

碩 士 學 位 論 文

障 碍 幼 兒 統 合 教 育 에 대 한
非 障 碍 幼 兒 父 母 의 認 識 研 究

2006年

漢 城 大 學 校 教 育 大 學 院

幼 兒 教 育 專 攻

徐 信 子

碩 士 學 位 論 文

指導教授 金 璟 培

障礙幼兒 統合教育에 대한
非障礙幼兒 父母의 認識 研究

A Study on the Understanding of
Normal Children's Parents about the Integrated
Education of Disabled Children

2006年 8月

漢城大學校 教育大學院

幼 兒 教 育 專 攻

徐 信 子

碩 士 學 位 論 文

指導教授 金 璟 培

障礙幼兒 統合教育에 대한
非障礙幼兒 父母의 認識 研究

A Study on the Understanding of
Normal Children's Parents about the Integrated
Education of Disabled Children

위 論文을 教育學 碩士學位 論文으로 提出함

2006年 8月

漢城大學校 教育大學院

幼 兒 教 育 專 攻

徐 信 子

徐信子의 教育學 碩士學位 論文을 認定함

2006年 8月

審査 委員長 (印)

審査 委 員 (印)

審査 委 員 (印)

目 次

I. 緒論	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구의 목적 및 문제	4
3. 연구의 내용	5
4. 연구의 제한점	5
II. 理論的 背景	6
1. 통합교육의 배경	6
2. 통합교육의 개념	10
3. 통합교육의 효과	13
4. 바람직한 통합교육	22
5. 통합교육에 대한 부모의 태도	32
6. 선행연구 고찰	33
III. 研究方法	38
1. 연구 대상	38
2. 연구 도구	39
3. 연구 절차	40
4. 자료 처리	41

IV. 結果分析 및 解釋	42
1. 통합교육에 대한 일반적 인식	42
2. 통합교육이 비장애유아에게 미치는 영향	70
3. 통합교육이 장애유아에게 미치는 영향	76
V. 要約 및 結論	83
1. 요약	83
2. 결론 및 제언	87
參考文獻	91
附錄	101
ABSTRACT	109

表 目 次

<표 1> 학부모의 배경 변인별 분포	38
<표 2> 설문지의 구성 및 문항	39
<표 3> 장애유아에 대한 경험여부	42
<표 4> 통합교육에 대한 관심	44
<표 5> 통합교육의 필요성	46
<표 6> 통합교육의 이념	48
<표 7> 통합교육 실시 시 의견	50
<표 8> 통합교육을 찬성하는 이유	52
<표 9> 통합교육을 반대하는 이유	54
<표 10> 통합교육의 형태	56
<표 11> 통합교육이 가능한 장애정도	58
<표 12> 통합교육 실시 시 어려운 점	60
<표 13> 통합교육 실시 시 고려할 점	62
<표 14> 통합교육에 대한 학부모 교육의 필요성	64
<표 15> 통합교육 실행의 주도자	66

<표 16> 통합교육을 위해 일반 유아교육기관 교사가 갖추어야 할 사항	68
<표 17> 통합교육이 비장애유아에게 미치는 긍정적인 영향	70
<표 18> 통합교육이 비장애유아에게 미치는 부정적인 영향	72
<표 19> 통합교육을 통해 장애유아에 대해서 비장애유아가 갖는 태도	74
<표 20> 통합교육이 장애유아에게 미치는 긍정적인 영향	76
<표 21> 통합교육이 장애유아에게 미치는 부정적인 영향	78
<표 22> 통합교육이 장애유아에게 주는 효과	80

I . 緒論

1. 연구의 필요성

인간은 태어나면서부터 행복하게 살 권리가 있으며 우리가 사는 사회에는 다양한 가치관과 삶의 모습이 있다. 이러한 가치관과 삶의 모습에 대한 선택은 인간 스스로 선택할 수도 있고 선택하지 않아도 되는 것들이 있다. 그러나 인간의 의지와는 상관없이 선택된 것 중 하나가 바로 장애인 것이다. 장애는 선천적인 것과 후천적인 것으로 나누어 볼 수 있는데 이 모두 우리 사회가 공동으로 안고 가야 하는 아주 중요한 일이다. 이는 장애가 특정 개인 뿐 만 아니라 어느 누구에게나 해당될 수 있다는 사실이기 때문이다.

과거에는 장애를 가진 사람은 가정에 주로 머무르거나 사회적 활동을 할 수 없었으나 시대의 변화에 따라 다양한 사회참여와 교육을 받게 되었다. 그러므로 장애유아의 취원율도 증가되고 있으며 이에 따라 유아교육 프로그램에 대한 장애유아부모의 요구와 사회적 요구가 증대되고 유아교육기관에서 장애유아와 비장애유아가 같이 생활하는 통합교육의 필요성과 방법에 대해 다각도로 연구되고 있다.

통합교육이라 함은 특수교육진흥법 제2조 제6호에 의하면 특수교육대상자의 정상적인 사회적응능력의 발달을 위하여 일반학교에서 특수교육대상자를 교육하거나, 특수교육기관의 재학생을 일반학교의 교육과정에 일시적으로 참여시켜 교육하는 것이라고 한다.

1994년에 개정된 특수교육 진흥법 시행령은 초등학교와 중학교 과정의 특수교육을 의무교육으로 하고 유치원 및 고등학교 과정의

교육을 무상으로 실시하도록 규정하고 있다. 그리고 특수교육 대상자는 누구나 초, 중학교에 입학이 허용되며 교육방법도 각자의 능력에 맞는 개별화 교육을 받을 수 있게 법적으로 보장하였다. 또한 1996년에 발표된 장애아 보육 활성화 방안에 의하면 어린이집을 통해 장애 영·유아 보육을 위한 지원이 확대되었고 이를 통해서 어린이집에서도 장애유아와 비장애유아의 통합교육이 이루어지게 되었다. 이와 같은 변화는 우리나라에서도 통합교육에 대한 제도적 뒷받침이 이루어지고 있음을 알 수 있다.

장애아동 교육의 궁극적인 목적이 독립적인 삶의 성취를 들 수 있을 것이다. 독립적으로 생활한다는 것은 정상적인 환경에서 성공적으로 행동하고 적응하는 것을 의미한다. 통합교육을 통하여 비장애유아가 장애유아의 장애를 하나의 개성으로 받아들이고 장애유아의 장애를 긍정적으로 수용하고 같이 생활하며 그 안에서 도움을 줄 수 있는 부분에서는 도움을 줄 수 있으며 장애유아 역시 항상 도움만 받는 것이 아니라 자신도 적극적으로 모든 활동 등에 같이 참여함으로 건전한 자아상 확립과 잠재적 능력을 개발할 수 있는 장점이 있다.

조기 통합교육이 장애유아에게 미치는 교육적인 영향을 분석한 보고(이소현, 2003)에 의하면, 장애유아는 다양하고 효과적인 관찰 학습의 기회를 통해서 인지 및 언어발달이 촉진되고 가장 중요한 혜택은 사회적 발달의 촉진이라고 했으며 또 사회 윤리적 측면에서도 유아기 통합교육은 장애인에 대한 사회의 태도를 긍정적으로 변화시킬 수 있다고 하였다. 그러나 유아기 통합교육의 효과를 극대화시키기 위해서는 단순히 장애유아들을 일반 유아들과 한 장소에서 교육한다고 해서 이루어지는 것은 아니다. 장애유아가 비장애유아에게 수용되고 사회적 상호작용이 발생하도록 도와주어야만 실질

적인 통합이 이루어진다고 볼 수 있다.

교육인적자원부의 통합유치원 현황에 따르면 2003년 4월 현재 190개 유치원이 편성되었고, 학급수는 262, 학생수는 355명의 원아들을 배치하고 있다. 2004년에는 999명, 2005년에는 1,394명으로 장애유아 통합은 점차 확대되어가고 있다. 또한 여성가족부의 장애아 통합시설 현황에 따르면 2004년 6월 현재는 전국 213개소 1,540명의 장애유아가 재원하고 있으며 2005년 6월 현재는 전국 582개소 2,253명의 장애유아가 재원하고 있다. 이것으로 볼 때 일반유치원과 어린이집에서의 장애유아 통합은 지속적으로 확대되고 신장되고 있음을 알 수 있다.

최근에 특수교육은 아동중심의 교육에서 가족중심의 교육으로 강조되고 있다. 이는 대부분의 장애유아 학부모들의 의식과 장애유아 가족의 가치관, 그리고 분위기에 따라 장애유아의 행동에서도 다른 양상을 보이기 때문에 유아특수교육에 있어서 가족참여가 필요하고 또 가족참여가 효율적으로 이루어져야만 가족중심의 유아특수교육이 효과적으로 되는 것이다.

그러나 아직은 유아교육기관 교육이 의무교육이 아니고 비장애유아 부모가 자녀를 어느 유아교육기관에 취원시킬 것인지를 선택하는 것은 부모이기 때문에 비장애아부모는 장애유아 통합교육의 확대에 중요한 영향을 끼치게 된다. 이는 부모의 선택에 의해 좌우되는 유아교육기관에서의 통합교육은 초등학교에 비해 다소 어려움이 있다는 말과도 통한다. Odom과 McEvoy(1990)는 유아교육과 유아특수교육 간의 철학적 · 이론적 차이, 교수요원의 준비, 통합교육의 성공적인 실시를 위한 교직원의 태도, 감시 장치, 관련서비스 제공의 어려움과 같은 장애 요소 외에도 이를 지지, 선택하게 될 부모의 태도 역시 그것이 부정적일 때는 통합교육의 실시에 큰 장

애가 된다고 하였다. 조기교육열이 높은 우리나라의 경우에 일반 유아교육기관에서 재정의 근원이 되는 비장애유아 부모의 통합교육에 대한 관심과 지지가 없다면 통합교육의 확대는 기대할 수 없을 것이다.

따라서 본 연구에서는 장애유아 통합교육의 중요한 교육적 환경요인인 비장애유아 부모들을 대상으로 장애유아 통합에 대한 인식을 조사하고자 한다. 그리고 통합교육에 대한 바람직한 방향을 모색하여 보다 나은 통합교육의 내용을 결정하는데 도움을 얻고자 한다. 또한 이를 토대로 성공적인 통합교육 활성화의 방안을 모색하기 위한 기초자료를 구명하는 데 연구의 필요성을 둔다.

2. 연구의 목적 및 문제

본 연구에서는 장애유아 통합교육에 대한 비장애유아 부모의 배경변인(자녀교육기관, 거주 지역, 통합교육 경험여부, 연령, 학력, 직업여부)에 따른 인식을 알아보고 보다 나은 통합교육의 개선점을 모색하는 데 연구의 목적이 있으며 연구의 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학부모의 배경변인에 따라 통합교육에 대한 인식의 차이가 있는가?

둘째, 학부모의 배경변인에 따라 통합교육이 비장애유아에게 미치는 영향에 대한 인식의 차이가 있는가?

셋째, 학부모의 배경변인에 따라 통합교육이 장애유아에게 미치는 영향에 대한 인식의 차이가 있는가?

3. 연구의 내용

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구의 내용은 다음과 같다.

첫째, 통합교육의 배경, 개념 및 효과, 바람직한 통합교육, 통합교육에 대한 부모의 태도 등에 대한 문헌 연구 및 선행 연구를 고찰한다.

둘째, 학부모의 배경변인에 따라 통합교육에 대한 일반적인 견해에 대한 인식을 알아본다.

셋째, 학부모의 배경변인에 따라 통합교육에 대해서 비장애유아에게 미치는 영향에 대한 인식을 알아본다.

넷째, 학부모의 배경변인에 따라 통합교육이 장애유아에게 미치는 영향에 대한 인식을 알아본다.

4. 연구의 제한점

본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 서울·경기도·충청도·경상도·전라도·제주도에 있는 유아교육기관의 학부모를 연구 대상으로 하였다.

둘째, 본 연구에서는 유아기 자녀를 둔 비장애유아 부모를 대상으로 하였다.

셋째, 설문지에서 연구대상을 학부모로 한 이유는 사회변화 흐름에 따른 가족 형태의 변화로 인해 어머니·아버지로 제한되었던 주 양육자의 범위가 포괄적 인적 자원으로 확대되어 감으로 인해 본 연구에서는 대상의 범위를 학부모로 진술하였다.

Ⅱ. 理論的 背景

1. 통합교육의 배경

세계적으로 장애유아 통합교육은 20세기 초에 의무교육의 실시와 함께 장애유아의 복지 그리고 그들의 권리와 요구에 대한 사회적 관심이 증가 하였다. 그리고 사회적 가치관 변화에 따른 가족구조의 변화에 따라 교육에도 변화가 생겨나기 시작하였으며 장애아동을 위한 특수학교 및 특수학급이 많이 만들어지게 되었다.

장애유아 통합교육의 기원은 일반 유아를 위한 유아교육과 함께 학령기 장애 학생을 위한 특수교육, 그리고 헤드 스타트와 같은 보상교육을 통해서 형성되었다고 할 수 있다. 미국에서 1964년 제정된 경제 기회 균등법(Economic Opportunity Act)은 특별한 도움이 필요로 하는 유아들에게 최초로 공교육을 실시할 수 있도록 지원하였다. 이 법은 그 당시 국가적인 관심사로 등장한 빈곤의 악순환이 조기교육을 통해서 가장 잘 극복될 수 있다는 이론적인 가정을 배경으로 하고 있으며, 1965년부터 저소득층 유아들에게 헤드스타트 프로그램을 제공하게 되었다. 그 이후 헤드스타트 프로그램은 1972년 경제기회균등법의 개정으로 장애유아들을 10%이상 포함하게 되었으며 1990년 헤드스타트 확장 및 질적 향상을 위한 법률(Head Start Expansion and Quality Improvement Act)로 재정적인 지원을 대폭 증가시켰다.

1968년 PL 90-538인 장애아 조기교육지원법률(Handicapped Children's Early Education Assistance Act)이 통과되어 장애아 조기교육 프로그램(Handicapped Children's Early Education

Program: HCEEP)이라는 모델 실험 프로그램이 전국적으로 시작되었다.

1969년에 24개의 모델 프로그램을 지원한 이 법률은 그 이후 600여 개의 프로그램으로 그 지원이 확장되었으며 장애유아와 그 가족들을 위한 다양한 선택적인 모델 프로그램들을 개발하고 그 실행가능성을 입증함으로써 성공적이었다는 평가를 받고 있다. 이 프로그램은 1990년 공법 101-476(장애인 교육법, IDEA)에 의해서 장애유아를 위한 조기교육프로그램(Early Education for Handicapped Children Program)으로 그 명칭이 변경되었다.

PL 94-142 전 장애아교육법을 살펴보면 1975년 통과된 장애인 교육법(Individuals with Disabilities Education ACT: IDEA)은 제정당시 전 장애아 교육법(Education for Handicapped Children Act)이라는 명칭으로 제정되어 사용되었으며 1990년 개정 시 장애인 교육법으로 그 명칭이 변경되었다. 이 법은 장애유아와 그 가족들을 위한 권리헌장(Bill of Rights)으로 불릴 정도로 특수교육과 관련된 가장 대표적인 법률로 알려지고 있다. 장애인 교육법은 장애유아들에 대한 조기교육의 중요성을 인식하여 법의 적용대상자를 3세부터 21세까지로 규정하였으나, 1986년의 개정 이전까지는 3세에서 5세까지 장애 유아들의 교육을 의무화하지 않았기 때문에 이들을 위한 교육의 실질적인 실행은 각 주의 법에 의거하도록 하였다. 그러나 장애인 교육법은 취학 전 장애유아들을 위해서 소규모지만 재정적인 지원을 확보하였고 많은 주들이 재정적인 지원규모가 작았음에도 불구하고 장애 유아교육의 의무화를 위해서 기꺼이 법률을 제정하기 시작하였다.

PL 94-142는 1986년 PL 99-457의 개정 법률을 통하여 지금까지의 모든 법적 권리를 3-5세 장애 유아들에게도 동일하게 적용하게

되었다. 또한 만 3세 미만의 장애 영아들과 그 가족들을 위한 프로그램 시작하도록 그 틀을 제공해 주었다.

1990년에는 PL 101-476에 의해서 1975년에 통과될 때 사용했던 전 장애아 교육법(Education for Handicapped Children Act)이라는 명칭을 현재 사용하고 있는 장애인교육법(Individuals with Disabilities Education Act: IDEA)으로 개정하였다. 이것은 장애인에 대한 관점에 있어서 장애를 강조하기보다는 하나의 특성으로 보는 최근의 동향을 반영한 것이다.

장애인 교육법은 1991년 PL 102-119의 개정 법률에 의해서 유아 특수교육관련조항들을 더욱 강화하였다. 예를 들어서 3-5세 장애 유아의 적격성을 판정할 때 발달지체라는 비범주적 장애표찰을 사용할 수 있게 하였으며 특히, 장애영아를 위한 조기 개입서비스는 전형적인 발달을 보이는 비장애영아와 함께 하는 자연스러운 생활에서 그것은 제공되어야 하고 유아기로의 순조로운 전이를 위해서 정책과 절차를 마련하도록 규정하고 있다.

1977년에 장애인 교육법(IDEA)을 재위임한 PL 105-17은 비범주적 표찰의 중요성을 인식하여 영유아에게 적용하던 발달지체의 개념을 초등학교 저학년인 9세까지로 확장해서 사용할 수 있게 하였다. 또한 부모의 참여를 확장하고 부모와 전문가간의 의견이 일치되지 않을 경우 자격 있고 공정한 중재자에 의해서 주재를 받을 수 있도록 절차를 규정하였으며 문제행동에 대한 기능평가를 강조하는 등 여러 가지 측면에서 그 내용과 구조를 수정하고 보충하여 장애 학생들이 좀 더 질적인 교육프로그램의 혜택을 받을 수 있도록 하였다(이소현, 2003).

우리나라에서는 Hall(1894)이 평양에서 맹교육을 시작하여서 통합교육을 시도한 바 있고, 평양여자 맹학교는 정진소학교(1896년도

설립)에 두 명의 맹여아를 입학시켜 일반아동과 같이 교육을 받게 했다. 이는 오늘날 선진국에서 볼 수 있는 통합교육의 형태를 위한 특수학급 방식으로써 매우 진보적인 교육이었음을 알 수 있다(구본권, 1999).

우리나라에서는 1949년에 교육법이 제정되면서 각 도에 특수학교 및 특수학급이 설치되는 법적조치가 마련되었다. 특수교육에 있어서 통합교육의 역사는 1971년 대구 칠성초등학교에 특수학급 설치를 하게 되면서 그 후에 특수학급의 증설이 가속화되었다. 이때부터 특수학교 교육시대에서 특수학급 교육의 시대로 접어드는 전환기라고 할 수 있다(김승국, 1994).

우리나라에서는 특수교육진흥법 2차 개정(1987. 10. 24)때까지는 특수교육 방법을 분리교육 및 부분통합교육으로 하였으나, 3차 개정(1994. 1. 7)에 통합교육을 규정함으로써 정부가 장애학생을 일반교육 환경에서 교육하려는 의지를 표명하고 정책적으로 접근하게 된 중요한 계기가 되었고, 이는 우리 특수교육이 분리교육을 통한 교육기회 확대 차원을 떠나 학습자 개인의 교육적 요구를 적절히 보상해 주기 위한 특수교육의 질적 향상을 추구하게 된 중요한 전환점이 되었다(정대영, 1996). 또한 1996년에 발표된 장애아 보육 활성화 방안으로 어린이집을 통한 장애 영·유아 보육을 위한 지원이 확대되었으며, 이로 인해 어린이집에서도 통합교육이 이루어지게 되었다.

2005년 8월 현재 일반유치원에 배치된 특수교육 대상자의 무상교육비 지원 실적은 공립유치원 320명, 사립유치원 1,232명으로 총 1,552명이 무상교육비를 지원받고 있다(교육인적자원부, 2005).

한편 Siperstein 과 Chatillon(1982)은 통합의 질이 시간적 통합, 교육내용의 통합, 사회적 통합의 달성 정도에 따라 좌우된다고 하

였다. 그러나 우리나라의 현실은 통합교육을 전면적으로 실시하기에는 어려움이 있다. 이는 통합교육을 실시하기에는 학급당 유아의 수가 많고, 일반 유아교육기관 교사의 장애유아에 대한 이해나 자질 그리고 비장애유아의 학부모의 인식이 선진국과는 많이 다르다는 점이다.

그러므로 우리나라도 질적으로 우수한 통합교육을 하기 위해서는 여러 가지 정책과 교육 현장의 조건들을 갖추고, 학부모의 인식도 향상 시킬 수 있는 지원들이 더욱 필요하다고 볼 수 있다.

2. 통합교육의 개념

장애유아 통합교육의 개념에 관하여는 학자들마다 여러 가지 견해가 있으나 일반적으로 통합교육이란 일반유아교육기관에서 장애유아와 비장애유아가 함께 생활하고 교육하는 것을 말한다.

통합교육은 용어 사용이 다소 혼란스러운 점이 있는데, 영어로는 통합교육으로 번역되는 단어가 mainstreaming, integration, inclusion 등이 있고 이 용어 간에는 차이점이 다소 있다. Bricker (1995)에 의하면, 우리나라에서 많이 사용하는 mainstreaming이라는 통합교육은 특수교육기관에서 교육받는 장애아를 일반 취학전 교육기관에 재입학시키는 개념이며, 장애유아와 비장애유아의 사회적 분리를 통합하는 차원에서 통합교육의 의미는 integration에 해당된다. 이 개념을 넘어 장애아의 일반교육 수혜의 권리를 강조하는 통합교육이 inclusion인 데 최근에는 연구자와 교사들이 통합교육에 이 용어를 많이 사용하는 경향으로 바뀌어졌다고 한다.

Kauffman(1975)은 통합교육은 장애유아를 일반학급에서 시간적

통합뿐만 아니라 교수 활동적 통합, 사회적 통합을 의미한다고 정의하였다. 시간적 통합(temporal integration)은 일정시간 동안 장애가 없는 비장애유아와 함께 동일한 교육환경에 배치하는 것을 의미하며, 교수 활동적 통합(instructional integration)이란 일반교육 환경의 교수활동에 참여하는 것을 의미한다. 사회적 통합(social integration)은 통합되는 학급의 교사와 또래들로부터 학급의 구성원으로 수용되는 것을 의미한다(전경원, 2002). 진정한 의미의 통합이 이루어지기 위해서는 이 세 가지 형태의 통합이 모두 이루어짐으로써 장애아동이 일반교육 환경에 배치되어 모든 교수활동에 동등하게 참여하고, 교사나 또래들로부터 학급의 구성원으로 인정받을 수 있어야 한다(이소현 외, 2001).

통합(Inclusion)교육의 개념은 정상화(normalization), 주류화(mainstreaming), 최소제한환경(Least Restrictive Environment)이라는 세 가지 이념을 포함하면서 의미를 보다 확장시켰다고 할 수 있다(김광웅, 2001).

정상화란 장애인들도 그들의 생활이 제한되거나 분리되어서는 안되며 정상인들과 동등한 사회구성원으로 존중되어야 한다는 사회적 가치를 강조하여 표현한 개념으로, Wolfensberger(1972)는 모든 사회구성원들이 문화적으로 바람직한 행동과 성격적 특징을 형성하거나 유지하게 하기 위하여 문화규범 내에서 가능한 방법들을 이용하는 것이라고 정의하였다(하영숙, 2002).

이현정(1997)은 정상화의 원리를 차이보다는 공통성을 강조하며 될 수 있는 한 장애유아에 대한 지원은 문화적으로 정상적인 환경과 분위기 속에서 이행되어야 한다고 했다. 그러므로 정상화의 원리는 하나의 시대정신이며 지역사회에서 통합을 함으로써 아동을 격리된 환경에서 물리적으로 옮겨 지역사회 프로그램에 배치하는

것 이상의 의미를 내포하는 단면적 과정이다. 장애유아가 지역사회 환경에서 생활을 잘 할 수 있으려면, 다양한 활동에 가능한 한 독립적으로 참여하는 데 필요한 기술을 가르쳐야 하며 장애유아 뿐만 아니라 비장애유아와 일반인들도 통합된 환경에서 사회적으로 상호 작용 하는데 필요한 기술과 경험을 획득해야만 한다고 하였다. 따라서 장애유아의 정상화는 비장애유아와 동일한 환경을 제공받는 것으로, 정상화된 환경이란 학교에서는 통합교육이며 지역사회에서는 탈수용화를 말한다(권영자, 2004).

주류화는 교육에 있어 장애유아와 일반유아들을 같은 또래, 같은 건물, 같은 학급에 함께 배치되는 것을 의미한다. 그러나 일반유아를 위한 환경에 장애유아를 배치하는 것만을 의미하지는 않았으며 (Odom & McEvoy, 1988), 아동들에게 제공되어 질 환경은 장애유아와 비장애유아 어느 한쪽으로 치우치지 않고 모두에게 평등하게 제공되어지는 것을 의미한다.

