

학급차원의 사회적 통합 지원프로그램이 비장애학생의 장애수용태도와 학교폭력인식 및 장애학생의 학교생활적응에 미치는 영향*

김 유 희**

문창초등학교

방 명 애***

우석대학교 특수교육과

《 요 약 》

본 연구의 목적은 학급차원의 사회적 통합 지원프로그램이 비장애학생의 장애수용태도와 학교폭력인식 및 장애학생의 학교생활적응에 미치는 영향을 밝히는 것이었다. 연구 설계는 단일집단 사전-사후검사 설계이며, 연구 대상은 장애학생 2명과 비장애학생 20명이 소속된 초등학교 3학년 통합학급 1학급을 편의목적표집하였다. 중재 프로그램인 30회기의 사회적 통합 지원프로그램은 장애 이해교육, 학교폭력 예방교육, 또래관계를 향상시키기 위한 긍정적 상호작용 교육으로 구성하였다. 사전검사와 사후검사의 자료를 종속표본 t검증을 적용하여 분석한 결과, 학급차원의 사회적 통합 지원프로그램이 비장애학생의 장애수용태도와 장애학생의 학교생활적응에 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났으나, 비장애학생의 학교폭력인식의 경우 사전검사와 사후검사 간 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 이러한 연구 결과에 기초하여 학교차원의 사회적 통합 지원프로그램과 학교폭력 예방 및 중재 프로그램의 개발과 적용효과 평가에 대해 제언을 하였다.

주제어 : 사회적 통합 지원프로그램, 장애수용태도, 학교폭력인식, 학교생활적응

* 본 논문은 제1저자의 석사학위 논문을 요약 및 보완한 것임.

** 제 1저자 (kyh0302@hanmail.net)

*** 교신저자 (kdj-0729@hanmail.net)

1. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 장애학생의 통합교육은 더 이상 새로운 이슈가 아니다. 우리나라에서는 1971년에 처음으로 특수학급이 설치된 이후 통합교육이 꾸준히 증가해왔다. 2015년에 특수학교 1개교가 신설된 반면에 특수학급은 251학급이 증설되었고 최근 5년간 특수학급이 연평균 415학급이 증가하였으며, 특수학급과 일반학급에 재학 중인 특수교육대상자가 61,973명으로 전체 특수교육대상자의 70.4%를 차지하고 있다(교육부, 2015). 이제 통합교육은 특수교육에서 장애학생을 위한 하나의 선택이 아니라 바람직한 지향점으로 받아들여지고 있다.

부모들은 장애를 가진 자녀가 통합교육을 통해서 비장애학생과 상호작용하며 교육적으로나 사회적으로 성장할 것이라는 기대를 가지고 통합교육 배치를 결정한다(오원석, 2011). 특히 장애학생 부모들은 통합교육의 개념을 장애학생과 비장애학생이 서로 어울리고 함께 살아가는 것으로 인식하며, 학습적인 측면보다는 사회성 함양이나 대인관계 기술을 습득하는 교육으로 이해하고 있다(김기흥, 2010; 최미점, 정길순, 2014). 즉 장애학생 부모는 통합교육을 통해서 자녀가 비장애학생과 긍정적인 상호작용을 하면서 개인적 및 사회적으로 향상되어 궁극적으로 미래사회에서 좀 더 조화로운 삶을 살아갈 수 있을 것이라고 기대한다. 그러나 부모의 기대와는 달리 많은 장애학생들이 통합교육 환경에서 학습의 어려움을 겪으며 문제행동을 나타내고, 비장애학생들과의 친구관계 형성에도 어려움을 보인다(손영화, 2012; 안선영, 조윤경, 2014; Keith, Bennetto, & Rogge, 2015).

따라서 장애학생의 물리적 통합뿐만 아니라 교육적 통합과 사회적 통합에 관심을 기울이게 되었다(김수연, 박승희, 2003; 이성용, 김진호, 차재경, 2010; Mamas & Avramidis, 2013; Schwab, 2015). 이는 제3차 특수교육발전 5개년 계획(2008 ~ 2012)의 목표인 '장애유형 및 장애정도를 고려한 교육지원으로 모든 장애인의 자아 실현과 사회통합 기여'에서도 찾아볼 수 있다(교육부, 2008).

성공적인 통합교육을 위한 중요한 전제 조건에 해당하는 사회적 통합을 지원하기 위한 프로그램이 다양하게 실행되어 왔다(김혜선, 박지연, 2015; 방명애, 김우영, 2000; 양은희, 박승희, 2005; 이수정, 이소현, 2011). 장애학생의 사회적 통합은 학생 개인의 능력만으로 결정되는 것이 아니라, 장애학생과 직접적인 상호작용을 하는 대상인 비장애학생이 크게 영향을 미친다(허희선, 박승희, 2011). 장애학생이 통합학급에 소속감을 가지고 안정적인 친구관계를 맺기 위해서는 비장애학생의 긍정적인 태도 변화가 요구된다. 장애에 대한 올바른 정보를 제공하여 장애 이해를

촉진하는 교육 프로그램이 비장애학생의 장애수용태도에 긍정적인 변화를 나타내며 (Vignes et al., 2009), 이는 장애학생의 학교생활적응에도 긍정적인 영향을 미친다 (남혜진, 박승희, 2014).

