

통합교육에 대한 한국문화적 분석 : 통합교육 장면에 대한 선택과정과 결과를 중심으로*

정 용 석**

진주교육대학교

《요 약》

본 연구는 통합교육 장면에 대한 선택과정과 결과를 한국문화적 관점에서 조사하였다. 여기에서의 한국문화는 중국, 일본의 문화와 공유되는 집합주의적이고 조화를 강조하는 문화적 속성을 의미한다. 통합교육 선택과정에서 한국문화가 미치는 영향을 밝히기 위해서 '특정도형 선호도 평가과제'와 '특정도형 선택과제'가 구성되었으며, '특정도형 선호도 평가과제'는 3차례에 걸쳐 조사되었다. 통합교육 결과에 한국문화가 미치는 영향을 밝히기 위해 질문과제가 구성되었다. 만들어진 질문과제는 통합교육을 선호하는 이유를 묻는 질문을 제시한 다음 4문항으로 이뤄진 명제적 진술을 제공하였으며 이에 대해 참여자들에게 동의정도에 따라 5점척도로 반응하도록 요구하였다. 질문과제의 내용은 4문항으로 구성되었으며, 2문항은 통합교육의 결과를 한국 문화적인 관점에서 이해하고 있는 정도를 밝히기 위해, 그리고 다른 2문항은 통합교육이 특정교육장면에 대한 수혜의 정도에 의한 것인지를 밝히기 위한 인식론적 질문으로 구성되었다. 연구결과에서는 '특정과제 선호도 평가'에서는 한국문화의 특성이 나타나지 않았으나 '특정과제 선택하기' 과제에서는 한국문화의 집단주의적 특성에 부합하는 결과가 도출되었다. 그리고 질문과제에 대한 결과분석에서는 통합교육이 인식론적이라기보다는 한국문화의 측면에서 보다 유의하게 설명될 수 있는 것으로 나타났다. 즉, 통합교육의 선택과정과 결과에 집합주의적 한국문화의 속성이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 연구의 결과 및 논의를 통해 도출된 시사점으로, 한국문화의 관점에서 보면 통합교육은 선택이 아니라 필연으로 간주되어야 한다.

주제어 : 통합교육, 한국문화, 집합주의 문화, 조화 또는 순응, 인식론

1. 서론

1. 연구의 필요성

통합교육에 대한 개념은 매우 다양한 관점에서 정의할 수 있지만 공통적인 요소는 특

* "이 논문은 2004년도 한국학술진흥재단의 지원에 의하여 연구되었음" (KRF-2004-041 - B00475)

**교신저자(chungysc@cue.ac.kr)

수아동을 분리된 장소에서 교육하기 보다는 통합된 환경에서 교육해야 한다는 것이다. 특수아동을 분리된 환경보다는 통합된 장소에서 교육해야 하는 당위성은 매우 다양하지만 많은 연구에서 크게 다음의 두 가지를 제시한다(Dunn, 1968; Ferguson, 1995; Flynn, Gack, & Sundean, 1978.; Lipsky & Gartner, 1996; Skrtic, 1991). 첫째는 분리된 장소에서 별도로 특수아동을 교육시키는 것은 차별이며 장애를 가진 아동도 비장애를 가진 아동들과 동일한 공간에서 수업을 할 수 있는 권리를 가지며, 둘째는 통합된 장면에서의 교육이 교과 및 사회적 기능의 향상에 있어서 분리된 장소보다 같거나 더 효율적이라고 본다. 물론 이에 반하는 연구자들 또한 많다(MacMillan, Gresham, & Forness, 1996; MacMillan, Jones, & Aloia, 1974; MacMillan, Semmel, & Gerber, 1994).

통합교육에 대한 담론은 서구에서 전래된 것이지만 여러 연구에서 한국학적인 관점에서 이해하고 이식시켜가려는 경향성을 가진다(김병하, 1998, 2001, 2002, 2003, 2005; 민천식, 1997; 정용석, 1999; 신현기, 2004; 이대식 외, 2005; 김운옥 외, 2005). 김병하(2002, 2003)의 한국의 특수교육 정체성을 성찰한 연구에서는 특수교육에서 통합교육과 분리교육이 배타적 토대주의로 접근하는 것을 경계하면서 특수교육학을 전개시키고자 하였다. 나아가 2005년의 연구에서 김병하(김병하, 조원일, 2005)는 통합교육의 실천문제를 보다 한국적인 관점에서 지향해야할 필요성을 제시하면서 서구의 통합교육을 어떻게 한국적 상황에 맞게 재단해야 할 것인가에 대해 한국의 경쟁적 학교문화, 비판적 국제비교의 관점에 기초해 지금까지의 연구를 확장하였다.

Skrtic(1991)은 이론의 추상성에 따른 학문의 패러다임적 위계를 “형이상학적 패러다임(상위이론의 전제) → 사회학문적 패러다임(상위이론적) → 구성적 패러다임(특수교육 이론·실천)”으로 구분하였으며, 김병하(2002, 2003)는 이를 “철학 → 사회학문 → 특수교육학”으로 특수교육학의 학문적 위계를 설정하였다. 이는 특수교육학은 사회학문의 한 분야에 속하며, 사회학문은 철학의 갈래의 영향을 받음을 암시한다. 만약 김병하 박사가 시도한 것이 한국적 상황에 토대한 특수교육학의 학적 모습을 구현하고자 한 것이었다면, 그의 주장은 “한국의 철학 → 한국의 사회학문 → 한국의 특수교육학”으로 한국적 상황에 맞는 특수교육학의 학문적 위계를 설정한 것으로도 볼 수 있다. 그런 의미에서 보면, 한국의 특수교육학은 이러한 학문적 위계를 가짐과 동시에 한국적일 수밖에 없다.

한국의 특수교육이 한국적이어야 하는 연구는 사회심리학에서의 문화 비교연구에서도 잘 나타난다(최인철, 1994; Nisbett, 2003; Suh, 2002; Choi, 2001; Kitayama, Markus, Matsumoto, & Norasakkunkit, 1997; Choi, & Nisbett, 1998; Kim, & Markus, 1990; Rosemont, 1991; Shore, 1991; Markus, & Kitayama, 1991; Bruner, 1990). Nisbett (2003)은 ‘다른 문화권의 사람들은 서로 다른 “민속형이상학(세상의 본질에 대한 사람들의 생각)”,... “사고 과정”을 가지며, 사고 과정은 ‘사고의 내용’ 혹은 민속형이상학과 분리될 수 없다. 즉 사람들은 자신이 세상을 이해하는 내용과 부합하는 사고방식을 사용

한다.’(최인철, 2004. p.17에 의해 재인용) 이러한 진술은 한국의 특수교육학이 특수교육의 이론·실천, 상위이론을 넘어서는 철학적 수준 내지는 형이상학적 패러다임에서 한국 문화권에 속하는 사람은 필연적으로 한국 고유의 문화적 특징을 가진다는 것으로 해석할 수 있다.

동양과 서양은 세상을 보는 시선이 서로 다르다. Nisbett(2003)은 동양인의 도와 서양인의 삼단논법, 동양인과 서양인의 자아개념, 전체를 보는 동양과 부분을 보는 서양에서의 지각적 차이, 동양과 서양의 인과론적 사고, 동양과 서양의 규칙, 서양의 논리와 동양의 중용 등의 관점으로 구분하였다. 여기에서의 동양이란 한국을 포함한 중국과 일본 등의 동아시아 문화를 의미하며, 이 연구에서는 한국의 문화는 Nisbett(2003)이 말하는 동양의 문화와 공유되는 것으로 간주한다. Kim과 Markus(1999)는 한국과 미국에 대한 문화적 비교연구에서 한국의 문화는 미국의 문화에 비해 차이(deviance)나 독특함(uniqueness)에 대한 선호도가 낮다는 결과를 제시하고 있는데, 이것은 한국의 문화가 차이나 독특함보다는 조화(conformity)나 순응(conformity)을 추구하고 있음을 보여준다. 이 연구는 동양과 서양의 문화를 공동사회와 이익사회, 집합주의적 사회와 개인주의적 사회, 상호의존성과 독립성으로 구분한 관점(최인철, 2004; Nisbett, 2003; Markus & Kitayama, 1991)과 일치한다. 본 연구에서의 한국문화란 조화, 순응, 공동사회, 상호의존, 집합주의 등을 의미하며, 이러한 개념들은 서로 공유되는 개념으로 가정하였다(최인철, 2004; Nisbett, 2003; Markus & Kitayama, 1991).

이러한 차이는 실생활의 개인의 행동에서 그대로 반영된다. 만약 미국의 LA에서 한 개인이 카페에서 일반적인 메뉴판에는 없는 무지방 프리마를 넣은 카페인 없는 카푸치노를 주문하는 경우에, 그러한 주문은 그 개인에게나 주문을 받는 종업원 모두에 있어서 전혀 이상할 것이 없다. 그곳에서 가장 좋은 맛이란 각각의 취향에 따라 다르다고 보며 따라서 독특성이 강조된다. 과거 수십 년 동안 서구화된 관계로 한국의 경우도 점점 이와 같은 경향을 띠고 있지만, 한국의 전통적인 문화적 관점에서 보면 일반적이지 않은 독특하게 혼자서 카페인 없는 무카페인 카푸치노를 주문하는 것은 좋은 것이 아니다(Kim & Markus, 1999).

Kim과 Markus(1999)의 연구에서, 개인과 이를 둘러싼 전후관계를 이용하여 가치, 의미, 실제, 그리고 기호도 같은 개인적 심리적 경향성이 독특성과 순응성, 지각과 같은 특정 영역 내에서 어떻게 서로 간에 영향을 미치는가를 구한 결과, 여러 개(6-8개)의 똑 같은 하위 그림들과 다른 하위 그림(1-3)으로 구성된 지각적 형태에 대한 선호도 평가 과제에서 유럽계 미국인들은 중국계 미국인 보다 독특한 도형(특정도형)을 선호한 반면에, 여러 개의 똑 같은 하위 도형(일반도형)에 대한 선호도는 중국계 미국인이 더 높게 나타났다. 한국인과 미국인을 대상으로 한 실험에서도 마찬가지로의 결과가 나왔다. 3-4자루의 같은 색깔의 펜(공통성)과 1-2자루의 다른 색깔의 펜(독특성)으로 구성된 5개의 펜 중 하나를 선택하라는 과제에서 동아시아의 문화적 전통을 가진 사람의 경우는 수가 많

은 그룹에 속한 색깔의 펜을 선택하는 비율이 높게 나타난 반면에, 유럽계 미국인의 경우는 보기 중 소수 그룹에 속한 색깔의 펜을 선택하는 비율이 높게 나타났다. 한국의 광고와 미국의 광고를 문화적 맥락에서 조사해 본 결과에서는 한국의 경우는 전통을 강조하는 등의 집단적 가치와 믿음을 존경하거나, 집단의 준거와 일치하거나, 경향성을 따르는 경향이 미국에 비해 높게 나타났고, 미국의 경우는 집단적 가치나 신념에 반대하거나 자유를 강조하거나 또는 개인적 독특함을 강조하는 경향이 높은 것으로 나타났다.

