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]I804:24011-200000263800

2013년 2월

교육학석사(특수교육)학위논문

중학교 통합학급 미술담당 교사의 교수적 수정 실태와 지원요구

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

김 진 희

중학교 통합학급 미술담당 교사의 교수적 수정 실태와 지원요구

A Study on the Teacher's Instructional Adaptation and Support Needs in the Inclusive Art Class.

2013년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

김 진 희

중학교 통합학급 미술담당 교사의 교수적 수정 실태와 지원요구

지도교수 김 정 연

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함

2012년 10월

조 선 대 학 교 교 육 대 학 원

특 수 교 육 전 공

김 진 희

김진희의 교육학 석사(특수교육)학위논문을 인준함

심사위원장 조선대학교 교수 정은희 (인)

심사위원 조선대학교 교수 김정연 (인)

심사위원 조선대학교 교수 허유성 (인)

2012년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

표목차 ····· iii
ABSTRACT ····· v

Ⅰ. 서 론
1. 연구의 의의 ····· 1
2. 연구목적 및 연구문제 ····· 4
3. 용어의 정의 ····· 5

Ⅱ. 이론적 배경
1. 장애학생의 통합교육 ····· 7
1) 통합교육의 개념 ····· 7
2) 통합교육의 역사적 배경 ····· 8
3) 우리나라의 통합교육 현실과 교수적 수정의 개념 ····· 9
2. 미술과 통합교육 환경에서의 교수적 수정 ····· 11
1) 미술과 통합교육환경 ····· 11
2) 미술과 통합교육 환경에서의 교수적 수정 ····· 13
가. 교수적 수정의 유형별 분류 ····· 13
3. 미술과 통합교육과 교수적 수정 관련 선행 연구 고찰 ····· 21

Ⅲ. 연구방법
1. 연구대상 ····· 25
2. 연구도구 ····· 27
1) 문항의 구성 ····· 27
2) 신뢰도 ····· 29
3. 연구 및 절차 ····· 29
4. 자료처리 ····· 30

Ⅳ. 연구 결과
1. 장애학생의 미술통합교육에 대한 가치 인식 ····· 32
1) 장애학생의 미술통합교육의 필요성 인식 ····· 32

2) 장애학생의 다양한 미술적 경험과 표현의 가능성 인식 ····· 33
3) 미술통합수업에 대한 미술교사의 어려움 인식 유형 ····· 36
4) 장애학생의 최상의 미술적 학업 성취를 위한 필요 요소 인식 ····· 37
2. 장애학생 미술통합수업에 대한 교수적 수정 실행도 ····· 39
1) 교수 환경의 수정 실행도 ····· 39
2) 교수 집단의 수정 실행도 ····· 41
3) 교수 방법의 수정 실행도 ····· 43
4) 교수 내용의 수정 실행도 ····· 47
5) 평가 방법의 수정 실행도 ····· 48
3. 장애학생 미술통합수업에 대한 교수적 수정 필요도 ····· 50
1) 교수 환경의 수정 필요도 ····· 50
2) 교수 집단의 수정 필요도 ····· 52
3) 교수 방법의 수정 필요도 ····· 54
4) 교수 내용의 수정 필요도 ····· 57
5) 평가 방법의 수정 필요도 ····· 59
4. 교수적 수정의 실행도와 필요도 차이 비교 ····· 60
5. 장애학생 미술통합수업에 대한 지원요구 ····· 63

Ⅴ. 결론 및 제언
1. 결론 ····· 69
2. 제언 ····· 72

참고문헌 ····· 73
부　　록 ····· 75

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 수정 가능한 교수 환경 요소 ·····14
<표 Ⅱ-2> 수정 가능한 교수 집단의 형태 ·····16
<표 Ⅱ-3> 수정 가능한 교수 방법의 요소 ·····18
<표 Ⅱ-4> 수정 가능한 평가 방법의 요소 ·····21
<표 Ⅲ-1> 연구 대상자의 일반적 배경 현황 ·····25
<표 Ⅲ-2> 특수교육 관련 연수 및 세미나 경험 유무에 따른 동기 분석 결과 ·····25
<표 Ⅲ-3> 설문지 구성 문항 내용 ·····28
<표 Ⅲ-4> 신뢰도 검증 결과 ·····29
<표 Ⅳ-1> 장애학생 미술통합교육에 대한 필요성 인식 빈도 분석 결과 ·····32
<표 Ⅳ-2> 장애학생 미술통합교육에 대한 필요성 인식 문항별 분석 결과 ·····33
<표 Ⅳ-3> 장애학생 미술적 가능성 인식 빈도 분석 결과 ·····34
<표 Ⅳ-4> 장애학생의 장애유형과 특징 인식 여부 분석 결과 ·····34
<표 Ⅳ-5> 미술 통합수업에서 미술교사가 경험한 장애유형 ·····35
<표 Ⅳ-6> 장애학생의 미술수업에 대한 태도 분석 결과 ·····36
<표 Ⅳ-7> 미술 통합수업에 대한 미술교사의 어려움 인식 유형 ·····36
<표 Ⅳ-8> 미술적 학업 성취를 위한 필요 요소 인식 빈도 분석 결과 ·····37
<표 Ⅳ-9> 특수학급이나 통합학급 교사와의 의견교환 또는 자문구하기 분석 결과 ·····38
<표Ⅳ-10> 학업 성취에 미치는 교수적 수정의 영향력 인식 빈도 분석 결과 ·····38
<표Ⅳ-11> 교수 환경의 수정 실행도 문항별 분석 결과 ·····40~41
<표Ⅳ-12> 교수 집단의 수정 실행도 문항별 분석 결과 ·····42~43
<표Ⅳ-13> 교수 방법의 수정 실행도 문항별 분석 결과 ·····43~45
<표Ⅳ-14> 교수 내용의 수정 실행도 문항별 분석 결과 ·····47
<표Ⅳ-15> 평가 방법의 수정 실행도 문항별 분석 결과 ·····49
<표Ⅳ-16> 교수 환경의 수정 필요도 문항별 분석 결과 ·····51
<표Ⅳ-17> 교수 집단의 수정 필요도 문항별 빈도 분석 결과 ·····53

<표Ⅳ-18> 교수 방법의 수정 필요도 문항별 분석 결과 ·····54~56
<표Ⅳ-19> 교수 내용의 수정 필요도 문항별 분석 결과 ·····58
<표Ⅳ-20> 평가 방법의 수정 필요도 문항별 분석 결과 ·····60
<표Ⅳ-21> 교수적 수정의 유형 간 실행도와 필요도 순위 비교 ·····61
<표Ⅳ-22> 교수적 수정의 유형 문항별 실행도와 필요도 순위 비교 ·····62~63
<표Ⅳ-23> 미술통합수업지원에 대한 필요도 영역별 분석 결과 ·····64
<표Ⅳ-24> 교수적 수정을 위해 필요한 지원 빈도 분석 결과 ·····66
<표Ⅳ-25> 교수적 수정 적용 시 기대효과 빈도 분석 결과 ·····66

ABSTRACT

A Study on the Teacher's Instructional Adaptation and Support Needs in the Inclusive Art Class.

by Kim Jin-Hee
Advisor : Prof. Jeong-youn Kim, Ph. D
Major in Special Education
Graduate School of Education, Chosun University

Recently, Special education is changing to keep up with the rapid change of society and culture. People with disabilities affected by changes in society living together with people with a variety of personalities, particularly students with disabilities are changed in perception as people who have a variety of educational needs.

The institutional change of special education process revised in 2011 towards a more integrated form of the teaching environment, and causes to raise more importance to the instructional adaptation in terms of the increased accessibility of the general education curriculum. Recent research for the activation of integrated education has been active however, despite the fact that Art is mostly integrated with other subjects, little research is done on the subject.

Therefore this study researches the instructional adaptation of middle school inclusive classroom and the support needs for art class, and it has significance to provide the basic data of a follow up study of development for effective teaching of art and its corrective measures.

This study surveyed 114 art teachers of regular secondary schools with special classes in Jeju, Gwangju in August and September, 2012. 87 out of 89(78.07%) respondents were investigated and had insincere answers. Only 2 were exempt.

The following are the study subjects required in order to achieve this study's goal.

First, What is the instructional adaptation's perceived value of middle school art teacher about the inclusive art class?

Middle school art teachers are very positive about educational needs of inclusive

art and artistic possibilities for exceptional students. They've also recognized that in order to achieve the highest academic results and high influence of instructional adaptation teaching strategies and methods are required. Information on instructional adaptation methods is the most urgent to art teachers being integrated to education.

Second, how is instructional adaptation's execution by type made in middle school inclusive art classes?

The middle school art teachers were mostly doing 'the modification of the teaching environment' of the instructional adaptation's types. By type, they were mostly doing 'life rulemaking' of the modification of the teaching environment and 'peer tutoring' of the group instructional adaptation. It will be the priority to disseminate methodological knowledge of various modifications needed to art teachers, and active support for the request will be required.

Third, What is instructional adaptation's need by type of middle school art teachers about the inclusive art class?

Art teachers recognized that 'the modification of the teaching environment' is the most necessary. I can guess that this gives art teachers importance about inclusive art classes for exceptional students as the strategies regarding social environment.

Fourth, are there any support needs for instructional adaptation in middle school inclusive art class?

The most art teachers in all areas indicate a high degree of support needs, this means a partnership with teachers related to the inclusive art education for qualitative achievement and administrative and financial supports.

As a result, the methodological approach for qualitative integration is needed rather than the discussion of the rationale for the inclusive education. The contents of instructional adaptation that teachers need are important, so specific information on teaching methods and strategies will be provided. I hope that research is subsequently done about the needs to recognize instructional adaptation according to types of disability, the degree of disability and instructional adaptation method in other curriculum.

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 의의

최근 특수교육은 급속히 변하는 사회 문화에 발 맞춰 변화하고 있다. 서로 다양한 개성을 지닌 사람들이 함께 더불어 살아가는 사회의 변화 속에서 장애인, 특히 장애학생은 불편한 장애를 갖고 있는 특수한 교육을 필요로 하는 사람이 아닌 다양한 교육적 요구를 지닌 사람으로 점차 인식의 변화가 이루어지고 있다. 이러한 인식의 변화를 반영하여 2011 개정 특수교육 교육과정에서는「우리나라의 교육은 홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고, 자주적 생활능력과 민주시민으로서 필요한 자질을 갖추게 하여 인간다운 삶을 영위하게 하고, 민주 국가의 발전과 인류 공영의 이상을 실현하는데 이바지하게 함을 목적」으로 하고 있다(교육과학기술부, 2011). 이는 특수교육 대상자가 일반 학생과 분리되는 것이 아니라 독립된 생활인으로서 자주적인 생활을 하고, 시민의 한 사람으로 자리매김하여 더불어 살아가는 사회를 강조하는 것으로, 물리적인 통합을 넘어 완전 통합교육에 대한 높은 관심이 반영되어 있다 할 수 있을 것이다.

2011년 개정된 특수교육 교육과정에서는 교육과정 자체의 틀을 일반 초·중·고등학교 교육과정인 공통 교육과정과 선택 교육과정의 기본 틀을 근간으로 하고, 특수교육 대상학생을 위한 교육적 요구의 보편성과 특수성을 반영하여 연관, 조정하도록 하고 있다(국립특수교육원b, 2012). 장애 영역별 운영 형태를 불문하고, 단위 학교의 필요와 실정, 학생의 요구에 근거하여 기본 교육과정과 공통 교육과정 및 선택 교육과정을 편성, 운영 할 수 있는 제도적 장치가 마련된 것이다.

기본 교육과정은 3단계로 제시되었던 기존의 교육과정을 다양한 특성 및 수준을 보이는 개별 학생의 요구를 반영하여 5개의 학년군으로 교육범위를 확장하였다. 즉, 초등학교 1~2학년, 3~4학년, 5~6학년, 중학교, 고등학교의 5개 학년군으로 편성하여 심화·확장해 나가도록 구성하였으며, 일반학생들과 같이 그 학년에서 학습

되어야 할 내용을 배울 수 있도록 개정되었다. 이것은 공통 교육과정 및 선택 교육과정에 참여하기 어려운 특수교육 대상학생을 지원하기 위한 대안교육과정으로, 매번 새 학년이 되면 다시 원점인 1단계로 돌아가는 장애학생의 교육내용에 큰 변화를 준 것이다.

공통교육과정은 초등학교 1학년~중학교 3학년을 대상으로 일반교육의 보편성을 근간으로 편성·운영되는 교육과정으로 장애 영역별 특성을 고려하여 일부 특정 교과(국어, 영어, 체육)를 보완하였다. 공통교육과정에서도 교과(군)별 수업 형식을 따르고 있으며 교과는 필요에 따라 통합교육과정으로 편성·운영할 수 있도록 하였다. 또한, 특수교육 대상학생의 일반학교 교육과정의 접근성 강화와 적용 및 장애 중도·중복화 경향성의 문제 등에 효율적으로 대처하기 위하여 단위 학교에 교육과정 편성·운영의 선택권을 부여하고 있다. 이는 학교 현장에서 일반 학생과 장애학생이 다르지 않고 다만 개별적인 교육적 요구가 충족된다면 장애학생의 교육적 성취도 높아질 수 있다는 인식이 반영된 것이라 할 수 있을 것이다.

이러한 제도적인 변화는 좀 더 통합된 형태의 교수환경을 지향하고 있는 것이며, 일반 교육과정의 접근성 강화 측면에서 교수적 수정의 중요성을 더 높이는 계기가 되고 있다. 교수적 수정이란, 통합학급에서 수업을 받고 있는 장애학생의 수업 참여의 양과 질을 높이기 위해 교수적 환경, 교수집단, 교수방법, 교수내용 및 평가방법에서의 수정이나 보완을 의미한다(박승희, 1999).

현재 통합학급에 있는 장애학생들은 주로 예체능 중심의 일부 수업시간에 통합교육을 받고 있다. 그 중에서도 미술교과는 학생의 수행에 중점이 되는 교과적 특성을 갖고 있고, 일반학생과 장애학생의 학습능력의 차가 그다지 두드러지지 않는다. 장애학생도 그의 필요에 맞는 적절한 지원이 있다면 일반학급에서 성공적으로 미술학습을 할 수 있다(이소현, 1999)는 연구결과가 보여주듯이 장애학생이 일반교육과정의 접근을 용이하게 하기 위해서는 무엇보다 교수적 수정이 필요한 시점이라 하겠다. 방명애, 백운국(2000)은 미술과목이 현재 가장 많이 통합교육이 이루어지는 과목으로, 다른 교과보다 장애학생의 수업참여가 용이하며, 장애학생이라 하여 반드시 질적 완성도가 낮은 작품을 하지 않고, 또한 획일적으로 점수화되지 않

는 과목이라 하였다. 이론 위주의 주지과목 수업 보다는 실기 위주의 수업이 많이 이루어지고, 장애학생과 일반학생의 사회적 소통을 자연스런 상황에서 유도할 수 있어 학생들의 정서함양에 강점을 가지므로 타 교과보다 통합교육이 자연스럽게 적용될 수 있을 것이다.

하지만 아직까지도, 교수적 수정의 필요성은 알고 있으나, 실제적인 수업 현장에서 적용은 여러 가지 면에서 어려움이 많다. 미술교과는 실기 위주의 교과인 만큼 좀 더 장애학생에게 수용적인 교과 중 하나이지만 교수적 수정이 제대로 반영되고 있지 못하고 있다. 실제 대부분의 교사는 통합교육의 이념에 대해 긍정적인 인식을 가지고 있으나 현장에서는 장애학생이 물리적으로 함께 있는 수준에서 크게 벗어나지 못하고 있는 실정이다. 이은미(2002)의 연구결과에 따르면 미술교사의 통합교육에 대한 공유된 책임의식 부족과 장애학생에 대한 전문지식의 부족, 그리고 통합교육 선행을 위한 지원의 부족이 원인이라 하였다.

통합교육을 먼저 시작했던 미국의 경우는 통합교육을 위한 교사연수와 기술적, 재정적 지원이 동시에 제공되어져 왔지만 우리나라는 적절한 지원이 거의 이루어지지 못하고 있다. 박승희(1999)에 따르면, 통합교육의 적합한 실행을 위한 방법론에 대해 지식적 차원에서의 진보를 이루지 못한 것은 아니지만, 한국의 일반 교육 및 특수교육 현장이 진보된 통합교육의 실제를 실현할 만큼 빠른 속도로 발전해 주지 못함을 아쉽다고 하였다. 더욱이 교육현장에서 교사는 빠르게 변화하는 사회의 흐름에 맞추어 바뀌는 제도적 변화에 민감하게 반응하지 못하는 측면이 있으며, 또한 많은 학생들이 한 교실에서 수업을 받고 있는 상황에서 아무런 준비 없이 장애학생을 맞이한 일반 교사는 다수의 일반 학생 위주의 수업을 할 수 밖에 없다.

통합교육이 단순한 물리적 통합이 아닌 장애학생의 교육적 욕구를 충족시킬 수 있는 교육의 질을 갖추기 위해서는 적절한 지원 없이 학급 내 몇몇 소수의 장애학생을 위한 교수적 수정을 시행하는 것은 더욱 어려운 일이다.

최근에 통합교육의 활성화를 위한 연구가 활발히 이루어지고 있기는 하나 미술과목은 여러 교과목 중 가장 통합이 많이 이루어지고 있음에도 불구하고 미술통합교육에 관한 연구는 거의 이루어지지 않고 있다. 특히나 각기 다른 교과교사들에

의해 수업이 이루어지는 중등교육과정의 통합교육에 관한 연구는 더욱 찾기 어려웠다. 이는 우리나라 교육실정이 반영된 것으로, 입시와 연관된 교육적 성취를 목적으로 하는 교육제도의 영향을 받는 중등교육보다 주로 유치원과 초등학교를 중심으로 통합교육이 이루어지고 있고, 관련 연구도 그에 비례하기 때문일 것이다.

하지만 초등교육 위주의 통합교육 선행연구들을 중등교육과정에 그대로 적용하기는 어렵다고 여겨진다. Bender(2008)도 청소년기의 특성과 교과담당제로 운영되는 교육 제도적 차이 등 중등 통합교육의 특성을 감안한 교육방법의 개발이 시급하다고 밝힘으로써 초등 통합교육과는 차별화된 중등 통합교육을 위한 연구의 필요성을 강조하였다(권현수, 2012; 재인용). 국립특수교육원에서 중학교와 고등학교에서 적용할 수 있도록 교과별 통합교육과정을 제작하여 배포하는 등 노력이 있었고, 몇몇 중등 통합교육에 관한 연구들이 이루어지고 있긴 하나, 실제 학교 현장에서 일반교사들의 경우 정보가 부족하거나 장애학생에 대한 이해와 지도에 대한 자신감 부족 등으로 중등 통합학급의 장애학생을 대상으로 한 교육적 지원은 잘 이루어지지 않는 실정이다(교육과학기술부, 2009).

따라서 중등 교육과정에서 의미 있는 통합교육이 되기 위해서는 현재 각 교과시간에 시행되고 있는 교수적 수정의 실태를 조사하고 요구되는 지원은 어떤 것이 있는지 알아볼 필요가 있을 것이다. 본 연구는 중학교 통합학급 미술시간의 교수적 수정 실태와 지원요구를 조사하여, 현직 미술교사에게 가장 취약하거나 보강되어야 할 교수적 수정의 실제적인 정보 및 자료 마련, 연수 프로그램 마련을 위한 기초정보를 제공하고, 미술과의 효과적인 교수적 수정 방안 개발을 위한 후속 연구의 기초 자료를 제공하는 데 의의를 둔다.

2. 연구목적 및 연구문제

본 연구는 특수학급이 개설되어 있는 중학교의 미술담당 교사들을 대상으로 미술통합교육에 대한 가치인식과 교수적 수정의 실태를 실행도와 필요도를 통해 유형별로 파악하고, 좀 더 나아가 교수적 수정을 실행하기위해 필요한 지원 요구를

조사해 보고자 하는데 목적이 있다. 이는 교육현장에서의 특수교육 대상자인 장애학생의 교육적 요구를 좀 더 반영하고, 미술교사에게도 교수적 수정을 새롭게 인식할 수 있게 하는 계기가 될 것이라 생각한다.

이러한 연구 목적을 위해 설정된 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 중등 통합학급의 미술교과 시간에 대한 미술담당 교사의 가치 인식은 어떠한가?

둘째, 중등 통합학급의 미술교과 시간에 교수적 수정의 유형별 실행도와 필요도는 어떠한가?

셋째, 교수적 수정의 실행도와 필요도를 비교하였을 때 차이는 어떠한가?

넷째, 중등 통합학급의 미술교과 시간에 교수적 수정의 적용을 위해 필요한 지원요구는 어떠한가?

3. 용어의 정의

① 교수적 수정

교수적 수정의 개념은 연구자마다 다양하게 정의되어 교육과정의 수정, 교수적합화, 적응교수 등으로 사용되고 있으나 의미하는 바는 모두 유사하다.

Udvari-Solner(1992)에 의하면 교수적 수정은 한 활동에 적어도 부분적 참여를 허용하거나 한 학생의 수행을 강화하는 학습을 위해 사용되는 학습기대, 교육과정 내용, 환경, 교수, 자료에서의 어떤 종류의 조정 혹은 수정을 의미한다(박승희, 2004; 재인용). 박승희(1999)의 '교수적 수정'은 일반학급에 통합된 장애학생의 수업참여의 양과 질을 가장 적합한 수준으로 성취시키기 위하여 교수 환경, 교수 집단, 교수 방법, 교수 내용, 평가 방법에서의 수정이나 보완을 하는 것을 의미한다. 본 연구에서는 박승희(1999)의 정의를 기반으로 하여 연구를 진행하였다.

② 장애학생

장애학생이란 특수교육 대상자를 일컬으며 교육장 또는 교육감이 시각장애, 청각장애, 정신지체, 지체장애, 정서·행동장애, 자폐성장애, 의사소통장애, 학습장애, 건강장애, 발달지체, 그 밖에 대통령령으로 정하는 장애 중 어느 하나에 해당하여 특수교육을 필요로 하는 사람으로 진단·평가된 사람을 말한다(교육과학기술부, 2008). 본 연구에서는 특수교육 대상자로 진단되어 중학교 특수학급에 배치된 학생을 의미한다.

③ 통합학급

장애학생이 전일제(full-time)나 시간제(part-time)로 참여하여 교육받는 일반학급을 의미한다. 단, 특수학급과 대비하여 사용할 때는 전일제 일반학급을 지칭하는 용어로 한정하였다.

