creative commons
COMMONS DEED

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

dCollection

교육학 박사 학위논문

통합교육 및 특수교육에서 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 의미 탐색

2021년 2월

서울대학교 대학원

협동과정 특수교육전공

김 은 삼

통합교육 및 특수교육에서 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 의미 탐색

지도교수 김 동 일

이 논문을 교육학 박사 학위논문으로 제출함

2021년 2월

서울대학교 대학원

협동과정 특수교육전공

김 은 삼

김은삼의 박사 학위논문을 인준함

2021년 2월

위 원 장 김 창 대 (인)

부위원장 이 대 식 (인)

위 원 고 은 영 (인)

위 원 고 혜 정 (인)

위 원 김 동 일 (인)

국문초록

오늘날 학교 교실의 학생들은 장애, 학습곤란, 정서행동문제, 다문화, 경제적 빈곤 등으로 점점 다양해지고 있다. 일반교육만으로는 이들이 가진 특별한 교육적 요구에 충분히 대응하기란 쉽지 않은 일이다. 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제1조에 따르면 특수교육은 장애인 및 특별한 교육적 요구가 있는 사람에게 통합된 교육환경을 제공하고 생애주기에 따라 장애유형·장애정도의 특성을 고려한 교육을 실시하여 자아실현과 사회통합을 하는 데 기여함을 목적으로 하고 있으나 현실은 장애학생에 한하여 특수교육 서비스가 제공되고 있다. 특수교육대상자로서의 적격성을 갖추지 못하였지만 특별한 교육적 요구를 가진 학생들에게도 그들의 요구에 적절한 개별화교육이 제공되어야 한다.

특별한 교육 요구 학생이란 사실 장애학생 뿐만 아니라 다양한 이유로 학업적, 정서행동적 어려움을 겪고 있는 학생들을 포괄한다. 다수의 특별한 교육 요구 학생들은 통합교육 상황에 있기에 이들을 위한 개별화교육은 특수교육과 일반교육의 공통 과업이 되며 각자의 역할과 협력이 중요하다. 개별화교육은 특별한 교육 요구 학생에게 가치 있는 교육 접근 혹은 방법으로 여겨지고 있지만 수준별 수업, 일대일교육, 차별화교육, 개인화교육 등 다른 용어들과 혼용되고 있으며 무엇을 어떻게 해야 하는 것인지 그 의미가 명확하지 않다. 이러한 의미의 불명확성은 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육을 실행하는 주체인 일반교사와 특수교사의 의사소통을 어렵게 하고 공동의 목표를 달성하는 데 저해 요소가 될 수 있다. 그러나 지금까지 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 의미가 무엇인지, 이에 대해서 교사들이 어떻게 인식하고 있는지에 관한 연구는 이루어지지 않았다.

이에 본 연구는 선행연구가 부족하거나 이론이 확립되지 않은 경우 사용할 수 있는 개념도 연구방법(Concept Mapping method)을 활용하여 특수교사와 일반교사가 인식하는 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 의미를 탐색하고자 하였다.

본 연구는 개념도 연구방법에 따라 다음과 같은 과정으로 진행되었다. 개념도 준비하기 단계에서 인터뷰 질문 개발팀 구성원들과 함께 초점 질문을 개발하고 적합성을 검토하였다. 그리고 2명의 특수교사와 1명의 일반교사를 대상으로 예비인터뷰를 실시하여 초점질문을 명확히 하고 일반교사들의 인식을 끌어낼 수 있는 촉진 질문을 구성하였다. 이후 연구 참여자를 모집하였다. 아이디어 생성하기 단계에서는 일반교사와 특수교사를 개별 인터뷰하여 개별화교육의 의미에 대한 아이디어를 수집하였다. 예비인터뷰를 포함하여 인터뷰에 참여한 교사들은 특수교사 12명, 일반교사 9명으로 총 21명이었으며 인터뷰 내용은 모두 녹취되어 전사되었다. 이후 Kane과 Trochim(2007)이 제시한 진술문 추출 과정에 따라 아이디어를 통합, 분류, 편집하여 총 67개의 진술문이 도출되었다.

진술문 구조화 단계에서는 일반교사 20명과 특수교사 20명을 대상으로 진술문 유사성 분류와 중요도 평정을 실시하였다. 유사성 분류에서 교사들은 진술문 카드를 의미의 유사성에 따라 묶고 그룹의 이름을 명명하였으며 중요도 평정에서 교사들은 각 진술문이 개별화교육에서 중요한 정도를 5점 리커트척도에 따라 평가하였다. 개념도 분석 단계에서는 우선 유사성 분류 자료를 바탕으로 다차원척도 분석을 실시하여 개념도 차원을 결정하였다. 이에서 도출된 좌표값을 바탕으로 위계적/비위계적 군집분석을 실시하여 유사한 의미에 따른 군집의 수를 결정하여 최종 개념도를 도출하였다. 또한 기술통계 분석을 통하여 각 진술문 중요도 평균과 표준편차, 군집별 중요도 평균을 도출하였다. 개념도 해석하기 단계

에서는 개념도의 차원, 군집에 따라 교사들이 인식하는 개별화교육의 의미를 해석하였으며 개별화교육의 의미 관련 각 진술문, 군집별 중요도를 설명하였다.

본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 개별화교육 의미 속성에 대한 다차원척도 분석 결과 2차원이 적절한 것으로 나타났다. X축인 1차원은 '개별성 기반 지원'-'협력 기반 지원'으로 해석되었으며 Y축인 2차원은 '거시적 목표'-'구체적 방법'으로 해석되었다.

둘째, 개별화교육 의미 속성에 대한 군집분석 결과 5개 군집이 도출되었으며 각 군집은 1사분면부터 반시계방향으로 군집 1 '학생의 차이를 고려한 성장 지원', 군집 2 '다면적인 성장을 위한 지원', 군집 3 '다각적인 지원체계', 군집 4 '교사의 교육철학과 열정을 바탕으로 하는 지원', 군집 5 '지원을 위한 실제적인 지침'으로 명명되었다.

셋째, 교사들이 인식하는 개별화교육의 의미 속성에 대한 중요도 평정 결과, 평균 4.26점으로 비교적 높은 중요도를 보였다. 교사들이 개별화교육의 의미 요소로 가장 중요하다고 평가한 진술문은 '58. 학년이 올라가도 꾸준히 지속되어야 한다.(4.68)' 였으며 그 뒤를 이어 '26. 다른 학생과 비교하는 교육이 아니라 시간에 따른 학생의 변화를 살펴본다.(4.60)', '21. 학생의 특성에 맞는 교수방법을 찾아서 적용한다.(4.60)', '18. 학생에게 가장 적절한 과제와 자료를 제공한다.(4.58)', '51. 학생 개개인에 대한 관심과 접근이다.(4.58)' 순으로 중요도가 높게 나타났다.

넷째, 개별화교육의 의미 군집별 중요도를 비교한 결과, 군집 3 '다각적인 지원체계'와 군집 5 '실행을 위한 지침', 군집 4 '교사의 교육철학과 열정이 필요한 교육', 군집 2 '다면적인 성장을 위한 교육의 방향성', 군집 1 '학생의 차이를 고려한 성장 지원' 순으로 중요도가 높게 나타났다.

다섯째, 특수교사와 일반교사의 군집별 중요도 인식을 비교 분석하기 위하여 패턴 매칭을 실시한 결과, 특수교사는 군집 5 '실행을 위한 지침', 군집 3 '다각적인 지원체계', 군집 1 '학생의 차이를 고려하는 성장 지원', 군집 2 '다면적인 성장을 위한 지원', 군집 4 '교사의 교육철학과 열정이 필요한 교육' 순으로 중요하다고 평가하였다. 반면 일반교사는 군집 3 '다각적인 지원체계', 군집 5 '실행을 위한 지침', 군집 4 '교사의 교육철학과 열정이 필요한 교육', 군집 2 '다면적인 성장을 위한 지원', 군집 1 '학생의 차이를 고려하는 성장 지원' 순으로 중요하다고 평가하여 약간의 차이가 있음을 확인하였다.

본 연구는 특수교사와 일반교사의 인식을 중심으로 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 의미 속성을 도출하고 그 의미의 구조를 드러냈다는 데 의의가 있다. 본 연구 결과에 의하면 교사들은 개별화교육의 의미와 관련하여 지향성, 원리, 목표, 내용, 방법 등 교육활동 전반에 대해 통합적으로 이해하고 있는 것으로 나타났다. 개별화교육은 협력 기반 지원을 토대로 한 개별성 기반 지원이며 학생을 위한 구체적인 목표설정과 실제적 방법을 적용하여 문제를 해결해나가는 과정이라고 할 수 있다. 이러한 결과는 이론에 의해 도출된 것이 아닌 교사의 인식에 근거한 것이므로 실제 학교 현장에서 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육이 무엇인지 확인하고 이를 계획하고자 할 때 기초자료로서 유용하게 활용될 수 있을 것이다.

주요어 : 통합교육, 특수교육, 특별한 교육 요구 학생, 개별화교육, 교사인식, 개념도 연구

학 번 : 2018-32917

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구 문제 ····· 9
3. 용어의 정의 ····· 10

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 11
1. 특별한 교육 요구 학생 ····· 11
가. 등장 배경 ····· 11
나. 개념 및 정의 ····· 12
다. 교육의 기본 관점 ····· 13
라. 관련 용어 ····· 14
2. 개별화교육 ····· 16
가. 배경과 개념 ····· 16
나. 발전 과정 ····· 18
다. 유사 용어 ····· 21
3. 개별화교육계획(IEP) ····· 27
가. 개념 및 정의 ····· 27
나. 장애인 등에 대한 특수교육법 ····· 28
다. 관련 문제점 ····· 30
4. 개별화교육 관련 용어 ····· 33
가. 교수적 수정 ····· 33
나. 보편적 학습설계 ····· 38
다. 개인중심계획(PCP) ····· 41

Ⅲ. 연구 방법 ····· 45

1. 연구참여자 ····· 49
가. 초점질문개발 참여자 ····· 49
나. 인터뷰 참여자 ····· 49
다. 진술문 종합 및 피드백 과정 참여자 ····· 52
라. 진술문 유사성 분류 및 중요도 평정 참여자 ····· 52

2 연구 절차 ····· 54
가. 개념도 연구 준비하기 ····· 55
나. 아이디어 생성하기 ····· 56
다. 진술문 구조화하기 ····· 60
라. 개념도 분석하기 ····· 61
마. 개념도 해석하기 ····· 61

Ⅳ. 연구결과 ····· 63
1. 개별화교육의 의미 속성 ····· 63
2. 개별화교육의 의미 속성 개념도 ····· 66
가. 개별화교육 의미 속성 차원 ····· 66
나. 개별화교육 의미 속성에 대한 군집 ····· 71
다. 개별화교육 의미 속성 개념도 ····· 79
3. 개별화교육의 의미 속성의 중요도 ····· 82
가. 진술문 중요도 ····· 82
나. 진술문 군집별 중요도 ····· 87
다. 특수교사와 일반교사의 군집별 중요도 비교 ····· 92

Ⅴ. 논의 ····· 94
1. 요약 및 논의 ····· 94
가. 개별화교육 의미 속성 ····· 94
나. 개별화교육 의미 속성 차원 ····· 96

다. 개별화교육 의미 속성 군집 ····· 99
라. 개별화교육 의미 속성 중요도 ····· 102
마. 개별화교육 실천을 위한 제안 ····· 107
2. 연구의 의의 ····· 109
3. 제한점 및 제언 ····· 111

참고문헌 ····· 113
부록 ····· 125
Abstract ····· 142

표 목차

<표 Ⅱ-1> 개별화, 차별화, 개인화 비교 ····· 22
<표 Ⅱ-2> 교수 내용의 수정 단계 ····· 36
<표 Ⅱ-3> 보편적 학습 설계 원리에 따른 교수방법의 예 · 40
<표 Ⅱ-4> 개인중심계획의 핵심요소와 단계 ····· 43
<표 Ⅲ-1> 인터뷰 참여자의 인적사항 ····· 51
<표 Ⅲ-2> 진술문 유사성 분류 및 중요도 평정 참여자 인적사항 53
<표 Ⅳ-1> 개별화교육의 의미 최종 진술문 목록 ····· 63
<표 Ⅳ-2> 차원별 합치도(stress value) 및 설명량(R^2) ····· 67
<표 Ⅳ-3> K-means 군집분석에 의한 최종 그룹 평균 ····· 73
<표 Ⅳ-4> 각 군집의 개체 수 ····· 73
<표 Ⅳ-5> K-means 군집분석에 의한 최종 그룹 중심 간의 거리 73
<표 Ⅳ-6> 최종 군집 및 군집별 진술문 ····· 75
<표 Ⅳ-7> 개별화교육 의미에 대한 중요도 평정 결과 ····· 82
<표 Ⅳ-8> 개별화교육의 의미 요소 군집별 중요도 ····· 87

그림 목차

[그림Ⅲ-1] 개념도 연구 절차 ····· 48
[그림Ⅲ-2] 연구 절차 ····· 54
[그림Ⅲ-3] 초점질문 개발 과정 ····· 55
[그림Ⅲ-4] 진술문 추출 과정 ····· 58
[그림Ⅳ-1] 차원에 따른 스트레스 플롯 ····· 68
[그림Ⅳ-2] 다차원척도 분석 결과 ····· 68
[그림Ⅳ-3] 좌표값을 활용한 군집분석 덴드로그램 ····· 74
[그림Ⅳ-4] 개별화교육의 의미 개념도 ····· 79
[그림Ⅳ-5] 특수교사와 일반교사의 군집별 중요도 비교 ····· 92

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 교육 현장을 살펴보면 장애, 학습곤란, 정서행동문제, 다문화, 경제적 빈곤 등 상당히 다양한 배경과 특성을 지닌 학생들이 한 교실에서 함께 교육을 받고 있으며 그 다양성이 점점 확대되어 가고 있음을 확인할 수 있다. 우선, 특수교육대상 학생 수와 함께 일반학교에서 통합교육을 받고 있는 학생의 비율이 지속적으로 증가하고 있다. 우리나라의 경우 1977년 「특수교육진흥법」이 제정되면서 특수교육의 토대를 다졌고 1994년 이 법이 전면 개정되면서 통합교육에 대한 제도적 기반이 마련되었다(김동일 외, 2019). 2008년 재개정된 「장애인 등에 대한 특수교육법」에서는 통합교육과 개별화교육을 보다 내실 있게 운영하기 위한 조항들을 추가하고 명시하였다. 이러한 제도적 뒷받침으로 인해 특수교육과 관련서비스는 확장되고 있으며 특수교육을 받고 있는 학생이 양적으로 증가하게 되었다. 특수교육대상 학생 수는 2016년 87,950명, 2017년 89,353명, 2018년 90,760명, 2019년 92,958명, 2020년 95,420명으로 증가해 왔다. 또한 일반학교에 배치된 학생 수는 2020년 기준 68,805명으로 전체 특수교육대상자의 72.1%가 통합교육을 받고 있으며 그중 16.8%가 완전통합을 하고 있다(교육부, 2020).

이러한 통계자료에서 칭하는 특수교육대상자는 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제15조에 따라 특수교육을 필요로 하는 사람으로 주로 시각장애, 청각장애, 지적장애, 지체장애, 정서행동장애, 자폐성장애, 의사소통장애, 학습장애 등 장애를 가진 학생들이다. 이러한 장애로 인하여 교육적 성취에 어려움이 있을 경우 특수교육대상자로 선정이 되며 동법 제 2조 및 22조에 따라 이들 개인의 능력을 계발하기 위하여 장애유형 및 장애특성에 적합한 교육목표, 교육방법, 교육내용, 특수교육 관련서비스 등

이 포함된 계획을 수립하여 실시하는 교육인 개별화교육을 받게 된다. 즉, 모든 특수교육대상자는 그들의 교육적 요구를 충족시키기 위한 법적 문서로써 개별화교육계획(Individualized Education Plan: IEP)을 가지며 이를 통해 그들의 필요와 요구에 적절한 교육과 관련 서비스를 받게 되는 것이다.

한편, 장애학생 외에도 학습부진, 다문화, 정서·행동상의 문제 등으로 인하여 어려움을 겪고 있는 학생들 역시 증가하고 있는데 이는 전체 학령기 학생 중 대략 20~30% 정도로 추정된다(이대식, 2019, 2020). 2019년 국가수준 학업성취도평가 결과에 따르면, 기초학력 미달 학생 비율이 중 3의 경우 국어 4.1%, 수학 11.8%, 고 2의 경우 국어 4.0%, 수학 9.0%로 비교적 많은 학생들이 기초학력에 미치지 못하는 학업 수준을 보이고 있다(교육부, 2019). 또한 다문화 학생 수는 전체 학생의 2.8%(147,378명)로 2012년 이후 매년 증가하고 있다(교육부, 2020). 정서·행동상의 문제를 보이고 있는 학생들의 수는 2018년 기준 약 99,000명에 이른다(이재영, 2018).

이러한 학생들 역시 장애학생 못지않게 특별한 교육적 지원이 필요하다. 그러나 상황은 그렇지 못하다. 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제1조에 따르면 특수교육은 “장애인 및 특별한 교육적 요구가 있는 사람에게 통합된 교육환경을 제공하고 생애주기에 따라 장애유형·장애정도의 특성을 고려한 교육을 실시하여 이들이 자아실현과 사회통합을 하는 데 기여함”을 목적으로 하고 있다. 이에 따르면 특수교육의 대상은 장애를 가진 학생과 특별한 교육적 요구를 가진 학생을 모두 포함한다. 따라서 위에서 언급한 학생들은 특별한 교육적 요구가 있는 이들로 특수교육 수혜 대상이 되어야 한다. 그러나 현실 속 특수교육은 법률에 명시된 것과 달리 의학적 기준에 따라 특수교육대상자를 선정하여 주로 장애학생들만을 대상으로 이루어지고 있어 장애로 진단되지 않았지만 여러 가지 이유로 교육적 성취에 어려움을 가지는 학생들은 특수교육과 그에 따른 서비스를 제공받지 못하고 있다(박영제, 홍영숙, 2019; 한현민, 김의정, 2008).

이렇듯 학교 현장에는 장애학생을 비롯하여 다양한 특성을 지니고 있

어 여러 측면에서 교육과 지원이 필요한 학생들이 존재하고 있다. 이러한 학생을 통칭하여 '특별한 교육 요구 학생(students with special education needs)'이라 한다. '특별한 교육 요구'라는 용어는 영국의 Warnock 보고서에서 처음 등장하였으며, 특수교육의 개념을 전환시키는 계기가 되었다(추연구, 2011). 이 용어는 장애라는 현상이 의학적 모델에 따른 분류보다 광범위하고 다양하며 복잡한 양상을 띠는 것으로 개인의 문제가 아닌 개인을 둘러싼 사회 환경의 문제로 다루는 사회학적 모델에 근거하는 것으로 장애에 대한 관점의 변화를 반영한다(박화문, 2002). 이후 1994년 UNESCO 살라망카 세계회의에서 특별한 교육 요구를 반영할 수 있는 교육체계의 구축이 주요하게 논의되었고 2000년 다카르 세계교육 포럼 이후 인종, 언어, 문화, 사회경제적 지위 등의 측면에서 다양한 학생들을 포함할 수 있는 '모두를 위한 교육(Education for all)'을 추구하려는 노력이 각 국가에서 이루어지고 있다. OECD(2004)는 특수교육을 특별 요구 교육(Special Needs Education)으로 정의하며 이러한 교육이 필요한 학생을 3가지 범주로 나누었다. 범주 A는 기질적 장애가 있는 학생(disability), 범주 B는 학습에 어려움이 있는 학생(learning difficulties), 범주 C는 사회경제적, 문화적, 언어적으로 불리한 환경에 있는 학생(disadvantage)으로 구분하고 있다(강종구, 김지연, 2018; 김동일 외, 2019; 김동일, 고혜정, 2018).

이러한 국제사회의 노력은 많은 국가에서 특수교육대상 학생 혹은 장애학생 대신 특별한 교육 요구 학생이라는 개념을 채택하도록 하였다. 이는 특수교육이 장애 범주에 해당하는 학생만을 위한 교육이 아닌 더 포괄적으로 특별한 교육 요구를 가진 학생을 위한 것이라는 관점의 변화를 의미하며 그 개념과 역할이 점차 확장되어 가고 있음을 보여준다. 즉, 오늘날 특수교육은 장애보다 지원에 초점을 두는 방향으로 그 패러다임이 변화하고 있으며 명확한 장애 진단을 요구하기보다 특별한 교육 요구를 지닌 학생들에게 적절한 지원을 우선 제공하는 것을 강조하고 있다(김동일, 고혜정, 2018; 손승현, 이예다나, 2017). 같은 맥락으로 국내에서도 특수교육의 정체성과 특수교육대상 범주의 재개념화에 대한 논의가

이루어지고 있다(김애화, 김의정, 2016; 정대영, 2018). 특히, 장애를 대신하여 특별한 교육 요구라는 표현을 사용하는 것은 장애 자체에 대한 부정적 인식을 해소하고 특수교육대상자 범주 확대를 통해 교육 기회를 확대하며 궁극적으로는 모든 아동을 위한 통합교육 이념을 추구하는 것에 의의가 있다고 할 수 있다(김원경, 한현민, 2007; 정동영, 2017).

학교 현장에서 지속적으로 증가하고 있는 특별한 교육 요구 학생들은 대체로 통합교육 상황에 있기에 이들을 위한 개별화교육은 특수교육과 일반교육의 공통 과업으로 각자의 역할과 협력이 중요하다. 점점 다양화되고 있는 학생들의 특성을 고려한다면 이들을 위한 지원은 어느 한 분야의 교사가 감당하기에는 한계가 있다(허승준, 2019). 또한 특별한 교육 요구 학생들을 위한 특수교육의 개념과 역할 변화에 대한 필요성이 강조되고 있긴 하지만 일반교육과 특수교육이 엄격하게 분리된 교육 체제 하에서 특수교육계만의 노력으로는 이러한 성과를 일구어내기에는 어려움이 있으며 일반교육과의 유기적인 협력이 필요하다(이대식 외, 2019). 특히 특수교육대상이 아닌 특별한 교육 요구 학생의 경우 일반교사의 지원이 이루어지지 않는다면 교육의 사각지대에 놓이게 되므로 일반교사들의 관심과 지원이 절실하다.

특수교육에서는 통합교육 상황에 있는 특별한 교육 요구 학생들을 어떻게 지원하고 충족시켜주어야 할 것인지에 대한 논의가 활발하게 이루어지고 있다. 우선 앞서 살펴보았듯이 일반교육 현장에서 통합교육을 받는 장애학생들이 다수이며 단순히 일반학급이라는 공간에 또래 학생들과 함께 존재하는 것이 아닌 진정한 배움을 얻을 수 있도록 교육과정적 통합을 추구하고 있다. 2020 특수교육 운영계획에 따르면 특수학급 미설치교 통합교육지원실 설치·운영, 특수학급 및 통합학급 교육과정 편성·운영 지원, 통합학급 담당교사 지원, 일반교사와 특수교사 통합교육 협력 모형 개발을 위한 정다운 학교 확대, 다양한 학생 집단, 교사조직, 지원인력 등을 활용한 특수교육대상 학생의 요구에 적합한 개별화교육 제공 등의 측면을 강화하겠다고 하였다(교육부, 2020). 서울시교육청은 이를 보다 구체화하여 일반학교 내 특수교육대상 학생의 맞춤형 통합교육 지원을

강화하고자 지난 9월 1일 전국 최초로 통합교육팀을 신설하였다. 통합교육팀은 통합교육 관련 컨설팅을 지원하며, 교육과정 재구성, 개별화교육계획을 통한 학생 맞춤형 지원, 통합교육 프로그램 개발, 일반교사와 특수교사가 함께 하는 자율적 교원학습공동체 활성화 등을 주요 내용으로 하여 특수교육 및 통합교육의 질을 향상시키고자 하고 있다(서울시교육청, 2020).

한편, 장애학생 외 주로 학업 및 정서행동적인 부분에서 특별한 교육요구 학생의 경우, 국가적인 차원에서 일반교육을 중심으로 이들의 어려움을 해소하기 위해 그동안 많은 노력을 기울여왔다. 2009년부터 정부는 학력향상중점학교 운영, 정서 및 행동문제 학생 지원프로그램 운영, 학습클리닉센터 운영, 두드림 학교 운영, 멘토링 프로그램 운영, 기초학력 진단보정 시스템 구축, 1교실 2교사제(협력교사제), 기초학력보장 맞춤형 교육 등 다양한 방면으로 여러 사업을 계획하고 실시하였다(이대식, 2015; 이대식 외, 2019). 법적인 측면에서는 2016년 「초·중등교육법」이 개정되면서 학습부진아 등에 대한 지원 사항(제 28조)이 포함되었고 경계선급 지능 학생들의 학업지원을 위해 학교가 취해야 할 노력들을 구체적으로 제시하였다. 그리고 2017년 「기초학력보장법안」과 「기본학력보장법안」이 발의되었고, 2015년을 시작으로 여러 시도 및 교육청 단위에서 「난독증 학생 지원 조례」를 제정하고 있다(김애화 외, 2018). 그동안 일반교육과 특수교육의 사각지대에 있었던 특별한 교육 요구 학생들의 교육적 요구를 충족시키기 위한 다양한 사업과 정책들이 추진되어 온 것이다.

특별한 교육 요구 학생들을 지원하기 위한 법적 제도적 장치 마련과 다양한 교육적 정책들이 제안되고 있기에 많은 학생들이 교육의 기회를 가지게 되었지만 과연 그들에게 적절한 교육이 주어지고 있는지는 재고해 볼 필요가 있다. 앞서 언급한 학력 향상을 위해 추진한 다양한 국가지원 사업들의 경우 정부 차원에서는 긍정적인 평가 결과를 보고하고 있으나 학교 현장에는 그러한 사업들의 지원 체제가 일관성이 없고 체계적이지 못하며 학생들의 어려움 해소나 성취 향상에 대한 큰 변화를 체감

할 수 없다는 목소리가 높다(이대식, 2015). 즉, 특별한 교육 요구 학생들을 지원하기 위해 가장 주목해야 할 결정적인 요소는 본질적인 교육활동이다. 특별한 교육 요구 학생들을 위한 교육에서 가장 핵심적인 부분은 개별화교육이라고 할 수 있다. 이때 개별화교육은 단순히 「장애인 등에 대한 특수교육법」에서 정의하는 교육 계획을 담은 문서에 한하는 것이라기보다 실천적인 교육 행위이다. 평균적인 학습자를 상정하여 운영되는 일반학급 교육환경을 고려할 때, 특별한 교육 요구 학생에게 만족스러운 교육과 충분한 성취를 기대하기 어려우므로 이들의 특성을 고려한 집중적인 개별화교육이 필요하다(이대식 외, 2019; Rose, 2015).

개별화교육은 공교육뿐만 아니라 사교육 시장에서도 상당히 주목을 받는 유행어(buzzword)로 두루 사용될 만큼 가치를 지닌 용어이지만 그 의미가 명확하지 않으며 저마다 다르게 정의하여 사용하고 있다(Collins, 2016). 국가 차원에서 특별한 교육 요구 학생을 위한 교육 방안, 특히 기초학력 향상 내실화 방안으로 학생 맞춤형 교육, 개별화된 교육 등을 포함한 교육 정책들을 제시하고 있지만 이에 대한 명확한 정의는 내리지 않고 있다(교육부, 2019). 또한 개별화교육은 수준별 수업, 일대일교육, 학생과 학부모의 주문에 따른 교육 등과 같은 용어와 동일한 의미로 오해를 받기도 하며 일반교육에서는 차별화 교수(Differentiated Instruction), 개인화 교수(Personalized Instruction) 등의 서로 다른 용어들이 개별화교육, 개별화 수업, 맞춤형 교수 등으로 번역되고 있어 그 의미가 더욱 불분명해지도록 한다(교육부, 2017; 이경언, 2008; 이대식, 2016). 대개 일반교육에서는 개별화교육을 일대일교육으로 보고 있으며 특수교육에서는 개별화교육계획(IEP)에 붙박인 개념으로 특수교육대상자를 위한 교육, 교수적 수정(instructional modification), 개인중심계획(Person Centered Plan), 보편적 학습 설계(Universal Design for Learning)와 관련되는 것으로 보는 경향이 있다(이대식, 2016; 이찬승, 2019). 이처럼 교육현장에서 개별화교육은 다양한 의미를 지니는 동음이의어처럼 사용되고 있다.

특별한 교육 요구 학생들을 위한 개별화교육을 실천해 나가는 데 있어

특수교사와 일반교사가 협력적인 주체라는 사실은 두 말할 나위가 없다. 그러나 이러한 개별화교육의 의미의 불명확성은 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육을 실행하는 주체인 일반교사와 특수교사가 서로 다른 개별화교육 의미를 갖게 하여 의사소통이 어렵게 하며 특별한 교육 요구 학생을 위한 공동의 목표를 달성하는 데 부정적으로 작용할 수 있다. 개별화교육을 제대로 실시하기 위해서는 두 집단의 교사들이 공통된 철학을 공유하고 합의된 교육활동을 통해 일관성 있는 지원을 제공하는 것이 중요하다. 즉, 개별화교육을 실시하기 위해서는 교사의 인식, 철학과 지도방안에 대한 검토가 우선 이루어져야 한다. 개별화교육에 대한 교사의 인식과 철학은 그의 교육방향을 결정하며 그에 대한 지도방안은 개별화교육이 현실화 되는 조작적 과정이기 때문이다(박재규, 1988). 따라서 교사들이 인식하는 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 의미를 보다 면밀하게 살펴볼 필요가 있다. 이를 토대로 특수교사와 일반교사는 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 의미를 공유하고 개별화교육의 목적과 실행 방향을 설정할 수 있다.

특수교육 분야에서 지금까지 이루어진 개별화교육 관련 연구는 이러한 교육활동 본질적 의미에 대한 탐구보다는 장애학생만을 대상으로 한 개별화교육계획(IEP) 관련 문제 중심으로 이루어져왔다(박은송, 2015). 많은 연구들은 개별화교육계획에 대한 교사 인식을 다루었는데 이러한 선행연구를 살펴보면 초등학교 개별화교육계획(강민채, 박현주, 2012; 박선미, 안성우, 2008; 이효정 외, 2014), 정서장애학교 개별화교육계획(김정규, 주지현, 2014; 최성규, 주지현, 박찬영, 2014), 청각장애학교 개별화교육계획(최성규, 김태임, 2011), 중도·중복장애학생 개별화교육계획(김진주 외, 2016; 박경옥, 서선진, 2016; 박재국, 김진주, 2014),나이스(NEIS) 활용 개별화교육계획(김영걸, 김용욱, 권기홍, 2014)을 주제로 하였다. 한편, 보다 넓은 의미에서 개별화교육을 주제로 한 연구들은 상당히 소수로 학습장애학생의 교육적 통합방법(손승현, 2008), 학습부진아를 위한 개별화 교육방법(류성림, 1999; 손승현, 2006), 데이터기반개별화 특성 관련 문헌연구(정평강, 2018), 학습자 유형별 학습문제 원인과 효과적인 교

수학습방법(정애라, 허유성, 2015) 등이었다. 이들은 주로 일반적으로 효과적이라 여겨지는 교수학습방법을 소개하거나 교사들을 대상으로 이에 대한 설문을 실시하였다.

이렇듯 개별화교육 관련 선행연구들은 주로 장애학생을 대상으로 한 개별화교육계획을 주제로 하였으며 학교급이나 특정 장애 영역에 한정하여 교사들의 인식을 다루고 있다. 다수의 선행연구에서 교사들은 개별화교육계획을 실시하고 실행하는 데 있어서 어려움을 호소하고 있는데 이는 특히 명확하게 합의된 개별화교육계획의 정의 부재에 기인하는 것으로 볼 수 있다(김은하 외, 2019). 이처럼 지금까지 장애학생을 포함한 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 의미가 무엇인지 밝히는 연구, 특히 교사들이 인식하는 개별화교육의 근본적인 의미를 분석한 연구는 이루어지지 않았다.

따라서 본 연구는 특별한 교육 요구 학생들을 위한 개별화교육의 의미를 특수교사와 일반교사의 인식을 중심으로 체계적으로 탐색하기 위하여 개념도 연구방법을 활용하고자 한다. 개념도 연구방법은 어떤 문제에 대한 특정 집단의 아이디어를 탐색하고 구조화하기 위한 방법론이다(Kane & Trochim, 2007; Goodyear, Claiborn, Lichtenberg & Wampold, 2005). 개념도 연구방법은 우선 질적인 접근을 통해 아이디어를 도출한 다음 양적인 접근을 통해 이러한 아이디어를 분석하는 연구방법으로, 연구 참여자의 풍부한 경험을 토대로 아이디어를 생성하기에 그들이 경험하는 현상의 영역, 구성요소, 잠재적 구조 등을 밝히는 데 유용하다(Kane & Trochim, 2007). 특히 개념도 연구방법은 이론적 기반은 있으나 체계가 불충분한 탐색 단계에 있는 개념이나 문제를 다루고자 아이디어를 생성하고 구조화하고자 할 때 사용할 수 있는 방법론으로(박상희, 홍성두, 2008; 이윤희, 2015; Johnsen et al., 2000) 본 연구의 특성에 적합한, 개별화교육의 의미를 구조화하여 드러내는 데 최적의 방법이라고 할 수 있다.

본 연구는 개념도 연구방법을 활용하여 특수교사와 일반교사의 지식과 경험에 의한 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 의미를 파악하

여 개별화교육의 속성을 도출하고 이를 구조화하여 교육현장에서 이러한 학생을 지도하는 교사들에게 유용한 자료를 제공하고자 한다. 즉, 본 연구의 결과는 개별화교육을 계획하고 실행하는 데 중요한 이론적 틀을 제공할 수 있을 것이다. 개별화교육의 의미를 파악하고자 하는 본 연구는 교사들의 경험과 지식에서부터 출발하는 귀납적 연구방법을 통하여 실제에 기반한 이론적 토대를 마련하는 데 의의가 있으며 특별한 교육 요구 학생을 지도하는 데 있어 나침반의 역할을 할 것이라 기대한다.

2. 연구 문제

본 연구는 특별한 교육 요구 학생들을 위한 개별화교육의 의미를 탐색하고자 하는 연구로서 이러한 연구 결과를 바탕으로 특별한 교육 요구 학생들을 위한 개별화교육을 구현하는 데 필요한 실천적 방향을 제시하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해, 특별한 교육 요구 학생 지도 경험이 있는 특수교사와 일반교사를 대상으로 질적인 데이터를 수집하고 양적인 분석방법을 활용하여 개별화교육의 의미 속성을 밝히고자 하였다. 이러한 연구 목적에 따라 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 특수교사와 일반교사가 인식하는 특별한 교육 요구 학생들을 위한 개별화교육의 의미 속성은 무엇인가?

둘째, 특수교사와 일반교사가 인식하는 특별한 교육 요구 학생들을 위한 개별화교육의 의미 속성 차원과 군집은 어떠한가?

셋째, 특수교사와 일반교사가 인식하는 특별한 교육 요구 학생들을 위한 개별화교육의 의미 속성의 중요도는 어떠한가?

3. 용어 정의

가. 특별한 교육 요구 학생

본 연구에서 특별한 교육 요구 학생이란 특수교육대상자로서 적격성을 갖춘 장애학생과 특수교육대상자로 선정되지는 않았으나 낮은 지적기능 혹은 학습 부진, 정서행동문제 등 다양한 요인으로 인해 학교생활이나 학습에 어려움이 있어 일반교육 외 특별한 교육이나 지원을 필요로 하는 학생을 의미한다.

나. 개별화교육

본 연구에서 개별화교육은 특수교육에서의 개별화교육프로그램(IEP)으로 협소하게 제한하는 것이라기보다 특별한 교육적 요구를 지닌 학생의 요구를 지원하기 위하여 이루어지는 총체적인 교육을 의미한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 특별한 교육 요구 학생

가. 등장 배경

우리나라의 경우 특수교육과 특수교육대상 학생 또는 장애학생이라는 용어가 보편적으로 사용되고 있지만, 장애와 교육에 대한 관점의 변화에 따라 교육과 그 대상을 지칭하는 용어 역시 변화하고 있다. 특별한 교육 요구(Special Educational Needs)는 장애를 바라보는 관점의 변화를 반영하는 하나의 표현으로 볼 수 있다. 특별한 교육 요구라는 개념은 1978년 영국의 Warnock Report(DES, 1978)에서 비롯되었다. 이 보고서에서 장애는 의학적 진단에 의한 학생 내부적 병리로서 간주되는 것이 아니라 학생을 둘러싼 사회 환경 요인에 따른 문제로 보는 관점을 취함으로써 장애에 대한 의학적 모델 관점에서 사회적 모델 관점으로 전환을 바탕으로 교육을 새로이 규정하고자 하였다(Ainscow & Booth, 2002). 학생 개인의 문제에 집중하여 이를 치료하고 변화시키려는 관점이 아니라 학습에 필요한 지원을 제공하며 더 나아가 학교의 교육방식, 문화 등을 이에 따라 재구축하고자 하는 의미를 담고 있는 것으로 볼 수 있다(추연구, 2011). 이후 영국은 기존의 10가지 장애 범주를 철폐하는 대신 특별한 교육적 요구라는 개념을 도입하였으며 이러한 새로운 용어는 기존에 특수교육이 필요한 것으로 간주되었던 학생뿐만 아니라 통합학급에서의 적응에어려움이 있는 더 많은 학생들에게 적용될 수 있음을 권고하였다(Barton, 1986).

1994년 스페인 살라망카(Salamanca)에서 「특별한 요구 교육(Special Needs Education)에 관한 세계회의」가 개최되었는데 이 회의에서 교육에 접근할 수 없는 전 세계의 수많은 아동들의 교육 문제와 더불어 이들

대부분이 특별한 교육 요구를 지니고 있음을 표명하였다. 또한 모든 아동은 학교에 통합(inclusion)되어야 하며 이를 가능하게 하기 위해 학교 제도의 개혁이 필요함을 논하였다. 이를 통해 이전까지 특수교육은 신체적, 정서적, 감각적인 면에서 어려움을 가진 아동들의 교육이라 정의되었지만, 학교에서 충분한 교육과 지원을 받지 못하고 있는 모든 아동을 대상으로 하는 특별한 요구 교육으로 정의되고 실천되어야 한다는 필요성이 확산되었다(박화문, 2002, 2006). OECD(2008)는 이러한 교육적 지향을 이어나가며 특수교육(special education)을 특별한 요구 교육(special needs education)으로 개념화하였다. 또한 각 국가마다 달리 정의되고 있는 특수교육대상자의 진단 및 판별 체계를 보완하고 하나의 지침을 제시하고자 범국가적 국제교육표준분류를 마련하였다(김동일, 고혜정, 2018). 이 분류체계에 따르면 장애와 함께 다양한 배경과 특성으로 인해 지원이 필요한 학생들을 모두 특수교육의 대상으로 포함하고 있다. 이러한 국제사회의 움직임은 세계 여러 나라 특히 유럽 국가에 많은 영향을 주었으며 이들 국가는 비범주적 체계를 채택하여 특별한 교육 요구를 지원하고 있다(박영제, 홍정숙, 2019).