그리하여 커피를 주문하거나 독특한 특정 도형을 선정하거나 여러 자루의 펜 중에서 일반적인 색깔의 펜 또는 특정 소수의 색깔을 가지는 펜을 선택하는 것은 단순한 그 행위를 넘어서는 의미를 갖는다. 그것은 또한 의미있는 활동이며, 그리고 이와 같은 활동은 그 행동이 일어나는 문화적 맥락에 따라 다른 결과를 가진다. 활동(acting)하는 것은 자극을 표현하는 것이며 자극에 대한 반응을 의미하는 것이지만, 보다 광의의 관점에서 보면 여기에는 의미를 만드는 개인과 문화적으로 관습화된 객관적 세계와의 만남을 포함한다. 이러한 활동들과 관련된 심리적 경험은 문화적 전후관계에 따라 달라진다. 이러한 경험의 본질은 그들과 관계된 지역사회와 타인들과의 관계의 독특한 성질에 의해 형성되고 조작된 것이다. 다른 사람들과 더불어 활동하는 많은 사람들은 계속해서 이러한 독특한 문화적 맥락을 산출하고 촉진하고 변형시킨다. 사람들과 그것을 둘러싸고 있는 전후관계는 분리할 수 없다. 개인과 그것을 둘러싸고 있는 맥락은 단지 일련의 상호구성적 과정을 거치면서 다른 것과 존재한다. 달리 말하면, 개인들의 활동은 그 개인이 속한 민족형이상학의 영향을 받으며, 또한 끊임없이 재생산하고 변형한다.

한국에서 특수아동의 교육장면을 선택할 때 일반학급, 일반학급의 특수학급, 특수학교 중 어느 한 곳을 선택하는 것 또한 의미를 만드는 개인과 문화적으로 관습화된 객관적 세계와의 만남을 의미할 수 있다. 문화연구에서 보면, 자녀들이 일반학급에 다니도록 교육장면을 선택하는 것은 조화나 순응성을 추구한다는 관점에서 집합주의적이며, 자녀를 특수학교에서 공부하도록 선택하는 것은 독특함을 선택한 것이며 개인적이고 독립적이다. 그리하여 특수아동을 자녀로 둔 부모의 경우 아동의 교육장면을 선택하는 과정은 독특한 것과 일반적인 것 중에 하나를 선택하는 일일 수 있다. 서구에 비해 독특함을 거부하고 조화를 추구하는 집합주의적 한국문화의 관점에서 보면, 특수아동을 자녀로 둔 부모가 일반학급을 교육장소로 선택하고 일반학급의 특수학급을 선택하는 행위에는 집합주의적이고 자아의존적인 한국고유의 민족형이상학이 사고과정으로 나타난 결과일 수 있으며 그리고 행동으로 발현된 것일 수 있다. 이러한 관점에서 보면 한국의 집합주의적 문화적 특징은 한국의 특수교육에서 진행 중인 통합교육을 확장시킨 중요한 요인 중 하나가 될 수 있음을 배제할 수 없다.

통합교육을 한국에 접목시키고 확장하는데 있어서 주된 기여를 한 것 중 하나는 함께 교육받을 권리가 있다는 아동의 교육권이나 평등권을 주장하는 포스터 모던한 이데올로기였다(Lipsky & Gartner, 1996; Skrtic, 1991). 한국의 통합교육을 전개시키는 과정에서

불 때, 통합교육의 발단이 된 것이 특수학교의 교육의 수월성 문제가 아니었고 서구의 이데올로기의 수용에 의한 것이 상당부분 작용했다고 본다. 이것은 통합교육의 확장을 주도한 것이 특수교육 장소에 따른 수혜정도에 대한 논쟁, 즉 인식론적 비교에서 일반학교의 교육이나 일반학교의 특수학급에서 교육을 받으면 특수아동은 교과 및 행동적인 측면에서 특수아동에 배치될 때보다 더 많은 혜택을 입는다는 등을 객관적으로 검증한 연구가 없다는 점이 이를 잘 설명해 준다. 이것은 통합교육의 급진적이고 포스터 모던한 이데올로기를 수용하고 특수아동을 가진 학부모가 통합교육에 전적으로 동의하고 통합교육 장면을 선택하는 과정과, 현재 나타난 통합교육의 결과에 한국고유의 집단주의적 민족형이상학과 고유의 사고과정이 행위적으로 나타난 결과일 수도 있음을 암시한다.

지금까지 한국에서 통합교육의 당위를 주장하고 이를 확장할 것을 요구하는 많은 정련되고 치밀한 연구가 있었다. 그러나 특수아동의 학부모가 특수학교 등의 보다 분리된 장면에 비해 일반학급이나 일반학급의 시간제 특수학급 등의 보다 통합적인 장면 즉 통합교육 장면을 선택하는 것을 보다 더 선호하는 요인 내지는 원인에 대한 연구는 전혀 없다. 즉 교사나 학부모가 자녀의 통합교육 장면을 선택하는 과정에 영향을 미치는 요인에 대한 연구가 없다. 또다른 통합교육과 관련된 담론에서 중요한 문제 중 하나는 현재 나타난 한국에서의 통합교육 결과를 설명할 수 있는 요인이 무엇인가 하는 점이다. 통합교육의 결과는 집단주의적인 한국문화적 관점에서 설명되는가 아니면 교육장면에 배치되었을 때의 수혜의 정도, 즉 인식론적 결과에 기인한 것인가? 이러한 물음을 하고 이에 답하는 것은 특수교육학의 전개나 통합교육의 실천적 노력에서 매우 중요한 담론이고 필연적인 것들이다.

이러한 시사되는 중요성에도 불구하고, 아쉽게도 한국 특수교육학에서 통합교육 장면의 선택과정이나 통합교육 선택결과에 초점을 둔 심층적 연구가 아직 없다. 이에 본 연구에서는 통합교육 장면의 선택과정과 통합교육의 결과를 설명할 수 있는 변인에 대한 탐색이 대단히 중요하다고 보았으며, 한국의 집단주의적이고 자아의존적인 문화적 특성이 이를 설명할 수 있는 중요한 변인 중 하나가 될 수 있는 지를 조사해 보고자 하였다.

2. 연구문제

본 연구에서의 통합교육에 대한 한국문화적 연구는 통합교육 장면을 선택하는 과정에 관한 것과, 통합교육 결과에 대한 것 등 두 가지에 초점을 두었다. 통합교육 장면을 선택하는 것은 특수학교, 일반학급의 특수학급, 일반학급 등의 여러 교육 장면 중 어느 하나를 선택하는 것과 관련된다. 즉 일반적인 것과 독특한 것 중 어느 하나를 선택하는 것과 관련된다고 볼 수 있으며, 이 과정 또한 한국 고유의 민족형이상학이나 사고과정

이 작용할 수 있다. 본 연구에서는 통합교육 선택과정에 대한 집단주의적 한국문화의 영향을 밝히기 위하여, 두 가지 지각과제를 구성하였다. 첫째는, 특정도형(그림을 구성하는 여러 개의 도형 중에서 크기, 거리, 형태 중 하나 이상이 다른 도형과는 다른 1개의 도형; 이하에서는 ‘특정도형’이라 기술함)과 여러 일반도형(그림을 구성하는 여러 개의 도형 중에서 특정도형이 아닌 나머지 여러 개의 도형들; 이하에서는 ‘일반도형’이라 기술함)으로 구성된 그림에서 참여자에게 특정도형에 대한 선호도를 매기게 하는 ‘특정도형 선호도 평가과제’이고, 다른 하나는 타인을 의식해야 하는 공간에서 특정도형과 여러 개의 일반도형을 섞어놓고 이 중에서 하나를 선택하는 ‘특정도형 선택과제’였다.

통합교육 결과에 대한 한국문화적 연구는 설문지 조사를 통한 질문과제를 통해 수행하였다. 질문과제에서는 특수학교에 비해 학생들을 일반학교의 특수학급이나 일반학급에 배치하는 이유를 묻는 질문을 제시하고 네 가지 질문에 대한 찬성정도를 체크하게 함으로써 이뤄졌다. 네 가지 질문은 한국문화와 관련된 문항 2개(한국문화 요인), 교육적 수혜의 정도와 관련된 질문(이하에서 인식론적 요인이라 기술함)으로 구성하였다. 본 연구에서의 한국문화란 조화, 순응, 자아의존성 등의 집합주의적 문화를 의미한다.

본 연구는 통합교육의 과정 및 결과를 한국문화적 관점에서 조사하는데 그 목적이 있다. 이러한 연구목적에 도달하기 위해 본 연구에서 설정된 연구문제를 구체적으로 진술하면 다음과 같다.

첫째, 지각과제에서 특정도형에 대한 선호도는 어떠한가?

가. ‘특정도형 선호도 평가과제’에서 특정도형에 대한 선호도는 어떠한가?

나. ‘특정도형 선호도 평가과제’에서 특정도형에 대한 선호도는 거리, 크기, 위치에 따라 차이가 있는가?

다. ‘특정도형 선호도 평가과제’에서 특정도형에 대한 선호도는 반응집단(교사와 학부모, 특수학급과 특수학교 학부모, 일반자녀 학부모와 특수학교 학부모, 일반학급교사와 특수학교(급) 교사)에 따라 차이가 있는가?

라. ‘특정도형 선택하기 과제’에서 특정도형에 대한 선택정도는 어떠한가?

둘째, 통합교육의 이유는 문화적인가, 인식론적인가?

가. 통합교육에 이유에 대한 문화적 반응결과와 인식론적 반응결과는 차이가 있는가?

나. 통합교육에 이유에 대한 문화적 반응결과와 인식론적 반응결과는 반응집단(교사와 학부모, 특수학급과 특수학교 학부모, 일반자녀 학부모와 특수학교 학부모, 일반학급교사와 특수학교(급) 교사)에 따라 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 조사대상

연구의 목적 실현을 위해 본 연구에서는 교사 및 학부모를 대상으로 하여 설문지 조사 연구를 통해 ‘특정도형 선호도 평가과제’와 ‘질문과제’, 그리고 예비대학생을 대상으로 ‘특정도형 선택하기 과제’를 실시하였다. 연구의 설문지 반응 대상은 경남 및 전남지역 특수학교 및 일반학교의 교사, 그리고 학부모를 대상으로 하였다. ‘특정도형 선택하기 과제’에는 경남 A 대학교 면접시험에 응한 37명을 대상으로 하였다. 설문지에 반응한 연구참여자의 정보를 제시하면 다음의 <표. 1>과 같다.

<표. 1>

조사대상

내용	교사														학부모										면접생	소계
	자격종류				담당 학급(교)	성별		연령				계	자녀 배치유형			성별		연령				계				
	일반 + 특수	일반	특수	기타		일반	특수 학교 (급)	남	여	20 대	30 대		40 대	50 대	특수 학교	일반 학교	특수 학교	남	여	20 대	30 대		40 대	50 대		
1차설문	-	-	-	-	-	-	44	163	63	55	58	31	207	73	-	54	23	104	6	55	61	5	127		334	
2차설문	23	32	30	4	-	-	15	74	19	29	34	7	89	34	41	5	70	1	31	38	6	75		164		
3차설문	11	54	10	7	-	-	13	69	15	22	29	16	82	17	5	-	1	8	1	8	9	4	22		104	
4차설문	7	19	33	-	22	37	17	42	-	22	29	8	59	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		59	
특정도형 선택하기																								37		
총계													437											224	698	

본 연구의 설문지 조사는 총 4회에 걸쳐 시행되었다. 설문지의 과제는 그림을 구성하는 하위도형에 대한 선호도 평가과제(특정도형 선호도 평가과제)와 질문내용에 대한 5점척도 반응과제(질문과제)로 구성되었다. 질문내용에 대한 5점척도 반응과제는 모든 설문 조사에서 동일한 반면에, 하위도형에 대한 선호도 평가과제에서는 설문지의 그림의 구성, 도형의 위치, 형태, 각도 또는 거리 등의 내용 중 일부가 변형되었다. 1차 설문지

는 경남지역의 특수학교 교사, 일반학급 특수교사, 일반학급 교사 등 교사 207명 그리고 특수아동 자녀를 둔 학부모 127명을 대상으로 하였다. 2차 설문지는 전남 지역 특수학교 및 학부모를 대상으로 하였으며 교사 89명, 학부모 75명 등 164명이었다. 3차 설문지는 경남지역을 대상으로 하였으며 교사 82명, 학부모 22명 등 104명을 대상으로 하였으며, 4차 설문지는 교사 59명을 대상으로 하였다.

