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

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

[UCI]I804:24011-200000265471

2016년 2월
교육학석사(특수교육)학위논문

정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 인식, 관심 정도 및 운영 실태

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

배 지 은

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 인식, 관심 정도 및 운영 실태

Special Education Teachers' Perception, Degree of Concern and Operation Condition on Creativity·Personality Education for Student with Mental Retardation

2016년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

배 지 은

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 인식, 관심 정도 및 운영 실태

지도교수 정 은 희

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함.

2015년 10월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

배 지 은

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

배지은의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 교수 김정연 (인)

심사위원 조선대학교 교수 허유성 (인)

심사위원 조선대학교 교수 정은희 (인)

2015년 12월

조선대학교 교육대학원

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

목 차

표 목차 ····· iii
그림 목차 ····· v
부록 목차 ····· vi
ABSTRACT ····· vii

Ⅰ. 서 론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구 문제 ····· 4
3. 용어의 정의 ····· 5

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 7
1. 창의·인성교육 ····· 7
2. 관심 단계와 실행 수준 ····· 18
3. 선행 연구 고찰 ····· 30

Ⅲ. 연구방법 ····· 35
1. 연구 참여자 ····· 35
2. 연구 도구 ····· 38
3. 연구 절차 ····· 43
4. 자료 처리 ····· 44

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅳ. 연구결과 ····· 46
1. 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 인식 ····· 46
2. 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 관심 정도 ····· 56
3. 정신지체 학생의 창의·인성교육 운영 실태 ····· 63

Ⅴ. 논의 ····· 73
1. 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 인식에 관한 논의 ····· 73
2. 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 관심 정도에 관한 논의 ····· 74
3. 정신지체 학생의 창의·인성교육 운영 실태에 관한 논의 ····· 77

Ⅵ. 결론 및 제언 ····· 83
1. 결론 ····· 83
2. 제언 ····· 84

[참고문헌] ····· 86
[부록] ····· 89

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 창의·인성교육의 핵심 요소 ····· 14

<표 Ⅱ-2> 교육과정 혁신에 대한 관심 단계 : 관심의 표현 및 개념 정의 ····· 21

<표 Ⅱ-3> 관심 단계별 지원 처방책 예시 ····· 24

<표 Ⅱ-4> 교육과정 혁신의 실행 수준 ····· 27

<표 Ⅱ-5> 실행 수준에 따른 지원 처방 ····· 29

<표 Ⅲ-1> 연구 참여자의 일반적 특성 ····· 37

<표 Ⅲ-2> 설문 구성 내용 ····· 39

<표 Ⅲ-3> 창의·인성교육에 대한 관심 단계 조사 도구 및 신뢰도 ····· 41

<표 Ⅲ-4> 창의·인성교육의 실행 수준 설문지 문항 ····· 42

<표 Ⅳ-1> 창의·인성교육에 대한 이해 정도 ····· 46

<표 Ⅳ-2> 교사의 변인에 따른 창의·인성교육에 대한 이해 ····· 48

<표 Ⅳ-3> 창의·인성교육에 대한 취지 이해 ····· 49

<표 Ⅳ-4> 교사의 변인에 따른 창의·인성교육의 취지 이해 ····· 50

<표 Ⅳ-5> 창의·인성교육의 학교 현장 적용 실태 ····· 52

<표 Ⅳ-6> 학교에서 창의·인성교육이 잘 이루어지지 않는 가장 큰 이유 ····· 53

<표 Ⅳ-7> 정신지체 학생의 창의·인성교육의 필요성에 대한 인식 ····· 54

<표 Ⅳ-8> 교사의 변인 중 연령 차이에 따른 정신지체 학생의 창의·인성교육의 필요성에 대한 인식 ····· 54

<표 Ⅳ-9> 정신지체 학생의 창의·인성교육의 가장 큰 목표 ····· 55

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-10> 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 관심 단계 백분율 평균과 순위 ····· 56

<표 Ⅳ-11> 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사 개인의 관심 단계와 관심 유형별 빈도와 백분율 ····· 57

<표 Ⅳ-12> 특수교사의 성별에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계별 차이 ··· 59

<표 Ⅳ-13> 특수교사의 연령에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계별 차이 ··· 60

<표 Ⅳ-14> 특수교사의 교직 경력에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계별 차이 ····· 61

<표 Ⅳ-15> 특수교사의 재직기관에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계별 차이 ····· 62

<표 Ⅳ-16> 특수교사의 창의·인성교육에 대한 연수 이수 여부에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계별 차이 ····· 63

<표 Ⅳ-17> 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 실행 수준 ··· 64

<표 Ⅳ-18> 창의·인성교육에서 중점을 두는 영역 ····· 65

<표 Ⅳ-19> 창의·인성교육의 운영 형태 ····· 66

<표 Ⅳ-20> 교사의 변인 중 재직기관에 따른 창의·인성교육 운영 형태 ····· 66

<표 Ⅳ-21> 창의·인성교육에서 가장 관심을 가지고 시행하는 창의·인성 요소 67

<표 Ⅳ-22> 창의·인성교육 실행의 어려운 점 ····· 69

<표 Ⅳ-23> 정신지체 학생 창의·인성교육에서 가장 중요시 되어야 할 창의·인성 요소 ····· 70

<표 Ⅳ-24> 창의·인성교육 실행을 위한 필요한 지원 사항 ····· 71

<표 Ⅳ-25> 정신지체 학생의 창의·인성교육 실행을 위한 교사들의 제안 ····· 72

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

그림 목차

<그림 Ⅱ-1> 창의·인성교육의 정의 ····· 9
<그림 Ⅱ-2> 창의·인성교육의 목표 ····· 10
<그림 Ⅱ-3> 창의·인성교육의 기본 틀과 핵심 요소 ····· 11
<그림 Ⅱ-4> 창의·인성교육의 교육 방향 ····· 12
<그림 Ⅱ-5> 창의·인성교육의 기본 방향 ····· 13
<그림 Ⅱ-6> 관심에 기초한 교육과정 실행 모형 ····· 19

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

부록 목차

<부록 1> ····· 90
<부록 2> ····· 100

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

ABSTRACT

Special Education Teachers' Perception, Degree of Concern and Operation Condition on Creativity·Personality Education for Student with Mental Retardation

Bae Ji-Eun
Advisor : Prof. Eun-Hee, Jeong Ph.D.
Major in Special Education
Graduate School of Education, Chosun University

The purpose of this study is to diagnose and grasp special education teachers' perception, degree of concern and operation condition on creativity·personality education for students with mental retardation. According to this, a questionnaire survey was conducted by selecting research subjects as 232 special education teachers who are instructing students with mental retardation while working in Gwangju Metropolitan City. To analyze and verify the established research problem in this study, a statistical analysis was carried out in terms of 191 copies of questionnaires that were collected. The results were elicited.

The results of this study were as follows.

First, as a result of looking into perception, degree of concern and execution level of the creativity·personality education in special education teachers who instruct creativity·personality education for students with mental retardation, the perception level tended to be relatively positive. However, the degree of concern and the execution level were very low,

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

thereby having shown to remain in the early stage. Also, a statistically significant difference was indicated depending on general characteristics in age, teaching career, whether or not completing training, and final academic background. Hence, there will be a need of supporting suitably for the current stage in order to be capable of raising the degree of concern and the execution level, respectively, and of arranging a plan in consideration of a teacher's individual characteristic.

Second, special education teachers were indicated to be executing with having a bigger concern in personal education out of the creativity·personality education. They were shown to concentrate realistically on personality education in the field even if sympathizing fully with the necessity of creativity·personality education, and to focus on personality education even as for educational objective and creative·personal element of being emphasized. Accordingly, the creativity·personality education is thought to be likely able to be executed more effectively given being performed a variety of training such as understanding a purport of being aimed to be carried out, and as an educational method by integrating these two so that the creativity·personality education can be operated evenly.

Finally, as for a difficulty in implementing the creativity·personality education for students with mental retardation, the special education teachers were indicated to think that the biggest difficulty is thought to be mainly the lack of information such as the lack of supporting materials related to a teaching method or textbook development, the lack of information on a teaching method of creativity·personality education, the lack of establishing a concept and a value on creativity·personality education, and the lack of a opportunity for training related to

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

creativity·personality education enough to be applied to students with mental retardation. This outcome is being obviously revealed which support is necessary when considering that most of the special education teachers now remain in the initial concern stage and execution level in terms of the creativity·personality education for students with mental retardation. Hence, diverse support systems are needed such as the establishment of a definite concept and value on creativity·personality education, the offer of a training opportunity of being provided a lot of information, a teaching method proper for students with mental retardation, and a support for materials relevant to developing teaching materials.

The findings, which were shown in this study, are aimed to offer basic data to a research of creativity·personality education for students with mental retardation, which will be performed henceforth, and to contribute to vitalizing creativity·personality education for students with mental retardation and developing relevant education materials and training. In addition, diverse researches and plans are desired to be arranged so that creativity·personality education for students with mental retardation can be operated in the developmental directions.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

급격하게 변화하는 미래 사회를 살아가고 이끌어가야 하는 21세기 사회에서 창의성은 중요한 핵심 역량 중 하나로 대두되었다. 또한, 유능하고 창의적인 인재가 바람직한 영향력을 행사하기 위해서는 인성적인 측면도 매우 중요하다. 올바른 인성 속에서 창의성이 발휘되어야만 21세기를 이끌어갈 글로벌 창의 인재가 완성될 수 있는 것이다(문용린 외, 2010). 이에 따른 교육정책의 방향으로 2009년 12월 23일 교육부의 2009 개정교육과정 고시와 2010년 1월 '창의·인성교육 기본방안'의 발표를 시작으로 창의·인성교육이라는 개념이 등장하였다. 또한, 2009 개정 교육과정의 도입에 따라 학교별로 창의성과 인성을 충분히 교육할 수 있는 여건이 마련되고, 다양한 교육과정 운영을 보장하였다(교육과학기술부, 2010). 이후 현재 2012 특수교육 교육과정에 이르기까지 배려와 나눔을 실천하는 창의적 인재를 기르는 창의·인성교육을 강조하고 있다.

사실 이전의 교육과정에서도 창의성교육과 인성교육은 항상 강조되어 왔다. 하지만 2009 개정 교육과정 이후 창의·인성교육이 미래 사회의 핵심 키워드로 꼽히고 있다. 그 이유는 이전의 창의성교육과 인성교육이 제대로 실현되지 못했다는 반성과 함께 앞으로의 창의·인성교육은 이전의 교육과는 다른 새로운 것이어야 한다는 관점 때문이다(최미정, 2010). 교육의 근본 목적은 미래를 살아가기 위한 힘을 키우기 위한 것이며, 학생들의 잠재력과 바람직한 가치관을 끄집어내고 찾고 키워주는 교육의 중심에 창의성과 인성이 있다는 것이다. 그러므로 그동안 전통적이고 소극적, 그리고 제한적 의미로 인식되었던 창의·인성교육의 개념을 새로운 시대에 요구되는 미래지향적이고, 진취적인 개념으로 재정의하고, 특정 학생들을 대상으로 했던 창의성교육 또는 인성교육이 아닌 모든 학생들을 위한 창의·인성교육으로 전환하여 다양하고 체계적인 교육 프로그램을 개발하고 실행할 것을 강조하고 있다

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(교육과학기술부, 2010).

문용린 외(2010)에 따르면 창의·인성교육은 21세기 글로벌 인재 양성을 위해 창의성교육과 인성교육의 독자적 기능과 역할을 강조하면서, 동시에 두 교육의 유기적 결합을 강조한다. 따라서 창의·인성교육이란 올바른 인성과 도덕적 판단력을 겸비한 창의적 인재를 육성하기 위한 교육이라고 정의한다. 창의성과 인성을 두루 갖춘 미래의 인재를 기르기 위해서는 학생들의 자유로운 사고와 창의적인 아이디어를 끄집어내는 교육으로 바꾸어야 하며 더불어 학생 개개인의 바람직한 가치관과 잠재력을 키워줘야 한다. 즉, 창의·인성교육은 새로운 가치를 창출하고 더불어 살줄 아는 조화로운 인재를 양성하는 것을 그 목적으로 한다(박종운 외, 2014).

창의·인성교육은 시대 및 환경의 변화에 따라 강조되고 있는 큰 교육적 흐름으로 창의성과 인성이 21세기를 살아가는데 가장 필요한 핵심역량이라는 것은 큰 이견이 없을 것이다. 이러한 사회적 흐름과 교육적 요구에 따라 장애학생에게도 창의·인성교육은 매우 필요한 교육이며, 유익한 교육이라 생각된다. 장애학생들이 자립생활을 영위하고, 사회에 통합되어 살아가기 위해서는 기본 신변자립능력 뿐만 아니라 의사소통능력, 자율성 및 독립성, 대인관계능력 등 다양한 창의·인성적 요소가 더해져야 한다.

김양화, 김남순, 박상희(2014)에 따르면 장애학생들을 위한 창의·인성교육은 장애극복을 위한 삶의 핵심 역량을 길러주는데 중요한 의미를 지닌다고 강조한다. 창의·인성적 요소를 개발시키는데 도움이 될 다양한 창의·인성교육 활동을 통해서 장애학생들이 학교생활을 행복하게 할 수 있고 더불어 삶의 질을 향상시켜 나가는데에도 크게 기여한다는 것이다. 변화하는 사회에 적응하고, 가치 있고 행복한 삶을 영위할 수 있도록 장애학생의 창의·인성교육에 관심을 가져야 할 때다.

창의·인성교육이라는 개념이 등장한지 벌써 5년이 넘었지만 아직도 현장의 많은 교사들은 창의·인성교육의 개념에 대해 명확하게 공유하지 못하고 있다. 특히, 장애학생들을 가르치는 특수교사에게 창의·인성교육은 뭔가 거창하고 너무 멀게만 느껴진다. 국가수준의 교육과정과 다양한 시책 사업으로 창의·인성교육에 대해 계속적으로 강조하고 있지만 현장에서 실제적으로 교육과정을 실행하는 주체인 교사들

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

의 관심을 크게 불러일으키지 못한 한계점이 있음은 분명하다.

교육의 주체인 교사들의 관심과 실행은 교육과정의 성패를 좌우한다고 해도 과언이 아니다. 학교변화의 노력에서 교사는 그 중심에 서 있고, 특히 교육과정과 관련된 교육혁신에서의 교사의 역할은 절대적이다(이경진, 2006). 교육과정을 실천하는 주체는 학자나 행정가가 아니라 현장에서 학생들을 수업을 통해 만나는 교사들이다(박경현, 2013). 하지만 교육과정 혁신의 홍수 속에서 새로운 것에 대해 실행하고자 하는 교사들보다 오히려 예전에 해오던 자신들만의 방식을 고수하는 교사가 대부분이다(Hord et al., 1987/1993). 따라서 창의·인성교육을 성공적으로 이끌기 위해서는 교육과정의 변화나 정책의 변화도 중요하지만 현장에 있는 교사들의 역할을 강조해야 한다. 또한, 교사들의 인식과 관심 정도, 실행 수준 및 운영 실태 등을 파악하고 이에 따른 적절한 지원이 뒷받침 된다면 더욱 충실한 창의·인성교육이 실행될 수 있을 것이라 생각된다.

지금까지 일반교육을 바탕으로 하는 창의·인성교육에 대한 연구는 활발하게 진행되었지만 장애학생을 대상으로 하는 창의·인성교육에 대한 연구는 매우 제한적이다. 그동안 장애학생을 대상으로 이루어진 창의·인성교육에 대한 연구는 연구의 수도 적은 편이지만 두 개의 영역을 통합적으로 보는 연구보다 창의성과 인성 각각의 영역으로 보고 이루어진 연구가 거의 대부분이다.

최근에서야 김양화 외(2014), 김양화, 박상희(2014)에 의해 장애학생을 대상으로 하는 창의·인성교육에 관한 연구가 발표되었다. 김양화 외(2014)는 문헌 검토를 통해 지적장애 학생의 창의·인성교육 활성화 방안과 과제를 연구하였고, 김양화, 박상희(2014)는 빵 공예 활동을 중심으로 지적장애 학생의 학교폭력 예방 창의·인성교육 모델 수업안 개발에 대한 연구를 발표하였다. 이 연구들은 특수교육 분야에서 장애학생의 창의·인성교육에 대한 연구의 시작을 열었다는 데 큰 의의가 있다고 할 수 있다. 하지만 정신지체 학생의 창의·인성교육을 현장에서 지도하는 특수교사의 관심과 실행에 대해서는 밝히지 못한 데 그 한계점이 있다. 이에 따라 이 연구들에서도 창의·인성교육에 대한 특수교사의 인식 및 실행에 관한 연구가 필요하다며 후속 연구를 제언하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

그동안 창의·인성교육 영역에서 소외되었던 특수교육에서도 교사들의 관심과 이해, 실행 의지 등을 파악하여 변화하는 교육적 흐름에 따라 장애학생들의 창의·인성교육에 관심을 가질 때이다. 따라서 창의·인성교육의 시작이라 할 수 있는 교사들의 인식, 관심과 실행 수준, 운영 실태를 진단하고 파악하는 연구가 선행되어 장애학생에 대한 창의·인성교육의 연구를 활성화할 수 있도록 지원할 필요가 있다고 생각하여 본 연구를 수행하고자 한다.

이에 따라 본 연구의 목적은 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대해 특수교사들이 어떻게 인식하고 있는지, 관심 정도와 운영 실태는 어떠한지 파악하는데 있다. 본 연구에서는 특별히 관심에 기초한 교육과정 실행 모형(the Concerns-Based Adoption Model: CBAM)의 관심 단계와 실행 수준을 활용하여 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 관심 정도와 실행 수준을 분석하고자 한다.

본 연구를 수행하였을 때 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사들의 인식, 관심 정도 및 운영 실태를 파악하고, 이를 토대로 연수 자료 및 프로그램 개발 등 현장의 요구에 적합한 지원계획을 수립하여 활용할 수 있는 기초자료가 될 수 있을 것이다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적을 효과적으로 달성하기 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 인식은 어떠하고, 교사의 변인(성별, 연령, 교직 경력, 재직기관, 학교급, 담임여부, 연수 이수 여부)에 따른 차이는 어떠한가?

둘째, 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 관심 정도는 어떠하고, 교사의 변인(성별, 연령, 교직 경력, 재직기관, 학교급, 담임여부, 연수 이수 여부)에 따른 차이는 어떠한가?

셋째, 정신지체 학생들의 창의·인성교육 운영 실태는 어떠한가?

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3. 용어의 정의

1) 정신지체 학생

장애인 등에 대한 특수교육법 시행령(대통령령 제25840호, 2014) 제10조에 따르면 정신지체를 지닌 특수교육대상자란 “지적 기능과 적응행동상의 어려움이 함께 존재하여 교육적 성취에 어려움이 있는 사람”을 말한다.

본 연구에서는 장애인 등에 대한 특수교육법에서 제시한 단순 정신지체뿐만 아니라 지적기능과 적응행동상의 어려움이 있는 자폐성 장애 및 정서·행동장애 등 다른 장애 영역을 중복으로 가진 특수교육 대상자를 모두 포함한 포괄적인 의미로 정의하였다.

2) 창의·인성교육

문용린(2010)의 정의에 따르면 “창의·인성교육이란 창의성교육과 인성교육의 독자적인 기능과 역할을 강조하면서, 동시에 두 교육의 유기적 결합을 통해서 창의성의 배양과 발휘를 촉진하는 인성과 사회문화적 가치와 풍토를 조성하고, 올바른 인성과 도덕적 판단력을 구비한 창의적 인재를 육성하기 위한 교육철학 및 교육전략이다.”라고 정의하고 있다.

본 연구에서는 위 정의에 따라 창의·인성교육을 창의성교육과 인성교육을 각자의 교육 영역으로 생각했던 기존 교육에서 창의성과 인성의 융합을 강조하여 창의성과 인성을 동시에 함양하는 교육으로 정의하였다.

3) 관심 단계

관심에 기초한 교육과정 실행 모형(CBAM)에서 제시한 관심 단계란 교육과정 혁신의 변화 과정에서 나타나는 감정과 지각에 관한 것으로 변화에 대한 사람들의

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

감정과 지각이 점진적 단계로 변화한다는 점을 의미한다(Hall & Hord, 2006/2011). Hord 등(1987/1993)은 교육과정 혁신을 실행하는 사람, 실행할 가능성이 있는 사람으로 나누고 관심 연구 끝에 7가지 단계로 구분하였다. 7가지 관심 단계는 지각적(0단계), 정보적(1단계), 개인적(2단계), 운영적(3단계), 결과적(4단계), 협동적(5단계), 강화적(6단계) 관심 단계로 나눌 수 있다.

본 연구에서는 관심에 기초한 교육과정 실행 모형(CBAM)에 따라 관심 단계를 위와 같은 7가지 단계로 분류하여 사용하였다.

4) 실행 수준

관심에 기초한 교육과정 실행 모형(CBAM)에서 제시한 실행 수준의 개념은 실제로 실행자가 무엇을 행하고 있는지 조작적으로 규명한 것으로 총 8단계로 나누어 제시하고 있다. 8단계 실행 수준은 수준 0(실행하지 않는 단계), 수준 Ⅰ(오리엔테이션 단계), 수준 Ⅱ(준비 단계), 수준 Ⅲ(기계적 실행의 단계), 수준 Ⅳ-A(일상화의 단계), 수준 Ⅳ-B(정교화의 단계), 수준 Ⅴ(통합화의 단계), 수준 Ⅵ(갱신의 단계)로 나눈다(Hall & Hord, 2006/2011).

본 연구에서는 관심에 기초한 교육과정 실행 모형(CBAM)에 따라 실행 수준을 위와 같은 8단계로 분류하여 사용하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅱ. 이론적 배경

1. 창의·인성교육

1) 창의·인성교육의 등장 배경과 필요성

미래 사회를 이끌어갈 핵심 역량으로 창의성교육의 중요성이 대두되었지만 창의적이고 유능한 능력만 가지고서는 국가 및 사회에 기여할 수 있는 인재로서 성장하기 불완전하다. 그러므로 창의적인 인재가 국가 경쟁력의 중요한 핵심이 되고 바람직한 방향으로 사회에 대한 영향력을 행사하기 위해서는 인성적 측면과 성숙이 필요하다. 즉, 올바른 인성 속에 창의성이 발휘되어야 21세기 글로벌 인재로서 역량을 발휘할 수 있는 것이다(문용린 외, 2010).

이러한 시대적 흐름과 교육적 요구에 따라 교육과학기술부의 2009년 12월 2009 개정교육과정 고시와 2010년 1월 '창의·인성교육 기본방안'의 발표를 통해 창의성과 인성을 동시에 길러줄 수 있는 창의·인성교육이라는 개념이 등장하였다. 미래 사회 필요한 글로벌 인재를 양성하기 위한 교육의 방향은 창의성과 인성을 동시에 길러줄 수 있는 창의·인성교육으로 전환된 것이다.

교육의 근본적인 목적은 미래를 살아갈 힘을 키우는 것이며, 미래사회는 다양한 학문과 지식, 기술들이 융합되어 새로운 가치를 창출해야 한다. 따라서 미래 교육은 집어넣는 주입식 교육이 아니라 끄집어내는 교육이 중요하게 생각되어야 하며, 학생들의 잠재력과 바람직한 가치관을 찾고 길러주는 교육의 핵심에 창의성과 인성이 함께 존재해야 한다. 따라서 과거 성장위주의 모방형 인적 자본에서 창의성과 인성을 겸비한 창조적 인재 양성으로 초점이 전환되어야 한다. 뿐만 아니라 창의성과 인성의 함양은 바람직한 교육의 차원을 넘어 미래 사회의 개인과 국가의 생존과 직결되는 문제이므로 창의·인성교육의 중요성이 더욱 대두되고 있다(교육과학기

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

술부, 2010).

즉, 21세기 글로벌 인재를 양성하기 위해서는 기존의 학벌주의 풍토에 따른 입시위주, 점수위주의 학교교육에서 벗어나 창의·인성교육을 할 수 있는 학교 사회의 여건, 체계적인 프로그램 및 체험기회 등을 마련해야 한다. 미래사회에 적합한 창의 인재를 기르기 위해서는 소질과 적성을 찾아주는 교육은 물론 도덕적 품성을 갖춘 창의성을 함양할 수 있는 교육을 실천해야 할 것이다(신재한, 전현규, 2013).

2) 창의·인성교육의 개념

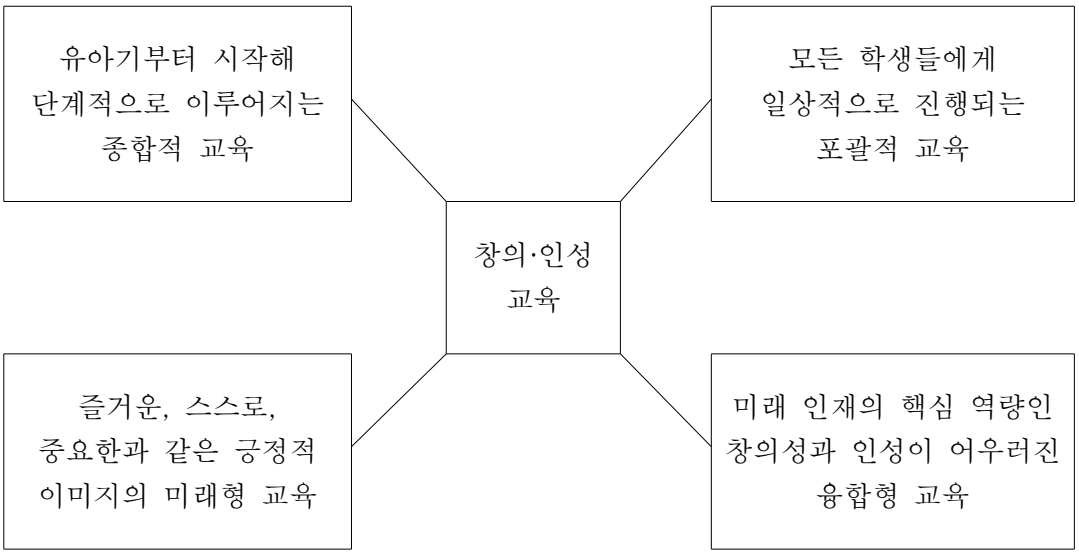
과거의 창의성교육은 주입식, 암기식 교육의 대안으로 실시되었고, 인성교육은 한 국가의 시민으로서 갖추어야 할 윤리적 덕목에 중점을 맞추어 서로 독립적으로 추진되었다. 하지만 우리나라가 추격형 사회에서 글로벌 창의사회로 전환됨에 따라 창의성과 인성의 개념이 보다 융합적이며 포괄적으로 정의될 필요성 대두되었다(김왕동, 2011). 이러한 필요성에 따라 창의·인성교육의 개념이 등장하였고, 그에 대한 정의에는 다음과 같은 여러 가지 관점이 있다.

교육과학기술부(2010)는 “창의·인성교육은 ‘새로운 가치를 창출하고 동시에 더불어 살 줄 아는 인재’를 양성하는 미래 교육의 본질이자 궁극적인 목표”라고 제시하면서 다음과 같은 네 가지의 가치를 제시하였다. 첫째, 포괄성으로 창의·인성교육은 영재 등 특정 학생을 위한 한정된 교육이 아니라 모든 학생을 대상으로 이루어지는 교육이며, 교육의 내용도 자신의 이해부터 전 지구적 문제의 해결까지 포괄하는 교육을 뜻한다. 둘째, 종합성으로 창의·인성교육은 일부 교과나 활동에서만 담당하는 것이 아니라 교과, 창의적 체험활동, 가정교육 등 모두를 통해 유아단계에서부터 종합적으로 함양하는 교육을 말한다. 셋째, 미래지향성으로 창의·인성교육은 관행적인 교육이 아니라 긍정적 이미지의 미래형 교육으로 그동안 점수 올리기에 급급했던 교육에서 탈피하여 공교육을 정상화하고 경쟁력을 높이는 교육을 말한다. 넷째, 동시성으로 창의·인성교육은 창의성과 인성을 동시에 함양하는 교육을 말한다. 이를 그림으로 도식화하면 <그림 Ⅱ-1>과 같다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<그림 Ⅱ-1> 창의·인성교육의 정의



출처: 임혜숙(2012), 재인용, pp.129

문용린(2010)의 정의에 따르면 "창의·인성교육이란 창의성교육과 인성교육의 독자적인 기능과 역할을 강조하면서, 동시에 두 교육의 유기적 결합을 통해서 창의성의 배양과 발휘를 촉진하는 인성과 사회문화적 가치와 풍토를 조성하고, 올바른 인성과 도덕적 판단력을 구비한 창의적 인재를 육성하기 위한 교육철학 및 교육전략이다."라고 정의하고 있다. 이 정의를 토대로 제시한 창의·인성교육의 목표를 도식화하면 <그림 Ⅱ-2>와 같다.

