



장애의재해석 제5권 제1호

2024 Vol. 5, No. 1, 59 - 84

중국 예비특수교사의 배경 변인에 따른 통합교육에 대한 인식 및 태도 차이

이아정*, 정진자**, 범효이***

본 연구의 목적은 중국 예비특수교사의 배경 변인에 따른 통합교육에 대한 인식 및 태도 차이를 분석하는데 있다. 이를 위해 중국의 예비특수교사 311명을 대상으로 설문조사를 실시하여 얻어낸 결과는 다음과 같다. 첫째, 중국 예비특수교사의 통합교육에 대한 인식은 ‘보통’ 이상의 긍정적인 인식 및 태도를 갖고 있는 것으로 나타났다. 둘째, 중국 예비특수교사의 배경 변인에 따른 통합교육 인식 및 태도의 차이에서 예비특수교사의 성별에 따른 통합교육 인식 및 태도는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 예비특수교사는 1학년 학생이 3학년 학생보다 전체 통합교육 인식 및 태도와 하위 영역인 학업적 기대와 행동적 기대에 대한 인식 및 태도가 더 긍정적으로 나타났다. 또한 예비특수교사의 관련 과목 수강 유무에 따른 차이는 관련 과목을 수강한 학생보다 관련 과목을 수강하지 않은 학생들이 전체 통합교육 인식 및 태도와 학업적 기대와 행동적 기대 인식 및 태도가 더 긍정적으로 나타났다. 통합교육 경험과 실습 및 봉사활동 경험이 있는 학생보다 통합교육 경험과 실습 및 봉사활동 경험이 없는 학생들이 하위 영역인 학업적 기대와 행동적 기대에 대한 인식 및 태도에서 더 긍정적으로 나타났다. 이상의 연구 결과는 중국 대학에서 예비특수교사를 양성할 때 통합교육에 대한 인식 및 태도에 대한 영향을 미칠 수 있는 변인을 포함하여 교육과정을 편성·운영해야 함을 시사하고 있다.

주제어: 예비특수교사, 통합교육, 인식 및 태도

* 우석대학교 대학원 특수교육과 박사과정, 중국 안순대학(安顺学院) 특수교육과 강사

** 우석대학교 특수교육과 교수

*** 우석대학교 대학원 특수교육과 박사과정

I. 서론

1. 연구의 의의

중국의 특수교육 정책이 통합교육 관점으로 전환되면서 통합교육 활성화 및 특수교육의 질적 향상을 위한 다양한 지원 정책이 수립되고 있다(中华人民共和国教育部, 2021a, 2022a). 중국의 2022년 국가교육사업발전통계공보(2022年全国教育事业发展统计公报)에 따르면 중국의 특수학교는 2020년 2,244개에서 2022년에 2,314개로 70개 학교가 증가하였으며, 특수학교의 전임교원은 66,200명(2020년)에서 72,700명(2022년)으로 6,500명이 증가하였다. 또한 특수교육대상 학생의 49.47%가 통합교육(随班就读)을 받고 있는 것으로 보고되고 있다(中华人民共和国教育部, 2020, 2022b).

통합교육을 받고 있는 학생이 증가함에 따라 통합교육을 담당하는 교사의 자질(王雁, 黄玲玲, 王悦, 张丽莉, 2018; 吴扬, 2018)과 예비일반교사뿐만 아니라 예비특수교사의 통합교육에 대한 인식과 태도의 중요성이 강조되고 있다(冯雅静, 王雁, 2020; 李尚卫, 2020). 즉 성공적인 통합교육을 위한 특수교사의 자질과 태도, 역할과 역량 강화 그리고 일반교사의 역할 등이 강조되고 있고(권미영, 2021; 류혜원, 2006; 박승희, 2004; 최지혜, 2020; 허계형, 2008), 교사양성과정에서 통합교육에 대한 긍정적인 태도와 인식이 제공되어야 한다는 의견이 제기되고 있다(박해인, 2018; 정찬미, 2006; Forlin & Chambers, 2011).

이와 관련하여 중국에서는 통합교육 활성화 그리고 통합교육의 타당성 및 효과성 제고를 위한 교사의 도덕성 향상, 교사양성과 교사 전문성 개발 및 처우 개선 등을 포함한 가이드라인이 제시되고 있다(中华人民共和国教育部, 2022a). 또한 중국의 교사 양성제도에서도 통합교육 정책에 따라 일반 사범대학 학생들의 장애학생 인식개선 및 지원 능력을 강화해야 한다는 의견이 제시되고 있다(李尚卫, 2020). 지방자치단체에서는 특수교사의 전문성 향상을 위한 교원연수계획과 일반교사의 연수내용에 특수교육 내용과 관련 지식을 일정 비율로 추가하여 일반교원의 특수교육 능력을 향상시켜야 한다고 명시하고 있다(中华人民共和国国务院, 2017). 또한 제14차 5개년 특수교육 발전과 개선 계획(“十四五”特殊教育发展提升行动计划, 2021—2025年)을 통해 2025년까지 양질의 특수교육 시스템 구축을 통해 통합교육 확대를 위한 지원 정책을 제시하였으며(中华人民共和国教育部, 2021a), 그 가운데 하나가 대학에 특수교사를 양성하는 특수교육과 설립 추진 방안이며, 중국의 장애인교육조례(残疾人教育条例) 제6장에서는 특수교사를 양성할 수 있는 전공학과 또는 전공을 설치하도록 지원

하며, 일반사범대학 및 종합대학의 사범대학에는 특수교육에 필요한 기본지식과 기능을 습득할 수 있도록 특수교육과정을 설치하여 장애학생의 교육수요에 부응하도록 하여야 한다고 명시하고 있다(中华人民共和国国务院, 2017).

중국의 제14차 5개년 유치원교육 발전과 개선 계획(“十四五”学前教育发展提升行动计划)에 예비유치원교사들의 통합교육 능력을 향상시키기 위해 대학의 유치원 교육 전공에 특수교육 과목을 추가해야 한다고 명시하고 있다(中华人民共和国教育部, 2021b). 그리고 장애인교육조례(残疾人教育条例)와 제2기 특수교육개선계획(第二期特殊教育提升计划, 2017—2020年) 등에 일반교사 양성과정에 특수교육과정을 개설하여 일반교사를 양성하자는 제안이 포함되어 있으며, 2018년 1월 30일에 공포된 일반대학교 학부 전공 교육의 질에 관한 국가표준(普通高等学校本科专业类教学质量国家标准) 방향과 지침에도 ‘특수교육개론’을 이수하자는 내용이 포함되었다(冯雅静, 王雁, 2020). 그리고 베이징(北京)사범대학, 화중(华中)사범대학, 충칭(重庆)사범대학, 러산(乐山)사범대학, 천주(泉州)사범대학 등에서 일반사범대학 교육과정에서 특수교육개론 수업을 진행하였다. 그러나 2006년 조사 결과 137개 사범대학중 19개 학교 만이 특수교육개론 수업을 하는 것으로 조사되었다(汪海萍, 2006). 한국에서는 유치원 및 초등·중등·특수학교 등의 교사자격 취득을 위한 세부 기준에서 2009년도부터 교직소양으로 ‘특수교육학개론(2학점)’을 필수적으로 이수하도록 하고 있다. 즉 한국에서는 모든 교사 자격증 취득예정자는 필수적으로 ‘특수교육학개론(2학점)’을 이수해야 한다(교육부, 2023).

