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

2022년 8월

박사학위논문

특수교사의 교사 수준 교육과정 역량 평가도구 개발 및 연수 프로그램 구성과 효과

조선대학교 대학원

특수교육과

김 동 인

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

특수교사의 교사 수준 교육과정 역량 평가도구 개발 및 연수 프로그램 구성과 효과

Development of Competency Scale for Special Education Teacher Level Curriculum Operation and Teacher Training Program's Composition and Effects

2022년 8월 26일

조선대학교 대학원

특수교육과

김 동 인

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

특수교사의 교사 수준 교육과정 역량 평가도구 개발 및 연수 프로그램 구성과 효과

지도교수 정 은 희

이 논문을 교육학 박사학위신청 청구논문으로 제출함.

2022년 4월

조선대학교 대학원

특수교육전공

김 동 인

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

김동인의 박사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 김 정 연 (인)

위원 조선대학교 교수 허 유 성 (인)

위원 전남대학교 교수 고 은 (인)

위원 공주대학교 교수 최 상 배 (인)

위원 조선대학교 교수 정 은 희 (인)

2022년 6월

조선대학교 대학원

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

목 차

ABSTRACT ····· vi

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구문제 ····· 5
3. 용어의 정의 ····· 5

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 7
1. 교육과정의 개념과 수준 ····· 7
가. 교육과정의 개념 ····· 7
나. 교육과정의 수준 ····· 9
2. 교사 수준 교육과정 ····· 12
가. 교사 수준 교육과정의 의미 ····· 12
나. 교사 수준 교육과정의 구분 ····· 15
다. 교사 수준 교육과정 개발역량 ····· 17
3. 교육과정 연수 프로그램 ····· 26
4. 교사 수준 교육과정 선행연구 고찰 ····· 30

Ⅲ. 연구방법 ····· 36
1. [연구 1] 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 구성 및 타당화와 신뢰도 ·· 37
가. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 구성과 타당도 · 38
나. 구성된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 신뢰도 · 42
2. [연구 2] 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성과 효과 ··· 43
가. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성 ····· 44
나. 구성된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 효과 ··· 49
Ⅳ. 연구 결과 ····· 55
1. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 구성 및 타당화와 신뢰도 ·· 55
가. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 구성과 타당도 ··· 55
나. 구성된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 신뢰도 · 61
2. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성과 효과 ····· 64
가. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성 ····· 64
나. 구성된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 효과 ··· 69

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅴ. 논의 ····· 70
1. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 구성 및 타당화와 신뢰도 70
가. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 구성과 타당도 · 70
나. 구성된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 신뢰도 · 72
2. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성과 효과 ····· 73
가. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성 ····· 73
나. 구성된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 효과 ··· 75
Ⅵ. 결론 및 제언 ····· 78
1. 결론 ····· 78
2. 제언 ····· 79

참고문헌 ····· 80

부 록 ····· 89

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

표 목차

<표 Ⅱ-1> 교사 수준 교육과정 용어에 대한 개념 연구 ····· 14
<표 Ⅱ-2> 교사 수준 교육과정 대상에 대한 기준 요소 및 기준 질문 ····· 18
<표 Ⅱ-3> 교사 수준 교육과정 개발 단계 및 구성 ····· 19
<표 Ⅱ-4> 교사의 교육과정 문해력 개발 단계와 실천 내용 ····· 23
<표 Ⅱ-5> 교사 수준 교육과정 및 연수 프로그램 선행연구 ····· 30
<표 Ⅲ-1> 교사 수준 교육과정 개발역량 영역 및 세부 내용 ····· 39
<표 Ⅲ-2> 1차 예비 문항 ····· 40
<표 Ⅲ-3> 교사 수준 교육과정 개발 요소 및 세부 요소별 코드 ····· 45
<표 Ⅲ-4> 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 주제 및 내용 구성 ····· 46
<표 Ⅲ-5> 연수 프로그램 전문가 타당도 참여자 정보 ····· 48
<표 Ⅲ-6> 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 전문가 타당도 설문 주요 내용 ··· 49
<표 Ⅲ-7> 연구 참여자의 일반적 특성 ····· 50
<표 Ⅲ-8> 전체 실험집단과 통제집단 동질성 검증 결과 ····· 51
<표 Ⅲ-9> 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 운영 과정 ····· 52
<표 Ⅲ-10> 회기별 차시 구성 및 운영 ····· 52
<표 Ⅲ-11> 중재 충실도 산출 결과 ····· 53
<표 Ⅳ-1> 내용 타당도 분석 결과 ····· 55
<표 Ⅳ-2> 교사 수준 교육과정 개발역량 평가 영역별 문항 수 및 신뢰도 ···· 56
<표 Ⅳ-3> KMO와 Bartlett 검증 결과 ····· 56
<표 Ⅳ-4> 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 구성 요인간 상관분석 결과 ····· 57
<표 Ⅳ-5> 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 모형 적합지수 ····· 58
<표 Ⅳ-6> 평가도구의 표준화계수, 평균분산 추출, 개념신뢰도 ····· 59
<표 Ⅳ-7> 문항별 평균, 표준편차, 왜도, 첨도 ····· 61
<표 Ⅳ-8> 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 신뢰도 ····· 62

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-9> 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 최종 문항 ····· 62
<표 Ⅳ-10> 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 주제 및 내용 구성 결과 ···· 64
<표 Ⅳ-11> 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 전문가 타당도 검증 결과 ··· 67
<표 Ⅳ-12> 전체 실험집단과 통제집단 간 차이 검증 결과 ····· 69

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

그림 목차

[그림 Ⅲ-1] 전체 연구 절차 ····· 36
[그림 Ⅲ-2] 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 구성 및 타당화 절차 ····· 37
[그림 Ⅲ-3] 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성 및 효과 검증 절차 ··· 43
[그림 Ⅳ-1] 확인적 요인분석 분석 결과 ····· 60
[그림 Ⅳ-2] 차시별 운영안(3차시) 예시 ····· 66

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

ABSTRACT

Development of Competency Scale for Special Education Teacher Level Curriculum Operation and Teacher Training Program's Composition and Effects

Kim, Dong In
Advisor : Prof. Jeong, Eun Hee Ph.D.
Department of Special Education
Graduate School of Chosun University

This study was carried out to develop a scale for evaluating special education teacher level curriculum development competency, and to verify the composition and effectiveness of special education teacher level curriculum development training programs.

First, items were developed by reviewing prior research to develop a scale for developing a teacher level curriculum development evaluation scale for special teachers, and preliminary evaluation items were composed through expert validity review. To verify the validity of the preliminary evaluation items, a survey was conducted on 102 incumbent special education teachers, and the final evaluation scale was developed by analyzing construct validity, reliability, and item quality.

Second, the elements of teacher level curriculum development were derived by reviewing prior research to form a special education teacher level curriculum development training program. Based on this, discriminatory themes and contents of the training program were composed. 9 lessons were developed according to the topic and contents of the training program. For 6 incumbent special education teachers, expert validation was conducted on the appropriateness of the topic, content, and operation method for each program period.

Third, the study participants who participated in the effectiveness verification of the teacher level curriculum development training program for special

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

teachers were 22 special teachers from G special school located in Gwangju Metropolitan City and 25 special teachers from S special school located in Jeollanam-do, respectively, in the experimental group and control group. , and homogeneity was verified. The effectiveness verification of the training program was designed as a pre-post verification. The program was operated for each school's experimental group. The effect of the collected data was verified by analyzing the difference between the experimental group and the control group.

The results of this study are as follows. First, the evaluation scale for special education teacher level curriculum development competency was found to be valid to evaluate the level of special education teacher level curriculum development competency. Second, the topic, content, and operation method of the special education teacher level curriculum development training program were found to be valid as a training program. Third, it was found that special education teachers' training program for developing teacher level curriculum was effective in improving teacher level curriculum development competency.

This study has the following limitations. First, the specificity of the operation of special classes in general schools was not sufficiently considered. Second, there is a limitation in that the effectiveness verification of the teacher level curriculum development training program was not conducted for special teachers working in special classes in general schools.

Recommendations for follow-up research through this study are as follows. First, it is necessary to develop evaluation scales and training programs based on the revised curriculum. Second, it is necessary to verify the effectiveness of the training program for special teachers in special schools and special classes with different circumstances. Third, it is necessary to reveal the differences in the teacher level curriculum development process, reflection factors, and development patterns of special education teachers according to the working organization and type through qualitative research.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

학생이 있기에 교육은 존재한다. 존재하는 모든 교육 정책과 제도, 사업, 활동은 학생을 중심으로 만들어지고 실행되어야 하며, 이와 관련된 연구자, 실천가, 행정가들의 역할과 이를 위한 전문성 또한 학생들이 중심에 있어야 한다. 특히 교육현장 일선에서 학생들을 직접 만나고, 시대적 변화와 교육과정 개정, 다양성의 변화를 반영하여 교육활동을 실천해야 하는 교사에게는 더 많은 역할과 그에 상응하는 전문성이 요구된다 할 수 있다.

우리나라의 국가 수준 교육과정은 고시된 문서로 법적 강제성을 가지고 있는 규범적 교육과정이라고 말할 수 있으며 학교 현장에서는 국가 수준 교육과정에서 제시한 일반적인 기준을 근거로 지역사회 또는 학교 특성, 학생의 특성을 고려해서 교육과정을 편성·운영 운영해야 한다(권요한, 2016). 특히 학교 현장에서 수업을 포함하여 교육활동을 하는 교사는 국가 수준 교육과정에서 고시한 가르쳐야 할 내용과 범위, 기준에 기초하여 학급 학생들의 특성, 교육적 요구, 환경과 여건 등을 고려하여 교육과정을 운영할 수 있어야 한다. 즉 국가 수준 교육과정의 내용을 각 학교의 학생들을 위한 유의미한 교육적 경험으로 구성하고 참여시킬 수 있는 전문성이 있어야 한다(김현규, 정광순, 2018; 임재일, 2020; 정광순, 2012; 정윤우, 정동영, 2012).

이에 교사는 국가에서 고시한 문서화된 교육과정을 학교 현장에 적합하게 편성·운영하기 위한 실질적인 교육과정 운영의 주체가 되며(김현규, 정광순, 2018; 서경혜, 2016; 임재일, 2020), 학교 교육 활동의 기준이자 근거가 되는 교육과정에 대한 교사의 전문성은 수업의 전문성, 즉 교육의 질과 직결된다고 말할 수 있다(홍후조, 2017).

우리나라의 교육과정은 제7차 교육과정 이후 수시 개정 체제로 변화되면서 현장 교사의 이해를 바탕으로 한 교육과정 실행의 중요성이 강조되고 있다. 2009 개정 교육과정에서 학년군, 교과군, 집중이수제, 수업시수 20% 증감 등을 도입하게 되면서 교육과정의 자율화가 더욱 강화되었다(온정덕, 2015). 또한 2015 개정 교육과정에서는 역량 중심 교육과 학생들의 개별적 특성, 교육적 요구에 대한 충족을 위해

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교육과정과 수업, 평가의 일관성 강화가 강조되면서 현장에 적합한 교육과정 운영이 중요해졌다(김동인, 정은희, 2019; 신초롬, 2017).

최근 2022 개정 교육과정의 방향과 과제에 관한 논의에서 황규호(2021)는 차기 교육과정 개정을 위해 미래의 불확실성에 대응할 수 있는 미래역량 함양, 자기 주도성, 개별화된 맞춤형 교육, 교육과정 의사결정의 자율권 확대와 지역 분권화를 중점에 두고 있다. 이를 볼 때 앞으로의 교육과정은 개인과 공동체, 지역 분권화와 교육과정 자율권 확대에 따라 지역사회와 학교, 학생들의 개별적 요구와 특성을 반영하여 교육과정을 운영할 수 있는 교사의 역량이 중요하다고 판단할 수 있다.

교사 수준 교육과정이라는 용어는 교육과정을 존립하는 수준에 따라 구분할 때 사용되는 개념으로 학교보다 작은 범위의 학년, 학급의 교육과정으로 이해되어 왔다(임재일, 2020; 홍후조, 2017). 그러나 최근에는 학생을 중심에 두고 국가, 지역, 학교 수준의 교육과정 기반 위에 다양한 요구와 환경, 교사의 철학 등을 반영하여 편성·운영되는 실천 중심의 교육과정으로 이해되면서 교사 나름대로 교육과정을 개발하고 운영하는 모든 형태를 교사 수준 교육과정이라고 말한다(김현규, 정광순, 2018; 에듀쿠스, 2019; 이윤미, 2021; 임재일, 2020). 때문에 교사 수준 교육과정은 교육과정 재구성과 혼용되어 사용되면서 이를 둘러싼 관점, 개념, 현상, 용어 등에 대한 논쟁이 있다(김현규, 2015; 이윤미, 조상연, 정광순, 2015; 서경혜, 2016).

교육과정 재구성의 정의를 살펴보면 ‘교사가 교과를 학생에게 가르치기 위해 교육방법을 동원하는 것’(황규호, 1995), ‘교사가 교육 내용과 교육 방법을 구성하는 것’(김인숙, 황윤한, 1998), ‘국가 교육과정을 시·도 교육청 수준 및 교사 수준에서 다시금 해석하여 지역 및 수업 상황에 맞게 재구성하는 활동’(김현규, 2015) 등으로 정의되고 있다.

그러나 교육과정 재구성은 그 대상과 현상이 분명하지 않으며, 특히 교사가 주체가 되어 교육과정 재구성하는 관점에서는 그 의미가 더욱 모호해 진다(김현규, 2016, 김현규, 정광순, 2018; 서경혜, 2016). 가령, 교육과정 재구성이 가리키는 것이 ‘교육과정’ 자체인지, ‘교과서의 내용’인지 모호하며, 교육과정 재구성의 범위 또한 교육과정 자체를 말하는 것인지 교육과정을 기반으로 개발한 교과서를 말하는 것인지 불분명하다(서명석, 2011).

이에 대해 김현규(2016)는 교육과정 재구성을 지역, 단위학교, 교실, 학생에게 맞추기 위해 ‘국가 교육과정(성취기준)’과 ‘교과서’를 사용하여 ‘학교 교육과정’이나, ‘교사 수준 교육과정’을 개발하는 것으로 정리하였다. 한편, 교육과정 재구성이 교

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

과서를 수정·보완하는 방식과 성취기준을 가지고 교사와 학생에게 최적화한 수업을 활동으로 이루어진다고 보고, 용어의 적절성, 적합성, 적확성을 고려하여 '교육과정 재구성'이라는 용어 대신 '교사 수준 교육과정 개발'로 대체되어야 한다고 제안하고 있다. 이와 같은 맥락에서 유성열과 정광순(2021a), 이윤미(2021) 또한 교육과정 재구성이라는 용어 대신 교사 수준 교육과정이라는 용어를 사용하고 있다.

이를 종합해 보면 교사 수준 교육과정은 성취기준을 중심으로 수업 활동을 구성하는 '교육과정 재구성'이라는 개념과 교과서(자료)를 재구성하거나 개발하는 개념을 모두 포함하는 개념으로 이해할 수 있다. 본 연구에서도 이 두 가지를 포괄하는 개념으로 교사 수준 교육과정 용어를 사용하고자 한다.

개별화 교육을 강조하는 특수교육에서 교사 수준 교육과정 개발의 중요성은 더욱 강조된다. 특수교육의 경우 장애 유형과 정도가 다양한 학생들로 구성되어 있기 때문에 교수적 수정과 학생들의 교육적 요구에 따른 탄력적인 교육과정 운영이 필수적이다.

2015 특수교육 교육과정 재구성에 관한 연구에 따르면 특수교사들은 교육과정 재구성의 필요성을 강하게 인식하는 것으로 나타났다(김영미 외 2016; 송은숙, 최진혁, 2020; 이희연 외, 2020; 한경임, 한경화, 2019). 한경임과 한경화(2019)는 학생 수준에 맞는 수업 설계, 개별화 교육계획 수립, 생활 밀착형 교육과정 운영, 교육과정-수업-평가의 일체화, 배움중심 수업 설계를 특수교육 교육과정 재구성의 목적으로 밝히고 있다. 송은숙과 최진혁(2020)은 특수교육 교육과정 재구성 요인으로 교육과정 이해, 특수교육대상 학생 이해, 교육과정 재구성의 설계, 실행, 평가, 전문성을 제시하며 특수교사가 교육과정을 재구성하고 실천할 때 학생의 장애유형과 교육적 요구 등을 고려하게 된다고 강조하였다. 따라서 학생들의 특성에 따라 교육과정을 운영해야 하는 특수교육 교육과정은 특수교사에 대한 의존도가 높을 수밖에 없다(김정혜, 박창언, 2013a).

특히 2015 특수교육 기본 교육과정을 운영하는 학교의 경우 중도·중복장애 학생들의 특성을 고려하여 다양한 형태의 교육과정을 운영한다. 따라서 장애학생들에게 유의미한 교육과정을 운영하기 위해 학생들의 특성과 수준에 맞게 교육과정을 개발하고 운영할 수 있는 교사 수준 교육과정 개발역량에 대한 요구가 높을 수밖에 없다(김정혜, 박창언, 2013b; 오세웅, 2015).

그러나 2015 특수교육 기본 교육과정을 적용하는 학교의 경우 전체적으로 국가 수준의 교육과정을 그대로 실행하는 기계적 실행 수준인 것으로 나타났다(송은숙,

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

최진혁, 2019; 신서영, 박창언, 이해란, 2018). 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 수준을 보면 성취기준과 주제를 중심으로 다양하게 개발되기보다 주로 교과서를 중심으로 교육과정을 계획하고 운영하는 수준에 머물러 있다(김영미 외, 2016; 김동인, 정은희, 2019).

이에 대해 김동인과 정은희(2019)는 특수교사들이 교육과정에 대한 이해도는 보통 이상인 것에 반해 실행에서 어려움을 보이고 있음을 지적하였으며, 박미경과 강경숙(2017) 또한 교수·학습 방법의 적용 및 실행의 부족과 평가에서 특수교사들이 어려워하고 있음을 지적하였다. 박정식(2017)은 특수교사가 학생 수준에 맞춰 기본 교육과정을 재구성하여 실행하나 절차와 방법의 체계성이 부족하다는 것을 지적하며 이에 대한 대책 마련을 요구하였다.

이에 본 연구에서는 먼저 특수교사 자신의 교사 수준 교육과정 개발역량 정도를 파악할 수 있는 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구를 개발하고자 한다. 특수교사의 교사 수준 교육과정과 관련된 기존의 연구들은 교육과정에 대한 관심도와 실행도, 실행 수준을 중심으로 분석한 연구가 주를 이루고 있어 특수교사 자신의 교사 수준 교육과정 개발역량 수준을 파악하고 향후 연수 및 연구 계획에 참고하기에 어려움이 있다(송은숙, 최진혁, 2019; 신서영 외, 2018; 이지은, 신재한, 2012; 전병운, 이지선, 장오선, 2020). 따라서 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 정도를 평가할 수 있는 도구 개발이 필요하다.

또한 본 연구에서는 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발을 위한 연수 프로그램을 구성하고자 한다. 고은정과 임경원(2015)은 특수교사들의 교육과정 재구성 능력을 신장시킬 수 있는 실습 중심의 실제적인 연수의 필요성을 강조하였으며, 김동인과 정은희(2019)는 특수교육 현장에서 교육과정 재구성이 안정적으로 정착되기 위해 특수교사가 실제 실습할 수 있는 교육과정 재구성 매뉴얼 개발을 요구하였다.

송은숙과 최진혁(2020)은 연수 경험이 없는 교사들을 위한 교육과정 이해도 제고 지원과 함께 동료 교사와 상호교류 및 협력을 통한 교육과정 재구성에 대한 교사 사고 신장의 필요성과 교육과정 재구성 역량 강화 집중 연수의 필요성을 강조하였다. 따라서 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 강화를 위해 공동체를 기반한 실습 중심의 연수 프로그램 구성이 절실하다고 판단할 수 있다.

이에 본 연구를 통해 개발된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구는 특수교사의 특수교육 교육과정 전문성 강화를 위한 연구 방향 및 계획수립에 기여할 것이다. 또한 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램을 통해 특수교사의

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교사 수준 교육과정 개발역량이 향상되고, 나아가 특수교육 교육과정과 특수교육 현장의 간극을 최소화하는 데 기여할 것이다.

2. 연구문제

본 연구의 목적을 수행하기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 구성 및 타당화와 신뢰도는 어떠한가?

1-1) 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 구성과 타당도는 어떠한가?

1-2) 구성된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 신뢰도는 어떠한가?

둘째, 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성과 효과는 어떠한가?

1-1) 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램의 구성은 어떠한가?

1-2) 구성된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 효과는 어떠한가?

3. 용어의 정의

가. 교사 수준 교육과정

본 연구에서는 교사 수준 교육과정을 교과서를 수정·보완하여 재구성하는 유형, 성취기준을 재구조화하여 편성·운영하는 유형, 주제 중심으로 새로이 편성·운영하는 유형 등 국가 수준 교육과정을 기준으로 한 교사의 교육과정 편성·운영 형태 모두를 포함한 의미로 정의하고자 한다(김현규, 정광순, 2018; 임재일, 2020).

나. 교사 수준 교육과정 개발역량

본 연구에서는 교사 수준 교육과정 개발역량을 국가 교육과정을 분석하고 이를 기준으로 교실 상황 및 학생 특성을 반영하여 교육과정을 편성·운영할 수 있는 역

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

량으로 정의하고자 한다. 교사 수준 교육과정 개발역량은 교사 수준 교육과정을 보는 관점에 따라 달라질 수 있는데 실행의 관점에서 이해하는 것이 필요하다(이경진, 김경자, 2005).

교육과정 실행은 개발된 교육과정을 실행에 옮기는 것(Barrow, 1984; Zais, 1976)으로 상호조정 관점에서 교사의 경험과 교육과정을 해석하고 상황에 맞게 수정·보완하는 자율적 실천가로 교사의 역할을 강조하였다. 또한 생성 관점에서 교사와 학생들이 함께 만들어가는 교육적 경험, 즉 만들어가는 과정에 중점을 두었다.

따라서 교사 수준 교육과정 개발역량은 교육과정 실행 관점에서의 접근이 필요하며 교육과정 실행을 위해 교사에게 요구되는 국가 교육과정 분석, 교실 상황 및 학생의 요구 파악, 교육과정 수정·보완 능력으로 말할 수 있다(김현규, 정광순, 2018).

다. 연수 프로그램

본 연구에서는 연수 프로그램을 교원연수 차원에서 단위학교의 교원을 대상으로 이루어지는 교사 수준 교육과정 개발역량 강화를 위한 연수 프로그램으로 정의하고자 한다. 교육부(2016)에서 제시한 교원연수는 크게 교원연수 차원과 능력 개발 차원으로 구분된다. 교원연수 차원은 연수기관을 중심으로 이루어지는 자격연수, 직무연수, 특별연수가 있고, 단위학교 중심으로 이루어지는 컨설팅장학, 교내 자율장학, 연구 수업 등이 있다.

능력 개발 차원에서 개인을 중심으로 이루어지는 연수는 국내·외 교육기관 학위 취득이나 연구 수행, 교과교육 연구회, 학회 활동 등 개인별 연구 등이 있다. 한편, 운영 형태에 따라 연수를 분류할 수 있는데 연수기관(물리적 장소)에서 출석 수업을 통해 이루어지는 집합연수, 정보통신기술을 활용하여 사이버 공간에서 이루어지는 원격연수, 집합연수와 원격연수를 연계한 혼합형 연수가 있다(교육부, 2020).

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교육과정의 개념과 수준

가. 교육과정의 개념

교육과정의 개념은 시대와 사회적 변화를 반영함에 따라 다양하게 사용해 왔다. 특정 시대나 사회에서 통용했던 교육과정의 개념은 다른 시대나 사회에서 쓰였던 개념과 다를 수밖에 없으며 교육과정이 무엇인지 공통의 합의를 이끌어내는 것 또한 어려울 수 있다(이유훈 외, 2018; 이정복, 2003).

우리나라의 교육과정 개념을 다루고 있는 문헌들을 살펴보면 이성호(1983)는 학생들이 필수적으로 배워야 하는 내용으로서의 교육과정, 교사의 지도아래 학생들이 갖게 되는 경험으로서의 교육과정, 특수한 목표들을 성취하도록 하기 위한 계획으로서의 교육과정, 학교가 책임져야 하는 계획된 학습 결과로서의 교육과정으로 구분하고 있다. 이해명(1989)은 교육과정을 '무엇'을 '어떻게' 가르칠 것인가에 대한 해답을 찾는 학문으로 개념화하고 교사와 학생이 공동으로 엮어 가는 경험과 지식의 재구성으로 이해되고 있음을 강조하고 있다. 김종서(1987)는 교육과정을 교과중심, 경험중심, 학문중심, 인간중심에서 개념화하였다.

한편 교육과정에 대한 개념은 교육기관을 중심으로 또는 개인과 사회를 중심으로 정의할지에 따라 달라질 수 있다. 교육기관을 중심으로 한 교육과정과 개인과 사회를 중심으로 한 교육과정의 개념에 대해 홍후조(2017)는 다음과 같이 각각 정리하였다.

먼저 교육기관을 중심으로 정리한 교육과정의 개념은 다음과 같다. 첫째, 교육계획으로서 교육과정이다. 교육계획으로서의 교육과정은 학생을 교육하기 위해 학교 안팎에서 미리 세워 놓은 모든 교육계획을 의미한다. 둘째, 교과목이나 교과목의 내용으로서 교육과정으로 학교에서 가르치는 국어, 외국어, 사회, 수학, 과학, 기술, 예술, 체육 등의 교과목이다. 셋째, 수행할 과업으로서 교육과정이다. 이와 같은 정의는 회사, 공장, 군대 등의 훈련 프로그램에서 유래된 것으로 특정 목적 달성에 필요한 기능을 숙달하기 위해 수행해야 할 일련의 과업을 말한다. 넷째, 의도한 학

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

습의 결과로서 교육과정이다. 학습의 결과는 학생들이 실제 배운 것으로 교육과정은 학교교육을 통해 결과적으로 달성해야 할 학습 수준을 사전에 정해 놓은 성취기준들의 집합체를 의미한다. 다섯째, 교사와 학생의 상호작용 자체로서 교육과정이다. 여기에서 교육과정은 학생들이 수업 현장에서 교사와 상호작용하면서 겪게 되는 경험 자체를 교육과정으로 정의하였다. 여섯째, 학교에서 경험하는 학생의 온갖 경험을 교육과정으로 보고 있다. 여기에서 교육과정은 학생과 교사가 일정한 학교 및 지역사회 환경, 사회문화 속에서 상호작용한 결과들의 총합을 교육과정으로 정의한다.

이어서 개인과 사회를 중심으로 정리한 교육과정의 개념(홍후조, 2017)은 다음과 같다. 첫째, 교육과정을 사람이 자신의 생애를 걸쳐 만들어가는 과정에 영향을 준 모든 것을 교육과정으로 본다. 둘째, 교육과정을 현재의 정치·경제·문화적 체제를 다음 세대에게 재생산하는 수단으로 정의한다. 셋째, 사회를 새롭게 만드는 데 기여하는 사회개혁의 수단으로 교육과정을 본다.

이상의 교육과정 개념에 대한 정의들을 살펴보면 교육과정을 학생들이 배워야 할 내용의 '조직화된 지식의 모음'으로 보는 입장과 학생들이 경험하는 '학습 경험'으로 보는 입장(Caswell & Campbell, 1935; Dewey, 1916; Kilpatrick, 1918; 이유훈 외, 2018에서 재인용), 교수자들이 사전에 계획한 '의도적 계획'으로 보는 입장(Saylor & Alexander, 1954; Taba, 1962; 이유훈 외, 2018에서 재인용), 교육을 통해 이루어지기 바라는 '학습 결과'로 보는 입장(Popham & Baker, 1970; Tanner & Tanner, 1975; 이유훈 외 2018에서 재인용)으로 구분할 수 있다. 이와 같은 교육과정에 대한 개념은 고정되었다기보다 그 시대와 사회의 상황적 맥락에 따라 다르게 접근할 수 있기 때문에 '다의성'을 가지고 접근할 필요가 있다(이유훈 외, 2018).

교육부(2018) 또한 교육과정이 관점과 맥락에 따라 다양하게 이해될 수 있다는 점을 주목하면서 오늘날의 교육과정을 학생이 경험하는 총체 또는 학교에서 제공하는 경험의 총체로 넓게 정의하고 있다. 특히 학교에서 계획하고 실천하는 교육과정의 의도성과 계획성을 강조하면서 학교 교육에서 적용하고자 하는 교육과정을 '교육 목표와 경험 혹은 내용, 방법, 평가를 체계적으로 조직한 교육계획'으로 정의하고 있다.

또한 국가에서 제시한 교육과정이 초·중등학교의 교육과정 편성·운영에 대한 국가 수준의 기준과 기본 지침을 교육 법령에 따라 고시한 국가 수준의 문서임을 명확하게 밝힘과 동시에 교육의 다양성 추구, 학습자 중심, 교원·학생·학부모가 함께

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

실현하는 교육과정 등 교육과정의 구체적인 성격을 강조하며 현시대와 사회가 교육과정을 어떻게 인식하고 있으며 어떻게 접근하여 실현하고자 하는지 보여주고 있다. 이에 교육부에서 제시한 교육과정에 대한 정의와 의미를 중심으로 우리나라의 교육과정의 특징을 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 우리나라의 교육과정은 법제적 의미를 가지며 국가 수준의 기준이다.

둘째, 우리나라의 교육과정은 교육기관에서 이루어지는 교육과정을 의미한다.

셋째, 우리나라의 교육과정은 교원·학생·학부모가 함께 실현하는 교육과정이다

넷째, 우리나라의 교육과정은 의도성과 계획성, 체계성을 갖는다.

이상의 내용을 살펴볼 때 교육과정의 개념은 선행연구에 밝힌 바와 같이 교육과정은 개념적으로 고정된 것이 아니라 시대적 변화와 사회적 요구에 따라 변화하게 되는데 현재 우리나라의 교육과정은 교육부 주도의 중앙집권적 교육과정 결정 방식과 학교 교육과정의 운영에 관한 것까지 중앙에서 결정하는 형태에서 교육과정 결정의 분권화와 교육과정에 대한 학교 교육과정의 다양성과 자율화가 확대되어 가고 있다는 점을 파악할 수 있다(교육부, 2018; 임재일 2020). 나아가 교육과정의 실천가이면서 교육과정의 최종 결정자이자 개발자로서 교사의 역할 권한에 대한 논의가 활발하게 이루어지고 있으며 이에 따라 교사 수준 교육과정에 대한 중요성이 더욱 부각되고 있다고 말할 수 있다(임재일, 2020; 전병운, 2018; 황규호, 2021).

나. 교육과정의 수준

교육과정은 존립하는 수준에 따라 세계 수준 교육과정과 국가 수준 교육과정, 지역 수준 교육과정, 학교 수준 교육과정, 교실과 교사 수준 교육과정으로 구분할 수 있다(홍후조, 2017). 여기에서 '수준'은 교육과정의 결정 주체의 차이를 드러내기 위해 사용하는 용어로 교육과정을 결정하고 통제하는 주체가 누구인지에 따라 결정되며 결정 수준은 교육과정 실제에 영향을 미치게 된다(교육부, 2018; 임재일, 2020).

교육과정의 수준은 중앙 국가의 교육과정을 통제하는 중앙정부가 주도하는 방식과 지역(시·도교육청)이 주도하는 방식, 학교와 교사들이 주도하는 방식으로 구분된다. 우리나라의 경우 제5차 교육과정까지는 주로 중앙집권적 교육과정 결정 방식을 채택하였고 학교는 이를 시행하는 역할로 규정했었다. 그러나 교육과정의 분권화와 자율화가 확대되면서 제6차 교육과정부터 2015 개정 교육과정까지 초·중등 교육의

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

다양화와 지역화, 자율화를 위해 교육과정 결정 방식의 분권화를 시도하고 있다(교육부, 2018).

2015 개정 교육과정에서는 결정 주체에 따라 국가 수준 교육과정, 지역 수준 교육과정, 학교 수준 교육과정으로 구분하고 있다(교육부, 2018; 이미숙 외, 2013). 국가 수준 교육과정은 초·중등학교 및 특수학교의 교육 목적과 교육 목표달성을 위해 초·중등교육법 제23조 제2항에 의거하여 교육부 장관이 결정하고 고시한 문서로 유치원, 초·중등학교 및 특수학교에서 편성·운영해야 하는 학교 교육과정의 공통적이고 일반적인 기준과 지침을 제시하고 있다. 이를 볼 때 국가 수준 교육과정은 제도 교육의 목표와 내용, 방법, 평가의 기준이 되는 것뿐 아니라 교육지원과 관련된 행·재정 및 정책수립과 집행의 근거가 되는 '교육의 기본 설계도'의 기능을 한다고 말할 수 있다(교육부, 2018).

한편 임유나와 홍후조(2014)는 국가 수준 교육과정 총론 문서의 기준성을 강조하며 국가 수준 교육과정이 학교 현장 교육활동을 위한 안내 역할과 기능을 수행해야 하는 것뿐 아니라 학교 교육활동의 질을 끌어올리기 위한 '기준'으로서의 역할을 해야 한다고 밝히고 있다. 같은 맥락에서 임재일(2020)은 국가 교육과정 총론이 각급 학교에서 교육과정이 실질적으로 구현되는 핵심 기준을 제시함과 동시에 국가 교육과정이 하나의 권고나 지원의 기능으로 질 관리의 기준이 된다는 점을 강조하였다.

즉 국가 수준 교육과정은 학교 현장의 교육활동에 필요한 사항들을 안내하는 기준이며 학교 교육활동의 질을 관리하는 '기준'의 역할이 되기도 한다. 따라서 지역 및 학교의 실정을 고려하여 교육과정을 운영하고자 할 때 국가 수준 교육과정을 명확히 이해하고 해석하여 적용하는 것이 필요하다.

지역 수준 교육과정은 초·중등교육법 제23조 2항과 2015 개정 교육과정의 '교육청 수준 지원'을 근거로 교육에 관해 지역적 상황과 여건이 반영된 지역의 의도를 담은 문서를 가리킨다. 국가 수준 교육과정의 경우 전국의 모든 학교를 대상으로 공통적이며 일반적인 기준을 제시하고 있기 때문에 지역의 특수성과 각 학교의 다양성을 모두 반영하기 어렵다.

따라서 지역 수준 교육과정은 그 지역의 특수성과 학교의 실적, 학생 실태, 학부모 및 지역 사회의 요구 등을 반영하게 되며, 그 결과 지역 수준 교육과정 지침은 국가 수준 교육과정과 동등한 효력을 가지며 관내 학교에서 편성·운영해야 하는 학교 교육과정의 공통적·일반적인 기준을 상세화한 것으로 인식된다(박순경, 2010).

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이를 볼 때 지역 수준 교육과정은 지역의 교육 여건과 요구, 실태를 반영하여 시·도의 교육중점이나 강조점을 교육과정 편성·운영 지침에 반영하여 국가 수준 교육과정의 기준과 학교 수준의 교육과정이 연결될 수 있도록 이어주는 교량적 역할을 한다고 말할 수 있다(교육부, 2018; 박순경, 2010; 이유훈 외, 2018).

학교 수준 교육과정은 제6차 초등학교 교육과정에서 '학교교육과정'이라는 용어가 처음 등장하게 되면서 교육과정 결정의 분권화와 교육과정에 대한 학교의 자율성 확대에 대한 기조가 지금까지 유지되어 오고 있다. 제7차 교육과정에서 학교 수준 교육과정에 대해 '학교는 이 교육과정과 시·도의 교육과정 편성·운영 지침, 지역 교육청의 학교 교육 과정 편성·운영에 관한 장학 자료를 바탕으로, 학교 실정에 알맞은 학교 교육 과정을 편성·운영한다'고 적시하고 있다. 또한 교육과정의 합리적 편성과 효율적 운영을 위해 교원, 교육과정(교과 교육) 전문가, 학부모 등이 참여하는 학교 교육 과정 위원회를 구성하여 학교장의 교육과정 운영 및 의사결정에 관해 자문역할을 담당하도록 명시하고 있다.

이는 Sabar(1985)가 정의한 광의의 의미에서의 학교 교육과정과 같은 의미로 해석할 수 있다. 학교교육과정은 의사결정에 참여하는 학교장, 교사, 학생, 학부모 등 모든 구성원에 의해 결정되고 이루어지는 학교 전체 프로그램 개발, 계획, 운영, 평가까지 아우르는 광범위한 의사결정 과정이라 말한다. 따라서 학교교육과정은 단일 주체에 의해 결정되기보다 학교 교육에 관여하는 여러 구성원들이 의해 결정된다는 것을 의미한다고 말할 수 있다(임재일, 2020).

이를 볼 때 학교 수준 교육과정은 국가 수준에서 전반적으로 정해준 틀, 즉 기준을 바탕으로 시·도의 특수성을 반영하여 지역 수준(시·도 교육청)교육과정 편성·운영 지침을 제시하고, 학교는 이 편성·운영 지침에 준해 학교의 특수성, 학생 특성 등으로 고려하여 학교의 구성원들의 의사결정 과정을 통해 교육과정을 개발·운영한다고 말할 수 있다.

