

특수교육 전공 대학원생의 협력교수에 관한 인식

백 상 수

대구대학교*

오 정 숙

대구대학교**

《 요 약 》

통합교육의 필요에 대한 인식이 높아지면서, 성공적 통합교육을 위한 하나의 방안으로 협력교수에 대한 관심도 높아지고 있다. 본 연구는 D대학의 교육대학원과 특수교육대학원에서 특수교육을 전공하는 277명의 대학원생을 대상으로 협력교수 방법에 대한 인식과 이해정도가 어떠한지를 알아보기 위해 설문 조사를 실시하였다. 98명 응답자의 성별, 소속대학원, 특수교육 경력 정도를 배경변인으로 설정하여 다음과 같은 연구문제를 연구하였다. 첫 번째, 여섯 가지 협력교수 방법들에 대한 선호도와 기여도에 대한 인식, 두 번째, 여섯 가지의 협력교수 방법들의 현장 실행에 대한 인식, 마지막으로, 협력교수 관련 현행 교사교육에 대한 인식과 교사교육에 대한 제안을 조사하였다. 분석 결과, 대부분의 응답자들이 협력교수가 학습 및 상호작용 등의 측면에서 통합교육에 기여한다고 인식하고 있었으며, 가장 선호하는 방법은 팀 협력교수와 교수-지원 협력교수이었다. 그러나 팀 협력교수 방법을 선호함에도 불구하고 유능감과 실행의사는 낮게 나타났으며, 교수-지원 협력교수의 경우는 유능감과 실행의사가 높게 나타났다. 이는 관련 경험과 교사교육 수준의 차이에서 기인한 것으로 나타났다. 이상의 연구 결과에 따라, 향후 교사교육 및 연수과정에 전공자들의 필요와 인식에 기반하여 구체적인 개별 협력교수법을 현장에서 실행할 수 있도록 지원할 것을 제안한다.

주제어 : 협력교수, 교사 교육, 통합교육, 유능감

* 제1저자(sangsu@daegu.ac.kr)

** 교신저자(core7@hanmail.net)

I. 서 론

1. 연구의 의의

최근 통합교육에 대한 관심이 높아지면서, 통합교육이 성공적으로 실시되기 위해서는 부모를 비롯해서 다양한 전문가들이 최상의 교육 및 관련 서비스를 위해 협력해야 한다는 인식도 높아지고 있다. 이러한 관심과 인식 변화에 따라 새로이 제정된 장애인 등에 대한 특수교육법(2007)에서는 통합교육이 명시되어 있다. 통합교육의 필요에 대한 법적 명시는 법적으로 다학문적인 접근을 명확히 제시함으로써 교육 현장에서 다양한 전문가들뿐만 아니라 특수 교사 및 일반 교사들 역시 긴밀한 협력을 통해 학생의 개별적 교육요구를 충족시킬 것을 요구하고 있다. 이에 관련 교사들 간에 어떠한 역할 분담과 협력이 이루어져야 하는가에 대한 관심이 높아지고 있다. 특히 통합교육이 강조되는 요즘, 협력교수(co-teaching)가 장애 및 비장애 아동 모두에게 도움이 되는 교수방법으로서 검정되면서(박은혜, 2000; Salend, Gordon, & Lopez-Vona, 2002) 협력교수에 대한 체계적 연구와 교육의 필요성이 제기되고 있다. 일반학급에서 장애아동의 통합과 서비스 제공을 위해 실질적으로 협력교수가 사용되고 있는 미국의 사례는 우리에게 여러 가지 시사점을 제시하고 있으며, 우리나라에서도 교수 및 서비스의 실행 방안 중 하나로 그 효용가치가 높을 것으로 기대되고 있다. 아직까지 우리나라에서는 많은 임상적 연구가 이루어 지지 않고 있으나, 몇몇 연구에 의하면 협력 교수가 학생들의 학업 성취에 유의미한 향상 결과를 나타냈다고 보고되고 있다(김라경, 박승희, 2002; 임동진, 백은희, 2004). 그럼에도 불구하고 현장에서 교사들은 협력교수를 실천하기에 여러 어려움이 있다고 인식하고 있다(강영심, 정정련, 2002). 아직 우리나라 교사 양성과정에서 이러한 주제가 어떻게 다루어지고 있는지, 예비 교사 및 재교육을 받는 교사 양성 프로그램에 재학 중인 교사들의 인식은 어떠한지 등에 관한 연구도 매우 부족한 실정이다. 또한 이러한 통합에 대비한 여러 협력의 문제들이 실제로 교사 양성과정에 어느 정도 반영되어 있는지도 의문이다.

특수교육 교사를 양성 또는 재교육하는 교육기관 및 프로그램에서도 아직까지 협력교수에 관한 협력(collaboration)의 구체적 내용과 관련된 교과 과정이 독립적으로 운영되지 않고 있으며, 많은 경우에는 사용되는 텍스트에서도 다루어 지지 않고 있는 실정이다. 이제 장애인 등에 대한 특수교육법의 제정 및 시행으로 유아특수교육(3~5세)에서부터 고등학교과정까지 의무교육이 되면 이러한 통합교육의 명시에 따른 협력교수의 요구가 현실적으로 증가할 것으로 예상된다. 그럼에도 불구하고 교사 양성 및 재교육에서 협력교수의 모델들이 많이 개발되어 있지 않을뿐더러 실제에

적용되는 예를 우리나라 연구에서 찾아보기 쉽지 않다. 이에 시대적 변화에 부응하는 특수교사의 역량을 계발하기 위해서는 협력교수에 관한 이해와 실재를 넓히는 것이 필요하다. 특수교육 교사 및 예비교사들이 다양한 협력교수 모델을 이론적으로 배우고 수업에서 논하여 보고 아울러 지역에서 통합교육을 실시하는 교육기관 교사의 실제 경험과 사례 등을 나누는 과정을 통하여 어떻게 협력교수가 실시되고 있는지에 관해 이론과 실재를 경험한다면, 우리나라 특수교육의 수준을 높이는데 매우 유용할 것이다. 이를 위해서는 우선 협력교수에 대해 관심을 갖고 교육적 가능성을 적극적으로 탐색하는 작업이 필요하다. 이에 본 연구는 교육대학원 및 특수교육대학원에서 특수교육을 전공하는 현장교사 및 예비교사들이 협력교수에 대해 어떠한 인식을 가지고 있으며 그에 대한 이해정도는 어떠한지를 조사함으로써 보다 성공적인 협력교수를 위한 방안과 과제들을 논의해 보고자 한다.

2. 협력교수에 관한 선행 연구

외국에서는 협력교수에 관한 임상적 효과 연구들이 계속 발표되고 있는데 비해 우리나라에서는 협력교수를 실제 수업 장면에서 적용하고 활용한 연구 결과에 대한 보고가 아직 활발히 이루어지고 있지 않다. 현재까지 국내에서 수행된 연구들은 김라경과 박승희(2002)의 협력교수가 일반학생과 학습장애학생의 사회과 학업 성취도에 미치는 영향, 임동진과 백은희(2004)의 협력교수가 지적 장애 학생의 수학과 학업 성취도에 미치는 영향에 관한 사례 연구, 그리고 이연호(1999)의 팀티칭 적용과 체육수업 성취도에 대한 상호관계 연구 정도이다. 그 외에 초등 통합 학급에서의 협력교수에 대한 교사들의 인식 조사연구들(강영심, 정정련, 2002; 유장순, 2006)이 있고, 협력교수 실행 수준 분석 및 수행 과정 연구(권주석, 2004; 박소영, 신현기, 2007)들이 있다.

