

통합학급 교사의 장애아동에 대한 관계 인식에 따른 장애학생의 사회적 참여 및 동료 괴롭힘에 대한 관계 분석

오 원 석*

경북대학교사범대학부설초등학교

정 은 영

대구대학교 대학원 박사과정

《 요 약 》

본 연구는 통합학급 교사의 장애학생에 대한 관계 인식은 장애학생 및 교사의 특성에 따라 어떠한 차이가 있으며, 이러한 관계 인식이 장애학생의 사회적 참여 및 동료 괴롭힘과의 관계는 어떠한 지 알아보고자 수행하였다. 이 연구에는 중·고등학교 통합학급 교사 152명이 참여하였으며, 연구 도구는 Cook(2001)의 교사의 학생에 대한 관계 인식 척도, Koster 등(2008)의 사회적 참여 척도 그리고 Holzbauer(2008)의 장애학생 괴롭힘 척도를 활용하였다.

본 연구의 결과에 따르면 통합학급 장애학생에 대한 교사의 관계 인식은 장애학생의 성별, 학력, 의사소통능력 및 자기 표현력에 따라 차이를 보이며, 교사의 관심 영역에 속하는 장애학생은 학급 내 사회적 참여 정도가 높고, 동료에 의해 괴롭힘을 당하는 정도가 낮은 것으로 나타났다.

이러한 연구 결과를 고려할 때 효율적인 통합교육을 실천하기 위해서는 통합학급 교사의 장애학생에 대한 관계 인식 개선이 필요하며, 이러한 관계 인식 개선의 방안으로 통합학급 전문 교사 자격 제도의 도입 등을 제시하였다.

주제어 : 통합교육, 교사-학생 관계 인식, 사회적 참여, 동료 괴롭힘

* 교신저자(k963041@hanmail.net)

I. 서 론

1. 연구의 필요성

오늘날 특수교육에 있어 최대 쟁점은 통합교육임을 부인할 사람은 없을 것이다. 통합교육은 모든 학생들이 그들의 능력 또는 장애정도에 관계없이 학교와 학급 공동체의 가치있는 구성원이라는 철학적 신념을 바탕으로 하며, 이에 따라 통합학급에 있는 모든 학생들은 학급의 동일한 구성원이고, 장애학생들이 학급 동료들과 유대감을 가지고 집중적이고 의미있는 일반교육 교육과정에 참여하여 성공적인 학업성취를 위해 협력적 지원을 받는다(Causton-Theoharis & Theohairs, 2008)는 전제를 가지게 된다. 또한 통합교육에 참여하는 기간은 장애학생이 지역사회에서의 건강한 사회 구성원으로서 삶에 대한 준비기간으로서 비장애인들과 건전한 인간관계를 형성하고 유지하는 능력의 향상을 위해 지적인 성장과 더불어 동료 학생들과의 적극적 상호작용을 통한 사회적 성장을 목표로 하고 있다.

이러한 철학적 교육적 신념에 따라 지난 20여 년간 통합교육에 참여하는 장애학생의 비율은 꾸준히 증가하고 있으며, 교육과학기술부의 통계자료에 의하면 2010년도 현재 통합교육에 참여하고 있는 장애학생은 시간제 통합교육에 42,021명과 일반학급 전일제 통합학급에 13,746명이 참여하고 있는 것으로 조사되었으며, 이러한 수치는 특수교육대상자의 70% 이상이 통합교육에 참여하고 있음을 의미한다.

그러나 이러한 통합교육의 양적 증대가 통합교육을 통해 실현하고자 하는 목표를 잘 수행하는 질적 향상이라고 볼 수는 없다. 많은 연구들은 통합교육에 참여하고 있는 장애학생의 교육적 현실에 대한 우려를 제기하고 있다(Bruno, 1996; Landrum & Kauffman, 1992). 이들에 따르면 통합학급 교사들은 학급의 장애아동들에 대하여 부정적 태도를 가지고 있으며, 이러한 태도는 결국 장애학생에 대한 교사의 긍정적 강화 부족, 부정적 인식 그리고 낮은 기대 등으로 교사-학생의 긍정적 상호작용이 매우 줄어들고, 부정적 관계가 형성될 것이라고 우려한다.

교사와 학생 사이의 신뢰 관계는 학교 교육활동을 위한 기본적 전제이며, 학생들이 교사에 대하여 신뢰감을 가지고 있을 때, 학생 스스로에 대하여 긍정적 마음가짐과 정서적 안정감을 가지게 되며, 이러한 심리 정서적 상태를 바탕으로 하여 학교 학습활동에 대한 참여 동기가 강화될 수 있다(Lee, 2007). 또한 교사에 대한 신뢰감을 가지는 학생은 학교생활에서 직면하게 되는 다양한 어려움에 대하여 보다 긍정적이고 건설적인 태도와 성취감을 갖게 된다(Lee, 2005). 더불어 교사의 온화한 관심과 학급 동료들의 사회적 지지 등과 같은 학습 환경에서의 인간적 관계는 학생의 자율성과 관계 형성에 대한 기본적 욕구를 충족시키는데 기여하는 것으로 나타났으며

(Gest, Welsh, & Domitrovich, 2005), 동료 학생들은 학생 개인들의 관계형성을 지원하는 중요한 자원이며, 학습 동기와 열의에 영향을 미치게 된다(Danielsen et al., 2010). 그리고 학급동료들의 지지는 개개 학생들의 학문적 능력, 학업 성취 그리고 학교생활의 만족도에 대한 인식에 관련되어 있다(Danielsen et al., 2009). 따라서 학교생활에 있어 교사와 학생, 학생과 학생 간의 긍정적 관계 형성은 성공적인 학교생활을 영위하는데 있어 매우 중요한 요인임을 알 수 있다.

그러나 Baker와 Zigmond(1995)에 따르면 일반교육 교사들은 통합교육환경에서 장애학생들이 잘 적응하기 위하여 필요한 교수적 수정과 적합화를 위해 노력하지 않는다고 지적하였다. Scruggs와 Mastropieri(1996)은 대부분의 교사들은 통합교육의 일반적 개념에 대하여 긍정적 태도를 가지고 있으나 실제적 교육 장면에서 장애학생들의 특성을 고려하고 그들의 요구에 맞는 교육적 자극을 제공하지 않으며, 이러한 현상은 일반 교사들이 장애아동을 지도할 준비가 되어 있지 않음을 지적하고 있다(최성규, 유태수, 2003). Parasuram(2006)도 장애학생에 대하여 일반교사들은 대체로 부정적 태도를 가지고 있으며, 이들은 장애학생의 통합에 대하여 많은 우려를 하고 있는 것으로 나타났다(최성규 등, 2007). 특히 장애학생이 가지는 개인적 특성은 교사들의 장애아동에 대한 관계 인식에 많은 영향을 미치는 것으로 제안하고 있다. 즉, 행동적 문제를 가진 장애학생이나 표준적 기준에서 많이 벗어난 학생들의 통합에 대하여 부정적인 태도를 보이며, 통합이 가능한 장애아동의 특성으로는 비장애학생과 차별적 특성이 적을 것을 제안하였다.

Panda(2005)는 통합교육 정책을 활성화하기 위한 주요한 노력 중 하나는 통합학급에서 가르치고 활동하는 교사 요원의 실제적 능력 향상에 있으며, 이러한 능력의 향상은 통합교육의 효율적 수행을 위해 필수적인 지식과 기능의 습득뿐만 아니라 태도의 변화도 병행되어야 한다고 주장하였다. 오원석 등(2009)은 통합학급 교사들을 대상으로 장애학생에 대한 관계 인식을 연구하였다. 그에 따르면 장애학생과 교사들의 관계 인식에 상관을 갖는 교사관련 변인은 교사의 통합교육 경력과 특수교육 관련 연수정도로 제시하여 통합교육의 경력이 많고 연수를 많이 받은 교사들은 장애학생과 관계 인식도 긍정적인 것으로 나타났다.

이처럼 장애학생의 개인적 특성은 교사의 태도에 영향을 미치게 되고, 이러한 태도의 형성은 담당 학급의 장애아동과 상호 작용에 중요한 영향을 미칠 것으로 예상된다. 또한 담당 학급 교사의 장애관련 지식이나 경험의 정도는 장애아동과 관계 인식에 영향을 미치는 변인을 제시되고 있어 교사 관련 변인과 장애학생 관련 변인에 대한 고려를 통한 통합학급 교사와 장애학생의 관계 분석이 이루어져야 할 것으로 보인다(오원석 등, 2009).

