

통합학급교사를 위한 특수교사의 서신지원 프로그램 적용 효과

김주혜(金主惠)* · 박은혜(朴恩惠)**

논문 요약

본 연구에서는 특수교사의 서신지원이 통합학급교사의 장애아동 교수에 대한 교사효능감과 통합에 대한 태도에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 연구의 대상은 8개 초등학교의 통합학급의 담임교사 30명으로 실험집단에게는 정기적인 서신지원이 일주일에 한번씩 총 8회 제공되었다. 서신 지원의 내용은 선행연구를 바탕으로 하여 장애아동 교육의 이론적 내용과 실제적 적용에 관한 정보를 포함하였다. 결과 분석은 사전검사 점수를 공변인으로 하여 공변량 분석을 사용하였으며, 통합학급교사의 장애아동 교수에 대한 교사효능감과 통합에 대한 태도에 있어서 특수교사의 서신지원을 제공받은 실험집단이 통제집단에 비해 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 따라서 본 연구는 통합학급교사의 교사효능감과 통합에 대한 태도를 증진시키기 위해 교육 현장에서 커다란 체제의 변화나 통합학급교사의 부담을 요구하지 않고 실시할 수 있는 교사 지원 방법의 하나로써 서신지원의 사용가능성을 시사하고 있다.

■ 주요어 : 통합교육, 교사효능감, 교사태도, 교사 지원

I. 서론

통합교육은 단순한 물리적 통합에서 발전하여 장애아동이 사회적으로 수용되는 성공적인

* 이화여자대학교 대학원 특수교육과 박사과정

** 이화여자대학교 특수교육과 교수

통합과 모든 아동을 포함하는 교육으로 인식되기 시작했다. 이에 따라 장애아동의 학습과 생활을 질적으로 향상시키고 모든 사람이 혜택을 받는 통합교육이 되기 위한 여러 가지 전략들이 제시되고 있다. 이러한 전략들을 현장에 적용할 때 가장 중요한 것은 통합교육의 요소들을 엮어 실제 현장에서 성공적인 통합이라는 결과로 이끌어 나가야 할 통합학급교사, 특수교사, 교육행정가, 치료전문가, 부모, 아동 자신이 포함된 교육팀의 상호협력이다(방명애, 백운국, 2000; 이소현, 박은혜, 1998; 이소현, 황복선, 2000; Stainback, Stainback & Ayres, 1996). 방명애(1998)는 협력관계란 상대방의 전문직에 대한 자율성과 다양성을 인정하고, 나아가 서로의 흥미나 의견을 존중하며 함께 공동의 목표를 이루어 나가는 것이라고 정의하고 있다. 협력관계를 통해서 통합학급교사와 특수교사는 공동책임을 함양하여 각자의 책임과 역할을 분명히 할 수 있으며, 교수와 관련한 능력을 향상시켜서 교육적 성과들을 성취하고 새로운 정보를 얻을 수 있다. 장애아동에 대해서는 통합학급과 특수학급에서 교과학습과 행동 지도에서 일관성을 유지할 수 있고, 장애아동 뿐 아니라 장애위험에 있는 아동들에 대한 어려움과 해결책을 함께 고민함으로써, 모든 아동들이 그들의 필요를 충족시킬 수 있는 전체 학교 환경 내에서 통합교육을 경험할 수 있다(이숙향, 1999; 최선실, 2000). 여기에서 통합학급교사는 직접적으로는 장애아동에게 적절한 교육 경험의 제공자로서 역할을 하고, 간접적으로는 자신의 태도를 통해 일반아동들의 장애아동에 대한 인식 형성에 영향을 미치게 됨으로써(윤혜경, 1991) 장애아동이 통합학급에서 성공적인 통합경험을 얻도록 하는데 결정적인 역할을 한다(Bender, 1986). 즉, 장애아동이 통합학급에서 또래와 어울리고 적절히 상호작용하며 각자의 교육적 요구에 맞는 수업을 받고 모든 아동이 사람들이 가진 다양성을 수용하고 이해하도록 하는 통합교육의 실행은 많은 부분이 통합학급교사의 역량에 달려있는 것이다(최선실, 2000). 이러한 통합학급교사의 장애아동 교수와 관련한 교사의 교육적 신념은 교수 계획, 교수적 결정, 교수실행과 밀접한 관계가 있어(Aldridge & Clayton, 1987; Eisenhart, Shrum, Harding, & Cuthbert, 1988; Johnson, 1992), 교사의 효율성을 결정하는 중요한 요소가 된다. 특히 교사효능감은 교수하기 어려운 아동들에 대한 인내, 참을성, 교수적 혁신에 대한 수용, 다양한 팀에서의 협력 등의 요소를 포함하기 때문에 높은 교사효능감은 중도장애아동들을 위한 교수실행과 관련성이 있다고 보고되었다(Putnam, 1993; Rainforth, York, & MacDonald, 1992).

그러나 통합교육에서의 이러한 중요한 역할에도 불구하고 많은 통합학급교사들은 양성과정에서 장애아동에 대한 교육과 훈련을 거의 받지 못하고 있으며, 통합의 개념을 이해하면서도 사전연수 부족, 장애아동에 대한 교수 기술과 자신감 부족, 행·재정적 지원 부족 등의 문제로 여전히 통합에 대한 부정적 태도를 보이고 있다(박영배, 1999; 조성연, 1994). 이는 통합교육의 적절한 실행을 위해서 통합학급을 담임하고 있는 교사들에 대한 특수교사의 지원이 필요하며 성공적인 통합을 위한 특수교사와 통합학급교사 간의 협력이 절실히 요구됨을 보여주는 것이

다(김영중, 1998; 류기연, 2001; 방명애, 백운국, 2000; 양희만, 2001; 최선실, 2000; 황병숙, 2001). 최선실(2000)은 이와 관련하여 통합교육의 질적 향상을 위한 통합학급교사의 중요성을 인식하고 통합학급교사의 지원 요구를 조사한 결과 생활과 학업 지도 전반에서의 지원요구가 높았음을 보고하였다.

이와 같은 지원은 협력관계를 통한 상호적인 관계가 가장 이상적이라 할 수 있지만 우리나라의 경우 특수교사의 자문 기술 부족, 특수교사의 지원에 대한 인식 부족 등의 문제와 통합학급교사들의 낮은 협동의식수준과 장애아동 지도에 대한 경험 및 능력 부족, 학급관리나 교과 수업 외의 과도한 업무, 교사들간의 의사소통 기회 및 시간적인 여유의 불충분함 등의 문제로 교사들간의 협력은 어려운 과제로 남아있다(장동태, 1994; 조성연, 1994). 그러므로 우리나라에는 소규모의 팀 협력이나 집단 간의 팀 협력, 협력교수 등의 체제보다 경험이 더 많은 특수교사에게 더 많은 역할을 요구하는 일대일 자문 형태가 더 적절할 수 있다(최선실, 2000).

특수교사가 지원하고 자문하는 협력의 형태로, 교사들의 정기적인 만남과 잦은 의사소통을 대신할 수 있는 방법은 e-mail, 서신, 정기적인 학급신문 등이 제시되고 있다(이숙향, 1999; Dorsheimer, 1994; HollingsWorth, 2001; O'Shea, Williams & Sattler, 1999). 이숙향(1999)은 통합학급교사와의 협력체제에서 여러 가지 방법적인 면들을 사례로 발표하였는데, 여기에서 교사들은 정기적인 만남을 통해 장애아동의 교육 전반에 걸쳐 계획하고 평가하는 시간외의 교사들의 협력에 요구되는 잦은 의사소통의 한 부분을 위해 간단한 서신을 사용하였다. O'Shea, Williams과 Sattler(1999)는 특수교육과 일반교육의 예비교사들을 대상으로 협력에 대한 유형과 인식에 대한 연구를 실시한 결과, 참여자들이 장애아동 교육을 위한 협력방법으로 e-mail, 개인적 만남, 서신을 이용하였음을 보고하였다.

이 외에도 협력과 관련하여 많은 선행연구가 있으나 협력체제의 요소와 중요성, 만남을 중심으로 하는 전체적 협력모델 제시에 대한 것이 대부분이고 실제적인 협력의 전략이나 다양한 유형의 대안, 협력을 위한 의사소통의 방법적 측면, 협력 전략을 통한 실제적인 통합교실에서의 효과에 대한 연구는 부족한 실정이다. 특히 우리나라에서는 실정에 적합한 지원 양식에 대한 연구가 더욱 미흡하고 이미 소개된 연구들도 협력에 대한 요구 조사와 협력사례 발표에 머무르고 있다.

