

## 자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식비교

박 혜 진

계수초등학교 교사

이 승 희\*

조선대학교 특수교육과 교수

### 《요 약》

본 연구는 초·중·고등학교에서 자폐장애학생을 담당하고 있는 일반교사와 특수교사를 대상으로 자폐장애학생의 통합교육에 대한 인식을 비교하고자 실시된 조사연구이다. 본 연구의 조사대상은 G광역시 소재 초·중·고등학교에서 자폐장애학생을 담당하고 있는 일반교사 총97명과 특수교사 총65명 전체였다. 따라서 설문지는 총 162부가 배부되었고 그 가운데 104부(회수율: 64%)가 회수되었으며 102부(일반교사 51부, 특수교사 51부)가 최종 분석자료로 선정되었다. 설문지 자료는 네 개의 연구문제(자폐장애학생 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식차이; 성별, 연령, 교육경력, 학교급별, 학급규모에 따른 일반교사의 자폐장애학생 통합교육에 대한 인식차이; 연령, 교육경력, 학교급별, 학급규모, 자폐장애학생 수에 따른 특수교사의 자폐장애학생 통합교육에 대한 인식차이; 연령, 교육경력, 학교급별에 따른 일반교사와 특수교사의 자폐장애학생 통합교육에 대한 인식차이)에 따라 일원분산분석 또는 이원분산분석을 사용하여 분석되었다. 분석결과는 네 개의 연구문제에 따라 제시되었는데 전반적으로 볼 때 일반교사와 특수교사 모두 자폐장애학생의 통합교육에 대해 다소 부정적이었으나 특수교사가 일반교사에 비해 덜 부정적인 것으로 나타났다. 이와 같은 연구결과는 관련 선행연구와 비교하여 논의되었으며 결과와 논의를 바탕으로 향후 과제 및 관련연구를 위한 몇 가지 제언이 제시되었다.

주제어 : 자폐장애, 통합교육, 일반교사, 특수교사, 인식

## 1. 연구의 필요성 및 목적

특수교육의 궁극적 목표는 '장애학생의 독립적인 삶의 성취'라고 할 수 있으며 독립적으로 생활한다는 것은 자신이 속한 일반적인 환경에서 성공적으로 행동하고 적응하는 것을 의미한다. 통합교육은 이와 같은 특수교육의 목표를 성취하게 하는 하나의 방법론

\* 교신저자(youletta@chosun.ac.kr)

적인 수단일 뿐만 아니라 그 자체로도 이미 목표를 성취해 가고 있는 과정적인 현실이다. 통합교육 환경에서는 장애학생이 전형적인 발달을 보이는 또래들과 함께 교육받음으로써 이들이 보이는 적절하고도 나이에 맞는 행동을 관찰하고 학습할 뿐만 아니라 이러한 행동을 보이는 또래들과 상호작용을 할 수 있다. 특히 의사소통과 사회성 영역의 발달은 전형적인 발달을 보이는 또래들과의 통합을 통해서 얻을 수 있는 가장 큰 혜택이라고 할 수 있다(이소현·박은혜, 2006).

그러나 이와 같은 통합교육의 혜택은 장애학생을 일반학생이 교육받는 일반학교에 물리적으로 배치한다고 해서 이루어지는 것은 아니며 물리적인 통합환경에서 장애학생들이 최선의 기능으로 참여할 수 있도록 부가적인 노력을 기울여야 한다(Jenkins, Odom, & Speltz, 1989). 즉, 통합은 단지 장애학생을 어떤 교육의 장에 배치하느냐에 그치는 것이 아니라 그 학생이 학습활동에 의미있게 접근하고 참여하도록 돕는 것까지 포함하는 광의의 개념이다(승지영, 2000). 이와 같은 통합의 개념을 실현하기 위해 관련문헌들에서 강조되고 있는 것 중 하나는 일반학교의 일반학급과 특수학급 두 체제의 효율적인 통합이다. 이 두 체제의 통합이란 근본적으로 일반교사와 특수교사가 같은 교육목표를 가지고 협력하여 장애아동을 교육하는 것을 의미하며 일반교사와 특수교사의 통합교육에 대한 인식 및 태도가 합의를 이루지 못한다면 일반교사와 특수교사간의 협력은 어려운 과제로 남을 수밖에 없다(이승희, 2001; 이은주, 2004; Handleman, Harris, & Martins, 2005; Hobbs & Westling, 1998; Hollingsworth, 2001; Odom & McEvoy, 1990).

이와 같이 성공적인 통합교육에 있어서의 일반교사와 특수교사의 통합교육에 대한 인식의 중요성이 강조됨에 따라 관련연구들이 수행되어 왔다. 예를 들어, 신현순(2001)은 「통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식비교」에서 대부분의 일반교사들이 통합교육의 기본철학에는 동의를 하나 통합교육의 실행에는 어려움을 보이고 있다고 하였고 천성혜(2001)는 「통합교육에 대한 일반교사의 인식 연구」에서 일반교사가 갖는 통합교육에 대한 이해와 인식은 성별 및 교직경력에 따라 차이가 나지 않지만 특수교육에 대한 관심도에 따라서는 차이를 보인다고 하였으며 김재란(2002)은 특수학급이 설치되어 있는 전라남도 소재 초등학교의 일반교사와 특수교사 281명을 대상으로 통합교육에 대한 교사들의 태도를 조사한 「특수학급 아동의 일반학급 통합에 대한 교사의 태도 연구」에서 통합교육의 장점과 단점, 전문가적 자질문제, 철학적 문제, 지원적 문제에 대하여 일반교사가 특수교사에 비하여 유의하게 낮은 평균치를 나타냈다고 보고하였다. 또한 배내운(2006)은 초·중등 일반교사를 대상으로 정서행동장애학생에 대한 인식을 조사한 「정서행동장애 학생에 대한 초·중등교사의 인식 비교 연구」에서 정서행동장애학생에 대한 이해 및 인식 정도, 정서행동장애학생의 통합교육에 관한 의견, 정서행동장애학생의 지도능력 인식 및 중재 자신감, 재교육 욕구와 관련하여 9개 변인(성별, 교육경력, 연령, 자격, 학력, 특수교육경력, 소재지, 학교유형, 특수학급 및 통합학급 존재유

무)에 따른 차이가 있는지를 알아보았다. 그 결과 첫째, 정서행동장애학생에 대한 인식은 보통 수준 정도의 인식을 보였으나 교육경력이 적은 젊은 교사가 그렇지 않은 교사보다 인식정도가 높았고 둘째, 통합교육에 대한 태도에서는 비교적 보통 정도의 의견을 보였으나 특수교육경력이 있는 교사, 군·읍·면지역 교사, 초등학교 교사가 상대적으로 다른 교사보다 인식정도가 높았으며 셋째, 지도능력과 관련해서는 전반적으로 지도능력이 부족하다고 생각하고 있었으나 연령이 높은 교사, 특수학급과 통합학급이 있는 학교의 교사가 상대적으로 다른 교사보다 지도능력이 있는 것으로 인식하고 있었고 넷째, 중재 자신감에 있어서는 전반적으로 자신없는 경향을 보였으나 남자교사, 특수교육경력이 있는 교사, 초등학교 교사가 상대적으로 높은 자신감을 보였으며 다섯째, 재교육에 대한 욕구는 약간 높은 정도로 나타났는데 연수의사와 연수의무화에 관련해서는 여자교사가 남자교사보다 긍정적이었으며 교육경력이 적을수록 그리고 특수교육경력이 있는 교사, 군·읍·면지역 교사, 초등학교 교사가 상대적으로 긍정적인 태도를 보였다.

