[UCI]I804:24011-200000231831

2007년 2월

교육학석사학위논문

장애학생 체육통합교육에 대한 중학교 체육교사의 태도

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

정 정 현

장애학생 체육통합교육에 대한 중학교 체육교사의 태도

Middle School Physical Educators' Attitude Toward Inclusion Education of Physical Class for the Students with Disabilities

2007년 2월 일

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

정 정 현

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY
100373513 2007-04-09

장애학생 체육통합교육에 대한 중학교 체육교사의 태도

지도교수 정 은 희

이 논문을 교육학 석사학위 청구논문으로 제출함

2006년 10 월 일

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

정 정 현

정정현의 교육학 석사학위논문을 인준함

심사위원장　조선대학교 교수

심사위원　　조선대학교 교수

심사위원　　조선대학교 교수

2006년　12 월　　일

조선대학교 교육대학원

목 차

표목차 iii
ABSTRACT v

Ⅰ. 서론 1
1. 연구의 필요성 1
2. 연구의 목적 및 연구문제 4
3. 연구의 제한점 5
4. 용어의 정의 5

Ⅱ. 이론적 배경 8
1. 장애학생 8
2. 통합교육 17
3. 체육통합교육 22
4. 제7차 체육과 교육과정 27
5. 선행연구 고찰 31

Ⅲ. 연구방법 36
1. 연구대상 36
2. 연구도구 38
3. 연구절차 39
4. 자료처리 40

Ⅳ. 연구결과 41
1. 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도 41

2. 체육교사의 특성에 따른 체육통합교육에 대한 태도 43

V. 논의 57
1. 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도 57
2. 체육교사의 특성에 따른 체육통합교육에 대한 태도 59

VI. 결론 및 제언 65
1. 결론 65
2. 제언 65

참고문헌 67
부 록 73
설 문 지 73

표 목 차

〈표Ⅱ - 1〉 정신지체의 정도 13
〈표Ⅲ - 1〉 연구대상자의 특성 37
〈표Ⅲ - 2〉 장애유형별 문항 내적 일치도 39
〈표Ⅳ - 1〉 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도 41
〈표Ⅳ - 2〉 진술문에 따른 체육교사의 태도 평균과 표준편차 42
〈표Ⅳ - 3〉 체육교사의 성별에 따른 체육통합교육에 대한 태도 44
〈표Ⅳ - 4〉 체육교사의 근무 소재지에 따른 체육통합교육에 대한 태도 . 45
〈표Ⅳ - 5〉 체육교사의 특수체육/발달체육 관련 과목 수강(대학교)에 따른 체육통합교육에 대한 태도 46
〈표Ⅳ - 6〉 체육교사의 특수체육/발달체육 관련 과목 수강(대학원)에 따른 체육통합교육에 대한 태도 47
〈표Ⅳ - 7〉 체육교사의 특수체육/발달체육 관련 과목 수강(관련연수)에 따른 체육통합교육에 대한 태도 47
〈표Ⅳ - 8〉 체육교사의 특수교육 관련 과목 수강(대학교)에 따른 체육 통합교육에 대한 태도 48
〈표Ⅳ - 9〉 체육교사의 특수교육 관련 과목 수강(대학원)에 따른 체육 통합교육에 대한 태도 49
〈표Ⅳ - 10〉 체육교사의 특수교육 관련 과목 수강(관련연수)에 따른 체육통합교육에 대한 태도 50
〈표Ⅳ - 11〉 체육교사의 장애학생 지도경험에 따른 체육통합교육에 대한 태도 51
〈표Ⅳ - 12〉 체육교사의 지도경험의 질에 따른 체육통합교육에 대한 평균과 표준편차 결과 52
〈표Ⅳ - 13〉 체육교사의 지도경험의 질에 따른 체육통합교육에 대한 분산분석 결과 53
〈표Ⅳ - 14〉 체육교사의 지도경험의 질에 따른 체육통합교육에 대한 사후검정 결과 55

ABSTRACT

Middle School Physical Educators' Attitude Toward Inclusion Education of Physical Class for the Students with Disabilities

Jeong-Hyun Jeong

Advisor : Prof. Eun-Hee Jeong

Major in Special Education

Graduate School of Education, Chosun University

The purpose of this study was to examine middle school physical educators' attitudes toward inclusive education of physical class for the students with disabilities.

The subjects of this study was 189 middle school physical educators who were working at the schools which have a resourceroom: Some were working at 20 middle schools in Gwangju and the ohters were working at 79 middle schools in Geonranam-do.

The tool was PEATID-Ⅲ(Physical Educators Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities) that was questionnaire for analyzing the attitude toward inclusive education of physical class.

To find out the physical educators' attitude toward inclusive education of physical class and the difference of inclusive education of physical class according to the subjects' individual characters, t-test and one-way ANOVA were used. Scheff'e verification was also used for the verification of significant difference in average.

The results were as follows:

First, physical educators showed relatively favorable attitude toward inclusive education of physical class, and also showed more favorable attitude in the order of the followings; Learning disabilities, Emotional and Behavioral disorders, Physical disability, Mild mental retardation, Severe mental retardation.

Secondly, the physical educators´ attitude toward inclusive education of physical class have no significant differences according to sex, area in service, taking the courses related to special physical education, experience of teaching students with disabilities. But the physical educators´ attitude have significant differences according to take the special physical education class of the university or the graduate school and quality of teaching experience.

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성

오늘날 세계는 다양성을 강조함과 동시에 인간의 존엄성을 존중하는 패러다임으로 변화하고 있다. 이러한 패러다임의 변화와 함께 장애학생의 다양한 교육적 요구와 의미 있는 사회적 상호작용에도 관심을 가지게 되었다.

다양한 교육적 필요와 능력을 가진 아동들이 함께 교육받으며 장애학생과 비 장애학생이 사회적 활동이나 교수활동에서 의미 있는 상호작용을 하기 위해서는 장애인의 통합이 이루어지도록 학교 재학 시절부터 장애인과 비장애인이 함께 배우고 생활하여, 서로가 유대감과 친밀함을 경험하고 공감대를 형성하도록 하는 것이 중요하다. 이는 현재 교육계에서 통합교육이라는 형태로 요구되고 실시되어지고 있다(최선아, 1997).

통합교육은 인간 존엄성을 존중하여 장애인들이 학교 환경에 제한 받지 않고 장애학생이 가능한 한 일반학교의 정규 수업시간에 참여하여 일반학생과 함께 교육을 받는 것을 말하며, 이를 통해 장애학생의 학습능력을 발달시킬 뿐만 아니라 사회 적응력을 기르고, 교사나 일반학생들이 장애학생을 올바로 이해하게 함으로써 장애학생의 사회화 과정이 긍정적인 방향으로 자연스럽게 이루어지는데 목적이 있다(이희철, 1998). 성공적인 통합교육을 위해서는 학생들을 직접 지도하는 교사의 관심과 이해가 전제되어야 한다. 통합교육은 장애인에게 교육의 기회를 균등하게 줄 뿐만 아니라, 장애학생들이 일반학생들과 함께 체육활동을 함으로써 인내력과 사회성을 키울 수 있도록 이루어져야 한다. 또한 통합교육을 통하여 일반학생들이 장애인에 대한 편견을 버리고, 상이성에 대한 이해를 줄 수 있다. 그러나 장애학생을 일반학생과 함께 교육 시킨다는 사실만 가지고 통합교육을 실현했다고는 볼 수 없다. 성공적인 통합은 일반교사와 특수교사의 원활한 의사소통과 지원의 협력에 의해 달려 있다(Miller & Sabatino,

1978). 즉 학생을 통합시키려는 결정에서부터 학생의 추후지도와 자문에 이르기까지 두 집단이 어떻게 협력하고 의사소통 하느냐에 따라 통합의 성패가 좌우된다(탁정근, 1999).

우리나라는 1994년 특수교육진흥법을 개정하여 제도적으로 통합교육을 보장하고 있으며 1995년에는 열린 교육사회, 평생학습사회를 목표로 하는 교육개혁안을 발표하여 누구나, 언제, 어디서나 원하는 교육을 받을 수 있도록 교육체제의 변화를 모색 하였다. 이러한 일련의 법적, 제도적 장치의 마련은 통합교육을 실현하고자 하는 정부의 의지를 확고히 한 것으로 장애인도 국민의 한 사람으로서 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 수 있고, 사회의 일원으로서 일반인과 더불어 동등한 권리를 가지고 생활할 수 있는 기회를 확대시켰다는 점에서 의미 있는 일이라 할 수 있다.

체육 분야에서도 이러한 통합교육에 대한 연구가 미국을 중심으로 꾸준히 연구되어 오고 있다(Rizzo, 1984, 1988; Rizzo & Vispoel, 1991, 1992; Sherrill, 1988). 최근 우리나라에서도 이에 관한 연구결과들이 발표되고 있다(소수헌, 2005; 조재훈, 2003; 임경희, 2002; 오광진 · 이희철, 1998; 최선아, 1997). 이러한 연구가 활성화 되는 이유는 체육통합교육이 장애인의 정상화를 돕는데 중요한 수단이 된다는 인식에서 기인된다고 여겨진다(임경희, 2002).

7차 교육과정 중학교 체육과의 내용을 살펴보면 "체육의 이론적 기초 지식을 학습하여 체육 현상에 대한 보다 올바른 이해를 증진하며 실제 운동참여시 지식을 적절하게 활용할 수 있는 능력을 기른다. 또 운동을 통하여 개인적으로 정서적 만족을 얻어 자아실현을 추구하고, 사회적으로 바람직한 태도를 기른다(중학교 체육과 교육과정 해설서, 1999, 교육인적자원부)"고 하였다.

Sherrill(1986)은 체육교육에 있어서 통합교육환경이 모든 장애학생들에게 가장 적합한 환경이라고 강조 하였으며, 일반적으로 장애학생을 일반학교에 배치하면 사회적 상호작용과 수용 능력 및 모방 학습이 증가한다고 하였다.

그러나 현실적으로 일반학생들에 비해 학습능력이 떨어지는 장애학생들을 정규체육수업 시간에 지도하려면 많은 어려움이 따른다. 여러 연구에 의하면 통합

교육에 대한 우리나라 일반교사들의 이해 수준은 낮으며 통합교육이 이루어지는 일반학교 현장에서 특히 체육 교과목에 있어서는 장애학생들은 주로 견학의 형태로 수업시간에 방치되고 있거나 교사들의 무관심으로 수업에 참여하지 못하고 있는 실정이다. 그러나 장애학생들은 체육담당교사의 적절한 지도를 통해 체육시간에 일반학생들과 함께 자신들도 할 수 있는 운동을 즐기기를 희망하고 있다(조창남, 1982). 또한 학생들과 상호작용을 하며 학생들에게 실질적인 영향을 미치는 교사의 태도가 부정적일 때에는 통합교육에 대한 긍정적인 효과를 얻기 힘들다. 이러한 의미에서 통합교육과 관련된 연구들 중 많은 부분을 차지하는 것이 통합교육에 대한 교사의 태도 연구이다. 통합교육에 대한 교사의 태도를 평가하는 이유는 교사의 태도가 통합된 아동에게 사회적, 정서적, 학업적인 측면에서 영향을 미치기 때문이다(소수헌, 2005).

지금까지 이루어져 온 체육교사의 태도 연구는 대략 다음과 같은 4가지 영역으로 분류할 수 있다. 첫 번째 영역은 장애학생의 학년, 장애유형 등과 같은 장애학생 관련 변인에 따른 체육교사의 태도 연구이며, 두 번째 영역은 교사의 성별, 연령, 특수교육이나 특수체육/발달체육 관련 과목수강, 장애학생 지도 경험, 장애학생을 지도하는데 대한 적성 인식 등과 같은 교사 관련 변인에 따른 체육교사의 태도 연구이다. 세 번째 영역은 교사가 될 대학생에 대한 연구로 장애학생을 지도하는데 대한 적성 인식 등과 같은 변인에 따른 예비체육교사들에 대한 태도 연구이다. 네 번째 영역은 장애학생에 대한 체육교사, 예비체육교사, 일반학생들의 태도 변화와 개선방안 등을 다룬 연구이다(Kowalski & Rizzo, 1996).

또한, 현장에서 성공적인 통합체육이 이루어지기 위해서는 장애학생들에게 장소 배치와 더불어 균등한 활동, 성공을 위한 지원이 포함되어야 한다(곽준기, 2001). 체육수업을 적절히 경험시키고 목표성취를 위한 프로그램 조직과 적합한 기술이나 신체적 기능과 교수법 등이 고려되어야 한다(김의수, 이인경, 최승권, 1992).

교육에 있어서 교사는 수업을 주도하고, 학생의 학습에 가장 많은 영향을

미친다. 이렇듯 교육현장의 질을 좌우하는 것은 교사의 태도이기 때문에 통합교육을 효율적으로 실행하기 위해서는 교사들의 태도를 분석하는 일이 우선되어야 한다(Turnbull & Shultz, 1979). 만약 교사의 태도를 고려하지 않고 통합교육을 실시한다면 그것은 통합교육의 실패를 초래하는 원인이 될 수도 있다(MacMillan & Becker, 1977). 장애학생들의 성공적인 체육통합교육을 위한 선행과제인 체육교사들의 통합교육에 대한 태도에 대해 알아볼 필요가 있다. 우리나라에서는 체육통합교육에 대한 태도 연구가 상대적으로 부족한 실정이며, 광주·전남지역에서는 체육통합교육 태도 연구에 관한 선행연구가 거의 없는 실정이다. 따라서 본 연구에서는 체육통합교육에 대한 광주광역시와 전라남도에 소재한 중학교의 특수학급이 있는 학교 체육교사들의 태도를 분석하고, 학교 현장에서 체육통합교육이 효율적으로 이루어질 수 있도록 기초 자료를 제공하고자 한다.

2. 연구의 목적 및 연구 문제

본 연구는 장애학생 체육통합교육과 관련하여 체육교사의 태도를 조사하고자 하며 본 연구의 목적을 달성하기 위하여 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 특수학급이 있는 중학교 체육교사의 체육통합교육에 대한 태도는 어떠한가?

둘째, 특수학급이 있는 중학교 체육교사의 특성(성별, 근무 소재지, 특수체육/발달체육 관련과목 수강, 특수교육 관련과목 수강, 장애학생 지도경험, 지도경험의 질)에 따라 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도에 차이가 있는가?

3. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 본 연구의 대상을 광주광역시와 전라남도에 제한을 두었기에 연구의 결과를 일반화 하는 데에는 한계가 있을 것으로 사료된다.

둘째, 본 연구의 대상자를 학교현장에서 장애학생을 지도하고 있는 체육교사들로 제한을 두었기에 연구의 결과를 일반화 하는 데에는 한계가 있을 것으로 사료된다.

4. 용어의 정의

1) 장애학생

본 연구에 사용된 정서·행동장애, 학습장애, 경도 정신지체, 중등도-중도 정신지체, 신체장애의 정의는 특수교육진흥법(1994)의 정의와 이희철(1998)의 논문을 참고하여 다음과 같이 조작적 정의를 내린다.

(1) 정서 및 행동장애

정서·행동장애란 지적, 신체적 또는 지각적인 면에 이상이 없음에도, 학습성적이 극히 부진한 자, 친구나 교사들과의 대인관계에 부정적 문제를 지닌 자, 정상적인 환경 하에서 부적절한 행동이나 감정을 나타내는 자, 늘 불안해하고 우울한 기분으로 생활하는 자, 학교나 개인문제에 관련된 정서적인 장애로 인하여 신체적인 통증이나 공포를 느끼는 자, 감각적 자극에 대한 반응, 언어, 인지능력 또는 대인관계에 결함이 있는 자로 특수교육진흥법(1994)에서는 명시하고 있으며, 회피하거나 불안해하고, 일반적으로 불행감에 젖어있고, 우울해 하거나 감정 변화의 폭이 크고, 부산하게 움직이고, 사회적 부적응, 비행, 과민증, 또는 정상에서 크게 이탈된 행동, 파괴적, 공격적, 충동적

행동들을 나타내는 등 이러한 행동 특성 가운데서 하나 또는 그 이상의 행동 특성들을 나타내는 장애를 의미한다. 대개 행동관리 프로그램이 사용된다.

(2) 학습장애

우리나라에서는 특수교육진흥법(1994)에 의해서 셈하기, 말하기, 읽기, 쓰기 등의 특정한 분야에서 학습 상 장애를 지니는 자로 정의하고 있으며, 신체적인 장애요인은 없지만 특정 과목이나 상황에 대해서는 정상 이하의 능력이나 행동을 나타내며, 듣기, 읽기, 쓰기, 생각하기, 그리고 움직이기와 같이 정보를 습득하거나 구성하고 표현하는데 어려움이 있는 장애를 의미하며, 체육을 할 때 공간 지각력이 부족하여 어려움을 겪을 수 있다.

(3) 정신지체

우리나라의 특수교육진흥법(1994)에 따르면 정신지체는 지능검사 결과 지능지수(IQ)가 75이하이며, 적응행동에 결함을 동반하는 경우로 18세 이전에 발생하여야한다고 정의하고 있다. 정신지체의 분류방법으로는 일반적으로 널리 사용되고 있는 Jacobson과 Mulick(1996)의 분류방법을 사용하자면, 경도(輕度,mild), 중등도(中等度, moderate), 중도(重度, severe), 최중도(最重度, profound)로 분류할 수 있다.

본 연구에서는 통합교육대상학생들을 고려하여 경도 그룹, 그리고 중등도와 중도를 합하여 하나의 그룹으로 포함시켰고 최중도 그룹은 제외하였다.

가. 경도 정신지체

표준화된 검사 결과 IQ 50 ~ 75 사이로 의사소통 기술과 사회성 기술을 발달시킬 수 있으나 또래들에 비하여 뒤떨어진다. 일반적으로 직업기술과 일상생활에 필요한 기술을 배울 수 있으나 다른 사람의 지도와 도움이 필요하며, 운동기술을 수행하는데 어려움이 있고, 주의 집중력이 부족하다.

나. 중등도 정신지체

표준화된 검사 결과 IQ 40 ~ 55 미만으로 의사소통을 할 수도 있고 하지 못할 수도 있다. 사회적 상호작용이 거의 없으며, 익숙한 공간에서는 독립적으로 행동 할 수 있다.

다. 중도 정신지체

표준화된 검사 결과 IQ 25 ~40 미만으로 운동 발달이 늦으며, 약간의 의사소통이 가능하며 지체장애가 있을 수 있다.

라. 최중도 정신지체

표준화된 검사 결과 IQ 25 미만으로 중복 장애인 경우가 많고 제한된 환경에서 신체적인 적응을 하는 수준이다.

(4) 신체장애

본 연구에서는 청각, 시각 등과 같은 감각 기관의 장애를 포함하여 사지 중 한 부분 또는 그 이상의 절단, 뇌성마비 등과 같은 신체적인 장애를 의미한다. 또한 두드러진 장애는 없지만 숙달되고 의도적인 운동을 수행할 수 있는 능력이 결여되어 운동기술을 수행하는데 문제가 있는 신체활동이 부자유스러운 장애를 의미한다.

2) 체육통합교육

체육수업이라는 장면에서 통합교육이 이루어지는 것으로 장애학생이 일반학생들과 함께 정규체육수업시간에 참여하여 교육을 받는 것을 의미한다(이희철, 1998).

Ⅱ. 이론적 배경

1. 장애학생

장애학생에 관한 기술은 특수교육진흥법(2005)에 특수교육대상자의 진단 평가 심사 및 선정의 기준(시행령 제9조 제2항)에 관련한 정의와 각 장애영역에서 참고하는 법에 의해 조작적 정의를 내린다.