교사 수준 교육과정은 교육부(2018)가 학교 수준 교육과정을 설명하면서 교사의 역할을 강조한 것과 같은 의미에서 이해될 수 있다. 중앙집권적 교육과정 체제에서는 교사의 역할이 제시된 기준과 지침을 따라 단순히 교육과정을 실행하는 것으로 한정되었다. 그러나 교육과정 결정의 분권화와 자율성 확대에 따라 교사의 역할 또한 고정된 교육과정을 충실하게 실행하는 실행자, 사용자, 교수자로만 한정되지 않고 교육과정의 최종 결정자이자 개발자로서 역할이 확대되었음을 강조하고 있다. 이에 대한 내용은 다음 절에서 다루고자 한다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2. 교사 수준 교육과정

가. 교사 수준 교육과정의 의미

학교 수준 교육과정에 대한 개념을 탐색하는 과정에서 알아본 바와 같이 최근 교육과정의 최종적 실천가이자 결정자, 개발자로서 교사의 역할이 강조되고 있다. 이에 따라 교사가 어떻게 교육 내용과 방법을 결정하고 평가를 실천하는지와 교사 수준 교육과정 개발역량에 대한 관심이 매우 높아지고 있다(경기도교육청, 2016; 경남교육청, 2018; 김현규, 정광순, 2018; 임재일, 2020; 정광순, 2012)

교사 수준 교육과정이라는 용어는 '교실 수준 교육과정', '교사별 교육과정' 등의 용어로 혼용되기도 한다. 임재일(2020)은 이에 대해 용어가 성립되기 이전에 개념에 대한 역사적 고찰과 그 배경이 다르기 때문에 나타나는 현상인 것으로 보며 각 용어들의 차이를 다음과 같이 정리하였다.

'교실 수준 교육과정'은 교육과정이 실행되는 공간에 초점을 두고 학교에서 학년, 학급으로 이어지는 가장 작은 단위로의 교실을 교사와 동일하게 바라보거나 교과서를 주요 매체로 하여 수업을 하는 관점에서 교사가 교육과정을 개발하는 의미가 포함된 것으로 설명하고 있다.

'교사별 교육과정'에 대해서는 교사가 수업 장면에서 학생별 수준과 능력, 흥미 등을 고려하여 맞춤형 평가를 하게 되는데, 이 과정을 교사별 교육과정으로 개념화한 것으로 보고 있다. 교사별 평가는 교사 자신이 가르치는 학급에 대해 평가 계획으로부터 문항개발, 평가 시행, 피드백 및 결과 산출, 나아가 기록까지를 개별적으로 수행하게 된다. 교사별 평가는 특히 2015 개정 교육과정이 추구하는 학생 맞춤형 수업을 위해 요구되는 평가로 교사의 수업 설계 역량과 수업-평가의 연계성을 강화하기 위한 것이다.

따라서 교사별 평가를 위해서는 평가 계획이 포함된 수업 계획과 실행이 이루어져야 한다(경상남도교육청, 2018). 또한 이 과정은 학생 개인의 성장에 도움을 주는 것으로 분석하면서 학생 수준 교육과정으로까지 바라볼 수 있는 계기가 되는 것으로 평가하고 있다.

'교사 수준 교육과정'은 교육과정 수준의 체계화에서 가장 하위에서 교육과정 분권화를 실행하는 주체이자 교사만의 역할을 상정하는 담론을 담고 있음을 밝히고

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

있다. 특히 교사가 교육과정을 개발한다는 논지에서 시작하여 국가 수준 교육과정에서의 기준과 지역 수준 교육과정의 지침이 교실에서 실제적으로 이루어지기 위해서는 교육과정 실행의 관점에서 교육과정 생성 권한이 교사에게 있다고 보며 교육과정의 일차 사용자가 교사라는 관점에서 논의하고 있다(정광순, 2012). 또한 실질적인 교육과정 전개 과정 또는 각 장면을 담아내기 어렵다는 학교 수준 교육과정의 한계를 지적하며 교사 수준 교육과정이 학생과 함께 실질적인 교육과정을 전개해 가는 과정에서 교사의 주관적인 이해와 교실 수업을 위한 여러 요인들이 반영되어 교사 개인이 만들어 갈 수밖에 없는 결과물임을 밝히고 있다.

이러한 맥락에서 교사 수준 교육과정의 의미를 정리한 관련 연구를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 교육과정디자인연구소(2020)는 교사 수준 교육과정을 '국가 수준에서 제시하는 표준화된 교육과정을 기반으로 하되 교사가 교육과정 문해력을 발휘하여 새롭게 수정·개발한 교육과정이며, 주로 교실 속 학생들과의 직접적인 만남에서 실제적으로 실행되는 교육과정'으로 보고 있다. 임재일(2020)은 교육과정 문서에 대한 이해를 기반으로 학교 교육현장에서 실천하는 교육과정과 학생의 성장을 목적으로 교육과정을 가르치고 배우는 행위를 통해 교사와 학생 모두 성장할 수 있는 '사람 중심의 교육과정'으로 정의하였다.

교사교육과정연구회(2020)는 교육과정을 그릇에 비유하여 '국가교육과정, 지역교육과정 등과 같이 교사에게 주어지는 교육과정이 함께 담기는 것으로 교실 속 교사와 학생에게 가장 적확한 학습 경험이 담기는 그릇'으로 표현하였다. 김현규(2021)는 교사를 교육과정 개발의 주체로 보고 '교사가 교육과정 개발의 주체가 되어 주어진 자료들을 처한 상황과 맥락에 맞게 개발한 교육과정'으로 정의하였다. 이원님과 정광순(2021)은 교사 수준 교육과정을 교육과정 실행의 관점에 집중하여 '교육과정 실행 분야에서 교사가 개발한 교육과정 즉 국가 수준 교육과정을 상세화해서 교실 수준에서 사용하는 혹은 사용한 교육과정을 의미하며, 교과서 재구성을 넘어 교육과정 재구성, 생성까지를 포함'하여 정의하면서 교과서 재구성, 교육과정, 재구성, 생성의 개념까지를 포함한 개념으로 구체화하였다.

에듀쿠스(2019)는 '국가·지역 수준의 교육과정을 기준과 지침으로 학교 수준 교육과정에서 제시하는 요구 및 교육환경 등을 반영하여 단위 학급(학년)별로 편성·운영하는 실천 중심 교육과정'으로 정의하였다. 추광재, 최민지, 김은영(2018) 또한 교육과정 실행에 관심을 가지며 교사 수준(교실 수준) 교육과정을 '교사가 교과 지식을 학생들의 수준과 관심에 맞게 창조적으로 해석하고 실행하는 교사의 창조적

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

과정이며, 동시에 국가 수준, 학교 수준의 교육과정 교사 수준(교실 수준)의 교육과정으로 변환되는 과정'으로 정의하였다. 한편, 김두정(2006)은 교실 수준 교육과정에 대해 '국가 수준 혹은 교육청 수준에서 개발된 교육과정을 교사가 교실 수준 교육과정으로 개발하는 것'으로 정의하였다.

이상과 같이 교사 수준 교육과정의 의미와 교사 수준 교육과정과 관련된 용어들의 의미를 살펴볼 때 교사 수준 교육과정은 기준과 지침으로서의 교육과정(국가교육과정, 시·도 교육과정)을 기반하며 교실 상황, 학생 특성 등 교수가 이루어지는 다양한 맥락을 반영하여 교사가 주체가 되어 실제적으로 운영하는 교육과정이라고 정의할 수 있다. 교사 수준 교육과정 개념을 정리하면 <표 Ⅱ-1>과 같다.

<표 Ⅱ-1> 교사 수준 교육과정 용어에 대한 개념 연구

구분	용어	용어에 대한 개념
교육과정디자인연구소(2020)	교사 교육과정	국가 수준에서 제시하는 표준화된 교육과정을 기반으로 하되 교사가 교육과정 전문성(curriculum literacy)을 발휘하여 새롭게 수정·개발한 교육과정이며, 주로 교실 속 학생들과의 직접적인 만남에서 실제적으로 실행되는 교육과정.
임재일(2020)	교사 수준 교육과정	교육과정 문서에 대한 이해를 기반으로 학교 교육현장에서 실천하는 교육과정과 학생의 성장을 목적으로 교육과정을 가르치고 배우는 행위를 통해 교사와 학생 모두 성장할 수 있는 '사람 중심의 교육과정'.
교사교육과정연구회(2020)	교사 교육과정	국가교육과정, 지역교육과정 등과 같이 교사에게 주어지는 교육과정이 함께 담기는 것으로 교실 속 교사와 학생에게 가장 적확한 학습 경험이 담기는 그릇.
김현규(2021)	교사 교육과정	교사가 교육과정 개발의 주체가 되어 주어진 자료들을 처한 상황과 맥락에 맞게 개발한 교육과정.
이원님, 정광순(2021)	교사 교육과정	교육과정 실행 분야에서 교사가 개발한 교육과정 즉 국가 교육과정을 상세화해서 교실 수준에서 사용하는 혹은 사용한 교육과정을 의미하며, 교과서 재구성을 넘어 교육과정 재구성, 생성까지를 포함.
에듀쿠스(2019)	교사 수준 교육과정	국가·지역 수준의 교육과정을 기준과 지침으로 학교 수준 교육과정에서 제시하는 요구 및 교육환경 등을 반영하여 단위 학급(학년)별로 편성·운영하는 실천 중심 교육과정.
추광재, 최민지, 김은영(2018)	교사 수준 (교실수준) 교육과정	교사가 교과지식을 학생들의 수준과 관심에 맞게 창조적으로 해석하고 실행하는 교사의 창조적 과정이며, 동시에 국가 수준, 학교 수준의 교육과정 교사수준(교실수준)의 교육과정으로 변환되는 과정.
김두정(2006)	교실 수준 교육과정	국가 수준 혹은 교육청 수준에서 개발된 교육과정을 교사가 교실 수준 교육과정으로 개발하고 수업으로 실천하는 것.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

나. 교사 수준 교육과정의 구분

교육과정 재구성에 대한 연구(김현규, 2015; 서경혜, 2016; 서명석, 2011)가 활발하게 이루어지고 교사 수준 교육과정 또는 교사 교육과정이라는 용어(김현규, 정광순, 2018; 임재일, 2020; 정광순 2012)가 등장하면서 교사의 교육과정 개발에 대한 관심이 높아지고 있다. 이를 볼 때 통상적으로 교육과정이라고 했을 때 국가 수준의 교육과정을 떠올렸던 것에서 교사가 교육과정을 개발하는 교사 수준 교육과정으로 개념이 확장되고 있다는 것을 알 수 있다(김세영, 2015; 유성열, 정광순, 2021a; 임재일, 2020).

많은 연구들이 교육과정 실행의 관점에서 교사 수준 교육과정을 논의하고 있다(김현규, 정광순, 2018; 이경진, 김경자, 2005; 이소희, 이원님, 정광순, 2021; 추광재 외 2018). 교육과정 실행에 대해 Snyder, Bolin, Zumwalt(1992)는 충실도(fidelity) 관점, 상호조정(mutual adaption) 관점, 생성(enactment)의 관점에서 정리하였는데 이에 대해 유성열과 정광순(2021a)은 다음과 같이 설명하고 있다.

충실도의 관점은 의도한 교육과정이 학교에 얼마나 안착하였는지 평가하고 판단하기 위한 것으로 학교에서 교육과정을 실행하는 교사나 관리자의 역할을 명확히 하도록 돕는다(Fullan & Promfret, 1977). 상호조정과 생성의 관점은 교육과정을 학교 현장에서 어떻게 실행하고 있는지 파악하기 위한 관점으로 상호조정의 관점은 학교가 실제로 교육과정을 실행하는 모습을 설명하고, 생성의 관점은 학교가 교육과정을 개발하여 실행하는 모습을 설명한다. 특히 충실도와 생성의 관점은 비교적 명확하게 그 양상을 판단할 수 있는 반면 상호조정은 판단하기 명확하지 않으며 충실도와 생성의 관점 양 끝단으로부터 연속선상에 있는 것들로 설명하였다.

이경진과 김경자(2006) 또한 교육과정 실행을 충실도 관점, 상호조정 관점, 교육과정 생성의 관점으로 구분하여 제시하였으며 특히 상호조정의 관점을 강조하였다. 상호조정의 관점은 어느 정도의 '충실도'를 포함하는 것으로 교육과정 실행은 교육과정 개발자들에 의해 계획된 교육과정이 학교와 교실 맥락에서 교육과정 사용자에 의해 실행되고 조정된다는 점을 적시하였다. 또한 우리나라의 경우 국가 수준 교육과정을 고시하고 있기 때문에 교육과정 실행에서 교사가 주어진 교육과정을 충실히 실행했는지보다 계획된 교육과정이 실행되는 '장'에 적절히 적용되었는지 상호조정의 관점에서는 접근하는 것이 적합하다고 밝히고 있다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

한편, 서경혜(2016)는 교육과정 생성의 관점에 대해 계획된 교육과정을 가르치고 배우면서 교사와 학생들이 함께 만들어가는 교육적 경험을 기울이는 관점으로 보고 있다. 이와 함께 교사 수준의 교육과정을 둘러싼 논쟁을 이해하기 위한 개념 틀로서 위의 충실도 관점, 상호조정 관점, 생성 관점이 유용하지만 각각의 관점은 정도의 차이를 넘어 서로 양립하기 어려운 가치와 가정, 인식과 신념의 차이를 드러내기 때문에 일직선상에 놓고 비교하는 것을 비판하기도 하였다. 이를 볼 때 교사 수준 교육과정은 교사들이 교육과정을 해석하여 교육상황에 맞게 수정·보완하여 실행한, 충실도가 반영된 상호조정의 관점과 계획된 교육과정을 가르치면서 교사와 학생들이 함께 만들어가는 교육적 경험을 강조하는 생성의 관점을 모두 포함한다고 말할 수 있다.

교육과정 실행의 관점에서 임재일(2020)은 교사 수준 교육과정을 계획한 교육과정, 실행한 교육과정, 성취한 교육과정으로 구분하였으며 세 과정은 긴밀하게 연결해 주는 교사의 교육과정 역량에 따라 다양한 모습의 형태로 확인해 볼 수 있다고 밝히고 있다. ‘계획한 교육과정’은 국가·지역·학교 수준의 교육과정을 바탕으로 학생의 수준과, 능력, 발달, 교사의 철학을 반영하며 ‘실행한 교육과정’은 학급에서 실제로 전개한 수업과 평가 등이 이에 해당 한다. ‘성취한 교육과정’은 계획한 교육과정의 실천 결과물로, 교사 수준 교육과정은 다양한 모습으로 나타나며 이 과정에 교사 주체적으로 관여하여 개발하게 된다.

경상남도교육청(2018)은 교사 수준 교육과정의 설계, 실행, 생성 중 어느 단계에서 개념화하고 이해하느냐에 따라 실체가 달라진다는 점에 주목하여 ‘계획된 교육과정’, ‘실천된 교육과정’, ‘실현된 교육과정’으로 구분하였다. 계획된 교육과정은 교사 수준 교육과정 설계의 단계로 한 학년·학급 운영을 위한 설계인 문서로서의 교육과정으로 존재한다.

실천된 교육과정은 교사 수준 교육과정 실행의 단계로 수업과 평가가 이루어지는 학급에서 실제로 전개한 교육과정으로 존재한다. 실현된 교육과정은 교사 수준 교육과정 생성의 단계로 계획과 실천의 결과로 학생들에게는 구현된 교육과정이며 교사에게는 생성된 결과물로 존재한다. 그러나 교사 수준 교육과정을 개념적으로 구분하였다고 교사 수준 교육과정의 생성 과정을 명확하게 구분하기란 쉽지 않다.

유승열과 정광순(2021)은 교사의 ‘수업 만들기’의 전-중-후 과정을 교사가 교육과정을 개발하는 교육과정으로 보고 교사 수준 교육과정은 일정부분 문서의 형태를 취하지만 나머지 부분은 실천의 형태를 취하기 때문에 교사가 개발한 교육과정을

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

온전히 보여주기 어려운 한계를 지적하였다. 가령, 교사 수준 교육과정 실천을 위해서는 실천에 앞서 어떤 방식으로 교과와 단원, 주제 등을 구성할지 계획되어야 한다.

즉 해당 학년의 교과별 시수와 성취기준과 교과 내용, 평가 계획 등이 동시에 고려되는 것뿐 아니라 교과 내에서 단원 내(간) 재구성, 교과 간 재구성, 주제 중심 재구성 등이 구체화 되고, 이에 따라 실천 계획이 수립되기 때문에 교사 수준 교육과정의 계획 단계와 실천을 위한 계획의 과정을 명확하게 구분하기 쉽지 않다.

또한 문서의 형태로 계획된 교육과정이라 할지라도 실천의 과정을 거치면서 상황과 맥락에 따라 수정·보완될 수 있기 때문에 계획과 실천의 과정은 지속적인 환류를 통해 서로 영향을 미친다고 말할 수 있다. 즉, 교사 수준 교육과정 생성의 과정 또한 어느 시점부터를 생성의 과정으로 볼 것인가 명확하지 않으며 오히려 교사가 교육과정을 계획하고 실천하는 과정 자체가 교사 수준 교육과정 생성으로 이어진다. 때문에 교사가 교육과정을 계획하는 시점부터 교사 수준 교육과정이 생성되고 있다고 말할 수 있을 것이다. 따라서 교사 수준 교육과정을 개념적으로 계획과 실천, 생성으로 구분하여 이해하기보다 계획과 실천이 환류되며, 연속되는 총체적인 과정과 결과로 이해하는 것이 필요하다.

다. 교사 수준 교육과정 개발역량

1) 교사 수준 교육과정 기준 및 개발 단계

임재일(2020)은 교사 수준 교육과정 기준 개발 연구를 통해 초등학교 교사 수준 교육과정 기준안을 제시하였다. 기준안의 준거로 크게 목적과 주체, 대상, 방법, 결과를 설정하였으며 목적에서는 교사 수준 교육과정이 '왜' 개발되어야 하는지, 주체에서는 '누가' 하는지, 대상에서는 '무엇을' 다룰 것인지, 방법에서는 관련 주체들이 어떤 의사결정 과정을 거치는지, 결과에서는 교사가 교육과정 실행을 위해 무엇을 점검해야 하는지 기준을 밝히고 있다.

특히 무엇을 다룰 것인가에 대해 대상을 준거로 한 기준 요소로 교육목표 설정, 교육내용 선정, 교육내용 조직, 배움중심수업 과정중심평가, 만들어가는 교육과정, 평가계획 수립, 교과 교육과정, 교과 간 교육과정, 창의적 체험활동, 교육과정과 학

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

생의 삶, 개인 간의 차이, 학급 간의 차이, 학년(군) 간의 차이, 총 13개의 기준 요소를 통해 교사 수준 교육과정 개발이 다뤄야 할 요소를 제시하였다. 교사 수준 교육과정 기준에서 대상을 준거로 한 기준 요소와 기준 질문을 정리하면 <표 Ⅱ-2>와 같다.

<표 Ⅱ-2> 교사 수준 교육과정 대상에 대한 기준 요소 및 기준 질문

준거	기준 요소	기준 질문
대상	①교육목표 설정	국가·지역·학교교육과정을 읽고 해석하여 학년(학급) 교육목표 및 중점교육 계획을 수립하였는가?
	②교육내용 선정	교과별 단원 지도 계획을 바탕으로 연간 혹은 학기 교수·학습 계획을 편성하였는가?
	③교육내용 조직	참여자의 요구 및 교실의 여건과 실태를 고려하여 교육과정을 재구성하였는가?
	④배움중심수업과 과정중심평가	학생 중심의 배움중심수업과 과정중심평가가 반영되도록 교육과정을 개발하였는가?
	⑤만들어가는 교육과정	계획된 교육과정이 수업 상황에서 융통성 있게 재구성할 수 있도록 만들어가는 교육과정으로 개발하였는가?
	⑥평가계획 수립	학기 및 학년 평가계획과 평가기준안을 작성하였는가?
	⑦교과 교육과정	학생 참여 중심의 학습 역량을 신장시키기 위하여 교과 내 단원 재구성을 하였는가?
	⑧교과 간 교육과정	교과 간 공통점을 찾아 주제 중심의 교과 간 교육과정 재구성(범교과·탈교과 포함)을 하였는가?
	⑨창의적 체험활동	창의적 체험활동(자·동·봉·진)에 대해 자율성을 발휘하여 편성하였는가?
	⑩교육과정과 학생의 삶	학생의 유의미한 앎과 삶을 연계하기 위해 교육과정과 학생의 삶을 통합하여 재구성을 하였는가?
	⑪개인 간의 차이	학급 내 학생 개인 간의 차이를 반영하여 보편적 학습 설계와 같은 교육과정을 재구성하였는가?
	⑫학급 간의 차이	학년 내 학급 간의 차이를 반영하여 교육과정을 재구성하였는가?
	⑬학년(군)간의 차이	학교 내 학년(군) 간의 차이를 반영하여 교육과정을 재구성하였는가?

출처: 임재일(2020), p.185 <표 Ⅳ-25>를 재구성함

경상남도교육청(2018)은 교사 수준 교육과정 개발을 위해 교육과정 문해력을 바탕으로 한 학기(학년) 단위의 교사 수준 교육과정 개발 단계를 설계와 실행, 생성의 단계로 구분하여 제시하였다. 단계별 구성으로는 설계 단계에서 교육철학 나누

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

기와 교육과정 구성하기로 구성하였다. 교육철학 나누기에서는 교육과정 읽기와 목표 수립에 대한 생각 나누기, 교육목표 및 중점 과제 세우기로 구체화하였으며, 교육과정 구성하기에서는 성취기준 및 맵핑 자료 읽기, 성취기준 선정하기, 연간 교수·학습 계획 수립, 연간 평가 계획 및 평가기준안 작성, 점검하기 등으로 구체화하였다. 실행 단계에서는 설계된 교육과정을 실천하고, 생성 단계에서는 실천된 교육과정과 학생 수준 교육과정, 교사의 성장 등을 성찰하는 활동으로 구체화하였다.

교육과정디자인연구소(2020)는 교사 수준 교육과정 개발 과정으로 교사 수준 교육과정 개발 준비, 교육과정 계획하기, 수업만들기, 교사 수준 교육과정 실천 및 피드백으로 4단계를 제시하였다. 각 단계별 하위 내용은 총론과 각론에 대한 이해와 조망, 교사의 교육철학 반영, 교육과정 계획 틀 및 주제 구성, 성취기준 배치, 수업과 평가 계획 등 교육과정 계획 및 수업, 평가를 위한 구체적인 내용을 반영하였으며 실천한 교육과정에 대한 피드백을 통해 다음 교사 수준 교육과정 개발에 반영될 수 있도록 성찰의 과정을 제시하였다.

이상의 연구에서 제시한 교사 수준 교육과정 개발 단계에 따른 구성과 하위 내용을 다음 <표 Ⅱ-3>과 같이 정리하였다.

<표 Ⅱ-3> 교사 수준 교육과정 개발 단계 및 구성

구분		구성	하위 내용
경상남도 교육청 (2018)	설계	교육철학 나누기	①교육과정 읽기 ②목표 수립을 위한 생각 나누기 ③교육목표 및 중점 과제 세우기
		교육과정 구성하기	④성취기준 및 맵핑 자료 읽기 ⑤중점교육 관련 성취기준선정하기 ⑥연간교수학습 계획 수립하기 ⑦연간 평가계획 및 평가 기준안 작성하기 ⑧점검하기
	실행	교육과정 실천하기	⑨설계된 교육과정 실천하기
	생성	되돌아보기	⑩실천된 교육과정 돌아보기 ⑪학생 수준 교육과정 돌아보기 ⑫교사의 성장 돌아보기 ⑬점검하기

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅱ-3> 계속

구분		구성	하위 내용
교육과정 디자인 연구소 (2020)	1단계	개발 준비하기	①교육과정 조망도 확인하기 ②철학을 반영한 교육 목표 세우기
	2단계	교육과정 계획하기	③교육과정 계획 틀 만들기 ④주제(Unit)만들기 ⑤성취기준 배치하기 ⑥수업시수 조정하기
	3단계	수업만들기	⑦수업계획 틀 만들기 ⑧주제(Unit)목표 정하기 ⑨평가 계획하기 ⑩차시별 수업 구상하기
	4단계	교사 교육과정 실천 및 피드백	⑪계획한 교육과정 실천 ⑫수업 결과 및 교사 교육과정 평가

<표 Ⅱ-3>의 연구를 살펴볼 때 교사 수준 교육과정 개발역량 요소로는 교육과정 총론과 각론에 대한 이해와 분석, 학생과 교실의 여건과 실태 분석, 그리고 이를 반영하여 다양한 형태의 교과 교육과정 구성 및 운영, 수업과 평가 계획 수립할 수 있는 요소들이 포함되어야 함을 추론할 수 있다.

2) 교사 수준 교육과정 개발 양상

앞 절에서 교사 수준 교육과정의 의미와 구분을 살펴본 바와 같이 교사 수준 교육과정에서 가장 중요한 요인은 교사이며, 교사에 따라 교사 수준 교육과정 개발 양상과 수준은 달라진다고 볼 수 있다(김현규, 2018; 이경진, 김경자, 2005; 임재일, 2020; 추광재 외 2018). 유성열과 정광순(2021)은 교사가 실행한 교육과정을 교사가 개발한 교육과정으로 보고 교사 수준 교육과정 개발 모습을 크게 차시형과 단원형으로 구별하였으며, 교사들이 교육과정을 실행하면서 보인 변화로 교육과정을 재구성하고, 개발하는 과정에서 성취기준을 교육과정 실행 맥락에 맞추어 해석하는 행위를 하는 것을 밝히고 있다. 이는 교육과정에 대한 교사의 인식, 교사 수준 교육과정 개발역량, 수준 등에 따라 교사 수준 교육과정 개발 양상과 정도가 달라질 수 있다는 것을 단편적으로 보여주는 사례라고 말할 수 있다(김민환, 1999).

김현규와 정광순(2018)은 교사의 교육과정 실행 양상을 통해 교사의 개념을 논의

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

하기 위해 먼저 교육과정과 교육과정 자료를 구분하였으며, 특히 교육과정 자료가 교사들의 교육과정 실행에 더 포괄적인 영향을 미친다는 점에 주목하였다. 교육과정은 국가 차원에서 개발한 국가 수준 교육과정과 같이 교사에게 주어지는 것을 의미한다.

교육과정 자료는 교육과정 개발 이후 후속적으로 개발하는 것으로 주어진 교육과정을 반영하여 적절한 교육활동을 위해 교사가 만들어 실행하는 다양한 형태와 종류의 자료를 일컫는다. 가령, 국가 수준의 교육과정 총론, 각론, 시·도 교육청의 총론, 각론, 학교 수준 교육과정 편성·운영 계획은 교육과정으로 구분할 수 있고, 교과서, 교사용 지도서, 교수·학습 자료, 활동지, 평가지 등은 교육과정 자료로 구분할 수 있다(경기도교육청, 2016).

교육과정 자료를 중심으로 교사들이 교육과정을 실행하는 양상을 살펴볼 때 '교육과정 자료(교과서) 사용자'와 '교육과정 자료 개발자'(혹은 교육과정 사용자)로서 교사의 개념을 논의할 수 있다. 교육과정 자료 사용자로서 교사는 주어진 교육과정 자료 또는 교과서를 그대로 사용하거나 재구성하는 방식으로 교육과정 자료를 활용한다. 즉 교과서의 차시 활동과 내용 시간 등을 추가·수정·보완하는 방식으로 교과서(자료)를 재구성한다.

반면 교육과정 자료 개발자로서 교사는 교육과정과 학급 상황, 학생 요구를 고려하여 이를 충족시킬 수 있는 가장 적확한 교육과정 자료를 개발한다. 즉 교육과정 해석, 가능성 발현, 교육과정 문해력에서 더 높은 역량을 발휘한다고 말할 수 있다.

그러나 교육과정 자료 사용자로서 교사와 교육과정 자료 개발자로서 교사에 대해 살펴보았을 때 어떤 유형이 교육과정 실행에서 더 우위에 있다고 단순하게 판단하기 어려운 것이 사실이다. 왜냐하면 교육과정을 실행하기 위해 사용하는 자료가 단순히 주어진 자료를 충실하게 실행하는 것뿐 아니라 교실 상황과 학생의 교육에 따라 수정·보완되어 실행되거나, 새로운 자료를 교사가 직접 개발하여 실행하기 때문이다. 즉 교육과정 자료를 충실하게 실행하는 형태와 수정·보완하여 실행하는 것, 새로이 개발하여 실행하는 형태가 혼재되어 있다고 말할 수 있다.

이상의 내용을 종합해 볼 때 교사 수준 교육과정 개발 양상은 교육과정 자료 사용자로서 교육과정 자료를 충실하게 사용하거나 재구성하는 유형, 교육과정 자료 개발자로서 교육과정 자료를 개발하는 유형, 교육과정 실행 맥락을 고려하여 성취기준을 해석하고 재구조화하여 교사 수준 교육과정을 개발하는 유형으로 구분할 수 있다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3) 교육과정 문해력

교육과정 문해력은 교육과정을 읽고, 쓸 수 있는 정도를 의미하는 말로 학교 및 교사의 교육과정 자율화를 위해 교사가 갖추어야 할 역량이다(교육과정디자인연구소, 2020; 정광순, 2012). 또한 교육과정 문서를 읽고 해석하여 교실 상황에 적절하게 교육과정 기준에 부합하는 수업을 설계하고 실행하고 평가할 수 있는 상용능력을 말한다(김세영, 2015; 임재일, 2020). 이는 교사 수준 교육과정이 국가 교육과정, 시·도 교육과정을 기반으로 교실 상황, 학생 특성 등 교수가 이루어지는 다양한 맥락을 반영하여 교사가 주체적으로 운영하는 교육과정이라는 점을 고려할 때 교사 수준 교육과정 개발을 위해 교사에게 필요한 역량이라고 말할 수 있다.

교사가 교육과정 문해력을 개발하는 과정을 정광순(2012)은 교육과정 읽기, 교육과정 지도 만들기, 교육과정 활용하기 세 단계로 제시하고 있다. 교육디자인연구소(2020) 또한 교육과정 문해력을 갖추기 위한 단계로 세 단계를 제시하고 있으며 교육과정 문서와 자료 구별하기, 문서와 자료 찾아 소지하기, 교육과정 읽고 해석하기를 실천하는 '교육과정 읽기' 단계, 총론과 교과 각론, 학교 학년 교육과정 조망도 갖기를 실천하는 '교육과정 조망도 만들기 단계', 교육과정 계획하기, 수업 만들기, 교육과정 실천 및 피드백을 실천하는 '교육과정 상용하기' 단계를 제시하였다.

특히 '교육과정 상용하기' 단계에서 교육과정 피드백을 강조하여 수업과 평가가 환류의 과정을 거치면서 상용된다는 점을 강조하면서 교육과정 문해력을 교육과정 읽기 역량과 교육과정 쓰기 역량으로 구분하여 접근하였다. 교육과정 읽기는 교사가 교육과정 문서를 읽고 해석, 이해하는 학습의 과정을 통해 교육과정의 배경, 기본 방향, 교과의 내용 등에 대한 지식을 구성하는 것이며, 교육과정 쓰기는 교사 수준 교육과정 개발·실행을 위해 수업, 평가를 설계하고 실행하는 역량으로 제시하였다.

경기도교육청(2016)은 교육과정 문해력을 교육과정 독해 능력으로 보고 네 단계로 제시하였다. 첫 단계로 주어진 교육과정을 인식하고 문서로서의 교육과정과 교육과정 자료를 구별하는 내용을 제시하였다. 두 번째 단계로 교육과정 읽기의 단계로 문서의 구조와 용어 알기, 내용 성취기준과 수업 시수 찾기, 종적-횡적 위계 및 연계 파악하기를 제시하였다. 세 번째 단계로 교사의 교육과정을 다양한 형태로 만드는 교육과정 지도 갖기를 제시하였다. 마지막으로 교육과정 상용하기의 단계로 교육과정-교육과정 자료 활용하기, 교육과정 압축/확산하기 등 수업 계획에 대한

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

내용을 담고 있다. 경상남도교육청(2018)은 경기도교육청과 마찬가지고 4단계로 구성했으며 '교육과정 상용하기' 단계에서 실천되는 내용을 '교사 수준 교육과정' 구성과 '교육과정-수업-평가(기록)의 일체화'를 제시하면서 교사의 교육과정 문해력 습득이 곧 교사 수준 교육과정 개발로 연결된다는 점을 강조하였다.

위의 교육과정 문해력 획득 단계와 실천 내용을 정리하여 제시하면 <표 Ⅱ-4>와 같다.

<표 Ⅱ-4> 교사의 교육과정 문해력 개발 단계와 실천 내용

구분	단계	실천 내용
정광순(2012)	1단계: 교육과정 읽기	- 문서와 문서의 구조 읽기, 교육과정 자료 파악하기 - 일정한 형식으로 한 장으로 만들기 - 종적 위계 및 횡적 연계 파악하기
	2단계: 전체 교과 교육과정지도 만들기	- 교과별 교육 내용 파악하기 - 일정한 기준으로 표준화하기 - 전체 교과 파악하기
	3단계: 교육과정 활용하기	- 차시 및 단원 학습 초점 잡기 - Unit 설계하기 - 교육과정 개발하기
교육과정디자인 연구소(2020)	1단계: 교육과정 읽기	- 교육과정 문서와 자료 구별하기 - 문서와 자료 찾아 소지하기 - 교육과정 읽고 해석하기
	2단계: 교육과정 조망도 만들기	- 총론 조망도 갖기 - 교과 각론 조망도 갖기 - 학교 학년 조망도 갖기
	3단계: 교육과정 상용하기	- 교육과정 계획하기 - 수업 만들기 - 교육과정 실천 및 피드백
경기도교육청 (2016)	1단계: 교육과정 찾기	- 주어진 교육과정 인식 - 교육과정과 교육과정 자료 구별하기
	2단계: 교육과정 읽기	- 문서의 구조, 용어 알기 - 내용 성취기준과 수업시수 찾기 - 종적-횡적 위계 및 연계 파악하기
	3단계: 교육과정 지도 갖기	- 나의 교육과정 만들기 - 코드표, 블록, 게시물 등 다양한 형태로 만들기
	4단계: 교육과정 상용하기	- 교육과정-교육과정 자료에 활용하기 - 교육과정 압축/확산하기 (단원 및 차시의 학습 초점 잡기)

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅱ-4> 계속

구분	단계	실천 내용
경상남도 교육청(2018)	1단계: 교육과정 문서 찾기	- 문서와 자료 구별하기 - 문서와 자료 소지하기
	2단계: 교육과정 읽고 해석하기	- 교육과정 총론 읽고 해석하기 - 교육과정 각론 읽고 해석하기
	3단계: 교육과정 조망도 갖기	- 총론 및 각론 조망도 갖기 - 성취기준 종적·횡적 연계망
	4단계: 교육과정 상용하기	- 교사 수준 교육과정 구성 - 교육과정-수업-평가(기록)일체화

이상의 연구를 살펴볼 때 교사 수준 교육과정 개발은 교육과정을 읽고, 쓸 수 있는 능력, 즉 교사의 문해력에 따라 개발 양상과 수준이 달라진다고 말할 수 있다. 국가 수준 교육과정을 고시하고 있는 우리나라의 특성을 고려할 때 교사는 교육과정을 기준과 지침으로 실제적 맥락을 고려하여 수업과 평가를 설계하고 이를 위한 교육과정 자료를 그대로 사용하거나 재구성하거나 개발하게 된다. 따라서 교사 수준 교육과정을 개발하는 과정 전체에서 교사의 교육과정 문해력은 매우 중요한 요인으로 작용하게 된다.

교사의 교육과정 문해력은 단순히 교육과정 지식을 아는 것뿐 아니라 총론과 각론에 대한 이해와 해석 능력, 각 교과·교과 전체·학년의 교육과정을 조망할 수 있는 역량을 요구한다. 이와 함께 실제 맥락에 맞춰 교육과정-수업-평가 일체화의 과정을 통해 수업과 평가를 계획, 실행하고 피드백 할 수 있는 상용능력을 요구한다고 말할 수 있다.

교사 수준 교육과정 개발역량으로의 교육과정 문해력은 백워드 설계(backward design)와 역량 중심 교육과정에서도 강조되고 있다. 백워드 설계는 학습자가 능동적으로 학습 경험에서 자신의 삶에 주는 의미나 이해를 구성할 수 있다는 점을 기본으로 둔다. 또한 학습자의 흥미와 요구에 따라 학습의 기회를 선택할 수 있도록 교사가 설계하여 제공할 수 있어야 한다고 강조하고 있다(강현석, 이지은, 배은미, 2019). 또한 Wiggins와 McTighe(2005)는 학습자가 습득한 지식을 유의미한 맥락 속에서 적용할 수 있는 '심층적 이해'를 강조하고 있으며, 심층적 이해는 학습한 지식을 실제 상황에서 수행할 수 있는 역량을 중시하는 역량 중심 교육과정과 같은 맥락에서 이해될 수 있다고 밝히고 있다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

역량 중심 교육과정에서의 역량교육은 학생이 다양한 상황에 반응하고 무엇인가를 할 있는지 수행 능력을 중요하게 여기며 단순 지식 자체보다 심층적 이해를 기반으로 지식을 적절하게 활용할 수 있는 지식 활용 능력을 강조하고 있다. 역량 중심 교육과정은 학생의 수행 능력과 실생활 맥락 속에서 다양한 역할에 초점을 맞추어 학습의 전이를 용이하게 하는 특징을 갖는다. 또한 역량은 맥락 속에서 발현되므로 통합성의 관점에서 교과 간 연계성을 강조할 뿐 아니라 개인의 역량 습득 능력과 학생의 다양성이 고려되어야 함을 강조하며 맞춤형 수업 설계의 필요성을 요구하고 있다(강현석 외, 2019).

이를 볼 때 교사는 학생이 배워야 하는 지식(역량)을 가르치고, 가르친 내용을 실제 맥락 속에서 활용할 수 있는지 과정 평가를 통해 평가해야 하며, 평가 결과에 따라 학생 개인이 목표로 하는 지식을 습득할 수 있도록 교육과정과 수업, 평가의 환류를 통해 교사 수준 교육과정을 계획하고 실행할 수 있어야 한다.

