creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

Disclaimer

dCollection

[UCI]I804:24011-200000237940

2009년 2월

교육학석사(특수교육)학위논문

협력교수를 통한 통합교육 프로그램이 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 태도에 미치는 영향

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

류 선 화

협력교수를 통한 통합교육 프로그램이 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 태도에 미치는 영향

The Effects Program for Inclusive Education through Cooperative Teaching on Regular Middle School Students' Attitudes toward Students with Severe and Multiple Disabilities

2009년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

류 선 화

협력교수를 통한 통합교육 프로그램이 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 태도에 미치는 영향

지도교수 김 정 연

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위
청구논문으로 제출함

2008년 10월

조 선 대 학 교 교 육 대 학 원

특 수 교 육 전 공

류 선 화

류선화의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

위원장 조선대학교 교수 (인)

위 원 조선대학교 교수 (인)

위 원 조선대학교 교수 김 정 연 (인)

2008년 12월

조 선 대 학 교 교 육 대 학 원

목 차

표 목차 ····· iii
ABSTRACT ····· v

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

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 6
1. 협력교수 ····· 6
1) 협력교수의 개념과 필요성 ····· 6
2) 협력교수의 원리 ····· 7
3) 협력교수의 유형 ····· 8
4) 협력교사의 역할 ····· 9
2. 중도·중복장애학생의 통합교육 ····· 10
1) 통합교육의 개념 ····· 10
2) 통합교육의 필요성 ····· 11
3) 중도·중복장애학생의 통합교육 지원 ····· 13
3. 장애학생에 대한 일반중학생의 태도변화 ····· 14
1) 장애학생에 대한 일반중학생의 태도변화의 필요성 ····· 14
2) 장애학생에 대한 일반중학생의 태도변화 방법 ····· 16

Ⅲ. 연구 방법 ····· 20
1. 연구 참여자 ····· 20
1) 일반학생 ····· 20
2) 장애학생 ····· 21
2. 연구 설계 ····· 21
3. 연구 도구 ····· 22
1) 독립변인(통합교육 프로그램) ····· 22
2) 종속변인 측정도구 ····· 26
4. 연구 절차 ····· 28
1) 사전검사 ····· 28
2) 프로그램 적용 ····· 28
3) 사후검사 ····· 29
5. 자료 처리 ····· 30

Ⅳ. 연구 결과 ····· 31
1. 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 수용성 태도 ····· 31
1) 요인별 수용성 태도에 대한 변화 ····· 32
2. 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 활동선호도 ····· 38
3. 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 인식 ····· 39

Ⅴ. 논 의 ····· 41

Ⅵ. 결론 및 제언 ····· 44

참고문헌 ····· 47
부 록 ····· 53

표 목 차

<표 Ⅲ-1> 실험·통제집단에 따른 일반학생들의 구성 ····· 20
<표 Ⅲ-2> 대상 장애학생들에 대한 실태 ····· 21
<표 Ⅲ-3> 실험 절차 ····· 22
<표 Ⅲ-4> 통합교육 프로그램 실시 일정 ····· 24
<표 Ⅲ-5> 통합교육 프로그램 지도안(예시) ····· 25
<표 Ⅲ-6> 수용성 척도 요인에 따른 문항구성 ····· 26
<표 Ⅲ-7> 형용사 척도의 문항구성 ····· 28
<표 Ⅳ-1> 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 수용성 태도 비교 ····· 31
<표 Ⅳ-2> 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생 수용성 태도의 공변량 분석 결과 ····· 32
<표 Ⅳ-3> 1요인에 대한 일반중학생 태도의 평균과 표준편차 비교 ····· 33
<표 Ⅳ-4> 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생 1요인의 공변량 분석 결과 ····· 33
<표 Ⅳ-5> 2요인에 대한 일반중학생 태도의 평균과 표준편차 비교 ····· 34
<표 Ⅳ-6> 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생 2요인의 공변량 분석 결과 ····· 34
<표 Ⅳ-7> 3요인에 대한 일반중학생 태도의 평균과 표준편차 비교 ····· 35
<표 Ⅳ-8> 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생 3요인의 공변량 분석 결과 ····· 36
<표 Ⅳ-9> 4요인에 대한 일반중학생 태도의 평균과 표준편차 비교 ····· 36
<표 Ⅳ-10> 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생 4요인의 공변량 분석 결과 ····· 37

<표 Ⅳ-11> 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 활동선호도 비교 ····· 38
<표 Ⅳ-12> 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생 활동선호도의 공변량 분석 결과 ····· 38
<표 Ⅳ-13> 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 인식 비교 ····· 39
<표 Ⅳ-14> 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생 인식의 공변량 분석 결과 ····· 40

Abstract

The Effects Program for Inclusive Education through Cooperative Teaching on Regular Middle School Students' Attitudes toward Students with Severe and Multiple Disabilities

by Sun-hwa Ryou
Advisor: Prof. Jeongyoun Kim
Major in Special Education
Graduate School of Education, Chosun University

This study aimed to find regular middle school students' attitudes toward students with severe and multiple disabilities of program for inclusive education through team cooperative between general teachers and special education teachers.

Two similar sample classes are picked from 1st grade to 3rd grade of E middle school for students with physically challenged and W middle school in Gwangju. One experimental class has taken part in program for inclusive education. The other control class has not taken part in program for inclusive education. This study was carried out pretest, intervention and posttest. The Program was performed for 7 periods after pretest by two teachers in charge of optional activity classes.

The Acceptance Scale developed by Voelte(1980,1982) and The Activity

Preference Scale and The Adjective Scale developed by Siperstein (1980) were used for this study. In order to compare differences in The Acceptance Scale and The Activity Preference Scale and The Adjective Scale between the experimental and comparative groups, the data analysis had been carried out with ANCOVA.

The results of this study are as follows:

First, regular middle school students' acceptance attitudes toward handicapped were significantly changed after the practical application of the program for inclusive education through cooperative teaching between general teachers and special education teachers.

Second, regular middle school students' activity preference attitudes toward handicapped were positively changed after the practical application of the program for inclusive education through cooperative teaching between general teachers and special education teachers.

Third, regular middle school students' perception toward handicapped were significantly changed after the practical application of the program for inclusive education through cooperative teaching between general teachers and special education teachers.

There were some difficulties when inclusive education was carried out between regular middle school students and students with severe and multiple disabilities. They were negative preconception and short comprehensions to the students with severe and multiple disabilities.

Thus, the results in the present study show that it is important to practice program for inclusive education through cooperative teaching between general teachers and special education teachers for regular middle

school students′ attitudes toward students with severe and multiple disabilities. And this study suggests that cooperative teaching between general teachers and special education teachers has to be carried out actively to improve participation of students with severe and multiple disabilities in inclusive education.

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성

현대 사회는 많은 사람들과 공존·협력해야만 하는 시대로 특수교육에서는 통합교육을 통하여 지원이 필요한 사람들과 함께 살아가는 방법이나 태도를 익히는 일은 매우 중요하다. 인간은 주변 환경과 끊임없이 상호작용하는 사회적 존재로 장애학생을 지역사회 환경에 독립적으로 참여하도록 하는 것이 특수교육의 궁극적인 목표라고 한다면(김미경, 2004) 장애학생과 비장애학생이 함께 교육을 받으면서 서로 의미있는 상호작용을 할 수 있도록 하는 통합교육은 특수교육의 궁극적인 지향점이라고 할 수 있다(강병호 외, 2002).

정상화의 원리, 탈시설수용화, 최소제한환경의 개념들을 통해 발전한 통합교육은 특수교육 영역에서 선택적 요소가 아닌 교육철학의 틀로 그 당위성과 필요성을 인정받고 실천되고 있으며(이숙향, 1999; Stainback & Stainback, 1997), 우리나라는 1994년부터 통합교육을 의무사항으로 하고 있다. 특수교육 요구아동에 대한 전반적인 이해가 높아짐에 따라 그들도 가능한 한 일반적인 환경에서 경험하고 비장애인과 이웃하여 살아야 한다는 주장이 받아들여져 특수교육 요구아동을 위한 통합교육과 사회통합 제도가 마련되었다(김승국, 1997; 문효순, 2001).

단순히 장애학생을 일반학교나 일반학급 속에 물리적으로 배치하는 것 이외에 진정한 의미의 통합은 장애학생이 필요한 기술을 배우고 또래 친구와 긍정적인 상호작용을 하는 것이다(김수연, 1996). 이제는 많은 연구자들이 효과적인 통합교육을 위한 핵심 조건으로 장애학생에 대한 태도변화, 장애학생과 일반학생의 상호작용 증진, 장애학생 및 일반학생의 바람직한 성취를 위한 지원, 행정적인 지원 획득, 팀 협력을 위한 의사소통체계, 교수환경 및 교육과정 수정, 부모 및 지역사회의 참여, 평가 등을 연구하는데 중심을 두고

있다(이숙향, 1999). 이 중에서도 성공적인 통합에 영향을 미치는 결정적인 요인은 장애아동에 대한 일반아동의 태도를 개선시키는 것이다(김수연, 1996; Guralnick, 1980; Voeltz, 1980, 1982). 태도는 새로운 경험과 정보를 습득함으로써 지속적으로 변화하는 것으로(Gottlieb et al., 1986), 일반학생이 장애학생에 대해 부정적인 태도가 형성되기 전에 또한 부정확한 인식과 편견을 지닌 성인으로 성장하지 않게 하기 위해서 충분한 기회를 제공하여 장애학생에 대한 현실적인 지각과 태도를 형성할 수 있도록 하여야한다(최홍자, 2004; Miller et al., 1981). 통합교육을 통한 장애인에 대한 태도에 관한 연구에서도 장애학생과 접촉경험이 있는 일반학생이 접촉경험이 없는 일반학생보다 더 긍정적인 태도를 보임은 Voeltz(1980)와 Kennon과 Sandoval(1978)의 연구를 통해 알 수 있다(정선화, 1993에서 재인용). 그러나 일반학생들의 중증지체장애에 대한 태도에 관한 연구를 살펴보면 노선옥(2004)은 일반학생은 학년이 올라갈수록 인지적 요소에서 부정적인 지식과 감정이 높아지며, 중학생의 경우 중증장애학생과 접촉이 많은 학생이 중증장애학생에 대한 태도도 부정적으로 나타났다고 하였다. 박순길과 전헌선(2003)도 지체장애학생에 대한 일반학생들의 태도는 접촉 경험이 많을수록 대체로 부정적인 태도를 보이는 것으로 나타났다고 하였다. 또한 일반교사들의 부담(조성연, 1994), 통합교육에 대한 일반교사의 부정적 인식과 특수교사와 일반교사의 명확하지 않은 책임구분 및 협력적 의사소통의 결여(이소현, 1996) 등으로 인해 통합교육을 실시하는데 여러 가지 어려움이 있다. 따라서 중학생의 효과적인 통합교육을 위해서는 보다 긍정적인 인식이 바탕이 되는 방안이 마련되어야 한다.

헌법 제31조 '모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다'라고 규정하고 있고, 교육법 제9조에서는 모든 국민은 능력에 따라 수학할 기회를 균등하게 보장하기 위하여 국가와 지방 자치단체로 하여금 각종 방책을 실시하도록 규정하고 있다(이인숙, 2004). 특수교육 관련법에서는 분리교육보다 통합교육을 지향하고 있고, 모든 특수교육대상자가 장애유형과 장애정도에 따라 차별되지 않고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교

육을 받아야 함을 명시하고 있다. 그러나 중도·중복장애학생들의 경우에는 학교교육 뿐만아니라 일반학생의 부정적인 태도, 일반학교 시설 이용의 제한 등으로 인해 여러 가지 제반 시설이 갖추어진 특수학교를 선호하여 진학한다. 특수학교는 장애학생의 중도·중복화와 학교 간 협력체계 형성의 곤란, 자발적인 교사 간 협력체계 형성의 역부족, 효과적인 통합교육 프로그램 구안의 어려움, 중도장애학생과 비협조적인 일반학생에 대한 통합교육의 효과에 대한 의구심 발생 등으로 인해 통합교육을 실시하는데 어려움이 있지만, 특수교육 관련법에 따라 통합교육의 기회가 적은 중도·중복장애학생에게 좀 더 많은 기회를 제공하고자 노력하고 있다.

대부분의 통합교육은 일반학교 내의 특수학급의 통합교육을 생각하며 통합교육관련 연구 또한 특수학급 내의 경도장애학생을 중심으로 이루어지고 있다. 이에 본 연구는 중도·중복장애학생들이 약 80%이상을 차지하고 있는 특수학교 중학교 1학년, 2학년, 3학년 학생들과 같은 지역사회에 위치하고 있는 일반 중학교 학생들을 대상으로 서로 다른 전문성을 가진 일반교사와 특수교사가 효율적인 통합교육을 실시할 수 있는 실질적인 방법인 협력교수를 적용하여 통합교육을 실시하였다. 따라서 중도·중복장애학생에게는 통합교육의 기회를 부여함과 동시에 일반학생들의 중도·중복장애학생에 대한 태도를 밝힘으로써 완전통합교육의 바탕이 될 일반학생의 태도 및 인식의 변화를 위한 기초 자료를 제공하고 통합교육의 활성화 방안을 모색하는데 연구의 의의를 두었다.

2. 연구목적 및 연구문제

본 연구는 일반교사와 특수교사의 협력교수를 통한 통합교육 프로그램을 특별활동 5개영역 즉 행사활동, 봉사활동, 자치활동, 적응활동, 계발활동 중 계발활동 시간을 이용하여 일반중학생들과 장애학생들에게 적용함으로써 중

도·중복장애학생에 대한 일반중학생들의 태도와 인식에 미치는 영향을 알아보는데 그 목적이 있다.

