

## 통합교육에 대한 교사 태도 검사 도구의 개발과 적용 가능성

최 성 규

대구대학교 초등특수교육과

오 원 석\*

대구대학교 박사과정

이 한 선

대구대학교 강사

배 형 일

대구대학교 박사과정

---

---

### 《요 약》

---

---

본 연구는 통합교육에 대한 일반 교사들의 태도를 분석하기 위한 도구의 개발과 적용 가능성을 살펴보기 위한 것으로 초등학교 5개에서 154명의 교사를 대상으로 연구를 실시하였다. 연구 도구의 개발은 Cochran(1999)의 STATIC(Scale for Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms)와 Antonak와 Larrivee(1995)의 ORI(Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities scale)와 선행 연구 결과를 근거로 문항을 작성하였다. 문항의 타당도와 신뢰도 검정 결과 5개 요인으로 구성된 검사 도구를 개발하였다.

본 연구에서 개발한 도구를 활용하여 교사의 배경 변인에 따른 통합태도와 하위 요인에 대한 분석 결과 통합 태도에 있어서는 사회 경제적 지위가 높은 학교군에 있는 교사들이 보다 부정적인 태도를 가졌으며, 통합교육의 사회 정서적 효과에 대하여는 학교 환경이 사회 경제적 측면에서 좋을수록 부정적 인식을 가지고 있으며, 교직 경력이 많을수록 부정적 인식을 가지고 있다. 통합교육의 학문적 성과에 대한 기대에서는 변인간에 차이가 나타나지 않았다. 그리고 장애아동에 대한 인식에 있어서는 남교사가 보다 긍정적이며, 학교 환경이 열악한 곳에 근무하는 교사들이 긍정적이었다. 그리고 교직 경력이 낮을수록 긍정적이다. 지도에 대한 자신감 요인에 있어서는 남교사가, 그리고 학교 환경이 열악한 곳에 근무하는 교사들이 보다 자신감을 갖고 있었다.

끝으로 교사의 통합 태도 관련 변인간 관계 모형의 설정에서는 교사의 배경 변인인 학교 환경, 성별, 교직 경력, 담임경력 그리고 장애인지 유무가 통합태도에 영향을 미치는 변인으로 나타났으며, 장애아동에 대한 인식과 통합학급 지도에 대한 자신감이 통합태도에 긍정적으로 영향을 미치는 변인으로 제시되었다.

---

---

주제어 : 통합교육, 통합태도

---

\* 제1저자(k963041@hanmail.net)

## 1. 서론

### 1. 연구의 필요성

오늘날 특수교육에 있어 장애아동과 비장애 아동의 삶의 질과 교육적 기회에 대한 직접적 의미를 가진 일반교육 교실에 장애아동의 통합이 가장 논쟁적인 정책 중 하나이다. 통합교육에 대한 명료한 경험적 지원의 부족에도 불구하고 통합의 확대는 최근 몇 년 동안 지속적으로 증가하여 왔다(McLeskey, Henry, & Hodges, 1998). 통합교육의 양적 질적 성장에 의해 현재 우리나라에서 통합교육의 수혜 장애아동들은 초등학교의 경우 24,150명으로 집계되고 있으며, 특별한 교육적 지원이 필요한 아동도 9,870명인 것으로 나타났다(오유정 외, 2006). 따라서 교사들은 장애아동이 일반학급에서 증가하고 있는 것만큼 학생의 능력과 성취 수준에서 보다 다양성을 가진 학생들을 만나게 된다(Hourcade, & Bauwen, 2001). 이러한 양적 질적 증대와 더불어 통합교육이 지향하고 있는 고유의 목적을 달성하기 위해서는 학교 교육에서 통합교육을 담당하고 있는 통합학급 교사의 장애아동 및 통합교육에 대한 태도는 통합교육의 성공과 실패를 결정하는 중요한 요인으로 제시되어지고 있다(Bennett, 1996; York & Tundidor, 1995). Scruggs와 Mastropieri(1996)은 통합교육이 효과적이기 위해서는 학교에서 통합의 성공에 가장 직접적으로 책임이 있는 통합학급 교사가 통합교육의 원리에 대하여 수용적이어야 한다는 것에는 일반적으로 동의하고 있다고 주장한다. 교사의 태도에 대하여 인식된 중요성으로 인해 교사의 태도에 대한 연구들은 통합의 주요한 영역을 조사하는 연구에서 가장 큰 부분 중 하나이다. 교사의 태도에 대한 문헌들은 교사들이 전형적으로 통합의 일반적 개념에 대하여 긍정적 태도를 가지고 있다는 점에서 일부 긍정적 결과를 제시하는 것으로 나타났다(최성규, 유태수, 2003). 게다가 통합에 관한 교사 태도 연구의 대부분은 경도 장애를 가진 학생에 초점을 두어왔지만, Villa, Thousand, Meyers, 그리고 Nevin(1996)은 교사들이 중도와 중등도 장애를 가진 학생의 통합에 대하여서도 긍정적 태도를 표현하였다고 보고하였다.

그러나 다른 많은 연구들은 장애아동의 통합에 대한 정규 학급 교사들의 태도는 일반적으로 부정적인 것으로 나타났다(Bruno, 1996; Landrum & Kauffman, 1992). 그러므로 학급에서 장애아동들은 교사로부터 사려깊고 촉진적이며 긍정적인 강화를 적게 받고, 부정적으로 인식되고, 교사로부터 낮은 기대를 갖게 하기 때문에 부정적 시선과 비평의 대상이 되기도 한다(Jenkins, Jewel, Leicester, Jenkins & Troutner, 1991).

Vaughn et al.(1996)의 따르면 집단 인터뷰 방식을 활용하여 통합에 대한 통합교사와 특수 교사의 인식을 조사하였다. 이들은 현재 통합 프로그램에 참여하지 않고 있지만, 대부분의 교사들은 통합에 대하여 강한 부정적 감정을 가졌고 통합교육을 위한 의

사 결정이 학급 실재를 반영하지 못하고 있다고 주장하였다. 교사들은 학급의 크기, 부적절한 자원, 모든 학생들이 통합으로부터 받는 혜택의 정도 그리고 적절한 교사 준비의 부족을 통합 교육 성공에 영향을 미치는 요인으로 제시하였다.

연구 결과들은 교사의 태도는 다양한 방식에서 상호 관련되어 있는 많은 요인들로부터 영향을 받을 것이라고 제안하였다. 예를 들면, 초기에 보여준 대부분 통합 태도에 대한 연구들은 반응들이 장애 조건에 따라 다양하게 나타났다. 다시 말해서 장애의 특성 그리고 현재 나타내고 있는 교육적 문제들이 교사의 태도에 영향을 미치는 것으로 알려져 왔다. Koutrouba, Vamvakari, 그리고 Steliou(2006)는 통합에 대한 교사의 태도에 관련된 요인으로는 전공분야, 교육경력, 장애유형, 통합에 대한 동의와 반대의 이유, 학생 지도에 대한 자신감, 연수 프로그램 참여 횟수, 교수 평가 방법, 중도 장애아동에 대한 방식, 비장애아동의 장애아동에 대한 대처 및 관계에 대한 인식으로 제시하고 있다.

통합교육이 시행된 이후 많은 연구자들은 교사들이 가지고 있는 통합교육 및 장애아동에 대한 태도를 측정하기 위하여 다양한 도구를 개발하였으며, 개발된 도구들은 각각의 개발 및 연구의 목적에 따라 다양한 이론적 배경을 근거로 하고 있다. 이 중 국내에서도 통합교육에 대한 태도를 측정하기 위하여 여러 가지 검사도구가 활용되었으나, 국내의 실정에 맞게 재구성하여 타당도와 신뢰도를 확보한 검사 도구는 제시되지 못하고 있다. 이대식(2002)은 국내 학술지에 게재된 태도 관련 논문 21편을 분석한 결과 9편만이 타당도에 대한 기술을 포함하였고 타당도 영역에서는 안면 타당도와 요인분석을 통한 내용 타당도 확립 등 두 가지 방법이 주로 사용되었으며, 12편에서는 타당도에 관한 언급이 전혀 없는 것으로 제시하고 있다.

국내에서 교사의 통합 태도를 검사하기 위하여 활용되었던 도구에 대하여 살펴보면 먼저 Larrivee와 Cook(1979)의 ATMS(Attitudes Toward Mainstreaming Scale)가 만든 도구를 Robert와 Pratt(1988)이 5개 하위 영역으로 재구성한 것을 김현숙(1996)이 번안 활용하였다. 김현숙이 활용한 ATMS의 반분 신뢰도는 .92로 매우 높은 신뢰도를 보였으며, 모두 30개 문항으로 구성되었다. 그러나 국내 적용 과정에서 내용 구성타당도에 대한 검정의 절차를 거치지 않는 것 같으며, 그 이후 많은 연구자들은 이 도구를 활용하여 국내 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 태도를 비교하는데 활용하였다(이미자, 2005; 이희정, 2003; 차영희, 2001; 이진기, 2001 등). 이 도구를 활용한 다른 국내 연구에서는 연구자 개인의 의도와 목적에 따라 검사 항목의 추가 및 삭제를 통하여 보완하여 사용한 경우가 많이 있다(문만석, 2006; 김광석, 2005; 김상중, 2004; 황병숙, 2002; 이경자, 2002; 김희정, 2004; 김경옥, 2005; 권도연, 2005).