이상과 같은 관련 선행연구들을 살펴보면, 대부분이 초등학교에 국한되어 있거나 일반교사에 한정된 연구들이며 또한 최근에 많은 관심과 도전의 대상이 되고 있는 자폐장애를 가진 학생들의 통합교육에 초점을 둔 연구는 거의 없는 것으로 보인다. 즉, 통합환경에서의 자폐장애유아 또는 자폐장애학생들을 위한 행동 또는 학습 중재와 관련된 연구들은 다수 있으나(예: 김미영·이소현·최윤희, 2006; 김영익·권순복, 2006; 김정일, 2005; 도명애·김성애, 2007; 유수옥, 1998; 이근매·최은영, 1999; 임윤경·이소현, 2003; 조영자·이상복, 2003; 최혜승, 2005) 초·중·고등학교에 걸쳐 일반교사와 특수교사 모두를 대상으로 자폐장애학생의 통합교육에 대한 인식을 비교한 연구는 찾아보기 힘든 실정이다. 그러나 자폐장애는 최근 「장애인 등에 대한 특수교육법」에서 독립적인 장애영역으로 분리되었을 뿐 아니라(교육과학기술부, 2008) 통합교육의 효과와 관련하여 윤리적인 측면과 실용적인 측면에서의 논쟁이 많은 장애유형이므로(김미경 외, 2007; Division YEACCH, 2004; Handleman, Harris, & Martins, 2005) 자폐장애학생들의 통합교육에 대한 교사들의 인식연구는 매우 필요하다고 하겠다.

따라서 본 연구는 초·중·고등학교에서 현재 자폐장애학생을 담당하고 있는 일반학급 일반교사와 특수학급 특수교사를 대상으로 자폐장애학생의 통합교육에 대한 인식을 조사하여 자폐장애학생의 성공적인 통합교육을 위한 기초자료를 제공하고자 다음과 같은 연구문제를 가지고 수행되었다.

- ① 자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식에 차이가 있는가?
- ② 자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사의 인식은 변인(성별, 연령, 교육경력, 학교급별, 학급규모)에 따라 차이가 있는가?
- ③ 자폐장애학생의 통합교육에 대한 특수교사의 인식은 변인(연령, 교육경력, 학교급별, 학급규모, 자폐장애학생 수)에 따라 차이가 있는가?
- ④ 자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식은 변인(연령, 교육경

력, 학교급별)에 따라 차이가 있는가?

## II. 연구방법

### 1. 연구설계

본 연구는 자폐장애학생의 성공적인 통합교육을 위한 기초자료를 탐색하기 위해 특수학급이 설치된 초·중·고등학교에서 자폐장애학생을 담당하고 있는 일반교사와 특수교사를 대상으로 설문지를 통해 그들의 인식을 비교하고자 실시된 조사연구이다.

### 2. 연구대상

본 연구는 G광역시 소재 초·중·고등학교 가운데 특수학급에 자폐장애학생이 입급되어 있는 학교에서 자폐장애학생을 담당하고 있는 일반교사와 특수교사를 대상으로 하였다. 2007년 11월 초 G광역시에서 특수학급이 설치되어 있는 초·중·고등학교로 전화문의한 결과 자폐장애학생이 교육받고 있는 학교수는 초등학교 36개교, 중학교 16개교, 고등학교 7개교였으며 자폐장애학생을 담당하고 있는 교사는 일반교사 97명 그리고 특수교사 65명으로 총 162명이었다. 2007년 말 해당학교로 설문지 162부를 발송하였으며 그 결과 104부(64%)의 설문지가 회수되었으나 2부는 응답이 부적절하여 제외한 후 102부가 최종 분석자료로 선정되었다. 최종 연구대상인 102명 중 일반교사와 특수교사의 수는 각각 51명씩이었으며 <표 1>은 연구대상에 대한 기초사항을 제시하고 있다.

### 3. 조사도구

본 연구에서 사용한 조사도구는 김재란(2002)이 사용한 설문지를 근거로 수정·보완하여 작성되었다. 설문지는 통합교육에 대한 교사의 태도를 묻는 4개 하위영역의 20개 문항으로 구성되어 있으며 각 문항은 6점 척도(1 강한 부정; 2 부정; 3 확신은 없지만 부정하는 편; 4 확신은 없지만 동의하는 편; 5 동의; 6 완전 동의)로 평정하도록 되어 있다. 각 문항은 6점 척도의 순서대로 0점부터 5점까지 부여하여 점수화하였고 문항 3, 4, 7, 9, 13, 15는 역으로 점수화하여 사용하였으며 따라서 점수가 높을수록 통합교육에 대한 교사의 태도가 긍정적임을 나타내고 반대로 점수가 낮을수록 보다 부정적인 태도를 가지고 있음을 의미한다. <표 2>는 설문지의 구성과 본 연구에서 산출된 신뢰도를 제시하고 있으며 설문지는 <부록>에 제시되어 있다.

<표 1> 연구대상의 기초사항 (N = 102)

변인	구분	교사집단			
		일반교사(n = 51)		특수교사(n = 51)	
		빈도	%	빈도	%
성별	남	17	33.3	5	9.8
	여	34	66.7	46	90.2
연령	20대	17	33.3	13	25.5
	30대	22	43.1	27	52.9
	40대	4	7.9	8	15.7
	50대	7	13.7	3	5.9
	60대	1	2.0	0	0.0
교육경력	5년 이하	19	37.3	21	41.2
	6-10년	16	31.4	13	25.5
	11-15년	4	7.7	11	21.6
	16-20년	5	9.8	4	7.8
	21-25년	1	2.0	0	0.0
	26년 이상	6	11.8	2	3.9
학교급별	초등학교	33	64.7	29	56.9
	중학교	13	25.5	16	31.3
	고등학교	5	9.8	6	11.8
학급규모	5명 이하	0	0.0	17	33.3
	6-10명	0	0.0	32	62.8
	11-20명	0	0.0	2	3.9
	21-30명	15	29.4	0	0.0
	31명 이상	36	70.6	0	0.0
자폐장애학생의 장애등급	발달장애 1급	13	25.5	9	17.6
	발달장애 2급	21	41.2	14	27.5
	발달장애 3급	5	9.8	6	11.8
	혼합 <sup>1)</sup>	1	2.0	17	33.3
	기타 <sup>2)</sup>	4	7.8	5	9.8
	무응답 <sup>3)</sup>	7	13.7	0	0.0
자폐장애학생의 수	1명	49	96.1	29	56.9
	2명	2	3.9	18	35.3
	3명	0	0.0	3	5.9
	4명	0	0.0	1	1.9
통합교육 유형	전일제 특수학급	0	0.0	3	5.9
	시간제 특수학급	49	96.1	44	86.2
	완전통합	2	3.9	3	5.9
	혼합운영	0	0.0	1	2.0

1) 일반교사나 특수교사가 담당하고 있는 자폐장애학생의 수가 2명 이상이어서 자폐장애학생의 장애등급에 중복응답을 한 경우를 말함.  
 2) 발달장애 이외의 장애명칭으로 등록된 경우를 말함(학교현장에서 자폐장애학생을 지도해 보면 중복장애 및 정신지체로 등록된 경우가 있음).  
 3) 일반교사 중 7명이 응답하지 않는 것은 장애유형 및 등급을 잘 알지 못하기 때문일 것으로 추측됨(연구절차상 응답자를 역추적할 수 없으므로 확인이 불가능하였음).

