

경기지역 통합교육 재구조화에 관한 인식 조사 연구*

김 남 진**

대구대학교 특수과학교육사업단

《 요 약 》

이 연구는 경기도교육청이 4·16교육체제 실현을 위해 2015년 추진한 ‘경기 특수교육의 재구조화 방안’ 연구과정에서 실시한 특수교육 재구조화 설문조사 중 통합교육 관련 기초자료만을 분석, 결과를 제시한 것이다. 연구목적 달성을 위해 경기지역 특수교사에 대한 전수조사를 실시하였으며 성실히 응답한 2,084명에 대한 자료를 특수학교와 특수학급 혹은 학교급별로 구분하여 빈도분석 및 교차분석을 실시하였다. 연구결과에 의하면 첫째, 통합교육을 저해하는 가장 주된 요인은 일반교사 및 관리자의 통합교육에 대한 이해와 협력 부족이었으며, 통합교육 활성화를 위해서는 통합교육을 위한 새로운 학교문화의 형성 필요성이 제기되었다. 둘째, 경기지역 특수학급 담당교사들은 특수학급의 정체성을 자립생활과 지역사회 통합 지향에 두고 있었으며, 특수학급 학생들에게 수업부적응 문제와 문제행동에 대한 증재를 지원하는 것이 가장 중요하다고 인식하고 있었다. 마지막으로 순회학급 교육과정 내실화를 위해서는 순회학급을 공립 특수학교로 재편·운영할 필요가 있다고 인식하는 것으로 조사되었다. 이상의 결과를 토대로 4·16교육체제하에서 경기 특수교육을 재구조화하기 위한 학교장의 리더십, 학교문화, 일반교사와 특수교사와의 협력, 순회학급 운영에 대해 논의하였다.

주제어 : 4·16교육체제, 재구조화, 통합교육

* 이 논문은 경기도교육청의 지원을 받아 수행된 연구임.

** 제 1저자 (njkim@daegu.ac.kr)

1. 서론

1. 연구 필요성 및 목적

20세기에서 21세기로 넘어오는 문명사적 대전환에서 한국교육은 1999년 ‘5·31 교육개혁안’을 제기하였다. 이를 통해 교육이상국가(edutopia)의 큰 비전을 제시하고자 했으나, 이른바 신자유주의 이념이 교육개혁에 전면적으로 도입되면서 학교교육은 무한 경쟁체제로 변질되고 말았다. 즉 5·31 교육체제는 ‘자율과 책무, 수요자 중심, 다양화와 선택을 주요 기조’로 삼고 경쟁과 수월성을 강조함으로써 그 폐해가 컸다고 평가할 수 있다(박부권, 2015).

해당 시기, 특수교육 분야에서도 특수학급 증설 중심의 정책이 실시됨으로써 특수교육이 양적으로 확대되는 계기가 되었다. 국내의 통합교육은 1994년 「특수교육진흥법」 개정으로 법적 뒷받침을 갖게 된 이후부터 발전을 거듭(김승국, 2003; 정광조, 김동일, 2014 재인용)하였다. 이어 21세기에 접어들면서 통합교육은 한국 특수교육의 정책 기조를 이루고 있다. 그러나 통합학급의 양적 증가에 비해 질적인 측면에서의 통합교육은 제대로 실현되지 않고 있음에 많은 연구들은 주목하고 있다. 특히, 한국의 교실교육 실정을 고려하지 않은 채 실시된 물리적 통합으로 인해 다양한 문제들이 보고되면서 지금까지의 통합교육이 본래 목적에 부합하는지에 대한 의문이 제기되고 있다(김진아, 2010; 손영화, 2012; 장지원, 이양희, 2015). 뿐만 아니라 이대식(2007)은 통합교육 관련 선행연구들은 대부분 조사연구 형태로 통합교육 실태 정도만 보고되고 있는 정도일 뿐, 특수교육대상자들이 교과학습이나 사회·정서적 측면에서 어떠한 성과를 어느 정도 거두고 있는지, 얼마나 만족하고 있는지, 이들과 같이 교육을 받고 있는 일반학생과 교육담당 교사, 그리고 학부모들은 또 얼마나 통합교육에 만족하고 있는지에 대한 정보 등과 같은 평가 자료는 거의 없다고 비판하였다. 김남순(2005) 역시 한국의 통합교육 정책이 다수의 미국학과들에 의해서 미국중심으로 개발된 이론들을 차용해서 그대로 적용하려는 것으로 전개되었기 때문에 한국적 상황에 적절치 못한 지나치게 높은 이상을 제시하거나 논의함으로써 특별한 진전을 보지 못했고, 정당한 평가의 기회를 갖지 못했음을 지적하였다. 국제적으로도 통합교육의 확충이 자동적으로 분리교육의 비중을 줄이는 것을 반드시 의미하지 않는 것으로 나타나고 있다. 독일을 비롯해서 유럽의 여러 국가들은 통합교육의 강조에도 불구하고 특수학교는 지속적으로 늘어나고 있다. 미국의 경우도 특수교육요구 학생 중 특수학교와 기숙시설에 등록한 학생은 4% 미만이지만, 일반학교에서 일과의 80% 이상이 통합된 학생들은 특수교육요구 학생의 60% 수준에 머물고 있다. 따라서 나머지는 부분통합에 머물고 있음을 알 수 있다(Powell, 2014).

최근 우리나라에서는 통합교육의 실행이 장애학생을 위한 교육의 질 향상이라는 개념을 넘어서 ‘모든’ 학생을 위한 최선의 교육을 향한 학교교육의 재구조화 노력과 제휴될 수 있다는 논의가 점차 증가되고 있다(박승희, 홍정아, 최선실, 2012). 즉 모든 학생을 위한 최선의 교육은 교육공동체의 개념과 연결될 때 가능한 만큼, 학교 혹은 교육체제의 풍토, 조직에 대한 가정, 지도성, 책무성, 교육과정, 그리고 수업 등 전반에 관한 완전한 변화를 의미하는 학교교육의 재구조화(김주영 외, 2000)가 다시 한 번 주목받고 있는 것이다. 이에 경기도교육청은 치열한 경쟁체제에서 학업 스트레스에 시달리는 학생들에게 서로가 공감하는 학습공동체를 구현하고자 4·16교육체제를 수립, 제시하였다.

