

통합학급의 사회적 지지가 장애대학생과 비장애대학생의 소외감과 자기결정행동에 미치는 영향*

강미라**

경성대학교 외래교수

《요약》

이 연구는 통합학급을 사정할 수 있는 예비척도의 구성요인을 밝히고, 통합학급의 사회적 지지가 통합교육 경험이 있는 장애대학생과 비장애대학생의 소외감과 자기결정행동에 미치는 영향을 파악하고자 하였다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 장애학생과 비장애학생의 학급 적응을 측정하기 위한 통합학급 사정 예비척도의 구성 요인은 무엇인가? 둘째, 통합학급의 사회적 지지는 통합교육 경험이 있는 장애대학생과 비장애대학생의 소외감에 영향을 미칠 것인가? 셋째, 통합학급의 사회적 지지는 통합교육 경험이 있는 장애대학생과 비장애대학생의 자기결정행동에 영향을 미칠 것인가?

연구 결과, 첫째, 탐색적 요인분석(EFA)의 베리맥스 회전을 통해 산출된 5개 요인을 가족관계, 교사지원, 급우관계, 소외감, 자기결정행동으로 명명하였으며, 전체적으로 높은 신뢰도 수준을 나타내었고, 집중타당성과 판별타당성이 확인되었다. 모델부합도에서도 적합성이 확인되었다. 둘째, 소외감(역채점)의 높은 점수는 실제로 낮은 소외감으로 해석되는데, 소외감과 가족관계, 교사지원, 급우관계 간에는 모두 정적 상관이 있는 것으로 나타났고, 다중회귀분석 결과에서 가족관계와 급우관계가 소외감에 유의한 영향을 주었다. 그 중 급우관계가 소외감에 가장 큰 영향을 주었다. 셋째, 자기결정행동과 가족관계, 교사지원, 급우관계 간에는 모두 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 다중회귀분석 결과에서 교사지원과 급우관계가 자기결정행동에 유의한 영향을 주었고, 독립변수 중에서 급우관계가 자기결정행동에 가장 큰 영향을 주었다. 마지막으로 후속 연구를 위한 제언을 하였다.

주제어 : 통합학급의 사회적 지지, 소외감, 자기결정행동

* 이 논문은 2013년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2013S1A5B5A07049444)

** 강미라(kmrmoge@hanmail.net)

1. 서론

1. 연구의 필요성

특수교육과 교육 분야에서 일반 아동뿐만 아니라 장애학생과 장애인의 기능에 영향을 미치는 다양한 맥락에 대한 조작적 정의를 할 때, Moos(1973)의 사회 생태학적 모델과 Bronfenbrenner(1979)의 인간발달 생태학적 모델이 자주 언급된다.

사회 생태학은 인간의 환경 적응에 대한 영향이 개념화될 수 있도록 접근하는 관점을 제공하고, 인간에 대한 물리적 환경과 사회적 환경의 영향을 넓게 통합하는 접근이다(Moos, 1973, 1976). 이러한 사회생태학의 환경적 관점에서 Busse(1997)는 심리적 환경요인들이 복합적인 상호작용에서 비롯되므로 아동의 적응 문제는 다체계적 관점에서 보는 것이 필요하다고 보았다. 그리고 Baker 등(2003)은 학교가 아동의 발달을 위해 건강한 심리적 환경으로서 기능을 할 때, 학생들의 긍정적인 학교적응에 기여한다고 보았으며, 긍정적인 학교적응을 파악하기 위한 이론적 렌즈로 발달-생태학적 관점을 제안하였다. Shogran(2013)은 자기결정행동에 관한 연구들을 분석하기 위해 사회-생태학적 렌즈를 사용하였는데, 자기결정행동이 개인과 가족, 그리고 학교의 특성에 의해 상호간에 영향을 미친다고 제안하였다.

이와 같이 교육 환경의 생태학적 모델이 강조되면서 각 체제간 상호작용의 중요성에 관심이 모아지고 있는 가운데, 실제 교육 현장에서는 등교거부와 집단따돌림의 문제가 심각해지고 있다. 특히 최근 들어 학생들 사이에 발생하는 괴롭힘이 강도나 횟수에 있어 점차 증가하고 있어 학생들 사이의 괴롭힘은 성장기에 발생할 수 있는 자연스러운 현상으로 받아 들일 수 있는 정도를 넘어 이제 사회적 문제가 되고 있다(오원석, 2011). 이러한 현상의 배경에는 통합학급 학생들의 「대인관계 문제」를 들 수 있다. 대인관계에 서툰 30~40명의 아동들이 학급이라는 환경에 모였을 때, 다양한 특성을 지닌 학생들이 함께 활동하고 생활하는 학급은 요즘의 아동들에게는 매우 스트레스가 많은 장소이기도 하다(栗原慎二·井上弥, 2011).

사회-생태학적 관점에서 청소년들의 우울과 자살 생각을 예측하기 위해 소외감을 매개변수로 설정한 연구(이은숙, 2002)에서는 가족과 학교 환경과 같은 환경적 요인과 청소년의 개인적 특성이 상호작용을 하여 소외감과 같은 심리적 부적응이 발생한다고 밝혔다. 사회적 지지와 고등학생의 소외감에서는 가족과 교사, 그리고 친구 중 친구지지가 소외감과 가장 높은 상관관계를 나타내었으며, 친구가 없다고 지각한 학생이 친구가 있다고 지각한 학생들보다 소외감 수준이 전체적으로 높은 것으로 나타났다. Calabrese와 Adams(1990), Downs와 Rose(1991), 그리고 Sankey와 Huon(1999)에 따르면, 청소년은 가족과 친구, 학교생활 등 주변 환경으로부터 영향을

받기 때문에 소속감을 느끼지 못하고 소외감을 느낄 때 순조로운 발달을 하지 못하게 되며, 청소년이 경험하는 소외감이 여러 유형의 건강위험 행동을 포함한 문제행동 및 심리적 부적응과 관계가 있다고 밝혔다. 특히, 통합과 소외에 관한 연구로서, Villa와 Thousand(1995)는 아동과 청소년, 그리고 성인 수천 명을 대상으로 생활 속에서 소속감과 소외감을 느낄 때 그것을 어떻게 알 수 있는지를 물어보았다. 소속되었을 때 어떤 느낌인가에 대한 대답으로 자부심, 안전, 특별함, 편안함, 인식, 자신감, 행복, 흥분, 믿음, 관심, 애정, 수용, 인정, 강화, 사랑, 위대함, 정상, 개방, 긍정, 성숙, 중요함, 책임, 성장했다는 느낌을 지닌다고 했다. 반대로 소외되었을 때 어떤 느낌인가에 대한 대답으로는 분노, 분개, 상처, 고독, 다름, 혼란, 소외, 열등, 무가치, 눈에 보이지 않음, 표준 이하, 원하지 않음, 불신, 배척, 폐쇄, 수치를 느낀다고 했다. 이런 반응들은 어느 누구도 자신의 능력에 상관없이 소외되고 싶지 않다는 것을 강하게 시사하였다.

일찍이 Moos(1979, 1980), Trickett과 Moos(1973)는 중학교와 고등학교 교실의 심리사회적 환경을 사정하기 위해 교실환경 척도(Classroom Environment Scale ; CES)를 개발하였다. 이 척도는 중학교와 고등학교 학급의 학습 환경의 실제에서 관계차원, 개인의 발달 차원 혹은 목표지향 차원, 그리고 체제유지와 체제변화 차원을 사정한다. 교실 적응과 관련하여 Perry와 Weinstein(1998)는 적응이 학급의 인지적, 사회·정서적, 행동적 요청에 대한 적응을 포함한 다면적인 과제라고 지적하였다. 이러한 다면적인 적응이 실제로 어떻게 측정되고 있는가를 살펴보면, 大久保智生(2005)는 적응을 「개인과 환경과의 주관적인 관계」라고 정의하였고, 중학생과 고등학생을 대상으로 학교 적응 척도를 개발하였는데, 이 척도는 「분위기 좋은 느낌」 「과제·목표의 존재」 「신뢰받는 수용감」 「열등감이 없음」과 같은 4요인으로 구성되어 있다. 河村茂雄(2006, 2009)은 학급 집단을 측정하는 도구로 Q-U(QUESTIONNAIRE-UTILITIES)를 개발하였는데, 「학급생활 만족」, 「비승인」, 「침해행위인지」, 그리고 「학급생활 불만족」요인으로 구분하였다. 최근에 栗原眞二와 井上弥(2011)가 개발한 척도는 「생활만족도」 「교사지원」 「친구지원」 「피침해적 관계」 「친사회성 기술」 「학업적 적응」의 6개 영역으로 구성되어 있으며, 학교 적응 척도(Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres; ASSESS)라고 명명하였다.

