

碩士學位論文
指導教授 金璟培

幼兒統合教育에 대한 特殊教師와
一般教師의 認識에 관한 研究

A Study on Cognition of Special Education Teacher
& Early Childhood Teacher to Childhood Integration

2003年 8月

漢城大學校 行政大學院

教育行政學科

幼兒教育行政專攻

李 鉉 淑

碩士學位論文
指導教授 金 璟 培

幼兒統合教育에 대한 特殊教師와
一般教師의 認識에 관한 研究

A Study on Cognition of Special Education Teacher
& Early Childhood Teacher to Childhood Integration

위 論文을 教育學 碩士學位論文으로 提出함

2003年 8月

漢城大學校 行政大學院

教育行政學科

幼兒教育行政專攻

李 鉉 淑

李鉉淑의 教育學 碩士學位 論文을 認定함

2003年 8月

審査委員長

印

審査委員長

印

審査委員長

印

目 次

I. 緒 論

1. 研究의 必要性1
2. 研究의 目的 및 問題3
3. 研究의 內容3
4. 研究의 制限點3

II. 理論的 背景

1. 統合教育의 概念5
2. 統合教育의 重要性9
3. 統合教育에 대한 教師의 態度11
4. 統合教育의 效果18
5. 先行研究의 考察21

III. 研究 方法

1. 調査對象25
2. 測定道具25
3. 資料處理25

IV. 結果分析 및 解釋

1. 障碍幼兒에 대한 一般教師와 特殊教師의 認識도27
2. 統合學級에 대한 一般教師와 特殊教師의 認識도39

3.統合教育을 위해 前提돼야 할 先行要件	45
V. 要約 및 結論	
1.要約.....	49
2.結論.....	50
參考 文獻	52
附 錄	58
Abstract	63

表 目 次

<표1>직능별 대상인원	25
<표2>특수교육 장애유아 교수가능	27
<표3>점심식사시간 동안 장애유아와 비장애유아의 분리 여부 ...	28
<표4>비장애유아에 대한 교육강화의 필요성	29
<표5>장애유아는 반드시 특수학교에서의 의지도	29
<표6>일반교사의 장애유아 교수 불가능 여부	30
<표7>장애유아의 일반유치원에서의 수업 곤란 여부	31
<표8>장애유아와 비장애유아들이 함께 하는 수업은 부당함	32
<표9>일반교사의 장애 유아지도는 부당함	33
<표10>일반유치원은 장애유아에게 부당함	34
<표11>일반유아교육기관의 장애유아에 대한 교육강화	35
<표12>장애아가 있는 통합이 된 학급의 담임을 희망하지 않음	36
<표13>일반교사가 장애유아 발달에 도움 가능함	36
<표14>통합학급에서의 장애유아의 상호작용이 어려움	37
<표15>장애아의 일반교실 통합은 교사에게 부당함	38
<표16>통합학급에 대한 특수교사와 일반교사의 인식도	39
<표17>통합학급을 위해 전제되어야 할 선행요건	45

I. 緒 論

1. 연구의 필요성

특수교육에 대한 세계적인 변천과정은 우리가 장애를 가진 사람을 위해서 무엇을 할 수 있는가를 생각하기 전에 우리가 그들을 어떻게 보아야 하는가라는 인식의 변화를 요구하고 있다고 본다. 과거에는 그들에 대한 인식이 쓸모없는 자 등으로 인간에 대한 자존권이 박탈되고 교육의 당위성과 필요성이 전혀 없는 것이 정당화되던 관점을 가지고 있었으나 현재에는, 발전 가능성 있는 자로 보고 특별한 교육 환경에서 그들이 가지고 있는 결손을 최대한 보상하려는 원리 중심의 교육 단계를 거쳐 장애를 가진 사람이 '다양한 개성을 가진 사람 중의 하나'로 여겨지는 통합교육의 관점으로 변화되고 있다(김영환, 1996).

통합교육은 장애아와 비장애아가 함께 학습하고 생활함으로써 함께 사는 능력을 기르는데 목적을 두고 장애가 있음과 없음의 차별을 두는 것이 아니라 인간의 다양성으로 받아들여져야 한다. 여기서의 통합이라는 단어의 개념은 시간적 통합, 장소의 통합, 교수내용의 통합, 교육과정의 통합, 넓게는 사회적 통합을 말한다.

통합교육의 기본적인 철학은 장애인에 대한 정상화의 원리와 교육기회의 평등성 보장이다. 정상화의 원리는 신체적, 정신적, 심리적 결함으로 인하여 갖게 되는 기능성 장애를 지닌 아동이 사회 안에서 겪게 되는 환경적 장애를 최소화함으로써 일반 사회활동의 적응할 수 있도록 하는 것이다.

선천적 장애를 가진 아동 혹은 조기에 발견된 여러 유형의 장애를 가진 아동이 첫 번째 사회생활을 하는 곳은 다름 아닌 유아 교육기관이다. 유아교육기관에서 장애유아의 사회적 통합은 장애유아가 정상유아와 사회적 상호작용을 하여 나아가서 긍정적인 사회적 관계를 발전시켜 나아가게 하는 것이다.

우리나라에서는 그 동안 짧지만 장애아를 일반 교육 환경에 접근시

키려는 노력을 꾸준히 해왔다. 그 노력의 결과로 전처럼 완전 분리 형태의 특수교육 형태가 부분적으로나마 통합의 형태를 취할 수 있는 계기가 되었으며 앞으로의 완전 통합교육 실행에 도움이 될 것이다.

장애아를 위한 통합교육은 민주주의 교육이념 구현의 측면에서 뿐만 아니라 인간의 심리적, 사회적 욕구에 부합되는 제도로써 긍정적인 측면이 많음에도 불구하고 우리 나라의 현실은 통합교육을 전면 실시하기에는 많은 문제점을 안고 있다.

무엇보다 통합교육을 실시하기에는 학급당 학생 수, 즉 유아수가 너무 많으며 통합교육의 필수가 되는 개별화교육 (IEP: Individualized Education Program) 이 불가능하고 또한 교사의 이해가 부족하며 일반 아동, 교사, 학부모를 포함한 일반인들의 장애아에 대해 생각하는 장애관이 아직도 미흡하다(Adrian, F. Ashman).

더구나 유아교육기관의 원장, 원감, 일반교사들의 통합교육에 대한 무관심, 행정적 지원의 부족, 특수 교사와 일반 교사들 간의 유기적인 협동체제가 제대로 이루어지지 않고 있다. 통합교육의 성공여부는 유아교육기관내의 원장이나 주임교사의 지원에 크게 의존하며 그들의 적극적인 태도와 올바른 철학관이 요구되고 특수아 지도자의 지원과 교육기관 내의 일반교사들과의 협동적 분위기 조성이 무엇보다 필요하다고 하겠다.

이러한 바람직한 통합교육이 효과적으로 활발히 이루어지기 위해서는 단순히 장애아를 물리적으로 통합시키는 것이 아니라 교수적, 심리적, 사회적, 기능적인 면에서 통합시키고자 하는 통합학급 자체의 운영에 실제적이고 직접적인 도움을 줄 수 있는 연구가 이루어져야 하겠다. 본 연구에서는 장애유아와 비장애유아의 통합교육이 우리나라 유아교육기관에서 어떻게 운영되고 있는지를 살펴보고, 일반교사와 특수교사들의 장애유아에 대한 인식과 태도, 그리고 통합학급에 대한 인식을 탐색함으로써 통합교육을 위해 선행되어야 할 선행요건을 밝힘으로써 통합교육의 바람직한 방안을 모색하는데 그 필요성이 있다.

2. 연구의 목적 및 문제

본 연구는 특수아 통합교육이 우리나라 유아교육기관에서 어떻게 이루어지고 있는지를 살펴보고 통합교육의 효율적 방안을 모색하는데 목적이 있다. 위에 언급한 연구 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 특수교육에서 장애유아에 대한 일반교사와 특수교사의 인식 정도는 어떠한가?

둘째, 통합학급을 운영하는데 있어 일반교사와 특수교사의 인식은 어떠한가?

셋째, 통합교육을 위해 선행되어야 할 선행요건에 대해 일반교사와 특수교사의 견해는 어떠한가?

3. 연구의 내용

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구의 내용은 다음과 같다.

첫째, 특수교육에서 장애유아에 대한 일반교사와 특수교사의 인식 정도를 알아본다.

둘째, 통합학급을 운영하는데 있어 일반교사와 특수교사의 인식 정도를 알아본다.

셋째, 통합교육을 위해 선행되어야 할 선행요건에 대해 일반교사와 특수교사의 견해를 구명해 본다

4. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 본 연구는 서울시에 위치한 유아교육기관의 교사들만 대상으로 표집 하였으므로 연구의 결과를 일반화시키는데는 다소 무리가 있을 수 있다.

둘째, 본 연구는 연구방법이 설문지에만 의뢰하였으므로 조사연구가

지닌 한계가 있을 수 있다.

II. 理論的 背景

1. 통합교육의 개념

1) 통합교육의 정의와 이념

통합교육이란 일반유아들을 대상으로 한 프로그램 안에 장애유아들을 함께 배치하여 교육하는 것으로 정의되며, 교육적 배치에 있어서 특수한 욕구(special need)가 충족되기 위해 취해진 단계로서 전일제 혹은 시간제로 장애아동의 정규학급에 배치되는 프로그램으로 적당한 수의 장애유아를 환경적, 교육적, 사회적으로 일반유아와 함께 통합하는 것을 의미하며, 장애유아의 독특한 교육적 욕구를 충족시키기 위해 최선의 교육 환경을 조성하는 것이다(홍순옥, 1996).

통합교육의 이념은 정상화(normalization)와 사회통합으로 요약할 수 있다. 될 수 있는 한 장애유아에 대한 지원은 문화적으로 정상적인 환경과 분위기 속에서 이행되어야 한다는 정상화의 원리는 아동을 격리된 환경에서 물리적으로 옮겨 일반인들과 함께 살아야 하는 사회에 배치함으로써 장애아들의 사회적 통합을 돕는 과정이다. 장애유아가 현실 사회에서 생활을 잘 할 수 있으려면, 다양한 활동에 가능한 한 독립적으로 참여하는데 필요한 기술을 가르쳐야 하며 장애아 뿐 아니라 일반아, 일반인들도 장애인들과 사회적으로 상호 작용하는데 필요한 기술과 경험을 획득해야만 한다.

이와 같은 맥락에서 볼 때, 지속적으로 상호작용의 기회가 제공되어야 하고 촉진되어야 하며 통합교육의 이념적 근거인 정상화와 사회통합의 원리 하에서 일반유아들로 구성된 일반 교육시설에서 장애유아가 교육받을 수 있는 교육권은 보장되어야 한다.

2) 통합교육의 구성요소

(1) 아동

① 장애유아

통합된 환경에 들어가기 전에 장애유아는 부모와 떨어져서 다른 친구들이나 교사들과 긍정적인 관계를 맺을 수 있어야 한다. 아동 스스로가 어느 정도 놀이와 학습을 수행해 나갈 수 있는 기본적인 능력 즉, 사회성, 주의집중, 학습에 대한 흥미, 그리고 교사의 지시에 따라 일정시간동안 학습이나 활동에 참여할 수 있는 능력을 갖추어야 한다(김미정, 1995). 그러나, 장애유아의 경우 이러한 준비가 충분히 되어 있지 않을 수 있으므로 유아가 현재 위치한 전반적인 발달상태와 능력, 통합 가능성 여부에 대한 사전적 사정과 평가가 전문가에 의해서 이루어져야하며, 또한 통합 이후에 대한 전문적인 서비스가 뒤따라야 할 것이다.

② 비장애유아

통합이란 규범화된 사회체제 속으로 장애유아가 적응하는 의미가 아니라, 장애유아와 비장애 유아 모두가 서로의 다양성을 인정하고 이질적인 상대 존재를 받아들이고 존중하고 함께 하는 것이다. 그러므로 통합은 즉각적인 상황에서 생기는 것이 아니라 의사소통이나 상호간의 만남을 통한 '행함'의 과정을 통하여 이루어진다(김성애, 1997).

그러므로 통합을 위하여 장애유아와 비장애 유아 모두가 준비가 필요하며 유아의 나이가 어릴수록 또래의 개인차와 차이점을 자연스럽게 받아들이고 적용할 수 있으므로 비장애 유아가 장애유아에게 긍정적인 태도를 가지도록 다양한 활동과 매체를 통해 준비시킨다면 성공적인 통합교육에 도움이 될 것이다.

장애유아와의 접촉 경험만으로도 장애유아와 비장애 유아와의 사회적 상호작용이 증가하는 경우도 있지만 단순히 비장애 유아가 장애유아와 접촉하였다고 해서 긍정적인 태도를 보장하는 것은 아니다. 다양한 활동과 매체를 통하여 장애유아에 대한 정보나 간접 접촉을 제공함으로써 장애유아에게 긍정적인 태도를 갖도록 준비시키는 것이 바람직하다.

자폐유아에 대한 태도를 변화시키기 위해 비장애유아 6명에게 2주

동안 자신들과의 유사점과 차이점, 장애 보조기구(휠체어, 보청기 등) 소개. 그리고 자폐유아의 생활을 찍은 비디오 테이프, 그리고 그의 어머니의 이야기를 통하여 구체적 정보등을 가르쳤을 때, 교육을 받은 집단은 교육을 받지 않은 집단보다 자폐유아와 더 잘 상호작용하고 그 아이를 친구라고 생각하게 되었다.

(2) 교사

통합교육에 있어서 교사들은 교육의 현장의 일차적 책임자로서 직접적인 교육서비스의 제공자이기 때문에 통합의 성공을 이루는데 무엇보다도 중요하다. 그러나 많은 교사들이 장애유아의 통합교육 결과를 묻는 질문에 대체적으로 긍정적인 반응을 보인 반면 학습지도에 대한 전문적인 지식이 부족하다는 어려움을 호소하고 있는 것으로 나타났다(한선화, 1996).

교사들의 장애유아교육이나 교육에 대한 사전 경험, 통합교육에 대한 태도, 장애유아 개개인에 대한 수용, 특수교육에 대한 지식과 기술 등은 통합교육에 큰 영향을 미친다.

전문성개발을 위하여 교사들도 특수교육기관 등에서의 직접적인 참관과 실습의 방법을 지지하고 있으며(이경면, 1996), 지속적인 교사연수와 교육을 통하여 전문성을 배양하고 긍정적인 인식을 확대하여야 할 필요성이 있다. 또한 통합교육에서 교사의 태도는 아동, 부모, 사회의 모든 인적 관계에 영향을 주므로 매우 중요한 요인이라 할 수 있으며 이러한 이유로 통합교육의 성공의 중요한 관건이 교사에게 있음을 알 수 있다.

(3) 교육프로그램

유치원에서 장애유아를 통합교육을 할 때 아들을 위한 프로그램은 유아교육과 특수교육의 제요소가 있어야 한다. 장애유아의 전반적인 발달을 촉진할 뿐만 아니라 장애유아 개개인의 특별한 요구에 맞는 교육이 필요하다(Lemer, J., Mardell-Czudnowski, C., & Goldenberg D. 1981). 그러므로 장애유아의 통합교육에 적합한 프로그램은 전반적

인 발달을 촉진할 뿐만 아니라 개별적인 요구를 충족시킬 수 있어야 한다. 장애아의 이러한 교육적 특성 때문에 장애유아를 비장애 유아와 함께 통합 교육할 때 장애유아 개개인에 맞는 개별화된 교육 프로그램(IEP: Individualized Educational Program)이 실시되어야 함을 미국의 전장애아교육법 P.L.94-143에서 법률로서 규정하고 있다.

