경제・인문사회연구회 협동연구총서 09-31-03
연구보고 09-R18-2

장애아동・청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원방안 연구Ⅰ: 교수・학습활동 지원정책

책임연구원 : 박재국(부산대학교・교수)
공동연구원 : 정대영(창원대학교・교수)
황순영(부산대학교・교수)
김영미(부산대학교・연구원)
김혜리(부산대학교・연구원)

한국청소년정책연구원
부산대학교

경제・인문사회연구회 협동연구총서

"장애아동・청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원방안 연구Ⅰ"

1. 협동연구총서 시리즈

	연구보고서명	연구기관
09-31-01	장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원방안 연구Ⅰ: 총괄보고서	한국청소년정책연구원
09-31-02	장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원방안 연구Ⅰ: 장애아동・청소년 가족 지원방안	한국청소년정책연구원
09-31-03	장애아동・청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원방안 연구Ⅰ: 교수・학습활동 지원정책	부산대학교
09-31-04	장애아동・청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원방안 연구Ⅰ: 장애아동・청소년의 심리사회, 정서, 신체적 발달 지원방안	한국교육개발원
09-31-05	장애아동・청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원방안 연구Ⅰ: 문화예술・체육활동 지원방안	한국사회복지정책연구원
09-31-06	장애아동・청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원방안 연구Ⅰ: 재활복지서비스 제고방안	평택대학교

2. 참여연구진

연구기관		연구책임자	참여연구진
주관연구기관	한국청소년정책연구원	박영균 수석연구위원 서정아 연구위원	박은혜 이화여대 교수 이상훈 가톨릭대 교수 최은영 대구대 교수 Lange, E. Bielefeld대 교수 조흥식 서울대 교수 김진우 덕성여대 교수
협력연구기관	부산대학교	박재국 교수	정대영 창원대 교수 황순영 부산대 교수 김영미 부산대 연구원 김혜리 부산대 연구원
	한국교육개발원	현 주 수석연구위원	박현옥 백석대 교수 이경숙 한신대 교수 김 민 순천향대 교수
	한국사회복지정책연구원	김종인 원장	김원경 한체대 교수 고정욱 한국일보 컬럼리스트 오이표 국제재활스포츠센터 소장
	평택대학교	권선진 교수	이근매 평택대 교수 조용태 대진대 교수

연 구 요 약

통합교육의 질적 성장을 이루기 위해서 특수교육은 '무엇을 위한 교육인가'라는 물음에 대해 '교육이란 장애아동의 행복을 지원하는데 있다'라는 대답을 할 수 있어야 한다. 이를 실현함에 있어서 중심적인 역할을 담당할 수 있는 장애아동·청소년의 '삶의 질'이라는 개념을 가지고 우리나라의 장애아동과 청소년을 위한 교수-학습활동지원 방안 및 정책을 모색하는 것은 중요하며, 그들의 삶의 질 수준이 어떠한지 객관적·주관적으로 측정해 볼 수 있는 기회를 가지는 일은 삶의 질을 강조하는 교육활동과 함께 연구될 필요가 있는 주제이다. 이에 본 연구는 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동 지원정책을 제언하는 것을 목적으로 하였다. 이상의 목적을 달성하기 위하여 국내외 관련문헌분석, 삶의 질 수준 척도 개발, 장애아동·청소년의 교수-학습 실태 및 요구조사, 전문가 집단에 의한 포커스 그룹 인터뷰 등 다양한 방법으로 연구를 진행하였고, 이를 통해 얻어진 결과를 토대로 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동 지원정책을 제언하면 다음과 같다.

첫째, 교육과정의 측면에서는 본 연구의 결과를 통해 밝혀진 삶의 질 구성요소인 진로, 보조공학, 친구, 건강, 여가 및 취미, 장애이해, 자기결정력을 강조하는 교육과정 즉, 수정교육과정 혹은 대안교육과정을 개발할 필요가 있을 것이며, 예체능 교과를 중심으로 한 즐거운 생활을 유도하는 교육과정을 개발해야 한다. 또한 교육과정의 내용 속에 '우정형성 및 교우관계 개선방안', '건강교육을 포함한 성교육', '진로교육'을 포함시켜야 하고 치료교육 및 치료지원 시간의 증대가 필요함은 물론, 현행의 교육과정과 교과서의 체제 및 구조를 개편하여 개별화학습이 가능할 수 있도록 난이도 조절이 필요하다.

둘째, 지원서비스의 측면에서는 보조인력 지원 및 보조공학적 지원이 확대 실시될 필요가 있고 교수-학습 관련 지원서비스의 강화가 요구된다. 그리고 장애아동·청소년을 위한 교수-학습 활동이 수업이라는 틀 속에서만 머무

를 것이 아니라 지역의 문화예술 행사 및 학교행사와 연계되기 위해서는 행·재정적 지원이 우선적으로 요구되며 학교행정가의 인식전환과 구체적이고 체계적인 방안마련이 시급한 과제이다.

목 차

Ⅰ. 서 론
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 3
1) 연구의 필요성 ····· 3
2) 연구의 목적 ····· 6

Ⅱ. 이론적 배경
1. 삶의 질(QOL) ····· 11
1) 삶의 질의 개념 및 구성요소 ····· 11
2) 삶의 질 구성요소 측정방법 ····· 18
2. 장애아동·청소년을 위한 교수-학습 활동 ····· 21
1) 교수-학습 내용 ····· 21
2) 교수-학습 방법 ····· 51
3) 교수-학습 활동을 위한 지원 서비스 ····· 56

Ⅲ. 연구방법
1. 포커스 그룹 인터뷰 조사 ····· 79
1) 포커스 그룹 인터뷰 참여 대상 ····· 79
2) 면담 내용 ····· 80
3) 자료처리 ····· 81
2. 삶의 질 측정도구 개발 및 실태 분석 ····· 82
1) 삶의 질 측정 도구의 문항 개발 ····· 82
2) 삶의 질 측정도구의 타당화 ····· 83
3) 장애아동·청소년의 삶의 질 수준 영향 요인 분석 ····· 85
3. 실태 및 요구조사 ····· 85
1) 교수-학습활동 실태 및 요구조사 ····· 85
2) 학습 및 학교생활 적응 실태 및 요구조사 ····· 90
3) 교수-학습 지원 실태 및 요구조사 ····· 91
4. 교수-학습 지원 모델 개발 ····· 93

Ⅳ. 연구결과
1. 포커스 그룹 인터뷰 ····· 97
2. 삶의 질의 측정도구 개발 및 실태 분석 ····· 114
1) 장애학생의 학교생활에 관한 삶의 질 측정요인에 대한 요인 분석 결과 ····· 114
2) 장애학생의 학교생활에 관한 삶의 질 측정도구의 대표 요인명 부여 ····· 116
3) 장애아동·청소년의 학교생활에 관한 삶의 질 측정도구의 신뢰도 분석 ····· 118
4) 장애아동·청소년의 학교생활 관련 삶의 질 수준 분석 ····· 119
3. 장애아동·청소년의 교수-학습활동 실태 및 요구 ····· 128
1) 장애아동·청소년의 학습 및 학교생활 적응 실태 및 요구 ····· 128
2) 장애아동·청소년의 교수-학습 지원 실태 및 요구 ····· 147
4. 삶의 질에 기반을 둔 장애아동·청소년의 교육과정 및 교수-학습 지원 모델 ····· 181
1) 장애아동·청소년의 삶의 질 수준과 교수-학습 지원의 중요도 간의 상관분석 결과 ····· 181
2) 장애아동·청소년의 삶의 질을 높이기 위한 교수-학습지원 방안 탐색 ····· 185
3) 장애아동·청소년의 삶의 질을 높이기 위한 교수-학습지원 모형 제시 ····· 186

Ⅴ. 결론 및 제언 ····· 189

참고문헌 ····· 201

부 록 ····· 207
1. 특수학교 교육과정 편성 및 운영사례 ····· 209
2. 장애아동·청소년의 삶의 질에 관한 조사 ····· 219
3. 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 학습과 학교생활 실태 및 요구 조사 ····· 229
4. 특수교육대상 학생의 교수-학습 지원 실태 조사: 특수학교용 ····· 236
5. 특수교육대상 학생의 교수-학습 지원 실태 조사: 특수학급용 ····· 245

표 목차

<표 Ⅱ-1> 삶의 질 구성요소 ····· 12
<표 Ⅱ-2> 장애인의 삶의 질 구성요소 ····· 14
<표 Ⅱ-3> 일반인과 장애인의 삶의 질 구성요소 비교 ····· 16
<표 Ⅱ-4> 삶의 질 구성요소의 8개 하위 영역별 정의 ····· 19
<표 Ⅱ-5> 특수학교 교육과정의 교육활동별 특징 ····· 24
<표 Ⅱ-6> 일리노이 주 교육부 IEP 양식 개발을 위한 전문적인 보조문서(2002년 5월) ····· 28
<표 Ⅱ-7> 특별지원교육에 있어서 교육과정편성의 방향 ··· 37
<표 Ⅱ-8> 자립활동의 목표 및 내용 ····· 39
<표 Ⅱ-9> 소학부의 교육목표 및 내용 ····· 40
<표 Ⅱ-10> 중학부의 교육목표 및 내용 ····· 41
<표 Ⅱ-11> 고등부의 교육목표 및 내용 ····· 42
<표 Ⅲ-1> 참여대상의 특성 ····· 80
<표 Ⅲ-2> 면담 내용 ····· 80
<표 Ⅲ-3> 응답자의 배경변인 ····· 84
<표 Ⅲ-4> 조사대상의 일반적인 특성 ····· 86
<표 Ⅲ-5> 장애영역별 담당학급 학생 수 ····· 87
<표 Ⅲ-6> 학년별 담당학급 학생 수 ····· 88
<표 Ⅲ-7> 장애정도별 담당학급 학생 수 ····· 89
<표 Ⅲ-8> 조사대상의 일반적인 특성 ····· 92
<표 Ⅲ-9> 조사대상의 일반적인 특성 ····· 92
<표 Ⅳ-1 > 문항 제거 후 최종 회전된 요인 행렬 ····· 115
<표 Ⅳ-2> 장애학생의 학교생활과 관련된 삶의 질 수준 측정도구 ····· 117
<표 Ⅳ-3> 측정도구의 신뢰도 계수 ····· 119
<표 Ⅳ-4> 장애학생의 학교생활과 관련된 삶의 질 구성 하위 요인에 따른 삶의 질 수준 ····· 120

<표 Ⅳ-5> 하위요인별 각문항의 삶의 질 수준 ····· 120
<표 Ⅳ-6> 장애학생의 학교급별 학교생활과 관련된 삶의 질 수준 ····· 123
<표 Ⅳ-7> 학교생활과 관련된 삶의 질 하위요인별 각문항별 삶의 질 수준 ····· 124
<표 Ⅳ-8> 주로 사용하고 있는 교육과정 ····· 129
<표 Ⅳ-9> 가장 중점을 두고 지도하고 있는 영역(2개 선택) ····· 130
<표 Ⅳ-10> 학급 운영 시 어려운 점(2개 선택) ····· 130
<표 Ⅳ-11> 필요한 지원 내용(2개 선택) ····· 131
<표 Ⅳ-12> 중요 교과영역(3개 선택) ····· 132
<표 Ⅳ-13> 선호 교과영역(3개 선택) ····· 132
<표 Ⅳ-14> 거부 교과영역(3개 선택) ····· 133
<표 Ⅳ-15> 중요, 선호, 거부교과와 관련 이유(개방형) ···· 134
<표 Ⅳ-16> 요구 교육과정 영역(2개 선택) ····· 135
<표 Ⅳ-17> 요구 교육조건(3개 선택) ····· 136
<표 Ⅳ-18> 삶의 질이 향상될 수 있는 방안(개방형) ····· 137
<표 Ⅳ-19> 교수-학습활동에 관한 전반적인 인식에 관한 평균과 표준편차 ····· 138
<표 Ⅳ-20> 근무장소(학교급, 학년)에 따른 교수-학습활동에 관한 인식에 관한 평균과 표준편차 ····· 139
<표 Ⅳ-21> 근무장소(학교급, 학년)에 따른 교수-학습활동 하위 문항 간 이원중다변량분석 결과 ····· 143
<표 Ⅳ-22> 전반적인 교수-학습 지원 실태 ····· 147
<표 Ⅳ-23> 심리 사회적 지원 ····· 148
<표 Ⅳ-24> 물리적 지원 ····· 149
<표 Ⅳ-25> 학습 동기적 지원 ····· 150
<표 Ⅳ-26> 학습 준비 지원 ····· 151
<표 Ⅳ-27> 강화 및 학습 행동 지원 ····· 152
<표 Ⅳ-28> 학습자료 지원 ····· 153
<표 Ⅳ-29> 교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원 ·· 153
<표 Ⅳ-30> 교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 지원 ·· 154

<표 Ⅳ-31> 교수-학습 방법 지원 ····· 155
<표 Ⅳ-32> 교수-학습 평가 지원 ····· 156
<표 Ⅳ-33> 관련 서비스 지원 ····· 157
<표 Ⅳ-34> 근무장소에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 중요도 차이 ····· 158
<표 Ⅳ-35> 근무장소에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 실행도 차이 ····· 159
<표 Ⅳ-36> 교직경력에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 중요도 차이 ····· 161
<표 Ⅳ-37> 교직경력에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 실행도 차이 ····· 162
<표 Ⅳ-38> 전반적인 교수-학습 지원 실태 ····· 164
<표 Ⅳ-39> 심리 사회적 지원 ····· 165
<표 Ⅳ-40> 물리적 지원 ····· 166
<표 Ⅳ-41> 학습 동기적 지원 ····· 167
<표 Ⅳ-42> 학습 준비 지원 ····· 167
<표 Ⅳ-43> 강화 및 학습 행동 지원 ····· 168
<표 Ⅳ-44> 학습자료 지원 ····· 169
<표 Ⅳ-45> 교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원 ·· 170
<표 Ⅳ-46> 교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 지원 ·· 171
<표 Ⅳ-47> 교수-학습 방법 지원 ····· 172
<표 Ⅳ-48> 교수-학습 평가 지원 ····· 173
<표 Ⅳ-49> 관련 서비스 지원 ····· 174
<표 Ⅳ-50> 근무장소에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 중요도 차이 ····· 175
<표 Ⅳ-51> 근무장소에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 실행도 차이 ····· 176
<표 Ⅳ-52> 교직경력에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 중요도 차이 ····· 178
<표 Ⅳ-53> 교직경력에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 실행도 차이 ····· 179

<표 Ⅳ-54> 장애아동 · 청소년의 삶의 질 수준과 교수-학습 지원 방법의 중요도간의 상관분석 ····· 182
<표 Ⅳ-55> 특수학교의 장애아동·청소년의 삶의 질 수준과 교수-학습지원방법의 중요도간의 상관분석 ···· 183
<표 Ⅳ-56> 특수학급의 장애아동·청소년의 삶의 질 수준과 교수-학습지원방법의 중요도간의 상관분석 ···· 184

그림 목차

<그림 Ⅱ-1> 삶의 질 향상을 위한 교육 관련영역 ····· 17
<그림 Ⅱ-2> 초등부의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동 ····· 49
<그림 Ⅱ-3> 중등부의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동 ····· 50
<그림 Ⅱ-4> 고등부의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동 ····· 50
<그림 Ⅲ-1> 연구 방법 ····· 94
<그림 Ⅳ-1> 활동선택 ····· 146
<그림 Ⅳ-2> 문제행동 ····· 146
<그림 Ⅳ-3> 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동 지원 방안 ····· 185
<그림 Ⅳ-4> 특수학교의 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동 지원 방안 ····· 185
<그림 Ⅳ-5> 특수학급의 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동 지원 방안 ····· 186
<그림 Ⅳ-6> 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 학교교육 과정 모형 ····· 187
<그림 Ⅳ-7> 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동 지원 모형 ····· 188

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

1) 연구의 필요성

인간은 궁극적으로 행복하기 위해 살아간다고 해도 과언이 아닌데, 장애를 가지고 있는 사람에게도 예외는 아니다. 이에 행복한 삶을 영위할 수 있도록 하기 위해서 특수교육과 장애인 서비스를 발전시켜 나가는 노력은 필수적이라고 할 수 있다. 이러한 노력 중에 대표적인 것이 통합교육의 실행이라고 할 수 있는데 우리나라의 경우 통합교육의 양적인 성장은 눈부시게 이루었지만 질적인 측면에서는 아직도 많은 노력을 해야 하는 실정이다.

통합교육의 질적인 성장을 유도하는 것은 장애학생과 일반학생이 물리적으로 통합되는 그 수준을 벗어나, 우리나라의 헌법 제 10조('모든 국민은 인간으로서의 존엄과 가치를 가지며 행복을 추구할 권리가 있다')에서 밝히고 있는 것처럼 장애학생과 일반학생 모두가 동등한 상호존중의 관계 속에서 함께 교육받음으로써 충분한 만족과 기쁨을 느끼도록 교육이 이루어지도록 하는 것이다. 이는 곧 통합교육에서 강조하는 정상화(nomalization)개념이 완전하게 정착되는 것으로써, 결국 학교 및 사회적 환경 또한 통합교육의 이념과 함께 활용되는 삶의 질(QoL : Quality of Life)이라는 측면에서 통합교육의 개념을 다시 고찰해 볼 필요가 있음을 내포하고 있다.

"삶의 질"이란 학문 영역별로 다소 차이는 있으나 사회학, 사회복지학, 의학, 경제학, 정치학, 행정학, 환경학, 보건학 등의 다양한 학문영역에서 다루어지는 주요 개념이다(박재국, 2003). 특히, 1980후반부터 특수교육과 장애인 서비스 분야에서는 "삶의 질"이라는 개념을 장애인을 위한 교육, 전이 및 서비스 프로그램의 계획과 성과를 평가하는데 주요한 개념으로 인정하고 있다(박재국, 2003; Brown, Renwick, & Nagler, 1996; Cummins, 1997; Elorriaga,

Garcia, Martinez, & Unamunzaga, 2000; Goode, 1994). 또한 삶의 질은 장애인을 위한 정책과 연구 분야에서 중요하게 연구되고 사용되면서, 동시에 여러 불일치한 의견을 가지는 조작적 정의가 필요한 주제이다.

지금까지 "삶의 질"이란 안녕, 복지, 행복감, 생활수준, 만족도와 같은 유사개념으로 함께 다양하게 받아들여졌다. 즉, 삶의 질은 한 개인이 어느 정도 가질 수 있는 한가지 실체(an entity)라기 보다는 하나의 조직화하는 개념(a sensitizing concept)으로써 개인이 자신의 삶에 대한 만족과 행복감의 중요성을 주장하면서 개인의 삶에서 중요한 가치의 요소들이 무엇인지를 지적하는 일종의 방향성과 관련되는 개념이다(박승희, 2000). 그동안 여러 학자들이 제시한 "삶의 질"에 대한 최근까지의 시도에서는 본질적인 "삶의 질" 정의가 모호하게 규정되어 있거나, 특히 장애인과 관련한 "삶의 질"이란 무엇을 의미하는지, 그 구성 내용과 평가하는 척도상의 주요 내용이 각 학자들마다 상대적 중요성을 가지기 때문에 이견이 많다. 특히, 장애인의 삶의 질과 관련해서는 일반인들보다 열악한 조건에서 삶의 영위하고 있는 장애인의 "삶의 질"에 대한 관심은 더욱 고조되어져야 한다. 박승희(2000)는 1980년대 후반부터 장애인의 교육 및 복지 분야에서 삶의 질이라는 개념은 장애인을 위한 교육, 전이 및 서비스 프로그램의 계획과 시행, 그리고 그 성과를 평가하는 주요 개념이며, 장애인의 재활에 있어서 중요한 고려 사항이라고 하였다.

이상에서 밝힌 바와 같이 비장애인과 장애인의 삶의 질 구성내용을 다소 차이가 있는데, 장애인은 비장애인의 삶의 질 구성영역 이외에 이동성, 공동체 근접성, 지역사회 적응, 독립적인 생활기술, 지역사회 통합, 정상화, 지원서비스 등 동일성과 차이성을 동시에 발견할 수 있다. 이는 인간으로서의 동일성과 장애로 인한 특수성에 따른 차이성을 보여주는 것으로 실제 교육현장에서 장애아동·청소년들의 "삶의 질"의 차이가 있을 수 있음을 예상할 수 있고 특별한 요구를 가지고 있는 장애인들의 삶의 질을 이해하기 위해서는 장애인의 삶의 질에 대해 민감성과 대안을 마련할 필요가 있다.

한편, 삶의 질과 관련하여 외국의 연구들을 검토해 보면 대표적으로 일본의 경우는 지적장애인 및 발달장애인의 생활에 정상화의 이념이 완전하게

정착하고 사회적 환경이 개인의 생활양식에 상당히 영향을 미친다는 사실을 강조하였다(上田, 1994). 그리고 급격한 변화를 거치고 있는 현대사화에서 만족감이나 건강을 전체적으로 어떻게 달성하는가에 대해 많은 사람들이 관심을 기울이게 되었다. 따라서 삶의 질에 대한 대응은 바야흐로 특수교육에서 떠오르는 이념이고, 높은 삶의 질의 탐구는 추구되어야만 하는 테마가 될 수 있음을 강조하면서 "삶의 질"이라는 연구는 주요한 연구주제임을 알 수 있다.

또한 일본은 통합교육 장면에서 장애학생에게 개별화교육계획(IEP: Individualized Education Program)을 실시할 때 각 학생에 대한 교육내용이나 진전도를 측정하도록 하는 것을 원칙으로 하고 있으나, 각 학생들의 교육내용이나 진전도에 대한 단순한 측정은 불충분한 것일 수밖에 없음을 강조하면서 결국 평가의 중심에 "삶의 질"이라는 핵심적 목표가 근간을 이루어야 함을 강조하고 있다. 이를 보여주는 것이 "삶의 질" 향상을 위한 교육이념과 관련된 교육활동에서 드러난다. 그리고 일본에서는 삶의 질과 관련된 교육내용으로 건강, 생활환경, 사회적 또는 정서적 인간관계, 교육, 노동, 여가 등의 7가지를 강조하고 있으며, 이 구성요소들을 교육과정에 적용한 다음 활용하고 있다. 이러한 선진국의 삶의 질을 강조한 교육과정은 우리나라의 장애학생을 위한 교육과정 또는 교수-학습활동에 주요한 시사점을 제공하며, 벤치마킹할 필요성이 있다.

한편, 미국의 경우 통합교육을 실현하고, 장애인의 직업적 안정과 교육에 있어 삶의 질을 주요개념으로 인정하여 이에 대한 연구가 꾸준히 이루어지고 있다. 대표적으로 주관적으로 여겨지는 삶의 질이란 무엇인지에 대한 개념을 정의하였고, 삶의 질의 구성요소를 추출하는 동시에 삶의 질을 측정할 수 있는 검사 도구를 개발 및 자기 결정력(self-determination)을 강조한 삶의 질 관련 교육이 실시되고 있다. 그리고 지금까지 각 개인의 삶의 질이라는 개념이 가지는 본질적인 주관성으로 인해 정확하게 그동안 핵심적인 삶의 질적 차원에 관해서 정서적으로 풍요로운 삶, 사람들 간의 관계, 물질적인 안정, 인격적인 발전, 신체적인 안정, 자기결정권, 사회적 통합, 인권 등을 핵

심적 삶의 질로 합의를 하고 있다(Hatton, 1998; Schalock, 1996; Wehmeyer, 1996; Wehmeyer & Schalock, 2001). Schalock(1996)은 정서적 안녕, 대인관계, 물질적 안녕, 개인의 발달, 신체적 안녕, 자기결정, 사회적 통합, 권리를 삶의 질 핵심적 구성요소로 정의하면서 이를 측정할 수 있는 측정도구를 개발하는 동시에 이를 통한 교육활동을 실시할 것을 강조하였다. 따라서 특수교육은 '무엇을 위한 교육인가'라는 물음에 대해 '교육이란 장애아동의 행복을 지원하는데 있다'라는 대답을 할 수 있어야 한다는 명제를 실현하는 일이 필요하다. 이때 관심이 증대되고 있는 장애인의 '삶의 질'이라는 중심개념을 가지고 우리나라의 장애아동과 청소년을 위한 교수-학습지원 방안을 모색하는 것은 중요한 일이 될 것이다. 그리고 그동안 삶의 질의 개념을 조작적으로 정의하고 삶의 질을 나타내는 구성 요소 혹은 구체적 지표에 대한 관심이 증대되어 온 만큼 장애아동·청소년의 삶의 질의 수준이 어떠한지 객관적·주관적으로 측정해 볼 수 있는 기회를 가지는 일은 삶의 질을 강조하는 교육활동과 함께 연구될 필요가 있는 주제이다.

물론 지금의 특수교육 및 장애인 서비스 분야는 1990년대 통합교육의 강조와 장애인의 지역사회 통합의 중요성으로 인하여 양적인 팽창과 인식의 개선이 이루어진 상황이다. 그러나 우리는 이러한 수준에서 한 단계 뛰어넘는 도약을 실현해야 하는 과도기에 있기 때문에 이에 대한 연구가 실행될 필요가 있다. 지금까지 삶의 질에 관한 연구들은 외국의 문헌들을 부분적으로 번역 소개하거나, 장애영역별 삶의 질 수준을 측정하는 정도에 그치고 있어 지금까지의 선행연구들을 토대로 우리나라 장애인 혹은 장애학생의 "삶의 질"에 대한 개념을 이론적으로 정립을 할 필요가 있으며, 실제 이 개념을 교육현장에 적용할 수 있는 체계적이고 실질적인 연구가 필요하다.

2) 연구의 목적

본 연구의 목적은 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 교수·학습활동 지원정책을 제언하고자 하는 것이다. 이상의 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구 내용을 기술하면 다음과 같다.

첫째, 국·내외 장애아동·청소년의 삶의 질에 관한 선행연구 그리고 교수-학습활동에 관한 선행연구 및 관련문헌을 분석하여 삶의 질 측정도구와 실태 요구조사문항의 추출을 위한 근거로 삼는다.

둘째, 장애아동·청소년의 교수-학습활동에 관한 삶의 질 측정도구를 개발하고 타당화 작업을 행한다.

셋째, 개발된 측정도구를 사용하여 장애아동·청소년의 교수-학습활동에 관한 삶의 질 수준 및 영향요인을 분석한다.

넷째, 설문조사 및 포커스 그룹 인터뷰를 통해 장애아동·청소년의 교수-학습활동 실태 및 요구를 분석한다.

다섯째, 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습 모형을 제안한다.

여섯째, 전문가 집단의 공청회를 통해 교수-학습모형의 타당성을 검토한다.

일곱째, 이상에서 이루어진 연구결과를 토대로 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동 지원정책을 제언한다.

II. 이론적 배경

1. 삶의 질(QOL)
2. 장애아동·청소년을 위한 교수-학습 활동
3. 한국의 특수교육 교육과정

Ⅱ. 이론적 배경

1. 삶의 질(QOL)

1) 삶의 질(QOL)의 개념 및 구성요소

삶의 질(QOL)은 1980년대 후반부터 특수교육 및 재활 분야에서 장애인을 위한 프로그램의 계획, 실행, 평가에 있어 주요 개념으로 자리잡았다. 이는 1970년대 이후 진행된 장애인의 탈 시설수용화 정책으로 지역사회에 실재하게 된 장애인들이 실제로 지역사회 안에서 어떤 삶을 살고 있는가에 대한 탐구와 지역사회 중심의 교육 및 서비스의 성과에 대한 평가가 삶의 질에 대한 관심으로 연결됨으로써 주요 키워드로 등장하게 된 것이다.

"삶의 질"이란 안녕, 복지, 행복감, 생활수준, 만족도와 유사한 개념으로 받아들여졌다. 즉, 삶의 질은 한 개인이 어느 정도 가질 수 있는 한 가지 실체(an entity)라기 보다는 하나의 조직화하는 개념(a sensitizing concept)으로써 개인이 자신의 삶에 대한 만족과 행복감의 중요성을 주장하면서 개인의 삶에서 중요한 가치의 요소들이 무엇인지를 지적하는 일종의 방향성과 관련되는 개념이다(박승희, 2000). 또한 "삶의 질"은 학문 영역별로 다소 차이는 있으나 사회학, 사회복지학, 의학, 경제학, 정치학, 행정학, 환경학, 보건학 등의 다양한 학문영역에서 다루어지는 주요 개념인데(박재국, 2003), 특히, 1980후반부터 특수교육과 장애인 서비스 분야에서는 "삶의 질"이라는 개념을 장애인을 위한 교육, 전이 및 서비스 프로그램의 계획과 성과를 평가하는데 주요한 개념으로 인정하고 있다(박재국, 2003; Brown, Renwick, & Nagler, 1996; Cummins, 1997; Elorriaga, Garcia, Martinez, & Unamunzaga, 2000; Goode, 1994).

한편 삶의 질 개념은 한 장애인이 보다 나은 삶의 질을 누릴 수 있게 하기 위하여 교육 및 서비스 제공자들을 보다 민감화시킬 수 있는 개념으로서

장애인의 삶의 질을 향상시키는 방향으로 노력하게 하는 지향 원칙으로 개념화할 수 있으며, 장애인을 위한 교육과 제반 서비스가 서비스 기관 중심적이거나 장애 유형에 기초한 집단 중심적이 아닌, 장애인 '개개인'의 가치와 바람에 기초하여 "개인 중심적"(person-centerd)으로 계획되고 지원되어야 한다는 방향성을 초래시키는데 중요한 기여를 하는 개념으로도 볼 수 있다.

하지만 지금까지 여러 학자들이 제시한 "삶의 질"에 대한 최근까지의 시도에서는 본질적인 "삶의 질" 정의가 모호하게 규정되어 있거나, 특히 장애인과 관련한 "삶의 질"이란 무엇을 의미하는지, 또 그 구성 내용과 평가 척도상의 주요 내용이 각 학자들마다 각기 다른 상대적 중요성을 가지기 때문에 이견이 많다. 박재국(2003)의 연구에서는 "삶의 질"에 관한 구성요소를 다음 <표 Ⅱ-1>과 같이 정리하고 있다.

<표 Ⅱ-1> 삶의 질 구성요소

연구자	삶의 질을 구성하는 영역
Campbell (1976)	1) 교육, 2) 결혼, 3) 가정생활, 4) 우정, 5) 자아, 6) 건강, 7) 기본생활, 8) 국가, 9) 이웃, 10) 집, 11) 거주지, 12) 직업
Flanagan (1978)	1) 신체적·물리적 행복감, 2) 타인과의 관계, 3) 사회적·지역적·시민적 활동, 4) 개인적 발달과 충족, 5) 여가활동
Lawton (1991)	1) 심리적 안정감으로서 Well-being, 2) ADL(Activities of Daily Living)이나 건강상태, 3) 가족이나 친구와의 교류, 4) 수입이나 주거 등의 객관적 환경
Ferrans et al. (1985)	1) 개인적·주관적 삶의 질(인생의 만족감), 2) 사회·경제적 상황, 3) 정서(affect), 4) 스트레스의 자각, 5) 친구관계, 6) 가족관계, 7) 부부관계, 8) 인생목표에의 도달도, 9) 주거와 이웃관계, 10) 도시와 국가에의 만족도, 11) 자신에의 만족도, 12) 심리적 우울상태, 13) 자기방위, 14) 적응능력
Blunden (1988)	1) 신체적 행복감, 2) 물리적 행복감, 3) 사회적 행복감, 4) 인지적 행복감
Goode (1989)	1) 객관적 지표 : 지역생활의 질, 작업생활의 질 2) 사회심리적 지표와 만족도 지표 : 지역생활의 질, 작업생활의 질 3) 개인과 환경의 적합성과 사회 생태학적 지표 : 지역생활의 질, 작업생활의 질

연구자	삶의 질을 구성하는 영역
Fabian (1991)	1) 인생만족도 지표, 2) 적응기능 지표, 3) 사회적 지표
Evans (1994)	1) 결혼만족, 2) 직업만족, 3) 재정적 만족, 4) 공동체 만족, 5) 결혼적응, 6) 종교적 만족, 7) 가족생활의 질, 8) 가족의 안녕
세계보건기구 (WHO, 1998)	1) 신체적 건강 영역(physical health domain), 2) 심리적인 영역(psychological domain), 3) 사회적 관계 영역(social relationships domain), 4) 환경 영역(environmental domain)
上田敏 (1984)	1) 생물 레벨의 삶의 질(생명의 질) : 건강상태, 전신상태, 신체운동, 감각·시각·청각, 인지, 불안, 억압, 행동상 문제, 기타 정신적 문제 2) 개인 레벨의 삶의 질(생활의 질) : 이동, 셀프케어, 의사소통 3) 사회 레벨의 삶의 질(인생의 질) : 여행·외출, 가사, 일, 사회와의 교류, 취미, 사회적지지, 사회경제환경실제 4) 실존 레벨의 삶의 질(체험으로서의 인생의 질) : 만족감, 가치·의미, 목표, 애정·신뢰·행복감, 귀속감·소외감·자살, 기본적인 생활태도
山口明 (1987)	1) 의료 및 건강, 2) 교육과 문화, 3) 근로생활, 4) 휴가 및 여가 생활, 5) 수입과 소비생활, 6) 생활환경, 7) 안전과 개인의 보호, 8) 가족, 9) 지역생활, 10) 고정과 생활보장
중앙일보 (1995)	1) 건강한 생활, 2) 안전한 생활, 3) 교육·복지, 경제생활, 4) 편리한 생활, 5) 문화생활
임희섭 (1996)	1) 자아실현영역(건강, 교육정도 등), 2) 가족생활영역(부부간의 결혼적응, 가족 및 친족관계 등), 3) 가계생활영역(가족 수입 및 저축, 자가용 소유, 주거조건, 자녀교육 등), 4) 직업생활영역(직업만족 등), 5) 여가 및 문화생활영역(여가, 문화향수, 종교생활 등), 6) 공동체생활(공동체적 유대, 공공서비스의 양과 질-안전, 교통, 환경, 상하수도 시설, 공원 및 인허가 등 민원 서비스의 질)
이현송 (1997)	1) 소득, 2) 보건, 3) 교육, 4) 노동, 5) 문화·정보, 6) 형평

자료: 박재국(2003). 장애인의 삶의 질(QOL) 향상을 위한 이론적 고찰. 특수아동교육연구, 제5권 제2호, pp. 149-166.

한편, 박승희(2000)는 1980년대 후반부터 장애인의 교육 및 복지 분야에서 삶의 질이라는 개념은 장애인을 위한 교육, 전이 및 서비스 프로그램의 계획과 시행, 그리고 그 성과를 평가하는 주요 개념이며, 장애인의 재활에 있

어서 중요한 고려 사항이라고 정의하였다. 이는 장애인의 삶의 질에 대한 중요성을 다시금 강조함과 동시에 교육환경 운영의 중심에 장애인의 “삶의 질”을 놓아야 할 필요가 있음을 암시한다.

이상과 같이 그 중요성이 강조되고 있는 장애인의 삶의 질을 이해하기 위해서는 삶의 질 구성요소를 먼저 살펴봐야 하는데, 다음 <표 Ⅱ-2>는 장애인의 삶의 질 구성요소에 대해 제시한 것이다.

<표 Ⅱ-2> 장애인의 삶의 질 구성요소

연구자	삶의 질을 구성하는 영역
Rod Cragg & Jane Harrison (1986)	1) 선택과 영향력(Choice & Influence), 2) 사회적인 지위와 존엄성(Social Status & Dignity), 3) 개별성(Individuality), 4) 관계성(Relationships), 5) 지역사회에의 현존(Community presence), 6) 연속성과 진보(Continuity & Progression), 7) 능력과 경험(Competence & Experience) ※COMPASS(Living in a Supervised Home : a Questionnaire of Quality of Life의 최종판)의 척도임
Wood Dauphinee (1987)	1) 기능항목 : 집안에서의 동작, 집밖에서의 동작, 여행가기, 옷입기·밥먹기 등 스스로 돌보기, 직업활동, 여가활동, 사회적 활동 참여, 가족내에서의 역할수행능력 2) 주관적 인지항목 : 대인관계, 사회적 관계에 있어서 편안함, 삶에 있어서 어려운 문제를 헤쳐나가는 능력
Schalock, Keith & Hoffman (1989)	1) 만족도, 2) 능력과 생산성, 3) 권한 부여와 독립성, 4) 사회소속감과 지역사회에의 통합
Shunaker (1990)	1) 직업, 2) 여가생활, 3) 경제상태, 4) 주거환경, 5) 의생활, 6) 식생활, 7) 교우관계, 8) 가족관계, 9) 신체적 건강, 10) 의료기관 이용, 11) 정신건강, 12) 종교, 13) 인생관, 14)사회기여도, 15) 장애인들을 위한 지원제도 및 정책, 16) 장애인을 위한 교육 여건, 17) 장애인을 위한 사회 제반시설, 18) 장애인에 대한 의식, 19) 일반적인 사회관
Halpern (1994)	1) 신체적·물질적 안녕(신체적·정신적 건강, 의식주, 상해로부터의 안전, 재정적 보장) 2) 다양한 성인역할 수행능력(이동성과 공동체 접근성, 직업·경력·일, 여가, 개인적·사회적 관계, 교육 성취, 영혼적 충족감, 시민의식, 사회적 책임) 3) 개인적 충족감(행복감, 만족감, 일반적인 안녕)

연구자	삶의 질을 구성하는 영역
Hughes, et al. (1995)	1) 심리적 안녕과 개인적 만족, 2) 사회적 관계와 상호작용, 3) 고용, 4) 신체적 및 물질적 안녕, 5) 결정권·자율성 및 개인적 선택, 6) 개인의 능력·지역사회적응 및 독립적인 생활기술, 7) 지역사회 통합, 8) 사회적 용인·사회적 위상 및 생태학적 적절성, 9) 개인적인 발전 및 성취, 10)거주 환경, 11) 레크레이션과 여가, 12) 정상화, 13) 개인적 및 사회적인 인구통계학적 지표, 14) 시민적 의무, 15) 제공받는 서비스
Schalock (1996)	1) 정서적 안녕, 2) 사회적 관계, 3) 물질적 안녕, 4) 개인 발달, 5) 육체적 안녕, 6) 자기 결정, 7) 사회 통합, 8) 권리
Holmes & Shea (1998)	1) 기능적 범주(전반적인 기능/성적 기능), 2) 심리적 안정(노출에 대한 걱정/건강과 관련된 근심/재정과 관련된 근심), 3) HIV/AIDS 환자들이 받는 직접적인 영향(HIV/AIDS수용, 삶의 만족도), 4) 의료와 관련된 범주(의료에 대한 관심/의료 제공자에 대한 신뢰) ※ HIV/AIDS 환자를 대상으로 하는 척도임
福屋靖子 (1989)	1) 생리적·기본적 생활에 관한 요소, 2) 장애수용 등의 개인의 내면적인 질에 관한 요소, 3) 타인과의 관계에 관한 요소, 4) 환경
望月 (1998)	1) 건강에 관한 영역, 2) 대인관계에 관한 영역, 3) 가족에 관한 영역, 4) 살아가는 방식에 관한 영역, 5) 사회적인 환경에 관한 영역, 6) 직업에 관한 영역, 7) 사회참가에 관한 영역, 8) 경제에 관한 영역, 9) 여유에 관한 영역
성혜란 (1998)	1) 만족도, 2) 선택·권한부여, 3) 존엄·개별성·지지도, 4) 지역사회에의 통합, 5) 여가생활

자료: 박재국(2003). 장애인의 삶의 질(QOL) 향상을 위한 이론적 고찰. 특수아동교육연구, 제5권 제2호, pp. 149-166.

하지만 비장애인과 장애인의 삶의 질 구성내용은 다소 차이가 있다고 볼 수 있는데, 장애인의 경우 비장애인의 삶의 질 구성영역 이외에 이동성, 공동체 근접성, 지역사회 적응, 독립적인 생활기술, 지역사회 통합, 정상화, 지원서비스 등 동일성과 차이성을 동시에 발견할 수 있다<표 Ⅱ-3 참조>. 이는 인간으로서의 동일성과 장애로 인한 특수성에 따른 차이성을 보여주는 것으로 실제 교육현장에서 장애아동·청소년들의 “삶의 질”에 차이가 있을 수 있음을 예상할 수 있게 함과 동시에 특별한 요구를 가지고 있는 장애인들의 삶의 질을 이해하기 위해서는 장애인의 삶의 질에 대해 민감성과 대안을 마

련할 필요가 있음을 제시한다.

<표 Ⅱ-3> 일반인과 장애인의 삶의 질 구성요소 비교

구분	삶의 질 구성요소
비장애인	의·식·주 환경, 교육의 정도, 직업, 여가생활, 건강상태, 경제상태, 친구관계, 가족관계 등
장애인	비장애인의 삶의 질 구성영역 + 이동성, 공동체 근접성, 지역사회 적응, 독립적인 생활기술, 지역사회 통합, 정상화, 지원 서비스 등

자료: 박재국(2003). 장애인의 삶의 질(QOL) 향상을 위한 이론적 고찰. 특수아동교육연구, 제5권 제2호, pp. 149-166.

한편 삶의 질과 관련하여 외국의 연구들을 검토해 보면 대표적으로 일본의 경우 지적장애인 및 발달장애인의 생활에 정상화의 이념이 완전하게 정착하고 사회적 환경이 개인의 생활양식에 상당히 영향을 미친다는 사실을 강조하고 있다(上田敏, 1994). 또한 급격한 변화를 거치고 있는 현대사화에서 만족감이나 건강을 전체적으로 어떻게 달성해야 하는가에 대해 많은 사람들이 관심을 기울이게 되면서, 삶의 질이 주요한 키워드가 될 수 있음을 연구들에서 찾을 수 있다. 특히 일본은 통합교육 장면에서 장애학생에게 개별화교육계획(IEP : Individualized Education Program)을 실시할 때 각 학생에 대한 교육내용이나 진전도를 측정하도록 하는 것을 원칙으로 하고 있는데, 각 학생들의 교육내용이나 진전도에 대한 단순한 측정은 불충분한 것일 수 밖에 없음을 강조하면서 결국 평가의 중심에 “삶의 질”이라는 핵심적 목표가 근간을 이루어야 함을 강조하고 있다. 이는 “삶의 질” 향상을 위한 교육이념과 관련된 교육활동에서 드러나는데, 아래 <그림 Ⅱ-1>은 장애인의 삶의 질을 근간으로 한 교육활동이 개별화교육으로서 활용되고 있는 일본의 교육내용을 잘 설명하고 있다.

* 출처 : 小林芳文(2000) . 養護學校におけるQOLを支える個別教育計畫(IEP) .

<그림 Ⅱ-1> 삶의 질 향상을 위한 교육 관련영역

한편 미국의 경우는 장애인의 직업적 안정과 교육에 있어 삶의 질을 주요 개념으로 인정하면서, 삶의 질이란 무엇인지에 대한 개념을 정의하고 있고, 삶의 질의 구성요소를 추출하는 동시에 삶의 질을 측정할 수 있는 검사 도구를 개발 및 자기 결정력(self-determination)을 강조한 삶의 질 관련 교육이 실시되고 있다. 이와 관련하여 Schalock(1996)은 정서적 안녕, 대인관계, 물질적 안녕, 개인의 발달, 신체적 안녕, 자기결정, 사회적 통합, 권리를 삶의 질 핵심적 구성요소로 정의하면서 이를 측정할 수 있는 측정도구를 개발하는 동시에 이를 통한 교육활동을 실시할 것을 강조하였다. 이처럼 미국의 선행 연구들(Hatton, 1998; Schalock, 1996; Wehmeyer, 1996; Wehmeyer & Schalock, 2001)은 지금까지 각 개인의 삶의 질이라는 개념이 가지는 본질적인 주관성으로 인해 정확하게 그동안 핵심적인 삶의 질적 차원에 관해서 정서적으로 풍요로운 삶, 사람들 간의 관계, 물질적인 안정, 인격적인 발전, 신체적인 안정, 자기결정권, 사회적 통합, 인권 등을 핵심적 삶의 질로 합의 하고 있다.

2) 삶의 질 구성요소 측정방법

삶의 질이 장애인을 위한 정책과 교육 및 서비스와 실제에서 중요하게 다루어지기 시작하면서 삶의 질을 개념화하고 측정하려는 많은 연구가 이루어졌다(Goode, 1994; Schalock, 1990; 1996, 1997). 하지만 삶의 질이 다양하게 정의될 수 있기 때문에 하나의 척도나 공식으로 획일적 측정이 불가능하다는 것과 삶의 질의 추구는 비장애인의 삶의 질 추구와 마찬가지로 매우 복잡한 문제라는 것에 많은 연구자들이 동의하고 있다. 이러한 현실 속에서도 이에 대한 측정도구를 개발하여 삶의 질을 강조하려는 것은 장애인을 위한 교육과 서비스의 질을 향상시키고 장애인의 삶에 혜택을 줄 수 있는 개념이라는 것에 기초하는 것이다.

삶의 질을 측정하는 것에 관해서는 여러 가지 의견이 있는데, 일부 연구자들은 삶의 질을 객관화하고 수량화하는 것에 가치를 두는 반면 다른 연구자들은 삶의 질을 질적인 접근을 요구하는 지극히 개인적이며 주관적인 것으로 간주하기도 한다(Dennis, 1993). 하지만 삶의 질은, 측정에서 개인의 생활양식 성과에 초점이 맞추어지는 객관적 측정이 중요함에도 불구하고 개인적 관점에서 주관적으로 측정되는 것이 결정적으로 중요하다고 볼 수 있다(Taylor & Bogdon, 1990). 여기서 말하는 삶의 질 측정 시 사용되는 객관적 지표들은 주로 외부적·환경적인 요소들을 포함하는 것으로, 의료 및 사회적 복지, 주거생활의 수준, 교육, 공중의 안전성, 주택, 이웃 및 여가활동 등이 속한다고 볼 수 있다. 그러나 이러한 객관적 지표들은 장애인들의 지역사회 생활의 전반적인 질을 평가하는데 유효한 것으로 지적되긴 하지만, 삶에 대한 한 개인의 주관적인 관점을 충분하게 반영하지 못한다는 결함을 가지고 있다. 한편 삶의 질을 측정하는데 있어 주관적 지표들은 심리적인 안녕 혹은 개인적인 만족에 대한 한 개인의 평가들을 포함하는 것으로, 예를 들면, 신체적인 안녕, 물질적인 안녕, 대인관계, 사회적 및 지역사회 활동 등이 속한다고 볼 수 있다(Schalock, 1996). 최근에는 이러한 객관적 및 주관적 지표들의 이분화에는 큰 의미를 두고 있지 않으며 관심을 둔 삶의 질의 핵심 차

원 혹은 지표들에 대해 삶의 질 측정자의 초점과 목적에 따라서 다양한 관점들을 가지고 다양한 측정 방법들인 참여관찰, 수행 기초적 평가, 표준화된 도구들에 의해 측정될 수 있음이 제안되고 있다.

삶의 질을 평가할 때에는 개인 정보의 다양한 출처와 다양한 방법들이 기재 자료를 포함해야 한다. 또한 면접법, 질문지, 표준화된 도구 ,행동관찰, 참여관찰, 대리인 응답 등 다양한 측정 방법들을 포함한다. 이러한 자료와 방법을 바탕으로 한 삶의 질 평가 과정은 첫째, 어떠한 측정방법들(객관적/주관적)을 사용할 것인가; 둘째, 한 개인의 삶의 질 측정을 위해 누가 반응자가 될 것인가(장애 당사자, 조사자 혹은 대리인 등), 셋째, 어떠한 유형의 도구(질문지, 관찰 등)가 사용될 것인가를 결정하는 것이 주요 과정이 된다.

이상과 같은 삶의 질 개념화와 측정에 대한 연구가 진행되면, 삶의 질은 국제적이고 비교문화적인 쟁점을 함축하게 되는데 삶의 질의 구성요소는 모든 사람들에게 동일한 것인지와 같은 장애인과 비장애인의 삶의 질 구성요소에 대한 논의뿐만 아니라 다른 문화들 사이의 삶의 질에 대한 측정의 민감성이 중요한 역할을 하게 된다.

아래 <표 Ⅱ-4>는 박승희(2002)가 개발한 “한국 장애인의 삶의 질 측정도구”(Quality of Instrument for Koreans with Disabilities, QLMI-KD, ‘큐’ ‘엘’ ‘미’-‘케이디’)로 중·고등부 장애학생들과 성인 및 직업세계로 전이하는 전공과 학생들, 성인기 장애아들의 삶의 질을 측정하는데 그 목적이 있다. 이 도구는 개별 장애인의 삶의 질 측정, 프로그램의 내용 개발을 위한 지침, 장애인을 위한 프로그램과 서비스의 성과를 평가하고 새로운 발전방향을 수립하는데 주요 자료를 제공할 수 있다는 장점이 있다.

<표 Ⅱ-4> 삶의 질 구성요소의 8개 하위 영역별 정의

8가지 하위 영역	정 의
정서적 안녕과 만족	장애인이 스스로에 대해 자존감과 성취감을 느끼고, 자신의 가정, 학교/훈련 프로그램, 직장 및 통합된 지역사회 환경들에서 소속감을 느끼고 만족스럽다고 생각하는 정도를 포함. 장애인이 정서적으로 안정되고, 만족하고, 정신적으로 건강한 상태의 정도를 포함.

8가지 하위 영역	정 의
대인 관계	장애인이 친구와 우정관계를 가지거나 이성 친구 혹은 배우자와 친밀한 관계를 가지며, 자신의 가족들에게 수용되고 상호작용하는 정도를 포함. 장애인이 학교나 직장에서 동료들과 사회적으로 어울리는 정도와 장애인에게 서비스를 제공하는 사람들의 장애인을 대하는 지원적인 태도를 포함.
물질적 안녕	장애인이 주거하는 환경의 적절성과 의식주에 대한 필수품 소유 여부와 아플 때 의료처치가 가능한지와 필수 보장구 및 보조기기 구입이 가능한지의 장애인의 삶의 재정적 측면을 다룸. 장애인이 직장에서 받는 임금과 승진 기회의 적절성 및 국가의 수입부조 제공 여부를 포함하여 장애인의 기본 생활에 대한 재정적 안정도를 의미함.
개인의 수행과 발달	개인의 수행과 발달 영역은 장애인의 교육 경험의 질과 개인적인 능력 및 기술 수행 수준과 발달 측며을 포함. 가정생활, 지역사회 생활, 학교, 직업생활 및 여가생활의 참여에 필수적인 다양한 기술 습득 여부와 개인적인 성장과 발달 기회의 유용성 정도를 포함.
신체적 안녕	신체적으로 건강하며 독립적으로 이동할 수 있는 이동성 정도를 포함하며, 여가 및 오락 활동 참여를 위한 기회의 유용성으로 신체적 건강을 지원하는 것을 포함함. 국가각 장애인에게 의료서비스 지원을 하여 장애인의 신체적 건강관리를 보조하는 것이 포함.
사회적 통합	고용주를 포함한 일반대중의 장애인에 대한 인식 수준을 포함하며, 장애인이 가족, 학교, 직장, 지역사회 환경에서 비장애인과 동등한 구성원으로 인정되며, 생활연령에 맞는 역할수행 기대와 활동참여 기회의 정도를 다룸. 장애인의 주거 및 직업 환경이 지역사회에 위치하여 가족, 친구 및 이웃과 함께 하는 기회가 빈번하며, 제공받는 서비스가 정상화 원칙에 기초한 정도를 포함.
자기 결정과 선택	장애인의 개인적인 통제 및 자율성이 존중되며, 선호하는 것을 선택하고 결정하는 것이 인정되는 정도를 포함. 장애인을 위한 교육 및 서비스에서 장애인 본인과 가족들에게 선택과 결정기회가 제공되고, 권한부여와 참여가 격려되고 실행되는 정도를 포함.
권리	장애인의 삶의 질이 지표 중 법적 권리로서 지원될 수 있는 부분들을 다룸. 학교교육의 법적 권리보장과 학교, 직장, 주거환경을 선택하는데 장애로 인한 불이익을 최소화하고, 신체적, 정신적 위험으로부터 안전하며, 시민으로서의 권리를 주장하고 책임을 수행하는 기회제공을 포함. 장애인을 위한 편의시설 설치와 정보통신 접근권의 실행정도를 포함.

자료: 박승희(2002). 한국 장애인의 삶의 질 측정도구 개발 연구. 특수교육학연구, 제37권 제2호, pp. 41-78.

2. 장애아동 · 청소년을 위한 교수-학습 활동

여기에서는 장애아동·청소년을 위한 교수-학습활동을 크게 교수-학습 내용과 방법, 그리고 지원 서비스의 3가지로 나누어 살펴보고자 한다. 첫째, 교수-학습내용으로는 한국, 미국, 일본의 교육과정을 중심으로 검토하여 시사점을 도출하고 둘째, 교수-학습방법으로는 개별화 교수, 협력교수, 협동학습, 지역사회중심교수, 교수적 수정의 5가지 유형의 방법에 대해서 검토한다. 마지막으로 셋째, 장애아동의 지원 서비스로서 의료적 지원, 심리-사회적 지원, 교수·활동적 지원, 직업재활지원에 대해서 간략하게 설명하고 교수-학습활동을 위한 구체적인 지원 서비스의 내용에 대해서도 언급하기로 한다.

1) 교수-학습내용

(1) 한 · 미 · 일 특수교육 교육과정

① 한국

우리나라는 국가 수준에서 교육과정을 정하고 교과서가 이에 준하여 집필되며 교육과정에 의해 학교교육의 내용과 방법이 결정되고 있다. 따라서 국가수준의 교육과정이 교육에 미치는 영향력은 절대적이라고 해도 과언이 아니다(한국교육과정평가원, 2005). 한편, 특수학교 교육과정으로서 현재 국민공통기본교육과정, 기본교육과정, 고등부 선택중심 교육과정이 적용되고 있는데, 여기에서는 국가수준의 교육과정이자 장애아동만을 위한 교육과정이라고 할 수 있는 기본교육과정의 총론에 대하여 간략하게 살펴보고, 장애종별에 따른 각 학교의 교육과정 편성 및 운영사례를 검토하여 그 특징을 파악해보고자 한다.

가. 개정 특수학교 기본교육과정(2008년도 교육과학기술부 고시 제 2008-3호)

ㄱ. 성격

실생활 중심 교육과정 및 교육과정의 기능성을 강화한 교육과정으로서 기본교육과정은 국민공통 기본교육과정의 적용이 어려운 특수교육대상자에게 장애종별, 교육적 배치, 정신연령에 관계없이 초등학교 1학년부터 고등학교 3학년까지 12년 동안 적용하도록 개발된 국가수준의 교육과정이다. 기존의 학습자 중심의 교육과정 체제는 그대로 유지하되 그 기능을 교육의 개별화, 다양화, 자율화 측면에서 보다 극대화 하고 교육의 효율성을 높이기 위해서 교과수업 시수의 조정 등 단위학교에 교육과정편성, 운영에 대한 자율권을 대폭 확대하였다. 그리고 학교급별, 학년별, 기준에 의한 교육과정 개념을 탈피하여 가정, 학교, 지역 환경에서의 생활경험을 중심으로 한 12년간을 하나의 학교 체제로 보고 교과교육과정의 계속성과 계열성을 강조하였다. 교과별 교육내용은 정신연력에 따른 발달 과업과 생활연령에 따른 생활경험에 따라 단계형, 수준별로 계열화하였다.

그리고 최근 특수교육 대상학생의 통합교육이 크게 확산되고 있는 추세에 따라 그 실효성을 확보하기 위하여 기본교육과정의 편제나 교과별 구성요인을 일반교육과정과 연계시켜 그 접근성을 강화하고자 하였다. 따라서 기본교육과정의 가장 특징적인 성격은 특수학교 교육과정에서 특수교육대상자의 특수성을 가장 잘 반영해주고 있다는 점이며, 특수교육관련 법령의 변화에 따라 치료교육활동이 치료지원으로 전환됨으로써 기본교육과정이 지닌 특수성이 보다 부각되었다는 점이다.

ㄴ. 목표

장애종별과 무관한 학교급별 목표를 제시하고 일반학교 교육과정과의 연계성 강화 및 특수교육의 보편성 강화를 위해 목표체계를 변경하였다. 다시 말해, 장애 영역별 교육목표를 삭제하고 학교급별 교육목표를 두었으며 정신지체, 정서장애 학교교육목표를 삭제하였으며 시각장애, 청각장애, 지체부

자유 학교의 목표를 변경하고 초등부를 초등학교로 그 명칭을 변경하였다.

ㄷ. 교육과정 편성 및 운영지침

심신의 조화로운 발달과 일상생활에 필요한 기초적이고 기본적인 능력과 태도를 길러주기 위한 것으로 학생들의 발달 상태에 적합한 기본적인 교육 내용과 생활에 적합하고 유용한 기능적인 생활기술을 교육하는데 역점을 두고 교육과정을 편성·운영하도록 하고 있다. 기본교육과정의 시간 배당 기준에 따른 수업시간 수는 초등학교 1학년부터 고등학교 12년까지의 기간에 국민공통 기본교육과정의 적용이 곤란하거나 불가능한 특수교육 대상자가 반드시 이수해야 하는 연간 최소 기준이다. 수업시간 수를 주당 평균 시간 수로 제시하지 않고 연간 최소 수업시간 수로 제시한 것은 교과의 특성, 학교의 실정과 학생실태, 계절 등에 따라 학교교육과정의 편성운영의 융통성, 탄력성을 보장해 줌으로써 교육과정 편성운영에 대한 학교의 자율권을 강화해 주기 위한 것이다.

개정 기본교육과정은 교과가 교과군(실과, 직업 제외)으로 묶여서 제시되었다. 크게 인문사회 영역 교과(국어, 사회), 자연과학영역 교과(수학, 과학), 예체능 영역 교과(체육, 음악, 미술) 로 나누어져 편성되었다. 재량활동은 교육과정운영의 분권화, 자율화, 지역화 및 내용의 적정화를 촉진하기 위한 것이다. 이는 21세기 세계화, 정보화, 다양화 시대를 주도적으로 이끌어 갈 수 있는 자기 주도적 학습능력과 창의성을 신장시키기 위하여 학교나 지역사회의 실정, 교원학생부모의 필요와 요구를 반영하여 학교의 독특한 교육적인 문화 풍토에 알맞게 창의적인 교육활동을 다양하고 특색 있게 운영함으로써 학교교육에 있어서 궁극적인 인간교육을 실현하고자 하는 것이다. 그리고 창의적 재량활동에 체험활동과 치료지원을 포함시킴으로써 특수교육관련 법률의 제정에 따라 교육과정에서 삭제된 치료교육활동의 치료지원으로의 전환에 대비하고자 하였다. 재량활동은 초등학교에서는 특히 학생의 자기 주도적 학습능력을 촉진하기 위한 창의적 재량활동으로 운영할 것을 강조하고 있다.

특별활동은 교과와 상호 보완적 관련 속에서 학생의 심신을 조화롭게 발달시키기 위한 교과 이외의 활동이다. 특별활동은 근본적으로 집단 활동의 성격의 지니고 있으나 집단에 속한 개인의 개성, 자율성, 창의성도 아울려 고양하려는 교육적 노력을 요구하고 있다. 특별활동 교육과정은 자치, 적응, 계발, 봉사, 행사 활동의 5개 영역으로 구성되어 있으며 영역별 구체적인 활동내용은 지역의 특성과 학교의 실정에 맞게 선정하도록 하고 있다. 특별활동의 시간 운영은 고정된 시간표에 의한 획일적이고 경직화된 운영이 아니라 활동영역, 활동주제, 활동내용이나 운영방식 등에 따라 통합하거나 분할하는 등, 융통성 있게 운영하는 것이 바람직할 것이다.

나. 특수학교 교육과정 편성 및 운영사례(별첨 1 참조)

<별첨 1>에서 제시된 특수학교 교육과정 편성 및 운영사례를 토대로 특수학교 교육과정의 교육활동별 특징을 정리해보면 다음과 같다.

<표 Ⅱ-5> 특수학교 교육과정의 교육활동별 특징

구분	교육활동	교육활동 내용
초등부	교과활동	· 국민공통기본교육과정을 적용하고 있는 맹학교, 농학교, 지체학교의 경우 평균 주 23~28시간의 시수로 운영되고 있는 반면, 특수학교 기본교육과정을 적용하고 있는 지적장애학교는 주 18~23시간의 시수로 운영되고 있음. · 교과목은 특수학교 기본교육과정을 적용하고 있는 지적장애학교의 경우 국어, 사회, 수학, 과학, 건강, 예능의 6과목으로 편성되어 있으며, 맹학교와 농학교는 이들 6과목에 도덕, 실과, 영어가 추가되고 건강과목이 체육으로, 예능과목이 음악과 미술로 분리됨으로써 총 10과목으로 편정되어 있음. 하지만 지체장애학교는 국어, 사회, 수학, 과학, 체육, 음악, 미술, 실과의 8과목으로 편성되어 있음.
	치료교육활동	· 지적장애학교는 주 4시간씩, 맹학교와 농학교는 학년에 따른 차이는 다소 있지만 주 2시간씩, 지체장애학교는 주 3시간으로 운영되고 있음. · 8가지 치료교육활동(물리치료, 작업치료, 언어치료, 감각·운동·지각훈련, 심리·행동적응훈련, 일상생활훈련, 보행훈련, 청능훈련)은 학교 특성에 따라 선택적으로 적용되어지고 있음.

