



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](#)

2018년 2월

교육학석사(특수교육)학위논문

고등학교 교사의 통합교육에 대한 인식 조사

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

고 은 정

고등학교 교사의 통합교육에 대한 인식 조사

An Investigation on High School Teachers' Awareness of
Inclusive Education

2018년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

고 은 정

고등학교 교사의 통합교육에 대한 인식 조사

지도교수 김 영 일

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함.

2017년 10월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

고 은 정

고은정의 교육학석사(특수교육)학위 논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 교수 정 은 희 (인)

심사위원 조선대학교 교수 허 유 성 (인)

심사위원 조선대학교 교수 김 영 일 (인)

2017년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

표 목 차	iii
국 문 초 록	iv
ABSTRACT	v
I. 서 론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구의 목적 및 연구 문제	3
3. 용어의 정의	3
II. 이론적 배경	5
1. 통합교육의 의미	5
1) 통합교육의 정의	5
2) 통합교육의 이념	8
3) 우리나라 통합교육의 역사	10
4) 통합교육에서 교사의 역할	13
2. 통합교육의 효과	13
1) 통합교육의 이점	13
2) 통합교육의 성과 및 혜택	15
3. 선행연구	16
III. 연구 방법	20
1. 연구 참여자	20
2. 연구 도구	22
3. 연구 절차	25
4. 자료분석	26

IV. 연구결과	27
1. 통합교육에 대한 인식	27
2. 통합교육 운영실태	28
3. 통합교육 운영문제	32
4. 통합교육 개선방안	35
V. 논의	41
1. 통합교육에 대한 인식	41
2. 통합교육 운영실태	42
3. 통합교육 운영문제	43
4. 통합교육 개선방안	44
VI. 결론 및 제언	46
1. 결론	46
2. 제언	46
참고문헌	48
부록	52

표 목 차

<표 II-1> 영국과 미국문헌에 나타난 통합교육의 정의	6
<표 II-2> 1971년부터 2017년까지 특수학급의 학교 급별 학급 수 변화	11
<표 II-3> 연도별 특수교육 대상학생 배치 현황	12
<표 II-4> 통합교육의 성과	15
<표 III-1> 2017년 광주광역시 관내 고등학교 현황	20
<표 III-2> 표본의 인구통계학적 특성	21
<표 III-3> 설문지의 구성 내용	23
<표 III-4> 통합교육 인식에 대한 신뢰도 분석 결과	24
<표 III-5> 통합교육 운영 문제에 대한 신뢰도 분석 결과	25
<표 IV-1> 통합교육 인식의 문항별 평균 및 표준편차	27
<표 IV-2> 통합교육 인식에 대한 집단 간 차이 검증 결과	28
<표 IV-3> 통합교육 운영 실태	28
<표 IV-4> 통합교육 운영 문제의 문항별 평균 및 표준편차	32
<표 IV-5> 수업 관련 운영 어려움 대한 집단 간 차이 검증 결과	33
<표 IV-6> 학생 관련 운영 어려움에 대한 집단 간 차이 검증 결과	34
<표 IV-7> 학교 관련 운영 어려움에 대한 집단 간 차이 검증 결과	35
<표 IV-8> 고등학교 장애학생 통합교육 내실화를 위해 가장 중요한 사항	36
<표 IV-9> 장애학생 지도를 위해 필요한 연수 내용	37
<표 IV-10> 통합교육을 위해 필요한 행정 및 재정적 지원	38
<표 IV-11> 통합교육을 위해 필요한 시설이나 도구	39
<표 IV-12> 성공적인 통합교육 운영 형태	40

국문 초록

본 논문은 통합교육을 실시하고 있는 고등학교 교사를 대상으로 통합교육에 관한 교사의 인식과 운영실태 및 통합교육 운영의 문제점에 대한 의견을 조사함으로써 통합교육에 대한 개선방안을 제시하는데 그 목적이 있다. 이러한 연구 목적을 위해 광주지역의 특수학급이 있는 현직 고등학교 교사들을 대상으로 설문조사를 통해 통합교육에 대한 인식, 운영실태, 운영의 문제점 및 개선방안에 대해 분석하고자 하였다. 이와 같은 연구목적에 기초하여 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 통합교육에 대한 인식에서는 장애학생의 교육에 대한 관심이 다른 항목보다 낮은 것을 확인할 수 있었으며, 교직경력에 따른 통합교육에 대한 인식의 차이가 나타나는 것을 확인할 수 있었다.

둘째, 통합교육 운영의 문제점에서는 장애학생 관련 운영에서 교사들이 어려움을 느끼는 것으로 나타났으며, 이와 관련해 통합수업 관련경험 유무에 따라 수업 및 학교운영에서 어려움을 경험하는 것을 확인할 수 있었다.

셋째, 통합교육 개선방안에서는 통합교육의 내실화를 위해서 일반학급 학생들의 인식 개선 및 보조 교사의 지원이 필요한 것으로 나타났으며, 교사의 교직경력에 따른 교사 자신이 필요하다고 생각하는 연수 내용 및 연수 경험에 따른 바람직한 통합교육 발전 형태에 대한 차이가 나타나는 것을 확인할 수 있었다.

이러한 연구결과를 통해 제도적 지원 및 정책이 마련되어 실제 교육현장에서 장애 학생에게 도움을 줄 수 있는 지원제도가 반드시 뒷받침되어야 할 필요가 있을 것으로 사료되는 바이다.

ABSTRACT

This study aims to provide improvements of integrated education by examining high school teachers' perception of integrated education, the current situation of integrated education, and problems of operating integrated education. For doing this, teachers working at high school in Gwangju, in which there is class for students with special needs, responded to the questionnaire. Teachers' perception of integrated education, the situation of operating integrated education, and problems taking place when managing integrated education were analyzed. Results from this study are as follows.

First, it is identified that in terms of the perception of integrated education, concerns with education for disabled students was lower than other items. Also, there was the difference of the perception of integrated education depending on teachers' career.

Second, when it comes to the problem of operating integrated education, teachers had difficulty with covering integrated education related to disabled students. Experience of performing integrated education influenced the extent of teachers' difficulty with performing and operating integrated education.

Third, as for improvements of integrated education, the change of normal students' perception of the integrated education and support of assistant teachers were necessary to reinforce integration education. There was the difference on improving the desirable integrated education, which resulted from contents for teachers' training that teachers themselves needed, and teachers' career.

This study suggests that institutional support and policy measures for integrated education should be offered. Additionally, in the real educational setting, supporting institutions to help disabled students should be surely underpinned.

I. 서론

1. 연구의 필요성

1990년대 이후부터 많은 나라들은 통합이라는 개념을 사회정책과 교육정책에 적용하여 왔다(UNESCO, 1994). 통합은 학교 혹은 지역사회가 모든 사람을 공동체의 완전한 구성원으로 받아들이고 그들이 기여하는 바를 높이 사는 것을 의미하는데, 통합이 효과적이기 위해서는 모든 개인이 반드시 사회에 소속되어 활발하게 활동할 수 있어야 한다(김봉세, 정동영, 2013). 인간은 누구나 사회속에서 행복한 삶을 살 수 있는 법적·제도적 권리를 가지고 있으며, 장애인 역시 사회의 구성원으로써 이러한 권리를 보장받을 수 있어야 한다(김상욱, 2008). 이러한 장애인의 기본 권리는 교육 앞에서도 마찬가지로 개인의 다양성을 인정하고 함께 살아가는 인성을 주요한 가치로 인정받아야 한다. 장애인과 비장애인이 더불어 함께 살아갈 수 있고 장애인을 사회속에서 더욱 인간답게 살아갈 수 있게 하는 통합은, 장애아동의 특수교육에서도 최근 이슈로 떠오르며 그 중요성이 부각되고 있다. 이는 장애아동을 사회에 적응하여 살아갈 수 있게 하는 궁극적인 특수교육의 목적과 일치하며, 최근 이러한 교육적 가치의 실현을 위해 많은 나라에서 통합교육을 실시하고 있다(최윤정, 2011). 우리나라의 특수교육에서도 1994년 특수교육진흥법에서 ‘통합교육’이 명시되면서 특수교육 현장에서의 질적 변화가 시작되었다.

통합교육은 장애학생들에게 생활연령에 맞는 교육 환경을 제공한다. 또한 장애학생에게 학교를 졸업하고 난 후 사회 속 여러 환경에서 독립적으로 살아가는데 필요한 기본적인 기술을 습득할 수 있게 한다(정동영 외, 2012). 이러한 통합교육은 아동에게 보다 다양한 인적환경과 상호작용의 기회를 제공하여 전반적인 발달을 촉진시키고 성장하게 할 수 있다(김성애, 2002).

통합교육에 대한 많은 연구들에서 통합교육이 긍정적인 효과를 가진다고 보고하고 있다(Bailey & McWilliam 1990). 이는 앞서 언급했던 장애아동과 일반아동의 협력적 관계 및 각각의 발달과 장애아동의 사회적 기술을 습득함과 동시에 장애아동에 대한 긍정적 인식의 변화를 이끌어낼 수 있다. 또한 장애학생은 비장애 학생

과의 상호작용을 통해 의사소통 증진 및 자기조정 능력이 향상되며, 일반학생들도 개인의 다양성에 대한 이해를 가지고 장애학생에 대해 긍정적인 태도를 갖게 되며, 더불어 책임감이 생기는 등 인성교육의 측면에서도 긍정적인 효과가 있었다고 밝혀졌다. 교사와 학부모 또한 장애학생에 대한 이해 및 인식개선으로 인한 원활한 업무 추진이 가능해졌다고 보고하기도 하였다(교육부, 2015).

이러한 통합교육에서 교사의 역량과 인식은 촉진자의 역할을 하며 통합된 아동들 사이에서 매우 중요한 역할을 수행한다. 교사의 인식 및 태도는 교실전체의 성공적인 통합과 매우 직접적으로 관련이 있으며, 이는 장애아동에 대한 이해와 태도, 인식에도 영향을 미친다. 또한 학급 내 효과적인 수업 및 성공적인 학습과도 관련이 있으며 교육 현장 어느 곳에서도 교사의 역량 및 인식이 가장 중요한 것임을 확인할 수 있다(김성애, 2002).

성공적인 통합교육에 있어 인식도에 영향을 미치는 배경변인에는 성별, 나이, 학년수준, 경력, 사회경제적 지위, 학급크기, 행정구역 등이 있다. 또 다른 선행연구에서는 교사들의 담당학년 수준, 통합경험 유무, 교직경력, 교사의 연령에 따라 통합교육의 인식에 영향을 미치는 것으로 나타났다(조성연, 1995). 이러한 연구결과들을 보았을 때, 교사의 인식 및 태도에 대한 연구들을 통해 통합교육의 궁극적 목적을 달성할 수 있으므로, 통합교육에서 그 실태와 교사의 인식에 대한 연구는 매우 중요한 것으로 볼 수 있다.

하지만 우리나라에서 통합교육에 대한 선행연구들은 주로 실태조사가 대부분이었으며 그 대상 또한 유아 및 초등학교 교사들에 한정된 연구가 많았다. 교사의 통합교육에 대한 연구에서는 교원 연수 및 교육에 관련된 연구가 가장 많았으며, 이외에 통합교육의 장점 및 단점, 운영의 어려움에 많은 집중을 하였지만(교육부, 2015) 정작 중등학교 이상의 고등학교 통합교육과정에 관련된 교사의 인식 및 실태조사에 관한 연구는 매우 드문 실정이다.

따라서 이 연구에서는 통합교육에서 고등학교 교사의 지도와 경험을 바탕으로 교사의 인식과 운영 실태를 알아보고 이에 따른 교육적 효과와 개선방안을 알아보고자 하였다.

2. 연구의 목적 및 연구 문제

이 연구는 통합교육을 실시하고 있는 고등학교의 교사를 대상으로 통합교육에 관한 인식과 실태에 대해 파악하고 성공적인 통합교육 운영을 위한 의견을 알아보는 데 그 목적이 있다. 이러한 연구 목적을 위해 설정한 연구 문제를 제시하면 다음과 같다.

- 첫째, 고등학교 교사의 통합교육에 대한 인식은 어떠한가?
- 둘째, 고등학교 교사가 이해하는 통합교육 운영실태는 어떠한가?
- 셋째, 고등학교 교사의 통합교육 운영 문제점에 대한 인식은 어떠한가?
- 넷째, 고등학교 교사가 인식하는 통합교육 개선 방안은 무엇인가?

3. 용어의 정의

이 연구에서 사용되는 통합교육, 교사의 인식, 수업실태는 다음과 같이 정의하였다.

1) 통합교육

이 연구에서는 장애학생의 인지 및 정서 발달 증진을 위하여 일반학교에서 일부 시간을 일반학급에 배치하여 일반 교사와 특수교사의 협력체제하 교육이 이루어지는 형태를 뜻한다.

2) 교사의 인식

이 연구에서는 통합교육에 대한 인지적, 감정적, 행동적 태도를 말하며 장애학생을 교육하는 것에 대한 인식 정도를 의미한다.

3) 수업실태

이 연구에서는 통합교육 현장에서 이루어지는 교육의 적합성, 운영 및 지원, 시

설 설비 및 교재교구, 연수의 질적수준, 통합을 위한 협력체계구축, 교수자료에 대한 지원, 통합교육의 물리적 환경 등에 대한 전반적인 실행 정도를 의미한다.