다음으로 많이 활용되고 있는 검사도구로는 Cochran(1999)의 STATIC(Scale for Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms)로 이는 통합교육에 대한 교사의 태도를 측정하기 위하여 고안되었다. 이 검사 도구는 20개 항목으로 구성되어 있으며, 5점

척도로 구성되어 있다. 국내에서도 윤혜영(2004)은 학습장애아동 통합교육에 대한 초등학교 일반교사와 특수교사의 태도 비교에서 활용하였으며, 하위 요인으로 통합교육의 유익성, 통합교육의 전문가적 측면, 통합교육의 철학적 측면, 통합교육의 지원적 측면의 요인으로 구성되어 있다. 또한 김재란(2002)은 특수학급 아동의 일반학급 통합에 대한 교사의 태도 연구에서 STATIC를 활용하였다. 또한 박용수(2000)가 일반 교사와 특수교사의 통합교육에 대한 태도 연구에서 활용되기도 하였다.

다음으로 많이 활용되고 있는 도구로는 김정권(1997)의 완전통합교육의 학교 교육 재구조화에 수록된 통합교육 운영을 위한 조사 1, 2이다. 이는 신진숙(1998)이 완전통합교육에 대한 교사의 인식 연구에서 활용한 것으로 도구의 신뢰도는 .83으로 비교적 높은 신뢰도를 보였다. 이 도구는 개발된 이후 많은 학위 논문에서 통합교육에 대한 교사의 태도 검사를 위해 활용되었다(김현민, 2005; 성정아, 2004; 이정옥, 2004; 유태수, 2003; 전점순, 2003; 김명숙, 2002; 박진호, 2002; 이유숙, 2001; 장보원, 2001; 김연지, 2001; 천성혜, 2001; 김영옥, 2001).

그 외 외국에서 개발된 통합교육에 대한 교사의 태도를 연구한 도구로 ORM (Opinions Relative to Mainstreaming scale)은 Larrivee와 Cook(1979)가 일반 학급에 장애아동의 통합에 대한 교사의 태도를 알아보기 위하여 만든 것으로 검사 도구는 통합에 대한 태도의 8개 가설적 측면에서 항목들이 구성되었다(Antonak & Larrivee, 1995).

- 일반 교육에 대한 관점
- 통합에 대한 철학
- 장애를 가진 학생의 사회적, 정서적 그리고 인지적 발달에 대한 일반 교실 배치의 효과
  - 비 장애 아동에 대한 유사한 효과
  - 장애 학생의 학급 행동
  - 장애 학생의 인지적 기능
  - 장애 학생 부모에 관한 관점
  - 장애 학생 지도에 대한 통합학급 교사의 지각된 능력

41개 항목을 가진 초기의 척도는 선행 연구 자료의 항목과 척도 분석을 통해 30개로 줄였다. 척도에 있어 통합에 대한 기준은 항목 대 전체 점수 상관계수가 .30과 같거나 이상이었다.

Antonak와 Larrivee(1995)는 ORM에 대한 개정판을 제작하였다. 개정된 ORM은 ORI(Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities scale)로 불리어진다(Antonak & Larrivee, 1995). 물론 개정판에서도 이전에 활용된 문항들이 대부분 수용되었으나, 모든 항목은 보다 통합적이고 현실적인 용어를 활용하여 수정하였다. 수정된 검

사 도구의 타당성 분석을 위하여 요인분석을 하였으며, 4가지 하위 요인으로 구성된 것으로 나타났다. 첫 번째 요인은 통합의 장점(benefits of Integration)요인으로 8개의 문항을 포함하고 있다. 대표적인 문항으로는 ‘장애 학생의 통합은 비장애 아동에게 도움이 될 수 있다.’ 그리고 ‘장애 학생의 통합은 장애아동의 사회적 자립심을 향상시키지 않을 것이다.’ 등이 포함되어 있다.

두 번째 요인으로는 통합 학급 관리로 명명되었고, 통합된 학급에서 학생의 행동과 학급 관리 절차에 관련된 항목들이다. 세 번째 요인은 장애 학생 교수 능력에 대한 인식으로 명명되었으며 3개의 항목을 포함하고 있다. 네 번째 요인은 특수 대 통합된 일반 교육으로 명명되었으며, 4개 항목을 포함하고 있다.

다음으로 국내에서도 활용되었던 STATIC(Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms)는 장애아동에 대한 교사의 태도에서 차이를 검증하기 위하여 Cochran(1997)로부터 개발되었다. STATIC는 두개의 부분으로 구성되어있는데 인구 통계학적 항목과 통합에 관련된 4가지 요인에 기초한 20개 항목의 문항이다. 조사 항목은 강한 부정에서 강한 긍정의 범위에 따른 6점 리커트식 반응 체제로 평가되었다.

인구 통계학적 변인에는 성, 최종 학력, 지역적 특성, 교실의 형태와 학년 그리고 교직경력, 통합교육 경력, 학급 규모, 입급된 장애학생의 수를 포함하고 있으며, 통합에 관련된 4가지 하위 요인으로는 통합교육의 유익성, 통합교육의 전문가적 측면, 통합교육의 철학적 측면, 통합교육의 지원적 측면으로 구성되어 있다(윤혜영, 2004).

이상의 통합교육에 대한 교사 태도의 측정 도구들은 하위 요인으로 포함하고 있는 항목들의 유사점과 차이점을 볼 수 있다. 대체로 통합교육의 효과, 통합교육의 철학적 측면 등은 공통적 특성으로 보이나 다른 요인들 즉, 장애아동 교수에 대한 능력 인식, 통합교육의 지원적 측면 등은 차이점으로 볼 수 있다. 선행 연구 결과들을 살펴볼 때 통합교육에 대한 교사의 태도는 다양한 요인들에 의해 영향을 받을 수 있으며, 특히 교수 능력에 대한 인식, 통합교육의 지원적 자료의 활용 가능성 등이 매우 많은 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 본 연구에서는 통합교육에 대한 교사 태도 측정 도구의 하위 항목들과 선행 연구 결과를 바탕으로 하여 신뢰도와 타당도가 확보된 통합교육에 대한 교사 태도 측정 도구를 개발하고자 한다.

## 2. 연구의 목적

통합교육에 대한 교사 태도 측정 도구 개발을 위하여 설정된 연구목적은 다음과 같다.

첫째, 개발된 통합교육에 대한 교사 태도 측정 도구의 타당도와 신뢰도는 어떠한지 알아본다.

둘째, 교사의 배경 변인에 따른 통합교육에 대한 태도는 어떠한지 알아본다.

셋째, 교사의 통합태도에 영향을 미치는 변인간 관계 모형을 개발 한다.

## II. 연구 방법

### 1. 연구 대상

통합교육에 대한 교사 태도 측정 도구 개발을 위한 본 연구의 대상은 대구광역시 소재 초등학교에 근무하는 교사들을 대상으로 하였으며, 전체 연구 대상 교사는 5개 학교 178명이 응답하였으나, 결측값이 있는 24명을 제외하고 최종 분석 대상은 154명이었다. 연구 대상에 대한 구체적인 내용은 아래 <표 II-1>과 같다. 연구 대상에 대한 배경 변인은 Cochran(1997)의 STATIC(Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms)에서 제시된 인구 통계학적 변인을 활용하였다.

<표 II-1> 연구 대상자 현황

항 목		빈도	백분율
계		252	100
성 별	남	13	8.4
	여	141	91.6
학교 주변 환경	아파트 거주 아동이 80%이상	105	68.2
	아파트 거주 학생이 31-79%	10	6.5
	아파트 거주 학생이 30%미만	39	25.3
학력	4년제 대학 졸업	134	87
	석사 학위 소지	20	13
교직 경력	5년 이하	48	31.2
	5년 이상 -10년 미만	22	14.3
	10년 이상 - 20년 미만	36	23.4
	20년 이상	46	29.9
통합학급 경력	없음	70	45.5
	1년	25	16.2
	2년	20	13.0
	3년 이상	39	25.3
현재 통합된 장애아동	없음	114	74.0
	1명	36	23.4
	2-3명 정도	4	2.6
주변 장애아동 유무	있다	25	16.2
	없다	129	83.8
	없음	117	76.0
특수교육관련 연수 이수 정도	30시간 정도	12	7.8
	60시간 정도	23	14.9
	120시간 이상	2	1.3

## 2. 연구 도구

통합교육에 대한 교사의 태도 측정을 위한 도구는 Antonak와 Larrivee(1995)의 ORI(Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities scale)와 Cochran(1997)의 STATIC(Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms) 그리고 통합교육에 대한 교사 태도에 관련된 선행연구 결과 교사의 태도에 영향을 미치는 것으로 제시된 교육 환경 관련 항목들을 추가하여 총 57개 문항을 개발하였다. 문항에 대한 응답 형식은 6점 척도를 활용하여 '매우 긍정'에서 '매우 부정'까지로 하였으며, 애매한 응답을 없애기 위해 '보통'의 응답항목은 넣지 않았다.