구분	교육활동	교육활동 내용
	재량활동	· 교과 재량활동과 창의적 재량활동으로 구분되어 평균 주 2~3시간 운영되고 있음. · 지적장애학교와 지체장애학교의 경우 교과 재량활동은 일반적으로 실시되고 있지 않음. · 교과 재량활동이 실시되어지는 맹학교와 농학교의 교과 재량활동 내용으로는 영어, 컴퓨터, 점자, 보건 등이 있음. · 창의적 재량활동의 내용으로는 체험활동, 수련활동, 단체활동, 전통놀이 중심활동, 체력단련활동 등이 주를 이루고 있지만, 지적장애학교와 지체장애학교의 경우 치료교육활동이 창의적 재량활동 시간을 활용해 실시되어지기도 함.
	특별활동	· 모든 학교가 자치활동, 적응활동, 계발활동, 봉사활동, 행사활동의 다섯 영역으로 학년에 따라 주 1~2시간 운영되고 있음. · 자치활동은 학급어린이회나 전교어린이회 등을 통한 협의활동, 역할분담활동 등으로 이루어지고 있음. · 적응활동은 기본생활 습관지도, 사회적응활동 등으로 이루어지고 있음. · 계발활동은 고학년을 중심으로 지도되고 있으며, 동화구연, 문화(영화감상), 체력단련(수영), 컴퓨터, 미술(종이접기, 도예), 음악(감상, 타악기), 조리 등의 활동으로 이루어지고 있음. 하지만 학교 특성에 따라 수화와 보치아와 같은 특별부서도 있으며, 맹학교와 농학교의 경우 수학경시, 독서논술, 독서토론, 과학발명과 같은 심화과정 활동도 이루어지고 있음. · 봉사활동은 불우이웃돕기(양로원 봉사, 독거노인반찬배달 등), 자연보호활동, 일손 돕기 등의 활동을 중심으로 이루어지고 있음. · 행사활동은 학교의 개교기념일, 입학식, 종업식과 같은 의식행사활동과 학예회, 체육대회, 수련활동, 현장학습활동 등으로 이루어지고 있음.
중등부	교과활동	· 국민공통기본교육과정을 적용하고 있는 맹학교, 농학교, 지체학교의 경우 평균 주 26~28시간의 시수로 운영되고 있는 반면, 특수학교 기본교육과정을 적용하고 있는 지적장애학교와 맹학교의 일부 학급은 주 23~24시간의 시수로 운영되고 있으며, 이 중 직업교과의 시수가 9~10시간을 차지함. · 교과목은 특수학교 기본교육과정을 적용하고 있는 지적

구분	교육활동	교육활동 내용
		장애학교와 일부 맹학교 학급은 국어, 사회, 수학, 과학, 건강, 예능의 6과목으로 편성되어 있으며, 맹학교와 농학교는 이들 6과목에 도덕, 기술·가정, 영어가 추가되고 건강과목이 체육으로, 예능과목이 음악과 미술로 분리되어 총 10과목으로 편성되어 있음. 하지만 지체장애학교는 국어, 사회, 수학, 과학, 체육, 음악, 미술, 직업의 8과목으로 편성되어 있음.
	치료교육활동	· 모든 학교는 평균 주 2시간씩 운영되고 있음. · 8가지 치료교육활동(물리치료, 작업치료, 언어치료, 감각·운동지각훈련, 심리·행동적응훈련, 일상생활훈련, 보행훈련, 청능훈련)은 학교 특성에 따라 선택적으로 적용되어지고 있음.
	재량활동	· 교과 재량활동과 창의적 재량활동으로 구분되어 평균 최소 주 4시간에서 최대 6시간까지 운영되고 있음. · 교과 재량활동의 내용으로는 산행, 경제생활, 영어, 컴퓨터 등으로 실시되어지고 있으나, 학교에 따라 국어, 음악, 미술, 체육 등 교과 보충·심화과정이 실시되어지기도 함. · 창의적 재량활동의 내용으로는 체험활동, 단체활동, 체력단련 활동 등이 주를 이루고 있지만, 학교에 따라 치료교육활동이 창의적 재량활동 시간을 활용해 실시되어지기도 함.
	특별활동	· 모든 학교가 자치활동, 적응활동, 계발활동, 봉사활동, 행사활동의 다섯 영역으로 학년에 따라 주 1~2시간 운영되고 있음. · 자치활동은 학급회를 통한 협의활동, 역할분담활동 등으로 이루어지고 있음. · 적응활동은 기본생활 습관지도, 방송교육활동, 친교활동, 상담활동, 사회적응활동 등으로 이루어지고 있음. · 계발활동은 음악(노래, 관현악, 국악, 합주, 타악기), 체력단련(배드민턴, 요가, 무용, 인라인스케이트, 수영, 보치아), 컴퓨터, 미술(종이접기, 수수깡공예, 점토공예, 비즈공예, 클레이아트), 문화(연극, 영화, 에니메이션) 독서, 퍼즐활동, 보드게임, 조리, 문예, 서예, 바둑, 시사상식, 한자 등의 활동으로 이루어지고 있음. · 봉사활동은 불우이웃돕기(양로원 봉사, 독거노인반찬배달 등), 자연보호활동, 일손 돕기 등의 활동을 중심으로 이루어지고 있음. · 행사활동은 학교의 개교기념일, 입학식, 종업식과 같은 의식행사활동과 학예회, 체육대회, 수련활동, 현장학습활동 등으로 이루어지고 있음.

한국의 특수교육 교육과정

이상에서 보는 바와 같이 한국의 교육과정은 국가수준에서 정해지는 교육과정으로 초등부와 중등부 모두 크게 교과활동, 치료교육활동, 재량활동, 특별활동의 네 가지 영역으로 구분되어 있음을 알 수 있다. 이 중 학교교육활동의 핵심이라 할 수 있는 교과활동은 국민공통기본교육과정을 적용하고 있는 감각장애 및 지체장애 학교와 기본교육과정을 적용하고 있는 지적장애학교 간 수업시수와 교과목 수에서 다소 간 차이를 보이는데, 지적장애학교의 수업시수와 교과목 수가 감각장애 및 지체장애학교보다 다소 적음을 볼 수 있다. 이는 수업시수와 교과목 수를 정함에 있어 학생의 인지적인 능력을 배제할 수 없음을 나타낸다 할 것이다. 더불어 교과활동 영역에서 특징적인 것은 직업교과 수업 편성으로, 초등부와는 달리 중등부는 직업교과 시수를 따로 편성하고 있음을 볼 수 있는데, 초등부의 전환교육에 대한 필요성과 현장의 요구가 제기되고 있는 현실을 감안할 때, 그리고 향후 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 토대를 조기부터 마련하기 위해, 앞으로 초등부 교육과정 개정을 통한 직업교과 시수가 배정될 필요성이 제기된다.

한편, 부모의 요구가 높은 치료교육활동의 경우 초등부가 중등부보다는 치료교육시간이 많이 배정되어 있는 반면, 재량활동은 중등부가 초등부보다는 시수가 많고, 특별활동은 초등부와 중등부가 동일한 시간으로 운영되고 있음을 알 수 있다. 특히 장애아동·청소년의 삶의 질과 직접적인 관련이 있다고 할 수 있는 재량활동과 특별활동의 경우 평균 주 2~3시간 정도의 시간만이 이러한 활동에 할애되고 있는데, 이는 교과활동 시수와 비교해볼 때 극히 적은 시간이라 할 것이다. 결론적으로 한국의 교육과정은 장애의 특성에 따라 학교마다 정도의 차이는 두고 있지만 전반적으로 학생들의 삶의 질을 고려하지 않는 교과중심의 수업으로 이루어지고 있다고 볼 수 있다.

② 미국

미국은 교육과정에 대한 공통분모를 찾기 어려운 나라이다. 왜냐하면 연방정부와 주정부가 입법, 사법, 행정의 통치조직을 공유하면서도 각각 독립

적으로 주권을 행사하며 교육 분야는 모든 조직 중에서도 가장 독립적으로 이루어지기 때문이다(USDOE, 2009). 미국은 국가수준, 즉 연방정부 수준의 일반교육과정뿐만 아니라 장애를 가진 학생들을 위한 교육과정도 없기 때문에 '전원성취교육법(NCLB)'이나 '장애인교육법(IDEA)'과 같은 법률을 통해 학생들의 교육에 직접 관여한다. 또한 학생들의 교육에 대한 직접적인 책임은 주 정부에 있기 때문에 주 정부수준에서 교육과정을 개발하고 그 교육과정이 학교에서 실현될 수 있도록 관리·감독하는데, 장애를 가진 학생들을 위한 교육과정을 별도로 제시하고 있는 까닭에 일반교육과정 속에서 장애학생들을 위해 어떻게 주 교육과정을 활용할 수 있는지에 대해 설명을 행하고 있다. 예를 들어, 연방정부에서 IEP에 관한 법률을 만들었다면 주 교육부에서는 IEP 개발 자료(길잡이)를 제공하고 지역교육청에서는 구체적으로 IEP 양식을 만드는데, 이와 같은 지역교육청이 바로 학교 교육과정 개발에 직접적인 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다(국립특수교육원, 2005). 따라서 여기에서는 주 정부 수준의 특수교육 교육과정과 지역교육청 수준의 특수교육 교육과정에 대하여 검토하고, 특수학교의 교육과정 편성 및 운영사례를 살펴보기로 한다.

가. 주 정부 수준의 특수교육 교육과정(국립특수교육원, 2005)

다음의 문서를 통해 주 교육청이 특수교육 교육과정 개발에 관여하는 수준을 엿볼 수 있다.

<표 Ⅱ-6> 일리노이 주 교육부 IEP 양식 개발을 위한 전문적인 보조문서(2002년 5월)

IEP 양식을 개발할 때는 지역교육청에서는 다음의 내용을 고려해야 한다.
· IEP 양식을 개발하기 위한 다양한 방법이 있다. 지역교육청에서는 반드시 연방정부와 주교육부에서 요구하는 내용을 포함해야 하고 IEP 개발 참여 당사자들이 이해할 수 있어야 하며 실천이 가능해야 한다.
· IEP가 개발되기 전에 다른 요소(예를 들어, IEP가 개발되기 전에 학생의 배치가 확정되어야 하거나 IEP가 개발되기 전에 배치 장소가 결정되는 것 등)

들이 결정되어야 하나, 지역 교육청에서는 이러한 요소들을 융통적으로 운용할 수 있다.

· 연방 정부의 규제(300.346)와 일리노이 주 규제(226.230)에 따르면 어떤 학생의 IEP의 한 부분에 나타나 있는 학생에 대한 정보는 다른 부분에 중복될 필요가 없다.

· 지역교육청에서는 IEP 개발 팀이 학생의 배치 가능성을 결정하거나 학생들이 IEP를 개발할 때, 연방정부와 주 정부가 요구하는 것들을 IEP에 담았는지 확인할 수 있어야 한다(ISBOE, 2001)

위의 예에서 일리노이 주 교육부에서는 총 12쪽으로 구성된 'IEP 양식 개발을 위한 전문적인 보조 문서' 소책자를 만들어 각 지역교육청에 제시하고 있다. 이 소책자는 연방정부와 주 정부의 관련 법률에 의해 IEP에 구체적으로 들어있어야 할 내용들의 법률적인 근거가 명시되어 있고 어떤 순서대로 IEP 내용이 진술되어야 하며 도움이 될 수 있는 부가적인 정보는 어떤 것들이 있는지를 안내하고 있다. 지역교육청에서는 주 교육청이 추천한 IEP 양식에 따라도 되고 아니면 자체적인 개발을 해도 무관하도록 허용하고 있다.

교육과정을 개발할 때는 학생의 강점, 학부모의 관심사, 학생의 현재 수준, 기타 장애에 따른 특별한 필요 등을 반영하도록 하고 있으며, 주 교육부 장학자료에는 IEP에 필수적으로 들어가야 하는 항목들을 제시하였는데 일리노이 주에는 다음과 같은 14개 항목을 요구하고 있다. 이러한 장애학생을 위한 교육과정을 보면, 교육에 영향을 미치는 모든 교육환경까지 포함된다는 사실을 알 수 있을 것이다.

<IEP에 필수적으로 들어가야 하는 14가지 항목들-일리노이 주>

현 수준의 학업성취도, 연중목표와 척도/단기목표, 연중목표에 대한 진행 정도의 보고, 주 교육보 및 지역교육청 관내 평가, 교실중심 평가, 언어적-문화적 편의시설, 14세 학생의 전환, 14세 반 학생의 전환, 17세 학생의 전환 권한에 대한 설명, 지적장애 성인(18세)을 위한 가정에서의 지원서비스 프로그램, 행동수정 계획, 보조적인 지원과 서비스, 일반교육에의 참여, 배치된

학습장소

나. 지역교육청 수준의 특수학교 교육과정(국립특수교육원, 2005)

우리나라와 유사하게 미국에서도 주 교육부 아래에 지역교육청이나 학구 교육청이 있어 학교교육과정 개발에 직접적인 영향을 미치고 있다. 주 교육부에서는 장애학생들의 실질적인 교실 수업을 위한 하드웨어를 만들어 주면 이를 토대로 지역교육청에서는 소프트웨어를 만들고 교사들은 이를 활용하게 된다. 다음은 시카고 교육청에서 개발한 IEP 양식에 포함될 20개의 항목이며, 이들 항목에 대한 정보를 IEP 계획과 작성 시 담도록 되어 있다.

<IEP 양식에 포함될 20가지 항목들-시카고 교육청>

학생 정보, IEP 회의의 목적, IEP 팀(참가 적격자), 언어, 학생의 장애, 기능분석과 행동수정계획, 특수교육과 관련서비스가 요구되는 학생의 학습영역, 탈학문 및 특별활동: 하나만 표시하시오, 학사기간 연장 서비스(ESY), 변형 및 보완, 개별화 수업, 최소제한환경에서의 특수교육 및 관련 서비스의 요약, 최소제한환경에서의 학생배치의 정당성, 평가, 성적, 진급 및 졸업, 보상적 서비스, 교통수단, 전환 서비스, 절차적 안전장치

다. 특수학교 교육과정 편성 및 운영사례

ㄱ. Priory Woods School (http://www.priorywoods.middlesbrough.sch.uk/index.htm)

이 학교의 교육과정 영역은 예술과 디자인, 직업, 수공예 디자인과 테크놀러지, 인문, 정보의사소통공학, 문해, 외국어, 음악, 수, 체육, 물리치료, 사회, 종교, 말 언어치료, 과학 등으로 이루어져 있다.

■ <u>예술과 디자인</u>

예술은 학생들의 의사소통을 위한 강력한 도구이다. 예술적 미디어를 통해 자신의 주변 세계와 내적 세계를 이해하도록 한다. 예술은 탐색을 통한 아이디어 및 개념의 발달과 감정교육을 결합시키고, 이를 통해 학생들을 정서적으로, 심미적으로, 영적으로, 지적으로, 사회적으로 전인교육을 시키려고

한다. 일련의 작업을 창조하기 위한 옳고 그른 방식이 없다고 보기 때문에 개별적 반응과 다양성을 강조한다. 학생들은 이러한 교육과정 속의 활동을 통해 특히 자신감을 얻게 되고, 자신을 소중하게 느끼게 된다. 또한 이들은 독특한 의사소통 양식으로서 그림 그리기 활동을 이용하기도 한다.

예술은 교육과정의 여러 영역을 지원하고 향상시키지만 장기적으로 보면 개인의 예술적 추구 활동에 중점을 두게 된다. 이 학교 학생들은 스스로 예술적이고 독창적인 삶을 살 수 있을 때는 학교를 떠나게 된다. 예술 프로그램은 이 학교 학생들의 교육과 발달에 있어서 중요한 영역이 되고 있다.

■ 직업

▹ Connexion Convention 참여(산학 협력을 목적으로 하는 대회)

▹ 의사소통지원: 학생들의 의사소통능력 향상을 위해 문장을 그림화 하는 접근 방법을 통해 의사소통을 지원

▹ 학교 앞 교통안내: 학교의 교통안내 주간을 정함. 그 기간 동안 그들에게 역할을 부여하여 각기 다른 신호판을 들고 안내하는 실습 시행

■ 수공예 디자인과 테크놀러지

수공예 디자인과 테크놀러지는 실제적인 학습경험을 제공하고, 모든 학생들이 접근할 수 있도록 지원하고 있다. 학생들은 교육과정에서 습득한 지식과 이해한 내용을 실제적인 활동에 적용한다. 이용할 수 있는 실제적인 물건을 디자인하고 만들어 학생들의 성취감과 자존감을 높여준다. 학생들은 자신의 작품을 평가하고, 자신의 향상도를 파악하며, 학습에 대한 책임감을 더욱 갖게 된다. 학생들은 이러한 활동을 통해서 주의집중 시간을 늘리고 인내심이나 지구력을 향상시킬 수 있다.

■ 지리

지리교과는 생활의 실제적인 문제와 관련된다. 자유로운 생활 및 이동을 위한 의사를 결정하고, 삶을 풍요롭게 하며, 지리적 현황을 탐색해볼 기회를 제공한다. 지리는 장소, 그것을 형성하고 있는 인간과 물리적 과정, 장소에 살고 있는 사람들을 학습하는 것이 핵심적인 내용이다. 지리를 통해 발달된 기술은 학생들로 하여금 자신의 주변 환경과 보다 넓은 세계를 이해할 수

있도록 도움을 준다.

Priory Woods school의 지리는 실제적인 방법으로 접근한다. 학생들은 탐색자가 되고 자신을 넘어 세계를 점진적으로 발견하는 것이 그들의 학습과제가 된다. 지리 교과는 신나고 즐거운 탐색활동이어야 한다. 이 과목을 통해 성공을 맛보고 스스로를 가치롭게 여기는 생각을 갖도록 해 준다. 다른 교과와 연계하여 다양한 성취감과 경험을 제공하고, 개인의 요구와 능력에 따라 그들의 삶을 풍요롭게 하는데 도움을 준다. 대표적인 예가 바로 현장 방문학습이다.

■ 정보의사소통 테크놀러지 (Information Communication Technology: ICT)

ICT는 아동중심의 실제적인 방식으로 접근한다. ICT를 통해 학생들은 경험, 조사, 조작, 정보 이용(텍스트, 상징, 그래픽, 사진, 음악, 비디오 등)하여 보다 적극적으로 세계에 관한 지식과 이해를 확대시켜간다. 학생들은 오늘날 사회에서 자신의 위치를 확보하는데 도움이 될 자신감, 사회적 기술, 의사소통기술, 대근육 운동기술, 소근육 운동기술, 문제해결기술 등을 획득하게 된다. ICT는 학생들을 위한 접근 도구로서, 교육과정의 다양한 방면에서 학습자를 지원함으로서 그들이 자신의 학습에 더욱 책임감을 갖게 되고 자신의 아이디어를 계획하고 조직하며 다양한 미디어를 창의적으로 이용할 수 있도록 한다. 일부 학생들의 경우에는 요구가 더욱 복잡하여 ICT에 마이크로 컴퓨터, 보조공학 기기 등을 제공하여 기술 및 학습의 기회를 높여주고, 더욱 독립적인 수준에서 자신의 환경과 상호작용을 할 수 있도록 해준다. ICT는 학생의 독립성 획득을 위한 교량적 역할을 함으로써 학생들의 역량을 강화시키고 의사소통능력을 향상시키며 모든 일상생활의 측면에서 영향력과 통제력을 촉진시킨다. 이러한 목적을 달성하기 위해 웹사이트를 운영하여 교수-학습을 지원한다. 웹사이트를 통해서 학생들의 훌륭한 활동 사례를 보여주거나 매우 특별한 특수교육적 요구를 지닌 학생들에게 ICT 교육과정을 계획하고 지도하며 점검하는 등의 학교 경험을 공유하기도 한다.

■ 문해 교수-학습

영어수업에서는 구어적, 비구어적, 문어적 의사소통능력을 모두 기르고자

한다. 교육과정 전 영역에서의 학습, 성취도 향상, 일상생활 참여를 촉진시키고자 한다.

- 반응, 듣기, 이해 능력 개발
- 사회적 상황에서 타일과 효과적으로 상호작용하고 의사소통하기
- 선택하기, 정보 얻기, 질문하기 등으로 의사결정 과정에 능동적으로 참여하기
- 창의력과 상상력 발달시키기
- 자신의 경험을 풍부하게 하는 다양한 문학에 접근하기
- 게임을 통함 학습 지원(예: 거인 게임하기)

ㄴ. Camphill Special School (http://www.camphillspecialschool.org/support_giving/)

캠프힐 특수학교는 아동의 머리, 가슴, 손의 전인적 발달을 강조한다. 이 학교에서 추구하고 있는 발도로프 교육과정에서는 아이들의 심신을 자극하고 건전한 정서발달을 기르기 위해 전통적인 학교교과를 채택하고 있다. 이 교육과정은 아동들로 하여금 매일 손으로 작업을 하게함으로서 실제적-사회적-예술적 성장을 촉진시키는 것을 목표로 하고 있다. 교육 프로그램은 광범위하나 계열성을 띄고 있고 학생들의 생활 연령에 기초하며 아동의 잠재능력을 개발하고 극대화하는데 중점을 두고 설계되어 있다. 연령에 적합한 수업 과제, 소집단, 개별화 교수 등으로 학생의 요구와 능력에 초점을 맞추어 지도한다. 캠프힐 특수학교의 치료사들은 특정 장애와 각 학생들의 요건을 강조한다. 훈련된 전문가들에 의해 전통적인 치료와 혁식적인 치료를 통합한 독특한 프로그램을 개발하여 모든 학생들의 의료적-일반적 보호 요구에 가장 근접한 서비스를 제공한다.

■ <u>전환 프로그램</u>

전환프로그램에서는 학령기에서 성인기 생활에 이르기까지 공동체 작업과 생활을 통해서 학생들이 학습할 수 있도록 돕는다. 이 프로그램의 목적은 안전한 장소를 제공하고 학생들이 전환을 탐색할 수 있는 환경을 조장하는데 있다. 전환 프로그램은 18세부터 21세까지의 학생들을 위해 설계된 직업

전 프로그램이다. 전환교육 프로그램에서는 직업 전 경험, 생활공동체에 필요한 기술 및 학습 기회, 학업 전 지원과 치료, 복지 프로그램들을 제공한다.

■ 생활기능(biodynamic) 농장 운영

생활기능 농업은 스타이너가 개발한 문화-인류 철학적 원리에 근거하여 운영되는 유기농의 한 방법이다. 스타이너는 1920년대에 건강과 유기농에 관심을 가지고 화학비료는 흙, 식물, 동물, 음식에 해롭다고 믿었다. 즉, 유기농은 치유 작용을 하고, 흙에 균형을 이루게 하기 때문에 이러한 기법을 사용하여 건강한 식물과 동물을 기르고자 했다.

■ 확대된 가족생활

가정과 따뜻한 마음은 캠프힐 특수학교의 핵심적인 사항이다. 학생들은 집을 떠나 또 다른 가정에서 보호자 및 그 가족들과 함께 생활한다. 캠프힐 학교는 치료실에서 가정생활에 이르기까지 치유환경을 제공한다. 학생들은 장기적으로 거주하는 협력근로자들과 함께 생활하고 전문적으로 훈련받은 가정 팀의 지원을 받으며 교실 학습을 해 나간다. 가정의 부모, 다른 협력근로자들, 각 학생들의 부모 간에 밀접한 관계를 유지하는 것은 캠프힐 특수학교의 규준이다. 모두가 신체적, 정서적 안녕, 의사소통 요구, 아동의 성장을 위해 의사소통하고 협력할 것으로 기대된다.

가정은 어머니 house mom과 아버지 house father로 구성되어 있다. 흔히 이들 부부는 장기간 협력 근로자로 지내온 사람들이다. 그들은 가정 내의 전반적인 생활을 파악하고 아동을 책임지고 있는 기숙 자원봉사 협력 근로자들을 감독하는데, 이 협력 근로자들은 전 세계의 자원봉사자들로 구성되어 있다.

■ 일상생활 구조

캠프힐 특수학교의 하루 혹은 일년의 생활리듬은 매우 중요하다. 깨우기, 등교하기, 가사일 수행하기, 직업 전 작업반에서 작업하기, 음악수업, 자유놀이시간에 친구사귀기, 자러가기, 일상생활과 기대 등은 학생들에게 자기 주변 세계에 대한 안정감을 제공한다. 훈육은 항상 일정하게 이루어지는 것만이 아니며 때로는 창의성을 촉진하기도 하고 때로는 노래, 자연과 계절에

따른 축제를 전환프로그램과 연계 시켜서 제공하기도 한다.

■ 학교 치료교육

치료교육에서는 특별한 요구를 지닌 아동과 청소년들의 교육 및 지원을 위해 학제적인 접근을 추구한다. 발도로프 교육과 같이 치료교육은 인간에 대한 스타이너의 정신적-과학적 관점에 기초하고 있다.

캠프힐 특수학교는 치료교육, 청소년 상담, 사회적 치료를 통합적으로 제공한다. 사회적 치료는 철학적 기초에 따르기 때문에 치료교육과 밀접한 관련을 지니고 있지만 실제적인 접근 방법의 측면에서는 다르다. 즉, 장애성인의 생활을 지원할 경우, 다양한 사람들에게 적용할 수 있는 생활 상황에 적절한 접근법을 제공한다.

■ 자원봉사자와 공동 근로자

따뜻함과 사랑이 풍부한 마음을 지닌 자원봉사자들은 캠프힐 특수학교의 성공을 위해 절대로 빼놓을 수 없는 필수적인 요건이다. 협력 근로자들은 매일 특수아동들과 함께 생활한다. 학교에 기숙하지 않더라도 나주 와서 가정의 부모, 교사, 사무실 직원들의 일을 도와주며 대규모 자원봉사자 집단은 단기간에 대규모 프로젝트를 달성할 수 있게 한다.

미국의 특수교육 교육과정

이상에서 살펴본 바와 같이 미국은 전원성취교육법(NCLB)이나 장애인교육법(IDEA)과 같은 법률을 통해 학생들의 교육에 직접 관여하며 국가수준의 일반교육과정 및 장애아동을 위한 교육과정도 없기 때문에 각 학교에서 장애아동을 교육하는데 있어서 IEP의 활용도가 높아질 수 밖에 없다. 그리고 미국의 특수학교 교육과정 운영 사례에서도 나타나듯이 교육과정 구성이 우리나라처럼 교과, 특별활동, 재량활동 등과 같은 형태로 구분되어 있지 않고 교과와 활동이 접목되어 다양한 교육과정의 영역 즉, 예술과 디자인, 정보의 사소통 테크놀로지, 생활기능 농장운영 등의 명칭으로 제시되고 있다. 또한 모든 교육과정의 영역 속에서 의사소통 향상을 위한 접근이 이루어지고 있으며 예술이라는 영역이 전체 교육과정에 있어서 기반이 되고 있다. 정리하

면 미국의 특수학교 교육과정은 생활중심 교육과정으로서 실제적인 접근을 강조하고 있으며 각 교과의 구분이 명확하지 않고 다른 교과 및 활동과의 연계가 중시되는 동시에 교수내용의 전달을 위해서 특별한 교수방법이나 전략을 구상하기 보다는 필요한 지원에 초점을 맞추고 있다고 볼 수 있다. 따라서 이와 같이 미국의 특수교육 교육과정 체제 및 실제 운영사례가 제공하는 다양한 시사점을 토대로 우리나라 특수학교 교육과정 체제 구성 및 운영 방안을 재고하고 삶의 질을 향상시킬 수 있는 교수-학습활동과 연계시켜나가는 일이 시급한 과제일 것이다.

③ 일본

일본과 우리나라의 특수교육은 식민지 기간 동안의 공유된 특수교육제도에서 미국 특수교육의 영향을 동일하게 받으면서 발전했다는 공통적 배경으로 인해 전반적으로 매우 유사하며, 특수교육 교육과정 또한 매우 유사한 것으로 파악된다. 일본의 특수교육은 새로 개정된 국가수준 교육과정인 학습지도요령을 적용하는 초기 단계인데 '특별지원교육'이라는 중장기 통합교육계획이 실험적으로 시작되고 있어 큰 변혁의 시기를 맞이하고 있다.

일본은 '특별지원교육을 추진하기 위한 제도의 방향에 관한 답신(문부과학성, 2005)'과 '특별지원교육의 추진에 관한 통지(2007)' 등을 통하여 특별지원교육을 시행하고 있다. 이전의 특수교육과의 차이점은 아동의 장애에 있어서 중도·중복화 및 다양화에 대응하는 적절한 교육을 제공하기 위해 현재의 농·맹·양호학교의 장애종별에 의한 특수학교 구분에서 탈피하여(교육의 장 확대), 지적장애를 수반하지 않는 발달장애아동에 대한 교육 및 지원(대상자의 확대)을 포함하여 특별한 요구에 대한 교육조치로의 전환을 의미한다는 것이다. 즉, 장애유형이나 정도에 대한 판별보다도 개별 아동들이 가지는 특별한 교육적 요구에 초점을 두는 것이며, 그들 장애아동이 가지는 생활과 학습상의 곤란을 가능한 개선·극복하도록 지원하는데 그 이념을 두고 있는 것이다. 이와 같이 특수교육에서 특별지원교육으로의 체제 전환에 따라 다음과 같은 주요 사항이 개정되었다(문부과학성, 2007).

첫째, 맹학교・농학교・양호학교를 장애종별을 초월한 특별지원학교로 일체화했다.

둘째, 초・중학교 등에 설치 가능한 특수학급을 특별지원학급으로 명칭을 바꾸고, 유치원, 초등학교, 중・고등학교 등에서는 학습장애(LD), 주의결핍과잉행동장애(ADHD), 지적장애를 수반하지 않는 고기능자폐 등을 포함한 모든 장애아동에 대한 적절한 교육을 실시할 것을 규정했다.

셋째, 맹학교・농학교・양호학교(지적장애, 지체부자유, 건강장애)별 교원자격증을 특별지원학교의 교원자격증(필요한 과목 이수 후 갱신)으로 하고, 해당 자격증의 수여조건으로 대학에서 이수해야 할 단위를 결정하고 경과조치 기간을 두었다.

넷째, 맹학교, 농학교, 양호학교를 특별지원학교로 일체화하고, 특수교육을 특별지원교육으로 개명하는 것에 따른 관계법령을 규정하였다.

이와 같이 특별지원교육은 지금까지의 특수교육대상자만이 아니라 지적장애가 없는 발달장애를 포함하여 특별한 지원을 요구하는 모든 아동과 그들 아동이 재적하는 모든 교육 환경에서 실시된다. 그리고 이 특별지원교육은 장애아동의 교육뿐만 아니라 비장애아동에 있어서 인간의 차이에 대한 이해교육까지 포함한다는 점에서 공생사회를 만들기 위한 기초라고 평가할 수 있으며, 일본의 현재 및 미래사회에 있어서 중요한 의미를 가진다.

표 Ⅱ-7은 새로운 특별지원교육 체제에 따른 특별지원학교, 특별지원학급, 통급에 의한 지도, 일반학급에서의 교육과정 편성 방향을 제시하고 있다(문부과학성, 2009).

<표 Ⅱ-7> 특별지원교육에 있어서 교육과정편성의 방향

교육형태	교육과정 편성의 방향
특별지원학교	- 특별지원학교에서는 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교에 준하는 교육과 동시에 장애에 기초한 다양한 곤란을 개선/극복하기 위한 '자립활동'이라는 특별한 교육과정을 편성/ 운영한다. - 아동의 장애 및 학습 상태 등에 따라 탄력적인 교육과정을 편성

교육형태	교육과정 편성의 방향
	할 수 있다. - 특별지원학교는 특별지원교육센터의 역할을 수행한다.
특별지원 학급	- 특별지원학급은 기본적으로는 초등학교, 중학교의 학습지도요령에 따라 교육과정을 편성/ 운영하지만, 아동의 장애 및 학습 특성을 고려하여 특별지원학교의 학습지도요령을 참고하여 교육과정을 편성/ 운영할 수 있다. - 특별지원학급은 특별지원교육센터의 하부 센터적 역할을 수행할 수 있다.
통급교실 (학습 도움실)	통급에 의한 지도는 장애상태에 따라 특별한 지도(자립활동의 지도 등)를 특별한 장소(통급지도교실)에서 실시하며, 일반학급의 교육과정 또는 그 일부로 대체한 특별한 교육과정을 편성/ 운영할 수 있다.
일반학급	일반학급에 재적중인 장애를 가진 아동에 대해서는 그 실태에 따라 지도내용과 지도방법을 고안하는 것으로 되어 있다.

※ 출처: 일본 문부과학성 인터넷 사이트(www.mext.go.jp)

여기에서는 국가수준 교육과정인 학습지도요령에 명시된 특수교육 교육과정 편성 방향을 비롯하여 각부별 구성 내용상의 특징에 대하여 구체적으로 살펴보고, 실제적인 특수학교 교육과정 운영사례에 대하여 검토해 보기로 한다.

가. 국가수준 특수교육 교육과정

맹・농・양호학교 학습지도요령과 일반학교의 소학교·중학교 학습지도요령이 일본의 국가수준 특수교육 교육과정이다. 일본은 학교교육법 속에서 의무교육 9년 중 특수교육에 대한 부분을 명백하게 언급하고 있는데, 이에 대해 문부성 고시 학습지도요령 문서 앞부분에서는 학교교육법 시행규칙 2개 장을 수록하였다. 소학교의 경우 하나는 제2장 소학교에 관한 한 장 분량의 교과 규정이며 다른 하나는 제6장 특수교육이다. 이 특수교육 부분은 두 장 정도에 걸쳐 비교적 소상하게 특수학급 교육과정이 일반교육과정을 따른다는 것, 특별한 교육과정이 필요한 학생의 정의, 특별 교육과정이 필요한 학생이 있을 경우 학교장의 의무와 역할, 기타 특수교육관련 부칙이 소개되

어 있다. 이것이 일반학교의 특수학급 및 일반학급에서의 특수교육 교육과정 편성과 시행에 관한 법적인 명시이며 구속력을 갖는다(국립특수교육원, 2005). 다음에서는 박화문(2000)이 언급한 교육과정의 각부별 특징을 소개하고자 한다.

ㄱ. 유치부

유아기에 있어서 교육은 가정과 밀접하게 연락을 취하면서 인간형성의 기반을 닦아나가는 시기이기 때문에 유아의 장애상태와 발달의 정도를 고려하여 생활의 기초가 되는 힘을 양성하고자 한다. 유치부의 교육내용은 유아의 발달적 측면에서 심신의 건강에 관한 영역 '건강', 인간과의 상호관련에 관한 영역 '환경', 언어획득에 관한 영역 '언어' 및 감성과 표현에 관한 영역 '표현'으로 구성되어 있으며 유아의 장애상태에 대응하는 측면에서 그 상태의 개선 및 극복에 관한 영역인 '자립활동'을 포함하고 있다. 자립활동의 내용은 유치부, 소학부, 중학부, 고등부가 동일하게 구성되어 있다.

<표 Ⅱ-8> 자립활동의 목표 및 내용

영역 \ 내용	- 개개인 장애학생이 자립을 위하여 장애에 기인하는 여러 가지 곤란을 주체적으로 개선·극복하기 위한 필요한 지식, 기능, 태도 및 습관을 길러 심신의 조화적 발달의 기반을 이루게 한다.
A. 건강의 유지	- 생활의 리듬과 생활습관의 형성에 관한 것 - 질병상태의 이해와 생활 관리에 관한 것 - 손상 상태의 이해와 생활 관리에 관한 것 - 건강상태의 유지·개선에 관한 것
B. 심리적 안정	- 정서적 안정에 관한 것 - 대인관계 형성 기반에 관한 것 - 상황변화의 적절한 대응에 관한 것 - 장애에 기인하는 여러 가지 곤란을 개선·극복하는 의욕 향상에 관한 것
C. 환경의 파악	- 보유한 감각의 활용에 관한 것 - 감각의 보조 및 대행수단의 활용에 관한 것 - 감각을 종합적으로 활용한 주의상황파악에 관한 것 - 인지와 행동에 관계되는 개념형성에 관한 것

D. 신체의 활동	- 자세와 운동·동작의 기본기능에 관한 것 - 자세유지 및 운동동작을 위한 보조적 수단의 활용에 관한 것 - 일상생활에 필요한 기본동작에 관한 것 - 신체의 이동능력에 관한 것 - 작업의 원만한 수행에 관한 것
E. 의사전달	- 의사전달의 기초적 능력에 관한 것 - 언어의 수용 및 표현에 관한 것 - 언어의 형성과 활용에 관한 것 - 의사전달수단의 선택과 활용에 관한 것 - 상황에 따른 의사전달에 관한 것

ㄴ. 소학부

다음은 소학부의 교육목표 및 교육내용을 제시한 것이다.

<표 Ⅱ-9> 소학부의 교육목표 및 내용

교육목표 (학교교육법 제18조)		- 인간상호관계의 바른 이해와 협동, 자주 및 자율의 정신함양 - 올바른 국제협조정신의 함양 - 일상생활에 필요한 의식주 산업에 대한 기초적인 이해와 기능 함양 - 국어를 바르게 이해하며 처리하는 능력의 향상 - 자연현상을 과학적으로 관할 처리하는 능력의 향상 - 심신의 조화적 발달을 도모 - 음악, 미술, 문예 등에 대한 기초적인 이해와 기능 향상
교육 내용	맹·농, 지체부자유 병허약 양호학교	국어, 사회, 산수, 이과, 생활, 음악, 도화공작, 가정, 체육
	지적장애 양호학교	생활, 국어, 산수, 음악, 도화공작, 체육

소학부의 교육내용에 있는 지적장애 양호학교에서는 생활, 국어, 산수, 음악, 도화공작, 체육의 교과목을 3단계 내용으로 구분하여 학생의 장애상태 및 특성을 충분하게 고려하여 그 내용을 선정한 다음, 교육하도록 되어 있다. 특히, 지적장애아동에 대하여서는 학교교육법 시행규칙 제 73조의 11항 ②에, 학교에서 필요한 경우 각 교과, 도덕, 특별활동 및 자립활동의 전부 또

는 일부에 대하여 합쳐서 수업을 할 수 있도록 규정하고 있다. 또한 중복장애아동에 대하여 특례를 설정하여 각 교과의 목표 및 내용에 관한 사항을 일부 실천하지 않아도 가능하게 되어 있으며 중복장애로 인한 학습이 현저하게 곤란한 아동에 대해서는 각 교과, 도덕, 특별활동 또는 총합적 학습시간을 주로 자립활동으로 대체하여 지도할 수 있게 배려하고 있다.

ㄷ. 중학부

학교교육법 제71조의 특수교육목적을 구체적으로 달성하기 위하여 학생의 장애상태와 특성을 충분하게 고려함과 동시에 각 교과의 목표, 각 학년, 각 분야 또는 각 언어의 목표 및 내용과 지도계획 작성 그리고 선정에 있어서는 일반중학교의 학습지도요령에 따라 실시하게 되어 있다.

<표 Ⅱ-10> 중학부의 교육목표 및 내용

<table>
<tr><td colspan="2">교육목표
(학교교육법
제36조)</td><td colspan="2">- 소학교 교육목표를 달성하고 국가 및 사회의 요원으로서 필요한 자질형성
- 직업에 대한 기초적인 기능 및 근로를 존중하는 태도와 개성에 알맞은 진로선택능력 함양
- 학교 내외의 사회적 활동을 촉진하며 그 감정을 바르게 갖고 공정한 판단력을 향상</td></tr>
<tr><td rowspan="3">교육
내용</td><td rowspan="2">맹·농,
지체부자유
병허약
양호학교</td><td>필수교과</td><td>국어, 사회, 산수, 이과, 생활, 음악, 미술, 보건체육, 기술·가정, 외국어</td></tr>
<tr><td>선택교과</td><td>기타 특히 필요한 교과로서 지역 및 학교 실태 및 학생 특성고려 설정</td></tr>
<tr><td>지적장애
양호학교</td><td colspan="2">국어, 사회, 수학, 이과, 음악, 미술, 보건체육, 직업·가정, 외국어</td></tr>
</table>

맹·농·지체부자유·병허약 양호학교의 중학부 선택 교과는 지역과 학교의 실태 및 학생의 특성 등을 고려하여 특히 필요한 경우에 설정할 수 있도록 하였으며, 그 경우에는 각 학교가 명칭, 목표, 내용 등을 적절하게 정하도록 되어 있다.

ㄹ. 고등부

학교교육법 제42조에 나타나 있는 구체적인 목표를 실현하기 위하여 장애학생의 여러 가지 곤란을 개선·극복하기 위하여 필요한 지식, 기능, 태도 및 습관을 양성시키는데 있다.

<표 Ⅱ-11> 고등부의 교육목표 및 내용

교육목표 (학교교육법 제36조)		- 중학교의 교육성과를 더욱 발전·확정시켜 국가 및 사회에 필요한 자질을 향상 - 사회참여에 대한 자각을 높여 개성에 맞는 진로결정과 일반교양을 높임과 동시에 전문적인 기능을 습득시킴 - 사회에 대한 이해와 건전한 비판력을 키워 개성을 확립시킴	
교육 내용	맹·농, 지체부자유 병허약 양호학교	보통교육	국어, 지리역사, 공민, 수학, 이과, 보건체육, 예술, 외국어, 가정, 정보
		전문교육	농업, 공업, 상업, 수산, 가정, 간호, 정보, 복지, 체육, 이수, 음악, 미술, 영어
		맹학교	조율, 보건이료
		농학교	인쇄, 이용·미용, 크리닝
	지적장애 양호학교	보통교육	국어, 사회, 수학, 이과, 음악, 미술, 보건체육, 직업 및 가정의 각 교과, 도덕, 특별활동, 자립활동 및 총합적인 학습시간
			외국어 및 정보의 각 교과에 대해서는 학교와 학생의 실태를 고려하여 필요에 따라 설정
		전문교과	상기의 보통교과 외에 가정, 농업, 공업 또는 유통·서비스의 각 교과 중 어느 것이라도 하나 이상 이수
			전문교육에 있어서 보통교육과목과 같은 성과가 기대되는 경우에는 전문교육에 관한 각 교과의 이수를 가지고 모든 학생에게 이수시키는 각 교과의 이수에 대체할 수 있다.

지적장애 양호학교에서는 지역, 학교 및 학생의 실태, 학과 특성에 따라 특색있는 교육과정편성을 할 수 있다. 즉, 상기의 보통교육과목과 전문교과과목 이외의 교과를 설치할 수 있다. 이 경우 학교설정교과의 명칭, 목표, 내

용 등에 있어서는 고등부의 교육목표 및 수준 유지 등을 충분히 배려하여 학교가 정한다. 전문교육을 주도한 학과에 있어서 전문교육에 관한 교과로서 학교설정 교과를 설치·이수하는 경우에는 상기의 전문교과를 사용하지 않아도 된다.

나. 특수학교 교육과정 편성 및 운영사례

ㄱ. 톳토리(鳥取)대학 교육지역과학부 부속 양호학교(지적장애 양호학교)

■ 학교의 교육목표

새로운 학교생활 속에서 한 사람 한 사람의 능력을 신장시키고 일하는 것에 기쁨을 느끼는 사회의 일원으로서 살아가는 인간을 육성한다("풍요로운 마음으로 자주적으로 행동하는 아동")

- 일상생활: 규칙적인 생활을 통해 건강을 유지·증진하고 자신에 대해 스스로 안다.
- 사회성: 친구들과 함께 행동하고 규칙을 준수하며 서로 돕는 마음을 중요시 한다.
- 학습: 학업에 정진하여 사회자립에 도움이 되는 능력을 가진다.
- 노동: 노동에 필요한 기초지식 및 기술을 배우고 일하는 것에 기쁨을 느낀다.

■ 학부 목표

- 소학부: 친구들 속에서 기쁘게 생활하는 아동
- 중학부: 자기 나름대로의 목표를 세우고 친구들과 함께 의욕적으로 활동하는 아동
- 고등부: 자신의 생각을 가지고 활동 속에서 기쁨을 표출하며 인격적 자립을 목표로 하는 학생

■ 교육과정 운영 방침

▹ 학생을 주체로 한 수업만들기

교사 주도의 수업이 아니라 아동들의 발달 과정을 주체적, 능동적, 의욕적

인 과정으로 파악하고 장애를 가진 아동을 다양한 각도에서 이해하려고 한다. 그리고 지원을 위한 발달진단 또는 각각의 요구나 QOL의 이념을 실현하기 위해서 개별 지도계획이나 본교의 독창적인 단계별 교육내용표를 축으로 한 수업 만들기를 추진하고 있다.

▹ 매일매일의 생활을 즐긴다.

학교를 교수(敎授)학교로서만이 아닌 학습을 축적해가는 생활학교로 파악하여 아동들이 즐겁게 학습활동을 전개하고 장래를 계획하는 토대로 삼기 위해서 단순히 수업이라는 틀 내에서 머무르는 것이 아니라 다양한 행사를 포함하여 지금까지의 학교에서 탈피하고, 아동을 주체로 한 활기찬 학교 만들기로 개조하는 것을 추진한다.

▹ 가정과 지역사회로의 확장

학교생활만이 아니라 가정지역사회에도 눈을 돌려 아동들의 생활 현황을 종합적으로 분석하고 각각의 발달에 따라 지역과 사회와 관계하는 다면적인 교외학습 프로그램(행사, 교재, 학습내용 등)을 적절하게 조직함으로써 행동과 경험의 양과 범위 그리고 질을 향상시키고 생활을 풍요롭게 하는 힘을 확대시켜 나간다.

▹ 인격적 자립과 QOL을 추구한다.

생활의 질을 향상시키기 위해서 학교생활에서 다양한 일상적 활동을 선택하고 적극적으로 참여하며 자기결정, 의사표시가 가능한 '인격적 자립'을 목표로 함으로써 QOL을 향상시키는 살아가는 힘을 배양시킨다.

■ <u>소학부의 교육과정</u>

생활단원학습을 주요 실천 장면으로 하고 있지만 그것에 한정하지 않고 학교생활 전체 장면에서 '즐거움'과 '의욕'을 중요시하는 학습을 전개하도록 힘쓴다. 생활 리듬을 만들기 위해서 월요일부터 금요일까지는 동일한 생활의 흐름을 전개시켜 나간다. 2교시는 합동학습에 의한 체육과 음악, 3, 4교시는 2시간 연속으로 여유롭게 생활단원학습에 참여한다. 생활단원학습은 각 학급마다 행하거나 학부전체에서 역동적으로 행하거나 하는 등, 단원에 따라 구안되고 있다.

■ 중학부의 교육과정

생활단원 학습에서는 학급 학생들의 생각을 중요시하고 공감·달성감으로 이어지는 수업 만들기에 힘쓰고 있다. '과제학습' 시간에는 '자기 형성 단계'를 토대로 학년을 해체한 그룹을 편성하고 '개별지도계획'에 기초하여 구체적인 과제에 따른 학습내용을 설정하고 있다. '작업학습'은 농원, 수공예, 도공의 3코스제로 되어 있고 모든 학습에 있어서 구체적인 활동 속에서야말로 '생활을 즐기는 학생'이 길러짐을 확신하고 실제 사회와의 연계를 강조하고 있다.

■ 고등부의 교육과정

생활일반(본교의 독자적인 명칭임)은 사회에 나가기 위해 필요한 과제를 선정하여 학생 스스로 생각하거나 선택하여 과제를 해결하는 힘을 기르도록 하고 있다. 특히 교외학습에서는 3학년은 가능한 한 여러 가지 일들을 혼자서 할 수 있도록, 1학년은 학급에서, 2학년은 그룹에서 참여할 수 있도록 계획하고 있다. 선택학습은 장래의 여가이용이나 특기에 관련되는 학습내용으로, 학생 스스로 학습에 몰두하고 충실감을 맛보게 하는 것을 강조하고 있다. 직업은 장애의 직업생활을 위해서 일하는 습관과 태도의 육성을 목표로 하고 있다. 주 6시간밖에 되지 않는 이유는 교내직업실습, 현장실습에서 보충이 가능하기 때문이다. 또한 음악, 체육, 총합적 학습시간 등의 광범위한 학습과의 상호작용이야말로 직업생활의 기초가 정립될 수 있는 토대가 된다.

ㄴ. 요코하마(横浜)국립대학 교육인간과학부 부속 양호학교

■ 교육과정 운영방침

▹ 인간존중의 교육

1970년대에 들어와 아동을 위한 교육에 있어서 휴머니즘(인간주의)라는 용어가 사용되기 시작하였다. 이는 장애를 가진 아동의 교육에 메인스트리밍이나 인클루젼 이라는 교육개념을 받아들이기 시작한 시기와 일치한다. 인간주의는 두말할 필요도 없이 인간존중의 정신에 기반한 것이다. 한 인간이 개인으로서 또는 인간존재로서의 가치를 인정받고 이를 존중해 나가는 속에서 휴머니즘은 성립된다. 인간성의 가치는 매일매일의 생활을 건강하게

보내고 안전하고 쾌적하고 만족스러운 삶을 영위하는 것이다. 학교교육의 가장 중요한 목표는 본질적인 인간의 요구를 지원하는 것에 있다.

신경심리학자인 Frostig.M은 '교육은 탐구와 창조와 자기실현욕구를 다하는 것'이라고 하였다. 아동에게 이들 기능을 지원할 수 있는 능력을 갖춘 교사가 특히 특수교육분야에서는 필요하다. 교육에 있어서 탐구와 요구란 아동이 항상 활동적으로 무언가를 이루고 환경에 적응하기 위한 새로운 방법을 찾아내려는 호기심이다. 이 요구가 아동의 학습과정에 적극적으로 관계되어 주의를 활동에 집중시켜 흥미를 가지게 한다. 또한 교육에 있어서 창조성이란 탐구에 기반하고 있지만 이미 알려진 관계에서 새로운 관계를 발견하는 것이다. 사람은 누구라도 새로운 관계를 발견하거나 창조하는 기쁨을 마음속에 품고 있다. 훌륭한 교사는 항상 창조적인데 왜냐하면 정해진 답을 항상 아동에게 요구하지 않기 때문이다. 특수교육교사는 특히 창조적인 유연한 감각이 필요하다. 그것에 의해 아동은 유연하게 대응하고 창조할 수 있는 찬스가 주어지게 된다.

한편 교육에 있어서 자기실현이란 아동에게 자유롭게 행동할 수 있는 기회가 주어지고 즐거움과 기쁨이 보여지는 방식으로 살아갈 때에 생겨나는 현상이다. 아동은 생각한 것을 표현할 수 있는 기회가 주어지면 자발적으로 활기차게 살아가는 존재이다. 즉, 아동에게 창조적인 행위가 만족되어지고 교사가 그 아동을 하나의 개성있는 인간으로서 대응할 수 있을 때, 아동의 자기존재는 실현될 수 있을 것이다.

'무엇을 위한 교육인가?'에 대한 질문에 대해 '교육이란 아동의 행복을 지원하는 것에 있다'라는 대답을 해야 한다. 이러한 사고야말로 QOL의 중심개념인 것이다. 그렇다면 행복이라는 상위개념을 지지하고 있는 QOL의 영역은 어떠한가? Schalock. R에 의하면 건강, 생활환경, 가족, 사회적 또는 정서적 인간관계, 교육, 노동, 여가의 7가지 영역으로 이루어진다고 언급하고 있다.

a. 건강: 장애를 가진 아동들은 특히 건강면에서의 능력을 충분히 발휘할 수 없는 상황에 처해 있다. 질병의 정도가 심각하거나 발병빈도가 잦은 경우가 많다. 심신모두 건강한 신체를 만드는 것은 높은 생활의 질을

촉진하게 된다.

b. 생활환경: 일상의 생활수단 이용도와 그것에의 접근도 등의 환경을 말한다. 장애를 가진 아동의 생활환경은 자신이 생활하는 가정이 거의 전부이다. 아동들에게 지역사회에 속한 주거라는 사고를 가지게 함으로써 아동들은 변화있는 생활을 즐길 수 있다.

c. 특히 가족관계 및 가족기능이 어떠한 틀 속에 있는지, 지원적인지 아닌지 등 그 질적 내용이 아동의 생활적 풍요로움을 크게 좌우한다.

d. 사회적 또는 정서적 인간관계: 아동의 발달은 놀이나 생활을 위해서 충분히 기능하고 있는가, 보호자나 친구와의 관계, 학급친구들과의 관계 정도가 안정되어 있는가 등이 생활의 풍요로움에 연결된다.

e. 교육: 통합과정, 커리큘럼 등을 포함하여 개별교육이 충분하게 실천할 수 있는 상황인가, 아동들에게 교육의 선택권이 많은가, 보호자를 적극적으로 교육에 참가시킬 수 있는가 등, 다양한 교육의 형태를 수용함으로써 풍요로움을 지원할 수 있다.

f. 노동: 노동은 사회에 공헌하는 활동의 기회를 의미한다. 아동이 취업에 관한 교육을 받아왔는가, 취업의 기회를 가지는가 등이 중요한 요소이다.

g. 자유시간을 충실하게 보낼 수 있는가, 문화적 활동, 취미, 스포츠 등이 만족스러운 형태로 행해지고 있는가 등을 고려하는 것이 삶의 질과 연결된다.

▹ 개별화 교육계획(IEP)에 의한 교육

- 보호자와 함께 작성하는 교육계획

보호자의 참가에 의한 IEP 작성은 아동의 장점이나 특기를 발견하기 쉽고 학교 측이 알아차리지 못한 아동의 우수한 측면에 눈을 돌려 교육의 단기목표, 장기목표가 구체적으로 설정될 수 있게 한다.

- IEP를 활용한 환경에서의 교육실천

IEP 구성은 교사집단전체의 공통이해, 부모협력, 평가 등과 같은 소프트웨어적인 측면뿐만 아니라 학교의 건물구조, 교실위치 및 크기, 개개인에 따른 지도를 할 때의 환경 등과 같은 하드웨어적인 측면도 충실하게 고려되어야

한다(예: 초등부의 경우 초등부 3개 교실과 플레이 룸을 활용한 수업)

놀이적인 요소를 가진 감각운동으로서의 운동교육을 포함시켜 국어, 산수 등 교과학습을 진행한다는 것이 특징이다. 이것은 아동들이 활동을 통해서 학습에 참가하는 교육방법으로서 '산수 운동교육', '국어 운동교육' 으로 교육과정 일과표에서 제시되고 있다. 동적 환경(플레이 룸)과 정적 환경(교실)을 조합한 교육은 바로 전통적인 교육의 체계를 전환시키는 방법이다. 예) 산수운동교육

- 산수능력에 따라 세 집단으로 분류됨
- 집단 운동교육을 행하면서 집단 속에서 한 사람 한 사람을 추출하여 개별학습을 시킴. 운동을 통해서 각각의 아동을 배려하면서 집단으로 학습하는 운동교육과 개별교과학습을 병렬적으로 지도하는 것이 핵심임. 신체의식, 시공간 의식, 창조성을 기르면서 대응, 변별, 분류, 도형, 수와 양 등을 과제로 하는 지도내용으로 구성되어 있음

▹ 동적 교육- 운동교육

특수한 교육을 필요로 하는 아동은 단순한 훈련으로는 충분히 성장·발달하기 어렵다. 아동의 개성에 눈을 돌려 즐거움을 중요시하면서 학습을 지원하는 것, 그리고 결과의 지식에 즉각적으로 피드백 할 때 아동은 우수한 능력을 발휘할 수 있다. '운동교육'은 이러한 교육철학을 지원하는 중요한 교육방법의 하나이다.

▹ 전 생애를 내다보는 교육

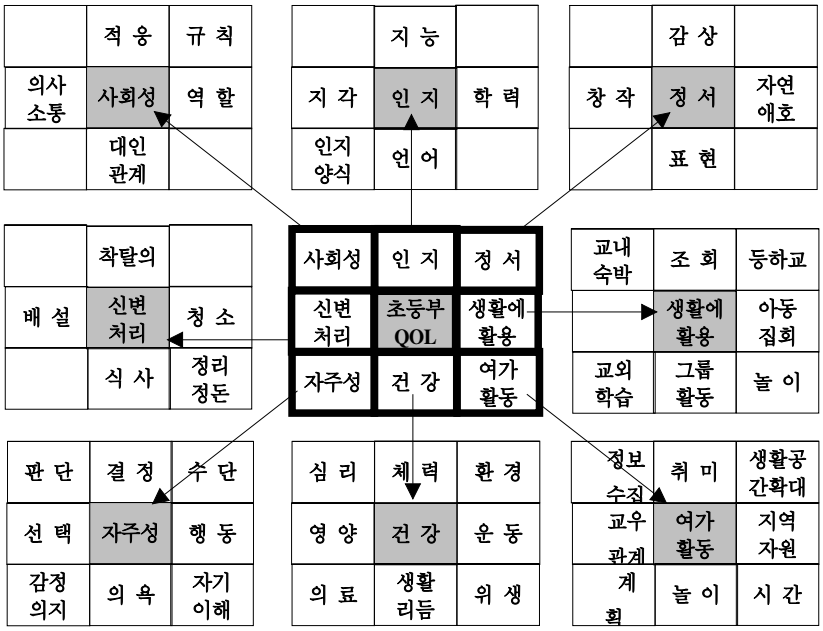
조기교육, 고등부 전공과(직업교육학과, 생활복지학과, 여가교육학과)

▹ 교과중심의 교육과정

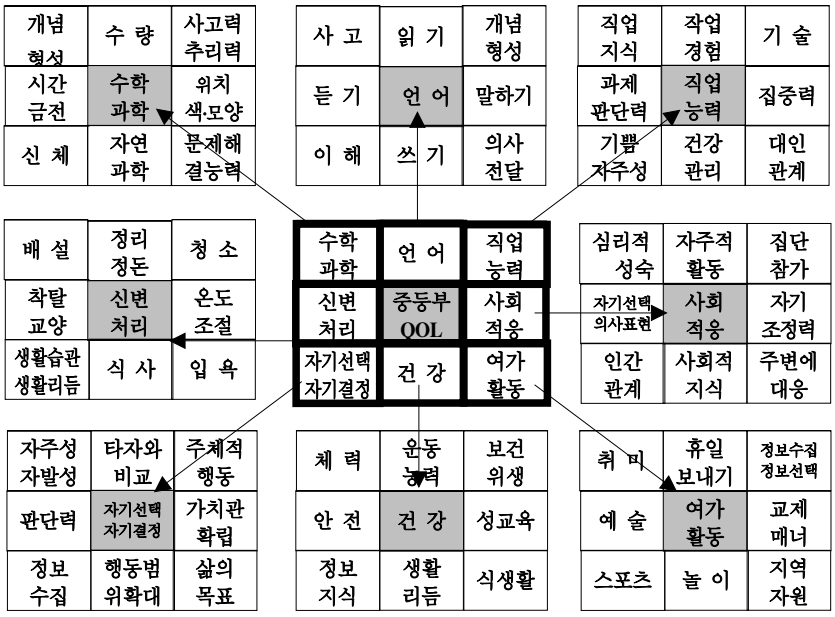
교과의 기초가 되는 인지발달을 촉진하는데 중점을 두고 이를 위해서 각 교과에 관련성을 부여하여 교육과정을 구조화 하고 있다.

- 기초교과: 국어과, 산수·수학과, 체육과
- 신장교과: 생활과, 이과, 사회과, 음악과, 공작·미술과, 보건과, 직업기술가정과
- 활용교과: 종합과, 정보과, 산업사회와 인간과, 직업가정과

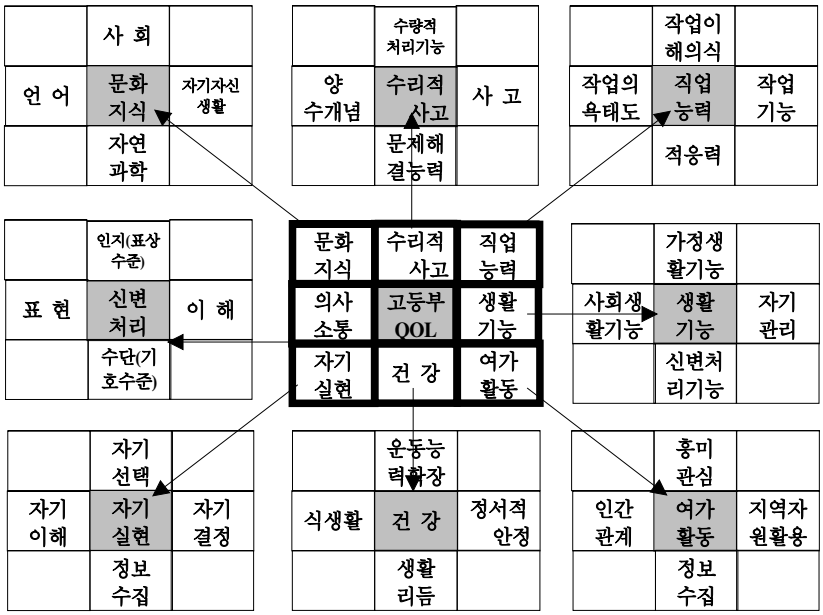
한편 일본의 교육과정 내 삶의 질과 관련된 교육내용으로는 건강, 생활환경, 사회적 또는 정서적 인간관계, 교육, 노동, 여가 등의 7가지가 있으며, 이 구성요소들을 교육과정에 적용하기 위해 아래 <그림 Ⅱ-2>, <그림 Ⅱ-3>, <그림 Ⅱ-4>와 같이 활용하고 있다.



