을 첫 번째로 꼽는 경우가 대부분이다. 심지어 신규교사 선발에 있어서도 과거에 지식 위주의 선발방식에서 벗어나 교사의 실질적 수업능력을 바탕으로 교사를 선발하는 쪽으로 그 무게가 옮겨 가고 있다[1]. 이러한 교사수업능력에 대한 강조는 우리나라 뿐만 아니라 세계적인 추세로 앞으로 더욱더 확대될 것임에 분명하다.

그러나 이렇게 중요한 교사들의 수업활동을 심각하게 침해하는 학생들이 바로 교실 내에 통합된 정서·행동장애아들이다. 주의력결핍/과잉행동장애(ADHD : attention deficit hyperactivity disorder)나 적대적 반항장애, 품행장애와 같은 정서적, 행동적 장애를 가진 학생들은 제대로 관리되거나 지도되지 않을 경우 교사들의 교육활동에 심각한 악영향을 끼친다. 근래에 심각한 사회문제로 까지 대두되고 있는 학교폭력의 사례들을 살펴보면 폭력을 저지르는 학생들의 많은 경우가 이러한 정서적, 행동적 장애증상을 보이는 것으로 짐작된다[2]. 이러한 정서·행동장애아들의 수는 꾸준히 증가하는 추세로 정서·행동장애아 중 가장 큰 비중을 차지하는 ADHD를 예로 들면 2000년대 들어 그 수가 급격히 증가한 것으로 나타났다[3]. 이는 학급 내 통합된 정서적, 행동적 장애아들에 대한 효과적인

지도와 관리 없이는 성공적인 수업이 이루어지기 불가능하다는 것을 의미한다고 하겠다.

그러나 이러한 정서·행동장애아들에 대한 효과적인 지도와 관리가 수업에 있어 막대한 영향을 미침에도 불구하고 이들에 대한 지도능력은 교사 수업능력평가에서 소홀히 다루어지고 있는 것이 사실이다. 대부분 생활지도라는 항목으로 극히 일부분에서 평가되거나 그마저도 제외되고 있는 경우가 많다[4,5]. 현재 많은 교사들이 수업능력평가 기준을 스스로의 수업역량을 키우기 위한 잣대로 삼고 있다. 따라서 정서·행동장애아 지도능력을 수업능력평가에서 배제하거나 간과할 경우 이는 자칫 교사들이 이에 대한 중요성을 인지하지 못하거나 인지하더라도 수업역량향상의 우선 순위에서 배제되도록 만드는 역효과를 낼 수 있다. 이에 본 연구에서는 정서·행동장애아의 지도와 관리를 포함한 수업능력평가 기준을 모색해보고자 한다.

II. 정서·행동장애아 수업능력평가 기준

정서·행동장애아 수업능력평가 기준은 다음과 같은 과정을 통해 만들어졌다. 우선, 일반교사들을 위한 수업평가기준과 직무분석에 관한 기존연구들을 분석하고 이를 바탕으로 일반수업 평가 기준안을 만들었다[6,7]. 두 번째 단계로 특수교사들을 위한 수업평가기준이나 직무분석에 관한 기존연구들을 분석하여 일반학생들과는 달리 특수아동들만을 위한 수업평가 기준안을 만들었다[8,9].

세 번째 단계로 정서·행동장애아에 대한 다양한 문헌들을 분석하여 정서·행동장애아들을 위한 수업에서 반드시 포함되어야 할 내용들을 분석하였다[10,11]. 마지막으로 각각의 수업평가 기준안을 통합하여 중복되는 내용을 통합하고 현실성이 없다고 판단되는 항목들을 배제하여 정서·행동장애아

통합수업을 위한 수업능력평가 기준안 초안을 만들었다.

이렇게 만들어진 정서행동장애아 수업능력평가 기준초안을 두명의 일반교육 및 특수교육전문가(일반교육, 특수교육 현직교수)들에게 보내어 내용 타당성을 검토받았다. 타당성이 떨어진다고 지적받은 항목과 평가내용이 모호하다고 판단된 항목(예: 학습평가 영역 중 '적빈성' 평가요소)들은 협의 후 명칭과 내용을 수정하거나 기준안에서 배제하였다. 이와 같은 과정을 거쳐 표1, 2와 같은 정서행동장애아 수업능력평가 기준안이 만들어졌다.

표 1. 정서행동장애아 직접수업 평가영역
Table 1. Direct evaluation areas of teaching for students with E/BD

대영역	소영역	평가요소
수업계획	1. 학습목표	<ul style="list-style-type: none"> ● 행동언어화 ● 명료화
	2. 내용선정	<ul style="list-style-type: none"> ● 핵심개념 ● 수업구조화
	3. 학습평가	<ul style="list-style-type: none"> ● 다양성 ● 적시성 ● 결과활용
수업실행	4. 동기부여 및 도입	<ul style="list-style-type: none"> ● 사전지식 활성화 ● 학습동기 부여
	5. 내용이해	<ul style="list-style-type: none"> ● 설명방법 ● 예시선택
	6. 교수방법	<ul style="list-style-type: none"> ● 교수방법 선택 ● 교수방법 활용
	7. 질문전략	<ul style="list-style-type: none"> ● 질문종류 ● 질문횟수 ● 질문시기 ● 대기시간
	8. 의사소통	<ul style="list-style-type: none"> ● 어휘선택 ● 음성언어 ● 신체언어
	9. 학습점진	<ul style="list-style-type: none"> ● 학생이해도 ● 수업참여 ● 강화제공 ● 상황대처
	10. 수업자료	<ul style="list-style-type: none"> ● 장의성 ● 효율성 ● 적시성
	11. 수업관리	<ul style="list-style-type: none"> ● 수업흐름 ● 학습분량 ● 시간관리 ● 열정 및 태도
	12. 학습정리	<ul style="list-style-type: none"> ● 구조화 ● 수업예고