이러한 목적을 위하여 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 협력교수를 통한 통합교육 프로그램의 적용이 일반중학생의 중도·중복장애학생에 대한 수용성 태도에 어떠한 영향을 미치는가?

둘째, 협력교수를 통한 통합교육 프로그램의 적용이 일반중학생의 중도·중복장애학생에 대한 활동선호도에 어떠한 영향을 미치는가?

셋째, 협력교수를 통한 통합교육 프로그램의 적용이 일반중학생의 중도·중복장애학생에 대한 인식에 어떠한 영향을 미치는가?

3. 용어의 정의

· 협력교수*(cooperative teaching)*

특수교육적 지원이 요구되는 학생이 통합된 환경에서 일반교사와 특수교사가 수업에 대한 계획, 지도, 평가 등을 공유하고 역할분담을 통해서 통합교육의 효율적인 운영과 성과를 높이기 위한 노력을 적극적으로 하는 교수를 말한다(신현기 외, 2005).

· 중도·중복장애*(severe and multiple disabilities)*

두 가지 이상의 장애가 중복적으로 나타남으로써 낮은 교육적 성취를 초래하거나 가정 및 지역사회에서 제대로 생활하기 위한 부가적인 지원을 필요로 하는 것을 말한다(McDonnell et al., 1995).

· 태도

-수용성 태도 : 장애학생에 대한 일반학생의 수용 태도로서 수용성 측정을

통하여 나타난 응답의 반응수준을 말한다. 장애학생에 대한 일반학생의 사회적 접촉 의도, 일탈된 행위에 대한 반응, 실제적 접촉, 경도의 일탈된 행위에 대한 반응 등의 4개의 하위영역으로 구성되어 있다(Voeltz, 1980, 1982).

-활동선호도 : 일반학생이 장애학생과 활동하고자 하는 태도를 측정한 것으로 학급활동, 방과후 활동, 가정활동 등의 내용으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 일반학생이 장애학생을 받아들이는 태도를 말한다(Siperstein, 1980).

-형용사 척도 : 장애학생에 대한 일반학생의 인식 및 감정 변화에 미치는 영향을 측정하기 위해 사용된 도구로 감정(affection), 신체적 외모(appearance), 학습행동(academic behavior), 사회적 행동(social behavior)을 묘사하는 형용사 문항으로 구성되어 있다(Siperstein, 1980).

4. 연구의 제한점

본 연구에서는 다음과 같은 제한점을 둔다.

첫째, 본 연구는 특수학교와 통합교육을 실시하고 있는 일반 중학교 1, 3학년 학생으로 연구 대상을 제한하였고, 학생들의 통합교육 경험과 장애학생과의 동학급 경험만 고려하여 결과의 일반화에 한계가 있다.

둘째, 본 연구는 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생들의 수용태도를 알아보기 위해 협력학교의 여건, 학생들의 능력 등을 고려하여 체육활동 및 만들기 활동으로 한정하였다.

셋째, 본 연구는 장애학생과 일반중학생의 일대일 활동을 구성하기 위하여 학생수를 20명으로 제한하여 일반중학생에 대한 연구 결과의 일반화에 한계가 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 협력교수

1) 협력교수의 개념과 필요성

협력은 인간서비스에서 공동의 책무성과 중재의 상호발전을 포함하는 것으로 지원적이고 상호이익적인 관계에서 함께 일하는 것이다. 대인간 협력은 공동의 목표를 향해 함께 일할 때, 공유된 의사결정에 자발적으로 참여하는 두 사람 이상의 직접적인 상호작용 형태를 말한다. 이러한 협력의 특징은 자발적이며 참여자들간의 동등성(parity)이 요구되고 참여와 의사결정의 책임 공유, 자원 공유, 책임 공유의 특징이 있다(우정한, 2003; Friend & Cook, 1999).

협력교수(cooperative teaching)의 목적은 두 사람 이상의 교사가 교수활동에 참여하여 다양한 교육대상 학생에게 보다 질 높은 교육 서비스를 제공하는 것이다. 즉, 협력교수는 수업의 모든 학생들에게 질적인 교육을 제공하기 위한 교수활동으로 일반교사와 특수교사가 특수교육적 지원이 요구되는 학생이 통합된 된 학급에서 공동으로 수업하며, 평등한 업무 및 역할, 교수, 학습평가 등에 대해 주도적으로 참여하는 것이다. 이러한 협력교수는 자발적인 참여에 의한 교수활동의 적절한 역할 부여, 교수활동, 공통의 목적 공유, 책무성, 교수활동 결정에 대한 공동 책임, 자료의 공유, 그리고 신뢰와 존중이 바탕이 되어야 한다(신현기 외, 2005).

Bauwens와 Hourcade(1995)는 “협력교수 과정을 통합교육 환경에서 학업 및 행동적으로 서로 다른 집단을 각각 다른 기술을 지닌 두 명의 교사가 상호-적극적 그리고 조화된 형태로 함께 가르치는 교수절차의 재구조화”라고 하였으며, Cook과 Friend(1995)는 “협력적 교수란 둘 또는 그 이상의 전문가

들이 다양하고 혼합된 그룹의 학생들에게 하나의 물리적인 공간에서 실질적인 교수를 전달하는 것"이라고 하였다. 특수교육에서의 협력교수의 핵심요소는 두 명의 교육자, 때론 그 이상을 포함하는데 한명은 일반교사이고, 다른 한명은 특수교사이다. 또한 교사는 실질적인 교수를 전달하고 장애학생을 포함한 다양한 그룹의 학생들을 가르친다. 이러한 협력교수는 단 하나의 물리적 공간에서 이루어져야 한다(이소현, 박은혜, 1996).

협력교수의 필요성은 다음과 같다. 첫째, 모든 학생들을 위한 교수적 선택을 증가시킴으로써 모든 학생들에게 확장된 교수적 접근을 통해 학생의 성공기회를 확대한다. 둘째, 학생 교육 프로그램의 강도와 계속성을 향상시킨다. 협력교수를 통해 실시하는 통합교실에서 학생들은 더 많은 지도를 받을 수 있고 한명의 교사가 지도한 것 보다 학습에 더 체계적으로 참여할 수 있다. 셋째, 협력교사들은 협력교수를 실시하는 동안 서로를 지원하고 도우며 이상적인 교수와 부적절한 교수에 대한 이해에 대해 공유하여 교사에 대한 전문적 지원을 증가시킨다. 협력교수는 협력교사 개개인의 신념체계를 바탕으로 협력교사들 간의 의견을 교환하여 이루어지는 학생을 위한 학습 촉진활동이라 할 수 있다(우정한, 2003).

2) 협력교수의 원리

협력교수를 통해 학생들의 성취를 높이기 위해서는 협력교수의 원리를 실천하고자 하는 노력이 중요하다. 이 기본원리는 교수를 실시하기 전에 지킬 원리, 교수의 실시 상황에서 지켜야 할 원리, 평가와 책무성에 대한 원리로 나눌 수 있다(김라경, 2002).

첫째, 교수를 실시하기 전에 두 교사는 협력교수의 개념과 원칙, 효과 등에 관한 동의를 하여야하며 모든 정보를 공유해야 한다(Cook & Friend, 1995). 즉 협력을 기본 신념과 여러 가지 교수 기술 등에 대한 동의를 전제하고 구체적으로 실천해야 하는 것이다. 둘째, 교수를 실시할 때 지켜야 할 원리로

파트너로서 상대방을 지원할 것과 각자의 기술 차이를 알고 존중하는 것을 들고 있다. 교수는 “모든” 학생들을 포함해야 하며, 수업을 통해 적극적인 중재나 특별한 교수가 필요한 학생들이 유의미한 활동을 할 수 있도록 계획되어져야 한다. 교수를 실시할 때 중요한 원칙 한가지는 각 교사는 수업에서 어느 정도 부분에 있어서는 주요한 역할을 담당할 수 있어야 하며, 대상이 되는 전체 학생의 성취도 평가에 있어서 두 교사의 의견이 모든 권한을 가져 교수에 대한 평가와 책임을 공유해야 한다(Cook & Friend, 1995). 협력교사들의 개인적 향상도 중요한 원칙으로 서로에게 지원과 피드백을 받을 수 있는 협력교수의 구조 속에서 참여 교사들은 각자의 전문성을 향상시키고자 합의하는 것이 매우 중요하다(박은혜, 2000, 재인용). 협력교수의 성공적 실시를 위해서는 행정적인 지원을 바탕으로 교수 시간, 교수 장소, 교수 방법 등을 적절히 적용하며 교사 간 협력을 통해 대상학생들에게 알맞은 교수형태가 제공되어야 한다.

3) 협력교수의 유형

협력교수 모형의 종류로는 한 명은 교사/한 명은 보조자(one teaching, one supporting), 스테이션 교수(station teaching), 병행교수(parallel teaching), 대안교수(alternative teaching), 팀교수(team teaching) 형태가 있다(배정아 외, 2002).

① 한 명은 교사/한 명은 보조자(one teaching, one supporting)

한교사가 주로 활동을 진행하고 나머지 교사가 보조한다. 진행하는 교사가 그 시간에 진행될 모든 활동을 고안하고 모든 학생들에게 그 내용을 전달한다. 보조 역할을 맡은 교사는 적재적소에서 주교사와 학생들의 활동을 지원한다.

② 스테이션 교수(station teaching)

교사가 교수적인 내용을 두개 이상의 부분으로 나누고 교실의 다른 장소에서 내용을 제시한다. 두 명의 교사와 두 장소에서 교재의 반을 가르치고 다른 학생그룹을 바꾸고 같은 교수를 반복한다. 이 교수는 경험이 없는 협력교사들에게 안정감을 증가시켜주고 학생들은 낮은 교사-학생 비율로부터 이익을 얻고, 장애를 가진 학생들은 모든 그룹에 통합이 가능하다.

③ 평행교수(parallel teaching)

두 교사가 학급의 학생을 반으로 나누어 각 교사가 따로따로 반을 교수하므로 개별화교수가 가능하다. 교사들은 교수를 공동으로 계획하나 그 학급의 반으로 구성된 이질의 그룹에게 각각 전달한다. 이 접근법은 수정이 가능하고, 학생들에게 하나의 주제에 대해 다른 관점들을 가르치기 위해 사용된다.

④ 대안교수(alternative teaching)

학급을 대-소집단으로 나누고 사전교수, 심화교수, 보충교수로 나누어서 교수가 이루어지는 형태이다. 그러나 장애학생을 보충교수로 배치했을 때 이것은 일반교육의 교실 뒤에서 특수교육을 운영하는 것과 다를 바가 없다고 볼 수 있다. 이 접근의 가장 큰 위험 요소는 장애학생을 반복적으로 복습하게 함으로서 장애아동이라고 인식하게 하는 것이다.

⑤ 팀 티칭(team teaching)

협력교수에서 가장 많이 볼 수 있고 이상적인 교수형태라고 할 수 있다. 두 교사가 수업내용을 공동으로 구안하여 같은 학습 집단을 동등하게 맡아서 가르치는 것을 말한다. 두 교사는 학습활동이 전개되는 과정 속에서 동등하게 책임과 역할을 분담하여 하나의 팀이 되어 학생들의 활동을 관리하고 중재한다.

4) 협력교사의 역할

협력교수 관계유지를 바탕으로 성공적인 협력교수를 위한 일반교사와 특수

교사의 역할과 책임은 수업참여, 교육과정 수정, 교수제공, 수행점검, 평가, 그리고 의사소통이다. 협력교사의 역할을 살펴보면 첫째, 두 전문가들이 계획과 교수에 함께 능동적으로 참여하여 계획하고 교수한다. 둘째, 교수적 수정과 자원을 제공한다. 학생들의 수행을 향상시키며, 개념이해와 기술숙달을 촉진시킬 수 있는 효과적인 자원을 제공한다. 셋째, 학생과 수업에 대한 평가를 실시한다(우정한, 2003).

Meyen 등(1996)은 협력교수 프로그램 계획을 7단계로 제시하였다. 첫째 공동적 계획 수립의 구조화, 둘째 협력교수 프로그램의 설명, 셋째 프로그램의 목표와 목적의 구체화, 넷째 협력교수 대상 학생의 결정, 다섯째 협력교수에 관련된 교사 및 보조교사들의 역할 및 책임의 구체화, 여섯째 협력교수 프로그램에 의해 제공되는 서비스 성격의 명료화, 일곱째 프로그램 효과의 평가 전략 및 척도에 대한 고안이다. 협력교수 활동의 기본적인 요인은 긍정적인 상호의존성, 개인의 책무, 일대일 상호작용의 촉진, 사회적 기술 그리고 집단 처리과정으로 나누어진다. 이와 같은 기본적인 요인을 협력교수에 적용해 볼 때 협력교수는 교사간의 긍정적인 상호의존성이 높아야 할 것이며, 각 교사가 갖는 책무를 잘 인식하고 있어야 하고, 의사교환 기회를 확대하여 상호작용을 촉진할 수 있어야 한다. 특수교육 요구학생이 통합되어 있는 수업에서의 협력교수가 원만하게 이루어지려면, 교수계획, 협력교수, 협력교수 지원과 같은 활동이 중점적으로 이루어져야 한다. 특수교사는 교사, 교육내용, 그리고 환경의 조정, 교사간의 이견을 조정하며 참여해야 한다(강병호 외, 2002).

2. 중도·중복장애학생의 통합교육

1) 통합교육의 개념

이 시대의 교육은 포스트모던 사회의 요구에 걸 맞는 창의적이고 협력적인 인간을 길러내야 할 과제를 가지고 있으며 이러한 인간상은 모든 학습자가

개인적인 성장·발달을 최대한 이루어내고 상호 교류하는 가운데 길러진다. 따라서 통합교육의 현장은 모든 학습자의 교육목적 및 교육효과를 위해 매우 중요한 환경으로 역할을 하며 모든 교육안에서도 심도있게 고민하고 관심을 가져야할 분야이다(김성애, 2007).

