



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

중학교 발달장애학생을 위한
분리수업 교과 수행평가 적합화 과정 탐색

2020년 2월

서울대학교 대학원
협동과정 특수교육전공
문 성 은

국문초록

본 연구는 중학교 발달장애학생을 위한 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소 및 구성요소 간 관계를 알아봄으로써 발달장애학생을 위한 평가 적합화 과정 매뉴얼 개발 시 중요한 기초 자료를 제시하는데 목적이 있었다.

연구 참여자는 이론적 표본추출법에 의해 선정된 서울지역에 소재하는 특수학급이 있는 일반중학교에서의 교육경력이 3년 이상이면서 발달장애학생 지도 경력이 2년 이상인 교사 12명이었다. 그중 특수교사가 5명, 교과교사가 4명, 평가 업무 담당교사가 3명이었다.

자료 수집은 연구 참여자들에 대한 면담을 통해 이루어졌으며, 면담 기간은 2019년 9월 말부터 11월 초까지였다. 각각의 면담은 평균 약 50분 정도씩 이루어졌으며, 면담내용을 전사하고 분석하는 중 내용의 확인이 필요한 경우 20분 내외의 전화면담을 추가로 실시하였다.

자료 분석은 연구 참여자들의 경험을 개념화하기에 적합한 질적 연구 방법인 Strauss와 Corbin(1998)의 근거이론(grounded theory)방법의 일부를 적용하였다. 이 방법에 따라 앞서 수집한 근거자료의 분석을 두 가지 코딩방법 즉 개방코딩 단계, 축 코딩 단계로 나누어 순차적으로 실시하였다. 이러한 분석작업을 거쳐 다음과 같은 결과를 얻었다.

첫째, 중학교 발달장애학생을 위한 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소로는 세 집단이 10개의 공통적인 범주(시스템의 문제, 인식의 문제, 평가 공정성의 관점 차이, 교사/학생이 느끼는 곤란, 교사 개인의 역량에 달린 평가 적합화, 시스템 차원의 지원, 인식 개선, 평가 전체 단계의 교사 간 협업, 교수/평가간 연계성 확보, 학업 외의 긍정적 영향)와 18개의 공통적인 하위범주(교육청 차원의 시스템 문제, 학교 차원의 시스템 문제, 평가의 필요성에 대한 인식 부재, 평가 결과의 영향에 대한 부정적 인식, 평가 공정성의 관점 차이, 교과교사가 느끼는 곤란, 장애학생이 느끼는 곤란, 평가실시 단계의 지원 없음(교수≠평가), 평가실시 단계의 평가조정(교수≠평가), 평가계획/실시/결과 단계의 적합화 노력(교수=평가), 교육청 차원의 지원, 학교 시스템 마련, 인식 개선, 평가계획 단계의 교사 간 협업, 평가실시 단계의 교사 간 협업, 평가결과 단계의 교사 간 협업, 교수/평가의 연계성 확보, 학업 외의 긍정적 영향)를 나타내었다. 즉, 세 집단의 분리수업

교과 수행평가 적합화 과정에 대한 생각이 범주와 하위범주까지는 거의 유사함을 알 수 있다. 단, 특수교사 집단의 경우 나머지 두 집단과 공통의 하위범주 18개에 ‘특수교사가 느끼는 곤란’이라는 하위범주가 추가되어 총 19개의 하위범주를 나타내었다. 이를 통해, 특수교사 집단은 수행평가 적합화 과정에서 느끼는 교과교사의 어려움을 고려하고 있는 반면, 교과교사와 평가교사는 특수교사의 어려움에 대해 크게 인식하지 못하고 있음을 확인할 수 있었다. 마지막으로, 세 교사 집단에 나타난 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소들을 개념 차원에서 살펴봄으로써 집단별 관점의 공통점과 차이점(10가지)을 더욱 구체적으로 파악할 수 있었다.

둘째, 중학교 발달장애학생을 위한 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소들의 관계 파악을 위해 패러다임과 연결 지은 결과는 다음과 같다. 교수/평가의 연계성이 확보되지 않은 상태에서의 일관성 없는 ‘교사 개인의 역량에 달린 적합화’ (중심현상)는 ‘시스템의 문제’와 인식의 문제 (인과적 조건)로 인해 유발되었다. 또한 ‘평가 공정성의 관점 차이’, ‘특수교사가 느끼는 곤란’, ‘교과교사가 느끼는 곤란’, ‘장애학생이 느끼는 곤란’ (맥락적 조건)이 중심현상과 함께 나타나면서 ‘평가 전체 단계에서의 교사 간 협업’ (작용/상호작용 전략)에 영향을 미치는 요인이었다. 여기서 유일하게 세 교사 집단에서의 차이가 나타났는데, 이는 특수교사 집단만이 ‘특수교사가 느끼는 곤란’에 대해 언급하였다는 점이다. 더불어, ‘시스템 차원의 지원’, ‘인식 개선’ (중재적 조건)은 더 강하고 직접적으로 교사 간 협업에 영향을 미치며, 최종적으로 ‘교수/평가의 연계성 확보’, ‘학업 외의 긍정적 영향’이라는 결과를 얻게 되는 것으로 나타났다.

논문의 마지막에는 이상의 결과를 선행연구에 비추어 논의하고 후속 연구를 위한 제언을 하였다.

.....

주요어 : 발달장애, 분리수업 교과, 수행평가, 평가 적합화

학 번 : 2018-20054

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	7
3. 용어 정의	8
II. 선행연구 및 이론적 배경	12
1. 발달장애학생 학업평가의 어려움	12
2. 교육과정에서 수행평가의 의미와 교육과정적 통합 가능성	13
3. 발달장애학생의 수행평가 참여 의미와 적합화 필요성	14
4. 발달장애학생 수행평가 적합화 대안 실현의 선행 조건	15
III. 연구방법	17
1. 연구 참여자	17
2. 자료 수집	18
3. 자료 분석	18
4. 분석결과의 신뢰도와 타당도	19
IV. 연구결과	21
1. 개방코딩 결과: 중학교 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소 탐색	21
1) 중학교 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소	21
2) 중학교 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의	

구성요소에 대한 교사 집단 간 차이	26
2. 축 코딩 결과: 중학교 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소 간 관계 탐색	38
 V. 논의 및 제언	49
 참고문헌	55

표 목 차

<표 3-1> 연구 참여자 관련 정보	17
<표 4-1> 근거자료의 범주화 결과(특수교사)	22
<표 4-2> 근거자료의 범주화 결과(교과교사)	23
<표 4-3> 근거자료의 범주화 결과(평가교사)	24
<표 4-4> 근거자료의 범주화 결과(집단 간 비교): 중학교 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소	34
<표 4-5> 중학교 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소에 대한 패러다임	40

그림 목 차

[그림 4-1] 중학교 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소 간 관계에 대한 교사 집단별 통합 패러다임 모형	41
--	----

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

학생들의 교육적 발전과정을 점검해야 할 의무를 가진 교사에게 있어서 평가 결과는 교수 활동의 효과성에 대한 평가 척도이자 필요한 교수적 지원의 근거가 되며, 학생에게 있어서는 자신의 수행과정을 평가하는 기초 자료가 되므로(정주영, 2001), 교육과정에 있어서 평가는 교육의 책무성과 교육의 질 관리라는 관점에서 매우 중요하다. 즉, 평가는 교육 목표 설정에 따른 교육 내용의 선정, 교육 계획에 따른 교수의 순차적 적용 후, 교육 프로그램의 효과성과 학생의 진전도 확인을 위한 자료의 수집 과정이라고 할 수 있다. 여기서 평가의 시작은 무엇을 가르칠 것인가를 결정하는 것이며, 평가의 내용은 실제로 가르친 것을 바탕으로 학생이 무엇을 얼마나 학습하였는가(학습한 것은 무엇이고, 학습하지 못한 것은 무엇인가)에 대한 것이어야 한다. 이처럼 평가는 ‘목표 설정-교육 내용 선정-교수의 실제-평가’의 연속선 상 마지막 단계이므로, 학생에 대한 정확한 평가를 위해서는 그 이전 과정들이 잘 수행되는 것이 선수 조건이라 할 수 있다. 따라서 학생이 학습한 것에 대한 정확한 평가는 그 학생에게 적합한 교육을 계획하고 실행하기 위해서도 중요한 것이다.

우리나라는 일반학교에 배치된 특수교육대상자가 장애 유형·정도에 따른 차별 없이 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육(통합 교육)을 받을 수 있도록 일반학교의 장이 교육과정의 조정을 포함한 통합교육계획을 수립·시행할 것을 법적으로 의무화하고 있다(장애인 등에 대한 특수교육법 제21조, 2007). 이는 단순한 물리적 통합을 넘어선 교육과정적 통합의 당위성을 뜻함과 동시에 통합된 교육환경에서 장애학생들이 실제로 유의미한 학습 경험을 하도록 해야 할 교육의 책무성을 의미하는 것이다. 이를 위해, 법에서 말하는 ‘교육과정의 조정을 포함한

통합교육계획의 수립·시행’에서의 ‘교육과정’과 ‘통합교육계획’의 의미를 엄밀히 따져볼 필요가 있다. 이 ‘교육’이라 함은 앞서 언급한 바와 같이 좁은 범위의 ‘교수’가 아니라 ‘평가’를 포함하고 있는 개념이므로 ‘평가의 조정을 포함한 통합평가계획의 수립·시행’까지도 의무화하고 있는 것이며, 이에 대한 인식은 이미 현장 실무자들과 연구자들 사이에서 당연시되고 있는 부분이다.

그러나 현재 일반학교 특수학급에 배치되어 있는 발달장애학생들의 통합수업에서는 일반적으로 이들의 특수한 요구나 수준을 고려하여 조정함 없이 비장애학생들과 동일한 목표-내용 설정, 교수, 평가가 교과교사에 의해 이루어지고 있다. 또한, 분리수업 교과와 개별화교육계획에 따라 발달장애학생들의 요구와 수준에 맞는 목표-내용 설정, 교수, 평가가 특수교사에 의해 이루어지고 있음에도 불구하고, 별도로 비장애학생들과 동일한 기준이 적용되는 동일한 평가가 교과교사에 의해 중복되어 실시되고 있는 것이 일반적이다(서선진, 최종근, 2017; 김희, 한경근, 2007). 이는 평가의 이원화 자체가 문제일 뿐만 아니라, 교과교사 입장에서는 학생에게 가르치지 않은 것을 평가하게 되는 것이고 학생 입장에서는 배우지 않은 것을 평가받는다는 것도 문제이다. 물론 평가 과정에서 교과교사 스스로 혹은 특수교사의 지원으로 학생의 평가 참여도가 달라지기도 하지만 이는 담당 교과교사와 특수교사 개인의 노력에 따라 그 결과에서 큰 차이를 보이게 되어(강경숙, 2006) 일관성이 없으므로 발달장애학생들에 대한 적합한 평가의 근본적인 대책이라고 볼 수는 없을 것이다. 이는 결국 일반 학교에서의 교육적 통합이 교육과정적 통합이 아닌 단순한 물리적 통합에 그치면서 특수교육과 일반교육이 서로 각자의 ‘교수-평가 틀’을 유지한 채 학생을 그 틀에 한 번씩 끼워 맞추고 있는 셈인 것이다. 다시 말해, 위 법에서 말하고 있는 ‘교육과정의 조정을 포함한 통합교육계획의 수립과 시행’은 어떠한 이유에서건 아직 실현되지 못하고 있다고 보아야 할 것이다.

한 가지 희망적인 것은 1990년대부터 기존의 선택형 지필검사 위주의 평가를 수행평가로 대체하고, 일회성의 결과평가보다는 과정평가를 지향

하는 등 교육평가를 다양화하려는 노력들이 이루어지고 있다는 것이다. 우리 교육 현장에서도 제7차 교육과정에서 수행평가를 도입하여 이러한 변화를 가져오게 되었는데, 지필평가가 여전히 중요한 위치를 차지하고 있으나 수행평가가 실시됨에 따라 평가방법을 다양화하고 객관도나 신뢰도는 좀 떨어지더라도 학생으로부터 진정 평가해야 할 부분을 평가하려는 시도들이 이루어지고 있다(채선희, 1999). 이러한 수행평가는 단 하나의 답만을 선택하도록 하는 지필평가와는 달리 학생이 습득한 ‘지식’의 측정과 함께 그것을 실제적인 문제 해결에 ‘적용해가는 과정’까지를 평가하는 것이며, 우선순위를 매기는 것이 아니라 그 학생 개인 내적인 변화를 측정하고자 하는 것이라 볼 수 있다. 따라서 수행평가는 학생의 능력에 따른 평가, 활동을 통한 평가이기에 장애학생이 접근할 수 있는 가능성이 높다(Johnson, 2000)고 볼 수 있다. 실제로 시간제 통합 특수교육대상학생의 학교급별 학업성취도 평가 실태를 조사한 연구를 통해 지필고사에 비해 수행평가와 수업 중 비형식적 검사에서 제외되는 비율이 8% 더 낮고, 지필평가인 정기고사에 비해 수행평가에서의 평가방법 수정 비율이 27.2% 더 높다는 결과를 얻었다(서선진, 최종근, 2017). 즉, 수행평가에서 참여와 평가방법 및 점수부여 방법의 수정 비율 더 높다는 것이다. 이는 지필평가에 비해 수행평가의 경우 참여와 평가수정의 가능성이 더 높음을 보여주는 증거이며, 따라서 수행평가가 발달장애학생들이 참여하기에 더 적합하며, 그에 대한 평가적합화 매뉴얼 개발과 적용 가능성이 더 높은 형태의 평가임을 보여주는 증거라고 볼 수 있다.

그럼에도 불구하고 동 연구의 결과를 통해 보았을 때, 발달장애학생들은 그들의 ‘독특한 요구에 맞는 적합한 평가방법을 찾지 못해서’ 수행평가에서 제외되는 비율이 10%가 넘었으며, 비장애학생들과 동일한 내용과 기준의 평가를 받는 비율이 50%가 넘었다(서선진, 최종근, 2017). 이처럼 발달장애학생들이 교사의 재량에 따라 유의미한 평가의 기회를 받을 수 있는 수행평가에서조차 참여의 기회를 얻지 못하고 있음이 선행 연구들과 현장 교사들의 보고를 통해 드러나고 있다.

2016년 기준 18세 이하 등록 장애인(총 8만 831명)의 약 65%가 지적장애와 자폐성장애를 포함한 발달장애로 분류되었고, 이 중 약 50%가 특수교육대상자로 일반학교에 배치되었다(교육부 특수교육 연차보고서, 2016). 이를 통해, 일반학교에 배치된 학령기의 발달장애학생들도 유사한 비율을 차지할 것이고, 그만큼의 많은 학생들이 평가에서 배제되거나 적합한 평가를 받지 못하고 있음을 추측해 볼 수 있다. 이는 ‘모든 교육 활동에 있어 장애 학생의 참여를 제한 거부할 수 없으며, 교육책임자는 교육 활동에 필요한 정당한 편의를 제공해야 한다.’ 는 장애인차별금지법(제13조, 제14조)에 위배되는 것이며, 대한민국 헌법이 국민의 권리로 정한 ‘교육을 받을 권리, 교육의 기회균등’ (헌법 제2장 제11조, 제31조)을 보장받지 못하고 있는 것이다. 이렇게 법적 권리를 보장받지 못하고 있음에도 불구하고 이에 대한 문제 제기나 해결책 강구의 노력이 현장 실무자들과 연구자들 사이에서도 크게 관심을 끌지 못하고 있음은 통합된 발달장애학생의 교과 평가(수행평가 포함)와 관련된 국내 연구의 수가 극히 적다는 것을 통해서 확인할 수 있다. 이는 ‘모든 인간이 법 앞에 평등’ 함으로 같은 인간으로서 마땅히 받아야 할 동등한 대우에 개인의 능력이라는 잣대로 차별을 두는 것이므로 법적으로도 도의적으로도 묵과할 수 없는 중대한 문제이다.