표 2. 정서행동장애아 간접수업 평가영역
Table 2. Indirect evaluation areas of teaching for students with E/BD

대영역	소영역	평가요소
정서행동장애이해	1. 영역별 특성	<ul style="list-style-type: none"> ● 외현성장애 ● 내현성장애
	2. 학습특성	<ul style="list-style-type: none"> ● 교과별 ● 내용별
수업환경	4. 심리정서 환경	<ul style="list-style-type: none"> ● 긍정적 분위기 ● 상호존중
	5. 교실환경	<ul style="list-style-type: none"> ● 구조화 ● 효율성
	6. 학급규칙	<ul style="list-style-type: none"> ● 명료화 ● 규칙숙지
문제대처	7. 문제상황 대처	<ul style="list-style-type: none"> ● 적시성 ● 적절성 ● 긍정성
	8. 문제행동 지도	<ul style="list-style-type: none"> ● 행동목적 ● 대체행동 ● 일관성
	9. 협력체계 구축	<ul style="list-style-type: none"> ● 학교관리자 ● 동료교사 ● 학부모
전문성향상	10. 수업반성	<ul style="list-style-type: none"> ● 수업평가 ● 평가분석 ● 결과활용
	11. 전문성 향상노력	<ul style="list-style-type: none"> ● 교사연수 ● 학회 및 연구회 ● 연구물 및 서적 ● 현장연구

III. 평가영역 및 평가요소

우선 정서행동장애아 통합수업에 대한 평가영역 및 평가요소는 크게 직접수업영역과 간접수업영역으로 나누어 살펴볼 수 있다. 직접수업영역이란 말 그대로 수업을 직접 계획·실시하는 것을 의미하며 간접수업영역이란 수업이 계획한 바와 같이 원활히 실시될 수 있도록 상황과 여건을 조성하거나 정서행동장애아가 돌발상황을 일으켰을 이를 어떻게 대처하는지를 평가하는 것이다.

그러나 이는 인위적 구분일 뿐 실제로 수업을 진행함에 있어서는 두 영역이 유기적으로 결합하여 실시되는 것이 바람직하다.

3.1 수업계획

수업에 앞서 교사는 수업에 대한 계획을 짜야 한다. 이렇게 짜여진 수업계획을 보통 수업지도안 또는 교수학습 지도안이라고 부르는데 이러한 수업지도안은 전 단원의 내용과 구조를 세밀하게 기록한 세안과 본 차시 수업내용만을 기록한 약안으로 구분할 수 있다. 교사는 수업계획을 통해 학습목표가 무엇이고, 이에 따라 가르쳐야 하는 수업내용은 무엇이며, 이를 추후에 어떻게 평가할 것인지에 대한 계획을 세운다.

1) 학습목표설정

학습목표란 학생들이 본 시 수업을 통해 달성하고자 하는 목표를 말한다. 이러한 학습목표는 두 가지 관점에서 평가가 이루어질 수 있다. 첫 번째는 행동언어화로 학습목표가 학생들이 달성할 수 있는 구체적 행동으로 기술되어 있어야 한다는 점이다. 두 번째는 수업목표의 명료화로 학생들이 학습목표를 대할 때 본 시 수업에서 의도하는 바를 명확히 파악할 수 있어야 한다는 것을 뜻한다.

2) 수업내용선정

학습목표가 정해지면 교사는 이를 달성하기 위한 수업내용을 선정해야 한다. 그러나 현재 우리나라의 경우 초등은 국정교과서 중,고등은 검인정 교과서가 지급되는 관계로 전반적인 수업내용은 이를 그대로 따르는 것이 현실이다. 수업내용 선정의 평가에 있어 가장 주요하게 살펴보아야 할 것으로는 핵심개념 선정 및 수업구조화 여부이다. 우선 핵심개념 선정이란 교사가 본 시 수업에서 가장 중요한 핵심개념을 명확히 파악하고 있는가를 평가하는 것이다. 비록 수업내용이 정해졌다고 하더라도 이는 여러 가지 주요개념들을 동시에 포괄할 수 있다. 따라서 교사가 이들 중 가장 중요한 개념을 파악하고 있는가 여부가 평가의 기준이 될 수 있다. 두 번째는 수업구조화 여부이다.

수업에서 다루어지는 핵심개념은 몇 가지 하위개념으로 구분되는 것이 보통이다. 따라서 이를 체계적으로 구조화하는가 여부가 평가의 기준이 될 수 있다.