전통적인 유치원 프로그램은 집단수업과 사회화를 강조하므로 개인 차에 따른 접근을 제공하지 못하기 때문에 장애유아의 통합교육에 약점을 가진 프로그램이다. 그러므로 장애유아가 이 프로그램에 통합되었을 때 교육과정 전개하기, 교사 훈련에 많은 수정이 필요하다.

Feuser는 통합교육에 적합한 프로그램은 프로젝트 중심의 교육과정과 장애 유아 개인의 요구에 맞는 개별화 지도 및 치료교육의 요소가 있는 프로그램이 적합하다고 하였다(김성애, 1997).

이와 같이 통합이란 특별한 요구를 가진 장애아가 자신의 독자성을 잃게 되는 단순한 '혼합'이나 '용해 냄비'를 의미하는 것이 아니므로 통합교육 프로그램은 여러 면에서 장애유아가 교육적 혜택을 얻도록 조정되고 수정이 이루어져야만 한다.

(4) 물리적 환경

교육 환경의 의미를 심리적, 물리적 환경으로 나누어 생각해 볼 수 있으며, 심리적 환경에는 가정, 교육시설, 지역사회에서 생활을 할 때마다 부딪치게 되는 사람들과의 좋고 나쁜 관계와 그 관계에 대처해 가는 자신의 능력이 포함된다.

물리적 환경이란 심리적 환경에 못지 않게 중요한 것으로 아동들이 생활하고 있는 모든 물질적 환경과 그에 대응해서 영향을 입는 개개인의 환경을 의미한다(한기정, 1984). 교육에 있어서 물리적 환경은 아동의 사회적 상호작용에 영향을 끼치므로 통합프로그램 안에서 아동들이 교육적인 혜택을 얻기 위해서는 물리적인 환경을 적절하게 변화시켜 주는 것이 중요하다(김미정, 1995).

교육시설의 물리적 환경은 단순히 교실을 의미하는 것이 아니라 실내 환경, 실외 환경, 부속시설을 포함한다.

(5) 부모와 가족

조기 통합의 기본 요소로서 장애유아 부모와 가족은 유아에 대한 부모와 가족의 자세, 유아와의 관계, 부모의 자아 능력, 가족의 기능, 다른 부모와의 관계에 따라 통합의 효과에 큰 영향을 미친다(이은화 외, 1986).

통합프로그램을 실시하기에 앞서, 부모교육의 기회를 통하여 장애유아들의 부모와 일반유아부모 모두는 통합 프로그램에 대한 정보를 접할 수 있는 기회를 가져야 한다. 또한 부모들끼리 접촉할 기회를 가지게 함으로써 통합교육에 대한 이점과 단점에 대한 의견을 서로 교환하도록 하는 것이 필요하다.

특히, 일반유아의 부모들이 가지기 쉬운 통합에 대한 두려움과 걱정은 통합프로그램 실시 전에 이루어지는 전문가에 의한 부모교육과 통합 프로그램 실시 중에 지속적으로 이루어지는 부모교육, 부모들끼리의 상호 의사교환 등을 통해 해결할 수 있을 것이다(김미정, 1995). 즉, 성공적인 통합을 위한 부모 요소는 장애유아의 부모와 가족뿐 아니라 일반유아 부모들의 이해와 적극적인 협조가 있어야 할 것이다. 따라서 일반유아 부모에게 통합교육은 장애유아에게만 도움을 주는 것이 아니라, 오히려 일반유아에게도 지도력, 사회성 등의 점에서 도움을 주는 제도임을 인식시킬 필요가 있다.

2. 통합교육의 중요성

유아기의 통합교육의 중요성에 대한 의의를 김광웅은 다음과 같이 네 가지를 기술하였다(김광웅, 1990).

첫째, 통합이나 교육적인 중재는 유아기 또는 그 이전의 시기부터 이루어질수록 그 효과가 크게 나타날 수 있고 둘째, 유아기의 학습활동은 놀이 중심적이고 놀이 영역이 통합적이므로 다양한 성과를 생산하며 셋째, 통합교육의 긍정적인 효과는 장애아와 비 장애아의 적절한 상호작용과 수용이 이루어져야 하며 넷째, 조기의 장애 진단과 분리교

육으로 인한 부정적인 인식을 감소시킬 수 있으므로 통합교육의 경험은 이후의 교육에 중요한 의의를 갖는다.

이밖에도 통합교육의 중요성을 강조하는 Odom & McEvoy 연구는 다음과 같이 3가지의 근거를 제시하면서 중요성을 강조하고 있다 (Odom, S. L., & McEvoy, M. A., 1990).

첫째, 통합교육은 도덕·윤리적으로 올바른 교육의 형태이기 때문에 강조된다. 도덕·윤리적 측면에서 통합교육의 중요성은 세 가지로 제시될 수 있는데 다음과 같다. 통합교육은 장애유아에 대한 사회의 태도를 긍정적으로 변화시킬 수 있고, 분리교육의 부정적인 영향을 막을 수 있으며, 또 하나는 가족 교육시설의 이용으로 장애아에게 교육적 혜택을 줄 수 있다는 것이다.

둘째, 교육적 측면에서의 통합교육의 중요성은 관찰학습을 통한 생활연령에 적절한 행동의 습득, 진보된 교육환경을 통한 인지 및 언어발달의 촉진, 학령전 장애유아의 발달적 성취 등에서는 통합교육을 통하여 얻어지는 가장 중요한 혜택은 장애유아들의 사회적 발달을 촉진할 수 있다는 점이다.

셋째, 법적측면에서의 통합교육의 중요성은 비장애 유아또래들과 장애 유아와의 통합은 장애 유아에게 최소 제한적 환경을 제공하는 것으로 이에 대한 내용이 미국 공법(P.L. 99-457)에 명시되어있으며, 우리나라 법적 측면에서 살펴보면 1994년 특수교육진흥법에 의해 통합교육이란 용어가 특수교육진흥법 개정법률 제2조 6항에 정의되어 있다. 특수교육 수혜율이 15%를 넘지 못하는 현 상황에서 장애학생의 초등학교 및 중학교 과정의 의무교육과 유치원 및 고등학교 과정의 무상교육에 관한 내용이 특수교육진흥법 개정 법률 제5조에 명시되었음은 통합교육 확장의 당위성과 필요성이 증대되었음을 보여주는 것이라고 하였다(윤점룡, 1986).

도덕·윤리적 측면, 교육적 측면 그리고 법적 측면에서 통합교육의 중요성을 기술하였지만 통합교육의 실행에는 적지 않은 어려움이 있다. 이기숙은 우리나라에서의 통합교육과정은 시작단계이므로 통합교육의 실시를 위해서 앞으로 유아교육 현장 교사들의 아동의 문제점 극

복과 장애 관련 교육과정 모형 개발, 통합교육 교사의 팀티칭 필요성, 통합교육 평가 도구 개발, 통합교육 프로그램 적용 방법, 통합교육을 위한 부모교육 프로그램 연구개발 등과 같은 점들을 논의하여야 한다고 주장하였다(이기숙, 1986).

조성연의 연구에서는 일반교사들은 통합교육과 관련된 요구 및 개선점으로 특수교사와 일반교사간 협력관계 증진, 통합교육과 관련된 연수 및 교육의 의무화, 그리고 교사와 부모의 관심과 이해증진, 특수교사의 역할 확대 등을 지적하였다(조성연, 1994).

이상의 내용을 요약해 보면 유치원에서 장애아를 통합하여 교육하는 것은 도덕·윤리적 측면, 그리고 법적 측면으로 요약할 수 있으며, 무엇보다도 이들 근거에 기저를 이루는 중요한 것은 인가의 생득권리와 함께 생활하기 등의 자세라고 할 수 있다. 또한 우리나라에서 장애아를 유치원에 통합하여 교육하기 위해서 풀어야 할 과제가 많음을 알 수 있는데, 이러한 과제의 해결을 위해서는 일반교사와 특수교사간이나 일반아동의 부모와 장애아 부모간의 긴밀한 협조와 관심이 요구된다. 그리고 관련된 행정기관의 적극적인 지지가 필요하다고 하겠다.

3. 통합교육에 대한 교사의 태도

1) 교사의 역할

교육의 성패를 가름하는데 교사만큼 중요한 변인은 없을 것이다. 나아가 어린 아동의 교육일수록 교사의 영향력이 더욱 크다는 점 또한 재론의 여지가 없다.

김정권은 교사의 변인에 있어서, 어떤 형태의 수업이 되든 그 집단구성에 영향을 미치는 변인으로 아동, 교사, 교과, 수업방법 등이 제시되며, 교사의 능력변인은 교수-학습 집단구성에 있어 매우 중요한 변인으로서 한 학생의 학습효과를 보장하기 위해서는 교사의 시간과 노력

이 투입되어야 한다고 제시하였으며(김정권, 1994), Medley 는 교사의 효율성에 관한 연구를 보면, 능력 있는 교사란 아동들의 이익을 최대화시키고 자아개념을 향상시켜 줄 수 있는 사람이다(Medley, D., 1977).

Elkind는 아동들이 성인에게 존중받는다라는 생각을 하게 되면 긍정적인 자아상이 발달의 여러 분야로 확산되는 긍정적인 효과가 나타난다고 하였다(Elkind, D., 1970).

유아교사의 역할을 크게 6가지로 나누어 보면, 첫째, 아동 발견자의 역할로 많은 아동을 비교할 수 있는 환경에서 아동의 객관적 평가가 쉽고, 이들 장애아동이 적절한 진단과 평가를 받을 수 있는 기관을 찾아서 아동을 의뢰해야 한다.

둘째, 일반적으로 상호작용이 많이 일어나는 놀이나 교구 등을 활용하여 자연스럽게 일반아동과 장애아동이 접촉하고 상호작용을 하도록 하는 환경을 구성한다.

셋째, 장애아동의 발달 촉진자로서 가능한 많은 기회를 제공하면서, 한편으로는 아동이 계속 실패의 경험만 하지 않도록 주의를 기울이고, 성취감을 통해 동기유발과 긍정적인 자아관을 갖도록 도와주어야 한다.

넷째, 비장애아동도 장애아동과 마찬가지로 통합된 환경에 적응하고, 통합의 기회를 통해 성숙되기 위해서 교사의 지원이 필요하다.

다섯째, 효과 극대화를 위해서 특수교사가 가지고 있는 장애아동에 관한 지식과 유아교사가 지니고 있는 유아교육 지식이 적절히 조화를 이루어야 한다.

여섯째, 장애아동 교육에 관련된 요구는 비 장애아동 부모나 가족이 가진 교육요구와는 차이가 있을 수 있다. 따라서 장애아동 부모와 비 장애아동부모들 사이의 거리감을 없앨 수 있는 방법을 모색하는 것이 교사의 역할이 되기도 한다(서울장애인 복지관, 1997).

정정진은 통합배치를 할 때 일반교사의 역할을 다음과 같이 제시하고 있다(정정진, 1996).

첫째, 일반교사는 판별 팀의 일원으로서 학업과 행동에 문제를 보이

는 아동을 평가절차에 참여하도록 의뢰하고, 개별화 프로그램 개발에 참여하여 아동의 현재 수준과 관련된 정보를 제공하는 역할을 한다.

둘째, 통합체계 안에서의 장애학생들은 대부분의 시간을 일반학급에서 보내며 일정시간동안만 특수학급에서 교육을 받으므로 일반교사는 특수교사의 도움을 얻어 적절한 교재 및 교수를 일반학급에서 제공하여야 한다.

셋째, 일반 학급 내에서 적절한 교육을 받기 위해서는 우선 행동문제가 통제되어야 하므로 일반교사는 특수교사의 조력 하에서 행동문제를 통제하는 역할을 담당한다.

일반적으로 교사의 역할에 대한 학자들의 정의는 다양하다. 박은혜는 유아교사들이 유아들의 권리와 유아들의 삶의 질을 향상시키는 옹호자의 역할을 주장한다(박은혜, 1996). 교사의 역할은 유아를 보호하고 교육하고, 모성의 역할과 치료, 교수활동을 하며, 환경구성과 놀이지도 등을 하는 것으로 요약 할 수 있다.

2) 교사의 자질

유치원 교육을 담당하는 교사는 초·중등학교 교사와 달리 좀더 복잡적이고 힘든 역할을 맡고 있다. 특히, 유아를 대상으로 유아의 동일시 대상이 되기 때문에 일반 직업인과는 다른 역할수행과 자질이 요구된다.

유아교사는 유아교육뿐만 아니라 일반교양에 대한 충분한 지식을 갖추어야 하며(이정환, 1993), 유아교육의 질은 교사의 질을 능가하지 않는다는 말이 있는데 이는 교사는 교육활동의 핵심요소로서 교육의 질을 결정하는 가장 중요한 요인이므로 교육의 성공을 위해서는 무엇보다 우수한 교원의 확보와 유지가 가장 중요하기 때문이라고 설명할 수 있다(박은혜, 1996).

충신대학교 부속유치원은 1989년부터 1996년까지 실시한 장애아 통합교육 실시 결과보고 사항 중에 준비된 인적환경이 통합교육의 성패를 좌우한다고 보고하고 있다(충신대부속유치원, 1996).

정희영은 장애아 통합교육의 성공적인 실행을 위해서는 교사의 자질이 가장 중요한 역할을 하는데, 이러한 통합교육에서 교사의 자질을 세가지 측면에서 강조하고 있다(정희영, 1996).

첫째, 교사는 장애아를 이해하는 데 기초가 되는 장애아의 발달과 행동에 대한 지식을 갖추고 있어야 한다. 둘째, 교사는 통합교육의 실제 상황에서 장애아를 지도하는데 필요한 교수기술과 장애아 지도를 위해 동원되는 설비 및 자료 활용을 위한 기술을 지니고 있어야 하며, 셋째, 교사의 장애아에 대한 태도는 그 장애아의 자아 존중감 형성과 일반 유아와 장애유아와의 사회적 상호작용에 지대한 영향을 미치므로 장애아에 대한 긍정적이고 수용적인 태도를 지니고 있어야 한다.

이소현은 교수능력의 향상과 조기통합교육의 바람직한 실시를 위해 선결해야 할 문제로 전문교사 양성을 지적하였다(이소현, 1996). 그리고, 이 문제를 해결하기 위한 대안으로 대학의 교육과정에 통합교육을 전제로 한 교사 준비과정을 포함시킬 수 있는 방법을 제시하면서 유아교육 교사와 특수교사의 사전 교육과정에 특수과목 수강과 일반교육 과목 수강을 모두 포함시킨 후 교육현장에서 특수교사와 유아교사의 협력교육체제를 실시할 것을 제안한 바 있다.