이렇듯 특별한 교육적 요구라는 용어는 장애에 대한 새로운 관점을 반영한 특수교육을 정의하는 과정에서 등장하였다고 볼 수 있다. 장애는 개인의 문제, 결함이 아니라 사회 구조적인 제약으로 발생하는 것으로 개인이 지니는 결함보다 개인의 요구와 지원에 더욱 초점을 두어야 한다는 장애의 사회적 모델에 근거하는 것이다. 따라서 특수교육의 세계적 동향은 장애학생뿐만 아니라 다양한 특성으로 인하여 부가적인 지원이 필요한 학생들까지 그 대상으로 확장하여 이들을 위한 교육체제를 구축하고 있음을 알 수 있다.

나. 개념 및 정의

특별한 교육 요구(Special Educational Needs)란 의학적인 진단 기준에 의해 부여된 장애와 사회문화적, 경제적 요인 등에 의해 학습에 어려

움이 초래되어 일반교육을 통해서는 그들의 발달과 성장을 보장할 수 없기에 특별한 교육적 서비스와 교육적 조건의 정비가 필요한 것을 뜻하며 이러한 특별한 교육적 서비스와 환경적 수정에 대한 요구를 지니고 있는 학생을 특별한 교육 요구 학생이라 한다(박화문, 2002). 달리 표현하자면, 특별한 교육 요구 학생이란 일반교육만으로는 충분한 성취를 기대하기 어렵기에 그 외 특별한 추가적인 지원에 대한 요구를 가지는 학생을 의미한다. 그리고 이들을 대상으로 특별한 교육 요구를 충족하도록 지원해 주는 교육을 특별한 요구 교육(Special Needs Education: SNE)이라고 한다. 이는 기존의 특수교육의 개념, 영역 그리고 역할을 확장시키는 정의라 할 수 있다.

OECD(2004)에서 제시하는 범국가적 국제교육표준분류에 따라 특별한 교육 요구 학생을 분류하면 세 범주로 구분할 수 있다. 범주 A는 생물학적 원인으로 장애를 가지는 학생, 범주 B는 다양한 원인으로 학업적인 어려움을 가지는 학생, 범주 C는 사회경제적으로 불리한 상황에 있는 학생으로 규정하고 있다. 범주 A에는 시각장애, 청각장애, 지적장애, 지체장애, 자폐성장애, 건강장애 등과 같은 명백한 기질적인 장애가 포함되며 범주 B에는 정서·행동장애, 학습장애 등과 같은 판단적 장애가 포함된다(강종구, 김지연, 2018). 우리나라의 경우 범주 C를 제외한 범주 A와 B에 해당하는 학생만을 대상으로 특수교육이 이루어지고 있는 실정이다. 즉, 의학적 모델에 따라 장애로 진단된 학생들에 한하여 특수교육이 이루어지고 있어, 여러 가지 이유로 학업적 성취가 저조한 학생은 특수교육에서의 지원을 받을 수 없는 현실에 있다. 교육사각지대로 내몰리는 학생들이 없도록 특수교육이 교육 현장에서 어려움이 있는 모든 학생들을 위한 지원으로 재개념화될 필요가 있다.

다. 교육의 기본 관점

박화문(2002)은 특별한 교육 요구 학생을 위한 교육의 기본적인 3가지 관점은 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 교육은 학생의 발달을 지원하는

것으로 학생이 지닌 가능성을 최대한 계발하는 것이다. 따라서 교육목표를 결정하고 실제적인 지도를 하는 과정에서 학생의 발달단계를 고려하여 그 발달 가능성을 충분히 신장시킬 수 있도록 하여야 한다.

둘째, 자기결정을 존중하는 교육이다. 특별한 교육 요구 학생은 일반적으로 어떤 일에 있어 자기 스스로 결정할 기회가 충분하게 주어지지 못하며, 타인에게 의존하는 경향이 있다. 학생들이 자신의 일을 계획하고 결정하여 추진해 나갈 수 있도록 보다 장기적인 안목을 가지고 자기결정(self-determination)능력을 향상시키고 존중하는 교육을 실시해야 한다. 학습 상황에서 학생이 선택할 수 있는 기회를 제공해야 하며 자신을 표현할 수 있는 기회를 보장할 수 있어야 한다.

셋째, 강점을 살리는 교육이다. 흔히 장애학생을 대상으로 하는 교육은 그 학생이 가진 장애를 보상하는 데 지도의 초점을 맞추어야 한다고 생각할 수 있다. 장애가 그 학생의 발달을 방해하는 것으로 간주하여 장애나 문제행동을 개선하는 것에 주의를 기울이기 쉽기 때문이다. 그러나 학생 각자가 지니고 있는 강점을 더욱 적극적으로 개발하는 방향으로 지원을 제공해야 한다. 따라서 학생의 교육목표, 교육내용, 방법을 결정할 때 학생이 할 수 없는 것보다 할 수 있는 것을 주의 깊게 살피는 것이 필요하다. 이러한 방향의 지도를 통해서 학생은 자신감과 만족감을 느낄 수 있다.

라. 관련 용어

많은 국가들은 장애인을 위한 적절한 교육 서비스와 행정적·재정적 지원 등을 제공하기 위해 법적으로 장애를 정의하고 분류하고 있다(이영철, 2010). 장애라는 명칭의 사용은 부정적 의미를 내포하고 있으나 우리나라를 비롯한 여러 나라는 기본적으로 장애명에 근거하여 특수교육대상자를 선정하고 있다. 그러나 오늘날 '특별한 교육 요구'라는 용어를 사용하는 나라의 수가 점점 증가하고 있다. 국가에 따라 특별한 교육 요구를 정의하는 기준, 대상이나 범위는 다양하지만, 특수교육이 장애학생만을

대상으로 하는 교육이 아니라 특별한 교육적 요구를 가진 학생들을 위한 교육이라는 관점이 확대되고 있다(박영제, 홍정숙, 2019).

우선 장애라는 명칭과 관련한 논의를 살펴보면, 지금까지 장애 진단명 사용의 긍정적 효과(Cartwright, Cartwright, & Ward, 1995; Lauchlan, Boyle, 2007)에도 불구하고, 그에 대한 부정적 효과에 대한 의견이 지속적으로 제기되고 있다. 예컨대, 장애 명칭은 각 개인이 지니는 독특한 요구를 파악하는 데 도움이 되지 못하고, 장애를 지닌 개인을 집단으로 동일시하는 오류를 갖게 하여 개인의 특성과 관련 없이 유사한 교육이 제공된다는 비판이 있다(Hocutt & Alberg, 1995; Triano, 2000). 이렇게 장애 명칭은 적절한 교육적 지원을 위한 충분한 정보를 제공하지 못하며 장애학생에 대한 낮은 기대를 갖게 하고 불필요한 낙인을 주기에 불필요하다는 주장들도 있다(황순영, 이지영, 이후희, 2015; Norwich, 1999; (Stainback & Stainback, 1992).

우리나라 특수교육 학계에서도 이러한 흐름과 관련하여 변화를 꾀하기 위한 논의들이 이루어지고 있다. 한현민(2000, 2003)은 학습부진 학생을 특수교육대상자로 선정하는 등 장애와 함께 교육적 요구를 고려하여 특수교육대상자를 평가하고 진단하여 선정할 것을 제언하였다. 이유훈(2003)은 국제기구 및 미국, 영국 등의 특수교육 정책을 고찰하여 학습, 생활 지원요구를 기준으로 특수교육대상자 확대 필요성을 논의하였다. 또한 한현민과 김의정(2008)은 「장애인 등에 대한 특수교육법」이라는 법률명과 그 적용 대상이 일치하지 않으므로 법률명을 변경하거나 하위 규정을 마련하는 등 법률에서의 개선이 필요함을 제기하였다. 정대영(2013)은 사회학적 모델로 장애와 특수교육의 개념을 설명하면서, 특수교육이 학습곤란 학생을 포함하고 부정적인 낙인효과를 피하기 위해 '특별한 교육적 요구를 지닌 학생을 위한 특별지원교육법'으로 대체되어야 할 것을 주장하였다. 허승준(2018, 2019)은 장애는 동일성 오류를 범하는 폭력적 용어이며 장애학생은 예외상태의 인간으로 규정하는 것이기에 이러한 용어를 해체해야 하며 '장애' 대신 '지원', '장애학생' 대신 '지원대상', '특수교육' 대신 '개별화 지원' 등의 용어를 사용할 것을 주장하였다.

이러한 용어 변천의 흐름과 특수교육이 앞으로 나아가야 할 지향성을 반영하여 본 연구에서 다루고자 하는 주 대상을 특수교육대상, 장애학생, 장애위험군이라는 표현을 사용하기보다 '특별한 교육 요구 학생'이라 명명하고자 한다.

2. 개별화교육

가. 배경과 개념

인간의 학습은 그가 가진 학습 관련 잠재적인 심리적 특성에서 비롯되며, 교육은 인간의 성장 동력인 교육 가능성을 전제로 하여 시작된다. 박성익(2008)에 따르면 인간의 학습 특성은 세 가지로 나누어 볼 수 있다. 먼저, 인간은 독립된 인격체로서 무한한 잠재력을 가지고 태어나기에 무한한 성장 가능성이 있으며 타고난 잠재력과 후천적 영향이 상호작용하여 독특한 지적 심리적 특성이 형성되고 남과 다른 무한한 성장 가능성을 가지게 된다. 학습자들은 수준 차이는 있지만 학습하고자 하는 학습욕구를 가지며 자기주도적이고 능동적으로 학습활동을 수행하는 특성이 있다. 그리고 학생들은 학습 수행을 위한 기본 능력이 있으므로 이러한 능력의 특성과 수준을 명확하게 파악할 수 있도록 해야 한다고 하였다. 이러한 세 가지 학습자의 학습 특성을 미루어볼 때 분명 이들 특성 간에 개인차가 있으므로 학습효과를 높이기 위해서는 반드시 개별화된 접근이 필요함을 알 수 있다.

개별화교육(Individualized instruction)과 개별화학습(individualized learning)은 구분되는 개념이다. 개별화교육은 개개 학생들에게 수업의 초점을 두고 가능한 모든 학생들이 의도한 교육목표에 도달하도록 각 개인의 적성, 능력, 동기 등 심리적 특성을 고려하여 적절한 교수학습방법, 교수자료의 선택 및 평가 등의 측면에서 교수자가 지원을 제공하는 처방적인 개별화 학습방법이다(박성익, 2008). 학생의 독특한 요구와 특성이

개인차를 의미하는 것이라면, 개별화교육은 학생의 개인차를 최대한 고려하여 교수하는 방법이라 할 수 있다(이성호, 1993). 한편 개별화학습은 학생 스스로 자신의 학습속도에 따라 학습을 해 나가는 것을 의미하며 학습결과에 대한 보상이 다른 학습자들의 학업수행과 관계없이 독립적으로 주어진다. 때때로 필요에 따라 교사의 지도가 주어지기도 하며 개별 학생이 자신의 진도에 따라 자신의 능력을 주도적으로 계발시켜 나가는 학습을 말하기도 한다.

Hersh 외(2013)에 따르면 학습자는 각각 다르게 학습하므로 이러한 차이를 수용하기 위해서 교수(instruction)가 개개 학습자의 경험, 적성 그리고 흥미에 부합하게 맞춤식으로 개인화(personalized)되어야 한다는 아이디어를 개별화교수라 정의하였다(Hattie & Anderman, 2013). 이 개념은 교사들이 학습자 개인의 관점이나 학생의 눈으로 학습을 보고 학생들의 개별적 요구를 최대한 충족시키기 위해 교수를 개인화하는 것을 강조한다(Nuthall, 2005).

개별화교육은 “적응적 교수(adaptive instruction)”, “차별화 교수(differentiated instruction)” 그리고 개인화된 학습(personalized learning)과 같은 수많은 다른 개념들로 언급되거나 기술되어 왔다. 이대식(2016)에 따르면, 차별화 교수는 다수준 포함교수법, 교수적 수정, 보편적 설계와 용어나 세부적 내용에서 약간 차이가 있을 뿐 학습자의 특성을 고려하여 교육과정을 수정하고 보완한다는 점에서 이들이 크게 다르지 않을 개념이라고 이야기 하였다. 그리고 차별화 교수가 개별화 교수로 번역되고 있음을 지적하며 개별화에 해당하는 용어로 ‘individualized’가 있으므로 차별화 교수가 개별화와 같은 의미라면 굳이 새로운 단어를 사용하지 않았을 것이며 개별화의 의미는 너무 포괄적이기에 다양한 학습자를 고려한 수업 접근을 지칭하는 용어로 적절하지 않다고 하였다. 그리고 차별화 교수의 부정적 어감과 교수 맥락을 고려한다면 맞춤형 교수로 번역하는 것이 적절하다고 주장하였다. 즉, 개별화와 차별화는 분명 다른 의미로 볼 수 있다.

나. 발전 과정

학습자들의 개인차와 특성을 고려한 개별화교육은 기대하는 학습 결과에 도달하는 데 효과적인 방법이기 때문에 오래 전부터 그 중요성에 대한 인식은 존재해 왔다. 우리나라의 경우, 서당교육에서 훈장 한 사람이 5명 내외의 학동들을 지도하면서 개개인의 학습 진전도에 따라 각기 다른 수준의 책을 공부하도록 하였고, 개별 학동의 학습수준에 따른 질의응답을 통해 이해를 돕는 개별화를 진행하였다. 서양의 경우, 그리스 시대부터 개별화교육의 중요성이 인식되어왔다(Cornon & Snow, 1986). 소크라테스(Socrates)는 교사가 학생에게 기존의 지식을 주입시키는 것이 아니라 우선 학생이 배울 의지를 가지도록 하고 스스로 사고활동을 통해 지식을 습득할 수 있도록 도와야 한다고 하였다. 루소(Rousseau)는 교사나 부모는 아동들에게 학습을 강요하기보다 그들의 흥미에 따른 개별학습이 이루어져야 한다고 주장하였다(박성익, 2008 재인용; Lasck & Goldstein, 1973). 이렇듯 동서양에서 교육은 개별 교육(individual education)의 형태로 시작하고 발전하였다(한현민, 2008).

학습자의 능력과 특성을 고려한 교육에 대한 관심은 대중교육 체제가 시작되면서 다시 생겨나기 시작하였다. 19세기 말 근대 국가가 성립되고 국민의 교육받을 개념이 도입되면서 의무교육제도가 마련되었는데 이는 소수의 특권층 중심 교육이 아닌 다수의 대중 대상 교육체제가 성립된 것이다. 이와 같은 대량 집단교육은 학습자의 개인차 문제의 심각성을 태생적으로 가지고 있었다고 할 수 있다. 그러다 20세기 초에 접어들면서 개별화교육의 가치에 대해 인식하게 되었다. 1905년 개발된 비네지능검사를 시작으로 각종 심리검사도구가 개발되었는데 이를 통해 학습자들의 개인차를 측정한 결과, 학교에 다니는 동일 연령의 학습자들이 서로 비슷한 성격을 지닌 집단이 아닌 너무도 다른 개인이라는 사실이 밝혀졌다. 이러한 연구 결과는 학교와 같은 대량 집단교육체제가 잘못된 선택이었으며 이러한 문제의 대안으로 수업을 개인차에 적응시키는 방법이 제시되었다(김호권, 1990).

이 시기의 개별화수업은 주로 학생 개인차를 중심으로 교수-학습과정을 조정하고 개선하기 위한 전략으로 실행되었다. 1912년 Dewey의 진보주의 교육사상의 영향을 받은 미국 샌프란시스코 고등학교 교사 Burk에 의해 개별화수업이 최초로 연구되기 시작하였다. 그는 전통적인 교실 수업을 개혁하고자 교사의 지도를 최소화하고 학습자가 그 능력 수준과 속도에 따라 학습을 진행할 수 있도록 학습 과목을 편성하여 교과별로 진급을 달리하는 개별화 진급 시스템을 마련하였다. 그의 제자인 Washburne은 개별화 학습방법인 Winnetka Plan을 개발하였다(Washburne & Marland, 1968). Winnetka Plan은 학생들의 개별적인 학습 속도를 고려하는 것을 특징으로 하는데 오전에는 읽기, 쓰기, 수학 등의 기본공통과목에 대한 자율학습, 자기교정학습, 그리고 진단검사와 개별 학업평가 등으로 구성되었다. 특히 개개 학습자의 능력 수준에 부합하도록 특별히 개발된 교재와 자료를 통해 개별화학습을 실시하였고 평가는 학습목표에 제시된 지식과 기능을 숙달한 것으로 보일 때 실시하였다. 오후에는 미술, 음악, 놀이 등의 창조적 예술활동, 체육, 레크레이션 등의 집단활동을 통해 학습자의 사회적 기술과 인성을 계발하기 위한 프로그램을 실시하였다.

이후 Parkhurst(1923)는 메사추세츠 Dalton 고등학교에서 Dalton Plan을 실시하였다. 이는 일제 수업을 지양하고 자유와 협동의 원리를 따르는 개별화학습이다. 학생들의 능력 수준에 따른 과제를 계약하고 실험실에서 필요한 교과와 자료를 중심으로 학생이 과제를 자유롭게 수행하도록 하였다. 학생들이 동의한 계약에 따라 과제가 주어지고 이를 완전히 성취한 후 교사에게 제출하면 다른 과제가 부여된다는 것이 특징이다.

1920년 말엽이 되자 개별화학습에 대한 연구가 지속되지 못하면서 점차 학계의 관심을 받지 못하게 되었다. 결국 1930년대부터 1950년대까지 개별화학습의 실행이나 논의는 거의 이루어지지 않았다(Anderson, 1994). 20세기 중반까지 교사 중심 또는 대중전달매체를 중심으로 한 대집단 교수방법이 지배적이었는데 이는 많은 학생들을 동시에 가르칠 수 있으나 전반적인 학습의 질이나 성취에 있어서 긍정적인 결과를 가져오

지 못했다고 평가를 받았다.

1960년대부터 학교교육에서 학생의 개인차 문제에 대해 본격적으로 관심을 가지기 시작했고 '개별화교육'(individualized education) 혹은 '수업 개별화'(individualizing instruction) 관련 연구가 활발히 이루어지기 시작하였다(한현민, 2008). 1960년대 등장한 개별화 학습 프로그램들은 효과적 교수학습원리에 기초하였는데 그 중 대표적인 개별화 학습 프로그램들은 다음과 같다. 우선, Glaser와 Bolvin 등이 개발한 개별처방수업(Individually Prescribed Instruction: IPI), Klausmeire와 Goodwin 등이 개발한 개별지도수업(Individually Prescribed Instruction: IPI), Keller와 그의 동료들이 개발한 개별수업체제(Personalized System of Instruction: PSI), Flanagan이 제안한 학습자요구부응수업(Program Learning in Accordance with Needs: PLAN), Postlethwait 등이 개발한 청각교수시스템(Audio-Tutorial System of Instruction: IPI), Bloom이 개발한 목표도달학습체제(Mastery Learning System) 등을 들 수 있다(박성익, 1997). 이와 같은 개별화 학습방법들은 기초기능학습을 위한 것으로 사회적 기술을 신장시키는 데 적절하지 않다는 비판으로 이에 대한 연구와 관심이 쇠퇴하게 되었다(이성은 외, 2002).

한편, 이와 같은 개별화교육 방법들은 특별한 교육적 요구를 지닌 학생들을 대상으로 하였을 때 적용하는 데 한계가 있다(한현민, 2008). 이들 다수는 개인간 차이에 따른 개인차 적응 방안이기 때문이다. 특별한 교육적 요구를 지닌 학생 집단은 장애가 없는 학생들과의 개인차를 가질 뿐만 아니라 같은 장애라 하더라도 그 정도에 따라 차이를 보이기도 하며 개인이 가진 능력 간의 차이도 매우 크고 다양하다. 이러한 점을 고려하면 위에서 언급하였던 방법들은 특별한 교육 요구 학생들에게 적용하기 어려울 수 밖에 없다. 이에 김정권과 한현민(2001)은 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화수업의 방안으로 "개성화수업(personalized instruction), 적응수업(adaptive instruction), 효과적 교수(effective teaching)와 효과적 학교(effective school) 모형에 근거를 두고 Wang과 Reynolds(1985)가 개발한 적응학습환경모형(ALEM: Adaptive Learning

Environments Model)" 등의 방안이 더 적절한 것으로 보았다.

1980년에 접어들면서 1960년 Rogers의 인본주의 심리학을 토대로 한 집단 내의 상호작용을 강조하는 소집단 교수방법에 대해 주목하기 시작했다. 또한 정보화 사회와 구성주의 영향으로 개별화 학습의 중요성은 다시 한번 주목받게 되었다. 구성주의적 관점에서 출발한 개별화 학습은 학습자의 자기주도성, 창의성, 책임감을 중요시하고 교사는 학습자에게 지식을 전달하기보다 학습자 스스로 새로운 지식을 구성해 나갈 수 있도록 조력하는 역할을 한다(전성연, 2001). 이러한 구성주의적 학습 원리에 토대한 개별화 학습방법으로는 문제기반학습(Problem Based Learning: PBL), 인지적 도제이론(Cognitive Apprenticeship), 프로젝트기반학습(Project based learning), 목표기반 시나리오(Goal Based Scenario: GBS) 등이 있다. 이러한 교수법은 대부분 일반학생들을 대상으로 한 것이며 학습자들의 인지적인 능력을 바탕으로 한 자기주도적 학습 형태를 띄고 있으므로 특별한 교육적 요구를 지닌 학생들에게는 다른 형태의 접근이 요구된다고 볼 수 있다.

다. 유사 용어

미국 교육부는 2010 교육공학계획에서(Education Technology Plan)에서 개인화(personalization), 차별화(differentiation) 그리고 개별화(individualization)교육이라는 용어가 교육 현장에서 혼란스럽게 사용되고 있음에 주목하여 이들의 개념을 구분하여 설명하고 있다(The U.S. Department of Education, 2010). 개인화는 학습자 주도(learner-centered)라면 나머지 두 가지는 교사 주도(teacher-centered)로 이루어진다. 이 정의에 따르면 개별화는 서로 다른 학습자들의 학습 요구에 따라 속도를 조절하여(paced) 진행하는 교수이다. 학습목표는 모든 학습자들에게 동일하지만, 학생들은 그들의 학습 요구에 따라 다른 속도로 진행할 수 있다. 예를 들어, 학생들은 특정 주제를 더 오래 다룰 수 있고 이미 알고 있는 정보를 다루는 주제는 건너뛰거나 도움이 필요한

주제는 반복할 수 있다. 차별화는 서로 다른 학습자의 학습 선호에 맞춘(tailored) 교수이다. 학습목표는 모든 학습자에게 동일하지만 교수 방법이나 접근은 각 학생의 선호에 따라 달라진다. 개인화는 서로 다른 학습자의 학습 요구에 따라 속도를 조절하여 진행하며 학습 선호와 특정 흥미에 맞춘 교수이다. 충분히 개인화된 환경에서는 방법과 속도뿐만 아니라 학습목표와 내용이 모두 달라진다. 이들에 대한 구체적인 기준에 따른 비교는 <표 Ⅱ-1>과 같다.

<표 Ⅱ-1> 개인화, 차별화, 개별화 비교

personalization	differentiation	individualization
학습자가	교사가	교사가
학습을 이끌어간다.	학습자 집단에게 교수를 제공한다.	개별 학습자에게 교수를 제공한다.
흥미, 열정, 포부와 학습을 연결한다.	학습자 집단의 학습 요구를 조정한다(adjust).	개별 학습자의 학습요구를 조정한다.
학습 설계에 적극적으로 참여한다.	다른 학습자 집단의 학습 요구를 기초로 교수를 디자인한다.	개별 학습자의 학습 요구에 기초하여 맞춤 교육을 제공한다.
무엇을 어떻게 배울지에 대해 의견을 내고 선택하는 것을 포함하여 학습에 대한 책임이 있다.	다른 학습자 집단에 대해 다양한 교수를 제공할 책임이 있다.	개별 학습자의 요구에 기초하여 교수를 수정할 책임이 있다.
교사의 안내에 따라 학습과정을 진행하면서 학습 계획과 목표를 확인한다.	다른 학습자 집단이 전체 수업활동에 참여할 때 동일한 목표를 확인한다.	모든 학습자의 동일한 목표와 일대일 지원을 받는 개별 학생의 특정 목표를 확인한다.
학습을 지원하고 향상시키기 위한 적절한 공학기기와 자료를 선택하고 활용하는 기술을 습득한다.	학습자 집단의 학습 요구를 지원하기 위해 공학기기와 자료를 선택한다.	개발 학습자의 학습 요구를 지원하기 위한 공학과 자원을 선택한다.

학습을 안내하고 지원하기 위해 또래, 전문가, 교사와의 네트워크를 형성한다.	학습에서 교사에게 의지하는 학생 집단을 지원한다.	개별 학습자가 학습 지원을 위해 교사에게 의지함을 이해한다.
역량 기반 시스템에서 내용 숙달을 증명한다.	Carnegie 단원(seat time)과 학년 수준에 기초하여 학습을 모니터링한다.	Carnegie 단원(seat time)과 학년 수준에 기초하여 학습을 모니터링한다.
내용과 기술의 습득에 기초하여 진전도를 모니터링하고 학습을 반성하는 자기주도적이고 유능한 학습자가 되는 것이다.	학습자 집단의 교수를 수정하고 개별 학습자에게 다음 학습에 대한 피드백을 제공하기 위하여 데이터와 평가를 사용한다.	개별 학생이 학습한 것과 학습하지 못한 것에 대한 진전도를 측정하고 다음 단계 학습을 결정하기 위해 데이터와 평가를 사용한다.
학습으로서, 학습을 위한, 최소한의 학습에 대한 평가	학습에 대한 그리고 학습을 위한 평가	학습에 대한 평가

출처: Bray, B., & McClaskey, K. (2018).

이 표에서 우선 주목해야 하는 부분은 교수 및 학습과 관련한 세 용어의 특성이다. 개별화 학습 환경에서, 학습자의 요구는 그의 어려움이나 장애에 기반한 평가를 통해 확인된다. 교사는 다른 전문가들과 함께 평가한 결과와 권고를 참고하여 인지적 신체적 어려움이 있는 개별 학습자를 위한 자료와 교수를 수정한다. 차별화 학습환경에서, 특정한 내용 영역과 기술 수준에서의 학습자의 어려움이 확인된다. 교사는 존재하고 있는 차별화된 교육과정을 사용하거나 다른 학습자 집단의 요구를 충족시키기 위하여 교수를 수정한다. 개인화 학습 환경에서 학습은 학습자가 시작한다. 학습자는 그들이 가장 잘 배우는 방법을 이해하기 때문에 그들은 교사와 함께 학습 목표를 설계하는 데 적극적인 참여자가 될 수 있다. 따라서 특수교육 분야에 한하여 개별화라는 단어를 사용할 수 있음을 확인할 수 있다.

다음은 학습자의 요구를 결정하는 방법과 관련된다. 학습자가 그들의 강점, 약점, 적성, 흥미, 재능 등을 이해할 수 있는 UDL Class Learning Profile 수정판을 사용하여 학습자의 요구를 결정할 수 있다. 개별화된 학습환경은 대개 개별화교육계획을 가지고 있는 특별한 교육 요구 학생을 포함한다. 읽기, 수학, 쓰기와 같은 영역에서 학습자들의 강점과 약점이나 다른 인지적 어려움을 판단하기 위해 평가가 이루어진다. 이러한 평가로부터 개별화교육계획 내에서 개별 학습자를 위한 조정과 함께 측정 가능한 목표가 결정된다. 이를 실시하기 위해서는 IEP 팀의 동의가 필요하다. 실시는 교수 자료를 통한 빈번한 지원과 함께 교사의 교실 밖 일대일 교수나 튜터링 그리고 교실에서의 조정을 포함할 수 있다. 차별화는 'one size fits all' 교수가 아닌 교사가 다른 학습자 집단의 학습 내용, 학습 방법 그리고 그것을 제시하는 방법에 대한 다양한 접근을 계획하는 반응적 교수이다. 교수를 차별화하는 것은 각 학습자가 가능한 효율적으로 배울 수 있는 가능성을 높인다. 개인화된 학습 환경에서, 모든 학습자가 가장 잘 배울 수 있는 방법을 이해하는 UDL class learning profile의 가치를 볼 수 있다. 그들이 어떻게 배울지 이해하는 학습자의 경우, 그 프로파일 도구의 학습자 버전을 활용하여 정보를 획득하고 아는 것을 표현하며 내용에 참여하는 방식을 교사와 함께 공유할 수 있다. 학습자는 학습 활동이 의미있고 그들에게 적절하다면 더욱 동기가 높아지고 학습 과정에 참여한다. 개인화는 보편적 학습 설계와 깊이 관련되어 학습을 지원하는 것이다.

학습자가 학습에 참여하는 방식에 있어서 개별화 학습 환경에서 학습은 수동적이다. 교사나 보조교사가 개별 학습자에게 교수를 제공한다. 학습자는 교수 설계에 대한 의견을 내지 못하고 무엇을 배울지 선택하지 못한다. 교수는 각 학습자의 요구에 기초한다. 차별화된 교실에서 학습자는 그들의 학습에 수동적인 참여자일 수 있다. 교사는 학습자 집단의 학습 요구에 기초하여 차별화하는 직접교수를 사용한다. 어떤 교사들은 학습 스테이션을 설정하거나 같은 내용을 제시하기 위한 다양한 방법으로 플립 수업을 운영한다. 이것은 교사들이 거꾸로 수업을 한다면 학습자들

이 학습을 개인화하는 것으로 오해할 수 있다. 그러나 사실상 학습자들은 여전히 수동적으로 배울 내용과 지시를 받는다. 교사가 학습주제와 학습자들이 이해한 것을 보여주는 방법을 선택한다. 학습자가 학습을 개인화할 때, 학습자는 적극적으로 참여하며 학습을 주도한다. 그들은 자신이 가장 잘 배울 수 있는 방법에 기초하여 배울 것에 대한 자신의 의견을 표현한다. 학습자는 학습의 증거를 입증할 수 있는 방법을 선택한다. 학습자는 학습을 통제하고 함께 설계한다. 교사는 학생의 안내자가 된다.

개별화 학습 환경에서 학습자들은 동일한 목표를 가질 수 있다. 그러나 일대일 지원이 필요한 학습자의 경우 특정한 목표가 있을 수도 있다. 교사나 보조교사는 개별 학습자의 특정 목표를 충족시키기 위해 지원하고 조정과 편의를 제공할 수 있다. 학습을 차별화하기 위해 교사는 다른 학습자 집단에 대한 동일한 목표를 확인한다. 교사는 다른 학습자를 확인하기 위해 데이터를 사용하고 분석한다. 이 데이터로부터 그들은 다른 학습자 집단에 기초한 동일한 목표를 둘러싼 개념에 대해 다른 수업 내용, 자료를 사용, 수정, 구성할 수 있다. 학습을 개인화하기 위해서 학습자의 학습목표에 기초하여 교사와 학생이 함께 학습목표를 설계한다. 각각의 학습자는 다른 목표를 가진다. 학습자는 그들의 학습을 주도하고 학습을 체화한다. 학습자는 목표를 따르고 목표를 충족하는 과정에서 진전도를 모니터링하며 진전도에 대한 반성을 한다.

개별화 학습 환경에서 도구와 자원은 교사에 의해 선택되거나 때때로 평가자, 특수교육 전문가 또는 상담가가 추천을 하게 된다. 도구는 특별한 개별화교육계획 목표를 지원하는 특별한 소프트웨어나 하드웨어를 포함할 수 있다. 최선의 경우는 교사나 보조교사가 학생의 학습을 지원하는 도구를 사용하는 방법을 학생에게 교수할 수 있도록 이러한 특별한 도구들을 사용하는 방법을 배우는 것이다. 이러한 도구가 지속적으로 사용된다면 학습자는 그들의 도구 중 일부로 그것을 받아들이게 된다. 차별화 학습 환경에서, 교사는 도구와 자원을 수업에 포함된 활동이나 결과에 기초하여 선택한다. 교사는 도구나 자원의 적절성을 고려한다. 학습자는 읽기나 기술의 수준에 근거하여 내용이나 자원을 선택할 수도 있

다. 개인화 학습 환경에서, 학습자는 그들의 학습을 지원하기 위한 적절한 도구에 접근할 수 있다. 그들은 비판적 사고 기술을 가지고 그들의 학습과제에 필요한 도구를 스스로 선택할 수 있다. 개인화 학습 환경에서 ICT 리터러시가 필수적인 기술이 될 것이다. 21세기 학습자로서 학습자들은 또래, 전문가 다른 학습자들과의 협력하고 공유하면서 학습한다.

개별화, 차별화 학습환경에서 학습자는 Carnegie unit이라는 교육과정에 기초하여 학점을 받는다. 이것은 국가 단위에서 통용되는 교육과정 이수 기준이라고 할 수 있다. 즉 이러한 학점 이수의 기준은 학습자가 학교에서 보낸 시간의 양에 기초한다. 반면 개인화 학습환경에서는 이수 시간이 아니라 습득 여부에 기초하여 학점이 수여된다.

학습에 대한 평가는 학습자가 아는 것을 확인하고 개별화된 프로그램의 목표나 교육과정 성취기준을 충족하는지 여부를 입증하거나 학습자의 미래 프로그램이나 배치에 대한 결정을 하기 위해 설계된 전략이다. 학습을 위한 평가는 학습의 과정에서 이루어진다. 그것은 결과와 교수를 일치시키고, 학습자의 요구를 확인하며, 자료를 선택하고 수정하며 학습자를 돕기 위한 학습기회와 교수전략을 차별화 시키며 즉각적인 피드백을 제공하는 등 교사와 학습자의 상호작용을 의미한다. 그리고 교사가 가장 적절한 다음 단계의 교수를 설계할 수 있도록 학습자가 이미 알고 있는 것과 할 수 있는 것에 대한 정보를 제공한다. 학습으로서의 평가는 어떻게 학습이 이루어는지에 대한 연구에 기초하며 학습자가 더 깊이 있는 이해에 도달하기 위해 학습 과정을 반성하고 조정하는 것을 특징으로 한다. 학습으로서의 평가를 통해 독립적인 학습자의 발달을 촉진하는 교사의 역할은 자기 평가 기술을 가르치고 모델링하며 목표를 세우고 진전도를 모니터링할 수 있도록 한다.

이렇듯 교육공학 분야에서는 이러한 용어들을 10가지 측면에서 분명하게 구분하여 정의하고 있으며 개인화(personalization)를 지향하는 단계로 나아가고 있다. 특수교육 분야에서도 마찬가지로 개별화교육을 실시함에 있어서 학습자의 다양성을 고려하여 보편적 학습설계에 기반한 개인화교

육의 측면을 따르고 있는 상황이다(한경근, 2014).

3. 개별화교육계획(IEP)

가. 개념 및 정의

특수교육에서 개별화교육은 1974년 미국 전장애아교육법(PL 94-142)에서 처음 규정한 것으로 개별화교육프로그램(Individualized Education Program: IEP)으로 소개되었다(이소현, 박은혜, 2011). 이 당시 IEP의 작성과 운영 조항은 장애학생도 일반학생과 동일한 교육받을 권리를 제공하기 위해 명문화되었다. 2004년 장애인교육법(IDEA)에서 IEP는 모든 장애아동에게 무상의 적절한 공교육을 제공하기 위한 수단이자 과정으로서 규정되었다. 즉, 장애학생에게 공교육의 기회를 보장하는 것에서 더 나아가 교육 기회의 적절성을 확보해야 함을 의미한다. 여기서 말하는 적절한 교육이라는 의미는 장애학생의 잠재력을 최대로 발휘하도록 하는 교육이 아니며 개별화교육계획을 마련하고 지원함으로써 교육 받을 기회를 부여하며 의미 있게 성장하고 발달할 수 있도록 돕는 교육을 의미한다(이황원, 2019). 이 법에서는 특수교육 그리고 관련서비스 전반에 걸친 IEP를 요구하기에 교과, 지역사회 적응, 진로 및 직업교육, 적응행동 그리고 작업치료나 언어치료와 같은 관련 서비스가 포함된다(Fiscus & Mandell, 1983).

IEP는 이렇듯 특수교육의 기본 철학을 명문화한 것이며 학생들의 특별한 교육적 요구를 충족시키기 위해 교육과정의 수정을 보장하고자 하는 목적을 지니고 있다. 개별화교육프로그램(Individualized Education Program)의 의미를 세분화하여 살펴보면 개별화(individualized)는 한 학생의 특별한 교육적 요구를, 교육(education)은 특수교육 및 관련 서비스를, 프로그램(program)은 학생에게 실제로 제공하는 어떤 것을 의미한다(Abeson & Wientraub, 1977). 여기서 특별한 교육적 요구란 일반교육과

정에 참여하고 그 과정에서 진전을 보이기 위해 필요한 지원을 의미하는 것으로 볼 수 있다(이대식, 2017). Butt와 Scott(1994)에 따르면 IEP는 목표가 학생의 성취에 따라 계속 수정이 가능하도록 주기적으로 평가되는 개별 교육과정을 구체화한 일련의 계획이며 특수학교에서부터 일반학교에 이르기까지 모든 교육적 상황에서 활용될 수 있다.

미국 전장애아교육법(EAHCA, PL 94-142)에서의 IEP 규정은 두 가지 주요한 요소를 가지고 있다(김윤실, 김남순, 2008). 즉, IEP 회의에서 결정된 사항을 구체적으로 기록한 IEP 문서라는 것과 IEP 회의를 실시하고 계획 문서를 개발하며 실시하는 절차를 포함하는 IEP 과정이다. IEP 모임에서는 부모뿐만 아니라 교사, 치료사, 기타 전문가들이 학생에게 가르쳐야 할 교육적 요구의 우선순위들을 정하고 이를 기록하는 문서를 작성하여 어떻게 교육할 것인지 결정한다. 따라서 IEP는 정보수집, 의사결정, 사정, 배치, 프로그램 계획 및 실시, 점검, 평가와 같은 일련의 절차에서 모든 관련 인사들의 협력이 요구된다(Fiscus & Mandell, 1983).