이에 본 연구에서는 특수교사와 통합학급교사가 실제 우리나라 교육 현장 상황에서 실질적으로 상호작용하고 의사소통 할 수 있는 전략으로 협력을 위한 자문 형태의 의사소통 방법을 제시하고 그 모델로써 정기적인 서신지원을 개발하여, 서신지원이 통합학급교사의 장애아동 교수에 대한 교사효능감과 통합에 대한 태도에 미치는 영향을 알아보고자 하였다.

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 서울 시내에 위치한 8개 초등학교에 재학 중인 30명의 장애아동의 통합학급교사 30명을 대상으로 하였다. 통합학급 교사에게 제공하는 정기적인 서신지원이 통합학급 교사의 장애아동 교수에 대한 교사효능감과 통합에 대한 인식 변화에 미치는 영향을 알아보고자 대상 교사를 서신지원을 제공받는 실험집단 15명, 서신지원을 제공받지 않는 통제집단 15명으로 구성하였다. 아동들이 속해있는 통합학급에는 대상아동 외에 다른 장애아동은 없었으며, 통합학급 교사는 전체적으로 일정 수준 이상의 기본적인 교사로서의 자질을 갖추고 있으나 장애아동에 대한 교육을 위한 지원을 요구한다는 전제와 교사의 개인 변인보다는 장애아동이 갖는 특성이 통합에 더 영향을 미친다는 선행연구를 근거(김영성, 1999; 김종삼, 2000; 최선실, 2000)로 장애아동을 우선적으로 통제하였다. 또한 서신지원의 질을 유지하기 위해 특수교사의 조건을 제한하고 특수교사의 개인 변인과 학교 특성에서 비롯할 수 있는 변인을 통제하기 위해, 실험을 실시하는 각 학교 내의 실험집단과 통제집단의 크기를 같게 조정하였으며, 장애영역, 학년, 성별, 장애정도에 따른 변인(김영성, 1999; 김종삼, 2000)을 조절하기 위하여 이와 관련하여 실험집단과 통제집단의 비율이 같도록 조절하였다.

2. 대상 장애아동 및 통합학급 선정

본 연구는 장애아동이 소속되어 있는 통합학급의 교사를 대상으로 장애아동에 대한 태도와 교수 효능감을 측정하는 것이지만 통합학급 교사의 개인 변인보다는 장애아동의 특성을 실험의 실질적인 내용에 영향을 미칠 수 있는 요인으로 보고 장애아동 선정을 우선하였다(최선실, 2000.) 선정된 장애아동은 대부분의 특수학급에 입학된 주요 4개 영역(정신지체, 학습장애, 정서장애, 자폐)으로 진단된 장애아동으로 장애영역, 학년, 성별, 장애 및 문제행동 정도에 따른 변인을 조절하기 위하여 실험집단과 통제집단의 비율이 같도록 조절하였다. 실험대상 아동에 대한 정보와 실험집단과 통제집단의 아동에 대한 구성비율은 <표1>, <표2>과 같다. 서신을 제공하는 특수교사는 지원의 필요성을 인식하고 연구 참여에 동의한 교사로 대상아동의 학교에 재직 중인 특수교사를 대상으로 하였다. 그리고 지원에 대한 일정한 질을 유지하기 위해 서신을 제공하는 특수교사에 대한 조건을 대학과정에서 특수교육을 전공하고, 현재 대학원에 재학 중이거나 졸업한 교사로 하고, 초임교사는 제외하였다.

<표 1> 대상 아동의 특성별 집단 구성

		단위 명	
	구분	실험집단	통제집단
장애영역별	정신지체	5	5
	정서장애	1	2
	자폐	5	4
	학습장애	4	4
장애정도별	경도	6	6
	중등도	5	6
	중도	4	3
학년별	3학년	2	2
	4학년	4	4
	5학년	6	6
	6학년	3	3
성별	남	12	12
	여	3	3

<표 2> 대상 장애아동들에 대한 세부사항

실험 집단						통제 집단					
학교	아동명	학년	성별	장애 유형	장애 정도	학교	아동명	학년	성별	장애 유형	장애 정도
S	박○○	4	남	자폐	중등도	S	조○○	6	남	자폐	중등도
	김○○	4	남	자폐	경도		김○○	4	여	학습	경도
	최○○	5	남	학습	경도		김○○	5	남	학습	경도
	차○○	5	여	정신	중도		조○○	4	남	정신	경도
	박○○	3	여	정신	중도		이○○	3	남	정신	중등도
A	김○○	6	남	자폐	중도	A	배○○	5	여	정신	중도
	하○○	5	남	학습	경도		현○○	6	여	학습	경도
	백○○	5	여	정신	중도		홍○○	6	남	학습	경도
E	김○○	3	남	정신	중등도	E	김○○	5	남	자폐	중도
	이○○	6	남	학습	경도		박○○	5	남	자폐	중도
B	박○○	6	남	정서	경도	B	배○○	4	남	정신	중등도
V	구○○	5	남	정신	중등도	V	최○○	5	남	정서	중등도
K	이○○	5	남	학습	경도	K	김○○	5	남	자폐	경도
C	왕○○	4	남	자폐	중등도	C	이○○	3	남	정신	중등도
H	박○○	4	남	자폐	중등도	H	장○○	4	남	정서	중등도
총 15 명						총 15 명					

3. 독립변인

본 연구의 독립변인은 특수교사의 통합학급교사에 대한 “서신지원”이다. 여기서의 서신지원 은 협력체제에서 가장 중요한 요소 중의 하나인 효과적인 의사소통 방법의 하나로써, 특수교사가 일방적으로 자문해야 하는 경우가 많은 우리나라 현실에 적합하도록 본 연구자가 개발한 실제 현장에서 접근하기 쉬운 문서를 통한 정보제공 전략이다. 서신지원의 내용은 통합학급교사와 특수교사의 역할 및 성공적인 통합교육을 위한 의사소통과 자문모델에서의 요건 등에 대한 선행연구와 통합학급교사들의 지원요구에 대한 연구를 근거로 하여 구성하였다. 방법적인 면에서는 서신에 포함되어야 할 요소와 관련한 내용을 통합학급교사들이 장애아동의 교육활동에 활용하기에 유용하도록 개별교육자료와 소식지, 기타 관련 정보로 구성을 나누고 여기에 해당하는 내용을 특수학급의 주간교육계획 및 학급교육과정, 인터넷, 일반교사를 대상으로 하는 통합교육 관련 서적 및 기타 자료에서 추출하도록 하였다. 그리고 이것을 A₄ 용지 3-5장 정도의 분량으로 정리하여 특수교사가 통합학급교사에게 일주일에 한 번씩 정기적으로 제공하는 것으로 통합학급교사들의 부담과 협력을 위한 의사소통에서 요구되는 시간 조절의 어려움을 해결하고 지속적이면서도 유용하게 활용할 수 있다는 장점을 강조하였다.

통합학급교사에게 주어지는 서신에서 특수교육 및 장애 특성과 관련된 정보는 매 주 연구자가 각 아동에게 적합하게 제시하였고 소식지와 아동 개별에 대한 자료는 연구자가 제시한 기본 틀 내에서 각 학교의 특수교사가 학교별 상황에 따라 내용을 수정하여 사용했으며, 통합학급교사에게 전달되기 하루 전에 연구자와 전자메일을 통해 상의하여 제공되는 서신의 내용을 조정할 수 있도록 하였다. 또한, 각 학교의 행사 및 특별활동이 계획되어 있을 경우에는 사전에 연구자와 협의하여 실험집단과 통제집단에 대한 지원 정도를 통제할 수 있도록 하였다. 특히, 사전검사가 실시되고 실험이 시작되는 원적학급적응기간(학기 시작 후 첫 2주)에 제공되는 지원은 모든 학교에서 동일하게 적용될 수 있도록 통제하였다. 또한 통합학급 교사는 서신을 읽고 일주일간의 학급에서의 통합포인트를 중심으로 학급에서의 학습과 문제행동을 특수교사와 함께 일관적으로 지도하고 이에 대한 피드백을 주어진 피드백 공간 활용 및 기타 여러 가지 방법으로 보내도록 하였다. 정기적인 서신에서 제공되는 지원내용은 다음과 같고 여기에 포함되는 요소에 대한 설정근거는 <표3>에 제시하였다.