1) 정서 및 행동장애

정서 및 행동장애는 지난 수십 년 간 여러 가지 용어로 표현되어 왔으며 현재까지도 공식적으로 사용되는 용어는 각 단체나 개인의 견해에 따라 매우 다양하다. 그중에서도 가장 빈번하게 사용되어 온 용어는 정서장애(emotionally disturbed)와 행동장애(behaviorally disordered)이다. 현재 우리나라의 특수교육진흥법은 "정서장애"라는 용어를 사용하고 있으며 미국의 장애인교육법(IDEA)은 "심각한 정서장애(seriously emotionally disturbed)"라는 용어를 사용하고 있다.

정서 및 행동장애란 첫째, 지적, 신체적 또는 지각적인 면에 이상이 없음에도 학습 성적이 극히 부진한 자, 둘째, 친구나 교사들과의 대인관계에 부정적 문제를 지닌 자, 셋째, 정상적인 환경 하에서 부적절한 행동이나 감정을 나타내는 자, 넷째, 늘 불안해하고 우울한 기분으로 생활하는 자, 다섯째, 학교나 개인문제에 관련된 정서적인 장애로 인하여 신체적인 통증이나 공포를 느끼는 자, 여섯째 감각적 자극에 대한 반응, 언어, 인지능력 또는 대인관계에 결함이 있는 자로 특수교육진흥법(2005)에서는 명시하고 있으며, 미국 국립 정신건강 및 특수교육협회에서 제안한 정서 및 행동장애의 정의로는 첫째, 정서 및 행동장애는 학교생활에 있어서의 행동이나 정서적 반응이 정상 또래의

나이나 문화, 민족 내의 평균치로부터 매우 달라서 결과적으로 학업, 사회성, 직업, 성격적인 면을 모두 포함한 교육적 성취에 부정적인 영향을 미치게 되는 것으로 특정 지어지는 장애로서 일시적인 현상으로 나타나는 것이 아니며 환경 내의 스트레스성 사건에 대해서 예측이 가능한 반응을 보이며, 두 개의 다른 환경에서 지속적으로 나타나고 적어도 그 중 하나는 학교생활과 관련된 환경이며, 또한 교수방법이 적절하지 못하다는 전문가의 판단이 없었음에도 불구하고 계속적인 개별화 교육을 받아 온 경우를 말한다. 둘째, 정서 및 행동장애는 기타 장애와 중복되어 나타날 수 있다. 셋째, 교육적인 성취에 부정적인 영행을 미치는 경우에는 정신분열증, 애정장애, 불안장애, 품행이나 적응에 문제를 보이는 아동이 포함될 수도 있다.

정서 및 행동장애아들이 보이는 중요한 특성 중의 하나는 낮은 학업 성적이다. 대부분의 정서장애아들은 교실에서의 학업 활동에 대해서 어려움을 겪는다. 이들은 읽기를 잘 못하고 산수 문제를 푸는데 문제를 보일 뿐만 아니라 기타 과목들의 학습에도 문제를 보이곤 한다.

정서 및 행동장애아들을 공격적이고 겉으로 드러나는 행동을 보이거나 미성숙하면서도 내부적으로 위축된 행동을 보이는 등의 다양한 사회-정서적 특성을 보인다. 정서장애의 가장 보편적인 문제 중의 하나로 품행장애를 들 수 있는데, 때리기, 싸우기, 친구 놀리기, 소리 지르기, 반항하기, 울기, 기물 파괴하기, 강탈하기 들의 행동이 이에 속한다.

정서 및 행동장애아들이 보이는 특성들 중 보편적으로 가장 자주 언급되는 행동은 과다행동, 산만함, 충동성의 세 가지이다. 과다행동은 활동의 양이 지나치게 과도하게 나타날 때 사용되는 용어로 쉼 없이 움직이거나 연령 및 주어진 과제에 비해서 움직임의 양이 부적절한 경우를 뜻한다. 산만함이란 과제에 대한 주의집중과 관련된 용어로, 학교 활동으로부터 쉽게 방해를 받거나 특정 과제에 주의를 기울일 수 없는 경우를 의미한다. 충동성은 주의 깊은 생각이나 목적 없이 발생하는 행동으로 특징 지워진다(이소현, 박은혜, 2003).

2) 학습장애

학습장애라는 용어는 1960년대 초반에 처음으로 제안되었으며, 비교적 정상적인 지적 기능을 지니고 있으나 학습상의 문제를 지닌 아동들을 지칭하는 용어로 사용되어 왔다. 학습장애란 용어가 사용되기 시작한 이래로 지금까지도 정의에 대한 논의가 지속되고 있으며 최근에 가장 많이 사용되고 있는 정의는 1977에 미국의 연방정부가 제시한 법적 정의와 미국의 학습장애 관련 단체인 학습장애 공동협회(National Joint Learning Disabilites,1989)에서 제시한 정의로 살펴보면 다음과 같다.

미국의 장애인 교육법(IDEA) 에서의 학습장애는 "특정학습장애(specific learning disability)"란 듣기, 생각하기, 말하기, 읽기, 쓰기, 철자법, 셈하기에 있어서의 불완전한 능력으로 표현될 수 있는 말이나 글의 언어를 이해하고 사용하는 데 필요한 기본적인 심리학적 과정의 한 가지 이상에서 장애를 보이는 것을 의미한다. 이 용어는 지각 장애, 뇌손상, 미세뇌기능장애, 난독증, 발달적 실어증과 같은 상태를 포함한다. 시각, 청각 또는 운동기능적인 장애, 정신지체, 정서장애, 또는 환경적, 문화적, 경제적 불이익이 주요 원인이 되어 그 결과로 나타나는 학습 문제를 지닌 아동들은 포함하지 않는다고 정의되고 있다.

학습장애 공동협회가 제시한 학습장애는 듣기, 말하기, 읽기 쓰기, 생각하기, 산수 능력의 습득과 사용에 있어서의 심각한 어려움을 보임으로써 나타나는 장애로 구성되는 다양한 사람들의 집단을 칭하는 포괄적인 용어이다. 이러한 장애들은 개인에 대한 본질적인 특성을 지니며 중추신경계의 기능장애로 인한 것으로 추정되고 있으며, 일생에 걸쳐 나타날 수도 있다. 자기-통제적인 행동, 사회적 지각, 사회적 장호작용 등에 있어서의 문제가 학습장애와 함께 나타날 수도 있지만, 이러한 학습장애로 판별되지는 않는다. 학습장애는 기타 장애(예 : 감각 장애, 정신지체, 정서장애)와 동시에 발생할 수도 있고, 또는 외부적인 영향(예 : 문화적 차이, 부적적하거나 불충분한 교수)을

받을 수도 있지만 이러한 기타 장애나 외부적인 영향의 결과에 의해서 직접적으로 발생하지 않는다고 정의하고 있다.

우리나라 특수교육진흥법(1994)에 의한 학습장애는 셈하기, 말하기, 읽기, 쓰기 등의 특정한 분야에서 학습 상 장애를 지니는 자로 정의하고 있다.

학습장애아동들은 매우 다양한 특성을 지니며 학습장애아들이 보이는 많은 특성들을 비장애아들도 보이곤 한다. 학업 성취상의 문제는 학습장애의 주요 특성으로 학업상의 문제가 발생하지 않을 경우 학습장애도 존재하지 않는다고 할 수 있다. 학습장애아들 중에는 한두 과목에서만 문제를 보이는 경우도 있지만 대부분의 학습장애아들은 학과목 전반에 걸쳐서 성취의 문제를 보이곤 한다. 학습장애를 지닌 아동들은 사회적-정서적인 측면에서도 문제를 보이곤 한다. 물론 모든 학습장애아들이 심각한 사회-정서적 문제를 보이는 것은 아니다. 학습장애아들이 사회-정서적인 문제를 보이는 이유 중의 하나는 이들이 사회적 인지(social cognition) 능력에 있어서 결함을 보인다는 것이다. 특히 상대방과의 대화 등의 사회적 상호작용 중에 사회적 단서(social cues)를 장 해석하지 못하고, 다른 사람들의 감정이나 느낌 상태를 잘못 해석할 가능성이 있기 때문에 성공적인 사회적 상호작용을 유지하기 어려울 뿐만 아니라 사회-정서적 문제가 학업 성취에 부정적인 영향을 미치기도 한다. 또한 주의집중장애와 과다행동성 주위집중장애는 학습장애와 함께 자주 나타나는 장애이며 학습장애아들 중에는 시각/청각에 있어서 지각장애를 보일 뿐만 아니라, 조직적으로 사고하는 능력이 결핍되어 있는 경우가 종종 있으며, 자신의 생활을 계획하고 구성하는 데 있어서 문제를 보이곤 하는 기억력 및 인지에 문제를 보이곤 한다(이소현, 박은혜, 2003).

이희철(1998)은 신체적인 장애요인은 없지만 특정 과목이나 상황에 대해서는 정상 이하의 능력이나 행동을 나타내며, 듣기, 읽기, 쓰기, 생각하기, 그리고 움직이기와 같이 정보를 습득하거나 구성하고 표현하는데 어려움이 있는 장애를 의미하며, 체육을 할 때 공간 지각력이 부족하여 어려움을 겪을 수 있다고 서술하고 있다.

3) 정신지체

정신지체의 정의는 미국 정신지체협회(AAMR)의 정의를 전통적으로 많이 사용하고 있다.

"정신지체는 현재 기능상에 실질적인 제한성이 있는 것을 지칭한다. 정신지체란 유의하게 평균 이하의 지적 기능을 보임과 동시에 그와 연관된 10가지 적응기술 영역들, 즉 의사소통, 자기관리, 가정생활, 사회적 기술, 지역사회 활용, 자기지시, 건강과 안전, 기능적 교과, 여가, 직업 중 두 가지 또는 그 이상의 영역에서 적응적 제한성이 존재하는 것으로 특징 지워진다. 그리고 정신지체는 18세 이전에 나타난다." (AAMR, 1992 ; 박승희 역, 1994).

유의하게 평균 이하인 지적 기능이라는 기준은 주로 IQ 검사에 의해 결정한다. 1973년부터는 표준화된 지능검사에서 표준편차 2이하(70 이하) 를 정신지체로 규정하였다. 그러나 지능검사가 완벽한 것이 아니며, 또한 지능만이 정신지체를 정의하는 유일한 요소는 아니라는 사실 때문에 지능검사점수의 기준을 70에서 75사이로 융통성 있게 규정하였다(이소현, 박은혜, 2003).

우리나라의 특수교육진흥법에 따르면 정신지체는 지능검사 결과 지능지수(IQ)가 75이하이며, 적응행동에 결함을 지니는 자로 정의하고 있다.

1992년도에 개정된 분류에서는 정신지체아에게 요구되는 지원의 종류와 강도에 따라 간헐적(intermittent)지원, 제한적(limited)지원, 확장적(extensive) 지원, 전반적(pervasive)지원으로 분류하였다. 현재 현장에서 널리 사용되고 있는 1973년도의 정신지체 분류방법으로는 경도(輕度,mild), 중등도(中等度, moderate), 중도(重度, severe), 최중도(最重度, profound)이다(최중옥, 박희찬, 김진희, 2003).

<표Ⅱ - 1> 정신지체의 정도

정신지체의 정도	IQ점수의 범위	IQ편차 절취선	적응적 제한성의 범위
경 도	IQ 50~55에서 70~75	-2 표준편차	두 가지 이상의 영역
중등도	IQ 35~40에서 50~55	-3 표준편차	두 가지 이상의 영역
중 도	IQ 20~25에서 35~40	-4 표준편차	모든 영역
최중도	IQ 20~25이하	-5 표준편차	모든 영역

* 출처 : Jacobson & Mulick, 1996. - 지적 기능으로서의 정신지체의 정도.

정신지체아들의 학습특성으로는 첫째, 주의집중시간, 주의집중의 범위와 초점, 선택적 주의를 기울이는 과정에서 심한 어려움을 가진다. 둘째, 주어진 투입정보를 나중에 재생하기 위해 조직, 구성하는 효과적인 기술이 부족하다. 즉 언어 시연과 반복, 명칭 붙이기, 분류, 연합, 그리고 표상이라는 중재전략을 적절히 사용하지 못하기 때문이다. 특히 소극적 학습자가 되려는 동기 유발적 특성 때문에 이러한 중재전략을 만들어 내는데 더욱 어려움을 보인다. 셋째, 단기기억에 어려움을 보이는데, 이는 중재전략의 자발적인 사용의 결함과 관련이 있다. 넷째, 새로운 일이나 문제, 지식이나 기술을 적용하는 능력에 결함을 보이며, 추상적으로 사고하는 능력이나 추상적 자료를 가지고 일하는 능력이 제한되어 있다.

(1) 경도 정신지체

표준화된 검사 결과 IQ 50 ~ 75 사이로 의사소통 기술과 사회성 기술을 발달시킬 수 있으나 또래들에 비하여 뒤떨어진다. 일반적으로 직업기술과 일상생활에 필요한 기술을 배울 수 있으나 다른 사람의 지도와 도움이 필요하며, 운동기술을 수행하는데 어려움이 있고, 주의 집중력이 부족하다.

(2) 중등도 정신지체

표준화된 검사 결과 IQ 40 ~ 55 미만으로 의사소통을 할 수도 있고 하지 못할 수도 있다. 사회적 상호작용이 거의 없으며, 익숙한 공간에서는 독립적으로 행동 할 수 있다.

(3) 중도 정신지체

표준화된 검사 결과 IQ 25 ~40 미만으로 운동 발달이 늦으며, 약간의 의사소통이 가능하며 지체장애가 있을 수 있다.

(4) 최중도 정신지체

표준화된 검사 결과 IQ 25 미만으로 중복 장애인 경우가 많고 제한된 환경에서 신체적인 적응을 하는 수준이다.

4) 시각장애

특수교육진흥법에서 말하고 있는 시각장애의 선정기준은 다음과 같다.

첫째, 시각장애는 두 눈의 교정시력이 각각 0.04미만인 자 둘째, 시력의 손상이 심하여 시각에 의하여 학습과제를 수행할 수 없고 촉각이나 청각을 학습의 주요수단으로 사용하는 자 셋째, 두 눈의 교정시력은 각각 0.04이상이나 특정의 학습매체 또는 과제의 수정을 통해서도 시각적 과제수행이 어려운 자 넷째, 특정의 광학기구·학습매체 또는 설비를 통하여서만 시각적 과제수행을 할 수 있는 자이다.

시각장애의 원인으로는 굴절이상에서 오는 근시, 원시, 난시가 있으며 외안근 질환으로는 사시와 안구진탕증이 있다. 백내장은 수정체이상에서 나타나며, 녹내장은 방수의 이상에서 나타난다. 망막질환으로는 색소결핍증과 색맹, 당뇨망막증, 망막색소변성, 황반변성, 미숙아망막증 등이 있다.

시각장애를 교육적인 측면에서 정의하자면 교육적 맹은 점자나 촉각 및 청각

매체를 통하여 교육해야 할 아동이며, 약시아동(저시력)은 광학적 기구의 도움이나 또는 도움 없이 보유시력을 활용하여 일반문자를 통해 교육할 수 있는 아동을 말한다. 저시력 아동의 인쇄물 읽기 확대법에는 상대적 거리 확대법, 상대적 크기 확대법, 각도 확대법, 투사 확대법이 있다.

5) 청각장애

특수교육진흥법에서는 청각장애는 첫째, 두 귀의 청력손실이 각각 90dB이상인자 둘째, 청력손실이 심하여 보청기를 착용하여도 음성언어에 의한 의사소통이 불가능하거나 곤란한 자 셋째, 일상적인 언어생활 과정에서 청각의 기능적 활용이 불가능하여 일반인과 함께 교육받기가 곤란한 자로 그 선정기준을 나타내고 있다.

청각장애의 진단에는 순음청력검사와 어음청력검사, 5개음검사가 있으며, 순음청력검사는 기도 검사에서 주파수 125 - 8000Hz까지 강도는 -10 - 110 dB까지를, 골도 검사에서는 250 - 4000Hz까지 강도는 70dB까지 측정 기록한다. 평균청력수준의 산출은 3분법(a+b+c/3)과 4분법(a+2b+c/4), 6분법(a+2b+2c+d/6)이 있다(a=500Hz, b=1000Hz, c=2000Hz, d=4000Hz). 어음청력검사는 1000Hz에서 각기 다른 강도의 어음을 어음 청력 검사기를 통하여 들려주고, 이에 대한 청취 능력을 측정하는 검사를 일컫는다. 5개음검사는 주파수 200 - 6000Hz에서 강도는 30 - 60dB에서 ee, oo, ah, sh, ss 각각의 5개음이 의미 있는 단서를 나타내는 대표적인 음이다.

청각장애아동의 교육은 구화법, 수화법, 종합적 의사소통방법, 이중문화-이중 언어접근법이 있다.

6) 언어장애

특수교육진흥법에서는 의사소통장애의 선정기준을 조음장애, 유창성장애, 음성장애, 기호장애 등으로 인해 의사소통이 곤란하고 학습에 어려움이 있는

자로 나타내고 있다.

의사소통장애 구성요소는 크게 언어의 구성요소와 말 생성의 구성요소로 나눌 수 있으며, 먼저 언어의 구성요소에는 내용면에서의 의미론, 형식면에서는 음운론과 형태론, 구문론이 있으며 활용에서는 화용론이 있다. 말 생성의 구성요소로는 기관별로 호흡계, 음성계, 진동계, 공명계, 말하기 메카니즘으로 구성되어 있다.

의사소통장애 하위유형에는 말장애와 기호언어장애가 있다. 말장애에는 음성장애, 조음장애, 유창성장애가 있으며 음성(발성)장애는 음성이 화자의 나이나 성별에 비해 부적절하며 음성의 질, 고저, 강도, 공명, 지속시간이 비정상적으로 산출되는 것이다. 조음장애는 구어 음을 비정상적으로 산출하는 것으로 대표적인 오류유형에는 음의 생략, 대치, 왜곡, 추가 등이 있다. 유창성장애는 음, 음절, 단어, 구의 비정상적인 리듬과 반복으로 구어의 흐름에 방해를 받는 것이며 과도한 긴장, 투쟁적 행동 그리고 부수적 매너리즘 등이 동반될 수 있다. 기호언어장애에는 언어발달 지체와 실어증이 있다. 언어발달 지체는 언어발달은 정상적으로 이루어졌으나 같은 연령의 아동에 비해 심한 지체 현상을 보이는 것으로 정신지체, 경험부족, 언어자극 결함, 청각장애 등이 원인이다. 실어증은 뇌의 손상으로 수용 언어와 표현 언어에 심한장애를 가질 수 있다. 실어증은 언어적 상징을 형성하고, 인출하고, 해석하는 능력을 상실하는 것이다. 대표적인 것으로는 브로카 실어증과 베르니케 실어증이 있다. 브로카 실어증은 하위 전두엽의 뒷부분에 위치한 브로카에 문제가 생기면 말을 유창하게 하지 못하고 발음에 어려움을 가지게 된다. 베르니케 실어증은 상위 측두엽의 뒷부분에 위치한 베르니케에 문제가 생기면 다른 사람이 잘 알아듣기 힘든 말을 중얼거리게 되며, 다른 사람이 말을 잘 알아듣지 못하는 경우가 많다.

7) 지체부자유

특수교육진흥법에서는 지체장애를 지체의 기능 형태상 장애를 지니고 있고, 체간의지지 또는 손발의 운동 동작이 불가능하거나 곤란하여 일반적인 교육시설을 이용한 학습이 곤란한 자로 그 선정기준을 나타내고 있다.