김미경은 성공적인 장애아 통합교육 실시의 주요 핵심은 교사이므로 장애아 통합교육을 실시하는 교사들은 정상적, 비정상적 성장과 발달에 관한 지식, 사용하는 프로그램 모델의 철학 이해, 성인과 신뢰감을 형성하도록 돕고 일치감을 가지도록 따뜻하고 즐겁게 교육하는 접근방법, 유아 관찰 기술, 관찰에 바탕을 둔 개개 유아를 위한 계획, 발달 진행과정의 측정 또는 기준을 위한 체제실행, 유치원에서 습득시키고자 하는 기술을 가르치는 전략 사용방법, 발달 진행을 유지시키기 위해 지속적인 기술 교수와 강화 사용가능, 특정 영역에서 다른 유아와 경쟁할 수 없기 때문에 야기될 수 있는 정서적 행동과 문제를 다루는 기술 습득, 특별하게 장애 유아에게 관심을 주었을 때 다른 또래 유아의 질투심 다루기 등과 같은 내용들을 숙지할 것을 제시한다(김미경, 1996).

또한 통합교육 실시를 위해서 일반교사의 역할 확립이 중요하다. 그

러므로 일반교사는 첫째, 교육 팀의 일원으로서 학업과 행동에 문제를 보이는 아동의 평가를 의뢰하고, 개별화 프로그램 개발에 참여하여 아동과 관련된 정보를 제공하며, 둘째, 통합교육실시에 필요한 교재 및 교수활동 실시하고, 셋째, 아동의 문제되는 행동을 통제하는 역할을 담당한다(Lilly, M. S., 1971).

성공적인 통합교육의 실시를 위해서 교사에게 요구되는 것은 일반적인 발달특징 뿐만 아니라 장애아 발달과 관련된 지식습득과 통합교육을 위한 교수기술이 필요함을 알 수 있다.

이를 위해 장애발달과 관련된 지식 및 교수 기술 습득을 위한 제도적 장치와 교사연수, 교사 워크샵, 교수 안내 지침서 발간 등이 필요하다고 하겠다. 그러나 무엇보다도 중요한 것은 장애유무와 관계없이 유아를 수용하는 교사의 긍정적 태도가 통합교육을 성공적으로 이끄는 관건이라고 하겠다.

3)교사의 태도

태도(attitude)란 특정 개인이나 집단의 반응에 간접적 또는 직접적 영향을 미치는 경험을 통해서 형성되는 행동의 경향성을 의미한다(Horne, M. D., 1985). 이중에서도 특히 유아교육에 있어서의 교사의 태도는 교사 자신의 행동뿐만 아니라 교사와 아동을 포함한 인적 상호작용에 영향을 주는 중요한 변인이라는 점에서 유아들의 교육적 성취와 관련하여 많은 연구에서 다루어져 왔다.

김현숙의 연구에 의하면 통합교육에 대한 일반교사의 태도는 비교적 중립적이었으며, 일반교사들은 통합된 특수아동 지도상의 애로점으로 전문성 부족과 많은 인내를 해야 하는 것을 지적하고 있다(김현숙, 1996).

Morsink는 대부분의 일반교사들이 장애아동에 대한 적절한 사전지식과 준비의 부족으로 인하여 장애아동을 지도함에 있어서 많은 어려움과 거부감을 갖게 되기 때문에 통합교육에 대한 부정적인 태도를 갖게 된다고 지적하였다(장대은, 1997).

반면에 Graham, Hudaon과 Burdge은 특수교사들은 통합에 따른 일반교사의 기술과 전문성의 부족을 우려하여 통합교육을 부정적으로 지각한 반면, 일반교사들은 일반학급에 통합된 장애아 교수에 자신감을 나타내어 통합교육에 대해 특수교사보다 더 지지적인 태도를 보였다고 하였다(허진, 1996).

Donaldson은 일반교사의 통합에 대한 부정적인 태도들은 특수아동과의 상호작용과 구조화된 활동을 통하여 특수아동에 대한 정보가 제공되고 토론되어 질 때 긍정적인 방향으로 개선될 수 있다고 하였다(김현숙, 1976).

Gicking와 Theobald는 교육기회균등과 관련된 통합의 기본원리와 개념에 관한 연구에서 특수교사와 일반교사 모두 통합교육에 지지적인 태도를 보이지만, 장애아의 일반학급 수용여부와 일반학급 통합에 따른 학업적 성취에 대한 태도에서는 일반교사가 특수교사에 비해 더 부정적인 태도를 보인다고 하였다(Gicking, E. E., & Theobald, J. T., 1975).

Garvar-Pinhas와 Schmelkin은 Schmelkin이 제작한 통합에 대한 의견서(Mainstreaming Opinionnaire)라는 척도를 사용하여 통합에 대한 태도를 4개의 하위영역, 즉 학업적 관점, 사회 정서적 관점, 행정적 관점, 특수교사와 일반 교사적 관점에서 요인분석한 후 각 하위영역에서의 특수교사와 일반교사의 통합에 대한 태도를 비교 조사하였다. 그 결과 사회 정서적 관점, 행정적 관점, 교사의 관점의 통합에 대한 태도에서 두 교사집단 모두 통합교육에 대해 지지적 이었으나 학업적 관점 하위영역에서 특수교사는 일반교사에 비해 통합교육의 학업적 성취에 유의하게 긍정적 지각을 보였다고 하였다.

윤혜경은 교육 환경에서 가장 중요한 것은 교사이며, 교육의 질은 교사에게 달려 있다고 주장한 바 있다(윤혜경, 1991). 일반학급 교사는 통합교육에 있어서 우선적인 책임이 있는 전문가이다. 그러나 통합교육의 행정적인 면이나 조직적인 면에 대한 연구들과 비교해 볼 때 일반학급 교사에 대한 연구는 큰 관심의 대상이 되지 않고 있었으나. 일반 아동과 장애아를 통합한 교육의 성공에 중요한 요인 중 하나가 교

사의 태도임을 밝히는 여러 연구들이 있다(Bailey, D. B., & Wolery, M., 1992). 유치원 교실에서 일어나는 활동들에 대한 교사의 반응은 교사 자신의 교육에 대한 기본 철학과 태도를 반영하는 것이라고 볼 수 있으며, 교사의 태도는 유아들의 주변 상황을 인식하는 행동 양식의 모델링이 되며 유아의 사회화에 중요한 영향을 미치게 된다.

교사의 태도에는 장애아에 대한 교육적 가치와 평가, 교사의 수용 정도와 발달 가능성에 대한 인식 등 여러 가지 요인이 포함될 수 있으나(김광운, 1990), 특히 교사의 수용적이며 긍정적인 태도 양식은 어떠한 행정적 지원이나 교육과정 기술 및 전략보다도 통합교육의 성공을 결정짓는 중요한 요인이다(Larrivee, B., 1981).

또한 일반학급 교사들의 장애유아를 향한 부정적이거나 일관성 없는 태도에 의해서 장애유아들은 어려움을 경험하게 되는데, 교사들의 주의 깊은 관찰과 열린 마음은 장애유아에 대한 현실적 기대 수준을 설정하게 해주므로 단순한 표찰에 의한 부정적인 태도는 교정될 수 있다(이소현, 1996).

Heren과 Harris는 교사의 태도에 가장 중요한 영향을 미치는 요인은 장애유아를 위한 훈련과 경험의 부족이라고 하였으며, 태도는 비교적 일반적이기는 하지만 학습되어지는 것이고, 변화 가능한 것이기 때문에 장애 아동에 대한 교사의 부정적인 태도는 교육을 통하여 변화를 이루어야 한다(윤혜경, 1991).

또한 교사의 태도는 학급의 모든 유아들에게 직접적인 영향을 미칠 뿐만 아니라, 성공적인 통합의 결정적인 요소가 될 수 있다. 그렇기 때문에 이소현은 교사의 주의 깊은 배려가 필요함을 강조하면서, 교사들은 자신이 사용하는 언어나 행동이 유아들에게 모델로 작용한다는 사실을 인식하고, 장애유아의 사회적 수용을 촉진하고, 긍정적인 태도를 전달하기 위해 노력해야 함을 강조한다(이소현, 1996).

Odom과 McEvoy는 통합교육을 위한 책임있는 전문가의 태도가 직접적으로 통합교육 프로그램의 성공을 위한 잠재력에 영향을 준다고 설명한다(Odom, S. L., & McEvoy, M. A., 1988). 또한 교사의 긍정적인 태도를 증진시키기 위해 첫째, 국가적인 차원에서 유아교육기관의

주류화지지 정책 입안과 둘째, 지역적 차원에서 유아교육 행정가의 주류화지지 정책 입안 셋째, 주류화 프로그램의 실시를 위한 전문 교사 고용 넷째, 특수교사의 공식적인 인정 다섯째, 프로그램의 확립 여섯째, 교사와 아동의 효율적인 비율 일곱째, 특수유아교육 행정가들의 교수지지 미친 교사훈련을 위한 특수교육교사 지지하기 등의 일곱 가지 제안을 하면서 교사의 태도를 강조한다.

이상의 내용에서 알 수 있는 것은 법적인 근거로 통합교육에 대한 조치가 실시된다 해도 교육을 담당하고 있는 학급의 교사 태도가 장애아동에 대해 부정적이라면 아동의 통합교육은 성공할 수 없다. 그러므로 교사의 태도가 어떠한 요인보다도 통합교육의 성공을 이끄는 데 주요한 요인이라고 하겠다. 그리고, 교사의 태도의 증진을 위하여 통합교육과 관련된 연수프로그램과 열악한 조건에서 근무하는 교사들의 사기 증진을 위하여 국가적이 지지정책이 필요하다고 하겠다.

김승국은 교사에 대한 현직 연수교육에 덧붙여, 정규 유치원의 원장의 원감에 대한 현직 연수교육의 중요성을 강조하고 있다(김승국, 1994). 왜냐하면 원장이나 원감이 유아의 통합교육을 뒷받침 해주지 않으면 일반유아 위주의 교육에만 치우쳐서, 장애아 통합교육의 효과를 제대로 얻을 수 없기 때문이다. 따라서, 유아교육기관의 원장과 원감의 현직 연수교육에서도 특수교육을 필수과목으로 이수토록 해야만 할 것이다.

4. 통합교육의 효과

통합교육에 대한 효과를 장애유아, 비장애유아, 장애유아의 가족, 비장애유아의 가족, 교사, 지역사회로 구분하여 정리하면 다음과 같다.

1) 장애 유아

통합교육이 장애유아에게 미치는 효과 중에서 가장 두드러진 것은 일반아동과의 지속적인 상호작용으로 사회성이 발달한다는 것이다.

Morgan 과 York는 "통합이 장애아의 사회 정서적인 성장에 미치는 영향"을 연구한 결과, 통합은 장애아에게 다양한 친구 선택의 기회를 제공하고, 일반유아들이 사용하는 교구, 시설을 활용함으로써 잠재능력을 계발할 수 있고, 일반아 동료로부터 적극적인 상호작용의 행동패턴을 배울 수 있는 기회를 제공한다고 하였다 (Morgan, D., & York, M. E., 1981). 또한 Guralnick와 Groom도 유치원에서 장애유아가 일반유아의 긍정적인 행동을 모방한다고 하여 통합이 사회성 발달과 모방을 통한 학습에 긍정적인 효과가 있음을 보고하였다 (Guralnick, M. J., & Groom, J. M., 1987). 그 외에도 통합은 장애아에 대한 낙인을 감소시키고, 통합환경이 분리환경보다 장애아에게 새로운 흥미와 새로운 기술을 습득할 수 있는 기회를 제공한다는 연구와 어머니와의 밀착된 관계에서 벗어나 자발적인 활동에 참여하게 됨으로써 자기자신의 존재감을 인식한다는 연구결과가 통합교육이 장애유아에 미치는 효과를 뒷받침하고 있다.

서봉연과 이미자의 통합교육이 장애아에게 미치는 효과를 살펴보면 다음과 같다(서봉연 1986). 첫째, 또래집단의 행동을 모방함으로써 발달의 촉진과 관찰학습을 할 수 있다. 둘째, 생활경험의 폭이 넓어진다. 셋째, 놀이와 생활의 흐름에 따라 규칙적인 행동을 하게 되며, 생활습관이 좋아진다. 넷째, 자립심이 촉진된다. 다섯째, 잠재되어 있는 능력 및 잔존능력이 발견되는 기회가 된다.

2) 비장애 유아

통합교육의 일반유아에 대한 효과는 장애아동과의 긍정적인 상호작용의 증가로 좋은 경험을 얻게 되어 일반유아의 사회성을 최대한으로 발달시키는 효과가 있다. Morgan과 York는 통합을 통하여 장애아와의 긍정적인 조기경험을 하게 하면 일반아동으로 하여금 모든 인간에게 개인차가 있다는 것을 수용하게 하며, 도와주고 돌보아 주는 것을 학습하게 되고, 적절하게 돕는 방법을 배운다고 하였다. Synder, Apollini와 Cooke는 통합은 장애아에 대한 일반아동의 태도가 더욱 선

호적이 되게 하며, 구조적으로도 좋은 상호작용의 기회로 장애아에 대한 태도와 인식에 긍정적인 영향을 미치게 된다고 하였다 (Synder, L., & Apollini, T., & Coole, T.P., 1977).

서봉연과 이명자의 통합교육이 일반유아에게 미치는 효과를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 장애유아를 보살피고 도와주는 마음, 타인을 배려하는 마음과 감정이입 등의 사회적 행동이 다양하게 향상된다. 둘째, 자신과 다른 친구의 존재를 알게 된다. 셋째, 장애유아를 가르쳐 주면서 자신의 지식을 보다 확실하게 할 수 있다. 넷째, 장애아동과의 직접적인 체험을 통해서 타인으로부터 얻은 부정적인 인식이 개선되는 기회가 된다.

3) 장애유아의 가족

장애아동이 가정에 미치는 영향을 조사한 Freenstone의 연구결과에 의하면 부모와 형제 자매들은 아동의 장애로 인하여 스트레스를 받고 있으며, 가정은 사회, 경제적 문제에 직면하게 된다고 한다. 또한 장애아 양육에서부터 치료, 교육 등 장기간 부과되는 심리적 압력은, 특히 장애아 어머니에게 정신적으로 큰 부담을 안겨주며, 장애아의 어머니는 장애아 양육에 많은 시간과 노력을 요구받으며, 장애아는 일상 생활에서 부모에 대한 의존도가 높아 추가 양육부담이 크기 때문에 육체적, 정신적 피로를 더 많이 느낀다고 한다. 함철호의 연구는 통합교육이 이러한 장애유아 어머니의 양육 스트레스 감소에 효과가 있다고 하여 보호(care), 교육(education)이 동시에 이루어지는 통합교육이 하루 종일 장애유아로 인해 개인적 생활을 희생한 장애유아 어머니에게 효과적이라는 사실을 입증시키고 있다(함철호, 1996). 또한 통합교육은 장애아 교육과 치료에 부과되는 경제적 부담을 줄이고 장애 가구의 정서를 안정시킴으로써 양질의 육아를 가능하게 하는 효과가 있는 것으로 알려지고 있다.

4) 비장애유아의 가족

통합교육이 비장애유아 가족의 장애유아에 대한 태도 개선에 효과적이라는 것을 통합교육을 경험한 실무자들이 경험적으로 증언하고 있지만, 그것을 실증적으로 입증하려던 함철호의 연구에서는 그러한 태도 개선 효과를 증명하는데 실패하였다. 그러나 장애인과의 접촉경험과 접촉경험의 질이 장애인에 대한 일반인의 태도와 상당히 밀접한 관련이 있음을 보여주는 연구와 장애유아와의 접촉경험이 없는 비장애유아 부모가 통합교육에 대해 매우 부정적이었던 연구는 통합교육을 통해서 장애유아들을 접촉하게 되는 일반유아 부모들과 가족들은 긍정적인 통합경험을 하게 될 때 장애유아와 장애인에 대한 부정적인 시각을 교정하고 태도를 개선하는데 효과적임을 알 수 있게 한다.