Cook(2001)은 일반학급의 교사가 가지는 학생에 대한 태도는 교사-학생의 상호 작용의 형태와 질에 상관을 가진다는 점을 고려하여 통합교육에 참여하고 있는 교사

와 장애학생의 관계 분석에 대한 연구를 수행하였다. Cook(2001)은 장애학생과 교사의 관계를 4가지 유형 즉, 애착(attachment), 관심(concern), 무관심(indifferent), 거부(rejection)의 유형으로 구분하였다. 이러한 관계 유형의 구분은 Silberman(1971)이 32명의 교사들과 인터뷰를 통한 분석을 토대로 한 결과이며, 이러한 결과는 여러 연구자들(Brophy & Good, 1974; Evertson, Brophy, & Good, 1972)에 의해 교사의 태도와 교사-학생 상호작용의 유형과 질의 상관관계를 대한 관찰적 연구 조사의 수행을 통해 입증되었다. Brophy와 Evertson(1981)은 교사가 가지고 있는 특정 학생에 대한 애착, 관심, 무관심 그리고 거부의 태도는 학생들의 교육적 기회와 성과에 관련된 교사-학생 상호작용의 차별적 형태와 관련되었다고 지적한다(Cook & Cameron, 2010). Cook과 Cameron은 Good과 Brophy(1972)의 연구 결과를 인용하면서 관심 영역에 포함된 학생들은 교사와 학생의 접촉 활동에서 보다 많은 피이드 백 과정을 갖게 되면, 교사들은 이러한 학생들이 학습에서 오류를 범할 때 보다 오래 기다려주고, 새로운 질문을 자주 하는 경향이 있다고 제안한다. 반대로 거부 영역에 포함된 학생들은 대체로 큰소리를 지르거나 파괴적이고, 불행해보이며, 적대감을 가지고 반항적인 나쁜 태도를 가진 경향이 있으며, 이들에 대하여 일반교사들은 관심 영역에 포함된 아동들과 마찬가지로 학습적 지원에 많은 필요성을 인식하지만, 교사들은 거부 영역 학생들을 불합리하고 과도한 업무로 인식하게 되고, 빈번하게 부정적 용어로 이러한 학생들을 지적한다(Cook et al, 2000). 따라서 거부학생에 대한 교사의 행동은 학문적 측면의 상호작용이 현저하게 줄어들고, 학생의 문제행동에 초점을 맞추게 된다는 것이다. Cook과 Cameron(2010)은 이전까지 연구 결과들을 종합하여 통합학급 교사들은 비장애학생에게 보다는 장애학생에게 관심과 거부의 태도를 보이지만 실제적으로 이러한 관심과 거부의 태도가 장애영역에 따라 다양하게 나타날지, 그리고 교사와 학생의 상호작용이 교사의 관심 또는 거부 영역에 따라 다양할지 등에 대한 의문을 제기하며 연구를 수행하였다. 이 연구의 결과에 따르면, 통합학급 교사들이 가지고 있는 장애학생에 대한 관계 인식 즉, 관심과 거부 영역에 대한 관계 인식은 교사-학생의 상호작용과 상관이 있는 것으로 제안하였으며, 비장애학생에 비하여 장애학생들에게 보다 많은 관심을 가지고 있으며, 장애학생들에게 있어서는 장애정도에 따라 차이를 보이는 것으로 제안하였다.

이상의 연구 결과들을 살펴보면 장애학생에 대한 교사의 관계 인식은 교사 관련 변인뿐만 아니라 장애아동 관련 변인과도 상관이 있으며, 이러한 관계 인식이 장애학생에 대한 교사의 상호작용에 영향을 미치게 되고, 이러한 결과로 인하여 장애학생과 비장애학생 사이의 관계 형성에도 영향을 미칠 수 있을 것으로 예상된다.

따라서 본 연구에서는 국내 통합학급 교사들이 장애학생에 대하여 갖고 있는 관계 인식을 분석해보고, 이러한 관계 인식은 장애학생의 특성 및 교사의 특성에 따라 어떠한 차이가 있는 지 알아보고자 한다. 또한 장애학생과 교사의 관계인식이 통합

교육의 주요한 목적 중 하나인 비장애학생과의 사회적 관계 형성에 어떠한 상관성이 있는 지, 또는 장애학생에 대한 비장애학생들의 태도 즉, 장애학생에 대한 괴롭힘과는 어떤 관계가 있는 지를 분석함으로써 현재 우리나라 상황에서 이루어지고 있는 통합교육의 실태에 대한 분석적 자료를 제공하고자 한다.

2. 연구의 문제

통합학급 교사들의 장애아동과의 관계 인식은 어떠하며, 이러한 관계 인식이 장애학생의 사회적 참여 및 동료 괴롭힘과의 관련은 어떠한 지 알아보기 위한 이 연구의 구체적인 문제는 다음과 같다.

- 첫째, 통합학급 교사들의 장애학생과 관계 인식은 교사 관련 변인에 따라 어떠한 차이가 있는가?
- 둘째, 통합학급 교사들의 장애학생과 관계인식은 장애학생 관련 변인에 따라 어떠한 차이가 있는가?
- 셋째, 통합학급 교사들의 장애학생과 관계인식이 장애학생의 사회적 참여 및 동료 괴롭힘과는 어떤 관계가 있는가?
- 넷째, 통합학급 교사 관련 변인과 장애학생 관련 변인에 따른 장애학생의 사회적 참여 및 동료 괴롭힘의 관계는 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

통합학급 교사들이 학급에 통합된 장애아동과의 관계에 대한 인식이 어떠하며, 이러한 인식은 장애학생의 사회적 참여 및 동료 학생의 괴롭힘과 어떤 관계가 있는 지 알아보기 위하여 대구광역시와 강원도에 소재하고 있는 중학교, 고등학교 통합학급의 교사를 이 연구의 대상으로 선정하였다. 통합학급 교사의 선정은 단순 무선 표집 방식을 활용하였으며, 이 연구에서는 통합학급 교사의 배경 변인과 장애학생의 배경 변인을 중심으로 분석하였다. 통합학급 교사의 배경 변인에 대한 구체적인 내용은 <표 1>에 제시하였으며, 장애학생관련 변인에 따른 구체적인 내용은 <표 2>와 같다.

<표 1> 연구 대상 교사

| 항 목 | 빈도 | 백분율 | 항 목 | 빈도 | 백분율 |
|---------|--------------|----------|-----------|----------------|----------|
| 계 | 152 | 100 | 학교급 | 중학교 | 46 30.3 |
| | | | 고등학교 | 106 69.7 | |
| 성 별 | 남 | 36 23.7 | 장애친척 유무 | 있음 | 30 19.7 |
| | 여 | 116 76.3 | | 없음 | 122 80.3 |
| 통합학급 경력 | 1년 | 70 46.1 | 특수관련 연수이수 | 없음 | 72 47.4 |
| | 2년 ~ 3년 | 63 41.4 | | 30시간 이하 | 17 11.2 |
| | 4년 이상 | 19 12.5 | | 60시간 | 59 38.8 |
| | 5년 이하 | 54 35.5 | | 120시간 이상 | 4 2.6 |
| 교직 경력 | 6년 ~ 10년 이하 | 34 22.4 | 근무환경 | 아파트 80% 이상 | 34 22.4 |
| | 11년 ~ 20년 이하 | 28 18.4 | | 아파트 30 ~ 80 미만 | 102 67.1 |
| | 21년 이상 | 36 23.7 | | 아파트 30% 미만 | 16 10.5 |

이 연구에 참여하는 교사는 전체 152명이며, 그 중 남교사는 36명으로 23.7%였다. 통합학급 경력에 따라서는 처음으로 통합학급을 담당하는 교사가 70명으로 전체의 46.1%에 해당하였고, 교직경력에 따라서 보면 5년 이하의 초임 교사들이 전체의 35.5%인 54명으로 나타났다. 또한 중학교 교사는 46명으로 30.3%, 특수교육 관련 연수 이수 정도는 47.4%인 72명이 연수 경험이 없는 것으로 나타났다. 또한 학교군의 환경적 측면에서 보면 아파트가 80% 이상인 곳이 34명으로 22.3%에 해당하는 것으로 나타났다.

<표 2> 연구 대상 장애학생

| 항 목 | | | 항 목 | | | | | |
|---------|----------|----------|------------|----------|----------|------|------|------|
| | 빈도 | 백분율 | | 빈도 | 백분율 | | | |
| 성 별 | 계 | 152 | 100 | 학교급 | 중학교 | 46 | 30.3 | |
| | 남 | 96 | 63.2 | | 고등학교 | 106 | 69.7 | |
| | 여 | 56 | 36.8 | 학력 수준 | 학습 곤란 | 17 | 11.2 | |
| 정신지체 전체 | 정신지체 전체 | 75 | 49.3 | | 기초 학습 가능 | 14 | 9.2 | |
| | 정신지체 1급 | 4 | 2.6 | | 기본 학습 가능 | 53 | 34.9 | |
| | 정신지체 2급 | 38 | 25.0 | 기본 학습 능숙 | 68 | 44.7 | | |
| 정신지체 3급 | 정신지체 3급 | 21 | 13.8 | 의사소통 능력 | 의사소통 곤란 | 10 | 6.6 | |
| | 지체장애 전체 | 23 | 15.1 | | 제한적 의사소통 | 37 | 24.3 | |
| | 지체장애 1급 | 13 | 8.6 | | 일상적 대화수준 | 71 | 46.7 | |
| 지체장애 2급 | 5 | 3.3 | 자연스러운 대화수준 | | 34 | 22.4 | | |
| 장애구분 | 지체장애 3급 | 5 | 3.3 | 외적 특성 | 거부감 | 10 | 6.6 | |
| | 자폐성 장애 | 14 | 9.2 | | 보통 | 87 | 57.2 | |
| | 학습장애 | 21 | 13.8 | | 호감형 | 55 | 36.2 | |
| 정서행동장애 | 정서행동장애 | 9 | 5.9 | 자기 표현력 | 매우 부족 | 42 | 27.6 | |
| | 기타 장애 전체 | 기타 장애 전체 | 10 | | 6.6 | 부족 | 33 | 21.7 |
| | | 청각장애 3급 | 3 | | 2.0 | 보통 | 61 | 40.1 |
| 시각장애 | 시각장애 | 4 | 2.6 | 우수 | 우수 | 16 | 10.5 | |
| | 건강장애 | 3 | 2.0 | | | | | |

장애학생 관련 변인에 따른 분석 결과를 보면 전체 152명 중 남학생이 96명으로 63.2%에 해당하였다. 장애 구분에 따라서는 정신지체가 75명으로 49.3%, 지체장애가 23명으로 15.1%, 자폐증이 14명으로 9.2%에 해당하였으며, 기타 장애에는 청각과 시각 그리고 건강장애가 포함되었으며, 전체의 6.6%에 해당하였다.

장애학생 관련 변인으로 학력, 외적 특성 그리고 자기 표현력을 설정하였다. 선행 연구들에 따르면, 장애학생의 학력(오원석, 2006; Jacobson, 1988 등), 외적 특성(오원석, 2008; Sweeting & West, 2001 등) 그리고 자기 표현력(Axelrod, 1982; Gerber & Zinkgraf, 1982 등)은 비장애 학생 및 교사의 태도와 관련이 있는 것으로 제시되고 있다. 장애학생의 학력 수준은 객관적 측정치를 구하기 어려워 각 통합학급 담임교사에게 학생의 문장 읽기 수준과 숫자 읽기 및 셈하기 수준을 각각 5단계 척도로 구성하여 두 문항의 응답을 합산한 점수로 계산하였다. 두 문항의 합산한 점수를 최저 2점에서 최고 10점의 범위를 가지는 것으로 이 점수 범위를 4단계로 구분하였다(예를 들어, 2점은 학습 곤란, 9~10점은 기본 학습 가능).

