

특수학교에서의 역통합 무용활동 프로그램이 비장애 중학생의 사회적인식에 미치는 효과

박 일 지

서울동천학교

박 현 숙*

이화여자대학교 특수교육과

《요 약》

장애학생과 비장애학생간 통합·교류 활동의 실시는 긍정적인 사회적관계 형성 및 사회적 인식 향상에 영향을 미쳐 실질적인 통합교육의 효과를 높이는데 필요하다는 주장이 제기되었다. 본 연구의 목적은 특수학교에서의 역통합 무용활동 실행 경험이 비장애 중학생의 사회적인식에 미치는 효과를 밝히는 것이다. 이 목적을 위하여, 특수학교 중학부 장애학생 18명과 일반학교 비장애학생 세 집단, 즉 역통합 무용활동을 실시한 실험집단(n=30), 일반학교에서 동아리활동만을 실시한 통제집단 I (n=31), 특수학교에서 근로자원봉사를 한 통제집단 II (n=30)를 대상으로 연구를 수행하였다. 회기당 40분씩 총 8회기 동안 장애학생 18명과 함께 활동한 실험집단에 무용활동 프로그램을 실시한 후, 사회적인식을 측정하고 그 결과를 두 통제집단들과 비교한 결과, 실험집단의 사회적인식이 통제집단 I, II보다 유의하게 향상된 것으로 나타났으며, ‘긍정적 자아개념’ 하위요인에서는 통제집단 II가 통제집단 I보다 더 높은 결과도 나타났다. 이로부터 특수학교-일반학교간 협력적 연계프로그램의 적극적인 활용의 필요성, 장애학생-비장애학생들을 대상으로 한 통합 기회 확대의 필요성 등이 논의되었다.

주제어 : 특수학교 역통합, 무용활동 프로그램, 사회적 인식, 비장애 중학생

1. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

특수교육은 장애인을 보호하기 위한 방법의 일환인 분리교육으로부터 거주지에서 가까운 일반학교 비장애 또래들과 사회적 상호작용을 할 수 있는 통합교육으로 발전해 왔다. 우리나라에서는 통합교육의 개념을 일반학교 학생과 특수학교나 특수학급 장애학

* 교신저자 (hspark@ewha.ac.kr)

생이 완전히 혹은 부분적으로 상호작용을 할 수 있는 활동으로 규정하고, 통합교육을 보장하고 지원하는 방안을 강구하도록 촉구하고 있다. 또한 특수교육 발전 5개년 계획 안에서 이미 완전통합교육을 지향하여 가능한 한 일반학교에 장애학생들을 통합시키고, 특수학교는 기존에 보유하고 있는 시설이나 자원을 이용한 지역사회의 특수교육 및 장애인 관련 문제에 대한 정보제공센터의 역할을 담당해야 하며, 다양한 통합프로그램을 실행하거나 지원하는 역할을 감당해야 한다는 주장이 제기되었다(교육인적자원부, 2002; 박승희, 2001).

그러나 아직 우리나라는 특수학교에서 교육받는 장애학생들의 비율이 2005년 현재 40.2%로 점차 감소되는 추세이나 아직 선진국에 비해 높은 실정이다(교육인적자원부, 2005). 더욱이 특수학교에 재학하고 있는 장애학생들은 일반학급이나 특수학급에 있는 장애학생에 비해 통합활동의 기회가 상대적으로 적다. 심한 장애를 지닌 학생이라도 지역사회에 기초한 가정에서 살아가고, 생활연령에 맞는 또래와 함께 학교에 다니며, 직업을 갖고 모든 경험을 즐길 정상화된 삶을 살 권리가 있으므로(Haring, 1991), 특수학교에서 교육받아야 하는 분리된 상황에서도 통합 및 교류에 대한 계획을 계속적으로 모색하여 비장애학생과의 다양한 형태의 만남이 필요하다.

이에 또래와의 만남을 통하여 서로에게 기억되는 존재로 인식되고, 나아가 지역사회의 한 구성원으로 책임과 의무를 실천할 능력이 있는 한 인간으로 성장하여 살아가도록 도와줄 지원 네트워크 형성이 절실하다. 이것은 장애학생 삶의 질에 결정적인 요소로서, 비장애학생이 장애학생을 대등한 인격체로 받아들이고 그들의 장애를 나름대로 이해하며 함께 어울릴 수 있는 친구가 된다는 것은 통합교육이 성공할 수 있는 가장 핵심이 되는 조건이다.

실질적인 통합교육의 효과를 높일 수 있는 것은 장애학생과 비장애학생의 긍정적인 사회적 관계를 형성하는 것으로, 이를 위해서 다양한 사회적 통합 프로그램 개발의 필요성이 제기되었다. 최근 장애학생과 비장애학생의 직접 또는 간접 접촉 및 노출, 협력 학습, 집단토의, 다양한 방법들이 결합된 프로그램, 직접적인 상호작용을 유도하는 프로그램 등이 개발되어 실시되었다(김수연, 1995). 또한, 장애학생과 비장애학생의 사회적 관계의 중요성은 통합교육의 효과가 학업적인 것보다 사회적 발달에 있다는 것이 입증되면서 더욱 강조되었고, 통합교육의 개념이 모든 학생을 위한 것으로 확대됨에 따라 비장애학생에게 미치는 영향에 대해 관심을 갖기 시작하였다(Helmstetter, Peck, & Giangreco, 1994; Malmgren, 1998).

또한 비장애학생은 장애학생과의 관계를 통한 경험에서 자아개념의 증진과 다른 사람에 대한 배려와 관용의 증가, 인간의 차이점에 대한 이해의 증가, 개인적 원칙의 발달, 장애인과의 관계에 대한 가치부여로 편안하고 수용적인 우정의 경험, 사회적 지원망의 증가, 긍정적 교육경험, 개인적 성숙, 또래와의 관계에서의 위치 향상 등 긍정적인 영향을 받은 것으로 나타났다(Giangreco, et al., 1993; Helmstetter, Peck, & Giangreco,

1994; Salend & Duhaney, 1999; Staub, et al., 1996).

우리나라에서도 통합교육의 효과로 비장애학생의 장애학생에 대한 태도에 관한 연구(예: 박승희, 1994)와 장애아동에 대한 비장애아동의 태도변화에 관한 연구가 이루어졌다(예: 김수연, 1995). 그러나 이들 연구들이 특수학급이 있는 일반학교 내에서 특수학급 학생과 일반학급 학생들 중심으로 이루어졌으며, 특수학교 학생들을 대상으로 한 연구(이영숙, 2004; 최경애, 박승희, 2004)는 많지 않다. 이 연구들 또한 특수학교에서 실시되는 역통합 프로그램의 효과를 검증하기 위해 일반학교에서 방과후 활동만을 한 비장애학생 통제집단 측정 결과와 비교함으로써 환경의 차이를 통제하지는 못하였으며, 한 연구는 연구 표본크기 또한 작다.

한편, 1995년 교육부는 5·31 교육개혁 조치와 함께 중·고교생들을 자원봉사활동에 의무적으로 참여시키게 하여 자원봉사를 활발히 하도록 촉구하였다. 또한 7차 교육과정에서는 일반학교 학생들이 특별활동이나 재량활동 시간을 이용하여 장애인 기관을 방문하거나 장애인 일손 돕기 등을 포함하는 봉사활동을 한 영역으로 규정하여 강조하고 있다(교육인적자원부, 2002). 학교의 동아리활동이나 모듬활동, 방과후 특기 적성활동 등은 학교에서 실질적으로 일어나고 있는 교육과정으로 학생들의 다양한 요구를 충족시킬 수 있는 기회를 제공하여, 장애학생과 비장애학생들은 함께 공유하는 공통의 경험을 나누고, 우정형성 및 사회적 상호작용을 촉진할 수 있다(Korinek, et al., 1999).

장애학생들은 통합된 환경에서 스포츠, 무용, 노래부르기, 미술, 여가 클럽활동에 참여하여 긍정적인 사회적 수용 및 상호작용을 경험하였는데(Bisop & Jubala, 1994; Hunt, et al., 1996), 특히 무용은 비언어적인 방법으로 자기를 표현하고, 상호관계 형성에 있어 접촉을 통하여 실행할 수 있는 장점을 가지고 있다(Chaiklin, 1975). 무용요법은 한 개인의 정신과 신체의 통합을 위해 움직임을 정신치료적으로 사용하는 것(Bernstein, 1982)으로, 움직임 교육을 통해 정신지체 아동의 학습이 긍정적으로 향상되었고(마수희, 1982), 신체 표현활동을 통해 정신지체아 부적응 행동이 감소되었으며(전옥선, 1991), 정신지체 성인의 사회성, 안정성, 적응성이 향상되었다(심민정, 2000).