II. 이론적 배경

1. 통합교육의 의미

1) 통합교육의 정의

현재 통합은 교육뿐만 아니라 인종, 성, 빈곤에 관한 개념으로 확장되었다. 그러나 통합이 처음 교육과 관련될 때는 장애학생을 장애를 지니지 않는 일반학생들과 함께 교육하는 일반학교에서의 교육을 의미하였다. 통합은 장애학생들도 주류학교인 일반학교에서 교육을 받아야 하며, 그들의 특별한 요구 또한 일반학교에서 충족시켜야 한다고 요구하였다. 전통적인 특수교육의 체제인 분리교육은 학생의 장애를 손상, 결함 내지 비정상상으로 규정하고, 장애를 치료하거나 보완하여야 한다는 의학적 모형에 토대를 두고 있었다. 이러한 분리교육은 장애를 치료대상, 교정대상으로 보고 장애학생을 바꾸어야 할 대상으로 간주했지만 통합교육은 장애학생을 바꾸는 대신 환경을 바꾸어야 한다고 요구한다(Paul & Ward, 1996). 따라서 통합교육은 일반학교에서 일반학생과 함께 장애학생이 그들의 특별한 요구에 적절한 교육을 받도록 하기 위해 일반학교를 개선하는 것이며, 분리된 특수교육과 일반교육의 체제를 새로운 하나의 통일된 체제로 재구조화하여 실행하는 교육과정이다.

이렇듯 초기의 특수교육은 분리된 교육체제에서 교육을 시도해 왔으나, ‘장애인의 정상화’를 지향하는 철학과 비효율적인 분리교육의 결과에 대한 비판을 근거로, 통합교육으로의 지향이 세계적인 추세가 되었다(한국특수교육연구회, 2009). 이러한 통합교육의 개념은 시대와 장소에 따라 변화해 왔고, 통합교육 실행 주체들에 의해 그 개념이 점차 정교화 되었다.

현재 통상 우리가 말하는 통합교육이란 완전통합(Inclusion)을 말하는 것이며 이는 분리에서 통합을 지향하는 주류화(Mainstreaming)와 다른 개념으로 비분리를 전제로 일반 교육 환경에서 가능한 한 교육을 시키되 불가능할 경우 필요한 만큼만 일반교육 환경에서 분리시켜 특수교육적 조치를 취하는 것을 말한다. 국제통합교육연구회(1995)에서는 완전통합을 최종도 장애아동을 포함한 장애아동이 학교에서 나이

에 맞는 일반학급에 입급되어 충분한 지원서비스를 받으면서 아동의 독특한 학업적, 행동적, 사회적 요구를 충족시켜주는 것을 보장할 뿐만 아니라 사회의 구성원으로서 기여할 수 있고 아동으로 하여금 앞으로의 생활을 준비할 수 있도록 하는 것을 말한다고 정의하고 있다. 우리나라에서는 2007년 5월에 개정된 『장애인 등에 대한 특수교육법』에서 통합교육에 대해, 통합교육이란 특수교육대상자가 일반학교에서 장애유형, 장애 정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 의미한다고 밝혔다(신진숙, 2013).

최근 영국과 미국에서 나타난 통합교육의 정의에서는 몇 가지 공통된 용어를 찾을 수 있는데, 장애학생 대신 모든 학생, 일반교육 또는 학교 재구조화, 모든 학생의 최대의 교육성과, 반응적인 학교 또는 교육과정, 학교 및 학교공동체 등이 그것이다. 이것은 장애학생에게만 초점을 두기보다, 개별성과 다양성을 가진 모든 학생의 요구를 가장 적합하게 충족시키기 위한 교육이 통합교육이고, 이를 위해서는 특수교육 분야만의 노력으로는 불가능하다는 것을 알 수 있다.

아래의 <표 II-1>은 최근의 영국과 미국 문헌에 나타난 통합교육의 정의이다.

<표 II-1> 영국과 미국문헌에 나타난 통합교육의 정의

저자	정의
Stainback & Stainback(1990)	누구나가 소속되고, 수용되고, 지원은 학생들의 교육적 욕구가 충족되도록 학교공동체의 또래와 다른 구성원에 의해 제공되는 것
Forest & Pearpoint(1992)	서로 함께 있는 것, 우리가 다양성과 차이를 대하는 방법
Uditsky(1993)	장애를 가진 학생들이 모든 면에서 학교공동체 안에서 가치 있고 필요한 구성원이라는 관점을 확실히 하는 원칙의 집합
Salend(1994)	통합교육은 모든 학습자를 그들의 지역사회에 있는 양질의 연령에 적합한 일반학급 교실에서 함께 교육함으로써 모든 학습자를 환영하고 인정하고 긍정함
Clark et al.(1995)	통합은 '일반(ordinary)' 학교의 범위를 확장시키는 변화로 이해될 수 있고, 그래서더욱 다양한 학생을 통합할 수 있게 되는

	것
Ballard(1995)	통합학교는 일반학교의 학급에서 학생을 배제하는 것과는 다른 조직적인 형태로 학생에게 교육과정을 전달하는 것
Hall(1996)	거주지 안에 있는 학교에서 나이에 적절한 학급의 완전한 구성원이 되어 다른 학생과 같은 수업을 받고, 그 학급에 당신이 없다면 문제가 되고, 학교 밖에서 함께할 친구가 있는 것
Rouse & Florian(1996)	통합학교는 모든 학생을 위한 학습을 강조하는 하나의 공통적인 임무를 가진 다양한 문제해결 조직체
Sebba(1996)	통합은 한 학교 교육과정을 조직하고 제공하는 것을 재고함으로써 개별 학생으로서의 모든 학생에게 반응하려는 과정을 묘사함
Potts(1997)	통합된 사회적 환경에의 참여를 증가시키고 배제를 감소시키는 것
Rueda, Gallego, & Moll(2000)	일반교육의 재구조화를 촉진하여 모든 학생이 그들의 학교교육 초기부터 그 환경에서 교육되는 것
Halvorsen & Neary(2001)	통합교육은 장애학생이 자기 동네 일반학교의 생활연령에 적합한 한 일반학급에서 지원받는 것으로, 핵심교육과정과 일반학급활동의 맥락 안에서 개별화 교육프로그램이 기술한 특별한 교수를 받는 것
Friend & Bursuk(2002)	통합교육은 장애학생이 일반학급 및 학교에 완전히 통합되어야 하고 그들의 교수는 그들의 장애가 아닌 능력에 기초한다는 신념과 철학을 의미함

출처 : 박승희(2003), pp. 25-26에서 발췌.

통합교육의 여건형성은 다음의 다섯 가지 원칙을 통해 세워진다. 첫째, 가장 핵심적인 원칙은 모든 학생이 함께 배워야 한다는 신념이다. 즉, 일반학생과 장애학생이 한 학교의 동등한 구성원자격을 갖는 것이 통합교육의 출발점이다. 둘째, 일반학급에 배치된 학생과 교사를 위한 적합한 지원을 해야 한다. 셋째, 능력이 다른 학생들이 함께 공부할 때 의미 있는 활동에 참여할 수 있도록 특별히 고안된 실질적인 참교수, 다수준 포함교수를 제공해야 한다. 넷째, 학생, 교직원, 부모 간 공동

체 의식이 형성되어야 한다. 공동체에서는 모두가 환영받고 모두가 소속되며, 정서적 지능과 사회성 기술이 교수되고, 사회적 관계가 육성된다. 이러한 공동체를 통해 학생들의 정서적 행동적 어려움을 효율적으로 대처할 수 있다. 다섯째, 학교와 학급의 물리적인 환경은 다양한 감각, 신체적 특성을 지닌 학생의 학습과 성장을 위해 계획되어야 한다.

2) 통합 교육의 이념

특수교육은 전통적으로 민주주의의 기본적 이념인 평등의 실현을 지향한다. 특수교육은 장애학생들이 교육에서 배제되지 않고 일반학생들과 평등하게 교육을 받아야 한다는 신념에서 출발했으나, 전통적 특수교육의 체제인 분리교육은 정상화를 통해 평등을 실현하고자 하었다고 볼 수 있다. 1959년 덴마크 정신지체서비스의 의장이었던 Bank Mikkelsen(1980)은 정상화에 대해 “가능한 한 정신지체인의 주거, 교육, 노동 및 여가 조건을 정상적으로 만드는, 정상적인 생활조건과 밀접한 것”이라 간주하며 지적장애인에게 모든 다른 시민과 같은 법적, 인간적 권리를 주는 것으로 정의하였다. 이와 같이 정상화는 인류 평등주의에 그 토대를 두고 “장애인이 사회 주류의 기준과 패턴에 가능한 한 유사한 일상생활의 패턴과 조건을 즐겨야 한다는 이상”을 구체화한 개념인 것이다. 정상화의 관심은 장애인이 생활하고 일하는 장소에서 그들의 교육, 여가활동 및 인권을 가능한 한 정상적으로 만드는데 있었다. 그러므로 정상화는 장애인에게 특별한 처치, 고립 및 시설을 떠나 일반인과 동일한 권리, 자유 및 선택을 즐기는 것을 보장하는 것으로 이동할 것이 요구된 것이다(Yates, Dyson, & Hiles, 2008).

이후 미국의 Wolfensberger(1980)는 사회적, 정치적 이상에 기초하여 지적장애와 정신건강에 곤란을 지닌 사람부터 사회에서 평가 절하되고 이탈한 모든 집단에까지 적용하도록 그 초점을 확장하여 정상화를 “사람이 가치 있는 사회적 역할을 확립하고 유지할 수 있도록 하기 위해 문화적으로 가치 있는 수단을 이용하는 것”이라 정의했다. 그러므로 정상화는 정상적인 주택에서 생활하며 정상적인 직업을 가지고 정상적인 교육을 받으며 평가 절하된 개인에게 사회로의 통합을 요구하며, 그

에 따라 평가 절하된 개인에게 긍정적인 사회적 역할을 제공하고, 개인적 능력을 촉진하며, 사회적 이미지를 보강할 것을 요구하는 것이다(Wolfsenberg, 1993).

하지만 이와 같은 전통적인 특수교육에서 평등이라는 이념은 정상이라는 단일 가치만을 지향하여 장애를 일탈로 보고, 차이를 부정하며 장애학생을 평가 절하하는 함정을 지니고 있었다(정동영, 2010). 이에 반해 통합교육은 분리교육을 차별이라 가정한다. 즉, 분리는 평등이 아닌 차별이기 때문에 통합을 인간의 기본적인 권리로 인정한다. 이러한 통합교육의 이념은 각각의 학생들에게 자연적, 즉 통합된 교육환경과 지역사회 환경에서 그들의 또래들과 생활하고 일하는 학습기회를 제공하기 위해 장애학생들이 분리될 때 낙인의 문제를 방지하기 위해 그리고 공정하고 윤리적이고 형평성 있는 교육을 제공하기 위해 장애학생을 주류 학교인 일반학교에서 교육해야 한다고 요구한다. 장애학생은 이에 대해 증명하거나 하여야 하는 것은 아무것도 없으며, 인간의 기본적 권리이기 때문에 이 또한 실행 가능한 것이라 보고 있다. 통합교육은 정상을 요구하지 않으며, 학생의 장애를 손상이나 결함이라고도 보지 않는다. 다만 하나의 차이일 뿐이라 인정한다(Thomas, Walker, & webb, 1998, Haug, 2003).

통합교육을 위한 지원에는 일반학생들에게 제공하는 일반적 자원 외에 일반교육 교육과정을 학습하는데 어려움을 갖는 학생을 위해 추가로 제공하는 자원의 지원을 말하며, 이러한 지원에는 전일제 또는 시간제 보조원, 교사훈련 프로그램 등의 인적 자원, 보청기, 교실의 수정, 특별한 교수 자료 등의 물적자원, 인적 물적자원에 소요되는 비용 등의 재정적 자원을 포함한다(OECD, 2004). 이러한 지원은 기존의 평등에 대한 통념에서 깨어지는 사고의 전환을 요구하는데, 이제까지 교육의 중심이 되어 온 능력주의에 따른다면 교육 불평등은 더욱 커질 수 밖에 없다. 그러므로 통합교육은 일반학교에서 성공할 수 없는 장애학생들에 대한 교육의 평등을 보장하기 위하여 사회정의의 차원에서 장애학생을 위하여 일반학교를 조절 내지 개선하는데 필요한 추가적인 인적, 물적, 재정적 자원의 지원을 요구하는 것을 주요 이념으로 한다고 볼 수 있다(정동영 외, 2012).

3) 우리나라 통합교육의 역사

우리나라의 통합교육은 1910년대 평양 정진학교가 평양 정진소학교와 연대하여 맹소녀들을 대상으로 한 것이 최초인 것으로 추정되며, 이후 통합교육에 관한 공식적인 자료는 찾아보기 힘들다. 실제 1971년 특수학급이 설립된 것을 계기로 우리나라의 통합교육이 시작되었다고 볼 수 있다. 1970년대 초에는 중학교 무시험 제도의 도입 이후 일반학교 내 특수학급 설치가 현안문제로 제기되었고, 이후 1973년 ‘효율적인 특수학급 설치와 운영’이란 주제로 제 1회 특수학급 설치와 운영에 관한 세미나가 개최되었다. 이 세미나에서는 경도 지적장애 아동을 대상으로 일반학교내의 특수학급을 설치하는 것이라 그 성격을 규정했다(김정권, 김병하, 2002). 그 이후 우리나라에서는 장애학생을 일반학교에 통합시키려는 노력을 부단히 해왔으며, 실제 특수학급을 통합교육의 수단으로 규정한 것은 1994년 1월 7일 ‘특수교육 진흥법’이 개정되면서부터 시작되었다. 이에 따라 교사연수과정에 반드시 특수교육에 관한 사항을 연수내용에 포함시키도록 하였으며, 교원양성과정에서도 특수교육을 이수하도록 하였다.