<표 3 > 서신에 포함되는 기본 요소

요 소	설 정 근 거
장애학생에 대한 정보 (현행수준 보고)	Podemski, Price, Smith & Marsh II(1984) Stainback & Stainback(1985); 이숙향(1999); 최선실(2000); 방명애 & 백운국(2000)
특수학급의 운영계획 및 활동 알림	Peter, Udell, Calson & Giasenapp(1993); Kansas state board of education(1992); 최선실(2000); 이숙향(1999)
교수학습에 선호하는 스타일	Podemski, Price, Smith & Marsh II(1984); Peter, Udell, Calson & Giasenapp(1993); 방명애, 백운국 (2000)
특수학급 수행기록과 자료수집 및 보고	Podemski, Price, Smith & Marsh II(1984) Stainback & Stainback(1985); Bunse(1993); 최선실(2000)
문제행동 분석과 지도에 대한 정보	Podemski, Price, Smith & Marsh II(1984); Peter, Udell, Calson & Giasenapp(1993); CEC(1995); 최 선실(2000); 방명애, 백운국(2000)
학급활동과 학교활동 참여를 위한 전략 제공	Stainback & Stainback(1985); 최선실(2000)
일반아동에게 장애를 이해, 교육	Stainback & Stainback(1985); 최선실(2000); 방명애, 백운국(2000)
통합학급에서의 교육목표와 활동 결정에의 도움	Podemski, Price, Smith & Marsh II(1984); Peter, Udell, Calson & Giasenapp(1993); Kansas state board of education(1992); 최선실(2000); 방명애, 백운국(2000)

1) 서신의 내용 및 구성

서신지원의 내용은 지원의 수혜자인 통합학급 교사들의 요구도를 조사한 최선실(2000), 방명애, 백운국(2000), 류기연(2001) 등의 선행연구들을 기초로 통합학급교사들이 자신의 역할을 담당하고 효과적인 통합학급을 운영할 수 있는 능력을 향상시키는데 특수교사가 지원할 수 있는 내용을 기초로 하였다. 서신은 크게 개별 아동에 대한 정보 제공, 소식지, 전반적인 특수교육 및 장애에 대한 관련 정보 제공의 세 가지 부분으로 구분되어진다.

(1) 개별 아동 자료

아동에 대한 개별 자료는 A₄ 용지 1장으로 일정한 틀을 만들어 매 주 같은 요소가 제공되도록 하였다. 기본 구성요소는 특수학급에서의 한 주간의 학습 수행 평가, 생활에서 잘한 점과 반성할 점, 다음 주간의 특수학급 활동과 교수 계획, 문제행동 지도, 한 주간 통합학급에서 기

대되는 교육목표로 되어 있고, 학교행사나 특별한 상황에서는 추가적인 정보를 제공할 수 있도록 하였다(류기연, 2001; 방명애, 1999; 방명애, 백운국, 2000; 이숙향, 1999; 최선실, 2000; Panko, 1984; Podemski, Price, Smith & Marsh II, 1984; Stainback & Stainback, 1985).

여기에서 제시되는 내용은 아동의 통합학급 환경에서 가장 유용하게 활용될 수 있는 구체적인 부분들로서 선행연구들에서 요구도가 가장 높았던 요소들이다(류기연, 2001; 최선실, 2000). 이것은 장애아동들이 가지는 독특한 교육적 요구에 맞추어 통합학급에서도 개별화 교육을 실시할 수 있도록 하는데 목적이 있다. 특히, 학기초에 아동의 현행수준과 강·약점을 통합학급 교사에게 알려줌으로써 장애아동의 통합학급 적응을 돕고, 문제행동의 종류와 정도, 학습스타일 및 아동의 여러 가지 선호도에 따라 통합학급 교사가 장애아동을 파악하고 교육적 기대와 교육계획을 수립하는데 도움을 줄 수 있다.

(2) 특수학급 소식지

소식지는 장애아동이 학교생활에 적극적으로 참여할 수 있도록 돕기 위한 교사들간의 의사소통 통로인 학교 내 회람의 역할을 대신한다. 소식지는 A₄ 용지 1-2장의 분량으로 크게 두 부분으로 나누어진다. 담임교사들에게 알리는 말씀, 특수교육 및 특수학급과 관련한 정보, 특수학급의 새로운 소식 등의 내용으로 구성된 공식적인 정보 제공 부분과 각 아동들의 특별한 소식을 전하고 특별히 한 주간 동안 감사한 일이 있었던 분들과 내용을 적고, 읽을만한 재미있는 이야기들을 내용으로 하는 비공식적이지만 교사들의 관심을 끌 수 있는 부분으로 구성하였다. 소식지는 이렇게 다양한 내용을 자유롭게 다룰 수 있다는 장점이 있고 여러 사람을 등장시킴으로써 참여를 촉진하고 관심을 끌 수 있다(Turnbull & Turnbull, 1997). 또한, 각 학급의 장애아동 뿐만 아니라 다른 학급의 장애아동에 대한 정보와 현 상황을 알 수 있어서 통합학급 교사들간의 정보교환 및 정서적 유대감을 형성할 수 있는 좋은 기회를 제공하여 정서적 지원을 강화할 수 있는 역할을 한다.

(3) 특수교육 및 통합교육 관련 정보제공

장애아동 교육에 유용한 정보를 참고자료로 제시한 것으로 장애아동 관련 법률, 통합교육 성공사례, 교육과정 수정, 일반아동 장애 인식 개선 자료, 장애특성별 정보 등의 내용을 각 아동에 따라 제공하였다. 이것은 각 개별아동에 대한 정보라기보다는 일반적인 통합교육과 장애아동에 대한 인식개선을 위한 전반적인 특수교육관련 정보제공이라고 할 수 있다.

(4) 통합학급 교사 피드백

지원의 근본적인 목적은 통합학급교사가 자신의 역할을 원활히 수행하고 교사간의 협력을 이끌어내며, 효과적으로 의사소통하고자 하는 것에 있으므로 개별화교육계획을 위한 시간 조정, 아동 교육 목표 수립 등과 관련한 의견을 교환할 수 있는 통합학급교사의 피드백 공간을

두고 특수교사와 의사소통할 수 있는 여러 가지 통로를 기록해 두도록 하였다.

2) 서신지원의 스케줄

- ① 실험에 참여하게 될 8명의 특수교사들에게 오리엔테이션을 통해 서신에서 제공될 내용과 방법, 연구자와의 협의절차를 결정하고 실험집단과 통제집단에 제공되어야 할 지원과 통제 내용들 및 주의사항에 대해 설명하였다.
- ② 특수교사는 통합학급교사와 함께 오리엔테이션을 통해 앞으로 제시될 서신의 내용에 대해 설명하고, 실험에 참여하게 될 교사들에게 교사들의 피드백 방법과 추가로 원하는 정보 내용 등을 조사하고 서신이 실질적으로 교육에 활용될 수 있도록 권장하였다.
- ③ 특수교사는 통합학급교사의 학급활동을 도울 수 있도록 장애아동의 특수학급에서의 수행과 장애에 대한 계속적인 정보를 내용으로 하는 소식지를 일주일에 한 번 제작하여 연구자와 사전 협의를 거친 후, 연구자가 제공하는 특수교육 및 장애특성 등과 관련한 자료를 동봉하여 서신을 직접 통합학급교사에게 배부하도록 하였다. 또한 이러한 소식지 및 정보 제공과 관련한 연락 시에 통합학급 교사의 다양한 피드백과 통합학급 교사와의 상호작용에 대한 것을 연구자에게 전달하도록 하였다.
- ④ 통합학급교사는 서신을 읽고 일주일간의 학급에서의 통합포인트를 중심으로 학급생활을 지도하였다. 문제행동에 관해서도 특수교사와 함께 일관적으로 대처할 수 있도록 하였다. 또한, 피드백이 필요한 경우 주어진 용지에 피드백을 보내도록 하였다.
- ⑤ 통합학급교사는 특별한 학교행사 및 학급행사 시에 서신에서 제시된 것을 참고로 장애아동이 활동에 참여할 수 있도록 하였다.
- ⑥ 각 학교별 상황에 따라 교사가 서신을 받고 읽어보기에 가장 충분한 날짜와 시간을 정해 서신을 제공하도록 하였다.
- ⑦ 학교의 행사 및 실험에 영향을 미칠 수 있는 특별한 상황이 있을 경우 각 학교의 특수교사는 연구자와 협의하여 지원여부를 결정하였다.
- ⑧ 통제집단에 대해서는 통합교육현황 및 사례 연구(강경숙, 권택환, 김수연, 김은주, 2000)에서 밝혀진 일반적인 예와 연구가 실시되는 각 학교의 기존에 실시되던 기준에서 지원을 실시하도록 하였다. 여기에서 통제집단에 실시된 기존의 지원은 학기초 통합학급 인식개선 수업, 아동의 기본 정보 제공, 시간표 결정을 위한 전화연락, IEP의 전달, 학교 행사에 따른 간헐적이고 일회적인 연락이었다.

서신지원을 실시한 실험집단과 서신지원을 실시하지 않은 통제집단의 차이는 다음<표 4>와 같다.

통제집단과 실험집단의 지원의 차이가 나는 부분이 서신지원을 통해 제공된 내용이다.