또한 무용을 통한 활동은 교과중심이 아닌 활동중심의 교육활동으로 장애학생과 비장애학생 모두에게 흥미를 유발하여, 장애학생과 비장애학생 모두에게 신체적, 정서적 표현을 활발하게 한다(류분순, 2000). 그러므로 통합을 위하여 구성된 무용활동 프로그램을 통해 비장애학생은 장애학생의 신체적, 정서적 표현 증진과 근육감각 발달을 직접 체험하고 관찰하면서 장애인에 대한 이해와 사회적인식에 대한 긍정적인 변화를 경험하리라 가정된다.

따라서 본 연구의 목적은 학교 내에 특수학급이 없어 장애학생에 대한 접촉 경험이 없는 일반 중학교 비장애학생들이 특수학교와 연계된 특별활동의 일환인 역통합 무용활동 프로그램을 통해 직접 장애학생과 무용을 함께 하며 사회적 상호작용을 경험한 것이 비장애학생의 사회적인식에 영향을 미치는 지를 밝히는 것이다.

이러한 목적을 달성하기 위하여, 비장애학생의 전반적인 사회적인식 및 각 요인별 사회적인식에 있어서 세 비장애학생 집단, 즉 특수학교에서 장애학생과 무용활동 프로그램에 참여한 실험집단과 통제집단 I(일반학교에서 동아리 활동을 실시한 집단), 통제집단 II(특수학교에서 근로자원봉사 활동에만 참여한 집단)간에 유의한 차이가 있는지를 검증하고자 하였다. 일반학교의 통제집단 I 외에, 실험집단과 동일한 환경인 특수학교에서 근로자원봉사 활동에만 참여한 제 2의 통제집단을 기용함으로써, 역통합 프로그램의 효과에 관한 보다 확실한 결과를 얻을 수 있을 것이다.

2. 용어 정의

역통합 프로그램. 본 연구에서 역통합 프로그램이란 일반학교의 비장애학생들이 특별활동 시간에 특수학교 학생들과 함께 무용활동을 할 수 있도록 특수학교 교육과정과 연관 지어 구성한 특수학교와 일반학교간의 연계 프로그램을 의미한다.

사회적인식. 사회적인식이란 학생들이 자신과 타인에 대하여 연령에 적합한 긍정적인 관을 형성하기, 타인과 긍정적인 관계를 형성하고 유지하기, 사회적 상황을 잘 이해하고 해석하기 등과 같은 사회적 기술을 의미한다.

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 실제 학교 현장에서 계획되었던 프로그램으로 실시한 현장연구로서, 이 연구에 참여한 대상학생은 서울시 노원구에 위치한 B중학교 학생 총 91명과 S정신지체 특수학교 중학부에 재학중인 학생 18명이었다.

1) 비장애학생의 구성

비장애학생의 실험집단과 통제집단의 구성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 일반 중학교 비장애학생의 실험·통제집단 구성

집단		학년 (n)	N
실험집단	특수학교에서 무용 통합활동을 실시한 집단	1학년 (24)	30
		2학년 (3)	
		3학년 (3)	
통제집단 I	일반학교에서 동아리 활동을 실시한 집단	1학년	31
통제집단 II	특수학교에서 근로 자원봉사만 실시한 집단	1학년	30

실험집단(n=30)은 일반학교 재학생으로 동아리 활동시간에 자원봉사 활동의 하나로 일반학교 바로 옆에 위치한 학교 담과 놀이터를 공유하는 특수학교에 가서 특수학교 학생과 통합 무용활동을 하기로 지원한 학생집단이다(실험집단의 학년구성은 지원한 학생들을 대상으로 구성된 관계로, 연구자가 조정할 수 없었음). 실험집단의 경우 장애학생 1명에 1-2명씩 한조로 구성하여 총 18조였다.

통제집단 I (n=31)은 같은 일반학교에 재학중인 학생으로 일반학교에서만 동아리 활동을 하고 장애학생과는 두 학교 사이의 놀이터에서 체육시간이나 학교행사 중에 자연스럽게 보게 되는 것 외에는 상호작용을 하지 않는 집단으로, 지원한 1학년 학생들 중에서 무작위로 선정하였다. 일반학교의 동아리활동 내용은 헬스, 비즈공예, 애니메이션, 한지공예, 수채화, 케이크 만들기, 천연비누 만들기 등으로 구성되어 있다.

통제집단 II(n=30)는 같은 일반학교 재학생 중에서 방과 후에 특수학교에 방문하여 근로자원봉사 활동으로 특수학교 교실 청소 및 교구정리 등을 하기로 지원한 1학년 학생집단이다. 장애학생과의 접촉은 두 학교 사이에 위치한 놀이터에서 놀고 있거나 학교 운동장에서 건강활동, 학교행사를 하는 장애학생들을 보는 정도 외에 특별한 상호작용 활동은 없었다. 단, 특수학교 내에 들어가 장애학생들과 동일한 물리적 환경 속에서 청소하고 정리하는 작업을 위해 장소 및 교구의 용도를 소개하고, 학생들이 특수학교 및 장애학생들에 대해 묻는 질문에 답을 해주고, 장애 학생에게 대하는 태도(다른 집단에게와 마찬가지로) 등을 설명해 주었다.

본 연구에서 일반학생이 장애학생과 원격학급에서 함께 공부한 경험에 관한 자료를 수집하지 못하였다. 그 대신, 일반학교에 재학 중인 대상학생에게 초등학교 때에 특수학급이 있었는지에 대하여 조사한 결과, 대상학생들 중 약 77%가 특수학급이 없는 초등학교를 졸업하여 대부분의 비장애학생들이 학교에서 장애학생을 만날 기회가 적었음을 알 수 있었다. 실험집단의 70%, 통제집단 I 의 77.5%, 통제집단 II의 83.3%의 학생들이 특수학급이 없는 초등학교에 재학하였다.

2) 장애학생의 구성

실험에 참여한 특수학교 학생은 중학부 3학년 학생으로 정신지체 1-3급 장애판정을 받은 18명의 학생이다. 이 학생들의 장애 유형과 사회성숙도 검사에 의한 SQ와 SA 평균은 <표 2>와 같다.

<표 2> 실험에 참여한 특수학교 학생의 인적사항

장애 유형		사회성숙도 결과	
정신지체	정신지체 및 자폐	SQ 평균	SA 평균
13명	5명	45.48	6.05

이 밖에, 장애학생의 행동특성과 관련하여 지시 따르기에 어려움을 보이는 2명을 제외하고는 지시에 따라 활동하고 간단한 의사표시는 가능하였으며, 동작 모방 수행수준은 동작 모방에 어려움을 보이는 3명을 제외하고 모두 동작을 보고 모방하려고 하거나 모방할 수 있었다(활동에 어려움을 갖는 학생의 경우, 3명의 비장애학생과 한 조를 이루도록 배치함). 실험에 참여한 특수학교 학생의 특수학급과 일반학급에서 공부한 경험을 학부모와의 면담을 통해 조사한 결과, 실험대상 학생들은 특수학급과 일반학급에 통합한 경험이 적으며, 66.7%는 일반학교에 다닌 경험이 전혀 없었다.

2. 실험 도구

1) 측정도구

본 연구에서 사용한 측정도구는 Helmstetter, Peck, & Giangreco(1994)가 장애학생과의 상호작용 경험을 통한 고등학교 비장애학생의 사회적인식 변화를 측정하기 위해 개발한 척도를 정귀순·박현숙(2001)이 한국 중학생들을 대상으로 특수교육 전문인들의 자문과 중학생들의 의견을 참고로 중학생이 이해할 수 있는 문장으로 수정 보완한 후, 요인분석을 실시하여 5개 하위요인으로 개발한 사회적인식 척도를 바탕으로 재개발하였다.