<그림 Ⅱ-2> 초등부의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동



<그림 Ⅱ-3> 중등부의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동



<그림 Ⅱ-4> 고등부의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동

* 출처 : 小林芳文(2000) . 養護學校におけるQOLを支える個別教育計畫(IEP) .

일본의 특수교육 교육과정

앞서 언급한 바와 같이 일본은 현재, 특수교육을 특별지원교육이라는 명칭으로 바꾸고 통합교육의 실현을 위한 체제 및 구체적인 방안 마련 모색에 힘을 쏟고 있다. 장애유형이나 정도에 대한 판별이 아니라 개별 아동이 가지는 특별한 교육적 요구에 초점을 두고 장애아동이 가지는 생활과 학습상의 곤란을 가능한 한 개선 극복하도록 지원하는 것이 특별지원교육의 이념이다. 이것은 특별지원학교의 센터적 기능을 강조하고 교내지원체제 및 광역 특별지원 연계협의회의 구축과 특별지원교육 코디네이터의 역할을 중시하는 새로운 특수교육 지원체계이다. 따라서 우리나라와 교육과정 체제 및 내용에 있어서 유사점이 많은 일본 특수교육에 있어서의 방향성 개정을 모델로 하여 장애아동의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동 지원방안의 시사점을 도출하는 작업은 중요한 의미를 가질 것이다. 한편, 교육과정 운영사례에서도 제시하였듯이 일본의 특수학교 중 QOL 이념의 실현을 교육과정 운영방침으로 채택하고 있는 곳들이 있다. 그 내용을 살펴보면 IEP의 충실한 활용, 교과와 운동교육의 접목(예: 산수운동교육, 국어운동교육 등), 생활학교를 목표로 한 즐거운 학습활동의 전개, 교수-학습 활동을 수업이라는 틀 안에서만 생각할 것이 아니라 다양한 학교행사와 연계하여 운영할 것 등을 제안하고 있다. 그러므로 우리나라보다 한 발 앞 서 QOL의 이념과 요소들을 장애아동을 위한 실제적인 교육과정에 적용하고 있는 일본의 특수학교 교육과정 운영사례를 모델로 하여 우리나라 실정에 맞는 장애아동 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동 지원방안을 모색할 필요성이 있을 것이다.

2) 교수-학습방법

(1) 개별화 교수

개별화는 개별학생의 능력, 적성, 성취수준, 동기 등의 전반적 특성과 요구수준을 고려하여 적절하고 타당한 교수방법 및 절차, 자료의 선택, 평가 등을 구조화시켜서 실천하는 교수체제를 말한다. 개별화 교수의 목적은 전

통적인 교수법이나 집단적 교수법을 탈피하여 학습자의 인지적, 정의적, 사회적 성장을 촉진시켜주려는데 있으며(박성익, 1997), 학습 프로그램 조직에 있어서 각 학습자가 교사의 지도하에 자신의 학습속도에 따라 학습을 진행시켜 나가도록 계획하는 것이다.

개별화 교수를 위한 기본 절차는 다음과 같다. 첫째, 개별진단 처방교수로서 학습자의 학습기능과 학습목표가 간단한 것에서부터 복잡한 것까지 연속적인 범위로 계열에 따라 미리 배열되고 정리된다. 학습자에 대한 진단이 이루어지고 이에 따라 각 학습자의 준비도 정도에 맞게 프로그램이 조직된다. 둘째, 학습자의 개별 속도에 따른 교수로서 교수자료와 학습진도가 각 학습자에 따라 결정되며 학교에서는 일반적인 학습환경을 조직하고 목표를 결정한다. 셋째, 개별화 교수로서 학습자는 준비된 교수자료를 활용하여 자신의 목적을 성취하게 되는데 이 때 학습자는 정해진 프로그램을 따르게 되며 교사가 선택한 교수자료를 사용하여 자신의 학습속도에 따라 학습을 진행시켜 나간다(정해시, 2009).

장애인 등에 대한 특수교육법(법제처, 2008)에서는 '개별화 교육이란' 각급 학교의 장이 특수교육대상자 개인의 능력을 계발하기 위하여 장애유형 및 장애특성에 적합한 교육목표, 교육방법, 교육내용, 특수교육 관련 서비스 등이 포함된 계획을 수립하여 실시하는 교육이라고 규정되어 있다. 개별화 교육계획에는 특수교육대상자의 인적사항과 특별한 교육적 지원이 필요한 영역의 현행 학습수행수준, 교육목표, 교육내용, 교육방법, 평가계획 및 제공할 특수교육 관련서비스의 내용과 방법 등이 포함되어야 한다.

(2) 협력교수

협력교수란 둘 또는 그 이상의 전문가들이 다양하고 혼합된 그룹의 학생들에게 하나의 물리적 공간에서 실질적인 교수를 전달하는 것으로서 첫째, 두 명의 교육자 혹은 그 이상을 포함하는데 한 명의 일반교육교사이고 다른 한 명을 특수교육자이다. 둘째, 교육자들은 실질적인 교수를 전달한다. 셋째, 교육자는 장애를 가진 학생을 포함한 다양한 그룹의 학생들을 가르친다. 넷

째, 협력교수는 단 하나의 교실이나 물리적 공간에서 이루어져 한다(Cook & Frend, 1995).

협력교수의 모형에는 한 명은 교사/한 명은 보조자(One teaching, one assisting), 스태이션 교수(Station teaching), 병행교수(Parallel teaching), 대안교수(Alternative teaching)의 4가지가 있다. 한 명은 교사/ 한 명은 보조자의 형태는 일반교사가 전반적인 교수활동을 주도하고 특수교사는 학급주변을 순환하며 개별적으로 학생에게 지원을 제공하는 것이고, 스태이션 교수는 교사가 교수적인 내용을 2, 3 또는 그 이상의 부분으로 나누고 교실의 다른 장소에서 내용을 제시하는 것으로 두 명의 교사와 두 장소에서 첫 번째 학생 그룹에게 수업을 행하고 다음 학생 그룹에게 같은 교수를 반복하는 것이다. 그리고 병행교수는 두 교사가 학급의 학생을 반으로 나누어 각 교사가 따로 따로 반을 교수하므로 개별화 교수가 가능하고, 대안교수는 학급을 대-소집단으로 나누어 사전교수, 심화교수, 보충교수의 형태로 수업을 진행하는 방법이나 장애학생을 보충교수에 과다 배치했을 때 일반교실의 뒤에서 특수교육을 운영하는 것과 다를 바가 없다는 단점이 있으며, 팀 교수는 교사가 리더쉽을 공유하고 두 교사가 동시에 동등하게 교수에 개입되는 것을 말한다. 이러한 협력교수 모형은 학생들의 욕구와 교과 특성을 고려하고 협력교사 간의 협력이 잘 이루어질 수 있도록 적절하게 사용되어야 한다(국립특수교육원, 2002).

(3) 협동학습

협동학습은 완전통합교육을 지향하면서 교사들이 일반교실에서 장애학생을 위한 효율적인 교수방법으로 협동학습에 참여함으로써 장애학생의 자존감이 향상되고 일반 또래들의 장애학생에 대한 사회적 수용도가 향상되며 장애학생의 학업 성취도를 향상시킬 수 있는 교수방법이다(Jenkins et al., 2003). 협동학습의 모형에는 다음의 4가지가 있다. 첫째, LT(Learning Together) 협동학습으로서 이는 이질적으로 구성된 학습 모둠이 공동의 목표를 설정하고 각자의 역할과 책임을 공유하면서 상호작용을 통해 그 목표에

도달하고 공동으로 보상받는 방법이다. 둘째, 토너먼트 게임(TGT: Teams Game Tournaments) 협동학습은 학습성취 수준이 비슷한 학생들이 함께 제시된 문제를 풀고 점수를 얻는 보상이 강화된 협동학습으로 성취수준이 비슷한 생들과 문제를 푸는 것은 자신의 실력을 발휘하는데 있어 공평한 기회가 주어지는 것을 의미한다. 즉, 모든 학생들에게 성공기회가 균등하게 제공되며 문제풀이 점수의 합산으로 소집단의 성과가 평가되므로 학생들이 학습에 적극적으로 참여하여 무임승차 효과를 보완할 수 있고 게임 형식을 학습에 적용한 것으로 학생들이 흥미를 가지고 적극적으로 학습활동에 참여할 수 있다. 셋째, 성취과제 분담학습(STAD: Student Teams Achievement Division)은 팀 성적 향상을 위해 보상을 적절하게 활용하며 모둠 내에서 협동을 유발시켜 학습의 효율성을 강조하는 방법이다. 이것은 교사가 먼저 학습단원을 강의식 내지 시청각 자료를 활용하여 지도한 후 이질적인 학생들을 모둠으로 구성하고 각자 고유의 역할을 분담시키며 학습단원과 관련된 학습지를 주어 학습하게 한 후 개인별로 퀴즈를 내어 채점을 한다. 또한 이전 성적의 평균 점수인 기본 점수를 기준으로 향상정도에 따라 향상점수를 부여하고 각 개인의 향상점수를 모둠 점수로 하여 이 모둠 점수를 학급 전체가 알 수 있도록 공개하며 점수에 따라 모둠을 보상하는 모형이다. 마지막으로 넷째, 지그소우 Ⅱ 모형은 전문가 집단 모형이라고도 하는데 이는 학생 각자가 모든 교재를 혼자서 공부하는 대신에 팀으로 나누어 각자에게 과제를 주어 맡은 과제를 팀에게 다시 가르쳐 주게하는 모형이다(한국특수교육연구회, 2009).

(4) 지역사회중심교수

1980년대에 이르러 전통적인 교육과정 접근의 문제점으로 보완하는 새로운 교육과정 및 기능적 교육과정에 관한 연구가 실행되기 시작하였다. 지역사회중심 교육과정은 장애인이 가정, 학교, 직장, 여가 및 오락, 지역사회의 다양한 환경 내에서 기능하는데 필요한 다양한 기술들의 교수를 조직하는 교육과정을 뜻하며 지역사회 내에서 장애아동의 보다 독립적이고 기능적인 삶을 위해 강조되고 있다(박승희, 1997).

설진선(2003)에 의하면 지역사회중심 교육과정의 내용을 교수하기 위한 방법에는 다음의 4가지 원칙이 있다. 첫째, 환경진단으로 개인이 살아가는 다양한 자연적 환경을 선정하고 이들 환경에서 또래들의 가능한 활동들을 확인한다. 그 후 활동에서 요구되는 기술들을 설정하고 활동을 수행하기 위한 기술을 수행하는데 있어 목표행동과 아동의 현행수준의 차이를 확인하는 것이다. 둘째, 과제분석을 포함한 연습계열로서 지역사회에서 필요한 기술들은 대부분 하나의 단편적인 기술보다는 많은 하위 기술들로 구성되어 있기 때문에 교사는 무슨 활동을 교수할 것인가와 그 활동을 어떻게 과제 분석해야 할 것인가를 결정해야 한다. 셋째, 부분참여의 원리로서 중도장애아동의 경우 지역사회에서의 완전한 기술수행이 어렵기 때문에 부분적으로라도 참여하는데 의의를 두는 것인데, 장애 정도가 심하거나 나이가 어린 아동일수록 부분참여의 정도가 클 수 있다. 넷째, 일반화를 위한 계획으로 지역사회 기술은 다양한 지역사회 환경에서의 수행을 요구하기에 기술을 습득하는 것뿐만 아니라 일반화를 이끌 수 있는 교수전략이 이루어져야 한다.

(5) 교수적 수정

교수적 수정은 통합학급의 일상적인 수업을 특수교육적 요구가 있는 아동의 수업참여의 양과 질을 최적합한 수준으로 성취시키기 위해서 교수환경, 교수적 집단화, 교수방법(교수활동, 교수전략 및 교수자료), 교수내용 혹은 평가방법에서 수정·보완하는 것을 의미한다. 이 때 수정될 수 있는 것으로는 교육과정의 초점, 교육과정의 개열, 교육과정이 교수되는 방식, 교육과정 내용의 습득이 평가되는 방식, 교육과정적 목적을 교수하기 위해서 활용되는 적절한 맥락, 학생의 개별화된 학습양식에 기초한 교수적 전달, 교육과정적 개념을 교수하기 위해서 활용되는 활동들은 포함한다(강비술, 2009; 박승희, 1999; Filbin & Kronberg, 1993).

박승희(2003)가 제시한 교수적 수정의 유형은 첫째, 교수적 환경의 수정으로서 일반학급의 물리적-사회적 환경을 수정하는 것인데 물리적 환경에는 조명, 소음정도, 시각적 및 청각적 정보 입력의 정도와 강도, 교실의 물리적

인 정돈 상태 혹은 가국의 배열, 교수자료의 위치 혹은 접근성이 포함되고 사회적 환경에는 학생들 사이의 갈등 해결에 대한 기대, 행동문제 접근 등이 있다. 둘째, 교수적 집단화 형태의 수정은 장애학생이 통합되어 더욱 이질적인 집단이 된 일반학급의 공간에서 교수를 효과적으로 전달하기 위해서 교사가 사용하는 교수적 집단화에서의 수정을 의미하는데 여기에는 대집단 혹은 전체학급교수, 교사 주도적 소집단 교수, 협동학습집단, 학생주도적 소집단 혹은 또래 파트너, 또래 교사 혹은 다른 연령의 학생교사, 일대일 교수, 자습 등이 속한다. 셋째, 교수방법의 수정은 교수가 제시되고 전달되는 방식에서의 수정을 의미하며 구체적으로 교수활동, 교수전략 및 교수자료에서의 수정 및 보완을 포함한다. 교수활동과 교수전략 및 교수자료는 상호긴밀하게 연관되어 있어서 정확하게 세분하는 것보다는 교수방법 하에 이 세 가지 요소들이 함께 또는 부분적으로 고려될 수 있다는 것이 중요하다. 교수방법의 수정은 개별 장애아동을 위해 정해진 교수내용을 효과적으로 교수하기 위해 교수방법 요소들의 집합에서 개별아동의 학습양식과 수업 내용의 특성에 따라 수정이 필요한 부분을 수정하는 것이다. 여기에서 고려해야 할 사항은 교수할 주요과제를 작은 단계로 나눌 것, 과제의 양을 줄일 것, 과제를 쉽게 또는 구체적으로 수정할 것, 과제를 활동 중심적으로 수정할 것, 수업 형태를 변화시킬 것, 교육공학 및 보조공학이나 행동강화 전략을 사용하거나 정보 제시 및 반응양식을 적절하게 사용할 것, 개별 장애아동의 학습수준에 맞게 교수자료를 조작할 수 있거나 구체적으로 만질 수 있거나 간단하게 변경시키거나 새로이 만들 수 있게 할 것 등이 있다. 넷째, 교수내용의 수정은 일반교육과정의 내용을 장애아동의 독특한 교육적 요구와 기술 수행 수준에 적합하게 다양한 수준으로 수정하는 것으로서 교육과정 내용 보충하기, 교육과정 단순화하기, 교육과정 내용 변화시키기 등이 있다.

3) 교수-학습 활동을 위한 지원 서비스

특수교육에서 지원의 개념은 개인의 발달, 교육, 흥미 및 개인적 안녕을

촉진하고 개인의 가능성을 향상시키는 의도를 가진 자원과 전략이고 서비스는 전문가와 기관에 의해 제공되는 지원의 한 유형이며 개인의 기능성은 지적능력, 적응행동, 참여-상호작용-사회적 역할, 건강, 맥락이라는 차원과 지원 간의 상호작용의 결과로 정의될 수 있다. Schalock(1997)에 의하면 장애인의 삶의 질 향상을 위해 구성되어야 할 요소 중에 지원 기술 역시 필수적으로 포함되어 있으며 지원은 교육, 가족, 정신지체, 발달장애, 정신건강, 고용, 삶과 의학을 포함한 재활 영역과 전 영역의 학문에 확대되고 있다(이경순, 2007에서 재인용).

장애학생을 위한 교육적 재활 활동은 특수교사에게만 의존하는 교과 및 발달 학습만으로는 아동 개개인의 필요와 개별욕구를 충족시킬 수 없다. 따라서 아동의 장애영역, 장애정도, 특성 등 아동 개개인의 필요와 개별요구에 맞는 의료적, 심리적, 사회적 지원 활동이 필요하다. 이러한 지원 활동이 특수교육 관련 서비스이며 미국의 경우 모든 장애학생에게 무상의 적절한 공교육을 실시하도록 한 연방법 하에서 개별화 교육계획 팀이 관련서비스 지원을 결정하면 해당 학생에게 무상으로 필요한 서비스를 제공하게 된다.

변경희(2004)에 의하면 특수교육관련 서비스의 종류는 크게 의료적 지원, 심리-사회적 지원, 교육활동적 지원, 직업재활 지원의 4가지로 분류할 수 있다.

(1) 장애아동을 위한 지원 서비스 종류

① 의료적 지원

신체상의 장애를 최소한으로 줄여주고 잠재된 신체적 능력을 최대한으로 개발하여 일상생활과 일에 적응할 수 있게 하는 것이 의료적 지원의 목적이다. 여기에는 언어치료, 물리치료, 작업치료, 의료기기 및 보장구 지원, 학교보건 서비스 등이 포함되는데, 언어치료는 언어문제를 가진 학생을 의뢰받아 언어장애 유무의 판별, 언어장애의 진단과 평가, 언어치료 프로그램의 구안, 언어치료의 실시, 언어장애의 개선을 위한 의료적 위탁이나 전문적 지

원, 언어장애에 관한 부모, 아동, 교사 등의 상담과 지도활동을 수행하는 것이다. 그리고 물리치료는 물리적 인자를 이용하여 치료-교정하는 전문적인 치료로서 장애의 평가, 자료분석, 치료계획, 재평가의 주기적 실시를 통해 이루어지며, 작업치료는 일을 치료의 매개로 사용하여 장애인의 심리적 지원과 신체적 능력 개발 및 직업적 능력을 향상시키기 위한 치료활동이다. 또한 의료기기 및 보장구 지원은 학교생활적응을 위해 신체적-정신적 건강을 위한 각종 약물의 투여, 인체 공학적 차원에서의 적절한 의수족 및 각종 보장구에 대한 지원을 포함하며, 학교보건 서비스는 보건 교사 등의 관련인력이 약물복용, 간질발작, 운동, 위생 등과 같은 장애학생의 만성적인 건강문제를 해결하기 위해 의료전문가와 협력하여 습득한 정보를 교사 및 부모에게 전달하고 중재하는 것을 의미한다.

② 심리-사회적 지원

심리-사회적 지원은 장애인의 재활요구를 향상시켜 적응을 저해하는 개인 내-외적인 요인들을 극복하고 새로운 가능성을 모색하여 긍정적으로 장애인이 속해있는 사회의 주류문화를 공유하면서 가정, 학교, 지역사회 생활을 충분히 영위하도록 돕는 것을 목표로 한다.

여기에는 학교사회사업서비스, 학교상담서비스, 장애진단과 배치 지원, 가족지원, 여가생활지원, 이동지원 등이 있는데, 학교사회사업서비스는 학교와 교사, 치료사와 부모 간의 연계를 위한 프로그램을 고안하는 사회사업가가 학생에 대한 각종 진단평가 자료들을 부모가 이해할 수 있도록 설명하고 학생의 특성에 적합한 지역사회의 서비스 제공 기관들을 찾아내어 추천하고 연결하며 교사와 지역 장애인 관련기관 과의 교류 및 협력을 돕는 것이다. 그리고 학교상담서비스는 학교상담전문가가 장애학생의 인격적 측면에서 사회적 심리적 상태를 파악하고 장애로 인해 수반되는 심리-사회적 문제를 학생이 스스로 인식하고 해결할 수 있도록 돕는 활동을 수행하며 학생의 흥미, 선호도, 사회-정서적 적응진단검사, 행동관찰 등의 방법을 통해 학생의 심리와 행동을 분석하고 원인을 규명하겨 학생의 정서적 문제에 대한 상담과 치

료를 행하고 학생의 학교생활 및 사회적응 안내, 심리재활 서비스 프로그램의 구안과 운영 등의 역할을 담당한다. 또한 장애진단과 배치 지원은 전문심리학자가 심리검사를 실시하여 장애의 종류 및 정도에 대한 정확한 진단을 내리고 학생의 기능성, 행동 적응력, 대인관계 기능성의 현행 수준을 평가하여 지원을 행하는 것이다. 한편, 가족지원은 가족에 대한 심리치료 및 부모 상담을 통해 자녀의 장애수용, 가족 관계의 불화, 부모 스트레스 등과 같이 장애아동으로 인해 겪게 되는 독특한 정서적 어려움을 해결하기 서비스이고, 여가생활지원에는 레크레이션과 관련된 활동으로서 특정기관에 의뢰, 상담, 여가기술을 가르치는 것 등이 포함되며, 이동지원은 통학뿐만이 아니라 원활한 학습활동을 위한 학교 내에서의 이동편의까지도 서비스 대상으로 한다.

③ 교육활동적 지원

장애아동이 가지고 있는 능력을 최대한으로 개발하고 향상시켜 사회통합에 도움을 주는 교육제도와 교육방법 및 기술을 총칭하는 것으로서 학습보조장비 지원, 인력지원 등이 있다. 학습보조장비 지원에는 컴퓨터 장비, 학습용 소프트웨어, 의사소통보조장비 등 첨단 정보화에 주요하게 대두된 관련서비스 등이 포함되며, 인력지원은 보조교사 및 자원봉사자 등을 활용한 수업지원을 말한다.

④ 직업재활 지원

장애아동의 신체적, 정신적, 사회적, 경제적 능력을 최대한으로 개발함으로써 일할 권리와 의무를 비장애아동과 똑같이 가지도록 하는 것이며 장애아동의 성공적인 사회통합을 위한 최대과제인 자립생활을 영위하는데 있어 가장 중요하고도 핵심이 되는 과제라고 할 수 있다.

(2) 장애아동을 위한 교수-학습 지원서비스의 내용[1)]

Prince George's County 내의 공립학교들이 제공하는 장애아동을 위한 교수-학습 지원서비스 프로그램을 이하에서 소개하기로 한다.

① 특수체육

가. 학교 체육 교수-학습 활동을 위한 지원 사례

체육연맹은 장애학생의 채육교과 수업과 관련하여 관련 인사들에게 다음과 같은 조치를 위할 것을 공식적으로 표명하고 있다.

■ 완전통합과 체육에 관한 입장

다음은 미국 건강·체육·레크리에이션·댄스연맹이 특수체육을 필요로 하는 장애아동의 완전통합에 대한 입장을 기술한 것이다.

- ▹ 장애학생은 가능한 일반체육 프로그램에 포함되어야 한다.
- ▹ 일반체육에 참여한 장애학생들은 신체적, 정서적, 사회정서 영역에 학습과 수행 기회를 갖게 될 것이다.
- ▹ 장애학생들은 일반체육 수업에 참여할 때 단지 신체적 접근해 있거나 동일 공간에 존재하는 것이 아니라 의미 있는 학습경험을 할 것으로 기대해야 한다. 최상의 포함환경이란 모든 학생이 학습에 참여할 수 있도록 학습활동의 난이도를 다양하게 한 것이다.
- ▹ 장애학생의 일반체육 참여 여부는 IEP운영위원회의 결정에 따라야 한다.
- ▹ 장애학생의 일반체육 참여를 결정할 때는 모든 학생들의 안전을 고려해야 한다(장애학생 포함). 학생의 안전을 위해 보조원, 도우미 등의 지원 체제가 필요할 수 있고, 이러한 문제는 학생을 일반체육에서 제외시키기 전에 제공하도록 노력해야 한다.
- ▹ 장애아동 부모는 자녀의 IEP 체육프로그램 참여 여부에 관한 의사결정 과정에 반드시 참여해야 한다.
- ▹ 장애학생의 일반체육 수업 참여로 인하여 일반학생의 학습을 줄이거나

1) 출처: James E. Duckworth School(www1.pgcps.org/jameseduckworth)

절충하는 등 수어의 양과 질을 떨어뜨려서는 안 된다.

- ▹ 일반학생들이 보고 카드 형태의 평가 피드백을 자주 받듯이, 일반체육에 참여하는 장애학생도 IEP 목표에 대한 진전도 평가를 정규적으로 받아야 한다.
- ▹ 다른 교수적 지원뿐만 아니라 보충 지원과 서비스를 일반교육에 참여하는 장애학생과 체육교사에게 제공한다.
- ▹ 일반체육 교사들은 장애학생들을 수업에 포함시키기 위해 특수교육 교사 자격을 받던지, 자격교사로부터 상담을 받는다.
- ▹ 장애학생들의 의견을 경청해야 하고, IEP 위원회 의사결정과정에 가정에 많이 참여할 것이다.

■ <u>체육교사의 할 일</u>

- ▹ 연수, 문헌, 학회 등을 통해서 장애조건, 운동발달, 교수전략 등에 대해 전문성을 높인다.
- ▹ 장애학생의 IEP팀에 참여한다.
- ▹ 특수체육, 특수교사, 작업치료사, 물리치료사, 건강관리전문가, 행정가, 부모 등으로부터 도움을 요청한다.

■ <u>행정가의 할 일</u>

- ▹ 장애학생이 특별한 운동 요구를 지니고 있을 경우 체육교사를 IEP 팀에 참여시켜야 한다.
- ▹ 체육교사와 IEP 목표를 달성하기 위해 필요한 시간, 일정, 시설·설비 등에 대해 협의해야 한다.

■ <u>부모의 할 일</u>

- ▹ 아동의 IEP에는 적절한 체육 서비스가 포함되어 있는 지를 확인한다.
- ▹ 체육교사와 자녀의 요구, 운동기능 발달, 여가 및 스포츠 레크리에이션 기능과 관련된 부모의 관심사항에 대해 협의한다.
- ▹ 자녀가 적절한 진전을 보이지 않거나 추가의 서비스를 요구할 경우, IEP 팀에 협의회를 요구한다.

■ 의료전문가의 할 일

▹ 특별히 설계된 체육 프로그램은 3세부터 21세까지의 모든 장애아동에게 이용될 수 있음을 인식한다.

▹ 체육교사나 IEP 팀에 아동에게 제한해야 할 활동을 알려준다.

▹ 일시적, 만성적 건강문제를 지닌 아동에게 도움이 될 수 있는 운동 활동을 제안한다.

IDEA는 장애학생들이 최선의 교육서비스를 받도록 보장하는 구조를 제공하고 있다. 이 법은 2006년에 개정되면서 특수교육의 일부로 체육을 규정했다. 특수교육에서 체육은 직접 서비스로 해석되고, 모든 장애학생들에게 체육 서비스를 제공해야할 것을 규정하고 있다. 이 법은 체육이 필요한 경우, 장애학생들의 독특한 요구에 맞추어 특별히 설계될 수 있다고 기술하고 있다.

■ 프로그램의 목표

▹ 체육 IEP 장단기 목표는 주 체육 표준 범위를 지켜야 한다.

▹ 체육과 특수체육 교육과정 운용은 모든 학생들이 체육을 통해서 습득할 수 있는 기능과 지식을 획득할 기회를 가져야 한다.

▹ 레저와 레크리에이션의 지식을 획득하고 이 영역의 영향을 이해하도록 초중등 체육교사들을 지원한다.

▹ 전환교육에서 장애학생들이 지역사회 중심의 레저 및 레크리에이션 활동에 능동적으로 참여할 수 있는 태도를 기르도록 지원한다.

▹ 고등학교 특수체육 교사들은 모든 학생들이 학교를 졸업하고 지역사회 중심의 여가와 레크리에이션에 참여할 수 있도록 기능과 지식을 습득할 기회를 제공해야 한다.

▹ 학생들이 체육과 특수체육에 접근할 수 있도록 프로그램을 조정하고 수정한다.

▹ 학생들이 최소제한적 환경에서 성공할 수 있도록 일반체육교사들에게 상담을 해주고, 점검을 한다.

■ 서비스

▹ 학생들에게 직접교수와 더불어 특수체육은 다음 사항들을 제공한다.

▹ 대근육 운동 사정과 학생 관찰
▹ 적절한 교수 프로그램 전략 확인
▹ 직원(인력) 개발
▹ 체육교사와 관련 서비스 인사와의 협력
▹ 교육과정 개발

■ 직원

▹ Prince George's County내의 공립학교에 38명의 특수체육교사와 6명의 특수수영교사들이 County의 특수체육을 담당하고 있음

나. 특수체육 서비스 제공 모델

IDEA에서는 가능한 한 학생들은 지역사회 내의 일반학급에서 교육받아야 함을 강력히 권고하고 있고, 여기에 체육이 포함된다. 장애학생들은 장애가 심하여 일반교육 환경에서 보충 및 지원 서비스를 받아도 만족스러운 성취를 할 수 없을 때를 제외하고는 일반학생들과 함께 교육을 받아야 한다. 그러므로 체육은 장애학생들의 1차 배치 선택이 일반학급 교육임을 항상 고려해야 한다. 다음 흐름도는 Prince George's County내의 공립학교의 특수체육 서비스 전달 모형을 설명한 것이다.

일반체육: 프로그램의 수정과 조정이 필요 없음
↓
일반체육: 특수체육교사의 서비스 점검과 상담
↓
일반체육과 특수체육의 협력교수 모형
↓
(일반체육교사와 특수체육교사가 제공하는 교수)
↓
일반체육 교사와 특수체육 교사가 함께 하는 분리교수
↓
학생이 분리되어 특수체육 교사로부터 일반체육 교수
↓
특수체육/운동발달 수업: 소집단. 특별 수업 또는 프로그램

② 보조공학 상담 팀

가. 교육 프로그램에의 접근과 참여

학생은 다른 수정과 조정을 통해 개별학습 요구를 고려하지 않으면, 교육 프로그램에 참여하여 진전을 보이기 위해 보조공학을 필요로 하게 될 것이다. 보조공학에는 보조공학 평가, 보조공학 기기, 학생의 기기 이용 지원, 다른 서비스와의 협력, 학생·직원·부모의 훈련과 기술적 지원 등이 포함된다. 보조공학 전문가는 IEP팀에 보조공학을 이용할 학생 결정, 학생의 학습 요구를 충족시켜 줄 보조공학 전략과 서비스 등에 대해 안내를 해야 한다.

나. 보조공학 이용 대상 학생

- 보조공학을 이용하지만 교수-학습에서 진전도를 보이지 못할 것으로 예상되는 학생
- 보조공학을 이용하지 않고, 진전도를 보이지 않지만 보조공학을 이용하여 혜택을 입을 수 있을 것으로 보여지는 학생

다. 직원

보조공학 상담 팀- 말·언어병리학자, 작업치료사, 특수교사, 일반교사

라. 서비스

- 보조공학의 이용 여부에 관한 의사결정에 대해 IEP팀을 안내하고 지원한다.
- 학생의 학습 요구를 지원한 보조공학 전략과 기기 결정 과정에서 IEP 팀을 지원한다.
- IEP 팀이나 학생에게 필요한 경우 보조공학 전략이나 기기의 접근, 이용, 실행에 필요한 훈련을 제공한다.
- IEP 팀은 학생의 보조공학 이용 여부를 결정하기 위해 보조공학 의뢰를 해야 한다.
- IEP 팀이 IEP 과정에서 보조공학을 고려할 지식과 기술을 지니고 있다

면, 학교는 보조공학을 제공하거나 상담을 하도록 지원해야 한다.

- 학교에서 보조공학 기기와 자료를 이용할 수 없거나, IEP 팀이 의사를 결정할 수 있도록 지원해야 한다면, IEP 팀은 보조공학 상담이나 사정을 요구해야 한다.

③ 자폐성장애 초중학생 전환교육

가. 프로그램 정보

- 종합학교 내에 있으며, 자폐성 장애학생들에게 독특한 교육 기회 제공
- 일반교육과정에 접근할 수 있는 학과 및 사회성 지원
- 교수적 선택을 개별화 하고, 자폐성장애 학급, 협력교수 학급, 지원을 받는 일반 학급, 우수반
- 지속적인 사회 기술의 직접교수, 교육과정 수정과 조정, 행동지원

나. 교수적 시사점

자폐성장애 프로그램에 등록된 학생들은 교수적 수정을 통해서 일반교육과정에 접근할 수 있도록 하고 있다. 가능한 한 통합교육 기회를 확대하고, 프로그램에 포함된 사회 기술 요소로부터 많은 도움을 받을 수 있도록 하고 있다. 메리랜드 주에서는 모든 학생들에게 고등학교 졸업장을 취득하도록 하고 있어, 자폐성 장애 학생들의 교수 과정도 여기에 준하고 있다.

다. 학구 및 주 사정

- 자폐성 장애 프로그램에 등록된 학생들은 모든 학구 및 주 사정에 참여한다.
- 학생들의 IEP에 조정과 수정 내용을 문서화 하고, 학생들의 정규 교수 부분으로 지도하고, 사정 시에도 활용한다.

라. 지원

- 매일 1대1지도에서 매일 또는 주 단위의 교사 점검
- 전문가 및 준전문가들의 교과 학습지도와 전환교육 학급의 경우 추가의 외부 지원을 제공
- 프로그램의 중요 요소는 사회 기술 교수이고, 조용한 장소에서 일대일 지도를 통해 제공
- 사회적 기술 훈련을 위해 학교내의 다른 장소에서도 교수활동이 이루어짐

마. 부모참여

부모들은 자녀의 모든 학업 프로그램에 참여하도록 권장함

④ 지역사회 참조 교수 프로그램(Community referenced instruction program; CRI)-관내 13개 초등학교, 8개 중학교, 13개 고등학교에 설치되어 있음

가. 프로그램

CRI는 Prince George's County Public School' Department of Special Edcation의 한 부서이다. 이 프로그램은 비교적 덜 제한적인 환경에 교육적 요구를 충족시킬 수 없는 5-21세 장애아동을 지원한다.

나. 교수적 구성요소

지속적인 교수는 학생들이 가정, 학교, 지역사회에서, 성인 서비스 제공 프로그램에서 가능한 독립적으로 참여할 수 있도록 기능을 강조한다. 이 프로그램에 등록된 학생들은 특수교육과 관련서비스에 관한 IEP를 마련한다.

다. 주 사정

- CRI에 참여하는 3-8에서 10학년까지의 모든 학생들은 메리랜드 대안적 학교 사정 Alternate Maryland School Assessment(ALT-MSA)에 참여한다. 이 사정은 조정과 수정을 하더라도 일반학교 사정에 참여할 수 없는

장애학생들을 위해 설계된 것이다.

- CRI담당 교사들은 매년 ALT-MSA 전문가 개발 과정에 참여한다.
- 부모들 역시 이 시험 과정에 초청을 받는다.
- 학급 교사와 함께 ALT-MSA 목표를 선정한다.
- ALT-MSA 포트폴리오 내용을 검토한다.
- 요구한 ALT-MSA 서류를 시한 내에 반환

⑤ 종합특수교육 프로그램(comprehensive special education program; CSEP) (관내 11개 초등학교에 설치되어 있음)

가. 프로그램 정보

- 종합특수교육 프로그램은 초·중학교에 설치됨. 이 프로그램은 다양한 장애학생들에게 집중적인 종일 특수교육을 제공하는 장애군별 독립 특수학급으로 구성되어 있음.
- 일반적으로 이 프로그램에 등록된 학생들에게는 하루 일과의 대부분을 소집단교수, 강도높은 관련서비스, 구조화된 행동지원 등의 서비스를 받는다.
- 관련서비스에는 말·언어치료, 작업치료, 시력서비스, 방향정위 및 이동, 물리치료 중의 하나를 받거나 조합하여 받는다. 관련서비스 중에는 말·언어치료와 작업치료가 가장 중심이 된다.
- 종합특수교육 프로그램에 배치된 학생은 학교 밖에서 제공하는 관련서비스를 받기 위해 자주 학교 밖에 있게 된다.

나. 직원

각 프로그램 마다 책임을 지는 전일근무 코디네이터가 있다. 각 학급에는 특수교사와 전일근무 예비특수교사들이 배치된다. 다른 추가의 직원이 있을 수 있는데, 위기중재리소스교사, 유자격 학교심리학자, 사무원, 말·언어병리사 등이 있다.

다. 교육적 시사점

종합특수교육 프로그램에 등록된 학생은 능력에 따라 교수적 수정을 통해 일반교육과정에 접근할 수 있도록 하고 있다. 각 학생에 대한 완존통합교육 목표에 따라 지역학교로 복귀하도록 노력하고 있다. 이 프로그램에 등록한 모든 학생들은 매리랜드 고등학교 졸업장을 받고자 한다.

라. 행동지원 관리

종합특수교육 프로그램 마다 위기중재리소스교사를 적어도 한명씩 두고 있다. 이들은 학생들에게 긍정적 사회적 및 행동 기술을 지원하도록 돕고 있으며, 팀을 도와 개별행동지원중재 계획을 수립하여 실행하도록 지원한다.

⑥ 농·난청 학생 프로그램

가. 프로그램 정보

- 종합학교 상황에 설치되어 있으며, 주로 농·난청 학생들의 특별한 요구를 충족시켜 줄 수 있도록 서비스를 제공함
- 구화교육과 토탈 커뮤니케이션 교육을 동시에 실시함. 이 유형의 모든 프로그램에서는 교수시 보청기를 이용한 청기능 발달, 토탈 커뮤니케이션의 사인언어 등을 통해 언어발달을 강조함
- 프로그램 계획, 조정, 교육과정 수정과 적합화 제공함. 여기에는 소집단 교수와 최소제한적 환경의 원리가 적용됨
- 프로그램은 학급 교수 상황에서 지속적으로 언어와 어휘 발달을 강조함
- 관련 서비스: 말·언어 청능, 사인언어, 통역, 운동발달, 물리치료 포함되고 모두 학생의 개별 요구에 근거하여 제공됨

나. 직원

각 프로그램 마다 농·난청지도 교사가 있음. 특별히 농분야에 전문성을 가진 학교 심리학자가 배치됨

다. 학구 및 주 사정

- 학생들은 모두 학구 및 주 차원의 사정에 참여함
- 조정과 수정이 학생의 IEP에 기록되고, 정규적인 학생의 교수 내용으로 다루어지고, 필요할 때 사정 시에도 활용됨

⑦ 작업치료 서비스

가. 작업치료

- 의미 있는 일상생활 활동이나 작업 수행의 중요성에 입각하여 형성된 전문분야
- 작업치료는 개인의 장애에 영향을 미치는 기능, 중립적인 학습 환경에서 접근·참여·진전을 이루기 위해 필요한 능력을 중심으로 구성됨

나. 수행 기능

- 수행 기능은 환경 내에 참여하여 과제를 수행하고, 활동에 종사할 수 있는 기능을 발휘하는데 필요한 기술
- 수행 기술 영역: 운동기능(소근육 기계, 협응, 자세조절, 지구력), 과정기능(인지, 지각, 주의집중, 조직), 상호작용 기술(감각조절, 자기옹호, 과제주도성, 과제완성)
- 작업치료는 아동이 일상적인 학습 및 생활 상황에 참여할 수 있는 능력을 방해하는 기능이나 패턴 수행을 강조함

다. 작업치료와 관련된 서비스

- 작업치료는 출생부터 21세까지 장애 아동 지원
- 작업치료 서비스는 IFSP에서 결정된 아동 및 가족 목표를 지원하기 위해, IEP 참여하는 학생들의 일반교육과정 접근, 참여, 진전을 위한 지원

라. 작업치료 서비스의 초점

- 가능한 한 학생의 학습 활동에 포함시킴
- 아동의 신체적, 사회적, 적응, 인지 능력의 범위 내에서 강조
- 상담을 통해 작업치료사들이 특정 중재 기법을 실시하는 팀원들을 지원함
- 소근육 운동 기계, 감각조절 기능, 자기보호/관리 기술, 교육과정 접근, 환경 접근, 아동의 작업치료 대신에 발달, 기능, 접근을 조장하기 위해 팀은 다음 활동을 제공할 수 있음, 전략, 활동 요구 정도 조정, 수정, 감각, 운동, 식사, 쓰기 활동을 위한 프로토콜, 보조기기와 보조공학 지원

마. 작업치료 외의 추가 지원

- 교사, 보호자, 보육자, 부모들의 지식과 기능을 향상시키기 위한 중재 아이디어, 개념, 전략 훈련
- 지체장애 아동과 기관의 연결 지원
- 필요한 장비 결정을 위해 판매업자들과 협의
- 장애 인식 및 전문성 개발을 촉진시키기 위한 연수 훈련이나 워크샵 참여
- 서비스 제공 장소
- IFSP, IEP에서 결정된 일상생활 환경, 교육 환경에서 제공하고, 다음 사항을 포함시킬 수 있음
- 조기중재 상황(출생에서 3세), 취학 전 프로그램(3세에서 5세), 유치원에서 12학년까지

⑧ 학교 중심 물리치료 서비스

가. 학교 물리치료사

학교에서 아동들이 교육, 고용, 독립생활을 준비하도록 물리치료사와 물리치료 보조원을 배치한다. 이들은 각 분야에서 인정받는 프로그램을 성공적으로 완수해야 하고, 메리랜드 주내 학교에서 근무하기 위해서는 공인 자격

증을 지니고 있어야 한다.

나. 학교 물리치료 서비스

학교 체제에 있는 물리치료사와 물리치료 보조원은 학생들과 학교 구성원들에게 숙련된 기술과 상담을 제공한다. 물리치료 서비스의 목표는 장애학생들로 하여금 가능한 한 독자적으로 일반교육과정에 접근할 수 잇도록 하며, 자신들을 마련한 교육 프로그램에서 진전을 보이도록 한다.

다. 대상

- IDEA 2004, 재활법 504조가 규정한 기준에 부합되는 장애아동
- 특정 교육 프로그램에 접근, 참여 및 그 프로그램에서의 향상을 저해하는 장애를 지닌 아동

라. 학교에서 제공되는 물리치료 서비스

- 부모의 허락에 따라, 물리치료사는 아동의 특수교육 평가 과정에서 물리치료 요구 사정
- 물리치료사는 학생의 능력과 진단에 초점을 맞추는 것이 아니라 학생이 학급 활동이나 일상생활에 의미 있게 참여하는데 방해가 되는 점을 찾게 된다. 물리치료사 중점을 두는 영역은 다음과 같다.
  기능적 운동, 서기와 앉기 균형, 이러한 기능이 학교 기능적 기술에 미치는 영향, 대안적 자세잡기와 그 자세가 학교의 기능적 기술에 어떻게 영향을 주는가에 대해, 기초적 대근육 운동 기술(3-6세)

마. 학교 물리치료 서비스 내용

- 일반교육과정에 접근하여, 참여하고, 진전을 보이도록, 그리고 중등학교 이후에 성공하도록 학교 활동, 일상생활, 환경을 수정하기, 학생들에게 전략을 탐색, 추천, 개발, 제공하기
- 개별화 신체 관리, 앉지, 자세, 이동장비

- 학생의 장애가 학교 수행에 어떤 영향을 미치는 지를 설명
- 특정 장비 다루기, 자기보호 관리, 장비 이용 등에 대해 학교 인사 훈련
- 이상의 지원에 대한 효과성 점검, 데이터에 기초하여 전략과 중재 변경하기

바. 학교 물리치료와 의료적 물리치료의 차이

- 학교 물리치료는 학생이 일반교육과정에 접근, 참여 및 진전을 보이는 데 필요한 정도로 제한된다.
- 그러나 학생의 장애가 교육적 문제가 되지는 않지만 의료적 문제의 선성에 있을 수 있을 때는 의료진과 연계하고 의료적 물리치료를 학교 밖에서 받게 된다.

⑨ 말·언어병리

- 말·언어병리학자들은 학생의 의사소통에서 기능적 및 측정 가능한 변화가 일어나도록 돕고, 그 결과 가능한 한 생활의 교육, 사회, 직업 측면에서 독자적으로 기능을 발휘할 수 있도록 돕는다.
- 학교에서 근무하는 말·언어 병리사들은 특수교육 과정을 통해서 광범위하고 다양한 서비스를 제공할 책임을 지고 있다. 이 과정에 의뢰, 부모 참여 촉진, 사정 완성, 평가 검토와 해석, 치료교수와 중재에 관한 안내와 방향 제공 등의 활동이 포함된다.
- 말·언어병리학자들은 선별, 판별, 사정, 진단, 상담, 말·언어치료를 제공하도록 훈련받은 전문가들이다. 서비스에는 평가, 재평가, 관찰, 프로그램 계획, 치료에 제한되지 않는다.

가. 말·언어치료 서비스의 초점

- 각 학생의 의사소통 기술 능력 발달에 요구를 충족시키는 데 초점을 맞춘다.
- 의사소통장애는 다음과 같은 교육 과정의 요소 중 하나 또는 그 이상을 방해할 수 있다.

■ 학업성취, 말하기 상황에서의 좌절, 과제 완수

나. 말·언어 프로그램의 목표

■ 이해와 말하기 기술 향상
■ 적절한 말과 언어 기술의 발달을 격려할 수 있는 방법 시범
■ 학업적 및 대인적 수행 능력 향상
■ 말·언어발달과 기술에 대한 직원들의 인식 개선
■ 학생들의 의사소통 기술 발달에 부모와 모든 보호자들은 포함시킴

다. 말·언어병리 서비스 대상

3-21세로 다음에 해당되는 경우, 조음, 유창성, 목소리, 언어

라. 서비스 내용

■ 의사소통에 문제가 있는 아동과 일반학급에서 적절히 의사소통하기 위해 학습이 필요한 아동들에게 다양한 차원의 종합적 교수 및 상담 서비스를 제공함.
■ 학생들이 일반교육과정에 적절히 접근하고 참여하며, 나아가 발달적으로 적절한 활동을 할 수 있도록 향상키기 위한 서비스들이 제공됨
■ 말·언어병리사들은 학생의 의사소통 기술을 자극하고 향상시키기 위해 다른 전문가와 부모, 교사들을 참여시킨다.
■ 말·언어병리사들은 교육자, 학교팀, 부모, 기타 직원들에게 말과 언어 관련 문제에 대한 지원을 제공한다.
■ IFSP가 제공한 가정, 학교, 지역사회 등의 장소에서 제공함
■ 학령기 아동들의 경우 IEP에서 결정된 장소에서 제공함

⑩ 정서장애 학생의 전환 프로그램

가. 프로그램 정보

■ 종합학교 내에 설치됨, 정서장애학생들에게 특별한 교육 기회 제공

- 구조화되고, 안전하며, 지원적 서비스를 제공하여 각 학생의 성공을 촉진시킴
- 학생들의 사회적 및 행동적 기술을 긍정적으로 변화시켜, 이들을 일반학급으로 복귀시키기 위한 전환 교육 실시
- 서비스에는 위기중재, 사회적 기술 훈련, 구조화된 수준체계 structured level system, 학교 심리학자나 지역사회 상담 서비스의 상담 지원 등이 포함됨.
- 자료는 프로그램에 따라 다양함

나. 직원

코디네이터, 시간제 심리학자, 위기중재 자료교사, 사무직원

다. 교수적 시사점

정서장애 전환프로그램에 등록된 학생들은 적절할 때는 교수적 수정을 통해 일반교육과정에 접근한다. 이들의 최종 목표는 일반학급으로의 완전통합을 지향하고 있다.

라. 행동관리 시스템

- 행동관리 시스템에는 학생들의 행동이 개선됨에 따라 시작수준에서 상위수준으로 이동하는 수준체계를 적용한다. 수준별로 향상될 때 특권의 수나 크기가 향상된다.
- 학생들이 학업적으로나 사회적으로 향상될 때 점진적으로 일반교육으로 전환된다.

이상에서는 장애아동을 위한 교수-학습 지원 서비스에 대해서 살펴보았다. 장애아동을 위한 지원 서비스의 종류에는 의료적 지원, 심리사회적 지원, 교수활동적 지원, 직업재활지원 등이 있었고, 실제적으로 제공되고 있는 지원 서비스의 내용으로는 특수체육, 보조공학, 전환교육, 지역사회참조교수, 종합

특수교육 프로그램, 농난청 학생 프로그램, 작업치료, 물리치료, 언어치료 등이 있음을 알 수 있었다. 이러한 교수-학습 활동을 위한 다양한 지원 서비스의 내용을 바탕으로 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 효율적인 지원 방안을 모색할 수 있을 것이며 바람직한 방향성을 제공받을 수 있을 것이다.

III. 연구방법

1. 포커스 그룹 인터뷰 조사
2. 삶의 질 측정도구 개발 및 실태 분석
3. 실태 및 요구조사
4. 교수-학습 지원 모델 개발

Ⅲ. 연구방법

본 연구의 목적을 달성하기 위하여 사용된 연구방법을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1. 포커스 그룹 인터뷰 조사

본 연구에서는 포커스 그룹 인터뷰(focus group interview)를 통해 장애아동·청소년의 삶의 질을 높여 줄 수 있는 교수-학습방법 혹은 교육과정 내용을 살펴보았다. 이상의 내용을 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

1) 포커스 그룹 인터뷰 참여 대상

본 연구의 포커스 그룹 인터뷰에 참여한 대상은 부산·경남 지역의 장애아동 및 청소년의 부모 20명, 교사 18명의 전체 38명이었다. 이러한 포커스 그룹 집단 구성은 공통 주제에 대한 이야기를 하는 참여자들의 편안함과 연구주제에 대해 생산적인 토의가 이루어질 수 있도록 동질집단을 구성하고자 하였는데, 이는 참가자들이 동질할수록 그룹 역동이 보장되기 때문에 편안한 분위기 속에서 자신의 개인적 경험이나 의견을 사실적으로 제시할 수 있도록 하기 위한 것이었다. 물론, 핵심집단을 구성하는데 정보제공자들이 자발적으로 참여하겠다는 자발적인 참여의사를 밝힌 이들로 한정하였고, 참여한 정보대상자의 구성은 다음 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 참여대상의 특성

변수	장애아동 및 청소년	빈도(명)
부모	초등 특수학급	5
	중등 특수학급	5
	초등 특수학교	5
	중등 특수학교	5
교사	초등 특수학급	5
	중등 특수학급	5
	초등 특수학교	4
	중등 특수학교	4

2) 면담 내용

장애아동·청소년의 삶의 질을 향상시킬 수 있는 교수-학습지원 방안을 모색하기 위하여 이들의 교육을 담당하고 있는 부모와 교사들의 의견을 살펴보고자 하였다. 이를 위해 다음과 같은 질문을 중심으로 면담이 이루어졌고, 이 면담내용에 대해서는 자유롭게 응답하도록 하고, 필요할 경우 추가적인 질문을 연구자가 다시 하였다. 면담 내용은 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 면담 내용

<교사용>

1. 학생에게 꼭 필요한 교육내용은 무엇이라고 생각합니까?
2. 학교에서 이것만큼은 꼭 다루어주었으면 하는 교육내용은 무엇입니까?
3. 현재 학생이 가장 즐거워하는 학교 교육활동 및 내용은 무엇입니까?
4. 학생이 가장 싫어하는 학교 교육활동 및 내용은 무엇입니까?
5. 선생님께서 생각하시기에 학교에서 학생을 위해 꼭 다루어 줄 필요가 있는 교육 내용 및 활동은 무엇입니까?
6. 지금 교육활동 및 교육내용에서 앞으로 더 증가되어야 할 필요성이 있는 부분은 무엇입니까?
7. 현재 교육과정 운영의 문제점은 무엇입니까?

8. 현재 교육과정은 학생의 수준과 잘 맞아 떨어지고 있다고 생각하십니까? 만약 그렇지 못하다면 어떤 부분의 개선이 필요합니까?
9. 부모님들이 요구하는 교육내용은 무엇입니까?
10. 학생의 질 높은 삶을 위한 교육과정 한가지만을 대표적으로 선택하라면 어떤 것을 선택하고 싶습니까? 그 이유는 무엇입니까?

<부모용>
1. 자녀에게 꼭 필요한 교육내용은 무엇이라고 생각합니까?
2. 학교에서 이것만큼은 꼭 다루어주었으면 하는 교육내용은 무엇입니까?
3. 현재 자녀가 가장 즐거워하는 학교 교육활동 및 내용은 무엇입니까?
4. 자녀가 가장 싫어하는 학교 교육활동 및 내용은 무엇입니까?
5. 부모님께서 생각하시기에 학교에서 학생을 위해 꼭 다루어 줄 필요가 있는 교육 내용 및 활동은 무엇입니까?
6. 지금 교육활동 및 교육내용에서 앞으로 더 증가되어야 할 필요성이 있는 부분은 무엇입니까?
7. 현재 교육과정 운영의 문제점은 무엇입니까?
8. 현재 교육과정은 자녀의 수준과 잘 맞아 떨어지고 있다고 생각하십니까? 만약 그렇지 못하다면 어떤 부분의 개선이 필요합니까?
9. 자녀의 질 높은 삶을 위한 교육과정 한가지만을 대표적으로 선택하라면 어떤 것을 선택하고 싶습니까? 그 이유는 무엇입니까?

본 면담 내용은 연구자들이 장애아동·청소년의 삶의 질을 증진시킬 수 있는 교수-학습방법을 구체적으로 찾기 위하여 관련 문헌과 이전의 실태 조사 및 삶의 질 수준분석을 바탕으로 서로 협의하여 의도적으로 문항을 구성한 것이다.

3) 자료처리

수집된 면담내용은 모두 녹음하여 전사한 후 결과분석의 일반화와 신뢰성 문제를 극복하고 연구자 1인의 주관성과 편견을 줄이기 위하여 공동 연구원 3인이 Patton(1990)의 삼각측정법(analist triangulation)을 사용하여 면담 내용을 질적으로 분석하였다. 즉, 연구자 3인이 전사된 면담내용을 반복하여 읽고 그 속에서 장애아동·청소년의 삶의 질을 강화할 수 있는 교수-학습지원방

법이라고 생각하는 내용을 찾은 후, 서로의 분석 내용에 대해 논의와 합의를 거쳐 결과를 도출하였다.

2. 삶의 질 측정도구 개발 및 실태 분석

장애학생의 학교생활과 관련된 삶의 질 측정도구 개발은 크게 2단계로 나누어 연구가 진행되었다. 먼저 1단계에서는 국·내외 문헌들을 고찰함으로써 장애학생의 학교생활에 관한 삶의 질 내용들을 추출하였고, 2단계에서는 문헌연구를 통해 구성된 삶의 질 측정도구의 여러 문항들이 얼마나 타당한 것인지 살펴보기 위한 요인분석을 실시하였다. 이에 관한 구체적인 과정을 설명하면 다음과 같다.

1) 삶의 질 측정도구 문항 개발

(1) 문헌분석을 통한 삶의 질 구성요소에 관한 1차 예비 문항 구성

장애학생의 학교생활에 관한 삶의 질을 측정할 수 있는 도구를 개발하기 위하여 먼저 장애학생을 포함한 장애인의 삶의 질 개념의 구성요소에 관한 국내·외 문헌을 검토하였다. 주로 1980년대 이후부터 현재까지 연구된 한국(박승희, 2000; 박승희, 김수연, 2000; 박재국, 2003), 일본(小林芳文, 2000) 과 미국(Brown, Renwick, & Nagler, 1996; Cummins, 1997; Elorriaga, Garcia, Martinez, & Unamunzaga, 2000; Goode, 1994; Hatton, 1998; Schalock, 1996; Wehmeyer, 1996; Wehmeyer & Schalock, 2001)의 연구들을 중심으로 국외 문헌을 분석하였다. 그리고 국내에서는 1990년대 후반에 실행되어 온 장애인의 삶의 질에 관한 문헌을 중점적으로 살펴보았다. 이러한 문헌 분석을 통해 장애학생의 삶의 질이란 어떤 요소를 포함하여야 하는지에 대해 전반적인 틀을 잡았다.

(2) 한국 장애학생의 문화적 상황을 고려한 문항 검토

문헌분석을 통하여 장애학생의 삶의 질에 관한 기초 문항을 50개 추출하였다. 그러나 이 문항들은 한국 장애학생의 상황을 고려한 문화적 특성을 반영한 것이 아니기 때문에 본 설문문항들이 우리나라의 장애학생 관점에서 응답할 수 있는 문항이 되도록 특수교육 전문가 및 장애학생의 학부모, 교사의 자문을 통한 정교화작업을 실시하였다.

(3) 장애학생의 학교생활을 고려한 문항 검토

본 연구 목적과 관련하여 장애학생의 학교생활과 관련된 삶의 질의 구성요소를 다시 탐색하는 과정을 실행하였다. 대부분의 선행연구들은 장애인의 일반적인 삶의 질을 강화하려고 하는 연구의 특수성이 있기 때문에 학령기를 포함하는 삶의 질의 구성요소와 특히 교수-학습상황과 관련한 삶의 질 문항을 추출할 필요가 있었다. 이에 장애학생의 교수-학습 상황과 관련이 없는 주거, 주택, 이웃 등에 관한 삶의 질 문항들은 제거하고 총 45개 추출하였다.

(4) 설문지의 반응양식 결정

본 연구에서 사용될 측정도구는 “장애학생의 학교생활 삶의 질과 관련된 질문지”라는 5단계 리커트 척도 형식의 45개 문항이다. 각 문항이 장애학생의 학교생활과 관련된 삶의 질을 구성하는 요소에 해당하며 ‘매우 그렇다(5점)’에서 ‘매우 그렇지 않다(1점)’의 형식으로 구성하였다. 또한 부모와 교사, 학생에게 질문을 하고자 문항의 서술 형태를 달리 하였다.

2) 삶의 질 측정도구의 타당화

문헌연구를 통하여 구성된 45문항의 장애학생의 교수-학습 상황을 고려한 삶의 질 수준 측정 도구의 타당성을 살펴보기 위하여 교사 129명, 부모 62명을 대상으로 전체 133부를 설문조사하였다. 133부의 설문지를 바탕으로 설

문문항에 대한 요인분석을 실시하였으며 측정도구의 대표 요인명을 부여하였다. 또한 구성된 7개의 요인에 대해 문항내적 합치도 계수를 산출하여 검사도구 전체의 신뢰도 수준을 확인하였다. 설문 응답자의 배경변인을 살펴보면 다음 <표 Ⅲ-3>과 같다.

<표 Ⅲ-3> 응답자의 배경변인

배 경 변 인			n	%
교 사			258	67.5
부 모			124	32.5
합 계			382	100.0
			n	%
교사	성별	남자	46	17.8
		여자	212	82.2
	학교급	특수학교 초등부	92	35.7
		초등 특수학급	42	16.3
		특수학교 중등부	8	3.1
		기타	116	45
	교육 경력	1-5년	138	53.5
		6-10년	38	14.7
		11-20년	30	11.6
		21년이상	52	20.3
	교육 자격	특수초등	158	61.2
		특수중등	64	24.8
		기타	36	14
	담당 학생의 장애 유형	감각장애	44	17.1
		지체장애	66	25.6
		지적장애	134	51.9
		정서행동장애	4	16
		자폐성장애	4	1.6
		의사소통장애	6	2.3
		학습장애	0	0
	합계		258	100

배 경 변 인			n	%
부모	응답자	아버지	0	0
		어머니	124	100
		기타	0	0
	학교급	특수학교 초등부	34	27.4
		초등 특수학급	50	40.3
		특수학교 중등부	40	32.3
		기타	0	0
	자 녀 연령	7세-13세	12	7.45
		14-19세	90	55.6
		20세이상	22	13.6
	자녀의 장애 유형	감각장애	0	0
		지체장애	24	19.4
		지적장애	70	56.4
		정서행동장애	6	4.8
		자폐성장애	24	19.4
		의사소통장애	0	0
		학습장애	0	0
	합계		124	100

3) 장애아동 · 청소년의 삶의 질 수준 영향 요인 분석

장애아동·청소년의 삶의 질 수준을 알아보기 위해 측정도구의 하위요인을 7가지로 구분하여 하위요인 별, 학교급 별 삶의 질 수준을 살펴보았다.