지체부자유 원인별 하위유형은 신경성증후군과 운동기증후군으로 나눌 수 있으며, 신경성증후군은 뇌성마비, 진행성근이영양증, 척수성마비 등이고, 운동기 증후군은 골 질환, 관절질환, 결핵성 질환, 형태 이상 등이 속한다. 신경성증후군의 뇌성마비는 경직형과 불수의운동형, 운동 실조형, 강직형, 진전형, 혼합형이 있다. 경련성 질환에는 전신발작과 부분발작이 있다.

지체부자유아동은 공간위치의 장애, 공간관계의 장애, 시운동 협응 장애, 항상성의 장애, 도형-배경지각의 장애의 지각특성을 보인다.

8) 심장장애, 신장장애, 간 장애 등 만성질환으로 인한 건강장애

가장 최근에 등장한 장애로 특수교육진흥법이 2005년 3월 24일 공포되어 시행되고 있는 여덟 번째 장애인 건강장애는 심장장애·신장장애·간 장애 등 만성질환으로 인하여 3개월 이상의 장기 입원 또는 통원치료 등 계속적인 의료지원이 필요하여 학교생활·학업수행 등에 있어서 교육적 지원을 지속적으로 받아야 하는 자로 그 선정기준을 정하고 있다.

2. 통합교육

통합은 모든 인간의 존엄성에 기반을 두고 수용과 공동체 의식을 강조하는 철학이다(Sapon - Shevin, 1992). 이러한 통합이 학교 상황으로 적용된 것이 통합교육이다. 통합교육은 장애학생이 장애수준에 따라 필요한 지원을 받으며 거주 지역 근처의 일반 학교에서 교육받는 것을 의미한다(Nelson, 2000).

일반적으로 통합교육이란 장애학생을 일반학생과 함께 일반학급에 배치하

여 교육을 받도록 하는 것으로 정의된다(Birch, 1974; Biklen & Blatt, 1986). 다시 말해 장애아동을 일반학급 프로그램에 참여시켜 장애아동이란 낙인을 제거하는 것이다(MacMillan et al, 1976).

21세게 장애인 교육의 가장 최선책은 분리교육을 지양한 통합교육이라 할 수 있다. 1990년대에 들어오면서 특수교육은 보다 근본적으로 통합을 강조하였으며, 최상의 과제로 통합교육을 보고 있다. 통합교육은 장애학생과 비 장애학생이 교육에서의 통합뿐만 아니라 사회적, 심리적, 시간적, 생활의 통합으로 가능한 한 함께 조화를 이루며 더불어 살아갈 수 있는 능력을 기르는 것을 목적으로 하며(박주영, 2005), 통합교육의 초점을 모든 학생들의 요구를 충족시키기 위해 다양성을 인정하는 일반학교의 교육환경을 최적화시키는 것에 두고 있다(Stainback & Stainback. 1990).

선진국에서 특수교육은 분리교육 형태로 시작되었다. 특수아동들은 특수학교, 병원, 요양기관, 그리고 종교단체가 운영하는 자선기관 등의 공공시설에 정상아동과 분리되어 배치되었으며, 주로 그 아동이 표출하는 장애에 초점을 맞추어 치료 교육을 받았었다. 이러한 분리교육의 단점은 특수교육에서의 졸업이나 병원 및 요양기관에서의 퇴원 후에 특수 청소년들이 일반사회에 적응하지 못하여 그들이 다시 특수한 사회나 기관에 위탁되어야 한다는 것이다.

이 문제를 해결하기 위하여 탈 공동시설 수용화운동이 1960년대와 1970년대를 거쳐 장애인들이 비인간적이고 비교육적인 대규모 시설에로부터 좀 더 작은 지역사회의 시설로 이동시키려는 탈시설화와 지역사회 통합이 대두되었으며, 통합교육이 어디서부터 어떻게 발달하게 되었는지 그 역사적 배경을 살펴보면 분리교육에 대한 비판이 활발하게 이루어지기 시작한 1960년대부터이다(박주영, 2005).

1960년대부터 1970년대에 특수교육 분야의 학자들이 사용하기 시작한 제한적 환경의 최소화(Least Restrictive Environment)라는 용어는 통합교육의 선진국가라고 할 수 있는 1975년 미국의 장애아동을 위한 교육법인 즉 공법 PL 94-142가 법적으로 제정되어 30년 가까이 통합교육을 발전시켜왔으며, 현

재 학령기 장애아동의 93% 이상이 통합교육 환경이서 교육 받고 있다(Liberman & Houston-Wilson, 2002). 기존의 분리교육중심의 특수교육이 큰 전환을 맞게 되었는데, 통합교육은 1970년대 후반에 들어서 장애 학생과 비장애학생 간 상호작용 극대화를 도모하기 위한 시도의 하나로 특수교육계의 주요 관심영역으로 자리 잡기 시작하였다.

이는 장애학생을 일반 또래, 가정, 지역사회로부터 가능한 한 분리시키려는 것을 최소화해야 한다는 것으로 장애학생을 위한 교육이 학생의 개별적인 필요에 의해서 이루어져야 하지만, 꼭 필요한 선을 넘어서서 개인이 자유를 침해해서는 안 된다는 것이다. 따라서 가능하면 장애학생도 일반학교에서 교육하고, 점차적으로 일반학교에 있는 특수학급, 분리된 특수학교, 시설 등을 고려해야 한다는 것이다(국립특수교육원, 2003).

1970년대 후반과 1980년대에 걸쳐 제한적인 환경을 적게 한다는 법적 근거에 기초하여 장애학생을 가능한 한 주류를 이루고 있는 일반학급 내 일반 또래들과 함께 교육해야 한다는 주류화 혹은 점진적 통합교육(Mainstreaming)이라는 표현으로 사용 되어왔다. 주류화란 정상화를 실현하기 위해 장애아동을 가능한 한 또래의 일반아동과 같은 교육환경에 배치하여 상호작용하게 하면서 부족한 부분에 대해서만 특수교육을 받도록 하는 점진적, 단계적 통합교육을 말한다(대한특수교육학회, 1993). 이는 아동의 장애 유무와 관계없이 그들의 독특한 교육적 요구에 따른 적절한 교육을 제공하여야 한다는 정상화의 철학을 바탕으로 한 것이다. 1975년 제정된 미국의 장애아교육법(공법 94-142)에서는 최소 제한환경이라는 개념을 명시하고 있다. 흔히 최소 제한환경과 주류화는 동의어로 사용된다(이희철, 1998). 이 통합 개념은 장애아동이 일반교육에서 일반아동과 함께 교육을 받아야 한다는 당위성을 제기 하고, 물리적 통합뿐만 아니라, 체계적 통합, 참여적 통합, 상호작용적 통합, 연합적 통합의 개념까지도 내포하고 있다. 통합개념은 특히 장애아동의 권리를 보장하는 포관적인 통합의 의미를 만들어 내는 시발점이 되었다는 점에서 큰 의의가 있다. 그러나 일반아동과 장애아동을 통합시켰을 때의 문제점과 장애아

동의 개인차에 입각한 교육문제 등은 구체적으로 언급하고 있지 않아 문제가 있는 것으로 지적되고 있다.

1990년대 들어오면서부터 특수교육의 통합은 비분리를 출발점으로 한 Inclusion이라는 용어로 상징화되었는데 이는 장애정도에 따른 교육적 배치로서의 통합이 아닌 장애학생들을 장애의 유형과 정도에 관계없이 일반또래들과 일반학급에 배치하려는 의도와 실제의 원리를 의미한다.

2000년대 이후부터는 최근에 이르기까지 통합교육은 다양한 능력을 지닌 학생 모두가 동일한 형태의 학교에서 함께 공부도 하고, 함께 생활하게 되는 완전통합교육을 지향하고 있다(Lormbardi, 1997).

일반 교육주도의 특수교육은 1990년 미국 공법 101-476이 제정되면서 등장하게 된다. 일반교육 주도의 특수교육이란 "어떻게 하면 장애학생과 일반학생이 서로 손해를 보지 않고 최선의 교육 배치를 통해 서로가 최대의 교육효과를 얻을 수 있느냐" 하는 문제에서 출발하여, 일반교사와 특수교사가 이 두 집단에게 교육적인 이익을 최대로 보장해 주기 위해 공동으로 책임지고 교육을 시킨다는 뜻이 포함되어 있다. 이와 같은 일반교육 주도의 특수교육이라는 새로운 특수교육 전달체계가 대두되면서 80년대 후반부터 주류화의 개념은 퇴조하고, 특수교육은 분리교육에서 단계적 통합을 거쳐 완전통합을 지향하는 단계로 발전해 나가고 있다. 이로 인해 최근에 와서 일반교육과 특수교육간의 기본적 체제의 벽을 허물어 버리고 상호 제휴 및 변화를 강조하면서 좀더 적극적이고 광범위한 통합교육의 개념으로 완전 통합이라는 표현이 사용되고 있다(국립특수교육원, 1994).

Hallahan과 Kauffman(1986)은 정상화란 모든 장애인이 가능한 한 정상에 가까운 교육 및 생활환경을 제공 받아야 한다는 철학적 신념이라고 하였다. 즉 정상화는 모든 인간이 지닌 존엄성의 가치를 강조하여 장애의 유무를 떠나 사회가 장애인을 수용하는 것을 의미한다.

1960년 중반에 스칸디나비아 반도에서 처음으로 통합교육에서 가장 기본적인 원리인 정상화의 원리가 주창되었는데, 정상화의 원리란 문화적으로 정상

적인 수단을 사용해야 한다는 철학적 믿음에 기초한 것이다.

Wolfensberger(1972)는 정상화 원리란 1959년에 덴마크에서 Bank-Mikelsen에 의해 주장된 것으로 정상화라는 개념을 가능한 정상적인 방식으로 생활할 수 있는 기회를 제공하는 것으로 규정지었으며, 이러한 개념은 Nirje를 통해서 널리 전파되었는데, Nirje는 정상화를 장애인의 생활 방식과 조건을 가능한 한 정상적인 사회의 규범과 패턴에 맞추게 하는 것이라고 정의하였다(국립특수교육원, 1997).

초기의 통합교육은 단지 물리적인 통합의 의미가 강한 통합교육이라는 용어를 사용하였다. 이는 지역사회 복지 개념에서 불리한 입장에 있는 시민, 노인, 장애인이 지역 주민의 생활이나 수준에서 소외되지 않도록 물리적, 법적, 행정적 노력을 기울여 대등한 시민생활을 할 수 있도록 지원하면서 일반아동과 함께 교육시키고, 가장 정상적인 교육환경에 배치하는 것을 말한다(대한특수교육학회, 1993).

Bruininks와 Warfield(1978)는 전문가들과 기관에서는 일반적인 문화생활에 참여하기 위한 서비스 계획과 관리하기, 일반적으로 성장과 더불어 나타나는 일상의 경험과 정상인들과 같은 일반적인 생활 경험들을 제공하기, 정산적인 사회적, 경제적 권리를 제공하기, 일반 교육기관에서의 교육과 훈련, 가능한 분리된 형태보다는 일반적인 서비스를 사용하도록 함으로써 정상화의 원리를 지원해 줄 수 있다고 지적했다(박주영, 2005).

모든 사회구성원들이 문화적으로 바람직한 행동과 성격 특성을 형성하거나 유지하게 하기 위하여 문화 규범 내에서 가능한 방법을 이용하는 것으로 문화규범과 관련시켜 정의하였다 .정상화는 장애인을 위한 보호, 교육, 치료서비스가 장애인으로 하여금 사회 내에서 거의 정상에 이르는 정도로 가능하도록 하는 원리를 바탕으로, 장애인의 주거지, 교육, 고용, 사회적 여가 조건 등이 그들의 정상적인 동료와 가능한 한 가까워야 함을 강조한다. 이러한 개별화된 교수와 지도, 하루의 일부를 자료실 또는 특수교사와 공유함을 통하여 그들의 특수한 요구를 제공하며, 장애학생들에게 정상학생들을 접할 수 있는

기회를 제공하여 구조적인 상호작용을 줄 목적으로 추진되었다(Haring & McCormick, 1986).

완전 통합의 개념이 등장한 시기는 1990년 일반교육 주도의 특수교육이라는 용어가 나오게 된 시기와 비슷하다. 이 개념 역시 최소 제한환경의 연속성 개념으로 일반교육 환경 속에 통합시켜 교육을 한다는 것을 의미한다(김동선 2005).

완전 통합교육이라는 개념에서 장애학생을 교육시킬 때 처음부터 장애학생의 연령, 가정환경, 장애유형, 장애정도, 학업 상태 등을 객관적으로 검사하여 장애학생을 일반학급에 배치하고 교육을 진행하면서 문제점이 나타날 경우에만 그 학생에게 맞는 교육 배치를 다시 실시하여 교육을 시킨다는 뜻이 내포하고 있다. 따라서 이 용어는 일반교육 주도의 특수교육보다 한층 진보된 용어이며, 이전의 통합교육 개념보다 더 포괄적인 용어로써 장애학생의 교육권을 적극적으로 보장하고 있다. 이 완전 통합개념은 이전에 주류화에서 다루지 못했던 교육내용 및 교육과정상에서 나타난 문제점 등을 보완하였으며, 중증 장애학생에게도 장애 정도를 고려하여 최선의 교육 배치를 하였다는 점에서 큰 의의가 있다(이미영, 2000).

3. 체육 통합교육

체육 통합교육이란 체육교과목에 있어서의 통합교육을 의미하는 것으로, 장애학생이 비 장애학생과 함께 일반학교 정규학급 체육수업에 참가하여 같은 환경 내에서 교육받는 것이다. 능력의 차이에도 불구하고 통합교육을 실천하고자 하는 기본 가정은 일반학급에서 통합교육이 분리된 특수학급에서 교육을 받는 것보다 장애아동의 학업을 증진시킬 뿐만 아니라(Corman & Gottlieb, 1978), 사회적 행동적 측면에서도 효과가 있다는 것이다. 그러므로 장애아동을 통합하는 것은 단순히 일반아동과 같은 생활환경에서 지내도록 하는 물리적 통합에 있는 것이 아니라, 상호간 이해와 교류를 통해서 장애아

동들이 정상에 가까운 활동과 태도를 갖게 하고, 장애아동 뿐만 아니라 일반 아동도 장애아동과의 긍정적 상호작용을 통해 이익을 얻게 하는데 있다(한국교육개발원, 1989). 또한 독특한 요구를 지닌 장애학생들이 통합교육을 통하여 자신의 기술과 능력을 발견함으로써 자신감을 갖게 되어 장애학생이 어떤 어려움이나 장애를 극복하고 대처해 나갈 수 있는 능력을 향상시킬 수 있다는 데에 있다(이수경, 1996).

통합교육은 미숙한 학생에서부터 고도의 숙련된 기술을 가진 학생의 필요나 요구를 기초로 하여 적절한 체육활동의 개념에 중점을 두고 있다. 신체활동이 기회가 부족하고 제한되어 있는 장애학생에게 있어서 체육은 체력을 유지시키고, 증진시키기 위한 활동의 기회를 제공하는 중요한 역할을 한다. 체육과 레크레이션 활동을 하는 것은 장애인의 생활을 개선하는데 필요한 것으로 간주되고 있다(Churton, 1988).

Donaldson(1980)과 Yuker, Block, Young(1966)도 동일한 사회 환경에 통합된 학생들이 긍정적인 태도의 변화를 보인다고 하였으며, Kaper와 Martinek(1982, 1983)도 교육 가능한 정신지체 아동들을 일반아동들의 체육활동에 통합해서 교육하면 학습효과를 높일 수 있다고 주장하였다. 이러한 측면에서 교사들은 공통적으로 체육에 있어서 통합교육 환경이 모든 장애학생들에게 가장 적합한 학습 환경이라고 생각하고 있다(Sherrill, 1986).

체육통합은 장애학생을 지도한다는 의미에서 특수체육과 불가분의 관계에 있다. 특히 일반체육과 특수체육의 통합이 이루어진 시기는 특수교육 분야에서 분리교육에 대한 논의가 시작되었던 1960년대부터라고 할 수 있다(김동선, 2005).

장애인을 위한 유관단체들의 강력한 주장과 연구결과를 통한 장애인을 위한 특수체육 필요성 대두는 1965년에 제정된 초·중·고등학교 교육수정안 미국 공법 89-750에 의거하여 1966년에 미국 교육청 내에 장애인 교육부가 설치되었으며, 장애인 교육부는 1980년에 장애인 교육과로 승격되었다. 1967년에는 장애인의 체육과 레크리에이션을 강조한 훈련, 연구, 시범 프로그램 등을 지원하는 연방법인 공법 90-170이 통과되었다(곽준기 외, 1991). 하지만

특수체육에 크게 영향을 미친 법으로는 장애인 교육법(Individuals with Disabilities Eduation Act), 재활법(Rehabilitation Act) 504항, 미국 장애인 법(the American with Disabilities Act), 아마추어 스포츠 법(the Amateur Sport Act)등을 들 수 있다.

미국에서는 체육과 관련하여 1973년 입법화되고(공법 93조-112조), 1986년 재인된 재활법의 504항은 장애아동이 체육활동과 경기에 참여할 권리를 강화시키는 공민권법으로서, '단지 장애를 가졌다는 이유만으로 주정부의 지원을 받는 어떤 프로그램이나 활동에서 장애인들이 참여하는데 제외되거나 도움을 받지 못하거나 차별을 받아서는 안 된다'고 명시하고 있다. 또한 학교체육의 통합교육에 관하여서도 언급하고 있는데, 그 내용은 연방정부의 기금을 보조받는 체육교육이나 대학 내 스포츠 프로그램은 장애학생들에게 동등하게 학교 프로그램에 참여하는데 차별을 받아서는 안 되며 제외되어서도 안 된다는 조항을 포함하고 있으며, 프로그램을 개최하는 건물이나 장소에 쉽게 들어갈 수 있도록 하는 조항(barrier-free accessibility)도 포함하고 있어, 학생들이 프로그램에 들어오면 회소한의 제한된 환경 내에서 참여할 권리를 거부하는 차별을 받아서는 안 된다는 장애인이 교육과 스포츠를 수행할 수 있는 구체적인 조치들을 옹호하였다(홍양자. 1996, Winnick 등, 1980).

1975년 미국에서 재정된 전 장애아 교육법인 공법 4-142에서는 체육교과를 특수교육 교과목 중 유일하게 언급함으로써 장애학생의 교육에 있어서 체육교과는 반드시 제공되어야 할 교육서비스임을 강조하였다(김의수 외, 1992). 이 법은 후에 통합교육을 포함하여 특수체육에 가장 큰 영향력을 미친 장애교육법(Individuals with Disabilities Eduation Act; IDEA) 공법 101-476으로 발전하였다.

공법 94-142에서 체육과 관련된 내용을 살펴보면, 체육은 체력과 운동 적성의 발달, 기초운동 기술과 운동유형의 발달, 수중운동, 무용, 개인경기, 단체경기, 대외경기와 평생스포츠를 포함한 스포츠의 발달로 정의되며 (Department of Health, Education, & Welfare, 1997) 체육을 포함한 특수교

육이 장애학생에게 유용해야 하고, 필요하다면 장애학생의 요구에 적합하도록 특별히 고안된 체육을 포함시킬 것을 명시하고 있다. 또한 최소제한환경에서 교육이 이루어지도록 규정함과 동시에 장애학생이 육상경기, 대내 서비스를 포함한 과외활동에 동등하게 참여할 수 있는 기회를 제공하도록 규정하고 있다. 주목할 것은 교사들이 주류화를 장애학생의 정상화를 이루기 위해 도움을 줄 수 있는 가장 적절한 방법이라고 생각하고 있다는 점이다(Eichstaedt & Kalakian, 1993). 그러므로 법안에 모든 장애학생들이 최소제한환경에서 무상으로 적절한 교육을 받도록 규정하고 있는 전 장애인 교육법을 통합교육전체에 있어서 뿐만 아니라 체육통합에 있어서 획기적인 전환점을 마련하였다고 볼 수 있다(김동선, 2005).