재개발 절차와 관련하여, 본 연구는 특수학교 학생과의 통합활동을 다루므로 특수학급 학생을 대상으로 하였던 정귀순·박현숙의 척도에서 사용한 용어나 상황의 차이를 수정하고 특수학교 학생들에게 불필요한 문항은 삭제하여 총 41문항의 수정된 척도를 작성하였으며, 특수교육과 교수 1명, 대학원생 2명, 특수교사 1명, 일반교사 1명으로부터 내용타당도 검증을 받았다. 그런 후에, 문항내적 합치도 계수를 근거로 내적일관성을 확인하기 위해 신뢰도 분석을 실시하였다. 그 결과, 41문항 중 총 7문항을 제거하게 되었고, 최종 34문항의 척도가 완성되었다.

본 연구에서 사용한 수정된 사회적인식 척도 설문지의 요인별 내적합치도는 <표 3>과 같다. 설문지는 Likert식의 5점 평정척도로, 채점기준은 매우 그렇다 5점, 약간 그렇다 4점, 그저 그렇다 3점, 약간 아니다 2점, 매우 아니다 1점이었고, 부정적인 문항은 역으로 환산하였다.

<표 3> 사회적인식 척도의 요인영역, 문항수 및 요인별 문항내적합치도

요인	영역 (문항 예)	문항 수	Cronbach α
1	긍정적 자아개념 (예: 나는 어려운 친구를 잘 도와주는 편이다.)	9	.79
2	대인관계에서의 원칙 (예: 나와 다른 점이 있다고 해서 그 사람을 놀리면 안 된다.)	8	.86
3	특수학교 학생으로 인한 어려움 인식 (예: 특수학교 학생들과는 말이 통하지 않아 활동하기가 어려울 것이다.)	7	.85
4	특수학교 학생과의 상호작용 증진 노력 (예: 나는 특수학교 학생과 학교 행사에 함께할 기회가 생긴다면 참여할 것이다.)	5	.92
5	인간의 차이점에 대한 수용 (예: 특수학교 학생도 나와 비슷한 점이 있다.)	5	.57

2) 실험처치 프로그램

실험처치를 위한 역통합 무용활동 프로그램은 무용요법의 기본을 토대로 하여 만든 프로그램으로 <표 4>와 같다. 무용요법의 기본적인 요소를 포함하고 학생들의 흥미를 돋우고 상호작용을 유발할 수 있는 내용으로 구성하였다. <표 4>에서 비장애학생의 역할은 상호작용을 유도하기 위해 비장애학생이 활동한 내용이다.

정신지체 학생에게 있어서 신체상의 인식은 자신뿐만 아니라 타인을 인식하며, 활동의 시작으로 큰 의미를 지닌다. 신체상의 인식을 위한 활동과 함께 근육의 긴장과 이완활동 요소와 표현활동 요소를 포함하였다. 모든 회기마다 음악을 사용하여 리듬에 맞추어 활동하도록 하였으며, 음악은 중학생이 즐겨 듣는 음악으로 가요나 팝송을 선곡하여 사용하였다.

1회기 주제는 ‘관계형성’으로, 회기 시작할 때 실험기간 동안 지켜야 할 규칙을 안내하고, 한 쌍을 이루어 활동할 조를 노래와 놀이를 통하여 정하였다(짝을 이룬 한 쌍을 ‘조’로 표기). 장애학생과 비장애학생 모두 친숙하게 알고 있는 국민체조를 실시하면서 조별로 통합활동을 실시하였다. 2회기 주제는 ‘신체상 인식하기’로 신체상을 인식하기 위하여 신체를 이용한 행동을 모방하도록 하였으며, 조별로 동작을 모방하게 하였다. 모방은 신체를 인식하고 조 학생끼리 관계를 형성하도록 돕는다. 친숙한 상황(예: 운동 중

목, 청소하기 등)을 서로 모방하는 내용도 포함하였다.

<표 4> 역통합 무용활동 프로그램의 회기별 주제 및 활동내용

회기	활동 주제	활동 내용	비장애학생의 역할
1	* 관계형성 · 오리엔테이션 · 짝 정하기 · 국민체조하기	- 장애학생 1명과 비장애학생 2명으로 짝 정하기 - 모든 학생이 지켜야 할 규칙(시간, 태도, 장애학생에 대한 자세) 안내 - 국민체조하기	- 조별로 마주보며 체조하기 - 조별로 이동하기 - 조별로 친구이름 익히기
2	* 신체상 인식 · 신체를 이용하여 동작 모방하기 · 친숙한 활동 나타내기	- 음악에 맞추어 신체의 각 부분을 이용한 간단한 동작 모방하기 - 신체를 이용해 일상생활에 사용되는 동작 나타내기 - 신체를 이용하여 운동 종목 나타내기	- 모방이 되지 않는 친구는 언어적인 도움이나 물리적인 도움 주기 - 동작을 바르게 모방하도록 도움 주기
3	* 근육의 긴장과 이완	- 스트레칭을 모방하여 근육을 긴장 시키기 - 짝과 함께 스트레칭을 모방하여 근육의 긴장과 이완시키기	- 동작을 크게 하도록 도움 주기
4	* 근육의 긴장과 이완을 통한 상호작용하기	- 짝과 함께 긴장과 이완으로 상호작용하기 - 음악에 맞추어 모방하며 놀이하기	- 조별로 손을 잡거나 등을 맞대고 활동하기
5	* 포크댄스 배우기 I	- 일정한 대형으로 짝을 바꾸지 않고 포크댄스 하기	- 도움이 필요한 친구에게는 1명이 짝을 하고, 1명은 도우미 역할하기
6	* 포크댄스 배우기 II	- 대형의 변화를 주어 포크댄스 하기 - 짝을 바꾸어가며 포크댄스 하기	- 짝을 바꿀 때 주도적으로 도움 주기
7	* 몸으로 하는 표현 I	- 리듬에 맞추어 사물 표현하기 - 친숙한 상황을 짝과 함께 표현하기	- 제시된 사물과 상황을 조별로 협동하여 표현하기
8	* 몸으로 하는 표현 II	- 짝과 함께 생각해 낸 사물과 상황을 표현하여 발표하기	- 장애학생의 의견을 파악하고, 조별로 표현하여 발표하기

3, 4회기의 주제는 ‘근육의 긴장과 이완’ 활동으로, 3회기는 스트레칭을 모방하여 근육의 긴장과 이완을 실시하였고, 점점 강도가 강해지도록 변화를 주어 긴장과 이완을 하도록 유도하였다. 4회기에는 조원들이 근육과 이완의 동작(예: 콩쥐팥쥐, 발 오고 손으로 잡아당기기 등)을 모방하여 긴장과 이완으로 상호작용 하도록 실시하였다. 마무리로 음악에 맞추어 몸을 이완시켜 긴장을 풀어주었다.

5, 6회기의 주제는 ‘포크댄스’로, 5회기에는 일정한 대형으로 파트너를 바꾸지 않고 행진하면서 할 수 있는 간단한 포크댄스를 실시하였다. 6회기에는 대형을 변화시키고

파트너를 바꾸어 자리 이동이 있는 포크댄스를 실시하였다.

7, 8회기의 주제는 ‘몸으로 하는 표현’ 활동으로, 7회기에는 지도교사가 제시하는 구체적인 사물(예: 책상, 청소도구 등)이나 친숙한 상황(예: 세탁하기, 요리하기 등)을 장애 학생과 비장애학생이 대화를 나누며 최대한의 의사소통을 통해 몸으로 표현하도록 하였다. 8회기에는 장애학생과 비장애학생 한 조가 생각해 낸 사물과 상황을 조원 내에서 대화를 통하여 설명하고 연습한 후, 다른 조에게 시연해 보이고 알아맞추도록 하였다.

본 통합 무용프로그램은 7차 특수학교 교육과정의 건강과와 감각·운동·지각훈련 기능을 반영한 것으로(교육부, 1998, 2000), 무용프로그램과 관련된 내용을 제시하면 <표 5>와 같다.

3. 실험절차

본 연구의 실험절차는 사전검사, 본 실험처치, 사후검사로 이루어졌다.

1) 사전검사

실험집단은 본 프로그램의 첫 회기가 시작되기 전에 일반학교에서 사전검사를 실시하였다. 통제집단 I 은 일반학교에서 장애학생과 접촉이 없이 동아리 활동을 하는 집단이므로, 실험집단이 사전검사를 실시한 다음날 일반학교에서 실시하였다. 통제집단 II 는 특수학교에서 근로 자원봉사를 실시하는 집단으로, 특수학교에서 근로 자원봉사를 하기 전에 일반학교에서 사전검사를 실시하였다.