김라경과 박승희(2002)는 초등학교 5학년 4개 학급을 대상으로 각 두 개의 통제집단과 실험집단으로 나누어 133명의 일반학생과 20명의 학습장애 학생을 대상으로 각 2명의 특수교사와 일반교사의 협력 교수를 통해 사회과 학업성취도를 비교하였다. 연구 결과, 모든 학생들의 성취도 향상에 있어 통계적으로 유의미한 결과를 얻을 수 있었다고 보고하며, 통합교육 안에서 협력교수가 모든 학생의 학업에 긍정적 영향을 미치게 된다고 주장하였다. 이와 유사한 목적으로 임동진과 백은희(2004)는 학습 부진 학생 2명과 학습장애 학생 2명을 대상으로 실시한 협력교수를 통한 수학과 학업 성취도 연구에서 전체적인 학업 성취 수준의 향상을 보고하고 있다. 물론 이 두 연구 결과를 일반화 할 수 없지만 협력교수법이 통합교육의 현장에서 긍정적 효과를 보인다는 연구 보고는 고무적인 일이다. 이러한 협력교수의 효과

에 대한 인식에 있어서는 강영심과 정정련(2002)의 연구에 참여한 특수 교사 및 통합학급 교사의 시각에서도 긍정적으로 나타나고 있다. 이 연구에 의하면 참여 교사들은 협력교수가 아동의 학습효과와 더불어 사회성 발달에도 긍정적 영향을 미치고 있다고 인식하고 있었다. 이 연구와 더불어 유장순(2006)의 연구에서도 교사들의 시각은 대체로 긍정적으로 보고되고 있으며 교사들간에도 긍정적 효과가 있다고 보고되고 있다.

이들의 연구 결론과 제언에서 교사 양성 및 재교육 과정에서 협력교수와 관련된 여러 시사점들을 찾아 볼 수 있다. 장애 아동의 이해와 정보교환 및 중재, 인식과 교육적 접근의 차이점, 협력교수의 운영에서 협력, 기타 여건과 관련된 실질적 지원 등의 측면에서 유용한 논의들이 제시되고 있으며, 무엇보다도 유장순(2006)이 지적한 협력교사들의 협력교수에 대한 지식 및 경험부족 등은 시급히 다루어져야 할 문제라고 할 수 있다. 특히 권주석(2004)의 초등학교 통합학습의 협력교수 실행 수준 분석연구에 의하면, 두 교사간의 협력에서 전문적인 지식이나 능력이 요구되지 않는 영역의 협력은 양호한 반면, 교육과정 및 수업 방법 등에서는 협력이 이루어 지지 않았다. 이러한 점을 볼 때 전문성을 배양하는 가장 효과적이고도 절실한 방안은 교사 양성과정을 위한 교과과정에서 이러한 내용을 체계적으로 접근하여 양질의 협력교수 능력을 함양하는 것이라고 볼 수 있다. 박소영과 신현기(2007)도 협력교수 수행 과정에 관한 연구에서 협력교수 수행과정에서 신뢰를 형성하기 위한 연수, 토론, 그리고 재충전의 시간을 제안하고 있다. 연수의 중요성이 제시되고 있다는 점은 교사 양성 및 연수과정에서 협력교수를 교육과정에서 심도 있게 다루고 경험하게 하는 것이 인식 개선 및 실제 역량 향상을 도모하는 가장 근본적이고 효과적인 방법이라는 것을 뒷받침한다.

3. 연구의 목적

앞서 문헌 연구에서 살펴본 바와 같이, 협력교수와 관련하여 수학, 과학, 그리고 체육 등과 같은 교과교육 내에서 교육적 효과에 관한 실증적 연구들이 일부 수행되었으나, 협력교수 전반에 대한 교사인식, 특히 교사교육과 관련한 연구는 매우 부족한 실정이다. 여러 연구들을 통해 교사들의 지식과 유능감은 장애 아동의 교육과 직접적 관계가 있음에도 불구하고 교사들은 그들의 장애아동의 교육에 자신감이 없다고 보고되고 있고, 그것이 교사교육 및 교사연수의 기회 부족에 기인한다고 지적되고 있다(유장순, 2006; Dinnebell, McInerney, Fox, & Juchartz-Pendry, 1998; Wallace, Shin, Bartholomay, & Stahl, 2001). 이에 교육현장에서 협력교수가 성공적으로 실행되기 위해서는 본 연구와 같이 교사들의 협력교수 방법에 대한 인식과

이해정도를 조사하고, 관련 지식과 유능감을 높일 수 있는 교육과정 및 지원방안 등에 대한 연구가 필요하다.

그러나 연구 주제의 중요성에 비해, 우리교육 환경에 적합한 협력교수를 위한 교사교육이 어떻게 이루어져왔고 예비 교사들의 인식이 어떠한지는 조사된 바가 없다. 이에 교사양성과정에서 있는 대학원생들의 인식을 조사해보았다. 더욱이 특수교육 대학원 및 교육대학원에 재학 중인 대부분의 대학원생들은 직간접적으로 교수 경험을 가지고 있다는 점에서 보다 구체적이고 실제적 인식을 가지고 있을 것이다.

본 연구에서는 교육대학원과 특수교육대학원에서 특수교육을 전공하는 특수교육 교사 및 예비교사를 대상으로 통합교육의 한 방법으로서의 협력교수 방법에 대한 인식과 이해정도를 조사하기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

1. 여섯 가지 협력교수 방법(교수-관찰 협력교수, 교수-지원 협력교수, 평형 협력교수, 스테이션 협력교수, 대안 협력교수, 그리고 팀 협력교수) 각각에 관한 특수교육 전공 대학원생들의 선호도 및 기여도에 대한 인식 정도와 인식의 차이는 어떠한가?
2. 여섯 가지 협력교수 방법 각각에 관한 특수교육 전공 대학원생들의 현장 실행에 대한 인식 정도와 인식의 차이는 어떠한가?
3. 특수교육 전공 대학원생들이 인식하는 현행 협력교수에 관한 교사교육 수준과 성공적인 협력교수를 위한 교사교육 제안은 어떤 것인가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구를 위해 D대학교의 교육대학원 및 특수교육 대학원에서 특수교육을 전공하는 1학기부터 4학기 학생 277명을 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 본 연구의 대상인 D대학의 교육대학원과 특수교육대학원은 공통과목에서 통합 및 협력교수 방법에 관해 다루고 있으나, 특수교육 전공과목의 교육과정 구성에는 다소 차이가 있다. 교육대학원은 특수교육이라는 단일한 교육과정을 갖는 반면, 특수교육대학원은 장애영역별 전공으로 나누어 세분화된 전공 교육과정을 제공하고 있다. 설문 조사 결과 총 100부가 회수되어 약 36%의 회수율을 보였으나, 불성실한 응답 2부를 제외하고 총 98부를 대상으로 분석을 실시하였다. 설문 참여 대학원생의 분포와 일반적 특성은 <표 1>과 같다. 소속 대학원을 보면 교육대학원은 54명, 특수교육대학원

은 44명이었으며, 45명이 특수교육 경력이 없었으며 53명은 특수교육경력이 있는 것으로 나타났다.

<표 1> 응답자의 일반적 특성

구분		빈도	백분율(%)	계
성별	남	20	20.4	98
	여	78	79.6	
소속 대학원	교육대학원	54	55.1	98
	특수교육대학원	44	44.9	
특수교육 경력 유무	경력 없음	45	45.9	98
	경력 있음	53	54.1	
교육대학원	남	12	22.2	54
	여	42	77.8	
	특수교육 경력 없음	15	15.3	54
	특수교육 경력 있음	39	84.7	
특수교육대학원	남	8	18.9	44
	여	36	81.1	
	특수교육 경력 없음	30	68.2	44
	특수교육 경력 있음	14	31.8	

2. 연구 도구

협력교수와 관련된 특수교육 전공 대학원생의 인식 연구를 위해 설문지를 구성하였다. 국내외의 여러 문헌을 조사에 기반하여 설문구성에 포함시켰다. 특별히 국내에서 실시된 연구들을 바탕으로 대학원생들의 인식과 관련하여 중요하다고 판단되는 항목들을 포함하여 구성하였다. 연구 문제와 관련된 설문문항은 Likert 5점 척도로 구성되었고, 협력교수를 실시하는데 예상되는 어려움 및 현실적 장애 요인, 성공적 협력교수를 위한 두 교사간의 지원 방안, 그리고 특수/교육대학원 교과과정을 위한 제안은 개방형 문항으로 구성되었다. 이 설문조사 도구는 특수교육전공의 교수 및 교육학을 전공하는 교수에게 각각 내용타당도에 관한 자문을 구해 전문가의 의견을 수렴하고 타당성을 검증한 후 수정 보완 되었다.

