

자기결정 중심의 관계형성 활동이 통합학급아동의 사회적 상호작용에 미치는 효과

전 준*

중앙기독교초등학교

신 현 기**

단국대학교 특수교육과 교수

《요 약》

본 연구는 자기결정 중심의 관계형성 활동 수업이 통합학급 아동들의 사회적 상호작용에 미치는 효과를 알아보기 위해 수행되었다. 본 연구의 대상은 경기도 수원에 위치한 C초등학교 2학년 아동들 중 연구목적에 부합한 장애아동 3명과 일반아동 9명이었으며, 4월부터 5월 까지 8주 동안, 매주 2회기씩 국어과에 근간을 둔 중재활동을 실시하였다. 자료 수집은 중재 활동 비디오 촬영분과 사전과 사후에 각각 실시된 교사용 자기결정 검사 결과를 통해 이루어졌다. 자료 분석은 양적 자료에 대해서는 빈도분석을 실시하였고, 상호작용에 영향을 미치는 요인을 밝히기 위한 자료는 질적 연구 방법을 사용하여 분석하였다.

연구결과 자기결정 중심의 관계형성 활동 수업은 통합상황에서 장애아동과 일반아동들의 사회적 상호작용에 긍정적인 영향을 미쳤으며, 아동들의 사회적 상호작용에 영향을 미치는 요인으로는 교사와 또래, 장애아동 요인이 있었다. 아울러 장애아동의 자기결정 능력과 시도 행동, 장애아동의 자기결정 능력과 일반아동들의 시도행동 간에는 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

주제어 : 관계형성 활동, 사회적 상호작용, 자기결정 능력

1. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

아동 각자의 독특한 교육적 요구에 부응한 적절한 교육을 보장하기 위한 교육과정과 사회적 통합의 중요성은, 통합교육을 시작한 이래 교육자들 사이에 꾸준히 언급되어

* 제1저자

** 교신저자(shinkiha@dankook.ac.kr)

오고 있다. 이러한 관심들은 교육과정 통합, 특수교사와 일반교사의 협력교수와 역할, 교수적합화 등과 같은 여러 연구들로 나타났다(박승희, 2003; 신현기, 2004; 정주영, 2003).

그러나 현장에서는 장애아동에게 주어지는 많은 혜택이나 예외들에 대해 일반아동들이 인정하도록 하는 데는 어려움이 있고(신현기, 2003), 장애아동과의 관계형성에 긍정적인 영향을 미치지 못하고 있다는 한계 또한 밝혀지고 있다(Friend & Bursuck, 1996; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1995; Siperstein, Leffert, & Wenz-Gross, 1997). 이는 아동들 간의 상호작용에 영향을 미치는 자기결정 능력의 한계로도 볼 수 있는데, 누군가와 의미 있는 관계를 형성하기 위해 그 누군가를 선택하고 상호작용할 수 있는 능력의 부족을 장애아동에게서 볼 수 있다(방명애·최하영, 2003; Hickson, Golden, Khemka, Urv, & Yamusah, 1998). 따라서 자신이 주체로서 자신의 삶을 조정하며, 누군가와 의미 있는 관계를 형성하기 위해 자기결정 능력의 중요성을 고려해 보아야 한다.

다른 사람들과의 관계 속에서 이루어지는 자기결정 능력은 특히 다른 아동들과의 실제적 접촉과 긍정적인 상호작용 속에서 일어날 수 있는 기회를 제공하는 것이 중요하다(방명애·전수정, 2007) 실제적으로는 활동들의 대부분이 교과와는 별개로 진행되어 일반교사들의 호응을 얻지 못하고 있으며, 호응을 얻는다 하더라도 주로 특수교사 주체로 진행되어 일반교사들이 자신감을 가지고 주체적인 역할을 담당하지 못한 채 특수교사들에게만 의존하는 경향이 나타나고 있다(조윤경·이소현, 2003). 또한 사회적 통합의 형태는 교과 외 활동으로 이루어지고 아직까지 교과 속에서 이루어지고 있지 않은 경우가 대부분으로, 교과 외 특별수업 등으로 제시되는 여러 가지 '사회적 상호작용'과 관련된 활동들은 심리적으로나 시간적으로 통합학급교사가 운영하기에는 여러 가지 어려움이 따른다. 따라서 통합학급교사들이 자연스럽게 받아들이고 활용할 수 있는 사회적 상호작용을 위한 새로운 접근, 다시 말해 일반교육과 특수교육을 원활하게 접목시키거나(조윤경·이소현, 2003), 일반교육과정 안에서 장애아동의 다양한 교육적 욕구에 부응할 수 있는 프로그램들이 구성될 필요가 있다(박승희, 2003; 신현기, 2004). 그리고 새로운 접근은 교과, 지식중심의 교과영역이 아닌 활동중심의 부분들로 시작해볼 수 있을 것이다.

특히 교육과정에서 다른 모든 교과목들의 기초 도구교과이며, 수업시수로도 많은 부분을 차지하고 있는 국어과는, 가르치는 통합학급교사나 배우는 아동들이 비교적 쉽게 시작해볼 수 있는 영역으로, 이를 통해 아동들의 사회적 상호작용과 자기결정 능력의 증진까지 도모해볼 수 있을 것이다. 이는 국어과를 구성하고 있는 말하기·듣기·읽기·쓰기 하위 구성 요소 각각의 특성 때문인데, 상황에 따른 언어 사용 기능을 촉진시켜준다는 말하기와 듣기 영역은 장애아동들로 하여금 상황과 상대에 따른 언어사용을 도울 수 있으며, 장애아동과 일반아동 간의 의사소통을 위한 상호작용을 계획할 수 있

다는 장점을 지니게 된다. 주로 문학 작품을 내용으로 문자 언어의 이해를 목적으로 하는 읽기 영역을 통해 장애아동과 일반 아동은 교과 내의 주어진 문장 속에서 제3자의 입장으로 상대방에 대한 입장을 이해하고 공감할 수 있으며, 자신의 생각이나 의견을 표현하는 활동에 초점을 두고 이루어지는 쓰기 영역을 통해 자신의 의견이나 감정을 표현하는 것을 배울 수 있게 된다(김경자·유솔아·유은경, 2001). 실제 상황과 경험에 대한 의사소통을 배울 수 있는 것은 물론, 말하기와 듣기, 읽기와 쓰기의 통합적인 운영이 가능하고, 문제해결을 위한 사고력 또한 기를 수 있으며, 사회적 상호작용 중심의 학습 방법이 가능하다는 것도 아동들 간의 상호작용이나 자기결정 능력 향상을 위해 국어과를 선택할 수 있는 이유가 될 수 있다(박수자, 2003; 신헌재, 2005).

따라서 본 연구의 목적은 국어과의 말하기·듣기·읽기·쓰기영역을 토대로 하여 구성된 자기결정 중심의 관계형성 활동이 통합학급 상황의 장애아동과 일반아동의 사회적 상호작용에 미치는 효과를 밝히는데 있다.

2. 연구문제

위와 같은 연구의 필요성 및 목적에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 자기결정 중심의 관계형성 활동이 아동들의 사회적 상호작용에 영향을 미치는가?

둘째, 장애아동과 일반아동들 간의 상호작용에 영향을 미치는 요인은 무엇인가?

셋째, 장애아동의 사회적 상호작용과 자기결정 능력 간에 어떠한 상관성이 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

1) 학교

본 연구는 자기결정중심의 관계형성 활동이 통합학급아동의 사회적 상호작용에 미치는 효과를 알아보기 위해 수행되었으며, 연구를 위해 경기도 수원에 위치한 C초등학교가 연구대상 학교로 선정되었다. C초등학교는 1990년대 초 개교한 이래 현재까지, 학교부설 유치원부터 중학교 과정까지 전 학년에서 통합교육을 실시하고 있으며, 학급당 1~2명의 장애아동이 포함되어 있다. 학교장을 비롯하여 학교 내 모든 교사들의 통합교육에 대한 긍정적인 인식을 바탕으로 장애아동에 대한 대부분의 교육이나 학교생활은 통합학급에서 이루어지고, 각 학년마다 배치된 특수교사와 각 통합학급교사의 협력 하

4 특수교육 저널 : 이론과 실천(제9권 2호)

에 장애아동을 위한 교육이 전개되고 있다.