3. 실태 및 요구조사

1) 교수-학습활동 실태 및 요구조사

(1) 조사대상

① 조사대상의 일반적인 배경

본 연구에서는 교수-학습활동 실태 및 요구를 조사하기 위해 특수학교와

특수학급에 근무하는 초·중등 특수교사 305명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 아래 <표 Ⅲ-4>는 조사대상에 대한 기초배경을 나타낸 것이다. 아래 표에서 보는 바와 같이 조사대상의 성별은 남자(25.6%)보다 여자가(74.7%)가 많았고, 근무장소는 특수학교 초등부(38.4%)와 특수학교 중등부(38.4%)가 같은 비율로 나타났으며, 교육경력은 1~5년이라고 응답한 경우가 47.2%로 가장 많았고, 교원자격은 특수초등(42.7%), 특수중등(35.7%) 순으로 많은 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-4> 조사대상의 일반적인 특성

구 분		빈도(N=305)	비율(%)
성 별	남	78	25.6
	여	227	74.4
근무장소	특수학교 초등부	117	38.4
	초등 특수학급	40	13.1
	특수학교 중등부	117	38.4
	중등 특수학급	31	10.2
교직경력	1~5년	144	47.2
	6~10년	82	26.9
	11~15년	26	8.5
	16년 이상	53	17.4
교원자격	특수초등	130	42.7
	특수중등	109	35.7
	특수초등(중등)+일반초등(중등)	36	11.8
	기타	30	9.8

교사의 교수-학습 실태를 알아보기 위해 먼저 장애영역별, 학년별, 장애정도별 담당학급 학생 수를 살펴보았으며, 교사가 주고 사용하고 있는 교육과정과 가장 중점을 두고 지도하고 있는 영역 및 학급 운영 시 어려운 점, 교육 목표 달성을 위해 가장 필요한 지원 내용에 대해 살펴보았다.

② 조사대상의 장애영역별 담당학급 학생 수

장애영역별 담당학급 학생 수에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅲ-5>와 같다.

<표 Ⅲ-5> 장애영역별 담당학급 학생 수

구 분		빈도(N=305)	비율(%)
시각장애	없음	276	90.5
	5명 이하	16	5.2
	6명 이상	13	4.3
청각장애	없음	282	92.5
	5명 이하	19	6.2
	6명 이상	4	1.3
지체장애(건강장애)	없음	211	69.2
	1명	31	10.2
	2~3명	24	7.9
	4~5명	21	6.9
	6명 이상	18	5.9
지적장애	없음	105	34.4
	1명	17	5.6
	2~3명 이하	46	15.1
	4~5명 이하	53	17.4
	6~10명 이하	61	20.0
	11명 이상	23	7.5
정서·행동장애	없음	243	79.7
	1명	24	7.9
	2~3명 이하	27	8.9
	4명 이상	11	3.6
자폐성장애	없음	231	75.7
	1명	38	12.5
	2~3명 이하	25	8.2
	4명 이상	11	3.6
의사소통장애	없음	296	97.0
	1명	5	1.6
	2명 이상	4	1.4
학습장애	없음	278	91.1
	1명	16	5.2
	2명 이상	11	3.6

장애영역별 담당학급 학생 수는 없다는 경우를 제외하고 시각장애의 경우 5명 이하(5.2%), 청각장애 5명 이하(6.2%), 지체장애(건강장애) 1명(10.2%), 지적장애 6~10명(20.0%), 정서·행동장애 2~3명(8.9%), 자폐성장애 1명(12.5%), 의사소통장애 1명(1.6%), 학습장애 1명(5.2%) 순으로 많은 수가 응답하였다.

③ 조사대상의 학년별 담당학급 학생 수

학년별 담당학급 학생 수에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅲ-6>과 같다.

<표 Ⅲ-6> 학년별 담당학급 학생 수

구 분			빈도(N=305)	비율(%)
초등(1~3학년)	남	없음	214	70.2
		1명	23	7.5
		2~3명	33	10.8
		4~5명	24	7.9
		6명 이상	11	3.6
	여	없음	228	74.8
		1명	28	9.2
		2~3명	37	12.1
		4~5명	6	2.0
		6명 이상	6	2.0
초등(4~6학년)	남	없음	206	67.5
		1명	12	3.9
		2~3명	47	15.4
		4~5명	21	6.9
		6명 이상	19	6.2
	여	없음	222	72.8
		1명	23	7.5
		2~3명	43	14.1
		4~5명	11	3.6
		4명 이상	6	2.0
중등	남	없음	218	71.5
		1명	2	0.7
		2~3명	24	7.9
		4~5명	21	6.9
		6명 이상	40	13.1
	여	없음	226	74.1
		1명	19	6.2
		2~3명	31	10.2
		4~5명	15	4.9
		6명 이상	14	4.6

구 분			빈도(N=305)	비율(%)
고등	남	없음	222	72.8
		1명	3	1.0
		2~3명	11	3.6
		4~5명	13	4.3
		6명 이상	56	18.4
	여	없음	229	75.1
		1명	13	4.2
		2~3명	16	5.2
		4~5명	15	5.0
		6명 이상	32	10.5

학년별에 따른 담당학급 학생 수는 없다는 경우를 제외하고 초등부는 저학년과 고학년 모두 남자와 여자가 2~3명(10.8%~15.4%)이라고 응답한 비율이 가장 높았고, 중등의 경우 남자는 6명 이상(13.1%), 여자는 2~3명(10.2%)이, 고등부는 남자와 여자 모두 6명 이상(각 18.4%, 10.5%)이 가장 많은 것으로 나타났다.

④ 조사대상의 장애정도별 담당학급 학생 수

장애정도별 담당학급 학생 수에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅲ-7>과 같다.

<표 Ⅲ-7> 장애정도별 담당학급 학생 수

구 분			빈도(N=305)	비율(%)
중도장애 (1~2등급 수준)	남	없음	60	19.7
		1~2명	70	23.0
		3~5명	109	35.7
		6명 이상	66	21.6
	여	없음	92	30.2
		1~2명	123	43.0
		3~5명	51	16.7
		6명 이상	39	12.8
중등도장애 (3~4등급 수준)	남	없음	189	62.0
		1~2명	70	23.0
		3~5명	26	8.5
		6명 이상	20	6.6
	여	없음	203	66.6
		1~2명	77	25.2
		3~5명	20	6.6
		6명 이상	5	1.6

구 분			빈도(N=305)	비율(%)
경도장애 (5등급 이하 수준)	남	없음	251	82.3
		1~2명	29	9.6
		3~5명	17	5.6
		6명 이상	8	2.6
	여	없음	267	87.5
		1~2명	30	9.8
		3~5명	4	1.3
		6명 이상	4	1.3

장애정도별 담당학급 학생 수는 남자 중도장애의 경우는 3~5명(35.7%)이, 여자는 1~2명(43.0%)이 가장 많았고, 중등도 장애와 경도장애의 경우 성별을 불문하고 1~2명(9.6%~25.2%)이라고 응답한 경우가 가장 많은 것으로 나타났다.

(2) 실시절차

개발한 교수-학습활동 실태 및 요구조사 설문지를 통해 조사된 결과를 바탕으로 먼저 특수학교와 특수학급에 재직하고 있는 초·중등 특수교사의 교수-학습 실태 및 요구를 분석하였다.

(3) 자료처리

교수-학습활동 실태 및 요구를 분석하기 위해 문항별로 기초통계량(빈도, %, 순위)을 산출하였으며, 문항에 따른 인식을 살펴보기 위해 평균과 표준편차를 산출하였고, 비교의 의미가 있는 변인에 대해서는 ANOVA를 통해 변인 별 차이를 분석하였다.

2) 학습 및 학교생활 적응 실태 및 요구조사

(1) 조사대상

본 연구에서는 장애아동·청소년의 학습 및 학교생활 적응 실태 및 요구를

조사하기 위해 교수-학습활동 실태 및 요구에서 응답한 초·중등 특수교사 305명을 대상으로 설문조사를 실시하였다.

(2) 실시절차

개발한 학습 및 학교생활 적응 실태 및 요구조사 설문지를 통해 조사된 결과를 바탕으로 특수학교와 특수학급에 재직하고 있는 초·중등 특수교사의 장애아동에 대한 학습 및 학교생활 실태 및 요구를 분석하였다.

(3) 자료처리

학습 및 학교생활 적응 실태 및 요구를 분석하기 위해 문항별로 기초통계량(빈도, %, 순위)을 산출하였으며, 문항에 따른 인식을 살펴보기 위해 평균과 표준편차를 산출하였고, 비교의 의미가 있는 변인에 대해서는 ANOVA를 통해 변인 별 차이를 분석하였다.

3) 교수-학습 지원 실태 및 요구조사

(1) 조사대상

본 연구에서는 장애아동·청소년의 교수-학습 지원 실태 및 요구를 조사하기 위해 특수학교에 재직하고 있는 초·중등 특수교사 265명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 아래 <표 Ⅲ-8>은 조사대상에 대한 기초배경을 나타낸 것이다. 아래 표에서 보는 바와 같이 조사대상의 성별은 남자(28.3%)보다 여자가(71.7%)가 많았고, 근무장소는 초등학교(37.7%)가, 교직경력은 5년 이하라고 응답한 경우가 42.3%로 가장 많았다. 한편 교원자격은 특수중등(42.6%), 특수초등(33.2%) 순으로 많은 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-8> 조사대상의 일반적인 특성

구 분		빈도(N=265)	비율(%)
성 별	남	75	28.3
	여	190	71.7
근무장소	초등학교	100	37.7
	중학교	84	31.7
	고등학교	81	30.6
교직경력	5년 이하	112	42.3
	6~10년	78	29.4
	11년 이상	75	28.3
교원자격	특수초등	88	33.2
	특수중등	113	42.6
	특수초등(중등)+일반초등(중등)	40	15.1
	기타	24	9.1

한편 특수학급에 재직하고 있는 초·중등 특수교사 125명을 대상으로 설문조사를 실시하였는데, 아래 <표 Ⅲ-9>는 조사대상에 대한 기초배경을 나타낸 것이다. 아래 표에서 보는 바와 같이 조사대상의 성별은 남자(19.2%)보다 여자가(80.8%)가 많았고, 근무장소는 초등학교(71.2%)가, 교직경력은 5년 이하라고 응답한 경우가 68.0%로 가장 많았다. 한편 교원자격은 특수초등(64.8%), 특수중등(20.8%) 순으로 많은 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-9> 조사대상의 일반적인 특성

구 분		빈도(N=125)	비율(%)
성 별	남	24	19.2
	여	101	80.8
근무장소	초등학교	89	71.2
	중학교	22	17.6
	고등학교	14	11.2
교직경력	1~5년	85	68.0
	6~10년	21	16.8
	11년 이상	19	15.2
교원자격	특수초등	81	64.8
	특수중등	26	20.8
	특수초등(중등)+일반초등(중등)	18	14.4

(2) 실시절차

특수학교와 특수학급의 교수-학습 지원 실태를 분석하기 위해 먼저 전반적인 교수-학습 지원 실태(중요도, 실행도)를 살펴보았다. 그리고 11개 하위영역별 교수-학습 지원 실태(중요도, 실행도)를 알아보았으며, 변인(근무장소, 교직경력)에 따른 하위영역별 교수-학습 지원에 대한 중요도와 실행도를 살펴보았다.

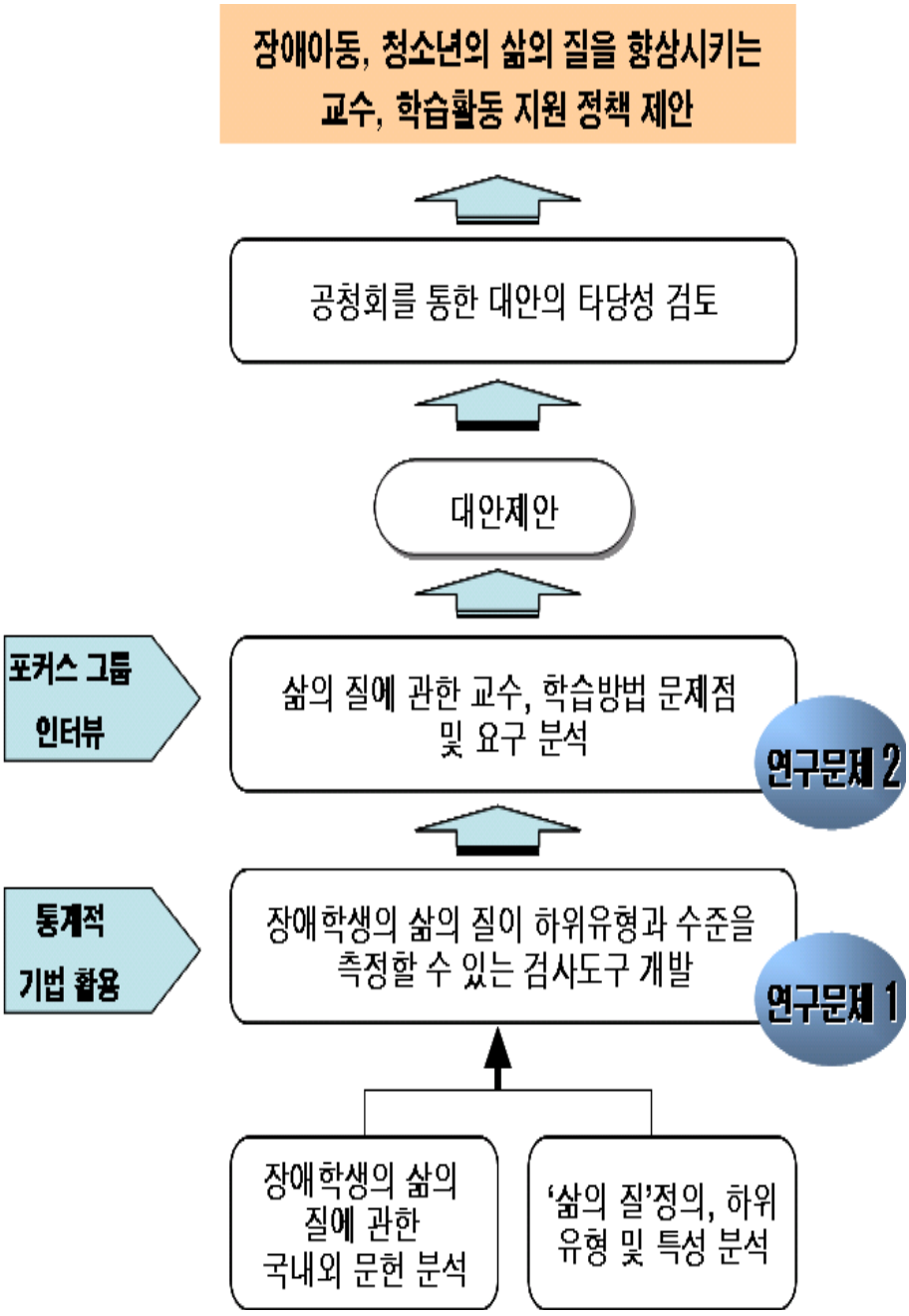
(3) 자료처리

본 연구에서는 교수-학습 지원 실태 및 요구를 분석하기 위해 하위영역별 평균과 표준편차를 산출하였고, 변인에 따른 차이는 ANOVA를 통해 분석하였다.

4. 교수-학습 지원 모델 개발

이상에서 살펴본 결과를 토대로 장애아동·청소년의 교수-학습 지원 모델을 개발하기 위해 장애아동·청소년의 삶의 질 수준 결과와 교수-학습지원 중요도 간의 상관을 살펴보았다. 요구상관이 높은 교육과정 구성요소를 알아보았다. 이를 통해 실제 장애아동·청소년의 삶의 질 수준과 교육현장의 교수-학습지원의 중요도로 인식된 영역 간에 어떤 상관이 보이는지를 살펴보았다.

이상에서 기술한 연구방법에 관하여 도식화하면 다음 <그림 Ⅲ-1>과 같다.


장애아동, 청소년의 삶의 질을 향상시키는
교수, 학습활동 지원 정책 제안
공청회를 통한 대안의 타당성 검토
대안제안
포커스 그룹
인터뷰
삶의 질에 관한 교수, 학습방법 문제점
및 요구 분석
연구문제 2
통계적
기법 활용
장애학생의 삶의 질이 하위유형과 수준을
측정할 수 있는 검사도구 개발
연구문제 1
장애학생의 삶의
질에 관한
국내외 문헌 분석
'삶의 질'정의, 하위
유형 및 특성 분석

<그림 Ⅲ-1> 연구 방법

Ⅳ. 연구결과

1. 포커스 그룹 인터뷰
2. 삶의 질 측정도구 개발 및 실태 분석
3. 장애아동·청소년의 교수-학습활동 실태 및 요구
4. 삶의 질에 기반을 둔 장애아동·청소년의 교육과정 및 교수-학습 지원 모델

Ⅳ. 연구결과

1. 포커스 그룹 인터뷰

장애아동·청소년의 삶의 질을 높일 수 있는 교수-학습방법과 현재 학교에서 받고 있는 교육과정 및 교수-학습방법의 만족도와 요구수준을 포커스 그룹 인터뷰를 통하여 자료 수집하였다. 수집된 면담내용은 모두 녹음하여 전사한 후 결과분석의 일반화와 신뢰성 문제를 극복하고 연구자 1인의 주관성과 편견을 줄이기 위하여 공동 연구원 3인이 Patton(1990)의 삼각측정법(analist triangulation)을 사용하여 면담 내용을 질적으로 분석하였다. 즉, 연구자 3인이 전사된 면담내용을 반복하여 읽고 그 속에서 장애아동·청소년의 삶의 질을 강화할 수 있는 교수-학습지원방법이라고 생각하는 내용을 찾은 후, 서로의 분석 내용에 대해 논의와 합의를 거쳐 다음과 같은 결과를 도출하였다.

- 직업교육에 대한 강한 요구

장애아동·청소년의 부모 및 교사들은 학교급이나 배치환경에 구분 없이 직업교육의 필요성을 강하게 이야기 하였다. 이에 대한 인터뷰 내용을 제시하면 다음과 같다.

> 직업이죠. 요람에서 무덤까지라는 말이 있듯이 아이들의 사회자립을 위해서는 학교에서 직업교육이 체계적으로 잘 이루어져야 되고 그게 바로 가장 중요한 교육내용이라고 생각해요. 어차피 정신지체아들의 대학 진학은 무리가 따르기 때문에 실질적으로 필요한 것은 조립하기 등의 단순 수작업을 가르침으로서 졸업 후 회사에 취직하여 제 역할을 담당할 수 있도록 직업교과의 내용을 구성해야 된다고 생각해요. 그렇지만 현행의 직업 교과서는 전혀 쓸모가 없는 것 같아요.

그래서 저는 교과서에 의존하지 않고 수업시간에 실제로 직업기능과 연관된 행동들을 직접 실행해보는 지도를 주로 하고 있어요. 예를 들어, 청소하기라는 주제를 정하여 수업시간에 아이들과 함께 실제로 청소를 하면서 청소하는데 필요한 기술 등을 몸에 익히게 하는거죠. 그게 아니면 인터넷 사이트에서 제가 필요로 하는 자료를 검색하여 수업자료로 활용하는 경우가 대다수죠. 뭐니뭐니해도 실생활 중심의 지도가 정신지체학생들에게는 최선의 방법인 것 같아요. 저는 일관성 있는 지도를 위해서 한 단원의 내용 속에 예를 들어, 가정에서 인사하기, 학교에서 인사하기, 직장상관에게 인사하기 라는 소주제를 포함시켜요. 물론 교과서의 순서에 맞게 학습계획서를 꼬박꼬박 작성하기는 하지만 실제 수업시간에는 거의 100% 적용하지 않는다고 보는게 좋아요. 그건 그냥 형식적인 서류에 불과하죠. 현실적으로 학습계획서대로 수업을 진행하는 것은 불가능하니까요. 작년 우리학교 졸업생 중 3명이 장난감 회사에 취직을 했어요. 그렇지만 그건 진짜 취직이라고 볼 순 없죠. 학교 법인 내 회사에, 그것도 실력이나 성적에 관계없이 극빈자 자녀를 우선으로 취직시킨 거니까요. 현실은 참 암담해요(특수학교 중등부 교사의 인터뷰에서).

저는 진로직업교육이라고 생각해요. 우리학교가 연구학교인데, 바로 그 연구주제가 학생들의 삶의 질을 높일 수 있는 교육과정 및 교육활동을 개발하여 적용하는 거예요. 그걸 위해서 우리학교에서 현재 실행하고 있는 활동들은 자가통학, 언어치료, 합창단 이예요. 자가통학은 등하교시 아이들이 직접 승차권을 사고, 교통카드를 충전시켜서(복지카드를 사용해서 할인받는 것도 포함) 승하차하여 학교까지 오고 집에 돌아가는 일들을 아이 스스로 할 수 있도록 하는 지도인데 이러한 활동이 아이들에게 많은 자신감을 심어줘요(특수학교 초등부 교사의 인터뷰에서).

역시 졸업 후의 진로문제를 해결할 수 있는 교육이 바로 아이들의 삶의 질 향상을 위해 가장 필요한 내용인 것 같아요. 우리 학교에서

도 이러한 직업교육의 일환으로 1차 산업 즉, 원예재배를 해서 판매하고 그 수익을 자신의 통장에 입금하고 관리하는 활동을 하려고 추진 중이예요(특수학교 중등부 교사의 인터뷰에서).

청각장애 학생들은 대부분은 취업을 하게 되지만 소수의 학생들은 대학에 진학을 하고 있어요. 하지만 학교 교육과정에서는 진학반에 대한 구체적으로 언급되어 있는 사항은 없거든요. 대부분의 진학 학생들은 방과 후 가정에서 과외 수업을 받으며 진학 준비를 하고 있는 걸로 알고 있어요. 학교에서 학교 교육과정에서 책임져야 할 부분을 소수의 학생이라는 이유로 학교 교육과정에서는 제외되고 있는 실정이죠. 진학하는 학생뿐만 아니라 취업을 하는 학생들에게도 전문직업 교과에 대한 기초지식과 직업인으로서의 기본자세에 대한 준비 없이 취업을 하고 있는 상태여서 한 직장에 오래 있지 못하고 이직, 전직하는 사례가 무수히 많이 나타나고 있는데, 진학학생들이나 취업학생들 모두에게 좀 더 구체적이고 계획적인 전환교육이 필요할 것 같아요(특수학교 중등부 교사의 인터뷰에서).

전환교육. 한 달에 두 번합니다. 주로 OO학교 전환교육센터에서 개설해 주는 것을 이용하는데요, 직업과 관련된 조립, 제과제빵, 컴퓨터, 도예, 원예, 여가활동(배드민턴, 헬스) 등이 있습니다. 이 중 제과제빵을 예로 들면 우리가 수업을 사전에 신청하면 제과제빵 실습을 할 수 있는데 실제로 빵을 팔고 보조요리사를 할 수 있을 정도까지 진행이 됩니다. 조립실습 역시 할 수 있다는 자신감을 제공해주는 기회를 줍니다. 이러한 활동들과 직업관련 수업을 연계하여 실제로 자신이 할 수 있는 것을 중심으로 생각해보게 합니다(예를 들어 붕어빵 장사, 환경미화원, 음식판매원, 마트 판매원, 경비 등). 이러한 활동들을 통해 아이들은 직업에 관심 가지게 되고 돈을 벌고 싶어하게 됩니다(특수학교 중등부 부모의 인터뷰에서).

통합교육 현장이 있다보니 직업교육에 대한 아쉬움이 있습니다. 따

라서 학생들의 직업과 적성을 개발하고 지도할 수 있는 구체적인 직업교육이 이루어졌으면 합니다. 예를 들어 학생들의 적성에 맞는 진로직업 적성능력 검사 실시와 그와 연계된 훈련 등이 되겠지요(특수학급 초등부 교사의 인터뷰에서).

저는 직업 중심 교육과정이라고 말하고 싶습니다. 앞에서 계속 말했지만 특정 기술을 가르치는 것이 아니라, 자신의 능력을 알고 자신이 좋아하고 하고 싶은 것을 알고, 또한 여러 가지 직업 중 자신의 능력에 맞는 일을 찾고, 그것을 하기 위해 필요한 아주 기초적인 기술이나, 대인관계 기술, 자기관리 능력과 같은 전반의 일들이 가르쳐질 수 있어야 한다고 생각합니다. 적어도 저는 제가 모든 열정을 다해 가르치는 우리 아이들이 학교사회를 벗어나서 지역사회에서 제 역할을 감당할 수 있기를 바랍니다(특수학급 중등부 교사의 인터뷰에서).

전반적인 지원을 필요로 하는 아이들은 지역사회의 그룹홈 속에서 그들의 생활을 즐겁게 해 나갈 수 있으면 되고, 또 그 보다 가사(청소, 요리, 상차리기, 빨래하기 등) 능력이 있는 학생들은 그 그룹홈 속에서 자기가 할 일을 찾아 하고, 나무를 기르거나 농사를 지을 수 있는 학생들은 또 그 일을 하고, 생산직에서 일할 수 있는 아이들은 그 일을 찾아 하고... 그래서 자기의 능력에 맞는 일이 있는 아이들이 되었으면 좋겠습니다. 작은 보수지만, 땀의 결과로 소득도 조금 생기고, 그 소득으로 자기의 여가생활을 영위해 나갈 수 있는 그런 아이들이 되었으면 하는 소망이 가득합니다(특수학교 중등부 부모 인터뷰에서).

진로 및 직업교육에 관한 부분들이 많이 다루어져야 합니다. 대학진학을 원하는 학생들도 소수 있기는 하지만, 대부분의 학생들은 졸업 후 일자리를 갖기를 희망합니다. 학생들이 졸업하고 나서 그 이후의 삶들을 준비시켜야 할 책임은 학교에 있을 것 같습니다. 단 공장이나 특정 대기업, 중소기업에의 취직이나 농장이나 자영업 등에 학생들의 일자리를 만들어 주는 것을 책임이라고 말하고 싶은 것은 아

닙니다. 대신 학생들에게 여러 가지 할 수 있는 일들이 있다는 것과 일을 할 때 필요한 책임감, 끈기, 일에 대한 긍지, 자립해서 사회인으로 자랄 수 있다는 자신감 등은 가르칠 필요가 있다는 것입니다(특수학급 초등부 부모의 인터뷰에서).

- 예·체능교과 운영에 대한 높은 만족도

장애아동·청소년의의 부모 및 교사들은 현재 운영되는 교육과정에 있어 몸을 사용하는 체육이나, 미술, 음악과 같은 예체능 과목에 대한 높은 만족도를 보여주었다. 실제 장애아동·청소년의 부모나 교사들은 자녀 및 학생들이 부담을 가지지 않고, 수행하는데 어려움이 없어 학교생활을 즐겁게 하는 교과목으로 예체능교과를 손꼽았다. 이에 대한 인터뷰 내용을 제시하면 다음과 같다.

아무래도 몸을 사용하는 활동을 가장 즐기죠. 체육, 미술, 음악 같은 예체능 과목을 가장 즐겁게 하는 것 같아요. 그런 과목은 아이들에게 부담이 없고, 수행하기 어려운 과제가 제시되는 것도 아니고 그래서 스트레스 해소를 위해 좋은 수업이 될 수 있겠죠. 그래서 아이들 스스로가 자발적으로 수업에 임하는 것 같아요(특수학급 초등부 교사의 인터뷰에서).

몸으로 하는 모든 활동은 다 좋아하는 것 같아요. 예를 들어, 음악을 사용하는 놀이 활동 그리고 역할극 같은거죠. 저는 기본적으로는 교과서의 내용을 토대로 수업을 진행하고 보충적으로 필요한 자료나 교재는 인터넷에서 다운받아 사용해요(특수학급 중등부 교사의 인터뷰에서).

합창단은 우리학교가 기획하고 있는 독자적이고 야심찬 활동이예요. 그냥 여가활동이나 취미 수준의 합창단이 아니구요. 시립 합창단처럼 직업적으로 돈을 벌 수 있는 그런 합창단 창단을 기획하고 있

어요. 합창단원은 본교의 장애학생 뿐만이 아니라 외부의 장애학생, 일반학생, 그리고 졸업생, 일반 성인을 막론하고 오디션을 통해 선발하여 실력있고 경쟁력 있는 단원을 모집할 예정이예요. 전문 지휘자도 이미 섭외된 상태이고 케이블 방송과 극동방송을 통해 홍보도 하고 있어요. 이건 장애학생의 졸업 후 취업의 장으로서 활용할 수 있는 획기적인 아이디어라고 생각해요(특수학교 중등부 교사의 인터뷰에서).

아무래도 예체능 교과겠죠. 그렇지만 그런 활동만으로 아이들이 좋아하고 만족한다고 생각지는 않아요. 인간은 본능적으로 문자습득의 욕구를 가지고 있기 때문에 아이들은 글자공부를 정말 좋아해요. 지도방법이나 전략만 적절하게 맞아떨어지면 글자공부를 대부분의 아이들이 즐거워하죠. 글자공부에 음악이나 미술 같은 활동이 접목된다면 금상첨화겠죠(특수학급 초등부 교사의 인터뷰에서).

학교에서 체육을 받고 온 날은 집에서도 밥도 잘 먹고 잠도 잘 자고 그래서 체육이 꼭 필요하다고 생각해요. 우리 애는 비만에다가 움직이는 것을 싫어해서 제가 집에서 살을 관리하는 것은 쉽지가 않거든요. 학교에서 어차피 지루하게 멍하니 앉아 있는거 보다 뭐라도 움직이는 활동을 하면 너무 좋겠는데... 현실은 그렇지가 못해요. 균형도 잘 못잡고 선생님 지시도 잘 못따르니 늘 스탠드에 앉아 있어라고 하고... 체육시간에도 참여를 못하는 현실이에요(특수학급 중등부 부모 인터뷰에서).

- 교과교육에 대한 반감

장애아동·청소년의 부모 및 교사들은 학생들이 활동하지 않고 책상에 가만히 앉아 있어야 하는 교과수업에 대한 불만을 토로하였다. 교과수업에 대해 자녀 및 학생들은 집중력이 떨어지는 것을 볼 수 있으며, 흥미를 보여주지 않아 이에 대한 수업의 개선이 필요함을 보여주었다.

아이들 수준이 전부 다르기 때문에 교과서를 적용하기에 문제점이 있는 것 같아요. 수준별 1, 2, 3의 구분체제나 서로 간의 연계에 있어서 문제가 많다고 생각해요. 제가 국어과 전공이라 그런지 국어과는 과목 특성 상 더 그런 것 같네요(특수학교 중등부 교사의 인터뷰에서).

일반학교에 있는 특수학급의 경우, 해당학생들의 장애가 경증이고 일반학교에 속해있으니 편제나 운영을 따르는 게 불가피한 일이지만, 장애가 중증이며 중복화되는 추세인 특수학교의 경우는 다르다고 생각합니다. 수업시간(40분)이라는 틀을 정해놓고 그 시간에 맞춰서 주어진 교과를 가르치는 시스템, 또한 평가를 교과별로 평가를 하게 되어있지만 과목의 구분이 불필요할 정도로 장애의 정도가 심각한 아이들이 대부분인 특수학교의 실정에 비추어보면 너무나 형식적인 것만을 쫓는다는 생각이 듭니다(특수학교 초등부 교사의 인터뷰에서).

교육내용이라기보다 교과성의 체계성 문제가 해결이 되었으면 좋겠어요. 우리 아이들이 수준차이가 많이 나잖아요. 그런데 현재의 교과서를 모든 반 아이들한테 동시에 사용하기가 어려워요. 그래서 저는 중도·중복장애 아이 한 명을 앞으로 나오게 해서 제가 그 아이의 손을 직접 잡고 다른 아이들을 지도하죠. 그러면 앉아있는 다른 아이들은 그 모습을 보고 따라해요. 모델링을 통해서 학습할 수 있도록 하는 거죠. 이렇게 하면 중도·중복장애 아동도 소외되지 않고 수업에 전원이 참여할 수 있어서 좋은 것 같아요(특수학교 초등부 교사의 인터뷰에서).

정말 배우고 싶은 곳에 가려고 하니까 그것조차 없어졌어요. 받아주지도 않고 그런 기회가 거의 없어요. 쉽게 배울 수 있는 여가 같은 경우도 참여하기 어렵습니다. 엄마와 항상 같이 가야하고 학교 외의 문화생활 공간(스포츠 센터)이 너무 부족해요. 복지관의 프로그램들이 여러 개가 있는데, 스포츠, 만들기, 컴퓨터 쪽이 많은데 그 외의 바라시는 프로그램이 있습니까? 오히려 학교에서 배우는 것들보다 이런

쪽의 교육이 우리 애들이 즐겁게 할 수 있는 것 같아 마음에 들어요(특수학급 중등부 부모의 인터뷰에서).

우리 애는 음악하는 것을 너무 좋아하는데, 특히 두드리는 것. 타악기. 이런 것들을 신나하는데 너무 시끄러워서 안 된다고 한답니다. 미술도 관심이 많구요. 그리고 우리 딸 아이는 미용에 관심이 많은데 그런 곳이 없어요. 학교에서 이런 교육을 해 줄 수도 없고, 개인적으로 배우러 다니는데 이런 실질적인 활동을 해 줄 수 있는 학교가 되었으면 좋겠어요(특수학급 초등부 부모의 인터뷰에서).

수학 교과에 대해서는 수 개념 등이 있잖아요. 그런 것을 꼭 우리 애에게 계산하라고 가르치기 보다는 계산기로 하는 방법을 가르쳐 주셨으면 좋겠어요. 그리고 실생활에서 돈 개념 정도가 좋아요. 더하기 빼기는 안되는 사람은 안 되더라구요. 필요가 없어요. 이와 관련해서 컴퓨터도 세분화, 전문화해서 가르쳐주셨으면 좋겠어요. 게임도 하고 음악도 듣고 하는 기능을 알고 있으면 나름대로 무엇을 할 수 있는데... 국영수는 필요 없는 것 같아요. 24시간 본인의 삶이 덜 지루하도록 해주셨으면 좋겠어요(특수학급 중등부 부모의 인터뷰에서).

- 비효율적인 교과서 중심의 교육운영

특수학교에 재학하고 있는 장애아동·청소년의 교사들은 3수준으로 이루어진 교육과정이 다수의 장애아동·청소년에게 적용하기에는 무리가 있다고 강조하였다. 이에 대한 인터뷰 내용을 제시하면 다음과 같다.

기본교육과정이 3수준으로 이루어져 있지만 이것을 한 학급에 속해 있는 다수의 학생에게 적용하기에 무리가 있죠. 아이들마다 수준이 천차만별이기 때문에 어떤 아이에게는 1수준을, 어떤 아이에게는 3수준을 적용해야 하는데 이럴 때는 교과서를 사용하기가 힘들어지죠. 1수준의 교과서로 수업을 하게 되면 2, 3수준 아이들이 아무것도 할 게 없어지고, 3수준의 교과서로 하게 되면 1, 2수준의 아이들이

멍하니 있게 되니까요. 그러니까 이런 문제를 해결하기 위해서 교과서 1, 2, 3 수준을 전부 동일한 주제에 따라 구성하고 난이도에서만 차이가 날 수 있게 만드는 것이 좋을 것 같아요. 다시 말해서 제가 아이들에게 8페이지를 펴라고 하면, 수준에 상관없이 3개의 교과서가 8페이지에는 모두 동일한 주제의 내용으로 구성되어 있는 거예요. 그렇게 되면 학급 구성원 모두에게 교과서를 사용하는 수업이 이루어질 수 있겠죠. 지금은 우리에게 교과서는 무용지물이예요. 필요한 자료만 그냥 오려서 쓰고 아무도 거들떠 안 봐요(특수학교 중등부 교사의 인터뷰에서).

교육과정 내용의 체계가 잡혀있지 않아 교사에게 많은 짐을 지우고 있는 것 같습니다. 반면에 일반교육은 틀이 잡혀 있는 듯합니다(교과서도 탄탄하게 받혀주고 있음). 개정 교과서를 제가 지금 활용하지는 않고 있지만 주변의 얘기를 들어보면 특수학급 학생에게는 부적절하다고 합니다. 일반아동이 배워야 하는 것은 계열성 있게 잘 나오고 있지만 우리 아이들에게 적용하기에는 부적절하다는 것이죠. 쉬운 수준으로 체계화된 교육과정 및 수업자료들이 많이 개발되어야 합니다. 수정판도 너무 어렵게 나오고 있습니다(수준에 맞지 않음). 졸업했을 때 사용할 수 있는 쓸만한 자료가 없습니다. 현재 저는 국민공통기본교육과정을 적절히 수정하여 사용하고 있습니다. 최소한 지침은 있어야하지 않을까요? 실제적인 부분을 발췌해서 간략하게 정리해 줄 필요가 있음에도 불구하고 이는 간과되어지고 있는 것 같습니다(특수학교 초등부 교사의 인터뷰에서).

국어 2정도의 수준을 가진 아동인 경우, 국어 1은 너무 쉽고, 국어 3은 너무 어렵습니다. 또한 국어 2는 내용이 너무 적습니다. 국어와 수학은 단계별 지도가 곡 필요한 교과목입니다. 그래서 시중에서 판매되는 문제집을 더 찾게 됩니다. 하지만 시중에서 판매되는 일반아동용 문제집을 사용하게 되면 우리 아이들은 항상 이미 알고 있는 기초단계(줄긋기, 큰 것에 동그라미하기 등)밖에 사용할 것이 없다는

것이 문제입니다. 즉 기초수준 단계가 별로 없고 같은 내용이지만 출판사에 따라 스티커 사용, 그림 사용 등 활용방법에서의 차이만 있습니다. CD도 비싸기만 하고 장애 아이들에게 적용하기에는 수준이 많이 떨어집니다(특수학교 중등부 교사의 인터뷰에서).

수준과 잘 맞지 않습니다. 단계별 차이가 너무 많이 납니다. 그리고 책의 종류가 너무 적기 때문에 오래 사용하기 위해서는 교사가 자작자료를 계속 제작해야 하는 실정입니다. 수준별, 단계별 교과서가 필요합니다(특수학교 중등부 교사의 인터뷰에서).

- 의사소통 교육을 위한 치료지원 서비스가 필수적

인터뷰에 참석한 모든 장애아동·청소년의 부모 및 교사들은 자녀 및 학생들의 행복한 학교생활 및 삶을 위해 필수적으로 필요한 교육내용으로 의사소통 강화교육을 제시하였다. 인터뷰 내용을 제시하면 다음과 같다.

그리고 언어치료(훈련)는 인근의 사설치료실이나 복지관에 근무하는 언어치료사들을 모아서 우리학교에서는 주간에 공간을 제공하여 학생들이 1:1로 언어훈련을 받게 하는 활동이예요. 한 타임에 2만5천원이니까 그다지 적은 돈은 아니죠. 그런데 이 돈은 우리학교 차원에서 지급하는 것이 아니라 교육청에서 지급하는 거죠. 어차피 우리 아이들에게 일대일 수업을 적용하는 게 어려운데 이러한 서비스를 제공함으로서의 아이들에게 많은 도움이 되는 것 같아요. 그리고 언어치료사가 훈련활동 중의 여러 가지 사항들을 '연계장'에 기록하면 이것을 교사와 부모가 보고 필요한 내용에 대해 코멘트하고 기록하여 교육적 활동을 공유하죠(특수학교 초등부 교사의 인터뷰에서).

상호작용이나 의사소통능력을 향상시킬 수 있는 교육내용이 꼭 필요하다고 생각해요. 어떤 교과를 막론하고 모든 교과에서 공통적으로 포함되어야 할 교육내용은 바로 서로 간의 감정을 이해하고 의사소통할 수 있도록 지도하는 것이고 그 부분이 중점적으로 다루어졌으

면 좋겠어요(특수학급 초등부 교사의 인터뷰에서).

언어가 우리 아이들한테는 아주 중요한데, 치료지원(서비스) 시간을 더 확대시켜 준다면 좋겠어요. 치료지원은 우리 아이들에게 꼭 필요한 부분이죠. 많은 아이들이 학교를 마치면 여러 가지 치료를 받기 위해서 사설 치료실이나 복지관을 이동하는데 이동성의 문제가 심각한 것 같아요. 치료교육 및 치료지원활동이 학교 교육 내에서 그 비중이 약화되었지만 저는 우리 아이들을 위해서 좀 더 활성화 되어야 된다고 생각해요(특수학교 초등부 부모의 인터뷰에서).

학기 초에 부모님들에게 IEP 상의 희망사항을 적어내라고 요구하면 20% 정도의 부모님만 적어내고 그 외의 부모님들은 아무것도 적어내지 않죠. 학교교육에 대한 기대가 그다지 크지 않은거겠죠. 그래서 처음에는 병원이나 사설기관의 치료사에게 몰렸다가 그것도 2개월 정도 지나면 신뢰할 수 없음을 느끼게 되고 다시 학교로 눈을 돌리게 되는 것 같아요. 그래서 그런지 특별히 학교에 대해 언어나 미술, 음악 치료 같은 여러 가지 치료활동을 해주길 바라지는 않아요. 의사소통이나 문제행동에 대한 지원을 가장 요구하고 있고, 일상생활을 해나가는데 필요한 기술이나 기능들이 학교교육활동이나 내용 속에서 지도될 수 있길 원해요(특수학급 초등부 교사의 인터뷰에서).

첫째는 의사소통지도예요. 의사소통이 잘 이루어지면 아이들의 자존감이 향상되고 자기의사결정을 할 수 있게 되죠. 그래서 학교 현장에서 보완대체 의사소통 훈련은 꼭 필요한 부분인 것 같아요. 서울의 특수학교에서는 AAC 훈련이 활발하게 이루어지고 있다는데 부산에서는 거의 찾아보기 힘들죠. 그리고 두 번째는 여가 및 취미생활을 즐길 수 있도록 하는 지도예요. 예를 들어 그림그리기, 노래 부르기, 찰흙으로 만들기 등의 취미활동을 졸업 후에도 스스로 즐길 수 있도록 학교에서 지도를 할 필요성이 있어요(특수학급 중등부 교사의 인터뷰에서).

- 실생활 관련교육의 필요성

교과중심의 교육보다는 장애아동·청소년의 실생활에서 활용할 수 있고 직접 체험할 수 있는 독립생활 혹은 적응생활교육을 강조하였다.

> 실생활 중심 교육과정입니다. 이를 통해 자신의 미래에 대해 기대할 수 있었으면 좋겠고 고등학교 이후의 삶이 절망적이지 않았으면 좋겠습니다. 학생으로 하여금 기대감을 가지게 할 수 있는 교육과정이라면 행복하지 않을까요?
>
> 학습적인 부분은 기본적으로 이루어져야 하는 부분입니다. 즉 아카데믹은 베이스이고, 그것이 없으면 실생활 적응도 안 된다는 말입니다. 아카데믹과 사회적 기술을 병행하는 것이 맞는 것 같습니다. 실제로 이 둘을 조절하여 교육과정을 정하고 있습니다. 그리고 수업 및 활동을 가르치면서 강조하는 부분이기도 합니다(특수학급 초등부 교사의 인터뷰에서).

> 소수의 학생을 제외하고 대체로 학교와 집만을 오가는 생활을 영위하는 학생들은 학교졸업 후 가정에 방치되기 마련이다. 이는 학교 재학 중에도 예외가 아니에요. 방과 후에 집에서 컴퓨터나 텔레비전을 보는 여가 생활 이외에 보충학업을 하는 학생들은 금전적으로나 시간적으로 여유가 있으면서 학생에게 관심이 많은 가정에 국한되어 있어요. 게다가 가장 많은 현장학습을 할 수 있고 부모와 많은 시간을 보낼 수 있는 방학 중에도 학생들은 별다른 계획이나 활동없이 집 안에 있는 경우가 허다해요. 이러다 보니 새롭고 낯선 환경에 대한 적응능력이 현저히 떨어지며 교과서나 참고서에 나오는 은행, 우체국 등에 대해 희미한 개념만이 있을 뿐이죠(특수학급 중등부 부모의 인터뷰에서).

> 생활중심교육과정입니다. 사실 학교에서 배우는 지식 가운데에는 삶에서 꼭 필요하다고 볼 수 없는 것들도 많습니다. 이런 것들은 과감히 빼고, 일상생활에서 꼭 필요한 생활과제를 선택하여 교육과정을 구성한 후, 관련한 기초학습능력을 기르고, 실제 생활현장에서 활용

하기 쉽도록 하여야 한다고 생각합니다. 이를 위해서는 교육현장의 구조도 과감히 변경할 필요가 있다고 생각합니다. 질 높은 삶이란 아동이 자신의 삶을 독립적으로 영위해 나갈 수 있는 정도에 따라서 결정된다고 생각합니다. 물론, 장애아동의 미래를 어느 정도 짐작 또는 설계하여서 그러한 삶을 살도록 하는 측면이 있기 때문에 반대하는 사람들도 있겠지만, 현실적인 측면에서는 아동의 의사를 적극 고려한 설계된 생활양식을 교육, 훈련하여서 아동이 거주하는 지역사회 안에서 독립적으로 생활할 수 있도록 해 주는 것이 절대적으로 필요하다고 봅니다(특수학급 초등부 부모의 인터뷰에서).

실생활에 바로 적용할 수 있는 지식과 기술, 즉 극장표 끊는 방법(기계로), 편의시설 이용하기, 착용한 팔찌로 계산하기(금정체육공원) 등의 교수가 필요합니다(요즘에는 현금을 사용하지 않는 시설이 많습니다). 일반인들도 이러한 것들을 처음 이용할 때는 당황해하고 어려워하잖아요. 시대가 요구하는 기술을 불편 없이 바로바로 적용할 수 있도록 가르칠 필요가 있다고 봅니다. 부모들이 데리고 다니기에는 한계가 많습니다. 나가서 활동하는 것이 제일 좋지만 여건이 안 된다면 교실 내에서 적절히 사용할 수 있는 교구제작이 시급합니다. 또한 이러한 내용은 교육과정에도 삽입되어야 한다고 생각합니다(현재 교육과정에는 화폐, 가게놀이 정도 밖에는 수록되어 있지 않습니다)(특수학급 중등부 교사의 인터뷰에서).

실제생활과 관련 있는 것들입니다. 예를 들어 수학이라면 덧셈은 안 되더라도 100단위, 1000단위 등 자동판매기에 있는 숫자, 버스에 사용되는 번호 등을 먼저 가르치는 것이 중요합니다. 음악이라면 생활에 필요한, 그 시기에 맞는 애국가, 월드컵 송 등을 가르치는 것이 필요합니다(특수학교 중등부 부모의 인터뷰에서).

- 현장체험학습의 유용성

장애아동·청소년의 부모 및 교사들은 자녀 및 학생들이 현장체험시간에

적극적으로 참여하는 것을 관찰 할 수 있으며, 특히 특수학급에 소속된 장애아동·청소년들의 경우 현장체험학습에서 여러 가지 사정에 의해 배제되는 경우가 많아 이 부분이 꼭 적용되기를 희망하였다. 가능한 많은 횟수면 더 좋겠지만, 기본적인 학교 행사만이라도 참석할 수 있기를 특수학급에 소속된 자녀를 둔 부모들은 간절히 희망하고 있었다. 이에 대한 인터뷰 내용을 제시하면 다음과 같다.

> 현장체험학습. 한 달에 두 번 나갑니다. 저 같은 경우 사전에 부산지역 기관들을 조사한 후 나가게 되는데 동사무소, 주민센터, 은행, 우체국(택배보내기), 재래시장, 자갈치시장, 시립미술관, 오페라 보기 등을 해봤습니다. 이 중 특히 오페라는 아이들이 보고 난 후 감동적이었다고도 했습니다. 이 외에도 을숙도, 박물관, 문화기관, 교육기관 등 일년 계획을 초에 세워서 기관을 나누어 방문하는 것으로 진행하고 있습니다(특수학교 초등부 교사의 인터뷰에서).

> 지역사회를 활용한 현장체험이 가능한 여러 가지 실습, 적용할 수 있는 내용입니다. 예를 들어 마트이용하기, 은행이용하기, 병원진료, 대중교통 이용하기 등이 있을 것입니다(특수학교 중등부 교사의 인터뷰에서).

> 다른 아이들이 하는 경험 우리 애들도 같이 했으면 좋겠어요. 집에서 마트나 대중교통 이용에 특별히 신경을 써서 꼭 제가 데리고 다니면서 한번씩 해보게 하는데 이런 것을 학교에서 자연스럽게 계속적으로 해 준다면 얼마나 좋을까 하는 생각을 하게 되어요. 제가 죽고 난 이후에 우리 애가 혼자서 이런 시설들을 이용할 수 있을지.... 남들이 경험하는 이 좋은 시설들을 이용하지 못하는 애를 보면 불쌍해요(특수학교 중등부 부모의 인터뷰에서).

> 우리 애들이 못 느끼고 어디를 갔다와도 별 반응이 없는 것처럼

보이지만 한번 갔던 곳에 데리고 가면 표정부터 달라지는 것을 알 수 있어요. 여가나 문화생활 뭐 이런 것들은 장애학생들에게 사치라고 생각할수도 있지만 삶의 질 이런 것을 생각하면 더욱 현장체험학습을 많이 해 주어야 된다고 생각해요. 우리 학교에서는 가능하면 우리애가 체험학습에 참여하는 것이 위험하다고 집에서 그날은 있기를 바라는데 얼마나 속상한지 몰라요. 오지 말라는 애를 억지로 보내서 사고라도 나면 이일을 어쩌나 싶고.... 다른 애들은 다녀와서 거기에 대한 이야기도 한다는데....(특수학급 중등부 부모 인터뷰에서).

- 체계적인 성교육 도입의 절실함

성교육의 필요성은 특수학교에 소속된 장애아동·청소년의 부모 및 교사들이 늘 필요하다고 주장한 영역이었는데, 본 포커스 그룹 인터뷰에서는 성교육의 필요성을 특수학급 부모들이 먼저 강력하게 주장하였다. 이는 성교육의 필요성이 특수학교 뿐 만 아니라 특수학급에 소속된 장애아동·청소년 모두에게 필수적으로 제공되어져야 할 주요 교육내용임을 확인할 수 있는 것이다.

지역사회 활용능력뿐만 아니라 성교육도 꼭 다루어져야 하는 교육내용이라고 생각합니다. 실제로 성교육은 부모님들도 많이 원하고 계십니다. 학교 내/ 학교 밖 활동 중에는 남녀 통합 환경이 많습니다. 하지만 우리 아이들은 사회적인 에티켓을 모르는 경우가 허다합니다. 따라서 성에 대한 에티켓 교육이 반드시 필요하다고 생각합니다(특수학급 중등부 교사 인터뷰에서).

인근 여학교 특수학급은 늘 이 문제로 좌불안석이라고 해도 과언이 아니다. 학생들의 생리날짜를 체크하는 것에서부터 등하교길 거리와 인근 가게들 체크 및 부근 성범죄자 명단 파악까지, 할 수 있는 것을 모두 한다고는 해도 일이 벌어지는 것을 막을 수가 없다. 이론적으로는 컴퓨터만큼이나 완벽하게 줄줄 외우는 학생이 몇 마디 협박의 말만 듣고도 낯선 이에게 손목 잡혀 그냥 걸어가는 것을 보면

한숨이 나온다(특수학급 중등부 교사 인터뷰에서).

이제 애들이 커가면서 우리 애는 여자애이니까 사실 겁이 나요. 주변에 어른들이 다가오면 어떻게 해야 하는지... 생리기간이 되면 뒤처리를 어떻게 해야 하는지를 가르쳐주는데 제대로 잘 할 수 있을지 걱정도 되고, 학교에서도 잘하고 있는지도 걱정이에요. 남녀 공학에 다니는 애를 보면 복지관에서 듣던 특수학교만의 일이 아니라는 생각이 들어요(특수학급 중등부 부모 인터뷰에서).

- 건강교육의 필요성

장애아동·청소년의 부모 및 교사들은 자녀 및 학생들이 움직이는 활동을 싫어하고, 이는 비만으로 연결되어 더욱 움직이기 싫어지는 악순환을 거듭한다고 하였다. 학교교육에서도 체육과 같은 활동은 아주 작은 비율로 운영이 되고 있어 자녀 및 학생들의 체력단련 및 건강과 관련된 서비스가 운영되기를 희망하였다. 이에 대한 인터뷰 내용을 제시하면 다음과 같다.

그리고 한 달에 한 번 토요일에 우리학교 학생들은 구강청소 및 검사를 받으러 가요. 현재 치공과에 재학 중인 학생들이 실습 겸 무료로 이런 서비스를 제공해주고 있죠. 꽤 괜찮은 것 같아요(특수학교 중등부 교사 인터뷰에서).

치과는 정기적으로 했으면 좋겠어요. 이를 닦아도 깨끗하게 안되요. 수박 겉핥기 식이예요. 학교에서 지속적으로 해주셨으면 좋겠어요(특수학급 중등부 부모 인터뷰에서).

일상생활 측면에서의 지도, 비만 때문에 운동을 자주 시켜줬으면 좋겠다, 그리고 가장 원하는 건 의사소통이 이루어질 수 있었으면 좋겠다는 거죠. 부모님들은 대부분 일상생활을 하는데 큰 문제가 없도록 학교에서 지도가 이루어졌으면 하고 바라는 것 같아요(특수학급 중등부 부모 인터뷰에서).

일반화의 오류일지 모르나 특수학급 학생들이 대체로 몸이 약하거나 비만인 경우가 많아요. 감기가 돌면 제일 먼저 걸리고 보건실 비만 요주의 학생명단에서 빠지는 법이 없거든요. 그래서 방과 후 활동에서도 공예활동보다는 스스로 몸을 움직이는 운동 활동이 필요하며 학교에서 이에 대한 지속적인 관심을 기울여주었으면 좋겠어요(특수학급 초등부 부모 인터뷰에서).

우리 애에게 정말 필요한 것은 운동 프로그램인거 같아요. 요가 같은 것도 좋은 것 같은데.... 학교에서 요가를 해달라고 요구하는 것은 지금 엄두도 못 낼 일이라 개인적으로 요가학원에 보내기는 하는데, 물론 제가 귀찮기도 하고 다른 사람에게 피해를 주는 것 같아 부담이 되요. 한번은 우리 애가 요가를 하면서 소리를 내거나 방귀를 막 뀌는 바람에 사람들이 싫어해서 다른 요가학원으로 지금 바꾸어 다니고 있는 중이에요. 사실 민폐죠. 그런데 우리 애에게 정서적으로 안정도 주고 비만에도 좋은것 같아 모른척하고 계속 보내고 있는 중이에요(특수학급 중등부 부모 인터뷰에서).

이상에서와 같이, 장애아동・청소년의 부모, 교사와 같은 특수교육전문가 집단을 통해 학교 현장에서 이들의 삶의 질을 높여 줄 수 있는 교수-학습방법 혹은 교육과정 내용은 무엇이어야 하는지를 포커스 그룹 인터뷰(focus group interview)한 결과는 크게 8가지 요구로 나타났다. 즉, 1) 직업교육 혹은 전화교육의 필요성에 대한 요구가 가장 많았고 주지교과의 필요성 보다는 2) 예・체능교과 운영에 대한 만족도가 높은 것으로 나타나 이에 대한 계속적인 체계적 교육을 요구하고 있었다. 한편, 3) 교과교육에 대해서는 운영의 실효성을 크게 지각하지 못하고, 4) 교과서 중심의 교육운영이 비효율적이라는 인식이 높았다. 즉, 현재 운영되고 있는 교육과정 편제가 장애아동・청소년들에게 적절하지 못한 것으로 앞으로 개선이 필요하다고 인식하였다. 그리고 장애아동・청소년들에게 기본적인 치료교육활동으로 5) 의사소통 훈련을 가장 필요한 영역이라고 요구하였고, 사설 치료실에 이를 맡기기 보다는

학교교육과정 내에서 적절한 의사소통 교육을 강화해줄 것을 요구하였다. 이외에도 6) 실생활 관련교육, 7) 현장체험학습의 유용성 등을 언급하면서 학교 밖의 교육활동도 장애아동·청소년들에게 필수적인 활동으로 생각하고 있었다. 이는 삶의 질을 강화시키는 적극적인 교육활동이라는 인식의 연장선상에서 인식하는 것이었다. 마지막으로 8) 건강교육을 요구하였는데 비만, 구강치료와 같은 장애아동·청소년들이 가지는 고질적인 건강문제들을 학교에서 함께 문제인식을 하여 교육과정 내에서 운영해 줄 것으로 요구하였다.

이상에서 밝힌 바와 같이 포커스 그룹 인터뷰를 통해 도출된 장애아동·청소년의 삶의 질을 강화할 수 있는 교수-학습활동 방법들은 본 연구에서 정책적 제언과 연결시켜 나도록 할 것이다.

2. 삶의 질 측정도구 개발 및 실태 분석

1) 장애학생의 학교생활에 관한 삶의 질 측정요인에 대한 요인분석 결과

이상과 같이 회수된 382부의 설문지를 바탕으로 설문 문항이 어떤 요인으로 묶여질 수 있는지 통계적으로 요인분석을 실시하였다. 먼저, 장애학생의 학교생활과 관련된 삶의 질을 측정할 수 있는 요인이 어떻게 묶일 수 있는지 그 기준을 살펴보기 위하여 주성분 분석을 실시하였다. 그리고 추가적으로 각 문항들의 공통성을 검증하고 ,설명된 총분산을 살펴보았다. 이에 대한 결과는 <표 Ⅳ-1>과 같다.

<표 Ⅳ-1> 문항 제거 후 최종 회전된 요인 행렬

	요 인						
	1	2	3	4	5	6	7
v34	.891	.206	-.016	-.059	.157	.071	.114
v32	.884	.137	-.033	-.072	.114	.069	-.030
v33	.788	.167	.090	.132	.086	-.024	.066
v37	.782	.195	.298	-.116	.082	.066	.124
v31	.781	.222	.116	-.067	.092	.134	.036
v30	.749	-.033	.055	.307	-.080	-.040	-.071
v43	-.135	.817	-.260	.238	.206	.190	.121
v44	.262	.638	.164	.185	.011	.271	.213
v45	.165	.574	-.097	.239	.050	.257	.154
v17	.117	.567	-.041	.240	-.046	.129	.213
v10	.134	.535	.248	-.230	.190	.362	.020
v7	.228	.526	.138	.290	.058	.059	.185
v21	.142	.491	.163	-.089	.148	.113	-.037
v23	.260	.073	.763	.007	.169	.076	-.047
v22	.234	.180	.652	-.013	.089	-.009	.085
v25	.201	.151	.634	.138	.178	-.114	.170
v24	.221	.178	.569	.114	.014	.217	.058
v19	.025	.269	.434	.139	.360	.151	.007
v18	.293	.146	.412	.094	.188	-.015	.115
v14	-.146	.160	.172	.709	.130	.176	-.217
v15	-.036	.203	-.007	.609	.139	.297	-.044
v16	.074	.286	.131	.595	.217	.269	-.070
v8	.289	.232	.103	.214	.280	.072	.021
v36	.023	-.013	.267	.263	.811	.016	.015
v35	.220	-.079	.216	.285	.787	.158	-.191
v42	-.069	-.040	.204	.210	.711	-.181	-.209
v38	.153	.229	.271	.108	.651	.168	.097
v9	.194	.133	.245	.132	.588	.078	-.046

	요 인						
	1	2	3	4	5	6	7
v6	.023	.259	.145	.179	-096	-.534	-.095
v3	.133	.124	.201	.228	.010	.485	-.071
v11	.279	.165	-.051	.066	.002	.452	.222
v12	-.261	.298	.245	.271	.312	.410	-.182
v4	.207	.173	.128	.058	-.039	.784	-.080
v2	-.016	-.108	.223	.162	-.005	.765	.246
v41	.244	.076	.146	-.037	.276	.534	.211
v26	.208	.312	-.092	-.162	-.035	.246	.842
v28	-.116	.014	.104	-.010	.104	-.160	-.684
v29	.243	.244	.207	-.060	.070	.006	.613
v27	.162	-.002	.205	.031	.213	.237	.522
v39	.210	-.034	.132	.292	-.014	.182	.503
아이겐값	12.67	4.84	2.81	2.43	1.87	1.49	1.34
설명변량	31.67	12.09	7.02	6.07	4.67	3.70	3.34
누적변량	31.67	43.76	50.78	56.85	61.51	65.26	68.55
요인명	진로	보조공학	친구	건강	여가 및 취미	장애이해	자기 결정력

- 요인 추출 방법 : 주성분 분석
- 회전방법 : 베리멕스
- 요인추출의 준거 : 아이겐 값(1.0)

<표 Ⅳ-1>에서 최종으로 실제 요인의 구조를 확정하고 요인을 해석하기 위하여 검증한 회전된 요인행렬 결과는 전체 7요인으로 나타났다.

2) 장애학생의 학교생활에 관한 삶의 질 측정도구의 대표 요인명 부여

요인분석을 통하여 장애학생의 학교생활에 관한 삶의 질은 크게 7개의 요인으로 구성됨을 확인하였다. 그리고 처음 개발한 45문항 중에서 v1, v5, v13, v20, v40의 5문항이 제거되고 총 40문항이 확정되었다. 이렇게 개발된

장애학생의 학교생활에 관한 삶의 질 측정도구의 하위 요인을 대표할 수 있는 요인명을 결정하는 과정이 필요하였다. 이에 기존의 선행연구와 전문가들의 의견을 수렴하여 7개의 하위요인명을 진로, 보조공학, 친구, 장애이해, 건강, 여가 및 취미, 장애이해, 자기결정력으로 각각 결정하였다. 최종으로 개발된 설문문항의 구성은 다음 <표 Ⅳ-2>와 같다.