이동원(2010)에 따르면 "창의적 인성교육이란 '창의성교육'과 '인성교육'을 의미한다. 창의성과 인성을 갖춘 통합형 인재를 기르기 위해서는 '창의성교육과 인성교육을 똑같은 비중으로 동등하게(등가성), 어느 것의 선후가 없이 동시에(동시성), 모든 학습자를 대상으로(전체성), 학교 교육 전반에 걸쳐(종합성), 그리고 체계적이고 의도적(의도성)으로 가르치는 교육'이라 할 수 있다."라고 정의하고 있다.

따라서 창의·인성교육은 기존의 창의성교육과 인성교육을 해체하는 것이 아니라 기존의 창의성교육과 인성교육을 보완하고 연계시켜 그 교육적 효과를 극대화하고자 하는 시도라 할 수 있다(임혜숙, 2012).

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<그림 Ⅱ-2> 창의·인성교육의 목표

창의·인성교육이란 창의성교육과 인성교육의 독자적인 기능과 역할을 강조하면서, 동시에 두 교육의 유기적 결합을 통해서 창의성의 배양과 발휘를 촉진하는 인성과 사회문화적 가치와 풍토를 조성하고, 올바른 인성과 도덕적 판단력을 구비한 창의적 인재를 육성하기 위한 교육철학 및 교육전략

⬆

1. 전문교과 지식과 문제해결력을 통한 창의성교육

2. 창의성의 배양과 관련된 심리적 특징의 배양과 고취

3. 도덕적 품성을 갖춘 창의적 인재 육성

4. 창의성 발취와 표현을 돕는 환경 조성

출처: 문용린 외(2010), p.6

3) 창의·인성교육의 구성 요소 및 교육 방향

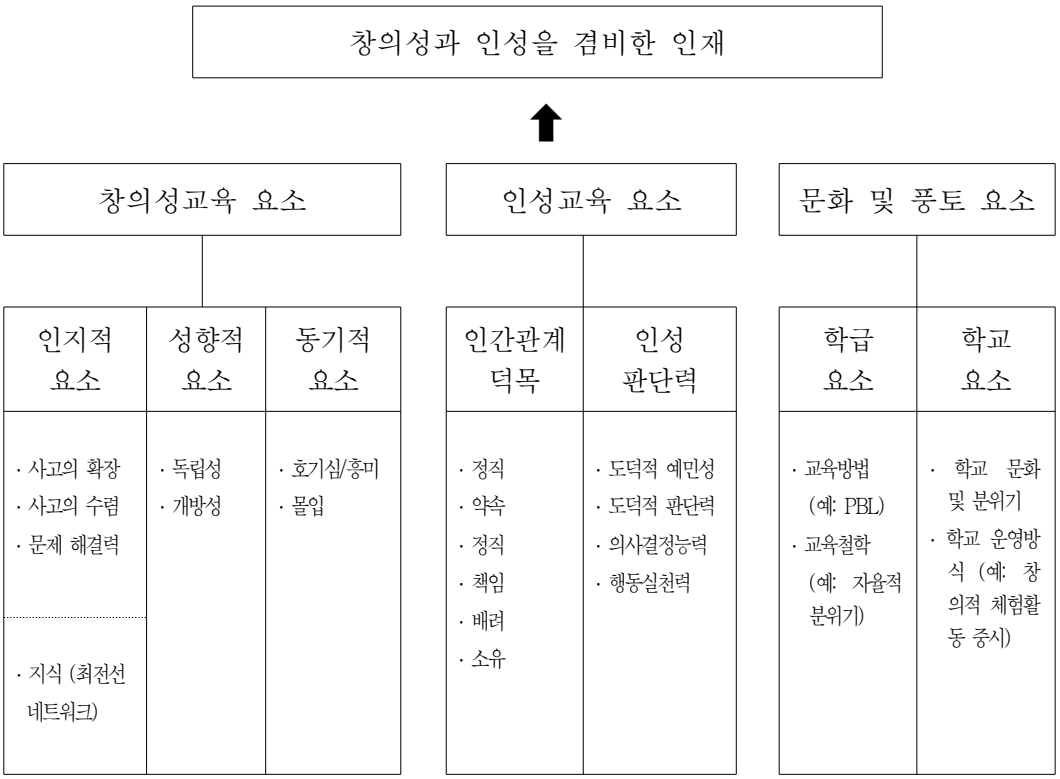
문용린 외(2010)의 연구에 따르면 창의성과 인성을 겸비한 인재양성을 위해서는 교과지식을 기반으로 한 창의성과 인성교육뿐만 아니라 이를 수용할 수 있는 문화 및 풍토의 토대의 세 가지 요소가 조화를 이루어야 한다고 말한다. 창의성과 인성을 두루 갖춘 인재를 양성하기 위한 창의·인성교육의 기본 틀과 핵심 요소는 <그림 Ⅱ-3>과 같다. 이를 자세히 살펴보면 첫째, 창의성교육은 창의적 인재에게 필요한 인지적, 성향적, 동기적 영역의 창의성을 각 영역별 핵심 요소를 추출하여 교육의 내용이자 체제로 구성한다. 둘째, 인성교육은 기존의 가치교육이나 가치전수

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

가 아닌 창의성과 인성을 유기적으로 연결하고 통합하는 교육으로 주로 인간관계와 관련된 덕목과 도덕적 판단에 필요한 능력을 길러주는 것이다. 즉, 창의성과 인성은 별도의 영역이 아니라 서로 긴밀하게 연결되어 있어 성격적 특성이 창의성을 억압하기도 하고, 활성화하기도 한다. 따라서 창의성의 육성과 발휘를 촉진하고 돕는 인성적 특성에 관한 연구, 사회문화적 분위기를 탐색하여 이를 구현하는 전략이 필요하다. 아울러 창의적 인재가 되기에 부족함이 없도록 그들에게 필요한 도덕적 가치와 판단능력을 탐색해야 한다. 셋째, 문화 및 풍토교육으로 창의적 인재가 육성될 수 있도록 교육적 환경을 제공하는 것이 필요하다. 창의적인 사고와 행동을 수용하는 학교, 학급 분위기 조성 및 창의적 교육방법을 적극 활용하도록 해야 한다.

<그림 Ⅱ-3> 창의·인성교육의 기본 틀과 핵심 요소



출처: 문용린 외(2010), pp.10

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

창의·인성교육은 전통적 교육과정과 대안적 교육과정의 병합 형태이다. 따라서 정형화된 지식에서부터 실제 문제를 해결하는 새로운 지식의 생성을 위한 통합 교육과정 및 융합 학문적 교육과정이 필요하다. 또한, 창의·인성교육은 인지적 성장과 정의적 성장 개념의 병합 형태로 학업적 성과에 주안점을 두는 교육으로부터 자기 주도적인 삶을 살아가고 건전한 민주시민으로서 성장할 수 있는 지성과 인성을 함양하는 전반적 교육으로 나아가야 한다. 따라서 이를 위한 문제 중심, 활동 중심, 탐구 중심 교육과정이 필요하다(문용린 외 2010). 이에 따라 한국과학창의재단(2010)에서 제시한 창의·인성교육의 교육 방향은 <그림 Ⅱ-4>와 같다.

<그림 Ⅱ-4> 창의·인성교육의 교육 방향

1. 개인의 잠재력과 바람직한 가치관을 '찾고 키워주는' 교육의 핵심이자 미래교육의 본질
2. 학교교육, 가정교육 등 모든 생활 장면에서부터 종합적으로 함양해야 하는 자질 교육
3. 통합 교육과정, 간학문 교육과정, 문제 중심·활동 중심·탐구 중심의 자기 주도적 교육과정
4. 창의성 발휘와 표현을 돕는 문화와 사회 풍토 조성

출처: 한국과학창의재단(2010), p.7

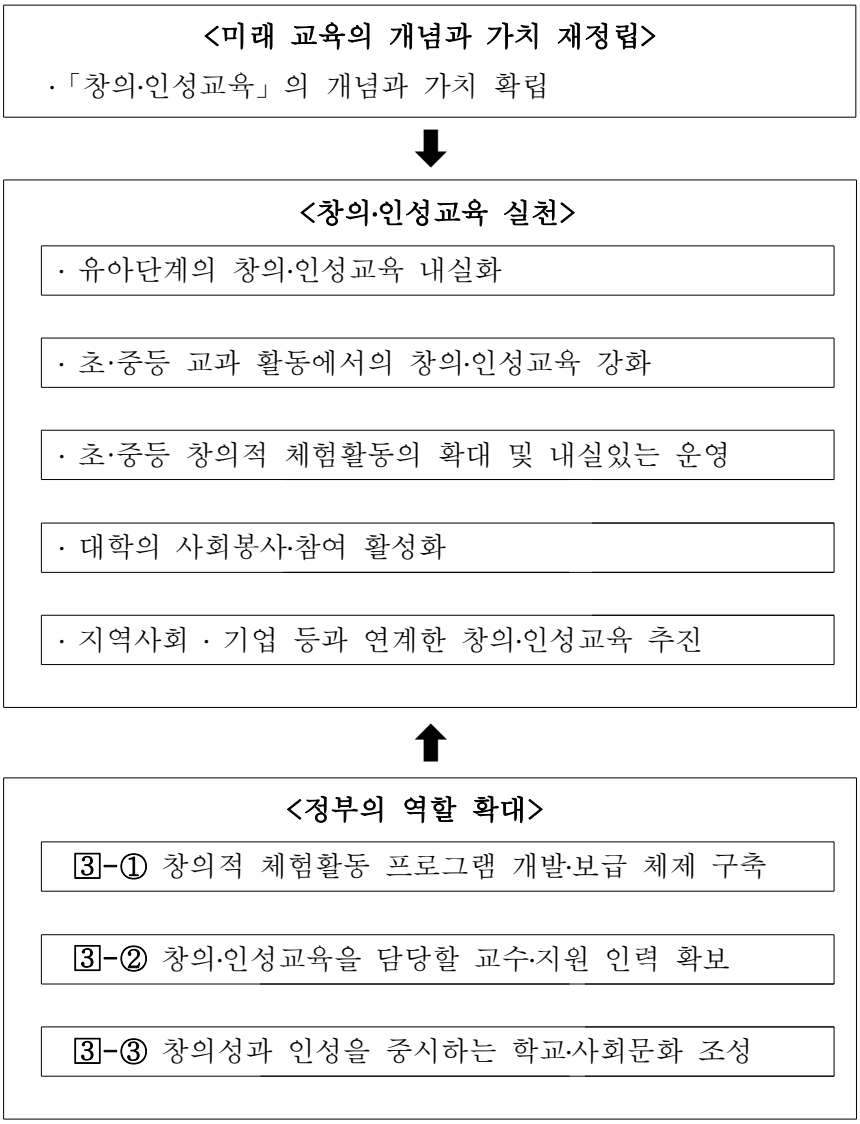
창의·인성교육을 위한 여건을 마련한 2009 개정교육과정은 '하고 싶은 공부, 즐거운 학교'가 될 수 있도록 하자는 것으로 학생의 과도한 학습 부담을 줄이고 학생들의 흥미를 유발하여 단편적 지식과 이해 교육을 넘어 스스로 학습하는 능력을 기르고 배려와 나눔을 실천하는 것을 목표로 하고 있다. 창의·인성교육을 강화하기 위해서는 교과활동 시간과 창의적 체험활동 시간을 망라한 다양하고 실질적인 프

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

로그램 운영을 통해 타인을 배려하고, 더불어 살아가면서 미래를 개척하고 발전하는 능력을 함양하도록 해야 한다(김현진, 2014). 이에 따라 교육과학기술부(2010)에 제시한 창의·인성교육 기본 방향은 다음 <그림 Ⅱ-5>와 같다.

<그림 Ⅱ-5> 창의·인성교육의 기본 방향



출처: 교육과학기술부(2010), p.6

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

4) 창의·인성교육의 요소

창의·인성교육의 구성 요소는 기본적인 배경 요소와 핵심 요소로 나눌 수 있다. 기본적인 배경 요소에는 지식기반과 사회 문화적 풍토가 포함되고, 핵심 요소는 창의성 측면과 인성적 측면으로 나누어 볼 수 있다(임혜숙, 2012). 본 연구에서는 문용린 외(2010)의 연구와 한국과학창의재단(2010)의 교원 연수용 자료를 중심으로 창의·인성교육의 핵심 요소를 살펴보고자 한다. 그 세부사항은 <표 Ⅱ-1>과 같다.

<표 Ⅱ-1> 창의·인성교육의 핵심 요소

구분			개념
인성적요소	인간관계덕목	정직	· 객관적인 기준에 따라 있는 그대로의 결과를 인정하고 받아들이는 것
		약속	· 자신에게 주어진 역할을 정확하게 이행하는 것
		용서	· 자신의 견해에 대해 반대하거나 비판한다고 하더라도 타인의 입장과 견해를 이해하고 받아들일 수 있는 열린 마음을 갖는 것
		배려	· 다문화, 다학문 등의 다양성을 받아들이고 상충되는 의견과 합의에 이르는 것
		책임	· 자신의 능력을 조절하여 하고자 하는 임무를 완성하고 나아가 자신의 역할을 다해 세상에 기여하고자 하는 것
		소유	· 타인의 지적/물적 능력, 성과 등을 인정하고 자신의 역량에 적합한 결과를 받아들이는 것
	인성판단력	도덕적 예민성	· 사태를 도덕적 관점에서 받아들이고 인식할 수 있는 능력
		도덕적 판단력	· 정의롭고 공공의 관점에서 상황을 판단하여 행동 선택에 있어서 보다 바람직한 이유와 정당성을 추구하고 판단할 수 있는 능력
		의사결정능력	· 보다 바람직한 가치를 판단하고 이해할 수 있는 능력을 바탕으로 가치와 일치하는 행동을 선택할 수 있는 능력
		행동실천력	· 바람직한 행동을 선택한 후 그것을 직접적인 행동을 보일 수 있고 실천할 수 있는 능력

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

구분				개념
창의적 요소	인지적 요소	사고의 확장	확산적 사고	· 다양한 각도에서 새로운 가능성이나 아이디어를 다양하게 생성하는 사고 능력으로 유창성, 융통성, 독창성으로 구성됨
			상상력/ 시각화능력	· 이미지나 생각을 정신적으로 조작하고 마음의 눈으로 사물을 그리는 사고 능력
			유추/ 은유적 사고	· 사물이나 현상, 복잡한 현상들 사이에서 기능적으로 유사하거나 일치하는 내적 관련성을 파악하는 사고 능력
		사고의 수렴	논리/ 분석적 사고	· 부적합한 것에서 적합한 것을 찾아내고 합리적으로 유도하는 사고 능력
			비판적 사고	· 편견, 불일치, 견해, 관점 등을 인식할 수 있는 능력 · 객관적이고 타당한 근거에 입각하여 판단하는 사고 능력
		문제 해결력	문제 발견	· 새로운 문제를 탐색, 형성, 창조하는 활동
			문제 해결력	· 문제 인식 및 현재 상태에서 목표를 달성하기 위해 진행하는 복잡한 사고 활동
	성향적 요소	독립성	용기	· 모험심, 위험 감수, 개척자 정신, 도전 정신
			자율성	· 타인의 말에 쉽게 좌우되지 않고 스스로 선택하고 행동하는 성향
			독창성	· 자기만의 방식으로 현상을 판단하고 유행을 따르지 않는 성향
		개방성	다양성	· 다양한 아이디어나 입장을 수용하는 열린 마음
			복합적 성격	· 서로 모순되는 정반대의 성격을 동시에 가지고 있는 성향
			애매모호함에 대한 참을성	· 불확실함과 모호함을 잘 인내하여 새로운 방향으로 문제 해결을 유도하는 성향
			감수성	· 미세하고 미묘한 뉘앙스를 잘 느끼고 감지하는 성향 · 정서와 자극에 대한 민감성
	동기적 요소	호기심/흥미		· 주변의 사물이나 현상에 끊임없는 의문과 관심을 갖는 성향
		몰입		· 어떤 일에 시간이 가는 줄 모르고 몰두하게 되는 완벽한 주의집중 상태

출처: 신재한, 정현규(2013), 재인용, pp.12-13

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

5) 2012 특수교육 교육과정에서의 창의·인성교육

우리나라의 교육은 홍익인간의 이념 아래 인격을 도야하고, 자주적 생활 능력과 민주 시민으로서 필요한 자질을 갖추게 하여 인간다운 삶을 영위하고, 민주 국가의 발전과 인류 공영의 이상을 실현하는 데 이바지하게 함을 목적으로 하고 있다. 이러한 교육 이념을 바탕으로 교육과정이 추구하는 인간상은 전인적 성장의 기반 위에 개성의 발달과 진로를 개척하는 사람, 기초 능력의 바탕 위에 새로운 발상과 도전으로 창의성을 발휘하는 사람, 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 품격 있는 삶을 영위하는 사람, 세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람이다. 따라서 추구하는 인간상을 구현하기 위한 이 교육과정 구성의 방침으로 배려와 나눔을 실천하는 창의적인 인재를 기를 수 있도록 교육과정을 구성하고 창의적 체험활동을 편성하였으며, 모든 교육활동을 통해 창의·인성교육을 실천할 수 있도록 교육과정을 강화하였다(교육과학기술부, 2012).

(1) 창의·인성교육 관련 교육목표

2012 특수교육 교육과정 총론(교육과학기술부, 2012)을 통해 기본교육과정의 초등학교, 중학교, 고등학교 창의·인성교육 관련 교육목표 및 편성·운영의 중점 내용을 살펴보면 다음과 같다.

초등학교 교육목표는 학습과 일상생활에 필요한 기초 능력 배양과 기본 생활 습관 형성, 바른 인성의 함양에 중점을 둔다. 초등학교 과정에서는 학습과 생활에서 문제를 인식하고 해결하는 기초 능력을 기르고, 이를 새롭게 경험할 수 있는 상상력을 기른다. 또한, 바른 인성 함양을 위해 자신의 경험과 생각을 다양하게 표현하며 타인과 공감하고 협동하는 태도, 배려하는 마음을 기르도록 한다. 이를 위해 학교는 모든 교육 활동을 통해 학생의 인성과 기본 생활 습관을 형성할 수 있도록 교육과정을 편성・운영한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

중학교의 교육목표는 초등학교 교육성과를 바탕으로 학습과 일상생활에 필요한 기본 능력과 바른 인성, 민주시민의 자질 함양에 중점을 둔다. 중학교 과정에서는 심신의 건강하고 조화로운 발달을 바탕으로 바른 인성을 기르고, 다양한 분야의 경험과 지식을 익혀 적극적으로 진로를 탐색한다. 또한, 학습과 생활에 필요한 기초 능력과 문제 해결력을 바탕으로 창의적 사고력을 기르고 타인과 공감하고 소통하는 능력, 배려하는 마음, 민주시민으로서의 자질과 태도를 갖추도록 한다.

고등학교의 교육목표는 중학교 교육의 성과를 바탕으로 학생의 적성과 소질에 맞는 진로 개척 능력과 세계 시민으로서의 자질을 함양하는 데 있다. 고등학교 과정에서는 학습과 생활에서 새로운 이해와 가치를 창출할 수 있는 비판적, 창의적 사고력과 태도를 익히고, 국가 공동체의 발전을 위해 노력하고 더불어 살아가며 협동하는 세계 시민으로서의 자질과 태도를 기른다.

(2) 창의·인성교육 관련 교육과정 편성과 운영의 공통사항

2012 특수교육 교육과정 총론에서 제시하고 있는 교육과정 편성과 운영의 공통사항 내용 중 창의·인성교육 실행을 위한 교육과정 편성과 운영의 공통사항은 다음과 같다(교육과학기술부, 2012).

① 교과 수업은 탐구적 활동을 통하여 개념 및 원리를 이해하고, 이를 새로운 사태에 적용하는 기회를 많이 가지게 한다. 특히 여러 가지 자료를 활용하여 정보 처리 능력을 갖도록 힘쓴다.

② 개별적인 학습 활동과 더불어 소집단 공동 학습 활동을 중시하여 공동으로 문제를 해결하는 경험을 많이 갖도록 한다.

③ 각 교과 활동에서는 학습의 개별화가 이루어지도록 하고, 발표·토의 활동과 실험, 관찰, 조사, 실측, 수집, 노작, 견학 등의 직접 체험 활동이 충분히 이루어지도록 한다.

④ 학교는 창의적 체험활동이 실질적 체험 활동이 되도록 지역 사회의 유관 기

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

관과 적극적으로 연계·협력해서 프로그램을 운영해야 한다.

⑤ 교과와 창의적 체험활동의 효율적인 운영을 위하여 지역 사회의 인적, 물적 자원을 계획적으로 활용한다.

⑥ 창의적 체험활동에 배당된 시간 수는 학생의 요구와 학교의 실정에 기초하여 융통성있게 배정하여 운영할 수 있다.

⑦ 교과와 창의적 체험활동의 내용 배열은 반드시 학습의 순서를 의미하는 것이 아닌 예시적인 성격을 지니고 있으므로, 필요한 경우에 지역의 특수성, 계절 및 학교의 실정과 학생의 요구, 교사의 필요에 따라 각 교과목의 학년별 목표에 대한 지도 내용의 순서와 비중, 방법 등을 조정하여 운영할 수 있다.

⑧ 범교과 학습주제는 관련된 교과와 창의적 체험활동 등 교육 활동 전반에 걸쳐 통합적으로 다루어지도록 하고, 지역 사회 및 가정과의 연계 지도에 힘쓴다.

⑨ 학생이 건전한 생활 태도와 행동 양식을 갖추어 학습에 임할 수 있도록 학교 교육과정 전반을 통해 지도한다.

⑩ 학생의 건전한 학교생활을 위해 가정 및 지역과 연계하여 지도한다.

2. 관심 단계와 실행 수준

본 연구에서는 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 교사의 관심 정도 및 실행 수준에 대해 알아보고자 교육과정 혁신에 대한 교사의 관심에 기초한 교육과정 실행 모형(CBAM)을 적용하였다. 창의·인성교육을 기존의 창의성교육과 인성교육을 각자의 교육 영역으로 생각했던 기존 교육에서 창의성과 인성의 융합을 강조하는 교육으로의 변화로 보고 새로운 교육 혁신에 대한 모형을 본 연구에 적용한 것이다.

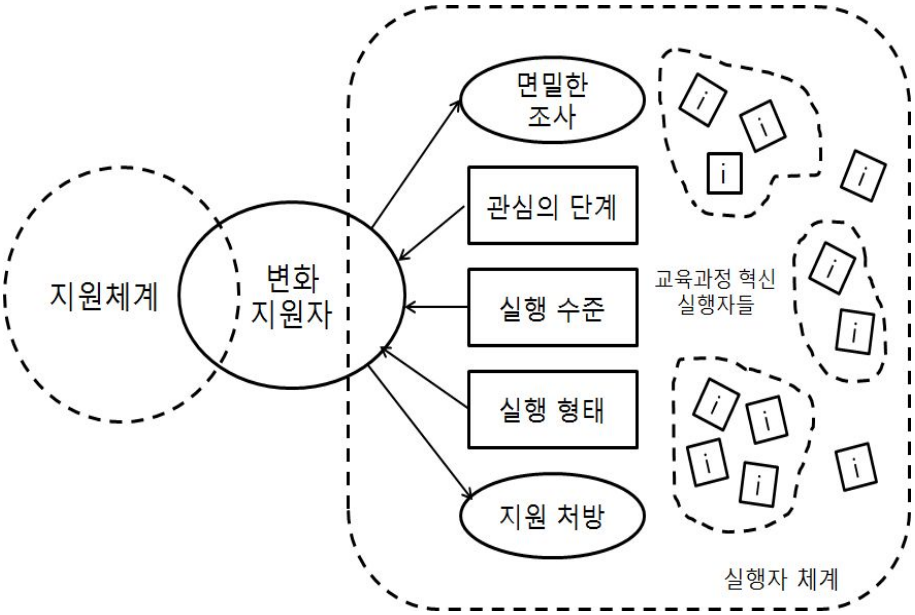
관심에 기초한 교육과정 실행 모형(CBAM)은 1987년 Hord, Rutherford, Huling-Austin & Hall에 의해 개발되었다. 이 이론은 개인 실행자인 교사를 중심으로 요구를 밝혀내고 변화 지원자로 하여금 적절한 과정을 통해 필요한 지원을

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

제공하도록 하는 데 그 목적이 있다. 즉, 학교 현장에서 변화에 수반되는 과정과 참여하는 교사들을 지원하는 일에 관한 내용을 담고 있다. 이러한 접근 방법은 교육과정 혁신과 관련하여 개인의 좌절을 최소화하고 성공적으로 실행할 수 있도록 도움이 될 것이다(Hord et al., 1987/1993). 이 내용을 그림으로 설명하면 아래 <그림 Ⅱ-6>과 같다.

<그림 Ⅱ-6> 관심에 기초한 교육과정 실행 모형



출처: Hord et al., 1987/1993, pp.29

Hord 등(1987/1993)에 따르면 변화 지원자는 관심에 기초한 교육과정 실행 모형에서 가장 중요한 요인이며 변화에 참여하는 개인 혹은 개인들이 모인 집단의 요구에 지원책을 제공하는 역할을 한다. 변화 지원자는 변화를 돕기 위한 자원체계를 가지고 있으며 그 자원체계는 관심에 기초한 진단에 의해 결정된다. 혁신의 실행 정도를 평가하기 위한 진단의 방법으로는 관심 단계(Stages of Concerns), 실

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

행 수준(Levels of Use), 실행 실태(Innovation Configuration)의 세 가지 진단 도구를 제안하고 있다. 관심에 기초한 교육과정 실행 모형(CBAM)은 변화 지원자가 이러한 진단 정보를 통해 교육과정 혁신을 어떻게 지원할 것인지 결정을 내릴 수 있다는 것을 가정하고 있다.

본 연구에서는 이 모형에서 제시한 진단의 방법 중 관심 단계와 실행 수준을 기반으로 창의·인성교육에 대한 교사들의 관심 정도와 실행 수준을 진단하였다. 따라서 이 내용을 중심으로 이론적 배경을 살펴보고자 한다.

1) 교사의 관심

(1) 관심의 단계

관심이란 특정한 과제나 업무가 주어졌을 때 개인이 가지는 복합적인 감정, 선입관, 사고, 고찰 등의 표현을 말한다. 사람들은 주어진 과제를 개인의 노력이나 지식, 경험에 의존하여 각기 다르게 지각하므로 사람들이 가지는 관심의 종류는 서로 다르다고 할 수 있다(Hall et al., 1977). 관심의 단계는 교육과정 혁신의 변화 과정에서 나타나는 감정과 지각에 관한 것으로 발달적 성격을 갖는다. 또한, 단계는 변화에 대한 사람들의 감정과 지각이 점진적으로 변화한다는 점을 의미한다(Hall & Hord, 2006/2011).