④ 통합교육

장애학생이 일반학교의 특수학급이나 일반학급에 배치되어 전일제(full-time)나 시간제(part-time)로 일반학급의 교육과정에 참여하여 교육받는 것을 의미한다. 본 연구에서는 특수학급을 소재하고 있는 중학교에서 장애학생이 일반학급의 교육과정에 참여하여 교육받는 것을 대상으로 한정하였다.

⑤ 미술통합수업

일반학교의 미술실(또는 일반학급)에서 미술교사에 의해 실시되고, 전일제나 시간제로 통합되는 장애학생이 참여하는 정규 미술수업으로서, 일반학교의 특수학급에서 장애학생의 동질집단을 대상으로 하는 미술수업은 포함하지 않았다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 장애학생의 통합교육

1) 통합교육의 개념

우리나라의 법적인 통합교육의 정의를 살펴보면, 2007년 공포된 '장애인 등에 대한 특수교육법' 제 2조에서 "통합교육이란 특수교육대상자가 일반학교에서 장애유형·장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것"이라고 통합교육에 대해 정의하고 있다. 이 말은 궁극적으로 통합교육이란 일반학교 교육과정 안에 일반학급에 장애를 갖고 있는 학생과 갖고 있지 않은 학생이 같이 공존하며 수업을 받는 것을 뜻한다 할 수 있을 것이다. 학자들마다 조금씩 의견을 달리하고 있지만, 대부분의 정의들은 일반교육 현장에 장애학생을 포함시키는 것을 공통적인 핵심내용으로 포함하고 있다.

정리하자면, 통합교육은 다양한 교육적 필요와 능력을 가진 학생들이 함께 교육받는 것으로서 그 목적은 장애학생과 일반학생이 사회적 활동이나 교수활동에서 의미 있는 상호작용을 하는 것이다(신지연, 2005).

하지만 광의의 의미로 통합교육은 매우 포괄적인 의미로 받아들여 질 수 있다. 엄격히 구분한다면, 장애학생이 일반학급에 전일제로 참여하는 완전 통합과 시간제로 일반학급과 특수학급을 오가는 부분통합으로 나누어 볼 수 있기 때문이다. 또한, 특수학급에 전일제로 있으면서 일반학교에 물리적으로 배치되어 있는 상태를 통합이라 한다면 통합교육의 의미는 더욱 넓어지게 된다. 본 연구에서는 장애학생이 일반학교의 특수학급이나 일반학급에 배치되어 전일제(full-time)나 시간제(part-time)로 일반학급의 교육과정에 참여하여 교육받는 것을 의미하는 것으로 한정하였다.

2) 통합교육의 역사적 배경

통합교육의 가장 기본적인 정상화 원리(the principle of normalization)는 “문화적으로 정상적인 개인의 행동 및 특성을 형성하고 유지하기 위해서는 가능한 문화적으로 정상적인 수단을 사용해야 한다는 철학적 믿음(1960년대 중반 스칸디나비아)”으로, 장애학생의 통합교육에 적용할 경우 장애인을 위한 교육의 목적 및 수단이 가능한 한 정상인들을 위한 교육의 목적 및 수단과 같아야 한다는 것을 의미한다(Wolfensberger 1972; 이소현, 박은혜 2005; 재인용). 정상화 원리의 개념은 장애아동의 교육에 있어서 최소제한환경(LRE)의 개념을 탄생시킨 촉매적인 역할을 하였다.

최소제한환경(the least restrictive environment: LRE)이란 미국의 장애인 교육법에 명시된 법적 용어로서, 장애아동을 비장애 또래, 가정, 지역사회로부터 가능한 한 최소한으로 분리시켜야 한다는 개념이다. 이것은 장애인의 삶이 가능한 한 “정상적”이어야 한다는 의미로, 장애학생을 위한 교육은 학생의 개별적인 필요에 의해서 이루어져야 하지만 절대적으로 필요 이상 개인의 자유를 침해해서는 안 된다(Hallahan, Kauffman 1994). 장애아동은 어디에서 교육받든지 최대한 일반학생들과 상호작용할 수 있는 기회가 주어져야 하며, 장애아동의 특성이나 장애정도에 따라 특별한 서비스를 제공하더라도, 일반교육환경에서 적합한 교육을 받을 수 없는 경우에만 일반교육환경 이외에서 교육을 하여야한다(신현기 외, 2005)

1980년대 중반 이후 통합교육의 이념은 장애학생을 포함한 모든 학생을 처음부터 일반교육 환경에서 교육하고 지원하는 방향으로 발전해 갔다. Will(1986)에 의해서 처음으로 주창된 일반교육주도(regular education initiative : REI)는 장애아동을 위한 적절한 교수를 제공하기 위해서는 일반교육에서 배제시켜 특수교육 서비스를 제공하기 보다는 일반교육의 수업을 그들의 요구에 부합하도록 적합화할 것을 제안하는 교육적인 개혁 시도였으며, 통합교육의 움직임을 가속화하는 데 영향을 미쳤다.

1980년대 후반에 이르면서 최소제한환경의 원리는 중도 장애아동의 교육에 대한

대안을 제시할 수 없다는 난관에 부딪히게 되었음에도 불구하고, 양분되어 있는 일반교육과 특수교육을 하나로 합치려는 “완전통합(full inclusion)”의 움직임으로 이어졌다. 이는 단일 교육체제를 통해 기존 특수교육의 모든 교육재원과 인적자원을 통합적으로 활용함으로써 “모든” 장애아동을 일반교육 환경에서 교육하자는 주장으로, 단일 교육체제를 통해 장애 판정에 따른 사회적 낙인을 없애고 장애아동과 학습부진 아동 모두에게 개별화 교육 프로그램을 제공하자는 기본 입장을 취하고 있다(Stainback & Stainback, 1992; 정주영, 2006, 재인용).

3) 우리나라의 통합교육현실과 교수적 수정의 개념

2012 ‘특수교육통계’(교육과학기술부, 2012)에 따르면 85,012명의 장애학생이 특수교육을 받고 있으며 이 중 60,080명의 학생이 일반학교에서 특수교육을 받고 있다. 이는 전체 특수교육 대상학생의 70.7%에 해당하며, 일반학교의 전일제 통합학급과 특수학급 역시 매해마다 증가하는 추세에 있다. 특수학급의 경우 2002년 3,953개였던 것이 2012년 현재 8,927개로 10년 사이에 거의 3배에 가까운 증가율을 보이고 있는 것으로, 특수학교에서 교육을 받는 학생의 수(2012년 24,932명(29.3%))와 비교했을 때 놀라울만한 수치가 아닐 수 없다.

반면 통합교육의 양적 증가가 장애학생을 위한 교육의 질을 보장하는 것은 아니라는 결과가 여러 선행연구에서 보고되고 있다. 아직까지도 일선의 교육은 물리적인 통합의 형태에 그치고 있어, 인지적·신체적 한계를 지닌 장애학생의 개별적인 요구에 부합되는 특별한 지원 없이는 완전한 통합이라 할 수 없을 것이다.

통합교육의 적합한 시행을 위한 방법론에 대한 지식적 차원의 진보는 이루어지고 있으나, 한국의 일반교육 및 특수교육 현장이 진보된 통합교육의 실제를 실현할 만큼 빠른 속도로 발전해주지 못하는 것이 아쉬운 상황이다(박승희, 1999). 실제로 특수학급에서 일과를 대부분 보내면서 시간제로 원적학급에 통합되는 학생이나, 일반학급에 주로 있으면서 시간제로 특수학급에 와서 수업을 받는 학생의 경우, 모두 문제가 되는 것은 그러한 특수 교육적 욕구가 있는 학생들이 “일반학급”에 있으면

서 아무런 준비된 교수적 계획이나 지원 제공 없이 일반 학생을 주요 대상으로 고안된 정규 일반교육과정에 의거한 일제 수업을 받는 다는 것이다. 문제의 초점은 일반교육과정을 중심으로 학급 전체 학생을 동질 집단으로 간주하고 일반교사가 교수하는 수업으로는 장애학생들의 의미 있는 적극적 수업 참여를 기대하기 어렵고, 그들이 제공받는 교육의 질은 상당히 불만족스러운 수준이라는 것이다(박승희, 1999)

따라서 교육의 질적인 제고를 위해 각 장애학생이 교육적 요구에 적합한 교육을 받을 수 있는 교육 과정적 통합이 이루어져야 함이 강조되고 있다(박승희, 1999, 2002, 2003). 다시 말하면, 장애학생이 일반학급에서 질 높은 통합교육을 받기 위해서는 교과 중심으로 이루어지는 일반학급의 수업에 의미 있게 참여할 수 있도록 일반교육과정을 장애학생의 능력과 특성에 맞게 수정하여 적용할 수 있어야 한다는 의미이다(최하영, 2011). 이에 국내에서는 1990년대 후반부터 통합교육의 질 향상을 위한 방안으로 교수적 수정(Instructional adaptation)의 필요성이 대두되어 많은 연구가 이루어지고 있다.

Instructional adaptation의 정의는 학자들 간의 조금씩 다른 견해를 보이고 있는데, 최초의 개념적 틀을 제시한 Graser(1977)는 개별 학생을 위한 이전의 수업이 성공적이지 못했다고 판단되었을 때, 적절한 교수 행위를 선택하고 적용하는 일련의 과정을 교수적 수정이라 정의하였다. 구체적으로, 교수적 수정은 일반학급에서 장애학생의 성공의 기회를 높이기 위해 교사가 교수자료, 과제, 시험, 절차, 채점기준, 교수 제공 방식, 교수적 집단의 크기, 피드백 방법을 변화시키는 것을 말한다(Scott, Vitale, & Masten, 1998; 정주영, 2006 재인용).

우리나라에서는 박승희의 1999년 논문에서 처음으로 “교수적 수정”으로 정의 된 이후로, 교수적합화(정주영, 신현기, 2002), 교육과정 조정(권요한, 이만영, 2002), 교수-학습 수정(정근선, 김애화, 2006), 교육과정 재구성(권주석, 장대준, 2008), 교육과정 수정(김희규, 2009) 등의 다양한 용어로 사용되고 있다.

신현기(2004)에 의하면 “교수적합화(Curricular adaptation 또는 Instructional adaptation)란 다양한 교육적 요구를 지닌 학생들의 수행의 향상과 수업참여의 범

위와 양을 확장시키기 위하여 교수 환경, 교수 집단, 교수 내용, 교수 방법, 평가 방법을 포함하는 교육의 전반적인 환경을 조절(accommodation)하고 수정(modification)하는 과정(process)이다. 이는 상대해줌(responsive)으로써 적응(adaptation)할 수 있도록 제공되는 유관적(contingent) 교수과정"을 의미한다. 박승희(1999)는 교수적 수정(Instructional adaptation)이란 "일반학급의 일상적인 수업을 특수 교육적 요구가 있는 학생의 수업참여의 양과 질을 최적합한 수준으로 성취시키기 위해서 교수 환경, 교수적 집단화, 교수 방법(교수 활동, 교수 전략 및 교수 자료), 교수 내용, 혹은 평가 방법에서 수정 및 보완을 하는 것"으로 정의 하였다.

이와 같이 학자에 따라 조금씩 견해가 다를 수는 있으나 대체적으로 장애학생이 통합된 일반학급의 수업 상황에서 특수교육대상학생들의 교육적 욕구를 충족시키고 수업참여를 가장 적합한 수준으로 성취시키기 위해서 교수 내용과 교수 내용이 제시되는 다양한 환경적 맥락과 교수방법, 평가에 대하여 수정이나 보완을 하는 것으로 이해할 수 있을 것이다. 본 연구에서는 박승희(1999)의 개념을 기본으로 "교수적 수정"으로 통일하여 사용하고자 한다.

2. 미술과 통합교육환경에서의 교수적 수정

1) 미술과 통합교육환경

2011개정된 특수교육과정의 기본교육과정(교육과학기술부, 2011)에 의하면 '미술과는 미적 감수성과 직관으로 대상을 이해하고 시각적 조형물이 가진 아름다움을 느끼며 누릴 수 있는 심미적 태도와 표현력, 상상력, 창의성, 비판적 사고력을 길러주는 교과'라고 정의되고 있다. 즉, 미술교과는 작품을 통한 소통과 아름다움을 추구하는 기능적 추구와 이를 위한 활동 과정에서 다양한 감각과 재료, 도구를 사용하여 구체적인 활동을 수행하게 되는데, 이러한 특성으로 장애학생을 대상으로 하는 교육과 치료에서 다양하게 활용될 수 있다는 특성과 장점을 갖는다.

장애학생의 미술활동의 경우 다른 교과의 수업보다 주의집중력과 언어능력이 조

금 부족하다 하더라도 상징을 통하여 개념을 형성하는 과정이며, 스스로 내적 느낌을 조직화하고 표현하여 효과적인 의사소통의 가능성도 기대할 수 있으므로 교사가 개별 장애학생에 잘 맞게 계획하고 지도한다면 교육효과를 극대화 할 수 있다.

통합교육환경에서 장애학생은 미술활동을 통해 또래친구들과 재료를 나누어 쓰고, 공동 작업을 하며, 규칙을 지키는 등 타인과의 사회적 경험을 쌓게 되고 다른 사람의 관점을 이해하는 사회적 능력도 기르게 된다. 이러한 장점들로 인하여 선행연구들에서 미술과 통합교육환경은 장애학생과 일반학생들의 통합에 매우 적절하다고 보고되고 있으며(Gaitskell, Hurwitz, & Day 1982) 현재 우리나라에서도 미술과목은 가장 많이 통합수업이 실시되고 있는 과목 중에 속한다.(방명애, 백운국 2000).

조용태(1996)는 일반적으로 통합학급에서 장애학생이 정상 또래로부터 거부되고 있으나 통합학급이 잘 정비되고 조직되면 오히려 정신지체학생의 사회적 기술을 향상시킬 수 있고 또래 수용도 역시 높일 수 있다고 하였다. 따라서 통합교육을 통한 장애학생의 사회적 기술의 향상과 학생들 간의 긍정적인 상호작용을 유발하기 위해서는 통합교육을 담당하는 미술교사가 미술교육 과정에서 이에 대한 교육적 배려를 할 수 있어야 한다.

많은 미술교육 문헌들은 장애학생을 위한 미술교육의 정상화 즉, 장애학생도 일반학생들과 동일한 교육목적과 수단으로 미술교육을 받아야 함을 지지하였다(Blandy 1989. 1991; Copland 1984; Gair 1980; Guay 1993a,b: 이은미, 2002에서 재인용).

장애학생은 미술활동을 통하여 일반학생의 경우와 마찬가지로 신체적, 정서적, 인지적 발달을 도모하고, 자기표현, 창의력 및 행복감과 자신감이 증진된다. 특히 과제를 해결하는 능력이 부족하고, 대소근육이 통제나 신체 근육의 미발달로 인하여 여러 가지 어려움을 겪고 있는 장애학생에게 미술활동은 자신을 표현하는 또 다른 언어가 될 수 있다.

2) 미술과 통합교육환경에서의 교수적 수정

특수교육이 분리된 것이 아닌 통합된 일반 교육환경 주도로 변화되고 적용됨에 따라 성공적인 미술과 통합교육을 위한 미술교사의 역할은 매우 중요해지고 있다. 더욱이 물리적이고 사회적인 '포함'의 차원이 아닌 교수적인 차원에서의 통합교육에 대한 관심이 증대되는 현 시점에서 통합된 장애학생에게 미술을 지도하기 위하여 미술교사는 통합교육에 필요한 지식, 기술, 태도를 갖추어야만 한다. 다양한 요구를 가진 학생들이 한 교실에서 미술교육을 받는 교육현장에서 모든 학생들이 동일한 미술교육내용과 지도방법으로 효과적인 수업을 기대하기 어렵기 때문에 미술교사는 일반적인 미술교육과정을 각각의 요구에 맞게 적절히 수정할 수 있어야 할 것이다.

교수적 수정을 결정하는 단계에서 공통적으로 제시되는 것을 보면, 장애학생들이 일반학생들이 참여하는 활동과 동일한 활동에 참여하도록 할 것을 권유하며, 교육과정 내용을 수정하기 전에 환경과 교수(instruction)를 수정하는 것이 선호될 것을, 즉 교수적 수정의 강도가 약한 것부터 사용할 것을 권고하며, 다른 사람의 도움이 없으면 참여할 수 없는 상황을 조성하는 것보다는 개인 학생이 독립적으로 참여하는 것을 가능하게 하는 수정을 고안하는 것과 장애학생을 일반교육환경에서 배제하는 것을 고려하기 전에 일반학생들과 함께 하는 것을 강조한다(박승희, 2004).

가. 교수적 수정의 유형별 분류

다양한 차이를 지닌 모든 학생들에게 의미 있는 교육이 되기 위해서는 미술교육과정을 수정하고 조절하는 교수적 수정이 반드시 필요하다. 그리고 이것이 가능하려면 여러 가지 환경적 지원도 뒷받침되어야 하지만 무엇보다도 통합교육을 실시하는 미술교사가 장애학생의 발달수준에 대해 정확히 파악하고 그에 알맞은 교수적 수정의 방법을 선택할 줄 알아야 한다.

교수적 수정은 여러 가지 기준으로 분류 될 수 있다. 장애정도, 학교과정별 주요

일과에 따라서 분류될 수도 있으며, 교수적 수정의 강도에 따라서도 분류될 수 있는데, 박승희(1999)는 교수적 수정이 적용되는 실제적 상황을 고려하여 교수적 수정을 교수 환경의 수정, 교수 집단의 수정, 교수 방법의 수정, 교수 내용의 수정, 그리고 평가 방법의 수정의 5가지 유형으로 분류하였다.

본 연구도 박승희의 이론을 기초로 하여 진행하였으며 교수적 수정의 다섯 영역을 미술교과에 적용시키면 다음과 같이 설명할 수 있다.

(1) 교수 환경의 수정

교수 환경의 수정은 통합교실의 물리적 환경 및 심리·사회적 환경을 장애학생이 일반교육과정의 목표에 도달하기 쉽게 촉진하기 위하여 수정하고 보완하는 것을 말한다(박승희 1999).

미술과 수업에서의 교수 환경 중 물리적 환경은 학생이 미술작품을 만들 때 주변에 있는 모든 환경, 즉 수업이 이루어지는 미술실과 그 안의 미술재료들이 정돈되어 있는 정도, 조명이나 소음정도, 가구의 크기 및 배치, 학생들의 자리배치 등이 포함된다. 또한 이런 물리적 환경 뿐 아니라 수업시간에 학급 구성원들에 의해 만들어지는 심리·사회적 환경은 협동심이나 상호 의존감, 소속감 등이 포함 된다. 수정이 가능한 교수 환경의 요소를 살펴보면 다음과 같다.

<표 Ⅱ-1> 수정 가능한 교수 환경의 요소

교수 환경의 요소	
물리적 환경	심리 · 사회적 환경
• 교실 안 환경의 정리 정돈 정도 • 조명이나 소음 상태 • 책상이나 좌석의 크기 및 배치 • 교수자료의 위치와 접근성 • 교수자료의 활용성	• 일반학생과 장애학생의 협동적 분위기 • 일반학생과 장애학생의 상호의존성 • 소그룹 활동 시 구성원의 수용성 • 장애학생의 소속감 • 생활규칙

출처 : 박승희(1999). pp.37～38 발췌 재구성.
신현기 외(2005). pp.114～115 발췌 재구성.

교수 환경은 미술수업에 참여하는 학생들의 만족감, 편안함, 성취감에 영향을 미치므로 미술교사는 통합된 장애학생의 적극적인 미술활동을 촉진하기 위해 교실의 물리적, 사회적 환경을 잘 고려할 수 있어야 한다.

물리적 환경 수정의 예를 들어보면, 지체부자유학생의 경우에는 활동 공간이 충분히 넓어야 하며 보조도구를 놓을 수 있는 넓은 책상이나, 높낮이가 조절되는 작업대, 휠체어가 다닐 수 있는 공간 구성이 필요하고, 시각장애가 있는 학생의 경우에는 칠판이나 자료의 제시가 용이한 곳에 앉도록 좌석을 지정해주거나, 직사광선 및 조명의 간섭을 받지 않는 위치인지 고려해 주어야 할 것이다. 또, 장애학생 특성에 따라 학생의 좌절이나 혼돈을 최소화할 수 있도록 도구에 이름을 붙여 정리해 놓는 것도 도움이 된다(박은혜 외 2004).

장애학생에 대한 수용적 분위기 조성과 학생들 개개인의 소속감, 평등감, 존중감, 협동심, 상호의존감, 참여의 보상을 느낄 수 있는 사회적 환경을 조성하는 것도 중요하다(박승희 1999). 사회적 환경을 수정하는 방안의 하나로서 Zdzinski(2001)는 학급에 새롭게 입적된 장애학생을 위해 학급구성원들을 준비시키고, 한 학생을 정하여 장애학생의 학급 규칙 준수와 학습과제 수행을 도와주도록 하는 것을 제안하기도 하였다. 또한 교사가 장애학생을 대하는 태도도 자신뿐만 아니라 일반학생에게 중요한 영향을 미치므로, 교사는 먼저 장애학생을 긍정적으로 수용하고 이해하며, 교육환경적인 배려를 해주는 모범을 보여야 한다. 아울러 일반학생들도 장애학생의 어려움을 이해하고 협동할 수 있도록 고무하고 격려해주는 학급 분위기를 조성하여야 한다.

효과적인 학습 환경을 고안할 때 교실에서 체크해 볼 사항은 다음과 같다(Choate, 2004; 박승희, 2004, 재인용): ① 선호하는 자리; ② 교수집단의 크기 : 교사와 일애일, 또래와 일대일, 소집단, 대집단; ③ 이동의 필요성 : 아주 조금, 평균, 높음; ④ 주의산만의 관리 : 칸으로 막힌 책상(독서실용), 헤드셋, 좌석, 기타; ⑤ 소음 : 없음, 조용함, 중등도; ⑥ 조명 : 흐림, 평균, 밝음; ⑦ 온도 : 따뜻함, 평균, 서늘함.