이처럼 중국에서는 특수교육의 질적 향상을 위해 다양한 지원정책 및 제도 마련뿐만 아니라 통합교육 효율성을 위해 일반교사 양성과정에 특수교육 관련 교과목을 추가하고 있다(冯雅静, 王雁, 2020). 즉 교사의 경험과 전문적 지식은 통합교육에 대한 교사의 인식과 태도에 긍정적인 영향을 미치고, 이는 성공적인 통합교육과 관련이 있기 때문에 통합교육에 대한 긍정적인 인식과 태도를 갖춘 교사를 양성해야 하는 필요성이 강조되고 있다(유범설, 2020; 홍유숙, 2001).

또한 통합교육은 일반교사와 특수교사의 협력이 중요하며(만문정, 정진자, 범효이, 2023), 특수교사의 통합교육에 대한 전문적 지식과 통합교육에 대한 인식과 태도 역시 중요하다. 그런데 초임특수교사의 경우 교원양성과정에서 통합교육관련 실습 부족으로 초임 발령 후 어려움을 경험하고 있으며(이두휴, 2005), 통합교육을 받고 있는 학생들에 대한 체계적 지원 및 전문적 지식의 부족을 경험한다(반현우, 2019). 또한 예비일반교사나 예비특수교사가 인식하는 통합교육의 어려움으로는 통합교육에 대한 지식과 기술 습득 부족과 교수적합화의 한계점, 특수교육 대상학생의 다양한 유형과 특성으로 나타났다(박해인, 2018; 정찬미,

2006; Forlin & Chambers, 2011). 특히 통합교육에 대한 긍정적인 태도와 인식은 교사양성과정에서 영향을 받기 쉬우며(Turnbull, Winton, Blacher, & Salkind, 1983), 교사양성과정에서의 사전 지식에 의거하여 교육활동을 계획하고 실천하는 경향이 있어 통합교육에 대한 긍정적인 인식과 실천적 지식을 길러줄 필요가 있다(Putnam & Borko, 2000; Widden, Mayer-Smith, & Moon, 1998). 이에 따라 일반예비교사 및 일반교사의 통합교육에 대한 인식과 태도 뿐만 아니라 예비특수교사와 특수교사의 통합교육에 대한 인식과 태도의 중요성이 강조되고 있다(冯雅静, 王雁, 2020; 李尚卫, 2020). 그리고 예비특수교사들은 통합교육에 대한 전문성 신장을 위해 일반교사와의 협력과 장애 이해 교육의 중요성을 강조하며, 교육과정 중 특수교육 및 장애 관련교과목이 개설되어야 한다는 의견을 제시하고 있다(김라경, 최민식, 2023).

따라서 예비특수교사들을 대상으로 하는 통합교육인식 및 태도에 대한 연구가 이루어져야 한다(陈梦丽, 2023; Sundqvist, Björk-Åman, & Ström, 2023). 현재 중국에서 이루어지는 통합교육 인식과 태도 관련 연구는 일반교사와 학부모(徐思思, 徐露羲, 王雁, 2019; 张贵军, 阳泽, 董佳琦, 2020) 그리고 예비일반교사(蒋娜娜, 李海军, 2023; 田斐, 2020)과 예비 유아교사(何淑娟, 王彦, 张曦, 2024; 杨婷婷, 余建伟, 2022)를 대상으로 이루어지고 있다. 한국에서도 예비일반교사의 통합교육 인식(강혜진, 2020, 김성화, 이인원, 2020; 김주선, 김희주, 2021; 이신영, 강경호, 2021; 최나리, 2022; 하경화, 최효정, 2020)에 대한 연구가 주를 이루고 있다. 또한 대학생들의 전공, 장애관련 교과목 수강 및 봉사활동 경험은 대학생의 장애 인식에 영향을 미치는 변인(권미은, 2017; 권해연, 2018; 정진자, 이예다나, 2020)으로 나타났으며, '특수교육학개론' 수업은 예비일반교사의 통합교육에 대한 인식과 특수교육 전문성 그리고 통합교육 전문성에 긍정적인 변화를 나타내며(나경은, 2023; 이신영, 강경호, 2021), 예비특수교사들의 통합교육 실습 경험은 예비특수교사의 통합교육 인식에 영향을 미치는 변인(김라경, 최민식, 2023; 이미아, 신수경, 2021)이다.

따라서 중국의 통합교육 확대 적용에 따른 특수교사의 역할의 중요성과 예비특수교사의 통합교육에 대한 전문적 지식과 인식 및 태도의 중요성이 강조되면서 예비특수교사의 통합교육의 인식과 태도에 대한 기초연구가 필요하며, 대학생들의 장애 인식에 영향을 미치는 성별, 학년, 관련 교과목 수강, 통합교육 경험 그리고 실습 및 봉사활동 경험 등의 변인이 미치는 영향에 대한 연구가 필요하다(유범설, 2020; 정진자, 이예다나, 2020; 陈梦丽, 2023). 특히 비교교육학적 측면에서 중국 예비특수교사의 통합교육에 대한 인식과 태도 연구를 통해 한국의 예비특수교사의 통합교육에 대한 인식과 태도 증진 방안에 대한 시사점을 도출할 수 있다(고인기, 2020; 주춘가, 박명희, 2021; 한나, 백수은, 2020).

이에 본 연구에서는 중국 예비특수교사의 변인에 따른 통합교육에 대한 인식 및 태도 차이를 분석하여 예비특수교사 양성 과정 및 지원 방안에 하나의 시사점을 제공하는데 연구의 의의가 있다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적은 중국 예비특수교사의 변인에 따른 통합교육에 대한 인식 및 태도 차이를 분석하는데 있으며, 그 구체적인 문제는 다음과 같다.

첫째, 중국 예비특수교사의 통합교육 인식 및 태도의 하위 영역별 차이는 어떠한가?

둘째, 중국 예비특수교사의 배경 변인(성별, 학년, 관련 과목 수강 유무, 통합교육 경험 유무, 실습 및 봉사활동 경험 유무)에 따른 통합교육의 인식 및 태도 차이는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 중국 예비특수교사의 변인에 따른 통합교육에 대한 인식 및 태도 차이를 분석하기 위해 중국 서남부지역과 화북지역의 4년제 대학에서 특수교육을 전공하는 대학생 중 연구자가 연구진행에 편리하게 표본을 선택하기 위해(성태제, 시기자, 2020), 편의군집표집의해 311명을 선정하였다. 중국의 경우 3년제 대학에도 특수교육전공학과가 있기 때문에 4년제 대학의 특수교육전공 대학생으로 제한하였다.