3) 학습평가

학습평가란 수업 후 학생들이 계획한 수업목표를 달성했는지 여부를 평가하는 것을 말한다. 교사의 학습평가는 다음의 세 가지 관점에서 평가가 가능하다. 첫 번째는 평가방법의 다양성으로 얼마나 다양한 방법을 통해 실질적인 평가가 이루어지는지를 살펴보는 것이다. 평가는 지필, 면접, 포트폴리오, 관찰 등 다양한 형태로 실시될 수 있으며 각 방법들은 고유한 장, 단점을 가지고 있다. 따라서 교사가 각 평가방법의 장, 단점을 파악하고 수업상황과 내용에 맞춰 적절한 평가하는지를 평가하는 것이 중요하다. 둘째, 평가가 적시에 실시되는지 여부를 평가해야 한다. 평가시기는 방법과 종류에 따라 각각 다를 수 있다. 이를 정확히 파악하고 제때에 실시하는지 여부를 평가한다. 마지막으로 평가자료 활용을 평가해야 한다. 수업평가의 근본적인 목적은 수업개선에 있다. 따라서 아무리 평가가 잘 이루어졌다고 해도 결과가 활용되지 않는다면 좋은 평가라 할 수 없다.

3.2 수업실행

계획된 수업지도안을 바탕으로 교사는 실제 수업을 실시한다. 좋은 수업은 교사와 학생, 어느 한 쪽의 일방적 강요가 아닌 서로간의 적절한 상호작용을 통해 만들어질 수 있다. 특히 정서행동장애아의 경우 교사 또는 다른 학생들과의 부정적 상호작용이 많기 때문에 이를 미연에 방지하고 긍정적 상호작용으로 바꿀 수 있는 다양한 방법들을 모색해야 한다.

1) 동기부여 및 도입

성공적인 수업은 학생들이 학습하고자 하는 의욕이 있을 때 가능하다. 따라서 교사는 수업을 도입함에 있

어 학생들이 본 시 수업에 대한 학습의욕을 가질 수 있도록 유도하는지 여부가 평가되어야 한다. 특히 정서행동장애아의 경우 학습의욕이 다른 일반 학생들에 비해 낮은 경우가 많기 때문에 이들의 학습의욕을 고취시키는 것이 매우 중요하다. 또한, 수업내용은 궁극적으로 학생들이 가지고 있는 기존 인지구조와 공교히 결합해야 하는데 이는 기존의 인지구조가 활성화되어 있을 때 보다 원활히 일어난다. 따라서 교사가 사전 지식 점검을 통해 기존의 인지구조를 활성화시키는 지 여부를 평가해야 한다.

2) 내용이해

수업의 핵심적인 목적 중 하나는 수업에서 가르치고자 하는 내용을 학생들이 알기 쉽게 이해하도록 만드는 것이다. 교사가 학생들이 수업내용을 잘 이해할 수 있도록 유도하고 있는지 여부는 다음 두 가지 관점에서 평가될 수 있다. 우선 교사가 얼마나 체계적으로 알기 쉽게 설명하는지 여부를 평가해야 한다. 아무리 쉬운 내용이라고 하더라도 교사가 학생들의 수준에 맞지 않는 용어를 쓰거나 중구난방 식으로 설명할 경우 학생들은 제대로 알고 있는 내용조차도 헷갈릴 수 있다. 특히, 정서행동장애아들의 경우 주의집중 시간이 일반학생들보다 짧은 경우가 많기 때문에 하나의 설명을 길게 연속적으로 하기보다는 단락별로 짧게 끊어 각 단위별로 이해시키고 넘어가는 것이 중요하다. 두 번째는 적절한 예시를 사용하는지 여부이다. 때로는 쉬운 예시하나가 백 마디 말보다 더 쉽게 학생들에게 와 닿을 수 있다. 이와 같은 적절한 예시 사용 여부를 평가해야 한다.

3) 교수방법

수업은 그 내용에 따라 다양한 교수방법을 통해 실시될 수 있다. 특히, 정서행동장애아의 경우 수업을 통해 교사와 다른 학생들로부터 다양한 정서적, 행동적 모델링을 할 수 있다는 점에서 다양한 교수방법의 선

택이 중요하다. 교수방법에 관해서는 다음 두 가지 관점에서 평가가 가능하다. 첫째, 적절한 교수방법을 선택하는지 여부이다. 수업내용, 정서행동장애아의 특성 등에 따라 적절한 교수방법의 선택했는지 여부가 평가되어야 한다. 둘째, 교수방법 활용의 숙련도이다. 좋은 교수방법을 선택했다고 하더라도 이를 서투르게 활용한다면 그 효과가 반감될 것이다. 얼마나 능숙하게 교수방법을 활용하는지가 평가되어야 한다.

4) 질문전략

교사와 학생 간의 상호작용방법의 가장 대표적인 예가 바로 교사의 질문이다. 적절한 질문을 통해 교사는 학습내용을 재 상기 시키고, 정리할 수 있으며, 기존의 인지체계와 적절히 결합하도록 유도할 수 있다. 교사가 정서행동장애아에게 질문을 할 때에는 더 세심한 주의가 필요하다. 정서행동장애아들은 쉽게 좌절하고 분노하는 경우가 많기 때문에 대답할 수 없는 질문을 하거나 반대로 너무 수준 낮은 질문을 할 경우 정서행동장애아들의 수업참여에 도리어 악영향을 줄 수 있다. 교사의 질문전략은 다음 4가지 관점에서 평가가 가능하다. 우선 질문의 종류가 적절한지 여부이다. 단순 질문부터 사고형 질문까지 다양한 질문을 적절히 사용하는지 여부이다. 두 번째는 질문빈도이다. 너무 자주 질문을 하지는 않는지 반대로 너무 질문을 하지 않는지는 여부를 평가해야 한다. 세 번째는 질문시기의 적절성여부이다. 아무리 좋은 질문도 제때에 하지 못하면 도리어 수업흐름을 방해할 수 있다. 네 번째는 질문 후 대기시간이다. 질문의 종류에 따라 교사는 학생들이 이를 생각하고 반응하도록 적절한 시간을 부여해야 한다. 대체로 단순형 질문은 짧게, 사고형 질문은 길게 대기시간을 주어야 한다.