2) 본 실험처치

실험집단의 역통합 무용활동 프로그램은 일반학교 동아리활동 시간에 S특수학교 강당에서 연구자와 보조교사 1명이 실시하였고, 통제집단 I 의 동아리 활동은 일반학교에서 동아리 지도교사가 실시하였으며, 통제집단 II 의 근로자원봉사 활동은 특수학교 교실과 특별실, 운동장에서 연구자가 안내하고 실시하였다.

본 연구를 위한 실험처치는 비장애학생의 특별활동 시간이 격주로 운영되므로, 특별활동이 실시되는 주에 연속하여 2회기씩 총 8회기를 실시하였다. 그러나 일반학교의 행사 일정과 중간·기말고사로 인하여 동아리 활동을 쉬는 경우가 있었으므로, 격주 대신 3~5주 만에 실시하기도 하였다. 장애학생의 경우, 동작을 익히는데 시간이 걸리고, 회기 간 간격이 길므로 매 회기마다 그동안 배웠던 내용을 복습하였다. 실험집단의 경우, 한 회기당 소요시간은 40분이었고, 중간에 5분 쉬 후, 연속하여 40분동안 무용활동 프로그램을 진행하였다. 통제집단 I 은 일반학교에서 동아리 활동을 동일한 조건하에 실시하였다. 통제집단 II 는 방과 후에 특수학교를 방문하여 80분 근로 자원봉사를 실시하였는데, 중간에 5분의 쉬는 시간을 가졌다.

<표 5> 프로그램과 연관된 교육과정 내용

회기	주제	건강과	감각·운동·지각훈련
1, 2	* 관계 형성 * 신체상 인식	· 기본운동 ① 이동운동: 걷기 ② 비이동운동: 뺨기, 굽히기, 돌기, 흔들기 ③ 균형운동: 정적·동적 균형운동	· 자세유지와 관련된 기능: 신체 균형 유지하기 · 주의집중력 향상 기능: 지시자 바라보기 · 공간위치지각 기능: 신체부위 위치 인지하기, 공간과 신체부위 위치 인지하기 · 대근육운동과 관련된 기본적 신체기능: 사지 운동하기, 사지 협응하기, 신체의 균형 유지하기, 걷기
3, 4	* 근육의 긴장과 이완	· 기본운동 ① 이동운동: 걷기, 점핑 ② 비이동운동: 뺨기, 굽히기, 밀기, 당기기 ③ 균형운동: 정적·동적 균형운동 · 체력 및 운동기술 ① 건강관련 체력: 유연성, 근 지구력	· 자세유지와 관련된 기능: 신체 균형 유지하기 · 주의집중력 향상 기능: 지시자 바라보기 · 감각통합 기능: 전정감각 익히기 · 대근육운동과 관련된 기본적 신체기능: 사지 운동하기, 사지 협응하기, 신체의 균형 유지하기, 걷기
5, 6	* 포크 댄스 배우기	· 기본운동 ① 이동운동: 걷기, ② 비이동운동: 뺨기, 굽히기, 돌기 ③ 균형운동: 정적·동적 균형운동 · 체력 및 운동기술 ① 운동관련 체력: 협응력, 순발력	· 자세유지와 관련된 기능: 신체 균형 유지하기 · 주의집중력 향상 기능: 지시자 바라보기 · 감각통합 기능: 전정 감각 익히기 · 대근육운동과 관련된 기본적 신체기능: 사지 운동하기, 사지 협응하기, 신체의 균형 유지하기, 걷기
7, 8	* 몸으로 하는 표현	· 기본운동 ① 비이동운동: 뺨기, 굽히기, 돌기, 흔들기 · 놀이와 게임 ① 리듬 및 표현운동: 간이게임	· 자세유지와 관련된 기능: 신체 균형 유지하기 · 주의집중력 향상기능: 지시자 바라보기, 주어진 과제에 열중하기 · 대근육운동과 관련된 기본적 신체기능: 사지 운동하기, 사지 협응하기, 신체의 균형 유지하기, 걷기, 뛰기

실험이 시작되기 전, 실험집단에게는 ① 장애 전반에 대한 지식과 장애인의 이해를 돕는 유인물(S특수학교 방문시 안내하는 글), ② S특수학교에 다니는 학생들의 특징, ③ 정신지체 학생들과 활동하면서 주의해야할 태도와 장애학생을 돕는 도움의 정도, ④ 통합 무용활동을 하는 동안에 장애학생과 의사소통하는 요령, ⑤ 활동시 발생할 수 있는 문제 등에 대하여 사전안내를 하였다. 통제집단 I에게는 ①, ② 외에, 설문지에 대한 안내를 하였다. 통제집단 II에게는 ①, ② 외에, 근로자원봉사 업무의 종류와 활동내용, 근

로 자원봉사를 하는 장소의 쓰임, 교구 종류 등에 대하여 안내하였다.

통합 무용활동 프로그램은 다음과 같은 지침에 따라 제공되었다.

(1) 비장애학생과 장애학생은 2대 1이 한 조로 배정되는 것을 원칙으로 하였으나, 자발적으로 행동하는 장애학생과는 1명의 비장애학생이, 이동이 불편하거나 활동에 도움이 더 필요한 학생의 경우 3명의 비장애학생이 한 조를 이루도록 하였다. 활동 내용은 가능하면 언어를 포함한 상호작용을 유발하도록 조직하였으며, 장애학생이 의사소통이 가능한 경우 의사교환을 많이 하도록 제안하였다.

(2) 전반적인 장애유형에서 소개한 정신지체 장애 외에 문제행동은 따로 설명하지 않고, 필요한 경우 개인별로 행동에 대한 특성만 안내하였다. 비장애학생들끼리 의사소통하는 것은 지양하고, 조별로 장애학생과의 협력활동을 강조하였다.

(3) 즐겁고 협동하는 분위기에서 활동에 참여하도록 유도하였고, 장애학생의 동작이 완성되는 것보다는 최선을 다하여 역통합 무용활동에 참여하도록 돕는 도우미의 역할을 강조하였다.

3) 사후검사

사후검사는 사전검사와 같은 방법으로, 마지막 회기 프로그램을 모두 마친 후 실험집단과 통제집단Ⅱ를 대상으로 특수학교에서 실시하였다. 통제집단Ⅰ은 실험집단과 통제집단Ⅱ가 사후검사를 하는 주간에 일반학교에서 실시하였다.

4. 자료처리 방법

실험집단과 통제집단Ⅰ, Ⅱ의 사회적인식을 측정하여 수집한 자료를 채점기준에 의해 점수화한 후, 사전검사 점수를 공변인으로 한 공분산분석을 문항 전체 및 각 요인별로 실시하였다. 집단들 간에 유의한 차가 발견된 경우, 세 집단들(실험집단, 통제집단Ⅰ & 통제집단Ⅱ) 중 어느 집단간에 차이가 있는지를 알아보기 위해 Duncan 사후 비교분석을 하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 전반적인 사회적인식에 대한 세 집단간 비교

실험집단, 통제집단Ⅰ, 통제집단Ⅱ의 사회적인식 전반에 대한 사전·사후검사 평균 및 표준편차는 <표 6>에 제시하였고, 세 집단간 공분산분석 결과는 <표 7>에 제시하였

다. 공분산분석을 실시하기 전에 공분산분석에 필요한 가정을 충족시키는지 알아보기 위하여 평행성 검증을 실시한 결과, 집단과 사전평균 사이에 상호작용이 유의하지 않게 나타났으며($F_{(2, 85)} = 0.097, p > .05$). 따라서 “집단과 공변인 사이에 평행하다”는 것이 .05 유의도 수준에서 검증되었다. 요인별 사회적인식에서도 평행성 검증을 실시한 결과, 모두 공분산분석 가정을 충족하였다.

<표 6> 전반적인 사회적인식에 대한 집단별 사전·사후검사 평균 및 표준편차

	실험집단 (n=30) M (SD)	통제집단 I (n=31) M (SD)	통제집단 II (n=30) M (SD)
사전검사	3.43 (.34)	3.42 (.34)	3.55 (.24)
사후검사	3.62 (.28)	3.42 (.30)	3.51 (.38)
조정된 평균	3.64	3.44	3.47

<표 7> 전반적인 사회적인식에 대한 세 집단간 일원 공분산분석 결과

분산원	제곱합	자유도	제곱평균	F	사후 비교
공변인	2.453	1	2.453	32.03	실험 > 통제 I 실험 > 통제 II
집단간	.608	2	0.304	3.97*	
오차	6.662	87	0.077		
전체	9.723	90			

* $p < .05$.