Kauffman(1975)은 장애유아들이 개별화된 교육계획과 프로그램에 기초를 두고 정상적인 또래들과 적절한 시간적, 사회적인 상호 작용을 하도록 조치하는 것을 의미한다고 주장하였다(하영숙, 2002). Guralnick(1976)은 장애유아들이 지역사회 환경에서 적절히 생활하려면, 교육기관에서 장애유아와 일반유아가 매일 상호작용할 수 있도록 해야 한다고 하였다.

최소제한환경은 미국장애인교육법(IDEA)에 명시된 법률적 용어로 특수교육이 요구되는 유아에게 제공되는 환경이 제한되거나 빈약해서는 안되며, 제한이 불가피한 경우라도 환경의 제한을 최소화해야 하며, 일반유아와 함께 교육을 받아야 하고, 일반유아와 분리된 환경에서 교육을 받더라도 환경의 제한을 최소화해야 한다(김광웅, 1990).

1994년에 개정된 특수교육진흥법에서는 통합교육이라 함은 특수 교육대상자의 정상적인 사회적응능력의 발달을 위하여 일반학교에서 특수교육대상자를 교육하거나, 특수교육기관의 재학생을 일반학교의 교육과정에 일시적으로 참여시켜 교육하는 것을 말한다(특수교육진흥법 제2조 제6호)고 정의하였는데 이것으로써 우리나라 통합교육의 기반을 확충했다고 볼 수 있다.

그러므로 통합교육은 정상화, 주류화, 최소제한환경의 원리에 입각해서 일반 유아교육기관에서 장애유아와 비장애유아의 상호작용을 촉진시키며, 또한 장애유아가 지역사회 문화적 기반위에서 사회인으로서 잘 살아갈 수 있도록 돕는 것이라고 말할 수 있다.

3. 통합교육의 효과

통합교육은 장애유아 뿐만 아니라 비장애유아와 장애유아부모와 비장애유아 부모에게도 영향을 미친다. 그러므로 통합교육은 정상화 원리에 입각한 실천적 교육 운동이라고 볼 수 있다. 많은 연구자들의 보고에 의하면 여러 연구들은 장애유아의 통합교육은 장애 유아와 비장애유아 모두에게 부정적인 면도 있지만, 대체로 긍정적인 효과가 있다고 한다.

1) 장애유아에게 미치는 영향

장애유아 통합교육은 장애유아들이 비장애유아를 통해서 적합한 사회적 행동을 모방하고 관찰할 수 있는 기회를 제공한다. Odom과 McEvoy(1990)는 장애유아가 비장애유아와 함께 교육받음으로써 나이에 적절한 행동을 관찰하게 되고 비장애유아와의 상호작용을

통하여 의사소통과 사회성을 발달시킬 수 있는 것은 비장애유아와의 통합을 통해서 얻을 수 있는 혜택이라고 하였다.

통합교육이 장애유아에게 미치는 긍정적인 영향으로는 비장애유아와의 정상적인 교류를 통해 고립감, 거부감, 이질감이 해소되며, 상호관심과 지원을 통하며 소속감과 수용감을 증진시킨다는 점을 꼽을 수 있으며, 또래집단에서의 다양한 인간관계의 경험이 장애유아의 자발성을 증진시켜주며, 자아존중감을 길러준다. 또 비장애유아들이 장애유아들에게 적절하고 적극적인 반응을 해줌으로써 장애유아들의 인지발달을 증진시켜준다(김광웅, 1999).

김용주(1988)는 통합교육을 하였을 때 장애유아들이 얻을 수 있는 효과로 첫째, 같은 장애아동들의 집단 속에서 얻기 힘든 또래집단이 갖는 학습효과, 즉 관찰학습, 학습에 대한 동기유발, 다른 아동들과의 자유로운 교제, 경험, 자신의 장애에 대한 귀환반응(feedback)을 체험하며 둘째, 어머니와 밀착된 관계에서 벗어나 자발적인 활동과 자기 자신의 존재감을 인식할 기회를 갖게 되며 셋째, 장애유아에게 밝혀지지 않았던 잠재되어 있는 능력들이 예상외로 발견될 수 있는 기회가 되며 이를 통해서 자기 신뢰감을 습득할 수 있다고 하였다.

Guralnick 과 Groom(1987)은 장애유아들은 일반또래유아와 통합되어 있을 때 일반또래유아의 긍정적인 행동을 모방하게 된다고 하였으며, 비장애유아들이 장애유아와 상호작용의 기회를 갖게 되면 장애유아에 대한 태도나 인식에 긍정적인 변화를 가져오게 되어 그 결과로 장애유아와 비장애유아의 사회적 상호작용이 증가되고 장애유아의 바람직하지 못한 행동이 감소되며(Synder, Apoiioni & Cooke, 1997), 자유놀이 시간에 교사-주도의 행동이 줄어들고 또래-주도의 놀이 행동이 증가한 것으로 나타났다(Field, Roseman,

DeStefano & Koewler, 1982). 또한 통합교육을 통한 비장애유아와의 상호작용은 장애유아 또래에 맞는 말을 접할 수 있는 기회를 제공하고 나이에 적절한 행동을 관찰할 수 있는 기회와 놀이를 할 친구들을 가질 수 있다는 것이다.

허진(1996)에 의하면 통합교육은 장애유아가 또래로부터 자연스러운 학습의 효과를 기대할 수 있게 할 뿐 아니라, 이사회회의 한 구성원으로서 일반인들과 접촉할 수 있는 기회를 가짐으로써 올바른 사회성을 기를 수 있고 장애유아의 일반 사회와의 분리로 인한 2차적 장애를 예방할 수 있다고 하였다. 그리고 통합교육을 통해 분리된 환경에서는 장애유아가 숙달할 수 없는 사회적 기술을 비장애유아와의 상호작용과 적절한 행동 모방을 통해 배울 수 있게 됨으로써 성인이 되었을 때 지역사회에 더 잘 적응하고 성공할 수 있다고 한다.

통합교육이 장애유아에게 미칠 수 있는 부정적인 측면을 살펴보면, 비장애유아의 편견, 무시 따돌림으로 열등감을 느끼거나 통합환경 내에 방치될 수 있고, 아동 개개인에게 적합한 특별한 서비스를 받지 못할 수 있으며, 통합된 환경에 배치된 장애유아들은 모든 면에서 능숙하고 독립적인 비장애유아 사이에서 고립될 수 있을 것이라는 문제점들이 지적되고 있다(Peterson, 1977).

그러나 통합교육이 장애유아에게 미치는 교육적 영향에 관해서 연구한 여러 논문들을 종합 분석한 보고들에 의하면 통합교육을 받은 장애유아는 발달적 성취가 적더라도 분리교육에서 얻는 성과와 같거나 그 이상인 것으로 나타났다고 보고하였다(Odom & McEvoy, 1988; 이소현, 1995).

이와 같이 통합교육은 놀이 중심인 유아시기에 장애유아에게 인지적, 언어적 발달과 사회적 발달과 더불어 독립심을 향상시키고

자존감을 높이는 교육방법이라고 볼 수 있다.

2) 비장애유아에게 미치는 영향

유아교육기관에서 통합교육을 실시할 때 흔히 부딪히게 되는 문제 중의 하나는 장애유아와 함께 생활하면 비장애유아에게 부정적인 영향이 미치지 않을까 하는 생각이다. 통합교육기관에 자녀를 보내는 비장애유아 부모나 통합교육기관 운영자, 이들을 교실에서 직접 교육하는 교사 역시 이와 같은 염려에서 자유로울 수 없을 것이다.

이러한 우려를 해결하기 위해 많은 연구들이 실시되었으며, 이 연구들을 종합 분석한 보고에 의하면 통합교육을 함으로써 비장애유아는 부정적인 영향을 받는 것은 아니며, 오히려 교육과정과 교수방법에 대한 신중한 배려로 인하여 발달적, 행동적, 태도적 측면에서 긍정적인 영향을 받는 것으로 나타났다(Bailey & Woley, 1992; Odom, Deklyn & Jenkins, 1984; Odom & McEvoy, 1988; 이소현 외 2001).

통합교육을 실시했을 때 비장애유아에게 미치는 효과에 대해 김용주(1988)는 첫째 비장애유아는 장애유아와의 통합 환경 속에서 장애 아동들에 대해서 상호협력자·모델·반영자의 역할을 하게 되므로 해서 상대방을 돕는 마음·양보심·배려하는 마음·기다릴 줄 아는 마음·함께 느껴보기 등과 같은 사회적 행동들을 보다 다양하게 익히게 되며, 둘째 자신의 지식을 장애유아에게 가르쳐주므로 해서 자신의 지식을 보다 확실하게 다듬는 기회를 갖게 되고, 셋째 장애유아에 대해서 성인들로부터 얻은 부정적인 이해와 인식을 직접 체험하면서 자연스럽게 이를 개선하는 기회를 갖게 되므로 장애의 특성과는 무관하게 성인들의 기대나 인식 이상으로 그룹 활동이

잘 이루어진다고 하였다.

장애유아와의 실제적인 경험은 비장애유아가 장애유아의 생각과 느낌을 이해하고 받아들여 정서적, 사회적 조망능력이 발달하게 된다고 하였으며(김광웅, 1990), 비장애유아는 통합된 교실에서 장애아동과 함께 어울리고, 나눠주고, 도와주려고 특별한 노력을 하며(Blacher-Dixon, Leonard & Turnbull, 1981), 교실에서 비장애유아의 사회적 행동, 언어, 행동 등은 장애유아에게 적합한 모델을 제공한다고 한다(Sainato & Lyon, 1989).

또한 장애유아와 함께 통합교육을 받은 비장애유아들은 통합되지 않은 비교집단에 비해서 그 발달적 성취가 수개월 앞서거나, 성숙효과로 예상할 수 있는 발달적 성취보다 더 높은 비율의 성취를 보인 것으로 나타났다(Bricker & Sheehan, 1981; Hoyson, Jamieson & Strain, 1984; Ispa & Matz, 1978; Cooke et al, 1981; 이소현, 2003).

통합교육의 성공적인 실시를 위해서는 무엇보다 비장애유아들이 장애유아를 긍정적으로 인식하게 하는 것이 필요한 데 비장애유아들이 장애유아에 대해서 편견과 거부적인 태도를 갖는 데는 언어·적응행동·사회적 행동·대인관계·인지 지능 등이 미숙하기 때문에 나타나므로(김광웅, 1990), 장애유아에 대해 긍정적인 태도를 갖도록 하기 위해서는 비장애유아들로 하여금 인간은 여러 측면에서 개인차가 있다는 것을 이해시키고 수용하도록 해야 한다(이정주, 2003).

그러므로 통합 환경에서 비장애유아에게 장애유아를 잘 이해할 수 있도록 장애에 대한 개념, 장애의 원인, 장애유아의 의견을 듣고 수용하는 방법, 장애유아를 도울 수 있는 구체적인 방법, 통합교육을 통해 비장애유아에게 미치는 영향 등을 알게 하며 또한 장애유

아와 함께 생활할 수 있는 다양한 기회를 제공하여야 한다.

3) 부모에게 미치는 영향

통합교육에 대한 부모들의 태도는 다양하게 보고되었는데, 통합교육이 실시되기 시작한 초창기에는 장애유아의 부모들이 자녀를 통합 환경에 배치함으로써 정상적인 발달을 보이는 비장애유아와 자신의 자녀들을 비교하게 되고, 자녀의 장애와 관련된 사회적 낙인을 날마다 상기하게 되며 특히 비장애유아의 부모들과는 공통적인 관심대를 형성할 수 없다는 느낌을 받게 되는 등의 부정적인 영향에 대한 우려가 제시되었다(Tyrnbull & Blacher-Dixon, 1980)

그러나 통합교육이 보편화되기 시작하면서 이러한 우려와 부정적인 태도보다는 적절한 교육적 욕구의 충족에 더욱 큰 관심을 보이기 시작하였다. 다시 말해서 부모들이 통합교육에 대해서 얼마나 다양한 태도를 보이는 가와는 관계없이 모든 부모들의 주요 관심은 자기의 자녀들에게 필요한 적절한 서비스가 제대로 실시되고 있는지 프로그램의 질적인 운영에 집중되고 있다는 것이다(McLean & Hanline, 1990).

장애유아 부모들은 통합교육이 장애유아들의 사회성과 정서를 발달시키고 지역사회에 적응하는 경험을 증가시킬 것이라고 생각하는 것으로 나타났으며, 통합된 환경이 자신의 자녀들에게 교육적으로 효과적이며, 장애유아와 비장애유아 사이에 우호적인 기대감을 증진시킨다고 받아들였다. 또 다른 면으로는 장애 자녀의 안전, 일반교사와 비장애유아의 태도, 통합교육 프로그램의 질과 성공여부, 일반유아들의 장애에 대한 거부 및 편견으로 인한 어려움을 가장 크게 염려하였고 특별한 서비스의 필요성과 전문가의 현장배치 등을 문제점으로 지적하였다(Hanline & Halvorsen, 1989).

비장애유아 부모들은 자신의 자녀가 인간의 발전과 성장에 대한 차이점을 배울 수 있는 점을 통합교육을 통한 가장 큰 혜택으로 지적인 반면에 자신의 자녀가 장애유아의 바람직하지 못한 행동을 배우지 않을 까하는 염려를 지닌 것으로 보고되었다(Reichert et al, 1989).

Bailey와 Winton(1987)은 통합교육을 통하여 장애유아의 부모와 비장애유아의 부모가 얻을 수 있는 혜택과 단점을 다음과 같이 다섯 가지로 요약하였다.

장애유아 부모가 통합교육을 통하여 얻을 수 있는 혜택은 첫째, 통합교육이 성공적으로 실시될 때 부모들은 장애를 지닌 자녀들에 대하여 좀 더 긍정적인 태도를 갖게 될 것이며 둘째, 장애를 지닌 자녀가 학교에서 보이는 성취를 분리되어 있는 특수사회가 아니라 현실 속에서 파악할 수 있으며 셋째, 전형적인 발달을 보이는 비장애유아의 발달과정에 대한 정보를 얻을 수 있다. 넷째, 통합교육은 부모들 자신의 긍정적인 자아인식 형성에 도움을 주며 다섯째, 비장애유아의 부모들과 접촉할 기회를 많이 갖게 됨으로써 고립감을 해소할 수 있게 된다. 비장애유아 부모가 통합교육을 통하여 얻을 수 있는 혜택으로는 첫째, 장애유아를 더 잘 이해할 수 있게 된다. 둘째, 장애유아 가족들의 요구에 대한 관심이 증가한다. 셋째, 장애유아 부모들과 접촉함으로써 자녀 양육과 관련된 문제 해결의 가능성에 대해서 긍정적인 자극을 얻게 된다.

반대로 장애유아 부모와 비장애유아 부모가 생각하는 통합교육의 단점을 다음과 같이 보고하였다. 장애유아부모가 통합교육을 통해 느끼는 단점으로 첫째, 자신의 자녀가 지니는 발달상의 격차에 대해 자주 상기하게 될 것이다. 둘째, 비장애유아 부모들에 의한 거부와 낙인으로 상처받을 것이다. 셋째, 비장애 유아를 자녀로 둔 부

모들은 장애유아와 그 부모들에 대해 관심이 부족할 것이다. 넷째, 자신의 자녀가 특수교육 프로그램에서 받아야 하는 수준만큼의 특별한 교육을 받고 있는지에 대하여 걱정을 할 것이다. 다섯째, 자신의 자녀가 정상적인 환경에서 기능할 수 있다는 기대감과 통합 환경이 다음에 어떤 통합 환경을 제공할 지 혹은 통합교육이 자녀의 미래를 위해 가장 적합한 선택이 될 것인가에 대한 불안을 느낄 것이다.

비장애유아 부모들이 생각하는 통합교육의 단점은 다음과 같다. 첫째, 자신의 자녀가 장애유아의 부적합한 행동을 배울까봐 걱정할 것이다. 둘째, 교사들이 장애유아들과 너무 많은 시간을 보낼까봐 걱정하게 될 것이다. 셋째, 장애유아를 자녀로 둔 부모들과 부적합한 상호작용을 하게 될 것 등을 걱정하고 있다.

장애유아 부모와 비장애유아의 부모 모두가 관심을 가지고 있는 내용을 살펴보면 교육받는 유아의 요구와 부모가 기대하고 있는 프로그램 결과에 대해서 교사를 비롯한 전문가들이 가장 큰 관심을 가지고 신경써야 할 점으로써 전문가의 자질여부와 태도, 교사와 유아의 비율, 특수교사의 존재여부를 지적하고 있다(Cansler & Winton, 1983; Davidson, 1980; Turnbull, Blacher & Salkind, 1982; Winton, 1986; Reichart et al, 1989; 김미정, 1995)

학부모는 통합교육이 가정으로 연계될 수 있도록 하는 데 중요한 역할을 한다. 선진국의 경우는 생활수준이 안정되어 있고 장애유아에 대한 인식이 높아서 부모들의 통합교육에 대한 참여가 활발한 반면, 우리나라는 장애유아에 대한 부모들의 인식이 낮아서 통합교육에 대한 참여가 미흡한 상황이다. 이에 학부모의 통합교육 참여증진을 위해 유아교육기관과 국가차원의 홍보가 더욱 필요하다고 본다.

4) 사회에 미치는 영향

통합교육은 교육을 받는 장애유아와 비장애유아, 그리고 부모에게 뿐만 아니라 사회 전체에도 긍정적인 영향을 줄 수 있다. Lipsky(1995)에 의하면 통합교육은 장애유아가 일반학급 속에서 비장애유아들과 특별활동, 과외활동, 그 밖의 나이에 적합한 학교생활을 함께 해 나감으로써 학습 외에 앞으로 원만한 사회생활을 하는데 필요한 가치, 태도, 기술들을 얻게 되어 심각한 장애를 지닌 아동에게 훌륭한 시민이 되는 데 필요한 사회적응능력을 길러준다고 한다. 이것은 통합교육을 함으로써 분리교육을 받은 장애유아들이 사회의 구성원이 되었을 때 사회적 기술을 학습해야 하는 사회적응 문제 발생 자체를 막을 수 있다(Haring & McCormick, 1990).

이는 통합교육이 통합에 참여한 비장애유아들이 장애유아들과 함께 생활하면서 장애를 자연스럽게 받아들이고 장애유아들에게 필요한 것들이 무엇인가를 스스로 알게 되어 미래의 사회구성원으로서 장애인과 비장애인이 더불어 살 수 있는 기반을 마련하게 되는 것을 의미한다.

Davidson(1980)은 통합교육이 재정적인 면에서 효율적이라는 보고를 하였다. 분리교육은 일반교육과 특수교육이 이원화 되어 교육비가 많이 들게 되지만 통합교육으로 일반교육과 특수교육이 일원화되면 비용효과가 커지고 현재의 양 교육의 부족한 자료를 충분히 활용할 수 있어서 통합교육은 경제적 및 재정적으로 책임 있는 접근 방법이라는 것이다. 이는 장애유아들을 위한 적절한 교육적 서비스의 제공을 기존의 교육 프로그램구조 내에서 운영하고, 지역사회에 이미 존재하는 프로그램을 이용한다면 교육의 비용을 절감하게 된다는 말과도 통한다.

이상에서 살펴본 바와 같이 장애유아 통합교육은 인간은 평등하

며 가치 있는 존재라는 사실을 전제로 문화적 기반위에서 사회통합의 가장 근본적인 시작점이 된다. 또한 장애유아의 통합교육은 장애유아와 비장애유아의 발달에 해가 되지 않을 뿐 아니라 서로간의 이해를 증진시키며 발달을 도모한다는 것을 알 수 있다.

4. 바람직한 통합교육

지금까지 살펴본 바에 의하면 장애유아 통합교육은 장애유아와 비장애유아, 장애유아부모와 비장애유아 부모에게 많은 효과가 있으며 또한 사회적으로도 많은 효과가 있다고 하였다. 그러나 통합교육이 단순히 장애유아와 비장애유아를 같은 교실환경에 배치하는 것만으로는 성공적인 통합교육이라고 볼 수 없다. 통합교육에 대한 전문적인 사전계획과 교육프로그램의 진행을 위한 여러 가지 배려가 있어야 할 것이다.

여러 연구자들이 장애유아 통합교육에 대한 전제 조건들에 대해 이야기 하였는데 이를 살펴보면 다음과 같다. Guralnick(1982)은 장애유아통합교육의 성공적인 수행에 영향을 주는 요인으로써 교사와 유아의 수, 비장애유아와 장애유아의 비율, 장애유형, 통합교육을 위한 교사의 훈련정도, 발달단계에 따른 프로그램, 교실공간과 교구의 물리적 배치, 장애유아의 발달 수준과 장애정도, 유아의 생활연령, 교육프로그램의 질, 통합교육에 대한 비장애유아의 준비도, 자원전문가, 학급구성원들의 인간관계, 비장애유아와 장애유아 사이의 발달수준의 일치도 등을 들었다.

Salend(1984)는 통합교육의 조건으로 장애유아의 준비, 비장애유아의 준비, 교사들의 준비와 의견교환, 장애유아의 발달수준 평가

및 교사연수를 들고 있다. Smith 와 Strain(1988)은 장애유아 통합 교육에 영향을 미치는 여러 가지 요소들을 제시하였는데, 특히 재정확보의 어려움, 변화에 대한 저항, 서로 다른 교육적 가치관 등을 포함하는 제도적·사회적 현실을 강조하였다.

김광웅(1990)은 장애유아의 장애정도, 통합의 수준, 장애유아의 비율, 비장애유아의 태도, 교사의 자질 등을 들었으며, 윤점룡(1995)은 장애유아의 장애유형과 정도, 통합교육의 유형, 비장애유아와 장애유아의 비율, 비장애유아의 태도와 부모의 인식, 교사의 자질 등을 들었다.

김정권(1995)은 일반교육기관의 조직체제, 교수-학습체제, 교수매체, 교육프로그램 및 시설·설비가 적절하게 변화되어야 하고 전문가로서 교사의 훈련이 이루어져 있어야 한다고 하였다.

이소현(1997)은 우리나라 통합교육 현실에서 성공적인 통합프로그램을 운영하기 위해서는 일반교육과 특수교육의 공동주인의식 형성, 교사의 자질향상 및 상호협력, 기존의 통합교육프로그램의 질적향상을 위한 노력, 학교에서 성인기 사회로 연결되는 통합 등을 들었다.

유수옥(2002)은 성공적인 장애유아 통합교육을 위한 준비요인으로 프로그램의 준비, 장애유아의 준비, 일반유아의 준비, 교사의 준비, 부모의 준비, 교실 환경의 준비를 제시하였다.

한편 통합교육을 성공적으로 수행하는 데 장애가 되는 요인들을 제거해야 한다는 주장도 있다. 즉, 제거해야 할 요인으로 첫째, 한 사회가 장애인에 대하여 갖는 왜곡된 문화적 선입견, 둘째, 지식위주의 교육과정 구성, 셋째, 장애아 교육에 대한 법·행정적 관리제도의 불합리성 등을 들고 있다(이나미, 윤점룡, 1989).

이상의 연구를 종합하여 본 연구에서는 바람직한 통합교육에 관

련이 있다고 생각되는 요인들로서 장애유아, 비장애유아, 교사, 교육 프로그램, 부모, 교실환경 등을 살펴보고자 한다.

1) 장애유아

(1) 장애유형과 정도

모든 장애유아들은 통합교육을 받을 수 있다. 다만, 장애의 정도가 중도일 때에는 장애유형에 따른 특수한 교육시설이나 치료교육을 위한 설비가 마련되고, 교육시설이나 설비를 전문적으로 취급할 수 있는 전문가가 필요하다. 이러한 조건이 구비된다면 모든 장애유아는 통합교육이 가능하고 발달적 이득을 얻을 수 있다(김진경, 1995).

Gottlieb(1978)에 의하면, 학령기 아동의 경우 통합교육의 대상이 되려면 유아의 지능이 최소한 IQ 50~70정도의 발달 수준을 갖고 있어야 한다고 하였다. 그 이유는 중등도 이하의 지적 수준을 가진 정신지체아는 과업수행능력이 지나치게 낮아서 또래에게 수용되지 못하기 때문이다. 즉, 또래들에게 거부당하게 되면 통합의 효과를 기대할 수 없을 뿐 아니라, 장애유아는 오히려 큰 좌절을 경험하게 되어 역효과를 낼 수도 있다는 것이다.

그러나 양문봉(2000)은 미국에서 1990년 전 장애아교육법 개정 법률로 나타난 장애인교육법 IDEA(The Individuals with Disabilities Education Act)의 통과 이후에 이것은 실질적으로 장애유아의 기능수준과 IQ수준이 더 이상 장애유아통합교육을 위한 조건이 되지 않는다고 하였고, 이것은 학급에서 비장애유아와 장애유아가 함께 하는 학습인도자(Monitor)의 개념이 도입되었기 때문이라고 보고 하였다.

(2) 장애유아의 비율

통합교육에 참여하게 될 장애유아의 통합비율은 일반적 관점으로 보았을 때 장애유아의 수가 적을수록 교육의 효과가 크다는 것을 알 수 있다. 그러나 장애유아의 개인차가 매우 다양하고 또한 개인의 발달영역 간에도 차이를 보이기 때문에 장애유아 개개인의 발달적인 평가와 이에 따른 개별적인 교육목표와 교육방법을 적용하는 것이 효과적이다(조순점, 1998).