<표 4> 실험집단과 통제집단 제공된 지원의 차이

	실험집단	통제집단
간헐적인 전화연락	○	○
학년 초 원격학급 적응기간 실시	○	○
학년 초 아동 현행 수준에 대한 정보 제공	○	○
통합학급 지원 수업(장애인식개선 수업)	○	○
정기적인 아동수행에 대한 정보 제공	○	×
특수학급 수업에 대한 정보 제공	○	×
문제행동에 대한 지도에 대한 정보 제공	○	×
통합학급에서 기대되는 교육 목표	○	×
협력을 위한 일반교사 피드백	○	×

4. 종속변인

본 연구의 종속변인은 통합학급교사의 장애아동 교수에 대한 교사효능감 척도 점수와 통합에 대한 태도 설문에 대한 점수로써 다음과 같은 도구를 사용하여 측정하였다.

1) 통합학급 교사의 장애아동 교수에 대한 교사효능감 검사지

통합학급교사의 장애아동 교수에 대한 교사효능감을 측정하기 위하여 Gibson과 Dembo(1984)가 개발한 30개의 문항으로 된 교사효능감 척도를 Deemer & Minke(1999)가 보완하여 사용한 문항 중 25개의 문항을 우리나라 통합학급 교사들에게 적합하도록 장애아동 교수에 대한 문항으로 수정한 후, 예비조사를 실시하여 요인분석 및 신뢰도를 검증하도록 하였다. 이를 통해 개인적 교사효능감 문항과 일반적 교사효능감 문항으로 구분되는 18문항을 구성하였고, 모든 문항은 5점 척도로 긍정적인 문항과 부정적인 문항을 포함하고 있다. 이에 대한 예비조사 과정과 요인분석 결과는 다음과 같고 요인분석에 사용된 문항은 <부록>에 제시하였다.

(1) 예비조사

- ① Gibson과 Dembo(1984)가 개발한 2개 요인으로 된 30개의 문항을 보완하여 사용한 Deemer와 Minke(1999)의 교사효능감 척도를 예비조사에 사용하였다. 단, 장애아동에 대한 교사효능감을 측정하는 것을 감안하여 특수교육 전문가 1인 및 대학원생 3인, 통합학급교사 3인, 교육심리 전공 연구원 1인의 자문을 받아 문항의 어휘와 문맥을 수정하였다.

② 교직경력 2년, 5년, 10년 이상의 교사 10인에게 직접 문항을 풀어보게 함으로써 문항의 이해와 난이도에 문제가 없는지 점검하였다.

③ 2월 16일부터 3월 6일까지 서울시내의 특수학급이 있는 10개의 초등학교의 통합학급교사 200명을 대상으로 예비조사를 실시하였다.

(2) 요인분석

① 장애아동교수에 적합하도록 어휘와 문맥을 수정한 질문지가 본 실험 연구에서 측정하고자 하는 통합학급교사의 장애아동 교수에 대한 교사효능감의 척도로써 적합한지의 여부를 입증하기 위해 구성타당도와 내적합치도 검증을 하였다. 200명의 교사를 대상으로 예비조사 한 결과를 요인분석하였다.

② 주성분 분석으로 요인을 추출하였으며 최종요인 구조를 얻기 위해 베리맥스 직각회전을 실시하였다. 기존의 연구와 스크리 도표에서 나타난 결과를 근거로 요인을 2개로 지정하여 분석한 결과, 전체 분산의 42.197%가 설명되고 있고 요인 부하량이 극단적으로 낮은 것을 제외하고 계수 .5이상으로 된 문항 중에서 신뢰도를 고려하여 개인적 교사효능감과 일반적 교사효능감의 2개의 요인으로 추출할 수 있었다. 즉, 요인 1(FAC 1)은 '개인적 교사효능감'으로 Cronbach α 값이 .8757로 나타났으며, 여기에서는 공통성이 극단적으로 낮은 3번이 제외되어 12문항으로 구성되었다. 요인 2(FAC 2)는 '일반적 교사효능감'으로 6개의 문항(14번, 15번, 17번, 21번, 23번, 25번)이 공통성이 낮고 요인부하량 또한 .5에 미치지 못하여 삭제하고 총 6개의 문항으로 구성되었고 Cronbach α 값이 .6683으로 나타났다. 따라서 사전·사후검사 결과 분석을 위해서 25문항 중에서 요인으로 분석되지 않은 7문항을 제외한 2개의 요인 18문항을 통계 분석하였다.

③ 채점기준은 5점 평점을 기준으로 하여 '매우 그렇다'는 5점, '그렇다'는 4점, '보통이다'는 3점, '그렇지 않다'는 2점, '전혀 그렇지 않다'는 1점으로 채점하였으며, 부정적인 문항(16번, 18번, 19번, 20번, 24번)은 역으로 환산하였다. 추출된 문항은 18문항으로 총점 18점에서 90점 사이에 분포하고 점수가 높을수록 효능감이 높은 것을 나타낸다. 이 척도의 Cronbach α 의 값은 .8409로 나타났다.

2) 통합학급 교사의 통합에 대한 태도 척도

통합학급교사의 통합에 대한 태도를 측정하기 위해서 Green과 Stoneman(1989)이 개발한 검사도구를 김지은(1996)이 수정, 보완한 것을 사용하였다. 이는 5점 척도로 구성된 32개의 문항

으로 긍정적 문항과 부정적 문항을 포함하고 있다. 본 연구에서의 신뢰도는 .88이었다.

5. 실험설계 및 절차

본 연구는 사전 검사 - 실험처치 - 사후검사의 설계가 적용되었으며, 실험처치의 효과를 알아보기 위하여 ANCOVA 검증을 실시하였다.

1) 예비연구

본 연구의 실시에 앞서 서신지원에 대한 형태를 정립하기 위해 실험에 참여하지 않는 3명의 통합학급교사를 대상으로 예비연구를 실시하였다. 또한 예비연구에 참여한 교사들의 인터뷰와 교사효능감 척도의 요인분석을 위한 예비조사에서 나타난 통합학급교사의 요구를 기반으로 하여 통합학급교사로서 특수교사에게 요구하는 지원에 대한 내용을 수집하였다. 이 과정을 통해 교사들에게 지원이 가장 효과적으로 활용될 수 있도록 서신을 제공할 요일과 시간을 결정하였고, 서신지원의 분량을 결정하였다. 또한 서신지원 내에서의 각 요소의 양과 통합학급교사의 피드백에 대한 방법도 통합학급교사의 요구에 따라 조정하였다.

2) 사전검사

원적학급적응기간인 3월의 첫 주가 끝난 후 사흘간 실험집단과 통제집단의 통합학급교사 30명을 대상으로 실시하였다.

3) 실험처치

본 실험은 15명의 통합학급교사를 대상으로 3월 둘째 주부터 일주일에 1번씩 총 8회의 서신 지원을 실시하였다. 서신지원은 동학년 회의 시간, 직원연수 및 종례 시간 등 학교 일정이 많은 날을 피하여 각 학교별로 월요일, 수요일, 금요일의 수업이 끝난 후에 각각 이루어졌다. 서신의 전달은 공식적이고 정기적인 모임의 직접적인 만남이나 지원의 성격이 아닌 서신지원의 한 과정으로 특수교사는 서신을 전할 때 주제 및 내용을 통합학급교사에게 간단하게 설명하도록 하고, 통합학급교사는 서신을 읽고 학교행사안내 및 통합포인트를 학급에서 실행한 후 특수교사에게 피드백을 하도록 하였다. 주어진 서신은 학급교육과정 또는 개별파일에 누가하여 철하도록 하였고 특수교사는 통합학급교사의 피드백을 연구자에게 전달하여 다음 서신과 교육

계획에 반영될 수 있도록 하였다.

4) 사후검사

실험처치가 끝난 다음 주에 4일간 사전검사 동일한 방법으로 통합학급교사들을 대상으로 사후검사를 실시하였다.

6. 자료처리방법

본 연구에서는 특수교사의 서신지원이 통합학급교사의 장애아동 교수에 대한 교사효능감과 통합에 대한 태도에 미치는 영향을 알아보기 위해 교사효능감 척도와 통합교육에 대한 태도 설문에서 얻은 점수를 토대로 각 설문의 사전검사의 점수를 공변인으로 하고 사후검사의 점수를 가지고 공분산분석(ANCOVA)을 하였다. 통계분석은 SPSS프로그램으로 각 집단 사이에 유의미한 차이가 있는지를 알아보았다.

IV. 연구 결과

1. 통합학급교사의 장애아동 교수에 대한 교사효능감의 차이

여기서는 특수교사의 서신지원여부에 따라 통합학급교사의 장애아동 교수에 대한 교사효능감에 통계적으로 유의미한 차이가 있는지를 검증하였다. 교사효능감 척도 전체에 대한 통합학급교사의 평균과 표준편차는 <표6>과 같다.