2016년 국립특수교육원이 개발한 ‘장애학생 평가조정 매뉴얼’에서는 평가조정을 ‘평가의 본래 목적을 해치지 않는 범위 내에서 문항의 제시형태, 반응형태, 검사시간, 검사환경 등을 조정하는 것과 같이 평가 전, 중, 후에 이루어지는 일체의 노력’으로 정의하였다. 또한, 장애학생이 평가에 참여하는 방법으로 정규평가, 평가조정, 대안평가 세 가지를 들고, ‘정규평가에 참여하기 어려운 학생을 대상으로 본래 정규평가에서 측정하려던 것을 해치지 않는 범위 내에서 필요한 조정을 하는 것’이 평가조정이라 하였다. 따라서 ‘지필평가에서 원래 문항의 난이도를 낮추는 것’은 평가조정이 아니라 ‘대안평가’에 해당되며, 이는 ‘평가조정만으로는 평가에 참여하지 못하는 경우에 요구되는 방법’이라고 하였다.

여기서 두 가지 쟁점 사항을 발견할 수 있다. 첫째, 위의 평가조정 매뉴얼은 이상에서 정의한 ‘평가조정’ 만으로도 정규평가에 참여할 수 있는 ‘시각·청각·지체장애학생들을 대상’ 으로 개발된 것이라는 점이다. 즉, 통합된 장애학생의 가장 큰 비율을 차지하는 발달장애학생들을 위한 ‘평가조정’ 은 고려하고 있지 않다는 것이다. 그러나 ‘정규평가에 참여하기 어려운 학생’ 을 대상으로 한다고 하였으므로 발달장애학생들에게도 필요한 것이라 볼 수 있을 것이다. 단지, 그에 대한 이유를 밝히고 있지 않으므로 명확히 알 수는 없으나 ‘지필평가에서 원래 문항의 난이도를 낮추는 것은 평가조정이 아닌 다른 어떤 것’ 이라는 의미로 해석할 수 있을 것이다. 둘째, ‘본래 정규평가에서 측정하려던 것을 해치지 않는 범위 내에서’ 와 ‘지필평가에서 원래 문항의 난이도를 낮추는 것’ 이라고 언급한 것으로 보아, ‘지필평가’ 를 ‘정규평가’ 로 보고 있으며, ‘문항의 난이도를 낮추는 것’ 을 ‘본래 측정하려던 것을 해치는 것’ 이라고 보고 있다는 점이다. 이 맥락을 발달장애학생의 수행평가에 적용해 보면, 수행평가도 정규평가의 일종이며, 수행평가에서의 문항 난이도 조정은 오히려 평가를 통해 학생으로부터 측정하려던 것을 더 정확하게 파악할 수 있게 하는 방법일 수 있으므로 ‘평가조정’ 에 해당되는 것이지 ‘대안평가’ 라고 볼 수는 없다. 이를 통해, 이상의 ‘평가조정’ 의 정의는 ‘시각·청각·지체장애’ 학생들의 ‘지필평가’ 에 한해서 인정될 수 있는 것이며, ‘발달장애’ 학생들의 ‘수행평가’ 에까지 확대 적용하는 것은 타당하지 않다고 볼 수 있다.

이상의 두 가지 쟁점 사항에 대한 문제 제기로부터 발달장애학생들을 위한 평가, 특히 수행평가의 적합화 방법 마련에 대한 필요성을 인식하게 된 것이 이 연구의 출발점이다. 많은 연구자들과 현장 실무자들이 이러한 문제점을 알고 있고 선행 연구들에서 다양한 해결책을 제시하고 있음에도 불구하고 현실에서 이런 상황이 지속되고 있는 것은 그러한 대안들을 현장에 적용하는 데 있어 어떠한 어려움이 있다는 것을 반증하는 것이다. 특히, 개인의 재량에 맡겨 그의 능력과 노력 여하에 따라 결과가 달라지

길 기대하는 현재와 같은 방법은 변화를 위한 합리적인 해결책이라고 볼 수 없다. 물론 발달장애학생의 특성상 일률적인 하나의 잣대로 그들을 평가하는 계획을 세운다는 것이 쉽지 않다는 것은 관련인들이라면 누구나다 납득할 수 있는 부분일 것이다. 그럼에도 불구하고 현장에서 이들에게 적합화 가능성이 더 높은 수행평가에서조차도 평가계획을 따로 수립하지 않고 있는 이유가 ‘관련 지침이나 양식이 없어서’ 또는 ‘평가계획을 세우는 방법을 모르기’ 때문이며, 수행평가 기준안에 발달장애학생에 대한 내용이 ‘명시되지 않았다.’거나 ‘잘 모른다.’는 응답이 70% 이상이었다(서선진, 최종근, 2017)는 점으로 미루어 볼 때, 더 이상 단위 학교나 교사 개인의 재량에 맡길 것이 아니라 현장에서 참고하여 적용할 수 있는 발달장애학생을 위한 수행평가 지침이나 양식을 마련하는 것이 근본적인 해결책이 될 수 있음을 확인할 수 있다.

따라서 본 연구의 목적은 일반교과 수행평가를 발달장애학생에게 적용함에 있어 평가 적합화(evaluation adaptation)를 위해 조정 및 수정하려 할 때 평가계획의 수립, 평가의 실행, 평가 결과의 기록 및 활용을 포함한 전 단계에서 선행되어야 할 혹은 고려해야 할 요소들이 무엇인지에 대해 탐색하는 것이다. 이를 위해 두 가지 고려할 사항이 있다. 첫째, 발달장애학생들의 특성상 개인마다 달리 적용되어야 하고 시각·청각·지체 장애학생들과 같이 평가 단계 중 어느 시기에 특정한 조정만이 아니라 평가의 전 과정에 걸친 유동적인 평가 적합화가 필요하다는 점이다. 둘째, 현재 발달장애학생들에게 실시되고 있는 수행평가와 관련하여 나타나고 있는 다양한 현상과 수행평가 적합화의 실현에 긍정적 혹은 부정적으로 영향을 미치고 있는 요인들과 그들 간의 상호작용에 대해서 광범위하게 파악할 필요가 있다는 점이다. 따라서 이러한 점들을 충족시킬 수 있는 새로운 접근 방법의 도입이 필요하다고 생각하여 본 연구에서는 수행평가 적합화 ‘과정’을 살펴보기에 적합한 연구방법으로 근거이론접근방법을 적용하여(나경은, 2012; 최지영, 2009), 중학교 발달장애학생을 위한 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소를 파악하고, 집단별 차이를 분석하였다. 또한, 이 구성요소들을 패러다임에 관계지어

그들 간의 관계를 파악함으로써 중학교 발달장애학생을 위한 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정을 탐색하고자 하였다.

2. 연구 문제

연구 문제 1. 중학교 발달장애학생을 위한 분리수업 교과 수행평가에 대한 평가적합화 과정의 구성요소와 그에 대한 교사(특수교사, 교과교사, 평가교사) 집단 간 차이는 무엇인가?

연구 문제 2. 중학교 발달장애학생을 위한 분리수업 교과 수행평가에 대한 평가적합화 과정에서 이 구성요소들 간의 관계는 어떠한가?

3. 용어 정의

1) 발달장애학생

장애인복지법(2012)에서는 발달장애의 하위 범주에 지적장애와 자폐성 장애를 포함하고 있다. 지적장애는 평균보다 현저하게 낮은 지적 능력과 일상생활에 적응하기 위해 필요한 행동의 어려움이 20세가 되기 전에 나타날 때 진단된다. 자폐성 장애는 만 30개월 이전부터 발달되는 사회성과 의사소통과 관련된 문제가 심각하게 나타나는 경우에 진단되며 자폐성 장애, 아스퍼거 증후군 등이 포함된다.

발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률(2014)에서도 지적장애와 자폐성 장애(자폐증, 아스퍼거 증후군, 기타 광범위성 발달장애)를 발달장애의 하위 범위에 두며, 지적장애인은 정신 발육이 항구적으로 지체되어 지적 능력의 발달이 불충분하거나 불완전하여 자신의 일을 처리하는 것과 사회생활에 적응하는 것이 상당히 곤란한 사람으로, 자폐성 장애인은 소아기 자폐증, 비전형적 자폐증에 따른 언어·신체표현·자기조절·사회적응 기능 및 능력의 장애로 인하여 일상생활이나 사회생활에 상당한 제약을 받아 다른 사람의 도움이 필요한 사람으로 정의한다.

본 연구에서는 장애인복지법(2012)과 발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률(2014)이 공통적으로 포함하는 지적장애와 자폐성장애를 발달장애의 하위 범주로 보고, ‘장애인 등에 대한 특수교육법(2013 개정)의 특수교육 대상자 선정 기준(동법 시행령 제10조 및 별표)에 따라 지적장애 또는 자폐성장애로 선정된 특수교육대상자’를 발달장애학생으로 정의한다. 이때, 지적장애학생은 지적 기능과 적응행동상의 어려움이 함께 존재하여 교육적 성취에 어려움이 있는 학생으로, 자폐성장애(이와 관련된 장애 포함)학생은 사회적 상호작용과 의사소통에 결함이 있고, 제한적이고 반복적인 관심과 활동을 보임으로써 교육적 성취 및 일상생활 적응에 도움이 필요한 학생을 말한다.

2) 분리수업 교과

‘분리수업 교과’란 발달장애학생들이 원적학급에서 분리되어 특수학급에서 수업을 듣게 되는 교과목을 말한다. 보통 일반학교에서의 분리수업 교과는 비장애학생들에게도 수준별 교육을 실시하였고 일반교육과정과 발달장애학생들의 성취 수준의 격차가 커서 통합수업에서의 학습이 유의미성이 적은 영어, 그리고 발달장애학생들에게도 도구 과목으로서 그 기능 향상이 중요한 국어, 수학이다.

본 연구에서는 발달장애학생이 원적학급에서 분리되어 특수학급에서 특수교사의 개별과교육계획에 따른 수업에 참여하는 교과는 ‘분리수업 교과’, 원적학급에서 교과교사의 일반교육과정에 따른 수업에 발달장애학생이 비장애학생들과 통합되는 교과는 ‘통합수업 교과’로 정의한다.

3) 수행평가

‘수행평가’는 학생 스스로가 자신의 지식이나 기능을 나타낼 수 있도록 산출물을 만들거나, 행동으로 나타내거나, 답을 작성(구성)하도록 요구하는 평가(백순근 외, 1996)로서, 국내에서는 1999년 제7차 교육과정부터 초등학교와 중고등학교에 도입되어 실시하도록 규정하고 있다. 이 평가는 학생이 답안을 작성(구성)하거나 행동으로 나타내는 것을 통해 지식이나 기능을 직접적으로 행하는 것을 측정, 평가하고자 한다. 이러한 특성 때문에 흔히 수행평가라는 용어 대신 ‘직접적인(direct) 평가, 진정한(authentic) 평가, 진짜(true) 평가, 적절한(appropriate) 평가, 지적인(intelligent) 평가, 대안적(alternative) 평가’라는 용어로도 사용되고 있다(백순근, 1997).

본 연구에서는 이러한 이론적 개념을 가지고 ‘현재 중학교 현장에서 정기고사에서의 지필평가에 대비되는 개념으로서 ‘수행평가’라는 이름 하에 실시되고 있는 모든 평가 ‘를 수행평가의 범주에 넣고자 한다.

4) 평가조정과 평가 수정

서론에서 이미 제시한 바와 같이 국립특수교육원(2016)은 ‘장애학생 평가조정 매뉴얼’에서 평가조정에 대해서 명확하게 정의를 내렸다. 그 정의에 따르면 평가조정은 ‘평가의 본래 목적을 해치지 않는 범위 내에서 문항의 제시형태, 반응형태, 검사시간, 검사환경 등을 조정하는 것과 같이 평가 전, 중, 후에 이루어지는 일체의 노력’을 말한다. 또한, ‘정규 평가에 참여하기 어려운 학생을 대상으로 본래 정규평가에서 측정하려던 것을 해치지 않는 범위 내에서 필요한 조정을 하는 것’이 평가조정이라 하였다.

또한, 기존의 강경숙(2006)의 연구에서는 ‘수행평가 수정’의 정의를 다음과 같이 제안하였다. “수행평가 수정이란, 교육과정 수정의 한 과정으로(정주영, 신현기, 2001a; Johnson, 2000; Soodak, 2000), 일반교실에서 수업을 받는 장애학생들이 일반교육과정에 의미 있게 참여하도록 특수교사와 일반교사의 협력을 통해 학생의 개별적 특성, 능력, 기대수준을 고려하여 수행평가 척도안을 수정하고 실시하는 것”을 의미한다(p.241).

본 연구에서는 위의 두 정의를 그대로 따라 ‘평가조정’과 ‘평가 수정’을 정의하였다.

5) 수행평가 적합화

본 연구에서는 시각·청각·지체장애학생들을 대상으로 개발한 매뉴얼에서 정의한 ‘평가조정’이라는 용어만으로는 발달장애학생을 위한 수행평가의 적합화를 설명하는 데 있어 충분하지 않으므로, 평가 실시 방법의 적합화는 ‘평가조정’, 평가 자체의 적합화는 ‘평가 수정’, 또한 이 둘을 모두 포함하는 상위 범주의 용어로 ‘평가 적합화’를 정의하기로 한다.

또한, ‘수행평가 적합화’는 ‘발달장애학생들에게 일반교실 수업에서의 수행평가를 맞춤형하기 위해 수행평가의 전, 중, 후 전 과정에 걸쳐

필요한 모든 조정 및 수정' 으로 정의한다. 마지막으로, 본 연구에서 사용하는 용어인 '분리수업 교과 수행평가 적합화' 는 원적학급에서 분리되어 특수학급에서 특수교사와 함께 개별화교육계획에 따른 수업을 받게 되는 교과의 수행평가에 대한 평가 적합화를 의미한다. 이러한 분리수업 교과의 경우에는 원적학급의 수업을 받은 것이 아니므로 특수교사가 원적학급의 수업과 같은 내용을 가르친 것이 아니라면 발달장애학생들에게 비장애학생들과 동일한 평가를 치르게 하는 것은 공정하지 못하다. 이때는 학생에게 교수한 내용을 교수한 교사가 학생에게 최적화된 방법을 통해 평가함으로써 교수와 평가의 연계성을 확보하는 것이 필요하다.

따라서 본 연구에서 사용한 '(분리수업 교과)수행평가 적합화' 는 최대한 원적학급의 수행평가와 유사한 영역과 내용을 따르면서도 발달장애 학생의 성취 수준에 맞춰진, 평가 내용과 평가자가 교수 내용과 교수자와 일치하는 수행평가가 되게 하기 위해 필요한 모든 요소들을 의미한다.

II. 선행연구 및 이론적 배경

1. 발달장애학생 학업평가의 어려움

학교급별과 무관하게 발달장애학생의 평가를 담당하는 특수교사들은 ‘체계적인 평가 체제의 미비’와 ‘각 학생의 특성에 따라 각각 다른 평가 영역에서 다른 방법으로 평가를 시행해야 하는 어려움’을 겪고 있는 것으로 드러났다(정은주, 류귀성, 2015; 신소니아, 2005; 손옥경, 안성우, 2008). 이러한 곤란은 개별화교육계획에 따른 수업에 대한 평가에만 한정되는 것은 아니다. 교육과정적 통합과 같은 맥락으로 2009 개정 교육과정에서는 특수학급 교육과정을 구성할 때, 일반학교 해당 학년의 교육과정을 우선적으로 따를 것을 명시하였다. 그러나 많은 일반교과 내용을 특수교사가 모두 숙지하여 각 학생에게 적합한 교수적 수정을 통해 교수하고 그와 연계된 평가까지 실시하는 것은 현실적으로 불가능하며(정은주, 2014), 반대로 교과 지식은 갖고 있으나 발달장애학생들에 대한 이해와 지도 경험이 부족한 일반교사들에게 그러한 역할을 기대하는 것 또한 현실적인 어려움이 있다.

이러한 현장의 어려움을 반영한 특수교육대상학생의 학업에 대한 국가적 관심의 결과로, 17개 시도 교육청 모두 장애학생 학력 평가 및 평가 조정제 관련 규정을 학업성적 관리 시행지침에 명시하는 업적을 이루기도 하였다(교육부, 2014a). 이러한 정책적 변화와 흐름은 특수교육대상학생의 교수활동적 통합을 위한 학습권과 교육 성과에 대한 공평한 평가 기회 제공이라는 점에서 매우 고무적이다(정은주, 2009). 이러한 노력의 효과인지 2007년 중학교 통합학급 장애학생에 대한 학업성취도 평가 실태 조사 결과에서 ‘평가규정에 장애학생에 대한 내용이 명시된’ 비율이 25%(김희, 한경근, 2007)인데 반해, 10년 후 실태 조사에서 같은 학교급별 비교를 했을 때 그 비율이 7% 더 증가한 것을 확인할 수 있었다(서

선진, 최종근, 2017).