Hord 등(1987/1993)은 교육과정 혁신을 실행하는 사람, 실행할 가능성이 있는 사람으로 나누고 관심 연구 끝에 7가지 단계로 구분하였다. 7가지 관심 단계는 단계간의 구분이 확연히 드러나긴 하지만 아주 배타적인 것은 아니며 연구를 통해 관심이 더 강하게, 덜 강하게 나타나는 단계가 있으며 교육과정 혁신이 진행되면서 단계들이 달라질 수 있다는 것을 발견하였다. 또한 Fuller(1969)의 연구를 기반으로 7가지 관심 단계를 다시 네 가지 수준인 무관심, 자신, 업무, 결과로 나누어 설명하였다. 관심 단계에 따른 관심의 표현과 개념 정의를 구체화하면 <표 Ⅱ-2>와 같다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅱ-2> 교육과정 혁신에 대한 관심 단계 : 관심의 표현 및 개념 정의

관심 유형	관심 단계	관심 표현	개념 정의
무관	지각적 (0단계)	나는 그것에 대해 관심을 갖고 있지 않다.	학교 혁신에 대해 관련이 적거나 관심이 낮음을 나타낸다.
자신	정보적 (1단계)	나는 그것에 대해 더 알고 싶다.	학교 혁신에 대해 대체적인 것을 알고 있고, 더 많은 것을 아는 데 관심을 보이는 상태를 나타낸다. 여기에 속한 개인은 혁신에 자신이 관련 되었더라도 별걱정을 하지 않는다. 다만, 사심 없는 태도로서 혁신에 대한 실제적인 것, 즉 혁신안의 특징, 효과, 실천에 요구되는 사항에 대한 흥미를 보인다.
	개인적 (2단계)	그것을 실행하는 것이 나에게 어떤 영향을 미칠 것인가?	여기에 속한 개인은 왜 학교 혁신이 학교에 도입되었는지, 이런 요구에 자신이 부적합한 점이 무엇인지, 자신의 역할이 무엇인지 등에 대해서는 분명하게 알지 못한다. 다만, 새로운 혁신이 실행되는 것과 관련하여 조직의 구조 속에서 자신의 역할, 필요한 의사결정, 기존의 공식적 조직 및 비공식적 모임에 야기될 갈등 등을 알고 싶어 한다. 또한, 혁신이 이행될 때 자신과 동료의 재정적 배분 또는 부여되는 권한 정도가 어느 정도인지에 대해 민감하다.
업무	운영적 (3단계)	나는 교재 준비에 내 시간 전부를 소요하고 있다는 느낌이 든다.	학교 혁신이 사용되는 과정과 업무에 대해 집중적으로 관심을 보이며, 이를 위해 자원과 정보의 활용에도 관심이 높다. 혁신안이 구현되는 것과 관련하여 효율성, 조직화, 관리 방안, 시간 계획 등에 매우 높은 관심을 보인다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

관심 유형	관심 단계	관심 표현	개념 정의
결과	결과적 (4단계)	나의 노력이 학생들에게 어떠한 영향을 미칠 것인가?	학교 혁신이 자신과 직접 관련된 학생들에게 어떤 영향을 미치게 될 것인지에 관심을 보인다. 학교 혁신이 과연 학생들에게 필요한 조치인가, 수행력을 포함하여 학생의 성취에 대한 평가 및 학생의 성취를 향상시키기 위한 방안 등에 관심을 갖는다.
	협동적 (5단계)	나는 다른 교사들이 실행하고 있는 것과 내가 하고 있는 것을 합치시키는 데 관심이 있다.	학교 혁신이 실행될 때 다른 교사들과 협력하고 조정하는데 관심을 보이는 것을 말한다.
	강화적 (6단계)	나는 더 좋은 결과를 가져올 방법에 대한 생각을 가지고 있다.	보다 발전적인 대안으로 혁신의 방향을 바꾸거나 대체하는 것을 포함하여 학교 혁신안에 대한 훨씬 획기적인 방안을 탐구하는 데 관심을 둔다. 여기에 관심을 보이는 개인은 기존의 학교 혁신안을 수정하거나 새롭게 제시된 대안적 혁신안에 대한 개념을 정립하는 데 깊은 관심을 보인다.

출처: Hord et al., 1987/1993, pp.58; Hall & Hord, 2006/2011, pp.255-256

(2) 관심 단계의 진단 방법

관심 단계의 진단 및 평가는 변화 혁신 과정이 어떻게 진행되고 있는지 점검하기 위해 사용된다. 교육과정 혁신에 참여하고 있는 교사들의 관심을 진단하고 평가하는 데는 다음과 같은 세 가지 방법이 사용될 수 있다. 첫 번째는 짧은 시간 동안 학교 혁신에 대한 의견을 듣기 위해 사용되는 잠시 서서하는 '짧은 대화' 인터뷰이

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

고, 두 번째는 개방형 관심 진술(open-ended concerns statement), 세 번째는 구조화된 관심 단계 질문지(Stage of Concern Questionnaire: SoCQ)이다. 이러한 각각의 기법은 본질적인 약점도 존재하지만 적절히 사용하면 교사들의 혁신 이행에 대한 좋은 정보를 얻을 수 있다(Hall & Hord, 2006/2011).

본 연구에서는 위에서 소개된 세 가지 관심 단계 진단 방법 중 세 번째 방법인 구조화된 관심 단계 질문지(SoCQ) 방법을 사용하여 정신지체 학생들의 창의·인성 교육에 대한 특수교사들의 관심 단계를 측정하였으므로 이에 대해 보다 자세히 살펴보고자 한다.

관심 단계 질문지는 Hall, George & Rutherford(1977)이 개발한 심리학 측정방법(Likert 척도)을 적용한 35문항으로 구성된 질문지이다. 지필검사의 형태로 보통 10~15분 정도의 시간이 걸리고 집단을 대상으로 한 연구나 프로그램 평가를 수행할 때 자주 사용되는 기법이다(Hord et al., 1987/1993).

관심 단계 질문지법의 가장 큰 장점은 광범위한 폭넓은 연구를 통해 개발되어 타당도와 신뢰도가 증명된 가장 정밀한 기법이라 할 수 있다. 이 질문지는 적절한 활용을 위해 가이드라인, 부가적인 채점 방법과 해석 정보를 포함한 매뉴얼 등을 포함하고 있어 관심을 유추할 필요 없이 수량적 점수로 각 관심의 단계를 확인할 수 있다. 또한, 개인별로 프로파일을 만들 수도 있고, 집단별로 프로파일을 만들어 유용하게 사용할 수 있다. 뿐만 아니라 시행 시기에 따른 관심의 형태의 변화를 알아보기 위해 기간을 두고 여러 번 시행하여 확인할 수 있다는 장점이 있다. 단점으로는 교사들이 이러한 질문지를 귀찮아 할 수 있으며, 개인적인 관심에 대한 생각이나 제안을 알 수 없으므로 개방적 질문과 함께 사용하는 것도 필요하다(Hall et al., 1977; Hall & Hord, 2006/2011).

(3) 관심 정도와 지원 처방

지원을 위한 적절한 처방책을 정하기 위해 관심 정도를 적절히 이용할 수 있다. 먼저 교사들의 관심 정도를 파악하고, 각 단계에 맞는 지원 방법을 선택하여 적용

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

해야 할 것이다. 변화에 대한 관심을 구별하고, 해석하고, 적절히 지원하는 것은 변화 지원자가 해야 할 중요한 역할 중 하나이다. 관심 단계에 따른 보편적이고 절대적인 처방책은 없지만 아래의 제안이 유용하게 쓰일 예가 될 것이다(Hord et al., 1987/1993).

아래 <표 Ⅱ-3>은 Hord 등(1987/1993)이 제시한 관심 단계별 지원 처방책에 대한 예시이다.

<표 Ⅱ-3> 관심 단계별 지원 처방책 예시

관심 단계	지원 내용
지각적 (0단계)	· 가능하다면 교육과정 혁신과 그 실행에 관해 논의하고 결정을 내릴 때 교사를 포함시킨다. · 흥미를 불러일으킬 만큼 정보를 충분히 제공하되 질리지 않을 정도로 제공해야 한다. · 잘 알지 못할 수 있으며, 교육과정 혁신에 관한 어떠한 질문도 어리석은 것이 아님을 알려줘야 한다. · 아직 잘 알지 못하는 교사에게는 교육과정 혁신에 관해 잘 아는 교사들과 대화할 수 있도록 격려해야 한다. · 교육과정 혁신에 대한 부정확한 정보를 나누는 것을 최소화하도록 조치해야 한다.
정보적 (1단계)	· 교육과정 혁신에 관해 분명하고 정확한 정보를 제공해야 한다. · 다양한 방법으로 정보를 전달해야 한다. · 다른 상황에서 교육과정 혁신을 실행했던 사람들과 면담할 수 있는 기회를 주거나 선진 학교를 방문할 수 있도록 하는 것도 좋은 방법이다. · 교사들로 하여금 교육과정 혁신이 현재 실행되고 있는 것과 어떤 차이점과 유사점이 있는지 알게 해야 한다. · 열심을 보이고, 교육과정 혁신에 대해 호감을 갖고 있는 사람들을 소개한다.
개인적 (2단계)	· 개인적 관심의 존재와 표현을 당연한 것으로 인정해줘야 한다. · 용기를 북돋아주고 개인적인 적합성을 강화해주기 위해 개인적인 논평과 직접 대화를 사용한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

관심 단계	지원 내용
개인적 (2단계)	· 이 단계에 있는 교사들은 개인적 관심이 낮아지고 도움이 될 수 있는 교사들과 맺어줘야 한다. · 교육과정 혁신이 급속히 실행되는 것이라기보다 점진적으로 실행된다는 것을 보여줘야 한다. 성취될 수 있는 기대를 세우는 것이 중요하다. · 교육과정 혁신의 실행을 강행하게 하지 말고, 기대를 계속하면서 교육과정 혁신을 실행하도록 격력하고 지원한다.
운영적 (3단계)	· 교육과정 혁신의 요소와 절차를 명료히 해야 한다. · 보통 운영적 관심의 원인이 되는 작고도 구체적인 방법적 문제들에 대해 해답을 제공해야 한다. · 이러한 관심에 원인이 되는 운영적 문제들에 대해 정확하고 실제적인 해결책들을 제시해 주어야 한다. · 교사들이 구체적인 활동들의 순서를 정하고 그 활동들을 성취할 시간을 배당하는 일을 도와줘야 한다. · 미래의 요구나 미래에 있을 수 있는 요구가 아니라 교육과정 혁신의 현재적인 요구에 초점을 맞춰야 한다.
결과적 (4단계)	· 교육과정 혁신이 실행되고 있는 곳을 방문하게 하고 이러한 주제에 관한 회합에 참여할 기회를 제공해야 한다. · 이 단계의 교사들이 교육과정 혁신을 실행하고 있다고 해서 대충 보아 넘기면 안된다. 이들에게도 긍정적인 송환과 필요한 지원을 해주어야 한다. · 이 단계의 교사들이 가지고 있는 기술을 다른 사람과 나눌 수 기회를 만들어 주어야 한다. · 이 사람들과 교육과정 혁신에 포함된 정보를 함께 나눈다.
협동적 (5단계)	· 이 단계의 교사들이 다른 사람들과 협동해서 일하는데 필요한 기술을 개발할 수 있도록 기회를 제공해야 한다. · 학교 내에서 혹은 학교 외부에서 협동에 관심이 있는 사람들을 함께 모이게 한다. · 협동하고자 하는 사람들이 협동적 노력에 맞는 기대와 지침을 가질 수 있도록 도와준다. · 지원이 필요한 다른 사람들에게 기술적 지원을 제공하는데 이 사람들을 이용한다. · 협동하고자 하는 사람들을 격려하고 도와야 하지만 관심이 없는 사람들에게까지 협동을 강요하지는 않아야 한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

관심 단계	지원 내용
강화적 (6단계)	· 더 나은 방법을 찾기 위한 이 사람들의 관심을 존중하고 격려해야 한다. · 이 사람들의 생각과 열정이 역효과를 내지 않도록 효과적인 방법으로 이끌어주어야 한다. · 이들이 프로그램 개선을 위해 자신의 관심을 해결하면서 실행하도록 격려한다. · 이 단계의 교사들이 자신의 생각을 발전시키고 그것을 실행에 옮기는데 도움이 되는 자원을 이용할 수 있도록 도와준다. · 이 사람들이 기존의 교육과정 혁신을 바꾸거나 의미 있게 수정할 수 있다는 사실을 기꺼이 수용한다.

출처 : Hord et al., 1987/1993, pp.71-81

2) 실행 수준

(1) 교육과정 혁신의 실행 수준

Hall과 Hord(2006/2011)는 연구를 통해 사람들이 변화를 경험할 때 어떻게 행동하고 대처하는지에 대한 여덟 가지 단계의 범주를 확인하고 검증하였다. 실행 수준의 개념은 실제로 실행자가 무엇을 행하고 있는지 조작적으로 규명하려고 하는 시도에서 나온 것이며, 이는 태도나 동기 등 정의적 측면에 초점을 맞춘 것이 아니라 실제 행동을 다루기 때문에 각 단계를 조작적으로 규명하는 것이 가능했다. 또한, 이러한 정의는 변화 지원자가 각 개인을 여러 단계 중 하나로 배치하는 것을 가능하게 하여 적절한 지원을 제공하는데 효과적이다.

실행 수준은 초기 단계에서는 개인이 사용자인가 비사용자인가로 구분하고, 세부적으로는 8단계로 나눌 수 있다. 실행 수준은 다음 <표 Ⅱ-4>를 통해 구체화되어 있다. 각 수준은 교사 행동의 영역을 포괄해주는 것이지만 다음 수준으로 이행하고 있음을 표시해주는 결정점 행동에 의해 한계가 결정된다. 예를 들면 어떤 사람이

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교육과정 혁신에 대해 알고자 하는 행동을 취할 때, 그는 결정점 A인 상태에 도달하게 되어 실행 수준 0에서 Ⅰ로 이동하게 된다(Hord et al., 1987/1993).

<표 Ⅱ-4> 교육과정 혁신의 실행 수준

실행 수준		설명
비사용자	수준 0 실행하지 않는 단계	교육과정 혁신에 대해 거의 혹은 전혀 알지 못하고 실행도 하지 않으며, 그것의 실행을 위한 어떠한 일도 하지 않는 단계이다.
		※ 결정점 A : 교육과정 혁신에 대해 보다 자세한 정보를 얻기 위해 행동을 취한다.
	수준 Ⅰ 오리엔테이션 단계	교육과정 혁신에 대해 알고 있고 정보를 얻고 있으며, 교육과정 혁신이 지향하는 바와 실행에 필요한 조건을 탐색하고 있는 단계이다.
		※ 결정점 B : 교육과정 혁신을 시작할 시점을 계획함으로써 교육과정 혁신의 실행을 결정한다.
	수준 Ⅱ 준비 단계	교육과정 혁신을 실행하려고 준비하고 있는 단계이다.
		※ 결정점 C : 교육과정 혁신을 실행하기 시작한다.
사용자	수준 Ⅲ 기계적 실행의 단계	자신의 교육과정 실행을 되돌아 볼 여유도 없이 단기적 교육과정 실행에 최대한의 노력을 기울이는 단계이다. 실행은 학생들의 필요보다는 실행자인 교사의 필요에 의해 변화된다. 실행자인 교사는 주로 교육과정 혁신의 실행에 요구되는 업무들을 익히는데 노력을 기울이고 있다. 실행은 대체로 체계적이지 못하고 피상적이다.
		※ 결정점 D-1 : 한 가지 실행의 형태가 일상화 된다.
	수준 Ⅳ-A 일상화의 단계	교육과정 혁신의 실행이 안정적인 단계이다. 교육과정 혁신을 실행하는데 있어서 어떠한 수정이나 교육과정 혁신의 실행과 그 결과를 개선하려 준비 또는 숙고를 거의 하지 않는다.
		※ 결정점 D-2 : 학생의 학습 결과를 향상시키기 위해 공식적 혹은 비공식적인 평가에 근거하여 교육과정의 실행을 수정한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

실행 수준		설명
사용자	수준 Ⅳ-B 정교화의 단계	교육과정 혁신의 대상자에 대한 효과를 높이기 위해 실행이 변형되는 단계이다. 이 때 실행에 있어서의 변형은 학생에게 미치는 단기적이고 장기적인 결과들에 대한 정보에 근거한 것이다.
		※ 결정점 E : 동료들과 협력하여 학생들에게 맞도록 교육과정 혁신의 실행을 변화시켜 나간다.
	수준 Ⅴ 통합화의 단계	가능한 영역에서 학생들에게 영향력을 미치기 위하여 교육과정 혁신과 관련 있는 동료 교사들의 활동을 자신의 교육과정의 실행에 결합시키는 단계이다.
		※ 결정점 F : 현재 실행하고 있는 교육과정 혁신의 대안을 찾거나 대폭적인 수정을 시도하고자 한다.
	수준 Ⅵ 갱신의 단계	교육과정 혁신 실행의 질에 대한 재평가를 하고, 학생들에 대한 영향력을 높이려고 현재의 교육과정 혁신에 대한 대안이나 대폭적인 수정안을 찾고 있으며, 새롭게 개발된 형태들을 검토하고 자신과 학교 조직을 위해 새로운 목표를 탐색하는 단계이다.

출처 : Hord et al., 1987/1993, pp.94-95

실행 수준은 장기적 관찰과 특별히 설계된 심층면접을 통해 진단할 수 있다. 하지만 본 연구는 설문조사를 통한 연구법으로 그 한계가 있어 Hall, Loucks, Rutherford & Newlove(1975)가 개발하고 김경자(Hord et al., 1987/1993)가 번역한 면담 질문을 수정하여 교사의 자기 평가 형식으로 실행 수준을 조사하였다.

(2) 실행 수준에 대한 지원

실행 수준은 관심 단계처럼 실행자의 혁신에 대한 이해 정도를 제공할 뿐만 아니라 변화 지원자에게 지원하는 과정에서 어떤 판단을 내리고 지원해야 하는지 도움이 되는 정보를 제공한다. 실행 수준의 각 단계는 실재하는 것으로 실행 수준에

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

관심을 두지 않더라도 개인 사용자들에게 실행 수준은 존재한다. 따라서 실행 수준을 고려하여 이에 적합한 지원 방식을 선택해야 한다(Hord et al., 1987/1993).

Hall과 Hord(2006/2011)가 제시한 실행 수준에 따른 변화 지원자의 역할은 <표 Ⅱ-5>와 같다.

<표 Ⅱ-5> 실행 수준에 따른 지원 처방

실행 수준		지원 처방
비사용자	수준 0 실행하지 않는 단계	교육과정 혁신에 대해 알 수 있도록 관심을 자극하고 움직임이 일어날 수 있도록 지원해야 한다.
	수준 Ⅰ 오리엔테이션 단계	이 단계의 교사들은 적극적으로 정보를 찾고 있으므로 호기심과 흥미를 가장 잘 유발하는 정보를 제공하는 것이 바람직하다.
	수준 Ⅱ 준비 단계	실행이 시작될 때 가능한 효율적이고, 원활하게 진행될 수 있도록 도움을 제공하면서 지원적인 역할을 수행한다.
사용자	수준 Ⅲ 기계적 실행의 단계	실행자들이 새로운 교수·학습방법을 경험하고 학생과 교실을 관리하면서 활용할 자원을 발견, 조직하고 일정을 조정하는 과정에서 겪는 어려움에 대해 도움을 준다.
	수준 Ⅳ-A 일상화의 단계	지적보다는 칭찬으로 격려한다. 또한 사용자와 토론을 하거나 이 단계의 교사들이 혁신 실행의 이상적 변수와 일치하는지 파악하기 위해 관찰하는 것이 중요하다.
	수준 Ⅳ-B 정교화의 단계	이 단계의 교사들은 어떻게 해야 새로운 혁신 프로그램을 잘 운용하게 되는 건지 궁금해 하기 때문에 지원자들은 교사들에게 혁신에 대한 평가 및 평가 도구를 발견할 수 있도록 제안하고 도울 필요가 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

실행 수준		지원 처방
사용자	수준 V 통합화의 단계	이 단계는 학교의 전문적인 문화 형성 및 변화 과정의 혁신을 위한 중요한 단계이다. 따라서 지원자들은 학교 혁신의 개발과 지속성을 촉진시키고, 고무시키기 위해 할 수 있는 모든 지원을 해야 한다. 즉, 함께 일하고자 하는 사람들이 함께 일할 수 있게 해주고 동시에 여러 업무가 체계적으로 진행되도록 일정 조정, 타협 및 조정 등을 해야 한다.
	수준 VI 갱신의 단계	교사들을 인정하고 그들의 방식에 관여하지 않는다. 하지만 이 수준에 있는 사용자라 하더라도 그들의 활용을 실현시키는데 필요한 추가적인 자원을 요구할 수 있다.

출처: Hall & Hord, 2006/2011, pp.294-302

3. 선행 연구 고찰

1) 특수교육에서 창의·인성교육에 관한 선행 연구 고찰

2009 개정 교육과정 이후 일반교육 현장에서는 창의·인성교육에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있으나 특수교육 현장에서의 창의·인성교육에 대한 연구는 아직까지 미흡한 수준이다. 장애학생을 대상으로 하는 창의·인성교육에 대한 연구는 연구의 수도 적을 뿐만 아니라 두 개의 영역을 통합으로 보는 연구보다는 창의성과 인성을 각각의 영역으로 보고 이루어진 연구가 거의 대부분이다.

정유진, 하주현(2014)의 연구에 따르면 장애학생을 대상으로 한 국내 창의성 연구는 2005년부터 2013년까지 국내 학술지에 발표된 논문과 석·박사학위 논문을

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

통틀어 총 18편이었다. 이를 자세히 살펴보면 특정 장애영역인 정서·행동장애(특히, ADHD)를 대상으로 하는 연구와 초등학생을 대상으로 하는 연구가 많았으며, 연구 주제 측면에서는 창의성교육 프로그램의 효과를 측정하는 연구에 편중되어 있는 것을 살펴볼 수 있다. 이 연구 이후 발표된 창의성 관련 논문도 김정민과 정동영(2014), 오주영(2014), 현진주(2015)의 창의성교육 프로그램의 효과를 측정하는 연구와 조석문(2015)의 주의력결핍과잉행동장애아의 창의성과 학습스타일 특성에 관한 연구가 있다.

장애학생의 인성교육에 관한 연구 또한 매우 제한적인데 김석규, 이해균, 박중휘(2012)의 시각장애학교의 인성교육에 대한 교사 인식 연구와 임인선, 박현정(2009)의 연구 등 인성교육 프로그램의 효과를 측정하는 연구나 장애학생의 인성 발달과 특성에 관한 연구가 대부분이다.

최근 김양화 외(2014), 김양화, 박상희(2014)에 의해 지적장애 학생의 창의·인성교육에 대한 연구가 발표되기 시작하였는데 주요 내용을 살펴보면 다음과 같다.

김양화 외(2014)에서는 지적장애 학생의 창의·인성교육 활성화 방안과 과제에 대해 연구하였다. 이 연구는 창의·인성교육 기법 자료집과 주제 관련 논문 등의 문헌 검토를 통한 연구가 이루어졌다. 선행 연구 분석을 통해 창의·인성교육의 개념과 요소, 사고기법을 분석하고 실제 적용의 예를 살펴보았다. 그 결과 방과후 학교와 예술교육, 교육과정 재구조화, 소통 중심의 국어교육, 인성 핵심역량을 실천으로 체득하는 도덕·사회교육, 독서활동 강화, 학생생활규칙을 통한 실천, 프로젝트형 창의·인성교육, 적정성 평가, 연중 캠페인 실시, 주말 프로그램 운영, 실천·체험 위주의 봉사단 활동 확대, 배려와 나눔 실천 등을 창의·인성교육의 활성화 방안으로 살펴보았다. 또한, 선행 연구 논문 고찰을 토대로 지적장애 학생들에게 창의·인성교육을 실시하기 위해 필요한 과제를 제시하였다.

김양화, 박상희(2014)는 빵 공예 활동을 중심으로 지적장애 학생의 학교폭력예방 창의·인성교육 모델수업안 개발에 대한 연구를 발표하였다. 이 연구는 연구자가 창의·인성교육 연수와 빵 공예 전문가의 컨설팅을 받으며 학습주제와 관련한 특수학교 기본교육과정을 분석하여 모델수업안을 개발하였다. 모델수업안에는 학교폭력

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

예방 및 창의성 향상 기법 적용 내용이 포함되어 있으며 수업에 활용할 수 있도록 전개계획, 활동내용, 평가계획 등을 제시하고 있다.

2) 창의·인성교육에 대한 교사들의 인식 및 관심 등에 관한 선행 연구 고찰

창의·인성교육이 도입된 후 다양한 교과 영역에서 창의·인성교육에 대한 교사들의 인식 및 관심 등에 관한 연구를 진행하였다. 본 연구에서 참고한 주요 연구의 결과를 살펴보면 다음과 같다.

홍혜원, 이창수, 장기철(2011)의 연구에서는 창의·인성교육에 대한 초등교사와 중등교사의 인식 차이를 비교하였다. 이 연구에서는 전라북도 지역의 초등교사와 중등교사를 대상으로 창의·인성교육에 대한 교사 설문지를 배부한 후 이를 분석하여 인식을 비교하였다. 이 연구의 결과를 살펴보면 창의·인성교육에 대한 초등교사와 중등교사의 인식에는 두드러지는 차이는 나타나지 않았다. 하지만 입시제도로부터의 제약, 학교에 주어진 자율성과 교육활동의 다양성 차이 등 초등학교와 중등학교가 가지고 있는 특성으로 인해 창의·인성교육을 실천하는데 느끼는 곤란도나 교사의 전문성 신장 활동, 창의·인성교육이 미칠 영향에 대한 인식 등에서는 차이가 나타났다.

홍혜정, 윤회정, 우애자(2012)의 연구에서는 과학 교과에 적용되는 창의·인성교육에 대한 교사들의 인식에 대해 알아보았다. 이 연구에서는 중·고등학교 과학교사 138명의 대상자를 선정하여 창의·인성교육 방법, 평가 방법 및 발전 방향에 대한 의견을 묻는 설문조사를 실시하였다. 그 결과 첫째, 과학교사들의 대부분이 창의·인성교육의 중요성은 인정하였으나 그 취지를 정확하게 알고 있다고 응답한 교사는 매우 낮았으며 현장 적용실태에 대해서도 부정적인 의견을 나타냈다. 둘째, 과학교사들은 교과 과정으로 명확히 제시되는 창의·인성교육을 선호하였는데 창의·인성교육 방법으로는 조별활동, 내용으로는 현재 이슈가 되고 있는 과학관련 문제, 프로그램으로는 창의적 체험활동을 선호하는 것으로 나타났다. 셋째, 창의·인성교

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

육을 보다 효과적으로 적용하기 위해서는 교사가 충분히 교과에 대한 연구를 할 수 있도록 여건이 마련되어야 하며, 교사 연수 확대와 지원 체제 마련, 학급당 학생 수 및 교사 일인당 수업시수 감축, 창의·인성교육에 대한 교사, 학부모 및 학생의 마인드 변화가 선행되어야 할 것으로 나타났다.