IEP에는 많은 필수 요소들이 포함된다. 학생의 현재 수행 수준, 단기 교육목표를 포함한 연간 교육목적, 필요한 특수교육이나 관련 서비스, 일반교육 프로그램에 참여할 수 있는 정도, 서비스 시작일자 및 지속기간, 단기 교육목표가 성취되고 있는지 확인하기 위한 객관적인 준거 및 평가절차, 적어도 1년에 한 번 정도 실시하는 진보에 대한 형식적 평가 등이다(Hayes & Higgins, 1978).

IEP는 관리자에게 있어 관리의 준거를, 교사에게 있어서는 공식적인 계획을, 부모에게는 발언의 기회를, 학생에게는 적절한 교육을 제공하려는 의도에서 만들어진 것으로 볼 수 있다. 그렇기 때문에 장애학생의 교육에서 IEP를 간과하여 이야기할 수 없다(이유훈, 1998).

나. 장애인 등에 대한 특수교육법

우리나라 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제2조에 따르면 “개별화교육이란 각급 학교의 장이 특수교육대상자 개인의 능력을 계발하기 위하

여 장애 유형 및 장애 특성에 적합한 교육목표·교육방법·교육내용·특수교육 관련서비스 등이 포함된 계획을 수립하여 실시하는 교육을 말한다". 동법 제22조에서는 개별화교육계획 관련 기본 지침을 다음과 같이 제시하고 있다. ① 각급 학교의 장은 특수교육대상자의 교육적 요구에 적합한 교육을 제공하기 위하여 보호자, 특수교육교원, 일반교육교원, 진로 및 직업교육 담당 교원, 특수교육 관련서비스 담당 인력 등으로 개별화교육지원팀을 구성한다. ② 개별화교육지원팀은 매 학기마다 특수교육대상자에 대한 개별화교육계획을 작성하여야 한다. ③ 특수교육대상자가 다른 학교로 전학할 경우 또는 상급학교로 진학할 경우에는 전출학교는 전입학교에 개별화교육계획을 14일 이내에 송부하여야 한다. ④ 특수교육교원은 제1항부터 제3항까지의 규정에 따른 업무를 수행하기 위하여 각 업무를 지원하고 조정한다. ⑤ 제1항에 따른 개별화교육지원팀의 구성, 제2항에 따른 개별화교육계획의 수립·실시 등에 관하여 필요한 사항은 교육부령으로 정한다.

동법 시행규칙에서 이를 보다 구체화하기 위하여 ① 각급 학교의 장은 동법 제22조 제1항에 따라 매 학년의 시작일부터 2주 이내에 각각의 특수교육대상자에 대한 개별화교육지원팀을 구성하여야 한다. ② 개별화교육지원팀은 매 학기의 시작일부터 30일 이내에 개별화교육계획을 작성하여야 한다. ③ 개별화교육계획에는 특수교육대상자의 인적사항과 특별한 교육지원이 필요한 영역의 현재 학습수행수준, 교육목표, 교육내용, 교육방법, 평가계획 및 제공할 특수교육 관련서비스의 내용과 방법 등이 포함되어야 한다. ④ 각급 학교의 장은 매 학기마다 개별화교육계획에 따른 각각의 특수교육대상자의 학업성취도 평가를 실시하고, 그 결과를 특수교육대상자 또는 그 보호자에게 통보하여야 한다는 의무적 강제 규정을 두고 있다.

동법 제4조 제2항에서 "국가, 지방자치단체, 각급 학교의 장 또는 대학의 장은 개별화교육지원팀 참여 등 보호자 참여에서의 차별을 하여서는 아니 된다"라고 하여 보호자 참여를 보장하고 있다. 동법 시행령 제11조 제3항에서 "각급학교의 장은 특수교육대상자에 대한 교육지원의 내용을

추가·변경 또는 종료하거나 특수교육대상자를 재배치할 필요가 있으면 법 제22조 제1항에 따른 개별화교육지원팀의 검토를 거쳐 교육감에게 그 특수교육대상자의 진단·평가 및 재배치를 요구할 수 있다"라고 규정하였다.

다. 관련 문제점

특수교육의 핵심이 개별화교육계획인 것은 누구나 인정하지만 이와 관련하여 여러 가지 문제들이 제기되어 왔고 아직 이렇다 할 대안이 제시되지 못하고 있는 상황이다. 개별화교육계획 관련 연구 중 개별화교육계획의 실행 방법, 개별화교육계획에 대한 교사 인식과 작성 방법에 관한 연구가 가장 많은 비율을 차지하고 있다(박은송, 2015). 이러한 현상은 개별화교육계획에 대한 어려움을 반증하고 있다. 구체적으로 그동안 이루어진 개별화교육계획 관련 연구의 결과는 크게 5가지 유형으로 나누어 볼 수 있다(국립특수교육원, 2019).

먼저, 개별화교육계획을 작성하고 실행하는 과정에서 나타나는 문제점을 드러내는 연구들이 다수였다. 이에 따르면 개별화교육계획을 작성하는 데 있어 교사들의 지식이나 정보가 부족하며 개별화교육계획에 대한 서로 다른 개념화로 인한 문제들이 제기되었다(류규태, 박경옥, 2016 등). 개별화교육계획 관련 법적 지침이 일반적이고 포괄적이기 때문에 교사들 간 다양한 해석에서 오는 혼란이 있으며 다수의 교사들이 개별화교육계획을 형식상의 문서로써 간주하며 실제 학생 지도는 다르게 이행하고 있다고 보고하였다(강민채, 박현주, 2012; 박윤정, 강은영, 2016; 박경옥, 서선진, 2016). 따라서 개별화교육계획은 그 본질은 간과된 채 그저 학기초 형식적으로 개발하게 되는 문서로 인식되고 있을 뿐 특별한 교육 요구 학생의 요구에 부합하는 교육을 실현하기 위한 도구로 활용되지 못하고 있는 것으로 보인다. 이러한 문제는 IEP가 국내에 도입될 때 교육 상황이 정확하게 반영되지 못하였고 특별한 교육적 요구를 지닌 학생들에게 어떤 교육을 제공해야 할 것인지에 대한 성찰이 부족했기 때문이다(김은

하, 2015).

둘째, 개별화교육지원팀의 구성과 운영은 개별화교육계획이 실제적으로 효과적으로 구현되는 데 영향을 미치는 중요한 요인이지만 현실적으로 운영하는 데 있어서 여러 가지 어려움이 있다. 학년 혹은 학기 초에 수립되는 개별화교육계획은 개별화교육지원팀의 협의를 토대로 작성해야 함이 법에 명시되어 있다. 이처럼 개별화교육 작성과 관련하여 팀 접근을 하는 이유는 학생을 둘러싼 학부모, 교사, 학교관리자, 전문가들이 모여 다각적인 관점에서 학생에 대한 현재 수행수준과 교육적 요구를 파악하여 학생에 대한 가장 최선의 지원을 제공하기 위함이다. 이러한 팀 접근을 통해 학생의 특성과 수준에 대한 이해를 공유할 때 지원팀 구성원은 일관성 있는 지원을 제공할 수 있으며 공적 책임감을 가지고 적극 참여하게 된다. 개별화교육지원팀이 서로 협력하여 학생을 위한 지원을 제공할 때 개별화교육계획의 수립과 실행에서 질적 향상을 꾀할 수 있다(류규태, 박경옥, 2016). 그러나 현재 개별화교육계획의 작성은 특수교사 혼자만의 업무로 인식되고 있으며, 개별화교육지원팀의 협의회는 이루어지지 않거나 형식적으로 실시되는 경우가 많다(예: 강민채, 박현주, 2012; 김경숙, 2006; 송수일, 한경근, 2007). 협력적 지원이 아닌 특수교사 단독으로 개별화교육계획을 수립하고 실행하는 것은 본래의 목적과 취지에서 벗어나는 것이며 학생의 교육적 요구를 충족시키는 데 어려움이 있을 수밖에 없다.

셋째, 개별화교육계획에 포함되는 구성 요소는 학생의 배치 장소, 장애유형 및 정도에 따라 달라질 수 있다. 그러나 「장애인 등에 대한 특수교육법」상에서 명시하고 있는 요소는 그러한 상황을 반영하지 못하고 있다는 점이 지적되고 있다. 현재 개별화교육계획을 국어와 수학과 같은 교과 수업 위주로 작성하게 되어 있어 자립생활이나 사회성과 같은 생활지도 영역이 포함되어 있지 않다는 문제도 있다(김정삼, 김진희, 2011). 이는 학업적으로 어려움이 큰 지적장애나 자폐성 장애학생의 요구를 충족시키기 어려운 상황임을 의미하며 개별화교육계획과 실제 간의 괴리가 발생하도록 하는 원인이 되기도 한다. 통합학급 내에서 개별화교육계획

적용은 특수교사와 일반교사가 협력의 어려움으로 인해 잘 이루어지지 않고 있으며 서로 공동협력이 필요하다는 인식도 높지 않기에 잘 이루어지지 않고 있다(이은주, 2008).

넷째, 특수교육 나이스가 보급됨에 따라 개별화교육계획의 전산화와 관련된 문제들이 제기되고 있다. 행정적 편의성을 높이며 정보를 효율적으로 관리하는 데 나이스가 도움이 되지만 특수교육만의 차별성이 없어 불충분한 정보를 제공할 수 밖에 없는 한계를 지니기도 한다.

다섯째, 개별화교육계획과 교육과정의 연계가 미흡하다는 점이다. 여러 선행연구들은 개별화교육계획의 구성요소와 학교 교육과정 간의 연계성이 부족하며, 개별화교육계획과 실행의 괴리, 불충분한 교수학습자료 등이 문제로 지적되고 있다.

개별화교육계획을 실행하는 데 있어서 교사들이 지적하고 있는 어려움 외에도 법적인 측면과 관련한 문제들도 상당하다. 이대식(2017)에 따르면, 우리나라 개별화교육의 목표는 특수교육대상자 개인의 능력 개발이지만 이는 너무 포괄적이기에 다른 것과 구별되는 특별한 의미를 담아내지 못한다. 그리고 개인의 능력이라는 것 또한 다양하게 규정될 수 있기에 개별화교육의 목표는 특수교육대상자에게 맞는 지원을 제공하는 것이라고 보아야 한다. 또한 장애유형과 특성을 먼저 고려하기보다 목표 달성을 위해 장애유형 및 장애 특성에 적합한 수단을 제공하는 것이 우선되어야 한다고 하였다. 개별화교육지원팀의 역할이 구체적으로 제시될 필요가 있으며 개별화교육계획은 학기가 시작되기 전에 작성되어야 한다고 하였다. 그리고 「장애인 등에 대한 특수교육법」에서 제시하는 개별화교육계획에 포함되어야 할 구성요소로는 인적사항, 현재 학습수행 수준, 교육목표, 교육내용, 교육방법, 평가방법, 특수교육 관련 서비스를 명시하고 있다. 여기서 학습수행 수준은 개별화교육계획이 교과교육에 한정되거나 교과 수업계획을 담은 문서라는 인상을 줄 수 있기에 이러한 표현의 적절성에 대한 고민도 필요하다고 보았다. 학업성취도 평가와 관련하여서도 매학기 IEP 이행 정도와 그에 따른 교육성과를 구체적으로 밝혀야 한다고 하였다.

4. 개별화교육 관련 용어

가. 교수적 수정(instructional adaptation)

현재 특수교육대상자의 70% 이상이 일반학교에서 통합교육을 받고 있는 상황으로 이제는 물리적 통합의 단계에서 더 나아가 교육과정적 통합을 추구하는 과정에 있다. 단순히 일반학급이라는 한 공간에 장애학생과 비장애학생이 함께 하는 것이 아니라 정규 수업시간에 참여하여 유의미한 배움을 가질 수 있도록 해야 한다. 특히 일반학급 내에 장애학생 외에도 다양한 이유로 학업적 어려움을 가지고 있는 특별한 교육 요구 학생들 역시 그들의 요구에 부합하는 특별한 조치가 없이는 일반 학생들과 같은 조건에서 같은 정도의 학습을 성취하는 데 어려움이 따를 수 밖에 없다(Browder & Wilson, 2001). 따라서 통합학급에서 이루어지는 여러 교육활동이 특별한 교육 요구 학생에게 실질적으로 의미를 가지기 위해서는 학생들의 다양한 요구를 충족시킬 수 있도록 교수 자료, 환경 등 교수와 관련된 다양한 요소들을 조정하고 수정하는 것이 필요하다(이소현, 박은혜, 2011). 이를 위한 접근 방법 중 하나가 교수적 수정(instructional adaption)이라고 할 수 있다.

교수적 수정은 여러 학자들에 의해서 조금씩 상이하게 정의되고 있지만 이 개념을 처음 제시한 사람은 Glaser(1977)이다. 그는 학생이 수업에서 성공적으로 학습하지 못하였을 때 이러한 상황에 대한 평가를 통해 적절한 교수활동을 선택하여 적용하는 과정을 교수적 수정이라 정의하였다. 보다 구체적으로 교수적 수정은 일반학급 수업 상황에서 장애학생이 유의미한 학습을 할 수 있도록 교수 내용, 교수 자료, 교수 방법, 교수 집단, 평가 등을 수정하는 대안적인 교수활동이라고 보았다. Schumm과 Vaughn(1991)은 교수적 수정을 전형적/일상적 혹은 본질적/특수한 수정으로 나누어 설명한다. 전형적/일상적 수정은 교실의 모든 학생을 대상으로 한 수정으로 비교적 수정의 범위와 정도가 크지 않다고 볼 수 있다. 본질적/특수한 수정은 주로 장애학생들을 위해 이루어지는 것으로

개별화된 수정이라고 할 수 있다. 즉, 교수적 수정은 한 교실에 있는 다양한 학습자를 고려하여 다양한 수준과 범위에서 적용 가능한 것이라고 볼 수 있다. Fuchs 등(1992)은 장애와 상관없이 다양한 학생이 잘 배우고 참여할 수 있도록 교사가 각 학생의 학습 수준을 평가하여 교수 목표나 방법을 수정하는 것으로 교수적 수정을 정의한다. 이는 장애와 상관없이 다양한 학생의 효과적인 학습과 참여를 위한 방법으로 강조되었으며 비교적 좁은 의미의 교수적 수정이라고 할 수 있다. Browder와 Wilson(2001)은 장애학생이 일반교육과정에 접근하는 기회를 제공하며 성공적인 학습을 할 수 있도록 조정하고 지원하는 활동이라고 하였다.

박승희(1999)는 특별한 교육 요구 학생이 일반학급의 수업에 적합한 수준의 양과 질을 확보하며 참여할 수 있도록교수 환경, 교수 집단, 교수 방법, 교수 내용, 평가의 측면에서 수정과 보완이 이루어지도록 하는 것을 교수적 수정이라 정의하였다. 신현기(2004)는 특별한 교육 요구 학생의 수행을 향상시키고 수업 참여의 양과 범위를 확장시키기 위하여 교수 환경, 교수 내용, 교수 집단 ,교수 방법, 평가 등을 포함하는 교육의 전체적인 환경을 조정하고 수정하는 과정을 교수적 수정, 교수적합화로 정의하였다.

교수적 수정과 유사한 용어에는 교수적합화, 교육과정 수정, 교수학습 수정 등이 있지만 공통적으로 학생의 개별적인 요구에 따라 필요한 부분에 대한 수정(modification)과 조정(accommodation)을 제공함으로써 유의미한 학습이 이루어질 수 있도록 돕는 것을 의미한다(박윤정, 강은영, 2016). 이러한 교수적 수정에 대한 설명들을 종합하자면, 통합교육 상황에서 장애학생을 포함한 다양한 학생들이 수업시간에 의미있게 참여할 수 있도록 기회를 제공하는 것으로 교수 및 학습과 관련된 변인들을 조정하고 수정하는 것이라 정의할 수 있다.

교수적 수정의 유형은 대개 교수 환경의 수정, 교수적 집단화의 수정, 교수 방법의 수정, 교수 내용의 수정, 평가 방법의 수정으로 구분된다(박승희, 1999; 신현기, 2004). 여기에서는 박승희(1999)가 제시한 유형에 근거하여 설명하고자 한다. 우선, 교수 환경의 수정은 특별한 교육 요구 학

생이 수업에 참여하여 학습목표를 달성할 수 있도록 통합학급의 물리적 및 사회적인 환경을 수정하고 보완하는 것을 의미한다. 물리적 환경의 수정은 교실의 조명, 온도 및 소음의 정도, 가구나 교재교구의 배열 및 정리 상태, 자리 배치 등의 측면을 고려하여 학생의 요구에 부합한 환경을 제공하는 것이다. 사회적 환경의 수정은 특별한 교육 요구 학생이 학급에서 소속감, 만족감, 편안함을 느끼며 생활할 수 있도록 수용적인 분위기를 조상하는 것을 의미한다.

둘째, 교수적 집단화의 수정은 학생이 수업에 효과적으로 참여할 수 있도록 상황에 따라 집단의 구성을 융통성 있게 구성하는 것을 의미한다. 교수적 수정에서 고려되는 집단의 형태는 전체 학급, 교사 주도적 소집단, 학생 주도적 소집단, 또래 교수, 1:1 교수 등으로 나눌 수 있다. 교수적 집단화 형태의 결정은 교수할 내용과 함께 학생의 특징을 고려하여 적절하게 선택해야 하며 상황에 따라 융통성 있게 적용하는 것이 필요하다.

셋째, 교수 방법의 수정은 특별한 교육 요구 학생이 교수에 대한 반응을 보일 수 있도록 교수를 전달하고 학생이 반응하는 방법을 수정하는 것을 의미한다. 이는 세부적으로 교수활동, 교수전략 그리고 교수자료를 수정하고 보완하는 것을 포함한다. 교수활동 수정은 수업을 일련의 구체적인 활동으로 구조화하는 것으로 과제를 작은 단계로 나누기, 과제 양 줄이기, 과제의 수준이나 난이도를 수정하기, 활동 중심 과제로 수정하기 등과 같은 수정을 포함한다. 교수전략 수정은 교수내용과 학생의 특성을 고려하여 보다 효과적으로 학습할 수 있도록 돕는 다양한 전략을 활용하는 것이다. 이에는 강의, 게임, 역할놀이 등 다양한 수업 형태의 활용, 교육 공학 및 보조공학의 활용, 행동 강화 전략의 사용, 다양한 정보 제시 및 반응 방식의 활용 등이 포함된다. 교수자료에서의 수정은 수업에서 사용되는 다양한 교수 자료들을 학생의 능력 수준에 적합하게 만드는 것을 의미한다. 마지막으로 교수자료 수정은 특별한 교육 요구 학생의 학습 수준과 양식에 따라 다양한 교수 자료들을 활용하는 것이다. 다양한 시청각적 자료의 활용, 조작 가능한 구체물의 제공, 교육 공학 기기의 활

용 등이 포함된다.

넷째, 교수 내용의 수정은 특별한 교육 요구 학생의 요구와 수준에 따라 일반교육과정을 다양한 수준으로 재구성하는 것을 의미한다. 박승희(1999)는 교수 내용의 수정을 5단계로 구분하여 제시하였는데, 1단계는 수정이라기보다는 조정(accommodation)이 이루어지는 단계이며 단계가 올라갈수록 수정의 강도가 높아지고 일반교육과정에서 멀어지며 특별한 교육 요구 학생의 개별화교육이 이루어지게 된다. 교수내용의 수정의 구체적인 단계는 <표 Ⅱ-2>와 같다.

<표 Ⅱ-2> 교수 내용의 수정 단계

단계	내용
1. 같은 활동과 같은 교수 목적, 같은 교수자료	▪ 일반수업에서 IEP의 목표와 목적이 다루어진다. ▪ 수정 대신 조정이 이루어진다. ▪ 시청각장애학생의 경우 점자, 보청기, 수화 등을 사용하는 것이 해당된다.
2. 같은 활동의 쉬운 단계(수정된 교수목적), 같은 교수자료	▪ 또래와 비교하여 선수 단계의 교육과정에 참여한다. ▪ 같은 활동에 참여하지만, 반응 양식이 수정된다. ▪ 읽는 것 대신 듣는 것, 쓰는 것 대신 말하는 것 등의 활동으로 대체하는 것이 해당된다.
3. 같은 활동, 다른 교수 목적 및 교수자료	▪ 또래와 물리적으로 함께 위치하여 같은 책상에서 학습하지만 개별화의 정도가 강해진다. ▪ 또래와 같은 활동에 참여하지만, 교수목적과 교수자료가 수정된다.
4. 같은 주제, 다른 과제와 다른 교수목적	▪ 또래의 학습 주제와 관련 있는 일반교육과정 활동에 참여한다. ▪ 교수의 초점은 일반교육과정에서 다루어질 수 있는 IEP의 핵심적인 목표와 목적들을 개발하는 것이다. ▪ 교수는 고도로 개별화되어 같은 교실 내에 있지만 또래들과 같은 책상에 있을 수도 있고, 그렇지 않을 수도 있다.

5. 다른 주제, 다른 활동	▪ 고도로 개별화된 수정이 이루어진다. ▪ 교수의 초점은 기능성(functionality)과 일상적 생활에의 적용이다. ▪ IEP 목표와 목적은 일반교육과정과 직접적인 관련이 없으며 또래와 독립적인 활동이 이루어지게 된다.

출처: 박승희(1999, p.43-44)

다섯째, 평가 방법의 수정은 학생의 성취 여부와 발전 과정을 확인하기 위한 평가기준과 측정방법을 수정하고 보완하는 것을 의미한다. 학생에게 적절한 평가를 실시하여야 학생에 대한 정확한 정보를 파악할 수 있으며 그에 따른 교육적 지원을 제공할 수 있기에 평가는 체계적이고 타당한 방법으로 실시되어야 한다. 평가를 수정하는 방법으로 전통적인 점수, 합격/불합격 체계, IEP 수행 수준 점수화, 준거 수준 점수, 다면적 점수, 공동 점수, 학생 자기 평가, 계약 점수, 포트폴리오 평가 등이 있다(박승희, 1999).

국내에서는 지금까지 수학, 사회, 과학, 음악, 체육 등 여러 교과에 교수적 수정을 적용하여 학생의 수업 참여와 문제행동 그리고 학업 성취에서 효과를 검증하고자 하는 연구(예, 서유진, 2010)가 주로 이루어졌다. 또한 일반교사가 통합교육의 장면에서 이를 적용하고 실행하는 주체이기에 일반교사를 대상으로 한 교수적 수정에 대한 인식과 실태 조사, 역량 개발 연구(예, 박윤정, 2015) 등과 함께 연구 동향을 분석하고자 하는 연구(예, 김지영, 2012, 최하영, 2011)도 이루어지고 있다.

교수적 수정은 실제적인 교수 상황에서 고려해볼 수 있는 다양한 수업 관련 변인들에 대한 정보를 파악하고 이를 학생의 요구에 따라 조정하고 수정할 수 있도록 함으로써 통합교육의 질을 확보할 수 있는 방안이며 특별한 교육 요구 학생들의 개별화교육의 실천적인 방안으로서 적극적으로 활용될 필요가 있다.

나. 보편적 학습 설계

특수교육 분야에서는 특별한 교육 요구 학생이 일반학급에서의 학습에 의미 있게 참여하도록 하기 위하여 교수적 수정과 같은 효과적 방법들을 구안하고 적용하여 왔다. 그러나 이는 이미 교육과정이 확정된 이후에 교수와 관련된 다양한 변인인 환경, 집단, 내용, 방법, 평가 등을 수정하고 보완하는 사후적 조치라는 점에서 한계를 지닌다(허승준, 2012). 이러한 사후적 수정 방안이 아닌 보다 적극적인 의미의 사전 교수설계에 대한 방안으로 등장하게 된 것이 보편적 학습설계(Universal Design for learning)이다.

보편적 학습설계는 건축학에서 등장한 보편적 설계(Universal Design)의 개념이 교육학에 적용되면서 생겨난 용어라 볼 수 있다. 보편적 학습설계를 이해하기 위해서는 보편적 설계를 먼저 살펴볼 필요가 있다. 보편적 설계는 1960년대 후반 베트남 참전으로 인한 미국의 장애인 수가 증가하고 북유럽의 고령자들이 증가함에 따라 이들이 일상생활에서 차별을 받지 않도록 해야 한다는 무장벽(Barrier Free) 운동에서 시작되었다(곽승철, 2010). 1985년 Ronald Mace가 이러한 개념을 건축학에 도입하면서 보편적 설계(Universal Design)라는 용어가 공식적으로 사용되게 되었다. 보편적 설계는 “건물이나 편의시설을 추가비용 없이 혹은 거의 없이 설계함으로써 장애의 유무에 상관없이 모든 사람에게 매력적이고 기능적으로 설계하는 것”이다(김남진, 김용욱 역, 2010). 즉, 보편적 설계는 장애인을 포함한 모든 이질적인 특성을 지닌 사람들이 특별한 조정이나 개조 없이 건물이나 제품에 편리하게 접근할 수 있도록 처음부터 이들의 요구를 반영하여 설계해야 함을 의미하는 것으로 이용이나 접근에 방해가 될 만한 요소를 사전에 없애고자 하는 것이다(손지영, 김동일, 2010). 보편적 설계가 적용된 대표적인 예로 자동문, 경사로와 텔레비전 자막을 들 수 있다. 자동문은 휠체어를 탄 장애인뿐만 아니라 물건을 들고 출입을 해야 하는 사람이나 몸에 힘이 없어서 문을 열기 힘든 아이나 노인이 편리하게 건물에 출입할 수 있도록 한다. 경사로는 휠체어를 사

용하는 장애인 및 시각장애인뿐 아니라 유모차나 자전거 등을 이용하는 비장애인들에게 유용하며 텔레비전 자막은 청각장애인이나 체육센터에서 텔레비전을 보며 운동하는 사람, 외국어를 학습하는 사람들 등 다양한 이들에게 도움이 되고 있다(Hitchcock, et al., 2002; Turnbull et al., 2010).

한편, 이러한 보편적 설계의 개념은 1984년 컴퓨터 기술을 활용하여 특별한 교육 요구 학생들의 학업적 성취를 향상시키기 위해 건립된 응용특수공학센터(Center for Applied Special Technology)에 의해 교육 분야에 적용되었고 보편적 학습설계(Universal Design for Learning)의 개념이 등장하게 되었다(CAST, 2010). 보편적 설계가 남녀노소 장애에 관계없이 모든 사람들의 접근성을 보장하는 것처럼 보편적 학습설계는 모든 학생에게 동등한 학습기회를 제공하고 장애물을 없애기 위한 교수학습 설계라고 볼 수 있다. CAST(2001)에 따르면 보편적 학습설계는 “개별 학생들의 차이에 반응하는 새로운 뇌 연구와 새로운 미디어 기술이 교수, 학습, 상황에 영향을 미쳐 나타난 새로운 패러다임”이다(곽승철, 2010 재인용). 여기서 ‘보편적’이라는 단어의 의미는 획일적이라는 뜻이 아닌 개인차를 지닌 모든 학생들이 가장 적합한 방법으로 동일한 내용을 학습할 수 있도록 동등한 접근 기회를 가질 수 있도록 한다는 의미이다(이학준, 김용성, 2017). 즉, 보편적 학습설계는 특별한 교육 요구 학생을 포함하여 다양한 특성을 지닌 모든 학생들이 공통의 환경에서 함께 학습할 수 있도록 교육과정과 학습 환경을 융통성 있게 설계하는 것이다(Rose & Mayer, 2002). 학생들이 적절한 성취를 보이지 못하거나 적응하지 못하는 경우 문제의 원인을 학생에게서 찾기보다 학생들이 효과적으로 반응할 수 없는 교육과정이나 상황에 있다고 본다. 특히 보편적 학습설계는 교육공학의 발달에 따라 등장한 만큼 교수 상황에서 테크놀로지를 적극적으로 활용할 것을 강조한다(Meo, 2008). 따라서 보편적 학습설계는 ‘모든 학생을 위한 교육’으로 특수교육에 국한된 것이라기보다 일반교육에서 다양한 학습자들을 고려하여 수업을 설계하기 위한 방법으로 활용될 수 있다.

보편적 학습설계와 유사한 개념으로 보편적 수업설계(UDI) 그리고 보편적 교육설계(UDE)를 들 수 있다. 보편적 학습설계는 보편적 설계의 개념에 근거하여 교육과정과 교수학습 자료 설계에 초점이 있지만 보편적 수업설계와 보편적 교육설계는 보편적 설계의 원리를 바탕으로 교수학습이 이루어지는 환경 설계에 중점을 두고 있다는 점에서 다소 차이가 있다(이학준, 김용성, 2017).

보편적 학습설계의 핵심 원리는 3가지로 다양한 내용 제시 방법(multiple means of representation), 다양한 표현 방법(multiple means of action and expression), 다양한 참여 방법(multiple means of engagement)이다(김동일 외, 2019; Rose & Meyer, 2000). 보편적 학습설계의 원리에 따른 교수 방법의 예는 <표 Ⅱ-3>과 같다.

<표 Ⅱ-3> 보편적 학습 설계 원리에 따른 교수방법의 예

UDL의 세 가지 원리	UDL 원리를 적용한 교수방법의 예
1. 다양한 내용 제시 방법 (multiple methods of presentation)	• 다양한 예 제공 • 정보의 중요한 특징 강조 • 다양한 매체와 형태 제공 • 배경 지식 및 맥락에 대한 정보 제공
2. 다양한 표현 방법 (multiple methods of expression)	• 융통성 있는 수행 모델 제공 • 연습을 지원하는 기회 제공 • 지속적이고 관련된 피드백 제공 • 기술 시연을 위한 융통성 있는 기회 제공
3. 다양한 참여 방법 (multiple options for engagement)	• 내용과 도구의 선택사항 제공 • 적절한 목표 수준 제공 • 보상의 선택 제공 • 학습 상황의 선택 제공

출처: 김동일 외(2019, p.311)

전통적인 교육은 교사에 의한 획일적인 방식의 정보 제공과 그에 대한

학습자의 고정된 반응양식 그리고 학습에 참여하는 방법이 상당히 경직되어 있는데 반해 보편적 학습설계는 학생들의 서로 다름을 적극적으로 수용하고 모든 학생들이 적절하게 교육과정에 접근하고 반응할 수 있도록 하기 때문에(한경근, 2014) 개별화교육의 한 방안으로 활용 가능성이 크다고 볼 수 있다.

다. 개인중심계획(Person Centered Plan: PCP)

1980년 중반 이후 발달장애인의 '삶의 질' 개념에 대한 관심이 교육 현장에서 증가하기 시작하면서 정상화 원칙과 통합 그리고 자연스러운 지원이라는 세 가지 개념에 근간을 둔 개인중심계획(PCP)이 주목받게 되었다(박승희, 홍정아, 2009). 과거 장애 유형에 따른 집단화된 교육과 서비스 그리고 시스템 중심 접근에 대한 비판이 있어왔고 이들 개개인에 대한 보다 심층적인 이해가 발달장애인 교육과 서비스 관련 최선의 실제에서 강조되면서 장애인의 자기결정과 삶의 질 향상을 위한 개인중심계획의 활용이 확산되었다(Bradley, Ashbaugh, & Blaney, 1994). 즉, 이는 장애를 바라보는 사회적 모델과 통합 원리를 토대로 하여 개인의 전반적인 삶을 계획하는 과정으로 서비스 전달체계에 대한 패러다임이 시스템이 중심이 되는 접근에서 개인이 중심이 되는 접근으로 변화한 것이다(Callicott, 2003; Keyes & Owens-Johnson, 2003; Trainor, 2007). 개인중심계획은 개별화된 프로그램을 개발하는 한 방법으로 다양한 연령대의 장애인들이 지역사회 내에서 생활을 영위하기 위한 활동을 계획하기 위한 목적에 출발하였으며 장애인이 지역사회에서 생활하고 참여하면서 주변인들과 긍정적인 관계를 맺고 서로 존중하며 살아가는 능력을 기르는 것을 목표로 한다(김은하, 박승희, 2012).

개인중심계획은 개인이 원하는 삶이 무엇인지 확인하고 그러한 삶을 살아가기 위해 필요한 지원들을 탐색하는 과정이라고 할 수 있다. 우선 대상 개인이 바라는 삶에 대해서 알아보는 하나의 과정과 대상 개인을 위한 계획 팀에 자원해서 참여하는 가족과 친구, 유관기관 담당자, 지역

사회 구성원들이 대상자가 원하는 삶을 살기 위해 필요한 지원들을 확인하고 찾아가는 과정으로 이루어진다. 장애인과 그를 둘러싼 가족, 친구와 같은 지원팀은 자기결정 능력과 지역사회 통합을 향상시키기 위해 개인의 강점, 선호, 요구를 고려한 지원을 협력하여 계획하게 된다(Holburn et al., 2000). 장애인 당사자의 미래를 계획하고자 할 때 당사자와 가족이 중심이 되고 이들의 적극적인 참여와 의사결정 과정에서 협력이 강조된다(O'Brien & O'Brien, 1998). 이는 개인과 환경의 상호작용 과정에서 장애를 바라보고 최적의 지원방안을 찾아가는 생태학적 접근에 기초하는 것이다(이현주 외, 2019). 개인중심계획은 당사자와 함께 의사소통함으로써 그의 경험을 간접 체험하고 이해하며 그를 위한 지원 계획을 수립하여 실행하는 가치중심적 접근(Everson, 1996)이며 도표를 그리는 것과 같은 촉진전략을 활용하여 문제를 창의적으로 해결하는 과정이라 볼 수 있다.

개인중심계획을 수립하기 위한 절차와 방법을 제시하는 모델은 상당히 다양하다(예: Essential Lifestyle Planning(O'Brien & Lovett, 1992), Group Action Planning(Turnbull & Turnbull, 1996), Making Action Plans(Vandercook, York, & Forest, 1989), PATH(Pearpoint, O'Brien, & Forest, 1993), Personal Future Planning(Mount, 1994) 등). 이 모델들이 갖는 공통적인 특성들은 장애인 당사자와 가족 중심의 의사결정, 장애보다 개인의 강점, 선호에 대한 초점, 협력적인 의사결정과정을 통한 개인의 역량강화, 현재 계획과 목표를 바탕으로 한 미래 계획 수립, 지역사회의 참여와 네트워크 형성 등이라고 할 수 있다(Kincaid & Fox, 2002; Vandercook, York, & Forest, 1989).

개인중심계획의 핵심 요소는 학생과 가족 중심, 미래를 위한 공유된 비전,학생의 강점 및 지원욕구 판별, 관계와 지역사회인맥 수립, 행동계획 개발, 책임자와 후속조치 수립으로 구성되어 있다(김은하, 2013 재인용). 개인중심계획은 4단계로 진행되며 각 단계에서 이러한 요소들을 고려하게 되며 구체적인 내용은 <표 Ⅱ-4>와 같다.

<표 Ⅱ-4> 개인중심계획의 핵심요소와 단계

단계	핵심요소
1. 문제판별	• 요소1: 학생과 가족중심 • 요소2: 미래를 위한 공유된 비전 창출
2. 문제분석	• 요소 3: 대상학생의 강점과 지원욕구 판별 • 요소 4: 관계와 지역사회인맥 수립
3. 협력적 문제해결	• 요소 5: 행동계획 개발
4. 행동계획 설계와 후속조치 개발	• 요소 6: 책임자와 후속조치 수립

출처: 김은하(2013, p.25)

이렇듯 개인중심계획은 미래를 위한 계획을 만들어간다는 점에서 학교를 졸업하고 성인기로의 전환을 앞둔 중등 장애학생들을 위한 전환교육 계획 수립에 상당히 유용한 최선의 실제로 간주되고 있으며 더 나아가 모든 장애학생들과 그 가족들에게도 도움이 될 수 있는 것으로 지지를 받고 있다(Miner & Bates, 1997, Meadan, Halle, & Ebata, 2010). 개인중심계획은 학생과 그를 둘러싼 체계 모두를 지원함으로써 장애인이 자기결정권을 가지고 지역사회에 통합되어 사회적으로 기능하며 역할을 가질 수 있도록 하며 사회적 관계를 향상시키는 등의 성과를 얻을 수 있도록 한다(Magito-McLaughlin et al., 2002). 우리나라의 경우에서도 최근 발달장애 성인을 대상으로 평생교육과정이나 프로그램을 개발하는 데 있어 개인중심계획이 기반이 되고 있다(국립특수교육원, 2019).

그러나 개인중심계획은 국내 교육 현장에서 잘 활성화되지 못하고 있는데 그 이유는 계획을 준비하고 실행하는 데 상당히 긴 시간이 소요된다는 점, 학생이 주도하는 회의가 낯선 문화로 느껴진다는 점, 교사에게 업무적인 부담이 된다는 점, 진로 계획에 대한 관심이 낮다는 점, 적절한 교육 프로그램이나 운영 지침이 없다는 점 등을 들 수 있다(김은하,

2013; 이현주, 이윤우, 2017). 따라서 이를 현장에 효과적으로 적용하기 위해서는 이러한 제한점을 극복할 수 있는 위한 방안이나 전략에 대한 연구들이 활성화되고 실효성 있는 결과가 마련되어 보급될 필요가 있다.

개인중심계획의 이러한 특성을 고려한다면 개인중심계획은 구체적인 교육방법이라기보다는 교육 철학이라고 할 수 있다. 따라서, 개별화교육의 절차나 실행적인 측면에서 공통점보다는 교육 대상 학생에 대한 기본적인 관점, 철학, 지향성의 측면에서 공유하는 부분들이 크다고 할 수 있다.

Ⅲ. 연구 방법

본 연구의 목적은 교사들이 인식하는 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 의미를 탐색적으로 파악하여 현실적인 개별화교육의 의미를 밝히는 데 있다. 이러한 목적을 달성하기 위하여, 특별한 교육 요구 학생들을 직접적으로 지도한 경험이 있는 특수교사와 일반교사를 대상으로 하여 그들이 가지고 있는 경험을 토대로 개별화교육에 대한 인식을 이끌어내고 그 인식의 내용과 구조를 구체적으로 드러내기 위해서 개념도 연구방법(Concept Mapping Methods)을 활용하였다.