하지만 장애학생들에 대한 왜곡된 시각은 바람직하지 못한 여러 현상으로 나타났는데, 이러한 장애아동의 편견에 대한 해결책으로 특수교육진흥법에서 특별 지도실이 도입되었다. 이를 통해 장애아동이 특수학급에서 분리교육을 받을 때 나타날 수 있는 부정적인 효과를 최소화시키고 가급적 일반교육 환경에서 일반 아동들과 함께 생활할 수 있는 시간을 많이 가질 수 있도록 하였다. 하지만, 이는 실행되기 어려웠으므로 시간제 특수학급이 주류를 이루게 되었다. 이후 1995년부터는 장애학생 대학입학 특별전형제도의 실시로 대학교육의 기회가 확대되기도 하였고, 2002년에는 특수교육진흥법의 일부 개정을 통해 특수학급이 있는 일반학교에 편의시설을 설치하도록 의무화하여 통합교육을 활성화하려 노력하였다. 이후 특수교육 보조원 제도를 시범도입하고 일반학교에 순회치료교사를 배치하기 시작했다. 2007년 5월에 개정된 ‘장애인 등에 대한 특수교육법’에서는 특수교육 대상자를 가능하면 통합된 교육환경에 배치하도록 하면서 거주지에서 가장 가까운 학교에 다닐 수 있도록 명시하였다. 2013년 특수교육 통계에 따르면, 일반학급에 완전 통합되는 학생의 수는 특수학급 신설 및 증설에 따라 매해 증가하고 있다. 1971년 1개의 특수학급이 개설

되고 1982년에는 521개, 1990년 3,181개, 2013년에는 9,336개로 급증하며 2007년 일반학교에 통합된 학생이 65.2%, 2013년에는 70.5%로 증가하고 있음을 확인할 수 있었다. 특수학급의 학교 급별 학급수는 아래 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 1971년부터 2017년까지 특수학급의 학교 급별 학급 수 변화

연도	계	유치원	초등학교	중학교	고등학교
1971	1	-	1	-	
1974	210	-	210	-	
1978	351	-	351	-	
1979	353	-	352	1	
1982	521	-	521	-	
1983	716	-	713	3	
1984	946	-	933	13	
1985	1,601	-	1,429	172	
1986	2,361	-	1,929	432	
1987	2,578	-	2,043	535	
1988	2,810	-	2,200	610	
1989	3,026	-	2,369	657	
1990	3,181	-	2,513	668	
1996	3,532	-	2,849	680	3
1997	3,626	5	2,919	694	8
1998	3,728	23	2,980	704	21
2000	3,930	58	2,974	809	89
2002	3,953	77	3,043	688	145
2012	8,422	344	4,499	2,144	1,435
2013	9,336	380	5,085	2,268	1,603
2014	9,617	464	5,073	2,853	1,709
2015	9,868	551	5,121	2,378	1,789
2016	10,065	640	5,155	2,353	1,885
2017	10,325	731	5,281	2,364	1,916

출처 : 특수교육통계 2013, 2014, 2015, 2016, 2017에서 연구자 발췌.

또한 현재 교육환경별 특수교육 대상 학생의 배치 현황에서는 특수학교 및 특수교육지원센터에 전체 장애학생의 29.5%가 배치되어 있으며 나머지 70.5%는 일반학교에 통합된 상황에 배치되어 있다. 이 중 장애학생의 52.1%는 특수학급에 배치되어 있고, 18.4%의 학생이 일반학급에 배치되어 통합교육을 받고 있다. 특수학급이 없는 일반학교에 배치된 특수교육대상자에게 특수교육을 제공하기 위해 특수교육지원센터의 순회교사 및 치료사가 방문하여 지원할 수 있게 되었고, 센터를 중심으로 통합교육을 받고 있는 학생들에게도 특수교육 관련서비스를 제공할 수 있게 되었다. 이것은 곧 특수학교, 특수학급, 특수학급 미설치 일반학교 등 어떠한 교육환경에 배치되더라도 장애학생을 위한 개인에게 가장 적합화 된 특수교육 및 특수교육 관련서비스를 제공받을 수 있게 됨을 의미한다. 아래 <표 II-3>은 연도별 특수교육 대상학생 배치 현황이다.

<표 II-3> 연도별 특수교육 대상학생 배치 현황

연도	특수학교 및 특수교육지원센터	일반학교	전체
2007	22,963	42,977	65,940
2008	23,400	48,084	71,484
2009	23,801	51,386	75,187
2010	23,944	55,767	79,711
2011	24,741	57,924	82,665
2012	24,932	60,080	85,012
2013	25,522	61,111	86,633
2014	25,827	61,451	87,278
2015	26,094	61,973	88,067
2016	25,961	61,989	87,950
2017	26,199	63,154	89,353

출처 : 특수교육통계 2013, 2014, 2015, 2016, 2017에서 발췌

4) 통합교육에서 교사의 역할

통합교육에서 장애학생과 일반학생이 같은 장소에서 교육을 받는 것은 물리적인 통합 이외에도 사회 및 교육과정 전체의 통합을 의미한다. 이는 곧 통합교육 환경에서 장애학생의 교육적인 성취 또한 보장받을 수 있어야 함을 의미하기도 한다(이소현, 2005). 장애학생이 통합교육 환경에서 학업성취 및 또래와의 원만한 교유관계 형성을 위해서는 무엇보다 교사의 역할 및 능력, 자질이 중요하다. 교사는 학습자에게 가장 큰 영향을 미칠 수 있는 주체이며 교육에 있어 가장 중요한 역할을 수행하기 때문이다(이소현, 박은혜, 2002).

통합교육현장에서 활동하는 교사는 기본적인 수업역량 외에도 긍정적이고 일관성 있는 태도가 무엇보다도 중요하며, 통합학급을 담당하는 교사의 자질에 따라 해당 학급 통합교육의 성패가 판가름 날 수 있다(박상민, 2009). 효과적인 통합교육을 위한 구체적인 수행능력에는 특수교육에 대한 이해, 진단 및 평가, 통합교육의 이해, 개별화 교육 계획, 통합 교육 계획, 통합교육을 위한 환경관리 등등이 있지만, 무엇보다 통합교육을 긍정적으로 인식하고 이를 지지하며 교사의 태도 및 인식이 가장 중요하다고 볼 수 있다.

2. 통합교육의 효과

1) 통합교육의 이점

통합교육은 모든 학생들이 자신의 교육요구에 적절한 교육을 받을 권리를 지니고 있으며, 이런 권리를 보장하는 교육은 학생들의 요구의 차이를 강조하지 않는다. 이것은 모든 학생들은 모두 동일한 높은 질의 교육을 받을 권리를 지니기 때문이다. 이러한 통합교육은 주류학교인 일반학교에서 제공하는 지원의 이용가능성과 그 교육의 질에 기초한다(Farrell, 2001). 제대로 이루어지면, 통합교육은 분리교육에 비해 많은 이점을 지닐 수 있다. 분리교육은 장애학생들이 일반학생들에게 노출될 기회가 없거나 매우 적고, 장애학생들이 장애인의 기술, 태도, 가치관만을 배울

가능성이 높으며, 교사들이 장애문제를 해결하는데 급급하여 지역사회 중심인 기능적인 기술을 습득시키지 못할 수 있다. 또한 학생들 사이의 비교는 대부분 일반학생의 활동 기준보다 장애 정도에 의해 이루어질 것이며, 장애학생에 대한 노출의 부족이 일반학생들의 기술, 태도, 가치관을 더욱 건설적이고 관대하고 적합하게 할 가능성을 제한하기 때문이다. 이와 같은 분리교육의 단점에 반해, 통합교육은 장애학생과 일반학생 사이의 장기적으로 이질적인 상호작용을 통해 기술, 태도, 가치관의 발전을 촉진하고 졸업 후 사회적 배제를 제거할 수 있다.

장애학생은 능력수준에 따라 교육을 받는 환경에서부터 일반학생이나 일반인들과 최대한의 상호작용을 경험해야 한다. 또한 통합교육은 장애학생들에게 생활연령에 맞는 교육 환경을 제공하는데, 장애학생은 학교교육을 받는 동안 동일한 또는 비슷한 연령의 일반학생들과 상호작용을 한다. 장애학생을 동일한 연령의 일반학생이 없는 교육환경에 배치하는 것은 용인될 수 없다. 통합교육은 장애학생에게 발달연령이나 정신연령에 적절한 활동이나 경험이 아니라, 생활연령에 적절한 활동이나 경험을 제공하는 이점을 지닌다고 볼 수 있다. 또한 통합교육은 장애학생을 기능적이고 자연스러운 교육과정에 접할 수 있게 하는데, 장애학생을 위한 교육과정 내용 중 독립적 기능의 발달에 필수적이지 않은 내용들은 버려질 수도 있다. 하지만 장애학생의 교육과정은 생활연령 기준에도 부합되는 내용으로 확장되어 평가의 목표로 제시되어야 하며, 장애학생을 위한 교육과정은 발달연령에 따라 나이 어린 학생들과 비교하기보다 현재 학생이 지니고 있는 기술목록을 다양한 환경에서 독립적으로 발휘하도록 하는데 필요한 기술들을 적절히 익히도록 하는 것이 더욱 유익하다. 이러한 기회를 장애학생에게 제공할 수 있는 교육환경은 분리된 특수교육 환경이 아니라 일반학생들과 함께하는 일반 교육 환경인 통합교육 환경이다. 통합교육은 장애학생들에게 일반학생들과의 상호작용을 촉진하고, 생활연령에 맞는 교육 환경을 제공하며, 일반교육 교육과정에서 접근하게 하여 배제를 방지하며, 졸업 이후의 생활을 준비하도록 하는데 도움이 될 수 있다. 그리고 통합교육은 일반학생의 경우 장애학생들과의 상호작용 경험을 통해 미래의 성인생활에서 비차별적으로 살아가도록 지원하는 이점을 지니고 있다(정동영, 2012).

2) 통합교육의 성과 및 혜택

현재 통합교육의 성과 및 혜택에 관련된 연구들은 대부분 학업, 사회적 영역에서 긍정적인 성과를 거두었다는 연구들이 많다. 하지만 모든 통합교육이 언제나 효과적이지는 않다는 연구결과도 있다. 아래의 <표 II-4>는 경도장애 및 중도장애 및 일반 학생의 측면에서 통합교육의 연구결과를 제시한 것이다.

<표 II-4> 통합교육의 성과

	학업적 성과	사회적 성과
경도 장애 학생	<ul style="list-style-type: none"> - 경도 장애학생은 분리된 프로그램에서보다 통합 프로그램에서 더 많은 학업 성취를 보인다. 	<ul style="list-style-type: none"> - 통합프로그램에서 더 적극적으로 참여한다. - 분리되었을 때보다 사회적 능력이 강화되고 행동이 개선된다. - 경도장애학생은 그들의 행동 때문에 비장애학생에 비해 덜 수용되고 더 거부되는 경향이 있다.
중도 장애 학생	<ul style="list-style-type: none"> - 개별화 교육계획의 질이 더 향상되었다. - 중등도 중도 장애학생은 분리된 환경과 통합한 환경을 비교하였을 때 학업성취가 더 향상되거나 최소한 동등한 수준이었다. 	<ul style="list-style-type: none"> - 우정과 사회적 상호작용이 학교 안에서 확대되고 방과 후 환경까지 이어진다. - 중도장애 학생은 종종 지원적인 관계이기는 하나 사회적 상호작용을 많이 한다. 학기가 지날수록 상호작용의 수는 줄어드나 좀 더 자연적인 관계가 된다. - 교사는 장애학생과 비장애학생의 상호 지원적인 상호작용을 촉진할 수 있다.
일반 학생	<ul style="list-style-type: none"> - 학업적 진보가 장애아동과 통합된 환경에서 방해받지 않 	<ul style="list-style-type: none"> - 비장애학생은 장애학생과 함께 공부하는 것을 긍정적으로 본다.

- | | |
|------------------------|-----------------------|
| 으며, 몇몇 경우는 일관되게 증가되었다. | - 다양성에 대한 이해가 높아진다. |
| - 실제 수업시간이 줄어들지 않는다. | - 자존감이 높아지고 행동이 개선된다. |
| - 문제해결 기술이 습득된다. | - 개인적인 원칙의 발달이 이루어진다. |
| - 정서적 능력이 향상된다. | |

출처 : Peterson & Hittie(2003)에서 발췌 및 수정.

3. 선행연구

현재 우리나라에서 통합교육의 실태로 검색되는 문헌은 총 52편이다(교육부, 2015). 먼저 학급형태와 관련하여 완전통합학급과 부분통합학급의 운영이 높은 것으로 연구된 논문으로는 박승희 외(2015)의 연구와 승윤희(2012)의 논문이 있었다. 또한 통합된 장애의 유형에서는 김영원 외(2009), 김선애, 최성규(2009), 박승희 외(2015), 승윤희(2012), 이소현, 김수진(2005)의 연구에서 공통적으로 지적장애가 주를 이루고 있다고 밝혔다. 또한 아이들이 장애인이라는 이유로 폭력을 경험하거나 놀림을 받았던 인권침해에 관련된 논문으로는 김기룡, 김삼섭(2015)의 논문이 연구되었다.

개별화 교육에 관련해서는 IPE 유무에서는 강영심 외(2008), 김은영(2008), 이원재, 박미화(2009), 김영원 외(2009), 안지훈, 이승희(2007)의 연구가 이루어졌으며, 이에 대해서는 IPE의 작성이 없거나 적극적으로 활용하지 않다는 결과가 지배적이었다.