그러나 이러한 규정은 발달장애학생에 대한 구체적인 평가조정의 방법을 제시한 것은 아니었으므로 실질적으로 이들에 대한 평가의 수월성이나 참여도를 높이는 결과를 가져온 것은 아니었으므로 교육 현장에서는 여전히 다양한 교과별 평가방법 및 도구의 개발 및 보급, 국가수준의 평가 기준과 지침 마련에 대한 요구가 계속되고 있다(정은주, 류귀성, 2015).

2. 교육과정에서 수행평가의 의미와 교육과정적 통합 가능성

1970년대 이후 평가관의 변화로 비차별적이고 개별화된 평가를 위한 대안적 평가에 대한 관심이 증가하였다(이소현, 박은혜, 김영태, 1998). 이러한 흐름에 따른 최근 평가의 관점은 지식의 획득이라는 학습의 결과 보다는 학습자 스스로가 학업적 성취를 구성하고 적용해가는 과정을 확인하는 것을 중요시하는 방향으로 옮겨가고 있다(백순근, 1997). 이러한 흐름에 따라 우리나라의 경우, 1998년 교육부가 ‘수행평가의 이해’라는 교육홍보자료를 통해 수행평가의 개념과 도입의 필요성, 방법 및 시행 절차에 대한 정보를 제공하면서 제7차 교육과정에 도입한 이래로 현장에서 수행평가를 실시한 지 벌써 20년이 넘었다.

기존 선택형 지필평가가 학습자가 무엇을 얼마나 알고 있느냐만을 평가하는 것이라면, 수행평가는 학습자가 실제로 무엇을 어떻게 할 수 있느냐를 평가하는 것이다. 또한, 기존의 선택형 지필평가가 수업의 결과를 확인하는 방식으로 수업과 연계된다면, 수행평가는 수업의 과정에서 이루어지는 교수-학습 활동과 접목됨으로써 보다 긴밀하고 직접적인 방식으로 수업과 연계된다. 더불어 수행평가는 학생이 문제의 정답을 선택하는 것이 아니라, 자기 스스로 답을 작성(서술 혹은 구성)하거나 행동으로 나타내도록 하며, 이를 실제 상황하에서 학생 개개인의 변화와 발달 과정을 종합적으로 평가하기 위해 학습의 과정 중에 지속적으로 실시하는 것을 중시하는 평가이기도 하다(교육부, 1998).

기존의 박승희(2002) 연구에서는 교육과정적 통합을 “일반학교에서 함께 교육을 받게 된 장애학생과 비장애학생의 교육과정이 서로 관련성 없이 별개의 교육 내용으로 이분화된 것을 하나의 공동의 교육과정적 틀 하에서 이 두 집단의 교육과정을 광범위한 한 연속체로 조화시키는 것”으로 정의하였다(p.202). 앞서 언급한 것처럼 수행평가가 학생의 학습과정을 진단하고 개별 학습을 촉진하려는 노력을 중시하며, 학생이 실제로 학습한 것을 평가하는 평가 방식(교육부, 1998)이라는 점에서 본다면, 다양한 능력과 수준을 가진 학생들의 스펙트럼 안에 발달장애학생들을 포함하여 수행평가를 계획하고 실시할 수 있을 것이다. 이는 특수교육에서 이상적인 통합으로 보고 있는 교육과정적 통합 중에서도 평가의 통합과 맥락을 같이 한다고 볼 수 있다. 이는 통합수업에서 발달장애학생들이 지필평가에 비해 수행평가에 더 많이 참여하고 있으며, 이들을 위한 평가조정과 수정 또한 더 많이 이루어지고 있다는 서선진, 최종근(2017)의 실태조사 결과를 통해서도 그 가능성을 확인할 수 있다.

3. 발달장애학생의 수행평가 참여 의미와 적합화 필요성

수행평가가 추구하는 교육과정적 접근, 개별화, 학생중심, 획일화된 평가의 지양, 의미 있는 활동중심(Banks, 1997) 등은 곧 장애학생의 교육과정적 참여를 지원하는 접근 관점(박승희, 2003; 이소현, 박은혜, 1998)과 일치한다고 볼 수 있다. 따라서 이미 학교 현장에서 의무적으로 사용되고 있는 평가방법인 수행평가는 일반교육과 특수교육이 동일한 철학을 지니면서 접할 수 있는 공통의 접점이라 할 수 있다. 이는 특히 단순한 평가조정만으로는 통합수업에서의 일회성 지필평가에서 자신의 능력을 드러내기 힘든 발달장애학생의 평가에서의 참여 확대 가능성을 보여준다는 면에서 의미가 있다(강경숙, 2006).

또한, 발달장애학생의 수행평가 참여는 교육과정중심평가를 통해 학생이 실질적으로 배운 내용을 바탕으로 장애학생 개인의 학업 성취도를 보

다 잘 평가받을 수 있다는 것 이상의 의미를 지닐 수 있다. 일반교사는 장애학생의 발전을 직접 눈으로 확인함으로써 학생의 성장 가능성에 대한 기대를 갖고 효과적인 교수적 지원을 위해 더 노력하게 되며, 많은 비장애학생들은 같은 반 장애학생의 능력과 장점, 도전하는 모습을 보았을 때 인식에 변화가 있었다는 연구가 이를 뒷받침한다(이숙향, 1999). 이와 같이 장애학생의 의미 있는 수업참여는 일반교사와 비장애학생의 장애학생에 대한 이해도 또한 높일 수 있다(이나영, 2000).

따라서 이러한 의미를 지닌 발달장애학생의 수행평가 참여를 실질적으로 확대하기 위해 이들에 대한 평가 적합화는 더욱 필요하다고 볼 수 있다.

4. 발달장애학생 수행평가 적합화 대안 실현의 선행 조건

이미 많은 선행연구들이 발달장애학생들을 위한 평가에 있어서의 적합화를 위한 여러 가지 대안들을 제시하고 있다.

서선진과 최종근(2017)은 시간제 통합 특수교육대상학생의 학교급별 학업성취도 평가 실태를 조사한 후, 이들을 위한 학업성취도 평가의 적절성 제고와 학교급별 차별화, 개별화교육계획에서 평가 관련 의사결정의 유효성 강화, 특수교육대상자를 위한 성적관리위원회 규정의 보완 및 확장 등을 향후 개선 방안으로 제시하였다.

또한, 김희, 한경근(2007)은 경기 북부지역 중학교의 통합학급 장애학생에 대한 학업성취도 평가 실태를 조사연구한 후, 다음과 같이 제언하였다. 첫째, 중학교 통합학급 장애학생의 학업성취도 평가를 위한 지침을 마련해야 한다. 평가 지침이 없기 때문에 평가 계획이 수립되지 않는 것이며, 평가조정도 이루어지지 못했던 것이므로 평가 계획 단계부터 평가 결과 활용에 이르기까지 체계적인 평가 계획을 수립하고, 실행하며 점검할 수 있는 국가 또는 시도 단위의 구체적인 시행지침을 마련해야 한다는 것이다. 둘째, 평가 관련자들의 협력을 촉진하는 역할 분담 방안을 마련해야 한다. 평가 관계자들은 장애학생의 교과별 학업성취도 평가

에 대한 책임을 통합학급 담임, 특수학급 교사와 공동 평가주체라고 응답하면서도 평가의 실제에서는 제한적으로 협력하는 것으로 나타나 장애학생이 평가의 사각지대에 놓일 개연성이 큰 것으로 나타났다. 이는 장애학생의 학업성취도 평가에 있어 교사들 간에 평가 주체와 평가 협력자에 대한 인식 부족을 보여주는 것으로 관련자들의 평가 협력을 촉진하기 위해 평가 과정에서 특수학급 교사, 일반교사, 평가 업무 담당자, 학교 관리자, 교육청 관계자 등의 효율적인 역할 분담 방안을 마련하는 것이 필요하다는 것이다. 셋째, 평가방법을 개선해야 한다. 교수 영역과 평가 영역의 불일치로 인해 장애학생의 학업성취에 대한 정확한 정보를 얻을 수 없으며, 이는 장애학생의 학업 능력에 대한 부정적인 인식으로 이어질 수 있다. 따라서 장애학생의 특성을 고려하고 비장애학생과의 형평성에 어긋나지 않는 합리적인 평가조정 방안, 평가 기준, 평가 유형, 평가 결과 처리 방법 등을 마련해야 한다는 것이다.

이처럼 선행연구들에서 발달장애학생들에 대한 평가 실태와 요구 조사 결과를 통해 제시한 이들에 대한 평가의 적합화 방안들은 평가실시 방법면에서의 ‘평가조정’과 평가 자체의 ‘평가수정’에 대한 것을 포함함은 물론, 평가계획, 실제, 결과 활용 전반에 걸쳐 필요한 시스템, 인력, 의사결정 등에 관한 더 넓은 부분까지 다루고 있다. 그러나 방안을 제시하는 것은 학문하는 사람으로서 문제를 해결할 가능성이 있는 방법들을 제시하는 것에 그칠 뿐, 그것을 사용하느냐 마느냐 혹은 어떻게 사용하느냐 하는 것은 그 문제에 직면한 당사자들의 몫으로 남겨둔다는 의미이기도 하다. 따라서 이들이 실질적으로 문제를 해결할 수 있게 하는 가장 근본적이고도 선행되어야 할 조건은 바로 구체적인 지침이나 절차를 개발하여 현장에서의 적용을 의무화하는 것이다. 이에 현장에 있는 일반교사들과 특수교사들의 목소리를 직접 듣고 이를 모두 아우를 수 있는 발달장애학생을 위한 수행평가 적합화 과정의 구성요소를 탐색하여 매뉴얼을 마련하는 데 필요한 틀을 제시하고 기초 자료를 제공할 수 있는 연구가 필요한 때이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 참여자

본 연구에서는 근거이론방법에서 사용하는 이론적으로 적합한 연구 참여자를 표집하는 과정인 이론적 표본추출방법(theoretical sampling)(Strauss & Corbin, 1998)에 따라 연구 참여자를 선정하였다. 이러한 연구 참여자 추출방법을 사용하면서 (1) 서울지역에서 근무할 것, (2) 특수학급이 있는 일반중학교에서의 교육경력이 3년 이상일 것, (3) 발달장애학생 지도 경력이 2년 이상일 것, 이상의 세 가지 조건을 만족시키는 특수교사와 교과교사를 연구 참여자로 선정하였다. 교과교사는 다시 평가 업무 담당 부장교사 혹은 평가 업무를 2년 이상 맡은 경험의 유무에 따라 유경험 교사는 ‘교과교사’, 무경험 교사는 ‘평가교사’로 분류하였다. 더 이상 새로운 개념이 발견되지 않는 포화상태에 이를 때까지 자료를 수집하여 총 12명의 참여자가 연구에 참여하게 되었다. 연구 참여자의 성비율은 남자가 2명, 여자가 10명이었고, 특수교사가 5명, 교과교사가 4명, 평가교사가 3명이었다. 연구 참여자들의 정보는 <표 1>에 제시하였다.

<표 3-1> 연구 참여자 관련 정보

분류	연구 참여자 수(명)	연구 참여자
특수교사	4	특수1, 특수2, 특수3, 특수4, 특수5
교과교사	3	교과1, 교과2, 교과3, 교과4
평가교사	5	평가1, 평가2, 평가3

2. 자료 수집

본 연구에서는 연구 참여자들에 대한 면담내용이 기본 분석자료로 사용되었다. 연구 참여자에 대한 면담은 2019년 9월 말부터 11월 초까지 수행되었다. 면담은 ‘현재 발달장애학생을 대상으로 수행평가를 어떻게 실시하고 있나요?’와 ‘중학교 발달장애학생을 위한 수행평가 적합화를 위해 고려해야 할 요소들은 무엇일까요?’라는 두 가지 초점 질문을 중심으로 하여 이야기의 주제가 옮겨갈 때마다 그 주제에 대한 연구 참여자의 경험과 생각을 구체적이고 명확하게 끌어내기 위한 더 세분화된 질문들을 하는 등 일상적인 대화형식의 비구조화된 질문으로 면담을 실시하였다. 연구자는 범주의 포화가 일어날 때까지 12명을 대상으로 면담을 실시하였는데 각각의 면담은 연구 참여자의 동의를 얻어 휴대전화기로 녹음하면서 평균 약 50분 정도씩 이루어졌다. 이후, 녹음된 내용을 들으며 컴퓨터에 전사하고 자료를 분석하였다. 분석 중 내용이 모호하여 추가 확인이 필요하거나 더 구체적인 내용을 알아야 할 필요가 있을 때는 참여자들과 추가로 전화면담을 실시하였으며 이러한 확인 차원의 면담은 각 20분 내외의 시간이 소요되었다.

3. 자료 분석

본 연구에서는 교사들의 경험을 개념화하기에 적합한 방법이 필요하였으므로 질적 연구방법인 Strauss와 Corbin(1998)의 근거이론(grounded theory)방법의 일부를 적용하였다. 이 근거이론방법의 정해진 단계에 따라 앞서 수집한 근거자료의 분석을 두 가지 코딩방법 즉 개방코딩, 축 코딩 단계로 나누어 순차적으로 실시하였다(김현옥, 김경호, 박지현, 2009; 이진숙, 조아미, 2012; 최지영, 2009). 첫째, 개방코딩(open coding)은 개념을 밝히고 그 속성과 차원을 자료 안에서 발견해 나가며 범주화하는 분석과정이다. 이를 위해 연구자는 면밀한 자료 검토를

통해 그 의미를 파악한 후 의미에 맞는 명명화를 시도하여 초기 개념들을 얻었다. 또한, 생성된 모든 개념들을 분류, 비교하고 유사한 개념끼리 묶는 작업을 통해 하위범주와 범주를 도출하였고 그 과정에서 초기 개념들에 대한 지속적인 확인 작업을 실시하였다. 둘째, 축 코딩(axial coding)은 범주를 하위범주와 관련짓는 작업과 함께 범주를 차원적 수준에서 연결시키는 작업을 통해 패러다임을 구성하고 구조를 만들며, 과정을 발견하는 분석과정이다. 이를 위해 연구자는 하위범주와 범주화, 개념화 단계의 자료들을 연역적이고 귀납적인 방법으로 분석하고, 분석한 결과를 검토하였으며 이를 통해 각 범주들간의 관계를 확인할 수 있는 패러다임을 도출해냈다. 즉, 도출된 세 교사 집단의 범주들을 인과적 조건, 맥락적 조건, 중심현상, 중재적 조건, 작용/상호작용 전략, 결과로서의 기능을 한 범주들끼리 묶은 후, 근거자료, 초기 개념들과 하위범주들을 대입해 재확인하는 방식으로 검토하였다. 이러한 순환적인 검토와 함께 관계와 과정을 밝히는 분석을 거치면서 패러다임과 중심이 되는 범주, 각 범주의 상호작용들로 인한 주요 쟁점 사항이 보이기 시작하면서 연구 초기에 설정하였던 수행평가 적합화의 범위를 좁혀 분리수업 교과로 한정할 필요가 있었다. 따라서 개방코딩에서 추출한 개념들 중 통합교과의 수행평가에 해당되는 것들을 모두 찾아 제외하는 과정을 거쳤다. 이러한 작업을 거쳐 최종적으로 중학교 발달장애학생을 위한 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소에 대한 분석결과로 세 교사 집단에 대해 각각의 개념, 하위범주, 범주를 도출하였다. 또한, 이렇게 도출된 범주(혹은 세분화된 범주)들로부터 이들의 관계를 확인할 수 있는 패러다임을 도출하고 과정을 분석하여 ‘중학교 발달장애학생을 위한 분리교과 수업 수행평가 적합화 과정’에 대해 밝혀냈다.

4. 분석결과의 신뢰도와 타당도

연구의 신뢰도와 타당도 확보를 위해 Strauss와 Corbin(2001)이 제시한 근거이론연구의 평가방법의 기준인 타당성, 신뢰성, 신빙성 확보와

이론 그 자체에 대한 판단, 연구 과정의 적절성, 연구의 경험적 근거 등을 만족시키는 것을 목표로 하였다. 이를 위해, 전사한 면담 자료의 분석을 통한 초기 코딩과 개념 추출 및 개념의 범주화 과정에서 연구자, 질적 연구 경험이 있고 현장 실무 경험이 풍부한 특수교사 1인과 일반교사 1인이 삼각검증법을 사용하여 지속적인 피드백과 합의의 과정을 통해 최종 범주를 확정하였다.