장애학생의 의사소통 수준과 외적 특성도 각각 담임교사의 관찰 평가에 따랐으며, 각각의 영역에 대하여 2가지 문항을 작성하고 두 문항의 점수를 합산한 결과를 4단계와 3단계로 구분하였다. 장애학생의 의사소통 수준은 자신의 생각과 의사를 어느 정도 정확하고 자연스럽게 표현할 수 있는가에 대한 4점 척도와 다른 사람과의 대화 상황에서 상대방의 의사를 어느 정도 정확하게 이해할 수 있는가에 대한 4점 척도로 구성하여 두 문항의 응답을 합산한 점수로 하였으며, 집단 구분은 최저 2점, 최고 8점을 4등분하여 집단을 구성하였다(예를 들면, 2~3점; 의사소통 곤란, 7~8점; 자연스러운 대화 수준).

그리고 장애학생의 외적 특성은 신체적 외형적 특성에 대한 5점 척도와 의복 및 청결 상태에 대한 5점 척도를 활용하여 두 문항에 대한 합산 점수를 외적 특성으로 고려하였다. 또한 자기 표현력은 집단 활동이나 학급 활동에 대한 참여 정도와 자신의 생각과 다른 학생들의 생각이 다를 때 자신을 표현하는 정도에 대한 2가지 질문의 5단계 척도를 합산하여 집단구분에 활용하였다.

2. 연구 도구

통합학급 교사가 인식하고 있는 장애아동과의 관계 인식에 따른 장애학생의 사회적 참여 및 동료 괴롭힘과의 관계를 분석하기 위하여 이 연구에서는 장애아동과 관계 인식 척도, 장애학생의 사회적 참여, 그리고 장애학생 괴롭힘 3가지 척도를 활용하였다.

1) 장애아동에 대한 교사의 관계 인식 척도

Cook(2001)은 통합학급 교사를 대상으로 자신의 학급에 통합되어 있는 장애학생과 관계 유형을 파악하기 위한 척도를 개발하였다. 이 척도에서는 4가지 유형의 관계를 제시하고 있는데, 그 유형에는 애착, 관심, 무관심, 거부의 유형으로 구분하였다. 각각의 관계 유형에 대하여 일정한 질문을 제시하였으며, 각 질문에 가장 적절한 유형에 장애학생을 분류하도록 하였다. 질문의 예를 살펴보면 애착 유형의 질문으로는 ‘내년 학년도에 지금 담당하고 있는 학생 중 한명을 데리고 간다면 누구를 선택하시겠습니까?’ 또는 거부의 영역에는 ‘선생님의 학급에서 한명의 학생을 감축해야한다면, 누구를 가장 먼저 감축대상으로 정하겠습니까?’ 등의 질문을 통해 학생을 선택하도록 하였다.

본 연구에서는 Cook이 개발한 관계 분류 척도를 5점 척도로 구성하여 활용하였다. 즉, 통합학급 교사들에게 각 분류 유형에 대한 질문을 5점 척도로 구성하여 반응하게 하였다. 예를 들어, 애착 유형의 질문에 대하여 ‘매우 그렇다’와 ‘매우 그렇지 않다’의 5단계 척도로 반응하도록 하여 4개 문항에 대한 총합척도 형식으로 구성하여 활용하였다. 4개의 문항에 대한 요인 분석 결과 무관심과 거부 유형은 (-)상관을 갖는 것으로 제시되어 5점 척도를 역 코딩하여 요인분석과 신뢰도 분석을 실시하였다. 구체적인 내용구성타당도와 신뢰도에 대한 결과를 <표 3>과 같다.

<표 3> 교사와 학생의 관계 인식 척도에 대한 타당도와 신뢰도

| 요인 | 측정문항 | 기술통계 | | 타당도 | | | 신뢰도 분석 |
|-------|---|------|-------|---------|------------|------------|---------------|
| | | 평균 | 표준 편차 | 요인별 부하량 | 항목-전체 상관계수 | 문항제거 시 알파값 | 항목수 Alpha |
| 관계 인식 | 내년에도 우리 반 학생이 되면 기쁨 | 3.28 | 1.08 | .79 | .55 | .63 | 4개 항목 .720 |
| | 모든 정성을 다해 가르칠 것 | 3.55 | 1.03 | .76 | .55 | .63 | |
| | 부모 상담할 이야기 없음 | 3.78 | 1.00 | .60 | .37 | .73 | |
| | 학생을 줄인다면 가장 먼저 선정함 | 4.41 | .83 | .79 | .58 | .63 | |
| 전체 | KMO=.656, $x^2(6)=136.875$, $p=.000$. 설명된 총 분산=55.30% | | | | | | |

척도의 타당성과 신뢰도에 대한 분석 결과를 보면 내용 구성타당도는 주성분 분석을 활용하였다. $KMO=.656$, $\chi^2(6)=136.875$, $p=.000$ 으로 나타나 요인분석에 적합한 자료로 확인되었으며, 요인 분석 결과 1개의 요인으로 나타났고, 이 요인에 따른 전체 설명 분산은 55%인 것으로 제시되었다. 신뢰도는 Cronbach α 를 활용하였으며, 4개 문항에 대한 신뢰도는 .720으로 신뢰로움을 알 수 있다.

이러한 관계 유형을 활용하여 집단 구분을 하기위해 군집분석을 실시하였다. 군집 분석 결과에 따르면 두 개 집단으로 구분되었으며, 각 집단에 대한 구체적인 내용은 <표 4>와 같다.

<표 4> 교사의 장애학생에 대한 관계인식 유형에 대한 군집 분석 결과

| 구분 | 전체(n) | 애착 | | 관심 | | 무관심 | | 거부 | |
|---------|-----------|-------|-----|------|-----|------|-----|-------|-----|
| | | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| 1군집(관심) | 81(53.3%) | 3.93 | .85 | 4.04 | .78 | 4.06 | .95 | 5.00 | .00 |
| 2군집(거부) | 71(46.7%) | 2.54 | .80 | 2.98 | .99 | 3.46 | .96 | 3.74 | .80 |
| 독립 t-검정 | | 10.24 | | 7.35 | | 3.82 | | 13.11 | |
| 유의확률 | | .000 | | .000 | | .000 | | .000 | |

2단계 군집 분석 결과에 따르면 1군집은 대체로 애착과 관심 영역의 평균 점수가 높은 반면, 2군집은 상대적으로 1군집에 비하여 애착과 관심 영역의 평균 점수가 낮은 것을 알 수 있으며, 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 따라서 1군집은 관심 유형으로 2군집은 거부 유형으로 구분하였다.

2) 장애학생의 사회적 참여 척도

통합학급에 재학하고 있는 장애학생의 사회적 참여 정도를 알아보기 위한 교사용 척도로서 Koster 등(2008)이 개발한 사회 참여 척도(Social Participation Questionnaire; SPQ)를 번안하여 활용하였다.

본 연구에서는 교사와 장애학생의 관계 유형에 따른 장애학생의 사회적 참여 정도를 분석하였으며, 활용한 통합학급 장애학생의 사회적 참여에 대한 교사용 평가 척도의 개괄적인 내용은 <표 5>와 같다.

<표 5> 연구 도구의 구성 및 내용

| 요인 | 측정 내용 | 문항 수 | 신뢰도 | 채점 방법 |
|-----------|--|------|------|--------------------------|
| 사회적 자아 인식 | 장애학생이 인식하고 있는 소속감, 자신감, 존재감 등에 대한 인식 | 7 | .879 | 5점 척도 최고점 35점, 최저점 7점 |
| 부정적 상호 작용 | 장애학생을 화나게 하거나 놀리는 등 부정적 상호작용 활동에 대한 인식 | 3 | .826 | 5점 척도 최고점 15점, 최저점 3점 |
| 동료들로부터 수용 | 장애학생을 위해 게임, 놀이, 학습활동 등에서 배려하는 활동들 | 5 | .839 | 5점 척도 최고점 25점, 최저점 5점 |
| 소외감 | 장애학생이 통합학급에서 느끼는 배척, 외로움 등에 대한 인식 | 3 | .769 | 5점 척도 최고점 15점, 최저점 3점 |
| 긍정적 상호 작용 | 장애학생의 학교생활에 참여, 학습 활동에의 참여 등에 대한 인식 | 4 | .749 | 5점 척도 최고점 20점, 최저점 4점 |
| 계 | | 22 | .728 | |

통합학급에 재학하고 있는 장애학생의 학급 동료들과 다양한 사회적 참여 활동에 대한 교사용 평가척도의 활용 가능성을 알아보기 위하여 연구 도구의 타당도와 신뢰도에 대한 분석을 실시하였다. 구체적인 결과는 <표 6>에 제시하였다.

통합학급 장애학생의 사회적 참여정도를 분석하기 위한 교사용 척도의 구성 타당성을 검증하기 위해 척도 문항에 대한 주요인 분석을 통한 요인 분석을 실시하였다. 요인 분석 결과 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)의 MSA(Measure of Sampling Adequacy)는 .845로 나타났으며, Bartlett-구형성 검정 결과 유의확률은 .000으로 나타나 요인 분석에 적절한 자료인 것으로 제시되었다(성태제, 2007).