개발된 문항들은 타당성과 신뢰도 검정을 위하여 아래와 같은 방법을 활용하였다.

### 1) 평가 영역별 문항 선정 절차

문항 선정은 각 측도에 있는 문항을 포함시키거나 삭제하기 위한 의사결정의 과정으로 항목 분석과 요인분석을 통해 진행된다.

문항 분석은 검사 항목 중에서 삭제 기준으로 낮은 변별력과 낮은 상관관계를 가진 문항을 선택하기 위하여 수행되었다. 분석 내용은 반응 빈도인 난이도 지수, 문항 변별력으로 문항 전체 점수의 높은 집단과 낮은 집단 사이의 T-검정, 항목과 전체 측도의 상관계수, 항목-항목 상관계수 그리고 선정된 문항과 전체 상관계수를 분석하였다.

#### ① 문항 난이도 분석

문항 난이도는 문항의 어렵고 쉬움을 나타내는 지표로서 문항에 대한 총 응시자들 중 정답을 한 응답자의 비율로 나타낸다. 즉, 1번 문항의 난이도가 .3이고, 2번 문항의 난이도가 .5라면 1번 문항이 2번 문항에 비해 어려운 문항이라고 할 수 있다. Cangelosi(1990)는 문항난이도가 0.25 미만이면 어려운 문항, 0.25 이상 ~ 0.75 미만이면 적절한 문항, 0.75 이상이면 쉬운 문항으로 문항난이도에 의하여 문항을 평가하는 기준을 제시하였으며, 미국의 ECFMG(Educational Commission for MCal Graduates)의 경우 난이도가 0.15 미만이거나 .85이상인 문제는 삭제하는 것으로 알려져 있다(장성훈 외, 1998 재인용). 태도 측정의 경우에는 문항 난이도 지수는 문항에 대하여 응답자들이 공통적으로 반응한 대상자의 비율을 반영하며(Antonak & Livneh, 1988), 극단 값을 가진 항목은 모두가 공통적으로 가진 태도이거나 또는 거의 가지고 있지 않는 태도를 나타내며, 이러한 문항을 포함하는 것은 측도의 신뢰도를 낮추는 경향이 있다(Antonak & Livneh, 1988).

본 연구는 장애 학생의 통합에 대한 교사 태도를 측정하는 것으로 정답의 개념이 존재하지는 않지만 긍정과 부정의 태도를 확인할 수 있는 문항들로 구성될 필요성이 있다. 따라서 각 하위 측도의 문항들이 적절한 반응 빈도를 가지는 것이 필요하며, 이러한

적절한 반응빈도는 난이도의 개념으로 해석할 수 있다. 따라서 문항의 난이도는 특정 문항에 있어 반응 빈도가 부정적인 응답자의 비율로 제시하였고, 모든 응답자가 긍정 또는 부정적 측면에서 0.15미만 또는 0.85 이상의 빈도를 나타내는 문항은 삭제하였다.

본 연구에서 개발한 문항에 대한 응답자의 반응 빈도를 분석해 본 결과 ‘장애를 가진 학생의 통합은 비 장애 아동들에게 타인에 대한 이해력과 수용력을 증진시킨다.’는 문항의 경우 응답자의 13%만이 반대 의사를 나타내고, 87%의 응답자가 긍정의 의사를 표현함으로써 태도 검사 문항으로서 적절하지 못함을 나타낸다. 따라서 이와 같은 반응을 보인 12개 문항은 난이도에 측면에서 의미가 없는 것으로 나타났다. 즉, 대부분의 응답자가 긍정 또는 부정적 측면에서 응답함으로써 태도 검사의 적절성을 나타낼 수 없는 문항들로 판단되어 삭제하였다. 따라서 남은 문항은 모두 45문항이었다.

#### ② 요인분석을 통한 내용 구성의 타당도 검증

항목 선택의 다음 단계로 탐색적 요인분석을 통해 요인량을 검토하는 것이다. 요인 분석은 주성분 분석(Principal component)법을 활용하였으며, 요인 수 결정은 고유 값(eigenvalue)을 기준으로 활용하였다. 또한 수집된 자료가 요인분석에 적합한지 여부를 판단하기 위해서 KMO의 표본 적합도 점검과 Bartlett's Test검정을 통하여 확인하였다. KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)의 MSA(Measure of Sampling Adequacy)는  $.850 > \alpha = .05$ 이므로 KMO의 MSA가 0.7이상이면 약간 좋음을 의미하고, 0.9이상인 경우 아주 이상적임을 나타낸다(김계수, 2007)는 주장에 근거할 때 본 자료는 요인분석을 계속할 수 있음을 나타내었고, Bartlett은 “귀무가설( $H_0$ ) : 모상관행력은 단위행렬이다.”여부를 판단하는 것으로  $p = .000 < \alpha = 0.05$ 에서 단위행렬이 아니라는 충분한 증거를 보여주기 때문에 요인분석을 계속 진행할 수 있다. 부하량은 요인이 해당변수를 설명해 주는 정도를 의미하는 것으로 일반적으로 요인 부하량의 절대값이 0.4이상이면 유의한 변수로 간주하고 0.5를 넘으면 아주 중요한 변수라고 할 수 있다. 그러나 표본의 수와 변수의 수가 증가할수록 요인 부하량의 고려수준은 낮추어야 한다(김계수, 2007). 따라서 본 연구의 경우 사례수가 154명으로 요인 부하량은 0.45이상이면 유의한 것으로 판단할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 요인 부하량이 .5이상인 문항을 선정하였다. 또한 베리맥스 회전법을 활용한 성분행렬 결과 13개 요인으로 분류되었으나, 어떤 요인에도 .5이상의 부하량을 보이지 않은 4개 문항을 삭제하였으며, 요인분석의 목적은 변수의 수를 줄이는 데 있으므로 요인분석 결과 요인별 설명력을 살펴본 결과 한 개 요인의 설명량이 3% 미만인 문항은 삭제하여 다시 분석을 하였다.

최종적으로 선정된 요인별 문항은 <표 II-2>와 같다. 1요인에 포함된 항목들은 통합교육에 대한 철학, 필요성에 대한 인식 등으로 통합교육에 대한 태도로 볼 수 있으며, 2요인에 포함된 항목들은 통합교육이 장애아동과 비장애 아동에게 가질 수 있는 사회정서적 측면에서의 효과성으로 나타내고 있다. 따라서 통합의 사회정서적 효과로 명명



하였으며, 3요인에 포함된 항목들은 통합교육이 장애아동과 비장애 아동에게 가질 수 있는 학문적 측면의 효과성을 측정하고 있다. 따라서 3요인은 통합교육의 학문적 효과로 명명하였다.

<표 II-2> 항목별 요인 분석 결과

항목	1	2	3	4	5
아동들이 지적으로나 육체적으로나 그리고 심리학적으로 다를 지라도 모든 아동들은 통합 환경에서 배울 수 있다.	.693				
통합교육은 바람직한 교육적 실행이다.	.668				
모든 학생들은 정규학급에 있어야 할 권리를 가지고 있다.	.672				
영재아, 보통아, 그리고 정인지체 학생을 같은 학급에서 가르치는 것이 가능하다.	.585				
통합교육은 필요한 교육 실천으로 충분히 성공적으로 유지될 수 있다.	.761				
장애학생은 가능한 한 일반교실에서 활동할 수 있는 기회를 주어야 한다.	.763				
일반 교실 교사들은 장애 학생과 활동하기 위해 필요한 능력을 가졌다.	.616				
일반학급에 배치된 장애학생은 비장애 학생에 의해 더욱 고립될 것이다.		.622			
장애학생의 존재가 비 장애 학생의 측면에서 차이에 대한 수용력을 촉진하지 않을 것이다.		.729			
특수학급으로의 분리는 장애학생의 사회적 그리고 정서적 발달에 유리한 효과를 가진다.		.778			
통합교육은 장애학생의 정서적 발달에 부정적 효과를 가질 것이다.		.764			
일반교실에서 증가된 자유는 장애 학생에게 보다 많은 혼란을 만든다.		.621			
장애학생의 통합은 비장애 학생에게 도움이 될 수 있다.			.702		
일반교실에 존재하는 어려운 과제들은 장애학생의 학문적 성장을 촉진시킬 것이다.			.699		
대부분 장애학생은 그들의 과제를 완수하기 위해 적절한 노력을 할 것이다.			.521		
장애학생은 통합교육에서 보다 좋은 교육을 받을 수 있다.			.718		
장애 학생은 특수학급에서 보다는 일반 교실에서 보다 빠르게 학문적 기능을 개발할 것이다.			.632		
일반학급에 장애학생의 배치는 비 장애학생의 학습을 방해한다.				.822	
장애학생은 통합학급을 무질서하게 만든다.				.827	
장애학생이 필요로 하는 추가적인 주의는 다른 학생에게 손해가 될 것이다.				.563	
나는 장애아동을 가르칠 때 쉽게 좌절한다.					.780
장애아동이 나의 반 학생이 될 것이라는 것을 알게 될 때 걱정스러워진다.					.793
나는 인지적으로 부족한 학생을 가르치는데 어려움이 있다.					.728