IV. 연구 결과

1. 개방코딩 결과: 중학교 발달장애학생을 위한 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소 탐색

근거자료를 검토하고 분석한 후 개념을 추출하고 차원화된 속성에 따라 범주화하는 분석 방법인 개방코딩(Strauss & corbin, 1998)을 실시한 결과 특수교사의 경우는 46개의 개념, 19개의 하위범주, 10개의 범주를 얻었으며, 교과교사와 평가교사의 경우는 각각 45개의 개념, 18개의 하위범주, 10개의 범주와 40개의 개념, 18개의 하위범주, 10개의 범주를 얻었다. 연구 참여자의 수가 특수교사 5명, 교과교사 4명, 평가교사 3명으로 동일하지 않아 초기 개념의 수에서는 다소 차이를 보이나 하위범주와 범주의 수가 같거나 아주 근소한 차이를 보이며 교사 수와의 상관성을 보이지는 않았다. 이는 결국 비슷한 수의 하위범주 안에 포함될 수 있는 비슷한 속성을 가진 다른 차원의 개념들이 특수교사 집단과 교과교사 집단에서 많이 나타났다는 것을 의미하고 그 개념들을 찾음으로써 범주나 하위범주만으로는 확인할 수 없는 집단 간의 차이점을 발견할 수 있다는 것을 뜻하기도 한다.

1) 중학교 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소

개방코딩의 결과로 얻은 개념, 하위범주, 범주는 모두 본 연구에서 첫 번째로 탐색하고자 했던 ‘중학교 발달장애학생을 위한 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소’가 된다. 구체적인 구성요소의 목록은 특수교사, 교과교사, 평가교사 순으로 <표 4-1>, <표 4-2>, <표4-3>에 제시하였다.

<표 4-1> 근거자료의 범주화 결과(특수교사)

개념	하위 범주	범주
성적처리의 문제(정원 내)/성적활용의 문제(성적과 무관한 고등학교 진학)/교육청 차원의 지침 부재	교육청 차원의 시스템 문제	시스템의 문제
규정 및 지침/계획의 부재/유명무실한 협의회	학교 차원의 시스템 문제	
특수교사의 평가의 필요성에 대한 인식 부재 교과교사의 평가의 필요성에 대한 인식 부재 장애학생 학부모의 평가의 필요성에 대한 인식 부재	평가의 필요성에 대한 인식 부재	인식의 문제
평가 결과가 비장애학생의 성적에 미치는 영향에 대한 부정적 인식 평가 결과가 통합에 미치는 영향에 대한 부정적 인식	평가 결과의 영향에 대한 부정적 인식	
장애/비장애학생 입장에서 본 평가 공정성	평가 공정성의 관점 차이	
시스템 부재/인식의 문제로 인한 특수교사가 느끼는 곤란	특수교사가 느끼는 곤란	교사/학생이 느끼는 곤란
시스템 부재/인식의 문제로 인한 교과교사가 느끼는 곤란	교과교사가 느끼는 곤란	
시스템 부재로 인한 장애학생이 느끼는 곤란	장애학생이 느끼는 곤란	
동일한 평가/교과교사(지원 없이) 동일한 평가/특수교사(지원 없이)	평가 실시 단계 지원 없음 (교수=평가)	교사 개인의 역량에 달린 평가 적합화
동일한 평가/교과교사(평가조정) 동일한 평가를 특수교사(평가조정)	평가 실시 단계 평가조정 (교수=평가)	
동일한 평가를 특수교사가 추가교수 특수교사의 평가수정 교과교사 재량의 점수 부여 특수교사의 태도 점수 부여 개별화교육계획 반영한 서술평가(1학년: 자유학기)	평가계획/실시/결과 단계 적합화 노력 (교수=평가)	
교육청의 평가 적합화 권고 공문 발송 평가적합화 사례 공유 성적처리 논란의 해결(정원 외 성적처리) 연수를 통한 교사의 전문성 신장	교육청 차원의 지원	시스템 차원의 지원
관련 규정 및 지침의 마련 교사간 협업시스템 조성 각종 협의회외의 제 역할 다하기 과목 단위 분리	학교 시스템 마련	
장애학생에 대한 교사 인식 변화 유도 평가 적합화의 필요성에 대한 교사 인식 유도	인식 개선	
함께 학생 정보 공유 함께 평가수정/조정 방법 논의 함께 개별화된 평가계획 수립	평가계획 단계의 교사 간 협업	평가 전체 단계의 교사 간 협업
지속적인 협의	평가실시 단계의 교사 간 협업	
특수교사가 점수부여/산출근거 제시/합의하여 점수조정 교과교사가 점수입력	평가결과 단계의 교사 간 협업	
가르친 사람이 평가/가르친 것을 평가	교수/평가의 연계성 확보 (교수=평가)	
교사의 인식/학생의 정서에 미치는 긍정적 영향	학업 외의 긍정적 영향	

<표 4-2> 근거자료의 범주화 결과(교과교사)

개념	하위 범주	범주
성적처리/활용의 문제 교육청 차원의 지침 부재	교육청 차원의 시스템 문제	시스템의 문제
규정 및 지침/계획의 부재/유명무실한 협의회 평가 책임 소재의 불분명	학교 차원의 시스템 문제	
평가업무 담당 부장교사의 평가의 필요성에 대한 인식 부재 교과교사의 평가의 필요성에 대한 인식 부재 장애학생 학부모의 평가의 필요성에 대한 인식 부재	평가의 필요성에 대한 인식 부재	인식의 문제
평가 결과가 비장애학생의 성적에 미치는 영향에 대한 부정적 인식	평가 결과의 영향에 대한 부정적 인식	
장애/비장애학생 입장에서 본 평가 공정성	평가 공정성의 관점 차이	
시스템 부재/인식의 문제로 인한 교과교사가 느끼는 곤란	교과교사가 느끼는 곤란	교사/학생이 느끼는 곤란
시스템 부재로 인한 장애학생이 느끼는 곤란	장애학생이 느끼는 곤란	
동일한 평가/교과교사(지원 없이) 동일한 평가/특수교사(지원 없이)	평가 실시 단계 지원 없음 (교수≠평가)	교사 개인의 역량에 달린 평가 적합화
동일한 평가/교과교사(평가조정) 동일한 평가를 특수교사가 평가조정	평가 실시 단계 평가조정 (교수≠평가)	
동일한 평가를 특수교사가 추가교수 특수교사의 평가수정 교과교사 재량의 점수부여 특수교사의 태도 점수 부여 개별화교육계획 반영한 서술평가(1학년: 자유학기)	평가계획/실시/결과 단계 적합화 노력 (교수=평가)	
관련 규정 및 지침의 마련 성적처리 논란의 해결(정원 외 성적처리)	교육청 차원의 지원	
관련 규정 및 지침의 마련 교사 간 협업시스템 조성 각종 협의회의 제 역할 다하기 과목 단위 분리 평가 책임 소재의 명확화	학교 시스템 마련	시스템 차원의 지원
장애학생에 대한 비장애학생의 인식 변화 유도 평가 적합화의 필요성에 대한 교사 인식 유도	인식 개선	
함께 학생 정보 공유 교과별 평가계획 수립 함께 평가수정/조정 방법 논의 함께 개별화된 평가계획 수립	평가계획 단계의 교사 간 협업	평가 전체 단계의 교사 간 협업
지속적인 협의	평가실시 단계의 교사 간 협업	
특수교사가 점수 부여/산출근거 제시/협의하여 점수조정 교과교사가 점수입력	평가결과 단계의 교사 간 협업	
가르친 사람이 평가/가르친 것을 평가	교수/평가의 연계성 확보 (교수=평가)	
교사의 인식/학생의 정서에 미치는 긍정적 영향	학업 외의 긍정적 영향	

<표 4-3> 근거자료의 범주화 결과(평가교사)

개념	하위 범주	범주
교육청 차원의 지침 부재 성적처리/활용의 문제 한 학교에 많은 학생 배치	교육청 차원의 시스템 문제	시스템의 문제
규정 및 지침/계획의 부재/유명무실한 협의회 구성원간 합의의 어려움 평가 책임 소재의 불분명	학교 차원의 시스템 문제	
평가업무 담당교사의 평가의 필요성에 대한 인식 부재	평가의 필요성에 대한 인식 부재	인식의 문제
평가 결과가 비장애학생의 성적에 미치는 영향에 대한 부정적 인식	평가 결과의 영향에 대한 부정적 인식	
장애/비장애학생 입장에서 본 평가 공정성	평가 공정성의 관점 차이	
시스템 부재/인식의 문제로 인한 교과교사가 느끼는 곤란	교과교사가 느끼는 곤란	교사/학생이 느끼는 곤란
시스템 부재로 인한 장애학생이 느끼는 곤란	장애학생이 느끼는 곤란	
동일한 평가/교과교사(지원 없이) 동일한 평가/특수교사(지원 없이)	평가 실시 단계 지원 없음 (교수=평가)	교사 개인의 역량에 달린 평가 적합화
동일한 평가/교과교사(평가조정) 동일한 평가/특수교사(평가조정)	평가 실시 단계 평가조정 (교수=평가)	
동일한 평가를 특수교사가 추가교수 특수교사의 평가수정 교과교사 재량의 점수 부여 개별화교육계획 반영한 서술평가(1학년: 자유학기)	평가계획/실시/결과 단계 적합화 노력 (교수=평가)	
관련 규정 및 지침의 마련(구체적으로) 평가 적합화 사례 공유 성적처리 논란의 해결(정원 외 성적처리) 평가 도구 개발	교육청 차원의 지원	시스템 차원의 지원
관련 규정 및 지침의 마련/숙지 과목 단위 분리 평가 책임 소재의 명확화	학교 시스템 마련	
장애학생에 대한 교사 인식 변화 유도 장애학생에 대한 비장애학생의 인식 변화 유도 평가 적합화의 필요성에 대한 교사 인식 유도	인식 개선	
함께 평가수정/조정 방법 논의 함께 개별화된 평가계획 수립	평가계획 단계의 교사 간 협업	평가 전체 단계의 교사 간 협업
지속적인 협의	평가실시 단계의 교사 간 협업	
특수교사가 점수부여/산출근거 제시/협의하여 점수 조정 교과교사가 점수입력	평가결과 단계의 교사 간 협업	
가르친 사람이 평가/가르친 것을 평가	교수/평가의 연계성 확보 (교수=평가)	
배움이 있는 학교 생활(의미 있는 교육)	학업 외의 긍정적 영향	

먼저, 교사 집단별 근거자료의 범주화 결과인 <표4-1>, <표4-2>, <표4-3>의 범주를 보면, 세 집단 모두 10개의 공통적인 범주를 나타내었다. 이를 통해 특수교사, 교과교사, 평가교사 집단들이 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정(이하 ‘분리수업 교과 수행평가 적합화 과정’)이 크게 보았을 때 공통된 범주들에 속하는 요소들로 구성되어 있다고 보고 있음을 알 수 있다. 즉, 세 집단의 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정에 대한 생각이 범주의 차원에서는 크게 다르지 않다는 것이다. 그 10개의 범주들은 ‘시스템의 문제’, ‘인식의 문제’, ‘평가 공정성의 관점 차이’, ‘교사/학생이 느끼는 곤란’, ‘교사 개인의 역량에 달린 평가 적합화’, ‘시스템 차원의 지원’, ‘인식 개선’, ‘평가 전체 단계의 교사간 협업’, ‘교수/평가간 연계성 확보’, ‘학업 외의 긍정적 영향’ 으로 나타났다.

다음으로, 하위범주를 살펴보면, 특수교사, 교과교사, 평가교사 집단은 공통된 하위범주 18개를 나타내었다. 그 하위범주들은 ‘교육청 차원의 시스템 문제’, ‘학교 차원의 시스템 문제’, ‘평가의 필요성에 대한 인식 부재’, ‘평가 결과의 영향에 대한 부정적 인식’, ‘평가 공정성의 관점 차이’, ‘교과교사가 느끼는 곤란’, ‘장애학생이 느끼는 곤란’, ‘평가 실시 단계의 지원 없음(교수≠평가)’, ‘평가실시 단계의 평가조정(교수≠평가)’, ‘평가계획/실시/결과 단계의 적합화 노력(교수=평가)’, ‘교육청 차원의 지원’, ‘학교 시스템 마련’, ‘인식 개선’, ‘평가계획 단계의 교사간 협업’, ‘평가실시 단계의 교사간 협업’, ‘평가결과 단계의 교사간 협업’, ‘교수/평가의 연계성 확보’, ‘학업 외의 긍정적 영향’ 으로 나타났다. 이를 통해, 범주와 마찬가지로 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소에 대한 세 교사 집단의 생각이 하위범주까지는 거의 유사함을 알 수 있다. 단, 특수교사 집단의 경우 나머지 두 집단과 공통의 하위범주 18개에 ‘특수교사가 느끼는 곤란’ 이라는 하위범주가 추가되어 총 19개의 하위범주를 나타내었다. 이를 통해, 특수교사 집단은 수행평가 적합화 과정에서 느끼는 교과교사(평가교사를 포함한 분리수업 교과교사)의 어려움을 고려하고 있는 반면, 교과교사와 평가교사는 특수교사

의 어려움에 대해 크게 인식하지 못하고 있음을 확인할 수 있다.

마지막으로, 세 교사 집단에 나타난 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소들을 개념 차원에서 살펴보면 집단별 관점의 공통점과 차이점을 구체적으로 파악할 수 있다. 이를 위해, 아래 <표 4-4>를 통해 범주와 하위 범주에 따른 세 교사 집단의 개념을 함께 나열하였다. 이때, 표의 빈칸은 다른 교사 집단에는 있으나 해당 교사 집단에는 없는 개념을 나타내고, 진하게 표시한 부분은 두 집단에서만 나타나거나 한 집단에서만 독특하게 나타난 개념을 표시한 것이다. 교사 집단별 개념의 수가 특수교사, 교과교사, 평가교사 각각 46개, 45개, 40개로 다소 많으므로 일일이 열거하진 않기로 한다.

2) 중학교 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화의 구성요소에 대한 교사 집단 간 차이

아래의 <표 4-4>를 통해 근거자료 범주화 결과 나타난 세 교사 집단의 개념들을 비교해봄으로써 각 집단들의 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소에 대한 관점 차이를 확인할 수 있다. 그 차이점만을 하위범주별로 하나씩 살펴보면 다음과 같다.

첫째, [교육청 차원의 시스템 문제]로, 평가교사 집단에서만 ‘한 학교에 많은 학생 배치’에 대해 언급하였다. 이로 인해, 특수교사의 수업 시수가 많아져 분리수업 교과 시수의 일부를 ‘일반 반에, 통합수업에 넣어버리게 되어’ 평가 적합화에 어려움을 유발한다고 하였다.

선생님이 꼭 1시간을 이렇게 넣어버린다는 거지, 일반 반에. 통합수업을 넣어버리니까 문제인 거야. 수업 시수가 많아지는 게 이유가 아닐까 싶어. 그게 가장 큰 문제는 그건 거 같아요. (연구 참여자 평가1)

둘째, [학교 차원의 시스템 문제]로, 위에서 평가교사 집단에서 지적한 부분과 같은 맥락으로 분리수업 교과 시수를 특수교사와 교과교사가 나눠 가지게 됨으로 인해 발생하는 ‘평가 책임 소재의 불분명’을 평가

적합화가 어려운 원인으로 교과교사와 평가교사가 공통으로 언급하였다.

나는 어떤 때는 3시간 몽땅 가 있기도 하고, 어떤 때는 또 아니니까. 저 같은 경우는, 한 아이 수요일 1시간을 안 들어와요. 나는 그럼 이 아이는 거기가 있고 수업을 안 했잖아. 그럼 이 아이에 대한 평가는 어떻게 해야 될까? 난 사실 그게 고민이에요. 다른 아이들은 매시간 책을 읽고 수행평가를 하는데 애는 책을 안 읽었고. 그렇다고 해서 내가 애한테 수행평가지를 주면서 하라고 할 수 있는 것도 아니고. 사실 그게 좀 문제네. (연구 참여자 교과1)

왜냐하면 수업을 걸쳐져 있기 때문에 애 수행평가 점수를 줘야 하나 말아야 하나가 맨날 고민스러운 건데, (연구 참여자 가1)

또한, 평가교사 집단은 ‘매년 달라지는’ ‘구성원 간 합의의 어려움’ 도 평가 적합화 어려움의 원인으로 제시하였다.