특수교육법에서 통합교육이라 함은 “특수교육대상자가 일반학교에서 장애유형과 장애정도에 따라 차별되지 않고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 말한다(제2조 제6호)”고 규정하고 있다. 이것을 실행하기 위해 제19조 ①항에 “각급학교의 장은 교육에 관한 각종 시책을 시행함에 있어서 통합교육의 이념을 실현하기 위하여 노력하여야 한다”고 명시하여 특수교육대상자가 적절한 교육을 받을 수 있도록 하고 있다. 통합교육은 모든 학생 즉, 일반학생 및 장애학생이 같은 교육활동과 활동제제를 가지고 의미 있는 상호작용을 하여 모든 학생의 개별적인 교육적 욕구와 목표를 달성하도록 하는 교육을 말한다(김성애, 2008). 장애학생의 특별한 요구들을 충족시키면서 그들이 사회에 적응하여 사회의 일원으로서 인간다운 삶을 영위하도록 하는 것이 특수교육의 중요한 목적임을 고려할 때 장애학생과 일반학생이 함께 교육을 받으면서 서로 경험을 공유하고 의미 있는 상호작용을 할 수 있도록 교육의 동등한 권리 및 기회를 강조하는 통합교육은 특수교육의 중심으로 교육철학이며 수단이라고 할 수 있다(이숙향, 1999). 일반학교에서 중도·중복장애학생의 통합에는 어려움이 있지만 특수교육법의 통합교육 정의에서와 같이 장애유형과 장애정도에 따라 차별되지 않고 통합교육의 기회가 부여되고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받을 수 있도록 해야 한다.

2) 통합교육의 필요성

특수교육법의 제4조 차별금지법에서는 특수교육대상자 및 보호자를 차별하여서는 안된다고 명시하며 통합교육 실제에서 장애학생을 위한 적절한 수업

을 제공하여 모든 학교 활동에서 장애학생을 참여시켜야 한다고 나타내고 있다. 이러한 법을 바탕으로 보면 통합교육의 대상은 모든 학생들을 대상으로 하며 모든 학생의 일반적인 발달하여 근거하여 실시해야 한다. 장애정도와 장애유형에 따라 여러 가지 발달에 필요한 욕구를 가지는데 그것은 교육현장에서 통합적으로 고려되어야 한다(김성애, 2008).

중도·중복장애학생의 특성을 살펴보면 첫째, 뇌·신경계의 손상이나 미분화에 따른 시·청각, 지각 장애나 감각-운동의 협응 곤란 등의 발달지체가 있고, 느끼고, 보고, 듣기 등의 수용 작용이 열악하다. 둘째, 생체내의 기본적 조정 기능, 환경 변화에 대한 적응력의 미발달, 신체적·심리적 부적응을 일으키기 쉽다. 셋째, 기질적·기능적 장애에 의한 운동 기능의 장애나 발달의 지체, 자세유지, 이동, 수지 조작 등이 곤란하다. 넷째, 언어 장애나 언어 습득의 지체가 있고 의사 전달과 교환이 극히 곤란하다. 다섯째, 정신적 구조의 미분화나 부분적 결핍이 있고, 학습 능력의 심한 지체나 흥미·관심이 편중되어 있다. 여섯째, 새로운 경험을 획득하고자하는 욕구가 부족하고, 획득한 지식·기능을 활용하거나 일반화하는 통합력이 부족하다(곽승철 외, 2004). 이러한 중도·중복장애학생의 궁극적인 교육 목적을 실천하기 위해서는 최소제한환경에 배치되어 최대한의 통합을 이루어 또래들과 접촉할 기회가 주어져야 하고 또래들이 참여하는 모든 행사에 참여해야 하며 함께 학습할 기회도 주어져야 한다(이소현, 1997). 중도·중복장애학생들은 통합교육을 통하여 또래의 일반학생들과 자연스러운 만남이 이루어지고 지역사회에 참여할 수 있는 기회가 확대된다. 또한 일반학생들과 함께 어울려 활동을 하는 과정 속에서, 생활연령에 맞는 적절한 사회적 상호작용 기술, 의사소통 기술, 협력기술 등을 발달시킬 수 있다(이인숙, 2004). 정상적인 교육 활동에 또래 일반학생과 함께 참여할 수 있게 됨으로써 그들과 조화하여 가는 적응능력이 증진되고 많은 사람들과 교류함으로써 안정감이나 만족감을 얻을 수 있으며(신현순, 2000), 장애표찰(labeling)로 인한 부정적인 영향을 감소시킬 수 있다. 또한 적절하고 나이에 맞는 행동을 관찰, 학습하고 또래들과 상호작용을 함

으로써 의사소통 능력과 사회성 영역의 발달을 촉진할 수 있다(Odom & McEvoy, 1988). 일반학생들 또한 장애학생과 통합된 환경에서 교육받음으로 장애인을 사회의 구성원으로 인식하고 수용할 수 있는 계기가 된다. 장애인도 나와 비슷한 점을 많이 지니고 있는 한 사람의 개인으로 수용하게 되며, 학교라는 지역사회가 장애학생들도 포함하고 수용해야 한다는 일종의 사회적인 책임감을 학습하게 된다(이소현, 박은혜, 1998). 일반학생들은 통합교육을 통해 실질적으로 향상된 자존감과 차이에 대한 포용력이 증대되고 장애학생에 대한 바른 이해와 인식을 갖게 되어 장애학생과 의사소통하고 이해하려는 성실한 노력과 타인을 이해하고 수용하는 바람직한 태도를 갖게 된다(곽지영, 1993).

3) 중도・중복장애학생의 통합교육 지원

통합교육을 위한 협력교수에서는 특수교사와 일반교사가 자신의 역할을 잘 알고 협력하는 것이 중요하다. 교사의 역할을 4가지로 나누어 살펴보면 첫째, 교사는 전체 학생에 대한 기본적인 정보 즉, 장애특성을 파악해야 한다. 중도・중복장애학생은 장애 종류와 장애정도 및 부위에 따라 개인차가 매우 크다. 따라서 학생들의 예상되는 인지능력 정도, 구어를 사용하여 의사소통할 수 있는 능력 정도, 장애로 인한 시력과 청력의 손상 여부, 신체의 장애 부위, 학교생활에 대한 예후, 이동능력 정도, 지도상의 유의점을 잘 파악하고 있어야 한다. 따라서 도와주는 것에서도 부분적인 도움과 전면적인 도움이 필요한 것 그리고 도움을 필요로 하지 않는 것을 파악하여 중도・중복장애학생에게 도움이 되도록 해야 한다. 둘째, 물리적 환경을 개선해야 한다. 중도・중복장애학생은 대부분 휠체어를 사용하거나 이동에 어려움을 가지고 있으므로 건축 상의 장애물 제거 및 램프, 계단 손잡이 등 편리한 보조 시설물 설치에 대한 배려를 해야 한다(곽승철 외, 1995). 셋째, 교수적 환경 수정 및 교수적 수정을 해야 한다. 교과목 교수전략에 있어서는 사물이나 도구의 위

치 바꾸어 주기, 책상의 표정을 수정 해 주기, 사용하기 쉽게 물건을 정리해 주기 등의 교수환경의 수정을 필요로 한다. 그 방법으로는 조작하고자 하는 대상 물체를 책상위에 고정시키기, 움직임이 자유롭지 못한 학생들을 위한 책상 경계선 만들기, 사물을 쉽게 잡고 놓치지 않게 하기 위한 잡기 보조도구 사용하기, 손의 움직임이 부족하여 원하는 조작을 하기 어려운 경우 조작을 도와주는 손잡이, 집게, 벨크로 등 사용하기가 있다(이소현, 박은혜, 2007). 넷째, 교사 간에 자신의 역할을 잘 알고 협력을 해야 한다. 통합교육에 있어서 특수교사와 일반교사의 역할을 나누어 보면 다음과 같다. 특수교사의 역할로는 첫째, 통합학급에서 장애학생이 수업에 의미 있게 참여할 수 있도록 한다. 둘째, 장애학생과 일반학생이 상호작용이 잘 이루어질 수 있도록 한다. 셋째, 일반학생이 장애학생에 대한 올바른 인식과 태도로 대할 수 있도록 한다. 넷째, 일반교사에게 통합교육의 의의와 장애학생의 특성, 지도방법을 연수시킨다. 다섯째, 일반교사와 지속적으로 협력한다. 다음으로 일반교사의 역할은 첫째, 통합학급에서 장애학생이 구성원으로 받아들어져 생활할 수 있도록 지도한다. 둘째, 통합학급에서 장애학생이 수업에 의미있게 적극적으로 참할 수 있도록 지도한다. 셋째, 장애학생과 일반학생의 상호작용이 잘 이루어질 수 있도록 한다. 넷째, 일반학생이 장애학생에 대한 올바른 인식과 태도로 대할 수 있도록 지도한다. 다섯째, 특수교사와 지속적으로 협력한다(류문화 외, 1999). 일반교사와 특수교사의 협력이 중요하며 일반교사의 역할 및 태도는 통합교육에 있어서 중요한 관건이 된다(조성연, 1994). 그러므로 특수교사와 일반교사는 자신의 역할과 책임을 알고 협력해야 할 것이다.

3. 장애학생에 대한 일반중학생의 태도변화

1) 장애학생에 대한 일반중학생의 태도변화의 필요성

효율적인 통합교육의 요인은 중에서 장애학생에 대한 일반학생의 부정적인

태도를 개선시킴으로써 장애학생에 대한 사회적인 수용을 높여가는 것은 성공적인 통합을 위한 방안이라고 할 수 있다(김수연, 1996; 이숙향, 1999). 태도는 경험과 정보를 습득함에 따라 계속적으로 변화하는 것으로(Gottilied, Corman, & Curci, 1986) 한번 형성되면 다른 새로운 정보를 해속하고 결론에 쉽게 도달하게 해 주며 습득된 이후의 행동에도 많은 영향을 미친다(손상희, 2001). Smith, Price와 Marsh(1986)는 "태도란 특별한 사람, 집단, 이념, 사건 또는 어떤 대상에 대하여 반응을 보이는 경향성으로 태도 대상(attitude object)에 대한 행동에 영향을 미치는 학습된 신념이며, 사람들이 태도 대상을 수용하고 행동하는 데 영향을 준다"고 하였다. 인간은 그가 처한 환경에 접촉하게 되는 모든 사물이나 사람들과의 의사교환과 상호작용을 통하여 인식의 변화를 가져오게 되는데 이러한 변화는 새로운 태도의 형성, 태도의 결정 그리고 이전의 태도를 강화하기도 한다(박동환, 2008).

통합 상황에서 장애학생에 대한 일반학생의 태도를 연구한 결과를 살펴보면 일반학생들은 통합을 통해 장애학생과 접촉함으로써 장애학생에 대한 이해와 수용이 증진되기 보다는 일반학생에게 거부되는 경우가 많아 통합 상황에서 장애학생에 대한 일반학생의 태도가 대부분 부정적임을 보여주고 있다. 특히 대부분의 통합 상황의 장애학생들은 경도 장애학생으로 중도·중복장애학생에 대한 태도는 더욱더 부정적이다. 하지만 태도는 새로운 경험과 정보를 습득함으로써 지속적으로 변화하는 것이기 때문에 장애학생에 대한 부정적인 태도를 갖고 있을지라도 긍정적인 경험 및 교사들의 중재노력에 따라 충분히 변화할 수 있는 가능성을 가지고 있다. 통합교육의 성공여부를 확인하는 하나의 지표로 사용되고 있음을 고려할 때, 장애학생에 대한 일반학생의 긍정적인 태도변화를 위한 노력은 중요한 의미를 갖는다(이숙향, 1999). 이선복(1999)은 성공적인 통합을 위해서는 일반학생에게 개인차에 대한 정보나눔이나 서로 돕는 관계와 친구관계의 중요성에 대한 교육의 시간을 마련하여 일반학생의 장애학생에 대한 긍정적인 태도형성을 도와야 할 것이라고 하였다. 일반적으로 일반학생의 장애학생에 대한 부정적이고 고정 관념적 태도

를 감소시키기 위해 장애학생과 일반학생의 지위를 동등하게 제시해야 한다. 또한 다른 모든 사람들이 서로 다른 것처럼 장애학생들도 다른 성격과 다른 기술을 지니고 있을 뿐 일반학생들과 같은 생활을 한다는 것을 보여 주기 위한(김미경, 2004; 정선화, 1993) 중재방법 개발을 위한 노력이 이루어져야 할 것이다.

2) 장애학생에 대한 일반중학생의 태도변화 방법

Esposito와 Peach(1983)은 장애인과의 접촉 경험이 긍정적인 태도를 형성하며 장애인과의 접촉을 통해 장애인이 불편함이 더 있을 뿐 자신과 별다른 차이가 없다는 것을 알게 되고 그 결과 긍정적인 행동이 향상된다고 하였다. 이러한 긍정적인 태도를 형성하기 위해서는 사회적 통합을 실시하며, 성공적인 통합을 위해서는 물리적인 배치 뿐 아니라 일반학생의 장애학생에 대한 태도 및 장애인식을 변화시키기 위한 여러 가지 특별한 중재 전략이 필요함을 제안하였다(박동환, 2008; Jenkine, Odem & Speltz, 1989). 본 연구에서는 장애학생에 대한 태도와 인식을 변화시킬 수 있는 중재전략 중 한미혜(2004)가 제시한 장애학생과의 직접 또는 간접 접촉이나 노출, 장애에 대한 정보 제공, 모의 장애체험, 협력학습 프로그램을 제시하였다.