<표 6> 교사효능감 척도의 사전·사후검사 점수의 평균과 표준편차

집단	실험집단(n=15)		통제집단(n=15)	
	평균	표준편차	평균	표준편차
사전검사 점수	48.33	8.05	51.27	8.02
사후검사 점수	56.13	8.24	48.53	6.88
사후검사 점수 교정값	56.87		47.79	

실험집단과 통제집단에 따라 교사효능감을 알아본 결과, 실험 전 실험집단 점수는 48.33이었고, 통제집단은 51.27로 실험집단의 점수가 약간 낮았다. 이에 대해 공변인인 사전검사의 점수

가 사후검사의 점수에 미치는 영향을 통제하기 위한 동질성 검정 결과 유의확률이 .33으로 .05보다 높아 사전검사의 영향이 동질적으로 판단되었으며, 각 변인간의 상호작용 여부를 살펴본 결과 상호작용이 없고 기울기(slope)도 같다고 판단되어 사전검사 점수를 공변인으로 하는 공분산분석을 실시하였다.

<표 7> 교사효능감에 대한 공분산분석 결과

	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
공변인	461.18	1	461.18	10.83	.003
집단	597.22	1	597.22	14.02	.001*
오차	1150.29	27	42.60		

* $p < .01$

서신지원 여부에 따라 실험집단과 통제집단 간에 교사효능감에 차이가 있는가를 알아보기 위해 공분산분석을 실시한 결과, 두 집단의 결과가 $F(1, 27) = 14.02$ 이고 유의확률은 .001을 나타내어 유의수준 .01에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 따라서 서신지원을 실시한 집단의 통합학급교사가 장애아동 교수에 대해 더 높은 교사효능감을 나타내었다고 결론 내릴 수 있다.

2. 통합학급교사의 통합에 대한 태도의 차이

여기서는 서신지원 여부에 따른 실험집단과 통제집단의 통합에 대한 태도에 유의미한 차이가 있는지 검증하였다. 통합학급교사의 통합에 대한 태도에 대한 각 집단의 평균과 표준편차는 <표 8>과 같다.

<표 8> 통합에 대한 태도에 대한 사전·사후검사 점수의 평균과 표준편차

집단	실험집단(n=15)		통제집단(n=15)	
	평균	표준편차	평균	표준편차
사전검사 점수	106.93	10.24	108.07	12.50
사후검사 점수	115.93	11.22	103.93	11.02
사후검사 점수 교정값	116.24		103.63	

<표 8>에서 집단별 평균점수를 보면 실험집단은 평균점수가 증가했으나 통제집단은 오히려 감소한 것으로 나타났다. 평균의 차이가 유의미한지에 대한 분석을 실시하기 위한 동질성 검정 결과

유의확률이 .58로 .05보다 높아 사전검사의 사후검사에 대한 영향력이 집단간에 동일하며 기울기 또한 같고, 상호작용도 없음을 통계적으로 확인하였다. 그리고, 집단별 평균의 차이가 통계적으로 유의미한지 사전검사 점수를 공변인으로 한 공분산분석을 실시한 결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 통합에 대한 태도의 공분산분석 결과

	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
공변인	1061.06	1	1061.06	11.92	.002
집 단	1189.59	1	1189.59	13.37	.001*
오 차	2402.81	27	88.99		

* p < .01

<표 9>에 의하면 공분산분석 결과 F(1, 27)=13.37이고 유의확률은 .001로서 유의수준 .01에서 두 집단 간의 차이가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이것은 서신지원을 실시한 집단의 통합학급교사들이 통합에 대해서 더 긍정적인 것이라 할 수 있다.

V. 논의 및 제언

본 연구결과에 대해 몇 가지로 그 의미와 시사점을 논의해보면 다음과 같다.

첫째, 특수교사의 '서신지원' 실시여부에 따른 통합학급교사의 장애아동에 대한 교사효능감은 실험집단과 통제집단간에 유의수준 .01의 수준에서 유의미한 차이가 있었다. 여기에서 서신 지원에 의해 실험집단의 장애아동 교수에 대한 교사효능감이 증가되었다는 결과는 교사에 대한 지원이 교사의 교수능력을 향상시키고(Ashton, Webb & Doda, 1982), 통합학급교사에게 제공된 설문과 인터뷰를 통한 특수교사의 지원과 협력이 교사효능감을 높이고, 교사효능감은 성공적 통합을 이끄는 데 강한 영향을 미친다는 것을 제시한 Brownell과 Pajares(1996)의 연구결과를 뒷받침한다. 실제로도 연구에 참여했던 통합학급 교사들의 서신에 대한 피드백에서 장애아동을 이해하고 수업 시간에 장애아동에게 어떤 형태로 접근해야 하는지에 대한 이해가 생기면서 다른 수업시간에서도 이를 활용하게 되었고, 장애아동을 교수하는데 대한 자신감이 생겨 통합학급교사가 장애학생을 수업시간에 방치하고 있다는 자책감이 줄었다고 보고한 것을 찾아볼 수 있다. Minke, Bear, Deemer와 Griffin(1996)의 연구에서 협력교수를 하고 있는 일반교사와 특수교사가 그렇지 않은 교사보다 더 높은 효능감을 보였다는 결과와도 같은 맥락에서 해석될 수 있겠다. 이에 본 연구결과는 선행연구에서 통합의 성공과 교사효능감에 영향을 미치

는 요소로서 제시된 지원의 효과를 실험을 통하여 확인하였으며, 서신지원이 선행연구에서 제시되었던 협력교사나 행정적 지원을 포함하는 특수교사와의 협력 등과 비교하여 간접적인 방법을 채택하고 있음에도 불구하고 교사효능감을 증진시킬 수 있음을 나타내는 것으로 통합학급교사를 지원할 수 있는 유용한 체제임을 나타낸다고 할 수 있다. 또한 서신지원은 이상의 연구에서 제시되었던 지원들과 비교하여 교육체제의 변화나 행정적 지원을 요구하지 않고도 간편하게 실시할 수 있고 시간 조정에 구애를 덜 받을 수 있으며 통합학급교사의 부담을 크게 요구하지 않는 장점이 있어 우리나라 현장에서 사용하기에 유용함을 시사한다.

여기에서 교사효능감은 Bandura(1986)가 말한 자기효능감과 같이 고정된 것이 아닌 자신의 경험과 주어진 정보 및 지원에 의해 어느 정도 변화 가능한 내적 변인으로, 통합학급교사가 특수교사의 정기적인 서신지원을 통해 장애아동을 교수하는데 요구되는 여러 가지 교수전략과 문제행동의 지도 방법, 전반적인 특수교육에 대한 정보 제공, 장애아동에 대한 지속적인 수행 평가 제공 등의 내용을 통해 에 대한 정보를 획득함으로써 본인이 장애아동 교수를 위한 기술을 습득하고 있으며 장애아동을 교수할 수 있다는 자신감과 장애아동의 교육가능성, 장애아동의 학습 능력에 대한 신념을 강화한 것으로 해석될 수 있다.

이렇게 특수교사의 지원은 통합학급교사에게 장애아동에 대한 정보를 제공함으로써 장애아동을 교수하는데 요구되는 교수적 실행을 효과적으로 운영할 수 있게 하고(방명애, 백운국, 2000), 이것은 장애아동의 학습적·사회적 성취에 영향을 미치게 됨으로써 교사는 장애아동 교수에 자신감을 얻고 교사효능감이 향상되는 하나의 요인으로 작용하게 된다. 특히 본 연구결과를 서신지원의 내용에 측면에서 생각해 볼 때, 통합에 따른 장애아동의 학업과 사회성 및 행동을 지도할 수 있는 중재에 대한 정보제공이 효과적이었음을 시사하고 있다. 이것은 조성연(1994)의 연구에서 통합학급교사들을 대상으로 설문 실시한 결과, 통합의 실제 적용과 관련한 영역에서 모두 부정적 태도를 보여 통합학급교사들의 지원 프로그램이 구체적인 교수기술, 교재 및 교수, 장애아동의 평가 등과 관련한 교육의 실제적인 정보들을 포함해야 한다는 것과 같은 맥락의 시사점을 남기는 것이다

둘째, 특수교사의 통합학급교사에 대한 '서신지원'을 실시한 실험집단이 통제집단에 비해 통합학급교사의 통합에 대한 태도에서 통계적으로 유의미하게 증가하였다. 이러한 결과는 통합학급교사에 대한 특수교사의 지원은 통합학급교사의 통합교육에 대한 긍정적 태도와 밀접하게 관련되어 있다는 주장(Hudson, Graham, & Warner, 1979)을 뒷받침하는 근거를 제시하였으며, 통합학급교사를 대상으로 지원서비스의 유무를 조사하고 지원서비스를 제공받은 집단이 통합에 대해 더 수용적이었던 Stephen과 Braun(1980)의 연구 결과나 통합학급교사에게 제공되는 정보와 태도가 높은 상관관계가 있다는 연구(Gable, Laycoke, Maroney, & Smith, 1991), 특수교사의 지원에 따라 인식에 대한 문제를 크게 변화시킬 수 있었다는 김현숙(1996)의 연구, 지원의 제

공횃수가 많고 지원이 유용하다고 지각하는 정도가 높을수록 통합에 대한 태도가 긍정적임을 보여준 조성연(1994)의 연구와 같은 결과를 나타내고 있다. 이에 본 연구결과는 이렇게 교사의 태도의 중요성을 인식하고 교사 변인들과 태도의 상관관계를 설문을 통하여 분석한 선행연구들에 대해 실험연구를 통해 지원이 태도에 영향을 미칠 수 있다는 결과를 확인시켜 주었다.