<표 Ⅳ-2> 장애학생의 학교생활과 관련된 삶의 질 수준 측정도구

요인	번호	문 항 내 용
진로	34	대상 장애학생은 직업에 대한 목표가 있다.
	32	대상 장애학생은 취업 가능한 직업기술을 가지고 있다.
	33	대상 장애학생은 직업기술을 배울 기회가 있다.
	37	대상 장애학생은 졸업 추에도 계속적으로 교육을 받을 수 있는 기회가 있다.
	31	대상 장애학생은 적절한 진로교육을 받는다.
	30	대상 장애학생은 교육 목표를 분명하게 인식한 후 학습활동에 참여한다.
보조공학	43	대상 장애학생의 학습지원을 위한 공학기기가 마련되어 있다.
	44	대상 장애학생은 필수적인 공학기기를 사용할 수 있다.
	45	대상 장애학생은 정보 및 통신에 대한 접근(각종 인쇄물, 점자, 영상매체, 컴퓨터 등)이 용이하다.
	17	대상 장애학생을 위한 편의시설이 설치되어 사용이 용이하다.
	10	대상 장애학생이 다른 학생들과 놀 때 안전하다고 생각한다.
	7	대상 장애학생의 학교는 집 부근에 위치해 있다.
	21	대상 장애학생이 있는 교실의 조명, 온도, 개별 공간들은 적절하게 잘 갖추어져 있다.
친구	23	대상 장애학생에 대하여 학급 친구들은 수용적이고 옹호적이다.
	22	대상 장애학생에게 친한 학급 친구가 있다.
	25	대상 장애학생은 수업시간에 혼자서 소외되지 않고 활동에 참여할 수 있다.
	24	대상 장애학생은 점심시간이나 휴식시간에 학급 친구들과 잘 어울려 지낸다.
	19	대상 장애학생은 협동학습에 참여한다.
	18	대상 장애학생은 학교와 그 이외의 장소에서 일반학생과 함께 배우며 생활할 기회가 있다.

요인	번호	문 항 내 용
건강	14	대상 장애학생은 건강과 관련된 의료서비스 지원을 제공받고 있다.
	15	대상 장애학생은 급식을 통해 영양 섭취를 잘 할 수 있다.
	16	대상 장애학생이 이용할 수 있는 보건시설은 잘 갖추어져 있다.
	8	대상 장애학생은 전문적인 서비스(의사, 치과의사, 치료사 등)를 받을 수 있다.
여가 및 취미	36	대상 장애학생은 자신만의 취미활동을 가지고 있다.
	35	대상 장애학생은 여가 및 오락활동에 참여하고 있다.
	42	대상 장애학생은 학교에 오는 것을 즐거워 한다.
	38	대상 장애학생은 방과후 프로그램에 참여할 기회가 있다.
	9	대상 장애학생은 인근에 있는 공원, 운동장, 수영장을 이용할 수 있다.
장애 이해	6	다른 사람이 대상 장애학생의 말을 이해하지 못하거나 알아듣지 못할 때 장애학생은 위축한다.
	3	대상 장애학생은 일반학생 친구 1명 이상을 가진다.
	11	학교의 교장, 교감선생님은 장애학생의 독특한 요구를 인식하고 있다.
	12	대상 장애학생의 능력에 적합한 기대를 하고 있다.
	4	대상 장애학생의 학급 구성원들은 집단활동에 장애학생을 잘 포함시킨다.
	2	일반 학생들이 대상 장애학생을 장애만으로 본다.
	41	대상 장애학생은 학교에 대한 소속감을 가진다.
자기 결정력	26	대상 장애학생은 실생활에 필요한 읽기, 쓰기, 셈하기 등의 기초학업기술을 가지고 있다.
	28	대상 장애학생은 체험학습이나 소풍에 참여한다.
	29	대상 장애학생은 교과목을 스스로 선택하여 공부할 수 있다.
	27	대상 장애학생은 음악과 관련된 활동에 참여할 수 있다.
	39	대상 장애학생은 다양한 자기계발 프로그램을 선택할 수 있는 기회가 있다.

3) 장애아동 · 청소년의 학교생활에 관한 삶의 질 측정도구의 신뢰도 분석

본 연구에서 요인분석을 통해 '장애아동·청소년의 학교생활과 관련한 삶의 질 측정도구'의 구성요인을 확인하였다. 일반적으로 요인분석은 객관적인 검소도구를 개발하는데 필요한 타당화 척도 개발 과정으로 본 연구에서는 7개의 구성요인으로 나타났다. 이를 문항내적 합치도 계수를 산출하여 검사도구 전체의 신뢰도 수준을 확인하였다. 이에 대한 결과는 다음 <표 Ⅳ-3>과

같다. 표에서 나타난 바와 같이 본 연구에서 개발한 '장애아동 및 청소년의 학교생활과 관련한 삶의 질 측정도구'의 전체 신뢰도는 Cronbach α 계수 .95로 신뢰할만한 높은 수준으로 나타났다. 구체적으로 하위구성요인별 신뢰도를 살펴보면, 진로는 .78, 보조공학은 .90, 친구는 .74, 건강은 .77, 여가및 취미는 .75, 장애이해는 .67, 자기결정력은 .71로 각 하위구성요소 모두 .70이상의 높은 신뢰수준을 나타내었다.

<표 Ⅳ-3> 측정도구의 신뢰도 계수

	Cronbach α
진로	.78
보조공학	.90
친구	.74
건강	.77
여가및취미	.75
장애이해	.67
자기결정력	.71
전체	.95

4) 장애아동 · 청소년 학교생활 관련 삶의 질 수준 분석

(1) 장애학생의 학교생활 관련 삶의 질의 하위구성 요인에 따른 삶의 질 수준

먼저, 장애학생의 학교생활과 관련된 삶의 질 수준을 알아보기 위하여 측정도구의 하위요인별로 구분하여 그 수준을 살펴보았다. 그 결과는 다음 <표 Ⅳ-4>와 같다.

<표 Ⅳ-4> 장애학생의 학교생활과 관련된 삶의 질 구성 하위요인에 따른 삶의 질 수준

하위변인		N	M	SD
장애학생의 학교생활 관련 삶의 질	진 로	382	2.82	.60
	보조공학	382	2.82	.60
	친 구	382	2.95	.52
	건 강	382	2.49	.68
	여가및취미	382	2.73	.55
	장애이해	382	2.63	.45
	자기결정력	382	3.00	.57

이상의 <표 Ⅳ-4>에서 나타난 바와 같이, 장애학생들은 7개 영역의 학교생활 관련 삶의 질 구성요소에 대해 건강요소를 제외하고는 2.5이상으로 평균이상의 수준을 보여주었다. 이 중에서 가장 높은 영역은 자기결정력과 관련된 삶의 질 영역이 평균 3.00으로 가장 높았고, 친구에서 2.95로 두 번째 높은 수준을 보여주었다. 한편, 장애학생의 학교생활 관련 삶의 질 구성요소별 하위문항 수준을 살펴보면 다음 <표 Ⅳ-5>와 같다.

<표 Ⅳ-5> 하위요인별 각문항의 삶의 질 수준

장애학생의 학교생활 관련 삶의 질 하위문항		N	M	SD
진 로	v34	382	3.64	1.10
	v32	382	3.69	1.01
	v33	382	3.34	1.01
	v37	382	3.17	1.01
	v31	382	3.18	.95
	v30	382	3.77	.80

장애학생의 학교생활 관련 삶의 질 하위문항		N	M	SD
보조공학	v43	382	2.71	.84
	v44	382	2.93	.98
	v45	382	2.51	.88
	v17	382	2.59	.90
	v10	382	2.93	.95
	v7	382	2.87	1.03
	v21	382	2.69	.92
친구	v23	382	2.59	.84
	v22	382	2.67	.79
	v25	382	3.13	.75
	v24	382	3.11	.82
	v19	382	2.96	.87
	v18	382	3.08	1.03
건강	v14	382	2.61	.87
	v15	382	2.15	.62
	v16	382	2.21	.79
	v8	382	2.50	.74
여가및취미	v36	382	3.33	.97
	v35	382	2.65	.96
	v42	382	2.29	.71
	v38	382	2.20	.77
	v9	382	2.99	1.08
장애이해	v6	382	2.37	.91
	v3	382	2.66	.85
	v11	382	2.41	.90
	v12	382	2.30	.62
	v4	382	2.48	.91
	v2	382	3.03	.88
	v41	382	2.99	.98
자기결정력	v26	382	3.60	.96
	v28	382	2.01	.85
	v29	382	3.74	.91
	v27	382	2.37	.88
	v39	382	2.99	.98

이상의 <표 Ⅳ-5>에서 나타난 바와 같이, 장애아동 및 청소년들의 삶의 질 7개 영역에 대한 각문항의 수준 중 진로의 각 하위문항들은 모두 3.0이상의 평균 이상의 높은 수준을 보여주었다. 한편, 보조공학 영역의 하위문항에서는 v44 ’대상 장애학생은 필수적인 공학기기를 사용할 수 있다‘에 평균이 2.93으로 비교적 높은 수준의 평균을 나타내었고 v10 ’ 대상 장애학생이 다른 학생들과 놀때 안전하다고 생각한다’도 평균 2.93으로 같은 높은 수준을 나타내었다.

한편, 친구하위영역에서도 v25 ’대상 장애학생은 수업시간에 혼자서 소외되지 않고 활동에 참여할 수 있다’에 평균 3.13으로. v18 ’대상 장애학생은 학교와 그 이외의 장소에서 일반학생과 함께 배우며 생활할 수 있다’에 평균 3.08로 높은 수준을 보여주었다. 그러나 그 이외의 하위문항은 모두 평균 3.0 이하수준이었다. 한편, 건강의 v15 ‘대상 장애학생은 급식을 통해 영양섭취를 잘 할 수 있다’에 평균 2.15로 평균 이하의 수준을 나타내었다. 그리고 여가 및 취미에서도 v38 ‘대상장애학생은 방과후 프로그램에 참여할 기회가 있다’에 평균 2.20으로 평균 이하의 수준을 나타내었다. 자기결정력의 v28 ’대상 장애학생은 체험학습이나 소풍에 참여한다‘에 2.01로 낮은 수준의 지각을 보여주었다. 다음으로 장애학생의 학교급별 장애학생의 학교생활 관련 삶의 질 하위구성요인에 따른 삶의 질 수준을 살펴보면 다음 <표 Ⅳ-6>과 같다.

(2) 학교급별 장애학생의 학교생활 관련 삶의 질의 하위구성 요인에 따른 삶의 질 수준

한편, 장애학생의 학교생활과 관련된 삶의 질 수준을 알아보기 위하여 학생의 학교급별 삶의 질 수준을 살펴보면 <표 Ⅳ-6>과 같다.

<표 Ⅳ-6> 장애학생의 학교급별 학교생활과 관련된 삶의 질 수준

하위변인			N	M	SD	F	Scheffe
장애학생의 학교생활 관련 삶의 질	진로	특수학교초등부(a)	126	2.80	.47	16.58***	b>c
		초등 특수학급(b)	90	2.90	.43		
		특수학교 중등부(c)	48	1.29	.29		
	보조공학	특수학교초등부(a)	126	2.80	.47	21.89***	b>c
		초등 특수학급(b)	90	2.90	.43		
		특수학교 중등부(c)	48	1.29	.28		
	친구	특수학교초등부(a)	126	2.90	.55	10.74***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	3.10	.47		
		특수학교 중등부(c)	48	1.79	.08		
	건강	특수학교초등부(a)	126	2.49	.54	12.93***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	2.40	.36		
		특수학교 중등부(c)	48	1.19	.370		
	여가 및 취미	특수학교초등부(a)	126	2.76	.52	15.46***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	2.82	.40		
		특수학교 중등부(c)	48	1.35	.70		
	장애이해	특수학교초등부(a)	126	2.61	.45	12.03***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	2.72	.511		
		특수학교 중등부(c)	48	1.50	.14		
	자기결정력	특수학교초등부(a)	126	3.00	.70	4.23***	a,b,c
		초등 특수학급(b)	90	2.99	.52		
		특수학교 중등부(c)	48	2.05	.10		

***p<.001

이상의 <표 Ⅳ-6>에서 나타난 바와 같이, 7가지 하위영역에 대해 학교급별에 따라 삶의 질 수준이 통계적으로 유의미하게 차이가 나타났다. 구체적으로 살펴보면, 중등부에 특수학교 중등부 학생들이 특수학교 초등부, 혹은 초등 특수학급 학생들에 비해 평균 2.5에도 미치지 못하는 삶의 질 수준이

낮은 것으로 나타났다. 한편, 학교급별 하위요인별 각 문항에 대한 삶의 질 수준을 각각 제시하면 다음 <표 Ⅳ-7>과 같다.

<표 Ⅳ-7> 학교생활과 관련된 삶의 질 하위요인별 각문항별 삶의 질 수준

장애학생의 학교생활 관련 삶의 질 하위문항			N	M	SD	F	Scheffe
진로	v34	특수학교초등부(a)	126	3.71	1.06	14.28***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	3.95	.67		
		특수학교 중등부(c)	48	1.25	.50		
	v32	특수학교초등부(a)	126	3.78	.96	18.86***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	3.95	.57		
		특수학교 중등부(c)	48	1.25	.50		
	v33	특수학교초등부(a)	126	3.28	.96	16.24***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	3.86	.57		
		특수학교 중등부(c)	48	1.25	.50		
	v37	특수학교초등부(a)	126	3.17	.93	7.58**	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	3.48	.92		
		특수학교 중등부(c)	48	1.50	1.00		
	v31	특수학교초등부(a)	126	3.22	8.14	17.84***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	3.52	.75		
		특수학교 중등부(c)	48	1.00	.00		
	v30	특수학교초등부(a)	126	3.78	.90	.01	
		초등 특수학급(b)	90	3.76	.63		
		특수학교 중등부(c)	48	3.75	.50		
보조공학	v43	특수학교초등부(a)	126	2.64	.72	11.80***	a,b>c b>a
		초등 특수학급(b)	90	3.14	.79		
		특수학교 중등부(c)	48	1.25	.50		
	v44	특수학교초등부(a)	126	2.98	.80	7.73**	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	3.14	1.11		
		특수학교 중등부(c)	48	1.25	.50		
	v45	특수학교초등부(a)	126	2.70	.87	8.80***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	2.38	.67		
		특수학교 중등부(c)	48	1.00	.00		
	v17	특수학교초등부(a)	126	2.50	.89	13.04***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	3.10	.54		

장애학생의 학교생활 관련 삶의 질 하위문항			N	M	SD	F	Scheffe
		특수학교 중등부(c)	48	1.00	.00		
	v10	특수학교초등부(a)	126	3.00	.84	8.13**	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	3.10	.94		
		특수학교 중등부(c)	48	1.25	.50		
	v7	특수학교초등부(a)	126	3.28	1.00	14.40***	a,>b,c
		초등 특수학급(b)	90	2.10	.54		
		특수학교 중등부(c)	48	2.25	.50		
	v21	특수학교초등부(a)	126	2.54	.72	18.84***	a,b>c b>a
		초등 특수학급(b)	90	3.33	.86		
		특수학교 중등부(c)	48	1.00	.00		
친구	v23	특수학교초등부(a)	126	2.64	.77	9.55***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	2.76	.77		
		특수학교 중등부(c)	48	1.00	.00		
	v22	특수학교초등부(a)	126	2.67	.64	15.01***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	3.00	.78		
		특수학교 중등부(c)	48	1.00	.00		
	v25	특수학교초등부(a)	126	3.00	.64	15.38***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	3.67	.80		
		특수학교 중등부(c)	48	1.75	.50		
	v24	특수학교초등부(a)	126	2.81	.70	17.95***	a,b>c b>a
		초등 특수학급(b)	90	3.57	.51		
		특수학교 중등부(c)	48	1.75	.50		
	v19	특수학교초등부(a)	126	2.96	.92	2.79*	a,b,d>c
		초등 특수학급(b)	90	3.14	.73		
		특수학교 중등부(c)	48	2.00	.00		
	v18	특수학교초등부(a)	126	3.37	1.06	3.08	
		초등 특수학급(b)	90	2.43	.68		
		특수학교 중등부(c)	48	3.25	.50		
건강	v14	특수학교초등부(a)	126	2.78	.77	7.07**	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	2.52	.87		
		특수학교 중등부(c)	48	1.25	.50		
	v15	특수학교초등부(a)	126	2.33	.60	12.15***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	2.00	.45		
		특수학교 중등부(c)	48	1.00	.00		

장애학생의 학교생활 관련 삶의 질 하위문항			N	M	SD	F	Scheffe
	v16	특수학교초등부(a)	126	2.20	.51	6.85**	c>b
		초등 특수학급(b)	90	1.00	.00		
		특수학교중등부(b)	48	2.87	.58		
	v8	특수학교초등부(a)	126	2.60	.75	4.52*	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	2.48	.51		
		특수학교 중등부(c)	48	1.50	1.00		
여가 및 취미	v36	특수학교초등부(a)	126	3.29	.97	12.12***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	3.76	.44		
		특수학교 중등부(c)	48	1.50	1.00		
	v35	특수학교초등부(a)	126	2.52	.91	7.15**	a,b>c b>a
		초등 특수학급(b)	90	3.14	.79		
		특수학교 중등부(c)	48	1.50	1.00		
	v42	특수학교초등부(a)	126	2.36	.57	8.62***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	2.38	.80		
		특수학교 중등부(c)	48	1.00	.00		
	v38	특수학교초등부(a)	126	2.22	.73	5.97**	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	2.38	.81		
		특수학교 중등부(c)	48	1.00	.00		
	v9	특수학교초등부(a)	126	3.33	1.03	8.96***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	2.48	.68		
		특수학교 중등부(c)	48	1.75	1.50		
장애 이해	v6	특수학교초등부(a)	126	2.42	.88	3.45*	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	2.48	.93		
		특수학교 중등부(c)	48	1.25	.50		
	v3	특수학교초등부(a)	126	2.52	.83	2.49	
		초등 특수학급(b)	90	3.00	.73		
		특수학교 중등부(c)	48	2.50	1.00		
	v11	특수학교초등부(a)	126	2.46	.96	3.81*	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	2.52	.68		
		특수학교중등부(b)	48	1.25	.50		
	v12	특수학교초등부(a)	126	2.35	.57	12.52***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	2.43	.51		
		특수학교중등부(b)	48	1.00	.00		
	v4	특수학교초등부(a)	126	2.48	.78	7.50**	a,b>c

장애학생의 학교생활 관련 삶의 질 하위문항			N	M	SD	F	Scheffe
		초등 특수학급(b)	90	2.76	.10		
		특수학교 중등부(c)	48	1.00	.00		
	v2	특수학교초등부(a)	126	3.28	.80	6.34**	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	2.57	.81		
		특수학교 중등부(c)	48	2.50	1.00		
	v41	특수학교초등부(a)	126	2.76	.88	11.15***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	3.33	1.06		
		특수학교 중등부(c)	48	1.00	.00		
자기결정력	v26	특수학교초등부(a)	126	3.67	1.02	.44	
		초등 특수학급(b)	90	3.52	.87		
		특수학교 중등부(c)	48	3.25	.50		
	v28	특수학교초등부(a)	126	2.07	.90	3.18*	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	2.10	.70		
		특수학교 중등부(c)	48	1.00	.00		
	v29	특수학교초등부(a)	126	3.82	.98	.54	
		초등 특수학급(b)	90	3.57	.81		
		특수학교 중등부(c)	48	3.75	.50		
	v27	특수학교초등부(a)	126	2.48	.91	5.89*	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	2.38	.67		
		특수학교 중등부(c)	48	1.00	.00		
	v39	특수학교초등부(a)	126	2.96	.97	10.13***	a,b>c
		초등 특수학급(b)	90	3.38	.67		
		특수학교 중등부(c)	48	1.25	.50		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

이상의 <표 Ⅳ-7>에서 나타난 바와 같이, 진로영역에 대한 학교급별 삶의 질 수준은 v30(대상 장애학생은 교육 목표를 분명하게 인식한 후 학습활동에 참여한다)을 제외하고는 모두 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 그리고 장애이해 영역에서 v3(대상 장애학생은 일반학생 친구 1명 이상을 가진다)에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었던 반면, 자기결정력에서는 v26(대상 장애학생은 실생활에 필요한 읽기, 쓰기, 셈하기 등의 기초학업기술을 가지고 있다), v29(대상 장애학생은 교과목을 스스로 선택하여 공부할 수 있

다)에서 통계적으로 유의미한 수준의 차이가 없었다. 이상을 제외한 나머지 표 Ⅳ-4에서 제시된 바와 같이 학교급별 하위문항은 통계적으로 유의미한 수준의 차이가 모두 있었다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 장애아동 및 청소년의 학교생활과 관련한 7개 영역의 학교생활 관련 삶의 질 수준은 '건강'하위요인을 제외하고 평균 2.5이상의 평균 이상의 수준을 보여주었다. 즉, 건강하위영역에서는 평균 2.49로 7가지 다른 요소에 비해 삶의 질 수준이 상대적으로 높지 않았다. 이는 앞으로 이들을 위한 학교 교육과정 구성시 세심한 배려가 필요한 삶의 질 영역으로 나타났다. 한편, 학교급별 장애아동 및 청소년의 학교생활과 관련한 삶의 질은 7개 하위영역 모두 통계적으로 유의미한 수준으로 차이가 나타났다. 즉, 학교기관보다는 시설이나 기관에 소속된 장애학생들이 학교에 소속된 장애아동 및 청소년에 비해 삶의 질을 보다 높게 지각하고 있는 것으로 나타났다. 이는 특수학교 및 학급의 중등부 학생들이 초등부학생들에 비해 삶의 질 수준이 더 낮은 것으로 나타났다. 이는 통합교육이 초등교육 장면에서 보다 더 확대되어 있고, 학생들이 생활연령이 높아짐에 따라 개별적으로 필요한 요구가 더 많아질 수 있는데 이에 대한 세심한 배려가 더욱 필요함을 볼 수 있다.

3. 장애아동·청소년의 교수-학습활동 실태 및 요구

장애아동·청소년의 교수-학습활동 실태 및 요구를 파악하기 위해 먼저 장애아동·청소년의 학습 및 학교생활 실태 및 요구를 분석하였으며, 다음으로 장애아동·청소년의 교수-학습 지원 실태 및 요구를 살펴보았다.

1) 장애아동·청소년의 학습 및 학교생활 실태 및 요구

장애아동·청소년의 학습 및 학교생활 실태와 요구를 파악하기 위해 먼저

주로 사용하고 있는 교육과정, 가장 중점을 두고 지도하고 있는 영역 등 학습 및 학교생활 현황과 장애학생이나 부모가 요구하는 교육과정 영역 및 부모가 요구하는 교육조건에 대해 알아보았다. 그리고 장애아동·청소년의 교수-학습활동에 관한 전반적인 인식과 교사의 근무장소에 따른 인식차이에 대해 살펴보았다.

(1) 장애아동·청소년의 학습 및 학교생활 실태 및 요구

① 주로 사용하고 있는 교육과정

주로 사용하고 있는 교육과정에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-8>과 같다.

<표 Ⅳ-8> 주로 사용하고 있는 교육과정

교육과정	빈도(N=305)	비율(%)	순위
일반학교 교육과정	17	5.6	4
특수학교 교육과정(기본교육과정)	195	63.9	1
일반학교+특수학교 교육과정	72	23.6	2
기타 대안적 교육과정	21	6.9	3

주로 사용하고 있는 교육과정으로는 특수학교 교육과정이라고 응답한 비율이 63.9%로 가장 높았고, 다음으로 일반학교와 특수학교 교육과정을 섞어서 사용한다고 응답한 비율이 23.6%로 나타났다.

② 가장 중점을 두고 지도하고 있는 영역

가장 중점을 두고 지도하고 있는 영역에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-9>와 같다.

<표 Ⅳ-9> 가장 중점을 두고 지도하고 있는 영역(2개 선택)

지도영역	빈도(N=610)	비율(%)	순위
사회영역	184	30.2	1
언어영역	135	22.1	2
인지/ 학습영역	123	20.2	3
일상생활/ 건강영역	94	15.4	4
예체능영역	39	6.4	5
진로/ 직업영역	27	4.4	6
여가/ 취미영역	4	0.7	7
기타	4	0.7	7

가장 중점을 두고 지도하고 있는 영역으로는 사회영역이라고 응답한 비율이 30.2%로 가장 높았고, 다음으로 언어영역(22.1%), 인지/ 학습영역(20.2%) 순으로 나타났다.

③ 학급 운영 시 어려운 점

학급 운영 시 어려운 점에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-10>과 같다.

<표 Ⅳ-10> 학급 운영 시 어려운 점(2개 선택)

어려운 점	빈도(N=610)	비율(%)	순위
부모의 이해와 협조	120	19.7	3
교수-학습 자료의 부족	154	25.2	2
학급 운영비의 부족	31	5.1	7
학생 지도 외의 행정 업무	172	28.2	1
교내 구성원의 협조	32	5.2	6
관련 기관과의 협력 체제 미비	36	5.9	5
교내 편의 시설의 부족	52	8.5	4
기타(보조원 활용에의 어려움, 개인차에 따른 지도의 어려움 등)	13	2.1	8

학급 운영 시 어려운 점으로는 학생 지도 외의 행정 업무'라고 응답한 비

율이 28.2%로 가장 높았고, 다음으로 교수-학습 자료의 부족(25.2%), 부모의 이해와 협조(19.7%) 순으로 나타났다. 한편 기타 의견으로 보조원 활용에의 어려움, 장애의 정도 차이로 인한 동시학습지도 및 학생 개인차에 따른 지도 방법에의 어려움 등이 조사되었다.

④ 교육 목표 달성을 위해 가장 필요한 지원 내용

교육 목표 달성을 위해 가장 필요한 지원 영역에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-11>과 같다.

<표 Ⅳ-11> 필요한 지원 내용(2개 선택)

지원내용	빈도(N=610)	비율(%)	순위
가정과의 연계 및 협조	179	29.3	1
지역 인적 자원(자원봉사자 등)의 활용	55	9.0	5
관련 기관과의 유기적 협조 체제	81	13.3	4
학교 및 지역의 물리적 환경 정비	107	17.5	3
학급 정원의 축소	127	20.8	2
학교 구성원의 이해와 협조	52	8.5	6
기타(학습자 수준별 배치, 정확한 진단 평가 실시, 교수-학습 자료 제공 등)	9	1.5	7

교육 목표 달성을 위해 가장 필요한 지원 내용으로는 가정과의 연계 및 협조라고 응답한 비율이 29.3%로 가장 높았고, 다음으로 학급 정원의 축소(20.8%), 학교 및 지역의 물리적 환경 정비(17.5%) 순으로 나타났다. 한편 기타 의견으로 학습자의 수준별 배치, 교사의 자율권 보장, 정확한 진단 평가를 통한 학생에 대한 종합적 평가, 교육과정 및 교수-학습 자료 제공, 행정 업무 축소 등이 조사되었다.

⑤ 학습 및 학교생활에서 중요하다고 생각하는 교과영역

학습 및 학교생활에서 중요하다고 생각하는 교과영역에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-12>와 같다.

<표 Ⅳ-12> 중요 교과영역(3개 선택)

교과영역	빈도(N=915)	비율(%)	순위
수학, 과학	73	8.0	6
국어, 영어	115	12.6	4
사회, 도덕	85	9.3	5
실업, 직업	143	15.6	2
예·체능	142	15.5	3
재량활동	64	7.0	7
특별활동	29	3.2	9
현장, 체험학습	193	21.1	1
방과후학교 활동	20	2.2	10
학급, 학교 행사 활동	51	5.6	8

학습 및 학교생활에서 중요하다고 생각하는 교과영역으로는 현장, 체험학습이라고 응답한 비율이 21.1%로 가장 높았고, 다음으로 실업, 직업(15.6%), 예·체능(15.5%) 순으로 나타났다.

⑥ 학습 및 학교생활에서 학생들이 가장 선호하는 교과영역

학습 및 학교생활에서 학생들이 가장 선호하는 교과영역에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-13>과 같다. 표에서 보는 바와 같이 학습 및 학교생활에서 학생들이 가장 선호하는 교과영역으로는 현장, 체험학습이라고 응답한 비율이 27.1%로 가장 높았고, 다음으로 예, 체능(26.6%), 실업, 직업(10.4%) 순으로 나타났다.

<표 Ⅳ-13> 선호 교과영역(3개 선택)

교과영역	빈도(N=915)	비율(%)	순위
수학, 과학	13	1.4	10
국어, 영어	20	2.2	8
사회, 도덕	18	2.0	9
실업, 직업	95	10.4	3

교과영역	빈도(N=915)	비율(%)	순위
예·체능	243	26.6	2
재량활동	90	9.8	4
특별활동	53	5.8	6
현장, 체험학습	248	27.1	1
방과후학교 활동	47	5.1	7
학급, 학교 행사 활동	88	9.6	5

⑦ 학습 및 학교생활에서 학생들이 가장 거부하는 교과영역

학습 및 학교생활에서 학생들이 가장 거부하는 교과영역에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-14>와 같다.

<표 Ⅳ-14> 거부 교과영역(3개 선택)

교과영역	빈도(N=915)	비율(%)	순위
수학, 과학	289	31.6	1
국어, 영어	277	30.3	2
사회, 도덕	216	23.6	3
실업, 직업	31	3.4	4
예·체능	13	1.4	8
재량활동	12	1.3	9
특별활동	14	1.5	7
현장, 체험학습	4	0.4	10
방과후학교 활동	31	3.4	4
학급, 학교 행사 활동	28	3.1	6

학습 및 학교생활에서 학생들이 가장 거부하는 교과영역으로는 수학, 과학이라고 응답한 비율이 31.6%로 가장 높았고, 다음으로 국어, 영어(30.3%), 사회, 도덕(23.6%) 순으로 나타났다.

⑧ 선생님의 중요교과, 학생의 선호교과, 학생의 거부교과와 관련 이유

선생님이 중요하다고 생각하는 교과, 학생이 선호하는 교과 및 거부하는

교과와 그 이유에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-15>와 같다.

<표 Ⅳ-15> 중요, 선호, 거부교과와 관련 이유(개방형)

구분	중요/선호/거부교과	관련 이유
중요교과와 관련 이유	현장, 체험학습	·사회적응능력 향상을 위해
	실업·직업교과	·취업의 중요성 때문에 ·자립생활의 기초를 마련하기 위해
	예체능교과	·장애의 중복화로 인한 건강유지를 위해
	도구교과	·기초생활수준을 유지하기 위해 ·생활연령에 적합한 교육수준을 유지하기 위해
	사회교과	·기초생활능력 함양을 위해
	재량활동	·기초생활습관을 형성하기 이해
	학급, 학교행사 활동	·규칙준수 능력을 함양하기 위해 ·우정형성을 위해
	기타	의사소통훈련, 예절교육, 신변자립 훈련, 치료교육 등
선호교과와 관련 이유	예체능교과	·머리를 쓰는 수업이 아니기 때문에 ·즐거움이 많기 때문에
	재량활동	·시험이 없기 때문에 ·감정 표현의 자유가 있기 때문에
거부교과와 관련 이유	도구교과	·낮은 인지능력 때문에 ·학습내용이 많기 때문에 ·시험을 치기 때문에 ·끊임없는 반복학습이 이루어지기 때문에 ·바른 자세의 수업태도를 유지하기 어렵기 때문에
	방과후학교 활동	·귀가시간이 늦어지기 때문에 ·마지막 수업이라 피곤이 누적되었기 때문에

선생님이 중요하다고 생각하는 교과로는 현장, 체험학습의 경우 사회적응능력 향상을 위해, 그리고 실업·직업교과는 취업의 중요성과 자립생활의 기초 마련을 위해, 예체능교과는 장애의 중복화로 인한 건강유지를 위해 중

요하다고 생각하고 있었다. 한편 학생의 선호교과 중 예체능교과의 경우 머리를 쓰는 수업이 아니고 본인에게 즐거움을 많이 가져다주기 때문에 선호하는 것으로 나타났으며, 거부교과 중 도구교과의 경우 낮은 인지능력에 비해 많은 학습내용, 시험에 대한 부담감 등이 이들 교과를 거부하는 이유로 나타났다.

⑨ 장애학생이나 부모가 요구하는 교육과정 영역

장애학생이나 부모가 요구하는 교육과정 영역에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-16>과 같다.

<표 Ⅳ-16> 요구 교육과정 영역(2개 선택)

교육과정 영역	빈도(N=610)	비율(%)	순위
교과활동	81	13.3	3
치료교육활동	209	34.3	1
직업교육활동	143	23.4	2
특별활동	35	5.7	6
재량활동	56	9.2	5
방과후학교 활동	78	12.8	4
기타(체험학습, 사회적응훈련 등)	8	1.3	7

장애학생이나 부모가 요구하는 교육과정 영역은 치료교육활동이라고 응답한 비율이 34.3%로 가장 높았고, 다음으로 직업교육활동(23.4%), 교과활동(13.3%) 순으로 나타났다. 한편 기타 의견으로 반별 현장체험학습, 사회적응훈련 및 생활지도훈련 등이 조사되었다.

⑩ 부모가 요구하는 교육조건

부모가 요구하는 교육조건에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-17>과 같다.

<표 Ⅳ-17> 요구 교육조건(3개 선택)

교육조건	빈도 (N=915)	비율(%)	순위
학교/ 교실의 물리적 환경 개선	123	13.4	3
교사의 성실한 교육 태도	121	13.2	4
학교 교직원의 이해와 협조	33	3.6	9
장애학생 자신이 선택할 수 있는 교수-학습 활동 제공	90	9.8	5
의료 및 치료 지원	176	19.2	1
또래들의 장애아동 이해와 협력	79	8.6	6
다양한 현장 체험학습의 제공	147	16.1	2
학급 활동에 대한 참여 기회의 확대	72	7.9	7
학급 학생이 필요로 하는 다양한 정보의 제공	63	6.9	8
기타(학생 수 축소, 생활습관 개선 교육, 인력지원, 진로지도교육 등)	11	1.2	10

부모가 요구하는 교육조건으로는 의료 및 치료 지원이라고 응답한 비율이 19.2%로 가장 높았고, 다음으로 다양한 현장 체험학습의 제공(16.1%), 학교/교실의 물리적 환경 개선(13.4%) 순으로 나타났다. 한편 기타 의견으로 학생 수 축소, 생활습관 개선 교육, 보조원 등의 인력지원, 진로지도 교육 등이 조사되었다.

⑪ 학교 및 지역사회에서 장애학생의 삶의 질이 향상될 수 있는 방안(개방형)

학교 및 지역사회에서 장애학생의 삶의 질이 향상되어질 수 있는 방안에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-18>과 같다.

<표 Ⅳ-18> 삶의 질이 향상될 수 있는 방안(개방형)

향상 방안	빈도(N=346)	비율(%)	순위
기관 간 연계 체제 구축(복지관, 학교, 치료지원센터, 병원, 대학, 기업체 등)	120	34.7	1
장애인식 개선사업(일반교사, 학교관리자, 지역주민 등 대상)	74	21.4	2
지역사회 시설 활용 및 장애인을 위한 시설 확충	42	12.1	3
교육과정 수정(직업·전환교육 중심의 교육과정 편성, 수준에 맞는 교수학습 자료 제공 등)	35	10.1	4
다양한 연수 실시(일반교사, 특수교사, 학부모 등 대상)	13	3.8	6
학교의 자율권 및 재량권을 보장하는 지원 시스템 마련	13	3.8	6
특수교사의 업무 부담 경감(학생수 감소, 특수학급 증설, 행정적 업무 감소)	12	3.4	8
교재교구 지원	10	2.9	9
기타(통학지원, 지원인력 제공, 인근학교 학생들과의 교류 기회 확대 등)	27	7.8	5

학교 및 지역사회에서 장애학생의 삶의 질을 향상시킬 수 있는 방안으로는 복지관, 학교, 치료지원센터, 병원, 대학 및 기업체 등 기관 간 연계체제 구축이라고 응답한 비율이 21.4%로 가장 높았고, 다음으로 지역사회 시설 활용 및 장애인을 위한 시설 확충(12.1%), 직업·전환교육 중심의 교육과정 편성과 수준에 맞는 교수학습 자료 제공 등 교육과정 수정(10.1%)의 순으로 나타났다.

(2) 장애아동·청소년의 교수-학습활동에 관한 인식

장애아동·청소년의 교수-학습활동에 관한 교사의 전반적인 인식과 근무장소에 따른 인식 차이에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-19>, <표 Ⅳ-20>, <표 Ⅳ-21>와 같다.

① 장애학생의 교수-학습활동에 관한 전반적인 인식

<표 Ⅳ-19> 교수-학습활동에 관한 전반적인 인식에 관한 평균과 표준편차

(N=305)

번호	문 항	M	SD
1	학급의 장애아동의 교수-학습활동에 흥미를 가진다.	3.47	.84
2	학급의 장애아동은 교수-학습활동에 적극적으로 참여한다.	3.46	.79
3	학급의 장애아동은 현재의 교수-학습활동에 만족한다.	3.37	.70
4	학급의 장애아동은 자기가 원하는 교수-학습활동을 선택할 수 있다.	2.90	.94
5	또래들은 서로 학급의 장애아동을 도와주고 있다.	3.60	.98
6	학급의 장애아동은 장래 필요한 정보를 학급이나 학교 내에서 얻을 수 있다.	3.18	.84
7	학급의 장애아동은 교수-학습활동 중 문제행동을 자주 보인다.	2.63	.94
8	학급의 장애아동은 각자 나름대로 장래희망을 가지고 있다.	3.07	.99
9	학급의 장애아동은 평소 취미나 여가생활을 즐기고 있다	2.85	.87
10	선생님은 애정을 가지고 학급의 장애아동을 지도하고 있다.	4.07	.88
11	학급의 장애아동들은 부모나 가족들로부터 필요한 지원을 받고 있다.	3.29	.89
12	학급의 장애아동들을 위한 의료 또는 치료지원이 이루어지고 있다.	3.31	.87
13	학급의 장애아동들은 필요한 경우 학습이나 진로에 대한 상담을 받을 수 있다.	3.43	.90
14	학급의 장애아동에 대한 학교 내의 지원시스템은 체계적으로 정비되어 있다.	3.25	.80
15	지역 주민들은 학급의 장애아동을 위해 협조적이다.	2.99	.77
16	학급의 장애아동은 학교의 시설/ 설비를 불편 없이 이용할 수 있다.	3.51	.83
17	학급의 장애아동을 위한 교구교재는 충분하다.	3.04	.87
18	학급의 장애아동은 학교 내에서 인권이 존중되고 있다.	3.72	.86
19	학급의 장애아동을 위해 필요한 경우 지역의 관련 기관들로부터 협조를 얻을 수 있다.	3.37	.78
20	학급의 장애아동은 학교생활이나 학습에 필요한 만큼의 도움을 보조원이나 자원봉사자들로부터 받을 수 있다.	3.56	.94
계		3.30	.44

※ 1: 전혀 아니다, 2: 아니다, 3:보통이다, 4: 그렇다, 5: 매우그렇다

장애학생의 교수-학습에 관한 전반적인 인식은 대체로 보통(M=3.30)으로 나타났다. 하지만 하위문항에 따라 구체적으로 살펴보면, '선생님은 애정을 가지고 학급의 장애아동을 지도하고 있다'의 경우 그렇다(M=4.07)에 많은 수가 응답하였으며, '학급의 장애아동은 교수-학습활동 중 문제행동을 자주 보인다'의 경우 아니다(M=2.63)에 많은 수가 응답한 것으로 나타났다.

② 근무장소(학교급, 학년)에 따른 장애학생의 교수-학습활동에 관한 인식

<표 Ⅳ-20> 근무장소(학교급, 학년)에 따른 교수-학습활동에 관한 인식에 관한 평균과 표준편차

(N=305)

하위영역	학교급	학년	n	M	SD
학급의 장애아동은 교수-학습활동에 흥미를 가진다.	특수학교	초등부	117	3.49	.89
		중등부	117	3.44	.81
	특수학급	초등부	40	3.40	.78
		중등부	31	3.61	.80
학급의 장애아동은 교수-학습활동에 적극적으로 참여한다.	특수학교	초등부	117	3.38	.78
		중등부	117	3.47	.88
	특수학급	초등부	40	3.48	.64
		중등부	31	3.71	.69
학급의 장애아동은 현재의 교수-학습활동에 만족한다.	특수학교	초등부	117	3.32	.67
		중등부	117	3.36	.81
	특수학급	초등부	40	3.40	.55
		중등부	31	3.58	.50
학급의 장애아동은 자기가 원하는 교수-학습활동을 선택할 수 있다.	특수학교	초등부	117	3.05	.93
		중등부	117	2.75	.97
	특수학급	초등부	40	2.58	.87
		중등부	31	3.26	.73
또래들은 서로 학급의 장애아동을 도와주고 있다.	특수학교	초등부	117	3.50	.93
		중등부	117	3.65	1.04
	특수학급	초등부	40	3.60	.96
		중등부	31	3.81	.98

하위영역	학교급	학년	n	M	SD
학급의 장애아동은 장래 필요한 정보를 학급이나 학교 내에서 얻을 수 있다.	특수학교	초등부	117	3.16	.81
		중등부	117	3.21	.87
	특수학급	초등부	40	3.03	.73
		중등부	31	3.29	1.01
학급의 장애아동은 교수-학습활동 중 문제행동을 자주 보인다.	특수학교	초등부	117	2.61	.93
		중등부	117	2.69	.95
	특수학급	초등부	40	2.78	.92
		중등부	31	2.32	.91
학급의 장애아동은 각자 나름대로 장래희망을 가지고 있다.	특수학교	초등부	117	3.00	.92
		중등부	117	3.09	1.04
	특수학급	초등부	40	3.08	.92
		중등부	31	3.23	1.12
학급의 장애아동은 평소 취미나 여가생활을 즐기고 있다.	특수학교	초등부	117	2.56	.91
		중등부	117	3.03	.83
	특수학급	초등부	40	2.90	.84
		중등부	31	3.13	.56
선생님은 애정을 가지고 학급의 장애아동을 지도하고 있다.	특수학교	초등부	117	4.09	.89
		중등부	117	4.01	.94
	특수학급	초등부	40	4.18	.75
		중등부	31	4.06	.81
학급의 장애아동은 부모나 가족들로부터 필요한 지원을 받고 있다.	특수학교	초등부	117	3.30	.90
		중등부	117	3.24	.83
	특수학급	초등부	40	3.33	.73
		중등부	31	3.39	1.23
학급의 장애아동을 위한 의료 또는 치료지원이 이루어지고 있다.	특수학교	초등부	117	3.35	.86
		중등부	117	3.19	.75
	특수학급	초등부	40	3.33	.86
		중등부	31	3.58	1.21
학급의 장애아동은 필요한 경우 학습이나 진로에 대한 상담을 받을 수 있다.	특수학교	초등부	117	3.37	.93
		중등부	117	3.50	.80
	특수학급	초등부	40	3.35	1.05
		중등부	31	3.48	1.00
학급의 장애아동에 대한 학교 내의 지원시스템은 체계적으로 정비되어 있다.	특수학교	초등부	117	3.26	.77
		중등부	117	3.32	.80
	특수학급	초등부	40	3.10	.90
		중등부	31	3.16	.82

하위영역	학교급	학년	n	M	SD
지역 주민들은 학급의 장애아동을 위해 협조적이다.	특수학교	초등부	117	2.91	.76
		중등부	117	3.02	.78
	특수학급	초등부	40	2.93	.83
		중등부	31	3.26	.68
학급의 장애아동은 학교의 시설/ 설비를 불편 없이 이용할 수 있다.	특수학교	초등부	117	3.47	.85
		중등부	117	3.62	.82
	특수학급	초등부	40	3.28	.72
		중등부	31	3.61	.92
학급의 장애아동을 위한 교구교재는 충분하다.	특수학교	초등부	117	3.00	.82
		중등부	117	3.03	.91
	특수학급	초등부	40	3.00	.85
		중등부	31	3.32	.91
학급의 장애아동은 학교 내에서 인권이 존중되고 있다.	특수학교	초등부	117	3.73	.82
		중등부	117	3.74	.90
	특수학급	초등부	40	3.70	.99
		중등부	31	3.65	.71
학급의 장애아동을 위해 필요한 경우 지역의 관련 기관들로부터 협조를 얻을 수 있다.	특수학교	초등부	117	3.27	.75
		중등부	117	3.38	.80
	특수학급	초등부	40	3.43	.78
		중등부	31	3.65	.80
학급의 장애아동은 학교생활이나 학습에 필요한 만큼의 도움을 보조원이나 자원봉사자들로부터 받을 수 있다.	특수학교	초등부	117	3.56	.97
		중등부	117	3.61	.92
	특수학급	초등부	40	3.38	.87
		중등부	31	3.68	1.05
전 체	특수학교	초등부	117	3.27	.42
		중등부	117	3.32	.44
	특수학급	초등부	40	3.26	.40
		중등부	31	3.44	.48

근무장소(학교급, 학년)에 따른 장애학생의 교수-학습활동에 관한 인식을 살펴보면, 특수학교와 특수학급의 초·중등부에 근무하는 교사들 모두 전반적으로 보통(M=3.27~3.44)으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, ‘선생님은 애정을 가지고 학급의 장애아동을 지도하고 있다’의 문항이 특수학교와 특수학급의 초·중등부 교사 모두 그렇다(M=4.01~4.18)라고 많은 수가 응답함으로써 가장 긍정적으로 인식하고 있는

문항으로 나타났으며, ‘학급의 장애아동은 장래 필요한 정보를 학급이나 학교 내에서 얻을 수 있다’의 문항이 특수학교와 특수학급의 초·중등부 교사 모두 아니다(M=2.32~2.78)라고 많은 수가 응답함으로써 가장 부정적으로 인식하고 있는 문항으로 나타났다.

하지만 ‘학급의 장애아동은 평소 취미나 여가생활을 즐기고 있다’의 문항과 ‘지역 주민들은 학급의 장애아동을 위해 협조적이다’ 문항의 경우 특수학교와 특수학급 모두 초등부 교사가 아니다(M=2.56~2.93)라고 많은 수가 응답한 반면, 중등부 교사는 보통이다(M=3.02~3.26)라고 많은 수가 응답함으로써 초등부와 중등부 교사 간 다소 차이를 보였다. 한편 ‘학급의 장애아동은 자기가 원하는 교수-학습활동을 선택할 수 있다’의 문항에서는 특수학교 초등부 교사(M=3.05)와 특수학급 중등부교사 (M=3.26)의 경우 많은 수가 보통으로 인식하고 있었으나, 특수학교 중등부 교사(M=2.75)와 특수학급 초등부 교사(M=2.58)의 경우 많은 수가 아니다라로 응답함으로써 다소 부정적으로 인식하고 있는 영역으로 나타났다.

③ 근무장소(학교급, 학년)에 따른 장애학생의 교수-학습활동에 관한 인식 차이

교사의 근무장소(학교급, 학년)에 따른 교수-학습활동에 관한 인식 차이를 분석하기 위해 근무장소인 학교급과 학년을 독립변인으로 하고, 교수-학습활동의 20개 하위문항을 종속변인으로 하여 이원중다변량분석을 실시하였다. 이원중다변량분석 실시에 앞서 이원중다변량분석의 기본 가정을 검증하기 위해 Bartlett의 구형성 검증을 실시한 결과, 값이 2043.155로 0.1% 수준에서 통계적 유의미한 차이를 보였는데, 이는 종속변수들이 독립적이라는 영가설을 기각하여 종속변인들 간의 상관관계를 점검하는 이원중다변량분석을 사용할 수 있음을 나타낸다. <표 Ⅳ-21>은 교사의 근무장소에 따른 장애학생의 교수-학습활동 간 이원중다변량분석 결과를 나타낸 것이다.

<표 Ⅳ-21> 근무장소(학교급, 학년)에 따른 교수-학습활동 하위문항 간 이원중다변량분석 결과

독립변인	종속변인	Wilks' Lambda	sum of square	df	mean square	F
학교급	흥미가짐	.898	.089	1	.089	.127
	적극참여		1.464	1	1.464	2.330
	활동만족		1.185	1	1.185	2.415
	활동선택		.012	1	.012	.014
	또래도움		.858	1	.858	.890
	정보획득		.050	1	.050	.070
	문제행동		.546	1	.546	.626
	장래희망		.624	1	.624	.640
	여가생활		2.495	1	2.495	3.515
	아동지도		.252	1	.252	.321
	가족지원		.405	1	.405	.509
	의료/치료지원		1.813	1	1.813	2.428
	학습/진로상담		.012	1	.012	.014
	지원시스템		1.376	1	1.376	2.138
	주민협조		.850	1	.850	1.439
	시설/설비이용		.525	1	.525	.766
	교구교재충분		1.186	1	1.186	1.582
	인권존중		.210	1	.210	.281
	기관협조		.283	1	.283	3.780
	도움받음		.163	1	.163	.182
학년	흥미가짐	.912	.389	1	.389	.555
	적극참여		1.379	1	1.379	2.193
	활동만족		.621	1	.621	1.265
	활동선택		1.982	1	1.982	2.338
	또래도움		1.664	1	1.664	1.725
	정보획득		1.348	1	1.348	1.888
	문제행동		1.811	1	1.811	2.076
	장래희망		.751	1	.751	.770
	여가생활		6.574	1	6.574	9.258**
	아동지도		.516	1	.516	.657
	가족지원		.000	1	.000	.000
	의료/치료지원		.117	1	.117	.157
	학습/진로상담		.924	1	.924	1.134
	지원시스템		.226	1	.226	.351
	주민협조		2.552	1	2.552	4.320*
	시설/설비이용		3.140	1	3.140	4.585*

독립변인	종속변인	Wilks' Lambda	sum of square	df	mean square	F
	교구교재충분		1.631	1	1.631	2.175
	인 권 존 중		.019	1	.019	.026
	기 관 협 조		1.476	1	1.476	2.444
	도 움 받 음		1.683	1	1.683	1.883
학교급×학년	흥 미 가 짐	.882*	.879	1	.879	1.253
	적 극 참 여		.299	1	.299	.476
	활 동 만 족		.288	1	.288	.588
	활 동 선 택		12.975	1	12.975	15.303***
	또 래 도 움		.050	1	.050	.052
	정 보 획 득		.616	1	.616	.863
	문 제 행 동		3.891	1	3.891	4.461*
	장 래 희 망		.057	1	.057	.059
	여 가 생 활		.782	1	.782	1.101
	아 동 지 도		.008	1	.008	.011
	가 족 지 원		.200	1	.200	.251
	의료/치료지원		2.350	1	2.350	3.147
	학습/진로상담		.000	1	.000	.001
	지 원 시 스 템		.001	1	.001	.001
	주 민 협 조		.715	1	.715	1.210
	시설/설비이용		.499	1	.499	.728
	교구교재충분		1.186	1	1.186	1.582
	인 권 존 중		.070	1	.070	.093
	기 관 협 조		.160	1	.160	.265
	도 움 받 음		.848	1	.848	.949

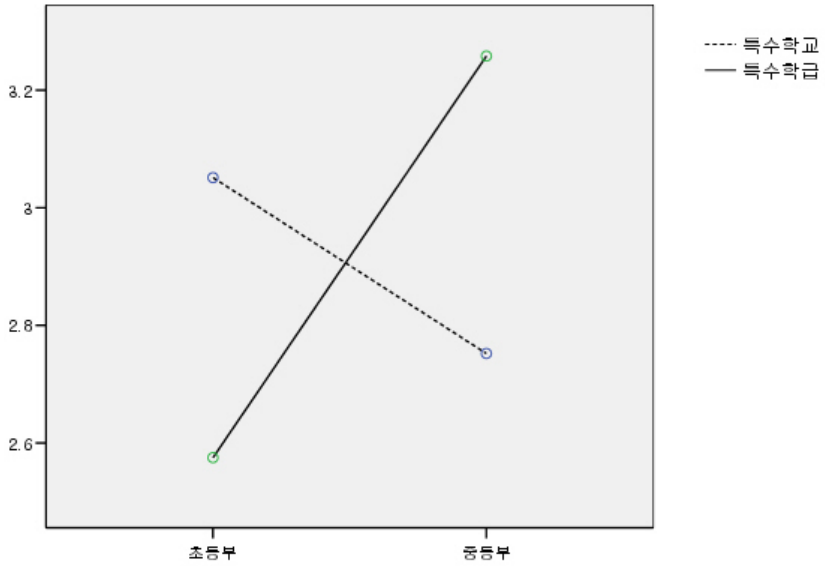
* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

<표 Ⅳ-21>에서 보는 바와 같이 Wilks의 람다 값이 학교급에 따라서는 .898로 나타났고 학년에 따라서는 .912로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지는 않았다. 하지만 학교급과 학년의 상호작용 효과는 람다값이 .882로 5% 수준에서 유의미한 차이를 보였는데, 이러한 결과는 교수-학습 활동의 하위문항에 대하여 학교급과 학년은 상호작용 효과가 있음을 의미한다.

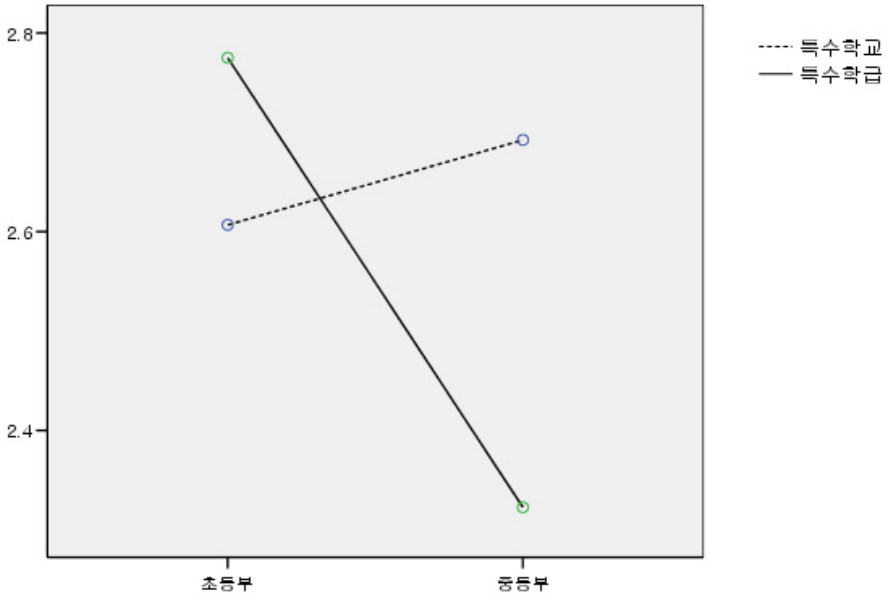
변인에 따라 하위영역 별 차이를 구체적으로 살펴보면, 학년에 따라서 '학급의 장애아동은 평소 취미나 여가생활을 즐기고 있다'의 문항이 0.1% 수준

에서 통계적 유의미한 차이를 보였는데, 이는 초등부와 중등부에 근무하는 교사의 인식 차이가 있음을 의미한다. 한편 학교급과 학년의 상호작용이 교수-학습활동의 하위문항에 미치는 차이검증에서는 '학급의 장애아동은 자기가 원하는 교수-학습활동을 선택할 수 있다'와 '학급의 장애아동은 교수-학습활동 중 문제행동을 자주 보인다'의 문항이 각 0.1%와 5% 수준에서 통계적 유의미한 차이를 보임으로써 서로 간 상호작용 효과가 나타났다. 즉 이는 특수학교와 특수학급, 그리고 초등부와 중등부에 근무하는 교사에 따라 인식의 차이가 나타남을 의미한다.

<그림 Ⅳ-1>과 <그림 Ⅳ-2>는 교수-학습활동의 하위문항 중 활동선택과 문제행동 문항의 학교급 및 학년 간 상호작용에 대한 그래프이다. 아래 그림에서 보는 바와 같이 특수학교 초등부 교사는 '학급의 장애아동은 자기가 원하는 교수-학습활동을 선택할 수 있다'에 긍정적으로 인식하고 있었으나, 특수학교 중등부 교사는 부정적으로 인식하고 있었고 이와 상반되게 특수학급 초등부 교사는 부정적으로, 특수학급 중등부 교사는 부정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 한편 '학급의 장애아동은 교수-학습활동 중 문제행동을 자주 보인다'의 문항에 있어서는 특수학교 초등부 교사는 부정적으로, 특수학교 중등부 교사는 보다 긍정적으로 인식하고 있는 반면, 특수학급 초등부 교사는 긍정적으로, 특수학급 중등부 교사는 부정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.



<그림 Ⅳ-1> 활동선택



<그림 Ⅳ-2> 문제행동

2) 장애아동 · 청소년의 교수-학습 지원 실태 및 요구

장애아동·청소년의 교수-학습 지원 실태 및 요구를 파악하기 위해 특수학교와 특수학급으로 나누어 먼저 전반적인 교수-학습에 대한 중요도와 실행도를 살펴보았으며, 다음으로 11가지 하위영역별(심리 사회적, 물리적, 학습 동기적, 학습 준비, 강화 및 학습 행동지원, 학습자료, 교수-학습 내용의 선정과 조직, 교수-학습 내용의 난이도와 양, 교수-학습 방법, 교수-학습 평가, 관련 서비스) 중요도와 실행도를 살펴보았다.

(1) 특수학교 교수-학습 지원 실태

① 전반적인 교수-학습 지원 실태

특수학교의 전반적인 교수-학습 지원 실태인 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-22>와 같다.

<표 Ⅳ-22> 전반적인 교수-학습 지원 실태

(N=265)

영 역	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
심리 사회적 지원	4.38	.58	3.67	.68
물리적 지원	4.41	.48	3.89	.59
학습 동기적 지원	4.64	.48	4.18	.64
학습 준비 지원	4.49	.51	3.98	.60
강화 및 학습 행동 지원	4.33	.79	3.68	.63
학습자료 지원	4.33	.57	3.74	.67
교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원	4.34	.59	3.75	1.00
교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 지원	4.46	.55	3.85	.65
교수-학습 방법 지원	4.35	.51	3.77	.60
교수-학습 평가 지원	4.21	.59	3.48	.64
관련 서비스 지원	4.33	.53	3.72	.53
계	4.39	.43	3.79	.47

※ 1: 전혀 중요(실행)하지 않음, 2: 중요(실행)하지 않음, 3: 보통임, 4: 중요(실행)함, 5: 매우중요(적극실행)함. (이하 동일)

전반적인 교수-학습 지원 실태를 살펴본 결과 중요도는 전체 평균 4.39로 '중요하다'고 인식하고 있었으나, 실행도는 전체 평균 3.79로 '보통'으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 하위 영역별로 구체적으로 살펴보면, 중요도가 가장 높은 영역은 평균 4.64인 '학습 동기적 지원' 영역이었으며 중요도가 가장 낮은 영역은 평균 4.21인 '교수-학습 평가 지원' 영역이었다. 한편 실행도가 가장 높은 영역 역시 평균 4.18을 나타낸 '학습 동기적 지원' 영역이었으며, 실행도가 가장 낮은 영역도 평균 3.48인 '교수-학습 평가 지원' 영역으로 나타났다.

② 특수학교의 영역별 교수-학습 지원 실태

특수학교의 하위영역별 교수-학습 지원 실태인 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음과 같다.

가. 심리 사회적 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 심리 사회적 지원의 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-23>과 같다.

<표 Ⅳ-23> 심리 사회적 지원

(N=265)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
특수교사와 치료전문가(치료교육교사, 치료사)는 학생의 교육에 관하여 원활히 협의한다.	4.39	.72	3.32	.95
치료지원 교사와 기타 교직원들(계약직, 강사 포함)은 학생을 이해하고 도와주려고 한다.	4.42	.70	3.86	.80
교사는 장애 영역이 다르거나 학년이 다른 학생들이 서로 친하게 지낼 수 있도록 지도한다.	4.33	.78	3.82	.91
계	4.38	.58	3.67	.68

심리 사회적 지원 영역 중 중요도는 전체 평균 4.38로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.67로 중요하다고 인식하는 것에 비해 실

행 정도는 보통인 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도와 실행도가 가장 높은 문항은 '치료지원 교사와 기타 교직원들의 이해와 도움'이었다, 하지만 중요도(M=4.42)에 비해 실행도(M=3.86)는 다소 낮게 나타나 중요도와 실행도 간 차이를 보였다.

나. 물리적 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 물리적 지원의 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-24>와 같다.