2. 조사 도구

본 연구의 조사도구로는 ‘특정도형 선호도 평가과제’와 ‘질문과제’를 위한 설문지가 개발되었으며, 특정상황에서 특정도형의 선택유무를 알아보는 ‘특정도형 선택과제’가 구성되었다. ‘특정도형 선호도 평가과제’와 ‘특정도형 선택과제’는 통합교육 장면의 선택과정에서 한국문화적 특징을 조사하기 위한 것이었다. 통합교육의 결과에 관련된 요인을 밝히기 위해서 설문지를 통한 ‘질문과제’가 구성되었다. 질문과제는 집단주의적 한국문화적요인과 관련된 내용과 특수교육의 수혜의 정도에 의한 인식론적 요인을 밝히기 위한 내용으로 구성되었다. 설문지의 완성은 과제에 따라 대략 10-20분이 소요되었으며, ‘특정도형 선택하기 과제’는 면접관의 질문 후에 즉각적으로 반응하도록 요구되었다.

1) 지각과제

지각과제는 ‘특정도형 선호도 평가과제’와 ‘특정도형 선택과제’로 구성되었다.

(1) 특정도형 선호도 평가과제

‘특정도형 선호도 평가과제’는 3-9개의 하위도형으로 구성된 그림들을 제시하고(실제 평가시에는 5개 및 9개도형으로 구성된 그림만 사용), 마음속에 떠오르는 선호도(순서)에 따라 번호를 매기도록 한 과제였다. 1차 조사연구, 2차 조사 연구, 3차 조사연구, 4차 조사연구에 따라 지각과제는 다르게 구성되었다. 제시된 지각과제의 그림을 구성하는 하위그림들 중 한 개의 도형(‘특정도형’)은 크기, 위치, 형태 중 하나 이상이 다른 여러 하위 도형들(‘일반도형’)과 다르게 구성되었다. 과제의 의도하는 바를 참여자가 아는 것을 방지하기 위해 무작위로 만들어진 하위도형들로 만들어진 그림을 과제의 중간에 섞거나, 경우에 따라 함께 제시하였다.

4차례의 조사연구에서 사용된 지각과제는 후속연구를 위해 보다 구체적으로 제시할 필요가 있는데 이를 제시하면 다음과 같다.



• 1차 특정도형 선호도 평가과제:

1차 조사연구에서 분석된 지각과제는 <그림. 1, 2, 3>에서 제시된 바와 같이 삼각형, 컵모양, 정사각형으로 된 9개의 하위 도형으로 이루어진 3개의 그림이다. 지각과제의 그림들은 <그림. 1, 2>가 한 페이지에 동시에 제시되었고 <그림. 3>은 통제 목적으

로 만들어진 다른 그림과 함께 제시되었다. <그림. 1>의 경우, 정사각형의 가로 및 세로 변의 길이는 1.5cm이고, 다른 1개의 하위도형을 제외한 정사각형과 정사각형 간의 거리는 .6cm이다. 여기서 측정하고자 하는 특정도형은 다른 일반도형으로부터 3cm 떨어져 배치되었다. <그림. 2>의 경우는 아랫변, 윗변, 높이는 각각 .9, 1.8, 1.9cm이다. 특정도형은 일반도형과 1.5cm 거리를 두고 배치되었으며, 이는 .4-.6cm인 일반도형들의 간격에 비해 상대적으로 길다. 그리고 3단으로 배치된 컵들과 규칙성을 없애기 위해 특정 도형을 아래 1단과 2단의 층 사이에 배치하였다. <그림. 3>은 한변의 길이가 1.5cm인 정사각형으로 된 하위 도형들로 구성된 그림이다. 상단의 특정도형은 일반도형들과의 거리가 1cm이며, 규칙성이 제거되었으며, 45도 오른쪽으로 회전시켰다. 일반도형들 간의 거리는 .7cm이다.

• 2차 특정도형 선호도 평가과제:

2차 조사연구에서 분석된 지각과제는 <그림. 4, 5, 6, 7, 8>이다. 여기에서의 지각과제는 도형들을 종적으로 배치하거나(그림. 4), 하위 일반도형들을 다양화 한 다음에 특정도형만을 일반도형들과 거리를 달리하여 배치한 것(그림. 5, 6), 그리고 여러 일반도형들과 다른 형태의 특정도형을 멀리하여 배치하는 경우(그림. 7, 8) 등으로 구성되었다.

<그림. 4>는 2개의 통제목적의 지각과제와 함께 제시하였으며, <그림. 5, 6>과 <그림. 7, 8>이 각 한 페이지에 제시되었다. 그리고 특정 도형의 크기를 과제에 따라 달리 하였다. <그림 4>에서 초승달 모양의 도형의 크기는 가로 1.4, 세로 1.1cm, <그림. 5>에서 군집되어 있는 다양한 형태의 일반도형들의 경우는 크기가 다양하였으며, 상위에 떨어져 있는 특정도형인 직사각형의 경우는 가로 .8cm, 세로 1cm였으며, 거리는 1.7cm였다. <그림. 6>의 경우는 <그림. 5>의 경우와 같으나 특정도형의 위치가 아래쪽에 배치되었고, 다른 도형과의 거리는 1.8cm였으며, 크기는 가로, 세로 각 1.1, 1.4cm였다. <그림. 7>, <그림. 8>에서 초승달 모양 도형의 크기는 1.4, 1.1cm, 컵 모양 도형의 경우는 변의 아래, 위, 높이가 .9, 1.8, 1.7cm였다.

• 3차 특정도형 선호도 평가과제:

3차 특정도형 선호도 평가과제는 특정도형에 대한 선호도가 위치에 따라 달라지는지를 조사하기 위해 고안되었다. 3차 조사연구에서 사용된 지각과제는 <그림. 9>와 같다. 3차 설문 지각과제에서는 9개의 하위도형들로 구성된 여섯 개의 그림들을 한 페이지에 동시에 제시하였다. 하위 도형은 모두 한 변의 길이가 1.4cm인 정사각형으로 구성되었다. 여기서는 특정도형을 오른쪽으로 45도 회전시켰다. 그림에 제시된 바와 같이, 각 그림들의 특정도형의 위치는 서로 달랐다.

· 4차 특정도형 선호도 평가과제

4차 설문 지각과제에서는 페이지에 함께 제시된 그림들의 영향을 제거하기 위해서 1페이지에 1개의 그림 지각과제를 제시하였다. 그리고 사용된 지각과제는 9개의 하위도형으로 구성된 과제 4개(그림. 10, 11, 12, 13)와 5개 하위도형으로 구성된 과제 5개(그림. 14, 15, 16, 17, 18)로 구성되었다. 여기서는 특정도형의 크기 및 거리를 달리하였다. <그림. 10>에서 도형의 밑변, 윗변, 높이는 .9, 1.8, 1.8cm이다. 특정도형은 일반도형들과는 규칙성에서 이탈되었고 1.3cm 간격을 가졌다. <그림. 11>에서의 도형의 밑변, 윗변, 높이는 .9, 1.8, 1.8cm이다. 특정 도형은 밑변, 윗변, 높이는 .7, 1.4, 1.4cm이다. 간격은 5cm이다. <그림. 12>에서는 특정도형의 아랫변, 윗변, 높이 크기를 .8, 1.6, 1.6cm, 일반도형은 아랫변, 윗변, 높이 크기가 .9, 1.8, 1.8cm이다. <그림. 13>의 경우는 특정도형과 일반도형의 크기는 같지만 특정도형은 일반도형으로부터 5cm거리로 일반도형들 간의 거리보다 멀었다.

<그림. 14>에서의 특정 도형은 1.8cm 거리에 배치되었으나 원의 지름이 2.5cm이다. <그림. 15>는 정육각형으로 구성되었고 분리된 특정도형인 정육각형을 제외한 나머지 일반도형들인 정육각형은 한 변의 길이가 .8cm인 반면에, 특정의 분리된 정육각형은 한 변의 길이가 1cm이며, 거리는 2.8cm이다. <그림. 16>에서의 특정도형의 지름은 1.4cm이고, 거리는 1.6cm이다. <그림. 17>은 한 변의 길이가 .8cm이고 거리는 2.8cm이다. <그림. 18>의 경우는 정육각형의 밑변이 특정도형의 경우는 .8cm, 일반 도형의 경우는 1.0cm이다.

(2) 특정도형 선택과제

특정도형 선택과제는 타인의 시선을 의식해야 하는 상황에서 특정도형에 대한 개인의 선호도를 평가하기 위한 것이다. 주어진 상황은 면접상황이었다. 특정도형 선택하기 과제의 그림은 <그림. 19, 20>과 같다. 지름 2.5cm인 동전모양의 원형 플라스틱 도형 10개를 지름 14cm의 원형 플라스틱 쟁반에 담고서 한 개를 선택하도록 한 과제였다. 각 하위도형에는 1에서 10까지의 번호가 매겨져 있었으며 하위도형들은 번호가 쓰여진 면을 밑면으로 놓았기 때문에 참여자들은 번호를 볼 수 없었다. 참여자들은 자기가 선택한 하위도형의 번호를 확인하고 해당하는 번호에 일치하는 문제를 읽고 이에 대답하는 것이 요구되었다. 여기에서의 특정과제는 다른 하위도형들(일반도형)은 도형들이 서로 붙어있는 반면에, 특정도형은 약 2cm 다른 하위도형들과 떨어진 채로 배치되었다. 그리고 특정도형의 위치는 참여자가 바뀔 때마다 90도씩 회전시킴으로써 위치에 따른 요인을 통제하였다. 일반도형 9개와 특정도형이 1개인 도형의 선택과제에 20명의 참여자, 일반도형 8개와 특정도형 2개인 도형의 선택과제에 7명의 참여자를 배치하고 선택하도록 요구하였다.

2) 질문과제

질문내용에 대한 5점척도 반응과제 즉 질문과제는 ‘특수학교에 비해 학생을 일반학교의 특수학급이나 일반학급에 배치하는 것을 선호하는 이유는 무엇이라고 생각하십니까?’라는 질문을 제시하고 다음의 4문항을 읽고 이에 대해 개인적으로 반응하도록 요구하였다. 네 개의 문항 각각을 보면, 문항 1 ‘일반학교의 특수학급에 배치된 학생들은 특수학교에 배치된 학생에 비해 더 많은 혜택을 받는다.’, 문항 2 ‘사람들은 자신의 자녀가 다른 아동들과 똑같이 사회 속에서 통합되어 더불어 사는 것을 좋아한다.’, 문항 3 ‘일반학급에 배치된 학생들은 특수학교에 배치된 학생에 비해 더 많은 혜택을 받는다.’, 문항 4 ‘다수의 학생과 다른 특별한 장소에서 따로 공부하는 것을 사회구성원들은 좋아하지 않는다.’ 등이다. 이 질문과제는 1차, 2차, 3차, 4차 조사연구 모두에서 내용의 수정 없이 그대로 사용되었다.