그러나 오늘날의 통합교육은 다시 한번 새로운 위기에 직면하게 되었다. 학교관리자와 교사들은 특별한 교육적 요구를 가진 학생들의 통합과 학교폭력 예방이라는 두 가지 중요한 사회적 및 공공의 정책에 직면하게 된 것이다(Sautner, 2008). 여러 선행연구에서 일반학교의 장애학생은 비장애학생보다 학교폭력의 피해 위험이 높고(Bear et al., 2015; Swearer et al., 2012), 특수학교의 장애학생들보다 학교폭력에 취약한 것으로 나타났다(김양화, 김남순, 2013). 따라서 통합교육의 정책과 실제에서 사회적 통합의 장애물이 되는 학교폭력을 예방하기 위한 중재가 필요하다 (오연, 방명애, 2013a; Hartley et al., 2015).

이효정(2013)은 “학교폭력이란 ‘대상을 해하려는 적대적 의도’를 포함하고 있으며 ‘지속적, 반복적으로 발생’하고, 가해자와 피해자 간의 ‘힘의 불균형이 존재’하는 것이라고 정의하였다”(p. 95). 이 중 특히 ‘힘의 불균형’에 비추어 볼 때, 통합교육 환경에 배치되어 있는 장애학생들의 학교폭력 피해 위험은 매우 높다고 볼 수 있다. Humphrey와 Symes(2010)는 자폐성 장애학생의 낮은 사회적 지원과 높은 학교폭력 피해율 간의 기능적인 관계를 입증하였다. 즉, 부모, 학급또래, 교사, 친구의 사회적 지원 중 학급또래의 낮은 사회적 지원이 높은 학교폭력 피해율에 영향을 미쳤다고 보고하였다. Rose, Monda-Amaya, 그리고 Espelage(2011)는 장애학생의 경우 친구가 적고, 자존감이 낮고, 또래로부터 거부당하고, 사회적 기술이 미흡하여 학교폭력의 피해 위험이 증가된다고 주장하였다. 이처럼 장애학생은 장애로 인한 어려움과 함께 학급또래에 의한 사회적 지원의 부재와 심각한 학교폭력의 위험에 처해있다 (김지원, 박지연, 2014).

청소년폭력예방재단(2013)의 학교폭력 실태조사 보고서에 의하면, 학교폭력 피해 최초 발생 시기가 초등학교 저학년이 30.5%, 고학년이 47.8%로 나타났다. 학교폭력 최초 발생 시기가 초등학교에서 상당 부분 발생하고 있는 것을 고려할 때, 학교폭력 문제는 초등학교 단계부터 지속적으로 관심을 갖고 지도할 필요가 있다 (박일수, 2013; 오연, 방명애, 2013b). 이와 같이 초등학교에서의 학교폭력 피해 비율이 높고, 통합교육을 받는 장애학생의 수가 증가함에 따라, 초등학교 통합학급 구성원의 학교폭력에 대한 올바른 인식과 실천이 요구된다. 장애학생의 성공적인 사회적 통합을 위해서는 장애 이해교육과 인성 및 인권교육이 포함된 학교폭력 예방교육을 통해 비장애학생의 학교폭력에 대한 올바른 인식을 도모해야 한다(김영재, 2013; 나용기, 2012; 이현수, 김다현, 2012; Cappadocia, Weiss, & Pepler, 2012; Heinrichs, 2003).

제4차 특수교육발전 5개년 계획(2013 ~ 2017년)에서는 ‘장애학생 인권친화적

분위기 조성'이 강화되었다(교육부, 2013). 이는 제3차 특수교육발전 5개년 계획(2008 ~ 2012년)에서 학령기 학생의 통합교육 내실화 방안으로 범국민 대상 장애인식 개선 사업을 통해 학교현장의 통합교육 분위기 조성에 기여하였으나, 장애학생의 인권존중 분위기 확산을 위한 인권교육 등 인권보호 방안에는 미흡했던 한계를 반영한 것으로 분석된다.

따라서 기존의 장애 이해교육이나 친구관계 형성을 중심으로 한 사회적 통합 프로그램에서 한 발 더 나아가 성공적인 통합교육과 학교폭력 예방을 함께 효과적으로 실행하기 위하여 관련 변인을 포함한 체계적이고 구조적인 사회적 통합 지원 프로그램이 필요하다. 이에 본 연구는 학급차원의 장애 이해교육, 학교폭력 예방교육, 또래관계를 향상시키기 위한 긍정적 상호작용 교육으로 구성된 사회적 통합 지원프로그램을 개발하고 이를 통합학급에 적용함으로써, 초등학교 통합학급 비장애학생의 장애수용태도와 학교폭력인식과 및 장애학생의 학교생활적응에 미치는 영향을 알아보고자 하였다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적은 학급차원의 사회적 통합 지원프로그램이 비장애학생의 장애수용태도와 학교폭력인식 및 장애학생의 학교생활적응에 미치는 영향을 밝히는 것이었으며, 연구 목적을 달성하기 위해 설정된 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

- 첫째, 학급차원의 사회적 통합 지원프로그램이 비장애학생의 장애수용태도에 영향을 미치는가?
- 둘째, 학급차원의 사회적 통합 지원프로그램이 비장애학생의 학교폭력인식에 영향을 미치는가?
- 셋째, 학급차원의 사회적 통합 지원프로그램이 장애학생의 학교생활적응에 영향을 미치는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 편의목적표집한 전북 지역의 A초등학교 3학년 통합학급이며 장애학생 2명과 비장애학생 20명으로 구성되어 있다. 연구 대상 학급은 농촌 지역에 위치하여 해당 학교의 다른 학급의 학생 수가 6~16명인데 비해 학생 수가 많은 편이고, 자폐성장애학생 1명과 지적장애학생 1명이 통합되어 있다. 대상 장애 학생들의 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 대상 장애학생 특성

