

## 특수학급에 입학된 장애아동의 사회적 지위와 정서/행동특성에 관한 연구

김 자 경

부산대학교 특수교육과 교수

김 기 주\*

부산대학교 특수교육과 박사과정

### 《요 약》

본 연구는 초등학교 특수학급 아동의 사회적 지위에 대해 살펴보고, 이들 아동의 사회적 지위에 따른 정서/행동 특성에 대해 고찰하고자 한다. 장애아동의 사회적 지위는 원적학급 담임교사의 평가에 의해 인기/수용형, 무시형, 거부형 집단으로 구분되었다. 장애아동의 정서/행동 특성은 행동평가척도(Behavior Evaluation Scale-2, BES-2)로 측정되었는데, 이 척도는 학습 문제, 대인관계 문제, 부적절한 행동문제, 우울/불행, 신체적 증상/두려움의 5가지 하위영역으로 구성되어 있다.

P시 소재 초등학교 특수학급에 시간제로 입학되어 있는 132명의 아동을 대상으로 사회적 지위를 살펴본 결과, 인기/수용형 집단은 38명(28.8%), 거부형 집단은 41명(31.1%), 무시형 집단은 53명(40.2%)으로, 초등학교 특수학급에 입학된 아동의 70% 이상이 부정적인 사회적 지위를 가지고 있는 것으로 나타났다. 사회적 지위에 따른 정서/행동 특성을 분석한 결과, 학습 문제, 대인관계 문제, 부적절한 행동문제, 우울/불행, 신체적 증상/두려움 등 5가지 모든 영역에서 집단 간 유의한 차이를 보였다.

주제어 : 장애아동, 사회적 지위, 정서/행동특성, 통합교육환경

## 1. 서 론

통합교육은 일반아동에게는 장애아동을 이해하고 인간의 다른 점을 수용하거나 배려하는 마음을 길러줄 수 있고, 장애아동에게는 정상적인 환경에서 교육받을 수 있게 함으로써 일반아동과의 사회적 상호작용의 확대, 학습모델링 효과 등 많은 교육적 혜택을 제공할 수 있다(박승희, 1994; 이소현, 1995; 충신대학부속유치원, 1995; Bricker & Sandall, 1979; Brown et al., 1989; Odom & McEvoy, 1988; Mikkelsen, 1992; Schaps

\* 교신저자(solinala@hanmail.net)

& Solomon, 1990). 이와 같은 통합교육의 여러 가지 긍정적인 측면이 부각됨과 동시에 통합교육의 당위성이 급속도로 확산되어, 2006년 현재 전국적으로 특수학급이 설치된 학교는 전체 1만 844개교 중에서 4,041개교로 37.2%에 달한다(세계일보 전자신문, 2006년 10월 3일자).

통합교육 환경에서는 장애아동과 일반아동이 친구 관계를 형성할 수 있는 접촉과 상호작용의 기회가 더 많이 제공될 수 있다. 그러나 단순한 물리적인 배치만으로는 오히려 또래아동에게 수용되지 않고 거부된다(이주율, 1999; 장동태, 1995; Guralnick & Groom, 1988, McEvoy, Odom, & McConnell, 1992). 또한 외모적으로 특별하거나 자기보다 약한 학생, 독특한 사고방식을 가진 학생 등이 집단 따돌림의 대상이 된다(박경숙, 2002; 이정선, 최영순, 2001)는 점에서 장애를 가진 아동이 사회적으로 배제될 가능성이 크다. 학령기에 또래들로부터 집단적으로 따돌림을 받은 경험은 또래집단의 문화에 적응하지 못하게 하고, 결국 학교생활 전반의 적응에서 실패를 가져올 수 있다(이정선, 최영순, 2001). 따라서 장애아동의 학교생활 속 또래와의 관계를 조명해볼 필요가 있다.

사회적 지위(social status)는 또래로부터 수용되는 정도를 말하는 것으로 또래 지위(peer status) 혹은 또래 수용도(peer acceptance), 인기도(popularity) 등 여러 가지 표현으로 언급된다(Hartup, 1983). 통합된 환경에서의 장애아동의 사회적 지위를 밝힌 대부분의 연구들은 장애아동이 일반아동에게 호의적으로 받아들여지지 않고 빈번히 거부되거나 고립되어 혼자놀이를 더 많이 한다고 밝히고 있다(최승희, 1999; Fortini, 1987; Hepler, 1994; Hundert & Houghton, 1993; Turnbull & Ruef, 1997; Van Hook, 1992). 국내에서는 최승희(1999)가 특수학급에 소속된 장애아동 4명이 모두 거부되는 위치에 있다고 밝혔다. 한편, 16개 학급을 대상으로 장애학생 14명의 전체 수용 정도를 연구한 박승희(1994)의 연구결과에 따르면 보통이 3학급, 아주 좋다가 1학급, 좋다가 12학급으로 특수학급 학생에 대한 학급 전반적 분위기를 수용적이라고 밝혔다.

이와 같이 장애아동의 통합된 학교환경에서의 사회적 지위를 밝힌 연구들은 상반된 결과를 보일 뿐만 아니라, 국내 연구는 극히 제한적인데다 적은 수의 장애아동에 대한 사회적 지위를 밝히고 있어 그 결과를 일반화하는 데는 무리가 따른다. 따라서 일반학급을 원적학급으로 둔 장애학생의 수가 급증하고 있는 현 시점에서 이들 장애아동의 사회적 지위에 대해 재검토해 볼 필요가 있다.

