

통합교육의 선호요인, 통합교육 장면 및 특수학급 효율성에 대한 교사의 인식

권 선 미

진주신진초등학교

정 용 석*

진주교육대학교 교육학과

《요 약》

통합교육을 주장하는 관점은 매우 많은 갈래에서 비롯되었고, 결과적으로 이러한 연구에서 주장하는 다양한 이유나 요인들이 오늘날 한국의 특수교육을 통합교육으로 유도하였다. 이러한 가치 있는 연구에서 주장한 요인들이 특수교육 현장에서 통합교육 선호요인으로서 어떤 모습을 가지는가? 통합교육이 실천되는 교육현장의 관점에서 한국의 통합교육을 선호하는 요인에 대한 정보를 밝히는 것이 첫 번째 연구문제이다. 두 번째 연구문제에서는 통합교육 장면은 특수학급과 일반학급으로 구분할 수 있는데, 이러한 통합교육 장면들에 대한 교사들의 인식을 밝히고자 하였다. 마지막으로, 현재적 관점에서 통합교육의 주 장면인 특수학급의 효율성을 장애영역 및 교육내용별로 밝히고자 하였다. 연구문제 해결을 위해 설문지를 통한 교사들의 인식조사를 통해 접근하였으며, 특수학교 교사, 특수학급 교사, 일반학급 교사 등의 교사집단별로 비교하여 살펴보았다.

본 연구의 결과에서는 첫째, 통합교육에 기여하는 요인들은 한국의 집합주의 문화, 법과 권리, 혜택, 접근성, 차별의 순으로 나타났다. 즉, 통합교육을 선택한 이유가 교과나 사회적 기능 영역에서의 혜택이나 차별의 감소 등의 요인보다는 집합주의 한국문화 요인과 법과 권리 요인으로 인식하였다. 둘째, 통합교육 장면인 특수학급과 일반학급에서, 사회적 적응기능과 교과 영역에서는 특수학급에 대한 인식이 더 높았고, 차별과 관련된 영역에서는 일반학급에 대한 선호도가 높았다. 셋째, 특수학급의 효율성과 관련해서, 특수학급은 정인지체, 정서·행동장애, 학습장애 영역이 지체장애 영역에 비해 보다 효율적인 것으로 인식되었다. 그리고 세 가지 연구문제의 상당부분에서 재직형태별 교사집단에 따라 반응점수는 유의하게 차이가 있는 것으로 나타났다.

주제어 : 통합교육, 통합교육 장면, 통합교육 요인, 특수학급의 효율성

* 교신저자(chungysc@cue.ac.kr)

1. 서론

1. 연구 의의

최근 20여 년 동안 한국에서는 특수아동의 특수학급 또는 일반학급으로의 통합교육이 급속하게 진행되었다. 통합교육의 결과로써, 특수학교에 비해 특수학급 및 일반학급에 배치된 특수교육대상자의 수는 계속 증가하고 있다. 그리하여 특수교사는 물론이거니와 일반교육 전체에서도 통합교육은 이념이 아닌 실천적인 과제로 위치를 자리매김해 가고 있다.

한국의 특수교육을 이렇게 통합교육으로 옮겨가게 한 데는 이론 및 실천적인 면에서 가치있는 많은 연구들이 기여하였다(예, 김남순, 2004; 김병하, 2001; 김성애, 2003, 2006; 김성애·정대영·박희찬, 1997; 김승국, 2003; 김원경, 1998, 2001; 김원경·한현민, 2007; 김정권, 1997, 1998; 김주영·김병하·이미선·이유훈, 2000; 민천식, 1997; 박승희, 2007; 박현옥·김은주, 2004; 신진숙, 1998a, 1998b; 신현기, 2004; 윤광보·우정한·김영숙, 2008; 이소현·박은혜, 1998; 이윤숙·김수연, 2007; 정대영, 2001, 2003, 2006; 정용석, 2006; 정주영, 2001; 주혜영·박원희, 2003).

이러한 연구들은 통합교육의 이론적 토대를 구축하거나(김성애, 2003; 김승국, 2003; 김정권, 1997, 1998; 민천식, 1997; 박현옥·김은주, 2004; 이소현·박은혜, 1998; 정대영, 2001, 2003, 2006), 법적 체제의 구축(김원경, 1998, 2001; 김원경·한현민, 2007), 한국의 토대주의에 기초한 학교교육의 재구조화를 통한 특수아동의 일반학교 배치체제의 구축(김병하, 2001; 김병하·이미선·이유훈, 2000; 김성애·정대영·박희찬, 1997), 통합교육의 수업체계를 실천적으로 옮겨갈 수 있도록 하기 위한 여러 가지 교육적 연구나 사회문화적 인식에 관한 연구들(김성애, 2006; 신진숙, 1998a, 1998b; 신현기, 2004; 윤광보·우정한·김영숙, 2008; 정용석, 2006; 주혜영·박원희, 2003) 등 매우 다양하다.

앞에서 제시한 선행연구로부터 통합교육의 당위성을 주장하는 이유나 요인으로 대략 구분하여 보면, 평등성이나 교육권 등의 확보, 법적인 권리, 인간의 존엄성의 확보, 명칭불임에 의한 차별이나 편견을 줄임, 교육의 수월성 측면, 특수교육의 지식 비판, 일반교육이 특수아동을 수용하는 체제로 개편되고 있음 등이며, 이것은 서구에서 주장된 여러 연구(Beirne-Smith, Patton, & Ittenbach, 1994; Dunn, 1968; Gartner & Lipsky, 1987; Mercer, 1973; Lipsky & Gartner, 2006; Rusch, Rose, & Greenwood, 1988; Skrtic, 1991, 1996)에서 통합교육이나 포괄교육을 위해 제안된 당위성이나 요인과 유사하다.

살펴본 선행연구에서 주장한 요인들이 한국의 통합교육으로 나아가게 하고 통합교육을 정착시키는데 기여한 것은 분명한 사실이며, 이를 통해 우리는 통합교육의 현재 및 미래의 모습뿐만 아니라 특수교육학 전체모습을 보다 잘 살필 수 있게 되었다. 하지

만 이러한 여러 요인들은 연구에서 다뤄지는 내용과 비교했을 때, 실제 학교현장에서 이들 요인들이 통합교육을 선호하는 이유로 나타나는 모습은 또 다른 문제일 수 있다. 왜냐하면 패러다임 등의 상위지식의 관점에서 하위지식인 수업이론, 수업가설, 수업실제를 통합교육을 지향하도록 재구조화 하고자 한 요인들과, 통합교육이 실천적으로 일어난 수업현장의 관점에서 통합교육 선호요인들을 살펴보는 것은 서로 다를 수 있기 때문이다.

이와 같은 관점에서 볼 때, 본 연구자는 통합교육이 실천되는 교육현장의 관점에서 한국의 통합교육을 선호하는 요인에 대한 정보를 밝히는 것 또한 가치가 있다고 보았다. 이와 동시에 일반학급 교사, 특수학급 교사, 특수학교 교사들의 인식은 특수아동이 배치되어 교육받는 각 장면의 관점에서 현재 한국의 교육현장에서 진행되고 있는 통합교육 선호요인들에 대한 다양한 가치 있는 정보를 제공할 수 있다고 생각하였다.

본 연구에서는 살펴본 선행연구로부터 통합교육을 선호하게 된 요인으로서, 일반교육의 재구조화에 따른 통합교육 장면에서의 교과 및 사회적 기능 영역에서의 혜택, 통합교육을 법으로 보장하고 있으며 더불어 특수아동이 일반아동과 함께 교육받을 권리를 가진다는 법과 권리 요인, 명칭불임에 따른 차별이나 핸디캐피즘의 감소 등의 차별 요인, 장애인 등에 대한 특수교육법에서 구체적으로 제시되어 있는 접근성의 편리함 즉, 접근성 요인, 그리고 집합주의 한국문화 요인을 통합교육의 선호요인으로서 선정하였다.

본 연구에서는 한국문화의 집합주의를 통합교육을 선호하는 한 요인으로서 선정하였는데, 이것은 사회심리학에서의 동서양 비교문화 연구에 기초한다. Nisbett (2003) 학파로 명명되는 이들 연구자들(Choi, 2001; Coi. & Nisbett, 1998; Kim, & Markus, 1990; Rosemont, 1991; Shore, 1991; Kitayama, Markus, Matsumoto, & Norasakkunkit, 1997; Markus, & Kitayama, 1991; Suh, 2002)은 상대적인 관점에서 볼 때, 한국문화는 삶의 과정에서 조화와 균형을 강조하며 독특성이나 개체성을 존중하지 않은 반면에, 서구문화는 독특성이나 개체성을 존중하는 것으로 제안하였다. 예를 들어, Kim과 Markus(1990)는 5개의 볼펜(4개는 같은 색깔이고 하나는 다른 색깔) 중 하나를 가지라고 요구하였을 때, 한국인들은 독특한 색깔에 대한 선호도가 미국인들에 비해 낮은 것으로 보고하였다. 자녀를 특수학교 또는 일반학급에 배치하는 문제는 선택의 문제이고 독특성을 추구하거나 또는 조화를 추구하는 일 중 하나를 선택하는 일일 수 있다(정용석, 2006). 이것은 통합교육을 선택하는 과정에 문화의 영향을 받을 수 있음을 시사하며, 따라서 조화나 균형을 강조하는 한국문화의 집합주의가 통합교육을 선호하게 하는 한 요인으로서의 가능성이 있음을 의미한다.

이에 본 연구에서는 통합교육 선호요인으로서 혜택 요인, 법과 권리 요인, 차별 요인, 접근성 요인, 집합주의 한국문화 요인 등을 가능성 있는 요인으로서 선정하고 이에 대한 교사들의 인식을 조사하고자 하였다. 하지만, 본 연구에서 통합교육 선호요인으로 선정한 5개의 요인은 선행연구에 기초하여서 나름의 타당성을 가진 반면에, 다른 한편

에서 보면, 많은 연구에서 제시된 통합교육 선호요인들의 내용이 누락되어 있어서 매우 부족한 미완의 것으로 이해해야 하며, 앞으로 지속적으로 수정보완 및 비판적인 후속연구가 있어야 함을 전제로 한다.

통합교육의 장면과 관련하여 보면, 특수아동으로 분류된 아동들은 특수학급이나 일반학교에 배치되어 통합교육을 받을 수 있다. 한국의 통합교육에서 특수학급 교육을 mainstream, least restrictive environment, resource room system 등의 통합교육의 영향을 받은 것으로, 그리고 일반학급에서의 교육을 inclusion에 의한 것이라고 구분할 수는 없지만, 현재 한국의 통합교육 장면은 특수학급과 일반학급으로 나타나고 있다.

