creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

Disclaimer

dCollection

[UCI]I804:24011-200000264867
조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2015년 2월

박사학위논문

통합교육 질 지표에 기초한 특수교육교사의 통합교육 인식수준

조 선 대 학 교 대 학 원

특 수 교 육 학 과

안 병 주

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

통합교육 질 지표에 기초한 특수교육교사의 통합교육 인식수준

The Perception Level of Inclusive Education Among Special Education Teachers Based on the Quality Indicators of Inclusive Education

2015년 2월 25일

조 선 대 학 교 대 학 원

특 수 교 육 학 과

안 병 주

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

통합교육 질 지표에 기초한 특수교육교사의 통합교육 인식수준

지도교수 김남순

이 논문을 교육학박사학위신청 논문으로 제출함

2014년 10월

조 선 대 학 교 대 학 원

특 수 교 육 학 과

안 병 주

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

안병주의 박사학위논문을 인준함

위원장	대구대학교 교수	조인수	(인)
위 원	광주여자대학교 교수	박상희	(인)
위 원	조선대학교 교수	김영일	(인)
위 원	조선대학교 교수	정은희	(인)
위 원	조선대학교 교수	김남순	(인)

2014년 12월

조 선 대 학 교 대 학 원

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

목 차

ABSTRACT ····· iv

Ⅰ. 서 론 ····· 1
1. 연구 의의 및 필요성 ····· 1
2. 연구목적 ····· 7
3. 용어의 정의 ····· 8

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 9
1. 통합교육의 실태 ····· 9
2. 통합교육 국제동향 ····· 17
3. 통합교육의 질 지표 ····· 26

Ⅲ. 연구 방법 ····· 38
1. 연구 대상 ····· 38
2. 연구 도구 ····· 40
3. 연구 절차 ····· 43
4. 자료 처리 ····· 43

Ⅳ. 연구 결과 ····· 44
1. 통합교육 질 지표에 대한 특수교육교사의 인식 수준 ····· 44
2. 교사의 배경 변인에 따른 인식 수준 ····· 45

Ⅴ. 논의 ····· 59

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅵ. 결론 및 제언 ····· 69
1. 결 론 ····· 69
2. 제 언 ····· 72

참고문헌 ····· 74

부 록 ····· 80

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

표 목 차

<표 Ⅱ-1>연도별 특수교육대상학생 배치 현황 ····· 11
<표 Ⅱ-2>특수학교와 특수학급 취학 인구변화 ····· 12
<표 Ⅱ-3>연도별 특수학급 학생 수 ····· 13
<표 Ⅱ-4>일반학교의 특수학급 현황 ····· 13
<표 Ⅱ-5>특수교육 대상학생의 일반학급 배치 현황 ····· 14
<표 Ⅱ-6>2007년 순회교육 현황 ····· 15
<표 Ⅱ-7>2014년 순회교육 현황 ····· 15
<표 Ⅱ-8>특별지원학교의 장애유형과 학교급별 재학생 수 ····· 19
<표 Ⅱ-9>특별지원학급의 장애유형과 학교 급 별 재학생 수 ····· 19
<표 Ⅱ-10>통합학급 지도 대상자의 장애유형 및 학교 급 별 재학생 수 ····· 20
<표 Ⅱ-11>장애유형별 학생 수 ····· 21
<표 Ⅱ-12>통합교육을 받고 있는 특수교육 대상 ····· 22
<표 Ⅱ-13>장애유형별 통합학급 수 ····· 23
<표 Ⅱ-14>0~21세 특수교육대상자의 배치 환경별 현황 ····· 24
<표 Ⅱ-15>특수교육 대상학생 배치 현황 ····· 25
<표 Ⅲ-1>연구대상의 배경 변인별 특성 ····· 39
<표 Ⅲ-2>질 지표 개발 절차와 연구 참여자 및 연구 도구 ····· 41
<표 Ⅲ-3>설문지 구성영역과 내용 ····· 42
<표 Ⅳ-1>전체적인 경향 ····· 44
<표 Ⅳ-2>성별에 따른 인식수준 ····· 46
<표 Ⅳ-3>연령에 따른 인식수준 ····· 48
<표 Ⅳ-4>경력에 따른 인식수준 ····· 49
<표 Ⅳ-5>소속 학교에 따른 인식수준 ····· 52
<표 Ⅳ-6>근무연도에 따른 인식수준 ····· 54
<표 Ⅳ-7>근무경험에 따른 인식수준 ····· 56
<표 Ⅳ-8>근무학교 지역에 따른 인식수준 ····· 57

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

ABSTRACT

The Perception Level of Inclusive Education Among Special Education Teachers Based on the Quality Indicators of Inclusive Education

An Byung-Joo
Advisor : Prof. Kim Nam-Soon, Ph.D.
Department of Special Education,
Graduate School of Chosun University

The purpose of the study was to investigate the perception level of special education teachers about inclusive education based on quality indicators of inclusive education. In this study, research questions were formulated as follows:

First, what is the perception level of special education teachers about inclusive education?

Second, are there differences in the perception level of special education teachers about the quality indicators of inclusive education in terms of gender, age, educational career, experience in special school, and area of work, respectively?

A total of 239 teachers participated in this study by responding to a survey. The survey was originally developed and verified by Park Seung-hee te al (2012). The quality indicators consisted of six areas, including school administrators, special educators, regular educators, parents, students and support personnel. Each item was rated using a five-point Likert scale from 1 (very low) to 5 (very high). Data were collected for about three weeks from March 17 to April 4, 2014. Data

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

were analyzed using paired t-tests and one-way ANOVA with SPSSWIN version 18.0.

The major findings of this study were as follows:

Overall, the perception level of special education teachers about the quality indicators of inclusive education was low. The mean ratings for each area were 3.19 for school administrators, 3.85 for special educators, 3.23 for regular educators, 3.52 for parents, 3.89 for students, and 3.54 for support personnel.

There was a statistical difference between male and female teachers in the area of school administrators, but not in the other areas. Male teachers were found to be higher in the area than female teachers.

There was a statistical difference in the perception level of quality indicators in the area of parents in terms of the age level of the participants. The younger teachers were found to be higher in the area of parents than the older teachers.

There was a statistical difference in the area of special educators, but not the other five areas, in terms of the years' teaching experiences. The teachers with more than 10 years' teaching experiences were found to be higher in the perception of special educators than those with less than or equal to 10 years' teaching experiences.

There was a statistical difference in the perception level of regular educators, students, and support personnel, respectively, but not in the other three areas, in terms of the current school of the participants. For example, elementary school teachers were found to be higher in the perception level of support personnel than high school teachers.

There was a statistical difference in the perception level of special educators, regular educators and support personnel, repectively, but not in the other three areas, in terms of the types of working location. Teachers in the rural areas were found to be higher in the perception of regular

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

educators than those in the city areas.

These findings imply the following:

First, it is necessary to suggest improvements by further investigating Quality Indicators of many human resources related to inclusive education.

Second, it is necessary to have in-depth analysis on difference in the perception level of the areas related to years' teaching experiences and differences in terms of working area etc. which were not exactly explored in this study.

Third, it is necessary to provide more opportunities to learn social technology in the preservice education which can draw cooperative relationships with persons related to special education in the aspect of strengthening capacities of teachers in special school.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅰ. 서 론

1. 연구 의의 및 필요성

인간은 누구나 교육을 받을 권리를 지닌다. 우리 나라의 경우 이러한 기본적인 권리는 현행 헌법 제31조 1항에 '모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다.'고 규정되어 있고, 교육기본법 제4조에는 '모든 국민은 성별, 종교, 신념, 사회적 신분, 경제적 지위 또는 신체적 조건 등을 이유로 교육에 있어서 차별을 받지 아니한다.'고 명시되어 있다. 이처럼 모든 국민의 교육받을 권리보장은 장애를 가진 학령기 아동들에게도 예외일 수 없다. 개인의 특수한 조건중의 하나인 장애를 이유로 차별받지 않도록 법으로 규정하고 있는 의미는 인간은 인간 그 자체로써 존엄하다는 의미이며, 특히 인격형성의 중요한 과정인 학교교육과정에서 단순한 학교교육 접근의 법적보장 차원을 넘어 교육과정(敎育過程) 전반에서의 차별을 받지 않아야 한다는 의미를 내포하고 있다. 즉 특수교육을 필요로 하는 장애를 가진 학습자들로 하여금 최소로 제한된 환경에서 적절한 교육을 받도록 하는 것을 헌법이라는 법률로 규정한 수교육권(受敎育權)보장 조치이며 이러한 수교육권을 보장하기 위한 보다 적극적이고 구체적인 조치의 하나가 곧 비장애 학생들과 함께 그들에게 적절한 환경 속에서 교수-학습활동이 이루어지도록 하는 "통합교육"이라고 할 수 있다.

이처럼 통합교육의 본질은 특수교육 대상 아동들로 하여금 적절한 교육환경에서 학습할 수 있는 권리를 보장하기 위한 법적·제도적 조치이며, 이는 특수교육대상아동들의 교육적 잠재력을 찾아 극대화함으로써 궁극적으로는 그들의 삶의 질적 향상과 사회조직으로 하여금 다양한 구성원들이 함께 더불어 평화롭게 살아가는 건전한 발전을 목적으로 하고 있다.

통합교육 관련된 현행 법 체제에서 기반은 헌법이지만 이를 실현하는데 필요한 구체적인 규정은 초·중등교육법, 그리고 장애인 등에 대한 특수교육지원법에서 찾을 수 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

통합교육이라는 용어가 우리나라의 법제도에 처음 도입된 것은 특수교육진흥법의 수정으로부터 시작되었다.

동법 제 2조에 통합교육을 “특수교육대상자의 정상적인 사회적응능력의 발달을 위하여 일반학교(특수교육기관이 아닌 학교)에서 특수교육대상자를 교육하거나, 특수교육기관의 재학생을 일반학교의 교육과정에 일시적으로 참여시켜 교육하는 것”(법 제2조 제6호)이라고 명시하면서 부터이다.

그 이후 특수교육진흥법이 사회변화와 수요자들의 요구 및 국가차원의 복지제도 등의 변화에 따라 현행 “장애인 등에 대한 특수교육법”으로 명칭과 내용을 달리하면서 특수교육은 서비스 지원을 중요시하기 시작하였고, 그와 동시에 통합교육은 그 목적을 달성하기 위하여 특수교육대상자의 교육적 요구를 중요시하며, 요구충족을 위하여 특성에 적합한 교육과정의 적용과 효율적인 교육활동에 필요한 상담지원·가족지원·치료지원·보조 인력지원·보조공학 기기지원·학습보조 기기지원·통학지원 및 정보접근지원 등 인적·물적 자원의 서비스를 제공하도록 명시하게 되었다. 특히 통합교육에 대한 정의는 동법(2012.3.21.) 제2조 6항에서 특수교육대상자가 일반학교에서 장애유형, 장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 말한다고 정의하고 있다.

이와 같은 통합교육에 대한 법적 정의에도 불구하고 그와 관련된 다양한 개념의 이해와 학교 현장에서 이루어지는 구체적인 실현 방법들은 매우 복잡하고 다양한 해석들이 나오게 마련이었다.

기본적인 개념해석에 있어서도 통합교육이 처음 도입된 초기의 개념들은 단순히 장애를 가진 학생들을 비장애 학생들과 함께 학습할 수 있도록 하는 물리적 통합 조치로부터 시작하여 그 이후에 심리적 통합, 완전 통합이라는 용어들이 등장하였다. 최근에는 “교육적 필요와 능력을 지닌 학생들이 함께 교육받는 것으로 그 특징은 장애학생과 비장애 학생이 사회적 활동이나 교수활동에서 의미있는 상호작용을 하는 것이다(이소현, 박은혜, 2006)”라고 주장하는 입장이다. 통합교육이란 “장애학생들이 일반학급에서 비장애 학생들과 함께 교육받는 것을 의미한다(정정진, 1999; Lerner, 2003; Smith et al., 2001; Wood, 2006; Ysseldyke, & Algozzine, 1995)”라는 주장 등 끊임없이

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

변화하는 사회조직 속에서 그 개념과 이해 정도도 달리하고 있다.

오늘날 지구촌은 정보통신의 급속한 발달로 국경과 인종의 벽을 극복하려는 노력들이 끊임없이 이루어지고 있다. 이러한 큰 흐름 속에서 교육의 가치와 목적은 특수교육이 특수한 교육적 배려와 지원을 요하는 특수교육 대상 학생들 만의 교육과정과 내용 및 방법이 아닌 함께하는 교육, 즉 장애의 영역이나 정도를 초월하여 모든 장애학생들은 비장애 학생들과 완전히 통합된 교육환경 내에서 단지 하나의 독특한 교육적 요구를 가진 학생으로 대하는 '완전통합교육'에 대한 가치와 철학이 보편화되고 있다.

통합교육에 대한 논의가 활발히 이루어지기 이전인 불과 십수년전만 해도 대부분의 특수교육대상 학생들은 비장애 학생들과 분리되어 특수학교에 다니거나 가정에서 혹은 시설에서 지내는 형편이었고, 장애를 가지고 있는 아동들이 비장애 학생들과 분리되어 교육받는 것은 지극히 당연한 일로 간주되었었다. 그렇게 분리교육을 받은 특수교육대상자들은 학교를 졸업한 후에도 여전히 분리된 곳에서 일반사람들과 어울리지 못하고 생활하는 영원히 분리된 삶을 살게하는 문제를 낳게 되었다. 왜냐하면 일반사람들과의 상호작용하는 기술을 배우지 못했기 때문에 졸업 후 일시적으로 사회에 포함되었다가도 잘 적응하지 못하고 다시 분리된 환경으로 돌아가는 문제를 가지고 있었기 때문이다.

이런 문제를 해결하기 위해서 탈 시설화(de-institutionalization)운동이 특수교육 현장에서 일어났다. 즉 장애학생들을 특수기관으로부터 벗어나게 하자는 것이다. 이와 유사한 맥락에서 정상화(normalization)운동은 장애아동을 사회적 기능면에서 정상인과 유사한 수준에 이르게 하는 것을 특수교육의 목표로 삼아 장애인의 교육, 직업 고용, 사회적 조건 등을 비장애인들과 가급적 유사하게 만들어 주자는 것이었다. 강경숙(2001)은 통합교육에서 요구하는 통합이란 이미 주어진 일반교육 환경에 장애아동이 맞춰 가는 것이 아닌, 학교가 장애아동에게 적응하고 장애아동의 개별적 요구에 맞게 계획한 개별화된 교육을 실행하는 것을 의미한다고 했다. 즉 학교의 발전 혹은 개혁은 통합과 함께 진행되어 가는 것으로, 전체 일반교육 체제의 개혁이며 계속되는 과정으로써의 교육 개혁이라고 보았다. 이러한 움직임으로 통합교육은

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

장애 유형이나 장애정도에 따라 차별받지 않고 부모와 학생의 요구에 따라 특수교육이 확대되고 있으며, 현재 통합교육의 실현은 특수교육뿐만 아니라 일반교육의 관심의 대상이 되고 있다.

김기홍(2010)에 의하면 통합교육은 장애아동의 입장에서는 모방 학습 및 사회성 함양의 효과와 비장애 학생은 인성교육 등 일반적으로 긍정적인 면에 동의하고 있다 그러나 통합교육 과정에서 나타나는 장애아와 비장애아 간의 부정적인 현상으로는 차별, 편견 혹은 폭력 등으로 인한 장애아동의 상처 및 스트레스, 비장애아동의 저학년 시기에 나타나는 일시적인 관심과 도움 등을 동시에 언급하고 있다.

이대식(2007)은 나라마다 차이는 있겠지만 대개 외국에서의 통합교육은 '정상화의 원리'나 '탈 수용시설화' 운동과 같이 장애인들이 주류사회에서 어떻게 적응하고 비장애인들과 어떻게 유의미한 사회적 관계를 형성할 수 있도록 할 것인가 하는 보다 큰 맥락에서 논의되고 추진되고 있다고 한다.

그러나 우리나라의 통합교육은 그러한 거시적인 논의 보다는 '관 주도형' 통합교육으로, 통합교육 수요자와 일반교육 현장에 밀착되지 못한 채 내실있는 통합교육을 제공하기보다는 주로 외형적인 성장에 치중해온 경향이 짙다.

인간기능성 향상을 위한 통합교육의 질적 변화보다 제도가 앞서버린 통합교육의 양적인 성장으로 통합교육의 많은 문제점들이 발견되고 있다. 통합교육이 아무런 교수적 지원도 없이 장애아동을 일반학급 수업에 통합시킨 특수학급 교사나, 일반학급 수업에 통합된 장애아동에게 적합한 교육을 제공하는 공유된 책무성이 없는 일반교사 모두에게 오용될 잠재성이 있어 이 경우 통합교육은 교수의 사각지대가 될 수 있다고 지적하고 있다(박승희, 1999).

또한 이소현과 박은혜(2009)는 장애아동이 일반학급 안에서 또래들이나 교사들과 상호작용을 하는데 어려움을 겪는다고 하였다. 최정희(2000)에 의하면 '의욕만 앞세우고 통합교육을 주도해 나가야 하는 교육전문가들과 통합교육 담당교사 사이에 발생하는 통합교육의 여러 문제점으로 인해 일선 현장에서 장애아동 통합교육이 실질적으로 얼마나 도움이 되는지 의문이며, 특히 대부분의 통합교육이 체계적이지 못하고 무계획적으로 이루어지기 때문에 그 효율성을 정확하게 가늠하기 어렵다'고 지적하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Boer, Pijl과 Minnaert(2011)가 통합교육에 대한 초등학교 일반교사들의 태도를 연구한 논문들을 분석한 결과에 따르면, 초등학교 일반학급 교사들은 보편적으로 통합교육에 대하여 부정적인 태도를 가졌으며, 이러한 부정적 태도는 장애학생 지도에 대한 지식의 부족 그리고 실제적 지도 효능감이 낮기 때문인 것으로 그 이유를 지적하기도 한다.

그동안 우리나라의 특수교육은 통합교육이 법조항으로 명시된 이후에도 크게 변화된 것이 없다 라는 지적들이 끊이지 않았다. 그 구체적인 이유는 초기에 해당하는 1990년대의 소위 "장애학생들의 물리적인 통합에만 지나치게 치중하는 외형적, 업적주의적 특수교육행정"과 중요한 사회적 인식의 부족 등에 터한 것이었으며, 그 이후 2000년대에 들어와서는 특수교육대상자들의 다양해진 요구와 그에 합당한 시설과 설비 및 다양한 프로그램의 부족 등이 그 이유였고, 최근 들어서는 학생들의 요구와 특성에 따른 실질적 교수적 통합을 간과하고 있다는 지적들이다. 이러한 현상은 양적 변화에서 뚜렷이 나타나고 있다. 우리나라에서 처음 형식적인 통합교육이 시작된 이후의 변화과정을 살펴보면 초등학교 특수학급은 1971년 1개 학급으로 시작되어 1982년에는 521개 학급, 불과 2년 후인 1984년에는 933학급으로 증설되었으며, 1990년에는 2,513개 학급으로 증설하여 6년 사이에 1,580개 특수학급이 급격히 증가하였다. 2014년에는 45,803개의 특수학급이 있다(교육부, 2014). 통합교육을 받고 있는 특수 학생들의 변화 추세를 살펴보면 특수학급과 일반학급 각각 2003년 50.3%(26,686)와 4.4%(2,344명)에서 2014년에는 52.2%(45,803)와 17.9%(15,648)명으로 증가하였다(교육부, 2014).

그럼에도 불구하고 다수의 지적들은 재정적 지원은 일반적인 교육재정의 증가비율을 넘지 못하고 있으며, 인식수준을 조사 분석한 내용들에서도 큰 진전을 보지 못하고 있는데, 이는 통합교육에 대한 기대 수준의 향상을 현실이 따라가지 못하고 있음을 의미하고, 통합교육이 일반화되기 이전에 통합교육의 필요성과 효과성에 대한 논의가 필요했다면, 지금은 그러한 논의보다는 어떻게 하면 통합교육의 질적인 향상 즉 교육적 효과를 극대화할 것인가에 대한 고민이 필요한 때임을 반증하는 것이라고 할 수 있다.

이러한 입장에서 민천식은 "우리나라에서도 특수교육의 양적 확대와 더불

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

어 교육의 질 제고에 대한 요구가 증대되고 있으며 지방화, 분권화에 대한 정치적 영향으로 인해 특수교육지원에 대한 행정권한의 지방 이양 확대, 학교과정별·장애유형별·지역별 균형적인 특수교육지원이 필요하다"는 인식과 지원의 필요성을 강조하고 있다(민천식, 2013). 이러한 입장에서 교육부에서는 특수교육지원을 지속적으로 확대하기 위해 전문인력과 지원인력간의 전문성과 책무성 확립 및 협력 체제를 구축하고 각 지역 교육청에 특수교육지원센터를 설치하여 전담인력의 배치와 기능의 활성화를 통해, 특수교육의 질 제고와 특수교육 지원의 균형적인 발전을 도모하고자 노력하고 있다.

통합교육의 질적 성장은 장애학생 부모, 특수교육교사, 일반학급교사 등 능력변인에 따른 적응교수가 전제되어야 한다. 김기홍(2010)은 국내외적으로 장애학생에 대한 교육이 통합교육적인 관점으로 바뀐 근본적인 전환의 기저에는 무엇보다도 장애학생 부모의 인식변화와 역할이 매우 중요한 의미를 가진다고 하였다. 박병진(2001)의 연구에 의하면 통합교육은 장애아동에게 사회성뿐만 아니라, 학업성취와 기타 발달적인 영역에서도 효과가 있음을 밝힌 바 있음에도 불구하고 장애학생 부모들은 통합교육에 대하여 왜곡되고 편견적인 견해를 가지고 있음을 발견할 수 있다.

정정진(2009)이 1993년 일반교사와 2008년 교사들의 통합교육에 대한 인식을 비교한 연구에서는 1993년 교사들보다 2008년 교사들이 통합교육에 대해 긍정적인 것으로 나타났다. 이러한 인식에도 불구하고 여전히 통합교육의 개선에 대한 현장의 목소리가 높다.

국내 특수교육 관련 정책 보고서나 실태 보고서에서도 대부분은 양적인 성장과 변화에 대한 실태를 중심으로 기술하고 있다. 통합교육을 주제로 많은 연구와 논의들이 이루어져왔지만, 기존 통합교육 실태에 대한 분석과 점검을 토대로 어떠한 측면을, 왜, 그리고 어떻게 논의하고 해석하며 받아들어야 하는가 하는 점을 분명하게 제시하는 노력을 지속해야 한다고 했으며, 이대식(2007)은 우리나라에서도 통합교육의 실행이 장애학생을 위한 교육의 질 향상이라는 개념을 넘어서 '모든' 학생을 위한 최선의 교육을 향한 학교교육의 재구조화 노력과 제휴될 수 있다는 논의가 점차 증가하고 있다고 했다(박승희, 2003).

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이상에서 논의된 내용들에서 다음과 같은 몇 가지 특수성을 찾을 수 있다.

첫째는 그동안 특수교육과 일반교육간의 관계는 분리된 영역, 각기 다른 목적을 추구하는 제도와 규정들로부터 탈피하여 통합된 교육과정과 내용 그리고 방법을 모색하는 꾸준한 노력들이 이루어져왔다. 이러한 노력은 국제화 시대, 사회 통합의 시대로의 변화에 적절한 것이었으며, 향후 평화와 복지를 추구하는 인류의 소망에 부합하는 것으로 향후 지속적으로 추진되어야 할 바람직한 과제로 간주되고 있다.