학생들의 학교생활만족과 관련한 Huebner와 Dew(1993)의 연구에서는 중학교와 고등학교 학생들의 학교 생활만족에 관한 척도를 개발하기 위해 자기보고형의 조사연구를 실시하여, 자아요인(건강, 자기규제, 삶의 철학, 삶의 기준), 개인적 성취요인(일, 여가, 학습, 창의적 활동, 사회봉사, 시민활동), 관계요인(사랑, 우정, 아동들과의 관계, 친척관계), 그리고 환경요인(가정, 이웃, 지역사회)의 4가지 요인을 추출하였다. 그리고 초등학생들의 학교생활만족에 관한 척도를 개발한 연구(Huebner, 1994)에서는 친구요인과 가족요인, 학교요인과 자아요인, 그리고 생활환경 요인이라는 다섯 가지 요인을 산출하였고, 이후 학교 생활만족도의 타당화 연구(Huebner,

et al., 1998)에서는 확인적 요인분석을 통해 중학생의 생활만족도 척도도 초등학생용의 생활만족도와 유사한 5개의 요인으로 나타났다. 그리고 Griffin과 Huebner(2000), Huebner와 그의 동료들(2000, 2001, 2004, 2005)은 학교생활 만족 척도를 사용하여 장애학생들의 통합학교 생활만족도에 대한 비교연구도 실시하였다. 우리나라 고등학생의 학교생활만족도 척도를 개발하기 위한 연구(김주연, 2009)에서는 「학교생활 전반적 만족감」 「대인관계 만족감」 「수업과 학습활동 만족감」 「교육환경 만족감」 「학교규칙 및 특별활동 만족감」 「사회적 지지 만족감」의 6가지 요인을 산출하였다. 이 연구에서 산출된 「사회적 지지 만족감」은 학교생활만족과 관련된 다른 연구에서는 다루어지지 않은 새로운 구성 개념이다.

사회적 지지와 관련된 선행연구에서, Meadan과 Monda-Amaya(2008)는 보편적 학습설계(Pisha & Coyne, 2001)의 관점과 통합학급의 모든 학생들의 사회적 능력을 지원하기 위한 물리적 사회적 환경의 구성을 위해, 긍정적 행동지원과 유사한 3가지 수준의 사회적 지원 체제(social support system: three levels of support)를 개념화하였다. 이 사회적 지원 체제에는 (a)인성교육(Miller, Kraus, & Veltkamp, 2005), (b)어린 아동의 문제행동의 예방과 사회적 능력을 지원하는 교수 피라미드(Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph, & Strain, 2003), 그리고 (c)학교와 교실공동체 만들기 과제(Sapon-Shevin, 1999)와 같은 예방 모델이 포함된다.

그리고 Danielson 등(2009)은 학교관련 사회적 지지(school-related social support)와 학생들의 학교생활만족 간의 관계를 연구하였다. 학생들의 생활만족은 가족과 교사, 그리고 학급친구에 의해 제공되는 사회적 지지에 의해 간접적으로 영향을 받았고, 교사지원은 학생들의 학교생활만족에 가장 강력하게 관계되어 있는 것으로 나타났다. 여기서 사회적 지지란 개인의 행동유형과 사회적 인식, 가치관의 발달에 기여하는 사회적 변화과정으로 정의되며(Farmer & Farmer, 1996), 학교관련 사회적 지지에는 학생과 일상적으로 상호작용하는 가족과 교사, 그리고 학급 친구들이 포함되며, 교사관계와 급우관계가 중심이 된다(Danielson et al., 2009).

지금까지 선행연구와 개발된 척도를 살펴 본 결과, 학교 적응과 학교 부적응에 관한 요인은 다면적이어서 구체적인 정의와 측정척도는 연구자에 따라 다르게 일치하지 않는다. 또 학급의 적응에 영향을 주는 다양한 요인이 검토되고 있지만, 통합학급에서의 적응이란 어떠한 구조를 하고 있는가에 대한 일관성 있는 연구와 측정 도구는 아직 전무하다. 이 연구에서는 학급 적응에 관한 선행연구에서 논의된 요인들과 지표들을 참조하여 통합학급 사정 예비척도의 구성 요인을 분석하고, 통합학급 사정 예비척도에서 도출된 요인이 통합교육 경험이 있는 장애대학생과 비장애대학생의 소외감과 자기결정행동에 미치는 영향을 파악하고자 하였다.

2. 연구 문제

통합학급을 사정할 수 있는 예비척도의 구성요인을 밝히고, 도출된 구성 요인이 통합교육 경험이 있는 장애대학생과 비장애대학생의 소외감과 자기결정행동에 미치는 영향을 파악하고자 한다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 장애학생과 비장애학생의 학급 적응을 측정하기 위한 통합학급 사정 예비척도의 구성 요인은 무엇인가?
- 2) 통합학급의 사회적 지지는 통합교육 경험이 있는 장애대학생과 비장애대학생 소외감에 영향을 미칠 것인가?
- 3) 통합학급의 사회적 지지는 통합교육 경험이 있는 장애대학생과 비장애대학생 자기결정행동에 영향을 미칠 것인가?

3. 연구의 제한점

이 연구는 통합교육 경험이 있는 대학생들을 대상으로 예비척도의 구인을 추출하였으므로 도출된 결과를 초등학교와 중학교, 고등학교의 전체 통합학급으로 일반화하기에는 제한이 있다. 따라서 초·중·고등학교 통합학급의 학생들을 대상으로 사정척도의 2차 예비연구와 타당화 연구의 필요성이 있다.

II. 연구 방법

1. 검사 문항의 개발

통합학급을 사정하기 위한 예비연구 문항을 개발하기 위하여, 국내의 자료 데이터베이스와 국외의 데이터베이스를 검색하여 관련 연구논문과 국제적 교육 자료들을 통해 최근 연구를 수집하였다. 수집된 문헌들을 고찰하고 선행연구에서 사용된 여러 가지 다양한 평가도구들을 수집하였다. 검사 문항을 선정하기 위해 강영하(2012), 김중백과 김태은(2008), 류방란(2007), 박성우(2004), 이현주, 이미나, 최인수(2008), 그리고 Ainley와 Bourke(1992), Anderson(1992), Anderson과 Bourke(2000), Huebner 등 (1998), McMillan(2013), Zullig 등(2010), 栗原慎二·井上弥 (2011), 河村茂雄 (2006, 2009)의 연구와 부록에 제시되어 있는 문항들을 참조하였다.

2. 조사대상

조사 기간은 2014년 5월 2일부터 6월 4일까지로 관련 연구와 척도에서 선별한 130문항을 사용하여 대상자들에게 이 조사가 초등학교 학생, 중학교 학생, 고등학교 학생을 대상으로 하는 조사 문항들을 개발하기 위한 목적임을 설명하고, 초등학생, 중학생, 고등학생이었을 때의 통합학급을 상기해서 5점 척도에 응답하도록 하였다. 통합교육 경험이 있는 장애대학생과 비장애대학생을 선정한 이유는, 현재의 대학생들은 1994년 특수교육진흥법의 개정과 2008년 장애인 등에 대한 특수교육법 제정에 의해 장애이해 프로그램과 장애체험 등의 다양한 통합교육을 받아 온 세대이기 때문이다. 장애대학생과 비장애대학생이 재학하는 대학교에 연구협조를 의뢰한 결과, 경기도의 A대학교와 대구의 B대학교, 부산의 C대학교에서 승낙을 하였으며, 대학교의 담당자(연구사, 교수)가 인원수를 사전 파악하여 조사 일정을 협의하였다. 조사에 참여한 대학생은 A대학교 장애대학생 83명, B대학교 비장애대학생 79명, C대학교 사범계열 비장애대학생 84명으로 전체 246명이 응답을 하였다(회수율 100%). 참여 대학생의 성별에 따른 빈도와 백분율을 <표1>에 제시하였다.

<표 1> 성별에 따른 표본집단

대학교	남 자		여 자		합 계 빈도(명)
	빈도(명)	백분율(%)	빈도(명)	백분율(%)	
A 대학교	38	45.8	45	54.2	83
B 대학교	20	25.3	59	74.7	79
C 대학교	19	22.6	65	77.4	84
합 계	77	31.30	169	68.70	246

3. 자료처리 및 분석

연구문제1에 답을 하기 위하여 먼저, 탐색적 요인분석을 실시한 뒤, 신뢰성 검증을 위해 Cronbach's α 계수를 산출하였고, 평균과 표준편차를 산출하였다. 그리고 확인적 요인분석을 실시하여 타당도를 검증하였으며, 통합학급 사정 예비척도의 모델 적합도를 검증하였다. 연구문제2와 3에 답하기 위하여, 요인분석 절차에 따라 도출된 결과의 요인점수를 변수로 저장하여 측정오차가 제거된 요인점수를 Pearson 상관관계 분석과 다중회귀분석에 사용하였다. 분석은 SPSS 20.0 및 AMOS 16.0 프로그램을 이용하였다.

