creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

[UCI]I804:24011-200000241286

2011년 2월

교육학석사(특수교육)학위논문

일반학급과 통합학급 상황에서 초등학교 일반교사들이 생각하는 이상적인 국어수업활동과 관련변인 탐색

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

장 운 혜

일반학급과 통합학급 상황에서 초등학교 일반교사들이 생각하는 이상적인 국어수업활동과 관련변인 탐색

The study on the ideal class activities of elementary teachers toward general & inclusive Korean Language classes

2011년 2월 일

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

장 운 혜

일반학급과 통합학급 상황에서 초등학교 일반교사들이 생각하는 이상적인 국어수업활동과 관련변인 탐색

지도교수 허 유 성

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함

2010년 10월 일

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

장 운 혜

장운혜의 교육학 석사(특수교육)학위논문을 인준함

심사위원장 조선대학교 교수 김 영 일 인

심사위원 조선대학교 교수 김 정 연 인

심사위원 조선대학교 교수 허 유 성 인

2010년 12월 일

조선대학교 교육대학원

목 차

ABSTRACT

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구 문제 ····· 5

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 6
1. 초등학교 1학년 국어교과의 중요성 ····· 6
2. 국어과 교수·학습 방법에 대한 비교 ····· 7
1) 2008년 개정 특수학교 국어과 기본교육과정 ····· 11
2) 2007년 개정 초등학교 국어과 교육과정 ····· 13
3. 국어과 수업에 영향을 미치는 교사 관련 변인 ····· 16
1) 통합학급 상황에서 일반교사의 중요성 ····· 16
2) 기타 교사 배경 변인 ····· 17
3) 교사의 교과 역량 수준 ····· 17
4) 교사의 자기효능감 ····· 18
4. 국어과 증거 기반 교수법 ····· 21

Ⅲ. 연구 방법 ····· 24
1. 연구 참여자 ····· 24
2. 연구 도구 ····· 25
1) 교사의 배경 변인 및 역량 수준, 자기효능감 조사지 ····· 27

2) 이상적인 국어과 수업 활동 조사지 ····· 27
3. 연구 절차 및 자료 처리 ····· 33

Ⅳ. 연구 결과 ····· 34
1. 국어수업활동의 구성비율과 요인 ····· 34
2. 일반학급과 통합학급 상황에서 수업 활동 차이 ····· 35
3. 교사의 수업 활동 영역에 따른 시간 배분에 영향을 미치는 요인 ····· 37
1) 기타 교사 배경 변인 ····· 38
2) 교사의 역량수준 ····· 43
3) 교사의 자기효능감 ····· 48
4. 우리나라와 미국과의 수업활동 차이 ····· 49

Ⅴ. 논의 및 제언 ····· 54
1. 논의 ····· 54
1) 초등학교 1학년 국어수업에서 교사들은 수업시간을 어떻게 활용하며, 교수영역에 따라 시간을 어떻게 배분하고 있는가? 54
2) 통합학급상황과는 어떠한 차이를 보이고 있는가? ····· 56
3) 교사의 수업시간 활용에 영향을 미치는 요인에는 어떠한 것들이 있는가? ····· 56
4) 미국의 연구결과와는 어떤 차이를 보이고 있는가? ····· 59
2. 연구의 제한점 및 추후 연구 제언 ····· 60

참 고 문 헌
부 록

표 목 차

<표 Ⅱ-1> '2008년 개정 특수학교 국어과 기본교육과정'과 '2007년 개정 초등학교 국어과 교육과정'의 성격, 목표 내용면에서의 비교 ····· 8
<표 Ⅱ-2> '2008년 개정 특수학교 국어과 기본교육과정'과 '2007년 개정 초등학교 국어과 교육과정'의 대표적인 언어 교수 전략 및 평가 방법 면에서의 비교 ····· 10
<표 Ⅱ-3> 자기효능감이 높은 교사와 낮은 교사간의 차이 ····· 19
<표 Ⅲ-1> 연구 참여자 구성 및 배경 정보 ····· 24
<표 Ⅲ-2> 설문지의 구성 및 내용 ····· 26
<표 Ⅲ-3> 국어과 세부 영역에 따른 활동 분석 ····· 28
<표 Ⅲ-4> 국어과 세부 활동에 따른 활동 분석 ····· 30
<표 Ⅳ-1> 교육과정에 제시된 세부영역에 따른 초등학교 1학년 교사들의 수업시간 배분 ····· 34
<표 Ⅳ-2> 국어과 세부 활동 영역에 따른 초등학교 1학년 교사들의 수업 시간 배분 ····· 35
<표 Ⅳ-3> 통합학급 상황과 일반학급 상황에서의 세부 영역에 따른 국어 수업 활동 비교 ··· 36
<표 Ⅳ-4> 통합학급 상황과 일반학급 상황에서의 세부 활동에 따른 국어수업활동 비교 36
<표 Ⅳ-5> 연령에 따른 세부 영역별 수업 구성 비율 ····· 38
<표 Ⅳ-6> 연령에 따른 세부 활동별 수업 구성 비율 ····· 39
<표 Ⅳ-7> 교사의 경력에 따른 세부 영역별 수업 구성 비율 ····· 40
<표 Ⅳ-8> 경력에 따른 세부 활동별 수업 구성 비율 ····· 41
<표 Ⅳ-9> 학력에 따른 세부 영역별 수업 구성 비율 ····· 42
<표 Ⅳ-10> 학력에 따른 세부 활동별 수업 구성 비율 ····· 43
<표 Ⅳ-11> 교사의 국어 역량에 따른 세부 영역별 수업 구성 비율 ····· 44
<표 Ⅳ-12> 교사의 국어 역량에 따른 세부 활동별 수업 구성 비율 ····· 45
<표 Ⅳ-13> 각 영역의 역량 수준에 따른 세부 영역별 수업 구성 비율의 상관관계 ····· 47
<표 Ⅳ-14> 교사의 자기효능감에 따른 세부 영역별 수업 구성 비율 ····· 48
<표 Ⅳ-15> 교사의 자기효능감에 따른 세부 활동별 수업 구성 비율 ····· 49
<표 Ⅳ-16> 한국과 미국 간의 세부 활동별 국어과 수업 구성 비율 ····· 50
<표 Ⅳ-17> 한국과 미국의 세부 활동별 수업 구성 비율 상관관계 ····· 52

그 림 목 차

<그림 Ⅱ-1> 3단계 중재-반응모형 ····· 21

ABSTRACT

The study on the ideal class activities of elementary teachers toward regular & inclusive Korean Language classes

Jang Wun-hye
Advisor : prof. Heo Yu-Sung, Ph. D
Major in special Education
Graduate School of Education, chosun University

The teacher is an important factor to determine the quality of teaching. Therefore, many studies on the variables of the teacher's background, professionalism, and self-efficacy that affected the class, have been conducted, and consequently many teaching models based on the evidence-based teaching methods have been continuously developed. However, the studies on the real situation of teaching by teachers and the ideal teaching models based on the real teaching environment that they think of, are insufficient. The ideal leaching models suggested by excluding the real classroom situation is different from the reality. Therefore, in this study, a survey has been conducted in the form of self-reporting about "what do the teachers think is the ideal teaching activities for Korean class? " and "How should the time for each activities be allocated?", by targeting 28 Korean language teachers for 1st year elementary school students. Also, the difference in the ratio of the class activities between the integrated classroom and general classroom depending on whether or not the teachers have the experience of the integrated class has been investigated and then the information regarding the

variables of teachers' background such as age, career, and educational background were collected, to find out what affected the results. Level of teachers' competence and self-efficacy regarding the detailed areas of Korean langage class have been measured and compared with the result of study on the USA.

As a result of study, the allocation of the school hours for the ideal teaching activities that the teachers think of appeared relatively high in 'reading','speaking' and 'writing' by detailed area and activity. And with regard to the difference between the integrated class and general class, by area, the ratio of the integrated classes in 'reading' and 'writing' appeared high and that of general classes appeared high in 'reading' and 'speaking'. By area and activity, there is statistically significant difference in 'class management' and 'reading and comprehension', respectively. It appeared as for the factors that affected the use of teachers' teaching hours, they were not affected by the variables of the teachers' background (age, career and educational background) and self efficacy, but was affected by the level of teachers' competence of Korean language to some extent. In other words, with regard to the area, the lower, the level of teachers' competence, the higher, the ratio of 'speaking', 'writing' and 'reading' was. With regard to the activities, the lower, the level of teachers' competence, the higher, the ratio of 'spoken language, writing, reading and speaking' was. And the higher, the level of teachers' competence, the higher, the ratio of ' reading and comprehension, writing, spoken language' was. Lastly, with regard to the difference between Korea and the USA, the activities of 'teachers-oriented reading' was largely allocated in the USA, but the activities regarding 'spoken language' occupied the largest portion in Korea.

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

2008년 '장애인 등에 대한 특수교육법'이 제정됨에 따라 통합교육이 확대되고 있다. 교육과학기술부에서 2008년에 조사한 바에 의하면, 2004년에는 전체 특수교육대상자의 57.1%가 통합교육 환경에서 교육을 받은 반면, 2008년에는 67.3%로 그 수가 증가하였다. 통합교육은 장애학생이 일반학급에서 교과를 학습할 수 있도록 돕고 또래와의 상호작용을 통해 사회구성원으로서 자연스럽게 사회 속으로 통합될 수 있도록 하는 데 목적이 있다. 이러한 통합교육은 이희정(2002)의 연구에서도 알 수 있듯이, 장애학생의 정서 · 사회적인 기술의 습득을 촉진하고, 또래를 모방함으로써 일상생활 기술 등이 향상된다. 일반학생 역시 장애학생에 대한 또래교수를 통하여 학업능력 향상, 도덕성 함양, 장애인에 대한 인식 개선 등 다양한 측면에서 긍정적인 영향을 받는다.

통합교육이 증대됨에 따라 특수교사뿐만 아니라 일반교사에게도 장애학생에 대한 이해와 더불어 개별화교육, 교수 목표, 내용, 방법, 평가 등의 수정 및 적합화, 보조공학의 활용 등과 같은 통합교육 운영에 필요한 전반적인 교수 · 학습 역량을 요구하고 있다(박미화 · 송명숙, 2010). 따라서 향후 교육현장에서 일반교사에 대한 특수아동 교육 역량은 더욱 중요해 질 것으로 보인다. 이는 수업의 질은 교사의 질을 넘어설 수 없다는 명제가 일반교육 환경에 널리 퍼져 있듯이 통합교육의 상황에서도 이 명제에 대한 효력은 동일하다는 것을 시사한다. 즉, 교사는 장애학생이 통합학급에서 성공적인 교육을 경험할 수 있도록 하는 가장 중요한 단일 요인으로서 통합교육의 성패를 좌우할 만큼 중요하다(Darling-Hammond, 2000).

특히 초등학교 교사는 학습자들의 특성을 고려해 볼 때 더욱 중요한 위치에 있다.

중등교육은 주로 광범위한 학습 내용의 습득과 초등학교 과정에서 습득된 학습능력의 향상에 중점을 두고 이루어지고 있다. 이에 반해 초등교육은 기초 · 기본교육이 시작되는 시기로서 학습자들의 학습 능력의 향상을 위해 학습의 기초를 다지는 시기이다. 더불어 일상생활에 필요한 기본적인 기술을 익히고, 개인적 · 사회적인 정서를 함양하며, 사회적인 기술 등을 익히는 시기이다. 따라서 교사들이 어떠한 목표와 방법으로 초등학교 학습자들을 교육하느냐에 따라 그들이 경험하는 초등학교 이후의 삶과 교수 · 학습 경험은 질적으로 다를 수 있다. 특히 국어과 교육과정 성격에서 명시했듯이(교육과학기술부, 2008), 초등학교 저학년 시기의 국어교육은 국어학적 지식이나 국문학적 지식보다는 실제에 중점을 두고 학습이 이루어지기 때문에, 학습자들의 의사소통 행위에 영향을 주고, 언어를 통한 사고력을 신장시킬 수 있는 중요한 교과이다.

초등학교에서의 국어 수업은 학생들의 의사소통뿐만 아니라 도구교과로서 다른 과목을 학습하는 데에 있어서 기초적인 기능을 제공하는 교과이다. 이러한 국어과 수업은 초기에 어떤 형태로 학습자에게 제공되는가에 따라 학생들의 학습 능력과 전반적인 발달에 영향을 주게 된다. Juel(1988; 이대식 외, 2006 재인용)의 연구결과에 의하면, 1학년 때 읽기를 잘 하는 학생은 4학년 때도 잘할 확률이 88%인 반면, 1학년 과정에서 잘 읽지 못하는 학생의 87%는 4학년 때도 여전히 잘하지 못할 가능성이 있는 것으로 나타났다. 이대식 외(2006)는 읽기와 쓰기의 역할과 그에 따른 교육의 필요성에 대해 주장하면서, 읽기의 경우 정상적인 읽기 능력 발달이 기여하는 역할과 기능이 정보를 획득하고, 의사를 표현할 수 있는 수단인 동시에 사고를 할 수 있도록 연결하는 매개체이며, 지능과 단어 철자, 언어적 유창성, 독해력 향상, 삼단 추리, 기억력 등과 같은 각종 인지 능력 향상에 기여한다고 하였다. 또한 읽기 능력은 정서적 발달에도 영향을 미치는데, 언어를 통한 대인관계 형성, 정서 표현, 학교 및 사회에 적응할 수 있도록 하며, 더 나아가 직장 생활 등에 영향을 준다고 하였다. 또한 읽기 교육을 통해 지속적인 읽기의 태도와 습관을 기를 수 있고, 인격적 성장을 이룰 수 있으며 학습의 기본 도구로서 학습 능력을 향상시키는 데 도움을 줄뿐만 아니라 어휘 능력 향상에 도움을

주는 등 그 기능과 역할이 광범위하다고 지적하였다.

쓰기 또한 글씨를 쓰는 것뿐만 아니라 철자를 받아쓰면서 정확한 음을 분별할 수 있고, 해당 언어의 정확한 표기 규칙을 알아야 하며, 작문을 통해 구나 절, 문장 그리고 논리적, 의미적으로 연결된 여러 개의 문단을 작성하는 능력을 기를 수 있다. 또한 맞춤법, 구두점, 띄어쓰기 등 세부적인 글쓰기 규칙에 관한 이해와 더불어 사고력, 논리력, 추리력, 표현력 등 여러 가지 고차원적인 사고능력을 향상시키는 데 중요한 역할을 한다. 국어과 수업의 중요성이 부각되면서 실제 수업의 성공 여부를 결정하는 중요한 주체로서 교사에 대한 관심과 연구가 확대되고 있다.

초등학교 국어 수업에 영향을 주는 교사 관련 변인이 많겠지만, 교사의 교과에 대한 교육 철학, 교사의 해당 과목에 대한 지식수준 및 전문성(노명완, 1999; 문홍구, 2003), 교사의 자기효능감(박미화 · 송명숙, 2010) 등은 수업의 질을 결정하는 데 있어서 핵심적인 요소이다. 예를 들어, 교사 스스로 인식하는 국어과 수업에 대한 자기효능감은 수업의 설계, 운영, 평가 등 전 과정에 긍정적인 영향을 미친다고 알려졌다. 즉, 국어수업에 대해 교사 스스로 잘 할 수 있다는 인식이 높을수록 수업내용을 구조화하고 수업 후 반성을 통해 더 나은 수업으로 발전하는 데 보다 적극적이라고 알려졌다(Darling-Hammond, 2000). 김정환(2005) 역시 교사의 자질이 학교교육의 성패를 좌우한다고 하였다. 실제 초등학교 교육활동에서 교사는 주도적인 역할을 수행한다. 어떤 교육 프로그램보다는 교사가 교육 체제와 학생을 이어주는 중심적이고 실제 교육활동의 주체자로서의 역할을 수행한다. 따라서 교사는 효과적인 수업과 관련한 이론적인 이해를 통한 전문 지식을 갖춰야 함은 물론 그 실천 방법과 기술 등 가르치는 행동 즉, 수업에 관한 능력과 자질을 향상시키고, 그에 대한 지속적인 반성적 노력을 해야 한다.

교사의 교육철학, 지식수준, 자기효능감 등 관련 변인에 따라 자칫 국어과 수업이 특정 영역 혹은 특정 활동에 치중하는 경향이 나타난다. Cunningham et al.(2009)이 초등학교 1학년 국어과 수업을 진행하는 교사들의 수업형태를 분석한 결과, 교사의 국어

과목의 세부 영역별 지식수준에 따라 교수활동 영역의 비율에 차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 이 연구는 121명의 초등학교 1학년 교사들의 신념과 읽고 쓰는 것에 관한 지식을 측정하고, 그들이 효과적이라고 생각하는 수업활동과 시간 배분을 어떻게 구성해야 하는지에 대해서 자기보고식으로 응답하도록 하였다. 연구 결과에 의하면, 최근 중재연구에서 강조하고 있는 소위 증거기반 교수법(evidence-based practices)과 큰 차이를 보이는 것으로 나타났다. 과학적으로 효과가 검증된 교수-학습방법을 사용하는 것이 아니라 해당 교사의 지식수준이 높은 내용영역, 교수-학습 방법에 수업활동이 치중된다는 것이다. 이러한 현상은 학습자들에게 부정적인 영향을 미치게 된다. 즉, 교사에 따라 교과의 특정영역으로 수업이 편중되고, 그에 따라 학습자들의 해당 과목에 대한 전반적인 향상에 저해를 가져온다는 것이다.

그렇다면 과연 우리나라 초등학교 저학년 국어과 수업의 교수영역별 시간 배분은 어떻게 이루어지고 있을까? 수업 중 어떤 활동이 많이 일어날까? 교사의 어떤 변인들이 수업 형태에 영향을 주고, 또한 일반학급과 통합학급 간에는 교수영역별 시간 배분과 활동에서 어떠한 차이가 있을까? 이러한 질문에 대한 답을 국내 문헌에서 찾아보기는 힘들다. 통합교육을 포함하는 대부분의 국내 국어과 수업 관련 연구들이 특정 교육 프로그램의 효과(예를 들어, 이태수, 2007; 임정연 외, 2006) 혹은 교사의 개별적인 변인의 영향을 탐색한 문헌이 많다(김소희, 정혜승, 2007). 따라서 개별 프로그램의 효과 및 관련 변인에 대한 탐색 이전에 실제 통합 혹은 통합이 아닌 일반학급에서 이루어지는 수업 모습에 대한 탐색이 선행되어야 한다.