서봉연(1986)은 장애유아를 비장애유아 집단에 통합시키는 방법으로 처음에는 한 명의 장애유아만을 통합시켜서 그 장애유아와 비장애유아간의 상호적응상태를 평가해 가면서 차츰 장애 유아수를 늘려가는 점진적 방법을 추천하고 있으며, 장애유아의 수가 1명 이상일 경우에는 비장애유아의 수와 장애유아 수의 비율이 3 : 1 일 때 통합교육이 효과적이라고 하였다.

윤점룡(1995)은 장애유아의 비율이 교사의 수와 밀접한 관련이 있기 때문에 보조교사, 자문교사 등의 도움이 있지 않는 한, 1명의 교사가 2명 이상의 장애유아를 지도하기는 어려우며, 경도의 정신지체 장애유아라고 하더라도 1명의 교사가 2명 이상의 장애아동을 지도하는 것은 쉬운 일이 아니기 때문에 우리나라 유치원 정규 학급에서의 경도 정신지체 유아의 적정 인원은 1-2명이라고 하였다.

(3) 장애유아의 준비

김용주(1988)는 장애유아가 통합된 환경에 들어가기 전에 이 유아는 부모와 떨어져서 다른 비장애유아와 교사와 긍정적인 관계를 맺을 수 있어야 하며, 장애유아 스스로가 어느 정도의 놀이와 학습을 수행해 나갈 수 있는 기본적인 능력, 즉 주의 집중, 학습에 대한 흥미 그리고 일정한 시간동안 학습이나 활동에 몰두할 수 있는 인

내력을 갖추고 있어야 한다고 하였다. 또한 통합 학급의 규칙을 따르는 것을 학습해야 하며, 적절한 생활태도, 및 학습습관도 익혀야 한다.

그러나 대부분의 장애유아는 통합된 교육환경에 적응할 수 있는 사회적 기술이 부족하다(Gottlieb, 1981). 그러므로 장애유아가 통합 교육 환경에 익숙해지기 위해서는 사회성을 발달시킬 수 있는 방법과 기술을 습득할 수 있는 선행조치가 필요하며, 이와 병행해서 장애유아의 발달 상태에 대한 평가가 전문가에 의해 시행되어야 한다고 본다.

2) 비장애유아

비장애유아의 태도는 성공적인 통합교육에 중요한 요인이다. 비장애유아는 대체로 처음 보는 장애유아에 대하여 거부하거나 무시하는 등의 부정적인 태도를 보이는 데 Thurman과 Lewis(1979)는 차이에 대한 지각이 편견을 만든다고 보았다. 그러므로 통합에 앞서 사전에 비장애유아들에게 장애유아들의 장애상태에 대한 정보를 주었을 때 실제로 통합을 한 후에 비장애유아의 태도가 긍정적으로 변한 것으로 보고되었다(김미정, 1995).

전경원(2002)은 통합교육을 성공시키기 위해서 비장애유아에게 장애유아와의 개인차를 자연스럽게 받아들이고 적응할 수 있도록 다양한 활동과 매체를 통해 준비시킨다면 통합교육에 도움이 된다고 하였다. 그리고 장애와 관련된 도서와 및 시청각 자료 등 다양한 교수매체의 활용을 통해 장애유아와 비장애유아 자신과의 유사점을 인식하고 또한 차이점을 받아들이므로 장애유아에 대한 수용적인 태도를 향상시키게 된다고 하였다.

3) 교사

통합교육에 있어서 교사의 태도와 전문성은 통합교육의 성공을 이루는 데 있어서 어떤 변인보다 중요하다. 통합프로그램에서의 교사의 태도는 교사 자신의 행동뿐 만 아니라 교사와 유아를 포함한 모든 사람의 상호작용에 영향을 주는 변인이라는 점에서 어떠한 행정적, 교육 과정적 전략보다도 통합교육의 성패를 결정짓는 요인이 된다(Larravee, 1981). 따라서 장애유아와 일반유아가 학습이나 사회성, 전반적인 발달에서 혜택을 얻으려면 전문성을 갖춘 교사에게 의해 지도받아야 한다(Durbach, 1991; Odom, Deklyen & Jenkins, 1984; 이소현, 2003).

통합교실에서 교사의 역할을 6가지로 나누어 보면 다음과 같다(서울 장애인 복지관, 1997). 첫째, 유아 발견자의 역할로 많은 유아를 비교 수 있는 환경에서 유아의 객관적 평가가 쉽고, 이들 장애유아가 적절한 진단과 평가를 받을 수 있는 기관을 찾아서 유아를 의뢰해야 한다. 둘째, 일반적으로 상호작용이 많이 일어나는 놀이나 교구 등을 활용하여 자연스럽게 비장애유아와 장애유아가 접촉하고 상호작용을 하도록 하는 환경을 구성한다. 셋째, 장애유아의 발달 촉진자로서 가능한 많은 기회를 제공하면서 한편으로는 유아가 계속 실패의 경험만 하지 않도록 주의를 기울이고, 성취감을 통해서 동기 유발과 긍정적인 자아관을 갖도록 도와주어야 한다.

넷째, 비장애유아도 장애유아와 마찬가지로 통합된 환경에 적응하고, 통합의 기회를 통해서 성숙되기 위해서 교사의 지원이 필요하다. 다섯째, 효과 극대화를 위해서 특수교사가 가지고 있는 장애 유아에 관한 지식과 유아교사가 지니고 있는 유아교육 지식이 적절히 조화를 이루어야 한다. 여섯째, 장애유아 부모의 장애유아 교육에 관련된 요구는 비장애유아 부모나 가족이 가진 요구와는 차이가 있

을 수 있다. 따라서 장애유아 부모와 비장애유아 부모들 사이의 거리감을 없앨 수 있는 방법을 모색하는 것이 교사의 역할이다.

Cole 과 Chan(1990)이 제안한 성공적인 통합교사의 태도를 알아보면 첫째, 구체적인 교수목표를 정하고 둘째, 교육을 지원하는 주변 사람들과의 관계를 원만하게 하고 셋째, 특수교육 연수과정에 적극적으로 참여하며 넷째, 장애유아의 행동을 이해하고 다섯째, 장애유아와 비장애유아가 함께 통합과정을 경험하기 등이다.

교사가 성공적으로 통합교육을 수행하는 데 필요한 자질은 지식, 기술, 태도, 세 가지로 구분해 볼 수 있다. 지식은 장애유아의 발달과 특성, 장애유아 교육에 관련된 모든 지식을 의미하며, 기술은 통합교육에서의 교수전력과 기술, 설비 및 자료의 활용능력을 의미하며, 장애유아에 대한 긍정적인 태도와 발달가능성에 대한 신념, 그리고 통합교육의 효과에 대한 확신과 집념이 포함된 교사의 태도는 통합교육의 성패의 척도라고 할 수 있다(김광웅, 1991).

따라서 바람직한 통합교육을 이루기 위해서는 장애유아 통합교육 현장에 있는 교사들 간에 효과적인 통합교육 방법에 대해 의견을 교환할 수 있어야 하며, 통합교육과 장애유아에 대한 교수방법이나 교육과정 등에 대해서 전문가의 조언이 지속적으로 현장에 제공되어야 한다. 그리고 교사 재교육이 정기적으로 이루어져야 한다고 본다.

4) 교육 프로그램

통합교육에 있어서 교육 프로그램은 교육의 질적인 측면의 핵심을 이루는 요소이며, 통합에 가장 중요한 영향을 미치는 요소라고 볼 수 있다. 통합교육을 실시하기 위해서는 이에 알맞은 교육프로그램이 마련되어야 한다. 유아교육 프로그램은 발달의 적합성을 학습

과정에 중요한 변인으로 보고 연령의 적합성과 개인성향의 적합성에 근거를 둔 프로그램을 유아들에게 제공한다.

그러나 장애유아의 교육프로그램은 발달연령에 맞추어서 지도해야 한다고 생각해 청소년기가 되어도 발달연령이 낮으면 어린유아처럼 취급되어졌다. 비록 장애유아의 발달이 지체되어 같은 나이의 비장애유아와 동일한 기능을 할 수 때문에 장애유아의 개별 특성에 맞는 조정은 필요하지만, 장애유아도 비장애유아와 비슷한 동일한 환경에서 비장애유아와의 상호작용을 통하여 배우고 있으므로 장애유아의 발달에 적합한 프로그램이 제공되어야 한다(오영옥, 2003).

장애유아 통합교육에 적합한 프로그램은 장애유아의 전반적인 발달을 촉진할 뿐 아니라 장애유아 개개인의 특별한 요구에 맞는 개별화된 교육이 필요하다(Lemer & Goldenberg, 1981). 미국의 전 장애아교육법(PL. 94-142)에서는 장애유아를 비장애유아와 함께 통합교육 할 때 장애유아 개개인에 맞는 개별화된 교육 프로그램(IEP: Individualized Educational Program)이 실시되어야 함을 법률로써 규정하고 있다.

현재의 우리나라의 유아교사는 물론, 유치원 원장, 그리고 특수교육 전문가들은 장애유아 통합교육의 가장 큰 문제점으로 적합한 프로그램 부재를 지적하고 있다(김정현, 1996; 유수옥, 이금순, 2000; 정정진, 2001; 유수옥, 2002). 그리고 현재의 유아교육 프로그램에 장애유아 치료교육 서비스와 개별화 요소가 포함되어야 한다고 주장하고 있다(유수옥, 2002). 이에 비추어 볼 때 몬테소리 프로그램은 장애유아와 비장애유아의 개별화 지도에 적합하다고 하겠다.

5) 부모

유아기는 어떤 시기보다도 부모에 대한 의존도가 높다. 조기 통합의 기본 요소로서 장애유아 부모와 가족은 장애유아에 대한 부모와 가족의 자세, 장애유아와의 관계, 부모의 자아능력, 가족의 기능, 다른 부모와의 관계에 따라 통합의 효과에 큰 영향을 미친다(이은화 외, 1996).

비장애유아 부모의 통합교육에 대한 태도는 비장애유아의 태도에 영향을 주고, 장애유아 부모는 통합교육에 직접 참여하여 가정과 교육기관에서 조력자로서의 역할을 수행해야 하므로 두 집단 간의 부모들의 통합교육에 대한 태도는 통합교육 운영에 커다란 영향을 미칠 것이다(유수옥, 1998).

따라서 통합교육을 실시하기 전에 유아교육기관에서는 부모교육의 기회를 통하여 장애유아 부모와 비장애유아 부모 모두가 통합교육프로그램에 대한 정보를 접할 수 있는 기회를 가져야 한다. 또한 부모들끼리 접촉할 기회를 가지게 함으로써 통합교육의 장점과 단점에 대한 의견을 상호 교환하도록 하는 것이 필요하다. 그리고 부모교육은 통합교육이 실시되기 전과 통합과정 중에도 지속적으로 이루어져야 한다.

또한 전문가의 지속적인 자문을 받아서 통합교육과 관련하여 부모 또는 지역사회에서 야기될 수 있는 문제를 사전에 예견하고 극복하는 방법을 준비할 필요가 있으며, 장애유아 부모와 비장애유아 부모들 간에도 의견교환 및 상담을 위한 부모 연계와 개별가족교육 계획을 세워야 할 것이며, 철저한 사전 준비와 계획으로 장애유아와 비장애유아 모두가 통합교육을 통하여 최상의 교육 수혜자가 되도록 해야 한다(권영자, 2004).

6) 교실 환경

통합교육을 실시하는 교육 환경의 의미를 심리적 환경과, 물리적 환경으로 나누어 생각해 볼 수 있다(한기정, 1984).

심리적 환경은 유아가 가정, 교육시설, 지역사회에서 생활을 하면서 부딪히는 사람들과 좋은 관계와 나쁜 관계 그리고 그 관계에 대처해 가는 장애유아와 비장애유아 자신의 능력이 포함된다. 물리적 환경이란 심리적 환경에 못지않게 중요한 것으로 유아들이 생활하고 있는 모든 물질적 환경, 그리고 물질적인 환경에 의해서 영향을 입는 개개인의 환경을 의미한다.

통합교육의 성공적인 실천을 위해 고려해야 할 중요한 물리적 환경은 교실 환경이다. 교실의 물리적인 환경배치는 장애유아의 행동에 영향을 미칠 수 있는 데, 특히 장애유아는 갑작스러운 환경의 변화에 적응하는 능력이 부족하므로 교실환경의 배치는 가능하면 변화를 주지 않는 것이 바람직하며, 교실환경의 배치 변화가 불가피할 경우는 사전에 예고를 해 주어야 한다.

교실에는 상호작용을 촉진할 수 있는 교재교구를 갖추어 두는 것이 바람직한데, 유수옥(2001)에 의하면 유아들이 사용하는 장난감이 장구나 카드 같은 사회적 교구일 때는 놀이시간의 78%를 서로 같이 놀았으나, 퍼즐과 같은 고립된 교구를 제공받았을 때는 놀이시간의 16%만이 같이 놀았다고 하였다. 또한 공놀이, 인형놀이, 병원놀이, 전화놀이와 같이 사회적 관계가 요구되는 장난감이나 놀이 활동은 크레용, 핑거페인팅, 퍼즐보다 장애유아의 사회적 상호작용을 증진시키는 데 효과적이었으며, 모래놀이, 세 발 자전거, 물놀이, 블록과 같은 협동적인 상호작용을 요구하는 놀이재료는 비장애유아와의 상호작용이 용이한 장난감으로 협동적인 놀이를 발생케 하는 것을 볼 수 있다고 하였다. 또한 미끄럼틀과 같은 협동적인 또래

상호작용을 발생하게 하는 놀이기구를 가지고 놀도록 했을 때, 미끄럼을 타기 위해 줄을 서고 기다리는 과정을 통해 사회적 상호작용을 자연적으로 증진시킨다고 하였다.

따라서 교사는 교실환경의 배치를 신중하게 결정하여 배치하여야 하며 상호작용의 기회를 제공하는 교구와 상호의존적인 활동을 제공해 줌으로써 장애유아와 비장애유아간의 사회적 상호작용을 증가시킬 수 있어야 한다. 장애유아도 장난감 사용법과 기술들을 지도받는다면 비장애유아와의 상호작용을 하는 데 도움이 될 것이므로(유수옥, 1998) 교실환경은 상호작용을 증가시킬 뿐 아니라 장애유아와 비장애유아 모두에게 혜택을 줄 수 있는 교실환경이 구성되어야 할 것이다.

5. 통합교육에 대한 부모의 태도

통합에 대한 부모의 태도는 통합교육의 성패를 좌우하는 중요한 변인이다. 왜냐하면 장애유아 부모는 통합교육에 직접 참여하여 가정과 학교에서 조력자로서의 역할을 수행해야 하고, 비장애유아 부모들은 자신의 자녀를 통해서 간접적인 협력을 함으로써 성공적인 통합교육을 이룰 수 있기 때문이다.

또한 부모들이 갖고 있는 장애유아에 대한 수용, 인격적인 태도, 존중감을 보고 자란 유아들은 자연스럽게 장애아동들을 받아들일 수 있지만, 비판적이고 부정적인 부모의 태도를 보아 온 비장애유아는 똑같이 그러한 행동을 모방할 수 있기 때문에 부모의 태도는 성공적인 통합교육을 위한 중요한 요인으로 작용한다(정혁재, 2001).

유아기는 인간 성장 발달 과정 중에 가장 부모의 인식이나 태도에 영향을 받는 시기이기 때문에 비장애유아 부모의 통합교육에 대한 긍정적인 인식이 강조될 수 밖에 없다.

장애유아의 성공적인 통합을 위해 교사와 아동, 프로그램 변인들의 중요성에 대한 인식이 점차 증가하고 있으며 이에 따라 비장애유아 부모와 장애유아 부모의 태도는 다양한 장애아동들을 포함하는 통합교육환경에서 가장 의미 있는 요소로 인식되고 있다 (Blacher-Dixon et al, 1981).

6. 선행 연구 고찰

장애유아 통합교육에 대한 비장애유아 부모의 인식을 조사한 외국의 선행연구들을 살펴보면, 취학 전 통합교육 실시에 대한 부모들의 태도는 장애유무에 관계없이 모두 긍정적인 태도를 보였으며, 특히 장애유아 부모들은 통합프로그램이 장애유아들의 사회성과 정서를 발달시키고 나중에 지역사회에 적응하는 경험을 증가시킬 것이라고 인식하는 것으로 나타났다(Reichert et al, 1989).

Bailey와 Winton(1987)은 통합교육을 하기 전에 학부모의 통합에 대한 기대심을 평가하고 통합경험을 하는 동안에 그 기대심의 변화를 알아본 결과, 장애유아 부모와 비장애유아 부모 모두 통합의 잇점으로 장애유아의 현실세계에의 적응과 지역사회에서의 수용축진에 대한 내용을 가장 많이 지적해 주었다. 또한 통합교육에 대하여 비장애유아 부모와 장애유아 부모 모두가 관심을 가지고 있는 내용을 조사한 Cansler와 Winton(1983)의 연구에 의하면 부모들은 교사의 자질과 태도, 교사와 장애유아의 비율을 지적한 것으로 보고되

었으며, 장애유아와 비장애유아의 우정을 싹트게 하며 부모의 기대감을 증진시킨다고 하였다(Hanline & Halvorsen, 1989).

Guralnick(1994)는 통합교육은 장애유아들에 대한 지역사회의 수용과 현실세계에 아이들을 적응시키며 더 넓은 학습의 기회를 제공하고 더 흥미있고 창조적인 활동의 기회를 제공한다고 하였다.

통합되는 장애유아의 장애유형이나 장애 정도에 따라서 비장애유아 부모들은 정신지체와 감각장애 등의 문제행동을 보이는 장애유아의 통합에 대해서는 매우 불안해하였고, 선천적인 지체장애와 감각장애를 보이는 장애유아들이 통합을 가장 덜 걱정한다고 보고되었다(Green & Stoneman, 1989).

가족의 사회경제적 위치에 따른 통합에 대한 부모의 태도를 연구한 조사를 살펴보면, 사회경제적인 위치가 낮은 사람들이 사회경제적 위치가 높은 사람들보다 장애유아에 대해 더 긍정적인 태도를 보이는 것으로 나타났다(Green & Stoneman, 1989).

부모의 학력과 연령에 따른 연구결과는 교육수준이 높은 부모일수록 통합에 대하여 더 긍정적인 것으로 나타났으며, 어머니의 나이가 어릴수록 통합에 대해 더 긍정적이라고 하였다.

유아의 연령에 따른 부모의 태도에 대한 연구 결과는 유아의 연령이 높을수록 부모들은 자신의 자녀가 통합교육환경에서 혜택을 얻을 것이라는 긍정적인 믿음을 가지고 있다는 연구결과(Green & Stoneman, 1989)와 이와는 반대로 유아의 연령이 어릴수록 통합이 더 선호된다는 연구결과도 보고되었다(Stephens & Braun, 1980).

국내의 장애유아 통합교육에 대한 선행연구로 학부모의 인식 및 태도와 관련된 연구들을 살펴보면 다음과 같다. 일반유치원 학부모를 대상으로 한 통합교육에 대한 이해도와 수용여부에 관한 인식조사에서 일반유치원 부모들은 통합교육의 실시에 대해 긍정적인 태

도를 가지고 있다고 하였다(김태욱, 2003). 그러나 비장애유아 부모가 장애유아 부모보다 통합교육에 대해서 더 부정적이며, 통합교육을 원하지 않는다는 연구도 있다(하영숙, 2002).

장애유아 통합교육이 비장애유아에게 미치는 영향을 연구한 조사에서는 일반 유아교육기관의 비장애유아 부모는 비장애유아에게 긍정적인 영향이 미칠 것으로 인식하고 있었으며, 통합교육기관의 비장애유아 부모의 경우에는 부정적인 영향이 비장애유아에게 더 미칠 것으로 인식하고 있는 것으로 나타났다(권영자, 2004). 그리고 일반유치원에서 장애유아의 통합교육을 실시할 경우 비장애유아의 학습에 도움이 된다고 하였다(류향자, 2001).

또 다른 연구로는 장애유아가 일반 교육기관에 배치되었을 때 장애유아들의 학업적인 성취도가 낮은 점, 장애유아의 정서적 문제 행동, 장애유아의 부적절한 행동모방 등이 비장애유아에게 미칠 영향을 우려하여 비장애유아 부모가 장애유아의 통합교육에 있어 부정적인 측면을 나타낸다고 하였다(박분희, 2001).

통합교육에 따른 비장애유아 부모들의 태도에 관한 선행연구를 살펴보면 류향자(2001)는 유아기는 다른 어떤 시기에 비해 학부모에 대한 의존도가 높기 때문에 통합교육에 있어서 학부모의 태도를 중요한 변인이라고 하였고, 정혁재(2001)는 학부모는 유아의 조력자로서의 역할을 수행해야 하고, 장애인에 대한 수용, 존중감 등의 태도에 대한 모델제공자로서의 학부모의 태도가 성패를 좌우하는 중요한 변인이라고 하였다.

장애유아 통합교육의 실시에 따른 교사의 태도에 대한 인식에서는 비장애유아 부모들은 교사의 태도에 따라 아동에게 부정적인 영향과 긍정적인 영향이 모두 미칠 수 있다고 하였다(권영자, 2004).

비장애유아 부모를 대상으로 효과적인 통합교육을 위해 해결해

야 할 과제를 제시한 선행연구를 살펴보면, 곽미진(1999)은 성공적인 통합교육을 위한 준비로 비장애유아 부모의 장애유아에 대한 이해와 일반유치원 교사들의 특수교육에 관한 연수의 필요성을 지적하였다.

강양구(2000)는 통합교육에 대한 당면한 문제들로, 장애유아에 대한 인식개선, 프로그램의 연구, 교사의 자질, 교육환경의 개선 등을 꼽았으며, 류향자(2001)는 통합교육 시 가장 어려운 문제점을 시설의 부족이라고 밝혔다. 유경희(2001)는 성공적인 통합교육을 위해 시설장의 이해와 지원, 장애유아에 대한 비장애유아 학부모의 태도 변화, 시설지원, 교사의 유아지도 능력 배양 순이라고 하였다.

류향자(2001)는 장애유아 통합교육에 관한 비장애유아 어머니의 인식조사에서 서울·경기지역과 광주·전남 지역을 중심으로 지역간의 차이를 알아보았는데 장애유아에 대한 비장애유아 어머니들의 접촉 경험은 지역간에 큰 차이가 없었고, 대부분이 어머니들이 장애유아의 유아교육이 필요하다고 인식하고 있다고 보고하였다. 장애유아 통합교육에 대한 비장애유아 어머니의 일반적 인식으로 일반 유치원에서 장애유아의 통합교육을 실시 할 경우 비장애유아 어머니는 비장애유아의 학습에 도움이 된다고 응답하였으며, 서울·경기지역 어머니들의 응답이 약간 높았다고 하였다. 통합교육 현장에서 장애유아가 비장애유아로부터 받는 영향으로는 언어 및 사회적응력이 발달한다는 응답이 많고 서울·경기 지역이 약간 더 높았다고 보고 하였다.

이연숙(2002)은 장애유아 통합교육 발전 방안으로 통합교육 시설의 확충 및 통합교육에 적합한 설비마련, 통합교육의 의무적 실시에 대한 법적 제도 마련, 통합교육 담당 인력의 전문화, 교육 프로그램의 전문화, 초등학교와의 연계지원 및 지역사회 참여유도와

의식의 전환 등을 들었다.

권영자(2004)는 통합교육실시에 대한 법적·제도적 근거마련, 반편견 교육 및 부모교육 실시, 일반교사와 특수교사에 대한 훈련과 재교육의 지속적인 실시, 일반보육시설을 보수·보완하여 장애유아를 위한 편의시설 및 공간 확보, 장애가족지원·가족능력 강화를 위한 프로그램의 개발, 통합교육에 대한 지원 프로그램 및 표준화된 통합프로그램의 개발과 보급, 전문교사 양성 등을 통하여 통합교육을 성공할 수 있다고 하였다.

위의 선행연구를 고찰한 결과 성공적인 통합교육을 위해서 해결해야 할 사항들을 종합해 보면, 비장애유아 부모의 장애유아에 대한 인식개선 및 통합교육에 대한 이해 부족, 교사의 자질 향상 및 장애유아지도 능력 배양, 교육환경 개선 및 시설 부족, 교육 자료의 개발 등이 학부모를 대상으로 한 인식조사에서 나타났다(곽미진, 1998; 강양구, 2000; 류향자, 2001; 유경희, 2001; 이연숙, 2002; 권영자, 2004).

따라서 본 연구에서는 비장애유아 학부모의 배경변인에 따라서 장애유아 통합교육에 대한 인식의 차이가 어떠한 지를 조사하며, 특히 서울을 비롯한 여섯 지역의 학부모를 대상으로 연구하여 장애유아 통합교육의 바람직한 발전방향을 모색함으로써 우리나라의 성공적인 장애유아 통합교육에 기여하고자 한다.

Ⅲ. 研究方法

1. 연구의 대상

본 연구의 대상은 서울·경기·충청·경상·전라·제주 지역에 소재한 유아교육기관 중에서 유치원과 어린이집에 다니고 있는 비장애유아의 학부모를 대상으로 조사하였다.