한국의 통합교육 장면 중에서 특수학급에 배치된 특수교육대상자는 1971년 30명, 2001년 26,815명, 2007년 35,340명으로 증가하였고, 일반학급에 배치된 특수교육대상자도 2001년 2,701명, 2007년 7,637명으로 보고되었다(교육인적자원부, 2003, 2008; 이대식·김수연·이은주·허승준, 2006). 특히 통합교육 장소로서의 특수학급과 일반학급을 비교해 보면, 2001년 90.8%와 9.2%에서 2007년 82.2%와 17.8%로 나타나서, 특수교육대상자의 일반학급에 대한 인원과 비율이 점차 증가하고 있음을 의미한다. 통합교육의 한 장면으로서 일반학급에 배치된 아동의 수와 비율에서의 이러한 증가는 통합교육이 특수학급 일변에서 벗어나 일반학급 영역으로 확대되고 있다는 것을 의미한다(윤광보·우정환·김영숙, 2008). 그리하여 윤광보 등(2008)이 통합교육에서 통합학급 즉 일반학급에 초점을 두고 연구를 시행했듯이, 향후 통합교육을 연구하는 과정에서는 특수학급과 일반학급을 분리해서 효율성을 연구하는 것이 가치 있는 정보의 획득에 유용할 수 있다.

특수교육에서의 효율성은 특수교육의 배치장면 결정과 관련이 있다(Dunn, 1968; Goldstein, Novak, Sigelman, & Jordan, 1965; Lipsky & Gartner, 1996). Goldstein 등(1965)은 분리된 특수학급의 효율성을 입증하고자 노력하였는바, 그들은 특수학급의 효율성을 조사하기 위해, 지적발달, 교과성취, 그리고 사회적 적응 영역에서 특수학급에 배치된 경도정신지체아동을 일반학급에 배치된 경도정신지체아동과 비교하였다. 그리고 연구결과에서는 교과에서는 일반학급과 특수학급 간에 차이가 없지만 사회적 적응영역에서는 특수학급 교육이 보다 효율적이라고 결론 내리면서 분리된 특수학급 교육을 정당화 하였다. 이와 반대로 미국 통합교육의 선구자인 Dunn(1968)은 ‘우리는 일반적으로 이러한 아이들(정신지체)을 교육시키는데 있어서 잘못 준비하여 왔고 비효율적이었다(p.5).’라고 진술하면서 분리된 특수학급 교육이 일반학급에 비해 효율적이지 못하며, 또한 차별이라고 주장하였다. 그의 논문은 미국의 resource room system 즉 미공법 94-142의 효력발생으로 나타난 통합교육으로 귀결하는데 중요한 역할을 하였다. Lipsky와 Gartner(1996) 또한 분리된 특수교육이 교과적인 측면에서 일반교육보다 우위의 효율성이 확보되지 않았다고 주장하면서 포괄교육(inclusion)의 당위성을 주장하였다. 특수교육을 받기 위해서는 특수교육대상자로 분류되어야 하며, 특수교육대상자로 분류되는 것은 핸디캐피즘 즉 차별로 유도될 수 있다(Beirne-Smith, Patton, & Ittenbach, 1994).

그리하여 배치장소에서 차별은 중요한 고려 요인이 될 수 있다. 이와 같은 선행연구에 기초하여, 본 연구에서도 통합교육 장면에서의 효율성을 배치된 아동의 교과 및 사회성에서의 수월성, 그리고 차별의 정도에 관련된 것으로 조작적으로 개념화 하였다. 이와 같은 관점에서 보면, 혜택 영역(교과와 사회적 영역)과 차별 영역에서 특수학급과 일반학급 등의 통합교육 장면의 효율성에 대한 교사들의 인식을 조사하는 것은 가치가 있다고 본다.

비록 일반학급이 통합학급의 새로운 장면으로서 역할을 시작하고 있지만, 아직은 특수학급이 오늘날 한국의 통합교육의 역할을 주도하고 있다. 2008년 교육인적자원부 자료에 의하면, 특수아동은 65,940명이며, 이 중 35,340명이 특수학급, 22,963명이 특수학교, 7,653명이 일반학급에서 등록되어 교육받고 있다. 특수학급에 입학된 대상아동을 장애영역별로 보면, 정신지체 19,246명(54.5%), 학습장애 6,310명(18%), 정서행동장애 4,629명(13%), 지체장애 3,094명(9%), 기타장애(시각, 청각, 언어, 건강장애) 2163명(6%) 등으로 나타난다. 그리고 90% 이상의 특수학급은 시간제 특수학급으로 운영되고 있다(국립특수교육원, 2002). 경상남도를 비롯한 특정 시도의 경우 상당수의 특수학급 학생들은 국어와 수학교과 시간에는 특수학급에서 수업을 받으며, 나머지 시간에는 일반학급 교실에서 수업을 받는다. 추측컨대 이것은 초기의 특수학급 입학 대상을 학습장애로 가정하여 시행한 결과에 의한 것일 수도 있다. 학습장애는 “셈하기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 특정한 분야에서 학습상 장애를 지니는 자”(특수교육진흥법, 2006) 또는 “개인 내적 요인으로 인하여 듣기, 말하기, 주의집중, 지각, 기억, 문제해결 등의 학습기능이나 읽기, 쓰기, 수학 등 학업성취 영역에서 현저하게 어려움이 있는 사람”(장애인 등에 대한 특수교육법, 2008)으로 정의되어, 앞에서 언급한 말은 부분적으로 타당성을 가진다고 할 수 있다.

하지만 국어와 수학시간에만 특수아동을 특수학급에 배치하여 교육시키는 것이 이들 장애학생들에게 어떤 혜택을 제공할까? 특수아동의 교육적 요구 즉, 특수아동의 장애종류에 상관없이 국어와 수학 등의 교과영역에서 특수학급에 입학된 학생들은 일반학급과 비교했을 때 혜택을 받는가? 사회적 적응기능 영역에서 특수학급에 입학된 학생들은 장애종류에 관계없이 혜택을 받는가? 그리고 특수아동으로의 명칭붙임 즉 labeling으로 인한 차별에 비해 받는 혜택의 정도는 어떠한가? 여기에서 제기되는 물음은 단순하지만 중요하며, 따라서 연구가치가 있다고 본다.

이상에서 살펴본 바에 의하면, 통합교육의 선호 요인, 특수학급과 일반학급 등의 통합교육 장면 그리고 특수학급의 효율성에 대한 교사의 인식을 밝히는 것은 연구의 가치가 있다. 통합교육 관련 정보를 획득하는 데는 교사의 정보가 상당한 가치가 있으며, 많은 연구에서 이들의 인식은 교사집단에 따라 구분하여 연구되었다.

이에 본 연구에서는 한국 특수교육에서 통합교육의 선호요인, 통합장면 그리고 특수학급의 효율성에 대한 교사의 인식을 일반학급교사, 특수학급교사와 특수학교교사 등

의 재직형태별로 밝힘으로써, 우리나라 특수교육의 통합교육의 실천과 관련된 유의미한 현상학적 정보의 제공을 그 목적으로 하였다.

2. 연구 문제

본 연구는 통합교육의 선호요인, 통합교육 장면 및 특수학급의 효율성에 대한 교사의 인식을 조사하는 것을 목적으로 하였다.

본 연구에서 통합교육을 선호하는 가능성 있는 요인으로는 장애인 등에 대한 특수교육법과 이에 따른 권리 등의 법과 권리 요인, 분리된 교육장면에 비해 특수학급이나 일반학급에 배치될 경우 특수아동이 받는 교과 및 사회적 기능 영역 등에서의 혜택 요인, 차별이 감소하기 때문이라는 차별 요인, 독특성을 인정하지 않고 조화나 균형을 상대적으로 강조하기 때문이라는 집합주의 한국문화 요인, 특수아동과 교육장면과의 거리 즉 접근성 요인 등의 다섯 가지 요인에 관심을 한정하였다.

일반학급에 배치된 특수교육대상자 수가 증가함에 따라서 통합학급에 대한 개념에는 특수학급과 일반학급이 포함되며, 특수교육대상자를 포함한 통합학급의 개념으로서의 역할이나 관점을 구분해서 조사할 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 특수학급과 일반학급을 교과영역의 혜택, 사회적 기능 영역에서의 혜택 그리고 차별감소 영역에서 교사집단들의 인식을 조사함으로써 통합학급의 장면들에 대한 인식을 밝히고자 하였다.

장애정도와 장애정도에 관계없이 획일적으로 이뤄지는 특수학급의 경우, 혜택이나 수혜의 정도는 특수교육대상자의 장애 영역에 따라 차이가 있을 수 있다. 이에 본 연구에서는 특수학급의 효율성을 특수학급 입급율에서 높은 비율을 차지하는 정신지체, 지적장애, 정서·행동장애, 학습장애 등의 장애영역별로 교사의 재직형태에 따라 밝히고자 하였다. 나아가 교과 영역, 사회적 기능 영역 그리고 명칭불임에 따른 핸디캐피즘을 넘어서는 수혜의 정도 등의 차별혜택 영역 등에서 특수학급의 효율성은 어떻게 나타나고 있는지를 밝히고자 하였다.

통합교육의 선호요인, 특수교육 장면 및 특수교육의 효율성에 대한 교사의 인식은 교사집단별로 구분할 필요가 있다. 왜냐하면 교사가 특수학교, 특수학급 그리고 일반학급 중에서 어디에 재직하느냐에 따라서 다른 관점을 가질 수 있기 때문이며, 또한 이러한 관점들에 대한 정보는 한국의 특수학교교육학을 전개하는 데 있어서 특수교육 현장과 관련된 중요한 가치를 가지기 때문이다. 이에 본 연구에서는 통합교육의 선호요인, 특수교육 장면 및 특수교육의 효율성에 대한 교사의 인식을 조사함에 있어서 재직형태에 따라 교사집단별로 접근하고자 하였다.

이에 따라, 본 연구에서 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 통합교육의 선호요인에 대한 교사들의 인식은 통합교육 선호요인별(법과 권리, 혜택, 차별, 집합주의 한국문화, 접근성) 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교)에

따라 차이가 있는가?

둘째, 통합교육 장면(특수학급, 일반학급)에 따른 특수교육의 내용영역별(사회적 기능, 교과, 또래 차별, 사회구성원 차별 영역) 효율성에 대한 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교) 교사들의 인식은 어떠한가?

셋째, 특수학급의 효율성에 대한 교사들의 인식은 어떠한가?

가. 특수학급의 효율성에 대한 교사들의 인식은 장애영역별(정신지체, 지체장애, 정서·행동장애, 학습장애) 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교)에 따라 차이가 있는가?

나. 특수학급의 효율성에 대한 교사들의 인식은 내용영역별(교과, 사회적 적응 기능, 차별혜택 영역)에서 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교)에 따라 차이가 있는가?