우리나라의 장애인 법 제정은 1981년 '세계 장애인의 해' 이후이다. 특히 1988년 하계 올림픽 이후 개최된 서울 장애인 올림픽은 사회의 모든 분야에서 장애인에 대한 인식 변화에 지대한 영향을 미쳤다. 장애인의 전인 교육적 측면에서 체육교과는 1988년 하계 올림픽이후 장애학생의 전인 교육적 측면에서 체육교과의 중요성이 높아졌다. 그러나 지금의 우리나라 장애학생을 위한 체육교육은 선진국과 비교도 안 될 만큼 떨어져 있는 실정이다. 특히 장애학생을 위한 교육 정책이 특수학교의 분리교육에서 통합교육을 지향하고 있으나, 이를 뒷받침하기 위한 장치가 마련되어 있지 못한 실정이다(김의수 외, 1996).

체육통합교육의 의의는 독특한 요구를 지닌 장애아동들로 하여금 체육통합교육을 통하여 자신의 기술과 능력을 발견함으로 인해 자신감을 갖게 되어 장애아동은 어떤 어려움이나 장애를 극복하고 대처해 나갈 수 있는 능력을 향상시킬 수 있다는 데에 있다. 또한 장애아동에게 통합교육을 실시하는 것이 분리교육을 실시했을 때 보다 정상아동과 장애아동 모두에게 동일한 경험을 공유하게 함으로써 서로간의 차이에 대해 관심을 가지게 한다. 이것은 미래에 장애학생에게는 정상적인 사회 적응력을 기를 수 있는 기회를 제공하며, 일반학급에 배치되어 있는 정상아동에게는 장애아동을 보다 잘 이해하고

수용하는 태도를 가지게 하여, 장애학생에게 호의를 갖게 된다는 장점이 있다(이수경, 1996). 지금까지는 대부분의 장애 학생들을 그들이 처해 있는 지역사회에서 효과적으로 기능을 발휘할 수 있도록 훈련한다는 것이 비현실적이고 필요하지도 않다는 가정 하에, 장애학생들을 통합교육 서비스로부터 배제시켜 왔다(Donder, Hamre-Nitupski, Nitupski, & Fortschneider, 1981; Donder & York, 1984). 그러나 통합교육 환경은 장애학생들이 지역사회의 일반인들처럼 독립적으로 기능을 발휘하기 위해 요구되어지는 기술을 발달시킬 수 있는 정상화된 자연스러운 환경이라는 점(Voelts, 1984)에서 통합된 환경에 장애학생들을 배치하는 것이 자연스럽게 사회로 통합할 수 있게 하는 방법이다. 또한 체육은 통합교육이 학생들에게 사회로 통합할 수 있게 하는 방법이다. 또한 체육은 통합교육이 학생들에게 가장 흥미 있는 교과목 중의 하나이고, 체육에 있어서 교육자들은 공통적으로 통합 교육환경이 모든 장애 학생들에게 가장 적합한 환경학습이라고 언급하고 있다(Sherrill, 1986).

따라서 체육통합교육은 장애학생에게 최소한의 제약 환경에서 기능발달을 극대화 할 수 있으며, 적절한 교육 기회를 줄 수 있어 체육수업에 있어서 장애학생들이 더 이상 소외되지 않도록 하는 것이다(최선아, 1997).

최근 들어 외국은 특수체육에서도 통합교육의 연속성 개념으로 일반체육주도의 특수체육의 연속성 모델을 주장하는 사람들이 있다(Block & Krebs, 1992). 일반 체육교육주도의 특수체육 연속성을 주장하는 사람들은 장애학생을 완전 통합 시킬 것을 주장하는 것이다. 그러나 아직까지는 일반 체육교육주도의 특수체육 모델은 최소 제한환경의 연속성을 주장하는 전문가들로부터 반박을 받고 있다(Grosse, 1991; Rizzo & Davis, 1991; Roper, 1991). 하지만 완전통합 개념이 일반체육에 초점을 맞추어 장애인의 운동 수준을 계층화 한 경향이 있지만 그래도 장애인의 체육활동을 지원 보장하였다는 점에서 긍정적인 평가를 받고 있다(조영록, 2003).

4. 제7차 체육과 교육과정

제7차 교육과정의 개정의 기본 방향에 따라 그에 알맞은 인간으로 교육하기 위하여 체육과 역시 교육과정을 개정해야 할 필요성을 공감하고 체육과 교육과정의 성격을 명료화, 체육과 교육과정의 목표의 구조화, 체육과 교육과정의 내용의 적정화, 그리고 교수·학습방법 및 평가 지침을 구체화 시키고자 하였다.

1) 체육과의 성격

체육은 신체 활동을 통하여 인간의 행동을 올바르게 변화시키려는 계획적이고 의도적인 교육 활동의 하나로 건강과 체력을 향상시키고, 적절한 발달을 이룩함으로써 개인의 잠재력을 최대한으로 증진시키며, 행복한 삶을 영위할 수 있도록 돕는 것을 그 목적으로 한다. 또, 체육은 신체적 강건함이나 정교한 신체 움직임 기술을 습득함으로써 신체적 탁월성에 도달하는 것을 넘어 신체의 본질적 의미를 추구하고 삶의 질 향상을 위한 움직임에 담겨진 가치를 인식하고 내면화하는 데 교육의 중점을 두고 있다.

이에 제7차 체육과 교육과정에서는 움직임 욕구의 실현 및 체육 문화계승, 발전이라는 내재적 가치와 체력 및 건강의 유지·증진, 정서의 순화, 사회성의 함양이라는 외재적 가치를 절충하여 궁극적으로 '삶의 질' 향상을 추구하는 교과의 성격을 가진다. 또, 육상, 체조, 게임 및 스포츠, 무용 등과 같은 신체 활동을 주된 교육 내용으로 하여, 신체 활동 그 자체를 위한 기능의 습득뿐만 아니라 그에 관한 이론적 지식의 습득 및 태도의 발달을 통합적으로 도모한다.

초등학교 체육 교과서에서는 다양한 신체 활동을 통하여 즐거움을 느끼고, 움직임 욕구의 충족을 통하여 자연스럽게 건강을 유지, 증진할 수 있는 관련 지식과 기능을 습득하고, 기초 운동 능력과 체력을 육성함으로써 다음 단계

인 중등학교에서 강조 될 스포츠 활동 중심의 교육 내용을 학습할 수 있는 기반을 마련하게 하여야 한다. 또, 운동에 즐겁고 적극적으로 참여하는 실천적 태도를 형성함으로써 평생체육으로서의 기초적 태도를 이룩하게 하여야 한다.

제7차 초등학교 체육은 이러한 학생의 움직임 욕구를 충족시킴으로써 신체활동에 대한 흥미를 유발하여 이후 중학교 체육에서 강조될 다양한 스포츠 활동을 학습할 수 있는 기반을 마련하는 단계로서의 성격을 가진다.

2) 체육과의 목표

체육과의 목표는 크게 '움직임 욕구의 실현', '운동 수행 기능과 체력의 증진', ' 운동과 건강에 관한 지식 이해', '사회적으로 바람직한 태도 함양'으로 나눌 수 있다.

첫째, 움직임 욕구의 실현을 위해 초등학교 시기에는 신체 각 기관의 발달이 왕성하여 적극적으로 활동하기를 원하는 시기임을 인지하여야 하며, 또한 성차가 나타나기 시작하여 여학생들이 남학생들보다 성숙이 더 빠르며, 독립심이 강해지고, 인정받기를 원하며, 팀 또는 그룹을 지어 활동하기를 좋아하고 협동심이나 팀에 대한 충성심이 강해지는 시기이다. 이들의 이러한 신체적, 정서적 욕구를 충족시켜줄 수 있고 신체 성장에 도움이 되는 보다 다양하고 활발한 움직임 경험이 제공되어야 한다. 또 학생의 움직임 욕구의 충족은 신체 기능의 발달뿐만 아니라 움직임의 즐거움을 통하여 여러 가지 욕구불만, 긴장, 불안 등을 해소시키며 심리적 안정감을 가져와 정신 건강 또한 증진 될 수 있다.

둘째, 기능과 체력의 증진은 신체 활동을 통하여 심장, 폐, 근육, 신경 등과 같은 신체의 각 기관을 고르게 발달시킬 수 있으며, 조화 있는 신체의 성장 발달을 촉진시킨다. 또 근신경계의 발달은 다양한 스포츠나 춤을 출 수 있는 기능을 발달시킨다. 또 이러한 활동을 통하여 건강한 삶을 영위할 수 있는 체력을 기를 수 있다.

셋째, 운동과 건강에 관한 지식 이해는 신체 활동을 통하여 움직임 및 운동 구조 개념에 대한 이해와 자신의 심신 능력과 보다 편리하고 효율적인 수행방법을 습득하며, 환경의 지각, 분석하여 문제 해결 능력을 꾀할 수 있다. 또 건강한 생활을 영위하는 데 필요한 지식도 습득할 수 있도록 해야 한다.

넷째, 사회적으로 바람직한 태도 함양은 다양한 신체 활동을 통하여 주어진 일과 역할의 수행에 적극적으로 참여하며, 공동의 이익을 위하여 다른 사람과 협동하고, 정정당당하게 경쟁하며, 자신의 패배는 깨끗이 인정할 줄 알고, 동료의 인격을 존중하는 등 사회적으로 바람직한 태도를 함양할 수 있다.

또한 교과목표를 체육 활동을 위한, 체육 활동에 관한, 체육 활동을 통한 교육으로서 체, 지, 덕이 조화롭게 통합된 전인의 육성에 기여하고 내용 영역 목표를 심동적 영역은 운동 기능 발휘 능력, 심미적 표현 능력, 건강 관련 체력, 인지적 영역은 운동, 건강, 여가, 안전에 관한 지식의 이해와 활용으로, 정의적 영역 운동은 규칙, 선수, 심판에 대한 태도와 사회적 규범으로 정하였다.

특히 교과목표에서 체육 활동을 위한 교육으로서의 체육 교과는 학생들로 하여금 문화활동의 영역인 놀이, 스포츠, 무용 등의 다양한 신체 활동에 참가하여 운동 기능을 습득함으로써 그 활동들이 가지는 의미를 체험적으로 느끼면서 움직임 욕구를 충족시키며 몸과 마음의 건강을 자연스럽게 얻도록 한다.

체육 활동에 관한 교육으로서의 체육 교과는 학생들로 하여금 놀이, 스포츠, 무용 등의 신체 활동에 관한 철학, 역사학, 생리학, 역학, 사회학, 심리학 등의 이론적 지식을 학습하여 체육 현상을 체계적이고 과학적으로 분석하고 이해하며, 비판할 수 있는 안목을 가지도록 하고 이 지식을 운동 현장에 올바로 적용하도록 한다.

체육 활동을 통한 교육으로서의 체육 교과는 학생들로 하여금 문화로서의 놀이, 스포츠, 무용 등의 신체 활동이 사람 간에 사고와 감정을 교환하는 의사소통의 매개체 역할을 담당함으로써 사회적으로 바람직한 태도의 육성을 도모하고 문화적으로 가치 있는 규범들을 습득할 수 있도록 한다.

3) 체육과의 내용

중학교 체육은 초등학교 체육에서 습득한 학생들의 신체 활동에 대한 적극적이 흥미를 기반으로 고등학교 체육에서 강조될 평생 스포츠 활동의 학습을 촉진하도록 하는 단계로서의 성격을 지닌다. 따라서 운동을 다양하게 경험하며 보다 향상된 기능을 터득하고 체력 및 건강을 증진하도록 한다.

그리고 체육의 이론적 기초 지식을 학습하여 체육 현상에 대한 보다 올바른 이해를 증진하며, 실제 운동 참여시 지식을 적절하게 활용할 수 있는 능력을 기른다. 또 운동을 통하여 개인적으로 정서적 만족을 얻어 자아실현을 추구하고, 사회적으로 바람직한 태도를 기른다.

현행 교육 과정의 내용들이 학교의 실제 시설 및 여건상, 또는 수업 시수의 제한 상 가르치기 어려운 내용들을 지나치게 많이 제시해 놓고 있으며 학교마다 학생의 학습 내용이 획일화 될 수 없다는 현장의 비판을 수용하여 현실적으로 가능한 '최소한의 필수 공통 교육 내용'을 제공하도록 하고 있다.

따라서, 학습 내용의 적정화를 이루기 위해 최저 필수 학습 요소를 중심으로 학습 내용을 선정하여 '교과 내용의 최적화'를 이루도록 하였으며 체육과의 내용 영역의 선정은 분화보다는 통합의 관점에서 기초하였다. 그리고 내용 구성은 학습수준이나 범위가 계열성을 지니면서 고르게 이수할 수 있도록 범위와 계열을 고려하여 필수 내용과 선택 내용으로 계획하였다. 즉, 각 내용 영역별로 '모든 학생들이 최소한의 동일한 내용을 학습해야 한다.'는 국가 수준 교육과정의 기본 원칙으로 '필수 내용'을 선정하였고, 그 밖의 내용은 지역별, 학교별, 교사별, 학생별, 요구와 특성에 따라 '선택 내용'으로 가르치고 배울 수 있는 여지를 마련하였다.

이를 토대로 내용의 선정과 조직을 위해 고려해야 할 사항을 실제적 측면에서 제시하여 보면 첫째, 이론과 실기는 이론편, 실기편으로 나누어 구성하고, 실제의 내용에 있어서는 이론을 운동 기능에 실질적으로 적용할 수 있도록 편성하는 것이 좋으며, 내용은 우수한 기량을 갖춘 운동선수 수준에 맞추

어 제시하기보다는 일반 학생 수준에서 창의적으로 탐구할 수 있도록 제시하는 것이 필요하다.

둘째, 실기 내용의 조직은 단순한 기능의 나열보다는 기능에 작용하는 과학적인 원리를 중심으로 자기주도 학습이 가능하도록 구성하며, 기능의 숙달 과정이 다양하게 제시되어 흥미를 유발 할 수 있도록 구성하는 것이 바람직하다.

셋째, 개인 및 단체 운동에서 전술의 제시는 완성된 형태의 전술보다는 자신이 맡은 역할과 임무에 대해 실질적으로 적용을 할 수 있도록 제시하는 것이 좋다. 또 경기방법 및 규칙은 실제 수업이나 기술 숙달 과정에서 흥미를 유발 할 수 있도록 변형이 가능하며, 실제 경기를 이해하고 관람하는데 필요한 지식을 학습할 수 있도록 재조직하여 제시한다.

넷째, 보건 내용의 구성은 보건과 관련한 사실의 이해뿐만 아니라 건강에 관한 바람직한 태도를 기르고 실생활에서 체험하고 습관화 할 수 있도록 한다.

다섯째, 태도는 당위적이고 선언적이기 보다 운동 참여 과정에서 실제로 느끼고 경험하도록 하여 이를 생활화할 수 있도록 제시하는 것이 좋다(중학교 체육과 교육과정 해설서, 1999, 교육인적자원부).

5. 선행연구 고찰

이희철(1998)은 장애학생 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도 연구에서 서울시내 일반중학교와 특수학교 교사 187명을 대상으로 체육교사의 근무학교에 따라 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도에 차이가 있는가를 알아보기 위해 t검증을 실시한 결과 체육교사의 근무학교에 따라 체육통합교육 전체에 대한 체육교사의 태도는 두 집단간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났고, 특수학교교사들이 일반중학교교사들에 비해 긍정적인 태도를 가지고 있는 것으로 나타났다. 또한 체육교사는 체육통합교육에 대해 비

교적 중립적인 태도를 나타냈으며, 장애유형에 따라서 학습장애, 경도 정신지체, 신체장애, 정서장애, 중등도-중도 정신지체 순으로 긍정적인 태도를 보였다.

체육통합교육에 대한 체육교사의 태도는 성별, 근무학교, 특수교육 관련과목 수강, 장애학생 지도경험, 지도경험의 질에 따라 유의한 차이가 있었다. 구체적으로 살펴보면 남자교사가, 특수학교교사가, 특수교육 관련과목을 수강한 교사가, 장애학생을 지도한 경험이 있는 교사가, 긍정적인 태도를 나타냈다. 체육교사의 태도에 가장 유의한 영향을 미치는 변인은 지도경험이 질이었으며, 다음으로 지도경험, 성별 순이었다.

소수헌(2005)은 이희철(1998)과 동일 설문지를 이용하여 지역과 연구대상을 달리하여 조사연구를 실시한 것을 살펴보면 다음과 같은 유의한 차이가 있는 결과를 얻은 것을 알 수 있다. 부산지역 초·중학교 남·여 체육교사들을 대상으로 설문조사를 실시한 결과 체육교사의 근무학교에 따라 체육통합교육 전체에 대한 체육교사의 태도는 두 집단간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며 중학교 교사들이 초등학교 교사들에 비해 긍정적인 태도를 가지고 있는 것으로 나타났으며, 장애유형에 따라서 중등도-중도 정신지체, 경도 정신지체, 신체장애, 정서장애, 학습장애 순으로 긍정적인 태도를 보였다.

탁정근(1999)은 장애학생 통합교육에 대한 중등학교 남·여 체육교사는 교과 내용 숙달과 사회재건 가치정향에서 차이가 나타났다. 중등학교 남·여 체육교사는 사회재건을 가장 상위의 가치정향으로, 교과내용 숙달을 가장 하위의 가치정향으로 인식하였다.

최선아(1997)는 장애학생을 위한 지도자의 체육통합교육에 관한 태도 조사연구에서 서울시 초등학교 체육교사 165명, 중등학교 체육교사 176명뿐만 아니라, 학교행정가 123명까지 연구대상에 포함하여, 총 464명을 대상으로 살펴본 결과는 장애학생을 체육통합교육 시켰을 때 오는 효과에 관한 초등교사, 중등교사, 행정가의 근접한 점수를 보임으로서 다소 효과적이라는 긍정적인 태도를 나타내었다. 그리고 학습장애 학생을 초등학교와 중학교 때부터 체육

통합교육 시킬 때, 교사집단간에 초등교사가 가장 긍정적이며, 행정가, 중등교사 순으로 긍정적인 태도와 필요성을 나타내고 있는 것이 유의한 것으로 나타났으며, 체육통합교육을 위한 필요조건에 대해서는 교사의 재교육, 시설 및 도구의 확보, 보조교사의 필요성을 요구하고 있었다. 체육통합교육의 실시 시기에 관하여 지도자들은 중학교 때보다 초등학교 때부터 실시하는 것이 적절하다는 긍정적인 태도를 보였으며, 장애유형에 따른 체육통합교육의 실시에 대한 태도는 신체장애학생보다 학습장애 학생의 체육통합교육의 실시가 더 필요하다는 긍정적인 태도를 나타내었다.

박주영((2005)은 일반교사의 특수학급 학생 및 특수학급 교사에 대한 인식 및 태도 연구에서 일반학급 교사의 특수학급 학생에 대한 인식은 부정적인 인식을 가지고 있는 것으로 나타났으며 남자 교사가 여자 교사에 비하여 부정적인 영행을 갖으며 교직경력이 적은 경우보다 많은 경우에 있어서 부정적인 인식을 가지고 있었다. 특수학급 교사에 대한 인식은 긍정적인 인식을 가지고 있는 것으로 나타났다.