<표 6>, <표 7>에 의하면, 전반적인 사회적인식에 있어서 실험집단, 통제집단 I, 통제집단 II 간에 유의한 차가 나타났다($F_{(2, 87)} = 3.97, p < .05$). 세 집단 중 어느 집단 간에 차가 나타났는지를 검증하기 위하여 Duncan의 사후 비교분석을 실시한 결과, 특수학교에서 역통합 무용프로그램을 실시한 실험집단과 일반학교에서 동아리 활동에 참여한 통제집단 I 간의 차가 유의하였고, 또한 실험집단과 특수학교에서 근로자원봉사 활동에만 참여한 통제집단 II 간의 차가 유의하였다. 이는 실험집단의 전반적인 사회적인식이 통계적으로 유의한 수준에서 긍정적으로 향상되었음을 보여준다.

2. 요인별 사회적인식에 대한 세 집단간 비교

5개 요인 각각에서의 실험집단, 통제집단 I, 통제집단 II의 사회적인식에 대한 사전·사후검사 평균, 표준편차, 집단간 F 검증 및 사후검증 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 각 요인의 사회적인식에 대한 집단별 평균, 표준편차 및 집단간 F값, 사후비교

요인	검사시기	실험집단 (n=30) M (SD)	통제집단 I (n=31) M (SD)	통제집단 II (n=30) M (SD)	F	사후 비교
요인 1	사전	3.49 (.52)	3.33 (.50)	3.43 (.44)	24.20***	실험 > 통제 I
	사후	3.96 (.39)	3.24 (.41)	3.51 (.53)		실험 > 통제 II
	조정된 평균	3.93	3.28	3.50		통제 I < 통제 II
요인 2	사전	3.98 (.61)	4.06 (.60)	4.14 (.60)	0.07	
	사후	4.08 (.65)	4.06 (.66)	4.03 (.69)		
	조정된 평균	4.13	4.07	3.98		
요인 3	사전	2.78 (.71)	2.72 (.85)	2.97 (.90)	0.33	
	사후	2.75 (.87)	2.82 (.75)	2.90 (.74)		
	조정된 평균	2.77	2.88	2.82		
요인 4	사전	3.27 (.91)	3.30 (.97)	3.45 (.76)	0.53	
	사후	3.43 (.87)	3.32 (.86)	3.51 (.81)		
	조정된 평균	3.46	3.35	3.45		
요인 5	사전	3.89 (.59)	3.86 (.70)	3.94 (.67)	3.95*	실험 > 통제 I
	사후	4.13 (.52)	3.81 (.61)	3.81 (.57)		실험 > 통제 II
	조정된 평균	4.13	3.82	3.79		

* $p < .05$. *** $p < .001$.

주. 요인 1: 긍정적 자아개념

요인 4: 특수학교 학생과의 상호작용 증진노력

요인 2: 대인관계에서의 원칙

요인 5: 인간의 차이점에 대한 수용

요인 3: 특수학교학생으로 인한 어려움 인식

<표 8>에 의하면, 요인 1(긍정적 자아개념)에서의 사회적인식에 대한 실험집단, 통제집단 I, 통제집단 II 간 차는 .001 수준에서 유의한 것으로 나타났다($F_{(2, 87)} = 24.20, p < .001$). 세 집단 중 어느 집단간에 차가 나타났는지를 검증하기 위하여 Duncan의 사후 비교분석을 실시한 결과, 실험집단과 통제집단 I 간에 차이가 있었고, 실험집단과 통제집단 II 간에 차이가 있었다. 더욱이 통제집단 I 과 통제집단 II 간에서도 차이가 나타났다. 이는 요인 1과 관련되는 사회적인식의 경우, 특수학교에서 역통합 무용프로그램을 실시한 실험집단이 가장 많이 향상되었고, 특수학교에서 근로자원봉사 활동에 참여한 통제집단 II가 일반학교에서 비장애학생과의 동아리 활동에만 참여한 통제집단 I 보다 유의하게 향상되었음을 보여준다.

요인 2(대인관계에서의 원칙), 요인3(특수학교 학생으로 인한 어려움 인식), 요인 4(특수학교 학생과의 상호작용 증진 노력)에서의 사회적인식에 대한 실험집단, 통제집단 I, 통제집단 II 간 차는 .05 수준에서 유의한 차를 보이지 않았다. 이 요인들의 경우, 평

균적으로는 실험집단의 사회적인식이 다른 두 통제집단들의 사회적인식에 비해 긍정적이기는 하였으나, 그 차가 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

요인 5(인간의 차이점에 대한 수용)에서의 실험집단, 통제집단 I, 통제집단 II 간 차는 .05 수준에서 유의한 것으로 나타났다($F_{(2, 87)} = 3.95, p < .05$). 세 집단 중 어느 집단간에 차가 나타났는지를 검증하기 위하여 Duncan의 사후 비교분석을 실시한 결과, 실험집단과 통제집단 I 간에 그리고 실험집단과 통제집단 II 간에 차이가 있었다. 이는 요인 5와 관련되는 사회적인식의 경우, 특수학교에서 역통합 무용프로그램을 실시한 실험집단이 가장 많이 향상되었음을 의미한다.

IV. 논의

1. 비장애 학생의 전반적 사회적인식

사회적인식 전반에 대한 실험집단-통제집단간 차를 검증한 결과, 특수학교에서 역통합 무용활동 프로그램에 참여한 실험집단의 사회적인식이 일반학교에서 동아리 활동에 참여한 통제집단 I 보다 유의하게 높게 향상한 것으로 나타났다. 이로부터 본 연구에서 실시한 역통합 무용프로그램을 통한 장애학생과의 활동과 상호작용의 경험이 비장애 학생의 사회적인식을 향상시키는데 효과적이었음을 입증할 수 있었다.

이러한 결과는 협력하여 함께 활동할 수 있는 구조적인 통합 프로그램을 통한 상호작용의 경험이 비장애학생에게 가장 긍정적인 영향을 주었다고 보고한 Helmstetter, Peck & Giangreco(1994), Salend & Duhaney(1999)의 연구결과와 일치한다. 또한 특수학교나 복지관에서 역통합 프로그램을 체험한 비장애 실험집단 학생들의 장애학생에 대한 감정, 사회적 거리감, 사회적 접촉의도, 장애아동의 일탈행위에 대한 반응과 학습행동에서의 인식이 일반학교에서 방과후 활동을 했던 통제집단보다 더 긍정적으로 변화하였음을 보고한 이영숙(2004), 최경애·박승희(2004) 연구결과와도 일치한다.

본 연구에서는 사전연구들과는 달리 일반학교에서 실시되는 통합프로그램이 아닌 특수학교에서 실시되는 역통합 프로그램의 효과를 검증하기 위해 일반학교 동아리활동 집단 외에 또 하나의 통제집단, 즉 실험집단과 동일한 환경인 특수학교에서 근로자원봉사 활동에만 참여한 집단을 추가로 기용하였는데, 분석 결과 실험집단이 통제집단 II 보다도 유의하게 높게 향상한 것으로 나타났다. 이는 자원봉사 활동을 하는 동안 특수학교에 와서 활동을 하면서 소수의 장애학생과 복도나 운동장에서 부딪힐 경험은 있었고, 일반학교와 다른 구조인 것을 보고 관심 있게 질문하며 비장애학생 친구들과 대화의 화제로 삼기는 하였으나, 함께 활동하지 않아 상호작용과 사회적 관계로의 발전은 기대하

기 어려웠기 때문으로 여겨진다.

다시 말해서, 무용활동을 통해 직접적인 접촉과 함께 협력하고 문제를 해결하며 상호작용을 한 실험집단은 그렇지 않은 통제집단 I, 통제집단 II에 비하여 통합·교류활동의 긍정적인 영향을 더 많이 받았다고 할 수 있다. 이러한 결과는 비장애학생과 장애학생의 상호작용은 정규학급에서보다는 방과후 동아리활동, 레크레이션, 음악, 미술 프로그램 등에서 더욱 용이하게 이루어진다는 선행연구(Salend & Duhaney, 1999)를 뒷받침하며, 많은 비장애학생들과 장애학생들이 스포츠, 무용, 노래부르기, 여가 클럽활동에 참여하여 긍정적인 사회적 수용 및 상호작용을 경험하였다는 선행연구 결과(Bisop & Jubala, 1994; Hunt et al., 1996)와도 관련이 있다.