2) 아동

연구대상 아동은 C초등학교에 재학 중인 2학년 3개 학급의 아동들 중 다음의 기준을 충족시키는 아동들을 각각의 학급에서 연구대상아동으로 선정하였다.

첫째, 장애아동 - 통합교육지원실에서 교육을 받는 아동

둘째, 일반아동 - 선정된 장애아동과 동일한 학급의 일반아동들 중 다음 조건을 고려하여 선정하였다.

- ① 장애아동과의 평상시 사회적 상호작용 점수가 높은 아동
- ② 장애아동과의 평상시 사회적 상호작용 점수가 보통인 아동
- ③ 장애아동과의 평상시 사회적 상호작용 점수가 낮은 아동

연구대상 일반아동을 선정하기 위해 통합학급교사들로 하여금 일반아동들과 장애아동 간의 평상시 상호작용을 관찰·숙고하게 한 후 일차로 선정하였다. 일차로 선정된 아동들을 대상으로 ‘아동의 사회적 상호작용 관찰분류법’(Brown, Odom, & Holcombe, 1996)의 15가지 행동전략에 의거한 일반아동들의 평상시 사회적 행동을 빈도분석하였다. 일반아동들의 사회적 행동 빈도분석 결과 10번 이상이면 상(평상시 사회적 상호작용 점수가 높은 그룹), 5~7번이면 중(평상시 사회적 상호작용 점수가 보통인 그룹), 0~2번이면 하(평상시 사회적 상호작용 점수가 낮은 그룹)에 속하는 것으로 판단하고, 각 그룹에 속한 연구대상 일반아동들을 선정하였다.

본 연구를 위한 전체 연구대상 아동들의 구체적인 실태는 <표 1>과 같다.

<표 1> 전체 연구대상 아동 실태

성별	집단	집단	
		일반	장애
남		5	3
여		4	.
계		9	3

연구에 참여하는 일반아동의 평상시 사회적 상호작용 점수는 <표 2>와 같다.

<표 2> 일반아동의 평상시 사회적 상호작용 점수

	집단 1	집단 2	집단 3
상	12.0	12.3	11.3
중	6.7	5.3	5.7
하	1.3	1.3	1.0

연구에 참여하는 장애아동의 특성은 <표 3>과 같다.

<표 3> 장애아동 특성

이름	성별	특성
홍○○	남	자신의 의사를 간단한 낱말이나 문장을 사용하여 표현할 수 있으며, 교사나 또래들의 지시에 따라 수업활동에 참여할 수 있음. 또래들의 활동에 관심을 많이 보이고, 장난을 치기도 함. 중도의 지적장애를 가지고 있음.
소○○	남	자신의 의사를 표현하여 또래들과 상호작용 하는데 어려움이 있으며, 자해행동이나 공격행동을 보이기도 함. 중도의 지적장애를 가지고 있음.
박○○	남	경도의 지적장애를 가지고 있으며, 자신의 의사를 표현하여 또래들과 상호작용할 수 있음. 그러나 부정확한 발음으로 인해 또래들과 대화하는데 어려움이 있음. 교사나 또래들의 지시에 따라 수업활동에 참여할 수 있음.

2. 연구도구

1) 사회적 상호작용 관찰 분류법

본 연구에서는 장애아동과 일반아동 간의 사회적 상호작용을 관찰하기 위하여 각 연구대상 아동은 물론 3개 학급내의 모든 아동들의 학부모로부터 연구에 참여하겠다는 확인서를 받은 후 실시되었으며, 관계형성 수업모형에 근거한 활동수업이 이루어지는 실험기간(8주) 동안 계속 관찰이 이루어졌다. 관찰은 연구자에 의해 이루어졌으며, 연구대상과의 상호작용을 극소화하기 위하여 관찰에 참여하지 않고 비디오 촬영을 사용하는, 연구자의 관점보다 관찰된 참여자의 관점을 우선시하는 비참여관찰로 진행되었다. 전반적인 관찰자료는 수업시간에 발생하는 대상아동들의 사회적 상호작용 행동을 찍은 비디오 촬영을 통해 수집되었다. 수집된 자료의 분석을 위해 Brown, Odom과 Holcombe(1996)가 개발한 ‘아동의 사회적 상호작용 관찰분류법(System for Observation of Children’s Social Interactions)’을 사용하여 아동들 간의 사회적 상호작용 행동의 빈도분석을 하였다.

2) 자기결정 검사

자기결정 프로그램의 중재가 아동들의 자기결정 능력 증진에 효과적인지를 알아보기 위하여 Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug와 Strolarski(1994)의 자기결정 검사(AIR Self-Determination Scale) 학생용, 교사용, 부모용 중 30문항으로 구성된 교사용만을 적용, 사전·사후 검사로 실시하였다.

3. 관계형성 활동

1) 관계형성 수업 절차

본 연구에서는 Field와 Hoffman(1999)의 자기결정 모델, 김수연과 박승희(2003)의 장애아동과 일반아동들 간의 상호작용을 위한 통합 놀이프로그램 고안 및 실행을 위한 모형, 호혜성과 유사성, 공유활동과 근접성을 포함하고 있는 네 가지 친구관계 형성 요소를 참조하여 관계형성 수업 절차를 구성하였다.

관계형성 수업은 1단계 자기인식, 2단계 선택과 목표설정, 3단계 계획 수립, 4단계 개별화된 수정, 5단계 실행 및 조정의 순으로 진행되어진다. 필요한 경우 5단계에서 전 단계들로의 피드백이 가능하며, 2단계부터 5단계까지의 내용들은 호혜성, 유사성, 공유 활동, 근접성을 고려하여 구성되어진다.

2) 관계형성 수업활동 내용

본 연구를 위한 시작을 알리는 의미로, 세 번에 걸쳐 오리엔테이션이 이루어졌으며, 서로에 대한 소개와 게임활동을 통하여 학급의 구성원들 사이에 상호교류가 자연스럽게 이루어질 수 있도록 하였다. 오리엔테이션 과정은 다음의 <표 4>와 같다.

<표 4> 오리엔테이션 활동내용

회기	활동목표	활동내용
1	‘나는 누구일까요?’ 수수께끼를 통해 자기 소개를 한다.	①아동들이 각자 쪽지에 자신의 신체특성 또는 좋아하는 것 등을 적거나 그림으로 그린다. ②모듬별로 쪽지를 바구니에 넣어 아동들이 돌아가며 한 장씩 뽑아 큰 소리로 읽는다. ③나머지 아동들이 쪽지의 내용을 듣고 누구인지 알아 맞춘다. ④학급활동으로 한다.
2	‘풍선게임’을 통해 협동심을 기른다.	①4명~8명, 또는 그 이상의 아동들이 서로의 손을 잡고 원을 만든다. ②잡은 손을 놓지 않고 풍선 한 개, 또는 여러 개를 떨어뜨리지 않도록 계속 위로 쳐올린다.
3	본 활동에 대한 소개를 한다.	①이제부터 진행될 본 활동(1단계-5단계)에 대해 소개한다.

3회기로 이루어진 1단계 자기인식 시간에 아동들은, 자신이 보는 자신의 모습과 다른 친구들이 보는 자신의 모습을 비교하면서 자기인식을 하게 된다. 1단계에서 이루어지는 활동내용은 <표 5>와 같다.