II. 연구 방법

1. 조사 대상

연구의 목적 실현을 위해 본 연구에서는 초등학교 교사를 대상으로 하여 설문지 조사 연구를 수행하였다. 설문지는 경남 소재 초등학교의 일반학교 일반학급교사 130명, 초등학교 특수학급 교사 120명, 특수학교 교사 100명 대상으로 실시하였다(특수학교는 초중등교사가 모두 포함되었음). 특수학교 교사는 경남 A, B, C 특수학교 교사를 대상으로 선정하였고, 특수학급은 경남 지역의 전체 분포를 고려하여 120개의 특수학급 교사를 선정하였으며 그리고 일반학교는 경남지역의 전체 분포를 고려하여 13개 학교의 일반학급 교사 130명을 대상으로 실시하였다.

<표 1> 연구 대상

내 용	교사								
	재직형태			성별		연령			
	일반 학급	특수 학급	특수 학교	남	여	20대	30대	40대	50대
인원(명)	128	100	96	61	263	71	110	99	44
계	324			324		324			

자료 수집은 대상자들에게 반송용 우표를 동봉하여 우편조사를 실시하였으며, 설문 의뢰시 회수율을 높이기 위해 설문지를 가지고 설문 대상자를 직접 방문하거나, 각 학교의 연구부장에게 유선으로 연구취지를 설명 한 후에 우편 발송하고 직접 방문하여 회수하였다. 설문지 회수율은 92.5%로 매우 높았다. 조사 대상자의 구체적인 내용을 제시 하면 <표 1>과 같다.

2. 조사 도구

본 연구의 조사도구로는 설문지를 사용하였다. 설문지의 내용은 연구문제에 따라 1) 통합교육 선호요인 및 통합교육 장면에 대한 설문지와 2)특수학급의 효율성에 대한 설문지 등의 두 종류로 구성하였다. 설문지의 구성과정을 보면, 2007년 12월 초안의 설문지를 완성하였고, 현장교사 및 경남 A 학교 교육대학원생들을 대상으로 하여 3월 15일 1차 예비검사, 3월 17일과 22일 사이에 2차 예비검사 및 수정, 그리고 3월 23일-25일 3차 수정을 거쳐 최종 완성하였다. 그리고 전문가의 자문을 받아 설문지의 타당도를 높였다. 설문지의 구성 내용을 보다 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

1) 통합교육 선호요인 및 통합교육 장면에 대한 설문지

통합교육 선호요인에 대한 설문지는 통합교육 패러다임의 이동과 통합교육 추세에 따른 교사의 인식 조사를 위하여 “특수아동을 1)특수학교에 배치하기보다 일반학교의 특수학급에 배치하는 것을 선호하거나, 2)일반학교의 특수학급보다 일반학급에 배치하는 것을 선호하는 이유는 무엇이라고 생각하십니까?” 라는 질문을 제시한 다음에, Likert식으로 구성된 5점 척도 설문지의 대담문항(이유)으로 제시된 각 내용에 대해 ‘매우 동의한다’, ‘동의한다’, ‘보통이다’, ‘동의하지 않는다’, ‘매우 동의하지 않는다’로 반응하게 하였으며 반응한 내용에 대해 5, 4, 3, 2, 1의 점수를 부여하였다<부록 1참조>.

설문지의 내용은 통합교육의 혜택 요인(사회적 적응기능, 교과), 차별 요인(또래차별, 사회구성원차별), 법과 권리, 집합주의 한국문화, 접근성 영역으로 구성하였다. 통합교육 장면에 따른 요인의 비교를 위해 특수학급의 혜택 요인(사회적 적응기능, 교과)과 차별 요인(또래 차별, 사회구성원에 의한 차별)에서는 특수학급과 일반학급으로 구분하여 동일문항을 구성하였다. 통합교육 선호 요인과 문항구성 및 구체적인 내용을 제시하면 다음의 <표 2>와 같다.

<표 2> 통합교육 선호요인 및 통합교육 장면에 대한 설문지 구성내용

선호 요인	항목	통합교육 장면	하위영역	신뢰도 (Cronbach α)
혜택	1,2	특수학급	사회적 적응 기능, 교과	.51
	5,6	일반학급	사회적 적응 기능, 교과	.50
차별	3,4	특수학급	또래 및 사회구성원에 의한 차별	.64
	7,8	일반학급	또래에 의한 차별, 사회구성원에 의한 차별	.85
법과 권리	9,10	-	법, 권리	.75
한국문화 (집합주의)	11,12	-	조화	.68
접근성	13,14	-	접근성	.83

<표 2>에서 문항의 각 영역별 신뢰도는 .50 ~ .85로 나타났다. 혜택 영역에서 항목 간 내용 합치도는 높지 않은데, 이것은 사회적 적응기능 항목과 교과 영역 항목을 별도의 영역으로 구성해야 함을 암시하는 것일 수 있다. 한편에서 보면 신뢰도가 .50이상이면 신뢰성이 있다고 이야기 할 수 있음에도 불구하고(류청산, 2002), 본 연구에서는 혜택 영역에서의 이와 같은 문제점을 해결하기 위해 통합교육 장면과 관련해서는 사회적 적응기능과 교과 항목을 별도의 영역으로 간주하여 처리하였다.

2) 특수학급의 효율성에 대한 설문지

특수학급의 효율성에 대한 설문지는 Likert식 5점 반응척도로 구성되었으며, ‘매우 동의한다’, ‘동의한다’, ‘보통이다’, ‘동의하지 않는다’, ‘매우 동의하지 않는다’로 반응하게 하였고, 반응한 내용에 대해 5, 4, 3, 2, 1의 점수를 부여하였다.<부록 2참조>

<표 3> 통합교육 효율성에 대한 설문지 내용

내 용	항 목	하위영역
정신지체	1,2,9	교과(국어, 수학), 사회적 적응기능, 명칭불임에 따른 불이익과 혜택의 정도
지체장애	3,4,10	교과(국어, 수학), 사회적 적응기능, 명칭불임에 따른 불이익과 혜택의 정도
정서·행동장애	5,6,11	교과(국어, 수학), 사회적 적응기능, 명칭불임에 따른 불이익과 혜택의 정도
학습장애	7,8,12	교과(국어, 수학), 사회적 적응기능, 명칭불임에 따른 불이익과 혜택의 정도

설문지의 내용은 특수아동을 특수학급에서 지도할 때의 장애영역별(정신지체, 지체장애, 정서·행동장애, 학습장애) 배치효율성을 밝히기 위한 것이었다. 내용은 각 장애영역별로 교과수업, 사회적 적응기능, 그리고 명칭붙임에 따른 붙이익과 혜택의 정도 비교 등으로 구성되었다. 문항구성 및 구체적인 내용을 제시하면 다음의 <표 3>과 같다.

3. 자료 처리

연구문제의 순으로 자료처리 방법에 대해 제시하면 다음과 같다. 연구문제 1은 “통합교육의 선호요인에 대한 교사들의 인식은 통합교육 선호요인별(법과 권리, 혜택, 차별, 집합주의 한국문화, 접근성) 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교)에 따라 차이가 있는가?”로 설정하였다. 이에 대한 연구문제 해결을 위해 요인별(5) 재직형태별(3)로 1within 1between 혼합변량분석 하였다.

연구문제 2는 “사회적 기능, 교과, 차별 영역에서 통합교육 장면(특수학급, 일반학급)에 따른 특수교육의 내용영역별(사회적 기능, 교과, 또래차별, 사회구성원 차별 영역) 효율성에 대한 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교) 교사들의 인식은 어떠한가?”로 설정하였다. 이에 대한 연구문제 해결을 위해 각 영역에 대하여, 통합교육 내용영역별(4) 장면별(2) 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교)로 2within 1between 혼합변량분석 하였다.

연구문제 3은 특수학급의 효율성에 대한 교사들의 인식을 조사하기 위한 것으로서, 하위 연구문제로 1) “특수학급의 효율성에 대한 교사들의 인식은 장애영역별(정신지체, 지체장애, 정서·행동장애, 학습장애) 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교)에 따라 차이가 있는가?” 2) “특수학급의 효율성에 대한 교사들의 인식은 내용영역별(교과, 사회적 적응, 혜택 영역) 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교)에 따라 차이가 있는가?”로 설정하였다. 1)의 연구문제를 해결하기 위해 장애영역별(5) 재직형태별(3)로 1within 1between 혼합변량분석 하였다. 2)의 연구문제를 해결하기 위해 내용영역별(3) 재직형태별(3)로 1within 1between 혼합변량분석 하였다.

III. 연구의 결과

본 연구의 결과를 분석하기 위해 설문지에서의 교사들의 반응결과를 연구문제에 따라 분석하였으며, 이를 제시하면 다음과 같다.

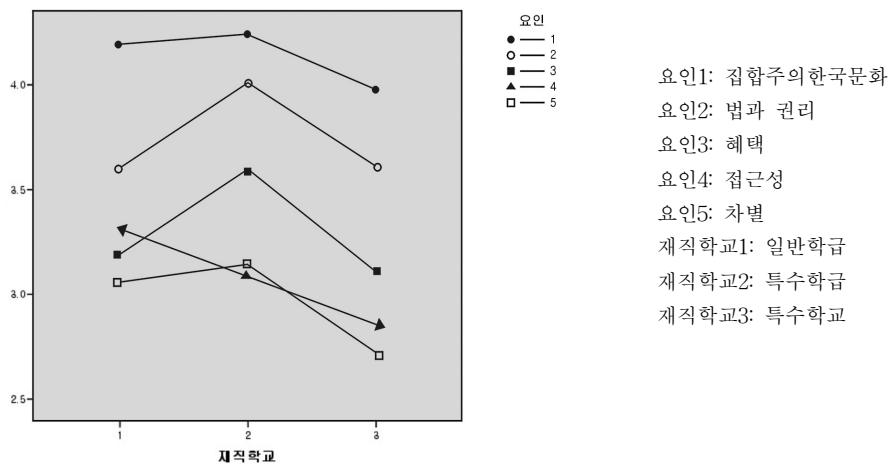
1. 통합교육 선호 요인

연구문제 1은 “통합교육 선호 요인에 대한 교사의 인식은 요인별(한국문화, 법권리, 혜택, 차별, 접근성) 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교)에 따라 차이가 있는가?” 이다. 이 연구문제 해결을 위해 요인별(5) 재직형태별(3)로 1within 1between 변량 분석하였다. 분석한 결과를 제시하면 다음의 <표 4>와 같다.