⑴ 장애학생과의 직접 또는 간접 접촉이나 노출

일반학생과 장애학생과의 접촉은 직접적인 접촉, 간접적인 접촉, 노출로 나누어 질 수 있다. 직접적인 접촉방법으로는 장애인을 프로그램내의 패널로 참여시켜 일반인들의 질문에 답하고 대화를 나눔으로써 장애인 자신을 소개하는 방법과 장애학생과 공유할 수 있는 놀이시간이나 활동 등에 직접 참여하는 방법들이 있다. 장애학생에 대한 간접적인 접촉이나 노출을 위해서는 책이나 수기, 필름, 슬라이드, 비디오테이프 등의 다양한 매체들이 이용될 수 있다(이숙향, 1999; 이장순, 1992). 장애학생과의 접촉은 접촉의 양, 길이, 시

간, 장소에 따라서 다른 태도 변화를 보이며(Esposito & Reed, 1986), 단순한 접촉이 아닌 직접적이고 구조화된 접촉이 일반학생의 장애학생에 대한 태도에 긍정적인 영향을 주었으며(Donaldson, 1980; Esposito & Peach, 1983) 이러한 경험이 통합 장애학생에 대한 일반학생의 태도에도 긍정적인 변화를 이끈다(신현기, 2005). 또한 장애학생에 대한 이야기, 책, 수기를 이용한 연구를 살펴보면 이장순(1992)은 일반학생들에게 장애인 수기를 읽게 하여 장애학생과 활동하고자 하는 일반학생의 의도를 긍정적으로 변화시켰다. 정선화(1992)의 연구에서도 정신지체 학생이 일반학생의 도움으로 학교생활에 잘 적응하고 친구가 된 영화를 보여줌으로써 일반학생의 태도가 긍정적인 결과를 나타냈다고 하였다. 필름이나 비디오 등의 영상자료를 활용하여 장애이해 교육을 실시한 박애신(2006)은 일반아동의 장애아동에 대한 수용성 태도 및 인식을 긍정적으로 변화시켰다고 하였다.

⑵ 장애에 대한 정보 제공

정확한 정보는 잘못된 개념과 이해를 수정해 주고 편견을 없애주는 역할을 한다. 장애에 대한 정보 제공의 방법은 장애에 대한 수업을 통하여 인지적인 정보를 제공해 줌으로써 장애인에 대한 이해를 높이고 태도를 변화시키는 방법이다(Miller, Armstrong & Hagan, 1981). 곽지영(1993)은 장애인에 대한 정보습득 정도가 높을수록 장애학생에 대한 인지적 태도가 긍정적인 결과를 나타냈다고 하였다(이숙향, 1999). 또한 Milker, Armstron과 Hagan(1981)는 초등학교 3, 5학년 학생을 대상으로 장애에 대한 원인, 특성 등의 정보를 제공한 후 검사를 하였더니 체계적으로 유의한 차이를 얻지 못하였지만 긍정적인 변화는 보였다고 하였다. Anderson(1983)은 초등학교 3학년 학생들에게 장애에 대한 원인과 특성, 어려움에 대한 정보 제공과 동시에 장애관련 영화와 토론을 병행함으로써 장애학생에 대한 일반학생들의 태도가 긍정적으로 변화시켰다고 하였다(박애신, 2006에서 재인용).

일반학생들은 통합된 장애학생이 지니고 있는 능력과 문제에 대해 더 많이

알수록 잘 수용하는 것으로 나타났다(신현기, 2005). 따라서 장애는 모든 사람이 지니고 있는 여러 가지 다른 점 중 하나로 받아들이고 편견을 없애도록 해야 하며 장애인의 삶은 장애보다도 부족한 점을 보완하고 강점을 강화시켜 당당하고 독립적으로 살아갈 수 있도록 이해시켜야 한다(박동환, 2008).

⑶ 모의 장애체험

일반학생들이 장애를 가졌을 때 느낌이 어떨지 생각해보는 기회를 제공해서 장애인을 이해하고 수용하도록 지도하고자 하는 것이다(신현기, 2005). 모의장애체험은 일반학생이 장애학생의 입장이 되어 볼 수 있도록 장애학생과 유사한 조건을 만들어 직접 장애를 경험하게 함으로써 그 어려움을 몸소 느끼고 체험하게 하기 위한 것으로 일반학생의 태도변화를 위해 일반적으로 많이 사용되는 효과적인 방법이다. 그 예로는 휠체어 이용하기, 점심시간에 눈가리고 식사하기, 양 귀를 솜으로 막고 생활하기, 말하지 않고 자신의 요구사항 표현하기 등의 다양한 방법을 통해 이루어질 수 있다. 이러한 체험 후에는 체험을 통해 무엇을 느끼고 배웠는지 그리고 앞으로 장애인에 대해 어떤 태도를 지녀야 하는지에 대한 토론이 이루어져야 하며(이소현, 1996), 경험한 내용을 글로 표현해 보도록 함으로써 장애인에 대한 어려움을 이해하고 장애인에 대한 수용태도를 향상시키도록 해야 한다(박애신, 2006).

⑷ 협력학습 프로그램

협력학습은 수업 중 활동이나 과제를 일반학생과 장애학생이 한 팀이 되어 공동으로 수행하게 하는 방법으로 경쟁적인 교실에서 수용적인 분위기가 형성되어 특정 학생이 고립되는 것을 막아주고 학생간의 상호작용과 공동목표를 향한 협동 작업을 진전시킨다(이소현, 박은혜, 2007). 이러한 방법은 장애학생과 일반학생의 상호작용 및 참여, 호감, 유대관계를 증진시키고 나아가 장애학생의 사회적 지위를 향상시키고 일반학생에 대한 장애학생의 수용정도

를 증가시킨다는 장점이 있다. Jonson 등(1983)은 특수학급의 정신지체 아동을 비장애아동과 함께 협력학습에 참여시킨 결과 아동간의 상호작용과 대인관계가 증가함을 나타내었으며, Jonson과 Jonson(1980)의 연구에서는 다운증후군 장애학생과 일반중학생이 볼링활동에 협동적, 독립적, 경쟁적으로 참여한 결과 협동적인 게임에 참여한 학생이 더 친사회적인 행동을 보였고 장애학생에 대한 지각에서도 유의한 증진이 있었다고 하였다. 협력학습이 보다 효과적으로 이루어지기 위한 교사의 역할은 이를 잘 구조화시켜 일반학생과 장애학생이 상호 교환적인 관계를 유지할 수 있도록 노력해야 할 것이다(이숙향, 1999에서 재인용).

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구는 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 태도와 인식을 알아보고자 한 것으로 참여 학생은 G광역시에 위치한 특수학교 중학교 1학년 16명, 2학년 15명, 3학년 21명 총 52명의 학생과 일반 중학교에 재학중인 1, 3학년 40명으로 선정하였으며 구체적인 연구방법은 다음과 같다.

1) 일반학생

본 연구에 참여한 일반학생은 같은 지역에 위치한 특수학교와 통합교육을 실시하고 있는 일반 중학교 학생으로 두 개의 계발활동 부서를 임의로 배정하여 학생들을 각각 실험집단과 통제집단으로 선정하였다. 각각의 부서는 1학년과 3학년 학생으로 구성되어 있으며 장애학생과 일대일 짝을 이룰 수 있도록 20명을 표집하였다. 통합교육 프로그램에 참여하는 실험집단과 통합교육 프로그램에 참여하지 않는 통제집단을 구성하여 중도·중복장애학생에 대한 태도와 인식의 변화를 밝히고자 하였다. 실험집단과 통제집단에 따른 대상 일반학생들에 대한 구체적인 내용은 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 실험·통제집단에 따른 일반학생들의 구성

구 분		실험집단		통제집단	
		n	%	n	%
학년	1학년	10	50	10	50
	3학년	10	50	10	50
장애학생 동학급 경험	있음	14	70	13	65
	없음	6	30	7	35
장애인 봉사 경험	있음	7	35	8	40
	없음	13	65	12	60

2) 장애학생

본 연구에 참여한 장애학생은 광역시에 소재한 특수학교 중학교에 재학중인 학생들로 대부분 중도·중복장애를 가지고 있으며 80%이상이 휠체어를 사용하고 있다. 통합교육 프로그램은 학년별로 2회씩 참여하였으며 대상 장애학생들에 대한 구체적인 내용은 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 대상 장애학생들에 대한 실태

학년	주장애(%)	수반장애(%)	교육과정수준(%)			통합 경험 평균 횟수(회)
	지체장애	언어장애	A	B	C	
1	94	88	31	44	25	2
2	86	86	31	38	31	2
3	95	85	29	43	28	2

· 교육과정 A : 국가수준 국민공통 교육과정
· 교육과정 B : 기본교육과정
· 교육과정 C : 학교단위 교육과정(A, B 교육과정 적용이 어려운 학생)
· 통합경험 : 최근 1년간 통합교육 경험

2. 연구 설계

본 연구는 통합교육 프로그램 참여에 따른 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 수용태도 변화를 알아보기 위하여 실험연구 중 임의배정 사전-사후 검사 통제집단 설계(randomized pretest-posttest control group design)를 사용하였다. <표 Ⅲ-3>과 같이 실험집단과 통제집단 모두에게 동일한 사전검사를 실시하고 실험집단에만 통합교육을 실시한 후 다시 사전검사와 동일한 검사도구로 사후검사를 하여 이 두 집단간의 차이를 알아보고자 하는 것이다.

<표 Ⅲ-3> 실험 절차

연구참여자		사전검사	중재실시	사후검사
실험집단	프로그램에 참여하는 일반 중학교 학생	O 장애 수용성 척도, 활동선호 척도 형용사 척도 검사	O	O 장애 수용성 척도, 활동선호 척도 형용사 척도 검사
통제집단	프로그램에 참여하지 않는 일반 중학교 학생	O 장애 수용성 척도, 활동선호 척도 형용사 척도 검사	×	O 장애 수용성 척도, 활동선호 척도 형용사 척도 검사

· 중재 처치 : 통합교육 프로그램

3. 연구 도구

본 연구에서는 통합교육 실시 여부에 따라 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 태도변화를 알아보기 위하여 이숙향(1999)이 사용한 일반학생들의 수용성 태도를 측정하는 수용성 척도(Voeltz, 1980, 1982)와 여러 가지 활동들에 대한 활동선호도를 측정할 수 있는 활동선호 척도(Siperstein, 1980) 그리고 인식의 변화를 알아보기 위하여 나선희(2003), 장일숙(2005), 박애신(2006) 등이 번안하여 사용한 Siperstein(1980)의 형용사 척도를 적용하였다. 수용성 척도, 활동선호 척도, 형용사 척도에 대한 설문지는 <부록 1>에 제시하였다.

1) 독립변인(통합교육 프로그램)

본 연구에서는 학년 초에 일반교사와 특수교사가 통합교육 실시방법, 내용, 프로그램 등을 구체적으로 수립하고 계발활동 시간을 이용하여 통합교육 프로그램을 운영하였다. 최대한의 효과를 높이기 위해서는 장애에 대한 정확하고 긍정적인 정보 즉, 장애에 대한 이해가 선행되어야 한다는 선행연구(나선희, 2003)에 따라 장애이해교육 및 장애체험활동을 먼저 실시하였고, 장애학

생과 일반학생의 직접적인 접촉을 통한 사회적 상호작용을 할 수 있는 활동을 제공했을 때 일반학생의 장애학생에 대한 태도가 더 긍정적으로 변화하였다는 선행연구(Esposito & Peach, 1983)에 따라 일반중학생과 장애학생이 일대일 짝을 이루어 실시할 수 있는 프로그램을 구성하였다.

통합교육 프로그램은 일반교사와 특수교사가 지난 3년 동안의 통합교육에 대한 지도, 평가 등을 공유하고 서로 나누어 효율적으로 운영할 수 있는 프로그램을 재구성하여 장애학생과 일반학생이 협력하여 효과적이고 실제적으로 활동할 수 있도록 계획하여 프로그램을 적용하였다.

본 연구에서 적용한 통합교육 프로그램의 회기별 활동내용은 장애이해교육 및 장애체험활동, 신체활동으로 보치아 게임과 2인1조 게임 만들기 활동으로는 피자 만들기, 샌드위치 만들기, 칼라믹스 만들기, 탱탱볼 만들기 등으로 구성하였다. 장애이해교육 및 장애체험활동, 보치아 게임, 피자 만들기, 칼라믹스 만들기는 특수교사가 주 진행을 하였고 일반교사가 보조교사의 역할을 하였으며, 샌드위치 만들기, 2인 1조 게임, 탱탱볼 만들기는 일반교사가 주 진행을 하였고 특수교사가 보조교사의 역할을 하였다. 또한 장애학생의 장애정도에 따라 특수교사가 1명 또는 2명이 협력하여 프로그램의 원활한 진행을 도왔다. 전체 프로그램 일정에 대한 자세한 내용은 <표 Ⅲ-4>와 같으며, <표 Ⅲ-5>는 통합교육 프로그램 실제를 나타낸 지도안(예시)이다.