개념도는 아이디어를 그림이나 지도로 나타내기 위한 어떤 과정을 기술하는 일반적인 용어(generic term)로 흔히 사용되고 있지만 이 연구에서는 어떤 현상이나 문제에 대한 특정 집단의 이해와 인식을 탐색하고 기술하기 위한 구조화된 연구방법을 의미한다(민경화, 최윤정, 2007; Goodyear, Claiborn, Lichtenberg & Wampold, 2005; Kane & Trochim, 2007). Novak과 Gowin(1984)이 제시한 마인드맵(Mind Mapping)과의 주요한 차이점은 개인이 아닌 집단 아이디어의 지형을 드러낸다는 점이다. 개념도 연구방법은 Trochim(1989)이 제시한 구조화된 개념화 방법의 하나로 집단의 아이디어를 체계적으로 정리하고 합의를 도출하기 위하여 주제에 대한 집단 구성원의 아이디어를 생성한 결과를 그 내용과 구조가 시각적으로 드러나는 개념도로 변환하여 산출하는 방법이다. 구조화된 개념화라는 용어는 구체적, 조작적으로 정의된 일련의 단계로 기술될 수 있는 과정을 뜻한다(Trochim & Linton, 1986). 따라서 이 연구방법은 단계적 절차에 따라 진행되는데 먼저 집단의 아이디어를 귀납적으로 생성하는 질적인 과정을 거치며 이러한 아이디어들이 서로 어떻게 관련되어 있고 얼마나 중요하고 적절한지 다차원척도법 및 위계적 군집분석, 기술통계 등과 같은 양적인 분석과정을 통해 최종적인 결과물인 개념도를 도출한다. 이렇듯 개념도 연구방법은 질적인 접근과 양적인 접근을 함께 활용한다는 점에서 혼합연구방법의 한 형태로 볼 수 있으며 1차적으로 수집된 질적 자료가 보다 체계성과 객관성을 갖추도록 한다(Trochim,

1989).

개념도 연구방법은 이론적 기반은 있지만 체계가 불충분한 탐색 단계에 있는 개념이나 문제를 다루는 데 유용하게 적용될 수 있으며 이러한 까닭으로 특정 집단의 프로그램 계획이나 평가를 위한 프레임워크를 개발하고자 할 때 주로 사용된다(이윤희, 2015; Johnsen et al., 2000). 연구의 결과를 시각적 구조로 나타냄으로써 해당 집단이 인식하는 주제의 영역, 구성요소, 잠재적 구조를 드러내는 데 효과적이며 개념을 직관적이며 쉽게 이해하는 데 도움을 준다(민경화, 최윤정, 2007; Paulson et al., 1999). 또한 연구 단계별 자료의 수집과 자료 조직화 과정에 다양한 참여자들이 함께 함으로써 연구자의 주관성이 개입되는 것을 최소화할 수 있다는 장점을 지닌다(박상희, 홍성두, 2008)

Kane과 Trochim(2007)은 개념도 연구방법의 절차로써 개념도 연구 준비하기(preparing for concept mapping), 아이디어 생성하기(generating the ideas), 진술문 구조화하기(structuring the statements), 개념도 분석하기(concept mapping analysis), 개념도 해석하기(interpreting the maps), 활용하기(utilization) 6단계를 제시하였다. 첫 번째 단계는 개념도 연구 준비하기로 연구의 초점(focus)을 개발하고 그 초점에 대한 아이디어를 생성·검토·분류할 각 연구단계별 참여자를 선정한다. 연구 참여자는 연구의 초점과 관련성이 있는 이들을 대상으로 한다.

두 번째 단계인 아이디어 생성하기는 개념도 연구의 중심이 되는 자료수집 단계로서 브레인스토밍 방식을 통해 참여자들이 연구의 초점에 대한 아이디어를 자유롭게 표현한다. 이러한 아이디어는 개별 면담, 집단 면담, 우편, 인터넷 등 다양한 방법을 통해 수집할 수 있다. 그리고 이렇게 수집된 아이디어를 검토하여 중복 내용은 하나로 통합하고 관련성이 없는 내용은 삭제하는 등 아이디어를 편집하고 종합하여 최종 아이디어 진술문 목록을 도출한다.

세 번째 단계는 진술문 구조화하기로 연구 참여자들이 이전 단계에서 산출된 아이디어 진술문을 분류하고 평정하면서 진술문을 구조화시켜나가는 과정에 해당한다. 먼저 진술문 유사성 분류 과정은 연구 참여자가

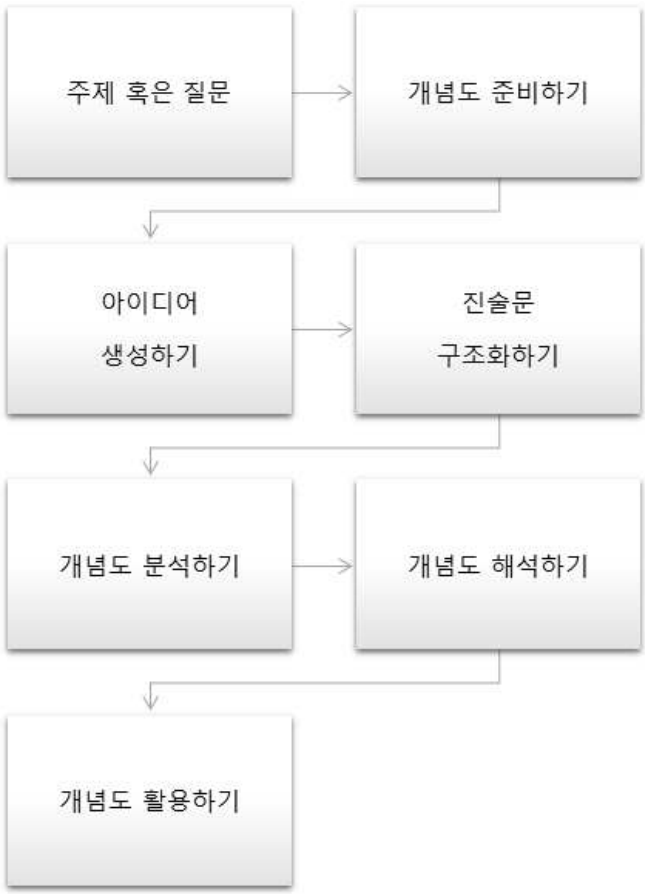
생각하기에 유사하다고 생각되는 진술문들을 함께 묶는 작업(grouping)으로 주로 진술문을 카드 형태로 제작하여 분류하도록 한다. 이 작업의 결과가 통계 분석 과정을 통해 개념도로 나타나게 된다. 다음으로 진술문 평정 과정은 각 진술문의 중요도나 실현가능도 등의 기준에 따라 점수를 부여하는 과정으로 주로 리커트 척도를 사용한다. 이 작업의 결과는 어떤 기준에 대한 진술문과 군집 개념의 우선순위를 결정하는 데 활용된다.

네 번째 단계는 개념도 분석하기로 개념도 도출의 핵심 단계이며 이전 단계에서 구조화된 아이디어 진술문들을 통계적으로 분석하여 개념도를 그리는 과정이다. 이를 위해 연구자는 먼저 진술문을 분류한 결과를 바탕으로 연구참여자 개인의 유사성 행렬표를 만들고 이를 합산하여 집단 유사성 행렬표를 만든다. 다음으로 유사성 행렬표를 토대로 다차원척도법(MDS: Multidimensional Scaling)을 활용한 분석을 실시한다. 다차원척도 분석은 진술문이 유사한 정도에 따라 거리를 설정하여 그 거리에 따라 진술문에 좌표값을 부여하여 공간상에 점으로 배치한다. 그 결과, 빈번하게 같이 묶인 유사성이 큰 진술문들은 가까이, 그렇지 않은 진술문들은 멀리 위치하게 된다. 마지막 단계는 다차원척도법에 따른 분석 결과를 토대로 위계적 군집분석을 실시하여 유사한 속성을 가진 진술문들을 각 집단으로 구분한다. 이러한 과정을 거쳐 개념도가 완성되며 진술문에 대한 평정 결과를 개념도 상에 반영할 수도 있다. 이러한 개념도는 진술문들의 내용과 구조를 가시적으로 드러냄으로써 연구참여자들의 주제 대한 인식과 그 구조를 구체적으로 살펴볼 수 있도록 한다.

다섯 번째 단계는 개념도를 해석하는 단계로 개념도에 제시되어 있는 다양한 정보를 어떻게 해석하여 구조화할 것인지에 대해 해석한다. 개념도에는 점지도, 군집지도, 중요도가 부여된 점/군집지도 등이 있다. 우선 개념도가 도출한 공간상의 각각의 차원을 구분하는 기준이 무엇인지 결정한다. 그리고 군집분석의 결과를 토대로 각 진술문들을 연결하여 군집수의 수를 결정하고 군집을 명명하는 과정을 거친다.

마지막은 활용하기 단계로 연구 결과인 개념도를 어떻게 활용할 것인

지를 결정해야 한다. 개념도 연구 결과는 프로그램 개발이나 평가, 척도 개발 등 연구 목적에 따라 다양한 형태로 활용될 수 있다. 이러한 일련의 연구과정을 도식으로 나타내면 [그림 Ⅲ-1]과 같다.



[그림 Ⅲ-1] 개념도 연구 절차(Kane & Trochim, 2007)

1. 연구 참여자

본 연구는 개념도 연구 절차에 따라 각 단계별로 참여자를 구성하였으며 참여자들은 크게 초점 질문 개발 참여자, 인터뷰 참여자, 진술문 편집 및 종합 과정 참여자, 진술문 유사성 및 중요성 평정 참여자로 구분된다.

가. 초점 질문 개발 참여자

개념도 연구의 첫 단계는 연구의 초점을 설정하는 것으로, 연구의 초점을 명확히 하는 초점 질문을 우선 개발하고자 하였다. 이러한 초점 질문 개발 과정에는 연구자 외 총 4명의 전문가가 참여하였다. 이들은 특수교육전공 대학교수 1명, 특수교육 박사학위소지자 2명, 특수교사 1명으로 남자 1명, 여자 3명으로 구성되었다. 참여자들은 모두 풍부한 특수교육 관련 경험을 지니고 있으며 특수교사를 제외한 이들은 개념도 연구를 진행해 본 경험이 있는 전문가들이다. 이들은 연구자가 사전에 작성한 각 인터뷰 집단별 초점 질문의 적절성과 타당성을 검토하였으며 인터뷰 대상인 교사들에게 잘 이해될 수 있는 질문의 방향과 형태 그리고 인터뷰 시 고려해야 할 사항 등에 대한 의견을 제시하였다.

나. 인터뷰 참여자

본 연구는 특별한 교육 요구 학생들을 위한 개별화교육의 의미를 밝히는 데 목적을 두고 있으므로 개별화교육의 의미에 대한 아이디어를 얻기 위하여 학교에서 학생들을 지도한 경험이 있는 특수교사와 일반교사를 인터뷰 대상으로 선정하고자 하였다. Kane과 Trochim(2007)은 인터뷰 참여자 수를 크게 제한하지 않고 있으나 Trochim(1989)은 10~20명을 이상적인 수로 제시하였으며 선행연구(고은영, 2011; 김주선, 2018; 이미지, 2017; 이윤희, 2015)에서 역시 참여자 수를 보통 10명에서 20명 정도로 구성하여 본 연구에서도 특수교사와 일반교사 각각 10명 이상을 모집

하고자 하였다. 따라서 본 연구는 총 20명 이상의 교사를 전체 모집 인원으로 설정하고 연구 목적에 적합한 인터뷰 참여자를 선정하려고 하였다.

연구 참여자들이 개별화교육의 의미에 대한 아이디어를 충분히 생성하기 위해서는 단순한 교육 경력이 아닌 특별한 교육 요구 학생을 지도한 경험이 필수적이기에 일반교사와 특수교사 모두 최소 교육 경력 3년 이상으로 하되, 이러한 학생을 지도한 경험이 있는 교사를 선정하고자 하였다. 특수교사는 특별한 교육 요구 학생을 대상으로 교육하는 일이 주업이기에 모집을 위한 기타 조건이 필요하지 않았다. 반면, 일반교사들의 경우 난독증, 학습부진 등과 같은 학업적인 어려움이 있는 학생, 지적장애나 자폐성 장애 등 통합학급에서 흔히 접할 수 있는 장애를 지닌 학생, 정서행동적인 면에서 어려움을 겪고 있는 학생 등 일반교육 현장에서 특별한 교육적 요구를 가진 학생을 담임하였거나 지도한 적이 있는 교사를 모집하려 하였다. 그리고 가능한 교사들의 근무지, 학교급, 연령 등을 다양하게 구성하여 풍부한 아이디어를 얻고자 하였다. 이러한 조건에 따라 최종 모집된 교사는 특수교사 12명, 일반교사 9명으로 총 21명이 참여하였다.

본 연구의 인터뷰 과정에 참여한 교사들의 구체적인 정보는 <표 Ⅲ-1>과 같다. 개념도 연구에서 아이디어 생성과정은 연구의 중핵적인 부분으로 인터뷰에 참여하는 이들이 양질의 아이디어를 생성하기 위해서는 전문성이 상당히 요구된다. 연구에 참여한 교사들의 교육 경력은 5년에서 35년까지 분포하였으며 평균 경력은 13년이었다. 특수교사는 교육경력과 특별한 교육 요구 학생 지도 경력이 동일하다고 볼 수 있지만 일반교사의 경우 지도 경험은 있지만 정확한 햇수를 계산하는 것이 어렵기에 지도 경험 유무만을 수집하였다. 본 연구에 참여한 교사들은 기본적으로 특별한 교육 요구 학생을 지도한 경험을 가지고 있으며 교육 경력도 상당하므로 풍부한 아이디어를 제공해줄 수 있는 적격성을 갖추었다고 볼 수 있다. 성별은 여자 18명, 남자 3명이었으며, 학력은 학사 졸업 12명, 석사 졸업 9명이었다. 소속학교급은 초등학교 11명, 중학교 7명, 고등학

교 3명으로 초등학교에서 근무하고 있는 교사가 가장 많았다. 학교 소재 지역은 서울, 경기, 강원, 부산, 경남 등을 포함하였다. 특수교사의 경우 근무지가 지역적으로 고르게 분포하고 있는 반면 일반교사는 지역적으로 균등한 표집의 어려움으로 인하여 대부분 강원지역에서 근무하는 이들을 주 대상으로 하였다.

<표 Ⅲ-1> 인터뷰 참여자의 인적사항

참여자	성별	소속학교급	교육경력(년)	지역	학력
특수교사 1	여	중등	10	강원	학사
특수교사 2	여	고등	5	경기	학사
특수교사 3	여	중등	10	서울	석사
특수교사 4	여	초등	6	경기	학사
특수교사 5	여	고등	10	서울	석사
특수교사 6	여	고등	6	경기	석사
특수교사 7	남	중등	10	강원	학사
특수교사 8	여	초등	6	경기	학사
특수교사 9	여	초등	14	부산	석사
특수교사10	여	초등	14	경남	석사
특수교사11	여	초등	13	경남	학사
특수교사12	여	초등	10	경남	학사
일반교사 1	남	중등	19	강원	석사
일반교사 2	여	중등	6	강원	학사
일반교사 3	남	중등	15	강원	석사
일반교사 4	여	중등	18	강원	석사
일반교사 5	여	초등	5	서울	학사
일반교사 6	여	초등	26	강원	학사
일반교사 7	여	초등	32	강원	학사
일반교사 8	여	초등	35	강원	석사
일반교사 9	여	초등	10	강원	학사

다. 진술문 통합 및 피드백 과정 참여자

진술문 통합과 피드백 과정은 다양한 참여자들로 구성되어 진행되었다. 먼저, 아이디어 진술문 통합과정은 연구자를 포함한 총 3명이 참여하였다. 연구자 외 2명은 인터뷰에 참여한 일반교사와 특수교사로 구성되었다. 이들은 연구자와 함께 핵심어를 중심으로 아이디어를 분류하고 통합하는 작업을 수행하였다. 다음으로 통합된 진술문에 대해서 초점에 부합하는지, 그 의미가 명확한지, 중복되는 내용은 없는지 확인하는 작업으로 특수교육전공 석사과정생 3인, 박사수료생 1인이 1차적으로 검토를 실시하였다. 이후 박사학위소지자 1명이 이를 재검토하고 수정 방향에 대한 피드백을 제시하였다. 마지막으로 인터뷰 참여자 5인이 최종 진술문에 그들의 의견이 잘 반영되었는지 확인하는 작업을 하였다. 이들은 진술문의 내용이 쉽게 이해되는지, 추가해야 하거나 삭제해야 할 진술문이 있는지에 대해서도 피드백을 제공하였다.

라. 진술문 유사성 분류 및 중요도 평정 참여자

진술문을 구조화하는 유사성 분류와 중요도 평정 과정 참여자는 진술문의 주제와 관련하여 이해가 있는 사람을 대상으로 선정한다(Trochim, 1989). 따라서 본 연구의 대상인 특수교사와 일반교사를 대상으로 종합된 진술문의 유사성과 중요도를 평가하고자 하였다. 이를 위해 인터뷰 과정에 참여한 교사들을 우선 대상으로 하여 15명을 모집하였고 인터뷰에 참여한 교사들을 대상으로 참여자 추천을 부탁하거나 연구자가 개인적으로 섭외하는 방식으로 참여자를 모집하였다. 이 단계에서는 교사의 최소 경력 기준은 제시하지 않았으며 특별한 교육 요구 학생들을 지도한 경험이 있는 교사들을 대상으로 하였다. 이러한 과정을 통해 추가적으로 25명을 모집하여 특수교사와 일반교사 각각 20명, 총 40명의 교사가 이 과정에 참여하였다.

진술문 유사성 분류 및 중요도 평정 과정 참여자 각 집단별 인적사항

은 <표 Ⅲ-2>와 같다. 평균 교육 경력은 특수교사의 경우 약 9년, 일반 교사의 경우 약 15년으로 나타났다.

<표 Ⅲ-2> 진술문 유사성 분류 및 중요도 평정 참여자 인적사항

특수교사					일반교사				
참여자	성별	학교급	교육경력(년)	지역	참여자	성별	학교급	교육경력(년)	지역
교사1	여	중	12	강원	교사1	여	초	32	강원
교사2	여	고	5	경기	교사2	여	초	22	강원
교사3	여	초	7	경기	교사3	여	초	9	강원
교사4	여	고	6	경기	교사4	여	중	18	강원
교사5	남	중	10	강원	교사5	남	중	27	강원
교사6	여	중	6	서울	교사6	남	중	29	강원
교사7	여	초	16	경남	교사7	여	중	6	강원
교사8	여	초	3	경남	교사8	남	중	15	강원
교사9	남	초	6	경남	교사9	여	중	31	강원
교사10	여	초	13	경남	교사10	여	중	6	강원
교사11	남	초	5	경남	교사11	여	초	5	강원
교사12	여	초	11	경남	교사12	여	초	23	강원
교사13	여	중	10	서울	교사13	남	초	2	강원
교사14	여	초	11	경기	교사14	여	초	4	서울
교사15	여	중	12	서울	교사15	여	초	4	서울
교사16	여	중	9	서울	교사16	여	중	20	서울
교사17	여	중	4	서울	교사17	여	중	10	서울
교사18	여	초	6	경기	교사18	여	초	10	강원
교사19	여	고	15	대전	교사19	남	초	12	강원
교사20	여	고	18	대전	교사20	남	중	19	강원

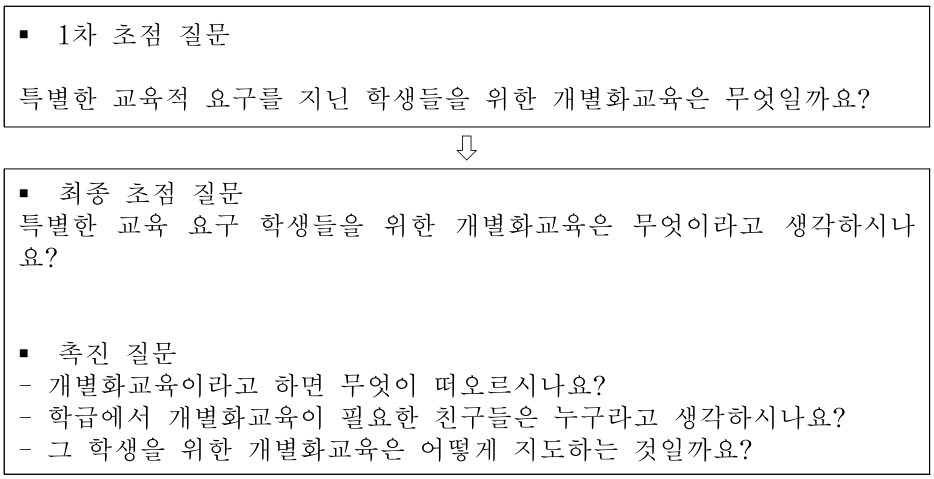
2. 연구절차

본 연구는 특별한 교육 요구 학생들을 위한 개별화교육의 의미 탐색을 통해 그 속성을 확인하기 위하여 개념도 연구방법을 활용하였다. 이 연구방법은 연구자의 연구 목적, 주제에 맞게 변용하여 사용할 수 있는 유연한 방법으로(민경화, 최윤정, 2007) 본 연구에서는 Kane과 Trochim(2007)이 제시한 개념도 연구방법의 절차를 [그림 Ⅲ-2]와 같이 수정·보완하여 사용하였다.

[그림 Ⅲ-2] 연구 절차(Kane & Trochim, 2007)

가. 개념도 연구 준비하기

첫 번째 단계는 개념도를 준비하는 단계로 초점 질문을 개발하고 연구 참여자를 선정하였다. 우선 연구자가 가진 사전 지식을 바탕으로 1차 초점 질문 구성하였다. 본 연구의 초점 질문을 구성하기 위한 기준은 개념도 관련 선행연구(이윤희, 2015)를 참고하여 다음과 같이 설정하였다. 첫째, 교사들이 개별화교육에 대한 의견을 잘 이끌어낼 수 있는 질문인가? 둘째, 쉽게 이해될 수 있는 질문인가? 이다. 이후 특수교육전공 교수 1명, 박사학위소지자 2명, 특수교사 1명을 대상으로 연구자가 구성한 초점 질문의 적절성과 타당성 검토를 실시하였다. 이들은 특수교사에게 개별화교육이란 친숙한 용어이지만 일반교사들에게는 그러하지 않을 수 있기에 특수교사와 일반교사를 위한 접근을 달리해야 할 필요가 있다는 의견을 제시하였다. 특히 일반교사의 경우 교사의 경험에 근거한 귀납적인 접근 방식의 질문지를 구성하는 것을 제안하였다. 이러한 의견을 반영하여 초점 질문과 함께 촉진 질문을 구성한 후 2명의 중등 특수교사와 1명의 중학교 일반교사를 대상으로 예비인터뷰를 진행하여 정확하게 의미가 전달되지 않는 질문은 수정하였으며 보충질문을 추가하였다. 최종 초점 질문은 [그림Ⅲ-3]과 같은 과정을 통해서 도출되었다.



[그림 Ⅲ-3] 초점 질문 개발 과정

초점 질문을 확정한 다음, 연구 참여자를 모집하기 위한 안내문을 제작하였다. 이후 연구 단계별 참여자 선정을 위한 기준을 마련하고 다양한 방법을 통해 참여자를 모집하였다. 본 연구의 대상은 의도적 표집을 통해 선정되었으며 대체로 연구자의 지인인 일반교사와 특수교사를 중심으로 모집하였고 지인을 통해 참여할 조건을 갖춘 교사를 추천받아 참여자를 모집하였다. 인터뷰 참여자의 경우, 교직경력 3년 이상의 특별한 교육 요구 학생 지도 경험이 있는 자로 한정하였다.

나. 아이디어 생성하기

1) 개별 인터뷰 실시

개념도 연구방법의 2단계는 아이디어를 생성하는 과정으로 아이디어를 산출하기 위한 방법은 문헌연구, 설문, 인터뷰 등 다양하다(Trochim, 1985). 본 연구에서는 개별화교육에 대한 교사들의 경험을 바탕으로 한 인식을 도출하는 데 목적이 있으므로 인터뷰 방식이 가장 적합한 것으로 보고 인터뷰를 통해 자료를 수집하기로 하였다. 인터뷰는 2020년 8월 예비인터뷰를 시작으로부터 11월까지 실시되었다. 이 단계에 참여한 특수교사와 일반교사는 총 21명이었다. 연구 당시 COVID-19로 인해 여러 명이 함께 모여 인터뷰를 진행하기 어려운 상황으로 개별 인터뷰를 진행하였으며 대면 인터뷰와 전화 인터뷰 2가지 방법으로 실시하였다. 21명 중 7명은 전화 인터뷰로 진행하였다. 인터뷰 전 참여자들과 미리 전화통화를 하여 연구의 목적, 인터뷰 내용 및 방식에 대해 설명하였고 약속 시간과 장소, 인터뷰 방법을 정하였다. 사전에 이메일이나 SNS로 인터뷰 안내문과 질문지를 보내어 인터뷰 내용에 대해 미리 생각해 볼 수 있도록 하였다.

인터뷰 시 먼저 참여에 대한 감사인사와 연구 목적, 진행과정 소요시간에 대해 안내하였다. 그리고 인터뷰 내용에 대한 녹음 및 전사본 작성에 대한 동의를 얻었으며 연구윤리에 따라 진행할 것을 설명하였다. 인

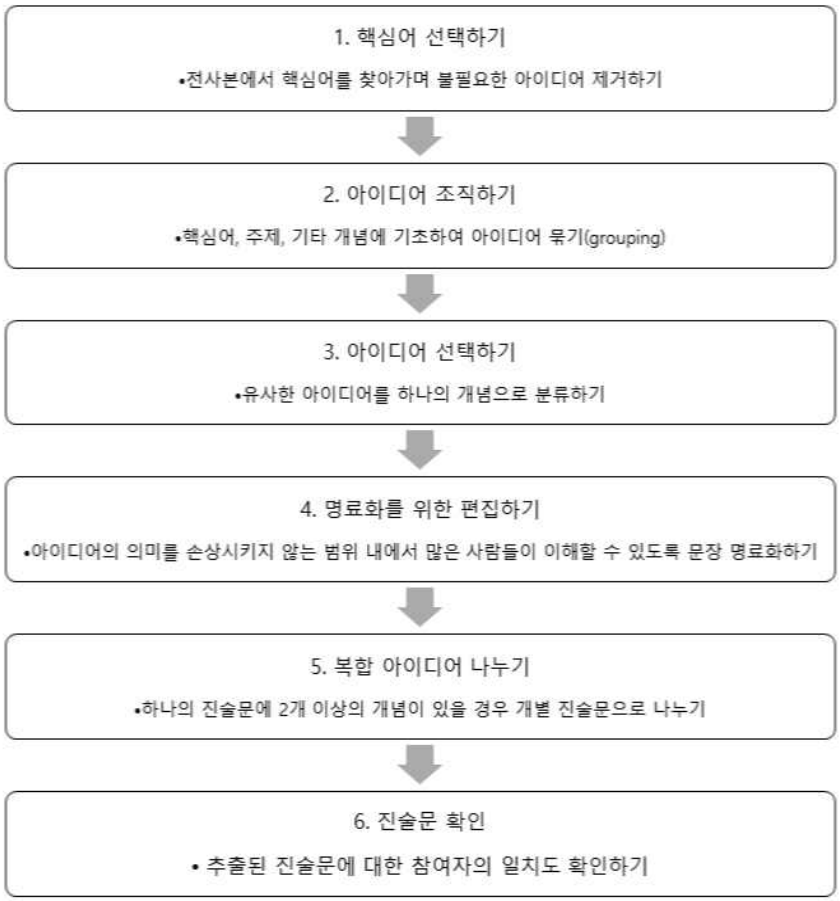
터뷰 시간은 약 45분에서 90분 정도 소요되었다. 연구자는 인터뷰가 진행되는 동안 참여자가 편안한 마음으로 질문에 솔직하고 자유로운 응답을 할 수 있도록 촉진하는 역할을 하였다. 비구조화된 인터뷰로 진행하였으며 초점 질문과 촉진 질문을 통해 교사들이 생각하는 개념을 정확하고 자유롭게 표현하도록 하고 그의 응답을 확장하거나 좁히면서 점점 초점 질문에 가까이 다가갈 수 있도록 도왔다.

연구자는 교사들이 진술한 개별화교육의 의미를 개념적으로 분명히 하고자 매번 인터뷰가 끝난 후 1-2일 내에 녹취록을 전사하였다. 전사본을 읽고 주요 의미를 정리한 후 다음 인터뷰를 준비하였다. 이것은 인터뷰를 진행하면서 교사들이 언급하는 새로운 의미가 더 이상 도출되지 않는 포화지점을 찾고자 함이었다. 인터뷰를 진행하는 과정에서 특수교사의 경우 11번째 교사에 이르렀을 때, 일반교사의 경우 9번째 교사에 이르렀을 때 개별화교육에 대한 새로운 개념이 거의 도출되지 않아 인터뷰를 마무리하기로 결정하였다.

2) 진술문 편집 및 종합

인터뷰가 끝난 후 전사본을 토대로 아이디어 진술문 목록 작성 작업을 진행하였다. 개념도 연구방법에서 여러 집단이 참여하여 아이디어를 생성하는 경우 연구 목적에 따라 단일 진술문 목록이나 집단별 진술문 목록을 작성한다(김주선, 2018). 단일 진술문 목록 작성 시 단일 진술문에 대한 집단별 인식의 차이를 확인할 수 있으며 집단별 진술문 목록 작성의 경우 집단의 독특한 관점을 확인할 수 있다. 본 연구에서는 특수교사와 일반교사의 진술문을 통합한 단일 진술문 목록을 작성하였다. Katz(1972)는 교사 발달 단계를 생존기, 강화기, 갱신기, 성숙기로 경력에 따라 구분하여 교사의 생애주기와 관련지어 설명하였다. 본 연구에 참여한 교사들은 대체로 경력 5년 이상의 성숙기에 있기에 교육 전체를 바라볼 수 있는 넓은 안목을 갖추고 있다고 여겨 단일 진술문 목록을 작성하는 방향으로 설정하였다.

전체 교사를 대상으로 한 인터뷰 전사본에서 도출되는 아이디어는 방대하며 중복되는 부분이 많기 때문에 Kane과 Trochim(2007)이 제시한 핵심어 추출법을 수정하여 활용하였다. 이에 따르면 진술문을 추출하는 과정은 [그림 Ⅲ-4]와 같으며 본 연구에서는 4단계와 5단계를 통합하여 진행하였다. 첫 번째 단계에서 연구자는 전사본을 하나 하나 읽으며 개별화교육의 의미와 관련된 진술문을 찾아 이를 엑셀 파일에 기록하며 1차적인 진술문 목록을 만들었다. 인터뷰 전사본에서 특수교사는 277개, 일반교사는 146개로 총 423개의 진술문이 도출되었다. 그리고 각 진술문에 포함된 핵심어를 추출하였다.



[그림 Ⅲ-4] 진술문 추출 과정(Kane & Trochim, 2007)

두 번째 단계에서는 이렇게 도출된 아이디어 진술문을 핵심어를 중심으로 통합하는 작업을 하였다. 아이디어 진술문 통합은 연구자, 인터뷰에 참여한 일반교사 1명과 특수교사 1명이 함께 실시하였다. 이전 단계에서 추출된 핵심어를 바탕으로 공통 핵심어를 가진 진술문들을 하나로 모았다. 공통적인 핵심어를 가진 진술문 집단에서 그 의미를 구체적으로 잘 드러내는 대표적인 문장을 선택하였다. 예컨대, '학생이 지금 어느 정도로 이해하고 있는지 테스트 한다.', '다른 학생들과 다르다고 생각되는 부분을 확인한다.', '학생과의 대화를 통해서 학생에 대해 파악한다', '진단평가를 해서 어느 부분이 부족한지 어디서부터 시작을 해야 할지 파악한다.'와 같은 진술문은 평가, 파악이라는 공통된 키워드를 가지고 있으므로 하나로 묶고 대표적인 문장을 선택하여 전반적인 의미가 드러나도록 진술문을 구성하였다. 총 91개의 진술문을 도출하였다. 세 번째 단계는 비슷한 아이디어끼리 하나의 개념으로 묶는 작업을 하였다. 이를 통해서 총 85개의 진술문이 도출되었다. 네 번째 단계에서는 진술문들의 적절성, 의미의 명확성, 의미의 중복 여부 등을 확인하는 작업으로 특수교육전공 석사과정생 3인, 박사수료생 1인이 함께 검토를 실시하였다. 이들의 검토 결과 부적절한 진술문 14개(예, 무난하게 생활할 수 있도록 도움을 주는데 중점을 둔다, 행복하게 살수 있도록 만들어주기 위한 교육이다 등)가 삭제되었고, 의미가 유사한 진술문 1개가 통합되었으며, 특별한 교육 요구 학생들의 이미지를 부정적으로 표현하는 문장(예, 일반교육과정을 따라가지 못하는)을 순화하였다. 또한 '전체적인 학급단위의 교육이 아니라 그 안에서 학생의 속도에 맞추어 진행된다'는 진술문은 '전체적인 학급단위의 교육이 아니다'와 '학생의 속도에 맞추어 진행된다'로 분리하여 재진술하였다. 이 단계를 거치면서 진술문은 총 82개가 도출되었다. 다섯 번째 단계에서는 종합된 진술문 내용에 대해 인터뷰 참여자 5인을 대상으로 그들의 의견이 잘 반영되었는지 확인하는 작업을 하였다. 진술문의 내용이 쉽게 이해되는지, 추가해야 하거나 삭제해야 할 진술문이 있는지에 대해서도 피드백을 받았다. 이후 개념도 연구방법 경험이 있는 박사학위소지자 1인이 진술문을 최종 검토하였다. 검토 결과에 따라 유사한

의미의 진술문 1개를 통합하였고('모든 학생이 교육목표에 도달할 수 있도록 한다'와 '낙오자를 만들지 않을 수 있는 교육이다') 1개의 진술문을 추가하였으며 몇몇 진술문들은 이후 유사성 분류 및 중요도 평정 단계 연구 참여자들이 이해하기 쉬운 형태로 진술 방식을 수정하였다. 이러한 과정을 거쳐 최종적으로 총 67개의 진술문을 도출하였다.

다. 진술문 구조화하기

진술문 구조화 단계에서는 67개의 진술문에 대한 중요도 평정과 유사성 분류 작업이 이루어졌다. 특수교사 20명, 일반교사 20명 총 40명이 이 과정에 참여하였으며 아이디어 생성하기 단계에 참여하였던 특수교사 9명, 일반교사 6명이 재참여하였고 추가로 25명을 모집하였다. 중요도 평정과 유사성 분류 작업은 연구 참여자의 상황에 따라 대면이나 비대면으로 이루어졌다. 먼저, 대면의 경우 연구 참여 대상자와 개별적으로 만나서 연구 목적, 연구 참여 동의, 참여 방법에 대해 안내하고 평정할 수 있도록 하였다. 비대면의 경우, 연구자가 이메일을 통해서 참여자에게 연구 참여 동의서, 연구 목적과 방법에 대한 안내서, 유사도 분류 및 중요도 평정 설문지, 진술문 카드를 보내고 참여자가 이를 인쇄하여 진술문 중요도 평정과 유사도 분류를 한 후 그 결과를 사진이나 한글 파일로 연구자에게 보내도록 하였다.

중요도 평정은 진술문 각각의 중요도를 5점 리커트 척도로 평정하는 작업이다. 먼저 참여자들은 총 67개의 진술문을 읽고 그것이 개별화교육에서 얼마나 중요한 의미를 가지는지 평정하였다. 다음으로 유사성 분류를 진행하였다. 이는 진술문 가운데 의미가 비슷한 것들을 하나의 집단으로 묶는 것으로 연구자는 67개의 진술문이 쓰여져 있는 6㎝× 4㎝ 카드를 만들어 참여자에게 제시하고 의미가 비슷하다고 생각하는 것끼리 하나의 그룹으로 묶도록 요청하였다. 유사성 분류 시 지켜야 할 3가지 규칙은 전체 진술문이 하나의 그룹이 될 수 없고, 하나의 진술문은 하나의 그룹에만 속해야 하며, 하나의 그룹은 적어도 2개 이상의 진술문을

포함해야 한다는 것이다. 전체 그룹의 수에는 제한이 없다. 이러한 규칙에 따라 진술문 유사성 분류를 한 결과 그룹의 수는 최소 3개부터 최대 17개로 나타났다. 9개로 분류한 사람이 7명으로 가장 많았고 8개 4명, 5개와 11개가 각각 3명으로 나타났다.

라. 개념도 분석하기

이 단계에서는 연구 참여자들의 유사성 분류 및 중요도 평정 자료를 바탕으로 개별화교육의 의미에 대한 차원과 군집을 도출하기 위하여 통계적 분석을 실시하였다. 먼저, 40명의 참여자가 각 진술문의 유사성을 평정한 자료를 가지고 개인별 유사성 행렬표(similarity matrix)를 작성하였다. 같은 집단으로 묶인 진술문은 0, 다른 집단으로 묶인 진술문은 1로 코딩하였다. 이 개인별 유사성 행렬표를 전체 파일로 합하여 집단 유사성 행렬표(group similarity matrix)를 도출한 다음, SPSS 통계 프로그램을 활용하여 다차원척도 분석 중 ALSCAL(Alternating Least Squares sCALing) 분석을 실시하였다. 마지막으로 다차원척도 분석 결과 도출된 좌표값을 토대로 위계적 군집분석(Ward 방법)과 비위계적 군집분석(K-means 분석)을 실시하여 그 결과를 확정하고자 하였다. 또한 중요도 평정 자료를 바탕으로 각 진술문의 중요도 평균값, 표준편차를 구하였으며 군집별 중요도 평균값, 교사 집단별 군집별 중요도 평균값과 차이값을 구하였다.

마. 개념도 해석하기

이 단계에서는 다차원척도 분석과 군집분석 결과를 바탕으로 개념도의 적절한 차원의 수와 각 차원의 의미, 군집의 수, 군집명을 결정하였다. 각 차원별 진술문들의 성격과 함께 군집별 위치와 크기를 토대로 어떠한 의미를 지니는지 해석하였다. 또한 기술통계분석을 통해 진술문별, 군집별 중요도 평정 결과를 해석하였으며 패턴매칭을 통해 특수교사와 일반

교사 간의 군집별 중요도에 대한 인식 차이를 확인하고자 하였다.

Ⅳ. 연구결과

1. 개별화교육의 의미 속성

교사들이 인식하는 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 의미를 확인하기 위하여 특수교사 12명과 일반교사 9명, 총 21명을 인터뷰하였다. 인터뷰 결과 도출된 진술문은 특수교사 277개, 일반교사 146개로 총 423개였다. 이러한 진술문들을 핵심어에 따라 분류하고 종합, 삭제, 편집하는 과정을 거쳐 최종적으로 개별화교육의 의미에 대한 67개의 진술문이 도출되었다. 최종 진술문 목록은 <표 Ⅳ-1>과 같다.