장애아동의 사회적 지위에 영향을 주는 요인들에 대한 연구들을 살펴보면 대부분 비장애학생의 인식 및 태도에 초점을 두고 있다. Favazza, Philipsen, & Kumar(2000)는 일반아동들이 장애아동들을 긍정적으로 수용하지 못하게 하는 이유가 장애아동들의 비전형적인 행동을 이해하지 못한다거나, 의사소통이 어렵다거나, 자기와 다르다는 것에 대한 두려움에 있다고 보고하고 있다. 즉, 장애아동이 사회적으로 통합되지 못하는 것을 장애아동의 측면에서 살펴보기보다는 비장애아동의 이해 부족의 측면에서 그 원인을 찾아보고 있는 것이다. 통합교육과 관련된 국내연구들 역시 이러한 관점을 반영하듯이, 성

공적인 통합교육을 위한 실천으로 비장애학생의 인식 및 태도개선을 위한 노력을 활발히 진행해왔다(강영심, 차수연, 2002; 김순자 외, 2006; 김정권, 1999; 나선희, 김자경, 2004; 주혜영, 박원희, 2003).

물론, 성공적인 통합은 어느 한 부분의 변화만으로는 이루어질 수 없다(유수옥, 1998; Cole & Chan, 1990). 장애아동 요인, 비장애아동 요인, 교사와 교수적 요인, 행정적 요인, 부모와 지역사회의 태도 등 다양한 측면들이 고려되어지고 준비되어야 한다. 장애아동 외적인 요인들에 대한 연구는 특수학급 교사, 일반학급 교사, 교육행정가, 학부모의 이해와 인식의 부족, 교사 개인의 전문성 및 실제 교수능력의 미흡, 교육과정의 부족이나 자료의 부족, 행정·재정적 준비 부족, 특수학급 프로그램의 미흡, 법과 제도상의 문제, 일반학급의 학생 수 과다 등 다양한 측면들에 대해 그동안 지속적으로 진행되어왔다(양진희, 2005; 원계성 외, 2006; 유수옥, 최수미, 2001; 이소현, 부인영, 2004; 하승연, 김광웅, 1996). 그러나 사회적 통합을 방해하는 요인으로 작용할 수 있는 장애아동의 내적 요인에 대한 국내 연구들은 그 수가 상대적으로 적다.

이정남(2002) 등은 장애아동이 성공적으로 통합되지 못하고 있는 이유로 장애아동의 사회적 기술 결함을 들고 있다. 이러한 사회적 기술 결함은 학습 문제를 비롯하여 대인관계 미숙, 부적절한 사회적 적응, 공격행동, 반사회적 행동, 부정적인 자아 개념, 두려움 등 정서/행동 특성들과 밀접하게 관련되어 있다(Hubbard & Coie, 1994; Wong, 1995). 성공적인 통합교육을 위해서는 학교교육에서 학업기술 못지않게 정서/행동 문제에 대한 중재와 사회적 관계를 위한 지원이 중요하게 다루어져야 한다(김자경, 2002; Kravetz et al., 1999; Levy & Gottlieb, 1984; Nirit, Hany, & Janice, 2005; Ochoa & Palmer, 1991). 그러나 학교 현장에서 정서/행동 문제를 다루어야 한다는 책무성을 갖는 교사는 거의 없는 것으로 평가되고 있다(Baum, Duffelrmeyer, & Greenlan 2001).

이에 본 연구는 일반학교에 재학 중인 장애아동의 사회적 지위를 먼저 살펴보고, 성공적인 통합을 위한 개인 내적인 주요 요인 중의 하나인 정서/행동 특성이 이들 지위에 따라 어떻게 다르게 나타나는지를 살펴보고자 한다. 본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 초등학교에 재학 중인 장애아동의 사회적 지위(인기/수용형, 거부형, 무시형)는 어떠한가?

연구문제 2. 초등학교에 재학 중인 장애아동의 사회적 지위에 따라 정서/행동 특성(학습문제, 대인관계 문제, 부적절한 행동문제, 우울/불행, 신체적 증상/두려움)은 차이가 있는가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구에서는 P시 소재 15개의 일반초등학교에 재학 중인 장애아동 중 시간제로 특수학급에 입학된 132명을 대상으로 하였다. 연구대상에 대한 일반적인 사항은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상의 특성

		인기/수용형 (N=38)	거부형 (N=41)	무시형 (N=53)	전체 (N=132)
성별	남	26(68.4%)	19(46.3%)	27(50.9%)	72(54.5%)
	여	12(31.6%)	22(53.7%)	26(49.1%)	60(45.5%)
학년	1	3(7.9%)	5(12.2%)	9(17.0%)	17(12.9%)
	2	16(42.1%)	7(17.1%)	11(20.8%)	34(25.8%)
	3	7(18.4%)	11(26.8%)	11(20.8%)	29(22.0%)
	4	4(10.5%)	9(22.0%)	9(17.0%)	22(16.7%)
	5	6(15.8%)	3(7.3%)	8(15.1%)	17(12.9%)
	6	2(5.3%)	6(14.6%)	5(9.4%)	13(9.8%)
장애유형	발달장애	5(13.2%)	1(2.4%)	1(1.9%)	7(5.3%)
	정서장애	0(0%)	2(4.9%)	2(3.8%)	4(3.0%)
	정신지체	29(76.3%)	35(85.4%)	43(81.1%)	107(81.1%)
	학습장애	4(10.5%)	3(7.3%)	7(13.2%)	14(10.6%)
지능	M	60.00	62.34	65.82	63.15
	SD	13.23	13.22	12.41	13.01

### 2. 연구절차

먼저 행동평가척도(Behavior Evaluation Scale-2: BES-2)를 한글로 번역한 후 영어전공 박사학위 소유자에게 영문으로 재번역하게 한 후 책임연구자와 함께 검사지 원본과 비교하여 의미의 동일성 여부를 살펴보았다. 국내 초등학교 연령 아동의 정서/행동 특성과의 관련성 여부를 파악하기 위하여 특수학급 교사 4명에게 예비조사를 실시한 후 공통적으로 지적된 한 문항을 수정하였다(BES-2의 마지막 문항인 ‘마약과 술에 마음이

쏟리어 있거나 학교에서 마약 또는 술을 소지한다'는 문구에서 '마약' 뒤에 괄호하고 '혹은 담배'를 추가하여 수정하였음).