이와 같은 실험집단과 통제집단의 통합에 대한 태도 변화에서의 유의미한 차이를 나타내는 또 다른 근거는 교사효능감의 증진에서 찾을 수 있다. 인간은 자신이 있는 상황과 활동에 대해서는 적극적인 참여를 보이지만 성공적인 결과를 이끌어내도록 수행하는데 자신이 없는 상황은 피하려고 하는 경향이 있다는 Bandura(1993)의 효능감 이론은 통합에 대한 태도가 교사효능감과 관계 있음을 시사하는 것이다. 교사효능감이 높은 교사는 자신의 교수와 아동의 성취에 대해 긍정적 기대를 가지고 이를 수행에 옮기는 것에 있어 수용적인 경향이 있어, 교사의 기대와 태도는 아동의 실질적인 성취를 가져오게 된다(Ashton & Webb, 1986). 그리고 이러한 통합교육에 대한 성공감은 통합교육에 대한 태도에 긍정적 영향(Baker & Gottlieb, 1980; Green & Harvey, 1983; Robert & Platt, 1988)을 미치게 된다. 따라서 서신지원은 장애아동에 대한 정보를 제공함으로써 통합에 대한 태도를 증진시키는 직접적인 요인이 되기도 하며 교사의 교사효능감 증진에 영향을 미침으로써 통합에 대한 태도에 영향을 미치는 간접적 요인으로 작용하기도 한다. 본 연구결과는 Stephens & Braun(1980)의 장애아동을 지도하는 것에 대한 자신감이 장애아동 사회구성원이 될 수 있다는 신념, 장애아동 교육에 대한 책임과 더불어 통합교육에 대한 태도를 결정한다는 주장을 뒷받침하는 결과로 선행연구에서 보이는 결과들과 같은 맥락에서 해석될 수 있다.

셋째, 본 연구의 실험집단과 통제집단간의 통합학급교사의 교사효능감과 통합에 대한 태도 변화의 유의미한 차이에 대한 또 다른 원인은 통제집단의 교사효능감과 통합에 대한 태도의 부정적 변화에서 찾아 볼 수 있다. 이것은 통합학급교사들이 통합에 대한 당위성을 인정하고 도덕적으로나 이상적으로 생각하던 장애아동 통합이 실행과정 속에서 많은 어려움을 포함하고 있기 때문인 것으로 생각해 볼 수 있다. 이러한 통제집단의 통합학급교사의 교사효능감과 통합에 대한 태도의 부정적인 변화는 일반아동의 태도 변화에서 근거를 찾아 볼 수 있다(곽지영, 1993; 이숙향, 1999; 이은주, 2002; Frith & Mitchell, 1981).

현재 우리나라 대부분의 특수학급은 한 학교에 1-2개의 특수학급이 전체 학년을 담당하며 시간제로 운영되고 있어 특수교사들은 장애아동의 직접교수에 대한 부담을 안고 있고, 학습지도 외에도 학교의 부가적인 업무로 인하여 시간의 부족함을 호소하고 있음에도 불구하고 대부분 학년초에 이뤄지는 원격학급적용기간에 특수교사가 일반아동을 대상으로 간단한 인식개선 수업을 실시하고 학교의 행사나 절기에 따라 일회적이고 간헐적이지만 통합학급 지원을 실행하려고 노력하고 있다. 본 연구에서도 이러한 현 상황을 반영하여 통제집단이 원격학급기간

중의 인식개선수업, 특별한 학교 행사 시의 간헐적이고 일회적인 연락 등의 일반적인 수준에서 통합학급지원을 받을 수 있도록 하였다. 위의 연구 결과를 살펴보면 3월 초에 실시한 사전검사에서 통합학급교사들의 교사효능감과 통합에 대한 태도가 통제집단에서도 상당히 높은 점수가 기록되었음을 알 수 있다. 이것은 학기초 특수교사의 지원이 있었기 때문에 이러한 결과가 비롯되었음을 추정해 볼 수 있다. 이를 통해 만약 통제집단에 대해 이러한 간헐적인 지원이 없었다면 통합학급교사의 교사효능감이나 통합에 대한 태도가 더욱 부정적으로 변화될 수 있었음을 예상해 볼 수 있다. 이와 같은 본 연구의 결과는 통합의 초기에는 부정적 태도를 보이다가도 집중적인 지원이 있을 경우에는 태도가 긍정적으로 변화한다는 연구결과들 함께 생각해 볼 때, 장애아동과의 접촉만으로는 장애아동에 대한 태도를 변화시킬 수 없으며, 태도를 변화시키기 위해서는 강력하고 체계적인 지식·정보접근이 요구된다고 할 수 있겠다. 따라서 성공적 통합을 위한 통합학급교사들의 태도변화와 인식개선을 위해서 집중적이고 유용한 지원이 요구됨을 시사하는 것이라 할 수 있다.

이상의 내용을 정리하여 볼 때, 본 연구결과의 의의는 다음의 세 가지 측면에서 찾을 수 있다.

첫째, 본 연구의 가장 중요한 의의는 무엇보다도 현장에서의 적용가능성에 있다. 성공적인 통합을 위해서는 특수교사와 통합학급교사의 협력이 필수적인 요소가 되며 두 교사는 지속적인 의사소통 체제를 개발하여 상호간의 지원을 할 수 있도록 해야 한다. 이에 대해 많은 연구들에서는 교육팀 접근을 강조하고 이러한 팀 구성원들의 협력체계를 강조하고 있다. 그러나 우리나라의 여건상 교사들은 시간 조정의 어려움과 과밀한 학급, 행·재정적 지원의 미비, 과다한 학교 업무 등의 방해요소와 통합을 위한 교육체계의 미비로 인해 서로 의사소통하고 협력하는데 어려움이 있다. 이러한 상황에서 특수교사의 서신지원은 기존의 체제를 사용하기 때문에 통합학급교사의 부담을 요구하지 않아 언제든지 사용 가능하다는 장점이 있다. 이것은 현장에서 협력을 위해 요구되는 교육체계의 거대한 변화나 행정적 지원을 요구하지 않으면서도 통합학급교사들에게 장애아동에 대한 정보와 교수전략, 간접적인 경험을 제공하여 특수교사와 공유한다는 의미에서 협력관계를 통해 교사가 얻을 수 있는 이점들을 지원을 통해서도 얻을 수 있음을 시사하고 있다. 실험에 참여한 통합학급 교사와 특수교사들은 서신지원을 매개로 하여 의사소통 기회가 늘어났으며 실제 수업시간에서도 장애아동을 위한 교수를 제공하고, 장애아동의 학급 생활에서의 지도에 응용할 수 있었음이 피드백에 나타나 있었다. 즉, 성공적인 통합을 위해서는 통합학급교사와 특수교사가 협력할 수 있는 체제와 통합을 지원할 수 있는 행정적, 교육적 체제의 개편이 이루어져야 한다. 궁극적으로는 아동의 교육에 대한 구조화되고 체계적인 과정으로 정기적인 만남이나 공식적인 회의를 통한 의사소통과 협력이 이루어질 수 있도록 이를 촉진하고, 이러한 방향으로 특수교육과 일반교육이 나아가는 과정에서

서신지원은 현재 사용 가능한 방법적인 면으로 통합학급교사의 교육적 실행을 돕고 상호적인 협력을 이끌어 낼 수 있는 하나의 지원모형으로서의 효과를 검증했다고 볼 수 있겠다.