	장애학생 A	장애학생 B
성별	남	남
장애유형	자폐성장애 2급	지적장애 2급
행동 및 언어 특성	간단한 질문이나 대화가 가능한 정도의 수용 및 표현언어를 보이나, 자발적인 의사소통 빈도가 낮음.	의사소통 능력이 좋으나, 강박적 질문을 계속하고, 과격한 언어 표현과 욕설을 함.
친구관계 특성	친구들의 일방적인 보호와 관심을 받고 있으며, 비장애학생들과의 상호작용은 거의 없음.	친구들과 어울리고 싶어 하지만 욕설, 때리기 등의 가해 행동으로 친구들로부터 원성이 높음.
부모의 주 관심사	자녀에 대한 교육열이 높으며, 특히 친구들로부터의 괴롭힘에 대한 우려가 많음.	자녀의 장애를 인정하고, 학교폭력의 가해 및 피해에 대한 우려가 많음.
관련 교육 경험	전교생을 대상으로 하는 일회성 행사를 제외한 통합 지원 또는 학교폭력 관련 프로그램을 경험한 적이 없음.	

<표 1>에 제시된 바와 같이 장애학생 A는 친구들의 일방적인 관심과 보호를 받고 있으나, 장애학생 B는 문제행동 때문에 친구들의 원성이 높았다. 또한 친구들이 장애학생 A의 자폐성장애 특유의 비전형적인 말과 행동을 놀리는데도 불구하고, 장애학생 A는 이러한 행동이 자신을 괴롭히는 것이라고 인지하는데 어려움이 있었다. 장애학생 B는 괴롭힘에도 반응을 하지 않는 장애학생 A를 종종 괴롭혀 문제가 되었다. 통합학급 담임교사 및 학급 특성은 <표 2>와 같다.

<표 2> 대상 통합학급 특성

담임교사의 성별 및 교육경력	여/15년
담임교사의 성향	통계와 자원을 적절히 사용하여 학급을 운영하며, 학급공동체를 중시하고 개별 학생에게 세심하게 반응하며 지도함.
교사의 장애학생에 대한 태도	장애학생을 수업에 참여시키기 위해 노력하고, 장애학생들에게 특별한 관심을 기울이며 특수교사와의 소통도 원활함.
학급 분위기	저학년의 특성 상 대부분의 비장애학생들이 온순한 태도를 보이며 담임교사의 지도에 잘 따름. 장애학생들을 자연스럽게 받아들이고 돕고자 노력하지만, 장애학생 B의 부적응행동으로 어려움을 표현할 때가 많음.
장애 관련 교육	매년 전교생을 대상으로 하는 장애인의 날 행사(동영상 시청 및 백일장 대회)에 참여해왔으며, 장애와 관련된 체계적이고 장기적인 교육에 참여한 적이 없음.

<표 2>에 제시된 바와 같이 통합학급 담임교사는 교육 경력이 많고, 장애학생들의 교육에 관심이 많아서 적절한 지원을 하기 위해 노력하였다. 비장애학생들은 대체로 온순한 태도를 보이나, 일부 남학생들이 과격하고 공격적인 말과 행동을 종종 나타내었다. 연구 대상인 비장애학생들은 모두 체계적이고 장기적인 장애 관련 교육 프로그램에 참여한 적이 없었다.

2. 연구 도구

1) 비장애학생의 장애수용태도 척도

비장애학생의 장애수용태도를 측정하기 위해 하성수(2009)의 「초등학생용 장애수용태도 검사」를 사용하였다. 이 척도는 통합에 대한 태도, 장애학생의 능력에 대한 인식, 장애학생에 대한 행동의도, 학급동료 인식기대의 4개 하위 영역을 포함하여 총 45문항으로 구성되어 있다. 하성수(2009)의 연구에서 각 영역별 내적일관성 신뢰도는 .80 ~ .91이었다.

본 연구에서는 하성수(2009)의 장애수용태도 척도를 특수교육과 교수 1인을 포함한 경력 10년 이상의 특수교사 2인, 경력 9년의 일반교사 1인에게 내용타당도를 검증받아서 3학년 수준에 맞도록 각 문항의 어휘를 쉬운 표현으로 수정하고, ‘장애를 가진 학생’을 ‘도움실의 도움을 받는 친구’로 용어를 수정하였다. 3번 문항에서 ‘유익한

일'을 '좋은 일'로, 14번 문항에서 '일반학급에서 일반학생과 동일한 수준의 내용을 배울 수 있다'를 '우리가 배우는 공부를 똑같이 배울 수 있다'로, '방과후에 함께 놀 것이다'를 '놀이시간에 함께 놀 것이다'로 수정하여 사용하였다. 또한 중복되는 내용의 4문항을 삭제하여 총 41문항으로 구성하였으며, 문항의 척도는 3단계 Likert 척도(전혀 그렇지 않다: 1점, 그저 그렇다: 2점, 매우 그렇다: 3점)로 구성하였다. 검사 문항 총점이 높을수록 학생들의 장애수용태도가 높은 것을 의미한다. 본 연구의 하위 영역별 내적일관성 신뢰도는 <표 3>과 같다.

<표 3> 비장애학생의 장애수용태도 척도 하위 영역 및 문항

하위영역	문항수	문항번호	내적일관성 신뢰도
통합태도	8	1,2,3,4,5,6,7,8	.69
인식된 능력	9	9,10,11,12,13,14,15,16,17	.78
행동의도	12	18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29	.89
학급동료 인식 기대	12	30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41	.73
전체	41		.87

2) 비장애학생의 학교폭력인식 척도

비장애학생의 학교폭력인식을 측정하기 위해 노혜련 외(2006)의 「학교폭력에 대한 인식과 태도 척도」를 사용하였다. 총 17개의 문항으로 구성되어 있으며 4단계 Likert 척도(전혀 그렇지 않다: 1점, 별로 그렇지 않다: 2점, 대체로 그렇다: 3점, 매우 그렇다: 4점)로 측정하며 또래 폭력에 대한 허용 정도와 피해 학생에 대한 부정적 인식 등의 내용으로 구성되어 있다. 점수가 높을수록 폭력에 대해 덜 허용적이며, 더 올바른 인식을 갖고 있는 것을 의미한다. 노혜련 외(2006)의 연구에서 내적일관성신뢰도는 .78이었다.