그리고 또 문제가 뭐냐면 이게 학교라고 하는 게 해마다 달라진다는 거지, 구성원들이. 그래서 이렇게 올해 이렇게 해서 했는데 그 다음 해에 또 반복해서 해야 하는 일이 생각보다 쉽지 않아요. 학기 초에 너무 바쁘는데 이런 걸 가지고 얘기를 하면 듣지도 않고. 회의에는 오지도 않고, 나중에는 그거 언제 얘기했냐고 해버리면 진행하는 사람도 너무 어렵다는 문제들을 가지고 있어요. (연구 참여자 평가1)

셋째, [평가의 필요성에 대한 인식 부재] 측면에서 특수교사, 교과교사, 평가교사 집단 모두 ‘특수교육대상 학생들은’ 고등학교 입시에서 ‘성적이 문제가 안 되’는 점과 연관된 ‘교사(자신)/장애학생 부모의 평가 필요성에 대한 인식 부재’를 평가 적합화 어려움의 원인으로 들고 있는 반면, 평가교사 집단은 이에 대해 언급하지 않았다.

저는 그렇게 고민을 별로 안 했던 것 같아요. 솔직히 말해서 여기서의 평가는 여기에 다니기 위해서 상대적으로 할 뿐인 거고, 아이들이 실질적으로 어떻게 적응 능력을 가지느냐, 조금이라도 학습 능력을 늘리느냐 그런 것을 더 생각하다 보니까 이런 것은 아예 그냥 제쳐놓고 보는 거죠. 이러면 안 되는

데. 그렇게 되는 것 같아요. (연구 참여자 특수2)

다른 학생들은 성적으로 가지만 특수교육대상 학생들은 성적이 문제가 안 되죠. 그러니까 애네들에게 열심히 부여해야겠다는 생각을 저는 못 했던 것 같아요. 의미가 있나요? (연구 참여자 교과3)

애들이 해 올 만한 여력이 안 되는 것 같애. 선생님, 그때 그 아이들 있었잖아. 그 애들이 뭐 글을 써서 내거나 해야 되는데 그것도 안 되니까. 그래서 나는 수행평가라는 것을 아예 그런 개념 자체가 이 정서장애 애들한테는. 평가의 대상이 될 수가 없는 것 같거든. 그래서 그 아이들은 평가의 대상으로 삼아본 적이 없어, 사실은. (연구 참여자 평가3)

‘지필 평가는 똑같이 시험을 친다. 수행평가는 지원을 받거나 해서 한다.’ 요정도만 알고 계시고, 크게 관여치 않으시는 분들이 많으니까. (연구 참여자 특수)

또한, 교과교사 집단은 업무적으로 평가와 가장 직접적인 관련이 있으며 책임을 지고 있는 ‘평가업무 담당 부장교사의 평가 필요성에 대한 인식 부재’를 추가로 언급하였다.

교무부장님한테 잘 모르니까 여쭙았는데 교무부장님도 잘 모르시는 눈치인 거예요. 교무부장님은 모르셨어요. 관심이 없으신 건지, 모르시는 건지 모르겠지만. (연구 참여자 교과4)

넷째, 특수교사 집단은 유일하게 [평가 결과에 대한 부정적 인식] 측면에서 ‘평가 결과가 통합에 미치는 영향에 대한 부정적 인식’을 나타내었다. 또한, 이는 세 집단에서 공통으로 언급한 ‘평가 결과가 비장애학생의 성적에 미치는 영향에 대한 부정적 인식’의 연장선상에 놓여 있었다.

아이들이 아무래도 점수 비교가 되니까. ‘애는 아무 것도 안 했는데, 이름만 써서 냈는데 나랑 점수가 비슷하다.’ 거나 ‘점수가 나보다 높다.’ 거나. 그러면 감정이 생길 수밖에 없고, 그렇게 되면 아무래도 통합에 문제가 생긴다는 것. 학부모님들 요구도 그렇고, 학생들도 ‘친구들이랑 잘 지냈으면 좋겠다.’ 하는 건데, 입시에 영향도 없는 성적 때문에 그게 깨질까 봐 그게

좀 염려되는 부분이고 항상 고민스러운 것 같아요. (연구 참여자 특수3)

다섯째, [교사/학생이 느끼는 곤란]에서 모든 교사 집단에서 ‘시스템 부재와 인식의 문제로 인해 교과교사와 장애학생이 느끼는 곤란’에 대해서는 언급한 반면, ‘특수교사가 느끼는 곤란’에 대해서는 특수교사 집단만이 이를 언급하고 있었다. 특수교사들은 교사간 협업이 시스템화 되어 있지 않아 교과교사의 학생에 대한 관심이 특수교사와의 개인적인 ‘친분’에 따라 달라지고, 평가실시 과정에서 특수교사의 지원 정도에 대한 사전 협의가 없어 스스로 지원의 정도를 결정하는 데 곤란함을 느끼고 있었다.

좀 친분이 생기고 하니까 그러면 말씀하시고 하는데, 근데 그게 교사간의 협력이 언제나 켈 중요하다고 생각을 하는 게 선생님들끼리 친해져야 우리 애들에 대해서 한 번이라도 더 말씀하시고. (연구 참여자 특수1)

따로 실시하는 경우 또 걱정은 ‘어느 정도까지 지원을 해야 하는가?’가 또 걱정이 되더라고요. 지원이 너무 깊이 들어가게 되면 ‘이게 학생의 수행평가가 아닌 게 되진 않을까?’하는 생각이 들더라고요. (연구 참여자 특수3)

여섯째, 범주 [교사 개인의 역량에 달린 평가 적합화]의 하위범주 [평가실시 단계 평가조정(교수≠평가)]에서 평가교사 집단은 ‘특수교사의 태도 점수 부여’에 대해 언급하지 않았다. 이는, 분리수업 교과 시수의 일부를 담당함으로써 태도 점수에 있어서도 ‘교과교사 재량의 점수 부여’를 하고 있기 때문인 것으로 나타났다.

발달장애가 있지만 참여를 하려고 하는 아이들이 많이 있거든요. 그러면 저 같은 경우는, 약간은 감안을 하려고 해요. (연구 참여자 평가1)

협동 학습할 텐데, 모둠 점수를 준다. 그러면 참여 점수는 취본 적은 있지만 과제를 낸다거나. 수행평가 중에 과제 중심으로 된 것은 애네들은 할 수가 없는 것 같아. (연구 참여자 평가3)

일곱째, [교육청 차원의 지원] 측면에서는 교과교사, 평가교사 집단이 ‘규정 및 지침 마련’ 을 촉구한 반면, 특수교사 집단은 ‘교육청의 평가 적합화 권고 공문’ 의 필요성을 언급함으로써 학교 차원의 규정 및 지침을 마련할 때 ‘자신의 의견이 설득력이 있고’ 평가 적합화에 대한 ‘근거를 제시할 수 있기’ 를 바라는 것으로 나타났다.

교육청에서 권고 사항으로라도 내려오면 제가 회의나, 아니면 ‘이런 규정을 추가하거나 바꾸고 싶어요.’ 라고 할 때, 그 공문을 제시하면 뭔가 제 의견에 설득력이 있을 것 같아요. 이 학생들을 위한 ‘평가 적합화’ , 아니면 ‘평가 조정’ , ‘평가 수정’ 에 대해서 근거를 제시할 수 있게끔. (연구 참여자 특수4)

또한, 특수교사, 평가교사 집단이 ‘평가 적합화 사례 공유’ 라는 학교를 벗어난 교육청 차원에서의 평가 적합화의 구체적인 방안에 대해 언급한 반면, 교과교사는 ‘우리(학교 안의 교사들)가’ 또는 ‘한 교과 교사 차원에서가 아니라 개별화교육지원팀에서 같이’ 등을 언급하며 학교 차원의 시스템에 대해서만 언급하였다. 이러한 경향은 특수교사 집단만이 ‘연수를 통한 교사 전문성 신장’ 을, 평가교사 집단만이 ‘평가 도구 개발’ 을 언급하며 다시 한 번 교육청 차원의 지원의 필요성을 촉구한 것에서도 나타났다.

사례를 좀 많이 발달장애 학생들은 워낙 케이스가 다양하니까 ‘이 학교는 이런 점수를 이렇게 주셨습니다.’ 하는 사례들이 공유가 된다면, 사례집만 있어도 참고가 되지 않을까 싶은 생각이 들어요. 너무 뭐가 없잖아요, 지금. 수행평가는 일상생활이거든요. 이것이 어떤 공정한 방법들이 공유가 될 필요가, 그게 행복한 학교생활을 위해서 정말 필요한 일이긴 해요. (연구 참여자 특수5)

학교에 재량권을 주는 것이지만 조금만 더 구체적으로 ‘이러이러한 방법들을 몇 가지 제시를 해서 학교 실정에 맞게 결정해서 해줘라.’ 하는 정도만 들어가도 좋을 것 같아요. (연구 참여자 평가2)

(연수에서) 실질적으로 써먹을 수 있는 것. 학교 내에서 이런 상황일 때 학생들을 어떻게 배려해야 되는지 예시를 좀 들어주면, 사실 그 방법을 모르셔서 못 해주시는 선생님들도 많다고 생각하거든요, (연구 참여자 특수3)

선생님들한테 교육과정은 어차피 뻔한 거잖아, 내용은. 그럼 거기에 맞게 도구를 개발원에서, 평가나 이런 개발원에서 개발을 해서 표준화된 걸 선생님들한테 지급을 해서, 수업을 해서 평가를 하라고 하면 좋겠어. (연구 참여자 평가3)

여덟째, [학교 시스템 마련] 측면에서 특수교사, 교과교사 집단이 ‘교사 간 협업 시스템 조성’ 과 ‘각종 협의회의 제 역할 다하기’ 를 언급한 반면, 평가교사 집단은 교과교사 집단과 함께 ‘과목 단위 분리’ 를 통한 ‘평가 책임 소재의 명확화’ 가 분리수업 교과 평가 적합화의 ‘명쾌’ 한 방안이 될 수 있을 것으로 보았다.

지난 학교 선생님은 먼저 물어봐 주셨어요. ‘수행 평가가 뭘로 구성되어 있느냐?’, ‘말하기, 듣기, 쓰기로 구성되어 있다.’ 그러면 ‘아, 제가 그럼 몇월 며칠까지 드릴게요.’ 먼저 이렇게 해주셨거든요. (연구 참여자 교과4)

제가 볼 때는 개별화교육지원팀 협의, 교과협의회, 특수교사와의 협의 이런 것들이 활발하다면 정말로 해결할 수 있는 문제인데 (연구 참여자 특수5)

제 수업이랑 섞어서 들어 온다면 상의해서 평가하는 게 맞을 것 같고. 지난 학교 같이 다 데리고 있었으면 (특수교사가 평가를) 해주시는 게 맞는 것 같고 (연구 참여자 교과1)

기본적인 방침은 그랬으면 좋겠어. 국영수 수업은 다 자기네가. 그리고 평가도 다 해서 주면 우리는 입력만 하는 걸로 하면 간단해. 그러면 이렇게 하면 돼. 더 이상 얘기할 게 없어. 아주 명쾌하게 끝날 수 있는 그 부분인 것 같아요. (연구 참여자 평가1)

아홉째, [인식 개선] 측면에서는 특수교사, 평가교사 집단이 ‘장애학생에 대한 교사의 인식 변화 유도’ 를 언급하였고, 교과교사는 평가교사 집단과 함께 ‘장애학생에 대한 비장애학생의 인식 변화 유도’ 의 필요성을 언급하였다. 여기서 독특한 점은 특수교사 집단이 ‘비장애학생’ 의 인식 변화의 필요성에 대해 크게 문제 제기를 하지 않았다는 것이다. 이는 앞에서

언급한 것과 같이 평가가 평가에서 끝나는 것이 아니라 그 결과가 ‘통합에 문제’ 를 일으킬 소지가 있다는 것을 언급한 부분과 연관지을 수 있다.

‘장애 이해 교육이 부족했구나.’ 이해를 시켜야 되는 것. 이견 인식 개선이 필요하다. 교과 전문성 더하기 장애 이해가 같이 붙어야 되는 부분이라서. (연구 참여자 특수5)

이제 관점이 좀 달라져야 한다는 이야기지 나는. 개별반 아이들을 우리랑 똑같은 아이들이라고 놓고 보면 안 되고, 이것은 특별 대우를 해주는 것이 아니라 이것은 사회의 다양성을 우리가 인정해주듯이. (연구 참여자 평가1)

어쨌든 ‘재는 개별학습반에서 저런 기준으로 점수를 줬기 때문에 저 점수가 나오는 거야.’ 라고 아이들도 인식을 해야지. 재는 재 나름대로 성실히 했기 때문에, 어차피 수행이라는 게 그거잖아요. 성실도, 과정 평가이기 때문에 나온 작품보다 과정에 잘 참여했느냐, 준비물을 잘 가지고 왔느냐라는 과정 평가이기 때문에 분명히 그 아이들도 과정에 잘 참여했다면 점수가 나보다 더 많을 수 있다는 것에 대해서는 얘기를 해야지. 생각을 해줘야지. (연구 참여자 교과1)

일반 학생이야. 뭘 해야 되는데 하나도 안 했어. 근데 애네들 같은 경우에 했어. 그러면 애네들보다 점수가 낮아질 수가 있는데, 이건 자기들이 안 해서 그런 거기 때문에 나는 할 얘기가 없다는 거지. 능력이 안 돼서 안 한 게 아니잖아. (연구 참여자 평가1)

마지막으로, [평가 전체 단계의 교사간 협업] 측면에서는 평가에 있어서 교사간 협업의 핵심 주체가 되는 특수교사, 교과교사 집단이 ‘함께 학생 정보 공유’ 와 ‘교과별 평가계획 수립’ 을 언급한 것이 평가교사 집단과의 차이점으로 나타났다.