본 연구 결과에서 얻은 응답 자료를 바탕으로 연구에 사용한 설문 도구의 전체 내적 문항일치도(Cronbach- α 계수)를 확인한 결과는 0.958이었다. 따라서 측정 도구는 매우 안정적인 것으로 나타났다.

3. 연구 절차

본 연구는 다음과 같은 방법으로 수행되었다.

첫째, 특수교육 환경에서의 협력교수 방안에 대한 국내외의 관련 문헌들을 대상으로 광범위한 문헌 연구를 실시하였다.

둘째, 문헌연구를 바탕으로 특수교육을 전공하는 대학원생들의 협력교수에 관한 인식 수준을 측정하기 위한 설문 도구를 개발하였다. 그리고 관련 전문가들에게 개발된 설문지의 적절성과 타당성을 검토 받고, 지적된 사항을 반영하여 검사 설문지를 수정 및 보완하여 완성하였다.

셋째, 본 검사는 D대학교의 교육대학원과 특수교육대학원생을 대상으로 2009년 1월 4일부터 1월 15일까지 실시하였다. 질문지는 대학원생에게 직접 배포 및 회수하였다. 총 277부를 배부하여 100부(약 36%)를 회수하였고, 이 중 응답이 부실하거나 미흡한 2부를 제외한 98부(35%)를 자료로 분석하였다.

4. 자료 분석

본 연구에서 수집된 모든 자료는 통계 프로그램 SPSS 17.0 for Windows를 이용하여 처리하였다. 응답자의 일반적 특성을 알아보기 위해 빈도 분석과 백분율을 산출하고, 검사 도구의 신뢰도를 분석하였으며, 특수교육 전공 대학원생의 협력교수에 대한 인식 수준을 살펴보기 위해 기술통계를 실시하였다. 본 연구의 대상인 D대학교의 교육대학원과 특수교육대학원은 공통과목에서 통합 및 협력교수 방법에 관해 다루고 있으나, 특수교육 전공과목의 교육과정 구성에는 다소 차이가 있다. 교육대학원은 특수교육이라는 단일한 교육과정을 갖는 반면, 특수교육대학원은 장애영역별 전공으로 나누어 세분화된 전공 교육과정을 제공하고 있다. 이에 두 기관의 전공생들간의 교육적 경험에 차이가 있을 수 있으므로, 연구 대상의 성별 및 특수교육 경험 이외에 소속대학원에 따른 차이를 보기 위해 이들 변인을 독립 변인으로 하고 협력교수에 관한 인식을 종속변인으로 하여 독립표본 T 검정을 실시하였다. 또한 여섯 가지의 협력교수 방법의 기여도와 현장 실행에 대한 인식에 차이가 있는지 알아보기 위해 일원분산분석(one-way Analysis of Variance; one-way ANOVA)과 Scheffé 사후검정을 실시하였다. 자유응답식 기술인 특수교육 전공생들이 느끼는 협력교수의

어려움 및 문제점 그리고 교육과정 운영에 관한 의견들은 유목화하여 제시하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 협력교수 방법에 대한 선호도 및 기여도 인식

1) 협력교수 방법의 선호도

여섯 가지의 협력교수 방법 중 선호하는 협력교수 방법을 순서대로 응답하도록 한 결과, 98명 중 77명이 누락되는 사항 없이 성실히 응답하였으며, 분석 결과는 <표 2>와 같다. 첫 번째로 가장 선호하는 협력교수 방법은 팀 협력교수이었으며, 그 뒤를 이어 교수-지원 협력교수와 스테이션 협력교수의 선호도가 높게 나타났다. 추가적으로 성별, 대학원, 특수교육경력에 따라 분석한 결과, 이들 조건에 따라 통계적으로 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다.

<표 2>

선호하는 협력교수 방법

응답자 수(%)

방법 \ 선호도	1순위	2순위	3순위	4순위	5순위	6순위
교수-관찰 협력교수	2(2.6)	7(9.1)	4(5.2)	7(9.1)	14(18.2)	40(51.9)
교수-지원 협력교수	17(22.1)	14(18.2)	8(10.4)	12(15.6)	22(28.5)	4(5.2)
평행 협력교수	3(3.9)	7(9.1)	18(23.4)	25(32.4)	13(16.9)	11(14.3)
스테이션 협력교수	15(19.5)	21(27.2)	20(26.0)	10(13.0)	11(14.3)	1(1.3)
대안 협력교수	9(11.7)	15(19.5)	22(28.5)	16(20.8)	7(9.1)	7(9.1)
팀 협력교수	31(40.2)	13(16.9)	5(6.5)	7(9.1)	10(13.0)	14(18.2)
계	77(100.0)	77(100.0)	77(100.0)	77(100.0)	77(100.0)	77(100.0)

2) 일반 아동 학습에 미치는 긍정적 영향

여섯 가지 협력교수 방법이 일반아동의 학습에 미치는 긍정적 영향에 관한 응답은 <표 3>에 정리되어 있다. <표 3>에 나타난 바와 같이, 응답자들은 협력교수의 6가지 방법이 일반아동 학습에 긍정적인 영향을 미칠 것이라고 인식하는 경향이 보통 이상이었다. 스테이션 협력교수의 방법이 평균 3.96으로 가장 일반아동 학습에 긍정적인 영향을 미칠 것이라는 인식을 보였으며, 6가지 협력교수 방법들이 일반아동의 학습에 미치는 긍정적 영향에 대한 인식은 유의수준 .01에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. Scheffé 사후비교분석 결과, 교수-관찰, 스테이션, 그리고 팀 협력교수 간에는 유의한 차이가 있었다. 또한 평행 협력교수와 스테이션 협력교수 간에도 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그러나 성별, 소속대학원, 특수교육 경험 유무 등에 따라 차이가 있는지 추가 분석을 실시한 결과, 통계적으로 유의한 차이를 나타내지는 않았다.

<표 3> 일반 아동 학습에 미치는 긍정적 영향

구분	n	M	SD	Min	Max	F
교수-관찰 협력교수	98	3.30	.88	1	5	29.131**
교수-지원 협력교수	98	3.57	.79	2	5	
평행 협력교수	98	3.36	.85	1	5	
스테이션 협력교수	98	3.96	.67	2	5	
대안협력교수	98	3.63	.80	2	5	
팀 협력교수	98	3.72	.91	1	5	
전체	98	3.59	.85			

**p<.01

3) 장애아동 학습에 미치는 긍정적 영향

여섯 가지 협력교수 방법들이 장애아동의 학습에 미치는 긍정적 영향에 관한 응답은 다음의 표와 같다. <표 4>에 나타난 바와 같이, 응답자들은 협력교수 6가지 방법이 장애아동 학습에 긍정적인 영향을 미칠 것이라고 인식하는 경향이 보통 이상으로 나타나고 있다. 팀 협력교수의 방법이 평균 3.79로 가장 장애아동 학습에 긍정적

인 영향을 미칠 것이라는 인식을 보였으며, 6가지 협력 교수 방법들이 일반아동의 학습에 미치는 긍정적 영향에 대한 인식은 유의수준 .01에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. Scheffé 사후비교분석 결과, 팀 협력교수와 교수-관찰 및 평행 협력 교수 간에 유의한 차이가 있었다. 또한 평행 협력교수와 교수-지원 및 스테이션 협력교수 간에도 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 4> 장애아동 학습에 미치는 긍정적 영향

구분	n	M	SD	Min	Max	F
교수-관찰 협력교수	98	3.38	.91	1	5	23.429**
교수-지원 협력교수	98	3.72	.84	2	5	
평행 협력교수	98	3.24	.83	1	5	
스테이션 협력교수	98	3.70	.79	2	5	
대안협력교수	98	3.47	.86	2	5	
팀 협력교수	98	3.79	.89	1	5	
전체	98	3.55	.87	1	5	

**p<.01

성별, 소속대학원, 특수교육 경험 유무 등에 따라 차이가 있는지 추가 분석을 실시한 결과, 대안 협력교수의 경우, 소속대학원에 따라 장애아동에게 미치는 긍정적 영향의 정도를 달리 인식하는 것으로 나타났다. 교육대학원생들은 3.63, 특수교육대학원생은 3.27의 평균값을 보였으며, 이는 통계적으로 유의한 차이이었다($t=2.068$, $p<.05$).