설문조사는 연구자가 2006년 3월 중순부터 약 3주간 어린이집 학부모에게 400부, 유치원 학부모에게 400부 총 800부를 배부하여 580부를 회수하였다. 이 중 설문지에 불성실하게 응답한 자료는 연구대상에서 제외하였다. 따라서 515부가 본 연구에서 최종 분석 자료로 사용되었다. 설문조사 대상자의 배경 변인별 분포는 <표 1>과 같다.

<표 1> 학부모의 배경 변인별 분포

구분	변인	인원	백분율(%)
자녀 교육기관	어린이집	281	54.6
	유치원	234	45.4
거주지	서울	100	19.4
	경기	92	17.9
	충청	114	22.1
	경상	58	11.3
	전라	76	14.8
	제주	75	14.6
통합교육 경험	그렇다	119	23.1
	아니다	396	76.9

연령	20대	40	7.8
	30대	412	80.0
	40대이상	63	12.2
학력	고졸이하	167	32.4
	대졸	328	63.7
	대학원이상	20	3.9
직업유무	그렇다	281	54.6
	아니다	234	45.4
전 체		515	100.0

2. 연구 도구

본 연구의 설문지는 연구자가 전영숙(1999), 류향자(2001), 전수진(2003), 김태욱(2003), 권영자(2004)의 선행연구를 기초로 수정 보완하여 작성하였다. 설문지의 문항 구성영역 및 문항별 구성 내용을 보면 <표 2>와 같다.

<표 2> 설문지의 구성 및 문항

조사항목	세부 내용	문항 번호
통합교육에 대한 일반적인 인식	장애유아의 경험여부	1
	통합교육에 대한 관심	2
	통합교육의 필요성	3
	통합교육의 이념	4
	통합교육 실시 시 의견	5
	통합교육을 찬성하는 이유	6

	통합교육을 반대하는 이유	7
	통합교육의 형태	8
	통합교육이 가능한 장애정도	9
	통합교육 실시 시 어려운 점	10
	통합교육 실시 시 고려할 점	11
	통합교육에 대한 학부모 교육의 필요성	12
	통합교육 실행의 주도자	13
	통합교육을 위해 일반 유아교육기관 교사가 갖추어야 할 사항	14
통합교육이 비장애유아 에게 미치는 영향	통합교육이 비장애유아에게 미치는 긍정적인 영향	15
	통합교육이 비장애유아에게 미치는 부정적인 영향	16
	통합교육을 통해 장애유아에 대해서 비장애유아가 갖는 태도	17
통합교육이 장애유아 에게 미치는 영향	통합교육이 장애유아에게 미치는 긍정적인 영향	18
	통합교육이 장애유아에게 미치는 부정적인 영향	19
	통합교육이 장애유아에게 주는 효과	20

3. 연구 절차

본 연구는 2006년 3월 27일부터 2006년 4월 15일까지 3주간 실시하여조사자가 사전에 각 시설의 시설장에게 전화를 걸어 본 연구의 취지 및 전체적인 설문지 내용을 설명한 후 각 기관에 질문지와 감사의 글과 반송용 봉투를 동봉하여 각 유아교육기관으로 배부되었다. 설문지는 각 시설장과 교사의 협조를 얻어 학부모에게 가정

통신문과 함께 배부되고 회수되었다.

설문지는 어린이집에 400부, 유치원에 400부로 총 800부를 배부하였으며, 이 중 회수된 설문지 580부 중에서 총 515부를 가지고 분석 자료로 사용하였다.

4. 자료 처리

본 연구에서의 자료 분석은 SPSSWIN 12.0 통계프로그램을 적용하여 처리하였다. 연구대상자들의 일반적 특성을 알아보기 위해 빈도분석을 적용하여 빈도와 백분율을 구하였다. 연구문제 해결을 위해 적용한 통계방법은 χ^2 (Chi-square) 검증을 실시하였다. 그리고 집단 간의 차이는 $p < .001$, $p < .01$, $p < .05$ 수준에서 유의도를 검증하였다.

IV. 結果分析 및 解釋

1. 통합교육에 대한 일반적 인식

1) 장애유아의 경험 여부

통합교육에 대한 일반적 견해 중 장애유아에 대한 경험 여부를 분석한 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 장애유아에 대한 경험여부

N(%)				
변인	구 분	그렇다	아니다	
자녀 교육기관	어린이집	132(47.0)	149(53.0)	$\chi^2 = 3.049$ df=1
	유치원	128(54.7)	106(45.3)	
거주지역	서울	49(49.0)	51(51.0)	$\chi^2 = 1.795$ df =5
	경기도	44(47.8)	48(52.2)	
	충청도	55(48.2)	59(51.8)	
	경상도	33(56.9)	25(43.1)	
	전라도	39(51.3)	37(48.7)	
	제주도	40(53.3)	35(46.7)	
통합교육 경험여부	그렇다	94(79.0)	25(21.0)	$\chi^2 = 50.308 ***$ df=1
	아니다	166(41.9)	230(58.1)	
연령	20대	21(52.5)	19(47.5)	$\chi^2 = 2.128$ df=2
	30대	202(49.0)	210(51.0)	
	40대이상	37(58.7)	26(41.3)	
학력	고졸이하	81(48.5)	86(51.5)	$\chi^2 = 0.406$ df=2
	대졸	169(51.5)	159(48.5)	
	대학원이상	10(50.0)	10(50.0)	
직업유무	있다	153(54.4)	128(45.6)	$\chi^2 = 3.885$ df=1
	없다	107(45.7)	127(54.3)	
전 체		260(50.5)	255(49.5)	

***p<.001

장애유아에 대한 경험 여부에 대한 설문결과는 <표 3>에서 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 통합교육의 경험한 적이 있는 응답자가 50.5%, 그리고 경험한 적이 없다고 응답한 학부모가 49.5%로 거의 반반으로 나타났다.

각 배경변인에서 자녀교육기관별 경험 여부는 그렇다가 어린이집이 47%, 유치원이 54.7%로 유치원자녀를 둔 학부모의 응답률이 더 높았다. 거주지별로는 경상도가 56.9%로 경험한 적이 있으며, 다음으로 제주도, 전라도, 서울, 충청도, 경기도로 밝혀졌다. 통합교육 경험여부에서는 통합교육의 경험이 있는 학부모가 장애유아를 경험했다는 응답자가 79%, 통합교육 경험이 없는 학부모가 주변에서 장애유아를 경험했다는 응답자가 41.9%로 나타났으며 통계학적으로도 $p < .001$ 의 매우 높은 수준에서의 유의미한 차이를 나타냈으며 여타 변인에서는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

한편 직업유무에서는 직업이 있는 학부모의 54.4%, 직업이 없는 학부모의 45.7%가 그렇다고 대답하여 직업유무에 따른 장애유아에 대한 경험여부는 각 집단 간의 유의한 차이가 나타나지 않았다.

2) 통합교육에 대한 관심

통합교육에 대한 일반적 견해 중 통합교육에 대한 관심 여부를 분석한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 통합교육에 대한 관심

N(%)					
변인	구분	매우 관심	관심	별로 관심 없음	전혀 관심 없음
자녀 교육기관	어린이집	22(7.9)	124(44.3)	129(46.1)	5(1.8)
	유치원	19(8.1)	139(59.4)	73(31.2)	3(1.3)
거주지역	서울	4(4.0)	53(53.0)	43(43.0)	0(0.0)
	경기도	10(10.9)	46(50.0)	36(39.1)	0(0.0)
	충청도	13(11.4)	50(43.9)	46(40.4)	5(4.4)
	경상도	6(10.3)	29(50.0)	22(37.9)	1(1.7)
	전라도	4(5.3)	49(64.5)	22(28.9)	1(1.3)
	제주도	4(5.4)	36(48.6)	33(44.6)	1(1.4)
통합교육 경험여부	그렇다	21(17.6)	69(58.0)	29(24.4)	0(0.0)
	아니다	20(5.1)	194(49.1)	173(43.8)	8(2.0)
연령	20대	7(17.5)	17(42.5)	14(35.0)	2(5.0)
	30대	31(7.5)	209(50.9)	166(40.4)	5(1.2)
	40대이상	3(4.8)	37(58.7)	22(34.9)	1(1.6)
학력	고졸이하	10(6.0)	76(45.8)	75(45.2)	5(3.0)
	대졸	27(8.2)	177(54.0)	121(36.9)	3(0.9)
	대학원이상	4(20.0)	10(5.0)	6(30.0)	0(0.0)
직업유무	있다	34(12.1)	146(52.0)	100(35.6)	1(0.4)
	없다	7(3.0)	117(50.2)	102(43.8)	7(3.0)
전 체		41(8.0)	263(51.2)	202(39.3)	8(1.6)

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

장애유아 통합교육에 대한 관심도의 설문결과는 <표 4>에서 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 매우 관심이 있는 응답자가 8.0%, 관심이 있다고 응답한 학부모가 51.2%, 별로 관심이 없다가 39.3%, 전혀 관심이 없다가 1.6%로 관심이 있는 학부모가 전체 응답자의 반 이상이 대답하였다.

각 배경변인에서 자녀교육기관별 관심도는 어린이집에서는 별로 관심이 있다가 44.3%, 별로 관심이 없다가 46.1%, 유치원에서는 관심이 있다가 59.1%, 별로 관심이 없다가 31.2%로 나타났으며, 통계적 유의 확률 $p < .01$ 수준에서 높은 집단 간 유의미한 차이를 나타냈다. 통합교육 경험여부에서는 통합경험이 있는 학부모가 관심이 있다가 58.0%, 통합경험이 없는 학부모가 49.1%로 가장 높았으며 통계적 유의확률 $p < .001$ 수준에서 매우 높은 집단 간 유의한 차이를 나타냈다. 또한 통합교육의 경험이 있는 학부모 중에서 매우 관심 있다고 응답한 학부모가 17.6%로 나타났는데 이는 통합교육의 경험이 있는 부모가 통합교육의 경험이 없는 부모보다는 높은 관심을 가지고 있음을 알 수 있다.

한편 직업유무에서는 직업이 있는 학부모의 52.0%, 직업이 없는 학부모의 50.2%가 관심이 있다고 대답하여 직업유무에 따른 통합교육 관심도는 통계적 유의확률 $p < .001$ 수준에서 각 집단 간에 아주 높은 차이를 나타냈다.

3) 통합교육의 필요성

통합교육에 대한 일반적 견해 중 통합교육의 필요성에 대한 분석결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 통합교육의 필요성

N(%)

변인	구분	반드시 받아야 함	받을 필요 있음	받을 필요 없음	모르겠음	
자녀 교육기관	어린이집 유치원	33(11.7)	181(64.4)	24(8.5)	43(15.3)	$\chi^2=6.228$ df=3
		28(12.0)	165(70.5)	8(3.4)	33(14.1)	
거주지역	서울	8(8.0)	73(73.0)	7(7.0)	12(12.0)	$\chi^2=22.039$ df=15
	경기도	10(10.9)	61(66.3)	4(4.3)	17(18.5)	
	충청도	18(15.8)	74(64.9)	10(8.8)	12(10.5)	
	경상도	5(8.6)	33(56.9)	8(13.8)	12(20.7)	
	전라도	12(15.8)	51(67.1)	2(2.6)	11(14.5)	
	제주도	8(10.7)	54(72.0)	1(1.3)	12(16.0)	
통합교육 경험여부	그렇다	25(21.0)	78(65.5)	6(5.0)	10(8.4)	$\chi^2=15.609$ * * df=3
	아니다	36(9.1)	268(67.7)	26(6.6)	66(16.7)	
연령	20대	11(27.5)	18(45.0)	3(7.5)	8(20.0)	$\chi^2=18.846$ * * df=6
	30대	41(10.0)	290(70.4)	27(6.6)	54(13.1)	
	40대이상	9(14.3)	38(60.3)	2(3.2)	14(22.2)	
학력	고졸이하	13(7.8)	106(63.5)	10(6.0)	38(22.8)	$\chi^2=20.619$ * * df=6
	대졸	43(13.1)	299(69.8)	19(5.8)	37(11.3)	
	대학원이상	5(25.0)	11(55.0)	3(15.0)	1(5.0)	
직업유무	있다	44(15.7)	190(67.6)	11(3.9)	36(12.8)	$\chi^2=14.458$ * * * df=3
	없다	17(7.3)	156(66.7)	21(9.0)	40(17.1)	
전 체		61(11.8)	346(67.2)	32(6.2)	76(14.8)	

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

장애유아 통합교육의 필요성에 대한 설문결과는 <표 5>에서 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 받을 필요가 있다고 응답한 학부모가 67.2%, 장애유아도 일반 유아교육기관에서 일반 유아들과 함께 교육을 받드시 받아야 한다는 응답자가 11.8%, 모르겠다가 14.8%, 받을 필요가 없다가 6.2%로 통합교육의 필요성에 대해서 학부모의 전체 응답자중 80%가 통합교육의 필요성을 인식하고 있었다.

각 배경변인에서 통합교육 경험여부에서는 통합경험이 있는 학부모가 통합교육을 받을 필요성이 있다가 65.5%, 통합경험이 없는 학부모가 67.7%로 가장 높았으며 통계적 유의확률 $p < .01$ 수준에서 높은 집단 간 유의한 차이를 나타냈다. 그리고 통합교육 경험이 있는 학부모 중 받드시 받아야 한다고 응답한 학부모는 21%였으며 통합교육 경험이 없는 학부모 중 모르겠다고 응답한 학부모는 16.7%로 통합교육 경험이 없는 학부모는 응답자 중에서 두 번째로 높게 나타났다.

연령에서는 20대에서 45%, 30대에서는 70.4%, 40대 이상에서 역시 받을 필요가 있다가 60.3%로 가장 높았다. 이는 통계적 유의확률 $p < .01$ 수준에서 높은 집단 간 유의한 차이를 나타냈다. 학력에서는 고졸이하가 받을 필요가 있다고 응답한 학부모는 63.5%, 대졸에서 69.88%, 대학원 이상에서 55%로 응답하여 가장 높았으며 $p < .01$ 수준에서 높은 집단 간 유의한 차이를 나타냈다. 반면에 고졸이하에서 모르겠다고 응답한 학부모는 22.8%로 나타났으며, 대학원이상에서 받드시 받아야 한다고 응답한 학부모가 25.0%로 차이를 보였다.

한편 직업유무에서는 직업이 있는 학부모의 67.6%가 받을 필요가 있다고, 직업이 없는 학부모의 66.7%가 관심이 있다고 대답하여 직업유무에 따른 통합교육 필요성은 통계적 유의확률 $p < .001$ 수준에서 각 집단 간에 아주 높은 차이를 나타냈다.

4) 통합교육의 이념

통합교육에 대한 일반적 견해 중 통합교육의 교육이념에 대한 분석결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 통합교육의 이념

N(%)						
변인	구분	모두 같은 교실 교육	별도의 특수학급 교육 필요	특수유치원 교육	모르겠음	
자녀 교육기관	어린이집 유치원	85(30.2)	146(52.0)	33(11.7)	17(6.0)	□ χ^2 =5.538 df=3
		93(39.9)	107(45.9)	23(9.9)	10(4.3)	
거주지역	서울	31(31.0)	57(57.0)	8(8.0)	4(4.0)	χ^2 =28 .495 * df =15
	경기도	34(37.0)	39(42.4)	9(9.8)	10(10.9)	
	충청도	45(39.8)	44(38.9)	14(12.4)	10(8.8)	
	경상도	16(27.6)	30(51.7)	11(19.0)	1(1.7)	
	전라도	26(34.2)	44(57.9)	5(6.6)	1(1.3)	
	제주도	26(34.7)	39(52.0)	9(12.0)	1(1.3)	
통합교육 경험여부	그렇다	49(41.5)	62(52.5)	7(5.9)	0(0.0)	χ^2 =13.954 * * df=3
	아니다	129(32.6)	191(48.2)	49(12.4)	27(6.8)	
연령	20대	16(40.0)	17(42.5)	3(7.5)	4(10.0)	□ χ^2 =4.771 df=6
	30대	141(34.3)	207(50.4)	45(10.9)	18(4.4)	
	40대이상	21(33.3)	29(46.0)	8(12.7)	5(7.9)	
학력	고졸이하	47(28.1)	86(51.5)	21(12.6)	13(7.8)	□ χ^2 =7.832 df=6
	대졸	124(37.9)	156(47.7)	33(10.1)	14(4.3)	
	대학원이상	7(35.0)	11(55.0)	2(10.0)	0(0.0)	
직업유무	있다	101(35.9)	145(51.6)	20(7.1)	15(5.3)	□ χ^2 =9.149 * df=3
	없다	77(33.0)	108(46.4)	36(15.5)	12(5.2)	
전 체		178(34.6)	253(49.2)	56(10.9)	27(5.3)	

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

통합교육에 대한 일반적 견해 중 통합교육의 교육이념에 대한 설문결과는 <표 6>에서 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 일반유아교육기관에서 통합은 하더라도 장애유아는 별도의 특수학급에서 교육받을 시간이 있어야 한다가 49.2%, 장애유아와 비장애유아 모두 같은 교실에서 교육받아야 한다가 34.6%, 장애유아만을 위한 특수유치원에서 교육을 받아야 한다가 10.9%, 모르겠다가 5.3%로 통합교육의 교육이념에 대한 결과 학부모의 80% 이상이 장애유아와 비장애유아가 동일한 교육환경 속에서 동일한 교육을 받아야 한다고 대답하였다.

각 배경변인에서 거주 지역별로 보면 통합을 하여도 별도의 특수학급에서 교육받을 시간이 있어야 한다고 응답한 학부모는 서울은 57%, 경기도는 42.4%, 경상도는 51.7%, 전라도는 57.9%, 제주도는 52.0%로 가장 많았다. 충청도는 모두 같은 교실에서 교육받아야 한도와 별도의 특수학급에서 교육받는 것이 필요하다가 거의 비슷하였다. 이는 통계적 유의확률 $p<.05$ 수준에서 집단 간 유의한 차이를 나타냈다.

통합교육 경험여부에서는 통합교육의 경험이 있는 부모에서 별도의 특수학급에서 장애유아가 교육 받을 시간이 있어야 한다가 52.5%, 통합교육 경험이 없는 부모역시 별도의 특수학급에서 장애유아가 교육 받을 시간이 있어야 한다가 48.2%가 응답하였다. 모두 같은 교실에서 교육을 받아야 한다고 응답한 학부모는 통합교육의 경험이 있는 부모가 41.5%, 통합교육 경험이 없는 학부모가 32.6%로 나타났다. 이것은 통계적 유의확률 $p<.01$ 수준의 높은 집단 간 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

직업유무에서 직업이 있는 학부모가 51.6%, 직업이 없는 학부모가 46.4%로 통합교육을 하여도 별도의 특수학급에서 장애유아가 교육을 받는 것이 필요하다고 응답하였다. 이는 $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다. 여타의 변인에서는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

5) 통합교육 실시 시 의견

통합교육에 대한 일반적 견해 중 통합교육 실시 시 의견에 대한 분석결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 통합교육 실시 시 의견

N(%)					
변인	구분	찬성	반대하나 현재의 유아교육 기관에 등원시킴	다른 유아교육 기관으로 보냄	모르겠음
자녀 교육기관	어린이집	177(63.0)	44(15.7)	20(7.1)	40(14.2)
	유치원	162(69.2)	38(16.2)	7(3.0)	27(11.5)
거주지역	서울	68(68.0)	16(16.0)	3(3.0)	13(13.0)
	경기도	52(56.5)	16(17.4)	6(6.5)	18(19.6)
	충청도	79(69.3)	16(14.0)	8(7.0)	11(9.6)
	경상도	31(53.4)	14(24.1)	6(10.3)	7(12.1)
	전라도	55(72.4)	10(13.2)	0(0.0)	11(14.5)
	제주도	54(72.0)	10(13.3)	4(5.3)	7(9.3)
통합교육 경험여부	그렇다	99(83.2)	12(10.1)	5(4.2)	3(2.5)
	아니다	240(60.6)	70(17.7)	22(5.6)	64(16.2)
연령	20대	30(75.0)	2(5.0)	5(12.5)	3(7.5)
	30대	271(65.8)	68(16.5)	18(4.4)	55(13.3)
	40대이상	38(60.3)	12(19.0)	4(6.3)	9(14.3)
학력	고졸이하	97(58.1)	30(18.0)	13(7.8)	27(16.2)
	대졸	226(68.9)	51(15.5)	12(3.7)	39(11.9)
	대학원이상	16(80.0)	1(5.0)	2(10.0)	1(5.0)
직업유무	있다	190(67.6)	40(14.2)	13(4.6)	38(13.5)
	없다	149(63.7)	42(17.9)	14(6.0)	29(12.4)
전 체		339(65.8)	82(15.9)	27(5.2)	67(13.0)

** *p<.001

통합교육 실시 시 의견에 대한 설문결과는 <표 7>에 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 찬성한다가 65.8%, 반대하나 현재의 유아교육기관에 그대로 보내겠다가 15.9%, 모르겠다가 13.0%, 다른 유아교육기관으로 보내겠다가 5.2%로 나타났다.

자녀교육기관별 의견은 찬성한다가 어린이집은 63.0%, 유치원은 69.2%로 가장 높게 나타났다. 거주 지역별로 보면 모두 찬성한다가 가장 응답률이 높게 나타났으며, 반대하나 현재의 유아교육기관에 그대로 보내겠다와 모르겠다가 다소 비슷하게 나타났다. 통합교육 경험여부에서 보면 경험이 있는 학부모에서 찬성한다고 83.2%, 통합교육 경험이 없는 학부모의 60.6%가 찬성한다고 응답하여 $p<.001$ 수준에서 통계적으로 아주 높은 집단 간 유의미한 차이를 나타냈다. 그 외 연령별, 학력별, 직업유무에서도 찬성한다가 가장 높은 응답률을 보였다. 연령별에서 보면 20대가 가장 찬성한다는 응답률이 높고 30대 40대의 순서로 나타났으며, 학력에서는 대학원 이상이 가장 높고 대졸, 고졸의 순서로 나타났다. 직업유무에서 보면 직업이 있는 학부모가 없는 학부모보다 조금 높게 찬성한다고 응답하였다. 그러나 전체적으로 보았을 때 통합교육에는 반대하지만 현재의 유아교육기관에 보내겠다와 모르겠다고 응답한 학부모의 응답률이 비슷한 것으로 보아 통합교육에 관한 부모교육이 필요한 것으로 보인다.

6) 통합교육의 찬성 이유

통합교육에 대한 일반적 견해 중 통합교육을 찬성하는 이유에 대한 분석결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 통합교육의 찬성 이유

N(%)					
변인	구분	인성발달	정서발달	학습능력 향상	개인차 인식
자녀 교육기관	어린이집 유치원	73(37.1)	40(20.3)	9(4.6)	75(38.1) $\chi^2=4.541$
		53(30.8)	39(22.7)	3(1.7)	77(44.8) df=3
거주지역	서울	28(36.8)	9(11.8)	2(2.6)	37(48.7)
	경기도	15(28.3)	13(24.5)	2(3.8)	23(43.4)
	충청도	27(30.0)	27(30.0)	3(3.3)	33(36.7) $\chi^2=17.671$
	경상도	14(37.8)	9(24.3)	3(8.1)	11(29.7) df=15
	전라도	19(32.8)	13(22.4)	2(3.4)	24(41.4)
	제주도	23(41.8)	8(14.5)	0(0.0)	24(43.6)
통합교육 경험여부	그렇다	34(33.7)	23(22.8)	6(5.9)	38(37.6) $\chi^2=3.651$
	아니다	92(34.3)	56(20.9)	6(2.2)	114(42.5) df=3
연령	20대	9(29.0)	9(29.0)	3(9.7)	10(32.3)
	30대	104(35.4)	58(19.7)	9(3.1)	123(41.8) $\chi^2=8.648$
	40대이상	13(29.5)	12(27.3)	0(0.0)	19(43.2) df=6
학력	고졸이하	44(40.0)	22(20.0)	3(2.7)	41(37.3)
	대졸	77(31.6)	54(22.1)	9(3.7)	104(42.6) $\chi^2=3.126$
	대학원이상	5(33.3)	3(20.0)	0(0.0)	7(46.7) df=6
직업유무	있다	70(34.7)	43(21.3)	9(4.5)	80(39.5) $\chi^2=2.298$
	없다	56(33.5)	36(21.6)	3(1.8)	72(43.1) df=3
전 체		126(34.1)	79(21.4)	12(3.3)	152(41.2)

통합교육을 찬성하는 이유에 대한 설문결과는 <표 8>에 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 장애유아와의 직접체험을 통하여 인간의 개인차를 인식할 것이다가 41.2%, 비장애유아가 장애유아를 도와주므로 인성이 발달할 것이다가 34.1%, 비장애유아는 장애유아의 실제경험을 통하여 정서발달을 향상시킬 것이다가 21.4%, 비장애유아는 장애유아의 모델역할을 하게 되므로 학습능력이 향상될 것이다가 3.3%, 로 나타났다.

