

전통놀이 중재가 장애학생의 사회적 상호작용과 일반학생 및 통합학급 교사의 태도에 미치는 사례연구

이성용*

충북 장연초등학교

김진호**

순천향대학교 특수교육과 교수

차재경

순천향대학교 특수교육과 박사과정

《요약》

본 연구는 초등학교 통합학급에서 전통놀이 중재를 적용하여 장애학생의 사회적 상호작용을 증진시키고, 일반학생과 통합학급 교사의 장애학생에 대한 태도의 변화를 살펴보았다. 연구 대상은 장애학생 2명, 일반학생 9명, 통합학급 교사 1명으로 구성되었다. 전통놀이 중재는 통합학급의 쉬는 시간을 활용하여 실시하였으며, 전통놀이는 장애학생과 일반학생이 함께 할 수 있는 다양한 놀이로 구성하였다. 연구 설계 및 측정으로서는 두 명의 장애학생의 사회적 상호작용에 대해서는 사례연구 방법을 사용하였고, 일반학생의 태도변화는 사전·사후비교를 실시하였으며, 교사의 태도변화는 심층면담을 사용하였다. 연구결과로서 장애학생들의 긍정적 상호작용 행동은 증가하였으며 부정적 상호작용 행동은 감소하였다. 일반학생의 장애학생에 대한 태도는 긍정적인 변화가 있는 것으로 보였지만 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 그리고 통합학급 교사의 장애학생에 대한 태도는 긍정적인 변화가 있다는 것을 면담을 통하여 알 수 있었다. 이러한 결과는 통합교육 관점에서 논의되었으며, 장애학생의 사회적 통합을 증진시키는 교육프로그램을 구성하는데 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

주제어 : 놀이중재, 전통놀이, 사회적 상호작용, 사회적 통합, 사례연구

* 제1저자(jysry@naver.com)

** 교신저자(jinhokim@sch.ac.kr)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 특수교육은 ‘장애인 등에 대한 특수교육법(이하 특수교육법)’ 과 ‘장애인 차별금지법’ 의 시행과 ‘2008 개정 특수학교 교육과정’ 의 실시로 이전보다 통합교육을 강조하고 있다. 그리고 장애학생이 일반학생과 함께 같은 교실에서 교육받게 하고 싶은 부모들의 적극적 요구는 특수교육에 있어 이전보다 장애학생의 분리교육을 지양하고, 완전 통합교육의 확대와 시간제 통합교육 증가 등의 변화를 이끌고 있다(박승희, 2003; 신현기, 2008). 하지만 최근의 변화와 부모의 기대와는 달리 현장에서는 통합교육을 운영하는데 여러 가지 어려움이 있기 때문에 장애학생은 물리적 통합에 그치는 경우가 많이 있다.

통합교육을 어렵게 하는 요소들 중에서 여러 선행연구들은 일반적으로 장애학생에 대한 일반학생들의 장애인식부족과 장애학생의 학교(급)생활에 필요한 사회성 기술의 부족이 중요한 요소 중의 하나라고 기술하고 있다(강영택, 2006; 박승희, 2003; 신현기, 2008; Gresham, 1982; Bak & Siperstein, 1987; Gonzalez-Lopez & Kamps, 1997). 이러한 문제점을 해결하기 위해 학교현장에서는 연중 2회 이상 필수적으로 장애인식 개선교육을 실시하도록 요구하고 있는 곳도 있다(충청북도교육청, 2009). 그러나 장애인식 개선교육은 다수의 사람들의 인식이나 태도를 변화시키는 것이므로 장기적인 접근이 필요하고 또한 빠르게 개선되지 않는 등의 제한점이 있을 수 있기 때문에, 학교에서 통합교육을 성공적으로 실시하기 위해서는 무엇보다 장애학생에게 학교생활에 필요한 사회성 기술을 지도하는 것이 필요하다(김영선, 2007).

이러한 장애학생의 사회성 기술을 지도하기 위한 방법의 하나로 국내외 선행연구에서는 중재방법으로 놀이를 활용하였다(강명진, 2003; 김수연, 1995, 2002; 박현자, 2003; 유선영, 2000, 조운경, 2001; 최윤아, 1998; Guralnick & Groom, 1987, 1988; Hanline, 1993; Odom & Lee, 1996; Schnorr, 1990, Vandercook, 1991; Wolfberg & Schuler, 1993). 통합교육환경에서 장애학생이 일반학생들과 함께하는 놀이 활동은 장애학생으로 하여금 의사소통 능력에 긍정적인 영향을 미칠 수 있고, 대인관계의 기초를 자연스럽게 형성할 수 있으며, 또한 사회적 집단 내에서 여러 가지 욕구를 충족시킬 수 있는 방안이 되는데, 이러한 측면에서 놀이는 사회적 기술을 익히는 활동으로 교육현장에서 유용하게 사용될 수 있다(김수연, 1995, 2002; 김정혜, 1993; 노재열, 1990; 이경순, 2008; 장정자, 1993). 또한 이러한 놀이의 효과성은 지적, 신체적, 사회적 발달의 문제를 보이는 장애학생에게 교육적

측면에서도 긍정적인 영향을 미친다(김영선, 2007; 김진향, 2004; 정재권, 정영숙, 1996).

놀이의 유형 중에서 우리나라의 문화와 특성을 담고 있는 전통놀이를 활용한 여러 선행연구에서도 사회성 발달에 효과가 있음을 보여주고 있다. 즉, 전통놀이는 혼자서 하는 놀이보다 다수의 사람들이 함께 공유하며 수행해야하는 놀이가 많기 때문에, 아동들의 사교능력, 공동체의식, 동료와의 상호작용 형성, 친사회적 행동을 촉진하는 등 사회성 발달에 긍정적인 영향을 미친다(김혜경, 2006; 임연신, 2002; 장명숙, 2008; 조금미, 2001; 최문희, 1999). 이와 같이 여러 선행연구들은 놀이에 대한 긍정적인 효과를 다양하게 보고하고 있다. 그러나 특수교육분야에서 실시된 여러 선행연구들은 주로 유아를 대상으로 전통놀이 중재를 적용한 연구가 대부분을 차지하고 있다(김혜경, 2006; 임연신, 2002; 장명숙, 2008; 조금미, 2001; 최문희, 1999).

따라서 본 연구는 물리적 통합은 이루어지지만 사회적 통합은 잘 이루어지지 않고 있는 일반학교의 통합학급에서 장애학생과 일반학생을 대상으로 전통놀이 중재를 실시하여 그 효과를 살펴보고자 하였다. 즉, 본 연구는 초등학교 통합학급에서 전통놀이 중재를 적용하여 장애학생의 사회적 상호작용을 증진시키고, 일반학생과 통합학급 교사의 장애학생에 대한 태도의 변화를 살펴보는데 그 구체적인 목적을 두었다. 이를 통하여 통합학급에서 장애학생이 또래들과 함께 어울리면서 쉽게 적용할 수 있는 전통놀이 프로그램을 활성화하고, 장애학생의 사회적 통합을 증진시키는 놀이 활동 교육프로그램을 구성하기 위한 기초 자료를 제시할 수 있을 것이다.

2. 연구 문제

본 연구는 전통놀이 중재가 장애학생의 사회적 상호작용과 일반학생 및 통합교육 교사의 태도에 미치는 효과를 검증하기 위해 다음과 같은 구체적인 연구 문제를 설정하였다.