<표 Ⅳ-24> 물리적 지원

(N=265)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
교사는 학생 자신과 다른 학생들의 효과적인 학습을 위해 개별 학습 장소를 교실 내에 마련해둔다.	4.00	.75	3.00	.99
교사가 제시하는 내용을 쉽게 볼 수 있도록 학생들을 배치한다.	4.63	.54	4.30	.72
교사가 학생들에게 접근하기 쉽도록 학생들을 배치한다.	4.61	.57	4.35	.74
계	4.41	.48	3.89	.59

물리적 지원 영역 중 중요도는 전체 평균 4.41로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.89로 중요하다고 인식하는 것에 비해 실행 정도는 보통인 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도가 가장 높은 문항은 '교사의 제시 내용을 쉽게 볼 수 있게 하기 위한 학생 배치(M=4.63)'였으며, 실행도가 가장 높은 문항은 '교사의 접근이 쉬운 학생 배치(M=4.35)'로 중요도와 실행도의 문항에 있어서 차이를 보였다.

다. 학습 동기적 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 학습 동기적 지원의 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-25>와 같다. 표에서 보는 바와 같이 학습 동기적 지원 영역 중 중요도와 실행도는 전체 평균이 각 4.38과 4.18로 중요하다고 생각하는 문항이 실행정도도 높은 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도가 가장 높은 문항은 '학생의 관심 및 일상생활과 관련된 학습내용 제시(M=4.66)'였으며, 실행도가 가장 높은 문항은 '외적 유인가 제공(M=4.24)'으로 중요도와 실행도의 문항에 있어서 차이를 보였다.

<표 Ⅳ-25> 학습 동기적 지원

(N=265)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
교사는 학생의 학습동기를 높이기 위해 학생의 관심 및 일상생활과 관련지어 학습내용을 제시한다.	4.66	.54	4.19	.75
교사는 교수-학습 과정에서 칭찬, 보상, 즉각적인 피드백 등 외적 유인가를 적절히 제공한다.	4.60	.59	4.24	.72
교사는 특수교육대상 학생이 성공 경험을 많이 할 수 있도록 능력에 맞는 과제를 제시하려고 노력한다.	4.65	.56	4.11	.79
계	4.64	.48	4.18	.64

라. 학습 준비 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 학습 준비의 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-26>과 같다.

<표 Ⅳ-26> 학습 준비 지원

(N=265)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
교사는 집단(그룹) 수업에 참여할 수 있도록 학생에게 기본적인 사회적 기술을 지도한다.	4.53	.63	3.94	.80
교사는 학생에게 수업 중 도움을 적절히 요청할 수 있는 방법을 지도한다.	4.48	.65	3.95	.78
교사는 학급 규칙을 정해두고 학생들이 지키도록 지도한다.	4.53	.63	4.15	.82
교사는 학생에게 자신이 하고 싶은 것을 선택할 수 있는 능력을 지도한다.	4.41	.63	3.87	.79
계	4.49	.51	3.98	.60

학습 지원 영역 중 중요도는 전체 평균 4.49로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.98로 중요하다고 인식하는 것에 비해 실행 정도는 보통인 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도가 가장 높은 문항은 '사회적 기술 지도(M=4.53)'와 '학급 규칙 지도(M=4.53)'였으며, 실행도가 가장 높은 문항은 '학급 규칙 지도(M=4.15)'로 중요도와 실행도의 문항에 있어서 차이를 보였다.

마. 강화 및 학습 행동 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 강화 및 학습 행동 지원의 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-27>과 같다.

<표 Ⅳ-27> 강화 및 학습 행동 지원

(N=265)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
교사는 학생의 학습과 행동을 지도하는 과정에서 강화 스케줄을 계획하여 체계적으로 강화를 제공한다.	4.26	.64	3.42	.85
교사는 행동지도 과정에서 학생에게 주로 정적 강화를 제공한다.	4.28	2.56	3.69	.75
교사는 학생의 행동을 수정할 때는 행동형성, 모델링 등 바람직한 행동을 증가시키는 기법을 중심으로 접근한다.	4.37	.68	3.83	.84
문제행동을 지도할 때는 대체행동을 지도하는 등 긍정적 행동지원기법을 주로 이용한다.	4.43	.59	3.80	.81
계	4.33	.79	3.68	.63

강화 및 학습 행동 지원 영역 중 중요도는 전체 평균 4.33으로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.68로 중요하다고 인식하는 것에 비해 실행 정도는 보통인 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도가 가장 높은 문항은 '긍정적 행동지원기법 이용(M=4.43)'이었으며, 실행도가 가장 높은 문항은 '바람직한 행동 증가를 위한 기법 적용(M=3.83)'으로 나타났으나, 긍정적 행동지원 기법 이용의 경우 중요하다고 응답한 반면, 바람직한 행동 증가를 위한 기법 적용은 보통이라고 응답해 중요도와 실행도 간 차이를 보였다.

바. 학습자료 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 학습자료 지원의 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-28>과 같다. 표에서 보는 바와 같이 학습자료 지원 영역 중 중요도는 전체 평균 4.33으로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.74로 중요하다고 인식하는 것에 비해 실행 정도는 보통인 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도와 실행도가 가장 높은 문항

은 '학생의 학습 능력과 요구 특성에 따른 자료 수정·개발(M=4.51, M=3.89)'이었으나 문항에 있어서 중요도와 실행도 간 차이를 보였다.

<표 Ⅳ-28> 학습자료 지원

(N=265)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
교사는 사용한 자료를 학생이 쉽게 접근할 수 있는 위치에 배치하고 정리해 둔다.	4.30	.75	3.83	.91
교사는 학생의 학습 능력과 요구 특성에 따라 학습 자료를 적절히 수정·개발하여 제공한다.	4.51	.65	3.89	.81
교사는 수업 내용에 따라 그래픽 조직도 등을 이용하여 내용을 시각화한다.	4.09	.82	3.42	.91
교사는 학습 자료나 과제를 제시할 때 청각적 정보와 시각적 정보를 적절히 조합한다.	4.41	.67	3.83	.82
계	4.33	.57	3.74	.67

사. 교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-29>와 같다.

<표 Ⅳ-29> 교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원

(N=265)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
학교교육과정의 내용은 발달 단계, 능력 및 지역 특성을 고려하여 체계적으로 편성되어 있다.	4.30	.71	3.61	.82
학교교육과정의 내용은 학생의 생활에 유용하고 직접 관련이 있는 생활기능 중심으로 편성되어 있다.	4.33	.74	3.96	3.14
개별화 교육 계획은 학습 선수기능을 중심으로 작성된다.	4.27	.80	3.75	.90
학교는 학생의 발달을 고려하여 현장학습과 체험학습 중심으로 일관성 있게 직업교육을 실시한다.	4.44	.67	3.67	.88
계	4.34	.59	3.75	1.00

교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원 영역 중 중요도는 전체 평균 4.34로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.75로 중요하다고 인식하는 것에 비해 실행 정도는 보통인 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도가 가장 높은 문항은 '현장학습과 체험학습 중심의 일관성 있는 직업교육 실시(M=4.44)'였으며, 실행도가 가장 높은 문항은 '생활에 유용하고 직접 관련이 있는 생활기능 중심의 편성(M=3.96)'으로 나타나 중요도와 실행도의 문항에 있어서 차이를 보였다.

아. 교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-30>과 같다.

<표 Ⅳ-30> 교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 지원

(N=265)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
교사는 학습 내용을 구조화하여 학생들이 이해하기 쉽게 제시한다.	4.55	.60	3.94	.78
교사는 학생들에게 스스로 학습할 수 있는 기회를 제공한다.	4.48	.66	3.86	.83
교사는 학생의 학습능력에 기초하여 최적 학습량을 계획한다.	4.42	.67	3.86	.80
교사는 교육과정의 난이도를 조정하거나 대안 교육과정을 마련한다.	4.38	.74	3.74	.90
계	4.46	.55	3.85	.65

교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 지원 영역 중 중요도는 전체 평균 4.46으로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.85로 중요하다고 인식하는 것에 비해 실행 정도는 보통인 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도와 실행도가 가장 높은 문항은 '학습내용 구조화(M=4.55, M=3.94)'였으나 문항에 있어서 중요도와 실행도 간 차이를 보였다.

자. 교수-학습 방법 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 교수-학습 방법 지원에 대한 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-31>과 같다.

<표 Ⅳ-31> 교수-학습 방법 지원

(N=265)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
교사는 학생에게 학습에 대한 성공 경험을 많이 제공하여 향상율을 높인다.	4.47	.64	3.92	.79
교사는 학생의 학습 효과를 높이기 위하여 또래 모델링, 역할 놀이 등 다양한 교수-학습방법을 적용한다.	4.41	.63	3.80	.82
교사는 학생의 능력에 따라 학습활동시간과 학습량을 융통성 있게 조절한다.	4.41	.63	3.92	.78
교사는 학생에게 학습전략, 문제해결 전략, 등 상위인지적 교수법을 적용한다.	4.16	.73	3.39	.89
교사는 학생의 능력에 따라 학습내용과 방법, 활동 등을 선택할 기회를 준다.	4.29	.68	3.66	.82
학생은 교사의 안내에 따라 연습할 기회를 가진다.	4.34	.73	3.94	.78
계	4.35	.51	3.77	.60

교수-학습 방법 지원에 대한 영역 중 중요도는 전체 평균 4.35로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.77로 중요하다고 인식하는 것에 비해 실행 정도는 보통인 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도가 가장 높은 문항은 '학습에 대한 성공 경험 제공(M=4.47)'이었으며, 실행도가 가장 높은 문항은 '안내에 따른 연습 기회 제공(M=3.94)'으로 중요도와 실행도의 문항에 있어서 차이를 보였다.

차. 교수-학습 평가 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 교수-학습 평가 지원에 대한 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-32>와 같다. 표에서 보는 바와 같이 교수-학습 평가 지원에 대한 영역 중 중요도는 전체 평균 4.21로 중요하

다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.48로 중요하다고 인식하는 것에 비해 실행 정도는 보통인 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도와 실행도가 가장 높은 문항은 '개인의 강점이나 능력 발견에 중점을 둔 평가(M=4.48, M=3.92)'였으나 문항에 있어서 중요도와 실행도 간 차이를 보였다.

<표 Ⅳ-32> 교수-학습 평가 지원

(N=265)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
교사는 학생의 교육적 요구를 평가할 때 개인의 강점이나 능력을 발견하는데 중점을 둔다.	4.48	.67	3.92	.89
교사는 여러 가지 검사 도구를 이용하여 학생의 잠재력을 종합적으로 평가한다.	4.14	.83	3.21	.95
교사는 학생의 학습 진도와 향상 정도를 확인시킨다.	4.23	.73	3.61	.87
교사는 수업시간마다 학생의 학습 성과를 지속적으로 점검한다.	4.30	.68	3.66	.84
교사는 행동차트를 활용하여 학생 스스로 활동과 행동을 평가할 수 있는 기회를 제공한다.	4.08	.84	3.19	.92
교사는 학생의 요구에 맞추어 시험의 응답방식을 다양하게 요구한다.	4.13	.89	3.39	.94
교사는 시험 시간을 학생의 특성에 맞추어 조정해준다.	4.11	.94	3.37	1.03
계	4.21	.59	3.48	.64

카. 관련 서비스 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 관련 서비스 지원에 대한 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-33>과 같다.

<표 Ⅳ-33> 관련 서비스 지원

(N=265)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
교사는 학생의 부모에게 교육, 재활, 복지 등에 관한 국가와 지방자치단체의 지원 정책을 알려준다.	4.27	.80	3.54	.91
교사는 부모가 자녀의 가정학습을 도와줄 수 있도록 지원한다.	4.27	.77	3.57	.81
교사는 부모가 가정에서 효율적으로 자녀의 행동을 관리할 수 있도록 안내하고 지원한다.	4.40	.68	3.74	.76
학교와 교육청은 학생의 요구에 따라 적절한 치료지원을 하고 있다.	4.27	.73	3.40	.91
교사는 학생의 부모들이 학교의 의사결정에 참여하며 교내 봉사활동을 할 수 있는 기회를 제공한다.	4.00	.86	3.36	.94
학교는 학생의 부모들에게 정기적으로 자녀의 교육과 양육에 관련한 상담과 교육을 한다.	4.39	.66	3.74	.84
학교는 학생의 요구에 맞는 특수교육보조원이나 또래의 지원을 하고 있다.	4.45	.63	3.96	.81
교사는 학생의 학습 능력 결함을 보상할 수 있는 기자재나 보조공학기기를 제공한다.	4.42	.61	3.57	.86
학교와 교육청은 학생의 통학지원을 하고 있다.	4.46	.63	4.39	.74
교사는 학생들에게 인터넷 등을 이용한 정보 접근 방법을 가르치고 그 방법을 활용할 수 있는 연습기회를 제공한다.	4.34	.69	3.96	.83
계	4.33	.53	3.72	.53

관련 서비스 지원에 대한 영역 중 중요도는 전체 평균 4.33으로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.72로 중요하다고 인식하는 것에 비해 실행 정도는 보통인 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도와 실행도가 가장 높은 문항은 '통학지원(M=4.46, M=4.39)'으로 나타났는데, 다른 문항에 비해 중요하다고 인식하는 것만큼 실행정도도 비교적 높게 나타난 문항으로 조사되었다.

③ 근무장소에 따른 영역별 교수-학습 지원에 있어서의 중요도와 실행도

근무장소에 따른 하위영역별 교수-학습 지원에 있어서의 중요도와 실행도 차이를 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-34>, <표 Ⅳ-35>와 같다.

<표 Ⅳ-34> 근무장소에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 중요도 차이

(N=265)

영 역	지역	n	M	SD	*F*
심리 사회적 지원	초등학교	100	4.48	.52	2.694
	중학교	84	4.32	.64	
	고등학교	81	4.31	.57	
물리적 지원	초등학교	100	4.50	.45	2.648
	중학교	84	4.38	.53	
	고등학교	81	4.34	.47	
학습 동기적 지원	초등학교	100	4.72	.42	2.727
	중학교	84	4.57	.56	
	고등학교	81	4.60	.45	
학습 준비 지원	초등학교	100	4.54	.48	.923
	중학교	84	4.44	.57	
	고등학교	81	4.47	.50	
강화 및 학습 행동 지원	초등학교	100	4.43	1.07	1.155
	중학교	84	4.28	.57	
	고등학교	81	4.27	.52	
학습자료 지원	초등학교	100	4.34	.58	.060
	중학교	84	4.31	.56	
	고등학교	81	4.33	.59	
교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원	초등학교	100	4.34	.59	.036
	중학교	84	4.32	.65	
	고등학교	81	4.34	.55	
교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 지원	초등학교	100	4.50	.53	.699
	중학교	84	4.46	.58	
	고등학교	81	4.40	.56	
교수-학습 방법 지원	초등학교	100	4.37	.50	.189
	중학교	84	4.34	.55	
	고등학교	81	4.33	.50	
교수-학습 평가 지원	초등학교	100	4.26	.60	1.846
	중학교	84	4.25	.57	
	고등학교	81	4.11	.58	
관련 서비스 지원	초등학교	100	4.39	.51	1.065
	중학교	84	4.31	.56	
	고등학교	81	4.27	.51	
계	초등학교	100	4.44	.42	1.394
	중학교	84	4.36	.46	
	고등학교	81	4.34	.41	

근무장소에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 중요도 차이를 살펴본 결과 통계적 유의미한 차이는 보이지 않았는데 초등학교, 중학교, 고등학교 특수교사들 모두 전반적으로 '중요하다'고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 하지만 하위영역별로 구체적으로 살펴보면, 영역 중 심리 사회적 지원과 물리적 지원의 경우 고등학교 특수교사(M=4.31, M=4.34)에 비해 초등학교 특수교사(M=4.48, 4.50)가 그 중요성을 더 많이 인식하고 있었으며, 학습 동기적 지원의 경우 중학교 특수교사(M=4.57)에 비해 초등학교 특수교사(M=4.72)가 보다 더 중요하다고 생각하고 있는 것으로 나타났다.

한편 근무장소에 따른 하위영역별 교수-학습 지원에 있어서의 실행도 차이를 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-35>와 같다. 표에서 보는 바와 같이 근무장소에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 실행도 차이를 살펴본 결과 5% 수준에서 통계적 유의미한 차이를 보였는데, 중학교 특수교사(M=3.68)보다 초등학교 특수교사(M=3.85)와 고등학교 특수교사(M=3.84)의 실행정도가 보다 높은 것으로 나타났다. 하위영역별로 구체적으로 살펴보면, 물리적 지원과 교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원 영역이 5% 수준에서 통계적 유의미한 차이를 보였는데, 두 영역 모두 중학교 특수교사(M=3.78, M=3.52)보다 초등학교 특수교사(M=4.00, M=3.93)의 실행정도가 높은 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-35> 근무장소에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 실행도 차이

(N=265)

영 역	지역	n	M	SD	*F*	Scheffé
심리 사회적 지원	초등학교	100	3.77	.71	2.204	
	중학교	84	3.57	.77		
	고등학교	81	3.64	.50		
물리적 지원	초등학교	100	4.00	.61	3.470*	b<a*
	중학교	84	3.78	.57		
	고등학교	81	3.86	.56		
학습 동기적 지원	초등학교	100	4.22	.68	2.496	
	중학교	84	4.06	.67		
	고등학교	81	4.26	.51		

영 역	지역	n	M	SD	*F*	Scheffé
학습 준비 지원	초등학교	100	4.04	.62	2.878	
	중학교	84	3.85	.63		
	고등학교	81	4.04	.50		
강화 및 학습 행동 지원	초등학교	100	3.68	.61	1.969	
	중학교	84	3.59	.69		
	고등학교	81	3.78	.58		
학습자료 지원	초등학교	100	3.76	.65	1.079	
	중학교	84	3.66	.76		
	고등학교	81	3.81	.61		
교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원	초등학교	100	3.93	1.37	3.861*	b<a*
	중학교	84	3.52	.72		
	고등학교	81	3.76	.59		
교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 지원	초등학교	100	3.85	.66	1.181	
	중학교	84	3.77	.68		
	고등학교	81	3.93	.60		
교수-학습 방법 지원	초등학교	100	3.77	.59	1.860	
	중학교	84	3.68	.65		
	고등학교	81	3.86	.55		
교수-학습 평가 지원	초등학교	100	3.52	.63	1.027	
	중학교	84	3.39	.62		
	고등학교	81	3.51	.67		
관련 서비스 지원	초등학교	100	3.78	.55	1.866	
	중학교	84	3.63	.54		
	고등학교	81	3.75	.49		
계	초등학교	100	3.85	.48	3.336*	
	중학교	84	3.68	.50		
	고등학교	81	3.84	.41		

* $p < .05$

④ 교직경력에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 중요도와 실행도

교직경력에 따른 하위영역별 교수-학습 지원에 있어서의 중요도와 실행도 차이를 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-36>, <표 Ⅳ-37>과 같다.

<표 Ⅳ-36> 교직경력에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 중요도 차이

(N=265)

영 역	교직경력	n	M	SD	*F*
심리 사회적 지원	5년 이하	112	4.40	.56	.186
	6~10년	78	4.35	.56	
	11년 이상	75	4.37	.63	
물리적 지원	5년 이하	112	4.43	.47	.320
	6~10년	78	4.38	.47	
	11년 이상	75	4.42	.53	
학습 동기적 지원	5년 이하	112	4.69	.39	1.165
	6~10년	78	4.62	.54	
	11년 이상	75	4.58	.53	
학습 준비 지원	5년 이하	112	4.55	.46	1.932
	6~10년	78	4.40	.58	
	11년 이상	75	4.48	.51	
강화 및 학습 행동 지원	5년 이하	112	4.31	.50	.266
	6~10년	78	4.39	1.22	
	11년 이상	75	4.31	.55	
학습자료 지원	5년 이하	112	4.37	.57	.549
	6~10년	78	4.28	.55	
	11년 이상	75	4.31	.60	
교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원	5년 이하	112	4.40	.56	1.286
	6~10년	78	4.32	.62	
	11년 이상	75	4.26	.61	
교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 지원	5년 이하	112	4.52	.49	1.305
	6~10년	78	4.44	.57	
	11년 이상	75	4.39	.62	
교수-학습 방법 지원	5년 이하	112	4.38	.47	.420
	6~10년	78	4.31	.52	
	11년 이상	75	4.34	.57	
교수-학습 평가 지원	5년 이하	112	4.28	.51	1.718
	6~10년	78	4.13	.62	
	11년 이상	75	4.19	.65	
관련 서비스 지원	5년 이하	112	4.38	.50	1.032
	6~10년	78	4.29	.49	
	11년 이상	75	4.28	.59	
계	5년 이하	112	4.43	.40	.874
	6~10년	78	4.36	.44	
	11년 이상	75	4.36	.46	

교직경력에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 중요도 차이를 살펴본 결과 통계적 유의미한 차이는 보이지 않았는데 교직경력 5년 이하, 6~10년, 11년 이상의 특수교사들 모두 전반적으로 '중요하다'고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 하지만 하위영역별로 구체적으로 살펴보면, 영역 중 학습 준비 지원과 교수-학습 평가 지원의 경우 6~10년 이하의 교직경력을 가진 특수교사(M=4.40, M=4.13)에 비해 5년 이하의 교직경력을 가진 특수교사(M=4.55, 4.28)가 그 중요성을 더 많이 인식하고 있는 것으로 나타났다.

한편 교직경력에 따른 하위영역별 교수-학습 지원에 있어서의 실행도 차이를 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-37>과 같다.

<표 Ⅳ-37> 교직경력에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 실행도 차이

(N=265)

영 역	지역	n	M	SD	F	Scheffé
심리 사회적 지원	5년 이하	112	3.64	.68	.705	
	6~10년	78	3.63	.67		
	11년 이상	75	3.75	.69		
물리적 지원	5년 이하	112	3.90	.53	3.292*	b<c*
	6~10년	78	3.76	.64		
	11년 이상	75	4.00	.61		
학습 동기적 지원	5년 이하	112	4.16	.57	.339	
	6~10년	78	4.16	.68		
	11년 이상	75	4.23	.69		
학습 준비 지원	5년 이하	112	3.97	.54	3.648*	b<c*
	6~10년	78	3.86	.63		
	11년 이상	75	4.11	.63		
강화 및 학습 행동 지원	5년 이하	112	3.67	.58	2.346	
	6~10년	78	3.58	.61		
	11년 이상	75	3.80	.72		
학습자료 지원	5년 이하	112	3.77	.61	.378	
	6~10년	78	3.69	.67		
	11년 이상	75	3.76	.77		

영 역	지역	n	M	SD	F	Scheffé
교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원	5년 이하	112	3.78	1.10	.897	
	6~10년	78	3.63	.69		
	11년 이상	75	3.83	1.10		
교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 지원	5년 이하	112	3.93	.57	2.897	
	6~10년	78	3.71	.70		
	11년 이상	75	3.87	.68		
교수-학습 방법 지원	5년 이하	112	3.82	.56	1.238	
	6~10년	78	3.68	.61		
	11년 이상	75	3.80	.64		
교수-학습 평가 지원	5년 이하	112	3.55	.59	1.474	
	6~10년	78	3.39	.68		
	11년 이상	75	3.47	.65		
관련 서비스 지원	5년 이하	112	3.71	.50	.612	
	6~10년	78	3.68	.54		
	11년 이상	75	3.78	.57		
계	5년 이하	112	3.81	.43	2.044	
	6~10년	78	3.71	.48		
	11년 이상	75	3.85	.51		

* $p < .05$

교직경력에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 실행도 차이를 살펴본 결과 통계적 유의미한 차이를 보이지는 않았는데, 5년 이하, 6~10년, 11년 이상의 근무경력을 가진 특수교사들 모두 실행정도는 '보통'인 것으로 나타났다. 하지만 하위영역별로 구체적으로 살펴보면, 물리적 지원과 학습 준비 지원 영역이 5% 수준에서 통계적 유의미한 차이를 보였는데, 두 영역 모두 교직경력 6~10년인 특수교사(M=3.76, M=3.86)보다 교직경력 11년 이상인 특수교사(M=4.00, M=4.11)의 실행정도가 높은 것으로 나타났다.

(2) 특수학급의 교수-학습 지원 실태

① 전반적인 교수-학습 지원 실태

특수학급의 전반적인 교수-학습 지원 실태인 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-38>과 같다.

<표 Ⅳ-38> 전반적인 교수-학습 지원 실태

(N=125)

영 역	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
심리 사회적 지원	4.72	.45	3.54	.67
물리적 지원	4.41	.53	4.05	.66
학습 동기적 지원	4.51	.47	3.96	.57
학습 준비 지원	4.52	.49	3.89	.59
강화 및 학습 행동 지원	4.32	.53	3.61	.54
학습자료 지원	4.37	.52	3.77	.58
교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원	4.51	.43	3.86	.52
교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 지원	4.49	.48	3.73	.56
교수-학습 방법 지원	4.28	.52	3.52	.53
교수-학습 평가 지원	4.24	.61	3.35	.63
관련 서비스 지원	4.33	.53	3.65	.58
계	4.43	.41	3.72	.42

※ 1: 전혀 중요(실행)하지 않음, 2: 중요(실행)하지 않음, 3: 보통임, 4: 중요(실행)함, 5: 매우중요(적극실행)함. (이하 동일)

전반적인 교수-학습 지원 실태를 살펴본 결과 중요도는 전체 평균 4.43으로 '중요하다'고 인식하고 있었으나, 실행도는 전체 평균 3.72로 '보통'으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 하위 영역별로 구체적으로 살펴보면, 중요도가 가장 높은 영역은 평균 4.72인 '심리 사회적 지원' 영역이었으며 중요도가 가장 낮은 영역은 평균이 4.24인 '교수-학습 평가 지원' 영역이었다. 한편 실행도가 가장 높은 영역은 평균 4.05를 나타낸 '물리적 지원' 영역이었으며, 실행도가 가장 낮은 영역은 중요도와 마찬가지로 평균 3.35인 '교수-학습 평가 지원' 영역으로 나타났다.

② 영역별 교수-학습 지원 실태

특수학교의 하위영역별 교수-학습 지원 실태인 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음과 같다.

가. 심리 사회적 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 심리 사회적 지원의 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-39>와 같다.

<표 Ⅳ-39> 심리 사회적 지원

(N=125)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
특수교사와 일반교사는 특수교육대상 학생의 교육에 관하여 원활히 협의한다.	4.77	.54	3.65	.84
일반교사는 특수교육대상 학생을 이해하고 도와주려고 한다.	4.68	.58	3.59	.82
일반학생들은 특수교육대상 학생을 이해하고 도와주려고 한다.	4.74	.51	3.38	.82
학교 행정가, 관리자 및 기타 교직원들은 특수교육대상 학생들을 이해하고 이들을 교육하는데 적극적으로 지원한다.	4.69	.56	3.54	.85
계	4.72	.45	3.54	.67

심리 사회적 지원 영역 중 중요도는 전체 평균 4.72로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.54로 중요하다고 인식하는 것에 비해 실행 정도는 보통인 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도와 실행도가 가장 높은 문항은 '특수교사와 일반교사의 원활한 협의'로 나타났다, 하지만 중요도(M=4.77)에 비해 실행도(M=3.65)는 다소 낮게 나타나 중요도와 실행도 간 차이를 보였다.

나. 물리적 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 물리적 지원의 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-40>과 같다.

<표 Ⅳ-40> 물리적 지원

(N=125)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
교사는 특수교육대상 학생의 효과적인 학습을 위해 개별 학습 장소를 일반(혹은) 교실 내에 마련해둔다.	4.18	.85	3.82	1.14
교사가 제시하는 내용을 쉽게 볼 수 있도록 학생들을 배치한다.	4.49	.60	4.27	.73
교사가 학생들에게 접근하기 쉽도록 학생들을 배치한다.	4.50	.59	4.19	.80
교사는 학습 효과를 높이기 위해 학생들의 학습활동 영역을 확보해 준다.	4.48	.63	3.91	.83
계	4.41	.53	4.05	.66

물리적 지원 영역 중 중요도는 전체 평균 4.41로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 4.05로 중요하다고 인식하는 것에 비해 다소 낮게 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도가 가장 높은 문항은 '교사의 접근이 쉬운 학생 배치(M=4.50)'였으며, 실행도가 가장 높은 문항은 '교사의 제시 내용을 쉽게 볼 수 있게 하기 위한 학생 배치(M=4.27)'로 중요도와 실행도의 문항에 있어서 차이를 보였다.

다. 학습 동기적 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 학습 동기적 지원의 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-41>과 같다. 표에서 보는 바와 같이 학습 동기적 지원 영역 중 중요도는 전체 평균 4.51로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.96으로 중요하다고 인식하는 것에 비해 다소 낮게 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도와 실행도가 가장 높은 문항은 '성공경험을 많이 할 수 있도록 능력에 맞는 과제 제시(M=4.68, M=4.22)'로 중요하다고 생각하는 문항이 실행정도도 높은 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-41> 학습 동기적 지원

(N=125)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
일반교사와 특수교사는 특수교육대상 학생의 성취 가능성에 대하여 적절히 기대하고 있음을 알려주어 동기를 유발한다.	4.52	.60	3.68	.81
교사는 학습동기를 높이기 위해 학습내용을 학생의 관심 및 일상생활과 관련지어 제시한다.	4.62	.61	4.14	.76
교사는 교수-학습 과정에서 외적 유인가를 적절히 제공한다.	4.21	.68	3.80	.77
교사는 특수교육대상 학생이 성공경험을 많이 할 수 있도록 능력에 맞는 과제를 제시하려고 노력한다.	4.68	.52	4.22	.70
계	4.51	.47	3.96	.58

라. 학습 준비 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 학습 준비의 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-42>와 같다.

<표 Ⅳ-42> 학습 준비 지원

(N=125)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
교사는 집단(그룹) 수업에 참여할 수 있도록 특수교육대상 학생에게 기본적인 사회적 기술을 지도한다.	4.62	.55	3.95	.78
교사는 특수교육대상 학생에게 수업 중 도움을 적절히 요청할 수 있는 방법을 지도한다.	4.49	.63	3.77	.75
교사는 학급 규칙을 정해두고 특수교육대상 학생도 일반학생처럼 지키도록 지도한다.	4.56	.59	4.03	.85
교사는 특수교육대상 학생에게 자신이 하고 싶은 것을 선택할 수 있는 방법들을 지도한다.	4.42	.63	3.81	.81
계	4.52	.49	3.89	.59

학습 지원 영역 중 중요도는 전체 평균 4.52로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.89로 중요하다고 인식하는 것에 비해 실행 정도는 보통인 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도가 가장 높은 문항은 '사회적 기술 지도(M=4.62)'였으며, 실행도가 가장 높은 문항은 '학급 규칙 지도(M=4.03)'로 중요도와 실행도의 문항에 있어서 차이를 보였다.

마. 강화 및 학습 행동 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 강화 및 학습 행동 지원의 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-43>과 같다.

<표 Ⅳ-43> 강화 및 학습 행동 지원

(N=125)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
교사는 특수교육대상 학생의 학습과 행동 지도 과정에서 강화 스케줄을 계획하여 체계적으로 강화를 제공한다.	4.32	.68	3.43	.87
교사는 특수교육대상 학생을 지도하는 과정에서 주로 정적 강화를 제공한다.	4.27	.70	3.77	.78
교사는 특수교육대상 학생의 행동을 수정할 때는 행동을 증가시키는 기법을 중심으로 접근한다.	4.19	.74	3.47	.71
문제행동을 지도할 때는 대체행동을 지도하는 등 긍정적 행동지원기법을 주로 이용한다.	4.50	.60	3.75	.82
계	4.32	.53	3.61	.54

강화 및 학습 행동 지원 영역 중 중요도는 전체 평균 4.32로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.61로 중요하다고 인식하는 것에 비해 실행 정도는 보통인 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도가 가장 높은 문항은 '긍정적 행동지원기법 이용(M=4.50)'이었

으며, 실행도가 가장 높은 문항은 '정적 강화 제공(M=3.77)'으로 중요도와 실행도의 문항에 있어서 차이를 보였다.

바. 학습자료 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 학습자료 지원의 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-44>와 같다.

<표 Ⅳ-44> 학습자료 지원

(N=125)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
교사는 사용한 자료를 특수교육대상 학생이 쉽게 접근할 수 있는 위치에 배치하고 정리해 둔다.	4.38	.63	4.14	.69
교사는 특수교육대상 학생의 학습 능력과 요구 특성에 따라 대안적 교수 자료를 이용한다.	4.60	.52	3.90	.84
교사는 수업 내용에 따라 그래픽 조직도 등을 이용하여 내용을 시각화한다.	4.10	.78	3.39	.91
교사는 학습 자료나 과제를 제시할 때 청각적 및 시각적 정보를 적절히 조합한다.	4.38	.57	3.66	.79
계	4.37	.52	3.77	.58

학습자료 지원 영역 중 중요도는 전체 평균 4.37로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.77로 중요하다고 인식하는 것에 비해 실행 정도는 보통인 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도가 가장 높은 문항은 '학습 능력과 요구 특성에 따른 대안적 교수 자료 이용(M=4.60)'이었으며, 실행도가 가장 높은 문항은 '쉽게 접근 할 수 있는 위치에의 자료 배치 및 정리(M=4.14)'로 중요도와 실행도의 문항에 있어서 차이를 보였다.

사. 교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-45>와 같다.

<표 Ⅳ-45> 교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원

(N=125)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
교사는 특수교육대상 학생의 발달 단계와 능력을 고려하여 지도 내용을 체계적으로 구성한다.	4.68	.49	3.99	.74
교사는 특수교육대상 학생의 생활에 유용하고 직접 관련이 있는 생활기능 중심으로 선정한다.	4.63	.52	4.06	.75
개별화 교육 계획은 기초학습기능 중심으로 작성된다.	4.32	.67	4.05	.69
학교는 특수교육대상 학생의 현장중심 및 체험학습 중심으로 일관성 있게 직업교육을 실시한다.	4.42	.63	3.34	.92
계	4.51	.43	3.86	.52

교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원 영역 중 중요도는 전체 평균 4.51로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.86으로 중요하다고 인식하는 것에 비해 실행 정도는 보통인 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도가 가장 높은 문항은 '학생의 발달 단계와 능력을 고려한 체계적인 지도 내용 구성(M=4.68)'이었으며, 실행도가 가장 높은 문항은 '생활에 유용하고 직접 관련이 있는 생활기능 중심의 편성(M=4.06)'으로 나타나 중요도와 실행도의 문항에 있어서 차이를 보였다.

아. 교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-46>과 같다.

<표 Ⅳ-46> 교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 지원

(N=125)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
교사는 학습 내용을 구조화하여 특수교육대상 학생들이 이해하기 쉽게 제시한다.	4.58	.56	3.89	.71
교사는 특수교육대상 학생에게 찾아보기 자료집 등을 제공하여 자발적 학습이 가능하도록 유도한다.	4.38	.66	3.29	.83
교사는 특수교육대상 학생의 학습능력에 기초하여 최적 학습량을 계획한다.	4.46	.56	3.94	.74
교사는 교육과정의 난이도를 조정하거나 대안 교육과정을 마련한다.	4.54	.55	3.82	.76
계	4.49	.48	3.73	.56

교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 지원 영역 중 중요도는 전체 평균 4.49로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.73으로 중요하다고 인식하는 것에 비해 실행 정도는 보통인 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도가 가장 높은 문항은 '학습 내용 구조화(M=4.58)'였으며, 실행도가 가장 높은 문항은 '학습능력에 기초한 최적 학습량 계획(M=3.94)'으로 나타나 중요도와 실행도의 문항에 있어서 차이를 보였다.

자. 교수-학습 방법 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 교수-학습 방법 지원에 대한 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-47>과 같다.

<표 Ⅳ-47> 교수-학습 방법 지원

(N=125)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
교사는 특수교육대상 학생에게 학습에 대한 성공 경험을 많이 제공하여 향상율을 높인다.	4.60	.55	4.07	.74
교사는 또래 모델링이나 역할 놀이를 이용하여 특수교육대상 학생의 학습 효과를 높인다.	4.34	.69	3.54	.90
일반교사와 특수교사는 특수교육대상 학생의 학습 효과를 높이기 위해 다양한 교수-학습 형태를 적용한다.	4.45	.63	3.26	.87
교사는 특수교육대상 학생에게 쓰기 부담을 줄이기 위해 강의노트를 복사하여 주는 등 다양한 방법을 활용한다.	3.88	.90	3.04	1.00
교사는 특수교육대상 학생의 특성에 따라 학습 활동시간을 융통성 있게 조절한다.	4.36	.65	3.84	.82
교사는 교수-학습 과정에서 특수교육대상 학생의 수행 과제를 단축시켜 준다.	4.09	.76	3.54	.76
교사는 특수교육대상 학생에게 학습전략을 지도한다.	4.36	.64	3.64	.80
교사는 특수교육대상 학생에게 학습 내용과 방법을 선택할 기회를 준다.	4.22	.75	3.49	.88
교사는 특수교육대상 학생이 자기 관리표를 이용하여 행동, 과제 수행 등을 스스로 평가할 수 있는 기회를 제공한다.	4.23	.73	2.98	.96
교사는 특수교육대상 학생이 교사의 안내에 따라 연습할 기회를 가진다.	4.32	.60	3.84	.77
계	4.28	.52	3.52	.53

교수-학습 방법 지원에 대한 영역 중 중요도는 전체 평균 4.28로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.52로 중요하다고 인식하는 것에 비해 실행 정도는 보통인 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도와 실행도가 가장 높은 문항은 '학습에 대한 성공 경험 제공(M=4.60, M=4.07)'으로 중요하다고 생각하는 문항이 실행정도도 높은 것으로 나타났다. 하지만 '자리 관리표를 이용한 자가 평가 기회 제공'의 경우

중요도는 평균 4.23으로 높게 나타났으나 실행도는 평균 2.98로 매우 낮게 나타나 문항에 따른 차이를 보였다.

차. 교수-학습 평가 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 교수-학습 평가 지원에 대한 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-48>과 같다.

<표 Ⅳ-48> 교수-학습 평가 지원

(N=125)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
교사는 특수교육대상 학생의 교육적 요구를 평가할 때 개인의 강점이나 능력을 발견하는데 중점을 둔다.	4.50	.59	3.96	.69
교사는 여러 가지 검사 도구를 이용하여 특수교육대상 학생의 잠재력을 종합적으로 평가한다.	4.30	.82	3.43	.91
교사는 특수교육대상 학생에게 자신의 학습 진도와 향상 정도를 확인시킨다.	4.34	.70	3.56	.87
교사는 수업시간마다 지도내용에 따라 적절한 방법으로 형성평가를 실시한다.	4.26	.70	3.42	.88
교사는 행동차트를 활용하여 특수교육대상 학생 스스로 활동과 행동을 평가할 수 있는 기회를 제공한다.	4.12	.80	2.94	.91
교사는 특수교육대상 학생의 요구에 맞추어 시험의 응답방식을 다양하게 요구한다.	4.20	.76	3.17	.96
교사는 시험 시간을 특수교육대상 학생의 특성에 맞추어 연장해준다.	4.16	.79	3.18	1.16
교사는 점수 부여 기준을 수정한다.	4.03	.92	3.10	1.13
계	4.24	.61	3.35	.63

교수-학습 평가 지원에 대한 영역 중 중요도는 전체 평균 4.24로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.35로 중요하다고 인식하는 것

에 비해 실행 정도는 보통인 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도와 실행도가 가장 높은 문항은 '개인의 강점이나 능력 발견에 중점을 둔 평가(M=4.50, M=3.96)'였으나 중요도와 실행도 간 점수에 있어 차이를 보였다. 또한 '행동차트를 활용한 자기 평가 기회 제공'의 경우 중요도는 평균 4.12로 높게 나타났으나 실행도는 평균 2.94로 매우 낮게 나타나 문항에 있어 차이를 보였다.

카. 관련 서비스 지원

교수-학습 지원 실태의 하위영역 중 관련 서비스 지원에 대한 중요도와 실행도에 대해 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-49>와 같다.

<표 Ⅳ-49> 관련 서비스 지원

(N=125)

문 항	중요도		실행도	
	M	SD	M	SD
교사는 특수교육대상 학생의 부모에게 교육, 재활, 복지 등에 관한 국가와 지방자치단체의 지원 정책에 관한 정보를 제공한다.	4.34	.65	3.70	.90
교사는 부모가 자녀의 가정학습을 도와줄 수 있는 방법을 안내하고 지원한다.	4.33	.67	3.58	.94
교사는 부모가 가정에서 효율적으로 가정 훈육을 할 수 있도록 안내하고 지원한다.	4.30	.65	3.54	.97
교사는 특수교육대상 학생의 부모가 의사결정에 참여하며 교내 봉사활동을 할 수 있는 기회를 제공한다.	4.02	.80	3.08	1.01
학교는 특수교육대상 학생의 부모들에게 정기적으로 자녀의 교육과 양육에 관련한 상담과 교육을 한다.	4.39	.61	3.67	.91
학교는 특수교육대상 학생의 요구에 따라 적절한 치료 지원을 제공하고 있다.	4.33	.73	3.26	1.11
학교는 특수교육대상 학생의 요구에 맞는 특수교육보조원이나 또래 지원을 하고 있다.	4.40	.62	3.99	.92
교사는 특수교육대상 학생에게 학습 능력상의 결함을 보완할 수 있는 기자재나 보조공학기기를 제공한다.	4.38	.63	3.53	.93
학교와 교육청은 학생의 통학지원을 하고 있다.	4.39	.80	4.26	.98
교사는 특수교육대상 학생들에게 인터넷 등을 이용한 정보 접근 방법을 가르치고 그 방법을 활용할 수 있는 연습기회를 제공한다.	4.38	.67	3.87	.91
계	4.33	.53	3.65	.58

관련 서비스 지원에 대한 영역 중 중요도는 전체 평균 4.33으로 중요하다고 인식하고 있었으나 실행도는 전체 평균 3.65로 중요하다고 인식하는 것에 비해 실행 정도는 보통인 것으로 나타났다. 하위문항별로 구체적으로 살펴보면, 중요도가 가장 높은 문항은 '요구에 맞는 특수교육보조원이나 또래지원(M=4.40)'이었으며, 실행도가 가장 높은 문항은 '통학지원(M=4.26)'으로 중요도와 실행도의 문항에 있어서 차이를 보였다.

③ 근무장소에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 중요도와 실행도

근무장소에 따른 하위영역별 교수-학습 지원에 있어서의 중요도와 실행도 차이를 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-50>, <표 Ⅳ-51>과 같다.

<표 Ⅳ-50> 근무장소에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 중요도 차이

(N=125)

영 역	지역	n	M	SD	*F*
심리 사회적 지원	초등학교	89	4.71	.47	.097
	중학교	22	4.70	.40	
	고등학교	14	4.77	.49	
물리적 지원	초등학교	89	4.43	.56	.186
	중학교	22	4.35	.45	
	고등학교	14	4.41	.50	
학습 동기적 지원	초등학교	89	4.50	.50	.087
	중학교	22	4.51	.38	
	고등학교	14	4.55	.42	
학습 준비 지원	초등학교	89	4.50	.53	1.724
	중학교	22	4.47	.42	
	고등학교	14	4.75	.29	
강화 및 학습 행동 지원	초등학교	89	4.33	.54	.117
	중학교	22	4.27	.55	
	고등학교	14	4.32	.45	
학습자료 지원	초등학교	89	4.38	.54	.445
	중학교	22	4.41	.43	
	고등학교	14	4.25	.48	
교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원	초등학교	89	4.49	.43	.939
	중학교	22	4.50	.45	
	고등학교	14	4.66	.30	

영 역	지역	n	M	SD	*F*
교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 지원	초등학교	89	4.49	.50	.145
	중학교	22	4.47	.48	
	고등학교	14	4.55	.44	
교수-학습 방법 지원	초등학교	89	4.30	.53	.224
	중학교	22	4.28	.49	
	고등학교	14	4.20	.51	
교수-학습 평가 지원	초등학교	89	4.29	.60	1.610
	중학교	22	4.22	.49	
	고등학교	14	3.97	.79	
관련 서비스 지원	초등학교	89	4.31	.54	.206
	중학교	22	4.39	.41	
	고등학교	14	4.30	.64	
계	초등학교	89	4.43	.44	.012
	중학교	22	4.42	.34	
	고등학교	14	4.43	.38	

근무장소에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 중요도 차이를 살펴본 결과 통계적 유의미한 차이는 보이지 않았는데 초등학교, 중학교, 고등학교 특수교사들 모두 전반적으로 '중요하다'고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 하지만 하위영역별로 구체적으로 살펴보면, 영역 중 학습 준비 지원의 경우 중학교 특수교사(M=4.47)에 비해 고등학교 특수교사(M=4.75)가 그 중요성을 더 많이 인식하고 있었으며, 교수-학습 평가 지원의 경우 고등학교 특수교사(M=3.97)에 비해 초등학교 특수교사(M=4.29)가 보다 더 중요하다고 생각하고 있는 것으로 나타났다.

한편 근무장소에 따른 하위영역별 교수-학습 지원에 있어서의 실행도 차이를 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-51>과 같다.

<표 Ⅳ-51> 근무장소에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 실행도 차이

(N=125)

영 역	지역	n	M	SD	*F*	Scheffé
심리 사회적 지원	초등학교	89	3.63	.65	4.108*	c<a*
	중학교	22	3.43	.67		
	고등학교	14	3.13	.59		

영 역	지역	n	M	SD	*F*	Scheffé
물리적 지원	초등학교	89	4.04	.66	.050	
	중학교	22	4.07	.62		
	고등학교	14	4.09	.76		
학습 동기적 지원	초등학교	89	4.00	.57	1.754	
	중학교	22	3.97	.48		
	고등학교	14	3.70	.65		
학습 준비 지원	초등학교	89	3.89	.55	.080	
	중학교	22	3.92	.64		
	고등학교	14	3.84	.75		
강화 및 학습 행동 지원	초등학교	89	3.65	.58	1.094	
	중학교	22	3.56	.43		
	고등학교	14	3.43	.42		
학습자료 지원	초등학교	89	3.79	.55	.508	
	중학교	22	3.78	.64		
	고등학교	14	3.63	.68		
교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원	초등학교	89	3.90	.50	1.061	
	중학교	22	3.81	.48		
	고등학교	14	3.70	.71		
교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 지원	초등학교	89	3.75	.56	1.260	
	중학교	22	3.81	.51		
	고등학교	14	3.52	.64		
교수-학습 방법 지원	초등학교	89	3.55	.51	.663	
	중학교	22	3.53	.49		
	고등학교	14	3.37	.69		
교수-학습 평가 지원	초등학교	89	3.42	.59	3.008	
	중학교	22	3.27	.48		
	고등학교	14	3.00	.92		
관련 서비스 지원	초등학교	89	3.67	.55	.514	
	중학교	22	3.66	.56		
	고등학교	14	3.50	.78		
계	초등학교	89	3.75	.42	1.628	
	중학교	22	3.71	.39		
	고등학교	14	3.54	.50		

* $p < .05$

근무장소에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 실행도 차이를 살펴본 결과 통계적 유의미한 차이는 보이지 않았는데 초등학교, 중학교, 고등학교 특수교사들 모두 전반적으로 '보통'으로 실시하고 있는 것으로 나타났다. 하지만

하위영역 중 심리 사회적 지원의 경우 5% 수준에서 통계적 유의미한 차이를 보였는데, 고등학교 특수교사(M=3.13)에 비해 초등학교 특수교사(M=3.63)의 실행정도가 높은 것으로 나타났다.

④ 교직경력에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 중요도와 실행도

교직경력에 따른 하위영역별 교수-학습 지원에 있어서의 중요도와 실행도 차이를 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-52>, <표 Ⅳ-53>과 같다. 표에서 보는 바와 같이 교직경력에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 중요도 차이를 살펴본 결과 통계적 유의미한 차이는 보이지 않았는데 교직경력 5년 이하, 6~10년, 11년 이상의 특수교사들 모두 전반적으로 '중요하다'고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 하지만 하위영역별로 구체적으로 살펴보면, 영역 중 교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원의 경우 5년 이하의 교직경력을 가진 특수교사(M=4.47)에 비해 11년 이상의 교직경력을 가진 특수교사(M=4.68)가 그 중요성을 더 많이 인식하고 있는 것으로 나타났다.

한편 교직경력에 따른 하위영역별 교수-학습 지원에 있어서의 실행도 차이를 살펴본 결과는 다음 <표 Ⅳ-53>과 같다.

<표 Ⅳ-52> 교직경력에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 중요도 차이

(N=125)

영 역	교직경력	n	M	SD	*F*
심리 사회적 지원	5년 이하	85	4.72	.41	.186
	6~10년	21	4.67	.51	
	11년 이상	19	4.75	.57	
물리적 지원	5년 이하	85	4.39	.52	1.571
	6~10년	21	4.33	.48	
	11년 이상	19	4.61	.61	
학습 동기적 지원	5년 이하	85	4.50	.44	.706
	6~10년	21	4.43	.40	
	11년 이상	19	4.61	.65	
학습 준비 지원	5년 이하	85	4.52	.46	.214
	6~10년	21	4.48	.48	
	11년 이상	19	4.58	.65	

영 역	교직경력	n	M	SD	*F*
강화 및 학습 행동 지원	5년 이하	85	4.35	.47	.320
	6~10년	21	4.25	.50	
	11년 이상	19	4.29	.79	
학습자료 지원	5년 이하	85	4.36	.48	1.276
	6~10년	21	4.27	.55	
	11년 이상	19	4.53	.61	
교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원	5년 이하	85	4.47	.43	2.026
	6~10년	21	4.54	.39	
	11년 이상	19	4.68	.42	
교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 지원	5년 이하	85	4.45	.48	.937
	6~10년	21	4.55	.42	
	11년 이상	19	4.61	.54	
교수-학습 방법 지원	5년 이하	85	4.27	.48	.056
	6~10년	21	4.31	.47	
	11년 이상	19	4.31	.72	
교수-학습 평가 지원	5년 이하	85	4.27	.55	.482
	6~10년	21	4.23	.61	
	11년 이상	19	4.12	.85	
관련 서비스 지원	5년 이하	85	4.31	.52	.288
	6~10년	21	4.30	.52	
	11년 이상	19	4.41	.57	
계	5년 이하	85	4.42	.39	.347
	6~10년	21	4.40	.39	
	11년 이상	19	4.50	.54	

<표 Ⅳ-53> 교직경력에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 실행도 차이

(N=125)

영 역	지역	n	M	SD	*F*	Scheffé
심리 사회적 지원	5년 이하	85	3.39	.62	18.144***	a,b<c***
	6~10년	21	3.46	.47		
	11년 이상	19	4.29	.58		
물리적 지원	5년 이하	85	3.96	.67	2.444	
	6~10년	21	4.18	.59		
	11년 이상	19	4.29	.68		
학습 동기적 지원	5년 이하	85	3.92	.53	3.422*	
	6~10년	21	3.86	.35		
	11년 이상	19	4.26	.80		

영 역	지역	n	M	SD	*F*	Scheffé
학습 준비 지원	5년 이하	85	3.87	.59	.387	
	6~10년	21	3.87	.48		
	11년 이상	19	4.00	.71		
강화 및 학습 행동 지원	5년 이하	85	3.58	.54	.794	
	6~10년	21	3.58	.43		
	11년 이상	19	3.75	.66		
학습자료 지원	5년 이하	85	3.73	.56	1.565	
	6~10년	21	3.74	.37		
	11년 이상	19	3.99	.79		
교수-학습 내용의 선정과 조직에 대한 지원	5년 이하	85	3.75	.50	6.115**	a<b,c*
	6~10년	21	4.08	.46		
	11년 이상	19	4.09	.54		
교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 지원	5년 이하	85	3.66	.57	3.115*	a<c*
	6~10년	21	3.76	.42		
	11년 이상	19	4.01	.62		
교수-학습 방법 지원	5년 이하	85	3.52	.47	1.142	
	6~10년	21	3.42	.53		
	11년 이상	19	3.67	.73		
교수-학습 평가 지원	5년 이하	85	3.34	.61	.140	a<c*
	6~10년	21	3.32	.50		
	11년 이상	19	3.41	.83		
관련 서비스 지원	5년 이하	85	3.59	.54	3.894*	
	6~10년	21	3.59	.63		
	11년 이상	19	3.98	.62		
계	5년 이하	85	3.66	.39	4.488*	a<c*
	6~10년	21	3.72	.31		
	11년 이상	19	3.98	.57		

* p < .05, *** p < .001

교직경력에 따른 교수-학습 지원에 있어서의 실행도 차이를 살펴본 결과 5% 수준에서 통계적 유의미한 차이를 보였는데, 5년 이하의 교직경력을 가진 특수교사(M=3.66)보다 11년 이상 경력의 특수교사(M=3.98)의 실행정도가 보다 높게 나타났다. 하위영역별로 구체적으로 살펴보면, 심리 사회적 지원 영역이 0.1% 수준에서 통계적 유의미한 차이를 보였는데, 5년 이하(M=3.39)와 6~10년 이하(M=3.46)의 교직경력을 가진 특수교사보다 11년 이상 경력의 특수교사(M=4.29)의 실행정도가 보다 높은 것으로 나타났고, 교수-학습 내용

의 선정과 조직에 대한 지원, 교수-학습 내용의 난이도와 양에 대한 지원, 교수-학습 평가 지원 영역에서도 5% 수준에서 통계적 유의미한 차이를 보였는데, 세 영역 모두 5년 이하의 교직경력을 가진 특수교사(M=3.34~3.75)보다 11년 이상 경력 특수교사(M=3.41~4.09)의 실행정도가 보다 높게 나타났다.

4. 삶의 질에 기반을 둔 장애아동·청소년의 교육과정 및 교수-학습 지원 모델

1) 장애아동 · 청소년의 삶의 질 수준과 교수-학습지원의 중요도 간의 상관분석 결과

본 연구는 장애아동·청소년의 삶의 질을 높일 수 있는 교수-학습 지원방안을 모색하는 것이 목적이다. 이를 위해 구체적으로 부모와 교사를 대상으로 장애아동·청소년의 삶의 질이란 무엇이며 이들에게 필요한 삶의 질 학교 교육내용은 무엇인지에 대해 포커스 그룹 인터뷰를 하였다. 이 포커스 그룹 인터뷰를 통하여 수집된 자료를 바탕으로 장애아동·청소년의 삶의 질을 측정할 수 있는 검사도구를 개발하여 그 수준을 살펴보았고, 장애아동·청소년의 학교배치 환경에 따른 교수-학습지원 실태를 살펴보았다. 이 중에서 장애아동·청소년의 삶의 질 수준과 장애아동·청소년의 학교 배치환경에 따른 교수 학습지원 정도의 결과를 바탕으로 다음과 같은 상관분석을 실시하였다. 즉, 실제 장애아동·청소년의 삶의 질 수준과 교육현장의 교수-학습지원의 중요도로 인식된 영역 간에 어떤 상관이 보이는지를 살펴보았다. 이 분석과정은 본 연구를 통해 나타난 장애아동·청소년의 삶의 질 수준에 비추어 실제 교육현장에서 교수-학습지원 방법으로 중요하게 인식하는 것을 서로 비교하여 서로 상관이 높은 교수-학습지원방법을 지원하는 것이 바람직할 것이라고 생각하였기 때문이다. 따라서 장애아동·청소년의 삶의 질 수준과 교수-학습지원방법의 중요도 인식을 전체수준과 학교급별 수준으로 상관분석을 하

면 다음과 같다. 먼저, 장애아동·청소년의 삶의 질 수준과 교수-학습지원방법의 중요도간의 상관분석 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-54>와 같다.

<표 Ⅳ-54> 장애아동•청소년의 삶의 질 수준과 교수-학습지원방법의 중요도간의 상관분석

	심리 사회적 지원	물리적 지원	학습 동기적 지원	학습 준비 지원	강화 지원	학습 자료 지원	내용 선정 지원	난이도 지원	방법 지원	평가 지원	관련 서비스 지원
진로	-.23*	.01	-.23*	-.23*	-.25**	-.12	-.21*	-.08	-.01	-.11	-.12
보조 공학	-.22*	-.09	-.21*	-.24*	-.25**	-.12	-.22*	-.09	.01	-.11	-.12
친구	-.06	-01	-.09	-.10	-.01	.06	-.09	.09	-.06	-.04	-.01
건강	-02	.01	-.11	-.14	-.18*	-.08	-.17	-.06	-.02	-.09	-.12
여가 취미	-.13	.01	-.13	-.18*	-.20*	-.07	-.13	-.04	-.09	-.04	-.11
장애 이해	-.25*	.01	-.04	-.10	-.04	-.06	-.06	-.01	-.20*	-.08	-.09
자기 결정력	-.04	.01	-.03	-.13	-.13	-.04	-.09	.03	-.13	-.05	-.04

*p<.01, **p<.001

먼저, <표 Ⅳ-54>에서 나타난바와 같이 장애아동•청소년의 삶의 질 수준과 교수-학습지원방법의 중요도간의 상관은 진로에 관한 삶의 질 수준을 높이기 위하여 심리사회적 지원(r=-.23, p<.05), 학습동기적 지원(r=-.21, p<.05), 학습준비지원(r=-.24, p<.05), 강화지원(r=-.25, p<.05), 내용선정지원(r=-.21, p<.05)이 필요한 것으로 나타났다. 이 수준으로 .05수준의 유의미한 통계적 수준을 고려한 것이다.

한편, 보조공학에 관한 삶의 질 수준을 높이기 위해서는 그리고 심리사회적 지원(r=-.22, p<.05), 학습동기적 지원(r=-.23, p<.05), 학습준비지원(r=-.23, p<.05), 강화지원(r=-.25, p<.05), 내용선정지원(r=-.22, p<.05)이 필요한 것으로

나타났다. 그리고 건강과 관련한 삶의 질을 높이기 위해서는 강화지원(r=-.18, p<.05), 내용선정지원(r=-.22, p<.05)이 필요하며, 여가 및 취미생활을 위해서는 학습준비지원(r=-.18, p<.05), 강화지원(r=-.20, p<.05), 장애이해를 받기 위해서는 심리사회적지원(r=-.25, p<.05), 강화지원(r=-.20, p<.05)이 필요한 것으로 나타났다. 한편, 특수학교의 장애아동·청소년의 삶의 질 수준과 교수-학습지원방법의 중요도간의 상관분석 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-55>와 같다.

<표 Ⅳ-55>에서 나타난바와 같이 특수학교의 장애아동·청소년의 삶의 질 수준과 특수학교의 교수-학습지원방법의 중요도간에 상관은 보조공학에 관한 삶의 질 수준을 높이기 위하여 심리사회적 지원(r=-.23, p<.05), 학습동기적 지원(r=-.23, p<.05), 학습준비지원(r=-.23, p<.05), 강화지원(r=-.25, p<.05), 내용선정지원(r=-.22, p<.05)이 필요한 것으로 나타났다. 이 수준으로 .05수준의 유의미한 통계적 수준을 고려한 것이다. 그리고 건강에 관한 삶의 질 수준을 높이기 위해서는 강화지원(r=-.18, p<.05)이 필요한 것으로 나타났으며, 여가 및 취미생활을 위해서는 학습준비지원(r=-.18, p<.05), 장애이해를 받기 위해서는 심리사회적지원(r=-.09, p<.05), 방법지원(r=-.20, p<.05)이 필요한 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-55> 특수학교의 장애아동·청소년의 삶의 질 수준과 교수-학습지원방법의 중요도간의 상관분석

	심리사회적지원	물리적지원	학습동기적지원	학습준비지원	강화지원	학습자료지원	내용선정지원	난이도지원	방법지원	평가지원	관련서비스지원
진로	-.05	.01	-.14	-.16	-.08	.03	-.04	.06	.01	.05	.01
보조공학	-.23*	-.09	-.23*	-.23*	-.25*	-.12	-.22*	-.09	.01	-.11	-.12
친구	-.06	.01	-.09	-.10	-.01	.06	-.09	.09	-.06	-.04	-.01
건강	-02	.01	-.11	-.14	-.18*	-.08	-.17	-.06	-.02	-.09	-.12
여가취미	-.13	.01	-.13	-.18*	-.20*	-.07	-.13	-.04	-.09	-.04	-.11
장애이해	-.09*	.01	-.04	-.10	-.04	-.06	-.06	-.01	-.20*	-.08	-.09
자기결정력	-.04	.01	-.03	-.13	-.13	-.04	-.09	.03	-.13	-.05	-.04

*p<.01, **p<.001

마지막으로 특수학급의 장애아동·청소년의 삶의 질 수준과 교수-학습지원 방법의 중요도간의 상관분석 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-56>과 같다.