본 연구대상의 구체적인 특성은 <표 1>과 같다.

다음 <표 1>에 나타난 바와 같이 통합교육 경험이 있는 학생은 173명(55.6%), 없는 학생은 138명(44.4%)이며, 관련 과목 수강 경험이 있는 학생은 232명(74.6%), 경험이 없는 학생은 79명(25.4%)이다. 그리고 관련 실습 또는 봉사활동 경험이 있는 학생은 173명(55.6%), 없는 학생은 138명(44.4%)이다.

〈표 1〉 연구대상 특성

구분		사례수	비율(%)
성별	남	39	12.5
	여	272	87.5
학년	1	96	30.9
	2	50	16.1
	3	103	33.1
	4	62	19.9
통합교육 경험	유	173	55.6
	무	138	44.4
관련 과목 수강	유	232	74.6
	무	79	25.4
실습 또는 봉사활동 경험	유	173	55.6
	무	138	44.4
전체		311	100

2. 도구

본 연구에서는 중국 예비특수교사의 변인에 따른 통합교육에 대한 인식 및 태도 차이를 분석하기 위해 Larrivee와 Cook(1979)의 ‘통합에 관한 태도 척도(Attitude Toward Mainstreaming Scale: ATMS)’를 Robert와 Pratt(1987)가 요인 분석에 따라 통합에 관한 개념, 교사의 전문성, 교사의 시간 및 인내의 요구, 학업적 기대, 행동적 기대 등 하위 영역으로 범주화한 도구를 조성영(1994)이 변안하고, 유범설(2020)이 한국과 중국 예비유아교사의 통합교육에 대한 인식 및 태도를 비교 연구하기 위해 수정·보완하여 사용한 도구를 사용하였다.

본 연구에서는 유범설(2020)이 사용한 도구에서 특수교육전공 대학생에게 적용하기 위해 장애유아를 장애학생으로, 일반유아를 비장애학생으로, 유아교육전공을 특수교육전공으로 수정하였다. 또한 ‘통합교육’ 용어의 정의를 포함시켜 응답자가 정확한 의미를 이해할 수 있도록 하였으며, 기초문항에서는 초·중·고등학교 과정에서의 통합교육을 경험한 시기를 조사(복수응답)하여 통합교육 경험 유무를 정하였으며, 대학교에서 교육현장(실습포함)에서 장애 학생을 가르치거나 교육봉사활동을 한 시기를 조사하여 실습 및 봉사활동 경험 유무를 정하였다.

최종 설문지는 통합교육에 대한 인식, 통합교육에 관한 개념, 교사의 전문성, 교사의 시간 및 인내의 요구, 학업적 기대와 행동적 기대등 6개 하위 영역 총 31문항으로 구성되어 있다. 설문지 문항은 5점 평정 척도로 '전혀 그렇지 않다' 1점, '그렇지 않다' 2점, '보통이다' 3점, '그렇다' 4점, '매우 그렇다' 5점으로 환산하였으며, 부정 문항은 역산을 하여 인식 정도를 알아보았다.

〈표 2〉 설문지 문항 구성 내용

하위 영역	문항 번호	문항수	Cronbach's α
통합교육 인식	1, 2, 3, 4	4	0.899
통합교육 개념	5, 6*, 7, 8, 9*, 10, 11*,12, 13	9	0.843
교사의 전문성	14, 15, 16, 17*, 18*, 19	6	0.757
교사의 시간 및 인내력 요구	20*, 21*, 22*	3	0.635
학업적 기대	23*, 24*, 25*, 26, 27*	5	0.744
행동적 기대	28, 29, 30*, 31*	4	0.658
전체		31	0.941

주. * 문항은 부정적인 문항으로 역산 함.

〈표 2〉에 제시된 바와 같이 설문지는 '통합에 대한 태도 척도'에서 긍정문항과 부정문항으로 기술된 문항을 하위 영역별로 제시하였으며, 점수가 높을 수록 긍정적인 인식 및 태도를 가지고 있는 것으로 해석하고, 점수는 낮으면 부정적인 인식 및 태도를 가지고 있다고 해석하였다.

'통합에 관한 태도 척도(Attitude Toward Mainstreaming Scale: ATMS)'를 사용한 선행연구에서 조성영(1994)의 설문지 전체 척도의 신뢰도는 0.880이었으며, 유범설(2020)의 내적일관성신뢰도 계수는 0.817이었다. 본 연구의 내적일관성 신뢰도는 〈표 2〉와 같이 전체 문항 0.941로 나타났으며, 하위 영역은 통합교육 인식 0.899, 통합교육 개념 0.843, 교사의 전문성 0.757, 교사의 시간 및 인내력 요구 0.635, 학업적 기대 0.744, 행동적 기대 0.658로 나타났다. 본 연구에서 교사의 시간영역의 Cronbach's $\alpha=0.635$ 와 인내력 요구 및 행동적 기대영역의 Cronbach's $\alpha=0.658$ 은 변수의 측정 지표가 5개 미만일 때 Cronbach's $\alpha < 0.7$ 척도가 신뢰할 수 있다는 Cortina(1993)의 의견을 고려하여 허용 가능한 것으로 간주될 수 있다(Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006).

3. 연구절차

본 연구는 중국 예비특수교사의 통합교육에 대한 인식 및 태도 조사를 위한 도구를 선정하기 위해 선행연구를 분석하고 한국의 특수교육전문가의 의견을 구한 후 첫 번째 설문지를 작성하였다. 이후 타당도 검증을 위해 중국 대학의 특수교육전공 교수 2명에게 의견을 수렴하여 한국대학과의 차별성을 고려하여 기초 문항을 수정·보완하여 최종 설문지를 완성하였다.

본 조사는 2023년 12월 10일부터 2024년 1월까지 중국의 설문지 조사 사이트(问卷星: <https://www.wjx.cn>)를 통해 전자 설문지로 발송하여 총 336명의 응답 자료가 수집되었다. 회수된 질문지 총 336에서 대학생의 전공을 정확하게 제시하지 않은 질문지 25부를 제외하고 최종 311부(92.6%)를 분석에 사용하였다.

4. 자료분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 27.0 통계 프로그램을 사용하여 분석하였으며, 연구문제에 따른 구체적인 자료처리는 다음과 같다.

첫째, 중국 예비특수교사의 통합교육 인식 및 태도 하위 영역별 차이는 평균과 표준편차를 통해 살펴보았다.