본 연구의 통합 무용활동에 사용된 체조와 포크댄스 등은 특수학교 교과시간에 사용해 오던 것으로 비장애학생과 함께 활동을 할 때 편리하게 활용할 수 있었다. 또한 비언어적인 의사소통으로 상호작용을 하여 긍정적인 효과를 이끌어 낼 수 있었다고 본다. 이는 무용요법이 비언어적 의사소통의 매체를 이용하여 인간 상호작용의 측면으로 작용하게 되고, 전형적으로 위축된 정신지체인들에게 도움을 주며, 무용요법에서 이루어지는 인간 상호의 치료적인 관계의 경험은 정신지체인들에게 자신감과 믿음을 발전시키는 시초가 되었음을 입증한 심민정(2000)의 연구결과 또한 뒷받침한다.

일찍이 Yalom(1985)은 무용활동에 있어서 리듬은 함께 활동한 모두의 경험을 공유할 수 있도록 만들어 주고, 활동에 참여한 구성원 집단이 사회적인 영향력을 수용하는 동안에 자기 자신의 본래의 모습을 유지하고 개발할 수 있도록 만들어 준다고 하였다. 무용은 교과중심이 아닌 활동중심의 교육활동으로 모든 학생들에게 흥미를 유발하게 하여 장애학생과 비장애학생 모두에게 신체적, 정서적 표현을 활발하게 하는 관계로 비장애학생들의 사회적인식에 영향을 미친 것이라 볼 수 있다.

이 외에 무용활동 프로그램을 실행하면서 비장애학생의 사회적 인식에 변화를 주었을 것으로 여겨지는 기타 요소들로, ‘포크댄스 배우기’에서는 난이하지 않고 음악에 맞추어 재미있고 즐겁게 수행할 수 있는 무용과제로부터 장애학생들도 배울 수 있고 잘 할 수 있다는 장애인 능력에 대한 신념을 갖게 된 점, 그리고 ‘짜과 함께 생각해 낸 사물과 상황을 표현하기’에서는 짜과 함께 주제에 맞게 행동으로 만들어 내는 과정에서 의사소통을 적극적으로 시도할 수 있고, 짜과 함께 생각해 내고 의사소통이 안되는 경우 언어적 촉진 외에도 시각적 모델링, 물리적 도움 등의 다양한 촉진 자극들의 활용으로 비장애학생이 생각한 내용을 가르쳐주면서 움직임을 통해 쉽게 상호작용을 피할 수 있다는 점 등을 들 수 있다.

2. 비장애학생의 요인별 사회적인식

본 연구에서는 비장애학생의 전반적인 사회적인식을 구성하는 각 요인에 따라서는

어떻게 비교되는지를 알아보기 위하여, 각 요인별 사회적인식에 있어서 실험집단, 통제집단 I, 통제집단 II 간에 유의한 차가 나타나는가를 검증하여 보았다.

요인 1 '긍정적인 자아개념'에서는 실험집단이 통제집단 I, 통제집단 II에 비해 .05 수준에서 유의하게 높게 나타났다. 이 결과는 특수학교에서 통합 무용프로그램에 참여한 비장애학생과 장애학생이 협력하여 활동을 실행하면서 상호작용을 하여 비장애학생들이 자신에 대한 긍정적인 관점을 증진시키게 되었다는 것을 의미하며, 다른 선행 연구들(김수연, 1996; 이현정, 1999; Muray-Seegert, 1989; Peck, Donaldson, & Pezzoli, 1990; Vandercook, 1991)과도 일치한다. 또한 일반학교에서 동아리 활동에 참여한 통제집단 I 보다 특수학교에서 근로 자원봉사 활동에만 참여한 통제집단 II가 유의하게 높게 나타나, 비장애학생이 장애학생과 상호작용은 없이 같은 공간에서 각자 활동을 하는 것만으로도 사회적인식 중 특히 자아개념을 증진시키는 요인에 대해서는 긍정적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다. 이와 관련하여서는 이러한 통제집단을 기용하여 실험처치의 효과를 살펴본 사전연구가 없는 관계로 추후 재검증 과정이 필요하다고 본다.

요인 2 '대인관계에서의 원칙'에서는 실험집단과 통제집단 간에 통계적으로 유의한 차가 나타나지 않았다. 그러나 실험집단 평균값이 통제집단에 비해 증가되는 경향을 보였다. 실험집단의 경우, 특수학교 학생과의 통합에서 열린 마음으로 장애학생을 바라보려는 태도가 엿보인다고 여겨진다. 이러한 결과는 실험집단에게 실시한 통합 무용프로그램으로 장애학생과 상호작용을 한 것이 비장애학생에게 능력이 떨어지는 사람을 차별하지 않고 도와주어야 하며 나름대로 능력이 있다는 것을 보여주는 대인관계에서의 원칙을 발달시켰다고 보고한 선행연구들(박승희, 1994; 정귀순·박현숙, 2001; Biklen, Corrigan, & Quick, 1989; Helmstetter, Peck & Giangreco, 1994)과 부분적으로 일치한다.

요인 3 '특수학교 학생으로 인한 어려움 인식'에서는 실험집단과 통제집단 간에 통계적으로 유의한 차가 나타나지 않았다. 요인 3에 대한 긍정적이지 못한 결과는 본 요인이 어려움에 초점을 둔 부정적인 요소를 묻는 문항들로 구성된 관계로 어느 정도는 예상되었던 결과이기도 하다. 아마도 비장애 학생의 역통합활동 기간이 짧았고, 또 사전에 가지고 있던 선입견으로 어려움에 대한 인식이 아직 크게 잔재해 있는 탓도 있을 것으로 짐작된다. 또한 평균값에서의 차이는 있으나 유의한 수준만큼 차이가 나지 않은 것은 표집의 수가 적어서 변별력이 다소 적었던 때문도 추정해 볼 수 있다.

본 연구에서는 실험이 끝난 후 역통합 무용프로그램에 참여한 실험집단(N=30)에게 소감문을 서술식으로 작성하게 하였다. 이를 분석한 결과, 27명이 '특수학교 학생으로 인한 어려움 인식'과 관련되는 응답을 하였는데, "무서웠다"가 33.3%(n=9), "처음에는 힘들었다"가 29.6%(n=8), "낯설었다"가 18.5%(n=5), "자기 멋대로이다"가 7.4%(n=2), "말이 안 통해 불편하다"가 3.7%(n=1) 이었다. 이러한 결과는 Murray-Seegert(1989)의 연구에서 통합경험이 있는 초등학생이 장애학생의 공격적인 행동으로 인한, 공포, 분노, 거부

등의 반응이 있다고 한 것과 일치하는 부분이 있다. 그러나 비장애학생이 장애학생을 만나기 전이나 처음 장애학생을 만났을 때 느낀 공포나 분노 거부와 같은 느낌은 부정적인 영향을 받았다고 해석하기 보다는 장애학생들이 사회적 기술이 미숙하여 부적절한 행동을 하였고, 의사소통의 부족으로 낯설게 여겨졌다고도 볼 수 있다.

요인 4 ‘특수학교 학생과 상호작용을 증진시키려는 노력’에서도 실험집단과 통제집단 I, 통제집단 II 간에 통계적으로 유의한 차가 나타나지 않았다. 그러나 각 집단의 평균치를 살펴보면, 실험집단이 통제집단 I, II에 비해 긍정적으로 증가한 경향성을 보인다. 이러한 경향성은 실험집단의 프로그램 참여 소감문에서도 찾아볼 수 있었다. 즉 30명 중 17명이 특수학교 학생과 상호작용이 증진되었음을 보여주는 응답을 하였는데, “다음 기회에 다시 찾아오겠다” 47.1%(n=8), “정미 많이 들었다” 23.5%(n=4), “친구가 될 수 있어 기쁘다”가 17.7%(n=3), “배운 것이 많다” 5.9%(n=1) 등으로 보고하였다. 즉 비장애 학생과 장애학생간에 동등한 친구로서의 상호작용은 아닐지라도 우정이라는 친구사이의 관계가 생성되었다고 보여진다.