자녀교육기관별로 보면 어린이집에서는 인성발달이 37.1%, 개인차 인식이 38.1%로 비슷하게 나타났으며, 유치원에서는 인성발달이 30.8%, 개인차 인식이 44.8%로 나타났다. 거주 지역별로 보면 서울 48.7%, 경기도 43.4%, 충청도 36.7%, 전라도 41.4%, 제주도 43.6%가 비장애유아가 통합교육을 통해서 개인차를 인식한다고 가장 높게 응답한 반면에 경상도는 37.8%가 통합교육을 통해 인성발달을 이룰 것이라는 견해를 보였다. 통합교육경험여부는 통합교육 경험에 있는 부모나 경험이 없는 부모나 개인차의 인식이 37.6%, 42.5%로 높게 나타났으며, 인성발달, 정서발달, 학습능력의 발달 순으로 나타났다. 연령에서는 20대가 32.3%, 30대가 41.8%, 40대 이상은 43.2%로 나타났는데 이는 학부모의 연령이 높을수록 통합교육을 통해 개인차를 인식할 것이라는 응답을 한 것으로 보인다. 학력에서는 고졸은 40.0%가 인성발달을 대졸과 대학원이상에는 각각 42.6%, 46.7%로 개인차를 인식할 것이라는 응답을 하였다.

한편 직업의 유무에서는 직업이 있는 학부모는 39.5%, 직업이 없는 학부모가 43.1%가 통합교육을 통해서 개인차를 인식할 것이라고 응답하였다.

7) 통합교육의 반대이유

통합교육에 대한 일반적 견해 중 통합교육을 반대하는 이유에 대한 분석결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 통합교육의 반대이유

N(%)					
변인	구분	중지 않은 본보기	교사의 관심 소홀	학습 방해	활동제약
자녀 교육기관	어린이집 유치원	13(15.7)	20(24.1)	17(20.5)	33(39.8) □ $\chi^2 = 3.660$
		8(16.3)	14(28.6)	15(30.6)	12(24.5) df=3
거주지역	서울	2(8.0)	6(24.0)	5(20.0)	12(48.0)
	경기도	3(11.1)	7(25.9)	8(29.6)	9(33.3)
	충청도	2(7.7)	8(30.8)	5(19.2)	11(42.3) □ $\chi^2 = 21.584$
	경상도	9(37.5)	5(20.8)	8(33.3)	2(8.3) df =15
	전라도	3(23.1)	2(15.4)	4(30.8)	4(30.8)
	제주도	2(11.8)	6(35.3)	2(11.8)	7(41.2)
통합교육 경험여부	그렇다	5(29.4)	4(23.5)	3(17.6)	5(29.4) □ $\chi^2 = 2.749$
	아니다	16(13.9)	30(26.1)	29(25.2)	40(34.8) df=3
연령	20대	0(0.0)	2(33.3)	2(33.3)	2(33.3) □ $\chi^2 = 6.558$
	30대	19(18.1)	28(26.7)	21(20.0)	37(35.2) df=6
	40대이상	2(9.5)	4(19.0)	9(42.9)	6(28.6)
학력	고졸이하	7(13.0)	11(20.4)	12(22.2)	24(44.4) □ $\chi^2 = 10.630$
	대졸	12(16.2)	23(31.1)	18(24.3)	21(28.4) df=6
	대학원이상	2(50.0)	0(0.0)	2(50.0)	0(0.0)
직업유무	있다	11(16.9)	21(32.3)	11(16.9)	22(33.8) □ $\chi^2 = 5.048$
	없다	10(14.9)	13(19.4)	21(31.3)	23(34.3) df=3
전 체		21(15.9)	34(25.8)	32(24.2)	45(34.1)

통합교육을 반대하는 이유에 대한 설문결과는 <표 9>에 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 장애유아로 인해 활동에 제약을 받는다가 34.1%, 장애유아에게 교사가 관심을 가지면 우리아이에게 소홀해진다가 25.8%, 장애유아 때문에 학습에 방해가 된다가 24.2%, 장애유아의 행동이 비장애유아에게 좋지 않은 본보기가 된다고 응답한 학부모가 15.9%로 나타났다.

각 배경변인 별로 살펴보면 자녀교육기관별로 보았을 때 어린이집은 장애유아로 인해 활동에 제약을 받는다고 가장 높게 응답한 학부모가 39.8%인 반면에 유치원에서는 교사의 관심 소홀이 28.6%, 학습에 방해가 30.6%, 활동에 제약을 받는다가 24.5%로 고른 응답률을 보인다. 거주 지역별로 보면 활동에 제약을 받는다가 서울, 충청도, 제주도, 경기도, 전라도, 경상도의 순으로 밝혀졌으며, 경상도는 활동에 제약을 받는다고 응답한 학부모가 8.3%인 반면 장애유아의 행동이 좋지 않은 본보기가 된다고 37.5%의 응답률을 보였다. 연령별로 보면 20대는 교사의 관심소홀· 학습방해· 활동제약에 33.3%로 같은 응답률을 보였으며, 30대에서는 활동제약이 35.2%, 40대 이상에서는 학습방해가 42.9%로 나타났다. 학력에서는 고졸이하는 활동제약이 44.4%, 대졸은 교사의 관심소홀이 31.1%, 대학원이상에서는 좋지 않은 본보기가 50%, 장애유아로 학습방해가 50%로 나타났다. 직업유무에서는 직업이 있는 학부모나 직업이 없는 학부모 모두 장애유아로 활동에 제약을 받는다고 응답하였다.

8) 통합교육의 형태

통합교육에 대한 일반적 견해 중 통합교육의 형태에 대한 분석 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10> 통합교육의 형태

N(%)						
변인	구분	완전통합	행사를 통한 통합	학습 · 사회 활동을 통한 통합	기타	
자녀 교육기관	어린이집	107(39.6)	55(20.4)	94(34.8)	14(5.2)	$\chi^2 = 5.775$ df=3
	유치원	113(49.1)	40(17.4)	71(30.9)	6(2.6)	
거주지역	서울	39(40.6)	12(12.5)	42(43.8)	3(3.1)	$\chi^2 = 29.540$ * df = 15
	경기도	36(40.0)	20(22.2)	28(31.1)	6(6.7)	
	충청도	56(49.1)	18(15.8)	33(28.9)	7(6.1)	
	경상도	19(32.8)	21(36.2)	16(27.6)	2(3.4)	
	전라도	32(42.7)	14(18.7)	28(37.3)	1(1.3)	
	제주도	38(56.7)	10(14.9)	18(26.9)	1(1.5)	
통합교육 경험여부	그렇다	62(54.4)	11(9.6)	36(31.6)	5(4.4)	$\chi^2 = 10.561$ * df=3
	아니다	158(40.9)	84(21.8)	129(33.4)	15(3.9)	
연령	20대	25(65.8)	6(15.8)	6(15.8)	1(2.6)	$\chi^2 = 15.344$ * df=6
	30대	169(42.0)	78(19.4)	142(35.3)	13(3.2)	
	40대이상	26(43.3)	11(18.3)	17(28.3)	6(10.0)	
학력	고졸이하	64(41.3)	38(24.5)	47(30.3)	6(3.9)	$\chi^2 = 4.611$ df=6
	대졸	147(45.1)	54(16.6)	112(34.4)	13(4.0)	
	대학원이상	9(47.4)	3(15.8)	6(31.6)	1(5.3)	
직업유무	있다	125(46.0)	53(19.5)	84(30.9)	10(3.7)	$\chi^2 = 1.559$ df=3
	없다	95(41.7)	42(18.4)	81(35.5)	10(4.4)	
전 체		220(44.0)	95(19.0)	165(33.0)	20(4.0)	

*p < .05

통합교육의 형태에 대한 설문결과는 <표 10>에 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 전 프로그램을 통한 완전통합이 44.0%, 학습·사회 활동을 통한 통합이 33.0%, 행사를 통한 통합이 19.0%, 기타가 4.0%로 나타났다.

학부모의 배경변인 별로 살펴보면 거주 지역에서 완전통합이 서울 40.6%, 경기도가 40.0%, 충청도가 49.1%, 전라도가 42.7%, 제주도가 56.7% 으로 가장 높았으며, 경상도는 행사를 통한 통합이 36.2%로 가장 높게 나타났다. 이는 통계적으로 유의확률 $p<.05$ 수준에서 집단 간의 유의한 차이를 나타냈다. 통합교육 경험여부에서는 통합교육의 경험이 있는 학부모가 완전통합을 54.4%, 통합교육의 경험이 없는 학부모가 40.9%의 응답을 하였다. 이것은 통계적으로 유의확률 $p<.05$ 수준에서 집단 간의 유의한 차이를 나타냈다. 연령별로 보면 20대는 완전통합이 65.8%로 30대는 42.0%, 40대 이상은 43.3%로 완전통합에 대한 응답률이 높았다. 이것은 통계적으로 유의확률 $p<.05$ 수준에서 집단 간의 유의한 차이를 보였다. 여타의 변인에서는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

9) 통합교육이 가능한 장애정도

통합교육에 대한 일반적 견해 중 통합교육이 가능한 장애정도에 대한 분석결과는 <표 11>과 같다.

<표 11> 통합교육이 가능한 장애정도

N(%)						
변인	구분	관계없음	간단한 의사소통 가능	신변처리 및 간단한 지시사항 준수	기초적인 도구학습 가능	
자녀 교육기관	어린이집 유치원	50(18.1)	109(39.4)	97(35.0)	21(7.6)	□ χ^2 =1.673 df=3
		42(18.0)	81(34.8)	87(37.3)	23(9.9)	
거주지역	서울	22(22.0)	68(68.0)	4(4.0)	6(6.0)	χ^2 =96.723 * * * df =15
	경기도	16(17.8)	34(37.8)	37(41.1)	3(3.3)	
	충청도	31(27.2)	28(24.6)	46(40.4)	9(7.9)	
	경상도	9(15.8)	17(29.8)	22(38.6)	9(15.8)	
	전라도	10(13.3)	17(22.7)	38(50.7)	10(13.3)	
	제주도	4(5.4)	26(35.1)	37(50.0)	7(9.5)	
통합교육 경험여부	그렇다	24(20.3)	45(38.1)	42(35.6)	7(5.9)	□ χ^2 =1.785 df=3
	아니다	68(17.3)	145(37.0)	142(36.2)	37(9.4)	
연령	20대	9(22.5)	16(40.0)	10(25.0)	5(12.5)	□ χ^2 =8.069 df=6
	30대	71(17.4)	149(36.6)	157(38.6)	30(7.4)	
	40대이상	12(19.0)	25(39.7)	17(27.0)	9(14.3)	
학력	고졸이하	28(17.1)	55(33.5)	66(40.2)	15(9.1)	□ χ^2 =4.150 df=6
	대졸	61(18.7)	129(39.6)	110(33.7)	26(8.0)	
	대학원이상	3(15.0)	6(30.0)	8(40.0)	3(15.0)	
직업유무	있다	45(16.3)	114(41.3)	93(33.7)	24(8.7)	□ χ^2 =4.601 df=3
	없다	47(20.1)	76(32.5)	91(38.9)	20(8.5)	
전	체	92(18.0)	190(37.3)	184(36.1)	44(8.6)	

* * *p < .001

통합교육이 가능한 장애정도에 대한 설문결과는 <표 11>에 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 간단한 의사소통이 가능할 때가 37.3%, 신변처리 및 간단한 지시사항 준수가 36.1%, 장애정도와 종류에 관계없다가 18.0%, 기초적인 도구학습 능력이 8.6%로 나타났다.

학부모의 배경변인별로 알아보면 자녀교육기관에서 어린이집은 간단한 의사소통 능력이 39.4%, 유치원에서는 신변처리 및 간단한 지시사항 준수가 37.3%로 높게 나타났다. 통합교육 경험여부에서는 경험이 있는 부모가 38.1%, 통합교육 경험이 없는 부모가 37.0%로 응답하였다. 연령에서 20대는 간단한 의사소통능력이 40.0%, 30대가 38.6%가 신변처리 및 간단한 지시사항 준수를, 40대 이상에서는 39.7%가 간단한 의사소통 기능을 응답하였다. 학력에서는 고졸이하가 40.2%가 신변처리 및 지시사항 준수를, 대졸은 39.6%가 간단한 의사소통 기능을, 대학원 이상은 40.0%가 신변처리 및 간단한 지시사항 준수를 응답하였다. 직업유무에서 직업이 있는 학부모는 간단한 의사소통 기능을 41.3%, 직업이 없는 학부모는 38.9%가 신변처리 및 간단한 지시사항 준수를 응답하였다.

집단 간의 차이를 보면 거주 지역에서 서울은 간단한 의사소통 능력이 68.0%, 신변처리 및 간단한 지시사항 준수가 경기도는 41.1%, 충청도는 40.4%, 경상도는 38.6%, 전라도는 50.7%로 제주도는 50.0%로 나타났다. 이는 통계적으로 유의확률 $p < .001$ 수준에서 매우 높은 유의미한 차이를 나타냈으며 여타의 변인에서는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

10) 통합교육 실시 시 어려운 점

통합교육에 대한 일반적 견해 중 통합교육 실시 시 어려운 점에 대한 분석결과는 <표 12>와 같다.

<표 12> 통합교육 실시 시 어려운 점

N(%)						
변인	구분	원장·교사 이해부족	교육자료 및 시설부족	비장애유아 학부모 인식부족	지역사회 인식부족	
자녀 교육기관	어린이집 유치원	32(11.6)	118(42.9)	79(28.7)	46(16.7)	$\chi^2 = 0.645$ df=3
		27(11.6)	92(39.7)	70(30.2)	43(18.5)	
거주지역	서울	28(28.0)	8(9.0)	26(26.0)	37(37.0)	$\chi^2 = 106.834$ * * * df = 15
	경기도	10(11.1)	40(44.4)	32(35.6)	8(8.9)	
	충청도	4(3.5)	61(53.5)	32(28.1)	17(14.9)	
	경상도	11(20.0)	27(49.1)	14(25.5)	3(5.5)	
	전라도	3(3.9)	34(44.7)	25(32.9)	14(18.4)	
	제주도	3(4.2)	39(54.2)	20(27.8)	10(13.9)	
통합교육 경험여부	그렇다 아니다	11(9.5)	46(39.7)	31(26.7)	28(24.1)	$\chi^2 = 4.790$ df=3
		48(12.3)	164(41.9)	118(30.2)	61(15.6)	
연령	20대	7(17.9)	20(51.3)	10(25.6)	2(5.1)	$\chi^2 = 8.120$ df=6
	30대	42(10.3)	166(40.9)	122(30.0)	76(18.7)	
	40대이상	10(16.1)	24(38.7)	17(27.4)	11(17.7)	
학력	고졸이하	17(10.4)	65(39.6)	55(33.5)	27(16.5)	$\chi^2 = 16.406$ * df=6
	대졸	39(12.1)	143(44.3)	88(27.2)	53(16.4)	
	대학원이상	3(15.0)	2(10.0)	6(30.0)	9(45.0)	
직업유무	있다	35(12.6)	109(39.4)	82(29.6)	51(18.4)	$\chi^2 = 1.420$ df=3
	없다	24(10.4)	101(43.9)	67(29.1)	38(16.5)	
전 체		59(11.6)	210(41.4)	149(29.4)	89(17.6)	

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

통합교육 실시 시 어려운 점에 대한 설문결과는 <표 12>에 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 교육자료 및 시설부족이 41.4%, 비장애유아 학부모의 인식부족이 29.4%, 지역사회의 인식부족이 17.6%, 원장·교사의 이해부족이 11.6%로 나타났다.

학부모의 배경변인별로 보면 자녀교육기관에서 어린이집은 42.9%, 유치원은 39.7%가 교육자료 및 시설부족이라고 응답하였으며, 통합교육경험여부에서 경험이 있는 학부모의 39.7%, 통합교육경험이 없는 학부모의 41.9%가 교육자료 및 시설부족이라고 응답하였다. 연령별로 보면 20대는 51.3%, 30대는 40.9%, 40이상은 38.7%가 교육자료 및 시설부족을 나타냈다. 직업유무에서 보면 직업이 있는 학부모가 39.4%, 직업이 없는 학부모가 43.9%의 응답률을 보였다.

집단 간의 차이를 보면 거주 지역에서 서울은 지역사회 인식부족이 37.0%, 교육자료 및 시설부족을 경기도는 44.4%, 충청도는 53.5%, 경상도는 49.1%, 전라도는 44.75, 제주도는 54.2%로 나타났다. 이는 통계적 유의확률 $p<.001$ 수준에서 매우 높은 유의미한 차이를 나타냈다. 학력에서 고졸이하와 대졸은 교육자료 및 시설부족에서 39.6%, 44.3%로 각각 나타냈으며 대학원 이상에서는 45.0%로 통계적 유의확률 $p<.05$ 수준에서 집단 간 유의미한 차이를 보였으며 여타의 변인에서는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

11) 통합교육 실시 시 고려할 점

통합교육에 대한 일반적 견해 중 통합교육 실시 시 고려할 점에 대한 분석결과는 <표 13>과 같다.

<표 13> 통합교육 실시 시 고려할 점

N(%)						
변인	구분	적절한 교육과정 및 자료개발	경영자의 이해와 지원	교사의 장애유아 지도능력 배양	비장애 유아 학부모의 인식전환	
자녀 교육기관	어린이집	129(46.4)	28(10.1)	39(14.0)	82(29.5)	$\chi^2 = 1.157$ df=3
	유치원	102(43.6)	30(12.8)	31(13.2)	71(30.3)	
거주지역	서울	65(65.7)	30(30.3)	2(2.0)	2(2.0)	$\chi^2 = 116.141$ * * * df = 15
	경기도	30(32.6)	9(9.8)	17(18.5)	36(39.1)	
	충청도	52(45.6)	7(6.1)	17(14.9)	38(33.3)	
	경상도	29(50.0)	5(8.6)	12(20.7)	12(20.7)	
	전라도	26(34.7)	3(4.0)	7(9.3)	39(52.0)	
	제주도	29(39.2)	4(5.4)	15(20.3)	26(35.1)	
통합교육 경험여부	그렇다	55(46.2)	14(11.8)	14(11.8)	36(30.3)	$\chi^2 = 0.487$ df=3
	아니다	176(44.8)	44(11.2)	56(14.2)	117(29.8)	
연령	20대	23(59.0)	3(7.7)	5(12.8)	8(20.5)	$\chi^2 = 8.426$ df=6
	30대	177(43.1)	45(10.9)	61(14.8)	128(31.1)	
	40대이상	31(50.0)	10(16.1)	4(6.5)	17(27.4)	
학력	고졸이하	69(41.8)	17(10.3)	22(13.3)	57(34.5)	$\chi^2 = 6.771$ df=6
	대졸	155(47.4)	36(11.0)	46(14.1)	90(27.5)	
	대학원이상	7(35.0)	5(25.0)	2(10.0)	6(30.0)	
직업유무	있다	118(42.3)	38(13.6)	39(14.0)	84(30.1)	$\chi^2 = 3.979$ df=3
	없다	113(48.5)	20(8.6)	31(13.3)	69(29.6)	
전 체		231(45.1)	58(11.3)	70(13.7)	153(29.9)	

* * * p < .001

장애유아와 비장애유아의 효과적인 통합교육을 하는 데 고려할 점에 대한 설문결과는 <표 13>에 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 적절한 교육과정 및 자료개발이 45.1%, 비장애유아 학부모의 인식전환이 29.9%, 교사의 장애유아지도능력배양이 13.7%, 경영자의 이해와 지원이 11.3%로 나타났다.

각 학부모의 배경변인별로 살펴보면 자녀교육기관에서 어린이집은 46.4% 유치원은 43.6%가 적절한 교육과정 및 자료개발이라고 응답하였다. 통합교육경험여부를 살펴보면 통합교육의 경험이 있는 학부모는 46.2%, 통합교육의 경험이 없는 학부모의 44.8%가 적절한 교육과정 및 자료개발이라고 응답하였다. 연령별로 보면 20대에서 59.0%, 30대에서 43.1%, 40대 이상에서 50.0%가 적절한 교육과정 및 자료개발이라고 응답하였다. 학력별로 보면 고졸이하가 41.8%, 대졸이 47.4% 대학원 이상이 35.0%가 적절한 교육과정 및 자료개발이라고 응답하였다. 직업유무에서도 직업이 있는 학부모가 42.3%, 직업이 없는 학부모가 48.5%의 응답률을 나타냈다.

집단 간의 차이를 보면 거주 지역에서 서울은 65.7%, 충청도는 45.6%, 경상도는 50.0%, 제주도는 39.2%가 적절한 교육과정 및 자료개발이라고 응답한 반면 경기도는 39.1%, 전라도는 52.0%가 비장애유아 학부모의 인식전환이라고 응답하였다. 이는 통계적 유의확률 $p<.001$ 수준에서의 매우 높은 집단 간의 유의미한 차이를 보여준다. 여타의 변인에서는 유의미한 차이를 나타내지 않았다.

12) 통합교육에 대한 학부모교육의 필요성

통합교육에 대한 일반적 견해 중 통합교육에 대한 학부모교육의 필요성에 대한 분석결과는 <표 14>와 같다.

<표 14> 통합교육에 대한 학부모교육의 필요성

N(%)						
변인	구분	꼭 필요하다	필요하다	필요하지 않다	전혀 필요하지 않다	
자녀 교육기관	어린이집	103(37.3)	131(47.5)	32(11.6)	10(3.6)	$\chi^2 = 0.976$ df=3
	유치원	87(37.7)	113(48.9)	26(11.3)	5(2.2)	
거주지역	서울	35(37.6)	20(21.5)	29(31.2)	9(9.7)	$\chi^2 = 83.765^{* *}$ * df =15
	경기도	37(40.2)	50(54.3)	4(4.3)	1(1.1)	
	충청도	49(43.0)	49(43.0)	13(11.4)	3(2.6)	
	경상도	20(34.5)	34(58.6)	4(6.9)	0(0.0)	
	전라도	24(31.6)	46(60.5)	5(6.6)	1(1.3)	
	제주도	25(33.8)	45(60.8)	3(4.1)	1(1.4)	
통합교육 경험여부	그렇다	49(41.9)	56(47.9)	7(6.0)	5(4.3)	$\chi^2 = 5.638$ df=3
	아니다	141(36.2)	188(48.2)	51(13.1)	10(2.6)	
연령	20대	18(46.2)	18(46.2)	2(5.1)	1(2.6)	$\chi^2 = 3.430$ df=6
	30대	150(36.9)	198(48.6)	48(11.8)	11(2.7)	
	40대이상	22(36.1)	28(45.9)	8(13.1)	3(4.9)	
학력	고졸이하	58(35.4)	74(45.1)	29(17.7)	3(1.8)	$\chi^2 = 15.317^{*}$ df=6
	대졸	123(38.0)	162(50.0)	29(9.0)	10(3.1)	
	대학원이상	9(47.4)	8(42.1)	0(0.0)	2(10.5)	
직업유무	있다	105(38.3)	133(48.5)	28(10.2)	8(2.9)	$\chi^2 = 0.915$ df=3
	없다	85(36.5)	111(47.6)	30(12.9)	7(3.0)	
전	체	190(37.5)	244(48.1)	58(11.4)	15(3.0)	

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

통합교육의 활성화를 위한 학부모 교육의 필요성에 대한 설문결과
는 <표 14>에 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 꼭 필요하
다가 37.5%, 필요하다가 48.1%, 필요하지 않다가 11.4%, 전혀 필요
하지 않다가 3.0%로 나타났는데 이는 통합교육에 대한 필요성을 인
식하고 있는 학부모가 85.6%로 아주 높은 것을 알 수 있다.

학부모의 배경변인별로 살펴보면 자녀교육기관에서 어린이집이
47.5%, 유치원이 48.9%로 나타났다. 통합교육 경험여부에서 통합교
육을 경험한 학부모가 47.9%, 통합교육을 경험하지 않은 학부모의
48.2%가 필요하다는 응답률을 보였다. 연령별로 보면, 20대는 꼭 필
요하다와 필요하다가 각각 46.2%로 나타났으며 30대에서는 필요하
다가 48.6%, 40대 이상에서 45.9%가 필요하다는 응답률을 보였다.
직업의 유무에서 직업이 있다는 학부모의 48.5%가, 직업이 없다는
학부모의 47.6%가 학부모교육이 필요하다고 하였다.

집단 간 차이를 보면 서울은 꼭 필요하다가 37.6%로 가장 높은
응답률을 보였고, 경기도와 경상도, 전라도, 제주도는 54.3%, 58.6%,
60.5%, 60.8%가 필요하다고 응답하였다. 충청도는 꼭 필요하다와
필요하다가 각각 43.0%로 같은 응답률을 보였다. 이는 통계적 유의
확률 $p<.001$ 수준에서의 매우 높은 유의미한 차이를 볼 수 있다.
또한 학력에서 고졸이하는 45.1%, 대졸은 50.0%가 필요하다고 응답
하였으며, 대학원 이상은 47.4%의 학부모가 꼭 필요하다고 응답하여
통계적 유의확률 $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는
것으로 나타났다. 여타의 변인에서는 통계적으로 유의미한 차이를
나타내지 않았다.

13) 통합교육 실행의 주도자

통합교육에 대한 일반적 견해 중 통합교육의 주도자에 대한 분석결과는 <표 15>와 같다.