4) 장애아동의 사회적 관계(수용)에 미치는 긍정적 영향

협력교수 방법들이 장애아동의 사회적 관계에 미치는 긍정적 영향에 관한 응답을 분석한 결과에 있어서도 응답자들은 협력교수의 6가지 방법이 장애아동의 사회적 관계에 긍정적인 영향을 미칠 것이라고 인식하는 경향이 보통 이상인 것으로 나타났다. 팀 협력교수의 방법이 평균 3.76으로 가장 장애아동의 사회적 관계에 긍정적인 영향을 미칠 것이라는 인식을 보였으며, 6가지 협력교수 방법들이 일반아동의 학습에 미치는 긍정적 영향에 대한 인식은 유의수준 .01에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. Scheffé 사후비교분석 결과, 팀 협력교수와 교수-관찰 및 평행 협력 교수 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 5> 장애아동의 사회적 관계(수용)에 미치는 긍정적 영향

구분	n	M	SD	Min	Max	F
교수-관찰 협력교수	98	3.32	.89	1	5	15.912**
교수-지원 협력교수	98	3.46	.86	1	5	
평행 협력교수	98	3.32	.87	2	5	
스테이션 협력교수	98	3.62	.90	2	5	
대안협력교수	98	3.37	.92	2	5	
팀 협력교수	98	3.76	.87	2	5	
전체	98	3.47	.90	1	5	

**p<.01

성별, 소속대학원, 특수교육 경험 유무 등에 따라 차이가 있는지 추가 분석을 실시한 결과, 대안 협력교수의 경우, 성별에 따라 장애아동의 사회적 관계에 미치는 영향의 정도를 다르게 인식하는 것으로 드러났다. 남자는 3.80, 여자는 3.26 정도의 평균값을 보였으며, 이는 통계적으로 유의한 차이인 것으로 나타났다($t=2.405$, $p<.05$). 또한 소속대학원에 따라서도 차이를 보였다. 교육대학원생은 3.57, 특수교육대학원생은 3.11의 평균값을 보였으며, 이는 통계적으로도 유의한 차이로 밝혀졌다($t=2.028$, $p<.05$).

2. 협력교수 방법의 현장 실행에 대한 인식

1) 협력교수에 대한 학교의 지원

협력교수에 대한 학교 차원의 지원이 적절히 이루어지고 있다고 생각하는가에 대한 응답을 분석한 결과, 성별과 소속대학원에 따라 유의수준 1%에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 여학생 보다 남학생이, 특수교육대학원 보다 교육대학원생의 인식이 더 높았다. 교육대학원 내에서는 성별 또는 특수교육 경력에 따라 유의한 차이를 보이지 않았으며, 특수교육대학원에서는 유의수준 5%에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다.

〈표 6〉 협력교수에 대해 학교지원이 있는가에 대한 인식

구분		n	M	SD	t	자유도	유의확률
성별	남	20	3.25	.910	2.736	63	.007
	여	78	2.62	.929			
소속	교육대학원	54	3.00	.932	3.050	96	.003
	특수교육대학원	44	2.43	.900			
특수교육경력	없음	45	2.71	.895	-.321	96	.749
	있음	53	2.77	1.012			
교육대학원	남	12	3.42	.996	1.793	52	.079
	여	42	2.88	.889			
	특수교육경력 없음	15	3.13	.640	.649	52	.519
	특수교육경력 있음	39	2.95	1.025			
특수교육대학원	남	8	3.00	.756	2.047	42	.047
	여	36	2.31	.889			
	특수교육경력 없음	30	2.50	.938	.732	42	.468
	특수교육경력 있음	14	2.29	.825			

2) 협력교수의 주체

협력교수의 주체가 특수교사이어야 하는가에 대한 응답을 분석한 결과는 <표 7>과 같다. 소속 대학원에 따라 통계적으로 유의수준 1%에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 교육대학원생들이 특수교육대학원생에 비해 특수교육교사가 협력교수의 실행주체이어야 한다고 인식하는 것으로 나타났다.

<표 7> 특수교육교사가 협력교수의 실행주체여야 하는가에 대한 인식

구분		n	M	SD	t	자유도	유의확률
성별	남	20	3.25	.910	1.911	96	.059
	여	78	2.81	.927			
소속	교육대학원	54	3.17	.863	3.306	96	.001
	특수교육대학원	44	2.57	.925			
특수교육경력	없음	45	2.82	.936	-.736	96	.463
	있음	53	2.96	.940			
교육대학원	남	12	3.50	.522	1.536	52	.131
	여	42	3.07	.921			
	특수교육경력 없음	15	3.27	.799	.524	52	.602
	특수교육경력 있음	39	3.13	.894			
특수교육대학원	남	8	2.88	1.246	1.038	42	.305
	여	36	2.50	.845			
	특수교육경력 없음	30	2.60	.932	.331	42	.743
	특수교육경력 있음	14	2.50	.941			

3) 통합학급에서 실행 용이성

다양한 협력교수 방법들이 통합학급에서 어느 정도 실행 용이성을 갖는가에 대한 응답을 분석한 결과, 실행 용이성을 보통 이상으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 교수지원 협력교수의 방법이 평균 3.60으로 실행 용이성이 가장 높은 것으로 인식하고 있었으며, 6가지 협력교수 방법들의 실행 용이성에 대한 인식은 유의수준 .01에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. Scheffé 사후비교분석 결과, 교수-지원 협력교수와 평행 협력교수 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 8> 통합학급에서 실행 용이성

구분	n	M	SD	Min	Max	F
교수-관찰 협력교수	98	3.51	.98	1	5	13.520**
교수-지원 협력교수	98	3.60	.87	2	5	
평행 협력교수	98	3.16	.91	1	5	
스테이션 협력교수	98	3.36	.92	1	5	
대안협력교수	98	3.23	.85	2	5	
팀 협력교수	98	3.30	1.02	1	5	
전체	98	3.36	.94	1	5	

**p<.01

마찬가지로 성별, 소속대학원, 특수교육 경험 유무 등에 따라 차이가 있는지 추가 분석을 실시한 결과, 대안 협력교수의 경우, 소속대학원에 따라 실행용이성에 대한 인식에 차이가 있는 것으로 나타났다. 교육대학원은 3.48, 특수교육대학원은 3.07의 평균값을 보였으며, 이는 통계적으로 유의한 차이인 것으로 나타났다 ($t=2.198, p<.05$).

4) 특수교사와 일반교사 간 협력 용이성

특수교사와 일반교사 간 협력 용이성에 대한 인식은 <표 9>와 같다. 스테이션 협력 교수 방법이 특수교사와 일반교사 간 가장 협력이 용이할 것으로 보고 있으며, 평행 협력교수에 대해서는 보통 이하의 응답을 보이고 있었다. 특수교사와 일반교사 간 협력 용이성에 대한 인식은 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. Scheffé 사후비교분석 결과, 교수-지원 협력교수와 교수-관찰 및 평행 협력교수 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 9> 특수교사와 일반교사 간 협력 용이성

구분	n	M	SD	Min	Max	F
교수-관찰 협력교수	98	3.00	1.11	1	5	11.850*
교수-지원 협력교수	98	3.29	.98	1	5	
평행 협력교수	98	2.98	.90	1	5	
스테이션 협력교수	98	3.34	.92	2	5	
대안협력교수	98	3.26	.98	1	5	
팀 협력교수	98	3.27	1.06	1	5	
전체	98	3.19	1.00	1	5	

*p<.05

그러나 성별, 소속대학원, 특수교육 경험 유무 등에 따라 차이가 있는지 추가 분석을 실시한 결과, 통계적으로 유의한 차이를 나타내지는 않았다.