III. 연구 결과

1. 통합학급 사정 척도의 구성요인

1) 탐색적 요인분석과 신뢰성 검증

246명의 대학생이 응답한 자료를 사용하여 탐색적 요인분석(EFA)을 실시하였다. Kaiser-Meyer-Olkin(KMO)와 Bartlett의 검정결과를 살펴본 결과, KMO측도는 전체 상관관계 행렬이 요인분석에 적합한지를 나타내는 지표로, 그 값이 기준치인 .50보다 높은 .881로 나타났다. Bartlett의 구형성 검정에서도 유의확률이 .000으로 나타나 변수들 간의 상관관계가 유의하였고, 사용된 130문항의 자료는 요인분석에 적합하다고 볼 수 있다. 그리고 전체 130문항의 자료에서 역이미지 상관계수의 Measure of Sampling Adequacy(MSA) 값이 .50보다 낮은 문항들과 공통성(Communality)이 .50 미만인 문항들을 제거하였다. 이와 같은 절차에 따라 문항을 제거한 결과 22개 문항의 공통성은 「자기결정3」의 56.9%에서 「가족5」의 81.4%까지 모두 .50보다 크게 나타났다. 제외된 문항 중 「소외4」는 48.4%를 설명하고 있어 기준치 .50보다 작은 것으로 나타났지만, 요인부하량이 .673으로 높은 것을 감안하여 예비 척도에 추가하였고, 최종적으로 23문항이 선정되었다.

추출할 요인의 수를 지정하기 위하여 아이겐 값(eigen value) 1을 이용하였는데, 아이겐 값이 1 이상인 요인은 5개로 나타났고, 회전된 요인행렬에서 추출된 5개 요인들의 적재값이 전체 분산의 65.577%를 설명하고 있어서 충분한 설명력을 지닌 것으로 볼 수 있다. 탐색적 요인분석을 통해 추출된 5요인을 가족관계, 교사지원, 급우관계, 소외감, 자기결정행동으로 명명하였다. 추출된 5요인의 전체 신뢰도는 .893이며, 최소 .809에서 최대 .893으로 나타나 전반적으로 높은 신뢰도 수준을 보였다.

탐색적 요인분석(EFA)의 베리맥스 회전을 통해 산출된 5개 요인의 회전된 성분행렬 결과와 신뢰도(Cronbach's α 계수), 그리고 전체 130문항에 대한 KMO 측도값과 Bartlett의 구형성 검정 결과도 <표2>에 함께 제시하였다.

<표 2> 탐색적 요인분석과 신뢰도 결과 (N=246)

문항번호	요인	성분					공통성	신뢰도
		요인1	요인2	요인3	요인4	요인5	Communality	Cronbach's α
		가족관계	교사지원	자기결정	소외감	급우관계		
76	가족5	.878					.814	.893
77	가족6	.868					.808	
1	가족1	.787					.660	
32	가족3	.752					.661	
125	가족9	.719					.610	
130	교사17		.758				.622	.835
91	교사11		.751				.626	
107	교사12		.746				.655	
26	교사3		.735				.610	
42	학습6		.675				.575	
58	자기결정5			.805			.719	.839
59	자기결정6			.712			.617	
15	자기결정1			.693			.634	
55	자기결정3			.666			.569	
111	자기결정8			.621			.606	
60	소외6*				.827		.715	.809
74	소외8*				.826		.719	
86	소외9*				.800		.661	
38	소외4*				.673		.484	
37	친구3					.771	.697	.821
123	사회성18					.771	.732	
122	친구7					.683	.685	
62	친구4					.602	.604	
KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) 측도					.881			전체 α
Bartlett의 구형성 검정					Chi-Square		2778.557	
					df(p)		253(.000)	

참고: *는 역채점 문항임.

2) 기술통계량

5요인의 문항 내용과 기술통계량인 평균과 표준편차를 <표3>에 제시하였다.

<표 3> 문항내용과 평균, 표준편차 (N=246)

문항번호	문항 내용	기술통계량		
		평균	표준편차	
1	가족1	나는 가족과 함께 집에 있으면 즐겁다.	4.01	1.01
15	자기결정1	나 자신의 목표를 달성하기 위해 계획들을 세울 수 있다.	3.64	.96
26	교사3	선생님은 학생들이 이해할 수 있도록 계속 설명해 주신다.	3.26	.85
32	가족3	우리 가족들은 서로에게 좋게 말한다.	3.54	1.04
37	친구3	고민을 말 할 수 있는 친구가 있다.	4.16	1.00
38	소외4*	친구에게 무시당한 적이 있다.	3.39	1.08
42	학습6	선생님은 내가 원하는 성적을 받기 위해 필요한 것을 알려주신다.	3.21	.92
55	자기결정3	나는 나의 행동에 대해 책임감을 느낀다.	3.82	.89
58	자기결정5	나는 나 자신이 세운 목표를 달성하고자 하는 의지가 있다.	3.64	.89
59	자기결정6	목표에 도달하지 못했을 때 좌절하지 않고 다시 계획을 세울 수 있다.	3.43	.88
60	소외6*	학급에서 좀처럼 그 안에 들어갈 수 없어서 혼자 남겨졌던 적이 있다.	3.76	1.13
62	친구4	내가 무엇인가를 하자고 할 때 협력해 주는 친구가 있다.	3.91	.92
74	소외8*	학급에서 소외되고 있다고 느낀 적이 있다.	3.48	1.16
76	가족5	우리 가족은 함께 잘 지낸다.	3.92	1.01
77	가족6	나는 부모님과 함께 지내는 시간을 좋아한다.	3.82	1.05
86	소외9*	친구들 사이에 들어갈 수 없었던 적이 있었다.	3.33	1.07
91	교사11	교실에서 잘못된 행동을 하면 선생님은 나에게 정확히 알려주신다.	3.37	.86
107	교사12	선생님은 우리가 학습을 잘 할 수 있도록 격려해 주신다.	3.37	.85
111	자기결정8	여러 목표 중에 나의 능력에 맞는 적절한 목표를 선택할 수 있다.	3.64	.80
122	친구7	싫은 일이 있을 때 친구는 위로를 해 주거나 격려를 해 준다.	3.77	.88
123	사회성18	지친 친구가 있으면 나는 그 친구를 기분 좋게 해 줄 자신이 있다.	3.59	1.03
125	가족9	나는 부모님과 함께 재미있는 일들을 한다.	3.48	1.01
130	교사17	담임선생님은 내가 내 자신에 대해 좋은 감정을 가지도록 해 주신다.	3.38	.94

참고: *는 역채점 문항임.

3) 타당성 검증

(1) 집중타당성 분석

집중타당성은 잠재변수를 측정하는 관측변수들의 일치성에 관한 내용으로, 본 연구에서는 표준요인부하량과 C.R.(*t*값), 개념신뢰도와 평균분산추출값(Average Variance Extracted: AVE)을 산출하였고, 그 결과를 <표4>에 제시하였다.

<표 4> 집중타당성 검증 결과

구성개념	측정지표	타당성 분석			
		요인부하량	<i>t</i> 값	개념신뢰도	AVE
가족관계	가족1	.75	10.774***	0.89	0.63
	가족3	.76	10.870***		
	가족5	.89	12.420***		
	가족6	.88	12.353***		
	가족9	.69	-		
교사지원	교사3	.69	9.406***	0.87	0.57
	학습6	.68	9.251***		
	교사11	.70	9.450***		
	교사12	.80	10.535***		
	교사17	.68	-		
급우관계	친구3	.65	-	0.83	0.56
	친구4	.72	9.346***		
	친구7	.80	10.153***		
	사회성18	.75	9.711***		
소외감	소외4	.58	8.159***	0.78	0.48
	소외6	.79	10.691***		
	소외8	.78	10.613***		
	소외9	.73	-		
자기결정행동	자기결정1	.77	-	0.87	0.58
	자기결정3	.71	10.060***		
	자기결정5	.73	11.146***		
	자기결정6	.69	10.410***		
	자기결정8	.69	10.092***		

*** p < .001

<표4>의 결과에서, 구성개념인 가족관계에서 관측변수로 가는 모든 경로의 표준화요인부하량이 .69에서 .89로 모두 .5 이상의 값을 보이고 있다. 교사지원은 .68에서 .80으로 관측변수로 가는 모든 경로의 표준화요인부하량이 .5이상으로 나타났다. 급우관계는 .65에서 .80의 표준화요인부하량을 나타내었고, 소외감은 .58에서 .79의 표준화요인부하량을 나타내었다. 마지막으로, 자기결정행동의 표준화요인부하량은 .69에서 .77의 값을 나타내어, 이 예비척도의 모든 문항의 표준화요인부하량이 .5 이상의 값을 보인 것으로 나타나 집중타당성이 확인되었다.