이러한 질문에 대한 답을 알아보기 위해 본 연구에서는 초등학교 국어교사들이 이상적으로 구안한 1학년 국어수업을 분석하였다. 즉, 교사들이 이상적이라고 생각하는 초등학교 1학년 국어 수업에서 교수영역에 따른 수업활동 및 시간 활용과 그에 영향을 미치는 관련 변인을 탐색함으로써 현재 국내 초등학교 1학년 국어수업을 보다 깊이 있게 이해할 수 있을 것이다. 또한 국어과 통합교육에서 과연 교수적 수정이 충분히 이루어지고 있는지를 유추할 수 있을 것이다. 본 연구결과는 추후 초등학교 저학년 대상

의 국어과 수업의 활동 구성 및 배분을 어떻게 변화, 발전시킬 것인가에 대한 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

2. 연구 문제

본 연구에서는 초등학교 1학년 교사들을 대상으로 그들이 생각하는 이상적인 국어과 수업활동에 따른 시간 활용, 배분에 대해 살펴보고, 이것이 일반학급과 통합학급에서 차이가 있는지 분석한다. 또한 국어과수업활동에 영향을 미치는 교사 관련 변인을 분석한다. 최종적으로, 국내 초등학교 1학년 일반교사들이 생각하는 이상적인 국어수업활동과 미국의 연구결과를 비교하여 그 차이점과 공통점을 비교해 본다. 이러한 목적에 따라 제기된 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 1학년 국어수업에서 교사들은 수업시간을 어떻게 활용하며, 교수영역에 따라 시간을 어떻게 배분하고 있는가?

둘째, 교사의 수업시간활용에 있어서 통합학급에서는 어떠한 차이를 보이고 있는가?

셋째, 교사의 수업시간활용에 영향을 미치는 요인에는 어떠한 것들이 있는가?

넷째, 미국의 연구결과와는 어떤 차이를 보이고 있는가?

II. 이론적 배경

1. 초등학교 1학년 국어교과의 중요성

본 논문은 초등학교 1학년 교사들을 대상으로 국어수업이 어떻게 이루어지고 있는지에 대한 연구이다. 초등학교 1학년 교사들을 대상으로 한 데에는, 초등학교 1학년이 공교육에 첫발을 내딛는 시점으로서 이전과는 다른 새로운 환경을 경험하게 되는 중요한 시기이기 때문이다. 피아제는 이 시기를 구체적 조작기로 정의하여 논리적 추리력과 언어의 사회화가 발달하는 시기라 하였다. 그만큼 이 시기는 인지능력의 발달에 있어서도 중요한 시기이다.

초등교육은 그 목적이 기초 · 보통 교육에 있다. 즉, 초등교육이 학습 능력 향상과 인격적 성장을 추구하기 이전에 삶을 영위하는 데 있어 필요한 기본적인 능력의 신장을 위한 교육에 중점을 두고 있음을 알 수 있다. 따라서 초등 국어과 교육도 이러한 특성에 기초하여 개념적인 국어학적 지식이나 국문학적 지식보다는 실천적으로 활용되는 지식 위주로 교과 수업이 이루어지고 있다. 이는 제7차 국어과 개정 교육과정에서도 강조되고 있는 부분인데, '실제' 범주 부분을 강조하여 실제와 내용 요소 간의 관련성, 내용 요소간의 통합성을 고려하여 교육 내용을 구성하고 있다.

이러한 기초 · 기본교육은 장애를 가지고 있는 학습자에게도 동일하다. 특히 2008년 개정 특수학교 국어과 기본교육과정을 살펴보면, 국어과의 내용을 '듣기, 말하기, 읽기, 쓰기'의 4가지 영역으로 구성하여 일상생활에서 필요한 기초적인 기술 즉, 의사소통기술이나 언어 사용 기능과 태도의 신장에 중점을 두고 있다. 국민 공통 기본 교육과정에서 더불어 추구하고 있는 '국어를 창조적으로 사용하고, 국어 발전과 문화 창달에 기여' 한다는 것과는 다소 차이가 있으나, 국어과 성격의 본질과 맥을 같이 하고 있다.

국어 수업은 우리의 의사소통뿐만 아니라 도구교과로서 다른 과목을 학습하는 데에 있어서 중요한 부분을 차지하는 교과영역이다. 이는 국어과 교육이 단순히 국어 현상에 대해서만 다루는 것이 아닌, '듣기 · 말하기 · 읽기 · 쓰기'와 같은 기초적인 기능을 중심으로 언어를 매개로 하는 타 교과와의 통합성을 고려하여 지도해야 함을 의미한다. 교과 내용 요소간의 통합성, 타 교과와의 통합적인 교육은 초등학교 학습자들이 인지적, 정서적으로 미분화되어 있는 상태라는 점을 고려한다면, 조기에 이루어져야 그 효과성이 증대될 수 있다는 것을 시사한다.

2. 국어과 교수 · 학습 방법에 대한 비교
- '2008년 개정 특수학교 국어과 기본교육과정'과 '2007년 개정 초등학교 국어과 교육과정'을 중심으로

일반학급과 통합학급 간 국어 수업 활동 영역의 구성 비율을 살펴보기 위해서는, 먼저 '2008년 개정 특수학교 국어과 기본교육과정'과 '2007년 개정 초등학교 국어과 교육과정'을 살펴볼 필요가 있다. 교육과정의 편성에 대한 이해가 있지 않고서는 교수 · 학습에 관한 계획과 운용이 이루어지기 어렵다. 각 교육과정이 추구하고 있는 것은 학습자의 발달단계와 상황 등을 고려하여 학습자의 욕구와 필요에 상응하는 것이기 때문이다. <표 Ⅱ-1>은 각각의 교육과정이 추구하고 있는 국어과의 성격과 목표, 내용의 구성을 나타낸 것이다(교육과학기술부, 2008; 교육과학기술부, 2009).

<표 Ⅱ-1> '2008년 개정 특수학교 국어과 기본교육과정'과 '2007년 개정 초등학교 국어과 교육과정'의 성격, 목표 내용면에서의 비교

	2008년 개정 특수학교 국어과 기본교육과정	2007년 개정 초등학교 국어과 교육과정
성격	· 언어 사용 기능 신장 · 원활한 의사소통 도모 · 의사소통 과정에서의 올바른 태도와 습관 형성 · 일상생활 속에서 올바른 국어의 활용	· 국어를 창조적으로 사용하는 능력과 태도 형성 · 정확하고 효과적인 국어 사용 · 미래 지향적인 민족의식과 건전한 국민 정서 함양 · 국어 발전과 국어 문화 창달에 기여
목표	· 기본적인 언어 사용 능력을 향상 · 일상생활에서의 올바른 국어 사용 - 다른 사람의 말을 이해하고 자신의 의사를 바르게 표현 - 말과 글을 통하여 자신의 생각과 느낌을 바르게 표현하는 태도와 습관 형성 - 다양한 언어 경험을 통한 일상생활에서 필요한 국어를 바르게 사용.	· 국어 활동과 국어와 문학의 본질을 총체적으로 이해 · 국어 활동의 맥락을 고려하면서 국어를 정확하고 효과적으로 사용 · 국어 문화의 올바른 이해 · 국어의 발전과 민족의 국어 문화 창조에 이바지할 수 있는 능력과 태도 향상
내용	· 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 4개 영역으로 구성 · 영역별 내용을 난이도별 Ⅰ, Ⅱ, Ⅲ 단계로 나누어 제시. · 각 단계별 통합적으로 지도 가능	· 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학의 6개 영역으로 구성 · 영역별 내용을 학년별로 나누어 제시

'2008년 개정 특수학교 기본교육과정'의 성격은 국어과의 언어 사용 기능을 의사소통 기능으로서의 표현과 이해, 의사 교환 과정에서의 태도와 습관, 그리고 언어의 활용에 중점(교육과학기술부, 2009)을 두고 있다. 이를 통해 일상생활에서의 국어의 활용에 중점을 두고 있음을 알 수 있다. 이와 더불어 학습자들을 교육함에 있어서 타인과의 원

활한 의사소통을 위해 언어에 대한 자신감과 언어 경험의 즐거움을 느낄 수 있도록 교수·학습 방법을 계획해야함을 강조하고 있다. '2007년 개정 초등학교 국어과 교육과정'에서는 일상생활에서의 국어의 활용 능력뿐만 아니라 국어의 발전과 국어 문화 발전에 기여할 수 있는 창조적인 언어의 활용을 강조함으로써 그 성격을 확대하였다. 각각의 교육과정은 국어과의 기본적인 목표를 원만한 의사소통에 두고 있다는 공통점을 지니고 있지만, '2008년 개정 특수학교 기본교육과정'에서는 일상생활에서의 언어 사용 능력을 강조하고 있고, '2007년 개정 초등학교 국어과 교육과정'에서는 정확하고 효과적인 국어의 사용, 국어 문화를 바르게 이해하는 데에 초점을 두고 있다는 점이 차이점이다.

이러한 차이점은 목표와 내용에도 영향을 주어 '2008년 개정 특수학교 기본교육과정'에서는 일상생활에서의 올바른 국어사용과 태도 형성에 중점을 두고, 내용 또한 '듣기, 말하기, 읽기, 쓰기'의 4가지 영역만 구성하였다. 이 4개의 내용 영역에는 문법, 문학을 따로 구분하여 내용 영역으로 두지 않고, 언어 사용 기능에 문법과 문학을 자연스럽게 포함시킨 것이다(교육과학기술부, 2009). 그리고 각 영역별 내용을 난이도별 Ⅰ, Ⅱ, Ⅲ 단계로 나누어서 각 단계를 엄격하게 순차적으로 지도하는 것이 아닌, 학습자의 능력과 수준에 맞게 통합적으로 지도할 수 있도록 하였다. 이에 반해 '2007년 개정 초등학교 국어과 교육과정'에서는 '듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학'의 6개 영역으로 구성하여 문법을 통한 국어의 정확한 표현과 국어의 여러 가지 규칙들을 익히고, 문학을 통하여 민족의 정서를 함양하고 발전시켜 국어의 창조적인 발전에 기여하도록 구성하였다. '2008년 개정 특수학교 기본교육과정'이 난이도별 Ⅰ, Ⅱ, Ⅲ 단계로 나눈 것에 반해 '2007년 개정 초등학교 국어과 교육과정'은 영역별 내용을 학년별로 나누어 제시하고, 학년별로 순차적으로 연계될 수 있도록 구성하였다.

각 교육과정의 성격, 목표 및 내용은 교수·학습 방법 및 구체적인 교수 전략, 평가 전략을 세우는 데 영향을 미친다. 각각의 교육과정 해설서에서 제시된 대표적인 교수 전략과 평가 방법은 <표 Ⅱ-2>와 같다. 대표적인 언어 교수 전략과 평가 전략에 대한

구체적인 내용은 각 교육과정에 따라 나누어서 살펴보도록 한다.

<표 Ⅱ-2> '2008년 개정 특수학교 국어과 기본교육과정'과 '2007년 개정 초등학교 국어과 교육과정'의 대표적인 언어 교수 전략 및 평가 방법 면에서의 비교

	2008년 개정 특수학교 국어과 기본교육과정	2007년 개정 초등학교 국어과 교육과정
대표적인 언어 교수 전략	· 환경 중심 언어 교수 · 발음 중심 읽기 지도 · 총체적 언어 교육 · 언어 경험 접근법 · 읽기 이해 지도 전략 · 보완 · 대체 의사소통 지도	· 가치 탐구 학습법 · 문제 해결 학습법 · 반응 중심 학습법 · 창의성 계발 학습법 · 탐구 학습법 · 토의 · 토론식 교수법 · 협동 학습법 · ICT 활용 학습법
평가 전략	· 관찰 평가 · 듣기 평가 - 관찰의 누가 기록 - 지필 검사 - 수행평가 · 말하기 평가 - 직접 평가(관찰의 누가 기록, 녹음 자료 등의 활용) · 읽기 평가 - 선다형 검사 - 빈 칸 메우기 검사 - 중요도 평정 척도 - 학습자의 읽기 녹음 자료 - 유창성에 대한 관찰 누가 기록 · 쓰기 평가	· 자기 평가 · 지필 평가(선택형, 서답형) · 연구 보고서법 · 자료철(포트폴리오) · 면접법 · 구술평가

<다음 장에서 계속>

	2008년 개정 특수학교 국어과 기본교육과정	2007년 개정 초등학교 국어과 교육과정
평가 전략	- 직접 평가 - 총체적 평가 - 분석적 평가 - 관찰의 누가 기록 - 포트폴리오 - 수행평가	· 토론법 · 관찰법

1) 2008년 개정 특수학교 국어과 기본교육과정

'2008년 개정 특수학교 기본교육과정'의 교수·학습 목표는 영역별 내용 체계 및 단계별 내용, 학생의 성취 수준, 요구와 흥미 등을 종합적으로 고려하여 설정하도록 되어 있다. 또한 '듣기, 말하기, 읽기, 쓰기'의 영역에서의 각 학습 목표가 유기적으로 연관되도록 계획하되, 장애 특성에 맞게 학습 활동을 계획하여 생활 기능 중심의 언어 교육이 되도록 하고 있다.

장애 학생을 위한 대표적인 언어 교수 전략은 <표 Ⅱ-2>에 제시되어 있듯이, '환경 중심 언어 교수, 발음 중심 읽기 지도, 총체적 언어 교육, 언어 경험 접근법, 읽기 이해 지도 전략, 보완·대체 의사소통 지도' 등이 있다.

환경 중심 언어 교수는 주로 자폐성 장애나 발달 지체 특히 정신 지체 등 중증 장애 학생을 대상으로 자주 사용하는 언어 교수 전략으로 이상훈·문진선(2006), 송미경·이영철(2007), 신미주(2008), 노근호(2010)의 연구에 의해 그 효과가 입증되었다. 환경 중심 언어 교수의 일반적인 목표는 의사소통 행동의 빈도를 증가시키고, 더 길고 복잡한 발화를 산출하도록 하며, 보다 발달된 형태의 기능을 표현하도록 하는 데에 있다. 환경 중심 언어 교수는 학생이 활동하는 자연스러운 환경에서 학생의 삶에서 중요한 사람인 보호자나 교사가 학생의 관심을 끄는 상황과 내용으로 기능적 언어를 습득하고 언어사

용을 일반화할 수 있도록 계획되어져야 한다.

발음 중심 읽기 지도는 김미정(1995), 오병화(2006) 등에 의해 그 효과가 입증되었는데, 우리말과 우리글의 구조를 파악하는 체계적이고 논리적인 지도 방법이다. 처음 글자를 배우는 학생들에게 자모 체계, 자소 · 음소의 대응 관계, 철자법, 읽기 과정에서 자모 체계에 대한 지식을 적용하는 방법 등을 강조하여 가르치는 방법이다.

총체적 언어 교육은 언어를 음소나 낱자 중심으로 가르치는 것이 아닌, 의미를 지닌 덩어리로 사용할 수 있도록 접근하는 방법이다. 정익권 · 전병운(2003), 이성은 · 황영미(2003), 이미선 · 이성은(2005), 강봉희(2010)에 의해 그 효과가 입증된 총체적 언어 교육은 '듣기, 말하기, 읽기, 쓰기'를 인위적으로 따로 구분하여 가르치기보다는 통합적으로 가르쳐야함을 강조한다.

언어 경험 접근법은 총체적 언어교육의 한 전략으로 사용되어 왔는데, 학습자 자신의 개인적 경험과 생각을 듣고, 말하고, 쓰고, 그것을 읽음으로써 통합적인 언어 능력을 발달(Heilman et al., 1986; 교육과학기술부, 2009 재인용)시키는 방법이다. 김지영(2008)의 연구에 의하면 언어 경험 접근법은 학습장애 학생의 쓰기 능력 향상에 도움을 주는 것으로 나타났다.

읽기 이해 지도 전략은 학습자의 읽기 행위가 문자 해독에 그치는 것이 아니라 읽은 내용에 대한 이해력을 높일 수 있도록 지도하는 방법이다. 이해 전략은 자기-질문하기, 바꾸어 말하기나 이야기 다시 말하기, 질문에 대답하기, 텍스트 구조 사용, 그리고 탐색하기와 재검토하기 등이 있다. 이경순(1998)은 자기 질문 전략이 읽기 장애 학생의 읽기 이해력 향상에 도움을 준다고 밝혔고, 허승준 · 정종희(2004)은 이야기 재연 훈련이 읽기 장애 학생의 읽기 이해력과 유창성에 향상에 효과가 있다고 밝히는 등 다양한 읽기 이해 전략에 대한 연구들이 이루어지고 있다.

보완 · 대체 의사소통 지도(박숙자, 1997; 김은경, 2004)은 말이나 글로 의사소통을 할 수 없는 사람들을 위한 표현 의사소통 방법으로 중증 언어 장애 및 신체장애로 남의 말을 알아듣기는 하지만 말을 할 수 없거나 글자를 써서 의사 표현을 할 수 없는 장애

학생들이 타인과의 의사소통을 원활하게 하기 위해 사용하는 방법이다. 보완 · 대체 의사소통 체계를 적용할 때에는 학생의 인지 기능, 언어 발달, 신체적인 기능 등을 고려해야 하며, 의사 소통판, 음성 출력 장치 등 여러 가지 보조 기구를 사용하거나, 얼굴 표정, 몸짓 등 보조 도구를 사용하지 않는 방법을 병행하여 다중의 의사소통 양식을 가지도록 지도해야 한다.

장애를 가지고 있는 학습자의 국어과에 대한 평가는 가능한 자연스러운 상황에서 이루어져야 하며, 학생의 또래들과 어울릴 수 있는 상황 가운데에서 이루어져야 하는데, 이 때 관찰만으로는 정확한 정보를 얻을 수 없기 때문에 표준화된 검사를 병행하여 사용한다. 즉, 표준화 검사를 통해 수집된 표본에서 얻은 규준 점수와 비교하여 장애 학생의 언어 수준을 살펴보는 것이다. 그러나 이 또한 교육 프로그램에서 요구하고 있는 어휘나 문법 등의 영역에서의 구체적인 평가 정보는 얻을 수 없다. 따라서 장애 학생의 장애 정도와 발달 단계에 따라 지필평가, 수행평가 포트폴리오 등의 평가방법이 병행되어야 한다.

2) 2007년 개정 초등학교 국어과 교육과정

'2007년 개정 초등학교 국어과 교육과정'에 요구되고 있는 교수 · 학습 방법은 교사와 학습자, 학습자와 학습자 간의 상호작용을 촉진하고, 학습자가 언어 주체자로서 능동적으로 참여하며, 창의적으로 과제를 해결할 수 있도록 지도하는 것이다. 이에 대한 구체적인 언어 지도 전략은 <표 Ⅱ-2>에 제시되어 있는 것처럼 '가치 탐구 학습법, 문제 해결 학습법, 반응 중심 학습법, 창의성 계발 학습법, 탐구 학습법, 토의 · 토론식 교수법, 현장 학습법, 협동 학습법, ICT 활용 학습법' 등이 있다.