경기도교육청의 4·16교육체제는 2014년 4월 16일 발생한 세월호 참사를 교훈 삼아 한국교육의 패러다임을 전환하는 계기로 삼아야 한다는 요구가 증대됨과 동시에 5·31 교육개혁안을 대체할 수 있는 새로운 교육담론 체계의 필요성, 학생과 현장을 지원할 수 있는 교육 시스템 구축에 관한 요구 증대 등을 추진 배경으로 한다. ‘인간존엄 교육을 실현하기 위해 미래적 관점에서 재구조화한 교육제도와 교육문화의 통합체제’로 정의할 수 있는 경기도교육청의 4·16교육체제는 ‘학생이 행복한 학교 교육’을 목표로 한다. ‘인간존엄’, ‘미래’, 그리고 ‘교육제도와 교육문화’의 3가지를 핵심개념 요소로 교육과정 체제 개편, 학교민주주의 심화, 미래형 학습 환경 조성을 정책과제로 삼고 있다. 이를 통해 “행복한 배움으로 모두가 특별한 희망을 만드는 공평한 학습사회”(이수광 외, 2015)를 지향하고 있는 것이다. 이 비전을 실현하기 위해 ‘모든 학생의 출발점은 평등해야’ 할 뿐만 아니라, ‘모든 학생은 배움의 주인’이어야 한다. 이에 특수교육 역시 교육체제를 구성하고 있는 일부로서 그리고 교육공동체의 일원으로 참여하기 위해 관련 분야 전반에 대한 혁신 방안을 마련해야 할 필요가 발생하였다.

이와 같은 일련의 필요성에 따라 실시된 본 연구는 현장 교사들의 통합교육 운영에 대한 의견을 수렴함으로써 궁극적으로는 4·16교육체제의 실현 즉 새로운 특수학급 운영 체제 구축, 특수교육의 체계화, 효율화, 민주화, 공동체화 실현, 경기교육 이념에 따른 통합교육, 학교문화의 혁신이라는 목적을 달성하기 위한 기초자료를 제공하는데 목적을 두고 있다.

2. 연구 문제

연구 필요성과 목적에 따라 설정된 연구 문제는 다음과 같다.

- 첫째, 통합교육과 관련한 학교 혹은 교육체제의 풍토, 조직에 대한 가정, 지도성, 책무성, 교육과정, 그리고 수업 등 전반에 관한 완전한 변화를 의미하는 통합교육 재구조화와 관련된 사안들에 대해 경기지역 특수교사들의 인식은 어떠한가?
- 둘째, 특수학급 운영 방식, 교육과정, 수업 등에 있어서의 완전한 변화를 의미하는 특수학급 재구조화를 위해 필요한 제반 사항들에 대한 경기지역 특수학급 교사들의 인식은 어떠한가?
- 셋째, 특수학급 재구조화를 위한 한 가지 요소인 순회교육에 대한 경기지역 특수 교사들의 인식은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 조사 대상

경기지역 특수학교 및 특수학급 담당교사를 대상으로 하는 전수조사를 실시하여(순회학급 및 특수교육지원센터 포함) 최종 분석 자료로 이용된 2,084명의 학교급별 분포는 <표 II-1>, 교직 경력별 분포는 <표 II-2>와 같다.

<표 II-1> 조사대상의 학교급별 분포 (단위: 명, %)

구 분	유치원	초등학교	중학교	고등학교	전공과	합계
특수학교	38 (7.54)	150 (29.76)	123 (24.40)	119 (23.61)	74 (14.68)	504 (24.18)
특수학급	92 (5.82)	747 (47.28)	427 (24.03)	306 (19.37)	8 (8.16)	1,580 (75.82)
전 체	130 (6.24)	897 (43.04)	550 (26.39)	425 (20.39)	82 (3.93)	2084 (100.00)

<표 II-2> 조사 대상의 교직경력별 분포 (단위: 명, %)

구 분	5년 이하	6~10년 이하	11~20년 이하	21년 이상	합계
특수학교	183 (36.31)	107 (21.23)	130 (25.79)	84 (16.67)	504 (24.18)
특수학급	697 (44.11)	393 (24.87)	361 (22.85)	129 (8.16)	1,580 (75.82)
전 체	880 (42.23)	500 (23.99)	491 (23.56)	213 (10.22)	2084 (100.00)

2. 조사 도구

본 연구에 이용된 설문지는 ‘경기지역 특수교육의 재구조화 방안’을 주제로, 전체적으로는 주요 연구 갈래에 따라 4·16교육체제에 상응한 총론적 설문, 특수학교 재구조화에 따른 설문, 특수학급 재구조화에 따른 설문, 통합교육 관련 설문, 진로·직업교육 관련 설문으로 구성되어 있다.

일차적으로 2015년 10월 초에 국립특수교육원에 관련 자료의 수집을 의뢰하는 한편, 경기도교육청 특수교육과 담당 장학사로부터 4·16교육체제 관련 자료를 확보하였다. 이를 토대로 참여 연구진 각자의 맡은 주제별 토픽에 따른 국내외 문헌을 수집·분석하였다. 이에 기초하여 연구진의 연구 분담 중심으로 설문조사 내용을 구성하여 전체적으로 협의와 검토를 거쳐 작성하였다. 1차로 작성된 설문지로 특수학교 교사 24명과 특수학급 교사 13명을 대상으로 예비조사(2015년 11월 9~13일)를 실시하였다. 예비조사 결과를 토대로 수정·보완된 2차 설문지를 작성하여 경기도교육청 특수교육 장학진에게 검토를 의뢰하였다. 2차 설문지는 연구진과 담당 장학진의 협의를 거쳐 최종적으로 조정·확정하였다.

<표 II-3> 조사 도구의 전체 구성

조사 대상	내 용	문항수	비고* (분석)
공통	· 기초배경: 현 근무 소속, 교직 경력		
	· 4·16교육체제에 상응한 총론적 설문: 핵심지표, 장애관 등	4	×
	· 통합교육 관련 설문: 통합교육 실천을 위해 중요한 사항, 저해 요인, 발전 방안, 순회학급 재편성 등	7	○
특수학교 교사	· 특수학교 재구조화에 따른 설문: 특수학교 재구조화, 특수학교 교육의 문제점, 교육과정 운영의 어려움, 진로직업·교육 등	11	×
특수학급 교사	· 특수학급 재구조화에 따른 설문: 특수학급 재구조화, 특수학급의 정체성, 특수학급 교육과정의 어려움 등	4	○
전 체		26	11

* <표 II-3>은 조사 도구의 전체적인 구조를 제시한 것으로, 본 논문의 주제와 일치하여 분석이 이루어진 문항에 대해서는 ○표를 그리고 분석되지 않은 문항은 ×표시함

3. 조사 절차

이 조사는 경기지역 특수교육 재구조화를 주제로 2015년 11월 23일에서 27일에 걸쳐 경기도교육청 전산시스템을 이용하여 실시되었다. 다만 전산시스템은 응답 대상자들의 편의를 위해 질문의 내용에 따라 특수학교용과 일반학교용의 두 가지 종류로 제작되어 배포되었다.

