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]I804:24011-200000238492

2009년 8월

교육학석사(특수교육)학위논문

통합교육에 대한 교장의 인식분석

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

김 효 주

통합교육에 대한 교장의 인식분석

An Analysis of Principals′ Recognition
of Integrated Education

2009년 8월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

김 효 주

Collection @ chosun

통합교육에 대한 교장의 인식분석

지도교수 김 남 순

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위
청구논문으로 제출함.

2009년 6월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

김 효 주

Collection @ chosun

김효주의 교육학석사(특수교육) 학위논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 교수 (인)

심사위원 조선대학교 교수 (인)

심사위원 조선대학교 교수 (인)

2009년 6월

조선대학교 교육대학원

Collection @ chosun

목 차

표 목차 ····· iii

ABSTRACT ····· v

Ⅰ. 서 론 ····· 1

1. 연구의 필요성과 목적 ····· 1

2. 연구 문제 ····· 3

3. 연구의 제한점 ····· 4

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 5

1. 통합교육의 정의 및 역사 ····· 5

2. 장애인 등에 대한 특수교육법 이해 ····· 9

3. 통합교육의 효과 ····· 20

4. 통합교육의 방해요인 ····· 27

5. 통합교육의 성공요인 ····· 30

6. 통합교육에서 학교관리자의 역할 ····· 32

7. 선행연구 고찰 ····· 38

Ⅲ. 연구 방법 ····· 44

1. 연구 대상 ····· 44

2. 조사 도구 ····· 45

3. 연구 절차 ····· 47

4. 자료 처리 ····· 47

Collection @ chosun

Ⅳ. 연구 결과 ····· 49
1. 통합교육 관련법에 대한 이해 ····· 49
2. 통합교육의 효과에 대한 인식 ····· 53
3. 통합교육의 방해요인에 대한 인식 ····· 59
4. 통합교육의 성공요인에 대한 인식 ····· 67

Ⅴ. 논의 ····· 77
1. 통합교육 관련법에 대한 이해 ····· 77
2. 통합교육의 효과에 대한 인식 ····· 78
3. 통합교육의 방해요인에 대한 인식 ····· 79
4. 통합교육의 성공요인에 대한 인식 ····· 80

Ⅵ. 결론 및 제언 ····· 83
1. 결론 ····· 83
2. 제언 ····· 85

참고문헌 ····· 87
부 록 ····· 92

Collection @ chosun

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 장애인 등에 대한 특수교육법 주요내용 ····· 12
<표 Ⅱ-2> 일반학교장의 임무 ····· 14
<표 Ⅱ-3> 통합교육실행과 관련된 학교관리자의 역할 ····· 36
<표 Ⅱ-4> 학교관리자를 대상으로 한 국내 선행 연구의 예 ····· 41
<표 Ⅲ -1> 연구대상자의 일반적 배경 실태 ····· 44
<표 Ⅲ -2> 설문지의 구성 내용 ····· 46
<표 Ⅲ -3> 신뢰도 분석결과 ····· 47
<표 Ⅳ-1> 장애아동의 근거리 배정 원칙 ····· 50
<표 Ⅳ-2> 통합교육 수행의 책임 ····· 51
<표 Ⅳ-3> IEP 작성의 법제화 ····· 52
<표 Ⅳ-4> 장애아동을 위한 편의시설 설치 의무 ····· 53
<표 Ⅳ-5> 통합교육의 효과에 대한 인식 평균과 표준편차 ····· 54
<표 Ⅳ-6> 통합교육의 효과에 대한 인식의 성별에 따른 분석 ····· 55
<표 Ⅳ-7> 통합교육의 효과에 대한 인식의 학교형태별 분석 ····· 56
<표 Ⅳ-8> 통합교육의 효과에 대한 인식의 연수경험별 분석 ····· 57
<표 Ⅳ-9> 통합교육의 효과에 대한 인식의 담임경험별 분석 ····· 58
<표 Ⅳ-10> 통합교육 방해요인에 대한 인식의 평균 및 표준편차 ····· 60
<표 Ⅳ-11> 통합교육 방해요인에 대한 인식의 성별에 따른 분석 ····· 62
<표 Ⅳ-12> 통합교육 방해요인에 대한 인식의 학교형태별 분석 ····· 63
<표 Ⅳ-13> 통합교육 방해요인에 대한 인식의 연수경험에 따른 분석 ····· 65
<표 Ⅳ-14> 통합교육 방해요인에 대한 인식의 담임경험에 따른 분석 ····· 66
<표 Ⅳ-15> 통합교육 성공요인의 평균 및 표준편차 ····· 68
<표 Ⅳ-16> 통합교육 성공요인에 대한 성별 분석 ····· 70

Collection @ chosun

<표 Ⅳ-17> 통합교육 성공요인에 대한 학교형태별 분석 ····· 72
<표 Ⅳ-18> 통합교육 성공요인에 대한 연수경험별 분석 ····· 73
<표 Ⅳ-19> 통합교육 성공요인에 대한 담임경험별 분석 ····· 75

Collection @ chosun

ABSTRACT

An Analysis of Principals ′ Recognition of Integrated Education

by Hyo-Ju Kim

Advisor: Prof. Nam-Soon Kim

Major in Special Education

Graduate School of Education, Chosun University

The role of a principal, the manager of a school, is vital for successful operation of integrated education. Thus, this study aims to analyze how principals of middle and high school recognize integrated education, and thus seek the desirable direction of integrated education for disabled students in terms of school managers.

To this end, a survey was conducted among principals of 127 middle and high schools which include special classes in Gwangju and Jeonnam regions, and questionnaires from 102 of them(80.3%) were collected and examined.

Specific study issues are as follows:

First, to what extent do middle and high school principals understand laws related to integrated education?

Second, to what extent do middle and high school principals recognize advantages of integrated education?

Third, to what extent do middle and high school principals recognize factors to hinder the realization of integrated education?

Collection @ chosun

Fourth, to what extent do middle and high school principals recognize the factors of successful integrated education?

To solve the problems above, the study results were statistically analyzed by means of SPSS WIN 15.0 Program Package. The study results are as follows:

First, it turned out that as to understanding of laws related to integrated education for disabled children, such factors as gender, school type, experience of special education

related training courses(60 hrs+), and experience of teaching an integrated class consisting of disabled students(1 year+) made no statistically meaningful difference, but legal understanding of integrated education was relatively high in general. As to the sub-item that not the teacher of the special class but the homeroom teacher of the class has the substantial responsibility of integrated education, only 54.9% of the subjects knew it.

Second, as to recognition of the advantages of integrated education, it turned out that they were recognizing the advantages positively in general. Among sub-items of advantages of integrated education, they recognized and accommodated the difference between normal and disabled children and factors facilitating social skills of disabled children, and above all, the fact that disabled children could observe and learn the behaviors of normal children. Besides, it turned out that integrated education of disabled children had positive effects not only on improvement of social skills but also academic achievement of normal children.

Third, as to factors that hindered realization of integrated education, they recognized that there were many hindrances in general. Among sub-items of hindered realization of integrated education, especially, they recognized that the

Collection @ chosun

work and class hours per week that common teachers were in charge of were too excessive to prepare for integrated education. Thus, to complement such problems, assistant teachers should be arranged in each integrated class, and the administrative, financial support from the government is essential.

Fourth, as to factors for successful integrated education, they recognized that support was required. Among the sub-items of factors for success, expansion of public facility for disabled students and establishment of cooperative system for common teachers, special teachers, circuit teachers, and supporting teachers were recognized as the most essential factors. Therefore, there should be a cooperative system that can facilitate active association and interaction among teachers.

Collection @ chosun

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성과 목적

특수교육은 일반교육의 목적을 바탕으로 하여 장애학생의 잔존 능력을 최대한 계발 활용함으로써 궁극적으로 그들이 독립하고 스스로 생활할 수 있는 사회인으로 육성하는데 그 목적이 있다. 올바른 사회생활이 상위목적이 되는 만큼 사회 구성원과 분리된 교육이 아닌 함께 하는 통합교육이 특수교육의 주류가 되고 있다. 이러한 통합교육은 일반 교육과정에 특수아동을 포함시킴으로써 일반 또래와의 상호작용을 촉진시키고, 교육을 통하여 서로에 대한 올바른 이해와 경험을 토대로 장차 장애인과 일반인이 협력하며 공존하는 사회를 이룩하는데 그 목적이 있다(이안열, 2003). 이러한 목적을 지향하는 교육 환경에서는 아동이 지니고 있는 개인차가 차별의 근거가 아니라 다양성으로 받아 들여져야 한다. 따라서 통합이란 모든 아동이 학교체제 내에서 각자의 독특한 교육적 욕구에 부응하여 적절한 교육을 보장 받을 수 있을 때 가능한 것이다.

우리나라의 통합교육은 1971년 대구 칠성 초등학교에서 경도장애아를 위하여 1개의 특수학급을 설치한 것을 시작으로(김승국, 1994) 2008년 4월 현재 전국 4,971개의 유·초·중·고등학교에 6,352개의 특수학급이 설치되어 운영되고 있으며(특수교육연차보고서, 2008), 최근에 공포된 장애인 등에 대한 특수교육법(2008.2.29) 제 3조에 의하면 유치원부터 고등학교까지 의무교육화 됨으로써 통합교육이 더욱 활발해질 전망이다.

오늘날의 특수교육 추세는 장애의 종류나 정도에 불문하고 모든 장애학생들은

Collection @ chosun

일반학생들과 완전히 통합된 교육환경 내에서 단지 하나의 독특한 교육적 요구를 가진 학생으로 대하는 '완전통합교육'에 대한 가치와 철학이 보편화 되고 있다. 그래서 세계의 특수교육은 통합교육의 실시를 주저하지 않고 완전통합교육을 어떻게 실현시키느냐에 관심을 두고 있다.

그러나 우리나라에서의 이러한 완전 통합교육을 위한 개혁은 여러 가지 여건의 부족으로 부정적인 생각을 많이 갖고 있는 편이다. 예를 들면 학급인원수의 과다, 교육 수월성의 강조, 경직된 행정구조, 장애아동에 대한 비장애아동과 교사들의 편견, 부모들의 태도, 개별지도 자료의 부족, 관리자의 인식 부족, 보조교사 등의 인력 자원 부족 등과 같은 문제 때문에 완전통합교육의 실현을 더욱 어렵게 하고 있다.

통합교육을 성공적으로 이루기 위해서는 학교가 교육과정적, 사회적 통합을 지향하고, 일반교사, 부모, 행정가, 지역사회와의 협력관계를 구축하는데 노력을 해야 하는데, 특히 학교장의 통합교육에 대한 긍정적인 태도와 관리자로서의 역할 수행이 중요하다고 하였다(강경숙 외, 2000).

학교 관리자가 통합교육을 어떻게 인식하고 있는 가는 통합교육의 성패를 좌우하는 큰 요인이며, 그 중요성은 아무리 강조해도 지나치지 않을 것이다. 통합교육을 위해 학교 관리자가 해야 할 기본적인 활동 중에는 학교의 통합교육위원회의 설치와 운영, 통합으로의 전환을 위한 교직원들의 노력, 학부모와 사회의 관심 촉구, 교사의 지원, 통합의 철학과 논리에 따른 학교 운영 등에 있어서 가장 중요한 역할을 수행해야 하겠기에 그들의 통합교육에 대한 인식은 성공적인 통합교육 실현에 크게 영향을 미친다(Snell, 1993).

Larrivee(1981)는 통합교육이 제대로 이루어지기 위해서는 여러 가지 요소들 중 관리자 변인이 가장 중요하다고 하였다. 비장애아동과 장애아동이 함께 나갈 수 있도록 적합한 교수법을 수행하고, 인성적 측면의 원만한 인간관계 유지 등에 대한 관리자의 태도가 다른 어떤 행정적인 지원이나 교육과정적 지식 및 기술, 전략보다 통합교육의 성공을 결정짓는 중요한 원인이 된다고 하였다.

국내의 통합교육에 대한 선행연구를 종합해보면 통합교육의 성패는 학교관리자

Collection @ chosun

인 교장과 아동을 직접 지도하는 교사에 달려 있고 , 학교문화에 중대한 영향을 미치는 교장의 특수교육에 대한 관심과 지원은 특수학급 발전에 주요 원인이 된다고 생각하였다. 또한 통합교육을 위해 시급히 해결해야 할 과제로 교육행정가와 관리자 및 일반교사와 일반학생의 장애학생에 대한 이해, 교육행정가와 관리자의 통합교육에 대한 실천의지가 필요하다고 생각하였다.

이처럼 성공적인 통합교육을 위해서는 학교 관리자인 교장의 인식이 중요하나, 주로 일반교사나 특수교사의 인식 비교연구는 많지만 학교관리자인 교장의 인식을 체계적으로 분석하는 연구는 다소 부족한 편이다. 기존의 학교관리자를 대상으로 한 인식연구에서는 통합교육에 대한 필요성, 조건, 성공요인, 일반교사의 특수교육 전문성, 특수학급의 교사에 대한 이해에 관한 문항으로 종합적으로 교장의 인식을 분석하기에는 미흡한 면이 있었다. 또한 학교관리자를 대상으로 하는 연구 중에는 초등학교 관리자를 대상으로 한 연구는 있으나 중·고등학교 관리자를 대상으로 한 연구는 미흡한편이다. 본 연구는 실제로 특수학급이 설치되고 운영 중인 학교의 교장을 연구대상으로 선정하여 현장에서의 통합교육에 대한 어려움과 유익성을 피부에 직접적으로 와 닿을 수 있는 연구결과를 얻는데 의의가 있다.

따라서 이 연구에서는 교육의 최일선에서 학교 교육을 책임지고 있는 학교 관리자인 교장의 통합교육 관련법에 대한 이해, 통합교육의 효과에 대한 인식, 통합교육의 방해요인에 대한 인식, 통합교육의 성공요인에 대한 인식을 분석하여 통합교육에 좀 더 진보된 방향을 제시하고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구는 중·고등학교 교장들의 통합교육에 대한 인식을 분석하여 학교 관리자를 대상으로 한 장애학생 통합교육의 바람직한 방향을 모색하는데 그 목적이 있다.

Collection @ chosun

이와 같은 연구 목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 중·고등학교 교장들의 통합교육 관련법에 대한 이해 정도는 어떠한가?

둘째, 중·고등학교 교장들의 통합교육의 효과에 대한 인식정도는 어떠한가?

셋째, 중·고등학교 교장들의 통합교육 실현을 방해하는 요인에 대한 인식정도는 어떠한가?

넷째, 중·고등학교 교장들의 통합교육의 성공요인에 대한 인식정도는 어떠한가?

3. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점을 지닌다.

첫째, 본 연구에서는 조사 대상을 광주광역시와 전라남도 소재 특수학급이 설치되어 있는 중·고등학교 교장을 대상으로 한정하였으므로 전국의 교장들에 대한 인식으로는 한계가 있다.

둘째, 이 연구에서는 질문지법을 사용하여 제한된 범위 내에서의 응답이 가능하므로 연구자의 의도가 반영되어 있을 수 있으며, 연구대상의 인식이 충분하게 반영되지 못했을 수 있다.

Collection @ chosun

Ⅱ. 이론적 배경

1. 통합교육의 정의 및 역사

최근의 통합교육이란 특수교육과 일반교육의 기존 이원화된 체계를 지양하고 일원화된 체계로 병합해 나가는 지향을 가지고 일반학교 혹은 교육 체계 전반이 다양한 요구를 지닌 모든 학습자들의 욕구를 충족시켜 나가기 위하여 변화해 가는 노력이라고 하였다(이소현 , 박은혜 , 2006).

1) 통합교육의 정의

통합의 개념은 학자들마다 약간의 차이를 두고 있으나 대부분 일반교육과정에 특수 아동을 포함시키는 것을 공통적인 내용으로 하고 있다. Kauffman(1975)은 통합을 장애아동을 일반학급에 물리적으로 통합(시간적 통합)하는 것 외에도 학문적(교수활동적 통합), 사회적(사회적 통합)으로도 통합하는 것을 의미한다고 정의하였다. 반면, Clark(1975)은 통합을 장애아동이 일반아동과 일반학교의 프로그램 속에서 교육의 전부나 일부분을 수행할 때 장애아동이나 교사를 지원해 주는 선택된 프로그램이라고 주장하였다. Birch(1974)는 통합이란 장애아동을 정규 학급 속에 단순히 통합하는 것이 아니라 가능한 한 정상적이거나 최소한의 제한적 환경 속으로 통합시키는 것으로 보고 있다. Daily(1974)는 장애학생에게 붙여진 딱지(label)를 떼어버리고 다시 교실로 돌아오게 하는 것이라고 하였다. 또한 Lowenfeld(1975)는 통합이 장애인과 사회에 최대 이익이 되고, 기회의 평등, 신분상의 평등, 행복추구에서의 평등을 장애인에게 부여하는데 더 좋은 방법은 없다

Collection @ chosun

고 했다. 결국 통합이란 개념은 정상아를 위한 모든 물리적 환경 및 교육프로그램 속에 장애아를 함께 배치하여 교육활동을 하도록 하는 것을 의미한다고 볼 수 있다.

특수교육에서의 통합교육이란 통합의 대상이 장애학생과 비 장애학생이 되며, 장애를 가진 학생들과 비 장애학생들이 서로 독립적 혹은 개별적으로 존재하는 소위 분리된 학교교육의 형태를 “장애란 단지 인간이 가지는 특성들 중의 하나이다”라는 전제하에 각자의 특성과 동시에 공통된 사회규범과 가치를 가지도록 하여 서로 이해하고 상호작용하면서 학습하도록 하는 것을 의미한다(김남순, 2008).

이소현과 박은혜(1998)는 통합교육은 다양한 교육적 요구와 능력을 지닌 장애학생들이 수업시간의 일부나 전부를 일반학생들과 함께 교육받는 프로그램으로서 그 특징은 장애학생과 일반학생이 사회적 활동이나 교수활동에서 의미 있는 상호작용을 하는 것을 의미한다고 하였다. 즉 통합교육을 실시함에 있어서 장애학생을 일반교육과정에 시간적, 물리적으로 배치하는 것이 중요한 것이 아니라 장애학생과 비 장애학생간의 상호작용이 핵심이 된다는 것을 강조하고 있다. 장애인 등에 대한 특수교육법 (2008) 제2조 6항에서는 “통합교육”이란 ‘특수교육대상자가 일반학교에서 장애유형· 장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 말한다’ 라고 정의되어 있다.

통합교육의 개념은 학자들마다 약간의 차이를 두고 있으나 특수교육의 궁극적 목적은 특수교육 대상이 되는 장애학생으로 하여금 장차 사회생활을 하는데 있어 일반사람들과 마찬가지로 같은 환경에서, 같은 방법으로, 같은 가치를 추구하면서 살아갈 수 있도록 도와주는데 있다. 따라서 대부분 일반교육과정에 장애학생을 포함시키는 것을 공통적인 내용으로 하며, 장애아동과 비장애아동이 사회적 활동이나 교수 활동에서 의미있는 상호작용을 하는 것이다.

여기에는 인간 개체의 다양한 특성을 하나의 개성으로 수용하여 개개인이 가진 독특한 개성에 적절한 가치를 부여함으로써 “ 어떠한 경우에도 인간의 존엄성이 훼손되어서는 안 된다.” 는 인간성 존중의 철학이 바탕이 된다고 할 수 도 있다.

Collection @ chosun

2) 통합교육의 역사

통합교육에서의 통합을 지칭하는 용어는 정상화(Normalization), 통합(Integration), 주류화(Mainstreaming), 최소제한환경(Least Restrictive Environmet) 일반교육주도(Regular Education Initiative), 완전통합교육(Full inclusion)으로 변화하며 발전하여 왔다.

정상화(Normalization)는 스칸디나비아 반도에서 시작된 철학으로서 장애인들은 비 장애 또래들처럼 동일한 자유, 생활선택, 상황 및 기회 등에 대한 권리를 가진 것으로 보아야 한다는 믿음에 기초하여 장애인들도 그들의 생활이 제한되거나 분리되어서는 안되며 정상인들과 동등한 사회구성원으로서 존중되어야 한다는 사회적 가치를 강조하여 표현한 개념이다. 이는 한 장애인들 모두가 사회·경제·문화·여가 생활에 정상인과 함께 적극적으로 참여하며 적응할 수 있는 기회와 방법을 극대화시키는데 있다(권도연, 2005). 하지만 장애인을 일반인과 같이 정상적인 교육을 시켜야 한다고 구호만 외쳤지 실천방안 및 교육프로그램이 명시되지 않아 문제로 많이 지적되었다.

통합(Integration)은 물리적인 통합의 의미가 강하며 장애학생을 일반학생 근처에 배치하는 것으로 제한적인 상호작용만이 허용되고 실제적인 접촉은 이루어지지 않는 상태를 말한다. 이러한 통합이 교육적 측면에서 특히 필요하게 된 이유는 장애 학생을 일반학교에 배치함으로써 장애학생과 일반학생 간에 사회적 상호작용이 증가하고 장애학생이 일반학생의 행동을 모방하여 행동에 바람직한 변화를 가져올 것이라는 가정에 기초하고 있다(김종명,2006).

이 통합개념은 일반교육에서 장애학생이 일반학생과 함께 교육을 받아야 한다는 문제를 제기하고 장애학생의 권리를 보장하는 포괄적인 통합의 의미를 만들어내는 출발점이 되었다.

주류화는 1975년에 미국의 공법 94-142(장애아는 제한된 환경이 극소화된 교육

Collection @ chosun

환경에서 무상으로 적절한 공교육을 받을 수 있다)에 제한된 환경의 최소화 원리가 규정됨으로써 이를 실천하는 수단으로 메인스트리밍이 제시되었고, 나아가 단계적·점진적 통합교육이 세계 특수교육의 전형적인 서비스 모형으로 자리 잡게 되었다. 학교 환경에서는 장애아동이 일반학급에 통합되어 개별화된 교수와 지도 및 자료실이나 특수교사를 통한 특수한 서비스를 제공받으면서 일반 아동과 분리되지 않고 함께 교육 받을 수 있는 기회를 제공하여 구조적인 상호작용을 줄 목적으로 추진되었다. 주류화는 중증장애학생에게는 지지를 받지 못하였지만 경증장애학생에게는 동년배 일반학생과 일반교육수업에서 교육을 받고 상대방을 알 수 있게 하였다는 점에서 긍정적인 평가를 받고 있다(김종명, 2006).

한편 최소제한환경은 PL94-142에 명시된 개념으로 장애아동을 비 장애 또래, 가정, 지역사회로부터 가능한 한 최소한으로 분리시켜야 한다고 정의하고 있다. 즉 장애아동을 위한 교육은 아동의 개별적인 필요에 의해서 이루어져야 하지만 절대적인 필요 이상으로 개인의 자유를 침해해서는 안 된다는 개념으로 해석할 수 있다. 최소제한환경의 원리는 주류화 개념과 많은 공통점을 가지고 있으며 최소제한환경이란 장애학생들에게 제공되는 환경이 제환되거나 빈약해서는 안 되며, 불가피하게 주어지는 제한도 최소화시켜야 한다는 점을 강조하고 있다.