개념신뢰도는 전체적으로 최소 .78에서 최대 .89로 나타났으며, AVE는 최소 .48에서 .63으로 나타났다. AVE의 기준 .50 이상을 충족시키지 못한 소외감의 경우, t값이 모두 통계적으로 유의하며(C.R. > 1.96), 요인부하량은 최소 .58에서 .79의 값을 갖는 것으로 나타났고, 개념신뢰도 역시 .78 이상의 값을 갖는 것으로 나타났다. 비록 AVE 기준은 충족시키지 못했지만 집중타당성을 평가하는 다른 지표들이 권고수준 이상의 값을 나타내어 전반적으로 집중타당성이 있는 것으로 해석되었다. 그리고 소외감뿐만 아니라 가족관계, 교사지원, 급우관계, 자기결정행동을 구성하고 있는 측정항목들의 모든 집중타당성 분석 지표들이 권고수준을 충족시키고 있는 것으로 나타나 이 예비척도는 전체적으로 집중타당성이 양호한 것으로 평가되었다.

(2) 판별타당성

이 연구에서는 판별타당성을 확보하기 위해 다음의 세 가지를 확인하였다. 첫째, 구성개념 간 상관관계를 분석하였다. 둘째, 두 잠재변수 각각의 평균분산추출(AVE) 값이 개념들 간의 상관계수의 제곱값(ρ^2)을 상회하는지의 여부를 통해 판별타당성을 검증하였다. 이 때 $AVE > \rho^2$ 이면 판별타당성이 있다고 본다. 셋째, 개념들 간에 동일하다는 가설($\rho = 1.0$)을 기각하는지의 여부를 통해 판별타당성을 판단하였다.

① 구성개념 간 상관관계

예비척도의 문항들을 이루고 있는 가족관계, 교사지원, 급우관계, 소외감, 자기결정행동의 구성개념 간 상관정도를 통해 판별타당성을 검토하였고, 산출된 상관관계 분석의 결과를 <표5>에 제시하였다.

<표 5> 구성개념간 상관관계

구성개념	가족관계 (유의확률)	교사지원 (유의확률)	급우관계 (유의확률)	소외감 (유의확률)	자기결정행동 (유의확률)
가족관계	1.00				
교사지원	.40** (p=.000)	1.00			
급우관계	.39** (p=.000)	.45** (p=.000)	1.00		
소외감	.27** (p=.000)	.04 (p=.588)	.40** (p=.000)	1.00	
자기결정행동	.42** (p=.000)	.63** (p=.000)	.74** (p=.000)	.16* (p=.040)	1.00

* p < .05, ** p < .001

<표5>의 결과에서, 가족관계와 교사지원 간의 상관계수는 .40, 급우관계간의 상관계수는 .39, 소외감 간의 상관계수는 .27, 자기결정행동 간의 상관계수는 .42로

나타났다. 가족관계와 다른 구성개념 간의 상관관계는 권고 수준인 .8 이하인 것으로 나타나 구성개념들 간의 판별타당도가 있음을 알 수 있다. 그리고 교사지원과 급우관계 간의 상관계수는 .45, 소외감 간의 상관계수는 .04, 자기결정행동 간의 상관관계는 .63으로 나타나 교사지원과 다른 구성개념들 간의 판별타당도도 확인되었다. 급우관계와 소외감 간의 상관계수는 .40, 자기결정행동 간의 상관관계는 .74, 그리고 소외감과 자기결정행동 간의 상관관계는 .16으로 나타나 모두 권고 수준인 .8 이하인 것으로 나타났기 때문에 각각의 구성개념 간에는 판별타당성이 확인되었다.

② $AVE > \varnothing^2$

구성개념들 간의 판별타당성을 확보하기 위해서는 변수 간의 평균분산추출(AVE) 값이 상관계수의 제곱값(\varnothing^2)보다 반드시 커야 한다. 변수간 상관이 높을수록 판별타당성이 떨어질 가능성이 있기 때문에, <표5>에서 변수간 상관이 가장 높은 ‘급우관계’와 ‘자기결정행동’을 선택하여 대표적으로 검증하였다. 급우관계와 자기결정행동 간 상관계수는 .74이므로 $(.74)^2 = .5476$ 이고, 급우관계의 AVE는 .58, 자기결정행동의 AVE는 .56이다. 두 AVE 값이 상관계수의 제곱(.5476)보다 모두 크기 때문에 판별타당성이 있는 것으로 확인되었다.

③ $\varnothing \pm 2 \times S.E. \neq 1$

상관계수 $\pm 2 \times S.E.$ 가 1이 아닐 때 판별타당성이 확보된다(우종필, 2013). 구성요인 중 상관관계가 가장 높은 ‘급우관계’와 ‘자기결정행동’의 상관관계(.74)와 표준오차(.052)를 공식에 적용해 보면, $[.74 \pm 2 \times .052] = .636 \sim .844$ 로 1을 포함하고 있지 않아 판별타당성이 있는 것으로 확인되었다.

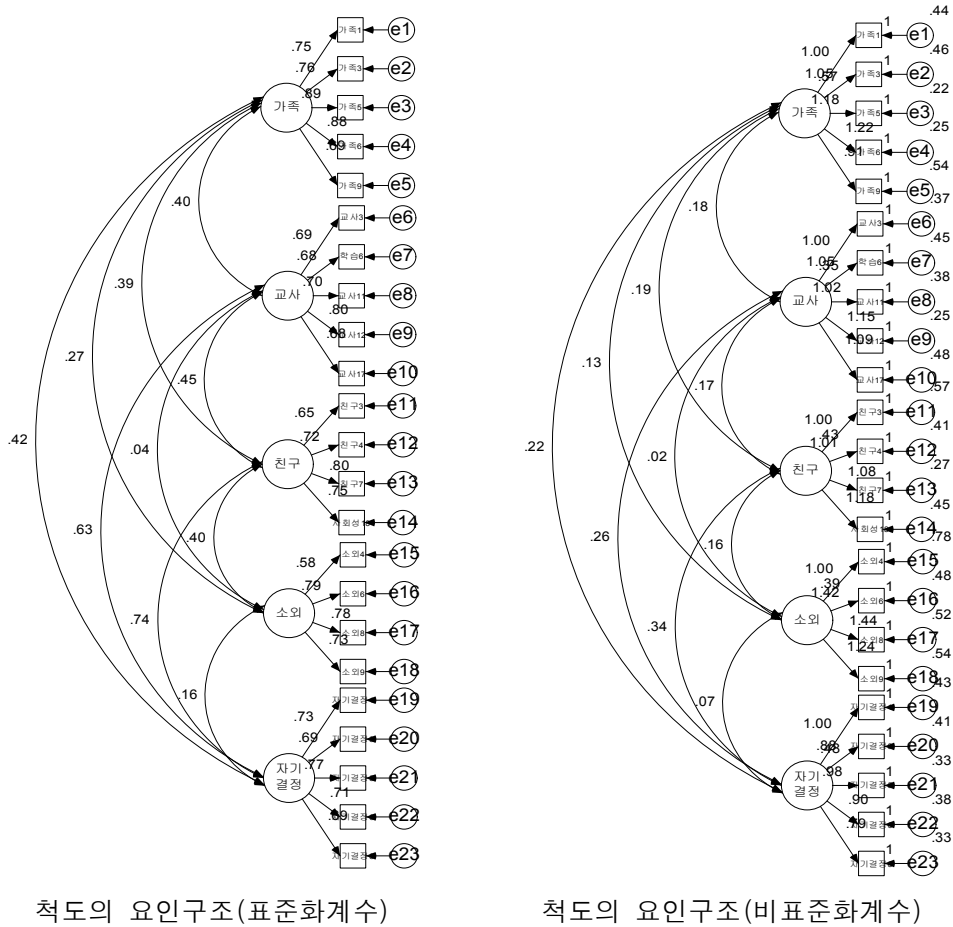
(3) 모델적합도 평가

이 연구에서는 예비척도의 모델적합도를 추정하였고, 산출된 모델 적합도 지수를 <표6>에 제시하였다.

<표 6> 모델적합도 추정 결과

모델	NPAR	CMIN	DF	p	NC	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	
									LOW90	HIGH90
5요인	56	357.283	220	.000	1.62	.94	.94	.05	.05	
									.04	.06

<표6>에서 적합도 지수를 살펴보면, $\chi^2=357.283(df=220, p=.000)$, NC=1.62, CFI=.94, TLI=.94, SRMR=.05, RMSEA=.05이며 RMSEA의 90% 신뢰구간은 하한 .04, 상한 .06으로 산출되었다. 상대부합도 지수인 CFI와 TLI가 .94로, SRMR도 .05로 나타났고 RMSEA 신뢰구간 역시 .10을 포함하고 있지 않아 통합학급 사정 예비척도의 측정모델은 각각의 표본자료에 잘 부합되는 것으로 판단되었다. 이 연구에서 추출된 5요인의 신뢰도와 타당도가 확보되었고, 그 중 가족관계와 교사지원, 그리고 급우관계를 통합학급 관련 사회적 지지 요인으로 구분하였다. 통합학급 사정 예비척도의 요인구조를 <그림1>에 제시하였다.