2,390명(특수학급 소속 1,776명, 특수학교 소속 614명)이 설문에 참여하였으며, 이중 2,084명(특수학급 소속 1,580명, 특수학교 소속 504명)이 응답을 완료함으로써 회수율은 약 89%에 이른다. 전산시스템의 특성상 한 문항이라도 오류가 있는 경우 응답을 완료하지 않은 것으로 자동 분류되기 때문에 응답을 완료한 2,084명의 자료 모두를 최종 분석에 이용하였다.

4. 자료 분석

조사에 활용된 경기도교육청의 전산시스템은 응답 결과에 대한 기본분석, 빈도 분석, 교차분석, 응답자 분석 등을 기본적으로 제공함과 동시에 원자료(raw data)를

엑셀(excel) 형식으로 제공한다. 그러나 보다 구체적인 비교를 위해 원자료를 SPSS 22.0에서 이용할 수 있도록 변환하여 분석하였으며, 이 연구는 전체 설문문항 중 일부, 즉 통합교육과 관련된 문항에 한정하여 결과를 분석, 제시하였다.

전체 응답 결과의 분석은 다음과 같은 방법을 통해 산출되었다. 첫째, 특수학교와 특수학급 구분없이 전체를 대상으로 이루어지는 공통 질문의 경우 두 집단 간 응답의 유의차를 검증하기 위해 교차분석(χ^2 검증)을 실시하였다. 둘째, 특수학교와 특수학급으로 대별하여 이루어진 문항에 대해서는 빈도와 백분율(%)을 산출하였다.

III. 연구결과

1. 통합교육

경기지역 특수교사들이 통합교육을 실천함에 있어 가장 중요하다고 평소 생각해 온 바를 학교급별로 구분하여 정리하면 다음과 같다

〈표 III-1〉 통합교육 실천을 위한 중요 요소 (단위: 명, %)

구분	①	②	③	④	⑤	총계	χ^2
특수학교	152 (30.16)	51 (10.12)	209 (41.47)	83 (16.47)	9 (1.79)	504 (100.0)	30.532***
특수학급	627 (39.71)	135 (8.55)	655 (41.48)	144 (9.12)	18 (1.14)	1579 (100.0)	
전체	779 (37.40)	186 (8.93)	864 (41.48)	227 (10.90)	27 (1.30)	2083 (100.0)	

*** $p < .001$

- ① 일반교사와 특수교사의 협력 ② 학교장의 통합교육 의지
 ③ 통합교육을 위한 학교문화 개선 ④ 통합교육을 위한 행·재정적 지원 ⑤ 기타

〈표 III-1〉에 의하면 통합교육 실천을 위해서는 ‘통합교육을 위한 학교문화 개선’(864명, 41.5%)이 가장 중요하다고 인식하고 있었으며, 다음은 ‘일반교사와 특수교사의 협력’(779명, 37.4%) 순이었다. 그리고 이와 같은 특수학교 교사와 특수학급 교사 간 인식의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($\chi^2=30.532, p < .001$).

130 특수교육 저널: 이론과 실천(제17권 2호)

통합교육을 저해하는 주된 요인이 무엇인지를 파악하기 위해 문헌연구를 토대로 다섯 가지 요인을 추출 후 제시하였으며, 응답 결과를 교차분석한 결과를 <표 III-2>에 제시하였다.

<표 III-2> 통합교육 저해 요인 (단위: 명, %)

구 분	①	②	③	④	⑤	총계	χ^2
특수학교	103 (20.44)	83 (16.47)	221 (43.85)	88 (17.46)	9 (1.79)	504 (100.0)	21.319***
특수학급	280 (17.73)	412 (26.09)	582 (36.86)	274 (17.35)	31 (1.96)	1579 (100.0)	
전 체	383 (18.39)	495 (23.76)	803 (38.55)	362 (17.38)	40 (1.92)	2083 (100.0)	

*** $p < .001$

- ① 성적 중심의 경쟁적 학교문화 ② 일반교육주도 통합에 대한 특수교사의 무력감
 ③ 일반교사 및 관리자의 이해와 협력 부족 ④ 통합을 저해하는 사회적 갈등구조 ⑤ 기타

경기지역 특수교사들이 인식하는 통합교육 저해의 가장 주된 요인은 ‘일반교사 및 관리자의 이해와 협력 부족’(803명, 38.6%)이며 다음은 ‘일반교육주도 통합에 대한 특수교사의 무력감’(495명, 23.8%), ‘성적 중심의 경쟁적 학교문화’(383명, 18.4%) 순이었다. 집단 간에 있어 가장 주된 요인에 대한 생각은 동일하였으나 특수학교 소속 교사들이 ‘성적 중심의 경쟁적 학교문화’(103명, 20.4%)에 이유를 돌리는데 반해 특수학급 교사들은 ‘일반교육주도 통합에 대한 특수교사의 무력감’(412명, 26.1%)에 더 큰 비중을 두고 있었는데, 이와 같은 집단 간 분포의 차이는 유의확률 0.1% 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($\chi^2 = 21.319, p < .001$).

통합교육을 발전시키기 위한 방안에 대해 경기지역 특수교사들은 대다수가 ‘장애학생 인권을 존중하는 학교문화 형성’(890명, 42.73%)이 필요하다고 답하였다 (<표 III-3> 참조).

<표 III-3> 통합교육 발전 방안 (단위: 명, %)

구 분	①	②	③	④	⑤	총계	χ^2
특수학교	84 (16.77)	124 (24.60)	47 (9.33)	235 (46.63)	14 (2.78)	504 (100.0)	22.011***
특수학급	228 (14.44)	374 (23.69)	284 (17.99)	655 (41.48)	38 (2.41)	1579 (100.0)	
전 체	312 (14.98)	498 (23.91)	331 (14.93)	890 (42.73)	52 (2.50)	2083 (100.0)	

*** $p < .001$

- ① 관리자 연수 및 인식개선 ② 일반교사와 특수교사의 협력 ③ 통합학급 급당 인원 감소
④ 장애학생 인권을 존중하는 학교문화 형성 ⑤ 기타

장애학생의 인권을 존중하는 학교문화를 형성해야 한다는 의견 다음으로 ‘일반교사와 특수교사의 협력’(498명, 23.9%)이 필요하며 다음으로는 ‘통합학급 급당 인원 감소’(331명, 15.9%)가 요구된다는 의견의 순이었다($\chi^2 = 22.011, p < .001$).