5) 의사소통

교사와 학생 간의 의사소통은 다양한 방식으로 이루어질 수 있다. 교사와 학생간의 의사소통이 원활히

이루어질 때 수업의 효율성은 극대화될 수 있다. 교사의 의사소통의 적절성 여부는 크게 음성 언어적 측면, 신체 언어적 측면에서 평가가 가능하다. 우선 음성 언어적 측면으로는 교사가 학생의 수준에 맞는 적절한 어휘를 사용하는지, 높이는 적절한지, 어조가 단조롭지는 않은지, 크기가 적절한지, 발음이 정확한지 여부 등을 살펴보아야 한다. 두 번째는 신체 언어적 측면으로 교사의 손짓, 몸짓, 표정, 복장 등이 적절한지 여부가 평가대상이 된다. 정서행동장애아의 경우 대체로 쉽게 분노하거나 적개심을 드러내는 경우가 많다. 교사가 이에 대해 똑같이 언성을 높이고 분노하는 표정을 지을 경우 서로 상승작용을 일으켜 언성이 더욱더 높아지게 되고 수업분위기가 더욱더 부정적으로 바뀌게 된다. 따라서 교사는 정서행동장애아의 어떠한 행동에 대해서도 침착하며 차분한 음성과 신체언어를 표현하는 것이 바람직하다.

6) 학습점검

수업을 아무리 세심하게 계획한다고 해도 모든 학생들이 의도한 대로 수업을 따라오기란 쉽지 않다. 따라서 교사는 수업상황을 꾸준히 점검하며 이에 대해 적절한 대처를 취하지 않으면 안 된다. 교사의 학습점검은 크게 3가지 측면에서 평가될 수 있다. 우선 학생들의 수업이해도를 점검하는지 여부를 평가해야 한다. 둘째, 학생들이 의도한 바와 같이 적극적으로 수업에 참여하는지를 점검하는지 살펴보아야 한다. 셋째, 점검결과에 따라 적절한 강화를 제공하는지 또는 의도한 바와 다르게 수업이 진행되고 있을 경우 적절한 대처를 하는지 여부를 평가해야 한다. 특히 정서행동장애아가 수업에 통합되어 있을 경우 이들의 돌발행동이나 수업방해로 의도한 바와 같이 수업이 진행되지 못할 경우가 있다. 교사는 이럴 경우 무조건적으로 계획한 바를 실행하려고 할 것이 아니라 상황에 맞춰 중요도가 떨어진다고 생각되는 부분은 과감하게 생략하고 주요개념을 집중적으로 다루는 융통성을 발휘할

필요가 있다.

7) 수업자료

적절한 수업자료의 활용은 수업에 더욱더 활기를 불어넣으며 수업내용을 풍성하게 만들어준다. 특히, **Internet**과 같은 **ICT (information & communication technology)**의 발달은 과거 수업현장에서 볼 수 없었던 다양한 수업자료의 활용을 가능하게 만들고 있다. 특히, 정서행동장애아의 경우 수업에 대한 집중도가 상대적으로 매우 낮은 경우가 많은데 적절한 수업자료의 활용은 학습에 대한 흥미를 유발시켜 이들이 수업에 더욱더 집중할 수 있도록 만들어준다. 교사의 수업자료 활용은 다음 3가지 측면에서 평가가 가능하다. 우선 창의성으로 얼마나 창의적으로 수업자료를 선택, 활용하는지 평가해야 한다. 둘째, 효율성으로 현실에 맞는 적절한 수업자료를 선택, 활용하는지 평가해야 한다. 세 번째는 적시성으로 적절한 때에 수업자료를 투입하는지 평가할 필요가 있다.

8) 수업관리

수업 또한 하나의 활동이라는 점에서 원활히 진행되기 위해선 적절한 관리가 매우 중요하다. 특히, 정서행동장애아 중 큰 비중을 차지하는 **ADHD**아동의 경우 장시간 자리에 앉아 수업하는 것이 매우 어렵다. 따라서 이러한 학생들을 통합했을 경우 교사는 적절한 수업관리를 통해 대상학생들이 수업을 방해하지 않고 적극적으로 참여하도록 유도해야 한다. 교사의 수업관리는 다음 4가지 측면에서 평가가 이루어져야 한다. 우선 수업흐름으로 얼마나 수업이 부드럽고 끊김 없이 전개되는지 평가하는 것이다. 두 번째는 학습분량으로 너무 많거나 적은 학습내용을 투입하고 있지는 않는지 평가해야 한다. 세 번째는 시간관리로 계획된 시간에 비취 적절하게 시간운명을 하고 있는지 평가하는 것이다. 마지막으로 열정 및 태도로 얼마나 수업을 열정적이며 긍정적인 태도로 진행하는지를 평가하는

것이다.