본 연구에서는 초등학교 4학년 한 학급을 대상으로 예비검사를 실시한 후 특수교육과 교수 1인을 포함한 경력 10년 이상의 특수교사 2인, 경력 9년의 일반교사 1인에게 내용타당도를 검증받아, 내용이 중복되거나 총점과의 상관계수가 낮은 2번, 12번, 13번, 17번을 삭제한 후 13개 문항을 사용하였다. 본 연구의 내적일관성 신뢰도는 .70으로 나타났다.

3) 장애학생의 학교생활적응 척도

장애학생의 학교생활적응 정도를 측정하기 위해 신현기(2004)가 번안한 Walker와 McConnel(1995)의 「사회적 능력 및 학교적응력 척도」를 사용하였다. 이 척도는 교사가 선호하는 아동의 사회적 행동, 또래가 선호하는 아동의 사회적 행동, 그리고 학교적응 정도의 3개 하위 영역의 총 43문항으로 구성되어 있다. Walker와 McConnel(1995)의 연구에서 내적일관성신뢰도는 .97이었다.

본 연구에서는 비장애학생들이 2명의 장애학생을 각각 평가하는 방식으로 실시하였다. 이에 따라, 특수교육과 교수 1인을 포함한 경력 10년 이상의 특수교사 2인, 경력 9년의 일반교사 1인에게 내용타당도를 검증 받아 응답자의 학년 수준을 고려하여 각 문항을 쉬운 어휘로 수정하고, 학업과 관련된 적응 영역을 중심으로 한 13개 문항을 삭제하고 총 30개 문항으로 구성하였다. 문항의 척도는 5단계 Likert 척도(전혀 그렇지 않다: 1점, 그렇지 않다: 2점, 그저 그렇다: 3점, 그렇다: 4점, 매우 그렇다: 5점)로 구성하였다. 점수가 높을수록 학교생활에 필요한 사회적 행동을 잘하고 학교적응력이 높다는 것을 의미한다. 본 연구의 내적일관성신뢰도는 .95로 나타났다.

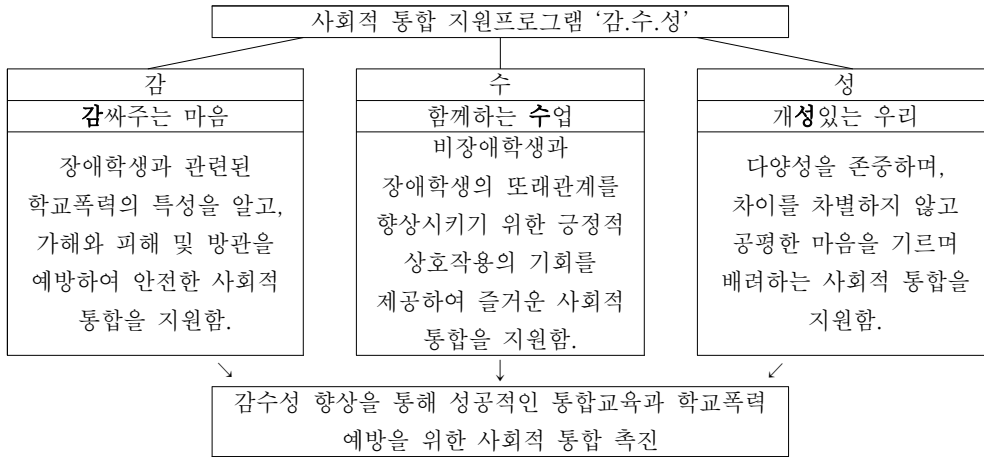
3. 연구 절차

학급차원의 사회적 통합 지원프로그램이 초등학교 비장애학생의 장애수용태도와 학교폭력인식 및 장애학생의 학교생활적응에 미치는 영향을 알아보기 위하여 단일집단 사전-사후검사 설계를 적용하였다(성태제, 2015). 학급차원의 사회적 통합 지원 프로그램을 독립변인으로 하고, 비장애학생의 장애수용태도와 학교폭력인식, 장애학생의 학교생활적응을 종속변인으로 하여 사전검사를 실시하고 실험처치로 학급차원의 사회적 통합 지원프로그램을 실시한 후 사후검사를 실시하였다.

1) 학급차원의 사회적 통합 지원프로그램의 구성

본 연구의 독립변인은 ‘학급차원의 사회적 통합 지원프로그램’이며, 이는 서울경인 특수학급교사연구회(2013)의 ‘통합교육 지원 프로그램’과 삼성사회정신건강연구소(2006)의 ‘작은 힘으로 시작해 봐’의 내용의 일부분을 수정하고 새로운 내용을 추가하여 재구성하였다.