통합학급교육에서는 교과 및 시간표와 관련하여 다양한 연구가 이루어졌다. 권택환 외(2009)의 연구에서는 초등은 교과 영역 중 예체능 교육 중심으로 통합되고 있으며, 승윤희(2012)의 연구에서도 마찬가지로 주지교과보다는 예체능의 통합이 높게 응답되었다고 밝혔다. 고등부를 대상으로 한 김영원 외(2009)의 연구에서는 교과와 관계없이 일정 시간 수업이 가능하다고 하였으며, 이외 박승희 외(2015)의 연구에서는 학생이 인지 능력에 따른 시간표대로 실시한다고 나타났다.

특수학급교육에서 특수학급의 교과 및 시간표에서는 특수학급에서 장애학생이 일과 시간의 절반 이상을 보내고 있으며(안영주, 김수연, 2014), 고등학교는 직업 및 진로지도를 중점적으로 교육활동을 하고 있다고 밝혔다(김영원 외, 2009). 일반 계고등학교에서는 국민공통 또는 기본교육과정의 절충으로, 실업계 고등학교는 특수교사의 자율적인 편성에 이루어지고 있다고 나타났다(안지훈, 이승희, 2007). 무엇보다 이러한 통합교육의 운영에서 교육청의 지침에 따른 운영때문에 기본적인 사항만 수행하는 곳이 많으며(김영원 외, 2009) 기초 교과지도가 특수학급 운영의 역점 사업이라고 연구결과에서 나타났다(이원재, 박미화, 2009). 방과 후 교육에서도 특별지도는 유치원과 유아는 하고 있지 않는 것으로 나타났고(강영심 외, 2008) 무엇보다 교육계획에서 통합교육 계획 수립과 실천에서 불만이 높게 나타난 것으로 밝혀졌다(윤점룡 외, 2006).

교원의 연수 및 교육에서는 통합교육 관련 홍보 및 교육, 연수가 없다는 답변이 높게 나타났으며, 있다 하더라도 장애에 대한 이해 교육은 보통수준으로 참여하였으며, 중등교사의 경우 그나마도 참여하지 않는 경우가 많은 것으로 나타났다(강영심 외, 2008; 박승희 외, 2015; 우정한 외, 2008).

통합학급의 장단점에서는 장애학생의 사회성이 발달하고(승윤희, 2012), 일반학생의 장애학생에 대한 인식이 전환되며(윤점룡 외, 2006), 단점으로는 오히려 일반학생이 역차별로 피해를 본 경우와, 일반학생이 학습활동의 지연으로 인해 불편함을 겪은 적이 있다는 연구결과가 나타났다(승윤희, 2012; 윤점룡 외, 2006).

특수교사에 대한 인식으로는 특수교사가 통합교육에 대한 역할 수행이 부족하다고 인식하여 이에 대한 프로그램이 운영되어야 한다고 응답하였으며,(윤점룡 외, 2006). 또한 일반교사가 생각하는 통합교육의 어려움으로는 통합학급 일반 학생수의 과밀화와(권택환 외, 2009; 김은영, 2008; 안영주, 김수연, 2014), 학생의 문제행동에 대처하는 방법과 의사소통의 어려움 등으로 통합교육의 실행이 어렵다고 나타났으며(박승희 외, 2015), 생활지도와 인성 및 장애학생으로 인한 학급운영이 어렵다고 나타났다고 나타났다(윤점룡 외, 2006).

통합학급의 장점으로는 장애학생의 사회성 발달이, 통합학급의 단점으로는 일반학생과의 괴리감이 연구 결과 나타났으며, 특수교사가 생각하는 통합교육의 어려움에는 장애학생에 대한 이해와 문제행동의 대처가 어려우며(김은영, 2008), 일반학급

에서 교유관계의 개선 및 문제행동의 대처(박승희 외, 2015), 통합학급 교사와의 협력/ 이해와 협조(안지훈, 이승희, 2007)등으로 나타났다.

통합교육에 대한 인식으로는 통합교육이 중요하지만 실제 통합교육을 실천하는 수준에서는 차이가 나타난다고 밝혔으며(최진오, 2008), 장애학생에 대한 인식과 수용태도에서는 대체로 수용적이며 긍정적이라고 나타났다(우정한 외, 2008).

또한 시설과 설비, 교재, 교구의 구축에서는 대부분의 논문들에서 장애학생을 위한 물리적, 환경적 배려가 부족하고 편의시설에 대한 불만이 높으며, 교재교구에서도 장애학생의 수준별 적합한 교재 교구가 매우 빈약하다고 답했다. 학습자료 및 공학적 학습보조도구 또한 지원이 절실히 필요하다고 밝혔다(김영원 외, 2009).

특수학급의 설치에서는 학급당 인원수가 많으며(김미숙, 박은미, 2007). 특수학급의 설치 위치 또한 배려하지 않았다는 의견이 지배적이며, 특수학급의 크기 또한 일반학급에 비해 작다고 나타났다(강영심 외, 2008; 이소현, 김수진, 2005).

이러한 연구결과들을 종합해 보았을 때, 통합교육 현장에서 교육의 측면과 시설, 설비, 교구교재 등에서 많은 지원이 필요하며 이에 대한 협력 및 해결할 수 있는 대안책이 제시되어야 함을 시사하였다.

교사의 통합교육에 대한 인식에서는 강인숙(2015)의 연구 결과 교교의 통합교육에 대한 통합학급교사와 일반학급 교사의 통계적 유의미한 차이는 없었지만, 교직경력, 연수경험, 특수교육 연수경험여부에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이를 통해 아직까지 장애학생의 통합교육에 대한 인식이 부정적인 측면이 나타나는 것으로 보아 이에 대한 교육 프로그램 및 연수경험이 적은 교사들에게 집중적인 연수가 필요하다고 제안하였다.

노진아(2012)의 연구에서는 장애유아 통합교육에 대한 전반적인 인식에 대해서는 교사간의 차이가 나타나지 않았으며, 성공적인 통합교육을 실시하기 위해서는 일반교사 뿐만 아니라 일반유아, 학부모 모두의 이해와 협조가 필요하다고 분석하였다.

윤명희(2004)의 연구에서는 교사의 배경변인인 연령, 교직경력, 교육 및 연수 경험에 따라 교사의 전문성, 행동적 기대, 통합교육의 저해 요인등의 영역에서 차이가 있는 것으로 나타났다.

통합교육과 관련된 교사의 인식에 대한 연구에서는 장애유아 및 초등학교 교사들에 대한 연구가 많았으며, 고등학교 교사를 대상으로 한 연구논문은 많지 않았

다. 이러한 연구논문들에서 공통적으로 교사의 배경변인에 따른 인식에 차이가 있는 것으로 나타났으며 특히 공통적으로 제시되는 교사교육 및 특수교육 관련 교직 이수에 관련된 프로그램을 확충해야 할 필요성이 있음을 시사하였다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 참여자

이 연구의 참여자는 광주광역시에 소재하고 특수학급이 설치된 고등학교의 교사였다. 연구 참여자는 광주광역시의 특수학급 설치 고등학교 24개교 중에서 남자고등학교 1개교, 여자고등학교 1개교, 남녀공학 일반 고등학교 2개교, 특성화고등학교 2개교 등 고등학교 6개교에 재학하는 교사들에게 이 연구의 목적에 맞게 구성된 설문지를 각각 25부씩 총 150부를 배포하였다.

<표 Ⅲ-1> 2017년 광주광역시 관내 고등학교 현황

		특수학급 설치 학교	학교 (24교)	학급 수 (53학급)	학생수
67 교	국립 1 개교	1개교	전남대 부속고등	2	총 328명
			광주고	2	
			광주제일고	2	
			빛고을고	2	
			전남여고	3	
			문정여고	2	
			광주공고	2	
			자연과학고	4	
			상무고	3	
	공립 24 개교	19개교	전남고	1	
			풍암고	3	
			수완고	1	
			운남고	3	
			첨단고	2	
			장덕고	1	
			광주여고	3	
			상일여고	2	
			마이스터고	3	

사립 42 개교	4개교	광주전자공고	4
		전남공고	1
		조선대 부속고	1
		명진고	2
		수피아여고	2
		송의고	2

총 150부 중 설문지에 응답한 교사는 123명이었으며, 응답한 설문지 중 31부는 무응답 문항이 많아 분석에서 제외하였다. 이 연구에서 분석한 최종 연구 참여자는 고등학교 교사 92명이었다. 이 연구의 참여자에 대한 기본 정보를 제시하면 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 표본의 인구통계학적 특성

변수	구분	빈도	%	전체
성별	남자	37	40.2	92(100.0%)
	여자	55	59.8	
교직경력	5년 미만	16	17.4	92(100.0%)
	5-10년 미만	30	32.6	
	10-15년 미만	19	20.7	
	15년 이상	27	29.3	
현재 장애학생 지도 여부	여	68	73.9	92(100.0%)
	부	23	25.0	
	무응답	1	1.1	
과거 장애학생 지도 경험	있다	78	84.8	92(100.0%)
	없다	14	15.2	
통합 수업 경력	1년 미만	4	5.1	78(100.0%)
	13년 미만	30	38.5	
	3-5년 미만	20	25.6	

	5년 이상	24	30.8	
특수교육 연수 경험	있다	69	75.0	92(100.0%)
	없다	23	25.0	
특수교육 관련 연수 경험	30시간 이하	11	15.9	69(100.0%)
	30-60시간 미만	20	29.0	
	60-90시간 미만	29	42.0	
	90시간 이상	9	13.0	

구체적으로 연구 참여자의 성별은 남자가 37명(40.2%), 여자 55명(59.8%)이었다. 교직경력은 5년 미만 16명(17.4%), 5~10년 미만 30명(32.6%), 10~15년 미만 19명(20.7%), 15년 이상 27명(29.3%)이었다. 현재 장애학생 지도 여부와 관련하여 현재 장애학생을 지도하고 있다는 응답자가 68명(73.9%), 없다 23명(25.0%), 무응답 1명(1.1%)이었다. 과거 장애학생 지도 경험과 관련하여 지도 경험이 있다는 응답자는 78명(84.8%), 없다는 응답자는 14명(15.2%)이었다. 과거 장애학생 지도 경험이 있는 응답자 78명을 대상으로 통합수업경력에 대해 조사한 결과 통합 수업 경력이 1년 미만이라는 응답자가 4명(5.1%), 1~3년 미만 30명(38.5%), 3~5년 미만 20명(25.6%), 5년 이상 24명(30.8%)이었다. 한편, 특수교육 연수 경험과 관련하여 특수교육 연수 경험이 있다는 응답자가 69명(75.0%), 없다는 응답자가 23명(25.0%)이었으며, 특수교육 연수 경험이 있다는 응답자 69명을 대상으로 특수교육 관련 연수 시간을 조사한 결과 특수교육 관련 연수 시간이 30시간 이하라는 응답자가 11명(15.9%), 30~60시간 미만 20명(29.0%), 60~90시간 미만 29명(42.0%), 90시간 이상 9명(13.0%)이었다.

2. 연구 도구

이 연구에서 사용한 도구는 연구 목적에 맞게 구성된 설문지였다. 설문지의 내용은 통합학급에 관한 선행 연구 등을 검토하여 이 연구의 연구 문제에 맞게 수정·보

완하였다. 설문지 개발을 위한 절차와 내용 및 측정항목들에 대한 신뢰도 분석 결과는 다음과 같다.

1) 설문지 개발

이 연구의 목적에 부합하는 연구 도구 개발을 위해 선행연구를 검토하였다. 구체적으로, 통합교육 인식과 통합교육 운영 문제에 대한 기존 문헌들에 대해 조사하였고, 기존 연구에서 사용된 설문항목 내용 들을 검토하였다(김민, 2010; 김준혜, 2015; 이원철, 2006). 이 연구의 설문도구는 총 35개 문항으로 구성하였으며, 구체적인 설문항목들은 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 설문지의 구성 내용

영역	내용	문항수
인구통계학적 특성	성별, 교직 경력, 현재 장애학생 지도 여부, 장애학생 지도 경험 및 기간, 특수교육 관련 연수 경험 및 기간	7
통합교육 인식	통합교육 인식 수준	4
통합교육 운영 실태	통합학급 수, 수업에 참여하는 장애학생 수, 장애학생 유형, 수업 형태, 장애학생 정보 제공 유무, 통합교육 관련 지침 및 내용, 교육계획 교수법	8
통합교육 운영 문제	수업 관련 어려움, 학생 관련 어려움 학교 관련 어려움	11
통합교육 개선 방안	통합교육 내실화 방안, 필요한 연수 내용, 행정 및 재정적 지원, 필요한 시설이나 도구, 통합교육 발전 형태	5

2) 신뢰도 분석

통합교육 인식 및 통합교육 운영 문제에 대한 설문 도구의 신뢰도 분석을 실시하였다. 먼저 통합교육 인식에 관한 문항들에 대한 신뢰도 분석 결과는 <표 III-4>과 같다. 통합교육 인식은 장애 학생이 일반학급에서 교육을 받을 필요가 있다고 생각하는 정도 등 4 문항으로 구성하였으며, 문항들에 대한 내적일관성 신뢰도를 나타내는 Cronbach's α 계수가 0.471로써 신뢰도는 매우 낮은 것으로 나타났다.

<표 III-4> 통합교육 인식 영역에 대한 신뢰도 분석 결과

문항	문항	문항수	신뢰도
통합교육 인식	장애 학생이 일반학급에서 교육받을 필요가 있다.	4	0.471
	일반교사는 일반학급에 배치된 장애학생의 학습 및 생활지도에 일정한 책임이 있다.		
	일반학급에 있는 장애학생에 관해 다른 사람들과 이야기를 나눈 적이 있다.		
	장애학생 교육에 대한 도서를 스스로 구입하여 읽을 필요가 있다.		