장애아동에 대한 일반적인 사항을 묻는 질문들과 함께 사회적 지위 검사지와 BES-2는 장애아동을 담당하고 있는 초등학교 원적학급 담임교사들에게 배부하여 작성하게 하였다. 전체 15개의 초등학교에 150부의 설문지를 보냈으며, 총 132부가 회수되어 결과 분석에 사용되었다.

### 3. 검사도구

#### 1) 사회적 지위 평가

사회적 지위(social status) 평가는 Coei, Dodge & Coppetelli (1982)에 의해 수정된 범주를 기초로 하여 분류되었으며, 그 내용은 다음과 같다: ① 또래들로부터 긍정적인 명명을 받는 아동들인 인기/수용형(popular) 범주, ② 평균적으로 또래들로부터 긍정적인 명명을 받는 아동들인 보통형(average) 범주, ③ 또래들로부터 긍정적이거나 부정적인 명명도 받지 않는 아동들인 무시형(neglected) 범주, ④ 많은 또래들로부터 부정적인 명명을 받는 아동들인 거부형(rejected) 범주, ⑤ 또래들로부터 긍정적, 부정적 명명을 동시에 받는 아동들인 양면형(controversial) 범주. 그러나 보통형(average) 범주와 양면형(controversial) 범주는 매우 적게 나타나고, 대체적으로 안정적이지 못하기 때문에 (Coleman & Minnett, 1992) 본 연구에서는 제외하고, 인기/수용형, 거부형, 무시형의 3가지 범주로 살펴보았다.

사회적 지위에 대한 평가는 대체로 또래의 지명이나 또래에 의한 등급 매김 방식으로 이루어지나, 또래에 기초한 사회관계 측정방식은 후광효과(halo effect)의 여파로 인해 사회적 관계 및 자아상에 부정적인 영향을 준다(Wine & Smye, 1981). 따라서 본 연구에서는 또래에 기초한 측정 방식이 아니라 담임교사들에 의해 장애학생의 사회적 지위를 평가하도록 하였다. 학급 담임교사는 학생들의 사회적 지위에 대해 정확한 정보를 제공하기 위한 이상적인 위치에 있다고 볼 수 있다. 교사들은 학생들을 관찰하고 평가하기 위한 수많은 기회들을 가지며, 부모나 또래들로부터 직접 혹은 간접적으로 가치 있는 정보들을 수집할 수 있다. Gresham(1992)은 교사들이 제공하는 사회적 지위 정보는 관찰된 행동들과 매우 잘 일치한다고 하였다.

#### 2) 행동평가척도

정서/행동 특성 평가에는 행동평가척도(Behavior Evaluation Scale-2, BES-2; MaCarney & Leigh, 1994)를 번안하여 사용하였다. 이 척도는 유치원 연령부터 고등학생까지의 정서/행동 특성을 검사하는 도구이다. 5개의 하위 영역에 대해서는 구체적인 관찰 및 측정 가능한 76개의 항목들로 구성되어 있으며, 이 검사도구의 내적 일관성 신

뢰도는 학년에 따라 .97~.98이며, 검사-재검사 신뢰도는 .94이다.

하위영역별 측정 내용, 문항 수, 문항 번호, 그리고 본 연구에서의 아동 132명을 대상으로 한 신뢰도는 <표 2>와 같다.

<표 2> BES-2의 하위변인별 측정내용과 문항 및 신뢰도

하위변인	설명	문항 수	문항번호	신뢰도 (Cronbach's α)
학습문제	지능, 감각, 건강 요인에 의해 설명될 수 없는 학업 부진	12	3, 4, 19, 24, 32, 37, 41, 52, 58, 60, 72, 73	.835
대인관계	또래나 교사와의 만족스러운 대인관계를 형성하고 유지할 수 없음	14	1, 8, 15, 18, 30, 36, 40, 42, 44, 48, 49, 59, 65, 69	.859
부적절행동	정상적인 환경에서 행동 및 감정의 부적절함	19	2, 7, 9, 12, 16, 20, 22, 23, 25, 27, 29, 31, 50, 56, 61, 67, 68, 71, 76	.886
우울/불행	전반적으로 불행하고 우울한 느낌	17	6, 11, 13, 33, 34, 43, 46, 47, 51, 53, 57, 62, 63, 64, 66, 70, 75	.812
신체적 증상 /두려움	개인 혹은 학교 문제와 관련하여 신체적 증후 혹은 두려움이 나타나는 경향	14	5, 10, 14, 17, 21, 26, 28, 35, 38, 39, 45, 54, 55, 74	.763
전체			5요인 76문항	.952

근래에 사용되는 많은 행동평가 척도들에서 행동의 빈도를 측정하는데 사용되었던, '때때로', '자주'와 같은 행동적 빈도의 기술은 정확한 교육적 평가를 반영하지 못한다. 이러한 척도를 사용함으로써 나타날 수 있는 주관성을 배제하기 위해 BES-2는 아래와 같은 정확한 빈도 범위에 바탕을 둔 7점 척도를 사용한다.

1. 전혀 관찰되지 않음
2. 한 달에 한 번 이하
3. 거의 한 달에 한 번
4. 거의 1주일에 한 번
5. 일주일에 두 번 이상
6. 매일 여러 번
7. 하루 종일

행동 비율 척도에 포함된 항목들은 그들의 심각성에 따라 다르기 때문에, 교사에 의

해 평가된 점수는 문항별로 1 혹은 3, 혹은 5를 곱한 뒤 더하여 점수를 계산한다. 문항 10, 11, 13, 51, 18, 31, 38, 45, 58, 60번은 각각 1점을 곱하고, 1, 8, 12, 22, 29, 40, 61, 64, 67, 76번은 각각 5점을 곱한다. 그리고 나머지 항목은 3점을 곱한다. 본 연구에서는 하위변인의 원점수를 학년별로 마련된 표준점수로 환산해서 비교하였고, 5개의 하위 변인에 대한 표준점수의 합을 정서/행동특성의 총 점수로 계산하여 비교하였다.