가치 탐구 학습법은 주어진 가치를 맹목적으로 받아들이는 것이 아니라, 나름대로 분석, 비판하는 과정을 통해 가치를 '재구성'해 보게 하는 데 초점을 둔 교수 · 학습 방법이다. 우경란(2009)에 의하면 가치 탐구 학습법을 고전소설 교육에 적용해 본 결과

학습자들로 하여금 문학 텍스트를 더욱 풍부하게 해석하도록 해주고, 학습의 의의를 내면화할 수 있으며, 다양한 가치를 상대적인 관점에서 분석, 비판함으로써 가치를 판단하는 총체적인 안목을 기를 수 있다고 하였다.

문제 해결 학습법은 결과보다는 그 결과에 도달하기까지의 과정을 강조하는 방법이다. 문제 해결 학습법은 교사와 학생들이 함께 해결해야 할 문제를 확인하고 문제 해결 방법을 찾아 문제를 해결하고 일반화하는 활동을 강조한다. 임선빈(1996)은 수동적인 지식 위주의 수업에서 벗어나 지식이나 정보를 문제 상황과 연관하여 활성화할 수 있도록 해야 한다며 문제 해결 학습법의 중요성을 강조하고 있다.

반응 중심 학습법은 문학 작품을 가르칠 때 학습자 각자의 반응을 최대한 존중해 주는 방법이다. 반응 중심 학습법을 통한 문학교육은 독자의 반응을 획일화하여 암기식으로 가르치는 입시 위주의 교육을 지양하고, 문학이 주는 즐거움을 학습자들이 경험할 수 있도록 함으로써, 적극적인 태도와 창의적인 표현에 대한 능력의 향상, 인성교육의 효과 등에 영향을 미치는 것으로 나타났다(봉하창, 2005; 류별아 · 이성은, 2005).

창의성 계발 학습법은 정답을 요구하기보다는 문제를 여러 각도에서 보고, 주어진 문제를 해결하기 위한 방안을 여러 가지 방식으로 모색하도록 분위기를 조성해 주는 방법이다. 최근 몇 년 사이에 창의성 계발 · 발달을 위한 교육이 강조되고 있는데, 국어 교과에서도 문학적인 글을 읽고 주인공이나 주제에 대해 이야기하기와 같은 활동, 동료들 간의 토의 학습을 통하여 창의성 계발을 꾀하고 있다. 또한 창의성 계발 학습법은 말하기, 듣기, 쓰기의 활동에서 다양한 아이디어를 산출해야 할 경우에 효과적인 방법이다.

탐구 학습법은 연구형 수업 방식이라고도 한다. 이는 어떤 문제를 해결하거나 특정 주제의 자발적인 학습을 위해 교사가 학생들의 능동적인 탐구 행위를 자극하는 수업 방법이다. 탐구 학습법은 교사 위주로 진행되는 수업보다 학습자 중심 수업의 중요성이 대두되면서 부각됐다(이서경, 2004).

토의 · 토론식 학습법은 공통 주제를 논의하거나 문제를 풀어나가기 위해 교사와 학

생, 학생과 학생 간에 일정한 규칙과 단계를 세워 그에 따른 대화를 나누는 교수 · 학습 방법이다. 구임주(2010)는 내용교과의 학습이 토의 · 토론식으로 이루어질 경우 내용 생성 능력이 형성되는 데 긍정적인 영향을 미칠 것이라고 하였다.

협동 학습법은 학급 내에 존재하는 집단을 중심으로 이루어지는 교수 · 학습 방법이다. 협동 학습법은 학생들이 과거의 경쟁적, 개별적으로 학습했던 것을 지양하고, 집단의 목표나 집단 과제의 해결을 위해 함께 학습하는 방법이다. 협동 학습은 학습자들로 하여금 학습에 대한 흥미를 불러일으키고, 학습 내용의 이해도도 높여줄 뿐만 아니라(임용렬, 2010) 상호작용을 기본으로 하기 때문에 쓰기 능력 향상에도 효과를 주는 것으로 나타났다(조혜현, 2003)

ICT 활용 학습법은 교수 · 학습 목표를 효과적으로 달성하기 위해 정보 통신 기술을 교육과정에 통합시키는 방법이다. 지식 · 정보화 시대로서 많은 교사들이 ICT 활용 교육의 필요성과 그에 대한 연수의 필요성에 대해 공감하고 있는데(조영남, 2005), ICT 활용 학습법은 교육용 CE-ROM이나 인터넷 등을 이용하여 교수 · 학습을 하는 형태이다. 이 과정에서 정보 기술은 대체적으로 의사소통 통로로서의 기능, 거대한 자료원으로서의 기능, 학습 지원 도구로서의 기능을 담당한다.

국어과의 여섯 영역 즉, '듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학'은 각기 다른 특성을 지니고 있기 때문에 학습자의 국어 능력의 신장과 발달 정도를 정확하게 진단하고 평가하기 위해서는 영역별 목표와 내용에 적합한 평가 방법을 사용해야 한다. 또한 이전의 결과만 중시했던 평가 방법에서 벗어나 학습의 과정도 중요한 평가 대상이 되었는데, 이에 대한 평가 방법으로는 '자기 평가, 지필 평가(선택형, 서답형), 연구 보고서법, 자료철(포트폴리오), 면접법, 구술평가, 토론법, 관찰법' 등이 있다. 국어과의 평가는 '2008년 개정 특수학교 국어과 기본교육과정'에서 명시된 것과 마찬가지로 작위적이고 통제가 심하며 탈맥락적인 상황을 설정하여 평가하기보다는 실제 일상적인 언어생활과 연관된 상황을 설정하여 평가해야 한다.

'2008년 개정 특수학교 국어과 기본교육과정'과 '2007년 개정 초등학교 국어과 교육

과정'을 통해 알아본 교수 · 학습 방법과 평가 전략은 학습자의 특성에 따른 차이점이 있다. 장애를 지닌 학생들에게는 문자를 인식하고 의미를 이해하며, 더욱 원활한 일상생활과 의사소통을 위하여 기능 중심으로 국어 교육이 이루어지는 반면, 일반 학급의 국어 교육은 의사소통 기능을 넘어서 자기 주도적으로 학습하고, 언어를 창조적으로 사용할 수 있는 고등 능력 향상에 중점을 두고 있다. 그러나 각각의 교수 · 학습 방법이나 언어 지도 전략은 어느 한 쪽을 위해서만 개발되어진 것은 아니다. 즉, 장애 아동을 교육하기 위해서 어떤 특정한 방법 또는 특수한 방법을 사용해야만 한다고 생각하기보다는 일반학급에서 사용되고 있는 기본적인 교수 · 학습 방법에서 첨가되거나 수정되어야 하는 방법으로 접근하는 것이 바람직(이소현 · 박은혜, 2006)할 것이다.

3. 국어과 수업에 영향을 미치는 교사 관련 변인

교사가 이끌어가는 수업의 여건이나 구성, 활동, 수업에 영향을 미치는 교사 관련 변인 등에 대한 정확한 분석이 있지 않은 상태에서 제안되어지는 다양한 이론들은 실제와 많은 괴리감을 낳게 될 것이다. 따라서 본 연구에서는 국어과 수업 활동 구성에 대해 살펴보고, 수업에 영향을 미치는 교사 관련 변인으로 '교사의 해당 교과의 역량 수준, 교사의 자기 효능감, 교사의 배경 변인 즉, 교사의 성별, 연령, 교직 경력, 학력, 학부 전공과, 국어과 교육과정에서 제시한 6개의 영역에 대한 교사의 흥미도'를 제시하였다. 각각의 변인들에 대한 내용과 이와 관련된 이론은 다음과 같다.

1) 통합학급 상황에서 일반교사의 중요성

통합교육은 특수교육대상자가 장애 유형이나 장애 정도에 따라 교육적 차별을 받지 아니하고 일반학교에서 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것

(장애인 등에 대한 특수교육법, 2008)이다. 즉, 통합교육은 교육적 차원을 뛰어넘어 장애를 지닌 사람도 사회의 구성원으로서 차별 없이 살아가야함을 의미한다.

수업의 질이 교사의 역량에 의해 좌우되고, 교사의 신념이나 행동 양식 등이 학습자들의 학습 능력뿐만 아니라 가치관이나 행동양식에 직접적인 영향을 준다고 했을 때, 통합교육의 주체자가 교사라고 해도 과언은 아닐 것이다. 특히 통합교육이 특수교사와 일반교사와의 협력적인 관계로 이루어지기는 하지만, 통합교실 상황에서의 일반교사의 역할이 지대하다는 것은 재론의 여지가 없을 것이다. 통합교실에서의 일반교사의 태도와 역량은 장애학생의 교육적 성취에도 직접적인 영향을 미치기도 하지만, 비장애학생과 비장애학생의 학부모의 태도에도 영향을 미치게 된다는 점에서 일반교사의 역할은 더욱 중요하다. 이는 결과적으로 장애아동의 성공적인 학습과 생활에까지 영향을 미치게 되기(허유성 · 남창우, 2008) 때문이다.

2) 기타 교사 배경 변인

교사 배경 변인은 교사 자신이라고 하기에는 너무 단편적인 정보이기는 하나, 교사로서의 교육철학이나 가치관과 밀접한 관련을 맺고 있다. 따라서 교사 배경 변인은 교사가 수업활동을 계획 · 구성할 때 영향을 미치게 된다(변찬석 · 강병주 · 김성화, 2009).

교사 배경 변인은 가정환경이나 생활환경, 직무 스트레스 등 여러 가지가 있겠지만, '성별, 연령대, 교직 경력, 학력'이 대표적이다. 따라서 기본적인 교사 배경 변인(성별, 연령대, 교직 경력, 학력)과 더불어 '학부 전공과, 국어과 교육과정에서 제시한 6개의 영역 중 세부 관심 영역이 무엇인가'는 교사가 국어수업활동을 어떻게 구성하는가에 대한 정보를 제공할 것이다. 그리고 '통합학급 경험 유무'에 따라서 국어과의 수업활동의 구성이 어떤 차이를 보이는지에 대한 내용을 알 수 있다.

3) 교사의 교과 역량 수준

교사가 해당 교과에 대한 올바른 이해, 교과에서 무엇을 지도해야 하는지에 대한 전문적인 식견과 안목, 그리고 지식을 갖춰야 함(노명완, 1999a,b)은 당연하다. 특히 도구교과인 국어과 수업은 학교 현장에서 가장 큰 비중을 차지하기 때문에 그만큼 국어 교사가 교과의 전문성을 신장시키기 위한 노력은 꾸준히 이루어져야 한다. 국가에서도 교사의 전문성 및 자질 향상을 위한 연수를 강화하고, 학계에서도 교사의 교과전문성 신장을 위한 연구가 활발하게 이루어지고 있다(노명완, 1999a; 문흥구, 2003; 주세형, 2007; 양영심, 2007; 이경화 · 최규홍, 2007; 박영민, 2007).

하지만 수업의 전문성이 해당 교과의 지식뿐만 아니라 수업을 계획하고, 전개해 나가며, 전개하는 과정 중의 수업 기술과 학생들을 대상으로 한 학습 평가까지를 아우르는 개념(양영심, 2007)이기 때문에 전반적인 수업에 대한 연구는 많이 있지만 교사의 교과 지식 수준과 교과 관심도에 집중한 연구는 현재까지 이루어지지 않았다. 이러한 현상은 국어교과에서도 예외가 아닌데, 교사들의 국어교과에 대한 지식에 따른 객관적인 역량 수준을 나타내는 연구가 부족하다.

'많이 알고 있다고 해서 잘 가르치는 것은 아니고, 잘 가르친다고 해서 많이 알고 있는 것은 아니다'라는 속설이 있다. 이는 지식뿐만 아니라 교사가 알고 있는 것을 어떻게 풀어내는가에 대한 교수 · 학습 전략이 중요하다는 의미일 것이다. 하지만 교사가 수업을 구성하는 데에 있어 교과에 대한 지식과 교과에 대한 관심도 즉, 역량 수준은 자기효능감으로 나타날 것이고, 이것은 수업의 질에 직접적 · 간접적인 영향을 미칠 것을 자명한 일이다.

4) 교사의 자기효능감

사회가 급변함에 따라 교육 현장에도 많은 변화가 일어나고 있다. 학생들의 교사에 대한 태도 변화, 사회에서의 교사에 대한 기대의 변화 등은 교사의 사기를 저하시킨다

(교육부 · 한국 청소년 개발원, 1999). 이러한 교사의 의욕과 사기는 교사의 자기효능감과 관련되며(김미진, 2003), 교사의 자기효능감은 결과적으로 수업의 질에 영향을 미치게 된다(가은아, 2008; 유지현 · 이유정 · 안도희, 2008; 박미화 · 송명숙, 2010).

교사의 자기효능감이란, 교사가 학교 상황에서 어떤 결과를 이루기 위해 필요한 행동을 조직하고 수행할 수 있는 교사 개인의 능력에 대한 판단이며, 교육과정에서 특정한 교육적 실행을 할 수 있는가에 대한 교사의 신념이다(송명숙, 2008). <표 Ⅱ-3>은 Ashton(1984; 양영숙, 2010-재인용)에 의해 제시된 자기효능감이 높은 교사와 낮은 교사간의 차이를 나타낸 것이다.

<표 Ⅱ-3> 자기효능감이 높은 교사와 낮은 교사간의 차이

구 분	자기효능감이 높은 교사	자기효능감이 낮은 교사
개인적 성취감	학생들을 가르치는 일을 의미 있게 생각하며 자신이 학생의 학습에 긍정적인 영향력을 갖고 있다고 생각한다.	가르치는 일에 좌절감을 느끼며 용기를 잃는다.
학생의 성취에 대한 기대	학생이 진보하기를 기대하며, 학생들이 대부분 그의 기대를 만족시켜준다.	학생들이 실패하는 것을 예상하고, 수업에 대한 노력을 기울이지 않으려 하며, 행동이 부정적이다.
학생의 학습에 대한 개인적 책임감	학생이 학습한 정도를 아는 것이 자신의 책임감이며, 학생들이 실패할 때는 보다 도움이 될 만한 방법으로 자신의 교수 기술을 검토해 본다.	학생이 학습한 것은 자신에게 책임을 두지만 학생이 실패한 것은 학생의 가정환경이나 능력, 동기나 태도 등의 견지에서 그 이유를 설명한다.
목표 달성 전략	자신과 학생들에게 알맞은 목표를 세우고, 학생들의 학습을 계획하며, 그것을 성취하기 위한 전략을 스스로 점검한다.	학생들의 목표 달성을 위한 구체적인 목표를 확실하게 알지 못하고, 그 목표에 따른 교수 전략을 세우지 않는다.

<다음 장에서 계속>

구 분	자기효능감이 높은 교사	자기효능감이 낮은 교사
긍정적 정서	자신과 학생들에 대해 좋게 생각한다.	가르치는 일에 좌절을 느끼고, 학생을 가르치는 일에 대한 실망과 부정적인 느낌을 자주 토로한다.
학생 통제관	지신과 학생들의 학습에 대한 영향력이 있음을 확신한다.	가르치는 일에 무력감을 느낀다.
교사 학생의 공통적 목표감	학생과 공통적으로 가진 목표들을 성취하기 위해서 학생들의 목표와 관련지어 행동한다.	학생들의 목표와 관심은 자신들과 상반되고, 서로 투쟁적인 관계라고 생각한다.
민주적 의사결정	학습 목표 달성을 위한 목표와 방법을 결정하는 데 학생들을 참여시킨다.	학생들에게 학습 목표와 방법을 강제로 부과하고, 학생들을 의사결정 과정에 참여시키지 않는다.

<표 Ⅱ-3>을 통해 알 수 있듯이, 교사의 자기효능감이 낮은 교사는 학생들의 학습에 대해 책임을 회피하는 경향으로 나타난다. 즉, 학생들의 개인적·학습적인 이해를 위한 노력을 기울이지 않고, 학생들의 낮은 학습 능력의 원인을 자신의 교수·학습 방법에서 찾으려는 것이 아닌 학생들에게 부과함으로써 의미 있는 교수를 행하지 않는 것이다. 반면 교사의 자기효능감이 높은 교사는 학생의 학습에 대한 개인적인 책임감을 느끼고, 자신의 수행능력에 대한 믿음이나, 학생의 학습에 대한 책임감과 효율적인 훈육에 대한 확신감 등이 높다. 또한 학생을 가르치는 직무를 중요하고도 의미 있다고 생각하며, 교사 자신이 학생의 학습에 긍정적인 영향력을 갖고 있다고 판단하여 개인적인 성취감을 맛보고, 학생이 발전하기를 기대한다. 목표를 정할 때도 자기효능감이 낮은 교사는 독단적으로 모든 것을 결정하고 부과하는 반면, 자기효능감이 높은 교사는 자신과 학생들에게 민주적인 방법으로 알맞게 설정하여 성취하기 위한 전략을 세우며, 학생들과 교사 자신에 대해 긍정적인 생각을 갖는다. 이러한 자기효능감은 교사가

수업의 활동을 계획하고 진행해나갈 때 직접적인 영향을 미치게 되며, 자기효능감이 높을수록 수업의 질이 개선되는 방향으로 발전해나갈 것이다.

4. 국어과 증거 기반 교수법

중재-반응모형(response to intervention; RTI)에 기반은 둔 중재 접근이 최근 국어과의 중재에서 강조되고 있다(허유성, 2010). 특히 중재-반응모형은 학습장애 진단 영역에서 중요한 모형으로 대두되기 시작하였는데(홍성두, 2010), 이 모형은 보편적으로 3단계의 모델을 수정하거나 변형하여 수행한다(NJCLD, 2005; 안정애, 2009 재인용). 각 단계에 대한 내용은 <그림 Ⅱ-1>과 같다.

<그림 Ⅱ-1> 3단계 중재-반응모형

⇨ · 특수교육과 관련된 서비스를 받기 위해 평가가 실시되는 단계.

⇨ · 단계 1의 중재에서 또래보다 수행수준이나 성장이 낮아 충분하게 반응하지 못한 학생에게 소집단의 형태로 교육과정을 제공하는 단계.

⇨ · 주로 일반학급에서 일반교사가 모든 학생에게 핵심적인 교육과정을 제공하는 단계.

중재-반응모형에서는 '과학적인, 연구에 기반을 둔 중재'와 그에 대한 아동의 '반응'이 가장 핵심적인 부분이다(최종근, 2010). 그렇기 때문에 중재-반응모형은 과학적인 연구를 통하여 효과가 입증된 교수방법인 증거기반 교수법에 기초하여야 한다. 증거기반 교수법과 관련하여 일반적으로 제공되는 프로그램은 핵심 교수 프로그램, 보충

교수 프로그램이 있다. 핵심 교수 프로그램은 모든 학생들에게 일반 교실에서 제공하는 프로그램이고, 보충 교수 프로그램은 기대되는 수행 수준 아래에 있는 학생에게 제공되는 것이다. 이러한 중재 프로그램을 효과적으로 적용하기 위해서는 교사가 과학적 증거에 기반을 둔 효과적인 교수법을 수행해야하고, 목표 도달 과정에 대한 진전도를 지속적으로 모니터링 해야 하며, 모니터링한 결과를 제시할 뿐만 아니라 분석해야 하는 등의 역량을 갖고 있어야 한다. 교사가 지녀야 할 또 다른 핵심적인 역량은 개별 아동의 반응에 기반을 둔 의사결정 능력과 의사결정 결과와 중재를 연계할 수 있는 능력, 중재에 대해서 충실한 수행태도 등이다(허유성, 2010).