즉 교사 수준 교육과정은 교사의 교육과정 문해력을 기반으로 학생 개인의 지식, 관심, 흥미 등의 특성을 고려하여 맞춤형 수업으로 설계되어야 하며 이를 위해 교육과정, 수업, 평가 간의 불일치를 최소화하고 교육과정-수업-평가 일체화를 통해 실행되어야 한다.

4) 수업과 평가

교사 수준 교육과정 개발은 교사의 교육과정 문해력을 기반으로 한다. 또한 선행연구에서 밝힌 바와 같이 교사는 학생 개인의 지식과 관심, 흥미 등 학습자의 교육적 요구에 따라 학습의 기회를 선택할 수 있도록 설계할 수 있어야 하며, 학습한 내용을 실제 상황과 맥락 속에서 수행할 수 있도록, 즉 목표로 한 역량을 습득할 수 있도록 수업과 평가를 계획하고 실행할 수 있어야 한다.

수업은 교수자의 가르치는 활동과 학습자의 배우는 활동을 모두 포함하는 개념으로 학교 현장에서 가장 핵심적인 교육활동으로 교사의 전문성을 설명하는 핵심이라 말할 수 있으며 이에 수업의 질은 교사의 수업 전문성에 달렸다고 해도 과언이 아니다(이상로, 2017; Young, Reiser, & Dick, 1998). 수업은 일정한 모델이나 형식적인 틀이 정해진 수업이 아닌 학습 상황과 학습자 개인의 차이를 존중하고 개별화된 학습 기회를 보장하여 학습자 스스로 활동하고 배움이 일어날 수 있는 수업을 말한다. 이와 함께 수업의 모습 또한 학생들의 요구와 필요에 따라, 그리고

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교사의 철학 및 수업 설계 역량에 따라 다양하게 정의할 수 있다(경상남도교육청, 2018). 따라서 교사는 동일한 제재와 내용이라 하더라도 교실 상황과 학생의 요구와 수준에 맞춰 가장 적절한 수업을 설계하고 실천할 수 있어야 하며, 필요에 따라 교육과정 자료를 수정·보완하거나 개발하여 적용할 수 있는 역량, 전문성을 갖춰야 한다.

평가의 본래 목적은 평가 결과를 통해 학생들의 성장과 발달을 돕는 것이다(강현석 외, 2019). 경상남도교육청(2018)은 서열화를 위한 평가가 아닌 학습의 도구로 사용될 수 있는 평가를 강조하며 교사의 수업 개선을 위한 도구로써 평가의 개념을 확장하여 결국에는 수업에 참여하는 교사와 학생 모두에게 긍정적인 피드백을 제공할 수 있는 평가가 이루어져야 한다고 제시하고 있다.

이는 2015 특수교육 교육과정의 구성 중점에서도 강조되고 있다. 총론의 구성 중점에서는 학습의 과정을 중시하는 평가를 강화하여 학생이 자신의 학습을 성찰하도록 하고, 평가 결과를 활용하여 교수·학습의 질을 개선할 것을 강조하고 있다(교육부, 2015). 즉 평가가 단순히 선발과 서열화를 위한 결과 중심의 도구로 사용되기보다 과정중심평가를 통해 학생에게 학습에 대한 성찰의 계기가 되고, 교사에게는 교수·학습의 질 개선의 기회가 되도록 하고 있다.

따라서 교사는 평가를 통해 학생이 학습한 지식만을 측정하는 것이 아니라 맥락 속에서 적용하고 내재화할 수 있도록 돕는 평가를 해야 한다. 즉 학습을 위한 평가, 학습으로서의 평가를 할 수 있어야 한다(강현석 외, 2019; 한경임, 한경화, 2019).

이상의 내용을 살펴볼 때 교사 수준 교육과정 개발을 위해 교사에게 요구되는 역량은 교육과정 문해력을 바탕으로 학습 상황과 학습자의 특성, 교사의 철학 등에 따라 맞춤형으로 수업을 설계하고 실행할 수 있는 역량이 요구된다. 또한 학생들에게는 성장과 발달을, 교사에게는 교수·학습의 질 개선을 위한 피드백을 제공할 수 있는 평가를 설계하고 실행할 수 있는 역량이 요구된다.

3. 교육과정 연수 프로그램

연수 프로그램은 현직 교사들의 교직에 대한 지식과 기술을 습득하고 교육전문가로서 자질 향상을 돕는 활동이다. 교원연수는 전문성을 개발하기 위한 공식적인

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

방법의 하나로 교육현장 전문가의 전문성 신장을 위한 필수 요소로 교사 개인 뿐 아니라 학교평가와도 연계되기 때문에 교사와 학교 모두에게 매우 중요한 요소라고 말할 수 있다(정성수, 서공주, 김경원, 2017; 홍후조, 민부자, 장소영, 2018).

최근 우리나라 교원연수는 크게 교원의 전문성 신장과 미래환경에 대한 대응을 강조하고 있다. 교원 전문성 신장을 위해서는 입직부터 퇴직까지 전 단계에 걸쳐 전문성과 역량을 신장시킬 수 있는 기회를 제공하고 지원할 수 있는 연수 체계 구축에 중점을 두고 있으며 이를 위해 단순한 교원 생애 단계별 연수 지원에 국한하지 않고, 개별 교원의 요구와 필요에 따른 지원을 위한 연수체제 마련에 힘쓰고 있다. 또한 코로나19로 비대면의 일상화에 따른 원격연수 기반 연수 체제를 마련하고 테크놀로지의 발전에 따른 에듀테크 기반의 연수 혁신, 디지털 인프라 및 시스템 구축 등 미래환경 변화에 따른 대응 체제 마련에 중점을 두고 있다(교육부, 2020).

여기에서 주목해야 할 점은 교원 맞춤형 연수 체제 강화를 위한 노력에 있다. 기존 연수의 경우 중앙단위 연수원과 시·도 교육연수원, 대학부설연수원, 원격교육연수원 등 다양한 기관을 통해 이루어지고 있으며 이로 인해 교원연수기관 간의 역할과 기능이 중복되어 차별성이 없는 획일적인 모습이 지적되어 왔다(박수정, 2014; 정성수 외, 2017).

기존 연수의 문제점으로 교원의 직무수행에 필수적인 영역이 고려되지 못하고 연수 과정이 한 영역에 편중되거나 일부 배제되는 문제들이 있었다. 또한 교원의 발달 단계와 지역적 특성, 여건이 반영되지 못한 연수 기관 중심의 백화점식 연수가 개설되는 문제점들이 지적되었으며(박수정, 2014; 홍후조 외, 2018), 일방적으로 전달하는 방식의 연수 형태로 인해 교육 현장과 교직 상황이 충분히 반영되지 못한다는 한계가 지적되었다(이상은, 2020).

이는 교육과정이 개정된 이후 이루어지는 교육과정 관련 연수에서도 동일하게 나타났다. 우리나라의 경우 교육과정이 개정되면 교육과정에 대한 교사의 관심과 이해를 높이고 개정 교육과정의 현장 안착을 위해 중앙기관 차원에서 관련 연수를 실시한다. 그러나 일시적 대규모 연수 형태는 개정 교육과정에 대한 교사들의 관심과 실천 동기를 갖도록 하는 데 한계가 있으며(윤광보, 2000; 김말선 김대현, 2011; 이지은 신재한, 2012), 연수의 내용이 총론에 편중되어 있어 개정 교육과정의 실행 지원의 문제점으로 지적되고 있다.

특히 교육과정 운영 주체인 교사의 교육과정 실행 역량 강화를 위한 실천 중심의 지원 방안이 강조되고 있다(이근호 외, 2015). 윤광보(2000)는 교사마다 교육과

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

정에 대한 관심과 수준, 실행 수준이 다르기에 그 수준에 적합한 연수 과정이 개발되어야 한다고 강조하였다. 이근호와 이주연(2015)은 2015 개정 교육과정의 현장 안착을 위해 교사가 실천하는 교육과정, 교육과정 해석 능력을 포함하여 공동 사고와 협력적 실천에 기반을 둔 수업 중심의 연수가 되어야 함을 강조하였다.

이에 교육부(2020)는 교원 맞춤형 연수 체제 강화를 위해 교원 자격별 핵심역량 지원 중심의 자격연수 운영을 위해 자격연수 표준교육과정을 반영하여 구성하되, 연수기관 자율 편성영역을 활용하여 교육현장의 요구를 반영하여 운영할 수 있도록 하였다. 또한 연수 대상자를 학교관리자, 신규교사, 복직예정자 등으로 구분하여 교원의 특성에 따라 필요한 직무 관련 역량을 지원할 수 있도록 하였으며 특히 교원 생애단계로 입직기(5년 미만), 성장기(5년～15년 미만), 발전기(15년～25년 미만), 심화기(25년 이상)로 제시하고 각 단계별에 따라 필요한 핵심역량 및 전문성을 신장할 수 있도록 지원하는 체제를 강조하였다.

한편 미래형 연수 체제 구축을 위해 교원의 연수 방법 또한 액션 러닝, 실연, 실기·실습, 블렌디드 러닝 등 다양한 선진 연수 방법을 활용하여 능동적이고 자기주도적 학습이 될 수 있도록 연수 방법에서의 선진화를 꾀했다. 또한 연수기관 중심의 연수를 탈피하고 수요자 중심의 연수 확대를 위해 전문적 학습공동체 활동을 직무연수로 인정하거나 단위학교 교원이 직접 기획하고, 운영하는 수요자 참여형 연수, 찾아가는 연수 등을 활용하여 현장 문제 해결 중심의 연수를 확대하였다.

박수정(2014)은 교원연수 프로그램을 통해 기르고자 하는 교원의 모습으로 변화에 능동적이고 협력의 문화를 가꾸는 교사, 전문성을 갖추고 현장에서 실행하는 교사, 꾸준히 학습하고 함께 성장하는 교사, 자신과 학생의 강점을 발견하는 긍정적인 교사를 제시하였다. 이를 위한 연수 프로그램이 갖춰야 할 중요 요소로 교사 스스로 분석하고 성찰할 수 있는 '교원의 주도적 학습'과 교사들이 함께 참여할 수 있는 '동료 교원과 협력적 학습', 배운 것과 실제 맥락 사이의 관련성이 강화되는 '현장의 실행과 연계된 학습'으로 제시하였다.

이상을 고려할 때 학교 현장 교원을 위한 효과적인 교육과정 연수 프로그램은 학교급, 교직경력, 분야별 교원역량, 교사의 발달 단계에 대한 고려와 실습과 공동학습 중심의 교육 방법 제시, 온·오프라인 플랫폼을 활용한 접근성 강화가 필요하다. 또한 연수의 지속성과 질 관리, 여건 마련 등과 같은 구체적인 요소들이 필요하다고 말할 수 있으며 이를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 자기주도적 학습을 할 수 있는 내용과 방법으로 구성되어야 한다. 여기에

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

서 자기주도적 학습은 연수 프로그램에 참여하는 과정을 통해 자신의 역량을 분석하고 성찰하는 과정을 의미하는 것으로 교사는 교육 경력, 교원의 생애단계, 관심영역, 필요 핵심 역량별 전문성 등 개인의 요구와 수준에 따라 참여 동기와 역량 개발에 대한 태도가 다를 수밖에 없다. 따라서 교육과정 연수 프로그램에 참여하는 과정을 통해 장기적으로 자신의 역량을 개발하고자 하는 동기와 적극적 태도를 이끌어낼 수 있는 자기주도적 학습 요소를 포함한 내용과 방법으로 구성되어야 할 것이다.

둘째, 동료 교원의 협력적 집단 활동이 병행되어야 한다. 교원을 대상으로 한 연수 프로그램의 경우 개인의 장기적이고 지속적인 역량 개발이 필요하나, 같은 학교의 동학년 또는 같은 부서의 교사들이 함께 참여할 때 효과적이다(박수정, 2014; 이상은, 2020). 따라서 교내 교사 학습공동체 형태의 교육과정 연수 프로그램을 통해 동료 교원과의 협력적 탐구와 프로그램 활동 참여를 바탕으로 개인의 전문성과 함께 집단 전문성을 향상시킬 필요가 있다.

셋째, 현장성과 실제 맥락이 고려된 활동 중심 연수 프로그램으로 구성되어야 한다. 현장의 구체적인 상황과 맥락을 반영하지 못한다는 일방적 전달 방식의 연수 프로그램의 문제점을 개선하기 위해서는 결국 교육현장의 특성과 교사가 처한 상황을 개선할 수 있는 현장성과 실제성이 반영되어야 한다.

즉 정해진 내용을 일방적으로 전달하기보다 이론을 바탕으로 시연, 실습, 피드백, 교실 적용과 같이 쌍방향 소통이 이루어지는 다양한 실천 중심의 활동이 고안되어야 한다(이근호, 이주연, 2015). 이를 통해 학습한 내용이 구체적인 상황과 맥락을 중심으로 실제적으로 다루어지고 활용될 수 있도록 교육과정 적용되는 구체적인 상황과 실제 맥락을 중심으로 실제적 성격이 반영된 과제를 해결해 가는 활동 중심의 연수 프로그램으로 구성되어야 할 것이다.

결국 국가 수준의 교육과정이 안정적으로 현장에 안착되고 학교와 교실 상황에 적합한 방식으로 실행되기 위해서는 교육과정을 실행하는 주체인 교사들의 교육과정에 대한 인식과 이해, 실행 역량을 계발하기 위한 효과적인 연수 프로그램이 개발되어야 한다. 또한 이를 위한 연수 프로그램은 ‘자기주도적 학습’, ‘동료 교원의 협력적 집단 활동’, ‘현장성과 실제 맥락이 고려된 활동’이 반영된 프로그램으로 구성되어야 할 것이다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

4. 교사 수준 교육과정 선행연구 고찰

특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 개발과 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성과 효과를 알아보기 위해 본 연구와 관련된 선행연구들을 검토하였다. 연구는 2010년 이후의 연구를 중심으로 교사 수준 교육과정(교사 교육과정 포함), 교육과정 재구성, 교원연수와 관련된 연구를 살펴보았다.

특히 교육과정 재구성과 교사 수준 교육과정은 특수교육 현장에서 혼용되고 있는 경우가 많으므로 함께 검토하였으며 국내 박사와 학술지를 중심으로 살펴보았다. 연수 프로그램은 교원을 대상으로 한 국내 학술지를 위주로 검토하였다. 이에 대해 요약·정리한 결과는 <표 Ⅱ-5>와 같다.

<표 Ⅱ-5> 교사 수준 교육과정 및 연수 프로그램 선행연구

구분	논문명	저자 (연도)	결론 및 제언
교사 수준 교육과정	특수교사의 특수교육 교육과정 이해와 교육과정 재구성 인식 및 실천에 관한 연구	김동인, 정은희 (2019)	·특수교사의 경우 기본 교육과정 이해에 편중되어 있음. ·특수교사의 교육과정 재구성의 필요성, 효과성, 성공에 대한 경험은 교육과정 재구성의 실천 동기를 높여줌. ·특수교사들의 교육과정 재구성 능력 신장을 위한 실제적인 연수가 필요함.
	교사들이 형성한 '교육과정 재구성'의 의미 탐색	김종훈 (2017)	·교육과정 재구성은 연속적이고 장기적인 교수 실천 행위이며 교사의 신념, 가치관이 개입됨. ·교육과정 재구성은 간학문적 주제 중심으로 교과 통합의 형태로 구현되지만, 이를 넘어 다양한 주체들을 연결하는 행위. ·교육과정 재구성은 교사의 전문성이 요구됨과 동시에 전문성을 계발하는 과정. ·교육과정 재구성은 계속적인 검증 과정을 통해 정련됨.
	교육과정 자료 사용자로서 교사와 교육과정 자료 개발자로서 교사 개념 탐색	김현규, 정광순 (2018)	·교육과정 실행은 국가 수준에서 교사에게 주어지는 '교육과정'과 교실 수준에서 발생하는 '상황', 학생이 필요로 하는 '요구'에 기반함.
	국내 교육과정 재구성 연구에서 살펴본 개념, 접근법, 교사 전문성 고찰	박윤정, 서효정, 강은영 (2021)	·특수교육에서 교육과정 재구성을 다룬 연구가 제한적으로 이루어짐 ·교육과정 재구성은 세부 지도 계획 수립 및 실행 단계를 포함하여 학생 중심의 교수·학습 방법 및 활동 차원에 재구성이 이루어짐. ·교육과정 재구성을 위해 교육과정 문해력, 재구성에 대한 이론적·실천적 전문성이 강조됨.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅱ-5> 계속

구분	논문명	저자 (연도)	결론 및 제언
교사 수준 교육과정	교육과정 재구성 논쟁	서경혜 (2016)	·교사 수준 교육과정은 국가 수준 교육과정과의 관계 속에서 접근해야 함. ·국가 수준 교육과정이 법적 구속력을 가진 표준이기 때문에 교사들의 자율권은 극히 제한적일 수밖에 없음. ·교사 수준 교육과정은 공동체적 접근과 집단 전문성의 개발이 필요함.
	백워드 설계 기반 고등학교 특수학급 국어과 교육과정 재구성 및 수업 전문성 향상에 대한 자문화기술지	송다인, 서효정, 박윤정 (2021)	·교육과정 재구성을 위한 효과적인 도구로 백워드 설계가 활용될 수 있음. ·백워드 설계를 통해 교육과정-수업-평가의 일체화가 실현될 수 있음. ·백워드 설계의 각 단계별 내용은 특수교사의 수업 전문성 향상을 위한 방안으로 제시되기도 함.
	R-IPA를 활용한 교육과정 재구성에 대한 특수교사 요구 분석	송은숙, 최진혁 (2020)	·교육과정 재구성의 중요성 인식은 높으나 수행 수준은 상대적으로 낮음. ·교육과정 재구성 전문성 발달을 위한 지원이 우선 제공. ·특수학급 교사들에 비해 특수학교 교사들이 조직적이고 적극적으로 교육과정 재구성을 실천함. ·실습 중심의 교육과정 재구성 연수 요구
	교사의 교육과정 실행 양상 분석 및 교사 교육과정 개발의 특성 논의: S교육청 사례를 중심으로	유성열, 정광순 (2021a)	·단일교과를 중심으로 차시형 교육과정 실행 양상으로 보이고, 여러 교과를 통합하여 단원형 교육과정 실행 양상을 보임. ·차시나 단원을 재구성하고, 개발하는 교육과정 실행 양상을 통해 교사교육과정의 의미가 드러남.
	SBCD로 본 교사의 교육과정 개발의 의미 및 역할 논의	유성열, 정광순 (2021b)	·학교를 교육과정 개발의 장을 학교로, 개발 주체를 교사로, 교사의 개발 행위를 창안, 조정, 선정 활동으로 포괄. ·교사 교육과정 개발은 외부의 의도를 담은 교육과정을 사용하면서, 동시에 자신의 교육과정으로 개발.
	교육과정 재구성 관점에서 본 교사의 전문성과 역할에 관한 연구	이경민 (2019)	·교사 교육과정 실행의 실체는 수업 그 자체로 볼 수 있음. ·교육과정 재구성을 위한 교사의 전문성 수준을 판단하는 것은 인위적이거나 이론적 구분에 가까움. ·교육과정에 대한 완전한 자율성을 발휘하기 어려운 상황에서 교사 교육과정 창조와 생성은 학문적 논의에 그칠 수 있음.
	학교교과목 및 교사 교육과정 개발 사례 연구	이동성 (2021)	·학교교과목이나 교사 교육과정을 통해 기를 수 있는 학생의 미래 모습과 가능성을 명료화함. ·학교교육과정과 학교교과목 개발 절차로 학교교과목과 교사교육과정의 성격 기술하기, 총괄 및 세부 교육목표 설정하기, 내용체계 및 성취기준 생성하기, 교수·학습 및 평가 계획 수립하기를 제시함

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅱ-5> 계속

구분	논문명	저자 (연도)	결론 및 제언
교사 수준 교육과정	교육과정 재구성에 대한 교사들의 인식	이대식, 임건순 (2020)	·대부분의 교사들이 교육과정 재구성의 필요성을 인식함. ·교과 내 단원 간 통합 혹은 연계보다 주어진 내용을 바꾸는 유형의 재구성이 많이 나타남. ·교육과정 재구성을 위한 구성원들의 공감대 형성 및 공동 작업을 위한 환경 및 여건 조성이 지적됨. ·교육과정 재구성에 대한 인식에 따라 수행 태도 및 필요성 인식이 상대적으로 낮음.
	교사교육과정에서 공통요소(Commonplaces)로 살펴본 주제 개발의 원천 탐구	이원님, 정광순 (2021)	·교사 교육과정 개발에서 교사, 환경, 교과, 학생 등의 공통요소 반영. ·교사는 교육과정 개발 주체로 실제 주제의 내용적 측면에서 영향력이 지대함에 따라 교사 역할이 중요함.
	교원의 교육과정 개념 사용 양상 및 유형 탐색	이윤미 (2020a)	·교원들에게 성취기준, 교과서 등 국가교육과정의 영향력이 강하게 작용함. ·교사에게 교육과정 자율성 더 부여되어야 함. ·교육과정을 실질적으로 지원하는 지역교육과정 개발이 필요함. ·교육과정을 계획과 실천, 결과의 차원으로 확장할 필요가 있음.
	아비투스 분석으로 본 초등교사의 교육과정 실행	이윤미 (2020b)	·교사는 교과서를 하나의 자료로 활용하는 구조로 존재함. ·교육과정 실행 행위는 '소비형', '소비-생산형', '생산형'으로 범주화됨. ·교육과정 실행 전략은 '안정적 유지 전략', '점진적 변화 전략', '적극적 변화 전략'으로 범주화됨. ·'소비자적 아비투스'와 '생산자적 아비투스'로 분석됨.
	초등학교 동학년 교사교육과정 개발 및 실행에 관한 사례연구	이윤미, 박승배 (2021)	·동학년 교사교육과정은 협력의 범위와 정도를 기준으로 '전체 교육과정 협력형', '일부 교육과정 협력형', '공동개발형', '개별 개발, 공동 실행형', '정보·자료 공유형'으로 유형화 할 수 있음. ·동학년 교사교육과정 개발 및 실행은 계획단계, 실행단계, 정리단계를 거침. ·동학년 교사교육과정은 확장성, 정교성, 체계성을 갖고 있음.
	2015 개정 특수교육 교육과정 적용에 관한 특수교사의 인식 및 경험에 관한 질적연구	이희연, 이대식, 신재현, 박주현, 박혜성 (2020)	·특수교사 대부분 교육과정 재구성의 필요성을 강하게 인식함. ·교사 개인의 역량에 의존하여 교육과정을 재구성하며, 교과서나 교육과정 일부 내용을 대체하는 방식으로 재구성을 하고 있음. ·교육과정 재구성 방법 연수, 자료 및 우수 사례 제공등의 대책을 필요함.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅱ-5> 계속

구분	논문명	저자 (연도)	결론 및 제언
교사 수준 교육과정	교사의 교육과정 재구성 특성에 관한 질적 메타분석	임태원, 홍후조 (2021)	·주제 중심 재구성, 수업 방법 중심 재구성으로 이루어짐 ·교육과정 재구성은 교사의 가치관 신념에 영향을 받으며, 학습자의 흥미 유발, 학습 동기에 대한 관심에 따라 촉진됨. ·교육과정 재구성은 교사 개인의 교육과정 역량에 의존함에 따른 부담, 자신감 결여, 교과서 중심의 수업 문화가 제한 요인으로 확인됨.
	교사의 교육과정 관련 인식과 교육과정 재구성의 구조적 관계 비교	장봉석 (2019)	·교육과정 만족도가 낮은 경우 교육과정 재구성의 필요성을 높게 인식함. ·국가 교육과정에 만족하더라도 수업의 효과성 제고를 위한 교사의 철학에 따라 교육과정 재구성을 활용할 수 있음. ·교육과정에 대한 높은 이해 수준은 교육과정 재구성의 필요성을 더 민감하게 인지함. ·교육과정 이해도가 높더라도 교사 자신만의 교육과정이 확정된 이후에는 재구성에 대한 실천이 부족할 수 있음. ·교육과정 재구성의 필요성은 교육과정 재구성 수준에 긍정적 영향을 미침.
	역량기반 특수교육 기본 교육과정의 교육과정-수업-평가(기록) 일체화의 실행과 과제	정희섭 (2021)	·특수교육의 경우 장애학생의 교육적 요구 반영을 위해 '요구 분석' 단계가 우선되어 요구분석-교육과정 재인식-단원 재구성-수업 및 평가, 피드백의 실행 과정을 구안함. ·단원 재구성 단계에서 교과 성취기준의 선정 혹은 수정, 보완, 첨가 등의 재설정이 반영되어야 함. ·특수교육 현장의 내실있는 교수평 일체화를 위해 교육과정 문해력 수준을 높이는 것이 중요함.
	특수교사의 교육과정 재구성 경험 및 지원요구에 대한 질적 연구	최지혜, 박정연, 안경숙, 이숙향 (2021)	·교육과정 재구성 실행 방법, 재구성의 성과, 재구성 관련 영향 요인, 재구성 관련 교사 개인 제약 요인, 환경적 제약 요인, 제약 요인에 대한 극복방안, 지원 요구 도출.
	교육과정 재구성과 학생 수행평가에 대한 특수교사의 인식과 실태 및 지원 요구	한경임, 한경화 (2019)	·교육과정 재구성, 학생 수행평가를 위해서는 교육과정 재구성, 수업 방법, 평가 일체화를 적용하려는 의지가 필요함. ·특수교사의 교육과정 재구성 실행도를 높이기 위해 교육과정 재구성의 필요성, 지식 제고가 필요함.
	특수교육 교육과정-수업-평가 일체화를 위한 웹기반 백워드 수업 설계 프로그램 개발 연구	한경화, 한경임 (2020)	·특수교육대상학생의 장애유형, 정도를 고려하여 필수내용을 선정하고, 학습기회 등을 고려하여 수업을 구조화해야 함. ·목표설정 측면에서 성취기준 분석을 통해 관련 단원 선정 및 학기/월별 목표설정이 필요함. ·교육과정 재구성을 위해 교육목표, 교육과정의 내용, 계절성, 시기성 등을 고려하여 교과서 단원 나누기, 추가, 삭제, 수정하여 선정함.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅱ-5> 계속

구분	논문명	저자 (연도)	결론 및 제언
연수 프로그램	교원연수 질 제고를 위한 연수에 관한 인식 조사	김용, 구양임, 이혜연, 김상홍, 서정희, 정미강 (2019)	·연수 콘텐츠 개발시 현직 교사와 교사 외 전문가가 함께 현장감 있는 콘텐츠를 제공해야 함. ·교원들의 필요에 따라 자율적으로 연수를 받을 수 있는 플랫폼 제공이 필요함. ·연수에 대한 접근성을 높이기 위해 온·오프라인으로 연수를 진행할 수 있도록 지원해야 함.
	교원 역량 중심의 원격연수 교육과정 운영 실태 분석	김은영, 김현진 (2015)	·연수대상(학교급)에 따라 연수 과정 및 내용이 달라져야 함. ·교원의 생애주기, 교사의 발달 단계에 맞춘 연수과정이 제공되어야 함. ·사례 중심의 실천적 교육과정이 만들어져야 함.
	교육청 교원연수체제 개발 사례와 시사점	박수정 (2013)	·단위학교 교원들이 함께 문제해결을 경험하고, 실행하는 연수 프로그램 체제. ·공동 학습을 격려하고, 교원연수 및 학습을 위한 시간과 공간을 공식적으로 마련하는 것이 필요함.
	교원 교육과정 연수의 교육과정 문해력 수준 분석 연구: 2015개정 교육과정 교원연수를 중심으로	박태은, 홍후조, 김한승, 임태원, 정희엽 (2021)	·교육과정 연수는 지속성과 질 관리가 필수적이어야 함. ·연수에서 실습할 수 있는 시간이 확보되지 않아, 기능적 수준, 구성적 수준을 넘어 비판적 수준까지 연수 내용을 전달·습득되기 어려움.
	수업 전문성 신장을 위한 연수 프로그램 개선에 관한 연구	구원회 (2011)	·활동, 토론, 실습을 통한 교사들의 학습활동의 다양화 방안을 고려해야 함, ·학교급, 교직 경력, 이해 수준 등 교사들의 다양한 수준을 고려하여 프로그램을 다양화하고 세분화해야 함. ·프로그램의 내용과 활동에 대한 상세한 안내가 필요함.
	2015 개정 교육과정에 반영된 역량 교육 실행을 위한 교원연수 실태 분석	이상은 (2020)	·연수 질 개선 및 연수 기회 확대를 위한 업무 여건 조성 필요. ·연수 효과성은 '교내 교사 학습 공동체'가 가장 큼. ·구체적인 교수·학습 사례 제시가 요구됨.
	2015 개정 통합사회 교원연수 프로그램의 특징 및 적용 가능성 분석	이혁규, 박윤경, 길현주, 이효인 (2019)	·흐름이 있는 내용 구성을 강조함. ·방법적 측면에서 실습형 연수와 협력적 분임 활동을 강조함. ·우수한 현장 교사로 구성된 연수 강사 활용을 강조함.
	교원연수 프로그램의 체계적 분류와 교원의 요구도 분석	홍후조, 민부자, 장소영 (2018)	·학교급, 교직경력, 분야별 교원의 역량을 고려하여 연수 프로그램이 개발·제공되어야 함. ·교원의 직무수행과 역할 수행을 돕는 방향으로 연수 프로그램이 개발되어야 함.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

위 <표 Ⅱ-5>를 살펴보면 교사 수준 교육과정의 실행 양상 및 유형(김현규, 정광순, 2018; 이윤미, 2020a; 이윤미, 2020b; 이윤미, 박승배, 2021)을 드러내고 있다. 또한 교사 수준 교육과정 개발의 특성과 한계(김현규, 2021; 유성열, 정광순, 2021a; 이동성, 2021), 개발 주체에 따른 전문성과 역할(김세영, 정광순, 2014; 유성열, 정광순, 2021a; 이원님, 정광순, 2021; 임재일, 2020)을 강조하고 있다.

교육과정 재구성과 관련된 연구에서는 교육과정 재구성의 의미(김종훈, 2017; 박윤정, 서경혜, 2016; 서효정, 강은영, 2021), 인식과 실천(김동인, 정은희, 2019; 이대식, 임건순, 2020; 이희연 외, 2020; 장봉석, 2019; 정희섭, 2021; 최지혜 외, 2021; 한경임, 한경화, 2019; 한경화, 한경임; 2020), 교사의 전문성(송은숙, 최진혁, 2020; 이경민, 2019; 임태후, 홍후조, 2021)을 다루고 있었다.

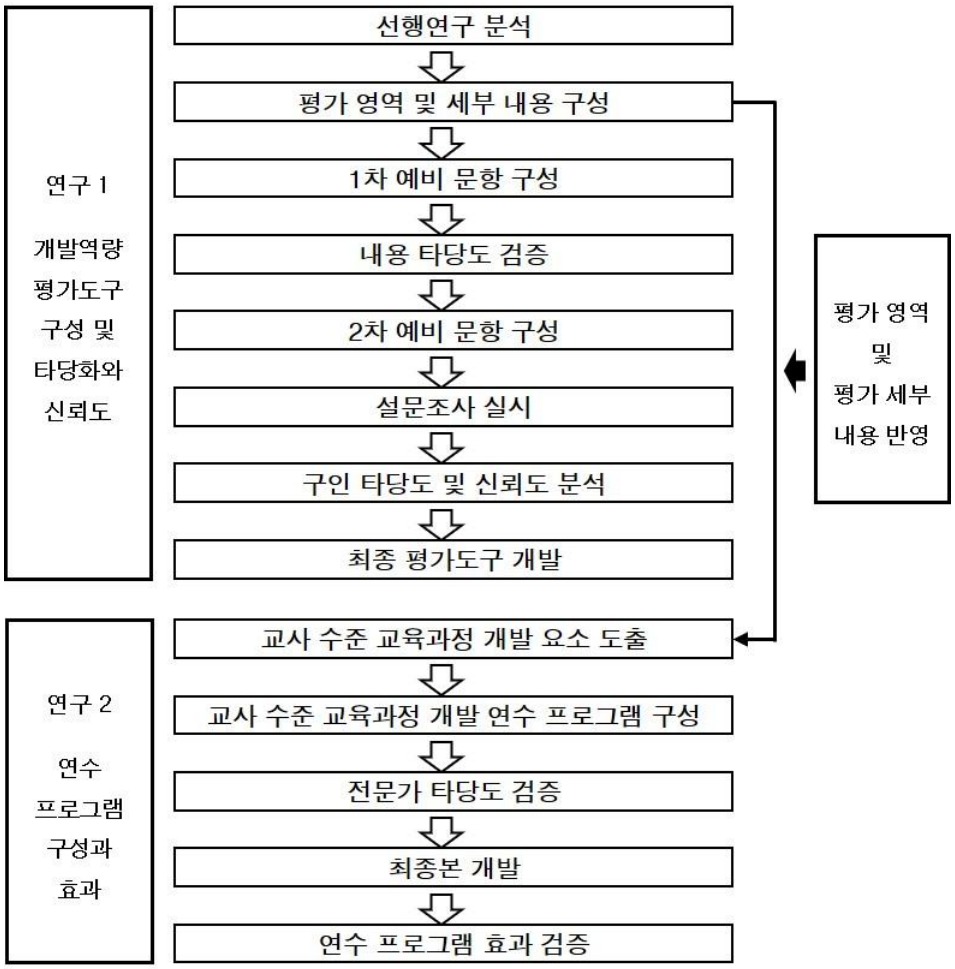
교육과정 재구성 의미에 관한 선행연구들에서는 교사 수준 교육과정에 대한 관점을 제시함과 동시에 교육과정에 대한 교사의 자율성, 전문성을 함께 논의하여 교사들의 교육과정에 대한 권한 확대와 요구되는 전문성에 대해 깊이 있는 연구가 필요함을 강조하였다. 특히 특수교육 교육과정 재구성 인식과 실천, 전문성에 관한 연구에서는 교과서나 교육과정 일부 내용을 대체하는 방식으로 이루어지는 특수교육 교육과정 재구성의 특성을 제시하였다(이희연 외, 2020; 정희섭, 2021). 또한 교육과정 재구성의 방법으로 백워드 설계 기반의 교육과정-수업-평가 일체화의 과정을 제시하였으며(한경화, 한경임; 2020), 교육과정-수업-평가 일체화의 과정에서 장애학생의 교육적 요구가 반영되어야 함에 따라 '요구 분석'의 단계가 선행되어야 하는 특수교육의 특수성을 제시하였다(이희연 외, 2020).

연수 프로그램에 대한 선행연구에서는 크게 교원연수 프로그램 운영 실태와 교원연수 개발을 중심으로 논의되었다. 교원연수 프로그램 운영 실태의 경우 운영 주체에 따라 교육청과 연수원으로 구분하고 이들의 연수 운영 실태를 바탕으로 개선되어야 할 점들을 도출하였다(김용 외, 2019; 김은영, 김현진, 2015; 박수정, 2013; 이상은, 2020). 교원연수 개발과 관련한 선행연구에서는 연수 프로그램의 교육과정, 교육방법, 콘텐츠, 강사 운용 등에 대한 구체적인 방안들로 참여하는 교사들의 학습활동의 다양화와 협력적 분임 활동, 교사들의 수준과 특성 반영 등을 제시하였다(구원회, 2011; 박수정, 2013; 박태은 외, 2021; 이혁규 외, 2019; 홍후조 외, 2018).

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅲ. 연구방법

본 연구는 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발을 위한 역량 평가도구 개발 및 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램의 구성과 효과를 알아보기 위한 것으로 본 연구의 전체 과정과 연구에 따른 수행 절차, 연구 간 관계를 [그림 Ⅲ-1]에 제시하였다.



[그림 Ⅲ-1] 전체 연구 절차

본 연구에서 실시한 [연구 1]에서는 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 구성과 도구의 타당화를 수행하였다.

선행연구 분석 단계에서는 평가도구의 평가 영역 및 세부 내용 구성을 위한 선행연구를 검토하였으며 이를 바탕으로 평가 영역 및 세부 내용 구성에 따른 1차

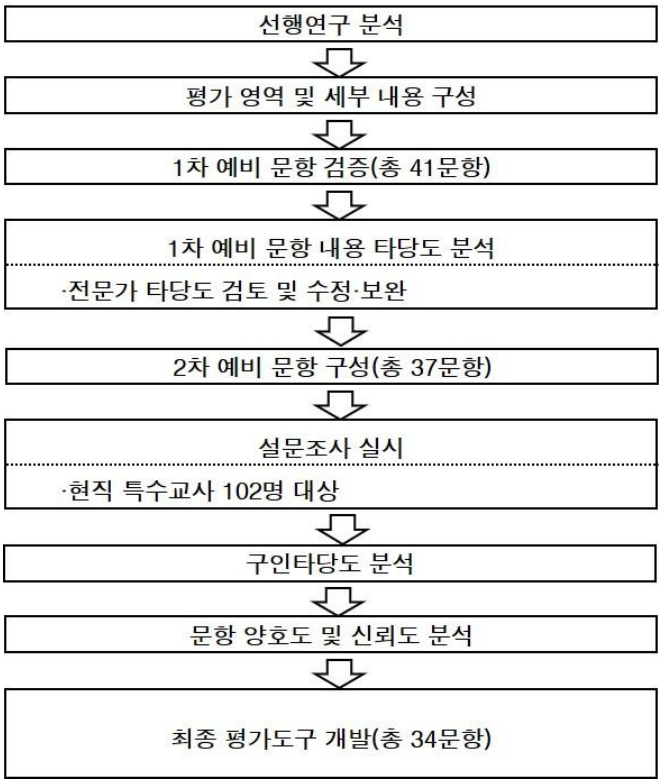
조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

예비 문항을 구성하고 선정하였다. 이후 내용 타당도 검증을 통해 2차 예비 문항을 선정하고, 해당 문항을 활용하여 특수교사를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문조사 결과를 바탕으로 구인타당도와 신뢰도를 분석하여 최종 평가도구를 개발하였다.