이인숙 외(2011)의 연구에서는 CBAM 모형에 기초하여 가정과 교육에서의 창의·인성교육에 대한 가정과 교사의 관심과 실행에 대해 연구하였다. 이 연구는 전국 중학교 가정과 교사들을 대상으로 설문조사를 실시하여 회수된 187부를 분석하여 연구가 이루어졌다. 연구 결과는 첫째, 창의·인성교육에 대한 가정과 교사의 관심 단계는 정보적 관심 단계가 가장 높았으며 다음으로 개인적, 운영적, 지각적, 강화적, 협동적 그리고 결과적 관심 단계의 순으로 나타났다. 둘째, 창의·인성교육에 대한 가정과 교사의 실행 수준은 기계적 실행 수준이 가장 많았으며, 다음으로 탐색 수준, 정교화 수준, 사용하지 않는 수준, 준비 수준, 통합 수준, 갱신 수준, 일상화 수준 순이었다. 셋째, 창의·인성교육에 대한 가정과 교사의 실행 실태를 조사한 결과 절반 이상의 교사가 인성교육에 치중하고 있으며, 가정과에서 글로벌 창의인재는 '변화를 수용하고 미래를 개척하며 무한히 설장하는 실용적인 사람'이라고 인식하고 있었다. 창의·인성교육 요소의 실행은 5점 만점의 평균 3.76이었고 창의성 요소의 평균은 3.59, 인성 요소의 평균은 3.94로 나타났다. 창의·인성교육을 실행하는 데 어려운 점으로 상당수의 가정과 교사들이 창의·인성교육을 실행할 수업 자료의 부족, 창의·인성교육 연수 기회의 부족을 꼽았다. 창의·인성교육 실행을 위해서 필요한 지원에 대해서는 창의·인성교육과 관련된 학생들의 체험활동의 확대, 창의성과 인성을 중시하는 가정과 수업 문화 조성 등의 순으로 응답하였다.

김중근, 김승재(2013) 연구에서는 2009 개정 교육과정 창의·인성교육에 대한 체육 교사의 관심과 실행에 대해 연구하였다. 이 연구는 CBAM 모형을 사용하여 전국 중·고등학교 체육교사를 대상으로 창의·인성교육에 대한 관심도, 실행 수준, 실행 실태 등을 조사하였다. 연구 결과는 첫째, 2009 개정 교육과정 창의·인성교육에 대한 체육교사의 관심도는 지각, 정보, 개인적 단계의 낮은 관심 수준을 보였다. 둘째, 체육교사의 일반적 특성에 따른 관심도는 연수 이수 시간이 높은 교사, 체육교

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

사 모임에 참가하는 교사, 실천적 추론 수업을 강조하는 교사가 높은 관심 수준을 보였다. 셋째, 체육교사의 실행 수준은 정보를 얻으려고 하는 탐색 단계와 체계적이지 못하고 수동적인 수업을 전개하는 기계적 단계가 높은 것으로 나타났다. 넷째, 체육교사들은 인성교육에 치중하여 창의·인성교육을 실행하고 있었고, 관련 교수 방법 자료가 부족하고 연수 기회가 적어 창의·인성교육을 실행하는데 어려움을 겪고 있었다.

백명자(2013)의 연구에서는 유아기 창의·인성교육에 대한 어린이집 교사의 관심 및 실행에 대해 연구하였다. D지역 어린이집에 근무하고 있는 원장 및 교사 137명을 대상으로 설문조사를 실시하였으며, 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 창의·인성교육에 대한 어린이집 교사의 관심 단계는 지각적 관심 단계부터 개인적 관심 단계가 높게 나타났다. 둘째, 창의·인성교육의 실행 수준은 기계적 실행 수준이 가장 높게 나타났다. 셋째, 창의·인성교육에 대한 실행 실태를 살펴보면 어린이집 교사들은 인성교육에 중점을 두고 있으며, 어린이집 교사가 생각하는 글로벌 창의인재는 실용적인 사람이라는 응답이 가장 높았다. 또한 창의·인성교육 요소별 실행 정도를 조사한 결과 인성 요소의 평균이 창의성 요소보다 높았으며 인성교육에서는 신뢰/정직/약속을, 창의성교육에서는 호기심/흥미 요소를 가장 많이 실행하는 것으로 나타났다. 창의·인성교육 실행의 어려운 점은 교수법 관련 자료 부족, 연수 기회 부족이 가장 많았으며, 필요한 지원 사항으로는 유아 발달 단계에 적합한 창의·인성교육 내용, 체험활동 확대 등의 순으로 나타났다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 참여자

본 연구는 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 인식, 관심 정도 및 운영 실태를 알아보기 위하여 2014 특수교육 통계 및 2014학년도 광주광역시 특수교육 운영계획을 참고하여 연구 참여자 자료를 수집하였다. 광주광역시 정신지체 3개 학교와 초·중·고 특수학급에 근무하는 특수교사 474명 중 A 특수학교의 유아 특수교사 1명, 청각장애 학생들을 지도하고 있는 특수교사 10명을 제외한 463명을 최종 모집단으로 설정하였다.

이 중 약 50%인 232명을 연구대상자로 선정하기 위해 층화표집을 하였고, 방법은 기본적으로 비율표집을 사용하고 부분적으로 비비율표집을 혼합하여 설정하였다. 특수학교와 특수학급의 교사수의 비율은 특수학교 : 특수학급 = 1 : 1.2로 큰 차이가 없고, 근무기관의 형태에 따라 연구의 내용이 달라질 수 있으므로 한쪽에 편향된 연구가 될 가능성을 줄이기 위해 1 : 1로 모집단을 나누어 특수학교와 특수학급을 각각 116명으로 표집하였다.

특수학급의 경우에는 초등학교와 중·고등학교의 비율이 초등 : 중등 = 1.1 : 1로 비율의 차이가 거의 없으므로 1 : 1로 숫자를 나누어 초등 특수교사 58명, 중등 특수교사 58명을 표집하였다. 그러나 특수학교의 경우에는 초등학교와 중·고등학교 교사 수의 비율이 큰 차이가 있어 실제로는 초등 : 중등 = 1 : 4의 비율이나 학교급에 따라 결과가 달라질 수 있고 편향된 연구로 흐르는 것을 막기 위해 비율을 조정하여 초등 : 중등 = 1 : 3의 비율을 적용하여 초등 특수교사 30명, 중등 특수교사 86명을 연구대상으로 표집하였다.

연구 조사는 표집집단 범위 안에서 무작위로 선정하여 직접 방문 및 업무메일을 통해 연구의 필요성과 목적을 설명한 후 연구 참여에 동의한 참여자를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 총 232부의 설문지 중 191부를 회수(회수율 82.3%)하여

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이를 최종분석 자료로 사용하였다.

본 연구 참여자의 일반적 특성은 <표 Ⅲ-1>과 같다. 이 연구의 참여자인 특수교사들의 배경 변인은 성별, 연령, 교직 경력, 재직기관, 학교급, 담임여부, 최종학력, 창의·인성교육에 대한 연수 이수 여부의 총 8개의 변인으로 구분하여 조사를 진행하였다.

<표 Ⅲ-1>에서 보듯이 먼저 성별을 기준으로 살펴보면 남자 교사는 38명으로 전체의 19.9%를 차지하고 있으며, 여자 교사는 153명으로 80.1%를 차지하고 있어 여자 교사의 비율이 상대적으로 높은 것으로 나타났다.

연령은 20대가 26.2%, 30대가 51.3%로 20~30대가 77.5%이고, 교직 경력 또한 5년 미만이 36.1%, 5년에서 10년 미만이 32.5%로 교직 경력 10년 미만이 68.6%로 나타났다. 그에 반에 40대는 16.2%, 50대 이상은 6.3%로 40~50대가 22.5%, 교직 경력 10~20년 미만은 25.1%, 20년 이상은 6.3%로 나타났다. 이는 교직 경력 10년 미만의 20~30대 교사 비율이 상대적으로 높게 나타났으며, 20년 이상의 고경력 특수교사들의 수가 적은 것으로 분석된다.

재직기관으로 살펴보면 특수학교가 60.2%, 특수학급이 39.8%로 나타났다. 이는 연구 집단 표집 시 재직기관의 비율을 같게 설정하였으나 특수학교의 설문 회수율이 높은 것으로 파악된다. 학교급으로는 초등학교가 30.9%, 중학교가 38.7%. 고등학교(전공과 포함)가 30.4%로 학교급별로 비슷하게 조사된 것으로 나타났다. 담임유무는 담임을 맡고 있는 경우가 83.8%, 담임을 맡고 있지 않은 경우가 16.2%로 상당수의 교사가 담임을 맡고 있는 것으로 나타났다.

최종학력별로 살펴보면 대학졸업이 67.5%로 가장 많았고, 석사과정 중이거나 졸업이 29.9%, 박사과정 중이거나 졸업이 2.6%로 나타났다. 창의·인성교육에 대한 연수 이수 여부로는 연수를 이수한 교사가 25.7%, 연수를 이수하지 않은 교사가 74.3%로 많은 특수교사들이 창의·인성교육에 대한 연수 경험이 없는 것으로 조사되었다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅲ-1> 연구 참여자의 일반적 특성

N=191

교사 변인		*n*	%
성별	남	38	19.9
	여	153	80.1
연령	20대	50	26.2
	30대	98	51.3
	40대	31	16.2
	50대 이상	12	6.3
교직 경력	5년 미만	69	36.1
	5년~10년 미만	62	32.5
	10년~20년 미만	48	25.1
	20년 이상	12	6.3
재직기관	특수학교	115	60.2
	특수학급	76	39.8
학교급	초등학교	59	30.9
	중학교	74	38.7
	고등학교 (전공과 포함)	58	30.4
담임여부	담임	160	83.8
	비담임	31	16.2
최종학력	대학졸업	129	67.5
	석사과정 중이거나 졸업	57	29.9
	박사과정 중이거나 졸업	5	2.6
창의·인성교육에 대한 연수 이수 여부	이수	49	25.7
	미이수	142	74.3

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2. 연구 도구

본 연구의 조사 도구는 <표 Ⅲ-2>와 같이 크게 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 기본적 인식, 창의·인성교육에 대한 특수교사의 관심 정도, 운영 실태의 세 부분으로 구성되어 있다.

먼저 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 기본적인 인식, 운영 실태에 관한 문항은 관련 선행 연구를 참고하여 특수교육 현장에 맞춰 수정·보완하여 작성하였다. 그 다음 특수교사의 관심 정도를 묻는 설문지의 문항은 신뢰도가 입증된 Hall, George & Rutherford(1977)가 개발하고 김경자(Hord et al., 1987/1993), 양성관 외(Hall & Hord, 2006/2011)가 번역한 CBAM 모형의 관심단계 질문지(SoCQ)를 연구 주제에 맞게 수정·보완하여 사용하였다. 설문 내용은 특수교육 전공 교수 1인에게 2회에 거쳐 내용 타당도를 검토 받아 주제 부합도, 문장의 적합성, 내용 중복 등에 대해 수정·보완하였다. 또한, 박사학위를 소지한 현장 특수교사 1인과 석사학위를 소지한 현장 특수교사 2인에게 예비 조사를 실시하여 내용 타당도를 최종 검증하였다.

연구 문제별로 연구 도구 제작 과정을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 정신지체 학생들의 창의·인성교육에 대한 특수교사들의 기본적인 인식을 알아보기 위한 설문도구는 교육과학기술부(2010)에서 제시한 창의·인성교육 기본방안과 이인숙 외(2012)의 가정과 교육에서의 창의·인성교육에 대한 가정과 교사의 관심과 실행, 홍혜원 외(2011)의 창의·인성교육에 대한 초등교사와 중등교사의 인식 비교, 홍혜정 외(2012)의 과학 교과에 적용되는 창의·인성교육과 평가 방법에 대한 교사들의 인식 등 창의·인성교육에 대한 교사들의 인식과 관련된 선행 연구를 참고하여 정신지체 학생들을 지도하고 있는 특수교사들에게 적합한 내용으로 재구성하였다.

문항의 내용은 <표 Ⅲ-2>와 같이 창의·인성교육에 대한 이해, 창의·인성교육의 취지 이해, 창의·인성교육의 학교 현장 적용 실태, 창의·인성교육이 잘 이루어지지 않는 이유, 정신지체 학생에 대한 창의·인성교육 필요성, 정신지체 학생들의 창의·인성교육 목표로 구성하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅲ-2> 설문 구성 내용

설문 영역		문항 내용	문항 번호	문항 형태	문항 수
Ⅰ. 창의·인성교육에 대한 기본적 인식		· 창의·인성교육에 대한 이해	1	5점 Likert scales	6
		· 창의·인성교육의 취지 이해	2		
		· 창의·인성교육의 학교 현장 적용 실태	3		
		· 창의·인성교육이 잘 이루어지지 않는 이유	3-1	선다형	
		· 정신지체 학생에 대한 창의·인성교육 필요성	4		
		· 정신지체 학생들의 창의·인성교육 목표	5		
Ⅱ. 창의·인성교육에 대한 관심 정도	무관	· 지각적 관심 단계	1~35	8점 Likert scales	35
	자신	· 정보적 관심 단계			
		· 개인적 관심 단계			
	운영	· 운영적 관심 단계			
	결과	· 결과적 관심 단계			
		· 협동적 관심 단계			
		· 강화적 관심 단계			
Ⅲ. 창의·인성교육에 대한 운영 실태	실행 수준	· 창의·인성교육의 실행 수준	1	선다형	8
	운영 실태	· 창의·인성교육에서 중점을 두어 실행하는 교육	2	선다형	
		· 주로 실시하는 창의·인성교육의 형태	2-1	선다형	
		· 가장 많이 실행하는 창의·인성 요소	2-2	선다형 (중복)	
		· 창의·인성교육을 실행하는데 어려운 점	3	선다형 (중복)	
		· 정신지체 학생들에게 가장 중요시 되어야 할 창의·인성 요소	4	선다형 (중복)	
		· 창의·인성교육을 위해 필요한 지원 사항	5	5점 Likert scales	
		· 정신지체 학생들의 창의·인성교육을 위한 제안	6	자유 응답	
합계					49

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

둘째, 창의·인성교육에 대한 특수교사의 관심 정도를 묻는 설문 내용은 관심 단계 질문지(SoCQ)를 수정·보완하여 사용하였다. 총 35문항으로 구성된 관심 단계 질문지는 8점 Likert 척도를 이용하여 각 진술문에 동의하는 정도에 따라 0점(전혀 그렇지 않음)부터 7점(아주 그러함)까지의 점수 중 자신의 현재 관심 정도와 일치하는 곳에 표시하도록 하였다.

본 연구에서 정의한 관심 단계란 관심에 기초한 교육과정 실행 모형(CBAM)에 제시한 관심 단계로 교육과정 변화 과정에서 감정과 지각이 점진적 단계로 변한다는 점을 의미한다(Hall & Hord, 2006/2011). 총 35개의 문항으로 구성된 관심 단계 질문지는 각 5문항씩 총 7단계로 되어 있으며, 이 단계는 지각적 관심 단계(0단계), 정보적 관심 단계(1단계), 개인적 관심 단계(2단계), 운영적 관심 단계(3단계), 결과적 관심 단계(4단계), 협동적 관심 단계(5단계), 강화적 관심 단계(6단계)로 나눠져 있다. 이 중 지각적 관심 단계(0단계)는 아직 혁신에 대해 어떤 특별한 관심을 갖고 있지 않는 무관심의 단계이다. 따라서 다른 관심 단계와는 달리 점수가 높을수록 관심 정도가 낮다고 판단할 수 있다.

이 7가지 관심 단계는 다시 Fuller(1969)의 연구를 기반으로 총 4가지 수준의 관심 유형으로 나눌 수 있다. 이는 0단계(지각적)가 속해있는 무관 유형, 1단계(정보적)와 2단계(개인적)가 속해있는 자신 유형, 3단계(운영적)가 속해있는 업무 유형, 4단계(결과적)와 5단계(협동적), 6단계(강화적)가 속해있는 결과 유형이다.

Hall과 Hord(2006/2011)에 따르면 관심 단계 질문지는 모든 교육적 혁신의 관심을 측정하기 위한 구조화되고 정밀한 기법 중 하나이며, 이 질문지의 항목들은 특정한 혁신에 포함된 패턴, 원리, 제한점 등을 포함한 핵심적 질문이라고 설명하고 있다. 또한, 35개 관심 단계 질문지 문항의 문장들을 임의로 바꾸지 않을 경우에는 강한 신뢰도와 타당도를 확보하고 있다는 점을 가장 큰 장점으로 제시하고 있다. 개발자가 제시한 신뢰도는 검사/재검사 신뢰도 범위 .65~.86이고, 내적 일관성 계수 .64~.83을 가진다고 제시하고 있다.

본 연구에서도 관심 단계 질문지의 각 단계 Cronbach´s alpha 값을 검증한 결과 <표 Ⅲ-3>과 같이 .62~.85로 나타났다. 학자마다 제시하는 기준이 달라 신뢰성을

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

인정하는 절대적인 기준은 없으나 통상적으로 내적 일관성 신뢰도는 .60이상이면 신뢰도가 확보되었다고 판단할 수 있다(장택원, 2012).

<표 Ⅲ-3> 창의·인성교육에 대한 관심 단계 조사 도구 및 신뢰도

관심 유형	관심 단계	문항 번호	Cronbach's α 값	문항 형태
무관	지각적(0단계)	3, 12, 21, 23, 30	.62	8점 Likert scales
자신	정보적(1단계)	6, 14, 15, 26, 35	.64	
	개인적(2단계)	7, 13, 17, 28, 33	.72	
업무	운영적(3단계)	4, 8, 16, 25, 34	.62	
결과	결과적(4단계)	1, 11, 19, 24, 32	.78	
	협동적(5단계)	5, 10, 18, 27, 29	.85	
	강화적(6단계)	2, 9, 20, 22, 31	.74	
	계	35문항		

셋째, 창의·인성교육에 대한 특수교사의 운영 실태를 묻는 문항은 크게 실행 수준과 운영 실태 두 부분으로 나눌 수 있다. 먼저, 창의·인성교육에 대한 특수교사의 실행 수준을 묻는 문항은 Hall, Loucks, Rutherford & Newlove(1975)가 개발하고 김경자(Hord et al., 1987/1993)가 번역한 면담 질문을 수정·보완하여 사용하였다.

본 연구에서 정의한 실행 수준은 관심에 기초한 교육과정 실행 모형(CBAM)에서 제시한 실행 수준의 개념으로 실행자가 무엇을 행하고 있는지 조작적으로 규명한 것이다. 초기 단계의 구별은 개인이 사용자인지 비사용자인지 구분하고, 그 이후 총 8단계로 나누어 제시한다. 실행 수준을 묻는 문항은 <표 Ⅲ-4>와 같이 수준 0(실행하지 않는 단계), 수준 Ⅰ(오리엔테이션 단계), 수준 Ⅱ(준비단계), 수준 Ⅲ(기계적 실행의 단계), 수준 Ⅳ-A(일상화의 단계), 수준 Ⅳ-B(정교화의 단계), 수준

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅴ(통합화의 단계), 수준 Ⅵ(갱신의 단계)의 8단계로 수준을 설정하고, 각 문항 중 현재 자신의 상황과 일치하는 내용 하나를 선택하도록 제시하였다.

<표 Ⅲ-4> 창의·인성교육의 실행 수준 설문지 문항

창의·인성교육의 실행 수준	문항 내용	문항 형태
수준 0 실행하지 않는 단계	창의·인성교육에 대해 잘 몰라 어떻게 실행해야 할지 엄두도 못 내고 있다.	선다형
수준 Ⅰ 오리엔테이션 단계	창의·인성교육을 실행하는데 필요한 정보와 조건들을 탐색하고 있다.	
수준 Ⅱ 준비단계	창의·인성교육을 실행하기 위해 준비하고 있다.	
수준 Ⅲ 기계적 실행의 단계	창의·인성교육을 실행하기 위해 요구되는 사항을 익히는데 노력하고 있다.	
수준 Ⅳ-A 일상화의 단계	창의·인성교육을 있는 그대로 수정 없이 안정적으로 실행하고 있다.	
수준 Ⅳ-B 정교화의 단계	창의·인성교육이 학생들에게 미치는 영향을 고려하여 창의·인성교육을 수정하여 실시한다.	
수준 Ⅴ 통합화의 단계	창의·인성교육이 학생들에게 긍정적인 영향을 주기를 원하면서 동료교사들과 협력한다.	
수준 Ⅵ 갱신의 단계	창의·인성교육의 질을 재평가하고, 새로운 목표와 대안을 탐색하고 있다.	

그 다음으로 정신지체 학생들의 창의·인성교육에 대한 특수교사들의 운영 실태를 알아보기 위한 설문 도구는 기본적인 인식 조사 연구 도구와 마찬가지로 창의·인성교육 관련 자료 및 이인숙 외(2012)의 연구 등 창의·인성교육에 대한 교사들의 인

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

식 조사와 관련된 선행 연구를 참고하여 정신지체 학생들을 지도하고 있는 특수교사들에게 적합한 내용으로 수정하여 구성하였다. 그 중 Ⅲ-2-2 문항과 Ⅲ-4 문항에서 보기로 제시한 창의·인성 요소는 문용린 외(2010)의 연구에서 제시한 창의·인성 요소를 기준으로 특수교육 현장에 적합하도록 수정·보완하여 활용하였다.

3. 연구 절차

본 연구는 먼저 연구 주제를 선정하고, 기초 자료를 수집하여 창의·인성교육에 대한 개념을 살펴보고 관련 선행 연구를 고찰하였다. 이를 바탕으로 정신지체 학생들의 창의·인성교육에 대한 특수교사들의 인식, 관심 정도 및 운영 실태를 탐색할 수 있는 설문지를 작성하였다. 창의·인성교육에 대한 교사들의 인식 및 관심 정도와 운영 실태에 대한 설문지는 선행 연구들을 통해 타당도와 신뢰도가 입증되었다. 본 연구에서는 관련 선행 연구의 설문지를 토대로 특수교육 현장에 맞춰 수정·보완하였고, 특수교육 전공 교수 1인에게 2차에 걸쳐 내용 타당도를 검증받았다.

예비 조사는 2014년 11월 17일 박사학위를 소지한 현장 특수교사 1인과 석사학위를 소지한 현장 특수교사 2인에게 실시하였다. 예비조사 결과 질문지 응답 소요시간은 약 15-20분이었고, 문항의 내용이 적절한 것으로 평가되어 그대로 조사를 진행하였다.

본 조사는 연구 대상자 표집절차에 따라 광주광역시에 재직 중인 정신지체 학생들을 가르치고 있는 초·중등 특수교사 232명을 대상으로 설문지를 배부하여 조사를 실시하였다. 조사기간은 2014년 11월 19일부터 2014년 12월 19일까지 한 달 동안이었으며, 설문지의 배부 및 회수는 직접 방문과 업무메일을 통해 연구의 필요성과 목적을 설명한 후 연구 참여에 동의한 교사들에게 설문지를 배부하고 회수하는 방법으로 실시하였다.

특수학교는 직접 방문을 통한 설문조사를 실시하였으며, 특수학급의 경우는 지구별 자율장학협의회 방문조사와 업무메일을 활용한 설문조사를 병행하여 실시하였

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

다. 온라인 설문조사의 경우 회수율을 높이기 위하여 조사마감 10일 전에 다시 한 번 메일을 보내 설문조사 참여를 독려하였다. 방문조사를 통한 설문조사는 회수 즉시 설문 문항의 누락여부 등을 확인하여 보완하였고, 온라인 조사 또한 회수 후 문항의 누락이 있는 경우 다시 메일이나 전화 통화를 통해 부족한 설문조사의 내용을 보충하였다. 이러한 조사 과정을 통해 총 232부의 설문 중 191부를 회수하였고, 회수율은 82.3%였다. 따라서 191부를 최종분석 자료로 사용하였다.

4. 자료 처리

본 연구에서 설정된 연구문제를 분석, 검증하기 위하여 회수된 설문지에 대하여 SPSS(Statistical Package for Social Science) 18.0 프로그램을 사용하여 통계분석을 실시하였다.

첫째, 관심 단계 측정 문항간의 내적 일관성을 측정하기 위해 신뢰도 분석(Cronbach´s α)을 실시하였다.

둘째, 연구대상자의 일반적 특성에 대해 알아보기 위하여 기술통계를 실시하여 빈도와 백분율을 산출하였다.

셋째, 정신지체 학생들의 창의·인성교육에 대한 특수교사들의 기본적인 인식을 알아보는 문항을 분석하기 위해서 기본적으로 빈도분석을 실시하고, 교사의 변인에 따라 차이가 있는지 확인하기 위해 카이제곱 검정(Chi-square test)을 실시하였다. 하지만, 대부분의 문항이 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀이 20% 이상으로 나타나 검정력이 급격히 감소하므로 Fisher의 정확 검정(Fisher's exact test)으로 재실시하여 검정하였다.

넷째, 정신지체 학생들의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 관심 정도는 개인별로 각 단계의 문항의 원점수를 합산하여 점수를 낸 후, 이를 Hall, George & Rutherford(1977)가 만든 관심도 질문지 채점도구(부록2)로 백분율 점수로 환산하였다. 환산한 백분율 점수를 바탕으로 기술통계를 통해 각 관심 단계의 평균과 표

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

준편차를 환산하여 순위를 확인하였다. 또한, 연구 대상자인 특수교사의 교사 변인에 따른 관심 단계별 차이를 살펴보기 위하여 t검정과 일원배치 분산분석(oneway ANOVA)을 실시하였다. 일원배치 분산분석(oneway ANOVA)을 통해 집단 간 차이가 나타난 결과에 대해 사후검정을 실시하였다. 사후검정은 각 집단의 케이스 수가 달라 Scheffé법과 Bonferroni법을 사용하였고, 둘 중에 보다 차이를 잘 감지할 수 있는 것을 택하여 분석하였다(이학식, 2013).

관심 단계 질문지(SoCQ)를 통해 조사한 정신지체 학생들의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 관심 단계 중 최고점이 나타난 단계를 개인의 관심 단계로 설정하였으며, 같은 점수가 둘 이상일 경우에는 높은 수준의 단계를 개인의 관심 단계로 설정하였다. 개인의 관심 단계와 관심 유형은 빈도분석을 통해 빈도와 백분율로 산출하였다.

다섯째, 창의·인성교육의 운영 실태를 묻는 문항도 기본적으로 빈도분석을 통해 빈도와 백분율로 산출하였고, 문항의 성격에 따라 교사 변인에 따른 응답의 차이를 확인하기 위해 Fisher의 정확 검정을 실시하였다.

본 연구의 실증분석은 SPSS 18.0 프로그램을 사용하였고, 유의수준 .05, .01, .001수준에서 검증하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅳ. 연구결과

1. 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 인식

1) 특수교사의 창의·인성교육에 대한 기본적인 이해

설문조사를 통해 나타난 특수교사의 창의·인성교육에 대한 기본적인 이해 정도는 <표 Ⅳ-1>과 같다. 이를 구체적으로 살펴보면 창의·인성교육에 대해 얼마나 알고 있는지 묻는 질문에는 조금 알고 있다는 응답이 43.5%로 가장 많았고, 보통이 35.6%, 거의 모르는 편이 15.7%, 매우 잘 알고 있다는 응답이 4.7%, 전혀 모른다는 응답이 0.5%로 나타났다.

<표 Ⅳ-1> 창의·인성교육에 대한 이해 정도

문항		전혀 모른다	거의 모르는 편이다	보통이다	조금 알고 있다	매우 잘 알고 있다	계
창의·인성교육에 대한 이해	*n*	1	30	68	83	9	191
	%	0.5	15.7	35.6	43.5	4.7	100

특수교사의 성별, 연령, 교직 경력, 재직기관 등 교사의 변인에 따른 창의·인성교육에 대한 기본적인 이해 정도를 Fisher의 정확 검정으로 검증한 결과는 <표 Ⅳ-2>와 같다.

이 결과를 분석해보면 연령, 교직 경력에 따른 창의·인성교육에 대한 기본적인 이해정도 차이는 $p<.01$, 연수 이수 여부에 따른 차이는 $p<.001$로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였고, 그 외 성별, 재직기관, 학교급, 담임여부, 최종학력에

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

따른 차이는 $p>.05$로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

통계적으로 유의미한 차이를 보인 연령, 교직 경력, 창의·인성교육에 대한 연수 이수 여부에 대해 보다 자세히 살펴보면 다음과 같다.

먼저 연령에 따른 차이를 살펴보면 20대는 전혀 모른다는 응답이 2.0%, 거의 모르는 편이라는 응답이 24.0%로 다른 연령대에 비해 높게 나타났고, 30대는 보통이라는 응답이 40.8%로 다른 연령대에 비해 높게 나타났다. 40대는 조금 알고 있다는 응답이 51.6%로 다른 연령대에 비해 높게 나타났고, 50대 이상은 조금 알고 있다는 응답이 41.7%, 매우 잘 알고 있다는 응답이 25.0%로 나타났다.