<그림1> 통합학급 사정 예비척도의 요인구조

2. 가족관계, 교사지원, 급우관계가 소외감에 미치는 영향

가족관계와 교사지원, 급우관계를 통합학급의 사회적 지지 요인으로 구분하고 소외감에 미치는 영향력을 파악하고자, Pearson 상관관계 분석과 중다회귀분석을 실시하였다.

1) 소외감과 가족관계, 교사지원, 급우관계 간의 상관계수

소외감과 가족관계, 교사지원, 급우관계 간의 상관관계는 최소 .046에서 최대 .376으로, 모든 변수가 $|r| < 0.8$ 로 나타나 변수 간 다중공선성이 없음을 확인하였다. 상관관계를 분석한 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 상관계수

	소외감 (유의확률)	가족관계 (유의확률)	교사지원 (유의확률)	급우관계 (유의확률)
소외감	1	.237** (p=.000)	.046 (p=.000)	.330** (p=.000)
가족관계	.237** (p=.000)	1	.376** (p=.000)	.363** (p=.000)
교사지원	.046 (p=.000)	.376** (p=.000)	1	.359** (p=.000)
급우관계	.330** (p=.000)	.363** (p=.000)	.359** (p=.000)	1

**상관계수는 0.01 수준(양쪽)에서 유의함.

<표 7>의 결과를 보면, 소외감과 가족관계, 교사지원, 급우관계 간에는 모두 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 소외감과 가족관계 간에는 $r = .237 (p < .01)$ 의 정적 상관이, 소외감과 급우관계 간에는 $r = .330 (p < .01)$ 의 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 가족관계와 교사지원 간에는 $r = .376 (p < .01)$ 의 정적 상관이, 가족관계와 급우관계 간에는 $r = .363 (p < .01)$ 의 정적 상관이, 그리고 교사지원과 급우관계 간에도 $r = .359 (p < .01)$ 의 정적 상관이 있는 것으로 확인되었다. 그러나 소외감과 교사지원 간의 $r = .046$ 의 아주 낮은 상관은 0.01 수준(양쪽)에서 유의하지 않았다.

2) 가족관계, 교사지원, 급우관계가 소외감에 미치는 영향

종속변수의 자기상관을 확인하기 위해 Durbin-Watson 지수를 이용하였는데, Durbin-Watson 지수가 0에 가까우면 양의 자기상관이 있고, 4에 가까우면 음의 자기상관이 있다. 그리고 2에 가까우면 자기상관이 없음을 뜻한다(이일현, 2013).

이 연구에서는 Durbin-Watson 지수가 1.860($du=1.81706 < 1.860 < 2.18294$)로 나타나 $du < d < 4-du$ 를 만족시킬 뿐만 아니라 2에 가깝게 나타나 자기상관이 없이 독립적임을 알 수 있다. 독립변수 간 다중공선성 확인은 공차한계와 VIF(분산팽창요인) 지수를 이용하였는데, 공차한계가 모두 .10이상이며, 독립변수 간 VIF 지수는 가족관계 1.251, 교사지원 1.247, 급우관계 1.234로 모두 10 미만으로 나타나 다중공선성이 없는 것으로 확인되었다. 따라서 본 데이터는 회귀분석을 실시하기에 적합하다. 통합학급의 사회적 지지가 소외감에 미치는 영향력을 알아보기 위해 다중회귀분석을 실시한 결과를 <표8>에 제시하였다.

<표 8> 소외감에 영향을 미치는 요인

	비표준화계수		표준화계수	<i>t</i>	<i>p</i>	공선성 통계량	
	B	SE	β			공차	VIF
상수	8.002	1.337		5.984	.000		
가족관계	.143	.055	.173	2.589	.010	.799	1.251
교사지원	-.136	.069	-.132	-1.988	.048	.802	1.247
급우관계	.360	.076	.315	4.758	.000	.811	1.234

$adj R^2 = .128, F=13.039 (p < .001), Durbin-Watson's d=1.860(du=1.81706)$

<표8>의 다중회귀분석 결과를 보면, 회귀식 $\hat{Y}=8.002+.143\chi_1-.136\chi_2+.360\chi_3$ ($\chi_1=$ 가족관계, $\chi_2=$ 교사지원, $\chi_3=$ 급우관계)는 전체적으로 유의하며 ($R^2 = .139, F=13.039, p\text{-value} = .000$), 가족관계 ($p < .05$)와 교사지원 ($p < .05$), 그리고 급우관계 ($p < .001$)가 소외감에 유의한 영향을 주었다. 가족관계와 급우관계는 소외감에 정적 방향으로 영향을 미치는 것으로 나타났고, 교사지원은 소외감에 부적 방향으로 영향을 미치는 것으로 나타났으나, Pearson 상관분석에서 소외감과 교사지원 간의 상관계수 .046은 유의하지 않아 교사지원은 소외감에 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 결과적으로, 급우관계가 좋을수록, 가족관계가 좋을수록 소외감 점수는 더 높아지는데, 이것은 소외감 점수가 높을수록 소외감이 낮은 것으로서 통합학급에 더 잘 적응하는 것이다. 이들 변수가 소외감을 설명하는 설명력은 12.8% ($adj R^2 = .128$)이다. 그리고 표준화계수 베타를 보면, 독립변수 중에서 급우관계(31.5%)가 소외감에 가장 큰 영향을 주며, 그 다음으로 가족관계(17.3%)가 영향을 준다는 것을 알 수 있다. 즉, 급우관계와 가족관계 점수가 높을수록 소외감을 더 낮게 느끼며 통합학급에 더 잘 적응하는 것으로 해석된다.

3. 가족관계, 교사지원, 급우관계가 자기결정행동에 미치는 영향

통합학급 관련 사회적 지지가 자기결정행동에 미치는 영향력을 파악하기 위해, Pearson 상관관계 분석과 중다회귀분석을 실시하였다.

1) 자기결정행동과 가족관계, 교사지원, 급우관계 간의 상관계수

자기결정행동과 가족관계, 교사지원, 급우관계 간의 상관관계는 최소 .359에서 최대 .615로, 모든 변수가 $|r| < 0.8$ 로 나타나 변수 간 다중공선성이 없음을 확인하였다. 상관관계를 분석한 결과는 <표9>와 같다.

<표 9> 상관계수

	자기결정행동 (유의확률)	가족관계 (유의확률)	교사지원 (유의확률)	급우관계 (유의확률)
자기결정행동	1	.390** (p=.000)	.529** (p=.000)	.615** (p=.000)
가족관계	.390** (p=.000)	1	.376** (p=.000)	.363** (p=.000)
교사지원	.529** (p=.000)	.376** (p=.000)	1	.359** (p=.000)
급우관계	.615** (p=.000)	.363** (p=.000)	.359** (p=.000)	1

** 상관계수는 0.01 수준(양쪽)에서 유의함.

<표9>에 의하면, 자기결정행동과 가족관계, 교사지원, 급우관계 간에는 모두 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 자기결정행동과 가족관계 간에는 $r = .390$ ($p < .01$)의 정적 상관인, 자기결정행동과 교사지원 간에는 $r = .529$ ($p < .01$)의 정적 상관인, 자기결정행동과 급우관계 간에는 $r = .615$ ($p < .01$)의 정적 상관인 있는 것으로 나타났다. 가족관계와 교사지원 간에는 $r = .376$ ($p < .01$)의 정적 상관인, 가족관계와 급우관계 간에는 $r = .363$ ($p < .01$)의 정적 상관인, 그리고 교사지원과 급우관계 간에도 $r = .359$ ($p < .01$)의 정적 상관인 있는 것으로 확인되었다.

2) 가족관계, 교사지원, 급우관계가 자기결정행동에 미치는 영향

Durbin-Watson 지수가 1.878 ($du = 1.81706 < 1.878 < 2.18294$)로 나타나 자기 상관 없이 독립적임을 알 수 있다. 독립변수 간 다중공선성은 이미 공차한계와 VIF (분산팽창요인) 지수를 이용하여 다중공선성이 없는 것을 확인하였다. 따라서 본 데이터도 회귀분석을 실시하기에 적합하다. 통합학급의 사회적 지지가 자기결정행동에 미치는 영향력을 알아보기 위해 다중회귀분석을 실시한 결과는 <표10>과 같다.

