

통합학급 장애학생관련 변인에 따른 대인관계 특성 및 사회적 참여 분석

오원석*

경북대학교사범대학부설초등학교

《요약》

본 연구는 통합학급 장애학생 관련 변인에 따른 대인관계 특성이 장애학생의 사회적 참여에 미치는 영향력을 파악하기 위하여 수행하였으며 이 연구에는 초등학교 통합학급에 재학하고 있는 장애학생 253명을 대상으로 Cairns 등(1995)의 대인관계 특성척도와 Koster 등(2008)의 사회적 참여 척도를 활용한 통합학급 교사의 관찰 자료에 의해 분석되었다.

본 연구의 결과에 따르면 통합학급 장애학생의 대인관계 특성은 장애학생의 학력수준, 외적특성, 의사소통능력 등과 관련이 있었으며, 이러한 대인관계 특성은 통합학급 장애학생의 사회적 참여에도 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 장애학생의 학력수준과 외적특성은 장애학생의 대인관계 특성뿐만 아니라 사회적 참여 정도를 예측할 수 있는 중요한 변인으로 제시되어 장애학생이 통합교육을 통해 성취하고자 하는 교육적 사회적 통합 효과에 매우 결정적 역할을 할 것으로 보인다.

따라서 통합학급 장애학생의 학력향상과 더불어 외적 특성에 대한 자조 기능 향상이 효과적인 통합교육의 수행을 위해 중요한 선결조건으로 조건이며, 이를 위해서는 통합학급 교사와 특수교사 등 통합교육관련 교사들의 전문적 지식과 능력 향상이 무엇보다 우선적으로 해결되어야 할 것이다.

주제어 : 통합교육, 대인관계 특성, 사회적 참여

* 교신저자(k963041@hanmail.net)

I. 서 론

1. 연구의 필요성

최근 들어 장애학생들의 일반 학교로 통합은 세계적인 추세가 되면서 점차 이러한 교육 형태는 매우 당연한 교육 현상으로 받아들여지고 있다. 통합교육은 특수교육대상자가 일반학교에서 장애유형 및 장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 의미하며(장애인 등에 대한 특수교육법 법률 제10339호, 2010.06.04), 학교 구성원들이 학교에서 이루어지는 모든 교육활동에 동등한 구성원으로서 자격과 가치를 가지고 완전하고 적극적으로 참여하는 것을 의미한다(Farrell, 2000). 이러한 통합교육의 교육적 가치와 철학적 이념에 따라 많은 장애학생의 부모들은 유치원과정에서부터 학령기 학교생활을 특수학교가 아닌 일반학교에서 통합되어 교육받기를 원하고 있다. 연구에 따르면 장애학생의 부모들은 장애를 가진 자녀가 통합교육을 받음으로 인해 비장애학생과의 접촉과 긍정적 상호작용이 증가하고(Nakken & Pijl, 2002), 이러한 접촉과 상호작용은 장애학생에게는 사회적, 학문적 성장의 계기가 되며, 비장애학생에게도 장애학생에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있는 좋은 기회가 되어, 장차 이들이 살아가야 할 미래 사회에서 장애인과 비장애인이 좀 더 조화로운 삶을 영위해 나갈 수 있는 토대를 마련할 수 있을 것이라는 낙관적 기대를 갖고 있다(Koster et al., 2007).

또한 학교라는 공동체에서 학생들은 타인과의 상호작용을 통해 자신의 존재감을 발견할 수 있을 뿐만 아니라 학급이라는 공동체에 있는 다른 학생들은 상호간의 사회적 그리고 학문적 발달에 있어 중요한 역할을 수행하게 되고, 동료 집단에게서 느끼는 수용은 개개인의 사회적 그리고 학문적 발달에 광범위하게 관련되어 있다(Schaffer, 1996)는 점을 고려할 때 통합학급 내에서 장애학생과 비장애학생의 학문적 사회적 상호작용은 서로간의 학문적 사회적 발달에 중요한 요소로서 작용할 수 있다.

그러나 통합교육에 관련된 연구들을 보면 통합교육의 성과를 낙관적으로 바라보기에는 어려움이 있음을 알 수 있다. 장애학생의 통합교육 참여는 통합교육에 대한 부모 또는 교사들의 기대와는 달리 단순히 장애학생을 통합학급에 배치하는 것이 비장애동료들과의 많은 접촉과 사회적 상호작용을 이끌지는 않으며(Pijl, 2005), 일부 연구 결과에 따르면, 통합학급 장애학생들은 동료들로부터 보다 덜 수용되고, 보다 적은 친구들을 가지고 있으며, 학급 활동에 대한 참여율이 낮다(Pijl, Frostad, & Flem, 2008)고 제안되기도 하였다. 또한 통합교육 환경에서 장애유아들의 사회적 상호작용에 대한 참여 정도는 비장애유아에 비해 매우 낮고, 대체로 혼자서 활동하는 경향이 강하며, 비장애유아들은 장애유아들과의 상호작용보다는 비장애유아와의

상호작용을 선호하고 보다 적극적으로 참여하는 것으로 제시하였다(이성희, 박영신, 2002; 이소현, 2004). 더불어 장애학생들은 비장애동료들보다 사회적 소속감에서 보다 낮은 평가를 받으며, 비장애동료들에 비해 사회적으로 덜 선호되고 학교에서 사회적 교육적 활동에 보다 적게 참여하고 있는 것으로(Eriksson et al., 2007) 제안되었다.

이처럼 장애학생이 통합교육 환경에서 보이는 사회적 참여 특성은 다양한 요인들에 의해 영향을 받을 것으로 예측할 수 있으며, 그 중 하나의 요인으로 장애학생 관련 변인들이 제시될 수 있다. 오원석과 정은영(2010)에 따르면 장애학생과 비장애학생의 사회적 상호작용에 영향을 미치는 주요한 변인으로는 장애학생의 학습능력, 의사소통능력 그리고 외적 특성 등을 제시하고 있다. 학령기 학생들에게 있어 학습능력은 동료 관계 형성에 있어 매우 중요한 변인으로 낮은 학습능력을 가진 학생들은 동료들로부터 무시당하게 되며 사회적으로 고립되게 되고, 이러한 무시와 고립은 결과적으로 동료 괴롭힘의 대상이 되게 된다(Toblin, et al., 2005). 또한 학습능력은 학령기 학생들의 학교생활 유지를 예측할 수 있는 중요한 변인으로 제시되기도 하였다(Goldschmidt & Wang, 1999).

또한 통합학급 장애학생의 사회적 참여에 대한 중요한 변인으로서 장애학생들의 의사소통능력이 제시되고 있다. Mand(2007)에 따르면, 장애유형 중 청각장애와 자폐성 장애를 가진 학생들이 통합학급에서 보다 많은 외로움을 느끼고 있으며, 이러한 외로움의 주요한 원인은 이들 장애학생들이 갖고 있는 의사소통의 어려움이 비장애학생들과의 적극적 상호작용 참여에 걸림돌로 작용하기 때문이라고 제안하였다.

한편, Ritts, Patterson와 Tubbs(1992)에 따르면 학교 교사들이 학생들에 대하여 갖는 기대는 신체적 매력과 관련이 있는 것으로 제시하였다. 이들에 따르면 교사들은 신체적으로 매력이 있는 학생들이 학문적 성취 및 지적 능력에서 우수할 것이라는 기대를 갖는다고 제시하였으며, 또한 매력적인 학생은 보다 사교적이며, 사회적 기술과 높은 자기 존중감을 가지고 있을 것이라는 기대를 갖는 것으로 제시하고 있다(Maag et al., 1991). 또한 Parks와 Kennedy(2007)는 인종, 신체적 매력 그리고 성에 따른 학문적 사회적 능력에 대한 인식 연구를 수행한 결과에 따르면 가장 낮은 능력을 가지고 있을 것으로 인식된 집단인 매력적인 특성을 갖지 못한 흑인 집단이라고 제시하면서 신체적 매력은 특정 대상에 대한 선입견과 편견에 영향을 미치는 중요한 요소이며, 이러한 선입견과 편견이 대인관계 특성에도 영향을 미칠 수 있음을 제안하였다.

이상에서 제시된 연구 결과들에서 볼 때 장애학생에 관련된 개인적 배경 변인들은 통합학급 장애학생의 사회적 참여에 영향을 미칠 것으로 예측할 수 있다. 더불어 통합학급 장애학생의 사회적 참여에 영향을 미치는 변인으로 제시될 수 있는 것은 장애학생의 대인관계 행동 특성일 수 있다. 장애학생과 비장애 학생의 사회적 상호

작용에 대한 연구 결과에 따르면 대인관계 행동에 어려움을 갖는 학생들은 다양한 적응상의 문제를 가져올 수 있으며(Kazdin, 1997), 특히 초등학교 과정에서 지속적으로 빈약한 학업 성취를 경험하고 행동 상의 문제를 발달시켜 온 학생들은 학문적, 행동적 측면뿐만 아니라 사회 정서적 측면에서도 어려움을 보이게 된다는 것이다(Farmer et al., 2001). 또한 초등학교시기에 문제 행동 형태를 지속적으로 보이는 것은 동료들과의 부정적 관계 형성이 지속되게 만듦으로 인해 통합교육 환경에서 분리교육 환경으로의 역 통합과정을 갖게 되는 주요한 원인이 되기도 한다(김선애, 최성규, 2009).