둘째, 국경과 문화와 이념과 사상을 초월하는 시대에 특수한 교육적 배려와 지원을 요하는 장애아동들과 비장애 학생들이 분리되어 살아야하고 교육받아야 할 이유는 아무 곳에서도 찾을 수 없다. 그동안 주장되어온 분리된 교육환경에서의 교육효과 보다도 오히려 통합교육이 높다는 증거들이 제시되고 있으며, 사회경제적 시각에서 본다면 통합교육에 투입되는 재정규모가 더 크다는 주장도 설득력을 갖지 못하고 있다.

셋째, 이러한 입장과 환경 속에서 한국의 통합교육은 그동안의 양적 변화의 추구에서 질적 변화로의 정책적 변화는 물론 사회적 인식과 구체적인 통합교육 교수-학습 기술의 변화를 요구하는 입장이 되었다.

그동안 양적 변화는 통합교육 대상학생수의 증가를 포함하여 환경의 변화, 지원의 변화 등에서 찾아 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 일반 사회적인 인식과 특수교육대상자들의 삶의 질적 수준의 변화 등에서의 차이는 일반 비장애인들의 삶의 질적 향상을 뒤따르지 못하고 있다.

이와 같은 입장에서 당면한 과제는 특수교육 대상자들의 삶의 질적 수준을 향상시키고, 사회 통합에 보다 더 기여 할 수 있으며 사회의 건전한 발전에 기여 할 수 있는 통합교육이 될 수 있을 것인가에 대한 구체적인 방략의 모색이다. 따라서 통합교육이 이루어지는 학교 마당에서 그 핵심적 역할을 담당하는 특수교육교사들이 통합교육의 질적 수준에 대한 인식은 무엇이고, 만약 그러한 질적 수준에 대한 인식에 문제가 있다면 이를 어떻게 해소 할 것인가에 대한 방안을 모색하는 일이 매우 중요하다는 인식이 생기게 되었다.

따라서 통합교육을 교육이라는 큰 틀에서 통합교육의 전체적인 맥락을 살

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

펴보아야 한다. 이러한 노력은 양적인 변화가 질적인 성장을 하도록 하는 원동력이 될 수 있다. 그러므로 변화의 중심에 서 있는 지금 통합교육의 질을 평가하는 것은 중요한 과제이며, 이러한 과제를 통해 통합교육의 발전 방향을 제시할 수 있다. 이에 본 연구에서는 특수교육교사들의 통합교육 인식 수준을 통합교육 질 지표를 통해 알아보고, 통합교육의 실태와 발전 방향을 제시하고자 한다.

2. 연구목적

이 연구는 한국 특수교육의 발전에 핵심적 주제가 되고 있는 통합교육의 질적 수준을 파악하고 그와 관련된 문제를 찾아 해결에 필요한 근거들을 제공 하는데 그 목적을 두고 있다.

통합교육의 질적 수준을 파악하기 위해서는 다양한 방법들이 논의되고 있으나 통합교육 현장의 특수교육교사들의 인식 수준이 중요함을 고려하여 “통합교육의 질 지표(박승희 외. 2012)”등의 연구결과를 기초로 질적 수준을 통합교육 현장에 종사하는 특수교육교사들을 대상으로 한 설문조사를 통해 실태를 파악하는데 중점을 두었으며, 구체적인 목적은 아래와 같다.

첫째, 통합교육의 질 지표에 따른 특수교육교사의 통합교육 인식 수준을 밝힌다.

둘째, 교사의 배경변인에 따른 통합교육 인식수준을 밝힌다.

1) 성별에 따른 통합교육 인식수준은 어떠한가?
2) 연령에 따른 통합교육 인식수준은 어떠한가?
3) 교육경력에 따른 통합교육 인식수준은 어떠한가?
4) 특수학급 근무연도에 따른 통합교육 인식수준은 어떠한가?
5) 소속학교에 따른 통합교육 인식수준은 어떠한가?
6) 특수학교 근무경험에 따른 통합교육 인식수준은 어떠한가?
7) 근무지역에 따른 통합교육 인식수준은 어떠한가?

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3. 용어 정의

1) 통합교육 질 지표

이 연구에서 사용한 통합교육 질 지표는 통합교육의 실행을 점검하기 위해 박승희 외(2010)의 초등 통합교육과 관련된 5종류 전문가 집단으로 특수교육교사, 통합학급교사(일반교사), 학교관리자, 장학사 및 대학교수로 구성된 총 216명이 참여하여 만든 것이다. 통합교육의 질 지표는 7가지 하위영역과 55개의 질 지표로 구성되어 있었다. 이 지표를 토대로 본 연구의 목적에 맞게 6가지 하위영역 47문항으로 수정한 지표를 의미한다.

2) 통합교육의 인식 수준

이 연구에서 의미하는 통합교육의 인식 수준은 특수교육교사가 통합교육을 어떻게 평가하고 있는가를 의미하며, 이러한 통합교육의 인식 수준은 통합교육의 질 지표에 근거하여 조사한 것이다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅱ. 이론적 배경

적절한 통합교육이 이루어지기 위해서는 법적·제도적 차원에서의 규정으로부터 시작하여 물리적·심리적 교육환경의 조성, 적절한 교육프로그램의 개발 등이 선행되어야 한다. 우리나라의 통합교육은 그동안 양적·질적으로 꾸준한 변화를 해왔으나 양적 수준의 향상에 비하여 질적 변화는 그다지 향상되고 있지 못하다는 지적들이 많은 것이 현실이며, 이러한 지적들을 고려하여 본 장에서는 통합교육의 질적 수준을 가늠하는데 중요한 기준이 되는 통합교육의 실태와 한국의 통합교육에 직·간접적으로 관계를 가지거나 영향을 미치는 미국과 독일, 일본 등의 경우를 중심으로 살펴보고자 한다.

1. 통합교육의 실태

학교교육의 패러다임의 변화에서 괄목할만한 것 중의 하나는 오랫동안 관행처럼 실행되던 공급자 중심 혹은 교사중심의 교육으로 부터 수요자 중심 혹은 학습자 중심으로의 교육이다.

이러한 변화는 교육의 진정한 가치가 사회 공공의 질서를 유지하고 사회발전을 꾀하는데 중요한 몫을 한다는 것과 동시에 인간이 가진 존엄성을 중요시하면서 각자가 가진 잠재능력을 극대화하여 삶의 질을 향상시키는데 그 중요성을 더하려는 노력으로 볼 수 있다.

이러한 변화 속에서 장애와 비장애를 논하기 보다는 각자가 지닌 특수성이 무엇인가를 더욱 중요시하게 되었고, 동시에 각각 개개인들이 학교교육을 통해서 무엇을 얻을 것인가, 그리고 개인의 삶을 설계하고 발전시키는데 준비되어야 할 역량이 무엇인가를 파악하고 이를 극대화 시켜주는 일은 학교교육의 중요한 책무성으로 간주되게 되었다.

결국 학교교육이란 다름 아닌 학습자의 학습권 보장과 개개인의 요구에 적절한 교육과 관련된 서비스를 제공하는 곳으로 간주되고, 이를 어떻게 합리적으로 보편적으로 수행 할 것인가를 중심으로 노력하고 있다.

이러한 시각에서 김봉세, 정동영(2013)은 특수교육에서 장애학생을 위한

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

서비스의 방향은 한마디로 정상화(正常化)라고 할 수 있다. 장애인의 정상화는 비장애인과 가능하면 동일한 환경에서 학습하고, 생활하는 것을 강조한다.

장애인 등에 대한 특수교육법 개정을 계기로 일반교육과 특수교육의 이분화된 교육체제가 아니라 통합교육이라는 단일화된 교육체제에서의 장애아동을 위한 교육적 지원을 원칙으로 한 교육 정책이 새롭게 부각되고 있다(김원경, 한현민, 2009). 이러한 노력으로 인해 장애를 가진 많은 학생들이 이제는 일반학교에 갈 것인지 특수학교에 갈 것인지에 대해 자신들의 장애상태나 통학거리, 부모의 요구 등을 종합적으로 고려하여 선택하는 것이 자연스러워졌다. 특수교육이 그동안 장애학생들의 일반교육과정에의 접근, 참여, 진보를 요구하며 장애학생들의 통합을 위해 노력한 결과라고 할 수 있다.

우리가 지향해야 할 통합교육의 형태는 장애학생이 일반교육 환경에서 동등한 구성원으로 인정받는 일원화된 체제이다. 즉 통합교육에 대한 비장애인들의 인식변화와 더불어 장애아동들이 일반교육의 현장에서 방치되지 않고 적절한 서비스를 충분히 받을 수 있도록 여건을 마련해야 하는 것이다(박문순, 2005). 또한 통합이란 더 이상 이미 주어진 일반교육 환경에 장애아동이 맞춰가는 것(integration)이 아닌, 학교가 장애아동에게 적용하고 장애아동의 개별적 요구에 맞게 계획한 개별화된 교육을 실행하는 것(inclusion)을 의미한다. 즉, 학교의 발전(school improvement) 혹은 개혁은 통합과 함께 진행되어 가는 것으로 전체 일반교육의 체계의 개혁이며 계속되는 과정(ongoing process)의 교육개혁인 것이다(강경숙, 2001).

강경숙(2007)은 성공적인 통합교육과 관련하여 질적 통합에 필요한 잠재적 변인 5가지를 이야기 했다. ① 학교 환경 여건으로 행·재정적 여건, 관리자 인식 및 지원, 통합지향 문화, 학부모 역할 ② 교사 개인적 특성으로 통합교육관련 인식, 교육과정 운영 지식과 의지, 교사 간 갈등 ③ 교사간 협력으로 개인적 인간관계, 특수교육교사 노력, 통합교사 동참 ④ 교수적 수정으로 물리·사회적 환경조성, 교수내용 및 방법 수정 ⑤ 교육과정적 통합으로 교과시간의 의미있는 참여, 장애학생의 사회성, 비장애 학생의 수용성, 이상의 항목들이 보여주듯 성공적인 통합교육은 많은 부분에서 일반교육 시스템상의 변

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

화와 접근을 요구하고 있다.

통합교육은 시대의 흐름에 따라 우리가 지향해야 할 교육이며 통합교육의 성공을 위해서는 다양한 측면에서 많은 사람들의 노력이 요구된다고 할 수 있다.

1) 일반적인 통합교육 환경의 변화

통합교육의 발전 과정을 살펴보는 것은 매우 흥미로운 일이다. 그 이유는 통합교육의 양적인 변화를 통해서 우리의 교육환경과 문화가 얼마나 변화를 했는지 알 수 있기 때문이다. 아래 표는 특수교육 대상 학생들의 연도 별 배치 형태별 변화 내용이다.

<표 Ⅱ-1> 연도별 특수교육대상학생 배치 현황 (단위: 명, %)

연도	특수학교 배치 학생 수	일반학교 (일반학급) 배치 학생 수			특수교육 지원센터 배치 학생 수	전체 학생 수
		특수학급	일반학급	소계		
2005	23,449(40.2)	29,803	5,110	34,913(59.8)	-	58,362(100.0)
2008	23,400(32.7)	37,857	10,227	48,084(67.3)	-	71,484(100.0)
2009	23,606(31.4)	39,380	12,006	51,386(68.3)	195(0.3)	75,187(100.0)
2010	23,776(29.8)	42,021	13,746	55,767(70.0)	168(0.2)	79,711(100.0)
2011	24,580(29.8)	43,183	14,741	57,924(70.0)	161(0.2)	82,665(100.0)
2012	24,720(29.0)	44,433	15,647	60,080(70.7)	212(0.3)	85,012(100.0)
2014	25,288(29.6)	45,803	15,648	61,451(70.4)	539(0.6)	87,278(100.0)

<출처 : 교육부, 2005~2014 특수교육통계>

<표 Ⅱ-1>에서 보는 바와 같이 2005년도의 경우 특수교육대상학생의 59.8%가, 2009년도의 경우 전체 특수교육대상학생 중 68.3%가 그리고 2010년부터는 70%가 넘는 학생들이 일반학교의 특수학급 혹은 일반학급에 배치되어 통합교육을 받고 있다. 장애학생들의 대부분은 특수학교와 일반학교의 특수학급과 일반학급에 입급되어 있으며, 특수학급유형의 통합교육을 살펴보면 특수학교 대 일반학교의 특수학급배치비율이 2005년 40.2 : 59.8에서 2010년에는 29.8 : 70.0으로, 2014년 현재 29.6 : 70.4로 통합교육이 크게 늘어나는 추세를 보이고 있다.

특수교육 대상학생의 취학형태는 크게 특수학교와 일반학교의 특수학급

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

형태로 구분되는데 아래 표는 지난 2006년도 이후 전체 특수교육대상학생들의 학교단계별 재학생 수와 취학형태별 규모의 변화를 살펴 본 표이다.

<표 Ⅱ-2> 특수학교와 특수학급 취학 인구변화 (학교, 학급, 명)

구분		'06	'07	'08	'09	'10	'11	'12	'14
특수학교수		143	144	149	150	150	155	156	166
특수학급수		5,204	5,753	6,352	6,924	5,797	6,245	6,598	9617
학생수	계	62,538	65,940	71,484	75,187	79,711	82,665	85,012	87,278
	장애영아	-	-	-	유치원에 포함	290	356	403	유치원에 포함
	유치원	3,243	3,125	3,236	3,591	3,225	3,367	3,675	4,899
	초등학교	32,263	32,752	33,974	34,035	35,294	35,124	34,458	33,184
	중학교	13,972	15,267	16,833	17,946	19,375	20,508	21,535	22,159
	고등학교	13,060	14,796	15,686	19,615	19,111	20,439	21,649	27,036
교원수		11,259	12,249	13,165	13,997	15,244	15,934	16,727	17,922

<출처 : 교육부, 2006~2014 특수교육통계>

위 표에서 보는 것처럼 전체 특수교육대상학생 인구의 변화는 지난 2006년도에는 62,538명에서 2014년도에는 87,278명으로 1.39배 증가하였고, 교원수는 11,259명에서 17,922명으로 1.59배, 교원 당 학생수는 2006년도에는 5.55명에서 2014년도에는 4.86명으로 약 0.68명이 줄어든 현상을 보여 주고 있어 비교적 좋은 환경으로 변화하고 있음을 실증적으로 보여주고 있다. 이러한 증가는 정부의 통합교육 정책과 사회적 분위기를 비추어 볼 때 앞으로도 당분간은 지속될 것으로 예상된다.

2) 통합교육의 모형

(1) 특수학급형태의 통합교육

특수교육에서 특수학급이란 특수교육을 위하여 고등학교 이하의 각급 학교에 병설된 학급(1977년 12월 31일 공포된 특수교육진흥법)이라는 의미로 시작하였다. 한국통합교육학회(2005)는 특수학급은 장애학생들의 교육권을 보장하기 위하여 분리교육의 일환으로 시작되었지만, 결국 특수교육이 일반교육 환경 내에 투입되는 물리적 통합의 시작이라고 했다. 통합교육은 1980

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

년대에 이르러 세계의 특수교육 흐름과 더불어 보다 진지하게 논의되기 시작하였다. 특히 1977년 제정된 특수교육진흥법이 특수교육 현장에 배치된 장애학생들에게 충분한 교육적 지원을 제공하지 못하고 있는 현실을 개선하기 위하여 지난 2008년 5월 26일 시행된 장애인등에 대한 특수 교육법이 제정되었다. 동법 제 2조 6항에서는 "통합교육이란 특수교육대상자가 일반학교에서 장애유형·장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 말한다" 고 규정하고 있다.

아래 표는 통합교육의 기본 단위로 활용되고 있는 일반학교의 특수학급에 재학 중인 학생 수를 학교 급별로 살펴 본 것이다.

<표 Ⅱ-3> 연도별 특수학급 학생 수

(단위 : 명)

연도	'71	'82	'92	'00	'05	'06	'07
학생 수	30	7,665	30,876	28,795	29,803	32,506	35,340

연도	'08	'09	'10	'11	'12	'13	'14
학생 수	37,867	39,380	42,021	43,183	44,433	45,181	45,803

<출처 : 교육부, 2000~2014 특수교육통계>

위 표에서 보는 바와 같이 2014년 특수학급의 학생수는 45,803명으로 2011년도의 43,183명에 비해 2,620명이 증가한 것이며, 이처럼 특수학급의 학생수가 증가한 것은 통합교육에 대한 선호 정도를 의미한다.

<표 Ⅱ-4> 일반학교의 특수학급 현황 (2007년, 2014년)

과 정 별	학교 수		학급 수		학생 수		교사 수	
	'2007	'2014	'2007	'2014	'2007	'2014	'2007	'2014
유 치 원	150	406	174	464	599	1675	180	464
초등학교	3,076	3985	3,892	5073	22,498	20,586	3,893	5,045
중 학 교	934	1746	1,125	2353	7,500	11,973	1,140	2,378
고등학교	370	999	562	1709	4,743	11,454	646	1,958
전공과	-	12	-	18	-	115	-	35
계	4,530	7,148	5,753	9,617	35,340	45,803	5,859	9,880

<출처 : 교육부, 2007, 2014 특수교육통계>

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

위의 표의 2007년과 2014년 일반학교의 특수학급 현황을 살펴보면 가장 두드러진 특징이 유치원과 교사수의 변화라고 할 수 있다. 이러한 변화는 장애인 등에 대한 특수교육법의 영향을 받은 것으로 해석할 수 있다. 초등학교를 제외한 중학교 고등학교의 경우 학교 수도 적게는 2배에서 3배까지 증가했으며 학교 수에 따라 학급 수, 학생 수도 뚜렷한 증가 추세를 보이고 있다.

(2) 일반학교 일반학급의 통합교육

이상적인 통합교육 모형의 하나는 일반학교의 일반학급에 취학하는 형태이다. 이는 장애학생들이 모든 학교생활을 비장애 학생들과 함께 하는 완전 통합교육 형태이다.

<표 Ⅱ-5> 특수교육 대상학생의 일반학급 배치 현황 (2007년, 2014년)

구 분	학 교 수		학 급 수		학 생 수	
	2007	2014	2007	2014	2007	2014
유 치 원	903	1,199	1,188	1,543	1,494	1,707
초등학교	1,289	2,664	2,088	5,805	2,597	6,042
중 학 교	712	1,643	1,212	3,578	1,481	3,828
고등학교	717	1,234	1,775	3,745	2,065	4,072
계	3,621	6,740	6,263	14,671	7,637	15,648

<출처 : 교육부, 2007, 2014 특수교육통계>

위 표에 나타난 특수교육대상학생의 일반학급 배치 현황을 살펴보면 2007년 4월 전국에는 3,621개 유・초・중・고등학교의 6,263개의 일반학급에서 7,637명의 학생들이 입급되어 있다는 것을 알 수 있다. 2014년 4월 전국에는 6,740개의 유・초・중・고등학교의 14,671개의 일반학급에서 15,648명의 학생들이 입급되어 있다. 이러한 변화는 장애인 등에 대한 특수교육법이 제정된 후 특수교육대상학생들이 가장 이상적인 형태라고 하는 일반학급에 배치되어 교육되고 있다는 것을 알 수 있다.

(3) 순회교육

2007년 순회학급 현황은 <표 Ⅱ-6>과 같다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅱ-6> 2007년 순회교육 현황

구 분	학 생 수							학급수	교사수
	가정	시설	병원	특수학교	특수학급	일반학교	계		
특수학교에서 순회 · 파견	340	554	93	-	-	20	1,007	186	205
특수학급에서 순회 · 파견 · 겸임	520	977	44	-	-	767	2,308	383	529
특수교육지원센터	34	30	-	16	559	695	1,334	-	264
계	894	1,561	137	16	559	1,482	4,649	569	998

<출처 : 교육부, 2007 특수교육통계>

위 표를 살펴보면 2007년도 4월 현재 순회교육은 가정 · 시설 · 병원 · 학교 등에 순회 또는 파견 형태로 569학급 998명의 교사가 4,649명의 장애학생을 대상으로 실시하고 있으며, 특수학교에서 16명, 특수학급에서 559명, 일반학급은 1,482명을 담당하고 있다.

<표 Ⅱ-7> 2014년 순회교육 현황

구 분	학 생 수					학급수	교사수
	가정	시설	병원	일반학교	계		
특수학교에서 순회 · 파견	425	426	6	-	857	225	233
특수학급에서 순회 · 파견 · 겸임	511	926	20	177	1634	400	469
특수교육지원센터	357	158	2	3,475	3,992	-	790
계	1,293	1,510	28	3,652	6,483	625	1,492

<출처 : 교육부, 2014 특수교육통계>

위 표를 살펴보면 2014년도 4월 현재 순회교육은 가정 · 시설 · 병원 · 학교 등에 순회 또는 파견 형태로 625학급 1,492명의 교사가 6,483명의 장애학생을 대상으로 순회교육을 실시하고 있으며, 구체적인 현황을 살펴보면 가정에서 1,293명, 시설에 1,510명, 병원에 28명, 일반학교에 3,652명의 학생들이 입급되어 있다.

2007년과 2014년의 일반학교에 소속되어 순회교육을 받고 있는 특수교육 대상학생수가 눈에 띄게 증가하고 있으며, 이는 통합교육이 다양한 형태로 발전하고 있음을 말해주고 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이순득 외(2001)의 통합교육의 실태를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 특수학급의 운영 방식은 대체로 시간제로 운영이 된다. 둘째, 자격을 가지고 있지 않거나 연수 경험이 없으며 특수교육 경력이 없는 통합학급교사가 많다. 셋째, 학급 인원수가 현실적으로 부담이 된다. 넷째, 장애영역별로 지적 장애(학습장애)가 대부분을 차지하고, 장애정도로는 대체로 경도의 장애학생이 있다. 다섯째, 교육과정 면에서 적극적으로 대응하지 못하고 일제식 수업이 많고, 교수 전략 개발과 개별화교육에 적극적이지 못하다. 여섯째, 각종 관련 서비스, 시설, 교재교구 등의 지원이 이루어지지 않는다. 일곱째, 학부모와 비 장애학생의 장애학생에 대한 수용적인 태도가 절실히 요구된다. 여덟째, 중학교가 물리적인 통합은 초등학교 비해 더 많이 하고 있지만 장애학생에 대한 배려는 정교하지 못하다.

1994년 전면 개정된 특수교육진흥법에서는 통합교육을 법적으로 명시한 이후 교육현장에는 많은 변화가 있었다. 최정미 외(2009)는 통합교육이 물리적인 통합의 수준을 벗어나지 못하고 있는 통합교육의 실태는 일반학급의 교수-학습장면에 배치되어 있는 장애학생들을 그들의 수준과 특성에 적합한 지원이 부족하거나 전혀 지원되지 못하고 있으며, 또한 실질적인 장애학생의 개별화 교육목표의 성취에 전혀 도움이 되지 못한 채 시간을 보내고 있는 것은 심각한 문제라고 하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2. 통합교육 국제동향

시·공간의 초월하는 국제화·세계화 시대에서 통합교육의 질적 수준을 논의하고 향후 발전전략을 모색하기위해서는 통합교육의 세계적인 동향을 파악하는 일이 선행되어야 한다. 특히 통합교육의 궁극적인 목적이 장애학생 개개인의 삶의 질을 향상시키면서 일반사회에 통합, 사회인으로서 역할 수행에 있다는 것을 전제 한다면 사회 구성원으로써의 개개인의 삶의 질적 수준은 절대적 가치이기 보다는 오히려 상대적 가치로 평가되거나 상대적 위치로 인식되기 때문이며, 그러한 상대적 개념은 국가 내에서의 기준을 초월한 국제적 기준에서 논의되기 때문이며, 통합교육의 기본 개념의 발생이 외국으로부터 유입되었다는 이유에서 그 필요성은 더하고 있다.