<표 4> 통합교육의 요인별(within) 재직형태별(between) 비교

영역	Source	SS	df	MS	F
요인	한국문화 법권리 혜택 차별 접근성	303.932	4	75.983	150.411***
요인* 재직형태		20.572	8	2.572	5.090***
재직형태	일반학급 특수학급 특수학교	30.441	2	15.220	16.067***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001



<그림 1> 요인*재직형태의 상호작용 효과

<표 4>에 제시된 바와 같이, 요인*재직형태의 상호작용은 유의미하였다(F=5.090,

<표 6> 요인에 대한 교사집단별 사후검증 결과요약표

요인	집단유형(M)	N	MS	일반학급	특수학급	특수학교
한국문화	일반학급(4.19)	128	.67	-	-.05	.21*
	특수학급(4.24)	100	.58	.05	-	.27*
	특수학교(3.97)	96	.65	-.21*	-.27*	-
법권리	일반학급(3.60)	128	.77	-	-.40*	-.01
	특수학급(4.00)	100	.69	.40*	-	.39*
	특수학교(3.61)	96	.79	.01	-.39*	-
혜택	일반학급(3.19)	128	.78	-	-.40*	.08
	특수학급(3.59)	100	.72	.40*	-	.49*
	특수학교(3.10)	96	.64	-.08	-.49*	-
접근성	일반학급(3.31)	128	.76	-	.28*	.45*
	특수학급(3.03)	100	1.00	-.28*	-	.17
	특수학교(2.85)	96	.89	-.45*	-.17	-
차별	일반학급(3.06)	128	.81	-	-.08	.33*
	특수학급(3.14)	100	.92	.08	-	.42*
	특수학교(2.72)	96	.78	-.33*	-.42*	-

*p<.05

2. 통합교육 장면에 따른 영역별 교사집단별 인식

본 연구에서의 연구문제 2는 “통합교육 장면(특수학급, 일반학급)에 따른 특수교육의 내용 영역별(사회적 기능, 교과, 또래 차별, 사회구성원 차별 영역) 효율성에 대한 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교) 교사들의 인식은 어떠한가?”로 설정하였다.

연구문제 해결을 위해 통합교육 장면별(특수학급/일반학급) 비교영역별(사회적 적응기능, 교과, 또래에 의한 차별, 사회구성원에 의한 차별) 교사들(일반학급, 특수학급, 특수학교)의 설문지의 반응결과를 각각 장면별(2) 영역별(4) 재직형태별(3)로 2within 1between 변량분석하였으며, 그 결과를 제시하면 <표 7>와 같다.

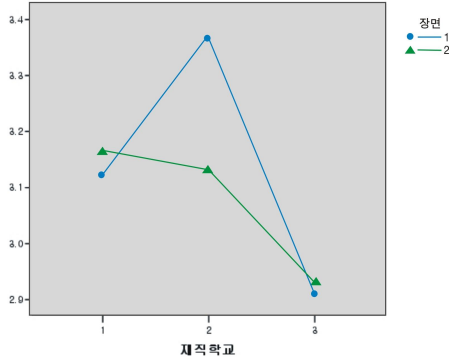
<표 7> 장면별(within) 영역별(within)재직형태별(between) 비교

영역	SS	df	MS	F
장면	2.202	1	2.202	2.757
장면* 재직형태	10.137	2	5.069	6.345**
영역	123.355	3	41.118	53.712***
영역* 재직형태	2.930	6	.488	.638
장면*영역	22.803	3	7.601	19.503***
장면*영역* 재직형태	5.547	6	.924	2.372*
재직형태	44.180	2	22.090	7.653**

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

<표 7>에 제시된 바와 같이, 장면의 주효과는 유효하지 않았다. 장면*재직형태의 상호작용은 유의하였다(F=6.345, P<.001). 영역에서의 주효과는 유의하지 않았다. 영역*재직형태에 따른 주효과는 유효하였다(F=22.803, P<.001). 장면*영역*재직형태의 삼원 상호작용은 유의하였다(F=5.547, P<.05). 재직형태에 따른 집단간 주효과도 유의하였다(F=7.653, P<.01).

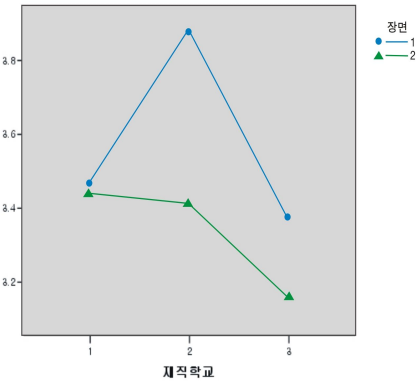
장면*재직형태의 상호작용 효과의 성질을 개략적으로 알아보기 위해 그래프로 나타내면 다음의 <그림 2>와 같다. 장면*영역*재직형태의 삼원 상호작용 효과의 성질을 개략적으로 알아보기 위해 그래프로 나타내면 다음의 <그림. 3, 4, 5, 6>과 같다.



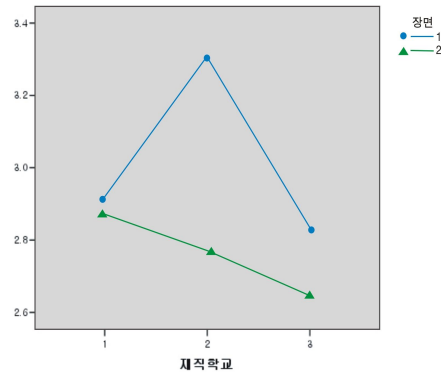
<그림 2, 3, 4, 5, 6>

장면1: 특수학급
 장면2: 일반학급
 재직학교1: 일반학교
 재직학교2: 특수학교
 재직학교3: 특수학교

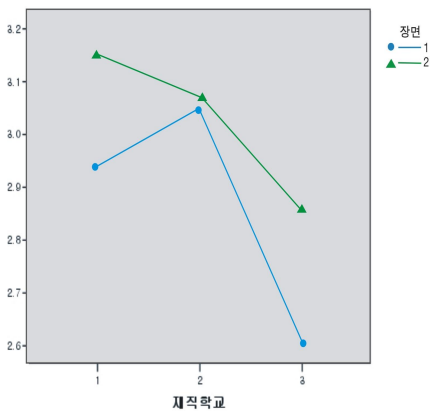
<그 2> 장면*재직형태의 상호작용



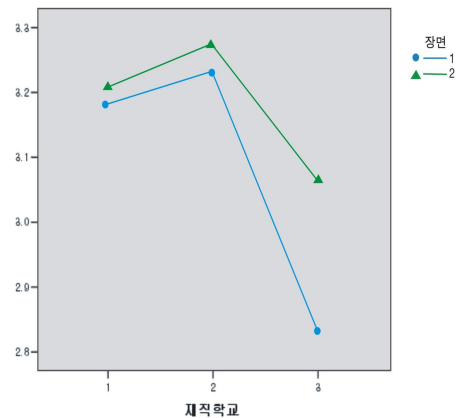
< 3> 회적 기능영역



<그 4> 교과 영역



< 5> 또래 별 영역



< 6> 사회구성원 차별 영

삼원 상호작용 효과를 보다 구체적으로 밝히기 위해, 각 영역의 통합교육 장면별 (특수학급/일반학급) 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교) 비교를 위해 paired-t 검증하였다. 비교 영역은 사회적 적응기능, 교과, 또래차별, 구성원차별 등의 네 영역이었으며, 분석한 결과는 다음의 <표 8>과 같다.

<표 8> 영역별 통합교육 장면에 따른 교사의 인식 비교

영역	재직형태	통합장면	N	M	MS	t값
사회적 적응기능	일반학급	특수학급	128	3.461	.079	.317
		일반학급		3.438	.078	
	특수학급	특수학급	100	3.880	.089	4.481***
		일반학급		3.410	.089	
특수학교	특수학급	96	3.375	.091	2.197**	
	일반학급		3.156	.090		
교과	일반학급	특수학급	128	2.914	.080	.517
		일반학급		2.875	.085	
	특수학급	특수학급	100	3.310	.090	4.809***
		일반학급		2.770	.096	
특수학교	특수학급	96	2.833	.092	1.994*	
	일반학급		2.646	.098		
또래에 의한 차별	일반학급	특수학급	128	2.938	.089	2.527*
		일반학급		3.148	.089	
	특수학급	특수학급	100	3.050	.101	.156
		일반학급		3.070	.101	
특수학교	특수학급	96	2.604	.103	2.256*	
	일반학급		2.854	.103		
사회 구성원에 의한 차별	일반학급	특수학급	128	3.180	.085	.289
		일반학급		3.203	.083	
	특수학급	특수학급	100	3.230	.096	.373
		일반학급		3.270	.094	
특수학교	특수학급	96	2.833	.098	2.715**	
	일반학급		3.063	.096		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

<표 8>에 제시된 바와 같이, 사회적 기능 영역에서 특수학급 교사와 특수학급 교사 집단의 통합교육 장면(특수학급, 일반학급)에 대한 인식에는 유의차가 있었다. 특수학급 교사(t=4,481, P<.001)와 특수학교 교사(t=2,197, P<.01)집단은 일반학급에서 수업받

는 것에 비해 특수학급에서 교육받는 것이 사회적 적응기능 향상에 보다 효과적이라고 생각하였다. 일반학급 교사의 통합교육 장면에 대한 인식에는 유의차가 없었다.

교과 영역에서 특수학급 교사집단은 통합교육 장면(특수학급, 일반학급)에 대한 인식에서 유의차가 있었다($t=4.809, P<.001$). 특수학급 교사집단은 일반학급에 비해 특수학급에 배치되는 것이 특수아동의 교과 능력 향상에 긍정적이라고 생각하였다. 일반학급 교사 및 특수학교 교사의 통합교육 장면에 대한 인식 차는 유의하지 않았다.

또래에 의한 차별 영역에서, 일반학급 교사($t=2.527, P<.05$)와 특수학교 교사($t=2.256, P<.05$) 집단의 통합교육 장면(특수학급, 일반학급)에 대한 인식에는 유의차가 있었다. 일반학급 교사와 특수학교 교사집단은 또래에 의한 차별을 감소시키는 데 일반학급이 특수학급에 비해 보다 긍정적이라고 보았다. 특수학급 교사의 통합교육 장면에 대한 인식에는 유의차가 없었다.

3. 특수학급의 효율성

1) 장애영역별 재직형태별 비교

연구문제 3은 특수학급의 효율성에 대한 교사들의 인식을 밝히기 위한 것으로서, 하위 연구문제 중 하나는 “특수학급의 효율성에 대한 교사들의 인식은 장애영역별(정신지체, 지체장애, 정서·행동장애, 학습장애) 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교)에 따라 차이가 있는가?”로 설정하였다.

이에 대한 문제해결을 위해 본 연구에서는 장애영역별(4) 재직형태별(3)로 1within 1between 변량 분석하였으며 그 결과를 제시하면, 다음의 <표 9>와 같다.