<표 Ⅲ-4> 통합교육 프로그램 실시 일정

회기	주제	장소	협력교수 형태	활동 내용
계획 및 협의		특수학교	일반교사 특수교사	·연간계획, 지도방법, 평가방법 결정 ·협력교수시 역할분담 및 방법 협의
사전검사		일반학교	특수교사	·검사도구로 특수교사 직접 실시
1회기	장애이해교육 및 장애체험활동	특수학교	주진행:특수교사 보조진행:일반교사	·장애이해교육 실시(비디오 시청) ·장애를 바로 알로 장애인을 만났을 때 도울 수 있는 방법과 예절 알기 ·체험 -휠체어, 워커로 램프 이용해 보기 ·특수학교 소개(장애영역별 특성) ·소감 나누기
2회기	피자만들기	특수학교	주진행:특수교사 보조진행:일반교사	·피자 만들기 과정을 이해한 후 장애학생과 일반학생이 한조가 되어 만들어 보고 나누어 먹기
3회기	탱탱볼 만들기	일반학교	주진행:일반교사 보조진행:특수교사	·탱탱볼 만들기 과정을 이해한 후 장애학생과 일반학생이 한조가 되어 만들어 보고 서로 교환하기
4회기	보치아 게임	특수학교	주진행:특수교사 보조진행:일반교사	·장애학생과 일반학생이 한조가 되어 게임에 참여하기
5회기	샌드위치 만들기	일반학교	주진행:일반교사 보조진행:특수교사	·샌드위치 만들기 과정을 이해한 후 장애학생과 일반학생이 한조가 되어 만들어 보고 나누어 먹기
6회기	2인1조 게임	일반학교	주진행:일반교사 보조진행:특수교사	·장애학생과 일반학생이 한조가 되어 간단한 게임에 참여하기
7회기	칼라믹스 만들기	특수학교	주진행:특수교사 보조진행:일반교사	·장애학생과 일반학생이 한조가 되어 칼라믹스로 과일모양을 만들어 보고 서로 교환하기
사후검사		일반학교	특수교사	·동일한 검사도구로 특수교사가 직접 실시
평가 및 협의		일반학교	일반교사 특수교사	·통합교육 실시에 대한 평가 -프로그램, 학생들의 태도, 지도교사의 평가, 추후 계획 ·보고서 정리 및 교환하기

<표 Ⅲ-5> 통합교육 프로그램 지도안(예시)

<table>
<tr><td>특수학교</td><td colspan="3">중학부 3학년</td><td>일반중학교</td><td>수호천사부(중1,3학년)</td></tr>
<tr><td>일 시</td><td colspan="3">2008년 9월 6일 토요일</td><td>장 소</td><td>특수학교 칼라믹스실</td></tr>
<tr><td rowspan="3">교 사</td><td colspan="3">주교사(특수교사)</td><td colspan="2">류00</td></tr>
<tr><td colspan="3">보조교사(일반교사)</td><td colspan="2">임00, 박00</td></tr>
<tr><td colspan="3">보조교사(특수교사)</td><td colspan="2">위00, 이00</td></tr>
<tr><td>주 제</td><td colspan="5">칼라믹스로 과일 모양 만들기(7회기)</td></tr>
<tr><td>목 표</td><td colspan="5">칼라믹스로 과일 모양을 함께 만들어 보면서 친교를 나누고 서로에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있다.</td></tr>
<tr><td rowspan="9">일 정 표</td><td>사 전 협 의</td><td colspan="4">· 일반교사와 특수교사가 사전에 계획된 프로그램을 서로 공유하고 장애학생의 장애정도 및 활동의 특성에 따라 수정 · 보완 작업을 거친다.
(참여가 어려운 학생에게는 참여가 가능하도록 활동 내용 수정해 줌)
· 보조교사가 투입될 경우에는 특수교사가 보조교사에게 미리 프로그램 진행 과정과 그 역할을 알려준다.
(갈등상황 발생시 적극적인 지원)</td></tr>
<tr><td>생 활 지 도</td><td colspan="4">· 학생간의 상호작용 유형을 관찰하고 서로 지원적이고 동등한 관계가 형성될 수 있도록 지도
· 프로그램 실시 이전에 기본적인 상호작용 기술 교수와 정보 제공
· 바람직한 사회적 상호작용을 유지하기 위한 우발 강화 사용</td></tr>
<tr><td rowspan="3">내 용</td><td>11:00 ~ 11:10</td><td>친구 맞이하기 및 준비</td><td colspan="2">· (일반 중학교)친구들 맞이하기
· 짝지어 교실로 이동하기 한 후 인사하기
· 짝(장애학생)의 특성 알기(보조특수교사 도움)
· 준비물 확인하기(칼라믹스, 자석, 도구)</td></tr>
<tr><td>11:10 ~ 12:00</td><td>칼라믹스로 과일 모양 만들기</td><td colspan="2">· 선생님 시범과 설명 듣기
· 짝과 칼라믹스 만들기(서로 도와 만들기)
※장애정도가 심한 학생 조에는 보조교사(특수교사)가 함께하기
· 짝과 함께 작품에 대해 이야기한 후 교환하기
· 수업에 대한 자신의 소감 발표하기</td></tr>
<tr><td>12:00 ~ 12:10</td><td>뒷정리 및 인사하기</td><td colspan="2">· 사용한 도구 정리하기
· 활동에 대한 자신의 느낌과 생각 이야기하기 (서로 닮은 점과 다른 점 이야기하기)
· 메일 주소 교환하기, 사진찍기
· 짝 이름 불러주며 인사하기</td></tr>
<tr><td rowspan="3">사 후 활 동</td><td>학 생</td><td colspan="2">· 활동에 대한 자신의 느낌을 나누고 소감문 작성하기
· 인상 깊었던 일, 소감 등 발표하기
· 궁금했던 점 질문하기</td></tr>
<tr><td>교 사</td><td colspan="2">· 일반교사와 특수교사는 수업에 대해 서로 나누어 어려웠던 점, 보완할 점 등을 평가 후 평가 결과를 다음 차시에 반영할 수 있도록 함</td></tr>
<tr><td>자 료</td><td colspan="2">· 수업 계획서, 학생 및 교사 소감록, 사진 등 정리
(통합교육 완료 후 서로 교환하기)</td></tr>
</table>

2) 종속변인 측정도구

⑴ 수용성 척도

수용성 척도는 미국 하와이 대학에서 Voelte(1980, 1982)가 장애학생에 대한 일반학생들의 태도를 조사하고 그 태도의 내재적인 요소 측정의 필요성에 의해 개발한 것으로 자기 보고식 질문지이다. 이것은 다섯 가지 요인으로 구성되어 있는데 첫째 요인은 사회적 접촉 의도(Social Contact Willingness)에 관한 문항이며, 둘째 요인은 일탈된 행위에 대한 반응(Deviance Consequation)에 관한 문항이고, 셋째 요인은 실제적 접촉(Actual Contact)에 관한 문항이며, 넷째 요인은 경도의 일탈된 행위에 대한 반응(Mild Deviance Consequation)에 관한 문항으로 구성되어 있다.

각 하위 요인에 따른 문항의 구성은 <표 Ⅲ-6>과 같다.

<표 Ⅲ-6> 수용성 척도 요인에 따른 문항구성

요 인	영 역	문 항
1요인	사회적 접촉 의도	5, 7, 9, 12, 15
2요인	일탈된 행위에 대한 반응	3, 4, 6, 8, 10, 17
3요인	실제적 접촉	2, 4, 16
4요인	경도의 일탈된 행위에 대한 반응	1, 11, 13

각 문항의 채점 방식은 Likert 형식으로 5점 척도를 사용하여 일반학생들의 장애학생의 수용성에 대한 정도를 매우 그렇다(5), 그런 편이다(4), 그저 그렇다(3), 그렇지 않은 편이다(2), 절대 그렇지 않다(1)로 나타내었으며, 성격에 따라 2요인과 4요인에 해당되는 문항은 역채점을 하였다. 본 연구에서 이 척도를 실시한 결과 척도 문항의 내적 합치도를 나타내는 Cronbach α 계수는

.86이었다.

⑵ 활동선호 척도

활동선호 척도는 Siperstein(1980)이 장애학생에 대한 일반학생의 태도를 측정하기 위하여 제작하여 사용한 것으로 각 문항들은 일반학생들이 장애학생들과 함께 하고자 하는 15항목의 활동으로 구성되어 있다.

각 문항의 채점 방식은 4개의 반응이었으나 중립반응인 '그저 그렇다'를 포함하여 Likert 형식으로 5점 척도를 사용하였으며, 활동하기를 원하는 정도에 따라 일반학생과 하고 싶은 정도를 매우 원함(5), 원함(4), 그저 그렇다(3), 싫음(2), 아주 싫음(1)으로 나타내었다.

본 연구에서 이 척도를 실시한 결과 척도 문항의 내적 합치도를 나타내는 Cronbach α 계수는 .71이었다.

⑶ 형용사 척도

장애학생에 대한 일반중학생의 인식 및 감정 변화에 미치는 영향을 측정하기 위해 사용된 도구로 학생이 어떤 대상에 대하여 서술하는 감정(affection), 신체적 외모(appearance), 학습행동(academic behavior), 사회적 행동(social behavior)을 묘사하는 32개의 형용사로 구성되어 있다.

각 문항의 점수 배점은 긍정적 형용사 척도에 표시를 한 경우 +1점, 표시를 하지 않은 문항은 0점, 부정적 형용사 척도에 표시를 한 경우 -1점을 부여한다. 채점방식은 형용사 한 개를 1점씩 할당하여 긍정적 형용사 점수 - 부정적 형용사 점수 + 상수 20점으로 계산하므로 20점 이상은 긍정적인 태도로, 20점 미만은 부정적인 태도로 평가된다. 각 하위요인에 따른 문항 구성은 <표 Ⅲ-7>과 같다.

본 연구에서 이 척도를 실시한 결과 척도 문항의 내적 합치도를 나타내는 Cronbach α 계수는 .96이었다.

<표 Ⅲ-7> 형용사 척도의 문항 구성

내 용	긍정적 형용사 (문항번호)	부정적 형용사 (문항번호)	계
감정	7, 16, 22, 25	5, 10, 23, 32	8
신체적 외모	11, 15, 28, 30	2, 3, 9, 29	8
학습 행동	1, 17, 21, 24	12, 13, 20, 27	8
사회적 행동	4, 14, 19, 31	6, 8, 18, 26	8
계(문항)	16	16	32

4. 연구 절차

1) 사전검사

사전 검사는 통합교육이 실시되기 전 2008년 4월에 계발활동 시간을 이용하여 실험집단 20명과 통제집단 20명을 대상으로 직접 검사를 실시하여 각 항목을 모두 솔직하고 성실하게 작성할 수 있도록 하였다. 사전검사에 대한 구체적인 실시방법은 다음과 같다.

⑴검사자의 특정 반응이 검사결과에 영향을 미치지 않도록 학생들의 질문에 대해 '그냥 자신의 생각을 솔직하게 기록하세요' 라고 일관된 반응을 보였다.

⑵각 평정척도에 두 가지를 한꺼번에 표시하거나, 중간에 문항을 건너뛰고 표시하는 등의 실수를 하지 않도록 미리 주의를 주었다.

2) 프로그램 적용

본 연구에서의 통합교육은 일반교사와 특수교사가 수업내용을 공동으로 구안하여 같은 학습 집단을 동등하게 맡아서 가르치는 협력교수로 실시하였다. 일반교사와 특수교사는 학습활동이 전개되는 과정 속에서 동등하게 책임과

역할을 분담하여 하나의 팀이 되어 학생들의 활동을 관리하고 중재하였다. 프로그램은 일반교사와 특수교사가 함께 협의를 통하여 장애학생과 일반학생이 쉽게 참여하고 일대일 활동이 가능한 활동으로 구성하였으며 다양한 규칙 적용과 놀이 수정을 통하여 소외되는 학생이 없도록 하였다. 매 프로그램 시작 전에는 수업계획을 서로 공유하고 수정·보완 작업 및 역할분담을 하였다. 프로그램 진행은 특수교사가 먼저 주 진행을 하여 일반교사의 장애아동에 대한 지도방법 및 이해를 도왔다. 수업 후에는 수업 소감 및 평가 내용을 나누며 다음 프로그램을 계획하였고 장애학생들의 장애 정도에 따라 1~2명의 보조교사(특수교사)가 더 투입되어 활동에 어려움을 느끼는 일반학생 및 장애학생을 도와 일대일 결연을 유지하게 하고 원활한 수업이 될 수 있도록 하였다. 프로그램은 5월부터 9월까지 계발활동 시간을 이용하여 총 7회기를 실시하였는데 각각의 회기는 70분으로 매 회기마다 도입단계 10분, 전개(본시 활동하기) 50분, 정리 10분으로 실시하였다. 장애이해교육 및 장애체험활동은 일반학생을 대상으로 특수학교에서 특수교사가 직접 실시하였고, 보치아 게임, 피자 만들기, 칼라믹스 만들기는 특수학교에서 샌드위치 만들기, 탱탱볼 만들기, 2인1조 게임은 일반 중학교에서 실시하였다. 활동 결과는 매 활동 후에 학생 활동 보고서와 교사 활동 보고서를 작성하도록 하였으며, 활동에 대한 의견 및 장애 친구들과 함께 한 자신의 생각과 느낌을 적어보도록 하였다. 또한 지속적인 관찰과 면담을 통하여 학생들의 요구사항과 문제점을 프로그램에 반영하도록 하였다.

3) 사후검사

사후검사는 실험집단의 일반학생들에게 7회기의 통합교육 프로그램이 모두 끝난 일주일 후에 계발활동 시간을 이용하여 사전검사와 동일한 검사도구를 이용하여 실험집단과 통제집단 학생들에게 연구자가 직접 검사를 실시하였다.