일반적인 국제적 동향은 대부분의 국가들은 이미 통합교육에 대한 사회적 필요를 느끼고 있으며, 형식 혹은 비형식적인 통합교육이 이루어지고 있다는 사실이다.

이를테면 우리나라의 경우 통합교육이라는 용어는 실제로 사용되지 않았지만 이미 형식적이고 체계적인 학교교육이 이루어질 즈음부터 장애아동들도 아무런 차별 없이 일반학교에서 비장애 학생들과 함께 더불어 학습활동을 하고 있었다는 점이다.

그러나 소위 형식과 체제를 갖춘 그리고 제도화된 통합교육에 대한 논의는 일부 국가들의 경우 사회전반의 특수교육에 대한 인식의 부족, 경제적 이유 등으로 아직은 미흡한 수준에 머무르는 경우들이 있다.

경제적으로 열악한 제 3세계국가들의 대부분은 소외계층이거나 빈곤계층에 속하는 장애인들에 대한 사회적 지원이 열악하고, 교육에 대한 관심이 매우 적으며 제한된 국가 혹은 공공 재정의 투자 우선순위에서 대부분 후순위로 간주되는 것이 일반적이다. 물론 동일한 국가라 하더라도 지역 간의 차이 또한 현저하다. 인구가 집중되어 있는 도시지역과 그렇지 못한 시골지역, 지방의 재정자립도, 가계수입의 정도, 극빈자 지수 등은 곧 특수교육에 대한 투자규모의 차이, 특수교육 대상자들의 기회보장과 교육의 질적 수준의 차이를 만들어 내는 요인들로 작용하고 있다는 것도 사실이다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

그러나 본 장에서는 위에서 논의한 바와 같이 세계적인 추세 속에서 우리나라의 통합교육의 질적 수준에 대한 인식을 파악하여 그 발전 방안을 논의하기위한 내용임을 고려하여 우리나라의 통합교육에 직·간접적인 관계 혹은 영향력을 가진 소위 유사한 수준의 국가들을 중심으로 살펴본다.

특히 통합교육의 질적 수준을 가늠하게 하는 장애아동들에 대한 학교교육의 접근기회를 포함하여 양질의 통합교육을 위한 추가적인 지원 등을 포함하는 국가단위의 통합교육정책, 통합교육을 위한 학교교육 환경으로부터 교육과정과 교원양성과정 그리고 지역사회와 학교간의 관계구조 등을 중심으로 살펴보고자 한다.

1) 일본

(1) 통합교육 규정

일본은 지난 1979년의 양호학교 의무교육실시제에서 학교 교육에서 취학유예·면제된 중도·중복장애아가 양호학교에서 교육을 받을 수 있도록 하고 있으나 이는 구체적인 통합교육관련 규정으로 볼 수는 없다. 따라서 일본은 "완전통합교육이나 통합교육을 장려하는 법규는 없지만"(박화문 외, 1999), 일반 법률제도가 소위 저상법 제도를 취하고 있다는 입장을 고려하여 특수교육기관의 재학생 비율을 살펴보면 지난 1970년을 정점으로 점차 낮아지는 현상을 보이고 있으며, 이는 곧 통합교육으로의 이동을 의미하는 것으로 해석할 수 있다

(2) 장애유형별·연령별 현황

장애 종류별 및 연령별(학교 급 별)에 따른 특별지원교육 학생 수는 다음 <표 Ⅱ-8>, <표 Ⅱ-9>, <표 Ⅱ-10>와 같다. 일본의 경우에는 특별지원학교, 특별지원학급, 통급 교실에 따라 교육을 받는 장애학생의 유형에 차이가 있기 때문에 각각 다르게 표를 제시하였다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅱ-8> 특별지원학교의 장애유형과 학교급별 재학생 수 (단위 : 명)

구분	유치	초등	중학	고등	계
시각장애	265	1,077	1,077	2,742	5,798
청각장애	1,247	1,809	1,809	2,309	8,461
지적장애	250	23,735	23,735	47,288	102,094
지체장애	188	7,979	7,979	9,412	31,086
건강장애	34	5,290	5,290	6,143	18,926

<출처: 일본특수교육총합연구소(http://www.nise.go.jp/cms/>

일본의 특별지원학교의 장애유형과 학교 급 별 재학생수를 살펴보면, 시각장애 학생이 5,798명, 청각장애 학생은 8,461명, 지적장애 학생은 102,094명, 지체장애 3,086명, 건강장애 18,926명이다. 다른 장애 영역에 비해 지적 장애 학생들의 비율이 높은 것은, 우리나라 특수교육대상자 87,278명 중 47,667명(54,6%)로 지적장애 학생들이 가장 높은 비율을 차지 하고 있는 것과 유사한 상황이다.

<표 Ⅱ-9> 특별지원학급의 장애유형과 학교 급 별 재학생 수

구분	초등학교	중학교	계
지적장애	49,840	25,970	75,810
지체부자유	3,155	1,066	4,221
건강장애,신체허약	1,527	590	2,117
약시	271	88	359
난청	903	313	1,216
언어장애	1,384	104	1,488
자폐,정서장애	36,408	13,547	49,955
합계	93,488	41,678	135,166

<출처: 일본특수교육총합연구소(http://www.nise.go.jp/cms/>

지적장애 학생은 75,810명, 지체부자유 학생은 4,221명, 건강장애,신체허약 학생은 2,117명, 약시 학생은 359명, 난청 학생은 1,216명, 언어장애 학생은 1,488명, 자폐, 정서장애학생은 49,955명 총 135,166명이 재학하고 있는

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

것으로 나타났다.

<표 Ⅱ-10> 통합학급 지도 대상자의 장애유형 및 학교 급 별 재학생 수

구분	초등학교	중학교	합계
언어장애	30,112 (59.5%)	278 (8.1%)	30,390 (56.3%)
자폐	7,195 (14.2%)	869 (25.2%)	8,064 (14.9%)
정서장애	9,822 (7.6%)	888 (25.7%	4,710 (8.7%)
약시	139 (0.3%)	16 (0.5%)	155 (0.3%)
난청	1,580 (3.1%)	339 (9.8%)	1,919 (3.6%)
학습장애	4,039 (8.0%)	687 (19.9%)	4,726 (8.7%)
주의력 결핍 과잉행동장애	3,659 (7.2%)	354 (10.3%)	4,013 (7.4%)
지체부자유	19 (0.04%)	3 (0.09%)	22 (0.04%)
병약•허약	4 (001%)	18 (0.5%)	22 (0.04%)
합계	50,569 (100.0%)	3,452 (100.0%)	54,021 (100.0%)

<출처: 일본특수교육총합연구소(http://www.nise.go.jp/cms/)>

통합학급 지도 대상자는 언어장애 학생 30,390명, 자폐 학생 8,064명, 정서장애 학생 4,710명, 약시 학생 115명, 난청 학생은 1,919명, 학습장애 학생은 4,726명, 주의력 결핍 과잉행동장애 학생은 4,013명, 지체부자유 학생은 22명, 병약・허약 학생은 22명 총 54,021명이 통합학급에서 교육 받고 있는 것으로 나타났다.

위의 통계들을 살펴보면 일본 특수교육도 우리와 비슷한 형태인 분리교육과 통합교육의 형태가 여전히 함께 공존하고 발전하고 있다는 것을 알 수 있다.

2) 독일

(1) 통합교육 규정

지난 1991년 상설 문부대신회의의 “특수교육적 조성의 필요를 가진 아동의 수업에 관한 보고”를 바탕으로 1994년 “독일 연방공화국에 있어서의 학교의 특수교육적 조성에 관하여”를 결의했는데 본 내용에서 기초학교연령의 장애아를 우선적으로 일반학교에서 교육할 것을 언명(박화문 외, 1999)함으

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

로써 실질적인 통합을 지향하도록 하고 있다.

(2) 장애유형별 현황

분리교육이 실시되고 있는 독일은 대부분 일반학교와 특수학교에 장애학생이 배치되어 있다. <표 Ⅱ-11>에서 보는 바와 같이(2008년 기준) 일반학교에는 88,924명이, 특수학교에는 393,491명의 장애학생이 배치되어 있다.

<표 Ⅱ-11> 장애유형별 학생 수 (2008년)

장애유형	특수교육 대상 학생 수(명)			전체 학생에 대한 비율(%)
	일반학교	특수학교	합계	
학습장애	39,839	171,113	210,952	2.6
시각장애	1,899	5,111	7,010	0.1
청각장애	3,914	10,976	14,890	0.2
언어장애	13,834	37,465	51,299	0.6
지체장애	6,208	24,942	31,150	0.4
정신지체	2,554	74,738	77,292	1.0
정서•행동장애	19,912	35,530	55,442	0.7
건강장애	140	9,909	10,049	0.1
비범주화 장애	624	23,707	24,331	0.3
합	88,924	393,491	482,415	6.0

<출처: Statistische Verofentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 189, 2010.>

(3) 배치환경별 현황

학생수가 많았던 해는 2004년에 429,325명을 기점으로 현재까지 계속 하향세를 보이고 있다. 그 이유는 독일도 통합교육의 흐름에 합류하고 있기 때문으로 분석된다. 이처럼 통합교육의 비율이 증가함에도 불구하고 특수학교에 다니는 학생수가 통합학생수만큼 감소하지 않는 것은 학생들이 예전보다 더 이른 시기에 특수학교에 보내지기 때문인 것으로 보고 있다. 따라서 특수학교에 다니는 기간이 점점 길어지고 있는 현상이 나타난다.

한편, 연방주별로 특수학교와 일반학교(통합교육)에 다니는 학생들의 비율에 큰 편차를 보이고 있다. 예를 들면 특수학교에 재학 중인 학생 비율이 라인란트-팔츠(Rheinland-Pfalz)에서는 4.3%인 반면 메클렌부르크-포어폼먼(Mecklenburg-Vorpommern)에서는 11.7%를 나타냈다. 각각의 장애유형에

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

대한 특수학교 재학생수의 비율도 연방주마다 차이를 보이는데, 이러한 차이는 장애유형에 대한 기준과 특수교육대상자를 선정하는 과정이 다르기 때문이다. 그 밖의 이유로는 각 주마다 법적인 규정, 장애를 예방하기 위한 조치, 다양한 유형의 특수학교의 체제유지에 대한 관심 등이 다르기 때문인 것으로 분석된다. 일반학교에서 교육을 받고 있는 특수교육 대상자의 비율은 2008년 전체 특수교육대상자의 19%에 이르고 있는데, 각 연방주마다 역시 차이를 보인다. 한 예로, 자알란트(Saarland)에서는 57%인 반면, 니더작센(Nierdersachsen)에서는 6%만이 일반학교에서 통합교육을 받고 있다.
국제적으로 비교해 보면 독일의 특수학교 재학률은 평균 이상으로 높은 편인데, EU국가만 비교해 볼 때 가장 높은 비율을 보이고 있는 것으로 나타났다. 동시에 통합교육 비율은 가장 낮은 것으로 나타났다.

다음 <표-12>는 2010년도 일반학교에서 통합교육을 받고 있는 특수교육 대상 학생수이다.

독일의 학교 유형은 초등학교부터 직업학교, Gymnasium(인문계 고등학교), 발도로프 학교를 포함한다. 기타는 학교급별 정보가 드러나지 않은 니더작센(Niedersachsen)의 통합교육 학생수를 나타낸 것이다.

<표 Ⅱ-12> 통합교육을 받고 있는 특수교육 대상(2010년도)

학교 유형	취학전 교육	초등 학교	중학교	실업 학교	인문계 고등 학교	발도로프 학교	기타	합
학생수	34	55,028	15,621	1,777	2,010	2,450	17,866	97,626

<출처: The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Sec. 3008.8 Child with adisability.>

일반학교에 통합된 장애학생을 장애유형별로 분류하면 다음 <표 Ⅱ-13>과 같으며, 학습장애, 정서행동장애, 언어장애 순으로 분포되어 있음을 알 수 있다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅱ-13> 장애유형별 통합학급 수

장애 유형	장애유형									계
	학습 장애	시각 장애	청각 장애	언어 장애	지체부자유	정신 지체	정서행동장애	포괄적 장애	비범주	
학생수	43,340	1,998	4,085	14,573	6,714	3,514	22,605	413	22	97,626

<출처: Statistisches Bundesamt(2010). Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schule. Schuljahr 2009/2010. Wiesbaden.>

3) 미국

(1) 통합교육 규정

미국의 통합교육은 “최소제한환경”이라는 용어로 통용되고 있다. 이는 교육환경뿐 아니라 가정환경 그리고 지역사회환경의 변화가 동반될 때 가능하다는 믿음에서 장애아동들로 하여금 최소제한된 환경에서 학습하도록 한다는 의미이다. 지난 1975년 입법화(P.L.94-142)되어 1978년부터 효력이 발생된 전장애아동교육법(E.H.A)은 “장애를 가지지 않은 또래아이들과 가정 그리고 지역사회로부터 가능한 최소한 분리된 환경”에서 교육하도록 했다.

1986년의 전장애아동교육수정법(P.L.99-457)에서는 장애 영·유아동에 대한 조기진단과 발견 및 교육조치를 취하면서 최소제한환경에서 장애아동들이 교육받도록 하는 일반교육으로의 통합강조에서 시작된다. Smith 등은 이러한 최소제한환경을 크게 두 가지로 나누어 설명하는데, 하나는 모든 특수아동들의 요구를 수렴하도록 정비된 환경을 제공하는 것이고, 다른 하나는 장애아동들이 필요한 모든 것들을 선택할 수 있도록 완전히 제공하는 것(Commission on the Education of the Deaf, 1988; Hallahan & Kauffman, 1995; Vaughn et al, 1998)이다.

(2) 배치 환경별 현황

미국 「장애인교육향상법」 Part B와 Part C에 의해 조기중재서비스 또는 특수교육서비스를 받고 있는 특수교육대상자의 배치 환경별 현황이다. 0~2

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

세 장애영아의 경우 86.7%가 가정에서 서비스를 받고 있으며, 그 밖에는 6.7%가 기타 환경, 6.6%가 지역사회 중심의 환경에서 서비스를 받고 있는 것으로 나타났다. 3~5세 장애유아의 경우 59.63%가 하루 중 일부 또는 대부분을 일반유아교육프로그램 내에서 서비스를 받고 있으며, 이 중 50.01%가 하루 중 80% 이상 일반유아교육프로그램 내에서 서비스를 받고 있는 것으로 나타났다. 그 밖에 26.1%가 분리교실, 8.45%가 서비스제공자 기관 등에서 서비스를 받는 것으로 나타났다. 6~21세 초·중등학생의 경우 80.09%가 하루 중 일부 또는 대부분을 일반학급 내에서 서비스를 받고 있으며, 이 중 59.42%가 하루 중 80% 이상을 일반학급 내에서 서비스를 받고 있는 것으로 나타났다. 그 밖에 2.98%가 분리교실, 1.23%가 사립학교 등에서 서비스를 받고 있다.

<표 Ⅱ-14> 0~21세 특수교육대상자의 배치 환경별 현황

<table>
<tr><th>연령대</th><th colspan="10">배치 환경별 특수교육대상자 변화</th></tr>
<tr><td rowspan="2">0~2세</td><td colspan="3">가정</td><td colspan="3">지역사회 중심의 환경 (community-based)</td><td colspan="2">기타환경</td><td>전체</td></tr>
<tr><td colspan="3">302,311명(86.7%)</td><td colspan="3">22,926명(6.6%)</td><td colspan="2">23,367 (6.7%)</td><td>348,604명 (100%)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">3~5세</td><td colspan="3">일반유아교육프로그램 내에서 보내는 비율(%)</td><td rowspan="2">분리 교실</td><td rowspan="2">분리 학교</td><td rowspan="2">시설</td><td rowspan="2">서비스 제공자 기관</td><td colspan="2" rowspan="2">전체</td></tr>
<tr><td>>80%</td><td>40~79%</td><td><40%</td></tr>
<tr><td>50.01</td><td>5.56</td><td>9.06</td><td>21.61</td><td>2.75</td><td>0.05</td><td>8.45</td><td colspan="2">100</td></tr>
<tr><td rowspan="3">6~21세</td><td colspan="3">일반 학급 내에서 보내는 비율</td><td rowspan="2">분리 학교</td><td rowspan="2">시설</td><td rowspan="2">사립 학교</td><td rowspan="2">교도소</td><td rowspan="2">가정/ 병원</td><td rowspan="2">전체</td></tr>
<tr><td>>80%</td><td>40~79%</td><td><40%</td></tr>
<tr><td>59.42</td><td>20.67</td><td>14.57</td><td>2.98</td><td>0.37</td><td>1.23</td><td>0.36</td><td>0.41</td><td>100</td></tr>
</table>

<출처: U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, Data Analysis System(DANS), OMB #1820-0557: "Program Settings Where Early Intervention Services are Provided to Infants and Toddlers with Disabilities and Their Families in An Accordance with with Part C,"2009.> <출처: www.IDEAdata.org>

특수교육 대상자의 배치 환경별 현황을 살펴보면 일반학급에서 보내는 비율을 통해 특수교육 대상자들의 통합교육에 대한 구체적인 현황을 파악하고 있다는 것을 알 수 있다. 또한 교도소에 있는 특수교육 대상학생들과 까지도

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

파악하고 있다는 점은 학교 뿐만 아니라 기타 기관에 있는 소외된 학생들의 문제에 관심을 갖고 있다는 것을 알 수 있다.

4) 핀란드

(1) 배치 환경별 현황

<표 Ⅱ-15>은 특수교육 대상 판별, 진단, 배치에 대한 공식적인 절차를 거친 학생들의 배치 환경을 보여주고 있다. 총 45,252명의 공립학교 특수교육대상 학생들 중 특수학교 등록 학생은 6,541명(15%)이며, 14,574명(32%)이 특수학급에서 교육을 받고 있다. 완전통합교육을 받고 있는 학생 수는 24,137명이며, 이는 전체 특수교육 대상학생의 53%에 해당한다.

<표 Ⅱ-15> 특수교육 대상학생 배치 현황(2008~2009) (단위 : 명)

	공립			사립		
	초등	중등	총	초등	중등	총
총 학생 수	346,082	187,815	533,897	5,013	7,728	12,741
전체 특수교육 대상자	26,270	18,982	45,252	100	141	241
특수학교 배치	3,872	2,669	6,541	100	141	241
특수학급 배치	9,206	5,368	14,574			
완전 통합교육 배치	13,192	10,945	24,137			

<출처: Finland Special Education Needs(SNE) Country Data 2010>

우리나라의 경우 특수학교의 수가 166개교이며, 그 중 사립학교가 92개교, 공립69개교, 공립 5개교(교육부,2014)로 핀란드에 비해 사립학교의 비율이 매우 높다 라는 점을 통해 국가의 책무성에 대한 인식의 차이를 가늠해 볼 수 있다.

다른 나라의 특수교육의 현황들을 살펴보면 여전히 분리교육과 통합교육이 함께 혼재되어 있으며, 우리나라의 특수교육 환경과 비슷하게 통합교육의

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

철학를 실현하기 위해 변화 발전하고 있다는 것을 알 수 있다.

3. 통합교육의 질 지표

본 연구에서 사용한 통합교육 질 지표의 6가지 하위영역에 대해 선행연구를 중심으로 살펴보고자 한다.

1) 학교관리자

학교장은 「초·중등교육법」 제20조 1항에 명시되어 있는 "교장은 교무를 통할(統轄)하고, 소속 교직원을 지도・감독하며 학생을 교육한다."는 보수적, 안정적, 기술적 관리자의 성격과 지도·감독을 통한 진보적, 창의적, 주체적인 이원적 학교 경영자로서의 지도성을 가진다. 이러한 성격으로 인해 학교의 문화는 학교장의 리더십에 영향을 받는다. 학교장이 가지고 있는 교육철학, 교육신념, 가치들이 학교 구성원들과 공유되고 소통되었을 때 학교는 발전적인 조직문화를 형성하게 된다.

통합교육은 장애아동이 일반교육의 통합된 부분이 되도록 하기 위해 학교를 재구조화 하는 교육개혁이다(장성집, 이점조, 2007). 그러나 수년 동안 통합교육을 위해 학교를 재구조화하려는 것은 성공이 확실하지 못하다(Lipsky & Gartner, 1997). 통합교육의 신념과 가치에 대한 충분한 경험을 공유하지 못한 학교장은 통합교육을 수행하는데 많은 어려움을 느끼고 있으며, 여전히 수행 착오의 과정을 겪고 있다. 통합교육의 질적인 성장을 위해서는 학교장의 신념이 학교구성원들에게 많은 영향을 미칠 수 있는 요인임으로 학교관리자에 대해 살펴보고자 한다.

김종명(2006)은 장애학생 통합교육에 대한 학교관리자의 인식 및 지원실태 연구에서 통합교육의 실행과정에서 학교관리자가 차지하는 비중을 높게 인식하고 있었다. Hord(1992)는 통합교육을 수행하기 위해 교장은 학교 재구조화를 위한 분위기와 문화조성, 비전을 명료하게 지시하고, 자원을 계획하고 제공하며, 전문가 훈련과 개발을 제공하고, 진전을 모니터하고 점검하며, 계속적인 지원을 제공해야 한다고 했다. Malarz(1996)는 특수교육교사와 일반교육교사가 분리되고 학교장이 교사들의 행동 비전을 제시하지 못할 때 통

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

합교육은 실패할 가능성이 높다고 하였다.

학교에서 이루어지고 있는 통합교육이 보다 질적으로 이루어지기 위해서 Rude와 Anderson(1992)은 학교장이 정보를 제공받는 역할을 넘어서 통합교육과 관련된 영역의 계획과 수행에서 실제적으로 포함되어야 할 것을 요구하였다. House(1981)는 통합교육의 성공을 위해 사회적 지원자로서의 학교관리자의 역할을 다음과 같이 제시하였다. ① 정서적 지원-열린 의사소통, 이해, 교사의 일에 관심 갖기, 교사의 생각에 주의 기울이기, 교사로 하여금 존중받고 전문가로써 신뢰받고 중요하다고 인식하게 하기, ② 도구적 지원-자원의 제공, 수업과 수업 이외의 활동을 위한 적절한 시간 확보, 관리자적인 관심 갖고 돕기, 직무에 관련된 활동 돕기, ③ 정보적 지원-교사들의 연수 참석 허가, 효과적인 교수를 위한 정보제공, 수업과 학급관리에 대한 제언, ④ 평가적 지원-수업에 대한 피드백, 직무에 대한 명확한 지침제공, 지속적인 평가 등이다.