통합교육 운영 문제에 대한 인식을 조사한 문항과 문항의 신뢰도 분석 결과는 <표 III-5>와 같다. 통합교육 운영 문제에 대한 인식을 수업, 과 관련된 운영 어려움, 학생과 관련된 운영 어려움, 그리고 학교와 관련된 운영 어려움으로 구분하였다. 수업과 관련된 운영 어려움은 수업내용에 대한 준비 부담에 대해 어려움을 느끼는 정도 등 4 문항으로, 학생과 관련된 운영의 어려움은 장애학생의 불안한 교우관계로 인해 겪게 되는 어려움 정도 등 3 문항으로, 학교와 관련된 운영의 어려움은 행정 지원 미흡으로 인해 느끼는 어려움의 정도 등 3 문항으로 조사하였다. 각 하위영역을 구성하는 문항들의 내적일관성 신뢰도는 모두 Cronbach's α 계수 0.853 이상으로써 신뢰도에는 문제가 없는 것으로 나타났다.

<표 III-5> 통합교육 운영 문제에 대한 신뢰도 분석 결과

하위영역	문항	문항수	신뢰도
수업 관련 운영 어려움	수업내용에 대한 준비 부담	4	0.854
	학습지도 방법 준비 부담		
	교사간의 협력 부족		
	특수교사 지원 미흡		
학생 관련 운영 어려움	장애학생의 불안한 교우관계	3	0.853
	장애학생의 안전 및 생활지도 어려움		
	장애학생의 돌출행동		
학교 관련 운영 어려움	행정 지원 미흡	3	0.881
	교육비 등 재정적 지원 미흡		
	시설 지원 미흡		

3. 연구 절차

우선, 2017년 9월 4일부터 9월 14일까지 연구의 목적에 맞게 설문지 초안을 구성하였다. 설문지의 내용타당도를 높이기 위해 특수교육전공 전문가의 협의를 통하여 설문지 초안을 수정하였고, 고등학교 교사 4명을 만나 설문지 문항 내용의 이해도와 특수교육에 관련된 용어의 친숙도 등을 검토하여 설문지를 부분적으로 보완하였다.

본 조사 기간은 2017년 9월 15일부터 9월 25일까지였다. 연구자는 연구 참여자 고등학교를 직접 방문하여 교사들을 대상으로 설문지를 배부하였다.

4. 자료 분석

이 연구에서는 연구 문제별로 다음과 같은 분석들을 실시하였다.

첫째, 통합교육에 대한 고등학교 교사의 인식과 관련하여 문항별 기술통계분석 및 연구 참여자의 인구사회학적 특성에 따른 통합교육 인식에 대한 차이를 확인하기 위한 독립표본 t-test를 실시하였다.

둘째, 고등학교 통합교육 운영 실태와 관련하여 각 문항별 빈도 및 백분율을 확인하기 위해 빈도분석을 실시하였다.

셋째, 고등학교 통합교육 운영의 어려움 및 문제점과 관련하여 통합교육 운영 어려움에 대한 기술통계분석 및 연구 참여자의 인구사회학적 특성에 따른 통합교육 운영 문제에 대한 차이를 확인하기 위한 독립표본 t-test를 실시하였다.

넷째, 통합교육에 대한 고등학교 교사가 인식하는 개선방안과 관련하여 각 문항별 빈도 및 백분율을 확인하기 위해 빈도분석을 실시하였고, 연구 참여자의 인구사회학적 특성에 따라 통합교육 개선방안에 대한 차이를 확인하기 위한 교차분석을 실시하였다.

이상의 분석들은 SPSS 23.0 통계 패키지 프로그램을 이용하였다.

IV. 연구 결과

1. 통합교육에 대한 인식

고등학교 교사의 통합교육에 대한 인식을 조사한 문항들의 평균 및 표준편차를 계산한 결과는 <표 IV-1>과 같다. 구체적으로 장애학생의 통합교육 필요성의 평균 및 표준편차는 3.76(0.94) 으로, 일반교사의 통합학급 장애학생에 대한 책임과 장애 학생에 대한 정보공유의 평균과 표준편차는 4.02(0.65), 3.92(0.71) 으로, 그리고 장애학생 교육에 대한 관심의 평균과 표준편차는 2.25(1.03) 으로 나타났다으며, 통합교육 인식을 측정한 전체 문항의 평균 및 표준편차는 3.49(0.53) 으로 확인 되었다.

<표 IV-1> 통합교육 인식의 문항별 평균 및 표준편차

조사 영역	문항	평균	표준편차
통합교육 인식	장애학생의 통합교육 필요성	3.76	0.94
	일반교사의 통합학급 장애학생에 대한 책임	4.02	0.65
	장애학생에 대한 정보 공유	3.92	0.71
	장애학생 교육에 대한 관심	2.25	1.03
	전체문항	3.49	0.53

고등학교 교사의 통합교육에 대한 인식이 성별, 교직경력, 통합수업 경험 및 특수교육 연수 경험에 따라 차이가 있는지 알아보기 위해 독립표본 t-test를 실시하였으며, 분석 결과는 <표 IV-2>와 같다. 분석 결과 고등학교 교사의 통합교육 인

식은 성별, 통합수업 경험 및 특수교육 연수 경험에 따라 각각 차이가 없는 것으로 나타났다. 그러나 고등학교 교사의 통합교육 인식은 교직 경력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 구체적으로 교직경력의 t값과 유의확률이 $-2.11(p<0.05)$ 으로 나타나 10년 이상 교사들의 통합교육에 대한 인식이 10년 미만 교사들의 통합교육에 대한 인식보다 높은 것을 확인할 수 있었다.

<표 IV-2> 통합교육 인식에 대한 집단 간 차이 검증 결과

변수	구분	평균	표준편차	t	p
성별	남자	3.38	0.49	-1.66	>0.05
	여자	3.56	0.54		
교직경력	10년 미만	3.38	0.43	-2.11	<0.05
	10년 이상	3.60	0.59		
통합수업 경험	있음	3.51	0.54	0.74	>0.05
	없음	3.39	0.49		
특수교육 관련 연수 경험	있음	3.52	0.53	1.03	>0.050.307
	없음	3.39	0.52		

2. 통합교육 운영 실태

통합교육 운영 실태에 대한 고등학교 교사의 인식을 조사한 결과는 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 통합교육 운영 실태

변수	구분	빈도	%	전체
통합학급 운영 수	1학급	5	5.4	92 (100.0%)
	2학급	8	8.7%	
	3학급	16	17.4%	
	4학급 이상	54	58.7%	
	무응답	9	9.8	
수업에 참여하는 장애학생 수	없음	16	17.4	92 (100.0%)
	5명 미만	55	59.8	
	5-10명 미만	19	20.7	
	10명 이상	1	1.1	
	무응답	1	1.1	
장애학생의 유형	지적 장애	58	63.0	92 (100.0%)
	정서·행동 장애	34	37.0	
	학습 장애	22	23.9	
	지체 장애	13	14.1	
	청각 장애	11	12.0	
	의사소통 장애	4	4.3	
	시각 장애	0	0.0	
	자폐성 장애	16	17.4	
	건강 장애	6	6.5	
	무응답	17	18.5	
일반학급 수업 참여 시간	모든 시간(완전 통합)	24	26.1	92 (100.0%)
	학생 필요로 배정된 시간	55	59.8	
	도구교과 외 과목	1	1.1	
	체험활동 및 학교 행사	2	2.2	
	기타	5	5.4	
장애학생 특성 제공 여부	무응답	5	5.4	92 (100.0%)
	있다	67	72.8	
	없다	24	26.1	

	무응답	1	1.1	
통합교육 관련 지침(내용) 유무	있다	70	76.1	92 (100.0%)
	없다	17	18.5	
	무응답	5	5.4	
연간/월간/주간 학급 운영 계획 및 교육 계획 수립 여부	있다	54	77.1	70 (100.0%)
	없다	12	17.1	
	무응답	4	5.7	
교수법 수정 여부	있다	23	25.0	92 (100.0%)
	없다	65	70.7	
	무응답	4	4.3	

소속된 학교에서 운영하는 통합학급 수가 1학급이라고 응답한 교사는 5명(5.4%), 2학급 8명(8.7%), 3학급 16명(17.4%), 4학급 이상 54명(58.7%), 무응답 9명(9.8%)이었다. 현재 담당하고 있는 수업에 참여하는 장애학생의 수와 관련하여 0명 이라고 응답한 교사는 16명(17.4%), 5명 미만 55명(59.8%), 5명~10명 미만 19명(20.7%), 10명 이상과 무응답이 각각 1명(1.1%)이었다. 장애학생의 장애 유형과 관련하여 지적장애가 58명(63.0%)으로 가장 많았고, 정서·행동장애 34명(37.0%), 지체장애 13명(14.1%), 청각장애 11명(12.0%), 의사소통장애 4명(4.3%), 자폐성장애 16명(7.4%), 건강장애 6명(6.5%)이었다. 일반학급 수업 참여 시간과 관련하여 모든 시간(완전통합)이라고 응답한 교사는 24명(26.1%)으로, 학생 필요에 의해 배정된 시간 55명(59.8%), 도구 교과를 제외한 과목 1명(1.1%), 창의적 체험활동이나 학교 행사 중심 2명(2.2%), 기타 5명(5.4%), 무응답 5명(5.4%)이었다. 학급을 배정받기 전 조사 대상 교사의 반에 속한 장애학생의 특성에 대하여 별도의 정보를 제공받는지와 관련하여 정보를 받았다고 응답한 교사는 67명(72.8%), 정보를 제공받지 못하였다고 응답한 교사는 24명(26.1%), 무응답 1명(1.1%)이었다. 장애학생 통합교육 관련 지침과 내용에 대하여 지침이나 내용이 있다고 응답한 교사는 70명(76.1%), 없다고 응답한 교사는 17명(18.5%)이었으며, 본 질문에 응답하지 않은 사람은 5명(5.4%)이었다. 학교 교육과정에 장애학생 통합교육과 관련된 지침이나 내용이 있다고 응답한 교사들을 대상으로 연간/월간/주간 학급운영계획 및 교육계획 수립되어 있는지에 대해

물어본 결과, 있다고 응답한 사람이 54명(77.1%), 없다고 응답한 사람이 12명(17.1%), 무응답 4명(5.7%)으로 나타났다. 한편, 장애학생 능력 및 특성에 맞게 교수법을 수정하여 수업을 실시하고 있는가에 대해 확인한 결과 교수법을 수정하여 수업을 실시하고 있다고 응답한 교사는 23명(25.0%), 교수법을 수정하지 않고 수업을 실시하고 있다고 응답한 교사는 65명(70.7%)으로 나타났으며, 본 질문에 응답하지 않은 응답자는 4명(4.3%)으로 나타났다.

3. 통합교육 운영문제

통합교육 운영 문제는 수업 관련 운영 어려움, 학생관련 운영 어려움, 학교 관련 운영 어려움으로 구분하였으며, 각각의 어려움에 대한 문항별 평균 및 표준편차는 <표 IV-4>와 같다. 구체적으로 수업 관련 운영 어려움의 평균 및 표준편차는 2.87(0.89), 학생 관련 운영 어려움의 평균 및 표준편차는 3.67(0.89), 학교 관련 운영 어려움의 평균 및 표준편차는 2.64(0.87)이었다.

<표 IV-4> 통합교육 운영 문제의 문항별 평균 및 표준편차

조사 영역	문항	평균	표준편차
수업 관련 운영 어려움	수업 준비 부담	2.87	1.12
	학습지도 방법 부담	3.09	1.11
	교산간 협력	2.89	1.00
	특수교사 지원	2.62	1.05
전체 문항		2.87	0.89
학생 관련 운영 어려움	장애학생의 불안한 교우관계	3.57	1.06
	장애학생 지도 어려움	3.59	0.99
	장애학생 돌출 행동	3.86	0.98
전체 문항		3.67	0.89
학교 관련 운영 어려움	행정 지원 미흡	2.68	0.96
	재정 지원 미흡	2.55	0.96
	시설 지원 미흡	2.70	0.99
전체 문항		2.64	0.87

1) 수업 관련 운영 어려움

고등학교 교사들이 수업 관련 어려움을 느끼는 정도가 성별, 교직경력, 통합수업 경험 및 특수교육 연수 경험에 따라 차이가 있는지 알아보기 위해 독립표본 t-test 를 실시하였으며, 분석 결과는 <표 IV-5>와 같다. 분석 결과 고등학교 교사들이 느끼는 수업 관련 운영 어려움은 성별, 교직경력 및 특수교육 연수 경험에 따라 각각 차이가 없는 것으로 나타났다. 그러나 고등학교 교사들이 느끼는 수업 관련 어려움은 통합수업 경험 유무에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 구체적으로 통합수업 경험 유무의 t값과 유의확률이 -2.286(p<0.05) 으로 나타나 통합수업 경험이 없는 교사가 통합수업 경험이 있는 교사보다 수업 관련 운영 어려움 정도가 높은 것으로 나타났다.