<표 2> 설문지의 구성 및 신뢰도

영역	내용	관련문항	문항수	$\alpha$
하위영역 1	통합교육의 장점과 단점	7, 11, 12, 13, 14, 15, 20	7	.710
하위영역 2	통합교육에 대한 전문가적 자질문제	1, 2, 3, 4, 9	5	.767
하위영역 3	통합교육에 대한 철학적 문제	5, 6, 10, 16	4	.585
하위영역 4	통합교육에 대한 지원적 문제	8, 17, 18, 19	4	.621
전체			20	.854

#### 4. 연구절차

G광역시 교육청 통계자료를 통해 2007년 11월 현재 특수학급이 있는 G광역시 내 학교는 초등학교 95개교, 중학교 25개교, 고등학교 13개교를 확인한 후 해당학교의 특수교사에게 자폐장애학생을 담당하고 있는지 전화로 문의한 결과 초등학교 36개교, 중학교 16개교, 고등학교 7개교로 파악되었다. 특수교사에게 추가질문을 한 결과 자폐장애학생을 담당하고 있는 교사는 일반교사 97명 그리고 특수교사 65명으로 총 162명이었다. 따라서 총 162부의 설문지를 반송용 봉투와 함께 해당학교로 우편 및 등청편으로 발송하였으며 특수교사에게 부탁편지를 동봉하여 해당학교의 일반교사들에게 전달될 수 있도록 하였다. 설문지는 G광역시 초등특수교사 1명, 중등특수교사 1명, 일반교사 2명에게 예비조사를 실시한 후 최종적으로 특수교육과 교수와의 협의를 거쳐 완성하였는데 설문지에 응답하는 데 소요되는 시간은 약 15분 정도였다. 회수율을 높이기 위해 설문지 발송 1주일 후 다시 추후편지를 우편발송하였으며 이 때에도 특수교사에게 부탁편지를 동봉하여 해당 일반교사들에게도 전달되도록 하였다. 그 결과 12월 중순까지 104명(64%)이 회신하였으나 2부는 연구자료로 부적절하여 제외한 후 102부를 최종 분석자료로 선정하였다.

#### 5. 자료분석

첫째, 자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식차이를 알아보기 위해 일원분산분석(t-검증)을 실시하였다. 둘째, 변인(성별, 연령, 교육경력, 학교급별, 학급규모)에 따른 자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사의 인식차이를 알아보기 위해 일원분산분석(t-검증 또는 F-검증)을 실시하였다. 셋째, 변인(연령, 교육경력, 학교급별, 학급규모, 자폐장애학생 수)에 따른 자폐장애학생의 통합교육에 대한 특수교사의 인식차이를 알아보기 위해 일원분산분석(t-검증 또는 F-검증)을 실시하였다. 넷째, 변인(연령, 교육경력, 학교급별)에 따른 자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식차이를 알아보기 위해 이원분산분석을 실시하였다.

### III. 연구결과

본 연구의 결과를 4개의 연구문제별로 제시하면 다음과 같다.

#### 1. 자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식차이

자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식을 비교하기 위하여 하위영역별 및 전체의 차이를 t-검증을 통해 살펴본 결과는 <표 3>에 제시되어 있다. <표 3>에 보이듯이 통합교육의 장점과 단점을 제외한 나머지 3개의 하위영역 및 전체에서 두 집단간에 유의미한 차이가 나타났다. 즉, 통합교육에 대한 전문가적 자질문제, 통합교육에 대한 철학적 문제, 통합교육에 대한 지원적 문제에서 특수교사가 일반교사들보다 덜 부정적인 것으로 나타났으며 전체적으로도 특수교사가 일반교사에 비해 덜 부정적이었다. 특히 하위영역 중 통합교육에 대한 전문가적 자질문제에서 일반교사(M = 2.21)와 특수교사(M = 3.18)의 평균값 차이 즉 인식차이가 가장 크게 나타났다.

<표 3> 일반교사와 특수교사의 인식차이(N = 102)

구분	일반교사 (n = 51)		특수교사 (n = 51)		t	p	
	M	SD	M	SD			
하위영역	통합교육의 장점과 단점	2.43	0.81	2.66	0.74	-1.513	0.133
	통합교육에 대한 전문가적 자질문제	2.21	0.73	3.18	0.84	-6.179***	0.000
	통합교육에 대한 철학적 문제	2.76	0.68	3.42	0.68	-4.854***	0.000
	통합교육에서의 지원적 문제	2.05	0.82	2.72	0.75	-4.275***	0.000
전체		2.37	0.59	2.95	0.56	-5.151***	0.000

\*\*\* p < .001.

#### 2. 변인에 따른 자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사의 인식차이

##### 1) 성별에 따른 일반교사의 인식차이

자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사의 인식이 성별에 따라 차이가 있는지 알아보기 위하여 t-검증을 실시한 결과는 <표 4>에 제시되어 있는데 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

##### 2) 연령에 따른 일반교사의 인식차이

자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사의 인식이 연령에 따라 차이가 있는지 알아보기 위하여 F-검증을 실시한 결과는 <표 5>와 같다. <표 5>에 제시되어 있듯이 하

위영역 가운데 통합교육의 장점과 단점에서만 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 이에 대한 사후분석(Scheffe 사후분석)을 실시한 결과 20대와 40대 이상간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났는데( $p < .01$ ), 40대 이상보다 20대가 통합교육의 장점과 단점에 있어서 덜 부정적인 것으로 나타났다.

<표 4> 성별에 따른 일반교사의 인식차이(N = 51)

구분	남 (n = 17)		여 (n = 34)		t	p	
	M	SD	M	SD			
하위영역	통합교육의 장점과 단점	2.39	0.88	2.45	0.79	-0.274	0.786
	통합교육에 대한 전문가적 자질문제	2.44	0.68	2.08	0.73	1.715	0.093
	통합교육에 대한 철학적 문제	2.63	0.77	2.84	0.62	-1.093	0.280
	통합교육에서의 지원적 문제	2.04	0.83	2.05	0.83	-0.047	0.963
	전체	2.38	0.66	2.36	0.56	0.122	0.903

<표 5> 연령에 따른 일반교사의 인식차이(N = 51)

구분	20대 (n = 17)		30대 (n = 22)		40대 이상 (n = 12)		F	p	
	M	SD	M	SD	M	SD			
하위영역	통합교육의 장점과 단점	2.89 <sup>a</sup>	0.74	2.35	0.82	1.93 <sup>b</sup>	0.55	6.208**	0.004
	통합교육에 대한 전문가적 자질문제	2.24	0.85	2.24	0.68	2.13	0.70	0.087	0.916
	통합교육에 대한 철학적 문제	2.96	0.57	2.77	0.74	2.48	0.63	1.813	0.174
	통합교육에서의 지원적 문제	2.26	0.76	1.90	0.91	2.02	0.74	0.964	0.388
	전체	2.61	0.57	2.32	0.63	2.11	0.44	2.917	0.064

\*\*  $p < .01$ .

a, b: Scheffe 사후분석 결과 유의미함( $p < .01$ ).