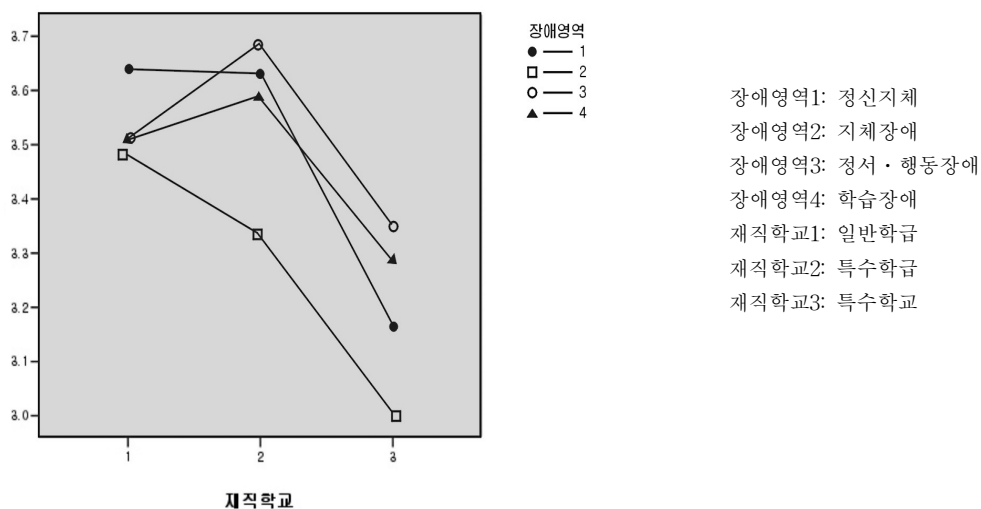
<표 9> 특수학급 효율성에 대한 장애형태별(within) 재직형태별(between) 비교

영역	Source	SS	df	MS	F
장애종류	정신지체	11.415	3	3,805	23.604***
	지체				
	정서·행동장애				
장애종류* 재직형태	학습장애	5.616	6	.936	5.807***
	일반학급				
	특수학급				
재직형태	특수학교	32.249	2	16.124	14.468***

*** $p<.001$

<표 9>에 제시된 바와 같이, 장애영역*재직형태의 상호작용은 유의미하였다

(F=5.807, P<.001). 장애형태의 주효과는 유의미하였고(F=23.604, P<.001), 재직형태의 주효과도 유의미하였다(F=32.249, P<.001). 통계적으로 유의한 상호작용 효과의 성질을 개략적으로 알아보기 위해 그래프로 나타내면 다음의 <그림 7>과 같다.



<그림 7>장애영역4*재직형태의 상호작용

상호작용 효과의 성질을 구체적으로 알아보기 위해 특수학급의 효율성에 대한 장애영역별 차이를 밝히기 위해 교사의 인식을 계획비교(difference방법) 한 사후검증 결과를 제시하면 다음의 <표 10>과 같다.

<표 10> 장애영역별 사후검증표

평균(M)	정신지체	지체장애	정서·행동장애	학습장애
정신지체 (M=3.477)	-	.208*	-.035	.017
지체 (M=3.269)	-.208*	-	-.243*	-.191*
정서·행동장애 (M=3.513)	.035	.243*	-	.053
학습장애 (M=3.460)	-.017	.191*	-.053	-

*p<.05

<표 10>에서 제시한 바와 같이, 정신지체(M=3.477), 정서·행동장애(M= 3.513), 학습장애(M=3.460)영역에 대한 반응수준은 지체장애(M=3.269)에 대한 반응수준과 유의미한 차이가 있었다(P<.05).

재직형태에 따른 영역별 차이를 알아보기 위하여 영역별에 따라 일원변량분석후 scheffe 검증하였다. 사후 검증한 결과를 제시하면 다음의 <표 11>과 같다.

<표 11>. 장애영역에 대한 교사집단별 사후검증 결과요약표

영역	집단유형(M)	N	MS	일반학급	특수학급	특수학교
정신지체	일반학급(3.64)	128	.57	-	.008	.474*
	특수학급(3.63)	100	.57	-.008	-	.466*
	특수학교(3.16)	96	.59	-.474*	-.466*	-
지체장애	일반학급(3.47)	128	.67	-	.140	.473*
	특수학급(3.33)	100	.74	-.143	-	.333*
	특수학교(3.00)	96	.65	-.473*	-.333*	-
정서·행동장애	일반학급(3.51)	128	.57	-	-.169	.163
	특수학급(3.68)	100	.65	.169	-	.332*
	특수학교(3.35)	96	.60	-.163	-.332*	-
학습장애	일반학급(3.51)	128	.59	-	-.078	.223*
	특수학급(3.58)	100	.72	.078	-	.301*
	특수학교(3.28)	96	.67	-.223*	-.301*	-

*p<.05

<표 11>에서 제시한 바와 같이, 정신지체 영역에서 특수학급의 효율성에 대한 교사의 반응수준은 특수학교 교사집단(M=3.16)이 일반학급(M=3.64) 및 특수학급 교사집단(M=3.63)과 유의미한 차이가 있었다(P<.05). 지체장애 영역에서 특수학급의 효율성에 대한 교사의 반응수준은 특수학교 교사집단(M=3.00)이 일반학급(M=3.47) 및 특수학급 교사집단(M=3.33)과 유의미한 차이가 있었다(P<.05). 정서·행동장애 영역에서 특수학급의 효율성에 대한 반응은 특수학교 집단(M=3.35)과 특수학급 집단(M=3.68)간에 유의미한 차이가 있었다(P<.05). 학습장애 영역에서 특수학급의 효율성에 대한 반응은 특수학교 집단(M=3.28)이 일반학급(M=3.51) 및 특수학급 집단(M=3.58)과 유의미한 차이가 있었다(P<.05).

2) 내용영역별 반응점수에 대한 교사집단별 인식 비교

연구문제 3의 두 번째 하위연구문제는 “특수학급의 효율성에 대한 교사들의 인식은 내용영역별(교과, 사회적 적응 기능, 차별혜택 영역)에서 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교)에 따라 차이가 있는가?”로 설정하였다. 연구문제의 해결을 위해, 특수학급의 효율성에 대한 교사들의 인식을 내용영역별(3) 재직형태별(3)로 1within 1between 변량

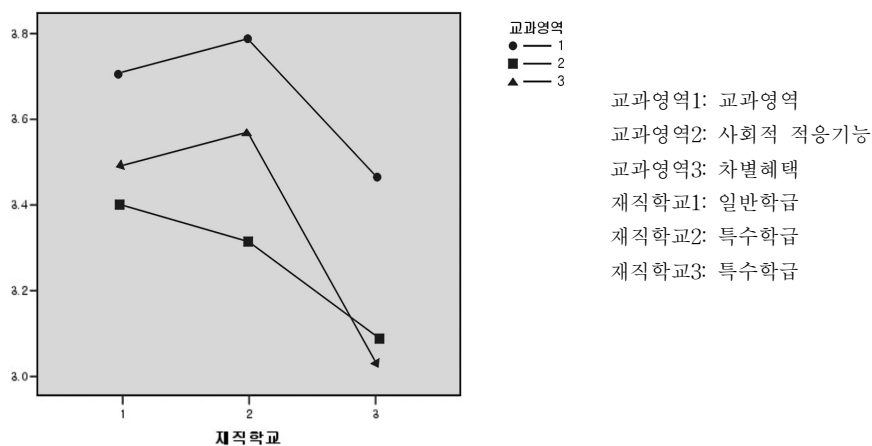
분석하였다. 분석한 결과를 제시하면, <표 12>과 같다.

<표 12> 특수학급 효율성에 대한 내용별(within) 재직형태별(between) 비교표

영역	Source	SS	df	MS	F
내용	교과	25.421	2	12.710	47.990***
	사회적적응기능 차별혜택				
내용*		3.352	4	.838	3.164*
재직형태					
재직형태	일반학급	24.187	2	12.093	14.468***
	특수학급				
	특수학교				

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

<표 12>에 제시된 바와 같이, 내용*재직형태의 상호작용은 유의미하였다(F=3.164, P<.05). 내용의 주 효과는 유의미하였고(F=47.990, P<.001), 재직형태의 주효과도 유의미하였다(F=14.468, P<.001). 통계적으로 유의한 상호작용 효과의 성질을 개략적으로 알아보기 위해 그래프로 나타내면 다음의 <그림. 8>과 같다.



<그림 8> 내용*재직형태의 상호작용 효과

<그림 8>의 상호작용 효과의 성질을 구체적으로 알아보기 위해 특수학급의 효율성에 대한 장애영역별 차이를 밝히기 위해 교사의 인식을 계획비교(difference방법) 한 사후검증 결과를 제시하면 다음의 <표 13>과 같다.

<표 13> 내용별 사후검증표

평균(M)	교과	적응기능	차별혜택
교과 (M=3.659)	-	.384*	.286*
사회적 적응기능 (M=3.282)	-.384*	-	-.098*
차별혜택 (M=3.381)	-.286*	.098*	-

*p<.05

<표 13>에서 제시된 바와 같이, 교과 영역의 반응점수(M=3.659)는 사회적 적응기능 영역(M=3.282), 차별혜택 영역(M=3.381)의 반응점수와 유의하게 차이가 있는 것으로 나타났다. 사회적 적응기능(M=3.282)은 차별혜택(M=3.381) 영역과 유의하게 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 특수학급의 효율성은 교과영역이 사회적 적응기능과 차별혜택 영역에 비해 높았고, 사회적 적응기능 영역의 효율성은 차별혜택 영역에 비해 높은 것으로 나타났다.

특수학급의 효율성과 관련하여, 재직형태에 따른 영역별 차이를 알아보기 위하여 영역별에 따라 일원변량분석후 scheffe 검증하였다. 사후검증한 결과를 제시하면 다음의 <표 14>와 같다.

<표 14> 장애영역별 특수학급의 효율성에 대한 교사집단별 사후검증 결과요약표

영역	집단유형(M)	N	MS	일반학급	특수학급	특수학교
교과	일반학급(3.70)	128	.62	-	-.084	.234*
	특수학급(3.78)	100	.68	.084	-	-.318*
	특수학교(3.47)	96	.66	-.234*	.318*	-
사회적 적응기능	일반학급(3.40)	128	.65	-	.087	.306*
	특수학급(3.31)	100	.74	-.087	-	.218
	특수학교(3.09)	96	.64	-.306*	-.218	-
차별과 혜택	일반학급(3.49)	128	.68	-	-.078	.460*
	특수학급(3.57)	100	.69	.078	-	.538*
	특수학교(3.03)	96	.72	-.460*	-.538*	-

*p<.05

<표 14>에서 제시한 바와 같이, 교과 영역에서 일반학교 교사집단의 반응점수(M=3.70)와 특수학급 교사집단들의 반응점수(M=3.78)는 특수학교 교사집단의 반응점수

(M=3.47)보다 유의하게 높았다. 사회적 적응기능 영역에서 일반학교 교사집단의 반응점수(M=3.40)는 특수학교 교사집단의 반응점수(M=3.09)보다 유의하게 높게 나타났다. 차별혜택 영역에서는 일반학급 교사집단의 반응점수(M=3.49)와 특수학급 교사집단들의 반응점수(M=3.57)는 특수학교 교사집단의 반응점수(M=3.03)보다 유의하게 높게 나타났다.