오승준(2005)은 장애학생의 통합수업에 대한 중등체육교사의 인식 연구에서 중등체육교사가 인식하는 통합체육수업의 장점, 단점, 어려운 점, 개선점은 무엇인가의 결론을 다음과 같이 얻었다. 첫째, 체육통합수업을 실시했을 때의 장점에 대하여 체육교사들은 장애학생과 수업의 긍정적 효과 보다는 비장애학생의 인식 및 인성교육에 주안점을 두었다. 둘째, 통합체육수업을 실시했을 대의 단점은 비 장애학생들과 장애학생들과의 관계 성립의 어려움, 수업진행의 어려움, 안전사고의 위험 순으로 나타났다. 셋째, 실제 통합체육수업에서의 어려운 점은 장애·비 장애학생들 간의 개인차에 의한 수준별·개별 수업의 어려움과, 이에 따른 원활하지 못한 수업진행으로 나타났다. 넷째, 효과적인 통합체육수업을 실시하기 위한 개선점은 장애학생들을 위한 프로그램 및 교재·교구 개발이 시급하고, 장애·비 장애학생들 간의 이해와 배려가 필요한 것으로 나타났다.

차은연(2000)의 연구는 일반학교 교사가 아닌 사회체육지도자의 태도에 관

한 연구이다. 사회체육지도자의 장애인 통합교육에 대한 태도 연구에서 사회체육지도자의 장애인 통합교육에 대한 전반적 태도는 중립적인 것으로 나타났다. 사회체육지도자는 장애인에 대한 통합교육이 이루어져야 한다고 생각은 하지만 실제적으로는 장애인 통합교육에 대해 부정적인 태도를 취하고 있다. 장애유형별로 보면 청각장애인에 대한 태도가 긍정적인 것으로 나타났으며, 시각장애, 지체부자유, 정서 및 행동장애, 정신지체 순으로 태도점수가 낮게 나타났다.

또한 특수체육 관련과목 수강여부에 따른 장애인 통합교육에 대한 태도는 전체적으로 수강집단이 비 수강집단에 비해 상대적으로 긍정적인 태도를 보였으며, 장애인 지도경험 여부에 따른 장애인 통합교육에 대한 태도는 장애인 지도 경험이 있는 집단이 없는 집단에 비해 비교적 긍정적인 경향을 보이는 것으로 나타났다.

사회체육지도자는 통합교육 실시에 대해 기본적으로 지지하면서도 통합된 현실에 따르는 많은 어려움이 있음을 나타냈다. 특히, 장애인 지도에 있어서 전문성 부족과 업무외적인 시간 할애에 대해 지적하고 있으며, 직전교육으로 특수체육 관련과목을 이수하고 장애인 지도경험이 있는 지도자가 비교적 긍정적으로 통합교육을 받아들이고 있었다. 이러한 결과는 앞으로 사회체육지도자의 특수체육에 대한 이해와 전문성을 증가시키기 위한 직전교육과 현직연수, 재교육이 보다 적극적으로 실시되어야 함을 시사한다고 볼 수 있다.

이현수(2002)와 박원희(2005)는 통합체육 수업 시 교사의 입장이 아닌 장애아동과 함께 수업을 하고 있는 일반 중학생들의 장애학생에 대한 인식에 관한 연구이다.

먼저 이현수(2002)의 장애학생과의 통합체육수업이 일반 중학생들의 장애학생에 대한 인식에 미치는 영향에 대해서 살펴보고자 한다.

장애학생과의 통합체육수업을 실시하고 있는 학급의 일반학생들이 통합체육수업을 실시하지 않는 일반학생들보다 학교생활, 개인생활, 사회생활에서 장애학생에 대한 인식이 더 긍정적인 것으로 나타났으며, 성별에 따른 장애

학생에 대한 인식은 남학생이 여학생보다 학교생활, 개인생활에서 장애학생에 대한 인식이 더 긍정적인 것으로 나타났으며, 사회생활에 있어서는 인식차이가 나타나지 않았다. 또한 학년에 따른 인식차이의 결과는 3학년이 학교생활, 개인생활에서 가장 긍정적인 인식을 가지고 있는 것으로 나타났으며, 학년별 장애학생에 대한 인식 차이는 있지만, 학년이 높아질수록 장애학생에 대한 인식에 대한 통계적 유의한 차이가 나타나지 않는다는 것을 알 수 있다.

박원희(2005)는 체육통합수업에 대한 중학생의 수용태도 연구에서 수용태도, 통합수업의 효과는 긍정적 태도를 보였으나 수업환경에서는 부정적 태도를 보여 긍정적 수용태도를 위해 체육통합수업이 환경구성에 지속적인 지원이 요구된다고 하였으며, 성별에 따른 수용태도에서는 남학생이 여학생보다 긍정적으로 나타났으므로 여학생의 수용태도 개선을 위한 체육통합수업의 다양한 지도방법이 연구되어야 할 것이다.

그리고 봉사활동 경험 유·무에 따른 체육통합수업에 대한 태도에서는 모든 변인에서 차이를 나타냈다. 그러므로 많은 학생들이 장애관련 봉사활동에 참여 할 수 있는 제도적 방안을 마련하면 장애학생에 대한 수용태도가 긍정적일 것이며, 체육통합수업 유·무에 따른 장애학생에 대한 수용태도에서 차이가 없음으로 체육통합수업이 학생들에게 긍정적인 수용태도 변화를 가져올 수 있도록 체육통합수업이 구조적인 변화가 있어야 한다고 보고 있다. 또한 종교의 유·무, 체육교과목 선호도, 장애인 친구 및 친척의 유·무 등에서 유의한 차이를 보이고 있지 않아 수용태도에 영향을 미치지 못했음을 알 수 있다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구에서는 장애학생을 체육통합교육 하는 것에 대한 체육교사의 태도를 알아보기 위해 광주광역시와 전라남도 소재 특수학급이 있는 중학교 남·여 체육교사들을 대상으로 설문조사를 실시하였다.

연구대상 표집은 전국특수교육요람(2006)을 참고로 특수학급이 설치되어 운영되고 있는 광주광역시 20개 학교와, 전라남도 79개 중학교를 유목적적 표집(Purposive Sampling) 하였다. 설문지는 광주광역시와 전라남도를 합한 전체 99개 학교에 재직 중인 전체 체육교사 245명을 대상으로 배부하였으며, 이중 189부(77.2%)가 회수되었다.

본 연구의 대상인 체육교사의 배경변인은 성별, 연령, 교직경력, 근무 소재지, 특수체육/발달체육 관련 과목 수강, 특수교육 관련 과목 수강, 장애학생 지도경험, 지도경험의 질에 따라 나누어 구체적으로 살펴보면 표<Ⅲ-1>과 같다.

먼저 성별에 따른 분포를 보면 남자가 전체의 86.2%에 해당하는 163명이었고, 여자가 26명으로 전체의 13.8%를 차지하였다. 근무소재지는 전남지역(70.9%)이 더 많았다. 교직경력은 4개월에서 최고 29년까지 다양하게 분포되어 있었는데, 그 중에서도 16 ~ 20년 경력교사가 36.5%로 가장 많았다. 연령은 대부분이 30대(28.6%)이상이 대부분이었으며, 40대(38.1), 50대(25.4%)까지 다양하게 분포하였다. 특수체육이나 특수교육관련 과목의 수강여부에 대해서는 90%이상이 수강하지 않고 있었으나 장애학생 지도경험 유무변인에 있어서는 지도 해 본 적이 있는 경우가 66.7%, 장애학생을 지도 해 본적이 없는 경우가 23.3%로 나타났다. 지도경험의 질은 경험 없는 경우가 21.7%, 좋지 않은 경우가 34.9%, 만족스럽다는 응답이 29.6%였다.

<표Ⅲ - 1> 연구대상자의 특성

변 인	구 분		빈 도	백분율
성 별	남		163	86.2
	여		26	13.8
연 령	29세 이하		15	7.9
	30~39 세		54	28.6
	40~49 세		72	38.1
	50세 이상		48	25.4
교직경력	5년 이하		29	15.3
	6~10 년		35	18.5
	11~15 년		13	6.9
	16~20 년		69	36.5
	21년 이상		42	22.2
근무 소재지	광주광역시		55	29.1
	전라남도		134	70.9
특수체육/발달체육 관련 과목 수강	대학교	유	14	7.4
		무	175	92.6
	대학원	유	11	5.8
		무	178	94.2
	교육연수	유	17	9.0
		무	189	91.0
특수교육 관련 과목 수강	대학교	유	4	2.1
		무	185	97.9
	대학원	유	11	5.8
		무	178	94.2
	교육연수	유	17	9.1
		무	172	91.0
장애학생 지도경험	유		126	66.7
	무		44	23.3
지도경험의 질	경험 없음		41	21.7
	좋지 않음		66	34.9
	만족스러움		56	29.6
	매우 좋음		5	2.6
전 체			189	100.0

2. 연구 도구

본 연구에서 사용한 조사도구는 Rizzo(1984, 1988)가 미국 체육교사들의 체육통합교육에 대한 태도를 분석하기 위해 만든 '장애인 지도에 대한 체육교사의 태도 조사(Physical Educators Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities; PEATID-Ⅲ)'를 이희철(1998)과 차은연(1999)이 번안하여 사용하였고 오광진(2000) 소수헌(2005) 등에 의해 타당도가 검증된 것이다. 설문문항은 배경변인을 포함한 총 12개의 진술문과 9개의 문항으로 구성되었으며 교사들의 태도를 묻는 종속변인 문항은 5점 Likert 척도에 의해 '전혀 그렇지 않다 1점', '그렇지 않다 2점', '보통이다 3점', '그렇다 4점', '매우 그렇다 5점'의 5단계로 응답하게 구성되었다.

1) 설문지의 구성

(1) 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도 설문

정서장애, 학습장애, 경도 정신지체, 중등도-중도 정신지체, 신체장애 등 5개의 장애로 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도를 묻는 12개 진술문으로 구성되어 있다.

(2) 연구대상자의 개인적 특성에 대한 설문

연구대상자의 특성으로서 성별, 연령, 교직경력, 근무 소재지, 특수체육·특수교육 관련 과목 수강, 장애학생 지도경험의 질에 대한 의견을 묻는 8개 문항과 학교현장에서 장애학생을 지도하는데 따른 문제점이나 개선점을 묻는 자유 응답식 기술문항 1개를 포함하여 총9개 문항으로 이루어져 있다.

2) 설문지의 문항 내적일치도

본 연구에서 사용한 설문지의 문항 내적 일치도는 Cronbach's α 방법을 사용하여 실시한 결과 장애유형별 문항 내적 일치도 Cronbach's α = .71 ~ .80으로 나타났으며, 5개의 장애유형별 문항 내적 일치도 계수는 표<Ⅲ-2>와 같다.

<표Ⅲ - 2> 장애유형별 문항 내적 일치도

구 분	Cronbach's α
정서장애	.711
학습장애	.766
경도 정신지체	.756
중등도-중도 정신지체	.761
신체장애	.806

3. 연구 절차

본 연구는 장애학생을 체육통합교육 하는데 대한 체육교사의 태도를 조사하기 위해 광주광역시와 전라남도 소재 특수학급이 있는 중학교 남·여 체육교사들을 대상으로 설문조사를 실시하였다.

전국특수교육요람(2006)을 통해 특수학급이 있는 광주·전남지역 99개 중학교를 1차로 유목적 표집을 하였다. 시·도·군 교육청 자료와 각 학교 홈페이지를 통해 245명의 체육담당교사를 표집 한 후 각 학교의 예체능부장교사들에게 6월 1일부터 6월 9일까지 전화로 연구자 소개와 연구목적과 조사내용, 조사방법에 대해 설명하고 사전 허락을 받은 후, 우편과 이메일, 그리고 직접 방문을 통해 설문지를 배부하였으며 우편이나 이메일, 직접 방문하는 방법으로 회수하였다. 자료 수집은 2006년 6월 25일부터 7월 22일까지 실시하였으며 총 99개 학교로 배부된 설문지 245부 중 189부가 회수되어 77.2%의 회수율을 나타냈으며, 회수된 설문지 전체 189부를 연구 자료로 사용하였다.

4. 자료 처리

첫 번째 연구문제의 태도와 관련된 문항에 대해서는 5단계 Likert 척도로 '전혀 그렇지 않다 = 1점', '그렇지 않다 = 2점', '보통이다 = 3점', '그렇다 = 4점', '매우 그렇다 = 5점'의 5단계이며, 부정적인 진술문의 경우에는 응답한 점수를 역순으로 환산하여 계산하였다. 따라서 점수가 높을수록 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도를 긍정적인 의미로 해석하였다. 본 설문지의 12개 진술문 중 부정적인 진술문은(5, 6, 7, 8, 9, 10번) 6개였다.

구체적인 자료 처리 내용은 다음과 같다.

첫 번째 연구문제인 체육교사들의 '장애학생 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도'를 알아보기 위해 장애별, 문항별, 태도점수 평균과 표준편차를 산출하였다.

두 번째 연구문제인 체육교사의 특성에 따른 태도차이를 알아보기 위해 성별, 근무 소재지, 특수체육/발달체육 관련 과목 수강, 특수교육 관련 과목 수강, 장애학생 지도경험에 따른 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도 차이를 알아보기 위해 t검증을 실시하였다. 그리고 체육교사의 지도경험의 질에 따른 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도 차이를 알아보기 위해서는 일원배치분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였으며, 유의한 평균 차이 검증은 Scheff´e 사후검증을 실시하였다.

위의 모든 통계처리는 SPSS-Kor Ver. 12.0 프로그램을 이용하였다

Ⅳ. 연구 결과

1. 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도

체육통합교육에 대한 체육교사의 태도를 알아보기 위해 평균과 표준편차를 산출한 결과는 표<Ⅳ-1>과 같다.

표<Ⅳ-1>에서 보는 바와 같이 체육통합교육 전체에 대한 체육교사의 태도는 평균 2.85로 비교적 긍정적인 것으로 나타났고, 장애별로는 학습장애에 대한 태도가 3.09로 가장 긍정적인 것으로 나타났으며, 다음으로는 정서 및 행동장애가 평균 3.00, 신체장애가 평균2.81, 경도 정신지체가 평균 2.80, 중등도-중도 정신지체가 평균 2.57 순으로 나타났다.

<표Ⅳ - 1 > 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도(N=189)

구 분	n	M	SD
정서 및 행동장애	189	3.00	.50
학습장애	189	3.09	.53
경도 정신지체	189	2.80	.54
중등도-중도 정신지체	189	2.57	.55
신체장애	189	2.81	.64
전 체	189	2.85	.48

구체적으로 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도를 알아보기 위해 진술문에 따른 평균과 표준편차를 산출한 결과는 표<Ⅳ-2>와 같다.

본 설문지의 12개 진술문 중 5, 6, 7 ,8, 9, 10번까지의 설문문항은 부정적인 진술문이므로 응답한 점수를 역순으로 환산하여 계산하였다.

<표Ⅳ - 2> 진술문에 따른 체육교사의 태도 평균과 표준편차

문항	정서 및 행동장애		학습장애		경도 정신지체		중등도-중도 정신 지체		신체장애		전체	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
1	3.30	1.10	3.31	1.02	3.13	1.06	2.77	1.20	3.21	1.25	3.14	0.88
2	2.78	1.00	2.88	1.07	2.59	1.03	2.38	1.03	2.65	1.21	2.65	0.89
3	2.52	1.10	2.59	1.08	2.35	1.07	2.10	1.00	2.27	1.10	2.36	0.91
4	3.26	.96	3.26	.99	2.94	1.09	2.54	1.13	2.90	1.20	2.98	0.88
5	3.15	1.09	3.41	1.03	3.05	1.05	2.71	1.12	2.98	1.27	3.06	0.95
6	2.88	1.02	3.21	1.01	2.82	1.07	2.51	1.07	2.89	1.22	2.86	0.92
7	2.47	1.09	2.66	1.09	2.25	.97	1.90	.89	2.19	1.03	2.29	0.85
8	1.95	.81	1.95	.82	1.78	.78	1.75	.78	1.78	.81	1.89	0.69
9	2.83	1.03	2.86	1.09	2.50	1.12	2.28	1.12	2.59	1.16	2.60	0.98
10	3.20	1.12	3.30	1.10	2.90	1.19	2.63	1.22	2.87	1.26	2.97	1.07
11	3.91	.92	3.91	.93	4.06	.99	4.22	.876	4.14	.92	4.04	0.83
12	3.76	.95	3.81	.92	3.33	1.08	3.12	1.11	3.37	1.15	3.47	0.84

표<Ⅳ-2>에서 보는 바와 같이 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도를 진술문에 따라 살펴보면, 수업상황과 관련된 내용으로 장애학생과 일반학생이 서로 협동하는 법을 배울 것(1)이라는데 대한 태도는 평균 3.14로 다소 긍정적으로 나타났으며, 장애학생의 수업 참여가 수업분위기를 흐트러뜨릴 것(6)이라는데 대한 태도는 평균 2.86으로 교사들은 장애학생들이 수업 분위기를 다소 흐트러뜨린다고 생각하는 것으로 나타났다.

일반학생과 관련된 내용으로 일반학생들이 운동 기술을 습득하고자 하는 동기가 유발될 것(2)이라는데 대한 태도는 평균 2.65로 나타났으며, 장애학생을 거부할 것(5)이라는데 대한 태도의 평균은 3.06으로 나타나 일반학생들이 장애학생을 수용하는데 대해 다소 어려움이 있음을 알 수 있었다.

장애학생과 관련된 내용으로 장애학생의 학습속도가 향상될 것(3)이라는데 대한 태도는 평균 2.36으로 다소 부정적으로 나타났으며, 장애학생의 자아개념이 긍정적으로 발달할 것(4)이라는데 대한 태도는 평균 2.98로 장애학생의 자아개념이 긍정적으로 발달할 것이라고 나타났다.

교사와 관련된 내용으로 교사에게 과중한 부담을 준다는 것(7)이라는데 대

한 태도는 평균 2.29로 나타났으며, 교사가 장애학생을 지도하기 위한 교육이나 훈련을 충분하게 받지 못하고 있다는 것(8)이라는데 대한 태도는 평균 1.89로 나타나 체육교사를 상대로 장애 이해 교육이나 훈련이 충분하게 이루어지지 않고 있다는 것을 나타내었으며, 교사의 업무가 늘어날 것이라는데(9)에 대한 태도는 평균 2.60으로 나타나 업무가 늘어난다고 생각하고 있는 것으로 나타났으며, 수업 중 장애학생에게 교사의 시간을 많이 빼앗길 것(10)이라는데 대한 태도는 평균 2.97로 나타나 다소 긍정적인 태도를 보였다. 반면 장애학생을 지도하기 위한 교육과 훈련을 받을 필요가 있다는데(11) 대해서는 평균 4.04로 매우 긍정적인 태도를 가지고 있는 것으로 나타났으며, 언제나 장애학생들을 수업에 참여시켜 수업할 수 있다는데(12) 대해 평균 3.47로 나타나 체육교사들이 어느 정도 통합교육에 대한 수용 의사가 있음을 나타내고 있는 것으로 보였다.

2. 체육교사의 특성에 따른 체육통합교육에 대한 태도

1) 체육교사의 성별에 따른 체육통합교육에 대한 태도

체육교사의 성별에 따라 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도에 차이가 있는가를 알아보기 위해 t검정을 실시한 결과는 표<Ⅳ-3>과 같다.