조용태(1998)는 성공적인 통합교육을 위한 학교관리자의 역할을 다음과 같이 설명하였다. 첫째, 통합교육의 철학과 논리에 따라 학교를 운영해야 한다. 한 아동의 통합교육이 아니라 통합학교가 되어야 한다는 것이다. 따라서 학교의 모든 교육적 활동은 장애아동의 참여를 전제로 계획이 수립되고 수행되도록 해야 한다. 둘째, 교사들을 지속적으로 지원해야 한다. 교사가 그들 아동에게 최선을 다할 수 있도록 자율적이 되게 하는 것이다. 셋째, 학부모와 학교 사회에 통합교육에 관한 관심을 갖도록 촉구해야 한다. 행정가들은 통합교육에 관련된 모든 문제에 대해 적절하게 답해야 하고 통합교육의 필요성과 당위성을 비롯한 모든 정보를 다양한 방법을 통하여 학부모와 다른 교사들에게 알려야 한다. 넷째, 통합교육을 수행하는데 있어서 교직원들을 적극적으로 도와야 한다. 다섯째, 학교의 통합교육위원회를 구성하고 적극적으로 그 의안을 심의해야 한다. 또한 CEC(2004)에서 제시한 특수교육 행정의 기본 지식과 기술은 특수교육의 기초가 되는 법과 정책에 관한 지식, 학습자 개인의 발달과 요구 서비스 등에 대한 이해, 적합한 교육과정과 이를 성취하기 위한 교수 전략과 기술, 교육 프로그램 등에 대한 지식과 기술, 책무성과 관련한 평가기술, 전문가적이고 윤리적인 지식과 기술, 다른 행정가

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

나 부모, 교사들과의 협력에 관한 지식과 기술 등으로 이것은 일반학교의 행정의 장인 학교장이 특수교육과 관련하여 어떠한 지식과 기술을 지녀야 하는지 적용할 수 있다.

박승희, 최선실(2000)은 학교장의 활동은 학교 안의 편의시설 확대, 특수학급교사와 통합학급교사의 의사소통 통로를 개발하는 등의 많은 분야에 영향을 미친다고 하였다. 강경숙 외(2000)는 통합교육의 성공을 위해서는 학교장의 적절한 지원서비스가 절실히 요구된다고 하였다. 이지현(2013)은 학교관리자의 통합교육에 대한 기본적인 인식이 높아지면 특수교육대상학생에게 주는 효과에 대한 인식과 비장애 학생에게 주는 효과에 대한 인식이 높아지므로 통합교육에 대한 기본적인 인식을 높이기 위해서는 통합교육에 대한 연수기회를 확대하고 교사 또는 관리자로서 통합교육을 직접 경험해 볼 수 있는 기회를 마련해 주는 것이 중요하다고 하였다.

학교관리자는 통합교육의 질 전반에 영향을 주는 중요한 변수로써 학교관리자가 가지고 있는 통합교육에 대한 지원과 정보력은 특수학급 교사와 일반학급교사 모두에게 영향을 미친다고 할 수 있다. 이러한 영향력은 직·간접적으로 학생들의 지원에 영향을 미치게 된다.

2) 특수교육교사

통합교육 현장에서 특수교육교사는 다양한 역할을 수행해야 한다. 이러한 특수교육교사의 역할에 대해 이영향(2008)은 특수학급교사의 역할을 교육과정 운영면, 학급 경영면, 그리고 인간관계면으로 구분하여 각각에 대한 하위요인으로 교육과정 운영에 있어서는 교수-학습 지도와 개별화교육계획을, 학급 경영에 있어서 학급관리와 행동관리, 그리고 인간관계면에 있어서는 교사관계 및 학부모 관계를 제시하였다. 또한 특수학급교사의 역할로는 특수아동의 교과지도, 생활지도 및 부모교육 그리고 특별활동 지도가 있으며, 더불어 특수교육관련 행정적 업무처리도 중요한 역할로 제시되고 있다(김영한, 추경진, 2010).

특수교육교사와 함께 통합교육을 함께 만들어가는 통합학급교사의 협력을 이끌어 내는 일도 특수교육교사에게는 쉽지 않는 일이다. 김혜선, 정동영

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(2009)의 연구에 의하면 통합학급교사는 통합교육에 대해서는 전반적으로 긍정적인 인식을 가지고 있으나, 실제로 장애아동이 통합되는 것에는 부정적인 입장을 취하는 이중적인 태도를 보인다고 했다. 또한 승윤희(2011)의 연구에 의하면 특수/통합학급 교사들의 의견 조사 결과 통합학급 운영의 가장 큰 단점은 통합학급교사의 무관심이나 장애학생이 방치되는 것이라고 특수교육교사는 생각하고 있는 반면 통합학급교사들은 장애학생의 수업 방해로 비장애 학생이 피해를 보는 것이라고 인식하고 있었다. 이처럼 특수교육대상학생을 위한 통합교육을 실현하는 과정에 특수교육교사와 통합학급교사들의 인식은 큰 차이를 보이고 있다는 것을 알 수 있다.

이러한 다양한 역할을 수행해야 하는 특수교육교사들에게 김성애(2006)는 다음과 같은 역할과 인식의 필요성을 강조하였다. 특수교육교사의 통합교육에 대한 인식은 통합교육에 매우 중요하게 작용한다. 그들이 통합교육에 대한 인식이 부족하고, 장애아동의 특정한 기능적인 촉진을 강조한 나머지 분리교육을 주장한다면, 특수교육교사는 자신이 맡은 특수학급대상 아동의 특수교육에만 온 힘을 쏟고 그 아동들이 통합된 학급에서의 교육에는 관심이 적을 수 있다. 이러한 태도로 인해 통합학급에서 모든 아동이 하나의 교육안에서 협력하고 상호작용 할 기회와 장애아동에게 적절한 교육을 제공받지 못하는 이중의 실패가 될 것이다.

이소현, 박은희(2013)는 특수교육교사로의 자질을 다음 4가지로 강조하였다. 첫째, 학습문제를 지닌 아동을 위한 학과목 교수이다. 장애를 지닌 대부분의 아동은 그렇지 않은 아동보다 학업 기술의 학습에 어려움을 보인다. 특히 감각장애, 지체장애, 지적장애, 정서 및 행동장애 등은 이들의 교과목 학습을 어렵게 한다.

둘째, 심각한 행동 문제의 조절이다. 많은 장애 아동이 행동문제를 보이곤 한다. 때로는 행동 문제로 인하여 특수교육대상자가 될 정도로 심각한 행동문제를 보이기도 한다. 그러므로 특수교육교사는 아동이 보이는 평범한 행동문제 이상의 심각한 행동을 효과적으로 다룰 수 있어야 한다.

셋째, 진보된 공학의 활용이다. 장애아동의 교육과 삶의 질을 향상을 위하여 점점 더 진보된 공학 기술이 적용되고 있다 특히 감각장애나 지체장애

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

아동을 위한 많은 도구와 공학적 방법이 개발되고 있다.

넷째, 특수교육 관련 법률에 대한 지식이다. 특수교육은 특정 법령에 의하여 규정되고 운영된다. 이것은 장애아동의 다양한 권리가 법률에 의하여 보장될 수 있었음을 의미한다. 그러므로 특수교육교사는 특수교육과 관련된 법률과 그 시행령 등을 잘 알고 있어야 하며, 더 나가서는 장애아동과 특수교육을 위하여 적절한 주창자의 역할을 할 수 있어야 한다.

3) 통합학급교사

통합교육의 성공을 위해서는 특수교육교사와 통합학급교사의 협력이 무엇보다 중요하다고 할 수 있다. 이순득 외(2001)는 통합학급교사의 태도를 다음 다섯 가지로 정리하였다. 첫째, 통합학급 교사는 통합교육 이념에는 대체로 긍정적이지만 장애학생을 학급의 구성원으로 수용하는 데에는 덜 긍정적이다. 둘째, 통합학급교사는 통합학급을 위한 지원이 부족하다고 느낀다. 셋째, 통합학급교사는 통합교육의 효과 면에서 비장애 학생에 대해서는 대체로 긍정적이나 장애학생에 대해서는 덜 긍정적으로 인식한다. 넷째, 통합학급교사는 통합교육에 대한 준비가 안 되어 있다. 다섯째, 초등학교교사보다 중등학교교사가 통합교육에 대한 인식 수준이 낮으며 장애학생에 대한 태도에 덜 긍정적으로 나타났다. 이처럼 통합교육에 대한 충분한 이해를 하지 못한 상태에서 통합교육을 실시해야 하는 일반교사들에게 통합교육은 무거운 짐으로 다가올 수 있다. 이러한 현상을 반영하듯 오원석, 박비주(2001)는 통합학급교사들의 통합교육에 대한 우려는 여러 가지가 있는데, 통합교육은 학급담임교사의 업무를 가중시키고, 행・재정적 지원과 교육적 지원이 부족할 것이라는 인식을 가지고 있다. 김진아(2009)는 현행 교원 양성제도에서 일반교사들은 장애학생을 평가하고 교육시킬 수 있는 훈련뿐만 아니라, 통합교육에 대한 지도방법과 원리 및 전반적인 교육방법에 관한 훈련을 거의 받고 있지 못하는 실정이다. 이러한 미비한 교육제도는 통합교육의 성공적인 실행을 방해하는 요소로 작용한다고 했다. Vlachou(2006)에 따르면 일반학교의 상황에서 교육정책의 실행 효율성에 있어 중요한 요인은 그 정책에 관련된 동료교사들과 자신의 역할에 대한 교사들의 인식이라고 제안하여 교사들이 개별

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

학교 수준에서 시행되는 통합교육의 실시에 따라 담임교사와 특수학급교사의 역할에 대하여 어떻게 인식하고 있는가 하는 것은 실제 학교 현장에서 통합교육에 참여하는 교사들의 역할 수행의 효율성에 매우 의미있는 영향을 미치는 요인으로 제시될 수 있다는 것이다.

Paula Burdette(2004)는 개별화, 다양화 되어가고 있는 현재 모든 학생들을 수업에 참여시키기에 융통성이 부족한 일반교육 교육과정과 전체 학생을 동질 집단으로 간주하는 수업 진행, 일반교사와 특수교육교사의 공유된 책무성의 부족, 교육 요구에 적합한 다양한 자료의 부족 등은 장애학생의 일반교육 교육과정의 참여를 저해한다고 하였다. 특히 이러한 요인들 중에서도 장애학생들이 비장애 학생들과 사회적 관계를 형성하고 학교생활을 원만하게 하기 위해서는 통합학급교사의 자질과 능력이 중요하다. 정소향(2009)은 장애학생을 일반 학급에서 교육하는데 있어서 '수업'이외에도 다양한 영역의 자질과 능력이 필요하다고 하였다. 박승희(2003)는 통합학급 담임교사가 보이는 행동과 태도, 특히 아동들 사이의 갈등적 상황에 대한 통합학급 담임교사의 판단은 아동들 사이에 중요한 가치 기준이 되고 교실 내의 사회적 규칙이 되기도 하여 장애아동과 비장애 학생 모두의 행동과 태도에 영향을 미친다. 실제 교육현장에서 장애학생들을 담당하고 있는 통합학급교사의 장애학생을 대하는 태도는 비장애 학생들에게 잠재적으로 교육되는 것을 볼 수 있다. 통합학급교사가 통합학급 담임교사로서의 역할을 잘 인식하고, 그 일을 담당하기에 충분한 자질을 지녔다면 통합교육은 보다 성공적으로 이루어질 것이다.

이러한 통합학급교사의 자질에 대해서 Kim(1999)은 아동발달과 학습과정에 관한 이해, 교육과정의 계획과 실시, 평가절차의 계획과 실시, 긍정적인 아동행동의 발달 촉진, 가족과의 협력, 다른 전문가와의 협력, 전문성 함양 등 7개영역을 통합교육을 담당하는 유아교사가 갖춰야 할 자질로 언급하고 있다. 김성애(2005)는 통합교육을 위해 교사들이 공통으로 알아야 하는 지식영역으로 통합을 위한 교육과정 운영방안, 학습자 간의 의사소통 및 상호작용 촉진방안, 학습 외 활동의 통합, 통합학급 경영론 등을 들고 있다. 강영심, 최인숙(2003)은 통합교육 실행을 위한 교사 자질의 중요성과 습득도에

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

대해 알아본 결과, 아동발달과 학습과정의 이해, 교육과정의 계획과 실시, 평가 절차의 계획과 실시, 긍정적 아동 발달의 촉진, 가족과 행복, 다른 전문가와 협조, 전문가적 정신의 함양 등 교사자질과 관련한 7개 영역에 대한 중요도는 인식하고 있으나 습득도는 낮은 것으로 나타났다. 또한 Blankenship과 Lilly(1981)는 일반학급에 통합되어 있는 장애아동의 교육을 실행함에 있어 통합학급 담임교사가 가져야 하는 역할로 교수적 관리, 행동관리, 교육적 팀 구성원으로서의 교사 등 세가지를 지적했다.

이러한 교사의 자질에 대한 이야기를 종합해보면 통합학급 담임교사는 장애학생들에 대한 기본적인 지식을 가지고 있어야 하고, 비장애 학생들과 원만한 사회적 관계를 맺을 수 있도록 중재할 수 있어야 하며, 장애학생들의 학습과 행동까지도 관리할 수 있는 능력까지 갖추어야 한다. 최은주(2004)의 연구에서 장애학생이 통합학급에 잘 적응하고 질 높은 교육을 받기 위해서는 통합학급교사가 통합교육을 실행하고자 하는 의지가 먼저 갖추었는가가 무엇보다 중요하다고 하였다. 박상민, 이대식(2010)에 의하면 통합학급을 맡고 있는 교사들의 대부분이 다시 통합학급을 맡고 싶어 하지 않는 것이다. 그 이유에 대해서는 학교관리자와 통합학급 담당교사 간에 약간의 차이가 있는데 두 집단 모두 가장 큰 이유로 특수교육관련 전문성 부족, 통합학급 운영 능력 부족을 들었지만 담임교사는 학교관리자 및 학교의 지원 부족도 중요한 이유로 지적하였다.

일반교사들이 통합교육을 담당할만한 준비나 전문성을 갖추고 있느냐 여부는 이미 오래전부터 논쟁이 되어 왔던 사인이며 대체로 부정적인 결론을 가지고 있다(이대식, 2005; 이대식 외, 2004; 이영학, 이대식, 2003; Baker & Zigmond, 1995). 이대식(2005)은 많은 연구들이 교사 직전 교육과 연수 프로그램의 확대와 내실화를 강조하지만, 정작 교사가 그러한 상태에 도달하기 위해서 어떠한 과정과 지원이 필요한가에 대해서는 상대적으로 논의가 미흡하다. 특히 성공적인 통합교육의 실천은 교사의 자질이나 전문성만으로 보장되지 않는다. 실천할 의지가 생기고 유지되도록 하는 시스템이 필요하다.

최정미 외(2009)는 통합학급의 담임교사들은 그들 학급에 포함된 장애아동이 가진 특수한 교육적 요구에 부응하기 위한 지원유형에 있어 인적자원의

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

지원, 교사훈련 및 교육지원, 조직풍토, 교구 및 편의시설, 교육과정 순으로 지원요구가 높았다.

특수교육교사들과 함께 통합교육의 한 축이라고 할 수 있는 통합학급교사들이 담임을 맡고 싶어 하지 않는 다는 것은 그 만큼 통합학급교사로서의 고충이 있다는 것을 기억해야 한다. 그러한 어려움을 정확히 파악하여 행·재정적 지원을 통해 지원해야 한다.

4) 학부모

통합교육이 학교에서 이루어지기 위해서는 기본적으로 학생들의 특수학급 입급이 필요하다. 특수학급의 입급에 대한 결정은 대부분 학부모들이 자녀들의 현재 상황을 고려하여 결정하게 된다. 통합교육의 질적 수준을 향상시키기 위해서는 장애 학생들의 장점과 단점을 잘 알고 있는 학부모의 참여가 중요하다. 장애학생 부모는 장애아동의 탄생에서부터 성장과정을 가장 가까이에서 지켜보았기 때문에 누구보다 장애학생에 대한 많은 정보를 제공해 줄 수 있다.

통합교육이 특수교육에서 거대한 흐름으로 자리잡고 성장하게 된 배경에는 부모의 역할을 빼놓고 논의할 수 없다. 김기홍(2010)은 1970년대에 장애아동, 장애 청소년 및 장애 성인을 가진 부모들은 특수유치원, 특수학교, 장애인 작업장과 장애인 주거 시설에서 공공연히 행해지는 사회적 격리에 대하여 점점 더 비판적으로 바라보기 시작하였다. 그 부모들은 장애를 가진 자녀들이 특수교육기관으로서의 강제적인 분리나 차별이 없이 비장애인들과 마찬가지로 '정상적'인 환경 가운데서 자라길 원했다.

이러한 변화에 바탕을 둔 독일은 1976년 Berlin의 Friedenau 지역의 부모회는 국립학교 가운데 하나인 Flaerning 초등학교에 정신지체나 학습장애 학생들이 함께 수업에 참여하는 첫 번째 통합반을 설립하였다. Muth(1988)는 학교를 독일어권 지역에 있어서 '통합의 어머니 학교'라 명명하였다. 이렇듯 통합운동 초기에는 부모로부터 출발하여 교육자, 학자 등 관심있는 사람들 가운데로 점점 확산되기 시작하였다.

그러나 부모들은 통합교육의 긍정적인 측면에 장애학생의 사회성 발달이

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

나 학업 성취면에서의 발전에 관심이 있는 반면, 비장애 학생들로부터 받게 되는 집단 따돌림이나 학교폭력으로 인한 스트레스도 함께 걱정하고 있다. 이러한 스트레스로 인해 통합교육 현장을 꺼리는 문제가 발생하기도 한다.

김봉세, 정동영(2013)은 통합교육의 목적 달성을 위해서는 학부모의 역할이 중요한데 기존의 교사에게 희망을 거는 수동적 입장을 탈피하여, 자녀교육을 가정에서도 유지시키고 지도하는 제2의 특수교육교사로 또 학교에선 자녀의 교육계획에 의견을 주고 참여하는 교육계획참여자로, 통합학급 담임에게는 자녀의 원활한 학교생활에 도움이 될 수 있도록 자녀의 기초적인 학습·생활능력과 행동특성에 대한 정보제공자로, 통합학급 학생에겐 자녀와 좀 더 긴밀하고 친숙하게 어울릴 수 있도록 장애이해를 도울 수 있는 안내자로, 통합학급의 비장애 학생 부모에게는 장애인식 계몽가이자 따뜻한 이웃으로, 자원봉사자로서의 1인 다역의 역할을 소화해 나가야 할 것이다.

김대섭(2000)의 완전 통합을 위한 학부모의 태도 연구에서는 효과적인 통합교육을 위해 장애아 부모가 가지고 있는 요구에 있어서, 적절한 교육과정과 교수 자료 개발에 대한 요구가 가장 높게 나타났으며, 해결할 문제로는 장애아 부모의 부모교육에 대한 요구가 가장 높게 나타났으며, 다음으로 교사의 학습 준비시간 확보에 대한 요구로 나타났다고 주장했다.

황미영(2005)의 연구에서는 장애아동의 부모교육은 자녀의 성장에 따라 교육내용과 활동이 다르게 요구되어지며, 부모교육의 내용이 그들이 요구에 부합되지 않는다면 부모들이 지속적으로 교육에 참여하기 어려울 뿐만 아니라 교육에 참여한다 해도 만족하지 못한다고 하였다.

Baily & Winton (1987)은 비장애 학생의 학부모들이 생각하는 통합교육의 단점으로는 첫째, 자신의 자녀가 장애학생으로부터 부적합한 행동을 배울 가능성에 대해 우려하고 있었고, 둘째, 자신의 자녀가 장애학생과 너무 많은 시간을 보낼까봐 걱정하게 되는 것이다. 마지막으로 장애학생을 자녀로 둔 부모들과 부적합한 상호작용을 하게 될 것을 걱정하고 있었다.

통합교육의 효율화를 위해 장애학생 어머니의 요구는 지속적인 교사 연수에 대한 의무적 지침을 요구하고 있다(최미점, 정길수, 2004). 통합교육을 실천하는 교사들은 깊고 유연한 교과지식뿐만 아니라 학생들의 수준과 사전

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

지식을 이해해야 함을 제안하였다(Kwon, 2004b).

5) 학생

통합교육의 중심에 학생이 있다. 장애로 인해 어려움을 겪고 있는 학생들에게 적절한 지원을 해주는 것이 매우 중요하다. 그들이 장애로 인해 학업을 포기하거나 사회 속에서 생활하는 것을 포기하지 않도록 지원하는 것이 그들의 삶의 질을 향상시키는 첫 시발점이라고 할 수 있다.

그러나 현재와 같이 치료지원과 같은 각종 관련서비스의 개념이 법적으로 도입되었으나 이러한 필수적인 지원이 아직도 제대로 정착되지 못하고 있는 시점에서는 통합교육의 효과가 극대화되지 못할 수 있다. 교사들도 장애가 중증인 학생은 통합교육의 효과가 크지 않다고 하는 부정적인 인식을 보고하다는 사실은(정주영, 2004) 그만큼 장애학생들의 통합교육이 교육현장에서 탄탄하게 뿌리내리지 못하고 있다고 할 수 있다.

특히 통합교육 시 특수교육 대상 학생들은 이동문제, 건강과 관련된 약물복용, 학습 보조도구, 의사소통, 통학, 신변처리, 식사 혹은 별도의 식이요법에 대한 관리, 올바른 자세 유지 및 위급한 상황에 대한 대비 등 통합 시 학습이외에도 전반적인 다양한 요구들이 충족되어야 한다.

또한 특수교육 대상학생들의 원활한 학교생활을 위해서 학교 환경과 지원은 기본적인 요소라고 할 수 있다. 그러나 김주영(2003)은 장애학생 교육자체 실태조사 보고서를 통해 통합교육을 가로막는 요인으로 적절한 교육서비스의 부재가 중요한 통합교육의 문제라 지적하면서 성공적인 통합교육을 위해선 물리적 환경의 구비, 행정적·재정적 지원을 강조하였다. 또한 차혜영(2005)의 연구에서는 통합교육을 촉진하기 위한 요건으로 시설장, 교사, 학부모인 인적요인, 교사수급, 장애진단평가제와 같은 제도적 요인, 시설설비, 교사의 재정적 지원인 물리적·재정적 요인, 교수학습전략, 학습모형의 교육과정 요인을 꼽았다.

편의시설 설치에 대한 법적인 근거는 특수교육법 21조에 '각급 학교의 장은 통합교육을 실시하는 경우 특수학급을 설치·운영하고 대통령령으로 정하는 시설·설비 및 교재·교구를 갖추어야 함'이라고 규정하고 있으며, 특수교육

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

법 시행령 제16조에서는 '일반학교의 장은 특수교육대상자의 이동이 쉽고 세면장·화장실 등과 가까운 곳에 위치한 66제곱미터 이상 교실에 특수학급을 설치하여야 하며 특수교육대상자의 성별, 연령, 장애유형·정도 및 교육활동 등에 맞도록 교재·교구를 갖추어야 함'이라고 규정하고 있으며, 장애인·노인·임산부 등의 편의증진보장에 관한 법률 시행령에 2010년부터 의무설치 항목 중 안내시설(점자블록, 유도 및 안내 설비, 경보 및 피난 시설)이 추가되었다.

특수교육대상학생들의 통합교육은 기본적인 편의시설의 지원을 통해 접근이 가능하며, 적절한 보조공학 기기들의 지원을 받아 독특한 그들의 욕구를 충족할 수 있는 개별화 교육이 실시될 때 비로소 통합교육의 질이 향상 된다고 할 수 있다.