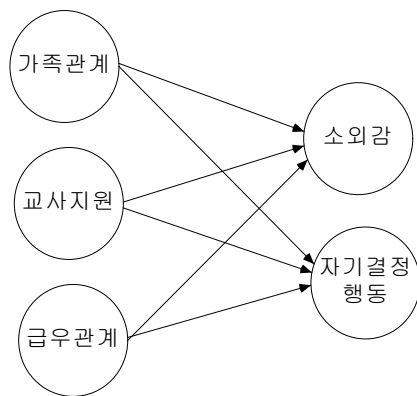
<표 10> 자기결정행동에 영향을 미치는 요인

	비표준화계수		표준화계수	t	p	공선성 통계량	
	B	SE	β			공차	VIF
상수	3.283	.998		3.290	.001		
가족관계	.081	.041	.100	1.965	.051	.799	1.251
교사지원	.328	.051	.326	6.396	.000	.802	1.247
급우관계	.515	.057	.462	9.113	.000	.811	1.234

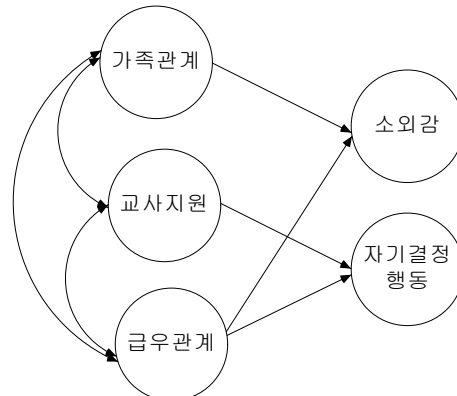
$adj R^2 = .490, F=79.375 (p < .001), Durbin-Watson's d=1.878 (du=1.81706)$

<표10>의 다중회귀분석 결과에서, 회귀식 $\hat{Y} = 3.283 + .081\chi_1 + .328\chi_2 + .515\chi_3$ (χ_1 =가족관계, χ_2 =교사지원, χ_3 =급우관계)은 전체적으로 유의하며($R^2 = .490, F = 79.375, p\text{-value} = .000$), 교사지원($p < .001$)과 급우관계($p < .001$)는 자기결정행동에 유의한 영향을 주었으나, 가족관계($p > .05$)는 유의한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 따라서 교사지원과 급우관계 점수가 높을수록 자기결정행동 점수도 더 높아지며, 이들 변수가 자기결정행동을 설명하는 설명력은 49.00% ($adj R^2 = .490$)이다. 표준화계수 베타를 보면, 독립변수 중에서 급우관계(46.2%)가 자기결정행동에 가장 큰 영향을 주며, 그 다음으로 교사지원(32.6%)이 큰 영향을 준다는 것을 알 수 있다.

통합학급의 사회적 지지가 장애대학생과 비장애대학생의 소외감과 자기결정행동에 미치는 영향 모형과 결과를 <그림2>와 <그림3>에 제시하였다.



<그림2> 통합학급의 사회적 지지, 소외감, 자기결정행동 모형



<그림3> 통합학급의 사회적 지지가 소외감과 자기결정행동에 미치는 영향 결과

IV. 논의 및 제언

1. 논의

통합교육의 핵심은 학교생활을 하는 학생들의 특별한 재능과 욕구에 대해 어떻게 지원을 해 줄 것인가에 있다. 아동들은 환영받고 있고, 안전하다는 느낌을 가져야 하며, 또한 지원을 받아서 성공할 수 있어야 한다. 통합학급 사정 예비척도의 개발을 통해 통합교육을 경험한 장애대학생과 비장애대학생을 대상으로 실시한 연구 결과를 요약하고 논의하였다.

첫째, 탐색적 요인분석(EFA)의 베리맥스 회전을 통해 산출된 5개 요인을 가족관계, 교사지원, 급우관계, 소외감, 자기결정행동으로 명명하였으며, 신뢰도 검증 결과, 전체적으로 높은 신뢰도 수준을 나타내었다. 그리고 예비척도를 구성하고 있는 측정문항들은 집중타당성 분석 지표들이 권고수준을 충족시키고 있는 것으로 나타나 전체적으로 집중타당성이 양호한 것으로 평가되었다. 또한 예비척도의 개념적 구조에 대한 높은 판별타당도를 지니고 있는 것으로 나타났고, 모델부합도에서도 적합성이 있음이 확인되었다.

선행연구에서 개발된 학급 사정 척도들을 살펴보면, Moos와 Trickett(1973)가 개발한 교실환경 척도는 관계차원, 개인의 발달 차원 혹은 목표지향 차원, 체제유지와 체제변화 차원을 사정하며, 일본의 Q-U는 학급생활만족, 비승인, 침해행위인지, 학급생활 불만족으로 구분되었다(河村茂雄, 2006, 2009). ASSESS의 경우엔 생활만족도, 교사지원, 친구지원, 피침해적 관계, 친사회성 기술, 그리고 학업적 적응의 6개의 영역으로 구성되어 있다(栗原慎二와 井上弥, 2011). 이 연구에서 5개 요인이 추출되어 가족관계, 교사지원, 급우관계, 소외감, 그리고 자기결정행동으로 명명하였는데, 자기결정행동은 기존의 학급사정 척도에서는 다루어지지 않은 구성개념이다. 그리고 이 연구에서는 사회생태학적 모델에서 강조되고 있는 자기결정이론에 입각하여 통합학급에서의 자기결정행동의 중요성을 인식하여, 예비척도의 문항으로 선정하여 통계적으로 검증하였다. 그리고 예비척도의 문항 개발에서부터 장애학생과 일반학생의 통합교육 경험에 기초한 당사자주의의 철학을 반영하였다. 이 연구에서 채택한 장애인 당사자주의는 기존의 부모와 교사의 경험에 근거한 문항 개발과는 다른 독창적이고 실제적인 방법이라는 특징이 있다. 이후 통합학급 사정 예비척도의 타당성을 확보하기 위해서는 통합학급에 재학 중인 초등학생과 중학생, 고등학생들을 대상으로 본 조사를 수행해야 할 것이다.

둘째, 추출된 5요인 중 가족관계와 교사지원, 급우관계를 통합학급 관련 사회적 지지 요인으로 구분하고, 사회적 지지가 소외감에 미치는 영향을 파악하였다. 소외감과

가족관계, 교사지원, 급우관계 간에는 모두 정적 상관이 있는 것으로 나타났으나, 소외감과 교사지원 간의 아주 낮은 상관은 유의하지 않은 것으로 확인되었다. 다중회귀분석의 결과에서 가족관계와 급우관계가 소외감에 유의한 영향을 주었다. 가족관계와 급우관계는 소외감에 정적 방향으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 독립변수 중에서 급우관계가 소외감에 가장 큰 영향을 주었고, 그 다음으로 가족관계가 영향을 주었다. 즉, 급우관계와 가족관계 점수가 높을수록 소외감을 더 낮게 느끼며 통합학급에 더 잘 적응하는 것으로 해석되었다. 이 연구에서 설정한 통합학급의 사회적 지지는, 학교가 학생들의 사회화에 영향을 주기 때문에 학교는 또한 아동들의 발달에 직접적으로 영향을 준다(Bronfenbrenner, 1979, 1999; Deci & Ryan, 1985; Lazarus, 1991)는 환경과 아동의 발달에 관한 생태학적 관점에 따라 형성하였다.

선행연구에서 청소년의 소외감은 부정적 수업활동, 친구관계의 결여와 같은 부정적인 경험에서 발생하는 것으로 추정되며(Kulka, Kahle & Klingel, 1982), 학교 경험에 대한 부정적 인식은 부족한 학업 기술과 사회적 기술, 그리고 부족한 자원과 상호작용하여 결과적으로 소외감을 더욱 증가시킨다(Sankey & Huon, 1999). 또한 문제행동과 소외감 간의 관계를 확인한 연구(Williamson & Cullingford, 1998)에서 무단결석을 많이 한 학생이 소외감이 높고 자존감이 낮은 것으로 나타났다. 그리고 Wentzel(1994)은 교실 활동에서 학급 친구를 돕는 것과 같이 교실 속에서 친사회적이고 책임감 있는 목표를 지닌 아동이 또래 친구들을 지원한다는 것을 발견하였다. 반대로, 사회적으로 거부를 당한 아동들은 교실에서 사회적 지원을 적게 인식하고 있다고 밝혔다(East, Hess, & Lerner, 1987). 또한 Villa와 Thousand(1995)의 연구에서 소속되었을 때의 긍정적 정서반응과 소외되었을 때의 부정적 정서 반응들과 마찬가지로, 통합학급에서의 급우관계는 아동의 소속감과 소외감에 대한 정서적 반응에 다양하게 영향을 줄 수 있다는 것을 알 수 있다.