9) 학습정리

인지과학적으로 살펴볼 때 대체로 학생들은 수업의 시작과 끝에 가장 집중도가 높다[12]. 따라서 수업을 성공적으로 마무리하는 것은 수업의 효율성을 극대화 시켜줄 수 있는 방법이다. 정서행동장애아들의 경우 수업에 대해 장시간 집중하지 못해 수업내용을 제대로 파악하지 못하는 경우가 많은데 이 시간을 통해 본 수업내용의 전체를 파악할 수 있는 기회를 얻을 수 있다. 교사의 학습정리는 다음 두 가지 측면에서 평가가 이루어질 수 있다. 우선 전체 수업내용의 구조화이다. 본 시 수업을 통해 학습한 전체적인 내용을 핵심개념을 중심으로 구조화하여 학생들이 수업내용에 대한 전체적인 그림을 얻을 수 있도록 도와주는지 여부를 평가해야 한다. 두 번째는 차시에고이다. 거의 모든 교과내용은 여러 차시가 통합되어 하나의 단원을 이룬다. 따라서 각 차시는 동일단원의 다른 차시들과 연계성을 갖는다. 따라서 수업의 마무리 단계에서 교사는 다음 차시수업을 미리 예고해줌으로써 본 시 수업과의 연관성을 보여줌과 동시에 다음 차시에 대한 기대감을 갖도록 만들어줄 필요가 있다.

3.3 정서행동장애 이해

정서행동장애아를 통합하여 성공적으로 수업을 계획하고 실시하기 위해 교사는 정서행동장애가 갖는 다양한 특성들을 먼저 이해하지 않으면 안 된다. 성공적인 정서행동장애아 통합 수업을 위해 교사가 필수적으로 이해해야 할 특성으로는 정서행동장애아의 영역별 특성 그리고 학습특성을 들 수 있다.

1) 정서행동장애 영역별 특성

정서행동장애는 크게 내현성장애와 외현성장애로 구분할 수 있다. 정서행동장애의 내현성 장애로 대표적인 것은 우울장애와 불안장애를, 외현성장애로는

ADHD와 품행장애를 들 수 있다[13]. 각 장애영역별로 인지발달과 신체적 발달에 있어 다른 특성들을 나타낸다. 교사가 이러한 정서행동장애영역별 특성들을 제대로 파악하고 있을 때 이를 바탕으로 성공적인 수업계획과 실행이 가능하다. 특히, 돌발상황이 발생했을 경우에도 교사가 해당장애에 대한 충분한 이해와 지식을 가지고 있다면 보다 능동적이고 효율적으로 대처할 수 있다. 교사 수업평가에 있어서 이에 대한 충분한 지식과 이해를 가지고 있는지 점검해야 한다.

2) 정서행동장애 학습특성

정서행동장애는 각각의 종류에 따라 다양한 형태의 학습특성을 나타낸다. 예를 들어, ADHD의 경우 과잉행동과 충동적 행동특성 때문에 제자리에 앉아 장시간 공부해야 하는 수학이나 영어와 같은 주지과목에 어려움을 겪는 반면 체육이나 미술과 같은 활동에는 큰 어려움이 없다. 이에 반해 불안장애의 경우 만약 대인공포증을 가지고 있다면 도리어 급우들과 함께 수업활동을 하는 체육과 미술에 어려움을 겪는 반면 혼자서 수업이 가능한 수학이 더 쉬울 수 있다. 따라서 교사는 각 정서행동장애 영역별로 교과별, 내용별로 어떠한 학습특성을 가지고 있는 충분히 숙지해야 하며 수업평가에 있어서도 이 부분에 대한 점검이 이루어져야 한다.

3.4 수업환경

성공적인 수업이 실현되기 위해선 이를 위한 제반 환경들이 정비되어야 함은 의문의 여지가 없다. 정서행동장애아 통합수업을 위한 수업환경구성은 크게 심리정서환경, 교실환경, 학급규칙으로 나누어 살펴볼 수 있다.

1) 심리정서환경

심리적 정서적 환경은 부지불식간에 학생들의 행동과 태도에 영향을 미친다. 심리적으로 불안감을 느끼

거나 정서적으로 안정되지 않은 상황에서 수업에 집중하기란 매우 어렵다. 특히 정서행동장애아들의 경우 정서적, 심리적 변화가 상대적으로 큰 경우가 많기 때문에 보다 안정적이며 긍정적 학습분위기 조성이 매우 중요하다. 교사의 심리, 정서환경 구성은 크게 두 가지 측면에서 평가가 가능하다. 우선 긍정적인 수업 분위기 조성이다. 학생들이 자유롭고 편안하게 자신의 생각과 의견을 개진할 수 있는 긍정적이며 수용적인 학습분위기를 교사가 조성하는지 여부를 평가할 수 있다. 두 번째는 상호존중의 수업분위기 조성이다. 다른 학생들과의 의견차이를 비판없이 존중해주고 다른 학생들의 차이(예: 피부색, 성, 사회경제적 배경 등)를 조건없이 존중해주는 수업분위기를 교사가 조성하는지 여부를 평가할 필요가 있다.