6) 지원인력

이인순(2005)은 초등학교 특수교육 보조원제 운영으로 장애학생의 문제행동이 줄어들고, 원만한 학교생활에 도움을 주는 긍정적인 효과가 있다는 것과 특수교육 채용 기준의 모호성과 통합교사, 특수교육교사와의 협력의 어려움, 열악한 근무조건 등이 문제점이라고 주장하였다. 공임연(2005)은 특수교육 보조원 운영 만족도에서는 일반교사, 장애학생 학부모, 특수교육 보조원의 만족도는 대체로 높은 편이나 특수교육교사의 만족도는 낮으며, 다른 집단과 차이가 있는 것으로 나타났다.

김성애(2006)는 특수교육 보조원의 지원의 필요성을 다음과 같이 규정하였다. 첫째, 협력교수 현장에서의 교수-학습지원이다. 통합학급의 학생수가 과다한 상황에서 특수교육교사와 일반교사 만으로는 장애아동을 포함한 모든 개별 아동들의 보다 효율적인 학습효과와 그들 간의 긍정적이고 의미있는 상호작용을 독려하기는 쉽지 않다. 둘째, 일반교사와 특수교육교사의 수업 외 업무지원이다. 두 교사가 통합학급에서의 협력교수를 준비하려면 많은 준비가 필요하다. 잘 준비된 수업은 그 질적인 면은 물론이고 수업효과도 크다 할 것이다. 셋째, 통합학급에 있는 모든 아동이 안전하고 즐겁게 학급생활을 영위하려면 교사를 포함한 성인의 손길과 보살핌의 지원이 많이 요구된다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

장애를 가진 아동이 문제나 어려운 상황에 봉착했을 때, 장애아동과 비장애아동의 상호간의 갈등 상황이 발생했을 때, 등의 상황에서 특수교육 보조원은 교사 보다 앞서 그들의 안전과 갈등해소를 위해 지원할 수 있다. 넷째, 모든 아동들이 수업 외의 다양한 학교 활동에 참여하여 상호 교류하도록 지원하는 것이 필요하다.

강경숙 외(2002)에서는 특수교육 보조원이 특수교육교사나 일반교사 어느 한 쪽만의 업무에만 치중하여 지원하는 일은 바람직하지 않다. 특수교육보조원은 그 역할이 교사의 활동을 보조하는 것과 교사의 부재시에 교사로부터 위임받은 사항을 행하는 일로 구분하되, 주교사의 배치를 대신하는 위험을 가져올 수 있는 역할을 분담해서는 안 된다.

승윤희(2011)에서는 특수교육 보조원이 있다하더라도 특수교육에 대한 관심이나 경험이 전혀 없는 경우가 많아 보조 인력의 활용이나 관리에 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다.

이러한 문제점들을 보완하기 위해서는 특수교육 보조원의 특수교육관련 연수가 지속적으로 이루어져야 한다.

특수교육 보조원과 더불어 보건교사들의 지원이 절실하다고 할 수 있다. 특수교육 대상학생들은 비장애 학생들과 달리 약물복용을 하는 경우가 많으며, 위급한 상황이 발생할 경우 생명과 직결되는 상황에 직면하게 된다. 이러한 상황에서 보건교사들의 도움이 필요하며 이러한 도움이 원활히 이루어질 수 있도록 지원하는 적절한 매뉴얼들이 필요하다.

이러한 지원인력 간의 적절한 협력들이 이루어지지 않으면 통합교육은 끝없는 불협화음 속에 놓이게 된다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅲ. 연구방법

특수교육대상 학생들의 통합교육 평가를 통한 교육의 질 향상을 도모하고자 하는 내용으로 특수교육교사를 대상으로 학교관리자, 특수교육교사, 통합교사, 학부모, 학생, 지원 인력에 대해 설문조사를 실시하였다. 연구대상, 연구도구, 연구절차 및 자료처리의 구체적인 방법은 다음과 같다.

1. 연구대상

1) 설문 대상자의 특성

본 연구에서는 현재 특수학급에 근무하고 있는 특수교육교사들의 학교관리자, 특수교육교사, 통합학급 교사, 학부모, 학생, 지원 인력 등에 대한 인식을 알아보고자 온라인 설문조사를 실시하였다. 설문에 성실히 응답한 239명을 연구대상으로 선정하였다. 연구에 참가한 특수교육교사들의 성별, 연령, 교육경력, 특수학교 근무경험, 학교 근무지역의 특성은 <표 Ⅲ-1>과 같다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅲ-1> 연구대상의 배경 변인별 특성 (N=239)

구분		대상수(N)	빈도(%)
성별	남교사	52	21.8
	여교사	187	78.2
	합계	239	100.0
연령	20대	82	34.3
	30대	128	53.6
	40대이상	29	12.1
	합계	239	100.0
교육경력	5년이하	115	48.1
	6~10년이하	73	30.5
	11년이상	51	21.3
	합계	239	100.0
특수학급 근무연도	2011년 이후	138	57.7
	2010년 이전	101	42.3
	합계	239	100
소속학교	초등학교	152	63.6
	중학교	51	84.9
	고등학교	20	21.3
	기타	16	6.7
	합계	239	100
특수학교 근무경험	있다	97	27.0
	없다	142	73.0
	합계	239	100.0
근무 학교지역	특별시・광역시	67	28.0
	도(제주도 포함)	172	72.0
	합계	152	100
합계		239	100.0

<표 Ⅲ-1>에 의하면 연구대상 중 남교사가 52명(21.8%), 여교사가 187명(78.2%)이다. 연령은 20대가 82명(34.3%), 30대가 128명(53.6%), 40대가 이상이 29명(12.1%)이다. 교육경력 5년 이하 115명(48.1%)이고, 6~10년 이하는 73명(30.5%)고, 11년 이상은 51명(21.3%)이다. 특수학교 근무연도가 2011년

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이후인 경우는 138명(57.7%)이고 2010년 이전에 근무한 경우는 101명(42.3%)이다. 소속학교가 초등학교인 경우는 152명(63.6%)이고, 중학교인 경우는 51명(21.3%)이며, 고등학교인 경우 20명(8.4%), 기타 16명(8.4%)이다. 특수학교 근무 경험이 있는 경우는 97명(27.0%)이고, 없는 경우는 142명(73.0%)이다. 근무하는 학교 지역이 특별시・광역시인 경우는 67명(28.0%)이고, 도(제주도 포함)인 경우는 172명(72.0%)이다.

2. 연구 도구

이 연구에서 사용한 도구는 박승희 등(2012)이 개발한 통합교육 질 지표 일부를 수정하여 사용하였다. 박승희 외(2012)의 통합교육 질 지표는 초등 통합교육과 관련된 5종류 전문가 집단으로 특수교육교사, 통합학급교사(일반교사), 학교관리자, 장학사 및 대학교수로 구성된 총 216명이 전국적으로 목적 표집되어 만들어진 지표이다. 통합교육 지표의 개발과정은 다음과 같다.

박승희 외(2012)는 성공적인 통합교육을 위해 공동체로서의 학교 개혁 및 공동체 각 구성원들의 역할과 협력이 중요하다는 관점(권동택, 2002; 박승희, 2002; 박승희, 정영희, 2002, 박승희, 홍정아, 2009a, 2009b; 이지선, 박승희, 2009; 황현주, 박승희, 2006, Sand, et al., 2000; Walther-Thomas, et al., 2000)에서 성공적인 통합교육과 관련된 모든 관련인들의 역할을 명확히 제시하기 위하여 학교 내 인적 자원을 중심으로 통합교육의 질 지표를 범주화하였다. 질 지표 개발 절차에 참여한 연구 참여자와 연구도구는 다음과 <표 Ⅲ-2>과 같다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅲ-2> 질 지표 개발 절차와 연구 참여자 및 연구 도구

		연구 절차	연구 참여자(명)	연구도구
질 지표 개발	연구 도구 개발	1단계: 현장 특수교육교사 인터뷰와 문헌연구를 통한 예비지표 구성	총 6명: 통합교육 경력 5년 이상인 특수교육교사(6)	현장 특수교육교사 인터뷰질문, 국내외 성공적 통합교육 실행 관련 문헌연구
		2단계: 초등 통합교육 질 예비 지표에 대한 내용 타당도	총13명: 대학교수(3), 특수교육교사(5), 통합학급교사(5)	타당도, 이해도, 지표 대표성 조사를 위한 4점 평점척도 질문지
		3단계: "초등 통합교육 질 지표" 최종 55개 지표 완성		
	본 조사	초등 통합교육의 질 지표 타당화	총 216명: 특수교육교사(63), 통합학급 교사(60), 학교관리자(49), 장학사(34), 교수(10)	타당도 조사를 위한 4점 평정척도 질문지

박승희 외(2012)의 통합교육 질 지표를 토대로 설문지 55문항을 작성하고, 특수학급에 근무하는 특수교육교사 3명을 대상으로 사전 조사하였다. 사전 조사한 내용을 토대로 '개별적 지원 요구 학생에 대한 관리와 지원'은 현재 통합교육 현장에서 이루어지지 않고 있으며, 학급에 있는 장애학생들에 대한 교육과 지원만으로도 지도에 어려움이 많다는 의견을 받아들여 개별적 지원에 대한 3문항을 제외하였다. 그 외에도 학교 관리자가 개별적 지원이 요구되는 학생들의 정보를 가지고 그 학생들의 학교생활 전반을 정기적으로 살펴서 필요한 지원을 제공한다와 같이 실질적으로 학교관리자가 수행하는데 어려움이 있다 라고 생각되거나 타당도가 낮은 문항을 제외하였다. 또한 박승희 외(2012)의 질 지표는 (1) 학교관리자, (2) 특수교육교사, (3) 통합학급 교사, (4) 학부모, (5) 학생, (6) 지원인력, (7) 학교 환경 및 자원의 등으로 6가지의 인적 영역과 학교 환경 및 자원이라는 1가지 물적 영역으로 나누어져 있었으나, 물적 영역의 내용 중 인적 영역과 밀접하게 연결되어 있어 학교 환경 및 자원관련 영역을 제외하고 6개 영역에서 47문항으로 설문을 수정하였다.

이 연구에서 사용된 설문의 구성영역과 내용 및 신뢰도는 <표 Ⅲ-3>과 같다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅲ-3> 설문지 구성영역과 내용

영역		하위영역	문항	신뢰도
기본사항		성별, 연령, 교육경력, 특수학교 근무경험, 근무지역	6	
학교 관리자	사회적 관계	통합학급교사와 특수교육교사를 정서적으로 격려, 통합교육 실행 중 일어나는 갈등 중재, 구성원 간의 협력의 중요성 강조	3	.823
	행정적 지원	예산편성에 특수교육교사 참여, 전문성 개발 기회제공, 통합교육을 위한 행정적 지원(시간표, 학생 수 ,업무량), 추가의 지원(자원봉사자, 사전실습생, 교생실습), 학교운영계획 수립시 통합교육을 지지	5	.819
특수 교사	교수관련	교육적 요구, 개별화 교육계획, 자기개발, 교육진단, 교육평가	5	.821
	사회적 관계	교사 간 친밀감 유지, 통합학급교사와 행동지원 정보 공유, 수용적인 학급, 갈등요소 확인 및 해결	4	.746
통합 학급 교사	교수관련	적절한 평가계획, 교수적 수정, 적절한 교수계획, IEP를 반영한 교수-학습활동	4	.903
	사회적 관계	특수교육대상학생에 긍정적 상호지원 책임감과 공동체 의식, 특수교육대상학생 참여 지원,장애인식 개선, 상호작용 및 의사소통, 학급 규칙 수립, 문제행동에 대한 긍정적 행동지원	7	.809
학부모	특수교육대상 학생 학부모	학생에 대한 정보를 제공 하기, IEP의 의견반영, 자녀에 대한 정보제공 받기, 다른 학부모와 협력, 학생의 학교생활 적응 지원	5	.789
	비장애 학생 부모	특수교육대상 학생과 사회적 관계 형성허용, 친밀한 관계형성	2	.662
학생	적절한 지원	편의시설, 보장구 및 보조공학지원, 적절한 교육내용	3	.525
지원 인력	특수교육 실무사	정확한 역할에 대한 정보제공, 교육목표에 대한 계획된 지원, 업무내용 보고 및 피드백	3	.738
	행정실 직원 (통학보조원포함)	예산집행의 효율, 물리적 지원, 인적 지원	3	.452
	보건교사	건강관리, 학생에 대한 관심, 적절한 도움	3	.882
총			53	

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3. 연구 절차

1) 예비조사 설문 자료

선행연구의 설문지에 대한 내용타당도 검증과정으로 특수학급 교사 3인을 대상으로 사전조사를 실시하여. 현실에 부합되지 않은 문항과 중복되는 의미를 포함하고 있는 문항 등을 삭제하여 특수교육교사 1인과 특수교육과 교수 1명의 최종 검토를 통해 본 조사를 실시하였다.

2) 본 조사

본 조사는 온라인을 통해 이루어졌으며, 전국의 특수교육교사들을 위한 전문 사이트인 '손오공의 특수교육' 게시판을 통해 실시되었다. 설문조사 기간은 2014년 3월 17일(월)부터 4월 4일(금)까지 3주에 거쳐 이루어졌다.

4. 자료 처리

설문지의 채점은, "매우 그렇지 않다"는 1점, "그렇지 않다"는 2점, "보통이다"는 3점, "그렇다"는 4점, "매우 그렇다"는 5점으로 처리하였다. 통합교육의 인식 수준을 분석하기 위해 독립표본 t검증과 일원변량분석을 실시하였다. 이상의 자료 처리는 SPSSWIN 18.0 Program package를 이용하여 처리하였다. 구체적인 분석방법은 다음과 같다.

첫째, 연구 도구의 신뢰도 분석을 위해 Cronbach's α 검증을 실시하였다.

둘째, 연구 대상의 일반적인 특성 분포를 알아보기 위하여 빈도와 백분율을 산출하였다.

셋째, 배경변인에 따른 인식과 만족도의 차이를 알아보기 위해 독립표본t. 일원변량분석 검증을 실시하였다.

넷째, 시행과정에 대한 정도를 알아보기 위해 평균과 표준편차를 구하였다.

다섯째, 사후검정으로는 Tukey HSD를 사용하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅳ. 연구 결과

이론적 배경에서 제시한 통합교육의 질적 지표의 중요성과 그동안 연구된 통합교육의 질 지표를 토대로 작성하여 만들어진 설문과 설문결과들을 근거로 연구결과를 제시하면 다음과 같다. 먼저 통합교육 질 지표에 따른 통합교육에 대한 교수교육교사의 인식수준을 제시하고 다음으로 교사배경변인별 인식수준을 제시하였다.

1. 통합교육 질 지표에 대한 특수교육교사의 인식 수준

통합교육 질 지표에 대한 특수교육교사의 인식수준 결과는 다음 <표 Ⅳ-1>과 같다.

<표 Ⅳ-1> 전체적인 경향

변인	하위변인	평균(M)	표준편차(SD)
학교 관리자	사회적관계	3.14	.89
	행정적지원	3.25	.82
	전체	3.19	.81
특수 교사 영역	교수관련	4.01	.53
	사회적관계	3.69	.68
	전체	3.85	.54
통합 학급 교사	사회적지원	3.45	.69
	교수관련	3.00	.75
	전체	3.23	.67
학부모	학부모	3.87	.63
	비장애 학생 학부모	3.18	.81
	전체	3.52	.62
학생	학생	3.89	.68
지원 인력	보건교사	3.42	.89
	특수교육 실무사	3.65	.72
	행정실	3.56	.68
	전체	3.54	.61

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

각 영역별 전체적인 경향을 알아보기 위해 기술 분석을 통해 평균과 표준편차를 알아보았는데 그 분석결과는 <표 Ⅳ-1>과 같다. 본 조사의 척도는 1점부터 5점까지 분포되어 있고 척도평균은 3점이다. 학교관리자 영역은 평균 3.19로 나타났다.

각 하위 영역별로는 사회적 관계는 평균 3.14, 행정적 지원은 평균 3.25로 행정적 지원 영역이 사회적 관계 영역에 비해 높게 나타났다.

특수교육교사 영역은 평균 3.85로 나타났고 하위 영역인 교수 관련은 평균 4.01, 사회적 관계는 3.69로 나타났는데 교수관련 영역이 사회적 관계 영역에 비해 높게 나타났다.

통합학급교사 관련에서는 평균 3.23으로 나타났고 각 하위 영역별로는 사회적 지원이 평균 3.45, 교수 관련이 3.00으로 사회적 지원 평균이 교수관련 평균에 비해 높다.

학부모 영역은 평균 3.52로 이 역시 평균이상으로 높게 나타났는데, 학부모는 평균 3.87, 비장애 학생 학부모는 평균 3.18로 학부모가 비장애 학생 학부모에 비해 높게 나타났다. 학생은 평균 3.89로 나타났다.

지원인력 영역은 평균 3.54로 나타났고 각 하위 영역별로는 특수교육 실무사가 평균 3.65로 가장 높게 나타났고 행정실 인력은 3.56, 보건교사는 평균 3.42 순으로 나타났다.

2. 교사의 배경 변인에 따른 인식 수준

변인별 차이에 따른 통합교육의 인식 수준은 다음 <표 Ⅳ-2>에서 <표 Ⅳ-8>과 같다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

1) 성별에 따른 인식수준

성별에 따른 학교관리자, 특수교육교사영역, 통합학급교사, 학부모, 학생, 지원인력 분석결과는 <표 Ⅳ-2>에 나타난 바와 같다.

<표 Ⅳ-2> 성별에 따른 인식수준

변인	하위변인	남자 M(SD)	여자 M(SD)	t	*p*
학교 관리자	사회적관계	3.47(.81)	3.04(.88)	3.118	.002
	행정적지원	3.44(.74)	3.19(.83)	1.975	.049
	전체	3.46(.74)	3.12(.81)	2.701	.007
특수 교사 영역	교수관련	3.93(.54)	4.03(.53)	1.128	.260
	사회적관계	3.78(.69)	3.67(.68)	1.107	.269
	전체	3.86(.54)	3.85(.55)	.140	.889
통합 학급 교사	사회적지원	3.51(.74)	3.44(.68)	.656	.513
	교수관련	3.25(.73)	2.94(.74)	2.706	.007
	전체	3.38(.69)	3.19(.66)	1.844	.066
학부모	학부모	3.77(.76)	3.90(.59)	1.323	.187
	비장애 학생 학부모	3.35(.88)	3.13(.79)	1.731	.085
	전체	3.56(.72)	3.51(.60)	.442	.659
학생	학생	3.79(.68)	3.92(.68)	1.197	.233
지원 인력	보건교사	3.58(.66)	3.38(.93)	1.496	.136
	특수교육 실무사	3.62(.70)	3.66(.72)	.304	.762
	행정실	3.65(.65)	3.54(.69)	1.024	.307
	전체	3.62(.57)	3.52(.62)	.982	.327

학교관리자는 1% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였는데 남교사가 여교사에 비해 높게 인식하였다(t=2.701, p=.007). 각 하위 영역별로는 사회적 관계는 1% 수준에서, 행정적 지원은 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났다. 사회적 관계(t=3.118, p=.002)와 행정적 지원(t=1.975, p=.049) 모두 남교사가 여교사에 비해 높게 인식하였다. 특수교육교사 영역은 전체와 각 하위 영역 모두 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

통합학급교사 영역은 전체적으로는 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았고 각 하위 영역에서는 교수 관련만 1% 수준에서 통계적으

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 남교사가 여교사에 비해 교수관련 영역을 높게 인식한 것으로 나타났다(t=2.706, p=.007). 학부모전체와 각 하위 영역, 학생, 지원전체와 각 하위 영역 모두 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

2) 연령에 따른 인식 수준

연령에 따른 학교관리자, 특수교육교사영역, 통합학급교사, 학생, 지원인력 분석결과는 <표 Ⅳ-3>에 나타난 바와 같다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-3> 연령에 따른 인식수준

변인	하위변인	20대[a] M(SD)	30대[b] M(SD)	40대이상[c]M (SD)	F	*p*	사후 검정
학교 관리자	사회적관계	3.15 (.84)	3.09 (.88)	3.30 (1.05)	.711	.492	
	행정적지원	3.33 (.72)	3.20 (.84)	3.20 (.97)	.649	.523	
	전체	3.24 (.73)	3.14 (.82)	3.25 (.98)	.447	.640	
특수 교사 영역	교수관련	3.96 (.51)	3.99 (.54)	4.22 (.53)	2.733	.067	
	사회적관계	3.66 (.70)	3.70 (.66)	3.77 (.74)	.298	.742	
	전체	3.81 (.52)	3.84 (.54)	3.99 (.59)	1.295	.276	
통합 학급 교사	사회적지원	3.54 (.58)	3.42 (.73)	3.33 (.77)	1.290	.277	
	교수관련	3.03 (.76)	2.98 (.74)	3.04 (.82)	.141	.868	
	전체	3.29 (.62)	3.20 (.68)	3.19 (.77)	.458	.633	
학부모	학부모	3.97 (.58)	3.84 (.67)	3.74 (.61)	1.846	.160	
	비장애 학생 학부모	3.37 (.80)	3.12 (.80)	2.86 (.73)	5.089	.007	a>b>c
	전체	3.67 (.60)	3.48 (.63)	3.30 (.59)	4.619	.011	a>b>c
학생	학생	3.89 (.72)	3.89 (.67)	3.87 (.64)	.101	.990	
지원 인력	보건교사	3.44 (.92)	3.39 (.88)	3.52 (.87)	.255	.775	
	특수교육 실무사	3.61 (.73)	3.66 (.71)	3.74 (.73)	.366	.694	
	행정실	3.59 (.69)	3.51 (.67)	3.69 (.72)	.931	.395	
	전체	3.54 (.59)	3.52 (.61)	3.65 (.67)	.513	.599	

학교관리자 전체와 각 하위 영역, 특수교육교사 영역 전체와 각 하위 영역, 통합학급교사 전체와 각 하위 영역에서는 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않은 것으로 나타났다.

학부모 영역은 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 연령이 낮을수록 학부모 관련 영역을 높게 인식한 것으로 나타났다 (F=4.619, p=.011). 각 하위 영역에서는 학부모는 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았고 비장애 학생 학부모는 1% 수준에서 통계적으

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 연령이 낮을수록 비장애 학생 학부모 영역을 높게 인식한 것으로 나타났다(F=5.089, p=.007).

학생과 지원인력 전체와 각 하위 영역 모두 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않은 것으로 나타났다.