증거 기반 교수법의 효과성은 여러 연구들을 통해 입증되었다. 김의정 · 최혜승 · 장대준(2006)은 초등학교 4, 5학년의 학습장애학생 3명을 대상으로 연구기반 읽기교수를 실시한 결과 모든 참여자가 읽기 유창성과 읽기 이해 능력이 상당히 향상되었음을 밝혔다. 고혜정 · 박현숙(2005)은 초등학교 4~6학년 쓰기장애학생 26명을 대상으로 실험집단에게는 '이야기문법 자기평가'전략을, 통제집단에게는 전통적인 쓰기교수를 10회에 걸쳐 실시한 결과 실험집단이 글의 내용, 글의 길이, 어휘 다양성, 유창성, 정확성(어절 연결, 해독가능어절, 철자, 띄어쓰기, 문장부호, 꾸미는 말, 접속사 사용)에서 유의미하게 향상됨을 밝혔다. 이러한 증거 기반 교수법은 국어과 영역 중 특히 읽기와 쓰기에 장애를 가진 학생들을 위해 편중되어 개발되는 경향이 있고, 중재-반응 모형 단계에 따라 적용할 수 있는, 학교 실정에 맞는 프로그램은 구현되지 못하고 있다(송승현 · 이예다나, 2010). 이현주 · 강옥려(2009)의 연구에 따르면, 학습장애 학생들을 위한 독해 전략에는 '반복읽기/의미단위 끊어 읽기, 중심내용 파악하기, 글 구조 시각화 활동, 이야기지도/의미구조도, 배경지식 활성화하기, 심상 만들기, 질문 만들기/답하기, 메타인지적 전략, 예상도 작성하기, 총체적 언어학습 프로그램, 요약하기, KWL, PBL, SQ3R, 예측하기'가 있고, 교수방법은 '직접교수, 상보적 교수, 또래교수, 협동학습, 멀티미디어 교수'가 있지만, 많은 교사들이 '요약하기, 배경지식 활성화하기, 중심내용 파악하기, 예측하기, 직접교수'와 같은 절차가 복잡하지 않으면서 시간이 적게 소비되며, 그 효과가

즉각적으로 나타나는 전략만을 사용하는 것으로 나타났다. 또한 최근에 소개된 전략들에 대한 소개가 부족하여 교사들이 생소하게 느끼는 부분도 많았다. 이는 증거 기반 교수법에 근거한 학교 실정에 맞는 검증된 프로그램의 개발 및 교사 교육이 시급함을 의미한다. 이에 대한 활발한 연구와 노력의 결과들이 학교 현장에서 우수한 교사를 통해 효과적으로 수행된다면 학교 전체 차원에서 학생들의 문제점을 예측하고 문제점에 대해 사전에 준비하는 시스템으로 발전이 가능할 것이다(NRCLD, 2007; 허유성, 2010 재인용).

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구의 목적은 일반학급과 통합학급 상황에서 초등학교 일반 교사들이 생각하는 이상적인 국어수업활동을 통해 국어과 수업이 어떤 활동으로, 어떻게 구성하는지를 탐색하는 것이다. 본 연구를 위해 최초 광주, 전남 지역 초등학교에 재임 중인 일반교사 110명에게 설문을 발송하였다. 110부 중 92부가 회수되었다. 회수율은 83.6%로 비교적 높은 편이였다. 그러나 국어수업활동의 구성 비율을 알아보는 질문지가 1학년 담임교사만을 대상으로 한 설문으로 혼동을 야기하였고, 수업활동 비율에 대한 자기보고식 문제에 대해 응답자들이 어려워하는 경향이 있어 불성실한 응답이 예상보다 많았다. 결국 불성실한 설문지를 제외하여 최종 28명의 교사들이 응답한 설문지만 분석에 포함하였다. <표 Ⅲ-1>는 본 연구에 포함된 설문 응답자의 정보를 정리한 것이다.

연구 참여자를 성별로 보면, 여자가 78.6%, 남자가 21.4%로 나타났다. 연령대는 30대가 50%로 다수를 차지하였다. 교직경력은 5~10년 미만이 57.1%로 가장 많았으며, 10년 이상이 35.7%로 나타났다. 통합학급의 경험이 없는 교사는 19명(67.9%), 통합학급의 경험이 있는 교사는 9명(32.1%)으로 통합학급 경험이 없는 교사가 더 많았다.

<표 Ⅲ-1> 연구 참여자 구성 및 배경 정보

변인		통합학급 경험 有(%)	통합학급 경험 無(%)	전체(%)
성별	남	0(0)	6(21.4)	6(21.4)
	여	9(32.1)	13(46.4)	22(78.6)

<다음 장에서 계속>

변인		통합학급 경험 有(%)	통합학급 경험 無(%)	전체(%)
연령대	20대	1(3.6)	3(10.7)	4(14.3)
	30대	4(14.3)	10(35.7)	14(50.0)
	40대	4(14.3)	5(17.9)	9(32.1)
	50대 이상	0(0)	1(3.6)	1(3.6)
교직경력	3년 미만	0(0)	2(7.1)	2(7.1)
	3~5년 미만	0(0)	0(0)	0(0)
	5~10년 미만	5(17.9)	11(39.3%)	16(57.1%)
	10년 이상	4(14.3)	6(21.4%)	10(35.7%)
학력	학사	5(17.9)	14(50.0%)	19(67.9%)
	석사 과정 중	2(7.1)	2(7.1%)	4(14.3%)
	석사	2(7.1)	3(10.7%)	5(17.9%)
	박사	0(0)	0(0%)	0(0%)
전공과	윤리	0(0)	2(7.1)	2(7.1)
	국어	0(0)	2(7.1)	2(7.1)
	사회	0(0)	2(7.1)	2(7.1)
	수학	0(0)	1(3.6)	1(3.6)
	과학	0(0)	2(7.1)	2(7.1)
	체육	0(0)	2(7.1)	2(7.1)
	음악	1(3.6)	1(3.6)	2(7.1)
	미술	2(7.1)	3(10.7)	5(17.9)
	실과	1(3.6)	1(3.6)	2(7.1)
	영어	1(3.6)	3(10.7)	4(14.3)
	전산	1(3.6)	0(0)	1(3.6)
	교육	3(10.7)	0(0)	3(10.7)

2. 연구 도구

이 연구에서는 초등학교 교사들이 생각하는 이상적인 국어과 세부 영역 및 세부 활

동별 수업 구성 비율을 분석하고, 교사의 자기효능감, 국어 교과의 역량 수준, 그리고 수업에 영향을 미치는 교사 배경 변인이 무엇인지 알아보기 위해 설문조사를 실시하였다. 설문지는 크게 4 영역으로 구성되었다. 첫째 영역에서는 연구대상자의 기초 정보 즉, 배경 변인을 알아보는 8문항으로 구성되었으며, 둘째 영역에서는 세부 영역별 역량 수준을 측정하는 19문항, 셋째 영역에서는 이상적인 국어과 수업활동을 자기보고식으로 기술하는 문항, 그리고 마지막 영역에서는 교사의 자기효능감을 측정하는 9문항으로 구성하였다. 본 연구에서 사용한 설문지의 구성 영역 및 신뢰도를 요약한 정보는 <표 Ⅲ-2>에 제시하였다. 신뢰도를 간단히 보면, 역량 수준 측정 문항의 경우 신뢰도가 최소 .60에서 .74로 나타났으며, 교사의 자기효능감 관련 문항의 경우에는 .85로 비교적 높게 나타났다.

<표 Ⅲ-2> 설문지의 구성 및 내용

구 분	영 역 및 신 뢰 도	문 항 수
연구 대상자 배경 변인	· 성별, 연령, 경력, 학력, 전공과, 통합학급 경험유무, 국어과 세부 관심 영역	8문항
역량 수준 측정 문항	· 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학, 국어 교육론 · 신뢰도[a](듣기: .66, 말하기: .67, 읽기: .74, 쓰기: .60, 문법: .71, 문학: .68)	19문항
교사의 자기효능감 측정 문항	· 수업 지도 및 학생의 학업 능력 파악, 문제행동지도, 생활지도 · 신뢰도(.85)	9문항
이상적인 국어과 수업활동	· 1학년 국어과	서술식

a = 신뢰성 지수 Cronbach's α

1) 교사의 배경 변인 및 역량 수준, 자기효능감 조사지

국어과 수업활동에 영향을 미치는 요인으로 본 교사 배경 변인과 역량 수준, 교사의 자기효능감을 알아보기 위해 5 단계 Likert 평정척도를 사용하였다. 척도는 '전혀 그렇지 않다'는 1점, '그렇지 않다'는 2점, '보통이다'는 3점, '그렇다'는 4점, '매우 그렇다'는 5점으로 하였다. 교사 배경 변인은 국어과 영역의 수업 활동 구성에 미치는 영향을 알아보기 위해 교사의 성별, 연령, 경력, 학력을 사용하였다. 학부시절의 전공과와 국어과 세부 영역에 대한 관심도를 통해서는 세부 영역의 역량과 관련된 문항과 어떠한 연관을 지니고 있으며, 수업 활동 구성에는 어떤 영향을 미치는지를 알아보았다. 교사의 역량 수준을 측정하기 위한 문항은 문홍구(2003), 주세형(2007), 노명완(1999a)의 연구 논문을 참고하여 개발하였다. 교사의 자기효능감에 관한 문항은 2005년도 한국교육개발원에서 개발한 '교육 실태 분석' 설문지에서 교사의 자기효능감을 알아보기 위해 개발한 문항 중 본 연구와 관련된 9개의 문항을 선택하여 사용하였다.

2) 이상적인 국어과 수업 활동 조사지

국어과 수업 활동 영역과 비율에 관한 문항은 Cunningham et. al(2009)의 논문을 참고하여 한국의 실정에 맞게 변형하여 제시하였는데, 초등학교 1학년 교사들이 생각하는 이상적인 국어과 수업 활동 영역과 비율을 자기보고식 설문으로 구성하였다. 각 활동은 국민공통 기본교육과정에 명시되어 있는 국어과의 6개의 영역과 Cunningham et. al(2009)의 논문에 제시되어 있는 세부 활동을 기준으로 삼아 각각 분석하였다. 국어과의 6개의 영역 구분이 아직까지도 많은 논란을 일으키고 있음에도 불구하고(박재승, 2002), 연구 대상자들이 응답한 활동들을 6개 영역을 기준으로 삼아 분석한 이유는, 교육과정에서 공식적으로 구분한 영역이기 때문에 객관적인 기준이 될 수 있다는 판단에

서이다. 그러나 분석하는 과정 중 6개 영역에 명확하게 포함되지 않고, 교수·학습의 전반적인 내용 즉, 동기 유발이나 평가와 관련된 내용은 '수업관리' 영역으로 따로 구분하여 분석하였다. 각 영역에 따른 분석은 <표 Ⅲ-3>과 같다.

<표 Ⅲ-3> 국어과 세부 영역에 따른 활동 분석

영역	분석 내용
듣기	· 이야기 듣기 · 들은 내용 파악하기 · 자신의 목소리를 녹음해서 듣고 반성하기
말하기	· 모둠별 토의 활동 · 발표하기 · 글 속에 나오는 낱말(의성어, 의태어) 표현하기 · 학습 과제에 맞는 말하기 방법 알기(예. 자신 있게 말하는 방법 알기) · 친구의 발표에 피드백 해주기
읽기	· 소리 내어 읽기 · 낱말과 그림을 연결하여 말하기 · 해당 단원의 글을 함께 읽기 · 읽은 글의 내용 파악하기(중심 낱말, 중심 문장 찾기 및 줄거리 요약하기) · 교사의 시범에 따라 학생들은 따라 읽기 · 교과서에 나와 있는 삽화를 보고 내용 상상하기(해당 글이나 낱말과 관련된 시각 자료 활용하여 내용 인식시키기) · 교사의 모범 읽기
쓰기	· 낱말카드 이용하여 글짓기 · 배운 내용을 응용한 문장 만들기 · 명작시 개작하기 · 낱말 주사위 이용하여 문장 만들기 · 느낀 점 적기

<다음 장에서 계속>

영역	분석 내용
쓰기	· 뒷이야기 상상하여 꾸며 쓰기 · 상황카드에 어울리는 대화글 적어보기 · 자기가 경험한 일과 관련된 짧은 글 짓기 · 글의 주제나 중심내용 정리하기
문법	· 낱말 뜻 알아보고 비슷한 뜻을 가진 낱말끼리 짝짓기 하기 · 배운 내용을 응용한 문장 만들기 · 단어 설명하기 · 낱말 주사위 이용하여 문장 만들기 · 낱말 구분하기-흉내 내는 말(소리/모양) · 쓴 글 피드백해주기
문학	· 역할극 꾸며 시연하기 · 동시 읽어보기 · 그림 이용하여 시각시 만들어보기
수업관리	· 동기유발하기 · 배운 내용을 OX 등의 방법으로 평가하기 · 전시학습 내용 상기시키기 · 배경지식 활성화하기 · 차시예고하기

Cunningham et. al(2009)의 연구에 제시되어 있는 세부 활동을 기준으로 삼은 것은 본 연구의 결과와 Cunningham et. al(2009)의 연구 결과를 비교하는 데 있어 접근의 용이함을 위함이다. 이 외에 '글의 상황을 구체화하기' 등과 같은 수업의 상황을 알지 못하는 상태에서 정확히 어떠한 활동을 요구하는 것인지 판별이 불가능한 것들은 분류에서 제외하였고, 세부 영역과 세부 활동에 포함되지 않는 국어과 교수·학습과 관련된 부분(동기 유발, 차시예고, 배경지식 활성화 등)은 6개 영역에서 구분한 것과 동일하게 '수업 관리' 영역으로 따로 구분하였다. 각 활동에 따른 분석은 <표 Ⅲ-4>와 같

다.

<표 Ⅲ-4> 국어과 세부 활동에 따른 활동 분석

활동	분석 내용
교사중심 읽기	· 해당단원에 나오는 글 함께 읽기 · 교사의 시범에 따라 학생들 낱말 따라 읽기 · 본문 소개하고 본문 읽기 · 전체적인 내용에 대한 읽기 관점을 제시하고 돌아가며 읽기 · 교사의 모범독 · 학생들이 잘 틀리는 발음을 찾아 해당 낱말이나 문장을 함께 소리 내어 읽기 · 읽으면서 틀린 부분 피드백해주기
쓰기	· 낱말카드 활용하여 글짓기 · 배운 내용을 응용한 문장 만들기 · 표현한 낱말 활용하여 짧은 글짓기 · 중심내용 요약하기 · 명작시 개작하기 · 낱말 주사위 사용하여 문장 만들기 · 독서 감상문 쓰기 · 느낀 점 적기 · 뒷이야기 상상하여 꾸며 쓰고 또래끼리 피드백하기 · 상황카드에 어울리는 대화글쓰기
독자적 읽기	· 동물 그림 보며 소리 내어 읽기 · 낱말과 그림을 연결하고 읽기 · 해당단원에 나오는 글을 읽기 · 교과서에 나오는 삽화를 보고 내용 상상하기 · 학생들이 각자 소리 내어 읽기

<다음 장에서 계속>

활동	분석 내용
음향학(소리)	· 자신의 목소리를 녹음하여 확인하고, 반성하기 · 이야기 듣기 · 들은 이야기 내용 파악하기 · 해당 과제에 맞게 말한 사람 찾기(예. 기분이 잘 드러나게 말한 사람 찾기)
구어	· 모둠별 토의 활동 · 발표하기 · 학습 과제에 맞는 말하기 방법 알기(예. 자신 있게 말하는 방법 알기) · 친구의 발표에 피드백 해주기
문법과 철자	· 낱말카드 활용하여 글짓기 · 배운 내용 응용한 문장 만들기 · 낱말 주사위 사용하여 문장 만들기
읽기 이해	· 내용 파악하기(중심 낱말, 중심 문장 찾기, 내용 요약하기) · 해당 글 읽고 주인공의 기분 추측하기 · 글의 상황 구체화하기 · 사전에 내준 낱말 뜻 확인하며 내용 파악하기
음소 인식	· 글 속에 나오는 낱말(의성어, 의태어) 표현하기
문학	· 역할극 꾸며 시연하기 · 동시 읽어보기 · 명작시 개작하기 · 그림 이용하여 시각시 짓기

<다음 장에서 계속>

활동	분석 내용
시각 어휘	· 동물 그림 보며 소리 내어 읽기 · 낱말과 그림을 알맞게 연결하기 · 그림이나 낱말 카드를 활용하여 내용 파악하기 · 해당단원에 나오는 글이나 낱말과 관련된 시각 자료를 활용하여 내용 인식시키기
인쇄된 문자/소리/개념	· 해당 단원에 나오는 어려운 낱말에 대해 지도하기
어휘	· 낱말 뜻을 알아보고 비슷한 낱말끼리 짝짓기하기 · 핵심단어를 주로 수업시간에 이용하기 · 단어 설명하기 · 낱말카드를 이용하여 빙고게임, 낱말 짝짓기, 스피드 짧은 글짓기 놀이, 십자말풀이 등을 통해 어휘력 기르기
평가	· 다양한 게임으로 활용학습 하기 · 배운 내용을 OX, 스피드 퀴즈 등으로 확인하기
수업관리	· 동기유발 · 전시학습 내용 확인 · 학습 문제 확인 · 배경 지식 활성화 · 차시 예고

국어과의 각 영역에 대한 활동은 서로 유기적으로 연관되어 이루어지는 것이기 때문에 명확하게 구분할 수 없는 활동이 많았다. 따라서 각 활동을 서로 연관되는 세부 영역 및 세부 활동 영역에 중복적으로 포함시켜 분석하는 방식을 취하였다.

3. 연구 절차 및 자료 처리

본 연구의 자료 수집은 2010년 6월부터 2010년 7월까지 이루어졌다. 광주 5개교, 목포 1개교, 고흥 1개교에 110부를 배부한 결과 92부의 설문지가 회수되었으나, 그 중 무성의하거나 무응답이 있는 설문 64부를 제외하고 28부의 설문지만 결과 분석에 사용하였다. 자료처리는 SPSS 18.0을 활용하여 다음과 같이 처리하였다. 한편, 본 연구에서 사용한 개별 연구도구의 점수는 높을수록 긍정적인 의미를 갖도록 필요하면 역코딩을 하여 사용하였다.

첫째, 국어 수업 활동의 영역별, 세부 활동별 구성 비율은 평균과 표준편차로 나타내어 비교하였다.