Farmer 등(2001)에 따르면 학문적, 행동적 그리고 사회적 능력과 같은 인간 능력의 각기 다른 요소들은 상호 영향을 미치며, 행동 패턴에 밀접한 관련성을 유지하는 상호 연결된 결합(correlated constraints)의 꾸러미로 조직되었다고 제안하면서, 학문적, 행동적, 사회적 측면에 걸쳐 여러 가지 어려움을 경험하는 어린이들은 문제행동과 낮은 학업 성취를 지속적으로 나타낼 가능성이 매우 높다고 제안하였다. 이러한 측면에서 볼 때 장애학생이 장애로 인해 가지게 되는 학문적, 언어적, 신체적 특성과 더불어 통합학급에서 나타내는 대인관계 행동 특성은 장애학생의 학문적, 사회적 성과에도 상당한 영향을 미칠 뿐 아니라 비장애학생들과의 사회적 참여활동에 있어서도 영향력을 가지는 중요한 변인으로 제시될 수 있을 것으로 보인다. 또한, 장애학생들이 통합학급에서 부적응 행동을 지속적으로 보이거나 또는 비장애동료와의 관계에서 반사회적 공격 행동 또는 위축 불안으로 인한 우울 증세 등을 보이게 된다면 이는 통합교육 상황에서 장애학생의 사회적 참여에 영향을 미칠 뿐만 아니라 통합교육을 통해 성취하고자 하는 사회 정서적 효과를 갖기에도 어려울 것으로 보인다.

이러한 점을 고려할 때 국내 통합학급 상황에서 일어나고 있는 장애학생과 비장애학생의 대인관계 특성이 어떠하며, 이러한 대인관계 특성이 장애학생의 사회적 참여 정도에 어떤 영향을 미치는 지에 대한 연구들의 필요성이 제기되고 있으나 국내에서 소개되고 있는 통합교육 관련 연구 결과들은 대체로 장애학생의 통합교육 태도(오원석, 2006; 오원석, 남경숙, 허명진, 2006; 전애리, 2003) 또는 교사들의 통합교육 태도(이영의, 2003; 최성규 외, 2007) 등으로 실제적인 통합학급에서 장애학생과 비장애 학생의 사회적 상호작용을 주제로 한 연구들은 찾아보기가 매우 힘든 실정이다.

따라서 본 연구에서는 통합학급에 재학하고 있는 장애학생들의 대인관계 행동 특성을 Cairns 등(1995)이 개발한 대인관계 특성 척도(Interpersonal Competence Scale; ICS-T)를 활용하여 알아보고, 이러한 행동 특성이 장애학생의 사회적 참여와의 어떤 관련성이 있는지를 확인해 봄으로써 통합학급에서 이루어지고 있는 장애학생의 사회적 참여 정도를 설명해 줄 수 있는 변인들을 확인하고자 한다. 또한 장애학생 관련변인 및 대인관계 특성에 따른 사회적 참여 정도에 대한 관계성을 확인

함으로써 장애학생의 통합교육 적응에 영향을 미칠 수 있는 중요한 변인들을 확인하고, 장애학생의 통합교육을 위한 교육적 지원 방안을 마련하는데 기초적인 자료를 제공하고자 한다. 특히 본 연구에서는 대인관계 행동 특성이 장애학생의 사회적 참여에 어떠한 영향을 미치는지를 구조방정식 모형을 통해 분석해 보고자 한다. 구조방정식 모형은 실험연구가 어렵거나 가능하지 않은 상황에서 변수 간의 인과관계에 관한 추론을 용이하게 해 주는 다변량 분석 기법으로(홍세희, 2003; 김주환, 김민규, 홍세희, 2008 재인용) 본 연구의 문제를 해결하기에 가장 적절한 분석방법으로 제안되고 있다.

2. 연구의 문제

통합학급 장애학생들의 대인관계 행동 특성과 사회적 참여는 장애학생 관련변인에 따라 어떠한 차이가 있는 지 알아보고, 장애학생 관련 변인 및 대인관계 특성이 사회적 참여에 미치는 영향을 확인해 보기 위한 본 연구의 구체적인 문제는 다음과 같다.

- 첫째, 통합학급 장애학생들의 대인관계 특성은 장애학생 관련 변인에 따라 어떠한 차이가 있는가?
- 둘째, 통합학급 장애학생들의 사회적 참여 특성은 장애학생 관련 변인에 따라 어떠한 차이가 있는가?
- 셋째, 통합학급 장애학생들의 대인관계 특성 및 사회적 참여는 장애학생 관련 변인과 어떤 관계를 갖고 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

통합학급 장애학생의 대인관계 특성이 장애학생의 사회 참여에 미치는 영향을 알아보기 위한 본 연구의 대상은 통합학급에 재학하고 있는 장애학생이며, 조사에 대한 관찰 자료 제시자는 통합학급 담임교사이다. 연구 대상은 대구광역시, 울산광역시, 부산광역시 및 제주도와 경상북도 지역의 통합학급 교사들을 대상으로 단순 무선 표집 방식을 활용하여 선정하였다. 본 연구를 위해 배부된 설문지는 270부이며,

이 중 통합학급 담임교사가 협조를 하지 않은 24부는 제외하고, 246부를 수합하여 분석에 활용하였다. 설문지는 통합학급 교사와 특수학급 교사의 협조로 작성되어 결측 값의 빈도가 매우 낮았으며, 20부 가량 설문지에서 1-2개 문항의 결측 값이 발견되었으며, 결측 값은 EM방식을 활용하여 해결하였다. 연구 대상 통합학급 장애학생의 구체적인 현황을 <표 1>에 제시하였다.

연구 참여 장애학생은 전체 246명이며, 이중 남학생이 147명으로 60.1%, 여학생이 99명으로 39.9%였으며, 1~2학년이 43명으로 18.5%, 3~4학년이 61명으로 24.9% 그리고 5~6학년이 142명으로 전체의 56.6%를 구성하였다. 또한 장애유형에 있어서는 정신지체 학생이 118명으로 48.2%이며, 자폐성장애가 14명, 지체장애 22명, 청각언어장애 14명, 학습장애 38명 그리고 정서행동장애가 22명으로 구성되었으며, 기타 건강장애와 시각장애학생들도 19명으로 나타났다.

<표 1> 연구 대상 장애학생 현황

항 목	빈도	백분율	항 목	빈도	백분율		
계	246	100	학습 곤란	36	14.6		
성 별	남	147	60.1	학력수준	기초학습가능	17	7.1
	여	99	39.9		기초학습능숙	108	43.5
학 년	1~2학년	43	18.5		기본학습가능	85	34.8
	3~4학년	61	24.9	의사소통 수준	의사소통 곤란	103	41.5
	5~6학년	142	56.6		제한적 의사소통	92	36.8
장애유형	정신지체	118	48.2		일상적 대화수준	51	21.7
	자폐성장애	14	5.5	외적 특성	거부감	22	9.1
	지체장애	22	9.5		보통	190	77.5
	청각언어장애	14	5.5		호감형	34	13.4
	학습장애	37	15.0				
	정서행동장애	22	8.7				
	기타(시각, 건강 등)	19	7.5				

장애학생 관련 변인의 선정기준은 선행 연구 결과를 고려하였으며, 특히 본 연구의 구조방정식 분석을 위해 양적 변수를 중심으로 분석에 활용하였다. 따라서 본 연구에서 학력수준(오원석, 2006; Jacobson, 1988 등), 의사소통 수준(Axelrod, 1982; Gerber & Zinkgraf, 1982 등), 외적 특성(오원석, 2008; Sweeting & West, 2001 등) 등으로 설정하였다. 학력 수준은 읽기와 셈하기를 각각 5단계 척도로 만들어 두 문항의 응답을 합산한 점수로 하였으며, 총점 10점을 4단계로 구분하여 집단(예를 들면, 2점 = 학습 곤란, 9-10점 = 기본학습가능)을 구성하였다. 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 척도를 구성하여 두 문항의 응답을 합산한 점수로 하였다. 의사소통 수준에 대한 하위 집단 구성은 총점을 3등분(예를 들면, 1-3점; 의사소통 곤란, 7-8점; 일상적 대화수준)하여 각각에 포함되는 빈도를 표시하였다. 장애학생의 외적 특성 또한 신체적, 외형적 특성에 대한 5점 척도와 의복 및 청결 상태에 대한 5점 척도를 활용하여 두 문항에 대한 합산 점수를 외적 특성으로 고려하였다.

2. 연구 도구

통합학급 교사가 관찰한 장애아동의 대인관계 특성에 따른 장애학생의 사회적 참여를 분석하기 위하여 이 연구에서는 장애아동의 대인관계 특성 척도, 장애학생의 사회적 참여 척도를 활용하였다.

1) 장애아동의 대인 관계 특성 척도

본 연구에서 활용한 대인관계 특성 척도는 Cairns 등(1995)이 개발한 대인관계 특성 척도(Interpersonal Competence Scale; ICS-T)로서 이 척도는 아동기, 청소년기에 걸쳐 대인관계 특성의 변화 정도를 측정하기 위하여 개발된 도구로서 교사의 관찰 평가에 의해 수행되는 척도이다. 이 척도는 7점 척도로서 초등학교 4학년을 대상으로 한 3주 간격 검사 재검사 신뢰도는 .91로 제시하였다.

본 연구 대상에게서 수집된 자료를 활용한 내용 구성 타당도와 신뢰도는 탐색적 요인분석과 Cronbach α 를 활용하였다. 구체적인 분석 결과는 <표 2>과 같다.