질문과제의 4문항을 1차 설문과제에서의 334명을 대상으로 하여 인자분석(factor analysis)하였다. 요인분석방법으로는 주성분분석을 하였고 베리맥스 회전방법을 사용하였으며, 요인추출의 준거는 아인겐 값(1.0)으로 하였다. 2개의 요인이 추출되었으며 모델의 전체 설명변량은 67.117%였다. 제1요인이 39.795%, 제2요인이 27.478%의 설명변량을 갖는다. 여기서의 제1요인에는 문항 1, 문항3, 제2요인에는 문항2와 문항4가 포함되었다. 여기에서는 제1요인을 ‘인식론’, 제2요인을 ‘한국문화’로 명명하였다.

3. 채점방법

본 연구에서의 과제는 크게 두 가지, 즉 지각과제와 질문과제로 분류된다. 지각과제는 9개의 하위도형으로 구성된 그림(1, 2, 3, 4차 조사연구)과 5개(4차 조사연구)의 하위도형으로 구성된 그림으로 구성된 특정과제 선호도 평가과제와 특정도형 선택과제로 구성되었다. 9개의 하위도형으로 구성된 그림에서 설문참여자에게 1에서 9까지 선호도에 따라서 번호를 매기도록 요구하였다. 도형에 대한 반응결과는 특정도형에 대한 결과만을 입력하고 이를 특정도형에 대한 선호도로 평가하였다. 여기에서는 자료분석 과정에서 역채점하지 않았기 때문에 점수가 낮을수록 선호도가 높은 것으로 평가되며, 점수가 높을수록 선호도가 낮은 것으로 해석하였다. 5개의 하위도형으로 구성된 그림의 경우는 설문참여자에게 1에서 5까지 선호도에 따라서 번호를 매기도록 하였다. 마찬가지로 여기서도 점수가 낮을수록 선호도가 높은 것으로 그리고 높을수록 선호도가 낮은 것으로 평가하였다. 특정도형 선택하기에 대한 채점은 선택회수/선택기회의 백분율로 채점하였다.

질문과제는 총 4문항으로 구성되었다. 4문항에 대한 반응은 ‘매우 동의한다’ 5점, ‘동의한다’ 4점, ‘보통이다’ 3점, ‘반대한다’ 2점, ‘매우 반대한다’ 1점 등으로 채점함으로써 서열척도를 동간척도로 변형하였다. 질문하는 각 문항에 대해 점수가 높을수록 문항에

대한 동의정도가 높은 것으로 해석하였다.

4. 자료처리

1차 설문연구에서의 종속변인은 ‘특정도형 선호도 평가과제’ 3문항, 질문과제 4문항이다. 지각과제 3문항과 집단간(교사, 학부모) 1between 1within 혼합변량분석하였고, 학부모 집단만을 대상으로 하여, 지각과제 3문항과 집단간(자녀의 재학형태별; 특수학급, 특수학교) 1between 1within 혼합변량분석하였다.

질문과제 4문항은 요인분석결과 2요인으로 구분할 수 있으며, 본 연구에서는 2문항은 ‘인식론’, 다른 2문항은 ‘한국문화’의 요인으로 명명하였다. 이 경우 요인별 비교를 하고자 할 경우에 본 연구는 집단이 동일집단이기 때문에, 자료분석은 항목별 각 요인에 속하는 점수의 합한 값에 2를 나눠 평균을 구한 다음에, 이를 paired t-검증하면 된다. 그러나 본 연구에서는 질문과제가 비록 2요인으로 분류되지만 하위 항목에서의 차이가 유의미할 수 있다는 점에서 자료분석 과정에서는 2요인으로 분류하지 않았다. 예를 들어, 문항 1의 ‘일반학교의 특수학급에 배치된 학생들은 특수학교에 배치된 학생에 비해 더 많은 혜택을 받는다.’와 문항 2의 ‘일반학급에 배치된 학생들은 특수학교에 배치된 학생에 비해 더 많은 혜택을 받는다.’는 통합교육이 인식론적 혜택에 의한 것인지를 묻는 인식론적 질문 이 모두는 요인분석에서는 ‘인식론’ 요인에 속한다. 하지만 일반학교의 특수학급과 특수학교의 비교, 일반학급과 특수학교의 수혜의 정도에는 차이가 있을 수 있고 이에 따른 정보는 특수교육에서 또 다른 중요한 정보를 제공할 수 있다. 그리하여 본 연구에서의 질문과제의 4문항에 대한 분석은 집단을 고려하지 않고 문항별로 비교하고 나중에 해석의 과정에서 집단별 정보를 활용하였다. 그리하여, 1차 설문연구에서 질문과제 4문항과 집단간(교사, 학부모) 1between 1within 혼합변량분석하였고, 학부모집단만을 대상으로 하여, 질문과제 4문항과 집단간(자녀의 재학형태별; 특수학급, 특수학교) 1between 1within 혼합변량분석하였다.

2차 설문연구에서의 종속변인은 지각과제 5문항과 질문과제 4문항이다. 반응한 학부모집단을 대상으로 하여, 지각과제 5문항과 자녀재학 형태간 1between 1within 변량분석하였다. 그리고 질문과제 4문항과 자녀재학형태간 1between 1within 변량분석하였다. 3차 설문연구에서의 종속변인은 지각과제 6문항이다. 이 설문지에서는 특정과제의 위치가 각각 다르다. 특정도형에 대한 피험자내 반응결과를 조사하기 위해 1within 변량분석하였다.

4차 설문조사에서의 종속변인은 9개의 하위도형으로 구성된 지각과제 4문항과 5개의 하위도형으로 구성된 지각과제 5문항, 그리고 질문과제 4문항이다. 지각과제 9개로 구성된 지각과제, 그리고 5개의 하위도형으로 구성된 지각과제 각각에 대해 지각과제와 근무형태(일반학급, 특수학교(급))간 1between 1within 변량분석하였다. 그리고 질문과제 4

문항에 대해서도 질문과제 집단간(일반학급, 특수학교(급))간 1between 1within 변량분석하였다.

특정도형 선택하기 과제는 단일집단이며 과제의 수가 제한되었다. 여기서는 선택횟수/선택기회의 대한 백분율을 구하였다.

III. 연구결과

연구결과의 진술은 1차, 2차, 3차, 4차 조사연구의 순으로 제시하였다. 조사연구의 내용은 ‘특정도형 선호도 평가과제’와 질문과제로 구성되었는 바, 특정도형 선호도 평가과제를 먼저 제시하고 질문과제를 제시하였다. 그리고 마지막으로 ‘특정과제 선택하기’에 대한 참여자의 반응결과를 제시하였다.

1. 1차 설문과제

1) 특정도형 선호도 평가과제와 교사와 학부모 집단간 혼합변량분석

1차 조사연구의 결과분석은 지각과제에 대한 교사집단과 학부모집단간 비교 그리고 특정도형 선호도 평가과제 3문항에 대한 집단내 반응을 검사하기 위해 1between 1within 변량분석을 실시하였다. 교사집단과 학부모집단을 집단간 변량으로 그리고 선호도 평가과제 3문항을 집단내 변량으로 분석한 결과는 다음의 <표. 2>와 같다.

<표. 2> 특정도형 선호도 평가과제와 교사/학부모 집단간 혼합변량분석

변산원		제곱합	자유도	평균제곱	F
특정도형 선호도 평가과제	그림1	1569.417	2	784.708	91.475***
	그림2				
	그림3				
집단	교사	32.789	1	32.789	2.001
	학부모				
과제*집단		30.076	2	15.038	1.753

***p<.001

위의 <표. 2>에 제시된 바와 같이 교사와 학부모간의 집단간 차이는 유의하지 않았다. 상호작용 효과도 유의하지 않았다. 그리고 특정도형 선호도 평가결과에 대한 집단내 반응결과는 유의하게 다른 것으로 나타났다. 집단내 반응결과의 차이를 보다 구체적으

로 제시하면 다음의 <표.3>과 같다.

<표. 3> 특정도형 선호도에 대한 주효과 비교

평균	\bar{X} (그림1)=7.091	\bar{X} (그림2)=5.479	\bar{X} (그림3)=3.934
\bar{X} (그림1)=7.091	-	1.613*	3.157*
\bar{X} (그림2)=5.479		-	1.545*
\bar{X} (그림3)=3.934			-

* p < .05

위의 <표. 3>에 제시된 바와 같이 <그림. 1>의 특정도형 선호도 평균(X=7.091)은 <그림. 2>의 특정도형 선호도 평균(X=5.479), <그림. 3>의 특정도형 선호도 평균(X=3.934)과 유의한 차이가 있다. 그리고 <그림. 2>의 특정도형 선호도 평균(X=5.479)은 <그림. 3>의 특정도형 선호도 평균(X=3.934)과 유의한 차이가 있었다. <그림. 1>의 특정도형은 일반도형과 3센티미터, 그림. 2의 특정도형은 일반도형과 1.5센티미터, <그림. 2>의 특정도형은 일반도형과 1센티미터 떨어진 위치에 있다. 결과들은 특정도형이 일반도형과 거리가 멀수록 선호도가 낮음을 시사한다.

그러나 <그림. 3>의 경우는 특정도형에 대한 선호도의 정도가 일반적으로 기대되는 선호도인 평균점수 5보다 낮아서 오히려 일반도형들보다 더 선호도가 높았다. <그림. 3>에 대한 반응결과는 집단주의적 한국문화에서 기대되는 특정도형에 대한 선호도가 낮을 것이라는 기대와는 상반되는 결과이다.

2) 특정도형 선호도 평가과제와 자녀재학형태 집단간 혼합변량분석

여기서는 설문지에 반응한 학부모집단의 반응결과만을 선택하고 교사집단의 반응결과는 제외하였다. 지각과제에서 그림. 1, 2, 3에서 특정도형 선호도를 집단내 변인으로 하고 장애자녀를 둔 학부모의 자녀의 재학형태별 즉 특수학교 재학생 자녀를 둔 집단과 특수학급 재학생을 둔 학부모 집단간의 과제에 대한 반응결과를 1between 1within 변량 분석하였다. 분석결과는 다음의 <표. 4>와 같다.

<표. 4> 특정도형 선호도 평가과제와 재학형태에 따른 학부모 집단간 반복측정 변량분석

변산원		제공합	자유도	평균제공	F
특정도형 선호도평가과제	그림1	762.610	2	381.305	46.244***
	그림2				
	그림3				
집단 (자녀재학형태)	특수학급	4.398	1	4.398	.003
	특수학교				
지각과제*집단		17.088	2	8.544	1.036

***p<.001

위의 <표. 4>에 제시된 바와 같이, 집단간 차이는 유의하지 않았다. 상호작용 효과는 유의하지 않았다. 특정도형 선호도 평가과제에 대한 집단내 반응결과의 차이는 유의한 것으로 나타났다.