5) 교사

서봉연과 이명자의 통합교육이 교사에게 미치는 효과에 대하여 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 유아의 발달단계에 대하여 새롭게 공부할 수 있으며, 여러 가지 장애에 대하여 학습하는 기회가 된다. 둘째, 세심한 관찰력이 생기고 지도 기술이 향상된다. 셋째, 교사끼리 협조가 강화된다. 넷째, 곤란을 이겨내면 성장하는 유아의 힘에 감동하며, 교사로서의 긍지와 보람을 갖는다.

5. 선행연구의 고찰

장애유아의 통합교육에 대한 선행연구를 살펴보면 다음과 같다. 김광웅은 장애유아의 통합은 나이든 아동의 경우보다 긍정적 사회적 상호작용의 증가, 일반아 행동의 모방학습, 사회적 친숙성의 증진 등에 있어서 효과적이라고 했다(김광웅, 1994). 장대은의 통합교육의 효과에 대한 연구에서 우선 장애유아의 입장에서 살펴보면, 통합교육 경험이 있는 장애아동은 분리교육만을 경험한 장애아동에 비해 전반적으로 높은 사회 적응력을 보이며, 더 수용적이고 긍정적인 정서를 형성한다는

사실이 많은 연구들을 통해 입증되고 있고, 장애유아가 비장애유아와 상호작용을 통해 이들의 생활연령과 일치되는 행동을 자연스럽게 습득하게 된다(장대은, 1997).

또한 분리된 환경에서 숙달할 수 없는 사회적 기술을 일반유아들과의 상호작용과 적절한 행동모방을 통해 기를 수 있게 됨으로써 성인이 되었을 때 성인으로서 지역사회에 더 잘 적응하고 성공할 수 있다고 본다(Sailor, W., Anderson, Halvorsen, A., Filler, J., & Goetz, L., 1989).

다른 연구에서도 통합과 분리교육의 효과를 비교하기 위해 엄밀한 실험설계에 의한 연구를 하였는데, 그들은 이 연구에서 통합된 학급의 일부 장애유아들과 비장애유아들 사이의 사회적 상호작용이 분명히 증가되었음을 확인하였다고 한다. 이상의 내용을 요약해 보면, 통합경험에 의한 사회적 상호작용의 증가는 지체된 유아들의 놀이 행동을 증가시켜 주고, 언어적 교류와 신체적 활동을 증가시켜 줌으로써, 지체된 유아의 사회적 기술을 발달시키고, 언어와 의사전달 기술을 발달시킬 뿐 아니라 지각 운동능력과 문제해결 등 인지능력의 발달을 증진시켜 준다는 것이다(김광웅, 1994).

Cole과 Chan의 일반아의 부모와 장애아의 부모를 대상으로 조사한 연구에 의하면, 정규학급 부모들이 통합에 대해 부정적인 태도를 보이는데, 그 가장 중요한 이유는 통합의 교육적 효과보다도 장애아로 인하여 정상의 자기 자녀들이 교육적으로 또는 발달상 불이익을 받지 않을까 하는 우려 때문이라고 하였다(Cole, P. G., & Chan, L. K. S., 1990). 그러나 여러 선행연구에서 보면 통합교육이 일반유아에게 미친 부정적인 영향은 없었으며, 오히려 교과과정과 교육 방법에 대한 신중한 배려로 인하여 발달면에서 혜택을 받은 것으로 나타났다. 또한, 통합교육을 받은 비장애유아는 장애유아에 대해서 교육받기 전보다 더 긍정적인 태도를 보였다(Esposito, B. G., & Peach, W. J., 1983).

Morgan과 York는 통합교육 프로그램에서 비장애유아가 얻을 수 있는 효과는 비장애아동들이 장애아동과 긍정적인 조기 경험을 할 때 모든 인간은 개인차가 있다는 것을 알고 수용하는 태도를 보이며, 또한

로 도와주고 돌보아 주는 것을 학습할 수 있으며 적절하게 돕는 방법을 배우게 된다는 것이다(Morgan, D., & York, M. E., 1981).

싱술한 유아기 통합교육에 대한 선행연구들을 바탕으로 유아기 통합교육의 긍정적 효과를 설명하는 근거들을 요약해 보면 다음과 같다.

첫째, 학문적 발달에 관해 살펴보면, 통합교육은 장애아의 교육적 발달, 학문적 발달에 긍정적인 영향을 미치며, 또한 동료지도 수업 및 협력 학습으로 인하여 비장애아의 학문적 발달도 아울러 이루어지게 된다.

둘째, 사회적 발달을 살펴보면, 통합교육은 심각한 장애를 지닌 아동에게 앞으로 훌륭한 시민이 되는데 필요한 사회적응능력을 길러준다. 즉 일반 학급속에서 또래의 비장애아들과 특별활동, 과외활동, 그밖에 나이에 적합한 학교생활을 함께 해 나감으로써 학습 외에 앞으로 원만한 사회생활을 하는데 필요한 가치, 태도, 기술들을 얻게 되는 것이다(Lipsky, D. K., 1995).

셋째, 통합교육은 비장애아동의 장애아동에 대한 이해와 인식, 적절한 인간관계 등을 포함한 전인교육의 측면에서도 필요하다. 통합교육은 비장애아동이 장애아들과 함께 생활하면서 장애아들에게 필요한 것들이 무엇인가를 알게 됨으로써 장애아들을 더 잘 이해하게 되어, 비장애아동의 장애아동에 대한 태도에 긍정적인 영향을 미친다(박승희, 1995).

넷째, 통합교육은 재정적인 면에서 효과가 있다. 분리교육은, 일반교육과 특수교육이 이원화되면, 비용효과가 커진다. 이에 반해, 통합교육은 현재 양 교육의 부족한 자원을 충분히 활용할 수 있는 경제적 및 재정적으로 책임 있는 접근방법이라고 볼 수 있다.

조성연은 통합교육의 효과를 보고한 연구결과들을 학업적 성과와 사회적 행동적 성과로 정리하면서, 통합된 장애아의 사회성과 바람직한 행동 습득을 위해서는, 장애아의 행동을 긍정적으로 지각하고, 교실상황에서 비장애아와의 상호 작용할 수 있도록 돕는 교사의 태도가 중요하다고 보고하였다(조성연 1994). 이러한 선행연구 결과를 바탕으로 장애아에 대한 일반교사와 특수교사의 인식과 통합교육운영에 대한 교

사 인식을 조사, 연구함으로써 본 연구의 바람직한 방향을 정립해 보고자 한다.

III. 研究 方法

1. 조사대상

본 연구를 위해 조사에 응답해준 교사들은 서울시에 소재하고 있는 100여개 유아교육기관의 유아교육교사와 특수교육교사들이 있다.

직능별 교사를 분류해 보면 다음 <표1>과 같다.

<표1> 직능별 대상 인원

	인원	백분율
특수교사	68	50%
일반교사	68	50%
계	136	100%

2. 측정도구

본 연구를 수행하기 위해 사용된 측정 도구로는 University of Minnesota 에서 발표된 Madelin Tundidor의 'Teacher opinions about Mainstreaming'(1999)을 우리나라 교육상황에 맞게 수정 보완 하여 제작되었다.

본 측정도구는 장애유아에 대한 일반교사와 특수교사의 인식도, 통합 학급에 대한 일반교사와 특수교사의 인식도, 통합교육을 위해 전제돼야 할 선행요건 등 세 영역에 걸쳐 측정되었다.

이 연구를 실시하기 위해 사전 예비검사를 실시한 결과 신뢰도 .88로서 비교적 높은 수치를 나타내어 본 연구의 측정도구로 사용하게 되었다.

3. 자료처리

각 유아교육기관 교사를 통해 회수된 자료는 교사 직위별로 나누어 SAS (Statistical Analysis System) 프로그램을 사용하여 통계처리 하였다.

장애유아에 대한 일반교사와 특수교사의 인식도를 알아보기 위해 χ^2 검증을 실시하여 $p < .05$, $p < .01$, $p < .001$ 수준에서 유의도를 적용하였다.

한편 통합학급에 대한 인식도와 통합교육을 위해 전제돼야 할 선행요건을 살펴보기 위해 t-test를 실시하여 $p < .05$ $p < .01$ $p < .001$ 의 수준에서 유의미도 적용하였다.

IV. 研究 結果 및 解釋

1. 장애유아에 대한 일반교사와 특수교사의 인식도

1) 특수교육 전공자만이 장애 유아 교수 가능

<표2> 특수교육 장애유아 교수가능

구 분	예(%)	아니오(%)	계(%)	χ^2	(df)	p
특수교사	5 (7.4)	63 (92.6)	68 (100.0)	35.2***	(1)	.000
일반교사	37 (54.4)	31 (45.6)	68 (100.0)			
전 체	42 (30.9)	94 (69.1)	136 (100.0)			

*** p<.001

특수교육 전공자만이 장애유아를 지도 할 수 있는지에 대한 통계결과는 <표2>와 같다. <표2>를 살펴보면 특수교사와 일반교사의 집단간의 차이가 뚜렷한 것으로 나타나고 있다 ($\chi^2=35.2$, $p<.001$). 각 교사별 응답을 보면 특수교사의 92.6%가 '아니다'라고 응답하였고, 일반교사의 45.6%가 '아니다'라고 답하였다. 따라서 '특수교육 전공자만이 장애유아를 지도할 수 있다'에 대한 내용에서 특수교사의 대부분이 여기에 동의하지 않았다.

특수학급을 운영하는 것에 대한 일반교사의 생각이 특수교사에 비해 높았고 이러한 생각들은 교사로서의 자질적인 측면에서 장애유아를 가르치고자 하는 면에 일반교사는 장애유아에 대한 다루는 법을 비장애 아동들에게 하는 것과 크게 다르다는 선입견을 가지고 있음을 알 수 있다.

2) 점심식사동안 장애유아와 비장애 유아의 분리여부

<표3>점심식사동안 장애유아와 비장애 유아의 분리여부

구 분	예(%)	아니오(%)	계(%)	χ^2	(df)	p
특수교사	2 (2.9)	66 (97.1)	68 (100.0)	2.19	(1)	.139
일반교사	6 (9.0)	61 (91.0)	67 (100.0)			
전 체	8 (5.9)	127 (94.1)	135 (100.0)			

*** p<.001

<표3>에서 나타난 바와 같이 '장애유아는 점심식사시간에 분리되어야 한다' 라는 문항에 응답한 결과는 일반교사와 특수교사의 두 집단 간에는 유의한 차이가 없었다. 각 교사별 응답결과를 보면 특수교사가 97.1%, 일반교사가 91%'아니다'라고 응답하여, 두 집단 모두 점심 식사 시간동안 장애유아와 비장애 유아를 함께 식사지도를 할 필요가 있음을 인식하고 있다.

통합학급에서 유아가 통합수업을 받는다 할지라도 필요에 따라 장애 유아와 비장애 유아를 구분하여야 한다는 부분적 통합을 제시하는 질문형태이다. 이 문제에 대한 특수교사와 일반교사의 대답의 차이는 거의 나타나지 않았으며 통합을 한 이상 점심시간에 장애유아와 비장애 유아를 분리시키고 필요가 없다고 인식하고 있음을 알 수 있다.

3)비장애 유아에 대한 교육강화의 필요성

<표4>를 살펴보면, '비장애 유아에 대한 교육이 강화되어야 한다'라는 내용에는 두 집단간의 의미 있는 차이 ($\chi^2=13.403$, $p<.001$)가 나타났다. 특수교사의 86.76%와 일반교사의 58.8%가 '아니오'라 대답을 하였다. 통합학급 내에서 장애유아의 비장애 유아에 대한 교육 과정 면에서 '비장애 유아에게 장애유아보다 더 많은 교육을 강화하여야 한다'라는 질문에 대한 특수교사는 13.2% 일반교사는 41.2%로 답하였다.

다. 특수교사는 비장애유아와 장애유아가 동등한 교육을 받는것에 대해 적극적인 대답을 하였으며 이에 비해 일반교사들은 비장애 유아에게는 장애유아보다는 교육을 강화하여야 하나고 주장함을 알 수 있다. Johnson & Johnson에 의하면 발달 면에서는 장애유아가 당연히 비장애 유아에 비해 발달의 차이가 있으므로 장애유아 통합교육은 학문적인 통합보다는 사회적 통합에 그 목적을 두어야 한다고 응답을 통해 인식되어지고 있다.

<표4> 비장애 유아에 대한 교육강화의 필요성

구 분	예(%)	아니오(%)	계(%)	χ^2	(df)	p
특수교사	9 (13.2)	59 (86.8)	68 (100.0)	13.403***	(1)	.000
일반교사	28 (41.2)	40 (58.8)	68 (100.0)			
전 체	37 (27.2)	99 (72.8)	136 (100.0)			

*** p<.001

4)장애유아는 반드시 특수학교에서의 지도

<표5>장애유아는 반드시 특수학교에서의 지도

구 분	예(%)	아니오(%)	계(%)	χ^2	(df)	p
특수교사	5 (7.4)	63 (92.6)	68 (100.0)	11.027***	(1)	.000
일반교사	20 (29.4)	48 (70.6)	68 (100.0)			
전 체	25 (18.4)	111 (81.6)	136 (100.0)			

*** p<.001

<표5>의 '장애유아를 통합학급에서 수용하는 것보다 완전분리 되어진 특수학교에서 지도해야 한다'는 문항에 대해서는 일반교사 92%이상 필요하다고 느끼는 반면 특수교사는 7.35%정도로 두 집단 간의 차이는 매우 유의미하게 나타났다($\chi^2=11.027, p<.001$).

통합교육에 대한 관심이 높아지고 있는 추세라고 할지라도 일반교사들은 장애아동을 특수교육기관에서 분리된 교육을 시키는 것이 바람직하다는 생각을 일반적으로 하고 있다는 것을 알 수 있었으며 오히려 특수기관에서 장애아동을 가르치는 특수교사는 통합교육에 대해 지지하는 간접적인 답변을 들을 수 있는 문항으로 볼 수 있다. 물론 아동의 장애 수준이나 상태에 따라 질문에 대한 답변은 다르게 나타날 수 있겠으나 장애유아와 비장애 유아가 통합된 학급에서 수업을 함께 하는 것이 바람직한 형태라 볼 수 있겠다.

5) 일반교사의 장애유아 교수 불가능 여부

<표6> 일반교사의 장애유아 교수 불가능 여부

구 분	예(%)	아니오(%)	계(%)	χ^2	(df)	p
특수교사	3 (4.4)	65 (95.6)	68 (100.0)	11.627***	(1)	.000
일반교사	22 (32.4)	46 (67.5)	68 (100.0)			
전 체	25 (18.4)	111 (81.6)	136 (100.0)			

*** p<.001

<표6>에서 나타난 바와 같이 '일반교사는 장애 유아를 가르치기에 불가능하다' 라는 내용에 대한 일반교사의 대답이 32.35% 반면에 특수교사는 4.4%로 일반교사가 특수교사 보다 많은 응답률을 보였다. 집단간의 유의미도를 보면 p<.001 수준에서 의미를 나타냈다. 일반교사들은 스스로 비장애 유아를 수용하고 지도하는 것에 대해 부정적인 대

답을 하였다.