- 첫째, 전통놀이 중재가 장애학생의 사회적 상호작용 행동에 어떠한 영향을 미치는가?
- 둘째, 전통놀이 중재가 일반학생의 장애학생에 대한 태도에 어떠한 영향을 미치는가?
- 셋째, 전통놀이 중재가 통합학급 교사의 장애학생에 대한 태도에 어떠한 영향을 미치는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 C도 G군에 위치한 J초등학교에서 통합교육을 받고 있는 장애 학생 2명과 통합학급의 일반학생 9명(남: 2, 여:7), 통합학급 교사(일반교사) 1명이었다. 장애학생은 지적장애 1명과 지체장애 1명이었다. 장애학생들의 통합교육 경험을 살펴보면 지적장애 학생은 유치원부터 4년간 같은 일반학생들과 통합교육을 받아온 학생이었으며, 지체장애 학생은 올 해 3월에 지체장애 특수학교에서 통합교육을 받기 위해 전학 온 학생이기 때문에 통합교육 경험은 전혀 없었다. 그리고 학교가 농촌의 작은 초등학교이기 때문에 일반학생들은 초등학교 병설유치원부터 초등 1, 2학년(총 4년간)을 한 학급에서 같이 생활한 학생들이었다.

통합학급 교사는 2008년에 신규 임용되어 교육경력이 일년이었으며 통합교육에 관한 이해는 대학교에서 한 학기 강의를 들은 것이 전부이었다. 그리고 2009년 처음으로 통합학급을 담당한 교사이었다.

대상 학생 중 장애학생의 일반적인 특성에 대해서는 목표행동과 관련하여 장애 학생들을 관찰한 결과를 종합하여 제시하면 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 대상자인 장애학생의 특성

구분	학생 A	학생 B
생년월일	99. 03. 07	00. 08. 02
성별	남	여
장애유형	지적장애 1급	지체장애 2급(뇌병변)
사회성 검사 (검사일)	SA: 4.30, SQ: 43.4 (사회성숙도 - 2008. 12. 11)	SA: 7.17, SQ: 82.4 (사회성숙도 - 2009. 3. 2)
통합교육을 받아본 경험	경험이 있으며, 유치원부터 시작하여 4년 동안 경험함.	전혀 받아본 적이 없음. 통합교육 받기 위해 3월에 전학 옴.
학급에서의 행동특성	수업 시간 : 수업에 집중하지 않고 교실을 돌아다니며 소리를 지름. 교사에게 관심을 받으려고 수업 중 계속해서 교실 앞 교사의 주변에 서있으면서 수업을 방해함. 쉬는 시간 : 교실을 여기 저기 돌아다니고, 일반학생들이 놀고 있으면 놀이를 방해함. 또는 교사의 관심을 받으려고 교사 주의를 서성이며 손으로 교사를 건드리며 말 하거나 주위에 보이는 물건들을 집어서 교사에게 줌.	수업 시간 : 조용히 앉아 있음. 교사가 수업 도중 질문을 하면 조심스럽게 손을 들고, 교사가 시키면 틀린 대답을 하거나 말을 하지 않음. 쉬는 시간 : 자리에 앉아서 책을 보거나, 손톱을 정리하고 있음. 대부분 일반학생들이 하는 놀이나 대화하는 것을 쳐다보고 있음. 가끔 일반학생들이 주위에 와서 이야기를 걸면 대답을 함.

2. 연구 장소 및 연구 기간

본 연구 장소는 J초등학교의 3학년 통합학급이었다. 하루에 한 회기의 중재를 실시하였으며, 매 회기마다 쉬는 시간을 활용하여 전통놀이 중재가 이루어졌다. 전통놀이중재는 한 학기동안 이루어졌는데, 구체적인 중재적용은 기초선 측정 기간을 포함하여 약 세 달간 실시되었다.

3. 연구 도구

1) 전통놀이 중재 프로그램

본 연구에 사용된 전통놀이 중재 프로그램은 다수의 선행연구들에서 중복되어 활용된 중재 내용인 전통놀이를 분석하여 통합학급 교사와 공동연구자와 함께 10가지 놀이로 선정하여 구성하였다. 그리고 개인이 하는 전통놀이는 짝과 함께 할 수 있는 활동이나 협동하여 하는 활동으로 변형하였다.

본 연구에서 놀이 선정과정은 김수연(1995) 연구에서 사용한 절차를 참고하여 몇 가지 기준에 의해 선정하였다. 첫째, 우리나라에서 일반학생들이 많이 행하는 놀이를 선정하였으며 일반학생들이 많이 행하는 놀이가 아니면 일반학생들이 배울만한 가치가 있는 놀이로 정하였다. 둘째, 장애학생이 함께 할 수 있는 놀이로 선정하였다. 만약 장애학생이 할 수 없다면 수정이 가능하여 같이 할 수 있는 것으로 선정하였다. 마지막으로 놀이가 재미있고, 우연성의 요소가 있고, 협동성을 증진시킬 수 있는 고려하였다.

특히 전통놀이 중재는 놀이 특성상 승·패가 가려지기 때문에 일반학생들의 경쟁이 과열되다보면 장애학생이 있어서 지게 되었다고 생각하는 부작용이 나타나지 않도록 모둠의 협동성을 증진할 수 있는 것을 보다 중요하게 고려하였다. 이렇게 선정된 전통놀이와 중재의 원활한 운영을 위한 중재 일정은 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 회기별 실시한 전통놀이 목록

회기	놀이명	회기	놀이명
1, 2	문놀이	17, 18	무궁화꽃이피었습니다.
3, 4	꽃찾기	19, 20	여우야, 여우야
5, 6	돼지씨름	21, 22	문놀이, 꽃찾기

<표 2> 회기별 실시한 전통놀이 목록 (계속)

회기	놀이명	회기	놀이명
7, 8	다리셈놀이	23, 24	돼지씨름, 다리셈놀이
9, 10	협동제기차기	25, 26	협동제기차기, 투호놀이
11, 12	투호놀이	27, 28	까막잡기, 협동실뜨기
13, 14	까막잡기	29, 30	무궁화꽃이피었습니다. 여우야, 여우야
15, 16	협동실뜨기	31~35	유지단계(교사가 지정한 놀이)

중재는 선정된 전통놀이를 1교시 마친 후 쉬는 시간을 활용하여 모듈별로 실시하였다. 먼저 통합학급 교사는 전통놀이를 실시하기 전 각 회기별 전통놀이의 놀이 방법을 설명과 시범보이기를 통하여 교수하였으며 모듈은 교사의 설명과 시범을 보고 따라하고 연습을 하였다. 그리고 마지막으로 모듈별로 경쟁하며 전통놀이를 실시하였다. 이와 같은 과정으로 실시한 중재 과정의 한 차시 예는 다음과 같다.

예) 중재 실시 방법(1회기-협동제기차기 예시)

- ① 교사는 2개의 모듈로 나눈 후 놀이에 대한 설명과 시범을 보인다.
- ② 전통놀이 재료인 협동제기판과 제기를 각 모듈에 나눠준다.
- ③ 각 모듈별로 연습을 실시한다.
- ④ 어떤 모듈이 더 잘하는지 모듈별 경쟁(협동제기차기)을 한다.
- ⑤ 결과에 따라 강화를 한다.
- ⑥ 활동을 마무리한다.

2) 장애학생의 목표행동

본 연구에서는 장애학생의 사회적 기술의 향상정도를 평가하기 위해 사회적 상호작용 행동에 대한 관련 문헌(김옥남, 2003; 김진향, 2004; 김혜경, 2006; 임연신, 2002; 박현자, 2003) 분석을 통하여 긍정적 상호작용 행동과 부정적 상호작용 행동을 선정하였다. 이에 따라 본 연구의 종속변인이 되는 사회적 상호작용의 긍정적 상호작용 행동과 부정적 상호작용 행동에 대한 조작적 정의는 <표 3>과 같다.