<표 IV-5> 수업 관련 운영 어려움 대한 집단 간 차이 검증 결과

영역	변수	구분	평균	표준 편차	t	p
수업 관련 운영 어려움	성별	남자	2.93	0.89	0.517	>0.05
		여자	2.83	0.90		
	교직경력	10년 미만	2.96	0.97	0.965	>0.05
		10년 이상	2.78	0.81		
	통합수업 경험	있음	2.78	0.89	-2.286	<0.05
		없음	3.36	0.77		
	특수교육 관련 연수 경험	있음	2.80	0.92	-1.305	>0.05
		없음	3.08	0.77		

2) 학생 관련 운영 어려움

고등학교 교사들이 학생 관련 운영 어려움을 느끼는 정도가 성별, 교직경력, 통

합수업 경험 및 특수교육 연수 경험에 따라 차이가 있는지에 대해 확인하기 위해 독립표본 t-test를 실시하였으며, 분석 결과는 <표 IV-6>와 같다. 분석 결과, 고등학교 교사들이 느끼는 학생 관련 어려움의 정도는 성별, 교직경력, 통합수업 경험 및 특수교육 연수 경험에 따라 각각 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-6> 학생 관련 운영 어려움에 대한 집단 간 차이 검증 결과

학생 관련 운영 어려움	성별	남자	3.53	0.93	-1.234	>0.05
		여자	3.76	0.85		
	교직경력	10년 미만	3.75	0.88	0.900	>0.05
		10년 이상	3.59	0.90		
	통합수업 경험	있음	3.66	0.90	-0.200	>0.05
		없음	3.71	0.86		
	특수교육 관련 연수 경험	있음	3.64	0.94	-0.518	>0.05
		없음	3.75	0.73		

3) 학교 관련 운영 어려움

고등학교 교사들이 학교 관련 운영 어려움을 느끼는 정도가 성별, 교직경력, 통합수업 경험 및 특수교육 연수 경험에 따라 차이가 있는지에 대해 확인하기 위해 독립표본 t-test를 실시하였으며, 분석 결과는 <표 IV-7>과 같다. 분석 결과, 고등학교 교사들이 느끼는 학교 관련 어려움의 정도는 성별 및 교직경력에 따라 각각 차이가 없는 것으로 나타났다. 이에 비해 고등학교 교사들이 느끼는 학교 관련 어려움은 통합수업 경험 유무와 특수교육 연수 경험 유무에 따라 각각 차이가 있는 것으로 나타났다. 통합수업 경험 유무의 t값과 유의확률이 -2.016($p < 0.05$)으로 나타나 통합수업 경험 없는 교사가 통합수업 경험이 있는 교사보다 학교 관련 운영

어려움 정도가 높은 것을 확인할 수 있었다. 또한, 특수교육 연수 경험 유무의 t값과 유의확률이 $-2.302(p<0.05)$ 으로 나타나 특수교육 연수 경험이 없는 교사가 특수교육 연수 경험이 있는 교사보다 학교 관련 운영 어려움 정도가 높은 것을 확인할 수 있었다.

<표 IV-7> 학교 관련 운영 어려움에 대한 집단 간 차이 검증 결과

학교 관련 운영 어려움	성별	남자	2.60	0.90	-0.370	0.712
		여자	2.67	0.86		
	교직경력	10년 미만	2.75	0.99	1.115	0.268
		10년 이상	2.54	0.74		
	통합수업 경험	있음	2.57	0.83	-2.016	0.047
		없음	3.07	1.03		
	특수교육 관련 연수 경험	있음	2.53	0.87	-2.302	0.024
		없음	3.00	0.80		

4. 통합교육 개선방안

통합교육 개선 방안과 관련하여 고등학교에서 실시하고 있는 장애학생 통합교육의 내실화를 위해 가장 중요한 것은 무엇인지, 장애학생을 일반학급에서 지도하기 위하여 교사 자신에게 가장 필요하다고 생각하는 연수 내용은 무엇인지, 앞으로 통합교육을 위해 우선 필요한 행정 및 재정적 지원은 무엇이며, 현재 근무하는 학교에서 통합교육을 위해 우선적으로 필요한 시설이나 도구는 무엇이라고 생각하는지, 그리고 성공적인 통합교육을 위해 어떤 형태로 통합교육을 발전시키는 것이 바람직하다고 생각하는지에 대한 응답자료의 결과는 다음과 같다.

먼저 고등학교에서 실시하고 있는 장애학생 통합교육의 내실화를 위해 가장 중요한 것은 무엇이라고 생각하는지에 대한 빈도분석 결과는 <표 IV-8>과 같다. 구체적으로 고등학교 장애학생 통합교육 내실화를 위해 가장 중요한 사안으로 생각

하는 것은 일반학급 학생들의 인식 개선이라고 응답한 교사들이 49명(53.3%)으로 가장 많았으며, 원활한 수업진행을 위한 보조 교사의 지원 38명(41.3%), 교사들 간의 협력 25명(27.2%), 시설적 지원 22명(23.9%), 일반교사의 특수교육 관련 연수 강화 13명(14.1%), 행정적 지원 12명(13.0%), 재정적 지원 3명(3.3%), 기타 2명(2.2%) 순으로 나타났다.

<표 IV-8> 고등학교 장애학생 통합교육 내실화를 위해 가장 중요한 사항

항목	빈도	%
행정적 지원	12	13.0
시설적 지원(교육환경 개선 등)	22	23.9
원활한 수업진행을 위한 보조 교사의 지원	38	41.3
일반교사의 특수교육 관련 연수 강화	13	14.1
일반학급 학생들의 인식 개선	49	53.3
교사들 간의 협력	25	27.2
재정적 지원	3	3.3
기타	2	2.2

고등학교 교사들의 인구통계학적 특성에 따라 통합교육 개선 방안에 대한 차이가 있는가를 확인하기 위해 교차분석을 실시하였다. 먼저, 인구통계학적 특성에 따라 장애학생을 일반학급에서 지도하기 위하여 교사 자신에게 가장 필요하다고 생각하는 연수 내용에 차이가 있는지에 대해 확인하기 위해 교차분석을 실시하였으며, 교차분석 결과는 <표 IV-9>와 같다. 구체적으로 성별, 장애학생 지도 경험, 특수교육 연수 경험에 따라 장애학생을 일반학급에서 지도하기 위하여 교사 자신에게 가장 필요하다고 생각하는 연수 내용에는 차이가 없는 것으로 나타났으나 ($p>0.05$), 교직경력에 따른 χ^2 값과 유의확률이 10.81, $p<0.05$ 으로 나타나 교직경력에 따라 장애학생을 일반학급에서 지도하기 위하여 교사 자신에게 가장 필요하다고 생각하는 연수 내용에는 차이가 있음을 확인할 수 있었다.

<표 IV-9> 장애학생 지도를 위해 필요한 연수 내용

변수	성별		교직경력		장애학생 지도 경험		특수교육 연수 경험	
	남자	여자	10년 미만	10년 이상	있음	없음	있음	없음
최근의 특수교육 이론 및 연구 동향	2	4	5	1	4	2	6	0
학습 지도 방법	9	15	11	13	18	6	14	10
특수학급의 운영 방법	7	8	12	3	11	4	11	4
개별화 교육 방법 및 내용	17	25	16	26	40	2	34	8
기타	2	3	2	3	5	0	4	1
χ^2	0.45		10.81		9.29		6.44	
(p-value)	(0.978)		(0.029)		(0.054)		(0.169)	

고등학교 교사들의 인구통계학적 특성에 따라 앞으로 통합교육을 위해 우선적으로 필요한 행정 및 재정적 지원은 무엇이라고 생각하는가에 대한 차이를 확인하기 위해 교차분석을 실시하였으며, 교차분석 결과는 <표 IV-10>과 같다. 분석 결과 성별, 교직경력, 장애학생 지도 경험, 특수교육 연수 경험에 따라 통합교육을 위해 우선적으로 필요한 행정 및 재정적 지원은 무엇이라고 생각하는가에 대한 차이는 없는 것으로 나타났다($p>0.05$).

<표 IV-10> 통합교육을 위해 필요한 행정 및 재정적 지원

변수	성별		교직경력		장애학생 지도 경험		특수교육 연수 경험	
	남자	여자	10년 미만	10년 이상	있음	없음	있음	없음
통합학급 가산점 부여	3	3	2	4	6	0	6	0
통합학급 담당 수당 지급	3	4	2	5	7	0	6	1
통합학급 당 일반학생 수 경감	7	22	18	11	25	4	20	9
학교 내 담당 사무 경감	11	7	9	9	14	4	15	3
보조 인력의 지원	12	17	14	15	23	6	20	9
기타	1	2	1	2	3	0	2	1
χ^2	6.72		4.01		4.28		4.33	
(p-value)	(0.242)		(0.548)		(0.511)		(0.503)	

고등학교 교사들의 인구통계학적 특성에 따라 통합교육을 위해 우선적으로 필요한 시설이나 도구는 무엇이라고 생각하는지에 대한 차이를 확인하기 위해 교차분석을 실시하였으며, 교차분석 결과는 <표 IV-11>과 같다. 분석 결과 성별, 교직경력, 장애학생 지도 경험, 특수교육 연수 경험에 따라 통합교육을 위해 우선적으로 필요한 시설이나 도구에 대한 차이는 없는 것으로 나타났다($p>0.05$).

<표 IV-11> 통합교육을 위해 필요한 시설이나 도구

변수	성별		교직경력		장애학생 지도 경험		특수교육 연수 경험	
	남자	여자	10년 미만	10년 이상	있음	없음	있음	없음
편의시설 보완	8	13	9	12	17	4	15	6
안전설비 보완	11	12	10	13	22	1	16	7
보조도구 구비	9	8	9	8	15	2	15	2
교실 공간을 열린 교실 형태로 구성	6	11	12	5	11	6	13	4
기타	2	9	4	7	11	0	8	3
무응답	1	2	2	1	2	1	2	1
χ^2 (p-value)	4.19 (0.522)		4.91 (0.427)		10.55 (0.061)		2.25 (0.813)	

끝으로, 고등학교 교사들의 인구통계학적 특성에 따라 성공적인 통합교육을 위해 어떤 형태로 통합교육을 발전시키는 것이 바람직하다고 생각하는가에 대한 차이를 확인하기 위해 교차분석을 실시하였으며, 교차분석 결과는 <표 IV-12>와 같다. 구체적으로 성별, 교직경력, 장애학생 지도 경험에 따라 성공적인 통합교육을 위해 어떤 형태로 통합교육을 발전시키는 것이 바람직하다고 생각하는가에 대한 차이는 없는 것으로 나타났으나($p>0.05$), 특수교육 연수 경험의 χ^2 값과 유의확률이 9.74, $p<0.05$ 으로 나타나 특수교육 연수 경험에 따라 성공적인 통합교육을 위해 어떤 형태로 통합교육을 발전시키는 것이 바람직하다고 생각하는지에 대한 차이가 있다는 것을 확인할 수 있었다.

<표 IV-12> 성공적인 통합교육 운영 형태

변수	성별		교직경력		장애학생 지도 경험		특수교육 연수 경험	
	남자	여자	10년 미만	10년 이상	있 음	없 음	있 음	없 음
특수학급과 통합학급과 완전 분리하여 별도 운영·지도	5	7	5	7	10	2	5	7
특수학급에 학생을 두고 예체능, 전문교고에 대해서만 원적학급에서 통합지도	12	18	15	15	26	4	26	4
원적학급에 학생을 두고 일부 지체된 교과목에 대해서만 특수학급에서 별도로 지도	9	22	16	15	26	5	23	8
일반교사와 특수교사의 협력을 하여 완전 통합교육 실시	9	7	8	8	14	2	13	3
기타	2	1	2	1	2	1	2	1
χ^2	4.21		0.70		0.98		9.74	
(p-value)	(0.379)		(0.951)		(0.913)		(0.045)	

V. 논 의

이 연구는 통합교육을 실시하고 있는 고등학교 교사를 대상으로 통합교육에 관한 교사의 인식과 운영실태 및 통합교육 운영의 문제점에 대한 의견을 조사함으로써 통합교육에 대한 개선방안을 제시하는데 그 목적이 있다. 연구결과에 대해 선행 연구를 바탕으로 논의하면 다음과 같다.

1. 통합교육에 대한 인식

첫째, 통합교육의 인식측정에서는 일반교사의 통합학급 장애학생에 책임에 대한 인식이 가장 높은 것으로 나타났으며, 다음으로 장애학생에 대한 정보교육, 장애학생의 통합교육의 필요성, 그리고 장애학생 교육에 대한 관심으로 나타났다. 통합교육의 전체인식은 중간수준으로 나타났는데, 이러한 교사의 인식은 통합교육현장에서 수업 및 학생들의 상황을 통제하고 성공적인 교수법을 이끌어내는데 매우 중요하다고 볼 수 있다. 이 연구결과와 마찬가지로 김민영(2012)와 주미경, 김정연(2009)결과도 중간 수준 이상의 인식을 가지고 있는 것으로 나타났으며 이는 곧 함께 더불어 살아가는 장애인에 대한 그 책임의 일선에서 행동하고 헌신하는 교사로부터 통합교육 필요성에 대한 인식이 높아지고 있는 것으로 해석할 수 있다. 교육의 질에서 교사의 역량은 다른 어떤 것보다 중요한데, 특히 일평생 장애를 가지고 살아가는 장애아동에게 교사란 일반적인 교사보다도 그들을 사회 속에서 살아가게 하고 더욱 인간답게 살 수 있게 만든다는 점에서 그 책임이 더 크다고 볼 수 있다. 따라서 이러한 교사의 인식은 더욱 높아져야 할 것으로 사료된다. 전체 문항에서 장애학생의 교육에 대한 관심은 평균에 못 미치는 것으로 나타났는데, 이는 장애아동과 비장애아동이 함께 생활하고 사회적인 관계로 성장하면서 동시에 교육에 대한 관심 또한 지식 및 기술의 습득과 더불어 삶의 질을 높이고 필요한 학습능력을 갖추 수 있도록 교육에 대한 관심 또한 높아져야 할 것으로 시사 할 수 있었다.