장애학생의 발달적 요구에 따라 최대한의 서비스를 제공하여 능력과 기술을 발달시키고 정규학급에서 일반학생들과 긍정적인 관계를 맺도록 한다는 점에서 주류화의 개념과 유사하나, 최소제한환경이 반드시 일반학급의 정규교육프로그램만을 의미하지 않는다. 지속적인 의료보호를 필요로 하는 중도 장애학생에게는 교사와 학부모의 적극적인 지지를 받는 지역사회내의 일반학급일 것이다. 이처럼 최소제한환경은 상대적인 것이나, 모든 정의는 경도장애 학생들을 지역사회 내의 일반학급에 참여할 수 있는 기회가 주어져야 한다는 점을 전제로 하고 있다(김근종, 2001).

그 후 1986년 Madeleine Will에 의해 고안된 일반교육주도란 특수교육과 일반교육의 이중 체계의 비효율성을 극복하기 위한 방법으로 특수교육과 일반교육을 일반교육이라는 단일 체제로 구축하자는 것이다. 이는 주류화 운동에 의해 준비

Collection @ chosun

되지 않은 상황에서 장애학생을 일반학교에 통합시키면서 발생한 문제를 해결하기 위한 대안으로 제시되었다. 장애아동이 일반학교에서 제대로 교육을 받지 못하는 것은 아동의 장애 때문이 아니라 일반학교의 교육적 역량이 부족하기 때문이며, 따라서 학교의 체제 자체가 일반교육이나 특수교육의 구분 없이 모든 아동의 독특한 교육적 요구에 적절하게 부응할 수 있도록 변환되어야 한다는 원리이다.

완전통합교육(Full inclusion)은 1990년대 들어 제시된 개념으로 일반교육 환경에 모든 장애아동들을 배치하고 그들의 교육적 요구에 따라 필요한 부분만 특수교육을 지원하는 것이 바람직한 방안이라고 제시하였다.

완전통합은 장애정도에 따른 교육적 배치로 정의하는 것도 아니며 아동이 필요로 하는 특수교육서비스 정도로 정의하는 것이 아니라, 아동이 필요로 하는 특수교육서비스 정도로 정의하고 모든 장애아동이 주거지 근처의 일반학교에 통학하며, 장애에 따른 특수 교육적 배려가 일반학급내에서 실시되어야 한다는 것이다. 즉, 모든 아동은 주거지 관할 교육구청 내에서 마련하고 있는 공립학교에서 교육을 받을 의무와 권리가 있으므로 장애의 유무를 막론하고 주거지에 가까운 일반학교로 통합되어야 한다는 것이다(박춘희, 2001).

통합교육에 대한 찬·반 논의가 많고 실현하는데 어려움은 있지만, 정상화원리와 같은 철학적 믿음, 탈수용 시설화와 같은 사회적 움직임, 최소제한환경의 의무화와 같은 법률 제정을 비롯하여 기능주의적-객관주의적 패러다임에서 인간주의적-주관주의적 패러다임의 이동은 통합교육의 실현을 확실하게 뒷받침해 주고 있다.

2. 장애인 등에 대한 특수교육법의 이해

사회의 변화에 따른 수요자들의 다양한 요구를 충족시키기 위해 특수교육 지원대상자의 평생교육보장, 통합교육확대, 절차적 권리보장, 관련서비스의 지원 확대,

Collection @ chosun

교원의 특수교육 전문성 및 책무성을 제고하는 방향으로 법 개정을 추진한 결과 2007년 5월 25일 「장애인 등에 대한 특수교육법」이 제정·공포되었고, 2008년 5월 26일 시행령이 공포되었다.

이번에 고시된 「장애인 등에 대한 특수교육법」은 특수교육의 범위를 넓히고, 특수교육 대상자의 요구에 부합되는 교육을 시행함으로써 자신의 가능성을 최대한 발현시켜 자아실현과 더불어 사회의 구성원으로 생활할 수 있도록 지원하는 것을 목적으로 하고 있다. 또한 특수교육기관의 운영체제와 특수교육의 직접적인 이해당사자인 학생과 부모 및 관련인 들에게 실제적인 변화를 가져다 주었다. 이러한 변화를 대표적인 조항과 사례로 제시하면 다음과 같다.

첫째, 특수교육대상자의 범위가 확대되었다. 동법 시행령 제10조(특수교육 대상자의 선정 기준)에서는 기존의 시각, 청각, 정신지체, 지체장애, 정서·행동장애, 의사소통장애, 학습장애, 건강장애와 더불어 자폐성 장애와 발달지체를 추가로 포함시킴으로써 보다 많은 학생들이 조기에 특수교육을 지원받을 수 있는 법적 근거를 마련하게 되었다.

둘째, 특수교육 지원 범위가 학령기뿐만 아니라 영아와 전공과까지 확대됨으로써 특수교육대상자의 의무교육체제가 구축되었다.

셋째, 특수교육대상자들을 위한 통합교육의 내실화를 기할 수 있게 되었다. 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제21조(통합교육)와 동법 시행령 제16조(통합교육을 위한 시설·설비) 법 조항에 따라 특수교육대상자를 배치 받은 일반학교의 장은 교육과정의 조정, 보조인력의 지원, 학습보조기기의 지원, 교원 연수 등을 포함한 통합교육계획을 수립하여 시행하도록 의무화하였다. 뿐만 아니라 통합교육의 효율적인 운영을 위해 특수교육대상자의 이동권과 학습권을 보장하고, 특수교육대상자의 성별, 연령, 장애의 유형·정도 및 교육활동 등에 맞도록 정보 접근을 위한 기기, 의사소통을 위한 보완·대체 기구 등의 교재교구를 갖추도록 법에 명시함으로써 통합교육의 내실화에 박차를 가하고 있다.

넷째, 특수학급 신증설 확대에 따른 특수교육 교원 배치기준이 마련되었다. 「장애인 등에 대한 특수교육법」제27조(특수학교의 학급 및 각급학교의 특수학

Collection @ chosun

급 설치 기준) 및 동법 시행령 제22조(특수학교 및 특수학급에 두는 특수교육교원의 배치기준)에 의해 유치원은 4명, 초·중학교는 6명, 고등학교는 7명당 특수교사 1명이 배치됨으로써 특수교육대상자의 교육적 효과를 높이며 교육의 내실화를 기할 수 있게 되었다.

다섯째, 진로 및 직업교육이 강화되었다. 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제23조(진로 및 직업교육의 지원)와 동법 시행령 제18조(진로 및 직업교육을 위한 시설 등)의 규정에 의하여 특수교육대상자를 위해 중학교 과정 이상의 각급학교장은 직업평가·직업교육·고용지원·사후관리 등의 직업재활훈련 및 일상생활훈련· 사회적응훈련 등 자립생활훈련을 실시하고 이에 적절한 시설·설비를 마련하도록 명시하였다. 또한 동법 제24조(전공과의 설치·운영), 동법 시행령 제19조(전공과의 설치·운영)에 전공과 관련 규정을 강화하여 특수학급에서도 1년 이상의 전공과를 설치·운영할 수 있도록 명시함으로써 일반학교에서도 특수교육대상자의 취업을 통한 직업 자립의 기회를 마련하였다.

여섯째, 고등교육 및 평생교육이 강화되었다. 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제29조(특별지원위원회), 제30조(장애학생지원센터), 제31조(편의제공 등), 제35조(대학의 심사 청구 등)의 규정에 의해 대학의 장은 장애학생의 수학편의에 필요한 편의시설, 보조인력지원, 취학편의지원, 정보접근지원 등 다양한 교육지원을 해야 한다. 그리고 이를 지원할 수 있는 장애학생지원센터를 설치할 수 있도록 장애학생의 교육권과 학습권을 보장하도록 하였다. 이와 더불어 동법 제33조(장애인평생교육과정)와 제34조(장애인평생교육시설의 설치)에 의해 장애인을 위한 평생교육과정 설치 및 학교교육 형태의 장애인평생교육시설 설치를 명시화함으로써 장애인의 평생교육권리를 법적으로 보장 받도록 하였다.

<표Ⅱ-1>은 한현민·김원경·김의정 (2007)의 장애인 등에 대한 특수교육법 시행령(안)제정방안 연구를 참고하여 장애인 등에 대한 특수교육법의 주요내용을 요약한 표이다.

Collection @ chosun

<표Ⅱ-1> 「장애인 등에 대한 특수교육법」 주요내용

장애인 등에 대한 특수교육법 주요내용
가. 특수교육대상자의 의무교육 실시에 따른 사항 (제2조, 제3조, 제17조, 제18조) ○ 의무교육 실시 시기와 무상교육 비용 범위 및 보육시설의 교육요건을 규정정함 나. 장애 조기 발견 및 장애영아 무상교육 지원 (제12조, 제16조) ○ 장애의 조기발견을 위한 선별검사 실시, 장애영아 4명당 1학급 편성 혹은 교사 배치 규정 ○ 24개월 미만은 가정에서, 24개월 이상은 가정과 학교에서 우선적으로 교육제공 다. 중앙특수교육운영위원회 구성 및 운영 (제8조) ○ 위원장은 교육인적자원부차관, 당연직 위원과 위촉위원으로 구성, 연 2회 이상 회의 개최 등 규정 라. 특수교육지원센터의 설치·운영에 관한 사항 (제9조, 제10조) ○ 장애영아 교육, 치료지원, 진단·평가, 상담, 학습보조기기·보조공학기기 및 교재·교구의 활용 및 관리 등 규정 ○ 센터 업무전담 교육전문직, 특수교육교원, 전문인력 배치 -통합 혹은 2개소 이상 분리 운영, 배치 교원 등의 수 조정 가능 마. 특수교육대상자의 선정, 배치 및 교육 (제13조, 제15조) ○ 장애유형별 특수교육대상자 선정기준 제시 ○ 특수학교 유치원 과정에 정원 외로 학급당 정원의 50퍼센트를 초과하지 않는 범위에서 일반 유아 입학 허용 -일반학급 배치 특수교육대상자의 희망에 따라 특수교육지원센터의 교사가 방문 지원 ○ 학교장이 특수교육대상자의 배치를 거부할 수 있는 사유 명시 바. 진로 및 직업교육의 지원 (제20조, 제21조) ○ 진로 및 직업교육 담당인력 자격 및 업무 규정 ○ 시설·설비 기준은 시·도교육감이 정하고, 교육장과 기초자치단체장은 협의체 구성 ○ 직업훈련실을 설치하고 인력과 경비 지원 근거 규정 사. 유치원 과정 종일제 운영에 관한 사항 (제25조) ○ 보육교사 자격 소지자 이상이 담당, 운영 방법은 시·도 특수교육운영위원회의 심의를 거쳐 교육감이 정함 아. 특수학교와 특수학급의 교직원 배치기준에 관한 사항 (제26조) ○ 특수교육 담당 교사의 총 정원은 학생 4명당 1인 자. 특수교육 관련서비스 제공에 관한 사항 (제27조 내지 제33조) ○ 가족지원, 치료지원, 보조인력의 지원, 각종 교구·학습보조기 지원, 통학지원 및 정보접근지원에 대해 규정 차. 장애인의 고등교육 및 평생교육 지원에 관한 사항 (제34조 내지 제36조) ○ 장애학생 10명 이상의 경우 특별지원위원회 또는 장애학생지원센터 설치

Collection @ chosun

○ 장애인평생교육시설 설치·운영 시 공공시설 이용을 허용

카. 특수교육대상자의 발견 절차 등 (시행규칙 제2조)

○ 선별검사와 진단·평가의 도구 제시, 진단·평가실시의뢰서 및 결과통지서 명시

○ 선별검사는 영유아 건강검진을 활용하고 그 외의 선별검사 또는 진단·평가 소요비용은 교육감이 부담하거나 보조할 수 있음

타. 개별화교육에 관한 사항 (시행규칙 제5조, 제6조)

○ 개별화교육지원팀의 구성 및 개별화교육계획의 수립·실시

파. 보조인력의 자격 등 (시행규칙 제7조 내지 제10조)

○ 보조인력의 자격·역할 및 생활지도원의 자격 및 배치기준

장애인등에 대한 특수교육법과 동법 시행령에서는 통합교육을 실시하기 위해 특수학급을 중요한 교육배치의 장으로 규정하고, 통합교육에 대한 요구와 실천에 있어 일반학교의 장에 대한 책임을 강조하고 있다. 따라서 학교장이 적극적인 의지를 가지고 완전통합교육이 실행되도록 노력해야 한다. <표Ⅱ-2>는 일반학교장의 임무를 「장애인 등에 대한 특수교육법」과 동법 시행령으로 대조한 표이다.

Collection @ chosun

<표Ⅱ-2> 일반학교장의 임무

장애인 등에 대한 특수교육법 (법률 제8483호, 2007.5.25)	시행령 (대통령령 20790호, 2008.5.26)
제4조 (차별의 금지) ① 각급학교의 장 또는 대학(「고등교육법」 제2조에 따른 학교를 말한다. 이하 같다)의 장은 특수교육대상자가 그 학교에 입학하고자 하는 경우에는 그가 지닌 장애를 이유로 입학의 지원을 거부하거나 입학전형 합격자의 입학을 거부하는 등 교육기회에 있어서 차별을 하여서는 아니 된다. ② 국가, 지방자치단체, 각급학교의 장 또는 대학의 장은 다음 각 호의 사항에 관하여 장애인의 특성을 고려한 교육시행을 목적으로 함이 명백한 경우 외에는 특수교육대상자 및 보호자를 차별하여서는 아니 된다. 1. 제28조에 따른 특수교육 관련서비스 제공에서의 차별 2. 수업참여 배제 및 교내외 활동 참여 배제 3. 개별화교육지원팀에의 참여 등 보호자 참여에서의 차별 4. 대학의 입학전형절차에서 장애로 인하여 필요한 수험편의의 내용을 조사·확인하기 위한 경우 외에 별도의 면접이나 신체검사를 요구하는 등 입학전형 과정에서의 차별	
제14조 (장애의 조기발견 등) ③ 보호자 또는 각급학교의 장은 제15조제1항 각 호에 따른 장애를 가지고 있거나 장애를 가지고 있다고 의심되는 영유아 및 학생을 발견한 때에는 교육장 또는 교육감에게 진단·평가를 의뢰하여야 한다. 다만, 각급학교의 장이 진단·평가를 의뢰하는 경우에는 보호자의 사전 동의를 받아야 한다.)	

Collection @ chosun

< 표 Ⅱ-2 계속 >

	제11조(특수교육대상자의 학교 배치 등) ③ 각급학교의 장은 특수교육대상자에 대한 교육지원의 내용을 추가·변경 또는 종료하거나 특수교육대상자를 재배치할 필요가 있으면 법 제22조제1항에 따른 개별화교육지원팀의 검토를 거쳐 교육장 및 교육감에게 그 특수교육대상자의 진단·평가 및 재배치를 요구할 수 있다.
제20조 (교육과정의 운영 등) ① 특수교육기관의 유치원·초등학교·중학교·고등학교과정의 교육과정은 장애의 종별 및 정도를 고려하여 교육인적자원부령으로 정하고, 영아교육과정과 전공과의 교육과정은 교육감의 승인을 받아 학교장이 정한다. ② 특수교육기관의 장 및 특수교육대상자가 배치된 일반학교의 장은 제1항에 따른 교육과정의 범위 안에서 특수교육대상자 개인의 장애종별과 정도, 연령, 현재 및 미래의 교육요구 등을 고려하여 교육과정의 내용을 조정하여 운영할 수 있다. ③ 특수학교의 장은 교육감의 승인을 받아 유치원·초등학교·중학교·고등학교과정을 통합하여 운영할 수 있다.	

Collection @ chosun

< 표 Ⅱ-2 계속 >

제21조 (통합교육) ① 각급학교의 장은 교육에 관한 각종 시책을 시행함에 있어서 통합교육의 이념을 실현하기 위하여 노력하여야 한다. ② 제17조에 따라 특수교육대상자를 배치받은 일반학교의 장은 교육과정의 조정, 보조인력의 지원, 학습보조기기의 지원, 교원연수 등을 포함한 통합교육계획을 수립·시행하여야 한다. ③ 일반학교의 장은 제2항에 따라 통합교육을 실시하는 경우에는 제27조의 기준에 따라 특수학급을 설치·운영하고, 대통령령으로 정하는 시설·설비 및 교재·교구를 갖추어야 한다.	제16조(통합교육을 위한 시설・설비 등) ① 일반학교의 장은 법 제21조제2항에 따라 통합교육을 실시하는 경우에는 특수교육대상자의 교내 이동이 쉽고, 세면장・화장실 등과 가까운 곳에 위치한 66제곱미터 이상의 교실에 특수학급을 설치하여야 한다. 다만, 배치된 특수교육대상자의 수 및 그 학교의 여건 등을 고려하여 시・도 조례로 정하는 바에 따라 44제곱미터 이상의 교실에 학급을 설치할 수 있다. ② 일반학교의 장은 법 제21조제2항에 따라 통합교육을 실시하는 경우에는 배치된 특수교육대상자의 성별, 연령, 장애의 유형・정도 및 교육활동 등에 맞도록 정보 접근을 위한 기기, 의사소통을 위한 보완・대체기구 등의 교재・교구를 갖추어야 한다.
제22조 (개별화교육) ① 각급학교의 장은 특수교육대상자의 교육적 요구에 적합한 교육을 제공하기 위하여 보호자, 특수교육교원, 일반교육교원, 진로 및 직업교육 담당 교원, 특수교육 관련서비스 담당 인력 등으로 개별화교육지원팀을 구성한다. ② 개별화교육지원팀은 매 학기 마다 특수교육대상자에 대한 개별화교육계획을 작성하여야 한다. ③ 특수교육대상자가 다른 학교로 전학할 경우 또는 상급학교로 진학할 경우에는 전출학교는 전입학교에 개별화교육계획을 14일 이내에 송부 하여야 한다. ④ 특수교육교원은 제1항부터 제3항까지의 규정에 따른 업무를 수행하기 위하여 각 업무를 지원하고 조정한다. ⑤ 제1항에 따른 개별화교육지원팀의 구성, 제2항에 따른 개별화교육계획의 수립·실시 등에 관하여 필요한 사항은 교육인적자원부령으로 정한다.	

Collection @ chosun

< 표 Ⅱ-2 계속 >

제23조 (진로 및 직업교육의 지원) ① 중학교 과정 이상의 각급학교의 장은 특수교육대상자의 특성 및 요구에 따른 진로 및 직업교육을 지원하기 위하여 직업평가·직업교육·고용지원·사후관리 등의 직업재활훈련 및 일상생활적응훈련·사회적응훈련 등의 자립생활훈련을 실시하고, 대통령령으로 정하는 자격이 있는 진로 및 직업교육을 담당하는 전문인력을 두어야 한다. ② 중학교 과정 이상의 각급학교의 장은 대통령령으로 정하는 기준에 따라 진로 및 직업교육의 실시에 필요한 시설·설비를 마련하여야 한다.	제18조(진로 및 직업교육을 위한 시설 등) ① 중학교 과정 이상 각급 학교의 장은 법 제23조제2항에 따라 진로 및 직업교육을 위하여 66제곱미터 이상의 교실을 1개 이상 설치하여야 한다.
제24조 (전공과의 설치·운영) ① 특수교육기관에는 고등학교 과정을 졸업한 특수교육대상자에게 진로 및 직업교육을 제공하기 위하여 수업연한 1년 이상의 전공과를 설치·운영할 수 있다. ② 교육인적자원부장관 및 교육감은 지역별 또는 장애유형별로 전공과를 설치할 교육기관을 지정할 수 있다. ③ 전공과를 설치한 각급학교는 「학점인정 등에 관한 법률」 제7조에 따라 학점인정을 받을 수 있다. ④ 제1항 및 제2항에 따른 전공과의 시설·설비 기준, 전공과의 운영 및 담당 인력의 배치기준 등에 관하여 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.	제19조(전공과의 설치・운영) ① 법 제24조제1항에 따른 전공과를 설치・운영하는 특수교육기관의 장은 66제곱미터 이상의 전공과 전용 교실을 1개 이상 설치하여야 하며, 세부적인 시설・설비의 기준은 교육감이 정한다. ② 전공과를 설치한 교육기관의 장은 그 설치 목적을 달성하기 위하여 현장실습이 포함된 직업교육계획을 수립하여야 한다. ③ 전공과의 수업 연한과 학생의 선발 방법은 교육감의 승인을 받아 전공과를 설치한 교육기관의 장이 정한다. ④ 전공과를 전담할 인력은 전공과를 설치한 특수교육기관의 고등학교 과정과 같은 수준으로 배치한다.

Collection @ chosun

<표 Ⅱ-2 계속 >

제27조 (특수학교의 학급 및 각급학교의 특수학급 설치 기준) ① 특수학교와 각급학교의 장은 다음 각 호의 기준에 따라 학급 및 특수학급을 설치하여야 한다. 1. 유치원 과정의 경우 : 특수교육대상자가 1인 이상 4인 이하인 경우 1학급을 설치하고, 4인을 초과하는 경우 2개 이상의 학급을 설치한다. 2. 초등학교·중학교 과정의 경우 : 특수교육대상자가 1인 이상 6인 이하인 경우 1학급을 설치하고, 6인을 초과하는 경우 2개 이상의 학급을 설치한다. 3. 고등학교 과정의 경우 : 특수교육대상자가 1인 이상 7인 이하인 경우 1학급을 설치하고, 7인을 초과하는 경우 2개 이상의 학급을 설치한다. ② 교육감은 제1항에도 불구하고 순회교육의 경우 장애의 정도와 유형에 따라 학급 설치 기준을 하향 조정할 수 있다. ③ 특수학교와 특수학급에 두는 특수교육교원의 배치기준은 대통령령으로 정한다.	

Collection @ chosun

< 표 Ⅱ-2 계속 >

제28조 (특수교육 관련서비스) ③ 각급학교의 장은 특수교육대상자를 위하여 보조인력을 제공하여야 한다. ④ 각급학교의 장은 특수교육대상자의 교육을 위하여 필요한 장애인용 각종 교구, 각종 학습보조기, 보조공학기기 등의 설비를 제공하여야 한다. ⑤ 각급학교의 장은 특수교육대상자의 취학 편의를 위하여 통학차량 지원, 통학비 지원, 통학 보조인력의 지원 등 통학 지원 대책을 마련하여야 한다. ⑥ 각급학교의 장은 특수교육대상자의 생활지도 및 보호를 위하여 기숙사를 설치·운영할 수 있다. 기숙사를 설치·운영하는 특수학교에는 특수교육대상자의 생활지도 및 보호를 위하여 교육인적자원부령으로 정하는 자격이 있는 생활지도원을 두어야 한다. 생활지도원의 배치 기준은 국립학교의 경우 교육인적자원부령으로, 공립 및 사립학교의 경우에는 시·도 교육규칙으로 각각 정한다. ⑦ 각급학교의 장은 각급학교에서 제공하는 각종 정보(교육기관에서 운영하는 인터넷 홈페이지를 포함한다)를 특수교육대상자에게 제공하는 경우 특수교육대상자의 장애유형에 적합한 방식으로 제공하여야 한다. ⑧ 제1항부터 제7항까지의 규정에 따른 특수교육 관련서비스의 제공을 위하여 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.	제24조(치료지원) ② 교육감 또는 특수학교의 장은 특수교육지원센터 또는 특수학교에 치료실을 설치·운영할 수 있다. 제27조(통학 지원) ② 각급학교의 장은 특수교육대상자가 현장체험학습, 수련회 등 학교밖 활동에 참여할 수 있도록 조치를 취하여야 한다.
제33조 (장애인 평생교육과정) ① 각급학교의 장은 해당 학교의 교육환경을 고려하여 「장애인복지법」 제2조에 따른 장애인의 계속교육을 위한 장애인 평생교육과정을 설치·운영할 수 있다.	