둘째, 본 연구의 또 다른 의의는 지속적인 통합학급 지원의 필요성을 재확인시켜주었다는 것이다. 지속적인 지원이 있었던 실험집단은 교사효능감과 통합에 대한 태도가 긍정적으로 증가한 반면, 통제집단의 교사의 교사효능감이 감소되고 교사의 태도가 부정적으로 변화되었다는 본 연구의 결과는, 통합학급에 대한 지원 없이 물리적으로만 통합되었을 때 오히려 장애아동과의 접촉이 많아질수록 태도가 부정적이 된다는 선행연구와 자신에게 주어진 상황에 따라 자신이 없는 상황에 대해서는 회피하고 태도가 부정적이 된다는 선행연구의 결과를 재확인시켜주고 있다. 따라서 성공적인 통합을 위해서는 현재의 통합학급 지원에서 한 걸음 더 나아가 지속적이고 효율적인 지원이 되어야 할 뿐 만 아니라 사전연수, 행정적 지원 등을 통해 통합학급의 생활을 질적으로 향상시킬 수 있도록 노력해야 한다.

셋째, 본 연구에서는 교육의 실제에 영향을 미칠 수 있는 요인으로써 통합학급교사의 교사효능감을 소개하고 교사효능감을 증진하기 시키기 위한 방법을 제시했다. 교사효능감은 교육 계획, 교수적 결정, 교수 실행과 밀접한 관계가 있고, 이에 대한 연구들은 교수하기 어려운 아동들에 대한 인내, 교육적 혁신에 대한 수용, 교사간의 협력 등의 요소를 포함하기 때문에 장애아동들을 위한 교육적 실행에서도 시사하는 바가 크다고 할 수 있다. 기존의 선행연구들은 일반아동 교수에 대한 교사효능감 연구가 대부분이었고, 특수교육에 있어서도 특수교사의 효능감에 대한 소수의 연구가 있을 뿐 효능감에 영향을 미치는 요인을 가지고 직접적인 실험연구를 실시한 경우는 찾아보기 힘들다. 이에 본 연구는 교사효능감의 개념과 중요성을 통합교육에 적용하고 교수적 실행을 위한 통합학급교사 변인에 관심을 가졌다는 것에서 의의를 찾을 수 있다.

마지막으로 본 연구에서는 기존의 학교 환경을 사용했기 때문에 통합학급 교사, 특수교사, 장애아동에 대한 모든 변인을 통제하기에 어려움이 있어 선행연구를 기초로 하여 가장 큰 영향을 미치는 장애아동 특성을 우선적으로 통제하였다. 그리고 8주 동안 장애아동에 대한 다양한 정보를 부여한 후, 바로 사후검사를 실시하였기 때문에 그 이후에도 장애아동 교수에 대한 교사효능감과 통합에 대한 태도가 긍정적으로 향상되고 유지되었는지의 지속성을 검증하는데 제한이 있었으며, 교사효능감 증진에 따라 실질적으로 교수실행에서의 변화와 일반아동의 태도변화에도 영향을 미쳤는지에 대한 연구가 이루어지지 못하였다. 그러므로 후속연구에서는 지속적인 지원의 효과와 협력관계로의 발전을 모색하는 의미에서 장기적인 연구가 이루어져야 할 것이며, 통합학급교사의 변인에 따른 영향과 지원에 따른 통합학급교사들의 교수실행에서의 변화와 장애아동의 학습 수행 능력에 직접적으로 미치는 영향을 살펴보도록 하여 통합교육의 체계를 만들어 가는데 기여할 수 있는 모델을 형성해 가는 것이 좋을 것이다.

참고문헌

참 고 문 헌

- 강경숙·권택환·김수연·김은주(2000). 세 학교 통합교육 운영사례. 경기도 안산: 국립특수교육원.
- 곽지영(1993). 장애아동에 대한 또래집단의 태도 조사 연구. 연세대학교 대학원 사회사업학과 석사학위 논문. 미간행.
- 김영성(1999). 통합교육에 따른 일반학급 아동의 특수학급 아동에 대한 수용 태도. 영남대학교 교육대학원 석사학위 논문. 미간행.
- 김영중(1998). 통합교육에 대한 초등학교 교사의 태도 연구. 대구대학교 교육대학원 석사학위 논문. 미간행.
- 김종삼(2000). 통합교육 경험, 학년, 성별에 따른 일반아동의 장애아동 및 장애인에 대한 태도. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위 논문. 미간행.
- 김지은(1996). 장애유아의 통합교육에 대한 교사와 학부모의 인식 연구. 대구대학교 대학원 석사학위 논문. 미간행.
- 김현숙(1996). 특수아동의 통합교육에 대한 교사변인에 따른 일반교사의 태도 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문. 미간행.
- 류기연(2001). 특수학급 교사와 원적학급 교사의 통합교육 실행을 위한 지원 요구 조사 연구. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위 논문. 미간행.
- 박영배(1999). 협력교수에 의한 통합교육 운영. 현장특수교육(pp. 94-102).
- 방명애(1998). 특수학급 아동의 교과학습 지원을 위한 방법론. 제 5회 이화특수교육 학술대회(pp.43-65). 서울: 이화여자대학교 특수교육과 & 교육과학 연구소.
- 방명애(1999). 특수학급 아동의 교육적 통합을 위한 방법론. 특수교육연구, 6, 171-187.
- 방명애·백운국(2000). 특수학급 아동의 교육적 통합을 위한 교수전략의 사용과 지원의 효과에 대한 교사의 인식. 특수교육연구, 7, 89-112.
- 양희만(2001). 통합교육을 위한 초등 특수학급교사의 역할에 대한 일반교사와 특수학급 교사의 인식 비교. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위 논문. 미간행.
- 윤효신(1998). 특수학급 아동의 통합교육에 대한 교사의 의식 수준 및 개선 방안. 우석대학교 교육 대학원 석사학위 논문. 미간행.
- 윤혜경(1991). 장애아동에 대한 교사의 태도가 일반아동의 수용태도에 미치는 영향에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문. 미간행.
- 이소현·박은혜(1998). 특수아동교육: 일반학급교사를 위한 통합교육 지침서. 서울: 학지사.
- 이소현·황복선(2000). 통합교육을 위한 특수교사-일반교사간 협력 모형: 구조적 측면을 중심

- 으로, 특수교육연구, 7, 67-87.
- 이숙향(1999). 학교에서의 통합교육 협력사례. 제 6회 국제 세미나: 장애학생의 통합을 위한 최상의 실제(pp.55-86). 경기도 안산: 국립특수교육원.
- 이은주(2002). 게시판을 활용한 통합학급 지원이 장애아동에 대한 일반아동의 사회적 능력에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문. 미간행.
- 장동태(1994). 정신지체 특수학급아동의 통합교육에 대한 장애요인 연구. 대구대학교 교육대학원 석사학위 논문. 미간행.
- 조성연(1994). 경도장애아 통합교육에 대한 특수교사와 일반교사의 태도 비교 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문. 미간행.
- 최선실(2000). 통합교육의 실행을 위한 원격학급 교사의 지원 요구 조사. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문. 미간행.
- 황병숙(2001). 원격학급교사의 입장에서 본 통합교육의 문제점과 개선에 관한 연구. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위 논문. 미간행.
- Aldridge, J. T., & Clayton, G. A. (1987). Elementary teachers' Cognitive and affective perceptions of exceptional children. *Psychological Reports, 61*, 91-94.
- Ashton, P., Webb, R., Doda, N. (1982). A study of teachers' sense of efficacy. (Final Report. National Institute of Education Contract No. 400-79-0075). Gainesville, FL: University of Florida. (ERIC ED 231 834)
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.
- Baker, J., & Gottlieb, J. (1980). Attitudes of teachers toward mainstreaming retarded children. In J. Gottlieb (Ed.), *Educating Mentally Retarded Persons in the mainstreaming* (pp 24-30). Baltimore: University Park Press.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of thought and action: *A social cognitive theory*. New York: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Psychological Review, 28*(2). 117-148.
- Bender, W. (1986). Effective educational practices in the mainstreaming setting: teacher classes. *Journal of Special Education, 20*, 473-483.
- Brownell, M. T., & Pajares, F. M. (1996). The Influence of Teachers' Efficacy Beliefs on Perceived Success in Mainstreaming Students with Learning and Behavior Problems: A Path Analysis. *Research Bulletin, 27*(3-4). ERIC ED 409 661.
- Bunse, C. (1993). The role of related service providers. In J. Peters et al(Eds.), supporting children with disabilities in communicaty programs: The teaching research integrated preschool.
- Council for Exceptional Children. (1995). What every special educator must know: The international standards for the preparation and certification of special education