### 3) 지능검사

본 연구에서는 연구대상 아동들을 선정하기 위해 K-WISC-III(곽금주, 박혜원, 김청택, 2001) 개별용 지능 검사를 사용하였다.

## 4. 결과처리

본 연구에서는 수집된 132명의 BES-2 설문자료를 SPSS 12.0 통계 패키지를 사용하여 분석하였다. 사회적 지위와 정서/행동 특성의 총점수와 5가지 하위영역별 점수는 기술통계로 분석하였으며, 사회적 지위별 정서/행동특성의 5가지 하위영역 간 점수 차 여부는 일원변량분석을 통해 살펴보았다.

## III. 연구결과

### 1. 초등학교 장애아동의 사회적 지위

132명의 초등학교 특수학급 아동을 대상으로 사회적 지위를 평가한 결과는 <표 3>과 <표 4>와 같다. 장애아동의 사회적 지위별로 살펴본 결과 인기/수용형 아동은 38명(28.8%), 거부형 아동은 41명(31.1%), 무시형 아동은 53명(40.2%)이었다. 거부형과 무시형을 사회적 지위가 낮은 혹은 부정적인 것으로 간주해 볼 때, 초등학교 통합학급에서 부정적인 사회적 지위에 있는 장애아동은 71.3%에 이르는 것을 알 수 있다.

하위 영역별 평균점수는 <그림 1>에 나타난 바와 같이, 세 집단 중 인기/수용형 집단의 정서/행동 특성 5개 하위 영역별 점수는 다른 두 집단의 평균점수보다 모두 높았다. 무시형 집단은 학습문제에서 제일 낮은 점수를 얻었으며, 거부형 집단은 학습문제를 제외한 대인관계 문제, 부적절한 행동문제, 우울/불행, 신체적 증상/두려움에서 상대적으로 가장 낮은 점수를 얻었다. 즉, 정서/행동특성을 사회적 지위에 따라 하위 영역별로 살펴 보았을 때, 인기/수용형 집단은 전반적으로 표준점수가 가장 높아 정서/행동 문제가 적은 것으로 나타났으며, 거부형 집단은 학습문제를 제외한 대인관계 문제, 부적절한 행동

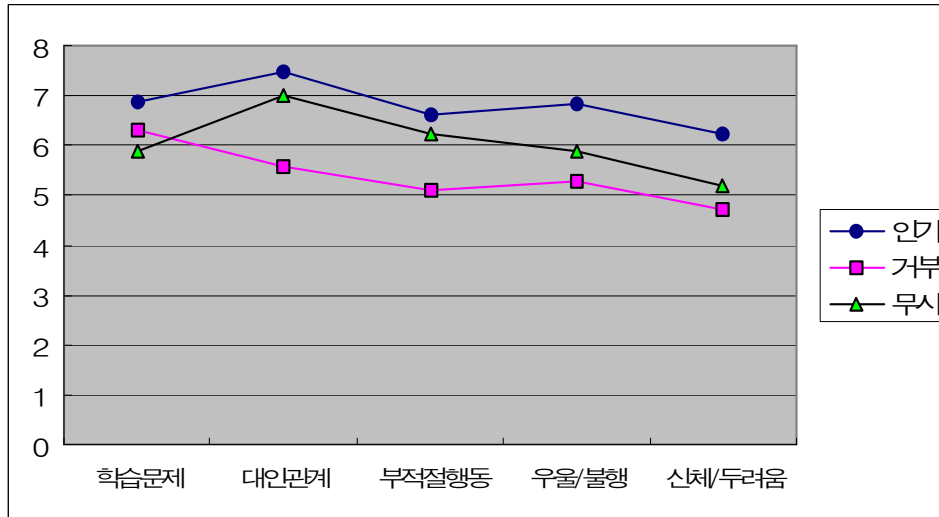
문제, 우울/불행, 신체적 증상/두려움 영역에서 문제가 가장 심각함을 알 수 있다.

<표 3> 특수학급 아동의 사회적 지위에 따른 BES-2 평균과 표준편차

	인기/수용형	거부형	무시형	합계
N	38(28.8%)	41(31.1%)	53(40.2%)	132(100%)
학습문제	6.86(1.87)	6.32(1.80)	5.90(1.39)	6.31(1.70)
대인관계	7.47(2.36)	5.58(1.99)	7.02(2.37)	6.69(2.37)
부적절한 행동	6.60(2.11)	5.11(2.35)	6.24(2.18)	5.98(2.28)
우울/불행	6.84(2.27)	5.27(2.44)	5.90(2.09)	5.97(2.32)
신체적 증상/ 두려움	6.21(2.46)	4.70(2.44)	5.17(2.05)	5.31(2.31)
총 점수	34.00(9.15)	27.00(9.39)	30.24(7.47)	30.26(8.96)