<표 5> 1단계 자기인식 활동내용

회기	활동목표	활동내용
1	내가 본 내 모습을 그린다.	①아동들은 각자에게 주어진 거울을 보고, 각각의 신체부위-눈썹 그리기, 팔 그리기, 입술 그리기 등-를 그린다. ※ 도움이 필요한 아동을 위해서 이미 그려진 신체부위 사진이나 그림들을 보여주고 선택하게 한다. ②각각의 신체부위를 그린 그림을 가위로 오린다.
2	친구가 본 내 모습을 완성한다.	①모듬별 활동으로, 모듬원들이 그리고 오린 신체부위들을 모듬책상 중앙에 놓는다. ②모듬원들은 돌아가면서 대상이 되는데, 한명의 모듬원을 놓고 다른 모듬원들이 상의하여 대상모듬원의 모습과 똑같다고 생각되는 그림을 선택한다. ③대상모듬원이 동의하면 모듬책자에 붙인다.
3	내가 잘하는 것을 소개한다.	①자신과 친구들이 완성한 자신의 모습을 학급친구들에게 보여주면서 자신이 잘 하는 것을 소개한다.

2단계부터 5단계까지의 활동내용은 초등학교 2학년 국어 중 내용지식인 설득하는 글과 과정지식인 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에 있는 내용과 활동을 근간으로 구성되었다. 아동들은 자신들이 원하는 이야기를 선택하고, 어떤 내용으로 꾸밀지 이야기의 목표를 정하게 되며, 이야기의 단계를 계획하여 이야기를 만들게 된다. 만들어진 이야기는 자신들의 모습이 담긴 모듬책자에 실리게 되는데, 이야기를 만들 때 여러 가지 내용(그림 그리기, 사진 붙이기 등)으로 책을 꾸미게 된다. 이렇게 꾸며진 모듬 책자들은 한꺼번에 묶어 학급책자로 완성되게 된다. 2단계 선택과 목표설정, 3단계 계획 수립, 4단계 개별화된 수정, 5단계 실행 및 조정은 각각 2~3회기씩으로 진행되어지며, 각각의 회기동안 이루어지는 활동내용은 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 2단계~5단계 활동내용

회기	활동목표	활동내용
1회기	상황에 따른 의견을 표현한다.	2학년: 1학기 4. 이렇게 생각해요(설득하는 글) ¹⁾ ①의견에 대해 알고, 여러 가지 상황에서 의견을 표현한다.

1) 이화여자대학교 사범대학 부속초등학교(2005). 창의적 문제해결력 신장을 위한 학교교육과정 2학년
2) 상황1,2,3(이대부초 2학년 교육과정, pp.94~95)
3) 활동1,2,3(이대부초 2학년 교육과정, pp.95)

8 특수교육 저널 : 이론과 실천(제9권 2호)

회기	활동목표	활동내용
1회기	상황에 따른 의견을 표현한다.	<p>*의견이란 무엇인지 알아본다.</p> <p>*제시되어진 상황²⁾을 보고 자신의 생각을 짝에게 이야기한 후, 모둠원들끼리 이야기를 나눈다.</p> <p>*환경오염에 대한 그림을 보고 환경을 깨끗이 하기 위해 우리가 할 수 있는 일이 무엇인지 모둠원들끼리 이야기를 나눈다.</p> <p>*‘개미와 베짚이’ 동화와 관련하여 교사가 보여주는 두통의 편지글을 읽고 모둠별로 차이점을 찾아본다.</p> <p>*이유를 들어 글을 써 본다³⁾.</p> <p>*여우와 두루미’ 이야기를 듣고, 모둠별로 다음 이야기를 완성한다.</p>
2·3회기	선택하고, 목표를 세운다.	<p>①교사가 들려주는 네 편~여덟 편의 이야기를 듣는다.</p> <p>*늑대가 들려주는 아기돼지 삼형제 이야기/새앙쥐와 태엽쥐/프레드릭/일곱마리 눈먼 생쥐/쏘피가 화나면-정말, 정말 화나면/세상에서 가장 행복한 전쟁/생각을 모으는 사람/으뜸혜엄이 중에서 각 반별로 선택</p> <p>②교사가 들려준 이야기들 중 앞부분만 제시된 미완성이 이야기들 중에서 본인들 모둠이 원하는 주제를 선택한다.</p> <p>③어떤 내용으로 이야기를 완성할지 큰 틀을 세운다.</p>
1·2회기	계획세우는 방법을 배우고, 계획을 세운다.	<p>①아동들과 함께 이야기를 전개하기 위한 계획세우는 법을 이야기한다.</p> <p>*교사가 선택한 주제의 이야기를 예로 들어 설명한다.</p> <p>②모둠원들이 이야기의 시작, 내용 전개, 결말을 어떻게 구성할지 브레인스토밍을 한다.</p> <p>③커다란 종이위에 그림을 그리거나 간단한 단어들을 나열하여 이야기의 줄거리를 세우고, 각자의 역할을 정한다.</p>
1·2회기	수정하는 방법을 배우고, 모두를 위해 수정한다.	<p>①아동들과 함께 왜 수정이 필요한지, 수정은 어떻게 하는 것인지에 대해 이야기한다.</p> <p>*교사가 선택한 수정을 예로 들어 설명한다.</p> <p>②모둠원들 각자에게 주어진 역할을 놓고, 각자가 자신의 역할을 담당하기 위해 도움이 필요하다면 모둠원들 모두가 그 문제에 대해 의논하고 해결책을 찾아본다.</p> <p>*가능한, 아동들 스스로 문제를 해결하기 위한 수정을 하도록 하되, 필요한 경우 담임교사가 조언을 해줄 수 있다.</p>
1·2회기	이야기를 완성한다.	<p>①책자에 실릴 이야기를 그림이나 단어, 또는 짧은 문장으로 완성한다.</p> <p>②책자를 예쁘게 꾸민다.</p>

회기	활동목표	활동내용
3회기	서로 이야기를 나눈다.	①자신들의 이야기를 다른 모둠원들 앞에서 발표하고, 이에 대해 다른 모둠원들의 질문을 받고 대답도 한다. ②모둠 책자들을 모아 학급 책자로 완성한다.

3) 관계형성 수업 활동의 실행

매 회기가 시작될 때 활동에 대한 설명과 시범이 아동들에게 제공되었으며, 매 회기가 끝날 때에는 열심히 참여한 모둠에게 칭찬하기, 열심히 활동한 학급 전체에게 칭찬하기 등 통합학급교사에 의한 사회적인 강화가 주어졌다. 통합학급교사에게는 매 수업 활동 전에 관계형성 수업 활동 지도안이 주어지고, 연수가 이루어졌다.

4. 연구절차

1) 관계형성 수업 절차 및 수업활동 내용 구성과 검증

관계형성 수업 절차 및 수업활동 내용의 구성과 수정, 재구성이 2006년 9월부터 11월 사이에 본 연구자와 초등학교 교사 3인에 의해 이루어졌다. 먼저 본 연구자에 의해 초등학교 2학년 교과 중 '사회적 상호작용'과 관련된 활동들이 언급된 교과가 선정되었고, 현장에서의 활용 적절성을 근거로 선정된 부분에 대한 검증이 초등학교 교사 3인에 의해 이루어졌다. 검증에 따라 수정되어야 하는 부분은 수정되어 재구성되었다.

2) 측정도구 예비검사 및 교사연수

본 연구의 측정도구인 자기결정 검사(AIR Self-Determination Scale, Wolman et al., 1994) 교사용에 대한 검증과 예비검사는 2006년 11월에 이루어졌다. 측정도구의 검증은 본 연구자와 세 명의 석사학위를 소지하고 있는 초등학교 통합학급교사와의 협의를 통해 이루어져 문항 타당도를 검증받았다. 검증된 검사도구의 신뢰도를 확보하기 위해 본 연구에 참여하지 않는 아동의 통합학급 교사 20명에 의해 예비검사가 실시되어 Cronbach α 계수를 산출(Cronbach α =.87)하여 검사지로서의 신뢰도를 확보하였다.

2007년 2월부터 3월 초에 걸쳐 본 연구에 참여하는 통합학급교사와의 만남을 통해 본 연구의 목적과 내용, 관계형성 활동의 진행 등에 관한 연수를 진행하였는데, 본 연구의 활동이 통합학급교사에 의해 이루어지는만큼 정확하고 효율적인 운영이 될 수 있도록 충분한 사전협의를 실시하였다.

3) 사전검사

본 연구의 사전검사는 연구대상 아동들의 통합학급교사들과 연구자에 의해 2007년

3월에 이루어졌다. 사전검사로 자기결정 검사가 이루어졌다.