(2) 교수 집단의 수정

교수 집단의 수정이란 교사가 교수 내용을 가장 적절하게 전달하고 기대하는 학습 효과를 얻기 위하여 집단의 형태를 수정하는 것을 의미한다(박승희, 1999). 교수 집단의 구성은 학생들의 학습과 행동에 중요한 영향을 미치므로 장애학생이 통합되어 있는 환경에서는 교수 집단에 대한 특별한 고려가 필요하다(Bender, 1996; Meyen, Vergason, & Whelan 1996). 교수 집단은 각각의 형태마다 장단점이 있으므로 미술교사는 전반적 여건을 고려하여 다음과 같은 다양한 교수집단 형태를 정황에 맞게 선택하는 것이 바람직하다(신현기, 2004).

<표 Ⅱ-2> 수정 가능한 교수 집단의 형태

종류	특 징
대집단/ 전체 학급	• 교사 중심으로 구조화된 형태. • 학급의 모든 학생이 같은 내용을 비슷한 양식과 속도로 학습. • 개별 학생의 개인차가 간과되기 쉽고, 장시간의 주의집중을 요하며, 개별 학생의 적극적 참여가 어려움.
교사 주도적 소집단	• 교사가 장애학생을 포함한 5~6명 규모의 학생을 대상으로 교수. • 학년이나 연령, 능력을 동질적이거나 이질적으로 할 수 있다.
학생 주도적 소집단	• 하나의 과제를 완수하기 위해 파트너와 함께 연습하거나, 개인적인 과제를 수행하는 동안 집단의 구성원들과 생각을 교환하는 형태. • 학생의 역할이 배분되지 않으며, 공통된 과제의 완수를 목표로 하지 않는다는 점에서 협동학습 집단과 다름.
협동학습 집단	• 2~6명의 학생들이 공통의 목표를 성취하기 위해 함께 협동적으로 과제를 수행함. • 학생들 간의 상호작용을 촉진하기 위한 교사의 적절한 지도가 요구됨 • 장애학생과 일반학생의 긍정적 관계 형성에 효과적인 교수 집단의 형태로 장애학생의 적절한 사회적 기술(친구와 대화하기, 도움 요청하기, 고맙다고 말하기, 재료 나누어 쓰기 등)을 습득할 수 있음.

출처 : 박승희(1999). pp.38~39 발췌 재구성.
신현기 외(2005). pp.133~136 발췌 재구성.

미술교사는 장애학생이 참여할 수 있는 집단의 형태를 구조화하면서, 장애학생의 능력에 기초하여 집단 내에서 학생이 과제에 참여하는 범위를 수정할 수 있다. 참여의 범위를 결정함에 있어 Adamek(2001)는 만약 학생의 능력이 충분하다면 전체적인 참여를 하되, 부족할 경우 부분적인 참여를 하도록 수정할 수 있다고 하였다. 부분참여를 적용할 때 다음의 사항들을 염두에 두어야 한다. 첫째, 장애학생의 부분참여는 또래학생들에게 가치 있고 존중되며, 일반학생들에 의해 수행될 수 있는 의미 있는 참여이어야 하며, 둘째, 성인이나 또래의 높은 수준의 보조를 요구하는 경험을 피하도록 하고, 끝으로, 장애학생 혼자만 과제수행 해야 하는 경험은 피해야한다(Adamek, 2001).

(3) 교수 방법의 수정

교수 방법의 수정이란 교수를 제시하고 전달하는 방식에서의 수정을 의미하는 것으로, 통합교실 내에서 장애학생과 일반학생에게 동일한 교육과정 영역에 대해 다양한 목표와 난이도 수준에서 교수하기 위한 방법이다(Giangreco, Baumgart, & Doyle 1995). 박승희(1999)는 구체적으로 교수 활동이나 교수 전략, 교수 자료를 장애학생의 특성과 필요에 맞게 수정하는 것을 포함한다고 하였다. 이를 교수 방법의 수정의 세 가지 영역으로 보면 다음과 같다.

교수 활동이란 미술수업의 주제를 구체적인 활동들로 구조화하여 수업의 차시에 맞게 편성한 것으로, 장애학생의 수행능력 또는 주의집중력 등을 고려하여 미술활동의 과제를 더 여러 단계로 나누어 제시하거나 미술과제의 양을 줄여 주는 것, 미술과제의 난이도를 더 쉽게 또는 구체적으로 수정하는 것, 미술과제를 더 활동 중심적으로 수정하는 것 등이 있다(박은혜 외 2004).

교수 전략에는 교육내용을 효과적으로 교수하기 위하여 사용되는 여러 종류의 전략들이 포함되는데, 박승희(1999)는 교수 전략의 4가지 공통적인 요소들을 제시하고 있다. 이는 학생이 교수 내용을 효과적, 효율적으로 습득할 수 있도록 사용하는 수업형태, 교육공학, 행동 강화 전략, 정보 제시 및 반응 양식을 말한다. 교사는 다양한 전략들 중에서 장애학생의 참여와 학습을 촉진할 수 있는 전략을 사용해야

한다.

교수 자료는 미술교사가 미술학습에 필요한 개념과 구조를 전달하기 위해 사용하는 매개물로서, 일반적으로 사용할 수 있는 교수 자료는 미술교과서 뿐만 아니라 잡지, 신문, 슬라이드, 영화, 일상생활용품 등을 포함한다. 다양하고 풍부한 미술 학습 자료들을 장애학생의 학습수준과 장애특성에 맞도록 적절하게 제시할 때 장애학생으로 하여금 작품제작에 대한 흥미를 느끼게 하고 사고의 확장에도 도움을 줄 수 있다.

교수 활동과 교수 전략, 교수 자료는 상호 긴밀하게 연관되어 있으므로 정확히 세분되기 보다는 교수 방법으로서 함께 또는 부분적으로 고려될 수 있다는 것이 중요하다(박승희, 1999). 수정 가능한 교수 방법의 요소는 <표 Ⅱ-3>과 같다.

<표 Ⅱ-3> 수정 가능한 교수 방법의 요소

종류	특 징
교수 활동	• 과제의 양과 시간 • 과제의 반복 • 과제의 단계 • 과제의 난이도 • 과제의 추상성 및 복잡성 • 과제의 성격
교수 전략	• 수업의 형태 - 강의, 시범, 게임, 시뮬레이션, 역할 놀이 발표, 주제중심, 활동중심, 경험중심, 지역사회 중심 수업 • 교육 공학이나 보조공학 매체 - 워드프로세싱, 컴퓨터 보조학습, 컴퓨터 기반 학습 • 행동 강화 전략 - 행동 계약, 모델링, 토큰 경제, 즉각적인 개별적 피드백, 칭찬, 학급담임 및 부모와의 의사소통 • 정보제시 및 반응 양식 - 전체제시, 부분제시, 시각적 제시, 청각적 제시, 촉각적 제시, 쓰기 대신 말하기나 말하기 대신 몸짓하기 등의 다양한 대안적 반응 양식 • 수업보조자 제공
교수 자료	• 교과서, 학습지, 상업적 교재, 노트 • 시청각 영상자료, 녹음자료, 인쇄자료 • 실물이나 구체물

출처 : 박승희(1999). pp.13～14 발췌 재구성.

<표 Ⅱ-3>에 제시된 교수 방법의 요소들은 세 가지를 따로 분류하여 제시하였으나, 이는 분류의 개념보다는 이해를 돕기 위한 것으로(박승희, 1999), 중요한 것은 수정이 가능한 다양한 요소들 중에서 장애학생의 필요와 특성에 맞도록 어떤 부분의 수정이 필요한지 파악하여 무엇을 선택하고 어떻게 수정하는가에 있을 것이다.

(4) 교수 내용의 수정

교수 내용의 수정은 일반교육과정의 내용을 장애학생의 독특한 교육적 요구와 기술의 수행 수준에 적합하게 다양한 수준으로 수정 및 보완하는 것을 의미하며, 교수 내용을 수정하는 방법에는 교육과정 내용을 보충하기, 교육과정 내용을 단순화하기, 교육과정 내용을 변화시키기가 있다(박승희, 1999).

교수 내용의 수정의 정도를 결정하기 위해서는 우선, 장애학생의 개별화교육계획(IEP)에 있는 현행 수준, 연간목표 및 장단기 목표를 검토하여야 한다. 그리고 현재 미술교과의 교수 목표와 견주어 어느 정도의 수정이 필요한가를 결정하도록 한다.

미술수업에서 교육내용을 수정할 때는 장애학생이 성취감을 느낄 수 있도록 시간 내에 마칠 수 있는 미술활동을 선택하며 생활연령에 적합한 내용이 되도록 노력해야 한다. 수업의 내용이 장애학생에게 지나치게 어렵거나 쉬우면 미술활동에 대한 흥미를 잃거나 완성한 후에도 성취감을 느끼지 못할 수가 있다. 따라서 어느 정도의 노력과 적당한 정도의 도움이 있으면 완성할 수 있는 수준으로 조절해주는 것이 바람직하며, 좌절감을 주지 않고 사용이 편하면서도 흥미를 가질 수 있는 재료를 제시하는 것도 중요하다(박은혜 외, 2004).

그러나 항상 교수내용을 수정하여 지도하는 것이 좋은 것은 아니다. 교수적 수정의 적용에 대한 논문들을 보면 수정의 강도가 '약한 것'부터 사용할 것을 권장하고 있다. 즉 가능한 수업내용을 동일하게 유지하면서 교수환경이나 교수방법 등을 수정하여 보고 이러한 수정이 성공하지 못했을 때 사용하는 것을 권하고 있다(Udvari-Solner 1992). 따라서 교수내용을 무조건 전혀 다른 내용으로 수정하기보다는 장애학생의 요구 수준에 따라 단계적으로 수정하는 것이 바람직하며, 본 단계

를 참조하여 낮은 단계부터 적용하여야 한다.

· 1단계: 같은 과제, 같은 교수 목표, 같은 교수 자료

· 2단계: 같은 과제, 수정된 교수 목표, 같은 교수 자료

· 3단계: 같은 과제, 다른 교수 목표, 다른 교수 자료

· 4단계: 같은 주제, 다른 교수 목표, 다른 과제

· 5단계: 다른 주제, 다른 과제, 다른 교수 목표, 다른 교수 자료

(5) 평가 방법의 수정

평가자로서 미술교사는 미술과 교수·학습 계획과 실천능력, 이와 연계된 평가계획과 평가방법 선정, 평가도구 개발 능력, 평가 수행과정에서의 피드백, 결과물에 대한 판단, 평가 결과에 기초한 학생, 학부모와의 의사소통, 평가결과를 교육의 질 개선을 위해 피드백 할 수 있는 능력 등 다양한 평가 전문성을 갖추어야 한다(장혜원, 2011).

일반학급에 통합된 장애학생의 성취도를 평가하는 것은 매우 복잡하고 어려운 과정이며(신현기, 2004), 실제로 통합 환경에서 교사들이 겪을 수 있는 평가의 문제는 장애학생의 특성에 따른 문제와 평가 수행 운영상의 문제로 생각해 볼 수 있다(정주영, 2001). 따라서 장애학생에게 차별화된 과제제시와 함께 그에 대한 적절한 평가기준이 필요하며(고영숙, 2004), 장애학생에 적합한 미술평가체계를 개발하는 것은 장애학생들이 통합된 환경 안에서 성공의 기회를 체험할 수 있도록 하는데 매우 중요하다. 이에 대하여, 평가의 구성과 운영방식, 점수 부여 기준, 평가 체제 등에 있어서 수정이 가능하다. 수정 가능한 평가 방법의 요소는 <표 Ⅱ-4>와 같다.

<표 Ⅱ-4> 수정 가능한 평가 방법의 요소

구분	요 소
평가 구성	• 문항 지시문 • 문항 반응 양식 - 답안지 양식 • 문항 제시 구조
평가 운영	• 평가 기술의 사전 교수 • 평가 장소 • 평가 시간
점수 부여	• 점수 부여 기준 • 점수 부여의 대안적 방법
평가 체제	• 다른 평가 방식 • 차등화 된 점수 부여 체계 • 부여 점수의 의미

출처 : 박승희(1999). pp.44~45 발췌 재구성.
정주영(2001). pp.112~116 발췌 재구성.

이와 같이 통합교육환경에서 점차 장애학생들의 비율이 증가되는 추세로 볼 때, 교수적 수정의 중요성은 더욱 커질 것으로 보인다(박승희, 2004). 교수적 수정은 통합된 장애학생의 교육과정적인 적합성을 유지하고, 개별적인 다양한 요구를 반영하고 수용하면서 통합 환경 안에서 소외되는 학생이 생기지 않고 질적인 통합 교육이 이루어지도록 실행되어야 할 것이다.

3. 미술과 통합교육과 교수적 수정 관련 선행연구 고찰

본 연구를 조사하기위해 미술과 통합교육과 교수적 수정과 관련된 선행연구를 분석한 결과는 다음과 같다.

박승희(2002)는 통합교육의 질을 향상시키기 위한 노력 가운데 교수적 수정을 그 주요 요소로서 언급하고, 일반학급의 교과수업시간에 참여하는 장애학생이 어떻게 하면 개별적인 지원을 받을 수 있는가에 대한 방법론에 대해 고민하게 되면서 일

반교과를 개별 장애학생의 개인적인 욕구에 따라 적합하게 수정하여, 궁극적으로 통합학급 안에서 일반학생들과 함께 수업을 받는 장애학생에게 교육적 이익이 되게 하는 방법으로 개념화하였다. 이러한 제안에 따라, 교수적 수정의 필요성에 대한 일반교사들의 인식과 실제 적용 수준에 대한 조사 연구들이 이루어지기 시작하였으며(이영학, 이대식, 2003; 정주영, 2005; 정주영, 신현기, 2002), 2000년대 중반부터는 실제 적용의 예시를 보여주는 사례연구(강경숙, 최세민, 유장순, 2006; 강경숙, 최세민, 유장순, 김희규, 2009)와 교수적 수정을 독립변인으로 한 실험연구(고승희, 유은정, 2009; 공정희, 강민채, 곽승철, 2009; 김번영, 박승희, 2009; 윤동훈, 김원경, 2009; 이윤숙, 김수연, 2007)들이 진행되고 있다(최하영, 2011).

하지만 앞서 밝힌 바와 같이 통합교육에 관한 당위성을 인정하면서도 중등교육과정에서의 통합교육과 관련된 연구는 초등교육과정에 비하여 부족하고, 더욱이 교과목의 특성에 부합하는 연구는 부진한 실정에서 미술과의 통합교육과 관련된 연구는 미비한 실정이다. 그나마 석사학위 논문에서 미술통합교육 관련 연구를 몇 편 볼 수 있었는데 대체적으로 미술치료의 견해이거나 미술활동 프로그램의 개발과 관련된 것이었고 중등교육과정이 아닌 초등교육 또는 유치원교육과정에 국한된 경향으로 나타났다.

홍은혜(2010)는 국어과의 언어적 특성과 미술과의 표현활동을 중심으로 통합 프로그램을 개발하여 적용 사례를 연구하였고, 박선정(2010)은 점토를 활용한 미술치료기법을 적용한 치료적 미술교육프로그램을 개발하여 특수교사가 이를 보다 적극적으로 특수학급의 정규 미술교과 수업시간에 활용할 수 있도록 하였다.

이지영(2010)의 '초등학교 도움반 학생지도를 위한 미술치료 연구 : 표현력 향상 중심으로'는 상호관계가 원활하지 못하거나 공격성, 자기중심적인 행동의 패턴 등 사회·정서적 문제를 가지고 있는 초등학교 도움반 장애아동을 선정하여 집단미술치료 프로그램을 실시함으로써 집단미술치료가 장애아동의 자기 표현력 향상에 어떠한 영향을 미치는지 효과를 검증하고자 하였다. 신정은(2008)의 연구도 정신지체학생과 일반학생이 함께 하는 통합 미술활동 프로그램을 실시하여 정신지체학생의 사회성 향상에 미치는 효과와 일반학생의 정신지체학생에 대한 수용 능력 향상에

미치는 효과를 분석하는 연구이다.

대부분의 연구들은 구안된 프로그램의 효과를 검증하는 내용의 실험연구(정미희, 2008; 조혜정, 2012; 김수진, 2010; 임은숙, 백은희, 2011)가 많이 이루어지고 있었으며, 그 중 김수진(2010)은 미술과 표현활동 프로그램이 정신지체아동의 주의집중력에 미치는 효과를 알아보기 위한 단일대상 실험연구를 하였다. 그 중 임은숙, 백은희(2011)의 연구는 중학교 정신지체학생을 대상으로 하는 연구로 통합교육환경에서 보편적 학습설계(UDL)에 기초한 미술수업이 중학교 정신지체학생의 사회적 상호작용 및 사회적 능력에 미치는 효과를 규명해 보고자 하였다. 박주연(2008)도 보편적 학습 설계에 기초한 통합 미술수업이 자폐 범주성 장애학생의 학습행동에 미치는 효과를 검증하기 위해 보편적 학습 설계에 기초한 통합 미술수업 모형을 구안하고, 자폐 범주성 장애학생 2명과 일반학생 37명에게 10주간(20회기) 수업을 실시한 연구결과를 제시하였다.

중등교육을 대상으로 하는 연구 가운데 이화주(2006)는 중학교 통합학급 정신지체학생의 미술교과 활동 프로그램을 구성하였고, 각 영역에 따른 활동은 14회를 진행하여 차시별로 대상 학생의 작품을 관찰· 기록하였다.

조사연구로 노연우(2008)의 초등학교 통합교육과정에서 미술교육 프로그램을 중심으로 한 장애학생을 위한 미술교육 프로그램 개선방향에 관한 연구가 있으며, 한송이(2011)의 특수학급 교사와 미술교사의 장애학생 미술교육에 대한 실태 및 인식에 대한 조사연구가 있다.

선행연구들의 결과를 종합하면, 통합 상황에서 장애학생의 수업참여의 질을 향상시키고 학습참여의 기회를 확대 시켜주기 위해서는 교수적 수정이 필요함을 밝히고 있으며, 교수적 수정을 통하여 장애학생은 수업참여행동과 학업수행능력이 향상되었다는 것을 알 수 있다. 하지만 중등 통합교육의 특성을 고려하지 않고 유치원, 초등학교를 대상으로 한 연구 결과를 그대로 적용하거나 교사들의 의견을 반영하지 않은 채 일방적인 정책적 강요만으로는 중등 통합교육의 성공을 기대하기 어렵다(Boudah, Schumaker, & Deshler, 1997; Kavale, 2000; 권현수, 2012 재인용).

따라서 중등교육의 통합 상황에서 장애학생의 미술교육을 위하여 교수적 수정이

어떻게 이루어지고 있는지에 관한 조사가 필요하고, 교수적 수정을 적용하기 위해 요구되는 지원은 어떠한지 알아보는 것은 매우 중요하다. 또한 미술 통합수업에서 이루어지고 있는 교수적 수정에 대한 실태 및 인식을 조사한 연구는 매우 미흡한 실정이며, 교수적 수정의 유형을 세부적으로 나누어 실행도와 필요도를 파악하고 지원요구를 조사한 연구도 없었다. 다만, 신지연(2005)의 석사학위 논문에서 중학교 통합학급에서 미술과 교수적합화에 관한 조사연구를 통해 장애학생의 교수적합화 수업의 필요성을 강조하였으나, 교수적 수정의 하위 영역별로 실행도와 필요도를 세분화하여 조사하지 못하였고, 교수적 수정을 위한 지원요구에 대한 조사는 이루어지지 않았다.

또한 권현수(2012)의 '중등 일반교사의 통합학급 수업과 교수적 수정에 대한 인식'에 대한 연구는 서울지역의 특수학급이 설치된 중학교와 고등학교의 통합수업을 맡고 있는 일반교과 담당교사 228명을 대상으로 통합학급에서의 수업과 교수적 수정에 대한 인식을 확인하기 위한 목적으로 진행한 조사연구였다. 하지만 중등교육과정의 전체 과목을 대상으로 하고 있고, 대상의 수가 적어 체육, 음악/미술, 기타 선택과목을 예체능/기타 과목으로 분류하여 연구결과를 제시하고 있어 미술과목에 대한 연구로는 적절하지 않았다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 제주특별자치도와 광주광역시 지역의 특수학급이 설치되어 있는 일반 중학교의 통합학급 담당교사 중 미술교사를 대상으로 조사연구 하였다. 통합학급 담당교사는 장애학생이 속한 일반학급을 대상으로 수업을 하는 교과담당 교사를 의미한다. 특수학급의 수는 '2012년 특수교육통계'(국립특수교육원, 2012)를 기준, 제주특별자치도 21개교, 광주광역시 44개교, 총 65개교로 각 학교에 근무하는 전체 미술교사 114명이 선정되었고 전수 조사를 실시하였다.

114명의 교사 중 설문에 응한 응답자는 총 89명(78.07%)이었고, 이 중에서 통합교육의 경험이 없다고 응답한 설문지 1부와 불성실하게 응답한 설문지 1부를 제외하여 총 87부(76.31%)를 결과 분석에 사용하였으며, 최종 선정된 87명의 연구대상자의 일반적 배경 현황은 다음과 같다.

<표 Ⅲ-1> 연구대상자의 일반적 배경 현황(N=87)

항목	구분	N	백분율(%)
지역별	제주특별자치도	24	27.6
	광주광역시	63	72.4
성별	남	19	21.8
	여	68	78.2
교직경력	5년 미만	43	49.4
	5년 이상 15년 미만	23	26.4
	15년 이상	21	24.1
통합교육 경력	1년 미만	26	29.9
	1년 이상 5년 미만	42	48.3
	5년 이상	19	21.8
특수교육 관련 연수 경험	있다	51	58.6
	없다	36	41.4

연구대상자의 일반적인 현황을 보면, 먼저 남성보다 여성의 비율이 78.2%로 큰 차이를 보였으나, 교직경력의 경우는 근속년수가 5년 이상(15년 이상 포함)이 50.5%, 5년 미만이 49.4% 정도로 나타났다. 통합교육 경력은 1년 이상 5년 미만이 48.3%로 가장 높았고, 5년 이상의 경우도 21.8%로 나타났다.