본 연구의 학급차원의 사회적 통합 지원프로그램 ‘감.수.성’은 크게 세 가지로 구성된다. ‘감.수.성’은 ‘감싸주는 마음, 함께하는 수업, 개성있는 우리’라는 뜻을 담은 용어로 장애 이해교육, 학교폭력 예방교육, 또래관계를 향상시키기 위한 긍정적 상호작용 교육을 통합하여 연구자들이 구안하였다. 사회적 통합 지원프로그램 ‘감.수.성’의 구조는 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 학급차원의 사회적 통합 지원프로그램 '감.수.성' 구조도

2) 학급차원의 사회적 통합 지원프로그램의 내용

사회적 통합 지원프로그램 '감.수.성'의 내용을 세 가지 영역별로 설명하면 다음과 같다. 첫째, '감.수.성'의 '감'에 해당하는 '감싸주는 마음' 영역에서는 학교폭력 예방 교육을 한다. 폭력적인 장면과 평화로운 장면을 구분하도록 지도한다. 학교폭력의 특성을 알며 장난과 폭력을 구분한다. 이와 함께 장난의 위험성을 인식하고 따돌림도 학교폭력임을 알고 친구에게 좋은 말을 쓰도록 지도한다. 학교폭력에서 가해자, 피해자, 방관자의 각 입장별로 어떠한 피해가 있는지 심각성을 깨닫고 예방 및 대처 방법에 대해 알아본다. 그리고 장애학생의 장애로 인한 말과 행동의 특징을 학교폭력으로 오해하지 않고 이해할 수 있도록 돕는다.

둘째, '감.수.성'의 '수'에 해당하는 '함께하는 수업' 영역에서는 장애학생과 비장애학생의 또래관계를 향상시키기 위한 긍정적 상호작용 교육을 한다. 장애학생의 봉사활동으로 이루어지는 파티를 통해 장애학생이 항상 도움을 받는 입장이 아니며, 학급공동체에서 장애학생과 비장애학생이 서로 도움을 주고 받도록 지도한다. 또한 함께하는 놀이 활동을 통해 장애학생은 공동체의 구성원으로서의 존재감과 함께하는 즐거움을 경험하며, 비장애학생들은 협력과 배려하는 즐거움을 느낄 수 있는 기회를 제공한다. 또한 요리실습 및 지역교육지원청의 특수교육 관련 행사에 학급 단위로 참여하며 긍정적인 상호작용을 하도록 지도한다.

셋째, '감.수.성'의 '성'에 해당하는 '개성있는 우리' 영역에서는 비장애학생이 특수학급과 장애학생에 대해 올바르게 이해하도록 돕는다. 먼저 자기 자신의 강점과

210 특수교육 저널: 이론과 실천(제16권 4호)

약점에 대해 인식하여 표현하고 친구들의 강점과 약점에 대해서도 알아봄으로써 장애학생 역시 약점과 함께 강점도 가지고 있는 개성있는 친구로 자연스럽게 인식하도록 지도한다. 또한 장애학생이 장애로 인한 어려움을 극복하고 학교생활에 함께 참여할 수 있도록 차별을 해소하는 방법을 탐색하도록 돕는다. 장애학생의 학급 활동 참여를 위해 필요한 공평한 규칙을 정하고 실제 학급 생활에 적용하였으며, 프로그램의 전체 회기별 내용 및 방법은 <표 4>와 같다.

<표 4> 사회적 통합 지원프로그램 ‘감.수.성’ 회기별 내용 및 방법

회기	영역	수업 목표	활동 내용 및 교수 방법
1	O·T	프로그램 소개 및 수업규칙과 강화계획을 정한다.	-프로그램 소개하기 -수업규칙 투표하여 정하기 -강화계획 안내하기
2	개성 있는 우리	특수학급과 장애학생에 대한 정확한 정보를 통해 바른 인식을 갖는다.	-특수교사의 역할과 특수학급에서 이루어지는 활동 안내하기 -장애학생에 대해 이야기 나누기
3		나와 친구에 대해 알아본다.	-내가 좋아하는 것과 잘하는 것을 그래프로 표현하기 -장애학생도 좋아하는 것과 잘하는 것이 다른 친구임을 알기
4		‘차이’를 이해하고 친구들의 강점과 약점을 안다.	-그림책 ‘손가락’ 읽기 -‘차이’에 대해 바르게 이해하기 -친구의 강점과 약점 살펴보기
5		친구를 위해 내가 할 수 있는 일을 알고 서로 돕는 마음을 갖는다.	-친구를 위해 내가 할 수 있는 일 적기 -결과물을 모아 폼아트책 만들기 -장애학생뿐만 아니라 누구나 도움을 받으며 지내는 점을 알기
6		차이를 차별하지 않고 자연스럽게 받아들이는 마음을 갖는다.	-그림책 ‘주머니가 없는 캥거루 케이터’ 읽기 -‘차이, 차별, 공평’에 대해 알아보기
7		차별을 해소하는 방법에 대해 알아본다.	-사례를 통해 차별을 해소하는 방법을 알아보기 -장애학생의 피구게임 참여를 위한 특별한 규칙 만들기를 주제로 토의하기
8		공평과 양갈음을 구분하고 실천한다.	-그림책 ‘쿠기 한 입의 우정 수업’ 읽기 -만화를 통해 공평과 양갈음의 차이 알기 -양갈음 대신 바람직한 방법을 찾아 실천하기
9		애플데이를 기념하여, 친구에게 사과하는 편지를 쓴다.	-노래 ‘둘이서 사과해’ 익히기 -친구에게 사과 편지를 쓰고 사과나무 완성하기 -장애학생은 수업시간 부적응행동 등에 대한 사과 편지를 미리 준비하여 사과의 기회 갖기

<표 4> 사회적 통합 지원프로그램 '감.수.성' 회기별 내용 및 방법(계속)