표<Ⅳ-3>에서 보는 바와 같이 체육교사의 성별에 따라 체육통합교육 전체에 대한 체육교사의 태도는 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으며, 장애유형별에서도 모든 장애에서 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표Ⅳ - 3> 체육교사의 성별에 따른 체육통합교육에 대한 태도(N=189)

구 분	구 분	n	M	SD	df	t
정서 및 행동장애	남	163	3.00	.518	187	.352
	여	26	2.96	.376		
학습장애	남	163	3.08	.555	187	-.702
	여	26	3.16	.413		
경도 정신지체	남	163	2.79	.557	187	-.932
	여	26	2.90	.479		
중등도-중도 정신지체	남	163	2.56	.562	187	-.721
	여	26	2.64	.508		
신체장애	남	163	2.81	.666	187	-.277
	여	26	2.85	.544		
전 체	남	163	2.85	.493	187	.593
	여	26	2.90	.399		

2) 체육교사의 근무 소재지에 따른 체육통합교육에 대한 태도

체육교사의 근무 소재지에 따라서 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도에 차이가 있는가를 알아보기 위해 t검정을 실시한 결과는 표<Ⅳ-4>과 같다.

표<Ⅳ-4>에서 보는 바와 같이 체육교사의 근무 소재지에 따라 체육통합교육 전체에 대한 체육교사의 태도는 두 집단간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으며, 장애별에서도 모든 장애에서 광주 소재 교사들과 전라남도 소재 교사들 간의 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 두 집단 간에 교사들은 학습장애(3.15/3.07)와 정서 및 행동장애(3.02/2.98)에서 높은 반응을 나타내었다.

<표Ⅳ - 4> 체육교사의 근무 소재지에 따른 체육통합교육에 대한 태도(N=189)

구 분	구 분	n	M	SD	df	t
정서 및 행동장애	광주	55	3.02	.55	187	.477
	전남	134	2.98	.47		
학습장애	광주	55	3.15	.59	187	.932
	전남	134	3.07	.51		
경도 정신지체	광주	55	2.79	.54	187	.173
	전남	134	2.81	.55		
중등도-중도 정신지체	광주	55	2.47	.53	187	-1.647
	전남	134	2.61	.55		
신체장애	광주	55	2.79	.65	187	.327
	전남	134	2.82	.65		
전 체	광주	55	2.84	.49	187	-.198
	전남	134	2.86	.47		

3) 체육교사의 특수체육/발달체육 관련 과목 수강에 따른 체육통합교육에 대한 태도

체육교사의 특수체육/발달체육 관련 과목 수강에 따라서 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도에 차이가 있는가를 알아보기 위해 t검증을 실시한 결과는 표<Ⅳ-5>, 표<Ⅳ-6>, 표<Ⅳ-7>과 같다.

표<Ⅳ-5>에서 보는 바와 같이 대학교에서 체육교사의 특수체육/발달체육 관련 수강에 따라 체육통합교육 대한 체육교사의 태도는 전체적으로 볼 때 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

장애별로는 경도 정신지체유형에서 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<0.01$). 대학교에서 특수체육/발달체육 관련 과목을 수강한 교사들이 수강하지 않는 교사들에 비해 비교적 긍정적인 태도를 가지고 있는 것으로 나타났다.

<표Ⅳ - 5> 체육교사의 특수체육/발달체육 관련 과목 수강(대학교)에 따른 체육통합교육에 대한 태도(*N*=189)

구 분	구 분	*n*	*M*	*SD*	*df*	*t*
정서 및 행동장애	유	14	3.11	.29	187	.877
	무	175	2.99	..51		
학습장애	유	14	3.19	.38	187	.735
	무	175	3.08	.54		
경도 정신지체	유	14	3.17	.46	187	2.634**
	무	175	2.77	.54		
중등도-중도 정신지체	유	14	2.89	.44	187	2.298
	무	175	2.54	.55		
신체장애	유	14	3.22	.50	187	2.429
	무	175	2.78	.65		
전 체	유	14	3.12	.36	187	2.127*
	무	175	2.83	.48		

* p<.05, ** p<0.01

표<Ⅳ-6>에서 보는 바와 같이 대학원에서 체육교사의 특수체육/발달체육 관련 수강에 따라 체육통합교육 대한 체육교사의 태도는 전체적으로 볼 때 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

장애별로는 정서 및 행동장애, 학습장애에서 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(p<.05). 대학원에서 특수체육/발달체육 관련 과목을 수강한 교사들이 수강하지 않는 교사들에 비해 긍정적인 태도를 가지고 있는 것으로 나타났다. 대학원에서 특수체육/발달체육 관련 수강을 한 체육교사들에서 학습장애가 가장 높게 반응하였으며(3.49), 정서 및 행동장애(3.29), 신체장애(3.18), 경도 정신지체(3.07) 장애 순으로 반응이 나타났으며 중등도-중도 정신지체에서 가장 낮게 반응을 나타냈다(2.71).

표<Ⅳ - 6> 체육교사의 특수체육/발달체육 관련 과목 수강(대학원)에 따른 체육통합교육에 대한 태도(*N*=189)

구 분	구 분	*n*	*M*	*SD*	*df*	*t*
정서 및 행동장애	유	11	3.29	.58	187	2.03*
	무	178	2.98	.49		
학습장애	유	11	3.49	.50	187	2.56*
	무	178	3.07	.53		
경도 정신지체	유	11	3.07	.59	187	1.68
	무	178	2.79	.54		
중등도-중도 정신지체	유	11	2.71	.71	187	.84
	무	178	2.56	.54		
신체장애	유	11	3.18	.89	187	1.91
	무	178	2.79	.62		
전 체	유	11	3.15	.51	187	2.093*
	무	178	2.84	.47		

* p<.05

표<Ⅳ-7>에서 보는 바와 같이 체육교사의 특수체육/발달체육 관련 연수를 받은 적이 있는가에 따라 체육통합교육 전체에 대한 체육교사의 태도는 두 집단의 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으며, 장애별에서도 모든 장애에서 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표Ⅳ - 7> 체육교사의 특수체육/발달체육 관련 과목 수강(관련연수)에 따른 체육통합교육에 대한 태도(*N*=189)

구 분	구 분	*n*	*M*	*SD*	*df*	*t*
정서 및 행동장애	유	17	3.04	.42	187	.379
	무	172	2.99	.50		
학습장애	유	17	3.08	.48	187	-.051
	무	172	3.09	.54		
경도 정신지체	유	17	2.77	.41	187	-.262
	무	172	2.81	.55		
중등도-중도 정신지체	유	17	2.47	.49	187	-.770
	무	172	2.58	.56		
신체장애	유	17	2.88	.74	187	.449
	무	172	2.81	.64		
전 체	유	17	2.85	.39	187	-.048
	무	172	2.85	.49		

4) 체육교사의 특수교육 관련 과목 수강에 따른 체육통합교육에 대한 태도

체육교사의 특수교육 관련 과목 수강에 따른 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도에 차이가 있는가를 알아보기 위해 t검증을 실시한 결과는 표<Ⅳ-8>, 표<Ⅳ-9>, 표<Ⅳ-10>과 같다.

표<Ⅳ-8>에서 보는 바와 같이 대학교에서 체육교사의 특수교육 관련 수강에 따라 체육통합교육 전체에 대한 체육교사의 태도는 두 집단의 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

장애별로는 모든 장애에서 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표Ⅳ - 8> 체육교사의 특수교육 관련 과목 수강(대학교)에 따른 체육통합교육에 대한 태도(*N*=189)

구 분	구 분	*N*	*M*	*SD*	*df*	*t*
정서 및 행동장애	유	4	2.91	28	187	-.336
	무	185	3.00	50		
학습장애	유	4	2.93	27	187	-.982
	무	185	3.10	54		
경도 정신지체	유	4	2.68	39	187	-.443
	무	185	2.81	55		
중등도-중도 정신지체	유	4	2.72	46	187	.562
	무	185	2.57	55		
신체장애	유	4	2.95	38	187	.431
	무	185	2.81	65		
전 체	유	4	2.82	.28	187	-.144
	무	185	2.86	.48		

표<Ⅳ-9>에서 보는 바와 같이 대학원에서 체육교사의 특수교육 관련 수강에 따라 체육통합교육 전체에 대한 체육교사의 태도는 두 집단의 통계적으로

유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

장애별로는 신체장애에서만 두 집단간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며 다른 장애유형에서는 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표Ⅳ - 9> 체육교사의 특수교육 관련 과목 수강(대학원)에 따른 체육통합교육에 대한 태도(*N*=189)

구 분	구 분	*n*	*M*	*SD*	*df*	*t*
정서 및 행동장애	유	11	3.16	.27	187	1.138
	무	178	2.98	.49		
학습장애	유	11	3.38	.50	187	1.866
	무	178	3.07	.53		
경도 정신지체	유	11	3.03	.52	187	1.394
	무	178	2.79	.54		
중등도-중도 정신지체	유	11	2.67	.66	187	.613
	무	178	2.56	.54		
신체장애	유	11	3.19	.85	187	2.001*
	무	178	2.79	.63		
전 체	유	11	3.09	.47	187	1.652
	무	178	2.84	.47		

* $p<.05$

표<Ⅳ-10>에서 보는 바와 같이 체육교사의 특수교육 관련연수를 받은 적이 있는가에 따라 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도는 전체적으로 볼 때 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으며, 장애별로도 모든 장애에서 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표Ⅳ - 10> 체육교사의 특수교육 관련 과목 수강(관련연수)에 따른 체육통합교육에 대한 태도(N=189)

구 분	구 분	n	M	SD	df	t
정서 및 행동장애	유	17	3.13	.43	187	1.143
	무	172	2.98	.50		
학습장애	유	17	3.20	.48	187	.894
	무	172	3.08	.54		
경도 정신지체	유	17	2.86	.43	187	.472
	무	172	2.80	.55		
중등도-중도 정신지체	유	17	2.53	.53	187	-.274
	무	172	2.57	.55		
신체장애	유	17	3.00	.75	187	1.201
	무	172	2.80	.63		
전 체	유	17	2.94	.41	187	.805
	무	172	2.85	.48		

5) 체육교사의 장애학생 지도경험에 따른 체육통합교육에 대한 태도

체육교사의 장애학생 지도경험에 따라 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도에 차이가 있는가를 알아보기 위해 t검증을 실시한 결과는 표<Ⅳ-11>과 같다.

표<Ⅳ-11>에서 보는 바와 같이 체육교사의 장애학생 지도경험에 따라 체육통합교육에 대해 전체적으로 볼 때 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으며, 장애별로는 학습장애를 제외한 모든 장애에서는 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으며, 학습장애에서는 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다 ($p<.05$).

<표Ⅳ - 11> 체육교사의 장애학생 지도경험에 따른 체육통합교육에 대한 태도(N=170)

구 분	구 분	n	M	SD	df	t
정서 및 행동장애	유	126	3.04	.48	168	.987
	무	44	2.96	.41		
학습장애	유	126	3.17	.52	94.698	2.216*
	무	44	3.00	.41		
경도 정신지체	유	126	2.84	.52	168	.726
	무	44	2.78	.43		
중등도-중도 정신지체	유	126	2.57	.53	168	-.560
	무	44	2.62	.50		
신체장애	유	126	2.87	.62	168	1.018
	무	44	2.76	.58		
전 체	유	126	2.90	.45	168	.974
	무	44	2.82	.40		

* p<.05

6) 체육교사의 지도경험의 질에 따른 체육통합교육에 대한 태도

체육교사의 지도경험의 질에 따른 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도는 표<Ⅳ-12>와 같다.

표<Ⅳ-12>에서 보는 바와 같이 지도경험의 질에 따라 체육통합교육 대한 체육교사의 태도는 전체적으로 볼 때 매우 좋다가 3.31로 가장 높게 나타났으며 만족스럽다가 3.15, 경험 없음이 2.82, 좋지 않다고 응답한 교사들이 평균 2.65로 나타났다.

<표Ⅳ - 12> 체육교사의 지도경험의 질에 따른 체육통합교육에 대한 태도 평균과 표준편차 결과

구 분	구 분	*n*	*M*	*SD*
정서 및 행동장애	경험 없음	41	2.95	.40
	좋지 않음	66	2.85	.43
	만족스러움	56	3.25	.45
	매우 좋음	5	3.45	.31
학습장애	경험 없음	41	2.98	.37
	좋지 않음	66	2.94	.51
	만족스러움	56	3.41	.44
	매우 좋음	5	3.60	.48
경도 정신지체	경험 없음	41	2.79	.43
	좋지 않음	66	2.53	.47
	만족스러움	56	3.15	.40
	매우 좋음	5	3.20	.51
중등도-중도 정신지체	경험 없음	41	2.64	.51
	좋지 않음	66	2.32	.47
	만족스러움	56	2.80	.49
	매우 좋음	5	2.93	.60
신체장애	경험 없음	41	2.74	.53
	좋지 않음	66	2.59	.60
	만족스러움	56	3.14	.57
	매우 좋음	5	3.38	.70
전 체	경험 없음	41	2.82	.38
	좋지 않음	66	2.65	.40
	만족스러움	56	3.15	.36
	매우 좋음	5	3.31	.42

이상과 같이 체육교사의 지도경험의 질에 따른 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도에 차이가 있는가를 알아보기 위해 일원배치분산분석(one-way ANOVA)을 실시한 결과는 표<Ⅳ-13>과 같다.

표<Ⅳ-13>에서 보는 바와 같이 체육교사의 지도경험의 질에 따른 체육통합교육 전체에 대한 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

장애별로는 모든 장애에서 통계적으로 매우 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.001$).

<표Ⅳ - 13> 체육교사의 지도경험의 질에 따른 체육통합교육에 대한 분산분석 결과

구 분	변량원	*df*	*SS*	*MS*	*F*
정서 및 행동장애	집단간	3	5.988	1.996	10.596***
	집단내	164	30.895	.188	
	전 체	167	36.883		
학습장애	집단간	3	8.646	2.882	13.794***
	집단내	164	34.265	.209	
	전 체	167	42.912		
경도 정신지체	집단간	3	12.358	4.119	21.056***
	집단내	164	32.084	.196	
	전 체	167	44.442		
중등도-중도 정신지체	집단간	3	7.796	2.599	10.540***
	집단내	164	40.433	.247	
	전 체	167	48.229		
신체장애	집단간	3	10.790	3.597	10.728***
	집단내	164	54.984	.335	
	전 체	167	65.774		
전 체	집단간	3	8.666	2.889	19.052***
	집단내	164	24.865	.152	
	전 체	167	33.532		

*** $p<0.001$

이와 같은 차이가 구체적으로 어떤 경험의 질을 가지고 있는 집단 간에 나타나는가를 알아보기 위해 Scheff'e 사후검증을 실시하였다.

그 결과 장애별로는 정서 및 행동장애의 경우 경험이 없는 집단과 만족스럽다고 응답한 집단 간에, 좋지 않다는 집단과 만족스럽다는 집단 간에, 좋지 않다는 집단과 매우 만족한다는 집단 간에, 만족한다는 집단과 경험 없다는 집단 간에, 만족한다는 집단과 좋지 않다는 집단 간에, 매우 만족한다는 집단과 좋지 않다고 응답한 집단 간에 통계적으로 각각 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.05$).

학습장애의 경우 지도경험이 없는 집단과 만족스럽다는 집단 간에, 지도경

험이 없는 집단과 매우 만족한다는 집단 간에, 좋지 않다는 집단과 만족스럽다는 집단 간에, 좋지 않다는 집단과 매우 만족한다는 집단 간에, 만족스럽다는 집단과 경험이 없는 집단 간에, 만족스럽다는 집단과 좋지 않다는 집단 간에, 매우 만족한다는 집단과 경험이 없는 집단 간에, 매우 만족한다는 집단과 좋지 않다고 응답한 집단 간에 통계적으로 각각 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.05$).

경도 정신지체의 경우는 지도경험이 없는 집단과 좋지 않다는 집단 간에, 경험이 없는 집단과 만족스럽다는 집단 간에, 좋지 않다는 집단과 경험이 없다는 집단 간에 좋지 않다는 집단과 만족스럽다는 집단 간에, 좋지 않다는 집단과 매우 만족한다는 집단 간에 만족스럽다는 집단과 경험이 없다는 집단 간에, 만족스럽다는 집단과 좋지 않다는 집단 간에, 매우 만족한다는 집단과 좋지 않다고 응답한 집단 간에 통계적으로 각각 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.05$).

중등도-중도 정신지체의 경우는 지도경험이 없는 집단과 좋지 않다는 집단 간에, 좋지 않다는 집단과 경험이 없는 집단 간에, 좋지 않다는 집단과 만족스럽다는 집단 간에, 만족스럽다는 집단과 좋지 않다고 응답한 집단에서만이 통계적으로 각각 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.05$).

신체장애의 경우는 지도경험이 없다는 집단과 만족스럽다는 집단 간에, 좋지 않다는 집단과 만족스럽다는 집단 간에 좋지 않다는 집단과 매우 만족한다는 집단 간에, 만족스럽다는 집단과 경험이 없는 집단 간에, 만족스럽다는 집단과 좋지 않다는 집단 간에, 매우 만족한다는 집단과 좋지 않다고 응답한 집단 간에 통계적으로 각각 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.05$).

<표Ⅳ - 14> 체육교사의 지도경험의 질에 따른 체육통합교육에 대한 사후검정(Scheffe) - 장애영역별

구 분	구 분	구 분	평균차	표준오차
정서 및 행동장애	경험 없음	좋지 않음	.10181	.08631
		만족스러움	-.29957*	.08921
		매우 좋음	-.49213	.20560
	좋지 않음	경험 없음	-.10181	.08631
		만족스러움	-.40138*	.07886
		매우 좋음	-.59394*	.20132
	만족스러움	경험 없음	.29957*	.08921
		좋지 않음	.40138*	.07886
		매우 좋음	-.19256	.20258
	매우 좋음	경험 없음	.49213	.20560
		좋지 않음	.59394*	.20132
		만족스러움	.19256	.20258
학습장애	경험 없음	좋지 않음	.03347	.09089
		만족스러움	-.43050*	.09395
		매우 좋음	-.61829*	.21652
	좋지 않음	경험 없음	-.3347	.09089
		만족스러움	-.46397*	.08305
		매우 좋음	-.65177*	.21202
	만족스러움	경험 없음	.43050*	.09395
		좋지 않음	.46397*	.08305
		매우 좋음	-.18780	.21335
	매우 좋음	경험 없음	.61829*	.21652
		좋지 않음	.65177*	.21202
		만족스러움	.18780	.21335
경도 정신지체	경험 없음	좋지 않음	.26343*	.08795
		만족스러움	-.35598*	.09091
		매우 좋음	-.40122	.20952
	좋지 않음	경험 없음	-.26343*	.08795
		만족스러움	-.61941*	.08036
		매우 좋음	-.66465*	.20516
	만족스러움	경험 없음	.35598*	.09091
		좋지 않음	.61941*	.08036
		매우 좋음	-.04524	.20645
	매우 좋음	경험 없음	.40122	.20952
		좋지 않음	.66465*	.20516
		만족스러움	.04524	.20645

구 분	구 분	구 분	평균차	표준오차
중등도-중도 정신지체	경험 없음	좋지 않음	.31273*	.09874
		만족스러움	-.16427	.10206
		매우 좋음	-.29106	.23521
	좋지 않음	경험 없음	-.31273*	.09874
		만족스러움	-.47700*	.09021
		매우 좋음	-.60379	.23031
	만족스러움	경험 없음	.16427	.10206
		좋지 않음	.47700*	.09021
		매우 좋음	-.12679	.23176
	매우 좋음	경험 없음	.29106	.23521
		좋지 않음	.60379	.23031
		만족스러움	.12679	.23176
신체장애	경험 없음	좋지 않음	.14542	.11514
		만족스러움	-.39747*	.11901
		매우 좋음	-.63943	.27428
	좋지 않음	경험 없음	-.14542	.11514
		만족스러움	-.54288*	.10520
		매우 좋음	-.78485*	.26858
	만족스러움	경험 없음	.39747*	.11901
		좋지 않음	.54288*	.10520
		매우 좋음	-.24196	.27026
	매우 좋음	경험 없음	.63943	.27428
		좋지 않음	.78485*	.26858
		만족스러움	.24196	.27026
전 체	경험 없음	좋지 않음	.17137	.07743
		만족스러움	-.32956*	.08003
		매우 좋음	-.48843	.18445
	좋지 않음	경험 없음	-.17137	.07743
		만족스러움	-.50093*	.07074
		매우 좋음	-.65980*	.18061
	만족스러움	경험 없음	.32956*	.08003
		좋지 않음	.50093*	.07074
		매우 좋음	-.15887	.18174
	매우 좋음	경험 없음	.48843	.18445
		좋지 않음	.65980*	.18061
		만족스러움	.15887	.18174

* $p<.05$

V. 논 의

본 연구에서는 광주광역시와 전라남도 특수학급이 있는 중학교에 소재한 체육교사들을 대상으로 체육통합교육에 대한 체육교사들의 태도를 알아보고자 한 조사연구로, 본 장에서는 연구문제에 대한 연구결과를 중심으로 하여 구체적으로 논의해 보고자 한다.