<표 2> 대인관계 특성 척도의 타당도 및 신뢰도 분석 결과

요인	측정문항	기술통계		타당도		신뢰도 분석	
		평균	표준 편차	요인별 부하량	항목-전체 상관계수	문항제거시 알파값	항목수 Alpha
공격성	항상 문제를 일으킴	2.53	1.73	.86	.60	.83	6문항 $\alpha = .851$
	항상 싸움	2.41	1.85	.82	.64	.82	
	싸움이나 논쟁에서 이기는 편	2.33	1.43	.77	.81	.79	
	절대 제멋대로 하지 않음**	3.95	1.95	.70	.73	.81	
	절대 말다툼을 하지 않음**	4.14	1.90	.70	.63	.83	
	다른 학생에게 수용적이지 않음	3.14	1.56	.49	.42	.85	
호의성	여자아이들에게 인기가 많음	3.02	1.42	.82	.55	.60	3문항 .716
	친구가 많음	2.96	1.29	.79	.61	.54	
	남자아이들에게 인기 없음**	3.69	1.62	.67	.46	.73	
학습태도	수학을 잘 못함**	2.74	1.83	.74	.52	.46	3문항 .650
	운동을 매우 잘 함	2.99	1.44	.72	.43	.55	
	글자를 잘 알고 씀	3.91	1.82	.66	.43	.54	
대인관계 기피	항상 웃음**	3.28	1.58	.83	.28	.50	3문항 .522
	부끄러움을 타지 않음**	4.25	1.72	.53	.35	.39	
	전혀 걱정이 없어 보임**	3.92	1.40	.40	.37	.35	
**역채점문항		설명된 총분산=65.41%		전체	.765	15 항목	

탐색적 요인분석은 주성분 분석법을 활용하였으며, 요인 수 결정은 고유 값을 기준으로 하였다. 통합학급 장애학생의 대인관계 특성을 파악하기 위한 교사용 관찰 척도의 구성타당도를 검정하기 위해 척도 문항에 대한 주성분 분석 결과를 보면 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)의 MSA(Measure of Sampling Adequacy)는 .710이며, Bartlett의 구형성 검정 결과 $\chi^2(153)=1461.134, p=.000$ 으로 나타나 요인 분석에 적절한 자료인 것으로 나타났다(성태제, 2007). 요인분석 결과 전체 하위 요인 수는 4개로 나타났으며, 4개 요인에 의한 설명량은 65.41%였다. 1요인의 경우 ‘항상 문제를 일으킴’, ‘항상 싸움’, ‘호의적이지 않음’ 등의 항목들이 포함되어 요인명을 ‘공격성’으로 명명하였으며, Cronbach’s $\alpha = .851$ 이다. 2요인의 경우

‘남자아이에게 인기 있음’, ‘친구가 많음’, ‘여자아이에게 인기 있음’의 항목들이 포함되어 요인명을 ‘호의성’으로 명명하였으며, Cronbach’s $\alpha = .716$ 이다. 3요인의 경우 ‘수학을 잘 못함’, ‘운동을 매우 잘 함’, ‘글자를 잘 알고 씀’의 문항들이 포함되어 요인명을 ‘학습태도’로 명명하였으며, 1문항은 역 채점하였다. 4요인은 ‘항상 웃음’, ‘부끄럼을 타지 않음’, ‘전혀 걱정이 없어 보임’의 문항을 역채점하였으며, 요인명은 ‘대인관계 기피’로 명명하였다. 전체 15개 문항에 대한 Cronbach’s $\alpha = .765$ 이다.

대인관계 특성 측정 도구의 개괄적인 내용은 <표 3>와 같다.

<표 3> 대인관계 특성 척도의 구성 및 내용

요인	측정 내용	문항 수	신뢰도	채점 방법
공격성	동료에 대한 싸움, 문제유발, 적대적 태도를 측정하여 높은 점수가 적대적 태도를 나타냄	6	.851	7점 척도 최저점 7점 최고점 42점
호의성	또래 동료에 대한 인기도와 친구의 많음 정도를 측정	3	.716	7점 척도 최저점 3점 최고점 21점
학습태도	장애학생의 국어, 수학 학업능력과 운동 정도를 역채점하여 나타냄	3	.650	7점 척도 최저점 3점 최고점 21점
대인관계 기피	부끄럼, 웃음, 걱정이 없음에 대한 빈도를 역채점하여 수줍음과 우울정도를 나타냄	3	.522	7점 척도 최저점 3점 최고점 21점
전 체		15	.765	

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 활용하였다. 이 척도는 오원석, 정은영(2010)에서 활용되었으며, 본 연구에서 분석한 자료를 기초로 한 타당도와 신뢰도에 대한 분석 결과를 개괄적으로 살펴보면 <표 4>와 같다.

<표 4> 연구 도구의 구성 및 내용

요인	측정 내용	문항 수	신뢰도	채점 방법
친교활동	학교의 수업이외의 활동 및 방과후 활동에서의 사귀활동	5	.848	5점 척도 최저점 5점, 최고점 25점
장애학생배척	장애학생을 놀리거나 괴롭힘을 통해 활동 참여를 방해하는 정도	5	.829	5점 척도 최저점 5점 최고점 25점
소속감	학급 구성원으로 소속되어 동료와의 활동에 참여하며 즐거하는 정도	6	.840	5점 척도 최저점 6점 최고점 30점
장애학생배려	장애학생의 특성에 맞게 내용과 방법을 수정하는 정도	3	.769	5점 척도 최저점 3점 최고점 15점
학습활동 참여	장애학생과 함께 학습활동 참여 정도	2	.601	5점 척도 최저점 2점 최고점 10점
우호적 행동	장애학생을 돕거나 함께 하는 것을 선호하는 정도	2	.709	5점 척도 최저점 2점 최고점 10점
계		24	.787	

검사 문항의 신뢰도 검정을 위해서는 Cronbach α 를 활용하였으며, 1요인에는 5개 문항이 포함되었으며, .848로 비교적 높은 신뢰도를 보였으며, 2요인에는 5개 문항으로 .829, 3요인에는 6개 문항이며, 신뢰도는 .840으로 나타났다. 또 4요인에는 3개 문항으로 .860, 5요인에는 2개 문항으로 .601을 그리고 6요인에는 3개 문항으로 .709를 나타냈으며 전체 24개 문항에 대한 신뢰도는 .787로 나타나 모든 요인별 신뢰도는 대체로 양호한 수준임을 알 수 있다.

3. 연구 절차

이 연구는 초등학교 통합학급에 재학하고 있는 장애학생의 대인관계 특성 및 통합학급 교사의 장애아동과 관계 인식이 장애학생의 사회적 참여에 미치는 영향을 알아보기 위한 것으로 도구의 개발과 실행 그리고 분석의 절차를 거쳤다.

연구 도구의 개발 과정으로 장애아동의 대인관계 특성 척도, 교사의 장애아동 관계 인식 척도 그리고 장애학생의 사회적 참여 척도로서 대인관계 특성 척도는 외국의 도구를 번안하여 활용하였으며, 장애아동과 관계 인식 척도 및 사회적 참여 척도는 오원석, 정은영(2010)에서 활용한 도구를 활용하였다. 도구의 번안과정은 미국에서 특수교육관련 대학원 박사과정에 재학하고 있는 대학원생 1명과 박사학위 소

지자 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, 설문에 소요된 시간은 약 20분 내외로 교사들이 편안하게 응답할 수 있도록 안내하였다.

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 실시하였다.

연구 목적에 따라서 관련 변인에 따른 차이검정으로는 t 또는 F검정을 실시하였으며, 사후분석은 Duncan($p=.05$)을 활용하였다.

또한 관련 변인에 따른 관계 분석을 위해서는 구조방정식 모형 중 경로분석을 실시하였다. 관련 변수의 유의미성 및 모형의 수정지수에 따라 수정하고, 최종적으로 적합도가 양호한 모형을 제시하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 통합학급 장애학생관련 변인에 따른 대인관계 특성 분석

통합학급 장애학생의 대인관계 특성을 장애학생 관련 변인에 따라 분석하였다. 장애학생의 대인관계 특성은 공격성, 호의성, 학습태도 그리고 대인관계기피 요인으로 구성되었으며 각각에 대한 분석 결과를 살펴보면 다음과 같다.

1) 장애학생 관련 변인에 따른 장애학생의 공격성에 대한 분석 결과

통합학급 장애학생의 관련 변인에 따른 장애학생의 공격성을 분석하였다. 관련 변인 중 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 변인을 중심으로 살펴보면 <표 5>과 같다.

<표 5> 통합학급 장애학생의 공격성

구분	변인	항목	학생 수	평균	표준 편차	F값	유의 확률	사후분석 (Duncan, p<.05)			
								1집단	2집단	3집단	4집단
		계	246	18.50	7.97			1집단	2집단	3집단	4집단
장애 유형		정신지체	118	17.88	7.43	2.77	.013	17.88			
		자폐성장애	14	20.92	13.96			20.92	20.92		
		지체장애	22	15.72	6.21			15.72			
		청각언어장애	14	18.00	6.90			18.00			
		학습장애	37	17.29	7.83			17.29			
		정서행동장애	22	23.63	8.33					23.63	
		기타(시각, 건강 등)	19	20.57	5.15			20.57	20.57		
장애 학생 관련 변인	학력 수준	학습곤란	36	17.30	6.58	2.82	.039	17.30			
		기초학습가능	17	23.70	12.16						23.70
		기초학습능숙	108	18.11	7.64					18.11	
		기본학습가능	85	18.48	7.66						18.48
의사소통 수준		의사소통 곤란	103	20.33	8.31	15.08	.000	8.31			
		제한적 의사소통	92	15.09	7.08					7.08	
		일상적 대화수준	51	20.96	6.71						6.71
외적 특성		거부감	22	22.68	11.72	5.05	.007			11.72	
		보통	190	18.50	7.65					7.65	
		호감	34	15.85	5.56						5.56

통합학급 장애학생의 공격성에 대한 분석 결과를 살펴보면 평균 18.50(표준편차 7.97)로 최저점 7점과 중간 값 24.0에 비교하면 장애학생은 통합학급에서 공격적 행동을 보이는 것으로 제시되고 있다. 이러한 결과를 장애학생 관련 변인에 따른 차이를 살펴보면 성별($t(244) = .26, p = .607$), 학년($F(2, 243) = .750, p = .474$)에 따라서는 차이를 보이지 않았으나, 장애유형($F(6, 239) = 2.77, p = .013$), 학력수준($F(3, 242) = 2.82, p = .039$), 의사소통수준($F(2, 243) = 15.08, p = .000$), 외적 특성($F(2, 243) = 5.05, p = .007$)에 따라서는 차이를 보이는 것으로 나타났다. 특히 의사소통수준과 외적 특성에 따라서는 매우 유의미한 차이를 보여 장애학생의 공격성 향에 밀접한 관련이 있는 변수임을 알 수 있다.