선생님들이 나중에 이 아이들 생활통지표를 따로 써주시잖아요? 목표에 맞게. 사실은 우리가 원하는 거거든요. 우리도 선생님, 일반 학생들, 일반 교과에 대한 평가 지침만 있지, 선생님하고 이 아이들에 대한 평가 지침을 사실 공유하지는 못하잖아요? 그런 게 제일 문제인 것 같아요. 일단 목표가 좀 다

르잖아요? 그래서 나는 선생님들한테 내려오는 평가 기준을 공유하는 게 가장 중요하다고 생각을 하고. ‘개별학습반에서는 이 아이의 수업 도달 목표가 여기까지구나.’ 라고 안다면 나도 그 아이에 대한 기준이 생길 거 아냐, 그죠? (연구 참여자 교과1)

교육과정서를 만들 때 “우리 아이들 이거 할 수 있어요?” 하고 여쭙보시는 선생님들도 계셨고요. (연구 참여자 특수1)

<표 4-4> 근거자료의 범주화 결과(집단 간 비교) : 중학교 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소

범주	하위 범주	개념		
		특수교사	교과교사	평가교사
시스템 의 문제	교육청 차원의 시스템 문제	성적처리(정원 내)의 문제/ 성적활용(입시와 무관)의 문제 교육청 차원의 지침 부재	성적처리(정원 내)의 문제/ 성적활용(입시와 무관)의 문제 교육청 차원의 지침 부재	성적처리(정원 내)의 문제/ 성적활용(입시와 무관)의 문제 교육청 차원의 지침 부재 한 학교에 많은 학생 배치
	학교 차원의 시스템 문제	규정 및 지침/계획의 부재 유명무실한 협의회	규정 및 지침/계획의 부재 유명무실한 협의회 평가 책임 소재의 불분명	규정 및 지침/계획의 부재 구성원간 합의의 어려움 유명무실한 협의회 평가 책임 소재의 불분명
인식의 문제	평가의 필요성에 대한 인식 부재	특수교사의 평가의 필요성에 대한 인식 부재 교과교사의 평가의 필요성에 대한 인식 부재 장애학생 학부모의 평가의 필요성에 대한 인식 부재	평가업무 담당 부장교사의 평가의 필요성에 대한 인식 부재 교과교사의 평가의 필요성에 대한 인식 부재 장애학생 학부모의 평가의 필요성에 대한 인식 부재	평가업무 담당교사의 평가의 필요성에 대한 인식 부재
	평가 결과의 영향에 대한 부정적 인식	평가 결과가 비장애학생의 성적에 미치는 영향에 대한 부정적 인식 평가 결과가 통합에 미치는 영향에 대한 부정적 인식	평가 결과가 비장애학생의 성적에 미치는 영향에 대한 부정적 인식	평가 결과가 비장애학생의 성적에 미치는 영향에 대한 부정적 인식

평가 공정성의 관점 차이	장애/비장애학생 입장에서 본 평가 공정성	장애/비장애학생 입장에서 본 평가 공정성	장애/비장애학생 입장에서 본 평가 공정성
	특수교사가 느끼는 곤란	시스템 부재/인식의 문제로 인한 특수교사가 느끼는 곤란	
교사/학생이 느끼는 곤란	교과교사가 느끼는 곤란	시스템 부재로 인한 교과교사가 느끼는 곤란 인식의 문제로 인한 교과교사가 느끼는 곤란	인식의 문제로 인한 교과교사가 느끼는 곤란 시스템 부재로 인한 교과교사가 느끼는 곤란
	장애학생이 느끼는 곤란	시스템 부재로 인한 장애학생이 느끼는 곤란	시스템 부재로 인한 장애학생이 느끼는 곤란
	평가 실시 단계 지원 없음 (교수≠평가)	동일한 평가/교과교사(지원 없이) 동일한 평가/특수교사(지원 없이)	동일한 평가/교과교사(지원 없이) 동일한 평가/특수교사(지원 없이)
교사 개인의 역량에 달린 평가 적합화	평가 실시 단계 평가조정 (교수≠평가)	동일한 평가/교과교사(평가조정) 동일한 평가를 특수교사가 평가 조정	동일한 평가/교과교사(평가조정) 동일한 평가를 특수교사가 평가 조정
	평가계획/실시/결과 단계 적합화 노력(교수=평가)	동일한 평가를 특수교사가 추가 교수 특수교사의 평가수정 교과교사 재량의 점수 부여 특수교사의 태도 점수 부여 개별화교육계획 반영한 서술평가 (1학년: 자유학기)	동일한 평가를 특수교사가 추가 교수 특수교사의 평가수정 교과교사 재량의 점수부여 특수교사의 태도 점수 부여 개별화교육계획 반영한 서술평가 (1학년: 자유학기)
		동일한 평가를 특수교사가 추가 교수 특수교사의 평가수정 교과교사 재량의 점수 부여 특수교사의 태도 점수 부여 개별화교육계획 반영한 서술평가 (1학년: 자유학기)	동일한 평가를 특수교사가 추가 교수 특수교사의 평가수정 교과교사 재량의 점수 부여 특수교사의 태도 점수 부여 개별화교육계획 반영한 서술평가 (1학년: 자유학기)

시스템 차원의 지원	교육청 차원의 지원	<p>교육청의 평가 적합화 권고 공문 발송</p> <p>평가적합화 사례 공유</p> <p>성적처리 논란의 해결(정원 외 성적처리)</p> <p>연수를 통한 교사 전문성 신장</p>	<p>관련 규정 및 지침의 마련</p> <p>성적처리 논란의 해결(정원 외 성적처리)</p>	<p>관련 규정 및 지침의 마련 (구체적으로)</p> <p>평가 적합화 사례 공유</p> <p>성적처리 논란의 해결(정원 외 성적처리)</p> <p>평가 도구 개발</p>
	학교 시스템 마련	<p>관련 규정 및 지침의 마련</p> <p>교사간 협업시스템 조성</p> <p>각종 협의회의 제 역할 다하기</p> <p>과목 단위 분리</p>	<p>관련 규정 및 지침의 마련</p> <p>교사간 협업시스템 조성</p> <p>각종 협의회의 제 역할 다하기</p> <p>과목 단위 분리</p> <p>평가 책임 소재의 명확화</p>	<p>관련 규정 및 지침의 마련</p> <p>과목 단위 분리</p> <p>평가 책임 소재의 명확화</p>
인식 개선		<p>장애학생에 대한 교사 인식 변화 유도</p> <p>평가적합화의 필요성에 대한 교사 인식 유도</p>	<p>장애학생에 대한 비장애학생의 인식 변화 유도</p> <p>평가 적합화의 필요성에 대한 교사 인식 유도</p>	<p>장애학생에 대한 교사 인식 변화 유도</p> <p>장애학생에 대한 비장애학생의 인식 변화 유도</p> <p>평가 적합화의 필요성에 대한 교사 인식 유도</p>
	평가 전체 단계의	<p>평가계획 단계의 교사간 협업</p> <p>함께 학생 정보 공유</p> <p>교과별 평가계획 수립</p> <p>함께 평가 수정/조정 방법 논의</p> <p>함께 개별화된 평가계획 수립</p>	<p>함께 학생 정보 공유</p> <p>교과별 평가계획 수립</p> <p>함께 평가 수정/조정 방법 논의</p> <p>함께 개별화된 평가계획 수립</p>	<p>함께 평가 수정/조정 방법 논의</p> <p>함께 개별화된 평가계획 수립</p>

평가실시 협업	단계의	교사간	지속적인 협의	지속적인 협의	지속적인 협의	
교사간 협업	평가결과 협업	단계의	교사간	특수교사 점수부여/산출근거 제시 협의하여 점수 조정 교과교사가 점수입력	특수교사 점수부여/산출근거 제시 협의하여 점수 조정 교과교사가 점수입력	특수교사 점수부여/산출근거 제시 협의하여 점수 조정 교과교사가 점수입력
교수/평가의 평가)	연계성 확보	(교수=	가르친 사람이 평가 가르친 것을 평가	가르친 사람이 평가 가르친 것을 평가	가르친 사람이 평가 가르친 것을 평가	
학업 외의 영향	긍정적 영향		교사인식에 미치는 긍정적 영향 학생정서에 미치는 긍정적 영향	교사인식에 미치는 긍정적 영향 학생정서에 미치는 긍정적 영향	배움이 있는 학교 생활	

2. 축 코딩 결과: 중학교 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소 간 관계 탐색

범주나 하위범주들을 패러다임에 따라 관계 짓는 과정인 축 코딩에서는 범주를 사용하였다. 단, 맥락적 조건에서는 ‘교사/학생이 느끼는 곤란’의 내용을 좀 더 명확히 하고 세 교사 집단의 차이점을 나타낼 필요성에 따라 ‘특수교사가 느끼는 곤란’과 ‘교과교사가 느끼는 곤란’, ‘장애학생이 느끼는 곤란’이라는 하위범주를 사용하였다.

1) 축 코딩에 의한 범주-패러다임 관계 짓기

(1) 중심현상(phenomena)

중심현상은 연구 참여자가 일련의 작용/상호작용 전략에 의해 반복적으로 조절하는 중심 생각이나 사건(Strauss & Corbin, 1998)으로 다시 말해, ‘여기서 진행되고 있는 것이 무엇인가’를 의미한다. 이러한 정의에 따라서 중학교 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소 중 중심현상에 해당하는 범주를 택한 결과, ‘교사 개인의 역량에 달린 평가 적합화’인 것으로 나타났다.

(2) 인과적 조건(causal condition)

인과적 조건은 중심현상이 발생하도록 이끈 사건(Strauss & Corbin, 1998)들로, 교수/평가의 연계성이 확보되지 않은 상태에서의 일관성 없는 교사 개인의 적합화를 유발한 원인은 ‘시스템의 문제’와 인식의 문제로 나타났다.

(3) 맥락적 조건(contextual condition)

맥락적 조건을 중심현상에 영향을 미치는 상황이나 문제들을 만들어 내는 특수한 조건으로서 작용/상호작용 전략을 조절하고 수행하며 어떤 특정한 현상에 대응하기 위해 취해지는 구체적인 조건(Strauss & Corbin, 1998)으로 보았을 때, 교사 개인의 역량에 달린 평가 적합화를 유도하면서도 작용/상호작용 전략을 조절하는 역할을 하는 범주는 ‘평가 공정성의 관점 차이’, ‘특수교사가 느끼는 곤란’, ‘교과교사가 느끼는 곤란’, ‘장애학생이 느끼는 곤란’으로 나타났다. 여기서 유일하게 세 교사 집단에서의 차이가 나타났는데, 이는 특수교사 집단만이 ‘특수교사가 느끼는 곤란’에 대해 언급하였다는 점이다.

(4) 중재적 조건(intervening condition)

중재적 조건이 어떤 현상에 속하는 보다 광범위한 구조적 상황으로서, 주어진 상황 또는 맥락적 조건에서 취해진 작용/상호작용 전략을 조장하거나 강요하도록 작용하는데, 맥락적 조건과 비교할 때 더 강하고 직접적으로 작용/상호작용 전략에 영향을 미치는 조건(Strauss & Corbin, 1998)이라는 정의에 충실하였을 때, 본 연구에서의 중재적 조건은 ‘시스템 차원의 지원’, ‘인식 개선’으로 나타났다.

(5) 작용/상호작용 전략(action/interaction strategy)

본 연구에서는 작용/상호작용 전략을 중심현상에 대처하거나 이를 다루기 위해 취해지는 의도적이고 고의적인 행위로, 전후관계나 특정한 조건 하에서 존재하는 현상을 다루고 조절하고 수행하며 이에 반응하는 데 활용되는 전략(Strauss & Corbin, 1998)으로 보았다. 그 결과, 작용/상호작용 전략은 ‘평가 전체 단계에서의 교사 간 협업’으로 나타났다.

(6) 결과(Consequence)

항상 예측이 가능하거나 의도되어지는 것은 아니지만, 중심현상에 대처하거나 그 현상을 다루기 위해 취해진 작용/상호작용 전략에 따라 나타나는 결과(Strauss & Corbin, 1998)로 나타난 범주는 ‘교수/평가의 연계성 확보’, ‘학업 외의 긍정적 영향’ 이다.

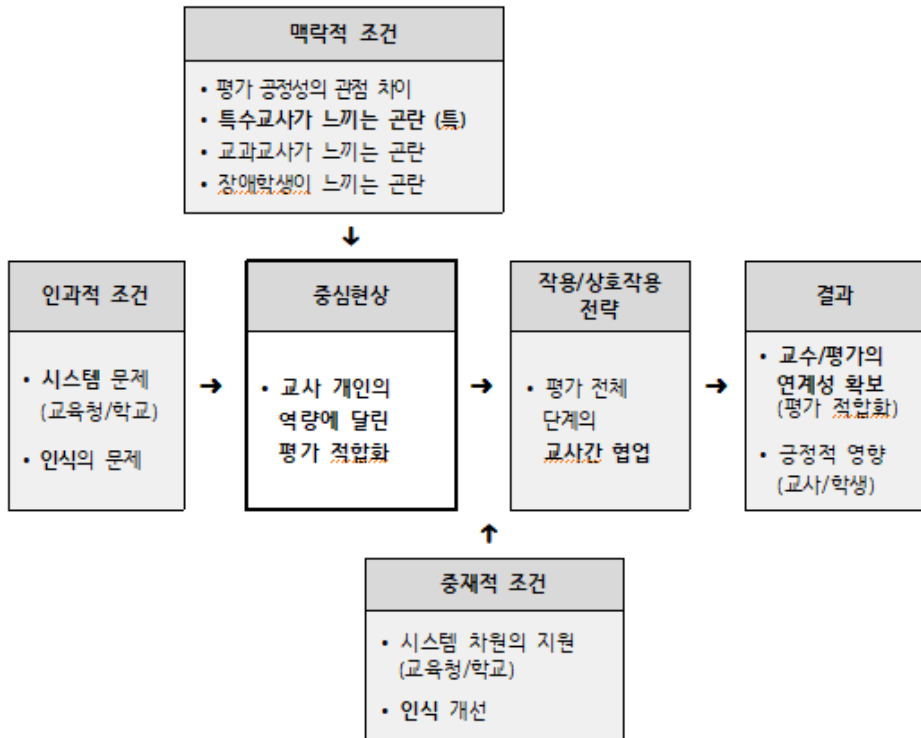
이러한 범주들로부터 축 코딩을 한 결과를 통해 특수교사, 교과교사, 평가교사 세 집단 관점의 패러다임을 표로 나타내면 <표 4-5>와 같다.

<표 4-5> 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소에 대한 패러다임

범주(혹은 하위범주)		패러다임
특수교사	교과/평가교사	
시스템의 문제 인식의 문제	시스템의 문제 인식의 문제	인과적 조건
평가 공정성의 관점 차이 특수교사가 느끼는 곤란 교과교사가 느끼는 곤란 장애학생이 느끼는 곤란	평가 공정성의 관점 차이 교과교사가 느끼는 곤란 장애학생이 느끼는 곤란	맥락적 조건
교사 개인의 역량에 달린 평가 적합화	교사 개인의 역량에 달린 평가 적 합화	중심현상
시스템 차원의 지원 인식 개선	시스템 차원의 지원 인식 개선	중재적 조건
평가 전체 단계에서의 교사 간 협업	평가 전체 단계에서의 교사 간 협업	작용/상호작용 전략
교수/평가의 연계성 확보 학업 외의 긍정적 영향	교수/평가의 연계성 확보 학업 외의 긍정적 영향	결과

2) 축 코딩에 의한 패러다임 모형

축 코딩에 따른 특수교사, 교과교사, 평가교사 관점의 세 패러다임 모형을 통합하여 도식화하면 [그림 4-1]과 같다. 이러한 통합 패러다임 모형을 통해 범주 차원에서의 인과적 조건, 중심현상, 중재적 조건, 작용/상호작용 전략, 결과에서 세 교사 집단이 모두 공통된 관점을 갖고 있음을 확인할 수 있다. 단, 맥락적 조건에서 ‘(특)’으로 표시한 ‘특수교사가 느끼는 곤란’은 특수교사 집단에서만 나타난 맥락적 조건을 나타낸다.



[그림 4-1] 중학교 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소 간 관계에 대한 교사 집단별 통합 패러다임 모형

위의 패러다임 모형에 나타난 ‘중학교 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소 간 관계’는 다음과 같이 구체적으로 서술할 수 있다.

특수교사, 교과교사, 평가교사 집단은 현재 자신이 경험하고 있는 발달장애학생에 대한 수행평가 실시 방법에 대해서 이야기하였다. 교사 집단별로 입장이 다르고 같은 집단에 속해 있다 하더라도 교사 개인의 역량과 특수학급의 학생 수나 분리수업 교과 시수의 담당교사가 모두 특수교사인 가 아니면 교과교사와 나누게 되는가 등의 학교 사정 등에 따라서 12명의 연구 참여자들은 모두 다른 수준과 방식의 수행평가 적합화를 실시하고 있었다. 특정 학교의 경우, 시스템화된 상태로 운영되기도 하였지만 대부분의 연구 참여자들이 속한 학교에서는 그렇지 못하였으므로 분리수업 교과의 수행평가 적합화는 교과교사나 특수교사 개인의 노력에 의해 일관성 없이 진행되고 있었다. 이렇게 현재 나타나고 있는 중심현상은 다양하였지만, 그러한 현상의 원인은 ‘교육청에서 어떠한 구체적인 지침도 내려주지 않아서’, ‘학업성적관리 규정이나 지침이 마련되지 않아서’, ‘학기 초에 교과별 평가 계획을 세울 때 발달장애학생들의 평가 계획에 대한 언급이 없고 제출 양식에도 포함되어 있지 않아서’ 혹은 ‘아무도 가르쳐 주지 않아 방법을 몰라서’ 등의 시스템의 문제와 ‘평가업무 담당 부장교사조차 그 필요성에 대해 인식하지 못하고 있어서’, ‘발달장애학생들의 경우 고등학교 입시에 성적이 필요하지 않으므로 평가도 중요하지 않아서’, ‘장애학생의 학부모도 요구하지 않으므로 교사인 나도 중요하게 생각하지 않아서’ 등의 인식의 문제로 나타났다. 더불어 평가 공정성에 대한 관점의 차이와 시스템과 인식의 문제로 인해 교사와 장애학생이 느끼는 곤란이 중심현상에 영향을 미치면서 함께 나타나고 있었다. 따라서 이를 해결하고 수행평가 적합화를 이루기 위해서는 교육청과 학교 차원에서의 시스템 마련과 함께 장애학생과 평가 적합화의 필요성에 대한 인식 변화를 유도해야 한다고 보았다. 그러한 바탕 위에 평가 책임 소재를 명확히 하고, 특수교사와 교과교사가 함께 학생 맞춤형 개별화된 평가계획을 수립하여 평가를 실시하고 점수를 부여하고 입력하는 것까지, 평가의 전체 과정에서 교사간 협업이 필요하다고 보았다. 이러한 조건들과 상호작용이 갖추어 진다면 교수와 평가가 연계된 평가 적합화가 가능

하며 교사는 ‘학생의 노력하고 성취하는 모습을 봄으로써 장애 이해’가 되고, ‘또 다른 학생에게도 평가 적합화를 시도’해 보고자 하는 의지가 생기게 된다고 하였다. 또한, 노력을 통해 작은 성취의 기쁨을 맛본 학생은 ‘자기 효능감이 향상되고 수업 참여도도 높아’지는 등 교사와 학생 모두에게 학업 외적인 긍정적인 영향도 미치게 된다고 하였다.