그 다음 교직경력에 따른 차이를 살펴보면 5년 미만의 경력 교사는 거의 모르는 편이라는 응답이 21.7%, 5년~10년 미만의 경력교사는 보통이 40.3%로 다른 집단에 비해 높은 비율로 나타났다. 10년~20년 미만의 경력 교사는 조금 알고 있다는 응답이 52.1%, 20년 이상 경력 교사는 조금 알고 있다는 응답이 50.0%, 매우 잘 알고 있다는 응답이 25.0%로 나타나 다른 교직경력 집단에 비해 창의·인성교육에 대한 이해 정도가 상대적으로 더 높은 것으로 조사되었다.

창의·인성교육에 대한 연수 이수 여부에 따른 창의·인성교육에 대한 기본적인 이해 정도를 살펴보면 연수를 이수한 교사는 조금 알고 있다는 응답이 59.2%로 가장 높았고, 보통이 20.4%, 매우 잘 알고 있다는 응답이 14.3%, 거의 모르는 편이라는 응답은 6.1%, 전혀 모르겠다는 응답이 0%로 나타났고, 그에 비해 연수를 이수하지 않은 교사는 보통이 40.9%, 조금 알고 있다는 응답이 38.0%, 거의 모르는 편이라는 응답이 19.0%, 매우 잘 알고 있다가 1.4%, 전혀 모르겠다는 응답이 0.7%로 나타났다.

위 결과를 종합해보면 나이가 많은 고경력 교사가 나이가 적고 경력이 낮은 교사 보다 창의·인성교육에 대한 이해 정도가 높은 것으로 파악된다. 또한, 연수를 이수한 교사가 연수를 이수하지 않은 교사에 비해 창의·인성교육에 대한 더 높은 이해도를 보이는 것으로 파악된다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-2> 교사의 변인에 따른 창의·인성교육에 대한 이해

단위: *n*(%), *N*=191

교사 변인		전혀 모른다	거의 모르는 편이다	보통이다	조금 알고 있다	매우 잘 알고 있다	계	*Fisher*의 정확 검정	*p*
성별	남	0 (0)	7 (18.4)	10 (26.3)	18 (47.4)	3 (7.9)	38 (100)	3.334	.521
	여	1 (0.7)	23 (15.0)	58 (37.9)	65 (42.5)	6 (3.9)	153 (100)		
연령	20대	1 (2.0)	12 (24.0)	17 (34.0)	19 (38.0)	1 (2.0)	50 (100)	29.439	.001
	30대	0 (0)	15 (15.3)	40 (40.8)	43 (43.9)	0 (0)	98 (100)		
	40대	0 (0)	2 (6.5)	8 (25.8)	16 (51.6)	5 (16.1)	31 (100)		
	50대 이상	0 (0)	1 (8.3)	3 (25.0)	5 (41.7)	3 (25.0)	12 (100)		
교직 경력	5년 미만	1 (1.5)	15 (21.7)	27 (39.1)	25 (36.2)	1 (1.5)	69 (100)	24.264	.008
	5년~10년 미만	0 (0)	10 (16.1)	25 (40.3)	27 (43.6)	0 (0)	62 (100)		
	10년~20년 미만	0 (0)	4 (8.3)	14 (29.2)	25 (52.1)	5 (10.4)	48 (100)		
	20년 이상	0 (0)	1 (8.3)	2 (16.7)	6 (50.0)	3 (25.0)	12 (100)		
재직 기관	특수 학교	1 (0.9)	18 (15.6)	41 (35.7)	50 (43.5)	5 (4.3)	115 (100)	.803	1.000
	특수 학급	0 (0)	12 (15.8)	27 (35.5)	33 (43.4)	4 (5.3)	76 (100)		
학교급	초등학교	0 (0)	13 (22.0)	18 (30.5)	25 (42.4)	3 (5.1)	59 (100)	6.157	.639
	중학교	1 (1.3)	9 (12.2)	27 (36.5)	35 (47.3)	2 (2.7)	74 (100)		
	고등학교 (전공과)	0 (0)	8 (13.7)	23 (39.7)	23 (39.7)	4 (6.9)	58 (100)		
담임 여부	담임	1 (0.6)	25 (15.6)	60 (37.5)	68 (42.5)	6 (3.8)	160 (100)	3.832	.441
	비담임	0 (0)	5 (16.1)	8 (25.8)	15 (48.4)	3 (9.7)	31 (100)		
최종 학력	대학 졸업	1 (0.8)	20 (15.5)	54 (41.9)	50 (38.7)	4 (3.1)	129 (100)	13.303	.089
	석사과정 및 졸업	0 (0)	9 (15.8)	14 (24.5)	29 (50.9)	5 (8.8)	57 (100)		
	박사과정 및 졸업	0 (0)	1 (20.0)	0 (0)	4 (80.0)	0 (0)	5 (100)		
연수 이수 여부	이수	0 (0)	3 (6.1)	10 (20.4)	29 (59.2)	7 (14.3)	49 (100)	23.161	.000
	미이수	1 (0.7)	27 (19.0)	58 (40.9)	54 (38.0)	2 (1.4)	142 (100)		

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2) 특수교사의 창의·인성교육에 대한 취지 이해

특수교사의 창의·인성교육에 대한 취지 이해 정도는 <표 Ⅳ-3>과 같다. 창의·인성교육의 통합 취지에 대해 얼마나 알고 있는지 묻는 항목에 대해서는 어느 정도 이해하고 있다는 응답이 44.5%, 별로 차이를 모르겠다는 응답이 27.7%, 보통이 25.7%, 매우 잘 이해한다는 응답이 1.6%, 전혀 차이를 모르겠다는 응답이 0.5%로 나타났다.

<표 Ⅳ-3> 창의·인성교육에 대한 취지 이해

문항		전혀 차이를 모르겠다	별로 차이를 모르겠다	보통이다	어느 정도 이해한다	매우 잘 이해한다	계
창의·인성교육의 취지 이해	*n*	1	53	49	85	3	191
	%	0.5	27.7	25.7	44.5	1.6	100

특수교사의 성별, 연령, 교직 경력, 재직기관 등 교사의 변인에 따른 창의·인성교육에 대한 취지 이해도는 <표 Ⅳ-4>와 같다. 연령, 최종학력에 따른 창의·인성교육에 대한 기본적인 이해 정도의 차이는 $p<.05$, 교직 경력, 연수 이수 여부에 따른 차이는 $p<.001$로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였으며, 그 외 성별, 재직기관, 학교급, 담임여부에 따른 차이는 $p>.05$로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

통계적으로 유의미한 차이를 보인 연령, 교직 경력, 최종학력, 창의·인성교육에 대한 연수 이수 여부에 대해 보다 자세히 살펴보면 다음과 같다.

먼저 연령에 따른 차이를 살펴보면 20대는 별로 차이를 모르겠다는 응답이 36.0%로 타 연령대에 비해 높게 나타났고, 50대 이상은 어느 정도 이해한다는 응답이 58.3%, 매우 잘 이해한다는 응답이 16.7%로 타 연령대에 비해 높게 나타났음을 알 수 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-4> 교사의 변인에 따른 창의·인성교육의 취지 이해

단위: *n*(%), *N*=191

교사 변인		전혀 차이를 모르겠다	별로 차이를 모르겠다	보통이다	어느 정도 이해한다	매우 잘 이해한다	계	*Fisher*의 정확 검정	*p*
성별	남	0 (0)	11 (29.0)	9 (23.7)	17 (44.7)	1 (2.6)	38 (100)	1.375	.891
	여	1 (0.7)	42 (27.5)	40 (26.1)	68 (44.4)	2 (1.3)	153 (100)		
연령	20대	0 (0)	18 (36.0)	12 (24.0)	20 (40.0)	0 (0)	50 (100)	20.561	.030
	30대	0 (0)	29 (29.6)	26 (26.5)	43 (43.9)	0 (0)	98 (100)		
	40대	1 (3.2)	5 (16.1)	9 (29.1)	15 (48.4)	1 (3.2)	31 (100)		
	50대 이상	0 (0)	1 (8.3)	2 (16.7)	7 (58.3)	2 (16.7)	12 (100)		
교직 경력	5년 미만	0 (0)	25 (36.2)	19 (27.6)	25 (36.2)	0 (0)	69 (100)	32.466	.000
	5년~10년 미만	0 (0)	22 (35.5)	15 (24.2)	25 (40.3)	0 (0)	62 (100)		
	10년~20년 미만	1 (2.1)	4 (8.3)	15 (31.2)	27 (56.3)	1 (2.1)	48 (100)		
	20년 이상	0 (0)	2 (16.7)	0 (0)	8 (66.6)	2 (16.7)	12 (100)		
재직 기관	특수 학교	0 (0)	33 (28.7)	28 (24.3)	53 (46.1)	1 (0.9)	115 (100)	2.885	.615
	특수 학급	1 (1.3)	20 (26.3)	21 (27.7)	32 (42.1)	2 (2.6)	76 (100)		
학교급	초등학교	0 (0)	19 (32.2)	16 (27.1)	22 (37.3)	2 (3.4)	59 (100)	8.048	.367
	중학교	0 (0)	17 (23.0)	22 (29.7)	35 (47.3)	0 (0)	74 (100)		
	고등학교 (전공과)	1 (1.7)	17 (29.3)	11 (19.0)	28 (48.3)	1 (1.7)	58 (100)		
담임 여부	담임	1 (0.6)	44 (27.5)	44 (27.5)	68 (42.5)	3 (1.9)	160 (100)	2.828	.560
	비담임	0 (0)	9 (29.0)	5 (16.1)	17 (54.9)	0 (0)	31 (100)		
최종 학력	대학 졸업	0 (0)	39 (30.2)	40 (31.0)	48 (37.2)	2 (1.6)	129 (100)	15.437	.041
	석사과정 및 졸업	1 (1.8)	13 (22.8)	9 (15.7)	33 (57.9)	1 (1.8)	57 (100)		
	박사과정 및 졸업	0 (0)	1 (20.0)	0 (0)	4 (80.0)	0 (0)	5 (100)		
연수 이수 여부	이수	0 (0)	5 (10.2)	11 (22.5)	30 (61.2)	3 (6.1)	49 (100)	19.711	.000
	미이수	1 (0.7)	48 (33.8)	38 (26.8)	55 (38.7)	0 (0)	142 (100)		

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

그 다음 교직경력에 따른 차이를 살펴보면 5년 미만 경력 교사들은 별로 차이를 모르겠다는 의견이 36.2%로 다른 경력 집단에 비해 높게 나타났고, 10년~20년 미만의 경력 교사들은 어느 정도 이해한다는 응답이 40.3%, 20년 이상의 교사들은 어느 정도 이해한다는 응답이 66.7%, 매우 잘 이해한다는 응답이 16.7%로 상대적으로 다른 경력 집단에 비해 높게 나타난 것을 알 수 있다.

최종학력에 따른 차이를 살펴보면 대학 졸업자는 별로 차이를 모르겠다는 응답이 30.2%, 보통이 31.0%로 다른 학력 집단에 비해 높게 나타났으며, 석사과정 및 졸업자는 어느 정도 이해한다는 응답이 57.9%, 매우 잘 이해한다는 응답이 1.8%로 대학 졸업자에 비해 상대적으로 높게 나타났다. 또한, 박사과정 및 졸업자도 어느 정도 이해한다는 응답이 80.0%로 다른 학력 집단에 비해 창의·인성교육의 취지에 대한 이해정도가 높은 것으로 분석되었다.

마지막으로 창의·인성교육에 대한 연수 이수 여부에 따른 창의·인성교육 취지 이해 정도를 살펴보면 연수를 이수한 교사는 어느 정도 이해한다는 응답이 61.2%로 가장 높았고, 보통이 22.5%, 별로 차이를 모르겠다가 10.2%, 매우 잘 이해한다는 응답이 6.1%, 전혀 차이를 모르겠다는 응답이 0% 순으로 나타났고, 그에 비해 연수를 이수하지 않은 교사는 어느 정도 이해한다는 응답이 38.7%, 별로 차이를 모르겠다는 응답이 33.8%, 보통이 26.8%, 전혀 차이를 모르겠다는 응답이 0.7%, 매우 잘 이해한다는 응답이 0% 순으로 나타났다.

위 결과를 종합적으로 살펴보면 창의·인성교육에 대한 이해 정도와 마찬가지로 나이가 많은 고경력 교사가 나이가 적고 경력이 낮은 교사 보다 창의·인성교육의 취지에 대한 이해 정도가 높은 것으로 파악된다. 또한, 석사 이상의 학력 집단이 창의·인성교육의 취지에 대해 보다 긍정적인 이해도를 보이며, 연수를 이수한 교사가 연수를 이수하지 않은 교사에 비해 더 높은 이해도를 보이는 것으로 파악된다.

3) 창의·인성교육의 학교 현장 적용 실태

학교 현장에서 창의·인성교육이 얼마나 이루어지고 있는지 교사들이 체감하는 현

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

장 적용 실태를 조사한 결과는 <표 Ⅳ-5>와 같다. 현재 근무하는 학교에서 창의·인성교육이 어느 정도 이루어지고 있다고 응답한 교사가 47.1%로 가장 많았고, 그 다음으로 보통이 35.1%, 별로 이루어지지 않는다는 응답이 13.6%, 매우 잘 이루어진다는 응답이 4.2%, 전혀 이루어지지 않는다는 응답은 0%로 나타났다.

특수교사의 교사 변인에 따른 창의·인성교육의 학교 현장 적용 실태에 대한 교차분석 결과 성별, 연령, 교직 경력, 재직기관, 학교급, 담임여부, 최종학력, 창의·인성교육 연수 이수 여부의 모든 항목에서 $p>.05$로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

<표 Ⅳ-5> 창의·인성교육의 학교 현장 적용 실태

	내용	*n*	%
1	전혀 이루어지지 않고 있다.	0	0
2	별로 이루어지지 않고 있다.	26	13.6
3	보통이다.	67	35.1
4	어느 정도 이루어지고 있다.	90	47.1
5	매우 잘 이루어지고 있다.	8	4.2
	계	191	100

창의·인성교육의 현장 적용 실태에 대해 보통 이하로 대답한 연구대상자 93명을 대상으로 창의·인성교육이 잘 이루어지지 않는 가장 큰 이유가 무엇인지 조사하였는데, 그 결과는 <표 Ⅳ-6>과 같다.

학교에서 창의·인성교육이 이루어지지 않는 가장 큰 이유로 꼽힌 것은 창의·인성교육을 중시하는 학교 및 교사 문화, 가치관의 부재가 44.1%로 가장 많았고, 창의·인성교육에 활용할 수업자료 부족이 22.6%, 부족한 수업시간과 과중한 업무로 인한 시간 부족이 18.3%, 창의·인성교육에 대한 연수 기회의 부족이 12.9%, 기타 2.1%로 조사되었다. 기타 의견으로는 정신지체 학생에게는 창의·인성교육보다 생

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

활중심, 기초 자립생활 교육에 더 중점을 두기 때문이라는 의견과 학생의 장애 특성을 고려한 창의·인성교육이 부재하다는 의견이 있었다.

<표 Ⅳ-6> 학교에서 창의·인성교육이 잘 이루어지지 않는 가장 큰 이유

	내용	*n*	%
1	창의·인성교육에 활용할 수업자료 부족	21	22.6
2	창의·인성교육에 대한 연수 기회의 부족	12	12.9
3	부족한 수업시간과 과중한 업무로 인한 시간 부족	17	18.3
4	창의·인성교육을 중시하는 학교 및 교사 문화, 가치관의 부재	41	44.1
5	기타	2	2.1
	계	93	100

4) 정신지체 학생들에 대한 창의·인성교육의 필요성

정신지체 학생의 창의·인성교육의 필요성에 대해 묻는 문항의 결과는 <표 Ⅳ-7>과 같다. 정신지체 학생들에게도 창의·인성교육이 모두 필요하다는 의견이 71.7%로 가장 높았고, 인성교육에 중점을 두어야 한다는 의견이 14.7%, 창의·인성교육보다는 기능적 생활중심 교육과정에 중점을 두어야 한다는 의견도 10.5%로 나타났다. 기타 의견으로는 창의·인성교육과 함께 기능적 생활중심 교육과정이 모두 중요하게 다뤄져야 한다고 생각하는 의견이 2.1%, 마지막으로 창의성교육에 중점을 두어야 한다는 의견이 1.0%로 나타났다.

특수교사의 교사 변인에 따른 정신지체 학생의 창의·인성교육의 필요성에 대한 인식의 교차분석 결과 성별, 교직 경력, 재직기관, 학교급, 담임여부, 최종학력, 창의·인성교육 연수 이수 여부의 항목에서 $p>.05$로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

하지만 연령에 따라서는 $p<.05$로 나타나 유의미한 차이는 존재하였으며 그 결과

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

는 <표 Ⅳ-8>과 같다. 40대인 경우 창의성교육과 인성교육이 모두 필요하다는 의견이 90.3%로 압도적이었고, 30대인 경우는 64.3%로 다른 연령대에 비해 상대적으로 낮은 비율로 나타났다. 또한, 30대에서는 인성교육에 중점을 둔다는 의견이 18.4%, 창의·인성교육보다 기능적 생활중심 교육과정에 중점을 두어야 한다는 의견이 15.3%으로 다른 연령대에 비해 높은 비율로 나타난 것을 알 수 있다.

<표 Ⅳ-7> 정신지체 학생의 창의·인성교육의 필요성에 대한 인식

	내용	*n*	%
1	둘 다 필요하다.	137	71.7
2	창의성교육에 중점을 두어야 한다.	2	1.0
3	인성교육에 중점을 두어야 한다.	28	14.7
4	창의·인성교육보다는 기능적 생활중심 교육과정에 중점을 두어야 한다.	20	10.5
5	기타	4	2.1
	계	191	100

<표 Ⅳ-8> 교사의 변인 중 연령 차이에 따른 정신지체 학생의 창의·인성교육의 필요성에 대한 인식

단위: *n*(%), *N*=191

교사의 변인		둘 다 필요	창의성에 중점	인성에 중점	생활 중심에 중점	기타	계	*Fisher*의 정확 검정	*p*
연령	20대	37 (74.0)	0 (0)	7 (14.0)	3 (6.0)	3 (6.0)	50 (100)	21.559	.014
	30대	63 (64.3)	2 (2.0)	18 (18.4)	15 (15.3)	0 (0)	98 (100)		
	40대	28 (90.3)	0 (0)	0 (0)	2 (6.5)	1 (3.2)	31 (100)		
	50대 이상	9 (75.0)	0 (0)	3 (25.0)	0 (0)	0 (0)	12 (100)		

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

5) 정신지체 학생들에 대한 창의·인성교육의 목표

정신지체 학생의 창의·인성교육을 실행할 때 특수교사들이 갖는 가장 큰 목표는 무엇인지 묻는 문항에 대한 결과는 <표 Ⅳ-9>와 같다.

바람직한 인격 형성이 68.1%로 가장 많은 의견을 차지하였고, 그 다음으로 창의적 문제해결 능력 증진이 23.0%로 나타났으며, 민주 시민교육이 7.9%, 기타 의견이 1.0%, 글로벌 미래인재 양성이 0% 순으로 나타났다. 기타 의견으로는 장애학생들에게도 비장애 학생들과 동등한 교육 경험의 기회 제공을 해야 하고, 최소 위험 가정 기준에 근거하여 가능한 모든 시도를 도입해야 한다는 의견이 있었다.

<표 Ⅳ-9> 정신지체 학생의 창의·인성교육의 가장 큰 목표

	내용	*n*	%
1	창의적 문제해결 능력 증진	44	23.0
2	바람직한 인격 형성	130	68.1
3	민주 시민교육	15	7.9
4	글로벌 미래인재 양성	0	0
5	기타	2	1.0
	계	191	100

특수교사의 교사 변인에 따른 정신지체 학생의 창의·인성교육의 가장 큰 목표에 대한 교차분석 결과 성별, 연령, 교직 경력, 재직기관, 학교급, 담임여부, 최종학력, 창의·인성교육 연수 이수 여부의 모든 항목에서 $p>.05$로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2. 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 관심 정도

1) 특수교사의 창의·인성교육에 대한 관심 단계

정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 관심 정도는 개인별로 각 단계의 문항의 원점수를 합산한 후, 이를 Hall 등(1977)이 만든 관심도 질문지 채점도구(부록 2)를 사용하여 백분율 점수로 환산하여 분석하였다. 특수교사가 창의·인성교육에 대해 갖는 각 관심 단계의 백분율 평균과 순위는 <표 Ⅳ-10>과 같다.

<표 Ⅳ-10> 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 관심 단계 백분율 평균과 순위

관심 단계		*M*	*SD*	순위
무관	지각적(0단계)	94.83	4.038	1
자신	정보적(1단계)	82.63	13.755	2
	개인적(2단계)	79.30	11.919	3
업무	운영적(3단계)	73.18	15.194	4
결과	결과적(4단계)	53.28	20.055	7
	협동적(5단계)	67.70	19.651	6
	강화적(6단계)	72.10	17.831	5

구체적으로 살펴보면 특수교사들은 창의·인성교육에 대해 관심이 낮음을 나타내는 지각적 관심 단계(0단계)가 백분율 평균 94.83으로 가장 높았고, 그 다음으로 창의·인성교육에 대해 대체적인 것을 알고 더 많은 것을 알고 싶어 하는 정보적 관심 단계(1단계)가 82.63로 나타났다. 세 번째로는 창의·인성교육이 자신의 교육활동이나 역할에 어떠한 영향을 미치는지 관심을 갖는 개인적 관심 단계(2단계)가

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

79.30로 나타났으며, 네 번째로는 창의·인성교육의 운영에 관한 과정과 업무에 관심이 있는 운영적 관심 단계(3단계)가 73.18로 나타났다. 다섯 번째로는 보다 발전적인 대안에 관심을 갖는 강화적 관심 단계(6단계)가 72.12로 나타났으며, 여섯 번째로는 다른 동료교사와 협력하는데 관심이 있는 협동적 관심 단계(5단계)가 67.70로 나타났다. 마지막으로 창의·인성교육이 자신과 학생들에게 어떤 영향을 미치게 될지 관심을 갖는 결과적 관심 단계(4단계)가 53.28로 나타났다.

관심 단계 질문지(SoCQ)를 통해 조사한 정신지체 학생들의 창의·인성교육에 대한 특수교사들의 관심 단계 중 0단계~6단계까지 백분율 점수가 가장 높은 단계를 교사 개인의 관심 단계로 파악하였다. 같은 점수가 둘 이상의 단계에서 나타날 경우 가장 높은 수준의 단계를 개인의 관심 단계로 설정하여 분석하였다. 교사 개인의 관심 단계를 빈도와 백분율로 알아본 결과는 <표 Ⅳ-11>과 같다.

<표 Ⅳ-11> 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사 개인의 관심 단계와 관심 유형별 빈도와 백분율

관심 유형	관심 단계	*n*	%	합 *n*(%)
무관	지각적(0단계)	148	77.5	148(77.5)
자신	정보적(1단계)	24	12.6	27(14.2)
	개인적(2단계)	3	1.6	
업무	운영적(3단계)	3	1.6	3(1.6)
결과	결과적(4단계)	0	0	13(6.7)
	협동적(5단계)	7	3.6	
	강화적(6단계)	6	3.1	
계		191	100	191(100)

백분율 점수의 최고점으로 나타난 개인의 관심 단계 중 지각적 관심 단계(0단계)가 77.5%로 가장 높았고, 그 뒤로 정보적 관심 단계(1단계)가 12.6%, 협동적 관심

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

단계(5단계) 3.6%, 강화적 관심 단계(6단계) 3.1%, 개인적 관심 단계(2단계)와 운영적 관심 단계(3단계)가 각각 1.6%, 결과적 관심 단계(4단계)가 0% 순으로 나타났다. 이를 다시 관심 유형으로 분류해보면 무관 77.5%, 자신 14.2%, 결과 6.7%, 업무 유형이 1.6% 순으로 나타났다.

2) 특수교사의 교사 변인에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계

특수교사의 교사 변인에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계별 차이를 알아본 결과 성별, 연령, 교직 경력, 재직기관, 창의·인성교육에 대한 연수 이수 여부에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 그러나 학교급, 담임 여부, 최종학력에 따라서는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

이에 따라 유의미한 차이를 보인 성별, 연령, 교직 경력, 재직기관, 창의·인성교육에 대한 연수 이수 여부에 따른 통계 결과 순으로 자세히 살펴보고자 한다.

(1) 성별에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계

성별에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계별 차이는 <표 Ⅳ-12>와 같다. 결과에 따르면 지각적, 운영적, 협동적, 강화적 관심 단계에서 $p<.05$, 결과적 관심 단계에서 $p<.01$로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보임을 알 수 있다. 지각적 관심 단계(0단계)에서는 여교사(95.24)가 남교사(93.24)에 비해 높게 나타났고, 운영적 관심 단계(3단계)에서는 남교사(76.97)가 여교사(72.24)보다 높게 나타난 것으로 확인되었다. 그 다음 결과적 관심 단계(4단계)에서는 남교사(60.53)가 여교사(51.48)보다 높은 평균 점수를 보였고, 협동적 관심 단계(5단계)에서는 남교사(73.68)가 여교사(66.21)보다 높게 나타났다. 마지막으로 강화적 관심 단계(6단계)에서도 남교사(78.76)가 여교사(70.45)에 비해 높은 결과를 나타낸 것으로 확인되었다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-12> 특수교사의 성별에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계별 차이

N=191

구분	*M*		*SD*		*t*	*p*
	남자 (*n*=38)	여자 (*n*=153)	남자	여자		
지각적(0단계)	93.24	95.24	5.856	3.352	-2.023	.049
정보적(1단계)	82.74	82.60	14.271	13.672	.054	.957
개인적(2단계)	82.42	82.60	10.360	12.183	1.815	.071
운영적(3단계)	76.97	72.24	12.028	15.776	2.030	.046
결과적(4단계)	60.53	51.48	17.503	20.293	2.757	.008
협동적(5단계)	73.68	66.21	19.321	19.510	2.118	.035
강화적(6단계)	78.76	70.45	15.889	17.948	2.611	.010

(2) 연령 및 교직 경력에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계

특수교사의 연령과 교직 경력에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계별 차이는 <표 Ⅳ-13>, <표 Ⅳ-14>와 같이 지각적 관심 단계(0단계)에서만 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

먼저 연령에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계에 대한 사후검증 결과 20대(95.48)가 50대 이상(91.92)에 비해 더 높은 점수를 보여 창의·인성교육에 대해 더 낮은 관심을 보이는 것으로 나타났다. 또한, 교직 경력에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계에 대한 사후검증 결과 5년 미만(95.61)의 교사가 20년 이상(92.00)의 경력 교사에 비해 높은 점수를 나타내 연령에 따른 차이와 비슷한 결과를 보였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-13> 특수교사의 연령에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계별 차이

N=191

구분	연령	*n*	*M*	*SD*	*F*	*p*	사후검증
지각적 (0단계)	20대(a)	50	95.48	2.880	3.296	.022	a>d (Bonferroni)
	30대(b)	98	95.14	4.084			
	40대(c)	31	93.97	4.615			
	50대 이상(d)	12	91.92	5.035			
정보적 (1단계)	20대(a)	50	84.90	11.431	.987	.400	
	30대(b)	98	81.51	14.541			
	40대(c)	31	83.81	14.892			
	50대 이상(d)	12	79.25	12.871			
개인적 (2단계)	20대(a)	50	80.16	11.888	.674	.569	
	30대(b)	98	78.70	11.229			
	40대(c)	31	81.03	13.270			
	50대 이상(d)	12	76.08	14.356			
운영적 (3단계)	20대(a)	50	73.54	14.608	2.448	.065	
	30대(b)	98	75.28	13.861			
	40대(c)	31	68.77	16.780			
	50대 이상(d)	12	66.00	20.591			
결과적 (4단계)	20대(a)	50	53.56	18.614	1.281	.282	
	30대(b)	98	52.07	19.597			
	40대(c)	31	58.55	20.402			
	50대 이상(d)	12	46.75	27.247			
협동적 (5단계)	20대(a)	50	67.90	18.041	1.735	.161	
	30대(b)	98	65.32	20.191			
	40대(c)	31	74.45	17.037			
	50대 이상(d)	12	68.83	25.555			
강화적 (6단계)	20대(a)	50	68.22	16.572	1.433	.234	
	30대(b)	98	72.64	18.573			
	40대(c)	31	76.39	16.407			
	50대 이상(d)	12	72.83	19.206			

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-14> 특수교사의 교직 경력에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계별 차이

N=191

구분	연령	*n*	*M*	*SD*	*F*	*p*	사후 검증
지각적 (0단계)	5년 미만(a)	69	95.61	2.886	3.329	.021	a>d (Scheffé)
	5년~10년 미만(b)	62	95.00	4.509			
	10년~20년 미만(c)	48	94.23	4.193			
	20년 이상(d)	12	92.00	5.292			
정보적 (1단계)	5년 미만(a)	69	84.64	11.013	1.070	.363	
	5년~10년 미만(b)	62	81.45	13.889			
	10년~20년 미만(c)	48	82.38	16.198			
	20년 이상(d)	12	78.17	16.503			
개인적 (2단계)	5년 미만(a)	69	80.48	10.864	.706	.549	
	5년~10년 미만(b)	62	79.00	11.600			
	10년~20년 미만(c)	48	79.00	13.165			
	20년 이상(d)	12	75.25	14.498			
운영적 (3단계)	5년 미만(a)	69	74.71	13.433	3.560	.015*	
	5년~10년 미만(b)	62	75.92	12.893			
	10년~20년 미만(c)	48	70.02	16.459			
	20년 이상(d)	12	62.92	24.024			
결과적 (4단계)	5년 미만(a)	69	53.38	18.235	.437	.727	
	5년~10년 미만(b)	62	53.45	19.998			
	10년~20년 미만(c)	48	54.48	21.720			
	20년 이상(d)	12	47.08	24.700			
협동적 (5단계)	5년 미만(a)	69	67.80	18.086	.358	.783	
	5년~10년 미만(b)	62	66.16	20.354			
	10년~20년 미만(c)	48	69.94	20.570			
	20년 이상(d)	12	66.08	22.460			
강화적 (6단계)	5년 미만(a)	69	69.83	17.151	1.687	.171	
	5년~10년 미만(b)	62	71.26	18.585			
	10년~20년 미만(c)	48	76.98	17.364			
	20년 이상(d)	12	70.08	18.023			

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(3) 재직기관에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계

특수교사의 재직기관에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계별 차이는 <표 Ⅳ-15>와 같이 정보적 관심 단계(1단계)에서 $p<.05$으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 특수학급(85.03)에 근무하는 교사가 특수학교(81.04)에 근무하는 교사 보다 더 높은 정보적 관심 단계 점수를 나타내었다.