4요인은 장애학생에 대한 교사의 인식으로 장애아동의 통합이 가져올 수 있는 학급 경영상의 문제점으로 장애아동에 대한 교사들의 인식을 측정할 수 있다. 따라서 4요인은 장애아동에 대한 인식으로 명명하였다. 그리고 마지막 5요인은 장애아동 지도에 대한 자신감을 묻는 문항들로 장애아동의 지도에 대한 자신감 요인으로 분류하였다.

다음으로 측정도구의 문항 변별도 지수를 확인하였다. 전형적인 평가 분석에서 문

항 변별도 지수는 문항의 성취도가 높거나 낮은 집단의 반응자를 구별할 수 있을 것인가를 결정하기 위하여 활용되었다. 태도 측도에서 문항 변별도 지수는 문항에 대한 태도를 공통적으로 가지고 있다고 반응한 대상자 집단의 비율에서 차이로 계산된다. 즉, 측도 점수(문항 전체)를 활용하여 긍정적 또는 부정적 집단으로 범주화할 수 있으며, 높은 점수 집단은 긍정적 집단, 낮은 점수 집단은 부정적 집단으로 구분된다. 태도 측정 점수에 있어 상위 집단과 하위 집단 사이의 평균 차이를 검정하기 위하여 t-검정을 활용하였다. 낮은 변별력을 가진 문항(유의수준 .05에서 집단 간 차이가 없는 문항)은 공식적인 도구에서는 삭제되어야 한다.

<표 II-3> 검사도구의 변별도

측정 영역	측정문항	변별도			
		부정 평균	긍정 평균	t-값	유의 확률
통합 태도	아동들이 지적적으로나 육체적으로나 그리고 심리학적으로 다를 지라도 모든 아동들은 통합 환경에서 배울 수 있다.	3.21	4.87	9.67	.000
	통합교육은 바람직한 교육적 실행이다.	2.80	4.85	10.86	.000
	모든 학생들은 정규학급에 있어야 할 권리를 가지고 있다.	2.97	5.10	10.34	.000
	영재아, 보통아, 그리고 정인지체 학생을 같은 학급에서 가르치는 것이 가능하다.	1.90	4.08	10.12	.000
	통합교육은 필요한 교육 실천으로 충분히 성공적으로 유지될 수 있다.	2.46	4.56	11.88	.000
	장애학생은 가능한 한 일반교실에서 활동할 수 있는 기회를 주어야 한다.	2.87	4.83	12.00	.000
사회 적 효과	일반 교실 교사들은 장애 학생과 활동하기 위해 필요한 능력을 가졌다.	2.09	3.89	8.13	.000
	일반학급에 배치된 장애학생은 비장애 학생에 의해 더욱 고립될 것이다.	3.13	4.13	6.28	.000
	장애학생의 존재가 비 장애 학생의 측면에서 차이에 대한 수용력을 촉진하지 않을 것이다.	3.07	4.39	8.26	.000
	특수학급으로의 분리하는 장애학생의 사회적 그리고 정서적 발달에 유리한 효과를 가진다.	2.70	4.16	10.32	.000
	통합교육은 장애학생의 정서적 발달에 부정적 효과를 가질 것이다.	3.20	4.43	8.67	.000
	일반교실에서 증가된 자유는 장애 학생에게 보다 많은 혼란을 만든다.	2.94	4.01	7.38	.000
학문 적 효과	장애학생의 통합은 비장애 학생에게 도움이 될 수 있다.	3.13	4.77	8.15	.000
	일반교실에 존재하는 어려운 과제들은 장애학생의 학문적 성장을 촉진시킬 것이다.	2.83	4.54	10.39	.000
	대부분 장애학생은 그들의 과제를 완수하기 위해 적절한 노력을 할 것이다.	2.38	4.63	9.71	.000
	장애학생은 통합교육에서 보다 좋은 교육을 받을 수 있다.	2.27	4.56	12.48	.000
장 애 인 식	장애 학생은 특수학급에서 보다는 일반 교실에서 보다 빠르게 학문적 기능을 개발 할 것이다.	1.97	4.43	13.43	.000
	일반학급에 장애학생의 배치는 비 장애학생의 학습을 방해한다.	1.71	4.26	13.65	.000
	장애학생은 통합학급을 무질서하게 만든다.	1.93	4.56	15.58	.000
	장애학생이 필요로 하는 추가적인 주의를 다른 학생에게 손해가 될 것이다.	2.18	3.84	9.27	.000
지 도 자 감	나는 장애아동을 가르칠 때 쉽게 좌절한다.	1.93	4.37	15.13	.000
	장애아동이 나의 반 학생이 될 것이라는 것을 알게 될 때 걱정스러워진 다.	1.69	4.16	11.12	.000
	나는 인지적으로 부족한 학생을 가르치는데 어려움이 있다.	1.93	3.98	10.02	.000

상위 집단과 하위 집단에 대한 구분 기준은 연구자와 문헌에 따라 다양하게 제시되고 있으나, 전통적으로 27%의 기준을 활용하고 있다(Curenton, 1957; 황인홍, 2000 재인용). t-검정 결과는 항목의 포함과 삭제를 결정하는데 활용된다. 즉, 집단 간 통계 검정 결과 통계적으로 유의한 수준( $p < 0.05$ )인 항목을 결정하였다. 문항의 난이도와 변별도에 대한 구체적인 내용은 <표 II-3>에 제시되었다. 검사 문항의 변별도에 대한 분석 결과 변별도가 적절한 것으로 나타났다.

② 검사 도구의 신뢰도

신뢰도란 동일한 집단에 대한 측정 결과의 일관성을 의미하는 것으로 본 연구에서는 내적 일치도 방법에 의한 신뢰도를 활용하였다.

신뢰도(Reliability)는 측정한 다변량 변수 사이의 일관된 정도를 의미하는 것으로 하나의 개념에 대하여 여러 개의 항목으로 구성된 척도를 이용할 경우에 해당 문항을 가지고 가능한 모든 split-half reliability를 구하고 이들의 평균치를 산출한 것이 알파계수(Chronbach's Alpha)이다. 문항 전체 수준인 경우 알파계수가 .5이상, 개별 문항 수준인 경우 .9이상이면 신뢰도가 높다고 할 수 있으며, 일반적으로 알파계수가 .7이상이면 신뢰도에는 문제가 없다고 해석한다(김계수, 2007). 특히 사회 과학 분야에서는 알파 값이 0.6이상이면 신뢰성이 있다고 할 수 있다(강병서, 김계수, 2006).

<표 II-4> 검사 도구의 신뢰도

통합태도	사회 정서적 효과	학문적 효과	장애 인식	지도 자신감	전체
7 문항	5 문항	5 문항	3 문항	3 문항	23 문항
.8649	.7894	.7969	.7573	.7368	.8867

3. 연구 절차

본 연구의 목적을 위한 검사는 통합교육에 대한 교사들의 태도를 측정하기 위한 것으로 통합학급 및 일반 학급 담당 교원을 대상으로 하였다.

또한 설문 내용에 대한 정확한 이해와 솔직한 응답을 유도하기 위하여 연구자가 직접 각 학교를 방문하여 본 연구의 목적과 설문 조사에 응답하는 방법을 상세히 안내하고 본 검사를 실시하였다.

본 설문지는 A4사이즈의 종이에 인쇄된 형태로 제공되었으며, 응답은 지필 형식을 활용하였다. 설문에 소요된 시간은 약 20분 내외로 선생님들이 충분히 반응할 수 있도록 여유를 주었다.

#### 4. 자료 분석

수집된 자료의 통계적 처리를 위하여 통계 프로그램인 SPSS 12.0을 활용하였다. 검사도구의 타당성 분석을 위해서는 문항의 난이도를 빈도분석을 통해 확인하였으며, 요인분석을 통해 문항별 내용 구성 타당도를 확보하였다. 그리고 변별도 분석을 위해 상하위 집단 27%에 대한 t-검정을 실시하였으며, 신뢰도 분석을 위한 알파계수를 활용하였다.