<표 15> 통합교육 실행의 주도자

N(%)							
변인	구분	교사와 원장	비장애 유아 부모	장애유아 부모	교수나 교육전문 가	교육 행정가	
자녀 교육기관	어린이집	129(46.1)	76(27.1)	18(6.4)	18(6.4)	39(13.9)	$\chi^2 = 0.521$ df=4
	유치원	108(46.6)	58(25.0)	14(6.0)	16(6.9)	36(15.5)	
거주지역	서울	55(55.0)	24(24.0)	16(16.0)	3(3.0)	2(2.0)	$\chi^2 = 47.560^{***}$ df =20
	경기도	38(41.3)	24(26.1)	4(4.3)	9(9.8)	17(18.5)	
	충청도	46(41.1)	34(30.4)	5(4.5)	5(4.5)	22(19.6)	
	경상도	32(55.2)	9(15.5)	2(3.4)	6(10.3)	9(15.5)	
	전라도	31(40.8)	24(31.6)	2(2.6)	6(7.9)	13(17.1)	
	제주도	35(47.3)	19(25.7)	3(4.1)	5(6.8)	12(16.2)	
통합교육 경험여부	그렇다	45(38.5)	36(30.8)	7(6.0)	9(7.7)	20(17.1)	$\chi^2 = 4.121$ df=4
	아니다	192(48.6)	98(24.8)	25(6.3)	25(6.3)	55(13.9)	
연령	20대	21(52.5)	6(15.0)	2(5.0)	4(10.0)	7(17.5)	$\chi^2 = 8.607$ df=8
	30대	194(47.4)	106(25.9)	24(5.9)	27(6.6)	58(14.2)	
	40대이상	22(34.9)	22(34.9)	6(9.5)	3(4.8)	10(15.9)	
학력	고졸이하	77(46.1)	38(22.8)	10(6.0)	14(8.4)	28(16.8)	$\chi^2 = 4.522$ df=8
	대졸	149(45.8)	92(28.3)	20(6.2)	19(5.8)	45(13.8)	
	대학원이상	11(55.0)	4(20.0)	2(10.0)	1(5.0)	2(10.0)	
직업유무	있다	123(43.9)	79(28.2)	15(5.4)	21(7.5)	42(15.0)	$\chi^2 = 3.256$ df=4
	없다	114(49.1)	55(23.7)	17(7.3)	13(5.6)	33(14.2)	
전 체		237(46.3)	134(26.2)	32(6.3)	34(6.6)	75(14.6)	

***p<.001

통합교육을 실시함에 있어 주도적으로 이끌어야 할 사람에 대한 설문결과는 <표 15>에 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 교사와 원장이 46.3%, 비장애유아 부모가 26.2%, 교육행정가가 14.6%, 교수나 교육전문가가 6.6%, 장애유아부모가 6.3%로 나타났는데 학부모들은 장애유아부모나 교수나 교육전문가, 교육행정가 보다는 교사나 원장, 비장애유아 부모가 장애유아 통합교육을 실시함에 있어 주도적이 되어야 한다고 인식하고 있었다.

학부모의 배경변인별로 알아보면 자녀교육기관에서는 어린이집에서는 46.1%, 유치원은 46.6%가 교사나 원장이라고 응답하였다. 통합교육경험여부는 통합교육을 받은 경험이 있는 학부모는 교사와 원장이 38.5%, 통합경험이 없는 교사나 원장 48.6%로 통합교육 경험이 없는 학부모가 다소 높게 나타났다. 연령별로 알아보면 20대가 52.5%, 30대가 47.4%, 40대 이상은 34.9%이 교사나 원장이라고 응답하였다. 학력을 보면 고졸이하가 46.1%, 대졸은 45.8%, 대학원 이상은 55.0%가 교사나 원장이라고 응답하였다. 직업유무에서는 직업이 있는 부모가 43.9%, 직업이 없는 부모가 49.1%가 교사나 원장이 통합교육을 주도적으로 이끌어야 한다고 생각하였다.

집단 간의 차이를 보면 거주 지역별로 분석해 볼 때, 서울이 55.0%, 경기도가 41.3%, 충청도가 41.1%, 경상도가 55.2%, 전라도가 40.8%, 제주도가 47.3%로 교사와 원장이 통합교육을 주도적으로 이끌어야 한다고 인식하고 있는데 이것은 통계적 유의확률 $p<.001$ 수준에서 매우 높은 유의미한 차이가 나타난다. 여타의 변인에서는 유의한 차이를 보이지 않았다.

14) 통합교육을 위해 일반 유아교육기관 교사가 갖추어야 할 사항
 통합교육에 대한 일반적 견해 중 통합교육을 위해 일반 유아교육기관 교사가 갖추어야 할 사항에 대한 분석결과는 <표 16>과 같다.

<표 16> 통합교육을 위해 일반 유아교육기관 교사가 갖추어야 할 사항
 N(%)

변인	구분	장애유아에 대한 사랑	장애유아 진단능력	전문적 지식	장애유아 지도 방법	
자녀 교육기관	어린이집 유치원	90(32.0) 70(30.0)	10(3.6) 12(5.2)	109(38.8) 73(31.3)	72(25.6) 78(33.5)	$\chi^2 = 5.609$ df=3
거주지역	서울 경기도 충청도 경상도 전라도 제주도	3(3.0) 31(33.7) 45(39.5) 26(44.8) 27(36.0) 28(37.3)	2(2.0) 3(3.3) 5(4.4) 5(8.6) 6(8.0) 1(1.3)	86(86.0) 23(25.0) 25(21.9) 13(22.4) 17(22.7) 18(24.0)	9(9.0) 35(38.0) 39(34.2) 14(24.1) 25(33.3) 28(37.3)	$\chi^2 = 151.087$ * * * df = 15
통합교육 경험여부	그렇다 아니다	40(33.6) 120(30.4)	5(4.2) 17(4.3)	36(30.6) 146(37.0)	38(31.9) 112(28.4)	$\chi^2 = 1.873$ df=3
연령	20대 30대 40대이상	18(45.0) 123(29.9) 19(30.2)	1(2.5) 17(4.1) 4(6.3)	6(15.0) 151(36.7) 25(39.7)	15(37.5) 120(29.2) 15(23.8)	$\chi^2 = 10.436$ df=6
학력	고졸이하 대졸 대학원이상	55(32.9) 98(29.9) 7(36.8)	8(4.8) 13(4.0) 1(5.3)	62(37.1) 114(34.8) 6(31.6)	42(25.1) 103(31.4) 5(26.3)	$\chi^2 = 2.556$ df=6
직업유무	있다 없다	79(28.1) 81(34.8)	13(4.6) 9(3.9)	102(36.3) 80(34.3)	87(31.0) 63(27.0)	$\chi^2 = 2.793$ df=3
전 체		160(31.1)	22(4.3)	182(35.4)	150(29.2)	

* * *p < .001

통합교육을 위해 일반 유아교육기관 교사가 갖추어야 할 사항에 대한 설문결과는 <표 16>에 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 교육에 관한 전문적 지식이 35.4%, 장애유아에 대한 사랑이 31.3%, 장애유아 지도방법이 29.2%, 장애유아 진단능력이 4.3%로 나타났다.

학부모의 배경변인별로 살펴보면 자녀교육기관에서는 어린이집의 38.8%가 전문적 지식이라고 유치원에서는 33.5%가 장애유아 지도방법이라고 응답하였다. 통합교육 경험여부에서 보면 통합교육의 경험이 있는 학부모가 장애유아에 대한 사랑이 33.6%로 높게 응답한 반면 통합교육 경험이 없는 학부모에서는 교육에 관한 전문적 지식이 있어야 한다는 응답이 다소 높게 나타났다. 연령별로 보면 20대는 장애유아에 대한 사랑이 45.0%로 가장 높고, 30대와 40대 이상에서는 전문적지식이 36.7%, 39.7%로 가장 높게 나타났다. 학력별로 보면 고졸이하와 대졸은 37.1%, 34.8%로 교육에 관한 전문적 지식을 높게 응답하였고, 대학원이상에서는 장애유아에 대한 사랑이 36.8%로 나타났다. 직업유무에서는 직업을 가진 학부모는 장애유아에 대한 사랑과 전문적 지식을 같은 비율로 응답하였다.

집단 간의 차이를 보면 거주 지역에서 서울은 86.0%가 전문적 지식을, 경기도는 38.0%가 장애유아 지도 방법을, 충청도·경상도·전라도는 각각, 39.5%, 44.8%, 36.0%로 장애유아에 대한 사랑을 응답하였고, 제주도는 장애유아에 대한 사랑과 장애유아 지도방법이 37.3%로 같은 비율의 응답률을 보였다. 이는 통계적 유의확률 $p<.001$ 수준에서의 매우 높은 유의미한 차이를 볼 수 있다. 여타의 변인에서는 유의한 차이를 나타내지 않았다.

2. 통합교육이 비장애유아에게 미치는 영향

1) 통합교육이 비장애유아에게 미치는 긍정적인 영향

통합교육이 비장애유아에게 미치는 영향에 대한 견해 중 통합교육이 비장애유아에게 미치는 긍정적인 영향에 대한 분석결과는 <표 17>과 같다.

<표 17> 통합교육이 비장애유아에게 미치는 긍정적인 영향

N(%)						
변인	구분	편견이나 거부감 줄임	이해하고 돕는 품성 배양	리더쉽 향상	학습촉진	
자녀 교육기관	어린이집 유치원	128(45.9)	101(36.2)	32(11.5)	18(6.5)	$\chi^2 = 1.788$ df=3
		119(50.9)	73(31.2)	25(10.7)	17(7.3)	
거주지역	서울	7(7.1)	51(51.5)	33(33.3)	8(8.1)	$\chi^2 = 124.353$ * * * df =15
	경기도	53(57.6)	30(32.6)	1(1.1)	8(8.7)	
	충청도	61(53.5)	29(25.4)	11(9.6)	13(11.4)	
	경상도	31(54.4)	19(33.3)	4(7.0)	3(5.3)	
	전라도	48(63.2)	22(28.9)	4(5.3)	2(2.6)	
	제주도	47(62.7)	23(30.7)	4(5.3)	1(1.3)	
통합교육 경험여부	그렇다 아니다	56(47.1)	41(34.5)	12(10.1)	10(8.4)	$\chi^2 = 0.766$ df=3
		191(48.5)	133(33.8)	45(11.4)	25(6.3)	
연령	20대	21(52.5)	11(27.5)	5(12.5)	3(7.5)	$\chi^2 = 1.936$ df=6
	30대	192(46.8)	144(35.1)	46(11.2)	28(6.8)	
	40대이상	34(54.0)	19(30.2)	6(9.5)	4(6.3)	
학력	고졸이하	76(45.5)	56(33.5)	20(12.0)	15(9.0)	$\chi^2 = 5.937$ df=6
	대졸	158(48.5)	114(35.0)	34(10.4)	20(6.1)	
	대학원이상	13(65.0)	4(20.0)	3(15.0)	0(0.0)	
직업유무	있다	135(48.0)	94(33.5)	35(12.5)	17(6.0)	$\chi^2 = 1.596$ df=3
	없다	112(48.3)	80(34.5)	22(9.5)	18(7.8)	
전 체		247(48.1)	174(33.9)	57(11.1)	35(6.8)	

* * *p<.001

통합교육이 비장애유아에게 미치는 긍정적인 영향에 대한 설문 결과는 <표 17>에 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 통합교육이 비장애유아에게 미치는 긍정적인 영향으로 편견이나 거부감을 줄일 수 있다는 견해가 48.1%, 장애유아를 이해하고 도와주는 품성이 길러진다고 대답한 학부모가 33.9%, 장애유아와의 상호작용에서 리더쉽이 길러진다고 응답한 학부모가 11.1%, 장애유아를 돕는 과정에서 동기가 유발되어 학습이 촉진된다고 응답한 학부모가 6.8%로 나타났다.

학부모의 배경변인별로 살펴보았을 때 자녀교육기관별로 보면 어린이집은 45.9%, 유치원은 50.9%가 통합교육을 통하여 장애유아에 대한 편견이나 거부감을 줄일 수 있다고 응답하였다. 통합교육 경험여부를 보면 통합교육의 경험이 있는 부모의 47.1%, 통합교육의 경험이 없는 부모의 48.5%가 통합교육의 긍정적인 영향으로 편견이나 거부감을 줄일 수 있다고 응답하였다. 연령별로 보면 20대는 52.5%, 30대는 46.8%, 40대 이상은 54.0%가 편견이나 거부감을 줄일 수 있다고 응답하였다. 학력별로 보면 고졸이하는 45.5%, 대졸은 35.0%, 대학원 이상은 65.0%가 통합교육이 비장애유아에게 미치는 긍정적인 영향으로 편견이나 거부감을 줄일 수 있다고 인식하였다. 직업유무를 보면 직업이 있는 학부모나 직업이 없는 학부모 모두 비장애유아가 장애유아에 대한 편견이나 거부감을 줄일 수 있다고 응답하였다.

집단 간의 차이를 보면 거주 지역에서 서울은 통합교육을 통하여 이해하고 돕는 품성을 배양한다는 의견이 51.5%로 가장 많았으며 리더쉽이 향상한다는 의견이 33.3%로 두 번째로 높았다. 반면에 경기도 57.6%, 충청도 53.5%, 경상도 54.4%, 전라도 63.2%, 제주도는 62.7%가 통합교육을 통해 편견이나 거부감을 줄일 수 있다가 가장 높고 이해하고 돕는 품성이 길러진다고 인식하는 항목이 두 번째로 높게 나타났다. 이것은 통계적 유의확률 $p < .001$ 수준에서 매우 높은 집단 간의 유의한 차이를 나타내었다.

2) 통합교육이 비장애유아에게 미치는 부정적인 영향

통합교육이 비장애유아에게 미치는 영향에 견해 중 통합교육이 비장애유아에게 미치는 부정적인 영향에 대한 분석결과는 <표 18>과 같다.

<표 18> 통합교육이 비장애유아에게 미치는 부정적인 영향

N(%)

변인	구분	부적응 행동모방	약한 사람무시	학습에 방해	없다	
자녀 교육기관	어린이집 유치원	148(53.2)	25(9.0)	54(19.4)	51(18.3)	$\chi^2 = 6.872$ df=3
		100(43.7)	34(14.8)	53(23.1)	42(18.3)	
거주지역	서울	41(41.4)	2(2.0)	15(15.2)	41(41.4)	$\chi^2 =$ 64.090 *** df =15
	경기도	46(51.7)	14(15.7)	21(23.6)	8(9.0)	
	충청도	48(43.2)	11(9.9)	30(27.0)	22(19.8)	
	경상도	32(55.2)	11(19.0)	11(19.0)	4(6.9)	
	전라도	37(49.3)	14(18.7)	15(20.0)	9(12.0)	
	제주도	44(58.7)	7(9.3)	15(20.0)	9(12.0)	
통합교육 경험여부	그렇다 아니다	49(41.9)	20(17.1)	24(20.5)	24(20.5)	$\chi^2 = 5.846$ df=3
		199(51.0)	39(10.0)	83(21.3)	69(17.7)	
연령	20대	18(46.2)	6(15.4)	6(15.4)	9(23.1)	$\chi^2 = 3.555$ df=6
	30대	198(48.9)	49(12.1)	86(21.2)	72(17.8)	
	40대이상	32(50.8)	4(6.3)	15(23.8)	12(19.0)	
학력	고졸이하	77(46.7)	20(12.1)	37(22.4)	31(18.8)	$\chi^2 = 0.886$ df=6
	대졸	161(50.0)	37(11.5)	65(20.2)	59(18.3)	
	대학원이상	10(50.0)	2(10.0)	5(25.0)	3(15.0)	
직업유무	있다	127(45.5)	32(11.5)	68(24.4)	52(18.6)	$\chi^2 = 4.647$ df=3
	없다	121(53.1)	27(11.8)	39(17.1)	41(18.0)	
전 체		248(48.9)	59(11.6)	107(21.1)	93(18.3)	

***p<.001

통합교육이 비장애유아에게 미치는 부정적인 영향에 대한 설문 결과는 <표 18>에 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 장애유아의 부적응 행동을 모방하는 것이 48.9%로 가장 높고, 교실분위가 산만해져서 학습에 방해된다고 응답한 학부모가 21.1%, 부정적인 영향은 없다고 인식한 학부모가 18.3%이며, 우월감을 가지고 약한 사람을 무시하는 태도를 가진다고 인식한 학부모가 11.6%로 나타났다.

학부모의 배경변인별로 보면 자녀교육기관에서는 어린이집 53.2%, 유치원 43.7%가 부적응 행동을 모방할 것이라고 응답하였다. 통합교육 경험여부에서 통합교육경험이 있는 학부모가 41.9%, 통합교육 경험이 없는 부모가 51.0%로 나타났다. 연령에서는 20대가 46.2%, 30대가 48.9%, 40대 이상에서는 50.8%가 부적응 행동을 모방할 것이라는 인식을 하였다. 학력에서 보면 고졸이하는 46.7%, 대졸과 대학원 이상은 모두 50.0%로 부적응 행동을 모방할 수 있다고 응답하였다. 직업유무에서는 직업이 있는 학부모는 45.4%, 직업이 없는 학부모는 53.1%가 부적응 행동을 모방할 수 있다고 응답하였다.

집단 간의 차이를 보면 서울은 통합교육이 비장애유아에게 미치는 부정적인 영향으로 부적응 행동을 모방한다와 부정적인 영향은 없다고 같은 41.4%의 응답률을 보였다. 반면에 경기도는 51.7%, 충청도는 43.2%, 경상도는 55.2%, 전라도는 49.3%, 제주도는 58.7%가 부정적인 영향으로 부적응 행동을 모방한다는 응답률이 높았으며 학습에 방해된다는 의견이 두 번째로 각각 높았다. 이는 통계적 유의확률 $p < .001$ 수준에서의 매우 높은 집단 간의 유의미한 차이를 나타내었다. 여타의 변인에서는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

3) 통합교육을 통해 장애유아에 대해서 비장애유아가 갖는 태도

통합교육이 비장애유아에게 미치는 영향에 대한 견해 중 통합교육을 통해 장애유아에 대해서 비장애유아가 갖는 태도에 대한 분석 결과는 <표 19>와 같다.

<표 19> 통합교육을 통해 장애유아에 대해서 비장애유아가 갖는 태도

N(%)

변인	구분	잘 도우며 어울린다	똑같이 어울린다	이상한 눈으로 보며 피한다	놀리거나 괴롭힌다	
자녀 교육기관	어린이집	135(48.7)	86(31.0)	26(9.4)	30(10.8)	$\chi^2 = 6.714$ df=3
	유치원	116(49.8)	80(34.3)	26(11.2)	11(4.7)	
거주지역	서울	33(33.7)	59(60.2)	6(6.1)	0(0.0)	$\chi^2 = 55.595$ * * * df =15
	경기도	41(45.1)	29(31.9)	9(9.9)	12(13.2)	
	충청도	66(57.9)	25(21.9)	15(13.2)	8(7.0)	
	경상도	31(54.4)	16(28.1)	5(8.8)	5(8.8)	
	전라도	39(52.0)	22(29.3)	8(10.7)	6(8.0)	
	제주도	41(54.7)	15(20.0)	9(12.0)	10(13.3)	
통합교육 경험여부	그렇다	63(52.9)	41(34.5)	9(7.6)	6(5.0)	$\chi^2 = 3.401$ df=3
	아니다	188(48.1)	125(32.0)	43(11.0)	35(9.0)	
연령	20대	19(47.5)	15(37.5)	4(10.0)	2(5.0)	$\chi^2 = 6.630$ df=6
	30대	206(50.5)	133(32.6)	37(9.1)	32(7.8)	
	40대이상	26(41.9)	18(29.0)	11(17.7)	7(11.3)	
학력	고졸이하	83(49.7)	38(22.8)	25(15.0)	21(12.6)	$\chi^2 = 19.616$ * * df=6
	대졸	157(48.6)	121(37.5)	26(8.0)	19(5.9)	
	대학원이상	11(55.0)	7(35.0)	1(5.0)	1(5.0)	
직업유무	있다	134(47.9)	94(33.6)	25(8.9)	27(9.6)	$\chi^2 = 3.397$ df=3
	없다	117(50.9)	72(31.3)	27(11.7)	14(6.1)	
전 체		251(49.2)	166(32.5)	52(10.2)	41(8.0)	

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

통합교육을 통해 장애유아에 대해서 비장애유아가 갖는 태도에 대한 설문결과는 <표 19>에 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 장애유아를 잘 도우며 어울린다가 49.2%, 비장애유아와 똑같이 어울릴 것이다가 32.5%, 이상한 눈으로 보며 피한다가 10.2%, 놀리거나 괴롭힌다가 8.0%로 나타났다. 81.7%의 학부모는 통합교육을 통해서 비장애유아가 장애유아에 대해 잘 도우며 비장애유아와 똑같이 어울린다는 응답을 하였다.

학부모의 배경변인별로 살펴보면 자녀교육기관에서 어린이집 48.7%, 유치원 49.8%이 잘 도우며 어울린다고 응답하였다. 통합교육 경험여부는 통합교육 경험이 있는 학부모는 52.9%, 통합교육 경험이 없는 학부모는 48.1%가 잘 도우며 어울린다고 응답하였다. 연령별로 보면 20대는 47.5%, 30대는 50.5%, 40대 이상은 41.9%가 잘 도우며 어울린다고 응답하였다. 직업의 유무에서는 직업이 있는 학부모가 47.9%, 직업이 없는 학부모가 50.9%가 통합교육을 통해서 장애유아를 잘 도우며 어울린다고 응답하였다.

집단 간의 차이를 보면 거주 지역에서 서울은 똑같이 어울린다가 60.2%로 가장 높고, 잘 도우며 어울린다가 33.7%로 두 번째로 높은 반면에 경기도 45.1%, 충청도 57.9%, 경상도 54.4%, 전라도 52.0%, 제주도 54.7%로 잘 도우며 어울린다는 의견이 가장 높았으며 다음으로 똑같이 어울린다는 응답을 하였다. 이것은 통계적 유의확률 $p<.001$ 수준에서의 매우 높은 집단 간의 차이를 볼 수 있다.

학력에서 고졸이하는 49.7%, 대졸은 48.6%, 대학원이상에서는 55.0%가 비장애유아는 장애유아를 잘 도우며 어울린다고 응답하였고 그 다음으로 비장애유아와 장애유아가 똑같이 어울린다고 학부모는 응답하였다. 이것은 통계적 유의확률 $p<.01$ 수준에서의 높은 집단 간의 유의미한 차이를 볼 수 있다. 여타의 변인에서는 집단 간의 유의미한 차이를 볼 수 없었다.

3. 통합교육이 장애유아에게 미치는 영향

1) 통합교육이 장애유아에게 미치는 긍정적인 영향

통합교육이 장애유아에게 미치는 영향에 대한 견해 중 통합교육이 장애유아에게 미치는 긍정적인 영향에 대한 분석결과는 <표 20>과 같다.

<표 20> 통합교육이 장애유아에게 미치는 긍정적인 영향

		N(%)				
변인	구분	지적능력 발달	의사소통 능력발달	사회적응 능력발달	신변자립 능력발달	즐겁게 생활
자녀 교육기관	어린이집 유치원	37(13.3)	30(10.8)	175(62.9)	31(11.2)	5(1.8)
		35(15.0)	26(11.2)	154(66.1)	11(4.7)	7(3.0)
거주지역	서울	57(58.2)	15(15.3)	6(6.1)	8(8.2)	12(12.2)
	경기도	3(3.3)	19(20.7)	65(70.7)	5(5.4)	0(0.0)
	충청도	8(7.0)	9(7.9)	85(74.6)	12(10.5)	0(0.0)
	경상도	3(5.2)	7(12.1)	44(75.9)	4(6.9)	0(0.0)
	전라도	1(1.3)	3(3.9)	63(82.9)	9(11.8)	0(0.0)
	제주도	0(0.0)	3(4.1)	66(90.4)	4(5.5)	0(0.0)
통합교육 경험여부	그렇다	12(10.2)	14(11.9)	77(65.3)	13(11.0)	2(1.7)
	아니다	60(15.3)	42(10.7)	252(64.1)	29(7.4)	10(2.5)
연령	20대	2(5.1)	8(20.5)	27(69.2)	2(5.1)	0(0.0)
	30대	57(13.9)	37(9.0)	270(66.0)	34(8.3)	11(2.7)
	40대이상	13(20.6)	11(17.5)	32(50.8)	6(9.5)	1(1.6)
학력	고졸이하	20(12.1)	23(13.9)	103(62.4)	17(10.3)	2(1.2)
	대졸	49(15.0)	31(9.5)	212(65.0)	25(7.7)	9(2.8)
	대학원이상	3(15.0)	2(10.0)	14(70.0)	0(0.0)	1(5.0)
직업유무	있다	37(13.3)	28(10.1)	186(66.9)	22(7.9)	5(1.8)
	없다	35(15.0)	28(12.0)	143(61.4)	20(8.6)	7(3.0)
전 체		72(14.1)	56(11.0)	329(64.4)	42(8.2)	12(2.3)

* * *p<.001

통합교육이 장애유아에게 미치는 긍정적인 영향에 대한 설문결과를 표 20>에 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 통합교육이 장애유아에게 미치는 긍정적인 영향으로 사회적응 능력발달이 64.4%로 가장 높고, 지적능력 발달이 14.1%, 의사소통 능력발달이 11.0%, 신변자립능력발달이 8.25, 즐겁게 생활한다가 2.3%로 나타났다.