2) 장애학생 관련 변인에 따른 호의성에 대한 분석 결과

장애학생이 통합학급 비장애학생과의 대인관계에 있어 호의적 성향 정도를 장애학생 관련 변인에 따라 분석하였다. 분석 결과 중 유의미한 변인을 중심으로 살펴보면 <표 6>와 같다.

<표 6> 통합학급 장애학생의 호의성

구분	변인	항목	학생 수	평균	표준 편차	F값	유의 확률	사후분석 (Duncan, p<.05)		
								1집단	2집단	3집단
		계	246	9.68	3.48			1집단	2집단	3집단
장애 학생 관련 변인	의사 소통 수준	의사소통 곤란	103	8.76	3.54	6.51	.002	3.54		
		제한적 의사소통	92	10.23	3.07				3.07	
		일상적 대화수준	51	10.52	3.70					3.70
외적 특성		거부감	22	6.27	2.79	18.38	.000	2.79		
		보통	190	9.72	3.11				3.11	
		호감형	34	11.67	4.23					4.23

장애학생의 대인관계 특성 중 호의성에 대한 분석 결과를 보면 평균 9.68(표준 편차 3.48)로 나타나 중간값 12.0과 비교해 보면 호의적 성향이 부족한 것으로 제시되었다. 이러한 호의성을 장애학생 관련 변인에 따라 분석한 결과를 보면 성별 ($t(244)=2.19, p=.140$), 학년 ($F(2, 243)=1.45, p=.235$), 장애유형 ($F(6, 239)=1.72, p=.117$), 학력수준 ($F(3, 242)=1.89, p=.132$)에 따라서는 차이를 보이지 않았으나, 의사소통수준 ($F(2, 243)=6.51, p=.002$), 외적특성 ($F(2, 243)=18.38, p=.000$)에 있어서는 집단 간 차이를 보이는 것으로 나타났다. 특히 이러한 차이의 공통적 특성은 의사소통 수준이 양호하고, 외적 특성이 청결하고 단정한 학생에 대하여 호의성이 높은 것으로 제시되었다.

3) 장애학생 관련 변인에 따른 학습태도 분석

장애학생의 통합학급 내 학습태도를 장애학생관련 변인에 따라 분석하였다. 분석 결과 중 유의미한 차이를 보이는 변인을 중심으로 <표 7>에 제시하였다.

<표 7> 통합학급 장애 학생의 학습태도

구분	변인	항목	학생 수	평균	표준 편차	T/F값	유의 확률	사후분석 (Duncan, p<.05)			
		계	246	9.64	3.93			1집단	2집단	3집단	4집단
성별		남	147	10.19	3.91	7.33	.007				
		여	99	8.82	3.84						
		저학년(1-2학년)	43	8.04	4.99	6.07	.003	8.04			
학년		중학년(3-4학년)	61	9.24	3.45			9.24	9.24		
		고학년(5-6학년)	142	10.30	3.62					10.30	
		정신지체	118	9.18	3.62	8.57	.000	9.18	9.18		
장애 학생 관련 변인	장애 유형	자폐성장애	14	7.14	4.95			7.14			
		지체장애	22	7.72	2.88			7.72	7.72		
		청각언어장애	14	13.71	2.81					13.71	
		학습장애	37	9.62	3.41					9.62	
		정서행동장애	22	13.00	3.72					13.00	
		기타(시각, 건강 등)	19	9.73	3.96						3.96
			학습곤란	36	5.33	2.52	45.56	.000	5.33		
학력 수준		기초학습가능	17	7.41	3.14				7.41		
		기초학습능숙	108	9.33	3.11					9.33	
		기본학습가능	85	12.37	3.46						12.37
의사 소통 수준		의사소통 곤란	103	8.02	3.65	19.20	.000	8.02			
		제한적 의사소통	92	10.34	3.74				10.34		
		일상적 대화수준	51	11.64	3.59						11.64

장애 학생의 학습태도에 대한 분석 결과에 따르면 평균 9.64(표준편차 3.93)로 중간 값 12.0에 비교할 때 대체로 양호한 학습태도를 보이는 것으로 제시되었다. 그러나 이러한 학습태도는 장애 학생 관련 변인에 따라 차이를 보이는 것으로 나타났다. 장애 학생의 학습태도는 외적특성 ($F(2, 243)=1.29, p=.277$)에 따라서는 차이를 보이지 않았으나, 성별 ($t(244)=7.33, p=.007$), 학년 ($F(2, 243)=6.07, p=.003$), 장애유형 ($F(6, 239)=8.57, p=.000$), 학력수준 ($F(3, 242)=45.56, p=.000$), 의사

소통수준(F(2, 243)=19.20, p=.000)에 있어서는 매우 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 이러한 차이는 여학생보다 남학생의 학습태도가 양호하며, 저학년보다 고학년이 그리고 학습수준이 높고, 의사소통능력이 우수한 학생들이 상대적으로 바람직한 학습 태도를 보이는 것으로 나타났다.

4) 장애학생관련 변인에 따른 대인관계 기피 분석

장애학생이 통합학급 내에서 보이는 대인관계 기피 특성을 장애학생 관련 변인에 따라 분석하였다. 분석 결과 중 유의미한 변인을 중심으로 한 구체적인 내용은 <표 8>에 제시하였다.

<표 8> 통합학급 장애학생의 대인관계 기피

구분	변인	항목	학생 수	평균	표준 편차	T/F값	유의 확률	사후분석 (Duncan, p<.05)		
		계	246	11.46	3.37			1집단	2집단	3집단
성별		남	147	11.06	3.26	5.38	.021			
		여	99	12.07	3.45					
장애 학생 관련 변인	장애 유형	정 신 지 체	118	11.13	3.15	2.70	.015	11.13	11.13	11.13
		자폐성장애	14	9.57	2.65			9.57		
		지 체 장 애	22	10.54	2.64			10.54	10.54	
		청각언어장애	14	12.85	4.01					12.85
		학 습 장 애	37	12.72	4.12				12.72	12.72
		정서행동장애	22	11.95	2.93				11.95	11.95
		기타(시각, 건강 등)	19	11.94	3.40				11.94	11.94
의사 소통 수준		의사소통 곤란	103	10.65	3.29	5.46	.005	10.65		
		제한적 의사소통	92	12.14	3.51				12.14	
		일상적 대화수준	51	11.90	2.95				11.90	
외적 특성		거부감	22	13.00	5.15	3.49	.032		13.00	
		보통	190	11.44	3.15			11.44		
		호감형	34	10.58	2.90			10.58		

장애학생의 대인관계 기피 현상에 대한 분석 결과를 살펴보면 평균 11.46(표준편차 3.37)으로 나타나 중간 값 12.0과 비교할 때 통합학급 장애학생이 대인관계 기피 현상을 보이는 것을 알 수 있다. 이러한 특성을 장애학생 관련 변인에 따라 살펴보면, 학년($F(2, 243)=.598, p=.551$), 학력수준($F(3, 242)=1.86, p=.136$)에 따라서는 집단 간 차이가 없는 것으로 나타났으나, 성별($t(244)=5.38, p=.021$), 장애유형($F(6, 239)=2.70, p=.015$), 의사소통수준($F(2, 243)=5.46, p=.005$), 외적 특성($F(2, 243)=3.49, p=.032$)에 따라서는 집단 간 차이를 보이는 것으로 제시되었다.

2. 장애학생관련 변인에 따른 장애학생의 사회 참여 정도 분석

장애학생 관련 변인에 따른 장애학생의 사회적 참여 정도를 분석하였다. 사회적 참여 정도는 친교활동, 장애학생배척, 소속감, 장애학생배려, 학습활동 참여 그리고 우호적 행동의 6가지 하위 요인으로 구성되었다. 각각에 대한 분석 결과는 다음과 같다.