<표 6> 통합학급 장애학생의 사회적 참여 척도의 타당성과 신뢰도 분석 결과

| 요인 | 문항 번호 | 측정문항 | 기술통계 | | 타당도 | | 신뢰도 분석 | | |
|----------------------------|----------|----------------------|------|----------|------------|-----------------------|-----------------------|------------------|--------------------------|
| | | | 평균 | 표준 편차 | 요인별 부하량 | 항목 삭제시 척도 평균 | 항목- 전체 상관 계수 | 문항 제거시 알파값 | 항목수 Alpha |
| 1 요인 사회적 자아 인식 | 3 | 학급 구성원으로서 소속감 | 3.65 | .93 | .44 | 16.38 | .65 | .86 | 7개 항목 $\alpha = .879$ |
| | 5 | 학급 내 친구 | 3.17 | 1.10 | .59 | 16.86 | .73 | .85 | |
| | 11 | 자신의 가능성에 대한 인식 | 2.85 | 1.08 | .65 | 17.18 | .54 | .87 | |
| | 13 | 장애학생 초대하기 | 1.86 | .99 | .83 | 18.17 | .62 | .86 | |
| | 14 | 장애학생과 함께 놀기 | 2.81 | 1.06 | .40 | 17.21 | .66 | .86 | |
| | 15 | 장애학생은 학급에서 존재감을 느낌 | 3.39 | .89 | .72 | 16.64 | .64 | .86 | |
| | 17 | 다른 학생의 생일에 초대 받기 | 2.27 | 1.06 | .77 | 17.75 | .78 | .84 | |
| 2 요인 부정적 상호 작용 | 10 | 장애학생을 화나게 만들 | 1.80 | .92 | .78 | 3.24 | .63 | .81 | 3개 항목 $\alpha = .826$ |
| | 18 | 장애학생을 놀림 | 1.58 | .90 | .89 | 3.45 | .72 | .71 | |
| | 22 | 장애학생을 비웃음 | 1.65 | .79 | .88 | 3.38 | .74 | .74 | |
| 3 요인 친구의 수용 | 4 | 장애학생을 위해 놀이 규칙을 수정함 | 2.91 | 1.05 | .74 | 12.71 | .71 | .78 | 5개 항목 $\alpha = .839$ |
| | 8 | 장애학생을 위해 학습 내용을 수정함 | 2.81 | .95 | .61 | 12.81 | .56 | .82 | |
| | 12 | 장애학생을 위해 게임을 수정하려 함 | 2.78 | .92 | .92 | 12.84 | .74 | .77 | |
| | 16 | 장애학생의 편을 들어줌 | 3.54 | .90 | .55 | 12.08 | .56 | .82 | |
| | 20 | 장애학생을 자발적으로 도움 | 3.56 | .91 | .51 | 12.06 | .62 | .81 | |
| 4 요인 소외감 | 6 | 장애학생을 활동에서 제외시킴 | 2.40 | 1.13 | .81 | 5.54 | .62 | .66 | 3개 항목 $\alpha = .769$ |
| | 7 | 장애학생은 학급에서 외로움을 느낌 | 2.62 | 1.12 | .82 | 5.32 | .66 | .62 | |
| | 9 | 수업이외 놀이 활동에 참여* | 2.91 | 1.22 | .45 | 5.02 | .52 | .76 | |
| 5 요인 긍정적 상호 작용 | 2 | 친구들과 함께하는 것을 즐거워함 | 3.71 | 1.00 | .50 | 10.51 | .61 | .64 | 4개 항목 $\alpha = .749$ |
| | 19 | 학교 다니는 것을 즐거워함 | 3.69 | .88 | .77 | 10.53 | .58 | .67 | |
| | 21 | 체육활동에 참여함 | 3.45 | 1.21 | .40 | 10.77 | .45 | .76 | |
| | 24 | 장애학생과 함께 학습활동에 참여함 | 3.36 | .84 | .67 | 10.86 | .58 | .68 | |
| 기타 | 1 | 또래집단 내에서 구성원으로 받아들여짐 | 3.61 | .95 | | | | | 삭제문항 |
| | 23 | 장애학생의 옆자리에 앉는 것을 선호함 | 2.77 | .79 | | | | | |

* 역 채점 문항

검사 문항의 신뢰도 검정을 위해서는 Cronbach α 를 활용하였으며, 1요인에는 7개 문항이 포함되었으며, .879로 비교적 높은 신뢰도를 보였으며, 2요인에는 3개 문항으로 .826, 3요인에는 5개 문항이며, 신뢰도는 .839로 나타났다. 또 4요인에는 3개 문항으로 .769, 5요인에는 4개 문항으로 .749를 나타내 모든 요인별 신뢰도는 대체로 양호한 수준임을 알 수 있다.

이상의 통계적 분석 결과를 근거로 할 때 본 연구에서 활용한 통합학급 장애학생의 사회적 참여에 대한 교사용 평가 척도는 활용 가능한 것을 알 수 있다.

3) 장애학생에 대한 동료 괴롭힘 척도

통합교육을 받고 있는 장애학생에 대한 비장애학생의 괴롭힘 정도를 알아보기 위한 본 연구에서 활용한 도구는 Holzbauer(2008)가 개발한 학교 내 폭력 경험 설문지(Questionnaire on School-Related Experiences; QSRE)로서 통합학급 담임 교사가 직접 응답하도록 하였다.

본 연구에서 활용한 학교 내 폭력 경험 설문지는 4단계 총합척도 방식을 활용하여 구성하였으며, 각 단계는 ‘전혀없음’, ‘월 1~2회’, ‘주 1~2회’, ‘거의 매일 발생’의 4단계로 구성하였다. 따라서 총합방식에서 낮은 점수는 학교 폭력의 발생 정도가 낮은 것을 의미한다. 본 연구에서 활용한 연구 도구에 대한 간략한 정보는 <표 7>과 같다.

<표 7> 연구 도구의 구성 및 내용

| 요인 | 측정 내용 | 문항 수 | 신뢰도 | 채점 방법 |
|--------|--|------|------|---------------------------------|
| 신체적 폭력 | 물리적 피해를 입히거나 신체적 가해로 피해를 주는 정도 | 7 | .877 | 4단계 총합 척도 최저점 7점, 최고점 28점 |
| 언어적 폭력 | 별명 부르거나 언어적 특성 따라 하기 등 언어적 방법으로 피해를 주는 정도 | 6 | .860 | 4단계 총합 척도 최저점 6점, 최고점 24점 |
| 정서적 폭력 | 활동에서 배척, 또는 무시 등의 방법으로 집단에서 소외를 통해 피해를 주는 정도 | 2 | .534 | 4단계 총합 척도 최저점 2점, 최고점 8점 |
| | | 15 | .861 | |

검사 도구의 타당도는 탐색적 요인분석을 통해 요인량을 검토하는 것으로 이루어졌다. 요인분석은 주성분 분석(Principal component)법을 활용하였으며, 요인 수 결정은 고유 값(eigenvalue)을 기준으로 활용하였다. 신뢰도(Reliability)는 알파계수(Chronbach's Alpha)를 활용하였다. 항목별 타당도와 신뢰도에 대한 분석 결과는 <표 8>에 제시하였다.

<표 8> 검사도구의 신뢰도와 타당도

| 요인 | 측정문항 | 기술통계 | | 타당도 | 신뢰도 분석 | | | 항목수 Alpha |
|--------------------|-----------------------|------|----------|------|------------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|
| | | 평균 | 표준 편차 | | 항목- 삭제시 척도 평균 | 항목- 전체 상관계 수 | 문항 제거시 알파값 | |
| 신체적 폭력 | 크게 소리를 질러 겁을 줌 | 1.12 | .35 | .591 | 6.65 | .66 | .85 | 7개 항목 $\alpha=.877$ |
| | 물건을 고의로 부수거나 훔침 | 1.06 | .33 | .916 | 6.71 | .66 | .86 | |
| | 하기 싫은 귀찮은 일들을 시킴 | 1.09 | .32 | .501 | 6.68 | .51 | .87 | |
| | 신체적으로 무리한 장난을 쳤 | 1.17 | .43 | .742 | 6.60 | .68 | .85 | |
| | 장애학생을 잡거나 몸으로 밀침 | 1.16 | .43 | .811 | 6.60 | .72 | .85 | |
| | 장애학생을 발로 차거나 때림 | 1.11 | .35 | .851 | 6.66 | .79 | .84 | |
| | 빗자루 같은 물건을 가지고 때림 | 1.03 | .23 | .656 | 6.74 | .64 | .86 | |
| 언어적 폭력 | 장애와 관련된 부적절 단어 사용 | 1.29 | .50 | .403 | 5.89 | .64 | .84 | 6개 항목 $\alpha=.860$ |
| | 특정 장애와 관련된 별명을 부르며 놀림 | 1.25 | .48 | .784 | 5.93 | .65 | .83 | |
| | 특이한 언어적 특성을 따라하거나 놀림 | 1.27 | .46 | .829 | 5.91 | .66 | .83 | |
| | 장애학생에게 **새끼 등 심한 욕설함 | 1.12 | .35 | .483 | 6.06 | .68 | .83 | |
| | 특이한 행동을 따라하거나 놀림 | 1.16 | .39 | .812 | 6.02 | .71 | .82 | |
| | 놀리는 글이나 그림을 물건에 씌 | 1.08 | .28 | .485 | 6.10 | .61 | .84 | |
| 정서 폭력 | 장애학생의 말을 무시하고 피해다님 | 1.47 | .70 | .698 | 1.57 | .40 | 2개 항목 $\alpha=.534$ | |
| | 자신의 모듬활동에 참여시키지 않음 | 1.57 | 1.15 | .858 | 1.47 | .40 | | |
| 설명된 총분산 =64.12% | | | | | 전체 | .861 | 15개 항목 | |

통합학급 장애학생의 학교 폭력에 대한 피해 정도를 분석하기 위한 교사용 척도의 구성 타당도를 검정하기 위해 척도 문항에 대한 주요인 분석 결과를 보면 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)의 MSA(Measure of Sampling Adequacy)는 .881이며, Bartlett의 구형성 검정 결과 $\chi^2(105)=3102.570$, $p=.000$ 으로 나타나 요인 분석에 적절한 자료인 것으로 나타났다(성대제, 2007).

