creative commons

COMMONS DEED

저작자표시 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

- 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]I804:24011-200000256926

2012년 2월

교육학석사(특수교육)학위논문

중학교 통합교육에서 교사, 학부모의 인식차이와 교사의 역할 및 협력교수에 대한 인식비교

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

유 성 환

중학교 통합교육에서 교사, 학부모의 인식차이와 교사의 역할 및 협력교수에 대한 인식비교

Recognition of integration among Middle school education teachers, and parents, in integrated institutions and difference on the their recognition and the actual state of teachers′ roles and cooperative teaching in order

2012년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

유 성 환

중학교 통합교육에서 교사, 학부모의 인식차이와 교사의 역할 및 협력교수에 대한 인식비교

지도교수 김 남 순

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함

2011년 10월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

유 성 환

유성환의 교육학 석사(특수교육)학위논문을 인준함

심사위원장 조선대학교 교수 김정연 (인)

심사위원 조선대학교 교수 김영일 (인)

심사위원 조선대학교 교수 김남순 (인)

2011년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

표목차 ····· Ⅲ
ABSTRACT ····· Ⅳ

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

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 7
1. 통합교육 ····· 7
1) 통합교육의 개념 및 의의 ····· 7
2) 통합교육의 효과 및 조건 ····· 9
2. 장애학생 통합교육에 대한 인식 및 교육적 효과에 대한 인식 ····· 12
1) 교사 ····· 12
2) 학부모 ····· 14
3. 통합교육에서 교사의 역할에 대한 인식 ····· 15
1) 일반교사의 역할 ····· 16
2) 특수교사의 역할 ····· 17
3) 학부모가 교사의 역할에 대한 인식 ····· 18
4. 통합교육에서의 교수법 ····· 20
1) 협력교수의 개념 ····· 21
2) 협력교수의 중요성 ····· 22
3) 협력교수의 유형 및 방법 ····· 22

Ⅲ. 연구방법 ····· 25
1. 연구대상 ····· 25
2. 연구도구 ····· 27
3. 연구절차 ····· 29
4. 자료분석 ····· 30

Ⅳ. 연구 결과 및 해석 ····· 31
1. 중학교 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 통합교육에 대한 인식과 교육적 효과에 대한 인식차이 비교 ····· 31
2. 중학교 장애학생 통합교육에서 비장애 학부모와 장애아 학부모의 통합교육에 대한 전반적인 인식 및 교육적 효과에 대한 인식차이 비교 ····· 33
3. 중학교 장애학생 통합교육에서 비장애 학생 및 장애학생에 대한 일반교사와 특수 교사 역할에 대한 인식과 실제 역할 수행에 대한 차이 비교 ····· 35
4. 중학교 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 실제 협력교수에 대한 교사의 인식과 이상적인 협력교수모델에 대한 차이 비교 ····· 40
5. 중학교 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 이상적인 협력교수 모델에 대한 비장애아 학부모와 장애아 학부모간의 차이 비교 ····· 42

Ⅴ. 논의 및 결론 ····· 44
1. 논의 ····· 44
2. 결론 ····· 44
3. 제언 ····· 52

참고문헌 ····· 53
부　　록 ····· 62

표 목 차

<표 Ⅲ-1> 연구대상 교사의 사회인구학적 특성 ····· 6
<표 Ⅲ-2> 연구대상 개별 특성 ····· 10
<표 Ⅲ-3> 연구대상 어머니의 사회인구학적 특성 ····· 15
<표 Ⅲ-4> 교사 설문지 내용 구성 ····· 21
<표 Ⅲ-5> 학부모용 설문지 내용 구성 ····· 23
<표 Ⅳ-1> 장애학생 통합교육에 대한 교사의 인식 ····· 27
<표 Ⅳ-2> 장애학생 통합교육의 교육적 효과에 대한 교사의 인식 ····· 28
<표 Ⅳ-3> 장애학생 통합교육에 대한 학부모의 인식 ····· 28
<표 Ⅳ-4> 장애학생 통합교육의 교육적 효과에 대한 학부모의 인식 ····· 29
<표 Ⅳ-5> 장애학생 통합교육의 일반교사와 특수교사의 역할에 대한 인식 ····· 29
<표 Ⅳ-6> 통합교육에서 비장애 학생에 대한 일반교사와 특수교사의 실제 역할 ····· 31
<표 Ⅳ-7> 통합교육에서 특수교사의 실제 협력 교수에 대한 교사의 인식 ····· 32
<표 Ⅳ-8> 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 이상적인 협력교수에 대한 교사의 인식 ····· 33
<표 Ⅳ-9> 통합교육에서 이상적인 협력교수 모델에 대한 학부모의 인식 ····· 34

ABSTRACT

Recognition of integration among Middle school education teachers, and parents, in integrated institutions and difference on the their recognition and the actual state of teachers' roles and cooperative teaching in order

Yu Seong-Hwan
Advisor : Prof. Nam-soon Kim, Ph.D
Major in Special Education
Graduate School of Education, Chosun University

This study investigated recognition of mainstreaming among middle school-education teachers, special education teachers, disabled students' parents, and non-disabled students' parents in mainstreamed institutions and their recognition and the actual state of teachers' roles and cooperative teaching in order to provide basic data for researches on desirable environment and cooperative teaching for successful mainstreaming.

To do this, the following specific questions were set:

1. What differences are there in recognition of mainstreaming for disabled students and its educational effectiveness between general and special education teachers?
2. What differences are there in general recognition of mainstreaming for disabled students and recognition of its educational effectiveness between non-disabled students' parents and those of disabled students?
3. What differences are there in recognition of roles for disabled and non-disabled students in terms of mainstreaming and actual duty performance between general education and special education teachers?
4. What differences are there in recognition of actual cooperative teaching and in an ideal cooperative teaching model in terms of mainstreaming for disabled

students between general education and special education teachers?

5. Is there any significant difference in an ideal cooperative teaching model for general education and special education teachers in terms of mainstreaming between disabled students' parents and those of non-disabled students?

A survey was conducted with a total of 200 people, including 50 general education teachers, 50 special education teachers, 50 parents of non-disabled students, and 50 parents of disabled ones, in mainstreamed general education institutions, obtaining the following results.

First, according to the comparative analysis of general recognition of mainstreaming for disabled students between early childhood education and special education teachers, general teachers showed higher recognition of mainstreaming than special education teachers in all parts ; as for differences in recognition of educational effectiveness of mainstreaming for students between general education and special education teachers, significant differences were found in the verbal area alone.

Second, disabled students' parents all showed higher recognition of mainstreaming in general and of its educational effectiveness than those of non-disabled students.

Third, as for differences in recognition of roles of general education and special education teachers for disabled and non-disabled students in mainstreaming, both groups showed high recognition of joint charge of most education for non-disabled ones.

Special education teachers showed higher recognition of joint charge than general education teachers. As for differences in actual duty performance for disabled and non-disabled students in mainstreaming for students between general education and special education teachers, they showed higher recognition of general education teachers' roles in all areas of education for non-disabled students and of special education teachers' roles in all areas of education for disabled students.

Fourth, according to the comparative analysis to see differences in recognition of actual cooperative teaching for mainstreaming between general education and special education teachers, both groups were actually performing the type of team teaching, along with the teacher-assistant type.

As for differences in recognition of ideal cooperative teaching, both groups

showed high recognition of team teaching and alternative teaching types for ideal cooperation and low recognition of the teacher-assistant type.

Fifth, while both disabled students' parents and those of non-disabled ones showed the highest recognition of shift teaching as an ideal cooperative teaching model, the teacher-assistant type could actually be found.

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 특수교육의 효율성에 대한 문제가 제기되면서부터 특수교육은 단순히 장애 학생들의 교육적 수혜가 아닌 효율적인 사회적 통합에 초점을 두고 특수교육에 대한 관심이 매우 고조되고 있다. 특수교육 현장에서 가장 활발하게 논의가 이루어지고 있는 주제 중 하나는 통합교육일 것이다(김창호 외, 2007). 또한 장애 학생에 대한 연구들은 장애 정도에 관계없이 모든 학생들에게 균등한 교육적 기회를 주어야하며 적절한 교육을 베풀어야 한다는 점을 강조하고 있다. 이러한 맥락에서 장애 학생의 다양한 환경적 경험과 폭을 넓히기 위하여 가능하면 언제든지 그들이 원하는 시기에 통합된 교육을 받을 수 있어야 한다. 과거의 장애 학생 교육은 장애 학생을 비장애 학생으로부터 분리시켜 특별한 교육을 실시함으로써 장애 학생의 이상성만을 강조하였으나 최근 교육환경은 장애를 하나의 상황으로 받아들여 모든 학생이 함께 생활하는 가운데 사회적 적응기술을 기를 수 있도록 비장애 학생과 장애 학생을 통합하여 교육하는 방법을 크게 강조하고 있는 경향이다(유명숙, 2000).

학생은 어릴수록 통합된 환경으로부터 긍정적인 영향을 많이 받는다. 장애학생과 비장애 학생이 어울려 지낼 수 있는 기회를 많이 가지게 되는 것은 성인으로부터 받는 편견이나 선입견에서 벗어나 사회의 일원으로서 사회를 올바르게 이해하고 사회에 잘 적응하도록 하려는데 있다. 중학생 시기는 특정의 편견이나 인성이 형성되어가는 시기이기 때문에 학령기 장애학생과 비장애 학생의 접촉경험은 상호간의 수용가능성을 훨씬 높여 줄 수 있다. 조기에 통합되는 장애학생들은 비장애 학생들 속에서 그들을 관찰하고 모방하여 바람직한 행동을 배우고 풍부한 어휘와 적절한 표현방식을 익힐 뿐만 아니라 정서적인 안정감과 학업능력의 향상에도 크게 도움을 받는다(채미경, 2002).

최근의 통합교육은 국가에서 명시를 하고 통합교육 관련 과제를 연이어 수행함

으로써 일선 학교 및 특수교육관계자들의 통합교육에 대한 관심을 높였고 통합교육에 대한 연구와 논의가 활발해짐에 따라 분리교육 환경인 특수학교보다는 통합교육 환경인 특수학급이 많이 늘어나게 되었다. 중증의 장애 학생일지라도 가정과 사회에 속해 일반 학생들과 함께 생활 할 수 있는 능력을 기르는 것에 초점이 맞춰졌고 지역 사회적응훈련, 대인관계기술훈련 등이 특수교육의 필수요소가 되었다.

장애 학생들은 주로 특수학교에 진학하던 추세에서 최대한 일반학교에서 일반학생과 함께 다니게 하려는 부모들의 노력이 커졌고 특수교사들도 장애 학생들이 최대한 일반 학생들과 함께 하는 시간이 많도록 특수학급을 운영하고 있다.(서희,2009).

도정애(1995)는 장애학생의 통합교육의 선행조건으로는 물리적 통합, 사회적 통합을 제시하면서 성공적인 통합교육의 가장 중요한 요소는 부모의 통합교육에 대한 긍정적인 태도라고 지적하였다. 그리고 김진경(1995)은 통합교육을 성공적으로 이루기 위해서는 인간의 사회적 발달에 큰 영향을 미치는 교사와 부모의 역할이 중요하다고 하였으며, 특히 일반학생 부모와 장애학생 부모의 긍정적 태도에 따라 그 수용성이 증진된다고 하였다. 이와 같이 통합에 대한 부모들의 태도와 행동은 통합교육의 성공에 대단히 중요한 영향을 미친다.

그러나 현실적으로는 장애학생을 위한 통합교육이 확산되고 있으나 우리의 교육현장에서는 통합교육이 활성화 되지 못하고 있는 실정이다. 그러므로 성공적인 장애 학생의 통합교육을 위해서는 통합교육의 목적, 교사의 신념과 자질, 준비된 교육환경과 프로그램, 부모와의 긴밀한 유대관계가 뒷받침 되어야 할 것이다(김광웅, 1990). 또한 장애학생의 교육적 통합에 있어 가장 중요한 역할을 하는 특수교사와 일반교사가 협력관계를 형성해 가는 구체적인 방법을 몰라서 현장에서 소극적인 태도를 취하는 경우가 많다고 보고 하였다(방명애 외, 2001).

통합교육에 있어 일반교사를 지원하는 방법에는 보조교사, 교수학습 자료 제공, 연수기회 제공 등 다양한 방법들이 있다. 그러나 우리나라의 경우 순회 방문지도와 같은 특수교사의 부분적인 지원 이외에는 통합교육 상황의 일반교사와 특수교사의 부분적인 지원 이외에는 통합교육 상황의 일반교사와 특수교사를 지원하는 다른

방법들이 잘 발달되어 있지 않기 때문에 더욱 현장에서 일반교사와 특수교사의 협력교수 필요성이 부각되고 있는 실정이다. 협력교수의 개념과 실행에 관한 연구에서 초등학교와 중학교 교사들을 대상으로 한 Walther-Thomas(1997)의 연구를 분석한 결과 협력교수를 통한 효과들이 바람직한 통합교육이 이루어졌을 때 나타나는 효과와 유사하기 때문에 협력교수가 통합교육의 효율적인 실천을 위한 지원방법이 될 수 있음을 시사해 주고 있다(박은혜, 2000).

통합교육을 위해서 장애 학생 학부모와 비장애 학생 학부모가 인식하는 통합교육의 효과와 교사 역할이 다름에도 불구하고 어느 한 쪽에만 치우친 연구조사들이 있어 왔다. 통합교육에 대한 부모들의 태도는 또한 통합교육의 성패를 좌우하는 중요한 변인이 될 것이다. 그 이유는 장애아 학부모들은 통합에 직접 참여하여 가정과 학교에서 조력자로서의 역할을 수행해야하고 비장애아의 학부모들은 자신의 자녀들을 통해 간접적인 협력을 할 때 성공적인 통합교육을 이룰 수 있기 때문이다. 또한 부모들이 갖고 있는 장애학생에 대한 수용, 인격적인 태도, 존중감을 보고 자란 학생들은 자연스럽게 장애학생들을 받아들일 수 있지만, 비판적이고 부정적인 부모들의 태도를 보아 온 아이들은 똑같이 그러한 행동을 모방 할 수 있기 때문에 부모들의 태도는 성공적인 통합교육을 위한 중요한 요인으로 작용한다(장혁재, 2001).

또한 장애학생들의 통합이 실현되기 위해서는 일반교사들의 특수교육과 통합교육에 대한 교육이나 교사들의 재훈련이 지속적인 과제라고 할 수 있으며 이러한 현실에도 불구하고 장애학생들에 대한 통합문제는 일반교육기관의 통합교육에 대한 긍정적 태도, 그리고 그들의 자녀들에게 보다 나은 교육의 기회를 제공하고자 하는 장애아 학부모들의 자녀 교육에 대한 열의 등을 고려 할 때 장애 학생을 위한 통합교육이 계속 확대 될 것으로 전망 된다고 보고 있다(김경숙, 2001).

그러나 대부분의 연구들은 일반교사, 특수교사의 인식부분과 비장애 학부모, 장애 학부모 인식 비교 정도만을 보고하고 있다. 통합교육의 필수 요소인 교사와 학부모부분을 좀 더 세밀하게 나누어 비교 분석 함으로써 네 집단 간의 통합교육에 대한 인식 차이와 교육적 효과 인식, 협력교수에 대한 인식과 협력교수의 바람직한

모델에 대해서도 연구가 이루어져야 할 것이다.

2. 연구문제

본 연구는 통합교육 기관 중 하나인 중학교에서 일반교사와 특수교사들을 대상으로 장애 학생 통합교육에 있어 교사의 역할 및 협력교수에 대한 인식을 조사하여 향후 바람직한 협력교수 모델을 개발하는데 있어 기초자료를 제공하는 것에 목적을 두고자 한다.

또한 통합교육의 중요한 요소 중 하나인 부모의 통합교육에 대한 인식 및 교육적 효과에 대한 인식을 살펴봄으로써 향후 관련 현장에서 통합교육을 실행하는 데 있어 합의점을 제공 하는데 본 연구의 목적을 두었다. 본 연구의 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 중학교 장애학생의 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 통합교육에 대한 인식과 교육적 효과 인식에는 어떤 차이가 있는가?

둘째, 중학교 장애학생 통합교육에서 비장애아 학부모와 장애아 학부모의 통합교육에 대한 전반적인 인식 및 교육적 효과에 대한 인식에는 어떤 차이가 있는가?

셋째, 중학교 장애학생 통합교육에서 비장애 학생 및 장애 학생에 대한 일반 교사와 특수교사 역할에 대한 인식과 실제 역할수행에는 어떠한 차이가 있는가?

넷째, 중학교 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 실제 협력교수에 대한 교사의 인식과 이상적인 협력교수모델에는 어떠한 차이가 있는가?

다섯째, 중학교 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 이상적인 협력교수 모델에 대한 비장애 학생 학부모와 장애학생 학부모 간에는 유의한 차이가 있는가?

3. 용어의 정의

① 장애학생통합교육

특수교육 대상자의 정상적인 사회적응 능력의 발달을 위하여 일반학급(특수교육기관이 아닌 학교를 말한다. 이하 같다)에서 특수교육대상자를 교육하거나 특수교육기관의 재학생을 일반학교의 교육과정에 일시적으로 참여시켜 교육하는 것을 말한다.(특수교육 진흥법 제2조 6항) 이 연구에서는 중학교 장애학생과 중학교 비장애 학생의 등교부터 하교까지 한 학급에서 함께 활동에 참여하는 것을 의미한다.

② 일반교사

특수학급의 학생이 배치된 중학교 일반학급의 담임교사를 의미한다.

③ 특수교사

본 연구에서 의미하는 특수교사는 장애학생의 통합교육을 위해 배치된 일반학급의 장애학생 담당교사로서 현재 장애학생의 교육을 위한 역할을 담당하고 있는 교사, 즉 장애전담교사로 학급에 배치된 교사를 의미한다.

④ 통합교육에 대한 인식

사람들이 어떤 대상에 대해 자각하고 있는 일반적인 생각으로 본 연구에서는 일반교사 및 특수교사, 비장애 학생 및 장애 학생 학부모들이 인식하는 통합교육에 대한 일반적인 의견을 의미한다.

⑤ 통합교육에 대한 교육적 효과인식

장애 학생 통합교육을 통해 장애학생과 비장애 학생에게 보여 지는 교육적 효과에 대한 일반교사, 특수교사 및 비장애아 학부모, 장애아 학부모의 일반적인 의견을 의미한다.

⑥ 교사 역할에 대한 인식

특수학급 교사가 장애학생의 교육에 대한 전문적인 지식과 기술을 갖고 있는 것처럼 통합학급 교사는 비장애 학생의 교육에 대한 전문가이다. 따라서 통합학급 교사는 통합학급 내에서 전문가로서의 역할을 담당하고 있을 뿐만 아니라 비장애 학생의 연령에 적합한 학습이나 행동들의 일반적인 기준을 토대로 하여 장애학생과 비장애 학생들의 행동을 관찰하고 평가할 수 있다. 또한 통합학급 교사는 장애학생이 지니고 있는 문제의 본질과 심각성에 대한 결론을 내리기 위해서 일반적인 발달 단계별 기준과 개별 장애학생의 행동을 비교하여 장애학생의 행동을 관찰할 수 있는 능력 또한 지니고 있다.

본질이 이러하기 때문에 본 연구에서는 일반교사와 특수교사의 역할에 대한 인식과 실제 수행하는 역할에 대한 일반적인 의견을 의미한다.

⑦ 협력교수

일반교사와 특수교사가 동등한 입장에서 서로의 전문성과 권리를 존중하여 함께 동일한 학급의 통합된 모든 학생에 대한 책임감을 갖고 학급의 모든 학생을 위한 교육을 위해 협력하는 것을 의미한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 장애학생 통합교육 개념 정의

1) 장애학생 통합교육의 개념 및 의의

통합의 개념은 정상화, 주류화, 최소제한환경이라는 세 가지 개념을 포함 하면서 의미를 보다 확장 시킨 것이라고 할 수 있다. 통합은 본질적으로 장애학생들과 비장애 학생들을 비장애 학생 학급에서 함께 교육하는 것을 의미한다.