<표 Ⅳ-1> 개별화교육의 의미 최종 진술문 목록

번호	진술문 내용
1	학생 개개인의 수준에 맞는 초점화된 목표를 단계적으로 설정한다.
2	학생의 발달 수준뿐만 아니라 생활연령에 맞는 교육과정을 구성한다.
3	교과학습이나 생활 등 학생의 부족한 부분에 대해 교육한다.
4	교사의 시간과 노력이 필요한 교육이다.
5	개별화교육은 일대일교육을 뜻하지 않지만 일대일이나 소수일 때 더 집중하여 지도할 수 있다.
6	학생 중심 교육이다.
7	교육과정에 아이들을 맞추는 것이 아니라 학생을 먼저 보고 학생에 맞춰가는 맞춤형교육이다.
8	학생에게 필요한 내용을 찾아 지도한다.
9	주기적으로 학생의 수행을 점검하고 확인한다.
10	동료교사에게 필요 시 자문을 구하거나 협력하여 지도한다.
11	학부모의 관심과 동참, 협력이 있어야 한다.
12	학습속도, 형태 등 여러 면에서 융통성 있고 유연해야 한다.
13	다양한 방법을 활용하여 학생의 현재 수준 및 특성을 파악한다.
14	관찰, 평가도구 등을 통하여 학생의 환경과 요구에 대한 분석을 한다.

15	학습, 정서, 사회성, 생활습관 등 학생 삶의 전반적인 다양한 영역들을 고려하여 지원하는 과정이다.
16	계속적인 교수적 수정의 과정이다.
17	학생들의 수행에 대해 개별적으로 피드백을 제공한다.
18	학생에게 가장 적절한 과제와 자료를 제공한다.
19	학생의 환경에 대한 수정을 제공한다.
20	학생들이 목표에 도달했는지 확인하기 위하여 다양한 검사도구와 관찰을 통해서 평가한다.
21	학생의 특성에 맞는 교수방법을 찾아서 적용한다.
22	일반교육과 다른 교수방법을 사용하는 것이 아니다.
23	학생의 흥미를 유발하는 자료를 활용하여 지도한다.
24	장애 유형이나 특성을 고려하여 교육계획을 세우고 필요한 지원을 제공한다.
25	학생의 학습속도에 맞게 개별적인 진도로 진행한다.
26	다른 학생과 비교하는 교육이 아니라 시간에 따른 학생의 변화를 살펴본다.
27	학교 학습 외에도 학생에게 필요한 치료지원, 상담지원, 가족지원 등을 제공한다.
28	개인차를 고려한 교육이다.
29	획일적인 일반교육과정으로는 교육적 욕구를 충족할 수 없는 학생들을 위한 교육이다.
30	모든 학생을 고려하는 교육으로 보편적 학습설계의 개념과 연결이 된다.
31	학생들이 관심 있는 분야를 지원해 주는 것이다.
32	학생 수준에 맞는 내용을 선택하여 가르친다.
33	출발점이 다른 아이들을 위한 개인별 교육과정이다.
34	학생이 잘하는 것을 찾아 특화시켜 주는 것이다.
35	학생의 수준에 맞게 평가의 방법이나 기준을 다르게 설정한다.
36	일반 수업시간에 어려움이 있는 경우 별도의 보충학습 자료나 대체활동을 제공한다.
37	결과가 아닌 과정 중심으로 아이의 성장정도를 평가한다.
38	학생에게 적합한 교육을 하기 위해 수많은 시도를 한다.
39	학생이 성공할 수 있는 경험치를 확장해 가는 것이다.
40	학생이 학습에 대한 동기를 찾고 무언가 할 수 있도록 교육한다.

41	학생에 따른 교사의 다양한 개입방법이 필요하다.
42	학생을 지도하기 위한 일반교사와 특수교사의 전문성이 필요하다.
43	학업 지도 시 정서적인 부분을 함께 고려하여 지도한다.
44	학생이 사회의 구성원으로 살아가는 데 도움이 되는 것을 가르친다.
45	학생마다 중점이 다른 교육이다.
46	학생이 할 수 있는 능력과 발전가능성을 지니고 있음을 확신하는 것이 중요하다.
47	아이를 다양한 관점으로 보려고 하는 교사의 사고 방향 또는 철학이 중요하다.
48	교사와 학생의 공감, 신뢰, 좋은 관계를 바탕으로 한다.
49	아이를 있는 그대로 인정하며 존중한다.
50	학생들이 발전할 수 있도록 격려하는 것이다.
51	학생 개개인에 대한 관심과 접근이다.
52	교사의 열정이 필요한 교육이다.
53	교사에게 부담으로 다가올 수 있는 교육이다.
54	모든 학생이 수업에 참여할 수 있는 배움의 기회를 주는 교육이다.
55	세심한 지도와 함께 학생이 학습습관을 들일 수 있도록 지속적으로 돕는다.
56	차이나 다름에 대한 교육공동체의 공감과 사회적 합의가 필요하다.
57	학교 관리자의 관심과 협조가 필요하다.
58	학년이 올라가도 꾸준히 지속되어야 한다.
59	일반 수업시간에도 학생을 한 번 더 들여다보며 지도하는 것이다.
60	교육적 의사결정에 학생의 참여가 중요하다.
61	아이의 변화 하나하나에 예민하고 섬세하게 반응하여 적절한 시기에 적절한 자료를 투입한다.
62	한 학생의 전인적인 발전을 위한 교육이다.
63	모든 학생이 자신의 목표에 도달할 수 있도록 한다.
64	또래 친구들과 같이 성장하고 통합될 수 있도록 지원하는 교육이다.
65	특수교사, 학부모, 일반교사, 전문가 등 관계된 모든 사람들이 협력하여 하는 것이다.
66	교사마다 실행하는 개별화교육의 모습은 다르다.
67	목표 설정 시 학령기뿐만 아니라 생애 전반을 고려해서 설정해야 한다.

2. 개별화교육의 의미 속성 개념도

가. 개별화교육의 의미 속성 차원

특수교사와 일반교사 전체 집단이 개별화교육의 의미를 어떠한 차원에 따라 인식하는지 확인하기 위하여 특수교사 20명, 일반교사 20명 총 40명의 교사를 대상으로 진술문 유사성 평정을 실시하였다. 각 교사들이 진술문을 유사한 정도에 따라 분류한 결과를 바탕으로 개인별 유사성 행렬표를 만들고 이를 합산하여 집단 유사성 행렬표를 도출하였다. 그리고 집단 유사성 행렬표를 바탕으로 다차원척도 분석을 실시하였다.

1) 차원의 수

다차원척도 분석에서 차원의 수를 결정하기 위해 일반적으로 사용되는 3가지 기준은 합치도, 해석가능성, 효율성이다(최한나, 2010). 먼저, 합치도는 각 개인이 평정한 유사성 분류 자료와 최종적으로 도출된 공간 도면 간의 차이를 나타내는 것으로 이러한 차이는 스트레스 값(stress value)으로 나타낸다. 스트레스 값은 결국 불일치의 정도를 나타내는 것이므로 이 값이 낮을수록 합치도가 높다고 할 수 있다(노형진, 정한열, 2006). 해석가능성은 구분된 차원이 실제 진술문들의 속성에 근거하여 해석 가능한 정도를 의미한다. 효율성은 합치도와 해석가능성을 바탕으로 가능한 가장 단순하고 낮은 차원의 수를 결정하는 것이 바람직함을 나타내는 기준이다. 즉, 차원의 수가 높아짐에 따라 설명량은 증가하는 반면 해석가능성은 감소하므로 차원의 수를 결정할 때 합치도와 해석 가능성을 함께 고려해야 함을 나타내는 것이 효율성이라 할 수 있다.

본 연구에서 도출된 다차원척도 분석 결과, 차원 수에 따른 합치도, 설명량, 설명 변화량은 <표 Ⅳ-2>에 제시되어 있다. 결과를 살펴보면, 스트레스 값이 1차원에서 .443(R^2=.459), 2차원에서 .272(R^2=.634), 3차원에서 .189(R^2=.734), 4차원에서 .149(R^2=.786), 5차원에서 .122(R^2=.821)로 나

타났다.

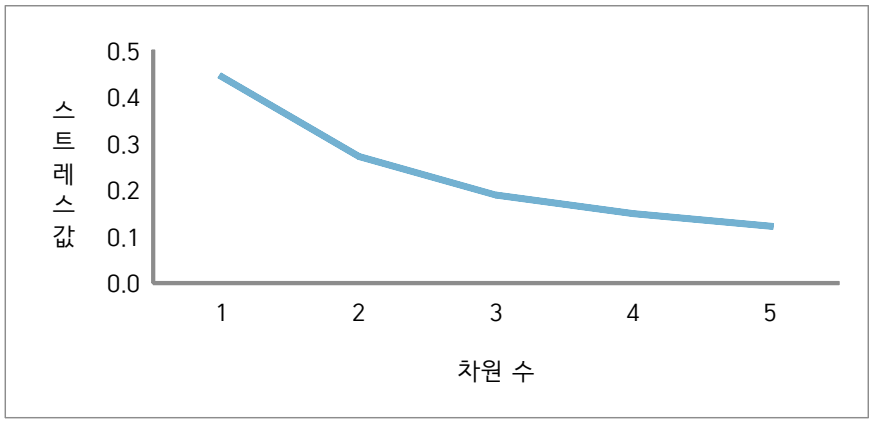
<표 Ⅳ-2> 차원별 합치도(stress value) 및 설명량(R^2)

차원수	합치도(stress)	설명량(R^2)	R^2 변화량
1	.439	.467	-
2	.277	.620	.153
3	.192	.721	.101
4	.153	.776	.055
5	.121	.822	.046

Kruskal과 Wish(1978)는 .10 이하를 적정 스트레스 값으로 제시하였으나 대부분의 개념도 연구에서 이러한 기준을 엄격하게 적용하기 어렵다(이윤희, 2015). 스트레스 값은 자료에서 동점이나 결측치가 많을수록 그 값이 감소하고 자극의 수가 많을수록 높아지기 때문에 스트레스 값이 낮은 것이 반드시 바람직하다고 볼 수 없다(박광배, 2000). Kane과 Trochim(2007)은 이러한 문제점을 고려하여 개념도 연구에서의 적정 스트레스 값을 평균 0.205-.354로 제시하였기에 본 연구에서는 이 범위에 있는 값을 고려하여 차원을 결정하기로 하였다.

차원의 수를 결정하기 위한 또 하나의 방법은 스트레스 플롯(stress plot) 방식을 들 수 있는데 이 플롯이 처음 크게 꺽이는 지점으로 차원의 수를 선택하는 것이다(박광배, 2000). 그 이유는 그 지점 이상으로 차원의 수가 증가하더라도 스트레스 값의 변화가 크지 않기 때문이다. 본 연구의 다차원척도 분석 결과에 따른 스트레스 플롯은 [그림 Ⅳ-1]과 같다. 이 결과에 따르면, 2차원에서 스트레스 값이 가장 많이 감소하였고 이후 3차원 이상에서는 완만하게 감소하고 있음을 알 수 있다.

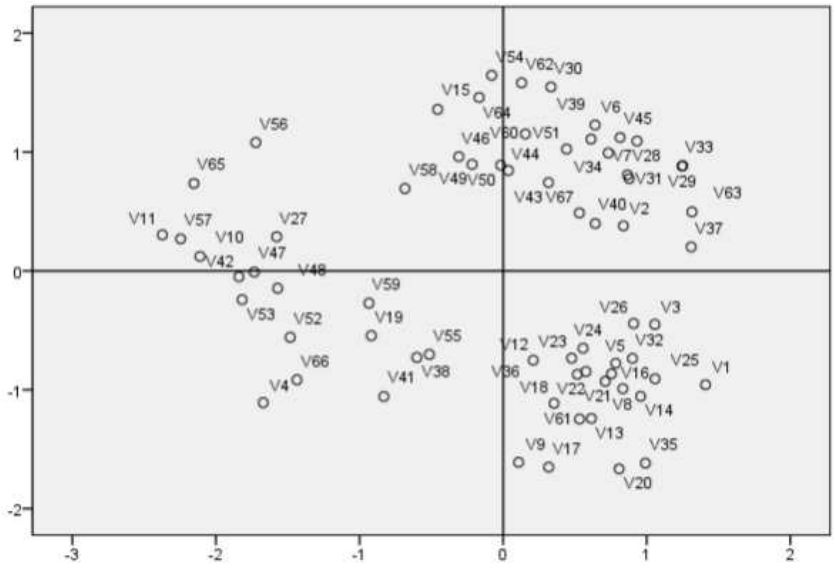
이와 같이 적정 스트레스 값의 범위와 스트레스 플롯의 결과를 고려하였을 때, 본 연구에서는 2차원이 가장 적절하다고 판단하여 2차원 개념도를 나타내는 것으로 결정하였다.



[그림 Ⅳ-1] 차원에 따른 스트레스 플롯

2) 개별화교육의 의미 속성 분포 및 차원 해석

개별화교육의 의미 속성 차원을 2차원으로 설정하고 각 차원의 좌표값을 기준으로 진술문을 2차원 공간에 위치시킨 결과는 [그림 Ⅳ-2]와 같다.



[그림 Ⅳ-2] 다차원척도 분석 결과

[그림 Ⅳ-2]의 점들은 진술문을 나타내며, 각 진술문들은 교사들의 인식 유사성에 근거하여 위치하고 있다. 서로 인접한 진술문들은 같은 집단으로 빈번하게 분류된 진술문들로 교사들이 이를 유사하게 인식한다는 것을 나타내며 진술문 간 거리가 멀수록 같은 집단으로 분류되지 않은 진술문들이기에 교사들이 이를 다르게 인식한다는 것을 나타낸다. 즉, 진술문들의 거리는 인식의 유사성과 반비례한다. 다차원척도 분석을 통해 얻어진 좌표값을 바탕으로 각 차원의 의미를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

2차원 축을 그렸을 때 각 차원에서 의미하는 개별화교육의 의미 속성을 알아보기 위해 좌표의 양극단에 위치한 진술문을 살펴보았다. 먼저 1차원 X축에서 우측 정적 방향 극단에 위치해 있는 진술문들을 살펴보면 다음과 같다.

1. 학생 개개인의 수준에 맞는 초점화된 목표를 단계적으로 설정한다. (좌표값: 1.40)
63. 모든 학생이 자신의 목표에 도달할 수 있도록 한다.(좌표값: 1.31)
37. 결과가 아닌 과정 중심으로 아이의 성장정도를 평가한다. (좌표값: 1.30)
29. 획일적인 일반교육과정으로는 교육적 욕구를 충족할 수 없는 학생들을 위한 교육이다.(좌표값: 1.25)
33. 출발점이 다른 아이들을 위한 개인별 교육과정이다.(좌표값: 1.24)

1차원 X축에서 좌측 부적 방향 극단에 위치해 있는 진술문들을 살펴보면 다음과 같다.

11. 학부모의 관심과 동참, 협력이 있어야 한다.(좌표값: -2.37)
57. 학교 관리자의 관심과 협조가 필요하다.(좌표값: -2.24)
65. 특수교사, 학부모, 일반교사, 전문가 등 관계된 모든 사람들이 협력하여 하는 것이다.(좌표값: -2.15)

10. 동료교사에게 필요 시 자문을 구하거나 협력하여 지도한다.
(좌표값: -2.11)
42. 학생을 지도하기 위한 일반교사와 특수교사의 전문성이 필요하다.
(좌표값: -1.84)

위와 같은 진술문들의 위치와 내용을 근거로 전체적인 의미를 살펴보면 1차원의 우측 정적 방향은 전반적으로 학생 특성과 차이를 고려한 개별성에 초점을 둔 교육과정 운영과 관련한 진술문들이 위치하였고 좌측 부적 방향은 교사, 학부모, 관리자 등 학생을 둘러싼 조력자들의 협력과 관련된 진술문들이 포진하였다. 즉, 정적인 방향에서는 일반교육만으로 교육적 요구를 충족할 수 없는 특별한 교육 요구 학생을 대상으로 그들에게 초점화된 목표를 정하고 그에 도달할 수 있도록 개인에게 초점화된 지원을 제공해야 한다는 의미가 두드러지게 나타나며 부적인 방향에서는 개인에 초점화된 지원을 제공하기 위해 필요한 주변 인적 자원들의 협력이 요구되는 지원이라는 의미가 강하게 나타났다. 이에 따라 1차원은 '개별성 기반 지원' - '협력 기반 지원' 차원으로 명명하였다.

다음으로 2차원 Y축에서 상단의 정적 방향 극단에 위치해 있는 진술문들을 살펴보면 다음과 같다.

54. 모든 학생이 수업에 참여할 수 있는 배움의 기회를 주는 교육이다
(좌표값: 1.65)
62. 한 학생의 전인적인 발전을 위한 교육이다.(좌표값: 1.58)
30. 모든 학생을 고려하는 교육으로 보편적 학습설계의 개념과 연결이 된다.(좌표값: 1.54)
64. 또래 친구들과 같이 성장하고 통합될 수 있도록 지원하는 교육이다.(좌표값: 1.45)
15. 학습, 정서, 사회성, 생활습관 등 학생 삶의 전반적인 다양한 영역들을 고려하여 지원하는 과정이다.(좌표값: 1.35)

2차원 Y축 하단 부적 방향의 극단에 위치해 있는 진술문들을 살펴보면 다음과 같다.

20. 학생들이 목표에 도달했는지 확인하기 위하여 다양한 검사도구와 관찰을 통해서 평가한다.(좌표값: -1.66)
17. 학생들의 수행에 대해 개별적으로 피드백을 제공한다. (좌표값: -1.65)
35. 학생의 수준에 맞게 평가의 방법이나 기준을 다르게 설정한다. (좌표값: -1.61)
9. 주기적으로 학생의 수행을 점검하고 확인한다.(좌표값: -1.61)
61. 아이의 변화 하나하나에 예민하고 섬세하게 반응하여 적절한 시기에 적절한 자료를 투입한다.(좌표값: -1.24)

위와 같은 진술문들의 위치에 따른 내용을 살펴보면 2차원의 상단 정적인 방향은 모든 학생에게 배움의 기회를 주고 통합을 이루는 교육이며 학생의 학습뿐만 아니라 다양한 필요에 따른 요구들을 고려하여 지도하는 교육이라는 개별화교육의 거시적인 측면인 이상, 방향, 목표와 관련된 의미를 담고 있는 진술문들이 위치하고 있다. 반면 하단의 부적 방향은 학생의 목표 달성 여부를 점검하며 계속적인 피드백을 제공하는 등 실제 개별화교육을 실행하는 방법과 관련한 세부적인 의미를 담고 있는 진술문들이 위치하고 있다. 따라서 2차원은 '거시적 목표' - '구체적 방법' 차원으로 명명하였다.

나. 개별화교육의 의미 속성에 대한 군집

개별화교육의 의미 속성 진술문에 대한 다차원척도 분석 후 공간상에 배치된 진술문들이 어떠한 의미 단위로 묶일 수 있는지 확인하기 위하여 군집분석을 실시하였다. 본 연구에서는 다음과 같은 과정을 통하여 군집분석을 실시하였다. 먼저, 다차원척도 분석 결과 생성된 좌표값을 토대로

계층적 군집분석 방법 중 Ward 방법을 활용하여 군집분석을 실시하였다. 이후 비계층적 군집분석인 K-means 군집분석을 실시하여 진술문들의 군집을 최종 확정하였다. 즉, 계층적 군집분석 결과를 토대로 군집의 수를 1차적으로 정한 후 K-means 군집분석을 통해 진술문들을 재배치한 결과를 Ward 방법에 따른 군집과 비교하여 그 일치도를 확인하고자 하였다.

1) 계층적 군집분석(Ward) 결과

다차원척도 분석 결과 생성된 2차원 좌표값을 이용하여 계층적 군집분석 방법 중 Ward 방법을 통해 분석을 실시하였다. [그림 Ⅳ-3]에 제시된 덴드로그램과 같이 적정 군집 수는 2개에서 5개까지로 나타났다. 이러한 결과와 개념도 분포, 연구참여자들의 유사성 평정 결과에 근거하여 적절한 군집의 수를 5개로 확정하였다.

2) 비계층적 군집분석 결과

계층적 군집분석 결과를 바탕으로 군집의 개수를 5개로 정한 후 비계층적 방법인 K-means 방법을 이용하여 분석을 실시하였다. 최종 그룹 평균값은 <표 Ⅳ-3>에 제시되어 있으며 이를 통해 각 군집의 특징을 확인할 수 있다. 군집 1은 4사분면 중 1사분면에 속하고 개별성 기반 지원-거시적 목표 관련 진술문을 나타낸다. 군집 2와 3은 2사분면에 위치하며 협력 기반 지원-거시적 목표 관련 진술문을 나타낸다, 군집 4는 3사분면에 위치하며 협력 기반 지원-구체적 방법 관련 진술문들이 포함되어 있다. 군집 5는 4사분면에 위치하며 개별성 기반 지원-구체적 방법 관련 진술문을 포함한다.

<표 Ⅳ-4>는 최종 군집에 따른 진술문의 수를 나타내는데 군집 5에 속하는 진술문이 22개로 가장 많이 분포되어 있음을 알 수 있다. <표 Ⅳ-5>는 최종 군집 중심 간의 거리를 나타내며 각 군집 간 평균차는 군집

3과 군집 5가 가장 크게 나타났다.

<표 Ⅳ-3> K-means 군집분석에 의한 최종 그룹 평균

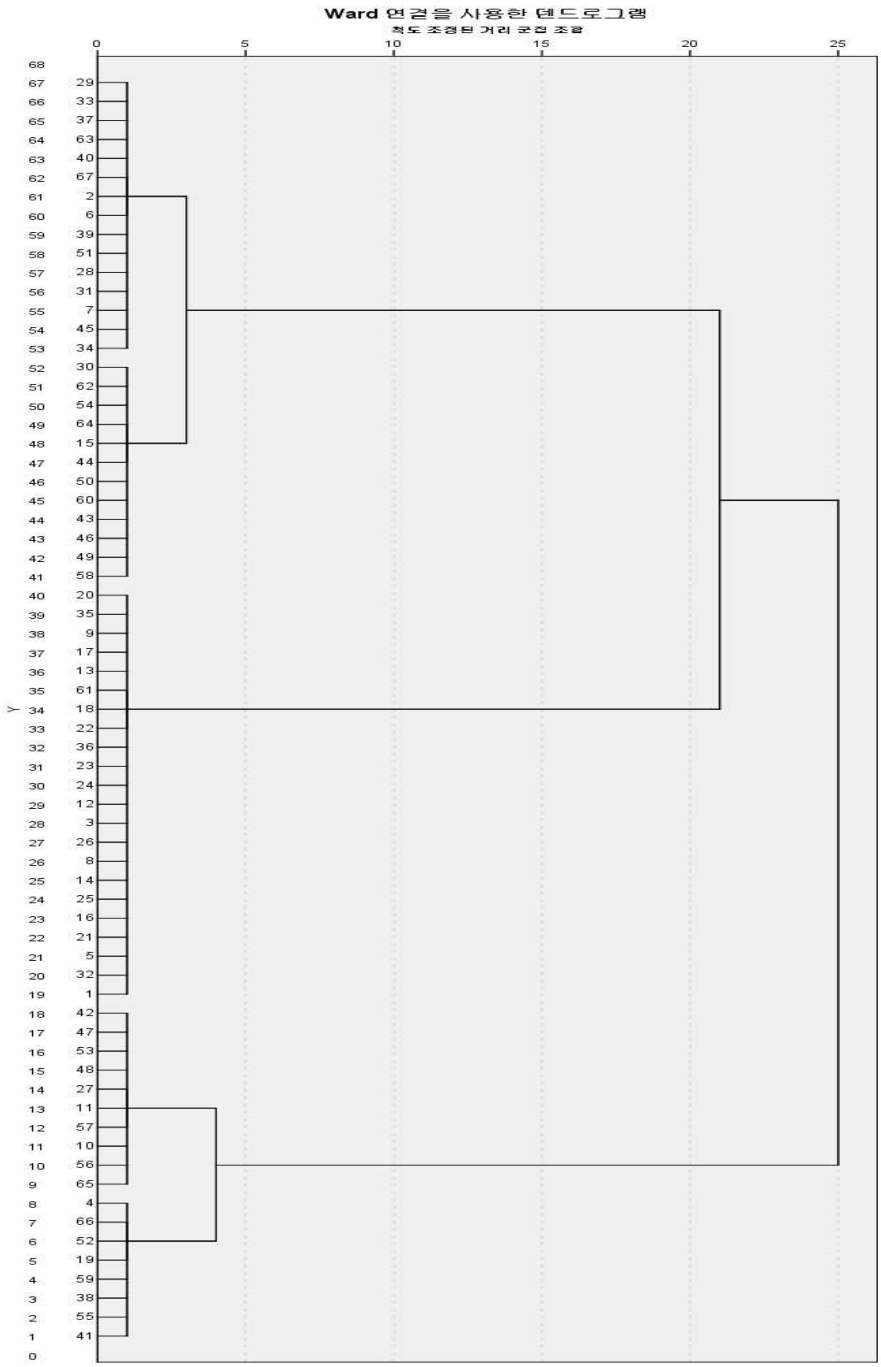
차원	군집				
	1	2	3	4	5
1차원	.9007	-.0396	-1.9147	-1.0485	.7018
2차원	.7753	1.1379	.2351	-.7357	-1.0051

<표 Ⅳ-4> 각 군집의 개체수

각 군집의 케이스 수		
군집	1	14.000
	2	13.000
	3	10.000
	4	8.000
	5	22.000
총		67

<표 Ⅳ-5> K-means 군집분석에 의한 최종 그룹 중심 간의 거리

차원	군집				
	1	2	3	4	5
1		1.008	2.867	2.466	1.791
2	1.008		2.081	2.128	2.268
3	2.867	2.081		1.301	2.896
4	2.466	2.128	1.301		1.771
5	1.791	2.268	2.896	1.771	



[그림 Ⅳ-3] 좌표값을 활용한 군집분석 덴드로그램

3) 군집분석 결과

2단계 군집분석 결과에 따라 최종 5개의 군집이 확정되었다. 각 군집에 해당하는 진술문들의 성격이 유사한지 우선 확인하였고 불일치를 보이는 진술문을 찾았다. 47번, 48번, 53번 진술문은 군집 3보다 군집 5의 성격이 더 강한 진술문으로 판단되어 특수교육전공 박사학위소지자와 협의한 끝에 군집 5로 이동하였다. 이후 군집에 속하는 진술문의 내용, 차원 축의 특성, 유사성 분류 시 교사들이 부여한 그룹명 등을 참고하여 군집명을 확정하였다. 군집명의 순서는 사사분면 중 1사분면을 시작으로 반시계방향으로 정하였다. 각 군집명과 그에 포함된 진술문은 <표 Ⅳ-6>에 제시되어 있다.

<표 Ⅳ-6> 최종 군집 및 군집별 진술문

군집	개별화교육 의미 진술문	
1. 학생의 차이를 고려한 성장 지원	2	학생의 발달 수준뿐만 아니라 생활연령에 맞는 교육과정을 구성한다.
	6	학생 중심 교육이다.
	7	교육과정에 아이들을 맞추는 것이 아니라 학생을 먼저 보고 학생에 맞춰가는 맞춤형 교육이다.
	28	개인차를 고려한 교육이다.
	29	획일적인 일반교육과정으로는 교육적 욕구를 충족할 수 없는 학생들을 위한 교육이다.
	31	학생들이 관심 있는 분야를 지원해 주는 것이다.
	33	출발점이 다른 아이들을 위한 개인별 교육과정이다.
	34	학생이 잘하는 것을 찾아 특화시켜 주는 것이다.
	37	결과가 아닌 과정 중심으로 아이의 성장 정도를 평가한다.

	39	학생이 성공할 수 있는 경험치를 확장해 가는 것이다.
	40	학생이 학습에 대한 동기를 찾고 무언가 할 수 있도록 교육한다.
	45	학생마다 중점이 다른 교육이다.
	51	학생 개개인에 대한 관심과 접근이다.
	63	모든 학생이 자신의 목표에 도달할 수 있도록 한다.
	67	목표 설정 시 학령기뿐만 아니라 생애 전반을 고려해서 설정해야 한다.
2. 다면적 성장을 위한 지원	15	학습, 정서, 사회성, 생활습관 등 학생 삶의 전반적인 다양한 영역들을 고려하여 지원하는 과정이다.
	30	모든 학생을 고려하는 교육으로 보편적 학습설계의 개념과 연결이 된다.
	43	학업 지도 시 정서적인 부분을 함께 고려하여 지도한다.
	44	학생이 사회의 구성원으로 살아가는 데 도움이 되는 것을 가르친다.
	46	학생이 할 수 있는 능력과 발전가능성을 지니고 있음을 확신하는 것이 중요하다.
	49	아이를 있는 그대로 인정하며 존중한다.
	50	학생들이 발전할 수 있도록 격려하는 것이다.
	54	모든 학생이 수업에 참여할 수 있는 배움의 기회를 주는 교육이다.
	58	학년이 올라가도 꾸준히 지속되어야 한다.
	60	교육적 의사결정에 학생의 참여가 중요하다.
	62	한 학생의 전인적인 발전을 위한 교육이다.
	64	또래 친구들과 같이 성장하고 통합될 수 있도록 지원하는 교육이다.
3. 다각적인 지원체계	10	동료 교사에게 필요 시 자문을 구하거나 협력하여 지도한다.

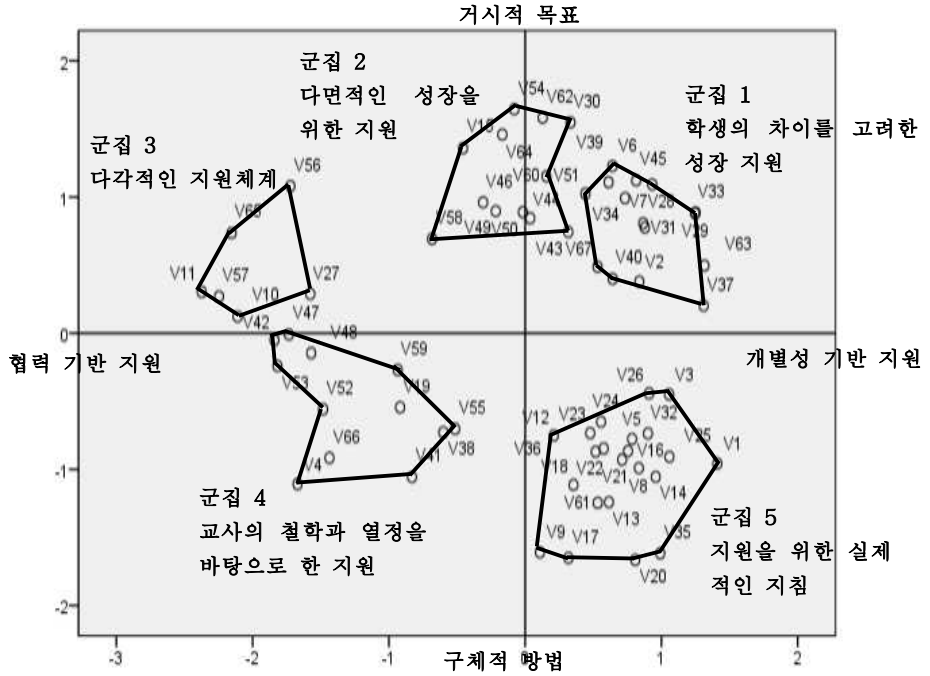
	11	학부모의 관심과 동참, 협력이 있어야 한다.
	27	학교 학습 외에도 학생에게 필요한 치료지원, 상담지원, 가족지원 등을 제공한다.
	42	학생을 지도하기 위한 일반교사와 특수교사의 전문성이 필요하다.
	56	차이나 다름에 대한 교육공동체의 공감과 사회적 합의가 필요하다.
	57	학교관리자의 관심과 협조가 필요하다.
	65	특수교사, 학부모, 일반교사, 전문가 등 관계된 모든 사람들이 협력하여 하는 것이다.
4. 교사의 교육철학과 열정을 바탕으로 한 지원	4	교사의 시간과 노력이 필요한 교육이다.
	19	학생의 환경에 대한 수정을 제공한다.
	38	학생에게 적합한 교육을 하기 위해 수많은 시도를 한다.
	41	학생에 따른 교사의 다양한 개입방법이 필요하다.
	47	아이를 다양한 관점으로 보려고 하는 교사의 사고방향 또는 철학이 중요하다.
	48	교사와 학생의 공감, 신뢰, 좋은 관계를 바탕으로 한다.
	52	교사의 열정이 필요한 교육이다.
	53	교사에게 부담으로 다가올 수 있는 교육이다.
	55	세심한 지도와 함께 학생이 학습습관을 들일 수 있도록 지속적으로 돕는다.
	59	일반 수업시간에도 학생을 한 번 더 들여다보며 지도하는 것이다.
	66	교사마다 실행하는 개별화 교육의 모습은 다르다.
	1	학생 개개인의 수준에 맞는 초점화된 목표를 단계적으로 설정한다.

5. 지원을 위한 실제적 지침	3	교과 학습이나 생활 등 학생의 부족한 부분에 대해 교육한다.
	5	개별화교육은 일대일교육을 뜻하지 않지만 일대일이나 소수일 때 더 집중하여 지도할 수 있다.
	8	학생에게 필요한 내용을 찾아 지도한다.
	9	주기적으로 학생의 수행을 점검하고 확인한다.
	12	학습속도, 형태 등 여러 면에서 융통성 있고 유연해야 한다.
	13	다양한 방법을 활용하여 학생의 현재 수준 및 특성을 파악한다.
	14	관찰, 평가도구 등을 통하여 학생의 환경과 요구에 대한 분석을 한다.
	16	계속적인 교수적 수정의 과정이다.
	17	학생들의 수행에 대해 개별적으로 피드백을 제공한다.
	18	학생에게 가장 적절한 과제와 자료를 제공한다.
	20	학생들이 목표에 도달했는지 확인하기 위하여 다양한 검사도구와 관찰을 통해서 평가한다.
	21	학생의 특성에 맞는 교수 방법을 찾아서 적용한다.
	22	일반교육과 다른 교수방법을 사용하는 것이 아니다.
	23	학생의 흥미를 유발하는 자료를 활용하여 지도한다.
	24	장애유형이나 특성을 고려하여 교육 계획을 세우고 필요한 지원을 제공한다.
	25	학생의 학습 속도에 맞게 개별적인 진도로 진행한다.
	26	다른 학생과 비교하는 교육이 아니라 시간에 따른 학생의 변화를 살펴본다.
	32	학생 수준에 맞는 내용을 선택하여 가르친다.
	35	학생의 수준에 맞게 평가의 방법이나 기준을 다르게 설정한다.
	36	일반수업을 따라오지 못하는 경우 별도의 보충학습 자료나 대체활동을 제공한다.

61	아이의 변화 하나 하나에 예민하고 섬세하게 반응하여 적절한 시기에 적절한 자료를 투입한다.

다. 개별화교육의 의미 속성 개념도

특수교사와 일반교사가 인식하는 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 의미에 대한 개념도를 산출하기 위하여 유사성 분류자료를 활용하여 다차원척도 분석을 실시하였다. 그 결과 진술문은 2차원 공간에 배치되는 것이 가장 적절하였다. 이후 좌표값을 이용한 군집분석을 실시한 결과 5개의 군집이 도출되었으며 각 군집에 속한 진술문들을 대표할 수 있는 의미를 나타내도록 군집을 명명하였다. 이러한 과정을 통해 도출된 개념도는 [그림 Ⅳ-4]와 같다.



[그림 Ⅳ-4] 개별화교육의 의미 개념도

[그림 Ⅳ-7]과 같이 본 연구의 개념도는 2개의 차원으로 구성되었으며 진술문들은 4개의 사분면에 고루 분포되어 있다. 먼저, 1사분면은 개별성 기반 지원 - 거시적 목표 차원으로 구분되고 이에 놓인 진술문들은 '학생 중심 교육', '학생 개개인에 대한 관심과 접근', '학생에게 맞춰가는 맞춤형 교육' 등으로 군집 1 '학생의 차이를 고려한 성장 지원'에 포함된다. 2사분면은 협력 기반 지원-거시적 목표 차원으로 구분되며, 학생을 둘러싼 부모, 일반교사, 특수교사, 학교관리자 등 교육공동체의 역할과 개별화교육의 거시적 목표에 해당하는 진술문들이 포함되어 있다. 여기에는 '특수교사, 학부모, 일반교사, 전문가 등 관계된 모든 사람들이 협력하는 것', '학생을 지도하기 위한 일반교사와 특수교사의 전문성', '치료지원, 상담지원, 가족지원' 등과 관련된 군집 3 '다각적인 지원체계'가 이에 해당한다. 군집 2 '다면적인 성장을 위한 지원'은 1차원의 가운데, 2차원의 목표 차원에 위치하고 있지만 좌측의 협력 기반 지원 차원보다는 개별성 기반 지원 차원에 가까우며 '학업 지도 시 정서적인 부분을 함께 고려하여 지도', '학년이 올라가도 꾸준히 지속', '한 학생의 전인적 발전을 위한 교육' 등 학업, 정서, 사회성 등 전반적인 영역에서 학생이 잘 발달할 수 있도록 지원하기 위한 교육의 방향성과 관련된 진술문들을 다수 담고 있다. 3사분면은 협력 기반 지원 - 구체적 방법 차원으로 구분되며 군집 4 '교사의 교육 철학과 열정이 필요한 교육'이 이에 해당하며 '학생에 따른 교사의 다양한 개입방법', '교사의 열정이 필요한 교육' 등 주로 교사 변인과 관련된 진술문들이 포진되어 있다. 마지막 4사분면은 개별성 기반 지원-구체적 방법 차원으로 구분되며, '융통성 있고 유연한 교육', '계속적인 교수적 수정의 과정', '주기적으로 학생의 수행을 점검하고 확인' 등의 진술문을 포함하는 군집 5 '지원을 위한 실제적인 지침'이 이에 해당한다.

둘째, 진술문들은 2차원 공간에 골고루 분포하고 있으나 다수의 진술문들이 1사분면과 4사분면에 위치하고 있다. 즉, 교사들이 인식한 개별화교육의 의미와 관련한 진술문들은 1차원의 정적 방향인 개별성 기반 지원에 주로 분포하고 있으며 이는 개별화교육이 학생을 둘러싼 교사, 학

부모, 학교관리자 라는 외적 환경의 조력보다 학생이라는 대상에 보다 중심을 두고 집중하는 교육활동이라는 인식에 더 무게가 있음을 나타내는 것이라 하겠다.