<표 4> 특수학급 아동의 사회적 지위에 따른 장애유형별 BES-2 평균과 표준편차

장애유형	인기/수용형				거부형				무시형			
	발달 장애	정서 장애	정신 지체	학습 장애	발달 장애	정서 장애	정신 지체	학습 장애	발달 장애	정서 장애	정신 지체	학습 장애
n	5	0	29	4	1	2	35	3	1	2	43	7
학습문제	5.60 (.54)	0 (0.0)	8.25 (1.93)	6.78 (.96)	9.00 (0.0)	4.00 (0.0)	6.36 (1.81)	6.66 (1.53)	5.00 (0.0)	7.00 (0.0)	5.88 (1.46)	6.14 (.89)
대인관계	6.80 (1.09)	0 (0.0)	9.50 (2.47)	7.41 (1.92)	7.00 (0.0)	5.00 (0.0)	5.56 (2.16)	6.00 (0.0)	7.00 (0.0)	5.00 (0.0)	6.91 (2.44)	8.71 (1.25)
부적절한 행동	5.80 (1.30)	0 (0.0)	8.00 (2.22)	6.54 (1.63)	6.00 (0.0)	5.00 (0.0)	5.05 (2.54)	6.00 (1.0)	6.00 (0.0)	6.00 (0.0)	6.13 (2.18)	7.71 (1.25)
우울/불행	7.20 (.83)	0 (0.0)	7.00 (2.39)	6.72 (2.16)	6.00 (0.0)	5.00 (0.0)	5.27 (2.63)	5.33 (2.08)	7.00 (0.0)	5.00 (0.0)	6.02 (2.24)	6.00 (2.24)
신체적 증상/ 두려움	4.80 (1.78)	0 (0.0)	7.75 (2.63)	6.19 (1.25)	6.00 (0.0)	5.00 (0.0)	4.78 (2.56)	3.67 (2.52)	4.00 (0.0)	5.00 (0.0)	5.09 (2.08)	6.43 (1.40)



<그림 1> 특수학급 아동의 사회적 지위별 BES-2 하위영역 평균점수

## 2. 사회적 지위에 따른 정서/행동 특성의 하위변인 분석

<표 5>에서 볼 수 있듯이, 초등학교 장애아동의 사회적 지위에 따른 정서/행동 특성의 평균 총점수로 분석한 결과, 사회적 지위별 정서/행동 특성은 통계적으로 유의한 차이가 나타났다( $F= 6.675, p < .01$ ). Scheffe 사후검증 결과, 거부형 집단의 평균 총 점수는 인기/수용형 집단의 총 점수보다 통계적으로 유의하게 낮게 나타났다.

그리고 사회적 지위에 따른 정서/행동특성을 5개의 하위영역별로 일원변량분석한 결과, 학습문제( $F= 3.674, p < .01$ ), 대인관계 문제( $F= 8.044, p < .001$ ), 부적절한 행동( $F= 5.127, p < .01$ ), 우울/불행( $F= 4.859, p < .01$ ), 신체적 증상/두려움( $F= 4.537, p < .05$ )의 모든 정서/행동 특성 하위 영역에서 집단 간에 통계적으로 유의한 차가 나타났다. 사후검증 결과, 학습문제 영역에서는 무시형 집단의 평균점수가 인기/수용형 집단의 평균점수보다 유의하게 낮게 나타났다. 한편 대인관계, 부적절한 행동, 우울/불행, 그리고 신체적 증상/두려움 영역에서는 거부형 집단의 평균점수가 인기/수용형 집단의 평균점수보다 유의하게 낮았다. 대인관계 문제에서는 거부형 집단이 무시형 집단보다도 유의하게 점수가 낮게 나타났다. 무시형 집단은 학습문제를 제외한 나머지 영역에서는 인기/수용형 집단과 통계적으로 유의한 차이는 보이지 않았다.

<표 5> 특수학급아동의 사회적 지위에 따른 정서/행동 특성 일원변량 분석 결과

종속변수		제공합	자유도	평균제공	F	Scheffe
학습문제	집단 간	20.612	2	10.306	3.674**	a > c
	집단 내	370.321	132	2.805		
	합계	390.933	134			
대인관계	집단 간	82.013	2	41.007	8.044***	a, c > b
	집단 내	672.920	132	5.098		
	합계	754.933	134			
부적절행동	집단 간	50.602	2	25.301	5.127**	a > b
	집단 내	651.368	132	4.935		
	합계	701.970	134			
우울/불행	집단 간	49.641	2	24.820	4.859**	a > b
	집단 내	674.241	132	5.108		
	합계	723.881	134			
신체적 증상/두려움	집단 간	48.048	2	24.024	4.537*	a > b
	집단 내	698.886	132	5.295		
	합계	746.933	134			
총 점수	집단 간	988.530	2	494.265	6.675**	a > b
	집단 내	9773.870	132	74.044		
	합계	10762.400	134			

\*p< .05, \*\*p< .01, \*\*\*p< .001  
 + a= 인기/수용형, b= 거부형, c= 무시형

#### IV. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교에 재학 중이면서 시간제로 특수학급에 입학된 장애아동의 사회적 지위(인기/수용형, 무시형, 거부형)와 정서/행동 특성상의 문제(학습문제, 대인관계 문제, 부적절한 행동, 우울/불행, 신체적 증상/두려움)를 고찰하고, 사회적 지위와 정서/행동 특성 간의 관계를 밝히고자 하였다.

우선, 132명의 초등학교 원적학급 담임교사에 의해 실시된 사회적 지위 평가에 따르면 인기/수용되는 장애아동이 38명(28.8%), 거부되는 장애아동이 41명(31.1%), 무시되는 장애아동이 53명(40.2%)으로 나타나, 통합학급에서 장애아동의 28.8%만이 긍정적으로 수용되고 있음을 알 수 있다. 즉, 2/3 이상의 장애아동은 통합학급에서 사회적으로 제대로 어울리지 못하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 거의 10여 년 전 수행된 사

회적 지위 관련 연구들에서 얻은 결과, 즉 통합된 교육 환경에서 장애아동들이 호의적으로 받아들여지지 않고 있다는 결과들(최승희, 1999; Fortini, 1987; Hepler, 1994; Hundert & Houghton, 1993; Turnbull & Ruef, 1997; Van Hook, 1992)과 유사하다. 이 연구가 수행된 현 시점은 통합교육이 정책적으로는 어느 정도 정착된 것으로 받아들여지는 2000년대 후반임에도 불구하고, 본 연구의 결과는 통합교육의 궁극적인 목적이라고 할 수 있는 사회적 통합이 아직 정착되지 못하였음을 입증한다.