정상화(normalization)는 특수교육의 철학적 기초가 되는 개념으로 가능한 한 정상에 가깝게 교육받고 정상적 생활환경이 마련되어야 한다는 신념이다. 따라서 정상화란 사회의 모든 구성원들이 동등한 권리와 기회를 가지고 삶을 영위해야 하는 윤리적 원칙을 반영한 것(김광웅, 1996)이며, 장애인들의 생활이 제한되지 않고 일반인들과 동등한 사회 구성원으로서 존중 되어야 한다는 사회적 가치를 표현하고 있다(사영숙, 1997).

주류화(mainstreaming)는 정상화의 개념에서 환경이 주로 학교로 제한 된 경우에 분리교육이 아닌 통합교육에 의해 실천되는 개념으로 일반 교육프로그램 혹은 전통 학교 조직의 적합성 문제를 제기하지 않고 다만 학교의 전통적 조직적 배치 내에서 함께 교육하는 것을 의미한다. 최소제한환경(LRE: least restrictive environ-ment)은 장애학생들에게 제공되는 환경이 장애로 인해 제한되어서는 안 된다는 개념으로 장애학생들에게 제한된 환경의 극소화를 제공하고자 하는 것을 원칙으로 한다(김광웅, 1996).

최근에는 일반교육주도(REI: regular education initiative)에 의한 완전 통합(inclusion)교육을 추구하고 있다. 일반교육주도(REI : regular education initiative)는 특수교육과 일반교육이라는 이중 체제를 부정하고 일반교육이라는 단일 체제에서 특수교육을 제공하여야 한다는 것을 의미한다. 이는 단계적인 배치를 통해 장애학생들이 특수교육의 체제에 남겨질 수 있는 주류화에 대한 대안적인 방법으로 모색된 것으로 일반교육 주도의 실현을 위해서 제안된 전략은 학습 구조 속에서 상호 협

력 하는 것이다. 즉 장애학생들이 비장애 또래와 함께 학습과제를 서로 도와가며 해결하도록 혼합 능력집단으로 구조화하는 것이며, 전반적인 취지는 개인차를 고려한 교실수업이 되도록 촉진하고자 하는 것이다. 이는 과거에는 분리 상황에서만 유용했던 특수교육 전문가들을 일반교실 속으로 끌어들임으로써 가능해진다(황순자, 2000).

즉 통합교육은 심신의 장애를 갖고 있는 학생을 일반학생 집단에 넣어서 교육하는 것을 의미한다. 이렇게 장애학생의 정상화를 실현할 수 있는 통합교육은 생존권을 중심으로 한 기본권의 실현, 교육의 실질적인 기회균등의 보장, 차별대우의 철폐, 진정한 개인차의 이해 및 사회복지 사상의 실현 등의 장점을 가지고 있다(강학구, 1997). Coursen(1976)은 통합이란 교육적 배치에 있어서 특수한 욕구가 충족되기 위해 취해진 단계에서 전일제 혹은 시간제로 장애학생이 정규학급에 배치되는 프로그램으로 정의하고 있다. Dailey(1974)는 장애학생에게 붙여진 명칭을 떼어버리고 다시 교실로 돌아오게 하는 것을 통합이라고 하였다.

통합교육은 많은 연구자들에 의해 여러 가지 다른 내용으로 정의되어 왔지만 모두 일반교육과정에 장애학생을 포함시키는 것이라는 공통적인 내용을 포함하고 있다. 따라서 통합교육을 다양한 교육적 필요와 능력을 지닌 학생들이 함께 교육받는 프로그램으로써 그 특징은 장애학생과 비장애 학생의 사회적 활동이나 교수활동에서 의미 있는 상호작용을 하는 것이다(이소현 외, 1998).

따라서 통합교육의 개념은 적당한 수의 장애학생을 환경적, 교수적, 사회적으로 비장애 학생과 함께 통합하는 것을 의미하며 장애학생의 독특한 교육적 욕구를 충족시키기 위해 가장 적절한 교육환경을 조성하는 것이다. 또한 장애학생이 장애로 겪게 되는 환경의 제한을 최소화하여 비장애 학생 학급에서 비장애 학생들과 함께 교육받고 활동하는 여러 가지 상호작용과 또래 및 교사들로 부터의 강화작용을 통하여 스스로 혼자 살아갈 수 있는 삶의 통합을 위한 최대한의 기회를 갖도록 하는 것이다.

2) 장애학생 통합교육의 효과 및 조건

(1) 통합교육의 효과

통합교육은 학령기 장애학생들에게 있어서 적어도 비장애 학생들과 상호 간에 동료의 발달을 강화시키는데 있어서 가치 있는 자원들을 제공할 독특한 기회를 마련해 준다. 통합교육은 모든 학생의 개별적 욕구를 충족시켜야 하므로 장애학생은 물론 비장애 학생에게도 욕구충족의 기회가 충분히 주어져야만 한다.

① 장애학생에게 주는 영향

통합교육의 필요성 중 가장 설득력 있는 주장은 장애학생이 정상적인 발달을 보이는 학생들과 함께 교육받음으로 인해서 나이에 적절한 행동을 관찰할 수 있으며 또한 그러한 행동을 자연스럽게 수행하는 또래들과 상호작용 할 수 있다는 사실일 것이다(Odom & Mcevoy, 1990).

특히 장애학생은 일반학생 또래 친구들과의 교류를 통하여 나이에 맞는 일상생활적응능력과 의사소통 능력을 신장할 수 있으며, 정상적인 발달을 보이는 또래들과의 통합을 통해 보다 바람직한 생활태도를 형성할 수 있게 될 것이다.

또한 친구들 간의 상호작용을 통하여 사회성 발달이 촉진되고 학급친구와 어울리면서 자신이 그 집단에 소속되어 있다는 정서적인 안정감을 갖게 되며, 사회생활에서 보다 자연스럽게 대응할 수 있는 능력을 키울 수 있을 것이다.

Morgan & York(1981)는 통합교육이 학생의 사회 정서적인 성장에 미치는 영향에 대하여 장애학생이 얻을 수 있는 효과를 설명하고 있다. 첫째, 다양한 친구들을 선택할 수 있는 기회, 둘째, 정규학급의 풍부한 재료와 시설들을 활용함으로써 잠재능력을 개발할 수 있는 기회, 셋째, 정상학생들로부터 적극적 상호작용의 행동패턴을 배울 수 있는 기회 등을 가질 수 있다고 한다.

이소현(1995)은 통합교육은 장애학생에게 사회성 발달 측면뿐만 아니라 기타 발달영역 및 행동에 있어서도 긍정적인 영향을 미친다고 하였으며, 이소현, 박은혜(2001)는 통합교육 결과로 장애학생의 발달적, 행동적 성취는 통합을 통해서 촉진될

수 있다고 하였다.

② 비장애 학생에게 주는 영향

장애학생을 통합할 때 비장애 학생 학부모들은 혹시 일반학생들에게 부정적인 영향을 미치지 않을까하는 우려를 하게 된다.

그러나 이러한 우려를 해결하기 위한 많은 연구들을 분석해 보면 일반학생들이 통합 환경에서 장애학생들과 함께 교육 받음으로써 인해서 부정적인 영향을 받는 것은 아니며, 오히려 주의 깊은 계획과 배려로 인하여 발달적, 행동적, 태도적인 측면에서 긍정적인 영향을 받을 수 있음을 시사하고 있다(이소현, 2001; 박은혜, 2001).

특히 통합교육을 통하여 비장애 학생들은 인성발달 및 도덕심을 기를 수 있다. 예를 들면, 부모와 형제 그리고 다른 사람에 대해서도 많은 이해를 할 수 있는 마음을 기르게 된다. 또한, 자기중심적이기 보다 타인 중심적인 사고를 형성하며 타인을 이해하고 받아들이는 능력을 기를 수 있으며, 다양한 개성들이 한 사회의 구성원으로서 공존하는 것을 자연스럽게 생각할 수 있는 기초능력을 기르며, 한 사회의 구성원의 이질성의인정과 수용, 그리고 더불어 살아갈 수 있는 능력의 기초를 형성하게 된다.

서봉연(1986)에 의하면 비장애 학생들은 장애학생의 통합에서 장애학생들에 대한 상호협력자, 모델역할을 하게 되므로 상대방을 돕는 마음, 양보심, 배려하는 마음, 기다릴 줄 아는 마음, 함께 느껴보기 등과 같은 사회적 행동을 보다 다양하게 익히게 된다고 하였다.

(2) 통합교육의 조건

장애학생과 비장애 학생이 같이 통합교육 하는 것은 결코 쉬운 일이 아니며, 통합교육이 의도한 성과를 거두기 위해서는 여러 가지 조건을 갖추어야만 한다.

Karens(1979)는 통합교육 프로그램의 구성 시에 고려해야 될 점으로 장애학생의 장애정도와 발달적 요구에 적합해야 하며, 장애학생과 비장애 학생에게 미치는 이

로운 점을 고려해야 하고, 장애학생 비장애 학생간의 상호작용을 평가 할 수 있어야 하며, 장애학생 및 비장애 학생 적응상태가 통합프로그램의 참여 후 반드시 검토되어야 한다고 지적하고 있다.

National Education Association(1975)은 장애학생의 통합교육이 다음과 같은 조건이 갖추어 졌을 때에만 성공할 수 있다고 하였다. 첫째, 장애학생과 비장애 학생에게 다같이 적절한 학습경험이 마련될 때, 둘째는 비장애 교사와 특수교사, 행정가들이 계획을 세우고 그것을 실현하는데 균등한 역할을 각기 수행할 수 있도록 준비를 했을 때, 셋째, 적절한 교수자료, 보조적인 도움, 학생에게 필요한 서비스 등이 교사와 장애학생에게 준비되어 있을 때, 넷째, 학급의 크기와 교수계획수립, 교육과정설계 등의 수정이 통합교육에 적당했을 때, 다섯째, 체계적 평가와 프로그램 전개에 대한 충분한 연구가 되었을 때, 여섯째, 적당한 재정적 지원이 이루어지고 자료는 통합교육을 위해 마련되고 그 목적 수행에 적절히 사용될 때라고 하였다.

유수옥(1998)은 학생 통합교육을 위한 과제 요인으로 프로그램 교사, 비장애 학생 및 장애학생 부모교실, 환경으로 나누어 고찰하고 실천방향을 모색하였다. 교육기관이 장애 학생을 성공적으로 통합하기 위해서는 장애학생의 전반적인 발달을 촉진할 뿐만 아니라 장애학생 개개인의 특별한 요구에 맞는 개별화 교육프로그램이 필요하며 장애학생 교육에 관한 전문적 지식과 교육방법에 관한 기술, 그리고 장애학생에 대한 긍정적인 태도를 겸비한 교사 양성의 중요성을 언급하였다. 그리고 비장애 학생들은 다양한 활동과 매체를 통하여 장애학생에 대한 바람직한 태도를 형성 할 수 있도록 준비과정이 필요하며, 장애학생들은 협동하고, 나누고, 함께 할 수 있는 사회적 기술과 기능적으로 환경의 변화에 대처 할 수 있는 기술 등을 준비하는 과정이 필요하다고 하였다.

이러한 프로그램, 교사, 학생들의 준비에 못지않게 중요한 요인으로 부모요인을 제시하였는데 통합이전에 통합교육이 목적과 자녀에게 미치는 영향 등에 대하여 정보를 제공해야 하며 비장애 학생의 부모와 장애학생의 부모가 함께 할 수 있는 기회를 제공하는 등 통합이전과 통합교육 중의 부모교육이 지속적이어야 한다고

하였다. 마지막으로 교실환경에 대한 부분은 교실의 배치, 구조, 교재교구와 같은 물리적 환경에 대한 충분한 배려가 필요하다고 언급하였다.

교실은 학생들이 함께 사회적 상호작용을 일으키는 중요한 장소적 매개체가 되고 물리적 도구들은 도구적 매개체로서의 역할을 하기 때문이다.

통합교육은 이질적인 학습집단이 공통된 교육내용을 가지고 하나의 교육목표를 달성하는 활동을 함으로써 이루어지기 때문에 다양한 협력기능이 강조되며(Reiser, 1991), 조별활동과 능력의 교환을 조직적으로 하는 것이 필요하다. 즉 모든 구성원이 서로 다른 능력과 기술을 상호교환하고 맞추어 나가야 하는 것이다. 통합에서 강조되는 것은 공통된 교육내용과 개별화 교수이다. 따라서 전통적인 교수법에서 벗어나 학습자가 상호협력하고 만날 수 있는 교수 학습체제로 전환되어야 하며 이질적인 집단의 수업을 위한 교사의 협력팀이 구성되어야 할 것이다.(국립특수교육원, 1997)

2. 장애학생 통합교육에 대한 인식 및 교육적 효과 인식

1) 교사

장애학생의 통합교육에 대한 교사의 태도가 장애학생 통합의 성공여부에 미치는 영향은 매우 크다. 통합교육의 영향과 교과에 관한 교사의 태도연구에서 장애학생을 직접 가르치는 교사들의 긍정적 혹은 부정적 태도들이 장애학생의 통합교육의 성패를 좌우할 수 있으며, 교사의 견해나 태도에 따라 교육의 질이 달라질 수 있다(bender, 1986)고 한다.

이와 같이 교사의 태도나 인식은 어떤 행정적 지원이나 교육과정, 교수전략보다도 통합교육의 성공을 결정짓는 중요한 요건이 될 수 있다(Larivee, 1981).

장애학생을 통합 환경에서 배치한다고 하더라도 장애학생에 대한 교사의 태도가 부정적이고, 이로 인해 부적절한 교수가 이루어진다면 장애학생은 물론 함께 생활하게 될 일반학생에게 까지도 부정적인 영향을 미칠 수 있을 것이다(김정현, 1996).

윤혜경(1991)은 장애학생에 대한 교사의 태도가 긍정적 이었을 경우 이러한 태도

는 비장애 학생의 장애학생에 대한 긍정적인 수요태도에 기여하는 바가 크다고 하였다. 장애학생에게 동등한 교육기회를 제공한다는 점에 있어서 교사들은 대체로 통합교육에 대해서 긍정적인 인식을 가지고 있었고, 장애학생의 정서발달, 사회성 발달에 주는 영향에 대해서도 긍정적인 태도를 나타냈지만 장애학생의 학업적 성장의 측면에서는 부정적인 견해를 보였으며, 대체로 통합교육은 비장애 학생에게 해로운 영향을 미칠 것이라는데 일반교사들의 견해가 모아지는 연구결과(김현숙, 1996)를 보더라도 현재 우리나라의 교육 상황에서는 통합교육의 장애요인이 아직 많이 산재하고 있음을 알 수 있다.

반면, Morsinh(1984)는 대부분의 일반교사들이 장애학생에 대한 적절한 사전지식과 준비의 부족으로 인하여 장애학생을 지도함에 있어서 많은 어려움과 거부감을 갖게 되기 때문에 통합교육에 대해 부정적인 태도를 갖게 된다고 지적하였다.

또한, Donaldson(1980)은 일반교사들의 통합에 대한 부정적인 태도는 장애학생과의 상호작용과 구조화된 활동을 통하여 장애학생에 대한 정보가 제공될 때 보다 긍정적으로 변화된다는 사실을 지적하면서 장애학생의 통합교육에 대한 일반교사의 부정적인 인식을 개선하기 위한 적극적인 입장에서의 연구를 추진하였다.

장애학생의 통합에 대한 교사의 인식과 관련하여 Larrivee(1981)는 장애학생에 대한 교사의 올바른 이해와 인식은 통합교육의 성공여부를 결정적으로 좌우하는 중요한 잠재변인이며, 이와 관련된 교사의 태도는 나이, 교육수준, 교육경험 등과 같은 고정적인 변인과 장애학생과의 접촉경험, 교육방법과 관련된 지식과 기술의 훈련과 같은 유동적 변인에 의해 영향을 받을 수 있다고 하였다.

윤점룡(1995)은 특수교육에 대한 보다 구체적인 지식과 기술을 익힐 수 있는 기회를 제공하기 위해서 현직 일반교사는 재교육을 통해 특수교육에 관한 공부를 해야 하며, 일반교사 양성대학에서는 특수교육과 관련되는 과목을 2과목 이상 이수토록 해야 한다고 하였다.

통합교육의 경험이 있는 교사들은 경험이 없는 교사에 비해 장애학생의 능력에 대해 더 잘 이해할 수 있기 때문에 장애학생이 통합되기 위해 갖출 수 있는 능력에 대해 잘 알고 있어서 장애학생이 비장애 학생과 통합되는 환경에서 도움을 필

요로 하는 기술과 그렇지 않은 기술에 대해 적절한 서비스를 제공하는 것이 가능하다고 하였다(Ljnda & Janice, 1982).

이러한 연구의 결과에서 알 수 있듯이 장애학생의 통합경험은 장애학생을 일반학습 환경에 통합시키기 위해 준비시키는 과정에서 상당히 유익하게 작용될 수 있으며, 통합교육 경험유무는 특수교사 집단에게도 유익한 정보를 제공함은 물론 일반교사에게도 장애학생에 대한 이해와 통합에 대한 인식개선에 기여하는 바가 큼을 알 수 있었다(강근희, 2005).

2) 학부모

통합에 대한 부모들의 태도는 통합교육의 성패를 좌우하는 중요한 변인이다. 왜냐하면 장애학생 부모들은 통합에 직접적으로 참여하여 가정과 학교에서 조력자로서의 역할을 수행해야 하고, 비장애아의 학부모들은 자신의 자녀들을 통해 간접적인 협력을 할 때 성공적인 통합교육을 이룰 수 있기 때문이다. 또한 부모들이 갖고 있는 장애학생에 대한 수용, 인격적인 태도, 존중감을 보고자란 학생들은 자연스럽게 장애학생들을 받아들일 수 있지만 비판적이고 부정적인 부모들의 태도를 보아온 아이들은 똑같이 그러한 행동을 모방할 수 있기 때문에 부모들의 태도는 성공적인 통합교육을 위한 중요한 요인으로 작용한다(정혁재, 2001).

장애학생의 통합교육에 대한 부모들의 태도를 조사한 외국의 선행연구들을 살펴보면 취학 전 통합교육 실시에 대한 부모들의 태도는 장애유무에 관계없이 두 집단의 부모 모두 긍정적인 태도를 보였으며 특히 장애 학생 부모들은 통합프로그램이 장애학생들의 사회성과 정서를 발달시키고 나중에 지역사회에 적응하는 경험을 증가시킬 것이라고 인식하는 것으로 나타났다(Feichartetal, 1989). Bailey와 Winton (1987)은 통합을 하기 전에 학부모들의 통합에 대한 기대심을 평가하고 통합경험을 하는 동안 그 기대심의 변화를 알아 본 결과, 부모 모두 통합의 이점으로 장애학생의 현실세계의 적응과 지역사회에서의 수용촉진에 대한 내용을 가장 많이 지적해 주었다고 보고하고 있다.

그리고 통합교육에 대하여 비장애아 학부모와 장애아 학부모 모두가 관심을 가

지고 있는 내용을 조사한 Cansler와 Winton(1983)의 연구에 의하면 부모들은 교사의 자질과 태도, 교사와 학생의 비율을 지적한 것으로 보고되었으며 장애학생과 비장애 학생의 우정이 싹트게 한다고 인식하고 있다(Hanline& Halvorsen, 1989).