이 연구에서는 통합학급의 급우관계가 소외감에 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타나, 또래 집단은 교실에서 학생들의 긍정적인 적응에 중요한 한 가지 요인이 될 수 있고, 또래 친구는 아동의 긍정적인 발달과 건강에 영향을 주는 역할을 한다는 선행연구들(Doll, 1996; Kulka, Kahle & Klingel, 1982; Wentzel, 1994)의 결과와 일치한다. 사회-생태학적 관점을 이론적 틀로 사용하여, 청소년들의 우울과 자살 생각을 예측하기 위해 소외감을 매개변수로 설정한 연구(이은숙, 2002)에서는 가족과 학교환경 요인과 청소년의 개인적 특성이 상호작용을 하여 소외감과 같은 심리적 부적응이 발생한다고 밝혔다. 사회적 지지와 고등학생의 소외감에서 가족, 교사, 친구 중 친구지지가 소외감과 가장 높은 상관관계를 나타내었으며, 친구가 없다고 지각한 학생이 친구가 있다고 지각한 학생들보다 전체적 소외감 수준이 높았다. 급우관계와 가족관계가 소외감에 유의한 영향을 주는 것으로 나타난 이 연구의 결과는, 청소년의 소외감에 교우관계와 부모의 반응적 양육태도가 영향을 준 주요 요인이라고

밝힌 이은숙(2002)의 연구결과와도 일치한다. 청소년기는 가족 외적 인간관계를 많이 맺기 시작하며, 그로부터 영향을 많이 받기 때문에, 교우관계를 긍정적으로 경험하지 못하면 사회적 고립과 같은 소외감을 더욱 많이 경험하게 된다(이은숙, 2002). 따라서 통합학급의 급우관계는 학생들의 안녕과 사회적 지지의 중요한 맥락으로서 도움이 된다고 하겠다.

이 연구에서는 또한 가족관계가 통합학급의 소외감에 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다. 비록 가족은 학교 환경의 직접적인 중심에 있지는 않지만, 가족관계는 중요한 발달적 자원으로서 아동의 긍정적인 학교 적응에 아주 중요하다(Baker et al., 2003; Danielson, et al., 2009). 부모를 포함한 가족은 아동의 요구에 맞는 사회적 지지의 주요 제공자이며, 권위 있는 양육을 통해 아동의 학습 성과에 영향을 주는 학교관련 사회적 지지를 제공할 수 있다.

셋째, 통합학급의 사회적 지지가 자기결정행동에 미치는 영향을 파악하였다. 자기결정행동과 가족관계, 교사지원, 급우관계 간에는 모두 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 다중회귀분석 결과에서 교사지원과 급우관계가 자기결정행동에 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다. 따라서 교사지원과 급우관계 점수가 높을수록 자기결정행동 점수도 더 높아지며, 그 중에서도 급우관계가 자기결정행동에 가장 큰 영향을 주는 것으로 나타났다. 자기결정행동과 관련하여, 특수교육 분야에서는 장애학생의 자기결정을 촉진하는 것이 최상의 실제로 재인식되고 있고(Wehman, 2012), 자기결정이 가치 있는 삶의 성과에 대한 주요 예언으로 강조되고 있다. 자기결정은 아동의 발달적 요구에 대한 이해를 도와주는 것으로, 첫째, 타인과 의미있게 관계하는 것, 둘째, 발달적으로 적절한 선택과 자기지시를 하는 것, 그리고 셋째, 시도를 할 때 자신의 능력을 인식하는 것으로 개인이 세 가지 근본적인 요구를 가진다고 가정한다(Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985). 이러한 3가지 요구를 충족시킬 수 있도록 학생들에게 자기결정행동을 지원하고 촉진시키는 교사는 건강한 심리적 환경으로서 인식될 수 있다(Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998).

교사지원과 관련하여, 학생들은 교사와의 관계가 긍정적일 때 학급의 활동에 가장 잘 참여한다(Yazzie-Mintz, 2007). 이와 같은 긍정적인 교사관계는 교육과정의 조정, 교사-학생의 일대일 시간의 확대를 통해 만들어 질 수도 있고, 교사가 학생들을 돌봐준다고 느낄 때도 학생들은 더 잘 하려는 경향이 있다(Witherspoon, 2011). 반대로, 학생들은 과제에 실패했을 때, 다른 학생들에게 열등감을 느낄 때, 교사와 또래들로부터 소외감을 느낄 때, 그리고 학교 활동에 반감을 느낄 때, 이러한 부정적인 경험의 영향으로 학교에 가지 않고 결석을 하게 된다(Lan & Lanthier, 2003). 이와 같은 교사지원은 행동 문제와 학습문제가 있는 아동에게도 이로울 수 있다. 학생들은 다양한 경험을 하도록 준비된 교실 환경으로 들어오지만, 모든 학생들이 학업적 행동적 성과가 일관되게 양육하는 가정으로부터 오는 것은 아니다. 어떤 학생은 의사소통과 상호작용에서 발달이

지체된 낮은 사회적 능력을 지닌 채 학교로 온다. 만일 교사가 심각한 문제행동을 지닌 학생들의 요구에 민감하고, 자주 일관되게 긍정적인 피드백을 제공한다면, 그 학생은 이후에 행동문제를 적게 나타낼 것이다(Hamre & Pianta, 2001; Witherspoon, 2011).

학생들은 다양하고 의미 있는 학습에 참여하기 때문에, 교사는 학생들이 어떻게 생각하고 느끼는가에 대해 좀 더 알게 됨으로써 학생들의 자기결정행동을 증가시키고 학생들이 즐거워하는 교실을 만들 수 있다(Dodd, 1995). 또한 Meadan과 Halle(2004), Meadan과 Monda-Amaya(2008)에 의하면, 통합학급에서 학생들이 학업적 사회적 과제를 성공적으로 하기 위해 고군분투할 때, 장애학생은 외로움을 느끼거나 또래와의 우정형성에 심각한 어려움을 보일 수 있고, 또한 어린 시기의 또래 관계가 이후의 적응에 중요한 역할을 하기 때문에, 통합학급 교사는 아동들의 사회적 능력을 지원하고 촉진하는 교실환경을 만들어야 한다. 그리고 통합학급 교사의 역할에는 긍정적인 학습 환경을 만들고, 특수교사와의 협력이 요구되며, 장애학생을 포함한 모든 학생들의 사회성 발달을 지원하고 촉진하는 역할이 포함된다.

이 연구에서는 학급 적응에 관한 요인들과 지표들을 참조하여 통합학급 사정 예비척도의 구성 요인을 분석하였고, 도출된 요인이 통합교육 경험이 있는 장애대학생과 비장애대학생의 소외감과 자기결정행동에 미치는 영향력을 파악하였다. 결과에서 통합학급의 사회적 지지 중 가족관계는 소외감에 영향을 주었고, 교사지원은 자기결정행동에는 영향을 주었다. 그리고 급우관계는 소외감과 자기결정행동에서 가장 큰 영향을 주는 요인으로 밝혀졌다.

2. 제언

앞으로 효율적인 통합학급 사정 척도의 개발을 위하여 다음과 같은 제언을 한다.

첫째, 신뢰롭고 타당한 통합학급 사정 척도의 개발을 위해, 예비척도에서 추출된 5 요인모델이 실제 초등학교와 중학교, 고등학교의 통합학급에 있는 학생들을 대상으로 보다 광범위한 신뢰도와 타당도를 확인하기 위한 후속 연구가 계속되어야 할 것이다.

둘째, 이 연구의 결과에 기초하여 특수교육대상 학생뿐만 아니라 등교거부, 집단 따돌림, 행동문제, 학습부진으로 적절한 도움이 필요한 일반 학생과, 이러한 통합학급을 담당하고 있는 교사에게 학급 상태 파악과 동시에 통합학급 운영에 필요한 학급경영의 출발점을 제공할 수 있도록, 이후 연구에서는 효율적인 척도의 개발을 위해 현장 타당도를 검증해 볼 필요가 있다.

셋째, 향후 통합학급의 사정 척도의 타당화 연구를 통해 얻어지는 지표를 이용하여 통합학급에 있는 개별 학생들의 내면을 파악하고 가능한 한 빠른 시기에 대응을 하는 것이 가능해 질 것이다. 그러기 위해서는 통합학급 사정 척도의 개발에 관한

다양한 양적 질적 연구와 함께 통합학급의 효과적인 경영에 관한 사례 연구들의 결과도 많이 누적될 필요가 있다.