Collection @ chosun

3. 통합교육의 효과

특수학급의 아동들을 가능한 한 일반학급으로 통합하여 교육시키고 특수학교에 분리 되어온 아동들을 일반학교내의 특수학급으로 통합하여 교육시키고자 하는 노력은 단순히 이들을 일반아동의 교실과 생활환경에 수용하는데 그치지 않고 상호간의 건전한 심적 교류와 이해를 통하여 장애아동으로 하여금 정상적인 사고활동과 태도를 갖추려는데 있다.

통합교육의 긍정적 효과를 설명하는 이론적 근거는 다소 상이한 접근방법이 적용된 경향을 찾아볼 수 있다. 그 중의 하나가 '놀이'이다. 그런데 아동교육의 효과를 설명한 이론이나 개념에서의 중요한 하나의 특징은 분석적이 아니고 통합적이라는 것이다. 여기서 통합적이라는 것은, 사회적 상호작용이라는 개념으로 발달현상이 미분화적이고, 통합되어 있다는 것이기도 하다.

송정은(1999)의 연구에서는 다음과 같이 서술하고 있다. 핵심이 되는 개념을 살펴보면 첫째, 장애아동의 통합교육 현상을 사회적 상호작용이라고 할 수 있다. 또래집단에서의 다양한 인간관계 경험이 아동의 사회성이나 의사전달의 발달에 중요한 영향을 미친다. 통합경험에 의한 사회적 상호작용의 증가는 장애아동의 사회적 행동과 사회적 기술을 발달시키고, 언어와 의사전달 기술을 발달시킬 뿐 아니라 지각 운동능력과 문제해결 등 인지능력의 발달을 증진시켜 준다는 것이다.

둘째는 장애아동의 통합교육 효과를 설명한 개념의 하나는 모방이다. 모방은 학습이론 또는 사회학습 이론에서 인간의 행동학습 현상을 설명하는 주된 개념으로 사용되어 왔으며, 모방과 이에 대한 강화는 장애아동의 새로운 행동의 학습과 변화에 기본이 되는 기제로서, 통합교육의 효과를 설명하거나 증진시키는데 중요한 개념이다.

셋째는 아동교육에서 통합교육의 긍정적 효과를 설명할 수 있는 또 다른 개념은 반응성이다. 반응성은 오래 전부터 발달심리학에서 중심적 개념의 하나로 취

Collection @ chosun

급되어 왔으며, 장애아동에 대한 일반아동의 적절한 반응은 장애아동의 사회적 행동을 유발시키는 동기의 역할과 강화자극의 역할을 하는 것이다.

넷째는 아동통합교육의 긍정적 효과를 설명할 수 있는 개념은 사회적 친숙 효과라고 할 수 있다. 이 개념은 통합교육의 이론 모형 중 " 근접모형(Proximity model)"의 이론적 근거가 된다. 사회적 친숙효과란, 통합학급의 장애아동들이 일반아동들과 같은 공간에 배치됨으로써, 분리된 특수학급의 장애아동들보다 정상아동들과 더 많은 접촉의 기회를 갖게 되고, 이는 결국 초면의 정상아동들에 대해서도 거부감이 감소하여 보다 안정감을 느끼게 된다는 것을 의미한다. 만일, 사회적 친숙 효과에 의해 장애아동에 대한 정상아동들의 태도가 보다 호의적으로 변화된다면, 사회적 친숙 효과란 개념은 통합교육에서 또 하나의 중요한 의의를 가질 수 있을 것이다.

통합교육의 효과에 대한 연구는 장애의 종류와 정도, 연령, 교육 프로그램의 성격 및 효과, 평가의 내용, 교사 사회 문화적 배경 등 여러 요인에 따라 그 결과가 다를 수 있다는 것으로 나타났다.

통합교육의 효과는 통합환경에서 장애아동들이 동료와 더 많은 상호작용을 하게 되어 우정의 질과 동료수용에 긍정적 결과를 가져올 수 있다. 그리고 장애아동에게 소속감을 갖게 하는데 이 소속감은 아동의 자아존중, 성취동기, 적응의 속도, 일반적 행동 성취 수준 등에 영향을 미친다.

1) 장애아동에 대한 효과

장애아동이 비장애아동과 함께 일반학급에서 학습을 하게 되고 적절한 학습경험과 지원이 주워진다면, 통합된 상황이 분리된 상황보다 장애아동이 학습에 더 효과적이라는 점이 몇몇 연구들에서 꾸준히 보고되고 있다.

Cole과 Meyer(1991)는 장애아동의 사회적 통합에 관한 연구에서 분리된 특수학

Collection @ chosun

교의 중도장애학생과 일반 학교에 통합된 중도 장애학생의 교육적 성취와 사회성 능력검사를 실시한 결과 분리된 환경의 장애학생이 통합된 환경의 장애학생보다 특별히 강력하고 개별화된 서비스를 제공받아 더 많은 교육적 학업 성취를 얻는다는 결론을 얻지 못하였다고 지적하고 있다. 이것은 일반학생들이 장애학생들에게 적절하게 반응해 줌으로써 장애학생들의 사회적 상호작용을 증가시켜 주며, 장애학생에게 모방과 학습의 기회를 제공해 줄 뿐만 아니라 장애학생의 사회성 발달과 언어발달 및 인지능력의 발달을 증진시켜 준다고 하였다.

일반학급 통합의 목적은 장애아동을 단순히 같은 생활환경에서 지내도록 하는 물리적 통합에 있는 것이 아니라 상호간 이해와 교류를 통해서 장애아동이 비 장애 아동들과의 긍정적인 상호작용을 통해 사회적, 정서적인 발달과 언어발달에 큰 효과가 있는 것으로 나타났다.

비 장애아동은 장애아동들이 수용할 수 있도록 말을 기능적으로 수정할 수 있기 때문에 장애 아동이 발달 수준에 맞는 언어를 접할 기회가 증가한다. Harris와 동료들은 장애 아동의 언어 발달 프로그램을 실시한 결과, 분리된 환경보다 통합 환경에서 기능적인 언어의 발달이 유의하게 높았다는 것을 보여주었다. 이와 유사하게 통합된 자유놀이를 통해 장애아동의 언어적인 상호작용이 질적 양적인 면에서 진보하였으며, 언어 사용의 시작행동과 일반화의 측면에서도 긍정적인 효과를 나타났다(Goldstein et al., 1988).

또한 통합환경에서 장애아동들의 부적절한 행동이 감소된다. 장애아동의 공격행동이 통합환경에서 배치되면서 현저히 감소하며, 비 장애아동과의 상호작용을 증진시켰을 때, 사회적 행동이 증가함에 따라 자폐아의 상동행동의 발생률이 감소하는 효과를 얻을 수 있다(이소현・박은혜 ,2006).

Sailor(1989)는 통합교육의 효과로써 장애학생에 대한 부모나 교사의 기대가 개선된다는 점, 나중에 서비스 제공자가 될 일반학생이 장애아동들을 더 잘 이해하게 된다는 점 등을 들고 있지만, 제일 중요한 효과는 특수학교에 다닐 경우 숙달할 수없는 사회적응기술을 일반학생들과의 상호작용과 적절한 모방행동을 통하여 기를 수 있어서 성인이 되었을 때 지역사회에 더 잘 적응하고 성공할 수 있는 점

Collection @ chosun

을 들고 있다.

또래와 의미있고 생산적인 관계를 발달시키는 것은 성장기의 기본적인 과제이다. 통합환경에서는 비 장애아동이 연령에 맞는 행동을 보이는 모델로 작용하며, 장애아동은 관찰학습을 통해 언어와 의사소통 발달, 사회·인지적 발달과 공격적인 행동의 사회화, 운동성, 학업 전 기술 발달 등의 중요한 혜택을 얻는 것이다. 문제행동이 감소하는 것은 문제행동의 감소를 위한 직접적인 처치가 없어도 놀이환경에서 사회성이 정상적인 또래와의 상호작용이 문제행동 감소에 중요한 역할을 했다는 것을 보여준다(이혜숙, 2004).

통합교육을 통하여 얻을 수 있는 효과를 장애아동 측면에서 정리를 하면 첫째, 일반학급의 교사나 급우들과 함께 공부함으로써 그들과 조화하여 가는 적응능력이 증진되고, 둘째, 특수학교나 특수학급에서 얻을 수 없는 자극에 의해 학습이 이루어지며 셋째, 많은 사람들과 교류함으로써 안정감이나 만족감을 얻을 수 있고 넷째, 밝고 침착한 품성을 기를 수 있다는 것이다.

2) 비 장애아동에 대한 효과

장애아동과의 통합교육시 현실적인 문제는 비장애아동의 부모들이 갖는 편견이다. 대부분의 부모들은 장애아동이 일반학급에 들어옴으로써 비 장애아동들이 장애아동을 모방하여 좋지 못한 행동을 할 것이라는 것과 장애아동으로 인해 학업성취도가 떨어질 것이라는 우려를 갖고 있다. 그러나 이러한 편견은 대부분 그렇지 않다는 것을 보여주는 연구결과들이 보고되고 있다.

통합된 교실과 일반 교육환경에서의 비장애아동의 수행을 비교하였을 때 지능, 언어발달, 학업 전 기술, 사회능력 부분에서 통합으로 인한 부정적인 영향을 발견하지 못했다고 Jenkins와 동료들은 보고하였다. McEvoy(1988)는 자폐아와 통합된 비 장애아동들이 사회적 행동에 관한 연구에서, 장애아동과의 접촉에 의해 비 장애아동들은 사회적 상호작용능력이 감소되지 않았고, 장애아동의 비정상적인 행

Collection @ chosun

동을 따라하지 않았으며, 실제로 장애아동의 사회성 발달을 촉진하기 위한 교수법의 영향으로 장애아동과의 사회적 상호작용이 증가하였음을 관찰하였다.

이외에도 통합교육 프로그램 안에서 통합교육에 참여한 아동들의 인지 발달향상을 보고한 연구에서는 첫째로 장애아동들과 비 장애아동들은 통합된 교육환경을 떠나서도 서로 친구가 되는 경향을 보인다. 둘째로는 장애아동들은 비 장애아동들의 나눠주기, 도와주기 등의 긍정적인 행동을 모방하는 경향을 보인다, 셋째로 비 장애아동들은 장애아동들의 나쁜 행동을 모방하는 경향을 보인다. 넷째로는 비 장애아동들은 통합된 교실에서 장애아와 함께 어울리고, 도와주려는 특별한 노력을 한다는 결과가 있었다(Turmbuil, 1982).

통합교육은 장애아동의 행동 및 사회적응 능력에 있어 효과를 가져오는 이점뿐만 아니라 교사의 적절한 안내와 감독을 받는 통합된 상황은 장애아동에 대한 비 장애아동의 태도에도 긍정적인 변화를 가져올 수 있다. 통합교육이 비 장애아동에게 미치는 효과에 대한 관련 선행연구들에서 아동들은 학령기 전반에 또래 아동과의 지속적인 상호작용을 통하여 많은 일상생활기능, 의사소통기능, 적절한 행동, 사회적 기능, 기타 여러 기능들을 배운다. 통합된 학생들은 또래간의 개인차와 유사점을 이해·존중할 수 있고, 민감하며 편안함을 느낄 수 있으며, 또한 장애아동의 강점과 요구에 따라 상호작용하고 의사소통하며, 우정을 나누고 협력하는 기능도 배운다. 통합교육은 비장애아동의 긍정적인 태도변화에도 가치가 있는 영향을 준다. 비 장애아동들은 장애아동과의 긍정적인 경험을 통해 자신과 차이가 있는 사람들을 수용하는 태도와 애타적인 행동을 배우며, 장애아동에 대해서도 긍정적인 태도를 가지게 되고, 장애아동과의 관계가 발달함에 따라 누군가에게 도움을 줄 수 있는 방법을 습득하게 된다(Morgan & York, 1981). 이러한 연구들을 볼 때 비 장애아동들은 장애아동들을 친구로 인식하고 있으며, 그들을 친구로 받아들이는데 장애는 중요한 변수가 아니라는 것을 알 수 있다.

이안열(2003)의 연구에 의하면 통합교육을 통해 얻을 수 있는 효과 및 장점을 장애아동, 일반아동, 일반교의 측면에서 살펴보았다. 먼저 장애아동 측면은 일반인들과 조화하여 가는 적응 능력이 증진되고, 자극에 의해 학습이 이루어지며, 많은

Collection @ chosun

사람들과 교류함으로써 안정감이나 만족감을 얻어 밝고 침착한 품성을 기를 수 있다는 것이다.

통합교육을 통하여 얻을 수 있는 효과를 비장애아동의 측면에서 보면 첫째, 장애아동에 대한 바른 이해와 인식을 가지며 둘째, 인간에 대한 편견을 불식시킬 수 있다. 셋째, 노인, 어린이, 환자, 장애인등에 대한 적절한 배려를 할 수 있는 심성을 기를 수 있다는 것이다. 비 장애아동에게 주는 효과는 이소현과 박은혜(1998)의 연구에서도 밝혔듯이 통합 환경에서의 상호작용을 경험하면서 장애아동을 한 개인으로 수용하고 학교라는 지역사회가 장애아동들도 포함하고 수용해야 한다는 사회적인 책임감을 학습하게 되는 것이다.

3) 부모와 사회에 대한 효과

통합교육이 실시되기 시작한 초창기에는 장애아동의 부모들이 자녀를 통합환경에 배치함으로써 정상적인 발들을 보이는 또래아동들과 자녀들을 비교하게 되고, 자녀의 장애와 관련된 사회적 낙인을 날마다 상기하게 되며, 특히 비장애아동의 부모들과는 공통적인 관심대를 형성할 수 없다는 느낌을 받게 되는 등의 부정적인 영향에 대한 우려가 제기되었다(양소연, 2003).

Baily와 Winton(1987)은 비장애아동의 부모들이 통합을 통해서 얻는 효과는 첫째, 장애아동을 더 잘 이해할 수 있게 된다는 것이며, 둘째 장애아동 가족들의 요구에 대한 관심이 증가하게 되고, 셋째 장애아동의 부모들과 접촉함으로써 자녀양육과 관련된 문제해결의 가능성에 대해서 긍정적인 자극을 얻게 된다는 것이다.

Winton(1985)은 장애아동과 비장애아동의 부모가 통합교육을 통해 얻는 혜택을 다음과 같이 정리하였다. 먼저 장애아동의 부모들은 통합을 통해 비 장애아동을 위한 교육환경에서 성공적으로 기능하는 자신의 자녀들을 통해 장애아동에 대해 긍정적인 태도를 갖게 되고, 장애아동의 성취를 특수한 사회가 아니라 '현실' 속에

Collection @ chosun

서 파악할 수 있으며, 비장애아동의 발달에 대한 지식을 얻게 된다. 또한 장애아동이 생활연령에 적절한 활동에 더 참여하도록 격려하며, 부모자신의 자아인시기 증진되는 효과를 얻고, 장애아동과 비 장애아동 부모의 상호작용기회가 증가되어 사회적 고립감을 해소할 수 있다. 그리고 비장애아동의 부모들은 통합을 통해 장애아동을 더 잘 이해할 수 있으며, 장애아동 가족의 요구에 대한 관심이증가하고, 장애아동 부모와의 접촉을 통해 자녀양육과 관련된 문제에 대처할 수 있는 자극을 얻을 수 있다는 이점이 있다.

통합교육이 보편화되기 시작하면서 부정적인 태도보다는 적절한 교육적 욕구의 충족에 더욱 관심을 보이기 시작하였다. 장애아동의 부모들이 자녀의 통합교육을 통해서 받을 수 있는 효과를 요약하면 첫째, 통합교육이 성공적으로 실시될 때 부모들은 장애를 지닌 자녀들에 대해서 좀 더 긍정적인 태도를 갖게 되며, 둘째 장애아동이 학교에서 보이는 성취를 분리된 특수사회에서가 아니라 “ 현실” 속에서 파악할 수 가 있게 된다. 셋째 통합교육은 부모들 자신의 긍정적인 자아 인식에 도움을 주며, 비장애아동의 부모들과 접촉할 기회를 많이 갖게 됨으로 인하여 고립감을 피할 수 가 있다(최해옥 ,2006).

한편 통합교육을 함으로써 사회에 대한 효과측면에서 보면, 통합교육은 장애아동, 비 장애아동, 부모에게 뿐만 아니라 사회 전체적인 측면에서도 장기적인 효과를 가져온다고 할 수 있다. 먼저 통합교육에 참여한 비장애아동과 장애아동의 상호작용을 통하여 이들이 성인이 되어 사회의 한 구성원이 되었을 때 장애인에 대한 더 큰 이해와 존중의 태도를 지니게 된다는 점에서 사회에 미치는 영향을 살펴 볼 수 있다(양소연, 1987). 장애아동을 사회로부터 분리시키는 것은 사회에 다시 적응시켜야 한다는 사회적 문제를 발생시키게 된다, 이와 같은 사회 재적응의 문제는 처음부터 분리시키지 않음으로써 문제의 발생 자체를 방지할 수 있게 되는 것이다.

이상의 통합교육의 효과를 요약해서 말하면 인도주의 입장에서 볼 때 장애아동이라는 특별한 명칭을 붙이지 않고 일반아동들이 이들을 바르게 이해하고 더불어 살아가는데 도움이 되며, 장애아동의 대인관계 향상으로 사회적응 능력이 길러지

Collection @ chosun

고 학업성취면에서도 장애정도가 경도인 아동일수록 통합교육의 효과가 높고, 교육의 비용도 분리교육보다 적게 지출되며, 넓은 지역에서 실시 할 수 있는 장점이 있다고 할 수 있다.

4. 통합교육의 방해요인

통합교육을 성공적으로 실시한다는 것은 여러 가지 요인이 복합적으로 작용하기 때문에 매우 어려운 과정이다. 한국교육개발원의 연구결과를 보면 통합교육의 원리를 실시하는것에 다음과 같은 방해요인 있다고 하였다.(박춘희, 2001).

첫째로 , 가장 심각한 저해요인은 이 사회가 장애인에 대하여 갖는 문화적인 선입견이다. 전통적으로 장애아에 대한 분류는 의학적, 임상적 모델을 통하여 장애의 특징을 내재적인 현상으로만 파악하여 왔다.

둘째로, 과학의 발달과 지식 축적은 교육과정을 지식 중심적으로 구성하고 학습 기준을 높였으며 경쟁사회에서 이겨나가기 위해서는 교육의 우월성을 추구해야 한다는 주장이 흔히 정당화되고 있다. 따라서 이러한 지식위주의 교육을 소화하지 못할 경우 “ 위기 ” 아동으로 규정하고 일반교육의 장에서 분리시키게 되었다.

셋째로, 특수교육과 일반교육의 법적, 행정적 관리 제도가 이분화 되어 특수아동에 대한 책임 소재가 불분명하고 일반교육계의 무관심이 촉진되었다. 더욱이 교사의 능력과 책임성에 대한 평가가 학업성취력을 중심으로 이루어지므로 일반교육 장내의 “경도장애성 학생” 들에 대한 책임을 특수교육 교사가 떠맡음으로써 학생에 대한 책임 소재가 양분되고 통합교육이 효과적으로 이루어지지 못하였다.

넷째로, 특수교육의 “경도장애아”에 대한 교육 목표가 일반학생들과 다른 것처럼 오도되었다. 그 결과 지체아동들에게 제공되는 교육은 일반학생에게 주어진 사회적, 행위적 기대치와 표준치에 대한 교육을 제거하여 이들의 요구에 맞는 교육방식과 자료의 보충이 미진한 채 단순히 기대를 낮추고 이들로 하여금 선택을

Collection @ chosun

할 수 있는 여지를 배제하여 능력 있는 개인으로 성장하지 못하는 역효과를 낳았다. 따라서 일정한 시기 후 일반학급으로 통합되도록 계획된 아동의 경우에 있어서도 완전 환급된 경우는 드물며 통합교육을 시켜도 사회적응의 능력이 부족하고 기본적인 학습기술이 여전히 부족한 현상을 보인다(박춘희, 2001).

Guralnick(1982)은 통합교육의 방해요인으로 교사와 학생수, 일반학생과 장애학생의 비율, 장애유형, 통합교육을 위한 교사의 훈련정도, 학습학생의 생활연령, 교육프로그램의 질, 통합교육에 대한 일반학생의 준비도, 자원전문가, 학급 구성원간의 인간관계, 일반학생과 장애학생 사이의 발달수준의 일치도 등의 요인을 말하고 있다. Salend(1984)는 장애학생의 준비, 비장애학생의 준비, 교사들의 준비와 의견 교환, 장애학생의 발달 수준 평가 및 교사 연수 등을 통합교육의 방해요소로 들고 있다.

Odom과 McEvoy(1990)는 다음과 같은 방해요인으로 5가지를 제시하고 있다. 첫째 요인은 일반교육과 특수교육 분야의 교사들이 가지는 철학적 ·이론적인 방향의 차이로 인해 교육과정 운영이 다르고, 둘째 방해요인은 양 분야의 교사양성체계이다. 성공적인 통합교육을 위해 협력이 필요한 두 분야는 현재 상당히 다른 과정으로 교사를 양성하고 있다고 지적했다. 세 번째 방해요인은 일반교사와 특수교사를 포함한 통합교육 현장의 교육자들의 통합에 대한 태도이다. 장애학생의 통합교육은 특수교육만의 과제로 인식될 뿐이고, 일반 교육분야의 전문가들의 책임감이 부족하다는 것이다. 넷째요인은 학령기 아동들과 달리 3~4세 유아를 위한 통합 프로그램이 부족하다는 것이다. 다섯째 요인은 많은 유아들이 필요로 하는 치료 서비스가 유치원 환경에서 제공되기 어렵다는 것이다. 이와 같은 요인들이 통합 환경의 효과적인 프로그램 제공의 장애요인으로 작용한다.

우리나라의 경우 통합교육을 방해하는 요인에 관한 연구를 살펴보면 다음과 같다.

신진숙(1998)의 방해요인 중에는 첫째, 학력 최고주의 학교풍토이다. 우리나라의 현실은 그 어느 사회에서도 찾아보기 힘든 과열된 교육경쟁 속에 학교는 입시전쟁터로까지 변해가고 있다. 이러한 학력 최고주의의 학교풍토에서 장애학생의

Collection @ chosun

부모는 자녀의 무능함을 숨기려 하고 교육전문가들은 비 장애학생에 비해 월등히 높은 장애학생이 1인당 교육비를 계산하게 되는 것이 현실이다. 둘째, 장애학생이 일반학급에 통합이 된다면 자연히 교상의 부담을 생각하게 되고 그렇게 됨으로써 학급규모가 고려되어야 할 것이다. 세계적인 변화와 발맞추어 우리나라에서도 현재는 학급당 인원수가 줄어들고 있는 상황이나 아직도 큰 과제로 남아있다. 셋째, 장애인을 둔 장애가족의 장애인관이다. 미국에서는 일반학급에 장애학생의 통합을 위한 대부분의 힘은 소수의 교육자와 장애학생의 부모에 의해서 시작된 것으로 그들의 장애인관은 숨김이 없는 떳떳한 한 인간으로 권리를 주장하고 있지만 이에 비해 우리나라는 정작 장애인을 둔 부모나 가족들은 드러내기를 꺼려하고 있다. 마지막으로 장애학생을 일반교육 전문가인 자신들과는 무관한 특수교사의 영역으로 떠남기고 있는 실정도 방해요인이 된다고 하였다.