3) 경력에 따른 인식수준

경력에 따른 학교관리자, 특수교육교사 영역, 통합학급교사, 학부모, 학생, 지원인력 분석결과는 다음 <표 Ⅳ-4>에 나타난 바와 같다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-4> 경력에 따른 인식수준

변인	하위변인	5년이하[a] M(SD)	6~10년[b] M(SD)	11년이상[c] M(SD)	F	*p*	사후 검정
학교 관리자	사회적관계	3.16 (.84)	3.01 (.84)	3.26 (1.03)	1.241	.291	
	행정적지원	3.27 (.75)	3.14 (.85)	3.33 (.91)	.944	.390	
	전체	3.21 (.75)	3.08 (.80)	3.30 (.94)	1.205	.302	
특수 교사 영역	교수관련	3.93 (.55)	3.99 (.50)	4.21 (.51)	4.909	.008	c>b,a
	사회적관계	3.65 (.72)	3.66 (.64)	3.83 (.63)	1.328	.267	
	전체	3.79 (.55)	3.82 (.52)	4.02 (.51)	3.306	.038	c>b,a
통합 학급 교사	사회적지원	3.48 (.68)	3.37 (.69)	3.51 (.73)	.814	.445	
	교수관련	2.99 (.80)	2.93 (.69)	3.15 (.72)	1.327	.267	
	전체	3.23 (.68)	3.15 (.64)	3.33 (.69)	1.100	.335	
학부모	학부모	3.97 (.58)	3.80 (.69)	3.77 (.66)	2.456	.088	
	비장애 학생 학부모	3.26 (.82)	3.12 (.77)	3.07 (.82)	1.293	.277	
	전체	3.61 (.59)	3.46 (.63)	3.42 (.66)	2.351	.098	
학생	학생	3.87 (.68)	3.86 (.71)	3.97 (.64)	.442	.643	
지원 인력	보건교사	3.44 (.96)	3.34 (.77)	3.50 (.88)	.492	.612	
	특수교육 실무사	3.61 (.77)	3.61 (.67)	3.80 (.65)	1.531	.219	
	행정실	3.56 (.72)	3.47 (.67)	3.70 (.58)	1.717	.182	
	전체	3.53 (.64)	3.47 (.60)	3.67 (.58)	1.536	.217	

학교관리자 전체와 각 하위 영역은 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

특수교육교사 영역은 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 경력이 11년 이상 된 교사가 10년 이하인 교사에 비해 특수교육교사 영역을 높게 인식한 것으로 나타났다(F=3.306, p=.038). 각 하위 영역에서는 교수 관련만 1% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

나타났다. 세부적으로 살펴보면, 경력이 11년 이상 된 교사가 10년 이하인 교사에 비해 교수관련 영역을 높게 인식한 것으로 나타났다(F=4.909, p=.008).

통합학급교사 전체와 각 하위 영역, 학부모 전체와 각 하위 영역, 학생, 지원인력 전체와 각 하위 영역 모두 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않은 것으로 나타났다.

4) 소속학교에 따른 인식수준

소속 학교에 따른 학교관리자, 특수교육교사 영역, 통합학급교사, 학부모, 학생, 지원인력 분석결과는 <표 Ⅳ-5>에 나타난 바와 같다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-5> 소속 학교에 따른 인식수준

변인	하위변인	초등 특수[a] M(SD)	중등 특수[b] M(SD)	고등 특수[c] M(SD)	특수 &기타[d] M(SD)	F	*p*	사후 검정
학교 관리자	사회적관계	3.10 (.92)	3.27 (.87)	3.13 (.71)	3.00 (.76)	.609	.610	
	행정적지원	3.24 (.85)	3.30 (.82)	3.27 (.48)	3.11 (.82)	.231	.875	
	전체	3.17 (.84)	3.29 (.81)	3.20 (.55)	3.06 (.76)	.424	.736	
특수 교사 영역	교수관련	4.08 (.53)	3.96 (.52)	3.82 (.55)	3.74 (.46)	3.351	.020	a>b>c >d
	사회적관계	3.74 (.66)	3.65 (.78)	3.55 (.71)	3.52 (.43)	.982	.402	
	전체	3.91 (.53)	3.80 (.59)	3.69 (.54)	3.63 (.34)	2.343	.074	
통합 학급 교사	사회적지원	3.53 (.69)	3.47 (.62)	3.09 (.73)	3.11 (.68)	4.005	.008	a>b>d ,c
	교수관련	3.04 (.77)	3.02 (.71)	2.66 (.64)	3.02 (.75)	1.543	.204	
	전체	3.29 (.68)	3.24 (.63)	2.87 (.64)	3.06 (.69)	2.653	.049	a>b>d ,c
학부모	학부모	3.93 (.61)	3.84 (.66)	3.77 (.56)	3.56 (.78)	1.889	.132	
	비장애 학생 학부모	3.21 (.82)	3.21 (.76)	2.90 (.79)	3.13 (.85)	.901	.441	
	전체	3.57 (.63)	3.52 (.61)	3.34 (.55)	3.34 (.69)	1.309	.272	
학생	학생	3.96 (.67)	3.93 (.63)	3.70 (.72)	3.31 (.69)	5.188	.002	a,b>c >d
지원 인력	보건교사	3.43 (.92)	3.53 (.84)	3.13 (.70)	3.31 (.91)	1.050	.371	
	특수교육 실무사	3.71 (.71)	3.71 (.74)	3.37 (.64)	3.27 (.60)	3.024	.030	a>b>c >d
	행정실	3.58 (.66)	3.66 (.66)	3.23 (.75)	3.46 (.72)	2.117	.099	
	전체	3.57 (.61)	3.63 (.63)	3.24 (.53)	3.35 (.56)	2.688	.047	a>b>d >c

학교관리자 영역은 전체와 각 하위 영역 모두 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

특수교육교사 영역은 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았고 각 하위 영역에서는 교수관련만 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 초등특수학교, 중등특수학교, 고등특수학교 순으로 인식 수준이 높게 나타났다(F=3.351, p=.020).

통합학급교사는 전체적으로 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 초등특수학교와 중등특수학교가 고등특수학교와 특수&기타 학교에 비해 인식도가 높게 나타났다(F=2.653, p=.049). 각 하위 영역에서는 사회적지원만 1% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 초등특수학교와 중등특수학교가 고등특수학교와 특수&기타 학교에 비해 인식도가 높은 것으로 나타났다(F=4.005, p=.008).

학부모는 전체와 각 하위 영역 모두 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 학생은 1% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였는데 초등특수학교와 중등특수학교가 고등특수학교와 특수&기타 학교에 비해 높게 인식한 것으로 나타났다(F=5.188, p=.002).

지원인력은 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 초등특수학교, 중등특수학교, 고등특수학교, 고등&기타 학교 순으로 높게 인식한 것으로 나타났다(F=2.688, p=.047). 각 하위 영역별로는 특수교육실무사 영역만 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 초등특수학교, 중등특수학교, 고등특수학교, 특수&기타 학교 순으로 높게 인식한 것으로 나타났다(F=3.024, p=.030).

5) 근무연도에 따른 인식수준

근무연도에 따른 학교관리자, 특수교육교사 영역, 통합학급교사, 학부모, 학생, 지원인력 분석결과는 <표 Ⅳ-6>에 나타난 바와 같다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-6> 근무연도에 따른 인식수준

변인	하위변인	2011년이후 M(SD)	2010년이전 M(SD)	t	*p*
학교 관리자	사회적관계	3.16(.89)	3.11(.89)	.442	.659
	행정적지원	3.29(.81)	3.19(.82)	.939	.349
	전체	3.22(.81)	3.15(.81)	.716	.475
특수교육 교사 영역	교수관련	3.94(.57)	4.11(.47)	2.420	.016
	사회적관계	3.65(.70)	3.75(.65)	1.141	.255
	전체	3.79(.56)	3.93(.50)	1.917	.056
통합학급 교사	사회적지원	3.43(.71)	3.48(.67)	.596	.552
	교수관련	2.98(.80)	3.04(.68)	.624	.534
	전체	3.20(.71)	3.26(.62)	.657	.512
학부모	학부모	3.95(.61)	3.76(.66)	2.349	.020
	비장애 학생 학부모	3.24(.82)	3.08(.78)	1.507	.133
	전체	3.60(.60)	3.42(.64)	2.171	.031
학생	학생	3.91(.67)	3.86(.69)	.460	.646
지원인력	보건교사	3.42(.93)	3.42(.82)	.031	.976
	특수교육 실무사	3.64(.75)	3.66(.67)	.273	.785
	행정실	3.52(.73)	3.62(.60)	1.073	.285
	전체	3.53(.65)	3.57(.56)	.489	.625

학교관리자 영역은 전체와 각 하위 영역 모두 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 특수교육교사 영역은 전체적으로는 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았고 각 하위 영역은 교수관련만 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 2010년 이전에 근무한 교사가 2011년 이후에 근무한 교사에 비해 높게 인식한 것으로 나타났다(t=2.420, p=.016).

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

통합학급교사는 전체와 각 하위 영역 모두 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않은 것으로 나타났다.

학부모는 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 2011년 이후에 근무한 교사가 2010년 이전에 근무한 교사에 비해 높게 인식한 것으로 나타났다(t=2.171, p=.031). 각 하위 영역에서는 학부모만 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 2011년 이후에 근무한 교사가 2010년 이전에 근무한 교사에 비해 높게 인식한 것으로 나타났다(t=2.349, p=.020). 학생과 지원인력 전체와 각 하위 영역은 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않은 것으로 나타났다.

6) 근무경험에 따른 인식수준

근무경험에 따른 학교관리자, 특수교육교사영역, 통합학급교사, 학부모, 학생, 지원인력 분석결과는 <표 Ⅳ-7>에 나타난 바와 같다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-7> 근무경험에 따른 인식수준

변인	하위변인	있다 M(SD)	없다 M(SD)	t	*p*
학교 관리자	사회적관계	3.24(.83)	3.06(.72)	1.573	.117
	행정적지원	3.34(.81)	3.18(.82)	1.414	.159
	전체	3.29(.79)	3.12(.82)	1.575	.117
특수 교사 영역	교수관련	4.00(.54)	4.02(.53)	.249	.803
	사회적관계	3.72(.67)	3.70(.69)	.616	.538
	전체	3.86(.53)	3.84(.55)	.265	.791
통합 학급 교사	사회적지원	3.34(.74)	3.53(.65)	2.114	.036
	교수관련	3.06(.74)	2.96(.76)	1.026	.306
	전체	3.20(.71)	3.25(.65)	.509	.611
학부모	학부모	3.86(.60)	3.88(.66)	.328	.743
	비장애 학생 학부모	3.13(.76)	3.21(.84)	.742	.459
	전체	3.49(.56)	3.55(.67)	.646	.519
학생	학생	3.87(.66)	3.90(.70)	.356	.722
지원 인력	보건교사	3.47(.83)	3.39(.93)	.665	.507
	특수교육 실무사	3.60(.72)	3.68(.71)	.840	.402
	행정실	3.58(.65)	3.55(.70)	.286	.775
	전체	3.55(.60)	3.54(.62)	.099	.921

학교관리자와 특수교육교사 영역은 전체와 각 하위 영역 모두 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 통합학급 영역은 전체적으로는 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았고 각 하위 영역별로는 사회적 지원 만 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 근무경험이 없는 교사가 근무경험이 있는 교사에 비해 높게 인식한 것으로 나타났다(t=2.114, p=.036). 학부모 전체와 각 하위 영역, 학생, 지원인

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

력 전체와 각 하위 영역 모두 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

7) 근무학교 지역에 따른 인식수준

<표 Ⅳ-8> 근무학교 지역에 따른 인식수준

변인	하위변인	특별시&광역시 M(SD)	도(제주도포함) M(SD)	t	*p*
학교 관리자	사회적관계	3.01(.92)	3.18(.87)	1.313	.190
	행정적지원	3.07(.80)	3.31(.81)	2.078	.039
	전체	3.04(.81)	3.25(.80)	1.766	.079
특수 교사 영역	교수관련	3.95(.58)	4.03(.52)	1.070	.286
	사회적관계	3.51(.71)	3.76(.66)	2.536	.012
	전체	3.73(.57)	3.90(.52)	2.127	.034
통합 학급 교사	사회적지원	3.38(.68)	3.48(.70)	1.016	.310
	교수관련	2.83(.73)	3.07(.75)	2.281	.023
	전체	3.10(.64)	3.28(.68)	1.799	.073
학부모	학부모	3.90(.65)	3.86(.63)	.403	.687
	비장애 학생 학부모	3.04(.82)	3.23(.80)	1.663	.098
	전체	3.47(.64)	3.55(.62)	.865	.388
학생	학생	3.90(.71)	3.88(.67)	.171	.865
지원 인력	보건교사	3.30(.97)	3.47(.85)	1.339	.182
	특수교육 실무사	3.59(.73)	3.67(.71)	.760	.448
	행정실	3.35(.64)	3.64(.68)	3.015	.003
	전체	3.41(.62)	3.59(.60)	2.056	.041

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

근무학교의 지역에 ‘따른 학교관리자, 특수교육교사 영역, 통합학급교사, 학부모, 학생, 지원인력 분석결과는 다음 <표 Ⅳ-8>에 나타난 바와 같다.

학교관리자는 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 각 하위 영역은 행정적 지원만 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 도에 근무하는 교사가 특별시와 광역시에 근무하는 교사에 비해 높게 인식한 것으로 나타났다(t=2.078, p=.039)

특수교육교사 영역은 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 도에 근무하는 교사가 특별시와 광역시에 근무하는 교사에 비해 높게 인식한 것으로 나타났다(t=2.127, p=.034). 하위영역에서는 사회적 관계만 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 도에서 근무한 교사가 특별시와 광역시에 근무하는 교사에 비해 사회적 관계를 높게 인식하는 것으로 나타났다(t=2.536, p=.012).

통합학급교사 전체와 사회적 지원은 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났고 교수관련은 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 도에 근무하는 교사가 특별시와 광역시에 근무하는 교사에 비해 높게 인식한 것으로 나타났다(t=2.281, p=.023).

학부모 전체와 각 하위 영역, 학생은 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

지원인력은 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 도에 근무하는 교사가 특별시와 광역시에 근무하는 교사에 비해 지원인력에 대해 높게 인식한 것으로 나타났다(t=2.056, p=.041). 각 하위 영역별로는 행정실만 5% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 도에 근무하는 교사가 특별시와 광역시에 근무하는 교사에 비해 행정실 지원인력에 대해 높게 인식한 것으로 나타났다(t=3.015, p=.003).

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅴ. 논의

통합교육의 질적 수준을 가늠하는 일은 매우 어렵고 난해한 일이다. 그 이유는 동일한 사물을 대상으로 한 인식에서도 보는 시각과 장소에 따라 다른 것처럼, 사회 문화적 차이를 포함하여 각각의 처해진 입장과 인식의 차이들 때문이다.

그럼에도 불구하고 통합교육의 현장에서 직접 교수활동에 임하는 특수교육교사들을 대상으로 통합교육의 질적 수준을 파악하기위한 노력을 하는 이유는 그들의 인식이 매우 중요하다는 사실 때문이다. 통합교육 현장에서 교수자들의 인식이 긍정적인 때와 부정적일 때의 통합교육의 결과는 사뭇 달라진다는 것은 피그말리온 효과를 통해서 이미 입증된 사실이다.

이러한 입장에서 통합교육 현장의 특수교육 교사들이 통합교육에 대한 인식을 통해 밝혀진 통합교육의 인식수준에 대한 가치들은 향후 통합교육의 질적 수준을 향상시키기 위한 정책을 개발하고 실천하는데 중요한 안내 자료로 활용되어야 할 내용 들이다.

본 연구 결과들이 비록 짧은 기간에 제한된 대상자들을 중심으로 조사·분석된 내용이지만 향후 이와 같은 관련자들의 인식 수준을 파악하고 이를 토대로 문제점을 파악하여 해결방안을 모색하는 일은 매우 중요한 과업이 될 것이다.

본 연구결과에서 나타난 몇 가지 중요한 내용들을 살펴보면 다음과 같다.

1. 통합교육의 전체적인 인식수준

학교관리자의 사회적 관계와 행정적 지원이 여전히 미흡하다는 것을 알 수 있다. 통합학급교사와 특수교육교사가 성공적인 통합교육을 실행하도록 정서적으로 격려하거나, 통합교육 실행 및 평가 과정 중 일어나는 갈등적 요소를 확인하고 그 해결을 돕는 등의 사회적 관계를 원만하게 중재하는 역할이 부족하다는 것을 의미한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

또한 예산편성 및 지출에 특수학급교사를 참여시키거나, 학교운영계획서를 수립, 작성, 운영, 평가 할 때 통합교육을 지지하는 정책과 제도, 관련내용을 적극적으로 포함하지 않고 있다는 것을 알 수 있다. 이러한 관리자의 낮은 인식 수준은 통합교육의 질과 밀접한 관계를 갖게 된다. 학교관리자의 지도성은 성공적인 통합교육의 한 요소이며, 통합교육 실행의 성패를 좌우하기도 한다고 했으며(김병하, 2001), 장애학생을 위한 통합교육 프로그램의 성공적인 노력의 대다수가 학교 행정가에 의해 보여 진 상호 협력의 결과이기도 하다(Evans et al., 199)고 주장한 내용들을 살펴보면 학교 관리자의 적극적인 지원이 절실히 필요 하다고 할 수 있다.

통합교육 현장에서 관리자의 특수교육에 대한 의식 수준에 따라 통합교육의 질에 미치는 영향이 큰 것을 고려해 볼 때, 지속적인 학교관리자 연수가 필요하다고 할 수 있다. 이러한 연수를 통해 학교 관리자들의 통합교육에 대한 인식수준이 높아지게 되면, 학교교육계획 수립 시 통합교육에 대한 내용들을 구체적으로 명시할 것으로 보이며, 이러한 내용은 곧 통합교육의 질 향상에 도움이 될 것으로 보인다.

특수교육교사의 영역은 다른 변인에 비해 높은 것으로 나타났다. 특히 특수교육교사의 교수관련 영역이 높은 것으로 나타나, 특수교육교사들의 통합교육 현장에서 특수교육대상학생 개개인의 교육적 요구에 맞는 교육을 실시하고 있으며, 적합한 개별화 교육을 수립하고 적절한 평가를 하는 것을 알 수 있다. 사회적 관계 영역인 학교 내 다양한 교사모임에 적극 참여하여 교사 간 친밀한 유대 관계를 유지하거나, 학교 전체의 다양성을 수용하는 분위기를 만들고, 통합학급 내 필요한 긍정적 행동 지원 전략에 대해 통합학급교사와 상의하고 행동 지원 정보를 제공하는 것은 교수관련 영역보다 부족하다는 것을 알 수 있다. 특수교육교사의 학교 안에서의 위치는 특수교육대상학생들의 위치와도 밀접한 연관성을 가진다. 특수교육교사가 학교 내에서 통합이 잘되면 특수교육대상학생들의 교육에 많은 협조를 이끌어 낼 수 있으므로, 특수교육교사들은 통합학급교사와 긍정적인 상호작용에 도움을 줄 수 있는 자기 계발이 필요하다. 이러한 자기 개발 프로그램으로는 문제행동을 가진 학생들을 지원할 수 있는 치료프로그램과 다른 사람과의 상호작용에

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

도움을 줄 수 있는 비폭력대화 등을 배워 특수교육교사가 학교 안에서 선도적인 역할을 할 필요가 있다.

통합학급교사의 사회적 지원에 비해 교수관련 변인 수준은 낮은 것으로 나타났다. 통합교육의 두 축이라고 할 수 있는 특수교육교사와 통합학급교사의 협력이 필요한 이유이기도 하다. 통합학급교사들은 특수교육대상학생을 위한 적절한 교수적 수정과 평가를 하고 적절한 교수 계획을 세우는 일에 어려움을 느끼고 있다. 통합학급교사들의 경우 스스로 특수교육대상자에 대한 교육을 실천할 준비가 덜 되어 있다고 인식한다는 선행연구들과도 일치하는 결론이다(Brownell & Pajares, 1999; Darling-Hammond & Young, 2002; Scruggs & Mastropieri, 1996). 이러한 통합학급교사들의 전문성 부족에 대한 문제가 지속적으로 제기 되었고(채정순, 2005), 통합학급교사의 경우 장애학생에 대한 사전 지식이 거의 없는 교사들이 대부분이며, 자신의 학급에 장애학생이 통합되어 있다는 것은 부과적인 업무 부담으로 인식할 가능성이 높다고 했다(민천식, 2013). 이를 보완하기 위해 학부과정에서 특수교육 관련 시수를 늘려야 한다는 주장이 제기되기도 하였다(승윤희, 2011). 통합학급교사들의 통합교육에 대한 지식은 양성과정에서 특수교육학 개론을 수강했거나, 임용 후 직무연수가 전부라고 했을 때 이러한 결과는 당연하다고 할 수 있다. 특수교육대상 학생에 대한 지식이 부족하기 때문에 IEP를 반영한 적절한 교수활동을 하는 것은 더욱 어렵다고 할 수 있다. 그러므로 통합학급교사와 특수교육교사의 협력을 통해 통합학급교사의 교수관련 어려움을 지원할 필요성이 크다는 것을 알 수 있다.

통합학급교사의 사회적인 관계인 특수교육대상학생들과 긍정적 상호지원, 책임감과 공동체 의식, 특수교육대상학생들의 참여지원 등도 통합학급교사가 특수교육대상학생들을 자신에게 어쩔 수 없이 부담된 업무나 짐으로 여기지 않고 선택할 수 있도록 지원할 필요가 있다. 이러한 상황에서 통합학급교사에 대한 일방적인 책무성만을 요구하는 것은 어렵기 때문에 가산점 제도 등이 마련되어 있다. 그러나 이러한 가산점도 통합교육의 효율화를 위한 방안이기 보다는 현장 교사들의 불만을 완화하기 위한 일시적인 방안이며, 전국적으로 시행되고 있는 것이 아니라 일부 지역교육청에서 한정되어 운영되고

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

있는 것이 문제라고 할 수 있다(민천식, 2013).

최정미 외(2009)에서도 통합학급 담임교사의 전문성 신장을 위한 워크숍과 연수가 제공되어야 한다고 했으며, 통합학급 담임들의 부담과 고충을 해소하기 위해서는 학교관리자들의 심리적 지원뿐만 아니라 인사관리 차원, 장학관련, 물적 자원 등의 각종 지원이 다양하게 이루어져야 한다고 했다. 또한 통합교육에 대한 이해가 낮고 전문성을 갖추지 못했을 경우 통합교육 수행에 있어 어려움을 경험하고, 이를 해소하기 위해 다양한 지원을 요구하는 것으로 나타났다.

통합학급교사의 특수교육에 대한 전문성과 책무성을 높이기 위해서는 통합학급교사의 통합교육관련 심화과정을 대학원에서 개설하거나, 승진이나 전보 가산점 등을 높이고 모든 지역교육청에서 확대 실시해야 할 필요가 있다. 또한 특수교육 교사와 통합학급교사들이 함께 하는 통합교육 관련 연구회를 활성화 할 필요가 있다. 이러한 연구회를 통해 교사들의 인적 네트워크가 형성되고 서로 협력하는 체계를 구축할 수 있는 계기를 마련할 수 있으며, 통합교육에 대한 학문적 관심뿐만 아니라 통합교육의 실행에 따른 교육현장의 문제점들을 함께 고민하고 해결 할 수 있는 장이 마련되기 때문이다.

학부모의 영역에서 특수교육대상학생들의 학부모는 비교적 학생에 대한 정보를 제공하고, IEP에 의견을 반영하며 다른 학부모와 협력적인 관계를 유지하려고 한다는 것을 알 수 있다. 이러한 노력에 비해 장애학생 부모들이 교육현장에서 이해하고 인식하는 기대감이나 만족도 등 질적인 측면에서는 여전히 미흡하다(김기홍, 2010). 특수교육대상학생의 노력에 비해 비장애 학생 학부모는 여전히 장애학생과 사회적 관계를 형성하고, 친구로 지내는 것을 적극적으로 지원하지 않다는 것을 알 수 있다.

특수교육대상학생들에게는 편의시설, 보장구 및 보조 공학지원, 적절한 교육 내용들이 제공되고 있으나 만족할 만한 수준은 아니라는 것을 알 수 있다. 사회적 변화에 따라 모든 시설에 장애인들의 접근성이 강화되고 있다.