2) 교실환경

물리적 환경은 심리, 정서적 환경만큼 학생들의 수업태도에 영향을 미친다. 특히 정서행동장애아들의 경우 다른 외부자극에 대해 주의가 분산되는 경우가 상대적으로 많기 때문에 보다 구조적이며 정돈된 교실환경이 매우 중요하다. 교사의 교실환경 구성은 다음 두 가지 측면에서 평가가 가능하다. 우선 교실환경의 구조화이다. 구조화란 교사가 교실환경 구성을 함에 있어 각각의 학습비품이나 물건, 교실구조물들이 정확한 목적성을 갖도록 배치함을 말한다. 예를 들어, 시계나 달력을 벽에 배치할 때에도 왜 이 쪽 벽에 배치해야 하는지 또는 어느 높이에 배치해야 하는지에 대해 교사가 분명한 이유와 목적을 갖고 배치해야 함을 의미한다. 두 번째는 교실환경의 효율성이다. 이는 교실비품이나 물건 등이 학생들의 활용이 용이하도록 배치해야 함을 뜻한다. 예를 들어, 초등학교 1-2학년의 경우 휴지의 높이를 아동들이 쉽게 접근하여 사용할 수 있도록 배치함을 말한다.

3) 학습규칙

일반적으로 수업은 한 명의 교사가 다수의 학생들이 가르치는 형태를 띠게 된다. 따라서 교사는 학생들이 혼동됨 없이 계획적으로 수업활동에 참여할 수 있도록 학습규칙을 정하는 것이 바람직하다. 특히, 명확한 규칙의 설정은 학습장애아들의 수업일탈행동을 예방하는 데에도 매우 효과적인 것으로 밝혀졌다[14]. 교사의 학습규칙설정에 대한 평가는 다음 두 가지 측면에서 평가가 이루어져야 한다. 첫째, 규칙의 명료성이다. 이는 학습의 규칙이 학생들이 쉽고 명확하게 이해할 수 있도록 간결하고 정확하게 제시되어야 함을 뜻한다. 둘째, 규칙숙지여부이다. 아무리 좋은 학습규칙이라 하더라도 학생들이 이를 충분히 숙지하지 못했다면 효과가 없을 것이다. 따라서 교사는 학생들이 학습규칙을 잘 숙지할 수 있도록 충분한 연습의 기회를 제공해야 하며 필요에 따라 학습규칙을 상기할 수 있는 자극들(예: 학습규칙을 적은 포스터)을 학생들의 접근이 용이한 곳에 배치해야 한다.

3.5 문제대처

아무리 좋은 규칙과 환경을 구성하며 수업계획을 잘 세운다고 하더라도 문제상황이 발생할 가능성은 늘 상존한다. 특히, 정서행동장애아들이 통합된 경우 이러한 가능성은 더욱 높아진다. 따라서 교사는 이러한 수업 중 문제상황에 성공적으로 대처하며 정서행동장애아들이 일으키는 문제행동들을 효과적으로 지도할 수 있어야 한다.

1) 문제상황대처

오늘 날 학교현장에서는 수업 중 문제상황이 발생했을 때 이를 일차적으로 수습해야 할 책임이 교사에게 부여되는 경우가 대부분이다. 이는 역으로 교사가 어떠한 태도와 방식을 통해 문제상황에 대처하는가가 전반적인 수업에 미치는 악영향 정도의 증감에 큰 영향을 미침을 의미한다. 특히, 정서행동장애아가 문제상황을 일으켰을 경우 이를 효과적으로 수습하지 못

하면 자칫 수업전반을 포기해야하는 경우도 발생할 수 있다. 교사들의 수업 중 문제상황대처는 다음 3가지 측면에서 평가가 이루어져야 한다. 우선 상황대처의 적시성이다. 이는 교사가 적절한 시점에서 문제상황에 대처하는지 여부를 평가하는 것이다. 두 번째는 대처방법의 적절성이다. 이는 교사가 적절한 방법을 통해 문제상황을 효율적으로 풀어나가는지를 평가해야 한다는 것이다. 마지막으로 대처방법의 긍정성이다. 동일한 효과를 내는 대처방법이라면 가급적 긍정적인 대처방안을 사용하고자 노력하는지 여부를 평가하는 것이다.

2) 문제행동지도

정서행동장애아나 다른 학생들이 문제행동을 할 경우 교사는 이를 효과적으로 지도함으로써 동일한 문제행동의 재발을 방지할 필요가 있다. 교사의 문제행동지도는 크게 3가지 측면에서 평가가 가능하다. 우선, 교사가 문제행동의 목적을 파악하고자 노력하는지 여부를 평가해야 한다. 모든 문제행동은 분명한 행동목적 을 가지고 있으며 이를 바탕으로 문제행동을 지도할 때 그 효과가 극대화될 수 있다[15]. 둘째, 교사가 대체행동의 지도를 위해 노력하는지 여부를 평가해야 한다. 문제행동의 목적을 파악했다고 일반적으로 그 목적을 상실하도록 만들었을 경우 이는 다른 문제행동으로 비화될 가능성이 크다. 예를 들어, 교사의 관심을 끌기 위해 소리를 지르는 정서행동장애아의 경우 막연히 관심을 주지 않는 것만으로는 더 큰 문제행동(예: 친구를 때리거나 기물을 파손)을 발현할 가능성이 있다. 따라서 교사는 다른 적절한 방법을 통해 행동목적 을 달성할 수 있는 대체행동을 지도해야 한다(예: 손을 들어 교사의 도움을 청함). 마지막으로 교사가 문제행동지도에 일관성을 갖는지 여부를 평가해야 한다. 교사들이 정서행동장애아의 문제행동지도에 실패하는 가장 큰 이유 중 하나는 일관성의 부족이다. 문제행동지도에 있어 일정한 규칙이 정해졌다면 교사는 이

를 일관성있게 적용하여 학생들이 문제행동들을 일으켰을 경우 어떠한 결과가 있을 것이라는 사실을 명확히 숙지할 수 있도록 만들어줄 때 문제행동지도가 보다 효과적일 수 있다.