5. 자료 처리

협력교수를 통한 통합교육 프로그램의 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 태도변화를 알아보기 위해, 수집된 자료는 SPSS 12.0 Windows용 프로그램을 이용하여 다음과 같이 분석하였다. 첫째, 협력교수를 통한 통합교육 프로그램의 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 태도변화를 알아보기 위해 수용성 태도, 활동선호척도, 형용사 척도의 자료 분석은 실험 집단과 통제 집단에 대한 사전·사후검사의 평균 및 표준편차를 산출하였으며, 통합교육 실시 후 실험 집단과 통제 집단간의 수용성 태도, 활동선호 척도, 형용사 척도 차이를 비교하기 위하여 사전검사 점수를 공변인으로 하고, 사후검사 점수를 종속변인으로 하여 ANCOVA검증을 실시하였다.

Ⅳ. 연구 결과

본 연구의 목적은 일반교사와 특수교사의 협력교수를 통하여 실시된 통합교육 프로그램이 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 수용성 태도, 활동선호도, 인식에 미치는 영향을 알아보는데 있으며 연구결과는 다음과 같다.

1. 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 수용성 태도

실험집단과 통제집단의 동질성을 확인하기 위하여 실시한 장애학생에 대한 일반중학생의 수용성 태도 사전검사의 평균을 공변량 분석 결과를 통해 협력교수를 통한 통합교육 프로그램이 중도·중복장애학생에 대한 수용성 태도를 알아보고자 하였다. 일반중학생의 수용성 태도에 대한 사전검사와 사후검사의 점수는 <표 Ⅳ-1>과 같다.

<표 Ⅳ-1> 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 수용성 태도 비교

	사전		사후	
	M	SD	M	SD
실험집단 (n=20)	3.89	.57	4.25	.56
통제집단 (n=20)	2.88	.41	2.93	.37

<표 Ⅳ-1>에서 제시된 바와 같이 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 수용성 태도의 사전 검사 점수는 실험집단(M=3.89, SD= .57), 통제집단(M=2.88, SD= .41)로 나타났으며, 사후 검사 점수는 실험집단(M=4.25, SD= .56), 통제집단(M=2.93, SD= .37)로 실험집단은 통제집단보다 더 높은 점수를 보였다.

<표 Ⅳ-2> 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 수용성 태도 공변량 분석 결과

변량원		자승화	자유도	평균자승화	F
공변인					
	사전합	.26	1	.26	1.12
주효과					
	집단간	3.97	1	3.97	17.44*
오차		8.42	37	.23	
합계		501.81	40		

*p<.05

중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 수용성 태도 변화가 두 집단간에 유의한 차이가 있는지를 알아보기 위해 실험집단과 통제집단의 사전검사를 공변인으로 하여 사후검사 점수에 대해 공변량 분석을 실시한 결과는 <표 Ⅳ-2>와 같다. 표에 제시된 바와 같이 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 수용성 태도에 대한 사후검사 점수는 사전검사의 영향을 제거했을 때 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며(F=17.43, p<.05), 협력교수를 통한 통합교육 프로그램 후 일반중학생의 수용성 태도는 실험집단이 통제집단보다 높았다. 이에 본 연구에서 실시한 협력교수를 통한 통합교육 프로그램은 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 수용성 태도를 증진시키는데 보다 효과적임을 시사하는 것이라 하겠다.

1) 요인별 수용성 태도에 대한 변화

⑴ 1요인

중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 사회적 접촉 의도에 대한 사전-

사후검사 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-3>과 같다.

<표 Ⅳ-3> 1요인에 대한 일반중학생 태도의 평균과 표준편차 비교

내용	사전		사후	
	M	SD	M	SD
실험집단 (n=20)	3.60	.71	3.80	.74
통제집단 (n=20)	2.61	.52	2.64	.47

***p<.001

<표 Ⅳ-3>에서 제시된 바와 같이 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 수용성 태도 1요인의 사전 검사 점수는 실험집단(M=3.60, SD= .71), 통제집단(M=2.61, SD= .52)으로 나타났으며, 사후 검사 점수는 실험집단(M=3.80, SD= .74), 통제집단(M=2.64, SD= .47)로 실험집단은 통제집단보다 더 높은 점수를 보였다.

<표 Ⅳ-4> 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 1요인 공변량 분석 결과

변량원	자승화	자유도	평균자승화	F
공변인				
사전합	4.16	1	4.16	.09
주효과				
집단간	8.21	1	8.21	17.96***
오차	16.92	37	.46	
합계	420.96	40		

***p<.001

수용성 태도의 1요인인 사회적 접촉 의도에 대한 일반중학생의 태도 비교 결과는 <표 Ⅳ-4>에 제시된 바와 같이 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(F=17.96, p<.001). 결과를 살펴보면 실험집단의 사회적 접촉 의도가 3.80으로 높았으며, 통제집단은 2.64였다. 이것은 통합교육을 실시한 실

험집단이 사회적 접촉 의도에 대한 일반중학생의 태도에 보다 효과적으로 나타났다고 볼 수 있다.

⑵ 2요인

중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 일탈된 행위의 반응에 대한 사전-사후검사 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-5>와 같다.

<표 Ⅳ-5> 2요인에 대한 일반중학생 태도의 평균과 표준편차 비교

내용	사전		사후	
	M	SD	M	SD
실험집단 (n=20)	3.90	.63	4.14	.53
통제집단 (n=20)	3.36	.56	3.39	.54

***p<.001

<표 Ⅳ-5>에서 제시된 바와 같이 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 수용성 태도 2요인의 사전 검사 점수는 실험집단(M=3.90, SD= .63), 통제집단(M=3.36, SD= .56)으로 나타났으며, 사후 검사 점수는 실험집단(M=4.14, SD= .53), 통제집단(M=3.39, SD= .54)로 실험집단은 통제집단보다 더 높은 점수를 보였다.

<표 Ⅳ-6> 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 2요인 공변량 분석 결과

변량원	자승화	자유도	평균자승화	F
공변인				
사전합	1.01	1	1.01	3.34
주효과				
집단간	1.44	1	1.44	4.77*
오차	11.15	37	.30	
합계	533.47	40		

*p<.05

수용성 태도의 2요인 일탈된 행위의 반응에 대한 일반중학생의 태도 비교 결과는 <표 Ⅳ-6>에 제시된 바와 같이 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(F=4.77, p<.001). 결과를 살펴보면 실험집단의 사회적 접촉 의도가 4.14로 높았으며, 통제집단은 3.39였다. 이것은 통합교육을 실시한 실험집단이 일탈된 행위의 반응에 대한 일반중학생의 태도에 보다 효과적으로 나타났다고 볼 수 있다.

⑶ 3요인

중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 실제적 접촉에 대한 사전-사후검사 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-7>와 같다.

<표 Ⅳ-7> 3요인에 대한 일반중학생 태도의 평균과 표준편차 비교

내용	사전		사후	
	M	SD	M	SD
실험집단 (n=20)	3.78	.67	3.98	.70
통제집단 (n=20)	2.91	.43	2.95	.46

***p<.001

<표 Ⅳ-7>에서 제시된 바와 같이 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생

의 수용성 태도 3요인의 사전 검사 점수는 실험집단(M=3.78, SD= .67), 통제집단(M=2.91, SD= .43)으로 나타났으며, 사후 검사 점수는 실험집단(M=3.98, SD= .70), 통제집단(M=2.95, SD= .46)로 실험집단은 통제집단보다 더 높은 점수를 보였다.

<표 Ⅳ-8> 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 3요인 공변량 분석 결과

변량원	자승화	자유도	평균자승화	F
공변인				
사전합	2.16	1	2.16	6.10
주효과				
집단간	6.45	1	6.45	18.24***
오차	13.09	37	.35	
합계	477.33	40		

***p<.001

수용성 태도의 3요인인 실제적 접촉에 대한 일반중학생의 태도 비교 결과는 <표 Ⅳ-8>에 제시된 바와 같이 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(F=18.24, p<.001). 결과를 살펴보면 실험집단의 실제적 접촉이 3.98로 높았으며, 통제집단은 2.95였다. 이것은 통합교육을 실시한 실험집단이 실제적 접촉에 대한 일반중학생의 태도에 보다 효과적으로 나타났다고 볼 수 있다.

⑷ 4요인

중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 경도의 일탈된 행위에 대한 반응에 대한 사전-사후검사 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-9>와 같다.

<표 Ⅳ-9> 4요인에 대한 일반중학생 태도의 평균과 표준편차 비교

내용	사전		사후	
	M	SD	M	SD
실험집단 (n=20)	4.22	.58	4.41	.35
통제집단 (n=20)	3.69	.52	3.76	.58

***p<.001

<표 Ⅳ-9>에서 제시된 바와 같이 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 수용성 태도 4요인의 사전 검사 점수는 실험집단(M=4.22, SD= .58), 통제집단(M=3.69, SD= .52)로 나타났으며, 사후 검사 점수는 실험집단(M=4.41, SD= .35), 통제집단(M=3.76, SD= .58)로 실험집단은 통제집단보다 더 높은 점수를 보였다.

<표 Ⅳ-10> 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 4요인 공변량 분석 결과

변량원	자승화	자유도	평균자승화	F
공변인				
사전합	1.47	1	1.47	16.07
주효과				
집단간	4.95	1	4.95	.05
오차	3.39	37	9.16	
합계	425.67	40		

수용성 태도의 4요인인 경도의 일탈된 행위에 대한 반응의 일반중학생의 태도 비교 결과는 <표 Ⅳ-10>에 제시된 바와 같이 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(F= .05, p<.001). 결과를 살펴보면 실험집단의 실제적 접촉이 4.41로 높았으며, 통제집단은 3.76이었다. 이것은 통합교육을 실시한 실험집단이 경도의 일탈된 행위에 대한 반응의 일반중학생 태도에 보다

효과적으로 나타났다고 볼 수 있다.

2. 중도 · 중복장애학생에 대한 일반중학생의 활동선호도

중도 · 중복장애학생에 대한 일반중학생의 활동 선호도의 사전-사후 검사결과를 제시하면 <표 Ⅳ-11>과 같다.

<표 Ⅳ-11> 중도 · 중복장애학생에 대한 일반중학생의 활동선호도 비교

	사전		사후	
	M	SD	M	SD
실험집단 (n=20)	3.50	.65	3.91	.83
통제집단 (n=20)	1.98	.64	2.18	.60

<표 Ⅳ-11>에서 제시된 바와 같이 중도 · 중복장애학생에 대한 일반중학생의 활동선호도의 사전 검사 점수는 실험집단(M=3.50, SD= .65), 통제집단(M=1.98, SD= .64)로 나타났으며, 사후 검사 점수는 실험집단(M=3.91, SD= .83), 통제집단(M=2.18, SD= .60)으로 실험집단은 통제집단보다 더 높은 점수를 보였다.

<표Ⅳ-12> 중도 · 중복장애학생에 대한 일반중학생 활동선호도의 공변량 분석 결과

변량원	자승화	자유도	평균자승화	F
공변인				
사전합	.84	1	.84	1.65
주효과				
집단간	4.02	1	4.02	7.89*
오차	18.83	37	.51	
합계	386.00	40		

*p<.05

중도·중복장애학생에 대한 점수에 대한 일반중학생의 활동선호도 변화가 두 집단 간에 유의한 차이가 있는지를 알아보기 위해 실험집단과 통제집단의 사전검사를 공변인으로 하여 사후검사 점수에 대해 공변량 분석을 실시한 결과는 <표 Ⅳ-12>와 같다. 표에 제시된 바와 같이 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 활동선호도에 대한 사후검사 점수는 사전검사의 영향을 제거했을 때 두 집단간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며 (F=7.89, p<.05), 협력교수를 통한 통합교육 프로그램 후 일반중학생의 활동선호도는 실험집단이 통제집단보다 의미 있게 높았다. 이는 본 연구에서 실시한 협력교수를 통한 통합교육 프로그램의 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 활동선호도를 증진시키는데 보다 효과적임을 시사하는 것이라 하겠다.

3. 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 인식

중도·중복장애학생에 대한 일반중학생 인식의 사전-사후검사 결과를 제시하면 <표 Ⅳ-13>과 같다.

<표 Ⅳ-13> 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 인식 비교

	사전		사후	
	M	SD	M	SD
실험집단 (n=20)	0.13	.22	0.5	.15
통제집단 (n=20)	0.32	.24	0.37	.27

<표 Ⅳ-13>에서 제시된 바와 같이 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 인식의 사전 검사 점수는 실험집단(M=0.13, SD= .22), 통제집단(M=0.32, SD= .24)로 나타났으며, 사후 검사 점수는 실험집단(M=0.5, SD= .15), 통제집단(M=0.37, SD= .27)로 실험집단은 통제집단보다 더 높은 점수를 보였다.

<표 Ⅳ-14> 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생 인식의 공변량 분석 결과

변량원	자승화	자유도	평균자승화	F
공변인				
사전합	.26	1	.26	1.12
주효과				
집단간	3.97	1	3.97	17.44*
오차	8.42	37	.23	
합계	501.81	40		

*p<.05

중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 인식변화가 두 집단 간에 유의한 차이가 있는지를 알아보기 위해 실험집단, 통제집단의 사전검사를 공변인으로 하여 사후검사 점수에 대해 공변량 분석을 실시한 결과는 <표 Ⅳ-14>와 같다. 표에 제시된 바와 같이 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 형용

사 척도에 대한 사후검사 점수는 사전검사의 영향을 제거했을 때 두 집단간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며($F=17.44$, $p<.05$), 협력교수를 통한 통합교육 프로그램 후 일반중학생의 인식변화는 실험집단이 통제집단보다 의미 있게 높았다. 이는 본 연구에서 실시한 협력교수를 통한 통합교육 프로그램이 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 인식의 변화를 증진시키는데 효과적임을 시사하는 것이라 하겠다.

Ⅴ. 논의

본 연구는 일반교사와 특수교사의 협력교수를 통하여 계획되어 실시된 통합교육 프로그램이 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생들의 태도에 미치는 영향을 알아보기 위해 실시하였다.