[연구 2]에서는 평가도구 구성을 위해 개발된 평가 영역 및 세부내용을 반영하여 교사 수준 교육과정 개발 요소를 도출하였다. 이를 바탕으로 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램을 구성하였으며 전문가 타당도 검증을 통해 최종본을 구성하였다. 이후 연수 프로그램의 효과성 검증을 실시하였다.

1. [연구 1] 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 구성 및 타당화와 신뢰도

특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 구성과 타당화와 신뢰도를 알아보기 위해 2020년 10월 4일부터 2021년 3월 12일까지 연구를 실시하였으며 [그림 Ⅲ-2]와 같이 연구 절차를 요약하였다.



[그림 Ⅲ-2] 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 구성 및 타당화 절차

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

가. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 구성과 타당도

1) 연구 참여자

특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 타당화를 위해 광주광역시와 전라남도의 특수학교 또는 특수학급에 근무하고 있는 특수교사 103명을 대상으로 설문을 실시하였다. 자료 수집은 구글(Google) 온라인 설문을 활용하였다.

2) 연구 절차

특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 구성을 위해 선행연구를 검토하여 4개의 평가 영역 및 15개의 세부 내용을 구성하였으며 이를 바탕으로 41개의 1차 예비 문항을 구성하였다. 1차 예비 문항에 대해 교육과정 전문가 5명을 대상으로 내용 타당도를 분석하였으며 이를 반영하여 2차 예비 문항을 구성하였다.

이후 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 타당화를 위해 2차 예비 문항, 총 37문항을 활용하여 설문조사를 실시하였다. 설문 기간은 2021년 2월 22일부터 3월 12일까지 현장 특수교사 103명을 대상을 실시하였으며 이중 불성실하게 응답한 1명의 자료를 제외한 총 102명의 자료를 최종 분석에 사용하였다.

이를 활용하여 2차 예비 문항에 대한 신뢰도를 분석하였으며 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 통해 구인타당도를 분석하였다.

가) 선행연구 분석

본 연구에서 사용할 평가 문항을 구성하기 위해 먼저 선행연구(경상남도교육청, 2018; 교육과정디자인연구소, 2020; 임재일, 2020)를 분석하였다. 이를 바탕으로 본 연구에서는 교사 수준 교육과정 개발역량을 교육과정 이해, 교과와 창의적 체험활동 운영, 수업 실행, 평가 실행 총 4개 영역으로 구성하였으며 각 영역에 대한 세부 내용을 도출하였다.

교육과정 이해는 총론과 각론에 대한 이해를 포함하고 있으며, 교과와 창의적 체험활동 운영에 관한 성취기준 분석, 교육목표·내용·교수학습방법·평가, 교실 상황 및 수업 배경 반영을 포함하고 있다. 수업 실행은 학생 특성으로 학습수준, 흥미,

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

관심, 장애특성 등에 대한 반영과 학생 참여형 수업, 자기주도적 수업, 교재(자료) 구성, 교육과정-수업-평가의 일관성을 포함하고 있으며 평가 실행은 수업 실행의 세부 내용 요소와 같이 교육과정-수업-평가 일관성과 함께 다양한 평가방안, 평가 문항 개발, 과정중심평가에 관한 세부 내용을 포함하고 있다.

교사 수준 교육과정 개별 역량 영역 및 세부 내용을 정리한 것은 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 교사 수준 교육과정 개발역량 영역 및 세부 내용

영역	세부 내용
교육과정 이해	-총론 이해 -교과·창의적 체험활동 교육과정 이해
교과/창의적 체험활동 운영	-교육목표, 교육 내용, 교수·학습, 평가 분석 -성취기준 분석 및 재구조화 -교실 상황 분석 및 반영 -수업 배경 분석 및 반영
수업 실행	-학생특성(학습수준, 흥미, 관심, 장애특성 등) 반영 -참여형 수업 -자기주도적 수업 -교재(자료) 구성 -교육과정-수업-평가 일관성
평가 실행	-교육과정-수업-평가 일관성 -다양한 평가방안 -평가문항 개발 -과정중심평가

나) 예비 문항 도출 및 선정

선행연구 분석 결과를 바탕으로 2015 특수교육 교육과정을 중심으로 교육과정에 대한 이해 10개 문항, 교과와 창의적 체험활동 운영 13개 문항, 수업 실행 12개 문항, 평가 실행 6개 문항으로 총 41개의 1차 예비 문항을 도출하였다. 1차 예비 문항에 대한 내용 타당도 분석을 통해 4개 문항을 삭제하여 2차 예비 문항으로 총

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

37문항을 선정하였다. 이후 신뢰도 및 구인타당도 분석을 통해 총 34문항의 최종 평가 문항을 선정하였다. 1차 예비 문항은 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 1차 예비 문항

평가 영역	번호	평가문항
교육과정 이해	1	나는 2015 특수교육 교육과정의 목적과 편성 및 운영 지침을 알고 있다.
	2	나는 교과 교육과정을 읽고, 목적과 목표를 나의 말로 재진술 할 수 있다.
	3	나는 2015 특수교육 교육과정에서 제시한 핵심역량을 알고 있다.
	4	나는 기본 교육과정 편성·운영 시 교과(군)별 수업시수의 증감을 20%에서 30%로 상향 조정된 것을 알고 있다.
	5	나는 교과 성취기준을 지식, 기능, 태도로 구별할 수 있다.
	6	나는 인문·사회·과학기술 요소를 포함하여 교육과정을 운영할 수 있다.
	7	나는 2015 특수교육 교육과정 총론에서 제시한 핵심역량을 반영하여 교육과정을 운영할 수 있다.
	8	나는 학생이 학습 내용과 활동을 선택할 수 있도록 교육과정을 운영할 수 있다.
	9	나는 가르치고자 하는 핵심 개념을 중심으로 교육과정을 운영할 수 있다.
	10	나는 학생의 개별적인 특성을 고려하여 교육과정을 운영할 수 있다.
교과/창의적 체험활동 운영	11	나는 성취기준을 분석하여 평가준거 성취기준과 평가기준으로 재구성하여 운영할 수 있다.
	12	나는 교과의 교육목표, 교육내용, 교수·학습 및 평가를 일관성 있게 교육과정을 운영할 수 있다.
	13	나는 학생의 기본생활 습관에 중점을 두고 교육과정을 운영할 수 있다.
	14	나는 학생의 기초 학습 능력에 중점을 두고 교육과정을 운영할 수 있다.
	15	나는 학생의 바른 인성에 중점을 두고 교육과정을 운영할 수 있다.
	16	나는 학생의 수준이 현재 학년의 교과 내용과 맞지 않을 경우 타 학년군의 교과내용으로 대체하여 운영할 수 있다.
	17	나는 주제를 중심으로 교육과정을 운영할 수 있다.
	18	나는 창의적 체험활동을 학생 수준과 교육적 요구를 고려하여 운영할 수 있다.
	19	나는 창의적 체험활동을 교과와 연계하여 교육과정을 운영할 수 있다.
	20	(초등) 나는 1학년 학생들의 입학 초기 적응 교육을 위해 창의적 체험활동을 자율적으로 편성·운영할 수 있다.
	21	(중등) 나는 자유학기에서 협동학습, 프로젝트 학습 등 학생 참여형 수업을 위한 교육과정을 편성·운영할 수 있다.
	22	나는 교과 내, 교과 간 내용 연계성을 고려하여 교육과정을 운영할 수 있다.
	23	나는 학습 내용을 실제 맥락 속에서 적용할 수 있도록 교육과정을 운영할 수 있다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅲ-2> 계속

평가 영역	번호	평가문항
수업 실행	24	나는 학생의 장애 특성 및 정도를 고려하여 수업내용을 구성하고 실행할 수 있다.
	25	나는 학생의 장애 특성 및 정도에 적합한 교수·학습 방법을 구성하여 실행할 수 있다.
	26	나는 학생의 흥미와 적성을 고려하여 수업을 구성하고 실행할 수 있다.
	27	나는 학생의 능동적 수업 참여와 자기표현 기회를 제공하여 수업을 구성하고 실행할 수 있다.
	28	나는 학생의 문제해결력을 키우기 위해 협동학습 수업을 구성하고 실행할 수 있다.
	29	나는 학습 내용을 실제 맥락 속에서 적용할 수 있는 수업을 구성하고 실행할 수 있다.
	30	나는 교과 특성에 맞는 학생 참여형 수업을 구성하고 실행할 수 있다.
	31	나는 학생이 자기주도적으로 학습할 수 있도록 수업을 구성하고 실행할 수 있다.
	32	나는 학생에게 흥미로운 수업을 구성하고 실행할 수 있다.
	33	나는 평가계획에 맞춰 수업을 구성하고 실행할 수 있다.
	34	나는 주제를 중심으로 교재를 재구성하여 수업을 구성하고 실행할 수 있다.
	35	(중등) 나는 자유학기에서 협동학습, 프로젝트 학습 등 학생 참여형 수업을 설계·실행 할 수 있다.
평가 실행	36	나는 학생 평가 결과를 수업의 질을 개선하는 데 활용할 수 있다.
	37	나는 학생의 장애 특성 및 정도에 따라 다양한 평가 방안을 구성하여 실행할 수 있다.
	38	나는 모든 학생이 교육 목표를 경험할 수 있도록 과정중심평가를 구성하여 실행할 수 있다.
	39	나는 학생의 지식, 기능, 태도를 균형 있게 반영한 평가를 구성하여 실행할 수 있다.
	40	나는 평정 기준과 척도를 마련하여 평가를 구성하여 실행할 수 있다.
	41	(중등) 나는 자유학기에서 과정 중심 평가를 계획·실행할 수 있다.

다) 내용 타당도 분석

1차 작성된 41개 예비 문항에 대한 내용 타당도 분석을 위해 특수학교에서 교육과정 부장 또는 연구부장, 교육과정 관련 업무를 수행한 특수교사 5명으로 구성하여 설문을 통해 내용 타당도 검증을 받았다. 전문가는 특수교육학 박사 학위를 소지한 중등 특수교사 1명, 특수교육학 석사 학위를 소지한 초등 특수교사 2명, 중등 특수교사 2명으로 2020년 10월 4일부터 10월 15일까지 평가 영역 및 문항으로서의 내용 타당도를 분석하였다. 구체적인 설문 내용은 [부록 1]과 같다.

내용 타당도 설문에 대한 응답은 5점 리커트 척도를 적용하였으며 5점에 가까울수록 높은 수준임을 의미한다. 영역은 2015 특수교육 교육과정에서 사용하는 명명을 그대로 적용하였으며, 현장성이 반영되어야 하는 문항에 대해서는 선행연구들과 현장에서 사용하는 자료를 검토하여 내용을 가장 적절하게 반영할 수 있는 용어를 선정하여 기술하였다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3) 자료의 처리

교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 구성 및 타당도를 알아보기 위해 다음과 같은 분석 방법을 적용하였다.

첫째, 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 내용 타당도 분석을 위해 평균과 표준편차를 산출하여 처리하였다.

둘째, 2차 예비문항에 대한 신뢰도 검증을 위해 Cronbach's α값을 산출하였다.

셋째, 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 타당화를 위한 설문에서 수집된 자료의 구성 요인을 확인하기 위해 표본 적절성 측정치(KMO)와 Bartlett의 구형성 검증을 실시한 후 공통요인분석을 통해 요인의 수와 누적 적재값을 탐색하였다. 이후 모형 적합도 및 평가 요소와 문항들 간의 관계를 파악하고 평가 요소들 간의 차이를 확인하기 위해 Pearson적률상관관계분석과 확인적 요인분석을 실시하였다.

확인적 요인분석은 이론적 배경 및 선행연구를 바탕으로 변인들 간의 관계를 설정하고 요인분석을 통해 그 관계를 다시금 검증하는 분석방법으로 선행연구를 바탕으로 개발한 본 평가도구의 적합도와 평가 요소, 문항 간의 관계를 분석하기에 적합하다(박철민, 권재영, 2019).

이에 확인적 요인분석을 통해 평가도구의 모형 적합도와 집중 타당도를 판단하였다. 모형 적합도를 결정하는 적합지수는 우종필(2017)의 제안을 고려하여 CMIN, RMR, TLI, CFI, RMSEA 값을 중심으로 제시하였고, 집중 타당도검증을 위해 표준화된 요인부하량, 평균분산추출(AVE), 개념신뢰도(C.R.)를 살펴보았다.

평가도구 예비문항의 기술 통계와 신뢰도 산출, 탐색적 요인분석은 SPSS 20.0을 활용하였으며, 확인적 요인분석은 AMOS 20.0을 이용하였다.

나. 구성된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 신뢰도

1) 연구 절차

2차 예비문항의 구인타당도 분석을 통해 구성된 34문항에 대해 문항 양호도와 신뢰도 분석을 실시하여 최종 평가도구를 개발하였다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2) 자료 처리

특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 문항 양호도와 신뢰도를 알아보기 위해 다음과 같은 분석 방법을 적용하였다.

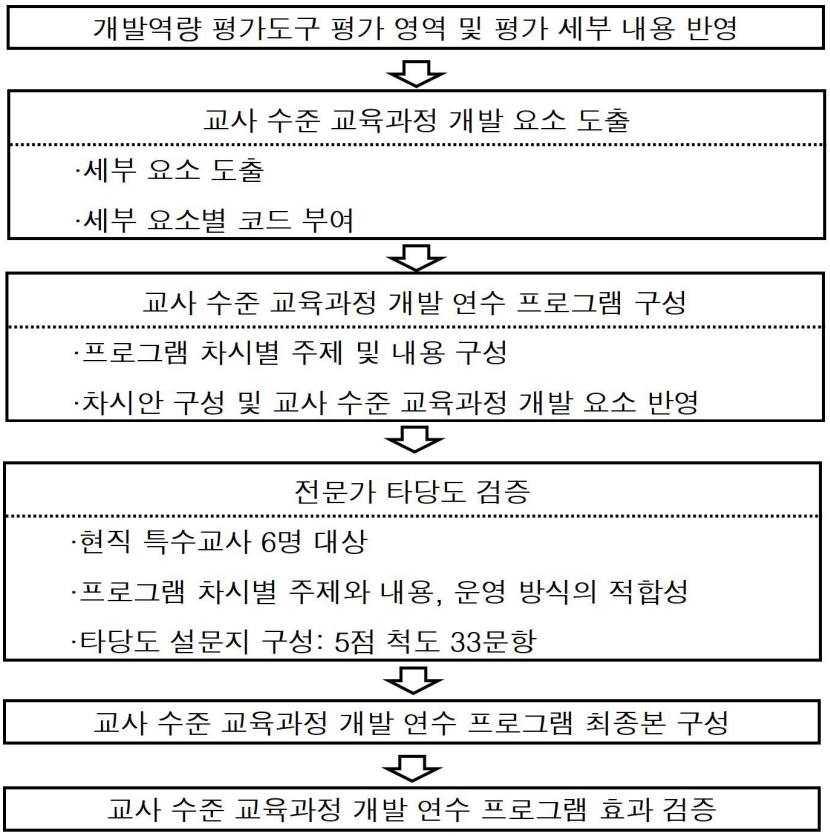
첫째, 평가도구의 문항 양호도를 살펴보기 위해 평균과 표준편차, 왜도, 첨도를 산출하였다.

둘째, 평가도구의 신뢰도 검증을 위해 Cronbach's α값을 산출하였다.

평가도구의 신뢰도 산출과 기술 통계를 위해 SPSS 20.0을 활용하였다.

2. [연구 2] 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성과 효과

특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램의 구성과 효과를 알아보기 위해 다음의 절차로 연구를 실시하였으며 [그림 Ⅲ-3]과 같이 연구 절차를 요약하였다.



[그림 Ⅲ-3] 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성 및 효과 검증 절차

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

가. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성

1) 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성 중점

특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램은 교사 수준 교육과정 개발 단계 중 '계획' 단계에 중점을 두고 연구하였다. 이론적 배경에서 밝힌 바와 같이 교사 수준 교육과정은 계획과 실천의 과정이 환류되어 학기 또는 학년이 마무리되었을 때 비로소 생성된다. 따라서 교사를 대상으로 운영하는 연수 프로그램의 특성상 실천과 환류의 과정을 포함하기에는 한계가 있기에 '계획' 단계에 중점 두었다.

한편 본 연구의 연수 프로그램은 공통 교육과정, 선택 중심 교육과정, 기본 교육과정 구분 없이 해당 학교에서 적용하고 있는 교육과정을 기준으로 교사 수준 교육과정을 개발할 수 있도록 주제와 내용을 구성하였다. 또한 학교 단위로 실시되는 연수 프로그램의 특성상 학교교육과정 및 학사 일정 운영을 고려하여 연수 프로그램의 회기와 차시를 3회기 9차시로 설정하였다.

선행연구에서 밝힌 바와 같이 특수교사들의 경우 장애학생의 교육적 요구를 반영하여 교과서의 일부 내용을 대체, 삭제, 추가하는 방식 뿐 아니라 성취기준 중심, 주제 중심으로 교육과정 재구성하는 특성이 있다(이희연 외, 2020; 정희섭, 2021; 한경화, 한경임; 2020). 이를 고려하여 본 연구에서는 교과서 활용 및 성취기준 중심, 주제 중심의 교사 수준 교육과정 개발 내용을 포함하여 개발하였다.

2) 연구 절차

가) 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 요소 도출을 위한 선행연구 분석

특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램에 포함되어야 할 개발 요소는 [연구 1]에서 제시한 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 평가 영역 및 세부 내용을 반영하여 교육과정 이해, 교과/창의적 체험활동 운영, 수업 실행, 평가 실행으로 구성하고 이에 관한 선행연구를 분석하였다.

교육과정 이해는 교육과정 문서·자료 구분과 교육과정 구성 중점, 교육과정 편성·운영 (교육부, 2018; 온정덕, 2015)을 중심으로 분석하여 프로그램에 반영하였으며, 교과/창의적 체험활동 운영은 교과 교육과정 성격과 목표, 문서의 각 구성요소에 관한 연구를 분석하여 반영하였다(온정덕, 2015; 이명섭 외, 2017).

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

수업 실행과 평가 실행에서는 성취기준 관련 용어, 분석, 재구조화에 관한 연구(교육부, 2021; 국립특수교육원, 2020; 이미경 외, 2016; 전라남도교육청, 2021)와 성취기준 활용 및 교과 내용 분석에 관한 연구(김동인, 정은희, 2019; 정광순, 2012)를 분석하여 반영하였다.

나) 교사 수준 교육과정 개발 요소 도출

교사 수준 교육과정 개발 요소는 [연구 1]의 교사 수준 교육과정 개발역량 요소 및 세부 요소로 제시한 <표 Ⅲ-1>을 반영하여 교사 수준 교육과정 개발 요소 및 세부 요소를 구성하였다. <표 Ⅲ-3>은 교사 수준 교육과정 개발 요소 및 세부 요소에 각각의 코드를 부여한 것으로 연수 프로그램의 차시별 주제와 내용이 어떤 세부 요소와 관련이 있는지 제시할 수 있도록 하였다.

세부 요소 중 '교육과정-수업-평가 일관성(코드⑪)'은 앞선 선행연구에서 밝힌 바와 같이 교사의 교육과정 문해력을 기반으로 교사 수준 교육과정을 개발하는 과정에서 교육과정과 수업, 평가 간의 불일치 최소화를 위해 강조되고 있다. 이에 수업 실행과 평가 실행 요소에 공통적으로 포함하여 연수 프로그램 구성시 해당 세부 요소가 반영될 수 있도록 하였다.

<표 Ⅲ-3> 교사 수준 교육과정 개발 요소 및 세부 요소별 코드

교사 수준 교육과정 개발 요소	코드	세부 요소
교육과정 이해	①	총론 이해
	②	교과/창의적 체험활동 교육과정 이해
교과/창의적 체험활동 운영	③	교육목표, 교육 내용, 교수·학습, 평가 분석
	④	성취기준 분석 및 재구조화
	⑤	수업 배경 분석 및 반영
	⑥	교실 상황 분석 및 반영
수업 실행	⑦	학생특성(학습수준, 흥미, 관심, 장애특성 등) 반영
	⑧	참여형 수업
	⑨	자기주도적 수업
	⑩	교재 구성
평가 실행	⑪	교육과정-수업-평가 일관성
	⑪	교육과정-수업-평가 일관성
	⑫	다양한 평가방안
	⑬	평가문항 개발
	⑭	과정중심평가

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

다) 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성

교사 수준 교육과정 개발 요소 및 세부 요소를 반영하여 총 7개 주제, 9차시로 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램을 구성하였다. 프로그램 주제는 '교육과정 이해', '교과 교육과정 이해', '성취기준 분석하기', '교과 내용 분석하기', '교육과정 지도 만들기', '성취기준 재구성하기(단원 내/단원 간)', '주제 중심 재구성으로 구성하였으며, 성취기준 재구성(단원 내/단원 간) 주제를 제외하고 주제별 각 한 차시로 편성하였다. 성취기준 재구성 주제는 단원 내/단원 간 재구성 방법과 사례별 실습이 각각 병행되어야 함에 따라 두 차시로 편성하였다.

교사 수준 교육과정 개발 세부 요소는 주제별 구성 내용을 각각 분석하여 관련성이 있는 세부 요소 코드를 반영하였다. 세부 요소 반영 정도는 주제별 구성 내용에 따라 하나의 세부 요소에서부터 여섯 개의 세부 요소를 반영하였다.

연수 프로그램은 선행연구에서 밝힌 바와 같이 현장 교원의 능동적 참여 유도를 위해 강의와 실습으로 구성하였으며(박수정, 2014), 실습의 경우 개별실습을 통해 개인의 역량을 강화하는 한편, 협력을 통한 집단 전문성을 향상시킬 수 있는 모둠 활동을 함께 구성하였다(박수정, 2014; 이상은, 2020). 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 주제 및 구성 내용은 <표 Ⅲ-4>와 같다.

<표 Ⅲ-4> 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 주제 및 내용 구성

차시	주제	내용 구성	교사 수준 교육과정 개발 요소 반영	방법	활용 자료
1	교육과정 이해	교육과정 문서와 자료 구별하기	①	강의	PPT
		교육과정 구성의 중점	①		
		교육과정 편성·운영 기준 알기	①		
2	교과 교육과정 이해	교과의 성격과 목표 파악하기	②③	강의, 개별 실습	PPT, 교과 교육과정 문서
		내용 체계표 및 성취기준 파악하기	②③④		
3	성취기준 분석하기	성취기준과 관련 용어 알기	③④	강의, 개별 실습	PPT, 활동지
		성취기준 분석하기	③④		
4	교과 내용 분석하기	교과서 중심 내용 분석하기	②③⑩	강의, 개별 실습	PPT, 활동지
		성취기준 중심 내용 분석하기	②③④		
5	교육과정 지도 만들기	학년군별 성취기준 구분하기	②⑥	강의, 모둠 실습	PPT, 활동지
		여러 교과 성취기준 지도 만들기	④⑥		

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅲ-4> 계속

차시	주제	내용 구성	교사 수준 교육과정 개발 요소 반영	방법	활용 자료
6~7	성취기준 중심 재구성하기 (단원 내/단원 간)	성취기준 분석하기	⑪⑫⑬⑭	강의, 모둠 실습	PPT, 활동지
		평가질문 만들기			
		학생, 환경, 교사의 철학 반영하기	⑤⑥⑦		
		활동 재구성하기	⑧⑨⑩⑫⑬⑭		
8	주제 중심 재구성	주제 선정하기(학생, 환경, 교사의 철학 반영)	⑤⑥⑦	강의, 모둠 실습	PPT, 활동지
		성취기준 선정	③④⑦⑫		
		평가질문 만들기	⑪⑭		
		학습 활동 선정 및 차시 구성	⑦⑧⑨⑩⑬		
		학습 활동 배치하기	⑪⑫⑬⑭		
9	발표, 피드백	모둠별 발표 및 피드백	-	발표	결과물

라) 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 차시별 구성

각 차시는 차시별 운영안과 참고 자료로 구성하였다. 차시별 운영안은 차시와 주제, 운영 방법, 내용 구성, 소요 시간, 활용할 자료로 구성하여 해당 차시의 운영 형태를 예측할 수 있도록 제시하였다.

해당 차시에 다뤄지는 강의 내용, 실습 내용, 실습 방법, 참고 자료 안내 등은 세부 내용에서 구체적으로 제시하였으며 각 내용에 따라 강의, 개별실습, 모둠실습 등 활동 형태를 각각 명시하여 차시별 프로그램 운영 방법 및 활동 형태의 이해를 도왔다.

참고 자료는 매 차시마다 차시별 운영안과 함께 제시하였다. 참고 자료는 세부 내용에서 다뤄지는 내용과 관련된 용어 정의, 개념 설명, 유의 사항, 실습 사례, 실습 자료 등이 포함되어 있으며 자료에 따라서 참고문헌을 함께 제시하여 자료의 신뢰성을 높이고자 하였다.

마) 전문가 타당도 검증

교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성과 내용에 대한 전문가 타당도 검증을 위해 다음의 선정 기준으로 전문가를 구성하였다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

첫째, 교사 경력은 6~8년 이상에서 수업에 대한 관심이 최고점에 이른다는 점(Tauer & Tate, 1998)을 고려하여 6년 이상인 특수교사들로 선정하였다. 둘째, 학교급은 초등 특수교사와 중등 특수교사로 구성하였으며, 중등 특수의 경우 중학교, 고등학교, 전공과까지 운영해야 하는 교육과정이 다양하기 때문에 초등특수교사보다 더 많은 전문가를 선정하였다. 셋째, 교육과정 부장 또는 연구부장, 연구활동을 2년 이상 수행한 특수교사를 선정하여 현장에서의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램의 필요성과 프로그램의 실제성에 대한 타당도를 높이고자 하였다. 위의 조건에 따라 초등특수 2명, 중등특수 4명이 선정되었으며 전문가에 대한 구체적인 정보는 <표 Ⅲ-5>와 같다. 참여자의 연령대는 주로 40대이며 경력은 7년~16년까지 구성되어 있다.

<표 Ⅲ-5> 연수 프로그램 전문가 타당도 참여자 정보

구분	성별	자격	연령대	최종학력	교육경력	교육과정 관련 경력
A	여	중등특수	40대	석사	7년	교육과정부장 1년 교육연구부장 1년
B	여	초등특수	40대	석사	16년	교육과정 연구 및 출강 3년
C	여	중등특수	40대	학사	15년	교육과정부장 2년
D	남	중등특수	30대	학사	10년	교육과정부장 2년
E	남	초등특수	40대	학사	13년	교육연구부장 3년
F	남	중등특수	40대	석사	10년	교육연구부장 2년

전문가 타당도 검증은 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램의 차시별 주제와 내용, 운영 방식의 적합성에 대한 설문으로 구성하였다. 설문은 특수교사를 대상으로 웹기반 수업 설계 프로그램 개발을 위해 전문가 타당도 검증을 실시한 선행연구(한경화, 2020)를 참고하여 연수 프로그램의 주제와 내용에 적합하도록 연구자가 제작하였다.

설문 문항은 <표 Ⅲ-6>과 같이 총 8개의 주요 내용, 33문항으로 5점 리커트 척도로 구성하였으며 5점에 가까울수록 '매우 적합', 1점에 가까울수록 '매우 부적합'한 것으로 이루어졌다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅲ-6> 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 전문가 타당도 설문 주요 내용

주요 내용	문항 수
교육과정 이해하기	4
교과 교육과정 이해	3
성취기준과 관련 용어 의미 이해	4
성취기준 분석하기	3
교과 내용 분석하기	4
교육과정 지도 만들기	4
성취기준 중심 단원 내/단원 간 재구성	6
주제 중심 재구성	5
총 문항	33

3) 자료 처리

교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램의 차시별 주제와 내용, 운영 방식의 적합성에 대한 교육과정 전문가 타당도 검증은 평균과 표준편차를 산출하여 제시하였다.

나. 구성된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 효과

1) 연구 참여자

구성된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램의 효과를 알아보기 위해 전라남도에 소재한 공립 S특수학교와 광주광역시에 소재한 공립 G특수학교에 근무하고 있는 특수교사를 온라인(네이버폼)을 통해 모집하였다. S특수학교는 2021년 4월 12일부터 4월 23일까지 총 25명을 모집하였으며, G특수학교는 2021년 5월 11일부터 5월 21까지 총 22명을 모집하였다.

연구 참여자의 일반적인 특성을 살펴보면 성별의 경우 여성이 72.34%, 남성이 27.66%로 나타났으며, 전남 지역이 53.19%, 광주 지역이 46.81%로 나타났다. 학교급으로는 고등학교가 40.43%로 가장 많았고, 중학교(36.17%), 초등학교(23.40%) 순으로 나타났다. 연령대로는 30대가 46.80%로 가장 많았으며, 다음으로 20대와 40대가 21.28%로 동일했으며 50대는 10.64%로 나타났다. 교육경력으로는 5년 미만이 36.17%로 가장 많았고, 10년 이상~20년 미만(31.92%), 5년 이상~10년 미만

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(23.40%), 20년 이상(8.51%) 순으로 나타났다. 교육과정 관련 업무 경험 유무에서는 36.17%가 경험이 있으며 63.83%는 없는 것으로 나타났다. 교육과정 관련 연수 경험에서는 연수 경험 없음과 5회 이상이 27.66%로 동일하게 나타났으며, 1회와 2회가 14.89%, 3회가 12.77%로 나타났다.

이상을 정리한 연구 참여자의 일반적인 특성은 <표 Ⅲ-7>과 같다.

<표 Ⅲ-7> 연구 참여자의 일반적 특성 (*N*=47)

구분		빈도	비율
성별	남성	13	27.66
	여성	34	72.34
지역	전남	25	53.19
	광주	22	46.81
학교급	초등학교	11	23.40
	중학교	17	36.17
	고등학교(전공과 포함)	19	40.43
연령대	20대	10	21.28
	30대	22	46.80
	40대	10	21.28
	50대	5	10.64
교육경력	5년 미만	17	36.17
	5년 이상~10년 미만	11	23.40
	10년 이상~20년 미만	15	31.92
	20년 이상	4	8.51
교육과정 관련 업무	있음	17	36.17
	없음	30	63.83
연수경험	없음	13	27.66
	1회	7	14.89
	2회	7	14.89
	3회	6	12.77
	4회	1	2.13
	5회 이상	13	27.66

2) 연구 도구

가) 독립변인

본 연구의 독립변인은 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램으로 <표 Ⅲ-4>의 프로그램을 활용하였다. 연수 프로그램은 7개 주제, 총 9차시로 각 차시에 따라 1차시에서 8차시는 강의, 강의와 개별실습, 강의와 모둠실습, 참고 자

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

료로 구성되어 있으며 9차시는 발표 및 피드백으로 구성되어 있다. 한편 연구에 참여한 특수학교가 기본 교육과정을 적용한다는 점을 고려하여 연수 프로그램 운영 시 기본 교육과정을 활용하였다.

나) 종속변인

본 연구의 종속변인은 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량으로 [연구 1]의 <표 Ⅲ-1>에서 제시한 교육과정 이해, 교과/창의적 체험활동 운영, 수업 실행, 평가 실행에서의 변화를 분석하였다. 이를 위해 [연구 1]에서 개발한 '특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구'를 활용하여 실험집단과 통제집단을 대상으로 사전·사후 검사를 실시하였다.

3) 연구 절차

교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램이 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 역량에 미치는 영향을 알아보기 위해 2021년 4월 28일부터 6월 16일까지 각 학교별로 연수 프로그램을 실시하였으며 이를 위한 연구 절차는 다음과 같다. 첫째, 각 학교별로 연수 프로그램에 참여하는 실험집단과 참여하지 않는 통제집단을 모집하였다. 온라인(네이버폼)을 통해 각 학교별로 모집하였으며 실험집단과 통제집단의 수가 적정하도록 참여자 수를 고려하여 구성하였다. 집단 구성 후 집단 간 동질성 검증을 실시하였다.

실험집단과 통제집단을 합하여 동질성을 검증한 결과, 교사 수준 교육과정 개발 역량 전체와 각 영역별 정도의 차이가 평균 .07에서 .15로 나타났으며 통계적으로 유의미한 차이가 없는 동질한 집단인 것으로 나타났다. 구체적인 결과는 <표 Ⅲ-8>과 같다.

<표 Ⅲ-8> 전체 실험집단과 통제집단 동질성 검증 결과 (N=47)

	실험집단(n=25)		통제집단(n=22)		t	p
	M	SD	M	SD		
교육과정 이해	3.24	.43	3.34	.57	-0.71	.48
교과/창체운영	3.46	.63	3.53	.39	-0.45	.66
수업 실행	3.43	.47	3.55	.43	-0.89	.38
평가 실행	3.15	.62	3.30	.44	-0.92	.36
전체	3.36	.45	3.44	.36	-0.70	.49

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

둘째, 실험집단과 통제집단을 대상으로 교사 수준 교육과정 개발역량 평가를 온라인(네이버폼)을 통해 실시하였다. 셋째, 실험집단을 대상으로 '교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램'을 3회기(9차시)에 걸쳐 실시하였으며, 해당 기간 동안 통제집단은 교육과정과 관련된 연수나 연구 활동을 하지 않도록 사전 교육을 실시하여 통제하였다. 넷째, 실험 종료 후 온라인(네이버폼)을 통해 실험집단, 통제집단 모두 사후 검사를 실시하였다.

각 학교별 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 운영 과정은 <표 Ⅲ-9>와 같다.

<표 Ⅲ-9> 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 운영 과정 (N=47)

구분	대상	사전 검사 기간	프로그램 운영	사후검사
S특수학교	실험집단(n=13명) 통제집단(n=12명)	4월28일~5월4일	5월6일, 5월13일, 5월20일	5월20일
G특수학교	실험집단(n=12명) 통제집단(n=10명)	5월25일~5월31일	6월2일, 6월10일, 6월16일	6월16일

각 회기별 운영은 3차시를 연속하여 운영하였으며 한 차시당 50분 프로그램 운영, 10분 휴식으로 구성하여 진행하였다. 회기별 차시 구성 및 운영은 <표 Ⅲ-10>과 같다.

<표 Ⅲ-10> 회기별 차시 구성 및 운영

회기	차시	주제	운영 방법	소요시간(분)
1	1	교육과정 이해	강의, 질의응답	50
	2	교과 교육과정 이해	강의, 개별실습, 발표	50
	3	성취기준 분석하기	강의, 개별실습	50
2	4	교과 내용 분석하기	강의, 개별실습	50
	5	교육과정 지도 만들기	강의, 모둠실습	50
	6	성취기준 중심 재구성하기(단원 내)	강의, 모둠실습	50
3	7	성취기준 중심 재구성하기(단원 간)	강의, 모둠실습	50
	8	주제 중심 재구성	강의, 모둠실습	50
	9	모둠별 발표 및 피드백	발표, 질의응답	50

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

4) 중재 충실도

본 연구에서 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램의 주제별 내용과 활동을 계획에 따라 실시했는지 알아보기 위해 자기 보고식 중재 충실도 검사를 실시하였다. 중재충실도는 교사나 연구자를 대상으로 중재 충실도를 검사한 선행연구(김은실, 2019; 최정길, 2017)를 참고하여 연수 프로그램의 주제별 내용과 활동, 운영 방법, 피드백 제공 등 주요 요소를 반영하여 연구자가 제작하였다. 구체적인 측정 내용은 [부록 2]와 같다.

각 문항에 대한 응답은 실시했으면 '예', 실시하지 않았으면 '아니오', 해당 회기와 관련 없는 문항은 '해당없음'으로 표기할 수 있도록 구성하였다. 검사는 각 회기 종료 후 당일 연수 프로그램을 운영한 연구자가 자체 검사를 실시하였으며 각 학교별 3회를 실시하였다. 중재 충실도 산출 공식은 다음과 같이 실제 실행한 항목의 총 문항수를 전체 문항 수에서 해당없음 문항 수를 뺀 수로 나누어 백분율로 계산하였다.

$$\text{중재 충실도}(\%) = \frac{\text{실제 실행한 항목의 총 문항 수}}{\text{전체문항 수-해당없음 문항 수}} \times 100$$

중재 충실도 산출 결과는 <표 Ⅲ-11>과 같으며 회기별 최소 85.71%에서 100% 범위로 모두 90% 이상인 것으로 나타났다. 가장 실행이 낮았던 회기는 두 학교 모두 1회기로 나타났으며, 중재 충실도 검사지의 4번 문항인 '프로그램 시간의 안배가 적절하고 흐름이 자연스러웠는가?'에 대해 첫 차시 분위기 조성, 참여자들과의 라포 형성 등으로 인해 적절한 시간 안배가 쉽지 않았기 때문인 것으로 분석되었다. 그럼에도 각 학교별 중재 충실도는 95.23%와 97.62%로 나타나, 연구자가 충실하게 계획된 연수 프로그램을 실행한 것으로 확인되었다.

<표 Ⅲ-11> 중재 충실도 산출 결과

구분	1회기	2회기	3회기	평균
S특수학교	85.71	100	100	95.23
G특수학교	92.85	100	100	97.62
전체	89.28	100	100	96.43

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

5) 자료 처리

본 연구에서는 실험집단과 통제집단의 동질성 검증과 연수 프로그램 운영 후 집단 간 차이를 검증하기 위해 독립표본 t검증을 실시하였으며 SPSS 20.0 프로그램을 이용하여 통계 처리하였다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅳ. 연구 결과

1. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 구성 및 타당화와 신뢰도

가. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 구성과 타당도

1) 평가도구의 내용 타당도

특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 구성을 위해 1차로 도출한 41개의 예비 문항에 대해 초등 특수교사 2명과 중등 특수교사 3명을 통한 내용 타당도를 분석한 결과 모든 영역의 문항이 높은 수준의 내용 타당성을 보이는 것으로 나타났으며 구체적인 결과는 <표 Ⅳ-1>과 같다.