통합교육에 대한 인식에서는 성별, 통합수업 경험 및 특수교육 연수 경험에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았으나, 교직 경력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로

나타났다. 구체적으로 교사들의 통합교육에 대한 인식이 교직경력 10년 미만 교사들의 통합교육에 대한 인식보다 10년 이상의 교사들에게서 더 높은 것을 확인할 수 있었다. 교직경력에 따라 유의한 차이는 강연옥(2001), 천성혜(2000)의 연구 결과와 같은 맥락으로 나타났으며, 교사의 교육경력이 높을수록 장애아동에 대한 이해 및 교육수준의 증가 그리고 자신감의 상승으로 이어지며 이것이 통합교육의 인식에도 유의한 차이를 나타내는 것으로 유추할 수 있었다. 특히 단순히 통합수업에 대한 경험과 특수교육 연수만으로는 통합교육 전체를 이해하고 이에 대한 중요성을 인식하기에는 오히려 부족하다고 해석할 수 있으며, 현장에서 오랫동안 아이들을 만나고 실제 경험함으로써 생성되는 필요성 및 이에 따른 인식이 더 크다고 해석할 수 있다.

2. 통합교육 운영 실태

통합교육의 운영 실태에서는 통합학급 운영실태가 4학급 이상이 전체의 절반이상을 차지하며 가장 높은 것으로 나타났으며 다음으로 3학급, 2학급, 5학급의 순으로 나타났다. 수업에 참여하는 장애학생수로는 5명 미만이 가장 많은 것으로 나타났으며 다음으로 5-10명 미만이 많은 것으로 나타났다. 장애학생의 유형에서는 지적장애 학생의 유형이 가장 많은 것으로 확인되었으며, 다음으로 정서행동장애, 학습장애 순으로 나타났다. 일반학급의 수업참여에 대해서는 학생이 필요로 배정된 시간에만 들어가는 빈도가 가장 높았으며, 장애학생의 특성 제공 여부에 대해서는 과반수 이상이 있다고 응답하였다. 또한 통합교육관련지침 또한 다수의 사람들이 있다고 답하였으며, 교육계획수립 여부 또한 높은 것으로 나타났다. 하지만 교수법 수정여부에서는 수정한 적이 없다고 대답한 사람이 많은 것으로 확인되었다. 장애학생의 통합교육에 관련된 연구 중 운영 실태에 관련된 연구는 주로 영유아 및 초등학생을 대상으로 한 연구들이 많아서 비교하기가 어려웠다. 교수법 수정 실태에서는 대부분의 교사들이 교수법을 수정하지 않는다고 하였는데, 이는 앞서 장애아동에 대한 교육의 인식이 낮은 것과 결부시킬 수 있다. 교수법을 수정하는 것은 다양한 교육현장에서 학생들의 요구 및 환경에 맞게 최고의 방법으로 학생에게 수업을

하는 것인데 이를 수정하지 않는다는것은 변수가 생기지 않는다는 측면보다 오히려 장애아동의 교육적 측면을 소홀히 하여 생기는 결과라 예측할 수 있다. 이러한 운영실태의 결과에 대해 교사들은 통합교육 환경에서 더욱 질 높은 교과교육 및 학습지도를 할 수 있도록 준비해야 하며, 학생들이 필요로 하고 요구되는 것들이 무엇인지에 대해 끊임없이 연구하고 교육 현장에서 그것을 적용해야 할 필요가 있음이 시사되었다.

3. 통합교육 운영 문제

통합교육의 운영문제는 수업관련, 학생관련, 학교관련 총 3가지로 구분하여 분석하였다. 먼저 수업관련 운영의 어려움에서는 학습지도 방법에 대해 부담을 느끼는 경우가 가장 높은 것으로 나타났으며 다음으로 교사간 협력, 수업 준비 부담, 특수 교사의 지원으로 나타났다. 하지만 네가지의 항목이 큰 편차를 보이지는 않았으며, 무엇보다 통합교육 운영에서 제도 및 환경적 지원보다도 교육 즉, 수업방법, 교수적 수정, 장애학생에 대한 교육적 관심이 지속적으로 높은 점수를 나타내고 있다는 것을 확인할 수 있었다. 하지만 이는 다른 인식에서는 교육 현장에서 장애아동의 지도와 더불어 교육 또한 중요한 것으로 인식되고 있다는 것으로 볼 수 있어 이와 관련하여 교사연수 및 멘토링, 교수방법에 대한 워크숍 등이 필요할 것으로 볼 수 있었다. 또한 통합수업 경험 유무에 따른 수업관련 운영 어려움은 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났는데, 이는 장애아동과 접촉 경험이 교사의 태도에 영향을 준다는 연구결과와 김명희(1993)의 연구결과 연수를 많이 받은 교사들이 더욱 수업에 적극적으로 참여한다는 것과 마찬가지로 통합수업의 직접경험 및 연수 및 워크숍등의 간접경험이 수업운영에 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 점을 확인할 수 있다.

학생 관련 운영의 어려움에서는 장애학생의 돌출행동이 가장 큰 어려움을 겪는 것으로 나타났으며 다음으로 장애학생 지도 어려움, 장애학생의 불안한 교우관계 순으로 나타났다. 장애학생의 돌출행동은 통합학급에서 담임교사를 기피하는 가장 큰 요인으로, 이진일(2013), 장연주(2016)의 연구결과와 같은 맥락으로 이해할 수

있었다. 이러한 돌출행동의 반복은 문제행동을 지도하는 과정에서 교사에게 인내의 한계를 가져오며, 전체 교실에서의 통제를 어렵게 하여 다른 학생들에게도 피해를 줄 수 있다. 하지만 학생의 돌출행동 및 문제행동은 많은 연구들에서 지속적으로 교사들이 이로 인해 많은 어려움을 겪고 있는 것으로 나타나 교사 개인의 역량이 문제가 아니라 이러한 문제점을 해결하기 위한 제도적 지원 및 체계가 필요한 것을 확인할 수 있다.

학교 관련 운영 어려움에서도 통합수업 경험 유무에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타나 교사의 교육경험이 수업, 학생관리, 학교운영 전반에 긍정적인 영향을 끼치는 것을 확인할 수 있었다. 이와 관련하여 교사의 경험 유무가 학교 수업 관련 어려움과 유의한 영향이 있는 것을 확인한 후, 예비교사 및 발령직전의 교사들에게 현장의 경험 및 이와 연계된 연수와 다양한 기회를 통해 현장에 투입되어 학생들을 지도하기 전 많은 부분 실습을 통해 충족시킬 수 있도록 제도적 지원이 정비되어야 할 필요가 있다.

4. 통합교육 개선 방안

통합교육 개선방안과 관련해서, 장애학생 통합교육의 내실화를 위해 가장 중요한 사항으로 일반 학급 학생들의 인식개선이 가장 중요한 것으로 나타났다. 이는 절반 이상의 응답률로 높은 것으로 확인되었으며 다음으로 보조교사의 지원, 교사들 간의 협력, 시설적 지원등으로 나타났다. 또한 교육개선방안에 대해 교직경력에 따라 장애학생을 지도하기 위해 생각하는 연수 내용에도 차이가 있는 것으로 확인 되었는데, 이는 교직에서의 경험을 통해 실제 자신에게 필요한 지원 및 연수가 어떤 것인지 더욱 정확히 알 수 있다는 점에서 차이가 발생했을 것이라 유추할 수 있었다. 이는 앞서 지속적으로 제기되었던 통합교육에서의 경험 유무와 어려움의 관계에서도 알 수 있듯 교사의 교육경험 및 교직경력이 다양한 부분에서 차이를 나타내는 것을 알 수 있었다. 또한 통합교육을 성공적으로 이끌어가기 위해 특수교육 연수 경험에 따라 생각의 차이가 있음이 유의하게 나타난 바, 실제 현장에서 아동들을 겪고 만나는 교사들의 생각이 오랜 경험과 학생들을 다루는 노하우 등과 함께 운

영의 측면에서도 다른 생각을 가질 수 있게 하는것을 추측할 수 있었다.

VI. 결론 및 제언

1. 결론

이 연구는 통합교육을 실시하고 있는 고등학교 교사를 대상으로 통합교육에 관한 교사의 인식과 운영실태 및 통합교육 운영의 문제점에 대한 의견을 조사함으로써 통합교육에 대한 개선방안을 제시하는데 그 목적이 있다. 이러한 연구 목적을 위해 광주지역의 특수학급이 있는 현직 일반계 고등학교 교사들을 대상으로 설문 조사를 통해 통합교육에 대한 인식, 운영실태, 운영의 문제점 및 개선방안에 대해 분석하고자 하였다. 이와 같은 연구목적에 기초하여 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 통합교육에 대한 인식에서는 장애학생의 교육에 대한 관심이 다른 항목보다 낮은 것을 확인할 수 있었으며, 교직경력에 따른 통합교육에 대한 인식의 차이가 나타나는 것을 확인할 수 있었다.

둘째, 통합교육 운영의 문제점에서는 장애학생 관련 운영에서 교사들이 어려움을 느끼는 것으로 나타났으며, 이와 관련해 통합수업 관련경험 유무에 따라 수업 및 학교운영에서 어려움을 경험하는 것을 확인할 수 있었다.

셋째, 통합교육 개선방안에서는 통합교육의 내실화를 위해서 일반학급 학생들의 인식 개선 및 보조 교사의 지원이 필요한 것으로 나타났으며, 교사의 교직경력에 따른 교사 자신이 필요하다고 생각하는 연수 내용 및 연수 경험에 따른 바람직한 통합교육 발전 형태에 대한 차이가 나타나는 것을 확인할 수 있었다.

2. 제언

이 연구를 수행한 결과 후속 연구를 위한 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 광주광역시 지역의 특수학급이 있는 일반고등학교 교사 92명을 대상으로 연구하였기에 그 결과를 일반화하기에는 어려움이 있다. 이후의 연구에서

는 타 지역의 보다 많은 교사들을 대상으로 연구를 수행할 필요가 있을 것이다.

둘째, 장애학생의 교육에 대한 낮은 인식을 해결할 수 있는 제도적 환경적 연구를 수행하여 장애학생이 교육현장에서 보다 많은 것을 배우고 습득할 수 있는 연구가 필요가 있을 것으로 사료된다.

셋째, 기존의 연구들에서는 교육현장에서 교사들이 인식하는 통합교육 운영의 문제점 및 인식에 대한 연구들이 이루어지고 있지만 이에 대한 개선사항 및 개선된 이후의 효과성에 대한 연구는 이루어지지 않고 있다. 이러한 문제점과 인식에 대한 연구뿐만이 아니라 제도적 지원 및 정책이 마련되어 실제 교육현장에서 장애 학생에게 도움을 줄 수 있는 지원제도가 반드시 뒷받침되어야 할 필요가 있을 것으로 사료되는 바이다.

참고문헌

- 강명희(2002). 통합교육에 대한 중학교 통합학급 교사의 인식. 석사학위논문, 창원대학교 대학원.
- 강인숙 (2015). 특수학급이 설치된 고교 교사의 통하복육에 대한 인식. 석사학위논문, 인제대학교 대학원.
- 강연옥 (2001). 교사발달과정의 갈등요인에 관한 연구. 석사학위논문, 한서대학교 대학원.
- 강영심, 황순영, 오미옥 (2008). 유치원장이 지각한 장애유아 통합교육에 대한 실태와 인식. 통합교육연구, 3(1), 45-62.
- 권명옥, 김광석 (2005). 장애아동의 통합교육에 중학교 일반교사들의 태도. 특수교육재활과학연구, 44(2), 123-147.
- 권택환, 최세민, 이유훈, 유장순, 김희규 (2009). 초등학교 통합학급 운영실태 및 요구 분석. 정서·행동장애연구, 25(3), 257-278.
- 김기룡, 김삼섭 (2015). 통합교육 현장에서의 장애학생 인권 침해 실태. 특수교육, 14(2), 57-79.
- 김명희 (1993). 특수학급 아동의 통합교육에 대한 일반교사의 태도. 석사학위논문, 단국대학교 대학원.
- 김미숙, 박은미 (2007). 일반학교에 통합 되어 있는 경도 발달장애아동의 교육 및 지원 실태 연구. 지적장애연구, 9(3), 111-131.
- 김민석 (2010). 장애유아 통합교육 실태 분석. 석사학위논문, 중앙대학교 대학원.
- 김민영 (2012). 인문계 고등학교 학교장과 일반교사들의 통합교육 인식 및 통합교육 실제에 대한 질적 사례연구. 아시아교육연구, 13(4), 59-79.
- 김봉세, 정동영(2013). 통합교육 만족도 측정 모형 및 요인 탐색 연구. 학습자중심교과교육연구, 13(4), 373-396.
- 김상욱 (2008). 중등학교 교사와 학생의 통합체육에 대한 인식과 교육적 효과 분석. 박사학위 논문, 동아대학교 대학원.
- 김선애, 최성규 (2009). 청각장애 아동 통합교육의 실태와 문제점 및 개선 방안에

- 대한 연구. 특수교육저널: 이론과 실천, 10(4), 471-490.
- 김성애 (2002). Inclusion-Provocation for the 21st Century or : Are we afraid of another "Trojanian Horse" 한국정신지체아교육학회. 두뇌한국 21 특수교육 연구단, 2002 국제학술대회 세미나 자료집 "탈산업사회의 특수교육". 151-155.
- 김영원, 한성희, 이규옥 (2009). 대도시 전문계 고등학교 특수학급 운영 실태 조사. 통합교육연구, 4(1), 31-60.
- 김은영 (2008). 장애유아 통합교육의 실태와 개선방안-유치원 교사의 인식을 중심으로. 유아교육학논집, 12(4), 111-138.
- 김정권, 김병하 (2002). 사진으로 보는 한국 특수교육의 역사. 서울 : 도서출판 특수교육.
- 김준혜 (2015). 초등학교 통합학급 교사의 장애학생을 위한 학급 운영 실태 조사. 석사학위 논문, 창원대학교 대학원.
- 노진아 (2012). 장애유아 통합교육에 관한 공사립유치원교사들의 인식비교. 석사학위논문. 공주대학교 .
- 박상민(2009). 통합학급 담임상과 그 역할에 대한 만족도 연구; 관리자,교사,학부모를 중심으로. 석사학위논문, 경인교육대학교 대학원.
- 박승희 (2003). 한국 장애학생 통합교육 : 특수교육과 일반교육의 관계 재정립. 서울 : 교육과학사.
- 박승희, 이효정, 허승준 (2015). 전국 중학교 특수학급 및 통합학급 수업의 실제 : 중학교 통합교육의 실상과 허상. 특수교육, 14(1), 27-62.
- 승윤희 (2012). 서울시 초등학교 통합교육 실태 및 특수/통합학급 교사들의 의견 조사 -통합학급 음악 교육 연구를 위한 기초 자료. 예술교육연구, 10(3), 57-82.
- 신진숙 (2013). 통합교육. 경기 : 양서원.
- 안영주, 김수연 (2014). 인천지역 초등학교 중도·중복장애학급 학생들의 통합교육 실태 및 특수교사, 통합학급교사, 학부모의 만족도 조사. 교육논총, 34(2), 23-51.
- 안지훈, 이승희 (2007). 일반계 고등학교와 실업계 고등학교의 특수학급 운영실태비교. 특수교육저널: 이론과 실천, 8(3), 203-229.
- 우정환 (2011). 초등학교 일반교육교사의 장애이해교육 실태, 인식 및 요구에 대한 비교 연구. 학습전략중재연구, 2(2), 55-79.