다음으로 특수교육 연수나 세미나 참석 경험을 살펴보면 참석한 적이 있는 응답자가 58.6%, 참석한 적이 없는 응답자는 41.4%로 반 이상이 연수 및 세미나 경험이 있는 것으로 나타났다. 연수 및 세미나 경험 유무에 따른 동기를 묻는 문항의 결과는 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 특수교육 관련 연수 및 세미나 경험 유무에 따른 동기 분석 결과

연수경험	동기	*N*	구성비(%)	*M*	*SD*
있다	① 의무적으로 참석	15	29.4	2.31	1.068
	② 특수교육에 관심	13	25.5		
	③ 특수교육 관련지식이 수업에 필요함	15	29.4		
	④ 문제행동을 다루는 전략 필요	8	15.7		
	합계	51	100.0		
없다	① 특수교육 관련지식이 있어서	1	2.8	2.81	.786
	② 참여시간의 부족	12	33.3		
	③ 관련 정보 제공 없음	16	44.5		
	④ 관심 없음	7	19.4		
	합계	36	100.0		

특수교육 관련 연수 및 세미나 경험이 있다고 응답한 응답자 중에서는 의무적으로 참석하거나 특수교육 관련 지식이 수업현장에 필요하여 참석하였다는 응답이 각각 29.4%로 가장 많았고, 특수교육에 관심이 있어서라고 응답한 경우도 25.5%로 나타났다. 특수교육 관련 연수 및 세미나 경험이 없다고 응답한 응답자 중에서는 관련 정보를 제공 받지 못해서가 44.5%로 가장 높게 나타났고, 관심이 있으나 참여할 시간이 없어서라고 응답한 경우가 33.3%로 나타났다.

2. 연구 도구

1) 문항의 구성

본 연구의 도구는 미술통합수업에 대한 중학교 미술교사의 가치인식과 교수적 수정의 실태를 조사하고, 요구되는 지원은 어떤 것이 있는지 알아보기 위한 설문지로서 총 4부로 구성하였다. 제 Ⅰ부는 개인적 배경에 관한 질문, 제 Ⅱ부는 미술통합교육에 대한 가치인식에 관한 질문, 제 Ⅲ부는 교수적 수정의 실행도와 필요도의 실태에 관한 질문이며, 제 Ⅳ부는 교수적 수정의 지원과 효과에 관한 질문으로 구성하였다. 설문지 문항의 개수는 제 Ⅰ부 7문항, 제 Ⅱ부 10문항, 제 Ⅲ부 32문항, 제 Ⅳ부 26문항으로 총 75문항이며, 사용된 설문지는 [부록 1]에 제시하였다.

제 Ⅰ부와 제 Ⅱ 부는 조현영(2008)의 '장애학생 음악통합교육에 대한 중학교 음악교사의 가치인식과 교수적 수정 실태' 연구와 이은미(2002)의 '장애아동 미술통합수업 담당교사의 지원요구' 연구에서 사용된 설문지의 형식을 비교하여 참고하였다. 제 Ⅲ부에서 교수적 수정의 5가지 유형은 박승희(1999)의 분류의 틀을 적용하였고, 문항의 내용은 신현기(2004)의 '통합교육 교수적합화'와 박승희(1999)의 '일반학급에 통합된 장애학생의 수업의 질 향상을 위한 교수적 수정의 개념과 실행 방안' 연구에서 제시한 내용 가운데 미술교과에 적합한 것으로 구성하였다. 교수적 수정의 유형은 박승희(1999)의 정의에 따라 교수 환경의 수정, 교수 집단의 수정, 교수 방법의 수정, 교수 내용의 수정, 평가 방법의 수정의 5가지로 범주화하였다. 제 Ⅳ부의 내용은 이은미(2002)의 '장애아동 미술통합수업 담당교사의 지원요구' 연구를 중학교에 적합하게 수정하여 구성하였다. 문항에 대해서는 현장 교사들의 이해를 돕기 위해 미술과와 관련된 예를 부분적으로 제공하였다.

제 Ⅲ부의 실행도와 필요도의 각 문항의 평점은 5점 척도로 하였다. 실행도 문항에서 항상 실행하는 경우는 5점, 실행하지 않는 경우는 1점으로 하였고, 필요도 문항에서는 필요 없다고 인식하는 경우는 1점, 매우 필요하다고 인식하는 경우는 5점으로 하였다. 필요도 문항의 평점은 제 Ⅳ부의 경우에도 똑같이 적용하였다.

각각에 대한 세부 문항의 구성은 다음과 같다.

<표 Ⅲ-3> 설문지 구성 문항 내용

영역	구성 내용	문항 내용	문항수
제Ⅰ부	개인적 배경	• 성별 • 교직경력 • 담당수업시수 • 통합수업 경력 • 특수교육 연수 경험 • 통합수업 시 어려운 점	7문항
제Ⅱ부	미술통합교육에 대한 가치 인식	• 미술통합수업의 필요성 • 장애학생의 미술적 경험 및 표현 가능성 • 특수교사(또는 통합학급교사)와 의견 교환 여부 • 교수적 수정 유형의 필요성 • 교수적 수정의 영향력	10문항
제Ⅲ부	교수적 수정 유형별 실행도와 필요도	• 교수 환경의 수정 실행도와 필요도 • 교수 집단의 수정 실행도와 필요도 • 교수 방법의 수정 실행도와 필요도 • 교수 내용의 수정 실행도와 필요도 • 평가 방법 의 수정 실행도와 필요도	32문항
제Ⅳ부	교수적 수정의 지원과 효과	• 통합학급 교사(학급의 담임교사)로부터 받고자 하는 지원 • 특수학급 교사로부터 받고자 하는 지원 • 행정적 · 물적/재정적 지원 • 교수적 수정의 필요성과 효과	26문항

2) 신뢰도

본 연구에서 사용된 교수적 수정의 실행도와 필요도 측정 항목의 신뢰도를 Cronbach α계수로 산출한 결과, 각 영역별 신뢰도는 교수환경의 수정에 대하여 .901, 교수집단의 수정에 대하여 .907, 교수방법의 수정에 대하여 .959, 교수 내용의 수정에 대하여 .871, 평가방법의 수정에 대하여 .916으로 신뢰도가 높게 나타났다. 지원요구에 대한 신뢰도도 산출한 결과, 각 영역별 신뢰도가 통합학급교사로부터의 지원은 .906, 특수학급교사로부터의 지원은 .952, 행정적·물적/재정적 지원은 .920으로 신뢰롭게 나타났다.

<표 Ⅲ-4> 신뢰도 검증 결과

구분	변수	문항수	신뢰도(α)
교수적 수정의 실태 (실행도 및 타당도)	1. 교수 환경의 수정	5	.901
	2. 교수 집단의 수정	5	.907
	3. 교수 방법의 수정	10	.959
	4. 교수 내용의 수정	3	.871
	5. 평가 방법의 수정	4	.916
교수적 수정의 지원요구	1. 통합학급 교사로부터의 지원	6	.906
	2. 특수학급 교사로부터의 지원	8	.952
	3. 행정적・물적/재정적 지원	10	.920

3. 연구 절차

본 연구는 여러 선행연구 문헌을 토대로 하여 연구자가 설문지를 작성하였으며, 특수교육학 교수 1인과 특수교사 1인의 자문을 받아 설문지 구성 및 문항별 타당도를 검증하였다. 내용 면에서 보면, 초기 설문지에서는 교수적 수정의 지원요구에 대한 항목이 적어 이를 추가적으로 문항을 구성하였고, 설문지 안에 쓰이는 여러

고유명사를 혼용하는 일이 없도록 수정하였다(예: 비장애학생→일반학생).

설문지는 다시 현직 특수교사 4명(이중 3명은 미술교사임)에게 예비설문을 실시하여 제작된 설문의 내용 타당도 검증을 받았다. 질문내용이 연구대상자인 미술교사가 이해하기 쉬운 내용으로 작성되어있는지, 질문내용이 모호하지는 않고 명료한지, 또 읽기에 어색하지 않은지 등의 문제점을 찾아내고 수정, 보완하였다.

완성된 설문지는 제주특별자치도와 광주광역시에 특수학급 소재의 일반 중학교 65개교를 선정하여 미술교사에게 우편과 전자우편을 통해 배포하였다. 2개의 지역을 선정하게 된 이유는 지역적인 특성과는 관계없이, 일차적으로 연구자의 접근이 용이한 제주특별자치도의 학교를 대상으로 하였으나 특수학급 소재의 일반 중학교의 표집수가 적어서 표집 대상을 넓히고자 광주광역시를 추가하여 선정하게 된 것이다. 대상이 된 학교의 미술교사와 통화를 시도하여 양해를 구하고 설문 응답을 부탁하였고, 통화를 하지 못한 경우는 각 학교의 특수학급 담당교사에게 협조를 구하였다.

배포된 설문지는 총 115부로 대부분의 학교에는 1부씩 발송 하였고, 대상교사 수가 많은 학교는 교사 수에 맞게 배송하였다. 회수 마감은 8월 31일로 계획하였으나 여름방학 후 2학기 초 어수선한 학교 사정을 고려하여 9월 15일까지 우편과 전자우편을 통하여 회수하였다. 회수된 설문지는 총 89부로 회수율은 78.07%이었으며, 그 중 통합교육 경험이 없다고 답한 설문지 1부와 불성실하게 응답한 설문지 1부를 제외하여 총 87부(76.31%)를 결과 분석에 사용하였다. 마감 이후 도착한 설문지는 회수한 설문지 부수에 포함하지 않았다.

4. 자료처리

본 연구에서는 연구문제를 검증하기 위하여 통계 프로그램인 SPSS for Win 20.0을 사용하여 다음과 같이 통계 처리하였다.

첫째, 교사 개인적 배경에 대한 문항과 미술통합교육에 대한 교사의 인식에 대한 문항, 교수적 수정을 위한 지원과 교수적 수정의 효과에 대한 문항에 대하여 빈도

와 백분율을 산출하기 위하여 빈도 분석을 실시하였다.

둘째, 제 Ⅲ부 교수적 수정의 실행도와 필요도, 그리고 제 Ⅳ부에서 질문된 지원 요구에 대하여 Likert 5점 척도를 사용하여 각 문항별로 평균(M)과 표준편차(SD)를 구하였다. 실행도와 필요도의 정도를 파악하기 위하여 각 문항의 평균점수를 기반으로 하여 순위를 제시하였다.

Ⅳ. 연구 결과

본 연구는 장애학생이 통합된 일반 중학교의 미술통합교육에 대한 중학교 미술교사의 가치인식과 교수적 수정의 실태를 조사하고, 요구되는 지원은 어떤 것이 있는지 알아보기 위하여 조사를 하였다. 교수적 수정의 실태에 대해 교수 환경, 교수 집단, 교수 방법, 교수 내용, 평가 방법에 따라 실행도와 필요도를 조사하였고, 통합수업에서 요구되는 지원의 필요도를 통합학급 교사, 특수학급 교사, 행정적·물적·재정적 지원으로 나누어 다음과 같이 분석하였다.

1. 장애학생 미술통합교육에 대한 가치 인식

1) 장애학생의 미술통합교육의 필요성 인식

장애학생이 일반학생과 함께 미술교육을 받는 것이 필요한가에 대한 질문에 과반수의 74.7%가 긍정적인 답변을 하였고, 25.3%에 해당하는 22명은 필요하지 않다고 답변한 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-1> 장애학생 미술통합교육에 대한 필요성 인식 빈도 분석 결과

반응	*N*	구성비(%)
필요함	65	74.7
필요하지 않음	22	25.3
합계	87	100.0

장애학생이 일반학생과 함께 미술교육을 받는 것이 필요하다고 응답한 응답자 중 '통합교육은 당연히 일반학생과 같이 받아야 하기 때문에'라고 응답한 경우가 43.1%로 가장 많았고, '일반 학생과 장애학생 모두 서로 모방학습이 필요하기 때문에'와 '미술교과의 특성상 자연스러운 사회적 상호교감과 소속감이 형성되기 때문

에'라고 응답한 경우도 각각 26.1%로 나타났다. 장애학생이 일반학생과 함께 미술교육을 받는 것이 필요하지 않다고 응답한 응답자 중에서는 '일반학생과 장애학생의 학습효과가 떨어지기 때문에'가 86.5%로 가장 높게 나타났다. 이는 <표 Ⅳ-2>와 같다.

<표 Ⅳ-2> 장애학생 미술통합교육에 대한 필요성 인식 문항별 빈도분석 결과

문항	이유	*N*	구성비(%)	*M*	*SD*
필요함	① 통합교육은 당연히 일반학생과 같이 교육받는 것	28	43.1	2.14	1.236
	② 서로 모방학습이 필요함	17	26.1		
	③ 정서·심리적 안정에 도움이 됨	3	4.6		
	④ 미술교과 특성상 자연스러운 사회적 교감이 형성됨	17	26.2		
	⑤ 기타	0	0		
	합계	65	100.0		
필요하지 않음	① 학급분위기가 부적합함	1	4.5	3.82	.795
	② 학생 수준에 맞는 프로그램의 부족	1	4.5		
	③ 학습효과가 떨어짐	19	86.5		
	④ 개별지도 어려움	1	4.5		
	⑤ 기타	0	0		
	합계	22	100.0		

2) 장애학생의 다양한 미술적 경험과 표현의 가능성 인식

장애학생이 미술수업 시간에 다양한 경험과 표현이 가능하겠는가에 대한 문항에 가능하다고 답변한 응답자는 총 77명으로 88.5%를 차지하였고, 가능하지 않다고 응답한 응답자는 총 10명으로 11.5%를 차지하였다. 이는 <표 Ⅳ-3>과 같다.

이 중 가능하지 않다고 생각한 이유에 대해, '장애 영역에 따라 다름', '장애특성에 알맞은 전문 교육자의 개별지도가 필요함', '장애학생의 개개인의 특성에 맞는 교육프로그램의 부족', '전적으로 장애학생에게 매달려 지도할 수 있는 시간적 여유

가 없음', '타 학생들의 학습지도 영향', '단순 표현만 가능', '다양한 경험은 현실적으로 어려움', '전문적인 지도가 어렵다' 등의 의견을 보였다.

<표 Ⅳ-3> 장애학생의 미술적 가능성 인식 빈도 분석 결과

반응	*N*	구성비(%)
가능함	77	88.5
가능하지 않음	10	11.5
합계	87	100.0

장애학생의 장애 유형과 특징에 대한 인식 여부를 묻어본 결과, '대체적으로 알고 있다'가 71.3%로 가장 높았고 '매우 잘 알고 있다'고 응답한 경우도 12.6%로서 83.9%가 대체적으로 알고 있거나 잘 알고 있는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-4> 장애학생의 장애유형과 특징 인식 여부 분석 결과

문항	*N*	구성비(%)	*M*	*SD*
매우 잘 알고 있다	11	12.6		
대체적으로 알고 있다.	62	71.3		
잘 모르겠다	11	12.7	2.07	.625
전혀 모른다	3	3.4		
합계	87	100.0		

미술통합수업에서 미술교사가 경험한 장애학생의 장애유형에 대한 중복 응답을 분석한 결과는 지적장애가 36.9%로 가장 많았고, 전체교사의 71.3%가 경험한 것으로 나타났다. 다음으로는 정서·행동장애와 자폐장애가 각 33.3%와 28.7%로 높게 나타났고, 가장 적게 경험한 장애유형은 시·청각장애로서 장애학생의 7.1%를 차지하며, 교사의 13.8%가 경험하였다. 이는 <표 Ⅳ-5>와 같다.

<표 Ⅳ-5> 미술통합수업에서 미술교사가 경험한 장애 유형(N=87, 중복응답)

통합학생의 장애 유형	N	학생비율(%)	교사비율(%)
학습장애	21	12.5	24.1
지적장애	62	36.9	71.3
정서·행동장애	29	17.3	33.3
자폐장애	25	14.9	28.7
시·청각장애	12	7.1	13.8
지체장애	19	11.3	21.8
합계	168	100.0	-

장애학생의 미술수업에 대한 태도를 알아본 결과는 <표 Ⅳ-6>과 같다.

‘장애학생은 미술활동에 대해 흥미를 갖고 있는가?’에 대하여, 73.6%가 ‘그렇다’고 응답하였고 ‘매우 그렇다’고 응답한 경우도 10.3%로, 장애학생은 대체적으로 미술활동에 대해 높은 흥미를 갖고 있음을 알 수 있었다.

‘미술 수업의 내용을 잘 이해하고 표현할 수 있는가?’에 대해, ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 경우가 61.0%로 가장 높았고, 다음으로 ‘그렇다’가 33.3%로 나타났다.

수업 중 문제행동의 발생 여부를 알아본 결과, ‘매우 그렇다’가 8.0%, ‘그렇다’가 52.9%로서 60.9%가 문제행동을 보이는 것으로 나타났다. 반면에 ‘전혀 그렇지 않다’라는 응답도 39.1%로 나타났다.

문제행동을 보인다고 응답한 경우, 문제행동에는 어떤 것이 있는지에 대한 추가 문항에 대해 ‘자리이탈’과 ‘수업에 관계없는 혼잣말’이나 ‘괴성지르기’ 등이 많은 것으로 나타났다. 그 외에 ‘이유 없는 갑작스런 울음’, ‘일반학생과의 불화’, ‘주의집중을 오래하지 못함’, ‘옷 벗기’, ‘자해행동’, ‘노래 부르기’, ‘분노 또는 불안 증세’, ‘특정 재료나 주제에 대한 집착’ 등의 문제행동이 나타난다고 응답하였다.

<표 Ⅳ-6> 장애학생의 미술수업에 대한 태도 분석 결과

내용	문항	*N*	구성비(%)	*M*	*SD*
흥미	매우 그렇다	9	10.3	2.10	.629
	그렇다	64	73.6		
	별로 그렇지 않다	10	11.5		
	전혀 그렇지 않다	4	4.6		
	합계	87	100.0		
이해와 표현 여부	매우 그렇다	0	0	2.72	.564
	그렇다	29	33.3		
	별로 그렇지 않다	53	61.0		
	전혀 그렇지 않다	5	5.7		
	합계	87	100.0		
수업 중 문제행동 표출	매우 그렇다	7	8.0	2.31	.616
	그렇다	46	52.9		
	별로 그렇지 않다	0	0		
	전혀 그렇지 않다	34	39.1		
	합계	87	100.0		

3) 미술통합수업에 대한 미술교사의 어려움 인식 유형

미술교사들이 미술과 통합수업에서 인식하는 어려움의 유형은 다음과 같다.

<표 Ⅳ-7> 미술통합수업에 대한 미술교사의 어려움 인식 유형

교사가 인식하는 어려움	*N*	구성비(%)
장애학생의 문제 행동	19	21.8
장애 특성에 대한 전문지식의 부족	10	11.5
장애학생에 대한 또래집단의 비수용적인 태도	15	17.3
장애학생에게 적합한 교수방법 및 전략의 부족	16	18.4
장애학생의 수준과 필요에 따른 지원 부족	22	25.3
통합교사 및 특수교사와의 협력 및 상호작용	5	5.7
합계	87	100.0

장애학생의 수준과 필요에 따른 지원 부족이라고 답한 응답자가 25.3%로 가장 많았으며, 다음으로 장애학생의 문제행동이라고 응답한 교사가 21.8%로 나타났다. 통합교사 및 특수교사와의 협력 및 상호작용은 5.7%로 가장 낮게 나타났다.

4) 장애학생의 최상의 미술적 학업성취를 위한 필요 요소 인식

미술통합수업에서 장애학생이 최상의 학업성취를 얻기 위하여 가장 필요하다고 생각하는 것에 대한 질문에 대하여 '장애학생의 특성에 적합한 수업전략과 방법의 마련'이라고 응답한 응답자가 총 42명으로 전체 48.3%를 차지하였고, 그 다음으로 '장애학생에 대한 학급 또래의 수용적 분위기 조성'이라고 응답한 응답자가 16명으로 18.4%를 차지하였다.

<표 Ⅳ-8> 미술적 학업성취를 위한 필요 요소 인식 빈도 분석 결과

요소	*N*	구성비(%)
학급의 수용적 분위기 조성 (교수 환경의 수정)	16	18.4
학습 집단의 재구성 (교수 집단의 수정)	11	12.6
수업전략과 방법의 마련 (교수 방법의 수정)	42	48.3
교과목표와 내용의 재구성 (교수 내용의 수정)	15	17.3
평가방법의 고안 (평가 방법의 수정)	3	3.4
합계	87	100.0

장애학생 미술수업의 질적 향상과 참여를 위해 특수학급 교사나 통합학급교사(담임교사)에게 의견을 교환하거나 자문을 구하는 가에 대한 여부를 조사한 결과, '정

기적이진 않지만 필요한 경우 의견을 교환한다.'가 54%로 가장 높게 나타났다. '정기적으로 의견을 교환'하거나 '학기 초에 의견을 교환한다.'는 의견은 13.8%의 동률로 나타나, 대체적으로 81.6%의 미술교사는 특수학급 교사 또는 통합학급 교사와 정기적이거나 비정기적인 의견교환을 하는 것으로 나타났다. '의견교환을 하지 못한다.'라는 응답은 두 번째로 높은 15%인 것으로 나타났다. 기타로 '맡은 업무의 양이 많아서 시간적여유가 없다.'와 '필요성을 못 느낌'이라는 의견 등이 있었다.

<표 Ⅳ-9> 특수학급이나 통합학급 교사와의 의견교환 또는 자문구하기 여부 분석

번호	문항	*N*	구성비(%)	*M*	*SD*
3	정기적 의견교환	12	13.8	2.80	.975
	학기초 의견교환	12	13.8		
	필요한 경우 의견교환	47	54.0		
	의견 교환하지 못함	13	15.0		
	기타	3	3.4		
	합계	87	100.0		

미술통합수업에서 교수적 수정이 장애학생의 학업성취에 미치는 정도에 대한 질문에는 '조금 영향을 미친다'는 응답이 46.0%, '매우 영향이 있다'는 응답이 37.9%로 차지하여, 83.9%가 교수적 수정의 영향력에 대해 긍정적으로 인식하는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-10> 학업 성취에 미치는 교수적 수정의 영향력 인식 빈도분석 결과

반응	*N*	구성비(%)
없음	8	9.2
거의 영향 없음	6	6.9
조금 영향 있음	40	46.0
매우 영향 있음	33	37.9
합계	87	100.0

2. 장애학생 미술통합수업에 대한 교수적 수정 실행도

장애학생의 미술통합수업에 대한 교수적 수정의 실행도를 교수환경, 교수집단, 교수방법, 교수내용, 평가방법의 유형별로 Likert 5점 척도를 활용하여 분석하였다. 각 문항의 척도에 따른 평균점수를 기준으로 하여 순위를 정하고 실행도의 정도를 가늠하고자 하였다.

1) 교수 환경의 수정 실행도

교수 환경의 수정 실행도 문항별 빈도분석 결과는 <표 Ⅳ-11>과 같이 나타났다. 교수 환경의 수정 중 실행도가 가장 높은 문항은 5점 중 3.54점인 '적절한 좌석배치'로 나타났으며, 실행도가 가장 낮은 문항은 5점 중 2.83인 '장비와 자료 마련'으로 나타났다. 교수 환경의 수정 실행도의 전체 평균은 3.26이며, 교수적 수정의 실행도 중 가장 높은 비율을 나타내었다.