같은 맥락에서 통합교육 실천을 위해 가장 중요한 과제를 묻는 질문에 대한 경기도내 특수교사들의 반응을 교차분석을 통해 집단 간 차이를 살펴본 결과는 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 통합교육 실천을 위한 주요 과제 (단위: 명, %)

구 분	①	②	③	④	⑤	총계	χ^2
특수학교	72 (14.29)	61 (12.10)	111 (22.02)	256 (50.79)	4 (0.79)	504 (100.0)	4.135
특수학급	229 (14.50)	208 (13.17)	391 (24.76)	730 (46.23)	21 (1.33)	1579 (100.0)	
전 체	301 (14.45)	269 (12.91)	502 (24.10)	986 (47.34)	25 (1.20)	2083 (100.0)	

- ① 일반교육의 재구조화 ② 특수학급의 재구조화 ③ 통합교육에 대한 정책적 지원
④ 사회적인 통합교육 공감대 형성 ⑤ 기타

위의 <표 III-4>에 의하면 통합교육 실천을 위해서는 무엇보다도 사회적인 통합교육 공감대를 형성하는 것(986명, 47.34%)이 우선시 되어야한다고 생각하는 것으로 나타났다. 이어 ‘통합교육에 대한 정책적 지원’(502명, 24.10%), ‘일반교육의 재구조화’(301명, 14.45%) 순이었다.

2. 특수학급 재구조화

“특수학급 재구조화를 위해 가장 절실한 문제는 무엇이라고 생각하십니까? 라는 문항에 대한 특수학급 교사들의 반응을 정리하면 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5> 특수학급 재구조화를 위해 가장 절실한 문제 (단위: 명, %)

구 분	①	②	③	④	⑤
유 치 원	26 (1.65)	44 (2.78)	16 (1.01)	2 (0.13)	4 (0.25)
초등학교	114 (7.22)	348 (22.03)	201 (12.72)	56 (3.54)	28 (1.77)
중 학 교	80 (5.06)	150 (9.49)	148 (9.37)	39 (2.47)	9 (0.57)
고등학교	48 (3.04)	76 (4.81)	139 (8.80)	30 (1.90)	13 (0.82)
전 공 과	1 (0.06)	6 (0.38)	1 (0.06)	-	-
전 체	269 (17.04)	624 (39.52)	505 (31.98)	127 (8.04)	54 (3.42)

① 통합교육 기회의 확대 ② 통합학급 교사와의 협력 ③ 학교장의 이해와 지원
④ 학부모의 참여와 협력 ⑤ 기타

특수학급 재구조화를 위해서는 ‘통합학급 교사와의 협력’(624명, 39.5%)이 가장 절실하며 이어 특수학급에 대한 학교장의 이해와 지원(505명, 31.9%)이 필요하다고 답했다. ‘통합교육 기회의 확대’와 ‘학부모의 참여와 협력’이 요구된다는 반응이 각각 17.0%(269명)와 8.0%(127명)를 차지하였다.

경기지역 특수학급 소속 교사들이 인식하는 특수학급의 정체성을 파악하기 위해 “다음 중 특수학급 정체성을 가장 잘 반영하는 항목 하나를 선택해 주세요.”라는 문항을 제시하였는데, 이에 대한 교사들의 반응을 정리하면 다음의 <표 III-6>과 같다.

<표 III-6> 특수학급의 정체성을 가장 잘 반영하는 항목 (단위: 명, %)

구 분	①	②	③	④	⑤
유 치 원	26 (1.65)	24 (1.52)	21 (1.33)	20 (1.27)	1 (0.06)
초등학교	193 (12.22)	217 (13.73)	119 (7.53)	213 (13.48)	5 (0.32)
중 학 교	82 (5.19)	99 (6.27)	46 (2.91)	198 (12.53)	1 (0.06)
고등학교	64 (4.05)	72 (4.56)	27 (1.71)	140 (8.86)	3 (0.19)
전 공 과	-	3 (0.19)	-	5 (0.32)	-
전 체	365 (23.12)	415 (26.28)	213 (13.49)	576 (36.48)	10 (0.63)

① 적절한 교육배치의 보장 ② 통합교육 기회보장 ③ 교육의 질적 수월성
④ 자립생활과 지역사회 통합 지향 ⑤ 기타

응답자들 중 가장 많은 576명(36.4%)이 특수학급의 정체성을 ‘자립생활과 지역사회 통합 지향’이라고 답하였으며 다음은 ‘통합교육 기회보장’(415명, 26.2%)이었다. ‘적절한 교육배치의 보장’ 또한 23.1%(365명)에 해당하는 교사들이 특수학급의 정체성으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

특수학급의 정체성 인식 관련 문항에 이어 현행 특수학급 교육에서 가장 중요하다고 생각되는 문제를 파악하였으며, 이를 교사들의 근무 소속별로 교차분석한 결과는 다음의 <표 III-7>과 같다.

<표 III-7> 현행 특수학급 교육에서 가장 중요하다고 생각되는 문제 (단위: 명, %)

구 분	①	②	③	④	⑤
유 치 원	29 (1.84)	22 (1.39)	27 (1.71)	11 (0.70)	3 (0.19)
초등학교	157 (9.94)	162 (10.25)	334 (21.14)	78 (4.94)	16 (1.01)
중 학 교	58 (3.67)	147 (9.30)	176 (11.14)	39 (2.47)	6 (0.38)
고등학교	46 (2.91)	108 (6.84)	106 (6.71)	32 (2.03)	14 (0.89)
전 공 과	2 (0.13)	2 (0.13)	1 (0.06)	2 (0.13)	1 (0.06)
전 체	292 (18.49)	441 (27.93)	644 (40.79)	162 (10.26)	40 (2.53)

① 통합학급 수업에서 장애학생 지원
② 장애학생 인권 존중 및 비장애학생의 장애인식 개선
③ 장애학생 수업부적응·문제행동중재 지원 ④ 관련 인사들 간의 협력적 유대관계 ⑤ 기타

134 특수교육 저널: 이론과 실천(제17권 2호)

앞서 살펴본 <표 III-6>의 결과, 즉 많은 경기지역 교사들이 자립생활과 지역사회와의 통합 지향을 특수학급의 정체성이라고 생각하는 것과 같은 맥락에서 ‘장애학생 수업부적응·문제행동중재 지원’(644명, 40.79%)이 현행 특수학급 교육에서 중요하다고 답하는 교사들이 가장 많았다. 이어서 장애학생의 인권 존중 및 비장애학생의 장애인식을 개선하는 것(441명, 27.93%) 그리고 통합학급 수업에서 장애학생을 지원하는 것(292명, 18.49%)의 순이었다.

<표 III-8>은 특수학급과 관련한 미시적인 질문으로 특수학급 교육과정 운영상의 어려운 점은 무엇인지를 파악하고 이를 학교급별로 정리한 것이다.