일반교사들의 의식 속에는 장애유아와 비장애 유아간의 큰차이가 있다고 생각하는 것으로 인식되었다. 장애유아를 가르치기 위해서는 특수아를 가르칠 수 있는 전문적인 지도성과 지식이 있어야만 가능하다는 생각을 가지고 있는 것이 현실이다.

이러한 문제를 해결하기 위해서는 유아교육교사를 양성하는 교육과정에서 특수교육 즉, 장애유아를 수용하는 자세와 장애유아를 지도하는 교육을 포함시켜 장애아에 대한 이해와 지도가 가능하도록 교사를 양성해야 하는 방안마련이 필요하다고 생각한다.

6)장애유아의 일반 유치원에서의 수업의 곤란 유무

<표7>장애유아의 일반 유치원에서의 수업의 곤란 유무

구 분	예(%)	아니오(%)	계(%)	χ^2	(df)	p
특수교사	6 (8.8)	62 (91.2)	68 (100.0)	11.627***	(1)	.000
일반교사	28 (41.2)	40 (58.8)	68 (100.0)			
전 체	34 (25.0)	102 (75.0)	136 (100.0)			

*** p<.001

<표7>의 '장애유아가 일반유치원에서 통합수업을 하는 것이 곤란하다'는 질문에 대해 일반교사는 41.2% 특수교사는 8.8%가 곤란하다고 답하였다. 두 집단간의 차이는 p<.001 수준에서 의미를 나타냈다($\chi^2=11.627$).

일반 유아교육 기관에서의 교사는 장애아와 정상아의 수업이 서로에게 적합치 못하거나 피해를 준다는 생각을 내포하고 있음을 알 수 있다.

통합에 대한 개념이나 정의를 전혀 모르거나 장애아에 대한 이해가 전혀 없을 경우에는 이러한 질문에 대한 긍정적인 답변을 듣기가 매우

어려운 일이라고 인식하고 있다.

7)장애유아와 비장애 유아들이 함께 하는 수업은 부당함

<표8> 장애유아와 비장애 유아들이 함께 하는 수업은 부당함

구 분	예(%)	아니오(%)	계(%)	χ^2	(df)	p
특수교사	1 (1.5)	67 (98.5)	68 (100.0)	35.2***	(1)	.000
일반교사	18 (26.5)	50 (73.5)	68 (100.0)			
전 체	19 (14.0)	117 (86.0)	136 (100.0)			

*** p<.001

<표8>에서는 장애유아와 비장애 유아의 통합수업이 이루어지는 것이 부당하며 오로지 장애 유아에게만이 아니라 비장애 유아에게도 부당하다는 질문에 대한 교사의 대답은 일반교사는 26.5% 특수교사는 1.5%의 응답률을 보여 두 집단간의 유의미성을 드러냈다($\chi^2=35.2$, $p<.001$).

일반적인 교사와 학부모들의 통합학급에 대한 인식은 장애유아로 인해 비장애 유아들이 피해를 본다는 생각을 가지고 있다. 이것은 단지 교실 안에서 뿐 만 아니라 사회적으로 장애아에 대한 소외감을 보여주고 있는 것이다. 이러한 의식이 바뀌기 위해서는 사회적인 통합이 먼저 이루어지고 나서야 학교나 지역사회에 통합이 이루어짐으로써 장애유아와 비장애 유아가 동등한 교육을 받을 수 있는 진정한 통합교육이 이루어지며 인식 되어질 것이라 본다.

8)일반교사의 장애 유아지도 부당성 유무

<표9>일반교사의 장애 유아지도 부당성 유무

구 분	예(%)	아니오(%)	계(%)	χ^2	(df)	p
특수교사	4 (5.9)	64 (94.1)	68 (100.0)	3.672	(1)	.055
일반교사	11 (16.2)	57 (83.8)	68 (100.0)			
전 체	15 (11.0)	121 (89.0)	136 (100.0)			

<표9>의 '일반교사가 장애유아를 지도하는 것이 부당하다' 라는 문항에 대한 일반교사의 답변은 10.2%로 특수교사의 5.9%보다 높게 답하였다. 특수교사와 일반교사, 두 집단간의 차이는 유의미함이 나타나지 않았다. 그러나, 같은 유사한 질문의 문항5번보다 적은 응답률로 나타난 일반교사의 답변을 통해 장애유아를 지도하는 것이 부당하지는 않지만 '실제로는 불가능하다' 라는 의미를 보여주고 있다.

응답을 통해 알 수 있는 것은 일반교사들은 장애유아를 가르치는 자격면에서 부당하다라는 질문은 일반교사가 쉽게 받아들이지는 않는 것이라 볼 수 있다. 현실적으로 장애유아와 비장애 유아를 완전통합으로 이끌어 나가는 데에 있어서 여러 가지 부딪히는 어려움이 있지만 일반교사의 장애유아의 지도에 대한 자격에 관한 문제에 대해서는 특수교사와 일반교사가 모두 긍정적인 답변을 하였다.

9) 일반유치원에서의 장애 유아지도의 부적절성 유무

<표10>의 일반유아교육이 이루어지는 교육기관에서는 일반 비장애 아동에게 적합하므로 장애유아를 수용하기에는 장애유아에게 유익하지 않다는 질문에 대해 일반교사는 35.3% 특수교사는 4.4%라고 답하였다.

응답을 통해 일반교사들의 30% 이상이 장애유아가 일반유아교육에 투입되는 것은 비장애 유아에게 유익하지 않다고 응답한 반면, 특수교

사는 4.4%로 응답해 주었다. '그렇지 않다' 라는 일반교사의 응답도 높았지만 특수교사의 대답에 비해 차이를 두드러지게 나타나는 응답이었다. 또한 두 집단간의 차이는 매우 유의미함을 나타냈다($\chi^2=20.379$, $p<.001$).

이러한 결과를 통해 알 수 있는 것은 몸이 불편한 신체장애유아나 정신이상인 정인지체유아가 시설이나 설비가 갖추어져 있지 않은 유아교육기관에서 교육을 받는다 할 지라도 비장애 유아와 함께 교육을 받음으로 장애유아에게 동등한 교육의 기회를 열어주며 비장애 유아들도 유아기에서부터 장애유아를 포용하고 도우며 또래관계와 친구관계를 형성할 수 있는 장소를 제공해주는 것이 중요한 목적이라고 특수교사의 긍정적인 인식을 나타냈다.

<표10>일반유치원에서의 장애 유아지도의 부적절성 유무

구 분	예(%)	아니오(%)	계(%)	χ^2	(df)	p
특수교사	3 (4.4)	65 (95.6)	68 (100.0)	20.379***	(1)	.000
일반교사	24 (35.3)	44 (64.7)	68 (100.0)			
전 체	27 (19.9)	109 (80.1)	136 (100.0)			

*** p<.001

10)일반유아교육기관의 장애 유아에 대한 교육강화

<표 11>의 일반 유아교육 기관에서도 통합교육에 대한 전망을 바라보고 '장애유아에 대하여 교육을 강화시켜야 한다' 라는 질문에 대해 일반교사는 63.2%, 특수교사 25.0%로 오히려 일반교사는 일반유아교육기관에서 장애유아에 대한 교육 강화가 이루어져야 한다는 것을 특수교사보다 적극적인 반응을 보여 주었다. 일반적으로 초등학교 이후 우리 나라 교육기관에서 학습 부진아를 위해 보충 수업 등을 통해 교

육의 균형을 맞추기 위해 쓰여지는 보조학습이 있듯이 장애유아가 비장애유아들과의 교육과정을 동등하게 이루어지기 위해서는 장애유아에게 교육을 강화시켜야 한다는 일반유아교사들의 인식이 나타났다.

<표11>일반유아교육기관의 장애 유아에 대한 교육강화

구 분	예(%)	아니오(%)	계(%)	χ^2	(df)	p
특수교사	17 (25.0)	62 (91.2)	68 (100.0)	20.161***	(1)	.000
일반교사	43 (63.2)	40 (58.8)	68 (100.0)			
전 체	60 (44.1)	102 (75.0)	136 (100.0)			

*** p<.001

11)통합학급 담임의 희망여부

<표12>에서 나타난 바와 같이 '장애아와 비장애유아가 함께 있는 통합학급의 담임을 희망한다' 라는 응답에 특수교사가 95.6%로 일반교사가 45.6%로 응답하여 특수교사가 일반교사보다 통합학급 담임을 훨씬 원하고 있음을 나타냈다.

결론을 통해 알 수있는 것은 일반적으로 교사들은 통합학급에 대한 이론과 장애유아와 특수교육에 대한 이론을 교육을 통해 접해왔다 할지라도 담임이 되는 학급 안에 장애유아가 있는 것을 꺼려할 수 있다는 것으로 인식도였다. 그것은 장애유아들은 비장애유아에 비해 도움을 필요로 많이 하고 여러 가지 어려운 문제들에 부딪힐 가능성이 일반학급에 비해 많기 때문이다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 통합학급일 경우에 교사당 유아수를 줄여주거나 보조교사제도 등을 실시하여 담임교사의 부담을 줄여주는 방안들이 필요하다고 본다.

<표12> 통합학급 담임의 희망여부

구 분	예(%)	아니오(%)	계(%)	χ^2	(df)	p
특수교사	65 (95.6)	3 (4.4)	68 (100.0)	32.355***	(1)	.000
일반교사	33 (45.6)	35 (54.4)	68 (100.0)			
전 체	38 (27.9)	98 (72.1)	136 (100.0)			

*** p<.001

12) 일반교사의 장애유아 발달에 도움 가능

<표13> 일반교사가 장애유아 발달에 도움 가능

구 분	예(%)	아니오(%)	계(%)	χ^2	(df)	p
특수교사	62 (92.5)	5 (7.5)	68 (100.0)	7.609**	(1)	.006
일반교사	51 (75.0)	17 (25.0)	68 (100.0)			
전 체	113 (83.7)	22 (16.3)	136 (100.0)			

** p<.01

<표13>의 '일반교사의 교수능력과 돌봄이 장애유아가 발달하는데 도움을 줄 수 있다'라는 질문에 일반교사가 75.0% 특수교사가 92.5%로 특수교사와 일반교사가 적극적인 응답률을 보여주었다. 한편, 두 집단 간의 유의도를 보면 p<.01 수준에서 의미를 가졌다.

결과를 통하여 알 수 있는 것은 대체적으로 통합학급이 정상아와 장애유아에게 어떠한 영향을 미치는가에 대한 지식이 부족하며 장애유아

를 수용하는것에 대한 어려움, 불편함을 극복하기에 힘든 것으로 인식하였다.

일반교사들의 인식을 통해 일반교육기관과 학급에서 장애유아를 수용할 수 있도록 즉, 통합학급이 이루어질 수 있도록 학교내의 운영자의 이해와 사회적 이해가 필요하다.

13) 장애아의 상호적 작용이 어려움

<표14>장애아의 상호적 작용이 어려움

구 분	예(%)	아니오(%)	계(%)	χ^2	(df)	p
특수교사	51 (75.0)	17 (25.0)	68 (100.0)	.000	(1)	1.000
일반교사	51 (75.0)	17 (25.0)	68 (100.0)			
전 체	102 (75.0)	34 (25.0)	136 (100.0)			

<표14>에서 나타난 바와 같이 장애아가 통합학급에서 교사의 비장애 유아와의 사회적 상호작용이 어렵다라는 질문에 대한 답은 특수교사와 일반교사간에 일치율을 보였다.

각 교사의 반응을 보면 두 집단 모두가 공히 75%를 나타냈으며, 집단간의 차이는 전혀 없었다. 따라서, 장애아동은 일반적으로 비장애유아에 비해 상호적 작용이 어렵다는 생각이 특수교사나 일반교사들에게 있는 것으로 나타났다.

장애유아에게 비장애 유아와 같은 건강한 정서를 심어주기 위해서는 상호적 작용이 어렵다 할 지라도 통합학급에서 사회성을 길러주어 선생님과 친구들간에 사회적 상호작용을 할 수 있도록 도와주는 것이 이 문제를 해결 할 수 있는 것이라고 생각한다.

14)장애아의 일반교실 통합은 교사에게 부담함

<표15> 장애아의 일반교실 통합은 교사에게 부담함

구 분	예(%)	아니오(%)	계(%)	χ^2	(df)	p
특수교사	7 (10.3)	61 (89.7)	68 (100.0)	7.810**	(1)	.005
일반교사	20 (29.4)	48 (70.6)	68 (100.0)			
전 체	27 (19.9)	109 (80.1)	136 (100.0)			

** p<.01

<표15>의 장애아와 비장애 유아가 일반적인 유아교육기관에서 통합된다면 그것은 일반교실의 유아교사에게 부담하다는 질문에 대한 답변은 특수교사가 10.3%로 현저히 낮게 응답하였고, 일반교사는 29.4%로 나타났다 ($\chi^2=7.810$, $p<.01$).

위에서 보여준 질문의 형태와 같이 일반교사들은 자신의 자격과 장애아의 지도에 대한 자격여부에 대해서는 긍정적인 답변을 보였지만 실질적인 통합학급에 대한 운영 면에서는 '불가능하다' 혹은 '문제점이 있다'라고 시사하였으므로 일반교사들에게는 통합학급의 운영에 대한 본질적인 이해와 장애유아에 대한 이해가 필요하다고 본다.

이상 14개의 문항을 통해 일반교사와 특수교사의 장애유아와 비장애유아에 대한 기본적인 인식도를 조사했을 때 일반교사는 통합 수업이 불합리하며 적합하지 못하다는 주장이 대체적으로 많았으며, 특수교사는 장애유아와 정상유아의 수업이 함께 어우러지는 통합수업에 대해 적극적이고 긍정적인 응답을 해 주었다.