연구 목적 2에 대한 결과 분석에서는 T-검정 또는 일원배치분산분석을 활용하였다. 마지막으로 연구목적 3을 위해서는 회귀분석을 실시하였다.

### III. 연구 결과 및 논의

연구 목적에 제시된 순서에 따라 본 연구의 결과를 살펴보면 아래와 같다.

#### 1. 교사의 배경 변인에 따른 통합교육에 대한 태도 분석

##### 1) 교사의 배경 변인에 따른 통합교육에 대한 태도 분석

통합교육에 대한 교사들의 배경 변인에 따른 태도 분석 결과를 <표 III-1>에 제시하였다.

통합교육에 대한 교사의 배경 변인에 따른 분석 결과 교육환경 변수는 교사들의 통합교육에 대한 태도에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 선행 연구에서 제시되지 않는 것으로 아동들의 수준이 장애아동과 차이가 보다 크게 발생함으로써 장애아동의 통합에 대하여 보다 부정적인 태도를 가질 수 있음을 나타낸다.

그 이외의 배경 변인인 성별, 학력, 교직 경력, 통합학급 담임 경력, 학급에 장애 아동의 유무 여부 그리고 주변 장애아동 여부, 연수 이수 정도 등은 큰 영향을 미치지 않는 변인들로 나타났다. 이러한 결과들은 성별에 있어서는 국내에서 연구된 연구 결과에서는 교사들의 통합교육에 대한 태도에 있어서 성적인 차이는 존재하지 않는다(김정숙, 2006; 김대현, 2006; 문만석, 2006; 김광석, 2005; 이미자, 2005; 박미혜, 2003; 송경미, 2003; 유태수, 2003; 이영의, 2003; 장보원, 2001; 이유숙, 2001; 신경화, 2001; 천성혜, 2001)는 연구 결과와 일치하며, 교직 경력에 있어서는 교육 경험은 교사의 태도에 중요하게 관련되지 않는다(Avramidis et al., 2000; Leyser, Volkan & Ilan, 1989; 김정숙, 2006; 김대현, 2006; 문만석, 2006; 권도연, 2005; 김현민, 2005)는 연구 결과와 일치하는 것으로 나타났다. 그리고 연수 이수에 있어서는 많은 연구들이 특수교육에 대한 지식이

많을수록 통합문제에 대하여 필연적으로 동의하지는 않지만 장애학생의 수용성은 증가한다는 것을 보였다(Bennett, 1996; George, George, Gersten, & Grosenick, 1995; 유태수, 2003; 이영의, 2003; 박진호, 2002; 이유숙, 2001; 박병진, 2001; 차영희, 2001; 신경화, 2001). 그러나 일부 연구들은 연수의 유무가 통합교육에 대한 태도에 영향을 미치지 않는 것으로 제시하고 있다(이미자, 2005; 송경미, 2003; 전점순, 2003; 박진호, 2002).

<표 III-1> 통합교육 대한 교사들의 태도 분석

구분	변인	항목	교사수	평균	표준편차	F값 (t값)	유의확률	사후분석(Scheffe) 유의수준 .05에 대한		
								1	2	3
교사 관련 변인	성별	남	13	25.61	5.79	.088	.930			
		여	141	25.76	5.90					
	학교 환경	아파트80%이상	104	24.97	6.16	3.196	.044	24.97		
		아파트30%이상	10	26.50	5.21			26.50		26.50
		아파트30%미만	39	27.76	4.89					27.76
	학력	대졸	134	25.76	5.78	.002	.966			
		석사학위소지	20	25.70	6.60					
	교직 경력	5년 미만 5년-10년 미만 10년-20년 미만 20년 이상	38	26.13	4.38	.919	.434			
			30	24.16	5.43					
			36	25.88	6.34					
			46	25.74	5.91					
	통합 담당 경력	없음 1년 2년 3년 이상	70	26.00	5.66	.822	.484			
			23	24.26	5.09					
			20	26.95	5.64					
			39	25.51	6.87					
학급 장애 아동 수	없음 1명 2-3명	114	25.85	6.01	1.902	.153				
		36	24.86	5.39						
		4	30.75	3.59						
장애 진지 유무	있다 없다	25	26.88	5.58	1.098	.296				
		129	25.53	5.92						
연수 정도	전혀 없음 30시간 정도 60시간 정도 120시간 이상	117	25.42	5.68	.793	.499				
		12	27.16	7.88						
		23	26.91	5.90						
		2	23.00	2.82						

또한 접촉에 있어서 Leyser et al.(1994)은 장애아동과의 많은 경험을 가진 교사들은 거의 경험이 없거나 적은 경험을 가진 교사들보다 통합에 대하여 현저하게 선호하는 태도를 가졌다고 주장한다. 그러나 사회적 접촉 그 자체로는 호의적인 태도를 만들지는 않는다는 것에 주목하는 것이 중요하다. Center와 Ward(1987)로부터 수행된 다른 연구는 초등학교 교사는 특수학급이 그들의 학교에 배치되지 않았을 때 통합에 대하여 보다 관대하였다는 것을 보였으며, 장애를 가진 아동과의 접촉 경험은 보다 긍정적 태도의 형성을 가져오지는 않는다고 주장한다. 또한 국내 연구에서도 김대현(2006)은 통합교육에 대한 경험이 있는 교사들이 경험이 없는 교사보다 통합교육에 대한 자아인식에는 긍

정적이나 통합학급에서의 학습지도, 생활지도에 대한 인식에서는 차이가 없음을 제시하였다. 또한 다른 연구들(김경옥, 2005; 이미자, 2005; 현종미, 2005; 김상중, 2004; 윤혜영, 2004)도 통합학급의 지도 경력은 통합교육에 대한 인식에 차이를 가져오지는 않는다고 주장하였다. 특히, Forlin(1995)은 현재 통합교육을 하고 있는 교사와 그렇지 않는 교사들 사이에 차이가 있다고 지적하면서 현재 지도하지 않는 교사들은 장애아동과 통합된 아동을 지도하는 것이 비슷한 정도의 무게일 것이라고 믿었다. 그러나 통합교육에 현재 참여하고 있는 교사들은 통합된 아동을 지도하는 것보다 장애아동을 지도하는 것이 보다 큰 무게로 고려하였다. 그러므로 이러한 연구는 장애아동과의 접촉 경험은 스트레스 요인에 기여하여 통합에 대한 호의적 수용을 촉진하지 않을 것이라고 지적하였다.

2) 교사 배경 변인에 따른 통합의 사회·정서적 효과에 대한 인식

교사의 배경 변인에 따른 통합의 사회 정서적 효과에 대한 인식을 분석한 결과는 아래 <표 III-2>에 제시하였다.

<표 III-2> 비장애 학생들의 장애학생과의 접촉 빈도

구분	변인	항목	교사수	평균	표준편차	F값 (t값)	유의확률	사후분석(Scheffe) 유의수준 .05에 대한		
								1	2	3
교사 관련 변인	성별	남	13	17.30	2.35	.020	.889			
		여	141	17.14	4.00					
	학교환경	아파트80%이상	104	16.35	3.80	7.22	.001	16.35		
		아파트30%이상	10	18.00	4.78			18.00	18.00	
		아파트30%미만	39	19.00	3.27			19.00		
	학력	대졸	134	17.09	3.78	.290	.596			
		석사학위소지	20	17.60	4.63					
	교직경력	5년 미만	38	18.21	2.98	2.964	.034	18.21		
		5년-10년 미만	30	17.50	3.35			17.50		
		10년-20년 미만	36	17.47	4.74			17.47		
		20년 이상	46	15.82	3.95			15.82		
	통합담당 임경력	없음	70	16.98	3.38	.776	.509			
		1년	23	17.82	4.13					
		2년	20	17.85	4.47					
		3년 이상	39	16.56	4.30					
학급장애아동 수	없음	114	16.94	3.82	1.012	.366				
	1명	36	17.94	3.96						
	2-3명	4	16.25	5.31						
장애친 지유무	있다	25	15.80	3.95	3.726	.055				
	없다	129	17.42	3.83						
특수연 수이수 정도	전혀 없음	117	17.45	3.91	1.079	.360				
	30시간 정도	12	15.58	4.83						
	60시간 정도	23	16.56	3.24						
	120시간 이상	2	16.50	.70						

통합교육이 장애아동의 사회 정서적 발달에 가져올 수 있는 영향에 대한 교사들의 인식을 배경 변인에 따라 비교 분석한 결과 학교 환경 변인과 교육 경력 변인에서 유의미한 차이를 보였다. 즉, 학교의 교육 환경 수준이 아파트가 대부분이 사회 경제적 수준이 높은 지역에서 근무하는 교사들의 인식이 학교의 교육 환경 수준이 아파트가 적은 수준인 사회 경제적 수준이 낮은 지역에서 근무하는 교사들의 인식이 보다 긍정적인 것으로 나타났다. 이러한 현상에 대한 원인적 분석의 필요성이 제기되고 있다.