### 3) 교육경력에 따른 일반교사의 인식차이

자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사의 인식이 교육경력에 따라 차이가 있는지 알아보기 위하여 F-검증을 실시한 결과는 <표 6>에 제시되어 있는데 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

<표 6> 교육경력에 따른 일반교사의 인식차이(N = 51)

구분	5년 이하 (n = 19)		6-10년 (n = 16)		11년 이상 (n = 16)		F	p	
	M	SD	M	SD	M	SD			
하위영역	통합교육의 장점과 단점	2.69	0.87	2.46	0.81	2.10	0.65	2.471	0.095
	통합교육에 대한 전문가적 자질문제	2.20	0.83	2.29	0.75	2.15	0.61	0.141	0.869
	통합교육에 대한 철학적 문제	2.87	0.61	2.91	0.75	2.50	0.64	1.867	0.166
	통합교육에서의 지원적 문제	2.09	0.83	2.14	0.96	1.91	0.69	0.358	0.701
	전체	2.48	0.64	2.44	0.66	2.15	0.42	1.572	0.218

4) 학교급별에 따른 일반교사의 인식차이

자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사의 인식이 학교급별에 따라 차이가 있는지 알아보기 위하여 t-검증을 실시한 결과는 <표 7>에 제시되어 있는데 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

<표 7> 학교급별에 따른 일반교사의 인식차이(N = 51)

구분		초등학교 (n = 33)		중·고등학교 (n = 18)		t	p
		M	SD	M	SD		
하위영역	통합교육의 장점과 단점	2.48	0.87	2.33	0.70	0.633	0.529
	통합교육에 대한 전문가적 자질문제	2.12	0.76	2.38	0.66	-1.206	0.234
	통합교육에 대한 철학적 문제	2.81	0.71	2.68	0.62	0.653	0.517
	통합교육에서의 지원적 문제	2.09	0.80	1.97	0.87	0.489	0.627
전체		2.38	0.64	2.34	0.52	0.220	0.827

5) 학급규모에 따른 일반교사의 인식차이

자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사의 인식이 학급규모에 따라 차이가 있는지 알아보기 위하여 t-검증을 실시한 결과는 <표 8>에 제시되어 있는데 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

<표 8> 학급규모에 따른 일반교사의 인식차이(N = 51)

구분		21-30명 (n = 15)		31명 이상 (n = 36)		t	p
		M	SD	M	SD		
하위영역	통합교육의 장점과 단점	2.70	1.07	2.32	0.66	1.254	0.225
	통합교육에 대한 전문가적 자질문제	2.12	0.77	2.25	0.72	-0.576	0.567
	통합교육에 대한 철학적 문제	2.95	0.67	2.69	0.67	1.273	0.209
	통합교육에서의 지원적 문제	2.18	0.80	1.99	0.83	0.750	0.457
전체		2.50	0.69	2.31	0.55	1.038	0.304

3. 변인에 따른 자폐장애학생의 통합교육에 대한 특수교사의 인식차이

1) 연령에 따른 특수교사의 인식차이

자폐장애학생의 통합교육에 특수교사의 인식이 연령에 따라 차이가 있는지 알아보기 위하여 F-검증을 실시한 결과는 <표 9>와 같다. <표 9>에 제시되어 있듯이 하위영역 가운데 통합교육의 장점과 단점에서만 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 이에 대한 사후분석(Scheffe 사후분석)을 실시한 결과 20대와 30대간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났는데(p < .01), 30대보다 20대가 통합교육의 장점과 단점에 있어서 덜 부정적인 것으로 나타났다.

<표 9> 연령에 따른 특수교사의 인식차이(N = 51)

구분	20대 (n = 13)		30대 (n = 27)		40대 이상 (n = 11)		F	p		
	M	SD	M	SD	M	SD				
하위영역	통합교육의 장점과 단점		3.20 <sup>a</sup>	0.06	2.39 <sup>b</sup>	0.75	2.70	0.64	6.367**	0.004
	통합교육에 대한 전문가적 자질문제		3.15	0.80	3.07	0.90	3.47	0.75	0.909	0.410
	통합교육에 대한 철학적 문제		3.60	0.53	3.26	0.79	3.59	0.48	1.566	0.219
	통합교육에서의 지원적 문제		2.60	0.63	2.71	0.73	2.86	0.97	0.368	0.694
	전체		3.15	0.43	2.80	0.60	3.10	0.49	2.361	0.105

\*\* p < .01.

a, b: Scheffe 사후분석 결과 유의미함(p < .01).

2) 교육경력에 따른 특수교사의 인식차이

자폐장애학생의 통합교육에 대한 특수교사의 인식이 교육경력에 따라 차이가 있는지 알아보기 위하여 F-검증을 실시한 결과는 <표 10>과 같다. <표 10>에 제시되어 있듯이 하위영역 가운데 통합교육의 장점과 단점에서만 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 이에 대한 사후분석(Scheffe 사후분석)을 실시한 결과 5년 이하와 6-10년간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났는데(p < .01), 교육경력 6-10년보다 교육경력 5년 이하가 통합교육의 장점과 단점에 있어서 덜 부정적인 것으로 나타났다.

<표 10> 교육경력에 따른 특수교사의 인식차이(N = 51)

구분	5년 이하 (n = 21)		6-10년 (n = 13)		11년 이상 (n = 17)		F	p		
	M	SD	M	SD	M	SD				
하위영역	통합교육의 장점과 단점		3.08 <sup>a</sup>	0.51	2.08 <sup>b</sup>	0.69	2.60	0.72	10.341***	0.000
	통합교육에 대한 전문가적 자질문제		2.97	0.77	3.17	1.01	3.44	0.77	1.447	0.245
	통합교육에 대한 철학적 문제		3.49	0.59	3.17	0.90	3.51	0.59	1.128	0.332
	통합교육에서의 지원적 문제		2.64	0.57	2.58	0.95	2.91	0.79	0.895	0.415
	전체		3.05	0.45	2.67	0.70	3.05	0.51	2.397	0.102

\*\* p < .001.

a, b: Scheffe 사후분석 결과 유의미함(p < .01).

3) 학교급별에 따른 특수교사의 인식차이

자폐장애학생의 통합교육에 대한 특수교사의 인식이 학교급별에 따라 차이가 있는지 알아보기 위하여 t-검증을 실시한 결과는 <표 11>과 같다. <표 11>에 제시되어 있듯이 하위영역 가운데 통합교육의 장점과 단점에서만 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 즉, 중·고등학교 교사보다 초등학교 교사가 통합교육의 장점과 단점에 있어서 덜 부정적인 것으로 나타났다.

4) 학교규모에 따른 특수교사의 인식차이

자폐장애학생의 통합교육에 대한 특수교사의 인식이 학교규모에 따라 차이가 있는지 알아보기 위하여 t-검증을 실시한 결과는 <표 12>와 같다. <표 12>에 제시되어 있듯이 전체에서만 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 즉, 학교규모가 6명 이상인 경우보다 5명 이하의 경우가 통합교육에 대해 전반적으로 덜 부정적인 것으로 나타났다.