요인 4에서의 위와 같은 결과는 중도장애학생과 친구관계인 비장애학생집단, 중도장애학생과 단순히 아는 관계인 비장애학생집단과 중도장애학생집단 간의 상호작용을 비교하였을 때, 친구관계에서는 상호작용이 점차 증진되고 함께 있는 것이 즐겁다고 한 반면에, 단순히 아는 관계인 비장애학생들은 장애학생들을 꾸짖거나 고함치고 점차 상호작용이 감소하였다는 선행연구(Grenot-Scheyer, 1994)와 일치하는 부분이 있다. Wolery & Schuter(1997)가 지적하였듯이, 비장애학생이 장애학생의 의사소통의 대상이 되고 적응행동의 중요한 모델이 되고 따라서 적절한 상호작용을 가능하게 하는 것이며, 비장애학생과 장애학생이 함께 있어야 이유가 바로 여기에 있다고 본다. 요인 4에서의 통계적으로는 유의하게 나타나지 않은 집단간 차와 관련하여서는 비장애 학생의 짧은 역통합활동 기간과 적은 표집수에 따른 낮은 변별력을 추정해 볼 수 있으며, 이에 대한 추후 연구의 필요성이 제기된다.

요인 5 ‘인간의 차이점에 대한 수용’에서는 실험집단이 .05 수준에서 통제집단 I, 통제집단 II보다 유의하게 높게 나타났다. 이 결과로부터, 장애학생과의 통합 무용프로그램을 통한 상호작용의 경험으로 비장애학생들이 인간에 대한 이해, 인간의 다른 점에 대한 수용을 증진시켰음을 알 수 있다. 이는 장애학생과의 상호작용을 통해 비장애학생들이 인간의 차이점에 대한 이해와 수용이 증진되었다는 여러 선행연구들(정귀순·박현숙, 2001; Biklen, Corrigan, & Quick, 1989; Murray-Seegert, 1989)과도 일치한다. ‘인간의 차이점에 대한 수용’과 관련되는 소감문을 제출한 총 20명의 질적자료에 의하면, 응답자 중 11명(55%)이 “장애인도 사랑할 줄 알고 착하고 순수하다”, 7명(35%)이 “장애우가 우리와 똑같다고 생각되었다”, 2명(10%)이 “장애인도 할 줄 아는 게 있다”라고 기술하였다.

위의 결과를 종합해 보면, 비장애학생들이 장애학생과 역통합 무용활동 프로그램에 참여하여 비언어적인 방법을 포함한 상호작용을 경험함에 따라 전반적인 사회적인식이 유의하게 향상되었고, 특수학교에 방문하여 근로자원봉사만을 실시한 집단은 장애학생이 생활하는 공간에 함께 있었음에도 사회적인식에 있어서 실험집단보다 큰 변화를 보이지 않았다. 이는 비장애학생과 장애학생을 통합함에 있어 물리적인 통합만이 아니라 실제적인 상호작용의 기회를 갖는 것이 매우 중요함을 시사한다. 그리고 요인별 사회적인식에 있어서도 요인 1(긍정적인 자아개념)과 요인 5(인간의 차이점에 대한 수용)에서 유의한 효과가 나타났고, 요인 3을 제외한 요인 2와 4에서도 긍정적인 경향성을 보였다. 요인 1과 요인 5에서의 유의한 결과는 교육에 있어서 중요한 과제인 인성교육과 도덕교육을 성취하는 데 도움을 줄 수 있었음을 보여준다. 또한 일반학교에서의 비장애학생들의 활동에 비해 볼 때, 특수학교 환경에서 봉사활동 하는 것만으로도 긍정적인 자아개념 형성에 유의한 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다.

결론적으로, 비장애학생의 사회적인식 향상과 인성교육/도덕교육 차원에서 특수학교와 일반학교간 협력 하에 통합의 기회를 늘리는 연계프로그램 특히, 특수학교의 교육과정과 연관되고 특수학교 교사가 사용하기 용이하며, 비언어적인 의사소통으로 상호작용이 가능한 무용활동 프로그램의 적극적인 활용을 제안하고자 하며, 또한 통합경험이 부족한 특수학교 학생들과 특수학급이 없는 일반학교 학생들을 대상으로 한 통합 기회 확대의 필요성을 강조하고자 한다.

그러나 연구결과를 일반화시키는 데 있어서 본 연구가 갖는 제한점은 연구대상이 서울시 노원구에 위치한 특수학교 학생 18명과 인접한 일반 중학교에서 자원한 비장애학생 91명으로 한정된 점, 본 연구에서 실시한 실험처치 기간이 8회기에 그친 점, 그리고 일반학교의 동아리활동 운영이 불규칙적이어서 정확하게 격주로 실시하지 못하고 3-5주 만에 실시하게 됨에 따라 실험집단이 역통합 무용활동에 참여하면서 활동에 대한 만족도가 낮아질 수 있고, 장애학생과의 친밀도가 지속되는데 부분적으로 장애가 되어 사회적인식에 영향을 주었을 수 있다는 점이다.

본 연구의 결과와 제한점을 토대로 추후연구를 위한 제언을 밝히면, 본 연구에서는 일반학교 동아리활동에 맞추어 격주로 8회기를 실시하였는데 비장애학생과 장애학생이 지속적이고 긍정적인 사회적 관계를 통해 친구관계로 발전할 수 있도록 본 연구보다 기간을 길게 하여 실시해볼 필요가 있고, 특수학교에서의 역통합 무용활동 프로그램에 반하여 장애학생이 일반학교로 방문하여 통합활동에 참여하는 프로그램을 개발하여 그 효과를 검증해 볼 필요가 있다. 또한 비장애학생 차원에서의 프로그램 효과연구뿐 아니라 장애학생이 역통합 및 통합 프로그램 실시 후 사회적인식이 어떻게 변화하였는지에 관한 연구가 필요하며, 실험집단에 참여했던 비장애학생의 긍정적인 인식 변화가 추후 학교생활과 전반적인 활동에 미치는 영향에 관하여 질적연구를 통한 추적조사를 해 볼 필요가 있다.

참고문헌

- 교육부(1998). **7차 특수학교 교육과정**. 서울: 교육부.
- 교육부(2000). **특수학교 기본 교육과정 건강 교사용 지도서**. 서울: 교육부.
- 교육인적자원부(2002). **모든 학생의 교육성과 제고를 위한 특수교육 발전 종합계획안('03-'07)**. 서울: 교육인적자원부.
- 교육인적자원부(2005). **특수교육 연차 보고서**. 서울: 교육인적자원부.
- 김수연(1995). 통합된 놀이프로그램이 장애아동에 대한 일반아동의 태도 변화에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 마수희(1982). 움직임 교육을 통한 정신박약아의 숫자 개념 학습에 관한 연구. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 박승희(1994). 일반학급 비장애학생과 특수학급의 장애학생과의 사회적 관계에 대한 일 분석: 통합교육을 통한 비장애학생의 긍정적 경험. **특수교육논총**, 11, 1-32.
- 박승희(2001). 한국 특수학교의 정체성과 역할에서의 새로운 선택. **특수교육학연구**, 36(1), 1-28.
- 류분순(2000). **무용·동작 치료학**. 서울: 학지사.
- 심민정(2000). 무용요법이 정신지체인의 사회성, 안정성, 적응성에 미치는 효과. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 이영숙(2004). 역통합교육체험이 장애아동에 대한 비장애아동의 인식과 수용태도에 미치는 영향. 석사학위논문, 고신대학교 교육대학원.
- 이현정(1999). 통합된 연극놀이 프로그램이 장애학생에 대한 일반초등학생의 태도에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 전옥선(1991). 신체표현 활동이 교육가능 정신지체아의 부적응 행동에 미치는 효과. 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원.
- 정귀순, 박현숙(2001). 중학교 장애학생과의 통합 공예프로그램이 비장애학생의 사회적 인식에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 36(2), 83-104.
- 최경애, 박승희(2004). 특수학교와 일반학교의 통합풍물 연계프로그램이 비장애 고등학생의 장애 고등학생에 대한 사회적 거리감에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 20(1), 279-314.
- Bernstein, P.(1982). *Theory and methods in dance-movement therapy* (2nd ed). Dubuque: Kendall Hunt.
- Biklen, D., Corrigan, C., & Quick, D.(1989). Beyond obligation: Students' relations with each other in integrated classes. In D. Lipsky & A. Gartner (Eds.). *Beyond separated education: Quality education for all* (pp. 207-221). Baltimore: Brookes.
- Bishop, K., & Jubala, K.(1994). By June, given shared experiences, integrated classes, and equal opportunities Jaime will have a friend. *Teaching Exceptional Children*, 27(1), 36-40.
- Chaiklin, H. (Ed.).(1975). *Marian Chace: Her papers*. Columbia: American Dance Therapy Association.
- Giangreco, M., Edelman, S., Cloninger, C., & Dennis, R.(1993). My child has a classmate with severe disabilities: What parents of non-disabled children think about full inclusion. *Developmental Disabilities Bulletin*, 21, 77-91.
- Grenot-Scheyer, M. (1994). The nature of interactions between students with severe disabilities and their friends and acquaintances without disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(4), 253-262.
- Haring, T. G.(1991). Social relationships. In L. Meyer, C. Peck, & L. Brown (Eds.), *Critical issues in the lives of people with severe disabilities* (pp.195-217). Baltimore: Paul H. Brookes.