5) 학교 현장에서 실행 의사

교사로서 현장에서 실행용의가 있는 협력교수 방법에 관한 응답은 <표 10>에 정리되어 있다. 이 경우에는 교수-지원 협력교수 방법이 가장 실행할 용의가 있는 협력교수 방법으로 인식되고 있음을 볼 수 있다. 반면에 평행 협력교수에 대해서는 상대적으로 낮은 실행 의사를 나타내고 있다. 실행 의사에 대한 인식은 유의수준 .01에서 통계적으로도 유의한 차이가 있었다. Scheffé 사후비교분석 결과에서도, 교수-지원 협력교수와 평행 협력교수 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

〈표 10〉 학교 현장에서 실행 의사

구분	n	M	SD	Min	Max	F
교수-관찰 협력교수	98	3.33	1.01	1	5	16.968**
교수-지원 협력교수	98	3.62	.87	1	5	
평행 협력교수	98	3.08	.82	2	5	
스테이션 협력교수	98	3.49	.86	2	5	
대안협력교수	98	3.30	.94	1	5	
팀 협력교수	98	3.44	1.02	1	5	
전체	98	3.38	.94	1	5	

**p<.01

그러나 성별, 소속대학원, 특수교육 경험 유무 등에 따라 차이가 있는지 추가 분석을 실시한 결과, 통계적으로 유의한 차이를 나타내지는 않았다.

6) 현장에서 실행할 유능감

교사로서 현장에서 협력교수 방법을 실행할 유능감에 관한 응답을 분석한 결과는 다음과 같다. 전반적으로 보통 이상의 유능감을 보이고 있는데, 교수-지원 협력교수 방법이 가장 실행할 유능감이 높은 협력교수 방법으로 인식되고 있음을 볼 수 있다. 반면에 교수-관찰과 평행 협력교수에 대해서는 상대적으로 낮은 유능감을 나타내고 있다. 실행의 유능감에 대한 인식은 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. Scheffé 사후비교분석 결과에서도, 교수-지원 협력교수와 교수-관찰 및 평행 협력교수 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 11> 현장에서 실행할 유능감

구분	n	M	SD	Min	Max	F
교수-관찰 협력교수	98	3.14	.91	1	5	9.546*
교수-지원 협력교수	98	3.45	.83	1	5	
평행 협력교수	98	3.12	.78	2	5	
스테이션 협력교수	98	3.41	.93	2	5	
대안협력교수	98	3.21	.87	2	5	
팀 협력교수	98	3.35	.93	2	5	
전체	98	3.28	.88	1	5	

*p<.05

성별, 소속대학원, 특수교육 경험 유무 등에 따라 차이가 있는지 추가 분석을 실시한 결과, 교수-지원 협력교수의 경우, 특수교육 경험 유무에 따라 유능감의 차이를 보였다. 특수교육 경험이 있는 경우가 3.60으로 경험이 없는 경우 3.27 정도의 평균값을 보였으며, 이는 통계적으로 유의한 차이인 것으로 나타났다($t=-2.045$, $p<.05$). 또한 소속대학원에 따라서도 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=3.006$, $p<.01$). 교육대학원생은 3.67, 특수교육대학원생들은 3.18 정도의 평균값을 나타내었다.

평행 협력교수의 경우도 소속대학원에 따라 유능감의 차이가 있는 것으로 나타났다. 교육대학원생은 3.28, 특수교육대학원생은 2.93의 평균값을 보였으며, 이는 통계적으로 유의한 차이인 것으로 나타났다($t=2.238$, $p<.05$).

대안 협력교수 또한 소속대학원에 따른 유능감의 차이를 보였다. 교육대학원생은 3.41, 특수교육대학원생은 2.98 정도의 평균값을 나타내었고, 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=2.516$, $p<.05$).

팀 협력교수도 소속대학원에 따라 유능감의 차이를 보였다. 교육대학원생은 3.52, 특수교육대학원생은 3.14 정도의 평균값을 나타내었고, 이는 통계적으로도 유의한 차이인 것으로 나타났다($t=2.053$, $p<.05$).

7) 일반교사의 수업활용

일반 교사가 현장에서 수업에 활용할 것으로 보는 협력교수에 관한 인식을 분석한 결과, 6가지 협력교수 방법들에 대해 전반적으로 보통 이상의 수업활용에 대한 인식을 보이고 있었다. 교수-지원 협력교수 방법이 일반 교사들이 가장 실행할 가능성이 있는 협력교수 방법으로 인식되고 있었으며, 교수-관찰과 평행 협력교수에 대해서는 상대적으로 낮은 인식을 나타내고 있었다. 일반교사의 수업 활용에 대한 인식은 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이가 있었으며, Scheffé 사후비교분석 결과에서도 교수-지원 협력교수와 교수-관찰 및 평행 협력교수 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 12> 일반교사의 수업활용

구분	n	M	SD	Min	Max	F
교수-관찰 협력교수	98	3.03	.99	1	5	13.464*
교수-지원 협력교수	98	3.42	.94	1	5	
평행 협력교수	98	3.07	.99	1	5	
스테이션 협력교수	98	3.33	.84	2	5	
대안협력교수	98	3.38	.93	2	5	
팀 협력교수	98	3.15	1.01	2	5	
전체	98	3.23	.96	1	5	

*p<.05

성별, 소속대학원, 특수교육 경험 유무 등에 따라 차이가 있는지 추가 분석을 실시한 결과, 대안 협력교수의 경우, 소속대학원에 따라 일반교사의 수업활용 정도에 대해 다른 인식을 하고 있었다. 교육대학원생은 3.61, 특수교육대학원생은 3.09 정도의 평균값을 보였으며, 이는 통계적으로 유의한 차이인 것으로 나타났다($t=2.870$, $p<.05$). 또한 소속대학원에 따라서도 차이를 보였다. 교육대학원생은 3.57, 특수교육대학원생은 3.11의 평균값을 보였으며, 이는 통계적으로도 유의한 차이로 밝혀졌다($t=2.028$, $p<.01$).

8) 특수교사의 수업활용

특수 교사가 현장에서 수업에 활용할 것으로 보는 협력교수에 관한 응답은 <표 13>에 정리되어 있다. 6가지의 협력교수 방법들에 대해 보통 이상의 인식을 보이고 있으며, 교수-지원 협력교수 방법이 특수교사들이 가장 실행할 의사가 있는 협력교수 방법으로 인식되고 있음을 볼 수 있다. 반면에 평행 협력교수에 대해서는 상대적으로 낮은 인식을 나타내고 있다. 특수교사의 실행 의사에 대한 인식은 유의수준 .01에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. Scheffé 사후비교분석 결과, 교수-지원 협력교수와 평행 협력교수 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 13> 특수교사의 수업활용

구분	n	M	SD	Min	Max	F
교수-관찰 협력교수	98	3.16	1.03	1	5	16.469**
교수-지원 협력교수	98	3.59	.84	2	5	
평행 협력교수	98	3.07	.87	1	5	
스테이션 협력교수	98	3.39	.86	2	5	
대안협력교수	98	3.27	.89	1	5	
팀 협력교수	98	3.23	.98	1	5	
전체	98	3.29	.93	1	5	

**p<.01

성별, 소속대학원, 특수교육 경험 유무 등에 따라 차이가 있는지 추가 분석을 실시한 결과, 교수-관찰 협력교수의 경우, 특수교육 경험 유무에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($t=2.219, p<.05$). 특수교사의 교수-관찰 협력교수의 실행가능성은 특수교육 경험이 없는 경우는 보통 이상인 3.40, 특수교육 경험이 있는 경우는 보통 미만인 2.96으로 인식하였다.

대안 협력교수의 경우, 소속대학원에 따라 특수교사의 수업활용 정도를 다르게 인식하였다. 교육대학원생은 3.46, 특수교육대학원생은 3.02의 평균값을 보였으며, 이는 통계적으로도 유의한 차이인 것으로 나타났다($t=2.496, p<.05$).