1. 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도

체육통합교육에 대한 체육교사들의 태도는 비교적 긍정적인 것으로 나타났는데, 장애별로는 학습장애 학생의 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도가 가장 긍정적인 것으로 나타났으며, 그 다음으로는 정서 및 행동장애, 신체장애, 경도 정신지체 순으로 긍정적으로 나타났고, 중등도-중도 정신지체 장애는 부정적으로 나타났다. 이러한 결과는 Rizzo(1984)와 Aloia(1980), 이희철(1998), 소수헌(2005)의 선행연구와는 다소 상이한 결과를 나타내고 있다. 체육교사들이 신체장애학생보다 학습장애 학생이나 정서 및 행동장애학생을 체육통합교육 하는데 대해 긍정적인 태도를 가지고 있는 것은 신체의 움직임을 매개로 하는 체육수업의 특수성에 기인한 것이라고 볼 수 있다.

체육교사들은 중등도-중도 정신지체학생을 체육통합교육을 하는데 대해 가장 부정적으로 생각하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 지적능력이 현저하게 결여되고 있고, 다른 사람의 도움이 절대적으로 필요한 중등도-중도 정신지체학생의 인지적, 사회적 특성으로 인해서 교사의 부담과 업무가 가중되고, 체육통합교육을 통하여 학습능력 향상을 기대하기도 어렵기 때문으로 사료된다. 선행연구들(Aloia et al., 1980; Rizzo, 1984; Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1988; Tripp, 1988)에서도 체육교사들은 중등도 이상

의 장애학생보다 경도 장애학생에 대해 긍정적인 태도를 나타낸다고 보고하고 있으며, 이희철(1998)의 선행연구에서도 신체장애나 정서 및 행동장애학생보다 중등도-중도 정신지체학생에 대해 부정적인 태도를 나타낸다고 보고하고 있어 이를 뒷받침한다. 그러나 소수헌(2005)의 선행연구에서는 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도가 중등도-중도 정신지체가 가장 긍정적인 것으로 나타났으며 그 다음으로 경도 정신지체, 신체장애, 정서장애, 학습장애의 순으로 나타난다고 보고하고 있어 본 연구의 결과와 다소 상이한 결과를 나타내고 있다. 김종욱(2005)의 선행연구에서는 체육교사의 가치정향은 교과내용 숙달에서 정서 및 행동장애, 신체장애, 경도 정신지체 순으로 인식하고 있었다.

체육통합교육에 대한 체육교사들의 태도를 알아보기 위한 진술문에 응답한 결과는 비교적 긍정적인 것으로 볼 수 있다. 수업상황과 관련된 진술문 내용 중에서 장애학생과 일반학생이 서로 협동하는 법을 배울 것이라는데 대해 다소 긍정적으로 나타났다. 일반학생과 관련된 진술문에서는 일반학생들이 장애학생을 체육통합수업을 실시하는데 거부할 것이라는데 대해서는 그렇지 않을 것이라는 긍정적인 태도를 가지고 있는 것으로 나타난 반면 일반학생들이 운동 기술을 습득하고자 하는 동기가 유발될 것이라는데 대해서는 부정적인 태도를 가지고 있는 것으로 나타났다. 장애학생과 관련된 진술문에서는 장애학생들의 자아개념이 보다 긍정적으로 발달할 것이라는데 대해서 장애학생의 자아개념이 긍정적으로 발달할 것이라고 나타났다.

체육교사들은 교사와 관련된 진술문 내용 중에서 교사의 과중한 부담이나 장애학생 지도에 필요한 교육이나 훈련의 불충분한 기회, 그리고 장애학생의 지도로 인한 교사의 업무 증가에 대해 부정적인 태도를 나타냈다. 그러나 장애학생을 지도하기 위한 교육과 훈련을 받을 필요가 있다는데 대해 상당히 긍정적인 태도를 보였다. 이러한 결과는 교사들이 장애학생에게 적절하게 체육을 지도할 능력이 부족하며, 장애학생에 대한 운동행동을 평가하고 해석하는 방법을 배우는데 도움을 필요로 한다고 보고한 선행연구 소수헌(2005)과

임경희(2002), 이희철(1998), Melograno와 Loovis(1991)와 일치하는 것으로서 체육교사들에게 체육통합교육과 관련된 교육이나 훈련이 시급히 이루어져야 하며, 무엇보다도 교사 자신이 통합교육의 필요성을 인식하고 장애학생을 이해하고 수용하려는 자세가 먼저 준비되어야 할 것이다.

2. 체육교사의 개인적 특성에 따른 체육통합교육에 대한 태도

1) 체육교사의 성별에 대한 태도

체육교사의 성별에 따른 체육통합교육에 대한 태도는 남녀 교사 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으며, 장애별에서도 모든 장애에서 남녀 교사 두 집단 강에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사의 성별에 따라서는 유의한 차이가 없다고 보고한 선행연구들 Patrick(1987), Rizzo와 Vispoel(1991), Rizzo와 Wright(1988), Rowe와 Stutts(1987), Ennis와 Zhu(1991), 최선아(1997)와는 결과가 일치하고 있다.

교사의 성별에 따라 유의한 차이가 있다는 결과를 나타내며, 여자교사가 남자교사보다 긍정적인 결과를 나타냈다고 보고한 선행연구(Aloia et al., 1980; Tringo, 1970; 김윤희, 1993; 김종표, 2005)의 결과와는 다른 결과를 나타내고 있으며, 두 집단 간에 유의한 차이가 있으며 남자교사가 여자교사보다 긍정적인 결과를 나타냈다고 보고한 이희철(1998), 소수헌(2005)의 결과와도 다른 결과를 나타내고 있다.

2) 체육교사의 근무 소재지에 대한 태도

체육교사의 근무 소재지에 따른 체육통합교육에 대한 태도는 두 집단간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 장애별에서도 모든 장애에서 두 집단간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으며 두 집단간에 교사들은 학습장애와 정서 및 행동장애에 긍정적인 반응을 나타냈다.

한 지역에서 학교 급별을 달리하여 연구한 소수헌(2005)의 선행연구는 부산지역의 초등학교와 중학교 교사 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 중학교 교사들이 초등학교 교사들에 비해 긍정적인 태도를 가지고 있는 것으로 나타났다. 장애에 따라서는 모든 장애에서 초·중등 교사의 태도에 유의한 차이가 있는 것으로 나타나 본 연구의 결과와는 다른 결과를 나타내었다.

서울지역의 일반중학교 교사와 특수학교 교사를 비교한 이희철(1998)의 선행연구에서는 체육통합교육에 대한 태도는 일반중학교 교사와 특수학교 교사 간에 유의한 차이가 있었으며, 특수학교 교사들이 일반중학교 교사들에 비해 보통 이상의 긍정적인 태도를 가지고 있는 것으로 나타났다. 장애에 따라서는 정서 및 행동장애를 제외한 모든 장애에서 일반중학교 교사와 특수학교 교사의 태도에 유의한 차이가 있었으며, 특수학교 교사들이 일반중학교 교사들보다 긍정적인 태도를 가지고 있는 것으로 나타났다.

3) 체육교사의 특수체육/발달체육 관련 과목 수강에 대한 태도

체육교사의 대학교에서 특수체육/발달체육 관련 과목 수강에 따른 체육통합교육에 대한 태도는 특수체육/발달체육 관련 과목을 수강한 교사와 수강하지 않은 교사 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났는데, 대학교에서 특수체육/발달체육 관련 과목을 수강한 교사들이 수강하지 않는 교사들에 비해

긍정적인 태도를 가지고 있는 것으로 나타났다. 장애별로는 경도 정신지체학생의 통합교육에 대해서는 통계적으로 매우 유의한 차이를 보였으나 나머지 장애에서는 통계적으로 두 집단 간에 유의한 차이를 보이지 않았다.

또한 대학원에서 특수체육/발달체육 관련 과목을 수강에 따라 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도는 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며 대학원에서 특수체육/발달체육 관련 과목을 수강한 교사들이 수강하지 않는 교사들에 비해 긍정적인 태도를 가지고 있는 것으로 나타났다. 장애유형별로는 정서장애와 학습장애유형에서 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

특수체육/발달체육 관련 연수를 받은 적이 있는 가에서는 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

이희철(1998)과 차은연(2000)의 특수체육/발달체육 관련 과목 수강에 따른 체육통합교육에 대한 태도 연구에서 특수체육/발달체육 관련 과목을 수강한 교사와 수강하지 않은 교사 간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으며, 장애유형별에서 이희철(1998)의 연구에서는 경도 정신지체와 신체장애에서 두 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

소수헌(2005)과 탁정근(1999)의 특수체육/발달체육 관련 과목 수강에 따른 체육통합교육에 대한 태도는 특수체육/발달체육 관련 과목을 수강한 교사와 수강하지 않은 교사 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며 장애에 따라서는 모든 장애에서 각각 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

Kowalski와 Rizzo(1996), Rizzo(1985), Rizzo와 Kirkendal(1995), 이희철(1998), 소수헌(2005), 김윤희(1993), 최선아(1997)에서도 특수체육 관련 과목을 수강한 교사들이 수강하지 않는 교사들에 비해 긍정적인 태도를 가지고 있는 것으로 나타나 본 연구의 결과와 일치해 특수체육/발달체육 관련 과목 수강 경험이 있는 교사들이 체육통합교육에 대해 긍정적이라고 볼 수 있다.

한편 이들 연구에서는 모든 장애에서 각각 유의한 차이가 있는 것으로 나타났지만 본 연구에서는 운동 발달과 크게 관련 없고 학습장애, 정서 및 행

동장애, 경도 정신지체장애에서 집단 간에 유의한 차이가 있었다. 따라서 장애학생을 이해하고 지도할 수 있는 교사 교육이나 훈련에 대한 구조적인 접근이 시급히 이루어져야 할 것이며 예비교사에 대한 사전 교육이 이루어져야 하며 현직 교사들에 대해서는 정규수업시간에 장애학생들과 일반학생들을 효율적으로 지도할 수 있도록 연수나 재교육의 기회가 지속적으로 제공되어야 할 것으로 본다.

4) 체육교사의 특수교육 관련 과목 수강에 대한 태도

체육교사의 대학교에서 특수교육 관련 과목 수강에 따른 체육통합교육에 대한 태도는 특수교육 관련 과목을 수강한 교사와 수강하지 않은 교사 간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으며, 장애별에서도 모든 장애에서 두 집단간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

대학원에서 특수교육 관련 과목을 수강에 따라 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도는 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으며 장애별로는 신체장애에서만 두 집단 간에 유의한 차이를 나타내었다.

특수교육 관련 연수를 받은 적이 있는 가에서는 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으며, 모든 장애에서 두 집단간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

Kowalski와 Rizzo(1996), Rizzo(1985), Rizzo와 Kirkendal(1995), 이희철(1998)의 연구에서 특수교육 관련 과목 수강에 따른 체육통합교육에 대한 태도는 특수교육 관련 과목을 수강한 교사와 수강하지 않는 교사 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 이희철(1998)의 연구에서 는 정서장애를 제외한 모든 장애에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 최선아(1997)의 연구에서는 본 연구의 대학원 결과와 같이 신체장애에서만 두 집단 간에 유의한 차이를 나타냈다.

5) 체육교사의 장애학생 지도경험에 대한 태도

체육교사의 장애학생 지도경험에 따른 체육통합교육에 대한 태도는 두 집단간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 장애별에서는 학습장애에서만 두 집단간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 지도경험이 있는 경우에 긍정적인 태도를 가지고 있었다.

장애별에서 최선아(1997)의 연구에서는 장애학생의 지도 경험에 따른 체육통합교육에 대한 지도자의 태도는 학습장애 학생과 신체장애학생에 대하여 긍정적이었으며 두 집단간에 유의한 차이를 보인 것은 신체장애학생의 경우이며, 지도 경험의 유무가 지도자의 태도에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 그리고 장애학생 지도경험이 있는 교사는 신체장애학생에 대한 배려를 보이고, 신체장애학생의 특성과 요구에 알맞게 체육지도를 실시 할 수 있다고 볼 수 있다. 소수헌(2005)의 연구는 모든 장애에서 유의한 차이가 있다고 나타났으며, 이희철(1998)의 연구에서는 정서 및 행동장애와 중등도-중도 정신지체를 제외한 모든 장애에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 또한 지도경험이 있는 교사들은 학습장애, 경도 정신지체, 신체장애학생을 체육통합교육 하는데 대해 긍정적인 태도를 가지고 있는 것으로 나타나 학습장애학생의 경우 지도경험이 체육통합교육에 긍정적인 영향을 미치는 것을 볼 수 있다.

6) 체육교사의 지도경험의 질에 대한 태도

체육교사의 지도경험의 질에 따른 체육통합교육에 대한 태도는 매우 좋다가 가장 높게 나타났으며 좋지 않다고 응답한 교사들이 가장 낮게 나타났고 전체적으로는 교사들의 수업시간에 장애아동과 함께 통합교육을 실시하는 것에 대해 긍정적인 반응을 하였다. 그리고 지도경험의 질에 따른 체육통합교

육에 대한 태도는 만족스럽거나 매우 좋다고 응답한 교사들과 경험이 없거나 좋지 않다고 응답한 교사들 사이에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 경험의 질이 긍정적일수록 체육통합교육에 대해 유의하게 긍정적인 태도를 가지는 것으로 나타났다. 또한 학습장애, 정서 및 행동장애, 신체장애학생의 체육통합교육에 대해 평균 3.38 이상의 높은 태도 점수를 나타냈다.

장애학생을 접해보고 지도해 본 경험이 있으며(Marston & Leslie, 1983; Rizzo & Vispoel, 1991), 통합 수업을 실시한 경험이 있는(Schmidt-Gotz et al., 1994; 이희철, 1998, 소수헌, 2005; 차은연, 2000) 교사들이 체육통합교육에 대해 긍정적이라고 보고한 선행연구들의 결과와 본 연구의 결과가 일치한다.

특히 장애학생을 지도한 경험의 질이 체육통합교육에 상당히 중요한 요소임을 알 수 있다. 이것은 장애학생을 지도한 경험의 질이 장애학생 지도능력에 대한 교사의 인식을 개선하는데 영향을 미치며, 장애학생을 지도하는데 대한 적성 인식의 수준이 높은 교사들일수록 체육통합교육에 대해 긍정적인 태도를 나타냈다고 보고한 선행연구들(Heikinaro-Johnsson & Sherrill, 1994; Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1998; Schmidt-Gotz, Doll-Tepper, & Lienert, 1994)에 의해서 지지된다.

Ⅵ. 결 론 및 제언

1. 결론

본 연구는 장애학생 체육통합교육과 관련하여 체육교사의 태도를 알아보기 위하여 광주광역시 20개 학교와 전라남도 79개 학교의 특수학급이 있는 중학교에 재직 중인 체육교사 189명을 대상으로 설문지를 통해 실시된 조사연구이다.

조사 결과와 논의를 토대로 하여 내린 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 체육교사는 체육통합교육에 대해 비교적 긍정적 태도를 나타냈으며, 장애유형에 따라서 학습장애유형에서 가장 높은 반응을 보였으며, 정서 및 행동장애, 신체장애, 경도 정신지체, 중등도-중도 정신지체 순으로 긍정적인 태도를 나타냈다.

둘째, 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도는 성별, 근무 소재지, 특수체육/발달체육 관련 과목 수강에서 관련연수, 특수교육 관련 과목 수강(대학교, 대학원, 관련연수), 장애학생 지도경험에서는 통계적으로 유의한 차이가 없었으며, 특수체육/발달체육 관련 과목 수강의 대학교와 대학원, 지도경험의 질에서는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 구체적으로 남자교사보다 여자교사가 특수체육 관련 과목을 수강하지 않은 교사보다 수강한 교사가 장애학생을 지도한 경험이 없는 교사보다 지도경험이 있는 교사가 긍정적인 태도를 나타냈으며 지도경험이 긍정적인 교사일수록 긍정적인 태도를 나타냈다.

2. 제언

본 연구의 결론을 토대로 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 광주광역시와 전라남도에 소재 특수학급이 있는 중학교에 재직 중인 체육교사들만을 연구대상으로 하였으므로 이후 연구에서는 특수학급이 있는 유치원이나 초등학교, 고등학교 체육교사들 뿐만 아니라 현장의 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교의 체육교사들, 체육을 전공하는 대학생들, 대학원생들을 대상으로 동일한 연구를 실시할 필요가 있을 것으로 사료된다.

둘째, 본 연구 실시로부터 5년 또는 10년마다 지속적으로 광주광역시와 전라남도 소재 특수학급이 있는 중학교 체육교사들의 태도 조사를 통해 교사들의 장애인에 대한 태도의 변화성과 연속성을 비교해 볼 것을 제안한다.

셋째, 본 연구에서 체육교사들은 장애이해교육이나 체육통합교육에 필요한 교육과 훈련내지는 장애에 관련된 연수를 충분하게 받지 못하고 있는 것으로 나타나, 체육통합교육을 실시하기 위해서는 현직 교사들에 대한 충분한 교육과 훈련, 기타 관련 연수가 실시되어져야 하며, 체육통합교육 관련 연구 프로그램의 개발과 재교육의 기회가 확대되어야 할 것을 제안한다.

넷째, 본 연구에서는 Rizzo가 개발한 장애요인 분석척도를 사용하였다. 그러나 추후 연구에서는 우리나라 교육 현장을 반영한 장애인에 대한 태도 조사 설문지를 개발·활용할 것을 제안한다.

참 고 문 헌

곽준기(2001). 지체부자유아동의 통합교육에 관한 이론적 고찰. 재활연구 통권 제21호.

국립특수교육원(1994). 특수교육연구. 서울: 문영사

국립특수교육원 http://www.kise.co.kr자료실.

김동선(2005). 체육통합수업에 대한 중학생의 수용태도 연구. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

김윤희(1993). 중등체육교사의 가치정향에 관한 연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

김의수 · 이인경 · 최승권(1992). 장애학생을 위한 특수체육. 서울 : 태근문화사.

김의수 외(1996). 특수체육학의 발달과 과제. 서울대학교 체육교육과 창설 50주년 기념 학술논집. 체육학의 성과와 과제, 185-196.

김종욱(2005). 장애학생의 통합수업에 대한 중등체육교사의 인식. 한국체육대학교 교육대학원 석사학위논문.

김종표(2005). 체육(건강)교과에 대한 특수체육교사의 가치정향 연구. 용인대학교 교육대학원 석사학위논문.

대한특수교육학회(1993). 특수교육용어사전. 대구 : 대한특수교육사전.

박주영(2005). 일반교사의 특수학급 학생 및 특수학급 교사에 대한 인식 및 태도. 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.