둘째, 통합학급과 일반학급 간의 수업활동비율의 차이와 교사의 역량 수준, 자기효능감에 따른 수업활동 구성 비율은 t-검증을 실시하여 비교하였다. 한편 국어 역량과 자기효능감의 높고 낮은 집단의 구분은 Z 점수를 사용하였다. 즉, 역량 수준은 Z점수로 변환하여 음수값과 양수값을 갖는 집단으로 구분하였다. 이때, 음수값을 갖은 집단은 낮은 역량 수준의 집단으로, 양수값을 갖는 집단은 높은 역량 수준의 집단으로 구분하였다.

셋째, 기타 교사 관련 변인은 교사의 연령, 경력, 학력과 세부 영역에 대한 흥미도를 중심으로 살펴보았는데, 교사의 연령, 경력, 학력은 t-검증을 실시하여 차이를 비교하였고, 세부영역에 대한 흥미도는 Pearson의 상관계수를 통해 상관관계를 분석하였다.

넷째, 한국과 미국의 수업활동구성 비율의 차이는 평균과 표준편차로 나타내어 비교하였다.

한편, 자기보고식 문항에 대한 각 활동 분석의 신뢰도는 40년 이상의 경력을 가진 초등학교 교장 선생님 1분께 의뢰하여 무작위로 설문지를 선정하여 분석하게 한 뒤 연구자와의 일치도를 산출하였다. 최종 분석자간 일치도는 세부 영역 간에는 91%, 세부

활동 간에는 96%로 나타났으며 불일치하는 부분에 대해서는 토의를 거쳐 의견의 일치를 보았다. 그 결과를 전문가에게 의뢰하여 확인하는 과정을 거쳐 검증하였다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 국어수업활동의 구성비율과 요인

<표 Ⅳ-1>은 교육과정에 제시된 세부 영역에 따른 초등학교 1학년 교사들의 수업시간 배분을 나타낸 것이다. 교육과정의 6개 영역에 대한 교사들의 수업시간 배분을 살펴보면, '읽기'가 평균 29.36으로 가장 높게 배분된 반면, '문학'과 '듣기'가 각각 평균 6.79와 3.04로 비교적 낮게 배분됨을 알 수 있다. 이때 평균은 개별 응답자의 영역별 배분 비율의 평균을 의미한다. 따라서 표준편차가 크게 나타났다.

<표 Ⅳ-1> 교육과정에 제시된 세부영역에 따른 초등학교 1학년 교사들의 수업시간 배분

영역	평균	표준편차	범위 (최소값-최대값)
듣기	3.04	12.71	0-65
말하기	24.21	25.35	0-100
읽기	29.36	31.12	0-105[a]
쓰기	19.82	23.03	0-80
문법	13.04	18.24	0-50
문학	6.79	21.09	0-90
수업관리	13.21	15.40	0-60

a= 데이터 코딩시 중복을 허용하여 100%를 초과할 수 있음.

<표 Ⅳ-2>를 통해 세부적인 수업활동의 구성 비율을 살펴보면, '구어, 쓰기, 읽기 이해, 어휘'의 순으로 비율이 높게 나타났는데, 앞의 교육과정을 기준으로 한 세부영역의 구성 비율에서 본 바와 같이 '말하기, 읽기, 쓰기'의 일상생활에서 기능적이고, 주체적인 국어 활동이 높게 구성됨을 알 수 있다. 이에 반해 '음소 인식'이나 '인쇄된 문자/소리/개념'에 대한 접근은 비교적 낮음을 알 수 있다.

<표 Ⅳ-2> 국어과 세부 활동 영역에 따른 초등학교 1학년 교사들의 수업 시간 배분

활동	평균	표준편차	범위 (최소값-최대값)
교사중심 읽기	5.00	11.30	0-50
쓰기	19.11	21.34	0-60
독자적 읽기	4.00	9.95	0-50
음향학(소리)	3.21	12.70	0-65
구어	22.07	25.91	0-100
문법과 철자	7.50	15.06	0-50
읽기 이해	17.86	29.16	0-95
음소 인식	.71	3.78	0-20
문학	6.79	21.09	0-90
시각 어휘	4.64	15.98	0-80
인쇄된 문자/소리/개념	.54	2.08	0-10
어휘	10.18	18.18	0-80
평가	7.14	10.57	0-40
수업관리	5.89	11.22	0-40

2. 일반학급과 통합학급 상황에서 수업 활동 차이

<표 Ⅳ-3>은 일반학급과 통합학급 상황에서의 세부 영역에 따른 국어 수업 활동의

비율을 나타낸 것인데, 교사들이 생각하는 일반학급과 통합학급 상황에서 가장 효과적인 수업 구성 비율엔 어떤 차이점을 보이는지 알 수 있다.

<표 Ⅳ-3> 통합학급 상황과 일반학급 상황에서의 세부 영역에 따른 국어 수업 활동 비교

영역	통합학급 경험 有 (n= 9)		통합학급 경험 無 (n= 19)		집단간 차이 비교	
	평균	표준편차	평균	표준편차	t	p
듣기	9.44	21.85	.00	.00	1.29	.23
말하기	21.67	27.04	25.42	25.18	-.36	.72
읽기	25.00	27.15	31.42	33.34	-.50	.61
쓰기	26.67	31.22	16.58	18.10	.90	.38
문법	7.78	13.94	15.53	19.78	-1.05	.30
문학	6.67	20.00	6.84	22.12	-.02	.98
수업관리	6.11	4.85	16.58	17.56	-2.41	.02

통합학급에서는 '쓰기, 읽기, 말하기' 순으로 국어의 활동이 높게 구성되어 있고, 일반학급에서는 '읽기, 말하기, 쓰기 및 수업관리' 순으로 높게 구성되어 있음을 알 수 있다. t-검정을 실시한 결과는 '수업관리($t=-2.41$, $p<.05$)'에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 통합학급 상황과 일반학급 상황에서의 세부 활동에 따른 국어 수업 활동의 비율 차이는 <표 Ⅳ-4>와 같다.

<표 Ⅳ-4> 통합학급 상황과 일반학급 상황에서의 세부 활동에 따른 국어수업활동 비교

활동	통합학급 경험 有 (n= 9)		통합학급 경험 無 (n= 19)		집단간 차이 비교	
	평균	표준편차	평균	표준편차	t	p
교사중심 읽기	8.33	16.20	3.42	8.17	1.07	.29
쓰기	24.44	27.43	16.58	18.10	.78	.45

<다음 장에서 계속>

활동	통합학급 경험 有 (n= 9)		통합학급 경험 無 (n= 19)		집단간 차이 비교	
	평균	표준편차	평균	표준편차	t	p
독자적 읽기	2.78	4.41	4.58	11.78	-.44	.66
음향학(소리)	9.44	21.85	.26	1.14	1.25	.24
구어	21.67	27.04	22.26	26.12	-.05	.95
문법과 철자	4.44	13.33	8.95	15.94	-.73	.47
읽기 이해	5.00	7.90	23.95	33.56	-2.32	.03
음소 인식	.00	.00	1.05	4.58	-.68	.50
문학	6.67	20.00	6.84	22.12	-.02	.98
시각 어휘	4.44	10.13	4.74	18.36	-.04	.96
인쇄된 문자/소리/개념	.00	.00	.79	2.50	-.93	.35
어휘	14.44	27.88	8.16	11.69	.65	.53
평가	4.44	5.27	8.42	12.25	-1.20	.24
수업관리	1.67	3.53	7.89	13.05	-1.93	.06

<표 Ⅳ-4>는 통합학급 상황과 일반학급 상황에서의 세부 활동에 따른 국어 수업 활동의 비율 차이를 나타낸 것이다. <표 Ⅳ-4>를 통해 세부적인 수업활동에서는 통합학급에서는 '쓰기'가 평균 24.44, '구어'가 21.67, '어휘'가 14.44로 높게 나타났고, 일반학급에서는 '읽기 이해'가 23.95, '구어'가 22.26, '쓰기'가 16.58로 높게 나타났음을 알 수 있다. t-검정을 실시한 결과 '읽기 이해(t=-2.32, p<.05)'에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다.

3. 교사의 수업 활동 영역에 따른 시간 배분에 영향을 미치는 요인

교사의 수업 활동 영역에 따른 시간 배분에 영향을 미치는 요인은 교사의 배경 변인, 해당 과목의 역량 수준과 자기효능감 등이 있다고 보고, 각 요인들에 대해 조사·분석하였다.

1) 기타 교사 배경 변인

기타 교사 배경 변인은 성별, 연령, 경력, 학력, 학부시절 전공과, 국어과 세부 관심 영역에 대해 조사하였는데, 그 중 설문대상자의 구성 비율과 결과를 종합한 결과 교사의 '연령, 경력, 학력'에 관한 것만 다루고자 한다.

(1) 교사의 연령

교사의 연령은 '20대, 30대, 40대, 50대 이상'으로 조사되었으나, '30대 미만'과 '30대 이상'으로 이분화 하였다. 각 연령에 따른 세부 영역별 수업 구성 비율은 다음과 같다.

<표 Ⅳ-5> 연령에 따른 세부 영역별 수업 구성 비율

영역	30대 미만 (n= 18)		30대 이상 (n= 10)		집단간 차이 비교	
	평균	표준편차	평균	표준편차	t	p
듣기	4.72	15.76	.00	.00	.93	.35
말하기	24.33	20.02	24.00	34.22	.03	.97
읽기	27.61	30.67	32.50	33.35	-.39	.69
쓰기	20.00	25.20	19.50	19.78	.05	.95
문법	12.78	17.75	13.50	20.00	-.09	.92
문학	7.22	22.70	6.00	18.97	.14	.88
수업관리	18.33	16.97	4.00	4.59	3.36	.00

‘30대 미만’에서는 ‘읽기 27.61, 말하기 24.33, 쓰기 20.00’의 순으로 수업을 구성하는 것으로 나타났고, ‘30대 이상’에서는 수업 구성 비율이 ‘읽기 32.50, 말하기 24.00, 쓰기 19.50’으로 나타났다. 평균에 대한 수치의 차이는 있으나, ‘30대 미만’과 ‘30대 이상’에서 ‘읽기, 말하기, 쓰기’에 대한 수업 활동 구성이 높은 것을 알 수 있다. t-검정을 실시한 결과 ‘수업관리(t=3.36, p<.05)’에서만 유의미한 것으로 나타났다. 수업관리는 학생들의 수업에 대한 동기를 유발시키고, 학습 문제를 확인, 학습에 대한 평가와 같은 교수ㆍ학습 방법에 관한 것으로써 ‘30대 미만’에서 18.33으로 ‘30대 이상’의 4.00보다 높은 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-6> 연령에 따른 세부 활동별 수업 구성 비율

활동	30대 미만 (n= 18)		30대 이상 (n= 10)		집단간 차이 비교	
	평균	표준편차	평균	표준편차	t	p
교사중심 읽기	6.94	13.62	1.50	3.37	1.60	.12
쓰기	18.89	22.72	19.50	19.78	-.07	.94
독자적 읽기	5.67	12.11	1.00	2.10	1.19	.24
음향학(소리)	5.00	15.71	.00	.00	.99	.32
구어	21.00	21.05	24.00	34.22	-.28	.77
문법과 철자	4.44	11.49	13.00	19.46	-1.27	.22
읽기 이해	15.56	29.20	22.00	30.20	-.55	.58
음소 인식	1.11	4.71	.00	.00	.73	.46
문학	7.22	22.70	6.00	18.97	.14	.88
시각 어휘	5.00	18.86	4.00	9.66	.15	.87
인쇄된 문자/소리/개념	.56	2.35	.50	1.58	.06	.94
어휘	12.78	20.52	5.50	12.57	1.01	.31
평가	9.72	12.18	2.50	4.24	2.27	.03
수업관리	8.33	13.28	1.50	3.37	2.06	.05

교사의 연령에 따른 수업 활동 구성 비율은 ‘30대 미만’에서는 ‘구어’가 21.00으로 가

장 높았고, ‘쓰기’가 18.89, ‘읽기 이해’가 15.56의 순으로 나타났다. ‘30대 이상’에서는 ‘구어’가 24.00으로 가장 높았고, ‘읽기 이해’가 22.00, ‘쓰기’가 19.50으로 나타났다. t-검정을 실시한 결과 ‘평가 부분(t=2.27, p<.05)’에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다.

(2) 교사의 경력

교사의 경력은 ‘3년 미만, 3~5년 미만, 5~10년 미만, 10년 이상’으로 조사되었으나, 대상자의 수에 따라 ‘10년 미만’과 ‘10년 이상’으로 이분화 하였다.

<표 Ⅳ-7> 교사의 경력에 따른 세부 영역별 수업 구성 비율

영역	10년 미만 (n= 18)		10년 이상 (n= 10)		집단간 차이 비교	
	평균	표준편차	평균	표준편차	t	p
듣기	4.72	15.76	.00	.00	.93	.35
말하기	24.33	20.02	24.00	34.22	.03	.97
읽기	27.61	30.67	32.50	33.35	-.39	.69
쓰기	20.00	25.20	19.50	19.78	.05	.95
문법	12.78	17.75	13.50	20.00	-.09	.92
문학	7.22	22.70	6.00	18.97	.14	.88
수업관리	18.33	16.97	4.00	4.59	3.36	.00

교사의 경력에 따른 세부 영역의 구성 비율은 ‘10년 미만’의 교사 그룹에서는 ‘읽기’가 27.61로 가장 높았고, ‘말하기’ 영역이 24.33, ‘쓰기’ 영역이 20.00의 순으로 나타났다. ‘10년 이상’의 교사 그룹에서도 ‘읽기’ 영역이 32.50으로 가장 높았고, ‘말하기’ 영역이 24.00, ‘쓰기’ 영역이 19.50의 순으로 나타나 두 영역 사이의 수업 구성 비율이 수치에

차이는 있으나, 비교적 비슷하게 구성됨을 알 수 있다. t-검정을 실시한 결과 '수업관리(t=3.36, p<.05)'에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다.

<표 Ⅳ-8> 경력에 따른 세부 활동별 수업 구성 비율

활동	10년 미만 (n= 18)		10년 이상 (n= 10)		집단간 차이 비교	
	평균	표준편차	평균	표준편차	t	p
교사중심 읽기	6.94	13.62	1.50	3.37	1.60	.12
쓰기	18.89	22.72	19.50	19.78	-.07	.94
독자적 읽기	5.67	12.11	1.00	2.10	1.19	.24
음향학(소리)	5.00	15.71	.00	.00	.99	.32
구어	21.00	21.05	24.00	34.22	-.28	.77
문법과 철자	4.44	11.49	13.00	19.46	-1.27	.22
읽기 이해	15.56	29.20	22.00	30.20	-.55	.58
음소 인식	1.11	4.71	.00	.00	.73	.46
문학	7.22	22.70	6.00	18.97	.14	.88
시각 어휘	5.00	18.86	4.00	9.66	.15	.87
인쇄된 문자/소리/개념	.56	2.35	.50	1.58	.06	.94
어휘	12.78	20.52	5.50	12.57	1.01	.31
평가	9.72	12.18	2.50	4.24	2.27	.03
수업관리	8.33	13.28	1.50	3.37	2.06	.05

교사의 경력에 따른 활동별 구성 비율은 '10년 미만'의 교사 그룹에서는 '구어 21.00, 쓰기 18.89, 읽기 이해 15.56'의 순으로 나타났고, '10년 이상'의 교사 그룹에서는 '구어 24.00, 읽기 이해 22.00, 쓰기 19.50'의 순으로 나타났다. t-검정을 실시한 결과 '평가(t=2.27, p<.05)'에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다.

(3) 교사의 학력

교사의 학력에 따른 영역별 수업 구성 비율은 <표 Ⅳ-9>와 같다. 그 결과 '학사'과정만 거친 교사 그룹에서는 '읽기 28.00, 말하기 26.74, 쓰기 18.16'의 순으로 나타났고, '듣기'의 영역이 1.05로 가장 낮은 비율인 것을 알 수 있다. '석사과정 이상'인 교사 그룹은 '읽기 32.22, 쓰기 23.33, 말하기 18.89'의 순으로 나타났고, '문학'은 .00으로 가장 낮은 비율을 나타냈다. t-검정을 실시한 결과 '수업관리(t=3.29, p<.05)'에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

<표 Ⅳ-9> 학력에 따른 세부 영역별 수업 구성 비율

영역	학 사 (n= 19)		석사과정 이상 (n= 9)		집단간 차이 비교	
	평균	표준편차	평균	표준편차	t	p
듣기	1.05	4.58	7.22	21.66	-.84	.42
말하기	26.74	22.10	18.89	31.99	.75	.45
읽기	28.00	29.85	32.22	35.36	-.33	.74
쓰기	18.16	20.49	23.33	28.72	-.54	.58
문법	13.68	18.32	11.67	19.03	.26	.79
문학	10.00	25.16	.00	.00	1.73	.10
수업관리	17.63	16.78	3.89	4.85	3.29	.00

<표 Ⅳ-10>은 교사의 학력에 따른 세부 활동별 수업 구성 비율을 나타낸 것인데, '학사'과정만 거친 교사들은 '구어 23.58, 쓰기 18.16, 읽기 이해 17.11'로 수업을 구성하는 것으로 나타났고, '석사과정 이상'의 학력을 지닌 교사들은 '쓰기 21.11, 읽기 이해 19.44, 구어 18.89'의 비율로 수업을 구성하는 것으로 나타났다. t-검정을 실시한 결과 '평가 부분(t=2.34, p<.05)'에서만 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-10> 학력에 따른 세부 활동별 수업 구성 비율

활동	학 사 (n= 19)		석사과정 이상 (n= 9)		집단간 차이 비교	
	평균	표준편차	평균	표준편차	t	p
교사중심 읽기	6.05	13.39	2.78	4.41	.70	.48
쓰기	18.16	20.49	21.11	24.21	-.33	.73
독자적 읽기	4.84	11.85	2.22	3.63	.64	.52
음향학(소리)	1.32	4.66	7.22	21.66	-.80	.44
구어	23.58	23.34	18.89	31.99	.44	.66
문법과 철자	6.84	13.76	8.89	18.33	-.33	.74
읽기 이해	17.11	28.20	19.44	32.83	-.19	.84
음소 인식	1.05	4.58	.00	.00	.68	.50
문학	10.00	25.16	.00	.00	1.73	.10
시각 어휘	5.26	18.36	3.33	10.00	.29	.77
인쇄된 문자/소리/개념	.53	2.29	.56	1.66	-.03	.97
어휘	8.42	11.67	13.89	28.03	-.56	.58
평가	9.47	11.89	2.22	4.41	2.34	.02
수업관리	7.89	13.05	1.67	3.53	1.93	.06

2) 교사의 역량수준

교사의 역량은 총 19개의 문항의 전체점수를 비교한 방법과 '듣기 3문항, 말하기 3문항, 읽기 3문항, 쓰기 3문학, 문법 3문항, 문학 3문학, 국어교육론 1문항'의 각각의 점수를 산출하여 각 영역별로 비교한 방법 두 가지를 사용하여 수업활동 구성 비율을 살펴보았다.