1) 장애학생 관련 변인에 따른 친교활동 분석

장애학생 관련 변인을 중심으로 통합학급 장애학생과 비장애학생의 친교활동 정도에 대하여 분석하였다. 분석 결과 중 유의미한 변인을 중심으로 한 구체적인 결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 통합학급 장애학생의 친교활동

구분	변인	항목	학생 수	평균	표준 편차	F값	유의 확률	사후분석 (Duncan, p<.05)		
								1집단	2집단	3집단
		계	246	13.01	4.06			1집단	2집단	3집단
학년		저학년(1-2학년)	43	12.81	5.05	3.24	.041	12.81	12.81	
		중학년(3-4학년)	61	14.14	4.36				14.14	
		고학년(5-6학년)	142	12.59	3.50			12.59		
장애 학생 관련 변인	장애 유형	정신지체	118	12.09	3.57	6.98	.000	12.09	12.09	
		자폐성장애	14	10.21	3.19			10.21		
		지체장애	22	12.18	5.65			12.18	12.18	
		청각언어장애	14	15.50	4.16					15.50
		학습장애	37	14.05	3.72				14.05	14.05
		정서행동장애	22	14.36	2.92				14.36	14.36
		기타(시각, 건강 등)	19	16.36	3.72					16.36
학력 수준		학습곤란	36	10.52	3.16	14.36	.000	10.52		
		기초학습가능	17	14.82	2.42				14.82	
		기초학습능숙	108	12.18	3.91			12.18		
		기본학습가능	85	14.76	4.01				14.76	
의사 소통 수준		의사소통 곤란	103	11.63	3.99	19.53	.000	11.63		
		제한적 의사소통	92	13.08	3.48				13.08	
		일상적 대화수준	51	15.68	3.90					15.68

통합학급 장애학생의 친교활동 정도에 대한 분석 결과를 살펴보면, 평균 13.01 (표준편차 4.06)로 나타나 중간값 15점에 비교해 보면 친교활동의 정도는 낮은 것으로 제시되었다. 이러한 결과를 장애학생 관련 변인에 따라 분석해 보면 성별 ($t(244)=1.15, p=.284$), 외적 특성 ($F(2, 243)=.345, p=.709$)에 따라서는 차이를 보이지 않았으나, 학년 ($F(2, 243)=3.24, p=.041$), 장애유형 ($F(6, 239)=6.98, p=.000$), 학력수준 ($F(3, 242)=14.36, p=.000$), 의사소통수준 ($F(2, 243)=19.53, p=.000$)에서는 집단 간 차이가 있는 것으로 제시되었다.

2) 장애학생 관련 변인에 따른 장애학생 배척 정도 분석

장애학생에 대한 비장애학생의 배척 정도를 장애학생 관련 변인에 따라 분석하였다. 분석 결과 중 유의미한 변인을 중심으로 한 구체적인 결과는 <표 10>에 제시하였다.

비장애학생의 장애학생에 대한 배척 정도는 평균 11.33(표준편차 3.67)으로 나타나 중간값 15에 비교해 보면 통합학급에서 장애학생에 대한 비장애학생의 배척 현상이 존재하고 있으나 심각한 수준의 배척을 보이지는 않음을 알 수 있다. 그러나 이러한 차이는 장애학생관련 변인에 따라 차이를 보이는 것으로 나타났다. 장애학생에 대한 비장애학생의 배척 정도를 장애학생 관련 변인에 따라 분석한 결과를 살펴보면 의사소통수준($F(2, 243), p=.552$), 외적 특성($F(2, 243)=2.91, p=.056$)에서는 차이를 보이지 않았으나, 성별($t(244)=21.64, p=.000$), 학년($F(2, 243)=6.50, p=.002$), 장애유형($F(6, 239)=2.77, p=.012$), 학력수준($F(3, 242)=4.18, p=.007$)에 따라서는 집단 간 차이를 보이는 것으로 나타났다.

<표 10> 통합학급 비장애학생의 장애학생 배척

구분	변인	항목	학생 수	평균	표준 편차	F값	유의 확률	사후분석 (Duncan, $p<.05$)		
								1집단	2집단	3집단
		계	246	11.33	3.67			1집단	2집단	3집단
	성별	남	147	10.46	3.27	21.64	.000			
		여	99	12.60	3.88					
	학년	저학년(1-2학년)	43	9.88	2.90	6.50	.002	9.88		
		중학년(3-4학년)	61	10.78	4.33			10.78	10.78	
		고학년(5-6학년)	142	11.99	3.43				11.99	
장애 학생 관련 변인	장애 유형	정신지체	118	11.12	2.94	2.77	.012	11.12	11.12	
		자폐성장애	14	10.21	2.99			10.21		
		지체장애	22	10.63	4.14			10.63		
		청각언어장애	14	10.92	4.87			10.92	10.92	
		학습장애	37	10.75	3.23			10.75		
		정서행동장애	22	13.57	5.08					13.57
		기타(시각, 건강 등)	19	13.15	4.68					13.15
학력 수준		학습곤란	36	10.75	2.90	4.18	.007	10.75	10.75	
		기초학습가능	17	9.64	2.54			9.64		
		기초학습능숙	108	12.19	3.70				12.19	
		기본학습가능	85	10.80	3.92			10.80	10.80	

3) 장애학생 관련 변인에 따른 장애학생의 소속감 분석

장애학생이 통합학급에서 느끼는 소속감의 정도는 장애학생 관련 변인에 따라 분석하였다. 분석 결과 중 유의미한 변인을 중심으로 한 구체적인 내용은 <표 11>에 제시하였다.

<표 11> 통합학급 장애학생의 소속감

구분	변인	항목	학생 수	평균	표준 편차	F값	유의 확률	사후분석 (Duncan, p<.05)		
								1집단	2집단	3집단
		계	245	20.59	4.07					
장애 학생 관련 변인	성별	남	146	21.45	3.90	17.31	.000			
		여	99	19.32	3.98					
	학력 수준	학 습 곤 란	36	17.22	4.17	15.35	.000	17.22		
		기초학습가능	17	21.05	3.47				21.05	21.05
기초학습능숙		108	20.36	3.34				20.36		
		기본학습가능	84	22.25	4.10					22.25

장애학생의 소속감에 대한 분석 결과를 살펴보면 평균 20.59(표준편차 4.07)로 중간 값 18점에 비교할 때 비교적 높은 소속감을 갖는 것으로 나타났다. 그러나 이러한 결과는 장애학생 관련 변인에 따라 차이를 보이는 것으로 제시되고 있다. 장애학생의 통합학급 소속감에 대한 장애학생 관련 변인에 따른 분석 결과를 살펴보면 학년(F(2, 243)=1.00, p=.368), 장애유형(F(6, 239)=1.10, p=.359), 의사소통 수준(F(2, 243)=2.79, p=.063), 외적특성(F(2, 243)=1.35, p=.259)에 따라서는 차이를 보이지 않았으나, 성별(t(244)=17.31, p=.000)과 학력수준(F(3, 242)=15.35, p=.000)에 따라서는 집단 간 차이를 보이는 것으로 제시되었다.

4) 장애학생 관련 변인에 따른 장애학생에 대한 배려 분석

통합학급 장애학생에 대한 비장애학생의 배려 정도를 장애학생 관련 변인에 따라 분석하였다. 구체적인 결과는 <표 12>에 제시하였다.

<표 12> 통합학급 장애학생의 장애학생 배려

구분	변인	항목	학생 수	평균	표준 편차	F값	유의 확률	사후분석 (Duncan, p<.05)	
								1집단	2집단
		계	246	8.39	2.32			1집단	2집단
성별		남	147	8.89	2.43	17.97	.000		
		여	99	7.65	1.96				
		저학년(1-2학년)	43	7.76	2.33			6.06	.003
학년		중학년(3-4학년)	61	9.22	2.61				9.22
		고학년(5-6학년)	142	8.23	2.10			8.23	
		정 신 지 체	118	8.01	1.98	2.83	.011	8.01	
장애 학생 관련 변인	장애 유형	자폐성장애	14	9.21	2.22			9.21	9.21
		지 체 장 애	22	9.72	2.25				9.72
		청각언어장애	14	9.07	2.58		9.07	9.07	
		학 습 장 애	37	7.91	2.41		7.91		
		정서행동장애	22	8.40	3.06		8.40	8.40	
		기타(시각, 건강 등)	19	9.05	2.48		9.05	9.05	
		학 습 곤 란	36	6.72	1.75	8.65	.000	6.72	
학력 수준		기초학습가능	17	9.29	1.40				9.29
		기초학습능숙	108	8.75	2.27				8.75
		기본학습가능	85	8.48	2.45				8.48

통합학급 장애학생에 대한 비장애학생의 배려정도를 분석한 결과에 따르면 평균 8.39(표준편차 2.32)로 나타나 중간값 9점에 비교해 보면 대체로 양호한 수준의 배려가 이루어지고 있음을 알 수 있다. 이러한 배려 수준을 장애학생 관련 변인에 따라 분석한 결과를 보면, 의사소통수준($F(2, 243)=.495, p=.610$), 외적특성($F(2, 243)=.858, p=.425$)에 따라서는 집단 간 차이를 보이지 않았으나, 성별($t(244)=17.97, p=.000$), 학년($F(2, 243)=6.06, p=.003$), 장애유형($F(6, 239)=2.83, p=.011$), 학력수준($F(3, 242)=8.65, p=.000$)에서는 집단 간 차이를 보이는 것으로 나타났다.

5) 장애학생 관련 변인에 따른 장애학생의 학습활동 참여 정도 분석

장애학생 관련 변인에 따른 장애학생의 학습활동 참여 정도를 분석하였다. 구체적인 결과는 <표 13>에 제시하였다.