<표 III-8> 특수학급 교육과정 운영상 어려운 점 (단위: 명, %)

구 분	①	②	③	④	⑤
유 치 원	55 (3.48)	10 (0.63)	9 (0.57)	12 (0.76)	6 (0.38)
초등학교	455 (28.80)	97 (6.14)	43 (2.72)	123 (7.78)	29 (1.84)
중 학 교	240 (15.19)	71 (4.49)	54 (3.42)	49 (3.10)	12 (0.76)
고등학교	151 (9.56)	60 (3.80)	43 (2.72)	34 (2.15)	18 (1.14)
전 공 과	7 (0.44)	-	1 (0.06)	-	-
전 체	908 (57.50)	238 (15.07)	150 (9.50)	218 (13.81)	65 (4.12)

- ① 통합학급 교육과정 운영 및 수업지원의 어려움
- ② 특수교사의 교육과정 전문성 신장을 위한 지원 부족
- ③ 교육과정 운영에 대한 학교장의 지원 부족
- ④ 특수교사와 장애부모 및 보조인력과의 소통의 어려움 ⑤ 기타

<표 III-8>에 따르면 상당히 많은 교사들이(908명, 57.5%) 통합학급을 운영하기 위한 교육과정 및 수업지원에 있어 어려움이 있다고 답하였다. 뿐만 아니라 특수교사의 교육과정에 대한 전문성을 신장시키기 위한 지원이 부족하다거나(238명, 15.0%) 특수교사와 장애부모 그리고 보조인력과 소통하는데 있어 어려움을 겪고 있다고(218명, 13.8%) 했다.

3. 순회교육

통합교육 실현을 위한 수단이라고 할 수 있는 순회교육의 재구조화를 위해 순회학급 교육과정 내실화를 위해 가장 필요한 것, 현재 일반학교에 편성된 순회학급을 공립 특수학교에 재편성하는 것에 대한 의견 및 이유에 대해 파악하였다. <표 III-9>는 경기지역 특수교사들이 인식하는 순회학급 교육과정 내실화를 위해 가장 필요하다고 인식하는 것에 대한 응답 결과를 소속 학교별로 구분하여 응답의 분포 차이를 정리한 것이다.

<표 III-9> 순회학급 교육과정 내실화를 위해 필요한 사항 (단위: 명, %)

구 분	①	②	③	④	⑤	총계	χ^2
특수학교	254 (50.40)	131 (25.99)	48 (9.52)	68 (13.49)	3 (0.60)	504 (100.0)	21.319***
특수학급	1000 (63.33)	325 (20.58)	106 (6.71)	129 (8.17)	19 (1.20)	1579 (100.0)	
전 체	1,254 (60.20)	456 (21.89)	154 (7.39)	197 (9.46)	22 (1.06)	2083 (100.0)	

*** $p < .001$

- ① 구체적인 교육과정 운영 지침이나 예시 자료
- ② 순회교육을 위한 교수-학습자료 ③ 순회학급 교사 대상 교육과정 연수
- ④ 순회학급 교육과정 컨설팅 ⑤ 기타

순회학급 교육과정 내실화를 위해 가장 필요한 것에 대해 현 소속과는 관계없이 특수학교(254명, 50.40%) 그리고 특수학급(1,000명, 63.33%) 특수교사들은 ‘구체적인 교육과정 운영 지침이나 예시 자료의 제공’(1,254명, 60.20%)이 가장 절실하다고 응답했다. 그리고 이어 ‘순회교육을 위한 교수-학습자료’(456명, 21.89%)의 제공을 원하는 것으로 나타났는데, 이는 체계적인 교육과정 운영 지침 혹은 예시 자료의 제공이라는 측면과 같은 맥락에서 순회교육 교육과정 운영상의 어려움을 보여준다. 소속 학교별 차이를 살펴보면 특수학교 재직 교사의 50.40%가 1순위로 ‘구체적인 교육과정 운영 지침이나 예시 자료’라고 답했으며 2순위로는 25.99%의 교사가 ‘순회교육을 위한 교수-학습자료’, 3순위로는 13.49%의 교사가 ‘순회학급 교육과정 컨설팅’을 꼽았다. 특수학급 재직 교사의 경우에도 우선순위에 대한 항목이 공통적이었으며 63.33%의 교사가 ‘구체적인 교육과정 운영 지침이나 예시 자료’, 2순위로는 20.58%의 교사가 ‘순회교육을 위한 교수-학습자료’, 3순위로는 8.17%의 교사가 ‘순회학급 교육과정 컨설팅’을 꼽았다. 이와 같은 순회학급 내실화를 위해 필요한 사항에 대한 소속 학교별 의견의 차이는 유의수준 0.1% 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

136 특수교육 저널: 이론과 실천(제17권 2호)

이어 순회학급의 특수학교로의 재편성과 관련하여 경기지역 특수교사들은 순회학급을 특수학교에 재편성하여 장애학생에 대한 지원을 강화할 것을 요구하고 있는 것으로 나타났다(<표 III-10> 참조).

<표 III-10> 일반학교 순회학급의 특수학교로의 재편성에 대한 의견 (단위: 명, %)

구 분	①	②	③	④	⑤	총계	χ^2
특수학교	160 (31.75)	167 (33.13)	93 (18.45)	71 (14.09)	13 (2.58)	504 (100.0)	77.536***
특수학급	803 (50.85)	302 (19.13)	215 (13.62)	244 (15.45)	15 (0.95)	1579 (100.0)	
전 체	963 (46.23)	469 (22.52)	308 (14.79)	315 (15.12)	28 (1.34)	2083 (100.0)	

*** $p < .001$

- ① 공립특수학교로 재편성하여 학생 지원 강화
- ② 사립특수학교까지 포함 재편성하여 학생 지원 강화
- ③ 기존대로 특수학급에 두고 학생 지원 강화
- ④ 학부모의 선택에 따라 특수학교(급)로 배치 지원 ⑤ 기타

<표 III-10>에 의하면 순회학급을 공립 특수학교로 재편성하여 학생 지원을 강화해야 한다는 의견이 전체의 46.23%(963명)로 가장 많았고, 다음은 사립 특수학교까지 포함 재편성하여 학생지원을 강화해야 한다는 의견이 22.52%(469명)이었다. 일반학교의 순회학급을 특수학교로 재편성할 경우, 해당 특수교육 대상자들의 교육을 담당하게 될 특수학교 교사들 역시 특수학교로의 재편성에는 큰 이견이 없는 것으로 나타났다. 다만 사립학교까지 포함하여 재편성되어야 한다는 의견(167명, 33.13%)이 공립 특수학교만으로 대상을 제한하는 경우(160명, 31.75%)보다 다소 많았으며, 이와 같은 집단 간 인식의 차이는 유의수준 0.1%에서 통계적으로 유의했다

앞서 살펴본 특수학급 교사들이 순회학급의 특수학교로의 재편성 의견과 연속 선상에서 그 이유를 파악하기 위해 “순회학급을 특수학교에 재편성하는 것이 필요하다고 생각하는 가장 큰 이유는 무엇입니까?”라는 문항이 추가적으로 제시되었다. 이에 대한 교사들의 반응을 소속 학교별로 정리하면 다음의 <표 III-11>과 같다.