9) 특수교사와 일반교사 업무의 형평성

협력교수가 실시될 때 특수교사와 일반교사 간 업무의 형평성에 대한 인식은 <표 14>과 같다. 업무의 형평성과 관련하여 교수-관찰 협력교수 방법은 보통 이하로 여겨지며, 팀 협력교수가 가장 업무의 형평성이 있는 협력교수 방법으로 인식되고 있었다. 업무의 형평성에 대한 인식은 유의수준 .01에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. Scheffé 사후비교분석 결과, 스테이션, 대안, 그리고 팀 협력교수와 교수-관찰 협력교수 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 14> 특수교사와 일반교사 업무의 형평성

구분	n	M	SD	Min	Max	F
교수-관찰 협력교수	98	2.80	1.08	1	5	20.702**
교수-지원 협력교수	98	3.14	1.01	1	5	
평행 협력교수	98	3.13	.99	1	5	
스테이션 협력교수	98	3.33	.95	1	5	
대안협력교수	98	3.29	.91	1	5	
팀 협력교수	98	3.35	.95	1	5	
전체	98	3.17	1.00	1	5	

**p<.01

성별, 소속대학원, 특수교육 경험 유무 등에 따라 차이가 있는지 추가 분석을 실시한 결과, 교수-관찰 협력교수의 경우, 성별에 따라 차이를 보였다. 남자의 경우 교수-관찰 협력교수를 실시할 때 특수교사와 일반교사간 업무 형평성을 보통 이상인 평균 3.35로, 여자의 경우 보통 미만인 평균 2.65로 인식하였으며, 이는 통계적으로 유의한 차이인 것으로 나타났다($t=2.641, p<.01$). 또한 소속대학원에 따라서도 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=3.354, p<.01$). 교육대학원생은 3.11, 특수교육대학원생들은 2.41 정도의 평균값을 나타내었다.

교수-지원 협력교수의 경우도 소속대학원에 따라 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=3.003, p<.01$). 교육대학원생은 3.41, 특수교육대학원생들은 2.82 정도의 평균값을 나타내었다.

3. 협력교수를 위한 교사교육에 대한 인식

1) 학부교육에서의 협력교수 교육

다음에서는 특수교육을 전공하는 대학원생들의 협력교수와 관련한 교육 정도 및 협력 교수 현장에 관련된 인식 결과에 대해 살펴보려고 한다. <표 15>는 학부교육에서 협력교수에 관한 구체적인 교육이 이루어졌는가에 대한 응답 결과이다. 성별에 따른 차이를 살펴보면, 남학생들의 인식이 여학생 보다 높은 것으로 나타났으며, 이는 통계적으로도 유의수준 1%에서 유의한 차이인 것으로 나타났다. 소속대학원에 따른 차이도 유의수준 5%에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났으며, 교육대학원생들의 인식이 더 높았다. 교육대학원 내에서는 성별이나 특수교육경력에 따라 통계적으로 유의한 인식의 차이가 없었으나, 특수교육대학원의 경우, 성별에 따라 차이가 있었으며, 유의수준 1%에서 통계적으로 유의하게 남학생들의 인식이 높은 것으로 나타났다.

<표 15> 학부교육에서 협력교수에 대해 다루었는가에 대한 인식

구분		n	M	SD	t	자유도	유의확률
성별	남	20	3.45	.945	2.999	96	.003
	여	78	2.67	1.065			
소속	교육대학원	54	3.06	1.089	2.371	96	.020
	특수교육대학원	44	2.55	1.022			
특수교육경력	없음	45	2.64	1.026	-1.543	96	.126
	있음	53	2.98	1.118			
교육대학원	남	12	3.50	1.168	1.628	52	.110
	여	42	2.93	1.045			
	특수교육경력 없음	15	3.07	.884	.046	52	.963
	특수교육경력 있음	39	3.05	1.169			
특수교육대학원	남	8	3.38	.518	2.271	42	.009
	여	36	2.36	1.018			
	특수교육경력 없음	30	2.43	1.040	-1.067	42	.292
	특수교육경력 있음	14	2.79	.975			

위의 결과에서 통계적으로 유의한 차이가 나타난 성별과 소속에 따른 응답 결과를 구체적으로 살펴보면 다음의 표와 같다. 전체 응답자의 약 42.8%가 학부교육에서 협력교수를 다루지 않았다고 응답하였으며 보통이다가 약 26.5%, 다루었다가 약 31.7%로 나타났다. 성별에 따라서는 남학생들의 약 60%, 여학생들의 약 24.4%가 학부교육에서 협력교수를 다루어 보았다고 응답하였으며 통계적으로 5% 수준에서 유의한 차이를 보였다. 소속별로도 교육대학원생의 약 44.4%, 특수교육대학원생의 약 15.9%가 학부교육에서 협력교수를 다루었다고 응답하였으며, 통계적으로 유의수준 1% 수준에서 유의한 차이가 나타났다.

<표 16> 학부교육에서 협력교수에 대해 다루었는가에 대한 인식 분포
응답자 수(%)

구분		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다	계	χ^2
성별	남	1(5)	2(10)	5(25)	11(55)	1(5)	20(100)	11.301*
	여	10(12.8)	28(35.9)	21(26.9)	16(20.6)	3(3.8)	78(100)	
소속	교육대학원	3(5.6)	18(33.3)	9(16.7)	21(38.8)	3(5.6)	54(100)	14.397**
	특수교육대학원	8(18.2)	12(27.3)	17(38.6)	6(13.6)	1(2.3)	44(100)	
전체		11(11.2)	30(30.6)	26(26.5)	27(27.6)	4(4.1)	98(100)	

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

2) 대학원교육에서의 협력교수 교육

대학원교육에서 협력교수에 관한 구체적인 교육이 이루어졌는가에 대한 응답 결과는 <표 17>에 정리하였다. 성별에 따라서만 유의수준 1%에서 통계적으로 유의한 차이를 보였으며, 소속대학원 또는 특수교육경력에 따른 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 17> 대학원교육에서 협력교수에 대해 다루었는가에 대한 인식

구분		n	M	SD	t	자유도	유의확률
성별	남	20	3.60	.821	2.756	96	.007
	여	78	2.97	.925			
소속	교육대학원	54	3.20	.979	1.194	96	.236
	특수교육대학원	44	2.98	.876			
특수교육경력	없음	45	3.24	.802	1.395	96	.166
	있음	53	2.98	1.028			
교육대학원	남	12	3.67	.985	1.904	52	.062
	여	42	3.07	.947			
	특수교육경력 없음	15	3.53	.834	1.555	52	.126
	특수교육경력 있음	39	3.08	1.010			
특수교육대학원	남	8	3.50	.535	1.924	42	.061
	여	36	2.86	.899			
	특수교육경력 없음	30	3.10	.759	1.375	42	.176
	특수교육경력 있음	14	2.71	1.069			

대학원교육에서 협력교수에 관한 구체적인 교육이 이루어졌는가에 대한 응답 결과는 <표 18>에 정리하였다. 전체 응답자의 약 28.5%가 대학원교육에서 협력교수를 다루지 않았다고 응답하였으며 보통이다가 약 36.7%, 다루었다가 약 44.8%로 나타났다.

<표 18> 대학원교육에서 협력교수에 대해 다루었는가에 대한 인식 분포
응답자 수(%)

구분		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다	계	χ^2
성별	남	0(0)	1(5)	9(45)	7(35)	3(15)	20(100)	8.969
	여	2(2.6)	25(32.1)	27(34.6)	21(26.9)	3(3.8)	78(100)	
소속	교육대학원	0(0)	15(27.8)	19(35.2)	14(25.9)	6(11.1)	54(100)	7.787
	특수교육대학원	2(4.5)	11(25)	17(38.7)	14(31.8)	0(0)	44(100)	
전체		2(2.0)	26(26.5)	36(36.7)	38(38.7)	6(6.1)	98(100)	

3) 교사교육 제안

98명의 설문 답변자 중에서 65명의 설문자가 협력교수를 실시하는데 있어서 예상되는 어려움 및 현실적 장애 요인에 관해 응답하였다. 우선, 성공적인 협력교수 실행에 예상되는 다양한 어려움들을 살펴보면, 응답자들은 다양한 교사 및 관리자 등의 인식 부족, 협력교사간의 의견 불일치, 그리고 관계 및 형평성 등의 어려움을 제시하였다. 또한 현실적으로 교사의 과중한 수업 시수 및 업무 부담을 지적하기도 했다. 한편으로 시간, 공간, 학교의 구조 등도 이러한 협력의 실질적 어려움으로 작용한다고 지적하고 있다. 그 외 학생의 장애 정도, 학습 주제, 그리고 학습목표가 일치하지 않을 수 있다고 어려움을 지적하는 의견도 있었다.