<표 11> 학교급별에 따른 특수교사의 인식차이(N = 51)

구분	초등학교 (n = 29)		중·고등학교 (n = 22)		t	p	
	M	SD	M	SD			
하위영역	통합교육의 장점과 단점	2.84	0.70	2.43	0.74	2.043*	0.046
	통합교육에 대한 전문가적 자질문제	3.21	0.93	3.14	0.73	0.293	0.771
	통합교육에 대한 철학적 문제	3.47	0.66	3.34	0.71	0.688	0.495
	통합교육에서의 지원적 문제	2.84	0.77	2.56	0.71	1.324	0.191
전체		3.06	0.56	2.81	0.54	1.581	0.120

\* p < .05.

<표 12> 학교규모에 따른 특수교사의 인식차이(N = 51)

구분	5명 이하 (n = 17)		6명 이상 (n = 34)		t	p	
	M	SD	M	SD			
하위영역	통합교육의 장점과 단점	2.92	0.79	2.54	0.69	1.759	0.085
	통합교육에 대한 전문가적 자질문제	3.46	0.91	3.04	0.79	1.723	0.091
	통합교육에 대한 철학적 문제	3.44	0.67	3.40	0.70	0.180	0.858
	통합교육에서의 지원적 문제	3.00	0.65	2.57	0.77	1.964	0.055
전체		3.17	0.51	2.84	0.55	2.067*	0.044

\* p < .05.

5) 자폐장애학생 수에 따른 특수교사의 인식차이

자폐장애학생의 통합교육에 대한 특수교사의 인식이 자폐장애학생 수에 따라 차이가 있는지 알아보기 위하여 t-검증을 실시한 결과는 <표 13>에 제시되어 있는데 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

<표 13> 자폐장애학생 수에 따른 특수교사의 인식차이(N = 51)

구분	1명 (n = 29)		2명 이상 (n = 22)		t	p	
	M	SD	M	SD			
하위영역	통합교육의 장점과 단점	2.82	0.68	2.46	0.78	1.742	0.088
	통합교육에 대한 전문가적 자질문제	3.26	0.90	3.07	0.78	0.762	0.450
	통합교육에 대한 철학적 문제	3.46	0.62	3.36	0.76	0.480	0.633
	통합교육에서의 지원적 문제	2.79	0.77	2.61	0.74	0.842	0.404
	전체	3.05	0.48	2.83	0.63	1.446	0.154

#### 4. 변인에 따른 자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식차이

##### 1) 연령에 따른 일반교사와 특수교사의 인식차이

자폐장애학생의 통합교육에 일반교사와 특수교사의 인식이 연령에 따라 차이가 있는지 알아보기 위하여 이원분산분석을 실시한 결과는 <표 14>와 같다. <표 14>에 보듯이 교사집단과 연령에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었으나 상호작용에서는 유의미한 차이가 없었다. <표 15>에 제시된 바와 같이 교사집단에서는 일반교사집단(M = 2.37)보다 특수교사집단(M = 2.95)이 자폐장애학생의 통합교육에 대해 전반적으로 덜 부정적인 것으로 나타났으며 또한 연령에 있어서는 Scheffe 사후분석 결과 20대와 30대간에 그리고 20대와 40대 이상간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났는데(p < .05) 30대(M = 2.59)와 40대 이상(M = 2.58)보다 20대(M = 2.85)가 자폐장애학생의 통합교육에 대해 전반적으로 덜 부정적이었다.

<표 14> 교사집단과 연령에 따른 인식차이

분산원	SS	df	MS	F	p
교사집단	10.293	1	10.293	33.223***	0.000
연령	2.011	2	1.006	3.246*	0.043
교사집단×연령	1.099	2	0.550	1.774	0.175
집단내	29.742	96	0.310	·	·
총	43.145	101	·	·	·

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

<표 15> 교사집단과 연령에 따른 자료분석

구분		교사집단		평균
		일반교사	특수교사	
연령	20대 <sup>a</sup>	<i>n</i> = 17 <i>M</i> = 2.61 <i>SD</i> = 0.57	<i>n</i> = 13 <i>M</i> = 3.15 <i>SD</i> = 0.43	<i>n</i> = 30 <i>M</i> = 2.85 <i>SD</i> = 0.57
	30대 <sup>b</sup>	<i>n</i> = 22 <i>M</i> = 2.32 <i>SD</i> = 0.63	<i>n</i> = 27 <i>M</i> = 2.80 <i>SD</i> = 0.60	<i>n</i> = 49 <i>M</i> = 2.59 <i>SD</i> = 0.66
	40대 이상 <sup>c</sup>	<i>n</i> = 12 <i>M</i> = 2.11 <i>SD</i> = 0.44	<i>n</i> = 11 <i>M</i> = 3.10 <i>SD</i> = 0.49	<i>n</i> = 23 <i>M</i> = 2.58 <i>SD</i> = 0.68
평균		<i>n</i> = 51 <i>M</i> = 2.37 <i>SD</i> = 0.59	<i>n</i> = 51 <i>M</i> = 2.59 <i>SD</i> = 0.56	총평균 = 2.66 <i>SD</i> = 0.64

a, b: Scheffe 사후분석 결과 유의미함( $p < .05$ ).

a, c: Scheffe 사후분석 결과 유의미함( $p < .05$ ).

2) 교육경력에 따른 일반교사와 특수교사의 인식차이

자폐장애학생의 통합교육에 일반교사와 특수교사의 인식이 교육경력에 따라 차이가 있는지 알아보기 위하여 이원분산분석을 실시한 결과는 <표 16>과 같다. <표 16>에 보듯이 교사집단에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었으나 교육경력과 상호작용에서는 유의미한 차이가 없었다. <표 17>에 제시된 바와 같이 교육경력과 상관없이 일반교사 집단( $M = 2.37$ )보다 특수교사집단( $M = 2.95$ )이 자폐장애학생의 통합교육에 대해 전반적으로 덜 부정적인 것으로 나타났다.

<표 16> 교사집단과 교육경력에 따른 인식차이

분산원	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
교사집단	7.929	1	7.929	24.919***	0.000
교육경력	0.867	2	0.433	1.362	0.261
교사집단×교육경력	1.731	2	0.866	2.721	0.071
집단내	30.546	96	0.318	·	·
총	41.073	101	·	·	·

\*\*\*  $p < 001$ .

<표 17> 교사집단과 교육경력에 따른 자료분석

구분		교사집단		평균
		일반교사	특수교사	
교육경력	5년 이하	n = 19 M = 2.48 SD = 0.64	n = 21 M = 3.05 SD = 0.45	n = 40 M = 2.78 SD = 0.61
	6-10년	n = 16 M = 2.44 SD = 0.66	n = 13 M = 2.67 SD = 0.70	n = 29 M = 2.54 SD = 0.68
	11년 이상	n = 16 M = 2.15 SD = 0.42	n = 17 M = 3.05 SD = 0.51	n = 33 M = 2.62 SD = 0.65
평균		n = 51 M = 2.37 SD = 0.59	n = 51 M = 2.95 SD = 0.56	총평균 = 2.66 SD = 0.64

3) 학교급별에 따른 일반교사와 특수교사의 인식차이

자폐장애학생의 통합교육에 일반교사와 특수교사의 인식이 학교급별에 따라 차이가 있는지 알아보기 위하여 이원분산분석을 실시한 결과는 <표 18>과 같다. <표 18>에 보듯이 교사집단에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었으나 학교급별과 상호작용에서는 유의미한 차이가 없었다. <표 19>에 제시된 바와 같이 학교급별과 상관없이 일반교사 집단(M = 2.37)보다 특수교사집단(M = 2.95)이 자폐장애학생의 통합교육에 대해 전반적으로 덜 부정적인 것으로 나타났다.