그러나 교육기관에서 특수교육대상학생을 위한 편의시설이 만족스럽지 못하다는 것은 특수교육대상학생들의 학습권과 생활권을 침해하게 되므로 빠른 시정이 필요하다고 할 수 있다. 통합교육이 특수교육대상학생들의 교육

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

목표를 효율적으로 달성하는데 목적이 있다고 한다면 이러한 노력들은 여전히 미흡하다고 할 수 있고 지속적인 관심이 필요하다고 할 수 있다.

지원인력을 살펴보면 응급상황에서 특수교육대상학생들을 가장 잘 이해하고 돌보아야 할 보건교사의 수준이 가장 낮다. 보건교사의 건강관리 계획, 장애학생들에 대한 관심, 체험학습 시 보건교사로부터의 도움 등이 잘 이루어지지 않고 있다는 것을 알 수 있다. 보건교사들의 대부분이 비장애 학생을 대상으로 지원하는데 익숙해 있으며, 장애학생들을 지원하기 위한 연수를 받지 않고 있다. 또한 보건 교사 내에서도 특수학교에 근무하는 교사들은 이러한 문제를 제기하고 있으나, 그 수가 적어 보건교사 연수 시 반영되지 않고 있다. 그러므로 보건교사의 특수교육대상학생 지원이 원활히 이루어지기 위해서는 교과부에서 보건 교육을 수립할 때, 특수교육대상학생을 위한 지원을 위한 연수를 명시할 필요가 있다. 보건 교사는 유사시 특수교육대상학생들의 건강과 안전에 큰 영향을 미치므로 이에 대한 관심이 요구된다.

최근 공공연히 특수교육교사와 특수교육 실무사의 갈등이 이슈가 되기도 한다. 특히 특수교육에 대한 관심이나 경험이 전혀 없는 실무사들이 있어 특수교육대상학생들을 위한 지원인력으로 활용이나 관리에 어려움이 있는 것으로 나타났다(승윤희, 2011). 특수교육 실무사들의 역할에 대한 정확한 정보 제공이 중요하며, 특수교육교사도 교사로서의 고유 권한인 학생들의 수업권을 편의를 위해 나누는 실수를 하지 않도록 주의해야 한다.

행정실과의 원만한 관계를 형성하는 것도 특수교육교사들의 역량 중에 하나라고 할 수 있으며, 법률에서 지원하고 있는 특수교육대상학생들의 권리를 잘 숙지함으로써 특수교육대상학생들의 물리적 지원과 인적지원을 놓치지 않아야 한다.

통합교육의 질적 수준을 전반적으로 살펴봤을 때 통합교육은 여전히 발전 중이며, 그 발전의 중심에 특수교육교사가 있다는 것을 알 수 있다. 특수교육교사는 학교라는 공동체에서 특수교육대상학생들이 잘 적응하고 교육될 수 있도록 여러 가지 협력을 이끌어내는 역량이 필요하다고 할 수 있다. 이러한 협력을 잘 이끌어낼 수 있도록 지원하는 시스템 구축은 여전히 미흡하다. 통합학급교사들의 관심과 지원을 이끌어 낼 수 있는 인센티브 제도, 관

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

리자들의 인식수준을 높이기 위한 특수교육계의 지속적인 노력이 필요하다.

2. 변인별 차이에 따른 인식수준

성별에 따른 통합교육의 인식 수준은 하위 변인에서 차이를 나타내고 있다. 남교사들이 여교사들 보다 통합교육의 인식수준이 긍정적으로 나타났다. 특히 특수교육교사와 학교관리자와의 관계나 통합학급교사와의 관계에서 여교사보다 질적 수준을 높게 평가하고 있다. 이는 여교사들의 공통적인 특징과도 무관하지 않다고 할 수 있다. 텍사스 대학교 로버트 조셉(Robert Joseph) 교수에 따르면 남자의 자아존중감은 타인에게서 독립성을 유지할 수 있는 능력에서 나오고, 여자의 자아존중감은 타인과 일정한 관계를 유지할 수 있는 능력에서 나온다고 했다. 이 글을 통해서 알 수 있듯이 여교사들은 남교사들에 비해 다른 사람과의 관계에 더 높은 관심을 가지고 있으며 기대 수준이 높다는 것을 알 수 있다. 그러나 이러한 학교관리자나 통합학급교사와의 사회적 관계 즉 협력에 대한 요구가 높음에도 불구하고, 실제로 통합학급교사와 특수학급교사가 장애학생의 교육적 지원을 위해 정기적으로 만남을 가지거나 협력적 활동을 하는 경우는 매우 적다(강경숙, 2009).

연령에 따른 통합교육의 인식 수준을 살펴보면 나이가 어릴수록 전체적으로 긍정적이라는 것을 알 수 있다. 특히 비장애 학생 학부모의 통합교육 인식수준은 나이가 어릴수록 긍정적이고 높게 평가하는 것을 알 수 있다. 그러나 비장애 학생의 학부모들이 특수교육대상학생과 비장애 학생들의 사회적 관계 형성을 허용하거나, 서로 지원하는 친구사이로 지내도록 하기 위한 노력들은 평균에서 약간 높은 수준으로 여전히 미흡하다는 것을 알 수 있다. 손영화(2012)의 통합교육 문제점에 대한 질적 연구에서 비장애 학생의 학부모는 장애학생들이 놀림을 받는 경우가 많아 심리적으로 부담이 있기 때문에 분리교육이 더 적절하다고 했던 주장과 일치한다. 또한 사회성을 높이는 것이 목적이라면 시골학교는 학년이 올라가도 친구들이 바뀌지 않으니까 적응이 쉬우므로 장애학생 부모에게 시골학교를 권하고 싶다는 의견과도 일치한다.

그러나 경향신문(2012.7.23) 기사에 의하면 서울 노원구 월계동의 선곡초등

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

학교도 통합교육을 실시하고 있는 학교이다. 이 학교에는 2학년부터 6학년까지 정신지체와 자폐성 장애, 의사소통장애, 학습장애를 갖고 있는 학생 14명이 있다. 이 학생들은 특수학급이 아닌 통합학급에서 수업을 듣는다. 비장애 학생 학부모 이모씨(44)는 "장애학생의 짝이 된 아이가 처음에는 불평을 했고 나도 아이 공부에 방해가 되지 않을까 걱정했던 것도 사실"이라고 했다. "그런데 한 학기가 지나면서 부터는 짝꿍이 다른 아이들과 다를 바 없는 친구라는 걸 아이가 자연스럽게 알아가는 것을 보면서 내가 더 많이 배웠다"고 말했다. "정말 좋은 인성교육 방법"이라는 말도 덧붙였다. 라는 기사와는 다른 결론이다.

이러한 결론을 통해서 알 수 있는 것은 비장애 학생 학부모의 인식은 성공적인 통합교육을 통해서 변할 수 있다는 것이다. 김시만(2008)은 통합교육이 일단 시작되면 교사는 학부모회를 통해 통합교육에 대한 팜플렛을 배부하거나, 토론회를 열어 통합교육에 대한 정보를 적극적으로 제공해야 한다고 주장하였다. 또한 장애학생들이 일반학급에 통합되어 자신의 자녀에게 긍정적인 영향을 줄 수 있다 라고 했을 때 비장애 학생 학부모는 더욱더 통합교육에 대한 긍정적인 지원을 하게 될 것이다.

젊은 교사들이 비장애 학생 학부모에 대한 인식수준이 높은 것은 매우 고무적인 일이라고 할 수 있다. 정경희 외(2009)의 연구에서 나타나듯이, 젊은 교사들이 통합교육에 대하여 더 실천적 대응형의 태도를 보인다는 연구결과를 보더라도 학부모들의 심리를 잘 이해하는 것을 알 수 있다. 또한 젊은 교사들이 비장애 학생 학부모의 참여를 중·장년층의 교사들에 비해 긍정적으로 인식하고 있으며, 이러한 긍정적인 인식은 더 많은 비장애 학생 학부모의 참여를 이끌어 낼 수 있는 원동력이 되기 때문이다.

경력에 따른 통합교육의 인식 수준을 살펴보면 학부모 관련 변인을 제외한 다른 영역에서는 경력이 높을수록 긍정적으로 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. 특히 특수교육교사 변인의 하위 영역인 교수관련 영역에서 높은 인식수준을 보이고 있다. 이는 교사의 교육경험이 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 특수교육교사로서의 경력이 높을수록 다양한 학생들을 경험하고, 그 학생들을 가르칠 수 있는 방법을 습득했다고 할 수 있다. 이러한 결과를 통

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

해서 일반교사에서 보편화 되어 있는 신규교사들을 위한 멘토링 제도는 매우 유용하다고 할 수 있다. 일반교사들의 선배교사와 후배교사들을 연결해주는 멘토링 제도를 특수교육교사들에게 적극적으로 도입할 필요가 있다. 이를 통해 경력교사들이 가진 교수관련 능력이 자연스럽게 후배 교사들에게 전해질 것으로 보인다.

소속학교별 통합교육의 인식 수준을 살펴보면 초등특수교육교사들이 다른 학교 급의 교사들보다 교수관련 영역을 긍정적으로 인식하고 있다. 이는 여러 가지 이유가 있겠지만 특히 초등특수교육이 다른 학교 급별에 비해 역사가 길어 통합교육의 방법이나 지원에 대해 다른 학교 급별 보다 많은 논의가 이루어졌다고 할 수 있다. 또한 초등의 교육과정이 중학교·고등학교 교육과정보다는 특수교육대상학생들이 배우기에 수월하기 때문에 초등학교 교사들이 교수 관련 다른 학교 급보다 자신감이 높을 것으로 사료된다. 그러므로 중학교와 고등학교 교육과정을 잘 지도할 수 있도록 더 많은 지원이 필요하다고 할 수 있다. 예를들어 교육적 수정 자료나, 보조공학 기기, 스마트기기 등의 지원을 통해 교사들의 교수관련 영역의 자신감을 향상시킬 필요가 있다. 일반교육과정으로의 접근이 중등 통합교육의 중요한 과제임을 고려할 때, 보다 다양한 학업교과 전략들에 대한 중재효과를 검증하는 연구가 필요하다.

초등학교특수교육교사, 중학교특수교육교사, 고등학교특수교육교사, 기타 순으로 통합학급 교사들의 사회적 지원을 긍정적으로 평가하고 있다. 이러한 현상도 초등특수교육의 체계가 다른 학교 급보다 먼저 발전하고 있다는 것을 알 수 있다. 그러므로 초등학교에서의 통합교육의 긍정적인 효과들을 다른 학교 급에 안내할 필요가 있다. 학생변인에서의 학생지원도 초등특수교육교사, 중학교특수교육교사, 고등학교특수교육교사, 기타 순으로 차이를 보이고 있다. 이숙향(2010)은 장애학생의 입장에서 중등 통합교육을 이해하고 장애학생이 인식하는 중등 통합교육의 문제점을 살펴보려는 노력이 부족하다고 주장했던 내용과 일치하는 결론이라고 할 수 있다.

특수교육대상학생들이 초등학교에 입학할 때는 학부모의 관심도 높고, 교육적 지원도 더 많이 받고 있다는 것을 알 수 있다. 이러한 교육과 지원이

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

초등학교 과정에서만 그치지 않도록 그 외의 학교 급에서도 질 높은 교육을 받을 수 있는 방안들이 논의되어야 할 필요가 있다.

특수학급 근무연도에 따른 통합교육의 인식 수준을 살펴보면 2010년 이전에 특수학급에 근무했던 교사들이 특수교육교사 변인의 교수관련에서 더 긍정적인 평가를 하고 있는 것으로 나타났다. 2011년 이후 특수교육의 가장 큰 변화는 특수교육 교육과정의 개정과 교과서의 보급이다. 특수교육 교육과정의 개정과 교과서의 보급이 어느 정도 교수관련 요인에 영향을 끼친 것인지에 대해서는 심층적인 연구가 필요하다. 특수교육의 교육의 질적 향상을 위해서 이러한 연구들이 뒷받침될 필요가 있을 것으로 보인다. 반면 학부모에 대한 인식수준에서는 2011년 이후에 특수학급에 근무한 교사들이 더 긍정적으로 평가하고 있다. 통합교육의 한 축이라고 할 수 있는 학부모의 참여가 2010년 이전보다 적극적으로 이루어지고, 특수교육교사와 협력 관계로 발전하고 있다는 것은 매우 고무적이라고 할 수 있다.

특수학교 근무 경험에 따른 통합교육의 인식 수준을 살펴보면 특수학교 경험이 있는 교사들은 통합학급교사들의 사회적 지원에 대해 인식 수준이 더 낮다는 것을 알 수 있다. 특수학교에서 근무한 교사들은 학교 전체가 하나의 공동체가 되어 특수교육대상학생들을 지원하기 위해 협력하는 것을 경험했기 때문에 통합학급교사들에 대한 협력에 기대 수준이 높다는 것을 알 수 있다.

근무지역에 따른 통합교육의 인식 수준을 비교해 본 결과 특별시와 광역시에 비해 도지역이 수준이 높은 것으로 나타났다. 특히 학교관리자의 행정적 지원의 경우 특별시나 광역시의 학교에 비에 규모가 작은 도 단위의 학교에서 더 긍정적으로 평가하고 있다. 이러한 차이가 학교의 규모의 차이 때문인지 관리자들의 통합교육에 대한 지역적인 차이인지에 대한 논의가 더욱 더 필요한 것으로 보인다.

특수교육교사들의 통합교육에 대한 인식수준도 특별시와 광역시보다 도(제주도 포함) 단위의 학교가 더 높은 것으로 나타났다. 왜 특별시나 광역시의 학교에 근무하는 특수교육교사들보다 도(제주도 포함)의 학교에 근무하는 교사들의 통합교육에 대한 인식 수준이 높은지에 대한 심층적 연구가 필요

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

하다. 또한 통합학급교사들의 교수관련 영역에서도 특별시나 광역시보다 도(제주도 포함) 지역의 수준이 높은 것으로 나타났다. 지원인력도 특별시와 광역시보다 도(제주도포함)지역에 높게 나타나 그 원인에 대한 연구가 필요하다.

이상과 같이 변인에 따른 차이가 통합교육의 인식수준의 차이를 가져오고 있다는 것을 알 수 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅵ. 결론 및 제언

1. 결 론

본 연구는 특수교육교사를 대상으로 특수교육대상학생의 통합교육의 질 지표를 통한 학교관리자, 특수교육교사, 통합교사, 학부모, 학생, 지원 인력에 대한 인식 수준을 알아보고 교육의 질 향상 방향은 무엇인가를 밝히고자 하였다. 연구의 결과 및 논의를 통해 얻어진 결론은 다음과 같다.

첫째, 질 지표를 통한 특수교육교사들의 통합교육의 인식수준은 미흡한 수준이며, 지속적인 관심과 보완이 요구된다. 특수교육교사들은 학교관리자들에게 통합교육을 잘 할 수 있도록 격려되거나 행정적 지원을 받는 것도 어려운 것으로 나타났다. 통합교육에서 학교관리자의 인식수준은 매우 중요하기 때문에 그들의 통합교육에 대한 협력을 이끌어내기 위해 통합교육에 대한 지속적인 연수가 필요하다고 할 수 있다. 또한 학교관리자의 통합교육의 인식 수준과 실천의지는 학교교육계획 수립에 영향을 미치므로, 각 시도 교육청에서 학교교육계획을 지도·환류 할 때 이러한 내용에 대한 점검이 이루어질 필요가 있다.

특수교육교사의 교수관련 영역은 다른 영역에 비해 비교적 잘 이루어지고 있는 것으로 나타났다. 특히 통합교육이 비교적 일찍 시작된 초등특수교육교사들의 교수관련 능력이 다른 학교 급보다 높으므로 이러한 이유를 분석하여 다른 학교 급에도 필요한 경우 선별적으로 적용할 필요가 있다. 특수교육교사들의 사회적 관계는 교수관련 영역에 비해 매우 낮다. 승윤희(2011) 연구에 의하면 일부 경력이 많은 일반교사들의 여전히 특수교사들을 보조교사 취급을 하는 경향이 있다고 했다. 이러한 인식과 입장의 차이는 성공적인 통합교육에 걸림돌이 될 수 있다고 주장했던 것과 맥을 같이하고 있다.

이미경 외(2009)는 통합교육의 실천과정에서 교사는 무엇을 어떻게 가르칠 것인가를 최종적으로 결정하는 과정에 참여함으로써 다른 교사들과 긴밀한

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

협력적 관계를 유지하고 그 책무성을 공유하는데도 큰 공헌을 하게 된다고 했다. 또한 교사들의 공통된 믿음과 가치, 태도는 학생들에게 큰 영향을 미친다고 하였다(원종례, 엄수정, 2007).

특수교육교사가 학생들을 잘 가르치는 것은 본연의 의무이자 권리라고 할 수 있다. 그러나 통합교육이 일반학교에서 고립된 섬이 되지 않으려면 특수교육교사들은 학교관리자, 통합학급교사, 학부모, 지원인력들의 협조를 잘 이끌어 낼 수 있는 사회적 관계 능력이 요구된다.

이러한 능력들을 기를 수 있는 방법은 비폭력대화나 성격유형에 대한 이해가 요구된다고 할 수 있다. 자신에 대한 이해를 높이고 다른 사람들의 협력을 이끌어 낼 수 있는 심리학적 지식이 교양으로 양성기관 중에 강조되어 지도되어야 한다.

통합학급교사들은 사회적 지원보다 특수교육대상학생들에 대한 교수관련 영역에서 어려움을 보이고 있다. 이러한 어려움은 양성과정에서 특수교육 대상학생에 대한 관련수업이 특수교육학 개론이 전부이기 때문에 당연한 결과라고 할 수 있다. 이렇게 특수교육대상학생에 대한 이해 부족은 그들에게 통합학급 담임을 맡는 것을 두려워하게 된다. 통합학급교사와 특수학급교사가 특수교육대상학생들의 교육을 위해 정기적인 만남을 가지거나 협력적인 활동을 해야 한다. 또한 특수교육교사 양성과정처럼 통합학급교사를 양성할 수 있도록 통합학급교사의 양성은 교육대학원에 특수교육 또는 통합교육 심화과정을 개설하여 일정과정을 이수하도록 하는 방안도 적극적으로 고려해 볼 수 있다(민천석, 2013). 더불어 통합학급교사 들과 특수교육교사들이 함께 참여하는 통합교육 관련 연구회가 활성화 될 수 있도록 지원해야 하며, 이러한 연구회에 특수교육관련 교수들도 적극 참여하여 교육현장의 통합교육 관련 어려움과 발전방향을 함께 논의할 필요가 있다.

특수교육대상학생들의 학부모들의 참여와 지원이 2010년보다 2011년이후에 더 높아졌다는 것은 통합교육에서 학부모가 자신의 역할을 찾아가고 있는 것이라고 할 수 있다. 그러나 여전히 특수교육대상학생들의 학부모들의 참여보다 비장애 학생 학부모의 참여와 지원을 이끌어 내는 것이 어렵다. 비장애 학생 학부모의 적극적인 지원으로 가장 좋은 방법은 비장애 학생들이

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

통합교육을 통해 얻는 교육적 이익이 높을 때이다.

통합교육의 중심에 특수교육 대상학생들이 있다. 그러나 그들에 대한 편의시설, 보장구 및 보조 공학지원은 여전히 개선되어야 한다. 그들에 대한 충분한 지원이 이루어졌을 때 교육적 참여가 더 수월해지기 때문에 더욱더 관심을 가져야 한다.

지원인력의 경우 응급한 상황에서 보건교사의 역할이 중요하기 때문에 보건교사 지침에 특수교육대상학생들 지원에 대해 명시할 필요가 있다. 또한 특수교육 실무사의 역할은 실무사로서의 역할에 충실해야 하며, 특수교육교사와 원만한 관계형성을 위한 노력이 요구되고 행정실의 지원을 높일 수 있는 방안도 강구되어야 한다.

둘째, 변인별 차이에 따른 시사점은 다음과 같다. 성별에 따른 차이를 살펴보면 남자교사들이 여자교사들 보다 사회적 지원에 대해 긍정적으로 평가하고 있다. 이는 남교사와 여교사들의 기본적인 특징과 관계가 있다는 것을 알 수 있다.

또한 특수학급교사의 연령이 낮을수록 통합교육의 인식수준이 높고, 초등교사일수록 높은 것으로 나타났다. 이처럼 젊은 교사들의 인식수준이 높은 것은 긍정적이며, 다른 학교 급에 비해 통합교육의 역사가 오래된 초등교사일수록 인식수준이 높다는 것은 앞으로의 발전 가능성을 기대해 볼 수 있다.

특수학급 근무연도에 따라 교수관련 영역과 사회적 지원에 대한 인식수준이 다르다. 2010년 이전에 근무했던 교사들은 교수관련 영역에서 높은 인식수준을 보이고 있으며, 2011년 이후에 근무한 교사들은 학부모와의 관계에서 긍정적인 평가를 하고 있다. 2011년 이후의 가장 큰 변화가 개정 교육과정과 교과서의 보급이라고 할 수 있다. 이러한 특수교육의 큰 변화와 특수교육 현장에 영향을 미쳤는지에 대한 심층적인 연구가 요구된다.

근무지역에 따른 인식수준을 살펴보면 특별시나 광역시에 비해 도 단위의 학교에서 더 긍정적으로 평가하고 있다. 이러한 차이가 학교 규모의 문제인지 학교관리자들의 통합교육에 대한 인식의 차이인지, 지원예산의 차이인지를 분석할 필요가 있다.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

이상과 같이 특수교육교사들을 대상으로 통합교육 질 지표를 통한 통합교육의 인식수준을 살펴보았다. 이러한 결론을 통해 알 수 있는 것은 통합교육은 여전히 발전과 변화를 필요로 한다는 것이다. 통합교육은 한 두사람의 노력이나 기계적인 시스템에 의해서 발전하기는 어렵다는 것이다. 통합교육과 밀접한 관련이 있는 학교관리자, 특수교육교사, 통합학급교사, 학부모, 학생, 지원인력의 상호협력만이 통합교육의 발전을 이끌어 낼 수 있다. 이와 같이 통합교육 종사자들의 상호협력이 중요한 만큼 이를 뒷받침할 법적 제도적 보완조치가 뒤따라야 한다.

2. 제 언

이 연구의 논의와 결론을 바탕으로 본 연구의 한계를 보완하는 후속 연구를 위해 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 통합교육의 질 지표를 특수교육교사들만을 대상으로 인식수준을 조사한 한계를 가지고 있다. 이후에는 통합교육과 밀접한 관계가 있는 학교관리자, 통합학급교사, 학부모, 학생, 지원인력들간의 비교연구가 필요하다고 할 수 있다.

둘째, 이 연구에서 변인별 차이에 따른 원인을 규명하기가 어려워 보다 심층적인 연구가 필요하다. 2010년 이전에 근무한 교사들이 2011년 이후에 근무한 교사들 보다 교수관련 영역을 높게 평가하는 하는 것은 의미있는 정보라고 할 수 있다. 또한 특별시나 광역시보다 도 단위의 학교에서 통합교육의 인식수준이 높은 것이 관리자의 인식의 문제인지, 예산의 문제인지, 공동체에 대한 의식 수준의 문제인지 연구할 필요가 있으며, 이러한 연구결과들이 통합교육 현장으로 피드백 되어야 한다. 또한 초등학교 특수교육교사들의 인식수준이 높은 원인에 대한 분석이 필요하다.