3) 질문과제와 교사와 학부모 집단간 반복측정 변량분석

질문과제에서 문항 1, 2, 3, 4를 집단내 변인으로 하고, 교사와 학부모집단을 집단간 변인으로 하여 1between 1within 반복측정 변량분석을 한 결과는 다음의 <표. 5>와 같다. <표. 5>의 집단내 효과검증은 Mauchly의 구형성 검증에 위반되었다. 이에 본 연구에서는 Lower-bound Epsilon이라 불리는 최소값 추정치를 사용하였다.

<표. 5> 질문과제와 교사/학부모 집단간 반복측정 변량분석

변산원		제공합	자유도	평균제공	F
질문과제	문항1	521.927	1.000	521.927	246.583***
	문항2				
	문항3				
	문항4				
집단	교사	2.820	1	2.810	2.435
	학부모				
질문과제*집단		6.214	1.000	6.214	2.939

***p<.001

<표. 5>에 제시된 바와 같이 집단간에 따른 유의차는 나타나지 않았다. 질문과제와 집단간의 상호작용 효과는 유의하지 않았다. 질문과제에서 문항별 반응에 대한 차이는 유의하였다.

질문과제의 문항별 주효과를 비교한 분석결과를 제시하면 다음의 <표. 6>과 같다.

<표. 6> 문항별 반응결과에 대한 주효과 비교

평균	\bar{X} (문항1)=2.961	\bar{X} (문항2)=4.411	\bar{X} (문항3)=2.768	\bar{X} (문항4)=3.624
\bar{X} (문항1)=2.961	-	-1.450*	.193*	-.663*
\bar{X} (문항2)=4.411		-	1.643*	.787*
\bar{X} (문항3)=2.768			-	-.856*
\bar{X} (문항4)=3.624				-

* p<. 05

앞서 제시했던 바와 같이, 질문과제에서는 “특수학교에 비해 학생을 일반학교의 특수학급이나 일반학급에 배치하는 것을 선호하는 이유는 무엇이라고 생각하십니까?”라는 질문을 제시하고 다음의 4문항을 읽고 찬성정도에 따른 5점척도에서 이에 대해 개인적으로 반응하도록 요구하였다. 다음의 <표. 6>에 제시된 바와 같이, 결과에서는 문항 2 ‘사람들은 자신의 자녀가 다른 아동들과 똑같이 사회 속에서 통합되어 더불어 사는 것을 좋아한다.’, 문항 4 ‘다수의 학생과 다른 특별한 장소에서 따로 공부하는 것을 사회구성원들은 좋아하지 않는다.’, 문항 1 ‘일반학교의 특수학급에 배치된 학생들은 특수학교에 배치된 학생에 비해 더 많은 혜택을 받는다.’, 문항 1 ‘일반학교의 특수학급에 배치된 학생들은 특수학교에 배치된 학생에 비해 더 많은 혜택을 받는다.’ 등의 순으로 반응정도가 유의하게 높게 나타났다.

즉 질문과제 1의 반응평균(X=2.961)은 질문과제 2의 반응평균(X=4.411), 질문과제 3의 반응평균(X=2.768), 질문과제 4의 반응평균(X=3.624)과 유의하게 달랐다. 질문과제 2의 반응평균(X=4.411)은 질문과제 3의 반응평균(X=2.768), 질문과제 4의 반응평균(X=3.624)과 유의하게 달랐다. 질문과제 3의 반응평균(X=2.768)은 질문과제 4의 반응평균(X=3.624)과 유의하게 달랐다. 요인분석에서 문항1과 문항3은 ‘인식론’, 문항2와 문항4는 ‘한국문화’ 요인으로 분류되었다. 이러한 결과는 현재 진행된 통합교육 결과가 보다 한 문문화적 요인에 의해 보다 잘 설명될 수 있음을 시사한다.

4) 질문과제와 자녀재학형태간 반복측정 변량분석

여기서는 설문지에 반응한 학부모집단의 반응결과만을 선택하고 교사집단의 반응결과는 제외하였다. 질문과제1, 2, 3, 4를 집단내 변인으로 하고 장애자녀를 둔 학부모의 자녀의 재학형태별 즉 특수학교 재학생 자녀를 둔 집단과 특수학급 재학생을 둔 학부모 집단의 과제에 대한 반응결과를 1between 1within 변량분석하였다. 분석결과는 다음의 <표. 7>과 같다. <표. 7>의 변량분석은 Mauchly의 구형성 검증에 위반되었다. 이에 본 연구에서는 Lower-bound Epsilon이라 불리는 최소값 추정치를 사용하였다.

<표. 7> 질문과제와 재학형태 집단간 반복측정 변량분석

변산원		제공합	자유도	평균제공	F
질문과제	문항1	161.289	1.000	161.289	68.465***
	문항2				
	문항3				
	문항4				
집단	특수학급	5.634	1.000	5.634	4.088*
	특수학교				
질문과제*집단		2.762	1.000	2.762	1.172

***p<.001, *p<.05

<표. 7>에 제시된 바와 같이 질문과제, 집단간에 따른 유의차가 나타났다. 집단간 유의차를 구체적으로 알아보기 위해, 자녀 재학형태에 따라 특수학급 재학집단과 특수학교 재학집단의 학부모 집단을 독립 t검증하여 제시한 결과는 다음의 <표. 8>과 같다.

<표. 8> 자녀재학형태별 학부모 집단간 차이

변산원		재학형태	N	평균	표준편차	t
질문과제	문항1	특수학급	73	3.0822	.9683	.472
		특수학교	54	3.0000	.9713	
	문항2	특수학급	73	4.5342	.7469	2.760**
		특수학교	54	4.0741	1.0434	
	문항3	특수학급	73	2.9589	.8888	1.227
		특수학교	54	2.7593	.9303	
	문항4	특수학급	73	3.7397	1.1429	.562
		특수학교	54	3.6296	1.0249	

**p<.01

<표. 8>에 제시한 바와 같이, 자녀재학 형태별 학부모집단간 차이는 문항2에서 유의하게 나타났다. 자녀의 재학형태가 특수학급인 학부모 집단의 반응평균(X=4.5342)은 자녀의 재학형태가 특수학교인 학부모 집단의 반응평균(X=4.0741)보다 유의하게 높았다. 자녀를 일반학교의 특수학급에 통합시킨 부모의 반응이 문항 2 ‘사람들은 자신의 자

너가 다른 아동들과 똑같이 사회 속에서 통합되어 더불어 사는 것을 좋아한다.’에서 유의하게 나타났다는 것은 현재의 통합교육을 선택한 배경이 한국의 집합주의적 문화에 의해 유의하게 설명될 수 있음을 지적한다.

2. 2차 설문연구

2차 설문연구는 특정도형 선호도 평가과제의 그림을 구성하는 특정도형과 일반도형을 달리하였다. 종적으로 구성된 특정도형과 일반도형으로 구성된 그림과제를 추가하였고 (그림. 4), 일반과제의 도형들을 같은 도형이 아닌 각기 다른 형태의 도형으로 구성하고 특정 도형을 구성한 과제(그림. 5, 6), 그리고 그림을 이루는 도형의 형태를 일반과제와 특정과제를 달리하였다(그림. 7, 8). 그리고 과제에서 <그림. 5와 6>, <그림. 7과 8>의 경우에 특정도형의 크기를 서로 다르게 하였다. 자녀재학 형태별에 따른 집단비교를 특수학교 재학아동 학부모집단과 일반학급 재학집단의 일반아동 학부모집단을 비교하였다.

1) 특정도형 선호도 평가과제와 자녀재학 형태별 학부모 집단간 반복측정 변량분석 과제들을 집단내 변인으로 하고 자녀재학형태에 따른 학부모 집단들을 집단간 변인으로 하여 1between 1within 반복측정 변량분석하였다.

이에 대한 분석결과를 제시하면 다음의 <표. 9>와 같다.

<표. 9> 특정도형 선호도 평가과제와 자녀재학 형태별 비교

변산원		제공합	자유도	평균제공	F
특정도형 선호도 평가과제	그림4	141.047	4	35.262	4.070**
	그림5				
	그림6				
	그림7				
집단 (자녀재학형태)	일반학급	15.988	1	15.988	1.005
	특수학교				
과제*집단		18.743	4	4.686	.541

**p<.01

<표. 9>에 제시된 바와 같이, 집단간 차이는 유의하지 않았으며 상호작용 효과도 유의하지 않았다. 지각과제에 대한 집단내 반응수준의 차는 유의하였다.

이에 대한 유의차를 보다 구체적으로 제시하면 다음의 <표. 10>과 같다.

<표. 10> 문항별 반응결과에 대한 주효과 비교

평균	\bar{X} (그림4)= 6.001	\bar{X} (그림5)= 7.464	\bar{X} (그림6)= 6.787	\bar{X} (그림7)= 6.179	\bar{X} (그림8)= 7.459
\bar{X} (그림4)=6.001	-	-1.463*	-.786	-.178	-1.458*
\bar{X} (그림5)=7.464		-	.678	1.285	.005
\bar{X} (그림6)=6.787			-	.609	-.672
\bar{X} (그림7)=6.179				-	-1.280*
\bar{X} (그림8)=7.459					-

* p<. 05

<표. 10>에 제시된 바와 같이, <그림. 4>의 특정도형 선호도 평균($X=5.750$)은 <그림. 5>의 특정도형 선호도 평균($X=7.464$), <그림. 8>의 특정도형 선호도 평균($X=7.459$)과 유의하게 달랐다. <그림. 7>의 특정도형 선호도 평균($X=6.179$)은 <그림. 8>의 특정도형 선호도 평균($X=7.459$)과 유의하게 달랐다.

연구의 결과는 특정도형에 대한 선호도가 기대되는 평균점수 4.5보다 낮게 나타났다. 그러나 이에 대한 결과를 토대로는 특정도형에 대한 선호도가 낮다고 단정할 수 없는 데, 왜냐하면, 사후 피험자 면접에서 여러 개의 하위도형들 중에서 좋아하는 도형들이 피험자에 따라 다른 것을 보고하였기 때문이다. 또한 특정도형에 대한 선호도, 면적에 따른 차이 등에 관련된 변인도 정확하게 통제하지 못한 것으로 보인다.

2) 질문과제와 자녀재학 형태별 반복측정 변량분석

질문과제들을 집단내 변인으로 하고 자녀재학형태를 집단간 변인으로 하여 1between 1within 반복측정 변량분석하였다. 효과검증은 Mauchly의 구형성 검증에 위반되었다. 이에 본 연구에서는 Lower-bound Epsilon이라 불리는 최소값 추정치를 사용하였다. 분석결과는 다음의 <표. 11>과 같다.

<표. 11> 질문과제와 재학형태 학부모 집단간 반복측정 변량분석

변산원		제곱합	자유도	평균제곱	F
질문과제	문항1	105.554	1.000	105.554	58.172***
	문항2				
	문항3				
	문항4				
집단	일반학급	.002	1	.002	.002
	특수학교				
질문과제*집단		2.567	1.000	2.567	1.415

***p<.001

<표. 11>에 제시된 바와 같이 집단간 차이, 집단과 질문과제간의 상호작용 효과는 유의하지 않았다. 질문과제에 대한 집단내 반응결과의 차이는 유의하였다.

3. 3차 설문연구

3차 설문연구에서는 특정도형에 대한 위치별 선호도 차이를 밝히고자 하였다. 1차 설문연구에서 특정도형 선호도 평가과제 중 하나에서 특정도형에 대한 선호도가 일반도형의 기대되는 평균보다 높게 나타났다. 이에 본 연구에서는 위치에 다른 차이일 수 있다고 보았다.