'수용적 학습 분위기 형성'에 대해서 하지 않는다고 답변한 응답자는 4.6%였고, 그 중 항상 한다고 답변한 응답자는 6.9%, 자주 한다고 답변한 응답자는 34.5%이고, 가장 많은 44.8%의 응답자가 보통 정도의 실행도로 응답하였다.

'규칙 제정'에 대해서 하지 않는다고 답변한 응답자가 6.9%, 항상 한다고 답변한 응답자는 14.9%, 자주한다고 답변한 응답자가 26.5%로 나타났고, 응답자의 34.5%가 보통 정도의 실행도를 보였다.

'적절한 좌석배치'는 교수 환경의 수정 중 실행도가 가장 높은 문항으로 나타났는데, 항상 한다고 답변한 응답자가 25.3%, 자주 한다고 답변한 응답자가 23.9%, 보통 한다고 답한 응답자는 31.1%로 나타나, 응답자의 49.2%가 자주 또는 항상 실행하고 있었다. 반면, 14.9%의 응답자는 가끔 하거나 하지 않는 것으로 나타났다.

'장애학생에게 필요한 장비와 자료 마련'은 실행도가 가장 낮은 문항으로, 안한다는 답변을 한 응답자가 16.1%, 가끔 한다는 응답자는 19.5%로, 35.6%의 응답률을 보였다. 자주 또는 항상 한다고 답변한 응답자는 총 27.6%였고, 36.8%의 응답자가

보통의 실행정도를 나타내었다.

‘모둠 활동 시 특별히 고려한 구성원 배치’에 대해서 하지 않는다고 답변한 응답자가 8%, 항상 한다고 답변한 응답자가 16.1%였고, 자주 한다고 답변한 응답자가 35.6%로 가장 높게 나타났다. 응답자의 51.7%가 자주 또는 항상 실행하며, 19.5%가 가끔 하거나 하지 않는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-11> 교수 환경의 수정 실행도 문항별 분석 결과

번호	문항	척도	*N*	구성비(%)	*M*	*SD*	순위
1-1	수용적 학습 분위기 형성	1 (안함)	4	4.6	3.30	.904	3
		2 (가끔)	8	9.2			
		3 (보통)	39	44.8			
		4 (자주)	30	34.5			
		5 (항상)	6	6.9			
		합계	87	100.0			
1-2	규칙제정	1 (안함)	6	6.9	3.25	1.123	4
		2 (가끔)	15	17.2			
		3 (보통)	30	34.5			
		4 (자주)	23	26.5			
		5 (항상)	13	14.9			
		합계	87	100.0			
1-3	적절한 좌석배치	1 (안함)	9	10.3	3.54	1.218	1
		2 (가끔)	4	4.6			
		3 (보통)	27	31.1			
		4 (자주)	25	28.7			
		5 (항상)	22	25.3			
		합계	87	100.0			
1-4	정비와 자료 마련	1 (안함)	14	16.1	2.83	1.143	5
		2 (가끔)	17	19.5			
		3 (보통)	32	36.8			
		4 (자주)	18	20.7			
		5 (항상)	6	6.9			
		합계	87	100.0			

1-5	모둠 구성원 배치	1 (안함)	7	8.0	3.40	1.136	2
		2 (가끔)	10	11.5			
		3 (보통)	25	28.8			
		4 (자주)	31	35.6			
		5 (항상)	14	16.1			
		합계	87	100.0			

2) 교수 집단의 수정 실행도

교수 집단의 수정의 실행도 전체 평균은 2.96이며, 그 중 실행도가 가장 높은 문항은 '일대일 개인교수'로, 실행도가 가장 낮은 응답은 '협력교수'로 나타났다. '교사 주도적 소집단'과 '협력학습'에서 평균 이하의 실행도를 보이고 있으나 나머지 문항들에서는 평균 이상의 실행도가 나타났다. 교수 집단의 수정의 실행도 분석 결과는 <표 Ⅳ-12>와 같다.

'일대일 개인교수'는 실행도가 가장 높은 문항으로, 이에 대해서 자주 한다고 답변한 응답자가 33.4%로 가장 높았고, 다음으로 보통 한다고 답변한 응답자가 29.9%로 나타났다. 항상 실행하는 경우도 14.9%로 대체적으로 높은 실행률을 보이고 있으며, 가끔 하거나 하지 않는 응답자도 21.8%로 나타났다.

'교사 주도적 소집단의 운영'에 대해서 보통 한다고 답변한 응답자가 35.6%로 가장 많이 차지하였고, 항상 한다가 8%, 자주 한다가 19.5%로 나타났다. 하지 않는다고 답변한 응답자가 26.4%, 가끔 한다고 응답한 경우는 10.4%로 나타나 비교적 낮은 실행도를 보였다.

'또래 교수'는 두 번째로 높은 실행도를 보이는 문항으로, 항상 한다고 답변한 응답자가 13.8%, 자주 한다고 답변한 응답자가 25.3%로 나타나 응답자의 39.1%가 자주 또는 항상 실행하며, 36.8%의 응답자가 보통 한다고 답하였다. 가끔 한다고 답변한 응답자는 11.5%, 하지 않는다고 답변한 응답자는 12.6%를 차지하였다.

'협동학습 집단'에 대해서, 34.5%의 응답자가 보통 한다고 응답하였고, 항상 한다

고 답변한 응답자가 16.1%, 자주 한다고 답변한 응답자가 17.2%로 나타나, 총 67.8%의 응답자가 보통 이상의 실행도를 나타냈다. 가끔 하거나 하지 않는 다고 답변한 응답자는 32.2%를 차지하였다.

'협력교수'에 대해서 하지 않는다고 답변한 응답자가 33.8%로 가장 높았고, 가끔 한다고 답변한 응답자는 13.8%로, 47.6%가 가끔 하거나 하지 않는 것으로 교수 집단의 수정 중에 가장 낮은 실행도를 보이는 것으로 나타났다. 보통 한다고 답변한 응답자가 26.5%로 두 번째로 높게 나타났고, 항상 한다고 답변한 응답자가 11.5%, 자주 한다고 답변한 응답자가 14.9%를 차지하였다.

<표 Ⅳ-12> 교수 집단의 수정 실행도 문항별 분석 결과

번호	문항	척도	*N*	구성비(%)	*M*	*SD*	순위
2-1	일대일 개인교수	1 (안함)	7	8.0	3.33	1.138	1
		2 (가끔)	12	13.8			
		3 (보통)	26	29.9			
		4 (자주)	29	33.4			
		5 (항상)	13	14.9			
		합계	87	100.0			
2-2	교사 주도적 소집단	1 (안함)	23	26.4	2.72	1.273	4
		2 (가끔)	9	10.4			
		3 (보통)	31	35.6			
		4 (자주)	17	19.6			
		5 (항상)	7	8.0			
		합계	87	100.0			
2-3	또래교수	1 (안함)	11	12.6	3.16	1.190	2
		2 (가끔)	10	11.5			
		3 (보통)	32	36.8			
		4 (자주)	22	25.3			
		5 (항상)	12	13.8			
		합계	87	100.0			

2-4	협동학습 집단	1 (안함)	12	13.8	3.03	1.252	3
		2 (가끔)	16	18.4			
		3 (보통)	30	34.5			
		4 (자주)	15	17.2			
		5 (항상)	14	16.1			
		합계	87	100.0			
2-5	협력교수	1 (안함)	29	33.3	2.57	1.386	5
		2 (가끔)	12	13.8			
		3 (보통)	23	26.5			
		4 (자주)	13	14.9			
		5 (항상)	10	11.5			
		합계	87	100.0			

3) 교수 방법의 수정 실행도

교수 방법의 수정은 교수적 수정 중 실행도 평균이 3.16으로 두 번째로 높게 나타났다. 교수 방법의 수정에 대해서 실행도가 가장 높은 문항은 '대안적 반응 양식의 허용'으로 나타났으며, 실행도가 가장 낮은 문항은 '교육공학이나 보조공학의 사용'으로 나타났다. '대안적 반응 양식 허용' 다음으로는 '과제 난이도 조절'의 실행도가 높았으며, '교육공학이나 보조공학 사용' 다음으로는 '학습적 보조자 제공'과 '다양한 수업 형태 운영' 순으로 실행도가 낮게 나타났다.

<표 Ⅳ-13> 교수 방법의 수정 실행도 문항별 분석 결과

번호	문항	척도	*N*	구성비(%)	*M*	*SD*	순위
3-1	속도조절 또는 반복시연	1 (안함)	12	13.8	2.93	1.149	7
		2 (가끔)	16	18.4			
		3 (보통)	33	37.9			
		4 (자주)	18	20.7			
		5 (항상)	8	9.2			
		합계	87	100.0			

3-2	학습량과 시간 조절	1 (안함)	5	5.7	3.63	1.152	3
		2 (가끔)	11	12.6			
		3 (보통)	16	18.4			
		4 (자주)	34	39.1			
		5 (항상)	21	24.2			
		합계	87	100			
3-3	과제 난이도 조절	1 (안함)	7	8.0	3.67	1.300	2
		2 (가끔)	10	11.5			
		3 (보통)	20	23.0			
		4 (자주)	18	20.7			
		5 (항상)	32	36.8			
		합계	87	100.0			
3-4	대안적 반응 양식 허용	1 (안함)	5	5.7	3.72	1.245	1
		2 (가끔)	11	12.7			
		3 (보통)	19	21.8			
		4 (자주)	20	23.0			
		5 (항상)	32	36.8			
		합계	87	100.0			
3-5	적절한 학습 자료 제공	1 (안함)	13	14.9	3.06	1.261	6
		2 (가끔)	13	14.9			
		3 (보통)	31	35.7			
		4 (자주)	16	18.4			
		5 (항상)	14	16.1			
		합계	87	100.0			
3-6	교육공학 또는 보조공학 사용	1 (안함)	28	32.2	2.45	1.336	10
		2 (가끔)	22	25.3			
		3 (보통)	15	17.2			
		4 (자주)	14	16.1			
		5 (항상)	8	9.2			
		합계	87	100			

3-7	다양한 수업 형태 운영	1 (안함)	21	24.1	2.84	1.302	8
		2 (가끔)	10	11.5			
		3 (보통)	26	29.9			
		4 (자주)	22	25.3			
		5 (항상)	8	9.2			
		합계	87	100.0			
3-8	학습적 보조자 제공	1 (안함)	22	25.3	2.80	1.337	9
		2 (가끔)	12	13.8			
		3 (보통)	23	26.4			
		4 (자주)	21	24.2			
		5 (항상)	9	10.3			
		합계	87	100.0			
3-9	행동 강화 전략 사용	1 (안함)	10	11.5	3.25	1.203	4
		2 (가끔)	12	13.8			
		3 (보통)	23	26.4			
		4 (자주)	30	34.5			
		5 (항상)	12	13.8			
		합계	87	100.0			
3-10	주의집중 및 흥미 유지 전략 사용	1 (안함)	13	14.9	3.21	1.268	5
		2 (가끔)	8	9.2			
		3 (보통)	29	33.4			
		4 (자주)	22	25.3			
		5 (항상)	15	17.2			
		합계	87	100.0			

‘수업의 속도 조절 또는 반복 시연’ 에 대해서, 보통 한다고 답변한 응답자가 37.9%로 가장 많이 차지하였고, 항상 한다가 9.2%, 자주 한다가 20.7%로 나타났다. 하지 않는다고 답변한 응답자가 13.8%, 가끔 한다고 응답한 경우는 18.4%로 나타나 비교적 낮은 실행도를 보였다.

‘학습량과 시간조절’에 대해서, 자주 한다고 답변한 응답자가 39.1%로 가장 높았고, 다음으로 항상 한다고 답변한 응답자가 24.2%로 나타나 대체적으로 높은 실행률을 보인다. 가끔 하거나 하지 않는 응답자는 18.3%로 나타났다.

‘과제 난이도 조절’은 두 번째로 높은 실행도를 보이는 문항으로, 항상 한다고 답

변한 응답자가 36.8%, 자주 한다고 답변한 응답자가 20.7%로 나타나 응답자의 57.5%가 항상 또는 자주 실행하는 것으로 나타났다. 가끔 한다고 답변한 응답자는 11.5%, 하지 않는다고 답변한 응답자는 8%를 차지하였다.

'대안적 반응 양식 허용'은 실행도가 가장 높은 문항으로, 항상 한다고 답변한 응답자가 36.8%, 자주 한다고 답변한 응답자가 23%로 나타났다. 다음으로 보통 한다고 답변한 응답자가 21.8%로 나타났으며, 가끔 하거나 하지 않는 응답자는 18.4%로 나타났다.

'학생의 수준과 특성에 맞는 적절한 학습 자료 제공'에 대해서, 35.7%의 응답자가 보통 실행한다고 응답하였고, 항상 한다고 답변한 응답자가 16.1%, 자주 한다고 답변한 응답자가 18.4%로 나타나, 보통 정도의 실행도를 나타냈다. 가끔 하거나 하지 않는 다고 답변한 응답자는 29.8%를 차지하였다.

'적합한 교육공학이나 보조공학 매체의 사용'은 실행도 평균이 2.45로 교수 방법의 수정 중에 가장 낮은 실행도를 보이는 것으로 나타났다. 하지 않는다고 답변한 응답자가 32.2%로 가장 높았고, 가끔 한다고 답변한 응답자는 25.3%로, 57.7%가 가끔 하거나 하지 않는 것으로 나타났다. 항상 한다고 답변한 응답자가 9.2%, 자주 한다고 답변한 응답자가 16.1%를 차지하였다.

'다양한 수업 형태 운영'에 대해서, 하지 않는다고 답변한 응답자가 24.1%, 가끔 한다가 11.5%로 나타났다. 보통 한다고 답변한 응답자는 29.9%였고, 대체적으로 평균이하의 실행도를 보였다.

'학습적 보조자 제공'은 두 번째로 낮은 실행률을 보이는 것으로, 하지 않는다고 답변한 응답자가 25.3%, 가끔 한다고 답변한 응답자가 13.8로 나타났다. 항상 한다고 답변한 응답자가 10.3%, 자주 한다고 답변한 응답자가 24.2%로 나타났다. 응답자의 34.5%가 자주 또는 항상 실행하며, 39.1%의 응답자가 가끔 하거나 하지 않는 것으로 나타났다.

'행동 강화 전략 사용'에 대해서, 자주 한다고 답변한 응답자가 34.5%, 항상 한다고 답변한 응답자가 13.8%로서 응답자의 48.3%가 자주 또는 항상 실행하는 것으로 나타났다. 하지 않는다고 답변한 응답자는 11.5%, 가끔 한다는 13.8%로 25.3%가

가끔 하거나 하지 않는 것으로 나타났다.

'주의집중 및 흥미유지 전략 사용'에 대해서, 하지 않는다고 답변한 응답자가 14.9%, 항상 한다고 답변한 응답자가 17.2%, 자주 한다고 답변한 응답자가 25.3%로서, 응답자의 42.5%가 자주 또는 항상 실행하며, 24.1%가 가끔 하거나 하지 않는 것으로 나타났다.

4) 교수 내용의 수정 실행도

교수 내용의 수정 중 실행도가 가장 높은 문항은 '다른 교육목표 난이도와 교육내용의 수정'으로 나타났다. 실행도가 가장 낮은 문항은 장애학생에게 '다른 교육과정의 목표와 교육내용 적용'인 것으로 나타났다. 교육 내용의 수정의 실행도 평균은 3.0점이며, 보통 정도의 실행도를 나타내었다. 이는 <표 Ⅳ-14>와 같다.

<표 Ⅳ-14> 교수 내용의 수정 실행도 문항별 분석 결과

번호	문항	척도	*N*	구성비(%)	*M*	*SD*	순위
4-1	교육목표 난이도 수정	1 (안함)	14	16.1	3.09	1.226	2
		2 (가끔)	11	12.6			
		3 (보통)	23	26.5			
		4 (자주)	31	35.6			
		5 (항상)	8	9.2			
		합계	87	100.0			
4-2	다른 교육목표 난이도와 교육내용 수정	1 (안함)	14	16.1	3.15	1.290	1
		2 (가끔)	12	13.8			
		3 (보통)	20	23.0			
		4 (자주)	29	33.3			
		5 (항상)	12	13.8			
		합계	87	100.0			
4-3	다른 교육과정의 목표와 내용 적용	1 (안함)	22	25.3	2.75	1.305	3
		2 (가끔)	13	14.9			
		3 (보통)	25	28.8			
		4 (자주)	19	21.8			
		5 (항상)	8	9.2			
		합계	87	100.0			

‘교육목표 난이도 수정‘에 대해서, 자주 한다고 답변한 응답자가 35.6%, 항상 한다고 답변한 응답자가 9.2%로, 응답자의 44.8%가 자주 또는 항상 실행하며, 하지 않거나 가끔 한다고 답변한 응답자는 28.7%인 것으로 나타났다.

‘교육목표 난이도와 교육내용 수정’에 대해서, 하지 않는다는 응답이 16.1%, 항상 한다는 응답이 13.8%, 자주 한다는 응답이 33.3%로, 응답자의 47.1%가 자주 또는 항상 실행하며, 29.9%가 가끔 하거나 하지 않는 것으로 나타났다.

‘다른 교육과정 목표와 교육내용 적용’에 대해서, 하지 않는다는 응답이 25.3%, 가끔 한다는 응답이 14.9%로, 40.2%가 가끔 하거나 하지 않는 것으로 나타났다. 항상 한다는 9.2%, 자주 한다는 21.8%로 나타났고, 28.8%의 응답자가 보통 정도의 실행도를 나타내었다.

5) 평가 방법의 수정 실행도

평가 방법의 수정은 교수적 수정 중 가장 낮은 실행도를 보였으며, 그 중 실행도가 가장 높은 문항은 ‘평가 운영 수정’으로 나타났다. 실행도가 가장 낮은 문항은 ‘평가지 구성의 수정’이었고, 평가 방법의 수정 실행도의 평균 점수는 2.90으로 보통 이하의 실행도가 나타났다.

‘평가지 구성의 수정’에 대해서, 하지 않는다고 답변한 응답자가 26.4%, 가끔 한다가 10.4%로 나타났고, 보통 한다고 답변한 응답자가 29.9%로 높게 나타났다. 자주 한다가 25.3%, 항상 한다가 8.0%로 나타나 응답자의 33.3%가 자주 또는 항상 실행하며, 36.8%가 가끔 하거나 하지 않는 것으로 나타났다.

‘평가 운영의 수정’에 대해서, 27.6%의 응답자가 보통의 실행도를 보였고, 항상 한다고 답변한 응답자가 19.5%, 자주 한다고 답변한 응답자가 15.0%로 나타나, 평가 방법의 수정에서 실행률이 높은 것으로 나타났다. 하지 않는다고 답변한 응답자가 19.5%, 가끔 한다고 답변한 응답자는 18.4로 나타났다. 응답자의 34.5%가 자주 또는 항상 실행하며, 37.9%가 가끔 하거나 하지 않는 것으로 나타났다.

‘점수 부여 기준의 수정’에 대해서, 자주 한다고 답변한 응답자가 20.9%로 높게

나타났고, 항상 한다고 답변한 응답자가 16.1%로 나타났다. 응답자의 37.0%가 자주 또는 항상 실행하며, 41.4%가 가끔 하거나 하지 않는 것으로 나타났다

'평가 체제 수정'에 대해서, 하지 않는다고 답변한 응답자가 21.8%, 항상 한다고 답변한 응답자가 12.6%, 자주 한다고 답변한 응답자가 23.0%로 나타났다. 응답자의 33.6%가 자주 또는 항상 실행하며, 36.8%가 가끔 하거나 하지 않는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-15> 평가 방법의 수정 실행도 문항별 분석 결과

번호	문항	척도	*N*	구성비(%)	*M*	*SD*	순위
5-1	평가지 구성 수정	1 (안함)	23	26.4	2.78	1.307	4
		2 (가끔)	9	10.4			
		3 (보통)	26	29.9			
		4 (자주)	22	25.3			
		5 (항상)	7	8.0			
		합계	87	100.0			
5-2	평가 운영 수정	1 (안함)	17	19.5	2.97	1.385	1
		2 (가끔)	16	18.4			
		3 (보통)	24	27.6			
		4 (자주)	13	15.0			
		5 (항상)	17	19.5			
		합계	87	100.0			
5-3	점수 부여 기준 수정	1 (안함)	17	19.5	2.94	1.376	2
		2 (가끔)	19	21.9			
		3 (보통)	17	19.5			
		4 (자주)	20	23.0			
		5 (항상)	14	16.1			
		합계	87	100.0			
5-4	평가체제 수정	1 (안함)	19	21.8	2.90	1.330	3
		2 (가끔)	13	15.0			
		3 (보통)	24	27.6			
		4 (자주)	20	23.0			
		5 (항상)	11	12.6			
		합계	87	100.0			

3. 장애학생 미술통합수업에 대한 교수적 수정 필요도

1) 교수 환경의 수정 필요도

교수 환경의 수정 중 필요도가 가장 높은 문항은 '장비와 자료 마련'이며, 다음으로 '수용적 학습 분위기 형성', '적절한 좌석 배치'의 순으로 나타났다. 필요성 인식이 가장 낮은 문항은 '규칙 제정', 그 다음이 '모둠 구성원의 배치'인 것으로 나타났다. 교수 환경 수정의 필요도 평균 점수는 4.02로, 전체적으로 필요도에 대한 인식이 높은 것으로 나타났다.

'수용적 학습 분위기 형성'에 대해서, 응답자의 필요도 평균은 4.06으로 높게 나타났다. 필요하지 않다고 답변한 응답자는 3.4%, 매우 필요하다고 답변한 응답자가 34.5%, 많이 필요하다고 답변한 응답자가 43.7%로 나타나, 응답자의 78.2%가 비교적 높은 필요도인식을 나타내었다.

'규칙 제정'에 대해서는 3.76의 필요도 평균점수 분포를 보여 교수 환경의 수정 중에 가장 낮은 필요도를 나타내었으나, 조금 필요하거나 필요하지 않다고 답변한 응답자가 9.2%였고, 매우 또는 많이 필요하다고 답변한 응답자는 63.2%로 나타나 대체적으로 높은 필요도 인식 정도를 알 수 있었다.