2. 통합학급에 대한 일반교사와 특수교사의 인식도

<표16> 통합학급에 대한 일반교사와 특수교사의 인식도

문항내용	구분	N	M	SD	t	P(유의수준)
1. 장애유아 교육활동 공간은 비장애아와 격리된 특수교육기관에서만 이루어져야	특수교사	68	1.74	1.07	-3.28	** .01
	일반교사	68	2.43	1.36		
2. 장애아는 행동면에서 비장애보다 교사의 인내심 요구	특수교사	68	2.74	1.05	-8.71	*** .001
	일반교사	68	4.15	0.83		
3. 통합학급의 비장애아의 행동은 장애아에게 도전, 긍정적 자극이 될 수도	특수교사	68	4.57	0.80	4.63	*** .001
	일반교사	68	3.88	0.94		
4. 통합학급이란 장애아와 비장애아를 합친 개념보다 장애아를 이해하고 수용한다는 의미	특수교사	68	4.75	0.56	3.67	*** .001
	일반교사	68	4.32	0.78		
5. 장애아와 함께 일반 일반학급 운영은 매우 곤란	특수교사	68	2.85	1.11	-5.54	*** .001
	일반교사	68	3.74	0.70		
6. 장애아의 부적절 행동은 비장애아에 피해우려	특수교사	68	2.29	0.90	-4.58	*** .001
	일반교사	68	3	0.90		
7. 장애아의 격리수용지도는 사회적 정서적 발달에 부정적 영향	특수교사	68	4.41	1.01	6.04	*** .001
	일반교사	68	3.37	1.00		
8. 장애아의 발달은 특수학급보다 통합학급에서 발달의 증가가 용이	특수교사	68	4.69	0.67	6.27	*** .001
	일반교사	68	3.71	1.11		
9. 대부분 장애아는 일반교실에서는 문제 일으키지 않음	특수교사	68	3.40	1.01	4.30	*** .001
	일반교사	68	2.69	0.90		
10. 장애아와 비장애아가 함께 하는 교실에서는 비장애아가 일방적으로 피해를 본다고 생각	특수교사	68	1.81	0.60	-6.17	*** .001
	일반교사	68	2.65	0.94		
11. 장애아와 비장애아가 함께 하는 것은 사회적 독립심을 제공할 수도	특수교사	68	4.65	0.68	5.87	*** .001
	일반교사	68	3.75	1.06		
12. 통합받은 장애아와 비장애아아 모두에게 이익	특수교사	68	4.49	0.72	4.56	*** .001
	일반교사	68	3.71	1.21		
13. 장애아의 진단과 관찰기록은 특수반 보다 일반 반에서 이뤄지는 것이 바람직	특수교사	68	4.46	0.72	6.53	*** .001
	일반교사	68	3.53	0.92		
14. 통합교육은 장애아에게 악영향을 줄 수 있다.	특수교사	68	1.46	0.74	-5.13	*** .001
	일반교사	68	2.24	1.01		
전 체	특수교사	68	3.45	0.18	1.91	.0579
	일반교사	68	3.37	0.31		

통합학급에 대한 일반교사와 특수교사의 인식정도를 살펴보기 위해 위의 14개 문항을 토대로 분석하였다.

조사결과 첫째 문항의 '장애유아의 교육활동 공간은 비장애아와 격리된 특수교육기관에서만 이루어져야 한다'에 대한 특수교사와 일반교사

의 반응은 유의도 .01 수준에서 두 집단간의 유의한 차이가 있었다 ($t=-3.28$).

둘째 문항의 '장애아는 행동면에서 비장애아 보다 교사의 인내심을 요구한다'에 대한 대답에서 특수교사는 평균 2.74이고 일반교사는 4.1471로 일반교사가 생각하는 인내심 요구에 대한 인식도가 높게 나타났다고 이 둘간의 차이는 .001의 유의수준에서 의미 있는 것으로 나타났다($t=-8.71$).

셋째 문항의 '통합학급의 비장애아의 아동은 장애아에게 도전을 주며 긍정적인 자극이 될 수도 있다'에 대한 응답에서 특수교사는 평균 4.57, 일반교사는 3.88로 나타났다. 집단간의 응답차이로 보아 특수교사가 일반교사에 비해 보다 긍정적인 답변을 보였다($t=-4.63$, $P<.001$).

일반학급에서의 비장애 아동의 학급과 사회적 활동은 장애아동에게 상처가 되거나 행동이나 학습면에서 퇴행성을 나타내는 것이 아니라 격려와 적절한 자극이 된다고 볼 수 있다.

넷째 문항의 '통합학급이란 장애유아와 비장애 유아를 합쳐진 개념이라고 하기보다는 장애아를 이해하고 수용해야한다는 의미가 필요하다'라는 선행요건의 특수교사의 평균은 4.75, 일반교사는 4.32로 나타났다. 통합의 개념 또는 이해에 관한 질문이라 할 수 있겠다. 두 집단간의 유의도를 살펴보면 $p<.001$ 수준에서 차이를 보였다($t=-3.67$).

일반적으로 통합학급에 대해 부정적인 시각과 장애아와 비장애아가 서로 다른 신체적, 정신적 조건 때문에 서로 격리해서 가르쳐야 한다고 주장하는 이들에게서는 통합학급이 장애아와 비장애아를 합쳐 놓았다는 개념에서 멈추어 있다고 볼 수 있다. 여기서 말하는 진정한 통합의 의미는 장애아를 이해하고 수용하는 자세가 일반교사와 비장애아동과 학부모에게 선행되어야 할 조건이라고 볼 수 있다.

다섯째 문항의 '장애아와 함께 일반학급을 통합학급으로 운영하는것은 매우 곤란한 일이다'라는 질문을 통해 특수교사의 평균은 2.29, 일반교사는 3.0으로 나타났으며 집단간의 차이는 .001로 나타났다($t=-5.54$).

일반학급에서 비장애 아동만을 교육하던 교사가 장애아동을 단 한명

만이라도 수용해서 가르친다고 하더라도 여러 가지 측면에서 어려운 현실에 직면하는 것은 당연한 것이다. 또한 장애의 정도에 따라 교사의 어려움에는 다소 차이가 있겠으나 장애아동이 비장애 아동에 비해 많은 도움을 필요로 하는 것이 사실이다.

서울시 노원구 상계동에 Y어린이집에서는 총 6학급 중 3학급이 통합수업을 하고 있다고 밝혔으며, 통합교사의 학급을 운영하는데 어려움을 줄이기 위하여 학급의 유아 수를 일반학급에 비해 20% 감축하고 교사가 학급을 운영하는 일 외에 잡무를 줌으로써 일적인 부담을 줄여 준다고 하였다. 이러한 통합학급을 운영하는데 있어서 현실적인 어려움을 해결해 나가기 위해서는 학교내의 교장이나 원장이 대체를 마련해 주는 것이 바람직하다고 볼 수 있겠다.

여섯째 질문에서 '장애아의 부적절한 행동을 비장애아에 피해를 주는 우려가 있다'에 대한 문항의 평균을 비교하면 특수교사가 2.29, 일반교사가 3.0으로 나타났다. 장애아의 부적절한 행동이 비장애아에게 피해를 줄 수 있다는 의견이 일반교사가 훨씬 높게 나와 있으며, 이들 집단의 유의도는 $p < .001$ 수준에서 차이를 보였다($t = -4.58$).

일곱째 문항의 '장애아의 격리 수용지도는 사회적 정서적 발달에 부정적인 영향을 준다'에 대한 특수교사와 일반교사의 평균은 각각 4.41, 3.37로 나타났다. 두 집단간의 평균치를 보면 $p < .001$ 수준에서 유의미함을 나타냈다($t = -6.04$).

여덟째 문항의 '장애아의 발달은 특수학급에서 보다 통합학급에서 발달의 증가가 용이 하다'에 대한 질문에서 특수교사의 평균은 4.69, 일반교사는 3.71로 나타났다. 위의 세 번째 문항에서 언급한 바와 같이 '장애아와 비장애유아가 같은 학급안에서 교육의 기회를 제공받을 때에 장애유아의 행동이 비장애 유아에게 긍정적인 자극이 될 수 있다'라는 점을 지적했듯이 장애아동에게서 단시간에 발달의 측면을 기대할 수는 없겠으나 장애유아 측면에서는 어려서부터 동등한 교육의 환경이 주어짐으로 인해 사회적인 수용과 또래 관계형성을 통해 자신감과 격려를 받을 수 있다.

아홉째 문항의 '대부분의 장애아는 일반교실에서 문제를 일으키지 않

음'에 대해 특수교사의 평균은 3.40, 일반교사의 평균은 2.69로 나타났다. 두 집단간에는 $P < .001$ 수준에서 차이를 나타냈다($t = 4.30$). 결과를 통해 알 수 있는 것은 일반적으로 장애아동의 신체적으로나 정신적인 결함으로 인한 비장애아동에 비해 교실 안에서 말썽을 부리거나 어려움을 일으켜 수업에 방해가 되어 소동을 일으킬 우려에 대해 일반교사와 특수교사가 인식하는 것으로 나타났다.

열째 문항의 '장애유아와 비장애유아가 함께 하는 교실에서는 비장애아가 일방적으로 피해를 본다는 생각'에 대한 각 교사의 반응의 평균으로 특수교사가 1.8, 일반교사가 2.65로 나타났다($t = -6.17$, $P < .001$). 통합교육에 대한 부정적인 견해를 가진 사람이라면 반드시 가장 큰 문제로 받아들일 수 있는 것이라 볼 수 있다.

비장애유아의 학부모의 경우 통합학급을 반대하는 가장 큰 이유는 장애유아에 의해 비장애유아들이 가지게 되는 불이익과 피해를 우려하는 것이다. 이러한 학부모의 관점은 아직까지 우리사회는 장애인에 대한 편견을 가지고 있음을 시사해주고 있다.

열둘째 문항의 '장애아와 비장애아가 함께 하는 것은 사회적 독립심을 제공할 수도 있다'에 대한 특수교사와 일반교사의 평균은 각각 4.65, 3.75로 나타났으며, 이들 집단간에는 유의한 차가 나타났다($t = -5.87$, $P < .001$). 장애유아에게만 독립심이 나타난다는 것이 아니라 장애유아와 비장애유아 모두에게 독립심이 나타난다는 것은 교실 안에서 신체적으로, 정신적으로 불편한 유아들에게 도움을 주는 비장애 아동의 입장에서든 도움을 받는 장애유아 입장에서든 동등한 교육의 환경에서 긍정적인 요소의 영향을 받을 수 있다고 특수교사가 보다 일반교사에 비해 보다 적극적인 답변을 해주었다.

열둘째 문항의 '통합학급은 장애아와 비장애유아에게 모두 유익하다'라는 문항의 질문의 결과를 보면 특수교사의 평균은 4.49, 일반교사는 3.71로 두 집단간에는 차이가 있었다($t = -4.56$, $P < .001$).

장애유아와 비장애유아를 통합하는 것은 유아기때부터 장애아동들에게도 동등한 권리아래 비장애유아들과 함께 교육을 받게 된다면 나아가 성장이후 사회에 진출해서도 장애아의 권리문제를 가지고 장애아가

사회의 한 부분으로 소외당하는 일을 막을 수 있을 것이다.

열셋째 문항의 '장애아의 진단과 관찰 기록은 특수학급 보다 일반학급에서 이루어지는 것이 바람직하다' 하는 질문에 각 교사의 응답은 특수교사가 4.46, 일반교사가 3.53으로 나타났다($T=6.53, P<.001$).

일반적으로 알고 있는 장애유아를 위한 IEP와 같은 개별지도 계획은 일반학급에서 다루기는 부적절하며 특수학급에서 소수 학생을 관리하고 개인의 특성과 장애의 정도에 따라 적합한 교육과 치료를 통해 관찰하고 계획하는 것이기 때문에 현실적으로 일반학급에서 장애유아를 위해 이루어지는 것은 불가능하다고 본다. 그러나 교사 나름대로의 장애유아에게서 나타나는 특성과 사회적 상호작용 등을 관찰하고 기록하는 것은 바람직하다고 본다.

열넷째 문항의 '통합교육은 장애유아에게 악영향을 줄 수도 있다'에 대한 응답은 특수교사가 1.46 일반교사가 2.24의 평균으로 부정적인 답변을 하였다.

시대적으로 특수교육은 분리된 교육에서 통합교육으로의 변천을 보여주고 있으며 특수교사들은 통합교육을 주도하는 편이고, 대부분의 일반교사들 또한 장애유아들에게 통합교육이 악영향을 준다고 생각지 않는 것으로 나타났다.

이상 14개의 문항을 통해 특수교사와 일반교사의 통합학급에 대한 인식에 대해 질문을 한 응답의 결과를 전체적으로 볼 때 일반교사들은 특수교육 즉' 통합교육에 대해 명확한 지식이나 이해가 없음을 볼 수 있었다. 통합교육과 관련된 연구의 경험도 없을 뿐 더러 관리자가 적극적으로 관심을 갖게 하는 경우도 드물기 때문이고 통합교육을 위해 무엇을 해야하는지에 대해서도 모르는 실정이다.

이에 비해 찬성하는 일반교사들은 비장애 아동도 어려서부터 자연스럽게 접하는 유아교육 현장에서 장애아동과 함께 교육의 기회를 갖고 장애아동을 도울 수 있는 분위기 속에서 자라야만 일반아동들이 성장 이후 장애아와 더불어 사는 사회에서 적응 할 수 있다고 하였다.

장애아동과 격리하여 수업을 받아온 비장애유아들이 성장후 사회집단에 들어섰을 때 장애인에 대한 이해를 갖게 되는것에 어려움이 있

으며 사회전체가 장애인을 포용하기에 어렵다라는 측면에서 또한 통합 교육은 유아기에 실행이 적절하다.

우리가 이미 알고 있는 선진국가의 장애아에 대한 사회적 보장과 이해가 우리나라에 비해 앞서가는 것은 다름 아닌 유아기의 교육환경에서부터 통합되어진 환경을 통해 장애아가 사회 한구석에 격리 시켜 정당한 권리를 잃어버리고 사는 것이 아니라 동등한 사회환경에서 자라고 드러남으로서 사회구성원 전체가 장애아와 어우러져 사는 것이 마치 호흡하는 것과 같이 생활화 되어있기 때문이다.

이러한 면에서 유아기부터의 통합교육은 절실하게 요구되어진다고 본다.

3. 통합교육을 위해 전제돼야 할 선행요건

<표17> 통합교육을 위해 전제돼야 할 선행요건

문항내용	구분	N	M	SD	t	P(유의수준)
1.교수과정의 수정	특수교사	68	4.54	1.53	1.89	.0603
	일반교사	68	4.32	0.8		
2.학생수 감축	특수교사	68	4.59	0.49	5.63	*** .001
	일반교사	68	3.78	1.08		
3.일반교사의 이해와 수용	특수교사	68	4.66	0.48	1.99	* .05
	일반교사	68	4.45	0.74		
4.비장애 유아의 이해	특수교사	68	4.62	0.49	3.58	*** .001
	일반교사	68	4.19	0.85		
5.비장애 학부모의 이해	특수교사	68	4.87	0.34	4.31	*** .001
	일반교사	68	4.44	0.74		
6.학교관리자의 이해	특수교사	68	4.87	0.34	4.09	*** .001
	일반교사	68	4.5	0.66		
7.교사간의 협력	특수교사	68	4.63	0.49	1.79	.0761
	일반교사	68	4.43	0.82		
8.보조교사의 필요성	특수교사	68	4.46	0.50	3.60	*** .001
	일반교사	68	4.07	0.71		
9.학교시설, 설비확충	특수교사	68	4.64	0.49	2.44	* .05
	일반교사	68	4.38	0.69		
10.통합교육 담당교사의 업무감소	특수교사	68	4.5	0.50	1.81	.0729
	일반교사	68	4.29	0.79		
전 체	특수교사	68	4.64	0.28	4.47	*** .001
	일반교사	68	4.29	0.58		

통합교육을 위해 전제돼야 할 선행요건을 살펴보기 위해 위의 10개 문항을 토대로 분석하였다.

10개 문항에 대한 조사결과를 보면<표17>을 통해 알 수 있다.

첫째 '통합을 위해서는 교수과정의 수정이 중요하다'고 인식한 집단이 특수교사와 일반교사 집단 모두 5단계 평정척도에서 평균(M)은 4.54(특수교사집단)와 4.32(일반교사집단)로 모두 높게 나타나 두 집단 간의 유의미한 차이는 발견할 수 없었다.

교수과정의 수정이란 통합학급은 일반아동을 수용하는 교육과는 차별을 두어야 하고 통합학급에 적합한 교육과정을 세우고 수정해야 한다고 하는 것이다. 이에 대한 특수교사와 일반교사의 긍정적인 응답을 통해 교육과정의 수정에 대해 중시 여감을 알 수 있었다.