<표 3> 사회적 상호작용 행동

구 분	조작적 정의
긍정적 상호작용 행동	<ul style="list-style-type: none"> • 또래의 놀이 활동을 공유하기 위해 시도하는 행동 (접촉하기, 같이하자고 요구하기) • 또래에게 협조적인 행동 (도움을 주거나 받기, 물건 빌려 주기 등) • 또래와 10초 동안 같은 놀이를 지속하는 행동
부정적 상호작용 행동	<ul style="list-style-type: none"> • 혼자 앉아 있거나 또래의 놀이에 참여하지 않고, 바라보는 행동(참여 안함, 방관자적 행동) • 또래들과 다른 놀이를 혼자서 하는 행동(혼자 놀기) • 놀이장소를 이탈하거나 놀이에 집중하지 않고, 돌아다니는 행동(장소 이탈, 돌아다니기)

3) 일반학생의 장애학생에 대한 수용성척도와 활동선호척도 검사

본 연구에서는 장애학생에 대한 일반학생의 태도를 측정하기 위해 수용성척도 (Voeltz, 1980, 1982)와 활동선호척도(Siperstein, 1980)를 사용하였다(김수연, 1995).

(1) 수용성척도

장애학생에 대한 일반학생들의 수용성을 측정하는 도구를 위하여 본 연구에서는 김수연(1995) 연구에서 사용한 수용성척도를 본 연구의 목적에 맞게 수정(4가지 요인, 총 17문항)하여 수용성척도로 사용하였다(<부록 1> 참고).

(2) 활동선호척도

활동선호척도는 학생들이 친구와 즐겨하는 활동을 택하게 하고, 그 중에서 가장 많은 빈도수로 택해진 30가지 활동에 대하여 일반학생에게 장애학생과 함께 활동할 의도는 묻는 절차로 구성하였다. 본 연구에서는 김수연(1995)연구에서 사용한 활동선호척도를 본 연구의 목적에 따라서 조금 수정하여 사용하였다(<부록 2> 참고).

4) 통합학급 교사의 심층면담질문지

본 연구에 사용된 통합학급교사 심층면담질문지는 선행연구들(김경옥, 2005; 박신영, 2004; 최태옥, 2006)을 바탕으로 연구 목적에 맞는 내용(통합교육에 대한 태도변화, 중재 수용도, 중재 효과, 학생들의 행동변화, 중재의 문제점 및 개선점)을

중심으로 총 12문항으로 작성하였다(<표 4> 참조).

<표 4> 통합학급 교사 면담 내용

영역	구분	면담 내용	문항 수
통합교육에 대한 인식변화		중재 시작하기 전 통합교육에 대한 교사의 태도	2
		중재 이후 통합교육에 대한 교사의 태도	
중재 수용도		중재 운영에 대한 평가	4
		중재 중 유지에서 전통놀이 5가지를 선택한 이유	
		중재를 수용 및 운영 대한 적절성	
		다른 학교 교사에게 추천 가능 여부	
중재 효과		중재가 장애학생의 사회성 통합에 대한 영향	2
		전체적인 중재의 효과에 관한 종합 평가	
학생들의 행동변화		장애학생이 일반학생과의 대화 시도나 활동 참여	2
		일반학생이 장애학생과의 대화 시도나 활동 참여	
중재의 문제점 및 개선점		중재 운영에서 나타난 문제점과 대처	2
		향후 중재 활용에서의 개선할 부분	
합계			12

4. 목표행동의 관찰 및 자료 측정

본 연구는 목표행동을 측정을 위한 관찰은 비디오 촬영을 통해 실시하였으며, 행동측정은 10초 부분간격 기록 절차를 이용하였다. 관찰기간 동안의 모든 행동은 매 회기 10분간 관찰을 하였으며 비디오로 녹화된 자료는 연구자와 공동연구자가 동시에 보면서 목표행동을 측정하였다. 장애학생의 상호작용 변화는 그래프를 이용하여 시각적으로 분석하여 제시하였고, 일반학생들의 태도변화는 통계적 기법을 사용하여 표로 제시하였다. 끝으로 통합학급 교사와의 심층면담 내용은 면담내용의 중요한 부분을 중심으로 기술하였다.

5. 연구 설계

본 연구는 전통놀이 중재가 장애학생의 사회적 상호작용과 일반학생 및 통합학급 교사의 태도에 미치는 효과를 알아보기 위한 사례연구로 실시되었다. 따라서 전통놀이 중재를 독립변인으로 구성하였으며, 장애학생의 사회적 상호작용과 일반학생 및 통합학급 교사의 장애학생에 대한 태도를 종속변인으로 선정하였다. 그리고 중재의 효과를 심도 있게 검증하기 위해 각 대상에 따라 다른 검증 방법을 적용하였다. 장애학생의 경우 사회적 상호작용 행동변화를 살펴보기 위해 단일대상연구 방법을 활용한 단일대상 사례연구 방법(AB설계)으로 검증하였고(이소현, 박은혜, 김영태, 2000), 일반학생의 장애학생에 대한 태도변화를 살펴보기 위해서는 통계방법을 적용한 단일집단 사전·사후비교 설계(성태제, 2001)를 적용하여 검증하였다. 그리고 통합학급 교사의 통합교육에 대한 인식변화와 학급 운영에 대한 생각의 변화정도를 살펴보기 위해 심층면담법을 사용하였다(김영천, 2006).

1) 실험절차

본 연구는 쉬는 시간을 활용한 전통놀이 중재가 장애학생의 사회적 상호작용 행동의 변화를 살펴보고자 단일대상연구 방법을 활용한 사례연구설계(AB설계)를 적용하였으며 기초선 단계, 중재 단계, 유지단계로 실험을 진행하였다.

기초선 단계에서는 통합학급의 쉬는 시간에 자유롭게 전통놀이 활동을 하여 장애학생이 사회적 상호작용 행동을 하는 것에 대하여 관찰하였다. 그리고 중재단계에서는 통합학급 교사가 직접 참여하여 전통놀이 중재방법을 운영하였을 때, 장애학생이 일반학생들과 사회적 상호작용 행동을 하는 것에 대하여 관찰하였다. 마지막으로 중재를 마치고 1주일 후에 실시된 유지단계에서는 기초선 단계와 같이 교사의 참여 없이 학생들 스스로 전통놀이 활동을 자유롭게 실행할 수 있도록 하여 장애학생이 사회적 상호작용 행동을 유지하는 것에 대하여 관찰하였다. 그리고 일반화 측정을 위해 중재기간동안 간헐적으로 전통놀이 중재시간 이외 쉬는 시간(청소, 미술시간 2시간 사이-2회기, 체육시간 전, 중재가 없는 날의 쉬는 시간-3회기)을 관찰하였다.

2) 일반학생들의 장애학생에 대한 수용성 및 활동선호 검사 실시

일반학생들의 장애학생에 대한 태도 변화를 측정하기 위해 전통놀이 중재를 이용한 실험이 시작하기 전(실험설계의 기초선 단계)에 사전검사를 실시하고 중재가 끝난 이후(유지 단계)에 사후검사를 실시하였다.

3) 통합학급 교사와의 심층면담 실시

전통놀이 중재 이후(즉, 마지막 회기 이후) 통합학급 교사의 통합교육에 대한 인식변화 및 통합학급 운영에 대한 생각을 면밀히 살펴보기 위해 심층면담을 실시하였다.