둘째, 중국 예비특수교사의 배경 변인 중 성별, 관련 과목 수강 유무, 통합교육 경험 유무, 실습 및 봉사활동 경험 유무에 따른 통합교육 인식 및 태도 차이는 *t*검증으로, 학년에 따른 차이는 일원분산분석(ANOVA)을 실시하였으며, 사후검정은 *LSD*를 통해 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 통합교육 인식 및 태도의 하위 영역별 차이

중국 예비특수교사의 통합교육 인식 및 태도의 하위 영역별 차이를 살펴본 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 중국 예비특수교사의 통합교육 인식 및 태도 하위 영역별 차이(N=311)

하위 영역	M	SD
통합교육 인식	4.172	0.800
통합교육 개념	3.499	0.350
교사의 전문성	3.583	0.488
교사의 시간 및 인내력 요구	2.436	0.753
학업적 기대	2.752	0.486
행동적 기대	3.133	0.533
전 체	3.263	0.310

<표 3>에 나타난 바와 같이 중국 예비특수교사의 통합교육에 대한 인식은 평균 3.263으로 '보통' 이상의 긍정적인 인식 및 태도를 갖고 있는 것으로 나타났으며, 통합교육에 대한 인식 및 태도의 하위 영역에서 통합교육 인식(M=4.172)은 '그렇다', 교사의 전문성(M=3.583), 통합교육 개념(M=3.499), 행동적 기대(M=3.133)는 '보통이다'라는 긍정적인 인식 및 태도를 갖고 있는 것으로 나타났으나, 학업적 기대(M=2.752), 교사의 시간 및 인내력 요구(M=2.436) 영역은 '그렇지 않다'는 부정적인 인식을 갖고 있는 것으로 나타났다.

2. 배경 변인에 따른 통합교육 인식 및 태도 차이

중국 예비특수교사의 배경 변인(성별, 학년, 특수교육 관련 과목 수강, 통합교육 경험, 실습 및 봉사활동 경험)에 따른 통합교육 인식 및 태도의 차이를 알아본 결과는 <표 4>부터 <표 8>까지이다.

1) 성별에 따른 차이

예비특수교사의 성별에 따른 통합교육 인식 및 태도 차이에 대한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 예비특수교사의 성별에 따른 통합교육 인식 및 태도 차이(N=311)

하위 영역	구분	N	M	SD	t
통합교육 인식	남	39	4.103	1.029	-0.579
	여	272	4.182	0.763	
통합교육 개념	남	39	3.462	0.485	-0.716
	여	272	3.505	0.327	
교사의 전문성	남	39	3.487	0.450	-1.314
	여	272	3.597	0.492	
교사의 시간 및 인내력 요구	남	39	2.436	1.046	-0.003
	여	272	2.436	0.703	
학업적 기대	남	39	2.672	0.585	-1.108
	여	272	2.764	0.470	
행동적 기대	남	39	3.180	0.615	0.509
	여	272	3.127	0.522	
전 체	남	39	3.223	0.376	-0.855
	여	272	3.268	0.230	

<표 4>에 나타난 바와 같이 예비특수교사의 성별에 따른 통합교육 인식 및 태도는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

2) 학년에 따른 차이

예비특수교사의 학년에 따른 통합교육 인식 및 태도 차이에 대한 결과는 <표 5>와 같다.

다음 <표 5>에 나타난 바와 같이 예비특수교사의 학년에 따른 전체 통합교육 인식 및 태도 차이는 1% 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다($F=4.010, p<.01$). 즉 1학년 학생이 3학년 학생보다 전체 통합교육 인식 및 태도에서 더 긍정적으로 나타났다.

하위 영역인 학업적 기대 차이는 학년에 따라 0.1% 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다($F=6.490, p<.001$). 즉 1학년 학생이 3학년 학생보다 학업적 기대 인식 및 태도에서 더 긍정적으로 나타났다. 행동적 기대 차이는 학년에 따라 0.1% 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다($F=7.776, p<.001$). 즉 1학년 학생이 3학년 학생보다 행동적 기대 인식 및 태도에서 더 긍정적으로 나타났다. 그러나 통합교육 인식, 통합교육 개념, 교사의 전문성, 교사의 시간 및 인내력 요구에서는 학년에 따라 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

〈표 5〉 예비특수교사의 학년에 따른 통합교육 인식 및 태도 차이(N=311)

하위 영역	구분	N	M	SD	F	post-hoc (LSD)
통합교육 인식	1	96	4.138	0.846	0.311	NS
	2	50	4.255	0.758		
	3	103	4.189	0.762		
	4	62	4.129	0.833		
통합교육 개념	1	96	3.492	0.394	0.125	NS
	2	50	3.520	0.359		
	3	103	3.489	0.319		
	4	62	3.511	0.327		
교사의 전문성	1	96	3.573	0.532	0.422	NS
	2	50	3.653	0.500		
	3	103	3.573	0.455		
	4	62	3.559	0.466		
교사의 시간 및 인내력 요구	1	96	2.597	0.786	2.462	NS
	2	50	2.427	0.794		
	3	103	2.314	0.736		
	4	62	2.398	0.661		
학업적 기대	1	96	2.921	0.478	6.490***	1)3
	2	50	2.728	0.520		
	3	103	2.631	0.434		
	4	62	2.713	0.491		
행동적 기대	1	96	3.315	0.556	7.776***	1)3
	2	50	3.130	0.469		
	3	103	2.961	0.494		
	4	62	3.141	0.527		
전 체	1	96	3.339	0.336	4.010**	1)3
	2	50	3.286	0.322		
	3	103	3.193	0.286		
	4	62	3.242	0.268		

p<.01, *p<.001

주. NS=No Significance

3) 관련 과목 수강 유무에 따른 차이

예비특수교사의 관련 과목 수강 유무에 따른 통합교육 인식 및 태도 차이에 대한 결과는 〈표 6〉과 같다.

〈표 6〉 예비특수교사의 관련 과목 수강 유무에 따른 통합교육 인식 및 태도 차이(N=311)

하위 영역	구분	N	M	SD	t
통합교육 인식	유	232	4.190	0.784	0.788
	무	79	4.111	0.848	
통합교육 개념	유	232	3.497	0.342	-0.171
	무	79	3.505	0.377	
교사의 전문성	유	232	3.580	0.482	-0.206
	무	79	3.593	0.507	
교사의 시간 및 인내력 요구	유	232	2.387	0.741	-2.007
	무	79	2.582	0.773	
학업적 기대	유	232	2.692	0.486	-3.823**
	무	79	2.930	0.445	
행동적 기대	유	232	3.071	0.450	-3.598**
	무	79	3.317	0.588	
전 체	유	232	3.237	0.298	-2.573*
	무	79	3.340	0.330	

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

〈표 6〉에 나타난 바와 같이 예비특수교사의 관련 과목 수강 유무에 따른 전체 통합교육 인식 및 태도 차이는 5% 수준에서 유의미한 차이가 나타났다($t = -2.573$, $p < .05$). 즉 관련 과목을 수강한 학생보다 관련 과목을 수강하지 않은 학생들이 전체 통합교육 인식 및 태도에서 더 긍정적으로 나타났다. 관련 과목 수강 유무에 따른 학업적 기대는 1% 수준에서 유의미한 차이가 나타났다($t = -3.823$, $p < .01$). 즉 관련 과목을 수강한 학생보다 관련 과목을 수강하지 않은 학생들이 학업적 기대 인식 및 태도에서 더 긍정적으로 나타났다. 관련 과목 수강 유무에 따른 행동적 기대는 1% 수준에서 유의미한 차이가 나타났다($t = -3.598$, $p < .01$). 즉 관련 과목을 수강한 학생보다 관련 과목을 수강하지 않은 학생들이 행동적 기대 인식 및 태도에서 더 긍정적으로 나타났다. 그러나 하위 영역인 통합교육 인식, 통합교육 개념, 교사의 전문성, 교사의 시간 및 인내력 요구에서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

4) 통합교육 경험 유무에 따른 차이

예비특수교사의 통합교육 경험 유무에 따른 통합교육 인식 및 태도 차이에 대한 결과는 〈표 7〉과 같다.