연구 결과를 구체적으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 통합교육 프로그램 실시에 따른 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 수용성 태도와 활동선호도 변화에 있어서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 즉, 일반교사와 특수교사가 협력하여 통합교육 프로그램을 실시한 후에 중도·중복장애학생에 대하여 일반중학생의 태도는 전반적으로 긍정적인 변화를 가져왔다. 또한 통합교육 프로그램을 실시한 실험집단이 통합교육을 실시하지 않은 통제집단보다 더 긍정적인 태도 변화를 보였으므로 일반교사와 특수교사의 협력교수를 통한 통합교육 프로그램은 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 수용성 태도를 증진시키는데 보다 효과적임을 알 수 있었다. 수용성 태도를 요인별로 분석해보면 사회적 접촉에 의한 태도, 일탈된 반응에 대한 태도, 실제적 접촉에 대한 태도, 경도의 일탈된 행위에 대한 반응에 대한 태도에 전반적으로 효과가 있는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 비장애아동의 장애아동에 대한 긍정적인 태도변화를 위해

직접적인 상호작용 프로그램으로 다양한 교육활동에 참여할 수 있는 프로그램을 제공한 정선화(1993), 일반아동과 장애아동의 통합된 놀이 프로그램을 실시한 김수연(1996), 일반아동과 장애아동을 대상으로 사회적 통합활동 프로그램 중 실외 체육 게임 활동을 실시한 문효순(2001), 통합교육과정 프로그램을 운영하여 특수교육대상학생에 대한 태도 변화를 알아본 김미경(2004), 장애아동과 비장애아동의 협동 체험활동 프로그램을 적용한 김미지(2007)연구 결과와 일치한다.

둘째, 통합교육 프로그램 실시에 따른 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 인식의 변화에 있어서도 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 즉, 일반교사와 특수교사가 협력하여 통합교육 프로그램을 실시 후에 일반중학생에게 있어서 중도·중복장애학생에 대하여 전반적으로 인식의 변화를 가져왔다. 또한 통합교육 프로그램을 실시한 실험집단이 통합교육을 실시하지 않은 통제집단보다 더 인식의 변화를 보였으므로 일반교사와 특수교사의 협력교수를 통한 통합교육 프로그램은 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 인식의 변화에 보다 효과적임을 알 수 있다.

그러나 중도·중복장애학생에 대한 인식의 변화는 수용성 태도, 활동선호도에 대한 문항보다 전반적으로 낮은 점수를 나타냈다. 그 이유는 본 연구에서 장애학생에 대한 인식을 조사하기 위해 사용된 설문이 신체적 외모, 학습 행동, 사회적 행동, 감정을 조사하는 문항으로 중도·중복장애학생에 대한 외모와 행동 중심의 문항 때문이라고 보여진다.

위의 연구 결과를 통하여 일반교사와 특수교사의 협력교수를 통한 통합교육 프로그램은 일반중학생들에게 중도·중복장애를 이해하고 더 긍정적이고 수용적인 태도 형성에 도움이 되었음을 알 수 있다. 일반적으로 통합 환경에서 접하기 어려운 중도·중복장애학생에 대한 이해와 정보 부족으로 인한 통합교육의 제한점을 일반교사와 특수교사의 협력으로 장애에 대한 이해와 활동에 도움을 줌으로써 보다 통합교육이 원활하게 진행되었고 일반중학생들의 긍정적인 태도변화에 영향을 미쳤다고 할 수 있다. 특수교육 관련법에서는

통합교육을 지향하고 있고, 모든 특수교육대상자가 일반학교에서 장애유형·장애정도에 따라 차별되지 않고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받아야 함을 명시하고 있다. 따라서 모든 장애학생은 통합교육에 있어서 어떤 장애영역이나 장애정도와 상관없이 일반학생들의 긍정적인 태도 형성을 위해서 매우 필요한 것이라고 할 수 있다. 더욱이 중도·중복장애학생의 성공적인 통합교육을 위해서는 현장에 대한 적용 가능을 고려하면서도 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 태도를 개선할 수 있는 직접적인 중재방법을 모색할 필요성이 있으며 이러한 방법을 효과적으로 현장에 적용할 수 있도록 교육현장의 문제를 해결하는 등의 교육여건을 긍정적으로 개선하려는 노력이 계속되어야 할 것이다.

Ⅵ. 결론 및 제언

본 연구는 같은 지역사회에 위치하고 있는 일반 중학교와 특수학교 학생을 대상으로 통합교육을 실시하였다. 일반교사와 특수교사가 프로그램을 계획, 시행, 평가하는 협력교수를 통한 통합교육을 적용하여 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 태도를 알아보고자 장애 수용성 태도, 활동선호도, 인식의 변화를 조사하였다. 그 연구 결과 및 논의를 바탕으로 얻어진 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 일반교사와 특수교사의 협력교수를 통한 통합교육 프로그램은 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 수용성 태도를 긍정적으로 변화시키는데 효과가 있었다.

둘째, 일반교사와 특수교사의 협력교수를 통한 통합교육 프로그램은 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 활동선호도를 긍정적으로 변화시키는데 효과가 있었다.

셋째, 일반교사와 특수교사의 협력교수를 통한 통합교육 프로그램은 중도·중복장애학생에 대한 일반중학생의 인식을 긍정적으로 변화시키는데 효과가 있었다.

이상의 연구결과를 종합해 볼 때, 일반교사와 특수교사의 협력교수를 통한 통합교육 프로그램은 일반중학생들의 중도·중복장애에 대한 태도 및 인식을 긍정적으로 향상시키는데 도움이 되었음을 알 수 있다. 노선옥(2004)은 장애학생에 대한 일반학생들의 긍정적인 태도가 학년이 올라갈수록 인지적 요소에서 부정적인 지식과 감정이 높아진다고 하였지만, 일반교사와 특수교사의 협력교수를 통하여 중도·중복장애학생에 대한 이해를 도움으로써 통합교육 프로그램이 일반학생의 중도·중복장애학생에 대한 태도와 인식에 긍정적인 영향을 미쳤음을 알 수 있다. 따라서 중도·중복장애학생과 일반중학생의 통합교육을 위해서는 일반교사와 특수교사가 보다 협력체제를 이루기 위한 노력과 체계적인 프로그램 개발을 위한 노력이 요구된다. 중도·중복장애학생에 대한 일반학생들의 진정한 긍정적인 태도변화를 위해서는 장애인에 대한 정확한 이해를 돕고 더불어 살아가는 존재라는 것을 인식시키기 위한 통합교육 프로그램 개발 및 실천이 중요하다.

이를 토대로 몇 가지 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 일반교사와 특수교사의 협력교수를 통한 중재로 중도·중복 장애학생에 대한 일반중학생의 수용태도를 증진시킬 수 있는 가능성을 제시하였으므로, 통합교육 프로그램 내용 구성에 있어서 보다 일반교사와 특수교사 이외의 다양한 전문가의 참여가 이루어져 중도·중복장애학생에 대한 이해를 촉진시키고 일반중학생의 태도를 긍정적으로 변화시킬 수 있는 다양하고 효율적인 통합교육 프로그램에 대한 연구가 요구된다.

둘째, 중도·중복장애학생에 대한 태도 및 인식의 변화를 알아보기 위한 적절하고 알맞은 표준화된 검사도구의 개발을 위한 연구가 필요하다.

셋째, 태도의 변화는 짧은 기간 내에 이루어지는 것이 아니므로 협력교수를 통한 통합교육 프로그램 실시 이후 일반중학생의 긍정적인 태도의 변화에 대한 종단적 연구가 필요하겠다.

넷째, 본 연구는 일반 중학교와 특수학교의 통합교육을 통한 장애학생에 대

한 일반중학생의 태도 변화 연구로서 일반중학생과 장애학생의 직접적인 상호작용의 기회와 다양한 프로그램 제공에 한계가 있었다. 따라서 유치원, 초등학교, 중학교의 연계 방안과 상호작용을 촉진시킬 수 있는 다양하고 연속적인 프로그램 개발에 관한 연구가 필요하다.

다섯째, 통합교육에 있어서 가장 중요한 요소는 일반학생들의 장애학생에 대한 긍정적인 태도라고 했다. 따라서 보다 수용적이고 긍정적인 태도가 형성될 수 있도록 장애이해 프로그램의 개발과 교육과정에서의 적용에 대한 연구가 필요하다.

여섯째, 현 통합교육은 특수교사와 일반교사의 협력을 중요한 변인으로 생각하고 있다. 따라서 통합교육에서 일반학생들의 참여의욕을 북돋워 적극적인 참여를 유도하고 장애학생과 친구로서 우정을 형성할 수 있도록 중재할 수 있는 협력체제안에서의 특수교사와 일반교사를 지원하는 프로그램이나 체계가 마련되어야 한다.

참 고 문 헌

강병호, 배정아, 송정미 (2002). 장애학생의 통합을 위한 협력교수 프로그램 -초등 수학과를 중심으로-. 안산: 국립특수교육원.

교육과학기술부, 국가인권위원회 (2008). 장애인차별금지법 및 특수교육법 설명회 자료집, 28-39.

국립특수교육원 (1997). 통합교육의 효율적인 운영방안. 안산: 국립특수교육원.

곽승철 외 (1995). 지체부자유아교육. 대구: 대구대학교출판부.

곽승철 외 (2004). 중복・지체부자유아교육. 대구: 대구대학교출판부.

권경자 (2004). 장애인과의 접촉 경험이 중학생의 통합교육 수용태도에 미치는 영향. 신라대학교 교육대학원 석사학위논문, 대구.

김미경 (2004). 통합교육과정이 초등특수교육 대상학생의 장애 수용태도에 미치는 효과. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위논문, 대구.

김미지 (2007). 협동 체험활동 프로그램 운영이 비장애아동의 장애아동 수용태도에 미치는 영향. 용인대학교 교육대학원 석사학위논문, 경기.

김성애 (2007). 한국 유아특수교육의 새로운 과제 및 해결방향 -"장애인 등에 대한 특수교육법" 제정에 따른 제도적 측면-. 2007 한국유아특수교육학회 춘계학술대회 "장애유아 통합교육 현장에서의 부모와 교사를 대상으로 하는 연구 발표회" 자료집, 1-27.

김성애 (2008). 통합교육의 최근 동향과 과제. 안산: 국립특수교육원.

김수연 (1996). 통합된 놀이 프로그램이 장애아동에 대한 일반아동의 태도 변화에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문, 서울.

김승국 (1997). 특수교육학. 서울: 양서원.

김정권 (1997). 완전 통합 교육과 학교 교육의 재구조화. 서울: 도서출판 특수교육.

김창호, 김지숙 (2005). 통합교육 경험 유무에 따른 초등학교 일반학생의 장애학생 수용태도 비교 연구. 특수교육연구, 12(1), 263-281.

김현정 (2001). 통합유치원 환경에서 장애유아의 또래중재 소집단 활동 참여에 관한 연구. 우석대학교 교육대학원 석사학위논문, 전주.

나선희 (2003). 중학교 재량활동 장애이해 프로그램을 통한 비장애학생의 장애학생에 대한 태도 변화. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문, 광주.

노선옥 (2004). 중증 장애학생 통합 학교 일반학생의 중증 지체부자유 학생에 대한 태도. 한국지체부자유아학회, 43, 87-105.

대전맹학교 (2002). "협력학교 교육과정 연계를 통한 시각장애 특수학교의 통합교육 활성화 방안" 연구학교 연구보고서.

류경숙 (2004). 장애이해 프로그램이 일반중학생의 장애학생에 대한 태도에 미치는 효과. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문, 광주.

문효순 (2001). 사회적 통합 활동이 특수학급 아동에 대한 일반학습 아동의 태도 변화에 미치는 영향. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문, 서울.

박동환 (2008). 교과교육과 연계한 통합적 장애이해교육 프로그램이 일반아동의 장애인식 및 수용태도에 미치는 영향. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문, 충남.

박순길・전헌선 (2003). 통합교육 환경에서 지체부자유아에 대한 또래 아동의 인식태도. 중복지체부자유아교육 제 42호. 121-137.

박애신 (2006). 장애관련 영화를 통한 장애이해 교육이 중학생의 장애 이해 태도에 미치는 효과. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문, 전남.

박영옥 (2005). 통합교육 경험에 따른 일반중학생의 장애 수용 태도 연구. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위논문, 경산.

박은혜 (2000). 통합교육의 한 방법론으로서의 협력 교수: 개념과 실행에 관한 논의. 특수교육연구, 7, 47-66.

서정자 (2007). 장애이해 프로그램이 일반아동의 장애아동 수용태도와 자아개념에 미치는 영향. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위논문, 경산.

손상희 (2001). 지체부자유아에 대한 이미지 형성이 아동들의 태도 변화에 미치는 효과. 대구대학교 대학원 미간행 박사학위논문, 경산.