6. 자료 분석

본 연구는 전통놀이 중재가 통합학급 구성원들(장애학생, 일반학생, 통합학급 교사)에게 미치는 영향을 알아보기 위한 것으로 적용된 중재방법의 효과에 대하여 심도 있는 검증이 되도록 개별 구성원들에 대해 각기 다른 자료 분석을 실시하였다. 장애학생의 경우 사회적 상호작용 행동의 변화를 살펴보기 위해 직접관찰방법을 적용하여 사회적 상호작용의 행동 변화률(%)을 분석하였다.

그리고 일반학생의 경우 장애학생에 대한 태도의 변화 정도를 살펴보기 위해 장애학생에 대한 수용성척도와 활동선호척도를 이용하여 사전-사후검사 점수 변화를 살펴보고, 그 결과를 통계프로그램(SPSS 12.0)을 활용하여 t검증을 실시하였으며, 또한 중재 중에 나타난 일반학생의 행동 변화도 관찰하여 분석하였다. 마지막으로 통합학급 교사의 경우 심층면담을 실시하여 통합교육에 대한 인식 변화와 통합학급 운영에 대한 생각을 면밀히 분석하였다.

7. 관찰자간 신뢰도

관찰 및 측정의 신뢰도 측정을 위해 연구자들은 장애학생의 행동을 보면서 목표 행동 관찰기록지(10초 부분간격 기록지)를 사용하여 기초선, 중재, 유지 단계의 각각 3회기를 선정하여 측정하였다. 관찰자간 신뢰도는 두 관찰자간의 {일치한 수 ÷ (일치한 수 + 불일치한 수) × 100}의 공식을 이용하여 산출하였다. 평가한 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 관찰자간 신뢰도 평균 및 범위 (단위 : %)

구분	기초선	중재	유지	전체
관찰자간 신뢰도 평균 (범위)	96.7 (95.8-98.3)	97.8 (96.7-98.3)	97.0 (96.7-97.5)	97.2

Ⅲ. 연구 결과

본 연구의 목적은 전통놀이 중재가 장애학생의 사회적 상호작용과 일반학생 및 통합학급 교사의 태도에 미치는 효과를 살펴보고자 하는 것이었다. 그에 따른 결과는 다음과 같다.

1. 장애학생의 사회적 상호작용 변화

장애학생의 사회적 행동의 변화에 대하여 쉬는 시간을 활용한 전통놀이 중재의 효과를 알아보기 위하여 실험한 결과 대상 학생들의 각 단계별 사회적 행동 발생률(%)의 변화를 살펴보면 <그림 1>과 같다. 본 연구에서는 통합학급에서 장애학생과 일반학생들이 동시에 함께 실시하는 전통놀이 활동을 중재프로그램으로 적용하였기에 단일대상연구 기법을 활용한 사례연구로 실시하였다. 따라서 장애학생의 사회적 상호작용 변화를 각 장애학생별로 제시하였다.

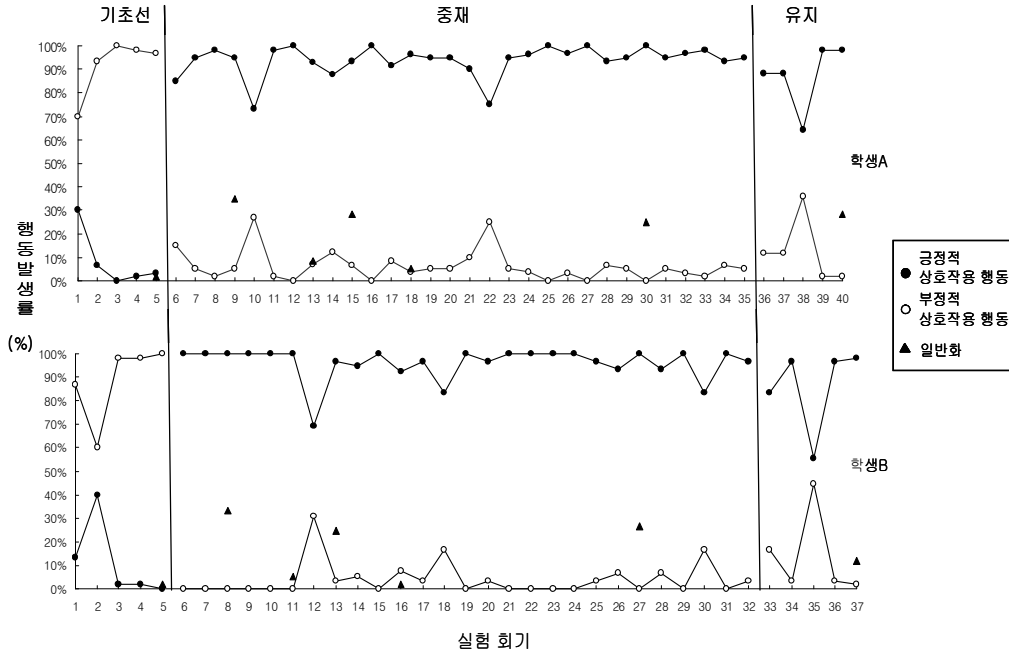
1) 학생 A의 행동변화

학생 A의 실험단계별 목표행동의 발생률은 <그림 1>에 제시되었다. 기초선 단계 동안, 학생 A의 목표행동 중 긍정적 상호작용 행동 발생률은 평균 8.3%(0~30), 부정적 상호작용 행동 발생률은 91.7%(70~100)로 나타났다.

그러나 중재가 시작되면서 긍정적 상호작용 행동 발생률은 증가하였으며, 부정적 상호작용 행동 발생률은 감소하였다. 중재단계 동안, 학생 A의 긍정적 상호작용 행동 발생률은 평균 93.9%(73.3~100), 부정적 상호작용 행동 발생률은 6.1%(0~26.7)로 나타났다.

그리고 유지단계에서는 목표행동 발생률이 중재단계에 비하여 다소 감소하였으나 기초선 단계 동안보다 높게 나타났다. 유지단계 동안, 학생 A의 긍정적 상호작용 행동 발생률은 평균 87.5%(64.3~98.3), 부정적 상호작용 행동 발생률은 12.5%(1.7~35.7)로 나타났다. 또한 일반화 측정에서는 긍정적 상호작용 발생률이 기초선 단계의 1.7%에서 평균 21.7%(5~35)로 향상되었다.

이러한 결과로 보았을 때, 실험에 사용된 중재는 학생 A의 부정적 상호작용 행동은 감소시키고 긍정적 상호작용 행동을 증가시킨다고 할 수 있다. 따라서 쉬는 시간을 활용한 전통놀이 중재는 학생 A의 사회적 행동을 증가시키는데 효과적이며 다른 쉬는 시간에도 일반화된 것으로 나타났다.



<그림 1> 대상 장애학생들의 사회적 상호작용 발생률 변화

2) 학생 B의 행동변화

학생 B의 실험단계별 목표행동의 발생률은 <그림 1>에 제시되었다. 기초선 단계 동안, 학생 B의 목표행동 중 긍정적 상호작용 행동 발생률은 평균 11.3%(0~40), 부정적 상호작용 행동 발생률은 88.7%(60~100)로 나타났다.

그러나 중재가 시작되면서 긍정적 상호작용 행동 발생률은 증가하였으며, 부정적 상호작용 행동 발생률은 감소하였다. 중재단계 동안, 학생 B의 긍정적 상호작용 행동 발생률은 평균 96%(69~100), 부정적 상호작용 행동 발생률은 4%(0~31)로 나타났다.