<표 III-11> 일반학교 순회학급의 특수학교로의 재편성 필요 이유 (단위: 명, %)

구 분	①	②	③	④	⑤	총계	χ^2
특수학교	181 (35.91)	64 (12.70)	171 (33.93)	62 (12.30)	26 (5.16)	504 (100.0)	28.528***
특수학급	776 (49.15)	169 (10.70)	402 (25.46)	174 (11.02)	58 (3.67)	1579 (100.0)	
전 체	957 (45.94)	233 (11.19)	573 (27.51)	236 (11.33)	84 (4.3)	2083 (100.0)	

*** $p < .001$

- ① 체계적인 순회교육 지원 ② 순회교사의 소속감 ③ 중증장애학생의 학교교육 기회 확대
 ④ 특수학교 시설 및 교재교구 활용 ⑤ 기타

경기지역 특수교사들은 체계적인 순회교육을 지원하기 위해(957명, 45.94%) 순회학급을 특수학교로 재편성해야 한다는 의견이 가장 많았다. 다음은 ‘중증장애 학생의 학교교육 기회 확대’(573명, 27.51%), ‘특수학교 시설 및 교재교구 활용’(236명, 11.33%) 순이었다($\chi^2 = 25.528, p < .001$).

IV. 결론 및 논의

연구목적 달성을 위한 연구문제별 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 일반교사 및 관리자의 통합교육에 대한 이해와 협력 부족은 통합교육을 저해하는 가장 주된 요인으로 통합교육의 발전적 확대 실시를 위해서는 사회적 차원에서는 통합교육 공감대 형성, 학교 차원에서는 장애학생의 인권을 존중하는 학교문화 형성 혹은 통합교육을 위한 학교문화 개선이 가장 필요한 것으로 인식하고 있었다.

교육실천의 과정에서 통합교육은 이념적 비전이라기보다는 구체적 실천의 문제이다. 통합교육이 우리나라의 역사적 현실에 뿌리를 내리도록하기 위해서는 궁극적으로 통합을 구현하고자 하는 내면적 의식 혹은 반성적 사고가 매우 중요하다. Freire(1970, 2000)가 교육을 “자유를 향한 문화 행동”으로 규정하면서 오늘날 학교교육에서 교육 받은 자의 내면적 의식화를 궁극적으로 강조한 것은(김병하, 2011 재인용) 통합교육의 실천을 위해서도 중요한 시사를 제공해 준다. 우리나라에서 통합교육의 실천을 위해 가장 먼저 선행되어야 할 ‘의식혁명’은 교육 행정 지도자들로부터 일어나야 한다.

행정지도자로서 학교장의 리더십은 단위학교 교육에 지대한 영향을 미친다 (Billingsley et al., 1995; Powell & Hyle, 1997; Valesky & Hirth, 1992). 통합교육의 실천에 있어서 기관운영자의 신념을 강조한 연구들(강대옥, 박재국, 2006; Friend & Bursuck, 1996; Thomas et al., 1998)이 이루어져 왔다. 해당 연구들은 공통적으로 기관운영자의 통합교육 철학이나 비전, 지도성, 그리고 책무성과 관련된 긍정적 통합을 요구하고 있으며, 통합에 참여하고 있는 장애아 및 비장애아에 대해 어떤 교육적·발달적 성과를 기대하느냐에 따라 통합의 실천에 영향을 준다는 결과를 제시하고 있다. 우리나라는 역사적으로 다른 나라에 비해 (특히 아시아 지역 내에서) 압축된 기간에 경제발전과 정치민주화를 비교적 성공적으로 추진한 나라로 평가받고 있다. 따라서 우리나라에서 통합교육의 실천경험은 다른 나라에 비해 아직 대단히 일천하지만, 단기간에 통합교육을 성공적으로 정착 시켜 가기 위해 무엇보다도 학교장을 비롯한 교육행정지도자들의 통합교육 실천을 위한 확고한 의식에 터한 강력한 리더십의 발휘가 대단히 중요한 의미를 갖는다.

다음으로 ‘성적 중심의 경쟁적 학교문화’는 특수교육대상자들에 대한 인권의 문제와 연결될 수밖에 없다. 특히 장애학생을 대상으로 하는 학교폭력은 유형의 다양성과 함께 고학년이 될수록 수위도 높아지는 특성을 보인다(이현수, 유숙렬, 2012). 이러한 문제가 해결되지 못한 채 지속된다면 장애학생에 대한 비장애학생의 부정적 인식이 심화되고 서로의 관계가 악화되어 장애인의 사회적 통합을 더 어렵게 만드는 결과를 야기하게 될 것으로 전망하는 의견(신현기 외, 2005)이 제기되었다. 심지어 동일한 이유에서 특수교육전문가, 일반학급 담임교사, 비장애아동의 학부모들 중 일부는 통합교육의 실시에 대한 반대 입장을 표명한다는 연구결과(김진아, 2010)도 보고된 바 있다.

특히 중학교 시기는 초등학교와 고등학교 사이에 위치하여 양방향에서 초등학교와 고등학교의 통합교육 실제에 영향을 미칠 잠재력이 있다(박승희 외, 2012). 중학교 통합교육은 초등학교 통합교육과 성공적으로 연결하고 또한 최선의 통합교육 실행을 통해 고등학교 통합교육으로의 성공적 전환을 할 수 있는 높은 잠재력을 가지고 있다. 중학교 시기에는 교과내용이 초등 수준보다 심각히 어려워 지는 점, 일반교사나 특수학급 교사가 중등 교육과정의 교과내용에 대한 “교수적 수정”(박승희, 1999)을 실행하기가 더 어려운 점, 중등 교육과정 통합수업에 장애학생의 참여가 더 어려워지는 점(이영선, 2008), 청소년기 대부분 학생이 겪는 질풍노도와 같은 사회·정서적 문제, 대학입시 공부에 대한 압박 시작, 질 높은 진로 및 직업교육 실행의 어려움, 학부모의 자녀 양육 어려움 심화, 학생 관리에 대한 교사의 어려움, 비장애학생과의 친구관계가 초등이나 유아시기에 비해 더 어려워지는 점(이신령, 박승희, 2007; 이신령, 박승희, 2012), 학교폭력의 잠재적 가해자 및 피해자가 되는 점, 집단따돌림의 희생자가 되는 점, 성 관련 문제의 출현 및 심화

등의 쟁점(정희승, 박승희, 2011)이 중학교나 고등학교 시기를 포함하는 중등 특수교육과 중등 통합교육에 있어 난제이다.