김연진・김혜숙(2002)은 일반학급주도 경도장애학생 통합교육의 효과적 실현을 방해하는 요인으로 일반교사의 수업 업무의 과중, 우리사회의 그릇된 장애아관, 일반학급 내 장애학생 지도를 위한 자료 구비 미흡, 통합교육을 위한 전문성을 갖춘 교사 부족 등을 들었다.

구체적으로 통합교육의 방해요인을 살펴보면, 첫째, 실제적인 면에서 통합교육을 주도해 나가야 하는 교육 전문가들의 통합교육에 대한 태도와 책임의식은 통합교육이 직면하고 있는 가장 큰 문제로 지적될 수 있다. 두 번째로 부딪치게 되는 문제는 일반교육과 특수교육이 취하는 이론적, 교육철학적 차이로 인하여 교사들간의 교과과정 운영이 서로 다르다는 것이다(이소현, 1997). 세 번째는 일반교육과 특수교육간의 장벽을 넘어서서 일할 수 있는 전문교사의 양성 문제를 들 수 있다. 현재 우리나라에서 실시되고 있는 교사 양성을 위한 대학교육제도를 살펴보면 특수교사는 특수교육에 대한 훈련만을 받는 반면에 일반교사는 장애아동을 평가하고 교육시킬 수 있는 훈련을 거의 받고 있지 않는 실정이므로 이러한 교육제도도 통합교육 실시를 저해하는 요인이 될 수 있다. 네 번째는, 특수교육 관련 서비스 제공의 어려움을 들 수 있다. 특수교육을 필요로 하는 장애아동들 중의 많은 수가 언어치료, 물리치료, 작업치료 등의 치료 서비스나 청능훈련, 시각

Collection @ chosun

적응훈련 등의 특별 훈련을 받아야 하는 욕구를 지니고 있다는 사실이 통합교육을 방해하는 하나의 잠정적인 요소로 작용할 수 있다.

이러한 여러 가지의 통합교육의 방해요인을 기저로 우리나라에서도 통합교육에 대한 공감대가 형성되고, 아동 교육에 일차적인 책임이 있는 교사들의 태도와 그들이 인식하는 통합의 장애요인을 파악하면 성공적인 통합교육이 이루어 질것이다.

5. 통합교육의 성공요인

통합교육의 철학이 특수 교육의 이념으로 받아들여지고 그 필요성이 인정된다 하더라도 여러 가지 요인이 복합적으로 작용하므로 한 두가지 조건의 충족으로 그 성과를 기대하기는 어렵다.

단순히 시간적, 공간적 형식만 갖추고 획일적인 교육이 이루어진다면 통합교육은 오히려 장애아동에게 고통만 부과하는 결과가 될 것이다. 통합교육이 소기의 성과를 거두기 위해서는 몇 가지 전제되는 필수조건이 갖추어져야 한다.

Salend(1984)는 학령기 아동의 성공적인 통합교육에 필요한 요인으로는 특수아동의 준비, 일반아동의 준비, 교사들 간의 의견교환촉구, 특수아동의 발달준비, 비장애아동의 준비, 교사들의 준비, 특수아동의 발달 수준 평가 및 교사연수 등을 들고 있다.

또한 Cole과 Chan(1990)은 성공적인 통합교육의 요인으로 아동요인, 또래요인, 교사와 교수적 요인, 행정적 요인, 부모와 지역사회의 태도 등 다섯 가지 요인을 들고 있다. 구체적인 요인을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 통합교육에 적합한 교사는 특수교육에 전문적인 지식과 수업기술을 갖추어야 하며 사명감과 원만한 인간관계를 유지할 수 있는 인성을 함양하고 장애학생의 지도를 위해 특수학급 교사나 학부모와의 긴밀한 협조관계를 유지할 수 있어야 한다.

Collection @ chosun

둘째, 교사는 장애학생의 개개인에게 맞는 교육과정을 수립할 수 있어야 하며 그에 맞는 교수법을 적용할 수 있어야 한다.

셋째, 일반학급 내에 장애학생을 위한 시설 설비 및 교재 교구를 충분히 구비해야 한다.

장애아동은 일반아동에 비해 식별, 추리, 통합, 판단 등의 능력이 뒤떨어지므로 일반 아동들이 사용하는 일반적인 교구나 교재가 아닌 장애아동만을 위한 다양하고 장애 특성에 맞는 교재나 교구가 비치되어 있어야 한다.

넷째, 성공적인 통합을 위해서는 지원체제가 필요하므로 일반교사들에게 장애에 대한 이해와 교수학습방법 등에 관한 정보를 제공해 주어야 한다. 또한 교육행정가의 장애학생의 요구에 관한 이해가 선행되어 일반교사들의 교육활동에 심적, 물적 측면에서의 지원을 제공해야 한다.

다섯째, 통합에 대한 학부모의 수용적인 태도가 지원되어야 한다고 주장하였다(최해옥, 2006).

Lipsky(1997)는 성공적인 통합교육을 위해 학교와 학급 실제에 있어 필요한 재구조화 요인들로서 전문인력을 동원하는 지도력, 각 전문가들의 질, 집중적인 사정활동, 요원들과 학생들의 지원, 재정, 효과적인 부모의 참여, 효과적인 프로그램 활용과 학습실제를 제시하고 있다.

미국교사협회에서는 장애아동의 통합교육을 다음과 같은 조건이 갖추어졌을 때에 성공할 수 있다고 한다. 첫째, 장애아동과 일반아동에게 다같이 적절한 학습경험을 마련할 때, 둘째는 일반학급 교사, 특수교육교사, 행정가들이 계획을 세우고 그것을 실현하는데 균등한 역할을 각기 수행할 수 있도록 준비를 했을 때 , 셋째는 적절한 교수자료, 보조적인 도움, 아동에게 필요한 서비스 등이 교사와 장애아동에게 준비되어 있을 때, 넷째는 학급의 크기와 교수계획 수립, 교육과정 설계 등의 수정이 통합교육에 적당했을 때, 다섯째는 체계적 평가와 프로그램 전개에 대한 충분한 연구가 되었을 때, 여섯째는 적당한 재정적 지원이 이루어지고 자료는 통합교육을 위해 마련되고 그 목적 수행에 적절히 사용될 때 등이다(송정은,1999).

Collection @ chosun

신현기(2005)는 통합교육의 전제 조건으로 일반교사는 장애아동들을 위해 기본적인 학습기능을 지도하는데 필요한 교수능력을 충분히 가져야하며, 교과학습을 완전히 숙지할 수 있도록 충분한 시간을 할애하되 다양하고 체계적인 수업전략에 기초한 수업이 될 수 있도록 하여야 하며, 동료교사들과의 지속적인 정보교환을 통하여 정확하고 종합적인 교수학습방법을 마련하는 것이 중요하다고 하였다.

이상의 내용을 살펴보면 성공적인 통합교육을 위해서는 통합교육 프로그램 구성 시에 장애아동과 비 장애아동, 장애아동 부모와 비 장애아동 부모, 특수교사와 일반교사 등의 인적 요인뿐만 아니라, 교수적·행정적·재정적 요인 및 지역사회의 태도 등 여러 가지 요인들이 복합적으로 작용하여 조화롭게 구성되어 이루어질 때 가능하다고 볼 수 있다.

6. 통합교육에서 학교관리자의 역할

직무란 어떤 직위에 부여된 일을 말하며 교장을 비롯한 학교행정가의 직무는 복합적이고 포괄적이어서 법규에 나타난 의무수행 뿐 아니라 학교 행정 전반에 걸친 지도 및 감독 의무를 가지고 있다. 학교장의 직무를 종합적으로 살펴보면 소속 직원의 관리, 교육과정 및 시설관리 등의 관리권과 직무상이나 교원 신분상의 감독권과 교사 평정권 등 위임된 사무를 관장하는 학교 경영자로서의 역할을 한다.

학교 관리자의 역할이 통솔·감독 위주의 전통적인 지도 방식보다도 지도·조언하는 방향으로 전환되어야 할 필요성이 강조됨에 따라 학교관리자가 갖추어야 할 자질도 한층 복합적이고 고도화된 수준을 요청하게 되었다. 현실적으로 학교교육의 성과는 교장의 능력과 활동 여하에 따라 크게 좌우된다는 점이 널리 인정되고 있다.

교장의 역할은 교내장학 담당자이며 학교 관리자이다. 학교교육에 대한 조직관리와 정책 지도성을 발휘하고 행사적인 장학이 아닌 교사의 수업의 질을 향상

Collection @ chosun

시키고 건전한 조직풍토를 조성하며 교사의 사기와 전문성을 진작시키는 지도성을 발휘해야 한다.

교장은 초·중등교육법 제 20조 1항에 명시되어 있는 '교무를 통할하고 소속 교직원을 지도·감독하며 아동을 교육한다' 는 보수적, 안정적, 기술적 관리자의 성격과 지도·조언을 통한 진보적, 창의적, 주체적인 이원적 학교 경영자로서의 지도성을 갖는다.

학교관리자는 학교의 운영계획, 특히 교육과정 운영계획 수립과 교육재정을 운영하는데 결정적인 역할을 하기 때문에 특수학급운영의 긍정적인 사고와 통합교육의 필요성에 대한 신념을 가진 관리자가 필요하다. 이러한 학교관리자에게 요구되는 자질은 지도자, 교육자, 인격자로서 가져야할 특성을 총망라한 이상적인 인간상에 해당된다. 이러한 모든 자질을 학교관리자들이 갖추고 있다면 완벽하게 직무를 수행할 수 있을 것이다.

성공적인 통합교육을 위한 학교관리자의 역할을 제시하면, 첫째, 학교관리자는 학교의 모든 교사들이 장애학생을 수용할 수 있도록 장애학생을 수용하는 자발성을 보여야 한다. 장애학생의 통합교육을 위해서 학교관리자가 할 수 있는 가장 중요한 역할은 '상징적인 지도자'로서의 역할이다(Sage & Burrello, 1994). 학교관리자는 상징적인 지도자로서 중요한 목표와 목적을 리모델링하고 선택적인 관심을 강조함으로써 다른 사람들에게 무엇이 중요하고 가치 있는 것을 전달한다. 즉 학교관리자는 통합교육에 대한 자신의 입장을 나타내는 상징적인 행동과 모델링을 통해서 통합교육의 정신을 모든 구성원들에게 나타내야 한다.

둘째, 학교관리자는 특수교사와 일반교사 및 치료교육 전문가들이 긴밀한 협력관계에서 일할 수 있는 통합교육 공동체를 구성하여야 한다. 특별히 현재 한국의 통합학교 관리자는 특수교사가 학교 내 다른 교사들 사이에서 잘 통합될 수 있도록 배려하여야 한다. 마치 학생들 사이에 특수학급 학생들이 별개의 '특수' 집단으로 이해되는 양상을 교사들 사이에서의 특수학급 교사의 위상으로 연결되지 않게 주의하여야 한다. 즉 교사들 간의 통합 없이는 학생들 간의 통합이 어려움을 인식하고 특수교사와 일반교사가 협력적 팀의 일원으로 활동할 수 있도록 해야 한

Collection @ chosun

다.

셋째, 학교관리자는 학교의 교훈, 교육목표, 교육방침 등을 통해 통합교육의 정신을 명시적으로 제시해야 한다. 즉 통합교육에 대한 철학과 논리를 갖고 그러한 철학과 정신이 교육현장에서 구체적으로 실현될 수 있도록 세밀한 구현지침들이 학교교육계획서를 통해 제시되어야 한다. 즉 학교의 모든 교육활동이 장애아동의 참여를 전제로 계획이 수립되고 수행되도록 하여야 한다.

넷째, 학교관리자는 통합교육의 질을 높이는 장학담당자로서의 역할을 수행해야 한다. 즉 통합교육의 현장에서 수업의 질을 높이기 위한 임상 장학과 건설적인 피드백, 효과적인 수업을 진행하는 것에 대한 정보, 수업에 대한 평가 등을 통해 장애아동과 일반아동 모두에게서 긍정적인 교육효과를 창출할 수 있는 장을 마련해야 한다(김종명, 2006).

조용태(1998)는 성공적인 통합교육을 위한 학교관리자의 역할을 다음과 같이 설명하였다.

첫째, 통합교육의 철학과 논리에 따라 학교를 운영해야 한다. 한 아동의 통합교육이 아니라 통합학교가 되어야 한다는 것이다. 따라서 학교의 모든 교육적 활동은 장애아동의 참여를 전제로 계획이 수립되고 수행되도록 해야 한다.

둘째, 교사들을 지속적으로 지원해야 한다. 교사가 그들 아동에게 최선을 다 할 수 있도록 자율적이 되게 하는 것이다.

셋째, 학부모와 학교 사회에 통합교육에 관한 관심을 갖도록 촉구해야 한다. 행정가들은 통합교육에 관련된 모든 문제에 대해 적절하게 답해야 하고 통합교육의 필요성과 당위성을 비롯한 모든 정보를 다양한 방법을 통하여 학부모와 다른 교사들에게 알려야 한다.

넷째, 통합교육을 수행하는데 있어서 교직원들을 적극적으로 도와야 한다. 행정가는 일어날 수 있는 문제를 예견하고 그것을 미리 처리해야 한다.

다섯째, 학교의 통합교육위원회를 구성하고 적극적으로 그 의안을 심의해야 한다.

이렇게 보면 통합교육을 위해서는 학교 프로그램에 지도력과 방향을 제시하는

Collection @ chosun

교장 ·교감이 통합교육의 제반 제도를 보다 신축적이고 개방적으로 운영하는 적극적인 지원이 필요하며, 통합교육에 대한 문제가 있을 때 적절한 방안이나 교육적 대안을 모색 할 수 있는 역할을 수행하기 위해서 특수교육에 대한 연수와 장애아동에 대한 긍정적인 사고와 통합교육의 필요성을 인식하는 신념이 필요하다.

성공적인 통합교육을 위한 공동체 형성을 위해서는 아동의 교육과 관련된 모든 사람들, 특히 교육행정을 주도해 나가는 행정가들의 통합교육에 대한 긍정적 태도와 책임의식이 반드시 있어야 할 것이며, 진정한 통합교육의 의미는 사회적 통합으로 연결 될 수 있는가 이다. 현재 통합환경에서의 적응과 성취뿐만 아니라 성인이 되어서도 사회에 적응 할 수 있는 통합이 함께 고려되어야 할 것이다(송정은, 2000).

<표 Ⅱ-3>은 황현주(2005)의 논문을 참고하여 통합교육과 관련된 구체적인 학교관리자의 역할을 아래와 같이 제시하였다.

Collection @ chosun

<표Ⅱ-3> 통합교육실행과 관련된 학교관리자의 역할

저자 · 출판년도	통합교육 실행과 관련된 학교관리자의 역할
House(1981) (사회적 지원자로서의 역할)	1)정서적 지원 - 열린 의사소통, 이해, 교사의 일에 관심 갖기, 교사의 생각에 주의 기울이기, 교사로 하여금 존중받고 전문가로써 신뢰받고 중요하다고 인식하게 하기 2)도구적 지원-자원의 제공, 수업과 수업 이외의 활동을 위한 적절한 시간 확보, 관리자적인 관심 갖고 돕기, 직무에 관련된 활동 돕기 3)정보적 지원 - 교사들의 연수 참석 허가,효과적인 교수를 위한 정보제공, 수업과 학급관리에 대한 제언 4)평가적 지원- 수업에 대한 피드백, 직무에 대한 명확한 지침제공, 지속적 평가
Rude & Rubadeau(1992) (특수교육 지도자로서의 역할)	1)통합의 철학을 수용하는 특수교사를 선택 2)특수교육에서 프로그램 개발과 교사 전문성 개발의 지속적인 욕구를 인식 3)모든 학생의 교육이 학교 전체의 책임이라는 것을 모델링 함으로써 의해 특수교육대상 학생의 통합을 육성 4)특수교육대상 학생의 통합이 모든 학생에게 이익이 된다는 철학적 방향 5)학생의 학습스타일 알고 교수전략과 연결할 수 있는 능력 6)특별한 교수적 욕구를 알고 기술적 지원의 적합한 접근성에 대해 알고 있음 7)욕구가 있는 학생을 위해 서비스 조직을 판별하고 접근하는 능력 8)지시하는 것에서부터 위임하는 것에 이르는 적합한 의사결정 기술을 선택하는 능력 9)특수교육 프로그램에서 책무성의 중요성 인식하기 10)부모, 옹호단체, 법원, 사회적 서비스 기관 등과 같은 다양한 관련자들과 의사소통하기 11)모든 학습자의 욕구를 충족할 수 있는 특수교육 서비스의 연속체를 이해하고 적용하기 12)특수교육의 법적인 측면 13)특수교육 상황들에서의 불확실성에 대한 포용력 14)교수를 향상시키기 위한 테크놀러지 사용

Collection @ chosun

<표Ⅱ-3> 계속

Tindall(1996) (교사 간 협력 증진을 위한 역할)	1)교사 협력에 대한 철학적인 헌신을 표현하고 실천하기 2)교사, 직원, 학생과 학생 가족들 사이에 공유된 의사결정을 격려하기 3)모든 교사 및 직원들을 위해 명확하게 서술된 기대와 건설적인 피드백을 제공하기 4)개별적 및 집단적 노력과 성취를 인정하기 5)전문가들이 책임 있는 의사 결정자가 되도록 신뢰하기 6)필요한 도움을 기꺼이 제공하고 기꺼이 준비하기 7)전문성 개발 모임에 적극적으로 출석하고 참여하기 8)교사들의 의견을 정기적으로 듣고, 함께 최선책을 고안해내고, 문제해결을 하기 9)융통성, 긍정적인 정신태도 및 창의적인문제해결을 나타내 보이기 10)공동계획과 준비를 위해 일정한 계획된 시간을 제공하기 11)일련의 협력적인 지원 구조들을 개발하기 12)새로운 시도를 위해 학생들, 가족들, 지역사회 구성원들 및 사업체를 포함하는 자원봉사자들을 구하기 13)계속적인 전문성 신장을 위한 기회들을 제공하기 14)다른 사람들이 계획하는 동안에 교실 관찰, 협력교수 및 교수하는데에 시간을 보내기 15)프로젝트 모임에 교사 참여를 격려하기 16)학생들의 학업발달과 사회적 발달을 다양한 공식적 및 비공식적 측정을 통해 감독하기 17)정보공유, 포럼, 월보, 원탁 토론 및 오픈 하우스와 같은 활동들을 통해 관련된 사람들이 계속해서 정보를 알도록 하기
CEC(2004) (특수교육 행정가로서의 지식과 기술)	1)특수교육의 기초가 되는 법과 정책에 관한 지식 2)학습자 개인의 발달과 요구 서비스 등에 대한 이해 3)적합한 교육과정과 이를 성취하기 위한 교수전략과 기술 4)프로그램 등에 대한 지식과 기술 5)책무성과 관련한 평가기술 6)전무가적이고 윤리적인 지식과 기술 7)다른 행정가나 부모, 교사들과의 협력에 관한 지식과 기술

Collection @ chosun

Rodriguez & Tompkins(1994)	1 변화를 위한 분위기와 문화를 창조하기 2 통합의 비전을 분명하게 진술하기 3)계획하고 자원을 제공하기 4)지속적으로 스텝 개발 기회를 제공하기 5)학교 내에서 이루어지고 있는 통합의 노력들을 평가하고 피드백 제공하기 6)교사들에게 코칭 개념의 지속적인 보조를 제공하기

이와 같이 통합교육의 실행 및 그 질적인 향상과 관련한 학교관리자의 역할은 작게는 장애학생의 최적의 교육의 질을 보장하는 것에서부터 크게는 학교전체가 다양한 학생에게 적합한 교육을 제공하기 위한 총체적인 학교 변화와 관련한다.

성공적인 통합교육을 위해 학교관리자에게는 특수교육에 대한 이해와 소양이 요구되고, 통합교육의 제반제도를 보다 신축적이고 개방적으로 운영하는 적극적인 지원이 필요하며, 통합교육에 대한 문제가 있을 때 적절한 방안이나 교육적 대안을 모색할 수 있는 역할을 수행하기 위해서 특수교육에 대한 연수와 장애아동에 대한 긍정적인 사고와 통합교육의 필요성을 인식하는 신념이 필요하다고 볼 수 있다.

7. 선행연구 고찰

학교관리자가 통합교육의 성패를 좌우하는 매우 중요한 요인이라는 인식하에 통합교육에 대한 학교관리자의 의식 및 지원 실태 연구에서 강동호(2000)는 '통합교육에 대한 중학교 관리자의 태도에 관한 연구'에서 학교장의 인식정도는 대체로 긍정적인 반응을 보였으며, 성공적인 통합교육을 위한 중요한 변인 중의 하나가 학교장이라는 것과 성공적인 통합교육을 위해서는 무엇보다 법적, 행정적, 제도적 지원이 우선해야 되고 장애인에 대한 이해와 통합의 필요성을 인식해야 됨을 밝혔다.

이유숙(2000)은 '통합교육에 대한 관리자와 교사의 인식 수준 연구'에서 관리자

Collection @ chosun

의 통합교육에 대한 인식 수준은 통합교육의 필요성, 학교의 역학과 과제, 교육과정 운영 등 전 영역에서 교사보다 높은 인식수준을 나타냈고, 교사들은 경력이 낮을수록 인식수준이 낮게 나타나서 통합교육에 관한 교사 재교육 대상자를 선발할 때 경력이 낮은 교사를 우선해야 하고 의무적으로 재교육을 받도록 하는 시·도교육청의 행정적 지원이 필요하다고 하였다.

김근중(2001)은 '장애학생의 일반학급 통합에 대한 교장과 교사의 인식에 관한 연구'에서 교장 집단은 교사집단에 비해 통합교육의 효과에 부정적이었으며, 현재의 교육여건이 통합교육을 실시하기에 부적절하다고 생각하는 것을 밝혔다. 따라서 통합교육이 성공적으로 이루어지기 위해서는 국가차원의 적극적인 지원과 홍보를 통해 사회여론을 조성하고 교장과 일반교사들이 특수교육을 이해하고 전문성을 갖출 수 있도록 연수제도를 강화해야 한다고 밝혔다.

김정희(2002)는 통합교육에 대한 교육행정가의 인식 조사에서 대체로 긍정적으로 나타났으나 특수교육에 대한 이해와 연수기회의 부족으로 적극적인 행정이 아직도 부족하다고 밝혔다.