그리고 유지단계에서는 목표행동 발생률이 중재단계에 비하여 다소 감소하였으나 기초선 단계 동안보다 높게 나타났다. 유지단계 동안, 학생 B의 긍정적 상호작용 행동 발생률은 평균 86.1%(55.4~98.3), 부정적 상호작용 행동 발생률은 13.9%(1.7~44.6)로 나타났다. 또한 일반화측정에서 긍정적 상호작용 발생률이 기초선 단계의 1.7%에서 평균 17.2%(1.7~33.3)로 향상되었다.

이러한 결과로 보았을 때, 실험에 사용된 중재는 학생 B의 부정적 상호작용 행동은 감소시키고 긍정적 상호작용 행동을 증가시킨다고 할 수 있다. 따라서 쉬는 시간을 활용한 전통놀이 중재는 학생B의 사회적 행동을 증가시키는데 효과적이며 다른 쉬는 시간에도 일반화되었다.

2. 일반학생의 장애학생에 대한 태도변화 결과

전통놀이 중재를 실시하기 전과 후에 일반학생의 장애학생에 대한 태도 변화에 대한 척도(수용성척도와 활동선호척도)를 검사한 결과는 다음과 같다.

1) 수용성척도 결과

일반학생의 장애학생에 대한 수용성척도 결과는 아래의 <표 6>과 같이 일반학생들의 장애학생에 대한 수용성척도를 살펴보면 전체 검사에서 중재 이전의 평균이 '19.78' 에서 중재 이후 '22.33' 으로 '2.55' 가 향상되었고, 각 세부요인에서도 평균이 모두 증가하였다. 그러나 통계적 검증에서는 95% 신뢰수준에서 전체검사 결과 및 세부요인 검사 결과의 평균 증가 정도는 유의미한 차이가 없었다. 그렇기 때문에 실험에 사용된 전통놀이 중재는 일반학생의 장애학생에 대한 수용성을 약간 증가시켰으나 통계적으로는 차이가 없는 것으로 볼 수 있다.

<표 6> 수용성척도의 사전-사후 검사점수의 평균과 표준편차

구분	사전 검사		사후 검사		t	p
	M	SD	M	SD		
1요인	5.78	2.489	6.89	1.833	-.872	.409
2요인	6.78	1.856	7.11	2.147	-.348	.737
3요인	3.56	1.944	4.44	1.810	-.800	.447
4요인	3.67	1.225	3.89	1.167	-.347	.738
전체	19.78	5.740	22.33	6.083	-.706	.500

1요인 : 사회적 접촉의도

2요인 : 일탈적 행위에 대한 반응

3요인 : 실제적 접촉

4요인 : 경도의 일탈된 행위에 대한 반응

2) 활동선호척도 결과

일반학생의 장애학생에 대한 활동선호척도 결과는 <표 7>과 같다. 일반학생들의 장애학생에 대한 활동선호척도 평균점수가 중재이전의 '28.56' 에서 중재 이후 '32.89' 로 '4.33' 향상되었다. 그러나 통계적 검증에서는 95% 신뢰수준에서 평균 증가 정도는 유의미한 차이가 없었다. 그렇기 때문에 실험에 사용된 전통놀이 중재는 일반학생의 장애학생에 대한 활동선호도를 약간 증가시켰으나, 통계적으로는 유의미한 차이가 없는 것으로 볼 수 있다.

<표 7> 활동선호척도의 사전-사후 검사점수의 평균과 표준편차

구분	사전 검사		사후 검사		t	p
	M	SD	M	SD		
활동선호	28.56	12.032	32.89	5.754	-.779	.458

그리고 중재과정에서 직접 관찰한 내용을 살펴보면 중재가 이루어지고 5회기부터 일반학생들이 꼭 모듬의 가운데 장애학생들을 두고 활동하는 모습이 많이 나타났으며 짝이 정해졌을 때 거부하지 않고, 움직임이 많은 활동(여우야, 여우야, 무궁화꽃이 피었습니다. 등)에서는 학생B를 안고 같이 움직이는 등의 행동 변화가 있었다. 또한 활동 중 장애학생들이 넘어졌을 때는 '괜찮아?' 등의 걱정해주는 말을 건넸으며 활동에 참여하지 않고 돌아다니는 학생 A를 전통놀이 하는 곳에 오도록 하고, 놀이 방법도 설명해주며 함께 활동하는 모습이 나타났다.

3. 통합학급 교사의 장애학생에 대한 태도변화 결과

전통놀이 중재를 운영한 후 통합교육에 대한 태도변화, 중재 수용도, 중재 효과, 학생들의 행동변화, 중재의 문제점 및 개선점을 중심으로 제작된 질문지를 우선 작성하도록 하고 작성된 내용을 바탕으로 통합학급 교사와 심층면담을 실시하였다. 질문지와 면담을 통한 교사의 태도변화에 대한 내용은 다음과 같다.

1) 통합교육에 대한 태도변화

장애아동을 위한 통합교육에 대해 이번 중재를 운영하기 전에는 어떻게 생각하

였습니까? 라는 질문에 대하여 통합학급 교사는 다음과 같이 대답하였다.

대학생 때, 통합교육 강의를 들을 때는 적극 찬성하였으나 실제로 현직에 나와 통합교육을 한 학기동안 진행해보니 장애학생을 위한 자료준비의 어려움이나 장애학생의 문제행동으로 인해 전체 학생들의 학습 분위기에 직접적인 영향을 받으면서 통합교육을 적극적으로 찬성할 수는 없게 되었다.

그리고 장애아동을 위한 통합교육에 대해 이번 중재를 운영하기 전과 후에 생각이 달라졌습니까? 라는 질문에 대하여 통합학급 교사는 다음과 같이 말하였다.

통합교육에 대한 생각은 변함이 없다, 찬성 쪽에 가깝지만 적극적으로 찬성할 수는 없다, 다시 말하면 조건부 찬성이다, 왜냐하면 쉬는 시간에 이 프로그램을 진행할 때와 실질적인 수업시간 자체는 상황이 다르기 때문이다, 이 프로그램을 통해 장애학생과 일반학생들 간의 친화력이 높아진 것은 사실이나 수업시간에 장애아동이 자리에 앉아 있지 않거나 문제행동을 하여 학생들의 집중을 흐트리는 등 통합교육을 어렵게 만드는 본질적인 문제가 지속된다면 여전히 통합교육은 어렵고 힘들 수밖에 없다고 생각한다.

2) 중재 수용도

이번에 운영한 중재방법은 선생님께서 수용하기(받아들이고 운영하기)에 적절하였습니까?, 적절하였다면 어떤 점이 그렇습니까? 라는 질문에 대하여 통합학급 교사는 다음과 같이 대답하였다.

받아들이기에 적절하였다, 그리고 통합교육 프로그램에 속해 있는 놀이가 새로운 놀이가 아니라 우리나라 국민이라면 누구나 쉽게 할 수 있는 전통놀이였기 때문에 편하게 학생들과 놀이를 진행할 수 있었다.

그리고 다른 학교의 통합교육을 담당하는 통합학급 교사나 동료교사에게 이번에 운영한 중재를 추천하고 싶다고 하였다.

3) 중재 효과

지금까지 운영한 중재방법이 장애아동의 사회성 통합에 도움을 준다고 생각하십니까?, 도움을 준다면 어떤 점이 도움이 됩니까? 라는 질문에 대하여 통합학급 교사는 다음과 같이 말하였다.

도움이 된다, 그리고 체육시간, 음악시간, 각 교과목의 활동시간에는 많은 도움을 준다고 생각한다. 이번 중재를 통해 향상된 친화력을 바탕으로 수준차이가 나더라도 성취목표를 조절한다면 즐겁게 사회적 통합을 이룰 수 있을 것이다.

그리고 전체적으로 이번 통합교육이 효과적이었습니까? 라는 질문에 대하여 통합학급 교사는 다음과 같이 대답하였다.