또한 장애학생 부모들은 장애자녀들에 대한 지역사회의 수용과 현실세계에 학생들을 적응시키며 더 폭넓은 학습의 기회를 제공하고 더 흥미 있고 창조적인 활동의 기회를 제공한다는 점을 통합교육의 혜택으로 인식하고 있으나, 통합교육 실시에 따른 가장 어려운 문제로 비장애 학생들로부터 장애학생들이 거절당하는 것, 질 높은 특별한 도움의 필요, 특별한 서비스와 자격 있는 전문가 등이 필요하다고 지적하였다(buralnick, 1994)

그리고 비장애아 학부모들은 자신의 자녀가 인간의 발전과 성장에 대한 차이점을 배울 수 있다는 점을 통합교육의 혜택으로 인식하고 있다고 보고하고 있다(Reichartetal, 1987)

그러나 Cole과 Chan(1990)의 비장애아 학부모와 장애아 학부모를 대상으로 조사한 연구에 의하면 비장애아 학부모들은 통합의 교육적 효과 보다는 장애아로 인하여 정상의 자기 자녀들이 교육적으로 불이익을 받지 않을까 우려하는 것으로 나타났다. 그렇지만 실제 비장애아 학부모들은 통합교육에 참여하는 자녀들에 대해 거의 걱정을 하지 않는 것으로 보고되고 있다(Bailey& Winton,1987)

실제로 Odom, Deklyen와 Jenkins(1984)는 통합교실에 배치된 비장애 학생의 발달에 관한 연구에서 정규교실 과정도 중도장애의 학생이 통합된 교실에 각각 배치된 32명의 비장애 학생의 발달을 1년간 평가해 본 결과 지적능력, 언어능력, 사회발달과 같은 기초능력의 성취에서 두 집단 간에 차이가 없음을 발견함으로서 통합교실에서 비장애학생은 부정적인 영향이 없음을 보고하고 있다. 이와 같은 연구결과를 통해 통합교육에서 비장애 학생들이 발달에 손상을 입을 수 있다고 믿는 비장애 학생부모의 걱정을 해소시켜 줄 수 있을 것이다.

3. 통합교육에서 교사의 역할에 대한 인식

1) 일반교사의 역할

통합교육에 있어 일반교사는 장애학생을 가르치는데 있어 최우선적인 자원이라는 점을 인식해야 한다. 이러한 측면에서 일반교사들은 항상 새로운 것에 의해 동기유발 되어 자신들의 기능이나 지식을 끊임없이 재확립하고, 비장애 학생 뿐 아니라 장애학생에 대한 모든 교육과정의 책임을 공유해야 하며(Purkey, 1984; 윤학숙, 2001, 재인용) 자신의 부족한 면은 다른 인적 자원의 도움을 받을 준비가 되어 있어야 한다.

김세영(2002)은 일반교사의 역할을 네 가지로 제시하였는데 첫째, 학습자를 보호하고 안내하며, 둘째, 적절한 교육과정을 계획하고, 셋째, 계획된 교육과정을 수업상황에 투입하여 적합한 교수 ·학습 활동이 효율적으로 이루어질 수 있도록 하며, 넷째, 이러한 모든 요소들을 평가하고 진단하여 다시 교육활동에 반영될 수 있도록 하는 것이다. 그러나 통합 상황에서는 이러한 일반교사의 역할이 장애학생의 특별한 요구에 의해 변화되어야 한다.

정희영(1996)은 통합교육의 성공적인 실행을 위해서는 교사의 자질이 가장 중요한 역할을 한다고 하면서 장애학생 통합교육에서 교사의 자질을 세 가지 측면으로 제시하였다. 첫째, 교사는 장애학생을 이해하는데 기초가 되는 장애학생의 발달과 행동에 대한 지식을 갖추고 있어야 하고, 둘째, 교사는 통합교육의 실제 상황에서 장애학생을 지도하는데 필요한 교수기술과 장애학생 지도를 위해 동원되는 설비 및 자료 활용을 위한 기술을 지니고 있어야 하며, 셋째, 교사의 장애학생에 대한 태도는 장애학생의 자아 존중감 형성과 비장애 학생 및 장애학생의 사회적 상호작용에 큰 영향을 미치기 때문에 교사는 장애학생에 대해 긍정적이고 수용적인 태도를 지니고 있어야 한다.

Blankenship & Lilly(1981)는 통합교육에서 일반교사의 역할 정립의 중요성을 강조하면서 통합교육에서 일반교사의 역할을 다음과 같이 정의 하였다. 첫째, 일반교사는 교육 팀의 일원으로서 학업과 행동에 문제를 보이는 학생을 평가절차에 참여

하도록 의뢰하고, 개별화 프로그램에 참여하여 학생의 현재 수준과 관련된 정보를 제공하는 역할을 한다. 둘째, 통합교육 체제 안에서 장애학생들이 대부분의 시간을 일반교실에서 보내게 되므로 일반교사는 특수교사와 협력하여 적절한 교재 및 교수방법을 같이 적용하여야 한다. 셋째, 통합학급 안에서 적절한 교육을 수행하기 위해서는 우선 장애학생의 행동문제를 통제해야 하므로 특수교사와 협력하여 행동문제에 대한 교육이 교실에서 일반화 될 수 있도록 돕고 행동문제를 통제하는 역할을 한다. 이처럼 일반교사들은 통합교육에 따른 변화된 역할과 책임을 점차 확립하고 특수교사와 협력적으로 학급을 운영해 나가야 한다(신현순, 2001).

무엇보다도 교사는 비장애 학생뿐만 아니라 장애학생에 대한 발달적 특성을 이해하고 그들을 이해하려는 노력이 필요하며, 그들을 위한 학습경험을 제공하려는 노력 등이 필요하겠다.

2) 특수 교사의 역할

통합교육에 있어 특수교사는 모든 학습자들의 성공적인 성취계획, 상호교수, 자문, 교사지원팀, 수업참여 등과 같은 역할을 수행해야 하며, 이외에도 실제 수업현장에서 직접교수라든가 협력교수를 통해 직접 모든 학습자를 가르칠 책임이 있다. 또한 필요하다면 학습 도움실이나 특수학급에서 장애학생을 직접 지도하거나 계획 및 평가하는 역할도 수행해야 한다(Turnbull, 1990).

이효자(1996)는 특수교사의 역할 중에서 가장 중요한 세 가지를 강조하고 있다.

첫째, 특수교사는 전문성을 고루 갖춘 교사가 되어야 한다. 특수교사는 교사의 자질 외에 남다른 끈기와 인내심, 창의력, 열성, 정서적 성숙, 유머감각 뿐 아니라 전문가적 자질 즉, 장애학생에 대한 완벽한 지식과 올바른 이해, 개별 특성에 따른 지도방법, 치료교육 방법 등을 갖추어야 한다.

둘째, 특수교사는 장애학생을 사랑과 존중의 태도로 대해야 한다. 장애학생들이 혼자 스스로 주도권을 갖고 행동하도록 도와야 하고 학습자를 존중해 줌으로서 자율성과 성장을 향한 내적인 힘을 갖도록 해야 한다. 특수교사들의 능력과 끈기는 장애 학생들을 대하는 다른 교사들의 인식에도 영향을 줄 수 있다.

셋째, 특수교사는 장애학생을 직접 지도하고, 부모에게 필요한 정보를 제공하고, 관련 기관의 전문가와 협력을 통하여 장애학생을 위한 프로그램을 조정해 나가며, 학생에 대한 지지자의 역할도 수행한다. 특수교사는 장애학생의 교육과 더불어 재활을 위한 실제적인 책임을 담당하여야 한다.

통합교육 상황에서 가장 부각되는 특수교사의 역할은 무엇보다도 장애학생이 통합교육 상황에 잘 적응할 수 있도록 돕는 장애학생의 교육목표의 일반화와 정상화에 있다고 볼 수 있다. 그리고 필요한 경우에는 장애학생의 독립적 기능과 참여를 위해 보조공학을 지원하는 역할 담당해야 하며, 학습적인 요구와 특성에 관한 정보 및 그들의 특별한 필요를 충족시켜 줄 수 있는 효과적인 교육방법과 교재에 대한 정보를 일반교사에게 제공하여 공유해야 한다. 또한 이제는 특수교사는 장애학생에 대한 직접적인 교수자로서의 역할 뿐 아니라, 일반교사에 대한 자문 및 상담을 통한 정보제공과 학부모 교육, 일반교사와 다른 교육관계자들을 대상으로 통합교육과 관련된 법률 및 장애학생을 가르치기 위한 방법을 제공하는 교사 재교육 등의 간접적 서비스의 역할에 확신을 갖고 다른 교사집단과의 적극적인 인간관계를 확립할 필요가 있다(장금수, 2003).

지금까지의 특수교사의 역할에 대한 논의는 특수학급 내에서 장애학생을 교수하는 것에 초점을 두어 연구되어 왔기 때문에 통합학급의 교사와 기술이나 지식을 공유하고 통합교육 안에서 장애학생과 비장애 학생 모두에게 이점을 제공하는 환경을 창출해 내는데 제한적인 역할을 해 왔으며(최선실, 2000), 통합교육 체제와 특수교육 체제간의 구체적인 상호의존성을 진전시키고 지원해 주는 노력은 하지 못했다.(박승희, 1999). 그러나 현재 통합교육이 양적으로 확대되고 있는 시점에서 특수교사들의 역할이 일반교사들의 역할과 더불어 중요한 부분을 담당하게 되었다. 따라서 구체적인 역할을 제공하기 위한 연구들이 지속적으로 이루어져야 한다(이현숙, 2005).

3) 학부모가 교사의 역할에 대한 인식

통합교육을 실시하기 위해 일반교사와 특수교사가 습득하고 수행해야 할 것으로

제안된 자질들 중 분리교육을 실시할 때 필요한 자질들과 대조되는 자질들로 학생의 가족과 동반자적 관계를 형성하는 기술, 명료하고 효율적으로 의사소통하는 기술, 다른 전문가들과 협조하는 기술 등을 들 수 있다.

특히, 장애학생 통합교사는 통합학급 내에서 일반 교육과정을 실행하는 전문가로서의 역할을 담당하고 있을 뿐만 아니라 일반학생의 일반적인 행동이나 학습 등을 토대로 하여 장애학생과 비장애 학생들의 행동을 관찰하고 평가할 수 있어야 한다(배외숙, 2005). 즉, 장애학생 통합교사는 장애학생이 지닌 문제의 본질을 파악하고 그들이 일반학생과 동등하게 참여할 수 있는 교육과정을 짜기 위해서는 일반적인 발달 단계별 기준과 개별 장애학생의 행동을 비교하여 장애 학생의 행동을 관찰할 수 있는 능력이 필요하다.

이소현(1996)은 교사의 역할에 대해 직접적인 서비스 제공자와 협력자의 역할로 구분하여 제시하고 있다. 먼저 직접적인 서비스 제공자로서의 통합교사는 장애학생과 일반학생 간의 사회적인 상호작용을 격려할 수 있는 학습 환경과 활동을 개발하여 교육 프로그램의 모든 측면을 통합한다. 또한 장애학생의 발달을 증진시킬 수 있는 정보와 지원을 제공하며 학생과 프로그램을 평가한다. 협력자로서의 통합학습교사는 특수교사와 협력하여 장애학생 문제의 본질과 심각성에 대해 의견을 나누어 장애학생을 위한 목표행동을 설정하고 교수전략을 짜야 한다.

Blankenship과 Lilly(1981)는 교수 관리자로서의 교사, 행동관리자로서의 교사, 교육적 팀 구성원으로서의 교사로 나누어 설명하였다.

첫째, 교수 관리자로서의 통합학급 교사는 일반학생을 포함한 장애학생 각자의 능력을 면밀히 파악하여 개별적인 욕구를 충족시킬 수 있는 수업계획을 세우고, 수업에 적합한 교수자료와 교수활동을 조직화하며, 특정 수업내용을 가르치기 위한 교수 매체를 준비해야 한다.

둘째, 행동관리자로서의 통합교사는 장애학생을 기꺼이 수용하고 일반학생과의 상호작용을 적극적인 중재를 함으로써 장애학생이 학습구성원으로서 인정받을 수 있도록 하여야 한다. 교실에서 일어나는 활동은 교사의 철학적 태도에 의해 많은 영향을 받기 때문에 교사가 보이는 행동과 태도, 특히 학생들 사이의 갈등적 상황

에서의 통합교사의 판단은 그들 사이에 중요한 가치 기준이 되고 교실 내의 사회적 규칙이 되어 장애학생과 일반학생 모두의 행동과 태도에 영향을 미친다(박승희, 1999).

셋째, 통합교육의 모든 활동에 장애학생이 의미 있게 참여하도록 하기 위해서는 수업내용과 교수방법이 통합교육의 목적에 맞게 수정되어야 하고 이를 위해서는 교육적 팀이 필요하다. 교육적 팀 구성원으로서의 통합교사의 역할은 학급에서 부적절하게 기능하는 학생을 가장 먼저 발견하고 장애를 선별하여 진단하도록 의뢰하는 역할을 수행해야 한다. 또한 통합학급에서 이루어지는 교육활동 속에서 수집된 관련 진단 자료를 바탕으로 개별교수계획(IEP)을 작성할 때 이에 적합한 교육목표를 세우고, 프로그램이 실행되는 동안 부모 및 특수학습 교사 등과 다른 팀 구성원 간에 정보를 공유하여 개별교수계획 개발에 적극적으로 참여하는 역할을 한다.

박은혜(1996)는 성공적인 통합교육을 위해 교사들의 교육에 대한 사회, 문화적 맥락에서의 이해가 필수적이라고 주장하면서 이중에서도 특히 교사들이 관심을 두어야 할 부분은 학습자의 생활이 이루어지는 가족과 지역사회의 특징을 이해하는 것이라고 하였다. 또한 특수교사, 사회사업가, 의사, 영양을 위한 요리사, 학교 교사 등과 직, 간접적으로 관계를 맺으며 협력할 수 있어야 한다고 하였다. 이러한 다른 전문 팀 구성원과 팀워크를 이루어 성공적으로 일하기 위해서는 무엇보다도 교사양성 프로그램에서 의사소통 기술과 팀워크에 대한 지도와 실제가 중요하다.

이상과 같이 통합교육 실행을 위하여 통합학급교사에게 필요한 자질을 정리해보면, 학습자의 장애 정도에 따라 필요한 수정을 이해하고 분석하는 능력, 학생의 특정 장애조건과 관련된 필요를 분석하는 능력, 프로그램을 선정하는 능력, 환경적인 특성을 분석하는 능력, 전문적인 도움을 받을 수 있는 능력, 장애학생 및 일반학생간의 상호작용의 성격을 분석하는 능력 등이 있다. 이러한 능력들을 갖추고 통합교육 상황에 적절하게 교육적으로 발휘하기 위해서는 이것들에 관한 충분한 사전지식이 있어야 한다(조진희, 2006).

4.통합교육에서의 교수법

1) 통합교육에서의 협력 교수의 개념

Cook(2004)에 의하면 협력교수란 두 명 도는 그 이상의 교사나 다른 공인된 직원의 교수적 책임을 공유하기 위한 계약으로 단일 집단의 학생들을 위해서 본래 한 학급이나 작업 공간에서 특별한 내용(목표들)에 대한 공동의 권한, 공동의 자료와 연합된 책무성을 가지고 일하는 것으로, 참여의 수준이 개인마다 다르지만 다양하다고 정의하였다. 한편, Bauwens와 Hourcade(1995)에 의하면 협력교수는 일반교사와 특수교사와 언어치료사와 같이 지원서비스 또는 관련서비스를 하는 사람들이 통합 환경에서 학생들을 협력적으로 가르치는 것을 의미한다고 하였으며 일반교육 프로그램 속에 장애학생의 통합을 촉진시키기 위한 약속을 지키도록 하는 협력적 전달 모형의 하나(Bauwens, hourcade, & Friend, 1989; Neubert, 1987)로서 간주하였다.

협력교수는 학업적 교수의 상실, 불충분한 전문가들 간의 협력과 의사소통, 문제 계획하기, 교육과정의 붕괴와 같은 풀 아웃(pull-out)프로그램과 관련된 문제들을 최소화하기 위해 고안되었으므로 통합 상황에서 교육을 담당하고 협력적 관계에 있는 일반 교사와 특수 교사 간의 질적인 협력교수의 실행은 성공적인 통합교육을 위해 필수적이며 불가분의 관계에 놓여있다. 통합교육 상황에서 협력교사의 역할과 책임은 전문적 관계를 반영하는 교수적 상호작용, 개별 학생의 지원을 제공하면서 전체 학습의 교수 흐름을 유지하는 것, 학업적 • 발달적 • 보상적 학생의 요구를 반영하는 교육과정의 운영(Adams, Cessna, Friend, 1993)이기 때문에 협력교사들은 교육과정 운영에 대한 책임을 함께 져야 한다(Friend, Bursuck, 2002). 그러므로 통합교육 상황에서 협력교수를 직접 실행하는 협력교사들은 교수계획을 함께 세우고 교수적 수정과 지원을 제공해야 하며 학생의 진보에 대한 점검과 평가를 함께 해야 하는 관계에 놓여 있다.

성공적인 협력교수는 교사간의 긍정적인 신뢰관계에 기초하며, 협력교수에 참여하는 교사들은 서로의 전문성과 능력을 인정하는 공동의 지도력을 가져야 한다(방

명애, 1998).

2) 통합교육에서의 협력교수의 필요성 및 중요성

장애학생 통합교육은 서로 다른 교육철학을 가진 일반교사와 특수교사가 한 공간에서 같이 교육활동을 수행하여야 하기 때문에 많은 어려움이 따르게 된다.

일반교사와 특수교사간의 협력적이고 긴밀한 상호작용 없이는 철학에 있어 많은 차이를 갖고 있는 교사들을 통한 성공적인 통합교육이 불가능하고 매우 제한되게 된다.

따라서 일반교사와 특수교사간의 협력이야말로 성공적인 통합교육을 실천할 수 있는 길이라고 볼 수 있다. 물론, 다른 교육과정이나 교육자료, 교육방법의 부족과 같은 통합을 방해하는 다양한 요인들이 존재하고 교수방법적인 지원을 통해서도 교육과정상의 차이를 극복하는데 도움을 줄 수 있지만, 이러한 교수방법 지원 역시 통합교육에 있어서 교육과정 상의 차이를 극복하는데 효과적으로 사용되기 위해서는 통합교육을 지원할 수 있는 지원교사(전담특수교사, 순회교사, 상담전문 특수교사, 치료사 등)제도가 정착되거나 특수교사와 일반교사의 협력체제가 잘 이루어져야 한다. 실제로 이와 같은 협력체제의 실시로 나타난 많은 교육 프로그램들(Dunlao, Robbins, Dollman, & Plienis, 1988)의 성과가 협력체제의 현장 활용을 적극 권장하고 있다.(이소현, 2002; 박은혜,2002)

그리고 이러한 교사간의 효과적인 협력교수를 위해서 박현옥과 이소현(2000)은 협력자들 간에 긍정적이고 신뢰 있는 관계를 형성해야 하며, 어느 한 영역의 일반적인 자문이나 전문적 지식의 제공보다는 두 영역의 전문가들이 동등한 자격으로 협력을 위해 노력을 기울여야 한다고 하였다.

일반교사와 특수교사들은 보다 협력적인 관계를 지속하여 모든 학생들에게 긍정적인 효과를 줄 수 있도록 협력교수에 있어 역할과 적용방법을 분명히 알고 실천해야 할 필요가 있다.

3) 통합교육에서의 협력교수의 유형 / 방법

협력교수 유형에는 한 명은 주 교사이고, 다른 한 명은 보조교사(one teaching, one assisting), 스테이션 교수(station teaching), 병행교수(parallelteaching), 대안교수(alternative teaching), 팀교수(team teaching)유형이 있다(Friend & Bursuck, 1996 ; Reeve& Hallahan,1992).

(1) 한 명은 교사 / 한 명은 보조교사 (one teaching, one assisting)

한 명은 교사/ 한 명은 보조교사 유형은 하나의 대 집단을 대상으로 한 교사가 수업을 진행하고 다른 한 교사가 조력자의 역할을 하는 형태이다. 대부분 일반교사가 전반적인 교수활동을 주도하고, 특수교사는 개별적으로 장애 학생에게 지원을 제공하지만, 지속적으로 교사들의 역할이 고정될 경우, 특수 교사 뿐 아니라 장애 학생 역시 학급에서 주변인으로 인식될 수 있기 때문에 역할이 고정되지 않도록 주의해야 하며, 보조 또는 조력의 의미가 장애학생에 대한 보조만을 의미하는 것이 아님을 인식해야 한다. 이 유형은 계획 시간이 적게 들고 수업의 진행이 원활하다는 장점이 있다.

(2) 스테이션 교수(station teaching)

스테이션 교수유형은 교사가 교수적인 내용을 몇 개의 부분으로 나누어 교실의 다른 장소에서 각각을 맡은 교사가 교수활동을 하는 유형이다.