학부모의 배경변인별로 보면 자녀교육기관에서 어린이집 62.9%, 유치원 66.1%가 사회적응능력발달이라고 응답했으며, 통합교육경험 여부에 따라서는 통합교육 경험이 있는 학부모의 65.3%, 통합교육 경험이 없는 학부모의 64.1%가 사회적응능력의 발달이라고 응답하였다. 연령별로 보면 20대가 69.2%, 30대가 66.0%, 40대 이상이 50.8%가 사회적응 능력의 발달이라고 가장 높게 응답하였다. 학력별로 보면 고졸이하는 62.4%, 대졸은 65%, 대학원이상은 70.0%가 사회적응 능력발달이라는 응답을 하였다. 직업유무에서는 직업이 있는 학부모가 66.9%, 직업이 없는 학부모가 61.4%가 사회적응 능력발달이라고 응답하였다.

집단 간의 차이를 보면 거주 지역에서 서울은 지적능력발달이 58.2%로 가장 높고 경기도 70.7%, 충청도 74.6%, 경상도 75.9%, 전라도 82.9% 제주도 90.4%가 사회적응능력 발달이라고 가장 많은 학부모가 응답하였다. 서울은 58.2%로 지적능력발달이 가장 높고, 사회적응 능력발달이 6.1%로 가장 낮은 반면에 제주도는 사회적응 능력발달이 90.4%로 가장 높고, 지적능력발달이 가장 낮다. 또한 서울은 즐겁게 생활한다가 12.2%인 반면에 다른 지역에서는 0%로 나타났다. 이것은 $p<.001$ 수준에서의 매우 높은 집단 간의 유의미한 차이를 나타내었다. 여타의 변인에서는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

2) 통합교육이 장애유아에게 미치는 부정적인 영향

통합교육이 장애유아에게 미치는 영향에 대한 견해 중 통합교육이 장애유아들에게 미치는 부정적인 영향에 대한 분석결과는 <표 21>과 같다.

<표 21> 통합교육이 장애유아에게 미치는 부정적인 영향

N(%)

변인	구분	학습능력 차이로 인한 열등감	개별지도 부족으로 지적발달 지연	없다	
자녀 교육기관	어린이집 유치원	142(51.3)	49(17.7)	66(23.8)	$\chi^2 = 5.345$ df=3
		100(43.7)	58(25.1)	53(22.9)	
거주지역	서울	48(49.5)	25(25.8)	17(17.5)	$\chi^2 = 32.727^{**}$ df = 15
	경기도	38(41.3)	27(29.3)	22(23.9)	
	충청도	43(38.1)	16(14.2)	38(33.6)	
	경상도	29(50.0)	14(24.1)	13(22.4)	
	전라도	37(50.7)	16(21.9)	16(21.9)	
	제주도	47(62.7)	9(12.0)	13(17.3)	
통합교육 경험여부	그렇다	55(46.6)	23(19.5)	25(21.2)	$\chi^2 = 5.112$ df=3
	아니다	187(47.9)	84(21.5)	94(24.1)	
연령	20대	16(40.0)	10(25.0)	9(22.5)	$\chi^2 = 12.677^*$ df=6
	30대	189(46.4)	81(19.9)	103(25.3)	
	40대이상	37(60.7)	16(26.2)	7(11.5)	
학력	고졸이하	88(54.3)	28(17.3)	35(21.6)	$\chi^2 = 5.073$ df=6
	대졸	146(44.8)	75(23.0)	78(23.9)	
	대학원이상	8(40.0)	4(20.0)	6(30.0)	
직업유무	있다	126(45.7)	55(19.9)	72(26.1)	$\chi^2 = 2.680$ df=3
	없다	116(50.0)	52(22.4)	47(20.3)	
전 체		242(47.6)	107(21.1)	119(23.4)	40(7.9)

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

통합교육이 장애유아에게 미치는 부정적인 영향에 대한 설문결과
 과는 <표 21>에 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 또래집단
 에서 친구들에게 따돌림을 당할 수 있다가 47.6%, 개별지도 부족으
 로 지적발달이 지연될 수 있다가 23.4%, 학습능력 차이로 인한 열
 등감을 가질 수 있다가 21.1%, 부정적인 영향은 없다고 응답한 학
 부모는 7.9%로 나타났다.

학부모의 배경변인 별로 보면 자녀교육기관에서는 어린이집이
 51.3%, 43.7%가 따돌림을 당하는 것이 가장 높게 나타났다. 통합교
 육 경험여부에서는 통합교육 경험이 있는 학부모가 46.6%, 통합교
 육경험이 없는 학부모가 47.9%로 따돌림을 부정적인 영향으로 인식
 하였다. 학력에서는 고졸이하가 54.3%, 대졸은 44.8%, 대학원이상
 에서 40.0%가 따돌림을 당할 수 있다고 응답하였다. 직업유무에서는
 직업이 있는 부모가 45.7%, 직업이 없는 부모의 50.0%가 부정적인
 영향으로 따돌림을 들었다.

집단 간의 차이를 살펴보면 거주 지역에서 서울은 49.5%, 경기도
 41.3%, 충청도 38.1%, 경상도 50.0%, 전라도 50.7%, 제주도 62.7%
 가 부정적인 영향으로 따돌림이라고 응답하였다. 충청도는 개별지
 도 부족이 33.6%로 두 번째의 부정적인 영향이라고 들었으며, 학습
 능력 차이로 인한 열등감과 부정적인 영향은 없다고 응답한 학부
 모가 14.2%로 같은 응답률을 보였다. 이것은 통계적 유의확률
 $p < .01$ 수준에서의 높은 집단 간의 유의미한 차이를 나타내었다.

연령별로 보면 20대는 40.0%, 30대는 46.4%, 40대 이상은 60.7%
 로 따돌림이 가장 높게 나타났으며, 30대에서 개별지도 부족으로
 지적발달지연이 23.9%, 학습능력 차이로 인한 열등감이 19.9%, 없
 다가 8.4%로 나타났다. 이는 통계적 유의확률 $p < .05$ 수준에서의 집
 단 간의 유의미한 차이를 볼 수 있다. 여타의 변인에서는 유의미한
 차이를 볼 수 없었다.

3) 통합교육이 장애유아에게 주는 효과

통합교육이 장애유아에게 미치는 영향에 대한 견해 중 통합교육이 장애유아에게 주는 효과에 대한 분석결과는 <표 22>와 같다.

<표 22> 통합교육이 장애유아에게 주는 효과

N(%)

변인	구분	많은 효과	효과 조금	거의없다	전혀없다	
자녀 교육기관	어린이집	115(41.7)	139(50.4)	17(6.2)	5(1.8)	$\chi^2 = 3.550$ df=3
	유치원	109(46.8)	114(48.9)	8(3.4)	2(0.9)	
거주지역	서울	45(45.5)	49(49.5)	5(5.1)	0(0.0)	$\chi^2 = 31.505$ ** df =15
	경기도	38(41.3)	52(56.5)	1(1.1)	1(1.1)	
	충청도	57(50.4)	44(38.9)	7(6.2)	5(4.4)	
	경상도	18(31.0)	32(55.2)	7(12.1)	1(1.7)	
	전라도	38(52.1)	33(45.2)	2(2.7)	0(0.0)	
	제주도	28(37.8)	43(58.1)	3(4.1)	0(0.0)	
통합교육 경험여부	그렇다	66(55.9)	48(40.7)	3(2.5)	1(0.8)	$\chi^2 = 9.548$ * df=3
	아니다	158(40.4)	205(52.4)	22(5.6)	6(1.5)	
연령	20대	17(43.6)	19(48.7)	2(5.1)	1(2.6)	$\chi^2 = 4.249$ df=6
	30대	185(45.3)	199(48.8)	20(4.9)	4(1.0)	
	40대이상	22(35.5)	35(56.5)	3(4.8)	2(3.2)	
학력	고졸이하	62(38.3)	84(51.9)	13(8.0)	3(1.9)	$\chi^2 = 7.860$ df=6
	대졸	152(46.5)	159(48.6)	12(3.7)	4(1.2)	
	대학원이상	10(50.0)	10(50.0)	0(0.0)	0(0.0)	
직업유무	있다	127(45.7)	135(48.6)	12(4.3)	4(1.4)	$\chi^2 = 1.012$ df=3
	없다	97(42.0)	118(51.1)	13(5.6)	3(1.3)	
전 체		224(44.0)	253(49.7)	29(4.9)	7(1.4)	

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

통합교육이 장애유아에게 주는 효과에 대한 설문결과는 <표 22>에 제시된 바와 같다. 전체적으로 살펴보면 통합교육이 장애유아에게 효과가 조금 있을 것이라고 응답한 학부모는 49.7%, 많은 효과가 있을 것이라고 응답한 학부모는 44.0%, 효과가 거의 없을 것이라고 응답한 학부모는 4.9%, 효과가 전혀 없다고 응답한 학부모는 1.4%로 나타났다. 즉 통합교육이 장애유아에게 주는 효과가 있을 것이라는 인식이 전체 학부모의 93.7%로 높게 나타났다.

학부모의 배경변인별로 살펴보면 자녀교육기관에서 어린이집 50.4%, 유치원 48.9%가 효과가 조금 있을 것이라고 응답하였고 다음으로 많은 효과가 있다고 응답하였다. 연령별로 보면 20대 48.7%, 30대 48.8%, 40대 이상 56.5%가 효과가 조금 있으며, 많은 효과가 있을 것이라는 응답률은 두 번째로 높았다. 학력에서 보면 고졸이하가 51.95, 대졸은 48.6%가 효과가 조금 있다고 응답하였으며, 대학원이상에서는 많은 효과가 있을 것이다, 효과가 조금 있을 것이다가 각각 50.0%로 나타났다. 직업유무에서는 직업이 있는 학부모는 48.6%, 직업이 없는 학부모가 51.5%가 효과가 조금 있을 것이라고 응답하였다.

집단 간의 차이를 살펴보면 거주 지역에서 서울 49.5%, 경기도 56.5%, 경상도 55.2%, 제주도 58.1%가 효과가 조금 있을 것이라고 가장 높은 응답률을 보였다. 반면에 충청도는 50.4%, 전라도는 52.1%가 통합교육이 장애유아에게 많은 효과가 있을 것이라고 응답하였다. 이것은 통계적 유의 확률 $p < .01$ 수준에서의 높은 집단 간의 유의미한 차이를 나타내었다.

통합교육 경험여부에서 통합교육의 경험이 있는 학부모는 55.9%

가 많은 효과가 있다고 응답하였고 40.7%가 효과가 조금 있다고 응답하였다. 통합교육의 경험이 없는 학부모의 52.4%가 효과가 조금 있다고 응답하였으며 40.4%는 많은 효과가 있다고 응답하였는데 이것은 통계적 유의확률 $p < .05$ 수준에서의 집단 간의 유의한 차이를 나타낸다. 여타의 변인에서는 집단 간의 유의한 차이를 나타내지 않았다.

V. 要約 및 結論

1. 요약

본 연구는 장애유아 통합교육에 대한 비장애유아 부모의 배경변인에 따라서 통합교육에 대한 일반적인 인식, 통합교육이 비장애유아에게 미치는 영향, 통합교육이 장애유아에게 미치는 영향에 대한 인식을 연구하고자 한다. 이를 통하여 통합교육에 대한 바람직한 발전방향을 모색하고 보다 나은 통합교육의 내용을 결정하는 데 도움을 주고 성공적인 통합교육을 활성화하는 데 도움이 되고자 한다.

본 연구의 대상은 서울·경기도·충청도·경상도·전라도·제주도에 소재한 유아교육기관 중에서 어린이집 10곳과 유치원 8곳에 다니고 있는 유아의 학부모를 대상으로 조사하였다. 설문지는 유아교육기관 중 어린이집 학부모에게 400부, 유치원 학부모에게 400부를 배부하였으며 총 580부를 회수하였고 본 연구에서 515부가 최종 분석 자료로 사용되었다. 자료처리는 SPSSWIN 12.0 프로그램을 적용하여 처리하였다. 연구대상자들의 일반적 특성을 알아보기 위해 빈도분석을 적용하여 빈도와 백분율을 구하였고 연구문제 해결을 위해 χ^2 검증을 실시하였다. 본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 통합교육의 일반적인 인식에 대해 알아본 결과 주변에서 장애유아에 대한 경험여부를 묻는 항목에서 주변에서 장애유아를 경험한 학부모와 장애유아를 경험하지 않은 학부모가 거의 반반으로 나타났으나 통합교육의 경험이 있는 학부모가 장애유아를 경험

했다는 응답이 통합교육 경험이 없는 학부모가 주변에서 장애유아를 경험했다는 응답보다 매우 높게 나타났다.

통합교육에 대한 관심여부를 보면 관심이 있는 학부모가 반 이상이었으며 통합교육의 필요성에 대해서 학부모들은 대부분 통합교육의 필요성에 대해서는 받을 필요가 있다고 인식하나 통합교육경험이 있는 학부모가 통합교육이 반드시 필요하다고 응답한 비율과 통합교육 경험이 없는 학부모가 통합교육이 필요한지 모르겠다고 응답한 학부모가 비슷하게 나타났다. 통합교육의 교육이념에 대하여는 통합교육을 하여도 장애유아와 비장애유아 모두 같은 교실에서 교육받는 것보다 장애유아는 별도의 특수학급에서 교육받을 시 간이 있어야 한다고 높게 인식하였다.

자녀가 현재 다니고 있는 유아교육기관에서 통합교육을 실시 시의 의견은 찬성하는 비율이 가장 높으며 찬성의 이유로 비장애유아가 장애유아와의 직접체험을 통하여 개인차를 자연스럽게 인식하며 인성발달에 효과적이라고 나타났다. 통합교육을 반대하는 이유로는 장애유아 때문에 활동에 제약을 받을 것이라는 응답이 가장 높았다. 아울러 교사가 장애유아에게 관심을 갖게 되면 자기자녀에게 소홀해질 것이라는 우려와 장애유아로 인해 학습에 방해가 될 것이라는 의견도 있었다.

통합교육의 형태를 보면 전 프로그램을 통한 완전통합교육이 가장 높은 비율을 보이고 이어서 학습·사회활동을 통한 통합이라고 응답하였다. 통합교육이 가능한 장애정도는 간단한 의사소통이 가능할 때가 가장 높게 나타났고 이와 비슷하게 자신의 신변처리가 가능하고 간단한 지시사항을 따를 수 있어야 할 때 가능하다고 응답하였다. 지역적으로 볼 때 서울은 간단한 의사소통가능에 이어 장애정도와 관계없다고 응답하여 지역 간의 차이를 볼 수 있었다.

통합교육을 실시 할 때 가장 어려운 점은 장애유아를 위한 교육 자료 및 시설부족에 가장 높은 응답률을 보였는데 거주 지역별로 보면 서울은 지역사회 인식부족이 가장 높게 나타났으며 여타지역에서는 교육자료 및 시설부족이라고 응답하였다.

통합교육 실시 시 고려할 점으로는 적절한 교육과정 및 자료개발에 가장 높은 응답을 하였다. 지역별로 보면 서울은 적절한 교육과정 및 자료개발에 이어 경영자의 이해와 지원이 있어야 한다고 인식하였고, 여타의 지역은 적절한 교육과정 및 자료개발에 이어 비장애유아 학부모의 인식전환이라고 응답하였다.

통합교육에 대한 학부모교육의 필요성에서는 학부모의 대부분이 학부모교육이 필요한 것으로 응답하였다. 학부모들은 교사와 원장이 통합교육을 주도적으로 이끌고 다음으로는 비장애유아 부모라고 응답하였다. 통합교육을 위해서 학부모는 유아교육기관 교사가 갖추어야 할 사항에 대해 통합교육에 관한 전문적 지식·장애유아에 대한 사랑·장애유아의 지도방법이 요구된다고 인식하였다.

둘째, 통합교육이 비장애유아에게 미치는 영향에서 긍정적인 영향은 장애유아에 대한 편견이나 거부감을 줄일 수 있고 타인을 이해하고 돕는 품성이 배양되며 리더쉽이 개발된다는 인식을 하였다. 부정적인 영향으로는 장애유아의 부적응 행동을 모방한다와 학습에 방해가 된다고 인식하였다. 거주 지역에서 서울은 부적응 행동모방과 부정적인 영향은 없다고 응답한 비율이 같아 지역 간의 차이를 보여주었다. 통합교육을 통해 장애유아에 대해서 비장애유아가 갖는 태도에 대해서학부모는 잘 도우며 어울릴 것이라고 가장 높은 비율로 응답하였고 다음으로 똑같이 어울린다고 응답하였다. 지역적으로 보면 서울은 똑같이 어울릴 것이라고 가장 높게 인식하였으며 잘 도우며 어울릴 것이라고 두 번째로 응답하여 차이를 보였다.

셋째, 통합교육이 장애유아에게 미치는 영향중에서 긍정적인 영향은 장애유아가 사회적응능력이 가장 발달하며 지적능력 발달·의사소통능력도 발달할 것이라고 인식하였다. 이 응답은 서울을 제외한 여타의 지역에서 나타났으며 서울은 지적능력의 발달이 가장 높다고 인식하였다. 부정적인 영향으로는 또래집단에서 따돌림을 받는다는 의견이 가장 많았고 개별지도 부족으로 지적발달 지연·학습능력 차이로 인한 열등감을 가질 수 있다고 인식하였다. 통합교육이 장애유아에게 주는 효과는 효과가 조금 있을 것이다가 가장 많고 다음으로 많은 효과가 있을 것이라고 인식하였다.

2. 결론 및 제언

1) 결론

본 연구에서 얻어진 결과를 기초로 하여 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 통합교육에 대한 비장애유아 학부모의 일반적 인식에서 비장애유아 학부모는 통합교육에 높은 관심을 보였으며, 아울러 장애유아가 통합교육을 받는 것에 찬성하는 것으로 나타났으나 통합교육의 필요성에 대해서는 모르겠다라는 학부모와 통합교육에 관심이 없는 학부모의 응답도 다수 있는 것으로 나타났다. 학부모가 통합교육의 필요성에 대해 모르겠다와 관심이 없다고 응답한 이유는 우리나라에서 통합교육이 실시된 기간이 길지 않아 학부모의 대다수가 통합교육의 경험이 없기 때문인 것으로 사료된다. 또한 통합교육의 형태에서는 모든 프로그램을 통한 완전통합을 원하나 통합교육의 교육이념에서는 통합교육을 할지라도 장애유아는 별도의 특수학급에서 교육받을 시간이 있어야 한다는 인식을 하였다. 따라서 장애유아 통합교육에 대하여 비장애유아 부모들이 올바르게 인식할 수 있도록 유아교육기관에 있는 학부모운영위원회를 중심으로 반편견 교육 및 부모교육을 확대 실시하여 지속적으로 통합교육에 대한 긍정적인 이해와 적극적인 태도를 기를 수 있도록 하여야 할 것이다. 통합교육에 대한 학부모교육의 필요성에서는 학부모의 대부분이 학부모교육이 필요한 것으로 응답하였다. 이는 장애아 통합교육에 대한 비장애아의 부모교육이 절대적으로 필요하다고 한 김진경(1996)의 연구결과와도 일치를 보이고 있었다.

통합교육을 주도적으로 이끌어야 할 사람에 대해서는 교사와 원장이라고 응답한 학부모가 가장 많았다. 장애유아 통합교육을 주도

적으로 이끌어야 할 사람으로 교육행정가라고 한 류향자(2001)의 연구 결과와는 차이를 보였다. 이는 통합교육을 주도적으로 이끌어야 할 사람이 행정적 차원에서 실제로 통합교육이 이루어지는 실무적 차원으로 시간의 흐름에 따라 통합교육 주도자에 대한 학부모의 인식이 변화함을 보여준다.

둘째, 통합교육을 통하여 비장애유아는 장애유아에 대한 편견이나 거부감을 줄이며 장애유아를 돕고 어울리는 상호작용을 통해 긍정적인 사회성 발달과 아울러 타인에 대한 배려와 친밀감 형성을 학습함으로써 다양한 사회적 행동을 발달시킬 수 있으며 리더쉽을 개발할 수 있다고 나타났다. 그러나 부정적인 영향으로는 장애유아의 부적응 행동을 모방한다와 학습에 방해가 된다고 인식하였다. 이와 같은 결과는 통합교육에 대한 비장애유아 부모들은 장애유아의 부적절한 행동모방이나 교육적, 신체적 발달상 불이익을 받지 않을까 하는 우려를 표시했다는 연구결과(서경희, 1995; 조순점, 1998)와 일치한다. 그러므로 일일 짝꿍, 장애유아 친구 우리 집으로 초대하기와 같은 프로그램들을 계획하고 실시하여 비장애유아가 장애유아에 대해 지속적으로 관심을 가지고 좋은 관계를 가질 수 있도록 격려한다면 통합교육의 효과는 상승하리라 간주되어진다. 또한 유아교육기관 내에 통합지원교사 또는 보조교사 등 인력지원이 이루어진다면 비장애유아 부모들이 장애유아 때문에 자기 자녀의 학습에 방해될 것이라는 우려를 제거할 수 있으리라 사료된다.

셋째, 비장애유아 학부모들은 통합교육의 장점으로 장애유아의 사회적응능력을 발달시킬 수 있을 거라는 기대를 가장 많이 가지고 있으며 장애유아가 일반 교실에 통합됨으로써 사회적 발달에 가장 유익할 것으로 보고 있다. 이는 일반 유아교육기관에서 장애유아 통합교육이 장애유아의 사회성 및 적응능력을 가장 많이 발달시킨

다고 보고한 김미정(1995)과 김진경(1995)의 연구결과와 일치한다. 또 다른 장점으로 장애유아는 통합교육을 통해 자신의 부족함을 비장애유아에게 도움을 받음으로써 심리적 안정감과 조화를 이루는 것을 배우며 우리 사회에 대한 밝은 희망을 갖게 해줄 수 있는 기회가 되리라 간주한다. 그러나 부모들은 장애유아가 또래 집단에서 따돌림과 집중적인 개별지도 부족으로 지적 발달이 늦어질 것을 다소 우려하였다. 그러므로 따돌림이나 열등감 같이 우려되는 사항을 제거시켜 줄 수 있는 대안으로 방학 중이나 주말동안 장애유아 가족과 비장애유아 가족이 참여하는 캠프나 장애유아와 비장애유아가 함께 하는 연극이나 음악회 등 다양한 프로그램을 운영하여 장애유아와 비장애유아가 협력하고 조화를 이룰 수 있도록 도와야 할 것이다. 또한 장애유아와 비장애유아를 위한 개별화교육을 위해 효율적인 프로그램을 개발하며 표준화된 통합교육 프로그램의 개발과 보급, 교재·교구 구입을 위한 지속적인 지원이 이루어져야 할 것이다.

이상을 종합해 보면 장애유아 통합교육은 장애유아의 독립적인 삶을 위한 사회통합의 기초자료로써 적용될 것이며, 나아가 장애인에 대한 정책적 차원과 사회복지의 차원에서 실효성을 발휘할 것이다. 또한 유아기의 장애유아 통합교육은 비장애유아가 성인이 되었을 때 장애인에 대한 편견을 갖지 않으며 타인을 이해하고 배려하며 성숙한 사회를 만들게 하는 출발점이라고 볼 수 있다. 또한 장애유아는 비장애유아와의 통합교육을 통해 다양한 사람들과 접촉하는 경험을 하게 되며 장애유아가 갖고 있는 잠재능력을 발견하고 모방함으로써 다양한 행동양식을 배울 수 있어서 장애유아에게도 바람직한 교육방법이라 할 수 있다.

2) 제언

이와 같은 연구결과를 바탕으로 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 통합교육을 실시한 후 시간의 경과에 따른 학부모 인식의 변화에 대한 후속연구가 요구된다.

둘째, 통합교육에 참여하는 장애유아의 장애 정도 및 비장애유아의 연령과 발달단계는 장애유아 통합교육에 영향을 줄 것이므로 장애유아의 장애유형과 비장애유아의 연령과 발달단계와 관련된 후속연구가 이루어져야 할 것이다.