둘째, 경기지역 특수학급 담당 교사들은 자립생활과 지역사회 통합 지향을 특수학급의 정체성이라고 보고 있었으며, 이에 특수학급은 장애학생들의 수업 부적응 문제와 문제행동에 대한 중재를 지원하는 것이 가장 중요하다고 인식하고 있었다. 그러나 현실적으로는 통합학급을 운영하기 위한 교육과정과 수업지원에 있어 많은 어려움을 겪고 있으며, 특수학급 재구조화를 위해서는 통합학급 교사와의 협력이 가장 절실한 문제임을 지적하였다.

중증장애학생이나 수업 부적응 행동이 있는 특수교육대상 학생의 경우 권리적 차원에서의 통합교육 기회가 법적으로 보장되어 있음에도 불구하고 통합의 이점을 누리지 못하는 ‘전일제 특수학급’이라는 기형적인 형태로 소속된 특수교육대상 학생들이 일부 있다. 단순히 ‘통합교육의 기회 확대’만으로는 중증장애학생, 수업 부적응 행동이 있는 학생의 통합을 지원하기에는 부족하다. 학부모, 당사자의 요청과 개별화교육지원팀의 결정에 의해 통합교육의 기회는 이미 법적 권리로 보장되고 있다. 하지만 중학교시기로 진입하면서 수업 부적응 행동이 있는 학생들은 비장애 학생의 수업권을 침해한다는 이유로 초등학교 시기보다 통합될 수 있는 시간이 현저하게 줄어들게 된다. 비평준화 지역의 고입 선발 교사를 치러야하는 중학교인 경우, 비장애학생들이 특수교육대상 학생과 통합학급에서 수업을 함께 듣는 것에 대한 거부감은 더 심해진다. ‘전일제 통합학급’학생이라고 불리는 완전통합된 특수교육대상 학생들의 통합교육은 특수학급에 입급되어 있는 특수교육대상 학생들에 비해 많이 소외되고 방치되고 있다. 이들 학생은 “잊혀진 학생들”(박승희 외, 2012)로 불릴 만큼 적합한 지원 제공의 사각지대에 놓여있으며, 일반교사와 특수학급 교사 모두의 교수 책무성의 우선순위에서 벗어나있는 현실이다.

통합교육의 실천과정에서 그 성공의 핵심 열쇠는 결국 교사의 손에 달려있다. 일반교사와 특수학급 교사의 협력은 효과적인 통합교육을 위해 가장 중요한 요소 중 하나라고 할 수 있음(강유미, 오숙현, 2008)에도 불구하고, 실제로 일반교사와 특수교사의 협력은 매우 저조한 실정(박승희 외, 2012)이다. 그러나 이보다 더 큰 문제는 일반교사들이 완전통합교육 상황에서 특수교육대상 학생을 어떻게 지도해야 하는지에 대한 전문성의 부족과 함께 일반교사와 특수교사의 의사소통과 협력이 소극적으로 이루어지면서 통합학급에서의 특수교육대상 학생은 교육적으로 방치되고 있다는 점이다(정광조 외, 2014). 따라서 통합교육의 성공적 수행에 필요한 교사의 전문적 수행능력 제고는 무엇보다 절실한 과제가 되고 있다. 통합학급에서 실질적으로 특수교육 요구아동이 세심한 인간적 배려 하에 품위 있는 교육을 받기 위해서는 통합교육을 위해 일반교사와 특수교사 간에 파트너에 의한 협동과 협력교수가 정밀하게 실천되어야 할 것이다.

셋째, 경기지역 특수교사들은 순회학급 교육과정 내실화를 위해 순회교육에 필요한 구체적인 교육과정 운영 지침이나 예시자료를 제공하는 등의 지원이 가장 필요하며, 체계적인 순회교육을 지원하기 위해 순회학급을 공립 특수학교로 재편성할 필요가 있다고 밝혔다.

순회교육은 장애인의 정상화 원리가 널리 확산되면서 장애학생들의 교육기회 확대와 더불어 특수교육의 질을 향상시키려는 정책을 입안하고 추진하는 과정에서 장애 정도가 심하여 교육 제도권 밖에 있는 학생들에게 방문교육을 실시하는 등 장애영역과 장애 정도에 관계없이 국가의 공교육 책무를 확충하는 교육기회 확대정책으로 이루어지고 있다(김병하, 2011). 현재 특수교육지원센터에 근무하고 있는 순회교사의 경우 교사로서의 지위를 안정적으로 인정받지 못하는 경우가 있다. 기간제 교사로 채용되거나 지역별로는 교사로 전환되지 못하고 순회 강사로 채용되는 경우도 있다. 또 순회교육 담당 업무 외 특수교육지원센터 내 잡다한 행정적 업무가 주요 업무로 위임되는 경향이 있다. 관내 관할 구역이 넓은 지역일 경우에는 한 명의 순회교사가 물리적인 이동거리가 상당할 수밖에 없고 그에 따른 피로감과 이동의 문제를 순회교사가 지원받는 출장 여비 안에서 해결해야하기 때문에 교사 개인의 부담을 가중시키고 있다. 특수교육지원센터 내 공용 차량에 대한 요구도 있으나 차량 배치가 힘든 특수교육지원센터들이 많다.

순회교육대상 학생은 중도·중복장애 학생이 대다수이므로 순회교사의 전문성이 반드시 확보되어야 한다. 하지만 순회교사들은 자신이 맡고 있는 학생에 대한 순회교육계획서 작성, 개별 학생에 대한 교육적 지원에 대한 역량강화 연수나 순회수업 컨설팅 등의 기회가 현실적으로 부족하다. 순회학급 교육과정운영에 대한 순회교사의 경험을 질적으로 기술한 연구(고은정, 임경원, 2015)에 의하면, 순회교사가 지원학생에게 적용할 교육과정이 부재하고 저마다의 방법으로 대처할 수밖에 없으므로 ‘각자도생’(各自圖生)이라는 말로 순회교사의 처지를 함축적으로 표현했다. 이것은 순회교사가 당면하는 현실을 적나라하게 반영한 것이다.