학생들은 장소를 이동하여 같은 내용의 활동을 하고, 교사 수에 따라 학생의 집단을 소집단으로 나누어 활동을 진행한다. 이 유형은 각 교사가 따로 교수를 진행하기 때문에 협력교사 간의 부담을 줄일 수 있고 교사들이 동등한 교실 내 지위를 유지할 수 있으며, 장애유학생들도 소집단에 포함되어 활동에 참여할 수 있다는 장점이있다. 그러나 교실 내 소음과 학생들의 활동 수준이 지나치게 높아질 수 있다는 점, 교사들이 수업시간을 동일하게 분배하여 한 장소에서 다른 장소로 계획된 시간 내에 학생들이 전이할 수 있도록 교사들 간의 수업 보조가 이루어져야 한다는 어려움이 있다.

(3) 병행교수(parallel teaching)

병행교수 유형은 대상 학생들을 두 집단으로 나누어 두 교사가 각 집단을 따로 교수하는 유형이다. 각 집단이 같은 내용을 같은 시간에 배우도록 두 교사가 미리 계획하여야 하며, 반복 연습이 필요한 활동이나, 교사의 감독이 필요한 프로젝트 활동 등에 사용할 수 있다. 스테이션 교수와 마찬가지로 소음과 학생들의 활동 수준이 문제가 될 수 있으나 각 교사가 따로 교수하여 개별화 교수가 가능한 방법이다. 이 유형은 많은 수정이 가능하고, 학생들에게 하나의 주제에 대해 다른 관점을 가르치기 위한 내용을 공유할 수 있다.

(4) 대안교수(alternative teaching)

대안교수 유형은 일반적 수준의 대집단 하나와 수행능력이 평균 이상 또는 평균 이하인 소집단 하나를 만들고, 두 교사가 각 집단을 맡아서 교수하는 유형이다. 이 유형은 사전교수, 심화교수, 보충교수로 나누어서 교수가 이루어 질 수 있지만, 장애학생을 소집단에 과다 배치할 경우, 이것은 일반 교실 뒤에서 특수교육을 운영하는 것과 다를 바가 없어지며, 장애학생을 반복적으로 복습하게 할 경우에도 이로 인해 학급으로부터 장애 학생들이 낙인 될 수 있기 때문에 교사들은 이 점을 인식하고 이를 고려하여 적용해야 한다.

(5) 팀 교수(team teaching)

팀교수 유형은 학급 전체를 한 학습 집단으로 하여 두 교사가 함께 반 전체 학생에게 교수역할을 공유하여 적용한다. 한 교사가 어휘를 제시하면 다른 교사는 문맥에서의 단어의 위치를 보여주거나 두 교사가 역할 놀이를 통해 모델을 보여주는 방법 등으로 수업을 진행하는 유형이다. 교사에 따라 부담을 많이 느낄 수 있지만, 교사들이 동일한 책임감을 갖고 활동에 동등한 자격으로 참여하며, 협력을 통해 교수내용을 다양한 시각으로 접근할 수 있어 학생들에게도 다양한 경험을 제공할 수 있기 때문에 어려운 만큼 보람을 느낄 수 있는 유형이다.

Ⅲ.연구방법

1. 연구대상

1) 교사

본 연구의 대상은 우리나라의 장애학생 통합교육 실시기관 중, 학급마다 일반교사와 특수교사가 함께 배치되어 있는 25개 기관의 총 100명(일반교사 50명, 특수교사 50명), 그 기관에 다니고 있는 비장애 학생 학부모(50명), 장애학생 학부모(50명)을 대상으로 하였다.

연구대상 교사의 변인은 <표 1>과 같다. 100명의 교사를 대상으로 하였으며, 일반교사 50명(50.0%) 특수교사 50명(50.0%)이었다. 교사들이 재직하고 있는 기관의 유형은 국공립 중학교가 75곳(75.0%)으로 가장 많았으며, 사립 중학교가 25곳 (25.0%)이었다. 교사의 경력은 1-3년 49명(49.0%)로 가장 많았으며, 4-7년 26명(26.0%), 10년 이상 15명(15.0%), 8-10년 10명(10.0%)이었다.

<표 Ⅲ-1> 연구대상 교사의 사회인구학적 특성

(N=100)

변인		구분	빈도(명)	백분율(%)
교사 변인	교사의 역할	일반교사	50	50.0
		특수교사	50	50.0
	근무기관 유형	국공립 중학교	75	75.0
		사립 중학교	25	25.0
	교사의 경력	1-3년	49	49.0
		4-7년	26	26.0
		8-10년	10	10.0
		10년 이상	15	15.0

<표 Ⅲ-2> 연구대상 교사의 개별특성

	복수응답	
	빈도(명)	백분율(%)
일반교사	74	45.4%
특수교사	36	22.1%
일반교사 중 특수교육자격증 소지자	13	8.0%
특수교사 중 일반교사자격증 소지자	4	2.5%
일반교사 중 사회복지사 자격증 소지자	13	8.0%
특수교사 중 사회복지사 자격증 소지자	18	11.0%
기타	5	3.1%
전체	163	100.0%

설문에 응답한 교사의 개별특성을 살펴보면 전체응답자 100명 중에서 일반교사의 역할을 담당하는 교사 50명, 특수교사의 역할을 담당하는 교사 50명으로 함께 팀을 이루어 한 학급에 배치되어 있는 교사들을 대상으로 하였다.

2) 학부모

연구대상 어머니의 변인은 <표 3>와 같다. 100명의 어머니를 대상으로 하였으며, 장애 학생의 어머니 50명(50.0%), 일반 학생의 어머니 50명(50.0%)이었다. 어머니의 연령은 36-45세 이하 54명(54.0%)로 가장 많았으며, 35세 이하 39명(39.0%), 46세 이상 7명(7.0%)이었다. 어머니의 학력은 고등학교-대학교 졸업 76명(76.0%)로 가장 많았으며, 고등학교 졸업 이하 16명(16.0%),대학원 졸업 이상 7명(7.0%)이었다. 가정의 월평균 수입은 300-500만원이 49명(49.0%)로 가장 많았으며, 200-300만원 26명(26.0%), 500만원 이상 16명(16.0%), 200만원 이하 8명(8.0%)이었다.

<표 Ⅲ-3> 연구대상 학부모의 사회인구학적 특성

(N=100)

변인		구분	빈도(명)	백분율(%)
어머니 변인	자녀의 장애유무	장애학생	50	50.0
		비장애학생	50	50.0
	어머니 연령	35세 이하	39	39.0
		36-45세 이하	54	54.0
		46세 이상	7	7.0
	어머니의 교육 수준	고등학교 졸업이하	16	16.0
		고등학교-대학교졸업	76	76.0
		대학원 졸업이상	7	7.0
		무응답	1	1.0
	가정의 월평균 수입	200만원 이하	8	8.0
		200-300만원	26	26.0
		300-500만원	49	49.0
		500만원 이상	16	16.0
		무응답	1	1.0

2. 연구도구

본 연구에서 사용한 연구도구는 통합교육에 있어 교사의 역할 및 협력교수에 대한 인식과 실태를 조사하기 위한 설문지로서 정상지(2001), 정윤주(2002), 김소영(2002), 서석(2003)의 연구에서 사용된 설문지를 수정한 이현숙(2005)논문의 설문지를 연구 목적에 맞게 재 수정하여 사용하였다.

교사 설문지는 크게 5부분으로, 일반적 특성, 통합교육에 대한 인식, 통합교육에 대한 교육적 효과 인식, 일반교사 및 특수교사의 역할 인식 및 실제 역할, 협력교수에 대한 인식 등에 대한 문항으로 구체적인 내용은 다음<표 Ⅲ-4>와 같다.

<표 Ⅲ-4> 교사 설문지 내용 구성

구성 / 영역	문항내용	문항수	소계
1. 일반적 특성	역할, 기관유형, 자격증 종류, 교사경력, 공동담임제 경력	5	5
2. 통합교육에 대한 인식	교육의 기회균등, 통합교육의 근접성, 통합교육의 필요성, 통합교육의 실천성, 부모의 동의, 미래교육의 통합교육	6	6
3. 통합교육에 대한 교육적 효과 인식	학습영역(6), 언어영역(4), 사회성 영역(7), 행동문제(6)	23	23
4. 일반교사 및 특수교사의 역할 인식 및 실제 역할	역할에 대한 인식(8) 비장애 학생에 대한 역할담당 문항(9) 장애학생에 대한 역할 담당 문항(9)	26	26
5. 협력교수에 대한 인식	교육적 책임에 관한 문항(2) 역할인식(1), 필요성 부문(2) 협력모임에 관한 문항(2) 협력모형에 관한 문항(2) 정보교환(4) 교사 수(2) 교사 대 학생비율(1) 담임교사의 전공(1)	12	23
합계		72	72

학부모용 설문지는 크게 6부분으로 일반적 특성, 통합교육에 대한 관심, 통합교육에 대한 인식, 통합교육에 대한 교육적 효과 인식, 일반교사 및 특수교사의 역할 인식, 협력교수에 대한 인식 등에 대한 문항으로 구체적인 내용은 <표 Ⅲ-5>와 같다.

<표 Ⅲ-5> 학부모용 설문지 내용 구성

구성 / 영역	문항내용	문항수	소계
1. 일반적 특성	연령, 교육수준, 총수입, 장애유무	4	4
2. 통합교육의 대한 관심 및 필요성	관심도(2), 필요성(1), 통합의 형태(1), 바람직한 교수학습(1), 어려움(1)	6	6
3. 통합교육에 대한 인식	교육의 기회균등, 통합교육의 근접성, 통합교육의 필요성, 통합교육의 실천성, 부모의 동의, 미래교육의 통합교육	6	6
4. 통합교육에 대한 교육적 효과 인식	학습영역(6), 언어영역(4) 사회성 영역(7), 행동문제(6)	23	23
5. 일반교사 및 특수교사의 역할 인식	협력(1), 일반교사의 역할(4), 특수교사의 역할(3)	8	8
6. 협력교수에 대한 인식	협력교수 모형(1), 교사 대 학생 비율(1), 교사 수(2), 교사의 전공(1)	5	5
합계		52	52

3. 연구절차

1) 예비조사

본 연구의 예비조사는 안산시에 소재한 통합교육 공립 중학교 한 곳을 개별 접촉하여 2011년 8월 31일부터 9월 2일까지 3일에 걸쳐 일반교사 2명과 특수교사 2명 총 4명을 대상으로 예비조사를 실시 한 후 용어 및 문항 순서 등을 수정하였다.

2) 본조사

서울 및 경기도 지역과 충청도 1곳의 현재 통합교육을 실시하고 있는 기관을 대

상으로 조사하였다.

2011년 9월 5일부터 통합교육을 실시하고 있는 교육기관(200기관)을 인터넷과 전화를 통해 실시하고 있는 통합교육의 유형과 교사배치에 대해 조사한 후, 통합학급에 일반교사 또는 특수교사 보조원, 특수교사가 함께 배치되어 있어 본 연구에 적절한 대상 기관인 100기관 중 설문지 발송에 대한 협조를 구하여 협조에 응해 주신 40기관에 총 350부의 설문지를 반송봉투를 첨부하여 등기우편으로 발송하였다. 설문지 발송 및 회수기관은 2011년 9월 8일 부터 2011년 10월 5일 까지 총 5주에 걸쳐 모두 25개 기관의 총 200부를 분석하였다.

4. 자료분석

응답 자료들은 회수하여 분석가능성을 살펴 본 후, SPSS 11.0프로그램을 사용하여 분석하였다. 연구대상의 일반적 특성에 관한 문항은 전체적으로 빈도와 백분율(%)을 통해서 경향성을 분석하였다.

일반적 인식은 t검증으로 분석하였고, 일반교사와 특수교사 간 통합교육에 대한 역할 인식차이와 실제역할의 차이를 살펴보는 것과 학부모의 협력교수에 대한 이상적인 모형의 차이를 알아보는 것은 카이검증(x^2)방법으로 분석하였다.

Ⅳ.연구 결과 및 해석

1. 연구문제 1. 중학교 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 통합교육에 대한 인식과 교육적 효과에 관한 인식에는 어떤 차이가 있는가?

1) 중학교 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 통합교육에 대한 전반적인 인식의 차이

일반교사와 특수교사의 장애학생 통합교육에 대한 전반적인 인식의 차이가 있는지 살펴보기 위해 t-검증을 실시하였다. 일반교사(N=50)와 특수교사(N=50)의 장애학생 통합교육에 대한 전반적인 인식의 차이는 <표 Ⅳ-1>과 같다.

<표 Ⅳ-1>장애학생 통합교육에 대한 교사의 인식

(N=100)

일반적 인식	일반교사(N=50)		특수교사(N=50)		*t*
	M	SD	M	SD	
교육의 기회 균등	4.42	.61	4.62	.60	-1.65
통합교육의 근접성	4.44	.73	4.72	.45	-2.30*
통합교육의 필요성	4.24	.63	4.70	.46	-4.18***
통합교육 실천	4.52	.68	4.74	.49	-1.87†
부모의 동의	4.26	.72	4.62	.60	-2.71**
통합교육의 연속성	4.46	.65	4.56	.61	-.80
통합교육 인식 전체	26.34	3.04	27.96	2.37	-2.97**

† p<.10,*p<.05,**p<.01,***p<.001

일반교사의 통합교육의 인식(M=26.34, SD=3.04)과 특수교사의 통합교육의 인식(M=27.96, SD=2.37)은 통계적으로 유의한 차이(t=-2.97, df=98, p<.01)가 나타났다. 세부항목으로 '통합교육의 근접성(t=-2.30, df=98, p<.05)'은 일반교사(M=4.44, SD=.73)보다 특수교사(M=4.72,SD=.45)가 높게 나타났으며, '통합교육의 필요성(t=-4.18, df=98, p<.00)'도 일반교사(M=4.24, SD=.63)보다 특수교사(M=4.70, SD=.46)가 높게 나타났다. '통합교육의 실천(t=-1.87, df=98, p<.10)'은 일반교사(M=4.52, SD=.68)보다 특수교사(M=4.74, SD=.49)가 높게 나타났으며, '부모의 동의(t=-2.71, df=98, p<.01)'는 일반교사(M=4.26, SD=.72)보다 특수교사(M=4.62, SD=.60)가 높게 나타났다.
따라서 전반적인 통합교육에 대하여 일반교사보다 특수교사의 인식이 높은 것으로 나타났다.

2) 중학교 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 통합교육의 교육적 효과에 대한 인식

일반교사와 특수교사의 장애학생 통합교육의 교육적 효과에 대한 인식의 차이가 있는지 살펴보기 위해 t-검증을 실시하였다. 일반교사(N=50)와 특수교사(N=50)의 장애학생 통합교육에 대한 전반적인 인식의 차이는 <표 Ⅳ-2>와 같다.

교육적 효과는 학습 영역, 언어 영역, 사회성 영역, 행동문제 및 교육적 효과 전체로 구분하여 살펴보았다. 언어 영역에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. '언어 영역(t=-2.48, df=98, p<.05)'의 교육적 효과에 대하여 일반교사(M=15.39, SD=2.46)보다 특수교사(M=16.56, SD=2.25)의 인식이 높게 나타났다. 따라서 장애학생 통합교육의 교육적 효과에 대하여 일반교사보다 특수교사의 인식이 높은 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-2> 장애학생 통합교육의 교육적 효과에 대한 교사의 인식

(N=100)

내 용	일반교사(N=50)		특수교사(N=50)		t
	M	SD	M	SD	
학습 영역	17.38	3.00	18.13	2.78	-1.25
언어 영역	15.39	2.46	16.56	2.25	-2.48*
사회성 영역	20.06	2.74	19.76	2.84	.54
행동문제	29.42	4.49	30.19	4.96	-.78
교육적 효과 전체	81.98	8.61	84.30	9.67	-1.20

*p＜.05

2. 연구문제 2. 중학교 장애학생 통합교육에서 비장애아 학부모와 장애아 학부모의 통합교육에 대한 전반적인 인식 및 교육적 효과에 대한 인식에는 어떤 차이가 있는가?

1) 중학교 장애학생의 통합교육에서 비장애아 학부모와 장애아 학부모의 통합교육에 대한 전반적인 인식에 대한 차이

비장애아 학부모와 장애아 학부모의 통합교육에 대한 전반적인 인식의 차이를 살펴보기 위하여 t-검증을 실시하였다. 비장애아 학부모(N=50)와 장애아 학부모(N=50)의 장애학생 통합교육에 대한 전반적인 인식의 차이는 <표 Ⅳ-3>과 같다.

'통합교육의 전반적인 인식(t=3.39, df=97, p<.01)'은 비장애아학부모(M=25.16, SD=3.60)보다 장애아학부모(M=27.94, SD=3.35)의 인식이 높게 나타났다. 세부항목으로 '교육의 기회 균등(t=3.30, df=98, p<.01)'은 비장애아학부모(M=4.22, SD=.76)보다 장애아학부모(M=4.67, SD=.56)의 인식이 높게 나타났으며 '통합교육 시설의 근접성(t=2.33, df=97, p<.05)'도 비장애 학부모(M=4.29, SD=.68)보다 장애아학부모(M=4.61, SD=.67)의 인식이 높게 나타났다. 그리고 '통합교육의 필요성(t=3.58, df=98, p<.0

1)'은 비장애아학부모(M=4.06, SD=.77)보다 장애아학부모(M=4.55, SD=.58)의 인식이 높게 나타났으며, '통합교육의 실천(t=2.63, df=98, p<.05)'도 비장애아학부모(M=4.34, SD=.69)보다 장애아학부모(M=4.71, SD=.68)의 인식이 높게 나타났다. 그리고 '통합교육에 대한 부모의 동의(t=2.53, df=98, p<.05)'는 비장애아학부모(M=4.00, SD=.90)보다 장애아학부모(M=4.41, SD=.89)의 인식이 높게 나타났으며, '통합교육의 연속성(t=2.80, df=98, p<.01)'도 비장애아학부모(M=4.20, SD=.86)보다 장애아학부모(M=4.63, SD=.64)의 인식이 가장 높게 나타났다. 따라서, 전반적으로 통합교육에 대하여 비장애아학부모보다 장애아학부모의 인식이 높은 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-3>장애학생 통합교육에 대한 학부모의 인식

(N=100)

일반적 인식	비장애아부모(N=50)		장애아부모(N=50)		*t*
	M	SD	M	SD	
교육의 기회 균등	4.22	.76	4.67	.56	3.30**
통합교육의 근접성	4.29	.68	4.61	.67	2.33*
통합교육의 필요성	4.06	.77	4.55	.58	3.58**
통합교육 실천	4.34	.69	4.71	.68	2.63*
부모의 동의	4.00	.90	4.41	.89	2.53*
통합교육의 연속성	4.20	.86	4.63	.64	2.80**
통합교육 인식 전체	25.16	3.60	27.64	3.35	3.39**

*p＜.05, **p＜.01

2) 중학교 장애학생의 통합교육에서 비장애아 학부모와 장애아 학부모의 통합교육에 대한 교육적 효과에 대한 인식에는 유의한 차이가 있는가?

비장애아 학부모와 장애아 학부모의 통합교육의 교육적 효과에 대한 인식의 차이를 살펴보기 위하여 t-검증을 실시하였다. 비장애아 학부모(N=50)와 장애아 학부

모(N=50)의 장애학생 통합교육에 대한 전반적인 인식의 차이는 <표 Ⅳ-4>과 같다.