둘째의 '통합학급의 학생수가 감소되어야 한다'에 대한 응답에서는 특수교사의 평균은 4.59이며 일반교사는 3.78로 특수교사가 학생 수 감소에 대한 필요성을 훨씬 강조하고 있으며 두 집단간의 유의도 수준은 $p < .001$ 의 수준으로 의미있게 나타났다($t=5.63$).

특수교사는 장애아동의 특성이나 성격을 잘 알고 있기 때문에 학생수를 감소해야 한다는 것에 대해 무엇보다 더 적극적인 응답을 보여준 것으로 해석된다.

셋째의 문항내용은 '통합교육에 대한 일반교사의 이해와 수용이 필요하다'라는 선행요건에서 일반교사와 특수교사 모두 필요성일 인정하고 있으며 두 집단간의 유의수준 또한 $p < .05$ 의 수준으로 나타났다($t=1.99$).

특수교사는 대체로 장애아동의 성격이나 특성을 잘 알고 있으며, 통합교육에 대한 정확한 개념을 이해하고 통합교육에 대한 적극적이고 긍정적인 자세를 응답을 통해 인식되어졌다.

넷번째 문항의 '통합학급에 대한 비장애 유아의 이해가 필요하다'에 대한 교사의 답변은 특수교사와 일반교사가 각각 4.62, 4.19로 답하였다. 이 두 집단간의 차이는 $p < .001$ 수준에서 의미있음이 나타났다($t=3.58$). 통합교실에서는 대체로 한 학급당 교사가 한 명인 경우가 일반적이다. 따라서 한 명의 교사가 수업 시간 중에 장애아동에게 개별적인 도움을 주기가 어려우므로 또래, 친구들에게 의존하는 경우가 많이 있다. 짝이나 같은 교실에 있는 반의 구성원들이 장애아동을 위해 하는 역할은 시간표를 챙겨주거나 활동 작업 시 준비물을 챙겨주기, 교사의 설명을 다시 말해주는 것, 자리에서 이탈하는 것을 막기 등이 있다. 이러한 도움은 비장애 유아가 장애유아에 대한 기본적인 이해를 바탕으로 이루어질 수 있다고 본다.

다섯 번째 문항의 '장애아 학부모의 이해'에 대한 질문에 대한 응답

은 네 번째 문항과 유사한 형태의 질문으로서 장애아의 수용과 통합교육의 수업이 이루어지기 위해서는 비장애 학부모의 장애아의 이해가 필요성에 대한 응답으로서 일반교사와 특수교사가 $P < .001$ 수준으로 나타났다.

통합학급에서의 학부모의 이해와 관심을 돕기 위하여 혹은 참여도를 높이기 위해서는 부모교육, 부모상담과 같은 가정에 다양한 통로를 통한 교육 활동 안내를 해야한다고 본다.

여섯 번째 문항의 '학교관리자의 장애아동에 대한 이해'에 대한 응답의 평균은 특수교사는 4.87, 일반교사의 평균은 4.5로 나타났다 ($t=4.09, p < .001$).

결과를 통해 알 수 있는 것은 특수교사와 일반교사 모두 학교관리자의 장애아동에 대한 이해가 무엇보다 중요하다고 생각하는 것으로 나타났다. 장애아동에 대한 이해는 학교관리자와 교사, 비장애아동, 학부모 등 삼박자가 맞아야 하겠으나 무엇보다 통합학교를 이끌어 나가는 학교의 관리자의 이해와 수용은 가장 직접적인 영향을 미칠 수 있다고 본다.

일곱 번째 문항의 '교사간의 협력' 즉, 특수교사와 일반교사간의 협력이 필요하다라는 질문에 대한 응답의 평균은 특수교사는 4.63, 일반교사는 4.63로 나타났다. 더욱이 통합교육의 확대를 위해서는 무엇보다도 일반교사의 이해를 전제로 한 특수교사와의 협력이 필요하다. 특수교사와 일반교사는 통합된 학급의 학생에 대한 교육 및 생활 지도 면에 대해 자주 협의하고 동료로서의 관계를 유지하는 것이 필요하다.

여덟 번째 문항의 '보조교사의 필요성' 이라는 선행요건에서 특수교사와 일반교사 모두가 이에 대한 필요성을 강조하고 있으며 두 집단간의 유의도가 $p < .001$ 로 나타났다($t=3.60$).

장애유아의 장애의 정도나 숫자에 따라 학급을 운영해 나가는데 있어서 보조교사의 필요성이 좌우 될 수도 있으나 장애유아는 비장애 유아에 비해 여러 가지 도움을 받아야 하므로 일일 도우미나 일일 학부모교사와 같은 제도 혹은 지역사회 자원봉사단의 도움 등을 대책 방안으로 생각해 볼 수 있겠다.

아홉번째 문항의 '학교시설과 설비확충이 보조되어야 한다'라는 질문에 대한 응답의 평균은 특수교사가 4.63, 일반교사가 4.38로 일반교사와 특수교사 모두가 통합교실에는 학교 시설뿐 아니라 설비확충이 반드시 보조되어야 한다라는 것을 분명히 드러내고 있다.

통합학급의 시설, 설비 및 환경을 학생들에게 적절한 방법으로 교육하도록 개선해야 하는데 있어서 특히 신체장애아가 있는 유아를 위한 계단을 대신한 경사로, 계단 손잡이, 화장실 등에 대한 시설이 보조되어야 한다.

이러한 특수환경을 갖추어야 하는 통합학급을 설치하는 설치학교 교장 및 교감에 대한 직무연수를 국립특수교육원에서는 연간 400명에 대해 실시하고 있으나 장차 더 확대될 전망이다.

마지막으로 열번째 문항의 '통합교육 교실의 담당교사는 업무를 감소해야 한다'하는 선행요건에 대한 특수교사의 응답의 평균은 4.5로, 일반교사는 4.29로 나타났다. 실제로 통합학급을 운영하는 교사에게는 담당교사의 업무를 감소해야 한다는 호소가 많았고 통합학급에 대한 이해가 부족한 일반교사와 일반교육기관에서는 담당교사의 업무를 감소해야 한다는 것에 대해 특수교사보다 다소 차이가 있었다.

이상 10개의 문항을 통하여 통합교육을 위해 선행되어야 할 전제를 살펴보았다. 통합교육을 효율적으로 운영하기 위해서는 학교경영자 및 운영체계를 통하여 행정적, 재정적 지원이 필수적으로 요구된다.

무엇보다 물리적인 환경은 장애유아를 위해 안전성이 있어야 하며 접근성이 보장되고 유아에게 적절하게 구성되어야 한다. 통합교육의 환경을 조성한다는 것은 물리적으로 누구나 쉽게 드나들 수 있는 통합된 공간으로 특수교육 대상 아동들이 학교에 소속되어있다는 가시적인 메시지를 줄 수 있어야 하며, 이러한 물리적 접근성이 적절히 이루어질 때 모든 유아들과 학부모가 특수아동 즉, 장애아동을 자연스럽게 수용할 수 있게 된다.

V. 要約 및 結論

1. 요약

본 연구의 목적은 장애유아 통합교육이 우리나라 유아교육기관에서 어떠한 방법으로 실시되고 있는지를 알아보고 특수교사, 일반교사들의 장애아에 대한 인식과 태도, 그리고 통합학급에 대한 의견을 탐색함으로써 유아들의 다양성을 최대한 발휘할 수 있는 통합교육의 효율적 방안을 모색하는데 목적이 있다.

연구대상은 서울시에 소개하고 있는 100여개 유아교육기관의 유아교육교사 68명과 특수교육교사들 68명을 대상으로 하였다.

본 연구를 수행하기 위해 사용된 측정 도구로는 University of Minnesota에서 발표된 Medelin Tundidor의 "Teacher Opinions about Mainstreaming(1999)를 우리나라 교육 상황에 맞게 수정 보완하여 사용하였다.

본 연구의 자료 처리는 교사의 직위별로 나누고 SAS (Statistical Analysis System)을 사용하여 통계처리 하였으며 구체적으로 장애유아에 대한 일반교사와 특수교사의 인식도를 알아보기 위해 χ^2 검증을 실시하여 $p < .05$, $p < .01$, $p < .001$ 수준에서 유의도를 적용하여 얻어진 결과는 다음과 같다.

첫째, 장애유아 대한 일반교사와 특수교사의 인식을 조사한 결과 장애유아에 대한 집단간의 차이가 거의 대부분의 문항에서 $p < .001$, $p < .01$ 수준에서 유의한 차이를 나타냈다.

특히 특수교사가 일반교사보다 장애유아에 대해 긍정적으로 인식하고 있음이 나타났다.

대체적으로 특수교사에 비해 일반교사의 장애유아에 대한 경험과 지식 부족으로 인하여 장애아에 대한 관심과 태도가 부족함으로 인식되어졌다.

이와같은 결과는 장애유아에 대한 특수교사의 지식과 이해가 부족하다고 보고한 정희영(1996)의 연구와 일치된 연구결과이다.

둘째, 통합학급 운영에 대한 일반교사와 특수교사의 인식을 살펴보면, 통합학급 운영에 해당되는 14개의 모든 문항에서 $p < .001$, $p < .01$ 수준에서 집단간의 유의도를 나타내고 있어 일반교사와 특수교사간의 인식차이가 뚜렷하게 드러났다.

이는 통합학급 운영에 대한 교사들의 인식태도에서 특수교사가 일반교사보다 훨씬 적극적으로 인식하고 있음을 알 수 있다.

통합교육의 필요성과 가능성에 대해 대부분의 특수교사는 적극적으로 실시해야 함을 인식하였고 일반교사들의 30%이상이 중립적인 태도를 보인 것으로 나타났다.

셋째, 이러한 통합교육이 이루어지기 위해서 전제되어야 할 선행요건에 대해 특수교사와 일반교사의 인식을 조사한 결과 가장 우선적으로 선결해야 할 요건으로 '학교관리자의 이해'가 특수교사의 평균이 4.87, 일반교사가 4.5로 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로 비장애 학부모의 이해가 특수교사 4.87, 일반교사 4.44로 나타났다. 그외 특수교사와 일반교사의 협력, 일반교사의 장애유아에 대한 이해와 수용, 학교시설과 설비의 확충, 교수 교과 과정의 수정, 비장애유아의 장애유아에 대한 이해 통합교육교사의 업무감소, 통합학급의 보조교사 운영제도, 통합학급의 유아 수의 감축 순으로 나타났다.

통합교육 실시 되기 위한 선행요건으로 학교관리자의 이해가 중요하다는 결과는 Morgan과 York(1981)의 연구 결과와 일치한다고 할 수 있다.

2. 결론

본 연구에서 얻어진 장애아 통합교육에 대한 특수교사와 일반교사들의 인식에 대한 결과를 토대로 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 일반유아교사와 특수아 교사의 장애유아에 대한 기본적인 인식도를 조사한 결과 대부분의 문항에서 일반교사는 장애유아와 비장애유아가 같은 교실 안에서 수업이 이루어질 경우 서로간의 상호작용의

문제나, 교육과정을 실시하는데 인해서 어려움을 가져다 줄 수 있으며 가르치는 교사에게도 장애유아를 다룰 수 있는 전문성이 요구되어지기 때문에 불가능 하다는 결과가 나타났다.

둘째, 통합학급 운영에 대한 일반교사와 특수교사의 인식을 살펴보면, 통합학급 운영에 해당되는 14개의 모든 문항에서 $p < .001$, $p < .01$ 수준에서 집단간의 유의도를 나타내고 있어 일반교사와 특수교사간의 인식차이가 뚜렷하게 드러났다.

이는 통합학급 운영에 대한 교사들의 인식태도에서 특수교사가 일반교사보다 훨씬 적극적으로 인식하고 있고 일반교사들은 통합교육에 대한 충분하지 않은 이해와 지식 부족으로 인해 부정적으로 답변하거나 중립적인 답변을 하는 것으로 인식되었다.

셋째, 통합교육이 이루어지기 위해서 전제되어야 할 선행요건에 대해 특수교사와 일반교사의 인식을 조사한 결과 가장 우선적으로 선결해야 할 요건으로 '학교관리자의 이해'에서 특수교사의 평균이 4.87, 일반교사 4.5로 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로 비장애 학부모의 이해가 특수교사 4.87, 일반교사 4.44로 나타났다. 그외 특수교사와 일반교사의 협력, 일반교사의 장애유아에 대한 이해와 수용, 학교시설과 설비의 확충, 교수 교과 과정의 수정, 비장애유아의 장애유아에 대한 이해 통합교육교사의 업무감소, 통합학급의 보조교사 운영제도, 통합학급의 유아 수의 감축 순으로 나타났다.

이상의 결과를 토대로 유아통합교육을 성공적으로 실시하기 위해서는 우선 일반교사의 대부분이 통합교육에 대한 지식과 훈련이 부족한 것으로 보아 교사의 전문성을 강화하고 유아교사들의 전문 양성기관에서 특수교육 및 통합교육 관련 교과과정을 실시해야 하며, 장애아동을 직접적으로 지도하고 훈련해 볼 수 있는 기회를 마련하여 장애아와 비장애아이들을 통합하여 교육할 수 있는 프로그램을 교사가 직접적으로 적용할 수 있는 시도가 필요하다. 또한 이러한 교실에 전문적인 특수교사의 순회교사로의 활동이나 특수교사의 의무배치도 이루어지려면 정부의 재정적인 지원이 적극적으로 이루어져야 할 것이다.