회기	영역	수업 목표	활동 내용 및 교수 방법
10	감 싸 주 는 마 음	학교폭력 예방 노랫말을 익힌다.	-그림책 '쿠키 한 입의 행복 수업' 읽기 - '부끄부끄' 노랫말을 익혀 이어 부르기
11		폭력적인 장면과 평화로운 장면을 구분한다.	-모둠별로 협동하여 주어진 상황을 폭력적인 장면과 평화로운 장면으로 구분하기 -자폐성 장애의 특성을 이용한 장난도 폭력적인 장면임을 알기
12		나쁜 행동을 알고 잘못을 인식한다.	-모두가 소중한 존재임을 알기 -나쁜 행동의 사례 보기 -STOP이 필요한 장면 알기
13		장난과 폭력을 구분한다.	-학교폭력의 세 가지 진실 알기 -그림으로 제시된 상황을 장난과 폭력으로 구분하기
14		장난의 위험성을 안다.	-장애학생을 대상으로 한 괴롭힘 사례 살펴보기 -괴롭힘으로 인식되는 장애학생의 장애 특성으로 인한 행동을 바르게 알기
15		따돌림도 학교폭력임을 안다.	-따돌림 가상체험하기 -따돌림 가상체험에 대한 소감 나누기 -'우정상을 받은 따식이' 동영상 보기
16		따돌림에 대한 대처방법을 안다.	-따돌림의 입장별 마음 이해하기 -적극적 방어자가 필요함을 알기
17		말의 힘을 알고, 친구에게 기분 좋은 말을 한다.	-'말의 힘' 동영상 보기 -듣기 좋은 말과 듣기 싫은 말을 적어서 발표하기 -모둠별로 협동하여 듣기 싫은 말을 듣기 좋은 말로 바꿔보기
18		반 친구들이 듣기 좋아하는 말과 듣기 싫어하는 말을 안다.	-'물은 답을 알고 있다' 책 읽기 -듣기 좋은 말과 듣기 싫은 말 알기
19		학교폭력의 입장별 피해를 안다.	-'하얀 토끼 야니' 이야기 듣기 -학교폭력의 삼각관계 찾기 -학교폭력의 입장별 피해를 적어 빙고게임하기
20		장애로 인한 장애학생의 말과 행동 특징을 이해한다.	-함께 나누는 아름다운 말 '관용' 알기 -장애 특성으로 인한 친구의 말과 행동을 알고 이해하기
21	학교폭력 예방을 위한 실천사항을 안다.	-학교폭력을 예방하기 위해 내가 실천할 사항을 적어서 개인 사진과 함께 전시하기	

212 특수교육 저널: 이론과 실천(제16권 4호)

<표 4> 사회적 통합 지원프로그램 ‘감.수.성’ 회기별 내용 및 방법(계속)

회기	영역	수업 목표	활동 내용 및 교수 방법
22	함 계 하 는 수 업	학교폭력 예방 및 대처방법의 실천을 약속한다.	-함께 나누는 아름다운 말 ‘약속’ 알기 -학교폭력 예방 실천사항 나누어 보기
23		장애학생의 도움을 받아 팝콘파티를 한다.	-장애학생의 봉사활동으로 팝콘을 만들고 학급파티하기
24		친구들과 협력하며 함께하는 즐거움을 안다.	-‘천식보다 강한 친구들의 마음’ 동영상 보기 -친구들과 함께 즐거웠던 경험 나누기
25		‘함께 신나는 움직임’이라는 협동놀이를 한다.	-놀이치료사와 ‘함께 신나는 움직임’이라는 협동놀이하기
26		배리어프리 디자인의 필요성을 안다.	-‘배리어프리’의 개념 알기 -다양한 배리어프리 디자인 살펴보기
27		마음의 배리어프리를 알고 실천을 약속한다.	-장애학생을 배려하여 실천한 배리어프리 사례 나누기 -마음의 배리어프리의 중요성 알기
28		‘차이, 차별, 배려’에 대해 알아보기	-‘위캔쿠기’ 이야기 듣기 -이야기 속 차이, 차별, 배려에 대해 토론하기
29		장애인 직업인식개선을 위한 직업체험에 참가한다.	-지역교육지원청 주최 장애인 직업인식개선을 위한 직업체험에 참가하기
30		수업을 마치며 학급에서의 실천을 약속한다.	-기억에 남는 활동에 대해 이야기하기 -학급에서 나의 실천을 다짐하는 글쓰기

<표 4>와 같이 사회적 통합 지원프로그램 ‘감.수.성’은 비장애학생이 장애를 자연스럽게 받아들이고 장애학생과 함께하는 학교생활을 위해 배려하는 마음을 기르도록 지원하였다. 또한, 교사와 학부모가 높은 관심을 가지고 있는 학교폭력 예방교육을 실시할 때 장애학생의 특성으로 인해 발생한 학교폭력의 실제 사례를 활용하여 지도하고, 장애 학생과 비장애학생 간 또래관계를 향상시키기 위한 긍정적 상호작용을 위해서 다양한 활동을 제공하였다. 연구 대상인 통합학급 비장애학생들은 저학년으로 장애학생과 함께 잘 지내는 편이었으나, 자폐성 장애와 지적장애로 특성이 다른 두 장애학생이 함께 통합되어 비장애학생들이 장애 특성을 이용하여 장애학생에게 장난을 하여 문제가 발생하기도 하였고, 장애학생의 문제행동으로 인해 비장애학생들이 어려움을 겪으며 장애학생을 회피하고 불만을 토로하기도 하였다. 이에 사회적 통합 지원프로그램을 통하여 성공적인 통합교육과 학교폭력 예방을 도모하고자 관련 프로그램을 구성하였다.