<표 Ⅳ-1> 내용 타당도 분석 결과

영역	문항 수(개)	*M*	*SD*
교육과정 이해	10	4.81	0.39
교과/창의적 체험활동 운영	13	4.69	0.53
수업 실행	12	4.62	0.58
평가 실행	6	4.73	0.45

그러나 중학교의 자유학기, 초등학교 1학년 입학 초기 적응 교육과 같이 특정 학교급에만 해당되는 4개 문항은 합의를 거쳐 제외하여 총 37개의 2차 예비 문항을 도출하였다.

2) 평가도구의 신뢰도 산출

교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 2차 예비 문항은 2021년 2월 22일부터 3월 12일까지 현장 특수교사 102명을 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 설문에 응답한 결과를 바탕으로 2차 예비 문항의 신뢰도 검사를 실시한 결과 Cronbach's α 값이 .975로 신뢰할만한 수준으로 나타났다. 그러나 요소별 신뢰도를 검사한 결과

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

총론 이해도에서 3번 문항, 4번 문항이 단순한 지식을 묻는 문항으로 교사 수준 교육과정 실행에 미치는 영향이 적다고 판단하였으며, 문항을 삭제할 경우 교육과정 이해도의 신뢰도가 .837에서 .875로 향상됨에 따라 두 개의 문항을 삭제하여 총 35문항에 대한 신뢰도를 산출하였다. <표 Ⅳ-2>는 교사 수준 교육과정 실행 요소별 문항 수와 신뢰도를 정리한 것이다.

<표 Ⅳ-2> 교사 수준 교육과정 개발역량 평가 영역별 문항 수 및 신뢰도

영역	2차 예비 문항		수정한 2차 예비 문항	
	문항 수(개)	신뢰도	문항 수(개)	신뢰도
교육과정 이해	10	.837	8	.875
교과/창의적 체험활동 운영	11	.958	11	.958
수업 실행	11	.965	11	.965
평가 실행	5	.909	5	.909
전체 문항	37	.975	35	.980

3) 탐색적 요인분석

특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 타당도를 검증하기 위해 35개의 수정된 2차 예비 문항 대상으로 탐색적 요인분석을 실시하였을 때, 여러 요인으로 분류될 가능성을 검증하고자 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)와 Bartlett 검증을 실시한 결과는 표 <표 Ⅳ-3>과 같다.

<표 Ⅳ-3> KMO와 Bartlett 검증 결과

표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도		.927
Bartlett 구형성 검정	근사 카이제곱	3754.013
	자유도	595
	유의확률	.000

위와 같이 표준형성 적절성의 KMO 측도는 .927로 나타났으며, Bartlett 구형성 검정에서 근사 카이제곱 값은 통계적으로 유의하게 나타났다(χ^2= 3754.013, p < .000). 표준형성 적절성(KMO)의 경우 값이 1에 가까울수록, Bartlett 구형성 검정은 구형성

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

검정 통계치가 크고 유의확률이 작을수록($p < .05$) 요인분석에 적합함을 의미한다(성태제, 2014). 따라서 각 항목 같은 상관계수의 다양성이 공통요인을 가질 수 있는 관계가 있음이 확인되었으며, 이 결과는 요인분석을 통해 여러 요인이 분류될 가능성이 검증되었음을 의미한다.

그러나 공통요인분석을 위해 최대우도법을 이용하여 직접 오블리민(Direct Oblimin) 사각 회전을 실시한 결과, 요인이 1개일 때 초기 고유값은 60.12%로 나타났으며, 추출 제곱합 적재값은 59.18%로 나타났다. 이론적 배경에서 밝힌 바와 교사 수준 교육과정 개발 요소는 독립된 구성개념으로 구분되기보다 총체적인 과정과 결과로 이해되기에 통계적으로 독립된 구성요인으로 구분되기 어려울 수 있다(서경혜, 2016; 유성열, 정광순, 2021a; 임재일, 2020). 따라서 선행연구를 바탕으로 구성한 4개의 역량 평가도구 영역을 유지하여 교육과정 이해 8문항, 교과/창의적 체험활동 운영 11문항, 수업 실행 11문항, 평가 실행 5문항으로 구성하였다.

4) 확인적 요인분석

탐색적 요인분석 이후 확인적 요인분석을 실시하였다. 확인적 요인분석은 선행연구의 이론적 배경이나 논리적 근거를 중요시하는 것으로 요인들이 분석 전에 이미 지정되어 있다는 특징이 있으며(Van Prooijen & Van der Kloot, 2001), 모형 적합도를 높이는 과정에서 표준요인부하량을 확인한다. 표준요인부하량은 학자들마다 견해가 조금씩 다르지만 .7이상이면 바람직하며, 일반적으로 .5~.95로 제시하고 있다(Baggozzi & Yi, 1988). 이에 표준요인부하량이 .5이하인 문항(1번 문항)을 삭제하여 34개의 예비 평가 문항으로 수정하였으며, 이를 대상으로 요인간 상관관계를 분석하였다. 요인간 상관관계 계수는 .715~.862로 유의수준 .01에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 구체적인 결과는 <표 Ⅳ-4>와 같다.

<표 Ⅳ-4> 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 구성 요인간 상관분석 결과

	교육과정 이해	교과/창체운영	수업 실행	평가 실행
교육과정 이해	1			
교과/창체운영	.862**	1		
수업 실행	.759**	.828**	1	
평가 실행	.715**	.768**	.855**	1

** $p < .01$

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

확인적 요인 분석에서 모형 평가는 모형 적합도 지수인 TLI, CFI, RMR, RMSEA 등에 의해 이루어질 수 있다(우종필, 2017; 박철민, 권재영, 2019). 모형 적합도 평가 기준은 다음과 같이 CMIN/p값은 .05보다 크고, CMIN/DF는 2이하면 좋은 적합도(박철민, 권재영, 2019)이며, TLI와 CFI는 1에 가까울수록, RMSEA는 0.1보다 작을수록 모형 적합도가 좋다고 해석할 수 있다. 일반적으로 RMSEA는 .1이하면 보통, .08이하면 양호, .05이하면 좋은 것으로 간주되고, TLI와 CFI는 .9이상이면 좋은 적합도로 볼 수 있다(우종필, 2017; Hair et al., 1998).

[그림 Ⅳ-1]은 확인적 요인분석 결과를 그림으로 제시한 것으로 본 연구에서 산출한 적합도 지수를 보면 CMIN/p는 적합하지 않으며 CMIN/DF 값은 1.968로 적합, RMSEA 값은 .098로 보통 수준으로 나타났다.

TLI 값은 .851, CFI 값은 .861로 적합도 기준치 보다 낮은 수준을 보였다. 그러나 본 평가도구의 경우 모형적합도가 다소 떨어지더라도 선행연구를 바탕으로 평가도구의 영역과 문항이 구성되었다는 점을 고려하여 수용하는 것으로 결정하였다(우종필, 2017). 이에 대한 구체적인 결과는 <표 Ⅳ-5>와 같다.

<표 Ⅳ-5> 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 모형 적합지수

적합도 지수	적합도기준치	모형(최종 34개 문항)	판단
CMIN/p	p>.05	1025.225(.000)	부적합
CMIN/DF	2이하	1.968	적합
TLI	.9이상	.851	부적합
CFI	.9이상	.861	부적합
RMSEA	.1 이하면 보통 .08 이하면 양호 .05이하면 좋음	.098	보통

교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 표준화 계수와 평균분산추출(AVE), 개념신뢰도(CR)를 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-6>과 같다. 평균분산추출의 경우 .5이상, 개념신뢰도의 경우 .7 이상이면 집중타당성이 있는 것으로 간주한다(우종필, 2017).

표준화된 요인부하량은 [그림 Ⅳ-1]와 같이 표준화계수의 범위는 .51~.88로 나타났으며 평균분산추출 값은 .5 이상, 개념신뢰도 값은 .7이상으로 통계적으로 유의미하게 나타났다.

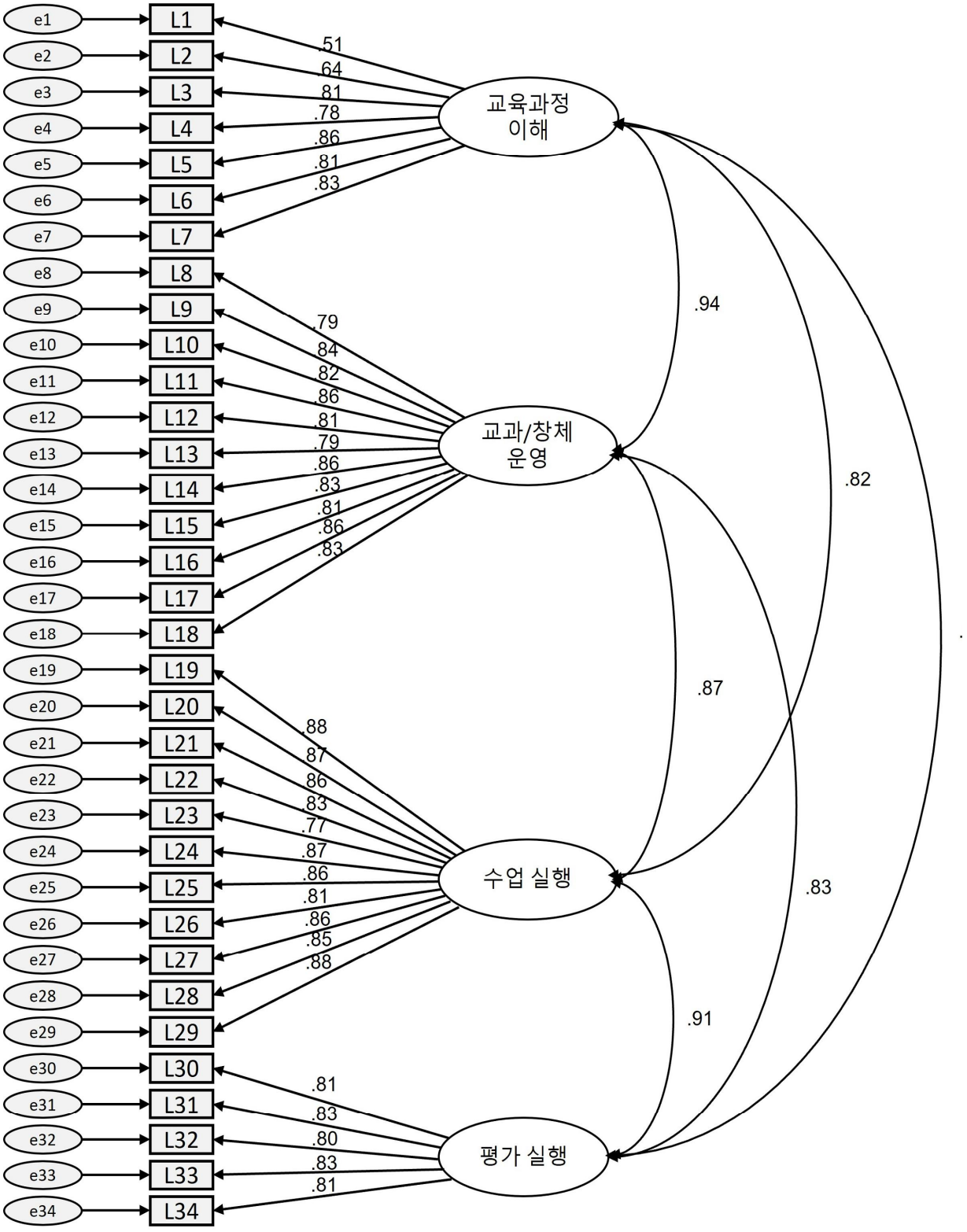
조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-6> 평가도구의 표준화계수, 평균분산 추출, 개념신뢰도

영역	문항	표준화 계수	*S.E.*	*C.R.*	*P*	AVE	개념 신뢰도
교육과정 이해	1	.51				0.63	0.92
	2	.64	.25	4.69	***		
	3	.81	.26	5.29	***		
	4	.78	.26	5.19	***		
	5	.86	.24	5.42	***		
	6	.81	.24	5.28	***		
	7	.83	.23	5.33	***		
수업 실행	29	.88			***	0.81	0.98
	28	.85	.08	11.90	***		
	27	.86	.08	12.20	***		
	26	.81	.08	10.82	***		
	25	.86	.07	12.15	***		
	24	.87	.07	12.48	***		
	23	.77	.08	10.03	***		
	22	.83	.08	11.31	***		
	21	.86	.07	12.20	***		
	20	.87	.07	12.58	***		
	19	.88	.07	12.96	***		
평가 실행	34	.81			***	0.76	0.94
	33	.83	.10	9.80	***		
	32	.80	.10	9.34	***		
	31	.83	.10	9.79	***		
	30	.81	.10	9.47	***		

*** $p < .001$

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY



[그림 Ⅳ-1] 확인적 요인분석 분석 결과

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

나. 구성된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 신뢰도

1) 평가도구의 문항 양호도

2차 예비 문항에 대한 신뢰도와 타당도 검증을 통해 수정된 34개의 예비 문항에 대해 양호도를 검증하였다. 평가도구를 구성하는 영역별 문항을 보면 평균은 3.46~4.09, 표준편차는 0.72~1.01, 왜도는 -.57~.07, 첨도는 -.73~.49의 범위로 나타났으며 왜도와 첨도의 경우 절대값 2 사이인 경우 정규성을 나타낸다고 볼 수 있다(Huck & Cormier, 2005). 따라서 본 평가도구의 문항은 수용 기준에 포함되어 모든 문항이 정규성을 나타낸다고 볼 수 있다. 구체적인 결과는 <표 Ⅳ-7>과 같다.

<표 Ⅳ-7> 문항별 평균, 표준편차, 왜도, 첨도

영역	문항	*M*	*SD*	왜도	첨도	영역	문항	*M*	*SD*	왜도	첨도
교육과정이해	1	3.46	1.01	-.51	-.20	수업실행	19	4.09	0.72	-.46	.08
	2	3.65	0.94	-.40	-.36		20	4.03	0.72	-.36	-.09
	3	3.69	0.88	-.50	.49		21	4.02	0.74	-.47	.10
	4	3.58	0.88	-.20	-.22		22	3.97	0.76	-.22	-.57
	5	3.76	0.79	-.18	-.37		23	3.86	0.77	-.15	-.50
	6	3.75	0.80	-.23	-.35		24	3.99	0.76	-.39	-.19
	7	3.88	0.76	-.35	-.09		25	3.97	0.76	-.36	-.22
교과/창의적 체험활동 운영	8	3.98	0.80	-.45	-.21		26	3.85	0.80	-.32	-.31
	9	3.84	0.84	-.20	-.66		27	3.99	0.83	-.52	-.21
	10	3.93	0.84	-.49	-.22		28	3.98	0.84	-.57	-.17
	11	3.97	0.78	-.34	-.35		29	3.99	0.83	-.52	-.21
	12	3.88	0.86	-.25	-.73		30	3.91	0.80	-.44	-.12
	13	3.83	0.81	-.26	-.42	평가실행	31	3.85	0.80	-.32	-.31
	14	3.83	0.80	-.05	-.73		32	3.79	0.75	.07	-.66
	15	3.90	0.84	-.33	-.53		33	3.77	0.82	-.22	-.45
	16	3.81	0.88	-.26	-.66		34	3.82	0.83	-.41	-.22
	17	3.87	0.80	-.23	-.52						
	18	3.90	0.76	-.10	-.67						

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2) 평가도구의 신뢰도

평가도구의 신뢰도를 분석하기 위해 문항 간의 내적 일관성 상관 계수(Cronbach ′s α)를 산출하였다. 교육과정 이해는 신뢰도 .895로 양호한 수준으로 나타났으며, 교과/창의적 체험활동 운영은 .960, 수업 실행은 .965, 평가 실행은 .909로 나타났다. 평가도구 전체의 신뢰도는 .980으로 높게 나타났다. <표 Ⅳ-8>은 연구를 통해 최종 선정된 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 영역별 문항 수 및 신뢰도를 정리한 것이다.

<표 Ⅳ-8> 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 신뢰도

영역	문항 수(개)	신뢰도
교육과정 이해	7	.895
교과/창의적 체험활동 운영	11	.960
수업 실행	11	.965
평가 실행	5	.909
전체문항	34	.980

<표 Ⅳ-9>는 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 영역별 최종 문항을 정리한 것으로 교육과정 이해 7개 문항, 교과/창의적 체험활동 운영은 11개 문항, 수업 실행은 11개 문항, 평가 실행은 5개, 총 34문항으로 구성하였다. 이를 바탕으로 개발한 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구는 [부록 3]과 같다.

<표 Ⅳ-9> 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 최종 문항

영역	최종 문항
교육과정 이해	나는 교과 교육과정을 읽고, 목적과 목표를 나의 말로 재진술 할 수 있다.
	나는 교과 성취기준을 지식, 기능, 태도로 구별할 수 있다.
	나는 인문·사회·과학기술 요소를 포함하여 교육과정을 운영할 수 있다.
	나는 2015 특수교육 교육과정 총론에서 제시한 핵심역량을 반영하여 교육과정을 운영할 수 있다.
	나는 학생이 학습 내용과 활동을 선택할 수 있도록 교육과정을 운영할 수 있다.
	나는 가르치고자 하는 핵심 개념을 중심으로 교육과정을 운영할 수 있다.
	나는 학생의 개별적인 특성을 고려하여 교육과정을 운영할 수 있다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-9> 계속

영역	최종 문항
교과/창의적 체험활동 운영	나는 성취기준을 분석하여 평가준거 성취기준과 평가기준으로 재구성하여 운영할 수 있다.
	나는 교과의 교육 목표, 교육내용, 교수·학습 및 평가를 일관성 있게 교육과정을 운영할 수 있다.
	나는 학생의 기본생활 습관에 중점을 두고 교육과정을 운영할 수 있다.
	나는 학생의 기초 학습 능력에 중점을 두고 교육과정을 운영할 수 있다.
	나는 학생의 바른 인성에 중점을 두고 교육과정을 운영할 수 있다.
	나는 학생의 수준이 현재 학년의 교과 내용과 맞지 않을 경우 타 학년군의 교과내용으로 대체하여 운영할 수 있다.
	나는 주제를 중심으로 교육과정을 운영할 수 있다.
	나는 창의적 체험활동을 학생 수준과 교육적 요구를 고려하여 운영할 수 있다.
	나는 창의적 체험활동을 교과와 연계하여 교육과정을 운영할 수 있다.
	나는 교과 내, 교과 간 내용 연계성을 고려하여 교육과정을 운영할 수 있다.
	나는 학습 내용을 실제 맥락 속에서 적용할 수 있도록 교육과정을 운영할 수 있다.
수업 실행	나는 학생의 장애 특성 및 정도를 고려하여 수업내용을 구성하고 실행할 수 있다.
	나는 학생의 장애 특성 및 정도에 적합한 교수·학습 방법을 구성하여 실행할 수 있다.
	나는 학생의 흥미와 적성을 고려하여 수업을 구성하고 실행할 수 있다.
	나는 학생에게 능동적 수업 참여와 자기표현 기회를 제공하여 수업을 구성하고 실행할 수 있다.
	나는 학생의 문제해결력을 키우기 위해 협동학습 수업을 구성하고 실행할 수 있다.
	나는 학습 내용을 실제 맥락 속에서 적용할 수 있는 수업을 구성하고 실행할 수 있다.
	나는 교과 특성에 맞는 학생 참여형 수업을 구성하고 실행할 수 있다.
	나는 학생이 자기주도적으로 학습할 수 있도록 수업을 구성하고 실행할 수 있다.
	나는 학생에게 흥미로운 수업을 구성하고 실행할 수 있다.
	나는 평가계획에 맞춰 수업을 구성하고 실행할 수 있다.
	나는 주제를 중심으로 교재를 재구성하여 수업을 구성하고 실행할 수 있다.
평가 실행	나는 학생 평가 결과를 수업의 질을 개선하는 데 활용할 수 있다.
	나는 학생의 장애 특성 및 정도에 따라 다양한 평가 방안을 구성하여 실행할 수 있다.
	나는 모든 학생이 교육 목표를 경험할 수 있도록 과정중심평가를 구성하여 실행할 수 있다.
	나는 학생의 지식, 기능, 태도를 균형 있게 반영한 평가를 구성하여 실행할 수 있다.
	나는 평정 기준과 척도를 마련하여 평가를 구성하여 실행할 수 있다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성과 효과

가. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성

1) 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성 및 차시 개발

특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성을 위해 선행연구를 검토하여 교사 수준 교육과정 개발 요소를 도출하고, 이를 바탕으로 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램의 주제와 내용을 구성하였다. 이후 전문가 타당도 검증을 통해 연수 프로그램의 차시별 주제와 내용 운영 방식의 적합성을 검증하였으며, 여기에서 제안된 '성취기준 재구조화'의 개념 이해와 실습 활동을 추가로 구성하였다.

성취기준 재구조화의 개념에 대한 이해 부분은 3차시 성취기준 분석하기의 내용 구성으로 성취기준 관련 용어 알기, 성취기준 분석하기에 '성취기준 재구조화'를 추가하였다. 성취기준 재구조화 실습 부분은 8차시 주제 중심 재구성의 내용 구성으로 성취기준 선정에 '재구조화 하기'를 추가하여 구성하였다.

이를 반영하여 개발한 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램의 주제 및 내용 구성은 <표 Ⅳ-10>과 같다.

<표 Ⅳ-10> 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 주제 및 내용 구성 결과

차시	주제	내용 구성	교사 수준 교육과정 개발 요소 반영	방법	활용 자료
1	교육과정 이해	· 교육과정 문서와 자료 구별하기	①	강의	PPT
		· 교육과정 구성의 중점	①		
		· 교육과정 편성·운영 기준 알기	①		
2	교과 교육과정 이해	· 교과의 성격과 목표 파악하기	②③	강의, 개별 실습	PPT, 교과 교육과정 문서
		· 내용 체계표 및 성취기준 파악하기	②③④		
3	성취기준 분석하기	· 성취기준과 관련 용어 알기	③④	강의, 개별 실습	PPT, 활동지
		· 성취기준 분석하기	③④		
		· 성취기준 재구조화	④		

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-10> 계속

차시	주제	내용 구성	교사 수준 교육과정 개발 요소 반영	방법	활용 자료
4	교과 내용 분석하기	· 교과서 중심 내용 분석하기	②③⑩	강의, 개별 실습	PPT, 활동지
		· 성취기준 중심 내용 분석하기	②③④		
5	교육과정 지도 만들기	· 학년군별 성취기준 구분하기	②⑥	강의, 모둠 실습	PPT, 활동지
		· 여러 교과 성취기준 지도 만들기	④⑥		
6~7	성취기준 중심 재구성하기(단원 내/단원 간)	· 성취기준 분석하기	⑪⑫⑬⑭	강의, 모둠 실습	PPT, 활동지
		· 평가질문 만들기			
		· 학생, 환경, 교사의 철학 반영하기	⑤⑥⑦		
		· 활동 재구성하기	⑧⑨⑩⑫⑬⑭		
8	주제 중심 재구성	· 주제 선정하기(학생, 환경, 교사의 철학 반영)	⑤⑥⑦	강의, 모둠 실습	PPT, 활동지
		· 성취기준 선정 및 재구조화하기	③④⑦⑫		
		· 평가질문 만들기	⑪⑭		
		· 학습 활동 선정 및 차시 구성	⑦⑧⑨⑩⑬		
		· 학습 활동 배치하기	⑪⑫⑬⑭		
9	발표, 피드백	· 모둠별 발표 및 피드백	-	발표	결과물

교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램의 3차시와 8차시에 '성취기준 재구조화'가 추가됨에 따라 차시별 운영안과 자료에 이를 반영하였다. 3차시의 경우 운영안에 성취기준 재구조화의 개념에 대한 설명을 추가하였으며 자료에는 성취기준 재구조화를 할 때 유의해야 할 사항을 추가하였다. 차시별 운영안의 예는 [그림 Ⅳ-2]와 같다.

8차시 운영안과 자료에는 성취기준에서 학습요소를 추출하기에 이어 학습요소를 반영하여 성취기준을 재구조화하는 것과 학생, 학급, 학교 상황 등을 반영하여 재구조화하는 실습을 추가하였다. 최종적으로 개발한 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 차시별 운영안 및 자료는 [부록 4]와 같다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<table>
<tr><td>차시</td><td>3차시</td><td>주제</td><td colspan="2">성취기준 읽고 분석하기</td><td>방법</td><td>강의, 개별실습</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">내용 구성</td><td colspan="3" rowspan="2">■성취기준과 관련 용어 알기
■성취기준 분석하기</td><td>소요 시간</td><td>50분</td></tr>
<tr><td>자료</td><td>PPT, 활동지</td></tr>
<tr><td colspan="2">구분</td><td colspan="4">세부 내용</td><td>활동</td></tr>
<tr><td colspan="2">■성취기준과 관련 용어 알기</td><td colspan="4">• 성취기준의 의미
- 교과를 통해 학생들이 배워야 할 지식, 기능, 수업 후 학생들이 할 수 있어야 할 또는 할 수 있기를 기대하는 능력을 나타내는 결과 중심의 도달점
- 교과의 내용(지식)을 적용하고 문제 해결을 하는 수행 능력.
- 수업 활동의 기준
• 성취기준 재구조화의 의미
- '성취기준 재구조화'는 교육과정 성취기준을 실제 평가의 상황에서 준거로 사용하기에 적합하도록 구체적이고 명료하게 하는 것을 의미함
• 평가준거 성취기준의 의미
- 교육과정 성취기준을 재구성하여 평가 활동에서 판단의 기준이 될 수 있도록 제시
- 평가준거 성취기준'은 학교의 구체적인 평가 상황 고려
- 학생 입장에서 무엇을 공부하고 성취해야 하는지, 교사의 입장에서 무엇을 가르치고 평가해야 하는지 구체적으로 제공하기 위함
- 필요한 경우에 한하여 교육과정 성취기준을 재구성하여 '평가준거 성취기준'을 제시
• 평가기준의 의미
- 평가 활동에서 학생들이 어느 정도 수준에서 성취기준을 도달했는지를 판단하기 위한 실질적인 기준 역할
- 각 평가준거 성취기준 도달한 정도를 상/중/하의 세 단계로 구분
- 각 단계에 속한 학생들이 무엇을 알고, 할 수 있는지를 기술한 것을 의미
• 성취수준의 의미
- 각 단원 또는 영역에 해당하는 교수·학습 활동이 끝났을 때 학생이 성취하기를 기대하는 지식, 기능, 태도에 도달한 정도를 기술한 것
- '단원/영역별 성취수준'은 각 단원에 포함된 교육과정 성취기준 또는 평가준거 성취기준을 단순히 나열한 것이 아니라 '단원 또는 영역 내 성취기준들을 포괄하는 전반적인 특성에 도달한 정도를 수준별로 구분해 진술한 것'</td><td>강의</td></tr>
<tr><td colspan="2">■성취기준 분석하기</td><td colspan="4">• 성취기준 분석 실습 [참고자료 6]
-분절적으로 해석하기
[9국어1-01]다양한 문장 유형을 사용하여 상대방과 대화한다.(기본교육과정)
파란색: 내용 요소 / 빨간색: 기능(수행요소)
-지식과 기능 찾기
[6사회02-02]일상생활에서 지켜야 하는 여러 가지 생활 예절을 알고 실천한다.(기본교육과정)
파란색: 지식(내용요소) / 빨간색: 기능(수행요소)</td><td>개별 실습</td></tr>
</table>

[그림 Ⅳ-2] 차시별 운영안(3차시) 예시

2) 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램의 전문가 타당도 검증

교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램의 차시별 주제와 내용, 운영 방식의 적합성에 대한 타당도 검증을 위해 전문가 타당도 검증을 실시하였다. 전문가는 교육경력 7년 이상, 교육과정 관련 업무 2년 이상 담당 경험 또는 교육과정 관련 연구활동을 2년 이상 수행한 특수교사 6명으로부터 검토를 받았다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

전문가 타당도 검증 결과 평균 4.17~4.83로 나타나 대체로 적합이거나 매우 적합에 가까운 결과를 보였다. 특히 7번 문항은 교과 교육과정 내용 체계표의 구성 및 의미 설명에 대한 문항으로 매우 적합에 가까운 결과를 보였다. 8번, 9번, 14번, 17번 문항은 평가준거 성취기준의 의미와 구성, 성취기준 분석 등 성취기준과 관련된 개념에 대한 설명과 사례 제시에 대한 문항으로 매우 적합에 가까운 결과를 보였다. 구체적인 전문가 타당도 검증 결과는 <표 Ⅳ-11>과 같다.

<표 Ⅳ-11> 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 전문가 타당도 검증 결과

영역	문항	내용	*M*	*SD*
교육과정 이해	1	교육과정 문서와 자료를 구분하여 제시한다.	4.33	.52
	2	특수교육 교육과정 총론의 구성 중점과 구성 중점의 의미하는 바를 제시한다.	4.50	.84
	3	특수교육 교육과정 유형을 제시한다.	4.50	.55
	4	특수교육 교육과정 유형별 편성·운영 기준과 유의사항을 제시한다.	4.50	.55
교과 교육과정 이해	5	교과 교육과정의 성격과 목표를 파악하고 정리할 수 있는 서식과 사례를 제시한다.	4.50	.55
	6	교과 교육과정 문서의 구성요소와 특성을 제시한다.	4.33	.52
	7	교과 교육과정 내용 체계표의 구성과 의미를 설명하고 구성요소들의 관계성을 설명한다.	4.83	.41
성취기준과 관련 용어 의미 이해	8	성취기준의 의미를 제시한다.	4.83	.41
	9	평가준거 성취기준의 의미를 설명하고, 재구성 방법과 사례를 제시한다.	4.83	.41
	10	평가기준의 의미를 설명하고 사례를 제시한다.	4.67	.52
	11	성취수준의 의미를 설명하고 사례를 제시한다.	4.50	.84
성취기준 분석하기	12	성취기준의 구성 방식을 설명한다.	4.67	.52
	13	성취기준 분석 방법과 사례를 제시하고, 실습한다.	4.67	.82
	14	성취기준 분석 방식에 따른 주요학습 활동 구성 사례를 제시한다.	4.83	.41
교과 내용 분석하기	15	교과서 중심 내용 분석 방법을 설명하고 사례와 활용 방법을 제시한다.	4.50	.55
	16	성취기준 중심 내용 분석 방법을 설명하고 사례와 활용 방법 제시한다.	4.67	.52
	17	교과서 중심 내용 분석과 성취기준 중심 내용 분석의 차이를 설명한다.	4.83	.41
	18	교과서 중심 내용 분석과 성취기준 중심 내용 분석의 상호보완적 활용에 대해 설명한다.	4.67	.52

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-11> 계속

영역	문항	내용	*M*	*SD*
교육과정 지도 만들기	19	학년군별 성취기준을 학년 단위 성취기준으로 나눠야 할 필요성에 대해 설명한다.	4.33	.82
	20	학년별 성취기준을 나누기 위한 '구분 기준' 설정 및 사례를 제시한다.	4.33	.82
	21	학년 단위 성취기준을 교과별로 모아 교육과정 지도(맵)를 만드는 사례를 제시한다.	4.33	.82
	22	교육과정 지도의 필요성과 활용 방안에 대해 설명한다.	4.17	.75
성취기준 중심 단원 내/단원 간 재구성	23	교과서 단원의 성취기준을 파악하고 분석하는 방법을 설명하고 실습한다.	4.67	.52
	24	학습요소를 파악하여 평가 질문을 만드는 사례를 제시하고 실습한다.	4.67	.52
	25	해당 단원에 학생 특성, 환경 특성, 교사의 철학을 어떻게 반영할 수 있는지 사례를 제시한다.	4.83	.41
	26	해당 단원에 학생 특성, 환경 특성, 교사의 철학을 반영하는 실습을 실시한다.	4.50	.84
	27	단원의 주요활동과 차시 계획을 재구성하는 사례를 제시하고, 과정을 실습한다.	4.67	.82
	28	여러 단원의 주요활동과 차시 계획을 재구성하는 사례를 제시하고, 과정을 실습한다.	4.33	.82
주제 중심 재구성	29	주제 선정의 기준과 선정 사례를 제시한다.	4.50	.84
	30	주제를 중심으로 성취기준을 선정하는 사례를 제시하고, 유의점을 강조한다.	4.50	.84
	31	주제와 성취기준에 따른 학습 활동 선정 방법과 과정을 설명하고 사례를 제시한다.	4.50	.84
	32	학습 활동 차시 재구성 사례와 평가 계획, 수업 방법 계획 사례를 제시한다.	4.50	.55
	33	주제 중심 재구성의 전반적인 과정을 실습한다.	4.50	.84

전문가 타당도 검증에서의 기타 의견으로 성취기준 분석과 함께 성취기준 재구조화에 대한 개념 설명과 성취기준 재구조화 실습 추가 구성에 대한 의견이 제안되었다.

성취기준 재구조화는 교육과정 성취기준을 실제 평가의 상황에서 준거로 사용하기에 적합하도록 보다 구체적이고 명료하게 하는 것을 의미한다. 성취기준 재구조화에서 유의해야 할 사항으로 성취기준을 통합하거나 일부 내용을 압축하여 재구조화할 경우, 성취기준의 내용요소의 일부가 임의로 삭제되지 않도록 유의해야 한다. 또한 일부 내용요소를 추가해야 하는 경우 학생의 학습 및 평가 부담이 가중되

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

지 않도록 학년(군), 학교급 및 교과(군) 간의 연계성을 충분히 고려해야 한다(교육부, 2021). 이를 고려하여 교사 수준 교육과정 개발을 위한 성취기준 재구조화의 명확한 의미 이해와 실천 역량을 강화하기 위해 해당 내용을 프로그램에 추가 구성하였다.

나. 구성된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 효과

실험집단과 통제집단 간의 차이를 분석하기 위해 독립표본 t검증을 실시한 결과는 <표 Ⅳ-12>와 같다. 연구절차에서 제시한 바와 같이 사전 검사에서는 실험집단과 통제집단이 동질한 것으로 나타났으나 사후 검사에서는 교수 수준 교육과정 개발 전체와 교육과정 이해 영역, 평가 실행 영역에서 실험집단과 통제집단 간의 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그러나 교과와 창의적 체험활동 운영, 수업 실행 영역에서는 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-12> 전체 실험집단과 통제집단 간 차이 검증 결과 (N=47)

	실험집단(n=25)		통제집단(n=22)		t
	M	SD	M	SD	
교육과정 이해	3.85	.49	3.32	.49	3.70***
교과/창체운영	3.93	.44	3.68	.65	1.61
수업 실행	4.01	.42	3.66	.76	1.92
평가 실행	3.86	.50	3.40	.82	2.29*
전체	3.93	.42	3.57	.61	2.41*

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

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅴ. 논의

본 연구는 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가를 위한 평가도구를 개발하고, 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성과 그 효과성 검증에 목적이 있다. 본 연구 결과를 바탕으로 살펴본 논의는 다음과 같다.

1. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 구성 및 타당화와 신뢰도

가. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 구성과 타당도

특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 예비 평가 문항 작성을 위해 교사 수준 교육과정 개발역량 요소에 대한 선행연구(경기도교육청, 2016; 경상남도교육청, 2018; 교육과정디자인연구소, 2020; 김현규, 정광순, 2018; 유성열, 정광순, 2021a; 임재일, 2020)와 교육과정 문해력(경기도교육청, 2016; 경상남도교육청, 2018; 김세영, 2015; 임재일, 2020; 정광순, 2012)에 대한 선행연구를 분석하여 평가도구를 구성하였다. 이를 바탕으로 한 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 구성 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가에서는 장애학생의 특성, 교육적 요구 등을 반영한 다양한 형태의 교육과정 운영 역량이 강조되어야 한다. 본 연구를 통해 개발한 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 문항 구성 과정은 다음과 같다.

평가도구는 교육과정 이해, 교과/창의적 체험활동 운영, 수업 실행, 평가 실행, 총 4개 요소와 15개의 세부 내용으로 구성하였으며, 1차 예비 문항으로 총 41문항을 작성하였다. 이후 특수교육 교육과정 전문가 집단의 내용 타당도 검증을 통해 특정 학교급에만 해당하는 4개 문항을 합의를 거쳐 제외하여 총 37문항의 2차 예비 문항을 구성하였다.

2차 예비 문항에 대해 특수학교, 특수학급에 근무하고 있는 특수교사 102명을 대상으로 설문을 하여 문항의 신뢰도 검증과 탐색적 요인분석, 확인적 요인분석을 하였다. 이를 바탕으로 신뢰도가 낮은 단순 내용을 묻는 두 개 문항을 삭제하였으며

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

요인부하량이 .5 미만인 한 개 문항을 삭제하여 최종적으로 총 34문항을 개발하였다.

삭제한 문항과 관련하여 이론적 배경에서 밝힌 바와 같이 교사 수준 교육과정 개발을 위해서는 교사의 교육과정 문해력을 바탕으로 지역사회와 학교, 학생의 특성 및 교육적 요구를 반영할 수 있어야 한다. 따라서 본 연구의 결과와 같이 자유학기 또는 입학 초기 적응과 같이 특정 학교급에만 해당하는 내용이나 핵심역량의 종류, 수업 시수 증감 범위 등 단순 사실을 아는지 묻는 것은 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량을 평가하는 데 적합하지 않다고 볼 수 있다.