'적절한 좌석배치'에 대해서, 필요하지 않다고 답변한 응답자가 2.3%, 매우 필요하다고 답변한 응답자가 37.9%, 많이 필요하다고 답변한 응답자가 36.8%로 나타나 높은 필요성 인식을 보였다. 응답자의 4.6%가 조금 필요하거나 필요하지 않다고 응답하였으며, 74.7%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

'장비와 자료 마련'에 대해서는 가장 높은 필요도 인식 정도를 가지고 있는 것으로 나타났다. 필요하지 않다고 답변한 응답자가 3.4%인데 반해, 매우 필요하다고 답변한 응답자는 44.8%, 많이 필요하다고 답변한 응답자가 38.0%로 나타나 82.8%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

'모둠 구성원 배치'에 대하여, 필요하지 않다고 답변한 응답자는 3.4%였고, 매우 필요하다고 답변한 응답자가 41.4%로 가장 많았다. 많이 필요하다고 답변한 응답자

는 28.7%로서, 응답자의 70.1%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-16> 교수 환경의 수정 필요도 문항별 분석 결과

번호	문항	척도	*N*	구성비(%)	*M*	*SD*	순위
1-1	수용적 학습 분위기 형성	1 (없음)	3	3.4	4.06	.920	2
		2 (조금)	0	0.0			
		3 (보통)	16	18.4			
		4 (많이)	38	43.7			
		5 (매우)	30	34.5			
		합계	87	100.0			
1-2	규칙제정	1 (없음)	6	6.9	3.76	1.110	5
		2 (조금)	2	2.3			
		3 (보통)	24	27.6			
		4 (많이)	30	34.5			
		5 (매우)	25	28.7			
		합계	87	100.0			
1-3	적절한 좌석배치	1 (없음)	2	2.3	4.06	.944	2
		2 (조금)	2	2.3			
		3 (보통)	18	20.7			
		4 (많이)	32	36.8			
		5 (매우)	33	37.9			
		합계	87	100.0			
1-4	정비와 자료 마련	1 (없음)	3	3.4	4.21	.929	1
		2 (조금)	0	0.0			
		3 (보통)	12	13.8			
		4 (많이)	33	38.0			
		5 (매우)	39	44.8			
		합계	87	100.0			
1-5	모둠 구성원 배치	1 (없음)	3	3.4	4.02	1.034	4
		2 (조금)	2	2.3			
		3 (보통)	21	24.2			
		4 (많이)	25	28.7			
		5 (매우)	36	41.4			
		합계	87	100.0			

2) 교수 집단의 수정 필요도

교수 집단의 수정 중 필요도 인식이 가장 높은 문항은 '일대일 개인교수'인 것으로 나타났으며, 필요도 인식이 가장 낮은 문항은 '협력교수'였고, '협동학습 집단', '교사 주도적 소집단'의 순으로 나타났다. 교수 집단 수정의 필요도 전체 평균은 3.43이며, '협력교수'를 제외한 모든 문항에서 평균 보다 높은 필요도를 나타내었다.

교수 집단의 수정 필요도 문항별 빈도분석 결과는 <표 Ⅳ-17>과 같다.

'일대일 개인 교수'에 대해서, 매우 많이 필요하다고 답변한 응답자가 43.7%, 많이 필요하다고 답변한 응답자가 34.5%로서, 응답자의 78.2%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다. 조금 필요하거나 필요하지 않다고 답변한 응답자는 5.7%로 나타나, 매우 높은 필요도를 인식하고 있는 것으로 나타났다.

'교사 주도적 소집단'에 대해서, 필요하지 않다고 답변한 응답자가 9.2%, 매우 많이 필요하다고 답변한 응답자가 29.9%, 많이 필요하다고 답변한 응답자가 26.4%로, 응답자의 14.9%가 조금 필요하거나 필요하지 않다고 인식하며, 56.3%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

'또래교수'에 대해서, 필요하지 않다고 답변한 응답자가 3.4%, 매우 많이 필요하다고 답변한 응답자가 31.0%, 많이 필요하다고 답변한 응답자가 35.7%이며, 응답자의 12.6%가 조금 필요하거나 필요하지 않다고 인식하며, 66.7%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

'협동학습 집단'에 대해서, 매우 많이 필요하다고 답변한 응답자가 36.8%, 많이 필요하다고 답변한 응답자가 31.0%로, 67.8%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다. 조금 또는 필요하지 않다고 답변한 응답자는 11.5%였다.

'협력교수'에 대해서는 교수 집단의 유형 중 가장 낮은 필요도 인식을 갖는 것으로 나타났다. 필요하지 않다고 답변한 응답자가 5.7%를 차지하였고, 매우 필요하다가 33.3%, 많이 필요하다가 32.2%로 나타났다. 응답자의 11.3%가 조금 필요하거나 필요하지 않다고 인식하며, 65.5%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-17> 교수 집단의 수정 필요도 문항별 분석 결과

번호	문항	척도	*N*	구성비(%)	*M*	*SD*	순위
2-1	일대일 개인교수	1 (없음)	3	3.4	4.13	.998	1
		2 (조금)	2	2.3			
		3 (보통)	14	16.1			
		4 (많이)	30	34.5			
		5 (매우)	38	43.7			
		합계	87	100.0			
2-2	교사 주도적 소집단	1 (없음)	8	9.2	3,62	1.232	3
		2 (조금)	5	5.7			
		3 (보통)	25	28.8			
		4 (많이)	23	26.4			
		5 (매우)	26	29.9			
		합계	87	100.0			
2-3	또래교수	1 (없음)	3	3.4	3.82	1.084	2
		2 (조금)	8	9.2			
		3 (보통)	18	20.7			
		4 (많이)	31	35.7			
		5 (매우)	27	31.0			
		합계	87	100.0			
2-4	협동 학습 접근	1 (없음)	4	4.6	3.03	1.125	4
		2 (조금)	6	6.9			
		3 (보통)	18	20.7			
		4 (많이)	27	31.0			
		5 (매우)	32	36.8			
		합계	87	100.0			
2-5	협력교수	1 (없음)	5	5.7	2.57	1.123	5
		2 (조금)	4	4.6			
		3 (보통)	21	24.2			
		4 (많이)	28	32.2			
		5 (매우)	29	33.3			
		합계	87	100.0			

3) 교수 방법의 수정 필요도

교수 방법 수정의 필요도 전체 평균은 3.99이며, 필요도가 가장 높은 문항은 '과제 난이도 조절'로 4.22였고, 그 다음으로 '대안적 반응 양식의 허용', '주의집중 및 흥미유지 전략 사용', '적절한 학습 자료 제공' 순으로 나타났다. 필요도가 가장 낮은 문항은 '다양한 수업 형태 운영'으로 3.71이었고, 다음으로 '수업의 속도 조절 또는 반복시연'과 '교육공학 또는 보조공학 사용' 순으로 나타났다.

교수 방법의 수정 필요도 문항별 빈도분석 결과는 다음과 같다.

<표 Ⅳ-18> 교수 방법의 수정 필요도 문항별 분석 결과

번호	문항	척도	*N*	구성비(%)	*M*	*SD*	순위
3-1	속도조절 또는 반복시연	1 (없음)	4	4.6	3.74	1.146	9
		2 (조금)	7	8.0			
		3 (보통)	26	29.9			
		4 (많이)	21	24.2			
		5 (매우)	29	33.3			
		합계	87	100.0			
3-2	학습량과 시간 조절	1 (없음)	4	4.6	4.01	1.084	6
		2 (조금)	4	4.6			
		3 (보통)	14	16.1			
		4 (많이)	30	34.5			
		5 (매우)	35	40.2			
		합계	87	100.0			
3-3	과제 난이도 조절	1 (없음)	4	4.6	4.22	1.028	1
		2 (조금)	2	2.3			
		3 (보통)	8	9.2			
		4 (많이)	30	34.5			
		5 (매우)	43	49.4			
		합계	87	100.0			

3-4	대안적 반응 양식 허용	1 (없음)	4	4.6	4.21	1.153	2
		2 (조금)	4	4.6			
		3 (보통)	14	16.1			
		4 (많이)	13	14.9			
		5 (매우)	52	59.8			
		합계	87	100.0			
3-5	적절한 학습 자료 제공	1 (없음)	5	5.7	4.07	1.208	4
		2 (조금)	5	5.7			
		3 (보통)	15	17.3			
		4 (많이)	16	18.4			
		5 (매우)	46	52.9			
		합계	87	100.0			
3-6	교육공학 또는 보조공학 사용	1 (없음)	8	9.2	3.79	1.202	8
		2 (조금)	2	2.3			
		3 (보통)	19	21.9			
		4 (많이)	29	33.3			
		5 (매우)	29	33.3			
		합계	87	100			
3-7	다양한 수업 형태 운영	1 (없음)	7	8.0	3.71	1.210	10
		2 (조금)	4	4.6			
		3 (보통)	25	28.8			
		4 (많이)	22	25.3			
		5 (매우)	29	33.3			
		합계	87	100.0			
3-8	학습적 보조자 제공	1 (없음)	6	6.9	3.98	1.120	7
		2 (조금)	3	3.4			
		3 (보통)	10	11.5			
		4 (많이)	36	41.4			
		5 (매우)	32	36.8			
		합계	87	100.0			

3-9	행동 강화 전략 사용	1 (없음)	4	4.6	4.03	1.125	5
		2 (조금)	5	5.7			
		3 (보통)	14	16.1			
		4 (많이)	25	28.8			
		5 (매우)	39	44.8			
		합계	87	100.0			
3-10	주의집중 및 흥미 유지 전략 사용	1 (없음)	6	6.9	4.10	1.152	3
		2 (조금)	0	0.0			
		3 (보통)	17	19.5			
		4 (많이)	20	23.0			
		5 (매우)	44	50.6			
		합계	87	100.0			

‘수업의 속도조절 또는 반복시연’에 대해서, 필요하지 않다고 답변한 응답자가 4.6%, 매우 많이 필요하다고 답변한 응답자가 33.3%, 많이 필요하다고 답변한 응답자가 24.2%로서, 응답자의 12.6%가 조금 필요하거나 필요하지 않다고 인식하며, 57.5%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

‘학습량과 시간 조절’에 대해서, 매우 많이 필요하다고 답변한 응답자는 40.2%로 가장 높았고, 응답자의 9.2%가 조금 필요하거나 필요하지 않다고 인식하며, 74.7%가 많이 이상으로 필요하다고 인식한 것으로 나타났다.

‘과제의 난이도 조절’에 대해서, 필요하지 않다고 답변한 응답자가 4.6%, 매우 많이 필요하다고 답변한 응답자가 49.4%로서, 응답자의 83.9%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

‘대안적 반응양식 허용’에 대해서, 필요하지 않다고 답변한 응답자는 4.6%, 매우 많이 필요하다고 답변한 응답자는 59.8%로 가장 높은 대조를 보였다. 응답자의 9.2%가 조금 또는 필요하지 않다고 인식하며, 74.7%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

‘적절한 학습 자료 제공’에 대해서, 필요하지 않다고 답변한 응답자가 5.7%, 매우 많이 필요하다고 답변한 응답자가 52.9%, 많이 필요하다고 답변한 응답자가 18.4%로서, 응답자의 11.4%가 조금 필요하거나 필요하지 않다고 인식하며, 71.3%가 많이

또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

‘교육공학 또는 보조공학 사용’에 대해서, 필요하지 않다고 답변한 응답자가 9.2%, 매우 필요하다고 답변한 응답자와 많이 필요하다고 답변한 응답자가 각각 33.3%로서, 66.6%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

‘다양한 수업형태의 운영’은 교수 방법의 수정 중 가장 낮은 필요도를 나타내었고, 필요하지 않다고 답변한 응답자가 8.0%, 매우 많이 필요하다고 답변한 응답자가 33.3%, 많이 필요하다고 답변한 응답자가 25.3%인 것으로 나타났다. 응답자의 12.6%가 조금 필요하거나 필요하지 않다고 인식하며, 58.6%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

‘학습 보조자 제공’에 대해서, 필요하지 않다고 답변한 응답자가 6.9%, 매우 많이 필요하다고 답변한 응답자가 36.8%, 많이 필요하다고 답변한 응답자가 41.4%로 나타났다. 응답자의 10.3%가 조금 필요하거나 필요하지 않다고 인식하며, 78.2%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

‘행동 강화 전략 사용’에 대해서, 필요하지 않다가 4.6%, 매우 많이 필요하다가 44.8%, 많이 필요하다가 28.8%로서, 응답자의 73.6%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

‘주의 집중 및 흥미유지 전략 사용’에 대해서, 필요하지 않다고 답변한 응답자는 6.9%, 매우 많이 필요하다고 답변한 응답자가 50.6%, 많이 필요하다고 답변한 응답자가 23.0%로서, 73.6%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

4) 교수 내용의 수정 필요도

교수 내용 수정의 필요도 전체 평균은 4.01이며, 교수 내용의 수정 중 가장 높은 필요를 나타낸 문항은 ‘교육목표의 난이도 수정’이고, 다음으로 ‘다른 교육목표 난이도와 교육내용을 수정 적용’, ‘다른 교육과정의 목표와 교육내용 적용’의 순으로 나타났다.

<표 Ⅳ-19> 교수 내용의 수정 필요도 문항별 분석 결과

번호	문항	척도	*N*	구성비(%)	*M*	*SD*	순위
4-1	교육목표 난이도 수정	1 (없음)	4	4.6	4.01	1.051	2
		2 (조금)	2	2.3			
		3 (보통)	17	19.5			
		4 (많이)	30	34.5			
		5 (매우)	34	39.1			
		합계	87	100.0			
4-2	다른 교육목표 난이도와 교육내용을 수정 적용	1 (없음)	6	6.9	4.10	1.191	1
		2 (조금)	4	4.6			
		3 (보통)	9	10.3			
		4 (많이)	24	27.6			
		5 (매우)	44	50.6			
		합계	87	100.0			
4-3	다른 교육과정의 목표와 내용 적용	1 (없음)	4	25.3	3.93	1.097	3
		2 (조금)	2	14.9			
		3 (보통)	25	28.8			
		4 (많이)	21	21.8			
		5 (매우)	35	9.2			
		합계	87	100.0			

‘교육목표의 난이도 수정’에 대해서 필요하지 않다고 답변한 응답자가 4.6%, 매우 필요하다고 답변한 응답자가 39.1%, 많이 필요하다고 답변한 응답자가 34.5%로서, 응답자의 6.9%가 조금 필요하거나 필요하지 않다고 인식하며, 73.6%의 응답자가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

‘다른 교육목표의 난이도와 교육내용 수정’에 대해서, 필요하지 않다고 답변한 응답자가 6.9%, 매우 많이 필요하다고 답변한 응답자가 50.6%, 많이 필요하다고 답변한 응답자가 27.6%로서, 87명 중 68명인 78.2%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

‘다른 교육과정의 목표와 교육내용 적용’에 대해서, 필요하지 않다고 답변한 응답자가 25.3%, 매우 많이 필요하다고 답변한 응답자가 9.2%, 많이 필요하다고 답변한

응답자가 21.8%이며, 다수의 28.8%의 응답자의 보통의 인식 정도를 나타내었다. 40.2%가 조금 필요하거나 필요하지 않다고 인식하여 다른 문항에 비해 낮은 필요도를 인식하는 것으로 나타났다.

5) 평가 방법의 수정 필요도

평가 방법 수정의 필요도에 대한 결과는 <표 Ⅳ-20>과 같다. 전체 평균은 4.03이며 교수적 수정의 유형 중 가장 높은 평균을 나타내었다. 평가 방법의 수정 중 필요도가 가장 높은 문항은 '점수 부여 기준의 수정'으로 나타났으며, 가장 필요도가 낮은 문항은 '평가지 구성 수정'인 것으로 나타났다.

'평가지 구성 수정'에 대해서, 조금 또는 필요하지 않다고 답한 응답자는 13.4%, 매우 많이 필요하다고 답변한 응답자는 37.9%, 많이 필요하다고 답변한 응답자가 36.8%로서, 74.7%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

'평가 운영의 수정'에 대해서, 필요하지 않다고 답변한 응답자가 4.6%, 매우 많이 필요하다고 답변한 응답자가 43.8%, 많이 필요하다고 답변한 응답자가 24.1%로서, 응답자의 8.0%가 조금 필요하거나 필요하지 않은 것으로 인식하며, 67.9%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

'점수 부여 기준의 수정'은 가장 높은 필요도를 나타내었는데, 필요하지 않다고 답변한 응답자가 4.6%, 매우 또는 많이 필요하다고 답변한 응답자는 78.2%로 대체적으로 높은 필요도 인식을 보였다.

'평가체제 수정'에 대해서, 필요하지 않다고 답변한 응답자가 4.6%, 매우 또는 많이 필요하다고 답변한 응답자는 각각 36.8%로, 73.6%가 많이 또는 매우 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-20> 평가 방법의 수정 필요도 문항별 분석 결과

번호	문항	척도	*N*	구성비(%)	*M*	*SD*	순위
5-1	평가지 구성 수정	1 (없음)	6	6.9	3,97	1.125	4
		2 (조금)	2	2.3			
		3 (보통)	14	16.1			
		4 (많이)	32	36.8			
		5 (매우)	33	37.9			
		합계	87	100.0			
5-2	평가 운영 수정	1 (없음)	4	4.6	3.99	1.115	3
		2 (조금)	3	3.4			
		3 (보통)	21	24.1			
		4 (많이)	21	24.1			
		5 (매우)	38	43.8			
		합계	87	100.0			
5-3	점수 부여 기준 수정	1 (없음)	4	4.6	4.13	1.009	1
		2 (조금)	0	0.0			
		3 (보통)	15	17.2			
		4 (많이)	30	34.5			
		5 (매우)	38	43.7			
		합계	87	100.0			
5-4	평가체제 수정	1 (없음)	4	4.6	4.01	1.006	2
		2 (조금)	0	0.0			
		3 (보통)	19	21.8			
		4 (많이)	32	36.8			
		5 (매우)	32	36.8			
		합계	87	100.0			

4. 교수적 수정의 실행도와 필요도 차이 비교

교수적 수정의 실행도와 필요도의 차이를 알아보기 위하여 유형별 전체 평균으로 순위를 비교한 결과는 다음과 같다.

<표 Ⅳ-21> 교수적 수정의 유형 간 실행도와 필요도 순위 비교

유형	실행도		필요도		차이
	M	순위	*M*	순위	
교수 환경의 수정	3.26	1	4.02	3	0.76
교수 집단의 수정	2.96	4	4.43	1	1.47
교수 방법의 수정	3.16	2	3.99	5	0.83
교수 내용의 수정	3.00	3	4.01	4	1.01
평가 방법의 수정	2.90	5	4.03	2	1.13

교수적 수정의 유형별 실행도는 교수 환경의 수정이, 필요도에서는 교수 집단의 수정이 가장 높게 나타났다. 가장 낮은 것으로는 실행도는 평가 방법의 수정이, 필요도는 교수 방법의 수정인 것으로 나타났다. 모든 유형에서 실행도와 필요도 간에 동일한 순위가 나타났다.

또한 각 유형별로 실행도 평균값과 필요도 평균값의 차이를 비교해본 결과, '교수 집단 수정'의 실행도와 필요도 차이가 1.47로서 가장 큰 것으로 나타났으며, 다음으로 '평가 방법의 수정'이 실행도와 필요도에 1.13의 차이가 있었다. 실행도와 필요도의 차이가 가장 적게 나타난 유형은 '교수 환경의 수정'이며 0.76의 차이를 보였다.

교수적 수정 유형별 하위문항으로 실행도와 필요도를 비교한 결과는 <표 Ⅳ-22>와 같다.

교수 환경의 수정에서는 '적절한 좌석배치'를 가장 많이 실행하고 '장비와 자료 마련'을 가장 적게 실행하는 것으로 나타났다. 필요도는 '장비와 자료 마련'에서 가장 높게 나타났고, '규칙제정'에서 가장 낮은 필요성을 나타내었다.

교수 집단의 수정에서는 '일대일 개인교수'를 가장 많이 실행하고 있으면서도 가장 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다. 또한 가장 낮은 실행도와 필요도를 보이는 문항도 '협력교수'로 동일하게 나타났다.

교수 방법의 수정에서는 '대안적 반응 양식 허용'을 가장 많이 실행하며 '교육공학 또는 보조공학 사용'이 가장 낮은 실행도를 보였다. 필요도는 '과제 난이도 조

절'에서 가장 높게 인식하고 있었고, '다양한 수업형태의 운영'에서 가장 낮은 필요도를 나타내었다.

교수 집단의 수정에서는 실행도와 필요도의 문항별 순위가 같았다. '다른 교육목표 난이도와 교육내용 수정'을 가장 많이 실행하고 가장 필요로 하는 것으로 나타났고, '다른 교육과정 목표와 교육내용 적용'에 대해서 동일하게 낮은 실행도와 필요도를 인식하는 것으로 나타났다.

평가 방법의 수정에서는 '평가 운영의 수정'이 가장 높은 실행도를, '점수 부여 기준 수정'이 가장 높은 필요도를 나타났고, '평가지 구성의 수정'에 대해서 가장 낮은 실행도와 필요도를 보였다.

<표 Ⅳ-22> 교수적 수정 유형 문항별 실행도와 필요도 순위 비교

실행도		1. 교수 환경의 수정	필요도	
M	순위		순위	*M*
3.30	3	수용적 학습 분위기 형성	2	4.06
3.25	4	규칙 제정	5	3.76
3.54	1	적절한 좌석배치	2	4.06
2.83	5	장비와 자료 마련	1	4.21
3.40	2	모둠 구성원 배치	4	4.02

실행도		2. 교수 집단의 수정	필요도	
M	순위		순위	*M*
3.33	1	일대일 개인교수	1	4.13
2.72	4	교사 주도적 소집단	4	3.62
3.16	2	또래교수	2	3.82
3.03	3	협동학습 집단	3	3.03
2.57	5	협력교수	5	2.57

- 표 계속 -

실행도		3. 교수 방법의 수정	필요도	
M	순위		순위	*M*
2.93	7	속도조절 또는 반복시연	9	3.74
3.63	3	학습량과 시간 조절	6	4.01
3.67	2	과제 난이도 조절	1	4.22
3.72	1	대안적 반응 양식 허용	2	4.21
3.06	6	적절한 학습 자료 제공	4	4.07
2.45	10	교육공학 또는 보조공학 사용	8	3.79
2.84	8	다양한 수업 형태 운영	10	3.71
2.80	9	학습적 보조자 제공	7	3.98
3.25	4	행동 강화 전략 사용	5	4.03
3.21	5	주의집중 및 흥미유지 전략 사용	3	4.10

실행도		4. 교수 내용의 수정	필요도	
M	순위		순위	*M*
3.09	2	교육목표 난이도 수정	2	4.01
3.15	1	교육목표 난이도와 교육내용 수정	1	4.10
2.75	3	다른 교육과정 목표와 내용 적용	3	3.93

실행도		5. 평가 방법의 수정	필요도	
M	순위		순위	*M*
2.78	4	평가지 구성 수정	4	3.97
2.97	1	평가 운영 수정	3	3.99
2.94	2	점수 부여 기준 수정	1	4.13
2.90	3	평가체제 수정	2	4.01

5. 장애학생 미술통합수업에 대한 지원요구

미술교사들이 미술통합교육을 위해 요구하는 전체 지원 필요도를 영역 및 문항별로 분석한 결과는 <표 Ⅳ-23>과 같다.