(1) 국어 역량 수준에 따른 구성 비율

<표 Ⅳ-11>은 교사의 국어 역량 수준에 따른 국어과 세부 영역별 구성 비율을 나타

낸 것인데, 국어 역량 수준이 낮은 교사일수록 '말하기와 쓰기, 읽기'의 비율이 각각 32.54, 20.38, 19.77로 높은 것을 알 수 있다. 그에 반해 국어 역량 수준이 높은 교사일수록 '읽기 37.67, 쓰기 19.33, 말하기 17.00'의 순으로 수업 활동을 구성하였다. t-검정을 한 결과 통계적으로 유의미한 차이는 발견되지 않았다.

<표 Ⅳ-11> 교사의 국어 역량에 따른 세부 영역별 수업 구성 비율

영역	역량수준 낮음 (n= 13)		역량수준 높음 (n= 15)		집단간 차이 비교	
	평균	표준편차	평균	표준편차	t	p
듣기	6.54	18.41	.00	.00	1.28	.22
말하기	32.54	32.83	17.00	13.99	1.58	.13
읽기	19.77	21.09	37.67	36.44	-1.61	.12
쓰기	20.38	25.20	19.33	21.86	.11	.90
문법	18.46	21.15	8.33	14.35	1.50	.14
문학	.00	.00	12.67	27.89	-1.75	.10
수업관리	13.85	13.09	1.67	17.61	.19	.84

다음 <표 Ⅳ-12>는 교사의 국어 역량에 따른 세부 활동별 수업 구성 비율을 나타낸 것이다. 교사의 국어 역량 수준에 따른 세부 활동별 수업 구성 비율은 국어 역량 수준이 낮은 교사일수록 '구어'가 31.00, '쓰기'가 18.85, '읽기 이해'가 15.00으로 구성하였는데, 이는 세부영역별 구성비율과 차이를 보이지 않았다. 국어 역량 수준이 높은 교사는 '읽기 이해 20.33, 쓰기 19.33, 구어 14.33'으로 구성하는 것으로 보아 역량 수준이 낮은 교사와 마찬가지로 세부영역별 구성비율과 차이를 보이지 않았다. t-검정을 실시한 결과 세부 활동별 수업 구성 비율에서도 유의미한 차이가 발견되지 않았다.

<표 Ⅳ-12> 교사의 국어 역량에 따른 세부 활동별 수업 구성 비율

활동	역량수준 낮음 (n= 13)		역량수준 높음 (n= 15)		집단간 차이 비교	
	평균	표준편차	평균	표준편차	t	p
교사중심 읽기	2.31	5.99	7.33	14.25	-1.24	.22
쓰기	18.85	21.61	19.33	21.86	-.05	.95
독자적 읽기	2.46	4.96	5.33	12.88	-.75	.45
음향학(소리)	6.54	18.41	.33	1.29	1.21	.24
구어	31.00	33.91	14.33	13.07	1.66	.11
문법과 철자	10.77	17.54	4.67	12.45	1.07	.29
읽기 이해	15.00	24.58	20.33	33.29	-.47	.63
음소 인식	1.54	5.54	.00	.00	1.00	.33
문학	.00	.00	12.67	27.89	-1.75	.10
시각 어휘	.77	2.77	8.00	21.44	-1.29	.21
인쇄된 문자/소리/개념	.77	2.77	.33	1.29	.54	.59
어휘	14.62	22.95	6.33	12.31	1.21	.23
평가	10.38	13.30	4.33	6.77	1.48	.15
수업관리	3.46	7.46	8.00	13.60	-1.07	.29

(2) 각 영역에 대한 역량 수준에 따른 수업 구성 비율의 상관관계

교사들의 국어과 세부 영역에 대한 역량 수준에 따른 수업 구성 비율의 상관관계는 <표 Ⅳ-13>과 같다. 세부적으로 살펴보면, '듣기' 영역의 수업 비율이 높은 교사일수록 '읽기 역량'과 '말하기 역량'에서 각각 '-.416*, -.465*'로 부적관계를 나타냈는데, 이는 '듣기' 영역의 수업 구성 비율이 높은 교사일수록 '읽기, 말하기 역량'이 낮다는 것을 의미한다. '말하기' 영역의 수업 구성 비율이 높은 교사는 '쓰기' 영역의 수업 구성 비율이 상관계수가 '-.521**'로 부적관계가 있는 것으로 나타났다. 또한 '듣기 역량'과 '읽기 역량'과 상관계수가 각각 '-.403*, -.391*'로 부적관계가 있는 것으로 나타났다. '쓰기' 영역에 대한 수업 활동이 많은 교사들은 상관계수가 '.420*'으로 '문법' 영역의 수업활동

과 정적관계가 있는 것으로 나타났고, '문학' 영역의 수업 구성 비율이 높은 교사일수록 '읽기' 역량이 아닌, '말하기'와 '쓰기', '문법' 역량이이 높은 것으로 나타났다. 상관계수는 각각 '.391*, .414*, .430'으로 나타났다.

각 영역의 역량 간 상관관계는 정적관계를 나타냈는데, '듣기 역량'이 높은 교사일수록 '말하기, 읽기, 쓰기'의 역량이 유의미하게 높은 것으로 나타났다. '말하기' 영역의 역량이 높은 교사일수록 '읽기, 쓰기, 문법, 문학'의 역량이 유의미하게 높게 나타났고, '읽기' 영역의 역량이 높은 교사는 '쓰기' 역량이, '쓰기' 영역의 역량이 높은 교사는 '문법' 영역의 역량이 유의미하게 높게 나타났다.

<표 Ⅳ-13> 각 영역의 역량 수준에 따른 세부 영역별 수업 구성 비율의 상관관계

세부영역	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
듣기	1											
말하기	.100	1										
읽기	-.205	-.302	1									
쓰기	-.213	-.521**	.064	1								
문법	-.177	-.346	-.048	.420*	1							
문학	-.080	-.145	-.219	.170	-.007	1						
듣기 역량 上	-.125	-.403*	.193	.129	-.220	.170	1					
말하기 역량 上	-.321	-.060	.123	-.017	-.330	.391*	.502**	1				
읽기 역량 上	-.416*	-.391*	.055	.068	-.187	.351	.604**	.592**	1			
쓰기 역량 上	-.465*	-.160	.205	.012	-.156	.414*	.646**	.588**	.624**	1		
문법 역량 上	-.032	-.179	-.005	-.062	-.219	.430*	.441*	.579**	.471*	.533**	1	
문학 역량 上	-.354	-.123	.340	-.075	-.135	.371	.184	.568**	.440*	.453*	.439*	1

*p<0.05, **p<0.01

3) 교사의 자기효능감

교사의 자기효능감에 따른 국어과 세부영역별 수업 구성 비율은 <표 Ⅳ-14>과 같다. 자기효능감이 낮은 교사일수록 '읽기 28.85, 말하기 26.92, 쓰기 18.85'의 순으로 그 비율이 높았다. 자기효능감이 높은 교사는 '읽기 26.15, 쓰기 20.77, 말하기 19.62'로 구성하는 것으로 나타났다. t-검정을 실시한 결과 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

<표 Ⅳ-14> 교사의 자기효능감에 따른 세부 영역별 수업 구성 비율

영역	자기효능감 낮음 (n= 13)		자기효능감 높음 (n= 13)		집단간 차이 비교	
	평균	표준편차	평균	표준편차	t	p
듣기	6.54	18.41	.00	.00	1.28	.22
말하기	26.92	21.16	19.62	27.87	.75	.45
읽기	28.85	29.02	26.15	30.69	.23	.82
쓰기	18.85	24.16	20.77	23.26	-.20	.83
문법	15.77	17.54	12.31	20.06	.46	.64
문학	6.92	24.96	7.69	19.21	-.08	.93
수업관리	14.23	12.39	12.69	18.99	.24	.80

<표 Ⅳ-15>는 교사의 자기 효능감에 따른 세부 활동별 수업 구성 비율을 나타낸 것이다. 교사의 자기효능감에 따른 세부 활동별 수업 구성 비율을 살펴보면, 자기효능감이 낮은 교사는 '읽기 이해 26.15, 구어 22.31, 쓰기 17.31'의 순으로 구성한 것을 알 수 있다. 자기효능감이 높은 교사는 '쓰기 20.77, 구어 19.62'의 순으로 구성 비율이 높은 것을 알 수 있다. t-검정을 실시한 결과 '읽기 이해($t=2.30$, $p<.05$)'에서 유의미한 차이가 발견되었다.

<표 Ⅳ-15> 교사의 자기효능감에 따른 세부 활동별 수업 구성 비율

활동	자기효능감 낮음 (n= 13)		자기효능감 높음 (n= 13)		집단간 차이 비교	
	평균	표준편차	평균	표준편차	t	p
교사중심 읽기	2.69	7.25	8.08	14.65	-1.18	.24
쓰기	17.31	20.27	20.77	23.26	-.40	.68
독자적 읽기	3.08	5.22	5.00	13.84	-.46	.64
음향학(소리)	6.54	18.41	.38	1.38	1.20	.25
구어	22.31	22.96	19.62	27.87	.26	.79
문법과 철자	6.92	13.15	9.23	18.01	-.37	.71
읽기 이해	26.15	30.76	4.62	13.91	2.30	.03
음소 인식	1.54	5.54	.00	.00	1.00	.33
문학	6.92	24.96	7.69	19.21	-.08	.93
시각 어휘	.77	2.77	9.23	22.89	-1.32	.21
인쇄된 문자/소리/개념	.38	1.38	.77	2.77	-.44	.66
어휘	15.77	23.08	6.15	11.92	1.33	.19
평가	7.31	8.32	8.08	13.15	-.17	.86
수업관리	6.92	11.64	4.23	11.15	.60	.55

<표 Ⅳ-14>와 <표 Ⅳ-15>를 통해 교사의 자기효능감은 국어과 세부 활동 중 '읽기 이해'에서만 유의미한 차이를 보일 뿐 교사가 생각하는 효과적인 국어과 수업 구성 비율에는 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

4. 우리나라와 미국과의 수업활동 차이

Cunningham et al.(2009)의 연구는 121명의 초등학교 1학년 국어과 교사들을 대상으로 한 논문이다. 이 논문은 초등학교 1학년 교사들의 교육 신념과 읽고 쓰는 것에 관한 지식 수준을 시험을 통해 측정하고, 그들이 이상적이라고 생각하는 수업활동이 무

엇이고 이러한 활동들에 대한 시간 배분을 어떻게 구성하는 것이 좋은지에 대하여 자기보고식으로 응답하도록 하였다. Cunningham et al.(2009)의 연구와 이 연구는 교사에 의해서 이루어지는 실제 수업 상황은 어떠한 모습이고, 교육정책적으로 제시되어지는 수업모형, 특히 증거기반교수법에 의한 수업모형들과 어떠한 차이를 보이며, 그에 영향을 미치는 요인은 무엇인지를 밝혀낸다는 점에서 동일한 목표를 지니고 있다. 따라서 Cunningham et al.(2009)의 연구와 이 연구의 결과를 비교해보는 것은 일반화하는 것에는 무리가 있으나, 나름의 의미를 지닌다.

<표 Ⅳ-16>을 통해 우리나라와 미국의 활동별 수업 구성 비율은 한국이 '구어'에 관한 활동이 가장 높은 데 반해, 미국은 '교사 중심 읽기'가 가장 높게 구성됨을 알 수 있다. '쓰기'에 활동에 대한 수업 구성은 두 나라 모두 비교적 높은 비율로 나타났다. 한국이 '구어 22.07, 쓰기 19.11, 읽기 이해 17.86, 어휘 10.18'의 순으로 수업이 구성된 데 반해, 미국은 '교사 중심 읽기 19.09, 쓰기 16.37, 독자적 읽기 14.31, 음향학(소리) 11.54'로 구성되어 있는데, 이는 한국은 특히 '읽기' 영역에서 글이나 단어의 의미 해석에 중점을 두고 수업을 진행하는 반면, 미국은 '읽기' 영역에서 단어의 기호 인식에 초점을 맞추어 수업이 진행됨을 알 수 있다.

<표 Ⅳ-16> 한국과 미국 간의 세부 활동별 국어과 수업 구성 비율

영역	한 국			미 국		
	평균	표준편차	범위 (최소-최대)	평균	표준편차	범위 (최소-최대)
교사중심 읽기	5.00	11.30	0-50	19.09	14.86	0-60
쓰기	19.11	21.34	0-60	16.37	13.18	0-50
독자적 읽기	4.00	9.95	0-50	14.31	12.29	0-50
음향학(소리)	3.21	12.70	0-65	11.54	11.56	0-50
구어	22.07	25.91	0-100	6.20	8.21	0-30

<다음 장에서 계속>

영역	한 국			미 국		
	평균	표준편차	범위 (최소-최대)	평균	표준편차	범위 (최소-최대)
문법과 철자	7.50	15.06	0-50	5.88	9.05	0-40
읽기 이해	17.86	29.16	0-95	5.01	9.98	0-50
음소 인식	.71	3.78	0-20	4.30	8.19	0-40
문학	6.79	21.09	0-90	2.89	6.85	0-37.5
시각 어휘	4.64	15.98	0-80	2.49	5.34	0-30
인쇄된 문자/소리/개념	.54	2.08	0-10	1.72	5.60	0-25
어휘	10.18	18.18	0-80	1.62	4.43	0-30
평가	7.14	10.57	0-40	0.56	2.49	0-20

<표 Ⅳ-17>를 통해 한국과 미국이 국어과 세부 활동별 수업 구성 비율의 상관관계를 알 수 있다. 먼저 한국의 경우를 살펴보면, '쓰기' 활동의 비율이 높은 교사일수록 '구어'에 관한 활동의 비율이 '-.494**'로 낮은, 유의미한 부적관계를 보이며, '문법과 철자'에 관한 활동과는 정적관계를 나타낸다. 학생들의 '독자적 읽기'를 촉진하는 활동을 많이 하는 교사일수록 '시각 어휘' 활동을 많이 하는 유의미한 정적관계를 보인다. 이는 초등학교 1학년의 읽기 활동에 문자 기호 식별의 활동이 병행되어야 하기 때문인 것으로 해석된다. 또한 한국의 교사들은 '문법과 철자'에 관한 수업을 많이 할수록 '음소 인식'의 활동을 많이 하는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-17> 한국과 미국의 세부 활동별 수업 구성 비율 상관관계

한 국												
세부활동	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
교사중심 읽기	1											
쓰기	.318	1										
독자적 읽기	.021	.045	1									
음향학(소리)	-.116	-.235	-.105	1								
구어	-.147	-.494**	-.093	.128	1							
문법과 철자	-.098	.442*	-.022	-.131	-.316	1						
읽기 이해	-.051	-.020	-.231	-.131	-.219	-.034	1					
음소 인식	-.087	.192	.217	-.050	-.167	.423*	-.120	1				
문학	-.023	.195	.025	-.084	-.115	.114	-.204	-.063	1			
시각 어휘	-.072	-.188	.810**	-.076	-.055	-.135	-.165	-.057	-.097	1		
인쇄된 문자/소리/개념	-.118	.136	-.063	-.068	-.004	.044	-.102	-.050	-.086	-.078	1	
어휘	.167	.282	-.003	-.147	-.253	-.012	-.087	.106	-.187	.010	-.027	1
미 국												
세부활동	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
교사중심 읽기	1											
쓰기	-.12	1										
독자적 읽기	.18*	-.08	1									
음향학(소리)	-.14	-.25**	-.11	1								
구어	-.12	.04	-.05	-.03	1							
문법과 철자	-.34**	.07	-.18*	.00	.13	1						
읽기 이해	-.27**	-.16	-.29**	.10	-.27**	.16	1					
음소 인식	-.10	-.18	-.12	-.03	-.03	-.09	.03	1				

<다음 장에서 계속>

미 국												
세부활동	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
문학	-.05	-.02	-.13	-.27**	-.04	-.11	-.06	-.09	1			
시각 어휘	.07	-.06	-.04	-.08	-.02	-.10	.01	-.04	-.11	1		
인쇄된 문자/소리/개념	-.11	-.15	-.07	-.12	.01	-.10	-.04	.17	.17	-0.8	1	
어휘	-.07	-.20*	-.15	-.15	-.09	.10	.39**	-.04	.09	-.05	-.06	1

*p<0.05, **p<0.01

미국의 경우는, '교사 중심 읽기' 활동을 많이 하는 교사일수록 '독자적 읽기' 활동과는 '.18*'의 정적관계를 나타내며, '문법과 철자', '읽기 이해' 활동과는 '-.34*, -.27*'의 유의미한 부적관계를 보인다. '쓰기' 활동을 많이 하는 교사일수록 '음향학(소리)'에 관한 활동과는 유의미한 부적관계를 갖고 있다. '독자적 읽기' 활동을 많이 하는 교사는 '문법과 철자', '읽기 이해'의 활동에 대한 수업 구성 비율이 '-.18*, -.29**'로 낮은 부적관계를 나타내는데, 특히 '읽기 이해'는 통계적으로 유의미하다. '교사 중심 읽기'와 마찬가지로 '독자적 읽기'는 하나의 '읽기'활동인데, 그러한 '읽기 활동'에서 '읽기 이해' 활동의 비율이 낮은 부적관계를 나타낸다는 것은 의외의 사실이다. '음향학(소리)'에 대한 활동 구성 비율이 높은 교사는 '문학' 활동에 대한 비율이 '-.27**'로 낮은 유의미한 부적관계를 보이고, '구어'의 활동 비율이 높은 교사는 '읽기 이해' 활동과 '-.27**'로 유의미한 부적관계를 나타낸다. '읽기 이해'에 관한 활동 비율이 높은 교사는 '어휘' 활동도 비율이 높은 것으로 나타나 유의미한 정적관계를 보인다. 이는 '읽기 이해'의 활동이 단어의 의미 분별에서부터 시작되기 때문이 아닌가 생각된다.

Ⅴ. 논의 및 제언

1. 논의

초등학교 1학년 학습자에게 있어 도구교과 · 기본교과로서 국어 교과는 매우 중요하다. 이러한 상황에서 수업을 이끌어가는 교사가 생각하는 이상적인 초등학교 1학년 국어수업을 통해 현재 국어수업을 이해하고, 특히 통합학급과 일반학급 간에 어떠한 차이를 보이는지에 대해 알아보는 것은 의미가 있다. 이 과정에서 교사의 어떤 변인들이 영향을 미치는가를 탐색하였다. 또한 과연 초등학교 1학년 국어수업이 소위 과학적으로 검증된 증거기반 교수법을 얼마나 적용하고 있는지 확인하는 것은 성공적인 통합교육을 유도하는 데 중요한 시사점을 제공할 것이다. 본 연구는 이러한 연구목적을 가지고 수행되었다. 본 연구의 연구문제에 따른 논의는 다음과 같다.