셋째, 각 군집별 특성을 살펴보면, 군집 1 '학생의 차이를 고려한 성장 지원'은 개별화교육의 개별성 기반 지원과 함께 개별화교육의 이상과 목표를 나타내는 일반적이면서 핵심적인 개념을 담고 있다. 교사들은 개별화교육이란 획일적인 일반교육으로는 교육적 욕구를 충족할 수 없는 학생들, 즉, 출발점이 다른 학생들을 대상으로 하여 학생 개개인에 대한 관심과 접근을 통해 그들의 고유한 목표에 도달할 수 있도록 지원해주는 과정이라 인식하고 있음을 알 수 있다. 군집 2 '다면적인 성장을 위한 지원'은 군집 1과 마찬가지로 개별성 기반 지원을 바탕으로 개별화교육을 실시하는 데 있어 고려해야 할 보다 거시적인 측면의 목표, 방향, 원칙들을 담아내고 있다. 이는 학생이 학교와 사회에 통합되어 살아가기 위해, 다방면에서 필요한 요구를 충족시키기 위해 다각적인 지원체계가 뒷받침되어야 하기에 군집 1에 비하여 1차원의 좌측을 향하여 중간 지점에 위치하고 있음을 알 수 있다. 군집 1과 군집 2의 경우 진술문들이 응집력 있게 모여 있는 형태를 보이고 있으며 포함되어 있는 진술문의 수가 많으므로 이에 대한 연구 참여자들의 경험이나 생각이 풍부하며 인식에서의 유사성을 드러낸다고 할 수 있다. 군집 3 '다각적인 지원체제'는 1차원의 부적 방향에 위치하여 개별성 기반 지원과 대비되는 군집으로 개별화교육을 실행하기 위한 교사, 학부모, 학교관리자 등 교육공동체 구성원들의 협력이 필요함을 언급하는 진술문이 포함되어 있다. 이 군집의 경우 해당하는 진술문의 수가 가장 적었으나 명확하게 구분되는 성질의 진술문들로 구성되어 있으며 이에 대한 교사들의 경험은 이질적이기에 면적은 비교적 큰 형태로 나타났다. 군집 4 '교사의 교육철학과 열정을 토대로 한 지원'은 학생의 지원체계 중 하나인 교사 집단이 실행의 측면에 있어서 경험하는 실제적인 개별화교육의 특성을 드러내는 진술문들이 포함되어 있다. 한 학생의 교육을 위해 교사의 시간과 노력이 상당히 필요한, 수많은 시도가 이루어지는 교육인 동시에 부담을 느낄 수 있는 교육

으로 표현되고 있다. 한 학생을 두고도 교사마다 실행하는 개별화교육의 모습은 제각각이므로 다소 막연함을 표하는 진술문도 포함되었다. 이에 해당하는 진술문들은 비교적 넓게 포진하고 있기에 이와 관련한 교사들의 경험은 동일하기보다 다양한 편이라고 해석할 수 있다. 군집 5 '지원을 위한 실제적인 지침'은 학생의 차이를 고려한 성장을 지원하기 위한 실행 지침에 해당하는 다수의 진술문으로 포함하고 있는 군집이다. 학생을 진단평가하고 그에 따른 교육계획을 수립하여 교육을 실시하며 평가하는 등 개별화교육을 실시하는 일반적인 일련의 과정이나 절차들에 대한 진술문을 포함한다. 가장 많은 진술문들을 포함하고 있으며 진술문들이 응집력 있게 모여 있으므로 이에 대한 교사들의 인식이 유사하다고 해석할 수 있다.

3. 개별화교육의 의미 속성의 중요도

가. 진술문 중요도

본 연구를 통해 수집된 개별화교육의 의미 속성 관련 67개 진술문에 대해서 특수교사 20명, 일반교사 20명이 중요하다고 생각하는 정도를 5점 리커트 척도로 평가하였다. 이것은 결국 교사들이 개별화교육의 의미를 가장 잘 나타내는 핵심 속성이 무엇인지에 대한 인식으로 볼 수 있을 것이다. 개별화교육의 의미 속성 관련 67개 진술문 각각의 중요도 평균과 표준편차를 <표 Ⅳ-7>에 제시하였다.

<표 Ⅳ-7> 개별화교육의 의미 속성에 대한 중요도

번호	진술문 내용	평균	표준편차
1	학생 개개인의 수준에 맞는 초점화된 목표를 단계적으로 설정한다.	4.40	0.63

2	학생의 발달 수준뿐만 아니라 생활연령에 맞는 교육과정을 구성한다.	4.33	0.94
3	교과학습이나 생활 등 학생의 부족한 부분에 대해 교육한다.	4.30	0.85
4	교사의 시간과 노력이 필요한 교육이다.	4.40	0.78
5	개별화교육은 일대일교육을 뜻하지 않지만 일대일이나 소수일 때 더 집중하여 지도할 수 있다.	4.38	0.84
6	학생 중심 교육이다.	4.38	0.7
7	교육과정에 아이들을 맞추는 것이 아니라 학생을 먼저 보고 학생에 맞춰가는 맞춤형교육이다.	4.45	0.78
8	학생에게 필요한 내용을 찾아 지도한다.	4.40	0.59
9	주기적으로 학생의 수행을 점검하고 확인한다.	4.40	0.74
10	동료교사에게 필요 시 자문을 구하거나 협력하여 지도한다.	3.90	1.13
11	학부모의 관심과 동참, 협력이 있어야 한다.	4.50	0.68
12	학습속도, 형태 등 여러 면에서 융통성 있고 유연해야 한다.	4.50	0.68
13	다양한 방법을 활용하여 학생의 현재 수준 및 특성을 파악한다.	4.50	0.6
14	관찰, 평가도구 등을 통하여 학생의 환경과 요구에 대한 분석을 한다.	4.40	0.74
15	학습, 정서, 사회성, 생활습관 등 학생 삶의 전반적인 다양한 영역들을 고려하여 지원하는 과정이다.	4.28	0.88
16	계속적인 교수적 수정의 과정이다.	4.30	0.82
17	학생들의 수행에 대해 개별적으로 피드백을 제공한다.	4.43	0.78
18	학생에게 가장 적절한 과제와 자료를 제공한다.	4.58	0.59
19	학생의 환경에 대한 수정을 제공한다.	4.00	0.93
20	학생들이 목표에 도달했는지 확인하기 위하여 다양한 검사도구와 관찰을 통해서 평가한다.	4.20	0.79

21	학생의 특성에 맞는 교수방법을 찾아서 적용한다.	4.60	0.55
22	일반교육과 다른 교수방법을 사용하는 것이 아니다.	3.05	0.99
23	학생의 흥미를 유발하는 자료를 활용하여 지도한다.	4.13	0.82
24	장애 유형이나 특성을 고려하여 교육계획을 세우고 필요한 지원을 제공한다.	4.50	0.64
25	학생의 학습속도에 맞게 개별적인 진도로 진행한다.	4.55	0.78
26	다른 학생과 비교하는 교육이 아니라 시간에 따른 학생의 변화를 살펴본다.	4.60	0.59
27	학교 학습 외에도 학생에게 필요한 치료지원, 상담지원, 가족지원 등을 제공한다.	4.28	0.99
28	개인차를 고려한 교육이다.	4.50	0.6
29	획일적인 일반교육과정으로는 교육적 욕구를 충족할 수 없는 학생들을 위한 교육이다.	4.18	0.81
30	모든 학생을 고려하는 교육으로 보편적 학습 설계의 개념과 연결이 된다.	3.65	1.12
31	학생들이 관심 있는 분야를 지원해 주는 것이다.	3.48	1.04
32	학생 수준에 맞는 내용을 선택하여 가르친다.	4.23	0.97
33	출발점이 다른 아이들을 위한 개인별 교육과정이다.	4.40	0.84
34	학생이 잘하는 것을 찾아 특화시켜 주는 것이다.	3.55	1.08
35	학생의 수준에 맞게 평가의 방법이나 기준을 다르게 설정한다.	4.20	0.91
36	일반 수업시간에 어려움이 있는 경우 별도의 보충학습자료나 대체활동을 제공한다.	4.08	0.97
37	결과가 아닌 과정 중심으로 아이의 성장정도를 평가한다.	4.13	0.88
38	학생에게 적합한 교육을 하기 위해 수많은 시도를 한다.	4.33	0.76
39	학생이 성공할 수 있는 경험치를 확장해 가는 것이다.	4.23	0.83

40	학생이 학습에 대한 동기를 찾고 무언가 할 수 있도록 교육한다.	4.25	0.81
41	학생에 따른 교사의 다양한 개입방법이 필요하다.	4.30	0.69
42	학생을 지도하기 위한 일반교사와 특수교사의 전문성이 필요하다.	4.50	0.82
43	학업 지도 시 정서적인 부분을 함께 고려하여 지도한다.	4.25	0.87
44	학생이 사회의 구성원으로 살아가는 데 도움이 되는 것을 가르친다.	4.40	0.81
45	학생마다 중점이 다른 교육이다.	4.23	0.80
46	학생이 할 수 있는 능력과 발전가능성을 지니고 있음을 확신하는 것이 중요하다.	4.33	1,00
47	아이를 다양한 관점으로 보려고 하는 교사의 사고 방향 또는 철학이 중요하다.	4.55	0.64
48	교사와 학생의 공감, 신뢰, 좋은 관계를 바탕으로 한다.	4.38	0.84
49	아이를 있는 그대로 인정하며 존중한다.	4.53	0.75
50	학생들이 발전할 수 있도록 격려하는 것이다.	4.40	0.78
51	학생 개개인에 대한 관심과 접근이다.	4.58	0.55
52	교사의 열정이 필요한 교육이다.	4.50	0.75
53	교사에게 부담으로 다가올 수 있는 교육이다.	3.85	1.05
54	모든 학생이 수업에 참여할 수 있는 배움의 기회를 주는 교육이다.	4.15	0.89
55	세심한 지도와 함께 학생이 학습습관을 들일 수 있도록 지속적으로 돕는다.	4.18	0.84
56	차이나 다름에 대한 교육공동체의 공감과 사회적 합의가 필요하다.	4.35	0.86
57	학교 관리자의 관심과 협조가 필요하다.	4.23	0.83

58	학년이 올라가도 꾸준히 지속되어야 한다.	4.68	0.53
59	일반 수업시간에도 학생을 한 번 더 들여다보며 지도하는 것이다.	4.13	1.16
60	교육적 의사결정에 학생의 참여가 중요하다.	4.03	0.97
61	아이의 변화 하나하나에 예민하고 섬세하게 반응하여 적절한 시기에 적절한 자료를 투입한다.	4.18	0.81
62	한 학생의 전인적인 발전을 위한 교육이다.	4.10	1.06
63	모든 학생이 자신의 목표에 도달할 수 있도록 한다.	4.35	0.74
64	또래 친구들과 같이 성장하고 통합될 수 있도록 지원하는 교육이다.	4.03	0.95
65	특수교사, 학부모, 일반교사, 전문가 등 관계된 모든 사람들이 협력하여 하는 것이다.	4.48	0.75
66	교사마다 실행하는 개별화교육의 모습은 다르다.	4.25	0.78
67	목표 설정 시 학령기뿐만 아니라 생애 전반을 고려해서 설정해야 한다.	4.20	0.85

67개 진술문에 대한 교사들의 중요도 평가 결과, 모든 진술문들의 평균 중요도는 4.26점으로 비교적 높은 수준을 보였다. 이는 교사들이 개별화교육 의미 관련 진술문들에 대해 보통 수준 이상으로 중요하다 여기는 것으로 해석할 수 있다. 진술문 각각의 중요도 평균 점수는 최소 3.48점에서 최대 4.68점으로 나타났다.

교사들이 개별화교육의 의미로 가장 중요하다고 평가한 진술문은 '58. 학년이 올라가도 꾸준히 지속되어야 한다(4.68)'로 교육의 지속성을 가장 중요하게 여기는 것으로 나타났다. 그 뒤를 이어 '26. 다른 학생과 비교하는 교육이 아니라 시간에 따른 학생의 변화를 살펴본다(4.60)', '21. 학생의 특성에 맞는 교수방법을 찾아서 적용한다(4.60)', '18. 학생에게 가장 적절한 과제와 자료를 제공한다(4.58)', '51. 학생 개개인에 대한 관심과 접근이다(4.58)', '25. 학생의 학습 속도에 맞게 개별적인 진도로 진행한다

(4.55)', '47. 아이를 다양한 관점으로 보려고 하는 교사의 사고 방향 또는 철학이 중요하다(4.55)' 가 중요도가 높은 진술문으로 나타났다.

나. 진술문 군집별 중요도

다차원척도 분석 결과에 대한 군집분석을 통해 확인된 개별화교육의 의미 속성은 5개 군집으로 나타났다. 5개 군집별 중요도 평정 결과를 전체 교사 집단, 특수교사 집단, 일반교사 집단으로 구분하여 나타낸 결과는 <표 Ⅳ-8>와 같다.

<표 Ⅳ-8> 개별화교육의 의미 속성 군집별 중요도

	개별화교육 의미 진술문	전체	특수	일반	특수-일반
	군집 1 학생의 차이를 고려한 성장 지원	4.21	4.25	4.17	0.08
2	학생의 발달 수준뿐만 아니라 생활연령에 맞는 교육과정을 구성한다.	4.32	4.45	4.20	0.25
6	학생 중심 교육이다.	4.37	4.50	4.25	0.25
7	교육과정에 아이들을 맞추는 것이 아니라 학생을 먼저 보고 학생에 맞춰가는 맞춤형 교육이다.	4.40	4.60	4.30	0.30
28	개인차를 고려한 교육이다.	4.50	4.35	4.65	-0.30
29	획일적인 일반교육과정으로는 교육적 욕구를 충족할 수 없는 학생들을 위한 교육이다.	4.17	4.25	4.10	0.15
31	학생들이 관심 있는 분야를 지원해 주는 것이다.	3.47	3.65	3.30	0.35
33	출발점이 다른 아이들을 위한 개인별 교육과정이다.	4.40	4.30	4.50	-0.20
34	학생이 잘하는 것을 찾아 특화시켜 주는 것이다.	3.55	3.50	3.60	-0.10
37	결과가 아닌 과정 중심으로 아이의 성장 정도를 평가한다.	4.12	4.20	4.05	0.15

39	학생이 성공할 수 있는 경험치를 확장해 가는 것이다.	4.22	4.15	4.30	-0.15
40	학생이 학습에 대한 동기를 찾고 무언가 할수 있도록 교육한다.	4.25	4.25	4.25	0.00
45	학생마다 중점이 다른 교육이다.	4.22	4.30	4.15	0.15
51	학생 개개인에 대한 관심과 접근이다.	4.57	4.50	4.65	-0.15
63	모든 학생이 자신의 목표에 도달할 수 있도록 한다.	4.35	4.45	4.25	0.20
67	목표 설정 시 학령기뿐만 아니라 생애 전반을 고려해서 설정해야 한다.	4.20	4.35	4.05	0.30
	군집 2 다면적인 성장을 위한 지원	4.23	4.22	4.24	-0.02
15	학습, 정서, 사회성, 생활습관 등 학생 삶의 전반적인 다양한 영역들을 고려하여 지원하는 과정이다.	4.27	4.40	4.15	0.25
30	모든 학생을 고려하는 교육으로 보편적 학습 설계의 개념과 연결이 된다.	3.60	3.85	3.45	0.40
43	학업 지도 시 정서적인 부분을 함께 고려하여 지도한다.	4.25	4.25	4.25	0.00
44	학생이 사회의 구성원으로 살아가는 데 도움이 되는 것을 가르친다.	4.40	4.40	4.40	0.00
46	학생이 할 수 있는 능력과 발전가능성을 지니고 있음을 확신하는 것이 중요하다.	4.32	4.15	4.50	-0.35
49	아이를 있는 그대로 인정하며 존중한다.	4.52	4.45	4.60	-0.15
50	학생들이 발전할 수 있도록 격려하는 것이다.	4.40	4.25	4.55	-0.30
54	모든 학생이 수업에 참여할 수 있는 배움의 기회를 주는 교육이다.	4.15	4.25	4.05	0.20
58	학년이 올라가도 꾸준히 지속되어야 한다.	4.67	4.75	4.60	0.15
60	교육적 의사결정에 학생의 참여가 중요하다.	4.02	4.10	3.95	0.15

62	한 학생의 전인적인 발전을 위한 교육이다.	4.10	3.95	4.25	-0.30
64	또래 친구들과 같이 성장하고 통합될 수 있도록 지원하는 교육이다.	4.02	3.90	4.15	-0.25
	군집 3 다각적인 지원체계	4.32	4.25	4.39	-0.14
10	동료 교사에게 필요 시 자문을 구하거나 협력하여 지도한다.	3.90	3.85	3.95	-0.10
11	학부모의 관심과 동참, 협력이 있어야 한다.	4.50	4.40	4.60	-0.20
27	학교 학습 외에도 학생에게 필요한 치료지원, 상담지원, 가족지원 등을 제공한다.	4.27	4.20	4.35	-0.15
42	학생을 지도하기 위한 일반교사와 특수교사의 전문성이 필요하다.	4.50	4.50	4.50	0.00
56	차이나 다름에 대한 교육공동체의 공감과 사회적 합의가 필요하다.	4.35	4.25	4.45	-0.20
57	학교관리자의 관심과 협조가 필요하다.	4.22	4.15	4.30	-0.15
65	특수교사, 학부모, 일반교사, 전문가 등 관계된 모든 사람들이 협력하여 하는 것이다.	4.47	4.40	4.55	-0.15
	군집 4 교사의 교육철학과 열정을 바탕으로 한 지원	4.26	4.22	4.30	-0.08
4	교사의 시간과 노력이 필요한 교육이다.	4.40	4.25	4.55	-0.30
19	학생의 환경에 대한 수정을 제공한다.	4.00	4.35	3.65	0.70
38	학생에게 적합한 교육을 하기 위해 수많은 시도를 한다.	4.32	4.40	4.25	0.15
41	학생에 따른 교사의 다양한 개입방법이 필요하다.	4.30	4.30	4.30	0.00
47	아이를 다양한 관점으로 보려고 하는 교사의 사고방향 또는 철학이 중요하다.	4.55	4.25	4.85	-0.6
48	교사와 학생의 공감, 신뢰, 좋은 관계를 바탕으로 한다.	4.37	4.20	4.55	-0.35

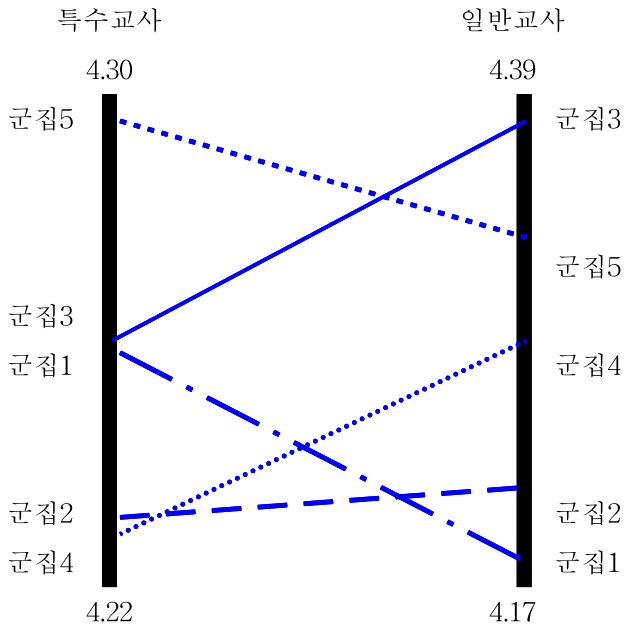
52	교사의 열정이 필요한 교육이다.	4.50	4.40	4.60	-0.20
53	교사에게 부담으로 다가올 수 있는 교육이다.	3.85	3.85	3.85	0.00
55	세심한 지도와 함께 학생이 학습습관을 들일 수 있도록 지속적으로 돕는다.	4.17	4.15	4.20	-0.05
59	일반 수업시간에도 학생을 한 번 더 들여다보며 지도하는 것이다.	4.12	3.90	4.35	-0.45
66	교사마다 실행하는 개별화 교육의 모습은 다르다.	4.25	4.35	4.15	0.20
	군집 5 지원을 위한 실제적인 지침	4.31	4.30	4.33	-0.03
1	학생 개개인의 수준에 맞는 초점화된 목표를 단계적으로 설정한다.	4.40	4.55	4.25	0.30
3	교과 학습이나 생활 등 학생의 부족한 부분에 대해 교육한다.	4.30	4.20	4.40	-0.20
5	개별화교육은 일대일교육을 뜻하지 않지만 일대일이나 소수일 때 더 집중하여 지도할 수 있다.	4.37	4.15	4.60	-0.45
8	학생에게 필요한 내용을 찾아 지도한다.	4.40	4.50	4.30	0.20
9	주기적으로 학생의 수행을 점검하고 확인한다.	4.40	4.30	4.50	-0.20
12	학습속도, 형태 등 여러 면에서 융통성 있고 유연해야 한다.	4.50	4.55	4.45	0.10
13	다양한 방법을 활용하여 학생의 현재 수준 및 특성을 파악한다.	4.50	4.50	4.50	0.00
14	관찰, 평가도구 등을 통하여 학생의 환경과 요구에 대한 분석을 한다.	4.40	4.55	4.25	0.30
16	계속적인 교수적 수정의 과정이다.	4.30	4.45	4.15	0.30
17	학생들의 수행에 대해 개별적으로 피드백을 제공한다.	4.42	4.35	4.50	-0.15
18	학생에게 가장 적절한 과제와 자료를 제공한다.	4.57	4.60	4.55	0.05

20	학생들이 목표에 도달했는지 확인하기 위하여 다양한 검사도구와 관찰을 통해서 평가한다.	4.20	4.20	4.20	0.00
21	학생의 특성에 맞는 교수 방법을 찾아서 적용한다.	4.60	4.65	4.55	0.10
22	일반교육과 다른 교수방법을 사용하는 것이 아니다.	3.05	2.75	3.35	-0.60
23	학생의 흥미를 유발하는 자료를 활용하여 지도한다.	4.12	4.10	4.15	-0.05
24	장애유형이나 특성을 고려하여 교육 계획을 세우고 필요한 지원을 제공한다.	4.50	4.65	4.35	0.30
25	학생의 학습 속도에 맞게 개별적인 진도로 진행한다.	4.55	4.55	4.55	0.00
26	다른 학생과 비교하는 교육이 아니라 시간에 따른 학생의 변화를 살펴본다.	4.60	4.50	4.70	-0.20
32	학생 수준에 맞는 내용을 선택하여 가르친다.	4.22	4.25	4.20	0.05
35	학생의 수준에 맞게 평가의 방법이나 기준을 다르게 설정한다.	4.20	4.25	4.15	0.10
36	일반 수업을 따라오지 못하는 경우 별도의 보충학습 자료나 대체활동을 제공한다.	4.07	3.90	4.25	-0.35
61	아이의 변화 하나 하나에 예민하고 섬세하게 반응하여 적절한 시기에 적절한 자료를 투입한다.	4.17	4.10	4.25	-0.15

교사들이 인식하는 개별화교육의 의미 군집별 중요도를 비교한 결과, 군집별 평균은 4.21~4.31로 큰 차이를 보이지 않으며 비교적 고르게 나타났다. 중요도가 가장 높은 군집은 거의 비슷한 평균값을 보이는 군집 3 '다각적인 지원체계'와 군집 5 '지원을 위한 실제적인 지침'이었으며, 뒤를 이어, 군집 4 '교사의 교육철학과 열정을 바탕으로 한 지원', 군집 2 '다면적인 성장을 위한 지원', 군집 1 '학생의 차이를 고려한 성장 지원' 순으로 나타났다.

다. 특수교사와 일반교사의 군집별 중요도 비교

특수교사와 일반교사의 개별화교육의 의미 속성에 대한 인식을 비교하기 위하여 패턴 매칭을 실시하였다. 패턴 매칭은 특수교사와 일반교사의 각 군집별 중요도 평정 결과를 우선순위에 따라 막대그래프로 나타낸 것이다. 패턴 매칭의 결과는 [그림 Ⅳ-6]에 제시되어 있다. [그림 Ⅳ-6]과 같이 좌측은 특수교사의 축, 우측은 일반교사의 축을 나타내며 각 축에는 교사 집단의 군집별 중요도 평균치 최솟값과 최댓값을 표기하였다. 그리고 그 축에 군집 중요도 평균치에 따른 각 군집의 위치를 나타낸 후 동일 군집을 각각 다른 선으로 연결하였다. 이는 두 집단의 군집별 상대적 중요성을 비교하기 위함이다. 이 패턴 매칭이 의미하는 것은 평행하는 두 축을 기준으로 각 군집을 연결한 선이 축과 직각을 이루면 일반교사와 특수교사가 인식하는 개별화교육의 의미 요소에 대한 중요도가 거의 동일한 것으로 해석할 수 있다.



[그림 Ⅳ-5] 특수교사와 일반교사의 군집별 중요도 비교

[그림 Ⅳ-9]와 같이, 특수교사와 일반교사의 군집에 따른 중요도 인식에 약간의 차이가 있음을 볼 수 있다. 특수교사는 군집 5 '지원을 위한 실제적인 지침'이 가장 중요도가 높았으며 이어 군집 3 '다각적인 지원체계'와 군집 1 '학생의 차이를 고려한 성장 지원', 가장 낮은 것은 군집 2 '다면적인 성장을 위한 지원'과 군집 4 '교사의 교육철학과 열정을 바탕으로 하는 지원' 순으로 나타났다. 반면 일반교사는 군집 3 '다각적인 지원체계', 군집 5 '지원을 위한 실제적인 지침', 군집 4 '교사의 교육철학과 열정을 바탕으로 하는 교육', 군집 2 '다면적인 성장을 위한 지원', 군집 1 '학생의 차이를 고려한 성장 지원' 순으로 중요하게 인식하는 것으로 나타났다. 우선, 일반교사는 군집 3 '다각적인 지원체계'를 1순위, 군집 5 '실행을 위한 지침'을 2순위로 중요하다 평가한 반면 특수교사는 이와 역으로 중요도를 평가하였다. 군집 1 '학생의 차이를 고려한 성장 지원'은 특수교사가 일반교사에 비해 더 중요하게 여기는 것으로 나타났다. 한편 군집 4 '교사의 교육철학과 열정을 바탕으로 하는 교육'은 일반교사가 특수교사에 비해 더 중요하게 여기는 것으로 분석되었다. 군집 2 '다면적인 성장을 위한 지원'의 경우 일반교사가 특수교사와 거의 유사한 중요도를 나타냈다.

Ⅴ. 논의

1. 요약 및 논의

가. 개별화교육 의미 속성 도출

본 연구는 통합교육 및 특수교육에서 특별한 교육 요구 학생들을 위한 개별화교육의 의미를 특수교사와 일반교사의 인식에 근거하여 탐색적으로 밝히는 데 그 목적이 있다. 이를 위하여 특별한 교육 요구 학생들을 가르친 경험이 있거나 가르치고 있는 특수교사와 일반교사 총 21명을 대상으로 인터뷰를 실시하였다. 본격적인 인터뷰에 앞서 연구자가 1차 초점 질문을 개발하였고 그 타당성을 검토하기 위하여 3명의 교사를 대상으로 예비인터뷰를 실시하였다. 인터뷰 초점 질문은 “특별한 교육 요구 학생들을 위한 개별화교육은 무엇이라 생각하시나요?”였다. 인터뷰는 대면면담, 전화면담을 이용하여 개별적으로 실시하였으며 시간은 약 40분에서 1시간 40분 정도 소요되었다. 인터뷰 내용은 모두 녹음하여 연구자가 전사하였다. 전사본을 바탕으로 개별화교육의 의미를 담고 있는 문장을 추출하여 1차 진술문 목록을 만들어 연구자와 연구 참여자 2인이 함께 핵심어를 중심으로 진술문을 모으고 중복되는 문장을 삭제하고 편집하였다. 이렇게 도출된 진술문의 명료성, 적절성 등에 대한 검토를 특수교육전공 석박사과정생들과 박사학위 소지자가 진행하였으며 최종적으로 인터뷰에 참여한 교사들을 대상으로 진술문 내용에 대한 검토를 받았다. 그 결과 총 67개의 최종 진술문이 도출되었다.

본 연구를 통해서 도출된 최종 진술문을 살펴보면 개별화교육의 일반적인 개념뿐만 아니라 원칙과 교육내용, 방법, 평가 등 전반적인 교육활동과 관련한 내용들을 언급하고 있음을 알 수 있다. 이는 교사들이 각자 지닌 특별한 교육 요구 학생들을 위한 개별화교육의 개념에 따라 학생들을 지도하는 방법을 통합적으로 이해하고 있음을 의미한다. 이러한 결과

는 교사가 학자나 이론가가 아니며 그들이 학생들을 직접 가르치면서 얻게 된 경험에 근거한 지식을 바탕으로 개별화교육을 이해하고 있음을 보여준다. 그러하기에 이들이 인식하는 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육은 현재 학문적으로 구분되어 사용되고 있는 개별화교수(individualized instruction), 차별화교수(differentiated instruction), 개인화교수(personalized instruction)의 개념이 혼재되어 있음을 확인할 수 있다. 예컨대, 학생의 학습속도를 고려하는 교육이라는 측면의 개별화교수의 요소, 학생의 선호하는 학습 양식(관심, 흥미 등)을 중시하는 차별화교수, 학생의 학습속도, 선호양식과 함께 학습목표와 내용방법에 있어서 차이를 고려하는 개인화교수의 요소들이 포함되어 있다. 달리 보면, 이러한 맥락에서 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육은 일정부분 개인화교수를 지향하고 있는 것으로도 볼 수 있다. 물론, 개인화교육은 학생이 주도적으로 학습과정에 참여하고 테크놀로지가 기반이 되며 이것의 적극적인 활용을 기대한다는 측면에서 방법적인 차이가 있지만 추구하는 바는 동일하기 때문이다(한경근, 2017).

본 연구의 결과, 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육은 문자 그대로 학생 저마다가 지니는 개별성에 관심과 초점을 두고 이들에게 적절한 교육적 지원을 제공하는 것으로 정의되고 있으며 학생을 둘러싼 교사, 학부모, 관리자 등의 협력이 필요한 교육이라는 것을 알 수 있다. 이러한 결과는 특수교육이 집단이 아닌 '개인'에 초점을 두고 개인의 특성을 고려하여 보다 효과적으로 학습할 수 있도록 지도하는 방법이라는 측면을 잘 드러내는 것이라 할 수 있다(한경근, 2017). 또한 이러한 개별화교육은 단순히 교실 수업 상황에서 학생을 위한 교육 활동에 한하는 것이 아니라 학생을 둘러싼 환경 내에 있는 구성원들의 협력과 지원체계를 기반으로 하는 교육활동이라는 점은 2000년대 이후 특수교육 서비스 제공과정에서 협력적 접근이 강조되고 있으며 교사들이 그러한 역량을 갖추어야 함을 강조하고 있는 것과 유사한 맥락이다(김동일 외, 2019).

한편, 교사들이 인식하는 개별화교육의 의미는 현재 그들이 실천하는 교육적 행위를 그대로 드러냄과 함께 어려움이 있고 해결해야 할 부분에

대한 요구도 포함되어 있다. 개별화교육을 실시하는 데 있어서 다양한 관계자들의 지원이 필요하며 교사의 노력, 시간, 열정이 필요한 교육이라는 의미가 이러한 점을 드러낸다. 그동안 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육 방안 관련 연구(류성림, 1999; 손승현, 2006, 2008; 정애라, 허유성, 2015)나 기초학력 지원 내실화 방안(교육부, 2019) 예컨대, 기초학력진단, 지속적인 보정지도와 단계적인 향상도 주기적 점검, 학생 맞춤형 지도를 위한 기초학력 미달 학생 지도 수업모형 마련 등과 같은 국가적 지원 정책이 적지 않게 발표되었지만, 실질적으로 학교 단위에서는 이를 실행하는 데 있어서 여전히 어려움이 많은 것으로 보인다(이대식 외, 2019). 특히 일반교사들이 이러한 어려움을 호소하는데 그 이유 중 하나로 생각해볼 수 있는 것이 정책에서 제시되고 있는 개별화교육은 학생맞춤형교육이라고 되어 있을 뿐 그에 대한 개념이 분명치 않다는 점이다. 개별화교육이 무엇인지 어떻게 실시하는 것인지에 대한 명확한 이해는 학교 현장에서 특별한 교육 요구 학생들을 지도하는 교사들이 이들을 보다 효과적으로 지도하기 위한 나침반이 된다. 이러한 문제는 특수교육 적격성을 갖춘 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육계획에 대한 논의와 유사한데 여러 선행연구들에서 개별화교육계획 작성에 대한 분명한 지침의 부재로 인하여 개별화교육계획을 적절하게 수립하고 실시하는 데 어려움이 있음이 지적되고 있으며(서효정 외, 2019) 이를 개선하기 위한 논의가 이루어지고 있다(강은영 외, 2018; 박찬우, 배성현, 2020). 따라서 장애학생을 포함한 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육이 보다 체계적으로 실시하기 위해서는 이에 대한 분명한 개념화와 지침이 마련될 필요성이 있음을 알 수 있으며 본 연구는 이를 위한 기초 연구로서의 의미를 가진다고 할 수 있다.

나. 개별화교육 의미 속성 차원

본 연구를 통해 도출된 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 의미 관련 67개의 진술문을 바탕으로 교사들의 인식 특성을 확인하기 위

하여 개념도 연구 절차에 따라 유사성 분류를 실시하고 그 결과를 개인 및 집단 유사성 행렬표로 코딩하여 다차원척도 분석을 실시하였다. 그 결과 교사들이 개별화교육의 의미에 대해 갖는 인식의 차원은 2차원이 적절한 것으로 나타났다.

1차원 X축은 '개별성 기반 교육-협력 기반 교육'으로 해석되었다. 1차원의 우측 방향에 가까울수록 진술문들은 대체로 학생의 개별적 특성과 차이를 고려한 교육이라는 의미를 내포하고 있었다. 예를 들어, '출발점이 다른 아이들을 위한 개인별 교육과정이다', '획일적인 일반교육과정으로는 교육적 욕구를 충족할 수 없는 학생들을 위한 교육이다' 등의 진술문들이 포함되었다. 반대로 1차원의 좌측 방향에 가까운 진술문들은 학생을 둘러싼 환경 혹은 조력자들 간 협력의 필요성과 관련된 의미 속성을 포함하고 있었다. 예컨대, '특수교사, 학부모, 일반교사, 전문가 등 관계된 모든 사람들이 협력하여 하는 것이다'와 같은 성격의 진술문들이다.

전통적으로 교육이 무엇인지 정의하기 위해 사용되어온 교육의 3요소는 교육의 객체인 학습자, 교육의 주체인 교수자, 교육 매체인 교육과정이다(이대식, 2006). 이러한 맥락에 비추어보면 1차원 축은 교육의 객체와 교육의 주체에 해당하는데 특별한 교육 요구 학생이 교육의 대상이 되며 이를 둘러싼 일반교사, 특수교사 더 나아가 학부모, 학교 관리자 등이 교육의 주체가 된다. 특히 본 연구에 참여한 교사들은 개별화교육이 개개 교사 수준에서 실시될 수 있는 것이 아니라 학생을 둘러싼 모든 이들이 서로 의사소통하며 협력하여 학생의 성장을 함께 도모해야 하는 것으로 보며 이를 위해 관심, 참여, 협조, 전문성이 필요함을 언급하고 있다. 즉, 1차원 축의 의미를 정리하자면 개별화교육은 협력 기반 지원을 토대로 개별성 기반 지원을 추구하는 교육이라 할 수 있다. 이러한 정의는 개별화교육지원팀을 구성하여 한 학생을 초점으로 하여 학부모, 교사, 관리자 등이 함께 개별화교육계획을 수립하는, 특수교육에서 지향하는 개별화교육의 의미와 일맥상통하는 면이 있다(김은하 외, 2019).

다음으로 2차원 Y축은 개별화교육의 '거시적 목표-구체적 방법' 차원으로 해석되었다. 2차원의 상단에 가까울수록 개별화교육의 이상, 방향,

목표와 관련된 진술문들이 다수를 차지하였다. 예를 들어, '모든 학생이 참여할 수 있는 배움의 기회를 주는 교육이다', '한 학생의 전인적인 발전을 위한 교육이다', '학습, 정서, 사회성, 생활습관 등 학생 삶의 전반적인 다양한 영역들을 고려하여 지원하는 과정이다' 등의 진술문들이 포함되었다. 한편, 2차원의 하단 방향에 가까울수록 개별화교육을 실시하기 위한 구체적인 방법들, 예컨대, '학생들이 목표에 도달했는지 확인하기 위하여 다양한 검사도구와 관찰을 통해서 평가한다', '학생들의 수행에 대해 개별적으로 피드백을 제공한다' 등을 포함하는 진술문들이 위치하였다. 따라서 2차원 축은 교육의 3요소 중 교육매체로서 교육목표, 내용 그리고 방법 등을 아우르는 교육과정을 의미하는 것으로 볼 수 있다.

2차원 축의 의미를 1차원의 개별성 기반 지원-협력 기반 지원과 관련지어 본다면 개별성 기반 지원의 측면에서 목표는 학생이 초점이 되므로 학생이 참여할 수 있는 배움의 기회를 주는 것, 학생 개개인이 성장하고 발전할 수 있도록 돕는 것 등 개별화교육의 본질적인 지향성이 된다. 협력 기반 지원의 측면에서 목표는 결국 학부모, 교사, 학교관리자, 사회구성원 등 교육 주체들의 공유된 관심, 협력, 지원을 확보하는 것이라고 할 수 있다. 또한 개별성 기반 지원의 측면에서 구체적 방법은 다양한 방법을 활용하여 학생의 현재 수준 및 특성을 파악하는 것, 학생들의 수준에 맞는 초점화된 목표를 단계적으로 설정하는 것, 학생 특성에 맞는 교수방법을 찾아서 적용하는 것, 학생의 수준에 맞게 평가 방법이나 기준을 다르게 설정하는 것 등을 포함한다고 할 수 있다. 협력 기반 지원의 측면에서 구체적 방법은 교사가 실제 직접적으로 개별화교육을 실행하는 주체이므로 이들의 입장이 주로 드러나 교사의 시간과 노력을 들여서 학생에 따른 다양한 개입을 시도하는 것, 지속적으로 지도하는 것 등이 해당된다.