〈표 7〉 예비특수교사의 통합교육 경험 유무에 따른 통합교육 인식 및 태도 차이(N=311)

하위 영역	구분	N	M	SD	t
통합교육 인식	유	173	4.210	0.790	1.031
	무	138	4.120	0.800	
통합교육 개념	유	173	3.522	0.351	1.264
	무	138	3.471	0.348	
교사의 전문성	유	173	3.603	0.471	0.810
	무	138	3.558	0.509	
교사의 시간 및 인내력 요구	유	173	2.362	0.714	-1.950
	무	138	2.529	0.791	
학업적 기대	유	173	2.686	0.479	-2.745**
	무	138	2.836	0.483	
행동적 기대	유	173	3.088	0.525	-1.681
	무	138	3.190	0.541	
전 체	유	173	3.246	0.309	-1.083
	무	138	3.284	0.310	

**p<.01

〈표 7〉에 나타난 바와 같이 예비특수교사의 통합교육 경험 유무에 따른 통합교육 인식 및 태도 차이에 하위 영역인 학업적 기대 영역에서는 1% 수준에서 유의미한 차이가 나타났다 ($t = -2.745$, $p < .01$). 즉 통합교육 경험이 있는 학생들보다 통합교육 경험이 없는 학생들이 학업적 기대 인식 및 태도에서 더 긍정적으로 나타났다. 그러나 전체 통합교육 인식 및 태도와 하위 영역인 통합교육 인식, 통합교육 개념, 교사의 전문성, 교사의 시간 및 인내력 요구, 행동적 기대에서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

5) 실습 및 봉사활동 경험 유무에 따른 차이

예비특수교사의 실습 및 봉사활동 경험 유무에 따른 통합교육 인식 및 태도 차이에 대한 결과는 〈표 8〉과 같다.

〈표 8〉 예비특수교사의 실습 및 봉사활동 경험 유무에 따른 통합교육 인식 및 태도 차이(N=311)

하위 영역	구분	N	M	SD	t
통합교육 인식	유	180	4.169	0.797	-0.067
	무	131	4.176	0.807	
통합교육 개념	유	180	3.502	0.330	0.162
	무	131	3.495	0.378	
교사의 전문성	유	180	3.571	0.485	-0.497
	무	131	3.599	0.493	
교사의 시간 및 인내력 요구	유	180	2.393	0.766	-1.199
	무	131	2.496	0.733	
학업적 기대	유	180	2.701	0.464	-2.196*
	무	131	2.823	0.508	
행동적 기대	유	180	3.067	0.499	-2.612**
	무	131	3.225	0.567	
전 체	유	180	3.234	0.277	-1.938
	무	131	3.302	0.347	

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

〈표 8〉에 나타난 바와 같이 실습 및 봉사활동 경험 유무에 따른 통합교육 인식 및 태도 차이에서, 하위 영역인 학업적 기대에서는 5% 수준에서 유의미한 차이가 나타났다($t = -2.196$, $p < .05$). 즉 실습 및 봉사활동 경험이 있는 학생보다 실습 및 봉사활동 경험이 없는 학생들이 학업적 기대 인식 및 태도에서 더 긍정적으로 나타났다. 행동적 기대에서는 1% 수준에서 유의미한 차이가 나타났다($t = -2.612$, $p < .01$). 즉 실습 및 봉사활동 경험이 있는 학생보다 실습 및 봉사활동 경험이 없는 학생들이 행동적 기대 인식 및 태도에서 더 긍정적으로 나타났다. 그러나 전체 통합교육 인식 및 태도, 통합교육 인식, 통합교육 개념, 교사의 전문성, 교사의 시간 및 인내력 요구에서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

IV. 논의 및 제언

1. 논의

본 연구는 중국 예비특수교사의 변인에 따른 통합교육에 대한 인식과 태도 차이를 분석하기 위해 중국 서남부지역과 화북지역의 4년제 대학에서 특수교육을 전공하는 대학생 중 편의 군집표집 의해 311명을 선정하였으며, 설문조사를 통해 얻어낸 결과에 따른 논의는 다음과 같다.

첫째, 중국 예비특수교사의 통합교육에 대한 인식은 ‘보통’ 이상의 긍정적인 인식 및 태도를 갖고 있는 것으로 나타났으며, 통합교육에 대한 인식 및 태도의 하위 영역에서, 통합교육 인식, 교사의 전문성, 통합교육 개념, 행동적 기대는 ‘보통이다’라는 긍정적인 인식 및 태도를 갖고 있는 것으로 나타났으나, 학업적 기대, 교사의 시간 및 인내력 요구 영역은 ‘그렇지 않다’는 부정적인 인식을 갖고 있는 것으로 나타났다. 이와 같이 학업적 기대와 교사의 시간 및 인내력 요구 영역에서 부정적인 인식과 태도가 나타난 것은 중국의 예비특수교사들이 통합교육 환경에서는 장애학생이 교사의 이목을 집중시키고 교사의 시간을 독점하며, 교사의 인내력을 더 많이 요구하는 것으로 인식하고 있음을 나타내며, 통합교육환경이 오히려 장애 학생의 학업성취도에 부정적인 영향을 미치며, 교사의 교수적 수정과 학습방식에 혼란을 가중시킨다고 인식하고 있음을 나타낸다.

통합교육에 대한 교사의 긍정적인 태도와 자신감은 통합교육을 담당하는 교사가 갖춰야 할 자질로서 특수교육대상 아동에게 양질의 교육을 제공하는 교사의 능력에 영향을 미치며(胥飞, 刘春玲, 王勉, & Sharma, 2011), 교사의 긍정적인 태도는 교사가 교실 내 모든 아동을 수용하고 학생들에게 필요한 조정을 할 수 있는 역량과도 관련이 있다(Saloviita, 2015). 특히 특수교육 관련 교과목 수강과 관련 실습 경험은 통합교육에 대한 태도 변화에 긍정적인 영향을 미치며(김라경, 최민식, 2023; 이미아, 신수경, 2021), 통합교육에 대한 불안감을 감소시키는 결과를 나타낸다(Hassanein, Alshaboul, & Ibrahim, 2021). 따라서 예비특수교사가 통합교육에 대해 긍정적인 태도를 갖고, 불안감을 낮추고, 자기효능감을 높일 수 있도록 보장되어야 한다(Montgomery, 2013).