특히 김현규와 정광순(2018)의 연구 결과와 같이 특수교사들 또한 교과서를 활용하여 수업 자료 및 내용을 재구성하거나, 성취기준 활용 또는 주제를 중심으로 교육과정을 운영한다. 그러나 특수교사들의 경우 장애학생들의 개별적 특성과 교육적 요구를 반영하여 교육과정을 개발하고 운영한다(정희섭, 2021). 따라서 특수교육에서는 장애학생의 장애특성, 교육적 요구를 반영한 교과서 기반의 재구성, 성취기준 활용, 주제중심 교육과정 운영 역량을 더욱 강조할 필요가 있다.

둘째, 특수교사의 교사수준 교육과정 개발역량 평가도구는 교육과정 이해, 교과와 창의적 체험활동 운영, 수업 실행, 평가 실행 영역을 종합적으로 평가할 수 있어야 한다. 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 문항에 대한 탐색적 요인분석을 한 결과와 같이 교사 수준 교육과정 개발역량 평가 요인은 여러 개의 요인이 아닌 하나의 요인으로 분석되는 것을 확인할 수 있었다.

교사 수준 교육과정 개발은 교사의 교육과정 문해력을 기반으로 한다(교육과정디자인연구소, 2020; 김세영, 2015; 임재일, 2020; 정광순, 2012). 교육과정 문해력은 교육과정에 대한 이해 뿐 아니라 교과와 창의적 체험활동 운영, 수업과 실행에까지 영향을 미친다고 볼 수 있다. 특히 교사 수준 교육과정을 개발하는 과정이 계획과 실천, 생성의 단계로 구분할 수 있지만 실제로는 각각의 단계가 연속되는 총체적인 과정과 결과라고 볼 수 있다.

따라서 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량을 평가하기 위한 요인 또한 서로 다른 요인으로 도출되기보다 하나의 요인으로 도출되는 것은 당연한 결과로 볼 수 있다. 결국 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 구성을 위해 통계적으로 요인을 구분하기에 앞서 교육 현장에서의 교사 수준 교육과정 개발 현상을 연구한 선행연구를 바탕으로 영역을 구분하고 그에 관련된 문항들로 구성하는 것이 필요하다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

다음으로 구성된 평가도구에 대한 확인적 요인분석을 한 결과 모형적합도 지수 5개 중 CMIN/DF 값과 RMSEA 값은 적합, TLI값과 CFI값, CMIN/p값은 부적합으로 종합해 보면 적합 판단 지수 2개, 부적합 판단 지수 3개로 나타났다. 모형 적합도 지수만 두고 판단하였을 때 본 연구의 평가도구의 모형 적합도는 적합하지 않은 것으로 판단할 수 있다. 그러나 연구 결과에서 TLI, CFI 값을 수용하기로 한 이유와 같이 본 평가도구의 영역과 문항은 교육 현장을 기반으로 하여 현상과 양상을 분석하고, 이를 바탕으로 관련 요소들은 제시하였다.

따라서 선행연구들의 이론적 배경과 논리적 근거를 고려하여 해당 평가도구의 영역과 문항이 구성되었다는 점을 고려할 때 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 역량을 종합적으로 측정하기에 적합한 모형으로 판단할 수 있다. 한편, 집중타당성 검증을 위해 표준화 계수와 평균분산 추출, 개념 신뢰도 결과를 살펴본 결과 집중타당성 판단 기준에 부합함에 따라 집중타당성이 있는 것을 확인할 수 있었다.

나. 구성된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 신뢰도

구성된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 문항 양호도와 신뢰도를 분석한 결과 정규성과 높은 신뢰성이 확인되었다. 이에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 최종 문항의 양호도를 분석한 결과 평균은 5점 만점에 3.46~4.08의 분포를 보이며, 표준편차는 .72~1.01로 대부분 고르게 분포되어 있었다. 왜도와 첨도의 경우 절대값 2 사이에 있을 때 정규성이 있다고 판단하게 되는데 연구 결과, 왜도는 -.57~.07 범위, 첨도는 -.73~.49 범위로 나타나 왜도와 첨도 모두 정규성을 나타내고 있다고 볼 수 있다. 따라서 본 연구를 통해 구성된 최종 문항은 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구의 문항으로 적절하다고 판단할 수 있다.

둘째, 최종 문항의 신뢰도를 분석하기 위해 문항 간의 내적 일관성 상관 계수(Cronbach ′s α)를 산출하였으며 전체 신뢰도는 .980으로 매우 높게 나타났다. 세부 영역의 신뢰도 또한 .895~.965로 나타나 높은 신뢰성이 확인되었다.

이론적 배경에서 살펴본 바와 같이 교사 수준 교육과정 개발은 교사의 교육과정 문해력을 기반으로 교육과정-수업-평가 일체화를 통해 실행된다. 따라서 교육과정 개발역량은 교육과정에 대한 이해와 활용 능력, 수업 계획과 평가 계획을 수립하여

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

운영할 수 있는 역량까지 함께 고려되고 평가되어야 한다. 이와 같은 측면에서 보았을 때 높은 신뢰도를 보이고 있는 본 평가도구는 교육과정 이해, 교과/창의적 체험활동 운영, 수업 실행, 평가 실행 영역에서 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 역량을 평가하기 위한 영역과 내용을 적절하게 반영하고 있다고 판단할 수 있다.

2. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성과 효과

가. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성

특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성을 위해 8개 영역, 33개 문항을 통해 프로그램 차시별 주제 및 내용, 운영 방식의 적합성에 대한 검증을 받았다. 그 결과 모든 문항에서 적합 또는 매우 적합에 가까운 결과를 보였으며 이를 통해 연수 프로그램이 다루고자 하는 주제와 내용, 운영 방식이 타당하다는 결과를 얻게 되었다.

이를 바탕으로 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성에 대해 논의하고자 한다.

첫째, 교사 수준 교육과정 개발역량 강화를 위해서는 교과와 창의적 체험활동 교육과정을 실제 편성·운영할 수 있는 역량이 있어야 함은 분명하다. 그러나 교육과정 이해도가 교육과정 재구성 실행과 정적 상관관계에 있는 것과 같이 현재 적용되고 있는 교육과정에 대한 정확한 이해가 동반되어야 한다(김동인, 정은희 2019). 특히 우리나라의 경우 국가 수준 교육과정을 기준으로 지역 수준 교육과정과 학교 수준 교육과정, 교사 수준 교육과정이 개발된다는 점을 고려할 때 국가 수준 교육과정 개발 배경, 구성 중점, 주요 사항 등을 명확히 이해할 필요가 있다(교육부, 2018).

Hord(1987)는 일반적으로 사람들은 새로운 변화에 대해 자신이 가지고 있는 태도와 신념이 일치하는 내용과 메시지를 선택적으로 받아들이는 경향이 있다고 말한다. 교육과정 변화에 따른 교사들의 태도도 이와 비슷하다고 말할 수 있다. 개정된 교육과정에 대해 교사가 가지고 있는 기존의 태도와 가치관으로 새로운 교육과정을 해석하고 적응시키거나(김인희, 2008), 교육 현장에서의 현실과 타협하면서 ‘사소한 것’으로 만들어 버릴 수도 있다. 즉 새로운 교육과정을 특별하거나 새로운

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

것이 없는 것으로 만들어 버릴 수 있으며(박병량, 2006), 이는 곧 개정 교육과정의 안정적인 현장 안착의 장해 요인이 될 수 있다.

이를 볼 때 현 교육과정에 대한 교사의 명확한 이해는 교육과정에 대한 교사의 신념과 태도에 영향을 미칠 수 있다. 특히 교육과정의 현장 안착과 교육과정의 일차 사용자인 교사의 역할 정립, 교육과정 운영의 주체성을 확립하는 데 중요한 요소가 될 수 있다(정광순, 2012).

따라서 본 연구의 교사 수준 교육과정 연수 프로그램은 교육과정 이해에 대한 주제와 내용을 바탕으로 특수교사들의 교육과정에 대한 이해를 높일 뿐 아니라 실질적인 교육과정 운영 주체로서 개정 교육과정의 목적에 부합하는 현장 안착과 적극적인 교사 수준 교육과정 개발을 위한 태도를 고취하는 데 의의를 둘 수 있다.

둘째, 교사 수준 교육과정 개발의 가장 중요한 요소는 '성취기준'에 대한 이해와 분석, 활용 역량이라고 말할 수 있다. 전문가 타당도 검증 결과에서 나타난 바와 같이 교사 수준 교육과정 개발에서 가장 높은 평균 점수를 받은 문항은 모두 성취기준에 대한 이해, 해석, 활용에 관한 문항이다. 즉 현장 교사의 교육과정 개발은 얼마나 성취기준을 잘 이해하고 해석할 수 있으며, 교실 상황, 교육적 요구, 장애 특성 등을 고려하여 성취기준을 활용할 수 있는지에 따라 교사의 교육과정 개발역량이 달라질 수 있다고 판단할 수 있다.

한경임과 한경화(2019)에 따르면 특수교사들은 다음과 같은 필요에 의해 교육과정을 재구성한다고 밝히고 있다. 첫째, 배운 내용을 생활에 활용할 수 있도록 지도하기 위해, 둘째, 교과서가 내가 가르치는 학생들의 수준에 맞지 않으므로, 셋째, 교과서 하나로만 수업하는 데 한계가 있기 때문에, 넷째, 학생들의 흥미를 유발하고, 내용을 쉽게 배울 수 있도록 지도하기 위해 다섯째, 특수교육 대상 학생들의 개인차가 크기 때문에 교육과정 재구성이 필요하다. 이와 같은 맥락에서 김영미 외(2016), 이희연 외(2020), 김동인과 정은희(2019), 송은숙과 최진혁(2020) 또한 특수교사들의 교육과정 재구성의 필요성에 대한 전반적 인식이 매우 높은 것으로 나타났다. 따라서 특수교사들의 다양한 필요를 반영하여 교사 수준 교육과정을 개발하기 위해서는 성취기준에 대한 이해, 분석, 활용 역량을 향상시켜야 할 필요가 있다.

이에 대해 교육디자인연구소(2020)는 학생들의 앎과 삶에 의미 있는 배움을 주기 위해 성취기준을 학생에게 맞추기 위한 성취기준 해석과 교과서 재구성 및 교육과정 개발을 위한 성취기준 활용의 중요성을 강조하였다. Carter(2007)는 성취기준과 일치하는 교육내용을 가르치는 것을 교육과정, 수업, 평가 일체화로 주장하였으며

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이명섭 외(2017)와 정민수(2018)는 성취기준을 중심으로 한 교육과정, 수업, 평가 일체화를 강조하였다.

위의 연구들은 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램의 전문가 타당도 검증에서 성취기준의 이해, 분석, 활용이 중요하다는 결과와 맥을 같이하는 것으로 교사 수준 교육과정 개발역량은 결국 교사의 성취기준 이해, 분석, 활용 역량과 직결된다는 점을 시사한다.

본 연구의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램은 성취기준의 이해와 해석, 활용을 위한 방법과 실습을 다루고 있으며 성취기준을 중심으로 한 재구성과 주제를 중심으로 한 재구성 등 교육과정, 수업, 평가 일체화를 실습할 수 있는 내용까지 다루고 있다. 따라서 연구를 통해 개발한 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램은 교사 수준 교육과정 개발을 위해 교사가 갖춰야 할 성취기준 이해, 해석, 활용 역량을 강화할 수 있는 요소들을 충분히 포함하고 있다고 판단할 수 있다.

나. 구성된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 효과

특수교사를 대상으로 개발된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램의 효과를 알아보기 위해 전남의 S특수학교 특수교사 25명과 광주의 G특수학교 특수교사 22명을 실험집단과 통제집단으로 구분하여 효과를 분석하였으며 연수 프로그램 운영 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 교사 수준 교육과정 연수 프로그램 종료 후 실험집단과 통제집단의 차이를 분석하였다. 그 결과 교사 수준 교육과정 개발역량 평가 영역 중 교육과정 이해와 평가 실행에서 집단 간 유의미한 차이가 있었다.

권낙원 외(2011)는 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인으로 교과내용 인지를 포함한 교육과정 이해 수준을 강조하였으며, 김동인과 정은희(2019)는 특수교사의 교육과정에 대한 이해도와 교육과정 재구성 실천이 정적 상관관계에 있음을 밝히고 있다. 즉 교사 수준 교육과정 개발을 위해서는 교사 수준 교육과정 개발의 필요성을 인식하는 것도 중요하지만 교육과정에 대한 충분한 이해와 교육과정적 지식이 뒷받침되어야 한다고 볼 수 있다.

이를 볼 때 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램에서 다루고 있는 교육과정

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

문서와 자료의 구별, 교육과정 구성의 중점 이해, 교육과정 편성·운영 기준, 교과 교육과정의 성격과 목표 파악 및 내용 체계, 성취기준 등에 대한 내용은 특수교사의 교육과정에 대한 이해도 향상에 영향을 미치는 것으로 판단할 수 있다.

한편, 평가 실행에서 나타난 실험집단과 통제집단 간의 유의미한 차이에 관심을 가질 필요가 있다. 박미경과 강경숙(2017)의 연구 결과에 의하면 특수교사의 평가 실행은 다른 영역들에 비해 여전히 어려움을 보이고 있음을 알 수 있다. 2015 특수교육 교육과정에서 과정중심평가를 강조함에 따라 과정중심평가에 대한 특수교사의 인식 수준 또한 높아지게 되었다(김은라 외, 2020). 그러나 상호 이질적인 장애학생들의 수준을 평가할 수 있는 적절한 평가도구 및 방법 부족으로 인한 평가의 어려움을 호소하고 있다(국립특수교육원, 2019; 김은라 외, 2020).

이에 대해 김은라 외(2020)는 평가 실행을 위해 특수교사에게 우선 지원되어야 할 내용으로 '성취기준 분석 및 평가계획 수립', '과정중심평가 과제 개발'을 제안하고 있다. 이는 평가 실행을 위한 지원이 평가 영역에만 한정하여 지원되기보다 교육과정과 수업, 평가를 총체적으로 계획하면서 평가 실행을 위한 방안에 초점이 맞춰져야 함을 시사한다고 볼 수 있다.

위에서 논의한 바와 같이 교사 수준 교육과정은 교사의 교육과정 문해력에 따라 개발 양상과 수준이 달라진다(김민환, 1999; 김현규, 정광순, 2018; 유성열, 정광순, 2021a). 교육과정 문해력은 총론과 각론에 대한 이해와 해석, 교과 교육과정에 대한 조망 능력과 실제적 맥락에 따라 수업과 평가를 계획하고 실행, 피드백할 수 있는 상용능력을 요구한다. 즉 교사 수준 교육과정은 교사의 교육과정 문해력을 기반으로 교육과정과 수업, 평가의 일체화를 통해 계획되고 실행되어야 한다.

따라서 특수교사의 평가 실행을 위한 지원 또한 단순히 평가 자체에 한정하기보다 교육과정, 수업, 평가를 총체적으로 다루면서 평가 실행을 위한 세부적인 내용과 구체적인 방안이 제시되어야 한다. 이를 볼 때 성취기준 분석 및 활용, 평가 질문 구성 및 평가 실행 계획, 수업 실행 계획 등에 대한 내용을 총체적으로 다루고 있는 본 연수 프로그램은 특수교사의 평가 실행 역량 향상에 효과적인 것으로 판단할 수 있다.

둘째, 교과/창의적 체험활동 운영과 수업 실행에서는 집단 간 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 국가 수준의 교육과정을 기반으로 교사 수준 교육과정을 개발하기 위해 교과 교육과정의 특성과 함께 성취기준을 분석하고, 재구조화하는 활동이 매우 비중있게 다뤄져야 한다. 그러나 특수교사들은 성취기준을 중심으로 교육과정

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

을 개발하는 방식에 익숙하지 않다.

특수교사의 경우 장애학생의 장애 특성과 수준, 개별적 요구를 반영하여 주제 통합 수업 및 교과통합 중심 수업, 학습지 중심 수업을 위한 교육과정 설계에 중점을 두어왔다(송은숙, 최진혁, 2020). 이에 대해 박남수, 박경옥, 강은영(2020)은 특수교사가 평가와 관련된 의사를 결정할 때 교육과정에 제시된 성취기준보다 개별 학생의 장애 유형, 학생의 학습 특성과 스타일을 먼저 고려하는 점을 지적하였으며, 송은숙과 최진혁(2020) 역시 특수교사들의 제한적인 성취기준 중심 교육과정 재구성의 실천 양상을 지적하였다.

즉 특수교사의 경우 수업을 계획하고 실행할 때 국가 수준 교육과정의 성취기준을 중심으로 운영한다기보다 장애와 관련한 특성, 학생들의 교육적 요구를 우선 고려하여 운영한다고 볼 수 있다. 특히 성취기준을 해석하여 수업 전반으로 일관성 있게 교과와 창의적 체험활동 교육과정을 운영하는 역량이 단시간에 길러지기 어려운 것이 사실이다(하언지, 2020; Ben-Peretz, 1990). 따라서 몇 시간으로 구성된 연수 프로그램에 참여하는 것으로 실험집단과 통제집단 간의 유의미한 차이를 가져오기에는 무리가 있었을 것으로 추측한다.

결국 특수교사의 교과와 창의적 체험활동 교육과정 운영 역량, 수업 실행 수준을 향상시키기 위해서는 학생들의 특성과 교실 상황적 맥락을 고려하여 성취기준을 해석하고, 성취기준을 중심으로 수업과 평가를 계획하고 운영하는 방식에 특수교사 자신이 익숙해져야 한다. 이를 위해서는 관련 연수 프로그램에 참여하는 방식의 단발적 경험에 그치는 것이 아니라 특수교사 스스로 지속적인 연구와 실천을 통해 성취기준 중심의 교육과정 운영 방식을 체화하는 것이 필요하다.

이에 본 연구의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램은 교육과정의 성취기준을 중심으로 교사 수준 교육과정 개발 과정을 경험하고 이를 통해 교육과정 운영의 주체로서의 정체성 강화와 지속적인 교사 수준 교육과정 개발에 대한 동기를 부여할 수 있다는 측면에서 의의가 있을 것이다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅵ. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구는 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 개발과 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성을 목적으로 수행되었으며 본 연구 결과와 논의를 통해 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 개발을 위한 4개의 평가 영역과 34개의 평가 문항을 개발하였다. 개발된 평가도구에 대한 신뢰도 및 탐색적 요인분석, 확인적 요인분석을 하여 모형의 적합도를 검증하였으며 문항의 양호도 분석을 통해 문항의 정규성을 확인하였다.

이를 볼 때 본 연구에서 개발한 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구는 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량을 평가하기에 적합한 도구로 특수교사 자신의 교사 수준 교육과정 개발역량 수준을 파악할 수 있는 객관적인 지표가 될 수 있다. 또한 특수교사 스스로 교사 수준 교육과정 개발역량 강화를 위한 연구 과제와 계획수립의 방향을 제시할 수 있다는 데 의의가 있다고 할 수 있다.

둘째, 본 연구에서는 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램을 9차시로 구성하였으며 전문가 타당도의 결과를 반영하여 성취기준 분석과 성취기준 재구조화에 대한 개념 설명, 성취기준 재구조화 실습을 추가하여 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램을 최종 구성하였다.

다음으로 구성된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램의 효과성을 알아보기 위해 실험집단과 통제집단과의 차이를 검증한 결과 교육과정 이해와 평가 실행에서는 유의미한 차이가 있었으나 교과/창의적 체험활동 운영, 수업 실행에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 그러나 교사 수준 교육과정 개발역량 전체에서는 유의미한 차이는 있는 것으로 나타나 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램의 효과를 확인할 수 있었다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2. 제언

이 연구는 다음과 같은 제한점이 있다. 첫째, 본 연구의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램은 단일한 교육과정을 활용하여 개발하는 것으로 구성되었기에 일반학교 특수학급 교육과정 운영의 특수성이 충분히 고려되지 않은 제한점이 있다. 일반학교의 특수학급의 경우 해당 학교의 교육과정과 함께 기본 교육과정의 교육 내용, 개별화교육계획 등이 동시에 고려되어야 한다는 특수성이 있다. 따라서 특수학급의 교사 수준 교육과정 개발 및 연수에 관한 추후 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 효과성을 검증을 위해 특수학교에 근무하고 있는 특수교사만을 대상으로 하였기에 일반학교 특수학급에 근무하는 특수교사를 대상으로 효과성 검증이 이루어지지 않은 제한점이 있다.

본 연구 결과와 논의, 제한점을 바탕으로 얻어진 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 개발된 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구와 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램은 2015 특수교육 교육과정을 바탕으로 구성되었다. 따라서 추후 개정된 교육과정을 바탕으로 평가도구와 연수 프로그램이 개발될 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서 개발된 특수교사의 교사 수준 교육과정은 단위 특수학교를 대상으로 효과를 검증하였다. 따라서 여건이 다른 특수학교, 특수학급의 특수교사를 대상으로 연수 프로그램을 운영하였을 때도 본 연구와 결과와 동일하게 연수 프로그램의 효과가 나타나는지 검증할 필요가 있다.

셋째, 특수교사는 특수학교, 일반학교 특수학급, 특수교육지원센터의 순회교육 등에 따라 운영하는 교육과정이 달라진다. 따라서 근무기관 및 유형에 따른 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 과정, 반영하는 요소, 개발 양상의 차이를 질적 연구를 통해 밝힐 필요가 있다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

참고문헌

강은영, 박경옥(2019). 일반교육과정을 적용받는 특수교육대상 학생의 정당한 평가를 위한 평가방법 탐색-세분화된 평가준거에 기초한 평가를 중심으로-. **특수교육교과교육연구, 12**(1), 63-85.

강현석, 이지은, 배은미(2019). **최신 백워드 교육과정과 수업설계의 미래.** 서울: 교육과학사.

경기도교육청(2016). **교사의 교육과정문해력 신장.** 교육과정정책과 제2017-15호.

경상남도교육청(2018). **교사 수준 교육과정-실천편.** 경남교육 2018-315.

고은정, 임경원 (2015). 순회학급 교육과정 운영에 대한 순회교사의 경험과 의미. **특수교육저널: 이론과 실천, 16**(4), 101-131.

교사교육과정연구회(2020). **교사교육과정: 교육과정 개발자로서 교사.** 전북: 기역

교육과정디자인연구소(2020). **교사교육과정을 디자인하다.** 서울: 테크빌교육.

교육부(1997). **초등학교 교육과정 총론.** 교육부 고시 제1997-15호(1997.12.30.)

_____(2016). **2017년 교원연수 중점 추진 방향.**

_____(2018). **2015 특수교유 교육과정 해설서(2018-151).**

_____(2020). **2021년 교원연수 중점 추진방향(안).**

구원회(2011). 수업 전문성 신장을 위한 연수 프로그램 개선에 관한 연구: C교대 교육연구원 직무연수 사례. **교육과정평가연구, 14**(3), 2011-237.

국립특수교육원(2019). **2015 개정 특수교육 기본 교육과정 평가 방안.** 국립특수교육원.

_____(2021). **2021 특수교육통계.**

권낙원, 추광재, 박승렬(2006), 교육과정 실행 수준 결정 요인 탐색. **한국교육과정학회, 24**(3), 87-106.

권요한(2016). 특수교육 기본 교육과정의 편성·운영 지침에 대한 학교 현장 적합성 연구. **특수교육저널: 이론과 실천, 17**(4), 395-419.

김동인, 정은희(2019). 특수교사의 특수교육 교육과정 이해와 교육과정 재구성 인식 및 실천에 관한 연구. **한국 청각·언어장애교육연구, 10**(2), 103-124.

김두정(2006). 교실 수준 교육과정의 운영에 대한 학생의 이론: 포스트모더니즘 시각에서의 분석. **한국교육과정학회, 24**(1), 1-40.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

김말선, 김대현(2011). 2007 개정 사회과 교육과정에 대한 중학교 교사들의 관심 분석. **교육과정연구, 29**(2), 121-143.

김민환(1999). 교사의 교육과정 인식과 실천에 관한 연구. **교육과정연구, 17**(1), 219-247.

김봉세(2019). 2015 개정 특수교육 기본 교육과정 과학과 교과서 활용에 대한 어려움 요인 분석. **특수교육교과교육연구, 12**(3), 27-45.

김세영(2015). 초등교사의 교육과정 리터러시에 관한 실제적 접근. 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.

김세영, 정광순(2014). 초등교사의 교육과정 이야기. **교육과정연구, 32**(2), 133-161.

김영미, 김혜리, 김정미, 한경화 (2016). 교육과정 재구성에 관한 실태 및 특수교사의 인식과 지원요구. **교육혁신연구, 26**(3), 335-336.

김용, 구양미, 이혜연, 김상홍, 서정희, 정미강(2020). 교원연수 질 제고를 위한 연수에 관한 인식 조사. **한국컴퓨터교육학회 학술발표대회논문집, 24**(2), 17-20.

김은라, 박재국, 백지혜, 김상미(2020). 과정중심평가에 대한 특수교사의 인식: 중요도-실행도 분석을 활용하여. **특수아동교육연구, 22**(2), 47-72.

김은실(2020). 통합학급 초등교사 학습공동체 활동이 교사효능감과 통합교육에 대한 태도에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

김은영, 김현진(2015). 교원 역량 중심의 원격연수 교육과정 운영 실태 분석. **교육과정평가연구, 18**(1), 113-134.

김인숙, 황윤한 (1998). 주제단원 중심 통합교육과정 개발: 교육과정 재구성을 중심으로. **초등교육연구, 13**(1), 155-179.

김인희(2008). **학교교육 혁신론: 교육개혁의 새로운 패러다임을 향하여.** 파주: 한국학술정보.

김정혜, 박창언 (2013a). 정신지체 특수학교 교사의 교육과정 실행 유형 분석. **학습장애연구, 10**(3), 105-128.

_____(2013b). 교사들이 형성한 '공동체'의 의미: 교사학습공동체를 통한 연계와 협력에 대한 사례 연구. **교육과정연구, 36**(3), 29-47.

김종서(1987). **교육과정 및 교육평가.** 서울: 교육문화사.

김종훈(2017). 교사들이 형성한 '교육과정 재구성'의 의미 탐색. **교육과정연구, 35**(4), 281-301.

김현규(2016). 국가 교육과정 문서에 나타난 '교육과정 재구성'의 의미. 한국교원대

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

학교 대학원 석사학위 논문.

_____(2021). 교사교육과정 개발을 위한 '교육적 환영' 개념 탐구. **통합교육과정연구, 25**(1). 107-131.

김현규, 정광순(2018). 교육과정 자료 사용자로서 교사와 교육과정 자료 개발로서 교사 개념 탐색. **통합교육과정연구, 12**(3), 49-72.

박경옥, 강은영, 박남수(2021). 특수학급 교육과정 편성 운영 시 기본 교육과정 적용 및 평가에 관한 특수학급 교사의 인식과 활용 실태. **특수교육재활과학연구. 60**(1), 217-240.

박남수, 박경옥, 강은영(2020). 특수학교 교사의 기본 교육과정 평가에 대한 인식과 실태. **특수교육재활과학연구, 59**(3), 275-299.

박미경, 강경숙(2017). 특수교사의 기본 교육과정 적용 대상 장애학생 교수·학습 방법과 평가 실행 및 개선 요구. **특수교육저널: 이론과 실천, 18**(20). 267-296.

박병량(2006). **학교발전과 변화.** 서울: 학지사.

박수정(2014). 교육청 교원연수체제 개발 사례와 시사점. **한국콘텐츠학회논문지, 14**(3). 470-481.

박순경(2010). 교육과정 '지역화'의 흐름과 자리매김. **교육과정연구, 28**(3), 85-105.

박윤정, 서효정, 강은영(2021). 국내 교육과정 재구성 연구에서 살펴본 개념, 접근법, 교사 전문성 고찰. **특수교육교과교육연구, 14**(4), 213-240.

박정식(2017). 지적장애 특수학교에서 특수교육 기본 교육과정 실행에 관한 질적 연구. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.

박철민, 권재영(2019). 퇴직준비 예측모형에 있어 척도의 타당화 연구 : 탐색적 및 확인적 요인분석의 통합 적용. **한국산업경제학회, 32**(6), 2539-2564.

박태은, 홍후조, 김한승, 임태원, 정희엽(2021). 교원 교육과정 연수의 교육과정 문해력 수준 분석 연구: 2015개정 교육과정 교원연수를 중심으로. **한국교육학연구, 27**(3), 69-91.

서경혜(2016). 교육과정 재구성 논쟁. **교육과정연구, 34**(3), 210-235.

서명석(2011). 교육과정 재구성의 개념적 애매성과 모호성 비판. **교육과정연구, 29**(3), 75-91.

성태제(2014). **SPSS/AMOS를 이용한 알기 쉬운 통계분석.** 서울: 학지사.

송다인, 서효정, 박윤정(2021). 백워드 설계 기반 고등학교 특수학급 국어과 교육과정 재구성 및 수업 전문성 향상에 대한 자문화기술지. **특수아동교육,**

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

23(30), 87-108.

송은숙, 최진혁(2019). 2015 특수교육 기본 교육과정에 대한 특수교사의 관심도 및 실행수준 분석: 관심중심수용모형(CBAM)을 중심으로. **특수아동교육연구, 21**(3), 241-271.

_____(2020). R-IPA를 활용한 교육과정 재구성에 대한 특수교사 요구 분석. **교육혁신연구, 30**(3), 201-229.

신서영, 박창언, 이해란(2018). 2015 특수교육 기본 교육과정에 대한 특수교사의 관심도 분석. **특수교육저널 : 이론과 실천, 19**(3), 189-209.

신초롬 (2017). 교과 간 교육과정 재구성이 특수학교 지적장애 중학생의 직업준비 능력에 미치는 영향. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.

에듀쿠스(2019). **교사 수준 교육과정.** 서울: 북랩.

오세웅(2015). 중도·중복장애 학생의 학교 교육과정 편성·운영을 위한 기본 교육과정 재구성 방안 탐색. **한국지체·중복·건강장애교육학회 지체·중복·건강장애연구, 57**(3), 107-131.

온정덕(2015). 2015 개정 교육과정의 방향과 주요 개정내용. 한국교육개발원 현안보고 CP 2015-01-7.

우종필(2017). **구조방적식모델 개념과 이해.** 서울: 한나래아카데미.

유성열, 정광순(2021a). 교사의 교육과정 실행 양상 분석 및 교사교육과정 개발의 특성 논의: S교육청 사례를 중심으로. **교육과정연구, 39**(2), 81-24.

_____(2021b). SBCD로 본 교사의 교육과정 개발의 의미 및 역할 논의. **초등교육연구, 34**(1), 29-57.

유영식(2017). **교육과정-수업-평가-일체화 하는 과정중심평가.** 서울:테크빌교육(즐거운학교).

윤광보(2000). 교육과정 실행 방안에 관한 연구. **특수교육저널: 이론과 실천, 12**(1), 65-86.

이경민(2019). 교육과정 재구성 관점에서 본 교사의 전문성과 역할에 관한 연구. 충남대학교 대학원 박사학위논문.

이경진, 김경자(2005). '실행'을 중심으로 본 교육과정의 의미와 역할. **교육과정학회, 23**(3), 57-80.

이근호, 이병천, 가은아, 이주연, 김현숙(2015). **국제비교를 통한 국가 교육과정 적용체제 개선.** 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2015-60-13.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이근호, 이주연(2015). **국가 교육과정 적용체제 개선 방안. 국가 교육과정 적용체제개선 방안 탐색 세미나.** 한국교육과정평가원 연구자료 ORM2015-85).

이대식, 임건순(2020). 교육과정 재구성에 대한 교사들의 인식. **교육문화연구, 26**(5), 55-84.

이동성(2021). 학교교과목 및 교사교육과정 개발 사례 연구. **초등교육연구, 34**(4), 31-54.

이명섭, 김학미, 이윤진, 정윤리, 최미현, 고은성, 고민성(2017). **교육과정-수업-평가-기록 일체화 실천편.** 서울: 에듀니티.

이미경(2016). **2015 개정 교육과정에 따른 초·중학교 교과 평가기준 개발 연구(총론).** 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2016-2-1.

이미숙, 박순경, 백경선, 김진숙, 민용성, 이근호, 이승미, 김사훈, 박명옥, 민부자(2013). **2009 개정 교육과정에 따른 초·중·고등학교 교육과정 해설 연구-증보편.** 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2013-13.

이상로(2017). 특수교사의 수업설계 역량 요구 분석. **특수교육 저널: 이론과 실천, 18**(4), 357-381.

이상은(2020). 2015 개정 교육과정에 반영된 역량 교육 실행을 위한 교원연수 실태 분석. **학습자중심교과교육연구, 20**(8), 1377-1402.

이성호(1983). **교육과정: 개발전략과 절차.** 경기: 문음사.

이유훈, 김형일, 정동영, 정희섭(2018). **특수교육 교육과정(2판).** 경기: 교육과학사.

이윤미(2020a). 아비투스 분석으로 본 초등교사의 교육과정 실행. 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.

이윤미(2020b). 교원의 교육과정 개념 사용 양상 및 유형 탐색. **초등교육연구, 33**(4), 1-29.

이윤미(2021). **우리, 학교 교과서 만들자.** 기역: 전북.

이윤미, 박승배(2021). 초등학교 동학년 교사교육과정 개발 및 실행에 관한 사례 연구. **초등교육연구, 34**(4), 1-30.

이윤미, 조상연, 정광순(2015). 교육과정 실행 관점 국내 연구에 대한 문제제기. **교육과정연구, 33**(3), 79-100.

이원님, 정광순(2021). 교사교육과정에서 공통요소(Commonplaces)로 살펴본 주제 개발의 원천 탐구. **통합교육과정연구, 15**(2), 29-56.

이정복(2003). 교육과정의 유형 분류. **교육과정, 22**(1), 27-41.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이지은 신재한(2012). CBAM에 기초한 2007년 개정 교육과정에 대한 교원의 관심도 및 실행도 분석. **교사교육연구, 51**(1) 137-151.

이해명(1989). **고도산업사회의 교육과정 및 평가.** 경기: 교육과학사.

이혁규, 박윤경, 길현주, 이효인(2019). 2015 개정 통합사회 교원연수 프로그램의 특징 및 적용 가능성 분석. **열린교육연구, 27**(3), 119-144.

이희연, 이대신, 신재현, 박주현, 박혜성(2020). 2015 개정 특수교육 교육과정 적용에 관한 특수교사의 인식 및 경험에 관한 질적 연구 : 교육과정 재구성 및 교수·학습 방법 다양화를 중심으로. **교육문화연구, 26**(3), 269-291.

임유나, 홍후조(2014). 국제비교를 통한 국가교육과정기준 총론 구성 체제의 개선. **한국교육학연구, 20**(1), 41-66.

임재일(2020). 초등학교 교사 수준 교육과정기준 개발 연구. 고려대학교 대학원 박사학위논문.

임태원, 홍후조(2021). 교사의 교육과정 재구성 특성에 관한 질적 메타분석. **교육과학연구, 52**(3), 73-94.

장봉석(2019). 교사의 교육과정 관련 인식과 교육과정 재구성의 구조적 관계 비교. **교육문화연구, 25**(2), 227-245.

정희섭(2021). 역량기반 특수교육 기본 교육과정의 교육과정-수업-평가(기록) 일체화의 실행과 과제. **특수교육교과교육연구, 14**(3), 23-48.

전라남도교육청(2021). **교사 수준 교육과정으로 한걸음 더 나아가기.** 유초등교육과.

전병운(2018). 특수교육 교육과정 실행의 문제점 및 실천 과제. **한국특수교육학회 학술대회,** 1-24.

전병운, 이지선, 장오선(2020). 2015 특수교육 교육과정 내용 관련 연구 분석. **한국특수교육학회 학술대회,** 184-194.

정광순(2012). 교사의 교육과정에 대한 문해력. **통합교육과정연구, 6**(2), 109-132.

정민수(2018). 교육과정-수업-평가-기록의 일체화 수업연구과정에 대한 실행 연구. **교육방법연구, 20**(2), 225-245.

정성수, 서공주, 김경원(2017). 전국 시·도교육연수원의 교원연수과정 실태 분석. **한국교원교육연구, 34**(3), 29-51.

정윤우, 정동영(2012). 중도 지적장애학생 교육과정 실행의 요인 및 지원방안 탐색. **특수교육학연구, 47**(2). 69-90.

추광재, 최민지, 김은영(2018). **교사, 교육과정 중심에 서다.** 서울: 피와이메이트.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

최정길(2017). 중도·중복장애학생의 초기문해 교육을 위한 다감성적 스토리텔링 교사 연수 프로그램 개발 연구. 단국대학교 박사학위논문.

최지혜, 박정연, 안경숙, 이숙향(2021). 특수교사의 교육과정 재구성 경험 및 지원요구에 대한 질적 연구. **학습자중심교과교육연구, 21**(23), 439-459.

하언지(2020). 초등교사가 성취기준을 해석하는 사례 연구. **통합교육과정연구, 14**(4), 113-138.

한경화(2020). 특수교육 교육과정-수업-평가 일체화를 위한 웹기반 수업설계 프로그램 개발 연구. 창원대학교 대학원 박사학위논문.

한경임, 한경화 (2019). 교육과정 재구성과 학생 수행평가에 대한 특수교사의 인식과 실태 및 지원 요구. **교육혁신연구, 29**(2), 271-295.

한경임, 한경화(2020). 특수교육 교육과정-수업-평가 일체화를 위한 웹기반 백워드 수업 설계 프로그램 개발 연구. **교육혁신연구, 30**(2), 212-347.

홍후조(2017). **알기쉬운 교육과정 2판.** 서울:학지사.

홍후조, 민부자, 장소영(2018). 교원연수 프로그램의 체계적 분류와 교원의 요구도 분석. **한국교원교육연구, 35**(2), 157-180.