교육 경력에 있어서는 20년 이상의 교육 경력을 가진 교사들이 장애아동이 통합교육을 통해 사회 정서적으로 보다 유리한 혜택을 가질 수 있을 것이라는 가정에 대하여 부정적인 인식을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과들은 교육 경력에 따라 통합교육에 대하여 부정적 인식을 갖는다는 연구 결과들 즉, Leysen et al.(1994)는 일반적으로 14년 또는 그 이하의 교육 경력을 가진 교사들이 14년 이상의 경력을 가진 교사들과 비교하였을 때 통합에 대한 태도에서 현저하게 높은 긍정적 점수를 나타낸다는 것을 알게 되었다. 그러나 교직 경력에 있어 1년과 4년, 5년과 9년 그리고 10년과 14년 사이의 교육 경력을 가진 교사들 사이에서 통합에 대한 태도에서 현저하게 차이를 나타내지 않았다. Center(1993)의 연구는 통합에 대한 교사의 태도는 교육경력이 많아질수록 부정적으로 향상되어간다고 지적한 결과로 어느 정도 설명이 가능할 것이다.

### 3) 교사 배경 변인에 따른 통합교육의 학문적 효과에 대한 인식

교사의 배경 변인에 따른 통합교육의 학문적 효과에 대한 인식을 분석한 결과 <표 III-3>에 제시하였다.

통합교육의 학문적 효과에 대하여 교사들의 배경 변인에 따른 차이는 없는 것으로 나타났다. 대체로 전체 항목이 5문항으로 총점 30점에 비교하여 보면 대체로 긍정적인 인식을 가진 것을 알 수 있지만, 변인에 따른 차이는 나타나지 않았다. 따라서 일반교사들은 장애아동이 통합교육을 통해 학문적으로 효과를 가질 수 있다는 원칙에는 찬성을 하고 있으나, 배경 변인에 따른 차이는 나타나지 않는 것으로 나타났다.

### 4) 교사 배경 변인에 따른 장애아동에 대한 인식

교사 배경 변인에 따른 장애아동에 대한 인식을 분석한 결과 <표 III-4>에 제시하였다.

장애아동에 대한 인식에 있어서는 성별, 학교 환경 변수와 교직 경력에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 성별에 있어서는 남교사들이 여교사에 비하여 장애아동에 대하여 보다 긍정적 인식을 가지고 있는 것으로 나타났다. 학교 환경 변수와 교직 경력 변수에 따른 결과는 통합교육이 장애아동의 사회 정서적 성장에 미치는 효과에 대한 결과와 비슷한 유형의 결과가 나타났다. 교사들이 근무하는 학교의 환경이 사회 경제적으로 높은 지역에서 근무하는 교사들은 장애아동에 대하여 보다 부정적 인식을 가지고 있는

것으로 나타났으며, 교직 경력에 있어서도 20년 이상의 교육 경력을 가진 교사들이 보다 부정적인 장애 인식을 가지고 있는 것으로 나타났다.

<표 III-3> 교사 배경 변인에 따른 통합교육의 학문적 효과에 대한 인식

구분	변인	항목	교사수	평균	표준편차	F값 (t값)	유의확률	사후분석(Scheffe) 유의수준 .05에 대한		
								1	2	3
교사 관련 변인	성별	남	13	18.30	3.14	.004	.947			
		여	141	18.22	4.23					
	학교환 경	아파트80%이상	104	17.96	4.27	.803	.450			
		아파트30%이상	10	18.94	3.68					
		아파트30%미만	39	18.40	4.83					
	학력	대졸	134	18.20	4.16	.062	.804			
		석사학위소지	20	18.45	4.17					
	교직경 력	5년 미만	38	19.21	2.53	2.101	.103			
		5년-10년 미만	30	17.00	4.04					
		10년-20년 미만	36	18.80	4.55					
		20년 이상	46	17.69	4.80					
	통합담 임경력	없음	70	18.58	3.71	.690	.559			
		1년	23	18.34	3.67					
		2년	20	18.45	3.87					
3년 이상		39	17.41	5.29						
학급장 애아동 수	없음	114	18.33	4.21	.807	.448				
	1명	36	17.69	3.93						
	2-3명	4	20.25	4.42						
장애친 지유무	있다	25	18.04	4.10	.065	.800				
	없다	129	18.27	4.17						
특수연 수연 수이 수 정도	전혀 없음	117	18.05	4.20	.386	.763				
	30시간 정도	12	18.75	4.78						
	60시간 정도	23	18.95	3.75						
	120시간 이상	2	17.50	.70						

그러나 성별, 학력, 통합학급 경력, 학급 장애아동 수, 장애친지 유무 등은 통계적으로 유의미한 차이를 나타내지는 않았다. 특히 연수의 경우 연수경험이 가장 많은 집단이 장애아동에 대하여 가장 부정적인 인식을 가지고 있다는 것은 우리나라 연수 체계에 있어 고려해 보아야 할 사항으로 여겨진다. 김경옥(2005)은 연수를 받은 교사들이 통합교육에 대하여 긍정적으로 인식하고 있다는 것을 밝혔으나 특수아동의 행동 및 학업에 대한 인식에 있어서는 연수의 유무 간 차이가 존재하지 않는 것으로 나타났다. 일부 연구들은 연수의 유무가 통합교육에 대한 태도에 영향을 미치지 않는 것으로 제시하고 있다(이미자, 2005; 송경미, 2003; 전점순, 2003; 박진호, 2002). 이러한 결과들은 연수를 통해 통합학급 교사들이 통합교육에 대하여 긍정적 태도를 가질 수 있도록 유도해야 한다는 측면에서 연수 내용에 대하여 제고해볼 필요성이 있을 것으로 여겨진다.



<표 III-4> 교사 배경 변인에 따른 장애아동에 대한 인식

구분	변인	항목	교사수	평균	표준편차	F값 (t값)	유의확률	사후분석(Scheffe) 유의수준 .05에 대한		
								1	2	3
교사 관련 변인	성별	남	13	11.38	2.81	6.22	.014			
		여	141	9.44	2.66					
	학교환경	아파트80%이상	104	9.01	2.67	8.065	.000	9.0192		
		아파트30%이상	10	10.10	3.24			10.1000	10.1000	
		아파트30%미만	39	10.94	2.16			10.9487		
	학력	대졸	134	9.66	2.73	0.400	.528			
		석사학위소지	20	9.25	2.67					
	교직경력	5년 미만	38	10.78	2.33	7.245	.000	10.78		
		5년-10년 미만	30	10.56	2.48			10.56	10.56	
		10년-20년 미만	36	8.86	2.41			8.86		8.86
		20년 이상	46	8.60	2.97			8.60		
	통합담당 임경력	없음	70	9.68	2.26	1.025	.383			
		1년	23	10.08	3.46					
		2년	20	9.90	2.61					
		3년 이상	39	8.97	3.08					
	학급장애 아동 수	없음	114	9.45	2.74	1.033	.358			
1명		36	10.16	2.66						
2-3명		4	9.00	2.70						
장애 친 지 유 무	있다	25	8.72	1.92	3.231	.074				
	없다	129	9.78	2.82						
특수 연 수 이 수 정 도	전혀 없음	117	9.65	2.67	.623	.601				
	30시간 정도	12	9.66	3.47						
	60시간 정도	23	9.56	2.67						
	120시간 이상	2	7.00	1.41						

5) 교사 배경 변인에 따른 통합학급 지도에 대한 자신감 분석

교사의 배경 변인에 따른 통합학급 지도에 대한 자신감을 분석한 결과 <표 III-5>에 제시하였다.

교사들의 통합학급 지도에 대한 자신감은 통합학급 교사들의 통합태도에 대한 연구 결과들에서 교사의 입장에 있어 성공적인 통합을 제공하기 위한 그들 자신의 능력에 대한 자신감이 태도에 가장 관련되어 있다고 주장하고 있다(Bruno, 1996; Landrum & Kauffman, 1992)는 결과에서 알 수 있듯이 자신감 요인은 매우 중요한 것으로 본 연구의 분석한 결과 남자 교사들이 여교사에 비하여 보다 자신감을 가지고 있는 것으로 나타났다으며, 학교 환경 관련 변수에서는 사회 경제적 지위가 상대적으로 낮은 학교군에 근무하는 교사들이 보다 자신감을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과들은 장애아동에 대한 인식과 비슷한 결과로 장애아동의 특이 행동들이 동료 아동들과의 차별성이 상대적으로 적은 학교군에 근무하는 교사들의 태도가 보다 긍정적이었음을 확인할 수 있다. 그 이외의 변인들에 따라서는 평균적으로 차이는 존재하지만 통계적으로 유의미한 차이를 나타내지는 않는 것으로 나타났다.