<표 Ⅳ-56> 특수학급의 장애아동·청소년의 삶의 질 수준과 교수-학습지원방법의 중요도간의 상관분석

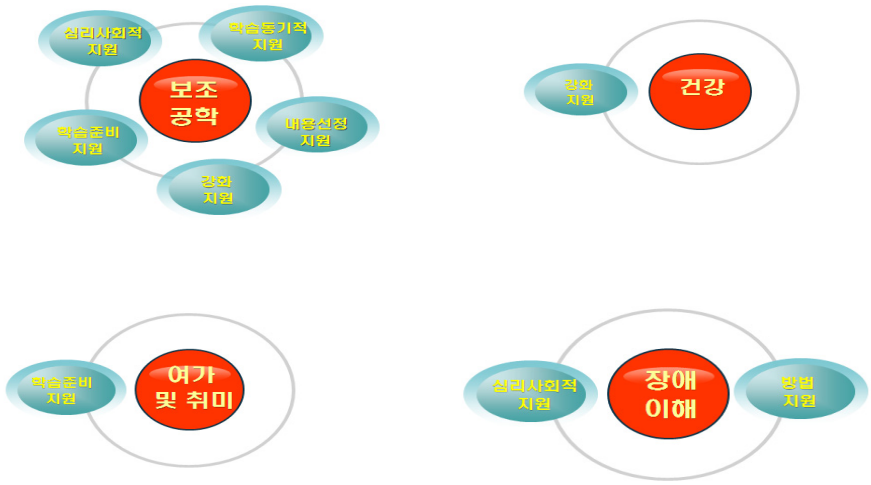
	심리 사회적 지원	물리적 지원	학습 동기적 지원	학습 준비 지원	강화 지원	학습 자료 지원	내용 선정 지원	난이도 지원	방법 지원	평가 지원	관련 서비스 지원
진로	.08	-.14	-.12	-.07	-.12	-.02	-.08	-.20	-.09	-.13	-.11
보조 공학	.12	-.15*	.01	-.01	-.11	.05	-.09	-.14	-.18*	-.07	-.05
친구	-.13*	.04	.01	-.02	-.04	.01	-09	-.13	.01	-.03	.01
건강	.05	.05	-.06	-.03	-.08	-.06	.01	-.13	-.09	-.08	-.08
여가 취미	.10	.10	-.11	-.11	-.09	-.00	-.09	-.16	-.16	-.15	-.15
장애 이해	-.24*	-.04	.06	-.03	-.01	-.05	.12	.01	-.02	-.00	-.01
자기 결정력	-.02	-01	-.12	-.17	-.11	-.02	.01	-.21*	-.13	-.13	-.15

*p<.01

<표 Ⅳ-56>에서 나타난바와 같이 특수학급의 장애아동·청소년의 삶의 질 수준과 교수-학습지원방법의 중요도간에 상관은 보조공학에 관한 삶의 질 수준을 높이기 위하여 물리적 지원(r=-.15, p<.05), 방법 지원(r=-.18, p<.05)이 필요한 것으로 나타났다. 이 수준으로 .05수준의 유의미한 통계적 수준을 고려한 것이다. 그리고 친구에 관한 삶의 질 수준을 높이기 위해서는 심리사회적 지원(r=-.13, p<.05)이 필요한 것으로 나타났으며, 장애이해를 위해서는 심리사회적 지원(r=-249, p<.05), 자기결정력을 높이기 위해서는 난이도 지원(r=-.21, p<.05)이 필요한 것으로 나타났다.

2) 장애아동 · 청소년의 삶의 질을 높이기 위한 교수-학습지원 방안 탐색

<그림 Ⅳ-3> 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동 지원 방안



<그림 Ⅳ-4> 특수학교의 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동 지원 방안

<그림 Ⅳ-5> 특수학급의 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동 지원 방안

3) 장애아동 · 청소년의 삶의 질을 높이기 위한 교수-학습지원 모형 제시

이상에서 장애아동·청소년의 삶의 질 수준과 교수-학습지원방안의 중요도의 상관결과를 바탕으로 교수-학습활동 지원모델을 전체, 특수학교, 특수학급을 구분하여 제시하였다. 이러한 결과를 토대로 학교의 교육과정을 연계한 장애아동·청소년의 삶의 질 수준 향상을 위한 교수-학습지원 모형을 제시하면 다음과 같다.

(1) 장애아동·청소년의 삶의 질 구성요소를 반영한 학교교육과정 모형

먼저, 장애아동·청소년의 삶의 질 구성요소를 반영한 학교교육과정 모형을 제시하면 다음 <그림 Ⅳ-6>과 같다. <그림 Ⅳ-6>의 장애아동·청소년의 7가지 삶의 질 구성요소(자기결정, 친구, 진로, 여가/취미, 건강, 장애이해, 보조공

학)는 초·중·고등학교수준에서 따라 교과활동, 특별재량활동, 관련서비스 활동을 통해 이루어질 수 있을 것이다. 그리고 자기결정, 진로, 장애이해, 보조공학과 같은 삶의 질 구성요소를 증진시키기 위해서는 전교과목에서 이러한 요소를 반영할 수 있을 것이고, 친구와 같은 삶의 질 구성요소를 증진시키기 위하서는 도덕, 사회, 체육, 음악, 미술교과에서 주로 강조할수 있을 것이다. 또한 여가/취미는 체육, 음악, 미술에서 강조되고, 건강은 체육, 음악교과에서 강조될 수 있을 것이다.

특별재량 활동

학교급 / 삶의 질 구성요소	초등학교	중학교	고등학교
자기결정	전교과		
친구	도덕, 사회, 체육, 음악, 미술		
진로	전교과		
여가/취미	체육, 음악, 미술		
건강	체육, 음악		
장애이해	전교과		
보조공학	전교과		

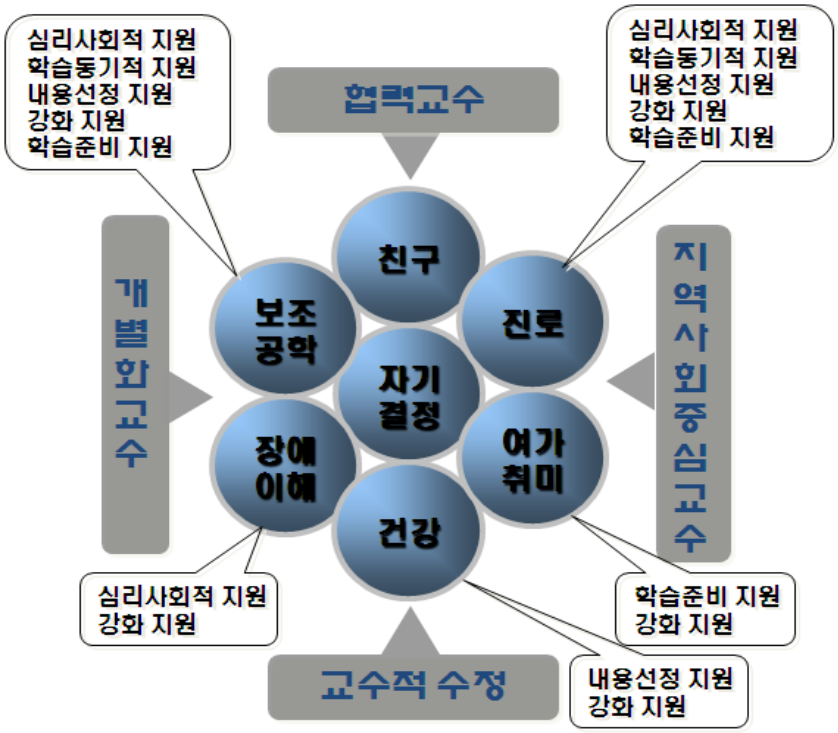
관련서비스의 제공

<그림 Ⅳ-6> 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 학교교육과정 모형

(2) 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동 지원 모형

장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동 지원 모형을 제시

하면 다음 <그림 Ⅳ-7>과 같다. <그림 Ⅳ-7>에서 제시된 바와 같이 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위해서는 7가지 삶의 질 구성요소(자기결정, 친구, 진로, 여가/취미, 건강, 장애이해, 보조공학)에 개별화교수, 협력교수, 지역사회 중심교수, 교수적 수정과 같은 교수-학습 지원전략을 사용함으로써 이 7가지 삶의 질 요소와 상관이 높다고 나타난 각 지원요소들을 함께 고려해야 한다. 예를 들면, 보조공학, 진로와 같은 삶의 질 요소를 향상시키기 위해서는 장애아동·청소년들에게 심리사회적 지원, 학습동기적 지원, 내용선정 지원, 강화지원, 학습준비 지원이 필요하다. 그리고 장애이해의 경우는 심리사회적 지원, 강화지원이 필요하며, 여가/취미의 삶의 질 구성요소를 향상시키기 위해서는 학습지원, 강화지원이 필요하다. 건강의 삶의 질 구성요소는 내용선정 지원, 강화지원을 통하여 장애아동·청소년의 삶의 질 수준을 향상시킬 수 있을 것이다.



<그림 Ⅳ-7> 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동 지원 모형

Ⅴ. 결론 및 제언

Ⅴ. 결론 및 제언

본 연구는 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 교수학습활동 지원정책을 제언하는 것을 목적으로 하였다. 이상의 목적을 달성하기 위하여 국내외 관련문헌분석, 삶의 질 수준 척도 개발, 장애아동·청소년의 교수학습 실태 및 요구조사, 전문가 집단에 의한 포커스 그룹 인터뷰 등 다양한 방법으로 연구를 진행하였고, 이를 통해 얻어진 결과를 토대로 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 교수학습활동 지원정책을 제안하면 다음과 같다.

첫째, 장애아동·청소년을 위한 학교 교육과정 혹은 교수-학습지원방법을 본 연구의 결과에 나타난 삶의 질 구성요소인 진로, 보조공학, 친구, 건강, 여가 및 취미, 장애이해, 자기결정력을 강조하는 교육과정으로 수정교육과정 혹은 대안 교육과정을 개발할 필요가 있을 것이다. 즉, 기존의 교육과정의 교과내용을 삶의 질의 구성요소를 포함하거나 삶의 질을 중심으로 한 교과교육, 재량활동, 특별활동 등이 이루어져야 할 것이다. 이를 도식화하면 아래와 같다.

<삶의 질을 강조한 수정교육과정>

<삶의 질 요소 기반의 대안 교육과정>

우리나라의 교육과정은 기본적으로 교과활동, 치료교육활동, 재량활동, 특별활동을 중심으로 이루어지는데 이러한 교육과정의 내용의 중심 목표를 장애아동·청소년의 삶의 질 향상에 두고 교육과정을 실행할 필요가 있음을 보여주는 것이다. 이는 장애아동·청소년이 결국 행복한 학교생활을 할 수 있도록 만들어 주는 적극적인 교육활동을 유도하게 될 것이고, 차후 지역사회에 보다 더 잘 적응할 수 있도록 만들어줄 수 있을 것이다. 그리고 이런 대안 교육과정이 보다 더 효과적으로 적용되기 위해서는 본 연구에서 도출된 장애아동·청소년의 삶의질 구성요소를 강조할 수 있도록 하는 수정 교육과정이 필수적으로 뒤따라야 할 것이다.

둘째, 장애아동·청소년의 학교생활과 관련된 삶의 질을 높이기 위해서는 학교 교육과정 속에 '우정형성 및 교우관계 개선'방안을 포함시켜야 할 것이다. 본 연구의 장애아동·청소년을 위한 삶의 질의 실태 수준을 살펴본 결과에 의하면 진로, 보조공학, 친구, 건강, 여가 및 취미, 장애이해, 자기결정력의 7가지 영역 중 '친구'라는 하위요인에서 평균 이하의 만족도가 나타났기 때문이다. 장애아동·청소년의 장애의 존재여부를 막론하고 외부세계 및 타인과의 상호작용은 인간이 가진 기본적인 욕구에 해당하며 특히, 학령기 아동에게 학교생활 및 친구와의 관계는 인생의 행복과 즐거움을 논하는데 있어서 큰 비중을 차지하는 부분인 동시에 정의적 영역의 발달과도 직결된다. 그리고 장애아동·청소년들은 특수학교에 재학 중인 경우 친구의 범위가 제한적이어서 다양한 우정형성의 경험을 가지는데 한계가 있으며, 특수학급에 재학 중이라고 하더라도 통합학급의 학생들과의 접촉을 하는데 어려움을 가지거나 또래들로부터 자신이 가지고 있는 장애로 인한 이해를 받는 것조차 많은 어려움이 뒤따르고 있다. 이에 학교에서는 장애아동·청소년들과 일반학생과의 통합프로그램이나 장애이해 프로그램 등을 개발하여 학교 교육과정 속에서 또래들과 우정을 형성할 수 있도록 노력하고 있지만 학교생활에서 자연스럽게 또래와의 우정을 형성할 수 있도록 체계적인 교수법이나 교수-학습활동 들을 제공하는 것이 더 효과가 있을 것으로 예상된다. 따라서 우정형성 및 교우관계에 있어서 어려움을 경험하고 있는 대다수 장애아동·청

소년의 문제를 단순히 개인적인 사항으로 치부하여 소홀히 다룰 것이 아니라 이들의 우정과 친구관계 형성을 지원하기 위한 구체적인 교육내용과 방법을 구상하고 학교 교육과정 속에 포함시킨다면 장애아동·청소년의 삶의 질은 한층 더 향상될 수 있으리라 생각된다.

셋째, 장애아동·청소년의 삶의 질을 높이기 위해서는 예체능 교과를 중심으로 한 즐거운 생활을 유도하는 교육과정을 개발해야 할 것이다. 본 연구의 포커스 그룹 인터뷰 결과에 의하면 장애아동·청소년의 교사와 부모들은 현행의 교육과정 중에서 장애아동·청소년이 가장 좋아하고 즐거워하는 교과목이 예체능 과목, 즉 음악, 미술, 체육과 같이 신체를 사용하는 활동이었으며, 신체적 활동 없이 책상에 가만히 앉아서 진행되는 교과수업에 대해서는 흥미를 느끼지 못했으며 자발적 참여도도 상당히 낮은 사실을 알 수 있었다. 예체능 과목의 경우에는 장애아동·청소년들이 부담 없이 임할 수 있고 수행하기 어려운 과제가 제시되는 것도 아니며 스트레스 해소에도 도움이 되는 활동으로 구성되기 때문에 장애학생들이 즐거워하는 것으로 생각된다. 그리고 장애아동·청소년들의 신체적 활동과 경험은 바로 그들이 외부세계를 인식하는 수단이자 방법이 되기 때문에 이를 정적인 교과목에 접목시킬 수 있는 교수-학습활동 및 방법에 대해 고민해보아야 할 것이다. 대표적인 일본의 사례를 살펴보면, 국어나 수학 같은 교과목을 국어운동교육, 수학운동교육이라는 명칭으로 바꾸고 직접적인 신체활동을 통해 교과를 학습하는 내용으로 구성하고 있는 학교가 있다. 수학 학습을 위해 필요한 여러 가지 구성요소들, 즉 공간인식, 변별, 형태구성, 규칙성 등의 개념을 신체활동과 움직임을 통해서 직접적으로 경험하여 몸에 익히는 학습을 할 수 있도록 수업내용과 방법을 조직·운영하고 있는 것이다. 이러한 교수-학습활동은 장애아동·청소년의 인지-학습 양식에 부합하는 것이고 학습자 중심의 교육을 실현하는 것이며 나아가 그들의 자기결정력을 존중하는 방법이기 때문에 장애아동·청소년의 삶의 질 향상에 충분히 기여할 수 있으며 의미 있는 시사점을 제공받을 수 있으리라 생각된다.

넷째, 장애아동·청소년의 삶의 질을 높이기 위해서는 현장학습 및 체험학

습활동의 비중을 높여줄 필요가 있을 것이다. 본 연구의 포커스 그룹과 장애아동· 인터뷰 결과에 의하면 장애아동·청소년의 삶의 질 수준을 살펴본 결과에 의하면 이들의 건강과 여가 및 취미생활이 주요 삶의 질 구성요소로 나타났다. 특히 장애아동·청소년들의 장애정도가 중도·중복화 경향이 강한 학생일수록 더더욱 신체를 사용하는 교수-학습활동이 필요한데, 실제 학교현장에서는 이들이 가지고 있는 장애정도 때문에 현장학습 및 체험학습 참여에 소극적인 것이 사실이다. 그러나 피아제의 인지발달이론에서 얘기하는 감각운동기에 대부분의 중도·중복장애아동들이 속해있고, 장애학생들의 인지적 능력은 감각기관에 의해 지각되는 감성적 인식, 감성적 지능에 의해 개발될 수 있기 때문에 현장학습 및 체험학습의 경험은 삶의 질을 증진시킬 수 있는 주요한 교수-학습활동이 될 수 있다.

다섯째, 장애아동·청소년의 삶의 질과 관련하여 건강교육을 포함한 성교육이 반드시 강조되어야 할 것이다. 본 연구에서 교사나 부모들은 '성교육이 필요하다'라는 의견을 강하게 제시하였고, 이미 자녀나 학생들이 성적인 문제행동을 보임으로써 어떻게 대처해야 할지 그 방법에 대해 고민하고 있었다. 장애아동·청소년들의 성은 비장애인과 다를 것이 없고, 성적인 문제행동 그 자체를 개선하기 위한 노력도 필요하지만 장기적이고 체계적인 성교육을 통하여 문제행동을 예방하고 바람직한 성행동을 습득할 수 있도록 교육해야 한다. 그리고 장애아동·청소년들이 사회의 성범죄와 성폭력의 가해자 혹은 피해자가 되지 않도록 하기 위해서 이들을 위한 성교육 교육과정 개발이 반드시 이루어져야 할 것이다. 그동안 학교의 교사들이나 부모들은 성교육의 필요성을 인정함에도 불구하고 성에 대한 언급을 기피하는 우리나라의 문화와 장애인을 위한 성교육을 위한 교육과정의 부재, 교재교구의 부족 등으로 인하여 성교육을 학교현장에서 제공해주지 못하고 있는 실정이었다. 이에 본 연구의 과정에서 도출된 성교육에 대한 체계적 교육이 이루어져야 할 것이다.

여섯째, 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위하여 '진로'영역을 강조한 교육과정 및 교수-학습지원방법이 개선되어야 할 것이다. 이를 위해서는 본 연

구의 장애아동·청소년의 삶의 질 향상과 관계하는 교수-학습 지원 서비스와 상관에 나타난 바와 같이, 진로라는 삶의 질 구성요소를 강조하기 위해서는 심리사회적 지원, 학습동기적 지원, 내용선정 지원, 학습준비 지원, 강화지원이 필요하다. 장애아동·청소년을 위한 교육의 궁극적인 목표는 이들이 학교 졸업 후 통합된 지역사회 내에서 자립생활을 하게 하는 것이다. 그러나 학교를 졸업한 장애학생들의 경우 졸업이후의 취업률은 저조한 상태다. 자립생활의 지표가 되는 직업생활은 학생들이 졸업하기 전 어느 일정한 시기에 직업기능을 학교중심교육과정으로 교육시켜줄 필요가 있지만 지금까지의 진로교육은 한계가 있었다. 즉, 교육수혜자인 장애학생의 욕구와 선호 및 적성에 근거하여 전 학령기에 걸쳐 졸업 후의 최종 목표인 자립(취업)을 위하여 일관성 있고 연계성 있는 교육과정으로 운영 발전시켜야 함에도 불구하고 직업목록 개발의 부재, 직업교육 환경의 부족, 체계적인 진로교육과정 개발의 부재 등으로 인하여 어려움이 많은 것이 현실이다. 이에 본 연구에서 나타난 바와 같이 장애아동·청소년의 삶의 질을 향상시키기 위해서는 자신의 진로 선택의 기회를 보장받고 목표에 근거한 교육을 받을 수 있는 심리사회적 지원, 학습동기적 지원이 이루어져야 할 것이다. 그리고 다양한 직업가능 목록이 개발되어 장애아동 ·청소년들이 학령기동안 체계적인 진로교육을 받을 수 있도록 내용선정 지원, 학습준비 지원, 강화지원 등이 함께 이루어져야 할 것이다.

일곱째, 장애 아동·청소년의 삶의 질을 더 높여주기 위해서는 보조인력 지원 및 보조공학적 지원이 확대 실시될 필요가 있다. 본 연구의 장애아동·청소년의 삶의 질 수준을 분석한 결과 이들의 삶의 질 구성요소에는 보조공학이 주요한 요인으로 인식되고 있었다. 장애아동·청소년이 학교생활을 하는데 있어 교육과정의 내용도 중요하지만 이러한 내용이 잘 전달되고 효율적으로 학습되도록 하기 위해서는 보조인력 및 보조공학적 지원이 필수적으로 뒤따라야 할 것이다. 그리고 본 연구의 장애아동·청소년의 삶의 질을 높이기 위한 교수-학습지원 결과에 의하면, 보조공학을 활용하기 위해서는 심리사회적 지원, 학습동기적 지원, 학습준비 지원, 내용선정 지원, 강화지원이 필요

한 것으로 나타났다. 특히, 특수학급의 경우는 이 중에서 물리적 지원과 방법지원이 필요한 것으로 나타났다.

여덟째, 장애아동·청소년을 위한 교수-학습활동에 있어서 치료교육 및 치료지원 시간의 증대가 필요하다. 부모 및 교사들은 이에 대한 강력한 요구를 나타내고 있었는데 현행의 교육과정에서 치료교육활동은 사라졌고 대신에 치료지원서비스가 제공되고 있다. 그러나 치료지원시간은 한 학급 당 일주일에 2시간 정도밖에 배정되어 있지 않고 그것도 치료사 2명이 6명의 아이들을 치료하는 수준이라 일대일 형태의 치료를 받기는 힘든 상황이다. 따라서 이미 어느 특수학교에서는 사설치료실 및 복지관에 근무하는 치료사들을 낮 시간에 학교에 투입시켜 시간당 2만5천원 가량의 수업료를 제공하고 장애아동들을 위한 다양한 치료교육활동을 실시하고 있는 실정이다. 이처럼 교육과정 내에 치료교육활동의 비중이 커지기를 원하는 목소리가 높은 사실에 주목할 필요가 있을 것이다. 물론, 생활중심의 지도나 기능중심의 지도가 장애아동에게 효과적이고 적절하며 이러한 교수-학습활동이 이루어져야 한다고 요구하고 있지만, 그것은 교과를 지도할 경우에 일반적으로 필요한 방법이라 인식하는 경향이 강했고 그것과는 별개로 장애아동·청소년의 삶의 질과 연계되는 교수-학습활동으로서 치료교육을 떠올리는 사례들이 적지 않았다. 특수교육만의 고유하고 독자적인 영역이라 감히 말할 수 있는 치료교육활동이 학교 교육과정 내의 다양한 교수학습 활동으로서 제자리를 찾고 통합교육이라는 이념과 잘 어우러져 정착한다면 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 지원하는 하나의 방법이 될 수 있을 것이다. 아울러 기타 관련 서비스 분야에 대한 요구도 강하게 제시되고 있다. 그 내용을 구체적으로 보면, 가정학습·가정생활 지도를 위한 상담 및 지원 체계 확립, 부모의 학교 활동에 생산적으로 참여할 수 있는 방안 모색, 장애의 중증화 및 중복화에 따른 보조인력 확대 배치, 보조공학적 지원의 내실화 방안 모색 등이 있었다. 특수교육법이 규정하고 있는 중요 서비스 내용이 현실적으로 제공되어 장애아동과 부모의 만족도를 높일 때 이들의 삶의 질은 향상될 것이다.

아홉째, 현행의 교육과정과 교과서의 체제 및 구조의 개편하여 개별화학

습이 가능할 수 있도록 난이도 조절이 필요하다. 본 연구의 포커스 그룹 인터뷰에서 나타난 결과에 의하면, 교육과정 및 교과서의 체제와 구조에 대한 강한 불만을 나타내었다. 장애아동·청소년을 위한 특수교육 교육과정은 이들의 독특한 요구를 반영한 것이라기보다는 일반교육과정의 편제나 운영방식을 그대로 적용하는 등 형식적인 면에서 큰 차이가 없다는 측면에서 장애아동·청소년의 특성과 교육적 요구에 적합하지 않은 것이라는 공통적인 의견이었다. 물론 학습계획안이나 IEP 등을 교육과정 및 교과서에 준하여 작성하고 있기는 하지만 실제 수업장면에서는 그것을 적용하는 경우가 드물었으며, 교과서를 활용한 지도는 거의 이루어지지 않고 있는 실정이었다. 장애아동·청소년의 경우, 특히 장애가 무거운 학생의 경우 더욱 그렇지만, 일정의 틀이나 구조화된 체계 속에서의 교육과정 운영이나 수업진행이 곤란하고 수업시간이나 교과를 구분하여 지정하는 것 자체가 무의미한 사례가 많았다. 제 7차 특수학교 교육과정은 시대적 흐름을 반영한 포스트모더니즘의 사조를 표방하고 있고 개정 교육과정에서도 그 맥락을 같이 하고 있다. 포스트모더니즘은 모더니즘이나 구조주의에 대한 반발작용으로 발생한 것이어서 일률적인 것을 거부하고 다양성을 강조하며 탈 중심적-탈 이성적 사고를 추구하는 철학적 사상이다. 사실 이러한 사조에 입각한다면 지금 현재 특수아동·청소년에게 적용하는 공통교육과정이나 교과서는 현행의 교육철학과 모순이 되는 것이며 이율배반적인 것이 될 수 있다. 따라서 포스트모더니즘이라는 사조에 충실하고자 한다면 외국의 사례를 참고로 할 필요가 있을 것이다. 대표적으로 미국의 경우에는 우리나라처럼 국가수준의 공통교육과정이 존재하지 않고 지침이나 기준만 제시될 뿐 교육과정 운영은 각 학교차원의 IEP에 의해서 이루어진다. 또한 '삶의 질 향상을 위한 교육과정운영'을 실행하고 있는 일본의 어느 특수학교의 경우에도 전체적인 교육의 관점이나 기준, 영역만이 제시되고 모든 교육과정 내의 교수-학습 활동은 개별아동의 IEP에 준해서 실제적으로 이루어지고 있다. 장애아동·청소년의 경우, 각각의 아동에 따라 개별차가 크기 때문에 IEP의 적용은 불가피하다. 그러나 현행의 구조화되고 정형화된 체제 내에서는 IEP가 형식적인 서류작성에서 끝나

버릴 위험성이 크다. IEP에 충실한 교수-학습활동은 장애아동·청소년의 삶의 질 향상과 직결되는 중요한 요소이지만 현행의 표준화된 공통교육과정과 교과서라는 틀 안에서는 효율적으로 이루어지기 어려운 것이 사실이다. 그런 까닭에 포스트모더니즘의 사조를 충실하게 반영한 교육과정에 대한 재고가 시급한 과제임에 틀림없으리라 생각된다.

열번째, 장애 아동·청소년의 삶의 질에 큰 영향을 미치는 교수-학습 관련 지원서비스의 강화가 요구된다. 학령기 장애아동들의 삶의 질의 중요한 하나의 축은 행복하고 만족스러운 학교생활에 좌우되며, 이러한 생활을 보장하는 것은 교수-학습과 관련 서비스의 지원이 장애아동들은 물론 부모들의 교육적 요구를 얼마나 충족시켜주느냐에 달려 있다. 현재 특수학교와 특수학급에 재학하고 있는 장애아동들의 삶의 질과 관련된 교수-학습 지원 실태는 특수교육과 관련서비스에 대한 접근이 크게 변화되어야 함을 시사하고 있다. 특수학교와 특수학급의 교수-학습지원에 대한 변화 요구는 다음과 같이 정리될 수 있다.

지원 영역	변화 요구 내용	
	특수학교	특수학급
① 심리사회적 환경	직원간의 협력적 및 지원적 분위기 조성과 팀 접근의 토대 마련	일반아동 및 일반교사의 장애 이해와 지원적 환경 조성
② 물리적 환경	개별학습 활동 공간 확보, 교실환경 및 교실배치 등	
③ 인적 환경	팀 티칭, 교사의 유연한 대응 등	
④ 학습동기 환경	전반적으로 양호	장애아동에 대한 부적절한 기대수준 등 성취에 대한 편견 불식 방안 모색
⑤ 학습 준비	의사소통능력, 자기표현력, 요구와 선택능력 향상	사회적 기술과 의사소통능력 향상 방안 모색
⑥ 강화 및 학습행동	행동기능평가, 보편적 중재, 긍정적 행동지원 체제 확립	
⑦ 학습자료	학습 자료의 다양화와 대안적 자료 개발(자료의 획일화 탈피)	
⑧ 교수-학습 내용의 선정과 조직	내용의 체계성 확보, 선수기능 개발 강화, 경험학습 기회 확대	비교적 양호한 편이나 개선 요망

지원 영역	변화 요구 내용	
	특수학교	특수학급
⑨ 교수-학습 내용의 난이도와 양	학습과제의 난이도와 학습량의 조정 방안 모색	
⑩ 교수-학습 방법	교수-학습 방법의 다양화와 아동의 특성과 요구별 적합화 모색	• 교수-학습 방법의 다양화와 아동의 특성과 요구별 적합화 모색 • 교사주도의 교수-학습 탈피, 학생의 자기 주도적 학습 강화, 자기 결정력 강화 등의 방안 모색
⑪ 교수-학습 평가	• 특수아동의 능력과 특성을 고려한 평가 방안 모색 • 평가 방법의 현실화와 효율화 모색 • 평가의 중요성과 과학적 접근 방법에 대한 인식 개선과 구체적 방안 모색	

열한번째, 장애아동·청소년을 위한 교수-학습 활동이 수업이라는 틀 속에서만 머무를 것이 아니라 지역의 문화예술 행사 및 학교행사와 연계될 필요성이 있다. 앞서도 언급이 되었지만 교과학습 위주의 정적인 활동은 장애아동의 요구에 부합하는 것이 아니므로 그들이 원하고 바라고 즐거워하는 활동을 수업내용으로 구성하는 것이 장애아동·청소년의 삶의 질을 향상시킬 수 있는 방안이 된다. 그러나 지역의 문화예술행사 및 학교행사의 참여가 단지 현장학습이나 체험학습의 차원에서 그치는 것이 아니라 교과와의 체계적인 연계 속에서 이루어져야 하며 지역사회중심의 교수방법을 기반으로 한 생활중심 교육과정, 교수적 수정을 통한 즐거운 학습활동의 실현이라는 두 가지 목표의 달성을 표방할 수 있어야 한다. 이는 미국의 특수학교 교육과정에서 '예술'이 독립적인 하나의 교육과정 영역으로 분류됨과 동시에 교육과정 전 영역에 있어서 기초가 되는 주요활동으로 인식되는 것과 같은 맥락에서 그 필요성을 생각할 수 있을 것이다. 따라서 이를 위한 행·재정적 지원이 우선적으로 요구되며 학교행정가의 인식전환과 구체적이고 체계적인 방안마련이 시급한 과제이다.

참 고 문 헌

강수균·김동연·석동일·조홍중·최경희(2000). 노인성 언어재활 프로그램 개발을 위한 기초연구-노인의 삶의 질 개선을 위한 설문지 구안을 중심으로-. 재활과학연구, 제16권 제1호, pp. 1-32.

강병호·배정아·송정미(2002). 장애학생의 통합을 위한 협력교수프로그램. 안산: 국립특수교육원.

강비술(2009). 초등부 정신지체 아동의 교수학습 방법에 대한 일반학급교사와 특수학급교사의 인식 비교. 공주대학교 석사학위 논문.

고승덕(1996). 노인의 삶의 질을 결정하는 요인 추출에 관한 연구. 이화여자대학교 박사학위 논문.

김정권·김혜경(2000). 자기 결정과 발달지체인의 삶의 질 및 사회 완전통합과의 관계. 특수교육학연구, 제34권 제3호, pp. 1-26.

교육부(2008). 특수학교 교육과정. 교육과학기술부 고시 제 2008-3호.

국립특수교육원(2005). 특수교육 교육과정 국제동향분석.

권택환·강성종(2009). 특수학교 교육과정과 일반학교 교육과정 연계방안 모색을 위한 일반학교 교사 인식 조사. 중복지체부자유연구, 제52권 제3호, pp. 171-191.

민성길·이창일·김광일·서신영·김동기(2000). 한국판 세계보건기구 삶의 질 간편형 척도(WHOQOL-BREF)의 개발. 신경정신의학, 제39권 제3호, pp. 571-579

박석돈·전미리·노임대(2001). 취업정신장애인 가족들의 삶의 질에 관한 연구-정신분열증을 중심으로-. 재활심리연구, 제8권 제1호, pp. 81-105.

박성익(1997). 교수 학습방법의 이론과 실제(Ⅰ). 서울: 교육과학사.

박승희(1997). 일반학급에 통합된 장애학생의 수업의 질 향상을 위한 교수적 수정의 개념과 실행방안. 특수교육학연구, 제34권 제2호, pp. 29-71.

_____(2000). 장애인의 삶의 질 구성요소에 대한 타당화 연구. 재활복지, 제4권 제2호, pp. 72-120.

_____(2002). 한국 장애인의 삶의 질 측정도구 개발 연구. 특수교육학연구, 제37권 제2호, pp. 41-78.

_____(2003). 장애개념화의 진전이 장애인 지원 구축에 지니는 함의. 제8회 이화특수교육 학술대회 장애개념 재정립을 통한 지원체계 개발, pp. 3-42. 서울: 이화여자대학교 특수교육연구소.

박은혜·한경근 역 (2008). 중도장애학생의 교육. 서울: 시그마프레스.

박재국(2003). 장애인의 삶의 질(QOL) 향상을 위한 이론적 고찰. 특수아동교육연구, 제5권 제2호, pp. 149-166.
박재국·손상희·이미숙(2002). 지체부자유인의 삶의 질 척도 개발과 적용 가능성 탐색. 특수교육, 제1권, pp. 16-31.
박재국·이미숙(2001). 장애인 삶의 질(QOL)의 연구동향. 특수교육재활과학연구, pp. 1-25.
박준순·노승호(1997). 외상성 뇌손상 환자의 삶의 질 수준에 대한 연구. 신경정신의학, 제139권, pp. 648-657.
박화문(2000). 일본 특수학교 개정 교육과정 특징. 정신지체연구, 제2권, pp. 59-72.
법제처(2008a). 장애인 등에 대한 특수교육법. 법률 제8852호.
변경희(2004). 초등 특수학급아동을 위한 특수교육관련 서비스 요구와 실태. 창원대학교 석사학위 논문.
설진선(2003). 멀티미디어 자료를 활용한 지역사회중심교수가 자폐아동의 패스트 푸드점 이용 기술 수행에 미치는 효과. 이화여자대학교 석사학위 논문.
성혜란(1998). 정신지체인의 삶의 질에 대한 연구. 중앙대학교 석사학위 논문.
손상희·박재국(2003). 지체부자유아 가족의 삶의 질에 대한 부모의 인식. 중복지체부자유아교육. 제42권, pp. 159-182.
신성례·김애리(2001). 척수 손상 환자의 삶의 질 영향요인 분석. 대한간호학회지, 제31권 제1호, pp. 126-138.
이가옥·이현송·김정석·이미진(2000). 노년기 삶의 질 : 개념 및 지표 구성. 세계노인의 날 기념 제6회 학술세미나 '노년기 삶의 질 : 지표 개발과 평가'. 성공회대학교.
이경순(2007). 특수학급교사들의 PBL(문제중심학습) 적용을 위한 교수적 지원이 장애아동의 언어적 문제해결력 및 수업참여행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 박사학위 논문.
이상복·정영숙·박충선(1998). 대구경북 지역의 장애아와 장애아 가족의 삶의 질-교육 및 사회경제적 측면을 중심으로-. 정서·학습장애연구, 제14권 제2호, pp. 1-38
이일영·임신영(1998). 중증 장애 아동의 삶의 질. 연세대간호학탐구, 제7권 제2호, pp. 8-18.
이현송(1997). 한국인의 삶의 질 : 객관적 차원을 중심으로. 한국사회학, 제31집 여름호, pp. 289-301.
일본 문부과학성(2005). 특별지원교육을 추진하기 위한 제도의 방향에 관한 답신. 일본 문부과학성 홈페이지.

_____(2007). 특별지원교육의 추진에 관한 통지. 일본 문부과학성 홈페이지.
_____(2009). '신 특별지원교육 교육과정(2009. 1.)', 일본 문부과학성 홈페이지.
임희섭(1996). 삶의 질의 개념적 논의. 한국행정연구, 제5권 제1호, pp. 5-18.
정해시(2009). 정신지체 특수학교의 수업분석연구. 단국대학교 박사학위 논문.
진기남, 송현종(1999). 장애인의 삶의 질 실태. 장애인 고용, 제31권, pp. 64-77.
한국특수교육연구회(2009). 최신 특수아동의 이해. 경기: 양서원.
Brown, I., Renwick, R. and Nagler, M.(1996). The Generality of quality of life in health promotion and rehabilitation. In Renwick, R., Brown, I, & Nagler, M.(Eds.), *Qualify of life in health promotion and rehabilitation: Conceptual approaches, issues, and application.* Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
Burckhardt, C. S.(1985). The impact of arthritis on quality of life. *Nursing Research, Vol. 34 No.1*, pp. 11-16.
Cook, L., and Friend, M.(1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional children, Vol. 28 No.3,* pp. 1-16.
Council on Quality and Leadership in Supports for People with Disabilities(1997). Personal outcome measures. Towson, MD: Author.
Cummins, R. A.(1997). Assessing quality of life. In R. I. Brown (Ed.), *Quality of life for people with disabilities: Models, research and practice* (pp. 116-150). Cheltenham, UK: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
Diener, E., Robert, A., Emmons, R, J., Larsen, and Sharon. Griffin(1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, Vol. 49,* 71-75.
Elorriaga, J., Garcia, L., Martinez, J. and Unamunzaga, E.(2000). Quality of life of persons with mental retardation in Spain. In K.D. Keith & R. L. Schalock (Eds.), *Cross-cultural perspectives on quality of life.* Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
Felce, D.(1997). Defining and applying the concept of quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research, Vol. 41 No. 2*, 126-135.
Ferguson, R. V.(1997). Environmental design and quality of life. In R. I. Brown (Ed.), *Quality of life for people with disabilities: Models, research and practice* (pp. 56-70). Cheltenham, UK: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
Filbin, J., and Kroberg, R.(1993). *Idea and suggestions for curricular adaptation at the secondary level: Colorado Effective Education Model.* Denver: Colorado State

Dept. of Education.

Fuhrer, M. J., Rintala, D. H., Hart, K. A., Clearman, R. and Young, M. E.(1992). Relationship of Life Satisfaction to Impairment, Disability, and Handicap Among Persons With Spinial Cord Injury Living in the Community. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 73,* 552-557.

Goode, D.(1994). The National Quality of Life for Persons with Disabilities Project: A Quality of Life Agenda for the United States. In Goode, D.(Ed.), *Quality of Life Persons with Disabilities: International Perspectives and Issues.* Cambridge: Brookline Books.

Gregory, S. L., Maureen, O., Mark, C. W. and Cameron, C.(2001). Health status of children with moderate to severe cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology, Vol. 43 No. 6*, 364-372.

Halpern, A. S.(1994), Quality of Life for Students with Disabilities in Transition from School to Adultbood, In Romney, D. M., Brown, R. I. & Fry, P. S.(Eds.) *Improving the Quality of Life.* Boston: Kluwer Academic Publishers.

Hatton, C.(1998). Whose quality of life is it anyway? Some problems with the emerging quality of life consensus. *Mental Retardation, Vol 36 No. 2*, 104-115.

Holmes, W. C. and Shea, J. A.(1998), A new HIV/AIDS-targeted of quality of life(HAT-QOL) instrument: development, reliablity and validity, *Medical care, Vol. 36 No. 2*, 138-154.

Hughes, C., and Hwang, B.(1996). Attempts to conceptualize and measure quality of life. In R. L. Schalock (Ed.), *Quality of life: Vol. 1. Conceptualization and measurement* (pp. 51-62). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Hughes, C., Hwang, B., Kim, J. H., Eisenman, L. T. and Killian, D. J.(1995). Quality of life in Applied Research: A Review and Analysis of Emperical Measures, *American Journal on Mental Retardation, Vol. 99 No. 6*, 623-641.

Jenkins, J. R., Antil, L. R., Wayne, S. K., and Vadasy, P. F.(2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Exceptional Children, Vol. 69,* 279-292.

Keith, K. D., and Schalock, R. L.(1994). The measurement of quality of life in adolescents: The Quality of Student Life Questionnaire. *American Journal of Family Therapy, Vol. 22 No. 1*, 83-87.

Keith, K. D., and Schalock, R. L.(1995). *Quality of student life questionnaire.* Worthington, OH: IDS Publishing.

Paementer, T. and Donelly, M. (1997). An analysis of the dimensions of quality of life. In R. I. Brown (Ed.), *Quality of life for people with disabilities: Models, research and practice* (pp. 91-114).

Schalock, R. L.(1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. In R. L. Schalock (Ed.), *Quality of life: Vol. 1. Conceptualization and measurement* (pp. 123-139).

Schalock, R. L.(2000). Three decades of quality of life. In M. Wehmeyer & J. R. Patton (Eds.), *Mental retardation in the 21st century* (pp. 335-358). Austin: Pro-Ed Publishers.

Schalock, R. L.(Ed.)(1996). *Quality of life: Conceptualization and measurement.* Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Schalock, R. L., Bonham, G., and Marchand, C.(2000). Consumer based quality of life assessment: A path model of perceived satisfaction. *Evaluation & Program Planning,Vol. 23,* 77-87.

Schalock, R. L., DeVries, D. and Lebsack, J.(1999). Rights, quality measures, and program changes. In S. S. Herr & G. Weber (Eds.), *Aging, rights and quality of life: Prospects for older persons with developmental disabilities* (pp. 81-92). Baltimore: Paul H. Brookes.

Schalock, R. L., Keith, K. D., Hoffman, K. and Karan, O. C.(1989). Quality of life: Its measurement and use. *Mental Retardation, Vol. 27,* 25-31.

Schalock, R. L., Keith, K.A., Hoffman, K. and Karan, O.C.(1989). Quality of life: Its measurement and use. *Mental Retardation, Vol. 27 No. 1,* 25-31.

Schalock, R. L., Lemanowicz, J. A. Conroy, J. W., and Feinstein, C. S.(1994). A multivariate investigative study of the correlates of quality of life. *Journal on Developmental Disabilities, Vol. 3 No. 2,* 59-73.

Stark, J. A. and Goldsbury, T.(1990). Quality of life from childhood to adulthood. In R. L. Schalock (Ed.), *Quality of life: Perspectives and issues* (pp. 71-84). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Verdugo, M. A.(2000). Quality of life for persons with mental retardation and developmental disabilities in Spain: The present zeitgeist. In K. D. Keith & R. L. Schalock (Eds.), *Cross-cultural perspectives on quality of life.* Washington, DC:

American Association on Mental Retardation.

Wehmeyer, M. L.(1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth, and adults with disabilities? In D. J. Sands, & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 17-36). Baltimore: Paul H. Brookes.

山口明(1987). 재택장애인의 지역에 있어서의 QOL. 總合리하비리테이션, 15(12), 1090-1096.

上田敏(1994). 고차뇌기능 장애와 ADL-QOL향상을 위한 ADL의 시점에서 -. 總合리하비리테이션, 22(2), 97-103.

望月珠美(1998). 시각장애인의 QOL 척도 작성에 관한 연구. 한국특수교육논총, 15, 45-61.

小林芳文 編(2000) . 養護學校におけるQOLを支える個別教育計畫(IEP). 東京：明治図書 .

부 록

1. 특수학교 교육과정 편성 및 운영사례
2. 장애 아동·청소년의 삶의 질에 관한 조사
3. 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 학습과 학교생활 실태 및 요구 조사
4. 특수교육대상 학생의 교수-학습 지원 실태 조사: 특수학교용
5. 특수교육대상 학생의 교수-학습 지원 실태 조사: 특수학급용

부록 1

특수학교 교육과정 편성 및 운영사례

1. 초등부 교육과정

<table>
<tr><th rowspan="3">정진학교</th><th colspan="6">교과</th><th colspan="2">치료교육활동(4)</th><th colspan="2">재량활동(3)</th><th colspan="5">특별활동(1~2)</th></tr>
<tr><td rowspan="2">국어</td><td rowspan="2">사회</td><td rowspan="2">수학</td><td rowspan="2">과학</td><td rowspan="2">건강</td><td rowspan="2">예능</td><td>1~3학년:
소그룹(3)
대그룹(1)</td><td>4~6학년:
중그룹(3)
대그룹(1)</td><td rowspan="2">교과 재량활동:
없음</td><td rowspan="2">창의적
재량활동:
학급별 특색적
교육활동(1)
언어, 감각훈련
(2)</td><td>자치활동:
협의활동
역할분담활동
민주시민운동</td><td>적응활동:
기본생활
습관형성활동
친교활동
상담활동
진로활동
정체성확립
활동</td><td>계발활동
-5, 6학년
부서활동:
동화구연부
영화감상부
체력단련부
컴퓨터부
종이접기부
음악감상부</td><td>봉사활동:
일손돕기
활동
자신구호
활동
환경/시설
보전활동</td><td>행사활동:
의식행사
활동</td></tr>
<tr><td colspan="2">소그룹: 3~4명
중그룹: 5~6명
대그룹: 학급단위</td><td colspan="3">초등 1학년: 연간 30시간
초등 2~4학년: 연간 34시간
초등 5~6학년: 연간 68시간</td></tr>
<tr><th rowspan="3">혜성학교</th><th colspan="6">교과(18~23)</th><th colspan="2">치료교육활동(4)</th><th colspan="2">재량활동(2)</th><th colspan="5">특별활동(1)</th></tr>
<tr><td>국어</td><td>사회</td><td>수학</td><td>과학</td><td>건강</td><td>예능</td><td colspan="2" rowspan="2">연간 136시간</td><td rowspan="2">교과 재량활동:
없음</td><td rowspan="2">창의적
재량활동-
자기주도적 학습:
단체활동(1)
체험활동(1)</td><td>자치활동</td><td>적응활동</td><td>계발활동</td><td>봉사활동</td><td>행사활동</td></tr>
<tr><td colspan="2">238~306</td><td colspan="2">170~238</td><td colspan="2">204~238</td><td colspan="3">연간 34시간</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="4">서울맹학교</td><td colspan="10">교과(24~26)</td><td>치료교육활동(2)</td><td colspan="2">재량활동(2)</td><td colspan="5">특별활동(1~2)</td></tr>
<tr><td>국어</td><td>도덕</td><td>사회</td><td>수학</td><td>과학</td><td>실과</td><td>체육</td><td>음악</td><td>미술</td><td>영어</td><td rowspan="3">초등 3~6학년: 연간 68시간(주로 보행훈련, 일상생활훈련 실시)
* 초등 1, 2학년 치료지원(보행훈련)은 재량활동(1시간)과 즐거운 생활 교과에서 1시간을 추가하여 주당 2시간으로 운영</td><td rowspan="3">교과 재량활동:
수준별점자(1)
-5,6학년은 0.5 보건(0.5)
-5,6학년만 재량영어(1)
-3~6학년</td><td rowspan="3">창의적 재량활동:
체험활동(1)
-1일 5시간씩 연 4회(20시간)
수련활동-1박 2일(16시간)</td><td rowspan="2">자치활동:
학급어린이회
전교어린이회</td><td rowspan="2">적응활동:
방송교육활동
-월: 이야기 명상 교육
-수: 동시, 노래감상
-금: 절기, 사사, 계기교육
-화/목/토: 음악감상</td><td rowspan="2">계발활동:
-4~6학년 부서활동:
수학경시부
독서논술부
독서토론부
과학발명부</td><td rowspan="2">봉사활동:
-교내 활동
-교외 활동
(아래 참고)</td><td rowspan="2">행사활동:
학예, 체육 등 행사 활동
각종 수련 활동</td></tr>
<tr><td>6~7</td><td>1</td><td>3</td><td>4</td><td>3</td><td>1</td><td>2</td><td>2</td><td>1~2</td><td>1</td><td colspan="5">초등 1학년: 연간 30시간(1)
초등 2, 3학년: 연간 34시간(1)
초등 4~6학년: 연간 68시간(2)

* 봉사활동:
교내 활동(주번활동, 장애이해교육보조활동, 합주부 외부 초청연주회 참가)
교외 활동(공공기관/봉사단체/종교단체 등의 활동 참여, 장애인체험활동프로그램 참가, 양로원 봉사, 일손 돕기, 위문활동, 자선/구호활동, 환경보호활동)</td></tr>
<tr><td colspan="11">* 교과 시수는 3~6학년 기준이며,
실과는 5, 6학년만 해당됨.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">부산맹학</td><td colspan="10">교과(23~24)</td><td>치료교육활동(1~2)</td><td colspan="2">재량활동(2~3)</td><td colspan="5">특별활동(1~2)</td></tr>
<tr><td>국어</td><td>도덕</td><td>사회</td><td>수학</td><td>과학</td><td>실과</td><td>체육</td><td>음악</td><td>미술</td><td>영어</td><td>1, 2학년(1)
3~6학년(2)</td><td>교과 재량활동:
3,4학년(1)
5,6학년(2)</td><td>창의적 재량활동:
1,2학년(2)</td><td>자치활동:
전 학년</td><td>적응활동</td><td>계발활동:
3~6학년</td><td>봉사활동</td><td>행사활동</td></tr>
<tr><td>6</td><td>1</td><td>2</td><td>4</td><td>2</td><td>·</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>2</td><td colspan="5">초등 1학년: 연간 30시간(1)</td></tr>
</table>

교				~5									3~6학년(1)	초등 2학년: 연간 34시간(1) 초등 3~6학년: 연간 68시간(2)				
	* 교과 시수는 3~6학년 기준임.																	
서울농학교	교과(26~28)										치료교육활동(2)	재량활동(2~3)		특별활동(1~2)				
	국어	도덕	사회	수학	과학	실과	체육	음악	미술	영어		컴퓨터 교육: 1~4학년(1) 5, 6학년(2) 전통놀이 중심 활동(1)		자치활동	적응활동	계발활동	봉사활동	행사활동
	교과(7~8) 독서(3)	1	2~3	4~5	2	2	2	1	2	1				초등 1학년: 연간 30시간(1) 초등 2, 3학년: 연간 34시간(1) 초등 4~6학년: 연간 68시간(2)				
	* 교과 시수는 3~6학년 기준이며, 실과는 5, 6학년만 해당됨.																	
부산배화학교	교과										치료교육활동	재량활동		특별활동(1~2)				
	국어	도덕	사회	수학	과학	실과	체육	음악	미술	영어		범교과 학습: 학교 교육 중점에 부응하는 내용으로 편성	창의적 재량활동: 전일제/시간제로 운영 체력단련프로그램 제공	자치활동	적응활동	계발활동: (취미활동) 그림동화 읽기 조리실습부 요술풍선 만들기 종이공작부	봉사활동: 교내 특별실 관리 및 자연보호 활동 독거노인반찬배달	행사활동: 의식행사 활동 학예행사 활동 보건체육 행사 수련활동
														생활적응활동: 상담활동 역할분담활동: 1인 1역할 분담 협의활동: 학급협의, 환경미화				

														기초수화부		현장학습 행사
											* 체험학습의 내용은 월별 학습 주제와 내용을 고려하여 선정 * 행사 내용은 기념일과 연관된 활동으로 구성	초등 1학년: 연간 30시간(1) 초등 2, 3학년: 연간 34시간(1) 초등 4~6학년: 연간 68시간(2) * 1, 2학년은 자치, 적응활동 중심으로, 3학년은 전 영역을 고루, 4~6학년은 자치활동과 계발활동 중심으로 지도				
삼육재활학교	교과									치료교육활동	재량활동	특별활동				
												자치활동	적응활동	계발활동	봉사활동	행사활동
	* 지도방침: 1학생 1교과를 원칙으로 한 IEP 수립									언어치료 물리치료 심리·행동적응훈련 감각·운동·지각훈련 보행훈련 일상생활훈련	체험활동 중심의 프로그램 (월 2회 체험학습의 날 운영)	* 전체 학생조회, 과정별 학생조회 실시 * 부서: 동화부, 미디어부, 미술부, 요가부, 컴퓨터부				
한국우진학교	교과(26)									재량활동(3)		특별활동(1~2)				
	국어	사회	수학	과학	체육	음악	미술	실과		창의적 재량활동: 1, 2학년-재활운동(3) 3~6학년-치료지원(3) * 치료지원(재활운동) 구성 물리/작업/언어치료, 감각·운동·지각훈련, 심리·행동적응훈련, 일상생활훈련		자치활동: 캠프준비 문화행사참여 소망나무만들기	적응활동: 학교시설물 이용 학교주변알기 학교상징알기 음식점/은행/마트/지하철	계발활동: 보치아부 타악기부 컴퓨터부 문화감상부 과학놀이부 미술부	봉사활동: 불우이웃돕기 성금 모금 자연보호 활동	행사활동: 입학식 개교기념식 교내보치아대회 축제행사 참여

										이용하기 영화감상 캠프참여 등	자연탐험부 문학부 도예부 수영부		교내학예 발표 종업식
	5	5	4	3	3	2	2	2		초등 1학년: 연간 30시간(1) 초등 2~4학년: 연간 34시간(1) 초등 5, 6학년: 연간 68시간(2) * 4학년까지는 적응활동과 행사활동 중심으로, 5학년 이상은 계발활동 중심으로 운영				
	* 교과 시수는 3~6학년 기준이며, 실과는 5, 6학년만 해당됨. * 체육은 5, 6학년의 경우 체육 2.5/ 보건 0.5로 구분됨													

2. 중등부 교육과정

	교과								치료교육 활동(2)	재량활동(6)				특별활동(연간 68시간, 주간 2시간)				
										기본(6)		지체 중복(6)						
							직업(9)											
							가정 생활: 조리(기술,가정) (2) 세탁(1)	직업 생활: 컴퓨터(2) 청소(2) 기초작업(2)	대그룹 (학급단위) (2)	교과 재량 활동: 산행 (2) 경제 생활 (1)	창의적 재량 활동: 학급별 특색적 교육 활동(1) 감각운동 (2)	교과 재량활동: 영어(3) 기초작업(3) 중 선택	창의적 재량활동: 학급별 특색적 교육 활동(1) 감각운동(2)	자치활동: 협의활동 역할분담활동 민주시민운동	적응활동: 기본생활습관형성 활동 친교활동 상담활동 진로활동 정체성확립활동	계발활동: (부서활동) 노래/관현악 배드민턴/요가 스카우트 종이접기 미술/독서 컴퓨터 보드게임 체력단련 영화/연극 에니메이션 무용/국악 요리 환경정화 활동	봉사활동: 일손돕기 활동 자신구호 활동 환경/시설 보전활동	행사활동: 의식행사활동
정진학교	국어	사회	수학	과학	건강	예능												

	교과(24)								치료교육 활동(2)	재량활동(4~5)			특별활동(연간 68시간, 주간 2시간)				
	국어	사회	수학	과학	건강	예능	직업(10)				창의적 재량활동		자치활동	적응활동	계발활동: 많은 비중 둠	봉사활동	행사활동
	136	68	68	68	68	68	가정 생활	직업 준비	68	교과 재량 활동: 없음	범교과 학습:	자기주도 학습:	* 계발활동: 1학년(종이공예부, 수수깡공예부, 퍼즐활동부)				
혜성학교																	

							170(5)	102(3) 컴퓨터 68(2)			음악(34) 미술(34)	단체활동 (34) 체험활동 (34)	2학년(합주부, 공계부, 점토공예부, 컴퓨터부) 3학년(인라인스케이트부, 음악부, 퍼즐활동부)				
서울맹학교	교과(26)										치료교육활동 (2)	재량활동(4)		특별활동(1)				
	국어	도덕	사회	수학	과학	기술·가정	체육	음악	미술	영어		교과 재량활동(3): 컴퓨터(2) 음악(1)	창의적 재량활동(1): 1학년-보건/일상생활훈련, 보행훈련/점자지도로 나누어 격주로 운영 2,3학년-일상생활훈련, 보행훈련/점자지도로 운영	자치활동: 학급회	적응활동: 방송교육활동 친교활동 상담활동	계발활동: 수학경시부 독서논술부 독서토론부 과학발명부	봉사활동: -교내 활동 -교외 활동 (아래 참고)	행사활동: 학예, 체육 등 행사활동 각종수련활동
	4~5	1~2	3~4	3~4	3~4	2	2	1	1	3~4				* 봉사활동: 교내 활동(주번활동, 장애이해교육보조활동, 합주부 외부 초청연주회 참가) 교외 활동(공공기관/봉사단체/종교단체 등의 활동 참여, 장애인체험활동프로그램 참가, 양로원 봉사, 일손 돕기, 위문활동, 자선/구호활동, 환경보호활동)				
부산맹학	교과 (7학년/ 9학년. 국민공통)(26)										치료교육활동 (2)	재량활동 (국민공통 3/ 기본 5)		특별활동(2)				
	국어	도덕	사회	국사	수학	과학	기술	체육	음악	미술	영어		교과 재량활동:	창의적 재량활동:	자치활동	적응활동	계발활동	봉사활동	행사활동

교							·가정					선택과목(1)-컴퓨터 심화보충(1)-7학년: 국어 9학년: 영어 * 기본교육과정 학급: 학급공동체(2)	범교과학습/자기주도학습(1) * 기본교육과정 학급: 범교과재량(3)					
	5/4	2/1	2	0/2	4	3/4	2	2	2	1	3/2							
	교과 (7학년/ 8학년. 기본 교육과정)(23)																	
	국어	사회	수학	과학	건강	예능	직업											
	3	3	2	2	2	1	10											
서울농학교	교과(26)										치료교육활동(2)	재량활동(5~6)		특별활동(2)				
	국어	도덕	사회	수학	과학	기술·가정	체육	음악	미술	영어		교과 재량활동: (1~2) 심화·보충교과: 1학년-기술·가정(1)/ 미술(1) 2학년-체육(1) 3학년-국어(1) 선택교과(2): 한문(1), 전산(1)	창의적 재량활동(2)	자치활동	적응활동	계발활동	봉사활동	행사활동
	4~5	1~2	3~4	4	3~4	2~3	1~2	1~2	1~2	4								
부산배화학	교과										치료교육활동	재량활동		특별활동				
	국어	도덕	사회	수학	과학	기술.	체육	음악	미술	영어		범교과 학습: 학교 교육 중점에	창의적 재량활동: 전일 제/시간	자치활동 / 적응활동 생활적응활동: 상	계발활동: 독서부	봉사활동: 교내 특별실 관	행사활동: 의식행사활동 학예행사활동	

교						가정						부응하는 내용으로 편성	제로 운영 체력단련프로그램 제공	담활동 역할분담활동: 1인 1역할 분담 협의활동: 학급협의, 환경미화 * 자치활동과 적응활동 통합: 17시간	창작문예부 종이모형부 서예부 생활배드민턴부 창작만화부 영화감상부 * 17시간	리 및 자연보호 활동 독거노인반찬 배달 * 별도시간 확보 후 운영	보건체육행사 수련활동 현장학습행사 * 별도시간 확보 후 운영
												* 체험학습의 내용은 월별 학습 주제와 내용을 고려하여 선정 * 행사 내용은 기념일과 연관된 활동으로 구성					

삼육재활학교	교과										치료교육활동	재량활동	특별활동				
											언어치료 물리치료 심리·행동적응 훈련 감각·운동·지각 훈련 보행훈련 일상생활훈련	체험활동 중심의 프로그램 (월 2회 체험학습의 날 운영)	자치활동	적응활동	계발활동	봉사활동	행사활동
	* 지도방침: 1학생 1교과를 원칙으로 한 IEP 수립												* 전체 학생조회, 과정별 학생조회 실시 * 부서: 노래사랑부, 독서부, 명화감상부, 바둑부, 시사상식부, 엑셀부, 운동부, 음악감상부, 종이접기부, 클레이아트부, 기초한자부, 비즈공예부				

한국우진학교	교과(28)								재량활동(3)		특별활동(2)					
	국어	사회	수학	과학	체육	음악	미술	직업	교과 재량활동: 생활영어(1)	창의적 재량활동: 치료지원(2)- 물리/작업/언어치료, 감각·운동·지각훈련, 심리·행동적응 훈련, 일상생활훈련	자치활동: 캠프준비 문화행사참여 소망나무만들기	적응활동: 학교시설물이용 학교주변알기 학교상징알기 음식점/은행, 마트/지하철	계발활동: 보치아부 타악기부 컴퓨터부 문화감상부 과학놀이부	봉사활동: 불우이웃돕기 성금모금 자연보호 활동	행사활동: 입학식 개교기념식 교내보치아 대회 축제행사	
	5	4	3	3	3	2	2	6								
	* 체육은 8학년의 경우 체육 2.5/ 보건															

	0.5로 구분됨 * 직업은 자립생활(2), 컴퓨터(2), 기술·가정(2)로 구분됨				이용하기 영화감상 캠프참여 등	미술부 자연탐험부 문학부 도예부 수영부		참여 교내학예 발표 종업식

부록 2 장애 아동 · 청소년의 삶의 질에 관한 조사

안녕하십니까?

본 설문지는 **"장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 교수-학습활동 방안을 개발하기 위한 연구"**의 일환으로써 장애아동·청소년의 삶의 질 수준을 살펴보기 위한 것입니다.