<표 13> 통합학급 장애학생의 학습활동 참여

구분	변인	항목	학생 수	평균	표준 편차	F값	유의 확률	사후분석 (Duncan, p<.05)		
								1집단	2집단	3집단
		계	246	7.14	1.83			1집단	2집단	3집단
학년		저학년(1-2학년)	43	7.78	1.82	5.03	.007		7.78	
		중학년(3-4학년)	61	7.37	1.77			7.37	7.37	
		고학년(5-6학년)	142	6.85	1.80			6.85		
장애 학생 관련 변인	장애 유형	정 신 지 체	118	7.13	1.71	3.62	.002		7.13	
		자폐성장애	14	5.64	2.73			5.64		
		지 체 장 애	22	6.81	1.94				6.81	
		청각언어장애	14	8.28	1.32					8.28
		학 습 장 애	37	7.75	1.32				7.75	7.75
		정서행동장애	21	6.95	2.22				6.95	
		기타(시각, 건강 등)	19	6.84	1.53				6.84	
학력 수준		학 습 곤 란	36	6.44	2.06	6.87	.000	6.44		
		기초학습가능	17	7.52	1.23				7.52	7.52
		기초학습능숙	108	6.82	1.93			6.82	6.82	
		기본학습가능	85	7.77	1.47					7.77
외적 특성		거부감	22	8.27	.93	7.29	.001		8.27	
		보통	190	6.92	1.79			6.92		
		호감형	34	7.66	2.10			7.66	7.66	

통합학급 장애학생의 학습활동 참여 정도에 대한 분석 결과에 따르면 평균 7.14(표준편차 1.83)로 나타나 중간 값 6점에 비교할 때 매우 양호한 수준의 학습활동 참여 특성을 보이는 것으로 나타났다. 이러한 차이를 장애학생 관련 변인에 따른 분석 결과를 살펴보면 성별($t(244)=2.72, p=.100$), 의사소통수준($F(2, 243)=1.18, p=.308$)에서는 집단 간 차이를 보이지 않았으나, 학년($F(2, 243)=5.03, p=.007$), 장애유형($F(6, 239)=3.62, p=.002$), 학력수준($F(3, 242)=6.87, p=.000$), 외적 특성($F(2, 143)=7.29, p=.001$)에 따라서는 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다.

6) 장애학생관련 변인에 따른 장애학생에 대한 우호적 행동 분석

통합학급에서 장애학생에 대한 비장애학생들의 우호적 행동 특성을 장애학생 관련 변인에 따라 분석하였다. 구체적인 분석 결과는 <표 14>에 제시하였다.

<표 14> 통합학급 장애학생의 우호적 행동

구분	변인	항목	학생 수	평균	표준 편차	F값	유의 확률	사후분석 (Duncan, p<.05)		
								1집단	2집단	3집단
		계	246	9.47	2.10			1집단	2집단	3집단
학년		저학년(1-2학년)	43	10.35	2.44	15.02	.000		10.35	
		중학년(3-4학년)	61	10.24	2.19				10.24	
		고학년(5-6학년)	142	8.88	1.73					8.88
장애 학생 관련 변인	장애 유형	정 신 지 체	118	9.37	1.92	2.17	.046	9.37	9.37	
		자폐성장애	14	10.50	.94				10.50	
		지 체 장 애	22	10.50	2.72				10.50	
		청각언어장애	14	9.71	2.67				9.71	9.71
		학 습 장 애	37	9.24	1.99				9.24	9.24
		정서행동장애	22	8.66	2.24				8.66	
		기타(시각, 건강 등)	19	9.31	2.16				9.31	9.31
학력 수준		학 습 곤 란	36	10.25	1.91	3.11	.027		10.25	
		기초학습가능	17	10.23	1.92				10.23	
		기초학습능숙	108	9.26	1.96				9.26	
		기본학습가능	85	9.25	2.30				9.25	
외적 특성		거부감	22	7.81	2.21	15.99	.000	7.81		
		보통	190	9.42	1.96					9.42
		호감형	34	10.87	1.93					

통합학급 비장애학생들이 장애학생에 대하여 보이는 우호적 행동을 분석한 결과를 보면 평균 9.47(표준편차 2.10)로 중간 값 6점에 비교할 때 비장애학생들이 장애학생에 대하여 우호적인 태도를 보이는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 장애학생 관련 변인에 따라 분석해 보면 성별($t(244)=2.58, p=.109$), 의사소통수준($F(2, 243)=.318, p=.728$)에 따라서는 차이를 보이지 않았으나, 학년($F(2, 243)=15.02, p=.000$), 장애유형($F(6, 239)=2.17, p=.046$), 학력수준($F(2, 243)=3.11, p=.027$), 외적특성($F(2, 243)=15.99, p=.000$)에 따라서는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

장애학생 관련변인과 대인관계 특성 하위 요인 간의 회귀계수를 <표 16>에 제시하였다.

<표 16> 장애학생 관련변인과 대인관계 특성 하위 요인 간 회귀계수

하위 요인	관련 변인	비표준화계수	S.E.	C.R.	표준화계수	P
학습태도	<---- 학력수준	.916	.073	12.554	.612	***
대인관계기피	<---- 의사소통능력	.375	.132	2.853	.176	.004
호의성	<---- 외적특성	.893	.136	6.585	.368	***
대인관계기피	<---- 외적특성	-.470	.145	-3.236	-.199	.001
친교활동	<---- 대인관계기피	.158	.056	2.845	.133	.004
소속감	<---- 대인관계기피	-.127	.051	-2.481	-.109	.013
우호적행동	<---- 대인관계기피	-.081	.025	-3.279	-.130	.001
친교활동	<---- 호의성	.655	.057	11.498	.565	***
장애학생배척	<---- 호의성	-.296	.059	-5.006	-.276	***
소속감	<---- 호의성	.284	.055	5.157	.249	***
동료로수용	<---- 호의성	.260	.038	6.746	.390	***
우호적행동	<---- 호의성	.424	.027	15.739	.694	***
친교활동	<---- 학습태도	.253	.051	4.980	.243	***
소속감	<---- 학습태도	.431	.051	8.537	.421	***
동료로호의	<---- 학습태도	.104	.035	3.004	.174	.002
학습활동참여	<---- 학습태도	.183	.025	7.364	.394	***
우호적행동	<---- 학습태도	-.084	.022	-3.757	-.154	***
친교활동	<---- 공격성	.145	.062	2.323	.107	.020
장애학생배척	<---- 공격성	.239	.063	3.764	.190	***
소속감	<---- 공격성	-.273	.061	-4.492	-.204	***

장애학생의 대인관계 특성에 따른 사회적 참여 모델의 간접효과와 직접효과의 총합을 의미하는 총 효과를 <표 17>에 제시하였다.

<표 17> 장애학생의 사회적 참여 모델 총 효과

	장애학생 관련 변인			대인관계 특성			
	외적특성	의사소통능력	학력수준	공격성	대인관계기피	학습태도	호의성
공격성							
대인관계기피	-.199	.176					
학습태도			.612				
호의성	.368						
학습활동참여			.241			.394	
동료로 수용	.144		.106			.174	.390
장애학생배척	-.102		.000	.190			-.276
우호적 행동	.282	-.023	-.094		-.130	-.154	.694
소속감	.113	-.019	.258	-.204	-.109	.421	.249
친교활동	.182	.023	.149	.107	.133	.243	.565

이상에서 제시된 결과들에 따르면 장애학생의 사회적 참여는 장애학생 관련 변인 및 대인관계 특성과 밀접한 상관이 있는 것으로 나타났다.

먼저 장애학생 관련 변인을 중심으로 살펴보면 장애학생의 외적 특성은 대인관계 특성 및 사회적 참여에 영향을 중요한 변인으로 제시되었다. 특히 장애학생의 외적 특성은 비장애학생이 장애학생에 대하여 갖는 호의성과 매우 밀접한 관련성이 있는 것으로 제시되었다. 또한 장애학생의 학력 수준도 대인관계 특성 및 사회적 참여를 설명할 수 있는 중요한 변인으로 제시되었다. 학교라는 공동체가 학습활동을 기본으로 한다는 점을 고려할 때 학력수준 및 학습태도는 장애학생의 통합학급 적응을 예측할 수 있는 중요한 변인임을 한번 더 확인할 수 있는 결과로 보여진다.

한편, 장애학생의 대인관계 특성에 따른 사회적 참여를 분석한 결과를 보면, 장애학생의 학습태도와 호의성이 가장 중요한 변인으로 제시되었다. 장애학생의 학습태도는 학습활동 참여뿐만 아니라 소속감 및 친교활동에도 영향력있는 변인이며, 동료로부터 수용되어 지는 정도를 설명할 수 있는 변인으로 제시되었다. 그리고 호의성 또한 동료로부터 수용, 우호적 행동 및 친교 활동 등에 매우 유의미한 영향력을 가진 변인으로 제시되었다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 통합학급 장애학생의 관련 변인에 따라 장애학생의 대인관계 행동 특성은 어떠하며, 이러한 대인관계 행동 특성이 학급동료들과의 사회적 참여와 어떤 관련성이 있는지를 알아보기 위하여 수행되었다. 본 연구에 대한 논의를 연구 방법적 측면과 연구 결과 부분으로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 연구 방법적 측면에서 볼 때, 연구 대상의 선정은 대구 경북권 뿐만 아니라 울산, 부산 그리고 제주도 등 다양한 지역의 통합학급을 대상으로 하였으며, 장애 영역에 있어서도 비교적 다양한 장애영역의 학생들을 포함하고자 노력하여 통합학급 장애학생의 모집단을 대표할 수 있는 집단 구성을 하려고 노력하였으나 국내 통합학급에 재학 중인 장애학생들의 비율을 고려할 때 장애영역별로 고르게 연구 대상자를 선정하기에는 어려움이 있었으며, 이로 인해 연구 결과의 해석에도 주의가 필요할 것으로 보인다.