이안열(2003)은 '통합교육에 대한 초등학교 관리자와 일반교사 및 특수교사간의 인식 비교'에서 통합교육을 통한 교육목적의 실현에 대해 대체로 긍정적인 반응이었고, 그 중 관리자 집단이 가장 긍정적이고 특수교사, 일반교사 순으로 나타났다. 이를 통해 실제 현장에서의 성공적인 통합교육을 위해서 통합교육 방법의 적절성에 관한 체계적인 연구와 지원이 필요하다고 제언하였다.

안병권(2005)은 '장애아동 통합교육에 대한 초등학교 관리자의 인식 및 관련 변인 분석'에 대한 연구에서 다른 변인들에 비해 특수학급 경험 여부와 연수경험이 있는 관리자가 긍정적이 인식을 갖고 있었다. 따라서 통합교육의 필요성을 더욱 강력히 주장하고 특수교육에 대한 재교육의 필요성을 언급하고 있다.

김종명(2006)은 '장애학생 통합교육에 대한 학교관리자의 인식 및 지원 실태 연구'에서는 통합교육의 실행 과정에서 학교관리자가 차지하는 비중을 높게 인식하고 있었으며, 시간제 특수학급 형태를 가장 선호하였다. 또한 통합교육의 실제적인 실천기구인 통합교육위원회의 활성화에 대해서는 다소 미흡하며, 교육과정적

Collection @ chosun

통합을 위한 장학활동에도 다소 소극적인 것으로 나타났다. 통합교육이 장애학생과 일반학생 모두에게서 사회성 증진면에서는 긍정적인 효과를 나타내지만 학업성취면에서는 부정적인 것으로 나타나 통합교육이 인성적 측면뿐만 아니 학업성취에도 긍정적인 효과를 창출하도록 통합학급의 장학활동에 노력을 더 기울이고, 통합학급 교사에게 행정적, 재정적 지원을 해 주어야 한다고 언급하고 있다.

임영심(2006)은 '통합교육의 실태에 대한 초등학교 관리자의 인식 연구'에서는 특수교육관련 연수경험이 있는 관리자와 통합학급 담임경험이 있는 관리자, 그리고 재직학교에 특수학급이 있는 관리자가 장애학생을 위한 통합교육에 대하여 긍정적인 인식과 긍정적인 평가를 하고 있었다. 또한 특수교육관련 연수경험이 있는 학교관리자가 성공적인 통합교육을 위해서 일반교사들의 특수교육에 대한 전문적인 지식이 요구된다고 하였고, 통합학급 담임경험이 있는 학교관리자가 특수교육과 일반교육 전반을 수행할 수 있는 관리자 양성의 필요성을 강조하고 있다.

하광호(2006)는 '특수학급 운영 경험이 초등학교 관리자의 통합교육에 대한 인식에 미치는 영향'에서는 특수학급 운영경험이 있는 관리자가 없는 관리자보다 통합교육으로 인해 장애학생들이 소외감을 느낄 것이라는 것을 우려하고 있었고, 통합교육의 효과에 대한 인식이 교직경력 31~ 35년인 관리자가 36년 이상인 관리자에 비해 더 긍정적인 인식을 나타내었다고 하였다.

맹정임(2006)은 '장애아동의 통합교육에 대한 학교관리자와 교사의 인식 비교' 연구에서 통합교육 시행의 어려움에서 학교관리자와 일반교사는 장애아동의 교수능력부족을 가장 큰 어려움으로 인식하고 있으나, 특수교사는 교사의 인식부족을 가장 큰 어려움으로 보는 인식의 차이를 나타냈다.

김응래(2007)는 '장애학생 통합교육에 대한 일반학교 교장과 교감의 인식 비교 연구'에서는 장애학생 지도 경험이 있는 교장과 교감을 비교해보면 교장이 교감에 비해 통합교육의 필요성에 대해 더 많이 인식하고 있었으며, 장애학생 지도경험이 있는 관리자 교장과 교감은 통합교육의 효과에 대한 인식에서 교직경력이 31~ 35년인 관리자가 36년 이상의 관리자보다 더 긍정적 이였다. 또한 장애학생 지도 경험이 없는 관리자 교장과 교감은 교직경력이 25~30년인 관리자가 36년 이

Collection @ chosun

상의 관리자 보다 통합교육의 효과에 대해 긍정적인 인식을 가진 것으로 나타났다.

<표 Ⅱ-4>는 국내에서 이루어진 통합교육에 대한 학교관리자의 인식 관련 선행 연구의 예로 각 연구의 내용과 그 제언점을 요약한 것이다.

<표Ⅱ- 4> 학교관리자를 대상으로 한 국내 선행 연구의 예

저자 · 출판연도	논문	내용	비고
강동호 (2000)	통합교육에 대한 중학교 관리자의 태도에 관한 연구	특수학급을 운영하고 있는 중학교 학교관리자의 통합교육에 대한 수용적인 요인과 부정적인 요인 판별	학교관리자의 특수교육에 대한 이해와 소양 필요, 학교관리자 연수과정에서 특수교육 내용이 비중있게 포함되어야 할 것 제안
이유숙 (2000)	통합교육에 대한 관리자와 교사의 인식 수준 연구	통합교육에 대한 학교관리자와 교사들의 인식 조사	교원의 특수교육 연수 이수 여부에 따른 인식 수준의 차이 유의하게 나타나며, 의무적인 특수교육에 관한 연수 필요
이안열 (2003)	통합교육에 대한 초등학교 관리자와 일반교사 및 특수교사 간의 인식비교	통합교육 목적 실현, 통합교육의 효과, 통합교육의 조건에 대한 인식, 통합교육의 운영에 대한 전반적인 인식과 집단 간 차이 연구	통합교육 방법의 적절성 연구 필요, 연수 프로그램의 활성화 필요
황현주 (2005)	전국 일반초등학교의 통합교육 실제에서 학교관리자의 역할	일반초등학교에서 성공적인 통합교육을 위해 필요한 학교관리자의 역할의 실제 수행정도를 조사	일반학교에서 이루어지고 있는 장애학생의 통합의 실제와 학교관리자의 역할과의 상관관계 연구 제언

Collection @ chosun

<표Ⅱ- 4> 계속

안병권 (2005)	장애아동 통합교육에 대한 초등학교 행정가의 인식 및 관련 변인분석	통합교육이 주는 이점, 방해하는 요인, 교사의 전문성 및 지원요소들에 대한 초등학교 행정가의 인식 분석	특수학급 담당교사를 전원 유자격교사로 배치하고, 각 시·도의 행정가를 대상으로 체계적인 연구 필요
맹정임 (2006)	장애아동의 통합교육에 대한 학교관리자와 교사의 인식 비교	학교관리자, 일반교사, 특수교사 간의 통합교육의 법적이해, 전반적 인식, 효과, 조건, 운영 등에 인식을 비교	특수교육에 관한 교사연수를 의무화하는 연수정책의 제도적 보완 필요
김종명 (2006)	장애학생 통합교육에 대한 학교관리자의 인식 및 지원 실태 연구	학교관리자의 통합교육에 대한 인식 및 지원 실태를 분석	광역권 뿐만 아니라 시·군·구 단위의 학교를 포함하여 지역별 여건에 따른 비교 연구 필요
임영심 (2006)	통합교육의 실태에 대한 초등학교 관리자의 인식 연구	특수교육관련 연수경험 유무, 통합학급 담임경험 유무, 학교의 특수학급 유무에 따른 초등학교 관리자간 인식 분석	일반학생 부모들의 장애학생 통합교육에 대한 인식 변화를 위한 제도적이고 체계적인 연구 필요
하광호 (2006)	특수학급 운영 경험이 초등학교 관리자의 통합교육에 대한 인식에 미치는 영향	특수학급 운영 경험이 초등학교 관리자 통합교육에 대한 인식에 미치는 영향	성공적인 통합교육을 위해 교사양성과정과 자격연수시 반드시 특수교육 관련 연수를 실시 할 것을 강조

Collection @ chosun

김응래 (2007)	장애학생 통합교육에 대한 일반학교 교장과 교감의 인식 비교 연구	장애학생 통합교육에 대한 일반학교 교장과 교감의 인식 비교 연구	지역사회의 인식 수준을 조사하는 후속연구 필요

Collection @ chosun

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 통합교육에 대한 교장의 인식 분석을 알아보기 위하여 광주광역시와 전라남도 소재 특수학급이 설치되어 있는 중·고등학교 교장을 대상으로 127부의 설문지를 보내어 102(80.3%)명의 교장으로부터 설문지를 회수하여 통합교육에 대한 교장의 인식을 분석하였다.

교장들의 일반적 특성은 성별, 근무하는 학교의 형태, 특수교육 관련 연수경험(60시간 이상)유무, 장애학생 통합학급 담임 지도경험(1년 이상)유무 등으로 나누어 살펴보았으며, 조사 대상자의 개인 배경변인에 대한 일반적인 특성은 <표Ⅲ-1>과 같다.

<표Ⅲ-1> 연구대상자의 일반적 배경 실태

문항	구분	빈도(N)	비율(%)
성별	남자	92	90.2
	여자	10	9.8
학교형태	여학교	10	9.8
	남학교	13	12.7
	남녀공학	79	77.5
특수교육관련 연수경험(60시간 이상)	유	41	40.2
	무	61	59.8
장애학생 통합학급 담임지도경험 (1년 이상)	유	18	17.6
	무	84	82.4
전체		102	100.0

Collection @ chosun

응답자의 일반적 특성 중 성별은 남교장이 92명(90.2%), 여교장이 10명(9.8%)의 비율로 남교장의 비율이 훨씬 더 많았다. 근무하고 있는 학교의 형태에서는 남녀공학이 79명(77.5%)로 가장 많았고, 남학교 13명(12.7%), 여학교 10명(9.8%) 순이였다. 특수교육관련 연수경험(60시간 이상)이 있는 교장이 41명(40.2%), 없는 교장이 61명(59.8%)로 연수의 경험이 없는 교장이 더 많았다. 마지막으로 장애학생의 통합학급 담임지도경험이 1년 이상인 교장이 18명(17.6%), 없는 교장이 84명(82.4%)으로 경험이 없는 교장의 수가 대다수였다.

2. 조사도구

본 연구에서는 중·고등학교 교장의 장애아동 통합교육에 대한 인식을 알아보기 위한 조사 방법은 설문지법을 사용하였다. 설문지 문항은 안병권(2005)의 '장애아동 통합교육에 대한 초등학교 행정가의 인식 및 관련 변인 분석', 권도연(2005)의 ' 통합교육에 대한 중학교 일반교사의 인식 특성과 영향을 미치는 변인', 김종명(2006)의 '장애학생 통합교육에 대한 학교관리자의 인식 및 지원 실태 연구', 임영심(2006)의 '통합교육의 실태에 대한 초등학교 관리자의 인식 연구', 최해옥(2006)의 ' 장애아 통합교육에 대한 일반교사들의 인식에 관한 연구', 맹정임(2006)의 '장애아동의 통합교육에 대한 학교관리자와 교사의 인식 비교 ', 김응래(2007)의 '장애학생 통합교육에 대한 일반학교 교장과 교감의 인식 비교 연구'의 필요한 부분을 발췌 수정, 보완한 것을 지도교수의 검토 하에 연구자가 재구성하였다.

설문지의 문항구성은 통합교육 관련법에 대한 이해 4문항, 통합교육이 주는 이점에 대한 인식 5문항, 통합교육의 방해요인에 대한 인식 9문항, 통합교육의 성공요인 9문항 등 총 27문항으로 재구성하였다.

Collection @ chosun

<표Ⅲ-2> 설문지의 구성 내용

구분	문 항 내 용	문항수
일반적 배경	성별	4
	학교형태	
	특수교육관련연수경험	
	장애학생 통합학급 담임지도경험	
통합교육 관련법에 대한 이해	장애아동 근거리 배정 원칙	4 (1번~4번)
	통합교육 수행의 책임	
	IEP 작성의 법제화	
	장애아동을 위한 편의시설 설치 의무	
통합교육의 효과에 대한 인식	장애아동의 사회성 발달 촉진	5 (5번~9번)
	비장애아동과 장애아동 상호간의 차이점 이해와 수용	
	장애아동의 교수방법이 비장애아동의 학업성취에 미치는 영향	
	장애아동의 비장애아동의 행동을 관찰하고 모방	
	협력학습을 통한 비장애아동의 학업성취도 향상	
통합교육의 방해요인에 대한 인식	통합학급 담당교사의 주당 수업시간 및 업무 과중	9 (10번~18번)
	교내의 장애인 편의시설 마련	
	일반교사들의 통합교육 수행 시 다양한 자료 제공받을 수 있는 지원체제 마련	
	통합학급 담당하는 일반교사의 특수교육 관련 기초지식 부족	
	일반교사의 장애아동에 대한 부정적인 선입관	
	비장애아동의 장애아동에 대한 거부감	
	일반학부모의 장애아동에 대한 편견과 이기심	
	장애아동에 대한 교사의 낮은 기대수준으로 학습 활동시 장애아동이 소외되는 경우	
	학급당 학생수가 많아 통합교육 수행에 어려움	
통합교육의 성공요인에 대한 인식	학교관리자 및 일반교사의 연수 기회 확대	9 (19번~27번)
	장애학생을 위한 사회적 시설 설비 확충	
	비장애학생 및 학부모를 대상으로 통합교육에 관한 정기적인 교육 실시로 부정적인 선입관을 전환시킴	
	장애아동을 위한 다양한 능력별, 단계별 교육과정이 개발 및 보급	
	통합학급 교사에게 인센티브 부여나 가산점 부여로 다른 일반교사들과 차등적 행정적 지원 필요	
	일반교사, 특수교사, 순회교사 및 지원교사의 협력체제 구축 필요	
	특수교육과 일반교육 전반을 수행할 수 있는 학교 관리자 양성	
	학급인원 축소와 장애학생과 적절한 인원구성 비율에 대한 연구 필요	
	통합교육을 위한 자치 기구나 협의회가 지역단위로 구성	
합계		31

Collection @ chosun

설문에서 문항 1번부터 4번까지의 문항은 '예'와 '아니오'의 명명척도로 구성된 문항이여서 신뢰도를 산출하지 않았고 5점 척도로 구성된 문항 5번부터 27번까지 전체 신뢰도와 각 항목별 신뢰도를 알아보기 위해 Cronbach's α계수를 산출하였는데 그 값은 다음 <표Ⅲ-3>에 나타난 바와 같다. 전체 신뢰도는 .792 이며 하위 문항 중 통합교육의 효과에 대한 인식은 .743, 통합교육의 방해요인에 대한 인식은 .657, 통합교육의 성공요인은 .790이다.

<표Ⅲ-3> 신뢰도 분석결과

요인	신뢰도
통합교육의 효과에 대한 인식	.743
통합교육의 방해요인에 대한 인식	.657
통합교육의 성공요인	.790

3. 연구절차

본 조사 자료 수집방법은 질문지법으로 발송 및 회수 기간은 2008년 10월 6일부터 11월 15일까지 다음과 같이 실시했다.

광주·전남지역의 특수학급이 설치되어 있는 중·고등학교에 직접 전화로 연구의 취지, 내용을 소개하는 말과 함께 조사 실시에 관한 문의를 한 후 설문지를 반송우표와 봉투를 동봉하여 총 127부의 설문지를 발송하였다. 설문지의 회수는 무기명으로 응답하게 한 후 동봉한 회수용 봉투에 넣어 발송하도록 하였다. 총 127부 중 102부(80.3%)를 회수하였다.

4. 자료처리

이 연구에서 설정한 연구목적을 규명하고 검증하기 위해 Likert형의 5단계 평정척도로 작성하여 전혀 그렇지 않다에 1점, 별로 그렇지 않다에 2점, 보통이다

Collection @ chosun

에 3점, 조금 그렇다에 4점, 매우 그렇다에 5점(부정적인 문항은 역순으로 계산)으로 배점, 환산 척도에서 높은 점수를 나타내면 통합교육에 대해 긍정적인 태도를 갖는다고 해석하고, 낮은 점수를 나타내면 부정적인 태도를 갖는다고 해석하였다.

본 연구의 목적을 알아보기 위해 SPSSWIN 15.0 Program Package를 이용하여 다음과 같이 처리하였다.

첫째, 통합교육 관련법에 대한 이해 정도를 알아보기 위해 성별, 학교형태, 특수교육관련 연수경험, 장애학생 통합학급 담임지도 경험별로 카이자승(Chi-Square) 검증을 하였다.

둘째, 성별, 특수교육관련 연수경험, 장애학생 통합학급 담임지도경험에 따라 통합교육의 효과에 대한 인식, 통합교육의 방해요인에 대한 인식, 통합교육의 성공요인이 어떠한지 알아보기 위해 t 검증(t-test)를 하였다.

셋째, 학교형태에 따라 통합교육의 효과에 대한 인식, 통합교육의 방해요인에 대한 인식, 통합교육의 성공요인이 어떠한지 알아보기 위해 일원변량분석(One-way Anova) 분석을 한 후 집단간 유의한 차이를 보인 문항에 대해서는 Tukey HSD 검증을 하였다.

Collection @ chosun

Ⅳ. 연구결과

1. 통합교육 관련법에 대한 이해

교장의 통합교육 관련법에 대한 인식을 알아보기 위해 장애아동의 근거리 배정원칙, 통합교육 수행의 책임, IEP 작성의 법제화, 장애아동을 위한 편의시설 설치 의무로 구분하여 알아보았는데 그 분석결과는 다음 <표 Ⅳ-1>부터 <표 Ⅳ-4>에 나타난 바와 같다.

1) 장애아동의 근거리 배정원칙

장애아동의 근거리 배정원칙에 대한 학교장의 인식을 알아보기 위해 '특수 교육 대상자들은 본인이 원할 경우 장애의 종별 및 정도에 관계없이 근거리 일반학교에 입학할 수 있다'에 대한 응답을 분석한 결과는 다음 <표 Ⅳ-1>에 나타난 바와 같다. 전체적으로는 교장의 83.3%가 알고 있다고 답하였다. 집단별로는 전 변인 모두가 $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

Collection @ chosun

<표 Ⅳ-1> 장애아동의 근거리 배정 원칙

변인	구분	예 N(%)	아니오 N(%)	df	χ^2(p)
성별	남자	77(83.7)	15(16.3)	1	.089(.766)
	여자	8(80.0)	2(20.0)		
학교형태	여학교	9(90.0)	1(10.0)	2	.707(.702)
	남학교	10(76.9)	3(23.1)		
	남녀공학	66(83.5)	13(16.5)		
특수교육관련 연수경험(60시간 이상)	유	36(87.8)	5(12.2)	1	.987(.320)
	무	49(80.3)	12(19.7)		
장애학생 통합학급 담임지도경험 (1년 이상)	유	15(83.3)	3(16.7)	1	.000(1.00)
	무	70(83.3)	14(16.7)		
전체		85(83.3)	17(16.7)		

2) 통합교육 수행의 책임

통합교육 수행의 책임에 대한 학교장의 인식을 알아보기 위해 '통합교육의 실질적인 책임은 특수학급 교사가 아닌 원적학급 담임교사에게 있다'에 대한 응답을 분석한 결과는 다음 <표 Ⅳ-2>에 나타난 바와 같다 전체적으로 응답자들의 54.9%가 알고 있다고 답하였다. 집단별로는 $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

Collection @ chosun

<표 Ⅳ-2> 통합교육 수행의 책임

변인	구분	예 N(%)	아니오 N(%)	df	χ^2(p)
성별	남자	50(54.3)	42(45.7)	1	.116(.733)
	여자	6(60.0)	4(40.0)		
학교형태	여학교	7(70.0)	3(30.0)	2	1.440(.487)
	남학교	8(61.5)	5(38.5)		
	남녀공학	41(51.9)	38(48.1)		
특수교육관련 연수경험(60시간 이상)	유	24(58.5)	17(41.5)	1	.366(.545)
	무	32(52.5)	29(47.5)		
장애학생 통합학급 담임지도경험 (1년 이상)	유	10(55.6)	8(44.4)	1	.004(.951)
	무	46(54.8)	38(45.2)		
전체		56(54.9)	46(45.1)		

3) IEP 작성의 법제화

IEP 작성의 법제화에 대한 인식을 알아보기 위해 '장애종별 및 정도에 따른 개인차를 고려한 IEP(개별화 교육계획)를 작성하여 장애아동을 지도하도록 법으로 규정하고 있다'에 대한 응답을 분석한 결과는 다음 <표 Ⅳ-3>에 나타난 바와 같다. IEP 작성에 대한 법제에 대해서는 전체 99%정도가 알고 있다고 답하여 대부분의 교장들이 인식하고 있음을 알 수 있었다. 집단별로는 전 영역 모두 $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지는 않았다.

Collection @ chosun

<표 Ⅳ-3> IEP 작성의 법제화

변인	구분	예 N(%)	아니오 N(%)	df	χ^2(p)
성별	남자	91(98.9)	1(1.1)	1	.110(.740)
	여자	10(100.0)	0(0.0)		
학교형태	여학교	10(100.0)	0(0.0)	2	.294(.863)
	남학교	13(100.0)	0(0.0)		
	남녀공학	78(98.7)	1(1.3)		
특수교육관련 연수경험(60시간 이상)	유	41(100.0)	0(0.0)	1	.679(.410)
	무	60(98.4)	1(1.6)		
장애학생 통합학급 담임지도경험 (1년 이상)	유	18(100.0)	0(0.0)	1	.216(.642)
	무	83(98.8)	1(1.2)		
전체		101(99.0)	1(1.0)		

4) 장애아동을 위한 편의시설 설치 의무

장애아동을 위한 시설확보에 대한 인식을 알아보기 위해 '장애 아동이 학교시설로 인하여 행동의 제한을 받을 경우 학교에서는 이를 최소화하기 위한 조치를 취하여야 한다'에 대한 응답을 분석한 결과는 본 설문에 응답한 102명의 학교장 모두가 알고 있다(100%)고 답하였다. 응답을 분석한 결과는 <표 Ⅳ-4>에 나타난 바와 같다. 집단별로는 전 영역 모두 $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지는 않았다

Collection @ chosun

<표 Ⅳ-4> 장애아동을 위한 편의시설 설치 의무

변인	구분	예 N(%)	아니오 N(%)	df
성별	남자	92(100.0)	0(0.0)	1
	여자	10(100.0)	0(0.0)	
학교형태	여학교	10(100.0)	0(0.0)	2
	남학교	13(100.0)	0(0.0)	
	남녀공학	79(100.0)	0(0.0)	
특수교육관련 연수경험(60시간 이상)	유	41(100.0)	0(0.0)	1
	무	61(100.0)	0(0.0)	
장애학생 통합학급 담임지도경험 (1년 이상)	유	18(100.0)	0(0.0)	1
	무	84(100.0)	0(0.0)	
전체		102(100.0)	0(0.0)	

2. 통합교육의 효과에 대한 인식

통합교육의 효과에 대해 학교장들의 인식을 알아보기 위해 장애아동의 사회성 발달 촉진, 비장애아동과 장애아동 상호간의 차이점 이해와 수용, 장애아동의 교수학습이 비 장애 아동의 학업성취에 미치는 영향, 장애아동의 비장애아동의 행동을 관찰하고 모방, 협력학습을 통한 비장애아동의 학업성취도 향상으로 구분하여 알아보았는데 그 분석결과는 다음과 같다.