3) 학급차원의 사회적 통합 지원프로그램의 적용

사회적 통합 지원프로그램 ‘감.수.성’은 개성있는 우리, 감싸주는 마음, 함께하는 수업 순서로 진행하였다. 구체적인 교수-학습 과정안의 예시를 <부록 1>에 제시

하였다. 또한 매 회기 진행 전 통합학급 담임교사에게 수업안내자료를 전달하여 수업의 의도 및 내용을 알리며 협력을 도모하고, 한 회기의 수업을 마치면 관련 내용을 담은 소식지를 통합학급 학생들에게 발송하여 연계활동이 이루어지도록 하였다. 소식지에는 복습 및 연습의 내용을 담은 퀴즈를 실어 매주 추첨하여 상품을 주며 비장애학생들의 관심과 참여를 이끌었다. 매 회기마다 통합학급 교사와 사전협의 및 사후협의를 하였고, 정기적으로 발행하는 소식지를 통해 가정과 연계하였다. ‘감.수.성’ 소식지의 예시를 <부록 2>에 제시하였다.

4. 자료처리

학급차원의 사회적 통합 지원프로그램 적용이 비장애학생의 장애수용태도와 학교폭력인식 및 장애학생의 학교생활적응에 영향을 미치는가를 알아보기 위하여 각 연구문제의 사전·사후검사 점수 차이에 대한 두 종속표본 t검정을 실시하였다.

5. 중재 충실도

사회적 통합 지원프로그램을 중재 계획과 절차에 따라 적절하게 실시하고 있는지 확인하기 위하여 중재 충실도를 측정하였다. 홍점숙과 방명애(2014)의 연구를 참고하여 프로그램의 핵심요소를 중심으로 10문항을 구성하고, 총 30회기 중 크게 주제가 바뀌는 회기에 총 3차례에 걸쳐 통합학급 담임교사가 직접 관찰을 통해 실시하였다. 중재충실도 체크리스트에 포함된 평가내용은 (a) 중재 프로그램이 학생의 수준과 흥미를 고려하였는지, (b) 학습목표에 따라 적절한 내용으로 구성되어 있는지, (c) 관찰자에게 중재 내용과 방법을 알리는지, (d) 교사가 학생에게 학습목표를 명확히 전달하였는지, (e) 교사가 동기유발을 하였는지, (f) 교사가 내용을 숙지하고 융통성 있게 진행하였는지, (g) 교사가 적절한 피드백을 제공하였는지, (h) 학생이 중재 내용을 충분히 이해하고 참여하였는지, (i) 학생이 중재에 흥미를 갖고 적극적으로 참여하였는지, (j) 학생이 중재 후 내용을 점검하고 피드백을 받았는지 등이다. 3단계 Likert 척도(그렇지 않다: 1점, 그저 그렇다: 2점, 그렇다: 3점)를 사용하여 기록용지에 기록한 후, 획득 점수를 전체 점수로 나누어 백분율로 환산하였다. 본 연구의 중재 충실도는 평균 96.7(93.3~100)%로 나타났다.

$$\text{중재 충실도(\%)} = \frac{\text{획득 점수}}{\text{전체 점수}} \times 100$$

6. 사회적 타당도

본 연구의 중재 절차와 결과가 사회적으로 타당한지를 알아보기 위하여 임대섭과 방명애(2010)의 연구를 참고하여 사회적 타당도를 측정하였다. 사회적 타당도 측정은 중재가 종료된 후 사회적 통합 지원프로그램의 진행을 가까이에서 관찰했던 통합학급 담임교사 1명과 장애학생 학부모 1명을 대상으로 실시하여 자료를 수집하였다. 사회적 타당도의 평가 내용은 중재 내용의 합리성, 중재 절차의 적절성, 프로그램의 효과성, 중재 전략의 타당성, 중재 후 학생 학습활동의 변화, 중재 시 학생에게 나타난 부작용, 중재의 만족도 등의 10문항으로 5단계의 Likert 척도(전혀 그렇지 않다: 1점, 그렇지 않다: 2점, 그저 그렇다: 3점, 그렇다: 4점, 매우 그렇다: 5점)를 사용하여 기록한 후 획득 점수를 전체 점수로 나누어 백분율로 환산하였다. 본 연구에서의 사회적 타당도는 평균 94.0(92.0~96.0)%로 나타났다.

$$\text{사회적 타당도(\%)} = \frac{\text{획득 점수}}{\text{전체 점수}} \times 100$$

III. 연구 결과

1. 비장애학생의 장애수용태도에 미치는 영향

사회적 통합 지원프로그램 ‘감.수.성’이 비장애학생의 장애수용태도에 미친 영향을 알아보기 위하여 두 종속표본 t검정을 적용하여 사전·사후검사 점수를 분석한 결과를 <표 5>에 제시하였다.

<표 5> 비장애학생의 장애수용태도 (N=20)

사전검사		사후검사		t
M	SD	M	SD	
98.95	8.60	108.50	6.91	4.739***

***p < .001

<표 5>에 제시한 바와 같이 비장애학생의 장애수용태도의 사전검사 평균은 98.95이고 표준편차는 8.60이며, 사후검사 평균은 108.50이고, 표준편차는 6.91이다. 비장애학생의 장애수용태도의 사전검사와 사후검사의 평균 차이에 대하여 통계적 유의성을 검정한 결과, t 통계값이 4.739로 유의수준 .001에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다.

2. 비장애학생의 학교폭력인식에 미치는 영향

사회적 통합 지원프로그램 ‘감.수.성’이 비장애학생의 학교폭력인식에 미친 영향을 알아보기 위하여 두 종속표본 t검정을 적용하여 사전·사후검사 점수를 분석한 결과를 <표 6>에 제시하였다.