주성분 분석과 오블리만 회전을 활용하고 고유치를 기준으로 탐색적 요인분석을 실시한 결과 3개의 요인으로 나타났다. 사각회전을 이용한 요인분석 결과 3요인의 총분산 설명량은 64.1%로서 적절한 설명량인 것으로 제시되었다.

신뢰도는 문항 전체 수준인 경우는 알파계수가 0.5 이상, 개별 문항 수준인 경우에는 0.9 이상 정도면 신뢰도가 높다고 할 수 있다. 일반적으로는 알파계수가 0.6 이상이면 신뢰도에는 문제가 없다고 해석한다(김계수, 2010).

본 연구에서 활용한 도구의 각 요인별 신뢰도는 대체로 만족스러운 수준이다. 신체적 폭력의 경우 전체 7개 항목으로 Cronbach $\alpha=.877$ 로 나타났으며, 언어적 폭력은 전체 6개 항목이며, Cronbach $\alpha=.860$ 으로 나타났다. 단 정서 폭력의 경우 신뢰도가 .53으로 상대적으로 낮게 나타났으나 문항 수와 응답의 내용으로 볼 때 추후 분석에서 활용하여도 무방할 것으로 보인다. 전체 15개 문항에 대한 신뢰도는 .861로 측정도구로서 문항 구성에서는 비교적 신뢰로움을 알 수 있다.

3. 연구 절차

이 연구에서는 중·고등학교 통합학급 교사의 장애아동에 대한 관계 인식이 장애학생의 사회적 참여 및 동료 괴롭힘과의 관계를 알아보기 위한 것으로 연구 절차는 도구의 개발과 실행 그리고 분석의 절차를 거쳤다.

연구 도구의 개발 과정으로 장애아동과의 관계 인식, 사회적 참여, 동료 괴롭힘 도구는 외국의 도구를 번안하여 활용하였다. 번안과정은 미국에서 특수교육관련 대학원 박사과정에 재학하고 있는 대학원생 1명과 박사학위 소지자 2명이 참여하였으며, 내용 타당도에 대한 검증은 특수교육 관련 국내 교수에 의해 수행되었다.

연구 도구는 Likert식 총합척도 방식을 활용한 설문 형식으로 구성되었으며, A4사이즈의 종이에 인쇄된 형태로 제공되었다. 응답은 지필 형식을 활용하였으며, 설문 에 소요된 시간은 약 20분 내외로 교사들이 편안하게 응답할 수 있도록 안내 하였다.

4. 자료 분석

수집된 자료의 통계적 처리를 위하여 통계 프로그램인 SPSS 17.0과 AMOS

18.0을 활용하였다.

검사 도구의 통계적 검정 절차로 주성분 분석을 활용한 요인분석과 Cronbach α 를 활용한 신뢰도 분석을 실시하였으며, 교사와 장애학생의 관계 유형을 분석하기 위하여 군집 분석법을 활용하였다.

연구 목적에 따라서는 첫 번째 연구 목적은 교차분석을 활용하였으며, 두 번째와 세 번째 연구 목적은 t -검정 또는 분산 분석을 활용하였다. 마지막으로 관계 분석은 AMOS를 활용하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 통합학급 교사와 장애학생의 관계 유형에 따른 교사 특성 분석

통합학급을 담당하고 있는 교사와 장애학생의 관계 유형에 따라 교사 관련 변인에 어떠한 차이가 있는 지를 분석하였다. 구체적인 분석 결과는 <표 9>과 같다.

<표 9> 교사와 장애학생의 관계 유형에 따른 교사 특성 분석

| 교사관련 변인 | 1군집(관심) | | | 2군집(거부) | | | χ^2 | 자유도 | 유의확률 | |
|---------|---------|------|-------|---------|------|-------|----------|-------|------|------|
| | 빈도 | 기대빈도 | 표준화잔차 | 빈도 | 기대빈도 | 표준화잔차 | | | | |
| 성별 | 남교사 | 14 | 19.2 | -1.2 | 22 | 16.8 | 1.3 | 3.93 | 1 | .047 |
| | 여교사 | 67 | 61.8 | .7 | 49 | 54.2 | -.7 | | | |
| 통합경력 | 1년 | 29 | 37.3 | -1.4 | 41 | 32.7 | 1.5 | 9.730 | 2 | .008 |
| | 2~3년 | 37 | 33.6 | .6 | 26 | 29.4 | -.6 | | | |
| | 4년 이상 | 15 | 10.1 | 1.5 | 4 | 8.9 | -1.6 | | | |
| 근무경력 | 5년 이하 | 26 | 28.8 | -.5 | 28 | 25.2 | .6 | 6.64 | 3 | .084 |
| | 10년 이하 | 20 | 18.1 | .4 | 14 | 15.9 | -.5 | | | |
| | 20년 이하 | 20 | 14.9 | 1.3 | 8 | 13.1 | -1.4 | | | |
| | 20년 초과 | 15 | 19.2 | -1.0 | 21 | 16.8 | 1.0 | | | |
| 장애친척 | 유 | 12 | 16.0 | -1.0 | 18 | 14.0 | 1.1 | 2.65 | 1 | .103 |
| | 무 | 69 | 65 | .5 | 53 | 57.0 | -.5 | | | |
| 특수연수 | 없음 | 42 | 38.4 | .6 | 30 | 33.6 | -.6 | 3.60 | 2 | .165 |
| | 30시간 | 11 | 9.1 | .6 | 6 | 7.9 | -.7 | | | |
| | 60시간 이상 | 28 | 33.6 | -1.0 | 35 | 29.4 | 1.0 | | | |
| 전체 | 152 | 81 | | 71 | | | | | | |

통합학급 교사와 장애학생의 관계 유형을 관심과 거부로 구분하고, 이에 따른 교사 관련 변인을 분석해본 결과에 따르면, 먼저 성별에 따라서는 $\chi^2(1)=3.93$, $p=.047$ 로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 차이는 1군집에 남교사의 경우 기대빈도에 비해 실제 빈도의 차이에 대한 표준화 잔차가 -1.2로 나타났으며, 2군집에 있어서는 표준화 잔차가 1.3으로 나타나 남교사의 경우 여교사에 비해 장애학생을 관심의 영역보다는 거부 영역에 두고 있음을 알 수 있다. 또한 통합경력에 따라서는 처음으로 통합학급을 담당한 교사들의 경우 장애학생을 관심 영역에 두기 보다는 거부 영역에 두는 경향이 있으며, 4년 이상의 통합교육 경력을 가진 교사들의 경우 1군집에 표준화 잔차가 1.5, 2군집에 대하여는 -1.6으로 나타나 통합학급 장애학생을 관심의 영역에 두고 있는 것으로 나타났다.

그 이외의 변인인 근무경력, 장애친척 유무 또는 특수 교육 관련 연수 이수 정도는 집단에 따른 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

다음은 관계 유형에 따른 장애학생 관련 변인에 따른 장애학생에 대한 분석 결과를 살펴보면 <표 10>와 같다.

<표 10> 교사와 장애학생의 관계 유형에 따른 장애학생 특성 분석

| 장애학생 관련변인 | 1군집(관심) | | | 2군집(거부) | | | χ^2 | 자유도 | 유의 확률 | |
|--------------|---------|------|-------|---------|------|-------|----------|-------|----------|------|
| | 빈도 | 기대빈도 | 표준화잔차 | 빈도 | 기대빈도 | 표준화잔차 | | | | |
| 성별 | 남학생 | 36 | 51.2 | -2.1 | 60 | 44.8 | 2.3 | 26.09 | 1 | .000 |
| | 여학생 | 45 | 29.8 | 2.8 | 11 | 26.2 | -3.0 | | | |
| 장애 유형 | 정신지체 | 38 | 40.0 | -.3 | 37 | 35 | .3 | 7.18 | 5 | .207 |
| | 지체장애 | 14 | 12.3 | .5 | 9 | 10.7 | -.5 | | | |
| | 자폐성장애 | 8 | 7.5 | .2 | 6 | 6.5 | -.2 | | | |
| | 학습장애 | 11 | 11.2 | -.1 | 10 | 9.8 | .1 | | | |
| | 정서장애 | 2 | 4.8 | -1.3 | 7 | 4.2 | 1.4 | | | |
| | 기타장애 | 8 | 5.3 | 1.2 | 2 | 4.7 | -1.2 | | | |
| | 학습곤란 | 4 | 9.1 | -1.7 | 13 | 7.9 | 1.8 | | | |
| 학력 수준 | 기초학습가능 | 2 | 7.5 | -2.0 | 12 | 6.5 | 2.1 | 18.37 | 3 | .000 |
| | 기초학습능숙 | 32 | 28.2 | .7 | 21 | 24.8 | -.8 | | | |
| | 기본학습가능 | 43 | 36.2 | 1.1 | 25 | 31.8 | -1.2 | | | |

<표 10> 교사와 장애학생의 관계 유형에 따른 장애학생 특성 분석 (계속)

| 장애학생 관련변인 | 1군집(관심) | | | 2군집(거부) | | | χ^2 | 자유도 | 유의 확률 | |
|--------------|----------|------|-------|---------|------|-------|----------|-------|----------|------|
| | 빈도 | 기대빈도 | 표준화잔차 | 빈도 | 기대빈도 | 표준화잔차 | | | | |
| 의사소통곤란 | 2 | 5.3 | -1.4 | 8 | 4.7 | 1.5 | | | | |
| 의사 소통 | 제한적의사소통 | 11 | 19.7 | -2.0 | 26 | 17.3 | 2.1 | 26.77 | 3 | .000 |
| | 일상대화수준 | 39 | 37.8 | .2 | 32 | 33.2 | -.2 | | | |
| | 자연스런대화수준 | 29 | 18.1 | 2.6 | 5 | 15.9 | -2.7 | | | |
| 외적 구분 | 거부감 | 2 | 5.3 | -1.4 | 8 | 4.7 | 1.5 | 5.07 | 2 | .079 |
| | 보통 | 50 | 46.4 | .5 | 37 | 40.6 | -.6 | | | |
| | 준수함 | 29 | 29.3 | -.1 | 26 | 25.7 | .1 | | | |
| 자기 표현력 | 매우 부족 | 17 | 22.4 | -1.1 | 25 | 19.6 | 1.2 | 20.21 | 3 | .000 |
| | 부족 | 21 | 17.6 | .8 | 12 | 15.4 | -.9 | | | |
| | 보통 | 27 | 32.5 | -1.0 | 34 | 28.5 | 1.0 | | | |
| | 양호 | 16 | 8.5 | 2.6 | 0 | 7.5 | -2.7 | | | |
| 전체 | 152 | 81 | | 71 | | | | | | |

통합학급 교사와 장애학생의 관계 유형에 따른 장애학생의 특성을 분석한 결과에 따르면, 먼저 성별에 따라서는 관심 유형에는 여학생이 표준화 잔차가 2.8로 기대빈도에 비해 상당히 높은 수가 분포되어있었으며, 거부 집단에는 남학생의 경우 표준화 잔차가 2.3인 반면 여학생은 -3.0으로 나타났다. 따라서 장애남학생에 비해 장애 여학생이 보다 많이 관심 영역에 분포해 있음을 알 수 있다.