셋째, 통합교육은 많은 사회적 관계 속에서 이루어지고 있다. 이러한 관계의 중심에는 특수교육교사의 자질이 많은 영향을 미치고 있다. 그러므로 특수교육교사 양성과정에서 자신의 장점과 단점을 알고 다른 사람과의 협력을

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

잘 이끌어 낼 수 있는 의사소통 기술에 대한 교육이 양성과정에서 강화되어야 한다. 양성과정의 교육과정 속에 이러한 기술들을 배울 수 있는 기회가 제공되는지에 대한 연구가 필요하다.

넷째, 특수교육교사와 통합학급교사들의 협력을 이끌어 낼 수 있는 통합교육관련 연구회 활동에 대한 연구를 통해 통합교육 연구회를 활성화 할 수 있는 방안들이 마련되어야 한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

참 고 문 헌

강경숙(2001). 통합교육 실현을 위한 학교교육과정 운영 분석을 위한 평가 요소 개발, *특수교육 교육과정 연구 제2집, 2,* 307-322.

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

강경숙, 권택환, 김수연, 김은주 (2000). **세 학교의 통합교육 운영사례.** 안산: 국립특수교육원.

강영심, 최인숙(2003). 통합교육 실행을 위한 교사자질의 중요도와 습득도에 대한 통합학급 교사의 인식, *한국교원교사연구, 20*(3), 23-38.

공임연(2005). 특수교육 보조원제 운영에 대한 만족도 조사. 대구대학교 대학원 석사학위논문.

교육과학기술부(2008). **「제3차 특수교육 발전 5개년 계획('08~'12)」**. 교육 과학기술부 특수교육지원과(2008. 8. 6). http://www.mest.go.kr

교육부(2014). **2005~2014 특수교육 통계**, 교육부

권현수(2010). 통합교육 담당교사 자질에 대한 교사들의 인식, *한국교원교육연구, 27*(4), 71-96.

김기홍(2010). 특수학급에 재학 중인 장애아 부모들의 통합교육에 대한 인식, *특수아동교육연구, 12*(4), 1-29.

김대섭(2000). 완전통합교육에 대한 장애아 부모들의 태도. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

김동일, 정광조(2005). 국내 '통합교육프로그램' 학위 논문의 최근 연구동향, *특수교육학연구 40*(2), 333-353.

김병하(2001). 통합교육을 위한 특수학급의 재구조화: 한국적상황과 딜레마, *특수교육저널: 이론과 실천, 2*(2), 1~22.

김봉세, 정동영(2013). 통합교육 만족도 측정 모형 및 요인 탐색 연구, *학습자중심교과교육연구, 13*(4), 373-396.

김성애(2005). 통합교육의 지원체계. 한국통합교육학회 (편), **교사를 위한 특**

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

수교육입문: 통합교육, 47-76. 서울:학지사.

김영한, 추경진 (2010). 초등학교 특수학급 교사의 전문성 인식과 직무 스트레스, 교사효능감과 관계. *특수아동교육연구, 12*(4). 413-432.

김원경, 한현민 (2009). 2007년 특수교육법상 배치기준에 따른 특수학교 교사배치의 적절성 연구. *특수교육학연구, 44*(2), 23-45.

김종명(2006). 장애학생 통합교육에 대한 학교관리자의 인식 및 지원 실태, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위 논문

김주영(2003). **장애학생 교육차별 실태보고서(국회교육위원회 정책연구개발 과제 2003-01)**. 서울: 국회교육위원회.

김진아(2009). 통합교육의 문제점에 대한 초등학교 교사의 인식 연구, 대구대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.

김혜선, 정동영(2009). 장애아동의 통합교육을 위한 일반교사와 특수교사의 요구 비교, *특수교육교과연구, 2*(2), 83-101.

김화정, 장종수, 최용재(2012). 통합학급 교사의 자질과 역할 기대에 대한 특수교사와 일반교사의 인식비교, *초등특수교육연구, 14*(1), 65-99.

루안 브리젠딘(2007). **여자의 뇌, 여자의 발견,** 서울 : 리더스 북

민천식(2013). 한국 통합교육의 현황과 해결과제. *특수교육저널: 이론과 실천 14*(3). 49-69.

박문순(2005). 통합교육 효과에 대한 장애학생 및 비장애 학생 부모의 인식 비교, 공주대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.

박병진(2001). 초등학교 교사의 특수아동에 대한 태도 연구. 단국대학교 대학원 석사학위논문.

박상민, 이대식 (2010). 초등학교 통합학급 담임교사의 요건, *통합교육연구 5(*2), 41-62.

박승희(1999). 일반학급에 통합된 장애학생의 수업의 질 향상을 위한 교수적 수정. *특수교육연구, 34*(2), 29-71

박승희(2003). **한국 장애학생 통합교육 특수교육과 일반교육의 관계 재정립,** 서울 : 교육과학사.

박승희 외(2012). 통합교육 질 지표의 개발과 활용: 초등 통합교육 평가를 향해, *특수교육학 연구, 47*(1), 87~117.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

승윤희(2011). 통합교육 실태 및 특수/통합학급 교사들의 의견조사-광주광역시 초등학교를 중심으로. *교원교육, 27*(4), 317-343.

오원석, 박비주(2001). 통합교육에 대한 우려와 특수학급 교사의 역할에 대한 교사들의 기대 분석. *지체·중복·건강장애연구. 55*(4). 215-240.

오원석, 박비주(2012). 통합교육에 대한 우려와 특수학급 교사의 역할에 대한 교사들의 기대 분석, *지체·중복·건강장애연구, 55*(4), 215-240.

원종례, 엄수정(2007). 장애 유아의 성공적인 통합교육 실행을 위해서 필요한 지원에 대한 원장 및 교사들의 인식-통합교육 지원 컨설팅 프로그램 개발을 위한 기초연구, *유아특수교육연구, 7*(2), 47-81.

이대식(2005). 일반교사들의 특수아 지도와 관련하여 필요로 하는 전문가 지원. *한국교원교육연구, 22*(3), 263-279.

이대식(2007). 성공적인 통합교육에 필요한 일반교육의 조건, *통합교육연구,2*(1), 1-27.

이대식, 김수연, 신현기, 이은주 (2004). 교육대학교에서의 통합교육 담당교사 교육의 방향. *한국교원교육연구, 21*(2), 67-87.

이미경, 박경옥, 한경근(2009). 중도·중복장애 학생의 성공적인 통합교육을 위한 교육적 지원에 대한 질적연구, *특수교육연구, 16*(2), 33-65.

이소현, 박은혜(2006). **특수아동교육 (2판)**. 서울 : 학지사

이소현, 박은혜(1998). 장애영유아 통합교육 동향 및 과제. *인간발달연구, 25*(1), 71-91.

이소현, 박은희(2013). **특수아동 교육**. 서울: 학지사.

이순득, 박재국, 손상희(2001). 통합교육의 실태와 통합학급 교사의 태도, *특수아동교육연구 3*, 61-78.

이신동, 김경희(2006). 통합교육의 최근 이슈와 동향, *통합교육연구 제1*(1). 68-81.

이영학, 이대식(2003). 초등통합학급 내에서 장애아동을 위한 교사들의 교수적 조정 실태 조사 연구. *한국교원교육연구, 20*(1), 245-268.

이영향(2008). 초등학교 특수학급 담당교사의 역할 갈등 연구. 전남대학교 교육대학원 석사학위 논문.

이은주(2006). 대학에서 특수교육교육론을 수강한 초임 일반 초등교사의 통

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

합교육에 대한 태도와 자질의 유지. *특수아동교육연구, 8*(2), 1-29.

이인순(2005). 초등학교 특수교육보조원제 운영에 관한 연구. 건국대학교 대학원. 석사학위논문.

이지현 (2013). 학교 관리자의 통합교육 효과에 대한 인식 연구. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.

장성집, 이점조(2007). 학교장 리더십, 학교문화, 학교 재구조화, 학교효과성, 통합교육의 교과의 인과관계에 관한 고찰, *발달장애연구11*(2). 11(2). 69-95.

정경희, 김유, 안성우 (2009). 일반 초등학교학생의 장애수용태도와 어머니의 통합교육에 대한 태도의 관계, *특수아동교육연구, 11*(1), 285-308.

정소향(2009).통합학급 교사의 통합교육 수행능력 인식. 석사학위 청구논문. 서울교육대학교 교육대학원.

정정진(2009). 통합교육에 대한 초등학교 일반교사의 1993년과 2008년의 태도 비교, *통합교육연구, 4*(1). 101-132.

정주영(2004). 정신지체 초등학생의 일반교육과정 참여에 대한 통합학급 교사의 인식과 실제. *특수교육연구, 11*(2), 309-336.

조용태(1998). **장애아동의 통합교육.** 서울:통합교육연구회

차혜영(2005). 유아교육기관의 통합교육 실시를 위한 제 요인 분석. 경남대학교 대학원 박사학위 논문.

채정순(2005). 통합교육에 대한 초등학교 일반교사의 태도 연구, 석사학위논문, 가야대학교.

최미점, 정길순(2014). 통합교육에 대한 장애학생 어머니의 인식과 지원요구, *발달장애연구, 18*(1), 1-19.

최선실, 박승희 (2001). 통합교육 실시를 위한 원적학급 일반교사의 지원요구, *초등교육연구, 14*(2), 319-347.

최은주(2004). 초등학교 통합학급 교사의 자질에 대한 자기 평가와 기대수준, 석사학위논문 : 공주대학교 교육대학원.

최정미, 이성환, 변찬석 (2009). 통합학급 담임교사가 인식하는 교사 지원요소 연구. *학습장애연구, 6*(1). 129-151.

최정희(2001). 정신지체아 통합교육에 대한 특수학급 교사의 인식연구. 대구

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

대학교 교육대학원 석사학위 논문.

한국통합교육학회 (2005). **교사들을 위한 특수교육입문 통합교육,** 서울:학지사.

황미영(2005). 발달 장애 유아 보모교육 내용 선정 및 운영에 대한 보호자의 욕구 분석, 대구대학교 대학원 석사학위 논문.

Baker, J. M., & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education, 29,* 163-180.

Boer, A. D., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education : a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331-353.

Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and special Education, 22,* 154-164.

Council for Exceptional Children. (2004). Knowledge and skill base for all beginning special education administrator. Reston, VA : Author.

Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "Highly qualified teacher"; What does scientifically-based research actually tell us? *Educational Researcher, 31,* 13-25.

Kim. K. (1999). Teacher's perception of competencies needed for working inclusive early childhood education program. Unpublished doctoral dissertation. The University of Kansas.

Kwon, H. S(2004b). Teacher preparations for inclusive environment in the united States. *The Asia-Pacific Journal of Institut for Special Education.* 1, 61-74.

Hord, S. (1992). *Facilitative leadership : The imperative for change : Austin,* TX : Southwest Educational Development Laboratory.

House, J. S. (1981). *Work stress and social supports.* Reading, MA: Addison-Wwsley.

Collection @ chosun

조선대학교 CHOSUN UNIVERSITY

Lipsky, D. K. &., Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform : Transforming America's classrooms.* Baltmore, MD : Paul Brookes Publishing.

Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, And teaching strategies(9th ed.).* Boston: Houghton Mifflin.

Malarz, L. (1996). Using staff development to create inclusive schools. *Journal of Staff Development, 17*(3), 8-11.

Muth, J. (1988). *Die Flaemng-Schule im Kontext der Ausbreitung integrativer Schulen.* In: Pro-jektgruppe Integrationsversuch(Hrsg.). Das Flaeming-Modell. Grmeinsamer Unterricht fuer be-hinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule: Weinheim und Basel.

Paula Burdette (2004). Universal Design for Learning(UDL): Reading All, Teaching All. Delaware State Dept. of Education, Dover. Source: http://www.doe.k12.de.us/files/pdf/de_udlpaper.pdf

Rude, H. A., & Anderson, R. E. (1992). Administratior effectiveness in support of inclusive school. *Case In Point, 7*(1), 31-37.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional children, 63,* 59-74.

Smith, T. E. C., Pollway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2001). *Teaching students with special needs in inclusive settings(3rd Eds.)*, Boston: Allyn & Bacon.

Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of inclusion: practices, International *Journal of Inclusive Education, 10*(1). 39-58.

Wood, J. W(2006). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommodating instruction(5th Ed.).* N. J.: Merrill/Prentice Hall.

Ysseldyke, J. E., & Algozzine, B.(1995). *Special education: A practice approach for teachers(3rd Eds.).* Boston: Houghton Mifflin.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<부록 1>

통합교육 질 지표에 기초한 특수교육교사의 인식조사

안녕하십니까?

연구자는 초등학교 교장으로 퇴임하고, 현재 조선대학교 대학원에서 박사과정 정신지체를 전공하고 있습니다. 먼저 특수교육기관에서 장애학생들의 교육을 위해 노고를 아끼지 않으시고 계시는 선생님들께 깊은 경의를 표합니다.

이 설문은 '통합교육 활성화를 위한 방안'을 구안하기 위해, 교사들의 조언을 얻기 위한 것입니다.

여러 가지 일로 바쁘신 중에 시간을 할애해 주셔서 감사합니다. 설문지를 통해 수집한 자료는 순수하게 연구를 위해서만 사용할 것을 약속드립니다. 귀하의 소중한 의견은 통합교육 활성화를 위한 귀한 씨앗이 될 것입니다.

설문을 하시는데 소요되는 시간은 15분 정도입니다. 항상 건강하시고 뜻하신 바를 이루어가시며 행복하시길 바랍니다.

2014년 3월

조선대학교 대학원 특수교육학과
정신지체 전공 박사과정 연구자 안병주 올림
(전화 : 010-3633-3569, e-mail : bjan@korea.kr)
지도 교수 : 김남순

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅰ. 다음은 응답자의 '기초사항'에 관한 물음입니다. 해당되는 항목에 √표시하여 주십시오.

1. 귀하의 성별은 무엇입니까?
① 남 ②여

2. 귀하의 연령은 어디에 해당됩니까?
①20대 ②30대 ③40대 ④50대 ⑤60대

3. 귀하의 교육경력은 어디에 해당됩니까?
①5년 이하 ②6~10년 이하 ③11년 이상

4. 귀하의 현재 소속 또는 특수학급을 담당했을 때의 소속은 어느 곳입니까?
①초등 특수학급 ②중등 특수학급 ③고등특수학급 ④기타

5. 귀하께서는 특수학교에 근무하신 경험이 있습니까?
①있다 ②없다

6. 귀하가 근무하는 학교의 지역은?
①특별시(서울)
②광역시(인천, 대전, 광주, 대구, 울산, 부산)
③도(경기, 강원, 충북, 충남, 전북, 전남, 경북, 경남)
④특별자치구(제주도)

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅰ. 다음은 통합교육 활성화를 위한 평가 중 학교 관리자(교장, 교감) 관련영역입니다. 해당하는 항목에 √표 해주십시오.

영역	매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1. 학교 관리자는 통합교육을 담당하는 통합학급 교사와 특수교사가 성공적인 통합교육을 실행하도록 정서적으로 격려한다.	①	②	③	④	⑤
2. 예산편성 및 지출에 특수학급 교사를 참여시켰는가?	①	②	③	④	⑤
3. 학교 관리자는 통합학급 교사 및 특수교사의 전문성을 인정하고, 연수, 워크숍 같은 교사들의 전문성 계발 기회를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
4. 학교 관리자는 통합교육 실행 및 평가 과정 중 일어나는 갈등적 요소를 확인하고 그 해결을 돕는다.	①	②	③	④	⑤
5. 학교 관리자는 교사들이 통합교육 프로그램을 계획하고 실행하는데 필요한 행정적 지원(시간표, 학생 수, 교사들의 업무량 조정 및 인적 지원 등)을 제공한다.	①	②	③	④	⑤
6. 학교 관리자는 교사, 학부모, 학생, 지역사회 인사 등을 대상으로 장애 수용 및 다양성 존중, 학교 공동체 및 구성원 간 협력의 중요성에 대한 이해교육을 실시한다.	①	②	③	④	⑤
7. 학교 관리자는 통합교육의 적합한 실행을 위해 추가의 지원인력(자원봉사자, 사전실습생, 교육실습생 등)의 학교 참여와 지원을 수용하고 활용한다.	①	②	③	④	⑤
8. 학교 관리자는 학교운영계획서를 수립, 작성, 운영, 평가 할 때 통합교육을 지지하는 정책과 제도, 관련 내용(통합교육 기본 철학, 통합학급 교사와 특수교사의 책임 공유, 개별 학생의 요구에 적합한 교육과정 계획 등)을 포함한다.	①	②	③	④	⑤

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅱ. 다음은 통합교육 활성화를 위한 평가 중 특수교사 관련영역입니다. 해당하는 항목에 √표 해주십시오.

영역	매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1. 특수교육대상 학생 개개인의 교육적 요구에 맞는 교육을 실시한다.	①	②	③	④	⑤
2. 특수교육대상 학생 개개인에게 적합한 개별화 교육계획을 수립한다.	①	②	③	④	⑤
3. 통합교육 전문성 신장을 위해 자기계발에 노력한다.	①	②	③	④	⑤
4. 특수교육대상 학생 개개인에게 적합한 교육진단(다양한 정보수집, 적합한 검사 실시 및 해석)을 실시한다.	①	②	③	④	⑤
5. 학생의 목표 도달 정도를 파악할 수 있는 적합한 평가를 실시한다.	①	②	③	④	⑤
6. 학교 내 다양한 교사모임에 적극 참여하여 교사 간 친밀한 유대 관계를 형성하고 유지한다.	①	②	③	④	⑤
7. 통합학급 내 필요한 긍정적 행동 지원 전략에 대해 통합학급 교사와 상의하고 행동 지원 정보를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
8. 학교전체의 다양성을 수용하는 분위기를 만들기 위해 구체적인 프로그램을 구성하고 제공하는데 선도력을 보인다.	①	②	③	④	⑤
9. 통합교육 실행 및 평가 중 갈등적 요소를 확인하고 그 해결을 돕는다.	①	②	③	④	⑤

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅲ. 다음은 통합교육 활성화를 위한 평가 중 통합학급 교사 관련영역입니다. 해당하는 항목에 √표 해주십시오.

영역	매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1. 통합학급 교사는 학급 내 모든 학생에게 적절한 평가 계획을 수립하고 다양한 평가 방법을 사용한다.	①	②	③	④	⑤
2. 통합학급 교사는 특수교육대상 학생에 대한 긍정적인 태도와 학생간의 상호지원 관계 형성을 위해 돕는다.	①	②	③	④	⑤
3. 통합학급 교사는 특수교육대상 학생에게 필요한 다양한 교수적 수정 방법을 개발 하는데 특수교사와 협력하고 적용한다.	①	②	③	④	⑤
4. 통합학급 교사는 모든 학생이 책임감과 공동체 의식을 가질 수 있도록 민주적인 학급 운영을 한다.	①	②	③	④	⑤
5. 통합학급 교사는 특수교육대상 학생을 포함한 모든 학생이 학급 활동에 함께 참여할 수 있도록 다양한 방법으로 지도한다.	①	②	③	④	⑤
6. 통합학급 교사는 학급 내 모든 학생에게 적합한 교육 계획 및 수업계획을 수립한다.	①	②	③	④	⑤
7. 통합학급 교사는 장애 인식 개선 활동을 통해 모든 학생들이 특수교육대상 학생에 대한 긍정적인 태도를 갖도록 한다.	①	②	③	④	⑤
7. 통합학급 교사는 특수교육대상 학생의 IEP(개별화교육계획) 개발과정에 참여하고, 이를 반영한 교수학습활동을 진행한다.	①	②	③	④	⑤
9. 통합학급 교사는 학급 내에서 특수교육대상 학생에게 적합한 상호작용 및 의사소통 양식을 사용한다.	①	②	③	④	⑤
10. 통합학급 교사는 특수교육대상 학생의 문제행동에 대해 긍정적인 행동지원을 사용한다.	①	②	③	④	⑤
11. 통합학급 교사는 학급을 운영하는 학급 규칙(학급 내 생활 규칙, 문제 행동 관리)을 수립하고 실천한다.	①	②	③	④	⑤

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅳ. 다음은 통합교육 활성화를 위한 평가 중 학부모, 학생, 지원 인력 관련영역입니다. 해당하는 항목에 √표 해주십시오.

영역	매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1. 특수교육 대상 학생 학부모는 자녀의 전반적 학교생활에 대한 계획과 실행 내용 및 평가 결과에 대한 정보를 제공받는다.	①	②	③	④	⑤
2. 비장애 학생의 부모는 자녀가 특수교육대상 학생과 사회적 관계를 형성하도록 돕는다.	①	②	③	④	⑤
3. 특수교육대상 학생 학부모는 자녀의IEP(개별화교육계획) 작성 시 의견반영 및 동의 제공을 위한 기회를 갖고 참여한다.	①	②	③	④	⑤
4. 특수교육대상 학생 학부모는 통합학급 교사와 특수교사에게 면담, 문서, 전화 등의 방법으로 장애 자녀에 대한 정보를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
5. 특수교육대상 학생 학부모는 학교 공동체 내 한 구성원으로서 교사 및 다른 학부모와 협력하여 학교, 학급 행사에 참여하고 지원한다.	①	②	③	④	⑤
6. 특수교육대상 학생 학부모는 알림장 확인, 준비물 준비, 자녀의 또래 친구 초대 등의 방법으로 자녀의 학교생활적응을 지원한다.	①	②	③	④	⑤
7. 비장애 학생과 특수교육대상 학생은 서로 지원하는 친구로 지낸다.	①	②	③	④	⑤
8. 학교에는 경사로, 엘리베이터 등의 편의시설이 설치되어 있어 특수교육대상 학생은 교내 시설 및 건물에 접근하기 용이하다.	①	②	③	④	⑤
9. 특수교육대상 학생은 자신의 수준에 맞는 교육내용을 제공받는다.	①	②	③	④	⑤
10. 특수교육대상 학생의 학업을 위한 보장구, 보조기기, 교재교구가 갖추어져 있다.	①	②	③	④	⑤

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

영역	매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
11. 특수교육 실무사는 통합학급 교사와 특수교사를 통해 특수교육대상 학생의 현행수준과 교육 목표, 특수교육 실무사의 역할에 대한 정확한 정보를 제공받는다.	①	②	③	④	⑤
12. 행정실 직원은 학교 및 학급 운영에서 특수교육대상 학생의 통합교육을 위한 예산 집행을 효율적으로 할 수 있도록 돕는다	①	②	③	④	⑤
13. 행정실 직원은 체험학습시 물리적 지원(학교버스)을 제공한다.	①	②	③	④	⑤
14. 통학보조원들은 특수교육대상학생들의 안전을 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤
15. 특수교육 실무사는 교내 외 각 환경에서 특수교육대상 학생의 특성과 교육목표를 고려하여 계획된 지원의 방법과 정도에 따른 지원을 제공한다.	①	②	③	④	⑤
16. 보건교사는 특수교육대상 학생에 대한 건강관리를 계획하고 실행한다.	①	②	③	④	⑤
17. 보건교사는 특수교육대상 학생들에 대한 관심이 높다.	①	②	③	④	⑤
18. 체험학습이나 기타 도움이 필요할 때 보건교사로부터 도움을 받을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
19. 특수교육 실무사는 업무내용을 교사들에게 보고하고 피드백을 받는다.	①	②	③	④	⑤

Collection @ chosun