4) 관계형성 수업 활동을 통한 중재 실시

본 연구를 위한 중재는 2007년 4월부터 5월 사이, 총 8주 동안 국어시간에 실시되었다. 관계형성 활동은 오리엔테이션과 수업 활동 내용인 1단계부터 5단계까지 구성되어 있는데, 1단계 자기인식, 2단계 선택과 목표설정, 3단계 계획수립, 4단계 개별화된 수정, 5단계 실행 및 조정의 내용들이 포함되어 있다. 오리엔테이션을 포함해 각 단계는 2~3회기씩으로 구성되어 있으며, 총 16회기를 통해 진행되어진다. 기본적으로 학교나 학급의 실정에 준하여 1주일에 2회기씩 이루어질 수 있도록 하였으며, 각 활동시간은 학급의 수업시간과 마찬가지로 40분으로 설정하였다. 본 연구를 진행하는 통합학급교사에 대한 정보는 <표 7>과 같다.

<표 7> 중재자(통합학급교사) 정보

	집단 1	집단 2	집단 3
성별	여	남	여
경력(년수)	11년	2년	10년
특수교육 연수 경험	없음	없음	연수 60시간
C초등학교에서의 근무년수	1년	1년	10년

연구자는 중재를 담당하는 통합학급교사에게 본 연구의 중재에 앞서 두 차례의 사전 연수를 실시하였으며, 중재자 훈련 프로그램의 내용은 <표 8>과 같다.

<표 8> 중재자 훈련 프로그램

	주 제	내 용
1	중재에 대한 개요	· 중재에 대한 전체적인 설명, 안내 · 중재 일정과 시간
2	중재활동 방법 습득	· 중재활동 내용과 실행방법 설명 · 수업상황과 중재활동 시 발생할 수 있는 문제점과 대처방법 설명 · 중재활동에 대한 질의 및 응답

또한 수업이 원활하게 이루어질 수 있도록 일주일에 두 번, 통합학급교사와 만나는 시간을 통해 관계형성 활동에 관한 연수를 실시하였으며, 이 시간동안에는 지난 수업활동을 진행하면서 어려웠던 점이나 좋았던 점, 다음 수업활동의 내용과 진행방식, 궁금한 점 등에 관해 자연스럽게 대화를 진행하였다.

5) 사후검사

모든 중재가 끝난 후 2007년 6월에 자기결정 검사의 사후검사가 이루어졌다.

6) 관계형성 활동 충실도

관계형성 활동 충실도는 다음과 같은 방법으로 측정하였다. 연구자는 관계형성 활동에 대한 구체적인 기록표를 사용하여 중재자의 행동을 두 차례 평가하였으며, 제시된 행동이 수행되었으면 2점, 수행되지 않았으면 1점으로 표기하였다. 관계형성 활동의 적절성에 대한 신뢰도는 일어나야 하는 모든 행동수를 발생한 행동수로 나눈 후 100을 곱하여 비율로 구하였으며, 그 결과 평균 90%의 신뢰도가 측정되었다. 행동기록표는 <표 9>와 같다.

<표 9> 관계형성 활동 충실도를 위한 행동기록표

	행 동 기 록 내 용	점수	
		실행(2)	비실행(1)
활동 도입	① 본 수업활동 소개하기		
	② 아동들의 이해를 돕기 위해 질문하기		
	③ 아동들의 질문에 대해 즉시 응답하기		
활동 전개	④ 지도안에 따른 활동 전개 순서 지키기		
	⑤ 협동에 대해 언급하기		
	⑥ 협동이 이루어지지 않을 때 제안하기		
	⑦ 사전 연수에서 습득한 대로 문제상황에 대처하기		
활동 정리	⑧ 수업활동에 대한 아동들의 느낌과 생각 경청하기		
	⑨ 교사가 아동들을 칭찬하기		
	⑩ 아동들이 서로를 칭찬하는 기회주고 격려하기		
합 계			

5. 자료 분석

본 연구의 자료 분석을 위해 수집된 자료는 관계형성 활동 관찰 비디오 촬영분과 전사자료, 자기결정 검사결과이며, 다음과 같은 방법으로 분석되었다.

1) 비디오 촬영분 자료 분석

연구문제 1을 설명하기 위해 관계형성 활동 관찰 비디오 촬영분 중 1단계 자기인식 3회기(각 실험 학급당 120분)와 5단계 실행 및 조정 3회기(각 실험 학급당 120분)를 비교·분석하였다.

먼저 Brown, Odom과 Holcombe(1996)가 개발한 ‘아동의 사회적 상호작용 관찰분류

법'을 사용하여 아동들 간의 사회적 상호작용 행동의 빈도분석을 실시하였다. 사회적 상호작용의 두 하위영역인 시도행동과 반응행동의 빈도분석을 하였으며, 시도행동을 위해 아동들이 선택한 사회적 목표와 행동전략의 빈도분석을 실시하였다.

연구문제 2를 설명하기 위해 1단계부터 5단계까지 모두를 관찰하여 아동들의 사회적 상호작용에 영향을 미치는 요인을 알아보았다. 이는 Creswell(2005)이 제안한 6단계 절차를 사용하여 분석하였으며 <표 10>과 같다.

<표 10> 6단계 분석 절차

단계	절차	내용
1	자료 처리하기	비디오 촬영 자료는 촬영 당일에 전사하여 학급별로 컴퓨터 파일에 저장한 후, 컴퓨터 오류 및 바이러스 감염 등에 의한 자료훼손을 방지하고자 외장하드에 재저장하여 보관하였다.
2	자료읽기와 메모하기	비디오 촬영 자료는 세 차례 시청하였는데, 처음에는 전사자료를 보면서 시청하였고, 두 번째는 전체 맥락을 살펴거나, 선행연구를 통해 도출된 내용과 유사하거나 특이한 사항들을 전사자료에 표시하면서 보았다. 세 번째로 시청할 때는 첫 번째와 두 번째에서 놓친 부분을 찾아 보완하였다.
3	기술하기	선행연구에서 도출된 내용과 유사하거나 특이한 내용들 중에서 의미 있다고 판단되는 아동들의 행동이나 사건, 전후 맥락을, 확인가능한 객관적인 내용으로 기술하였다.
4	분류하기	기술된 내용에 따라 크게 교사와 또래, 장애아동 요인으로 구분하였으며, 관찰된 내용들을 세 가지 요인의 하위내용으로 분류하였다.
5	해석하기	관계형성 활동이 진행되는 동안 각각의 요인이 어떻게 영향을 미쳤는지를 해석하였다.
6	보고하기	상호작용에 영향을 미치는 요인들을 표로 나타내고, 각각의 요인들을 설명하였다.

2) 자기결정검사 자료 분석

연구문제 3을 설명하기 위해 관계형성 활동 사전과 사후에 작성된 교사용 자기결정 검사지를 분석하여 각 장애아동별 자기결정검사의 두 하위요소인 능력과 기회, 각각의 점수와 이를 합한 자기결정 능력 점수를 산출하여 비교·분석하였다. 사회적 상호작용 정도와 자기결정 능력 간에 어떠한 상관이 있는지 알아보기 위해 장애아동과 일반아동의 시도행동 빈도수와 자기결정 능력 점수를 비교·분석하였다.

6. 신뢰도

본 연구에서는 비디오로 촬영된 자료들의 분석시 신뢰도를 높이기 위해 통합교육현장에서 근무하는 특수교사에게 연구자와 동일한 평가기준으로 비디오 촬영 자료 중 일부를 관찰·평가하도록 하였다. 전체 1,920분의 자료 중 20%인 380분의 자료에 대한 일치율을 산출한 결과, 최초의 일치율은 82%였으며, 불일치되는 부분에 대한 조작적 정의를 다시 한번 확인하고 재평가한 평가자간 일치율은 92%였다.

III. 연구결과

1. 사회적 상호작용 변화

1) 행동전략별 시도행동

1단계와 5단계의 행동전략별 시도행동을 비교·분석한 결과는 <표 11>과 같다.