<표 Ⅳ-15> 특수교사의 재직기관에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계별 차이

N=191

구분	*M*		*SD*		*t*	*p*
	특수학교 (n=115)	특수학급 (n=76)	특수학교	특수학급		
지각적(0단계)	94.63	95.16	4.364	3.491	-.890	.374
정보적(1단계)	81.04	85.03	15.028	11.242	-2.091	.038
개인적(2단계)	78.10	81.11	12.183	11.350	-1.172	.089
운영적(3단계)	73.30	73.00	15.464	14.876	.135	.304
결과적(4단계)	51.77	55.57	20.156	19.816	-1.281	.202
협동적(5단계)	66.15	70.04	20.027	18.957	-1.342	.181
강화적(6단계)	72.36	71.72	16.909	19.251	.239	.811

(4) 연수 이수 여부에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계

특수교사의 창의·인성교육에 대한 연수 이수 여부에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계별 차이는 <표 Ⅳ-16>과 같이 지각적 관심 단계(0단계)에서 통계적으로 유의미한 차이를 나타내었다. 연수를 이수하지 않은 교사(95.46)가 연수를 이수한 교사(93.04)에 비해 지각적 관심 단계(0단계)에서 더 높은 점수를 보여 창의·인성교육에 대해 상대적으로 더 낮은 관심을 갖고 있는 것으로 나타났다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-16> 특수교사의 창의·인성교육 연수 이수 여부에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계별 차이

N=191

구분	*M*		*SD*		*t*	*p*
	이수 (*n*=49)	미이수 (*n*=142)	이수	미이수		
지각적(0단계)	93.04	95.46	4.610	3.637	-3.330	.001
정보적(1단계)	80.90	83.23	17.102	12.409	-.876	.384
개인적(2단계)	80.00	79.06	13.211	11.480	.477	.634
운영적(3단계)	70.47	74.12	17.208	14.382	-1.454	.148
결과적(4단계)	55.57	52.49	21.192	19.664	.926	.356
협동적(5단계)	69.47	68.08	22.335	18.683	.732	.465
강화적(6단계)	76.31	70.65	19.256	17.145	.612	.056

3. 정신지체 학생의 창의·인성교육 운영 실태

1) 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 실행 수준

정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 실행 수준은 <표 Ⅳ-17>과 같다. 특수교사들의 창의·인성교육의 실행 수준은 오리엔테이션 단계(29.3%)가 가장 많았으며, 실행하지 않는 단계(27.2%), 기계적 실행의 단계(14.2%), 정교화의 단계(9.4%), 준비 단계(6.8%)와 통합화의 단계(6.8%), 일상화의 단계(5.2%), 갱신의 단계(1.1%) 순으로 나타났다.

즉, 29.3%의 특수교사가 창의·인성교육에 대해 정보를 얻거나 조건을 탐색하면서 실행하지 않는 오리엔테이션 단계의 수준이며, 27.2%의 교사는 창의·인성교육

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

에 대한 지식이 거의 없고, 이를 실행하기 위한 어떤 조치와 노력도 취하고 있지 않는 단계에 머물고 있다는 것을 알 수 있다. 14.2%의 교사는 피상적인 기계적 수준의 창의·인성교육을 실행하는 것으로 조사되었고, 9.4%의 교사는 창의·인성교육이 학생들에게 미치는 영향을 고려하여 교육 내용을 수정하여 실시하고 있다고 나타났다. 6.8%의 교사는 창의·인성교육을 준비하고 있으며, 또 다른 6.8%의 교사는 창의·인성교육이 학생들에게 긍정적인 영향을 끼치기를 기대하며 동료교사들과 협력하는 교사로 나타났다. 창의·인성교육의 실행이 수정 없이 안정적으로 이루어지고 있는 단계의 교사는 5.2%로 나타났고, 실행 수준의 가장 상위 단계이며 실행의 질을 재평가하고 새로운 대안을 탐색하는 갱신단계는 단 1.1%에 불과했다.

<표 Ⅳ-17> 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 실행 수준

실행 수준			*n*	%	합 *n*(%)
비사용자	수준 0	실행하지 않는 단계	52	27.2	121(63.3)
	수준 Ⅰ	오리엔테이션 단계	56	29.3	
	수준 Ⅱ	준비단계	13	6.8	
사용자	수준 Ⅲ	기계적 실행의 단계	27	14.2	70(36.7)
	수준 Ⅳ-A	일상화의 단계	10	5.2	
	수준 Ⅳ-B	정교화의 단계	18	9.4	
	수준 Ⅴ	통합화의 단계	13	6.8	
	수준 Ⅵ	갱신의 단계	2	1.1	
계			191	100	191(100)

2) 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 운영 실태

(1) 창의·인성교육의 중점 영역

현재 특수교사들이 정신지체 학생의 창의·인성교육을 실행할 때 어떤 영역에 중

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

점을 두고 실시하고 있는지 조사한 결과는 <표 Ⅳ-18>과 같다. 특수교사들은 현재 인성교육(58.6%)에 가장 중점을 두고 실행하고 있으며, 그 다음으로 창의성교육과 인성교육을 모두 골고루 실행(30.9%), 창의성교육에 치중(6.3%), 창의성교육과 인성교육 모두 실행하지 않음(4.2%)으로 나타났다.

특수교사의 교사 변인에 따른 정신지체 학생의 창의·인성교육에서 중점을 두고 실행하는 영역에 대한 교차분석 결과 성별, 연령, 교직 경력, 재직기관, 학교급, 담임여부, 최종학력, 창의·인성교육 연수 이수 여부의 모든 항목에서 $p>.05$로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

<표 Ⅳ-18> 창의·인성교육에서 중점을 두는 영역

	내용	*n*	%
1	창의성교육에 중점	12	6.3
2	인성교육에 중점	112	58.6
3	창의성교육과 인성교육 모두 골고루 실행	59	30.9
4	창의성교육과 인성교육 모두 실행하지 않음	8	4.2
	계	191	100

(2) 창의·인성교육의 운영 형태

<표 Ⅳ-18>에서 어떤 교육 영역에 중점을 두었는지 상관없이 창의·인성교육을 실행하고 있는 183명의 교사들을 대상으로 주로 실시하는 창의·인성교육의 형태를 조사한 결과는 <표 Ⅳ-19>와 같다. 가장 많이 활용하는 형태는 창의적 체험활동 시간을 활용한 창의·인성교육(38.3%)이었고, 현장체험 학습을 통한 창의·인성교육(31.1%), 교과활동 시간에서의 창의·인성교육(28.4%)순이었다. 지역사회, 기업 등과 연계한 창의·인성교육(1.1%)은 거의 이루어지지 않았고, 기타(1.1%)는 생활지도를 통한 인성교육을 실시한다는 의견이 있었다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-19> 창의·인성교육의 운영 형태

	내용	*n*	%
1	교과활동 시간에서의 창의·인성교육	52	28.4
2	창의적 체험활동 시간의 창의·인성교육	70	38.3
3	다양한 현장체험 학습을 통한 창의·인성교육	57	31.1
4	지역사회 및 기업 등과 연계한 창의·인성교육	2	1.1
5	기타	2	1.1
	계	183	100

특수교사의 교사 변인에 따른 창의·인성교육의 운영 형태를 Fisher의 정확 검정으로 분석한 결과 성별, 연령, 교직 경력, 학교급, 담임여부, 최종학력, 창의·인성교육 연수 이수 여부의 항목에서 $p>.05$로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

그러나 재직기관에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보였는데, 그 결과는 <표 Ⅳ-20>과 같다. 특수학교에 재직하는 특수교사는 주로 교과활동(35.7%)시간과 창의적 체험활동(39.3%)을 이용한 창의·인성교육을 실시하고 있었고, 특수학급 교사는 현장 체험학습(43.7%)과 창의적 체험활동(36.6%) 시간을 활용하여 창의·인성교육을 실시하는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-20> 교사의 변인 중 재직기관에 따른 창의·인성교육 운영 형태

단위: *n*(%), *N*=191

교사 변인		교과	창의적 체험활동	현장 체험학습	지역사회 연계	기타	계	*Fisher*의 정확 검정	*p*
재직 기관	특수 학교	40 (35.7)	44 (39.3)	26 (23.2)	1 (0.9)	1 (0.9)	112 (100)	12.113	.007
	특수 학급	12 (16.9)	26 (36.6)	31 (43.7)	1 (1.4)	1 (1.4)	71 (100)		

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(3) 창의·인성교육에서 가장 관심을 가지고 시행하는 창의·인성 요소

특수교사들이 정신지체 학생의 창의·인성교육 활동에서 가장 관심을 가지고 시행하는 창의·인성 요소가 무엇인지 묻는 문항(중복 응답)에 대한 결과는 <표 Ⅳ-21>과 같다.

<표 Ⅳ-21> 창의·인성교육에서 가장 관심을 가지고 시행하는 창의·인성 요소

	창의·인성 요소*	*n*	%	*case* %		창의·인성 요소*	*n*	%	*case* %
1	배려(존중)	91	16.6	49.7	16	감수성	0	0	0
2	책임	58	10.6	31.7	17	다양성	13	2.4	7.1
3	성실	15	2.7	8.2	18	몰입	3	0.5	1.7
4	약속(신뢰)	70	12.8	38.3	19	독창성	1	0.2	0.5
5	공정(정의로움)	3	0.5	1.7	20	복합적 성격**	0	0	0
6	소유(절제)	6	1.1	3.3	21	즐거움	49	8.9	26.8
7	정직	40	7.3	21.9	22	개방성	1	0.2	0.5
8	비판적 사고	0	0	0	23	흥미	26	4.7	14.2
9	논리/분석적 사고	1	0.2	0.5	24	열정	2	0.4	1.1
10	상상력	4	0.7	2.2	25	호기심	5	0.9	2.7
11	유추/은유적 사고	0	0	0	26	애매모호함에 대한 참을성***	1	0.2	0.5
12	확산적 사고	4	0.7	2.2	27	자율성(독립성)	66	12.0	36.1
13	문제해결력	22	4.0	12.0	28	끈기	15	2.7	8.2
14	문제발견	1	0.2	0.5	29	용기	13	2.4	7.1
15	시각화 능력	0	0	0	30	독립심	39	7.1	21.3
			계				549	100	300

* 창의·인성 요소 : 1~7, 인성 요소 ; 8~15, 창의성(인지적) 요소 ; 16~30, 창의성(정의적) 요소
** 복합적 성격 : 서로 모순되는 정반대의 성격을 동시에 가지고 있는 것
*** 애매모호함에 대한 참을성 : 불완전하고 애매모호한 아이디어를 가지고 일을 진행하는 것

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

특수교사들이 가장 관심을 가지고 시행하는 창의·인성 요소로는 배려(존중)이 49.7%로 가장 많았고, 그 다음으로 약속(신뢰)가 38.3%, 자율성(독립성)이 36.1%, 책임이 31.7%, 즐거움이 26.8%, 정직이 21.9%, 독립심이 21.3%, 흥미가 14.2%, 문제해결력이 12.0%였다. 그 다음으로 성실과 끈기가 각각 8.2%, 다양성과 용기가 각각 7.1%, 소유(절제)가 3.3%, 호기심이 2.7%, 상상력과 확산적 사고가 각각 2.2%, 공정(정의로움)과 몰입이 각각 1.7%, 열정이 1.1%, 그 밖에 논리/분석적 사고, 문제발견, 독창성, 개방성, 애매모호함에 대한 참을성이 각각 0.5%로 나타났다.

3) 정신지체 학생의 창의·인성교육 실행 시 어려운 점

특수교사들이 정신지체 학생의 수업에서 창의·인성교육에 대한 관심이 낮거나, 관심이 있다고 해도 현장에서 실행하기 어려워하는 이유를 찾기 위해 어떤 어려움이 있는지 확인하였다. 어려운 점에 대한 문항(중복 응답) 분석의 결과는 <표 Ⅳ-22>와 같다.

특수교사들이 창의·인성교육을 실행할 때 가장 어려운 점으로는 창의·인성교육 실행에 있어 교수방법이나 교재개발과 관련된 자료 지원이 부족하다는 의견이 50.8%로 가장 많았다. 거의 비슷하게 두 번째로는 정신지체 학생들에게 적용할만한 창의·인성교육에 대한 교수 방법을 잘 모른다는 의견이 48.2%로 나타났다. 그 뒤로 창의·인성교육에 대한 개념과 가치 확립 부족하다는 의견이 41.9%, 정신지체 학생들에게 적용할만한 창의·인성교육 연수 기회의 부족이 33.0%, 가르쳐야 할 내용이 많아 창의·인성교육 실시 시간이 부족하다는 의견이 13.6%, 창의·인성교육에 사용되는 교재 및 교구, 체험활동 예산 부족이 11.5%, 기타의견이 1.0% 순이었다. 기타 의견으로는 관리자의 인식부족과 정신지체 학생들에게는 창의·인성교육보다 기초생활습관 형성을 위한 교육이 더 중요하다고 생각되기 때문이라는 의견도 있었다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-22> 창의·인성교육 실행의 어려운 점

	내용	*n*	%	*case* %
1	창의·인성교육에 대한 개념과 가치 확립이 부족하다.	80	20.9	41.9
2	가르쳐야 할 내용이 많아 창의·인성교육 실시 시간이 부족하다.	26	6.8	13.6
3	창의·인성교육에 사용되는 교재 및 교구, 체험활동 예산 부족하다.	22	5.8	11.5
4	창의·인성교육의 교수방법이나 교재개발과 관련된 자료지원 부족하다.	97	25.4	50.8
5	정신지체 학생들에게 적용할만한 창의·인성교육 연수 기회가 부족하다.	63	16.5	33.0
6	정신지체 학생들에게 적용할만한 창의·인성교육 교수 방법을 잘 모른다.	92	24.1	48.2
7	기타	2	0.5	1.0
	계	382	100	200

4) 정신지체 학생들에게 가장 중요한 창의·인성 요소

여러 가지 창의·인성 요소 중에서 특수교사들이 정신지체 학생들의 창의·인성교육에서 가장 중요시 되어야 할 창의·인성 요소가 무엇인지 묻는 문항(중복 응답)에 대한 결과는 다음 <표 Ⅳ-23>과 같다.

특수교사들이 정신지체 학생의 창의·인성교육에서 가장 중요하게 생각하는 창의·인성 요소는 배려(존중)이 39.8%로 가장 높게 나타났다. 그 뒤를 이어 자율성(독립성)이 37.2%, 약속(신뢰)가 35.6%, 책임이 34.6%, 독립심이 24.1%, 문제해결력과 즐거움이 각각 21.5%, 정직이 20.4%, 성실이 12.0%, 흥미와 끈기가 각각 11.5%로 나타났다. 그 외에 다양성이 5.8%, 소유(절제)와 용기가 5.3%, 확산적 사고가

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

4.2%, 열정이 2.1%, 상상력이 1.6%, 공정(정의로움), 문제발견, 몰입, 호기심, 애매모호함에 대한 참을성이 각각 1.0%, 독창성, 개방성이 각각 0.5%로 나타났다.

<표 Ⅳ-23> 정신지체 학생 창의·인성교육에서 가장 중요시 되어야 할 창의·인성 요소

	창의·인성 요소*	*n*	%	*case* %		창의·인성 요소*	*n*	%	*case* %
1	배려(존중)	76	13.3	39.8	16	감수성	0	0	0
2	책임	66	11.5	34.6	17	다양성	11	2.0	5.8
3	성실	23	4.0	12.0	18	몰입	2	0.3	1.0
4	약속(신뢰)	68	11.9	35.6	19	독창성	1	0.2	0.5
5	공정(정의로움)	2	0.3	1.0	20	복합적 성격**	0	0	0
6	소유(절제)	10	1.8	5.3	21	즐거움	41	7.2	21.5
7	정직	39	6.8	20.4	22	개방성	1	0.2	0.5
8	비판적 사고	0	0	0	23	흥미	22	3.8	11.5
9	논리/분석적 사고	0	0	0	24	열정	4	0.7	2.1
10	상상력	3	0.5	1.6	25	호기심	2	0.3	1.0
11	유추/은유적 사고	0	0	0	26	애매모호함에 대한 참을성***	2	0.3	1.0
12	확산적 사고	8	1.4	4.2	27	자율성(독립성)	71	12.4	37.2
13	문제해결력	41	7.2	21.5	28	끈기	22	3.8	11.5
14	문제발견	2	0.3	1.0	29	용기	10	1.8	5.3
15	시각화 능력	0	0	0	30	독립심	46	8.0	24.1
			계				573	100	300

* 창의·인성 요소 : 1~7, 인성 요소 ; 8~15, 창의성(인지적) 요소 ; 16~30, 창의성(정의적) 요소
** 복합적 성격 : 서로 모순되는 정반대의 성격을 동시에 가지고 있는 것
*** 애매모호함에 대한 참을성 : 불완전하고 애매모호한 아이디어를 가지고 일을 진행하는 것

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

5) 창의·인성교육 실행을 위해 필요한 지원

효과적인 창의·인성교육 실행을 위한 특수교사들의 요구 사항을 파악하기 위해 필요한 지원 사항에 대한 문항은 <표 Ⅳ-24>와 같이 전체적으로 5점 만점에 평균 4.33의 높은 요구 정도를 보였다.

<표 Ⅳ-24> 창의·인성교육 실행을 위한 필요한 지원 사항

	문항 내용	*M*	*SD*
1	창의·인성교육의 개념과 가치 확립	4.33	0.666
2	지역사회와 연계한 창의·인성교육 추진	4.28	0.683
3	창의·인성교육을 담당할 인적 자원 확보	4.15	0.774
4	정신치제학생 창의·인성교육 관련 연수 확대	4.36	0.632
5	창의·인성교육과 관련한 학생들의 체험활동 확대	4.42	0.683
6	창의·인성 관련 교육과정 다양화 및 교육자료 개발, 공유	4.46	0.595
7	창의·인성교육을 중요시하는 학교 문화 조성 및 업무경감	4.38	0.676
	계	4.33	0.673

특수교사들은 정신지체 학생의 창의·인성교육을 위해 창의·인성 관련 교육과정 다양화 및 교육자료 개발과 공유(4.46)를 가장 원하고 있으며, 그 다음으로 창의·인성교육과 관련한 학생들의 체험활동 확대(4.42), 창의·인성교육을 중요시하는 학교 문화 조성 및 업무경감(4.38), 정신치제학생 창의·인성교육 관련 연수 확대(4.36), 창의·인성교육의 개념과 가치 확립(4.33), 지역사회와 연계한 창의·인성교육 추진(4.28), 창의·인성교육을 담당할 인적 자원 확보(4.15)순으로 지원이 필요한 것으로 나타났다. 그 외 기타의견으로 학부모의 관심과 협력적인 태도를 원한다는 의견이 있었다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

6) 정신지체 학생의 창의·인성교육 실행을 위한 교사들의 제안

선다형 문항의 한계점을 극복하고, 창의·인성교육에 대한 특수교사들의 개인적인 의견을 들어보기 위해 정신지체 학생의 창의·인성교육을 위한 제안 및 하고 싶은 말을 자유롭게 적을 수 있도록 하였다. 그 결과 191명 중 31명의 교사가 참여하였고, 그 결과를 정리하면 <표 Ⅳ-25>와 같다.

<표 Ⅳ-25> 정신지체 학생의 창의·인성교육 실행을 위한 교사들의 제안

분류	세부 의견
제도 마련	· 안전하고, 자율적인 환경의 교육환경 마련 · 각 영역의 전문 인력 지원 및 지역사회 연계 활성화 · 특수학급에 비해 현저히 부족한 특수학교 예산 지원 필요 · 특수교육 대상자의 창의·인성교육을 위한 제도적 장치 마련
교육과정 및 교수학습 자료 개발	· 다양한 교수 자료 및 활동 사례 공유 활성화 · 각 교과에서 가르칠 수 있는 창의·인성교육 적용 사례 개발 · 특수학교나 특수학급의 특수성을 고려한 다양한 자료 개발 및 공유 · 특수교육 대상자에게 적합한 창의·인성교육 교육과정 자료 개발 및 지침 안내 · 정신지체 학생들의 학습 수준을 고려하려 창의·인성교육을 실행할 수 있는 개별화 프로그램 자료 개발
프로그램 개발	· 학생들이 즐거워할 수 있는 다양한 소재 개발 · 형식적인 체험 활동, 직업교육 이외의 정신지체 학생의 특성을 고려한 다양한 창의·인성교육 프로그램 개발(예: 통합수련회, 창의·인성 자립 활동 프로그램 등)
연수 확대	· 창의·인성교육에 대한 다양한 연수 개발 및 활성화 · 창의·인성교육에 대한 개념 정립을 위한 연수 기회 확대
기타	· 학부모 홍보 및 가정과의 연계 교육 활성화 · 교사들의 자발적인 참여와 노력 및 자기계발 · 정신지체 학생에게 적합한 창의·인성교육 연구 활성화

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅴ. 논의

본 연구는 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 인식, 관심 정도 및 운영 실태를 알아보고자 하였다. 본 연구를 통해 나타난 결과를 연구 문제별로 논의하면 다음과 같다.

1. 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 인식에 관한 논의

첫째, 본 연구의 결과 특수교사들은 창의·인성교육의 의미와 창의·인성교육의 통합 취지에 대해 응답자의 약 절반 정도가 긍정적인 답변을 한 것으로 나타나 대체적으로 특수교사들의 창의·인성교육에 대한 기본적인 이해도가 높은 편이라 파악할 수 있다. 이러한 결과는 홍혜정 외(2012)의 연구에서 나타난 과학 교과 교사들의 창의·인성교육에 대한 인식보다 긍정적인 이해도를 지닌 교사의 비율이 훨씬 높은 것으로 나타났다. 이는 이미 창의·인성교육이 현장에 도입된 지 5년 정도의 시간이 흘렀기 때문에 많은 교사들의 다양한 경로를 통해 창의·인성교육에 대해 많이 접할 기회가 있어 이해도가 대체적으로 긍정적인 것으로 판단된다. 하지만 한편으로는 보통 이하로 대답한 응답자도 약 50%를 웃돌아 아직까지도 창의·인성교육에 대한 개념과 취지 등을 정확하게 모르는 교사들도 상당수임을 파악할 수 있었다.

또한, 교사의 변인에 따른 결과를 살펴보면 나이가 많은 고경력 교사가 나이가 적고 경력이 낮은 교사 보다 창의·인성교육에 대한 이해도가 높은 것으로 파악되었으며, 연수를 이수한 교사가 연수를 이수하지 않은 교사에 비해 더 높은 이해도를 보이는 것으로 파악되었다. 그리고 창의·인성교육 취지에 대한 이해는 최종학력에 따라서도 유의미한 차이를 보였는데, 석사과정 이상의 학력을 가진 교사가 창의·인

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

성교육 취지에 대한 이해도가 높은 것으로 파악되었다.

이러한 결과를 토대로 저경력 교사에게 연수 기회 및 교육 자료 제공 등 보다 체계적이고 현실적인 지원이 필요함을 알 수 있다. 또한, 창의·인성교육에 대한 연수 기회 제공이 긍정적인 결과를 가져옴을 알 수 있었다. 홍혜정 외(2012)에 따르면 취지와 목적을 제대로 이해하지 못하고 진행하는 창의·인성교육에 대해서는 교사들이 긍정적인 인식을 갖기 어렵다는 점을 언급하였다. 따라서 창의·인성교육에 대한 다양한 연수 개발 및 기회 제공으로 창의·인성교육에 대한 가치, 취지와 목적 등을 정확하게 인식하도록 해야 할 것이다.

둘째, 현재 학교현장에서 창의·인성교육이 잘 이루어지고 있다고 생각하는지 묻는 문항에 대해서는 대체적으로 긍정적인 답변이 많았다. 하지만 보통 이하의 답변도 약 절반 정도인 것으로 나타나 창의·인성교육이 잘 이루어지지 않는 가장 큰 이유가 무엇인지 추가로 조사하였다. 창의·인성교육이 이루어지지 않는 가장 큰 이유로 꼽힌 것은 창의·인성교육을 중시하는 학교 및 교사 문화, 가치관의 부재가 가장 많았고, 창의·인성교육에 활용할 수업자료 부족 등으로 나타났다. 대부분의 교사들이 개념 및 가치관 확립 부족, 수업자료 부족, 연수 기회 부족 등 주로 각종 정보에 대한 부족을 현장에서 창의·인성교육 적용의 어려움으로 꼽고 있어 이에 대한 지원이 필요하리라 생각된다.

셋째, 정신지체 학생의 창의·인성교육의 필요성에 대해 묻는 문항의 결과 상당수의 특수교사들이 정신지체 학생들에게 창의성교육과 인성교육 모두가 필요하다고 인식하고 있었고, 정신지체 학생들의 창의·인성교육 활동에서는 바람직한 인격 형성을 가장 큰 목표로 삼는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 정신지체 학생을 가르치는 특수교사들이 어디에 초점을 맞추고 교육활동을 실행하는지 파악할 수 있다.