1) 초등학교 1학년 국어수업에서 교사들은 수업시간을 어떻게 활용하며, 교수영역에 따라 시간을 어떻게 배분하고 있는가?

초등학교 1학년 국어수업에서 교사들이 생각하는 효과적인 수업 활동 비율을 세부 영역별, 세부 활동별로 나누어 살펴보았다. 교육과정의 6개 영역에 대한 교사들의 수업 시간 배분을 살펴보면, '읽기'가 가장 높게 배분된 반면, '문학'과 '듣기'가 비교적 낮게 배분됨을 알 수 있다. 그러나 '듣기'가 수업활동이나 계획에 정확하게 명시되지 않았을 뿐, 수업 자체에 듣기 활동이 자연스럽게 내재되었을 것으로 생각한다면, '문학' 영역이 가장 낮게 배분됨을 알 수 있다. 이는 '듣기, 말하기, 읽기, 쓰기' 학습을 실제 상황에서 주요 국어 활동으로 강조한 반면, 초등학교 1학년 학습자들에게는 문학 작품의 해석과

창조, 인간에 대한 보편적 이해보다는 국어의 기초기술에 대한 습득이 우선되어지기 때문에 교사들이 수업을 배분할 때에 있어서 '말하기, 읽기, 쓰기'를 중점적으로 구성한 것으로 해석할 수 있다. 그러나 '문학' 학습은 문학 작품을 찾아 읽고 해석하며, 문학 작품을 생산하는 학습활동을 통해 작품에 나타난 인간의 삶을 총체적으로 이해하고 문학적 상상력을 촉진하는 효과(교육과학기술부, 2008)가 있다는 것을 고려하면 보다 적극적으로 수업활동에 통합할 필요가 있다.

세부 영역별 구성 비율과 세부 활동별 구성 비율에서 비교적 '읽기, 말하기, 쓰기'가 높은 비율로 나타났는데, 이 또한 초등학교 1학년 국어과의 목표와 특성에 있다고 볼 수 있다. 즉, 초등학교 1학년에 있어서 국어과 수업은 다른 교과의 학습을 촉진하는 도구교과의 역할과 보다 질 높은 생활을 영위하기 위한 기본 교과로서의 성격을 지니고 있다(교육과학기술부, 2008). 따라서 국어의 창조적인 표현과 민족문화의 발전이라는 국어과의 목표를 추구하기도 하지만, 그것보다는 기능 중심의 수업을 이끌어가는 것이 더 시급한 문제로 다루어지고 있다. 그러나 기초 교육에 있어서 '음소 인식, 인쇄된 문자의 소리 및 개념'을 아는 것은 가장 기본적인 첫걸음임에도 불구하고 다른 영역이나 활동에 비해 그 비율이 낮게 나타났다. 이에 대해 심영택(2010)은 초등학교 저학년의 기초 문식성 교육이 '발음 중심 지도 방법'과 '의미 중심 지도 방법'이 문자 지도에 있어서 핵심적인 담론이지만, 이러한 부분들이 지나치게 강조된 결과 기본적인 음운인식이나 음독 방법을 제대로 해결하지 못한 부정적인 결과를 낳았다고 하였다. 특히 Vaughn, Gersten, 그리고 Chard(2000) 지적하듯이 학습장애 등 읽기에 문제가 있는 학생들에게 음운인식 교육은 다른 교수적 접근에 비해 효과적인 것으로 밝혀졌다.

영역 측면에서도 1학년 국어과를 대상으로 하였기 때문에 '문학' 영역이 낮은 수준인 것은 이해한다고 하더라도 '듣기' 영역의 활동이 가장 낮은 비율을 보이는 것은 의외의 결과이다. 다른 사람의 말을 기울이기 보다는 자신이 하고 싶은 말을 먼저 하고자하는 초등학교 1학년 학생들의 발달적인 특성(신헌재 외, 2009)을 생각해볼 때 이 부분에 대한 교육 활동은 꼭 필요하며, '음소 인식, 인쇄된 문자의 소리 및 개념'에 대한 활동의

비율을 높일 필요가 있다.

2) 통합학급상황과는 어떠한 차이를 보이고 있는가?

통합학급과 일반학급의 차이는 통합학급의 경우, '쓰기'와 '읽기'가 높은 비율을 나타냈고, 일반학급의 경우, '읽기'와 '말하기'가 수업 구성에서 높은 비율을 나타냈다. 심영택(2010)은 초등학교 저학년 시기에 필요한 기초 문식성 교육에서 '읽기'와 '쓰기' 지도를 강조하였는데, '쓰기'와 '읽기'에 대한 활동 비율이 높은 통합학급은 이러한 기초교육이 더욱 강조되는 반면, 일반학급에서는 '말하기'를 통한 학생들의 자발적이고 적극적인 수업을 통해 '읽기'와 '쓰기' 학습을 촉진시키는 것이다. 통합학급과 일반학급 간에는 영역 면에서 '수업관리'에서 통계적으로 유의미한 차이를 나타내고, 활동 면에서는 '읽기 이해'에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였는데, 이 또한 통합학급에서는 국어의 기초적인 교육에 더 중점을 두기 때문이다. 읽기에 대한 메타연구(Swanson & Hoskyn, 1998; Vaughn, Gersten, & Chard, 2000) 결과를 보면 특히 저성취 및 학습장애 학생들에게는 음소, 음운 인식 기반의 교수법이 효과적인 것으로 밝혀졌다.

3) 교사의 수업시간 활용에 영향을 미치는 요인에는 어떠한 것들이 있는가?

교사의 수업시간활용에 영향을 미치는 요인에는 '교사의 배경 변인(연령, 경력, 학력), 국어 교과 역량 수준, 교사의 자기효능감'을 위주로 살펴보았다. 먼저, 교사 배경 변인은 '연령, 경력, 학력'으로 나누어 살펴보았다. 교사의 '연령'이나 '경력'에 따라서는 젊고, 경력이 짧을수록 수업을 구조화하고 체계화시키는 것에 더 관심을 기울이는 것을 알 수 있다. 즉, 교수 · 학습의 원리를 지키고자 하는 신념이 강하다고 할 수 있다. '학력'에 있어서도 '학사' 과정만 거친 교사의 그룹에서 '수업관리'의 비율이 높은 것으

로 나타났는데, 이는 대학원 수업이 수업 기술이나 학습 방법을 개발하고 효과성을 검증하는 것에 비중을 두는 것에 비해 대학의 수업은 원리와 원칙을 중심으로 교육이 이루어지기 때문인 것으로 보인다. 또한 '석사 과정 이상'인 교사 그룹은 '읽기, 쓰기'의 기초 문식성 교육에 더 많은 관심을 기울이는 것으로 나타났다. 국어는 6개의 각 영역이 독립적으로 이루어지는 것이 아니고, 서로 긴밀하게 연결되어 있는 만큼 각 영역의 통합적인 교육이 필요하다. 그러나 일상생활 가운데 자연스럽게 습득되어지는 '듣기, 말하기'와는 다르게 '읽기, 쓰기'는 좀더 체계적인 교육이 필요하며, 초등학교 1학년 학습자에게 있어 '읽기, 쓰기'가 '국어지식'과 '문학' 영역 학습의 기초 다지기 단계로 본다면, 교사들의 '읽기, 쓰기' 교육에 대한 관심은 당연한 결과이다.

그러나 대부분의 교사들이 국어과의 세부 영역면에서나 세부 활동면에서 공통적으로 '말하기, 읽기, 쓰기' 부분에 많은 시간을 할애한다는 공통점을 갖고 있는 것으로 보아 각각의 교사 배경 변인은 국어 수업 구성 비율에 그다지 큰 영향을 미치지 않는 것으로 보인다. 이는 교사의 암묵적인 신념이 일반 또는 특수교사로서의 지위, 그들이 가르친 연수, 그들의 전공지식과 많은 관련이 없다고 밝힌 Cunningham et. al(2009)의 연구 결과와도 유사하다. 하지만 이현주 · 강옥려(2009)는 교육경력이 높을수록 증거 기반 교수법에 의한 전략들의 이용정도와 효과인식정도가 통계적으로 유의미하게 높음을 밝히며, 교수경력이 교수 수행에 주요변인임을 입증하였는데, 이러한 연구결과와는 차이를 보인다.

교사의 국어 교과 역량 수준은 전체 교과 역량에 따른 수업 구성 비율과 국어과 세부영역의 역량에 따른 수업 구성 비율 상관관계를 살펴보았다. 교사의 국어 역량 수준에 따른 국어과 세부영역별 구성 비율은 국어 역량 수준이 낮은 교사일수록 '말하기와 쓰기, 읽기'의 순으로 비율이 높았고, 국어 역량 수준이 높은 교사일수록 '읽기, 쓰기, 말하기'의 순으로 수업 구성 비율이 높게 나타났다. 역량 수준이 낮은 교사 그룹은 '문학' 영역의 비율이 가장 낮았고, 역량 수준이 높은 교사 그룹은 '듣기' 영역의 비율이 가장 낮게 나타났다. 즉, 역량 수준이 낮은 그룹이 문학 작품을 선정하고, 그것을 국어

수업에서 효과적으로 다루는 데에 있어 두려움을 느끼고 있고, 역량 수준이 높은 교사 그룹에서는 자칫 소극적인 활동이 되기 쉬운 '듣기' 영역의 활동 자체보다는 말하기 통한 듣기와 같은, 적극적인 수업 활동 요소를 계획한다는 것으로 짐작할 수 있다.

세부 활동별에 따라서는 국어 역량 수준이 낮은 교사 그룹은 '구어, 쓰기, 읽기 이해'의 순으로 구성되었다. 국어 역량 수준이 높은 교사는 '읽기 이해, 쓰기, 구어'로 구성하는 것으로 나타났는데, '읽기 이해' 및 '쓰기'는 교사의 지식적이고 객관화된 피드백이 즉각적으로 이루어져야 하는 부분으로 국어 역량이 높은 교사일수록 이러한 활동을 더욱 비중 있게 다루는 것을 알 수 있다. 조윤정 · 양명희(2008)는 교사의 해당교과에 대한 지식과 학습에 대한 신념은 교사가 활용하는 교수전략에 영향을 준다고 밝혔는데, 본 연구와 유사한 결과를 나타낸다. 또한 각 영역의 역량 수준에 따른 세부 영역별 수업 구성 비율의 상관관계를 통해서는, '쓰기' 영역에 대한 수업 활동이 많은 교사들은 '문법' 영역의 수업활동도 많은 것으로 나타났는데, 이는 '쓰기'와 '문법' 영역의 관계가 명확히 구분하기 어려울 정도로 긴밀한 영역인 것으로 보아 자연스러운 결과라 생각된다. '문학' 영역의 수업 구성 비율이 높은 교사일수록 '읽기' 역량이 아닌, '말하기'와 '쓰기' 역량이 높은 것으로 나타났다. 이는 문학 작품을 통하여 여러 가지 표현 방법을 익히고, 자신만의 작품을 창작하는 활동 등이 수업 시간에 많이 이루어지는 것으로 미루어 보아 교사들이 그에 대한 지식을 많이 접하고, 교수 · 학습 방법에 대해 관심을 기울이기 때문이 아닌가 생각된다.

교사의 자기효능감이 국어 수업 구성 비율에 미치는 영향은 자기효능감이 낮은 교사일수록 '읽기 이해'에 비중을 두고, 자기효능감이 높은 교사일수록 '쓰기'의 비율이 높았다. '쓰기'는 제시된 텍스트를 읽고, 의미를 해석하는 활동과는 다르게 국어 지식 즉, 문법이나 어휘 등에 대한 정확한 지식을 필요로 한다. 따라서 '읽기 이해'에 대한 평가보다 학생들의 '쓰기' 수행 능력에 대한 평가는 교사로 하여금 더 많은 노력과 능력을 요구한다. 이러한 면에서 본다면, Ashton이 말한 자신의 교수 · 학습 능력이나 학생들의 학업성취에 많은 관심을 기울이며 노력하는 자기효능감이 높은 교사들이 '쓰기'의

구성 비율이 높은 것은 의미 있는 것이라 할 수 있다. 특히 박미화 · 송명숙(2010)는 초등학교 통합학급 담임교사의 장애학생 지도에 대한 교사효능감에 따른 수업의 질 향상을 위한 교수적 수정의 실행정도에 대한 연구를 실시하였는데, 그 결과 각 변인간 유의미한 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 하지만 영역 면에서나 세부 활동 면에서 교사의 자기효능감에 따른 차이가 크게 나타나지 않는 것으로 보아 이전의 연구 결과(기안아, 2008; 유지현 · 이유정 · 안도희, 2008; 박미화 · 송명숙, 2010)와 차이를 보인다.

4) 미국의 연구결과와는 어떤 차이를 보이고 있는가?

미국 연구결과와의 차이를 알아보기 위하여 본 연구결과를 미국의 연구결과와 수업 활동별 수업 구성 비율을 비교하여 본 결과, 국내 국어 수업이 '구어'에 관한 활동 비율이 가장 높게 나타난 반면, 미국은 '교사 중심 읽기'가 가장 높게 구성되었다. 이는 한국이 '읽기' 영역에서 글이나 단어의 의미 해석에 중점을 두고 수업을 진행하는 반면, 미국은 '읽기' 영역에서 언어 기호의 식별에 초점을 맞추어 수업이 진행되는 것과 연관이 있다. 즉, 한국은 글이나 단어의 의미 해석에 중점을 두어 지도를 하다보면, 학생들이 어떻게 해석하느냐에 대해 발표할 기회가 많이 주어지기 때문에 '구어'에 관한 활동이 많아지게 되는 것이다.

반면 미국의 경우는 언어의 기호를 식별하는 데에는 교사의 시범이 중요하기 때문에 교사 중심의 수업이 이루어질 수밖에 없고, 이는 미국의 수업이 '음소 인식, 인쇄된 문자/소리/개념'의 활동에서 한국보다 비율이 더 높은 것을 통해서도 알 수 있다. 한국이 공식적이고 체계적인 교육의 입문기인 초등학교 1학년 시기에 글이나 단어의 의미 해석보다 선행되어야 할 언어 기호 식별이나 음소 인식과 같은 기초 지식의 교육이 부족한 이유는 1학년 아동의 80%이상이 문자를 습득한 상태이기 때문인 것으로 보인다(한숙희, 2006). 따라서 자칫 소외될 수 있는 국어의 기초지식이 부족한 20%의 학생들을 위한 교수 · 학습 방법이 균형 있게 이루어져야 할 것이다.

한국의 읽기가 읽기 이해의 비율이 높고 음소인식, 음향학의 비율이 미국에 비해 높은 것 역시 국내 학습자의 경우 문자를 음성화하는 영역에서 어려움을 겪기보다는 내용을 이해하는 측면에서 어려움을 느끼고 있는 반면에 미국의 학습자는 보다 기초적인 음소 및 음운 인식에서 어려움을 겪고 있다고 해석할 수 있다. 이는 국내 학습장애 혹은 저성취 학생에 대한 국어과 접근 방식이 미국과는 차별화될 필요가 있음을 보여준다. 즉, 읽기 이해 측면에서의 접근이 보다 강조될 필요가 있음을 보여준다.

2. 연구의 제한점 및 추후 연구 제언

본 연구는 몇 가지 제한점을 가지고 있다.

첫째, 최초 92명의 초등학교 일반교사를 대상으로 하였으나 연구도구의 제한으로 참여자 수가 28명 한정되었다. 초등학교 일반교사 집단을 대표하기에는 참여자 수가 부족하다. 또한 국내 특정 지역에만 표본이 편중되었다는 한계가 있다. 물론 국내 교육대학교 교육과정이 학교별로 큰 차이가 없다는 것을 고려하면 연구결과가 비교적 국내 초등학교 국어수업의 특성과 교사특성을 반영했다고 볼 수 있다. 그러나 추후 연구에서는 연구 대상자 표집 과정을 보다 체계화하고 대상자 수를 확대하여 연구결과의 타당성과 신뢰성을 보다 높일 필요가 있다.

둘째, 설문지 내용 중 1학년 국어과 교수 경험 여부, 국어과 관련 연수 경험 유무, 국어과 연수 중 통합교육에 관한 교육 경험 유무, 통합교육 · 특수교육에 관한 연수 경험이 있다면 연수 주제, 통합교육에 대한 관심도, 통합학급 경험이 있다면 학생의 장애 진단명, '석사과정 이상'인 경우 전공과 등에 대한 정보'에 대한 내용이 결여되었다는 점이다. 언급한 내용에 대한 정보는 국어과 수업에 영향을 미치는 교사 관련 요인에 대한 보다 깊이 있는 분석을 가능하게 할 것이다.

참 고 문 헌

1) 단행본

교육과학기술부(2008). 『교육인적자원부 고시 제 2007-79호에 따른 초등학교 교육과정 해설(Ⅲ)』.

교육과학기술부(2009). 『교육인적자원부 고시 제 2008-3호에 따른 개정 특수학교 교육과정 해설(Ⅱ) 기본 교육과정』.

교육부 · 한국 청소년개발원(1999). 『학교 붕괴 실태 및 대책 연구』. 문영사.

신헌재 · 권혁준 · 김선배 외(2009). 『예비교사와 현장교사를 위한 초등 국어과 교수 · 학습 방법』. 박이정.

이대식 외(2006). 『통합교육의 이해와 실제』. 학지사.

이소현 · 박은혜(2006). 『특수아동교육』. 학지사.

이재승(2005). 『좋은 국어 수업 어떻게 할 것인가』. 교학사.

최지현 외(2007). 『국어과 교수 학습 방법』, 역락.

2) 논문

가은아(2008). 국어 교사의 쓰기 효능감 및 쓰기 신념이 학생 쓰기 평가에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

강봉희(2010). 동요 기반 총체적 언어교육이 정신지체아동의 읽기 이해에 미치는 효과. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

고혜정 · 박현숙(2005). 이야기문법 자기평가 교수전략이 초등 쓰기장애 학생의 쓰기 표현력에 미치는 효과. **특수교육학연구, 40(1),** 281-303.

구임주(2010). 내용 생성을 위한 토의 · 토론식 수업 모형 연구: 내용 교과를 중심으로. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.

김미정(1995). 발음 중심 읽기 훈련이 읽기장애아의 읽기 능력에 미치는 효과

: 음운론적 처리 과정을 중심으로. 가톨릭대학교 석사학위논문.

김미진(2003). 교사효능감 척도 타당화 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.

김소희 · 정혜승(2007). 국내 학습장애아 교육 관련 연구 동향의 분석: 1996-2006년 학술지 수록 연구를 중심으로. **특수아동교육연구, 9(2)**, 223-256.