<표 11> 행동전략별 시도행동 빈도(%)

	일반아동 시도행동				장애아동 시도행동	
	1단계		5단계		1단계	5단계
친밀감 표현	15(9.80)	상12(7.84) 중1(0.65) 하2(1.31)	63(19.38)	상16(4.92) 중14(4.31) 하33(10.15)	5(12.82)	24(29.27)
부르기	38(24.84)	상22(14.38) 중8(5.23) 하8(5.23)	41(12.62)	상11(3.38) 중22(6.77) 하8(2.46)	3(7.69)	1(1.22)
의견	11(7.19)	상4(2.61) 중4(2.61) 하3(1.96)	25(7.69)	상9(2.77) 중8(2.46) 하8(2.46)	2(5.13)	4(4.88)
칭찬	3(1.96)	상2(1.31) 중1(0.65)	18(5.54)	상5(1.54) 중6(1.85) 하7(2.15)		
제스츄어	6(3.92)	상4(2.61) 하2(1.31)	16(4.92)	상5(1.54) 중6(1.85) 하5(1.54)	1(2.56)	9(10.98)
도움 청하기	1(0.65)	중1(0.65)			2(5.13)	
대물 공격			2(0.62)	중2(0.62)		3(3.66)
대인 공격			5(1.54)	중5(1.54)		1(1.22)

	일반아동 시도행동				장애아동 시도행동	
	1단계		5단계		1단계	5단계
신체적 도움	25(16.34)	상16(10.46) 중2(1.31) 하7(4.58)	75(23.08)	상19(5.85) 중30(9.23) 하26(8.00)	2(5.13)	2(2.44)
놀이 소리			9(2.77)	상1(0.31) 중2(0.62) 하6(1.85)		5(6.10)
질문	7(4.58)	상3(1.96) 중4(2.61)	8(2.46)	상1(0.31) 중1(0.31) 하6(1.85)	6(15.38)	7(8.54)
명령	26(16.99)	상23(15.03) 중2(1.31) 하1(0.65)	40(12.31)	상8(2.46) 중26(8.00) 하6(1.85)		
역할지정						1(1.22)
나누기/바꾸기	19(12.42)	상13(8.50) 중2(1.31) 하4(2.61)	23(7.08)	상3(0.92) 중9(2.77) 하11(3.38)	17(43.59)	25(30.49)
제안	2(1.31)	상1(0.65) 중1(0.65)			1(2.56)	
합 계	153(100)	상100(65.36) 중26(16.99) 하27(17.65)	325(100)	상78(24.00) 중131(40.31) 하116(35.69)	39(100)	82(100)

5단계에서 일반아동과 장애아동의 시도행동이 증가하였음을 볼 수 있으며, 특히 중 그룹과 하그룹 아동들의 시도행동 빈도수가 크게 증가하였다. 그러나 상그룹 아동의 시도행동 빈도수는 1단계에 비해 5단계에서 감소한 것으로 나타났다. 관찰자료 분석 결과, 각 그룹의 아동들이 공통적으로 선택의 증가를 보여준 시도행동전략은 세 가지였다. 첫째는 장애아동에 대한 친밀감 표현이 증가된 것이고, 둘째는 활동을 하면서 장애아동이 행한 과정이나 결과에 대해 칭찬하는 것, 셋째는 장애아동과 수업활동에 함께 참여하기 위해 신체적인 도움을 주는 것이었다.

장애아동의 일반아동들을 향한 시도행동 또한 증가하였는데, 1단계에서 39번의 시도행동을 보여주었던 것에 비해 5단계에서는 82번으로 나타났다. 장애아동이 5단계에서 친밀감 표현, 제스처, 나누기/바꾸기 등의 행동전략을 우선적으로 선택하여 일반아동과의 상호작용을 시도한 반면, 부르기과 제안 같은 행동전략의 선택 빈도수는 1단계에 비해 5단계에서 감소한 것으로 나타났다.

2) 행동전략별 반응행동

1단계와 5단계의 행동전략별 반응행동을 비교·분석한 결과는 <표 12>와 같다.

<표 12> 행동전략별 반응행동 빈도(%)

	장애아동 반응행동				일반아동 반응행동			
	1단계		5단계		1단계		5단계	
	긍정적 반응	부정적 반응	긍정적 반응	부정적 반응	긍정적 반응	부정적 반응	긍정적 반응	부정적 반응
친밀감 표현	10(8.77)	5(12.82)	56(18.01)	7(5.0)	상2(8.33) 중1(4.17)	상2(13.33)	상1(1.56) 하16(25.00)	중3(16.67) 하4(22.22)
부르기	29(25.44)	9(23.08)	38(12.22)	3(21.43)	상2(8.33) 하1(4.17)			하1(5.56)
의견	5(4.39)	6(15.38)	25(8.04)			상1(6.67) 중1(6.67)	하3(4.69)	하1(5.56)
칭찬	1(0.88)	2(5.13)	17(5.47)	1(7.14)				
제스처 추어	5(4.39)	1(2.56)	15(4.82)	1(7.14)	상1(4.17)		상2(3.13) 중1(1.56) 하4(6.25)	하2(11.11)
도움 청하기	1(0.88)				상1(4.17) 중1(4.17)			
대물 공격			2(0.64)				중1(1.56) 하1(1.56)	상1(5.56)
대인 공격			5(1.61)				상1(1.56)	
신체적 도움	20(17.54)	5(12.82)	75(24.12)		하2(8.33)		하2(3.13)	
놀이 소리			9(2.89)				중3(4.69) 하2(3.13)	
질문	4(3.51)	3(7.69)	8(2.57)		상1(4.17) 중1(4.17) 하1(4.17)	상1(6.67) 중1(6.67) 하1(6.67)	상1(1.56) 하2(3.13)	하4(22.22)
명령	24(21.05)	2(5.13)	39(12.54)	1(7.14)				
역할 지정								상1(5.56)
나누기/ 바꾸기	13(11.40)	6(15.38)	22(7.07)	1(7.14)	상7(29.17) 중1(4.17) 하2(8.33)	상2(13.33) 중1(6.67) 하4(26.67)	상2(3.13) 중9(14.06) 하13(20.31)	하1(5.56)
제안	2(1.75)					중1(6.67)		
합 계	114(100)	39(100)	311(100)	14(100)	상14(58.33) 중4(16.67) 하6(25.00)	상6(40.00) 중4(26.67) 하5(33.33)	상7(10.94) 중14(21.88) 하43(67.19)	상2(11.11) 중3(16.67) 하13(72.22)

1단계(긍정114번/부정39번)와 5단계(긍정311번/부정14번) 전체를 통해 볼 때, 일반아동들의 시도행동에 대한 장애아동의 반응행동은 긍정적으로 나타나고 있다. 각 행동전략별로 살펴보면, 1단계에서 일반아동들의 시도행동에 대해 장애아동들은 긍정적인 반

응과 부정적인 반응을 함께 보여주고 있다. 이에 비해 5단계에서는, 각 행동전략별 시도 행동에 대해 전반적으로 긍정적 반응을 나타내는 경우가 증가하였다. 그러나 행동전략 중 하나인 친밀감 표현에서는 긍정적인 반응의 빈도수가 1단계(10번)에 비해 5단계(56번)에서 크게 증가한 반면, 부정적 반응의 빈도수 또한 5단계(5→7번)에서 약간의 증가 폭을 나타내었다.

장애아동의 시도행동에 대한 일반아동의 긍정적인 반응과 부정적인 반응이 비슷하게 나타났던 1단계에 비해, 5단계에서는 부정적인 반응보다 긍정적인 반응의 빈도수가 높게 나타났다. 특히 장애아동과의 상호작용 빈도수가 높게 나타났던 하그룹 아동의 경우, 5단계에서 긍정적인 반응행동 빈도수(43번)가 다른 아동들보다 높게 나타났지만, 부정적인 반응행동 빈도수(13번) 또한 다른 아동들에 비해 높게 나타났다.

3) 사회적 목표별 빈도

1단계와 5단계에서 일반아동들과 장애아동들이 선택한 사회적 목표의 발생빈도는 <표 13>과 같다.