둘째, 중국 예비특수교사의 배경 변인에 따른 통합교육 인식 및 태도의 차이를 분석한 결과, 예비특수교사의 성별에 따른 통합교육 인식 및 태도는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이는 예비일반유치원교사와 예비특수교사의 통합교육 인식 조사를 실시한 전미숙(2009)과 일

반예비교사를 대상으로 연구한 陈梦丽(2023)의 연구결과와는 차이가 있다. 즉 전미숙(2009)의 연구에서는 통합교육 개념과 교사 전문성 그리고 행동기대, 통합교육 필요성 등에서 남자대학생들이 여자대학생들보다 더 긍정적인 태도로 인식하는 것으로 나타났다. 陈梦丽(2023)의 연구결과에서는 여자 대학생들이 남자 대학생들이 보다 통합교육에 대한 인지가 높게 나타났다. 즉 여자대학생들이 남자 대학생들에 비해 특수교육대상학생에 대해 더 긍정적인 태도를 보이고 상대적으로 교사윤리의식이 높다는 선행 연구결과(陈莲俊, 卢天庆, 2006; 陈红, 2019; 杜芬娥, 赵欣, 2022)들과 맥락을 같이 한다. 그러나 본 연구에서는 예비특수교사들의 성별에 따른 차이가 나타나지 않았다. 이는 본 연구대상과 전미숙(2009)과 陈梦丽(2023)의 연구대상과의 지역 및 전공의 차이 뿐만 아니라 남자대학생과 여자대학생의 표본 크기의 차이에서 통계적인 차이가 나타나지 않을 수 있다. 따라서 향후 연구에서는 성별 표본 크기를 고려한 연구가 이루어져야 한다.

예비특수교사의 학년에 따른 차이에서는 1학년 학생이 3학년 학생보다 전체 통합교육 인식 및 태도와 하위 영역인 학업적 기대와 행동적 기대에 대한 인식 및 태도가 더 긍정적으로 나타났다. 이는 1학년 학생들이 상대적으로 3학년 학생들에 비해 특수교육관련 전문지식을 배우는 과정에서 특수교육대상 학생과 통합교육에 대한 구체적인 상황을 경험할 기회가 적기 때문에 장애아동에 대한 인식과 태도가 더 긍정적일 수 있다(陈梦丽, 2023). 특히 3학년과 4학년 학생들은 실습과 인턴십 기간이 길어 장애아동을 자주 접하고 관련 활동에 참여하게 되는데, 통합교육에 대한 전문성 부족과 대상 학생의 다양한 장애유형 및 특성 이해 등의 어려움으로 특수교육 대상학생에게 적합한 서비스를 제공하기 어려워 통합교육 학생들에 대해 부정적인 감정 경험을 가질 수 있다(陈梦丽, 2023; Forlin & Chambers, 2011). 따라서 예비특수교사들의 통합교육 전문성 신장과 통합교육에 대한 인식 및 태도 개선을 위한 특수교육 및 장애 관련 교과목이 개설되어야 한다(김라경, 최민식, 2023).

또한 예비특수교사의 관련 과목 수강 유무에 따른 차이에서는 관련 과목을 수강한 학생보다 관련 과목을 수강하지 않은 학생들이 전체 통합교육 인식 및 태도와 학업적 기대와 행동적 기대 인식 및 태도가 더 긍정적으로 나타났다. 통합교육 경험이 있는 학생들보다 통합교육 경험이 없는 학생들이 학업적 기대 인식 및 태도에서 더 긍정적으로 나타났다. 실습 및 봉사활동 경험이 있는 학생보다 실습 및 봉사활동 경험이 없는 학생들이 하위 영역인 학업적 기대와 행동적 기대에 대한 인식 및 태도에서 더 긍정적으로 나타났다. 이는 1학년 학생이 3학년 학생보다 학업적 기대와 행동적 기대에서 더 긍정적인 인식 및 태도가 나타난 본 연구 결과와도 맥락을 같이 한다. 그러나 특수교육이나 통합교육 관련 과목을 이수한 후 통합교육 실천에 대한 신뢰도가 크게 높아졌다는 Weber과 Greiner(2019)의 연구결과와 특수

교육 또는 장애이해 교과목 수강과 관련 봉사활동 경험 및 통합교육 경험이 장애인식 개선에 긍정적인 영향을 미친다는 전미숙(2009)과 정진자, 이예다나(2020)의 연구결과와는 차이가 있다.

그런데 선행연구에 따르면 특수교육관련 교과목 수강이나 관련 봉사활동 경험은 장애인식에 긍정적인 영향을 미치며(권미은, 2017; 권해연, 2018; 김종운, 고영희, 2018), 학교 교육과정과 실습이 통합교육에 대한 예비교사의 태도에 긍정적인 영향을 미친다(De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Koh, 2018; Kraska & Boyle, 2014). 또한 예비특수교사들은 통합교육 현장에서의 봉사활동 및 현장실습 경험을 통해 환경의 중요성, 교사간(일반교사-특수교사, 특수교사-특수교사)의 협력과 상호작용의 중요성 그리고 문제행동에 대한 대처의 중요성과 장애인식 개선의 필요성을 인식하는 계기가 된다(이미아, 신수경, 2021). 또한 장애학생들과의 상호작용을 통해 장애학생들을 이해하는 계기가 되며 통합교육의 어려움과 한계를 성찰하는 계기가 되며 통합교육에 대한 자기효능감을 경험하게 된다(김라경, 안예지, 2020; 김라경, 최민식, 2023).

따라서 예비특수교사들을 비롯하여 예비일반교사들에게 특수교육 관련 교과목 수강은 매우 중요한 변인이다. 그런데 중국에서는 중국의 유치원 교육발전과 개선을 위한 제14차 5개년계획 실행계획과 일반고등교육법의 학교 학부 전공 교육의 질에 관한 국가표준 방향과 지침에 ‘특수교육개론’ 추가 및 이수계획이 포함되어 있으나 이를 실행하고 있는 대학이 많지 않다(冯雅静, 王雁, 2020; 汪海萍, 2006). 한국에서는 통합교육원칙에 따라 통합교육 역량과 자질 함양을 위한 방안으로 교원양성과정에서 교직 소양으로 ‘특수교육학개론(2학점)’을 필수적으로 이수하도록 하는 지침을 시행하고 있다(교육부, 2023). 따라서 중국에서도 통합교육의 활성화와 일반교사의 통합교육에 대한 전문성 강화를 위한 교원양성과정에서의 변화가 필요하다.

이상의 연구 결과는 중국 대학에서 예비특수교사를 양성할 때 통합교육에 대한 인식 및 태도에 대한 영향을 미칠 수 있는 변인을 포함하여 교육과정을 편성·운영해야 함을 시사하고 있다.

본 연구는 중국 서남부지역과 화북지역의 4년제 대학에서 특수교육을 전공하는 대학생을 대상으로 연구하였기 때문에 본 연구 결과를 중국 전체 예비특수교사로 결과 해석을 일반화하는데 제한점이 있다.