더불어, 연구를 진행하면서 교사들이 학교 현장에서 겪고 있는 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정을 3단계로 나눠 볼 수 있었다. 이는 순서대로 현실수용단계, 개혁기대단계, 개선주도단계이다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 현실수용단계이다. 이 단계는 평가 공정성의 개념을 모든 학생에게 동일한 기준을 적용하여 동일한 평가를 실시하는 것으로 생각하고, 시스템과 인식의 문제에 대해 인식하고 있으며 교수와 평가의 연계성 확보에 대한 당위성과 그를 위해서는 평가 전 단계에 걸친 교사 간 협업이 중요하다는 것을 인정하긴 하지만 적극적으로 나서서 개선의 방법을 찾기보다는 현실을 있는 그대로 수용하며 할 수 있는 일에 집중하는 단계이다. 따라서 특수교사의 경우 발달장애학생이 평소 수업은 특수학급에서 받더라도 수행평가는 원적학급에서 치르며 ‘이름이라도 적도록’ 하거나 교과교사가 지원을 요청한 경우 특수학급에서 동일한 평가를 지원 없이 혹은 약간의 지원을 하며 실시하였다. 또한, 교과교사의 경우 특수교사에게 지원을 요청함 없이 평소 분리수업으로 인해 가르치지 않은 발달장애학생에 대해 지원 없이, 혹은 약간의 지원을 하며 수행평가를 실시하였다. 이들은 현실적으로 발달장애학생에게 있어 평가는 중요하지 않다고 생각하기도 했다. 이 단계에 속하는 연구 참여자들은 특수2, 교과3이었다.

저는 그렇게 고민을 별로 안 했던 것 같아요. 솔직히 말해서 여기서의 평가는 여기에 다니기 위해서 상대적으로 할뿐인 거고, 아이들이 실질적으로 어떻게 적응 능력을 가지느냐, 조금이라도 학습 능력을 늘리느냐 그런 것을 더 생각하다 보니까 이런 것은 아예 그냥 제쳐놓고 보는 거죠. 이러

면 안 되는데. 그렇게 되는 것 같아요. (연구 참여자 특수2)

고등학교를 진학할 때 애는 성적을 가지고 가지 않거든요. 다른 학생들은 성적으로 가지만 특수교육대상 학생들은 성적이 문제가 안 되죠. 그러니까 애네들에게 열심히 부여해야겠다는 생각을 저는 못 했던 것 같아요. 의미가 있나요? 전 정말 묻고 싶어요. (연구 참여자 교과3)

둘째, 개혁기대단계이다. 이 단계는 평가 공정성의 개념을 학생들이 자신이 배운 것을 자신에게 적합한 방법으로 평가 받는 것이라고 생각함으로써 교수와 평가의 연계성 확보를 중시하는 한편, 비장애학생들과의 형평성 문제도 동시에 고려하고 있다. 이 단계에 속한 연구 참여자들은 시스템과 인식의 문제에 대해 보다 넓은 차원, 즉 교육청이나 그보다 높은 수준의 교육 시스템에서 변화가 있어야 근본적인 문제들이 해결될 수 있다고 보았다. 따라서 이들은 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화가 실질적으로 이루어지기 위해서는 정원 외 성적처리를 통해서 비장애학생들과 ‘줄세우기’를 할 필요가 없는 시스템이 마련되어야 한다거나 ‘평가 도구의 개발’, ‘공유할 수 있는 평가 적합화 사례의 공유’, ‘교육청 차원의 구체적인 지침 마련’ 등의 위로부터의 학교 밖 개혁을 기대하고 있었다. 또한, ‘교사들의 인식 개선과 전문성 신장을 위한 연수’도 교육청 차원에서 지원하기를 원하고 있었다. 이 단계에는 연구 참여자 특수3, 교과4, 평가3이 해당되었다.

사실 평가 내용이 좀 수정이 되어서 우리 아이들에게 맞춰서 진행이 되면 조금 더 의미 있는 수행평가가 될 수 있잖아요. 근데 이러면 또 혼자 논리에 부딪히게 되는 거예요. 그렇게 되면 또 다른 아이들과의 형평성 문제가 생길 수도 있고, 또 그러면 일단 여기는 반에서 통합해서 할 수 없는 아이들은 그렇게 하고, 어느 정도 통합이 가능한 아이들은 그렇게 할 필요가 없는 것이고. 혼자 그렇게 생각을 하다 보면 여기 부딪치고 저기 부딪치고 하는 것 같아요. (연구 참여자 특수3)

여러 학교에서 공유할 수 있는 기준안이 있었으면 좋겠어요. 예를 들면, 아이들이 등급을 받잖아요? 뭐 그 등급에 맞게 1학년 무슨 평가, 2학년

무슨 평가,... 이렇게 평가가 아예 정해져 있거나. 아니면, 이게 되게 어려운 게 저희도 해마다 똑같은 말하기 평가를 실시하는 게 아니거든요. 어떤 학교에서 어떤 선생님은 그냥 교과서를 외워서 아이들 앞에서 발표하게 하시는 선생님이 있고, 저는 지난 학교에서는 직접 대본을 써서 쓴 대본을 외워서 발표를 하게 하는 거였어요. 그러니까 일반학급에서 시행되는 평가가 다 다른 상황에 그걸 어떻게 조정을 할까? 그 평가 하나하나마다 기준을 정하는 게 어려우니까 차라리 가능하다면 학년별, 교사별로, 등급별로 할 수 있는 평가가 정해져 있다거나. (연구 참여자 교과4)

과 외로 좀 해놓고, 애들 나름대로 맞춰서 하면 더 좋지 않을까? 그냥 정원 외로 해서 맞춰서 좀 해주고. 애네들도 가서 들러리처럼 가만히 있는 것보다 맞춰서 좀 해주면 좋은데. (중략) 각 교과 선생님들한테 교육과정은 어차피 뻔한 거잖아, 내용은. 그럼 거기에 맞게 도구를 개발원에서, 평가나 이런 개발원에서 개발을 해서 표준화된 걸 선생님들한테 지급을 해서, 선생님들한테 이걸로 수업을 해서 평가를 하라고 하면 좋겠어. (연구 참여자 평가3)

셋째, 개선주도단계이다. 이 단계는 평가 공정성의 개념을 학생들이 자신이 배운 것을 자신에게 적합한 방법으로 평가 받는 것이라고 생각함으로써 교수와 평가의 연계성 확보를 중시하며, 시스템과 인식의 문제에 대해 민감하게 반응하여 적극적으로 개선의 방법을 찾아 현실에 적용하려는 단계이다. 개혁기대단계와의 차이점은 시스템 차원에서 교육청 차원의 지원을 필요하다고 생각하고 있으나 그에 대한 기대만 하고 있는 것이 아니라 근본적인 변화를 학교 안 시스템 정립과 학교 내 교사들의 인식 개선을 통해 지금, 여기서 가능한 변화들을 이루기 위한 실천을 한다는 점이다. 따라서 특수교사의 경우 발달장애학생의 수행평가를 지원하기 위해 ‘교과교사에게 먼저 협의를 요청’ 하고 ‘평가수정이나 조정, 추가교수 등을 적극적으로 실시’ 함과 함께 시스템 마련을 위해 ‘관련 규정 및 지침 마련’ 등의 노력을 하고 있었다. 또한, 교과교사는 발달장애학생을 위한 평가 계획 수립을 위해 ‘평가업무 담당 부장교사에게 방법을 의뢰’ 하고 ‘특수교사에게 지원을 요청’ 하였다. 마찬가지로 평

가교사는 분리수업 교과 수행평가 적합화를 위한 학교 시스템 마련의 일환으로 ‘평가 책임 소재의 명확화를 위한 규정’을 만들어 ‘특수교사에게 평가권을 부여’하기도 하였다. 이 단계에는 연구 참여자 특수1, 특수4, 특수5, 교과1, 교과2, 평가1, 평가2가 해당되었다.

과목별로 시간표를 짜게 된 이유는 수행평가에 있어서 적합화를 위해서 제가 학생의 수행을 더 도와주고, 교사와 과목간 협의를 더 편하게 하기 위해서, 용이하게 하기 위해서 제가 과목으로 시간표를 변경한 거고요. 이 내용은 개별화교육지원팀 협의회를 통해서 학부모님들의 동의를 얻어서 진행하게 되었습니다. (연구 참여자 특수1)

저희 학교 같은 경우에는 특수학급에 온전히 모든 시간에 다 내려오는 과목인 국어, 영어, 수학의 경우에는 수행평가를 제가 하고 있어요. 학업성적관리 규정에 그 부분을 넣어서 제가 하고 있거든요. (규정을 보여주며) 이게 그 규정이거든요. 이 부분에 대해서는 해당 교과 선생님들도 다 동의하는 이유가 본인의 수업에 학생들이 들어가지 않으니 본인들이 평가를 할 수가 없는 거죠. 해당 교과목의 똑같은 영역에 맞춰서, 학기별, 이 영역은 통합학급 영역이에요. 통합학급 영역을 제가 내용을 조정하거나 수정하는 경우로 해서 제가 근거를 내서 점수를 드리면, 아무래도 통합학급의 평균이 달라질 수가 있잖아요. 그 평균을 고려해서 선생님들이 1, 2점을 더 주시기도 하고 낮추시기도 하고 그건 저랑 협의를 해서 점수를 다시 부여하고 있어요. (연구 참여자 특수4)

논의가 되어야 할 것 같아요. 그냥 특수교사가, 저 같으면 우리 학교 학업성적관리위원회 할 때 들어가서, 하나도 아무것도 안 되어 있더라고요. ‘이런 것 해주세요. 시청지 저런 것 필요합니다.’ 그건 점수 내는 것까지 방법이 들어가 있으니까 그것만 넣었지 발달장애는 넣지 못했는데 한 구절은 넣었어요. ‘특수학급에서 수업하는 아이들은 특수교사가 수업한 내용을 토대로 교과협의회를 열어서 그 교과 선생님들이 점수를 부여할 수 있다.’ 라는 조항을 넣었어요, (연구 참여자 특수5)

사실 우리가 바쁘지 않으면 우리가 모여서 서로 얘기를 해야 해요. 만약

에 소설을 배운다면, 애는 짧은 옛날이야기나 동화, 이런 식으로 조절은 필요해요. 교과별로도 다르게 해야 하는 것도 있고, 또 같이 의논하기가 쉽지 않으니까 특수교사들이 그걸 수정해서 평가 계획을 짜는 노력이 필요하겠네요. (연구 참여자 교과1)

사실은 특수샘이 교육을 할 게 아니고, 교장 선생님이 교육을 하셔야 되는데, 그죠? 교장 선생님이 한번 전체적으로, 교장 선생님한테 부탁하면 안 되나? 굳이 연수라고 거창하게 잡지 말고, 한마디 말씀으로 할 수 있는 거죠. 자꾸 움직이게 해야죠. 그러면 평가도 그렇게 되고, ‘과정 중심 평가도 이렇게 바뀌면 개별학급 학생들에 대한 평가도 평가 기준표를 따로 만드는 게 바람직하다. 그러면 그 평가 기준표를 만들 때, 특수 담당 선생님과 협의해서 만들면, 지금으로서는 법적으로 저촉 받진 않지만 엄청 훌륭한 교사가 될 수 있다.’ 그렇게. (연구 참여자 교과2)

조율을 하면, 그러니까 예를 들면, 말하기를 한다면, 우리는 매체를 활용한 말하기라면 개별반에서는 매체는 활용하지 않더라도 자기가 할 수 있는 어떤 말하기를 하는 식으로 맞춰주면 되죠. 그러니까 똑같은 건 아니어도 그 단계를 좀 더 쉽게 만들어서 아이들이 안 하는 게 아니라 그래도 뭔가를 표현해낼 수 있는 그러한 방향으로 만들어야 되지 않을까라는 게 제 개인적인 거예요. 그래서 사실은 개별반에도 그 수행평가에 대한 안내가 공식적인 문서로 나가고 거기에 맞춰서 평가를 해야 하지 않을까? 그래야 평가에 대한 공정성도 살아날 것이고, 사실은 어떻게 보면 어머니들 입장에서 보면 개별반 아이들의 점수에 별로 민감하지 않아서 그렇지. 사실은 우리 아이가 그렇기 때문에 일반 아이들에 비해서 불이익을 당한다고 그 쪽 입장에서는 반대로 생각할 수 있을 것 같아요. (연구 참여자 평가1)

정규 교과 수업하는 원칙에 맞춰서 개별반에서 별도로 수업하는 친구들은 그 과목은 개별반 선생님이 평가를 하세요. 기준을 세워서. 근데 이제 평가 내용은 기준 학생들과 같은 내용, 난이도는 다르지만 영역은 같다는 거죠. 듣기다 그러면 이 아이도 듣기를 하는 거고. 난이도는 낮겠지만, 그렇게 해야만 될 것 같아서 그렇게 일단 평가를 하고. (연구 참여자 평가2)

이처럼 같은 교사 집단에 속하는 연구 참여자라 하더라도 교사 개인의 평가 적합화에 대한 관심과 평가 공정성에 대한 관점의 차이 등에 따라 지나고 있는 수행평가 적합화 과정의 단계가 달랐다. 마지막 개선주도단계까지 변화하여 시스템을 만들고 정착시키는 데까지 나아간 연구 참여자도 있었고, 현실수용단계나 개혁기대단계에 아직 머물고 있는 연구 참여자도 있었다.

V. 논의 및 제언

본 연구는 중학교 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소들을 탐색하고자 시작되었다. 또한, 이를 단순히 나열하는 것에 그치지 않고 구성요소들의 관계와 상호작용을 파악하기 위해 근거이론방법의 일부를 적용하여 최종적으로는 현재의 문제점과 개선 방안을 포함한 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 모형을 제시하려 하였다. 그 과정에서 교사 집단별 구성요소에 대한 인식의 차이도 함께 밝히고자 하였다. 이러한 목적을 띤 연구의 근거자료를 수집하기 위해 서울시 일반중학교에서 발달장애학생을 지도한 경험이 있는 특수교사, 교과교사, 평가교사로 구성된 교사 12명을 연구 참여자로 선정하여 면담을 실시하였다. 면담을 통해 얻은 자료를 분석하여 특수교사 집단으로부터 46개의 개념, 19개의 하위범주, 10개의 범주를 얻었으며, 교과교사 집단의 경우는 45개의 개념, 18개의 하위범주, 10개의 범주를, 평가교사 집단의 경우는 40개의 개념, 18개의 하위범주, 10개의 범주를 얻었다. 이는 바로 첫 번째 연구 문제인 중학교 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 구성요소가 된다. 이어서 이를 축 코딩을 통해 밝힌 구성요소들 간 관계와 상호작용을 토대로 논의와 제언을 하자면 다음과 같다.