<표 18> 교사집단과 학교급별에 따른 인식차이

분산원	SS	df	MS	F	p
교사집단	7.981	1	7.981	24.242***	0.000
학교급별	0.485	1	0.485	1.474	0.228
교사집단×학교급별	0.257	1	0.257	0.780	0.379
집단내	32.262	98	0.329	.	.
총	40.985	101	.	.	.

\*\*\* p < 001.

<표 19> 교사집단과 학교급별에 따른 자료분석

구분		교사집단		평균
		일반교사	특수교사	
학교급별	초등학교	$n = 33$ $M = 2.38$ $SD = 0.64$	$n = 29$ $M = 3.06$ $SD = 0.56$	$n = 62$ $M = 2.70$ $SD = 0.69$
	중·고등학교	$n = 18$ $M = 2.34$ $SD = 0.52$	$n = 22$ $M = 2.81$ $SD = 0.54$	$n = 40$ $M = 2.60$ $SD = 0.57$
평균		$n = 51$ $M = 2.37$ $SD = 0.59$	$n = 51$ $M = 2.95$ $SD = 0.56$	총평균 = 2.66 $SD = 0.64$

#### IV. 논의 및 제언

본 연구의 결과를 4개의 연구문제별로 논의하고 향후 관련연구를 위한 제언을 제시하면 다음과 같다.

##### 1. 논의

###### 1) 자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식차이

자폐장애학생을 담당하고 있는 교사들을 대상으로 자폐장애학생의 통합교육에 대한 인식을 살펴본 결과 일반교사가 특수교사보다 전반적으로 더 부정적인 것으로 보인다. 즉, 6점 척도(0~5점)에서 일반교사와 특수교사의 전체 평균값은 각각 2.37과 2.95였으며 t-검증 결과 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 4개의 하위영역(통합교육의 장점과 단점, 통합교육에 대한 전문가적 자질문제, 통합교육에 대한 철학적 문제, 통합교육에서의 지원적 문제)을 살펴보면 ‘통합교육의 장점과 단점’에서만 통계적으로 유의미한 차이가 있었고 ‘통합교육에 대한 철학적 문제’에서 두 집단 모두 가장 높은 점수를 보였으며 ‘통합교육에 대한 전문가적 자질문제’에서 두 집단 간 평균차이가 가장 큰 것으로 나타났다. 그러나 일반교사들의 평균점수가 하위영역 및 전체에서 모두 2점대인 것으로 보아 전반적으로 자폐장애학생의 통합교육에 대해 부정적으로 인식하고 있음을 알 수 있다. 그나마 ‘통합교육에 대한 철학적 문제’에서 다소 덜 부정적인 것은 통합교육을 받아들일 수 있는 전제가 될 수 있다는 점에서 다행스러운 일이라 하겠다. 하지만 일반교사들이 전문가적 자질문제와 지원적 문제에서 낮은 점수를 보인 것은 성공적인 통합교육을 위해 해결해야 할 과제가 많다는 것을 의미한다고 볼 수 있다.

이와 같은 본 연구의 결과는 김명희(1993)와 김재란(2002)의 연구결과와도 일치하는

것으로 대부분의 일반교사들이 통합의 개념에 대해서는 다소 긍정적인 태도를 보이지만 통합교육 전반에 대해서는 대체로 부정적임을 시사한다. 이는 통합교육이 현실적으로 어려움이 많아도 일반교사와 특수교사 모두 통합교육의 이상에 대해서 긍정적이지만 일반교사들이 전문가적 자질문제에 대해 부정적인 것은 곧 교사의 효능감과 직결되는 것이므로 이를 해결하기 위해서 일반교사들에게 통합교육에 대한 사전연수 및 장애이해 교육을 더욱 확대하고 장애학생에 맞는 교육과정 및 효과적인 교수학습방법에 대한 실제적인 연수가 제공될 필요가 있음을 보여 준다.

또한 본 연구의 설문지와 같은 설문지를 사용하여 장애영역과 상관없이 장애학생의 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식을 살펴본 김재란(2002)의 연구결과와 비교해 보았을 때, 자폐장애만을 대상으로 한 본 연구에서 일반교사와 특수교사 두 집단 모두 하위영역별 뿐만 아니라 전체에서도 더 낮은 평균값을 보인 것으로 보아 다른 장애유형보다 자폐장애를 가진 학생들의 통합교육에 대한 교사들의 인식이 더 부정적이라는 것을 알 수 있다.

## 2) 변인에 따른 자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사의 인식차이

자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사의 인식을 여러 가지 변인별로 살펴본 결과 성별, 교육경력, 학교급별, 학급규모에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 연령에 따른 일반교사의 인식에서는 세 집단(20대, 30대, 40대 이상)으로 구분하여 하위영역 및 전체 차이를 분석한 결과 하위영역 중 하나인 '통합교육의 장점과 단점'에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었는데, 40대 이상보다 20대가 '통합교육의 장점과 단점'에서 덜 부정적인 것으로 나타났다. 즉, 20대 일반교사들은 자폐장애학생의 사회성, 학습능력, 자아존중감 향상 등 통합교육의 장점에 대해 40대 이상보다 덜 부정적이며 교사의 연령이 높아짐에 따라 통합교육의 장점에 대해 더 부정적임을 알 수 있다. 이는 최근 통합교육에 대한 일반교사들의 관심이 많아지고 특수교육관련 연수를 받거나 교육대학원에서 특수교육관련 과목을 이수했기 때문일 수도 있다.

그동안 많은 관련 선행연구들(예: 남윤석, 1996; 안정옥, 2004; 최지영, 2000)에서 성공적인 통합교육에 있어서의 교사변인에 대해 살펴보았는데 이러한 변인들로는 성별, 연령, 교육경력, 연수경험, 장애학생 교육경험 등이 있다. 선행연구들에서 통합교육에 대한 일반교사들의 인식수준은 다양하게 나타나고 있지만 통합교육에 대한 일반교사의 이해와 인식은 성별 및 교육경력에 따라 차이가 나지 않았다고 밝힌 천성혜(2001)의 연구결과와 본 연구결과가 일치함을 알 수 있다.