<표 III-5> 교사 배경 변인에 따른 통합학급 지도에 대한 자신감 분석

구분	변인	항목	교사수	평균	표준편차	F값 (t값)	유의확률	사후분석(Scheffe) 유의수준 .05에 대한		
								1	2	3
교사 관련 변인	성별	남	13	11.53	2.84	7.243	.008			
		여	141	9.33	2.82					
	학교환경	아파트80%이상	104	9.15	3.14	4.156	.018	9.1538		
		아파트30%이상	10	8.90	2.02			8.9000		
		아파트30%미만	39	10.64	2.00			10.6410		
	학력	대졸	134	9.51	2.89	.003	.960			
		석사학위소지	20	9.55	2.87					
	교직경력	5년 미만	38	9.47	2.14	.651	.583			
		5년-10년 미만	30	9.90	2.94					
		10년-20년 미만	36	8.94	3.07					
		20년 이상	46	9.63	3.30					
	통합담당 입경력	없음	70	9.54	2.79	.526	.665			
		1년	23	9.86	2.95					
		2년	20	9.75	3.00					
		3년 이상	39	9.02	3.00					
	학급장애아동 수	없음	114	9.67	2.94	.950	.389			
		1명	36	9.19	2.70					
2-3명		4	8.00	2.44						
장애친유무	있다	25	10.28	2.93	2.090	.150				
	없다	129	9.37	2.86						
특수연수 이수 정도	전혀 없음	117	9.56	2.79	.617	.605				
	30시간 정도	12	9.25	4.04						
	60시간 정도	23	9.21	2.62						
	120시간 이상	2	12.00	4.24						

## 2. 통합교육에 대한 교사의 태도 관련 변인 간 관계

통합교육에 대한 교사의 태도 관련 변인으로 인구통계학적인 배경변인과 더불어 장애아동에 대한 인식, 통합교육이 장애아동의 사회 정서적 그리고 학문적 성장에 미치는 효과에 대한 인식, 그리고 통합학급 운영에 대한 자신감 등의 변인을 고려하였다. 그 구체적인 내용은 <표 III-6>에 제시하였다.

<표 III-6> 교사의 통합태도 관련 변인 간 상관관계

변인	통합태도	사회정서적 기대	학문적 기대	장애아동에 대한 인식	통합학급 지도에 대한 자신감
통합태도	1.000				
사회 정서적 기대	.090	1.000			
학문적 기대	.673**	.154	1.000		
장애아동에 대한 인식	.295**	.412**	.210**	1.000	
통합학급 지도에 대한 자신감	.135	.269**	.165*	.393**	1.000

\* p<.05 \*\* p<.01

통합태도에 대한 관련 변인들의 상관관계를 분석한 결과 장애아동의 학문적 성장에 대한 기대, 장애아동에 대한 인식, 은 매우 높은 상관을 가지고 있는 것으로 나타났으나, 사회 정서적 기대 또는 통합학급 지도에 대한 자신감은 통합태도에 긍정적 상관을 갖지 않는 것으로 나타났다. 반면에 사회 정서적 기대감은 장애아동에 대한 인식 및 통합학급 지도에 대한 자신감과 매우 높은 상관관계를 가지고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과에 대하여 보다 종합적인 이해를 위하여 통합교육에 대한 교사의 태도와 관련 변인의 관계에 대하여 회귀분석을 실시한 결과 아래 <표 III-7>과 같다.

일반교사들의 통합교육에 대한 태도를 종합적으로 분석하기 위하여 통합태도를 종속변인으로 하고, 교사 관련 배경 변인과 통합관련 변인을 독립변수로 한 중 회귀 분석 결과를 살펴보면 분석 결과에 따라 유의하지 않은 회귀 계수를 가진 독립변수를 제거하고 적절한 모형을 개발하기 위하여 후진 제거법(backward elimination method)을 활용하였다. 후진 제거법의 제거 기준은 F-값의 유의확률 0.1을 기준으로 하였으며 제거 후 모형은 매우 적합한 회귀 모형으로 판단되며(F=8.567, p=.006), 종속변인에 대한 설명력도 79.1%로 매우 높게 나타났다. 특히 독립변인 중학교 환경이 장애아동 통합에 대한 교사의 태도에 상당한 영향력이 있는 것으로 나타났으며, 성별과 교직 경력 그리고 특수 학습 담임 경력 등이 통합태도에 영향을 미치는 변수로 나타났다. 그리고 장애인에 대한 인식과 통합학급에 대한 지도의 자신감 등이 긍정적 영향을 미치는 변인으로 나타났다. 이러한 결과들은 선행 연구들에서 밝혀진 단면적 분석 결과들을 종합적으로 살펴볼 수 있다는데 의의가 있으며, 태도는 단면적 분석을 통해 살펴보기 보다는 다양한 변인을 고려한 분석을 통해서 살펴보는 것이 보다 합리적일 것이다.

<표 III-7> 교사의 통합 태도 관련 변인 회귀 분석 결과

구분	모델			VIF	
	B	$\beta$	t		
(상수)	-22.949		-2.399*		
배경	학교환경	12.825	1.035	4.009**	4.465
	성별	-14.039	3.175	-4.421**	2.288
변인	교직경력	.715	.129	5.527**	2.164
	담임경력	-4.021	.681	-5.906**	2.177
	장애친척	11.137	3.121	3.568	2.210
통합관련 변인	장애 인식	3.513	.537	6.544***	3.203
	지도자신감	1.227	.574	2.138	3.264
R				.946	
Adj-R <sup>2</sup>				.791	
F				8.567**	
Durbin-Watson				2.346	

\* p<.1 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

주) Dummy Variable을 활용함.(a:남성=0, 여성=1, b:학교환경 30%미만=1, 그 외=0, c:학력 석사=1, 대졸=0, d:장애 친척 유=0, 무=1)

## IV. 결론 및 제언

### 1. 결론

본 연구는 통합교육에 대한 일반 교사들의 태도를 분석하기 위한 도구의 개발과 적용 가능성을 살펴보기 위한 것으로 초등학교 5개에서 154명의 교사를 대상으로 연구를 실시하였다. 연구 도구의 개발은 Cochran(1999)의 STATIC(Scale for Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms)와 Antonak와 Larrivee(1995)의 ORI(Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities scale)와 선행 연구 결과를 근거로 문항을 작성하였다. 문항의 타당도와 신뢰도 검정 결과 5개 요인으로 구성된 검사 도구를 개발하였으며, 통합태도, 학문적 기대, 사회 정서적 기대, 장애아동에 대한 인식, 그리고 통합학급 지도에 대한 자신감 요인으로 구성되었다.

본 연구에서 개발한 도구를 활용하여 교사의 배경 변인에 따른 통합태도와 하위 요인에 대한 분석 결과 통합 태도에 있어서는 학교 환경 변인 즉, 사회 경제적 지위가 높은 학교군에 있는 교사들이 보다 부정적인 태도를 가진 것으로 나타났으며, 통합교육의 사회 정서적 효과에 대하여는 학교 환경과 교직 경력 변인에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 학교 환경이 사회 경제적 측면에서 좋을수록 부정적 인식을 가졌으며, 교직 경력이 많을수록 부정적 인식을 가지고 있는 것으로 나타났다. 통합교육의 학문적 성과에 대한 기대에서는 변인간에 차이를 나타내지는 않았다. 그리고 장애아동에 대한 인식에 있어서는 남교사가 보다 긍정적이었으며, 학교 환경이 열악한 곳에 근무하는 교사들이 긍정적이었다. 그리고 교직 경력이 낮을수록 긍정적이었다. 지도에 대한 자신감 요인에 있어서는 남교사가, 그리고 학교 환경이 열악한 곳에 근무하는 교사들이 보다 자신감을 갖고 있는 것으로 나타났다.

끝으로 교사의 통합 태도 관련 변인간 관계 모형의 설정에서는 교사의 배경 변인인 학교 환경, 성별, 교직 경력, 담임경력 그리고 장애인지 유무가 통합태도에 영향을 미치는 변인으로 나타났으며, 장애아동에 대한 인식과 통합학급 지도에 대한 자신감이 통합태도에 긍정적으로 영향을 미치는 변인으로 제시되었다.

### 2. 제언

태도는 복합적 상황을 고려한 분석이 전제되어야 할 것이다. 특히 통합교육에 대한 태도는 통합학급에서 역동적 상호작용을 하는 통합학급 비장애 학생, 통합학급 담임 교사 그리고 장애아동의 특성에 따른 이해가 이루어져야 할 것이다. 따라서 통합학급 구성원 관련 변인에 따른 비장애 학생의 태도에 대한 후속 연구가 이루어지기를 기대해 본다.