김은경(2004). 중도 및 중복 장애 학생을 위한 보완 및 대체 의사소통지도. **부산장신논총, 4**, 271-311.

김정환(2005). 수업의 질 개선을 위한 교사 수업 능력 자기 평가 방략에 관한 논리적 고찰. **교육평가연구, 18(3)**, 19-38.

김지영(2008). 언어경험접근법을 활용한 내러티브 도식화프로그램이 학습장애 아동의 초고쓰기 능력 및 쓰기 태도에 미치는 영향. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

노근호(2010). 통합상황에서 강화된 환경중심 언어중재가 자폐 유아의 자발화와 반향어에 미치는 효과. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

노명완(1999a). 국어교육의 성격과 국어 교사의 전문성. **나랏말쌈, 14**, 240-253.

노명완(1999b). 국어 교사 양성 프로그램 개선 방안. **한국교사교육, 16(1)**, 41-63.

류별아 · 이성은(2005). 아동의 시 쓰기 능력 향상을 위한 반응중심 시 창작 프로그램 개발. **교육과학연구, 36(1)**, 264-279.

문홍구(2003). 국어과 지도의 실제. **새국어교육, 66**, 1-12.

박미화, 송명숙(2010). 초등학교 통합학급 담임교사의 장애학생 지도에 대한 교사효능감과 수업의 질 향상을 위한 교수적 수정 실행 분석. **특수교육저널:이론과 실천, 11(1)**, 413-436.

박숙자(1997). 보완 · 대체 의사소통(2). **현장특수교육, 4(1)**, 94-101.

박영민(2007). 국어교육: 작문 교사의 수업 전문성 신장 방안 연구. **새국어교육, 77**, 121-141.

박재승(2002). 제 2차 국어과 영역 분류의 타당성에 대한 연구. **개신어문연구, 19**, 355-357.

변찬석 · 강병주 · 김성화(2009). 초등학교 통합학급교사들의 배경변인에 따른 통합교육 관련요인에 대한 인식수준과 만족도. **정서 · 행동장애연구, 25(2)**, 215-238.

봉하창(2005). 반응중심 학습법을 적용한 시조 지도 방안 연구: 초등학교 5학년을 중심으로. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

손승현 · 이예다나(2010). 증거기반교수에 근거한 읽기중재반응모형 제안. **한국학습장애학회 학술대회, 19-50.**

송명숙(2008). 초등학교 통합학급 교사의 교사 효능감과 교수적 수정 실행 정도의 관계. 아주대학교 석사학위논문.

송미경 · 이영철(2007). 환경 중심 언어 중재가 발달 지체 아동의 의사소통행동에 미치는 효과. **정신지체연구, 9(3)**, 67-90.

신미주(2008). 환경중심 언어 중재가 다문화가정 발달지체 유아의 요구하기 표현 언어에 미치는 효과. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

심영택(2010). 초등학교 저학년 기초 문식성 교수 학습 방법. **한국초등국어교육, 42**, 129-161.

안정애(2009). 학교기반 중재반응모형에 의해 진단된 학습장애 학생의 읽기 수행 특성. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

양영숙(2010). 학생 특성에 대한 교사의 지각과 교사 효능감 및 교사 헌신도의 관계. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.

양영심(2007). 초등 교사의 국어 수업 전문성 신장을 위한 수업 사례 연구. 제주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

오병화(2006). 발음중심법을 병행한 음운인식훈련이 읽기부진아동의 단어 읽기 및 쓰기에 주는 영향. 단국대학교 석사학위논문.

우경란(2009). 가치 탐구 학습을 통한 고전 소설 교육 방안 연구: <홍길동전>을 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

유지현 · 이유정 · 안도희(2008). 초등학생의 성취목적, 교사효능감 및 교수전략 간의 관계. **아동학회지, 29(3)**, 239-252.

이경순(1998). 자기질문 전략 훈련이 읽기 장애 학생의 읽기 이해력과 전략 사용 능력에 미치는 효과. 이화여자대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

이경화 · 최규홍(2007). 국어교육: 국어 수업 전문성 발달 양상 연구. **새국어교육, 77**, 203-233.

이미선 · 이성은(2005). 총체적 언어 교육이 초등학교 저학년 아동의 내용생성 능력에 미치는 영향. **교과교육학연구, 9(1)**, 19-36.

이상훈 · 문진선(2006). 환경중심 언어 중재가 자폐 아동의 자발적 발화와 반향어 산출에 미치는 효과. **정서 · 행동장애연구, 22(1)**, 49-77.

이서경(2004). 문법 교육의 탐구 학습 모형 적용 방안: 문법 교과서 내용을 중심으로. **동국어문학, 16**, 227-248.

이성은 · 황영미(2003). 동시를 통한 총체적 언어교육이 아동의 다중지능 발달에 미치는 효과. **한국초등국어교육, 22**, 305-334.

이의정 · 최혜승 · 장대준(2006). 읽기기반 읽기교수가 학습장애아동의 읽기 유창성 및 읽기 이해에 미치는 효과. **특수교육연구, 13(2)**, 247-274.

이태수(2007). 반복 읽기(RCR)와 SQ3R 독해전략이 읽기장애아동의 읽기유창성과 읽기 이해에 미치는 효과. **특수교육학연구, 41(4)**, 133-147.

이현주 · 강옥려(2009). 학습장애아동을 위한 독해전략 및 교수방법에 관한 일반교사들의 인식 및 사용현황. **학습장애연구, 6(2)**, 21-42.

이희정(2002). 장애아동 통합교육에 대한 초등학교 일반교사의 태도 연구. 석

사학위논문, 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.

임선빈(1996). 문제 해결 학습을 위한 수업 설계의 기본 방향. **교육문제연구, 8**, 228-248.

임용렬(2010). 협동 학습을 이용한 효과적인 국어과 교수-학습 방법 연구: 초등학교 5학년 국어과를 중심으로. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.

임정연 · 안성우 · 최상배 · 김유(2006). 질문 만들기 전략 중재가 읽기장애 아동의 질문 만들기 능력 및 독해력에 미치는 효과. **특수교육저널: 이론과 실천, 7(2)**, 45-69.

정익권 · 전병운(2003). 총체적 언어교육 접근법이 학습장애아동의 읽기 및 쓰기 능력에 미치는 효과. **특수교육논집, 7**, 91-119.

조영남(2005). 초등교사와 학생들의 ICT 활용 교육 실태 분석 연구. **교육과학연구, 36(1)**, 299-328.

조윤희 · 양명희(2008). 교사의 인식론적 신념과 교사효능감, 교수전략과의 관련성 탐구. **열린교육연구, 16(1)**, 1-20.

조혜현(2003). 협동학습을 통한 논설문 쓰기 학습에 관한 방법 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

주세형(2007). 초등 국어과 교사의 문법 수업 전문성 신장 방안 연구. **어문학교육, 35**, 161-191.

최종근(2010). 증거기반교수와 평가 조정. **한국학습장애학회 학술대회, 87-108.**

한숙희(2006). 입문기 기초 문식성 지도 방안. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.

허승준 · 정종희(2004). 이야기 재연 전략 훈련이 학습장애 아동의 읽기 이해력과 유창성 향상에 미치는 효과. **특수교육저널: 이론과 실천, 5(1)**, 369-387.

허유성 · 남창우(2008). 예비 일반교사의 장애학생에 대한 이해 및 교수역량 증진을 위한 웹기반 앵커드 프로그램의 활용 가능성 고찰. **한국특수교육학회 학술대회**, 65-87.

허유성(2010). 국어과 지도 방법 및 평가의 실제(국민공통). 조선대학교 사범대학 부설 교육연수원.

홍성두(2010). 증거기반교수의 개념 및 이해. **한국학습장애학회 학술대회, 1-17.**

Cunningham, Jamie Zibulsky, K.E. Stanovich, P.J. Stanovich(2009). How teachers would spend their time teaching language arts: The mismatch between self-reported and best practices. *Journal of learning disabilities, 42(5)*, 418-430.

Darling-Hammond, L.(2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives, 8*(1).

Swanson, L., & Hoskyn, M. (1998). Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. *Review of Educational Research, 68*(3), 277-321.

Vaughn, S., Gersten, R., & Chard, D. J. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research syntheses. *Exceptional Children, 67*, 99 - 114.

<부 록>

통합학급과 일반학급 상황에서 초등학교 교사들의 국어수업활동 연구를 위한 설문조사지

안녕하십니까?
바쁘신 중에도 본 조사에 참여해 주셔서 감사합니다.

본 조사는 초등학교 교사 분들을 대상으로 통합학급과 일반학급에서 각각 초등학교 1학년 국어수업활동이 어떻게 이루어지고 있는가에 대해 알아보기 위해 실시하는 것입니다.

귀하의 의견은 연구진 이외에 다른 사람에게는 절대 알려지지 않을 것이며, 본 연구의 자료로만 활용될 것입니다. 귀하의 의견이 본 연구의 중요한 기초 자료가 된다는 점을 감안하시어 모든 질문에 솔직하고 성의있게 응답하여 주시기 바랍니다.
예상 소요 시간은 30분입니다.

감사합니다.

2010년 6월

조선대학교 교육대학원 특수교육학과
장운혜 드림.
연락처 e-mail : elidad218@hanmail.net

※ 다음 질문을 잘 읽고, 해당되는 곳에 √표 해 주십시오.
※ 귀하께서 주신 의견과 인적사항은 오직 통계분석에만 사용되며, 본 연구 이외의 목적으로는 절대 사용되지 않을 것입니다.

1. 귀하의 성별은 무엇입니까?
① 남 _____ ② 여 _____

2. 귀하의 연령대는 어떻게 되십니까?
① 20대 _____ ② 30대 _____ ③ 40대 _____ ④ 50대 이상 _____

3. 귀하의 교직 경력은 얼마나 되십니까?
① 3년 미만 _____ ② 3년~5년 미만 _____
③ 5년~10년 미만 _____ ④ 10년 이상 _____

4. 귀하의 최종 학력은 어떻게 되십니까?
① 학사 _____ ② 석사 _____
③ 석사과정 중 _____ ④ 박사 _____
⑤ 박사과정 중 _____

5. 대학시절 전공과는 무엇입니까?
① 윤리 _____ ② 국어 _____ ③ 사회 _____ ④ 수학 _____
⑤ 과학 _____ ⑥ 체육 _____ ⑦ 음악 _____ ⑧ 미술 _____
⑨ 실과 _____ ⑩ 영어 _____ ⑪ 전산 _____ ⑫ 교육 _____

6. 통합학급 경험이 있습니까?
① 유 _____ ② 무 _____

7. 통합학급 경험이 있으시다면, 몇 회 맡으셨습니까? (_____ 회)

8. 국어과 세부 관심 영역은(교육과정 기준) 무엇입니까?
① 듣기 _____ ② 말하기 _____
③ 읽기 _____ ④ 쓰기 _____
⑤ 문법 _____ ⑥ 문학 _____

※ 다음은 국어과 교육과정에 제시된 각 영역에 대한 귀하의 관심도를 살펴보기 위한 것입니다. 해당되는 곳에 √표 해 주십시오.

	문 항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
1	여러 목적, 상황에서의 듣기에 적합한 듣기 전략을 개발한다.	1	2	3	4	5
2	학생들에게 길거나 복잡한 내용을 정리하여 주거나 재조직하는 기회를 제공하여 효과적인 듣기과정이 될 수 있도록 할 수 있다.	1	2	3	4	5
3	학생들이 다양한 듣기 경험을 할 수 있도록 시, 소설, 이야기나 육성, 오디오, 비디오 등과 같은 자료를 적절하게 활용하는 방법에 대해 알고 있다.	1	2	3	4	5
4	교사의 질문에 학습자들의 참여를 잘 이끌어 낼 수 있고, 학생들의 질문을 유도하는 방법에 대해 관심을 갖고, 연구하고 있다(말하기 참여도).	1	2	3	4	5
5	상황에 따른 말하기 지도 방안에 대하여 다양하게 알고 있다.	1	2	3	4	5
6	말하기 능력을 평가하기 위한 다양한 방법에 대해 연구하고 있다.	1	2	3	4	5
7	읽기 이해력과 읽기 유창성의 향상을 위한 다양한 전략들에 대해 알고 있다.	1	2	3	4	5
8	어휘력 증진을 위한 다양한 교수전략에 대해 알고 있고, 개발하려고 노력한다.	1	2	3	4	5
9	교과서 내의 텍스트와 관련된 텍스트들을 제시하여 더욱 효과적인 학습을 위해 노력하고 있다.	1	2	3	4	5
10	창의적인 글쓰기를 위한 다양한 방안에 대해 끊임없이 연구하고 있다.	1	2	3	4	5
11	글의 목적에 맞게 글을 잘 조직할 수 있는 교수 전략에 대해 연구, 적용하고 있다.	1	2	3	4	5
12	효과적인 쓰기 평가 방법에 대해 연구, 적용하고 있다.	1	2	3	4	5
13	일반인 또는 학습자들의 일상 언어생활에 대한 호기심과 언어생활에 대해 탐구하면서 재미를 느낀다.	1	2	3	4	5
14	한글맞춤법과 같은 문법에 관한 전문적인 지식에 대해 잘 알고 있다.	1	2	3	4	5
15	문법 교육과 관련한 다양한 교수 방법과 평가 방법에 대해 알고 있다.	1	2	3	4	5
16	한국문학의 장르 특질과 주요 작품(보편적으로 잘 알려진)에 대한 기본 지식이 있다.	1	2	3	4	5
17	문학 작품의 이해와 감상에 관한 연구(비평 이론)에 대해 이해하고 있다.	1	2	3	4	5
18	문학 텍스트를 수업 전략에 맞추어 문학 교재로 변용할 수 있다.	1	2	3	4	5
19	국어과 수업에 관한 전문적 논점에 대해 토의할 수 있다.	1	2	3	4	5

※ 이 문항은 초등학생 1학년을 대상으로 2시간 동안의 국어수업을 진행한다고 가정할 때, 국어능력 향상을 위해 어떻게 가르치는 것(수업활동)이 가장 효과적인지 귀하의 의견을 듣고자 함입니다. *가장 이상적인 수업안*을 작성하신다고 생각하시고, 성실하게 답하여 주십시오. *통합학급의 경험*이 있으신 분은 통합학급 상황을 고려하여 작성하여 주시기 바랍니다.

※ 선생님이 작성하신 국어수업의 각 활동들을 어떻게 분배할 것인지 퍼센트로 표시하여 주시되, *모든 퍼센트를 합한 값이 100%*가 되도록 하여 주십시오.

<예시>

국어 수업 활동(가능하시면 구체적으로 기술해 주세요.)	배당시간 비율(%)
해당 단원에 나오는 글이나 낱말을 교사가 먼저 읽으면 학생들이 따라 읽는다.	20%
느낌이나 뜻이 비슷한 낱말끼리 짝짓기를 한다.	20%
해당 단원에 있는 낱말들로 카드를 만들어 학생들로 하여금 뽑게 한 후 그 낱말들로 짧은 글짓기를 한다.	40%
그 날 배운 내용을 OX놀이로 풀어본다.	20%

※ 위의 <예시>와 같이 각 활동들을 제시할 때, '읽기'라고 간단하게 작성하시지 마시고, 그와 관련된 활동을 어떻게 할 것인지에 대해 구체적으로 제시하여 주시기 바랍니다.

국어 수업 활동(가능하시면 구체적으로 기술해 주세요)	배당시간 비율(%)

- 계속-

국어 수업 활동(가능하시면 구체적으로 기술해 주세요)	배당시간 비율(%)

※ 각 문장을 읽고, 그 내용이 나 자신을 잘 나타내거나 자신에 대해 생각하고 있는 것과 같은지를 판단하여 √표 해 주십시오.

	문 항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
1	나는 수업시간에 학생들이 말을 듣지 않으면 무엇이 문제인지를 파악할 수 있다.	1	2	3	4	5
2	학생들의 학업 능력에 대한 나의 판단은 정확하다.	1	2	3	4	5
3	나는 교과 내용에 따라 수업 방식을 조절할 수 있다.	1	2	3	4	5
4	나는 수업에 대한 학생들의 관심 정도를 정확하게 파악할 수 있다.	1	2	3	4	5
5	나는 능력 있는 학생이 학업에 흥미를 가지지 못하는 이유를 분석해 낼 수 있다.	1	2	3	4	5
6	나는 문제 있는 행동을 하는 학생들이 왜 그러는지 이유를 분석해 낼 수 있다.	1	2	3	4	5
7	나는 생활지도를 할 때 학생 개개인에 대한 정보를 충분히 활용할 수 있다.	1	2	3	4	5
8	나는 문제행동을 하는 학생을 보면 내가 지도할 수 있는지를 판단할 수 있다.	1	2	3	4	5
9	나는 가정환경이 불우한 학생들을 지속적으로 지도할 수 있다.	1	2	3	4	5

- 수고하셨습니다. 감사합니다. -

(별첨 9) 저작물 이용 허락서

저작물 이용 허락서

학 과	특수교육과	학 번	20088022	과 정	석사
성 명	한글: 장운혜	한문: 張奈諶		영문: Jang Wun-hye	
주 소	광주광역시 서구 풍암동 새한아파트 106동 501호				
연락처	E-MAIL: elidad218@hanmail.net				
논문제목	한글 : 일반학급과 통합학급 상황에서 초등학교 일반교사들의 관점에서 본 이상적인 국어수업활동과 관련변인 탐색 영문 : The study on the ideal class activities of elementary teachers toward general & inclusive Korean Language classes				

본인이 저작한 위의 저작물에 대하여 다음과 같은 조건 아래 조선대학교가 저작물을 이용할 수 있도록 허락하고 동의합니다.

- 다 음 -

1. 저작물의 DB구축 및 인터넷을 포함한 정보통신망에의 공개를 위한 저작물의 복제, 기억장치에의 저장, 전송 등을 허락함
2. 위의 목적을 위하여 필요한 범위 내에서의 편집・형식상의 변경을 허락함. 다만, 저작물의 내용변경은 금지함.
3. 배포・전송된 저작물의 영리적 목적을 위한 복제, 저장, 전송 등은 금지함.
4. 저작물에 대한 이용기간은 5년으로 하고, 기간종료 3개월 이내에 별도의 의사표시가 없을 경우에는 저작물의 이용기간을 계속 연장함.
5. 해당 저작물의 저작권을 타인에게 양도하거나 또는 출판을 허락을 하였을 경우에는 1개월 이내에 대학에 이를 통보함.
6. 조선대학교는 저작물의 이용허락 이후 해당 저작물로 인하여 발생하는 타인에 의한 권리 침해에 대하여 일체의 법적 책임을 지지 않음
7. 소속대학의 협정기관에 저작물의 제공 및 인터넷 등 정보통신망을 이용한 저작물의 전송・출력을 허락함.

년 월 일

저작자: 장운혜 (서명 또는 인)

조선대학교 총장 귀하