參考文獻

- 강양구(2000). 사회복지시설의 장애아동 교사와 학부모의 통합교육에 대한 인식 연구. 한남대학교 사회복지대학원 석사 학위 논문.
- 곽미진(1999). 장애유아 통합교육에 대한 유치원 어머니의 태도, 단국대학교 교육대학원 석사 학위논문.
- 권영자(2004). 장애 통합보육에 대한 일반유아 부모의 인식, 한양대학교 교육대학원 석사학위논문. 김광웅(1990). 정신지체유아의 통합교육에 관한 연구, 단국대학교 교육대학원, 박사학위논문.
- 교육인적자원부(2002). 특수연차보고서. 교육인적자원부.
- 교육인적자원부(2005). 특수연차보고서. 교육인적자원부.
- 구본권(1999). 장애유아 통합교육이 효과에 대한 고찰(사례분석을 중심으로). 강남대학교 논문집 제 34호.
- 김광웅(1991). 유아통합교육의 성과 - 특수교육방법의 문제와 그 개선방안 - 제5회 특수교육 심포지엄.
- 김광웅(1999). 21세기 장애유아 통합교육의 발전 과제. 강남대학교 인문과학연구소 제 6권 1호 pp. 453-462.
- 김광웅(2001). 영유아 통합보육의 기초, 도서출판 범한.
- 김미정(1994). 장애유아의 일반유치원 통합에 대한 장애유아 어머니와 비장애유아 어머니의 태도 비교 연구, 이화여자대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 김승국(1994). 한국 특수교육의 발전 과정. 제 9회 한국 특수교육학회 심포지엄. 5-23.
- 김용주(1988). 장애아 통합교육에 대한 부모 및 교사의 태도 조사연구

- 구, 단국대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 김정권(1995). 통합교육 패러다임 이동과 효율성 제고를 위한 대안적 전략, 특수교육학회지.
- 김진경(1995). 장애유아통합교육에 대한 일반학부모의 태도, 단국대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 김정현(1996). 장애유아 일반유치원 통합과 통합의 방해요인에 대한 특수교사와 일반교사의 인식조사, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김태욱(2003). 장애유아 통합교육에 대한 일반유치원 학부모 인식, 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 류향자(2001). 장애유아 통합교육에 관한 비장애유아 어머니의 인식조사, 우석대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박분희(2001). 어린이집에서의 장애유아 통합교육에 관한 연구, 단국대학교 행정법무대학원 석사학위 논문.
- 서경희(1995). 유치원 교사와 일반유아 어머니의 유치원 통합교육에 대한 태도, 인제논총, 11, 191-207.
- 서봉연(1986). 장애아 통합교육의 방향. 새세대 육영회, 장애아와 유아교육, 54-64.
- 서울 장애인 복지관, 함께 배워요(1997), 서울: 도서출판 상지문화사.
- 양문봉(2000). 자폐 스펙트럼 장애, 서울: 도서출판 자폐연구.
- 오영옥(2003). 장애유아 통합교육 프로그램에 관한 유아교사와 장애유아부모의 인식 분석, 충신대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 유경희(2001). 통합교육효과에 대한 부모의 인식에 관한 연구, 단국대학교 교육대학원 석사학위 논문.

- 유수옥(1995). 구조적 놀이중재가 유치원에 통합된 장애유아의 사회적 행동발달에 미치는 효과, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 유수옥·이금순(2000). 장애유아 통합교육에 적합한 유아교사에 관한 유치원장의 인식, 특수교육학 연구, 35(3), pp. 291-315.
- 유수옥(2001). 성공적인 장애유아 통합교육 실천을 위한 탐색 연구, 유아교육연구 제 18권 제 2호, pp. 303-318.
- 유수옥(2002). 성공적인 장애유아 통합교육의 발전 방안에 대한 유아교사의 견해. 특수교육학 연구, 36(4), pp. 169-190
- 윤점룡(1995). 취학전 단계에서의 통합교육의 과제와 대책, 특수교육학회지, 16(2), pp. 49-63.
- 이나미·윤점룡(1983), 특수학급 운영의 효율화 방안, 한국교육개발원, 양서원: 서울.
- 이소현(1995) 역. 장애영유아를 위한 교육, 서울: 이화여자대학교 출판부.
- 이소현(1997) 장애영유아 통합교육의 동향 및 과제. 인간발달연구, 25, pp. 71-91.
- 이소현·박은혜(2001). 장애유아 통합유치원 교육과정: 사회적 통합 촉진을 위한 활동-중심의 교육과정, 서울: 학지사.
- 이소현(2003). 유아특수교육, 서울: 학지사.
- 이연숙(2002). 장애유아 통합보육에 대한 학부모 인식에 관한 연구, 동국대학교 행정대학원 석사학위 논문.
- 이은화 외(1996). 유아를 위한 복지의 이론과 실제, 서울: 창지사.
- 이정주(2003). 장애유아 통합교육기관에서의 부모교육 실태 및 요구에 관한 연구, 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위

논문.

이현정(1997). 장애유아 통합보육 발전 방안에 대한 연구, 이화여자 대학교 사회복지 대학원 석사학위 논문.

전경원(2002). 특수유아교육, 도서출판 양지.

정대영(1996). 한국 특수교육의 과제와 전망, 현장특수교육 Vol 1(1), pp. 6-20.

정정진(2001). 한국장애학생 통합교육 방향에 대한 텔파이 연구, 특수교육학 연구, 36(3), pp. 25-36.

정혁재(2001). 장애유아 통합교육에 대한 학부모 인식 및 요구 조사 - 공립유치원 및 특수학교 유치부 부모를 중심으로, 성신여자대학교 석사학위 논문.

조순점(1998). 장애 유아의 조기통합 교육에 관한 연구, 단국대학교 행정대학원 석사학위 논문.

하영숙(2002). 통합보육에 대한 학부모의 태도에 영향을 미치는 요인에 관한 연구(통합보육시설 비장애유아 학부모를 중심으로), 경상대학교 사회복지대학원 석사학위 논문.

한기정(1984). 정신지체아를 위한 조기교육의 이론과 실제. 도서출판 특수교육: 서울.

허진(1996). 유치원에서의 장애아 통합교육에 관한 연구, 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.

Anderson, J. & Black, T. (Eds.), Mainstraming in early education (pp. 65-83) Chapel Hill: University of North Carolina, Technical Assistance Development System

Bailey, D. B. & Winton, P. J.(1987). Stability and change in parents expectations about mainstreaming. *Topics*

in Early Childhood Special Education, 7(1), pp. 61-72

- Bailey, D. B. & Wolery, M.(1992). Teaching infants and preschoolers with disabilities(2nd Ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Bricker, D.(1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19.
- Blacher-Dixon, J., Leonard, J., & Turnbull, A. P.(1981). Mainstreaming at the Early Childhood Level: Current an Future Prespectives. *Mental Retardation*, 19(5), pp. 235-241.
- Bricker, D. & Sheehan(1981). Effectiveness of an early intervention program as indexed by measures of child change. *Journal of the Division for Early Childhood*, 4, pp. 11-28.
- Cansler, D. P. & Winton, P. J.(1983). Parants and preschool mainstreaming. In J. Anderson,, & T. Black.(Eds.), *Mainstreaming in early education*(pp.65-83). Chapel Hill: University of North Carolina, Technical Assistance Development System
- Cole, P. G. & Chan, L. K.(1990). *Methods and strategies for special education*. New York: Prentice Hall
- Cooke, T. P., Ruskus, J. A., Apolloni, T., & Peck, C. A.(1981). Handicapped preschool children in the mainstream: Background, outcomes, and clinical suggestions. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1, pp.

73-83.

- Davidson, W. E.(1980). Public School Principals Attitudes toear
Mainstreaming Retarded Pupils. *Education and
Training of the Mentally Retarded*, 15, pp. 174-178.
- Field, T., Roseman, S., DeStefano, L., & Koewler, J. H.(1982).
The Play of Handicapped Preschool Children with
Handicapped and Nonhandicapped peers in
Integrated and Nonintegrated Situation. *Topic in
Early Childhood Special Education*, 2, pp. 28-38.
- Gottlieb, J.(1978). Correlations of Social Status Among
Mainstreamed Mentally Retarded Children. *Journal
of Educational Psychlogy*, 70, pp. 369-405
- Green, A. L. & Stoneman, Z.(1989). "Attitudes of mother and
father of nonhandicapped children". *Journal of Early
Intervention*, 13, pp. 292-304.
- Guralnick, M. J.(1976). "The Value of Integraing Handicapped
and Nonhandicapped preschool children." 46, pp.
223-245.
- Guralnick M. J(1982). Mainstreaming Young Handicapped
Children ; A Public Policy and Ecological System
Analysis. In B. Spodek(Ed.), *Handbook of Research
of Early Childhood Education*. New York : The
Free Press / Macmillan. 456-500
- Guralnick, M. J. & Groom, M. J.(1987). The peer relations of
mildly delayed and nonhandicapped preschool
children in mainstreamed playgroups. *child*

Development, 58, pp. 1556-1572

- Guralick M. J.(1990). Major accomplishments and future direction in early childhood mainstreaming. *Topics on early childhood special educations*, 10(10), pp. 1-17
- Hanline, M. F. & Halvorsen, A.(1989). Parent perceptions of the integration transition process : Overcoming artificial barriers. *Exceptional Children*, 55(6), 487-492.
- Hoyson, M., Jamieson, B., & Strain, P. S.(1984). Individualized group instruction for normally developing and autistic-like children: The LEAP curriculum. *Journal of the Division for Early Childhood*, 8 , pp. 157-172.
- Haring, N. G. & McCormick, L. (1990). *Exceptional children and youth*. Columbus : Merrill.
- Ispa, J. & Matz, R. D.(1978). Integraing handicapped and preschool children within a cognitively oriented program. In M. Guralnick(Ed.), *Early intervention and the integration of handicapped and nonhandicapped children* (pp.167-190). Baltimore: University Park Press.
- Kauffman, M. J.(1975). Mainstreaming: Toward and explication of the Construct, In *Alternatives for Teacheing Exceptional Children*. E. L. Mayers, L. A. Vergason and R. J. Whelan ends, Denver, Colo : Love, pp. 24, 1975.
- Larravee, B.(1981). Effects of inservice training intensivity on

- teacher's attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children*, 48, pp. 34-39.
- Lipsky, D. K.(1995). National survey of education. NY : National center on Education Restructuring and Inclusion.
- McLean, M. & Hanline, M. F.(1990). Providing early intervention services in integrated environments: Challenges and opportunities for the future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10(2), pp. 62-77.
- Odom, S. L., Deklyn, M., & Jenklins, J. R.(1984). Integrating Handicapped and Nonhandicapped Preschoolers: Developmental Impact on the Nonhandicapped Children. *Exceptional Children*, 51, pp. 41-49.
- Odom, S. L. & McEvoy, M. A. (1988). Integration of young children with handicaps. In S. L. Odom & M. B. Karnes(Eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base* Baltimore: Paul. H. Brookes.
- Odom, S. L. & McEvoy, M. A. (1990). Mainstreaming at preschool level: Potential barriers and tasks for the field. *Topics in Early Childhood*.
- Peterson, N, L.(1977). Peer Imitation by Nonhandicapped and Handicapped Preschoolers. *Exceptional Children*, 43(4).
- Reichart, D. C., Lynch, E. C., Anderson, B. C., Svobodny, L. A., DiCola, T. M., & Mercury, M. G., (1989). Parental perspectives on integrated preschool opportunities

- for children with handicaps and children without handicaps. *Journal of Early Intervention*, 13(1), pp. 6-13.
- Salend, S. J.(1984). Factors Contributing to the Development of Successful Mainstreaming Program. *Exceptional Children*. 50(5), 409-416.
- Siperstein, G. N. & Chatillon, L.(1982) *Special Education*, 10, pp. 48-61.
- Smith, B. & Strain, P. S.(1988). Early Childhood special education in the next decade : Implementing and expanding PL 99-457. 8(1), pp. 12-23. *Topics in Childhood Special Education*
- Stephens, T. M. & Braun, B. L.(1980). Measures of regular classroom teacher's attitudes toward handicapped children. *Excetpional Children*, 46(4), pp. 292-294.
- Strain, P. S.(1990). LRE for preschool children with handicaps : what we know, what we school be doing. *Journal of Early Intervention*, 14(2), pp. 291-296.
- Synder, L., Apoiioni, T., & Cooke, R. E.,(1997). Integrated settings at the Early childhood Level: The role of Nontetarded Peers. *Excepticual children*, 43, pp. 262-266.
- Turnbull, A. P., Blacher, J., & Salkind, N.(1982). Preschool Mainstreaming: A Policy and Implementation Analysis, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(3).

- Tynrnbull , A. P. & Blacher - Dixon, J.(1980). Preschool mainstreaming: Impact on parent. New Directions for *Exceptional Children*, 1, 25-46.
- Winton, P.(1983). The consequences of mainstreaming for families of young handicapped children. In C. J. Meisel(Ed.), Mainstreamed handicapped children: Outcomes, controversies and new directions (pp.129-148), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wolfensberger, W.(1972). The principle of normalization in human services. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

附錄

장애유아 통합교육에 대한 비장애유아 학부모의 인식조사 설문지

안녕하십니까?

저는 한성대학교 교육대학원에서 유아교육을 전공하고 있는
교사로서, 장애유아 통합교육에 관한 비장애아 학부모의 인식에
대하여 연구하고자 합니다.

장애유아 통합교육이란 일반유아교육기관에서 장애유아와
비장애유아가 함께 교육받는 것을 말합니다.

학부모님께서 응답하신 내용은 우리나라 장애유아 통합교육 발전에
매우 귀중한 자료로 사용될 것입니다.

바쁘시더라도 학부모님의 평소 생각을 솔직하게 응답하여
주시기를 부탁드립니다.

본 자료는 연구의 목적 외에는 절대 사용하지 않을 것을
약속드립니다.

2006년 3월

한성대학교 교육대학원

유아교육전공

연구자 서신자 올림

♣ 다음은 학부모님의 개인적인 사항에 대한 질문입니다. 해당되는
곳에 √ 표를 해주십시오.(학부모님 중 본 설문지를 작성하시는 분과
관련된 사항입니다.)

1. 학부모님의 자녀가 다니고 있는 유아교육기관은?

_____ ① 어린이집

_____ ② 유치원

2. 학부모님께서 현재 거주하시는 곳은 어디입니까?

_____ ① 서울

_____ ② 경기도

_____ ③ 충청도

_____ ④ 경상도

_____ ⑤ 전라도

_____ ⑥ 제주도

3. 학부모님은 과거에나 현재 통합교육 경험이 있으십니까?

_____ ① 그렇다

_____ ② 아니다

4. 학부모님의 연령은?

_____ ① 20대

_____ ② 30대

_____ ③ 40대 이상

5. 학부모님의 최종학력은?

_____ ① 고졸이하

_____ ② 대학교 졸업

_____ ③ 대학원 졸업 이상

6. 학부모님은 현재 직업을 가지고 계십니까?

_____ ① 그렇다

_____ ② 아니다

♣ 다음은 통합교육에 관한 학부모님의 견해를 알아보기 위한 질문입니다. 각 문항을 읽으시고 평소 생각과 가장 가까운 것을 하나만 골라서 V표를 해 주십시오. 본 설문지에서 사용하는 **통합교육이란 유아교육기관에서 장애유아와 비장애유아가 함께 교육받는 것을 말합니다.**

기타 란에는 개인적인 의견이 있으시면 적어주시기 바랍니다.

1. 주변에서 장애유아를 경험한 적이 있습니까?

_____ ① 그렇다 _____ ② 아니다

2. 장애유아 통합교육에 대한 관심이 있으십니까?

_____ ① 매우 관심이 있다 _____ ② 관심이 있다
_____ ③ 별로 관심이 없다 _____ ④ 전혀 관심이 없다

3. 장애유아도 일반유아교육기관에서 일반유아와 함께 교육을 받을 필요가 있다고 생각하십니까?

_____ ① 반드시 받아야 한다 _____ ② 받을 필요가 있다
_____ ③ 받을 필요가 없다 _____ ④ 모르겠다

4. 장애유아가 일반유아와 함께 동일한 교육환경 속에서 동일한 교육을 받아야 한다는 교육이념에 대해 어떻게 생각하십니까?

_____ ① 장애유아와 비장애유아는 같은 교실에서 함께 교육을 받아야 한다
_____ ② 일반유아교육기관에서 통합교육을 할지라도 장애유아는 별도의 특수학급에서 교육받을 시간이 있어야 한다
_____ ③ 장애유아는 장애유아만을 위한 특수유치원에서 따로 교

육을 받아야 한다

_____④ 모르겠다

5. 자녀가 현재 다니고 있는 유아교육기관에서 통합교육을 한다면
학부모님은 어떻게 하시겠습니까?

_____① 찬성한다

_____② 반대하지만 현재 다니는 유아교육기관에 그대로 보내
겠다

_____③ 반대하기 때문에 우리 아이는 다른 유아교육기관에 보
내겠다

_____④ 모르겠다

6. 질문 5에서 찬성하신 경우 그 이유는 무엇입니까?

_____① 비장애유아가 장애유아를 도와주므로 인성이 좋아질
것이다

_____② 비장애유아는 장애유아의 실제 경험을 통하여 정서발
달을 향상시킬 수 있을 것이다

_____③ 비장애유아는 장애유아의 모델역할을 하게 되므로
비장애유아의 학습능력이 더 향상될 것이다

_____④ 비장애유아는 장애유아와의 직접 체험을 통하여 인간
의 개인차를 자연스럽게 인식할 수 있을 것이다

7. 질문 5번에서 반대하신 이유는 무엇입니까?

_____① 장애유아의 행동은 비장애유아에게 좋지 않은 본보기
가 될 것이다

_____② 장애유아에게 교사가 더 관심을 가질 경우 우리아이에

게 소홀해진다

_____③ 장애유아 때문에 학습에 방해가 된다

_____④ 장애유아 때문에 활동에 제약을 받는다

8. 장애유아가 통합교육을 받게 된다면 어떤 형태로 이루어지길 원하십니까?

_____① 전 프로그램을 통한 완전통합교육(전 프로그램을 통한 완전통합교육이란 등원부터 하원까지 장애유아와 비장애유아가 함께 교육받는 것을 말합니다)

_____② 행사를 통한 통합(생일, 견학, 소풍, 운동회 등) 교육

_____③ 학습, 사회생활을 통한 통합교육(읽기, 놀이시간, 점심시간 등)

_____④ 기타()

9. 장애유아가 통합교육을 받는다면 장애가 어느 정도일 때 가능하다고 생각하십니까?

_____① 장애의 정도와 종류에 관계없이 모두 통합교육이 가능할 때

_____② 간단한 의사소통이 가능할 때

_____③ 자신의 신변처리가 가능하고 간단한 지시사항을 따를 수 있어야 할 때

_____④ 기초적인 도구학습이 가능할 때

10. 일반유아교육기관에서 통합교육을 할 때 가장 큰 어려움이 무엇이라고 생각하십니까?

_____① 원장 및 교사의 장애유아에 대한 이해부족

- _____ ② 장애유아를 위한 교육자료 및 시설부족
 _____ ③ 비장애유아 학부모의 인식부족
 _____ ④ 지역사회의 통합교육에 대한 인식부족

11. 일반유아교육기관에서 장애유아와 비장애유아의 효과적인 통합교육을 하는 데 가장 시급히 고려해야 할 점은 무엇이라고 생각하십니까?

- _____ ① 통합교육에 적절한 교육과정 및 교육 자료의 개발
 _____ ② 유아교육기관 경영자의 이해와 지원
 _____ ③ 교사의 장애유아 지도능력 배양
 _____ ④ 장애유아에 대한 비장애유아 학부모의 인식 전환

12. 만일 일반유아교육기관에서 통합교육을 실시한다면 통합교육의 활성화를 위해 학부모 교육이 필요하다고 생각하십니까?

- _____ ① 꼭 필요하다 _____ ② 필요하다
 _____ ③ 필요하지 않다 _____ ④ 전혀 필요하지 않다

13. 바람직한 장애유아통합을 실시함에 있어 주도적으로 이끌어야 할 사람은 누구라고 생각하십니까?

- _____ ① 유아교육기관 교사나 원장 _____ ② 비장애유아 부모
 _____ ③ 장애유아 부모 _____ ④ 교수나 교육전문가
 _____ ⑤ 교육행정가

14. 장애유아 통합교육을 위해 일반 유아교육기관 교사가 갖추어야 할 사항 중 가장 중요한 것은 무엇이라고 생각하십니까?

- _____ ① 장애유아에 대한 사랑 _____ ② 장애유아 진단 능력

_____③ 교육에 관한 전문적 지식 _____④ 장애유아 지도 방법

15. 통합교육이 비장애유아에게 미치는 긍정적인 영향은 무엇이라
생각하십니까?

_____① 장애유아에 대한 편견이나 거부감을 줄일 수 있다

_____② 장애유아를 이해하고 도와주는 품성이 길러진다

_____③ 장애유아와 상호작용에서 리더쉽이 길러진다

_____④ 장애유아를 돕는 과정에서 동기가 유발되어 학습이 촉진된다

16. 통합교육이 비장애유아에게 미치는 부정적인 영향은 무엇이라
생각하십니까?

_____① 장애유아의 부적응 행동을 모방할 수 있다

_____② 우월감을 가지고 자기보다 약한 사람을 무시하는 태도를 가진다

_____③ 교실 분위기가 산만해져 학습에 방해가 된다

_____④ 부정적인 영향이 없다

17. 통합교육을 한다면 비장애유아가 장애유아에게 어떠한 태도로
대할 것이라고 생각하십니까?

_____① 장애유아를 도우며 잘 어울릴 것이다

_____② 비장애유아와 똑같이 어울릴 것이다

_____③ 이상한 눈으로 보며 피할 것이다

_____④ 장애유아를 놀리거나 괴롭힐 것이다

18. 통합교육이 장애유아에게 미치는 긍정적인 영향은 무엇이라
생각하십니까?

- _____ ① 지적능력 발달
- _____ ② 의사소통 능력의 발달
- _____ ③ 사회적응 능력의 발달
- _____ ④ 개인 신변 자립능력의 발달

19. 통합교육이 장애유아에게 미치는 부정적인 영향은 무엇이라 생각하십니까?

- _____ ① 또래집단에서 친구들에게 따돌림을 당할 수 있다
- _____ ② 학습능력의 차이로 열등감을 가질 수 있다
- _____ ③ 집중적인 개별지도 부족으로 인해 지적 발달이 늦어질 수 있다
- _____ ④ 부정적 영향이 없다

20. 장애유아가 통합교육을 받음으로 발달에 미치는 효과는 어떠하다고 생각하십니까?

- _____ ① 많은 효과가 있을 것이다
- _____ ② 효과가 조금 있을 것이다
- _____ ③ 효과가 거의 없을 것이다
- _____ ④ 효과가 전혀 없을 것이다

설문에 응해 주셔서 감사합니다.

ABSTRACT

A Study on the Understanding of Normal Children's Parents about the Integrated Education of Disabled Children

Seo Shin-ja

Major in Early Childhood Education

Graduate School of Education

Hansung University

This study attempted to investigate the effect of integrated education on normal children, and its effect on disabled children as well as the general understanding of integrated education according to the background factor of normal children's parent on the integrated education of disabled children. As a result, the following findings were obtained:

First, the parents of normal infants showed a high interest in integrated education in relation to their understanding of it and agreed that disabled infants should receive integrated education. It was found that some of the parents were not conscious of the need for integrated

education and others of had no interest in it. In a form of integrated education, the responding teachers wanted inclusion through the whole program but they understood that children with disabilities should have the time to receive instruction at the separate special class though they might be provided with integrated education according to its educational ideology. As for the need for education of parents about integrated education, most of the parents surveyed responded that parent education would be needed. As for those who would take the lead in integrated education, the highest percentage of the responding parents responded that they should be both the teacher and the principal. This implies that they thought that the integrated education of children with disabilities is widely known to the society as a whole and the role of the teacher and the principal is important as they actually provide integrated education for children with disabilities in the early childhood education institution.

Second, it is thought that through integrated education children with no disability can reduce prejudice and repugnance against children with disability, develop a variety of social behaviors and leadership by learning how to consider others and become intimate with them along with the development of positive sociality through the interaction of helping children with disability and getting along with them. But they were aware of its negative influences such as

imitating the maladapted behavior of disabled children or becoming impedimental to learning.

Third, the parents of children with no disability had the highest expectation that integrated education would develop disabled children's ability of social adaptation as its strength and saw that it would most beneficial to the development of sociality through the integration of disabled children into the general classroom. But the responding parents showed the worry that children with disabilities would have the delayed intellectual development on account of bullying by the peer group and the lack of intensive individual guidance. Therefore, as an alternative to reduce a matter of worry such as bullying or a sense of inferiority, it is necessary to help both disabled and non-disabled children cooperate and harmonize with each other by operating a diversity of programs such as play or concert and the like they can enjoy together or the camp in which their families can participate together during a vacation or on weekends. And it is necessary to develop the efficient program for individualized education for both disabled and non-disabled children and continue to provide support for the development and diffusion of the standardized program for integrated education and the purchase of teaching materials and aids.

Taken together, integrated education for children with disabilities is important as a basis of social integration for them to achieve their independent life. Furthermore, it should

be taken into consideration both at the level of policy for the handicapped and at the level of social integration. It can be viewed that integrated education for children with disabilities in childhood is a starting point to prevent children with no disability from becoming prejudiced against the disabled when they become an adult and enable them to make a mature society by understanding and considering others. In addition, integrated education becomes an experience that enables children with no disability to come into contact with diverse classes of people through the integrated education of children with disability and children with no disability. Therefore, integrated education can be said to be a desirable method of education for children with disability because they can learn diverse behavior patterns by discovering and imitating the potential inherent in them.