황규호(2021). 2022 국가교육과정 개정의 방향과 과제. 2021 국가교육과정현장소통포럼(1차) 자료집, 21-35.

Baggozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science, 16*(1), 74-941.

Barrow, R. (1984). *Giving teaching back to teachers:* A critical introduction to curriculum theory. NJ: Barnes & Noble.

Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*, 정광순·김세영(역)(2014). **교사 교육과정을 만나다.** 서울: 강현출판사.

Carter, Lisa. (2007). *Total instructional alignment: from standards to student success*. 박승열, 이병희, 정재엽, 강운학 역(2017), **교육과정, 수업, 평가의 일체화 : 성취기준에서 학생의 성장에 이르기까지,** 서울: 살림터.

Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development.* New York: American Book.

Dewey, H. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

Fullan, M., & Promfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

implementation. *Review of Educational Research. 47*(10), 335-397.

Hair, J., Andreson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.): Prentice-Hall, Inc. New Hersey, USA.

Hord, S, M, Rutherford, W. L, Huling-Austin, L., & Hall, G. E.(1987). *Taking charge of change.* VA: ASCD.

Huck, S. W., & Cormierm W. H. (1996). R*eading statistics and research.* New York: HarperCollins.

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record, 19,* 319-335.

Popham, w. J., & Baker, Eva L. (1970). *Systematic instruction.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Sabar, N. (1985). School-based curriculum development: Reflections from an international seminar. *The Journal of Curriculum Studies, 19,* 454-454.

Saylor, J. G., & Alexander, W. M. (1954). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). New York: Macmillan.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.

Tanner, D., & Tanner, L. N. (1975). *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Macmillan.

Tauer, S. M., & Tate, P. M.(1998). Growth of reflection in teaching: Reconciling the models. *Teaching Education, 9*(20), 143-153.

Van Prooijen, J.-W., & Van der Kloot, W. A. (2001). Confirmatory analysis of exploratively obtained factor structures. *Educational and Psychological Measurement, 61*(5), 777-792.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design(2nd ed.).* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Young, A. C., Reiser, R. A., & Dick, W. (1998). Do superior teachers employ systematic instructional planning procedures? A descriptive study.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Education Technology Research & Development, 46(2), 65-78.

Zais, M. (1976). The research basis for performance-based teacher education. *Review of Education Research, 44*(4) 463-484.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

부 록

<부록 1> 교육과정 전문가 타당도 설문지 ····· 90
<부록 2> 중재충실도 검사지 ····· 93
<부록 3> 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구 ····· 94
<부록 4> 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 차시별 운영안 및 참고자료 ····· 96

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

부록 1. 교육과정 전문가 타당도 설문지

본 조사지는 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 구성을 위한 내용 타당도 검증에 대한 설문지입니다.

교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램은 학급 단위에서 교사가 교육과정을 개발할 수 있는 역량을 강화하기 위한 프로그램입니다. 이러한 목적을 위해 1차 교사 수준 교육과정 개발 요소 문헌 분석, 2차 교사 수준 교육과정 개발 요소를 도출하고 이를 바탕으로 다음과 같이 연수 프로그램을 구성하였습니다.

이에 교육과정 전문가님께서는 다음의 프로그램 구성에 대해 타당성을 점검해 주시고 문제점이나 개선 방향을 등을 자유롭게 제시해주시면 감사하겠습니다.

[용어의 정의]

1. 교사 수준 교육과정: 국가 수준 교육과정 사용자의 관점에서 교사가 국가 수준 교육과정(교과 성취기준)을 기준으로 지역사회와 학교, 학생의 특성 및 교육적 요구를 반영하여 가르치기 위해 편성·운영한 실천 중심의 교육과정 의미함.
2. 성취기준: 2015 특수교육 교육과정에서 제시한 성취기준.
3. 성취기준 재구조화: 2021학년도 중학교 학교생활기록부 기재 요령에 제시된 개념.
4. 평가준거 성취기준: 교육과정 성취기준을 재구성하여 평가 활동에서 판단의 기준으로 제시.
5. 평가기준: 평가 활동에서 학생들이 어느 정도 수준에서 성취기준에 도달했는지 판단하기 위한 실질적인 기준.
6. 성취수준: 각 단원 또는 영역에 해당하는 교수·학습 활동이 끝났을 때 학생이 성취하기를 기대하는 지식, 기능, 태도에 도달한 정도.

영역	번호	내용	*매우 부적합*	*부적합*	*보통*	*적합*	*매우 적합*
교육과정 이해	1	교육과정 문서와 자료를 구분하여 제시한다.					
	2	특수교육 교육과정 총론의 구성 중점과 구성 중점의 의미하는 바를 제시한다.					
	3	특수교육 교육과정 유형을 제시한다.					
	4	특수교육 교육과정 유형별 편성·운영 기준과 유의사항을 제시한다.					

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

영역	번호	내용	*매우 부적합*	*부적합*	*보통*	*적합*	*매우 적합*
교과 교육과정 이해	5	교과 교육과정의 성격과 목표를 파악하고 정리할 수 있는 서식과 사례를 제시한다.					
	6	교과 교육과정 문서의 구성요소와 특성을 제시한다.					
	7	교과 교육과정 내용 체계표의 구성과 의미를 설명하고 구성요소들의 관계성을 설명한다.					
성취기준과 관련 용어 의미 이해	8	성취기준의 의미를 제시한다.					
	9	평가준거 성취기준의 의미를 설명하고, 재구성 방법과 사례를 제시한다.					
	10	평가기준의 의미를 설명하고 사례를 제시한다.					
	11	성취수준의 의미를 설명하고 사례를 제시한다.					
성취기준 분석하기	12	성취기준의 구성 방식을 설명한다.					
	13	성취기준 분석 방법과 사례를 제시하고, 실습한다.					
	14	성취기준 분석 방식에 따른 주요학습 활동 구성 사례를 제시한다.					
교과 내용 분석하기	15	교과서 중심 내용 분석 방법을 설명하고 사례와 활용 방법을 제시한다.					
	16	성취기준 중심 내용 분석 방법을 설명하고 사례와 활용 방법 제시한다.					
	17	교과서 중심 내용 분석과 성취기준 중심 내용 분석의 차이를 설명한다.					
	18	교과서 중심 내용 분석과 성취기준 중심 내용 분석의 상호보완적 활용에 대해 설명한다.					
교육과정 지도 만들기	19	학년군별 성취기준을 학년 단위 성취기준으로 나눠야 할 필요성에 대해 설명한다.					
	20	학년별 성취기준을 나누기 위한 '구분 기준' 설정 및 사례를 제시한다.					
	21	학년 단위 성취기준을 교과별로 모아 교육과정 지도(맵)를 만드는 사례를 제시한다.					
	22	교육과정 지도의 필요성과 활용 방안에 대해 설명한다.					

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

영역	번호	내용	*매우 부적합*	*부적합*	*보통*	*적합*	*매우 적합*
성취기준 중심 단원 내/단원 간 재구성	23	교과서 단원의 성취기준을 파악하고 분석하는 방법을 설명하고 실습한다.					
	24	학습요소를 파악하여 평가 질문을 만드는 사례를 제시하고 실습한다.					
	25	해당 단원에 학생 특성, 환경 특성, 교사의 철학을 어떻게 반영할 수 있는지 사례를 제시한다.					
	26	해당 단원에 학생 특성, 환경 특성, 교사의 철학을 반영하는 실습을 실시한다.					
	27	단원의 주요활동과 차시 계획을 재구성하는 사례를 제시하고, 과정을 실습한다.					
	28	여러 단원의 주요활동과 차시 계획을 재구성하는 사례를 제시하고, 과정을 실습한다.					
주제 중심 재구성	29	주제 선정의 기준과 선정 사례를 제시한다.					
	30	주제를 중심으로 성취기준을 선정하는 사례를 제시하고, 유의점을 강조한다.					
	31	주제와 성취기준에 따른 학습 활동 선정 방법과 과정을 설명하고 사례를 제시한다.					
	32	학습 활동 차시 재구성 사례와 평가계획, 수업 방법 계획 사례를 제시한다.					
	33	주제 중심 재구성의 전반적인 과정을 실습한다.					

기타 의견

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

부록 2. 중재충실도 검사지

년 월 일 회기 작성자:

질 문	실행여부		
	예	아니오	해당 없음
1. 프로그램 시작 전에 교육 자료와 기자재를 준비했는가?			
2. 참여자들이 활동 내용 및 실습 과제를 확인하고 참여하도록 안내하였는가?			
3. 프로그램 계획안의 순서와 내용에 따라 진행했는가?			
4. 프로그램 시간의 안배가 적절하고 흐름이 자연스러웠는가?			
5. 활동에 따른 적절한 자료를 제공했는가?			
6. 참여자들의 의견을 존중하고 수용적이었는가?			
7. 참여자들이 개별·모둠 실습을 활발히 하도록 촉진했는가?			
8. 실습 결과물에 대한 피드백을 제공하였는가?			
9. 각 사례 및 실습에 대한 설명이 효과적이고 적절했는가?			
10. 계획된 내용을 빠짐없이 진행했는가?			
11. 참여자들이 질문에 성실하고 정확하게 답변하였는가?			
12. 프로그램 내용을 참여자 상황적 맥락과 연관 지을 수 있도록 정리했는가?			
13. 프로그램을 마무리할 때 참여자에게 다음 주제 제시하고 운영 방법을 안내했는가?			
14. 다음 회기의 날짜와 시간, 프로그램 내용을 안내했는가?			
중재 충실도	( )%		

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

부록 3. 특수교사의 교사 수준 교육과정 개발역량 평가도구

Ⅰ. 교육과정 이해에 관한 문항입니다. 해당되는 곳에 표시해 주십시오.

번호	평가문항	매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 교과 교육과정을 읽고, 목적과 목표를 나의 말로 재진술 할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 교과 성취기준을 지식, 기능, 태도로 구별할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 인문·사회·과학기술 요소를 포함하여 교육과정을 운영할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 2015 특수교육 교육과정 총론에서 제시한 핵심역량을 반영하여 교육과정을 운영할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 학생이 학습 내용과 활동을 선택할 수 있도록 교육과정을 운영할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 가르치고자 하는 핵심 개념을 중심으로 교육과정을 운영할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 학생의 개별적인 특성을 고려하여 교육과정을 운영할 수 있다.	①	②	③	④	⑤

Ⅱ. 교과와 창의적 체험활동 운영에 관한 문항입니다. 해당되는 곳에 표시해 주십시오.

번호	평가문항	매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
8	나는 성취기준을 분석하여 평가준거 성취기준과 평가기준으로 재구성하여 운영할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 교과의 교육 목표, 교육내용, 교수·학습 및 평가를 일관성 있게 교육과정을 운영할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 학생의 기본생활 습관에 중점을 두고 교육과정을 운영할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 학생의 기초 학습 능력에 중점을 두고 교육과정을 운영할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 학생의 바른 인성에 중점을 두고 교육과정을 운영할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 학생의 수준이 현재 학년의 교과 내용과 맞지 않을 경우 타 학년군의 교과내용으로 대체하여 운영할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 주제를 중심으로 교육과정을 운영할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 창의적 체험활동을 학생 수준과 교육적 요구를 고려하여 운영할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 창의적 체험활동을 교과와 연계하여 교육과정을 운영할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 교과 내, 교과 간 내용 연계성을 고려하여 교육과정을 운영할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 학습 내용을 실제 맥락 속에서 적용할 수 있도록 교육과정을 운영할 수 있다.	①	②	③	④	⑤

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅲ. 수업 실행에 관한 문항입니다. 해당되는 곳에 표시해 주십시오.

번호	평가문항	매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
19	나는 학생의 장애 특성 및 정도를 고려하여 수업내용을 구성하고 실행할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 학생의 장애 특성 및 정도에 적합한 교수·학습 방법을 구성하여 실행할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 학생의 흥미와 적성을 고려하여 수업을 구성하고 실행할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
22	나는 학생의 능동적 수업 참여와 자기표현 기회를 제공하여 수업을 구성하고 실행할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
23	나는 학생의 문제해결력을 키우기 위해 협동학습 수업을 구성하고 실행할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
24	나는 학습 내용을 실제 맥락 속에서 적용할 수 있는 수업을 구성하고 실행할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
25	나는 교과 특성에 맞는 학생 참여형 수업을 구성하고 실행할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
26	나는 학생이 자기주도적으로 학습할 수 있도록 수업을 구성하고 실행할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
27	나는 학생에게 흥미로운 수업을 구성하고 실행할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
28	나는 평가계획에 맞춰 수업을 구성하고 실행할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
29	나는 주제를 중심으로 교재를 재구성하여 수업을 구성하고 실행할 수 있다.	①	②	③	④	⑤

Ⅳ. 평가 실행에 관한 문항입니다. 해당되는 곳에 표시해 주십시오.

번호	평가문항	매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
30	나는 학생 평가 결과를 수업의 질을 개선하는 데 활용할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
31	나는 학생의 장애 특성 및 정도에 따라 다양한 평가 방안을 구성하여 실행할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
32	나는 모든 학생이 교육 목표를 경험할 수 있도록 과정중심평가를 구성하여 실행할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
33	나는 학생의 지식, 기능, 태도를 균형 있게 반영한 평가를 구성하여 실행할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
34	나는 평정 기준과 척도를 마련하여 평가를 구성하여 실행할 수 있다.	①	②	③	④	⑤

끝까지 응답해 주셔서 감사합니다

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

부록 4. 교사 수준 교육과정 개발 연수 프로그램 차시별 운영안 및 참고자료

<table>
<tr><td>차시</td><td>1차시</td><td>주제</td><td colspan="2">교육과정 이해</td><td>방법</td><td colspan="2">강의</td></tr>
<tr><td colspan="3" rowspan="2">내용 구성</td><td colspan="3" rowspan="2">■교육과정 문서와 자료 구별하기
■교육과정 구성의 중점
■교육과정 편성·운영 기준 알기</td><td>소요 시간</td><td colspan="2">50분</td></tr>
<tr><td>자료</td><td colspan="2">PPT</td></tr>
<tr><td colspan="2">구분</td><td colspan="5">세부 내용</td><td>활동</td></tr>
<tr><td colspan="2">■교육과정 문서와 자료 구별하기</td><td colspan="5">• 교육과정 문서와 자료 구분과 의의
가. 문서: 법령에 의해 작성된 문서로서 교사 수준에서 수정 불가
나. 자료: 문서를 기초로 활용하기 위하여 가공된 자료로서 교사 수준에서 선택적으로 사용할 수 있고, 수정·보완 가능
다. 문서와 자료 구분의 의의
- 교육과정 문서와 자료를 구분함으로써 교육과정에 대한 명료한 개념 유지
- 교육과정 문서와 자료를 구분함으로써 제작된 자료의 진위 및 활용 여부, 수정·보완 가능성 판단</td><td>강의</td></tr>
<tr><td colspan="2">■교육과정 구성의 중점</td><td colspan="5">• 특수교육 교육과정 개정의 기본 방향 알기
- 초·중등학교 교육과정 동시 개정을 통한 일반교육과정과의 연계성 및 통합성 강화
- 장애 특성 및 정도를 고려한 교과 교육과정 개발을 통한 장애학생의 역량 제고
• 2015 특수교육 교육과정 구성 중점
- 인문·사회·과학기술 기초소양 함양과 선택학습 강화
- 핵심개념 중심의 교육내용 재구조화 및 학습량 적정화
- 교과 특성에 맞는 다양한 학생 참여형 수업 활성화
- 학습의 과정을 중시하는 평가 강화
- 교과의 교육 목표, 교육 내용, 교수·학습 및 평가의 일관성 강화
- 특성화 고등학교와 산업수요 맞춤형 고등학교의 경우 국가직무능력표준을 활용하여 기초 역량과 직무 능력을 함양</td><td>강의</td></tr>
<tr><td colspan="2">■교육과정 편성·운영 기준 알기</td><td colspan="5">• 특수교육 교육과정 유형 및 활용 대상
• 교육과정 적용에서 유의할 점(기본사항)
-공통 교육과정 및 선택 중심 교육과정, 기본 교육과정 병행 편성·운영의 유의점
-일반학급 및 특수학급에 배치된 특수교육 대상 학생의 교육과정 편성·운영의 유의점
- 기본 교육과정 타 학년군의 교과 내용 대체의 유의점</td><td>강의</td></tr>
</table>

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

1차시 참고 자료

1. 교육과정 문서와 자료 구별하기

가. 교육과정 문서와 자료

1) 문서: 법령에 의해 작성된 문서로서 교사 수준에서 수정 불가

2) 자료: 문서를 기초로 활용하기 위하여 가공된 자료로서 교사 수준에서 선택적으로 사용할 수 있고, 수정·보완 가능

나. 교육과정 문서와 자료의 종류

구분		종 류
문서	국가 수준	· 2015 개정 국가 수준 교육과정의 총론, 각론
	지역 수준	· 시도 교육과정의 총론, 각론
	학교 수준	· 학교 교육과정 편성·운영 계획
자료	국가 수준	· 교육과정 해설서, 교과서, 교사용 지도서 등
	지역 수준	· 지역화 교과서, 인정 도서, 학생 지도용 자료 등
	학교 수준	· 교수·학습 지도안, 교수·학습 자료, 활동지, 평가지 등

3) 문서와 자료 구분의 의의

- 교육과정 문서와 자료를 구분함으로써 교육과정에 대한 명료한 개념 유지
- 교육과정 문서와 자료를 구분함으로써 제작된 자료의 진위 및 활용 여부, 수정·보완 가능성 판단

2. 특수교육 교육과정 개정의 기본 방향

- 2015 개정 특수교육 교육과정은 2015 개정 교육과정(초·중등학교 교육과정)을 적용받는 특수교육 대상 학생들의 통합을 위해 동시 개정·고시 추진
- 장애 특성과 수준을 고려한 교과 교육과정 개발의 필요성에 근거하여 개정이 추진됨

첫째, 2015 개정 특수교육 교육과정은 2015 개정 교육과정(초·중등학교 교육과정)과 동시 고시 추진으로 교육과정 개발뿐 아니라 '연수, 학교(급) 교육과정 편성·운영 지원' 등의 후속지원에서도 일반교육과정과의 연계성 및 통합성을 높이고자 함

둘째, 장애 특성 및 정도를 고려한 교과 교육과정 개발로 장애학생의 역량을 제고하고자 함

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3. 교육과정 구성 중점의 의미

가. 인문·사회·과학기술 기초소양 함양과 선택학습 강화

- 인문학적 소양이란 세상을 보는 안목과 인간을 이해하는 능력
- 인문학적 소양을 갖춘다는 것은 자신과 타인, 자신을 둘러싼 사회와 문화를 이해하고, 비판적 사고 및 판단 능력을 함양하고 비판적 성찰을 통해 인간다운 삶을 추구하는 것을 의미
- 과학적소양이란 과학의 아이디어를 가지고 과학 관련 문제에 반성적인 시민으로서 참여하는 능력
- 과학적 소양은 과학과 사회의 관련성 속에서 과학 지식을 사회가 직면한 문제를 해결하는 데 활용하는 능력을 의미함
- 기초소양을 위한 학습이 '모든 학생'들을 대상으로 하는 공통의 학습경험 제공의 의미
- 선택학습은 학생들의 적성과 진로를 포함한 특성을 고려하여 보다 심화된 혹은 맞춤형 학습경험을 제공

나. 핵심개념 중심의 교육내용 재구조화 및 학습량 적정화

- 창의융합적 인재의 중심 가치인 창의성 계발을 위해서는 자신의 문제 상황 이해, 문제해결에 관련된 여러 분야의 다양한 정보 간 관련성 파악하여 실생활 문제 해결하는 경험 필요
- 학교 교육에서 내용 영역 간, 교과 간 학습내용의 연계성을 파악함으로써 가능
- 각 교과 중요한 핵심 개념, 교과와 관련된 사고 및 탐구 기능을 학습하여 교과 역량을 기름
- 다양한 분야 핵심 개념들을 연결하여 능동적인 태도로 사람의 문제를 창의적으로 해결
- 교과 내 소수의 핵심 개념 선정, 학습내용을 재구조화하여 개념과 원리 중심의 심층적인 학습이 이루어지도록 함.

다. 교과 특성에 맞는 다양한 학생 참여형 수업 활성화

- 학습자가 자신의 경험을 기반으로 활동을 통해 학습하는 내용을 스스로 '구성'하는 과정인 능동적 학습 형태를 띰
- 교사와 학생의 상호작용, 학생들 간 상호작용에 바탕을 둔 학생 참여형 수업은 새로운 지식과 기능 습득뿐 아니라 협력적인 문제해결 과정을 경험하는 데 유용함

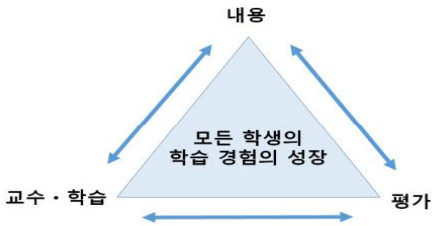
라. 학습의 과정을 중시하는 평가 강화

- 학습이 이루어지고 난 후 일회성 평가나 학생의 지식이나 수행을 수량화하는 평가에서 벗어나 학습을 지원하는 평가가 이루어져야 함
- 교사는 학생들에게 적절하고 유용한 피드백을 제공함으로써 학생이 자신의 학습을 성찰할 수 있도록 안내해야 함
- 수행의 준거에 따라 스스로 해결해야 할 과업의 목표를 세우고, 수행의 진보를 모니터하고 결과에 대한 반성(reflect)을 할 수 있어야 함
- 평가결과를 기초로 교사의 교육방법 적절성 정도를 파악하고 수업 개선을 통해 교수학습의 질을 높이도록 함

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

마. 교과의 교육 목표, 교육 내용, 교수·학습 및 평가의 일관성을 강화한다.

- 교수·학습에서 교사가 내용에 대한 이해를 바탕으로 학생의 다양한 특성과 요구를 파악하여 교육 내용, 교수·학습 및 평가의 일관성 강화
- 교과의 내용은 성취기준으로 진술됨
- 성취기준은 교과를 통해 학생들의 배워야 할 지식과 기능의 총체로써 학년(군)별 학습으로 기대되는 결과를 의미함
- 학생은 특정 맥락에서 습득한 내용을 새로운 상황에서 적용하고 문제를 해결하는 과정에 참여함
- 평가에서 교사는 학생이 수행을 통해서 자신이 습득한 지식을 적용하고 고차원적 사고 기능을 활용할 수 있도록 함
- 학생은 교사의 형성평가 및 총괄평가에 따른 피드백에 기초하여 자신의 학습을 지속적으로 반성하고 향상시켜 나감



[그림 1] 교육내용, 교수학습 및 평가의 관계

바. 특성화 고등학교와 산업수요 맞춤형 고등학교의 경우 국가직무능력표준을 활용하여 기초 역량과 직무 능력을 함양

- 국가직무능력표준을 기반으로 고등학교 직업교육과정을 편성, 운영하도록 함
- 모든 직업에 공통적으로 요구되는 직업기초능력을 포함
- 특성화 고등학교와 산업수요 맞춤형 고등학교는 이에 근거하여 교육과정을 개발함으로써 학교 교육 내용과 직무 능력 간의 괴리를 극복하고 기초 역량과 직무 능력을 갖춘 전문 인재를 양성하고자 함

4. 초·중등학교 교육과정 편성·운영의 기준 알기

가. 특수교육 교육과정 유형 및 활용 대상

교육과정 유형	활용 대상
특수교육 공통 교육과정	시각·청각·지체장애 학생
특수교육 선택 중심 교육과정	시각·청각·지체장애 학생과 경도 지적장애 학생을 주 대상으로 하며, 직업 관련 교과 중 선택 중심 교육과정이 필요한 특수교육 대상 학생
기본 교육과정	공통 교육과정 및 선택 중심 교육과정을 적용하기 어려운 초등학교 1학년부터 고등학교 3학년까지의 학생

- 기본 교육과정은 초·중등학교 교육과정의 수행이 어려운 중도 장애학생들을 위한 대안형 교육과정으로 지역사회 생활이나 사회통합에 필요한 역량을 중심으로 개편함

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

나. 교육과정 적용에서 유의할 점(기본사항)

라. 학교는 특수교육 대상 학생의 장애 특성 및 정도에 따른 요구와 학교의 실정을 고려하여 공통 교육과정 및 선택 중심 교육과정을 기본 교육과정과 병행하여 편성·운영할 수 있다.

- 여기에서 학교는 특수학교를 말하는 것으로 일반학교를 지칭하는 것이 아님. 특수학급의 경우에는 공통 교육과정 및 선택 중심 교육과정을 편성하고 필요할 경우 '내용 대체'의 방법으로 교육과정을 조정하여 운영할 수 있음.
- 교육과정 유형별 편성 단위는 학급이나 학교 교육과정에 한하여 편성이 가능하기 때문에 학생 개인별 편성이 되지 않도록 유의해야 함

파. 일반학급 및 특수학급에 배치된 특수교육 대상 학생의 교육과정은 다음과 같이 편성·운영한다.

1) 편제와 시간 배당은 해당 학년군의 교육과정을 따른다.

2) 교과의 내용을 대신하여 생활기능 및 진로와 직업 교육, 현장 실습 등으로 편성·운영할 수 있다. 그 영역과 내용은 학생의 장애 특성 및 정도를 반영하여 학교가 정한다.

- 일반학급 및 특수학급은 해당학교의 편제와 시간 배당을 따르도록 되어 있음
- 학생들의 인지수준이 해당학교의 교육과정(초·중등학교 교육과정)을 수행하지 못한다고 하여 기본 교육과정을 대체할 수 없음
- 수준을 낮춰 지도하고 싶다면 해당학교의 교과 교육과정 성취기준은 그대로 명시하고 대신 관련성이 있는 기본 교육과정의 관련 내용으로 대체할 수 있음

<교과별 대체 예시(안)>

초·중등학교 교육과정	특수교육 교육과정	비고(대상)
국어	○ 기본 교육과정 국어 ○ 특수교육 공통 교육과정 국어	• 중도 지적장애 학생 • 시각·청각장애 학생
영어	○ 기본 교육과정 영어 ○ 특수교육 공통 교육과정 영어	• 중도 지적장애 학생 • 시각·청각장애 학생
체육	○ 기본 교육과정 체육 ○ 특수교육 공통 교육과정 체육	• 중도 지적장애 학생 • 시각·청각·지체장애 학생
그 외 교과	○ 기본 교육과정 해당 교과	• 중도 지적장애 학생
중학교 선택 교과의 '진로와 직업'	○ 기본 교육과정의 '진로와 직업'	• 지적장애 학생
고등학교 보통 교과 일반 선택 과목의 '진로와 직업'	○ 선택 중심 교육과정의 특수교육 전문 교과(전문 교과Ⅲ) 관련 과목	• 지적장애 학생 • 시각·청각·지체장애 학생
고등학교 전문 교과Ⅱ	○ 선택 중심 교육과정의 특수교육 전문 교과(전문 교과Ⅲ) 관련 과목	• 지적장애 학생 • 시각·청각·지체장애 학생

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

1차시 참고 자료

3) 학교는 해당 학년군 교육과정을 적용하되, 필요한 경우 타 학년군의 교과 내용으로 대체하여 운영할 수 있다.

- 위 내용은 기본 교육과정 적용학교에만 해당됨
- 기본 교육과정을 적용하는 학생의 경우 2015 개정 교육과정(초·중등학교 교육과정)을 수정하여도 적용이 어려운 중도·중복장애를 지니고 있기 때문에 해당 학년군 교육과정의 적용이 어려울 경우 타 학년군의 교과 내용을 대체하여 운영할 수 있음
- 교과 내용 대체이지 학년군 교육과정 대체가 아니기 때문에 성취기준은 해당 학년군의 성취기준을 그대로 명시해야 함

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<table>
<tr><td>차시</td><td>2차시</td><td>주제</td><td colspan="2">교과 교육과정 이해</td><td>방법</td><td>강의, 개별실습</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">내용 구성</td><td colspan="3" rowspan="2">■교과의 성격과 목표 파악하기
■내용 체계표 및 성취기준 파악하기</td><td>소요
시간</td><td>50분</td></tr>
<tr><td>자료</td><td>PPT</td></tr>
<tr><td colspan="2">구분</td><td colspan="4">세부 내용</td><td>활동</td></tr>
<tr><td colspan="2">■교과 교육과정 문서 구성 파악하기</td><td colspan="4">• 교과 교육과정 문서의 구성요소 알기 [참고자료2-1]
<table><tr><td>1. 성격
2. 목표
3. 내용 체계 및 성취기준
가. 내용 체계
나. 성취기준
(1) 영역명
(가) 학습 요소</td><td>(나) 성취기준 해설
(공통, 선택중심 교육과정에 해당)
(다) 교수·학습 방법 및 유의사항
(라) 평가 방법 및 유의사항
4. 교수·학습 방법 및 평가
가. 교수·학습 방법
나. 평가</td></tr></table></td><td>강의</td></tr>
<tr><td colspan="2">■내용 체계표 및 성취기준 파악하기</td><td colspan="4">• 내용 체계표 관련 용어 및 의미 이해하기 [참고자료2-1]
- 핵심개념, 일반화된 지식, 학년(군)별 내용요소, 기능
- 공통 교육과정, 선택 중심 교육과정, 기본 교육과정의 차이 비교하기

• 성취기준 파악하기
- 성취기준 코드 의미 파악하기, 성취기준 구성 및 활용 방법 알기
- 공통 교육과정, 선택 중심 교육과정, 기본 교육과정의 성취기준 관련 내용차이 비교하기</td><td>강의</td></tr>
<tr><td colspan="2">■교과의 성격과 목표 파악하기</td><td colspan="4">• 교과의 성격과 목표 파악하기 [참고자료2-2] 실습
- 교과의 성격과 목표를 읽고 ‘나’의 말로 재진술하기
- 교과의 성격과 목표를 정리하고 수업의 방향 세우기</td><td>개별
실습</td></tr>
</table>

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2차시 참고 자료

1. 교과 교육과정 문서의 구성요소

가. 성격

- 그 교과를 가르치는 것이 왜 중요한지 필요성을 비롯하여 역할과 의의 등을 기술 함
- 교과역량은 교과를 통해 길러주어야 할 능력을 의미
- 학생들의 과제 수행 정도를 통해서 드러남
- 내용 체계를 통해 어떠한 지식과 기능을 학습 내용으로 할 것인가 드러남
- 성취기준을 통해 학생의 학습 결과와 수행으로 구체적으로 진술됨

나. 목표

다. 내용체계표 및 성취기준

내용체계표의 구성 요소

핵심 개념	일반화된 지식	학년(군)별 내용요소	기능
영역을 가장 잘 대표하는 기초적인 아이디어	일반화 혹은 원리의 성격을 띠는 문장으로써 핵심 개념과 영역을 구성하는 개념들 간의 관련성을 드러냄	일반화된 지식을 습득할 수 있도록 도와주는 구체적인 내용 요소	교과 교육의 탐구 과정 및 사고기능이며, 교과 역량을 반영함

- 성취기준은 학습의 결과(outcome)로 학생이 알아야 할 것과 할 수 있어야 할 것을 담고 있으며 내용 체계표는 성취기준의 출발점이 됨
- 학생이 달성해야 할 능력, 교과 역량을 구현하는 역할을 하므로 학생의 단순한 '행동'이나 수업의 '활동'이 아닌 수행으로 진술되어야 함
- 교과의 핵심 개념과 기능을 반영, 이를 중심으로 구체화하여 학년 내, 학년 간, 교과 간 지식의 연결성이 나타나도록 함

라. 교수·학습, 평가

- 해외 사례에서 공통적으로 언급되는 교수·학습 방법은 탐구학습, 프로젝트 학습, 발표학습, 팀 과제, 토론 등과 같은 민주적인 참여적인 수업 방법
- 교과의 성격과 특성에 맞추어 다양한 방법을 사용할 수 있음
- 교육과정 문서에서는 예시적인 성격을 띠는 교수학습 방법을 제시
- 학생의 학습 경험의 성장을 지원, 학생 경험의 성장에 필요한 자료 수집을 목표 삼음
- 선택형 평가, 서술형 평가(논술형) 평가, 관찰평가, 토의·토론 평가, 구술평가, 면접평가, 실험·실습평가, 포트폴리오 평가, 보고서 평가 등
- 학습의 과정에서 학생이 어떻게 잘하고 있는가에 대한 정보를 획득, 피드백 제공

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2차시 참고 자료

2. 교과 정체성 확인하기 사례

단계	내용
교육과정 상의 목표 확인하기	• 생활 주변의 사물과 자연현상에 대한 기초적인 과학의 핵심 개념을 이해한다. • 일상생활의 문제를 해결하기 위한 기초적인 과학 탐구 역량을 기른다. • 자연현상에 대한 흥미와 호기심을 갖고, 일상생활의 문제를 과학적으로 해결하려는 태도를 기른다. • 일상생활과 관련된 과학기술과 사회의 관계를 인식하고 이를 바탕으로 민주시민으로서의 소양을 기른다. • 과학 학습의 즐거움과 과학의 유용성을 인식하여 평생학습 능력을 기른다.
	핵심 단어: 생활 주변, 일상생활문제, 과학적 탐구·해결, 민주시민, 유용성
내가 생각하는 목표로 재진술 하기	나는 과학교과를 담당하고 있다.(나는 ___ 과목의 교사이다.) 과학적 탐구를 통해 자연현상에 대한 기초적인 핵심 개념을 이해하고 생활 주변의 여러 가지 문제를 과학적으로 해결한다. 나아가 실생활에서 과학이 얼마나 유용하게 사용되는 인식하여 과학의 즐거움을 느끼고 평생학습 능력을 기른다.
	핵심 단어: 기초핵심개념, 생활주변 문제, 실생활, 과학의 즐거움.
좋은 수업의 의미(3가지)	• 생활 주변에 관심을 갖고 과학적 질문을 던질 수 있는 수업 • 탐구활동, 실험중심으로 체득할 수 있는 수업 • 삶과 연계되어 학습내용의 필요성을 느끼는 수업
	핵심 단어: 생활주변, 과학적 질문, 삶과 연계, 체득
내가 지금하고 있는 수업의 의미(3가지)	• 일방적 문제제시 수업 • 교사주도의 실험 설계 및 학생 참여형 수업 • 이론과 활동을 연계하여 정리하는 활동
	핵심 단어: 일방적 문제제시, 교사 주도·학생참여, 이론·활동 연계
내가 하고 싶은 수업의 의미(3가지)	• 일상생활에서 과학적 문제를 발견할 수 있는 과제 제시 수업 • 탐구활동을 통해 원리를 깨닫고 실험을 통해 증명할 수 있는 수업 • 실생활과 연계하여 일상생활에서 과학의 즐거움을 찾을 수 있는 수업
	핵심 단어: 일상생활, 문제발견, 탐구, 실험, 실생활 연계

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<table>
<tr><td>차시</td><td>3차시</td><td>주제</td><td colspan="2">성취기준 읽고 분석하기</td><td>방법</td><td>강의, 개별실습</td></tr>
<tr><td colspan="3" rowspan="2">내용 구성</td><td colspan="2" rowspan="2">■성취기준과 관련 용어 알기
■성취기준 분석하기</td><td>소요 시간</td><td>50분</td></tr>
<tr><td>자료</td><td>PPT, 활동지</td></tr>
<tr><td colspan="3">구분</td><td colspan="3">세부 내용</td><td>활동</td></tr>
<tr><td colspan="3">■성취기준과 관련 용어 알기</td><td colspan="3">• 성취기준의 의미
- 교과를 통해 학생들이 배워야 할 지식, 기능, 수업 후 학생들이 할 수 있어야 할 또는 할 수 있기를 기대하는 능력을 나타내는 결과 중심의 도달점
- 교과의 내용(지식)을 적용하고 문제해결을 하는 수행 능력.
- 수업 활동의 기준
• 성취기준 재구조화의 의미
- ‘성취기준 재구조화’는 교육과정 성취기준을 실제 평가의 상황에서 준거로 사용하기에 적합하도록 구체적이고 명료하게 하는 것을 의미함
• 평가준거 성취기준의 의미
- 교육과정 성취기준을 재구성하여 평가 활동에서 판단의 기준이 될 수 있도록 제시
- 평가준거 성취기준은 학교의 구체적인 평가 상황을 고려
- 학생 입장에서 무엇을 공부하고 성취해야 하는지, 교사의 입장에서 무엇을 가르치고 평가해야 하는지 구체적으로 제공하기 위함
- 필요한 경우에 한하여 교육과정 성취기준을 재구성하여 ‘평가준거 성취기준’을 제시
• 평가기준의 의미
- 평가 활동에서 학생들이 어느 정도 수준에서 성취기준을 도달했는지를 판단하기 위한 실질적인 기준 역할
- 각 평가준거 성취기준 도달한 정도를 상/중/하의 세 단계로 구분
- 각 단계에 속한 학생들이 무엇을 알고, 할 수 있는지를 기술한 것을 의미
• 성취수준의 의미
- 각 단원 또는 영역에 해당하는 교수·학습 활동이 끝났을 때 학생이 성취하기를 기대하는 지식, 기능, 태도에 도달한 정도를 기술한 것
- ‘단원/영역별 성취수준’은 각 단원에 포함된 교육과정 성취기준 또는 평가준거 성취기준을 단순히 나열한 것이 아니라 ‘단원 또는 영역 내 성취기준들을 포괄하는 전반적인 특성에 도달한 정도를 수준별로 구분해 진술한 것’</td><td>강의</td></tr>
<tr><td colspan="3">■성취기준 분석하기</td><td colspan="3">• 성취기준 분석 실습 [참고자료 6]
-분절적으로 해석하기
[9국어1-01]다양한 문장 유형을 사용하여 상대방과 대화한다.(기본 교육과정)
파란색: 내용 요소 / 빨간색: 기능(수행요소)
-지식과 기능 찾기
[6사회02-02]일상생활에서 지켜야 하는 여러 가지 생활 예절을 알고 실천한다.(기본 교육과정)
파란색: 지식(내용요소) / 빨간색: 기능(수행요소)</td><td>개별실습</td></tr>
</table>

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3차시 참고 자료

1. 성취기준 재구조화

'성취기준 재구조화'는 교육과정 성취기준을 실제 평가의 상황에서 준거로 사용하기에 적합하도록 구체적이고 명료하게 하는 것을 의미한다. 다만, 성취기준을 통합하거나 일부 내용을 압축하여 재구조화할 경우, 성취기준의 내용요소 일부가 임의로 삭제되지 않도록 유의해야 하며, 일부 내용 요소를 추가해야 하는 경우에는 학생의 학습 및 평가 부담이 가중되지 않도록 학년(군), 학교급 및 교과(간) 간의 연계성을 충분히 고려해야 한다(교육부, 2021).