그리고 초등학교 특수학급 아동의 사회적 지위별 BES-2 평가 결과상의 정서/행동특성의 평균 총 점수는 인기/수용형 > 무시형 > 거부형 집단 순으로 나타났다. 사회적 지위에 따른 정서/행동 특성의 하위 영역 간 유의한 차이가 있는지를 살펴본 결과, 거부형 집단 아동들은 학습문제, 부적절한 행동, 우울/불행, 그리고 신체적 증상/두려움의 5개 하위 영역 모두에서 인기/수용형 집단아동들에 비해 통계적으로 유의하게 낮은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 또래집단으로부터의 거부는 개인적인 정서/행동 문제 즉, 우울이나 불안과 같은 내면화된 행동문제나 공격적이고 파괴적인 외현화된 행동문제에 의해 유발된다고 하는 연구 결과(Schwartz, Dodge, & Coie, 1993)와 일치한다. 즉, 장애아동이 정서/행동 특성상의 문제가 많을수록 비장애아동에게 거부되어 사회적으로 통합되지 못할 가능성이 커짐을 시사한다. 다시 말하자면 장애를 가진 아동이지만 정서/행동 상의 문제가 적은 경우 비장애아동과의 긍정적인 관계 형성이 이루어질 수 있음을 알 수 있다.

Asher & Dodge (1986)의 연구에 의하면, 무시되는 아동들은 친구가 없기는 하지만 또래들이 특별히 싫어하는 아동이 아닌 반면, 거부되는 아동들은 또래들이 분명하게 싫어하는 대상이며 정서/행동 문제가 더 심각하다. 또한 이 연구에서는 무시되는 아동들은 또래에 의해 수용되지 않는다는 점에서는 거부되는 아동들과 동일하지만, 적응에 취약하지는 않은 것으로 나타났다. 본 연구결과에서도 거부되는 장애아동의 정서/행동 문제는 인기있는/수용되는 장애아동에 비해 더 심각하였고, 무시되는 장애아동의 정서/행동 문제는 학습문제를 제외하고는 인기있는/수용되는 장애아동들과 유의한 차이가 나지 않았다.

Vaughn, McIntosh, & Spencer-Rowe(1991)은 조기에 또래로부터 거부되면 일생에 걸쳐 비교적 안정적이 될 수 없음을 언급하고 있으며, 권정혜, 이봉건, 김수현(1992)은 급우에 의한 수용 또는 거부 여부가 비행을 예측하는 중요한 변인이라고 밝히고 있다. 따라서 거부되는 장애아동들이 통합된 학교 환경에서 잘 적응하도록 돕고, 청소년기와 성인기 등 이후에 나타날 수 있는 이차적인 문제들을 예방하기 위해서는 정서/행동 문제 특성에 대해 관찰하고, 적절한 교육적 중재를 제공하는 것이 필요함을 알 수 있다.

장애아동을 대상으로 한 부적절한 행동이나 대인관계 문제와 같은 행동적인 영역에 대해서는 사회기술 훈련 프로그램을 통해 부분적으로 시행되고 있으나, 이들 역시 교육과정 내에 포함되어 있지는 못하다. 그러나 장애아동의 정서적인 영역은 대부분 고려하

지 않고 있다(Price, Johnson, & Evelo, 1994). 최근 들어 국내에서는 수업시간에 방해가 되는 부적절한 행동(예를 들면, 소리 지르기, 던지기, 돌아다니기 등)의 감소를 위한 중재(김미선, 박지연, 2005; 신승미, 조광순, 2004; 한경임, 맹현숙, 2003)나 사회기술 향상을 위한 중재에 대한 연구들(김미선, 박지연, 2005; 주현숙, 2005)이 수행되고 있지만, 아직까지 우울/불행, 신체적 증상/두려움과 같은 정서적인 영역은 대부분 고려되지 못하고 있다. 따라서 정서/행동문제를 골고루 포함하는 중재프로그램이 매우 절실하며, 이러한 프로그램이 교육과정 내에서 심도 있게 다루어져야 할 것이다.

한편, 무시형 집단의 아동들은 학습문제에 있어서만 인기/수용형 집단과 통계적으로 유의한 차가 나타나고, 다른 정서/행동 특성 영역에서는 차이가 없었다. 그럼에도 불구하고 학급에서 무시되는 것으로 평가된 점에 대해 주목할 필요가 있다. 이러한 결과는 아마도 장애를 가졌다는 사실 자체가 원인으로 작용한 것일 수도 있다. 지금까지 국내 연구들에서 밝힌 바와 같이 비장애아동의 장애에 대한 이해 부족으로 인해 어울림 자체를 꺼리게 된 결과인 것으로 추측된다. 혹은 정서/행동 특성 외의 다른 변인에 의해 비장애아동으로부터 무시될 가능성도 있다. 이 두 집단 간 사회적 지위에 영향을 주는 다른 변인에 대한 후속 연구가 필요하다고 본다.

김향지(1996)와 Gresham(1982)은 정인지체아를 통합 환경에 배치했을 때 정상의 또래들과 더욱 긍정적인 상호작용 관계가 형성되기도 하지만 오히려 거부당함으로써 사회적 지위가 낮아질 수도 있으므로, 단순히 물리적으로 통합하기보다는 사회적 기술이 충분히 고려된 이후에 통합할 것을 지적했다. 본 연구결과는 사회적 기술과 관련성이 매우 높은 정서/행동 특성과 사회적인 지위 간 관계를 살펴봄으로써 이러한 주장을 뒷받침하고 있다.