## 3) 변인에 따른 자폐장애학생의 통합교육에 대한 특수교사의 인식차이

자폐장애학생의 통합교육에 대한 특수교사의 인식을 여러 가지 변인별로 살펴본 결과 특수교사가 담당하는 자폐장애학생 수에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이가 없었

으나 일반교사와 마찬가지로 연령에 따라 세 집단(20대, 30대, 40대 이상)으로 구분하여 하위영역 및 전체 차이를 분석한 결과 ‘통합교육의 장점과 단점’ 영역에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었는데, 30대보다 20대가 ‘통합교육의 장점과 단점’에서 덜 부정적인 것으로 나타났다. 즉, 20대 특수교사들은 자폐장애학생의 사회성, 학습능력, 자아존중감 향상 등 통합교육의 장점에 대해 30대보다 덜 부정적임을 알 수 있다. 그러나 앞서 연령에 따른 일반교사의 인식에서는 20대 교사들이 40대 이상의 교사들에 비해 통합교육의 장점에 대해 덜 부정적인 것으로 나타나 특수교사 집단과 비교가 된다.

교육경력에 따른 특수교사의 인식에서도 ‘통합교육의 장점과 단점’에서만 통계적으로 유의미한 차이가 있었는데, 교육경력 6-10년의 특수교사보다 교육경력 5년 이하의 특수교사가 ‘통합교육의 장점과 단점’에 대해 덜 부정적인 인식을 하고 있는 것으로 나타났다. 이는 경력이 많은 교사가 통합에 대해 긍정적인 인식을 가진다는 김영중(1998)의 연구결과와는 상충되며 10년 미만의 교사집단이 통합교육에 대해 보다 긍정적인 태도를 보였다는 장보원(2001)과 김명희(1993)의 연구결과와는 유사하고 교육경력이 적을수록 통합교육에 대해 더 긍정적인 태도를 보인다는 남윤석(1996)의 연구결과와도 상응한다. 이와 같은 결과는 교직을 이수한 후의 기간이 짧기 때문에 교육에 대한 열정이 좀 더 긍정적인 인식으로 반영된 것으로 볼 수도 있다. 그러나 앞서 교육경력에 따른 일반교사의 인식에서는 통계적으로 유의미한 차이가 없었다.

학교급별에 따른 특수교사의 인식 또한 ‘통합교육의 장점과 단점’에서만 통계적으로 유의미한 차이가 있었는데, 중·고등학교 특수교사보다 초등학교 특수교사가 ‘통합교육의 장점과 단점’에 대해 덜 부정적인 것으로 나타났다. 이는 중·고등학교로 갈수록 교육과정의 심화되고 입시위주 교육체제로 경쟁이 심해져 학교 교육환경 자체가 통합교육을 하기에 다소 무리가 따르기 때문인 것으로 보인다. 그러나 앞서 학교급별에 따른 일반교사의 인식에서는 통계적으로 유의미한 차이가 없었다.

#### 4) 변인에 따른 자폐장애학생의 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식차이

교사집단과 변인(연령, 교육경력, 학교급별)에 따른 자폐장애학생의 통합교육에 대한 인식을 이원분산분석으로 살펴본 결과, 교사집단과 연령에서는 통계적으로 유의미한 차이가 있었으나 상호작용에서는 유의미한 차이가 없었는데, 교사집단에서는 일반교사보다 특수교사가 덜 부정적이었고 연령에서는 30대와 40대 이상보다 20대가 덜 부정적인 것으로 나타났다. 이는 정서행동장애학생의 통합교육에 대한 초·중등학교 교사의 인식이 전반적으로 보통 정도의 수준을 보이거나 젊은 교사가 그렇지 않은 교사보다 인식정도가 높다는 배내운(2006)의 연구결과와 유사하다.

교사집단과 교육경력 그리고 교사집단과 학교급별에 따른 분석에서는 각각 교사집단에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었으나 교육경력, 학교급별, 및 상호작용에서는 유의미한 차이가 없었다. 즉, 교육경력 및 학교급별과 상관없이 일반교사보다 특수교사

가 덜 부정적이었다. 문항 당 0~5점으로 점수를 부여했는데 변인별 평균값이 모두 2점대인 것으로 보아 일반교사와 특수교사 모두 자폐장애학생의 통합교육에 대해 어려워하고 있음을 알 수 있다.

## 2. 제언

본 연구의 결과와 논의를 바탕으로 향후 과제 및 관련연구를 위한 몇 가지 제언을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 자폐장애학생들의 성공적인 통합교육을 실시하기 위해서는 일반교사뿐만 아니라 일반학생, 학교행정가, 학부모 모두의 이해와 협조 및 인식전환이 필요하다. 이를 위해서는 일반교사와 특수교사의 협력 및 또래집단의 역할 등이 중요하지만 가장 먼저 통합교육에 대한 교사들의 인식을 긍정적으로 변화시켜야 한다. 따라서 일반교사로 하여금 담당하고 있는 자폐장애학생의 교육권을 정확하게 인식할 수 있도록 하고 자폐장애의 특성 및 통합교육에 대한 전문성을 갖출 수 있도록 실제적인 연수를 실시할 필요가 있을 것으로 보인다.

둘째, 자폐장애학생들의 성공적인 통합교육을 위해서는 일반교사의 인식만으로 해결할 수 없는 문제 즉, 자폐장애학생을 담당하는 일반교사의 학급당 인원수 감축, 자폐장애 정도에 적절한 운영방법 모색, 자폐장애학생을 담당하는 일반교사에 대한 인센티브 제공, 교사의 업무 경감, 통합교육보조원의 확충, 통합학급 내 자폐장애학생 지도를 위한 적절한 교수학습자료 구비 및 수정된 교육과정, 편의시설 확충 등에 대한 국가적인 차원에서의 행·재정적 지원이 있어야 할 것이다.

셋째, 본 연구는 G광역시 소재 학교에서 자폐장애학생을 담당하는 일반교사와 특수교사를 대상으로 통합교육에 대한 인식을 비교하였기 때문에 자폐장애학생의 통합교육에 대한 전국 규모의 후속연구가 필요할 것으로 보인다.

## 참고문헌

- 교육과학기술부 (2008). 장애인 등에 대한 특수교육법. 서울: 저자.
- 김명희 (1993). 특수학급 아동의 통합교육에 대한 일반교사의 태도. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 대학원.
- 김미경·문장원·서은정·윤점룡·윤치연·이상훈 (2007). 정서 및 행동장애아 교육. 서울: 학지사.
- 김미영·이소현·최윤희 (2006). 통합 환경에서의 상황이야기 중재가 자폐성장애를 지닌 유아와 일반 유아의 사회적 상호작용에 미치는 영향. **유아특수교육연구**, 6(1), 85-107.
- 김영익·권순복 (2006). 통합환경에서 사진교환 의사소통 체계를 이용한 중재가 발달장애 유아의 행동요구하기 기능에 미치는 효과. **특수교육재활과학연구**, 45(4), 103-126.
- 김영중 (1998). 통합교육에 대한 초등학교 교사의 태도 연구. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원.