- Helmstetter, E., Peck, C., & Giangreco, M.(1994). Outcomes of interactions with peers with moderate or severe disabilities: A statewide survey of high school students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(4), 263-276.
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curits D., & Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of students with severe disabilities in general education versus special classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(3), 200-214.
- Korinek, L., Walther-Thomas, C., Mclaughlin, V., & Williams, B.(1999). Creating classroom communities and networks for students support. *Intervention in School and Clinic*, 35(1), 3-8.
- Malmgren, K.(1998). Cooperative learning as an academic intervention for students with mild disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 31(4), 1-8.
- Murray-Seegert, C. (1989). *Nasty girls, thugs, and human like us: Social relations between severely disabled and nondisabled students in high school*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Peck, C., Donaldson, J., & Pezzoli, M. (1990). Some benefits non-handicapped adolescents perceive for themselves from thier social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15, 241-249.
- Salend, S., & Duhaney, L.(1999). The Impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- Staub, D., Spaulding, M., Peck, C. A., Gallucci, C., & Schwartz, I. S.(1996). Using nondisabled peers to support the inclusion of students with disabilities at the junior high school level. *Journal The Association for Persons with Severe Handicaps*, 21(4), 194-205.
- Vandercook, T.(1991). Leisure instruction outcomes: Criterion performance, positive interaction, and acceptance by typical high school peers. *The Journal of Special Education*, 25(3), 320-339.
- Wolery, M., & Schuster, J. (1997). Instructional methods with students who have significant disabilities. *The Journal of Special Education*. 31(1), 61-79.
- Yalom, I. D.(1985). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic Books.

The Effects of the Reverse Inclusion Dance Program at a Special School on Social Cognition of Middle School Students without Disabilities

Park, Il Ji

Dongcheon Special School

Park, Hyun-Sook

Ewha Womans University

<Abstract>

The purpose of this study was to test the effects of the reverse inclusion dance program at a special school on social cognition of middle school students without disabilities. The subjects were 91 middle school students without disabilities and 18 special school students with disabilities. They were divided into three groups: the experimental group, the control group I with no contact, and the control group II with physical integration only. The experimental procedure was composed of pre-test, experimental treatment, and post-test with eight 40-minute sessions. The collected data were analyzed by ANCOVA using the pretest scores as covariates. The results of this study are summarized as follows: 1) Statistically significant differences were found between the experimental group and the two control groups, showing positive changes in the former's social cognition; and 2) Significant increases were found on 2 factors and positive tendencies on other factors. These results imply that the mere physical integration of students without disabilities may not yield more social cognition, and that inclusive dance programs could be used effectively to build positive social relationship between the students with and without disabilities.

Key Words: reverse inclusion at special schools, dance program, social cognition, middle school students without disabilities

논문 접수: 2007. 8. 4 심사 시작: 2007. 8. 5 게재 확정: 2007. 9. 26

<부록 1>

특수학교 중학생과의 통합경험에 근거한 사회적 인식 척도

	매우 그렇다	약간 그렇다	그저 그렇다	약간 아니다	매우 아니다
1. 특수학교 학생도 나와 비슷한 점이 있다.	5	4	3	2	1
2. 나와 다른 점이 있다고 해서 그 사람을 놀리면 안 된다.	5	4	3	2	1
3. 능력차이가 있지만 누구나 나름대로 할 일이 있다.	5	4	3	2	1
4. 나는 내 자신이 좋은 사람이라고 느껴진다.	5	4	3	2	1
5. 특수학교 학생은 사회에 기여하지 못할 것이다.	5	4	3	2	1
6. 장애인도 일반사람과 비슷한 점이 있다.	5	4	3	2	1
7. 나는 다른 사람들의 감정이나 행동을 받아들이지 못 한다.	5	4	3	2	1
8. 나는 다른 사람의 단점을 이해할 수 있다	5	4	3	2	1
9. 나는 우리 반의 모두에게 친절하게 대해준다.	5	4	3	2	1
10. 나는 생김새가 나와 다른 친구들과도 잘 지낸다.	5	4	3	2	1
11. 나보다 공부를 못하는 친구들과도 잘 지낸다.	5	4	3	2	1
12. 나는 내 자신의 단점을 받아들이지 못 하겠다.	5	4	3	2	1
13. 특수학교의 장애학생이 내 주위에 가깝게 있는 것이 싫다.	5	4	3	2	1
14. 나는 내 자신이 능력이 있는 사람이라고 생각한다.	5	4	3	2	1
15. 나는 능력이 떨어지는 급우들을 도와줄 것이다.	5	4	3	2	1
16. 사람을 차별하는 것은 도리에 맞지 않는다.	5	4	3	2	1
17. 사람들을 도와주는 것이 기쁘다.	5	4	3	2	1
18. 다른 사람이 무엇이라고 하든지 나는 소신대로 행동 한다.	5	4	3	2	1
19. 장애학생들과 같이 있으면 도와달라고 해서 불편 할 것 같다.	5	4	3	2	1
20. 나는 내 자신의 부족한 점을 알고 있다.	5	4	3	2	1
21. 사람들의 능력, 생각, 느낌이 다른 것은 당연하다.	5	4	3	2	1

	매우 그렇다	약간 그렇다	그저 그렇다	약간 아니다	매우 아니다
22. 특수학교 학생이 도움을 요청하면 기꺼이 도와줄 것이다.	5	4	3	2	1
23. 나는 새로운 친구를 사귀는 것을 좋아한다.	5	4	3	2	1
24. 나는 어려운 친구를 잘 도와주는 편이다.	5	4	3	2	1
25. 특수학교 학생들은 이상하게 생겨서 길에서 만난다면 아는 척 하기 싫다.	5	4	3	2	1
26. 나는 특수학교 학생과 학교 행사에 함께할 기회가 생긴다면 참여할 것이다.	5	4	3	2	1
27. 나는 특수학교 학생으로부터 새로운 것을 배울 수 있다.	5	4	3	2	1
28. 능력이 떨어지는 사람이라도 평등하게 대해 주어야 한다.	5	4	3	2	1
29. 나는 특수학교 학생과 친구가 될 수 있다.	5	4	3	2	1
30. 나는 내 자신이 책임감이 강하다고 생각한다.	5	4	3	2	1
31. 특수학교 학생과 친하게 지내면 친구들이 놀리고 왕따 시킬 것이다.	5	4	3	2	1
32. 다른 사람에게 내가 아는 것을 가르쳐 주는 것이 즐겁다.	5	4	3	2	1
33. 사람들은 차이가 있지만 모두 존중되어야 한다.	5	4	3	2	1
34. 나는 특수학교 학생이 질문을 하면 관심 있게 들어줄 것이다.	5	4	3	2	1
35. 나는 특수학교 학생과 함께 운동할 기회가 생긴다면 함께 운동을 할 것이다.	5	4	3	2	1
36. 특수학교 학생들은 시끄럽게 해서 수업에 방해될 것이다.	5	4	3	2	1
37. 나는 특수학교 학생과 식사를 할 기회가 생긴다면 식사를 할 것이다.	5	4	3	2	1
38. 특수학교 학생은 길에서 이상한 행동을 해서 같이 있으면 창피하다.	5	4	3	2	1
39. 특수학교 학생들과는 말이 통하지 않아 활동하기가 어려울 것이다.	5	4	3	2	1
40. 나는 우리 반의 어느 누구와도 친구로서 잘 지낸다.	5	4	3	2	1
41. 특수학교 학생과 말하는 것을 누가 보면 창피하다.	5	4	3	2	1