교육적 효과는 학습 영역, 언어 영역, 사회성 영역, 행동문제 및 교육적 효과 전체로 구분하여 살펴보았다. 언어 영역에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. '언어영역(t=2.97, df=97, p<.01)'의 효과에 대하여 비장애아학부모(M=15.47, SD=2.54)보다 장애아학부모(M=16.84, SD=2.02)인식이 높게 나타났다. 따라서 비장애아 학부모보다 장애아학부모의 통합교육의 교육적 효과에 대한 인식이 높은 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-4>장애학생 통합교육의 교육적 효과에 대한 학부모의 인식

(N=100)

내 용	비장애아부모(N=50)		장애아부모(N=50)		*t*
	M	SD	M	SD	
학습 영역	17.44	3.30	18.49	2.72	1.46
언어 영역	15.47	2.54	16.84	2.02	2.97
사회성 영역	19.69	2.96	19.84	2.56	.05
행동문제	30.50	3.70	29.10	4.87	-1.58
교육적 효과 전체	82.91	10.44	83.85	8.24	.49

**p＜.01

3. 연구문제 3. 중학교 장애학생 통합교육에서 비장애 학생 및 장애 학생에 대한 일반교사와 특수교사 역할에 대한 인식과 실제 역할수행에는 어떠한 차이가 있는가?

1) 중학교 장애학생 통합교육에서 비장애 학생 및 장애학생에 대한 일반교사와 특수교사 역할에 대한 인식

장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 역할에 대한 인식을 살펴보기 위하여 t-검증을 실시하였다. 일반교사(N=50)와 특수교사(N=50)의 통합교육의 일반교사와 특수교사의 역할에 대한 인식의 차이는 <표 10>과 같다.

일반교사와 특수교사의 역할을 세부항목으로 '비장애 학생을 위한 활동은 장애학생에게 적합(t=-1.84, df=97, p<.10)'은 일반교사(M=3.29, SD=1.02)보다 특수교사(M=3.64, SD=.90)가 높게 나타났다. 그리고 '통합교육은 비장애 학생에게 손해(t=2.05, df=96, p<.05)'는 특수교사(M=2.44, SD=.95)보다 일반교사(M=2.85, SD=1.05)가 높게 나타났다.

따라서 일반교사가 사용하는 비장애 학생을 위한 기술과 활동이 장애학생에게도 적합하다는 인식이 일반교사보다 특수교사가 높은 것으로 나타났으며, 통합교육이 비장애 학생에게 손해라는 인식은 특수교사보다 일반교사가 높은 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-5>장애학생 통합교육의 일반교사와 특수교사의 역할에 대한 교사의 인식

(N=100)

내용	일반교사(N=50)		특수교사(N=50)		*t*
	M	SD	M	SD	
일반교사와 특수교사의 협력 필요	4.73	.57	4.88	3.9	-1.48
장애학생을 위한 일반교사 교육 필요	4.41	.67	4.60	.64	-1.45
장애진단 기준에 대한 일반 교사 연수 필요	4.16	.85	4.32	.79	-.95
비장애 학생을 위한 활동 장애학생에게 적합	3.29	1.02	3.64	.90	-1.84†
일반교육기관 교사의 장애학생 교수전문성	3.06	.92	3.22	1.16	-.77
장애학생은 일반교사보다 특수교사가 적합	3.66	1.05	3.66	.96	-.00
통합교육은 비장애 학생에게 손해	2.85	1.05	2.44	.95	2.05*
장애학생은 비장애 학생보다 인내력 요구	4.21	.84	3.98	1.13	1.12

† p<.10, *p<.0

2) 중학교 장애학생 통합교육에서 비장애 학생 및 장애 학생에 대한 일반교사와 특수교사의 실제 역할 수행에는 어떠한 차이가 있는가?

중학교 장애학생 통합교육에서 비장애 학생 및 장애학생에 대한 일반교사와 특수교사의 실제 역할 수행에는 어떠한 차이가 있는지 살펴보기 위해 교차분석과 카이스퀘어 검증을 실시하였다. 일반교사(N=50)와 특수교사(N=50)의 비장애 학생과 장애학생을 위한 실제역할은 <표 Ⅳ-6>과 같다.

비장애 학생을 위한 교사의 역할은 교육목표, 교육계획, 교육활동, 교육자료, 집단활동, 행사참여, 장애이해, 또래교수지도, 부모교육으로 구분하여 살펴보았다. 장애 이해, 비장애 학생의 장애학생에 대한 또래교수지도에 대하여 일반교사와 특수교사의 역할이 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. '장애이해(x^2=13.89, df=2, p<.01)'에 대하여 일반교사는 공동분담(N=34, 34.3%), 일반교사(N=8, 8.1%), 특수교사(N=7, 7.1%)순으로 나타났으며, 특수교사는 특수교사(N=22, 22.2%), 공동분담(N=17, 17.2%), 일반교사(N=11, 11.1%)순으로 나타났다. '또래교수지도(x^2=5.21, df=2, p<.10)'에 대하여 일반교사는 공동분담(N=34, 34.3%), 특수교사(N=8,8.1%), 일반교사(N=7,7.1%)순으로 나타났으며, 특수교사는 공동분담(N=24,24.2%), 특수교사(N=17,17.2%), 일반교사(N=9,9.1%)순으로 나타났다.

장애학생을 위한 교사의 역할은 교육목표, 교육계획, 교육활동, 교육자료, 집단활동, 행사참여, 문제행동, 개인생활, 부모교육으로 구분하여 살펴보았다. 교육목표, 교육계획, 교육자료에 대하여 일반교사와 특수교사의 역할이 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. '교육목표(x^2 =6.60, df=2, p<.05)'에 대하여 일반교사는 특수교사(N=37, 37.4%), 공동분담(N=12, 12.1%)순으로 나타났으며, 특수교사는 특수교사(N=44, 44.4%), 공동분담(N=4, 4.0%), 일반교사(N=2, 2.0%)순으로 나타났다. '교육계획(x^2=9.64, df=2, p<.01)'에 대하여 일반교사는 특수교사(N=34, 34.3%), 공동분담(N=15, 15.2%) 순으로 나타났으며, 특수교사는 특수교사(N=44, 44.4%), 공동분담(N=4, 4.0%), 일반교사(N=2, 2.0%) 순으로 나타났다. 그리고 '교육자료(x^2 =9.04, df=2, p<.05)'에 대하여 일반교사는 특수교사(N=33, 33.7%), 공동분담(N=15, 15.3%)순으로

나타났으며, 특수교사는 특수교사(N=42, 42.9%), 공동분담(N=5, 5.1%), 일반교사(N=3, 3.1%)순으로 나타났다.

따라서, 비장애 학생의 장애이해와 장애학생과의 또래교수 지도에 대하여 일반교사는 실제 공동분담하고 있다는 인식이 높게 나타났으며, 특수교사는 실제 특수교사가 담당하고 있다는 인식이 높게 나타났다. 장애학생의 교육목표, 교육계획, 교육자료에 대하여 일반교사는 실제 특수교사, 공동분담하고 있다는 인식이 높게 나타났으며, 특수교사는 실제 특수교사가 담당하고 있다는 인식이 높게 나타났다.

<표 Ⅳ-6> 통합교육에서 비장애 학생에 대한 일반교사와 특수교사의 실제역할

(N=100)

변 인		비장애 학생을 위한 역할 수행					장애학생을 위한 역할 수행				
		일반교사(N=50)		특수교사(N=50)		x^2	일반교사(N=50)		특수교사(N=50)		
		N	%	N	%		N	%	N	%	
교육 목표	특수교사	1	1.0	1	1.0		37	37.4	44	44.4	
	공동분담	6	6.1	11	11.2	1.54	12	12.1	4	4.0	6.60*
	일반교사	41	41.8	38	38.8		0	.0	2	2.0	
교육 계획	특수교사	1	1.0	1	1.0		34	34.3	44	44.4	
	공동분담	6	6.1	8	8.2		15	15.2	4	4.0	9.64**
	일반교사	41	41.8	41	41.8		0	.0	2	2.0	
교육 활동	특수교사	1	1.0	1	1.0		27	27.3	31	31.3	
	공동분담	13	13.3	15	15.3	.10	21	21.2	16	16.2	1.94
	일반교사	34	34.7	34	34.7		1	1.0	3	3.0	
교육 자료	특수교사	1	1.0	2	2.0		33	33.7	42	42.9	
	공동분담	11	11.2	15	15.3	1.04	15	15.3	5	5.1	9.04*
	일반교사	36	36.7	33	33.7		0	.0	3	3.1	
집단 활동	특수교사	1	1.0	2	2.0		16	16.2	24	24.2	
	공동분담	13	13.1	14	14.1	.38	30	30.3	21	21.2	3.68
	일반교사	35	35.4	34	34.3		3	3.0	5	5.1	
행사 참여	특수교사	1	1.0	4	4.0		24	24.2	26	26.3	
	공동분담	17	17.2	22	22.2	3.32	24	24.2	22	22.2	.49
	일반교사	31	31.3	24	24.2		1	1.0	2	2.0	
장애 이해 (문제 행동)	특수교사	7	7.1	22	22.2		25	25.3	24	24.2	
	공동분담	34	34.3	17	17.2	13.89**	24	24.2	24	24.2	2.01
	일반교사	8	8.1	11	11.1		0	.0	2	2.0	
또래 지도 (개인 생활)	특수교사	8	8.1	17	17.2		27	27.3	30	30.3	
	공동분담	34	34.3	24	24.2	5.21†	22	22.2	18	18.2	2.55
	일반교사	7	7.1	9	9.1		0	.0	2	2.0	
부모 교육	특수교사	5	5.1	6	6.1		32	32.3	31	31.3	
	공동분담	19	19.4	18	18.4	.16	17	17.2	17	17.2	2.00
	일반교사	24	24.5	26	26.5		0	.0	2	2.0	

† $p<.10$, $*p<.05$, $**p<.01$

4. 연구문제 4. 중학교 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 실제 협력교수에 대한 교사의 인식과 이상적인 협력교수모델에는 어떠한 차이가 있는가?

1) 중학교 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 실제 협력교수에 대한 인식

중학교 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 실제 협력교수에 대한 인식의 차이가 있는지 살펴보기 위하여 교차분석과 카이스퀘어 검증을 실시하였다. 일반교사(N=50)와 특수교사(N=50)의 실제 협력교수에 대한 인식은 <표 Ⅳ-7>와 같다. 실제 협력교수의 세부항목으로 협력 모형, 협력 모임의 유무, 모임의 횟수로 구분하여 살펴보았다. 일반교사와 특수교사가 인식한 실제 협력교수는 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다. 협력 모형은 팀 교수(N=46, 47.4%), 한명은 교사 / 한명은 보조자(N=30, 30.9%)의 형태로 이루어지고 있었다. 협력 모임은 있다(N=67, 68.4%), 없다(N=31, 31.6%)순으로 나타났으며, 모임의 횟수는 주1-2회(N=32, 44.4%), 통합수업 후 항상(N=21, 29.2%)순으로 나타났다.

<표 Ⅳ-7> 일반교사와 특수교사의 실제 협력교수에 대한 교사의 인식

(N=100)

변 인		일반교사(N=50)		특수교사(N=50)		전체		x^2
		N	%	N	%	N	%	
협력 모형	한명은 교사/한명은 보조자	14	14.4	16	16.5	30.	30.9	4.82
	스테이션 교수	2	2.1	2	2.1	4	4.1	
	병행 교수	4	4.1	0	.0	4	4.1	
	대안 교수	5	5.2	8	8.2	13	13.4	
	팀 교수	22	22.7	24	24.7	46	47.4	
협력 모임	있다	34	34.7	33	33.7	67	68.4	.27
	없다	14	14.3	17	17.3	31	31.6	
모임 횟수	주 1-2회	19	26.4	13	18.1	32	44.4	2.79
	주 3회 이상	2	2.8	2	2.8	4	5.6	
	통합수업 후 향상	11	15.3	10	13.9	21	29.2	
	월 1회	5	6.9	10	13.9	15	20.8	

2) 중학교 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 이상적인 협력교수에 대한 인식

중학교 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 이상적인 협력교수에 대한 인식의 차이가 있는지 살펴보기 위하여 교차분석과 카이스퀘어 검증을 실시하였다. 일반교사(N=50)와 특수교사(N=50)의 실제 협력교수에 대한 인식은 <표 Ⅳ-8>과 같다.

이상적인 협력교수의 세부항목으로 협력 모형, 협력 모임의 유무, 모임의 횟수로 구분하여 살펴보았다. 일반교사와 특수교사가 인식한 이상적인 협력교수는 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다. 협력 모형은 팀 교수(N=47, 50.0%), 대안 교수(N=30, 31.9%)순으로 나타났다. 협력 모임은 있다(N=92, 96.8%), 없다(N=3, 3.2%)로 협력모임의 필요성을 인식하고 있었으며, 모임의 횟수는 상황에 따라 필요

(N=36, 36.1%), 통합수업 시 항상(N=23, 23.7%), 주1-2회(N=23, 23.7%)순으로 나타났다.

<표 Ⅳ-8> 일반교사와 특수교사의 이상적인 협력교수에 대한 교사의 인식

(N=100)

변 인		일반교사(N=50)		특수교사(N=50)		전체		x^2
		N	%	N	%	N	%	
협력 모형	한명은 교사/한명은 보조자	2	2.1	4	4.3	6	6.4	4.10
	스테이션 교수	5	5.3	1	1.1	6	6.4	
	병행 교수	3	3.2	2	2.1	5	5.3	
	대안 교수	17	18.1	13	13.8	30	31.9	
	팀 교수	22	23.4	25	26.6	47	50.0	
협력 모임	있다	44	46.3	48	50.5	92	96.8	.25
	없다	1	1.1	2	2.1	3	3.2	
모임 횟수	주 1-2회	12	12.4	11	11.3	23	23.7	3.81
	주 3회 이상	3	3.1	1	1.0	4	4.1	
	통합수업 후 항상	11	11.3	12	12.4	23	23.7	
	월 1회	8	8.2	4	4.1	12	12.4	
	상황에 따라 필요	14	14.4	21	21.6	36	36.1	

5. 연구문제 5. 중학교 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 이상적인 협력교수 모델에 대한 비장애 학생 학부모와 장애학생 학부모 간에는 유의한 차이가 있는가?

중학교 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 이상적인 협력교수 모델에 대한 비장애아 학부모와 장애아 학부모간의 인식 차이를 살펴보기 위하여 교차분석과 카이제곱 검증을 실시하였다. 비장애아 학부모(N=50)와 장애아학부모(N=50)의 인식 차이는 <표 Ⅳ-9>과 같다.

이상적인 협력교수 모델에 대하여 통합교육의 형태, 교수학습의 형태, 협력 모형

으로 구분하여 살펴보았다. ‘통합교육의 형태(x^2 =16.05, df=2, p<.00)’는 비장애아 학부모는 전 교육/보육 프로그램의 통합(N=40, 40.8%), 학습, 사회생활의 통합(N=9, 9.2%)순으로 나타났으며, 장애아 학부모는 전 교육 프로그램의 통합(N=23, 23.5%), 학습, 사회생활의 통합(N=17, 17.3%), 행사를 통한 통합(N=9, 9.2%)순으로 나타나 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 특수교사가 전 교육 프로그램의 형태를 이상적인 모델로 더 높게 인식함을 알 수 있었다.

‘교수학습의 형태(x^2=8.53, df=2, p<.05)’는 비장애아 학부모는 일반교사와 특수교사가 교대로 수업(N=34, 34.7%), 일반교사와 특수교사 각각 수업(N=14, 14.3%), 일반교사 전담(N=1, 1.0%)순으로 나타났으며, 장애아 학부모는 교사는 일반교사와 특수교사 각각 수업(N=25, 25.5%), 일반교사와 특수교사 교대로 수업(N=20, 20.4%), 일반교사 전담(N=4, 4.1%)순으로 나타나 통계적으로 유의한 차이가 나타났다.

따라서, 비장애아 학부모와 장애아학부모의 장애학생 협력교육은 통합교육의 형태와 교수학습의 형태에 대한 인식의 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-9> 이상적인 협력교수 모델에 대한 학부모의 인식

(N=100)

변 인		일반교사(N=50)		특수교사(N=50)		전체		x^2
		N	%	N	%	N	%	
통합 교육 형태	전 교육 프로그램 통합	40	40.8	23	23.5	63	64.3	16.05**
	행사 통합	0	.0	9	9.2	9	9.2	
	학습, 사회생활 통합	9	9.2	17	17.3	26	26.5	
교수 학습 형태	일반교사 전담	1	1.0	4	4.1	5	5.1	8.53
	각각 수업	14	14.3	25	25.5	39	39.8	
	교대로 수업	34	34.7	20	20.4	54	55.1	
협력 모형	일반교사 주도, 특수교사 보조	23	24.0	25	26.0	48	50.0	1.49
	특수교사 주도, 일반교사 보조	8	8.3	5	5.2	13	13.5	
	일반교사, 특수교사 번갈아 수업	8	8.3	6	6.3	14	14.6	
	일반학생, 특수학생 각각 담당	9	9.4	12	12.5	21	21.9	

*p＜.05, ***p＜.00

Ⅴ. 논의 및 결론

본 연구에서는 우리나라 중학교 장애학생 통합교육 실시기관 25기관에서 통합학급을 함께 담당하고 있는 일반교사 50명과 특수교사 50명, 총 100명, 또한 장애학생 통합교육기관을 이용하고 있는 비장애아 학부모 50명, 장애아 학부모 50명, 총 100명을 대상으로 장애아 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식 및 역할, 협력교수에 대한 인식과 장애학생 통합교육에 있어 비장애아, 장애아 학부모의 통합교육에 대한 인식과 협력 교수에 대한 인식의 차이를 비교하였다.

본 연구에서 나타난 연구결과를 중심으로 논의 및 결론을 제시하면 다음과 같다.

1. 중학교 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 통합교육에 대한 인식과 교육적 효과에 관한 인식의 차이를 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 교사 집단 간 통합교육에 대한 전반적인 인식의 차이를 비교 분석해 본 결과 통합교육의 근접성, 통합교육의 필요성, 통합교육의 실천성, 부모의 동의 등에서 모두 일반교사보다 특수교사가 통합교육에 대한 일반적 인식이 높은 것으로 나타났다.

이것은 통합학급 교사의 장애학생에 대한 수용도를 알아보는 연구결과에서 통합학급 교사가 장애학생에 대해 더 우호적인 태도를 나타내는 선행 연구 결과(송하영, 1998)와 일치한다.

또한, 박미정(2001)의 연구에서 특수교사가 통합교육에 대해 긍정적인 인식을 보인다는 연구결과와도 일치한다. 박미정(2001)의 연구에서 특수교사가 통합교육에 대해 긍정적인 인식을 보이는 것은 접촉 경험의 영향으로 볼 수 있다고 했다.

본 연구에서도 통합교육을 가장 높게 인식하는 유형이 특수교사, 장애 학부모 순으로 유의미한 차이가 나타나는 것으로 보아 실제 통합교육을 실시하고 있는 기관에서 생활하고 있음으로 인해 통합교육에 대한 인식과 교육적 효과 인식을 높게

생각하는 것으로 보여 진다. 이를 통해 통합교육의 유무는 통합교육에 대한 인식에 많은 영향을 끼치는 것으로 볼 수 있다.

그러므로 다양한 종류의 통합교육의 형태가 형성되어 장애 학생, 비장애 학생이 같이 교육을 하는 통합교육이 확대되면 그 만큼 통합교육 인식도 높아지게 될 것이다.

둘째, 중학교 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 교사 집단 간 통합교육에 대한 교육적 효과에 대한 인식의 차이를 비교 분석해 본 결과 학습영역, 사회 영역, 행동문제, 교육적 효과에서는 유의미한 차이가 나타나지는 않았지만, 언어영역에서 유의미한 차이가 나타났다. 이는 통합교육은 장애학생들의 언어발달을 높여준다는 유경희(2001)의 선행 연구 결과와 일치한다. 이는 장애학생이 비장애 학생들과 함께 협동학습을 함으로써 상호작용 할 기회를 많이 갖게 되어 참여 의욕 증가와 의사소통 기술이 향상되었기 때문으로 보여진다(유경희, 2001).

또한, 통합교육이 비장애 학생이나 장애학생 모두에게 부정적이기 보다는 학습영역, 사회성 영역, 행동문제, 교육적 효과에서 많은 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 황윤숙(2006)의 연구에서 통합교육의 효과에 관한 영역에서 전체평균이 일반교사는 66.3%, 특수교사는 69.1%로 두 집단 간 유의차 없이 비교적 긍정적으로 인식하였다.