본 설문지의 응답자료는 연구목적에 따라 통계적으로 처리될 뿐 연구이외의 목적에는 사용되지 않을 것을 약속드립니다.
부다 바쁘시겠지만 끝까지 성의 있는 답변을 부탁드립니다.

2009년 7월

부산대학교 특수교육학과 교수 박 재 국
(연락처 : 011-883-3771. pjk006@hanmail.net)

[제1부 기초배경]

※ 다음의 질문들은 **기본적인 정보**에 대한 것입니다. **해당 번호에 ☑표 또는 내용을 기입하여 주시기 바랍니다.**

1. 성　　별 : □① 남자　　□② 여자

2. 거주지역 : (　　)도　(　　)시

3. 근무장소 : □① 특수학교 초등부　□② 초등 특수학급
□③ 특수학교 중등부　□④ 중등 특수학급　□⑤ 기타

4. 교육경력 : (　　)년 (　　)개월

5. 교원자격 : □① 특수초등　□② 특수중등　□③ 특수초등(중등)+일반초등

6. 현재 선생님께서 담임하고 계시는 학생의 장애영역별 학생수를 적어주세요.

구분	감각 장애	지체 장애	지적 장애	정서·행동장애	자폐성 장애	의사소통 장애	학습장애	계
학생수								명

※ 중복장애일 경우 주장애에 기입

[제2부 교수·학습활동 운영 실태 및 요구]-교사용

※ 다음의 질문들에 대해 **선생님께서 생각하시는 부분에 ☑표해 주시기 바랍니다.**

번호	내 용	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다
1	대상 학생을 장애가 아닌 학생으로 먼저 인식하고 대한다.					
2	다른 학생들이 대상 장애학생을 장애만으로 본다.					
3	대상 장애학생은 친구들이 있다.					
4	우리 반 학생들은 대상 장애학생을 집단 활동에 참여시킨다.					
5	우리반 학생들은 대상 장애학생이 말하는 것을 잘 알아들을 수 있다.					
6	다른 사람이 대상 장애학생의 말을 이해하지 못하거나 알아듣지 못할 때 장애학생의 행동은 영향을 받는다.					
7	대상 장애학생의 학교는 집 부근에 위치해 있다.					
8	대상 장애학생은 전문적인 서비스(의사, 치과의사, 치료사 등)를 받을 수 있다.					
9	대상 장애학생은 인근에 있는 공원, 운동장, 수영장을 이용할 수 있다.					
10	대상 장애학생이 다른 학생들과 놀 때 안전하다고 생각한다.					
11	학교의 교장, 교감선생님은 장애학생의 독특한 요구를 인식하고 있다.					
12	나는 장애학생의 능력에 대해 적합한 기대를 하고 있다.					
13	대상 장애학생은 독립적이고 안전하게 이동할 수 있는 신체적 이동능력을 가지고 있다.					
14	대상 장애학생은 건강과 관련된 의료서비스 지원을 제공 받고 있다.					
15	대상 장애학생은 급식을 통해 영양 섭취를 잘 할 수 있다.					
16	대상 장애학생이 이용할 수 있는 보건시설은 잘 갖추어져 있다.					

번호	내 용	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다
17	대상 장애학생을 위한 편의시설이 설치되어 사용이 용이하다.					
18	대상 장애학생은 일반학생과 함께 배우며 생활할 기회가 있다.					
19	대상 장애학생은 협동학습에 참여한다.					
20	대상 장애학생은 필요할 경우 언제든지 교사의 도움을 요청하여 도움을 받을 수 있다.					
21	대상 장애학생이 있는 교실의 조명, 온도, 개별 공간들은 적절하게 잘 갖추어져 있다.					
22	대상 장애학생에게 친한 학급 친구가 있다.					
23	대상 장애학생에 대한 학급 친구들은 수용적이고 옹호적이다.					
24	대상 장애학생은 점심시간이나 휴식시간에 학급 친구들과 잘 어울려 지낸다.					
25	대상 장애학생은 수업시간에 혼자서 소외되지 않고 활동에 참여할 수 있다.					
26	대상 장애학생은 실생활에 필요한 읽기, 쓰기, 셈하기 등의 기초 학업기술을 가지고 있다.					
27	대상 장애학생은 음악과 관련된 활동에 참여한다.					
28	대상 장애학생은 체험학습이나 소풍에 참여한다.					
29	대상 장애학생은 교과목을 스스로 선택하여 공부할 수 있다.					
30	대상 장애학생은 교육 목표를 분명하게 인식한 후 학습활동에 참여한다.					
31	대상 장애학생은 적절한 진로교육을 받는다.					
32	대상 장애학생은 취업 가능 한 직업기술을 가지고 있다.					
33	대상 장애학생은 직업기술을 배울 기회가 있다.					
34	대상 장애학생은 직업에 대한 목표가 있다.					
35	대상 장애학생은 여가 및 오락활동에 참여하고 있다.					
36	대상 장애학생은 자신만의 취미활동을 가지고 있다.					
37	대상 장애학생은 졸업 후에도 계속적으로 교육을 받을 수 있는 기회가 있다.					
38	대상 장애학생은 방과후 프로그램에 참여할 기회가 있다.					

번호	내 용	매우 그렇다	그렇다	보통 이다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다
39	대상 장애학생은 다양한 자기계발 프로그램을 선택할 수 있는 기회가 있다.					
40	대상 장애학생은 자존감이 높다.					
41	대상 장애학생은 학교에 대한 소속감을 가진다.					
42	대상 장애학생은 학교에 오는 것을 즐거워한다.					
43	대상 장애학생의 학습지원을 위한 공학기기가 마련되어 있다.					
44	대상 장애학생은 필수적인 공학기기를 사용할 수 있다.					
45	대상 장애학생은 정보 및 통신에 대한 접근(각종 인쇄물, 점자, 영상매체, 컴퓨터 등)이 용이하다.					

[제2부 교수·학습활동 운영 실태 및 요구]-부모용

※ 다음의 질문들에 대해 **부모님께서 생각하시는 부분에 ☑표해 주시기 바랍니다.**

번호	내 용	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다
1	또래 학생들이 자녀를 장애가 아닌 학생으로 먼저 인식하고 대한다.					
2	다른 학생들이 자녀를 장애만으로 본다.					
3	자녀는 친구들이 있다.					
4	우리 반 학생들은 자녀를 집단 활동에 참여시킨다.					
5	우리반 학생들은 자녀가 말하는 것을 잘 알아들을 수 있다.					
6	다른 사람이 자녀의 말을 이해하지 못하거나 알아듣지 못할 때 자녀의 행동은 영향을 받는다.					
7	자녀의 학교는 집 부근에 위치해 있다.					
8	자녀는 전문적인 서비스(의사, 치과의사, 치료사 등)를 받을 수 있다.					
9	자녀는 인근에 있는 공원, 운동장, 수영장을 이용할 수 있다.					
10	자녀가 다른 학생들과 놀 때 안전하다고 생각한다.					
11	학교의 교장, 교감선생님은 자녀의 독특한 요구를 인식하고 있다.					
12	나는 자녀의 능력에 적합한 기대를 하고 있다.					
13	자녀는 독립적이고 안전하게 이동할 수 있는 신체적 이동능력을 가지고 있다.					
14	자녀는 건강과 관련된 의료서비스 지원을 제공 받고 있다.					
15	자녀는 급식을 통해 영양 섭취를 잘 할 수 있다.					
16	자녀가 이용할 수 있는 보건시설은 잘 갖추어져 있다.					
17	자녀를 위한 편의시설이 설치되어 사용이 용이하다.					
18	자녀는 일반학생과 함께 배우며 생활할 기회가 있다.					
19	자녀는 협동학습에 참여한다.					
20	자녀는 필요할 경우 언제든지 교사의 도움을 요청하여 도움을 받을 수 있다.					

번호	내 용	매우 그렇다	그렇다	보통 이다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다
21	자녀가 있는 교실의 조명, 온도, 개별 공간들은 적절하게 잘 갖추어져 있다.					
22	자녀에게 친한 학급 친구가 있다.					
23	자녀에 대한 학급 친구들은 수용적이고 옹호적이다.					
24	자녀는 점심시간이나 휴식시간에 학급 친구들과 잘 어울려 지낸다.					
25	자녀는 수업시간에 혼자서 소외되지 않고 활동에 참여할 수 있다.					
26	자녀는 실생활에 필요한 읽기, 쓰기, 셈하기 등의 기초 학업기술을 가지고 있다.					
27	자녀는 음악과 관련된 활동에 참여한다.					
28	자녀는 체험학습이나 소풍에 참여한다.					
29	자녀는 교과목을 스스로 선택하여 공부할 수 있다.					
30	자녀는 교육 목표를 분명하게 인식한 후 학습활동에 참여한다.					
31	자녀는 적절한 진로교육을 받는다.					
32	자녀는 취업 가능 한 직업기술을 가지고 있다.					
33	자녀는 직업기술을 배울 기회가 있다.					
34	자녀는 직업에 대한 목표가 있다.					
35	자녀는 여가 및 오락활동에 참여하고 있다.					
36	자녀는 자신만의 취미활동을 가지고 있다.					
37	자녀는 졸업 후에도 계속적으로 교육을 받을 수 있는 기회가 있다.					
38	자녀는 방과후 프로그램에 참여할 기회가 있다.					
39	자녀는 다양한 자기계발 프로그램을 선택할 수 있는 기회가 있다.					
40	자녀는 자존감이 높다.					
41	자녀는 학교에 대한 소속감을 가진다.					
42	자녀는 학교에 오는 것을 즐거워한다.					
43	자녀의 학습지원을 위한 공학기기가 마련되어 있다.					
44	자녀는 필수적인 공학기기를 사용할 수 있다.					
45	자녀는 정보 및 통신에 대한 접근(각종 인쇄물, 점자, 영상매체, 컴퓨터 등)이 용이하다.					

[제2부 교수·학습활동 운영 실태 및 요구]-학생용

※ 다음의 질문들에 대해 **학생이 생각하는 부분에 ☑표해 주시기 바랍니다.**

번호	내 용	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다
1	또래 학생들이 나를 장애가 아닌 사람으로 먼저 인식하고 대한다.					
2	다른 학생들이 나를 장애만으로 본다.					
3	나는 친구들이 있다.					
4	나는 우리 반 학생들과 함께 집단활동에 참여한다.					
5	우리반 학생들은 내가 말하는 것을 잘 알아들을 수 있다.					
6	다른 사람이 나의 말을 이해하지 못하거나 알아듣지 못할 때 나의 행동은 영향을 받는다.					
7	나의 학교는 집 부근에 위치해 있다.					
8	나는 전문적인 서비스(의사, 치과의사, 치료사 등)를 받을 수 있다.					
9	나는 인근에 있는 공원, 운동장, 수영장을 이용할 수 있다.					
10	내가 다른 학생들과 놀 때 안전하다고 생각한다.					
11	학교의 교장, 교감선생님은 나의 독특한 요구를 인식하고 있다.					
12	나는 나의 능력에 적합한 기대를 하고 있다.					
13	나는 독립적이고 안전하게 이동할 수 있는 신체적 이동능력을 가지고 있다.					
14	나는 건강과 관련된 의료서비스 지원을 제공받고 있다.					
15	나는 급식을 통해 영양 섭취를 잘 할 수 있다.					
16	내가 이용할 수 있는 보건시설은 잘 갖추어져 있다.					
17	나를 위한 편의시설이 설치되어 학교에서 생활하기가 편하다.					
18	나는 일반학생과 함께 배우며 생활할 기회가 있다.					

번호	내 용	매우 그렇다	그렇다	보통 이다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다
19	나는 협동학습에 참여한다.					
20	나는 필요할 경우 언제든지 교사의 도움을 요청하여 도움을 받을 수 있다.					
21	내가 있는 교실의 조명, 온도, 개별 공간들은 적절하게 잘 갖추어져 있다.					
22	나는 친한 학급 친구가 있다.					
23	나에 대한 학급 친구들은 수용적이고 옹호적이다.					
24	나는 점심시간이나 휴식시간에 학급 친구들과 잘 어울려 지낸다.					
25	나는 수업시간에 혼자서 소외되지 않고 활동에 참여할 수 있다.					
26	나는 실생활에 필요한 읽기, 쓰기, 셈하기 등의 기초 학업기술을 가지고 있다.					
27	나는 음악과 관련된 활동에 참여한다.					
28	나는 체험학습이나 소풍에 참여한다.					
29	나는 교과목을 스스로 선택하여 공부할 수 있다.					
30	나는 교육 목표를 분명하게 인식한 후 학습활동에 참여한다.					
31	나는 적절한 진로교육을 받는다.					
32	나는 취업 가능 한 직업기술을 가지고 있다.					
33	나는 직업기술을 배울 기회가 있다.					
34	나는 직업에 대한 목표가 있다.					
35	나는 여가 및 오락활동에 참여하고 있다.					
36	나는 자신만의 취미활동을 가지고 있다.					
37	나는 졸업 후에도 계속적으로 교육을 받을 수 있는 기회가 있다.					
38	나는 방과후 프로그램에 참여할 기회가 있다.					
39	나는 다양한 자기계발 프로그램을 선택할 수 있는 기회가 있다.					
40	나는 자존감이 높다.					
41	나는 학교에 대한 소속감을 가진다.					
42	나는 학교에 오는 것을 즐거워한다.					
43	나의 학습지원을 위한 공학기기가 마련되어 있다.					

번호	내 용	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다
44	나는 필수적인 공학기기를 사용할 수 있다.					
45	나는 정보 및 통신에 대한 접근(각종 인쇄물, 점자, 영상매체, 컴퓨터 등)이 용이하다.					

부록 3 장애아동 · 청소년의 삶의 질 향상을 위한 학습과 학교생활 실태 및 요구 조사

선생님의 건강과 무궁한 발전을 기원합니다.

본 설문지는 **"장애학생에게 적용되고 있는 각 학교의 교수·학습활동 실태를 파악하여, 향후 장애학생의 삶의 질을 향상시키기 위한 지원정책을 모색"**하기 위한 연구의 기초 자료로 활용하고자 작성되었습니다.

본 설문지에 대한 선생님의 응답은 단지 연구목적에 따라 통계적으로 처리될 뿐 개인 정보를 공개하거나 연구 외의 다른 목적으로 활용되지 않을 것을 약속드리오니, 부디 바쁘시더라도 끝까지 성의 있는 답변을 주시면 대단히 고맙겠습니다.

더불어 연구 결과에 대해서는 선생님의 메일을 이용하여 전달해 드릴 것을 약속드립니다.

2009. 6.

부산대학교 특수교육학과 교수 박 재 국
(연락처 : 011-883-3771. pjk006@hanmail.net)

[제1부 선생님 관련 사항]

※ 다음의 질문들은 **기본적인 정보**에 대한 것입니다. **해당 번호에 ☑표 또는 내용을 기입하여 주시기 바랍니다.**

1. 성　　별 : □① 남　　□② 여

2. 거주 지역 : (　　)도　(　　)시

3. 근무 장소 : □① 특수학교 초등부　□② 초등 특수학급
□③ 특수학교 중등부　□④ 중등 특수학급

4. 교직 경력 : (　　)년 (　　)개월

5. 교원 자격 : □① 특수초등　□② 특수중등
□③ 특수초등(중등)+일반초등(중등)　□ 기타

6. 현재 선생님께서 담임하고 계시는 학생의 장애영역별 학생 수를 적어주세요.

(단위 : 명)

구분	시각 장애	청각 장애	지체 (건강) 장애	지적 장애	정서·행동장애	자폐성 장애	의사소통 장애	학습장애	계
학생수									명

※ 중복장애일 경우 주장애에 기입

7. 현재 선생님께서 지도하고 계시는 학생 수(담당학급 학생수)를 적어주세요.

학년	초등1-3		초등4-5		중등		고등		계	
지도학생수	남	여	남	여	남	여	남	여	남	여

8. 현재 선생님께서 지도하고 계시는 학생의 장애 정도별 학생 수를 적어주세요.

장애정도	중도 장애1-2등급 수준		중등도 장애3-4등급 수준		경도 장애5등급 이하		계	
지도학생수	남	여	남	여	남	여	남	여

9. 선생님의 학급에서 주로 사용하고 있는 교육과정은 무엇입니까?

□① 일반학교 교육과정 □② 특수학교 교육과정(기본교육과정)

□③ 일반학교+특수학교 교육과정 □④ 기타 대안적 교육과정

10. 선생님께서는 현재 학급의 장애학생에게 가장 중점을 두고 지도하고 있는 영역은 무엇입니까? 가장 중점을 두고 있는 지도 영역 순으로 2가지만 골라 체크해 주세요.

□① 사회영역(신변처리, 친구관계, 협동심, 진로지도, 행동통제)

□② 언어영역(기본적인 생활대화, 간단한 지시 따르기 등)

□③ 인지/ 학습영역(학습지도, 주의집중 향상 등)

□④ 일상생활/ 건강영역(식사와 간식지도, 성교육, 안전한 보호 및 보건위생)

□⑤ 예체능영역(악기 다루기, 그림 그리기, 운동, 게임, 놀이)

□⑥ 진로/ 직업 영역

□⑦ 여가/ 취미영역

□⑧ 기타 _____

11. 학급 운영하는데 있어서 가장 어려운 점을 2가지만 체크해 주시고, 그 이유를 적어주세요?

□① 부모의 이해와 협조 □② 교수-학습 자료의 부족
□③ 학급 운영비의 부족 □④ 학생 지도 외의 행정 업무
□⑤ 교내 구성원의 협조 □⑥ 관련 기관과의 협력 체제 미비
□⑦ 교내 편의 시설의 부족
□⑧ 기타영역 _____

12. 선생님께서는 학급 학생의 교육 목표 달성을 위해 가장 필요한 지원은 무엇이라고 생각하십니까? 가장 필요한 지원 내용 순으로 2가지만 체크해 주세요.

□① 가정과의 연계 및 협조
□② 지역 인적 자원(자원봉사자 등)의 활용
□③ 관련 기관과의 유기적 협조 체제
□④ 학교 및 지역의 물리적 환경 정비
□⑤ 학급 정원의 축소
□⑥ 학교 구성원의 이해와 협조
□⑦ 기타 _____

[제2부 장애아동의 교수·학습과 학교생활 실태 및 요구]

※ 다음의 질문들은 **학급 학생들이 보다 만족할 수 있는 학습 및 학교생활을 지원하기 위한 내용**들입니다. **해당 번호에 ☑표 또는 내용을 기입하여 주시기 바랍니다.**

1 . 학급 장애아동의 학습 및 학교생활에서 1)가장 중요하다고 생각하시는, 2)학생들이 가장 선호하는, 3)학생들이 가장 싫어하는(거부감) 교과목이나 활동은 무엇입니까? 각각에 대하여 선생님이 생각하는 중요도, 학생의 선호도, 학생의 거부감을 3가지만 골라 해당란에 체크해주세요.

교과목	선생님의 중요도	학생의 선호도	학생의 거부감
① 수학, 과학			
② 국어, 영어			
③ 사회, 도덕			
④ 실업, 직업			
⑤ 예·체능			
⑥ 재량활동			
⑦ 특별활동			
⑧ 현장, 체험학습			
⑨ 방과후 학교 활동			
⑩ 학급, 학교 행사 활동			

1-1. 위 문항의 선생님의 중요도, 학생의 선호도, 학생의 거부감과 관련한 이유가 있다면 자유롭게 아래에 적어주세요.

2. 학급의 장애학생이나 부모가 지도 시수를 더 늘렸으면 하는 교육과정 영역은 무엇입니까? 요구가 많은 순으로 2가지만 골라 체크해 주세요.

□① 교과활동 □② 치료교육활동

□③ 직업교육활동 □④ 특별활동

□⑤ 재량활동 □⑥ 방과후 학교 활동

□⑦ 기타 _____

3. 학급의 장애학생의 부모의 요구가 가장 많은 교육 조건은 무엇입니까? 요구가 가장 많은 조건 순으로 3가지만 골라 체크해 주세요.

□① 학교/ 교실의 물리적 환경(시설 설비 등)의 개선

□② 교사의 성실한 교육 태도

□③ 학교 교직원의 이해와 협조

□④ 장애학생 자기 자신이 선택할 수 있는 교수-학습 활동 제공

□⑤ 의료 및 치료 지원

□⑥ 또래들의 장애아동 이해와 협력

□⑦ 다양한 현장 체험학습의 제공

□⑧ 학급 활동에 대한 참여 기회의 확대

□⑨ 학급 학생이 필요로 하는 다양한 정보의 제공

□⑩ 기타 _____

4. 학급의 장애학생의 교수-학습활동에 관한 질문 입니다. 자신의 생각과 가장 가까운 곳에 ☑ 표 하여 주시기 바랍니다.

(1=전혀 아니다 2=아니다 3=보통이다 4=그렇다 5=매우 그렇다)

번호	질문 내용	응답				
		1	2	3	4	5
1	학급의 장애아동은 교수-학습활동에 흥미를 가진다.					
2	학급의 장애아동은 교수-학습활동에 적극적으로 참여한다.					
3	학급의 장애아동은 현재의 교수-학습활동에 만족한다.					
4	학급의 장애아동은 자기가 원하는 교수-학습활동을 선택할 수 있다					

번호	질문 내용	응답				
		1	2	3	4	5
5	또래들은 서로 학급의 장애아동을 도와주고 있다.					
6	학급의 장애아동은 장래 필요한 정보를 학급이나 학교내에서 얻을 수 있다.					
7	학급의 장애아동은 교수-학습활동 중 문제행동을 자주 보인다.					
8	학급의 장애아동은 각자 나름대로 장래 희망을 가지고 있다.					
9	학급의 장애아동은 평소 취미나 여가 생활을 즐기고 있다.					
10	선생님은 애정을 가지고 학급의 장애아동을 지도하고 있다.					
11	학급의 장애아동(들)은 부모나 가족들로부터 필요한 지원을 받고 있다.					
12	학급이 장애아동(들)을 위한 의료 또는 치료 지원이 이루어지고 있다.					
13	학급의 장애아동(들)은 필요한 경우 학습이나 진로에 대한 상담을 받을 수 있다.					
14	학급의 장애아동에 대한 학교 내의 지원시스템은 체계적으로 정비되어 있다.					
15	지역 주민들은 학급의 장애아동을 위해 협조적이다.					
16	학급의 장애아동은 학교의 시설/ 설비를 불편 없이 이용할 수 있다.					
17	학급의 장애아동을 위한 교구교재는 충분하다.					
18	학급의 장애아동은 학교 내에서 인권이 존중되고 있다.					
19	학급의 장애아동을 위해 필요한 경우 지역의 관련 기관들로부터 협조를 얻을 수 있다.					
20	학급의 장애아동은 학교생활이나 학습에 필요한 만큼의 도움을 보조원이나 자원봉사자들로부터 받을 수 있다.					

5. 장애학생의 학교 및 지역사회에서 삶의 질을 높일 수 있는 다양한 의견을 수렴하고자 합니다. 교육환경, 교수-학습활동, 지역사회 참여 등에 도움을 줄 수 있는 의견이 있으시면 아래에 자유롭게 기술하여 주시기 바랍니다. (뒷면 사용 가능)

※ 대단히 감사합니다.

부록 4 특수교육대상 학생의 교수-학습 지원 실태 조사: 특수학교용

선생님의 건강과 무궁한 발전을 기원합니다.

본 설문지는 **"장애학생에게 적용되고 있는 각 학교의 교수·학습활동 실태를 파악하여, 향후 장애학생의 삶의 질을 향상시키기 위한 지원정책을 모색"**하기 위한 연구의 기초 자료로 활용하고자 작성되었습니다.

본 설문지에 대한 선생님의 응답은 단지 연구목적에 따라 통계적으로 처리될 뿐 개인 정보를 공개하거나 연구 외의 다른 목적으로 활용되지 않을 것을 약속드리오니, 부디 바쁘시더라도 끝까지 성의 있는 답변을 주시면 대단히 고맙겠습니다. 더불어 연구 결과에 대해서는 선생님의 메일을 이용하여 전달해 드릴 것을 약속드립니다.

2009. 6.

창원대학교 특수교육학과 교수 정 대 영
(연락처 : 010-3830-3183. yeman@hanmail.net)

[선생님 관련 사항]

※ 다음의 질문들은 **선생님의 기본적인 정보**에 대한 것입니다. **해당 번호에 ☑표 또는 내용을 기입하여 주시기 바랍니다.**

1. 성　　별 : □① 남　　□② 여

2. 거주 지역 : (　　)시·도　(　　)시·군

3. 근무 장소 : □① 초등학교　□② 중학교　□③ 고등학교

4. 교직 경력 : (　　)년 (　　)개월

5. 교원 자격 : □① 특수초등　□② 특수중등
□③ 특수초등(중등)+일반초등(중등)　□ 기타

※ 다음 각 문항에 대해 **선생님께서 생각하시는 중요도**와 **현재 실행 정도**에 대해 **보기와 같이 V표 해 주시기 바랍니다.**

<보 기>

전혀 중요하지 않음	중요하지않음	보통임	중요함	매우 중요함	교사는 학생들의 학습 특성에 적합한 지도법을 적용한다.	전혀 실행하지 않음	실행하지않음	보통임	실행함	적극 실행함
①	②	③	④	✔		①	②	③	✔	⑤

1. 심리 사회적 교수-학습 환경에 관한 질문

전혀 중요하지 않음				매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음				적극 실행함
①	②	③	④	⑤	6. 특수교사와 치료전문가(치료교육교사, 치료사)는 학생의 교육에 관하여 원활히 협의한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	7. 치료지원 교사와 기타 교직원들(계약직, 강사 포함)은 학생을 이해하고 도와주려고 한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	8. 교사는 장애 영역이 다르거나 학년이 다른 학생들이 서로 친하게 지낼 수 있도록 지도한다.	①	②	③	④	⑤

2. 물리적 교수-학습 환경에 관한 질문

전혀 중요하지 않음				매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음				적극 실행함
①	②	③	④	⑤	9. 교사는 학생 자신과 다른 학생들의 효과적인 학습을 위해 개별 학습장소를 교실 내에 마련해둔다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	10. 교사가 제시하는 내용을 쉽게 볼 수 있도록 학생들을 배치한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	11. 교사가 학생들에게 접근하기 쉽도록 학생들을 배치한다.	①	②	③	④	⑤

3. 학습 동기적 환경에 관한 질문

전혀 중요하지 않음				매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음		↔		적극 실행함
①	②	③	④	⑤	12. 교사는 학생의 학습동기를 높이기 위해 학생의 관심 및 일상생활과 관련지어 학습내용을 제시한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	13. 교사는 교수-학습 과정에서 칭찬, 보상, 즉각적인 피드백 등 외적 유인가를 적절히 제공한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	14. 교사는 특수교육대상 학생이 성공 경험을 많이 할 수 있도록 능력에 맞는 과제를 제시하려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤

4. 학습 준비에 관한 질문

전혀 중요하지 않음		↔		매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음		↔		적극 실행함
①	②	③	④	⑤	15. 교사는 집단(그룹) 수업에 참여할 수 있도록 학생에게 기본적인 사회적 기술을 지도한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	16. 교사는 학생에게 수업 중 도움을 적절히 요청할 수 있는 방법을 지도한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	17. 교사는 학급 규칙을 정해두고 학생들이 지키도록 지도한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	18. 교사는 학생에게 자신이 하고 싶은 것을 선택할 수 있는 능력을 지도한다.	①	②	③	④	⑤

5. 강화 및 학습 행동지원에 관한 질문

전혀 중요하지 않음		↔		매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음		↔		적극 실행함
①	②	③	④	⑤	19. 교사는 학생의 학습과 행동을 지도하는 과정에서 강화 스케줄을 계획하여 체계적으로 강화를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	20. 교사는 행동지도 과정에서 학생에게 주로 정적 강화를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	21. 교사는 학생의 행동을 수정할 때는 행동형성, 모델링 등 바람직한 행동을 증가시키는 기법을 중심으로 접근한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	22. 문제행동을 지도할 때는 대체행동을 지도하는 등 긍정적 행동지원 기법을 주로 이용한다.	①	②	③	④	⑤

6. 학습자료에 관한 질문

전혀 중요하지 않음		↔		매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음		↔		적극 실행함
①	②	③	④	⑤	23. 교사는 사용한 자료를 학생이 쉽게 접근할 수 있는 위치에 배치하고 정리해 둔다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	24. 교사는 학생의 학습 능력과 요구 특성에 따라 학습 자료를 적절히 수정·개발하여 제공한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	25. 교사는 수업 내용에 따라 그래픽 조직도 등을 이용하여 내용을 시각화한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	26. 교사는 학습 자료나 과제를 제시할 때 청각적 정보와 시각적 정보를 적절히 조합한다.	①	②	③	④	⑤

7. 교수-학습 내용의 선정과 조직에 관한 질문

전혀 중요하지 않음		↔		매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음		↔		적극 실행함
①	②	③	④	⑤	27. 학교교육과정의 내용은 발달단계, 능력 및 지역 특성을 고려하여 체계적으로 편성되어 있다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	28. 학교교육과정의 내용은 학생의 생활에 유용하고 직접 관련이 있는 생활기능 중심으로 편성되어 있다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	29. 개별화 교육 계획은 학습 선수기능을 중심으로 작성된다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	30. 학교는 학생의 발달을 고려하여 현장학습과 체험학습 중심으로 일관성 있게 직업교육을 실시한다.	①	②	③	④	⑤

8. 교수-학습 내용의 난이도와 양

전혀 중요하지 않음		↔		매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음		↔		적극 실행함
①	②	③	④	⑤	31. 교사는 학습 내용을 구조화하여 학생들이 이해하기 쉽게 제시한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	32. 교사는 학생들에게 스스로 학습할 수 있는 기회를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	33. 교사는 특수교육대상학생의 학습 능력에 기초하여 최적 학습량을 계획한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	34. 교사는 교육과정의 난이도를 조정하거나 대안교육과정을 마련한다.	①	②	③	④	⑤

9. 교수-학습 방법에 관한 질문

전혀 중요하지 않음		↔		매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음		↔		적극 실행함
①	②	③	④	⑤	35. 교사는 학생에게 학습에 대한 성공 경험을 많이 제공하여 향상율을 높인다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	36. 교사는 학생의 학습 효과를 높이기 위하여 또래 모델링, 역할 놀이 등 다양한 교수-학습방법을 적용한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	37. 교사는 학생의 능력에 따라 학습 활동시간과 학습량을 융통성 있게 조절한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	38. 교사는 학생에게 학습전략, 문제해결 전략 등 상위인지적 교수법을 적용한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	39. 교사는 학생의 능력에 따라 학습 내용과 방법, 활동 등을 선택할 기회를 준다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	40. 학생은 교사의 안내에 따라 연습할 기회를 가진다.	①	②	③	④	⑤

10. 교수-학습 평가에 관한 질문

전혀 중요하지 않음	↔	매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음	↔	적극 실행함
① ② ③ ④ ⑤			41. 교사는 학생의 교육적 요구를 평가할 때 개인의 강점이나 능력을 발견하는데 중점을 둔다.	① ② ③ ④ ⑤		
① ② ③ ④ ⑤			42. 교사는 여러 가지 검사 도구를 이용하여 학생의 잠재력을 종합적으로 평가한다.	① ② ③ ④ ⑤		

①	②	③	④	⑤	43. 교사는 학생의 학습 진도와 향상 정도를 확인시킨다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	44. 교사는 수업시간마다 학생의 학습 성과를 지속적으로 점검한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	45. 교사는 행동차트를 활용하여 학생 스스로 활동과 행동을 평가할 수 있는 기회를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	46. 교사는 학생의 요구에 맞추어 시험의 응답방식을 다양하게 요구한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	47. 교사는 시험 시간을 학생의 특성에 맞추어 조정해준다.	①	②	③	④	⑤

11. 관련 서비스에 관한 질문

전혀 중요하지 않음				매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음				적극 실행함
①	②	③	④	⑤	48. 교사는 학생의 부모에게 교육, 재활, 복지 등에 관한 국가와 지방자치단체의 지원 정책을 알려준다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	49. 교사는 부모가 자녀의 가정학습을 도와줄 수 있도록 지원한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	50. 교사는 부모가 가정에서 효율적으로 자녀의 행동을 관리할 수 있도록 안내하고 지원한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	51. 학교와 교육청은 학생의 요구에 따라 적절한 치료지원을 하고 있다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	52. 교사는 학생의 부모들이 학교의 의사결정에 참여하며 교내	①	②	③	④	⑤

					봉사활동을 할 수 있는 기회를 제공한다.							
①	②	③	④	⑤	53. 학교는 학생의 부모들에게 정기적으로 자녀의 교육과 양육에 관련한 상담과 교육을 한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	54. 학교는 학생의 요구에 맞는 특수교육보조원이나 또래의 지원을 하고 있다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	55. 교사는 특수교육대상 학생의 학습 능력 결함을 보상할 수 있는 기자재나 보조공학기기를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	56. 학교와 교육청은 학생의 통학 지원을 하고 있다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	57. 교사는 학생들에게 인터넷 등을 이용한 정보 접근 방법을 가르치고 그 방법을 활용할 수 있는 연습기회를 제공한다.	①	②	③	④	⑤

부록 5 특수교육대상 학생의 교수-학습 지원 실태 조사: 특수학급용

선생님의 건강과 무궁한 발전을 기원합니다.

본 설문지는 **"장애학생에게 적용되고 있는 각 학교의 교수·학습활동 실태를 파악하여, 향후 장애학생의 삶의 질을 향상시키기 위한 지원정책을 모색"**하기 위한 연구의 기초 자료로 활용하고자 작성되었습니다.

본 설문지에 대한 선생님의 응답은 단지 연구목적에 따라 통계적으로 처리될 뿐 개인 정보를 공개하거나 연구 외의 다른 목적으로 활용되지 않을 것을 약속드리오니, 부디 바쁘시더라도 끝까지 성의 있는 답변을 주시면 대단히 고맙겠습니다. 더불어 연구 결과에 대해서는 선생님의 메일을 이용하여 전달해 드릴 것을 약속드립니다.

2009. 6.

창원대학교 특수교육학과 교수 정 대 영
(연락처 : 010-3830-3183. yeman@hanmail.net)

[선생님 관련 사항]

※ 다음의 질문들은 **선생님의 기본적인 정보**에 대한 것입니다. **해당 번호에 ☑표 또는 내용을 기입하여 주시기 바랍니다.**

1. 성　　별 : □① 남　　□② 여

2. 거주 지역 : (　　)도　(　　)시

3. 근무 장소 : □① 초등학교　□② 중학교　□③ 고등학교

4. 교직 경력 : (　　)년 (　　)개월

5. 교원 자격 : □① 특수초등　□② 특수중등
□③ 특수초등(중등)+일반초등(중등)　□ 기타

※ 다음 각 문항에 대해 **선생님께서 생각하시는 중요도**와 **현재 실행 정도**에 대해 **보기와 같이 V표 해 주시기 바랍니다.**

<보 기>

전혀 중요하지 않음	중요하지않음	보통임	중요함	매우 중요함	교사는 학생들의 학습 특성에 적합한 지도법을 적용한다.	전혀 실행하지 않음	실행하지않음	보통임	실행함	적극 실행함
①	②	③	④	✔		①	②	③	✔	⑤

1. 심리 사회적 교수-학습 환경에 관한 질문

전혀 중요하지 않음				매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음				적극 실행함
①	②	③	④	⑤	6. 특수교사와 일반교사는 특수교육대상 학생의 교육에 관하여 원활히 협의한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	7. 일반교사는 특수교육대상 학생을 이해하고 도와주려고 한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	8. 일반학생들은 특수교육대상 학생을 이해하고 도와주려고 한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	9. 학교 행정가, 관리자 및 기타 교직원들은 특수교육대상 학생들을 이해하고 이들을 교육하는데 적극적으로 지원한다.	①	②	③	④	⑤

2. 물리적 교수-학습 환경에 관한 질문

전혀 중요하지 않음				매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음				적극 실행함
①	②	③	④	⑤	10. 교사는 특수교육대상 학생의 효과적인 학습을 위해 개별 학습 장소를 일반(혹은 특수)교실 내에 마련해둔다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	11. 교사가 제시하는 내용을 쉽게 볼 수 있도록 특수교육대상 학생들을 배치한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	12. 교사가 학생들에게 접근하기 쉽도록 특수교육대상 학생들을 배치한다.	①	②	③	④	⑤

①	②	③	④	⑤	13. 교사는 학습 효과를 높이기 위해 특수교육대상 학생들의 학습활동 영역을 확보해 준다.	①	②	③	④	⑤

3. 학습 동기적 환경에 관한 질문

전혀 중요하지 않음	↔	매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음	↔	적극 실행함

①	②	③	④	⑤	14. 일반교사와 특수교사는 특수교육대상 학생의 성취 가능성에 대하여 적절히 기대하고 있음을 알려주어 동기를 유발한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	15. 교사는 학습동기를 높이기 위해 학습내용을 특수교육대상 학생의 관심 및 일상생활과 관련지어 제시한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	16. 교사는 교수-학습 과정에서 외적 유인가를 적절히 제공한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	17. 교사는 특수교육대상 학생이 성공경험을 많이 할 수 있도록 능력에 맞는 과제를 제시하려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤

4. 학습 준비에 관한 질문

전혀 중요하지 않음	↔	매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음	↔	적극 실행함

18. 교사는 집단(그룹) 수업에

①	②	③	④	⑤	참여할 수 있도록 특수교육대상 학생에게 기본적인 사회적 기술을 지도한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	19. 교사는 특수교육대상 학생이 수업 중 도움을 적절히 요청할 수 있는 방법을 지도한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	20. 교사는 학급 규칙을 정해두고 특수교육대상 학생도 일반학생처럼 지키도록 지도한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	21. 교사는 특수교육대상 학생에게 자신이 하고 싶은 것을 선택할 수 있는 방법들을 지도한다.	①	②	③	④	⑤

5. 강화 및 학습 행동지원에 관한 질문

전혀 중요하지 않음				매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음				적극 실행함
①	②	③	④	⑤	22. 교사는 특수교육대상 학생의 학습과 행동 지도 과정에서 강화 스케줄을 계획하여 체계적으로 강화를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	23. 교사는 특수교육대상 학생을 지도하는 과정에서 주로 정적 강화를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	24. 교사가 특수교육대상 학생의 행동을 수정할 때는 행동을 증가시키는 기법을 중심으로 접근한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	25. 문제행동을 지도할 때는 대체행동을 지도하는 등 긍정적 행동지원 기법을 주로 이용한다.	①	②	③	④	⑤

6. 학습자료에 관한 질문

전혀 중요하지 않음		↔		매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음		↔		적극 실행함
①	②	③	④	⑤	26. 교사는 사용한 자료를 특수교육대상 학생이 쉽게 접근할 수 있는 위치에 배치하고 정리해 둔다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	27. 교사는 특수교육대상 학생의 학습 능력과 요구 특성에 따라 대안적 교수 자료를 이용한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	28. 교사는 수업 내용에 따라 그래픽 조직도 등을 이용하여 내용을 시각화한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	29. 교사는 학습 자료나 과제를 제시할 때 청각적 및 시각적 정보를 적절히 조합한다.	①	②	③	④	⑤

7. 교수-학습 내용의 선정과 조직에 관한 질문

전혀 중요하지 않음		↔		매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음		↔		적극 실행함
①	②	③	④	⑤	30. 교사는 특수교육대상 학생의 발달 단계와 능력을 고려하여 지도 내용을 체계적으로 구성한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	31. 교사는 특수교육대상 학생의 생활에 유용하고 직접 관련이 있는 내용을 중심으로 선정한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	32. 개별화 교육 계획은 기초학습 기능 중심으로 작성된다.	①	②	③	④	⑤

①	②	③	④	⑤	33. 학교는 특수교육대상 학생에게 현장중심 및 체험학습 중심으로 일관성 있게 직업교육을 실시한다.	①	②	③	④	⑤

8. 교수-학습 내용의 난이도와 양

전혀 중요하지 않음		↔		매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음		↔		적극 실행함
①	②	③	④	⑤	34. 교사는 학습 내용을 구조화하여 특수교육대상 학생들이 이해하기 쉽게 제시한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	35. 교사는 특수교육대상 학생에게 찾아보기 자료집 등을 제공하여 자발적 학습이 가능하도록 유도한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	36. 교사는 특수교육대상 학생의 학습 능력에 기초하여 최적 학습량을 계획한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	37. 교사는 교육과정의 난이도를 조정하거나 대안교육과정을 마련한다.	①	②	③	④	⑤

9. 교수-학습 방법에 관한 질문

전혀 중요하지 않음	↔	매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음	↔	적극 실행함

①	②	③	④	⑤	38. 교사는 특수교육대상 학생에게 학습에 대한 성공 경험을 많이 제공하여 향상율을 높인다.	①	②	③	④	⑤

①	②	③	④	⑤	39. 교사는 또래 모델링이나 역할놀이를 이용하여 특수교육대상 학생의 학습 효과를 높인다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	40. 일반교사와 특수교사는 특수교육대상 학생의 학습 효과를 높이기 위해 다양한 교수-학습 형태를 적용한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	41. 교사는 특수교육대상 학생에게 쓰기 부담을 줄이기 위해 강의노트를 복사하여 주는 등 다양한 방법을 활용한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	42. 교사는 특수교육대상 학생의 특성에 따라 학습 활동시간을 융통성 있게 조절한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	43. 교사는 교수-학습 과정에서 특수교육대상 학생의 수행과제를 단축시켜준다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	44. 교사는 특수교육대상 학생에게 학습전략을 지도한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	45. 교사는 특수교육대상 학생에게 학습 내용과 방법을 선택할 기회를 준다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	46. 교사는 특수교육대상 학생이 자기 관리표를 이용하여 행동, 과제 수행 등을 스스로 평가할 수 있는 기회를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	47. 교사는 특수교육대상 학생이 교사의 안내에 따라 연습할 기회를 가진다.	①	②	③	④	⑤

10. 교수-학습 평가에 관한 질문

전혀 중요하지 않음				매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음				적극 실행함
①	②	③	④	⑤	48. 교사는 특수교육대상 학생의 교육적 요구를 평가할 때 개인의 강점이나 능력을 발견하는데 중점을 둔다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	49. 교사는 여러 가지 검사 도구를 이용하여 특수교육대상 학생의 잠재력을 종합적으로 평가한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	50. 교사는 특수교육대상 학생에게 자신의 학습 진도와 향상 정도를 확인시킨다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	51. 교사는 수업 시간마다 지도 내용에 따라 적절한 방법으로 형성평가를 실시한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	52. 교사는 행동차트를 활용하여 특수교육대상 학생 스스로 활동과 행동을 평가할 수 있는 기회를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	53. 교사는 특수교육대상 학생의 요구에 맞추어 시험의 응답 방식을 다양하게 요구한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	54. 교사는 시험 시간을 특수교육대상 학생의 특성에 맞추어 연장해준다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	55. 교사는 점수 부여 기준을 수정한다.	①	②	③	④	⑤

11. 관련 서비스에 관한 질문

전혀 중요하지 않음				매우 중요함	설 문 내 용	전혀 실행하지 않음				적극 실행함
①	②	③	④	⑤	56. 교사는 특수교육대상 학생의 부모에게 교육, 재활, 복지 등에 관한 국가와 지방자치단체의 지원 정책에 관한 정보를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	57. 교사는 부모가 자녀의 가정학습을 도와줄 수 있도록 방법을 안내하고 지원한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	58. 교사는 부모가 가정에서 효율적으로 가정 훈육을 할 수 있도록 안내하고 지원한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	59. 교사는 특수교육대상 학생의 부모가 학교의 의사결정에 참여하며 교내 봉사활동을 할 수 있는 기회를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	60. 학교는 특수교육대상 학생의 부모에게 정기적으로 자녀의 교육과 양육에 관련한 상담과 교육을 한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	61. 학교는 특수교육대상 학생의 요구에 따라 적절한 치료 지원을 제공하고 있다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	62. 학교는 특수교육대상 학생의 요구에 맞는 특수교육보조원이나 또래의 지원을 하고 있다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	63. 교사는 특수교육대상 학생에게 학습 능력상의 결함을 보완할 수 있는 기자재나 보조공학기기를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	64. 학교와 교육청은 특수교육대상 학생의 통학지원을 하고 있다.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	65. 교사는 특수교육대상 학생들에게 인터넷 등을 이용한 정보 접근 방법을 가르치고 그 방법을 활용할 수 있는 연습 기회를 제공한다.	①	②	③	④	⑤

2009년 한국청소년정책연구원 간행물 안내

■ 기관고유과제

09-R01 한국 청소년 패널조사(KYPS) Ⅶ : 1-6차년도 조사개요 보고서/ 이경상 · 안선영
09-R01-1 한국 청소년 패널조사(KYPS) Ⅶ : 생활긴장과 청소년 비행과의 관계에 관한 연구 / 이경상 · 이순래
09-R01-2 한국 청소년 패널조사(KYPS) Ⅶ : 고등학교 졸업 후 진로유형에 영향을 미치는 요인 / 안선영 · 장원섭
09-R01-3 한국 청소년 패널조사(KYPS) Ⅶ : 아동 · 청소년패널조사 2010 기초연구 / 김지경 · 안선영 · 이계오 · 이미리 · 김성식 · 김명희 · 박일혁
09-R02 아동 · 청소년 정책평가모형 개발 연구 : 고객지향 평가모형을 중심으로 / 김형주 · 김영애 · 조선하
09-R03 비행청소년 멘토링 운영을 위한 다기관 협력체제 구축방안 연구 / 김지연 · 김성언
09-R03-1 비행청소년 멘토링 운영을 위한 다기관 협력체제 구축방안 연구 : 비행청소년 멘토링 운영지침 개발 / 김지연
09-R04 지역사회 아동 · 청소년인프라 활용방안 연구 : 학교와의 연계를 중심으로 / 최창욱 · 송병국 · 김혁진
09-R05 여성청소년의 인터넷성매매 실태와 대응방안 연구 / 성윤숙 · 박병식
09-R06 아동청소년안전실태와 대응방안 연구 : 물리적 위해를 중심으로 / 김영한 · 최은실
09-R07 위기가정 아동 · 청소년의 문제와 복지지원방안 연구 : 빈곤한 한부모 · 조손가정 아동 · 청소년을 중심으로 / 이혜연 · 이용교 · 이향란
09-R08 청소년 가출 현황과 문제점 및 대책 연구 / 백혜정 · 방은령
09-R09 세대간 의식구조 비교를 통한 미래사회변동 전망Ⅱ / 이종원 · 김영인
09-R10 아동 · 청소년 비만 실태 및 정책방안 연구 / 임희진 · 박형란
09-R11 청소년의 게임중독 예방을 위한 가족단위 여가프로그램 활성화 방안 / 이기봉 · 설수영 · 원형중 · 설민신
09-R12 한국 청소년 지표조사Ⅳ : 청소년 진로 · 직업 지표 / 최인재 · 김봉환 · 황매향 · 허은영
09-R12-1 한국 청소년 지표조사Ⅳ : 아동 · 청소년 활동 · 문화 지표 / 임지연 · 김정주 · 김신영 · 김민
09-R13 국제기준 대비 한국아동청소년 인권수준 연구Ⅳ : 생존 · 보호권 인권실태조사 / 모상현 · 김희진
09-R13-1 국제기준 대비 한국아동청소년 인권수준 연구Ⅳ : 생존 · 보호권 정량지표 / 모상현 · 천정웅 · 신승배 · 이중섭
09-R14 미래 한국사회 다문화 역량강화를 위한 아동 · 청소년 중장기 정책방안 연구 I / 양계민 · 조혜영 · 이수정

09-R15-1 조기유학청소년의 심리사회적 발달과 정책방안 연구Ⅰ : 귀국 청소년의 정체성에 대한 질적 연구 / 문경숙 · 윤철경 · 임재훈

09-R15-2 조기유학청소년의 심리사회적 발달과 정책방안 연구Ⅰ : 청소년 조기유학의 결과와 정책방안 / 윤철경 · 문경숙 · 송민경

09-R16 아동·청소년 역량개발을 위한 능동적 복지정책 추진방안 : 총괄보고서 / 황진구 · 김진호 · 임성택 · 주동범

09-R16-1 아동·청소년 역량개발을 위한 능동적 복지정책 추진방안 : 저소득가정 아동·청소년의 역량개발 / 문성호 · 임영식 · 문호영 · 김남정 · 한지연

09-R16-2 아동·청소년 역량개발을 위한 능동적 복지정책 추진방안 : 장애아동·청소년의 역량개발 / 박영균 · 김동일 · 김성희

09-R16-3 아동·청소년 역량개발을 위한 능동적 복지정책 추진방안 : 청소년기관 위탁 대안학교 청소년의 역량개발 / 이민희 · 강병로

09-R16-4 아동·청소년의 역량개발을 위한 능동적 복지정책 추진방안 연구 : 범죄청소년의 자립지원 방안 / 최순종 · 윤옥경 · 조남억

09-R17 글로벌 환경변화에 대비한 청소년인재개발전략에 관한 국제학술회의 / 이창호 · 오해섭

■ 협동연구과제

경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-31-01** 장애아동 · 청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원방안 연구Ⅰ: 총괄보고서 / 박영균 · 박은혜 · 이상훈 · 최은영 · Elmar Lange (자체번호 09-R18)

경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-31-02** 장애아동 · 청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원방안 연구Ⅰ: 장애아동 · 청소년 가족 지원방안 / 서정아 · 조흥식 · 김진우 (자체번호 09-R18-1)

경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-31-03** 장애아동 · 청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원방안 연구Ⅰ: 교수 · 학습활동 지원정책 / 박재국 · 정대영 · 황순영 · 김영미 · 김혜리 (자체번호 09-R18-2)

경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-31-04** 장애아동 · 청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원방안 연구Ⅰ: 장애아동 · 청소년의 심리사회, 정서, 신체적 발달 지원방안 / 현주 · 박현옥 · 이경숙 · 김민 (자체번호 09-R18-3)

경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-31-05** 장애아동 · 청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원방안 연구Ⅰ: 문화예술 · 체육활동 지원방안 / 김종인 · 김원경 · 고정욱 · 오이표 (자체번호 09-R18-4)

경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-31-06** 장애아동 · 청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원방안 연구Ⅰ: 재활복지서비스 제고방안 / 권선진 · 이근매 · 조용태 (자체번호 09-R18-5)

경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-32-01** 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구Ⅱ : 총괄보고서 / 김기헌 · 맹영임 · 장근영 · 구정화 · 강영배 · 조문흠 (자체번호 09-R19)

경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-32-02** 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구Ⅱ : 지적 도구 활용 영역 / 최동선 · 김나라 · 김성남 (자체번호 09-R19-1)

경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-32-03** 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구II : 사회적 상호작용 영역 / 김태준 · 김낭항 (자체번호 09-R19-2)

경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-32-04** 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구II : 자율적 행동 영역 / 김기헌 · 맹영임 · 장근영 · 구정화 · 강영배 · 조문흠 (자체번호 09-R19-3)

경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-32-05** 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구II : 사고력 영역 / 조아미 · 김정희 · 설현수 · 정재천 (자체번호 09-R19-4)

경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-32-06** 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구II : 총괄보고서 부록 / 김기헌 · 맹영임 · 장근영 · 구정화 · 강영배 · 조문흠 (자체번호 09-R19-5)

■ 수시과제

09-R20 경제 위기에서 빈곤 아동 · 청소년의 생활실태 / 모상현 · 김영지 · 김희진 · 정익중

09-R21 한국 청소년정책 20년사 : 한국 청소년정책의 성과와 전망 / 김광웅 · 이종원 · 천정웅 · 이용교 · 길은배 · 전명기 · 정효진

09-R22 청소년지도 전문인력 국가자격검정 제도 개선에 관한 연구 / 한상철 · 서정아 · 길은배 · 김진호 · 김혜원 · 문성호 · 박철웅 · 방은령 · 송민경 · 송병국 · 오승근 · 유진이 · 조아미

09-R23 아동청소년 국가기초통계생성을 위한 기초 연구 / 김기헌 · 홍세희 · 설현수 · 유성렬 · 정익중

09-R24 청소년쉼터 운영 모형개발을 위한 연구 / 백혜정 · 정익중 · 박현선 · 천창암 · 박현동

09-R25 녹색성장정책에 대한 청소년의 인지도 조사 / 김승경 · 김지경 · 성윤숙

09-R26 한 · 중 · 일 고교생의 학습환경 및 학업태도에 관한 국제비교조사 / 김진숙 · 임희진 · 김현철 (2010년 발간)

09-R27 서머타임제 시행에 따른 아동 · 청소년 생활시간 연구 / 김희진 · 진미정 (2010년 발간)

09-R28 교육봉사를 통한 저소득층 아동 · 청소년 정책 시범연구 / 모상현 · 김성희 · 박영숙 · 이명균 (2010년 발간)

■ 용역과제

09-R29 2009 취약위기 아동청소년 보호자립 실태조사 / 이경상 · 임희진 · 안선영 · 김지연 · 강현철 · 김광혁 · 김기남 · 박창남

09-R30 2009 소외계층 아동 · 청소년 문화예술교육 지원사업 만족도조사 / 백혜정

09-R31 2009년 아동보호전문기관 평가 결과보고서 / 김영지 · 성윤숙

09-R32 2009 청소년 방과 후 아카데미 효과 · 만족도 조사연구 / 양계민 · 조혜영

09-R33 청소년 양성평등 의식조사 / 장근영 · 이종원

09-R34 대중매체를 통한 다문화사회 시민교육 활성화 방안 / 이창호

09-R35 청소년수련활동인증제도 중장기발전방안 연구 / 오해섭 · 박진규 · 박정배

09-R36 2009년 지역아동센터 평가편람 개발연구 / 황진구 · 김미숙
09-R37 아동청소년의 생활패턴에 관한 국제비교연구 / 김기헌 · 안선영 · 장상수 · 김미란 · 최동선
09-R38 통합 아동 · 청소년정책 추진전략연구 / 윤철경 · 박영균 · 성윤숙 · 문경숙 · 국립중앙청소년수련원 등 30개 기관
09-R39 형사조정실무가 교육 및 훈련프로그램 개발 / 최창욱 · 박수선
09-R40 2009 아동 · 청소년백서 / 김기헌 · 김지경 · 임희진
09-R41 열린장학금 효과성 및 발전방안 연구 / 최창욱 · 이기봉 · 최인재
09-R42 청소년관련학과 현장실습 교육과정 표준 매뉴얼 개발 / 맹영임 · 전명기
09-R43 2009 서울시 청소년 문화 · 수련활동 프로그램 운영평가 / 임지연 · 김형주 (2010년 발간)
09-R44 시립청소년수련관 운영체계 효율적 개선 방안 연구 / 김영한 · 이혜연 · 서정아 · 홍연균 · 유진이 · 김영호 · 김광남 · 황성수(2010년 발간)
09-R45 청소년 사이버멘토링 효과성 연구 / 조혜영 · 양계민 (2010년 발간)
09-R46 공공-민간협력 비행청소년 멘토링 시범사업 / 김지연 (2010년 발간)

■ 세미나 및 워크숍 자료집

09-s01 지역아동청소년권리센터 시범사업지원단 4차 워크숍 (1/21)
09-s02 경제위기가 아동과 청소년에게 주는 고통 (2/27)
09-s03 청소년 지도 인력의 전문성 강화 방안 (3/12)
09-s04 아동 · 청소년 권리지표 및 지수개발을 위한 워크샵 (4/11)
09-s05 녹색성장 강화와 글로벌 인재개발 전략 (4/16)
09-s06 독일의 장애아동 · 청소년 지원 정책 (5/25)
09-s07 글로벌 환경변화에 대비한 청소년 인재개발전략 (6/25)
09-s08 2009년 한국청소년패널 콜로키움 자료집 (7/8)
09-s09 비행청소년 멘토링 운영지침 및 운영체계 개발 (6/26)
09-s10 한국의 다문화주의와 아시안 아메리칸의 인종적 경험 (7/14)
09-s11 2009 서울시 청소년활동 프로그램 평가위원 워크숍 (7/20)
09-s12 아동청소년조기 유학 적응과 글로벌 역량개발 (7/21)
09-s13 아동청소년 생활 패턴과 역량강화 세미나 (7/22)
09-s14 선진국의 장애아동 · 청소년 지원정책 국제세미나 (8/28)
09-s15 2009년 한국청소년 패널 데이터 분석 방법론세미나 자료집 (8/26)
09-s16 다문화 청소년 역량강화 프로그램 개발을 위한 국제 심포지엄 (8/25)
09-s17 청소년의 게임중독 예방을 위한 가족단위 여가프로그램 활성화 방안 워크숍 (9/18)
09-s18 형사화해 조종실무가(조정위원)연수 자료집 (10/7)
09-s19 아동 · 청소년 활동문화 현황 과제 (10/15)
09-s20 한 · 일 청소년 연구포럼: 노동·교육 그리고 가족에 대한 한일 비교 (10/27)
09-s21 아동 · 청소년 인권실태 현황과 정책방향성 제고를 위한 전문가 워크숍 (10/29)

09-s22 한국 청소년 진로·직업 실태 및 향후 전망과 정책적 과제 (11/6)
09-s23 여성 청소년의 인터넷 성매매 방지를 위한 정책 방안 (11/10)
09-s24 2009년 한국청소년패널 제2차 콜로키움 자료집 (11/18)
09-s25 청소년 관련학과 현장실습 매뉴얼(안) 개발 및 효율성 제고 방안 (11/18)
09-s26 청소년 가출 예방 및 지원방향과 과제 (11/19)
09-s27 제6회 한국청소년패널 학술 대회 (11/27)
09-s28 2009년 한국청소년패널 제3차 콜로키움 자료집 (11/22)

■ 학술지

「한국청소년연구」 제20권 제1호(통권 제52호)
「한국청소년연구」 제20권 제2호(통권 제53호)
「한국청소년연구」 제20권 제3호(통권 제54호)
「한국청소년연구」 제20권 제4호(통권 제55호)

■ 청소년지도총서

청소년지도총서① 「청소년정책론」, 교육과학사
청소년지도총서② 「청소년수련활동론」, 교육과학사
청소년지도총서③ 「청소년지도방법론」, 교육과학사
청소년지도총서④ 「청소년문제론」, 교육과학사
청소년지도총서⑤ 「청소년교류론」, 교육과학사
청소년지도총서⑥ 「청소년환경론」, 교육과학사
청소년지도총서⑦ 「청소년심리학」, 교육과학사
청소년지도총서⑧ 「청소년인권론」, 교육과학사
청소년지도총서⑨ 「청소년상담론」, 교육과학사
청소년지도총서⑩ 「청소년복지론」, 교육과학사
청소년지도총서⑪ 「청소년문화론」, 교육과학사
청소년지도총서⑫ 「청소년 프로그램개발 및 평가론」, 교육과학사
청소년지도총서⑬ 「청소년 자원봉사 및 동아리활동론」, 교육과학사
청소년지도총서⑭ 「청소년기관운영론」, 교육과학사
청소년지도총서⑮ 「청소년육성제도론」, 교육과학사
청소년지도총서 「청소년학 연구방법론」, 교육과학사
청소년지도총서 「청소년학 개론」, 교육과학사

■ 한국청소년정책연구원 문고

한국청소년정책연구원 문고 01 「좋은교사와 제자의 만남」, 교육과학사
한국청소년정책연구원 문고 02 「행복한 십대 만들기 10가지」, 교육과학사
한국청소년정책연구원 문고 03 「집나간 아이들 - 독일 청소년 중심」, 교육과학사
한국청소년정책연구원 문고 04 「청소년학 용어집」, 교육과학사

■ 기타 발간물

한국청소년정책연구원 기타 발간물 01 「자녀의 성공을 위해 부모가 함께 읽어야할 73가지 이야기」, 다솔
NYPI YOUTH REPORT 창간호 : 경제위기와 빈곤 (4월)
NYPI YOUTH REPORT 2호 : 다문화와 탈북청소년 (6월)
NYPI YOUTH REPORT 3호 : 글로벌 환경변화 청소년 (8월)
NYPI YOUTH REPORT 4호 : 글로벌 인재와 청소년 (10월)
NYPI YOUTH REPORT 5호 : 청소년 인권 (11월)
NYPI YOUTH REPORT 6호 : 청소년들의 정보이용 현황 (12월)

연구보고 09-R18-2

장애아동 · 청소년의 삶의 질 향상을 위한
지원방안 연구 Ⅰ: 교수 · 학습활동 지원정책

인 쇄 2009년 12월 22일
발 행 2009년 12월 28일

발행처 **한국청소년정책연구원**
서울특별시 서초구 태봉로 114
발행인 이 명 숙

등 록 1993. 10. 23 제 21-500호
인쇄처 (주)계문사 전화 (02)725-5216

사전 승인없이 보고서 내용의 무단전재 · 복제를 금함.
구독문의 : (02) 2188-8877(연구기획팀)

ISBN 978-89-7816-792-5(93330)
ISBN 978-89-7816-789-5(93330)(세트)