앞서 제시한 <그림. 9>와 같이, 여섯 개의 특정과제의 위치가 다른 그림과제가 선정되었으며, 이에 대한 반응결과를 집단내 반복측정변량분석을 실시하였다. 효과검증은 Mauchly의 구형성 검증에 위반되었다. 이에 본 연구에서는 Lower-bound Epsilon이라 불리는 최소값 추정치를 사용하였다.

집단내 변량분석 결과를 제시하면 <표. 12>와 같다. 지각과제의 위치는 9개의 사각형으로 구성된 3행 3열로 구성된 그림에서 특정과제는 좌상(그림9-1), 중상(그림9-2), 중하(9-3), 좌하(그림9-4), 좌상(그림9-5),좌하(그림9-6)에 배치되었다.

<표. 12> 지각과제에 따른 반복측정 변량분석

변산원		제공합	자유도	평균제공	F
지각과제	그림9-1	886.154	1.000	886.154	26.537***
	그림9-2				
	그림9-3				
	그림9-4				
	그림9-5				
	그림9-6				

***p<.001

<표. 12>에 제시된 바와 같이 지각과제에 대한 반응차이는 유의미하였다. 이에 대한 차이를 보다 구체적으로 제시하면 다음의 <표. 13>과 같다.

<표. 13>에 제시된 바와 같이, 선호도의 평균은 그림9-2(중상), 그림9-1(좌상), 그림9-5(우상), 그림9-3(중하), 그림9-4(좌하), 그림9-6(우하)의 순으로 나타났다. 그림9-2(중상)과 그림9-1(좌상)의 특정도형 선호도 평균은 그림9-5(우상), 그림9-3(중하), 그림9-4(좌하), 그림9-6(우하)의 선호도 평균과 유의한 차이가 있었다. 그림9-3(중하)의 특정도형 선호도 평균은 그림9-6(우하)의 특정도형 선호도 평균과 유의한 차이가 있었다. 그림9-4(좌하)의 선호도 평균은 그림9-5(우상)와 그림9-6(우하)과, 그리고 그림9-5(우상)의 선호도 평균은 그림9-6(우하)의 선호도 평균과 유의한 차이가 있었다.

<표. 13> 문항별 반응결과에 대한 주효과 비교

평균	\bar{X} (그림9-1, 좌상)=3.942	\bar{X} (그림9-2, 중상)=3.567	\bar{X} (그림9-3, 중하)=5.423	\bar{X} (그림9-4, 좌하)=5.731	\bar{X} (그림9-5, 우상)=4.615	\bar{X} (그림9-6, 우하)=7.125
\bar{X} (그림9-1,좌상)=3.942	-	.375	-1.481*	-1.788*	-.673*	-3.183*
\bar{X} (그림9-2,중상)=3.567		-	-1.856*	-2.163*	-1.048*	-3.558*
\bar{X} (그림9-3,중하)=5.423			-	-.308	.808	-1.702*
\bar{X} (그림9-4,좌하)=5.731				-	1.115*	-1.394*
\bar{X} (그림9-5,우상)=4.615					-	-2.510*
\bar{X} (그림9-6,우하)=7.125						-

* p<. 05

이러한 결과는 특정도형의 위치에 따라 선호도가 달라진다고 해석할 수 있다. 따라서 특정도형 선호도 평가과제는 특정도형의 위치에 따른 선호도가 고려되어야 한다.

4. 4차 설문연구

본 연구에서는 같이 제시되는 다른 과제의 영향을 배제하기 위해서 각 문항의 특정도형 선호도 평가과제를 1페이지 당 1개 과제씩 제시하였다. 과제는 9개의 하위도형으로 구성된 그림과제 4문항과, 5개의 하위도형으로 구성된 그림과제 5문항으로 구성하였다. 9개의 하위그림에서 특정과제는 위치에 다른 영향을 배제하기 위하여 비교과제의 경우 위치를 통제하였다. 9개도형의 그림인 경우 우중간에 배치하였고 그림의 크기, 거리를 달리하였다. 5개의 그림으로 된 지각과제는 9개도형 그림과제에 비해 특정도형간의 면적의 크기 차이를 확대하였으며 2개는 일반도형의 좌중간, 2개는 일반도형의 우중간, 1개는 우하단에 배치하였다. 질문과제는 1차, 2차, 3차 설문연구와 동일하다. 4차 설문연구에서의 대상은 일반학급 담당교사와 특수학교(급) 담당교사로 구성되었다.

1) 특정도형 선호도 평가과제

(1) 9개도형으로 구성된 그림

9개의 도형으로 구성된 그림의 지각과제의 문항들에 대해 근무형태별 집단간 1between 1within 변량분석한 결과는 다음의 <표. 14>과 같다.

<표. 14>에 제시된 바와 같이 지각과제의 각문항에 대한 집단내 반응결과의 차이는 유의하지 않았다. 그리고 지각과제와 집단간의 상호작용 효과는 유의하지 않았으며, 집단간 차이도 유의하지 않았다.

<표. 14> 특정도형 선호도 평가과제와 근무형태별 집단간 반복측정 변량분석

변산원		제공합	자유도	평균제공	F
특정도형 선호도평가 과제	그림10	20.905	3	6.968	1.579
	그림11				
	그림12				
	그림13				
집단	일반학급	42.847	1	42.878	2.406
	특수학교				
과제*집단		3.515	3	1.172	.266

***p<.001

(2) 5개도형으로 구성된 그림

5개의 도형으로 구성된 그림의 지각과제의 문항들에 대해 근무형태별 집단간 1between 1within 변량분석하였다. 효과검증은 Mauchly의 구형성 검증에 위반되었다. 이에 본 연구에서는 Lower-bound Epsilon이라 불리는 최소값 추정치를 사용하였다. 분석결과는 다음의 <표. 15>와 같다.

<표. 15> 특정도형 선호도 평가과제와 근무형태별 집단간 반복측정 변량분석

변산원		제공합	자유도	평균제공	F
특정도형 선호도 평가과제	그림14	45.506	1.000	45.506	5.118*
	그림15				
	그림16				
	그림17				
	그림18				
집단	일반학급	0.070	1	0.070	.010
	특수학교				
과제*집단		8.625	1.000	8.625	.970

***p<.001

<표. 15>에 제시된 바와 같이, 집단간 차 및 상호작용 효과는 유의하지 않았다. 과제에 대한 집단내 반응결과의 차는 유의하였다. 이에 대한 차이를 보다 구체적으로 제시하면 <표. 16>과 같다.

<표. 16>에 제시된 바와 같이, 반응결과의 선호도 평균은 그림. 15(좌중대), 그림. 17(좌중동), 그림. 14(우하대), 그림. 18(좌중소), 그림. 16(우하소)의 순으로 나타났다. 위치별로 비교해 보면, 그림14의 특정도형 선호도 평균(X=2.678)은 그림18의 평균(X=3.313)과 유의한 차이가 있었다. 그림15의 선호도 평균(X=2.372)은 그림16의 평균(X=3.425)과 유의한 차이가 있었다.

달리 말하면, 특정도형의 크기에 따라 설문지 반응자들의 선호도는 차이가 있었다.

<표. 16> 문항별 반응결과에 대한 주효과 비교

평균	\bar{X} (그림14,우하대)=2.678	\bar{X} (그림15,좌중대)=2.372	\bar{X} (그림16,우하소)=3.425	\bar{X} (그림17,좌중동)=2.674	\bar{X} (그림18,좌중소)=3.313
\bar{X} (그림14, 우하대)=2.678	-	.305	-.748*	.003	-.635*
\bar{X} (그림15, 좌중대)=2.372		-	-1.053*	-.302	-.940*
\bar{X} (그림16, 우하소)=3.425			-	.751*	.112
\bar{X} (그림17, 좌중동)=2.674				-	-.638*
\bar{X} (그림18, 좌중소)=3.313					-

* p<. 05

2) 질문과제

질문과제와 교사들의 학급담당형태별 집단간 반응결과를 알기 위해 1between 1within 변량분석하였다. 효과검증은 Mauchly의 구형성 검증에 위반되었다. 이에 본 연구에서는 Lower-bound Epsilon이라 불리는 최소값 추정치를 사용하였다. 분석결과는 <표. 18>에 제시된 바와 같다.

<표. 18> 지각과제와 근무형태별 집단간 반복측정 변량분석

변산원		제공합	자유도	평균제공	F
질문과제	문항1	113.463	1.000	113.468	75.371***
	문항2				
	문항3				
	문항4				
집단	일반학급	1.721	1	1.721	1.551
	특수학교				
질문과제*집단		3.616	1.000	3.616	2.402

***p<.001

<표. 18>에 제시된 바와 같이, 질문과제에 대한 집단내 반응은 유의한 차이가 있었다. 그러나 집단간 효과 및 상호작용 효과는 유의하지 않았다.

5. 특정과제 선택하기

‘특정과제 선택하기’는 주위의 시선이 의식되는 상황에서 좋아하는 도형을 선택하게 하는 과제이다. 본 연구는 특정 도형이 1개, 일반도형이 9인 상황에서 특정도형 선택하기 과제와, 특정도형 2개, 일반도형 8개인 상황에서 특정도형 선택하기 과제 등으로 구

성되었다.

특정도형을 1개, 일반도형을 9개 배치한 상황에서 마음에 드는 도형을 선택하게 하는 상황에서 특정도형을 선택한 참여자는 한 명도 없었다. 보다 구체적으로 말하면, 참여한 20명의 학생 중 단 한 명도 특정도형을 선택하지 않았다. 20회시행에서 9개의 일반도형과 1개의 특정도형으로 이뤄진 10개도형에서 특정도형을 선택할 가능성으로 기대되는 횟수는 2회이다. 그러나 본 연구에서 특정과제에 대한 선택결과는 0%로 나타났다. 이것은 일반적으로 기대되는 선택확율보다 낮다.

특정도형을 2개, 일반도형을 8개 배치한 상황에서 참여자들에게 한 개의 도형을 선택하게 하였다. 참여한 17명의 개인들은 모두 일반도형을 선택했다. 참여한 17명의 개인 중 그 누구도 특정도형을 선택하지 않았다. 즉, 특정도형에 대한 선택확율은 0%로 나타났다. 이것은 일반적으로 기대되는 선택확율보다 낮다.

이러한 결과는 주위의 시선을 의식하는 상황에서는 집단적이며 독특한 것을 선호하지 않는다는 것을 시사한다고 본다.

IV. 논의

1. 지각과제

지각과제는 특정도형 선호도 평가과제와 특정도형 선택과제로 구성되었다. 특정과제 선호도 평가과제는 과제수행 중에 주위의 시선을 의식하지 않아도 되는 반면에, 특정도형 선택과제는 주위의 시선을 의식해야 하는 상황에서 과제수행을 요구한다.

1) 특정도형 선호도 평가과제

1차 연구의 지각과제는 9개의 같은 모양의 도형으로 구성된 그림으로 구성되었다. 과제에서 특정도형은 모양, 위치 또는 거리가 다른 일반도형들과 달랐다. 본 연구에서는 일반과제와 특정과제 각각에 대한 선호도 평균은 Kim과 Markus(1999)의 결과해석에서 처럼 1에서 9까지를 더하고 9를 나눈 점수 4.5로 가정하였다. 본 연구에서는 특정과제에 대한 선호도는 보편성, 조화 등을 강조하는 동양문화에서 낮을 것으로 기대하였다. 그러나, 1차 연구에서 특정과제에 대한 선호도 점수는 <그림. 1> 7.091, <그림. 2> 5.479, <그림. 3> 3.934로 범위가 매우 넓다. <그림. 3>의 선호도 점수를 고려해 볼 때, 1차 연구의 결과는 특정도형에 대한 선호도가 일반도형에 비해 낮다고 할 수 없음을 나타내며, 특정도형의 거리가 <그림. 1, 2, 3>의 순으로 컸음을 고려해 보면 특정 과제에 대한 선호도는 위치 및 거리에 영향을 받을 수 있다.