2. 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 관심 정도에 관한 논의

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

첫째, 본 연구를 통해 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 관심 단계별 백분율 평균과 순위를 살펴본 결과 지각적 관심 단계(0단계)가 가장 높았고, 그 다음으로 정보적 관심 단계(1단계), 개인적 관심 단계(2단계), 운영적 관심 단계(3단계), 강화적 관심 단계(6단계), 협동적 관심 단계(5단계), 결과적 관심 단계(4단계) 순으로 나타났다. 이러한 결과는 창의·인성교육에 대한 관심 단계 중 지각적, 정보적, 개인적 관심 단계가 가장 높은 점수를 나타내고 있는 것으로 보아 아직까지 창의·인성교육에 대한 관심이 부족한 특수교사가 많이 있음을 알 수 있다.

둘째, 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사 개인의 관심 단계와 관심 유형별 빈도, 백분율을 살펴보면 지각적 관심 단계가 가장 높았고, 그 뒤로 정보적, 협동적, 강화적, 운영적, 결과적 관심 단계 순이었다. 따라서 관심 유형은 무관, 자신, 결과, 업무 유형 순으로 나타났다.

이를 종합하여 보면, 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 관심 단계는 아직까지 90% 이상의 특수 교사가 지각적 관심 단계(0단계)에서부터 운영적 관심 단계(3단계)에 머물러 있음을 확인할 수 있었다. 이러한 관심 단계의 패턴을 분석해본 결과 아직 특수교사들은 창의·인성교육 도입 초기의 관심 단계에 머물러 있는 것으로 판단할 수 있다. 창의·인성교육이 도입된 지 몇 년이 흘렀지만 아직까지 도입 초기의 관심 단계에 머물러 있다는 것은 체계적인 지원을 받지 못하였다고 생각할 수 있다.

관심 단계는 학교 지도자나 교육과정 지원자에게 교육과정 실행을 촉진시키는데 취할 행동에 대한 효과적인 지침을 제공할 수 있다(Hord et al., 1987/1993). 따라서 현재 특수교사들의 관심 단계를 분석하여 관심 단계에 따른 다양한 연수 기회의 제공 등 Hord 등(1987/1993)이 제시한 관심 단계별 지원 처방책에 따라 알맞은 지원을 제공해야 할 것이다. 또한, 낮은 수준의 관심 단계 뿐만 아니라 운영적 관심 단계(3단계) 이상의 관심 단계를 보이는 소수의 교사들에게도 창의·인성교육을 보다 효과적이고 발전적 방향으로 실행할 수 있도록 적절한 지원을 제공하는 일도 잊지 않아야 할 것이다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

셋째, 특수교사의 교사 변인에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계별 차이를 살펴본 결과 성별, 연령, 교직 경력, 재직기관, 창의·인성교육에 대한 연수 이수 여부에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다.

먼저 성별로 살펴보면 남교사가 여교사에 비해 지각적, 운영적, 결과적, 협동적, 강화적 단계에서 높은 결과를 나타낸 것으로 확인되었다. 이러한 결과로 보아 남자 특수교사가 여자 특수교사에 비해 상대적으로 창의·인성교육에 대한 관심이 더 높고, 창의·인성교육이 실현되는 것과 관련하여 효율성, 조직화, 관리 방안 등에 더 관심을 나타내는 것으로 보인다. 또한, 창의·인성교육의 실행이 자신과 학생들에게 어떤 영향을 미치게 될 것인지, 창의·인성교육을 위해 다른 교사들과 어떻게 협력할 것인지, 창의·인성교육에 대해 수정하고 새로운 대안을 마련하는 것에 대한 관심이 더 높은 것으로 파악되었다.

연령과 교직 경력에 따른 관심 단계별 차이는 지각적 관심 단계에서만 유의미한 차이를 보였는데 20대, 5년 미만의 교사가 50대 이상, 20년 이상의 경력 교사에 비해 더 높은 점수를 보여 창의·인성교육에 대해 더 낮은 관심을 보이는 것으로 나타났다. 보통 연령과 경력은 상관관계가 있기 때문에 비슷한 결과가 제시되고 있음을 알 수 있다. 이 결과에 따라 나이가 적은 저경력 교사가 나이가 많은 고경력 교사에 비해 창의·인성교육에 대한 관심 정도가 낮음을 알 수 있는데, 이는 우리에게 좋은 시사점을 제공한다. 나이가 적은 저경력 교사들에게 창의·인성교육에 정확한 개념 확립과 더불어 흥미를 일으킬만한 정보 제공을 제공하여 창의·인성교육에 대한 관심 단계를 끌어올리는 것이 필요하다.

그 다음 재직기관에 따른 창의·인성교육에 대한 관심 단계별 차이를 살펴보면 정보적 관심 단계에서 특수학급에 근무하는 교사가 특수학교에 근무하는 교사 보다 더 높은 정보적 관심 단계 점수를 나타내었다. 이는 특수학급에 근무하는 교사들이 특수학교에 근무하는 교사에 비해 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 정보의 교류에 상대적으로 제한점이 있어 보다 높은 정보 요구를 나타내는 것으로 볼 수 있다.

마지막으로 창의·인성교육에 대한 연수 이수 여부에 따른 관심 단계별 차이를 살

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

펴보면 지각적 관심 단계에서 연수를 이수하지 않은 교사가 연수를 이수한 교사에 비해 더 높은 점수를 보여 창의·인성교육에 대해 상대적으로 더 낮은 관심을 가지고 있는 것으로 조사되었다.

관심 정도는 지원자들이 변화의 실행을 촉진시키는데 취할 행동에 대한 효과적인 지침이 될 수 있다(Hord et al., 1987/1993). 즉, 교육과정 변화 및 실행의 촉진은 창의·인성교육 실행의 주체자인 교사에 대한 이해에서부터 출발한다고 할 수 있다. 따라서 위 결과에 따라 재직기관, 연수 이수 여부 등을 고려한 지원방안을 마련할 수 있다. 특히, 연수를 이수하지 않은 교사가 낮은 관심을 가지고 있으므로 창의·인성교육 연수 기회 제공 및 다양화를 통해 교사들이 창의·인성교육에 대한 흥미를 가질 수 있도록 해야 할 것이다.

최미정(2010)의 연구에 따르면 창의·인성교육에 대한 직무연수가 각 시·도 교육청에서 지정한 직무 연수 기관에서 별도로 이루어지고 있지만 공통적인 표준도 없고, 창의·인성과 관련성이 부족한 불분명한 연수들도 많이 있다고 지적하였다. 더욱이 정신지체 학생들에게 적용할만한 창의·인성교육 연수들은 거의 없는 실정이다. 따라서 본 연구 결과를 토대로 정신지체 학생의 창의·인성교육 실행을 위한 특수교사 교육에 관한 지원 사항 마련에 기초가 될 수 있도록 연구 결과를 활용할 수 있을 것이다.

3. 정신지체 학생의 창의·인성교육 운영 실태에 관한 논의

첫째, 특수교사들의 창의·인성교육 실행 수준은 오리엔테이션 단계가 가장 많았고, 그 다음으로 실행하지 않는 단계, 기계적 실행의 단계 등의 순으로 나타났다. 이를 다시 비사용자와 사용자 그룹으로 나누어 보면 여전히 창의·인성교육을 실행하지 않고 정보를 탐색하거나 준비하는 단계에만 머물고 있는 비사용자 교사(63.3%)가 사용자(36.%)에 비해 많은 것을 알 수 있다. 또한, 사용자 중에서도 창의·인성교육 실행을 시작하였으나 체계적이지 못하고 피상적인 실행 단계에 머물고

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

있는 교사가 가장 높은 비율을 차지하고 있었다.

다른 전공 교과 교사의 창의·인성교육에 대한 교사들의 실행 수준을 조사한 관련 선행 연구와 비교하면 이인숙 외(2012) 연구의 가정과 교사들은 기계적 실행 단계의 교사들이 21.4%로 가장 높았고, 비사용자는 46.1%였다. 김중근과 김승재(2013) 연구의 체육과 교사들은 탐색 단계가 24.2%로 가장 높았고, 기계적 실행 단계가 22.7%로 그 뒤를 이었으며, 비사용자는 46.2%였다. 백명자(2013)의 연구에 따르면 유아교육 전공 교사들은 기계적 실행 수준이 29.4%로 가장 높았으며, 비사용자 교사는 33.9%로 나타났다.

기계적으로라도 실행하고 있는 다른 교과목에 비해 특수교사들은 비사용자 교사가 더 높은 비율을 차지하고 있는 것으로 나타나 창의·인성교육에 대한 실행 수준이 현저히 낮음을 확인할 수 있었다. Hord 등(1987/1993)에 따르면 교사가 교육과정 혁신을 성공적으로 실행하려면 교사 개인의 경험이 필수 조건이지만 그것만으로는 충분하지 않으며 반드시 그에 따른 적절한 지원과 도움이 있어야 한다고 말한다. 따라서 특수교사들이 비사용자 수준에서 사용자로 이동할 수 있어야 하고, 기계적 실행 단계에 머물러 있는 교사들에게도 다음 단계로 관심 단계가 이동할 수 있도록 실행 수준 단계에 맞는 적절한 개입과 지원이 필요하다.

행정가나 변화 지원자들은 새로운 교육과정 혁신이 소개되고 초기 단계 연수가 끝나면, 교육과정 혁신을 실행하고자 하는 사람들은 당연히 실행에 옮길 것으로 생각한다. 하지만 교육과정 혁신의 실행은 그렇게 단순한 것이 아니다. 연구 결과에 의하면 교육과정 혁신이 소개된 지 몇 달, 몇 년이 지나도 그것을 전혀 실행하지 않는 사람들이 있다고 한다. 또한 실행하려고 노력은 하지만 어려움을 겪으며, 비효율적으로 운영되고 있는 것이 현실이다(Hord et al., 1987/1993).

실행 수준은 관심 단계처럼 창의·인성교육에 대한 특수교사들의 이해 정도를 제공하기도 하지만 실행 수준은 교사들의 실제 행동에 초점을 맞추고 있으므로 변화 지원자들이 무엇을 지원해야 하는지 실제로 판단하는데 중요한 역할을 한다(Hall & Hord, 2006/2011). 또한, Hord 등(1987/1993)에 따르면 실행 수준에 관심을 두는 것은 변화 지원자에게 많은 도움이 되는 정보를 제공한다고 말한다. 각각의

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

변화에 관련하여 개인들에게는 그에 따른 실행 수준이 존재하며, 이러한 실행 수준을 무시한 채 별개의 지원한다면 의도한 결과나 실행을 위한 노력에 반대되는 결과를 초래할 수 있다고 경고한다. 따라서 변화 지원자는 변화가 높은 수준으로 실행되도록 이끌어줄 수 있도록 실행 수준에 진지한 관심을 기울여야 한다.

Hord 등(1987/1993)은 변화 지원자가 지원을 시작하는 것은 실행하지 않고 있는 교사들을 대상으로 할 때가 가장 효과적일 수 있다고 한다. 이들이 제시한 변화 지원자의 역할에 따라 특수교사들에게 창의·인성교육에 대한 지원이 이루어진다면 특수교사가 정신지체 학생들의 창의·인성교육을 실행하는데 큰 효과를 거둘 수 있을 것이라 생각된다. 따라서 현재 비사용자 실행 수준 단계에 머물고 있는 대부분의 특수교사들에게 변화 지원자의 역할에 따라 창의·인성교육을 실행해 줄 것을 기대하고 있음을 인식시켜야 하고, 이에 따른 정확한 정보를 제공해야 한다. 보다 구체적으로 살펴보면, 교육과정을 결정할 때 참여하게 하거나 새로운 교육과정에 대한 전체적인 윤곽, 일반적인 필요 시간과 목적, 실행을 위한 시간표 등을 알게 해야 한다. 그리고 일반적인 정보 제공 후에는 구체적으로 필요한 기본적인 절차와 요구되는 교재, 교구 등에 대한 구체적인 정보가 제공되어야 한다. 즉, 창의·인성교육의 필요성에 대한 정확한 인식과 함께 개념과 가치관 확립이 이루어져야 하며, 다양한 연수 및 교육자료 개발과 공유를 통해 정확한 정보를 제공한다면 실행 수준이 보다 상위단계로 이동할 수 있을 것이다.

또한, 창의·인성교육을 실행하고 있는 소수의 특수교사들에게도 현재의 단계에만 머물러 있지 않도록 관심을 기울이고, 필요한 지원을 해야 할 것이다. 특히, 기계적 실행 단계에 머물고 있는 많은 교사들에게는 현재 실행하는 가운데 어려움을 겪고 있는 문제점을 파악하고 문제를 중심으로 하는 연수를 받는 것도 도움이 될 수 있다. 또한, 같은 문제를 가진 교사들과 지원자가 상호 지원체제를 만들어 위로하고 보살피는 방법이 필요하다. 더불어 상위의 실행 수준 단계에 있는 교사들에게는 인정과 칭찬이 필요하고, 더 효과적으로 교육과정을 실행하도록 격려하고 그들의 생각과 노력이 더욱 생산적인 방식으로 전환될 수 있도록 돕는다면 창의·인성교육 실행에 긍정적인 요인으로 작용하게 될 것이다(Hord et al., 1987/1993).

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

둘째, 교육과학기술부(2010)는 창의·인성교육을 창의성과 인성을 동시에 함양하는 교육으로 동시성을 강조하고 있다. 또한, 창의·인성교육은 일부 교과나 활동에서만 담당하는 것이 아니라 교과활동, 창의적 체험활동, 가정교육 등 모두를 통해 종합적으로 함양해야 한다는 종합성도 강조하고 있다. 따라서 현재 특수교사들이 학교 현장에서 창의·인성교육 실행 과정 중 어떤 점에 중점을 두는지, 어떤 형태로 이루어지는지 조사하였다.

그 결과 인성교육에 중점을 두고 있는 교사가 가장 많았으며, 그 다음으로 골고루 실행, 창의성 교육에 중점, 모두 실행하지 않음 순으로 나타났다. 더불어 특수교사들이 정신지체 학생의 창의·인성교육에서 가장 많이 실행하고 있는 창의·인성 요소를 조사한 결과 배려(존중)가 가장 많았고, 그 다음으로 약속(신뢰), 자율성(독립성), 책임, 즐거움, 정직, 독립심 등의 순으로 나타났다. 이러한 결과는 현재 절반 이상의 특수교사들이 정신지체 학생들의 창의·인성교육에서 인성교육 영역에 중점을 두고 실행한다는 응답과 일치하게 많은 교사가 주로 인성적 요소에 중점을 가지고 창의·인성교육을 실행하고 있다는 것을 알 수 있다.

또한, 정신지체 학생들의 창의·인성교육에서 가장 중요시 되어야 할 창의·인성 요소는 배려(존중)가 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로 자율성(독립성), 약속(신뢰), 책임, 독립심, 즐거움, 문제해결력, 정직 등의 순으로 나타나 실제 가장 관심을 가지고 실행하고 있는 창의·인성 요소는 인성적 요소가 강세를 보였지만 중요시되어야 할 창의·인성 요소는 창의성 요소와 인성적 요소가 모두 고르게 나타났다.

정신지체 학생들에게 인성교육의 덕목을 잘 가르치는 일도 중요하지만 좋은 인성을 함양했다 하더라도 다양한 창의적 요소가 개발되지 않으면 이를 실생활에서 표현하고 발휘하는데 지장을 줄 수 있으므로 창의성교육 또한 매우 중요하다(김양화, 박상희, 2014). 하지만, 창의성이 미래의 핵심역량으로 매우 중요하게 생각되는 현재 시대적 상황에서도 장애학생의 창의·인성교육은 아무래도 창의성교육 보다 인성교육에 치우쳐 있는 것이 사실이다.

문용린 외(2010)는 창의·인성교육의 동시성을 강조한다는 것이 모든 교과에서 동일하게 창의성 요소와 인성 요소가 50대 50으로 다뤄져야 한다는 것은 아니며,

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교과내용에 따라 창의성이 더 중요하게 다뤄질 수 있고, 인성이 더 중요하게 다뤄질 수 있다고 말한다. 하지만, 정신지체 학생을 지도하는 특수교육의 특성상 특수교사가 다양한 교과목과 범교과 영역을 모두 다루는 상황에서 창의·인성교육의 동시성은 충분히 고려되어야 할 것으로 보인다. 따라서 창의·인성교육이 골고루 실행될 수 있도록 이 두 가지를 통합하여 실시하고자 하는 취지 이해, 흥미 유발과 함께 이에 따른 정신지체 학생들의 교육적 효과 등에 대한 연수가 이루어진다면 창의·인성교육이 보다 효과적으로 실행될 수 있을 것이다.

또한, 창의·인성교육 실행 형태로는 창의적 체험활동이 가장 많았고, 그 다음으로 체험 학습, 교과 시간, 지역사회 및 기업과 연계한 활동, 기타 순이었다. 창의·인성교육의 종합성이 발현되기 위해서는 일부 교과에서만 창의·인성교육을 담당할 것이 아니라 학교 안팎의 다양한 물적·인적 자원과 방법을 적극적으로 활용하여 개발하는 노력이 필요하다(교육과학기술부, 2010).

따라서 교육과학기술부(2010)의 창의·인성교육 기본방안에서 제시한 내용에 따라 다음과 같은 점이 보완되어야 할 것 이다. 먼저, 학생들이 가장 많은 시간을 보내는 교과활동 시간에 필요한 지식 습득과 더불어 창의·인성교육을 실시할 수 있도록 해야 한다. 또한, 창의적 체험활동은 교육과정이 제시한 시수 동안의 활동뿐만 아니라 학교 안팎에서 다양하게 실시하는 교과 활동외의 모든 활동임을 알고, 학생들이 다양한 활동을 할 수 있도록 프로그램을 개발하고 운영해야 한다. 마지막으로 창의·인성교육에 대한 학부모의 인식 제고 및 가정과 연계한 참여를 촉진하고, 지역사회 및 기업 등이 보유한 우수한 자원을 활용하여 창의·인성교육에 적극 활용해야 한다. 이러한 노력은 교사 개인의 노력뿐만 아니라 정신지체 학생들에게 알맞은 교육과정, 교수학습 자료, 프로그램 개발 및 다양한 정책적 지원이 뒷받침되어야 할 것이며, 이를 통해 보다 다채로운 형태로 창의·인성교육이 실현될 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구를 통해 창의·인성교육을 실행할 때 가장 어려운 점을 살펴보았는데 교수방법이나 교재개발과 관련된 자료 지원이 부족하다는 의견과 창의·인성교육에 대한 교수 방법을 잘 모른다는 의견, 창의·인성교육에 대한 개념과 가치 확립이

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

부족하다는 의견, 정신지체 학생들에게 적용할 만한 창의·인성교육 연수의 기회가 부족하다는 의견이 가장 많았다. 문용린 외(2010)의 연구에서 초,중,고 교사들을 대상으로 조사한 창의·인성교육 실행 시 가장 어려운 점은 상급학교 진학 및 대학 입시 등으로 인한 수업평가 방식의 예민한 반응, 수업시간에 가르쳐야 할 교과지식 내용이 많아 창의·인성교육을 실시할 시간이 부족하다는 의견이 많았던 것과는 달리 특수교사들은 주로 시간부족이나 예산부족보다는 정보에 대한 부족을 가장 큰 어려운 점으로 꼽았다.

이 결과는 특수교사들의 창의·인성교육 관심 단계, 실행 수준과 비교하여 볼 때 어떤 지원이 필요한지 명확하게 드러나고 있다. 현재 대부분의 특수교사들은 정신지체 학생들의 창의·인성교육에 대해 초기의 관심 단계와 실행 수준에 머물러 있는 상황이다. 따라서 특수교사들에게 정확한 가치 확립과 더불어 다양한 정보의 제공이 필요한데 교사들이 창의·인성교육을 실행하는데 어려운 점으로 꼽는 사항과 일치하는 사항이 있어 변화 지원자들에게 좋은 시사점을 제공한다고 할 수 있다. 그러므로 특수교사들에게 창의·인성교육에 대한 명확한 개념과 가치 확립, 다양한 정보 제공이 이루어지는 연수와 정신지체 학생들에게 적합한 교수방법과 교재 개발과 관련된 자료 지원이 필요하다.

넷째, 효과적인 창의·인성교육 실행을 위한 특수교사들의 요구사항은 전체적으로 5점 만점에 평균 4.33의 높은 요구를 보였다. 또한, 교사들의 제안에서도 정신지체 학생에게 적합한 교수학습 자료 및 프로그램 개발, 연수기회의 확대 등을 필요로 하고 있는 것으로 나타났다. 그만큼 현장 교사들은 창의·인성교육에 대한 다양하고 실제적인 지원을 필요로 하고 있는 것이다. 현재 특수교육 현장에서는 정신지체 학생들에게 적용할만한 창의·인성교육 프로그램의 거의 없다고 할 수 있다. 따라서 정신지체 학생들에게 적합한 교육지원 뿐만 아니라 교사들이 즐겁게 창의·인성교육을 실행할 수 있는 여건 등을 마련해야 할 것이다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅵ. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구의 목적은 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 인식, 관심 정도 및 운영 실태를 진단하고 파악하는데 있다. 이러한 연구 결과는 향후 이루어질 정신지체 학생의 창의·인성교육 연구에 기초 자료를 제공하고 정신지체 학생들의 창의·인성교육의 활성화, 관련 교육 자료 및 연수 개발 등에 기여하고자 한다.

연구 결과와 논의를 통해 얻은 최종 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 정신지체 학생의 창의·인성교육을 지도하는 특수교사들의 창의·인성교육의 인식, 관심 정도 및 실행 수준을 살펴본 결과 인식의 정도는 비교적 긍정적인 편이었으나, 관심 정도와 실행 수준은 매우 낮아 초기의 단계에 머물러 있는 것으로 나타났다. 이는 특수교사들이 창의·인성교육에 대해 알고는 있으나 적절한 지원을 받지 못해 창의·인성교육의 실행을 자신과 별개의 것으로 생각하거나 필요한 조건 등을 탐색하는 준비 단계에 머물러 있음을 뜻한다. 따라서 각 관심 정도와 실행 수준을 끌어올릴 수 있도록 현재 단계에 적합한 지원이 이루어져야 할 것이다. 또한, 특수교사의 교사 변인에 따라 유의미한 결과를 나타난 연령, 교직 경력, 연수 이수 여부, 최종학력 등을 고려한 적절한 지원 방안 마련이 필요할 것으로 보인다.

둘째, 특수교사들의 창의·인성교육 중 인성교육에 더 큰 관심을 가지고 실행하고 있는 것으로 나타났다. 창의·인성교육의 필요성에 대해서는 충분히 공감하고 있으나 실제적으로 현장에서는 인성교육에 중점을 두고 있었으며, 중요하게 여기는 교육 목표와 창의·인성 요소도 인성교육 쪽에 중점을 두고 있는 것으로 나타났다. 현재 교육부에서는 창의성교육과 인성교육을 동시에 함양하는 교육으로 창의·인성교육을 강조하고 있지만 실제 특수교육 현장과는 차이가 있음을 알 수 있었다. 창의·인성교육의 동시성을 강조한다는 것이 창의성 요소와 인성 요소가 동일하게 다뤄져야 한다는 것은 아니지만, 특수교육의 특성상 창의·인성교육의 동시성은 충분히

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

고려될 필요가 있다. 따라서 창의·인성교육이 골고루 실행될 수 있도록 이 두 가지를 통합하여 실시하고자 하는 취지 이해, 교육 방법 등 다양한 연수가 이루어진다면 창의·인성교육이 보다 효과적으로 실행될 수 있을 것이라 생각된다.

셋째, 특수교사들은 정신지체 학생의 창의·인성교육 실행의 어려움을 교수 방법이나 교재 개발과 관련된 자료 지원의 부족, 창의·인성교육 교수 방법에 대한 정보 부족, 창의·인성교육에 대한 개념과 가치 확립 부족, 정신지체 학생들에게 적용할 만한 창의·인성교육 관련 연수의 기회 부족 등 주로 정보에 대한 부족을 가장 큰 어려움으로 생각하는 것으로 나타났다. 이 결과는 현재 대부분의 특수교사들은 정신지체 학생들의 창의·인성교육에 대해 초기의 관심 단계와 실행 수준에 머물러 있는 상황임을 감안할 때 어떤 지원이 필요한지 명확하게 드러나고 있다. 따라서 창의·인성교육에 대한 명확한 개념과 가치 확립, 다양한 정보 제공이 이루어지는 연수 기회 제공과 정신지체 학생들에게 적합한 교수 방법, 교재 개발과 관련된 자료 지원 등이 필요하리라 생각된다. 물론 교사 개인적인 노력도 필요하지만 교사들의 흥미와 관심을 불러 일으킬만한 적절한 지원이 뒷받침 되어야 한다는 것이다. 또한, 연구 조사 결과 특수교사들이 효과적인 창의·인성교육 실행을 위한 지원에 전체적으로 높은 요구를 보인만큼 정신지체 학생의 창의·인성교육 실천을 위한 다양한 지원 체계가 필요하다.

2. 제언

이 연구에 따른 제언과 함께 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 광주광역시에 근무하는 정신지체 학생들을 지도하고 있는 특수교사들을 대상으로 실시하였으므로 다른 장애영역을 지도하는 특수교사와 다른 지역의 특수교사들의 창의·인성교육에 대한 인식, 관심 정도 및 운영 실태로 일반화하기는 한계점이 있다. 따라서 다른 장애영역 뿐만 아니라 연구대상자의 범위를 전국으로 확대 실시하여 연구할 필요가 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

둘째, 본 연구는 설문조사를 활용하여 연구에 필요한 자료를 수집하였다. 따라서 설문조사의 결과를 집단적으로 해석하였기 때문에 교육 현장의 실제적인 모습과는 그 차이가 존재할 수 있으며, 인과관계 해석 또한 용이하지 않다. 그러므로 연구를 수행함에 있어 개인 면담, 관찰 등 보다 심층적인 자료를 수집하여 보완해야 할 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 인식, 관심 정도 및 운영 실태를 조사하여 교육 현장의 동향을 살펴보는데 중점을 두었다. 이후 연구에서는 본 연구 결과를 토대로 창의·인성교육에 대한 관심 단계와 실행 수준 등을 높일 수 있는 방안 마련, 정신지체 학생의 창의·인성교육 활성화 지원 방법과 전략 등을 연구할 필요가 있다.

넷째, 창의·인성교육에 대한 정책적인 지원뿐만 아니라 교사들이 현장에서 실질적으로 정신지체 학생의 창의·인성교육을 실행할 수 있도록 다양한 교육 프로그램 및 자료 등을 개발·보급하고, 이를 적용하는 현장 중심 연구가 필요하다.

다섯째, 교육의 주체는 교사만이 아니며 학생, 학부모 등이 서로 유기적인 연계를 통한 교육이 이루어질 때 교육의 효과는 더욱 극대화될 수 있다. 따라서 창의·인성교육에 대한 학생, 학부모의 인식 조사뿐만 아니라 가정에서도 이를 실천할 수 있는 방향 제시 등이 필요하다.

여섯째, 일반교육과 비교하였을 때 특수교육에서 창의·인성교육에 대한 연구는 매우 제한적이다. 따라서 장애학생을 대상으로 하는 창의·인성교육에 대한 다각적인 연구가 필요하다.

이상과 같은 결론과 제언을 통하여 정신지체 학생의 창의·인성교육이 발전적인 방향으로 운영될 수 있도록 다양한 연구와 방안이 마련되기를 바란다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

참고문헌

교육과학기술부(2010). **창의와 배려의 조화를 통한 인재 육성 : 창의·인성교육 기본방안**. 서울: 교육과학기술부.

교육과학기술부(2012). **특수교육교육과정 총론**. 서울: 교육과학기술부.