- 우정한, 김영걸, 이창섭 (2008). 초·중등학교 일반교육교사의 장애이해교육 실태, 인식 및 요구에 대한 비교 연구. 특수교육저널: 이론과 실천, 9(2), 359-386.
- 유명숙 (2000). 유치원 교사의 장애아동 통합교육에 대한 인식과 태도 연구. 석사학위논문, 한양대학교 대학원.
- 유은선 (2010). 인구사회학적 특성에 따른 유아교사의 장애유아통합교육의 당위성 인식, 교육적 효과 인식 및 장애유형별 태도 연구. 석사학위논문, 경희대학교 대학원.
- 유장순, 김주영 (2006). 학령기 장애학생 통합교육 현황 실태 조사 연구. 정서·행동장애연구, 22(3), 81-117.
- 윤명희 (2004). 통합교육에 대한 일반계 고등학교 교사와 실업계 고등학교 교사의 태도 비교. 석사학위논문, 조선대학교 대학원.
- 윤점룡, 원종례, 권효숙, 유장순, 김주영 (2006). 학령기 장애학생 통합교육 현황 실태 조사 연구. 정서·행동장애연구, 22(3), 81-117.
- 이소현 (2005). 통합교육 활성화를 위한 특수교육 자학의 방향과 과제 : 특수학급 및 통합학급 교사지원 중심. 제6회 특수교육전문직 워크숍 자료집 : 통합교육 효율화를 위한 특수교육 장학의 방향과 과제. 경기; 국립특수교육원.
- 이소현, 김수진 (2005). 유치원 특수학급의 장애유아 통합교육 프로그램 운영 실태 및 교사 인식. 아시아교육연구, 6(1), 145-172.
- 이소현, 박은혜 (2002). 특수교육학개론, 학지사.
- 이원재, 박미화 (2009). 초등학교 특수학급 교육과정 운영 실태와 개선 방안. 시각장애연구, 25(1), 87-110.
- 이원철 (2006). 경기도 실업계 고등학교 통합교육 운영에 관한 교사 인식. 석사학위논문, 용인대학교 대학원.
- 이진일 (2013). 초등학교 통합학급 담임교사 기피경험 및 기피요인 분석. 석사학위논문, 서울교육대학교 대학원.
- 장연주 (2016). 초등학교 통합학급 담임교사 기피 요인 분석. 석사학위논문, 대구교육대학교 대학원.
- 정동영 (2010). 최소 제한적 환경의 개념 진전과 그 함의 재고. 특수교육저널 이론과 실천, 8(4), 337-363.

- 조성연 (1995). 경도 장애아 통합교육에 대한 특수교사와 일반교사의 태도 비교연구. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원 .
- 주미경, 김정연 (2009). 고등학교 과정에서의 효율적인 통합교육 실행을 위한 일반 교육교원의 인식연구. 특수교육저널: 이론과실천, 10(4), 397-420.
- 천성혜 (2000). 통합교육에 대한 일반교사의 인식 연구. 석사학위논문, 대구대학교 대학원.
- 최윤정 (2011). 장애학생의 통합학급 체육수업에 대한 중학교 체육교사의 인식 및 실태연구. 석사학위 논문, 인제대학교 대학원 .
- 최진오 (2008). 학교장의 개인변인, 통합교육에 대한 인식 및 태도와 통합교육실태 간의 상관관계. 특수교육학연구, 43(2), 137-155.
- 한국특수교육연구회 (2009). 최신 특수아동의 이해. 경기 : 양서원.

- Bailey, D.B., & McWilliam, R.A .(1990). *Normalizing early intervention. Topics in early childhood special education*, 10(2), 33-47.
- OECD (2004). *Equity in education : Students with disabilities, learning difficulties, and disadvantages*. Paris: OECD.
- Farrell, P. (2002). *Special education in the last twenty years: have things really got better?* British Journal of Special Education, 28(1), 3-9.
- Haug, P. (2003). *Qualifying teachers for the school for all*. In K. Nes, M. Stromstad, & T. Booth, *developing inclusive teacher education*, 97-115. New York: Routledge.
- Unesco(1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. paris : Author.

부 록

고등학교 교사의 통합교육에 대한 인식 조사

안녕하십니까?

지난 20년간 우리나라에서는 장애학생을 위한 통합교육이 확대되고 있습니다. 이 설문지는 고등학교 교사들의 장애학생 통합교육에 대한 생각과 의견을 알아보기 위해 마련된 것입니다. 각 질문에 대해 교사의 솔직한 의견을 부탁드립니다.

본 설문에 기재된 모든 응답 자료는 무기명으로 통계 처리할 것입니다. 또한 연구 목적 이외의 다른 목적에는 사용되지 않을 것을 약속드립니다.

바쁘신 시간 내어주셔서 감사드립니다.

조선대학교 교육대학원 특수교육전공 고은정
지도교수 조선대학교 특수교육과 김영일

I. 기초사항

※ 다음은 선생님의 배경 및 통합교육 인식에 대한 질문입니다.

1. 선생님의 성별은 무엇입니까?

- ① 남자 ② 여자

2. 선생님의 교직 경력은 몇 년입니까?

- ① 5년 미만 ② 5년-10년 미만 ③ 10년-15년 미만 ④ 15년 이상

3. 현재 선생님께서 담당하시는 수업에 장애학생이 참여하고 있습니까?

- ① 예 ② 아니오

4. 과거에 장애학생을 지도하신 경험이 있습니까?

- ① 있다 ② 없다

4-1. 통합수업을 하신 경험이 있다면 그 기간은 얼마입니까?

- ① 1년 미만 ② 1년-3년 미만 ③ 3년-5년 미만 ④ 5년 이상

5. 특수교육관련 연수 경험이 있습니까?

- ① 있다 ② 없다

5-1 특수교육관련 연수 경험이 있다면 총 몇 시간이었습니까?

- ① 30시간 이하 ② 30-60시간 미만 ③ 60-90시간 미만 ④ 90시간 이상

II. 통합교육에 대한 인식

※ 다음은 통합교육에 대한 교사의 생각에 대한 질문입니다.

항 목	전혀 그렇지 않다	그렇 지 않다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇다
1. 장애학생이 일반학급에서 교육받을 필요가 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 일반교사는 일반학급에 배치된 장애학생의 학습 및 생활지도에 일정한 책임이 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 일반학급에 있는 장애학생에 관해 다른 사람들과 이야기를 나눈 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
4. 장애학생 교육에 대한 도서를 스스로 구입하여 읽을 필요가 있다.	①	②	③	④	⑤

III. 통합교육 운영 실태

※ 다음은 통합교육 운영 실태에 관한 질문입니다.

1. 선생님의 학교에서 운영되는 통합학급은 몇 개입니까?

- ① 1학급 ② 2학급 ③ 3학급 ④ 기타(학급)

2. 선생님께서 현재 담당하고 있는 수업에 참여하는 장애학생은 모두 몇 명입니까?

(명)

3. 선생님께서 현재 담당하고 있는 장애학생의 장애유형을 모두 표시해 주십시오.

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
지적 장애	정서·행 동장애	학습 장애	지체 장애	청각 장애	의사소통 장애	시각 장애	자폐성 장애	건강 장애

4. 장애학생은 주로 어떤 시간에 일반학급에서 수업을 받고 있습니까?

- ① 모든 시간(완전 통합)
- ② 학생 필요에 의해 배정된 시간
- ③ 도구교과(국어, 수학)를 제외한 과목
- ④ 창의적 체험활동이나 학교행사 중심
- ⑤ 기타 ()

5. 학급을 배정받기 전 선생님 반에 속한 장애학생의 특성에 대하여 별도의 정보를 제공받은 적이 있습니까?

- ① 예 ② 아니오

6. 선생님의 학교 교육과정에 장애학생 통합교육과 관련된 지침이나 내용이 있습니까?

- ① 있다 ② 없다

6-1. 있다면 연간/월간/주간학급운영계획 및 교육계획이 수립되어 있습니까?

- ① 있다 ② 없다

7. 장애학생 능력 및 특성에 맞게 교수법을 수정하여 수업을 실시하고 있습니까?

- ① 예 ② 아니오

IV. 통합교육 운영 문제

※ 다음은 통합교육 운영의 어려움에 관한 질문입니다.

1. 장애학생을 위한 통합교육을 운영함에 있어 수업과 관련된 다음의 내용 중 선생님께서 느끼는 어려움의 정도를 답하시오.

항 목	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1) 수업내용에 대한 준비 부담	①	②	③	④	⑤
2) 학습지도 방법 준비 부담	①	②	③	④	⑤
3) 통합학급교사와 교과목 교사 그리고 특수교사 간의 협력 부족	①	②	③	④	⑤
4) 특수교사 지원 미흡	①	②	③	④	⑤

2. 통합교육을 운영함에 있어 학생과 관련된 다음의 내용 중 선생님께서 느끼는 어려움의 정도를 답하시오.

항 목	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1) 장애학생의 불안한 교우관계	①	②	③	④	⑤
2) 장애학생의 안전 및 생활지도 어려움	①	②	③	④	⑤
3) 장애학생의 돌출 행동	①	②	③	④	⑤

3. 통합교육을 운영함에 있어 학교와 관련된 다음의 내용 중 선생님께서 느끼는 어려움의 정도를 답하시오.

항 목	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1) 행정 지원 미흡	①	②	③	④	⑤
2) 교육비 등 재정적 지원 미흡	①	②	③	④	⑤
3) 시설 지원 미흡	①	②	③	④	⑤
4) 보조기구 및 보조자료 지원 미흡	①	②	③	④	⑤

V. 통합교육 개선 방안

※ 다음은 통합교육 개선 방안에 관한 질문입니다.

1. 고등학교에서 실시하고 있는 장애학생 통합교육의 내실화를 위해 가장 중요하다고 생각되는 항목은 무엇입니까?(복수응답 가능)

- ① 행정적 지원
- ② 시설적 지원(교육환경 개선 등)
- ③ 원활한 수업진행을 위한 보조 교사의 지원
- ④ 일반교사의 특수교육 관련 연수 강화
- ⑤ 일반학급 학생들의 인식개선
- ⑥ 교사들 간의 협력 ⑦ 재정적 지원 ⑧ 기타 ()

2. 장애학생을 일반학급에서 지도하기 위하여 선생님 자신에게 가장 필요하다고 생각하는 연수 내용은 무엇이라고 생각하십니까?

- ① 최근의 특수교육 이론 및 연구 동향
- ② 학습지도 방법
- ③ 특수학급의 운영 방법
- ④ 개별화 교육 방법 및 내용
- ⑤ 기타()

3. 앞으로 통합교육을 위해 우선적으로 필요한 행정 및 재정적 지원은 무엇이라고 생각하십니까?

- ① 통합학급 가산점 부여
- ② 통합학급 담당 수당 지급
- ③ 통합학급 당 일반학생 수 경감
- ④ 학교 내 담당 사무 경감
- ⑤ 보조 인력의 지원
- ⑥ 기타 ()

4. 현재 근무하는 학교에서 통합교육을 위해 우선적으로 필요한 시설이나 도구는 무엇이라고 생각하십니까?

- ① 편의시설 보완
- ② 안전설비 보완
- ③ 보조도구 구비
- ④ 교실 공간을 열린교실 형태로 구성
- ⑤ 기타()

5. 성공적인 통합교육을 위해 어떤 형태로 통합교육을 발전시키는 것이 바람직하다고 생각하십니까?

- ① 특수학급을 통합학급과 완전 분리하여 별도 운영·지도한다.
- ② 특수학급에 학생을 두고 예체능, 전문교과(컴퓨터 등 실기위주 교과목)에 대해서만 원적학급에서 통합지도 한다.
- ③ 원적학급에 학생을 두고 일부 지체된 교과목에 대해서만 특수학급에서 별도로 지도한다.
- ④ 일반교사와 특수교사의 협력을 통하여 완전 통합교육한다.
- ⑤ 기타()

감사합니다.