參考文獻

1. 국내문헌

- 김미정, "장애유아의 일반유치원 통합에 대한 장애유아 어머니와 비장애유아 어머니의 태도 비교 연구", 이화여자대학교 대학석사학위 논문, 1995, p.7.
- 김미경, 유치원 장애아 통합교육의 프로그램 모델, 유치원 장애아 통합교육, 충신유아 교육 학술대회, 1996, pp. 53-75.
- 김성애, "특수교육과 통합교육" 한국특수교육학회 학술 발표회 자료집, 1997.
- 김영환, 통합교육의 당위성과 실제, 이화특수교육 학술대회 발표 논문집, 서울: 이화여자대학교, 1996.
- 김광웅, 유아통합교육의 성과, 특수교육방법의 문제와 그 개선방안, 제 5회 특수교육 심포지움, 1990, pp.123-136.
- 김광웅, 유아통합교육의 성과 특수교육방법의 문제와 개선방안, 제 5회 특수교육 심포지움, 1990, pp. 123-136.
- 김광웅, "특수아동 조기교육의 발전과 과제", 제 9회 한국 특수교육학회 심포지움, 1994, pp27-42.
- 김승국, "한국특수교육의 발전과정", 제9회 한국특수교육학회 심포지움, 1994, p.23.
- 김정권, 장애학생을 위한 교수, 학습 전달체제 모형과 적정 학습진단 규모, 미간행 대구대학교 사범대학 특수교육과, 1994.
- 김현숙, "특수아동의 통합교육에 대한 교사변인에 따른 일반교사의 태도 연구", 이화여자 대학교 교육대학원 석사 논문, 1996, p. 59.
- 국립특수교육원, 일반학교에서의 장애아동 지원체제: 질적 교육으로의 전환, 경기도:안산 국립특수교육원, 1997.
- 박은혜, 교사측면에서 본 유아교육의 질적 향상, 교육개혁과 유아교육의 질적향상, 한국 유아교육학회 연차 학술 대회,

- 1996, pp.51-72.
- 박은혜, 일반학급에 통합된 장애아동을 위한 효과적인 교수방법, 통합교육의 현황 및 과제, 제 3회 이화특수교육 학술대회, 1996, pp.87-114.
- 박승희, "일반학급의 비장애학생과 특수학급의 장애학생과의 사회적 관계에 대한 일 분석: 통합교육을 통한 비장애학생의 긍정적 경험", 제11집, 1995, pp. 1-32.
- 서봉연, 장애아 통합교육의 방향, 장애아와 유아교육, 사단법인 세세대 육영편, 1986, pp.53-64.
- 서울장애인 복지관, 함께 배워요, 서울: 도서출판 상지무화사, 1997, pp.56~ 62.
- 이기숙, 교육과정에서 본 통합교육의 문제, 장애아와 유아교육, 사단법인 세세대 육영회 편, 1986, pp. 83-33,
- 이은하, "유아를 위한 복지의 이론과 실제" 1986, pp. 199-200에서 재인용.
- 이경면, 지역사회 중심의 특수교육 관련 서비스에 관한 연구, 단국대학교 대학원 석사학위 논문, 1996, p83.
- 이소현, 장애아동의 사회적 통합: 일반학급 교사들을 위한 제언, 통합교육의 현황 및 과제, 제3회 이화특수교육 학술대회, 1996, pp. 57-86.
- 이명자, 장애유아 통합교육에 관한 유치원장의 태도, 단국대학교 교육대학원 석사 학위청구논문, 1995.
- 이정환, 유아교육의 교수학습방법, 서울:교문사, 1993.
- 윤점룡, 취학전 단계에서의 통합교육의 과제와 대책, 특수교육학회 편, 제 16권 2호, 1995.
- 윤혜경, " 장애아동에 대한 교사의 태도가 일반아동의 수용태도에 미치는 영향에 관한 연구", 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문, 1991.
- 조성연, " 경도장애아 통합교육에 대한 특수교사와 일반교사의 태도 비교 연구", 이화 여자 대학교 대학원 석사학위청구 논문,

1994.

- 장대은, "장애유아와 일반유치원 통합에 필요한 기술의 중요성에 대한 특수교사와 일반유치원 교사의 인식비교", 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문, 1997, pp. 6-7.
- 정정진, "통합교육 실시에 따른 교사의 역할", 특수아동의 통합교육, 우석대학교 특수교육 연구소, 1996, pp. 126-127.
- 정희영, 유치원 장애아 통합교육의 실제, 유치원 장애아 통합교육, 충신유아교육학술대회, 1996 pp. 79-124.
- 충신대 부속유치원, "유치원 장애아 통합교육", 1996.
- 한선화, 유아기의 특수아동의 통합교육에 관한 연구, 단국 대학교 행정대학원 석사학위 논문, 1996, pp.54~ 56,
- 함철호, "장애아 보육사업 효과성 평가연구" 국립사회복지 연수원 연구 논문집, 1996
- 허진, "유치원에서의 장애아 통합교육에 관한 연구:장애 유아부모 및 교사를 중심으로 ", 석사학위 청구논문, 한양대학교 교육대학원, 1996.
- 한기정, 정신 지체아를 위한 조기교육의 이론과 실제, p.235, 1984.
- 홍순옥, "정신지체유아의 통합보육에 대한 부모의 식 비교연구", 대구 효성 카톨릭 대학교 대학원 석사학위 논문, 1996, p.4.

2. 국외 문헌

- Adrian, F. Ashman., Current themes in intergration: The exceptional child monograph number 13, Fred and Eleanor Schonell Special education Reserch Center. The university of Queensland., 1991.
- Bailey, D. B., & Wolery, M., Teaching infants and preschoolers with disabilities, New York :Merrill, 1992.
- Cole, P. G., & Chan, L. K. S., Methods Strategies for Special Education, New York: Prentice Hall, 1990.
- Elkind, D., " Active Clsroom and Children with Special needs effective and social demensions", In, S, Meisel (Ed), Special Education and Development, Baltimore: University Park, 1970.
- Esposito, B. G., & Peach, W. J., Changing Attitudes of Preschool Children toward Handicapped Persons, Exceptional children, 1983, pp. 202-210.
- Gicking, E. E., & Theobald, J. T., Mainstreaming affect or effect, Journal of special Educatioon, 1975, pp.317-328.
- Garrvar-Pinhas, A, & Schmelkin, L. P., Adminstrators and teachers toward mainstreaming, Paper Presented at the annual meeting of the Adortheastern Educational Research Association, Kerhonksen, N.Y., October, 1986.
- Gingreco, M. F., I've Counted Jan: Trasformational Experiiece of Teachers Educating Students with Disabilities, Exceptional Children, 1993, 59, pp.359-372.
- Guralnick, M. J. & Groom, J. M., "Dyadic per Interactions of Mildly Delayed and Nonhandicapped Preschool

- Children", American Journal of Mental Deficiency, 92, 1987.
- Horne, M. D., Attitudes toward handicapped students: Professional peer and parents reaction, Hillsdale, Newjersey: Lawrence Erbaun Associates Publisher, 1985.
- Larrivee, B., Effect of inservice training intensity on teacher's attitudes . Journal of Special education, 13, 1981, pp. 315-324.
- Lilly, M. S., "Training Based Model for special Education", Exceptional children, 1971.
- Lemer, J., Mardell- Czudnowski, C. & Goldenberg D., "Special Education for the Early childhood Years" Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1981.
- Lipsky, D. K., National Survey Education, New York National Center on Educational Restructring and Inclusion, 1995.
- Medley, D., "Teacher competence and teacher effectiveness : A review of Price product research, "In Beavers, A(Ed), Interaction of Four Preschool Handicapped children During Five Curricular Activity Formats, university of Marland college Park, 1977.
- Morgan, D., and York, M. E., Ideas for mainstreaming young children, NAYEC, young children, vol. 36. pp. 18-25, 1981.
- Odom, S. L. & McEvoy, M. A., A Mainstreaming at the preschool level: Potential barriers and task for the field, Topics in Early Childhood Special Education, 10, pp. 48-61, 1990.
- Odom, S. L. & McEvoy, M. A., Integration of young children with handicaps, In S.L., 1988.

Sailor, W., Anderson, Halvorsen, A., Filler, J., and Goetz, L.,
The Comprehensive Local School, Regular Education for
All Students with Disabilities, Baltimore: Paul H.
Brookes, 1989.

Synder, L., Apolloni, T. & Coole, T.P., " Integrated Settings at
the Early Childhood Level: The Role of Nonretarded
Peers", *Exceptional Children*, 46(4), 1977.

설 문 지

I. 기초 조사

안녕하십니까?

먼저 학교 현장에서 정상 유아, 장애유아들의 교육을 위해 애쓰시고 계시는 여러 선생님들의 노고에 깊은 경의를 표합니다.

본 설문지는 특수아와 정상아동의 통합교육 프로그램에 관한 원장, 원감, 특수교사, 일반교사의 인식을 파악하려는 목적으로 작성된 것입니다.

본 설문에 대한 선생님의 의견은 순수하게 연구에만 활용할 것을 약속드리면서 바쁘시더라도 우리나라 올바른 교육의 발전을 위해서 성의껏 응답하여 주시면 고맙겠습니다.

2003년 1월

한 성 대 학 교 행 정 대 학 원
유 아 교 육 전 공
이 현 숙 드 림

각 문항의 해당항목에 √를 해 주십시오. ___란이나 빈칸에는 해당내용을 구체적으로 기록하여 주십시오.

I-1. 재직학교 소재지

- (1) 대도시(특별시, 광역시) (2) 중·소 도시 (3) 군, 읍, 면

I-2. 교직 총 경력

일반 교육	특수 교육
<input type="checkbox"/> (1) 5년 이하 <input type="checkbox"/> (2) 6년~10년 <input type="checkbox"/> (3) 11년~19년 <input type="checkbox"/> (4) 20년 이상	<input type="checkbox"/> (1) 5년 이하 <input type="checkbox"/> (2) 6년 ~ 10년 <input type="checkbox"/> (3) 11년 이하 <input type="checkbox"/> (4) 20년 이상

I-3. 교사 인적 사항(해당 부분에 체크하여 주십시오)

- (1) 특수 교사 원장 () 주임교사() 전문교사()
 (2) 일반 교사 원장 () 원감 () 일반교사()

I-4. 장애유아의 통합을 위한 교수적 수정에 관한 연수 이수 유무

- (1) 있음 (2) 없음

* 교수적 수정 : 통합학급의 일상적인 수업에서 특수교육적 욕구가 있는 장애학생의 수업참여의 양과 질을 최적합한 수준으로 성취시키기 위해 교수환경, 교수·학습의 집단, 교수방법(교수활동, 교수전략, 교수자료 등), 교수내용 및 평가방법을 수정·보완하는 활동

1. 일반 교사와 특수 교사의 장애 유아에 대한 태도 설문지

항 목	① 전혀 그렇지 않다	② 별로 그렇지 않다	③ 보통이 다	④ 대체로 그렇다	⑤ 매우 그렇다
1. 장애유아를 가장 적절하게 교육 시킬 수 있는 공간은 정상아동과 격리된 특수교육기관에서만 이루어져야 한다.	<input type="checkbox"/>				
2. 장애아는 정상아에 비해 행동 면에 있어서 교사의 인내심을 요구 한다.	<input type="checkbox"/>				
3. 통합학급에서의 정상아동의 행동은 장애아에게 도전과 긍정적인 자극이 될 수 있다.	<input type="checkbox"/>				
4. 통합학급이라는 것은 단순히 정상아와 장애아를 합한다는 개념보다는 장애아를 이해하고 받아들이는데 의미를 둔다.	<input type="checkbox"/>				
5. 장애아와 함께 일반학급의 운영을 유지하는 것은 매우 힘든 일이다.	<input type="checkbox"/>				
6. 장애아동의 부적절한 행동이 정상아동에게 피해를 끼칠 우려가 있다.	<input type="checkbox"/>				
7. 장애아에게 격리수용하여 가르치는 것은 사회적 정서적 발달에 부정적인 영향을 준다.	<input type="checkbox"/>				
8. 장애아동의 모든 발달이 특수학급보다는 통합학급에 있을 경우 발달사항이 증가하기 쉽다.	<input type="checkbox"/>				
9. 대부분의 장애아가 정상 교실 안에서 무리한 행동을 보이지 않는다.	<input type="checkbox"/>				
10. 정상아와 장애아가 함께 하는 교실에서는 정상아가 일방적으로 피해를 본다고 생각한다.	<input type="checkbox"/>				
11. 장애아와 정상아가 함께 하는 것이 그들의 사회적 독립심을 제공할 수 있다.	<input type="checkbox"/>				
12. 통합학급은 장애아뿐 아니라 정상아에게도 유익함을 줄 수 있다.	<input type="checkbox"/>				
13. 장애아 진단하고 관찰 기록하는 것이 특수학급에서 보다는 정상학급에서 이루어지는 것이 바람직하다.	<input type="checkbox"/>				
14. 통합학급을 하는 것이 오히려 장애아에게 악영향을 줄 수 있다.	<input type="checkbox"/>				

2. 일반 교사와 특수 교사의 통합학급에 대한 견해

1. 특수 교육을 전공한 사람만이 장애 유아를 가르쳐야 한다.	예	아니오
2. 장애를 가진 유아는 점심을 따로 먹어야 한다.	예	아니오
3. 일반 학급에서는 정상유아의 교육을 더욱 강화해야 한다.	예	아니오
4. 장애를 가진 유아들은 분리된 특수학교에서 가르쳐야 한다.	예	아니오
5. 일반 교사는 장애 유아를 가르칠 수 없다.	예	아니오
6. 일반 유치원에서 장애를 가진 유아들이 수업하기에는 어렵다.	예	아니오
7. 장애유아와 같이 한 교실에서 수업 받는 것은 정상유아들에게는 부당하다.	예	아니오
8. 일반 교사는 장애 유아를 지도하면 안된다.	예	아니오
9. 일반유치원은 장애 유아에게 유의하지 않다.	예	아니오
10. 일반 유아교육기관에서는 장애 유아의 교육을 강화해야 한다.	예	아니오
11. 나는 장애 유아가 통합되지 않은 학급의 담임하기를 더 좋아한다.	예	아니오
12. 일반 교사들은 장애 유아의 발달을 도울 수 있다.	예	아니오
13. 장애 유아들은 사회적 상호작용을 쉽게 하지 못한다.	예	아니오
14. 장애 유아가 일반 교실에 통합되는 것은 교사들에게 부당한 것이다.	예	아니오

3. 정상유아와 장애유아의 통합학급을 위해 선행되어야 할
내용에 대한 설문지

항 목	① 전혀 그렇지 않다	② 별로 그렇지 않다	③ 보통이 다	④ 대체로 그렇다	⑤ 매우 그렇다
1. 통합을 위해서는 교육과정 수정이 중요하다	<input type="checkbox"/>				
2. 통합학급의 유아수가 감소되어야 한다.	<input type="checkbox"/>				
3. 통합교육에 대한 일반교사의 이해와 수용이 필요하다	<input type="checkbox"/>				
4. 특수학급 유아에 대한 일반학급 유아의 이해와 수용이 필요하다.	<input type="checkbox"/>				
5. 통합교육에 대한 일반 학급 학부모의 이해와 수용이 필요하다.	<input type="checkbox"/>				
6. 통합교육에 대한 원장의 이해가 필요하다.	<input type="checkbox"/>				
7. 일반학급 교사와 특수학급 교사간의 상호 이해와 협력이 필요하다.	<input type="checkbox"/>				
8. 보조교사에 의한 수업보조가 필요하다.	<input type="checkbox"/>				
9. 기관내의 시설·설비 확충 및 확보가 필요하다.	<input type="checkbox"/>				
10. 통합학급 교사의 담당업무를 줄여 주어야 한다.	<input type="checkbox"/>				

ABSTRACT

A study on Cognition of Special Education Teacher & Early Childhood Teacher to Childhood Integration

Lee, Hyunsook

Major in Educational Administration

Dept. of Educational Administration

Graduate School of Public

Administration

Hansung University

The purpose of this paper is to look into how childhood integration is performed in kindergartens and to find an efficient way of integration-education in Korea.

The subjects in this study were of 136 kindergarten teachers, 68 of special and 68 of general teachers, in Seoul. The author employed questionnaire composed of 3 areas used in 'Teacher opinions about Mainstream' developed by Madelin Tundidor (1999). The first two areas are about the attitude and the opinion difference and for handicapped children between special and general teachers. Third area is about conditions performed before childhood integration. The author conducted the univariate analysis of the data collected using SAS(Statistical Analysis System).

As a result, some findings from study are as following:

1) Special teachers recognize the handicapped children more affirmatively than general teachers.

2) The attitude of special teachers' cognition for managing childhood integration education is more positive than that of general teachers.

3) The conditions for effective childhood integration are, first of all, the understanding of school managers, and then 'the understanding of parents have general children.

Thinking collectively the questionnaire results, the author concluded that it is important to unify the special and general teachers even though special teacher managed mainly childhood integration now.

In conclusion, the common duty between special and general teacher is important. General and special teachers should cooperate for childhood integration as they decrease the difference of understanding and share the needs. Since the role of general and special teachers is not different for successful childhood integration, it is hardly expected to accomplish perfect childhood integration by only special teacher's effort.