그러나 [그림 Ⅳ-4]에 제시된 바와 같이 2차원 축의 상하단 극단의 진술문들은 거의 대부분이 개별성 기반의 교육의 객체를 위한 교육의 목표와 방법이라고 볼 수 있으며 협력 기반의 교육 주체의 목표와 방법 관련 진술문은 비교적 1차원 축 가운데 위치하여 분명하게 드러나지 않고 있

음을 알 수 있다. 따라서 협력 기반 지원은 개별화교육의 전제조건으로 그 목표와 방법에서는 드러나지 않으며 궁극적으로 개별성 기반 지원, 개별 학생에 초점이 맞추어져 있음을 확인할 수 있다. 이러한 결과는 개별화교육의 실행을 위해서는 지원체계가 우선적으로 구축되어야 한다는 선행연구 결과와 일치한다(이은주, 2008).

다. 개별화교육 의미 속성 군집

다차원척도 분석 이후 군집분석을 실시하였으며 그 결과 5개 군집이 유효한 것으로 나타났다. 도출된 개별화교육의 의미 군집은 각각 '학생의 차이를 고려한 성장 지원', '다면적인 성장을 위한 지원', '다각적인 지원 체계', '교사의 교육철학과 열정을 바탕으로 하는 지원', '지원을 위한 실제적인 지침'으로 명명하였다.

첫째, '학생의 차이를 고려한 성장 지원'은 획일적인 교육과정으로는 교육적 요구를 충족할 수 없는, 출발점이 다른 학생들을 위한 교육, 학생마다 중점을 달리하며 저마다의 목표에 도달할 수 있도록 하는 교육 등 개별화교육의 기본적 정의이자 목적과 관련된 진술문들을 담고 있다. 교육 현장은 다양한 특성을 지닌 학습자들이 날로 증가하고 있으며 이에 적절히 반응하고 대처하지 않는다면 학생들의 교육적 성취는 기대하기 어려울 것이다. 학생의 다양성을 고려할 때 존재하지 않는 평균을 기반으로 교육과정을 운영하는 것은 그 누구에게도 적합하지 않으며 무책임하고 비참한 결과를 초래한다(Rose, 2015). 특별한 교육 요구 학생들이 일반학급의 수업에서 배제되고 차별받거나 주변화되는 학습 소외는(이찬승, 2020) 결국 이들의 문제를 더욱 심화시킨다. 따라서 학생 하나하나를 바라보고 그가 가진 특성과 요구를 고려하는 개별화교육이 필요하며 이들이 성장할 수 있다는 믿음 하에 교육이 이루어져야 한다. 본 연구에서 드러난 개별화교육에 대한 정의는 특별한 교육 요구 학생들을 위한 개별화교육이 모든 학생에게 일반적이고 공통적인 교육을 제공하는 동일성 대신 학생 개인 차에 집중하며 학생의 특별한 요구를 인식하고 가치있게

다루어야 한다고 본 허승준(2016)의 주장과 같은 맥락이라고 할 수 있다. 또한, 이러한 관점은 교육 당사자의 요구, 강점을 중심으로 하는 개인중심계획(PCP)의 철학과 유사하며 다양한 학습자를 상정하여 그들의 차이에 따른 표현 양식과 반응 양식을 제공하는 보편적 학습설계(UDL)가 지향하는 바와 닮아있다.

둘째, '다면적인 성장을 위한 지원'은 특별한 교육 요구 학생의 개별화교육을 위하여 학습, 정서, 사회성 등 다양한 요소를 고려한 지원, 지속적인 지원, 학생의 인격을 인정하며 존중하고 격려하는 지원 등 다양하게 포함하고 있다. 교육적 지원은 교과에 한정되는 것이 아니라 교육활동 전반에 걸쳐 이루어져야 한다(김선녀, 신현기, 2020). 특히, 학업 지도 시 정서적인 부분을 함께 고려하여 지도하는 것, 학생이 할 수 있는 능력과 발전가능성을 지니고 있음을 확신하고 발전할 수 있도록 격려하는 것은 특수교육법에서 정의하는 개별화교육의 의미 요소에 드러나지 않으나 일반교육에서 처방적인 개별화수업을 정의할 때 필수적으로 포함되는 학습을 위한 전제사항으로 볼 수 있다(박성익, 2008). 즉, 이러한 개별화교육의 의미는 포괄적인 의미의 특별한 교육 요구 학생을 대상으로 할 때 드러나는 특별한 속성으로 볼 수 있다. 또한 실제 학업적인 어려움을 가진 다수의 학생들은 정서행동적인 측면에서 외현화된 문제나 내재화된 문제를 가지는 경우가 많으므로 학생의 이러한 다양한 측면을 고려하여 지도할 수 있도록 지원이 필요하다(김은주, 이승희, 2013).

셋째, '다각적인 지원체계'는 성공적인 개별화교육을 위하여 학부모, 일반교사, 특수교사, 학교관리자, 전문가 등을 포함한 교육공동체의 관심, 참여, 협력이 필요함을 의미하는 군집이다. 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육은 어느 한 주체의 의지만으로 실행하기에 버거운 것이며 그 모든 합이 맞아야 성공적으로 실시할 수 있다. 그러나 인터뷰에 참여한 교사들은 학부모나 교사, 관리자 등의 관심 부족이나 협조적이지 않은 태도로 인하여 개별화교육을 실시하는 데 어려움이 있다고 이야기하였다. 일반교사의 경우 특별한 교육 요구 학생을 위한 효과적인 지원 방안에 대한 정보가 부족한데 정보를 얻을 수 있는 출처가 부족하다고 이

야기 하였으며 특수교사의 경우 통합학급에서 이 학생들의 개별화교육이 원활하게 이루어질 수 있도록 하기 위해서 일반교사와 정보 교류와 협력이 필요한데 현실적으로 잘 이루어지지 않는다고 하였다. 또한 일반교사의 경우 특별한 교육 요구 학생의 개별화교육을 위해 추가적인 시간을 확보하여 지도하고자 했지만 학부모와 관리자가 이를 거부하여 시도할 수 없었던 경험도 이야기 하였다. '한 아이를 키우기 위해서는 온 마을이 필요하다' 라는 아프리카 속담처럼 학부모, 교사, 학교관리자 모두가 학생의 개별적 요구에 따른 교육의 필요성에 대해 공감하고 지원할 수 있는 토대를 마련하는 것이 필요하다.

넷째, '교사의 교육철학과 열정을 바탕으로 하는 지원'은 개별화교육과 관련한 교사 변인의 중요성을 강조하는 군집이다. 교사들은 개별화교육에서 우선되는 것은 학생의 다양성을 인정하는 교사의 교육철학이며, 교사와 학생의 공감, 신뢰에서 출발하는 것이라 인식하였다. 이를 바탕으로 교사들은 학생들에게 적절한 교육방법을 찾아가기 위해 이러저러한 시도들을 하게 되기도 하고 추가적인 시간을 확보하여 지도해야 하기에 교사의 시간과 노력이 필요한 교육이라 인식하였다. 그러나 이와 동시에 그러한 이유로 개별화교육이 교사에게 부담이 되는 교육이라 느끼기도 하였다. 이옥인(2010)의 연구 결과에서도 드러나듯이 특히 중등학교 일반교사의 경우 입시 위주의 문화 속에서 특별한 교육 요구 학생들을 지도하기란 쉽지 않은 일이며 별도의 시간이 들기에 개별화교육에 접근하기 어려움을 알 수 있다. 문성옥, 권현수(2011)의 연구결과 역시 이와 유사한데 일반교사들은 특별한 교육 요구학생들을 개별화하여 지도하기를 원하나 이에 대한 지식이 부족하며 별도의 시간을 내야 하는 부담감도 가지고 있는 것으로 나타났다.

한편, 이찬승(2020)은 특별한 교육 요구 학생들을 위한 다양한 정책이나 제도를 실시하였음에도 그 정책들이 실패하는 이유 중 하나로 교사의 의지와 신념문제를 언급하였으며 학습 소외를 해결하기 위한 자원으로 교원 전문성, 시간, 예산, 학교문화 등을 제시하였다. 그리고 교사의 전문성을 주요하게 언급하며 현재 교사들의 수업 전문성을 높이기 위한 교사

연수에 많은 시간을 투자하는 것, 개별 교사의 역량 향상에 초점을 맞추는 것으로는 변화를 가져오기 힘들다고 한다. 그보다 교사들이 집단적 자신감을 가지고 공동의 목표를 가지고 함께 노력해야 한다는 공동체적 의식이 중요하다 하였다. 즉, 집단의 문화가 한 학생을 진정으로 교육하고자 하는 방향으로 형성되는 것이 우선적인 과제라 할 수 있을 것이다.

다섯째, '지원을 위한 실제적인 지침'은 개별화교육을 실제로 행하기 위한 지침이자 방법에 해당하는 군집이다. 본 연구에서는 학생의 학습 수행 수준을 다양한 방법을 통해 평가하고, 그러한 결과에 따라 학생 수준에 맞는 초점화된 목표를 단계적으로 설정하며, 학생에게 필요한 내용을 찾아 적절한 교수방법을 활용하여 지도하고, 학생의 수준에 적절한 평가 방법과 기준을 설정하여 평가하도록 한다는 진술문을 포함하고 있다. 이는 특수교육 적격성을 갖춘 특별한 교육 요구 학생이 가지는 개별화교육계획의 구성요소와 상당히 유사한 면이 있다. 「장애인 등에 대한 특수교육법」에 따르면 개별화교육계획의 구성요소로 특수교육대상자의 인적사항과 특별한 교육지원이 필요한 영역의 현재 학습 수행 수준, 교육목표, 교육방법, 평가계획 및 제공할 특수교육 관련 서비스의 내용과 방법 등이 포함되어 있는데 이 군집에 해당하는 진술문들과 대체로 대응하는 것을 확인할 수 있다. 본 연구의 참여자 다수가 특수교사이며 이들의 직업 특성상 개별화교육을 개별화교육계획과 별개의 개념으로 분리하여 생각할 수 없었기 때문인 것으로도 해석할 수 있다. 한편, 일반교사들의 입장에서 개별화교육은 특별한 교육 요구 학생이 가지고 있는 어려움을 확인하고 지원하기 위한 일반적인 문제해결과정으로 보고 있었지만 이 학생들을 위한 학업적, 정서적 목표를 세우고 그에 필요한 교육 내용과 방법을 선정하여 지도하고 평가한다는 점에서 크게 다르지 않다고 볼 수도 있을 것이다. 따라서 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육을 시도하기 위해서는 이러한 실제적인 지침에 따른 체계적인 문제해결이 이루어져야 할 것이다.

라. 개별화교육 의미 속성 중요도

본 연구에서 도출된 개별화교육의 의미 속성 각 진술문의 평균은 3.47점에서 4.60점으로 대체로 보통 이상에서 중요한 수준으로 나타났다. 교사들은 개별 진술문 중 '58. 학년이 올라가도 꾸준히 지속되어야 한다.', '21. 학생의 특성에 맞는 교수방법을 찾아서 적용한다.', '26. 다른 학생과 비교하는 교육이 아니라 시간에 따른 학생의 변화를 살펴본다.', '18. 학생에게 가장 적절한 과제와 자료를 제공한다.' 순으로 중요하다고 평가하였다. 이들 진술문은 모두 학생을 실제 지도하는 과정에서 교사가 실천하는 내용들을 담아내고 있다. 따라서 교사들은 개별화교육을 구성하는 핵심 요소로 교수학습의 과정적 측면, 지원과정의 측면에 보다 주목하고 있음을 알 수 있다.

가장 높은 중요도를 보인 진술문은 교육의 지속성과 관련된 것이다. 지속성에 대한 강조는 현실에서 이러한 부분이 제대로 이루어지지 않음을 드러내는 교사들의 개선 요구로 보인다. 인터뷰 과정에서 일반교사들은 학생들을 지도한 결과가 시간이 흐름으로써 혹은 진급으로 인해 다른 담임교사를 만나게 되면서 수포로 돌아가는 경우가 있다고 하며 학생들의 안정적인 변화를 꾀하기 위해서는 교육활동이 연계성을 가지고 지속적으로 이루어질 수 있는 체계가 필요하다고 하였다. 일반교사 외에 특별한 교육적 요구를 전담으로 맡아줄 수 있는 학교 내 전담교사가 필요하다는 의견이 제시되기도 하였다.

각 초등학교에 사실은 외부에서 강사들이 들어와서 이 기초학력을 지도하는 게 아니라 초등학교 내에 따로... 기초학력 담당 선생님을 따로...(중략)...근데 그 중에서도 많다면 가장 심각한 아이들을 시간대별로 선생님이 케어를 해 갖고 그렇게 해서 하면 최소한 2-3년에 연속성은 이루어지지 않을까....(중략)... 외부에서 강사들이 오면 수시로 바뀌고... 아까도 얘기했지만 학력이 떨어지는 아이들 같은 경우는 대부분이 정서적인 지지도 얘들한테 해 줘야지 되는데 그런 부분은 바로 그냥 학력적인 부분만 갖고 접근을 하면 저는 그거는 옳지 않다고 생각을 하거든요. 그러기 때문에 두 부분이 같이 이루어지려면 어떤 한 선생님이 최소한 2-3년까지 끌고가기, 뭐 3년까지는 안 되더라도 2년 정도는 얘를 끌어서 이 아이에 대해서 확실히 알고 이 아이도 선생님에 대해서 확실히 알아서

뭔가 그런 부분을 같이 끌고 가야 되는 게 맞지 않나 합니다.(P18. 6)

이와 관련하여 이대식(2020)은 다양한 배경과 특성을 가진 학습자들이 겪는 학습 어려움은 단기간 단일 처방으로 해결되기 어려운 경우가 많으며 이러한 어려움을 해결하기 위해 개입-반응(RTI) 체제를 구축하는 것을 제안하였다. 특별한 교육 요구 학생들이 정규수업에 잘 참여할 수 있도록 최대한 지원하면서 부족한 영역을 중심으로 지원을 필요로 하는 요구 정도에 따라 소집단 지도, 개별 지도를 유연하게 선택하면서 지원할 수 있도록 특별지원팀을 구축하여 수시로 지원 요구를 진단하고 발 빠르게 대처할 수 있어야 한다고 본 맥락과 유사하다.

특수교사들 역시 학생들을 지도함에 있어서 학생들의 누적된 평가 결과를 바탕으로 지도 계획을 작성하게 되는데 평가 결과의 내용이나 수준이 교사에 따라 극명한 차이를 보이고 주로 질적인 방법으로 긍정적인 결과 위주로 서술되기 때문에 학생들의 수준을 쉽게 파악하기 어렵다고 하였다. 따라서 학생들의 교육의 일관성과 지속성을 담보하기 위한 방안이 필요하다.

원래 기존 학생의 경우 이전 IEP를 보잖아요. 그전에 했던 거 중에서... IEP 보면은 결과 있잖아요. 평가. 이거는 했다, 안했다, 됐다. 안됐다. 그러면은 했다는 것도 한번 확인해보고 안됐다는 것도 이렇게 봐요. 근데 잘 했다는 것도 방학 지나고 나면 안되요. 이거를 앞에 꺼만 보고 짜서는 안된다는 거를 제가 전에 깨닫고. 원래 있던 친구들 3월부터 하니까 막 유야무야해서 그거를 토대로 짰더니... 그래도 우리 이렇게 생각하잖아요. IEP가 그 앞전 학기보다는 한 단계를 뛰어 넘는 내용으로 해야 한다고 생각하잖아요. 발전이 있어야 하니까. 근데 도돌이표가 진짜 많아요. 특히 수학이... (P12. 10)

강은영 외(2018)의 연구에서는 이러한 문제를 해결하기 위하여 IEP를 1년 주기로 작성하기보다 학생의 미래를 고려하고 교육의 연속성을 확보하기 위하여 3년 주기의 종단적인 IEP를 작성하는 방안을 제시하였다. 이 방안의 타당성과 실현 가능성에 대한 교사들의 의견을 수렴해보아야

하겠지만 이와 같은 정책이나 제도적 측면에서 개별화교육의 지속성을 보장해줄 수 있는 조치가 필요하다.

다음으로, 군집별 중요도를 살펴보면 '다각적인 지원체제'가 가장 높은 중요도를 나타냈으며 근소한 차로 '학생에 반응하는 교육'이 뒤를 이었다. 그리고 '교사의 교육철학과 열정이 필요한 교육', '다면적인 성장을 위한 지원', '학생의 차이를 고려한 성장 지원' 순으로 나타났다. 즉, 교사들은 개별화교육을 실시하는 데 있어 학부모, 교사, 관리자 협력이 중요하다고 보았고 더 나아가 사회적 인식이 개선되어서 개별화교육이 제대로 이루어질 수 있어야 한다고 보았다. 즉, 특별한 교육 요구 학생을 지도하기 위해서는 학교 전체적인 시스템의 변화가 요구된다(조영희, 김동일, 2015). 이러한 학생의 문제를 더이상 소수의 문제로 볼 것이 아닌 학교 전체의 문제로 볼 필요가 있으며 이를 공동의 과제로 인식하여 해결해 나가려는 노력이 필요하다. 더 나아가서는 학교가 재구조화되어야 한다고 주장(Fletcher, Denton & Fransis, 2005)도 제기되고 있는데 이는 결국 특별한 교육 요구 학생들을 위한 결과적 지원뿐만 아니라 예방적 지원이 이루어질 수 있도록 해야 한다는 것을 강조하는 것이다. 즉, 개별화교육을 지향하기 위해서는 시스템적 사고가 필요하다. 특별한 교육 요구 학생들을 위한 개별화교육이 기대하는 효과를 내려면 시스템 전반의 변화를 추구해야 한다(Fullan, 2016). 국가 차원에서 위에서 아래로 향하는 하향식 정책 변화와 함께 학교 현장, 아래에서 위로 향하는 상향식의 의견 수렴을 통한 현실적이고 조화로운 대안이 마련되어야 할 것이다.

특수교사와 일반교사의 중요도 인식 차이를 살펴보면, 전체 군집별 평균값은 유사하나 군집 1 '학생의 차이를 고려한 성장 지원'을 제외하면 일반교사가 특수교사에 비해 그 중요도를 조금 더 높게 평가하였다. 이는 일반교사들이 개별화교육의 의미 요소에 대해서 충분히 공감을 하고 책임을 느끼고 있는 것으로 해석할 수 있다. 각 군집별 중요도 순위를 살펴보면 특수교사는 '지원을 위한 실제적인 지침'에, 일반교사는 '다각적인 지원체계'에 가장 높은 중요도를 두었다. '지원을 위한 실제적인 지침'은 개별화교육계획을 계획하고 실행하는 과정과 긴밀하게 관련된 군집으

로 특수교사의 역할을 대변하는 요소들을 갖추고 있기에 특수교사는 이를 가장 중핵적인 요소로 평가한 것으로 보인다. 반면 일반교사는 '다각적인 지원체계'에 보다 중요성을 두고 있는데 이는 다인수학급에서 수업을 진행하며 개별화교육을 실행하는 데 있어 어려움을 느끼고 있으며 개별화교육을 시도하려고 하지만 학부모나 학교관리자 등의 비협조로 어려움을 겪고 있기에 이에 대한 지원요구를 가지는 것으로 보인다.

마지막으로 특수교사와 일반교사가 평정한 진술문 중요도 평균값의 차이가 0.30 이상인 진술문을 따로 분류하여 분석하였다. 그 결과, 10개의 진술문에서 0.30 이상의 차이를 보였다. 특수교사가 일반교사에 비해 상대적으로 중요도를 높게 평가한 진술문을 살펴보면, '1. 학생 개개인의 수준에 맞는 초점화된 목표를 단계적으로 설정한다.', '7. 교육과정에 아이들을 맞추는 것이 아니라 학생을 먼저 보고 학생에 맞춰가는 교육이다.', '14. 관찰, 평가도구 등을 통하여 학생의 환경과 요구에 대한 분석을 한다.', '16. 계속적인 교수적 수정의 과정이다.', '19. 학생의 환경에 대한 수정을 제공한다', '24. 장애유형이나 특성을 고려하여 교육 계획을 세우고 필요한 지원을 제공한다.' '31. 학생들이 관심 있는 분야를 지원해 주는 것이다.'로 나타났다. 반면, 일반교사가 특수교사에 비해 중요도를 높게 평정한 진술문은 '28. 개인차를 고려한 교육이다.', '48. 교사와 학생의 공감, 신뢰, 좋은 관계를 바탕으로 한다.' '59. 일반 수업시간에도 학생을 한번 더 들여다보며 지도하는 것이다.'로 나타났다. 이러한 차이는 특수교사와 일반교사의 본질적인 역할 차이에 따른 개별화교육에 대한 조금 다른 시각이 드러나는 것으로 볼 수 있다. 본 연구에 참여한 일반교사들은 특별한 교육 요구 학생을 떠올릴 때 주로 학업적으로 어려움이 있어 지도하였던 학생들을 떠올렸기에 이러한 학생들을 지도할 때 중점을 두게 되는 라포 형성, 수업시간 순회지도, 개인차에 따른 교육을 더 중요하게 생각하는 것으로 나타났다. 특수교사의 경우 개별화교육계획을 작성하고 실시하는 과정에서 핵심이 되는 학생에 대한 분석, 학생 중심의 교육과정 선택, 목표 설정, 교수적 수정과정에 더욱 방점을 두어 평가한 것으로 보인다.

마. 개별화교육 실천을 위한 제안

본 연구의 결과 도출된 개별화교육의 의미를 바탕으로 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육 실천을 위한 제안은 다음과 같다.

첫째, 교육공동체 구성원들은 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육이 학생 개개인에 대한 관심과 접근을 바탕으로 개인차를 고려하는 개별성 기반 지원이자 학부모, 일반교사, 특수교사, 학교관리자, 전문가 등의 구성원의 관심과 참여를 바탕으로 하는 협력 기반 지원임을 인식해야 한다. 개별화교육은 학생 한명 한명의 요구를 정확하게 파악하여 그에 적절한 지원을 제공해주는 것이며 이러한 지원은 학생을 둘러싼 다양한 교육 주체들이 서로 의사소통하고 협력할 때 원활히 이루어질 수 있을 것이다. 따라서, 학교 현장에서 학생들의 개별성과 그에 따른 요구를 평가하고 그에 적절한 지원 시스템을 갖출 수 있도록 정책적 뒷받침이 이루어져야 한다. 특히, 통합교육 현장에서 사각지대에 있는 특별한 교육 요구 학생들에 대한 관심이 필요하다. '한 아이도 포기하지 않는 교육'의 지향성이 헛된 구호로 그치지 않고 실천적으로 담아낼 수 있는 기반이 마련되어야 한다. 일반교사들은 특별한 교육 요구 학생 역시 자신의 학생이라는 책무성을 가져야 하며 교사들이 개별화교육을 잘 해낼 수 있도록 여러 지원들이 제공되어야 할 것이다. 적정 교사 수 또는 교실 확보 등의 행정적 지원과 개별화교육 실천을 위한 전문성 향상 연수 등의 프로그램이 마련되어야 할 것이다.

둘째, 이러한 인식을 기반으로 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 목표을 설정한다면 '모든 학생에게 적절한 배움의 기회, 성공의 기회 제공하기', '학업, 정서행동, 사회성 등 다각적인 측면에서 지원하기'를 제안해볼 수 있다. 이러한 목표를 달성하기 위해서는 특별한 교육 요구 학생이 필요에 따라 지원을 받을 수 있으며 학생의 성장 과정을 지속적으로 모니터링할 수 있는 유연하고 체계적인 교육 시스템이 구축되어야 한다(이대식, 2020). 또한 단순히 학업적인 측면에서의 지원뿐만 아니라 다양한 요구들에 반응할 수 있도록 주변 자원들을 적극 활용하거나

지원할 수 있는 인력들을 충분히 확보하는 것이 필요하다.

셋째, 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육을 실행하는 방법은 특수교육에서 개별화교육계획을 작성하는 과정과 유사하게 이루어질 수 있다. 다면 상담, 관찰, 검사도구 등 다양한 방법을 통해 학생의 현재 환경과 요구를 파악하며 무엇을 잘하는지 무엇이 부족한지 평가하여 우선순위와 효율성, 주어진 시간을 고려하여 학생에게 초점화된 목표를 수립한 후 학생에게 적절한 내용과 방법을 찾아서 유연하게 융통성 있게 적용하여 지도해야 한다. 이후 주기적으로 수행 결과를 얻어내어 성취 정도를 파악하고 피드백을 통해 목표와 과정을 수정할 수 있는 연속적인 체계를 만들어나가야 한다. 이를 위해서는 우선 교사들이 참고할 수 있는 다양한 교수학습자료, 평가도구에 대한 정보가 충분히 제공되어야 한다. 이렇듯 개별화교육은 체계를 갖추어 학생에게 접근하는 것이며 학생에게 끊임없이 반응하는 체계인 것이다.

2. 연구의 의의

이상의 결과 및 논의를 바탕으로 한 본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 개별화교육이 특수교육에 도입이 된 이래 개별화교육계획과 관련된 연구들이 다수 수행되어 왔다. 그러나 개별화교육의 의미와 관련하여 교사들이 실제 어떻게 개념화하고 있는지에 대한 연구는 이루어지지 않았다. 지금까지 개별화교육에 대한 연구는 주로 이론적 당위성에 따라 학문적, 법적 규정의 개념으로 다루어져 왔으며 교사들의 경험에 기반한 개념화 연구는 시도되지 않았다. 장애학생을 위한 개별화교육, IEP와 관련한 연구들이 다수이고 대부분 교사를 대상으로 한 설문조사나 FGI를 활용한 연구들이 주로 수행되어 기초 자료를 제시하는 데 한계가 있었으며 그러한 인식을 입체적으로 드러내지 못하였다. 본 연구는 그러한 필요성에 주목하여 지금까지 연구에서 제시한 개별화교육의 개념이나 구성요소가 아니라 탐색적인 차원에서 아래에서 위로 올라가는 방식으로 개별화교육 의미에 대해 직접적이고 경험적인 자료를 수집하였다는 데 의의가 있다. 즉 본 연구는 질적인 자료를 바탕으로 양적 분석을 실시하는 개념도 연구방법을 활용하여 교사들의 인식을 바탕으로 특별한 교육적 요구를 지닌 학생들을 위한 개별화교육의 의미를 경험적이면서도 과학적으로 도출하고 확인하였다. 궁극적으로 개별화교육이 무엇인지 그 실제에 대해 설명할 수 있는 이론적 근거를 제공한다.

둘째, 본 연구는 장애학생만이 아닌 학교 현장에서 다양한 학업적 정서행동적 어려움을 지닌 학생들을 포괄하여 특별한 교육적 요구를 지닌 학생들을 대상으로 한 개별화교육의 의미를 탐색하고자 하였다. 현재 장애학생 뿐만 아니라 학업적으로 어려움을 보여 교육적 지원이 필요한 학생들이 증가하고 있으며 특수교육도 이에 부응하여 기존의 체계를 벗어나 그 외연을 확장하여 특별 지원 혹은 개별화된 지원으로 나아가야 한다는 여러 논의를 고려할 때 이들을 위한 지원의 핵심인 개별화교육이 무엇인지에 대한 의미와 개념을 밝히고자 했다는 데 의의가 있다.

셋째, 특수교사와 일반교사 두 집단을 대상으로 하여 개별화교육에 대

한 종합적인 개념 도출 또는 합의를 시도하였다는 점에 의의가 있다. 선행연구들의 경우 대부분 특수교사를 대상으로 개별화교육 연구를 진행하고 있지만 특별한 교육적 요구를 지닌 학생들은 모든 교사가 함께 지원해야 할 대상이기에 두 집단의 목소리를 함께 들어보아야 할 필요가 있다. 이에 본 연구는 특수교사와 일반교사 두 개 집단을 설정하여 인터뷰를 수행하였고 그에 따라 교사들의 생생한 의견을 수집할 수 있었다. 이러한 시도를 토대로 교사들이 서로 협력하여 합의된 개별화교육을 계획하고 실행하기 위한 기초 자료를 제공할 수 있을 것이다.

넷째, 본 연구의 결과는 교사들의 경험을 토대로 수집되었기 때문에 실제적으로 현장 활용 가능성이 높다. 본 연구의 결과로 도출된 67개의 진술문 목록과 차원, 군집은 우리나라 교육 현장에서 논의되는 개별화교육에 대한 교사들의 관점과 태도, 실제를 그대로 드러내고 있다. 교육 현장에서 교사들이 개별화교육에 대해 가지고 있는 관점이나 태도를 깊이 있게 성찰하는 것은 특별한 교육적 요구를 지닌 학생을 위한 성공적인 개별화교육을 만들어나가는 첫 단계가 될 것이다. 따라서 본 연구는 오늘날 특별한 교육적 요구를 지닌 학생들을 직접 가르치는 교사들의 인식을 이해하고 개별화교육을 촉진하기 위한 방향을 설정하고 계획을 수립하는 데 필요한 기초자료로서 의의를 지닌다. 특히 교육의 대상 및 주체, 목표 설정에서부터 시작하여 그에 따른 실행 방향을 제시하는 차원은 앞으로 개별화교육을 위한 프로그램 개발 계획 시 고려해야 할 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

3. 제한점 및 제언

본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 개별화교육에 대한 아이디어를 생성하기 위하여 특수교사와 일반교사 총 21명을 모집하여 인터뷰를 실시하였다. 특수교사의 경우 개별화교육이란 비교적 친숙한 주제의 연구이기에 참여자 표집에 어려움이 없었으나 일반교사의 경우, 개별화교육이란 주제를 무겁게 받아들여 참여를 망설이는 경우가 왕왕 있었다. 그리하여 결과적으로 특정 지역에 치우친 참여자 선정이 이루어졌다. 또한 가급적 특별한 교육 요구 학생들을 위한 교육에 힘쓰는 교사들을 선정하려고 하였으나 여러 한계로 선정에 어려움이 있어 주변에서 이러한 학생의 지도 경험을 가진 교사들을 대상으로 하였다. 따라서 추후연구에서는 교사 동아리나 전문적 학습공동체에 적극 참여하고 있는, 비교적 분명하게 자신의 의사나 철학을 밝힐 수 있는 교사들을 대상으로 하여 연구를 진행하고 그 결과에 유의한 차이가 있는지 확인하는 연구가 이루어진다면 흥미로울 것이다.

둘째, 본 연구는 개념도 연구방법을 통해 교사들의 개별화교육에 대한 의미를 탐색하였다. 개념도 연구방법의 특징은 집단적 의사결정을 위한 아이디어와 대표적인 의미 단위로서의 군집을 도출하는 데 큰 목표가 있기에 참여자 개개인의 아이디어를 그 맥락이나 상황과 함께 세세하게 드러내는 데는 한계가 있다. 따라서 개개 교사들의 사고와 인식을 보다 구체적으로 나타내기 위해서는 또 다른 질적인 연구방법을 활용하여 연구를 수행하여도 좋을 것이다.

셋째, 본 연구에서는 일반교사와 특수교사 두 집단의 인식을 종합하여 개별화교육의 의미를 조명하였다. 그러나 특수교사와 일반교사의 경험치에 따라서 서로 구별되는 특성이 있으나 이를 세분화하여 제시하지 못했다. 특히 일반교사와 특수교사를 대상으로 하여 인터뷰를 진행하였을 때 그들이 경험한 특별한 교육적 요구를 지닌 학생들의 유형에 따라 다소 상이한 응답을 얻을 수 있었으나 연구 결과에서는 드러내지 못하였다.

추후 연구에서는 일반교사와 특수교사를 독립적인 대상으로 하거나 학생들의 장애정도나 유형 또는 학교급에 따른 각 집단의 개별화교육의 의미에 차이가 있는지를 확인하는 것이 필요할 것이다.

넷째, 본 연구의 목적은 개념도 연구방법을 활용하여 일반교사와 특수교사가 인식하는 개별화교육의 의미를 탐색하는 것이었다. 따라서 학교현장에서 실제적으로 활용할 수 있는 효과적인 개별화교육의 구체적인 실행방안에 대한 논의를 구체적으로 제시하지는 못하였다. 후속연구에서는 이러한 개념적 정의를 바탕으로 하여 개별화교육의 실행방안을 구성하고 이를 검증하는 연구를 실시한다면 학교 현장에서 개별화교육을 실시하는 데 보다 유용한 정보를 제공할 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

강민채, 박현주(2012). 초등학교 통합교육 담당 교사의 개별화교육계획(IEP) 인식과 운영 실태. **지체중복건강장애연구, 55**(2), 145-165.

강은영, 박윤정, 서효정, 박경옥(2018). 개별화교육계획(IEP) 수립 및 실행의 질적 향상 방안. **특수교육학연구, 53**(1), 137-163.

강종구, 김지연(2018). 사회·경제적 관점을 통한 학습장애의 출현율 및 정의에 대한 논의: 국내·외 비교 연구. **수산해양교육연구, 30**(6), 2087-2101.

고은영(2011). **An exploratory study of the components on identification of adolescents with ADHD: clinical psychologists and school counselors' perception on characteristics and diagnosis**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

교육부(2017). **초중등학교 통합교육 실행 가이드북(공통편).** 세종: 교육부.

교육부(2019). **2019년 국가수준 학업성취도 평가 결과**. 세종: 교육부.

교육부(2019). **기초학력 지원 내실화방안**. 세종: 교육부.

교육부(2020). **2020 특수교육 운영계획**. 세종: 교육부.

교육부(2020). **2020 특수교육통계**. 세종: 교육부.

교육부(2020). **2020년 교육기본통계**. 세종: 교육부.

국립특수교육원(2018). **개별화교육계획 현장성 강화 방안 연구(1/2)**. 아산: 국립특수교육원.

국립특수교육원(2019). **개별화교육계획 현장성 강화 방안 연구(2/2)**. 아산: 국립특수교육원.

국립특수교육원(2019). 발달장애인 평생교육과정. 아산: 국립특수교육원.

김동일, 고은영, 고혜정, 김우리, 박춘성, 손지영, 홍성두(2019). **특수교육의 이해**. 서울: 학지사.

김동일, 고혜정(2018). 학습곤란(ld)학생을 위한 교육지원의 확장적 전환: 학습장애(LD) 정의 체계 재구조화. **학습장애연구, 15**(1), 1-12.

김병하(2012). **특수교육의 역사와 철학(개정증보판).** 경산: 대구대학교 출판부.

김선녀, 신현기(2020). 국내 학교(급)별 특수교육대상자의 개별화교육계획연구 동향과 개선과제: 2008년부터 2019 년을 중심으로. **통합교육연구, 15**(2), 115-140.

김애화, 김의정(2016). 경도장애학생 지원에서의 특수교육의 역할. **한국특수교육학회 2016 추계학술대회 발표집.**

김애화, 김의정, 김자경, 정대영(2018). 학습장애, 난독증, 학습부진(경계선 지능 포함) 및 학습지원대상학생은 누구이며, 교육적 지원은 이대로 괜찮은가?: 특수교육의 역할과 과제에 대한 소고. **특수교육학연구, 53**(1), 1-21.

김영걸, 권기홍(2014). 효과적인 개별화교육계획 운영을 위한 개별화교육계획 문제점 분석과 전산화방안 연구. **한국시각장애교육·재활학회, 30**(2), 45-71.

김우리, 김지연(2016). 장애위험아동, 누구인가? 어떻게 교육할 것인가?-포커스그룹 인터뷰를 통한 일반교사와 특수교사의 경험과 인식. **특수교육학연구, 51**(3), 1-32.

김원경, 한현민(2007). 2007 특수교육법의 쟁점과 과제. **특수교육 저널: 이론과 실천, 8**(4), 95-140.

김은주, 이승희(2013). 초등학생 자아탄력성과 정서행동문제의 관계 및 학업성취수준별 차이. **정서· 행동장애연구, 29**(2), 25-44.

김은하(2013). 지적장애 중학생 부모와 교사의 개인중심계획 회의 경험에 대한 질적 분석. **특수교육, 12**(2), 5-34

김은하(2015). 지적장애학생을 위한 개별화교육계획 수립과 실행의 진전 방향성에 대한 고찰: 개인중심접근 철학을 중심으로. **지적장애연구, 17**(2), 1-24.

김은하, 박승희(2012). 개인중심계획: 발달장애인의 개별화계획 개발을

위한 적용. **정서·행동장애연구, 28**(3), 259-292.

김은하, 최승숙, 송승민, 강창욱(2019). 개별화교육계획 운영 및 개선 방안에 대한 특수교육 전문가들의 인식. **특수교육학연구, 53**(4), 1-27.

김정권, 한현민(2001). 장애학생 통합교육의 개념 논쟁. **교육과정평가연구, 4**(1), 161-185.

김정규, 주지현(2014). 교육과정과 개별화교육계획에 대한 정서장애학교 교사의 인식 및 관계 연구. **특수교육학연구, 49**(1), 129-148.

김정삼, 김진희(2011). 개별화교육계획의 실제 및 교사 요구. 특**수아동교육연구, 13**(4), 1-22.

김주선(2018). **특수교육 대상자의 치료지원 효과에 대한 관련 주체의 인식 차이 분석**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

김진주, 박재국, 김일수(2016). 중도, 중복장애학생의 개별화교육계획 실태 및 특수교사의 인식. **특수아동교육연구, 18**(2), 203-227.

김호권(1990). **현대교수이론.** 서울: 교육출판사.

노형진, 정한열(2008). **SPSS에 의한 통계분석 입문**. 서울: 한올출판사.

류성림(1999). 수학 학습부진아의 개별화 교수 방법. **초등수학교육, 3**(2), 115-131.

류규태, 박경옥(2016). 중도·중복장애 학생의 개별화교육계획 작성 및 실행과정에 대한 일반교사의 인식과 지원요구. **통합교육연구, 11**(2), 25-52.

민경화, 최윤정(2007). 상담학 연구에서 개념도(Concept Mapping) 방법의 적용. **상담학연구, 8**(4), 1291-1307.

박광배(2000). **다차원척도법**. 서울: 교육과학사.

박경옥, 서선진(2016). 학교 교육과정과 연계한 중도, 중복장애 학생의 개별화교육계획 작성 및 구현: 특수교사 연구회 구성원의 인식 및 경험을 중심으로. **특수교육 저널: 이론과 실천 17**(3), 115-142.

박상희, 홍성두(2008). 특수교육연구에 있어 개념도 연구법의 적용가능성 탐색. **특수아동교육연구. 10**(4), 231-245.

박선미, 안성우(2008). 초등 특수학급 교사의 개별화교육계획(IEP) 운영에 대한 인식 및 실태 조사:부산지역 초등 특수학급을 중심으로. **특수교육재활과학연구, 47**(1), 167-189

박성익(2008). 개별화학습의 전망과 과제. **교육방법연구, 20**(1), 1-22.

박승희(1999). 일반학급에 통합된 장애학생의 수업의 질 향상을 위한 교수적 수정의 개념과 실행 방안. **특수교육학연구, 34**(2), 29-71.