이러한 결과는 두 교사 집단 모두 긍정적인 태도를 나타냈으며, 이는 특수교사들이 장애학생에 대한 경험으로 인해 통합에 대해 보다 긍정적(Crisci, 1981)이기는 하지만, 통합에 대한 기본 철학에 대해서는 두 교사 집단이 모두 동의한다는 Stainback(1984)의 연구와도 일치하였다.

또한, 황윤숙(2006)연구에서 통합교육은 장애 학생에게도 비장애 학생에게도 “동일하게 모든 기회가 제공되어야 한다”는 부분에 매우 긍정적이었으며, “정서 및 문제 행동을 나타내지 않는다” 항목에서는 긍정도가 낮게 나타났다.

그러나 본 연구에서는 일반교사, 특수교사 모두 행동문제에서의 교육적 효과 인식이 높게 나타나는 것으로 보아 황윤숙(2006)의 연구와는 일치하지 않는 것으로 나타났다.

또한, 조윤경, 이소현(2002)의 연구에서도 일반교사들이 학습적응 기술과 사회성 기술을 인지기술보다 더 중요하다고 한 것처럼 본 연구에서도 같은 결과를 보였다. 이러한 연구 결과로 보아 장애 학생 통합교육에서의 교육적 효과는 특히, 사회성 부분에서 많은 효과를 나타내는 것으로 볼 수 있었다.

2. 중학교 장애학생 통합교육에서 비장애아 학부모와 장애아 학부모의 통합교육에 대한 전반적인 인식 및 교육적 효과에 대한 인식에는 어떤 차이가 있는가?

첫째, 중학교 장애학생 통합교육에서 비장애아 학부모와 장애아 학부모의 통합교육에 대한 전반적인 인식에는 어떤 차이가 있는지 비교 분석한 결과는 다음과 같다.

교육의 기회균등, 통합교육 시설의 근접성, 통합교육의 필요성, 통합교육의 실천, 통합교육에 대한 부모의 동의, 통합교육의 연속성 등에서 모두 장애아 학부모가 비장애아 학부모보다 높게 나타났다.

이는 장애아 학부모가 비장애아 학부모 보다 통합교육의 교육적 효과를 높게 인식한다고 한 권용숙(2005)의 선행 연구와 일치한다.

이는 장애 학생 학부모가 통합교육에 대한 기대와 욕구가 높다는 것을 알 수 있다. 박문숙(2005)의 연구에서도 두 부모 집단 가운데 장애아 학부모의 인식이 비장애아 학부모 보다 긍정적인 인식의 태도를 보였다는 의견과도 일치하였다.

이는 장애아 학부모와 특수교사가 사회성 성숙 및 정서적 발달에 긍정적으로 평가하는 경향은 장애학생이 앞으로 성인이 된 후 사회에서 구성원으로서 주변사람들과 관계 맺으며 사는데 통합교육의 경험이 기반이 되기를 희망하는 것을 장애아 학부모 상담을 통해서도 많이 볼 수 있었는데 이런 것들이 반영된 연구 결과라고 보여 진다(이유리, 2007).

따라서 통합교육의 성공을 위해서는 기관장의 철학과 적극적인 이해와 지원이 있어야 할 것이며, 더 중요한 것은 김광웅(1990)의 주장과 같이 부모와 교사간의 긴밀한 유대관계가 최우선 되어야 할 것이다.

둘째, 장애학생 통합교육에서 비장애아 학부모와 장애아 학부모의 통합교육에 대

한 교육적 효과에 대한 인식에는 어떤 차이가 있는지 비교 분석한 결과는 다음과 같다.

학습영역, 사회성 영역, 행동문제, 교육적 효과, 언어영역 중 언어영역에서 장애아 학부모가 교육적 효과에 대한 인식이 높게 나타났다.

박미정(2001)연구에서 장애아 학부모(98.9%)가 비장애아 학부모(76.9%)보다 통합교육을 더 바라고 있다고 하였다.

이는 유경희(2001)의 연구에서 언급한 바와 같이 통합교육이 비장애 학생에게 미치는 영향으로 장애에 대한 편견과 거부감이 줄어들고 장애를 이해하고 도와주는 사회성 발달 촉진에 긍정적인 반응을 보인다고 했으며, 또한, 장애학생에게는 모방학습 기능이 향상되고 학습에 참여 하고자 하는 의욕이 높아진다는 긍정적인 반응을 보였다는 부분에서 알 수 있듯이 통합교육을 하고 있는 장애아 학부모가 이런 영향을 인식하고 있는 것으로 보여 진다.

본 연구에서도 선행연구들의 결과와 같이 통합교육에서 장애학생들의 언어영역 부분에서의 교육적 효과를 높게 인식하는 것으로 나온 결과와 같았다. 또한, 위에서 언급한 바와 같이 박미정(2001)의 연구 결과와 마찬가지로 장애아 학부모들이 장애아 통합교육에 대한 접촉 경험이 빈번하기 때문에 교육적 효과에 대한 인식도 높게 나타나는 것으로 보여 진다.

3. 중학교 장애학생 통합교육에서 비장애 학생 및 장애학생에 대한 일반교사와 특수 교사 역할에 대한 인식과 실제 역할 수행에는 어떠한 차이가 있는가?

첫째, 장애학생 통합교육에서 비장애 학생 및 장애학생에 대한 일반교사와 특수교사 역할에 대한 인식에 대한 차이를 비교 분석한 결과는 다음과 같다.

비장애 학생 교육에 대해 두 교사 집단 모두 대부분의 교육을 함께 담당해야 한다고 높게 인식하고 있으며, 이 결과는 일반교사와 특수교사가 여러 가지 역할에 대해 공동의 책임을 인식한다는 최경희(2002)와 이현숙(2005)의 연구와 일치하였다. 그리고 일반교사에 비해 특수교사가 함께 담당해야 함을 더 높게 인식하고 있으나 두 교사 집단의 비장애 학생 교육에 대한 인식에는 큰 차이가 없음을 알 수 있었

다. 일반교사가 사용하는 비장애 학생를 위한 기술과 활동이 장애학생에게도 적합하다는 인식이 일반교사보다 특수교사가 높은 것으로 나타났으며, 통합교육이 비장애 학생에게 손해라는 인식은 특수교사보다 일반교사가 높은 것으로 나타났다.

이 결과를 보면, 특수교사가 일반교사보다 장애학생에 대한 역할을 더 높게 갖고 있으며, 그에 반해 일반교사는 비장애 학생에 대한 역할을 더 높게 인식하는 것으로 알 수 있었다.

둘째, 중학교 장애학생 통합교육에서 비장애학생 및 장애학생에 대한 일반교사와 특수교사의 실제 역할수행에는 어떠한 차이가 있는지 비교 분석한 결과는 다음과 같다.

비장애아 교육의 모든 부분에서 일반교사의 역할 담당을 높게 응답하였다. 장애아 교육의 모든 부분에서는 특수교사의 역할 담당을 높게 응답하였다. 이 결과는 통합교사가 협력의 필요도는 높게 인식하고 있으나 실행은 낮다는 정윤주(2002), 이현숙(2005)의 연구결과와 일치한다.

특수교사는 장애학생 교육의 모든 부분에서 특수교사 담당을 높게 응답하였다. 이는 이윤미(2006)의 연구에서 교사 간 협력의 형태를 보면 '일반교사와 특수교사가 모든 학생의 학급을 공동으로 교수하고 책임진다'와 '일반교사가 대부분의 교수활동을 책임지고 특수교사는 일반교사를 자문·지도하고 상황에 따라 통합학습 학생을 직접 지도한다'로 나타나 어떤 형태로든 통합학급의 특수교사들은 장애학생을 위한 수업지도를 하고 있음을 알 수 있으며, 교수 형태로는 교수-지원형태를 가장 많이 선호하는 한다는 것과 유사한 결과를 보였다.

또 두 교사가 모두 함께 모든 학생에 대한 책임과 교수 활동 시 발생되는 모든 책임을 함께 한다는 결과와도 일치함을 알 수 있었다.

이는 Cook과 Friend(1995)의 협력교수 특성 중 가장 중요한 특성이라고 할 수 있는 '함께 교수하기'는 사전협의시간부터 교수과정과 일련의 모든 책임 등을 함께 한다고 봤을 때, 특성과 일치한다.

또한 의사소통에서도 교사들이 협력교사와의 협의가 잘 이루어지는 것으로 인식하고 있어 권주석(2004)의 연구에서 의사소통 영역 부분이 가장 협력이 잘 이루어

지고 있다는 것과 일치하는 결과를 보였다.

또한 장금수(2003)의 연구에서 장애학생의 교육적 문제 해결은 특수학급 교사가 일반교사와 같이 협의하여 해결하기도 하지만 특수교사 단독으로 해결하는 경우도 많은 것으로 나타났다는 것과 일치하였다. 이는 실제 역할 수행에서 협조적인 체계가 잘 이루어지지 않음을 나타내어 구체적인 협조체제가 요망된다.

장애학생 통합교육에 있어 일반교사와 특수교사의 역할인식과 실제 역할담당에 대한 위의 결과들을 종합해 보면, 서로 협력에 대해서는 인식하고 있지만 두 교사 집단 간에 비장애 학생은 일반교사가, 장애학생은 특수교사가 책임이라는 인식이 강조됨을 알 수 있다. 그러나 행사진행, 장애이해, 또래지도 등에서는 공동분담을 하고 있는 것으로 나타났다.

이는 통합교육에서 또래지도 부분의 협력이 필요하다고 한 김소영(2002)의 연구와 일치한다.

4. 중학교 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 실제 협력교수에 대한 교사의 인식과 이상적인 협력교수모델에는 어떠한 차이가 있는가?

첫째, 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 실제 협력교수에 대한 인식에는 어떤 차이가 있는지 비교 분석한 결과는 다음과 같다.

일반교사(4,73)와 특수교사(4.88)의 협력의 필요성에서는 유의미하지만, 특수교사가 조금 더 협력의 필요성을 높게 인식함을 알 수 있었다.

이정애(2003)의 연구에서 협력교수의 비장애 학생 교육적 효과에 대한 일반교사는 특수교사 보다는 효과를 크게 보지 않는 것으로 나타난 결과와 일치하였다.

협력교수가 비장애 학생과 장애 학생 모두에게 교육적 효과가 있다는 이러한 결과는 통합교육을 통해 장애학생과 비장애 학생의 사회성이 좋아질 것이라고 제시한 김홍주(2000)의 연구 결과와도 일치하는 경향이 있으며, Walther-Thomas(1997), 강영림 · 정정련(2002)의 연구 결과와도 동일하였다. 두 교사 집단 모두 팀교수 유형을 실제 실행하고 있으며, 다음으로 교사/보조자의 유형을 실행하고 있는 것으로 나타났다.

협력교수 운영 형태에서 가장 선호하는 형태로 특수교사는 수업 보조나 장애아를 지도하는 교수 형태를 제시한 정정련(2001)의 연구 결과와도 일부 일치됨을 알 수 있었다.

둘째, 중학교 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 이상적인 협력교수에 대한 인식에는 차이가 있는지 비교 분석한 결과는 다음과 같다.

두 교사 집단 모두 이상적인 협력유형으로 팀교수 유형과 대안교수 유형을 높게 인식하고 교사/보조자 유형을 낮게 인식하고 있음을 알 수 있는데 이는 이정애(2003)의 연구결과와 일치한다.

그러나 위의 결과를 살펴보면 두 교사집단이 이상적으로 인식하는 협력교수 유형과실행에 대한 실태는 조금 다름을 알 수 있었다. 협력을 위한 모임은 두 교사집단 모두 필요하다고 인식하여, 정보교환 기회를 가짐으로써 협력의 효율성이 증가되기 때문에 협력을 위한 모임이 필요하다고 한 권석(2001)의 연구와 일치한다. 모임 횟수는 두 교사 집단 모두 상황에 따라 협력이 필요하거나 수업 후 항상 필요하다고 높게 인식하고 있음을 알 수 있다.

이윤미(2006)연구에서 교수 활동을 위한 교사 간 협의 시간을 사전·사후 협의시간 모두를 갖고 있으며 또 정기적인 협의 시간 외에도 비공식적인 모임시간을 갖는 것으로 나타나, 교수활동을 위한 협의 시간을 갖고 있는 것으로 나타난 본 연구와 일치함을 알 수 있었다. 이는 김현숙(2006)의 연구에서 협의시간을 갖고 있다고 한 것과 일치한다.

5. 중학교 장애학생 통합교육에서 일반교사와 특수교사의 이상적인 협력교수 모델에 대한 비장애아 학부모와 장애아 학부모간에 유의한 차이가 있는가?

비장애아, 장애아 학부모 모두 통합교육의 형태로는 전 교육 프로그램 통합이 가장 높게 났다. Cook과 Friend(1995)의 협력교수 특성 중 하나인 '하나의 물리적 공간에서 교수한다'는 현재 완전통합으로 하나의 교실에서 함께 교수하고 있음을 볼 때 일치한다고 할 수 있다.

그러나 비장애아 학부모의 40%가 전 교육 프로그램통합을 통합교육의 이상적인

형태로 인식한 반면, 장애아 학부모는 23%가 전 교육 프로그램 통합을 17%가 학습, 사회 생활통합을 이상적인 협력 형태로 인식하는 것으로 나타났다.

교수 학습형태로는 비장애아 학부모의 34%가 일반교사와 특수교사가 교대로 수업하는 것이 이상적인 협력교수 모델 인식하고 있었으나, 장애아 학부모는 25%는 일반교사와 특수교사가 각각 수업하는 것을 20%는 일반교사와 특수교사가 교대로 수업하는 것을 이상적인 협력 모델로 인식하는 것으로 나타나 비장애 학부모와 장애아 학부모간의 교수 학습 형태 인식에는 차이가 있는 것으로 나타났다.

그러나 실제 협력모형은 20% 이상이 교사/보조자의 형태를 이루어지는 것으로 보아 이상적인 협력 모형과는 다소 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과로 보아 비장애아 학부모와 장애아 학부모가 이상적인 모델로 인식하는 교수 학습 형태와 실제 이루어지는 협력형태는 다름을 알 수 있었다.

본 연구 결과를 토대로 추후 연구를 위한 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 서울, 경기 지역의 국·공립 및 사립 중학교로 편중되어 지역이나 기관 유형에 따른 차이를 고려 할 수 없었다. 따라서 후속 연구에서는 좀 더 다양한 지역과 기관을 고려하여 연구가 이루어져야 할 것이다.

둘째, 설문지 문항 작성에 있어서 구성의 타당도를 충분히 밝히지 못하고, 협력교수에 대한 학부모의 인식에 대한 문헌 연구에도 한계가 있었다. 추후 연구에서는 협력 교수에 대한 다양한 문헌을 바탕으로 좀 더 세부적인 연구결과를 도출해 내는 것이 이루어 져야 할 것이다.

셋째, 본 연구에서는 통합교육에 대한 인식과 협력 교수에 대한 인식을 같이 연구하다 보니 협력교수에 대한 실태 및 문제점이나 현장의 요구 사항 등을 자세히 살펴보는 데는 한계가 있었다. 추후 연구에서는 현장에서 직접적으로 필요한 협력교수에 대한 부분을 연구하여 실제 현장의 특성을 파악하고 적용할 수 있는 연구들이 이루어져야 할 것이다.

넷째, 기관 선정에 대한 어려움이 있어 25개 기관 교사 100명, 학부모 100명의 인원으로 통계를 작성하여 객관적인 연구에 대한 어려움이 있었다. 추후 연구에서는 좀 더 다양한 계층과 많은 수의 설문지를 선정하여 연구하는 것이 필요하겠다.

다섯째, 본 연구에서는 실제 협력 교수에 따른 교육적 효과를 검증할 수는 없었다. 협력 교수가 필요하다면 어떠한 교육적 효과가 있는지에 대한 추후 연구가 이루어져야 할 것이다. 특히, 실험설계를 이용한 후속 연구가 요구된다. 또한, 추후 개별 협력교수법에 따른 교육효과를 비교하는 연구도 검토 되어야 할 것이다.

여섯째, 장애학생의 장애 유형과 장애정도에 따라 인식이 달라질 수 있으므로 추후 연구에서는 장애유형과 장애 정도에 따라 통합교육의 인식 연구가 이루어져야 할 것이다.

일곱째, 통합교육의 접촉여부에 따라 통합교육이 긍정적 인식을 가지고 있음을 볼 때, 통합교육을 실시하고 있지 않은 기관과의 인식을 비교하는 연구도 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

강근희(2005). **장애 유아 통합교육에 관한 어린이집 교사와 유아부모의 인식 조사**. 인제대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

강명희(2002). **통합교육에 대한 중학교 통합학급 교사의 인식.** 창원대학교 교육대학원 석사학위논문

곽미진(1998). **장애유아 통합교육에 대하 유치원 어머니의 태도.** 단국대학교 교육대학원 석사학위 청구논문

김경숙(2001). **특수학급 운영과 통합교육.** 국립특수교육원 연수자료집, 45-52

김명희(1993). **특수학급 아동의 통합교육에 대한 일반교사의 태도.** 단국대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김미정(1995). **장애유아의 일반유치원 통합에 대한 장애유아 어머니와 비장애 유아 어머니의 태도 비교 연구.** 이화여자 대학교 대학원 석사학위 논문.

김태욱(2003). **장애유아 통합교육에 관한 학부모님들의 인식.** 대구대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

김보연(2006). **일반유아 어머니의 통합교육에 대한 연구.** 용인대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

김근아(2002). **통합교육 경험이 있는 장애아동 부모의 통합교육에 대한 인식.** 우석대학교 교육 대학원 석사학위 논문.

김상섭(1996). **장애아 통합교육.** 서울, 양서원.

김성애(1997). **통합교육의 효율적인 운영방안.** 현장특수교육(겨울호 22-23).

김숙경(1985). **유아기 통합교육을 위한 부모 및 교사의 태도에 관한 연구.** 이화여자대학원 대학원 석사학위 논문.

김승국(1998). **장애학생의 통합교육.** 서울, 교육과학사.

김영옥(2000). **중학교 특수학급 학생의 부분 통합교육 효율화에 대한 교사의 인식.** 대구대학교 대학원 석사학위 논문.

김정현(1996). **장애유아 일반 유치원 통합과 통합의 방해요인에 대한 특수교사와**

일반교사의 인식조사. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김지은(1997). **장애유아의 통합교육에 대한 교사와 학부모의 인식 연구.** 대전대학교대학원 석사학위 논문.

김진경(1986). **장애유아 통합교육에 대한 일반 학부모의 태도.** 단국대학교 대학원 석사학위 논문.

김소영(2002). **통합교육 실행을 위한 교사간 협력관계에 대한 통합학급 교사와 특수 교사의 인식 차이에 관한 연구.** 인천교육대학원 석사학위 논문.

김연진(2001). **일반학급 주도 경도장애아 통합교육에 관한 일반 교사와 특수교사의 인식.** 인천교육대학교 교육대학원 석사학원 논문.

김현숙(1996). **특수아동의 통합교육에 대한 교사변인에 따른 일반교사의 태도 연구.** 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김현숙(2006). **통합교육을 시행하는 유아교육 기관의 유아교사와 유아 특수교사의 협력교수 실태 연구.** 덕성여자 대학교 교육대학원 석사학위 논문.

권용숙(2005). **장애유아 통합교육에 대한 학부모의 인식.** 전주대학교 교육대학원 석사학위 논문.

권주석(2001). **특수학급 학생의 통합교육 활성화를 위한 협력교수 방안에 관한 연구.** 발달장애 학회지, 제 5집 1호,33-47.

권주석(2002). **일반교사와 특수교육교사의 협력교수(collaborative-teaching)을 통한 통합교육 실천방안.** 여수대 학생생활연구. 제12집.34-54

김광웅(1990). **정신지체 유아의 통합교육에 관한 연구.** 단국대학교 박사학위 논문.

김광웅(1996). **장애유아 통합교육을 위한 준비. 유치원 장애아 통합교육.** 총신유아 교육학술대회 3-27

김경숙(1999). **유아통합교육프로그램의 일반교사와 특수교사가 담당해야 할 역할에 대한 교사들의 인식.** 특수교육학연구.34(2).95-116.