본 연구를 통해 장애아동의 낮은 사회적 지위가 정서/행동 문제를 더 심화시키고 있는지, 정서/행동 문제가 낮은 사회적 지위에 영향을 주었는지에 대해서는 밝힐 수는 없다. 하지만 장애학생의 성공적인 사회적 통합을 위해서는 학교교육에서 학업기술 못지 않게 사회적 관계 및 정서/행동 문제를 중요하게 다루어져야 한다는 여러 연구들의 결론을 뒷받침하는 것이다(Epstein, Bursuck & Cullinan, 1985; Gresham & Reschly, 1986; Nirit, Hany, & Janice, 2005).

## 참고문헌

- 강영심, 차수연(2002). 장애아동에 대한 초등학교 비장애아동의 태도 변화를 위한 중재전략간 효과성 비교. **학교심리연구**, 6(1), 78-84.
- 박금주 · 김청택 · 박혜원(2001). **K-WISC-III(한국웍슬러 아동지능검사)**. 서울: 학지사.
- 권정혜, 이봉건, 김수현(1992). 부모양육변인들과 교우관계변인들이 청소년 초기의 숨은 비행에 미치는 효과. 92연차대회 학술발표 논문집. 한국심리학회.

- 김미선, 박지연(2005). 학급차원의 긍정적인 행동지원이 문제행동을 보이는 초등학교 장애학생과 그 또래의 문제행동에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 40(2), 355-376.
- 김순자, 김자경, 강혜진, 서주영(2006). NIE 탐구공동체 활동을 통한 장애이해교육이 비장애 중학생의 장애학생에 대한 태도에 미치는 효과. **정신지체연구**, 8(4), 199-218.
- 김자경(2002). 학습장애아의 사회적 지위와 행동/정서상의 특성간의 관계에 관한 연구. **정서·학습장애 연구**, 18(1), 37-61.
- 김정권(1999). 제7차 특수학교 교육과정의 배경. **현장특수교육**, 6(2), 8-17.
- 김향지(1996). 사회적 기술 중재 전략이 정신지체아의 사회적 기술, 문제행동 및 학업능력에 미치는 효과. 대구대학교 대학원 박사학위 논문.
- 나선희, 김자경(2004). 중학교 재량활동 장애이해프로그램을 통한 비장애학생의 장애학생에 대한 태도변화. **특수교육학연구**, 38(4), 209-229.
- 박경숙(2002). 장애아동 집단 따돌림의 현황 및 대책, 제 3회 장애인 인식개선 세미나, 장애인먼저실천 중앙협의회.
- 박승희(1994). 일반학급의 비장애학생과 특수학급의 장애학생과의 사회적 관계에 대한 일 분석: 통합교육을 통한 비장애학생의 긍정적 경험. **특수교육논총**, 11, 1-32.
- 세계일보(2006). [특수학급] 4041개 확산. 전자신문 10월 3일자.
- 신승미, 조광순(2004). 선호성 중심의 교육과정 수정 적용이 발달장애 유아의 활동참여 및 문제행동에 미치는 영향. **유아특수교육학 연구**, 4(1), 105-133.
- 양진희(2005). 유치원에서의 성공적인 장애유아 통합교육 실천에 관한 의미 이해. **유아교육연구**, 25(3), 149-175.
- 원계선, 정경희, 이진숙(2006). 통합교육을 위한 일반유아의 장애 이해 지원 전략에 관한 고찰. **교육의 이론과 실천**, 11(1), 93-116.
- 유수옥(1998). 성공적인 장애유아 통합교육 실천을 위한 탐색 연구. **유아교육연구**, 18(2), 303-318.
- 유수옥, 최수미(2001). 인형극이 장애유아의 수용 증진에 미치는 영향. **아동학회지**, 22(4), 285-297.
- 이소현(1995). 유치원 교사 양성 교수들의 장애유아 통합에 관한 인식 조사 연구. **특수교육논총**, 12, 37-59.
- 이소현, 부인영(2004). 장애유아의 유치원 통합 교육 현황 및 프로그램 지원 욕구. **특수교육학연구**, 39(1), 189-212.
- 이점남(2002). 사회적 상호작용 증진 프로그램이 일반학급에 통합된 발달지체 유아에게 미치는 효과. **정신지체연구**, 4, 187-214.
- 이정선, 최영순(2001). 초등학교 고학년 학급에서 나타나는 집단 따돌림 현상에 관한 문화기술적 연구. **초등교육연구**, 14(2), 181-211.
- 이주율(1998). 특수학급 아동과 일반학급 아동의 사회적 관계. 단국대학교 대학원 석사학위 논문.
- 장동태(1995). 정신지체 특수학급 아동의 통합교육에 대한 장애 요인 연구. 대구대학교 대학원 석사학위 논문.
- 주현숙(2005). 통합교육 환경에 나타난 장애유아의 행동 특성 연구. **한국지체부자유아교육학회지**, 45, 81-98.
- 주혜영, 박원희(2003). 초등학교 통합교육에서 장애아동의 인권침해에 관한 소고. **특수교육학연구**, 38(3), 359-377.
- 충신대학부속유치원(1995). 장애아 통합교육에 관한 연구 보고: 충신대학부속유치원 통합교육을 중심으로. 서울: 충신대학부속유치원.
- 최승희(1999). 특수학급 장애 아동의 또래망과 일반아동들의 태도에 관한 연구. **한국가족복지학**, 4, 328-359.
- 하승연, 김광웅(1996). 장애아동에 대한 태도 개선 프로그램의 효과. **특수교육논총**, 13(2), 81-108.
- 한경임, 맹현숙(2003). 보완대체 의사소통에 의한 요구하기 기능훈련이 중복장애 학생의 문제 행동