2차연구에서 과제는 종적으로 구성된 특정도형과 일반도형으로 구성된 그림을 추가하였고(그림. 4), 일반과제의 도형들을 같은 도형이 아닌 각기 다른 형태의 도형으로 구성하고 특정 도형을 구성한 지각과제(그림. 5, 6), 그리고 그림을 이루는 도형의 형태를 일반도형과 특정도형을 달리하였다(그림. 7, 8). 그리고 지각과제에서 <그림. 5와 6>, <그림. 7과 8>의 경우는 서로 특정과제의 크기를 달리하였다. 크기를 달리한 과제 <그림. 5와 6>사이에는 특정과제 선호도에서 유의차가 나타나지 않은 반면에, 그림과제 7과 8의 선호도에는 그림의 면적이 큰 특정도형에 대한 선호도가 높게 나타났다. 2차연구에서의 결과들은 특정도형에 대한 점수가 5점이상으로 나타나 특정도형에 대한 선호도가 낮은 것으로 나타났다. 그림에도 불구하고 조사후 참여자와의 면담결과를 고려해 볼 때, 2차연구의 결과는 위치요인이나 특정도형에 대한 개인적 선호도의 차이, 면적 차이 등이 정확하게 통제되지 않아 이를 그대로 수용하기는 어렵다.

3차 연구에의 특정도형 선호도 평가과제는 3층 3열 9개의 정사각형으로 구성된 그림에서 각 하위도형을 선호도에 따라 숫자를 매기도록 하였다. 특정도형 선호도는 점수에 반비례하는데, 점수는 위치별로 차이가 있는 것으로 나타났다. 3차 연구에서의 특정도형에 대한 선호도는 평균점수인 5를 중심으로 상하로 분포되었다. 이러한 결과는 특정도형의 좌우, 상하 위치가 선호도에 영향을 미치며, 특정도형에 대한 선호도 평가결과는 일반도형에 대한 선호도보다 낮다고 할 수 없다. 달리 말하면 특정도형의 선택과정에 집합적인 한국문화의 유의한 영향을 찾을 수 없다.

4차 연구에서는 위치를 통제하였고 각 문항의 과제를 1페이지 당 1개의 그림으로 제시하였다. 이는 한 페이지에 두 과제 이상을 제시할 경우 과제들 간에 서로 영향을 미칠 수 있는 가능성을 배제하기 위한 것이었다. 특정도형 선택하기 관련 지각과제는 9개의 하위도형으로 구성된 그림과제 4문항(그림. 10, 11, 12, 13)과, 5개의 하위도형으로 구성된 그림과제 5문항(그림. 14, 15, 16, 17, 18)으로 구성하였다. 9개의 하위그림으로 구성된 그림의 선호도 평가결과, 특정도형에 대한 집단내 선호도에서 유의차는 나타나지 않았다. 면적의 크기를 크게 했던 4차 연구는 특정도형과 일반도형의 거리에 따른 선호도 차이는 없으며, 크기에 따라 유의한 차이가 있음을 시사한다. 그리고 특정도형에 대한 선호도가 낮게 나타나지 않아 특정도형 선택과제에서는 집합주의적 한국문화의 영향이 없다고 추정할 수 있다.

본 연구에서는 지각과제에 대한 선호도 분석에서 집단간 비교를 수행하였다. 1차 연구에서 교사집단과 학부모집단, 특수학급에 재학하는 아동을 둔 집단의 학부모집단과 특수학교에 재학하는 아동을 둔 부모집단을 비교하였다. 2차연구에서는 일반학급에 재학중인 일반아동의 학부모집단과 특수학교에 재학중인 학부모집단을 비교하였다. 그리고 4차연구에서는 담당학급에 따라서 일반학급 담당교사집단과 특수학교(급) 교사집단을 비교하였다. 결과에 대한 모든 집단간 비교에서 집단간 차이는 유의하지 않았다.

2) 특정도형 선택과제

특정도형 선택과제에서는 도형을 선택하는 과정이 면접관 3명에 의해 관찰되는 상황이었다. 그리고 선택한 도형 뒤에는 1에서 10까지 범위에 속하는 한 개의 숫자가 기재되어 있었다. 참여자는 자신이 선택한 번호를 확인하고 번호에 해당하는 문제를 읽고 문제에 대해 적절하게 반응할 것이 요구되었다. 각각 20명, 17명씩 시도된 시행에서, 특정도형이 1개이고 일반도형이 9개인 상황, 특정도형이 2개이고 일반도형이 8개인 상황 모두에서 없었다. 특정도형은 한 번도 선택되지 않았다. 이러한 간단한 결과는 매우 중요한데, 왜냐하면 특정도형 선택과제에서의 이러한 결과는 집단주의적이고 자아 의존적인 한국문화적 특징을 반영한 것으로 해석할 수 있기 때문이다.

지각과제에 대한 반응결과에 대한 논의를 요약하면, 먼저 특정도형 선호도 평가 과제에서는 지각과제에서 일반도형에 비해 특정도형에 대한 선호도 낮다고 할 수 없으며, 선호도는 특정도형의 위치, 크기에 영향을 받으며, 거리는 영향을 미치지 못한다. 그리고 이러한 지각과제에 대한 선호도는 교사집단과 학부모집단, 자녀재학 형태, 학급담당 형태에 따라 차이가 없다. 그러나 특정도형 선택과제에서는 일반도형에 대한 선택비율이 특정도형에 대한 선택비율보다 높게 나타났다. 특정도형에 대한 선호도 평가결과는 Kim과 Markus(1990)의 지각적 형태에 대한 선호도 평가과제에서 특정도형에 대한 선호도는 일반과제에 비해 낮은 것으로 나타난 조사결과와는 다르다. 그러나 특정도형 선택하기 과제는 대체로 이들의 연구결과와 일치한다.

통합교육은 많은 일반교실과 하나 내지 둘의 특수학급 속에서 이뤄지거나 일반교실 내의 많은 일반아동들 속에 독특성을 가진 특수아동이 들어가 있는 모습으로 나타난다. 비약적이긴 하지만, 본 연구에서 제시했던 지각과제에서 일반도형과 특수도형들은 학교 장면에서 일반학급과 특수학급, 일반학생과 특수학생의 개념을 암시적으로나마 도출하고자 시도하였다. 지각과제에 대한 연구결과를 토대로 살펴보면, 특수함에 대한 내재된 편견은 없다. 특수학급이나 특수아동에 대한 선호도의 낮음, 즉 편견이 있다면 이것은 면적의 문제이거나 크기의 문제이다. 즉 특수학급이나 특수아동에 대한 선호도가 낮다면 이것은 사회의 지원이나 태도의 부적절함이나 부적절성에 기인한 것일 수 있다. 타인의 시선이 존재하는 상황에서의 특정도형 선택하기 과제에서 참여자들은 특정도형을 선택하는 것을 좋아하지 않았다. 이러한 것은 독특함을 거부하고 조화를 좋아하는 한국 문화의 독특성을 반영하는 것이며, 이러한 결과들은 아동들을 교육시킬 때 일반아동과 다른 특수아동이란 명칭붙임을 하고, 특수학급이나 특수학교에 배치하는 것을 좋아하지 않는다는 것을 암시한다. 왜냐하면, 자녀를 어디에 배치할 것인가와 관련해서 한국인의 경우는 주변의 시선을 의식하지 않을 수 없기 때문이다. 이것은 한국문화를 고려할 때, 특수교육이 일반교육속에서 일반교육장면에서 통합교육속에서 존재해야 함을 강력하게 시사하는 것이다.

결론적으로, 한국문화의 집단주의적 특성을 고려해 보면 일반학교의 일반교실이 특수

아동을 위한 교육장면이 되어야 하고, 어쩔 수 없이 분리교육을 해야할 경우는 면적의 크기 즉 독특한 명칭붙임에 따른 비선호도를 넘어서는 이들에 대한 사회적 교육적 지원을 획기적으로 높이는 것이 요구된다.

2. 질문과제

질문과제에서는 “특수학교에 비해 학생을 일반학교의 특수학급이나 일반학급에 배치하는 것을 선호하는 이유는 무엇이라고 생각하십니까?”라는 질문을 제시하고 다음의 4 문항을 읽고 이에 대해 개인적으로 반응하도록 요구하였다. 네 개의 문항 각각을 보면, 문항 1 ‘일반학교의 특수학급에 배치된 학생들은 특수학교에 배치된 학생에 비해 더 많은 혜택을 받는다.’, 문항 2 ‘사람들은 자신의 자녀가 다른 아동들과 똑같이 사회 속에서 통합되어 더불어 사는 것을 좋아한다.’, 문항 3 ‘일반학급에 배치된 학생들은 특수학교에 배치된 학생에 비해 더 많은 혜택을 받는다.’, 문항 4 ‘다수의 학생과 다른 특별한 다른 장소에서 따로 공부하는 것을 사회구성원들은 좋아하지 않는다.’ 등이다.

질문과제에서, 문항 1과 문항 3은 통합교육이 인식론적 측면, 즉 특수아동이 특수학급이나 일반학급에서받는 교육이 특수학교에서 교육받는 것보다 더 효율적인가? 하는 인식론적 논제와 관련된다. 다시 말하면, 작금의 통합교육 경향성이 아동이 받는 수업장면의 질적인 측면에 기인하여 이루어지는 지를 밝히기 위한 것이다. 그리고 여기서는 특수학급과 특수학교, 일반학급과 특수학교 교육을 비교하였다.

질문과제에서, 문항 2와 문항4는 문화적인 특성이자 문항2는 집합주의를 자기독립적인 형태로 진술하였고, 문항4는 집합주의를 타인의존적인 형태로 진술하였다. 문항 2와 문항4 모두는 전체를 이루는 집합주의적 속성을 가진 명제적진술이다. 이들 문항에 대한 긍정적 진술은 한국의 집합주의적인 독특한 문화적 속성이 통합교육을 결정하는데 기여하는 것으로 해석할 수 있다.

질문과제에 대한 조사는 1차, 2차, 4차 연구에서 시도되었다. 결과를 보면, 1차 연구에서 교사 및 학부모 집단 전체를 대상으로 하였을 때, 집단차는 유의하지 않았고 질문과제에 대한 집단내 반응수준의 차이는 유의하였다. 반응결과는 문항2($X=4.411$), 문항4($X=3.624$) 문항1($X=2.961$), 문항3($X=2.768$)의 순으로 높게 나타났다. 질문과제의 문항2에서, 학부모집단을 대상으로 하여 자녀의 재학형태별로 특수학급 학부모 집단($X=4.5342$)과 특수학교 학부모 집단($X=4.0742$)을 비교한 결과 유의차가 있었다. 이 결과는 매우 중요한데, 이것은 현재 진행된 통합교육의 결과가 한국문화적 관점에서 해석될 수 있는 독립변인임을 분명하게 제시해 준다. 2차 연구에서도 질문과제에 대한 집단내 차이는 유의하였다. 문항별 반응결과의 순서는 1차와 동일하였다. 질문과제에 대한 일반학급에 재학중인 일반학급 학부모 집단과 특수학교 학부모 집단간의 차이는 유의하지 않았다. 특수학교 학부모와 일반학교 학부모의 이러한 반응 결과는 추후 연구가 필요한

부분이다. 4차연구에서 질문과제에 대한 집단내 반응결과는 유의한 차가 있었다. 문항별 반응결과는 1차, 2차와 동일하였다. 일반학급 담당교사 집단과 특수교사 담당교사 집단 간에 유의차는 없었다.