<표 13> 사회적 목표별 빈도(%)

	일반아동		장애아동	
	1단계	5단계	1단계	5단계
공격				1(1.22)
도움	48(31.37)	77(23.69)	5(12.82)	1(1.22)
관심	50(32.68)	114(35.08)	10(25.64)	44(53.66)
제안	19(12.42)	75(23.08)	1(2.56)	4(4.88)
정보요구	4(2.61)	4(1.23)	3(7.69)	2(2.44)
정보제공	1(0.65)			1(1.22)
대물관계	12(7.84)	25(7.69)	19(48.72)	26(31.71)
다른 행동	1(0.65)		1(2.56)	2(2.44)
가장 높이				
자기행동				1(1.22)
행동제지	18(11.76)	30(9.23)		
보거나 듣지 않음				
합 계	153(100)	325(100)	39(100)	82(100)

1단계와 5단계를 살펴볼 때, 빈도수의 차이는 있지만 일반아동과 장애아동 모두 전반적으로 비슷한 사회적 목표들을 선택하고 있는 것을 볼 수 있다. 1단계에 비해 5단계에서 빈도수의 증가가 가장 높게 일어난 항목은, 일반아동들의 경우 ‘관심’과 ‘제안’이었으며, 장애아동들은 ‘관심’이었다. 일반아동들의 경우 대부분의 사회적 목표의 발생빈도

가 1단계에 비해 5단계에서 증가하였으나 ‘정보제공’과 ‘다른 행동’은 5단계에서 나타나지 않았으며, 장애아동은 1단계에서 보이지 않았던 다른 사회적 목표들, ‘공격’과 ‘정보제공’, ‘자기행동’을 5단계에서 선택하고 있는 것으로 나타났다.

2. 상호작용에 영향을 미치는 요인

1단계부터 5단계까지 중재활동 수업이 이루어지는 동안, 아동들 간의 상호작용에 영향을 미치는 몇 가지 요인들이 발견되었으며, 이를 크게 교사요인, 또래요인, 장애아동 요인으로 나누어 설명하고자 한다.

1) 교사요인

초등학교 저학년을 대상으로 수행된 연구이기에 무엇보다 연구대상 아동들에게 영향을 미치는 요인은 통합학급의 교사였다. 아동들의 사회적 상호작용에 직접적으로 영향을 미치는 교사요인으로는 즉각적인 피드백, 칭찬 또는 보상/격려의 말 또는 행동/적절한 무개입, 전체를 향한 중재와 문제해결/적절하면서도 직접적인 조언 또는 제안/들어주기(경청)였다.

2) 또래요인

아동들의 사회적 상호작용에 직접적으로 영향을 미치는 또래요인은 구체적인 지식과 서로 간의 또래지도/모둠원들 간에 중재자 역할이었다.

3) 장애아동 요인

아동들의 사회적 상호작용에 직접적으로 영향을 미치는 장애아동 요인은 말 들어주기(순종)/문제행동이었다.

3. 사회적 상호작용과 자기결정 능력

장애아동의 자기결정 능력과 사회적 상호작용 간에 어떠한 상관성이 있는지 알아보기 위해, 장애아동과 일반아동들 각각의 시도행동 빈도와 장애아동의 자기결정 능력 점수를 함께 살펴보았으며, 이는 <표 14>에 제시되어 있다.

중재활동에 참여했던 모든 장애아동들은 시도행동 빈도수의 증가와 함께 자기결정 능력검사 점수에서도 동일(71→71)하거나 증가(63→67, 82→110)를 나타내었다. 특히 자기결정 능력검사 결과, 사전에 비해 사후에 큰 변화를 보여주었던 집단 3의 장애아동 시도행동 빈도수는 사전(2번)에 비해 사후(8번)에 크게 증가하였으며, 이를 통해 볼 때 자기결정 능력과 사회적 상호작용의 시도행동 간에는 긍정적인 상관성이 있다고 볼 수 있

다.

<표 14> 장애아동의 사전·사후 자기결정 능력과 사회적 상호작용

이름	집단	자기결정 능력		시도행동		반응행동	
		사전	사후	사전	사후	사전	사후
홍○○	집단1	63	67	0	2	11	68
소○○	집단2	71	71	0	2	1	54
박○○	집단3	82	110	2	8	2	20

그러나 장애아동에 대한 일반아동의 시도행동(장애아동의 반응행동 빈도수와 동일)은 다른 집단들보다 적게 나타난 것을 볼 수 있다. 이는 일반아동들의 장애아동에 대한 도움의 감소로 볼 수 있는데, 일반아동들의 일방적인 시도행동으로 관계가 이루어지던 단계에서 장애아동의 자기결정 능력이 향상된 후 쌍방적인 시도행동이 나타난 것으로 볼 수 있다. 다시 말해, 장애아동의 시도행동 증가는 일반아동의 시도행동을 감소시켰지만, 이는 상호작용의 감소가 아닌, 상호작용의 증가로 볼 수 있다. 따라서 장애아동의 자기결정 능력과 장애아동과 일반아동들 간의 시도행동은 긍정적인 상관관이 있음을 알 수 있다.

IV. 논의 및 결론

1. 논의

첫째, 자기결정 중심의 관계형성 활동이 일반아동들의 사회적 행동 양상에 긍정적인 영향을 미쳤으며, 이는 특별히 계획된 의도적인 활동이 아동들의 사회적 행동을 변화시켰다는 선행연구결과(Bishop, Jubala, Stainback, & Stainback, 1996; Deklyen & Odom, 1989; Guralnick et al., 1995; Hartup, 1994, 1996)들과 맥을 같이 한다. 사회적 상호작용 행동전략별 시도행동 발생빈도를 살펴보면, 중재활동 1단계에 비해 5단계에서 친밀감 표현이나 칭찬, 신체적 도움이라는 행동전략을 많이 사용하였으며, 장애아동이 수업에 적극적으로 참여할 수 있는 경우, 일반아동들은 의견이나 질문과 같은 행동전략을 사용하고 있었다. 또한 장애아동을 향한 명령이라는 행동전략의 감소현상이 상대적으로 상호작용이 빈번한 일반아동에게서 나타났는데, 이러한 결과는 장애아동을 돕거나 배려하는 역할을 다른 아동들과 나뉘지고, 관계형성 활동을 통해 장애아동의 입장에서 기다려주고 도와줄 수 있는 다른 행동전략을 사용한 것이라고 해석된다.

그러나 장애아동을 향한 대물 공격이나 대인 공격과 같은 부적절한 시도행동 전략

들도 일부 아동에 의해 사용되었는데, 이는 친구관계가 아닌 수직적인 관계로, 일방적인 지시나 명령을 하면서 나뉠대로 장애아동을 돕는 것으로 인식하는 것이다. 따라서 장애아동과 일반아동 간의 평등한 친구관계 형성을 위해 통합학급교사와 일반아동들이 쉽게 접할 수 있는 기존의 교육과정 속에서 계획적이고, 의도적이며, 지속적인 활동이 이루어질 필요가 있음을 시사한다(이소현, 1998; 전정희·황도순, 1999; Deklyen & Odom, 1989; Guralnick et al., 1995; Siperstein, Leffert, & Wenz-Gross, 1997).

관찰 결과 일반아동들이 장애아동과의 사회적 상호작용을 위해 선택한 사회적 목표는 관심과 제안이었다. 도움의 경우, 수업활동에 참여하기 위해 도움이 많이 필요한 장애아동이 속해 있는 학급의 일반아동들이 선택한 반면, 스스로 수업참여가 가능한 장애아동과 같은 학급의 일반아동들은 적게 선택하는 것으로 나타났다.

장애아동의 사회적 상호작용 시도행동 발생빈도를 보면, 일반아동에 대한 친밀감 표현이나 제스처 등의 행동전략이 증가된 것을 볼 수 있었다. 장애아동은 일반아동과의 상호작용을 위해 관심이라는 사회적 목표를 1단계에 비해 5단계에서 빈번하게 선택한 것으로 나타났다.