- 감소에 미치는 효과. **특수교육학 연구**, 37(4), 219-241
- Asher, S. R., & Dodge, K. A.(1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449.
- Baum, D. D., Duffelmeyer, F., & Greenlan, M.(2001). Resource teacher perceptions of the prevalence of social dysfunction among students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 380-381.
- Bricker, D., & Sandall, S.(1979). The integration of handicapped and nonhandicapped preschoolers: Why and how to do it. *Education Unlimited*, 1, 25-29.
- Brown, L., Long, E., Udvari-Solner, M., Davis, L., Vandeventer, P., Ahlgren, C., Johns, F., Grue, L., & Jorgensen, J.(1989). The home school: Why students with severe intellectual disabilities must attend the schools of their brother, friends, and neighbors. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 14(1), 1-7.
- Coei, J. D. Dodge, K. A., & Coppetelli, H.(1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Development Psychology*, 18, 557-570.
- Cole, P. G., & Chan, L.(1990). *Methods and strategies for special education*. New York: Prentice-Hall.
- Coleman, J. M., & Minnett, A. M.(1992). Learning disabilities and social competence: A social ecological perspective. *Exceptional children*, 59, 234-246.
- Epstein, M. H., Bursuck, W., & Cullinan, D.(1985). Patterns of behavior problems among the learning disabled: Boys aged 12-18, girls aged 6-11, and girls aged 12-18. *Learning Disability Quarterly*, 8, 123-129.
- Favazza, P. C., & Philipsen, L., & Kumar, P.(2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 232-249.
- Fortini, M. E.(1987). Attitudes and behaviors toward students with handicaps their nonhandicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 87, 78-84.
- Gresham, F. M.(1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional Children*, 48, 422-433.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J.(1986). Social skill deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 9, 23-32.
- Gresham, F. M.(1992). Social skill and learning disabilities: Causal, concomitant, or correlational? *School Psychology Review*, 21, 348-360.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M.(1988). Friendships of preschool children in mainstreamed playgroups. *Developmental Psychology*, 24, 595-604.
- Hartup, W. W.(1983). Peer relationships. In P. H. Mussen(Eds), *Handbook of child Psychology*, (vol. 4). N. Y.: John Wiley & Sons.
- Hepler, J.(1994). Mainstreaming Children with Learning Disabilities: Have we improved their social environment? *Social Work in Education*, 16(3), 143-154.
- Hundert, J., & Houghton, A.(1993). Promoting social interaction of children with disabilities in integrated preschool: A failure to generalize. *Exceptional Children*, 58 311-320.
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D.(1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1-20.
- Kravetz, S., Faust, M., Liphitz, S., & Shalhav, S.(1999). LD, interpersonal understanding, and social behavior in the classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 32(3), 248- 255.
- Levy, L., & Gottlieb, J.(1984). Learning disabled and non-LD children in play. *Remedial and Special Education*, 5, 43-50.
- McCarney, S. B., & Leigh, J. E.(1994). *The behavior evaluation scale-2*. Columbia, MO: Educational Services.

- McEvoy, M. A., Odom, S. L., & McConnell, S. R.(1992). Peer social competence intervention for young children with disabilities. In S. Odom, S. McConnell, & M. McEvoy (Eds), *Social competence of young children with disabilities: Issue and strategies for intervention* (pp. 113-134). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Mikkelsen, G.(1992). Building a welcoming classroom. What's working. Minneapolis: Minnesota Inclusive Education Technical Assistance Program, University of Minnesota, College of Education.
- Nirit B., Edelsztein, H. S., & Morash, J.(2005). Social Information Processing and Emotional Understanding in Children with LD. *Journal of Learning Disabilities, 38*(1), 45-61.
- Ochoa, S. H., & Palmer, D.(1991). A sociometric analysis of between-group difference and with-group status variability of Hispanic learning disabled nonhandicapped pupils in academic and play contexts. *Learning Disability Quarterly, 14*, 208-218.
- Odom, S. L., & McEvoy, M. A.(1988) Integration of young children with handicaps. In S. L. Odom & M. B. Kames(Eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base* (pp. 241-268). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Price, L. A., Johnson, J. M., & Evelo, S.(1994). When academic assistance is not enough: Addressing the mental health issues of adolescents and adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 27*, 82-90.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D.(1993) The emergence of chronic peer victimization in boy's play groups. *Child Development, 64*, 1755-1772.
- Schaps, E., & Solomon, D.(1990). School and classrooms as caring communication. *Educational Leadership, 48*(3), 38-42.
- Turnbull, A., & Ruef, M.(1997). Family perspective on inclusive lifestyle issues for people with problem behavior. *Exceptional Children, 63*(2), 211-227.
- Van Hook, M.(1992). Integrating children with disabilities: An ongoing challenge. *Social Work in Education. 14*(1), 25-35.
- Vaughn, S., McIntosh, R., & Spencer-Rowe, J.(1991). Peer rejection is a stubborn thing: Increasing peer acceptance of rejected students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 6*(2), 83-88.
- Wine, J. D., & Smye, M. D.(1981). *Social competence*. New York, NY: Guilford Press.
- Wong, B.(1995). *Learning about learning disabilities*. New York, NY: Academic Press.

## Social Status and Emotional/Behavioral Functioning among Elementary School Students with Disabilities in the Resourceroom

**Kim Jakyong**

Professor, Pusan National University

**Kim Kiju**

Graduate Student, Pusan National University

<Abstract>

The purpose of this study is to identify social status and emotional/behavioral functioning among elementary school students with disabilities in the regular classroom setting. 132 subjects in this study are classified into three groups: the popular/accepted group (38 students), the neglected group (53 students), and the rejected group (41 students). The classification is determined on the basis of their classroom teachers' evaluation.

The analysis of the data for each of the five sub-areas (learning problems, interpersonal problems, inappropriate behaviors, unhappiness/depression, and physical symptoms/fears) indicates that significant differences exist in terms of the mean standard scores among the three social status groups.

**Key Words:** social status, emotional/behavioral functioning, children with disabilities, inclusive setting, resourceroom.

---

논문 접수: 2007. 2. 14    심사 시작: 2007. 2. 20    게재 확정: 2007. 3. 23