2. 제언

후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 중국 서남부지역과 화북지역의 4년제 대학의 예비특수교사를 대상으로 배경 변인(성별, 학년, 관련 과목 수강 유무, 통합교육 경험 유무, 실습 및 봉사활동 경험 유무)에 따른 통합교육 인식 및 태도를 조사하였기 때문에 연구결과를 중국 전체의 예비특수교사로 일반화하는데 제한점이 있다. 특히 중국에서는 지역간에 통합교육에 대한 인식 차이(陈红, 2019; 陈梦丽, 2023)가 있기 때문에 향후에는 지역간 차이를 비교하는 연구를 실시할 필요성이 있다.

둘째, 본 연구 대상은 편의군집표집으로 선정되었기 때문에 예비특수교사의 배경 변인에 대한 통제에 어려움이 있어 요인에 따른 집단 사례 수 편차가 크다는 제한점이 있다. 향후에는 연구 대상을 선택할 때 연구 대상의 특성을 고려하여 균형 있게 선택해야 한다.

셋째, 중국 예비특수교사의 배경 변인(성별, 학년, 관련 과목 수강 유무, 통합교육 경험 유무, 실습 및 봉사활동 경험 유무)과 통합교육 인식 및 태도에 영향을 미치는 변인 연구 및 인터뷰, 참여자 관찰 등의 질적 방법을 통해 자료를 수집할 필요가 있다. 또한 중국 예비특수교사의 통합교육 인식 및 태도를 향상시킬 수 있는 프로그램 개발 및 적용 연구가 이루어져야 한다.

참고문헌

- 강혜진 (2020). 특수교육학개론 수업을 통한 예비유아교사의 통합교육에 대한 인식과 태도, 교사효능감 변화. 인문사회 21, 11(5), 259-272.
- 고인기 (2020). 한국과 일본의 특수교사 양성기관 특성 비교 - 정교사(2급) 자격증과 1종 면허장을 중심으로. 한국특수교육학회 학술대회 2020(10), 437-441.
- 교육부 (2023). 2023년도 교원자격검정 실무편람. 세종: 교육부 교원양성연수과.
- 권미영 (2021). 통합교육속의 장애학생에 대한 예비 교사의 인식과 경험. 특수교육재활과학연구, 60(1), 153-172.
- 권미은 (2017). '장애아동의 이해' 교과목 수업을 통한 대학생들의 장애인에 대한 태도 변화. 특수교육재활과학연구, 56(10), 145-167.
- 권해연 (2018). 브레인스토밍 토의식 수업이 장애인식 개선에 미치는 영향. 인문사회, 9(5), 27-41.
- 김라경, 안예지 (2020). 봉사학습을 경험한 예비초등교사들의 특수교육대상학생에 대한 태도 변화연구. 교육문화연구, 26(4), 597-619.
- 김라경, 최민식 (2023). 특수학급 봉사학습에 참여한 예비특수교사의 통합교육 경험과 인식 및 지원 요구. 통합교육연구, 18(2), 99-121.
- 김성화, 이인원 (2020). 특수교육학개론 수강이 예비유아교사의 통합교육인식 변화와 교사역량에 미치는 영향. 정서행동장애연구, 36(3), 345-361.
- 김종운, 고영희 (2018). 대학생의 장애인 자원봉사에 따른 사회적 거리감, 장애수용태도, 공감능력의 차이. 학습자중심교과교육연구, 18(19), 919-939.
- 김주선, 김희주 (2021). 특수교육학개론 교수학습 방법에 따른 예비 일반교사의 통합교육 관련 교사 효능감과 장애인식 변화. 특수교육재활과학연구, 60(3), 165-185.
- 나경은 (2023). PBL기반 특수교육학개론 수업을 통한 예비일반교사의 통하복육에 대한 인식과 통합교육 교사효능감 변화 분석. 특수교육연구, 30(1), 232-262.
- 류혜원 (2006). 통합교육에 관한 초등학교 일반교사의 인식조사, 석사학위논문, 아주대학교.
- 만문정, 정진자, 범효이 (2023). 중국 특수교사와 일반교사의 통합교육을 위한 협력에 대한 인식. 특수교육저널:이론과 실천, 22(2), 91-121.
- 박승희 (2004). 한국 장애학생 통합교육. 서울 : 교육과학사.

- 박해인 (2018). 통합교육에 관한 예비 초등 일반교사와 예비 초등 특수교사의 인식, 석사학위논문, 단국대학교.
- 반현우 (2019). 초등 방과 후 학교 강사의 직무 스트레스와 자기효능감이 직무만족에 미치는 영향, 석사학위논문, 부경대학교.
- 성태제, 시기자 (2020). 연구방법론(3판). 서울: 학지사.
- 유범설 (2020). 장애유아 통합교육에 대한 한국과 중국 예비유아교사의 인식 및 태도, 석사학위논문, 동국대학교.
- 이두휴 (2005). 일반학교 특수학급에 배치된 초임 특수교사의 교직사회화 과정 연구. 교육사회학연구, 15(3), 205-237.
- 이미아, 신수경 (2021). 예비특수교사의 통합교육 현장실습 경험. 특수아동교육연구, 23(1), 31-50.
- 이신영, 강경호 (2021). 특수교육학개론을 수강한 예비교사의 특수교육전문성과 통합교육에 대한 인식 연구. 특수교육재활과학연구, 60(4), 173-196.
- 정진자, 이예다나 (2020). 비장애대학생의 장애대학생에 대한 인식 연구: 최근 10년 (2010-2019) 국내 연구동향 및 단어분석을 중심으로. 디지털융복합연구, 18(5), 33-41.
- 정찬미 (2006). 통합교육에 대한 예비유아교사의 태도, 석사학위논문, 단국대학교.
- 전미숙 (2009). 예비 일반유치원교사와 예비 특수교사의 통합교육에 대한 인식비교연구, 석사학위논문, 공주대학교.
- 조성연 (1994). 경도장애아 통합교육에 대한 특수교사와 일반교사의 태도 비교 연구, 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 주춘가, 박명희 (2021). 한국과 중국의 사교육 연구동향 비교분석 : 2000년~2017년을 중심으로. 비교교육연구, 31(3), 155-193.
- 최나리 (2022). 예비일반교사를 위한 특수교육학개론 강의요목 탐색: 문제행동 및 교육적 실제에 대한 내용을 중심으로. 특수교육재활과학연구, 61(1), 83-102.
- 최지혜 (2020). 장애이해 봉사활동을 통한 예비유아교사의 교사효능감 및 공동체 의식 변화 탐색. 지체중복건강장애연구, 63(1), 119-134.
- 하경화, 최효정 (2020). 특수교육학개론 수강이 예비유아교사의 교수적 수정 지식과 통합교육에 대한 인식에 미치는 영향. 학습자중심교과교육연구, 20(10), 313-332.
- 한나, 백수은 (2020). 중국 비교교육 연구 동향 분석: 〈比较教育研究〉계재 논문(2010-2019)을 중심으로. 비교교육연구, 30(4), 43-70.