1) 전체적 경향

통합교육의 효과에 대한 인식에 대해 전체적으로 어떠한 경향을 보이는지 알아보기 위해 평균과 표준편차 분석을 한 결과는 다음 <표 Ⅳ-5>에 나타난 바와 같다.

Collection @ chosun

<표 Ⅳ-5> 통합교육의 효과에 대한 인식 평균 및 표준편차

문항	평균(M)	표준편차(SD)
장애아동의 사회성 발달촉진	4.37	.84
비장애아동과 장애아동 상호간의 차이점 이해와 수용	4.32	.80
장애아동의 교수방법이 비 장애아동의 학업성취에 미치는 혜택	3.75	1.09
장애아동의 비장애아동의 행동을 관찰하고 모방	4.23	.73
협력학습을 통한 비장애 아동의 학업성취도 향상	3.19	1.06
전체	3.97	.64

전체 평균은 3.97로 본 설문의 척도 평균 3점을 기준으로 볼 때 통합교육의 효과에 대한 인식은 평균 이상으로 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 각 하위 영역별로 살펴보면 장애 아동의 사회성 발달 촉진 영역이 평균 4.37로 가장 높게 나타났고, 비장애 아동과 장애 아동상호간의 차이점 이해와 수용(M=4.32)으로 그 다음으로 나타났으며 장애 아동의 비장애아동의 행동을 관찰하고 모방하는 인식이 4.23, 장애 아동의 교수방법이 비 장애 아동의 학업성취에 미치는 영향(M=3.75), 협력학습을 통한 비 장애 아동의 학업성취도 향상(M=3.19)순으로 나타났다.

2) 성별에 따른 분석

성별에 따라 통합교육의 효과에 대한 인식수준이 어떠한 가를 알아본 결과는 다음 <표 Ⅳ-6>에 나타난 바와 같다.

Collection @ chosun

<표 Ⅳ-6> 통합교육의 효과에 대한 인식의 성별에 따른 분석

문항	남자 M(SD)	여자 M(SD)	t
장애아동의 사회성 발달촉진	4.39(.84)	4.20(.92)	.630
비장애아동과 장애아동 상호간의 차이점 이해와 수용	4.35(.76)	4.10(1.10)	.694
장애아동의 교수방법이 비 장애아동의 학업성취에 미치는 혜택	3.84(1.08)	3.00(.82)	2.970*
장애아동의 비장애아동의 행동을 관찰하고 모방	4.23(.74)	4.20(.63)	.132
협력학습을 통한 비장애 아동의 학업성취도 향상	3.17(1.09)	3.30(.82)	.444
전체	4.00(.65)	3.76(.51)	1.355

*p<.05

전체적으로는 p<.05 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않은 것으로 나타났다. 각 하위 영역별로는 장애아동의 교수방법이 비 장애 아동의 학업성취에 미치는 영향에서만 p<.05 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 남자 교장이 여자 교장에 비해 높은 수준인 것으로 나타났다(t=2.970, p=.011). 전반적으로 남자 교장이 여자 교장에 비해 통합교육이 장애아동이나 비장애 아동에게 이점이 있다고 인식하고 있다. 통합교육이 주는 이점에 대한 인식요인 중에서 남자교장은 장애아동의 사회성 발달 촉진을 가장 높게 인식하고 있었고, 여자교장은 장애아동의 사회성 발달촉진과 장애아동의 비장애아동의 행동을 관찰하고 모방한다 인식을 가장 높게 인식하고 있었다.

3) 학교형태에 따른 분석

학교형태에 따라 통합교육의 효과에 대한 인식이 어떠한 차이를 보이는지에 대

Collection @ chosun

해 알아본 결과는 다음 <표 Ⅳ-7>에 나타난 바와 같이 전체와 각 하위 영역 모두 p<.05 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않은 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-7> 통합교육의 효과에 대한 인식의 학교형태별 분석

문항	여학교 M(SD)	남학교 M(SD)	남녀공학 M(SD)	F	p
장애아동의 사회성 발달촉진	4.60(.97)	4.62(.87)	4.30(.82)	1.169	.315
비장애아동과 장애아동 상호간의 차이점 이해와 수용	4.60(.96)	4.62(.51)	4.24(.80)	.932	.150
장애아동의 교수방법이 비장애아동의 학업성취에 미치는 혜택	3.90(1.20)	3.69(1.11)	3.75(1.08)	.111	.895
장애아동의 비장애아동의 행동을 관찰하고 모방	4.00(.94)	4.46(.52)	4.22(.73)	1.169	.315
협력학습을 통한 비장애 아동의 학업성취도 향상	3.20(1.03)	2.85(.99)	3.24(1.08)	.770	.466
전체	4.06(.73)	4.05(.54)	3.95(.65)	.226	.798

4) 특수교육관련 연수경험에 따른 분석

특수교육관련 연수경험에 따라 통합교육의 효과에 대한 인식이 어떠한 가를 알아본 결과는 <표 Ⅳ-8>에 나타난 바와 같다.

Collection @ chosun

<표 Ⅳ-8> 통합교육의 효과에 대한 인식의 연수경험별 분석

문항	유 M(SD)	무 M(SD)	t
장애아동의 사회성 발달촉진	4.56(.55)	4.25(.98)	2.076*
비장애아동과 장애아동 상호간의 차이점 이해와 수용	4.56(.63)	4.16(.86)	2.681**
장애아동의 교수방법이 비 장애아동의 학업성취에 미치는 혜택	3.88(.98)	3.67(1.15)	.969
장애아동의 비장애아동의 행동을 관찰하고 모방	4.37(.58)	4.13(.81)	1.708
협력학습을 통한 비장애 아동의 학업성취도 향상	3.24(.97)	3.15(1.12)	.462
전체	4.12(.53)	3.87(.69)	2.056*

*p<.05, **p<.01

전체적으로는 p<.05 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데, 특수교육관련 연수경험이 있는 교장들이 경험이 없는 교장들에 비해 통합교육의 효과에 대한 인식수준이 높은 것으로 나타났다(t=2.056, p=.042). 각 하위 영역별로는 장애아동의 사회성 발달촉진은 p<.05 수준에서 비장애 아동과 장애아동 상호간의 차이점 이해와 수용은 p<.01 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났다. 장애 아동의 사회성 발달촉진에 대한 인식은 특수교육관련 연수 경험이 있는 교장들이 없는 교장들에 비해 높은 것으로 나타났고(t=2.076, p=.041), 비 장애아동과 장애아동 상호간의 차이점 이해와 수용도 연수경험이 있는 교장이 없는 교장에 비해 높은 수준인 것으로 나타났다(t=2.681, p=.009). 그 외 장애 아동의 교수방법이 비 장애 아동의 학업성취에 미치는 영향이나 장애아동의 비 장애아동의 행동을 관찰하고 모방, 협력학습을 통한 비 장애 아동의 학업성취도 향상은 p<.05 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

Collection @ chosun

5) 통합교육의 효과에 대한 통합학급 담임 경험에 따른 분석

통합교육의 효과에 대한 인식이 통합학급 담임 경험 여부에 따라 어떠한 차이를 보이는지 알아본 결과는 다음 <표 Ⅳ-9>에 나타난 바와 같이 전체와 각 하위영역 모두 $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

통합학급 담임경험이 있는 교장은 비장애아동과 장애아동 상호간의 차이점 이해와 수용이 통합교육을 통해 얻는 가장 큰 이점으로 인식하였고, 통합학급 담임경험이 없는 교장은 장애아동의 사회성 발달촉진을 통합교육의 이점으로 높게 인식한 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-9> 통합교육의 효과에 대한 인식의 담임경험별 분석

문항	유 M(SD)	무 M(SD)	t
장애아동의 사회성 발달촉진	4.44(.86)	4.36(.85)	.394
비장애아동과 장애아동 상호간의 차이점 이해와 수용	4.50(.71)	4.29(.82)	1.134
장애아동의 교수방법이 비 장애아동의 학업성취에 미치는 혜택	3.94(1.06)	3.71(1.09)	.834
장애아동의 비장애아동의 행동을 관찰하고 모방	4.44(.62)	4.18(.75)	1.597
협력학습을 통한 비장애 아동의 학업성취도 향상	3.17(1.20)	3.19(1.04)	.078
전체	4.10(.64)	3.95(.64)	.933

Collection @ chosun

3. 통합교육의 방해요인에 대한 인식

통합교육의 방해 요인에 대한 학교장의 인식을 알아보기 위해 통합학급 담당교사의 주당 수업시간 및 업무 과중, 교내의 장애인 편의 시설 마련, 일반교사들의 통합교육 수행시 다양한 자료 제공받을 수 있는 지원체제 마련, 통합학급 담당하는 일반교사의 특수교육 관련 기초 지식의 부족, 일반교사의 장애 아동에 대한 부정적인 선입관, 비 장애 아동의 장애 아동에 대한 거부감, 일반학부모의 장애아동에 대한 편견과 이기심, 장애아동에 대한 교사의 낮은 기대수준으로 학습활동시 장애아동이 소외되는 경우, 학급당 학생수가 많아 통합교육 수행에 어려움으로 구분하여 분석하였는데 그 분석결과는 다음과 같다.

1) 전체적 경향

통합교육 방해 요인에 대한 인식이 전체적으로 어떠한 경향을 보이는지 알아보기 위해 평균과 표준편차 분석을 한 결과는 다음 <표 Ⅳ-10>에 나타난 바와 같다.

Collection @ chosun

<표 Ⅳ-10> 통합교육 방해요인에 대한 인식의 평균 및 표준편차

문항	평균(M)	표준편차(SD)
통합학급 담당교사의 주당 수업시간 및 업무과중	4.10	.98
교내의 장애인 편의시설 마련	2.80	1.12
일반교사들의 통합교육 수행시 다양한 자료 제공받을 수 있는 지원체제 마련	3.28	1.08
통합학급 담당한 일반교사의 특수교육 관련 기초지식의 부족	3.99	.91
일반교사의 장애아동에 대한 부정적인 선입관	3.16	.93
비장애아동의 장애아동에 대한 거부감	3.19	.93
일반학부모의 장애아동에 대한 편견과 이기심	3.26	1.05
장애아동에 대한 교사의 낮은 기대수준으로 학습활동 시 장애아동이 소외되는 경우	3.69	.92
학급당 학생수가 많아 통합교육 수행에 어려움	3.79	1.12
전체	3.47	.52

통합교육 방해요인에 대한 인식의 전체 평균은 3.47로 척도 평균 3점에 비해 높은 수준인 것으로 나타났다. 각 하위 영역별로는 통합학급 담당교사의 주당 수업시간 및 업무과중이 평균 4.10으로 가장 높게 나타났고, 통합학급 담당하는 일반교사의 특수교육 관련 기초지식의 부족에 대한 인식이 평균 3.99로 그 다음으로 나타났다. 학급당 학생수가 많아 통합교육 수행에의 어려움이 평균 3.79, 장애아동에 대한 교사의 낮은 기대 수준으로 학습활동시 장애아동이 소외되는 경우는 평균 3.69, 일반교사들의 통합교육 수행시 다양한 자료 제공받을 수 있는 지원체제의 마련은 평균 3.28, 일반학부모의 장애 아동에 대한 편견과 이기심은 평균

Collection @ chosun

3.26, 비 장애 아동의 장애아동에 대한 거부감은 평균 3.19, 일반교사의 장애 아동에 대한 부정적인 선입관은 평균 3.16으로 나타났다. 교내의 장애인 편의시설 마련에 대한 인식은 평균 2.80으로 가장 낮았다.

통합교육이 성공적으로 이루어지려면 우선으로 통합학급 담당하는 일반교사의 주당 수업시간 및 업무과중 해소가 필요하고, 학급당 학생수를 감소해야 함을 알 수 있다.

2) 성별에 따른 분석

성별에 따라 통합교육 방해 요인에 대한 인식이 어떠한가를 알아본 결과는 다음 <표 Ⅳ-11>에 나타난 바와 같이 전체와 각 하위 영역 모두 $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

Collection @ chosun

<표 Ⅳ-11> 통합교육 방해요인에 대한 인식의 성별에 따른 분석

문항	남자 M(SD)	여자 M(SD)	t	p
통합학급 담당교사의 주당 수업시간 및 업무과중	4.09(.99)	4.20(.92)	.367	.721
교내의 장애인 편의시설 마련	2.83(1.14)	2.60(.97)	.690	.503
일반교사들의 통합교육 수행시 다양한 자료 제공받을 수 있는 지원체제 마련	3.34(1.06)	2.80(1.23)	1.329	.212
통합학급 담당한 일반교사의 특수교육 관련 기초지식의 부족	3.99(.92)	4.00(.82)	.039	.969
일반교사의 장애아동에 대한 부정적인 선입관	3.18(.91)	2.90(1.10)	.789	.448
비장애아동의 장애아동에 대한 거부감	3.20(.93)	3.10(.99)	.291	.777
일반학부모의 장애아동에 대한 편견과 이기심	3.23(1.04)	3.60(1.17)	.961	.358
장애아동에 대한 교사의 낮은 기대수준으로 학습활동 시 장애아동이 소외되는 경우	3.71(.88)	3.50(1.27)	.501	.627
학급당 학생수가 많아 통합교육 수행에 어려움	3.78(1.14)	3.90(.99)	.349	.733
전체	3.48(.51)	3.40(.61)	.408	.691

3) 학교형태에 따른 분석

학교형태에 따라 통합교육 방해 요인에 대한 인식이 어떠한 가를 알아본 결과는 다음 <표 Ⅳ-12>에 나타난 바와 같다.

Collection @ chosun

<표 Ⅳ-12> 통합교육 방해요인에 대한 인식의 학교형태별 분석

문항	여학교 M(SD)	남학교 M(SD)	남녀공학 M(SD)	F	p	비고
통합학급 담당교사의 주당 수업시간 및 업무 과중	4.00(.82)	3.92(1.19)	4.14(.97)	.323	.725	
교내의 장애인 편의시설 마련	2.20(1.03)	2.92(1.19)	2.86(1.11)	1.658	.196	
일반교사들의 통합교육 수행시 다양한 자료 제공받을 수 있는 지원체제 마련	3.00(1.33)	3.38(.65)	3.30(1.11)	.407	.667	
통합학급 담당한 일반교사의 특수교육 관련 기초지식의 부족	3.90(1.10)	4.15(.80)	3.97(.91)	.269	.765	
일반교사의 장애아동에 대한 부정적인 선입관	2.40(.84)	3.23(.83)	3.24(.92)	3.875*	.024	여<남/남·여
비장애아동의 장애아동에 대한 거부감	3.10(1.10)	3.23(.93)	3.19(.92)	.057	.944	
일반학부모의 장애아동에 대한 편견과 이기심	3.20(1.14)	3.23(.93)	3.28(1.07)	.032	.969	
장애아동에 대한 교사의 낮은 기대수준으로 학습활동 시 장애아동이 소외되는 경우	3.10(1.20)	4.00(.58)	3.71(.91)	2.900	.060	
학급당 학생수가 많아 통합교육 수행에 어려움	3.50(.71)	4.23(.60)	3.79(1.12)	1.381	.256	
전체	3.16(.57)	3.59(.51)	3.50(.51)	2.313	.104	

*p<.05

전체적으로는 p<.05 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았고 각 하위 영역별로는 일반교사의 장애 아동에 대한 부정적인 선입견에 대해서만 p<.05

Collection @ chosun

수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 Tukey HSD 검증 결과 여학교에 근무하는 교장들이 남학교나 남·녀공학에 근무하는 교장들에 비해 일반교사의 장애아동에 대한 부정적인 선입관이 통합교육의 방해요인으로 낮게 인식하고 있는 것으로 나타났다.(F=3.875, p=.024). 통계적으로 의의있는 차이는 없으나 여학교에 근무하는 교장과 남녀공학에 근무하는 교장은 통합학급 담당교사의 주당 수업시간 및 업무과중을, 남학교에 근무하는 교장은 학급당 학생수가 많아 통합교육 수행에 어려움을 통합교육 방해요인으로 높게 인식하였다. 또한 여/남/남녀공학에 근무하는 교장 모두가 교내의 장애인 편의시설 마련을 통합교육 방해요인 중 가장 낮게 인식하였다.

4) 특수교육관련 연수경험에 따른 분석

특수교육관련 연수경험에 따라 통합교육 방해 요인에 대한 인식이 어떠한 차이를 보이는지 알아본 결과는 <표 Ⅳ-13>에 나타난 바와 같이 전체와 각 하위 영역 모두 $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않은 것으로 나타났다.

특수교육관련 연수 경험이 있는 교장은 통합학급 담당한 일반교사의 특수교육관련 기초지식의 부족을 통합교육의 방해요인으로 가장 높게 인식하였고, 특수교육관련 연수경험이 없는 교장은 통합학급 담당교사의 주당 수업시간 및 업무과중을 통합교육 방해요인으로 가장 높게 인식하였다. 특수교육관련 연수경험 유무에 상관없이 교내의 장애인 편의시설이 통합교육 방해요인으로 낮게 인식하고 있음을 나타냈다.

Collection @ chosun

<표 Ⅳ-13> 통합교육 방해요인에 대한 인식의 연수경험에 따른 분석

문항	유 M(SD)	무 M(SD)	t	p
통합학급 담당교사의 주당 수업시간 및 업무과중	4.05(.95)	4.13(1.01)	.420	.679
교내의 장애인 편의시설 마련	2.80(1.08)	2.80(1.15)	.007	.994
일반교사들의 통합교육 수행시 다양한 자료 제공받을 수 있는 지원체제 마련	3.20(.98)	3.34(1.15)	.701	.485
통합학급 담당한 일반교사의 특수교육 관련 기초지식의 부족	4.10(.74)	3.92(1.01)	1.041	.300
일반교사의 장애아동에 대한 부정적인 선입관	3.29(1.01)	3.07(.87)	1.178	.242
비장애아동의 장애아동에 대한 거부감	3.32(.82)	3.10(.99)	1.211	.229
일반학부모의 장애아동에 대한 편견과 이기심	3.29(1.08)	3.25(1.04)	.218	.828
장애아동에 대한 교사의 낮은 기대수준으로 학습활동 시 장애아동이 소외되는 경우	3.80(.84)	3.61(.97)	1.095	.276
학급당 학생수가 많아 통합교육 수행에 어려움	3.73(1.23)	3.84(1.05)	.446	.657
전체	3.51(.51)	3.45(.53)	.568	.571

Collection @ chosun

5) 통합학급 담임 경험에 따른 분석

통합학급 담임 경험 여부에 따라 통합교육 방해 요인에 대한 인식 수준이 어떠한 차이를 보이는지 알아본 결과는 <표 Ⅳ-14>에 나타난 바와 같다.

<표 Ⅳ-14> 통합교육 방해요인에 대한 인식의 담임경험에 따른 분석

문항	유 M(SD)	무 M(SD)	t	p
통합학급 담당교사의 주당 수업시간 및 업무과중	4.11(.96)	4.10(.99)	.063	.950
교내의 장애인 편의시설 마련	3.06(1.21)	2.75(1.10)	.987	.334
일반교사들의 통합교육 수행시 다양한 자료 제공받을 수 있는 지원체제 마련	3.39(1.15)	3.26(1.08)	.431	.670
통합학급 담당한 일반교사의 특수교육 관련 기초지식의 부족	4.17(.62)	3.95(.96)	1.196	.239
일반교사의 장애아동에 대한 부정적인 선입관	3.50(.71)	3.08(.96)	2.117*	.042
비장애아동의 장애아동에 대한 거부감	3.39(.70)	3.14(.97)	1.257	.217
일반학부모의 장애아동에 대한 편견과 이기심	3.39(.85)	3.24(1.09)	.647	.523
장애아동에 대한 교사의 낮은 기대수준으로 학습활동 시 장애아동이 소외되는 경우	4.00(.49)	3.62(.98)	2.433*	.018
학급당 학생수가 많아 통합교육 수행에 어려움	3.89(1.08)	3.77(1.13)	.394	.694
전체	3.65(.41)	3.44(.54)	1.939	.062

*p<.05

Collection @ chosun

전체적으로는 p<.05 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 각 하위 영역별로는 일반교사의 장애 아동에 대한 부정적인 선입관과 장애 아동에 대한 교사의 낮은 기대수준으로 학습활동시 장애아동이 소외되는 경우에서만 p<.05 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 통합학급 담임 경험이 있는 교장이 없는 교장에 비해 일반교사의 장애 아동에 대한 부정적인 선입관을 더 높게 인식하고 있는 것으로 나타났고(t=2.117, p=.042), 담임경험이 있는 교장이 없는 교장에 비해 장애 아동에 대한 교사의 낮은 기대수준으로 학습활동시 장애아동이 소외되는 경우가 있다는 면에서 높게 인식하였다(t=2.433, p=.018).

4. 통합교육의 성공요인에 대한 인식

학교장이 인식하는 통합교육의 성공요인에 대해 학교관리자 및 일반교사의 연수기회 확대, 장애학생을 위한 사회적 시설 설비 확충, 비장애학생 및 학부모를 대상으로 통합교육에 관한 정기적인 교육 실시로 부정적인 선입관을 전환시킴, 장애아동을 위한 다양한 능력별, 단계별 교육과정 개발 및 보급, 통합학급 교사에게 인센티브 부여나 가산점 부여로 다른 일반교사들과 차등적 행정적 지원 필요, 일반교사, 특수교사, 순회교사 및 지원교사의 협력체제 구축, 특수교육과 일반교육 전반을 수행할 수 있는 학교 관리자 양성, 학급 인원 축소와 장애학생과 적절한 인원구성 비율에 대한 연구 필요, 통합교육을 위한 자치기구나 협의회가 지역단위로 구성 등으로 구분하여 알아보았는데 그 분석결과는 다음과 같다.

1) 전체적 경향

통합교육의 성공요인에 대한 인식이 전체적으로 어떠한 경향을 보이는지 알아보기 위해 평균과 표준편차 분석을 한 결과는 다음 <표 Ⅳ-15>에 나타난 바와 같다.

Collection @ chosun

<표 Ⅳ-15> 통합교육 성공요인 평균 및 표준편차

문항	평균(M)	표준편차(SD)
학교관리자 및 일반교사의 연수기회 확대	4.45	.75
장애학생을 위한 사회적 시설 설비 확충	4.70	.54
비장애학생 및 학부모를 대상으로 통합교육에 관한 정기적 교육실시로 부정적인 선입관을 전환시킴	4.14	.77
장애아동을 위한 다양한 능력별, 단계별 교육과정이 개발 및 보급	4.67	.55
통합학급 교사에게 인센티브 부여나 가산점 부여로 다른 일반교사들과 차등적 행정적 지원 필요	3.81	1.11
일반교사, 특수교사, 순회교사 및 지원교사의 협력체제 구축	4.70	.66
특수교육과 일반교육 전반을 수행할 수 있는 학교 관리자 양성	4.18	.85
학급인원 축소와 장애학생과 적절한 인원구성 비율에 대한 연구 필요	4.26	.83
통합교육을 위한 자치기구나 협의회가 지역단위로 구성	4.02	.98
전체	4.32	.49

전체 평균은 4.32로 척도 평균 3점을 기준으로 볼 때 통합교육 성공요인에 대한 인식수준이 높음을 알 수 있다. 각 하위 영역별로는 장애 학생을 위한 사회적 시설 설비 확충과 일반교사, 특수교사, 순환교사 및 지원교사의 협력체제 구축에 대한 인식의 평균이 각 4.70으로 가장 높은 것으로 나타났고, 장애 아동을 위한

Collection @ chosun

다양한 능력별, 단계별 교육과정이 개발 및 보급에 대한 인식이 4.67로 그 다음으로 나타났다. 학교관리자 및 일반교사의 연수기회 확대는 평균 4.45, 학급인원 축소와 장애학생과 적절한 인원구성 비율에 대한 연구 필요는 평균 4.26, 특수교육과 일반교육 전반을 수행할 수 있는 학교 관리자 양성은 평균 4.18, 비장애 학생 및 학부모를 대상으로 통합교육에 관한 정기적 교육실시로 부정적인 선입관을 전환시킴에는 평균 4.14, 통합교육을 위한 자치기구나 협의회가 지역단위로 구성에 대한 인식은 평균 4.02, 통합학급교사에게 인센티브 부여나 가산점 부여로 다른 일반교사들과 차등적 행정적 지원이 필요하다는 인식에는 평균 3.81 순으로 나타났다.