<표 Ⅳ-23> 미술 통합수업 지원에 대한 필요도 영역 및 문항별 분석 결과

	번호	문항	*M*	SD
통합학급교사의지원	1-1	협력적 학급분위기 조성	3.68	1.166
	1-2	또래 일반학생과의 사회적 관계 형성	4.21	.837
	1-3	통합학급에서의 장애아동에 대한 정보제공	4.15	.870
	1-4	통합학급의 물리적 환경 조성	4.28	.858
	1-5	미술 준비물 점검	3.84	1.066
	1-6	미술시간 출석점검 지도 및 확인	3.93	.900
		평균	4.02	.950
특수학급교사의지원	2-1	장애학생의 일반적 특성에 대한 정보제공	4.18	.959
	2-2	특수학급 교사와 지속적 의견교환 및 협력	4.25	.943
	2-3	미술 기초실기 능력에 대한 정보제공	4.24	.964
	2-4	미술개별화 교육계획안 수정 지원	4.07	1.021
	2-5	장애학생에게 적절한 미술 교수방법 지원	3.99	1.146
	2-6	장애학생에게 적절한 미술 평가방법 지원	3.94	1.145
	2-7	미술활동 수행을 위한 기본생활 지도	4.09	1.019
	2-8	문제행동 관리에 관한 기술전략 제공	4.08	1.037
		평균	4.11	1.029
행정적·물적/재정적지원	3-1	유자격 특수학급교사 배치	3.99	1.146
	3-2	보조교사 배치	3.68	1.166
	3-3	도우미(특수교육보조원) 배치	3.74	1.215
	3-4	장애학생 미술교육을 위한 연수프로그램 제공	3.92	.943
	3-5	미술수업 이외의 업무경감	3.52	1.284
	3-6	통합학급 학생 수 감소	4.23	1.053
	3-7	교사재량으로 미술시간 양 조절	3.70	1.101
	3-8	장애학생 미술교육 교구 및 교재, 비용 제공	4.15	.971
	3-9	기본설비를 갖춘 미술실 확보	4.24	.964
	3-10	건물의 접근성과 이동성 및 편의시설 제공	4.25	.943
		평균	3.94	1.79

순위별로는 특수학급교사로부터 지원이 4.11로 가장 높았고, 통합학급 교사로부터의 지원, 행정적·물적/재정적 지원 영역 순으로 나타났다.

장애학생의 미술 교수방법 및 장애아동에 대한 정보 지원 등과 관련된 특수학급 교사로부터의 지원을 가장 많이 요구하였고, 그 다음으로 장애학생을 학급의 구성원으로 수용하며 또래와의 관계 형성뿐만 아니라 학업수행에도 영향을 미치는 통합학급교사의 지원을 많이 요구하였다. 행정적·물적/재정적 지원에서는 장애학생을 위한 편의시설 설치와 기본적 미술교육 시설 확보, 통합학급 학생 수 감소 순으로 지원 필요도가 높게 나타났다

통합학급 교사로부터의 지원에 대해서, '통합학급의 물리적 환경 조성'이 4.28로 가장 높은 필요도를 인식하고 있었고, 다음으로 '또래 일반학생과의 사회적 관계 형성'에 높은 지원 필요도를 나타내었다. '협력적 학급 분위기 조성'은 상대적으로 가장 낮았고, '미술시간에 필요한 준비물 점검' 순으로 낮게 나타났다.

특수학급 교사로부터의 지원에 대해서, '특수학급 교사와 지속적 의견교환 및 협력'이 4.25로 가장 높게 나타났고, 장애학생의 '미술 기초실기 능력에 대한 정보제공', '장애학생의 일반적 특성에 대한 정보제공'의 순으로 나타났다. 장애학생에게 적절한 '미술 평가방법 지원'과 '미술 교수방법 지원'에 대한 필요도가 상대적으로 낮게 나타났으나 3.9점대로 높은 요구 정도를 보였다.

행정적·물적/재정적 지원에 대해서, '건물의 접근성과 이동성, 편의시설 제공'이 4.25로 가장 높은 지원요구를 나타냈고, '기본설비를 갖춘 미술실 확보'와 '통합학급의 학생 수 감소' 문항도 유사한 점수의 높은 지원요구를 나타냈다. 이 세 문항을 제외한 문항은 모두 3점대의 필요도를 인식하는 것으로 나타났고, '미술수업 이외의 업무 경감'과 '보조교사 배치' 문항은 상대적으로 가장 낮은 지원요구를 나타냈다.

다음으로 교수적 수정이 잘 이루어지기 위하여 가장 필요한 지원이 무엇인가에 대한 질문에 대한 응답의 결과는 <표 Ⅳ-24>와 같다.

장애학생이 통합된 미술수업에서 교수적 수정이 잘 이루어지기 위해 가장 필요한 지원이 무엇이겠는가에 대하여, '통합 및 특수학급교사와의 협력'이 27.6%로 높

게 나타났고, '미술통합수업의 교수적 수정방안에 대한 실제적인 정보와 자료 제공'이 다음으로 유사하게 나타났다. '학급당 인원수 감소'가 5.7%로 상대적으로 낮게 나타났으며, 기타 의견으로 통합수업에 따른 교육 프로그램 개발 및 제공, 교육보조원, 편의시설 등의 확충 등이 있었다.

<표 Ⅳ-24> 교수적 수정을 위해 필요한 지원 빈도 분석 결과

지원	*N*	구성비(%)
학급당 인원수 감소	5	5.7
수업시수 및 행정적 업무 부담 감소	16	18.4
통합 및 특수학급교사와의 협력	24	27.6
미술통합수업의 특수교육 연수 프로그램	18	20.7
미술통합수업의 실제적인 정보와 자료제공	21	24.2
기타	3	3.4
합계	87	100.0

마지막으로, 장애학생이 통합된 미술수업에서 교수적 수정이 이루어질 때 얻을 수 있는 가장 큰 효과가 무엇이겠는가에 대한 결과는 다음과 같다.

<표 Ⅳ-25> 교수적 수정 적용 시 기대효과 빈도 분석 결과

기대효과	*N*	구성비(%)
장애학생의 문제행동 개선	30	34.5
장애학생의 미술적 자아실현	11	12.6
장애학생의 학교 및 지역사회 적응 향상	20	23.0
장애학생에 대한 또래학생들이 인식 개선	6	6.9
장애학생의 자신감과 학업능률 향상	19	21.9
기타	1	1.1
합계	87	100.0

‘장애학생의 문제행동 개선’이 34.5%, ‘장애학생의 학교 및 지역사회 적응 향상’에 23.0%, ‘장애학생의 전반적인 자신감과 학업능률향상’에 21.9% 순으로 응답하였다. ‘장애학생에 대한 또래학생들의 인식 개선’은 6.9%로 나타났고, 기타 의견으로 ‘미술을 통한 긍정적 자존감 형성’이 있었다.

이 밖에도 미술과 통합교육을 실시함에 있어 미술교사가 느끼는 어려움이나 이에 대한 개선방안, 필요로 하는 지원 등을 자유롭게 기술할 수 있는 문항에 응답을 한 응답자가 많았는데, 중복되는 내용을 간추리면 다음과 같았다.

가장 많은 의견은 제도적인 개선의 필요성에 대한 것으로, 학급당 인원의 감축, 평가방법의 기준 지원, 보조교사 지원, 다양한 연수프로그램의 개발 보급 등의 의견이 있었다.

“학급당 학생 수가 너무 많아서 개별적으로 지도하는데 어려움이 있다. 특수학생이 질적으로 높은 수업을 받기 위한 학급당 학생 수를 줄여야 하며, 제도적 개선이 필요하다.”

“한 학급에 한명 내지 두명의 장애학생을 위해 교육과정을 변경하기란 현실적으로 어려움. 특히, 남학생반의 경우 일반학생 지도하기도 버거움.”

“일반적으로 통합교육을 할 때 장애학생은 거의 수업에 따라오지 못하는 상태이고 구체적인 계획이 없는 상태에서 시간만 보내는 경향임.”

“일반학생들의 장애학생들에 대한 인식수준을 높일 수 있도록 해야, 평가 시 일반학생들의 불만을 줄일 수 있을 것이다.”

“전반적인 미술교과의 평가방법의 모호성이 개선되어야 한다.”

“미술의 표현활동을 돕는 보조교사(또는 특수교사)와 함께 수업할 수 있는 제도가 필요함.”

“미술재료나 지원, 개별적 교육방법을 할 수 있는 다양한 연수교육이 필요하다고 생각한다. 많은 교사들이 들을 수 있도록 원격 연수프로그램 개발도 중요할 듯 하다.”

또한, 교사들의 현실에서의 어려움을 그대로 느낄 수 있는 응답으로 다음과 같은 의견들도 있었다.

“현재 일반학생들의 정서상태도 특수학급 학생 못지 않기 때문에 수업에 있어서

장애학생과 일반학생을 구별하는 시도가 무의미 하다. 또한 미술수업은 기본적으로 개별지도이기 때문에 장애학생과의 차별화가 무의미하다고 생각함.”

“장애아들의 수준이 천차만별임. 현 우리학교 장애학생은 2명인데 오히려 정상학생보다 더 착함. 대부분 중등통합교육을 받는 장애학생들은 착실한 편임. 입시제도에 큰 영향을 받지 않아 오히려 편히 학교생활을 하는 것 같다.”

Ⅴ. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구는 중학교 통합학급의 미술통합교육에 대한 미술교사의 인식과 교수적 수정의 실행도와 필요도, 요구되는 지원의 정도에 대하여 연구하였다. 본 연구에서는 교수적 수정의 영역에 대해 각각의 실행도와 필요도를 조사하여, 미술통합교육에 대한 실태를 분석하고, 통합교육이 이루어지는데 요구되는 지원에 대한 필요도를 파악하고자 하였다. 연구를 통해 얻어진 결론은 다음과 같다.

첫째, 중학교 미술교사의 장애학생의 미술통합수업에 대한 가치 인식을 조사한 결과, 장애학생의 미술통합 교육 필요성과 미술적 가능성에 대하여 높은 긍정적인 인식을 갖고 있는 것으로 나타났다. 또한, 최상의 학업성취를 위하여 '장애학생의 특성에 적합한 수업전략과 방법의 마련'이 필요하다고 인식하였으며, 교수적 수정의 영향력에 대해서도 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 미술통합교육의 필요성을 부정적으로 인식하는 미술교사들은 그 이유를 주로 교육과정과 주어진 열악한 교육여건이나 장애학생의 장애특성에 따른 문제에 두었고, 교사 자신의 제반 지식의 부족에 대한 의견도 있었다. 이에 통합교육을 실시하는 미술교사들에게 가장 시급한 것은 교수적 수정의 실행 방법에 대한 구체적인 정보들의 제공이라 하겠다.

둘째, 장애학생 중학교 미술통합수업에서 미술교사의 교수적 수정의 실행도를 조사한 결과, 중학교 미술교사는 교수적 수정의 유형 중에서 '교수 환경의 수정'을 가장 많이 실행하고 있었다. 유형별로 '교수 환경의 수정'에서는 '적절한 좌석 배치'를, '교수 집단의 수정'에서는 '일대일 개인 교수'를 가장 많이 실행하고 있었다. '교수 방법의 수정'에서는 '대안적인 방응 양식의 허용'을, '교수 내용의 수정'에서는 '미술과 교육목표의 난이도와 교수 내용의 수정'을, '평가 방법의 수정'에서는 '평가 운영의 수정'을 가장 많이 실행하는 것으로 나타났다.

미술교사들은 교수 환경의 수정 중에서 '적절한 좌석배치'를 가장 자주 실행하는 반면, '장비와 자료의 마련'을 가장 적게 실행하였는데, 이것은 장애학생에게 필요한 물적/ 재정적 지원의 부족과 더불어 어떤 것이 필요한지 조차 알 수 없는 지식의 부족이 원인일 수 있다. 교육 현장의 교사는 장애학생의 특성을 알고 있는 것만으로도 수업시간에 일어날 수 있는 여러 돌발 상황, 또는 반복되는 부정적인 사건에 대비 할 수 있다. 장애인 등에 대한 특수교육법의 제정과 함께 여러 정책이 시행되고 있으나 아직까지도 일반 교사에게 특수교육에 대한 정보의 제공은 미비한 실정이라 하겠다. 따라서 미술교사는 장애학생을 참여시키는 통합수업에서 필요한 장비와 자료에 대한 지식을 갖추고, 이에 대하여 적극적인 자세로 지원 요청을 해야 할 것이다.

또한, 미술교사들은 '교수 방법의 수정'을 '교수 환경의 수정' 다음으로 자주 실행하는 것으로 나타났는데, 그 중에서도 '대안적 반응 양식 허용'이 3.72, '과제 난이도 조절'이 3.67로 나타났다. 이것은 교사의 편의를 위해 손쉬운 방법을 먼저 선호하게 되는 의지적 문제일 수도 있으나, 전반적으로 다양한 교수적 수정의 방법적 지식이 보급되지 못한 것이 더 큰 원인인 것으로 보인다.

셋째, 장애학생 미술통합수업에서 중학교 미술교사는 교수적 수정의 유형 중에서 '교수 집단의 수정'을 가장 필요하다고 인식하였다. 유형별로 '교수 환경의 수정'에서는 '장비와 자료 마련'을, '교수 집단의 수정'에서는 '일대일 개인 교수'를, '교수 방법의 수정'에서는 '과제 난이도 조절'을 가장 필요하다고 인식하였으며, '교수 내용의 수정'에서는 '교육목표 난이도와 교육내용 수정'을, 평가 방법의 수정 중에서는 '점수 부여 기준 수정'을 가장 필요하다고 인식하였다.

'교수 집단의 수정'에서 미술교사들은 '일대일 개인 교수'와 '또래교수', '교사 주도적 소집단'에 높은 필요도를 인식하고 있었는데, 이것은 '일대일 개인 교수'를 가장 많이 실행하고 있다는 실행도의 결과와 비교하였을 때, 미술교과의 노작적이고 과정적인 특성과 장애 학생의 교육적 성취를 위하여 더욱 집중적인 교수적 서비스가 필요하다는 인식을 나타내는 것으로 생각해 볼 수 있다.

그 다음으로 '평가 방법의 수정' 중에서는 '점수 부여 기준 수정'을 가장 필요하

다고 인식하였고, ‘평가체제의 수정’, ‘평가 운영의 수정’순으로 나타났다. 이것은 객관적인 점수 부여의 근거가 부족하고, 미술교사의 주관적인 의견의 반영되는 현 수행평가의 체제와 내신 점수와 연관된 일반학생들과의 점수 차의 형평성 문제 등이 산재한 현실에서 좀 더 구체적인 지침이 필요함을 시사한다 하겠다.

넷째, 중등 통합학급의 미술교과 시간에 교수적 수정의 적용을 위해 필요한 지원요구는 대부분의 미술교사가 모든 영역에서 매우 높은 정도의 지원요구를 나타냈는데, 특수학급교사로부터 지원이 4.11로 가장 높았고, 통합학급 교사로부터의 지원, 행정적・물적/재정적 지원 영역 순으로 나타났다.

장애학생의 미술 교수방법 및 장애아동에 대한 정보 지원 등과 관련된 특수학급교사로부터의 지원을 가장 많이 요구하였고, 그 다음으로 장애학생을 학급의 구성원으로 수용하며 또래와의 관계 형성뿐만 아니라 학업수행에도 영향을 미치는 통합학급교사의 지원을 많이 요구하였다. 행정적・물적/재정적 지원에서는 장애학생을 위한 편의시설 설치와 기본적 미술교육 시설 확보, 통합학급 학생 수 감소 순으로 지원 필요도가 높게 나타났다

특수학급 교사로부터의 지원에 대해서, ‘특수학급 교사와 지속적 의견교환 및 협력’이 4.25로 가장 높게 나타났고, 장애학생의 ‘미술 기초실기 능력에 대한 정보제공’, ‘장애학생의 일반적 특성에 대한 정보제공’의 순으로 나타났다. 이는 장애학생에게 적절한 통합교육을 이루기 위한 정보의 지원을 좀 더 전문적인 특수교사에게 요구하는 것으로, 미술교사의 자생적인 의지가 반영된 결과라 생각한다.

하지만, 교육적 현실을 볼 때, 통합학급교사와 특수학급교사 간에 과중한 학급담임교사의 업무로 인한 시간 부족과 특수학급교사와 일반교사의 역할 구분과 상호역할에 대한 이해 및 신뢰감 부족 등으로 인해 특수학급교사와 일반교사의 협력이 쉽지 않다. 이러한 현실에서 미술통합교육을 위해 미술교사와 특수학급교사는 별도의 협력시간을 갖기 어려우며, 특수학급교사로부터의 지원만으로 한계가 있을 수밖에 없다(이은미, 2002). 따라서 미술통합교육의 바람직한 성취를 위해서는 관련 교사들 간에 각자의 전문성을 나누고 원활한 협력관계를 구축할 수 있는 기반과 다른 행정적, 재정적 지원요소들이 함께 이루어져 할 것이다.

결과적으로, 통합교육의 당위성에 대한 논의가 아닌 질적 통합을 위한 방법론적 접근이 필요한 시점이다. 교사들이 필요하다고 인식하는 교수적 수정의 내용에 의미를 두어야 하며, 그것을 위해 필요한 교수방법과 전략에 대한 구체적인 정보가 제공되어야 할 것이다.

2. 제언

본 연구는 특수학급이 개설되어 있는 중학교의 미술담당 교사들을 대상으로 미술통합교육에 대한 가치인식과 교수적 수정의 실태를 실행도와 필요도를 통해 유형별로 분석하였고, 좀 더 나아가 교수적 수정을 실행하기 위해 필요한 지원 요구를 조사해 보고자 하는데 목적이 있었다. 이 연구의 결과를 토대로 보다 나은 후속연구를 위하여 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구에 표집 된 자료는 제주특별자치도와 광주광역시의 특수학급을 소재한 중학교의 미술교사를 대상으로 하였으므로 연구의 결과를 우리나라 전체, 또는 다른 학교과정으로 일반화하기에는 문제가 있다. 추후에 다른 교과나 교육과정에 대해서도 폭넓고 심도 있는 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구는 교수적 수정의 실태에 대해서만 알아보았기 때문에 교수적 수정의 효과에 대해서는 알 수 없었다. 실천 가능성이 높은 적절한 교수적 수정 방법의 고안과 적용에 대한 질적 연구와 교수적 수정의 효과를 입증하는 후속연구가 이루어지길 바란다.

- 참 고 문 헌 -

강경숙 (2009). 경도장애학생의 교수적 수정에 영향을 미치는 통합학급 교사와 특수교사의 특성 및 협력 변인 비교. **특수교육학연구, 44**(2), 231-258.

교육과학기술부 (2012). **2012년 특수교육통계.** 서울: 교육과학기술부.

국립특수교육원 (2012). **2011 특수교육실태조사.** 서울: 국립특수교육원.

김영한, 김성옥 (2011). 과학과 교수적 수정이 정신지체아의 과학과 의사표현력에 주는 의미. **특수재활과학연구, 50**(2), 101-130.

김원경, 윤동훈 (2009). 교수적 수정이 발달장애 중학생의 통합체육 수업참여와 문제행동발생에 미치는 영향. **지적장애연구, 11**(4), 35-54.

박미화, 송명숙 (2009). 통합학급교사의 교수적 수정 실행정도와 교사효능감과의 관계. **한국특수교육학회 추계학술대회 자료집**, 317-334.

박새은 (2009). 교수 수정에 대한 통합학급 교사와 특수학급 교사의 인식 비교. **특수교육교과교육연구, 2**(2), 63-81.

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

박승희 (2004). 한국 통합교육 실제에서 교육과정적 통합의 방법론. **국제 세미나 자료집, 11**, 163-200. 안산: 국립특수교육원.

박승희, 김번영 (2007). 통합학급에서 교수적 수정 중재가 장애학생의 문제행동과 수업참여행동에 미치는 영향. **특수교육학연구, 42**(1), 19-49.

방명애, 백운국 (2000). 특수학급 아동의 교육적 통합을 위한 교수전략의 사용과 지원의 효과에 대한 교사의 인식. **특수교육학연구, 7**, 89-112.

백진희 (2007). **초등학교 통합학급에서의 교수적 수정에 대한 특수교사와 일반교사의 인식**. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.

서유진 (2010). 초등학교 통합학급에서 장애학생을 위한 수학교과의 교수적 수정 사례분석. **특수아동연구, 12**(1), 135-161.

신지연 (2005). **중학교 통합교육환경에서의 미술과 교수적합화에 관한 조사연구**. 미

간행 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.

신현기 (2004). **교육과정의 수정과 조절을 통한 통합교육 교수적합화.** 서울: 학지사.

이소현 (1999). 장애유아와 비장애유아의 사회적 통합 촉진을 위한 “놀이활동-중심의 통합 유치원 교과과정” 개발연구. **특수교육학연구, 34**(1), 61-86.

이은미 (2002). **장애아동 미술통합수업 담당교사의 지원요구: 서울시 공립초등학교를 중심으로**. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.

정주영 (2001). 통합환경에서 장애 학생을 위한 평가의 적합화. **특수교육학연구, 36**(2), 105-126.

정주영 (2006). 통합교육 환경의 교수적합화 연구 경향 고찰. **통합교육연구, 1**(1), 83-116.

조현영 (2008). **장애학생 음악통합교육에 대한 중학교 음악교사의 가치인식과 교수적 수정의 실태**. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.