3) 협력체제구축

수업 중 문제상황이나 정서행동장애아의 문제행동 대체는 각각의 교사가 개별적으로 실시하는 것보다 여러 명이 힘을 합쳐 팀을 이뤄 실시할 때 보다 효과적이다. 따라서 교사는 문제상황의 예방과 대처를 위해 지속적인 협력체제구축을 위해 노력해야한다. 교사의 협력체제구축 노력은 다음 3가지 관점에서 평가가 가능하다. 첫째, 교사가 학교관리자와 협력체제구축을 위해 노력하는지 여부를 평가해야 한다. 기본적으로 학교에서 발생하는 모든 교육활동은 학교관리자가 그 책임을 지게 되어 있다. 또한, 학교관리자는 학교 전체적인 부분에서 문제상황이나 정서행동장애아 지도를 지원해줄 수 있다는 점에 있어서 그 효과성을 극대화 시켜줄 수 있다. 둘째, 교사가 동료교사들과 협력체제구축을 위해 노력하는지 여부를 평가해야 한다. 현재 학교에서는 교육활동들이 동학년 을 위주로 실시되는 경우가 많다(예: 수학여행, 운동회 등). 따라서, 문제상황이나 문제행동의 지도에 있어 동학년이 함께 대응하면 그 효과가 매우 크다. 특히, 정서행동장애아 지도에 있어 동학년이 함께 협력체제를 구축할 경우 대상 학생들의 문제행동의 예방과 지도에 매우 효과적이다 [16]. 마지막으로 교사가 학부모와의 협력체제를 구축하고자 노력하는지 여부를 평가해야 한다. 정서행동장애아들은 많은 경우 학교에서 드러내는 문제행동들을 가정에서도 나타내는 경우가 많다. 따라서 학부모와 함께 동일한 문제행동에 대해 연계지도를 할 경우 그 효과가 상승효과를 갖게 된다.

3.6 전문성 향상

수업은 단발성, 일회성으로 끝나는 행사가 아니다.

학교가 존재하고 학생과 교사가 있는 한 수업활동은 계속적이며 영속적으로 이루어지게 된다. 따라서 교사들은 꾸준히 자신들의 수업전문성 향상을 위해 노력하지 않으면 안 된다. 특히, 정서행동장애아 지도의 경우 다양한 연구들을 통해 새롭고 효과적인 수업방법들이 계속적으로 등장하고 있다. 교사들은 이를 지속적으로 습득함으로써 보다 성공적인 정서행동장애아 통합수업을 실천할 수 있다.

1) 수업반성

아무리 잘 계획하고 진행한 수업이라고 해도 전적으로 만족할만한 수업이란 사실 존재하지 않는다고 해도 과언이 아니다. 따라서 교사는 자신의 수업을 지속적으로 점검하고 평가함으로써 자신의 수업이 갖는 장점을 살리고 단점을 보완해야 한다. 교사의 수업반성은 다음 3가지 관점에서 평가가 이루어질 수 있다. 우선 적절한 수업평가 여부이다. 오디오를 녹취하거나 비디오를 촬영하는 등 교사가 자신의 수업을 평가하는 방법은 매우 다양하다. 또는 전체적인 수업이 아니라 자신이 자신없는 방법을 집중적으로 선택하여 평가할 수 있다. 이러한 자체수업평가의 적절성 여부가 수업능력평가 대상이 될 수 있다. 두 번째는 평가결과분석의 적절성 여부이다. 적절한 평가방법에 의해 자료가 수집되었다고 해도 이를 객관적이고 정확하게 분석하지 않는다면 자료의 효용성이 떨어질 것이다. 마지막으로 평가분석결과의 활용여부이다. 교사가 자체수업평가를 하는 궁극적인 목적은 이를 통해 자신의 수업을 개선하는 것이다. 좋은 자료와 분석이 이루어졌다고 해도 이를 활용하지 않으면 아무런 소용이 없다. 따라서 교사의 분석자료 활용계획이나 실천여부가 평가대상이 되어야 한다.