넷째, 이 연구에서는 통합학급에서 생활한 경험이 있는 장애대학생과 비장애대학생을 대상으로 평정한 점수를 사용하여 학교관련 사회적 지지가 소외감과 자기결정행동에 미치는 영향력을 확인하였다. 이후 연구에서는 현재 통합학급에 재적하고 있는 학생들을 대상으로 학교관련 사회적 지지와 자기결정행동 간의 관계구조를 밝히는 연구가 수행될 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강영하. (2012). 초등학생의 학교행복감 구성요인별 탐색. **초등상담연구**, 11(2), 219-235.
- 김종백, 김태은. (2008). 학교행복 검사도구 개발 및 타당화. **교육심리연구**, 22(1), 259-279.
- 김주연. (2009). 고등학생들의 학교생활만족도 척도개발 및 타당화 연구. 원광대학교 대학원 박사학위 청구논문. 원광대학교.
- 류방란. (2007). **학교부적응 학생의 교육실태 분석 : 고등학생을 중심으로**. 한국교육개발원.
- 문수백. (2009). **구조방정식모델링의 이해와 적용**. 서울:학지사.
- 박성우. (2004). **자기결정 프로그램의 적용이 경도정신지체 학생의 자기결정력과 문제해결 능력에 미치는 효과**. 단국대학교 대학원 박사학위 논문. 단국대학교.
- 오원석. (2011). 초등학교 통합학급 장애학생의 대인관계 및 동료 괴롭힘 특성 분석. **특수교육**, 18(1), 47-72.
- 우종필. (2012). **우종필교수의 구조방정식모델 개념과 이해. Amos 4.0~20.0 공용**. 서울 : 한나래출판사.
- 이은숙. (2002). 청소년의 소외감, 우울과 자살생각에 관한 구조모형. 경희대학교 대학원 박사학위 청구논문. 경희대학교.
- 이일현. (2014). **Easy Flow 회귀분석**. 서울 : 한나래출판사.
- 이학식, 임지훈. (2013). **SPSS 20.0 매뉴얼**. 서울 : 집현재.
- 이현주, 이미나, 최인수. (2008). 한국 청소년 안녕감 척도(K-WBSA)의 타당화 및 삶의 질 분석. **교육심리연구**, 22(1), 301-315.
- 大久保智生 (2005) 青年の学校への適応感とその規定因-青年用適応感尺度の作成と学校別の検討 **教育心理学研究**, 53, 307-319.
- 栗原慎二・井上弥 (2011) **アセス(学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト)の使い方と活かし方** ほんの森出版株式会社
- 河村茂雄 (2006) **Q-U 入門** 図書文化
- 河村茂雄 (2009) **hyper-QU よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケート, コンピューター診断資料の見方・生かし方** 小学校用 図書文化

- Ainley, J., & Bourke, S. F. (1992). Student views of primary schooling. *Research Paper in Education*, 7(2), 107-128.
- Anderson, L. W. (1992). In my opinion measuring children's traits and abilities. *Children's Health Concerns*, 21(3), 136-139.
- Anderson, L. W., & Bourke, S. F. (2000). *Assessing Affective Characteristics in the Schools*(2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New Jersey.
- Baker, J. A., Davis, S. M., Dilly, L. J., & Lacey, C. (2002). *Promoting resilience and competence with at-risk students: Prevention strategies that work*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of School Psychologists, Chicago.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. S. A. (2003). The Developmental Context of School Satisfaction: Schools as Psychologically Healthy Environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1999). *Environment in developmental perspective: Theoretical and operational models*. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environments across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-31). Washington, DC: American Psychological Association.
- Busse. W. H. (1997). Behavior problems and relationships with family and peers during adolescence. *Journal of Adolescence*, 20, 645-659.
- Calabrese, R. L. & Adams, J. (1990). Alienation : A cause of juvenile delinquency. *Adolescence*, 25(8), 435-440.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium of Child Psychology* (Vol. 22, pp. 43-77). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Danielson, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-318.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Doll, B. (1996). Children without friends: Implications for practice and policy. *School Psychology Review*, 25, 165-183.
- Downs, W. R. & Rose, S. R. (1991). The relationship of adolescent peer groups to the incidence of psychosocial problems. *Adolescence*, 26(2), 473-492.
- East, P., Hess, L., & Lerner, R. (1987). Peer social support and adjustment of early adolescent peer groups. *Journal of Early Adolescence*, 7, 153-163.

- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5th ed.; 1017-1095). New York: Wiley.
- Farmer, T. W., & Farmer, E. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classroom : Social networks and homophily. *Exceptional Children, 62*, 431-450.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid : A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children, 58*(4), 48-52.
- Griffin, M. D., & Huebner, E. S. (2000). MULTIDIMENSIONAL LIFE SATISFACTION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS WITH SERIOUS EMOTIONAL DISTURBANCE, *Journal of Psychoeducational Assessment, 18*, 111-124.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary Development and Validation of a Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children. *Psychological Assessment, 6*(2), 149-158.
- Huebner, E. S., & Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children' s life satisfaction scale: Its relationship to self- and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social Indicators Research, 30*, 71-82.
- Huebner, E. S., & Dew, T. (1993). IS LIFE SATISFACTION MULTIDIMENSIONAL?: THE FACTOR STRUCTURE OF THE PERCEIVED LIFE SATISFACTION SCALE. *Journal of Psychoeducational Assessment, 11*, 345-350.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2004). Perceived quality of life: A neglected component of assessments and intervention plans for students in school settings. *California School Psychologist, 9*, 127-134.
- Huebner, E. S., & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *Journal of Educational Research, 93*, 331-335.
- Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research, 55*, 167-183.
- Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash, C., & Gilman, R. (1998). Further Validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 16*, 118-134.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools, 41*(1), 81-93.
- Huebner, E. S., Valois, R. F., Paxton, R. J., & Drane, J. W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies, 6*(1), 15-24.
- Janko, S., Schwartz, I., Sandall, S., Anderson, K., & Cottam, C. (1997). Beyond microsystems: Unanticipated lessons about the meaning of inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education, 17*(3), 286-306.

- Kulka, R. A., Kahle, L. R., & Klingel, D. M. (1982). Aggression, deviance, and personality adaptation as antecedents and consequences of alienation and involvement in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 11(3), 261-279.
- Lan, W. and Lanthier, R. (2003). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(3), 309-332.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.
- McMillan, J. H. (2013). *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction*(6th ed.). PEARSON.
- Meadan, H. & Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to Promote Social Competence for Students with Mild Disabilities in the General Classroom : A Structure for Providing Social Support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158-167.
- Meadan, H., & Halle, J. W. (2004). Social perceptions of students with learning disabilities who differ in social status. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19, 71-83.
- Miller, T. W., Kraun, R. F., & Veltkamp, L. J. (2005). Character education as a prevention strategy in school-related violence. *The Journal of Primary Prevention*, 26(5), 455-466.
- Moos, R. H. (1973). Systems for the assessment and classification of human environments : An overview. In R. Moos & P. Insel (Eds). *Issues in Social Ecology : Human Milieus*. Palo Alto, CA: National Press Books.
- Moos, R. H. (1976). *The human context : environmental determinants of behavior*. New York : John Wiley & Sons.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments : Procedures, measures, findings, and policy implications* : San Francisco : Jossey Bass.
- Moos, R. H. (1980). Evaluating classroom learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 6, 239-252.
- Pisha, B., & Coyne, P. (2001). Smart from the start: The promise of universal design for learning. *Remedial and Special Education*, 22, 197-203.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sankey, M., & Huon, G. F. (1999). Investigating the role of alienation in a multicomponent model of juvenile delinquency. *Journal of Adolescence*, 22, 95-107.

- Sapon-Shevin, M. (1999). Because we can change the world : A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities. Boston : Allyn & Bacon.
- Shogren, K. A. (2013). A Social-Ecological Analysis of the Self-Determination Literature. *Intellectual and developmental disabilities*, 51(6), 496-511.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). assessment of the psychosocial environment of the high school classroom. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93-102.
- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (Eds.). (1995). *Creating an inclusive school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wehman, P. (2012). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (5th ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., Zhang, D., Ward, K., Willis, D., Hossain, W. A., Walker, H. M. (2011). Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote self-determination. *Exceptionality*, 19, 19-30.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182.
- Williamson, L., & Cullingford, C. (1998). Adolescent alienation : its correlates and consequences. *Educational Studies*, 24, Issue 3, 333-341.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School Climate : Historical Review. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 189-152.

The Effect of Inclusive Classroom-Related Social Support on the Sense of Alienation and Self-Determined Behavior of Undergraduates with Disabilities and Non-disabilities

Kang, Mi-Ra
Kyungsoong University

<Abstract>

The purpose of this study was to examine the factor structure of the Inclusive Classroom Assessment Scale, and the effect of inclusive classroom-related social support on the sense of alienation and self-determined behavior of undergraduates with disabilities and non-disabilities. Results were as follows. First, EFAs with principal components extraction and Varimax rotation were performed to derive the most optional structural representation of the data in each sample. Five factors were named family, teacher, classmates, alienation and self-determined behavior. Cronbach's α derived from this sample were .893 for 23 items ($.809 \leq \alpha \leq .893$). The measurement model was characterized by adequate convergent and discriminant validity. The goodness of fit of measurement model were favorable. Second, there were positive correlations between a sense of alienation with family and classmates. And, inclusive classroom-related social supports, which are family and classmates factors had significant effect on the sense of alienation. Third, there were positive correlations between self-determined behavior with family, teacher, and classmates. And, teacher and classmates factors had significant effect on self-determined behavior.

Finally, recommendations for further study were suggested.

Key Words : Inclusive classroom-related social support, a sense of alienation, self-determined behavior

논문 접수: 2015. 05. 06 심사 시작: 2015. 05. 15 게재 확정: 2015. 06. 23