박영제, 홍정숙(2019). 장애명칭붙임과 장애등급제 관련 논의가 특수교육 대상자 선정 정책에 주는 시사점. **특수교육, 18**(1), 83-110.

박윤정, 강은영(2016). 교수적 수정과 보편적 교수· 학습 설계에 대한 국내 연구 동향 비교 분석. **특수교육, 15**(3), 251-280.

박은송(2015). 국내 특수교육 분야에서의 개별화교육 연구 동향과 과제. **특수교육교과교육연구, 8**(1), 69-92.

박찬우, 배성현(2020). 개별화교육계획 (IEP) 구성요소에 대한 지표개발: 전문가 델파이를 중심으로. **특수교육학연구, 55**(2), 187-216.

박재국, 김진주(2014). 중도, 중복장애학생의 개별화교육계획에 대한 특수교사의 인식-부산광역시를 중심으로. **지체중복건강장애연구, 57**(4), 25-47.

박재규(1988). 학교학습의 개별화 방안의 탐색, **초등교육연구, 1**, 5-19.

박주연(2009). 통합교육현장에서 적용 가능한 보편적 학습 설계의 개념과 원리 탐색. **지적장애연구, 11**(1), 237-253.

박화문(2002). 특별한 교육적 요구를 갖는 학생의 지도 원리 및 방법 연구. **지체중복건강장애연구, 39**, 25-39.

서울시교육청(2020). **서울특별시교육청 통합교육팀 신설**. 서울시교육청 보도자료.

서효정, 박윤정, 강은영, 박경옥(2019). 개별화교육계획(IEP) 구성요소에 대한 작성실태 및 내용요소 분석. **지적장애연구, 21**.(1), 21-44.

손승현(2006). 학습장애 학생을 위한 교육적 통합. **학습장애연구, 3**(2): 93-108.

손승현(2008). 학습부진아를 위한 개별화 교육방법. **교육방법연구, 20**(1),

93-110.

손승현, 이예다나(2017). 특수교육 요구(Special Needs Education)의 국제적 맥락 고찰. **학습장애연구, 14**(3), 25-47.

손지영, 김동일(2010). 교육 현장에서 보편적 학습 설계를 적용한 연구의 적용 전략 및 효과성 고찰. **특수교육 저널: 이론과 실천, 11**(1), 385-411.

송수일, 한경근(2007). 개별화교육계획 (IEP) 참여에 대한 정신지체학생 부모의 인식 분석과 개선 방안. **지적장애연구, 9**(4), 19-43.

이경언 (2008). 맞춤형 교육의 진실과 오해. **교육광장, 30,** 21-22.

이대식(2006). 특수아동을 위한 교과교육의 원리와 요소. **특수교육학연구, 41**(2), 95-119.

이대식(2015). 학습부진학생의 기초학력 향상을 위한 정부 지원 사업의 특징과 발전 방향. **학습장애연구, 12**(3): 101-132,

이대식(2016). 맞춤형 교수(differentiated instruction) 에서의 '맞추는 것'의 본질과 성격. **통합교육연구, 11**(2), 187-216.

이대식(2017). 개별화교육계획(IEP)의 현장 적합성 강화 방안. **교육논총, 37**(3), 315-343.

이대식, 손승현, 정광조(2019). 학습부진 및 학습장애 등 일반학급 내 특별지원 요구학생 지원을 위한 특수교육의 역할과 정체성. **한국특수교육학회 학술대회**, 3-25.

이대식(2020). 30%를 위한 학교교육의 요건과 방향. 교육을 바꾸는 사람들. https://21erick.org/column/3502/

이미지(2017). **지적장애 및 자폐성장애 학생의 초·중등 학교급 전환을 위한 교육지원 요소 탐색: 초·중등 특수교사 인식을 바탕으로.** 서울대학교 대학원 박사학위논문.

이성은, 오은순, 성기옥(2002). **초중등 교실을 위한 새교수법**. 서울: 교육과학사.

이소현, 박은혜(2011). **특수아동교육: 통합학급 교사들을 위한 특수교육 지침서**(제3판). 서울: 학지사.

이영철(2010). 지적장애 용어의 변화와 최근 동향. **지적장애연구, 12**(3), 1-24.

이유훈(1998). 개별화 교육 프로그램의 발전과정에 대한 역사적 고찰. **특수교육학연구, 33**(1), 145-167.

이유훈(2003). 한국 특수교육의 현황과 발전과제. **특수교육연구, 10**(2), 3-36.

이윤희(2015). **상담자가 인식한 청소년 인터넷중독 증상: 개념도 방법을 중심으로**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

이은주(2008). 통합교육에서 장애아동의 일반교육과정 접근을 위한 개별화교육계획 활용 문제. **특수아동교육연구, 10**(2), 147-167.

이재영(2018). "'정서적 위기' 초중고생 10만명 육박…자살위험군 3년새 2배↑", 연합뉴스, 2018. 10. 5.

이찬승(2019). 교육청·학교가 기초학력을 실질적으로 향상시킬 수 있으려면. 교육을 바꾸는 사람들. https://21erick.org/column/842/

이찬승(2020). 학습 소외, 학습 결손의 주요 원인과 효과적인 해결 방안. 교육을 바꾸는 사람들. https://21erick.org/column/5073/

이학준, 김용성(2017). 보편적 학습설계의 세 가지 철학적 질문. **특수교육재활과학연구, 56**(3), 19-32.

이황원(2016). 장애아동을 위한 무상의 적절한 공교육(FAPE)과 관련한 미국의 판례 분석. **특수아동교육연구. 18**(3), 99-117.

이효정, 김경양, 박은혜(2014). 초등학교에 통합된 자폐성 장애학생의 개별화교육계획(IEP)에 대한 부모와 교사의 인식-포커스그룹분석. **정서 · 행동장애연구, 30**(3), 177-202.

전성연(2001). **교수-학습의 이론적 탐색**. 서울: 원미사

정대영(2013). 한국에서의 학습장애 진단 및 판별의 쟁점과 개선방향. **학습장애연구, 10**(3), 1-20.

정대영(2018). 한국 특수교육 교원교육의 역사적 성찰과 양성 모형 탐색. **한국교원교육학회 50주년 기념 제74차 연차학술대회 자료집,** 307-343

정동영(2017). **장애아동 통합교육론.** 파주: 교육과학사.

정애라, 허유성(2015). 초·중등 일반교사의 학습자 유형별 학습문제 원인과 효과적인 교수·학습방법에 대한 인식: 학습장애, 학습부진, 지적장애, 일반학생 간 비교를 중심으로. **학습장애연구, 12**(2), 115-134.

정평강(2018). 데이터기반개별화(DBI)의 특성과 학생의 학업성취도에 미치는 효과: 문헌 연구. **학습장애연구, 15**(1), 165-192.

조영희, 김동일(2015). 기초학습부진학생을 잘 지도하는 학교의 특성: 개념도 방법 적용. **열린교육연구, 23**(1), 55-73.

추연구(2011). 영국과 일본의 특별요구교육에서 코디네이터 제도의 고찰. **발달장애연구, 15**(2), 21-43.

최성규, 김태임(2011). 청각장애학교 교사의 교육과정과 개별화교육계획의 구조에 대한 인식. **특수교육재활과학연구, 50**(4), 263-285.

최성규, 주지현, 박찬영(2014). 개별화교육계획의 구성 요인에 대한 정서장애학교 교사의 인식 연구. **대구대학교 제7회 창파 국제학술대회 발표자료집**, 271-277.

최하영(2011). 장애학생의 교육과정적 통합 제고를 위한 교수적 수정 연구 고찰. **특수교육, 10**(2), 5-24.

한경근(2017). 개별화(individualization)를 넘어 개인화(Personalization)를 추구하는 보편적 학습설계. **한국특수교육문제연구소 학술대회발표자료집, 2017**(2), 3-22.

한현민(2000). 장애와 특수교육요구: 개념적 고찰. **특수교육저널: 이론과 실천, 1**(1), 39-63.

한현민(2003). 특수교육진흥법 규정의 분석과 해석 (1): 주요 용어의 정의를 중심으로. **특수교육연구, 10**(1), 3-31.

한현민(2008). 개별화 교육계획 시행의 근거법령에 대한 한· 미간 비교연구. **특수교육연구, 15**(2), 57-99.

한현민, 김의정(2008). 장애인 등에 대한 특수교육법의 제명. 목적과 법정용어에 대한 해석. **특수교육학연구, 43**(2), 1-46.

한홍석(2004). 특수교육진흥법상의 정서장애교육대상자에 대한 명칭과 정의의 대안적 고찰. **특수교육연구, 11**(2), 179-203.

황순영, 이지영, 이후희(2015). 중학교 일반교사의 장애낙인에 따른 지도 행동의향 분석. **지체중복건강장애연구, 58**(2), 93-109.

허승준(2016). 장애 관련 용어와 개념의 재고. **특수아동교육연구, 18**(2), 99-120.

허승준(2018). 국내 장애 및 특수교육 관련 용어 사용에 대한 비판적 고찰. **2018 한국특수교육문제연구소 하계 학술대회자료집,** 1-22.

허승준(2019). 차이와 교육 정의: 차이에 공평한 교육 지원을 위한 특수교육 체제 개혁. **특수교육학연구, 54**(3), 1-18.

Abeson, A., & Weintraub, F. (1977). *Understanding the individualized education program.* A primer on individualized education programs for handicapped children, 3-8.

Ainscow, M., & Booth, T.(2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in school*. London: Center for Studies on Inclusive Education(CSIE).

Anderson, L. W. (1994). Individualized instruction. In Husen, T., & Postlethwait, T. N. *The International Encyclopedia of Education(2nd ed.)*, Elsevier Science ltd.

Bray, B., & McClaskey, K. (2018). Personalization v differentiation v individualization chart (v3). Retrieved from https://kathleenmcclaskey.com/owp-personalized-learning-graphic/

Browder, D. M., & Wilson, B. (2001). *Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities*. Guilford Press.

Butt, N., & Scott, E. M. (1994). Individual education programmes in secondary schools. *Support for Learning, 9*(1), 9-15.

Callicott, K. J. (2003). Culturally sensitive collaboration within person-centered planning, *Focus on Autism and Other*

Developmental Disabilities, 18(1), 60-68.

Cartwright, G. P., Cartwright, C. A., & Ward, M. E. (1995). *Educating special learners (4thed.)*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.

Collins, R. L. (2016). What is individualized instruction? iLearn. Retrieved from https://www.ilearn.com/main/resources/what-is-individualized-instruction.html.

Fiscus, E. D., & Mandell, C. J. (1983). *Developing individualized education programs*. West Group.

Fletcher, J. M., Denton, C., & Francis, D. J. (2005). Validity of alternative approaches for the identification of learning disabilities: Operationalizing unexpected underachievement. *Journal of Learning Disabilities, 38*(6), 545-552.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Phillips, N. B., & Karans, K. (1995). General educator's specialized adaptation for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 61*(5), 440-459

Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change, 17*(4), 539-544.

Glaser, R. (1977). *Adaptive education: Individual diversity and learning.* New York.

Goodyear, R. K., Tracey, T. J., Claiborn, C. D., Lichtenberg, J. W., & Wampold, B. E. (2005). Ideographic concept mapping in counseling psychology research: Conceptual overview, methodology, and an illustration. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 236.

Hattie, J., & Anderman, E. M. (Eds.). (2013). *International guide to student achievement.* Routledge.

Hayes, J., & Higgins, S. T. (1978). Issues regarding the IEP: Teachers on the front line. *Exceptional Children, 44*(4),

267-273.

Hocutt, A. M., & Alberg, J. Y. (1995). Case studies of the application of categorical andnon-categorical special education. *Exceptionality, 5,* 199-222.

Johnsen, J. A., Biegel, D. E., & Shafran, R. (2000). Concept mapping in mental health: Uses and adaptations. *Evaluation and Program Planning, 23*, 67-75.

Kane, M., & Trochim, W. M. (2007). *Concept mapping for planning and evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Kincaid, D., Fox, L. (2002). Person-centered planning and positive behavior support. InS. Holburn & P. M. Vietze (Eds.), Person-centered planning: research, practice, and future directions. Baltimore: Brookes.

Kruskal, J. B., and Wish. M. (1978). *Multidimensional scaling, Sage Publications*, Beverly Hills, CA.

Laska, J. A. & Goldstein, S. L. (1973). *Foundations of teaching method*. Dubuque, IA: W.M.C. Brown Co.

Lauchlan, F., Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning, 22*(1), 36-42.

Len Barton (1986) The Politics of Special Educational Needs, *Disability, Handicap & Society, 1*(3), 273-290.

Magito-McLaughlin, D. M., Mullen-James, K., Anderson-Ryan, K., & Carr, E. G.(2002). Best practices: Finding a new direction for Chirstos. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(3),157-165.

Miner, C. A. & Bates, P. E. (1997). Person-centered transition planning. *Teaching Exceptional Children, 30*(1), 66-69.

Norwich, B. (1999). The connotation of special education labels for professionals in the field. *British Journal of Special Education,*

26(4), 179-183

Novak, J. K., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*, Cambridge, England: Cambridge University Press.

Nuthall, G. (2005). *The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey*. Teachers College Record.

O'Brien, J., & Lyle O'Brien, C. (1998). *The politics of person centered planning Part I.* The Council, 15(1), 3. Towson, MD: The Council on Quality and Leadership in Supports for People with Disabilities.

OECD(2004). *Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. Paris: OECD Publishing. doi.org/10.1787/9789264103702-en

Paulson, B. L. Truscott, K., & Stuart, J. (1999). Client's perceptions of helpful experiences in counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 317-324.

Rose, T. (2018). **평균의 종말: 평균이라는 허상은 어떻게 교육을 속여 왔나**(정미나, 역). 서울: 21세기북스.(원서출판 2016)

Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. *Remedial and Special Education, 12(4)*, 18-25.

Scott, S. S., Mcguire, J. M., & Shaw, S. F. (2003). Universal design for instruction: A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. *Remedial and Special Education, 24*(6), 369-379.

Stainback, W., & Stainback, S. (1992). *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives*. Needham Heights, MA: Ally and Bacon.

Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated*

instruction & understanding by design: Connecting content and kids. ASCD.

Trainor, A. A. (2007). Person-centered planning in two culturally distinct communities: Responding to divergent needs and preferences. *Career Development for Exceptional Individuals, 30*(2), 80-91.

Triano, S. (2000). Categorical eligibility for special education: The enshrinement of the medical model in disability policy. *Disability Studies Quarterly, 20*(4), 399-412.

Trochim, W. M. (1985). Pattern matching, validity, and conceptualization in program evaluation. *Evaluation review*, 9(5), 575-604.

Trochim, W. M. (1989). An introduction to concept mapping for planning and evaluation. *Evaluation and program planning, 12*(1), 1-16.

Trochim, W. M., & Linton, R. (1986). Conceptualization for planning and evaluation. *Evaluation and program planning, 9*(4), 289-308.

Wang, M. C., Walberg, H., & Reynolds, M. C. (1992). A scenario for better-not-separate special education. E*ducational Leadership, 50*(2), 35-38.

Vandercook, T., York, J., & Forest, M. (1989). The McGill Action Planning System(MAPS): A Strategy for Building the Vision. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 14*(3), 205 - 215.

Washburne, C. W. &Sidney P. Marland, Jr.(1963). *Winnetka: The History and Significance of an Educational Experiment*, 1889-1968.

[부록 1] 아이디어 수집 면담 초점 질문지

특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 의미 탐색

본 연구의 목적은 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육이 의미하는 바가 무엇인지 그 의미를 탐색하는 것입니다. 일반교사와 특수교사가 인식하는 개별화교육의 의미와 관련하여 다양한 경험과 실천적 교육 방향에 대한 제안을 듣고자 합니다.

용어 설명
▷ 특별한 교육 요구 학생: 지적장애, 자폐성장애, 학습장애 등을 지닌 특수교육대상학생뿐만 아니라 학교생활에 잘 적응하지 못하고 학업적인 면이나 정서적인 면 등에서 어려움을 보이고 있는 학생들을 포함합니다.

< 초점 질문 >
"특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육은 무엇이라고 생각하십니까?"

< 촉진 질문 >
- 개별화교육이라는 단어를 들으셨을 때 떠오르는 단어는 무엇입니까?
- 선생님께서 개별화교육을 해보신 경험이 있으신지요? 구체적인 사례를 말씀해 주실 수 있을까요? 그 만남에서 가장 중점을 두셨던 부분은 무엇일까요?
- 선생님께서 담당하고 계시는 학급에서 개별화교육이 필요하다고 생각되는 학생은 누구일까요? 특수학급 학생만을 의미하는 것은 아니며 그 외 개별화교육이 필요하다고 생각하는 학생 모두 말씀해주시면 됩니다.
- 말씀해주신 학생을 대상으로 개별화교육을 시도하신다면 어떻게 하시겠습니까?
- 그 시도에서 가장 중점을 두고 싶은 부분은 무엇입니까?

[부록 2] 진술문 유사성 분류 및 중요도 평정 설문지

설 문 지

안녕하십니까?

먼저 연구에 참여해주신 선생님들께 감사 인사를 드립니다.

이 연구는 통합교육 및 특수교육에서 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 의미에 대한 선생님들의 인식을 탐색하여 학교 현장에서 이들을 위한 개별화교육이 자리잡을 수 있도록 돕기 위한 기초연구로서의 목적을 지니고 있습니다.

본 설문에 포함된 진술문은 **"특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 의미"**에 대한 여러 선생님들의 경험적 지식을 바탕으로 추출되었습니다. 선생님들께서는 이 진술문들의 중요도와 유사성을 평정합니다. 자세한 설문 내용은 뒷부분에 제시되어 있습니다.

선생님께서 응답해주신 자료들은 연구 목적을 위한 귀중한 자료로 활용될 것이며, 다른 용도로 사용되지 않습니다. 또한, 모든 응답내용은 익명으로 통계처리 되므로 비밀이 보장됩니다.

성실한 답변 부탁드리며, 응답해주신 여러분께 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

2020년 11월

서울대학교 협동과정 특수교육전공 박사과정 김은삼

통합교육 및 특수교육에서 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 의미 탐색

* 개인 정보

1) 성별 : ① 남 ② 여

2) 연령 : 만 _____세

3) 최종학력 : ① 학사졸업 ② 석사졸업 ③ 박사졸업

4) 근무지 : _____(일반학급, 특수학급)

5) 교육경력 : _____년

6) 연락처 : _____(기프티콘 지급용으로 수집)

1. 중요도 평정

아래 제시된 진술문은 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 의미에 대한 진술문들입니다. 각 진술문들을 꼼꼼히 읽으시고, 진술문의 중요도에 대한 **본인의 의견을 1~5점 중 하나를 선택**하여 V 표시해 주십시오. 중요도는 1. 전혀 중요하지 않다, 2. 조금 중요하다, 3. 보통이다, 4. 조금 중요하다, 5. 매우 중요하다 순으로 구성되어 있습니다. 빠뜨린 문항이 없는지 다시 한 번 확인해 주세요.

번호	진술문	중요도 전혀 중요하지 않다<------> 매우 중요하다				
		1	2	3	4	5
1	학생 개개인의 수준에 맞는 초점화 된 목표를 단계적으로 설정한다.					
2	학생의 발달 수준뿐만 아니라 생활연령에 맞는 교육과정을 구성한다.					
3	교과학습이나 생활 등 학생의 부족한 부분에 대해 교육한다.					
4	교사의 시간과 노력이 필요한 교육이다.					
5	개별화교육은 일대일교육을 뜻하지 않지만 일대일이나소수일 때 더 집중하여 지도할 수 있다.					
6	학생 중심 교육이다.					
7	교육과정에 아이들을 맞추는 것이 아니라 학생을 먼저 보고 학생에 맞춰가는 맞춤형교육이다.					
8	학생에게 필요한 내용을 찾아 지도한다.					
9	주기적으로 학생의 수행을 점검하고 확인한다.					
10	동료교사에게 필요 시 자문을 구하거나 협력하여 지도한다.					

번호	진술문	중요도 전혀 중요하지 않다<-------> 매우 중요하다				
		1	2	3	4	5
11	학부모의 관심과 동참, 협력이 있어야 한다.					
12	학습속도, 형태 등 여러 면에서 융통성 있고 유연해야 한다.					
13	다양한 방법을 활용하여 학생의 현재 수준 및 특성을 파악한다.					
14	관찰, 평가도구 등을 통하여 학생의 환경과 요구에 대한분석을 한다(예, 학생에게 필요한 것, 학생이 원하는 것).					
15	학습, 정서, 사회성, 생활습관 등 학생 삶의 전반적인 다양한 영역들을 고려하여 지원하는 과정이다.					
16	계속적인 교수적 수정의 과정이다(예, 학습목표, 내용, 방법 수정).					
17	학생들의 수행에 대해 개별적으로 피드백을 제공한다.					
18	학생에게 가장 적절한 과제와 자료를 제공한다(예, 자료를 대체하거나 재구성하고 다양한 교구를 제시하는 등).					
19	학생의 환경에 대한 수정을 제공한다.					
20	학생들이 목표에 도달했는지 확인하기 위하여 다양한 검사도구와 관찰을 통해서 평가한다.					
21	학생의 특성에 맞는 교수방법을 찾아서 적용한다.					
22	일반교육과 다른교수방법을 사용하는 것이 아니다.					
23	학생의 흥미를 유발하는 자료를 활용하여 지도한다.					

번호	진술문	중요도 전혀 중요하지 않다<-------> 매우 중요하다				
		1	2	3	4	5
24	장애 유형이나 특성을 고려하여 교육계획을 세우고 필요한 지원을 제공한다.					
25	학생의 학습속도에 맞게 개별적인 진도로 진행한다.					
26	다른 학생과 비교하는 교육이 아니라 시간에 따른 학생의 변화를 살펴본다.					
27	학교 학습 외에도 학생에게 필요한 치료지원, 상담지원, 가족지원 등을 제공한다.					
28	개인차를 고려한 교육이다.					
29	획일적인 일반교육과정으로는 교육적 욕구를 충족할 수 없는 학생들을 위한 교육이다.					
30	모든 학생을 고려하는 교육으로 보편적 학습설계의 개념과 연결이 된다.					
31	학생들이 관심 있는 분야를 지원해 주는 것이다.					
32	학생 수준에 맞는 내용을 선택하여 가르친다.					
33	출발점이 다른 아이들을 위한 개인별 교육과정이다.					
34	학생이 잘하는 것을 찾아 특화시켜 주는 것이다.					
35	학생의 수준에 맞게 평가의 방법이나 기준을 다르게 설정한다.					
36	일반 수업시간에 어려움이 있는 경우 별도의 보충학습자료나 대체활동을 제공한다.					
37	결과가 아닌 과정 중심으로 아이의 성장정도를 평가한다.					

번호	진술문	중요도 전혀 중요하지 않다<-------> 매우 중요하다				
		1	2	3	4	5
38	학생에게 적합한 교육을 하기 위해 수 많은 시도를 한다.					
39	학생이 성공할 수 있는 경험치를 확장해 가는 것이다.					
40	학생이 학습에 대한 동기를 찾고 무언가 할 수 있도록 교육한다.					
41	학생에 따른 교사의 다양한 개입방법이 필요하다.					
42	학생을 지도하기 위한 일반교사와 특수교사의 전문성이 필요하다.					
43	학업 지도 시 정서적인 부분을 함께 고려하여 지도한다.					
44	학생이 사회의 구성원으로 살아가는 데 도움이 되는 것을 가르친다.					
45	학생마다 중점이 다른 교육이다.					
46	학생이 할 수 있는 능력과 발전가능성을 지니고 있음을 확신하는 것이 중요하다.					
47	아이를 다양한 관점으로 보려고 하는 교사의 사고 방향 또는 철학이 중요하다.					
48	교사와 학생의 공감, 신뢰, 좋은 관계를 바탕으로 한다.					
49	아이를 있는 그대로 인정하며 존중한다.					
50	학생들이 발전할 수 있도록 격려하는 것이다.					
51	학생 개개인에 대한 관심과 접근이다.					

번호	진술문	중요도 전혀 중요하지 않다<-------> 매우 중요하다				
		1	2	3	4	5
52	교사의 열정이 필요한 교육이다.					
53	교사에게 부담으로 다가올 수 있는 교육이다.					
54	모든 학생이 수업에 참여할 수 있는 배움의 기회를 주는 교육이다.					
55	세심한 지도와 함께 학생이 학습습관을 들일 수 있도록 지속적으로 돕는다.					
56	차이나 다름에 대한 교육공동체의 공감과 사회적 합의가 필요하다.					
57	학교 관리자의 관심과 협조가 필요하다.					
58	학년이 올라가도 꾸준히 지속되어야 한다.					
59	일반 수업시간에도 학생을 한 번 더 들여다보며 지도하는 것이다.					
60	교육적 의사결정에 학생의 참여가 중요하다.					
61	아이의 변화 하나하나에 예민하고 섬세하게 반응하여 적절한 시기에 적절한 자료를 투입한다.					
62	한 학생의 전인적인 발전을 위한 교육이다.					
63	(학생들이 현재 가진 능력을 조금 더 키워줄 수 있는 목표를 잡고 교육을 하기 때문에) 모든 학생이 자신의 목표에 도달할 수 있도록 한다.					
64	또래 친구들과 같이 성장하고 통합될 수 있도록 지원하는 교육이다.					
65	특수교사, 학부모, 일반교사, 전문가 등					

번호	진술문	중요도 전혀 중요하지 않다<-------> 매우 중요하다				
		1	2	3	4	5
	관계된 모든 사람들이 협력하여 하는 것이다.					
66	교사마다 실행하는 개별화교육의 모습은 다르다.					
67	목표 설정 시 학령기뿐만 아니라 생애 전반을 고려해서 설정해야 한다.					

2. 유사성 평정

유사성 평정은 제시된 진술문 간의 의미가 비슷하다고 생각되는 것끼리 분류하는 작업(이하 그룹핑)입니다. 다음 순서에 따라 유사성을 평정해 주십시오.

1. 제시된 진술문 카드를 보면서 유사하다고 여겨지는 진술문끼리 **그룹핑**을 합니다.
2. 유사성 평정 결과지에 그룹핑된 진술문 번호를 적습니다.
3. 그룹별로 분류된 진술문의 개수를 적습니다. 그룹별 진술문 개수의 합과 전체 진술문 개수가 같은지 확인합니다.
4. 분류된 그룹에 적절한 **이름을 지어주세요.**

※ 유의사항

1. **모든 진술문이 하나의 그룹으로 분류될 수 없습니다**. (예: 00개 진술문 – 1개 그룹 ×)
2. 각 진술문은 하나의 그룹에만 분류될 수 있습니다. **중복으로 분류되어서는 안 됩니다.**
   (예: 1번 그룹 – 1,2,3,4,5, 2번 그룹 – 4,5,6,7,8 ×)
3. **하나의 진술문만으로 그룹을 만들 수는 없습니다.**

유사성 평정 결과

그룹	진술문 번호	진술문수	그룹명
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
총			

1. 학생 개개인의 수준에 맞는 초점화된 목표를 단계적으로 설정한다.	2. 학생의 발달 수준뿐만 아니라 생활연령에 맞는 교육과정을 구성한다.	3. 교과학습이나 생활 등 학생의 부족한 부분에 대해 교육한다.	4. 교사의 시간과 노력이 필요한 교육이다.
5. 개별화교육은 일대일교육을 뜻하지 않지만 일대일이나 소수일 때 더 집중하여 지도할 수 있다.	6. 학생 중심 교육이다.	7. 교육과정에 아이들을 맞추는 것이 아니라 학생을 먼저 보고 학생에 맞춰가는 맞춤형 교육이다.	8. 학생에게 필요한 내용을 찾아 지도한다.
9. 주기적으로 학생의 수행을 점검하고 확인한다.	10. 동료 교사에게 필요시 자문을 구하거나 협력하여 지도한다.	11. 학부모의 관심과 동참, 협력이 있어야 한다.	12. 학습 속도, 형태 등 여러 면에서 융통성 있고 유연해야 한다.

13. 다양한 방법을 활용하여 학생의 현재 수준 및 특성을 파악한다.	14. 관찰, 평가도구 등을 통하여 학생의 환경과 요구에 대한 분석을 한다 (예, 학생에게 필요한 것, 학생이 원하는 것)	15. 학습, 정서, 사회성, 생활습관 등 학생 삶의 전반적인 다양한 영역들을 고려하여 지원하는 과정이다.	16. 계속적인 교수적 수정의 과정이다.(예, 학습목표, 내용, 방법 수정)
17. 학생들의 수행에 대해 개별적으로 피드백을 제공한다.	18. 학생에게 가장 적절한 과제와 자료를 제공한다. (자료를 대체하거나 재구성하고 다양한 교구를 제시하는 등)	19. 학생의 환경에 대한 수정을 제공한다.	20. 학생들이 목표에 도달했는지 확인하기 위하여 다양한 검사도구와 관찰을 통해서 평가한다.
21. 학생의 특성에 맞는 교수방법을 찾아서 적용한다.	22. 일반교육과 다른 교수방법을 사용하는 것이 아니다.	23. 학생의 흥미를 유발하는 자료를 활용하여 지도한다.	24. 장애 유형이나 특성을 고려하여 교육계획을 세우고 필요한 지원을 제공한다.

25. 학생의 학습 속도에 맞게 개별적인 진도로 진행한다.	26. 다른 학생과 비교하는 교육이 아니라 시간에 따른 학생의 변화를 살펴본다.	27. 학교 학습 외에도 학생에게 필요한 치료 지원, 상담 지원, 가족 지원 등을 제공한다.	28. 개인차를 고려한 교육이다.
29. 획일적인 일반교육과정으로는 교육적 욕구를 충족할 수 없는 학생들을 위한 교육이다.	30. 모든 학생을 고려하는 교육으로 보편적 학습 설계의 개념과 연결이 된다.	31. 학생들이 관심있는 분야를 지원해 주는 것이다.	32. 학생 수준에 맞는 내용을 선택하여 가르친다.
33. 출발점이 다른 아이들을 위한 개인별 교육과정이다.	34. 학생이 잘하는 것을 찾아 특화시켜주는 것이다.	35. 학생의 수준에 맞게 평가의 방법이나 기준을 다르게 설정한다.	36. 일반수업을 따라오지 못하는 경우 별도의 보충 학습자료나 대체활동을 제공한다.

37. 결과가 아닌 과정 중심으로 아이의 성장 정도를 평가한다.	38. 학생에게 적합한 교육을 하기 위해 수많은 시도를 한다.	39. 학생이 성공할 수 있는 경험치를 확장해가는 것이다.	40. 학생이 학습에 대한 동기를 찾고 무언가 할 수 있도록 교육한다.
41. 학생에 따른 교사의 다양한 개입 방법이 필요하다.	42. 학생을 지도하기 위한 일반교사와 특수교사의 전문성이 필요하다.	43. 학업 지도 시 정서적인 부분을 함께 고려하여 지도한다.	44. 학생이 사회의 구성원으로 살아가는 데 도움이 되는 것을 가르친다.
45. 학생마다 중점이 다른 교육이다.	46. 학생이 할 수 있는 능력과 발전 가능성을 지니고 있음을 확신하는 것이 중요하다.	47. 이를 다양한 관점으로 보려고 하는 교사의 사고 방향 또는 철학이 중요하다.	48. 교사와 학생의 공감, 신뢰, 좋은 관계를 바탕으로 한다.

49. 아이를 있는 그대로 인정하며 존중한다.	50. 학생들이 발전할 수 있도록 격려하는 것이다.	51. 학생 개개인에 대한 관심과 접근이다.	52. 교사의 열정이 필요한 교육이다.
53. 교사에게 부담으로 다가올 수 있는 교육이다.	54. 모든 학생이 수업에 참여할 수 있는 배움의 기회를 주는 교육이다.	55. 세심한 지도와 함께 학생이 학습습관을 들일 수 있도록 지속적으로 돕는다.	56. 차이나 다름에 대한 교육 공동체의 공감과 사회적 합의가 필요하다.
57. 학교관리자의 관심과 협조가 필요하다.	58. 학년이 올라가도 꾸준히 지속되어야 한다.	59. 일반수업 시간에도 학생을 한번 더 들여다보며 지도하는 것이다.	60. 교육적 의사결정에 학생의 참여가 중요하다.

61. 아이의 변화 하나하나에 예민하고 섬세하게 반응하여 적절한 시기에 적절한 자료를 투입한다.	62. 한 학생의 전인적인 발전을 위한 교육이다.	63. (학생들이 현재 가진 능력을 조금 더 키워줄 수 있는 목표를 잡고 교육을 하기 때문에) 모든 학생이 자신의 목표에 도달할 수 있도록 한다.	64. 또래 친구들과 같이 성장하고 통합될 수 있도록 지원하는 교육이다.
65. 특수교사, 학부모, 일반교사, 전문가 등 관계된 모든 사람들이 협력하여 하는 것이다.	66. 교사마다 실행하는 개별화교육의 모습은 다르다.	67. 목표 설정 시 학령기 뿐만 아니라 생애 전반을 고려해서 설정해야 한다.	

Abstract

Exploring the Meaning of Individualized Education for Students with Special Educational Needs in Inclusive Education and Special Education Setting

Eunsam Kim

Department of Education

The Graduate School

Seoul National University

Today, students in school classrooms are getting diverse, including disabilities, learning difficulties, emotional behavior problems, multiculturalism, and economic poverty. General education alone is not enough to fully respond to their special educational needs. According to Article 1 of Act on Special Education For Person With Disabilities,

etc, special education is aimed at providing an integrated educational environment for the disabled and those with special educational needs and providing education considering the type of disability and disability characteristics according to the life cycle, so as to contributing to their self-realization and social integration. However, special education services are provided only for disabled students. Individualized education appropriate to their needs should be provided to students who do not qualify as special education subjects, but have special educational needs.

Students with special educational needs actually cover students with disabilities as well as students suffering from academic, emotional and behavior difficulties for a variety of reasons. Many students with special educational needs are in the situation of integrated education, so individualized education for them will be a common task of special teachers and general teachers, and their roles and cooperation are important. Individualized education is considered a valuable education approach or method, but it is confounded with other terms such as level-specific classes, one-on-one tutoring, differentiated instruction, and personalized education, so its meaning is unclear. The uncertainty of this word can make it difficult for general and special teachers to communicate and prevent them from achieving common goals. However, no research has been conducted so far on what individualized education means for students with special educational needs and how teachers perceive it.

Therefore, the purpose of this study is to explore the meaning of individualized education for students with special educational needs recognized by special teachers and general teachers by utilizing the Concept Mapping method, which can be used if prior research is insufficient or theory is not established.

This study was conducted in the following process according to the Concept Mapping method. In the preparation phase, focus questions were developed and reviewed by interview question developing members. Since then, preliminary interviews with two special teachers and one general teacher were conducted to clarify the focus questions and organize facilitating questions to help draw the awareness of general teachers. Focus questions were confirmed and then research participants were recruited. In the idea generation phase, general and special teachers individually were asked to respond to the focus question. A total of 21 teachers(12 special teachers and 9 general teachers) participated in the interview, including preliminary interviews, and all of the interviews were recorded and transcribed after interviews. A total of 67 statements were derived according to qualitative content analysis procedure.

In the statement structuring phase, 20 special teachers and 20 general teachers were asked to perform a sorting and rating task on the 67 statements. For the sorting task, the teachers were asked to place the 67 statement cards in piles according to their similarity. And then, the teachers rated each statement as to its importance in individualized education. The rating scale used a 5-point Likert scale. In the concept mapping analysis phase, a multidimensional scale analysis and non/hierarchical clustering analysis was conducted based on similarity classification data to draw up concept mapping. Through the analysis of descriptive statistics, the importance mean and the standard deviation of each statement, and the importance mean of each cluster were presented. In the concept mapping interpretation phase, the meaning of individualization education recognized by teachers according to the dimension and cluster of concept mapping. And importance of each statement and cluster related to the meaning

of individualization education were explained.

The results of this study are as follows. First, a multidimensional scale analysis of the meaning properties of individualized education showed that 2 dimension is well fitted. The first dimension of the X-axis was interpreted as 'individuality-based support' - 'cooperation-based support' and the second dimension of the Y-axis was interpreted as a 'macro objective-micro method'.

Second, as a result of cluster analysis, five clusters have been drawn. Each was named from one quadrant to counterclockwise as cluster 1 'growth support considering student differences', cluster 2 'support for multifaceted growth', cluster 3 'multiple support system', cluster 4 'support based on teacher's education philosophy and passion' and cluster 5 'practical guidelines for support'.

Third, as a result of the importance rating of the meaning properties of individualized education recognized by teachers, it showed relatively high importance with an average score of 4.26. The statement, which teachers rated as the most important property of individualized education, was "58. It should be continued even if the school year changes(4.68)", followed by "26. Not compared to other students, but monitored their own changes over time(4.60)", "21. Find and apply effective teaching methods to students(4.60)", and "18. Provide students with the most appropriate tasks and materials.(4.58)" and "51. It is an attention and approach to each student.(4.58)."

Fourth, when it comes to compare importance rating by cluster, followed by cluster 3 'multiple support system', cluster 5 'practical guidelines for support', cluster 4 'support based on teacher's education philosophy and passion', cluster 2 'support for multifaceted growth' and cluster 1 'growth support considering student differences'.

Fifth, pattern matching was conducted to compare and analyze the importance perception of special teachers and general teachers. Special teachers recognized the most importance on cluster 5 'practical guidelines for support', cluster 3 'multiple support system', followed by cluster 1 'growth support considering student differences', cluster 2 'support for multifaceted growth', cluster 4 'support based on teacher's education philosophy and passion'. On the other hand, general teachers evaluated cluster 3 'multiple support system', cluster 5 'practical guidelines for support', cluster 4 'support based on teacher's education philosophy and passion', cluster 2 'support for multifaceted growth', cluster 1 'growth support considering student differences'. It was confirmed that there was a slight difference between them.

The implications of this study are as follows. First, it has signification in that it derived meaning properties of individualized education for students with special educational needs and revealed the structure of the meaning, focusing on the perception of special teachers and general teachers. According to the results of this study, teachers had an integrated understanding of the overall educational activities, including orientation, principles, goals, content, and methods, in relation to the meaning of individualized education. Individualized education is an individuality-based support built on cooperation-based support and can be said to be a process of solving problems by applying specific goals and practical methods for students. These results are based on teacher perceptions, not theory-derived, so it can be useful as basic data when trying to identify and plan what individualized education is for students with special educational needs in real school setting.

keywords : inclusive education, special education, student with special educational needs, individualized education, teacher's perception, Concept Mapping method
Student Number : 2018-32917