IV. 논의

본 연구에서는 특수교육에서 통합교육의 선호요인, 통합교육 장면 및 특수학급의 효율성에 대한 교사들의 인식을 밝힘으로써 현재 전개되고 있는 통합교육의 실천적인 정보를 획득하는데 그 목적을 두었다.

본 연구에서의 연구결과에 대한 논의를 연구문제의 순으로 제시하면 다음과 같다.

본 연구의 첫 번째 연구문제는 “통합교육의 선호요인에 대한 교사들의 인식은 통합교육 선호요인별(법과 권리, 혜택, 차별, 집합주의 한국문화, 접근성) 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교)에 따라 차이가 있는가?”로 설정하였다.

통합교육에 대한 선호요인에 대한 교사들의 반응결과는 5점 척도에서 집합주의 한국문화(M=4.135), 법과 권리(M=3.739), 혜택(M=3.296), 접근성(M=3.064), 차별(M=2.972)의 순서로 나타났다. 이 결과는 Nisbett(2003) 학파로 명명되는 이들 연구자들(Choi, 2001; Coi. & Nisbett, 1998; Kim, & Markus, 1990; Rosemont, 1991; Bruner, 1990; Shore, 1991; Kitayama, Markus, Matsumoto, & Norasakkunkit, 1997; Markus, & Kitayama, 1991; Suh, 2002)의 연구와 일치한다. 그리고 교사와 학부모를 대상으로 하여, 정용석(2004)의 통합교육의 선정이유로서 5점 척도에서 한국문화의 집합주의 요인(M=3.624~4.411)이 혜택(M=2.768~2.961)의 요인보다 높게 나타났다는 연구결과와 일치한다. 이와 같은 결과는, 집합주의의 한국문화 속성이 한국에서 짧은 시간에 성공적으로 통합교육을 전개하게 하는 데 관련되었음을 의미할 수 있다.

더불어 법과 권리 영역이 수혜 영역보다 높은 반응점수가 나온 것을 주목할 필요가 있는데, 이것은 법에서 일반학교가 특수아동을 통합해야 하도록 강제한 것이 영향을 주었음을 의미한다. 법 관련 가치있는 연구(김원경, 1998, 2001; 김원경·한현민, 2007)가 지금까지 있어온 것처럼, 앞으로의 특수교육의 실제적인 기본틀을 구성하는데는 법이 가장 중요한 의미를 가지기 때문에 장애인 등에 대한 특수교육법 등 특수교육 관련 법안에 관심을 가지는 연구자가 확장되어야 할 것으로 본다. 그리고 여기서 나타난 결과는, 일반학교 장면이 미리 특수아동의 독특성을 수용할 수 있을 정도로 학교가 재구조화되어서 들어가기 보다는 장애를 가진 아동이 일반학급이나 특수학급 장면 속에 들어감으로써, 통합된 아동을 위해 학교가 준비하는 형태를 띠고 있음을 보여 주는데, 이것

은 정대영(2006)의 통합교육의 개념과 쟁점고찰의 과정에 나온 포괄교육의 장애아동의 선통합으로 말미암아 일반교육이 바뀌는 형태로 나아가고 있음을 의미한다.

통합교육 장면을 선호하는 이유로서 혜택의 정도는 보통수준으로 나타났다. 사실, 통합교육 장면이 분리된 특수교육 장면에 비해 혜택을 주는 특수교육시스템이 옳은 것은 아니다. 왜냐하면, 특수아동들은 특수학교, 특수학급, 일반학급 중 어디에 배치되든 간에 개인의 요구에 맞는 교육을 받을 권리가 있기 때문이다. 주목할 만한 것은 일반학급에서의 혜택에 대한 정도가 보통수준으로 나타난 것은 통합교육 관련 많은 연구들이 일반학교가 특수아동을 수용할 수 있도록 많이 재구조화 해야 한다고 주장하였는데(예, 김성애·정대영·박희찬, 1997; 민천식, 1997; 김원경, 정대영, 2001; 김남순, 2003; 김병하, 2001, 2003; 김성애, 2003, 2006; 이신동·김경희, 2006; 박현옥, 김은주, 2003), 본 연구자는 여기에서의 결과는 일반 공교육이 특수아동을 수용할 수 있는 노력을 많이 하였고, 그리하여 한국의 일반공교육이 특수아동의 요구에 점차 부합해 가고 있음을 의미하는 것이라고 볼 수 있다.

차별 요인과 접근성은 본 연구에서 반응점수가 낮게 나타났다. 통합교육 장면을 선택하는데 있어서 차별요인이 별 의미를 갖지 못한다는 것은 지금까지의 특수아동으로의 명칭불임이나 핸디캐피즘 관련 연구(Rusch, Rose, & Greenwood, 1988)와는 일치하지 않는 반면에, 핸디캐피즘이나 차별의 문제가 장소의 문제와 필수적으로 연관된 것은 아니라는 연구들(정용석, 2004; MacMillan, Semmel, & Gerber, 1994; MacMillan, Jones, & Aloia, 1974; MacMillan, Gresham, & Forness, 1996)과 일치한다.

교사들의 재직형태에 따른 통합교육선호 요인에 대한 반응결과에는 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 차이는 신진숙(1998a, b)의 연구를 비롯한 많은 통합교육 관련 조사연구에서 특수교사와 일반교사의 인식차를 발표한 바와 마찬가지로, 본 연구에서도 일반학급, 특수학급, 특수학교의 교사집단들은 선호요인에 대한 반응결과에서 차이가 있었다. 집합주의 한국문화에서는 일반학급과 특수학급 교사의 반응점수가 특수학교 교사에게 비해 높았고, 법과 권리, 혜택 영역에서는 특수학급 교사집단이 일반교사 및 특수학교 교사집단에 비해 반응점수가 높게 나타났다. 혜택 연구에서 교사집단간의 차이는 상당히 흥미로우며, 이에 대한 심도있는 후속연구가 필요하다고 본다. 차별 영역에서 특수학교 교사집단들은 일반학급과 특수학급 교사에게 비해 분리된 특수교육을 차별이라고 보는 데 있어서 견해차를 보이고 있어 이에 대한 결과도 별도의 후속연구를 필요로 한다고 할 수 있다.

본 연구의 두 번째 연구문제는 “통합교육 장면(특수학급, 일반학급)에 따른 특수교육의 내용영역별(사회적 기능, 교과, 또래 차별, 사회구성원 차별 영역) 효율성에 대한 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교) 교사들의 인식은 어떠한가?”로 설정하였다. 통합교육 장면에서 특수학급과 일반학급에 통합된 특수아동의 사회적 기능, 교과, 또래 차별, 사회구성원 차별 영역에서 효율성의 차이는 없었다. 그러나 본 연구에서는 특수학

급과 특수학교를 비교하고, 일반학급을 특수학급과 비교하는 형식으로 연구를 수행하였는바, 두 장면을 보다 객관적 관점에서 조사할 수 있는 설문지의 구성이 요구된다고 하겠다.

재직형태*통합교육 장면의 상호작용 효과가 나타났는데, 특수학급 교사는 일반학급에 비해 특수학급이 보다 특수아동에게 효율적이라고 반응하였다. 내용영역별 차이를 보다 구체적으로 살펴보기 위한 삼원변량분석을 기초하여 보았을 때, 특수학급 교사와 특수학교 교사집단은 사회적 적응기능 영역과 교과 영역에서 일반학급에 비해 특수학급이 특수아동에게 효율적이라고 보았으며, 차별 영역에서는 일반학급과 특수학급 간에 차이가 없는 것으로 인식하였다. 반면에 또래차별 영역에서는 일반학급과 특수학교 교사집단은 일반학급이 효율적이라고 보았으나 특수학급 교사집단은 두 통합교육 장면 간에 차이가 없다고 인식하였다. 사회구성원의 차별 영역에서는 특수학교 교사집단은 일반학급이 특수학급에 비해 보다 효율적이라고 보는 반면에, 일반학급 및 특수학급 교사집단의 인식에는 두 장면 간에 차이가 나타나지 않았다. 신진숙(1998a, b)의 연구 등 초기 통합교육 관련 교사집단의 반응결과는 통합교육 관련 몇몇 영역에서 교사들의 재직형태에 따라 차이가 있었다. 본 연구에서도 나타난 재직형태에 따른 차이는 일반교사와 특수교사의 협력의 부재 등을 포함해서, 지금까지 통합교육의 전제조건으로 여러 연구(김성애·정대영·박희찬, 1997; 민천식, 1997; 김원경, 1998; 정대영, 2001; 김남순, 2003; 김병하, 2001, 2003; 김성애, 2003, 2006; 이신동·김경희, 2006; 박현옥, 김은주, 2003; 박승희, 2007; 이윤숙·김수연, 2007; 윤광보·우정환·김영숙, 2008)에서 제안되었던 여러 내용들이 실천 중에 있거나 아직 실천적으로 연계되지 않음에 기인한 것일 수 있다. 이에 관련된 보다 세련된 정보를 얻기 위해서는 일반교사와 특수교사의 연령, 학적 배경, 교사집단의 문화 등 여러 가지 요인들에 대한 후속연구가 필요할 것으로 본다.

세 번째 연구문제는 특수학급의 효율성에 대한 교사들의 인식을 밝히기 위한 것으로서, 두 개의 하위 연구과제로 구성하였는데, 그 중 하나는 “특수학급의 효율성에 대한 교사들의 인식은 장애영역별(정신지체, 지체장애, 정서·행동장애, 학습장애) 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교)에 따라 차이가 있는가?”로 설정하였다. 정신지체, 지체장애, 정서·행동장애, 학습장애 영역에서 효율성에 대한 인식차이는 지체장애 영역이 다른 세 장애 영역에 비해 효율성이 떨어지는 것으로 나타났다. 그러나 지체장애의 반응점수의 평균이 $M=3.269$ 인데 반하여, 다른 세 영역에서의 평균의 범위가 3.460~3.513으로서 평균의 차이는 많지 않았다. 교사집단별로 장애영역별 효율성에 대한 인식을 비교한 결과, 정신지체, 지체장애, 정서·행동장애, 학습장애 등 네 영역 각각에서 특수학교 교사집단의 반응점수($M=3.16, 3.00, 3.35, 3.28$)는 특수학급 교사($M=3.63, 3.33, 3.68, 3.58$)와 일반학교 교사($M=3.64, 3.47, 3.51, 3.51$)에 비해 비효율적인 것으로 인식하였다.