성공적인 협력 교수를 위해 필요한 요인에 관련한 설문 문항에는 98명의 설문 응답자 중 53명이 답변하였다. 다수의 답변으로 교실 안에서 두 교사간의 상호 협력을 필요 요인으로 꼽았다. 아울러 교사들의 전문적인 지식과 교육 및 제도적 실시가 필요 할 것이라고 응답했다. 그 외에도 여러 가지 협력교수를 위한 현실적인 지원이 필요하다고 지적했다. 특별히 학생 측면에서의 지원이 협력교수를 위한 필요 요인으로 지적되기도 했다. 아동과 교사의 비율, 아동에 대한 이해, 그리고 수준별 개별화의 필요성 등을 성공적 실행 필요요인으로 지적하고 있다.

성공적인 협력교수를 실행 할 수 있는 교사양성을 위해 소속 대학원에서 교과과정에 반영해야 될 의견을 묻는 설문에는 98명의 설문 응답자 중에서 58명이 답변을 하였다. 이를 위해서 협력교수에 관한 자세한 이론의 소개와 학습 뿐 아니라 협력교수의 실습 및 현장적용을 제안하고 있다. 아울러 일반 교사 및 특수교사의 인식 개

선을 위한 내용을 요구하는 응답자가 많았다. 아울러 장애아동의 교수법 등 전문적인 지식도 충분히 숙지되어야 한다는 내용을 제안하고 있다.

IV. 결론 및 제언

이 연구는 특수교육을 전공하는 교사 재양성 과정에 있는 특수교육 교사 및 예비 특수교사를 대상으로 통합교육의 한 방법으로서의 협력교수 방법에 대한 인식과 이해정도를 조사하기 위해 실시되었다. 이를 위해 먼저 여러 문헌을 통해 이론적인 토대를 살펴보고 연구에 사용될 설문문의 기초를 마련한 다음, 현재까지 실시된 국내외 연구를 기초로 설문문을 구성하였다. 여러 선행연구들에서 협력교수의 교육적 효과를 확인하고자 하였다면, 본 연구는 특수교육 전공자들의 여섯 가지 협력교수 방법들에 대한 구체적인 인식을 조사하는데 의의가 있다. 본 연구의 결과를 토대로 보다 효과적이고 효율적인 교사양성 교육이 이루어질 것으로 기대된다. 본 연구의 결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 대다수의 응답자들(약 70% 이상)이 협력교수가 통합교육에 기여한다는 긍정적 인식을 보였으며, 협력 교수간의 통계적 차이가 존재하지만 대체적으로 다양한 협력교수 방법에 관해서 아동의 학습 및 상호작용에 긍정적인 영향을 미친다고 인식하고 있었다. 일반 아동과 장애 아동의 학습에도 긍정적 영향(일반 아동 $M=3.59$, $SD=.85$; 장애 아동 $M=3.55$, $SD=.87$)을 미친다고 인식하고 있었다. 이러한 연구 결과는 기존의 선행연구에서 밝혀진 것과 같다(강영심, 정정련, 2002; 김라경, 박승희, 2002; 유장순, 2006; Redditt, 1991; Salend, Gordon, & Lopez-Vona, 2002). 또한 학습 뿐 아니라 장애아동의 사회적 관계(수용)에 미치는 영향에 대해서도 긍정적으로 인식하고 있었다($M=3.47$, $SD=.90$). 이 또한 수업 관찰을 통해 학생들의 상호작용 및 사회성 향상 등의 효과를 밝힌 기존의 연구 결과와 같다(Hunt, Alwell, Farron-Davis, & Goetz, 1996; Klinger et al., 1998; Pugach & Wesson, 1995). 그러나 본 연구를 통해 보다 세분화된 협력교수 방법들에 대한 인식 결과를 비교할 수 있었다. 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 학습에 미치는 영향은 일반아동에게는 스테이션 협력교수가, 장애학생에게는 팀 협력교수가 가장 유용한 것으로 인식되었다. 또한 장애학생에게는 학습뿐 아니라 사회적 관계(수용)에 미치는 긍정적 영향에 있어서도 팀 협력교수법이 가장 도움이 되는 것으로 인식하고 있었다. 또한 선호도는 팀 협력교수가 가장 높았고, 그 뒤를 이어 교수-지원 협력교수의 선호도가 높은 것으로 나타났다. 그러나 성별, 소속대학원, 특수교육경력 유무

에 따라 통계적으로 유의한 차이는 없었다. 팀 협력교수와 교수-지원 협력교수가 선호되는 이유는 팀 협력교수의 경우 여섯 가지의 협력교수 방법 중 가장 이상적이고 효과적인 방법으로, 교수-지원 협력교수의 경우는 실행 용이성이 높은 방법으로 인식하기 때문인 것으로 판단된다.

둘째, 응답자들이 가장 선호하는 방법으로 나타난 팀 협력교수에 대한 유능감($M=3.35$, $SD=.93$)은 여섯 가지 방법 중 중간 정도 이었으며, 실행 용이성($M=3.30$, $SD=1.02$)과 실행 의사($M=3.44$, $SD=1.02$)도 중간 정도로 나타났다. 이는 교사의 자기 효능감이 실제 수행에 영향을 미친다는 점을 감안하면, 팀 협력교수에 대한 높지 않은 유능감이 실행 의사에 투영된 것으로 판단된다. 통합학급에서의 실행 용이성과 학교 현장에서의 실행 의사는 교수-지원 협력교수가 가장 높았고, 현장에서 실행할 유능감도 교수-지원 협력교수가 가장 높게 나타났다는 사실도 이를 뒷받침한다. 따라서 가장 유용할 것으로 기대되는 팀 협력교수 방법에 대한 특수교육 교사 및 예비교사의 유능감을 높일 수 있는 방안과 실제 실행할 수 있는 여건이 마련되어야 한다.

셋째, 협력교수에 대한 학부 및 대학원에서 교육을 받았다는 응답은 각각 31.7%와 44.8%로 나타났다. 대학원에서 협력교수를 다루었다는 인식이 교육대학원은 3.20, 특수교육대학원은 2.98로 보통 정도의 결과를 보였으나, 이는 학부에서 다루었다는 3.06과 2.55에 비해 높은 값이다. 즉, 응답자들의 응답 결과를 토대로 볼 때, 학부 교육에 비해 대학원에서 협력교수 관련 교육이 실시되고 있으나, 아직 부족한 것으로 판단되며, 향후 관련 교육과정의 강화가 요구된다. 또한 응답자들의 긍정적 실행의사($M=3.38$, $SD=.94$)를 고려할 때도 교사교육의 필요성을 제기할 수 있다. 뿐만 아니라 개방형 질문에서 지적된 교과내용 편입에 대한 제안들을 고려할 때 특수교육 전공 대학원생들의 협력 교수에 관한 체계적 교육의 필요성을 강조할 수 있다. 구체적으로 살펴보면, 응답자 중 과반이상이 협력교수에 관한 자세한 이론의 소개가 필요하며, 협력교수의 실습 및 현장 적용을 교과과정에 반영할 것을 제안하고 있다. 이러한 교사 협력과 협력교수에 있어서의 인식전환이 필요하다는 의견도 교과과정에 수용할 필요가 있다. 이에 더하여 일반교사와 특수교사의 교류 및 협력교수 현장경험의 실제를 통한 수업 개선을 통해서 무엇보다 시의적절한 최선의 협력교수와 관련된 경향을 교사양성 수업과정에 활용해야 할 것이다. 이러한 연구 결과의 반영을 통해 예비 교사들의 협력교수, 통합교수 및 특수교사와의 협력에 대한 인식 변화를 도모하고 장기적으로는 그들의 교수 실제에 변화를 기대할 수 있을 것이다. 구체적 방안으로는, 현장 교사의 초빙을 정기적인 교류의 한 부분으로 수업에 적극 활용함으로써 통합과 협력의 실제현장, 이론, 그리고 교사간의 간극을 좁히고 인식과 실제를 향상시킬 필요가 있다.