그리고 자료의 수집 방법 측면에서 보면, 이 연구에서 자료 수집은 통합학급 교사의 관찰 평가에 의해 이루어졌다. 통합학급 담임교사의 경우 통합학급에서 장애학생의 생활을 관심있게 지켜보고 또한 가장 많은 시간을 함께 보낸다는 측면에서 볼 때 적절한 자료 수집 방법으로 보여 진다(Cullerton-Sen & Crick, 2005). 또한 Espelage와 Swearer(2003)는 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 장애학생의 통합학급 내 행동 특성 및 사회적 참여 자료의 수집 방법은 양호한 것으로 판단된다.

연구 도구의 측면에서 보면 본 연구에서는 대인관계 특성 척도와 사회적 참여 척도 2가지의 연구 도구를 활용하였다. 대인관계 특성 척도의 경우를 보면 장애학생의 대인관계 특성을 측정하기 위하여 개발된 도구는 아니지만, Cairns 등(1995)은 측정도구가 갖추어야 할 조건으로 간결성, 시행과 이해의 용이성, 적용 영역의 포괄성, 그리고 사용에서의 유연성 등을 제시하면서 대인관계 특성 척도의 개발과정에서 각 측정 문항들은 초등학교 3-4학년 수준의 읽기 능력으로 이해할 수 있는 문장과 어휘를 선정하였다고 주장하고 있다. 또한 이 도구는 Cairns 등이 다양한 연구에서 활용하였으며, Farmer 등(2008)이 초등학교 4학년에서 7학년까지 학생을 대상으로 대인관계 특성, 행동 문제 그리고 사회적 적응을 연구하기 위한 도구로 활용되기도 하였다. 그러나 국내에서는 적용된 적이 없어 본 연구 대상에게서 수집된 자료를 활용하여 타당도와 신뢰도에 대한 분석 절차를 거쳐 사용하였다. 타당도에 대한 분석 결과를 보면 4개의 하위 요인 즉, 공격성, 호의성, 학습태도 및 대인관계 기피 요인

으로 나타났으며, 전체 문항에서 신뢰도는 .765로 비교적 신뢰로운 것으로 나타났다 (김계수, 2010). 한편 장애학생의 사회적 참여 정도를 알아보기 위해 활용한 척도는 Koster 등(2008)이 개발한 것으로 오원석, 정은영(2010)이 국내 초, 중, 고등학교 통합학급 학생들을 대상으로 한 연구에서 활용된 것으로 본 연구 자료를 바탕으로 한 분석결과를 보면, 총 6개 요인으로 나타났다. 각 요인별 신뢰도는 .60에서 .84의 범위이며, 전체 문항에 대한 신뢰도는 .787로 나타났다. 따라서 본 연구에서 활용한 도구의 타당도와 신뢰도에 있어서는 통계학적 기본 조건을 충족되는 양호한 도구임이 확인되었다.

연구 결과의 측면에서 보면, 장애학생의 대인관계 특성을 장애학생 관련 변인에 따라 차이분석과 상관분석을 실시하였다. 먼저 차이분석 결과를 보면, 통합학급 장애학생의 공격적 행동 특성은 장애 유형에 따라 차이를 보였으며, 특히 정서행동장애, 자폐성 장애 학생들의 공격성 행동이 강한 것으로 제시되었다. 또한 외적 특성에 있어서 거부감을 보이는 학생들의 행동이 공격적 측면이 강한 것으로 제시되고 있다. 이러한 결과는 일반적으로 알려진 정서행동장애학생의 외현화 행동 특성 즉, 때리기 혹은 싸움, 지시를 따르지 않기, 소리 지르기 등의 행동특성과 자폐성 장애학생의 문제행동으로서의 공격행동 형태 등과 일치하며 이러한 반사회적 외현화 행동은 장애학생의 사회적 참여를 제한시키는 원인으로 제시되곤 한다(Heward, 2003). 따라서 외현화 행동 특성을 보이는 장애학생에 대한 적절한 지도 방법에 대한 모색이 있어야 할 것으로 보인다.

한편 장애학생과 비장애학생의 호의성에 관련된 장애학생 관련 변인으로는 의사소통수준과 외적 특성 변인이 제시되었다. 즉, 원활한 의사소통이 가능하며 외적특성이 청결하고 단정하여 다른 사람들에게 호감을 줄 수 있는 장애학생들이 비장애학생과 호의적 관계를 형성한다는 것이다. 학습태도에 있어서는 학력수준과 의사소통수준이 매우 중요한 변인으로 제시되었다. 그리고 대인관계 기피 특성에 있어서는 장애남학생보다는 장애여학생이 대인관계 기피 특성을 상대적으로 심하게 보였으며, 외적 특성에서 거부감을 주는 장애학생들이 대인관계에서 기피의 대상이 되는 것으로 나타났다.

이상의 결과들을 중심으로 보면 장애학생 관련 변인들 중 장애유형, 학력수준, 의사소통수준 그리고 외적 특성 등은 장애학생의 대인관계 특성을 설명할 수 있는 중요한 변인들로 제시되고 있다. Farmer 등(2001)이 제시한 것처럼 개개인들이 가지고 있는 학문적, 사회적 그리고 행동적 능력은 외현화 및 내면화와 같은 행동 특성으로 나타나게 되며, 이러한 행동 특성은 대인관계 특성에도 상당한 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 또한 장애학생의 학력 수준은 통합학급에서의 비장애학생과 대인관계 행동에 영향을 미치는 중요한 변인으로 제시되고 있다. 학교라는 공간은 학습활동을 기본으로 하며, 학습활동에의 참여를 위해서는 기본학습능력을 갖추어야 할 필요성이 있다. 보편적으로 일반학급 교육활동의 수행은 기본학습능력이 갖추어

진 학생들이 특정 주제에 대하여 조사, 토론 그리고 협력적 활동을 통해 지식을 획득해 가는 과정으로 볼 때, 동일 학급 내에서 학습 수준의 차이는 동료들과의 적극적인 상호작용에서 소외될 수 있는 가능성이 매우 높다. 또한, 동료 관계 형성의 특성을 설명하고 있는 차별성 이론(Coloroso, 2003)에 따를 때, 자신과 다른 특성을 가진 동료들을 수용하기보다는 차별적 시각으로 보고, 다른 특성을 가진 특정 아동을 괴롭힘의 대상으로 삼는다는 점을 고려할 때 통합학급에서 장애학생의 학습능력 신장을 위한 노력은 매우 중요하며, 효율적 통합수행방안으로 제시될 수 있다는 것을 보여주고 있다.

또한, 대인관계 특성에 영향을 미치는 변인으로 제시된 장애학생의 외적 특성은 개인과 주변 사람들의 노력에 의해 변화 발전이 가능한 부분들로서 부모와 교사의 관심과 지속적인 지도노력이 뒷받침된다면 장애학생의 외적 특성은 양호한 수준으로 변화될 수 있으며, 이러한 변화는 비장애학생과의 대인관계 특성 및 사회적 참여 활동에 긍정적 영향을 가져올 수 있을 것이다.

다음으로 사회적 참여에 대한 장애학생 관련 변인 및 대인관계 특성과의 관련성을 살펴보면, 장애학생의 학력수준은 학습태도에 영향을 미치며, 학습태도는 친교활동, 소속감, 동료로의 수용, 학습활동 참여에 긍정적 상관을 갖는 것으로 제시되어 장애학생의 학력수준이 통합학급에서 비장애학생과의 사회적 상호작용에 매우 중요한 영향을 미치는 것으로 제시되었다.

또한 외적 특성은 대인관계 기피와는 부적 상관을 가지며, 호의성과는 정적 상관을 갖는 것으로 제시되었다. 대인관계 기피는 친교활동, 소속감, 그리고 우호적 행동과 상관을 가지며 소속감 및 우호적 행동과 부적 상관을 갖는 것으로 나타났다. 또한 호의성은 친교활동, 소속감, 동료로의 수용, 우호적 행동과 정적 상관을 갖는 반면 장애학생 배척과는 부적 상관을 갖는 것으로 제시되었다.

그리고 의사소통능력은 대인관계 기피와 정적 상관을 갖는 것으로 나타났다. 즉, 의사소통능력이 양호한 학생들이 대인관계에서 더 기피하는 현상을 보이는 것으로 이는 대인관계 기피 요인에 대한 장애유형별 분석 결과를 보면, 청각장애학생들이 가장 대인관계 기피 특성을 보이는 것으로 나타났고, 그 외 학습장애와 기타 장애 영역에 속하는 학생들이 내면화된 행동 특성을 보다 많이 보이는 것으로 나타났다. 이러한 결과로 볼 때 통합학급에 재학하고 있는 청각장애학생들의 경우 인공와우 시술 또는 보청기 등 보조 기기의 착용을 통해 비장애학생들과 어느 정도 의사소통이 원활하게 이루어지고 있다고 이해될 수 있으나, 유아기와 아동기의 시기를 대부분 비장애아동들과 정상적인 상호작용 기회를 갖지 못하였으며, 대화를 통한 상대방과의 활동 경험이 부족함으로 인해 상대방의 마음을 읽고 이해하는 능력이 매우 부족하다는 측면을 고려할 필요가 있다. 이러한 결과는 청각장애아동의 지적 수준을 고려하였을 때에도 비장애학생에 비하여 마음 읽기 능력은 매우 지체되어 있다(민병란,

2003)는 점을 고려할 때, 청각장애학생들은 상대방에 대한 마음 읽기 능력의 부족으로 인해 상대방의 의사소통 의도에 대하여 적절하게 반응하지 못하게 되고, 이로 인해 비장애학생들의 상호작용 빈도와 의도가 점점 줄어들며, 그 결과로 청각장애학생들의 대인관계 기피 특성을 보이게 된다고 이해될 수 있다.