## 참고문헌

- 강병서, 김계수(2006). **한글 SPSS 12K 사회과학 통계 분석**. 서울 : SPSS 아카데미.
- 권도연(2005). 통합교육에 대한 중학교 일반교사의 인식 특성과 영향을 미치는 변인. 우석대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김경옥(2005). 초등학교 교사의 특수아동에 대한 인식. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 김광석(2005). 특수학급 아동의 통합교육에 대한 일반학급 교사의 태도. 전주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김계수(2007). **구조방정식 모형분석**. 서울 : 한나래.
- 김대현(2006). 교사 변인에 따른 초등학교 교사의 통합교육 수용 태도 조사. 강남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김명숙(2002). 초등학교 교사가 지각한 통합교육에 대한 인식 분석. 영남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김상중(2004). 통합교육에 대한 일반계 고등학교 교사의 태도. 인제대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김연진(2001). 일반학급 주도 경도장애아 통합교육에 관한 일반교사와 특수교사의 인식. 인천교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김영옥(2001). 중학교 특수학급 학생의 부분 통합교육 효율화에 대한 교사의 인식. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.
- 김재란(2002). 특수학급 아동의 일반학급 통합에 대한 교사의 태도 연구. 조선대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김현민(2005). 통합교육에 대한 일반학급 교사와 특수학급 교사의 인식 비교 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김현숙(1996). 특수아동의 통합교육에 대한 교사변인에 따른 일반교사의 태도 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김희정(2004). 초등학교 통합학급에서 정서장애아동과 일반아동의 협동역할 수행이 일반아동 및 교사의 태도에 미치는 영향. 공주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 문만석(2006). 장애아동 통합교육에 대한 일반교사와 예비교사의 인식 비교 연구. 아주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박진호(2002). 특수학급 아동의 통합교육에 대한 일반교사의 인식 수준에 관한 연구. 강남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 성정아(2004). 특수교육대상학생의 통합교육에 대한 중등교사의 인식. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.
- 신진숙(1998). 완전통합교육에 대한 교사의 인식 연구. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 오유정, 강경숙, 조윤경, 박재국, 최병갑(2006). **일반학교 배치 특수교육대상학생 실태조사연구**. 국립특수교육연구원.
- 유태수(2003). 초등학교 교사의 통합교육에 대한 태도와 수행능력간의 상관관계. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.
- 윤혜영(2004). 학습장애아동 통합교육에 대한 초등학교 일반교사와 특수교사의 태도 비교. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이경자(2002). 일반학급교사와 특수학급 교사의 통합교육운영에 대한 인식. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.
- 이대식(2002). 특수아 통합교육에 대한 태도 조사 연구의 분석. **아시아교육연구**, 3(1), 1-25.
- 이미자(2005). 통합교육에 대한 고등학교 교사와 학생의 개인적 변인에 따른 인식 조사. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.

- 이유숙(2001). 통합교육에 대한 관리자와 교사의 인식 수준 연구. 대구대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이정욱(2004). 통합학급 교사의 통합교육에 대한 태도와 수행능력간의 상관관계. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.
- 이진기(2001). 초등학교 교사가 지각한 특수학급 아동에 대한 통합교육의 영향과 개선 방안. 영남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이희정(2003). 장애아동 통합교육에 대한 초등학교 일반교사의 태도 연구. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.
- 장보원(2001). 특수학급 아동의 통합교육에 대한 초등학교 일반교사의 인식 수준. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.
- 장성훈, 이원진, 이진세, 이범이, 고기석(1998). 건국의대 제1회 기초의학 종합시험의 결과 분석. **한국의학교육**, 10(1), 57-63.
- 전점순(2003). 통합교육의 역할과 방법에 대한 원격학급 및 특수학급 교사의 인식 수준 비교. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 차영희(2001). 일반학급 교사의 특수아동에 대한 인식 연구. 대구대학교 교육대학원.
- 천성혜(2001). 통합교육에 대한 일반교사의 인식 연구. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.
- 최성규, 유태수(2003). 초등학교 교사의 통합교육에 대한 태도와 수행능력간의 상관관계 연구. **특수교육재활과학연구**, 42(2), 73-91.
- 황병숙(2001). 원격학급교사의 입장에서 본 통합교육의 문제점과 개선에 관한 연구. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.
- 황인홍(2000). 분별도 지표로서 문항 총점 상관계수의 활용. **한국의학교육** 12(1). 45-51.
- Allport, G. W.(1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA:AddisonWesley.
- Antonak R.F. & Larrivee, B.(1995). Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*. 62(2). 139-149.
- Antonak, R.F. & Livneh, H.(1988). *The measurement of attitudes toward people with disabilities: Methods, psychometrics and scales*. Springfield, IL: Charles C Thomas Publisher.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R.(2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*, 20, 193-213.
- Bennett, M. R.(1996). A study of the attitudes of elementary school principals toward the education of students with disabilities in the regular classroom. *Dissertation Abstracts International*, 57(3), 1091.(UMI No. 9623141)
- Bruno, J. E.(1996). Inclusion - exclusion of special needs students in regular classroom settings: A psychosocial approach for understanding teacher accommodation. *Dissertation Abstracts International*, 57(06), 534B.(UMI No, 9348657)
- Center, Y. & Ward, J.(1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 34, 41-56.
- Center, D. B.(1993). What do regular class teachers think about emotional/behavior disordered students' Princeton, NJ: Education Testing Service.(ERIC Document Reproduction Service No. ED357592).
- Cureton. E. E.(1957). The upper and lower twenty- s percent rule. *Psychometrika*, 22(293).
- Forlin, C.(1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22, 179-185.
- George, N. L., George, M. P., Gersten, R., & Groseinck, J. K.(1995). To leave or to stay? An exploratory study of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 16, 227-236.

- Hourcade, J. J., & Bauwens, J.(2001). Cooperative teaching : The renewal of teachers. *The Clearing House*, 74, 242-247.
- Jenkins, J. R., Jewel, M., Leicester, N., Jenkins, L., & Troutner, N. M.(1991). Development of a school building model for educating students with handicaps and at-risk students in general education classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 311-320.
- Koutrouba, K. Vamvakari, M. & Steliou, M.(2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381-394.
- Landrum, T. J., & Kauffman, J.M.(1992). Characteristics of general education teachers perceived as effective by their peers: Implications for the inclusion of children with learning and behavioral disorders. *Exceptionality*, 3, 147-164.
- Leyser, Y., Kapperman, G. & Keller, R.(1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15.
- Leyser, Y., Volkan, K. & Ilan, Z.(1989). Mainstreaming the disabled from an international perspective-perspectvies of Israeli and American teachers. *International Education*, 18, 44-54.
- McLeskey, J., Henry, D., & Hodges, D.(1998). Inclusion: Where is it happening? Teaching *Exceptional Children*, 31, 4-10.
- Park, Y.S.(2004). A Comparative study of attitudes toward inclusive settings between regular and special educations teachers in south korea. Unpublished Doctoral Dissertation. The Oklahoma State University.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A.(1996). Teacher perceptions of mainstreaming inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Vaughn, J. S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J. & Saumell, L.(1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96-106.
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H. & Nevin, A.(1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.
- York, J., & Tundidor, M.(1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents, and students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 31-44.

## Development and applying possibility of Testing Tools for Teachers' Attitude on Inclusive Education

**Oh, Won-Seok**

Daegu University

**Choi, Sung-Kyu**

Daegu University

**Lee, Han-Sun**

Daegu University

**Bae, Hyung-Il**

Daegu University

### <Abstract>

This study is to develop a tool for analyzing the attitude of teachers on inclusive education and to investigate the possibility of applying the tool. The subjects of this study were 154 teachers in five elementary schools. From the results of the validity of the items and the reliability test, a testing tool including five factors was developed. According to the analysis on the inclusive attitude of teachers and sub-factors for which the developed tool in this study was used, the teachers who worked for schools in areas of high socioeconomic status showed more negative attitude. There was a difference on the socioemotional effect of inclusive education according to variables such as school environments and years of teaching experience. As for the perception on disabled children, male teachers, teachers working in schools with poor environments, and those with lower years of teaching experience were more positive. The factor of confidence on teaching, male teachers and teachers working in schools with poor environments showed more confident.

For the establishment of a model of the relation among variables relevant to the inclusive attitude of teachers, school environment, gender, years of teaching, years of taking charge of a class, the existence of a disabled relative as the environmental variables of teacher were shown to be variables affecting the inclusive attitude, while the perception on disabled children and confidence on teaching inclusive class were presented as variables affecting positively the inclusive attitude.

**Key words** : inclusive education, teachers' attitudes.

---

논문 접수: 2007. 11. 5    심사 시작: 2007. 11. 9    게재 확정: 2007. 12. 17