첫째, 중학교 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정에서의 중심현상으로 ‘교사 개인의 역량에 달린 평가 적합화’를 얻었다. 이러한 현상을 유발한 인과적 조건은 ‘교육청과 학교 차원에서 마련되지 않은’ ‘시스템의 문제’와 ‘발달장애학생에 대한 평가의 필요성을 부정’하고 ‘비장애학생들의 성적에 영향을 미친다는 부정적인’ ‘인식의 문제’인 것으로 나타났다. 또한, 연구 참여자들의 진술을 통해서 이 두 요소 사이의 관계성도 파악할 수 있었다. ‘발달장애학생의 고등학교 입시에는 성적이 반영되지 않는다’는 점이 교사와 학부모로 하여금 성적 즉, 평가의 필요성에 대한 인식을 낮추는 원인이 된다는 것이다. 그럼에도 불구하고 ‘내신 성적 석차는 함께 낸다’는 점이 교사와 비장애학생

들로 하여금 발달장애학생의 높은 점수가 성적이 저조한 비장애학생의 석차와 고등학교 입시의 당락에 부정적 영향을 미칠 수 있다는 우려를 갖게 함으로써 발달장애학생에게 부여하는 점수에 제한을 가하게 되는 결과를 가져온다는 것이다. 따라서 인과적 조건 내에서의 인과 관계를 다시 정리해 보면, 성적 처리(정원 내) 시스템과 성적활용 시스템의 불일치가 평가의 필요성에 대한 인식을 낮추고, 그러한 인식이 학교 내 시스템 마련의 필요성을 낮추게 된 것이다. 그 결과, 교사들이 따를 수 있는 규정이나 지침의 부재를 야기했고, 이로 인해 교과별 혹은 교사별로 그들의 가치관에 따른 일관성 없는 평가 적합화가 이루어지거나 혹은 이루어지지 않고 있다는 것이다. 결국, 평가 적합화가 잘 이루어지지 않고 있는 것은 교사 개인만의 책임이 아니며, 필요한 시스템의 부재는 단순히 인식의 문제가 아니라 잘못된 시스템이 부른 결과이므로 근본적인 해결책을 어디서 찾아야 할지를 시사해 주는 부분이라고 할 수 있다.

둘째, 맥락적 조건은 중심현상에 영향을 미치면서도 그와 함께 병렬적으로 나타나는 현상을 포함하도록 관계 지은 결과, ‘평가 공정성의 관점 차이’와 ‘시스템/인식의 문제로 인한’ ‘교사/학생이 느끼는 곤란’으로 나타났다. 먼저, 시스템과 인식의 문제로 인한 교사가 느끼는 곤란은 정해진 지침이 없음으로 인해 ‘평가계획을 세울 때 함께 고민해 줄 전문가가 없다는 것’과 ‘평가 실시 과정에서 평가조정 정도에 대해 스스로 결정하는 것’에 대한 확신 없음이었다. 또한, 발달장애학생들이 느끼는 곤란은 자신의 수준에 맞지 않는 비장애학생들과 동일한 평가를 받는 것에 대한 어려움이었다. 다음으로, 시스템이 갖춰지지 않은 상태에서 교사 개인의 판단에 의한 평가 적합화 수준과 정도를 결정하는 요인으로 중요한 것이 교사의 평가 공정성에 대한 관점이었다. 이는 평가 적합화 과정의 단계에서도 ‘현실수용단계’와 나머지 ‘개혁기대단계’, ‘개선주도단계’를 나누는 데 있어 중요하게 작용했던 범주이기도 하다. 즉, 평가 공정성의 기준에 대한 ‘동일한 기준’ vs ‘다양성 인정’의 관점 차이가 ‘수용’ vs ‘개선/개혁’의 차이를 낳은 것이다. 즉, 평가 적합화의 과정에는 평가 공정성에 대한 관점에 있어서의 교사들 간 합의도 중요한 구성요소 중 하나

임을 시사하고 있다고 볼 수 있다.

셋째, 중재적 조건은 작용/상호작용이 결과를 이끄는 데 중요한 영향을 미치는 요인으로 보아 분석하였고, 그 결과 앞서 자세히 서술한 인과적 조건과의 밀접한 연계성을 갖는 것으로 나타났다. 따라서 평가 적합화의 방해 요인이었던 ‘시스템의 문제’와 ‘인식의 문제’를 해결하는 것 즉, ‘교육청 차원의 지원’과 ‘학교 시스템 마련’, ‘인식 개선’이 중재적 조건이 되었다. 여기서 인과적 조건과 중재적 조건을 연관지어 더 논의할만한 사항은, 인과적 조건에서 교과교사들이 분리수업 교과수의 수행평가 적합화가 어려운 이유로 ‘평가 책임소재의 불분명’을 들면서 중재적 조건에서 이를 해결하기 위한 ‘평가 책임소재의 명확화’를 언급한 반면, 특수교사들은 이러한 용어를 사용하지 않았다. 또한, ‘과목 단위 분리’의 목적을 교과교사는 ‘평가 책임소재의 명확화’에서 찾고 있는 반면, 특수교사는 ‘수행평가 지원의 체계성과 교사간 협의의 편의성’에 두고 있었다. 이는, 특수교사가 수행평가는 교과교사의 업무이며, 개별화교육계획에 따른 평가는 특수교사 자신의 업무로 보고 있음을 뜻한다. 다시 말해, 특수교사가 수행평가를 실시하는 경우에도 비장애학생과 동일한 평가를 실시하는 경우, 개별화교육계획에 따라 자신이 가르친 것을 평가하는 것이 아니므로 교과교사가 평가 책임자이고 자신은 평가 ‘지원자’라고 생각하고 있다는 것이다. 이는 ‘수행평가는 일반학교에 통합되어 다니기 위해서 그냥 하는 거지’라고 말한 ‘현실수용형’으로 유형화된 한 연구 참여자의 말이 그 증거이기도 하다. 여기서 시사점을 하나 더 얻을 수 있다. 특수교사가 자신이 수업한 분리수업 교과임에도 불구하고 자신이 교수한 내용이 아닌 원적학급과 동일한 수행평가를 실시하면서 스스로를 평가의 ‘지원자’로 느끼는, 그러한 상황을 허용할 수 있는 것은 개별화교육계획에 따라 학생에게 실질적으로 가르친 것을 평가하고 있는 자기 ‘책임’인 일을 별도로 하고 있기 때문이다. 또한, 위에서 인용한 바와 같이 이러한 ‘이원화된 평가’가 의미하는 ‘교육과정적’ 통합이 아닌 ‘물리적’ 통합의 현실을 인정하고 수용하고 있기 때문이다.

그것도 개별반에서의 평가로 되어야죠. 뭘 그것을 점수로 하든, 우리는 다 서술 평가로 하잖아요? 개별화교육계획에 의해서 서술 평가를 하잖아요? 근데 그걸 수치화해서 평가를 하겠다 하면 그건 (원적학급에서의 수행평가로 쓸 수 있는 것이 아니라) 개별반에서의 평가가 되어야 하지 않나. (연구 참여자 특수2)

따라서 이러한 부분에 문제 제기를 하고 ‘이원화된 평가’의 모순을 바로잡기 위해 ‘개선주도단계’에 속하는 연구 참여자들은 ‘평가 책임 소재의 명확화’라는 용어는 사용하지 않았지만 ‘가르친 사람이, 가르친 것을’ 평가한다는 취지에서 규정을 만들어 교과별 수행평가 영역과 개별화교육계획의 영역을 통일하여 특수학급에서 실질적으로 가르친 것을 평가하고 점수와 산출 근거를 제시하여 원적학급의 수행평가로도 인정받는 방법의 평가 적합화를 실시하고 있었다.

넷째, 작용/상호작용 조건으로 나타난 ‘평가 전 단계에서의 교사 간 협업(시스템)’인데, 이는 중심현상인 ‘교사 개인의 역량에 달린 평가 적합화’를 중재적 조건인 ‘시스템 마련과 인식 개선’의 바탕으로 하여 결과인 ‘교수/평가의 연계성 확보(평가 적합화)’로 이끌어 줄 핵심이 되는 요인이다. 이들을 연결지어 핵심범주인 ‘교사 간 협업시스템 기반의 교수/평가 연계성 확보(평가 적합화)’를 더 확장하여 중학교 발달장애학생 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정을 한 마디로 요약하자면, ‘시스템 정립과 인식 개선을 통한 교사 간 협업시스템 기반의 교수/평가 연계성 확보(평가 적합화)’가 될 수 있겠다. 여기서 중요한 것은 단지 특수교사와 교과교사 두 사람에게만 맡겨진 협업이 아니라, 필요한 시스템이 갖춰진 상태에서의 시스템화된 협업, 평가계획 단계부터의 협업이 점수 입력까지 이어지는 그러한 작용/상호작용으로서의 협업시스템이다. 이를 위해서는 교사 두 사람만이 아니라 평가와 관련된 모든 인력이 협업시스템 속에 포함되는 것 또한 중요하다고 할 수 있겠다.

다섯째, 본 연구에서는 각 교사 집단 내에서도 수행평가 적합화 과정의 각기 다른 단계에 속해 있는 다양한 연구 참여자들과의 면담을 통해 중학교 발달장애학생을 위한 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정의 다양한 구성요소를 밝히고, 그들의 관계 파악을 통해 그 과정을 분석하여

현실수용단계, 개혁기대단계, 개선주도단계라는 세 단계를 제시하는 것들이 가능하였다. 따라서 교사집단별로 많은 수의 연구 참여자를 선정하지 않았지만, 다양한 단계에 속한 연구 참여자들을 표집함으로써 충분한 근거자료를 얻을 수 있었고, 여러 가지 시사점을 제공할 수 있는 연구 결과를 얻은 것으로 보인다.

이상으로 본 연구는 중학교 발달장애학생을 위한 분리수업 교과 수행평가 적합화 과정을 탐색하기 위해 근거이론방법의 일부를 적용하여 단순한 구성요소의 열거식 결과가 아닌, 각 요소들의 관계를 파악하고 패러다임을 제시하였으며, 이를 통해 평가 적합화 과정의 단계를 제시하였다는 데 의의가 있다.

그러나 본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다. 먼저, 근거이론방법을 비롯한 질적연구에 속달되지 않아 미숙한 연구자의 판단과 주관성이 개입되었을 여지가 있다는 제한점이 있다. 또한, 연구 참여자를 선정함에 있어 연구자가 원하는대로 다양한 지역의 학교를 선정하지 못하고 한 지역에 몰려 있어 서울 전 지역의 중학교 현실을 반영하지 못하였을 가능성도 있음을 밝혀둔다. 더불어, 표집의 수에 있어서도 특수교사 5명, 교과교사 4명, 평가교사 3명으로 동일하지 않았다는 것이 연구 결과에 영향을 미쳤을 가능성이 있음도 제한점이 될 것이다. 마지막으로, 연구 참여자가 모두 교사들이고 평가 적합화 과정의 구성요소에 대해 초점을 맞추고 있어 정작 평가를 받는 당사자인 발달장애학생과 학부모의 목소리를 직접 듣기는 어려웠다는 제한점이 있다.

따라서 후속 연구에서는 더 다양한 지역, 수행평가 적합화가 제시한 세 단계 이상의 높은 수준으로 이루어지고 있는 학교의 교사와 발달장애 학생 및 학부모, 비장애학생을 연구 참여자로 선정한다면 또 다른 구성요소와 단계가 제시될 수 있을 것으로 기대한다. 또한, 연구를 시작함에 있어서 언급한 중학교 발달장애학생을 위한 분리수업 교과 수행평가 적합화를 돕기 위한 매뉴얼 개발과 함께 연구 참여자들이 또 다른 대안으로 제안한 평가 적합화 사례집 제작을 위한 많은 평가 적합화 사례 연구, 그리고 평가수정 및 조정의 방법들을 탐색하고 개발하는 연구들이

이루어질 필요가 있을 것으로 보인다. 더불어, 학교 차원이 아닌 교육청 차원의 평가 관련 전문가들과 연구를 함께 진행하는 것도 발달장애학생을 위한 평가의 적합한 방법을 찾는 데 또 다른 관점을 제공할 수 있을 것으로 보인다.

참 고 문 헌

- 교육부. (1998). 수행평가 (遂行評價)의 이해. 교육부 교육과정정책심의관실.
- 백순근. (1997). 수행평가란 무엇이며 왜 필요한가?. **초등우리교육**, 50-55.
- 이은정, & 이소현. (2005). 통합교육 현장의 장애 학생을 위한 기준중심 수행평가 방안: 루브릭 (rubric) 의 고안 및 실행을 중심으로. **특수교육학연구**, 40(1), 153-178.
- 강경숙, & 이나영. (2006). 장애학생의 교육과정적 통합을 위한 수행평가 수정 실행과정 모색. **특수교육저널: 이론과 실천**, 7(2), 237-263.
- 김희, & 한경근. (2007). 경기 북부지역 중학교의 통합학급 장애학생에 대한 학업성취도 평가 실태. **한국특수교육학회 학술대회**, 179-203.
- 권현수. (2012). 중등 일반교사의 통합학급 수업과 교수적 수정에 대한 인식. **특수교육저널: 이론과 실천**, 13(2), 199-223.
- 권현수. (2016). 중등 통합학급 교수적 수정에 대한 교사들의 인식 비교. **특수교육**, 15(3), 75-94.
- 권현수. (2016). 중등 통합학급의 경도장애학생을 위한 교수적 수정 평가 지표 개발. **특수교육학연구**, 51(2), 115-135.
- 정주영. (2001). 통합환경에서 장애 학생을 위한 평가의 적합화. **특수교육학연구**, 36(2), 105-126.
- 최윤정, 강영심, & 이정은. (2013). 초등학교 통합학급교사의 장애학생 수행평가 실태. **특수교육재활과학연구**, 52(3), 259-275.
- 최윤미, 강영심, & 이소연. (2015). 중학교 주요 교과와 예체능 교과에서의 장애학생 수행평가 실태 비교. **특수교육재활과학연구**, 54(4), 383-401.
- 서선진, & 최종근. (2017). 시간제 통합 특수교육대상학생의 학교급별 학업성취도 평가 실태. **특수교육학연구**, 52(3), 135-159.
- 임해주, & 전병운. (2014). 중학교 통합교육을 위한 일반교사와 특수교사의 협력에 관한 질적 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 15(3),

445-469.

- 최지영. (2009). 가족상담: 결혼과정을 통해서 본 모-자녀 관계변화에 관한 질적 연구: 기독교가정을 중심으로. **상담학연구**, 10(3), 1697-1725.
- 나경은. (2012). 예비특수교사들의 교육실습 경험에 관한 근거이론연구. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 13(3), 269-289.
- 김현옥, 김경호, & 박지현. (2009). 장애 아동 양육자의 장애수용과 희망에 관한 근거이론 연구. **한국가족복지학**, 27, 35-72.
- 이진숙, & 조아미. (2012). 근거이론으로 접근한 학교폭력 피해학생의 학교 적응과정. **청소년복지연구**, 14(1), 333-358.
- 최은원, 남경옥, & 신현기. (2017). 중등 특수학급 교사의 발달장애 학생 교육평가 수행 실태, 인식 및 개선방안 연구. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 18(3), 225-252.
- 원종례. (2003). 발달장애학생의 수학과 수행평가 방법 및 절차의 탐색. **특수교육**, 2(2), 57-79.
- 이효신, 최미향, 정경용, & 구원옥. (2011). 발달장애아동을 위한 교육과정 중심 평가의 표준화를 위한 예비연구. **특수교육재활과학연구**, 50(2), 415-437.
- 김주혜, & 박은혜. (2009). 초등학교 통합학급교사의 장애학생에 대한 교수수행 평가도구 개발 기초연구. **특수교육**, 8(1), 5-23.
- 김규리, & 이승희. (2010). 특수학교 기본교육과정의 전통적 평가와 수행평가 비교연구: 과학과를 중심으로. **특수교육학연구**, 45(1), 81-107.
- 한경임, & 한경화. (2019). 교육과정 재구성과 학생 수행평가에 대한 특수교사의 인식과 실태 및 지원 요구. **교육혁신연구**, 29, 271-295.
- 박경옥, & 김지연. (2017). 특수교육대상학생 평가조정의 개별화교육계획 반영과 평가 적용 실태. **특수아동교육연구**, 19(2), 197-222.
- 강은영, & 박경옥. (2019). 일반교육과정을 적용받는 특수교육대상학생의 정당한 평가를 실현하기 위한 평가 방법 탐색-세분화된 평가준거

- 에 기초한 평가를 중심으로. **특수교육교과교육연구**, 12(1), 63-85.
- 서선진, & 박경옥. (2019). 초등 일반교사가 인식하는 시간제 통합 배치 특수교육대상학생의 평가 실태 및 개선방안. **특수교육학연구**, 54(1), 1-24.
- 박계신. (2011). 특수교사의 교과교육 전문성 향상을 위한 내용교수지식 개발 탐색. **특수교육재활과학연구**, 50(1), 55-74.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. New York: SAGE Publications, Inc.