효과적이다. 학기 초에 비해 이번 프로그램을 실시한 이후 학급의 분위기가 긍정적으로 변하는 것을 느낄 수 있었다. 학기 초에 학생들이 "선생님, 학생 A는 그런 거 못해요." 라는 말을 굉장히 많이 한 것을 들어서 옛날이야기를 통한 교훈적인 내용의 계기교육을 하였는데도 별 다른 변화를 느끼지 못했다.

하지만 요즘 학생들이 학생 A의 못하는 부분은 인정하되 도와주는 부분이 많아졌다. 한 예로 학생 A가 울거나 넘어졌을 때도 잘 챙겨주는 모습을 볼 수 있었다. 그리고 학생 A가 없을 때도 학생 A에 대한 이야기를 많이 했고, 간식이 생기면 꼭 학생 A와 학생 B를 챙겨서 주고자하는 모습이 보였다. 또한 조회시간에 줄서기나 필기구 챙기기 등 교사의 별도 지시가 없어도 학생들이 잘 챙겨주고 꿈나무반(특수학급)에서 있었던 일들을 종종 물어보기도 하였다.

이 프로그램을 통해 일반학생들의 태도가 장애학생들에게 상당히 호의적으로 변하여 교사인 나도 놀란 부분이 많았다. 여전히 경쟁적인 게임을 하는 경우 잘되지 않을 때에는 장애학생들에게 화를 내기도 하지만 전반적인 학교생활을 볼 때 이번 통합교육은 상당히 효과적이라고 본다.

4) 학생들의 행동변화

이번 중재를 운영하기 전과 후를 비교하였을 때 장애학생이 수업시간의 학습활동에서 일반학생과 대화나 활동을 같이하는 행동이 증가하였습니까? 라는 질문에 대하여 통합학급 교사는 다음과 같이 대답하였다.

비슷하다고 생각된다. 특히 학생 A의 경우 본래 활달하고 친구들과 함께 대화나 활동을 같이 하는 것을 좋아하는 성격이라 전통놀이 후에 친구들과의 대화나 활동의 변화는 크게 느끼지는 못하였다.

그리고 이번 중재를 운영하기 전과 후를 비교하였을 때 일반학생이 장애학생을 학습활동에서 대화나 활동에 같이 참여시키는 행동이 증가하였습니까?, 증가하였다면 2~3가지 예를 들어 설명해주세요. 라는 질문에 대하여 통합학급 교사는 다음과 같이 대답하였다.

증가하였다. 증가한 것을 얘기하자면 첫 번째는 체육시간에 소고춤을 모둠별로 창작하여 표현하는 주제로 수업을 진행하였다. 별다른 지시의 말이 없었는데도 불구하고 학생 B와 같은 모듬의 일반학생들은 학생 B를 대형의 중심에 두고 안무를 창작하였고, 학생 A와 같은 모듬의 학생들은 특수학급에서 개별 지도를 받고 있는 학생 A의 자리를 남겨두고 안무를 창작하였다.

두 번째는 컴퓨터 재량시간에 학생 A가 컴퓨터 어린이용 게임을 할 수 있도록 옆 친구가 창을 열어주었다. 그리고 학생 A가 다른 창을 클릭하여 창이 없어졌을 때마다 지속적으로 도와주는 행동이 나타났다.

5) 중재의 문제점 및 개선점

향후 이 통합교육 프로그램이 개선할 부분은 무엇입니까? 라는 질문에 대하여 통합학급 교사는 다음과 같이 대답하였다.

쉬는 시간 10분 동안 놀이를 하는 것이라 줄 세우기, 팀 정하기 등의 시간을 모두 포함하게 되어 시간의 제약이 많이 받았고 아쉬워하는 학생들도 많았다. 보다 다양한 전통놀이로 재량활동 시간이나 체육시간과 연계하여 활용한다면 더욱더 좋은 성과를 얻을 수 있을 것이라 생각한다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 전통놀이 중재가 장애학생의 사회적 상호작용과 일반학생 및 통합학급 교사의 태도에 효과를 미치는지 살펴보았다. 연구결과에 대한 논의와 결론, 그리고 본 연구의 제한점을 바탕으로 후속연구를 위한 몇 가지 제언을 제시하였다.

첫째, 전통놀이 중재는 장애학생의 사회적 상호작용에 긍정적인 효과가 있었다. 즉, 장애학생의 사회적 행동 중에서 긍정적 상호작용 행동은 증가하였으며, 부정적 상호작용 행동은 감소하였다. 그리고 이러한 사회적 행동은 일반화되어 다른 쉬는 시간에서도 나타났다. 이러한 결과는 전통놀이 중재가 사회성 기술을 향상시켰다(김영선, 2007; 김옥남, 2003; 김진향, 2004; 박현자, 2003; 임연신, 2002; 장명숙, 2008)는 선행연구결과를 지지하는 것으로 나타났다.

둘째, 전통놀이 중재는 일반학생의 장애학생에 대한 태도 변화에는 유의미한 영향을 미친 것으로 나타나지는 않았다. 즉, 일반학생의 태도변화는 장애학생에 대한

수용성척도와 활동선호척도를 통해 통계적 검증을 하였는데, 수용성척도와 활동선호척도의 사전-사후검사 비교에서 두 척도에서 모두 통계적으로 95% 신뢰수준에서 차이가 없다는 것으로 나타났다. 그러나 두 척도의 사전검사보다 사후검사 점수의 평균이 모두 증가하였으며, 그리고 직접관찰과 통합학급 교사와의 면담 중에서 살펴보면 중재기간 동안 일반학생들의 장애학생에 대한 긍정적 행동변화(활동 참여시키기, 활동 돕기, 활동 중 넘어졌을 경우 '괜찮아?'와 같은 걱정하기 등)가 있는 것으로 관찰되었다. 이러한 본 연구의 결과는 통계적으로 본다면 전통놀이가 일반학생들의 장애학생에 대한 태도변화에 효과적이었다(강명진, 2003; 김수연, 1995)는 선행연구결과와는 다른 것으로 나타났다.

셋째, 전통놀이 중재가 통합학급교사의 장애학생에 대한 태도의 변화에서는 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 처음에 교사의 통합교육에 대한 인식은 약간 부정적이었으나 중재를 실시하면서 통합학급 교사의 통합학급 운영에 대한 생각이 긍정적으로 변화되었다. 왜냐하면 면담결과에서 살펴보았듯이 통합교육에 대한 인식이 조건부 찬성이라고 대답하였지만 중재에 대해서는 수용가능하고, 중재가 효과적이라고 대답하였으며, 특히 전체적으로 중재가 이루어진 후 학급에 긍정적인 변화가 있어 상당히 효과적이라고 대답하였기 때문이다.

이상의 결과에서 쉬는 시간을 활용한 전통놀이 중재는 통합학급 구성원들(장애학생, 일반학생, 통합학급 교사)에게 긍정적 효과가 있다고 볼 수 있다. 특히, 통합교육에 대한 이해와 연구경험이 많지 않고, 통합학급 운영에 경험이 없었던 통합학급 교사의 면담 결과에서 나타나듯이 통합교육이 이루어지는 다른 통합학급에 추천할 만한 가치가 있으며 중재를 받아들이고 활용하기에도 용이하다는 답변을 얻은 것은 선행연구에서 볼 수 없었던 의미 있는 결과라고 할 수 있다. 왜냐하면 통합교육을 실제적으로 운영하는 것은 통합학급 교사이기 때문이다.