김석규, 이해균, 박중휘(2012). 시각장애학교의 인성교육에 대한 교사 인식 연구. **특수교육활과학연구**, 51(4), 189-206.

김정민, 정동영(2014). STEAM 기반 인체학습 프로그램이 지적장애학생의 창의성에 미치는 영향. **특수교육연구**, 21(1), 175-195.

김중근, 김승재(2013). 2009개정 교육과정 창의인성 교육에 대한 체육교사의 관심과 실행, **학습자중심교과교육연구**, 13(6), 171-194.

김양화, 김남순, 박상희(2014). 지적장애학생 창의·인성교육 활성화 방안과 과제, **지적장애연구**, 16(4), 183-207.

김양화, 박상희(2014). 지적장애학생 학교폭력 예방 창의인성교육 모델수업안 개발 연구: 빵 공예 활동을 중심으로, **한국청각·언어장애교육연구**, 5(2), 171-195.

김왕동(2010). 창의인성교육의 근본적 해법, Issues & Policy, 2010(11), 과학기술정책연구원.

김현진(2014). **창의인성교육을 위한 교실수업실천과 평가방법 전략**. 서울: 한국학술정보.

대통령령 제25840호(2014). 장애인 등에 대한 특수교육법 시행령. 서울: 법제처.

문용린(2010). 이제는 창의·인성교육이다. 한국과학창의재단 칼럼.

문용린, 최인수, 곽윤정, 이현주, 이화선, 이지혜, 이미나, 이채호, 백수현, 윤지윤, 박은정, 석수경(2010). **배려와 나눔을 실천하는 창의인재육성을 위한 창의·인성교육 활성화 방안 연구**. 서울: 한국과학창의재단.

문용린, 최인수(2010). 창의·인성교육의 총론. 인하대학교 교육연구소 심포지움 자료집, 2010(10), 21-29. 서울: 인하대학교 교육연구소.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

박경현(2013). 중·고등학교 교사의 창의성에 대한 인식 조사. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.

박종운 외(2014). 창의·인성교육 핵심역량 강화 프로그램 개발. 서울: 교육부; 한국과학창의재단; 동남권 창의·인성교육 거점센터(부경대학교).

백명자(2013). 유아기 창의·인성 교육에 대한 어린이집 교사의 관심 및 실행. 배재대학교 대학원 석사학위 눈문.

신재한, 전현규(2013). **창의·인성교육을 위한 언어순화 프로그램: 교육공동체가 함께하는 행복한 학교 프로젝트**. 서울: 한국학술정보.

오주영(2014). 조작중심 패턴인식활동이 지적장애아동의 수학적 문제해결력과 창의성에 미치는 영향. **특수교육교과교육연구**, 7(1), 53-84.

이경진(2006). 초등 교사의 교육과정 실행에 나타난 교육과정 변화의 내용에 대한 연구. **초등교육연구**, 19(2), 69-99.

이동원(2009). **창의성교육의 실천적 접근**. 서울: 교육과학사.

이인숙, 박미정, 채정현(2012). 가정과 교사의 창의·인성 교육에 대한 관심과 실행에 대한 인식: CBAM 모형에 기초하여. **한국가정과교육학회지**, 24(2). 117-134.

이학식(2013). **마케팅조사(제3판)**. 서울: 집현재

임인선, 박현정(2009). 다면화된 무용-체육(DPA)프로그램 개발 및 장애아동의 인성과 사회성숙도 변화. **한국특수체육학회지**, 17(3), 117-146.

임혜숙(2012). **창의적 인성개발**. 서울: 한국학술정보.

장택원(2012). **세상에서 가장 쉬운 사회조사 방법론**. 서울: 커뮤니케이션북스.

정유진, 하주연(2014). 장애학생을 대상으로 한 국내 창의성 연구의 동향. **창의력교육연구**, 14(1), 17-34.

조석문(2015). 주의력결핍과잉행동장애아의 창의성과 학습스타일 특성: 하위유형별 특성. 대구대학교 대학원 박사학위 논문.

조연순, 성진숙, 이혜주(2008). **창의성 교육: 창의적 문제해결력 계발과 교육 방법**. 서울: 이화여자대학교 출판부.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

최미정(2010). 창의·인성교육을 위한 교사교육 모형 개발. **학습자중심교과교육연구**, 10(3), 501-526.

한국과학창의재단(2010). 배려와 나눔을 실천하는 창의인재육성을 위한 창의·인성교육 총론적 고찰: 교원연수용 자료. 서울: 한국과학창의재단.

홍혜원, 이창수, 장기철(2011). 창의·인성교육에 대한 초등교사와 중등교사의 인식 비교. **교육문제연구**, 17(1), 1-18.

홍혜정, 윤회정, 우애자(2012). 과학 교과에 적용되는 창의·인성 교육에 대한 교사들의 인식. **교과교육학연구**, 16(4), 887-908.

현진주(2015). 스마트기기를 활용한 S-STEAM교육이 지적장애학생의 창의성과 과학에 대한 태도에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.

Fuller(1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal, 6*(2), 207-226.

Hall, G.E., George, A., & Rutherford, W. L.(1977). *Measuring Stages of Concern about the Innovation: A Manual for the Use of the SoC Questionnaire*. The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Education.

Hall, G.E., Loucks, S.F., Rutherford, W.L. & Newlove, B.(1975). Levels of Use of the Innovation: A Framework for Analyzing Innovation Adoption. *Journal of Teacher Education, 26*(1), 52-56.

Hall, G.E. & Hord, S.M.(2011). *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes* (2nd Edition). 양성관 외 (역). 학교 변화와 혁신: 패턴, 원리, 당면과제. 서울: 학지사. (원서출판 2006)

Hord, S.M., Rutherford, W.L., Huling-Austin, L. & Hall, G.E.(1993). *Taking Change of Change, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development*. 김경자 (역). 교육과정 혁신: 관심에 기초한 교육과정실행 모형(CBAM). 서울: 교육과학사. (원서출판 1987)

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

부 록

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<부록 1>

정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 인식, 관심 정도 및 운영 실태

안녕하십니까?

바쁘신 학교생활에도 불구하고 귀중한 시간을 내주시고, 설문에 응답해주셔서 감사합니다.

본 설문은 정신지체 학생의 창의·인성교육에 대한 특수교사의 인식, 관심 정도 및 운영 실태를 알아보기 위해 제작되었습니다. 선생님의 귀중한 응답은 정신지체 학생들의 창의·인성교육을 지원하는데 있어 중요한 기초자료가 될 것입니다.

선생님께서 답변해 주신 내용은 무기명으로 통계 처리되어 연구 자료로만 활용되오니 적극적인 참여와 협조 부탁드립니다.

다시 한 번 본 설문에 참여해주셔서 감사드립니다.

2014년 11월

조선대학교 교육대학원 특수교육전공
대학원생 배지은
지도교수 정은희

※ 본 설문에 관해 문의가 있으시면, 아래의 연락처로 연구자(배지은)에게 언제든 연락주시기 바랍니다.

(ji_eun1010@naver.com)

1. 이 문항들은 정답이 없으며, 각 문항을 읽고 평소 행동이나 생각에 일치하는 정도에 따라 솔직한 답변을 부탁드리며, 응답이 하나라도 빠지게 되면 자료로 이용할 수 없으므로 **모든 문항에 성실한 답변 부탁드립니다.**
2. 본 설문의 응답에 **소요되는 시간은 15-20분 정도**이며, **12월 19일까지** 돌려주시면 대단히 감사하겠습니다.
3. 응답하신 본 설문조사는 통계법 제33조(비밀의 보호)에 의거하여 **익명으로 처리**되며 응답하신 내용은 본 **연구 목적 이외에 다른 용도로 사용하지 않을 것**을 약속드립니다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

◎ 다음 해당사항에 √표하여 주십시오.

1. 성별 : ( ) ① 남자 ( ) ② 여자

2. 연령 : ( ) ① 20대 ( ) ② 30대 ( ) ③ 40대 ( ) ④ 50대 이상

3. 교직 경력 : ( ) ① 5년 미만 ( ) ② 5년~10년 미만
( ) ③ 10년~20년 미만 ( ) ④ 20년 이상

4. 재직기관 : ( ) ① 특수학교 ( ) ② 특수학급

5. 학교급 : ( ) ① 초등학교 ( ) ② 중학교 ( ) ③ 고등학교 (전공과 포함)

6. 담임여부 : ( ) ① 담임 ( ) ② 비담임

7. 최종학력 : ( ) ① 대학졸업 ( ) ② 석사과정 중이거나 졸업
( ) ③ 박사과정 중이거나 졸업

8. 창의·인성교육에 대한 연수 이수 여부 : ( ) ① 예 ( ) ② 아니요

Ⅰ. 다음은 정신지체 학생들의 창의·인성교육에 대한 특수교사들의 기본적인 인식을 알아보기 위한 질문입니다. 각 문항에 선생님의 의견과 가장 일치하는 번호에 "√" 표 하거나 기입하여 주십시오.

1. 선생님께서는 2010 특수교육 교육과정 이후 계속적으로 강조되고 있는 창의·인성교육에 대해 어느 정도 알고 있다고 생각하십니까?

( ) ① 전혀 모른다. ( ) ② 거의 모르는 편이다.
( ) ③ 보통이다. ( ) ④ 조금 알고 있다.
( ) ⑤ 매우 잘 알고 있다.

2. 선생님께서는 과거 진행되었던 창의성교육 및 인성교육(예: 창의적 재량활동, 인성교육 등)을 하나로 통합하여 창의·인성교육으로 실시하고자 하는 교육부의 취지를 잘 이해하고 계십니까?

( ) ① 전혀 차이를 모르겠다. ( ) ② 별로 차이를 모르겠다.
( ) ③ 보통이다. ( ) ④ 어느 정도 이해하고 있다.
( ) ⑤ 매우 잘 이해하고 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3. 현재 선생님께서 근무하시는 학교현장에서 창의·인성교육이 잘 이루어지고 있다고 생각하십니까?

( ) ① 전혀 이루어지지 않고 있다. ( ) ② 별로 이루어지지 않고 있다.
( ) ③ 보통이다. ( ) ④ 어느 정도 이루어지고 있다.
( ) ⑤ 매우 잘 이루어지고 있다.

3-1 위에서 ①, ②, ③번으로 응답하신 경우 창의·인성교육이 잘 이루어지지 않는 <u>가장 큰 이유</u>는 무엇이라 생각하십니까? 다음에서 <u>하나만</u> 골라서 체크해주세요.

( ) ① 창의·인성교육에 활용할 수업자료 부족
( ) ② 창의·인성교육에 대한 연수 기회의 부족
( ) ③ 부족한 수업시간과 과중한 업무로 인한 시간 부족
( ) ④ 창의·인성교육을 중시하는 학교 및 교사 문화, 가치관의 부재
( ) ⑤ 기타 ( )

4. 선생님께서는 정신지체 학생들에게 창의·인성교육이 필요하다고 생각하십니까?

( ) ① 둘 다 필요하다.
( ) ② 창의성교육에 중점을 두어야 한다.
( ) ③ 인성교육에 중점을 두어야 한다.
( ) ④ 창의·인성교육보다는 기능적 생활중심 교육과정에 중점을 두어야 한다.
( ) ⑤ 기타 ( )

5. 선생님께서는 정신지체 학생들의 창의·인성교육의 <u>가장 큰 목표</u>는 무엇이라 생각하십니까? 다음에서 <u>하나만</u> 골라서 체크해주세요.

( ) ① 창의적 문제해결 능력 증진
( ) ② 바람직한 인격 형성
( ) ③ 민주 시민교육
( ) ④ 글로벌 미래인재 양성
( ) ⑤ 기타 ( )

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅱ. 다음은 정신지체 학생들의 창의·인성교육에 대한 특수교사들의 관심 정도를 알아보기 위한 진술문입니다. 각 문항에 선생님의 의견과 가장 일치하는 번호에 "√"표 하여 주십시오.

【보기】

선생님께서 느끼시는 현재의 관심 정도에 따라 문항의 내용에 동의할수록 '7'에 가까운 숫자에, 동의하지 않을수록 '0'에 가까운 숫자에 "√"표 하여 주십시오.

문항내용	전혀 그렇지 않다			↔				매우 그렇다
	0	1	2	3	4	5	6	7
1 나는 창의·인성교육이 무엇인지 잘 모른다.	0	1	2	3	4	5	6	7

	문항내용	전혀 그렇지 않다			↔				매우 그렇다
		0	1	2	3	4	5	6	7
1	나는 창의·인성교육에 대해 학생들이 어떤 태도를 갖는지에 대해 관심이 있다.	0	1	2	3	4	5	6	7
2	나는 지금의 창의·인성교육 방법보다 더 효과적인 방법을 알고 있다.	0	1	2	3	4	5	6	7
3	나는 창의·인성교육이 무엇인지 잘 모른다.	0	1	2	3	4	5	6	7
4	나는 창의·인성교육을 준비하는데 시간이 부족할까 걱정을 한다.	0	1	2	3	4	5	6	7
5	나는 다른 교사가 창의·인성교육을 실행하는 데 도움을 주고 싶다.	0	1	2	3	4	5	6	7
6	나는 창의·인성교육에 대해 제한된 지식만을 가지고 있다.	0	1	2	3	4	5	6	7
7	나는 창의·인성교육의 운영 성과가 학교 내에서 나의 위치나 지위에 어떤 영향을 미치는지 알고 싶다.	0	1	2	3	4	5	6	7
8	나는 창의·인성교육에 대한 나의 흥미와 해야 할 책임 사이에서 갈등을 느끼고 있다.	0	1	2	3	4	5	6	7
9	나는 창의·인성교육을 수정하여 적용하는데 관심이 있다.	0	1	2	3	4	5	6	7

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

문항내용		전혀 그렇지 않다			↔				매우 그렇다
		0	1	2	3	4	5	6	7
10	나는 창의·인성교육을 실행하고 있는 교내·외 교사들과 협력 관계를 갖고 싶다.	0	1	2	3	4	5	6	7
11	나는 창의·인성교육이 학생들에게 어떤 영향을 미치게 될지 관심이 있다.	0	1	2	3	4	5	6	7
12	나는 창의·인성교육에 대해 관심이 없다.	0	1	2	3	4	5	6	7
13	나는 창의·인성교육 운영 방안에 대해서 실제적인 결정 권한을 누가 갖는지 알고 싶다.	0	1	2	3	4	5	6	7
14	나는 창의·인성교육의 실행가능성에 대해 토론하고 싶다.	0	1	2	3	4	5	6	7
15	나는 장애 학생에게 창의·인성교육을 실행할 때 어떤 자료를 활용하는 것이 좋을지 알고 싶다.	0	1	2	3	4	5	6	7
16	나는 창의·인성교육을 실행할 수 있는 능력이 부족하다고 느낀다.	0	1	2	3	4	5	6	7
17	나는 창의·인성교육이 현재의 나의 교육방법이나 업무에 어떤 변화를 가져올지 관심이 있다.	0	1	2	3	4	5	6	7
18	나는 다른 교사들이 창의·인성교육을 실행해보도록 하고 싶다.	0	1	2	3	4	5	6	7
19	나는 창의·인성교육이 학생들에게 어떠한 영향을 미치는지 평가해보고 싶다.	0	1	2	3	4	5	6	7
20	나는 창의·인성교육의 교수학습방법을 좀 더 세련되게 수정하고 싶다.	0	1	2	3	4	5	6	7
21	나는 창의·인성교육이 아닌 다른 교육활동에 얽매여 있다.	0	1	2	3	4	5	6	7
22	나는 창의·인성교육에 대한 학생들의 경험과 요구를 반영하면서 지금보다 나은 창의·인성교육이 될 수 있도록 수정하여 실행하고 싶다.	0	1	2	3	4	5	6	7
23	나는 창의·인성교육에 대해 잘 모르지만 그 영역에서 일어나는 일에 대해 관심은 있다.	0	1	2	3	4	5	6	7

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

문항내용		전혀 그렇지 않다			↔				매우 그렇다
		0	1	2	3	4	5	6	7
24	나는 창의·인성교육을 실행할 때 학생들의 흥미와 적극적인 참여를 유도하고 싶다.	0	1	2	3	4	5	6	7
25	나는 창의·인성교육과 관련되기는 하지만 중요한 부분이 아닌 잡다한 문제들을 해결하는데 써야 할 시간에 대해 염려하고 있다.	0	1	2	3	4	5	6	7
26	나는 가까운 장래에 창의·인성교육을 실행하는데 있어 요구되는 것들이 무엇인지 알고 싶다.	0	1	2	3	4	5	6	7
27	나는 창의·인성교육의 효과를 극대화하기 위한 방법에 대해 동료교사들과 의견을 나누고 싶다.	0	1	2	3	4	5	6	7
28	나는 창의·인성교육을 실행하는데 있어 어느 정도의 시간과 열정이 필요한지 알고 싶다.	0	1	2	3	4	5	6	7
29	나는 다른 교사들은 창의·인성교육을 어떻게 실행하고 있는지 알고 싶다.	0	1	2	3	4	5	6	7
30	나는 현 시점에서 창의·인성교육에 더 이상 흥미가 없다.	0	1	2	3	4	5	6	7
31	나는 더 나은 창의·인성교육을 실행하기 위해 무엇을 보완하고 강화해야 하는지 알고 싶다.	0	1	2	3	4	5	6	7
32	나는 창의·인성교육의 문제점을 개선하기 위해 학생들의 학습결과를 이용하고 싶다.	0	1	2	3	4	5	6	7
33	나는 창의·인성교육을 실행하게 될 때 내 역할이 어떻게 변화하게 되는지 알고 싶다.	0	1	2	3	4	5	6	7
34	나는 창의·인성교육을 실행하기 위해서 요구되는 업무나 역할 조정 작업에 너무 많은 시간을 소모하고 있다.	0	1	2	3	4	5	6	7
35	나는 지금의 교육과정에서 강조하고 있는 창의·인성교육이 그 이전의 창의성교육과 인성교육에 비해 무엇이 더 나은지 알고 싶다.	0	1	2	3	4	5	6	7

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅲ. 다음은 정신지체 학생들의 창의·인성교육의 운영 실태에 대한 질문입니다. 다음 문항에 선생님의 의견과 가장 일치하는 번호에 "√"표 하거나 기입하여 주십시오.

1. 선생님께서는 현재 정신지체 학생들의 창의·인성교육을 위해 무엇을 하고 계십니까? 다음에서 **하나만** 골라서 체크해주세요.
   ( ) ① 창의·인성교육에 대해 잘 몰라 어떻게 실행해야 할지 엄두도 못 내고 있다.
   ( ) ② 창의·인성교육을 실행하는데 필요한 정보와 조건들을 탐색하고 있다.
   ( ) ③ 창의·인성교육을 실행하기 위해 준비하고 있다.
   ( ) ④ 창의·인성교육을 실행하기 위해 요구되는 사항을 익히는데 노력하고 있다.
   ( ) ⑤ 창의·인성교육을 있는 그대로 수정 없이 안정적으로 실행하고 있다.
   ( ) ⑥ 창의·인성교육이 학생들에게 미치는 영향을 고려하여 창의·인성교육을 수정하여 실시한다.
   ( ) ⑦ 창의·인성교육이 학생들에게 긍정적인 영향을 주기를 원하면서 동료교사들과 협력한다.
   ( ) ⑧ 창의·인성교육의 질을 재평가하고, 새로운 목표와 대안을 탐색 하고 있다.

2. 선생님께서는 정신지체 학생들의 수업에서 창의·인성교육 중 어떤 교육에 중점을 두고 실행하고 계십니까? 다음에서 **하나만** 골라서 체크해주세요.
   ( ) ① 창의성교육에 중점을 두고 있다.
   ( ) ② 인성교육에 중점을 두고 있다.
   ( ) ③ 창의성교육과 인성교육 모두 골고루 실행한다.
   ( ) ④ 창의성과 인성교육 모두 전혀 실행하지 않고 있다.

   2-1 위 2번 문항에서 ①, ②, ③번으로 응답하신 경우 선생님께서 정신지체 학생들의 수업에서 **주로 실시하는 창의·인성교육의 형태**는 다음 중 어떤 것입니까? 다음에서 **하나만** 골라서 체크해주세요.
   ( ) ① 교과활동 시간에서의 창의·인성교육
   ( ) ② 창의적 체험활동 시간의 창의·인성교육
   ( ) ③ 다양한 현장 체험학습을 통한 창의·인성교육
   ( ) ④ 지역사회 및 기업 등과 연계한 창의·인성교육
   ( ) ⑤ 기타 ( )

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2-2 위 2번 문항에서 ①, ②, ③번으로 응답하신 경우 정신지체 학생들의 창의·인성교육활동에서 가장 관심을 가지고 시행하는 창의·인성 요소는 무엇입니까? **가장 많이 실행하는 순서대로 3가지를 숫자로 기입**해주세요.

( ) ① 배려(존중)	( ) ② 책임	( ) ③ 성실
( ) ④ 약속(신뢰)	( ) ⑤ 공정(정의로움)	( ) ⑥ 소유(절제)
( ) ⑦ 정직	( ) ⑧ 비판적 사고	( ) ⑨ 논리/분석적 사고
( ) ⑩ 상상력	( ) ⑪ 유추/은유적 사고	( ) ⑫ 확산적 사고
( ) ⑬ 문제해결력	( ) ⑭ 문제발견	( ) ⑮ 시각화 능력
( ) ⑯ 감수성	( ) ⑰ 다양성	( ) ⑱ 몰입
( ) ⑲ 독창성	( ) ⑳ 복합적 성격*	( ) ㉑ 즐거움
( ) ㉒ 개방성	( ) ㉓ 흥미	( ) ㉔ 열정
( ) ㉕ 호기심	( ) ㉖ 애매모호함에 대한 참을성*	( ) ㉗ 자율성(독립성)
( ) ㉘ 끈기	( ) ㉙ 용기	( ) ㉚ 독립심

* 복합적 성격: 서로 모순되는 정반대의 성격을 동시에 가지고 있는 것
* 애매모호함에 대한 참을성 : 불완전하고 애매모호한 아이디어를 가지고 일을 진행하는 것

3. 선생님께서 정신지체 학생들의 수업에서 창의·인성교육을 실행하는데 어려운 점은 무엇입니까? 다음에서 **2개만** 골라 체크해주세요.

( ) ① 창의·인성교육에 대한 개념과 가치 확립이 부족하다.
( ) ② 가르쳐야 할 내용이 많아 창의·인성교육 실시 시간이 부족하다.
( ) ③ 창의·인성교육에 사용되는 교재 및 교구, 체험활동 예산이 부족하다.
( ) ④ 창의·인성교육의 교수방법이나 교재개발과 관련된 자료 지원이 부족하다.
( ) ⑤ 정신지체 학생들에게 적용할만한 창의·인성교육에 대한 교육 연수기회가 적다.
( ) ⑥ 정신지체 학생들에게 적용할만한 창의·인성교육에 대한 교수 방법을 잘 모른다.
( ) ⑦ 기타 ( )

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

4. 선생님께서는 정신지체 학생들의 창의·인성교육에서 가장 중요시 되어야 할 창의·인성 요소는 무엇이라고 생각하십니까? <u>중요하다고 생각하시는 순서대로 3가지를 숫자로 기입</u>해주세요.

( ) ① 배려(존중)	( ) ② 책임	( ) ③ 성실
( ) ④ 약속(신뢰)	( ) ⑤ 공정(정의로움)	( ) ⑥ 소유(절제)
( ) ⑦ 정직	( ) ⑧ 비판적 사고	( ) ⑨ 논리/분석적 사고
( ) ⑩ 상상력	( ) ⑪ 유추/은유적 사고	( ) ⑫ 확산적 사고
( ) ⑬ 문제해결력	( ) ⑭ 문제발견	( ) ⑮ 시각화 능력
( ) ⑯ 감수성	( ) ⑰ 다양성	( ) ⑱ 몰입
( ) ⑲ 독창성	( ) ⑳ 복합적 성격	( ) ㉑ 즐거움
( ) ㉒ 개방성	( ) ㉓ 흥미	( ) ㉔ 열정
( ) ㉕ 호기심	( ) ㉖ 애매모호함에 대한 참을성	( ) ㉗ 자율성(독립성)
( ) ㉘ 끈기	( ) ㉙ 용기	( ) ㉚ 독립심

5. 선생님께서는 앞으로 수업에서 효과적인 창의·인성교육을 실행하기 위해 다음 사항이 얼마나 필요하다고 생각하십니까? 각 항목별로 선생님의 의견과 일치되는 정도에 "√"표 하여 주십시오.

	효과적인 창의·인성교육을 위한 고려사항	전혀 필요하지 않다	필요하지 않다	보통이다	필요하다	매우 필요하다
1	창의·인성교육의 개념과 가치 확립	1	2	3	4	5
2	지역사회와 연계한 창의·인성교육 추진	1	2	3	4	5
3	창의·인성교육을 담당할 인적 자원 확보	1	2	3	4	5
4	정신지제학생 창의·인성교육 관련 연수 확대	1	2	3	4	5
5	창의·인성교육과 관련한 학생들의 체험활동 확대	1	2	3	4	5
6	창의·인성 관련 교육과정 다양화 및 교육자료 개발, 공유	1	2	3	4	5
7	창의·인성교육을 중요시하는 학교 문화 조성 및 업무경감	1	2	3	4	5
8	기타 ( )					

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

6. 마지막으로 정신지체 학생들의 창의·인성교육을 위해 제안하고 싶거나 하고 싶으신 말씀이 있으시다면 자유롭게 적어주시기 바랍니다.

_____

_____

_____

_____

긴 설문에 성실하게 답변해 주심에 대해 진심으로 감사드립니다. 내주신 시간이 헛되지 않도록 연구를 위한 귀중한 자료로 사용하겠습니다. 다시 한 번 감사드리며, 선생님들께 항상 좋은 일들만 가득하시길 바랍니다. 감사합니다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<부록 2>

관심도 질문지 채점도구

관심 단계	0단계	1단계	2단계	3단계	4단계	5단계	6단계
문항 번호	3( )	6( )	7( )	4( )	1( )	5( )	2( )
	12( )	14( )	13( )	8( )	11( )	10( )	9( )
	21( )	15( )	17( )	16( )	19( )	18( )	20( )
	23( )	26( )	28( )	25( )	24( )	27( )	22( )
	30( )	35( )	33( )	34( )	32( )	29( )	31( )
총계	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

원점수 총계	백분율 점수						
	지각적 (0단계)	정보적 (1단계)	개인적 (2단계)	운영적 (3단계)	결과적 (4단계)	협동적 (5단계)	강화적 (6단계)
0	10	5	5	2	1	1	1
1	23	12	12	5	1	2	2
2	29	16	14	7	1	3	3
3	37	19	17	9	2	3	5
4	46	23	21	11	2	4	6
5	53	27	25	15	3	5	9
6	60	30	28	18	3	7	11
7	66	34	31	23	4	9	14
8	72	37	35	27	5	10	17
9	77	40	39	30	5	12	20
10	81	43	41	34	7	14	22
11	84	45	45	39	8	16	26
12	86	48	48	43	9	19	30
13	89	51	52	47	11	22	34
14	91	54	55	52	13	25	38
15	93	57	57	56	17	28	42
16	94	60	59	60	19	31	47
17	95	63	63	65	21	36	52
18	96	66	67	69	24	40	57
19	97	69	70	73	27	44	60
20	98	72	72	77	30	48	65
21	98	75	76	80	33	52	69
22	99	80	78	83	38	55	73
23	99	84	80	85	43	59	77
24	99	88	83	88	48	64	81
25	99	90	85	90	54	68	84
26	99	91	87	92	59	72	87
27	99	93	89	94	63	76	90
28	99	95	91	95	66	80	92
29	99	96	92	97	71	84	94
30	99	97	94	97	76	88	96
31	99	98	95	98	82	91	97
32	99	99	96	98	86	93	98
33	99	99	96	99	90	95	99
34	99	99	97	99	92	97	99
35	99	99	99	99	96	98	99

Collection @ chosun