전체적으로 보면, 이러한 결과들은 통합교육이 이뤄지는 이유가 ‘인식론’적이라기(문항 1, 문항3)보다는 집합주의적 한국문화(문항2, 문항4)적 요인에서 보다 잘 설명될 수 있음을 강력하게 시사한다. 그리고 현재 한국의 통합교육 장면 선정과정에서 교육의 질적인 측면, 즉 인식론적 측면이 고려되지 않는 것으로 볼 수 있다.

V. 결론 및 제언

본 연구에서는 한국의 통합교육에 대한 선호도를 집합주의적인 한국문화적 관점에서 밝히고자 하였다. 연구의 범위는 통합교육 장면을 선택하는 과정과, 선택결과 이 두 가지로 한정하였다. 통합교육의 선택과정과 관련한 통합교육의 한국문화적 관점을 측정하는 과제로는 ‘특정도형 선호도 평가과제’와 ‘특정도형 선택과제’가 선정되었다. 통합교육 결과를 한국문화적 관점에서 조사하기 위하여 ‘질문과제’가 고안되었다. 질문과제에서는 통합교육에 대한 동의가 인식론적 관점에서 이루어지는가를 밝히기 위한 과제가 또한 포함되었다. 집단간 변인으로는 교사집단과 학부모집단, 자녀재학형태별 학부모 집단, 담당학급(교)별 교사집단 등이 선정되었다.

본 연구의 결과 및 논의를 토대로 도출된 결론은 다음과 같다.

첫째, 통합교육을 선택하는 과정에 집합주의적 한국문화가 영향을 미친다. 특수교육 장소의 선택과정은 학부모와 사회와의 상호작용이며, 이 과정에서 학부모는 사회적 상황과 분리될 수 없다. 본 연구에서 나타난 타인과의 상호작용이 존재하는 상황에서 특정도형의 선택을 회피한다는 결과는 통합교육을 선택하는 과정에 한국문화의 집합주의적인 요인이 영향을 미친다는 것을 의미한다. 연구의 지각과제에 대한 반응결과는 특정과제에 대한 선호도가 일반과제에 대한 선호도보다 낮다는 결과로 유도되지 않은 반면에 특정과제에 대한 선호도는 특정 과제의 위치, 특정과제의 크기에 영향을 받는 것으로 나타났으며 특정과제와 일반과제의 이탈거리는 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이것은 특수아동을 특수학급이나 특수학교 등의 일반장소와는 다른 특정장소에 배치하는 것을 선호하지 않는 이유가 특정장소를 둘러싸고 있는 환경적 요인, 즉 지원조건의 열악함에 기인할 수 있음을 암시한다.

둘째, 통합교육의 결과는 인식론적이라기보다는 집합주의적 한국문화적 요인에 기인한다. 설문참여자들은 통합교육에 동의하는 이유로서 일반학급이나 일반학교의 특수학급에 배치되면 특수학교에 배치된 아동에 비해 더 많은 혜택을 받기 때문이 아니라, 사

람들은 자신의 자녀가 다른 아동들과 똑같이 사회속에서 더불어 살아가는 것을 좋아한다거나 일반아동과 다른 특별한 장소에서 따로 공부하는 것을 사회구성원들은 좋아하지 않기 때문이라고 반응하였다. 인식론과 관련된 질문에서, 참여자들은 특수학교와 비교해 볼 때 일반학급의 특수학급이 일반학급보다 더 많은 혜택을 입는다고 반응하였다. 통합교육 장면에 배치를 선호하는 이유에서 특수학급에 자녀가 재학중인 집단은 특수학교에 재학중인 학부모 집단에 비해 집합주의적 속성, 특히 사회속에서 통합되어 더불어 사는 것을 좋아한다는 항목에서 반응점수가 높았다. 이것은 통합교육을 추진하게 한 상당한 요인이 집합주의적이고 자아의존적인 한국문화의 특성으로 설명될 수 있음을 분명하게 시사한다.

이러한 결론에 기초하여 향후 특수교육학의 전개과정이나 후속연구를 위한 몇 가지 시사점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 통합교육은 집합주의 문화인 한국문화에서는 선택이 아닌 당위적인 것이어야 한다. 한국의 집합주의 관점에서 볼 때, 전체교육 체제에서 특수교육을 따로 떼어내어 전개하는 것은 특수아동 및 이들의 부모에 대한 차별로 유도되는 것이 필연적이다. 그리하여, 현재 통합교육에 대한 논의를 한국 민속형이상학의 관점에서 새롭게 조망하고 확장할 필요가 있다.

둘째, 분리된 특수교육 장면에 대한 지원수준을 질적 양적으로 확장해야 한다. 특수교육은 선 통합이 우선시 되어야 하지만, 어쩔 수 없는 분리된 특수교육 장면을 가지게 될 경우 이에 대한 혜택이나 지원수준을 높여야 한다. 연구결과에서 보면 특정도형에 대한 선호도는 분리된 특정도형의 위치나 크기에 따라 달랐다. 이것은 분리된 특수교육 장면에 대한 지원수준이나 혜택을 강화함으로써 집합주의적 문화로 인한 차별을 어느 정도 상쇄할 수 있음을 시사한다.

셋째, 한국의 통합교육을 한국의 학적 전통, 한국문화 등 한국의 형이상학적 관점에서 도출해 내고 고민할 필요가 있다. 우리는 서구의 신지식을 한국 사회나 한국문화에 이식시키는데 익숙하다. 그러나, 한국은 한국 나름의 독특한 민족 형이상학이 있으며, 이것은 통합교육 등을 비롯한 한국 특수교육학의 중요한 논제들이 한국의 문화, 한국의 학교, 한국의 특수아동, 한국의 지식전통 등 한국학적 관점에서 새롭게 정의되고 다듬어져 서구와는 다른 모습으로 나타나야할 당위성을 제공한다.

참고문헌

- 김병하(1998). 특수교육학의 학문적 성격정립과 그 과제. **특수교육학 연구**, 33(1), 5-24.
 김병하(2002). 특수교육의 정체성: 무엇을, 어떻게. **특수교육 저널 : 이론과 실천**, 3(2), 151-159.
 김병하(2001). 통합교육을 위한 특수학급의 재구조화: 한국적 상황과 딜레마. **특수교육 저널: 이**

론과 실천, 2(2), 1-22.

- 김병하(2003). 특수교육의 정체성 : 보편성과 특수성 논쟁. *특수교육학 연구*, 38(1), 67-90.
- 김병하, 조원일(2005). 한국에서 통합교육의 정책적 지향과 실천과제: 비교사적 관점에서. *특수교육 저널 : 이론과 실천*, 6(4), 37-54.
- 김윤옥, 김진희, 박희찬, 정대영, 김숙경, 안성우, 오세철, 이해균, 최성규, 최중옥(2005). *특수아동의 실제*. 교육과학사.
- 민천식(1997). 사회과학 패러다임 이동과 특수교육의 재구조화. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 신현기(2004). *통합교육 교수 적합화*. 학지사.
- 이석진, 김삼섭(2004). 한국 특수교육정책 변천과정의 분석을 위한 연구. *특수교육저널 : 이론과 실천*, 5(1). 27-50.
- 이대식, 김수연, 이은주, 허승준(2005). *통합교육의 이해와 실제*. 학지사.
- 정용석(1999). 율곡의 인식론: 구성주의 및 완전통합교육에의 시사점. *특수교육학 연구* 34(2), 139-152.
- 최인철(2004). *생각의 지도*. 김영사.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Choi, I. (2001). *The conflicted culture or who reads fortune-telling?* Seoul: Seoul National University.
- Choi, I., & Nisbett, R. E. (1998). Situational salience and cultural difference in the correspondence bias and in the actor-observer bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 949-960.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded: Is much of it justified? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Ferguson, D. L. (1995). The real challenge of inclusion: confessions of a 'rabid inclusionist'. *Phi Delta Kappan*, 77(4), 281-287.
- Flynn, J., Gack, R. & Sundean, D (1978). Are classroom teachers prepared for mainstreaming? *Phi Delta Kappan*, 59(8), 562-583.
- Kauffman, J. M. (1993). How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children*, 60(1), 6-16.
- Kim, H., & Markus, H. R. (1990). Deviance or uniqueness, harmony or conformity?: A cultural analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 785-800.
- Kitayama, S., Markus, H. R., Matsumoto, H., & Norasakkunkit, U. (1997). Individual and collective processes in the construction of self: self-enhancement in the united and self-criticism in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1996). Inclusion and school restructuring, and remaking of America society. *Harvard Educational Review*. 66(4), 762-795.
- MacMillan, D. L., Gresham, F. M., & Forness, S. R. (1996). Full inclusion: An empirical perspective. *Behavior Disorders*, 21(2), 145-159.
- MacMillan, D. L., Jones, R. L., & Aloia, G. F. (1974). The mentally retarded label: A theoretical analysis and review of research. *American Journal of Mental Deficiency*, 79, 466-480.
- MacMillan, D. L., Semmel, M. I., & Gerber, M. M. (1994). The social context of Dunn: Then and now. *The Journal of Special Education*, 27(4), 466-480.
- Markus, H. R. & Kitayama, S.(1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought*. Simon & Schuster.
- Rosemont, H., Jr. (1991). Rights-bearing individuals and role-bearing persons. In M. I. Bockover(Ed.). *Rules, rituals and responsibility: essays dedicated to*

Herbert Fingarette. LaSalle, IL: Open Court Press.

Shore, B. (1991). Twice born, once conceived: Meaning construction and cultural cognition. *American Anthropologist*, 93, 9-27.

Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.

Suh, E. (2002). Culture, identity consistency, and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1378-1391.

K C I

A Korean Cultural Analysis on the Inclusion : With Focus on the Selecting Process and Selected Result of Inclusive Class

Chung, Yong seok

Chinju National University of Education

<Abstract>

This study was aimed at analyzing the selecting process and selected result of inclusive class through Korean culture with conformity or harmony. In this study, Korean culture was defined as collective culture such as conformity or harmony shared by East Asian countries.

Two instruments in this study were designed to measure Korean cultural factors, which were perceptual tasks and questionnaires. Perceptual tasks consisted of both preference tests of specific subfigures, and selecting specific subfigures. Questionnaires tasks four items divided into two groups, Korean cultural factor and epistemological factor.

Conclusions from results in this study are as follows.

First, it was suggested that Korean cultural factor had important role in selecting inclusive settings. Results in selecting subfigures were significantly affected by Korean collective cultures such as harmony or conformity.

Second, it was suggested that Korean cultural factor had significant role in resulting in inclusive class, such as harmony or conformity.

Conclusion recommended that we had to have more inclusive settings for children with special needs in Korea.

key words: inclusion, Korean culture, conformity or harmony, collective culture