그리고 본 연구의 제한점을 바탕으로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 통합교육을 운영하는 학교(급)의 다양한 환경을 고려한 연구가 필요하다. 본 연구는 농촌의 전교생 60여명에 한 반 10명 내외인 소인수 학급에서 이루어진 연구이었다. 그렇기 때문에 도시와 환경적으로 다를 수 있으며, 따라서 후속 연구에서는 중, 소도시나 대도시의 환경적 특성을 고려한 연구가 필요하다.

둘째, 전통놀이 중재와 중속변인간의 기능적 관계를 살펴보는 연구가 필요하다. 본 연구에서는 대상 장애학생이 두 명 뿐이고 또한 같은 반에서 놀이중재를 동시에 실시할 수밖에 없는 환경 때문에 단일대상기법을 활용한 사례연구로 실험이 이루어졌다. 따라서 후속연구에서는 대상학생이 서로 다른 학년 혹은 다른 학급을 활용할 수 있다면 단일대상연구의 중다기초선설계를 활용하거나 집단연구를 실시하여 독립변인인 중재프로그램과 종속변인인 대상자의 사회적 상호작용 간의 기능적 관계를 밝히는 연구 설계를 사용하는 연구가 필요하다.

셋째, 통합학급 구성원들(장애학생, 일반학생, 통합학급 교사)의 통합교육 경험을 고려한 연구가 필요하다. 본 연구에서는 장애학생의 경우 4년의 물리적 통합을 경험한 학생과 처음 경험하는 학생간의 차이를 살펴볼 수 있었지만 위에서 언급한 것처럼 일반학생은 4년 동안 변함없이 같은 구성원으로 학급편성이 되었다. 그렇기 때문에 후속연구에서는 일반학생들에서 통합교육 경험이 없는 학생도 고려하여 연구 결과를 살펴보는 연구가 요구된다. 그리고 통합학급에서 가장 큰 역할을 담당하고 있는 통합학급 교사의 통합교육 경험과 인식을 고려하여 비교하는 연구가 요구된다.

마지막으로, 중재프로그램이 쉬는 시간이 아닌 수업시간을 이용한 연구가 실시 되는 것이 필요한 것으로 보인다. 본 연구는 학교 환경과 연구 목적에 맞추어 쉬는 시간을 선택하여 중재를 실시하였지만 통합학급 교사가 면담에서 제안한 것처럼 재량 활동시간이나 체육시간 등 교과 수업시간을 활용한 연구도 필요한 것으로 생각된다.

참고문헌

- 강명진 (2003). **통합놀이 활동이 장애유아에 대한 일반유아의 수용태도에 미치는 영향**. 미간행 석사학위 논문, 공주대학교 특수교육대학원.
- 강영택 (2006). 통합교육의 문제점과 해결방안. **유관순 연구**, 9, 231-42.
- 김경옥 (2005). **초등학교 교사의 특수아동에 대한 인식**. 미간행 석사학위 논문, 대구대학교 특수교육대학원.
- 김수연 (1995). **통합된 놀이 프로그램이 장애아동에 대한 일반아동의 태도 변화에 미치는 영향**. 미간행 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 김수연 (2002). **놀이 프로그램의 통합 및 놀이수정교수여부가 일반아동과 장애아동의 정서적 능력과 놀이성에 미치는 영향**. 미간행 박사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 김영선 (2007). **전통놀이 활동이 통합학급 특수아동의 사회적 기술에 미치는 효과**. 미간행 석사학위 논문, 고신대학교 교육대학원.
- 김영천 (2006). **질적연구 방법론 I**. 서울: 문음사.
- 김옥남 (2003). **통합 환경에서 전통놀이 활동이 발달지체 유아의 사회적 상호작용에 미치는 효과**. 미간행 석사학위 논문, 단국대학교 특수교육대학원.
- 김정혜 (1993). **전통놀이의 5세 유아를 위한 적용방안**. 미간행 석사학위 논문, 부산대학교 교육대학원.
- 김진향 (2004). **전통놀이 활동이 정인지체아동의 사회적 상호작용에 미치는 영향**. 미간행 석사학위 논문, 대구대학교 특수교육대학원.
- 김혜경 (2006). **전통놀이가 정인지체아의 사회적 발달에 미치는 영향**. 석사학위 논문, 수원: 아주대학교 교육대학원.

- 노재열 (1990). **Recreation 활동을 통한 정신지체아동의 성격변화에 관한 연구**. 미간행 석사학위 논문, 단국대학교 교육대학원.
- 박승희 (2003). **한국장애학생 통합교육 : 특수교육과 일반교육의 관계재정립**. 서울: 교육과학사.
- 박신영 (2004). **초등학교 통합학급 교사와 학생들의 특수아동에 대한 수용태도**. 미간행 석사학위 논문, 강원대학교 교육대학원.
- 박현자 (2003). **전통놀이가 초등학교에 통합된 자폐아동의 사회성 발달에 미치는 영향**. 미간행 석사학위 논문, 단국대학교 대학원.
- 성태제 (2001). **교육연구 방법의 이해**. 서울: 학지사.
- 신현기 (2008). **정신지체아 교수방법론**. 서울: 교육과학사.
- 유선영 (2000). **비장애아동의 장애친구 및 비장애 친구에 대한 놀이활동과 친구관계 지각**. 미간행 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 이경순 (2008). 특수교육과정 국어과에 기반한 그림책 읽기 및 놀이 연계 프로그램의 효과. **특수아동교육연구**, 10(3), 119-145.
- 이소현, 박은혜, 김영태 (2000). **교육 및 임상현장 적용을 위한 단일대상연구**. 서울: 학지사.
- 임연신 (2002). **전통놀이가 발달지체 유아의 또래 및 교사와의 친사회적 행동에 미치는 영향**. 미간행 석사학위 논문, 단국대학교 특수교육대학원.
- 장정자 (1993). **또래집단 놀이활동이 훈련가능 정신지체아의 사회성숙에 미치는 효과**. 미간행 석사학위 논문, 우석대학교 교육대학원.
- 장명숙 (2008). **전통놀이가 발달지체 유아의 사회성 발달에 미치는 효과**. 미간행 석사학위 논문, 대구대학교 특수교육대학원.
- 정재권, 정영숙 (1996). **전통놀이 프로그램이 정신지체아의 사회적 행동에 미치는 효과**. **특수교육학연구**, 4, 1-29.
- 조금미 (2001). **전통놀이가 유아의 사회·정서적 발달에 미치는 효과**. 미간행 석사학위 논문, 대구가톨릭대학교 교육대학원.
- 조윤경 (2001). **분산된 활동을 통한 복수 또래 중재가 장애유아의 사회성 발달에 미치는 영향**. 미간행 박사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 충청북도교육청 (2009). **특수교육 종합운영계획**.
- 최문희 (1999). **전통놀이가 유아의 사회적 능력에 미치는 영향**. 미간행 석사학위 논문, 한국외국어대학교 교육대학원.
- 최윤아 (1998). **구조화된 사회적 놀이 중재가 유치원에 통합된 자폐성 장애아동의 사회적 행동 발달에 미치는 효과**. 미간행 석사학위 논문, 성균관대학교 대학원.
- 최태욱 (2006). **장애아 통합교육에 대한 일반교사들의 인식에 관한 연구: 초등학교를 중심으로**. 미간행 석사학위 논문, 단국대학교 행정법무대학원.
- Bak, J. J., & Siperstein, G. N. (1987). Effect of mentally retarded children's behavioral competence on nonretarded peer's behaviors and attitudes, *American Journal of Mental Deficiency*, 92, 31-39.
- Gonzalez-Lopez, A., & Kamps, D. M. (1997). Social skills training to increase social interactions between children with autism and their typical peers. *Focus on Autism and other developmental Disabilities*, 12(1), 2-14.