김경숙, 정계숙(2000). **통합교육 프로그램 실행에 요구되는 유아교사와 유아특수교사의 자질에 대한 인식.** 특수교육학연구, 제 35권 제1호, 1-27

김선희(2006). **유아교육 기관의 장애아 통합교육에 대한 교사와 학부모의 인식.**

탐라대 교육대학원 석사학위 논문.

문윤숙(2006). **장애유아 통합교육에 대한 비장애유아 어머니의 인식조사.** 대진대학교 교육대학원 석사학위 논문.

박미정(2001). **장애유아의 통합교육에 대한 교사와 부모의 태도 비교 : 대전지역 장애 및 일반유아 교사, 부모를 대상으로.** 대전대 경영행정 대학원 논문.

박영진(2003). **유아특수교사의 역할수행에 대한 인식 조사,** 우석대 교육대학원 석사 학위논문.

박윤자(2003). **장애유아 통합교육 효과에 대한 유아교사 및 유아특수교사의 인식.** 공주대학교 교육대학원 석사학위 논문.

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

박현옥,이소현(2000). **장애유아 통합교육을 위한 일반교사와 특수교사간 협력 방안 고찰.** 교육 과학연구, 제 31권 제 1호,37-52.

방명애(1998). **특수학습 아동의 교과학습 지원을 위한 방법론.** 이화특수교육 학술대회 발표논문집 :특수학급 운영의 질적 향상을 위한 제고. 43-65. 이화여대 특수교육과.

방명애,정상진(2001). **특수교사와 일반교사의 통합교육을 위한 교사간 협력에 대한 인식비교.** 특수교육학연구.제36권 제2호.65-82

박승희(1994). **통합교육의 여건조성.** 제9회 한국특수교육학회 심포지움.43-62

박지영(2002). **장애유아 통합교육에 대한 장애어린이집교사와 비장애 어린이집 교사의 인식 비교.** 건국대학교 행정대학원 석사학위 논문.

사영숙(1997). **유치원에서의 장애아 통합교육에 대한 교사의 태도.** 이화여자대학교석사학위 논문

송하영(1998). **초등학교 특수교육 대상 아동의 통합교육 효율과 방안.** 우석대 교육대학원 석사학위 논문.

신현순(2001). **통합교육에 대한 특수교사와 일반교사의 인식 비교.** 대구대학교 특수 교육대학원 석사학위 논문.

서석(2003). **공주대학교 특수교육대학원 초등학교 특수학급 교사와 통합학급 교사의 협력교수 실태 개선방안.** 공주대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.

유수옥(1998). **성공적인 장애유아 통합교육 실천을 위한 탐색연구.** 유아교육연구, 18(2),303-318.

유장순(2001). **통합교육 효율화를 위한 초등학교 협력교수 수행과정 연구.** 단국대학교 대학원 박사 학위 논문.

양소연(2003). **유치원 통합교육에 대한 일반교사와 부모의 인식.** 단국대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.

윤혜경(1991). **장애아동에 대한 교사의 태도가 일반아동의 태도에 미치는 영향에 관한 연구.** 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.

윤미경(2003). **장애유아통합교육을 위한 교사 간 협력관계에 대한일반교사와 특수교사의 인식차이에 관한 연구.** 단국대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.

이소현(1995). **유치원 교사 양성 교수들의 장애유아 통합에 관한 인식 조사 연구.** 특수교육론,12(12),317-60

이소현(1997). **장애영유아 통합교육의 동향 및 과제.** 인간발달연구,25,71-91

이소현,박은혜(2001). **장애유아 통합유치원 교육과정.** 서울 : 학지사

이유리(2007). **통합교육 운영에 관한 교사와 학부모간의 인식비교.** 카톨릭대 사회복지대학원 석사학위 논문

이윤미(2006). **유아 통합학급의 협력 교수 운영 실태 연구.** 단국대학교 대학원 석사학위 논문.

유경희(2001). **통합교육 효과에 대한 부모의 인식에 관한 연구.** 단국대학교 특수교육 대학원 석사학위 논문.

이정애(2003). **특수교육 요구 아동 통합교육의 협력교수에 대한 일반교사와 특수교사의 인식.** 단국대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.

이현숙(2005). **장애유아 통합교육에서 유아교사와 유아 특수교사의 역할과 협력교수에 대한 인식 및 실태 분석.** 덕성여자 대학교 대학원 석사학위 논문.

장금수(2003). **특수학급 교사와 통합학급 교사의 협력 실태 및 개선방안 비교 연구.** 공주대학교 교육대학원 석사학위 논문.

정계숙(1997). **유치원 교사의 통합교육에 대한 태도 연구.** 유아교육논총,7,141-162

정계숙,김경숙(1998). **통합교육을 위한 유아교사 양성에 관한 연구동향 : 미국을 중심으로.** 유아 교육논총,8,87-109

정윤주(2002). **통합교육 실행의 협력적인 교사 역할에 대한 서울시 특수교사와 통합학습 교사의 필요도 인식 및 실행도 비교.** 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문

정상진(2001). **특수아 통합교육을 위한 협력교수 실태와 개선방안.** 우석대학교 교육대학원 석사학위 논문.

조윤경(2002). **효율적 통합을 위한 유아교육과 유아특수교육의 이해와 협력 : 통합학급에서 유아교사의 적절한 역할 수행 지원을 중심으로.** 유아교육・보육 행정연구, 제6권 제1호,31-49.

조윤경,이소현(2003). **장애유아 통합의 긍정적・부정적 영향 및 실행과정에서의 역할에 대한 유아교사의 인식.** 특수교육학연구, 제37권 제4호, 297-318

정혁재(2001). **장애유아 통합교육에 대한 학부모 인식 및 요구-조사 공립유치원 및 특수학교 유치부 부모를 중심으로.** 성신여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

최경희(2002). **유치원 통합학급의 일반교사와 특수교사의 역할에 대한 교사들의 인식비교.** 공주대특수교육대학원 석사학위 논문.

Bailey, D.(1984). A traxial model of the interdisciplinary team and group process. Exceptional Children, 51, 17-26.

Bailey, D. B., & Winston, P,J.(1987). Stability and change in parents' expectation about mainstreaming. Topics in Early Childhood Special Education, 7(1), 73-88

Blackman, H. D. & Peterson, D. W.(1989). Total integration neighborhood schools. LaGrange IL : SADGE. disabilities. New York : Teachers

college Press.

Bricker, D. D.(1978). *A rationale for the integration of handicapped and nonhandicapped preschool children.* in N. Guranlnick (Ed.), Early intervention and the integration of handicapped and nonhandicapped children(pp.3-26), Baltimore : University park Press.

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

Cook, T. P., Aplloni. T., & Cooke, S. A.(1977). Normal preschool children as behavioral models for retarded peer. Exceptional Children, 43, 531-532.

Donaldson, J.(1980). Changing attitudes toward handicapped person : A review and analysis of research. Exceptional Children, 46(7), 504-551.

Fitzgerald, M. A., Goldoski, J., Knox, H., McCaskill, Y., Pelzeck, K., Szopinski, E. & Toshner, J.(1993). Inclusion of special education students in general education classes. LD Forum, 18(2), 14-17.

Friend, M., & Bursuck, W. D.(1996). Including students with special needs : A practical guide for classroom teachers. NJ : PrenticeHall.

Garden, J., Casey, A., & Christenson, J. (1985). Implementing a pre-referral intervention system. Exceptional Children, 51, 377-384.

Guralnick, M., J. & Groom, J, M. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. Child Development, 58.1556-1572

Haring, N. G., & McCormick, L, (1990). Exceptional children and youth Salisbury, C. L., & Chambers, A. (1994). Instructional costs of Inclusive schooling. Journal of the Association for persons with Severe Handicaps, 19, 215-222

Heward, W. L. (2000). Exceptional Children: An Introduction to Special Education(6ed). NJ : Prentice Hall.

Heyne, L. A., & Others. (1994). Making friends : Using recreation activities to promote friendship between children with and without disabilities, national inst. on disability and rehabilitation research (ED/OSERS),. Washington, DC. ED 379857.

Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curits D., & Goetz, L.(1994). Evaluating the effects of students with severe disabilities in general education versus special classes. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 19(3), 200-214.

Hunt, P., & Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. The Journal of Special Education, 31(1), 3-29.

Kennedy, D. H., Shukla, S., Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. Exceptional children, 64(1), 31-47.

Larrivee, B. (1981). Effect of inservice training intensivity on teacher's attitudes toward mainstreaming. Exceptional Children, 39(3), 193-199.

Larrivee. B., & Cook, L (1979). Mainstreaming : A study of variables affecting teacher attitute. Journal of Special Education, 13(3), 315-324

Melaville, J. A. & Blank, M J. (1991). What it takes : Structuring interagency partnerships to connect children and families with comprehensive. Washington, DC : Education and Human Services Consortium

Myles, B. S., & Simpson. R. L. (1989). Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. The Journal of Special Education, 22, 479-491.

Odom, S. L., & McEvoy, M. A.(1988). Integration of young children with handicaps and normally developing children. In S. Odom & M. B.

Karnes (Eds.), Early intervention for infants and children with handicaps : An

empirical base (pp.241-267). Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co.

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.

Reiser, H. (1991). Wege und Irrwege zur Integration, in : A. Sander/P. Raid (Hrsq.) : Integration und Sonder paedagogik, S. 41-47.

Schmelkin, L. D. (1981). Teacher's and nonteacher's attitudes toward mainstreaming. Exceptional Children, 48, 42-25.

Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.) (1996). Inclusion : A guide for educators. Baltimore : Paul. H. Brooks.

Stainback, S., & Stainback, W. (1990). Inclusive schooling. In W. Stainback & S.

Stainback (Eds.), Support networks for inclusive schooling : Inter dependent integrated education (pp.3-23). Baltimore : Paul. H. Brooks.

Stainback, S., & Stainback, W. (1990). Facilitating support networks. In W.

Stainback & S. Stainback(Eds.)., Support networks for inclusive schooling : Interdependent integrated education(pp. 25-36). Baltimore: Paul. H. Brooks.

Stainback, S., & Stainback, W. (1987). Facilitation friendships. Education and Training in Mental Retadation, 22 (1), 18-25.

Thousnad, J., & Villa, R. (1990). Sharing expertise and responsibilities through teaching teams. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education(pp.151-166). Baltimore : Paul H. Brookes.

Turnbull, A. P., & Blacher-Dixon, J. (1980). Preschool mainstreaming impact on parent. New Directions for Exceptional Children, 1, 25-46

Turnbull, H. R. (1990). Free appropriate public education : the law and children

with disabilities. Denver : Love

Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (19976). Families, professionals, and exceptionality. Merrill, Oh : Prentice Hall.

<부록1>

【설 문 지】

중학교 통합교육에서 교사, 학부모의 인식차이와 교사의 역할 및 협력교수에 대한 인식비교 (교사용)

안녕하십니까?

저는 조선대학교교육대학원에서 특수교육을 전공하고 있으며, 중학교 통합교육에서 협력 교수에 대한 인식과 협력교수에 대한 학부모의 인식조사에 관한 석사학위 논문을 준비하고 있는 대학원생입니다.

항상 교육현장에서 애쓰시는 선생님들께 깊은 감사를 드립니다. 본 설문지는 통합교육 내에서의 교사 협력 방안을 찾기 위한 연구의 자료로 사용하고자 작성되었습니다. 바쁘시더라도 선생님의 도움 부탁드립니다.

선생님의 응답내용은 무기명으로 작성되고, 본 연구를 위해서만 사용됨을 약속드립니다.

바쁘신 일과 중에 시간을 내어 주셔서 진심으로 감사드립니다.

2011년 9월

조선대학교 교육대학원 특수교육전공

유 성 환 드림

Part I.배경질문

※ 선생님과 기관의 일반적 특성에 관한 문항입니다. 각 문항을 읽으시고 번호에 V표시 해 주시고 빈칸에 해당되는 내용을 정확하게 기입해 주십시오.

---

1. 선생님의 일반학생 및 장애 학생 통합기관에서의 역할 무엇입니까?

① 일반교사의 역할 ② 특수교사의 역할

③ 기타(구체적으로 기술):_____

2. 선생님의 근무기관 유형

① 국·공립 중학교 ② 사립 중학교

3. 선생님의 자격증 종류(중복 응답 가능함)

① 중등 정교사 ② 특수교사 ③ 사회복지사 ④ 기타( )

4. 선생님의 교사로서의 경력

① 1~3년 ② 4~7년 ③ 8~10년 ④ 10년 이상

5. 선생님의 공동 담임제 경험기간

( )년 ( )개월

<PartⅡ> 통합교육의 인식조사

※ 아래의 설문지에 대하여 선생님의 의견을 보기와 같이 해당하는 번호에 0표 해 주시면 됩니다.

‘전혀 그렇지 않다’고 생각하시면 1에 0표 합니다.	①	2	3	4	5
‘그렇지 않다’고 생각하시면 2에 0표 합니다.	1	②	3	4	5
‘보통이다’라고 생각하시면 3에 0표 합니다.	1	2	③	4	5
‘ 그렇다’고 생각하시면 4에 0표 합니다.	1	2	3	④	5
‘ 매우 그렇다’고 생각하시면 5에 0표 합니다.	1	2	3	4	⑤

	통합교육의 일반적 인식	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	인간의 존엄성과 교육의 기회균등 측면에서 장애학생은 일반학생과 같은 환경에서 교육받아야 한다.	1	2	3	4	5
2	장애학생도 자신의 거주지와 가까운 중학교에 다니고 이웃 친구와 친구하면서 생활해야 한다.	1	2	3	4	5
3	나는 장애학생의 통합교육 필요성을 어느 정도 이해하고 있다.	1	2	3	4	5
4	우리는 다 함께 살아가는 공동체이므로 통합교육이 실천되어야 한다.	1	2	3	4	5
5	장애학생들의 올바른 통합교육을 위해서는 부모의 통합교육에 관한 동의가 중요하다.	1	2	3	4	5
6	미래의 교육은 장애학생과 일반학생이 함께 공부하는 통합교육으로 진행될 것이다.	1	2	3	4	5

<PartⅢ> 통합교육의 교육적 효과인식

※ 아래의 설문지에 대하여 선생님의 의견을 보기와 같이 해당하는 번호에 0표 해 주시면 됩니다.

‘전혀 그렇지 않다’고 생각하시면 1에 0표 합니다.	①	2	3	4	5
‘그렇지 않다’고 생각하시면 2에 0표 합니다.	1	②	3	4	5
‘보통이다’라고 생각하시면 3에 0표 합니다.	1	2	③	4	5
‘ 그렇다’고 생각하시면 4에 0표 합니다.	1	2	3	④	5
‘ 매우 그렇다’고 생각하시면 5에 0표 합니다.	1	2	3	4	⑤

	통합교육의 교육적 효과 인식	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	통합교육은 장애학생이 중학교를 졸업 후 고등학교에 적응하는데 도움이 된다.	1	2	3	4	5
2	장애학생의 산만한 행동은 일반학생의 학습에 영향을 미치지 않는다.	1	2	3	4	5
3	일반학생은 장애학생을 돕는 과정을 반복함으로써 그들 역시도 발달 및 학습적 효과를 누릴 수 있다.	1	2	3	4	5
4	통합교육 상황에서 교사가 발달지체 학생을 돌보는 시간을 더 할애해도 일반학생들은 양질의 학습 활동을 할 수 있을 것이다.	1	2	3	4	5
5	통합교육 환경에서 장애학생은 자신의 학습활동 욕구를 충족시킬 수 있을 것이다.	1	2	3	4	5
6	통합교육은 장애학생의 언어발달에 도움이 된다.	1	2	3	4	5
7	일반학생은 장애학생의 언어를 모방한다고 해서 언어 발달에 부정적 영향을 미치지 않을 것이다.	1	2	3	4	5
8	일반학생은 장애학생을 이해시키기 위해 다양한 표현 방식을 사용하기 때문에 언어발달이 촉진된다.	1	2	3	4	5

9	일반학생의 나이에 맞는 적절한 말과 행동을 발달지체 학생이 보고 배울 것이다.	1	2	3	4	5
10	통합교육은 장애학생의 사회성 발달에 도움이 된다.	1	2	3	4	5
11	장애학생은 통합 환경에서 일반학생에게 따돌림을 받지 않고 잘 어울릴 것이다.	1	2	3	4	5
12	일반학생은 장애학생을 돕는 과정에서 사회, 협동성이 길러질 것이다.	1	2	3	4	5
13	일반학생은 장애학생과 더불어 살아야 한다는 인식을 하게 될 것이다.	1	2	3	4	5
14	일반학생은 장애학생의 말이나 행동을 모방하지 않을 것이다.	1	2	3	4	5
15	일반 교육기관에서 주어지는 자유는 장애 학생에게 혼란을 가중시킨다.	1	2	3	4	5
16	장애학생의 통합교육은 일반 교육기관의 교육과정에 변화를 요구한다.	1	2	3	4	5
17	장애학생의 일반기관보다는 특수기관에서 더 빠르게 학습능력을 향상시킬 수 있을 것이다.	1	2	3	4	5
18	대부분의 장애학생들은 그들의 과제를 완성하기 위해 적절한 시도를 하지 않는다.	1	2	3	4	5
19	장애학생은 일반기관에 배치되었을 경우, 특수교육기관에 배치되었을 경우보다 더 많은 문제 행동을 나타낼 것이다.	1	2	3	4	5
20	대부분의 장애학생들은 일반교육기관에서 바르게 행동을 하실 것이다.	1	2	3	4	5
21	장애학생의 행동은 다른 일반학생들에게 좋지 못한 본보기가 될 것이다.	1	2	3	4	5
22	장애학생이 일반 교육기관에 배치되면 학급의 질서 유지가 어려워질 것이다.	1	2	3	4	5
23	장애학생은 일반교육기관에 배치되었을 경우 일반학생들에 의해 더욱 고립 될 것이다.	1	2	3	4	5

<PartⅣ> 통합교육에서의 일반교사 및 특수교사에 대한 역할 및 교육실제에 대한 내용

※ 아래의 설문지에 대하여 선생님의 의견을 보기와 같이 해당하는 번호에 0표 해 주시면 됩니다.

‘전혀 그렇지 않다’고 생각하시면 1에 0표 합니다.	①	2	3	4	5
‘그렇지 않다’고 생각하시면 2에 0표 합니다.	1	②	3	4	5
‘보통이다’라고 생각하시면 3에 0표 합니다.	1	2	③	4	5
‘ 그렇다’고 생각하시면 4에 0표 합니다.	1	2	3	④	5
‘ 매우 그렇다’고 생각하시면 5에 0표 합니다.	1	2	3	4	⑤

	통합교육에서의 일반교사 및 특수 교사의 역할에 대한 인식	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	통합교육의 효과를 높이기 위해서 특수교사와 일반교사의 협력이 필요할 것이다.	1	2	3	4	5
2	일반교사들도 장애학생을 가르칠 만큼 충분한 교육을 받아야 한다.	1	2	3	4	5
3	일반교사들도 장애학생에 대한 진단 기준에 대한 연수를 받아야 한다.	1	2	3	4	5
4	일반교사가 일반학생들을 가르치는데 사용하는 기술과 활동은 장애학생에게도 적합하다.	1	2	3	4	5
5	일반교육기관 교사는 장애 학생을 가르치는데 필요한 전문성을 가지고 있다.	1	2	3	4	5
6	장애학생에 대한 처방적인 교육활동은 일반 교사보다는 특수교사에 의해 수행되는 것이 더 낫다.	1	2	3	4	5
7	장애학생을 통합시켰을 경우 교사의 시간과 관심을 독점하기 때문에 다른 학생에게는 손해가 된다.	1	2	3	4	5
8	장애학생이 보이는 행동은 교사에게 일반학생에 비해 더 많은 인내력을 요구한다.	1	2	3	4	5

※ 다음은 현재 선생님께서 재직하시고 계신 기관에서 실제 통합교육이 어떻게 진행되고 있는가에 관한 문항입니다. (통합교육 교수법에 대한 실제)

각 문항을 잘 읽으시고, 평소 선생님께서 담당하고 있다고 생각되는 정도에 가장 일치되는 번호에 표시(V)해주시고 빈칸은 빠짐없이 기입해 주십시오.