신현기, 최세민, 유장순, 김희규 공저 (2005). 통합교육의 이론과 실제. 서울:

박학사.
신현순 (2000). **통합교육에 대한 특수교사와 일반교사의 인식 비교**. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문, 경산.
우정한 (2003). 효율적인 통합교육을 위한 협력교수 방안에 관한 연구. **특수교육연구**, 42(2), 140-170.
유 춘 (2002). **통합교실에서 '친구만들기 프로그램의 적용을 통한 일반아동의 태도변화에 관한 연구**. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문, 서울.
은혜학교 (2008). **2008학년도 교육과정운영계획서**. 광주.
이대식, 김수연, 이은주, 허승준 공저 (2006). **통합교육의 이해와 실제(통합학급에서의 효과적인 교육방법)**. 서울: 학지사.
이선복 (1999). **통합된 장애아동에 대한 비장애 아동의 태도 연구**. 단국대학교 대학원 석사학위논문, 서울.
이소현 (1996). 장애아동의 사회적 통합: 일반학급 교사들을 위한 제언. 제 3회 이화특수교육 학술대회 편, **통합교육의 현황 및 과제**, 57-83. 서울: 이화여자대학교 특수교육과.
이소현 (1997). 중도장애아의 교육 가능성에 관한 전반적 고찰. **중도장애아 교육의 기초와 방법론**, 3-27. 서울: 이화여자대학교 교육과학연구소 특수교육연구부.
이소현・박은혜 (2007). **특수아동교육**. 서울: 학지사.
이소현, 황복선 (2000). 통합교육을 위한 특수교사-일반교사 간 협력모형: 구조적 측면을 중심으로. **특수교육연구**, 7, 67-87.
이숙향 (1999). **학급내 가치있는 역할부여가 장애아동에 대한 일반아동의 태도에 미치는 영향**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문, 서울.
이인숙 (2004). **특수학교 초등부와 일반학교의 통합교육 운영 사례**. 안산: 국립특수교육원.
이장순 (1992). **장애인의 수기가 특수학급 학생에 대한 일반학생의 태도변화에 미치는 효과**. 단국대학교 교육대학원 석사학위논문, 서울.
이혜숙 (2003). **통합교육상황에서 장애학생에 대한 중학생의 태도연구**. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문, 서울.
정금순 (2001). **일반학급 학생의 통합교육 경험이 특수학급 학생에 대한 수용태도에 미치는 영향**. 강남대학교 교육대학원 석사학위논문, 경기.
정귀순, 박현숙 (2001). 중학교 장애학생과의 통합공예프로그램이 비장애학생의 사회적인 인식에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 36(2), 83-104.

조명규 (2002). 체험활동 프로그램에 의한 통합교육이 장애아동을 대하는 일반아동의 태도변화에 미치는 효과. **특수교육연구**, 9(2), 61-80.

조성연 (1994). **경도장애아 통합교육에 대한 특수교사와 일반교사의 태도 비교연구**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문, 서울.

장일숙 (2005). **장애학생에 대한 농어촌과 도시지역 중학생의 태도 연구**. 여수대학교 교육대학원 석사학위논문, 전남.

정선화 (1993). **정신지체학생에 대한 일반학생의 태도개선 프로그램 개발에 관한 연구**. 이화여자대학교 대학원 특수교육학과 석사학위논문, 서울.

차채화 (2005). **일반아동의 장애이해 프로그램이 장애아 수용태도에 미치는 효과**. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위논문, 경산.

최홍자 (2004). **장애이해 프로그램 적용이 일반아동의 태도변화에 미치는 효과**. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문, 경산.

한미혜 (2004). **장애이해프로그램이 장애학생에 대한 일반학생의 수용적 태도변화에 미치는 효과**. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문, 서울.

Bauwens, J., & Hourcade, J. (1995). *Cooperative teaching; Rebuilding the schoolhouse of all students*. TX; Pro-ed. pp. 46.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching : Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional children, 28*(3), 1-16.

Cooper, J., & Croyle, R. T. (1984). *Attitudes and attitude change. In M. R. Rosenzweig & L. W. Porter(Eds), Annual Review of Psychology*. Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.

Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional children, 46*(7), 504-514.

Esposito, B. G., & Peach, W. J. (1983). Changing attitudes of preschool children toward handicapped persons. *Exceptional Children, 49*(7), 361-363

Esposito, B. G., & Reed, T. M.(1986). The effect of contact with handicapped persons on young children's attitudes. *Exceptional children, 53,* 224-229.

Field, T., Roseman, S., DeStefano, L., & Kqoewler, J. H. (1982). The pay of handicapped preschool children with handicapped non-handicapped peers in integrated and non-intergrated situations.

Topics in Early Childhood Special Education , 2, 28-38

Gottlied, J., Corman, H., & Curci, R. (1986). Attitudes toward mentally retarded children. In R. L. Jones(Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice*, 119-143. Virginia: The Council for Exceptional Children.

Guralnick, M. J. (1980). Social interactions among preschool children. *Exceptional Children, 46*(4), 248-253.

Jenkins, J. R., Odom M. L., & Speltz, M. L. (1989). Effect of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children, 55*, 420-428.

Jonson, D. W., & Jonson, R. T. (1980). Integrating handicapped students into the mainstream. *Exceptional Children, 41*, 90-98.

Jonson, R. T., & Jonson, D. W., Deweerdt, N., Lyons, V., & Zaidman, B. (1983). Integrating severely adaptivly handicapped seventh-grade students into constructive relationships with peers in science class. *American Journal of Mental Deficiency, 87*, 611-618.

McDonnell, J. J. Hardman, M. L. McDonnell, A. P. & Kiefer-O′ Donnell. R.(1995), *An introduction to persons with Severe disabilities: Educational and social issues*. Boston: Alllyn and Bacon.

Miller. M., Armstrong, S., & Hagan, M. (1981). Efects of teachingon elementary student toward handicaps. *Education and Training of the Mentally Retarded, 16*, 110-113.

Odom, S. L., & McEvoy, M. A. (1988). Integration of young children with handicaps. In S. L. Odom & M. B. Karnes(Eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base*, (241-268). Baltimore: Paul H. Brookes.

Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (1995). *Collaborative practitioners collaborative school*. Denver: Love.

Salend, S. J., & Johansen, M. (1997). *Cooperative teaching. Remedial & Special Education, 18*(1), 3-12.

Siperstein, G. N. (1980). *Instruments for measuring children's attitudes toward the handicapped*. Unpublished manuscriped, University of Massachusetts, Boston.

Smith, T. E. C., Price, B, J., Marsh, G. F. (1986). *Mildly Handicapped Children and Adults*. West Publishing Company.

Stainback, S., & & Stainback, W. (1997). Inclusion: *A guide for educators. Baltimore*: Paul. H. Brookes Pub.

Voeltz, L. M. (1980). Children's attitudes toward handicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency, 84*, 455-464.

Voeltz, L. M. (1982). Effects of structured interactions with sevely handicapped peers on children's attitudes. *American Journal of Mental Deficiency, 86*(4), 380-389.

<부록 1>

장애학생에 대한 태도 조사를 위한 설문지

안녕하세요?

이 설문지는 장애학생에 대한 여러분의 솔직한 의견을 알아보기 위해 작성된 것입니다. 이 설문지는 정답을 찾기 위한 것이 아니므로 잘 읽어보고 여러분의 의견을 솔직하고 성의 있게 답을 해 주시기 바랍니다.

※다음의 물음에 ○으로 대답해 주시기 바랍니다.

▶ 성별 : ① 남 (　　) ② 여 (　　)

▶ 학년 : ① 1학년 (　　) ② 3학년 (　　)

▶ 장애인을 위한 봉사활동에 참여해 본 경험이 있습니까?

① 있다 (　　) ② 없다 (　　)

▶ 장애학생과 동학급 경험이 있습니까?

① 있다 (　　) ② 없다 (　　)

◈ 수용성 척도

장애를 가진 친구에 대한 자신의 생각이나 행동에 대한 질문입니다. 다음 질문들을 주의 깊게 읽고, 자신의 생각이나 행동이 같거나 비슷한 곳

을 5가지 중 하나만 골라 √표를 하세요.

번호	항목	매우 그렇다 (5점)	그런 편이다 (4점)	그저 그렇다 (3점)	그렇지 않은 편이다 (2점)	절대 그렇지 않다 (1점)
1	장애친구들을 바보라고 불러도 괜찮다.					
2	기회가 된다면 장애학생과 친해지고 싶다.					
3	나는 장애학생과 이야기를 하게 될 경우 피하게 된다.					
4	나는 장애학생과 아는 체 하지 않는다.					
5	나는 장애학생과 함께 놀고 싶다.					
6	공부시간에 혼자 노래를 부르거나 돌아다닌 친구와는 가까이 지내고 싶지 않다.					
7	체험학습을 갈 경우 장애친구와 짝이 되어 가면 좋겠다.					
8	장애학생이 우리 반에 있어서는 안 된다.					
9	나는 특수교육을 받는 학생과 좋은 친구가 될 수 있다고 생각한다.					
10	나에게 만약 장애 형제가 있다면 아무에게도 말하지 않을 것이다.					
11	만약 어떤 아이가 일을 잘못하거나 하지 못하면 바보라고 불러도 괜찮다.					
12	나는 장애학생과 친구가 되고 싶다.					
13	우리 반에 공부를 못하는 학생이 있으면 학습에 방해가 되므로 그 친구들이 싫어질 것이다.					
14	장애학생도 우리가 같이 놀아주면 더 말 잘하고 어울릴 것이다.					
15	장애학생에 대한 새로운 프로그램이 있다면 가능한 한 보겠다.					
16	나는 우리 학교에 다니는 장애학생에게 어려운 일이 생기면 도와주고 싶다.					
17	장애 친구가 다른 친구들에게 따돌림을 당해도 모른 채 할 것이다.					

◈ 활동선호 척도

번호	항목	매우 그렇다 (5점)	그런 편이다 (4점)	그저 그렇다 (3점)	그렇지 않은 편이다 (2점)	절대 그렇지 않다 (1점)
1	우리 집에 초대하고 싶다.					
2	학급에서 같이 옆에 앉고 싶다.					
3	담당구역 청소를 함께 하고 싶다.					
4	학급의 협동작업을 함께 하고 싶다.					
5	방과 후 운동장에서 함께 놀고 싶다.					
6	학교에서 점심을 같이 먹고 싶다.					
7	집에서 음악을 함께 듣고 싶다.					
8	휴식시간이나 자유시간에 함께 놀고 싶다.					
9	우리 집에서 함께 놀이를 하고 싶다.					
10	선생님의 신부름을 함께 하고 싶다.					
11	컴퓨터실에서 함께 게임을 하고 싶다.					
12	학급 내에서 함께 놀고 싶다.					
13	도서실에 가서 함께 책을 보고 싶다.					
14	운동경기나 게임에서 같은 팀으로 활동하고 싶다.					
15	모르는 문제를 물어보면 내가 먼저 알려주고 싶다.					

◈형용사 척도

다음은 장애를 가진 학생에 대한 여러분의 생각에 해당하는 것을 아래 표현들 중에서 모두 골라 ( )안에 √표를 해 주시기 바랍니다.

1. 공부를 잘한다.--- ( )
2. 몸이 허약하다.--- ( )
3. 지저분하다.----- ( )
4. 남을 잘 돕는다.-- ( )
5. 슬프게 보인다.--- ( )
6. 발랄하다.------- ( )
7. 행복하다.------- ( )
8. 외톨이다.------- ( )
9. 단정하지 못하다.- ( )
10. 창피해 한다.---- ( )
11. 잘 생겼다.------ ( )
12. 공부를 못한다.--- ( )
13. 이해가 느리다.--- ( )
14. 친절하다.------- ( )
15. 씩씩하고 건강하다.- ( )
16. 인정이 있다.----- ( )
17. 날쌔다.--------- ( )
18. 부주의하다.------ ( )
19. 발랄하다.-------- ( )
20. 바보스럽다.------ ( )
21. 영리하다.-------- ( )
22. 즐겁다.---------- ( )
23. 욕심이 많다.------ ( )
24. 머리가 좋다.------ ( )
25. 솔직하다.-------- ( )
26. 이기적이다.------- ( )
27. 둔하다.---------- ( )
28. 단정하지 못하다.---- ( )
29. 못생겼다.-------- ( )
30. 깔끔하다.-------- ( )
31. 꼼꼼하다.-------- ( )
32. 불행하다.-------- ( )

저작물 이용 허락서

학 과	특수교육	학 번	20111018	과 정	석사
성명	한글 : 류 선 화 한문 : 柳 善 花 영문 : Ryu, Seon Hwa				
주소	광주광역시 광산구 월계동 두산아파트 210동 503호				
연락처	011-9054-3577 E-MAIL : 9506018@nate.com				
논문제목	한글 : 협력교수를 통한 통합교육 프로그램이 중도 · 중복장애 학생에 대한 일반중학생의 태도에 미치는 영향 영문 : The Effects Program for Inclusive Education through Cooperative Teaching on Regular Middle School Students' Attitudes toward Students with Severe and Multiple Disabilities				

본인이 저작한 위의 저작물에 대하여 다음과 같은 조건 아래 조선대학교가 저작물을 이용할 수 있도록 허락하고 동의합니다.

- 다 음 -

1. 저작물의 DB구축 및 인터넷을 포함한 정보통신망에의 공개를 위한 저작물의 복제, 기억 장치에의 저장, 전송 등을 허락함.
2. 위의 목적을 위하여 필요한 범위 내에서의 편집 · 형식상의 변경을 허락함. 다만, 저작물의 내용변경은 금지함.
3. 배포 · 전송된 저작물의 영리적 목적을 위한 복제, 저장, 전송 등은 금지함.
4. 저작물에 대한 이용기간은 5년으로 하고, 기간종료 3개월 이내에 별도의 의사표시가 없을 경우에는 저작물의 이용기간을 계속 연장함.
5. 해당 저작물의 저작권을 타인에게 양도하거나 또는 출판을 허락을 하였을 경우에는 1개월 이내에 대학에 이를 통보함.
6. 조선대학교는 저작물의 이용허락 이후 해당 저작물로 인하여 발생하는 타인에 의한 권리 침해에 대하여 일체의 법적 책임을 지지 않음.
7. 소속대학의 협정기관에 저작물의 제공 및 인터넷 등 정보통신망을 이용한 저작물의 전송 · 출력을 허락함.

2009년 2월 일

저작자 : 류 선 화 (서명 또는 인)

조선대학교 총장 귀하