2. 평가준거 성취기준

가. 평가준거 성취기준 재구성

- 성취기준을 구체적이고 명료하게, 통합하거나 순서를 바꿀 수 있음
- 통합하거나 일부 내용을 압축할 경우, 성취기준의 내용 요소의 일부가 임의로 삭제되면 안 됨
- 일부 내용 요소 추가할 경우 학습 및 평가 부담이 가중되지 않도록, 선행학습이 이루어지지 않도록 학년(군), 학교급 및 교과(군) 간의 연계성 고려

나. 평가준거 성취기준 재구성 사례

성취기준(교육과정)*기본 교육과정	평가준거 성취기준
[12국어01-01] 어법에 맞는 말을 찾고, 틀린 문장을 바르게 고쳐 말할 수 있다.	[평가준거 성취기준 ①] 어법에 맞는 말을 찾을 수 있다.
	[평가준거 성취기준 ②] 틀린 문장을 찾아 바르게 고쳐 말할 수 있다.
[12국어02-02] 이야기 글과 설명하는 글을 읽고, 주요 내용을 파악할 수 있다.	[평가준거 성취기준 ①] 이야기 글과 설명하는 글을 읽을 수 있다.
	[평가준거 성취기준 ②] 이야기 글과 설명하는 글의 주요 내용을 파악할 수 있다.

3. 평가기준 사례

교육과정 성취기준*공통 교육과정	평가기준	
[4수01-06] 곱하는 수가 한 자리 수 또는 두 자리 수인 곱셈에서 계산 결과를 어림할 수 있다.	상	곱하는 수가 한 자리 수 또는 두 자리 수인 곱셈에서 계산 결과를 타당하게 어림하고, 그 방법을 설명할 수 있다.
	중	곱하는 수가 한 자리 수 또는 두 자리 수인 간단한 곱셈에서 계산 결과를 어림할 수 있다.
	하	안내된 절차에 따라 곱하는 수가 한 자리 수인 간단한 곱셈에서 계산 결과를 어림할 수 있다.
[4수02-06] 지수법칙을 이해한다.	상	지수법칙을 이용하여 단항식의 곱셈과 나눗셈을 할 수 있다.
	중	거듭제곱으로 나타낸 간단한 식의 곱셈과 나눗셈을 하루 있다.
	하	거듭제곱으로 나타낸 간단한 수의 곱셈과 나눗셈을 할 수 있다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3차시 참고 자료

4. 성취수준 사례

학교급	성취수준	일반적 특성
초 (수와 연산)	A	세 자리수의 덧셈과 뺄셈, 곱하는 수가 한두 자리 수인 곱셈, 나누는 수가 한두 자리 수인 나눗셈의 계산 과정을 설명할 수 있으며, 실생활 장면의 문제를 만들어 해결할 수 있다.
	B	세 자리수의 덧셈과 뺄셈, 곱하는 수가 한두 자리 수인 곱셈의 계산을 할 수 있으며, 나눗셈의 관계를 이해하여 나누는 수가 한두 자리 수인 나눗셈의 몫과 나머지를 알고 그 계산을 할 수 있다.
	C	안내된 절차에 따라 세 자리수의 덧셈과 뺄셈, 곱하는 수가 한두 자리 수인 곱셈, 나누는 수가 한두 자리 수인 나눗셈의 계산을 할 수 있고 곱셈과 나눗셈의 관계를 이해한다.

5. 2015 개정 특수교육 교육과정 성취기준, 평가준거 성취기준, 평가 기준, 단원/영역별 성취수준의 개념(국립특수교육원, 2020)

개념	일반교육에서의 정의	특수교육에서의 정의
교육과정 성취기준	각 교과별 국가 교육과정에 제시되어 있는 성취기준	각 교과별 국가 교육과정 해당 학년군에서 경험해 보아야할 보편적으로 제시된 집단적 성격의 성취기준
평가준거 성취기준	교육과정 성취기준을 실제 평가의 상황에서 준거로 사용하기에 적합하도록 재구성한 것	교육과정에 해당 학년군에서 제시된 집단적 성격의 성취기준을 실제 평가의 상황에서 준거로 사용하기 적합하도록 개별적 성격으로 전환하고, 개별 특수교육 대상 학생이 도달 가능한 수준으로 성취해야 하는 것이 무엇인지, 교사가 평가해야 할 것을 명확하게 안내하기 위한 기준
평가기준	평가 활동에서 학생들이 어느 정도의 수준에 도달했는지를 판단하기 위한 실질적인 기준으로 각 평가준거 성취기준에 도달한 정도를 상/중/하 세 단계로 구분한 것	개별 특수교육 대상 학생에게 맞추어 수립된 평가준거 성취기준에 독립적 도달 여부를 판단하는 기준
단원/영역별 성취수준	각 단원 영역에 해당하는 교수·학습이 끝났을 때 학생이 성취하기를 기대하는 지식, 기능, 태도에 도달한 정도를 기술한 것	개별 특수교육 대상학생의 평가준거 성취기준을 바탕으로 실제 학급(혹은 학년) 차원으로 단원별/영역별 수업을 구현하기 위해 설정이 필요한 지식, 기능, 태도의 수준

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3차시 참고 자료

6. 성취기준 분석 사례

가. 분절적으로 해석하기

[9국어1-01]다양한 문장 유형을 사용하여 상대방과 대화한다.(기본 교육과정)
파란색: 내용 요소 / 빨간색: 기능(수행요소)

성취기준	학습요소	차시	주요 학습 활동
[9국어1-01]다양한 문장 유형을 사용하여 상대방과 대화한다.	다양한 문장유형	1, 2	-대화를 듣고 사용한 문장 파악하기
		3	-묻고 답하는 문장 구별하기
		4	-느낌을 나타내는 문장 사용하기 -시키는 문장 사용하기
		5	-권하는 문장 사용하기 -부정하는 문장 사용하기
	상대방과 대화하기	6	-어색한 대화 바꾸기
		7	-적절한 문장으로 대화하기

나. 성취기준에서 지식과 기능 찾기

[6사회02-02]일상생활에서 지켜야 하는 여러 가지 생활 예절을 알고 실천한다.(기본 교육과정)
파란색: 지식(내용요소) / 빨간색: 기능(수행요소)

지식(명사 또는 명사형)	기능(동사)
생활 예절 ⇩ 공공시설 이용, 방역 수칙	실천한다 ⇩ 실천 체크리스트 만들기

성취기준	학습요소	차시	주요 학습 활동
[6사회02-02]일상생활에서 지켜야 하는 여러 가지 생활 예절을 알고 실천한다.	여러 가지 생활 예절 알기	1, 2	- 공공시설 이용 예절 알알보기
		3, 4	- 상황별 방역 수칙 알아보기
	생활 예절 실천하기	5,	- 학교 시설 예절 실천 체크리스트 만들기
		6, 7	- 코로나 예방 실천 체크리스트 만들기 - 실천 결과 나누기

참고문헌

교육부(2021). 2021학년도 중학교 학교생활기록부 기재요령.

국립특수교육원(2020). 2015 개정 특수교육 기본 교육과정 평가방안.

이미경외(2016). 2015 개정 교육과정에 따른 초·중학교 교과 평가기준 개발 연구.

전라남도교육청(2021). 교사 수준 교육과정으로 한 걸음 더 나아가기.

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<table>
<tr><td>차시</td><td>4차시</td><td>주제</td><td colspan="2">교과 내용 분석하기</td><td>방법</td><td>강의, 개별실습</td></tr>
<tr><td rowspan="2">내용 구성</td><td colspan="4" rowspan="2">■교과서 중심 내용 분석하기
■성취기준 중심 내용 분석하기</td><td>소요 시간</td><td>50분</td></tr>
<tr><td>자료</td><td>PPT, 활동지</td></tr>
<tr><td colspan="2">구분</td><td colspan="4">세부 내용</td><td>활동</td></tr>
<tr><td colspan="2">■교과서 중심 내용 분석하기</td><td colspan="4">• 교과서 중심 교과내용 분석하기(기본 교육과정 고등과학 가)
- 교과서 중심 교과내용 분석의 필요성 및 활용성
- 교과 성취기준이 교과서로 구현되는 과정을 파악하고, 학습 내용 구조를 파악
<table><tr><th>단원</th><th>제재명 (중단원)</th><th>차시</th><th>주요학습 주제</th><th>성취기준</th><th>교과핵심역량</th><th>기능</th></tr><tr><td rowspan="11">1. 스마트폰</td><td rowspan="4">1. 스마트폰과 소리</td><td>1</td><td>•스마트폰 스피커를 통한 소리의 전달 알아보기</td><td rowspan="11">[12과학02-04]소리의 발생과 전달 과정을 탐구한다.
[12과학02-05]오목 렌즈와 볼록 렌즈의 특징을 구분하고, 생활에서 렌즈가 이용되는 예를 조사한다.
[12과학05-07]우주 과학이 생활에 미치는 영향을 조사한다.</td><td rowspan="11">•과학적 탐구 역량
•과학적 탐구 역량
•과학적 문제 해결 역량
• 진로 · 직업 역량</td><td rowspan="4">•관심·호기심 갖기
•자료 수집하기</td></tr><tr><td>2</td><td>•소리를 활용하는 기기 알아보기</td></tr><tr><td>3</td><td>•소음과 방음 알아보기</td></tr><tr><td>4</td><td>•초음파 알아보기</td></tr><tr><td rowspan="3">2. 렌즈의 활용</td><td>5</td><td>•스마트폰 렌즈 알아보기</td><td rowspan="3">• 자료 수집하기
•조사하기</td></tr><tr><td>6</td><td>•현미경에 쓰이는 렌즈 알아보기</td></tr><tr><td>7</td><td>•망원경에 쓰이는 렌즈 알아보기</td></tr><tr><td rowspan="4">3. 스마트폰과 첨단 기술</td><td>8</td><td>•스마트폰 지도 응용 프로그램 사용하기</td><td rowspan="4">• 자료 수집하기
•조사하기</td></tr><tr><td>9</td><td>•인공위성 알아보기</td></tr><tr><td>10</td><td>•우주 기술이 사용된 생활용품 알아보기</td></tr><tr><td>11</td><td>•우주 기술이 사용된 스포츠 용품 알아보기</td></tr></table></td><td>강의, 개별 실습</td></tr>
<tr><td colspan="2">■성취기준 중심 내용 분석하기</td><td colspan="4">• 성취기준 중심 내용 분석하기(기본 교육과정 고등과학)
- 성취기준 중심으로 재구성 가능한 교과 단원 및 내용 탐색
- 다양한 영역 및 매개체를 활용한 성취기준 중심 교사 수준 교육과정 개발 방향 탐색
<table><tr><th rowspan="2">영역</th><th rowspan="2">핵심 개념</th><th rowspan="2">내용 (일반화된 지식)</th><th rowspan="2">교과핵심역량</th><th rowspan="2">성취기준</th><th rowspan="2">내용 요소</th><th colspan="2">관련단원</th></tr><tr><th>가</th><th>나</th></tr><tr><td rowspan="4">물질</td><td>물질의 성질</td><td>물질은 상태에 따라 물리적 성질이 달라진다.</td><td>과학적 탐구 역량</td><td>[12과학01-01] 여러 가지 실험을 통해 기체의 성질을 이해한다.</td><td>• 기체의 성질</td><td></td><td>3. 가습기
7. 풍선</td></tr><tr><td>용해와 용액</td><td>물질은 고유한 성질을 가진다.</td><td>과학적 문제 해결 역량</td><td>[12과학01-02] 용액의 진하기를 비교한다.</td><td>• 용액의 진하기</td><td>2. 음료수
3. 주방</td><td>2. 커피</td></tr><tr><td rowspan="2">물질의 변화</td><td rowspan="2">물질은 온도와 압력에 따라 상태가 변화한다.</td><td rowspan="2">과학적 탐구 역량
과학적 문제 해결 역량
과학적 의사소통 역량</td><td>[12과학01-03] 물과 얼음의 상태 변화에 따른 부피와 무게 변화를 비교한다.</td><td>• 물과 얼음의 상태 변화</td><td>3. 주방
5. 전통시장</td><td>2. 커피
3. 가습기</td></tr><tr><td>[12과학01-04] 연소와 소화의 조건을 이해하고 화재 예방 및 화재 발생 시의 안전 대책을 조사한다.</td><td>• 연소와 소화</td><td>8. 소방관</td><td>9. 촛불
13. 숯과 재</td></tr></table></td><td>강의, 개별 실습</td></tr>
</table>

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

4차시 참고 자료

1. 교과서 중심 내용 분석하기 활동 자료

□ (　　)학교 (　　)

단원	제재명(중단원)	차시	주요학습 주제	성취기준	교과핵심역량	기능
			•			
			•			
			•			
			•			
			•			
			•			
			•			
			•			
			•			
			•			
			•			
			•			
			•			
			•			
			•			
			•			
			•			
			•			
			•			
			•			

2. 성취기준 중심 내용 분석하기 활동 자료

영역	핵심 개념	내용 (일반화된 지식)	교과핵심역량	성취기준	내용 요소	관련단원	
						가	나

참고문헌

김동인(2019). 나는 어떤 특수교사인가. 살림터.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

차시	5차시	주제	교육과정 지도 만들기	방법	강의, 모둠실습
내용 구성		■학년군별 성취기준 구분하기 ■여러 교과 성취기준 지도 만들기		소요 시간	50분
				자료	PPT, 활동지

구분	세부 내용	활동
■학년군별 성취기준 구분하기	• 학년군별 성취기준을 학년 단위 성취기준으로 나누기 - 학년군별 교과 성취기준 확인하기 - 학년군 기간 동안 각 교과의 모든 성취기준을 다뤄야 함 - 교과 성취기준은 학년 단위로 구분할 수 있으며 필요에 따라 학년 단위로 구분되어 있는 성취기준을 학기 단위로까지 나눌 수 있음 - 교과 성취기준은 교과 관련 교사(동학년별 또는 학교급별, 전체 교사 등)들의 협의를 통해 학년별로 나눔 - 학년 단위로 성취기준을 나눌 때에는 다양한 방법이 있으며 교사 협의를 통해 기준을 설정하고 그에 따라 성취기준을 나누는 것이 필요함 *구분 기준 설정: 기계적 구분, 핵심역량, 학교급별 교육 중점(진로직업, 자립, 생활체육, 문화·예술 등), 학교 비전, 교육 목표 등	강의, 모둠 실습
■여러 교과 성취기준 지도 만들기	• 여러 교과 성취기준을 각 학년, 학기를 기준으로 맵핑하기 - 학년 단위로 나누어진 각 과목들의 성취기준을 확인하기 - 학기 단위, 주 단위로 다룰 성취기준을 결정하기 - 각 교과별 학기 단위, 주 단위로 다룰 성취기준을 하나의 맵으로 정리하기	강의, 모둠실습

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

5차시 참고 자료

1. 학년군별 성취기준 구분 사례 및 활용 모델

가. 기본 교육과정 국어 성취기준 구분 실습 사례

과목		국어		
학년		1	2	3
필수 성취 기준	듣기·말하기	[9국어01-01] 다양한 문장 유형을 사용하여 상대방과 대화한다. [9국어01-05] 자신의 생각이나 느낌을 적절하게 표현한다.	[9국어01-02] 상대방의 이야기를 듣고 주요 내용을 파악한다. [9국어01-03] 상황과 상대방에 따라 적절하게 내용을 구성하여 말한다.	[9국어01-04] 사건이나 사실을 일어난 순서에 맞게 전달한다. [9국어01-06] 대화할 때의 규칙을 지키며 상대방과 의견을 주고받는다.
	읽기	[9국어02-01] 낱말과 문장을 발음에 주의하며 정확하게 소리 내어 읽는다. [9국어02-02] 문장을 의미 단위로 띄어 읽는다.	[9국어02-03] 다양한 문장을 읽고 의미를 파악한다. [9국어02-04] 짧은 글을 읽고 주요 대상과 내용을 파악한다.	[9국어02-05] 경험이나 사실을 반영한 글을 자신이 겪은 일과 관련지어 읽는다. [9국어02-06] 글에서 재미있는 표현을 찾아 흥미를 느끼며 읽는다.
	쓰기	[9국어03-01] 문장의 기본 구조와 순서를 이해하고 어순에 맞게 문장을 쓴다. [9국어03-02] 문장의 종류에 알맞은 문장부호를 쓴다.	[9국어03-03] 표현하고자 하는 의미가 바르게 나타나도록 문장을 정확하게 쓴다. [9국어03-04] 매체를 활용하여 자신의 생각이나 느낌을 표현한다.	[9국어03-05] 기록의 필요성을 이해하고 기록하는 습관을 가진다.

나. 학년별 성취기준 탄력적 활용 모델

□ 필수 성취기준: 해당 학년에서 꼭 다뤄야 하는 성취기준을 의미함(나이스 평가에 필수 입력하는 성취기준)

□ 선택 성취기준: 학년 구분 없이 학생의 개별적 요구 및 필요에 따라 전체 성취기준에서 선택하여 교육과정 재구성 또는 IEP에 활용함

□ 필수 성취기준을 다루지 않고 선택 성취기준을 다루는 것은 불가하며 반드시 필수 성취기준을 다루고, 추가적으로 선택 성취기준을 다뤄야 함

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

5차시 참고 자료

2. 교육과정 지도 만들기(기본 교육과정-국어, 사회, 수학) 예시

국어		사회		수학	
성취기준	단원	성취기준	단원	성취기준	단원
[9국어01-01]	가-5. 듣는 기쁨, 나누는 즐거움 가-8. 꾸며 주는 말, 바른 표현	[9사회01-01]	가-1. 스스로 실천하는 생활	[9수학01-01]	가-1. 세 자리 수 (1)
[9국어02-01]	가-2. 바른 소리	[9사회02-01]	가-4. 최선을 다하는 생활	[9수학01-02]	나-1. 세 자리 수 (2)
[9국어03-01]	가-4. 문장 만들기 가-6. 의미의 징검다리	[9사회03-01]	가-12. 한눈에 보는 우리나라	[9수학01-03]	가-1. 세 자리 수 (1)
		[9사회03-02]	가-13. 서로 교류하며 발전하는 지역	[9수학01-05]	가-2. 받아올림(내림)이 있는 덧셈과 뺄셈
		[9사회03-03]	가-5. 우리 생활과 경제	[9수학01-06]	가-2. 받아올림(내림)이 있는 덧셈과 뺄셈
				[9수학01-12]	가-11. 화폐 사용하기 (1)

참고문헌
정광순(2012). 교사의 교육과정에 대한 문해력. 통합교육과정연구, 6(2), 109-132.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

차시	6차시	주제	성취기준 중심 재구성하기(단원 내)	방법	강의, 모둠실습
내용 구성		■성취기준 분석하기 ■평가질문 만들기 ■학생, 환경, 교사의 철학 반영하기 ■활동 재구성하기		소요 시간	50분
				자료	PPT, 활동지

구분	세부 내용	활동
■성취기준 분석하기	• 어떤 교과와 단원을 재구성할 것인지 선택 • 학교에 따라 학년별로 구분되어 있는 성취기준 확인 • 성취기준을 분석하여 학습 요소 추출 • 성취기준과 관련된 교과서-단원 파악	강의, 개별실습
■평가질문 만들기 (교과 내)	• 성취기준의 학습요소를 반영하여 평가 요소 및 평가 질문을 구성 • 평가 질문을 바탕으로 평가 방법 및 평가 과제를 구성하고, 교수· 학습 계획 수립시 반영	
■학생, 환경, 교사의 철학 반영하기	• 학생 특성이 반영되어 있는가, 환경 특성이 반영되어 있는가, 교사의 철학이 반영되어 있는가는 교사 수준 교육과정 개발 시 매우 중요한 질문 • 학생과 환경 분석, 교사의 철학이 세워졌을 때 무엇을, 어떻게 설계할 것인지 방향성과 방법이 구체화 될 수 있음 • 특수교육에서 학생 특성은 개별화 교육과 연계하기 위해 반드시 반영되어야 할 내용이라고 말할 수 있음 • '학생'에서는 현재 학생이 알고 있는 것과 단원 수업을 통해 알아야 하는 것, 학생별로 고려되어야 할 개별화 요소를 분석하여 기술 • '환경'에서는 학교를 중심으로 한 지역사회의 환경, 교육여건, 문화적 특성 등 반영(가깝게는 학교와 학급의 특성이 반영될 수 있도록 분석) • '교사'에서는 교사가 평소 가지고 있는 철학을 바탕으로 해당 단원에서 중점을 두고 있는 내용, 가치 등에 대한 방향성을 수립 -교사는 자신의 교육철학에 대한 고민과 함께 방향성, 방법에 대한 구체적인 연구가 수반되어야 함	
■활동 재구성하기 (교과 내)	• 재구성 단계에서는 구체적으로 무엇을, 어떻게 가르칠지에 대한 계획을 수립 • 교과서의 주요활동과 차시 계획을 기반으로 하되, 평가질문에 대한 평가가 이루어질 수 있게 활동을 구성 • '학생', '환경', '교사'의 내용들이 실제 수업에 반영될 수 있도록 내용과 활동, 매체 등을 다양하게 활용하여 재구성	

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

6차시 참고 자료

1. 성취기준 분석-학습요소 및, 평가질문, 평가기준 구성 사례

[4국어03-02] 일상생활과 관련된 친숙한 글자와 낱말을 쓴다.

- 가르칠 내용(지식-학습요소): (가정, 학교에서)친숙한 글자, 낱말
- 가르칠 방법(기능): 구별하기(낱말 찾기), 따라 쓰기, 듣고 쓰기
- 평가 내용 및 방법(평가 질문): 가정과 학교에서 접할 수 있는 친숙한 글자와 낱말을 쓸 수 있는가?

  평가기준 1: 가정과 학교에서 접할 수 있는 친숙한 글자와 낱말을 따라 쓸 수 있는가?

  평가기준 2: 가정과 학교에서 접할 수 있는 친숙한 글자와 낱말을 구별할 수 있는가?

  평가기준 3: 가정과 학교에서 접할 수 있는 친숙한 글자를 구별할 수 있는가?

2. 성취기준 분석-학습요소 및, 평가질문, 평가기준 구성 실습

[9국어01-06] 대화할 때의 규칙을 지키며 상대방과 의견을 주고 받는다.

- 가르칠 내용(지식-학습요소):
- 가르칠 방법(기능):
- 평가 내용 및 방법(평가 질문):
  평가기준1:
  평가기준2:
  평가기준3:

[12사회03-05] 다양한 문화를 존중하며 문화생활을 즐긴다.

- 가르칠 내용(지식-학습요소):
- 가르칠 방법(기능):
- 평가 내용 및 방법(평가 질문):
  평가기준1:
  평가기준2:
  평가기준3:

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

6차시 참고 자료

3. 단원 내 재구성 사례(기본 교육과정 진로와 직업) 및 실습 자료

<table>
<tr><td>단계</td><td>필요해서 만든 질문</td><td colspan="4">생각 정리</td></tr>
<tr><td>1</td><td>어떤 교과의 단원인가?</td><td>교과</td><td>진로와 직업</td><td>단원</td><td>진로와 직업 가-3.역할과 책임</td></tr>
<tr><td rowspan="5">2</td><td rowspan="5">성취기준은 무엇인가?</td><td colspan="2">성취기준</td><td colspan="2">평가질문</td></tr>
<tr><td colspan="2">[12진로01-04]가족으로서의 역할과 책임을 알고 실천하며 행복한 가정을 계획한다.</td><td colspan="2" rowspan="2">가족 구성원으로 역할을 알고 실천할 수 있는가?</td></tr>
<tr><td colspan="2">학습요소: 가족으로서 역할과 책임</td></tr>
<tr><td colspan="2">[12진로01-05]학교와 직장에서 자신이 해야 할 역할과 책임을 알고 실천한다.</td><td colspan="2" rowspan="2">교실에서 지킬 규칙을 만들고 실천할 수 있는가?</td></tr>
<tr><td colspan="2">학습요소: 학교와 직장에서 역할과 책임</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3</td><td rowspan="2">무엇이 반영되어야 하는가?</td><td>학생</td><td>환경</td><td colspan="2">교사</td></tr>
<tr><td>· 알고 있는 것
· 알아야 하는 것
· 개별화 요소</td><td>· 지역적 특성
· 학교 및 학급 특성</td><td colspan="2">· 교육 철학
· 핵심 역량</td></tr>
<tr><td>- 자신의 역할 알기
- 규칙 역할 실천하기
- 가정과 학교에서 규칙 지키기</td><td>-혁신도시와 근거리고 주변 시설이용이 용이함
-소리에 민감한 학생이 있음</td><td colspan="2">-타인에 대한 관심을 가져야 함
-민주시민으로 규칙 지키기의 중요성 알기</td></tr>
<tr><td rowspan="7">4</td><td rowspan="7">어떻게 재구성할 것인가?</td><td>차시</td><td>주요활동</td><td>차시</td><td>주요활동 재구성</td></tr>
<tr><td>1-5</td><td>• 가족의 역할과 책임 알기</td><td>1~2</td><td>• 가족의 역할과 책임 알기</td></tr>
<tr><td>6-7</td><td>• 가족의 역할 실천하기</td><td>3~4</td><td>• 가족의 역할 실천하기</td></tr>
<tr><td>8-12</td><td>• 학교에서 학생의 역할과 책임 알기</td><td>5~6</td><td>• 학급에서 '나'의 역할 알기
• 규칙 지키기의 중요성 알기</td></tr>
<tr><td>13-14</td><td>• 학생의 역할 실천하기</td><td>7~8</td><td>• 학급 규칙 만들기
• 학급 규칙 지키기</td></tr>
<tr><td>15-19</td><td>• 직장 구성원의 역할과 책임 알기</td><td>9~10</td><td>• 지역사회와 구성원 조사하기
• 이용 가능한 공공시설 조사하기</td></tr>
<tr><td>20-21</td><td>• 직장인의 역할 실천하기</td><td>11~15</td><td>• 공공시설 이용시 지킬 규칙 조사하기
• 공공시설 규칙 지키기(현장체험)</td></tr>
</table>

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<table>
<tr><td>차시</td><td>7차시</td><td>주제</td><td colspan="2">성취기준 중심
재구성하기(단원 간)</td><td>방법</td><td colspan="2">강의, 모둠실습</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">내용 구성</td><td colspan="3" rowspan="2">■성취기준 분석하기
■평가질문 만들기
■학생, 환경, 교사의 철학 반영하기
■활동 재구성하기</td><td>소요
시간</td><td colspan="2">50분</td></tr>
<tr><td>자료</td><td colspan="2">PPT, 활동지</td></tr>
<tr><td colspan="2">구분</td><td colspan="5">세부 내용</td><td>활동</td></tr>
<tr><td colspan="2">■성취기준 분석하기</td><td colspan="5">• 성취기준 선정하기
- 해당 학년에서 다뤄야 할 성취기준 확인하기
- 성취기준과 관련된 단원 확인하기
• 성취기준 분석하기
- 학습요소 분석하기</td><td rowspan="4">강의,
개별실습</td></tr>
<tr><td colspan="2">■평가질문 만들기</td><td colspan="5">• 성취기준의 학습요소를 반영하여 평가 요소 및 평가 질문을 구성
• 평가 질문을 바탕으로 평가 방법 및 평가 과제를 구성하고, 교수· 학습 계획 수립시 반영</td></tr>
<tr><td colspan="2">■학생, 환경, 교사의 철학 반영하기</td><td colspan="5">• 6차시의 내용과 동일한 내용으로 실습</td></tr>
<tr><td colspan="2">■활동 재구성하기</td><td colspan="5">• 재구성 단계에서는 구체적으로 무엇을, 어떻게 가르칠지에 대한 계획을 수립
• 교과서의 주요활동과 차시 계획을 기반으로 하되, 평가질문에 대한 평가가 이루어질 수 있게 활동을 구성
• ‘학생’, ‘환경’, ‘교사’의 내용들이 실제 수업에 반영될 수 있도록 내용과 활동, 매체 등을 다양하게 활용하여 재구성
• 성취기준을 반영하고 있는 각 단원별로 활동을 재구성하거나, 각 단원의 내용들을 통합하여 재구성할 수 있음</td></tr>
</table>

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

7차시 참고 자료

· 단원 간 재구성 사례(기본 교육과정 진로와 직업) 및 실습 자료

<table>
<tr><td>단계</td><td>필요해서 만든 질문</td><td colspan="4">생각 정리</td></tr>
<tr><td>1</td><td>어떤 교과의 단원인가?</td><td>교과</td><td>진로와 직업</td><td>단원</td><td>가-4. 민주시민과 직장인
나-3. 직업과 스마트기기 활용</td></tr>
<tr><td rowspan="5">2</td><td rowspan="5">성취기준은 무엇인가?</td><td colspan="2">성취기준</td><td colspan="2">평가질문</td></tr>
<tr><td colspan="2">[12진로01-06]민주시민으로서의 권리와 의무를 이해하고 사회생활 속에서 배려, 협동, 봉사를 실천한다.</td><td colspan="2" rowspan="2">학교 생활 속에서 배려, 협동, 봉사를 실천할 수 있는가?</td></tr>
<tr><td colspan="2">학습요소: 민주시민의 권리와 의무 실천
학습요소:</td></tr>
<tr><td colspan="2">[12진로03-06]스마트 기기를 직장생활의 대인관계 유지와 업무 관련 정보의 공유 및 활용에 이용한다.</td><td colspan="2" rowspan="2">대인관계 유지를 위해 스마트 기기를 올바르게 사용할 수 있는가?</td></tr>
<tr><td colspan="2">학습요소: 스마트 기기 이용 대인관계 유지</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3</td><td rowspan="2">무엇이 반영되어야 하는가?</td><td colspan="2">학생</td><td>환경</td><td>교사</td></tr>
<tr><td colspan="2">· 알고 있는 것
· 알아야 하는 것
· 개별화 요소

-스마트폰 활용이 가능함
-네티켓을 알고 실천하기
-순서와 규칙 지키기</td><td>· 지역적 특성
· 학교 및 학급 특성

-치료, 대학 연계 등 외부 교육 자원 활용이 활발함
-스마트폰 사용하는 학생들이 많음</td><td>· 교육 철학
· 핵심 역량

-온라인 상에서 예의 지키기
-순서와 규칙을 지키는 태도 함양</td></tr>
<tr><td rowspan="10">4</td><td rowspan="10">어떻게 재구성할 것인가?</td><td>차시</td><td>주요활동</td><td>차시</td><td>주요활동</td></tr>
<tr><td>1~4</td><td>• 지역 사회에서 배려·협동·봉사 실천하기</td><td>1~2</td><td>• 지역사회와 구성원 조사하기
• 이용 가능한 공공시설 조사하기</td></tr>
<tr><td>5~8</td><td>• 직장에서 배려·협동·봉사 실천하기</td><td>3-7</td><td>• 공공시설 이용시 지킬 규칙 조사하기
• 공공시설 규칙 지키기(현장체험)</td></tr>
<tr><td>1~5</td><td>• 스마트 기기 사용 예절 알기</td><td>8~9</td><td>• 스마트폰 사용법 알기</td></tr>
<tr><td rowspan="6">6~8</td><td rowspan="6">• 정보통신 윤리에 맞는 생활 실천하기</td><td>10</td><td>• 스마트폰 예절 익히고 실천하기</td></tr>
<tr><td>11</td><td>• 선한 댓글 달기 실천하기</td></tr>
<tr><td>12</td><td>• 스마트폰으로 미디어 감상하기</td></tr>
<tr><td>13</td><td>• 저작권 알고 지키기</td></tr>
</table>

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

차시	8차시	주제	주제 중심 재구성	방법	강의, 모둠실습
내용 구성		■주제 선정하기 ■교사 철학 반영하기 ■성취기준 분석하기 ■평가계획 수립하기 ■학습 활동 차시 재구성 ■학습 활동 배치하기		소요 시간	50분
				자료	PPT, 활동지

구분	세부 내용	활동
■주제 선정하기	• 주제 선정하기 - 교과 영역, 핵심 개념, 교과핵심역량, 개별화교육목표, 학급특색활동 등 - 교사의 교육적 의도, 철학, 학생들의 교육적 요구 등에 따라 선정	강의, 모둠 실습
■교사 철학 반영하기	• 교사의 철학 반영하기 - 선정한 주제의 필요성을 자신의 철학을 바탕으로 수립 - 어떤 방식으로 개발할 것인지에 대한 방향 설정하기 • 학습 내용 구체화하기 - 선정된 주제에서 가르치고자 하는 '학습 내용' 구체화하기	
■성취기준 분석하기	• 주제 관련 교과 및 성취기준 선정하기 - 주제를 통해 가르치고자 하는 학습 내용의 특성을 고려하여 관련 교과와 교과 성취기준을 선정 • 성취기준에서 학습요소 추출하기 • 성취기준 재구조화하기 - 교과 성취기준의 학습요소를 반영하여 재구조화 하기 - 학생, 학급, 학교 상황 등을 반영하여 재구조화 하기	
■평가계획 수립하기	• 성취기준의 학습요소를 반영하여 평가계획 수립하기 - 평가내용으로 구체화하기 - 평가내용을 반영한 평가과제 계획하기	
■활동 구성하기	• 주요 수업 활동 및 매개체 선정하기 • 평가 과제 및 시기 정하기 • 차시 배치하기 • 주제 및 성취기준이 충실히 반영되어 있는지 점검하기	

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

8차시 참고 자료

1. 주제 중심 재구성(교과 내용 중심) 사례 및 실습자료

주제: 민주시민
왜 필요한가?(철학): 장애인도 민주시민으로서 책임과 의무를 다 할 수 있고 작은 일에서부터 실천하길 바란다

관련교과	관련 성취기준	성취기준 학습요소	평가 계획 (평가내용/과제)	수업계획
진로와 직업	[12진로01-04] 가족으로서의 역할과 책임을 알고 실천하며 행복한 가정을 계획한다.	-가족으로서 역할과 책임	-역할에 따른 책임과 역할/약속 만들기	1차시 · 프로젝트 탐구질문 만들기 · 프로젝트명 정하기 2차시: 규칙의 중요성 알기 3차시: 규칙을 지켜 보드게임 하기 4~5차시 · 스마트폰 카메라 사용법 알기 · 영상 만드는 방법 따라 만들기 6차시: 내 마음대로 만들 때와 방법과 순서를 지켰을 때의 작품 비교하기 7~8차시: 코로나 예방 영상 만들기 9차시: 약속을 지킬 때와 그렇지 않을 때의 차이 알기 10차시: 학교에서 지킬 수 있는 약속 만들기 11차시: 가정에서 지킬 수 있는 약속 만들기 12차시 · 모둠별 '표어, 영상' 전시하기 · 작품 감상평 발표하기
	[12진로01-06] 민주 시민으로서의 권리와 의무를 이해하고 사회생활 속에서 배려, 협동, 봉사를 실천한다.	-배려, 협동, 봉사 실천	-규칙과 배려의 중요성 알기/작품비교하기 -규칙과 배려 실천하기/보드게임하기, 약속 실천 체크리스트	
	[12진로06-06] 직장에서 요구되는 규칙을 이해하고 지킨다.	-규칙이해와 실천		
	재구조화 민주시민으로서 가정과 학교에 지켜야 할 규칙과 배려를 알고 실천한다.			

2. 주제 중심 재구성(개별화교육계획 중심) 사례 및 실습자료

주제: 청결한 삶
왜 필요한가?(철학): 전환을 위해서 가장 기본적으로 갖춰야 할 자조기술은 청결이다. 독립적인 삶을 위해 스스로 유지할 수 있는 기능을 익히는 것이 필요하다

배울 내용	관련 성취기준	성취기준 학습요소	평가 계획 (평가내용/과제)	수업계획
-화장실 이용하기 -대소변 의사표현하기	[9국어01-05]자신의 생각이나 느낌을 적절하게 표현한다.	-자신의 생각과 느낌 표현	-화장실 이용 의사표현/토킹 버튼 사용하기	1차시: 생각을 표현하는 여러 가지 방법 알기 2차시: 토킹 버튼으로 생각 표현하기 3차시: 일상에서 접하는 문제 상황 알기 4차시: 문제 상황 해결 방법 알기 5차시: 화장실 이용 방법 알기 6차시: 화장실 이용 방법 익히기 7~8차시: 토킹 버튼으로 의사표현하고 화장실 이용하기
	[9사회01-01]식사, 개인위생, 정리 정돈 및 청소, 활동 준비 등 일상에서 스스로 해야 할 일을 찾아 실천한다.	-일상생활에서 스스로 할 일 실천	-화장실 이용하기/화장실 이용	
	[9사회01-02]다양한 상황에서 합리적인 선택 방법을 알고 스스로 결정한다.	-합리적인 선택과 결정		
	재구조화 일상 상황에서 자신의 생각을 표현하고 상황 해결을 위한 방법을 알고 실천한다.			