- Gresham, F. M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional Children, 48*, 424-433.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1987). Thee peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed play groups. *Child Development, 58*, 1556-1572.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1988). Friendships of preschool children in mainstreamed play groups. *Developmental Psychology, 24*, 595-604.
- Hanline, M. F. (1993). Inclusion of preschoolers with profound disabilities; An analysis of children's interactions. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 10*, 224-227.
- Odom, S. L., & Lee, S. H. (1996). The relationship between stereotypic behavior and peer social interaction for children with severe disabilities. *The Journal of the Association for Persons Severe Handicaps, 21*, 88-95.
- Schnorr, R. E. (1990). "Peter? He comes and goes..." ; First graders' perspectives in a part-time mainstream student. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 15(4)*, 231-240.
- Vandercook, T. (1991). Leisure instruction outcomes: Criterion performance, positive interactions, and acceptance by typical high school peers. *The Journal of Special Education, 25(3)*, 320-339.
- Wolfberg, P. J., & Schuler, A. L. (1993). Integrated play group: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 23(3)*, 467-489.

The Effects of Traditional Play Activities on the Social
Interaction of Children with Disabilities and on the
Attitudes of Peers and a General Teacher

Yi, Seongyong

Jangyeon Elementary School

Kim, Jinho H.

SoonChunHyang University

Cha, Jaekyoung

SoonChunHyang University

<Abstract>

The purpose of this study was to examine the effects of traditional play activities on the social interaction of children with disabilities and on the attitudes of peers and a general teacher. The participants of the study were two students with disabilities, nine of their peers and a general teacher. The intervention was traditional play activities involving both children with and without disabilities, and was implemented in the classroom during break time. A case study method was used to investigate the effectiveness of the intervention. The results of this study were as following. First, traditional play activities increased positive social interaction and decreased inappropriate social interaction of children with disabilities. Second, the attitudes of peers and the general teacher were more positive following the intervention. The results of the study were discussed in the perspective of inclusion education for children with disabilities, and can be used to plan and implement social interaction programs.

Key Words

: traditional play activities, social interaction, case study, students with disabilities

논문 접수: 2010. 07. 30 심사 시작: 2010. 08. 12 게재 확정: 2010. 09. 16

<부록 1>

수용성 척도 설문지

◎ 안녕하세요? 꿈나무반 ○○○ 선생님입니다. 이 질문은 여러분이 학생 A와 B에 대하여 어떻게 생각하는지 알아보기 위한 질문지입니다. 다음 질문을 읽고, 자신의 생각을 나타낸 답변에 ○표 하세요. 시험이 아니니 편안하게 하세요. 감사합니다.

- | | |
|--|-----------------|
| 1. 아무런 이유 없이 우는 학생이 있으면 바보라고 불려도 된다. | 예 잘모름 아니오 |
| 2. 꿈나무반 학생(A, B)과 친구가 되었다. | 예 잘모름 아니오 |
| 3. 꿈나무반 학생(A, B)하고 이야기할 때면 당황하게 된다. | 예 잘모름 아니오 |
| 4. 꿈나무반 학생(A, B)하고는 인사 하지 않는다. | 예 잘모름 아니오 |
| 5. 꿈나무반 학생(A, B)과 함께 놀고 싶다. | 예 잘모름 아니오 |
| 6. 혼잣말을 많이 하는 아이는 무섭다.
(그런 아이하고 가까이 지내고 싶지 않다.) | 예 잘모름 아니오 |
| 7. 꿈나무반 학생(A, B)과 함께 캠프를 가면 좋겠다. | 예 잘모름 아니오 |
| 8. 꿈나무반 학생(A, B)들이 우리 반에 있어서는 안 된다. | 예 잘모름 아니오 |
| 9. 꿈나무반 학생(A, B)과 좋은 친구가 될 수 있다고 생각한다. | 예 잘모름 아니오 |
| 10. 나에게 만약 장애 형제가 있다면 아무에게도 말하지 않을 것이다. | 예 잘모름 아니오 |
| 11. 어떤 일을 할 수 없거나 잘 못하면 바보라는 소리를 들을 것이다. | 예 잘모름 아니오 |
| 12. 꿈나무반 학생(A, B)과 친구가 되고 싶다. | 예 잘모름 아니오 |
| 13. 수학과 읽기를 잘 못하는 아이들이 있으면 선생님이 나와
나 같은 내 친구들에게 쓰는 시간이 줄어들 것이다. | 예 잘모름 아니오 |
| 14. 꿈나무반 학생(A, B)과 운동장에서 놀았다. | 예 잘모름 아니오 |
| 15. 꿈나무반 학생(A, B)에 대한 새로운 TV 프로그램이 있다고
하면 가능한 한 보겠다. | 예 잘모름 아니오 |
| 16. 우리 학교에 다니는 꿈나무반 학생(A, B)과 이야기를 나누었다. | 예 잘모름 아니오 |
| 17. 잘 알아들을 수 없게 이야기하는 아이는 학교 활동에서 나와
같은 모둠에 있으면 안 된다. | 예 잘모름 아니오 |

<부록 2>

활동선호척도 설문지

◎ 다음은 장애를 가진 아이가 여러분이 살고 있는 집의 마을에 이사를 와서 여러분의 학급으로 전학을 오려고 합니다. 만약 그 아이와 활동을 하게 된다면 어떤 활동을 함께 하고 싶은가요? 장애를 가진 아이와 활동하고 싶은 ‘정도’를 가장 잘 표현한 항목 5가지 중 하나만 골라 ○표 하세요. 이 질문에는 정답이 없습니다. 시험이 아니니 편안하게 해주세요. 감사합니다.

장애를 가진 아이와 하고 싶은 활동은?

- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| 1. 우리 집에 초대한다. | 매우원함 원함 그저그렇다 싫음 매우싫음 |
| 2. 학급에서 서로 옆에 앉는다. | 매우원함 원함 그저그렇다 싫음 매우싫음 |
| 3. 썰매나 스케이트를 함께 타러 간다. | 매우원함 원함 그저그렇다 싫음 매우싫음 |
| 4. 학급의 협동 작업을 함께 한다. | 매우원함 원함 그저그렇다 싫음 매우싫음 |
| 5. 방과 후 운동장에서 함께 논다. | 매우원함 원함 그저그렇다 싫음 매우싫음 |
| 6. 학교에서 점심을 함께 먹는다. | 매우원함 원함 그저그렇다 싫음 매우싫음 |
| 7. 집에서 음악을 함께 듣는다. | 매우원함 원함 그저그렇다 싫음 매우싫음 |
| 8. 휴식시간이나 자유 시간에 함께 논다. | 매우원함 원함 그저그렇다 싫음 매우싫음 |
| 9. 우리 집에서 함께 놀이를 한다. | 매우원함 원함 그저그렇다 싫음 매우싫음 |
| 10. 선생님의 심부름을 함께 한다. | 매우원함 원함 그저그렇다 싫음 매우싫음 |
| 11. 자전거를 함께 탄다. | 매우원함 원함 그저그렇다 싫음 매우싫음 |
| 12. 학급 내에서 함께 논다. | 매우원함 원함 그저그렇다 싫음 매우싫음 |
| 13. 소풍이나 수영을 함께 간다. | 매우원함 원함 그저그렇다 싫음 매우싫음 |
| 14. 운동경기에서 같은 팀으로 활동한다. | 매우원함 원함 그저그렇다 싫음 매우싫음 |
| 15. 영화구경을 함께 간다. | 매우원함 원함 그저그렇다 싫음 매우싫음 |