또한 학력, 의사소통 능력, 자기 표현력도 모두 집단 간 유의미한 차이를 가져오는 변수로 나타났다. 따라서 학력 수준이 높고, 의사소통이 원활하고 자기표현을 할 줄 아는 장애학생이 통합학급에서 교사와 보다 긍정적 관계 유형을 갖는 반면, 학력 수준이 낮고, 의사소통에 어려움이 있는 장애학생들은 통합학급에서 교사와 관계가 원활하지 못한 거부 유형에 포함되는 것으로 나타나 장애학생의 통합에 있어 장애학생의 개인적 능력과 특성이 많은 영향을 미칠 수 있는 것으로 나타났다.

그러나 장애유형이나 외적 특성 등은 교사와 장애학생의 관계 유형에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보이지는 않는 것으로 나타났다.

2. 통합학급 장애학생에 대한 교사의 관계 유형에 따른 사회적 참여분석

통합학급 교사의 장애학생에 대한 관계 인식 유형에 따른 장애학생의 사회적 참여에 대한 결과를 분석하였다. 구체적 내용은 <표 11>와 같다.

<표 11> 통합학급 교사의 장애학생에 대한 관계 형성에 따른 장애학생의 사회적 참여

| 구분 | 변인 | 항 목 | 학생 수 | 평균 | 표준편차 | t값 | 유의확률 |
|-----------------------|----------|------|------|-------|------|-------|-------|
| | | 계 | 152 | | | | |
| 사회적 참여 하위 요인 | 사회적 자아인식 | 관심영역 | 81 | 21.07 | 5.86 | 9.41 | .003 |
| | | 거부영역 | 71 | 18.38 | 4.81 | | |
| | 부정적 상호작용 | 관심영역 | 81 | 4.45 | 2.09 | 7.44 | .007 |
| | | 거부영역 | 71 | 5.36 | 1.99 | | |
| | 동료로부터 수용 | 관심영역 | 81 | 16.29 | 3.89 | 7.18 | .008 |
| | | 거부영역 | 71 | 14.64 | 3.65 | | |
| | 소외감 | 관심영역 | 81 | 8.00 | 3.29 | .000 | 1.000 |
| | | 거부영역 | 71 | 8.00 | 2.51 | | |
| | 긍정적 상호작용 | 관심영역 | 81 | 15.07 | 3.12 | 13.93 | .000 |
| | | 거부영역 | 71 | 13.32 | 2.57 | | |

통합학급 교사의 장애학생에 대한 관계 인식 유형에 따른 사회적 참여 하위 요인에 대한 분석 결과를 살펴보면 첫째 사회적 자아인식에 있어 $t(150)=9.41$, $p=.003$ 으로 나타나 관심 영역에 있는 장애학생의 사회적 자아인식이 거부영역에 있는 장애학생에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다.

둘째, 부정적 상호작용에 있어서도 $t(150)=7.44$, $p=.007$ 로 나타나 관심영역에 있는 장애학생의 부정적 상호작용과 거부영역에 있는 장애학생의 부정적 상호작용은 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

셋째, 동료로부터 수용($t(150)=7.18$, $p=.008$), 긍정적 상호작용($t(150)=13.93$, $p=.000$)에서도 교사의 관심 영역에 포함된 장애학생이 거부 영역에 포함된 장애학생에 비하여 통계적으로 유의미하게 높은 것을 나타냈다.

이상의 결과로 볼 때 교사의 장애학생에 대한 관계 인식 유형은 비장애학생과 장애학생의 사회적 참여에 매우 중요한 영향을 미치는 요인으로 볼 수 있다.

3. 통합학급 교사와 장애학생의 관계 유형에 따른 동료 괴롭힘 분석

통합학급 교사의 장애학생에 대한 관계 인식 유형에 따른 장애학생의 동료 괴롭힘에 대한 결과를 분석하였다. 구체적 내용은 <표 12>와 같다.

<표 12> 통합학급 교사와 장애학생의 관계 형성에 따른 장애학생의 동료 괴롭힘

| 구분 | 변인 | 항 목 | 학생수 | 평균 | 표준편차 | t값 | 유의확률 |
|--------|---------|------|-----|------|------|-------|------|
| | | 계 | 152 | | | | |
| 동료 괴롭힘 | 정서적 괴롭힘 | 관심영역 | 81 | 3.03 | 1.17 | 12.00 | .001 |
| | | 거부영역 | 71 | 4.04 | 2.28 | | |
| | 언어적 괴롭힘 | 관심영역 | 81 | 6.66 | 1.23 | 11.78 | .001 |
| | | 거부영역 | 71 | 7.52 | 1.81 | | |
| | 신체적 괴롭힘 | 관심영역 | 81 | 7.49 | .80 | 1.91 | .169 |
| | | 거부영역 | 71 | 7.78 | 1.71 | | |

통합학급 교사의 장애학생에 대한 관계 인식 유형에 따른 장애학생에 대한 동료 괴롭힘 정도를 분석한 결과에 따르면, 첫째, 정서적 괴롭힘에 있어서 $t(150)=12.00$, $p=.001$ 로 나타나 관심 영역에 있는 장애학생에 비하여 거부영역에 있는 장애학생에 대한 동료들의 정서적 괴롭힘 정도가 심한 것으로 나타났다.

둘째, 언어적 괴롭힘에 있어서도 $t(150)=11.78$, $p=.001$ 로 나타나 관심영역에 있는 장애학생에 대한 비장애 학생의 언어적 괴롭힘이 거부영역에 있는 장애학생에 비하여 통계적으로 적은 것으로 나타났다.

셋째, 신체적 괴롭힘에 있어서는 $t(150)=1.91$, $p=.169$ 로 나타나 교사의 관심 영역에 포함된 장애학생과 거부 영역에 포함된 장애학생에 있어 신체적 괴롭힘에 대한 집단 간 통계적으로 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다.

이러한 결과로 볼 때, 교사와 장애학생의 관계 유형은 장애학생에 대한 비장애 학생의 태도에도 결정적 영향을 미칠 수 있음을 알 수 있으며, 특히 부정적 관계 형성은 장애학생에 대한 정서적, 언어적 괴롭힘을 가중시키는 결과를 가져올 수 있음을 알 수 있다.

4. 통합학급 교사와 장애학생의 관계 유형, 사회적 참여, 동료 괴롭힘 관계

통합학급 장애학생에 대한 교사의 관계 인식이 장애학생변인 및 교사 변인과 어떤 관계가 있으며, 이러한 상관이 장애학생의 사회적 참여 및 동료 괴롭힘에는 어떤 영향을 미치는 지를 알아보았다. 먼저 관련 변인들 중 양적 변인들 사이의 상관 분석 결과를 살펴보면 <표 13>와 같다.

<표 13> 관계인식, 사회적 참여 및 동료 괴롭힘의 상관관계

| | 관계 인식 | 학력 수준 | 의사 소통 | 외적 특성 | 자기 표현력 | 사회 자아 인식 | 부정 상호 작용 | 동료 수용 | 소외감 | 긍정 상호 작용 | 정서 폭력 | 언어 폭력 |
|---------|--------|-------|-------|--------|--------|----------|----------|--------|--------|----------|-------|-------|
| 학력수준 | .34** | 1 | | | | | | | | | | |
| 의사소통 | .39** | .56** | 1 | | | | | | | | | |
| 외적특성 | .14 | .06 | -.07 | 1 | | | | | | | | |
| 자기표현력 | .16* | .23** | .52** | .13 | 1 | | | | | | | |
| 사회적자아인식 | .29** | .17* | .46** | .16* | .46** | 1 | | | | | | |
| 부정적상호작용 | -.22** | -.16* | -.20* | -.15 | -.19* | -.27** | 1 | | | | | |
| 동료로부터수용 | .26** | -.06 | .01 | .18* | .23** | .57** | -.26** | 1 | | | | |
| 소외감 | -.059 | .16* | -.18* | .01 | -.47** | -.59** | .22** | -.48** | 1 | | | |
| 긍정적상호작용 | .34** | .02 | .31** | .08 | .41** | .66** | -.40** | .56** | -.48** | 1 | | |
| 정서폭력 | -.25** | -.12 | -.16* | .00 | -.19* | -.35** | .22** | -.26** | .28** | -.38** | 1 | |
| 언어폭력 | -.25** | -.04 | -.19* | -.21** | -.06 | -.22** | .47** | -.20* | .18* | -.18* | .22** | 1 |
| 신체폭력 | .009 | .06 | .01 | -.24** | -.16* | -.11 | .34** | -.10 | .07 | -.12 | .17* | .27** |