현재 순회학급을 담당하는 순회교사 개인이 순회교육 교육과정을 운영하는 체계는 한계를 나타내고 있다. 그러므로 재구조화된 순회교육은 개별 교사 중심이 아닌 팀 중심의 순회교육 형태로 실시되어야 한다. 순회교육에 있어서 교사는 물론 의사, 물리치료사, 임상심리사 등 다학문적 협력이 이루어지도록 개별화교육지원팀이 운영되어야 할 것이다. 단 한명의 아이도 소외되지 않고 배움에 평등하게 참여할 수 있도록 생태학적 클러스터가 구축되어야 한다(경기도교육청, 2015a). 클러스터 구축을 통해 지역별로 가정, 학교, 의료기관, 지역사회에서 교육 받을 수 있도록 해야 할 것이다. 또한 순회교육의 주 대상 학생인 중도·중복장애학생을 위한 생활 중심의 대안형 교육과정도 마련하여야 할 것이다.

참고문헌

- 강대옥, 박재국 (2006). 기관운영자의 통합교육신념에 대한 연구. **통합교육연구**, 1(1), 117-138.
- 강유미, 오숙현 (2008). **초등학교 특수학급 교사와 통합학급교사 간 통합교육을 위한 협력실태**. 한국통합교육학회 하계학술대회 자료집(pp. 37-59). 한국통합교육학회.
- 경기도교육청 (2015a). **경기도교육청 내부자료**. 경기: 경기도교육청.
- 경기도교육청 (2015b). **2016년도 특수교육 운영계획**. 경기: 경기도교육청.
- 고은정, 임경원 (2015). 순회학급 교육과정운영에 대한 순회교사의 경험과 의미. **특수교육저널: 이론과 실천**, 16(4), 101-131.
- 김남순 (2005). 일반교육과 특수교육의 통합정책 분석 연구. **교육행정학연구**, 23(3), 255-277.
- 김병하 (2011). **한국특수교육론: 우리나라 특수교육(학)의 정체성**. 경북: 대구대학교 출판부.
- 김주영, 김병하, 이미선, 이유훈 (2000). 특수학교의 재구조화 방안. 경기: 국립특수교육원.
- 김진아 (2010). 통합교육의 문제점에 대한 초등학교 교사의 인식 연구. 석사학위 논문, 대구대학교 특수교육대학원.
- 박부권 (2015). **4·16교육체제의 기본이념과 구조**. 경기: 경기도교육청 내부자료.
- 박승희, 홍정아, 최선실 (2012). 통합교육 질 지표의 개발과 활용: 초등 통합교육 평가를 향하여. **특수교육학연구**, 47(1), 87-117.
- 박승희, 진창원, 이효정, 허승준, 김제린, 김은주 (2012). **중학교 통합교육 심층 분석**. 경기: 국립특수교육원.
- 박승희 (1999). 일반학급에 통합된 장애학생의 수업의 질 향상을 위한 교수적 수정의 개념과 실행 방안. **특수교육학연구**, 34(2), 29-71.
- 손영화 (2012). 통합교육 문제점에 대한 질적 연구. **특수아동교육연구**, 14(2), 91-113.
- 신현기, 최세민, 유장순, 김희규 (2005). **통합교육의 이론과 실제**. 서울: 박학사.
- 이대식 (2007). 성공적인 통합교육에 필요한 일반교육의 조건. **통합교육연구**, 2(1), 1-27.
- 이수광, 장은주, 백병부, 정동욱, 오재길, 이승준, 이근영, 임선일, 이병근, 홍섭근 (2015). **4·16교육체제 비전과 전략연구**. 경기: 경기도교육연구원.
- 이신령, 박승희 (2007). 일반중학교에 통합된 지적장애 학생의 학교생활 적응에 필요한 사회성 기술: 일반교사와 동료학생의 평정. **정서·행동장애연구**, 23(3), 233-263.
- 이신령, 박승희 (2012). **상황중심 갈등해결 프로그램이 중학교 특수학급 지적장애 학생의 동료와의 갈등해결 수행에 미치는 영향**. 한국특수교육학회 추계학술대회 자료집(pp. 203-214). 한국특수교육학회.
- 이영선 (2008). 중등통합교육에서의 내용교과접근 증진을 위한 전략. **교과교육학연구**, 12(3), 979-999.
- 이현수, 유숙렬 (2012). 장애아동 학교폭력의 문제점과 인권교육의 방향. **장애아동인권연구**, 3(2), 15-28.
- 장지원, 이양희 (2015). 비장애초등학생의 정서지능과 인권감수성이 장애수용태도에 미치는 영향. **장애아동인권연구**, 6(1), 1-26.

- 정광조, 김동일 (2014). 국내 통합교육의 문제 해결 방안으로서 중재반응모형 가능성 탐색: 통합학급에서의 교육과정적 통합교육을 중심으로. **통합교육연구**, 9(1), 159-184.
- 정승희, 박승희 (2011). 인문계 고등학교 통합 환경의 지적장애 학생을 위한 역할극 활용 자기 옹호교수의 효과. **특수교육학연구**, 46(3), 47-78.
- Billingsley, B., Gersten, R., Gillman, J., & Morvant, M. (1995). Working conditions: Administrator support. National Dissemination Forum on Issues, Special Education Teacher Satisfaction, Retention, and Attrition, Washington, DC.
- Friend M. & Bursuck W. (1996). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Powell, J. W. (2014). Comparative and international perspectives on special education. Page 335-349 in *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage Published Ltd.
- Powell, D., & Hyle, A. E. (1997). Principals and school reform: Barriers to inclusion in three secondary school. *Journal of School Leadership*, 7(3), 301-326.
- Thomas G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
- Valesky, T. C., & Hirth, M. A. (1992). Survey of the states: Special education knowledge requirements for school administrators. *Exceptional Children*, 58(5), 399-406.

A Survey on the Perception for Inclusive Education Restructuring in Gyeonggi Province

Kim, Namjin

Daegu University

<Abstract>

This study was a survey conducted to collect basic data concerning inclusive education for special education restructuring plan in Gyeonggi province, Korea: 4·16 education system of Gyeonggi-do Office of Education shall aim at education students happy. To accomplish the goal of this study, the data were analyzed 2084 persons who participated in the survey. And separated by a special school teacher and special class teachers were subjected to frequency analysis and chi-square test. The results of this study were as follows: First, the main factors that hinder inclusive education was the lack of cooperation and understanding of the integration of general education teachers and administrators. To activate the inclusive education, it was need to form a new school culture. Second, special class identity is independent living and community integration. And it was recognized that the most important interventions to support students special classes for teaching problems and maladaptive behavior. Third, For itinerant education courses substantiality there is a need to reorganize and operate a itinerant classroom in a public school special. Based on the above results, it was discussed in the following: The principal leadership, school culture, and cooperation with general education teachers and special education teachers, itinerant classroom management.

Key Words : 4·16 education system, restructuring, inclusive education

논문 접수: 2016. 03. 05 심사 시작: 2016. 03. 10 게재 확정: 2016. 04. 17