2) 전문성 향상노력

교사들의 수업전문성 향상은 학교 내에서만 이루어질 수 있는 것은 아니다. 교사들은 다양한 외부활동을

통해 자신의 수업전문성 향상을 시도할 수 있다. 교사들이 스스로의 수업전문성을 향상시키고자 노력하는 것은 다음 4가지 관점에서 평가할 수 있다. 우선, 교사연수의 참여여부이다. 현재 교육현장에서는 다양한 형태의 온-오프라인 교사연수들이 실시되고 있다. 이러한 연수에 참여함으로써 교사들은 부족한 부분에 수업전문성을 향상시키고자 시도할 수 있다. 둘째, 학회 및 연구회의 참여여부이다. 학회나 연구회는 동일한 주제에 대해 함께 고민하고 연구한다는 점에서 보다 동질감을 느낄 수 있다. 교사들은 자신이 부족하다고 판단되는 수업전문성 영역과 관련된 학회나 연구회에 참여함으로써 수업전문성을 향상시킬 수 있다. 셋째, 연구물 및 서적을 통한 수업전문성 향상 시도 여부이다. 현재 수많은 연구자들이 정서행동장애아 또는 일반수업에 대해 연구하고 있으며 그 결과물들을 다양한 경로를 통해 발표하고 있다(예: 학회지, 저술, website 등). 교사들은 이러한 연구물들을 접함으로써 최신의 수업기술과 정보들을 습득할 수 있다. 마지막으로 현장연구의 실시여부이다. 궁극적으로 교사들은 본인이 정서행동장애아 통합수업에 대한 연구를 자신의 교실에서 직접 실시함으로써 수업전문성을 향상시킬 수 있다. 현장연구를 통해 자신이 공부한 이론이나 정보들을 시연해보고 그 결과를 살펴봄으로써 실질적인 수업능력향상을 도모할 수 있다.

IV. 결론

우리나라에서 교육현장에 교사에 대한 평가제도가 도입된 것은 불과 수년 전이다. 과거에는 없던 새로운 평가제도를 도입한 만큼 이에 대한 부작용과 논란이 지금까지도 끊이지 않고 있다. 무엇보다도 각 학교실정과 교실상황에 맞지 않는 획일적인 교사평가에 대한 문제제기가 끊임없이 대두되고 있다. 이에 본 연구에서는 학교현장에서 가장 큰 문제가 되고 있는 정서

행동장애아 통합수업을 위한 수업평가 기준안을 모색해보았다. 이러한 정서행동장애아 수업평가 기준안은 여러 장애유형에 따라 달라질 수 있는 수업평가 기준안의 한 유형이라 할 수 있다. 앞으로는 이러한 수업평가기준안의 실효성을 검증하는 추가적인 질적연구(예: 정서장애아를 직접통합하고 있는 학교관리자, 교사들을 대상으로 하는 심층면접연구)나 양적연구(예: 평가기준안을 통해 수업능력이 우수하다고 평가하는 교사의 실제 수업능력이나 대상학생들의 학업성취도가 우수한지 여부)들이 필요하다. 나아가 우리나라 통합교육 실정에 맞도록 개발된 다양한 형태의 수업평가 기준안에 대한 연구가 보다 활발히 이루어질 필요가 있다고 할 수 있다.

참고문헌

[1] 조주연, 장용규, 박만구, 임희정, 송영민, 최진오. "초·중등교사 임용시험 체제개편에 따른 3차시험 평가·진행방안 연구", 서울특별시교육연구정보원, pp. 1-3, 2008.

[2] 고은우, 김경옥, 윤수연, 이소은. "이선생의 학교폭력평정기", 양철북, pp.1-3, 2009.

[3] 이수규. "ADHD 아동의 뇌과학적 이해와 교육적 적용", 서울교육대학교, pp. 1-3, 2010.

[4] 임찬빈, 이화진. "수업전문성 일반기준과 활용방안", 한국교육과정평가원, pp.1-3, 2006.

[5] 전병운. "특수학교교사 수업능력평가 기준", 한국특수교육학회, pp. 91-118, 2008.

[6] 교육과학기술부. "2009년도 교원능력개발평가 매뉴얼", 교육과학기술부, pp. 1-3, 2009.

[7] 박지혜, 이은주, 최희준, 최재광. "교원능력개발평가 평가지표 수정·보완 및 특수교원 평가지표 개발연구", 교육과학기술부, pp.1-3, 2009.

[8] 정동일. "특수교육교사 평가척도개발을 위한 기초연구", 공주대학교, pp. 1-3, 2006.

[9] 이은미, 박은혜. "특수교육교사의 직무수행능력

및 현직교육에 대한 인식조사", 한국교사교육, 제18집, pp.53-75, 2009.

[10] 이성봉, 방명애, 김은경, 박지연. "정서 및 행동장애", 학지사, pp.1-3, 2010.

[11] Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. "Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth", New Jersey, US: Prentice Hall, pp. 1-3, 2008.

[12] 조주연. "인지과학적 발견에 기초한 주의집중방략", 한국초등교육, 제8집, pp.219-242, 1996.

[13] Webber, J., & Plotts, C. A. "Emotional and behavior disorders: Theory and practice", Boston, US: Allyn & Bacon, pp. 1-3, 2007.

[14] Bambara, L., & Kern, L. "Individualized supports for students with problem behaviors", New York, US: Guilford Press, pp.1-3, 2005.

[15] Alberto, P. A., & Troutman, A. C. "Applied behavior analysis for teachers" Ohio, US: Merrill Prentice Hall. pp. 1-3, 2003.

[16] 최진오. "인지과학적 발견에 기초한 주의집중방략", 특수교육저널: 이론과 실천, 제11집, pp.311-332, 2010.



최진오(Jinoh Choi)

1994년: 서울교육대학교 (학사)
 2003년: M.Ed. Learning & behavior specialist, University of Illinois at Urbana-Champaign
 2008년: Ph.D. Department of special education, University of Illinois at Urbana-Champaign

2009년~현재 계명대학교 교육대학원

※ 관심분야: 정서행동장애, ADHD, 통합교육