박승희 (역) (1998). 정신지체 : 정의, 분류, 지원의 체계. 서울 ; 교육과학사.

소수헌(2005). 장애학생 체육통합교육에 관한 초·중학교 체육교사의 태도. 동의대학교 교육대학원 석사학위논문.

신진숙(1998). 완전통합교육에 대한 교사의 인식 연구. 미간행물. 대구대학교 대학원 박사학위논문.

오광진 · 이희철(1999). 체육교사의 장애학생 통합체육에 관한 태도 연구. 한

국특수체육학회지, 7(1), 150-121.
오승준(2005). 장애학생의 통합수업에 대한 중등체육교사의 인식. 한국체육대학교 교육대학원 석사학위논문.
이미영(2000). 통합체육에 대한 일반학생의 태도 연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
이수경(1996). 움직임 교수유형이 정신지체 아동의 부적응 행동 및 사회 성숙도에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
이소현, 박은혜(1998). 특수아동 교육. 서울 : 학지사.
이현수(2002). 일반 중학생들의 장애학생에 대한 인식에 미치는 영향. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
이희철(1998). 장애학생 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도 연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
임경희(2002). 통합체육에 관한 교사의 태도 유형 분석. 동덕여자대학교 대학원 박사학위논문.
전국특수교육요람(2006). 사단법인 한국특수교육 총 연합회.
조영록(2003). 장애인 통합체육에 관한 생활체육 지도자 태도 연구. 경희대학교 대학원 석사학위논문.
조재훈(2003). 장애학생의 통합체육에 대한 지도실태와 체육교사의 태도 연구. 한국특수체육학회지, 11(3), 131-144.
조창남(1982). 지체부자유 학생의 체육수업 정상화방안에 대한 연구. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
중학교 교육과정 해설서 총론(1999). 교육인적자원부.
중학교 체육과 교육과정 해설서(1999). 교육인적자원부.
차은연(2000). 사회체육지도자의 장애인 통합교육에 대한 태도 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
최선아(1997). 장애학생을 위한 지도자의 체육통합교육에 관한 태도 조사연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

최중옥, 박희찬, 김진희(2003). 정신지체아 교육. 양서원.

탁정근(1999). 장애학생 통합교육에 대한 중등체육교사의 가치정향에 관한 연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

특수교육진흥법(1994. 1. 7. 법률 제 4716호). 법제연구원.

특수교육진흥법(2005. 3. 24. 공포). 법제연구원.

한국교육개발원(1989). 특수학급의 운영 효율화 방안. 서울 : 한국교육개발원 협의회.

홍양자(1996). 장애인을 위한 특수체육. 서울: 21세기교육사.

Biklen, D., & Blatt, B. (1975). *Achieving the complete school strategies for effective mainstreaming.* New York: Teachers College Press.

Biklen, D., & Blatt, B. (1986). *Achieving the complete school strategies for effective mainstreaming.* New York: Teacher College Press.

Birch, J. W.(1974). Mainstreaming: educable mentally retarded children in regular classes. *Reston: the Council for Exceptional Children.*

Block, M. E., & Krebs, P. L. (1992). An alternative to least restrictive environments: A continuum of support to regular physical education. *Adapted physical activity quarterly, 9*(1), 97-113.

Churton, M. (1988). Federal law and adapted physical education. Adapted *Physical activity quarterly, 5,* 279-84.

Conine, T. A. (1969). Acceptance or Rejection of disabled persons by teachers. *Journal of School Health, 39,* 278-281.

Corman, L. & Gottlieb, J. (1978). *Mainstreaming mentally retarded children: review of research,* In N, Ellis(Ed.), International review of research in mental retardation, New York: Academic Press.

Department of Health, Education & Welfare (1977). *Education of handicapped children, Federal Refister, 42*(63), 42434-42516.

Donaldson, J. (1980). Changing attitudes towards handicapped persons: A

review and anaysis of research. *Exceptional children, 46*(7), 504-514.

Ennis, C. D,. & Zhu, W. (1991). Value orientations a description of teacher´s goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sports, 62,* 33-40.

Grosse, S. (1991). Is the Mainstream always a better place to be? *Palaestra, 7*(2), 40-49.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1986). *Exceptional Children: Introduction to special education,* Eaglewood Cliffs, N. J. : Prentice - Hall. Liberman. J. & Houston-Wilson, C. (2002). *Strategies for inclusion.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Haring, N, G, & McCormick, L. (1986). *Exceptional children and youth, Columbus.* Toronto, London, Sydney: Charles E. Merrill Publishing Co.

Kaper, W. B. & Martinek, T. J. (1982). Differential influence of various instructional factors on self-concepts handicapped and non handicapped children in mainstreamed physical education class, perceptual and motor skills, 54 831-835.

Kowalski, E. M., & Rizzo, T. L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 13,* 180-196.

Liberman. J. & Houston-Wilson, C. (2002). *Strategies for inclusion.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Lombardi, T. P. (1997). Inclusion of students with disabilities. In D. Walling(ED). *Hot buttons: Unraveling 10 controversial issues in education.* Bloomington. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

MacMillan, D. G., Jones, R. L., & Mayers, C, E. (1976). Mainstreaming the

mildly retarded: Some questions, cautions, and guidelines. *Mental Retardation, 14,* 3-10.

Miller, T., & Sabatino, D. (1978). An education of the teacher consultation model as approach to mainstreaming. *Exceptional Children, 45,* 86-91.

Nelson, K. A : (2000). *inclusion: A content analysis of general and special education teachers' and administrators' perspectives.* Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois.

Rizzo, T. L. (1984) Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly, 1,* 263-274.

Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1991) Physical Educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Act*ivity Quarterly, 8, 4-11.

Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly, 9,* 54-63.

Rizzo, T. L., & Kirkendall, D. R. (1995). Teaching students with disabilities: What affects Attitudes of future physical educators? *Adapted Physical Activity Quarterly, 12,* 205-216.

Rizzo, T. L. (1998). Validation of the Physical Educators' Attitudes Toward Teaching Handicapped Students survey. In *Abstracts of Research Papers of the Research Consortium of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. Kansas* City, MO: AAHPERD.

Sapon-Shevin, M. (1992). Inclusive thinking about inclusive school. In R. A, Villa, J, S. Thousand, W. Stainback, & S. Stainback(Eds). *Restructuring heterogenous school.* Baltimore: Paul H. Brooks.

Sherrill, C. (1986). *Adapted physical education and recreation.* Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown.

Sherrill, C. (1986). Adapted physical education as a specialization In C. Sherrill(Ed), *Leadership training in adapted physical education* (pp.2-22). Champaign, IL : Human Kinetics.

Sherril, C. (1988) Adapted physical education, C. (1988). *Adapted Physical Education as a specialzation,* In C Sherril(ed.), Leaderships training in Adapted physical education. Champaign, IL: Human Kinetics.

Stainback, W. & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling : Interdependent integrated education.* Baltimore, MD: Paul H Brookes.

Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services.* Toronto: National Institute on Mental Retardation.

Yuker, H., Block, J., & Young, J. (1996). *The measurment of attitudes toward the disabled person.* Albertson, NY: Human Resources Center.

부록

설 문 지

장애학생 체육통합교육에 대한 체육교사의 태도에 관한 설문지

안녕하십니까?

저는 현재 조선대학교 교육대학원 석사과정에 재학 중인 정 정현입니다.

먼저 교육에 전념하고 계시는 선생님의 노고에 감사드리며, 다음과 같이 설문작성을 부탁드립니다.

선생님께서 체육수업 중 일반학생과 장애학생을 함께 지도하실 때 가지고 계신 여러 가지 의견에 대하여 알아보고자 하는 내용입니다. 본 설문지에는 정답이나 오답이 없으며, 선생님께서 담당하는 정규 체육수업 시간에 장애학생을 지도하실 때 혹은 앞으로 지도하신다고 할 때 자신의 태도를 가장 잘 나타내는 내용에 표기하시면 됩니다. 아래의 장애유형에 대한 설명을 참고하시고 설문지의 내용을 충분히 읽고 이해하신 후 설문내용을 작성해 주시면 감사하겠습니다.

조사된 자료는 연구목적 이외의 용도로는 사용하지 않을 것을 약속드리며, 아울러 바쁘신 가운데 협조해 주신 선생님께 감사드립니다.

2006년 6월

조선대학교 교육대학원 특수교육학과

연구자 정 정현

※ 용어 정리 ※

▶ 정서 및 행동장애

정서 및 행동장애란 지적, 신체적 또는 지각적인 면에 이상이 없음에도, 학습 성적이 극히 부진한 자, 친구나 교사들과의 대인관계에 부정적 문제를 지닌 자, 정상적인 환경 하에서 부적절한 행동이나 감정을 나타내는 자, 늘 불안해하고 우울한 기분으로 생활하는 자, 학교나 개인문제에 관련된 정서적인 장애로 인하여 신체적인 통증이나 공포를 느끼는 자, 감각적 자극에 대한 반응, 언어, 인지능력 또는 대인관계에 결함이 있는 자로 특수교육진흥법(1994)에서는 명시하고 있으며, 회피하거나 불안해하고, 일반적으로 불행감에 젖어 있고, 우울해 하거나 감정 변화의 폭이 크고, 부산하게 움직이고, 사회적 부적응, 비행, 과민증, 또는 정상에서 크게 이탈된 행동, 파괴적, 공격적, 충동적 행동들을 나타내는 등 이러한 행동 특성 가운데서 하나 또는 그 이상의 행동 특성들을 나타내는 장애를 의미한다. 대개 행동관리 프로그램이 사용된다.

▶ 학습장애

학습장애는 특수교육진흥법(1994)에 의하면 셈하기, 말하기, 읽기, 쓰기 등의 특정한 분야에서 학습 상 장애를 지니는 자로 정의하고 있으며, 신체적인 장애요인은 없지만 특정 과목이나 상황에 대해서는 정상 이하의 능력이나 행동을 나타내며, 듣기, 읽기, 쓰기, 생각하기, 그리고 움직이기와 같이 정보를 습득하거나 구성하고 표현하는데 어려움이 있는 장애를 의미하며, 체육을 할 때 공간 지각력이 부족하여 어려움을 겪을 수 있다.

▶ 정신지체

특수교육진흥법에 따르면 정신지체는 지능검사 결과 지능지수(IQ)가 75이하이며, 적응행동에 결함을 동반하는 경우로 18세 이전에 발생하여야한다고 정의하고 있다. 정신지체의 분류방법으로는 일반적으로 널리 사용되고 있는

Jacobson 과 Mulick(1996)의 분류방법을 사용하자면, 경도(輕度,mild), 중등도(中等度, moderate), 중도(重度, severe), 최중도(最重度, profound)로 분류할 수 있다.

1. 경도 정신지체

표준화된 검사 결과 IQ 50 ~ 75 사이로 의사소통 기술과 사회성 기술을 발달시킬 수 있으나 또래들에 비하여 뒤떨어진다. 일반적으로 직업기술과 일상생활에 필요한 기술을 배울 수 있으나 다른 사람의 지도와 도움이 필요하며, 운동기술을 수행하는데 어려움이 있고, 주의 집중력이 부족하다.

2. 중등도 정신지체

표준화된 검사 결과 IQ 40 ~ 55 미만으로 의사소통을 할 수도 있고 하지 못할 수도 있다. 사회적 상호작용이 거의 없으며, 익숙한 공간에서는 독립적으로 행동 할 수 있다.

3. 중도 정신지체

표준화된 검사 결과 IQ 25 ~40 미만으로 운동 발달이 늦으며, 약간의 의사소통이 가능하며 지체장애가 있을 수 있다.

4. 최중도 정신지체

표준화된 검사 결과 IQ 25 미만으로 중복 장애인 경우가 많고 제한된 환경에서 신체적인 적응을 하는 수준이다.

▶ 신체장애

본 연구에서는 청각, 시각 등과 같은 감각 기관의 장애를 포함하여 사지 중 한 부분 또는 그 이상의 절단, 뇌성마비 등과 같은 신체적인 장애를 의미한다. 또한 두드러진 장애는 없지만 숙달되고 의도적인 운동을 수행할 수 있는

능력이 결여되어 운동기술을 수행하는데 문제가 있는 신체활동이 부자유스러운 장애를 의미한다.

※ 주의 사항 ※

○ 반드시 한 문제도 빠짐없이 모든 문항에 답해 주시기 바랍니다.

○ 1, 2, 3, 4, 5 다섯 개의 척도 중 귀하의 견해와 일치하거나, 가장 가까운 번호 한 곳에만 표시해 주시기 바랍니다.

○ 문제에서 장애유형에 따른 정서 및 행동장애학생, 학습 장애학생, 경도 정신지체학생, 중등도-중도 정신지체학생, 신체 장애학생을 말하는 것이므로 "용어정리"를 참고하여 각 장애유형별로 각각 답해 주시기 바랍니다.

○ 질문지에 나오는 '다음과 같은 장애학생들'이란 정서 및 행동장애학생, 학습 장애학생, 경도 정신지체학생, 중등도-중도 정신지체학생, 신체 장애학생을 의미합니다.

▶ 지금부터 시작하세요.

Ⅰ. 다음과 같은 장애학생을 일반학생과 함께 정규 체육수업시간에 지도할 때 얻을 수 있는 이점은 수업 목표를 성취하기 위해 일반학생과 장애학생이 서로 협동하는 법을 배우는 것이다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1. 정서 및 행동장애	1	2	3	4	5
2. 학습장애	1	2	3	4	5
3. 경도 정신지체	1	2	3	4	5
4. 중등도-중도 정신지체	1	2	3	4	5
5. 신체장애	1	2	3	4	5

Ⅱ. 정규 체육수업 시간에 다음과 같은 장애학생을 지도하면 일반학생들에게 운동기술(motor skill)을 습득하도록 동기를 부여해준다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
6. 정서 및 행동장애	1	2	3	4	5
7. 학습장애	1	2	3	4	5
8. 경도 정신지체	1	2	3	4	5
9. 중등도-중도 정신지체	1	2	3	4	5
10. 신체장애	1	2	3	4	5

Ⅲ. 다음과 같은 장애학생들을 정규 체육수업시간에 일반학생들과 함께 지도하면 학습 속도가 더욱 향상될 것이다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
11. 정서 및 행동장애	1	2	3	4	5
12. 학습장애	1	2	3	4	5
13. 경도 정신지체	1	2	3	4	5
14. 중등도-중도 정신지체	1	2	3	4	5
15. 신체장애	1	2	3	4	5

Ⅳ. 다음과 같은 장애학생들이 정규 체육수업시간에 참여해서 일반학생들과 함께 운동기술을 배우면 자아개념이 한층 긍정적으로 발달할 것이다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
16. 정서 및 행동장애	1	2	3	4	5
17. 학습장애	1	2	3	4	5
18. 경도 정신지체	1	2	3	4	5
19. 중등도-중도 정신지체	1	2	3	4	5
20. 신체장애	1	2	3	4	5

Ⅴ. 일반학생들은 정규 체육수업 시간에 다음과 같은 장애학생들과 함께 교육받는 것을 반대할 것이다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
21. 정서 및 행동장애	1	2	3	4	5
22. 학습장애	1	2	3	4	5
23. 경도 정신지체	1	2	3	4	5
24. 중등도-중도 정신지체	1	2	3	4	5
25. 신체장애	1	2	3	4	5

Ⅵ. 다음과 같은 장애학생들이 일반학생들과 함께 정규 체육수업 시간에 참여하면 수업 분위기가 흐트러질 것이다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
26 정서 및 행동장애	1	2	3	4	5
27. 학습장애	1	2	3	4	5
28. 경도 정신지체	1	2	3	4	5
29. 중등도-중도 정신지체	1	2	3	4	5
30. 신체장애	1	2	3	4	5

Ⅶ. 다음과 같은 장애학생들을 정규 체육수업 시간에 일반학생들과 함께 지도하는 것은 교사에게 많은 부담이 된다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
31. 정서 및 행동장애	1	2	3	4	5
32. 학습장애	1	2	3	4	5
33. 경도 정신지체	1	2	3	4	5
34. 중등도-중도 정신지체	1	2	3	4	5
35. 신체장애	1	2	3	4	5

Ⅷ. 체육교사로서 정규 체육수업시간에 다음과 같은 장애학생들을 일반학생들과 함께 지도하기 위한 교육(훈련)을 충분하게 받지 못하고 있다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
36. 정서 및 행동장애	1	2	3	4	5
37. 학습장애	1	2	3	4	5
38. 경도 정신지체	1	2	3	4	5
39. 중등도-중도 정신지체	1	2	3	4	5
40. 신체장애	1	2	3	4	5

Ⅸ. 다음과 같은 장애학생들을 정규 체육수업시간에 일반학생들과 함께 지도하면 교사의 업무가 늘어난다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
41. 정서 및 행동장애	1	2	3	4	5
42. 학습장애	1	2	3	4	5
43. 경도 정신지체	1	2	3	4	5
44. 중등도-중도 정신지체	1	2	3	4	5
45. 신체장애	1	2	3	4	5

X. 다음과 같은 장애학생들은 교사의 시간을 많이 요구하기 때문에 정규 체육수업 시간에 일반학생들과 함께 지도해서는 안 된다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
46. 정서 및 행동장애	1	2	3	4	5
47. 학습장애	1	2	3	4	5
48. 경도 정신지체	1	2	3	4	5
49. 중등도-중도 정신지체	1	2	3	4	5
50. 신체장애	1	2	3	4	5

XI. 다음과 같은 장애학생들을 정규 체육수업시간에 일반학생들과 함께 부담없이 가르치기 위해서는 먼저 교육과 훈련을 받을 필요가 있다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
51. 정서 및 행동장애	1	2	3	4	5
52. 학습장애	1	2	3	4	5
53. 경도 정신지체	1	2	3	4	5
54. 중등도-중도 정신지체	1	2	3	4	5
55. 신체장애	1	2	3	4	5

XII. 내가 담당하는 정규 체육수업 시간에는 다음과 같은 장애학생들이 언제라도 참여하여 수업을 받을 수 있다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
56. 정서 및 행동장애	1	2	3	4	5
57. 학습장애	1	2	3	4	5
58. 경도 정신지체	1	2	3	4	5
59. 중등도-중도 정신지체	1	2	3	4	5
60. 신체장애	1	2	3	4	5

▶ **다음은 선생님의 개인적인 배경에 관한 설문입니다.**

1. 성별 : 남자_____, 여자_____

2. 연령 : 만_____세

3. 교직경력 : _____년

4. 근무 소재지 : 광주광역시_____, 전라남도_____

5. 특수체육/발달체육에 관한 수업을 받으신 적이 있습니까?
대학교 : 예_____(몇 과목을 수강하셨습니까?_____과목), 아니오_____
대학원 : 예_____(몇 과목을 수강하셨습니까?_____과목), 아니오_____
관련연수 : 예_____(몇 과목을 수강하셨습니까?_____과목), 아니오_____

6. 특수교육 수업을 받으신 적이 있습니까?
대학교 : 예_____(몇 과목을 수강하셨습니까?_____과목), 아니오_____
대학원 : 예_____(몇 과목을 수강하셨습니까?_____과목), 아니오_____
관련연수 : 예_____(몇 과목을 수강하셨습니까?_____과목), 아니오_____

7. 장애학생을 가르쳐 보신 경험이 있습니까?
예_____(기간은?_____년), 장애학생의 상태(_____)

8. 장애학생을 지도해 보신 경험에 대해서 말씀해 주십시오.
경험 없음_____, 좋지 않음_____, 만족스러움_____, 매우 좋음_____

9. 학교 현장에서 장애학생을 지도하는데 대해서 선생님께서 생각하시는 문제점이나 개선점이 있으면 말씀해 주시기 바랍니다.

_____
_____
_____
_____
_____