- 김재란 (2002). 특수학급 아동의 일반학급 통합에 대한 교사의 태도 연구. 미간행 석사학위논문, 조선대학교 교육대학원.
- 김정일 (2005). 영어수업을 활용한 통합교육이 자폐스펙트럼장애 유아의 친사회적 행동에 미치는 효과. **특수교육재활과학연구**, 44(1), 1-20.
- 남윤석 (1996). 통합교육 관련 교사변인에 관한 연구. 미간행 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원.
- 도명애 · 김성애 (2007). 역할놀이가 자폐성 유아의 사회적 상호작용 및 놀이참여에 미치는 영향. **정서 · 행동장애연구**, 23(4), 291-318.
- 배내윤 (2006). 정서행동장애 학생에 대한 초 · 중등교사의 인식 비교 연구. 미간행 박사학위논문, 대구대학교 대학원.
- 승지영 (2000). 초등 특수학급 학생과 교사의 특수교육 관련서비스 욕구 및 실태조사. 미간행 석사학위논문, 연세대학교 행정대학원.
- 신현순 (2001). 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식비교. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원.
- 안정옥 (2004). 초등학교 통합학급 교사의 교사효능감과 내 · 외적 변인에 관한 연구. 미간행 석사학위논문, 창원대학교 교육대학원.
- 유수옥 (1998). 통합유치원에서 자폐유아의 사회적 놀이 행동 발달에 관한 연구. **정서 · 행동장애연구**, 14(2), 61-81.
- 이근매 · 최은영 (1999). 소집단을 통한 준비학습이 자폐성 아동의 통합교육에 미치는 효과. **정서 · 행동장애연구**, 15(2), 225-248.
- 이소현 · 박은혜 (2006). 특수아동교육(제2판). 서울: 학지사.
- 이승희 (2001). 일반교사의 통합교육으로의 초대. 제3회 한국특수아동학회 학술세미나 자료집, 3-22.
- 이은주 (2004). 특수교사의 일반교사의 통합교육에 관한 동상이몽. **특수아동교육연구**, 6(1), 137-153.
- 임윤경 · 이소현 (2003). 시각적 일과표 사용이 초등학교 자폐아동의 장소이동시간 문제 행동 발생에 미치는 영향. **정서 · 행동장애연구**, 19(3), 283-301.
- 장보원 (2001). 특수학급 아동의 통합교육에 대한 초등학교 일반교사와 특수교사의 인식 수준. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원.
- 조영자 · 이상복 (2003). 미술과 통합수업 프로그램이 자폐아동의 문제행동에 미치는 효과. **정서 · 행동장애연구**, 19(4), 323-349.
- 천성혜 (2001). 통합교육에 대한 일반교사의 인식 연구. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원.
- 최지영 (2000). 예비유아교사와 유아교사의 장애유아 통합교육 태도에 관한 연구. 미간행 석사학위논문, 중앙대학교 사회개발대학원.
- 최혜승 (2005). 통합교실에서 자폐아동의 사회적 수용 및 친구관계 증진전략. **발달장애학회지**, 9(2), 137-149.
- Division TEACCH. (2004). *Inclusion for children with autism*. Retrieved August 23, 2004, from www.teach.com.
- Handleman, J. S., Harris, S. L., & Martins, M. P. (2005). Helping children with autism enter the mainstream. In F. R. Volkmar, R. Paul, A., & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed., pp. 1029-1042). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Hobbs, T., & Westling, D. L. (1998). Promoting successful inclusion through collaborative problem-solving. *Teaching Exceptional Children*, 31(1), 12-19.
- Hollingsworth, H. L. (2001). We need to talk: Communication strategies for effective collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 4-8.

- Jenkins, J. R., Odom, S. L., & Speltz, M. L. (1989). Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children*, 55(5), 420-428.
- Odom, S. L., & McEvoy, M. A. (1990). Mainstreaming at the preschool level: Potential barriers and tasks for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10(2), 48-61.

## A Comparative Study on the Perception of General and Special Teachers on Inclusive Education of Students with Autistic Disorder

**Park, Hyejin**

Gye-Su Elementary School

**Lee, Seunghee**

Chosun University

### <Abstract>

This study was conducted to compare the perception on inclusive education of students with autistic disorder between general and special teachers who were in charge of students with autistic disorder. To do this, a questionnaire was distributed to 97 general teachers and 65 special teachers at elementary, middle, or high schools in the area of Gwangju. One hundred four questionnaires were returned(return rate: 64%) and 102 questionnaires(51 from general teachers, 51 from special teachers) were analyzed to answer four research questions(differences in the perception on inclusive education of students with autistic disorder between general and special teachers; differences in the perception of general teachers on inclusive education of students with autistic disorder according to sex, age, education career, school level, and class size; differences in the perception of special teachers on inclusive education of students with autistic disorder according to age, education career, school level, class size, and number of students with autistic disorder; differences in the perception of general and special teachers on inclusive education of students with autistic disorder according to age, education career, and school level). Data analyses using one-way analysis of variance or two-way analysis of variance revealed that generally both general teachers and special teachers were somewhat negative in inclusive education of students with autistic disorder but special teachers were less negative than general teachers. The results are discussed in order of the four research questions and some suggestions for future tasks and related research are presented.

**Key words**:: autistic disorder, inclusive education, general teachers, special teachers, perception

논문 접수: 2008. 10. 7    심사 시작: 2008. 11. 18    게재 확정: 2008. 12. 22

<부록>

자폐장애학생의 통합교육에 대한 교사의 인식

<p>■ 선생님의 생각을 가장 잘 반영한 곳에 '✓'로 표시해 주시기 바랍니다.</p> <p>1: 강한 부정 2: 부정 3: 확신은 없지만 부정하는 편 4: 확신은 없지만 동의하는 편 5: 동의 6: 완전 동의</p>							
문항	내용	평정					
		1	2	3	4	5	6
1	나는 자폐장애학생을 가르칠 능력이 있다고 확신한다.						
2	나는 자폐장애학생의 요구를 충족시킬 수 있도록 교육 및 연수를 충분히 받았다.						
3	나는 자폐장애학생을 가르칠 때 쉽게 좌절한다.						
4	나는 자폐장애학생이 내 교실에 있을 때 당황하게 된다.						
5	나는 자폐장애학생이 대부분의 환경에서 배울 수 있다고 믿는다.						
6	나는 자폐장애학생의 학문적 진보가 가능하다고 믿는다.						
7	나는 자폐장애학생은 특수학급에 배치되어야 한다고 믿는다.						
8	나는 중증 자폐장애학생을 가르치는 것이 부담스럽지 않다.						
9	나는 인지결함을 가진 자폐장애학생을 가르치는 데 문제가 있다.						
10	나는 경도 및 중증의 행동문제를 가진 자폐장애학생을 적절하게 다룰 수 있다.						
11	자폐장애학생은 일반학급의 학생들을 모델로 삼아 사회성 기술을 배운다.						
12	자폐장애학생은 일반학급에 통합될 때 보다 높은 학업성취를 이룰 수 있다.						
13	자폐장애학생은 일반학급에서 학문적 진보를 이루기 어렵다.						
14	자폐장애학생의 자아존중감은 일반학급에 통합될 때 증가될 수 있다.						
15	일반학급 속의 자폐장애학생은 일반학생들의 학문적 발전을 저해시킨다.						
16	자폐장애학생을 교육하는 데 필요한 현직 특수교육연수는 모든 일반교사들에게 필요하다.						
17	나는 자폐장애학생의 요구를 충족시키기 위해 교실에 보조공학의 설치나 특수교육보조원의 배치를 꺼리지 않는다.						
18	자폐장애학생의 요구에 적절한 학습자료와 시설을 쉽게 구할 수 있다.						
19	학교관리자는 자폐장애학생의 교육에 필요한 행·재정적인 지원을 하는데 협력적이다.						
20	자폐장애학생은 일반학급에 통합되어야 한다.						