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

황순영, 이미아 (2011). 중학교 통합학급 수학수업에서 수학교사의 교수적 수정의 실행도. **특수아동교육연구, 13**(4), 195-209.

Blandley, V. J., Ashbaugh, J. W., & Blaney, B. C. (1994). Implications for future practice and systems design. In V. J. Bradley, J. W. Ashbaugh, B. C. Blaney. *Creating individual supports for people with developmental disabilities: A mandate for change at many levels.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Kunkle-Miler C. (1985). *Competences for Art Therapists Whose Clients have Physical, Cognitive or Sensory Disabilities.* Ph. D. Thesis. University of Pittsburgh.

부록 1

설 문 지

중등 통합학급의 미술담당 교사의 교수적 수정 실태와 지원요구 연구

무더운 여름, 학교 현장에서 노고가 많으신 선생님들께 바쁘신 와중에도 본 설문지에 참여해 주셔서 감사합니다.
안녕하십니까?
저는 조선대학교 교육대학원 특수교육전공에서 석사학위 논문을 준비하고 있는 학생입니다.
본 설문지는 특수학급이 설치되어 있는 일반중학교의 미술수업현장에서 장애학생이 미술수업에 참여함에 있어, 미술교사가 인식하고 있는 가치관과 교수적 수정의 실행도 및 필요한 지원을 조사하기 위한 것입니다.
교수적 수정이란,
통합학급에서 수업을 받고 있는 장애학생의 수업 참여의 양과 질을 높이기 위해 교수적 환경, 교수집단, 교수방법, 교수내용 및 평가방법에서의 수정이나 보완을 의미합니다.
본 설문지는 무기명으로 작성하고, 정답이 없으며 여러분의 응답은 연구 이외의 목적에는 절대 사용 되지 않을 것을 약속드립니다. 설문지는 총 4부 40여 문항으로 구성되어 있습니다. 예상 소요시간은 15분내외입니다.
다시금 바쁘신 중에 설문을 부탁드려 죄송하오나, 우리나라 장애학생의 더 나은 통합교육과 미술교육을 위한 연구자료 마련을 위한 작은 기초가 되고자 하오니 바쁘시더라도 성의껏 응답하여 주시면 대단히 감사하겠습니다.

질문 내용에 대하여 의문이 있으시면 언제든지 문의해 주시기 바라며, 작성된 설문지는 동봉된 **반송용 봉투**에 넣으시어 **9 월 10 일까지** 회송하여 주시기 바랍니다.

2012 년 8 월
조선대학교 교육대학원 특수교육학과
김 진 희 드림
연락처 e-mail : jjinykim@naver.com

<제 Ⅰ 부> 기 초 조 사

1. 귀하의 성별은? ① 남( ) ② 여( )
2. 귀하의 미술교과 교직경력은?
   ① 5년 미만 ② 5년 이상~15년 미만 ③ 15년 이상
3. 현재 미술교과를 담당하시는 학급과 주당 수업시수는?

학년	담당 학급	수업시수
1학년	① 담당 학급 수 :_____학급 ② 담당 하지 않음	_____시간
2학년	① 담당 학급 수 :_____학급 ② 담당 하지 않음	_____시간
3학년	① 담당 학급 수 :_____학급 ② 담당 하지 않음	_____시간

4. 귀하가 미술수업에서 가르치신 장애학생의 장애유형은 무엇입니까? (중복선택가능)
   ① 학습장애
   ② 지적장애
   ③ 정서행동장애
   ④ 자폐장애
   ⑤ 시·청각 장애
   ⑥ 지체장애

5. 귀하가 미술수업에서 장애학생을 가르치신 경력은?
   ① 없음 ② 1년 미만 ③ 1년 이상~5년 미만 ④ 5년 이상

6. 귀하는 특수교육 관련 연수를 받으시거나 관련 세미나에 참석하신 경험이 있으십니까?
   ① 있다 (6-1번으로) ② 없다 (6-2번으로)

   6-1. 특수교육 연수나 세미나에 참석하신 동기는 무엇입니까?
      ① 의무적으로 참석함
      ② 특수교육에 대한 관심이 있음
      ③ 특수교육 관련 지식이 수업현장에 필요하여
      ④ 장애학생의 문제행동을 다루는 전략을 알고 싶어서

6-2. 특수교육 연수나 세미나에 참석하신 경험이 없는 이유는 무엇입니까?
① 특수교육 관련 지식이 있어서
② 관심이 있으나 참여할 시간이 없어서
③ 관련 정보를 제공받지 못해서
④ 관심이 없음

7. 장애학생이 통합된 미술교육 실행에서 귀하가 느끼신 가장 큰 어려움은 무엇입니까?
① 장애학생의 문제 행동
② 장애 특성에 대한 전문지식의 부족
③ 장애학생에 대한 또래집단의 비수용적인 태도
④ 장애학생에게 적합한 교수방법 및 전략의 부족
⑤ 장애학생의 수준과 필요에 따른 적절한 미술 학습 자료의 지원 부족
⑥ 통합교사(장애학생의 담임교사) 및 특수교사와의 협력 및 상호작용

<제 Ⅱ 부> 미술통합교육에 대한 가치 인식 질문 or 실태조사

1. 귀하는 장애학생이 일반학생과 함께 미술교육을 받는 것이 필요하다고 생각하십니까?
① 예 (1-1번으로) ② 아니오 (1-2번으로)

1-1. 장애학생이 일반학생과 함께 미술교육을 받는 것이 필요하다고 생각하시는 이유는 무엇입니까?
① 통합교육은 당연히 일반학생과 같이 교육을 받아야하기 때문에
② 일반학생과 장애학생 모두 서로 배우며 모방학습이 필요하기 때문에
③ 일반학생과 장애학생의 정서·심리적 안정에 도움이 되므로
④ 미술교과의 특성상 자연스러운 사회적 상호교감과 소속감이 형성되기 때문에
⑤ 기타( )

1-2. 장애학생이 일반학생과 함께 미술교육을 받는 것이 필요하지 않다고 생각하시는 이유를 간략히 적어주십시오.
① 학급분위기가 미술수업을 하기에 적합하지 않아서
② 학생 수준에 맞는 미술프로그램 등의 지도서가 부족하기 때문에
③ 일반학생이나 장애학생의 학습효과가 떨어지기 때문에
④ 학생 수가 많아서 장애학생의 특성을 살려 개별적으로 지도하기 어렵기 때문에
⑤ 기타( )

2. 귀하는 장애학생이 미술수업 시간에 다양한 경험과 표현이 가능하다고 생각하십니까? ‘아니오’라고 응답하신 경우 그 이유를 간략히 적어주십시오.

① 예 ② 아니오( )

3. 귀하가 가르치는 장애학생의 장애 유형과 특징을 알고 계십니까?

① 매우 잘 알고 있다. ② 대체적으로 알고 있다.
③ 잘 모르겠다. ④ 전혀 모른다.

4. 장애학생은 미술활동에 대해 흥미를 갖습니까?

① 매우 그렇다. ② 그렇다. ③ 별로 그렇지 않다. ④ 전혀 그렇지 않다.

5. 장애학생은 미술수업의 내용을 잘 이해하고 표현할 수 있습니까?

① 매우 그렇다. ② 그렇다. ③ 별로 그렇지 않다. ④ 전혀 그렇지 않다.

6. 수업 중 장애학생은 문제행동(과도한 행동, 행동결핍, 상황에 맞지 않는 행동 등)을 보입니까?

① 매우 그렇다. ② 그렇다. ③ 별로 그렇지 않다. ④ 전혀 그렇지 않다.

※ 다음 질문은 ①, ②를 선택하신 경우만 답해주십시오.

6-1. 장애학생의 문제행동은 어떤 것입니까?

7. 장애학생에게 맞는 미술활동 교수전략에 대해 알고 계십니까?

① 매우 잘 알고 있다. ② 대체적으로 알고 있다.
③ 잘 모르겠다. ④ 전혀 모른다.

8. 미술통합수업에서 장애학생이 최상의 학업 성취를 위해 가장 필요하다고 생각하시는 것은 무엇입니까?

① 장애학생에 대한 학급 또래의 수용적 분위기 조성
② 또래교수나 협동학습과 같은 학습 집단의 재구성
③ 장애학생의 특성에 적합한 수업전략과 방법의 마련
④ 장애학생의 수준에 맞는 교과목표와 내용의 재구성
⑤ 장애학생에게 맞는 평가방법의 고안

9. 귀하는 장애학생의 미술수업의 질적 향상과 참여를 위해 특수학급교사나 통합학급교사(담임교사)에게 의견교환을 하거나 자문을 구한 적이 있습니까?
① 특수교사(또는 통합학급교사)와 정기적으로 의견을 교환한다.
② 학기 초에 특수교사와 의견을 교환한다.
③ 정기적이진 않지만 필요한 경우 특수교사(또는 통합학급교사)와 의견을 교환한다.
④ 특수교사(또는 통합학급교사)와 의견을 교환하지 못한다.
⑤ 기타( )

10. 미술통합수업에서 '교수적 수정'이 장애학생의 학업 성취에 얼마나 영향을 미치리라고 생각하십니까?
① 잘 모르겠다. ② 거의 영향이 없을 것이다.
③ 조금은 영향이 있을 것이다. ④ 매우 영향이 있을 것이다.

<제 Ⅲ 부> 교수적 수정의 실태 질문

교수적 수정이란,
통합학급에서 수업을 받는 장애학생의 수업 참여의 양과 질을 높이기 위해 실행하는 **교수환경, 교수집단, 교수방법, 교수내용 및 평가방법에서의 수정이나 보완**을 의미합니다.

다음은 선생님께서 담당하시는 미술 통합수업에서 이루어지는 교수적 수정에 관한 질문입니다. '실행도'는 선생님께서 실시하고 있는 정도를, '필요도'는 선생님께서 필요성을 느끼시는 정도를 나타냅니다. '실행도'와 '필요도' 각각에 대하여 해당되는 숫자에 '✓'표시 해 주십시오.

1. 교수 환경의 수정 : 미술실의 물리적인 환경이나 학습 분위기 수정 및 보완

교수 환경의 수정 방안	실행도					필요도				
	안함	가끔	보통	자주	항상	없음	조금	보통	많이	매우
1. 장애학생에 대하여 수용적, 협동적인 학습 분위기를 형성한다.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. 미술실에서의 학습 또는 생활 규칙을 제정한다.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

3. 장애학생에게 적절한 좌석 배치를 한다. ❖ 예: 약시 학생을 위한 밝은 조명 자리, 자리이탈 방지를 위한 중앙 배치, 교사의 접근이 용이한 자리 배치 등	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. 장애학생의 능력을 고려하여 필요한 장비와 자료를 마련한다. ❖ 예: 청각장애 학생을 위한 마이크, 지체장애 학생을 위한 작업대와 의자, 시각장애 학생을 위한 확대자료 등	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. 모둠활동을 할 때 모둠의 구성원을 특별히 고려하여 배치한다. ❖ 예: 장애학생과 친한 또래와 집단 구성 혹은 수용적 태도를 갖고 있는 학생의 모둠 구성 등	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

2. 교수 집단의 수정 : 교육내용을 가장 적합하게 교수하기 위한 집단 형태의 수정 및 보완

교수 집단의 수정 방안	실행도					필요도				
	안함	가끔	보통	자주	항상	없음	조금	보통	많이	매우
1. 장애학생의 개인별 특성과 능력을 고려하여 개별화지도를 한다.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. 장애학생이 포함된 5-6명의 소집단을 구성하여 교사가 직접 특정 내용을 가르친다.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. 학급 내의 또래를 선정하여 장애학생의 미술적인 이해를 돕거나 미술 과제 수행에 도움을 제공한다.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. 장애학생이 참여하여 과제의 일부를 수행할 수 있는 협동학습 집단을 운영한다.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. 특수교사나 통합학급 교사(담임교사)의 협력교수를 통해 가르친다.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

3. 교수 방법의 수정 : 교수활동, 교수전략, 교수자료에서의 수정 및 보완

교수 방법의 수정 방안	실행도					필요도				
	안함	가끔	보통	자주	항상	없음	조금	보통	많이	매우
1. 장애학생의 습득 속도를 고려하여 수업의 속도를 조절하거나 반복시연 한다.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. 장애학생의 학습 내용의 양을 줄이거나 과제 수행 시간을 늘여준다.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. 장애학생이 수행할 과제의 난이도를 조절한다.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. 장애학생의 대안적 반응 양식을 허용한다. ❖ 예: 오리기 대신 찢기, 물감 대신 크레파스나 파스텔의 사용 등	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. 장애학생의 수준과 특성에 맞는 학습 자료를 제공한다. ❖ 예: 모형, 확대 인쇄된 시각적 자료, 예시 작품 등	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. 장애학생의 능력과 필요에 적합한 교육공학이나 보조공학 매체를 사용한다. ❖ 예: 별도의 마이크, 컴퓨터 프로그램 활용 수업 등	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. 장애학생이 참여할 수 있는 다양한 수업 형태를 사용한다. ❖ 예: 게임, 발표, 활동중심, 경험 중심적인 수업 등	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. 수업의 수행을 돕는 보조자(또래나 성인)를 제공한다.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. 장애학생에게 행동 강화 전략을 사용한다. ❖ 예: 행동계약, 토큰경제, 피드백, 칭찬 등	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. 주의집중과 흥미 유지를 위한 다양한 기법을 적용한다.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

교수 방법의 수정 방안	실행도					필요도				
	안함	가끔	보통	자주	항상	없음	조금	보통	많이	매우
11. 장애학생의 능력과 필요에 적합한 교육공학이나 보조공학 매체를 사용한다. ❖ 예: 별도의 마이크, 컴퓨터 프로그램 활용 수업 등	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. 장애학생이 참여할 수 있는 다양한 수업형태를 사용한다. ❖ 예: 게임, 발표, 활동중심, 경험 중심적인 수업 등	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. 수업의 수행을 돕는 보조자(또래나 성인)를 제공한다.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. 장애학생에게 행동 강화 전략을 사용한다. ❖ 예: 행동계약, 토큰경제, 피드백, 칭찬 등	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. 주의집중과 흥미 유지를 위한 다양한 기법을 적용한다.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

4. 교수 내용의 수정 : 장애학생의 교육적 욕구와 기술 수준에 적합한 일반교육과정의 수정 및 보완

교수 내용의 수정 방안	실행도					필요도				
	안함	가끔	보통	자주	항상	없음	조금	보통	많이	매우
1. 미술과 교육목표의 난이도를 장애학생의 능력에 맞게 수정하여 적용한다.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. 미술과 교육목표의 난이도와 교수 내용을 장애학생의 능력에 맞게 수정하여 일반학생들과 다르게 적용한다.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. 장애학생에게 미술이 아닌 다른 교육과정의 목표와 내용을 적용한다. ❖ 예: 심미적 표현 대신 운동성 향상, 생활중심 교육과정 등	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

5. 평가 방법의 수정 : 학업 진보 측정 및 성적 기준의 수정 및 보완

교수 환경의 수정 방안	실행도					필요도				
	안함	가끔	보통	자주	항상	없음	조금	보통	많이	매우
1. 평가지의 구성을 다르게 한다. ❖ 예: 별도의 그림 자료 삽입, 짧고 쉬운 문항이나 지시문 사용 등	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. 평가운영을 다르게 한다. ❖ 예: 다른 장소, 다른 시간, 평가 회수 추가, 평가 시간 추가 등	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. 다양한 점수 부여 기준을 적용한다. ❖ 예: 계약점수, 부분점수, pass/fail, IEP장단기 목표에 근거한 점수, 다면적 점수 등	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. 다양한 평가 체제를 적용한다. ❖ 예: 포트폴리오, 자기 평가 기록지 등	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

<제 Ⅳ 부> 지원 요구

다음은 미술 통합수업에서 선생님께서 필요로 하시는 지원에 관한 질문입니다. '필요도'는 선생님께서 필요성을 느끼시는 정도를 나타냅니다. 해당되는 숫자에 '✓'표시 해 주십시오.

1. 통합학급 교사(학급의 담임교사)로부터 받고자 하는 지원

통합학급 교사(학급의 담임교사)로부터 받고자 하는 지원	필요도				
	없음	조금	보통	많이	매우
1. 통합학급 교사는 장애학생이 일반학급에 잘 수용될 수 있도록 일반학생들을 지도하여 협력적 학급 분위기를 조성한다.	1	2	3	4	5
2. 통합학급 교사는 장애학생이 일반학생과 사회적 관계를 형성하도록 돕는다.	1	2	3	4	5
3. 통합학급 교사는 통합학급 내에서 관찰된 장애학생에 대한 필요한 정보를 제공해 준다. ❖ 예: 학급 내 사회적 위치, 활동 참여도, 좋아하는 또래, 통합학급 교사가 사용하는 강화 또는 벌, 의사소통방법 등	1	2	3	4	5
4. 통합학급 교사는 물리적 환경(짝 지워 자리 배치하기 등)을 조성하여 또래들이 장애학생을 돕도록 한다.	1	2	3	4	5

5. 통합학급 교사는 장애학생이 미술시간 준비물을 잘 준비하도록 미리 점검해준다.	1	2	3	4	5
6. 통합학급 교사는 미술시간에 장애학생이 자리를 이탈하거나 특수학급에 가 있지 않도록 장애학생의 출석점검을 지도하고 확인한다.	1	2	3	4	5

2. 특수학급 교사로부터 받고자 하는 지원

특수학급 교사로부터 받고자 하는 지원	필요도				
	없음	조금	보통	많이	매우
1. 특수학급 교사는 장애학생을 가르치는 미술교사에게 장애학생의 기본적인 특성(장애유형 및 정도, 지적·정서적·사회적 특성)에 대해 말해준다.	1	2	3	4	5
2. 특수학급 교사는 미술교사와 장애학생의 미술수업의 전반적인 상황에 대해 지속적으로 의견을 교환한다.	1	2	3	4	5
3. 특수학급 교사는 미술교사에게 학기 초에 장애학생의 기초적인 미술실기 능력을 알려준다. ❖ 예: 가위사용이 가능하다, 적당한 양으로 풀칠을 할 수 있다, 붓을 잡고 색칠을 할 수 있다 등	1	2	3	4	5
4. 특수학급 교사는 미술교사에게 장애학생에게 맞도록 개별화된 미술교육계획안을 수정하는데 도움을 준다.	1	2	3	4	5
5. 특수학급 교사는 미술교사에게 장애학생에게 맞는 적절하고 보완적인 미술교육방법에 대한 정보를 제공하거나 모델링해준다. ❖ 예: 난이도 조절, 부분참여, 과제제시방법, 다감각적 교육방법, 변형된 도구 사용, 협력학습 등	1	2	3	4	5
6. 특수학급 교사는 미술교사에게 장애학생의 미술활동 수행에 대한 적절한 평가방법과 평가내용을 고안하고 결정하도록 도움을 준다.	1	2	3	4	5
7. 특수학급 교사는 미술교사에게 장애학생의 미술활동 수행에서 기본이 되는 생활지도 및 유의사항에 도움을 준다. ❖ 예: 착석지도, 안전한 재료사용, 안전사고 위험, 위생, 정리 등	1	2	3	4	5
8. 특수학급 교사는 미술교사에게 장애학생의 문제행동 분석과 문제행동 관리를 위한 기술전략에 도움을 준다.	1	2	3	4	5

3. 행정적 · 물적/재정적 지원

행정적 · 물적/재정적 지원	필요도				
	없음	조금	보통	많이	매우
1. 특수학급 교사는 특수교육을 전공한 유자격증 교사로 배치되어 미술교사에게 전문적인 도움을 제공한다.	1	2	3	4	5
2. 보조교사를 배치하여 장애학생 뿐만 아니라 모든 아동의 미술수업 참여를 돕는다.	1	2	3	4	5
3. 도우미(특수교육보조원)를 배치하여 미술수업을 돕도록 한다.	1	2	3	4	5
4. 미술교사에게 특수교육과 특수학생 미술교육에 대한 워크숍, 연수프로그램이 제공되어야 한다.	1	2	3	4	5
5. 미술교사에게 장애아동의 미술활동 지도를 고려하여 업무를 경감시켜준다. ❖ 예: 클럽활동 담당 면제, 수업시수 축소 및 교내 환경미화담당 등의 면제 등	1	2	3	4	5
6. 학급 학생 수를 줄이는 것이 바람직하다.	1	2	3	4	5
7. 통합교육을 실시할 경우 미술 학습의 질과 완성도를 높이기 위해 교사가 재량에 따라 미술시간의 양을 조절 할 수 있도록 한다.	1	2	3	4	5
8. 전문적인 장애학생 미술교육 프로그램이나 자료집, 교재, 수정된 교구 등의 제공, 또는 구입비용이 제공되어야 한다.	1	2	3	4	5
9. 통합교육을 실시할 경우 기본 설비를 갖춘 미술실의 공간 확보가 더욱 필요하다. ❖ 예: 수도시설, 자료 보관 장치, 재료상자, 작품전시공간 등	1	2	3	4	5
10. 학교 안에서 장애학생의 이동과 편의를 위한 시설을 갖춘다. ❖ 예: 경사로, 휠체어가 들어가는 책상, 장애학생들이 사용하기 편리한 책상 및 미술도구 등 등	1	2	3	4	5

4. 장애학생이 통합된 미술수업에서 교수적 수정이 잘 이루어지기 위해 **가장 필요**하다고 생각하시는 지원은 무엇입니까?

① 학급당 인원수 감소
② 수업 시수 및 행정적 업무 부담 감소
③ 장애학생이 소속된 통합학급교사 및 특수학급교사와의 협력
④ 미술통합수업의 교수적 수정과 관련된 특수교육 연수 프로그램
⑤ 미술통합수업의 교수적 수정 방안에 대한 실제적인 정보와 자료 제공
⑥ 기타 ( )

5. 장애학생이 통합된 미술수업에서 교수적 수정이 이루어질 때 얻을 수 있는 **가장 큰 효과**는 무엇이라고 생각하십니까?

① 장애학생의 문제행동 개선
② 장애학생의 미술적 자아실현
③ 장애학생의 학교 및 지역사회 적응 향상
④ 장애학생에 대한 또래학생들과 인식 개선
⑤ 장애학생의 전반적인 자신감과 학업능률 향상
⑥ 기타 ( )

❖ 이 밖에도 미술과 통합교육을 실시함에 있어 선생님께서 느끼시는 어려움이나 이에 대한 개선방안, 필요로 하는 지원 등이 있으시면 자유롭게 써주시기 바랍니다.

❖ 설문에 응해주셔서 대단히 고맙습니다.