둘째, 관계형성 활동 자료 분석 결과 아동들의 사회적 상호작용에 영향을 미치는 요인으로는 교사요인, 또래요인, 장애아동 요인이 있었다. 연구대상이 초등학교 저학년 이기에 무엇보다도 아동들에게 영향을 미치는 요인은 교사였다. 특히 수업활동에 대한 교사의 즉각적인 피드백이나 칭찬 또는 보상은 아동들의 상호작용에 영향을 미쳤으며, 다음 활동에서 아동들이 더욱 잘 할 수 있도록 만드는 원동력이 되었다. 또한 장애아동이 속하지 않은 다른 모둠의 아동들에게까지도 장애아동에 대한 인식에 긍정적인 영향을 미쳤다.

격려의 말이나 행동 또한 일반아동이나 장애아동에게 도움이 되었는데, 장애아동의 문제행동으로 인해 일반아동들의 노력이 무산되었을 때 아동들은 당황하며 심적으로 어려움을 겪게 된다. 그러나 교사의 격려의 말이나 행동은 일반아동과 장애아동 간에 발생하는 문제들을 극복하는데 도움이 되었다.

관찰 결과 교사의 무조건적인 개입보다 아동들에게 문제해결의 기회를 제공하는 것이 효과적이었으며, 이는 교사의 직접적인 중재가 장애아동과 일반아동 간의 상호작용을 방해하는 원인이 될 수도 있다는 Carta, Sainato와 Greenwood(1988)의 주장과도 일맥상통하는 것이다. 또한 교사가 직접적으로 해결책을 제시하는 것보다 아동들로 하여금 스스로에 의한 동기부여를 가질 수 있도록 해주는 것이 중요하다(Ron & Andrea, 1996)는 것으로, 물고기를 잡아주는 것보다 물고기를 낚는 방법을 알려주는 것이 더 중요하다는 탈무드의 격언과도 맥을 같이 한다.

그러나 직접적인 조언이나 제안도 필요한데, 특히 아동들이 장애아동의 능력이나 선호도, 입장을 전혀 고려하지 않고 자신들의 생각이나 판단대로 결정하는 경우, 수업활동이나 아동들 간의 협동에도 문제가 생기게 된다. 하지만 그럴 때 주어지는 교사의 적

절한 지원과 주의, 아동들의 말을 들어주는 것은 일반아동들은 물론 장애아동들에게도 도움이 되었다.

아동들의 사회적 상호작용에 영향을 미치는 또래요인에 대한 논의는 다음과 같다. 본 연구결과, 일반아동들이 자신들의 모둠에 속한 장애아동의 잘 하는 부분과 부족한 부분에 대해 구체적으로 알게 되면서 장애아동의 입장에서 도움과 배려를 줄 수 있는 계기가 되었으며, 이는 장애아동에 대한 구체적인 지식이 아동들의 상호작용에 도움이 된다는 선행연구들(박승희, 2003; 이소현, 1998; Stainback & Stainback, 1990)을 지지하는 결과라고 하겠다. 또한 일반아동과 일반아동이 서로 상호작용에 대해 부족하거나 필요한 부분에 대해 또래지도(Villa & Thousand, 1996)를 함으로써 장애아동과 상대적으로 상호작용이 빈번했던 아동은 물론, 상호작용이 빈약했던 아동들에게도 도움이 되었다.

장애아동과의 상호작용뿐만 아니라 일반아동들끼리의 의견다툼을 조정하는 중재자 역할을 담당하는 아동 또한 필요한데, 주로 장애아동과 상호작용이 빈번했던 아동이 이 역할을 담당하였으며, 이러한 중재는 아동들에게 주어진 과제의 완수는 물론 장애아동과 일반아동들 간의 상호작용에도 긍정적인 영향을 미쳤다.

아동들의 사회적 상호작용에 영향을 미치는 장애아동 요인의 하위내용으로는 일반아동들의 말 들어주기와 문제행동을 들 수 있었다. 무조건적인 일반아동의 배려나 양보, 도움은 관계형성에 도움이 되지 못하였으며, 이러한 결과는 신현기(2003)의 선행연구와 일치하는 결과로써 긍정적인 상호작용은 일방적인 일반아동들의 도움이 아닌, 일반아동과 장애아동이 서로 간에 의견을 들어주고(Friend & Bursuck, 1996; Stainback & Stainback, 1990), 동의하고 지지해주는 것이 필요하다는 것을 재확인하였다는 의의가 있다. 그러나 장애아동의 문제행동은 아동들 간의 상호작용에 크게 문제되지는 않았으며, 이는 Brown, Odom과 Conroy(2001)의 견해와는 차이가 있는 것이다.

셋째, 사전과 사후 자기결정 검사지를 분석한 결과, 자기결정 능력 점수가 사전에 비해 사후에 크게 증가한 집단 3에 속한 장애아동의 사회적 상호작용 시도행동 빈도수는 사전에 비해 사후에 크게 증가하였는데, 이는 긍정적인 또래관계가 장애아동의 다양한 능력을 발전시키고(박계신, 2001; Siperstein & Leffert, 1997), 자기결정 능력을 가진 장애아동이 좀더 적극적으로 통합학급활동에 참여한다(Argan, Blanchard, Wehmeyer, & Hughes, 2002)는 기존의 연구결과와도 맥을 같이 한다.

일반아동에 대한 장애아동의 시도행동 증가는 장애아동에 대한 일반아동의 시도행동 증가로 이어지지 않는다는 결과 또한 나타났다. 즉, 장애아동의 적극성이나 능력은 오히려 일반아동의 장애아동에 대한 시도행동을 감소시킨 것이다. 그러나 이러한 결과는 장애아동과 일반아동들 간의 상호작용의 감소가 아닌, 일반아동들의 장애아동에 대한 도움의 감소로 볼 수 있다. 다시 말해, 장애아동의 수업활동에의 참여정도나 일반아동들에 대한 시도행동의 증가는 일반아동들의 일방적인 관계형성에서 벗어나 장애아동

과 일반아동들 간의 쌍방적인 관계가 이루어지고 있음을 의미한다. 또한 일반아동들이 장애아동을 무조건 돕거나 지시하는 수직적인 관계에서 수평적인 관계로 변화되고 있음을 시사하는 것이다. 이러한 결과는 친구관계의 요소가 서로 의사결정을 공유하거나 협동놀이를 하는데 있어 수평적인 관계로 시작함을 제안한 선행연구결과(Siperstein, Leffert, & Wenz-Gross, 1997)를 지지하는 것이다.

2. 결론

자기결정 중심의 관계형성 활동 수업의 적용이 아동들 간의 사회적 상호작용과 자기결정 능력에 미치는 영향에 관한 결론은 다음과 같다.

첫째, 자기결정 중심의 관계형성 활동 수업은 통합상황에서 장애아동과 일반아동들의 사회적 상호작용에 긍정적인 영향을 주었다. 즉, 관계형성 활동 수업을 통해 연구대상 일반아동들과 장애아동의 상호작용 빈도수가 증가되었으며, 특히 평상시 장애아동과의 상호작용이 가장 빈약했던 일반아동의 상호작용 빈도수가 관계형성 활동으로 인해 크게 증가된 것을 볼 수 있었다. 이러한 결과는, 통합상황에서 아동들의 상호작용을 위해 의도적이고 계획적인 교육활동을 구성하고 선택할 합리적인 판단의 근거가 될 것이다.

둘째, 아동들의 사회적 상호작용에 영향을 미치는 요인으로는 교사요인, 또래요인, 장애아동 요인이 있었으며, 이 세 가지 요인들은 서로 역동적이면서 유기적으로 장애아동과 일반아동들 간의 상호작용에 영향을 미쳤다. 그러나 세 요인 중에서 가장 중요한 것은 교사요인으로, 또래요인과 장애아동 요인은 통합학급교사에 의해 변화 가능한 것들이었다. 예를 들어, 장애아동 요인 중 하나인 문제행동은 교사의 대처방법에 따라 일반아동들의 인식에 차이를 보이게 된다. 따라서 통합학급교사를 지원할 수 있는 실질적인 시스템이 제공되어야 할 것이다.