- 허계형 (2008). 유아교사의 장애통합교육에 대한 신념, 실제, 지원 요구도 분석. 유아특수교육연구, 8(3), 1-20.
- 홍유숙 (2001). 유아교육전공 대학생의 장애유아 통합교육에 대한 태도 연구, 석사학위논문, 단국대학교.
- 陈红 (2019). 高等院校师范专业本科学生融合教育素养现状, 问题及对策研究, 硕士学位论文, 西南大学.
- 陈莲俊, 卢天庆 (2006). 在校大学生对残疾学生接受高等融合教育的态度调查. 中国特殊教育(12), 22-26+17.
- 陈梦丽 (2023). 普通师范生对融合教育教师角色认知影响因素研究, 硕士学位论文, 华东师范大学.
- 杜芬娥, 赵欣 (2022). 地方高校师范生融合教育素养现状研究. 绥化学院学报(04), 110-114.
- 冯雅静, 王雁 (2020). 普通师范专业融合教育通识课程的构建——基于实践导向的模式. 教育科学(05), 70-77.
- 何淑娟, 王彦, 张曦 (2024). 学前教育本科生融合教育素养的调查与分析. 现代特殊教育(06), 8-16.
- 蒋娜娜, 李海军 (2023). 师范生融合教育素养调查研究——以菏泽学院为例. 菏泽学院学报(06), 82-87.
- 李尚卫 (2020). 我国高校特殊教育专业建设与师资保障. 教师教育学报, 2020, 7(02), 61-67.
- 田斐 (2020). 民办高校教育类本科生对融合教育的态度研究. 知识经济(15), 155-156.
- 汪海萍 (2006). 普通师范院校特殊教育课程开设情况的调查. 中国特殊教育, 2006(12), 12-16.
- 王雁, 黄玲玲, 王悦, 张丽莉 (2018). 对国内随班就读教师融合教育素养研究的分析与展望. 教师教育研究, 30(01), 26-32.
- 吴扬 (2017). 幼儿园教师融合教育素养的调查研究. 中国特殊教育, 2017(11), 8-13.
- 徐思思, 徐露羲, 王雁 (2019). 我国普通学校教师融合教育素养职后培训的政策支持. 绥化学院学报, 39(1), 10-14.
- 杨婷婷, 余建伟 (2022). 高专院校学前教育师范生融合教育素养的现状调查. 教育观察, (24), 88-92.
- 管飞, 刘春玲, 王勉, Umesh Sharma (2011). 上海市在职教师融合教育自我效能感的调查研究. 中国特殊教育, 2011(5), 3-9.
- 张贵军, 阳泽, 董佳琦 (2020). 融合教育背景下特殊儿童家长参与学校教育活动的困境及突破. 绥化学院学报(07), 17-20.

- 中华人民共和国国务院 (2017). 残疾人教育条例. 인출 2024.1.17. http://www.yueyang.gov.cn/yykfq/28453/28486/28490/content_940246.html
- 中华人民共和国教育部 (2020). 2020年全国教育事业发展统计公报. 인출 2024.4.19. http://m.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202108/t20210827_555004.html
- 中华人民共和国教育部 (2021a). “十四五”特殊教育发展提升行动计划. 인출 2024.1.17. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202201/t20220125_596312.html
- 中华人民共和国教育部 (2021b). “十四五”学前教育发展提升行动计划. 인출 2024.1.17. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s7053/202112/t20211216_587718.html?eqid=8b8f2d3800022f870000000364439616
- 中华人民共和国教育部 (2022a). 加强学生全过程纵向评价 提升融合教育针对性有效性. 인출 2024.1.12. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/2022/2022_zl30/202211/t20221114_989340.html
- 中华人民共和国教育部 (2022b). 2022年全国教育事业发展统计公报. 인출 2024.4.19. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202307/t20230706_1067452.html
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Forlin, C., Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (1), 17-32.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Hassanein, E. E., Alshaboul, Y. M., & Ibrahim, S. (2021). The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. *Heliyon*, 7(9), e07925.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, 13, 315-324.

- Koh, Y. (2018). A strategy to improve pre-service teachers' self-efficacy towards inclusive physical education for students with intellectual disability and autism. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 839-855.
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-246.
- Montgomery, A. (2013). Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about inclusion of students with developmental disabilities, Doctoral dissertation, University of British Columbia.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Education Researcher*, 29(1), 4-15.
- Robert, C., & Pratt, C. (1987). The attitude of primary school staff toward the integration of mild handicapped children. In *Technology resources and consumer outcomes: Proceeding of the 23rd National conference of the Australian Society for the Study of Intellectual Disability* (pp. 207-218).
- Saloviita, T. (2015). Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: Psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education*, 52, 66-72.
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2023). Co-teaching during teacher training periods: experiences of Finnish special education and general education teacher candidates. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 20-34.
- Turnbull, A. P., Winton, P. J., Blacher, J., & Salkind, N. (1983). Mainstreaming in the kindergarten classroom: Perspectives of parents of handicapped and nonhandicapped children. *Journal of the Division for Early Childhood*, 6, 14-20.
- Widden, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.

Weber, K. E., & Greiner, F. (2019). Development of Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Attitudes Towards Inclusive Education Through First Teaching Experiences. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2019(19), 73 - 84.

원고접수 : 24.04.25.

수정원고접수 : 24.06.13.

게재확정 : 24.06.20.

Abstract

The Differences in Perception and Attitude Towards Inclusive Education According to the Background Variables of Pre-service Special Education Teachers in China

Yajing Li*, JinJa Chung**, Xiaoyi Fan***

The purpose of this study was to analyze the differences in perception and attitude toward inclusive education according to background variables of pre-service special education teachers in China. The subjects of this study are 311 pre-service special education teachers in China. The results are as follows. First, the perceptions and attitudes of pre-service special education teachers in China on inclusive education were found to have a more positive perception and attitude than 'average'. Second, there was no significant difference in pre-service special education teachers' perceptions and attitudes toward inclusive education according to their gender. As for pre-service special education teachers, first-year students showed more positive perceptions and attitudes toward overall inclusive education, academic and behavioral expectations than third-year students. In addition, pre-service special

* Ph.D. Candidates, Dept. of Special Education, Woosuk University. Lecturer, Dept. of Special Education, Anshun University, China

** Professor, Dept. of Special Education, Woosuk University

*** Ph.D. Candidates, Dept. of Special Education, Woosuk University

education teachers who did not take special education-related courses showed more positive perceptions and attitudes toward inclusive education, academic expectations, and behavioral expectations. Students who did not have experience in inclusive education, practice, and volunteer activities were more positive in their perceptions and attitudes toward academic and behavioral expectations. The results of this study suggest that when training pre-service special education teachers in Chinese universities, the curriculum should be organized and operated including variables that can affect the perception and attitude of inclusive education.

Keywords: pre-service special education teachers, inclusive education, the perception and attitude