두 번째 하위연구과제는 “특수학급의 효율성에 대한 교사들의 인식은 내용영역별(교과, 사회적 적응 기능, 차별혜택 영역)에서 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교)

에 따라 차이가 있는가?”로 설정하였다. 교과, 사회적 적응기능, 차별과 혜택 등의 영역에서 교사들의 반응결과와 관련하여 논의해 보면, 교과영역에 대한 반응점수에서 일반학급(M=3.70)과 특수학급(M=3.78)의 교사집단은 특수학교(M=3.47)에 비해 유의하게 긍정적인 평가를 나타냈으며, 사회적 적응능력에서 일반학급 교사집단(M=3.40)은 특수학교 교사집단(M=3.09)에 비해 높은 반응을 보였다. 차별과 혜택에서도 일반학급 교사(M=3.49)와 특수학급 교사(M=3.57)는 특수학교 교사(M=3.03)에 비해 보다 효율적으로 평가하는 경향을 보였다. 전체적으로 볼 때, 특수학교 교사들의 인식은 일반학급이나 특수학급의 교사에 비해 특수학급의 효율성을 보다 부정적으로 해석한다고 결론지을 수 있으며, 이것은 정용석(2006)의 통합선호 요인에서 집단별로 비교한 연구결과와 일치한다. 한편에서 보면, 세 번째 연구문제에서의 특수학교 교사들의 반응결과는 통합교육을 선호하는 요인이 효율성이 아닌 집합주의 한국문화나 법과 권리의 문제 등으로 설명될 수 있다는 앞에서 논의한 연구문제 1의 결과를 지지해 준다.

V. 결론

본 연구에서는 특수교육에서 통합교육을 선호하는 요인들에 대한 교사들의 인식을 밝히고, 통합교육 장면인 특수학급과 일반학급에 대한 교사들의 인식을 비교하고, 마지막으로 주된 통합교육 장면인 특수학급의 효율성을 교사들의 인식을 통해 밝히고자 하였다. 이와 같은 목적 달성을 위해 본 연구에서는 설문지를 사용하였으며, 회수된 324명의 설문지에서의 교사들의 반응결과를 연구문제에 따라 분석하였다. 자료분석 방법으로 연구문제 1과 3의 경우는 1within 1between 혼합변량분석을, 연구문제 2의 경우는 2within 1between 혼합변량분석하였다.

연구결과 및 논의를 통해 본 연구의 연구문제에 대해 도출된 결론은 다음과 같다.

첫째, 통합교육의 선호요인에 대한 교사들의 인식은 통합교육 선호요인별(법과 권리, 혜택, 차별, 집합주의 한국문화, 접근성) 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교)로 차이가 있다. 통합교육 선호요인에 대한 반응결과에서 교사들은 법과 권리, 혜택, 접근성, 차별 요인의 순으로 높은 인식을 보였다. 재직형태별 선호요인별 상호작용 효과가 있었으며, 법과 권리, 혜택 영역에서 특수학급 교사들의 인식은 일반학급 및 특수교사 집단에 비해 높게 나타났다. 접근성 요인에서는 일반학급 교사의 인식이 특수학급 및 특수학교 교사집단의 인식보다 높게 나타났다. 차별 요인에서는 일반학급 교사와 특수학급 교사는 특수학교 집단보다 높게 인식하는 것으로 나타났다. 그리고 집합주의 한국문화에서는 특수학급, 일반학급, 특수학교 교사집단의 순서로 높게 인식하였다.

둘째, 통합교육 장면(특수학급, 일반학급)에 대한 교사의 인식은 재직형태(일반학급,

특수학급, 특수학교)에 따라 차이가 있고, 내용영역(사회적 기능, 교과, 또래 차별, 사회구성원 차별 영역)에 대한 교사들의 인식은 재직형태에 따라 차이가 있다. 통합교육 장면에 대한 교사들의 인식에는 차이가 없었다. 통합교육 장면과 교사들의 재직형태에는 상호작용 효과가 나타났는데, 일반학급 및 특수학교 교사는 일반학교와 특수학급에 대한 인식에서 차이가 나타나지 않은 반면에, 특수학급 재직 교사들은 특수학급을 일반학급보다 효율적이라고 인식하였다. 장면*영역*재직형태간의 삼원 상호작용 효과가 나타났는데, 사회적 적응기능과 교과 영역에서 특수학급 교사와 특수학교 교사집단은 특수학급을 일반학급에 비해 효율적이라고 인식한 반면에, 또래의 차별과 사회구성원의 차별 영역에서는 특수학급 교사는 특수학급과 일반학급 간에 차이가 없다고 반응한 반면에, 일반학급 및 특수학교 교사는 일반학급 장면을 보다 효율적인 것으로 인식하였다.

셋째, 특수학급의 효율성에 대한 교사들의 인식은 장애영역별(정신지체, 지체장애, 정서·행동장애, 학습장애) 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교)에 따라 차이가 있다. 정신지체, 정서·행동장애, 학습장애, 학습장애 영역의 효율성이 지체장애 영역에 비해 높은 것으로 나타났으며, 정신지체, 지체, 학습장애 영역에서는 일반학급과 특수학급 교사집단이 특수학교 교사집단에 비해 높게 나타났으며, 정서·행동장애 영역에서는 특수학급 교사가 특수학교 교사집단에 비해 효율성에 대한 인식 정도가 높았다.

특수학급의 효율성에 대한 교사들의 인식은 내용영역별(교과, 사회적 적응 기능, 차별혜택 영역)에서 재직형태별(일반학급, 특수학급, 특수학교)에 따라 차이가 있다. 내용영역에서 효율성에 대한 인식은 교과, 사회적 적응 기능, 차별혜택 영역의 순으로 높게 나타났다. 그리고 내용영역과 재직형태 간에는 상호작용이 있었으며, 교과영역과 차별혜택 영역에서는 일반학급과 특수학급 교사가 특수학교 집단에 비해 높게 인식하였으며, 사회적 적응기능 영역에서는 일반학급 교사가 특수학교 교사 집단에 비해 보다 높게 인식하였다.

본 연구의 결론 및 논의에 기초하여 후속연구를 위한 시사점을 몇 가지 제시하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 통합교육의 선호요인을 밝히는 과정에서 연구대상을 교사집단으로 한정하였다. 그러나 통합교육을 실천적으로 정착하기 위해서는 통합교육 선택의 당사자인 특수아동의 학부모의 인식이 중요하며, 나아가 교장, 교감, 시도교육청의 장학사(관)의 인식 또한 대단히 중요하다. 따라서 연구의 범위를 확장한 후속 연구가 요구된다.

둘째, 본 연구에서는 통합교육 선호요인으로서 법과 권리, 혜택, 차별, 집합주의 한국문화, 접근성 등의 다섯 가지 요인을 선정하였다. 하지만, 통합교육을 이와 같은 다섯 가지 요인을 선정하는 과정에는 나름의 참고문헌을 철저히 기초했다고 하더라도 이들 요인이 한국 통합교육의 선호요인으로서 얼마만큼의 타당성을 갖는지에 대해서는 여전히 의문점이 존재할 수밖에 없다. 다른 요인들을 고민해 보고 보완한 연구가 필요하다고 본다.

참고문헌

- 강경숙·송준만 (2007). 일반초등학교 장애학생의 교육과정적 통합촉진을 위한 관련 변인간 관계 모형 개발 및 검증, **특수교육학 연구**, 41(4), 107-132.
- 국립특수교육원 (2002). **2002 한국의 특수교육지표**. 국립특수교육원.
- 김계옥·정동일·정희섭·안수경 (2002). **2002 한국의 특수교육지표**. 국립특수교육원.
- 교육인적자원부 (2003). **2003년도 특수교육실태조사서**. 교육인적자원부.
- 교육인적자원부 (2006). **특수교육진흥법**. 교육인적자원부.
- 교육인적자원부 (2008). **보도자료(2008. 2. 12)**. 교육인적자원부.
- 교육과학기술부 (2008). **장애인 등에 대한 특수교육법**. 교육과학기술부.
- 김남순 (2004). 한국의 통합교육 정책분석. **특수교육학 연구**, 39(2), 199-219.
- 김병하 (2001). 통합교육을 위한 특수학급 재구조화: 한국적 상황과 딜레마. **특수교육저널: 이론과 실천**, 2(2), 1-22.
- 김병하 (2003). 특수교육의 정체성: 보편성과 특수성 논쟁. **특수교육학 연구**, 38(1), 67-90.
- 김성애 (2003). 통합교육을 환경에서의 비장애아동 태도 변화 관련 프랑크푸르트 연구팀 이론 탐색. **정서행동장애연구**, 19(1), 29-52.
- 김성애 (2006). 통합교육의 효율성 운영을 위한 지원 방안. **통합교육연구**, 1(1), 23-42.
- 김성애·정대영·박희찬 (1997). **통합교육의 효율적인 운영방안**. 국립특수교육원.
- 김승국 (2003). **특수교육의 발전과 통합교육의 추진**. 서울: 특수교육
- 김원경 (1998). 법 제도 개선을 통한 특수교육 발전전망. **1998 특수교육대학원 학술세미나 자료집**. 대구대학교 특수교육대학원. 27-64.
- 김원경 (2001). **특수교육법 신론**. 서울: 특수교육.
- 김원경·한현민 (2007). 2007 특수교육법의 쟁점과 과제. **특수교육 저널: 이론과 실제**, 8(4), 95-140.
- 김정권 (1997). **완전통합교육과 학교교육의 재구조화**. 서울: 특수교육.
- 김정권 (1998). 21세기 특수교육의 패러다임. **1998 특수교육대학원 학술세미나 자료집**. 대구대학교 특수교육대학원. 14-26.
- 김주영·김병하·이미선·이유훈(2000). **특수학교의 재구조화 방안 연구**. 국립특수교육원
- 류청산 (2002). **Spss 11.0 for windows**. 서울: 엘리트.
- 민천식 (1997). **사회과학 패러다임 이동과 특수교육의 재구조화**. 대구대학교 대학원 박사학위 논문.
- 박승희 (2007). 특수학교와 일반학교간 연계 프로그램 분석. **특수교육학 연구**, 41(4), 55-87.
- 박현옥·김은주(2004). 통합교육에 대한 국내 연구 동향분석. **특수교육학 연구**, 38(4), 285-309.
- 신진숙 (1998a). 완전통합교육에 대한 교사의 인식수준. **특수교육학회지**, 19(1), 71-96.
- 신진숙 (1998b). **완전통합교육에 대한 교사의 인식 연구**. 대구대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 신현기 (2004). **통합교육 교수적합화**. 학지사.
- 윤광보·우정환·김영숙 (2008). 통합학급 교사의 교수활동에 필요한 지식기반에 대한 조사연구. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 9(1), 483-508.
- 이대식·김수연·이은주·허승준 (2005). **통합교육의 이해와 실제**. 학지사.
- 이소현·박은혜(1998). **특수아동교육**. 서울: 학지사.
- 이신동·김경희 (2006). 통합교육의 최근 이슈와 동향. **통합교육연구**, 1(1), 63-82.
- 이윤숙·김수연 (2007). 통합학급 교사와 특수교육보조원의 협력적 문제해결과정을 통한 교수적 지원의 효과. **특수교육학연구**, 42(1), 117-144.
- 정대영 (2001). 통합교육 활성화를 위한 학습도움 프로그램의 재개념화와 효율적 실행조건. **특수교육 저널: 이론과 실천**.
- 정대영 (2003). 통합교육을 지원하는 교육구조와 실천방향. **정서·행동장애 연구**, 19(2).