그리고 장애학생 관련 변인과 대인관계 특성에 따른 장애학생의 사회적 참여에 대한 경로 분석결과에 따르면, 장애학생의 사회적 참여를 가장 잘 예측할 수 있는 변인은 장애학생의 외적 특성과 학력수준으로 제시되었으며, 이러한 장애학생 관련 변인은 장애학생과 비장애학생의 대인관계 특성에 영향을 미칠 뿐만 아니라 그로 인해 사회적 참여의 하위 유형에도 상관을 갖는 것으로 제시되었다.

이상의 결과 및 논의를 종합적으로 살펴보면, 통합학급 장애학생의 개인적 특성인 학력수준과 외적 특성은 장애학생의 통합교육 성공 여부를 결정할 수 있는 매우 중요한 변인으로 제시되었다. 장애학생의 학력수준이 통합학급에서 비장애학생과의 사회적 참여에 매우 중요한 요인이라는 측면은 Ma 등(2009)의 주장과 일치하는 것으로 Ma 등에 따르면 학습능력은 학교생활에서 요구되는 주요한 기술과 재능으로 정의되며, 학습능력은 학교생활 적응뿐만 아니라 자아인식에도 영향을 미치는 중요한 요소로서 낮은 학습능력은 동료 괴롭힘의 대상이 될 뿐만 아니라 부정적 자아인식을 갖게 하여 우울과 대인관계 기피 등 내면화 문제를 발생시키기도 한다고 주장하고 있다. 이러한 측면에서 Nilholm과 Alm(2010)은 통합학급 교사들이 장애학생의 학습능력 향상을 위한 전략으로서 아동 개별적 특성에 맞는 수업의 적용, 학급 구성원에 대한 동등한 자격과 권리 부여, 명확한 수업 계획 및 목표 제시, 그리고 사회적 참여와 학습활동을 강화할 수 있는 모둠 활동을 활용하도록 제시하고 있다. 특히 이들 연구자는 교실 밖 활동에의 참여를 권장하고 있으며, 교실 내 활동에서도 50% 이상을 모둠 활동에 소요될 수 있도록 제안하고 있다. 또한 부모와의 긍정적 관계를 형성하고, 아동을 존중하는 마음으로 긍정적 피이드 백을 제공함으로써 아동과 호의적 관계를 형성하고, 이러한 관계가 장애학생의 학교 활동 참여를 자극할 수 있도록 유도할 것을 제안하고 있다.

또한 장애학생의 외적 특성이 대인관계 특성 및 사회적 참여에 있어 중요한 변인으로 제시된 점을 고려할 때 통합학급 교사와 장애학생의 부모 관계는 보다 긍정적이고 유기적으로 형성되어야 할 것으로 보인다. 장애학생의 의복과 청결 등의 문제는 장애학생의 가정에서 자조기술에 대한 지도뿐만 아니라 부모의 관심 여하에 따라 장애학생이 청결하고 단정한 상태로 학교에 등교할 수 있는 여건을 조성해 줄 수 있을 것이다. 또한 학교 생활에 있어서는 통합학급 교사와 특수학급 교사의 협력을 통해 장애학생의 기초 생활 습관 형성을 위해 협력적 노력이 있어야 할 것이며, 장애학생의 생활습관 및 행동 특성에 있어 면밀한 관찰과 분석을 통한 수정 기법의 적용도 함께 병행되어야 할 것이다.

참고문헌

- 김계수 (2010). AMOS 18.0 구조방정식 모형 분석. 서울: 한나래.
- 김주환, 김민규, 홍세희 (2008). 구조방정식모형으로 논문 쓰기. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 김선애, 최성규 (2009). 청각장애아동 통합교육의 실태와 문제점 및 개선방안에 대한 연구. 특수교육저널: 이론과 실천, 10(4), 471-490.
- 민병란 (2004). 청각장애아동의 틀린 믿음 이해: 언어능력과의 관계. 특수교육학연구, 39(3), 115-131.
- 성태제 (2007). SPSS/AMOS를 이용한 알기 쉬운 통계 분석. 서울: 학지사.
- 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 (2010). 통합학급 장애학생에 대한 비장애학생의 괴롭힘 특성에 관한 연구. 특수아동교육연구, 12(4), 167-189.
- 오원석, 남경숙, 허명진 (2006). 장애학생 관련 변인에 따른 비장애 학생의 통합 태도 연구. 특수교육저널: 이론과 실천, 7(3), 81-99.
- 오원석, 정은영 (2010). 장애학생의 사회적 참여유형에 대한 통합학급 교사용 평가 척도의 타당화 연구. 특수교육연구, 17(2), 109-135.
- 이성희, 박영신 (2002). 통합환경에서 장애 유아와 비장애유아 간 사회적 상호작용 행동 비교 분석. 한국영유아보육학, 30, 1-18.
- 이소현 (2004). 장애유아의 사회적 통합 촉진을 위한 사회적 상호작용 증진 활동이 일반 유아들의 사회적 행동에 미치는 영향. 유아교육연구, 24(2), 159-179.
- 이영의 (2003). 일반 교사의 대학원 특수교육전공에 따른 장애아동 통합교육 인식 비교 연구. 석사학위 논문, 공주대학교 교육대학원.
- 전애리 (2003). 청각장애학교와 일반학교 간 통합교육경험에 따른 일반아동의 장애아동에 대한 인식. 석사학위 논문, 창원대학교 교육대학원.
- 최성규, 오원석, 이한선, 배형일 (2007). 통합교육에 대한 교사 태도 검사 도구의 개발과 적용 가능성. 특수교육저널: 이론과 실천, 8(4), 217-240.
- Axelrod, L. (1982). Social perception in learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 74(1), 55-73.
- Cairns, R. B., Leung, M-C., Gest, S. D., & Cairns, B. D. (1995). A brief method for assessing social development: structure, reliability, stability, and developmental validity of the interpersonal competence scale. *Behavioral Research and Therapy*, 33, 725-736.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander*. New York: Harper-Resource.
- Cullerton-Sen, C., & Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical and

- relational victimization: The utility of multiple perspectives on predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review*, 34, 147-160.
- Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 485-502.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Farmer, T. W., & Farmer, E. M. Z. (2001). Developmental science, systems of care, and prevention of emotional and behavioral problems in youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71, 171-181.
- Farmer, T. W., Goforth, J. B., Leung, M. C., Clemmer, J. T., & Thompson, J. H. (2004). School discipline problems in rural African American early adolescents: Characteristics of students with major, minor, and no offenses. *Behavioral Disorders*, 29, 317-336.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Hall, C. M., Pearl, R., Van Acker, R., & Rodkin. (2008). Interpersonal competence configurations, behavior problems, and social adjustment in preadolescence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(4), 195-212.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- 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.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multi-level analysis. *American Educational Research Journal*, 36, 715-738.
- Heward, W. L. (2003). *Exceptional Children: An introduction to special education(7th ed)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- 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.
- Kazdin, A. E. (1997). Conduct disorder across the life-span. In S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti, & J. R. Weisz (Eds). *Developmental Psychopathology: Perspectives on Adjustment, Risk, and Disorder* (pp. 248-278). New York: Cambridge University Press.
- Koster, M., Pijl, S. J., Van Houten, E., & Nadden, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31-46.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. I., 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.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. L., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Ma, L., Phelps, E., V. Lerner, J. V., Lerner, R. M. (2009). Academic competence for adolescents who bully and who are bullied. *Journal of Early Adolescence*, 29(6), 862-897.
- Maag, J. W. Vasa, S. F., Kramer, J. J., & Torrey, G. K. (1991). Teachers' perceptions of factors contributing to children's social status. *Psychological Reports*, 69, 831-836.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 7-14.
- Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive education*, 6(1), 47-61.
- Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239-252.
- Parks, F. R., & Kennedy, J. H. (2007). The impact of race, physical attractiveness, and gender on education majors' and teachers' perceptions of student competence. *Journal of Black Studies*, 37(6), 936-943.
- Pijl, S. J. (2005). *Interventions which aim at social integration: Social skills training for pupils with disabilities in mainstream education*, In *interventies in de orthopedagogiek*, ed. B. F. van der Meulen, C. Vlaskamp, and K. C. van den Bos, 122-135. Rotterdam: Lemniscaat b. v.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Education Research*, 52, 387-405.
- Ritts, V., Patterson, M. L., & Tubbs, M. E. (1992). Expectations, impressions, and judgments of physically attractive students: A review. *Review of educational research*, 62, 413-426.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford UK: Blackwell.
- 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.
- Toblin, R. L., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Abou-Ezzeddine, T. (2005). Social cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 329-346.

The Analysis of a Interpersonal Competence and Social
Participation according to the Disabled Students'
Variables in Inclusive Classrooms

Oh, Won Seok

Kyungpook National University's Attached Elementary School

<Abstract>

The purpose of this study was to investigate the influences of the interpersonal competence of the disabled students in inclusive classrooms on their social participation. Total 253 teachers who were teaching in an inclusive class in elementary school took part in the study. The research tools employed in the study include the Scale of Interpersonal Competence by Cairns et al. and the Scale of Social Participation by Koster et al.(2008).

The research findings show that the interpersonal characteristics of the disabled students were related to their academic levels, external characteristics, communication skills and had important impacts on their social participation.

Based on those findings, the study proposed plans for the promotion of their social participation in inclusive class according to the variables related to students with disabilities and those related to teachers teaching an inclusive class.

Key Words

: inclusive education, social participation, interpersonal competence

논문 접수: 2011. 05. 02 심사 시작: 2011. 05. 09 게재 확정: 2011. 06. 15