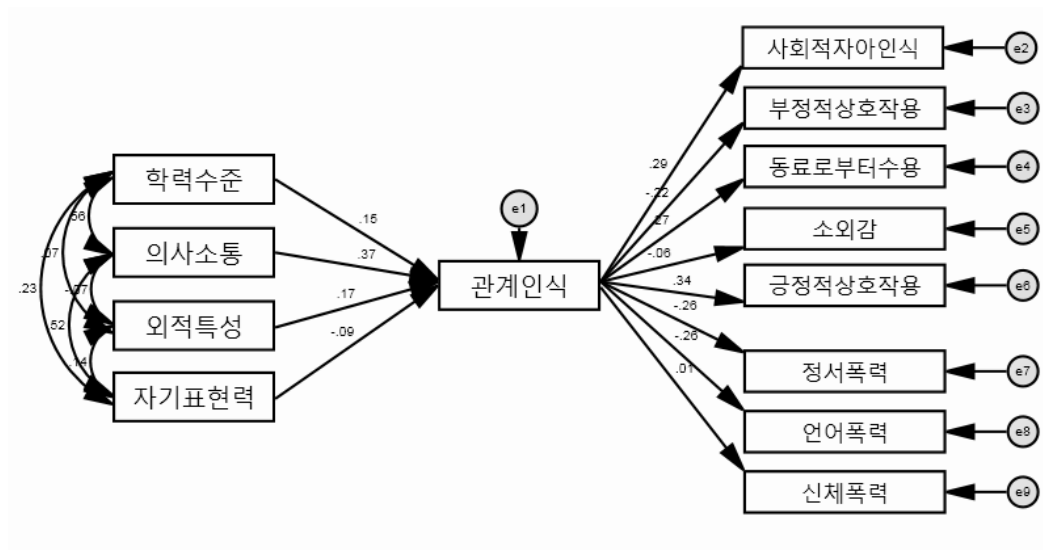
통합학급 교사의 장애학생과 관계 인식은 장애학생 관련 변인 중 학력 수준, 의사소통 능력 그리고 자기 표현력과 관련이 있으며, 이는 장애학생의 사회적 참여 영역 중 소외감을 제외한 다른 요인들과 밀접한 상관을 가지고 있는 것으로 나타났다. 또한 정서적 언어적 괴롭힘과도 부적 상관을 가지는 것으로 나타났으며, 소외감과 장애학생에 대한 신체적 괴롭힘은 상관이 없는 것으로 나타났다.

이러한 결과에 따라 장애학생의 개인적 특성에 따른 장애학생에 대한 교사의 관계 인식 그리고 장애학생의 사회적 참여 및 동료 괴롭힘에 대한 관계 모형을 <그림 1>에 제시하였으며, 이러한 모형에 대한 모델 적합도 지수는 <표 14>에 제시하였다.

<표 14> 모델 적합도 지수

| 적합도 지수 | CMIN | GFI | RMSEA | CFI |
|--------|--------|------|-------|------|
| | 495.26 | .708 | .119 | .222 |

위의 표에 제시된 모델 적합도 지수는 측정모형의 타당성에 대한 적합도 지수와는 차이를 보이고 있다. 이는 모형의 수정 과정을 거쳐 최적의 모형을 개발해 간다면 보다 양호한 적합도 지수를 보일 것으로 보인다. 그러나 본 연구는 관련 요인 간의 관계에 대한 회귀계수를 목적으로 하였으며, 그러한 회귀계수에 대한 통계적 유의미성에 중점을 두고 분석하고자 하였다.



<그림 1> 장애학생 특성에 따른 교사의 관계인식에 의한 사회적 참여 및 동료 괴롭힘 관계 모형

IV. 논의 및 결론

본 연구는 통합학급 교사의 장애아동에 대한 관계 인식은 장애학생의 특성 및 교사의 특성에 따라 어떠한 차이가 있는지를 확인하고, 이러한 관계 인식이 장애학생의 통합학급 내에서 사회적 참여 및 동료 괴롭힘과는 어떤 관계가 있는지를 분석하기 위하여 시행되었다.

연구의 방법적 측면에서 볼 때, 통합학급이라는 역동적 상황에서 일어나는 현상을 연구자의 직접 관찰의 방법이 아닌 교사의 관찰적 자료에 따른 분석 결과라는 특징을 가지고 있다. 이러한 방법적 접근에 대하여 Koster 등(2008)은 통합학급 교사의 정확한 관찰 평가를 위하여 통합학급 장애학생의 사회적 참여에 대한 교사용 평가 도구를 개발하였으며, 이들은 통합학급 교사의 관찰이 갖는 제한점으로 통합학급 담임교사들의 경우 자기 학급에 있는 장애학생의 사회적 참여를 대체적으로 긍정적 평가를 내리게 될 가능성이 있다는 것이다. 이러한 교사의 긍정적 평가에 대한 우려의 근거로 Koster 등은 Festinger와 Carlsmith(1959)의 인지적 부조화 원리와 De Monchy 등(2004)의 연구를 제시하였다. 그러나 Espelage와 Swearer(2003)은 자연스러운 학교 환경에서 학생들에 관한 직접 행동 관찰이 학생들의 일상적 생활에서의 정확한 자료를 수집하기에 이상적인 방법으로 제시하면서 가장 자연스러운 환경은 일상적인 상태에서 관찰치가 될 수 있음을 제안하였다. 따라서 관찰자인 교사의 개인적 주관에 개입될 수 있는 여지는 있으나 폭넓은 자료 수집을 위해서는 교사의 관찰 자료를 기초로 하는 연구 방법이 타당함을 인정할 수 있다.

연구 도구의 활용에 있어서는 김계수(2010)는 외국에서 개발된 도구의 국내 활용에 있어서는 타당도와 신뢰도에 대한 분석이 이루어져야 할 필요성을 제기하였다. 이에 따라 본 연구에서는 요인분석을 활용한 타당도 검정과 Cronbach α 를 활용한 신뢰도를 검정하였다. 검정 결과에 따르면 Cook(2001)의 교사와 학생의 관계 인식 척도는 1개 요인으로 신뢰도는 .720으로 나타났고, Koster 등(2008)이 개발한 사회적 참여 척도는 5개 요인으로 신뢰도는 .74에서 .87까지 매우 신뢰로운 결과를 보여주었다(노형진, 2008). Holzbauer(2008)의 장애학생 괴롭힘 척도는 3개 요인으로 제시되었으며, 신뢰도는 .53에서 .87로 나타나 정서적 폭력에 대한 신뢰도는 상대적으로 낮게 나타났다. 그러나 문항 전체 수준에서 볼 때 .86으로 제시되어 본 연구에서는 그대로 수용하여 분석하였다.

연구 결과의 측면에서 보면, 교사의 학생에 대한 관계인식은 군집분석을 통해 2가지 유형으로 분석하였다. 이러한 집단 구분에 따른 교사 특성, 장애학생 특성을 비교하였으며, 장애학생의 사회적 참여 및 동료 괴롭힘에 대한 차이 분석을 실시하였다. 분석 결과에 따르면 장애학생을 관심 영역에 두고 있는 교사들의 특성은 먼저

남교사에 비하여 여교사의 비율이 높았으며, 통합경력이 많을수록 장애학생을 관심 영역에 두는 것으로 나타나 오원석 등(2009)과 대체로 일치하는 결과를 보여주었다. 또한 관심 영역에 나타난 장애학생의 특성으로는 남학생에 비하여 여학생의 비율이 높았으며, 학력 수준이 높고 의사소통 능력이 양호하며 자기 표현력이 좋은 학생들의 비율이 높았다. 이러한 결과는 Cook(2001)이 설명하고 있는 차별적 기대 모델, 즉 중증 장애학생에 대하여는 교사와 학생들이 기대하는 정도가 낮지만 학습 장애와 같이 외형적으로 드러나는 특성이 없는 장애유형에 대하여 보다 거부감을 갖는 경향이 있다는 연구 결과와는 차이를 보이는 것으로 나타났으며, Parasuram(2006)의 주장처럼 통합학급 교사들은 중증 장애학생보다는 의사소통이나 학력 그리고 자기표현이 가능한 경증 학생에 대하여 보다 관심 영역에 두고 있음을 알 수 있다. 이러한 현상은 통합학급 담당 교사들의 장애학생 지도에 대한 준비성 부족을 지적한 최성규, 유태수(2003)이나 Scruggs와 Mastropieri(1996)의 주장을 상기할 필요성이 있다. 현재 국내에서도 통합학급 교사를 대상으로 한 연수를 지역 교육청 수준에서 실시하고 있으나 이 또한 통합학급을 담당하기 이전에 실시되는 것이 아니라 통합학급을 경영하면서 전반기와 후반기로 나누어 실시되는 등 연수의 실제적 효율성 측면을 고려할 때 연수의 방법적 측면에서 개선이 이루어져야 할 필요성이 있다. 즉, 다음 학년도가 시작되기 이전 특히 겨울방학 이전에 다음 학년도 통합학급 담당교사를 배정하고, 통합학급 담당교사가 1년 동안 지도해야 할 장애아동의 특성을 고려한 직무 연수의 기회를 제공하여 줌으로써 통합학급 담임교사로서 책무성과 전문성을 신장시키는 물론 장애학생의 교육권을 보다 확고히 보장해 줄 수 있음으로 인해 현재와 동일한 수준의 재정과 시간을 투자하면서도 그 효과는 배가될 수 있을 것이다.