- teachers. Resron, VA: Council for Exceptional Children.
- Deemer, S. A., & Minke, K. M. (1999). An investigation of the factor structure of the teacher efficacy scale. *Journal of Educational Research, 93*, 3-10.
- Dorsheimer, W. (1994). How to produce a successful newsletter. Technical Communication: *Journal of the society for Technical Communication, 41*, 756-759.
- Eisenhart, M. A., Shrum, J. L., Harding, J. R., & Cuthbert, A. M. (1988). Teacher belief: Definitions, findings, and directions. *Educational Policy, 2*, 51-70.
- Frith, G. H. & Mitchell, J. W. (1981). The attitudes of nonhandicapped students toward the mildly retarded: A consideration in placement decisions. *Education and Training of the Mentally Retarded, 16*(1), 79-83.
- Gable, R. A., Laycock, V. K., Maroney, S. A., & Smith, C. R. (1991). *Preparing to integrate students with behavioral disorders*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Gibson, S., & Dembo, M. H., (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*, 569-582.
- Green, K., & Harvey, D. (1983). Cross-cultural validation of attitude. *Educational and psychological Measurement, 43*, 1255-1261.
- Green, A. L., & Stoneman, Z. (1989). Attitudes of mothers and fathers of non-handicapped children. *Journal of Early Intervention, 13*, 292-304.
- Hollingsworth, H., L. (2001). We need to talk: Communication Strategies for Effective Collaboration. *Teaching Exceptional Children, 33*(5), 4-8.
- Hudson, F., Graham, S., & Warner, M. (1979). Mainstreaming: An examination of the needs of regula classroom teachers. *Learning Disability Quarterly, 2*, 58-62.
- Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and pratices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior, 24*, 83-108.
- Kansas state board of education. (1992). Collaborative teaming for inclusion-oriented school: A resource manual. Topeka: Kansas state board of education.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S, A., & Griffin, S, M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *Journal of Special Education, 30*(2), 152-186.
- O'Shea, D. J., Williams, A. L., & Sattler, R. O. (1999). Collaboration across special education and general education: Preservice teachers' view. *Journal of Teacher Education, 50*(2), 147-157.
- Panko, J. S. (1984). Communication between special and regular educator. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of teacher educators. New Orleans LA, January (ERIC document reproduction service, No. ED 243 851)

- Peter, J., Udell, T., Calson, L., & Giasenapp, G. (1993). Training and support for staff. In J. Peter et al(Eds.), *Supporting children with disabilities in community programs: The teaching research integrated preschool* (pp.79-91). Oregon: Western Oregon State College.
- Podemski, R. S., Price, B. J., Smith, T. E. C., & Marsh II, G. E. (1984). *Comprehensive administration of special education*. An Aspen publication.
- Putnam, J. (1993). *Cooperative learning strategies for inclusion*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rainforth, B., York, J., & MacDonald, C. (1992). *Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Robert, C., & Platt, C. (1988). The reliability and validity of a scale to measure teacher's attitudes toward integration (ERIC ED 303 239)
- Stainback, W., & Stainback, S. (1985). *Integration of students with severe handicaps into regular school*. Virginia: The Council for Exceptional children.
- Stainback, S., Stainback, W., & Ayres, B. (1996). School as inclusive communities. In S. Stainback & W. Stainback(Eds.), *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (pp.31-43). Baltimore: Paul. H. Brookes.
- Stephen, T. M. & Braun, B. L. (1980). Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 46, 292-294.
- Turnbull, A. P & Turnbull H. R. (1997). *Families, Professionals, and Exceptionality*. Ohio: Merrill, an imprint of Prentice Hall.

* 논문접수 2004년 6월 16일 / 1차 심사 2004년 7월 26일 / 2차 심사 2004년 8월 30일

* 김주혜: 이화여자대학교 특수교육과 졸업하고, 동대학 교육대학원에서 석사과정을 마쳤으며, 현재 동대학원 박사 과정에 재학 중이다.

* 박은혜: 이화여자대학교 특수교육과를 졸업하여 미국 Oregon 주립대학교 석사 및 박사과정에서 특수교육학을 전공하였다. 현재 이화여자대학교 특수교육과에 부교수로 재직 중이다. 관심 갖고 있는 전공 및 관심 영역은 지체 및 복합장애아 교육과 보완대체의사소통이다. 현재 미국 AAC(Augmentative and Alternative Communication)의 자문편집위원으로, 언어청각장애연구 학술지, 장애아동과 테크놀로지 잡지의 편집위원으로 활동하고 있다.

* e-mail: epark@ewha.ac.kr

<부록> 장애아동 교수에 대한 교사효능감 요인과 문항

요인	영역	문 항	
1	개인적 교수효능감	1	만약 장애학생이 과제를 수행하는데 어려움을 겪는다면 나는 그 활동과제가 아동의 수준에 적절한지 정확하게 평가할 수 있다.
		2	장애학생이 보통 때보다 열심히 활동하는 것은 내가 더 효과적인 교수방법을 적용하였기 때문이다.
		3	나에게는 힘들지만 장애학생을 포함하는 모든 학생이 참여하는 수업방식이 있다면 나는 수업방식의 변화를 시도할 것이다.
		4	장애학생이 새로운 개념을 빠르게 획득했다면 그것은 내가 그 개념을 가르치는데 효과적인 단계를 알고 있기 때문이다.
		5	장애학생이 과제의 어려움을 느낀다면 나는 아동의 수준에 적절한 수준으로 활동을 조절할 수 있다.
		6	나는 장애아동 지도를 위한 기초지식을 가지고 있다.
		7	장애아동이 기대보다 높은 향상을 보인다면 이것은 나의 많은 노력 때문일 것이다.
		8	장애아동이 지난 시간에 내가 가르쳐준 것을 기억하지 못한다면 나는 아동의 기억력을 증진시킬 수 있는 방법을 알고 있다.
		9	장애아동이 교실에서 문제행동을 보일 때, 나는 문제행동의 원인을 알고 적절한 방법으로 대처할 수 있다.
		10	내가 열심히 노력한다면 장애가 심한 중도아동일지라도 성공적으로 다룰 수 있을 것이다.
		11	장애학생이 발전을 보인다면 이것은 내가 더 나은 교수방법을 사용했기 때문이다.
		12	나는 장애아동을 통합학급에서 교수하기 위해 필요한 여러 가지 정보와 기술을 가지고 있다.
		13	만약 장애학생이 집에서 보다 학교에서 더 나은 행동을 보인다면 이것은 내가 아동의 행동을 지도하는데 필요한 특별한 기술을 가지고 있기 때문이다.

요인	영역	문 항	
2	일반적 교수효능감	14	장애학생의 동기화와 수행은 가정환경 및 아동의 장애에 달려있기 때문에 교사의 영향은 적은 편이다.
		15	장애아동의 학습능력은 가족배경과 관련이 많다.
		16	통합학급에서 지내는 시간은 아동이 가정에서 보내는 시간과 비교하여 아동에게 더 적은 영향을 미친다.
		17	학교의 지원이 부족하기 때문에 나는 장애아동 교수에 좌절을 느낀다.
		18	장애학생이 가정에서 제대로 훈련되지 않으면 학교에서는 큰 영향력을 미칠 수 없을 것이다.
		19	모든 요소를 고려할 때 담임교사는 장애아동의 성취에 강력한 영향을 미치는 요인은 아니다.
		20	교사가 아무리 훌륭한 교수 능력을 가졌다고 할지라도 장애아동을 포함하는 모든 아동에게 성공적으로 접근할 수는 없다.
		21	장애아동에게 미치는 가정의 부정적인 경험은 학교의 교사에 의해 극복될 수 있다.
		22	교사가 적합한 기술과 의욕을 가지고 있다면 아무리 장애가 심한 아동일지라도 성공적으로 다룰 수 있다.
		23	부모들이 좀 더 지원한다면 나도 더 효과적으로 지도할 수 있을 것이다.
		24	장애학생이 특정과제를 할 수 없다면 교사가 학생의 주의집중을 증진시키기 위해 할 수 있는 것은 적은 편이다.
25	장애아동의 부모와의 상담은 교육에 대한 부모의 가치관을 제공함으로써 교사에게 학생에 대한 기대치를 세우는데 도움이 된다.		

Abstract

The effect of written support on general educators' teacher efficacy and attitude toward inclusion

JooHye Kim** · Eunhye Park**

This study examined the effects of written support for general educators. Written support consisted of individualized weekly newsletters prepared to inform classroom teachers about the social and academic inclusion of children with disabilities who were included in their classrooms. Participants were 30 general educators included students with disabilities in Seoul. A pretest-post test control group design was used to assess teacher-efficacy, the attitudes of general educators toward inclusion. Analysis of covariance(ANCOVA) was conducted with post-test scores of three measures, considering pre-test scores of each survey as the co-variate. Results revealed that general educators in the written support group showed significantly higher scores in both teacher-efficacy and attitudes toward inclusion.

Key words: Inclusive education, Teacher efficacy, Teacher attitude, Teacher support

* Ewha Womans University

** Ewha Womans University