2) 성별에 따른 분석

교사의 성별에 따라 통합교육 성공요인에 대한 인식수준이 어떠한 차이를 보이는지 알아본 결과는 <표 Ⅳ-16>에 나타난 바와 같이 전체와 각 하위 영역 모두 $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 남자교장은 통합교육 성공요인으로 장애학생을 위한 사회적 시설 설비 확충을 가장 높게 인식하였고, 통합학급 교사에게 인센티브 부여나 가산점 부여로 다른 일반교사들과 차등적 행정적 지원 필요를 가장 낮게 인식하였다. 여자교장은 통합교육 성공요인으로 장애아동을 위한 다양한 능력별, 단계별 교육과정이 개발 및 보급을 가장 높게 인식하였고, 통합교육을 위한 자치기구나 협의회가 지역단위로 구성되어야 한다는 인식에는 가장 낮게 인식하였다.

Collection @ chosun

<표 Ⅳ-16> 통합교육 성공요인에 대한 성별 분석

문항	남자 M(SD)	여자 M(SD)	t	p
학교관리자 및 일반교사의 연수기회 확대	4.46(.76)	4.40(.70)	.241	.814
장애학생을 위한 사회적 시설 설비 확충	4.72(.54)	4.50(.53)	1.235	.242
비장애학생 및 학부모를 대상으로 통합교육에 관한 정기적 교육실시로 부정적인 선입관을 전환시킴	4.16(.79)	3.90(.57)	1.332	.205
장애아동을 위한 다양한 능력별, 단계별 교육과정이 개발 및 보급	4.66(.54)	4.70(.68)	.167	.870
통합학급 교사에게 인센티브 부여나 가산점 부여로 다른 일반교사들과 차등적 행정적 지원 필요	3.77(1.11)	4.20(1.03)	1.236	.241
일반교사, 특수교사, 순회교사 및 지원교사의 협력체제 구축	4.71(.64)	4.60(.84)	.388	.706
특수교육과 일반교육 전반을 수행할 수 있는 학교 관리자양성	4.21(.85)	3.90(.88)	1.055	.314
학급인원 축소와 장애학생과 적절한 구성 비율에 대한 연구 필요	4.29(.85)	4.00(.67)	1.284	.223
통합교육을 위한 자치기구나 협의회가 지역단위로 구성	4.05(.97)	3.70(1.06)	1.013	.333
전체	4.34(.49)	4.21(.49)	.768	.459

Collection @ chosun

3) 학교형태에 따른 분석

학교형태에 따른 통합교육 성공요인에 대한 인식수준도 다음 <표 Ⅳ-17>에 나타난 바와 같이 전체와 각 하위 영역 모두 $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

학교형태에 상관없이 통합교육의 성공요인으로 장애학생을 위한 사회적 시설 설비 확충과 장애아동을 위한 다양한 능력별, 단계별 교육과정이 개발 및 보급, 일반교사, 특수교사, 순회교사 및 지원교사의 협력체제 구축을 가장 높게 인식하였다. 여학교에 근무하는 교장과 남녀공학에 근무하는 교장은 통합교육의 성공요인 중에서 통합학급 교사에게 인센티브 부여나 가산점 부여로 다른 일반교사들과 차등적 행정적 지원 필요를, 남학교에 근무하는 교장은 통합교육을 위한 자치기구나 협의회가 지역단위로 구성하여야 한다는 인식을 가장 낮게 인식하였다.

Collection @ chosun

<표 Ⅳ-17> 통합교육 성공요인에 대한 학교형태별 분석

문항	여학교 M(SD)	남학교 M(SD)	남녀공학 M(SD)	F	p
학교관리자 및 일반교사의 연수기회 확대	4.20(.79)	4.69(.63)	4.44(.76)	1.233	.296
장애학생을 위한 사회적 시설 설비 확충	4.70(.48)	4.85(.38)	4.67(.57)	.581	.561
비장애학생 및 학부모를 대상으로 통합교육에 관한 정기적 교육실시로 부정적인 선입관을 전환시킴	4.30(.82)	4.00(.91)	4.14(.75)	.424	.656
장애아동을 위한 다양한 능력별, 단계별 교육과정이 개발 및 보급	4.70(.48)	4.85(.56)	4.63(.56)	.854	.429
통합학급 교사에게 인센티브 부여나 가산점 부여로 다른 일반교사들과 차등적 행정적 지원 필요	3.80(1.40)	4.15(.80)	3.76(1.11)	.707	.496
일반교사, 특수교사, 순회교사 및 지원교사의 협력체제 구축	4.70(.48)	4.85(.38)	4.67(.71)	.393	.676
특수교육과 일반교육 전반을 수행할 수 있는 학교 관리자 양성	3.90(1.20)	4.31(.63)	4.19(.83)	.691	.504
학급인원 축소와 장애학생과 적절한 구성 비율에 대한 연구 필요	4.10(.88)	4.38(.77)	4.27(.84)	.327	.722
통합교육을 위한 자치기구나 협의회가 지역단위로 구성	4.00(.67)	3.92(.76)	4.04(1.04)	.078	.925
전체	4.27(.40)	4.44(.41)	4.31(.51)	.480	.620

Collection @ chosun

4) 특수교육관련 연수경험에 따른 분석

특수교육관련 연수경험에 따라 통합교육 성공요인에 대한 인식이 어떠한 차이를 보이는지 알아본 결과는 <표 Ⅳ-18>에 나타난 바와 같다.

<표 Ⅳ-18> 통합교육 성공요인에 대한 연수경험별 분석

문항	유 M(SD)	무 M(SD)	t	p
학교관리자 및 일반교사의연수기회 확대	4.46(.71)	4.44(.79)	.139	.890
장애학생을 위한 사회적 시설 설비 확충	4.78(.48)	4.64(.58)	1.347	.181
비장애학생 및 학부모를 대상으로 통합교육에 관한 정기적 교육실시로 부정적인 선입관을 전환시킴	4.37(.66)	3.98(.81)	2.617*	.010
장애아동을 위한 다양한 능력별, 단계별 교육과정이 개발 및 보급	4.76(.49)	4.61(.59)	1.398	.165
통합학급 교사에게 인센티브 부여나 가산점 부여로 다른 일반교사들과 차등적 행정적 지원 필요	3.88(1.03)	3.77(1.16)	.491	.624
일반교사, 특수교사, 순회교사 및 지원교사의 협력체제 구축	4.78(.61)	4.64(.68)	1.088	.279
특수교육과 일반교육 전반을 수행할 수 있는 학교 관리자양성	4.22(.82)	4.15(.87)	.423	.673
학급인원 축소와 장애학생과 적절한 구성 비율에 대한 연구 필요	4.17(.80)	4.33(.85)	.946	.347
통합교육을 위한 자치기구나 협의회가 지역단위로 구성	3.98(.88)	4.05(1.04)	.385	.701
전체	4.38(.44)	4.29(.52)	.908	.366

Collection @ chosun

*p<.05

전체적으로는 p<.05 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았고 각 하위 영역별로는 비 장애학생 및 학부모를 대상으로 통합교육에 관한 정기적인 교육 실시로 부정적인 선입관을 전환 시킨다에서만 p<.05 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 연수경험이 있는 교장이 경험이 없는 교장에 비해 더 긍정적으로 인식한 것으로 나타났다(t=2.617, p=.010).

통합교육의 성공 하위요인 중에서 통합학급 교사에게 인센티브를 부여나 가산점 부여로 다른 일반교사들과 차등적 행정적 지원이 필요하다는 문항에서는 특수교육 연수를 받은 교장이나 받지 않은 교장 모두가 다른 성공 하위요인보다 낮게 인식하고 있고, 장애아학생을 위한 사회적 시설 설비확충과 일반교사, 특수교사, 순회교사 및 지원교사의 협력체제 구축을 다른 성공 하위요인보다 높게 인식하고 있다.

5) 통합학급 담임 경험에 따른 분석

통합학급 담임 경험에 따라 통합교육 성공요인에 대한 인식이 어떠한가를 알아본 결과는 다음 <표 Ⅳ-19>에 나타난 바와 같다.

Collection @ chosun

<표 Ⅳ-19> 통합교육 성공요인에 대한 담임경험별 분석

문항	유 M(SD)	무 M(SD)	t	p
학교관리자 및 일반교사의 연수기회 확대	4.44(1.04)	4.45(.68)	.031	.976
장애학생을 위한 사회적 시설 설비 확충	4.67(.59)	4.70(.53)	.236	.816
비장애학생 및 학부모를 대상으로 통합교육에 관한 정기적 교육실시로 부정적인 선입관을 전환시킴	4.22(.81)	4.12(.77)	.496	.625
장애아동을 위한 다양한 능력별, 단계별 교육과정이 개발 및 보급	4.67(.59)	4.67(.55)	.000	1.000
통합학급 교사에게 인센티브 부여나 가산점 부여로 다른 일반교사들과 차등적 행정적 지원 필요	3.83(1.04)	3.81(1.12)	.087	.932
일반교사, 특수교사, 순회교사 및 지원교사의 협력체제 구축	4.94(.24)	4.64(.71)	3.178**	.002
특수교육과 일반교육 전반을 수행할 수 있는 학교 관리자 양성	4.17(.99)	4.18(.82)	.048	.962
학급인원 축소와 장애학생과 적절한 구성 비율에 대한 연구 필요	4.39(.70)	4.24(.86)	.797	.432
통합교육을 위한 자치기구나 협의회가 지역단위로 구성	3.78(.94)	4.07(.98)	1.191	.245
전체	4.35(.56)	4.32(.48)	.200	.842

**p<.01

전체적으로는 p<.05 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 각 하

Collection @ chosun

위 영역별로는 일반교사, 특수교사, 순회교사 및 지원교사의 협력체제 구축에서만 $p<.01$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 나타났는데 담임경험이 있는 교장이 없는 교장들에 비해 통합교육이 성공하려면 일반교사, 특수교사, 순회교사 및 지원교사의 협력체계구축이 더 필요하다고 인식한 것으로 나타났다 ($t=3.178$, $p=.002$).

통합학급 담임경험이 있는 교장은 통합교육이 성공하려면 일반교사, 특수교사, 순회교사 및 지원교사의 협력체계구축이 가장 필요하다고 인식하고 있는 반면에 통합학급 담임경험이 없는 교장은 장애학생을 위한 사회적 시설 설비확충이 가장 필요하다고 인식하고 있다.

Collection @ chosun

Ⅴ. 논의

본 연구는 장애학생 통합교육의 성패에 큰 영향을 미치고 있는 교장의 통합교육과 관련된 법규 및 통합교육이 주는 이점, 방해하는 요인, 성공요인들을 교장의 성별, 근무하는 학교형태, 특수교육관련연수경험, 장애학생 통합학급 담임지도경험을 변인으로 분석하여 우리나라의 중·고등학교 통합교육 방향을 세워 나가기 위한 기초자료로 제공하는 것을 목적으로 하였다. 그 결과에 대하여 논의 해 보면 다음과 같다.

1. 통합교육 관련법에 대한 이해

장애아동의 기본적인 권리를 보장해 주기 위해 우리나라는 특수교육에 관한 제반사항을 장애인 등에 대한 특수교육법에서 규정하고 있다. 여기에는 통합교육에 관한 내용도 포함되어 있는데, 법적 이해부분은 이를 알고 실천해야 하는 학교관리자인 교장들의 인식을 조사한 문항이다.

장애아동 통합교육 관련법에 대한 이해를 묻는 문항에서 대체로 높은 이해를 나타나고 있었다. 장애아동을 위한 학교장의 편의시설 설치 의무를 묻는 문항에서는 100% 모두 알고 있었고, 장애아동을 위한 IEP작성의 법제에 대해서도 전체 99%가 알고 있다고 답하였다. 또한 장애아동의 근거리 일반학교에 입학할 수 있는 배정원칙을 83.3%가 알고 있다고 답하였다. 그러나 통합교육의 실질적인 책임은 특수학급 교사가 아닌 원적학급 담임교사에게 있다는 문항에서는 전체의 54.9%만이 알고 있었다. 이는 맹정임(2006)의 연구에서 원적 학급 담임 교사 책임

Collection @ chosun

에 73.6%보다 조금 낮은 비율이였다. 이러한 차이는 특수교육관련 연수를 받지 않은 교장의 비율차이로 기인 한 것으로 생각된다. 그러나 나머지 다른 문항에 대한 이해부분에서는 근거리 일반학교 입학 가능에 84.7%, IEP작성지도에 84.7%, 시설로 인한 행동의 제한 최소화조치에 95.8%로 높은 이해를 나타난 것과 일치한다. 따라서 학교 관리자 양성과정 및 직무연수 과정에서 특수교육 관련 연수의 기회를 많이 제공해야 할 것이다.

2. 통합교육의 효과에 대한 인식

통합교육이 장애학생과 비 장애학생에게 미치는 효과에 대한 교장의 인식은 전체 평균 3.97로 통합교육의 효과를 긍정적으로 인식하고 있었다. 통합교육이 주는 이점의 하위문항 중에서 장애아동의 사회성 발달촉진과 비 장애아동과 장애아동 상호간의 차이점 이해와 수용, 장애아동의 비 장애아동의 행동을 관찰하고 학습함으로써 모방할 수 있다에 평균 4.30이상으로 높게 인식하고 있으며, 장애아동에게 제공되는 교수방법의 배려가 비장애아동의 학업성취에 긍정적으로 영향을 미치고, 비장애아동이 협력학습을 통해 장애아동을 도와주는 과정에서 학업성취도가 향상된다는 문항에서는 평균 3.50 이상으로 높게 인식하였다.

이는 안병권(2005)의 연구에서 초등학교 행정가들이 통합교육의 상호작용을 통한 장애아동의 사회성 발달 촉진, 장애아동의 적절한 행동 관찰학습, 일반아동의 긍정적인 장애관 형성 등 주로 긍정적인 측면에 영향을 미친다고 보고한것과 일치하며, 김종명(2005)의 연구에서 학교관리자의 73.3%가 통합교육이 장애학생의 사회성 증진에 도움이 된다고 인식한 결과와 일치한다.

안병권(2005)의 연구에서 초등학교 행정가들은 통합교육이 일반아동의 학업성취에 긍정적인 영향을 미칠 것이라고 높게 인식한 결과와 일치한다. 통합교육은 장애학생과 비 장애학생 모두에게서 긍정적인 효과를 창출 할 수 있다는 Win - Win 게임이 되어야 함을 나타내고 있다. 장애학생이 단지 일반학급에 있다는 사

Collection @ chosun

실만으로가 아닌 실제 학급의 구성원이 되어야 하며 교육과정적 통합을 통해 장애학생을 포함한 모든 학생의 개별적인 욕구가 충족 될 수 있어야 한다. 이를 위해서는 학교 전체 차원에서 통합교육에 대한 공유된 책무성과 이해가 요구된다.

변인별로는 남자 교장이 여자 교장에 비해 장애아동의 신중한 교수방법의 배려가 비 장애 아동의 학업성취에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 높게 인식하였다. 또한 특수교육관련 연수경험에 따른 통합교육이 주는 이점에 대한 인식에서는 특수교육관련 연수경험(60시간 이상)이 있는 교장이 없는 교장에 비해 전체적으로 $p<.05$수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 하위문항에서 특수교육관련 연수경험이 있는 교장이 없는 교장에 비해 통합교육이 장애아동의 사회성을 발달 촉진한다고 인식하였다. 또한 특수교육관련 연수 경험이 있는 교장이 없는 교장에 비해 통합교육을 통해서 비장애아동과 장애아동 상호간의 차이점을 이해하고 수용할 수 있게 된다고 높게 인식하였다. 이는 임영심(2006)의 연구와 일맥상통한다.

3. 통합교육의 방해요인에 대한 인식

통합교육의 실현을 방해하는 요인에 대한 인식에서는 전제 평균 3.47로 방해요인이 많다고 인식하고 있다. 통합교육의 방해요인의 하위문항에서 통합학급을 담당하는 일반교사들이 통합교육 수행을 위한 다양한 준비를 하기에는 주당 수업시간 및 업무가 과중하다고 평균 4.10로 가장 높게 인식하였고, 통합학급 담당하는 일반교사의 특수교육 관련 기초지식부족, 학급당 학생수 과다, 장애아동에 대한 교사의 낮은 기대수준으로 학습활동시 장애아동 소외, 일반교사들의 통합교육 수행시 다양한 자료 제공받을 수 있는 지원체제 미흡, 일반학부모의 장애아동에 대한 편견과 이기심, 비장애아동의 장애아동에 대한 거부감, 일반교사의 장애아동에 대한 부정적인 선입관은 평균 3.47이상으로 통합교육을 실현하는데 방해가 된다고 인식하고 있었다. 이는 안병권(2005)연구에서 통합교육 실현을 방해하는 요인

Collection @ chosun

으로 교사의 업무과중, 다양한 지원체제 부족, 일반교사의 특수교육 관련 기초지식 부족, 장애아동에 대한 부정적인 선입관, 장애아동 소외현상 등이 아주 높게 제기되었다는 보고와 일치한다. 또한 맹정임(2006)의 연구에서 학교 관리자의 41.7%가 통합교육 시행시의 가장 큰 어려움으로 일반교사의 과중한 업무와 수업시수로 장애아동의 개별교수의 어려움으로 보았다.

통합교육을 운영함에 있어서 가장 큰 문제점으로 교사 대비 아동수가 너무 많고, 교사의 업무가 과중하여 장애아동을 위한 적절한 지도가 이루어지지 않아 방치되고 있다고 인식되고 있다. 이러한 문제점을 보완하기 위해서는 통합학급에 보조교사를 배치하고, 정부의 행정·재정적인 지원이 절실하게 요구된다.

변인별로는 여학교에 근무하는 교장들이 남학교나 남녀공학에 근무하는 교장들에 비해 일반교사의 장애아동에 대한 부정적인 선입관이 통합교육을 실현하는데 방해요인으로 크게 작용하지 않는다고 인식하였다. 또한 통합학급 담임경험이 있는 교장이 없는 교장에 비해 일반교사의 장애아동에 대한 부정적인 선입관이 통합교육의 방해요인으로 높게 작용한다고 인식하였고, 통합학급 담임경험이 있는 교장이 없는 교장에 비해 장애아동에 대한 교사의 낮은 기대수준으로 학습활동시 장애아동이 소외되는 경우를 통합교육의 방해요인으로 높게 인식하였다.

4. 통합교육의 성공요인에 대한 인식

통합교육의 성공요인에 대한 인식에서는 전체 평균 4.32로 통합교육을 위해서는 지원이 필요하다고 인식하였다. 통합교육의 성공요인의 하위문항에서 장애학생을 위한 사회적 시설 설비확충과 일반교사, 특수교사, 순회교사 및 지원교사의 협력체제 구축을 가장 필요한 요인으로 인식하였다. 교사들간의 정기적인 협의회를 통해 장애아동에 대한 정보가 지속적으로 제공되어야 장애아동이 가진 장애를 이해하고 대처하는 방법을 터득할 수 있을 것이다. 또한 장애아동을 위한 다양한 능력별 단계별 교육과정 개발 및 보급, 학교관리자 및 일반교사의 연수기회 확대,

Collection @ chosun

학급인원 축소와 장애학생과 적절한 인원구성 비율에 대한 연구, 특수교육과 일반교육 전반을 수행할 수 있는 학교관리자 양성, 비 장애 학생 및 학부모를 대상으로 통합교육에 관한 정기적 교육 실시로 부정적인 선입관을 전환, 통합교육을 위한 자치기구나 협의회가 지역단위로 구성해야 한다는 인식은 평균 4.40이상으로 통합교육을 성공시키기 위해서는 많은 지원이 필요하다고 인식하고 있다. 이는 안병권(2005)의 연구에서 행정가들은 통합교육이 성공적으로 이루어지기 위해서는 관리자 및 일반교사의 연수 기회 확대, 교내외 장애시설 및 설비확충을 지원, 교사·아동·학부모를 대상으로 장애이해 교육실시, 장애아동을 위한 다양한 교육과정 개발 및 보급 등에 대한 질문에 '그렇다'의 긍정적인 인식을 나타냈다는 보고와 일치한다.

통합교육의 성공요인 중 가장 낮게 인식한 요인으로 교장들은 통합학급 교사에게 인센티브 부여나 가산점 부여로 다른 일반교사들과 차등적 행정적 지원을 들었지만 황분옥(2007)연구의 통합학급 교사의 인식에서 통합교육 개선을 위해 통합학급 교사에 대한 지원이나 인센티브가 부족하다고 느끼는 것이 통합교육의 문제점으로 보고하고 있다. 이는 교장과 교사들의 의견이 많이 상이함을 나타내고 있다.

변인별로는 특수교육관련 연수 경험이 있는 교장이 없는 교장에 비해 비 장애 학생 및 학부모를 대상으로 통합교육에 관한 정기적인 교육 실시로 부정적인 선입관을 전환시켜야 통합교육이 실현된다고 인식하고 있었다. 학부모를 대상으로 한 공개수업을 통해 통합교육의 긍정적인 측면을 학부모들이 체험적으로 인식할 수 있는 기회를 제공하는 것도 좋은 방법이 될 것으로 보인다. 또한 통합학급 담임경험이 있는 교장이 없는 교장에 비해 통합교육이 성공하려면 일반교사, 특수교사, 순회교사 및 지원교사의 협력체제구축이 가장 필요하다고 인식하였다.

중·고등학교 교장의 장애아동 통합교육에 대한 전체적인 인식을 살펴보면, 다른 변인에 비해 통합학급 담임지도 경험(1년이상)이 있는 교장과 특수교육관련 연수 경험(60시간 이상)이 있는 교장들이 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 특수교육연수와 장애아동을 많은 시간동안 실제 경험하면서 특수교육

Collection @ chosun

과 관련된 정보에 관심을 가지고 접하여 장애아 통합교육에 대한 인식이 긍정적으로 변화한 것으로 보여진다. 따라서 통합교육에 대한 교장들의 인식 제고와 태도 변화를 위해 특수교육 연수나 통합교육 연수가 확대되어야 할 것이다.