<보기> * 아래 표 안에 제시된 %는 통합교육 시 일반학생교육을 담당하는 교사의 역할 및 업무 분담비율 정도를 나타냄

일반교사 100% 전담	일반교사 70% 이상 전담	일반교사 (50%) 특수교사 (50%)공동 분담	특수교사 70% 이상 전담	특수교사 100% 전담
5	4	3	2	1

통합교육 시 일반학생교육						
1	일반 학생을 위한 교육목표 선정	1	2	3	4	5
2	일반 학생을 위한 교육 계획	1	2	3	4	5
3	일반 학생을 위한 교육활동 적용	1	2	3	4	5
4	일반 학생을 위한 교육자료 및 수정	1	2	3	4	5
5	일반 학생을 위한 집단활동 지도	1	2	3	4	5
6	일반 학생을 위한 행사참여 계획	1	2	3	4	5
7	일반 학생에 대한 장애이해 교육	1	2	3	4	5
8	일반 학생의 장애학생에 대한 또래 교수지도	1	2	3	4	5
9	일반 학생의 부모교육	1	2	3	4	5

<보기> *아래 표 안에 제시된 %는 통합교육 시 장애학생교육을 담당하는 교사의 역할 및 업무 분담비율 정도를 나타냄.

일반교사 100% 전담	일반교사 70% 이상 전담	일반교사 (50%) 특수교사 (50%)공동 분담	특수교사 70% 이상 전담	특수교사 100% 전담
5	4	3	2	1

통합교육 시 장애 학생대상 교육						
10	장애학생을 위한 개별화 교육목표 선정	1	2	3	4	5
11	장애학생을 위한 교육계획	1	2	3	4	5
12	장애학생을 위한 교육활동 적용	1	2	3	4	5
13	장애학생을 위한 교육자료 제작 및 수정	1	2	3	4	5
14	장애학생을 위한 집단 활동 지도	1	2	3	4	5
15	장애학생을 위한 행동참여 계획	1	2	3	4	5
16	장애학생을 위한 문제행동지도	1	2	3	4	5
17	장애학생을 위한 개인생활지도	1	2	3	4	5
18	장애학생의 부모교육	1	2	3	4	5

Part V. 통합교육 시 바람직한 협력교수에 관한 교사 인식

※ 아래의 문항은 통합교육 시 협력교수에 대한 교사의 인식과 실제 협력유형에 관한 문항입니다. 각 문항을 잘 읽으시고 선생님의 평소 생각과 일치되는 번호에 표시 (V)해 주시고 빈칸에는 해당되는 내용을 정확히 기록하여 주십시오.

---

1. 통합교육 시 비장애 학생을 위한 교육적 책임은 특수교사에게도 있다.
① 책임이 있다. ② 책임이 없다. ③ 잘 모르겠다.

2. 통합교육 시 장애학생을 위한 교육적 책임은 일반교사에게도 있다.
① 책임이 있다. ② 책임이 없다. ③ 잘 모르겠다.

3. 통합교육 시 일반교사와 특수교사의 역할은 다르다.
① 다르다 ② 비슷하다 ③ 잘 모르겠다

4. 통합교육 시 일반교사와 특수교사가 함께 협력해야 한다.
① 협력해야 한다. ② 협력은 필요 없다
(‘필요 없다’고 응답한 경우에는 8번으로)

※ 다음 문항은 통합교육 실시에 있어 바람직한 일반교사-특수교사간의 협력교수 방법에 대한 선생님의 의견을 구하고자 합니다. 평소 생각과 가장 일치되는 부분에 표시(V) 해 주시길 바랍니다.

---

5. 통합교육 시 일반교사와 특수교사의 협력이 가장 필요한 부분은 무엇입니까?

① 교육계획 ② 교수학습 ③ 생활지도 ④ 교수자료 수정

⑤ 교육내용 평가 ⑥ 부모교육

6. 통합교육 시 일반교사와 특수교사의 협력을 위해 모임이 필요하다고 생각하십니까?

① 있다 (7번 문항으로 이동바람) ② 없다(8번 문항으로 이동바람)

7. 통합교육 시 일반교사와 특수교사의 협력을 위해 필요한 모임의 횟수는 어느 정도가 적절하다고 생각하십니까?

① 상황에 따라 필요 ② 한 달에 한번 ③ 1주에 1~2회 ④ 1주에 3회 이상

⑤ 통합수업 시 항상

8. 통합교육 시 일반교사와 특수교사의 협력 모형 중 가장 적절한 모형은 어떤 유형 이라고 생각하십니까?

① 한명은 교사 /한명은 보조자

② 스테이션 교수

(교육내용을 나누어 두 교사가 다른 장소에서 다른 내용을 가르치는 유형)

③ 병행교수

(학생들을 반으로 나누어 두 교사가 다른 장소에서 다른 내용을 가르치는 유형)

④ 대안교수

(학생들을 대-소집단으로 나누어 사전, 심화, 보충교수 그룹으로 나누어 가르치는 유형)

⑤ 팀 교수(두 교사가 동시에 동등하게 교수에 개입되는 유형)

9. 현재 귀하의 기관에서 일반교사 또는 특수 교사와의 실제 협력하는 모형은 어떤 모형에 가깝습니까?

① 한명은 교사 /한명은 보조자

② 스테이션 교수

(교육내용을 나누어 두 교사가 다른 장소에서 다른 내용을 가르치는 유형)

③ 병행교수

(학생들을 반으로 나누어 두 교사가 다른 장소에서 다른 내용을 가르치는 유형)

④ 대안교수(학생들을 대-소집단으로 나누어 사전 ,심화, 보충교수 그룹으로 나누어 가르치는 유형)

⑤ 팀 교수(두 교사가 동시에 동등하게 교수에 개입되는 유형)

10. 통합교육 시 교사 간 협력을 위한 정기적인 모임을 통한 공식적인 정보교환 기회가 있으십니까?

① 있다. ② 없다.

10-1 있다면 모임의 횟수는 어느 정도입니까?

① 1주에 1~2회 ② 1주에 3회 이상 ③ 통합수업 후 항상 ④ 한 달에 한번

10-2. 통합교육 시 교사 간 협력을 위한 티타임, 점심식사 등의 비공식적인 정보교환의 기회가 있으십니까?

① 있다. ② 없다

10-3. 있다면 모임의 횟수는 어느 정도 입니까?

① 1주에 1~2회 ②1주에 3회 이상 ③ 통합수업 후 항상 ④ 한 달에 한번

11. 장애학생의 통합교육 시 한 학급당 장애학생과 일반학생 비율은 어느 것이 가장 바람직하다고 생각하십니까?(장애학생 :일반학생)
① 1:10 ② 1:15 ③1:20 ④ 1:25 ⑤ 기타 (구체적으로 바람직한 희망 비율 기술해 주세요)(:)

11-1. 통합교육 시 담임교사(주교사)의 수는 몇 명이 적당하다고 생각하십니까?
① 1명 ② 2명 ③ 3명이상

11-2. 통합교육 시 주교사 이외 필요한 교사(부 교사, 보조교사)수는 몇 명이 적당하다고 생각하십니까?
① 1명 ②2명 ③ 3명이상

12. 통합교육 시 담임교사의 전공은 어느 것이 가장 좋다고 생각하십니까?
① 일반교육 ② 특수교육 ③일반교육+특수교육

※ 끝까지 응답해 주심에 진심으로 감사드립니다.

<부모용 설문지> ID #_____

장애 학생통합교육에서 일반교사와 특수교사의 역할과 협력교수에 대한 인식과 협력교수에 대한 학부모의 인식조사

<Part I> 배경 설문

※ 다음은 부모님의 개인적인 사항에 관한 내용입니다. 해당란에 V표해 주시고 빈칸에는 내용을 정확히 기입해 주십시오.

1. 귀하의 현재 연령은?

① 20-30세 ② 31-35세 ③ 36-40세 ④ 41-45세 ⑤ 46-50세 ⑥ 51세이상

2. 귀하가 받으신 교육은 어떠하십니까?

① 고졸이하 ② 대졸 ③ 대학원 이상

3. 귀 가정의 한 달 간 총수입을 알아보고자 합니다. 수입이 있는 사람 모두의 총수입을 합하여 표시하여 주시기 바랍니다.

① 200만원 이하 ② 200-300만원 ③ 300-500만원 ④ 500만원 이상

4. 귀댁의 자녀가 장애학생인지, 비 장애학생인지 V표해 주시기 바랍니다.

① 장애학생 ② 비 장애학생

5. 귀댁의 자녀가 현재 다니는 기관에서 통합교육을 실시하는 것을 알고 있습니까?

① 알고 있다. ② 알고 있지 않다.

5-1 귀하는 장애학생 통합교육에 대한 관심이 있으십니까?

① 매우 관심이 있다. ② 관심이 있다. ③ 별로 관심이 없다 ④전혀 관심이 없다

“통합교육이란? - 특수교육 대상자의 정상적인 사회적응 능력의 발달을 위하여 일반학교 및 교육기관에서 특수교육 대상자를 교육하거나 교육과정에 일시적으로 참여시켜 교육하는 것(특수교육진흥법 제 2조 6항)

5-2. 통합교육에 관심이 있다면 어떤 이유입니까?

① 통합교육에 대해 들어본 경험이 있기 때문에

② 우리 가정을 포함한 주변에서 장애학생에 대해 접촉이 있기 때문에

③ 통합교육의 필요성을 느끼기 때문에

④ 현재 우리사회에서 통합교육에 대한 관심을 나타내기/시대적인 흐름이기 때문에

5-3 통합교육에 대해 관심이 없다면, 어떤 이유입니까?

① 통합교육에 대해 들어본 경험이 없기 때문에

② 나의 자녀와는 상관없는 이야기이기 때문에

③ 통합교육의 필요성을 느끼지 못하기 때문에

④ 통합교육 자체에 관심이 없기 때문에

6. 장애학생이 일반학생과 함께 동일한 교육환경 속에서 동일한 교육을 받아야 한다는 주장에 대해 어떻게 생각하십니까?

① 장애학생과 일반학생은 같은 교실에 함께 교육을 받아야한다.

② 일반 학교에서 통합교육을 할지라도 장애학생은 별도의 특수학급에서 교육 받은 시간이 있어야 한다.

③ 장애학생은 장애학생만을 위한 특수학교에서 따로 교육을 받아야 한다.

④ 모르겠다.

7. 장애학생이 통합교육을 받게 된다면 어떤 형태로 이루어지길 원하십니까?

① 전 교육프로그램을 통한 완전 통합교육

② 행사를 통한 통합(견학, 소풍, 수학여행, 체육대회 등)교육

③ 학습, 사회생활을 통한 통합교육(읽기, 놀이시간, 점심시간 등)

8. 장애학생이 함께 통합교육을 받게 된다면 어떤 형태의 교수 학습이 바람직하다고 생각하십니까?

① 일반교사의 전담 ② 일반교사와 특수교사 각각 수업

③ 비장애 학생 및 장애학생들을 일반교사와 장애교사가 교대로 수업

9. 일반학교에서 통합교육을 할 때 가장 큰 어려움이 무엇이라고 생각하십니까?

① 교장 및 교사의 장애학생에 대한 이해부족

② 장애학생을 위한 교육자료 및 시설부족

③ 일반학생 학부모의 인식부족

④ 지역사회의 통합교육에 대한 인식부족

<PartⅡ> 통합교육의 인식조사

※ 아래의 설문지에 대하여 학부모님의 의견을 보기와 같이 해당하는 번호에 0표 해 주시면 됩니다.

‘전혀 그렇지 않다’고 생각하시면 1에 0표 합니다.	①	2	3	4	5
‘그렇지 않다’고 생각하시면 2에 0표 합니다.	1	②	3	4	5
‘보통이다’라고 생각하시면 3에 0표 합니다.	1	2	③	4	5
‘ 그렇다’고 생각하시면 4에 0표 합니다.	1	2	3	④	5
‘ 매우 그렇다’고 생각하시면 5에 0표 합니다.	1	2	3	4	⑤

	통합교육의 일반적 인식	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	인간의 존엄성과 교육의 기회균등 측면에서 장애 학생은 일반학생과 같은 환경에서 교육받아야 한다.	1	2	3	4	5
2	장애학생도 자기가 태어난 가까운 학교에 다니고 이웃 학생과 친구하면서 생활해야 한다.	1	2	3	4	5
3	나는 장애학생의 통합교육 필요성을 어느 정도 이해하고 있다.	1	2	3	4	5
4	우리는 다 함께 살아가는 공동체이므로 통합교육이 실천되어야 한다.	1	2	3	4	5
5	장애학생들의 올바른 통합교육을 위해서는 부모의 통합교육에 관한 동의가 중요하다.	1	2	3	4	5
6	미래의 교육은 장애학생과 일반학생이 함께 공부하는 통합교육으로 진행될 것이다.	1	2	3	4	5

<PartⅢ> 통합교육의 교육적 효과 인식

※ 아래의 설문지에 대하여 학부모님의 의견을 보기와 같이 해당하는 번호에 0표 해 주시면 됩니다.

‘전혀 그렇지 않다’고 생각하시면 1에 0표 합니다.	①	2	3	4	5
‘그렇지 않다’고 생각하시면 2에 0표 합니다.	1	②	3	4	5
‘보통이다’라고 생각하시면 3에 0표 합니다.	1	2	③	4	5
‘ 그렇다’고 생각하시면 4에 0표 합니다.	1	2	3	④	5
‘ 매우 그렇다’고 생각하시면 5에 0표 합니다.	1	2	3	4	⑤

	통합교육의 교육적 효과 인식	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	통합교육은 장애학생이 중학교를 졸업 후 고등학교에 적응하는데 도움이 된다.	1	2	3	4	5
2	장애학생의 산만한 행동은 일반학생의 학습에 영향을 미치지 않는다.	1	2	3	4	5
3	일반학생은 장애학생을 돕는 과정을 반복함으로 써 학습이 심화 될 것이다.	1	2	3	4	5
4	통합교육 상황에서 교사가 발달지체 학생 돌보는 시간을 더 할애해도 일반학생들은 양질의 학습활동을 할 수 있을 것이다.	1	2	3	4	5
5	통합교육 환경에서 장애학생은 자신의 학습활동 욕구를 충족시킬 수 있을 것이다.	1	2	3	4	5
6	통합교육은 장애학생의 언어발달에 도움이 된다.	1	2	3	4	5
7	일반학생은 장애학생의 언어를 모방한다고 해서 언어발달에 부정적 영향을 미치지 않을 것이다.	1	2	3	4	5
8	일반학생은 장애학생을 이해시키기 위해 다양한 표현방식을 사용하기 때문에 언어발달이 촉진된다.	1	2	3	4	5

9	일반학생의 나이에 맞는 적절한 말과 행동을 발달지체 학생이 보고 배울 것이다.	1	2	3	4	5
10	통합교육은 장애학생의 사회성 발달에 도움이 된다.	1	2	3	4	5
11	장애학생은 통합 환경에서 일반학생에게 따돌림을 받지 않고 잘 어울릴 것이다.	1	2	3	4	5
12	일반학생은 장애학생을 돕는 과정에서 사회, 협동성이 길러질 것이다.	1	2	3	4	5
13	일반학생은 장애학생과 더불어 살아야 한다는 인식을 하게 될 것이다.	1	2	3	4	5
14	일반학생은 장애학생의 말이나 행동을 모방하지 않을 것이다.	1	2	3	4	5
15	일반 교육기관에서 주어지는 자유는 장애 학생에게 혼란을 가중시킨다.	1	2	3	4	5
16	장애학생의 통합교육은 일반 교육기관의 교육과정에 변화를 요구한다.	1	2	3	4	5
17	장애학생의 일반기관보다는 특수기관에서 더 빠르게 학습능력을 향상시킬 수 있을 것이다.	1	2	3	4	5
18	대부분의 장애학생들은 그들의 과제를 완성하기 위해 적절한 시도를 하지 않는다.	1	2	3	4	5
19	장애학생은 일반기관에 배치되었을 경우, 특수교육 기관에 배치되었을 경우보다 더 많은 문제 행동을 나타낼 것이다.	1	2	3	4	5
20	대부분의 장애학생들은 일반교육기관에서 바르게 행동을 하실 것이다.	1	2	3	4	5
21	장애학생의 행동은 다른 일반학생들에게 좋지 못한 본보기가 될 것이다.	1	2	3	4	5
22	장애학생이 일반 교육기관에 배치되면 학급의 질서 유지가 어려워질 것이다.	1	2	3	4	5
23	장애학생은 일반교육기관에 배치되었을 경우 일반학생들에 의해 더욱 고립 될 것이다.	1	2	3	4	5

<PartⅣ> 통합교육에서의 일반교사 및 특수 교사의 역할에 대한 인식

※ 아래의 설문지에 대하여 학부모님의 의견을 보기와 같이 해당하는 번호에 0표 해 주시면 됩니다.

‘전혀 그렇지 않다’고 생각하시면 1에 0표 합니다.	①	2	3	4	5
‘그렇지 않다’고 생각하시면 2에 0표 합니다.	1	②	3	4	5
‘보통이다’라고 생각하시면 3에 0표 합니다.	1	2	③	4	5
‘ 그렇다’고 생각하시면 4에 0표 합니다.	1	2	3	④	5
‘ 매우 그렇다’고 생각하시면 5에 0표 합니다.	1	2	3	4	⑤

통합교육에서의 일반교사 및 특수 교사의 역할에 대한 인식		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	통합교육의 효과를 높이기 위해서 특수교사와 일반교사의 협력이 필요할 것이다.	1	2	3	4	5
2	일반교사들도 장애학생을 가르칠 만큼 충분한 교육을 받아야 한다.	1	2	3	4	5
3	일반교사들도 장애학생에 대한 진단기준에 대한 연수를 받아야 한다.	1	2	3	4	5
4	일반교사가 일반학생들을 가르치는데 사용하는 기술과 활동은 장애학생에게도 적합하다.	1	2	3	4	5
5	일반교육기관 교사는 장애 학생을 가르치는데 필요한 전문성을 가지고 있다.	1	2	3	4	5
6	장애학생에 대한 처방적인 교육활동은 일반 교사보다는 특수교사에 의해 수행되는 것이 더 낫다.	1	2	3	4	5
7	장애학생을 통합시켰을 경우 교사의 시간과 관심을 독점하기 때문에 다른 학생에게는 손해가 된다.	1	2	3	4	5
8	장애학생이 보이는 행동은 교사에게 일반학생에 비해 더 많은 인내력을 요구한다.	1	2	3	4	5

10. 통합교육이 효과적으로 이루어지기 위해서는 일반교사 또는 특수교사와 협력하는 모형 중 어느 것이 가장 이상적이라고 생각하십니까?

① 특수교육에 대한 전문지식이 있는 일반교사가 주도, 특수교사는 보조자

② 일반학생 교육에 대한 전문지식이 있는 특수교사가 주도, 일반교사가 보조자

③ 일반교사와 특수교사가 하루, 또는 주를 번갈아 가면서 수업

④ 일반학생은 일반교사가 특수학생은 특수교사가 수업을 담당

11. 장애학생의 통합교육 시 한 학급당 장애학생과 일반학생 비율은 어느 것이 가장 바람직하다고 생각하십니까?(장애학생 :일반학생)

① 1:10 ② 1:15 ③1:20 ④ 1:25 ⑤ 기타 (구체적으로 바람직한 희망 비율 기술해 주세요)(:)

11-1. 통합교육 시 담임교사(주교사)의 수는 몇 명이 적당하다고 생각하십니까?

① 1명 ② 2명 ③ 3명이상

11-2. 통합교육 시 주교사 이외 필요한 교사(부 교사, 보조교사)수는 몇 명이 적당하다고 생각하십니까?

① 1명 ②2명 ③ 3명이상

12. 통합교육 시 담임교사의 전공은 어느 것이 가장 좋다고 생각하십니까?

① 일반교육 ② 특수교육 ③일반교육+특수교육

※ 설문에 응해 주셔서 진심으로 감사드립니다.