셋째, 본 연구결과 장애아동의 자기결정 능력이 향상됨에 따라 장애아동의 일반아동들을 향한 시도행동이 증가하였다. 그러나 장애아동의 자기결정 능력이 향상됨에 따라 일반아동들의 장애아동을 향한 시도행동의 감소 또한 나타났다. 이러한 결과는 일방적인 관계에서 쌍방적인 관계로 변화되고 있음을 의미하며, 장애아동과 일반아동들 간에 수평적인 상호작용이 이루어지고 있음을 시사한다. 따라서 긍정적인 관계형성을 더욱 진척시키기 위해 장애아동과 일반아동들의 상호작용을 증가시킬 수 있는 요소들, 즉, 친구관계 형성요소인 호혜성이나 유사성, 공유활동이나 근접성이 포함되어 있는 교육활동이 제공되어야 할 필요가 있다.

참고문헌

- 김경자·유솔아·유은경 (2001). 지식기반사회의 학교 교육과정 개발을 위한 7차 초등 국어 교과서 분석. **교육과학연구**, 32(1), 17-39.
- 김수연·박승희 (2003). 장애아동의 사회적 통합 촉진을 위한 통합 놀이프로그램 고안 및 실행의 구성요소. **특수교육**, 2(2), 35-56.
- 박계신 (2001). 장애아동의 우정에 관한 연구. **특수교육재활과학연구**, 40(2), 209-239.
- 박수자 (2003). 국어과 교육과정과 활동 중심 국어 교과서의 관계 고찰. **어문학교육**, 26, 99-125.
- 박승희 (2003). **한국 장애학생 통합교육: 특수교육과 일반교육의 관계 재정립**. 서울: 교육과학사.
- 방명애·전수정 (2007). 초등 통합학급 역할놀이 중심의 자기결정기술프로그램이 장애아동의 자기결정기술과 비장애아동의 정서능력 및 장애아동에 대한 태도에 미치는 영향. **유아특수교육연구**, 7(1), 157-173.
- 방명애·최하영 (2003). 초등 경도장애아동을 위한 자기결정기술 프로그램의 적용효과에 대한 특수교사와 일반교사의 인식비교. **특수교육연구**, 10(2), 99-122.
- 신현재 (2005). 초등국어 교육 50년의 반성과 그 전망. **청람어문학**, 30, 25-52.
- 신현기 (2003). 초등 통합학급 저학년 장애아동의 사회적 능력 신장 방안에 관한 반성적 고찰. **재활복지**, 7(2), 26-49.
- 신현기 (2004). **교육과정의 수정과 조절을 통한 통합교육 교수적합화**. 서울: 학지사.
- 이소현 (1998). 통합된 장애아동의 사회적 발달과 적응 지원을 위한 방법론적 고찰. **교과교육학연구**, 2(2), 98-126.
- 이화여자대학교 사범대학 부속초등학교 (2005). **창의적 문제해결력 신장을 위한 학교 교육과정 -1학년**. 서울: 학지사.
- 전정희·황도순 (1999). 일반학급에 통합된 장애아동의 또래관계 연구. **특수교육논집**, 4(1), 43-90.
- 정주영 (2003). **초등학교 통합학급의 정인지체아 교수적합화 과정 연구**. 미간행 박사학위 논문, 단국대학교 대학원, 서울.
- 조운경·이소현 (2003). 장애유아 통합의 긍정적·부정적 영향 및 실행과정에서의 역할에 대한 유아교사의 인식. **특수교육학연구**, 37(4), 297-318.
- Argan, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2002). Increasing the problem-solving skills of students with developmental disabilities participating in general education. *Remedial and Special Education*, 23(5), 279-288.
- Bishop, K., Jubala, K., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Facilitating Friendships. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *INCLUSION: A Guide for Educators*(pp.155-169). Baltimore: Brookes.
- Brown, W., Odom, S., & Conroy, M. (2001). An Intervention Hierarchy for Promoting Young Children's Peer Interactions in Natural Environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 162-175.
- Brown, W., Odom, S., & Holcombe, A. (1996). Observational Assessment of Young Children's Social Behavior with Peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 19-40.
- Carta, J., Sainato, D., & Greenwood, C. (1988). Advances in the ecological assessment of classroom instruction for young children with handicaps. In L. Odom & M. Karnes (Eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps* (pp.217-239). Baltimore: P.H.Brookes Pub. Co.
- Creswell, J. (2005). **질적연구방법론: 다섯 가지 전통**-(조흥식, 정선옥, 김진숙, 권지성 공역).

서울: 학지사. (1998).

- Deklyen, M., & Odom, S. (1989). Activity structure and social interactions with peers in the developmentally integrated playgroup. *Journal of Early Intervention, 13*(4), 342-352.
- Field, S., & Hoffman, A. (1999). The importance of family involvement for promoting self-determination in adolescents with autism and other developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*(1), 36-41.
- Friend, M., & Bursuck, W. (1996). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Guralnick, M., Connor, R., Hammond, M., Gottman, J., & Kinnish, K. (1995). Immediate Effects of Mainstreamed Settings on the Social Interactions and Social Integration of Preschool Children. *American Journal on Mental Retardation, 100*(4), 359-377.
- Hartup, W. (1994). Having friends, making friends & keeping friends: Relationships as educational contexts. *Emergency Librarian, 21*(3), 30-31.
- Hartup, W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development, 67*, 1-13.
- Hickson, L., Golden, H., Khemka, I, Urv, T., & Yamusah, S. (1998). A Closer Look at Interpersonal Decision-Making in Adults With and Without Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation, 103*(3), 209-224.
- Ron, N., & Andrea, J. (1996). Effects of direct instruction, cooperative learning, and independent learning practices on the classroom behavior of students with behavioral disorders: A comparative analysis. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 4*(1), 53-62.
- Siperstein, G., & Leffert, J. (1997). Comparison of Socially Accepted and Rejected Children With Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation, 101*(4), 339-351.
- Siperstein, G., Leffert, J., & Wenz-Gross, M. (1997). The Quality of Friendships Between Children With and Without Learning Problems. *American Journal on Mental Retardation, 102*(2), 111-125.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). Facilitating Peer Supports and Friendships. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *SUPPORT NETWORKS FOR INCLUSIVE SCHOOLING: INTERDEPENDENT INTEGRATED EDUCATION*(pp.51-63). Baltimore: Brookes.
- Villa, R., & Thousand, J. (1996). Student Collaboration: An Essential for Curriculum Delivery in the 21st Century. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *INCLUSION: A Guide for Educators*(pp.171-191). Baltimore: Brookes.
- Wolman, J., Campeau, P., DuBois, P., Mithaug, D., & Strolarski, V. (1994). *AIR Self-Determination Scale and User Guide*. Palo Alto, CA: American Institutes for Research.

Effects of the Social Interaction Instruction based on Self Determination on the Social Interaction between Children with and without Special Needs in Inclusive Classrooms

Jeon, Jun

Central Christian Academy

Shin, Hyun Ki

Dankook University

<Abstract>

This study attempted to identify the effects of the social interaction instruction based on self determination on the social interaction between children with and without special needs in inclusive classrooms.

The subjects of this study were 3 children with special needs participating in inclusive classrooms, and 9 children without special needs in those classrooms. The social interaction instruction based on self determination has been carried out in inclusive classrooms for 8 weeks.

Observations were implemented to accomplish the study in inclusive classrooms. A questionnaire was used to collect the data as well. Frequency analysis and qualitative research method were employed.

Results of the study indicated that the social interaction instruction based on self determination had a positive effect on the social interaction between children with and without special needs. The factors of the effects on the social interaction were teachers, peers, and children with special needs. There was a positive correlation between self determination of children with special needs and their trial behaviors, as well as between self determination of children with special needs and trial behaviors of children without special needs.

Key Words: social interaction instruction, social interaction, self determination

논문 접수: 2008. 4. 21 심사 시작: 2008. 5. 13 게재 확정: 2008. 6. 20