Collection @ chosun

Ⅵ. 결론 및 제언

1. 결론

통합교육의 성공적인 운영을 위해서는 학교관리자인 교장의 역할이 중요하다. 이 연구는 광주·전남지역의 특수학급이 설치되어 있는 중·고등학교 전체 127개교의 교장을 대상으로 설문지를 보내 102(80.3%)명의 교장으로부터 설문지를 회수하여 통합교육에 대한 교장의 인식을 분석하였다.

연구결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 장애아동 통합교육 관련법에 대한 이해면에서 성별, 학교형태, 특수교육관련연수경험(60시간 이상), 장애학생 통합학급 담임지도경험(1년 이상)에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이는 없었고, 전체적으로 통합교육의 법적 이해 수준이 높았다. 하위문항 중에서 통합교육의 실질적인 책임은 특수학급 교사가 아닌 원적학급 담임교사에게 있다는 문항에서는 전체의 54.9%만이 알고 있었다.

둘째, 통합교육의 효과에 대한 인식에서는 전체적으로 통합교육의 이점을 긍정적으로 인식하고 있었다. 통합교육의 효과에 대한 하위문항 중에서 장애아동의 사회성 발달촉진과 비 장애아동과 장애아동 상호간의 차이점 이해하고 수용할 수 있으며, 장애아동의 비 장애아동의 행동을 관찰하고 학습할 수 있다는 측면을 가장 긍정적으로 인식하고 있었다. 또한 장애학생의 통합교육을 통해 사회성 증진면에서의 긍정적인 효과뿐만 아니라 비 장애아동의 학업성취면에서도 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다.

변인별로는 남자 교장이 여자 교장에 비해 장애아동의 신중한 교수방법의 배려

Collection @ chosun

가 비 장애 아동의 학업성취에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 높게 인식하였고, 특수교육관련 연수경험(60시간 이상)이 있는 교장이 없는 교장에 비해 전체적으로 통계적인 유의한 차이를 보였다. 하위문항에서 특수교육관련 연수경험이 있는 교장이 없는 교장에 비해 통합교육이 장애아동의 사회성을 발달 촉진한다고 인식하였고, 통합교육을 통해서 비 장애아동과 장애아동 상호간의 차이점을 이해하고 수용할 수 있게 된다고 높게 인식하였다.

셋째, 통합교육의 실현을 방해하는 요인에 대한 인식에서는 전제적으로 방해요인이 많다고 인식하고 있었다. 통합교육의 방해요인의 하위문항에서 통합학급을 담당하는 일반교사들이 통합교육 수행을 위한 다양한 준비를 하기에는 주당 수업시간 및 업무과중을 가장 높은 방해요인으로 인식하였다. 따라서 이러한 문제점을 보완하기 위해서는 통합학급에 보조교사를 배치하고, 정부의 행정·재정적인 지원이 절실하게 요구된다.

변인별로는 여학교에 근무하는 교장들이 남학교나 남녀공학에 근무하는 교장들에 비해 일반교사의 장애아동에 대한 부정적인 선입관이 통합교육을 실현하는데 방해요인으로 크게 작용하지 않는다고 인식하였다. 또한 통합학급 담임경험이 있는 교장이 없는 교장에 비해 일반교사의 장애아동에 대한 부정적인 선입관이 통합교육의 방해요인으로 높게 작용한다고 인식하였고, 장애아동에 대한 교사의 낮은 기대수준으로 학습활동시 장애아동이 소외되는 경우를 통합교육의 방해요인으로 높게 인식하였다.

넷째, 통합교육의 성공요인에 대한 인식에서는 전체적으로 통합교육을 위해서는 지원이 필요하다고 인식하였다. 통합교육의 성공요인의 하위문항에서 장애학생을 위한 사회적 시설 설비확충과 일반교사, 특수교사, 순회교사 및 지원교사의 협력체제 구축을 가장 필요한 지원 요인으로 인식하였다. 따라서 교사간의 활발한 교류와 상호작용을 촉진할 수 있는 협력체제를 구축해야 한다. 통합교육의 성공요인 중 가장 낮게 인식한 요인으로 교장들은 통합학급 교사에게 인센티브 부여나 가산점 부여로 다른 일반교사들과 차등적 행정적 지원을 들었지만 통합학급 교사를 대상으로 한 연구에서는 통합교육 개선을 위해 통합학급 교사에 대한 지

Collection @ chosun

원이나 인센티브가 부족하다고 보고하고 있다. 이는 교장과 교사들의 의견이 많이 상이함을 나타내고 있다.

변인별로는 특수교육관련 연수 경험이 있는 교장이 없는 교장에 비해 비 장애학생 및 학부모를 대상으로 통합교육에 관한 정기적인 교육 실시로 부정적인 선입관을 전환시켜야 통합교육이 실현된다고 인식하고 있었다. 또한 통합학급 담임경험이 있는 교장이 없는 교장에 비해 통합교육이 성공하려면 일반교사, 특수교사, 순회교사 및 지원교사의 협력체제구축이 가장 필요하다고 인식하였다.

2. 제언

이상의 연구결과를 바탕으로 우리나라 통합교육 활성화와 후속연구 등을 위하여 다음과 같은 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 특수교육 연수경험이 있는 교장은 통합교육의 성공요인으로 비 장애학생 및 학부모를 대상으로 통합교육에 관한 정기적인 교육 실시로 부정적인 선입관을 전환 시키는 것이 우선해야 한다고 인식한 것으로 봐서 통합교육이 성공적으로 이루어지기 위해서는 국가차원의 적극적인 지원과 홍보를 통해 사회여론을 조성하는 것이 중요하다고 생각한다.

둘째, 통합교육을 시행할 때 어려운 점으로 장애아동에 대한 주변인식 부족으로 보완이 필요한 실정이므로 효율적인 통합교육을 위해서는 현재 일반학급 교사를 대상으로 하는 특수교육 연수가 필요하다고 할 수 있다. 그러나 현장에서의 특수교육 연수와 참여는 저조한 편이므로 교사들이 연수 프로그램에 적극 참여할 수 있는 방안을 모색 할 것을 제안한다.

셋째, 본 연구는 통합교육에 대한 중·고등학교 교장의 인식을 분석한 연구이다. 성공적인 통합교육이 이루어지기 위해서는 학교관리자와 교사의 인식뿐만 아니라 학부모와 아동(비 장애아동, 장애아동)들의 인식 수준과 지역사회의 인식수준을 조사하여 그 차이점을 찾아보는 후속 연구가 있어야겠다.

Collection @ chosun

넷째, 통합교육에 영향을 미치는 장애학생의 장애유형, 언어능력, 사회적응력 등에 따른 아동에 대한 태도가 긍정적일 경우, 보다 통합교육이 용이할 것이므로 아동의 배경변인에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다.

다섯째, 본 연구의 설문에 답한 102명의 교장 중 59.8%인 61명이 60시간 이상의 특수교육 관련 연수 경험이 없었다. 따라서 성공적인 통합교육을 위해 개인 직무연수시 반드시 특수교육 관련 연수를 실시해야 하겠다.

여섯째, 본 연구에서 통합학급 담임경험이 있는 교장은 통합교육의 성공요인 중 일반교사, 특수교사, 순회교사 및 지원교사의 협력체제 구축이 필요하다고 인식하고 있는 내용으로 보아 교사간의 활발한 교류와 상호작용을 촉진할 수 있는 협력체제를 구축해야 할 것이다.

Collection @ chosun

참고문헌

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

강동호 (2000). **통합교육에 대한 중학교 관리자의 태도에 관한 연구**. 석사학위논문, 인제대학교 교육대학원.

권도연 (2005). **통합교육에 대한 중학교 일반교사의 인식 특성과 영향을 미치는 변인**. 석사학위논문, 우석대학교 교육대학원.

김근종 (2001). **장애학생의 일반학급 통합에 대한 교장과 교사의 인식에 관한 연구**. 석사학위 논문, 공주대학교 대학원.

김남순 (2008). **통합교육의 이론과 실제**. 교육과학사.

김승국 (1993). **특수교육학 개론.** 양서원.

김응래 (2007). **장애학생 통합교육에 대한 일반학교 교장과 교감의 인식 비교 연구**. 석사학위논문, 공주대학교 특수교육대학원.

김정희 (2002). **장애학생 통합교육에 대한 교육행정가의 지각.** 석사학위논문, 공주대학교 대학원.

김종명 (2006). **장애학생 통합교육에 대한 학교관리자의 인식 및 지원 실태 연구.** 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원.

맹정임 (2006). **장애아동의 통합교육에 대한 학교관리자와 교사의 인식 비교.** 석사학위논문, 아주대학교 교육대학원.

박춘희 (2001). **장애아동의 통합교육에 대한 학교행정가와 특수교사의 인식 비교**. 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원.

송정은 (2000). **장애아동의 통합교육에 대한 기관장의 태도.** 석사학위논문, 우석대학교 대학원

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

Collection @ chosun

신현기 (2005). **통합교육의 이론과 실제**. 박학사

안병권 (2005). **장애아동 통합교육에 대한 초등학교 행정가의 인식 및 관련 변인 분석**. 석사학위논문, 우석대학교 대학원.

양소연 (2003). **유치원 통합교육에 대한 일반교사와 부모의 인식**. 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원.

윤기종 (2002). **한국 장애학생 통합교육의 발전과정과 정책방안 연구**. 석사학위논문, 강남대 교육대학원.

이소현 (1997). **장애 영유아통합교육의 동향과 과제**. 인간발달연구소. 25.

이소현, 박은혜 (1998). **특수아동교육**. 학지사.

이소현, 박은혜 (2006). **특수아동교육**. 학지사.

이안열 (2003). **통합교육에 대한 초등학교 관리자와 일반교사 및 특수교사 간의 인식 비교**. 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원, 대구

이유숙 (2000). **통합교육에 대한 관리자와 교사의 인식 수준 연구.** 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원.

임영심 (2006). **통합교육의 실태에 대한 초등학교 관리자의 인식 연구**. 석사학위논문, 공주대학교 특수교육대학원.

조용태 (1998). **장애아동의 통합교육**. 통합교육연구회.

최해옥 (2007). **장애아 통합교육에 대한 일반교사들의 인식에 관한 연구**. 석사학위논문, 단국대학교 행정법무대학원.

특수교육연차보고서 (2008). 국립특수교육원.

하광호 (2006). **특수학급 운영 경험이 초등학교 관리자의 통합교육에 대한 인식에 미치는 영향.** 석사학위논문. 창원대학교 교육대학원.

한현민, 김원경, 김의정 (2007). 장애인 등에 대한 특수교육법 시행령(안)제정 방안 연구. 교육인적 자원부.

황현주 (2005). **전국 일반초등학교의 통합교육 실제에서 학교관리자의 역할**. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.

Bailey, D. B., & Winton, P. J. (1987). Stability and change in parents

Collection @ chosun

expectations about mainstreaming, *Topics in Eariy Childhood Epecial. Education*, 7(1), 73-88.

Birch, J. W. (1974). Mainstreaming educable ment ally rearded children in regular classes, *Reston the Council for Exceptional Children*.

Clark, G. M.(1975). *"Mainstreaming for the Secondary Educable Mentally Retarded : Is it Defensible* 7". Focus on Exceptional child.

Cole, D. A. & Meyer, L. H.(1991). Social Interaction and Sever Disabilities : A long : tudinal analysis of child outcomes. *The Journal of Special Education, 14,* 340-351.

Cole, P. G. & L.K.S. Chan(1990). *Methods and stralegies for special education*. New York : Prentice Hall.

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

Daily, R (1974). Dimension and Issues in '74' : Tapping into the Special Education Grapevine. *Exceptional Children*, 40., p.p. 503-507.

Goldstein, H., Wickstorm, S., Hoyson, M., Jamieson, B., & Odom, S. (1988). Effects of sociodramatic script training on special and communicative interaction. *Education and of Children,* 11(2), 97-117.

Guralnick. M. J. (1982). "Mainstreaming Young Handicapped Children: A Public Policy and Ecological Systems Analysis" In B. Spodek (ed). *Handbook of Research of Early Childhood Education*. New York: The Free Press/Macmillan, 456-500.

Guralnick. M. J. & Groom, J. M. (1987). Peer interation in mainstreamed and specialized classrooms : A comparative analysis. *Exceptional children. 2, 6-31.*

Harris, S. L., Handleman, J. S., Kristoff, B., Bass, L., & Gordon, R. (1990). Changes in language development among aufistic and peer children in

Collection @ chosun

segregated and integrated preschool settings. *Journal of Austism and Development Disorders,* 20(1), 23-31.

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

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

Jenkins, J. R., Speltz. M. L., & Odom, S.L. (1985). Integrating normal and handicapped preschools : Effects on child development and social interaction *Exceptional children*, 52, 7-17.

Kauffman, M, Agard, J. A, semmel, M. I (1975). *Mainstreaming Learners and Their Environments. Cambridge,* MA. : Brookline Books.

Larrivee, B.(1981). Effect of inserviceeaming infestivity on teacher's attitudes toward mainstreaming *Exceptional Children, 48,* 34-39.

Lipsky. D. K. (1997). "School Restructuring & Inclusion: School & Classroom Practices." Paper Presented to the Seoul International Conference on Disability.

Lowenfeld, V.(1975). "The changing status of the blind: From separation to integration". Springfiledle. Ⅲ: Charles C. Thomas Publisher.

McEvoy. M. A. & Nordauist. V. M.(1988): "Promoting autistic children's peer interaction in an integrated setting using affection activities". *Journal of Applied Behaviour Anaiysis.*

Morgan, D. M. & York, M. E. (1981). "Ideas of mainsteaming young children". *Young children,* 35(2) .

Odom, S. L. & McEvoy. M. A(1990). "Mainstreaming at the preschool level: Potential barriers and tasks for the field". *Topics in Early Childhood Special Education.* 10(2), 48-61

Rodriguez, D., & Tompkins, R. (1994). Inclusive education for all student.

Collection @ chosun

Paper presented at the Annual Natonal Conference of the American Council on Rural Special Education. Austin, TX.

Rude, H. A., & Rubadeau, R. J. (1992). Priorities for principal as special education learder. *The Special Education Leadership Riview, 1*(1), 55-61.

Sailor, W. (1989). The comprehensive Local school : *Regular Education for all student with Disabilities.* Baltimore : Paul H. Brookes.

Salend, S. J. (1984). Factors contributing to the development of succesful mainstreaming programs. *Exceptional Children*, 50(5), 409-416.

Snell, M. E. (1993). *Instruction of students with severe disabilities* (4thed.). New York, NY: Macmillan Publishing Company, 31-60.

Turmbuil, A. F. (1982). "Preschool Mainstreaming: "A policy and implementation analysis". *Educational Evaluation and policy Analysis 4.*

Winton P. J. (1985). Parent involvement as viewed by parent of preshool handicapped children. *Topics in Early Childhood Special Education.* 1(3), 11-19.

Collection @ chosun

< 부록 >

통합교육에 대한 교장의 인식 분석

안녕하십니까?

본 연구자는 조선대학교 교육대학원에서 특수교육을 전공하는 대학원생입니다.

본 설문지는 장애학생과 일반학생의 통합교육에 대한 교장 선생님의 인식을 알아보기 위해 작성된 설문지입니다.

본 연구는 교장선생님의 귀한 의견을 토대로 우리나라 실정에 맞는 통합교육의 방법을 찾아, 통합교육을 보다 발전적인 방향으로 개선시키기 위한 자료를 얻고자 만들어졌습니다.

수집된 설문 내용과 그 결과는 통합교육의 효과적인 운영방안을 모색하기 위한 귀중한 자료로 활용될 것이며 학술적인 연구 목적에만 이용될 것임을 약속드립니다.

다소 시간이 걸리시더라도 교장선생님의 생각이나 의견을 솔직하고 정확하게 응답해 주실 것을 부탁드립니다.

응답해 주신 내용은 무기명으로 통계처리 되므로 철저히 비밀이 보장될것임을 약속드립니다.

작성하신 설문지는 회수용 봉투에 넣으셔서 10월 31일 까지 보내주시기 부탁드립니다.

바쁘신 가운데도 시간을 내어 성실하게 응답하여 주심을 진심으로 감사드리며, 교장선생님의 앞날에 무궁한 영광과 행운이 함께 하시길 기원합니다.

2008년 10 월

조선대학교 교육대학원 특수교육전공
연 구 자 : 김 효 주
지도교수 : 김 남 순
(010-7942-6701 /loveiy33@hanmail.net)

▶ 본 설문지에서 의미하는 **통합교육**이란 2008년 5월부터 발효중인 장애인 등에 대한 특수교육법 제 2조에 의한 내용으로 '특수교육대상자가 일반학교에서 장애유형·장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고, 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것'을 말합니다.

Collection @ chosun

〈 기 초 사 항 〉

다음은 교장선생님에 대한 기초사항을 묻는 질문입니다. 해당되는 것을 골라 그 번호 앞의 _____부분에 √표 해주십시오.

1. 교장선생님의 성별은 ?

_____ ① 남 _____ ② 여

2. 교장선생님께서 근무하고 계신 학교의 형태는?

_____ ① 여학교 _____ ② 남학교 _____ ③ 남녀공학

3. 교장선생님께서는 특수교육관련 60시간 이상의 연수를 받으신 적이 있으십니까 ?

_____ ① 예 _____ ② 아니요

4. 교장선생님께서는 장애학생 통합학급 담임을 1년 이상 맡아본 경험이 있으십니까?

_____ ① 예 _____ ② 아니요

Collection @ chosun

▶ 다음은 통합교육에 대해 교장선생님께서 생각하고 계시는 의견에 대한 질문입니다. 각 문항을 읽어보시고 교장선생님의 평소 생각과 가장 가까운 것을 하나만 골라서 해당되는 곳에 √표 해주십시오.

Ⅰ. 다음은 통합교육 관련법에 대한 이해와 관련된 내용입니다.

번호	내 용	예	아니오
1	특수교육 대상자들은 본인이 원할 경우 장애의 종별 및 정도에 관계없이 근거리 일반학교에 입학할 수 있다.		
2	통합교육의 실질적인 책임은 특수학급 교사가 아닌 원적학급 담임교사에게 있다.		
3	장애종별 및 정도에 따른 개인차를 고려한 IEP(개별화교육계획)를 작성하여 장애아동을 지도하도록 법으로 규정하고 있다.		
4	장애아동이 학교시설로 인하여 행동의 제한을 받을 경우 학교에서는 이를 최소화하기 위한 조치를 취하여야 한다.		

Ⅱ. 다음은 통합교육에 대한 인식과 관련된 내용입니다.

번호	내 용	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통이다	조금 그렇다	매우 그렇다
5	장애아동은 비 장애아동들과의 상호작용을 통하여 사회성 발달이 촉진된다.	①	②	③	④	⑤
6	통합교육을 통해서 장애학생과 비 장애학생들이 그들 상호간의 차이점을 이해하고 수용할 수 있게 될 것이다.	①	②	③	④	⑤
7	통합학급내의 장애아동에게 제공되는 신중한 교수방법의 배려가 비장애아동의 학업성취에 긍정적 영향을 미칠 것이다.	①	②	③	④	⑤

Collection @ chosun

번호	내 용	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통이다	조금 그렇다	매우 그렇다
8	장애아동은 비장애아동과 함께 학습함으로써 적절한 행동을 관찰하고 학습함으로써 모방할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
9	협력학습을 통해 장애아동을 도와주는 과정에서 일반아동의 학업성취도가 향상된다.	①	②	③	④	⑤
10	통합학급을 담당하는 일반교사들이 통합교육 수행을 위한 다양한 준비를 하기에는 주당 수업시간 및 업무가 과중하다.	①	②	③	④	⑤
11	일선 교육현장에서 장애아동이 불편함 없이 통합교육을 받을 수 있도록 실내외에 적절한 장애인 편의시설들이 마련되어 있다.	①	②	③	④	⑤
12	일반교사들이 통합교육 수행시에 필요한 다양한 자료를 제공받을 수 있는 지원체제가 마련되어 있다.	①	②	③	④	⑤
13	통합교육을 적절히 수행하기에는 통합학급을 담당하는 일반교사의 특수교육 관련 기초지식이 부족하다.	①	②	③	④	⑤
14	일반교사들은 장애아동에 대해 부정적인 선입관을 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
15	장애아동이 일반학급에 통합되었을 경우 비장애아동의 거부감이 심하다.	①	②	③	④	⑤
16	통합교육을 하기에는 장애학생에 대한 일반학부모의 편견과 이기심이 심하다.	①	②	③	④	⑤
17	장애학생에 대한 교사의 학업적, 행동적기대 수준이 낮아 일반학급 내에서 학습활동시 장애학생이 소외되는 경우가 있다.	①	②	③	④	⑤
18	일선 교육현장에서 학급당 학생수가 너무 많아서 통합교육을 효율적으로 수행하기가 어렵다.	①	②	③	④	⑤

Collection @ chosun

번호	내 용	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통이다	조금 그렇다	매우 그렇다
19	성공적인 통합교육을 위해 학교관리자 및 일반교사의 특수교육관련 연수 기회를 확대해야 한다.	①	②	③	④	⑤
20	장애인을 위한 시설, 설비의 확충이 학교에서뿐만이 아니라 사회 환경에서도 이루어져야 한다.	①	②	③	④	⑤
21	비 장애학생 및 학부모를 대상으로 통합교육의 필요성에 관한 정기적인 교육을 실시함으로써 그들의 부정적 선입관을 전환시킨다.	①	②	③	④	⑤
22	장애아동 지도를 위한 다양한 능력별, 단계별 교육과정이 개발 및 보급되어야 한다.	①	②	③	④	⑤
23	장애아동을 지도하는 통합학급 교사에게 인센티브나 가산점을 부여하는 등 다른 일반교사들과 차등을 두는 행정적 지원이 필요하다.	①	②	③	④	⑤
24	성공적인 통합교육을 위해서는 일반교사와 특수교사, 순회교사 및 지원교사 등의 협력체제 구축이 절대적으로 필요하다.	①	②	③	④	⑤
25	성공적인 통합교육을 위해서는 특수교육과 일반교육 전반을 수행할 수 있는 자질을 갖춘 관리자 양성이 전제되어야 한다.	①	②	③	④	⑤
26	통합교육의 성공을 위해서는 학급당 인원을 줄이고 장애학생과 적절한 구성 비율에 대한 연구가 필요하다.	①	②	③	④	⑤
27	성공적인 통합교육에 대한 구체적인 지도를 할 수 있는 자치기구나 협의회가 지역단위로 구성되어야 한다.	①	②	③	④	⑤

바쁘신 가운데에도 시간을 할애해 주심에 진심으로 감사드립니다.

Collection @ chosun

저작물 이용 허락서

학 과	특수 교육	학 번	20068186	과 정	석사
성 명	한글 : 김효주	한문 : 金 孝 珠	영문 : Hyo-Ju Kim		
주소	충청남도 아산시 풍기동 동일 하이빌 112-303				
연락처	041) 532-6704	E-MAIL : loveiy33@hanmail.net			
논문제목	한글 : 통합교육에 대한 교장의 인식분석 영문 : An Analysis of Principals´ Recognition of Integrated Education				

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.

2009 년 월 일

저작자 : 김 효 주 (서명 또는 인)

조선대학교 총장 귀하

Collection @ chosun