교사의 관심 영역에 포함되어 있는 장애학생들이 학급 내 사회적 참여에서도 적극적인 것으로 나타났다. 사회적 참여의 하위 요인들 중 사회적 자아인식, 동료로부터 수용 그리고 긍정적 상호작용에서 관심 영역에 있는 학생들이 거부 영역에 있는 학생들보다 유의미하게 높은 참여율을 보였으며, 동료 괴롭힘에 있어서도 정서적, 언어적 괴롭힘을 덜 받는 것으로 나타났다. 물론 이러한 결과가 교사와 장애학생의 관계에 의해 형성되었다고만 보기에 다소 무리가 있을 수 있다. 그러나 교사와 학생의 관계가 학생들의 학습동기, 자기 효능감, 내적 동기 및 수업 참여도에 영향을 미친다는 연구 결과들(고전규, 정구인, 2010; 김명숙, 2010; 박중길, 정주혁, 2010; 방다미, 2005; 채승희, 2004; 한경진, 심재우, 2009 등)과 통합학급 내 교사의 역할과 영향력은 장애학생의 또래학생과 관계 형성에 유의미한 효과를 가져올 수 있다는 연구(고지민, 2001; 박승희, 홍정아, 2009)들을 고려해볼 때 교사의 장애학생에 대한 관계 형성은 장애학생과 비장애학생의 관계 형성에 영향을 미치게 되고, 그 결과 장애학생의 사회적 참여 정도가 향상되고 동료들로부터 괴롭힘에서 다소 벗어날 수 있었을 것으로 보인다.

교사의 장애학생에 대한 관계 인식과 사회적 참여 및 동료 괴롭힘의 관계 분석 결과에서 제시된 것에 따르면, 장애학생의 의사소통 능력과 외적 특성은 장애학생에 대한 교사의 관계 인식에 유의미하게 영향을 미치는 요인이며, 이러한 관계 인식은 장애학생의 사회적 자아인식, 동료로부터 수용 그리고 긍정적 상호작용과 정적 상관을 가지며, 부정적 상호작용 및 정서 언어폭력과는 부적 상관을 갖는 것으로 제시되어 교사와 학생의 관계가 장애학생의 통합학급 적응 활동에 매우 유의미하게 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 통합학급의 장애학생에 대한 심리적 정서적 환경적 지원과 교수적 수정을 위한 노력 등에 있어 통합학급 교사의 역할은 매우 중요함을 알 수 있다. 따라서 통합교육의 효율적 운영을 위해서는 필수적으로 통합학급 담임 교사들을 위한 행·재정적 지원이 뒤따라야 하며, 통합학급을 전담할 수 있는 교사를 양성할 수 있는 자격연수제 등이 신설되어야 할 필요성이 있을 것으로 보인다.

이상의 논의에 따르면 특수교육의 중요한 쟁점인 통합교육의 효율적 운영을 위해서는 일반교육 교사들의 의식의 전환이 필수적인 선결조건이며, 통합학급 담임교사에 대한 지원 정책을 강화하여 통합학급 운영은 특별한 지식과 기능 그리고 태도를 가진 전문 교사에 의해 이루어지고 있다는 자부심을 가질 수 있도록 통합학급 전담 교사제의 신설 등 통합교육의 성공적 실행을 위한 다양한 노력이 뒤따라야 할 것이다.

참고문헌

- 고전규, 정구인 (2010). 초등체육지도교사 유형에 따른 학생의 신체적 자기 개념과 정서 및 수업 만족도 관계. **한국스포츠심리학회지**, 21(3), 173-186.
- 고지민 (2001). 통합교육에 대한 교사의 태도에 따른 통합학급 내 상호작용 특징 연구. 석사학위 논문, 부산대학교 대학원.
- 김계수 (2010). **구조방정식 모형 분석**. 서울: 한나래 아카데미.
- 김명숙 (2010). 초등학교 고학년 학생의 영어학습동기 탐색: 목표지향성, 학업정서 및 교사의 자율성 지지와의 관계를 중심으로. **한국초등교육학회**, 23(2), 335-360.
- 노형진 (2008). **Amos에 의한 공분산구조분석-실천편-**. 서울: 한울출판사.
- 박중길, 정주혁 (2010). 체육교사의 자율성 지지, 공동체 의식, 협력학습 및 내적동기와의 관계. **한국스포츠심리학회지**, 21(1), 49-67.
- 성태제 (2007). **SPSS/AMOS를 이용한 알기 쉬운 통계분석**. 서울: 학지사.
- 박승희, 홍정아 (2009). “안 그러면 중우는 맨날 맨 마지막에 밥을 먹게 돼서요”: 통합학급의 비장애학생들이 장애학생에게 제공한 또래지원. **초등교육연구**, 22(2), 307-334.
- 방다미 (2007). 교사-학생간의 인간관계와 자아존중감 및 학교생활적응과의 관계. 석사학위 논문, 전북대학교.

- 언 석 (2007). 중국 중학교의 체육교사-학생 간의 인간관계와 체육수업 만족도의 관계. 석사 학위 논문, 한국체육대학교 대학원.
- 오원석 (2006). 통합학급 구성원 관련 변인에 따른 비장애학생의 통합 태도 분석. **특수교육연구**, 13(2), 297-318.
- 오원석 (2008). 장애아동의 통합교육에 대한 교사와 비장애아동의 태도 변인 간 관계 분석. 박사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 오원석, 최성규, 이종배, 이성호 (2009). 통합학급 교사의 장애아동과 관계 인식, 자기효능감 및 소진감의 간의 관계 분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 10(3), 187-211.
- 채승희 (2004). 교사-학생 의사소통유형과 학생의 대인관계성향 및 학교 적응과의 관계. 석사 학위 논문, 원광대학교 대학원.
- 최성규, 오원석, 이한선, 배형일 (2007). 통합교육에 대한 교사 태도 검사 도구의 개발과 적용 가능성. **특수교육저널: 이론과 실천**, 8(4), 217-240.
- 최성규, 유태수 (2003). 초등학교 교사의 통합교육에 대한 태도와 수행능력간의 상관관계 연구. **특수교육재활과학연구**, 42(2), 73-91.
- 한경진, 심재우 (2009). 학생의 영어교사신뢰와 영어 학습변인의 관계. **언어학**, 17(4), 159-177.
- Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74(1), 55-73.
- Axelrod, L. (1982). Social perception in learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 610-613.
- Baker, J., & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for cases. *The Journal of Special Education*, 29, 163-180.
- Brophy, J. E., & Evertson, C. M. (1981). Student characteristics and teaching. New York: Longman.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bruno, D. (1996). Identification and education of students with attention deficit and attention deficit hyperactivity disorders. *Preventing School Failure*, 40(2), 88-94.
- Causton-Theoharis, J. N., & Theoharis, G. T. (2008). Teaching pre-service teachers to design inclusive instruction: a lesson planning template. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 381-399.
- Cook, B. G., Gerber, M. M., & Murphy, J. (2000). Backlash against the inclusion of students with learning disabilities in higher education. *Journal of Prevention, Assessment, & Rehabilitation*, 14, 31-40.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 203-213.
- Cook, B. G., & Cameron, D. L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students: Investigating the validity of ratings and comparing

- student groups. *Remedial and Special Education*, 31(2), 67-76.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Educational Research*, 102, 303-318.
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U., & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48, 247-267.
- De Monchy, M., Pijl, S. J., & Zandberg, R. J. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317-330.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Evertson, C., Brophy, J., & Good, T. (1972). Communication of teacher expectations: Second grade (Report 92) Austin, TX: *Research and Development Center for Teacher Education*. The University of Texas at Austin.
- Festinger, L., & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203-210.
- Gerber, P. J., & Zinkgraf, S. A. (1982). A comparative study of social perceptual ability in learning disabled and non-handicapped students. *Learning Disability Quarterly*, 5, 374-378.
- Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43, 281-301.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1972). Behavioral expression of teacher attitudes. *Journal of Education Psychology*, 63, 617-624.
- Holzbauer, J. J. (2008). Disability harassment observed by teachers in special education. *Disability Policy Studies*, 19(3), 162-171.
- Jacobson, S. J. (1988). Learning disabled and non-disabled children's attitudes toward disabled peers in relation to capability and limitations. Unpublished Doctoral Dissertation. Hofstra University.
- Kosterm, M., Nakken, H., Pijl, S. J., Van Houten, E., & Lutje Spelberg, H. (2008). Assessing social participation of pupils with special needs in inclusive education: the construction of a teacher questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 14(5), 395-409.
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (1992). Characteristics of general education teachers perceived as effective by their peers: implications for inclusion of children with learning and behavioral disorders. *Exceptionality*, 3(3), 147-164.

- Lee, S. J. (2005). Relations between students' trust in teachers and the school effects in secondary school. Presented at Symposium conducted at the Quarterly Meeting of the Korean Educational Psychology Association, Pusan, Korea, 29 October.
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216.
- Panda, P. (2005). *Responsiveness of pre-service teacher education in India: Appraisal of curricular dimensions and practices*, Paper presented at ISEC Conference, August, 2005, Glasgow.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai. *India Disability and Society*, 21(3), 231-242.
- Scruggs, K. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Silberman, M. L. (1971). Teachers' attitudes and actions toward their students. In M L Silberman (Ed), *The experience of schooling* (pp 86-96). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sweeting, H., & West, P. (2001). Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education*, 16(3), 225-246.

The Analysis of Relation with Recognition of Relation of
Inclusive Class Teachers with Disabled Students Based
on Characteristics of Disabled Students, Social
Participation and Peer Bullying of Disabled Students

Oh, Won Seok

Kyungpook National University's Attached Elementary School

Jeong, Eun Young

Department of Special Education Graduate School, Daegu University

<Abstract>

The purpose of this study is to identify differences in relation between inclusive class teachers and disabled students based on characteristics of both and association of recognition of the relation with social participation and peer bullying of disabled students. The subjects of this study were 152 teachers of inclusive class in middle and high schools. The research tools used in this study included the Scale of Relation between Teachers and Students by Cook (2001), the Scale of Social Participation by Koster et al. (2008), and the Scale of Disabled Student Bullying by Holzbauer (2008).

As for the results of this study, characteristics of teachers and disabled students based on relation types of inclusive class teachers and disabled students were analyzed and social participation and relation with peer bullying of disabled students were analyzed and presented.

As for discussion and conclusion, it is needed to improve relation between inclusive class teachers and disabled students as a method of effective management of inclusive class, and introduction of certification system for professional inclusive class teachers as a measure to improve the relation.

Key Words

: inclusive education, social participation, bullying

논문 접수: 2010. 11. 04 심사 시작: 2010. 11. 10 게재 확정: 2010. 12. 15