아울러 개방형 설문에서 많은 응답자들이 성공적인 협력교수를 위한 현실적인 어려움들을 지적했는데, 이러한 응답들은 응답자들의 현직 교사 경험들을 고려한다면, 그들의 단순한 인식뿐만 아니라 경험에 기인한 것일 수도 있다. 선행 연구들에서 밝혀진 것처럼(권주석, 2004; 최승숙, 2004; Fennick & Liddy, 2001; Reeve & Hallahan, 1994), 본 연구 결과에서도 협력교사간의 의견 불일치, 관계 및 형평성 등의 어려움을 지적하였다. 또한 협력교수의 긍정적 기여도 인식에도 불구하고, 학교 차원의 지원에 대해서는 약 23.5%의 응답자만이 지원이 이루어지고 있다고 지적하였던 것이 개방형 설문을 통해 구체적으로 표현되었는데, 선행연구와 같이(Goodlad & Lovitt, 1993; Reed & Monda-Amaya, 1995) 현실적으로 과중한 수업 시수 및 업무 부담, 관리자들과 행정가들의 인식 부족, 시간 부족, 공간 제한, 그리고 학교의 구조 한계 등이 협력의 실질적 어려움으로 작용한다고 지적하고 있다. 현실적으로 행정적 지원이 필요하고 다각도적인 정책과 현실 여건의 개선이 절실하다고 볼 수 있다.

본 연구는 특수교육 전공대학원생들의 여섯 가지 협력교수 방법에 대한 유용성과 실제 적용 가능성에 대한 인식 수준을 분석하고, 이를 바탕으로 협력교수를 위한 효과적인 교사교육 방안을 모색하는데 의의가 있다. 연구 결과, 응답자들은 통합교육 환경에서 협력교수의 기여도를 긍정적으로 인식하고 있고 실행 의사도 대체로 긍정적인 것으로 나타났다. 그러나 이를 뒷받침할 만한 교사교육이나 지원이 필요한 것으로 인식하고 있었다. 이는 교사양성 과정에 예비 교사들의 필요와 인식에 기반을 두어 임상적 효과가 검증된 교수법을 현장으로 옮길 수 있게 준비하여야 한다는 사실에서도 확인할 수 있다(Ross et al., 1999; Wolfe & Snyder, 1997).

효과적 협력교수의 실행을 위해 후속연구로 다음과 같은 제안을 하고자 한다. 우선, 특수교육교사들의 협력교수 방법 선호 및 실행에 영향을 미치는 구체적 요인들에 대한 후속연구가 필요하다. 또한 특수교육전공생들의 실제 적용 현장에 대한 연구가 필요하다. 이를 통해 인식과 실제 수행 간의 차이, 그리고 보다 구체적 교사교육 및 지원 방안이 도출될 것으로 기대된다.

참고문헌

- 강영심, 정정련 (2002). 초등학교 통합학급에서의 협력교수에 대한 특수교사와 통합학급 교사의 인식. **정서·행동장애연구(구.정서·학습장애연구)**, 17(3), 107-130.
- 권주석 (2004). 초등학교 통합학급의 협력교수 실행 수준 분석. **발달장애학회지**, 8(2), 1-14.
- 김라경, 박승희 (2002). 협력교수가 일반학생과 학습장애학생의 사회과 학업 성취도에 미치는 영향. **초등교육연구**, 15(2), 19-45.
- 박소영, 신현기 (2007). 발달지체유아 통합교육기관의 협력교수 수행 과정 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 8(4), 161-195.
- 박은혜 (2000). 통합교육의 한 방법론으로서의 협력교수 개념과 실행에 관한 논의. **특수교육연구**, 17, 47-66.
- 이연호 (1999). Team Teaching 적용과 체육수업 성취도에 대한상호관계 연구 부산외대논총 19, 627-635.
- 임동진, 박은희 (2004). 협력교수가 지적 장애 학생의 수학과 학업 성취도에 미치는 영향에 관한 사례연구. **지적장애연구**, 6(0), 35-55.
- 유장순 (2006). 초등학교 통합학급에서 협력교수 실행에 관한 협력교사들의 인식 분석. **특수아동교육연구**, 8(2), 1-27.
- 최승숙. (2004). 학습장애 등 경도장애학생 통합교육을 위한 초등학교 내 협력교수의 실제: 모형과 전략의 함의. **특수교육저널: 이론과 실천**, 5(3), 323-352.
- Dinnebell, L. A., McInerney, W., Fox, C., & Juchartz-Pendry, K. (1998). An analysis of the perceptions and characteristics of childcare personnel regarding inclusion of young children with special needs in community-based programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(2), 118-128.
- Salend, S. J., Gordon, J., & Lopez-Vona, K. (2002). Evaluating Cooperative Teaching Teams, *Intervention in School and Clinic*, 37, 195-200.
- Fennick, E., & Liddy, D. (2001). Responsibilities and preparation for collaborative teaching: Co-teachers' perspectives. *Teacher Education and Special Education*, 24(3), 229-240.
- Goodlad, J. L., & Lovitt, T. C. (Eds.). (1993). *Integrating general and special education*. New York: Merrill.
- Hunt, P., Alwell, M., Farron-Davis, F., & Goetz, L. (1996). Creating socially supportive environments for fully included students who experience multiple disabilities. *The Journal for the Association of Persons with Severe Handicaps*, 21, 53-71.
- Klinger, J. K., Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S., & Elbaum, B. (1998). Outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Learning Disabilities Research*, 15(3), 153-161.

- Pugach, M. C., & Wesson, C. L. (1995). Teachers' and students' views of team teaching of general education and learning-disabled students in two fifth-grade classes. *The Elementary School Journal*, 95(3), 279-295.
- Redditt, S. (1991). Two teachers working as one: Co-teaching for special/regular education integration. *Equity and Choice*, 8, 49-56.
- Reed, F., & Monda-Amaya, L. E. (1995). Preparing preservice general educators for inclusions. *Teaching Education and Special Education*, 18, 262-274.
- Reeve, P. T., & Hallahan, D. P. (1994). Practical questions about collaboration between general and special educators. *Focus on Exceptional Children*, 26(7), 1-10.
- Ross, D., Brownell, M., Sindelar, P., & Vandiver, F. (1999). Research from professional development schools: Can we live up to the potential? *Peabody Journal of Education*, 74, 209-223.
- Wallace, T., Shin, J., Bartholomay, T., & Stahl, B. J. (2001). Knowledge and skills for teachers supervising the work of paraprofessionals. *Exceptional Children*, 67(4), 520-533.
- Wolfe, B. L., & Snyder, P. (1997). Follow-up strategies: Ensuring that instruction makes a difference. In P. J. Winton, J. A. McCollum, & C. Catlett (Eds.), *Reforming personnel preparation in early intervention: Issues, models, and practical strategies* (pp. 173-190). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

An Investigation of Special Education Graduate Students'
Perception on Co-teaching for Special and Regular
Education Integration

Baek, Sangsu

Department of Early Childhood Special Education, Daegu University

Oh, Jung-Sook

Department of Education, Daegu University

<Abstract>

The purpose of this study was to examine the perception of special education graduate students regarding co-teaching issues such as teacher training, school supports, contribution to inclusion and students with and without disabilities, and utilization. A survey was distributed to 277 graduate students, and 100 surveys(36%) were returned. Findings indicated that almost half of respondents indicated the undergraduate teacher program did not provide co-teaching related training, whereas half of them indicated they received training from their graduate program. Although respondents felt that co-teaching will contribute to inclusion and students' achievement, they perceived that there was not enough support from school to implement co-teaching methods. Respondents suggested recommendations to the teacher education program to effectively include the co-teaching topic in the curriculum. The limitations of this study and suggestion for practices and future research were discussed.

Key Words

: Co-teaching, Teacher preparation, Inclusion, Competence

논문 접수: 2010. 04. 29 심사 시작: 2010. 05. 10 게재 확정: 2010. 09. 16