- 정대영 (2006). 통합교육의 개념과 쟁점고찰. *통합교육연구*, 1(1), 1-22.
- 정용석 (2004). 통합과 분리에 대한 인식론적 접근을 통한 특수교육 실천모형 연구. *특수교육저널: 이론과 실천*, 5(4), pp.25-42.
- 정용석 (2006). 통합교육에 대한 한국문화적 분석: 통합교육 장면에 대한 선택과정과 결과를 중심으로. *특수교육저널: 이론과 실천*, 7(1), 455 -487.
- 정주영 (2001). 통합환경에서 장애학생을 위한 평가의 적합화: 초등학교를 중심으로. *특수교육학 연구*, 36(2), 105-126.
- 주혜영 · 박원희 (2003). 초등학교 통합교육에서 장애아동의 인권침해에 관한 고소. *특수교육학 연구*, 38(3), 359-377.
- Beirne-Smith, M., Patton, J., & Ittenbach, R. (1994). *Mental retardation*. NY : Merrill.
- 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 justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-25.
- Goldstein, H., Novak, A. R., Sigelman, C. K., & Jordan, L. J. (1965). *The efficacy of special class training on the development of mentally retarded children*. Urbana, IL: University of Illinois, Institute for Exceptional Children.
- 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., & 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.
- Mercer, J. R. (1973). *Labeling the mentally retarded*. Berkeley: University of California Press.
- 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.
- Rusch, F. R., Rose, T., & Greenwood, C. R. (1988). *Introduction to behavior analysis in special education*. Engelwood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- 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.

- Skrlic, T. M. (1996). School restructuring, social constructivism, and democracy: Implications for special education in post-industrial age. Prepared for the symposium "The future trends in social integration for persons with disabilities toward 21st century" Taegu university, Taegu, Korea.
- Suh, E. (2002). Culture, identity consistency, and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1378-1391.

The Recognition of Teachers on the Factors toward Inclusive Education, Inclusive Settings, and Efficiency of Special Classroom

Koun, Sun Mi

Chinju Sinjin Elementary School

Chung, Yong Seok

Chinju National University of Education

<Abstract>

This study is aimed at exploring the recognition of teachers on factors toward inclusive education, inclusive settings, and the efficiency of partial special class. We used questionnaires to achieve the goals of this study and we analysed 324 teachers' responses to the questionnaires received.

Through the results and discussions of this study, the conclusions of this study are as follows.

First, teachers' recognitions on factors toward inclusive education are different to the teachers' groups such as special school, partial special class, and regular class.

Second, there exist differences in teachers' recognitions on partial special class and regular class as inclusive settings.

Third, differences are teachers' recognitions on the partial special class, according to disability fields, and to the teacher groups. And there exist differences in teachers' recognitions on the efficiency of the content realm such as curriculum, discrimination, and benefit, to the teachers groups.

Through the conclusions of this study, suggestions are as follows

First, we need to explore parents' recognitions with children with disabilities, related inclusive education. Second, continuously we need to improve curriculum and environment to meet uniqueness of children with disabilities.

Key Words: Inclusion, Inclusive Settings, Factors toward Inclusion, Special Class

논문 접수: 2008. 8. 5 심사 시작: 2008. 8. 11 게재 확정: 2008. 9. 26

<부록 1>

통합교육요인에 대한 설문지

물음: 특수아동을 1)특수학교에 배치하기보다 일반학교의 특수학급에 배치하는 것을 선호하거나,

2)일반학교의 특수학급보다 일반학급에 배치하는 것을 선호하는 이유는 무엇이라고 생각하십니까?

※ 다음 제시된 내용에 대해 매우 동의한다는 ⑤, 동의한다는 ④, 보통이다 는 ③,동의하지 않는다는 ②, 매우 동의하지 않는다는 ①에 V표 해 주시면 감사하겠습니다.(*현시점을 기준으로 반응하여 주시고, 잘못 체크하셨을 때는 다시 수정하여 체크하셔도 됩니다.)

문항	통합교육을 선호하는 이유는?(대답문항, 이유)	매우 동의한다	동의한다	보통이다	동의하지 않는다	매우 동의하지 않는다
1	특수학급에 배치된 아동은 특수학교에 배치된 아동보다 사회적 적용 기능 측면에서 더 많은 혜택을 받기 때문이다.	⑤	④	③	②	①
2	특수학급에 배치된 아동은 특수학교에 배치된 아동보다 교과적인 측면에서 더 많은 혜택을 받기 때문이다.	⑤	④	③	②	①
3	특수학급에 배치된 아동은 특수학교에 배치된 아동보다 또래에 의한 차별을 적게 받기 때문이다.	⑤	④	③	②	①
4	특수학급에 배치된 아동은 특수학교에 배치된 아동보다 사회구성원에 의한 차별을 적게 받기 때문이다.	⑤	④	③	②	①
5	일반학급에 배치된 아동은 특수학급에 배치된 아동보다 사회적 적용 기능 측면에서 더 많은 혜택을 받기 때문이다.	⑤	④	③	②	①
6	일반학급에 배치된 아동은 특수학급에 배치된 아동보다 교과적인 측면에서 더 많은 혜택을 받기 때문이다.	⑤	④	③	②	①
7	일반학급에 배치된 아동은 특수학급에 배치된 아동보다 또래에 의한 차별을 적게 받기 때문이다.	⑤	④	③	②	①
8	일반학급에 배치된 아동은 특수학급에 배치된 아동보다 사회구성원에 의한 차별을 적게 받기 때문이다.	⑤	④	③	②	①
9	특수아동은 장애종류나 장애정도에 관계없이 일반학급에서 일반아동과 평등하게 교육받을 수 있는 권리가 있기 때문이다.	⑤	④	③	②	①
10	특수아동이 일반학급에서 자신의 독특한 요구에 맞는 수업을 받을 수 있도록 법에서 보장하고 있기 때문이다.	⑤	④	③	②	①
11	부모들은 자신의 자녀가 일반아동과 다르게 보이는 것을 좋아하지 않기 때문이다.	⑤	④	③	②	①
12	부모들은 자신의 자녀가 다른 아동들과 똑같이 사회 속에서 통합되어 조화롭게 사는 것을 좋아하기 때문이다.	⑤	④	③	②	①
13	통학가능거리에 특수학교가 설치되지 않아 특수학급이나 일반학급 중 하나를 선택해야 하기 때문이다.	⑤	④	③	②	①
14	통학가능거리에 특수학교나 특수학급이 있는 일반학교가 설치되지 않아 일반학급 밖에 선택할 수 없기 때문이다.	⑤	④	③	②	①

<부록 2>

특수학급의 효율성에 대한 설문지

물음: ※ 다음은 특수아동을 특수학급에서 지도할 때의 장애영역(정신지체, 학습장애, 정서·행동장애, 지체장애)별 배치 효율성에 관한 내용입니다.

※ 다음 제시된 내용에 대해 매우 동의한다는 ⑤, 동의한다는 ④, 보통이다는 ③, 동의하지 않는다는 ②, 매우 동의하지 않는다는 ①에 V표 해 주시면 감사하겠습니다. (*현시점을 기준으로 반응하여 주시고, 잘못 체크하셨을 때는 다시 수정하여 체크하셔도 됩니다)

문항	내용	매우 동의한다	동의한다	보통이다	동의하지 않는다	매우 동의하지 않는다
1	특수학급에서 제공되는 교과(국어·수학)수업은 일반학급에서 제공되는 수업보다 정신지체아동에게 매우 효율적이다.	⑤	④	③	②	①
2	특수학급에서 생활하는 것은 일반학급에서 생활하는 것보다 정신지체아동의 사회적 적응 기능 향상에 매우 효율적이다.	⑤	④	③	②	①
3	특수학급에서 제공되는 교과(국어·수학)수업은 일반학급에서 제공되는 수업보다 지체장애아동에게 매우 효율적이다.	⑤	④	③	②	①
4	특수학급에서 생활하는 것은 일반학급에서 생활하는 것보다 지체장애아동의 사회적 적응 기능 향상에 매우 효율적이다.	⑤	④	③	②	①
5	특수학급에서 제공되는 교과(국어·수학)수업은 일반학급에서 제공되는 수업보다 정서·행동장애아동에게 매우 효율적이다.	⑤	④	③	②	①
6	특수학급에서 생활하는 것은 일반학급에서 생활하는 것보다 정서·행동장애아동의 사회적 적응 기능 향상에 매우 효율적이다.	⑤	④	③	②	①
7	특수학급에서 제공되는 교과(국어·수학)수업은 일반학급에서 제공되는 수업보다 학습장애아동에게 매우 효율적이다.	⑤	④	③	②	①
8	특수학급에서 생활하는 것은 일반학급에서 생활하는 것보다 학습장애아동의 사회적 적응 기능 향상에 매우 효율적이다.	⑤	④	③	②	①
9	정신지체아동은 특수아동으로 분류됨으로써 받는 불이익이나 차별에 비해, 특수학급에 배치됨으로써 받는 혜택이 더 크다.	⑤	④	③	②	①
10	지체장애아동은 특수아동으로 분류됨으로써 받는 불이익이나 차별에 비해, 특수학급에 배치됨으로써 받는 혜택이 더 크다.	⑤	④	③	②	①
11	정서·행동장애아동은 특수아동으로 분류됨으로써 받는 불이익이나 차별에 비해, 특수학급에 배치됨으로써 받는 혜택이 더 크다.	⑤	④	③	②	①
12	학습장애아동은 특수아동으로 분류됨으로써 받는 불이익이나 차별에 비해, 특수학급에 배치됨으로써 받는 혜택이 더 크다.	⑤	④	③	②	①