<표 6> 비장애학생의 학교폭력인식 (N=20)

사전검사		사후검사		t
M	SD	M	SD	
45.60	4.64	47.80	3.93	1.663

<표 6>에 제시된 바와 같이 비장애학생들의 학교폭력인식의 사전검사 평균은 45.60이고 표준편차는 4.64이며, 사후검사 평균은 47.80이고, 표준편차는 3.93이다. 사전검사와 사후검사의 평균 차이에 대하여 통계적 유의성을 검정한 결과, t 통계값이 1.663으로 통계적으로 유의미한 차이가 없었다.

3. 장애학생의 학교생활적응에 미치는 영향

사회적 통합 지원프로그램 ‘감.수.성’이 장애학생의 학교생활적응에 미친 영향을 알아보기 위하여 두 종속표본 t검정을 적용하여 사전·사후검사 점수를 분석한 결과를 <표 7>에 제시하였다.

<표 7> 장애학생의 학교생활적응 (N=20)

사전검사		사후검사		t
M	SD	M	SD	
100.75	19.33	113.70	21.99	2.533*

*p < .05

<표 7>에 제시된 바와 같이 비장애학생들이 평가한 장애학생들의 학교생활적응의 사전검사 평균은 100.75이고 표준편차는 19.33이며, 사후검사 평균은 113.70이고, 표준편차는 21.99이다. 사전검사와 사후검사의 차이에 대하여 통계적 유의성을 검정한 결과, t 통계값이 2.533으로 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다.

IV. 논의 및 제언

본 연구의 목적은 통합학급의 비장애학생과 장애학생을 대상으로 장애 이해교육, 학교 폭력 예방교육, 또래관계를 향상시키기 위한 긍정적 상호작용 교육을 내용으로 하는 학급차원의 사회적 통합 지원프로그램 ‘감.수.성’을 고안하여 초등학교 3학년 통합학급 한 학급에 적용하여 비장애학생의 장애수용태도와 학교폭력인식 및 장애학생의 학교생활적응에 미치는 영향을 밝히는 것이었다.

본 연구의 결과에 대한 논의를 하면 다음과 같다.

첫째, 학급차원의 사회적 통합 지원프로그램은 비장애학생의 장애학생에 대한 장애수용태도 개선에 효과가 있는 것으로 나타났다. 이는 학급차원의 체계적이고 지속적인 장애 이해교육을 실시하여 초등학교의 장애수용태도를 긍정적으로 향상시킨 선행연구(김은영, 박미화, 2012; 정미숙, 권정민, 2013; 주민영, 안성우, 서유경, 2014)를 지지하는 결과이다. Vignes 외(2009)의 연구에 따르면 장애학생에 대한 비장애학생의 태도는 장애를 가진 친구가 있거나 방송이나 부모로부터 장애에 대한 정보를 받은 경우에 긍정적이었으나, 특수학급이 있는 학교에 재학하는 경우에 부정적으로 나타났다. 이와 같이 장애학생의 물리적 통합만으로는 장애학생에 대한 비장애학생의 태도를 긍정적으로 변화시킬 수 없으므로, 구조화되고 체계적인 프로그램을 통하여 장애학생과 비장애학생 간 긍정적인 상호작용을 할 수 있는 기회를 제공하여야 한다(김희규, 2004).

한편 장애에 대한 지식 획득을 목적으로 하는 중재는 비장애학생에게 제한적인 영향을 미친다고 보고한 연구가 있다. 서화자, 권명옥, 그리고 김수연(2011)의 연구에서 장애 이해 프로그램이 비장애학생의 장애수용태도에 긍정적인 변화를 가져왔으나, 하위 영역인 실제적인 접촉 측면에서는 향상되지 않았다. 연구자들은 실제적인 접촉 측면이 향상되지 않은 원인이 장애학생과의 실제적 접촉 빈도가 낮았기 때문이라고 강조하면서 적극적인 통합 경험의 필요성을 주장하였다. De Boer 외(2014)의 연구에서는 중재가 초등학교의 부정적인 장애수용태도에 영향을 미치지 못했으며, 유치원생에게는 즉각적인 태도 변화가 나타났으나 장기적으로 유지되지

못했다. 따라서 연구자들은 비장애학생의 긍정적인 장애수용태도를 위한 중재는 장애학생과의 직접적인 활동을 포함해야 한다고 강조했다. 이와 관련하여 본 연구의 사회적 통합 지원프로그램에서는 장애 이해교육뿐만 아니라 또래관계를 향상시키기 위한 긍정적 상호작용을 할 수 있는 협동놀이, 요리실습, 체험학습 등을 실시하여 비장애학생들이 장애학생과 즐거운 활동을 하면서 자연스럽게 어울리며 긍정적인 장애수용태도를 형성하였다고 볼 수 있다.

또한 정미숙과 권정민(2013)은 초등 6학년 학생들이 통합 경험을 통해 습득한 장애학생에 대한 고정관념과 편견 때문에 장애 이해교육을 받은 후에도 통계적으로 유의미한 향상을 나타내지 못했다고 주장하였다. 반면에 Hodkinson(2007)은 장애학생과 상호작용 경험이 없는 비장애학생일수록 장애에 대해 부정적인 태도를 가지고 있다고 주장하였다. 그러나 두 연구 모두 비장애학생에 대한 장애 관련 교육의 효과를 의심하거나 간과하고 있는 것은 아니다. 비장애학생의 장애수용태도가 어느 정도 긍정적이냐에 따라 장애학생의 학교생활적응의 기폭제가 되기도 하고 실패를 가져오기도 하는 등, 통합교육의 성패에 중요한 역할을 하므로, 비장애학생의 장애수용태도를 긍정적으로 변화시키기 위해서 장애학생과 비장애학생 간 긍정적인 상호작용을 할 수 있는 기회를 제공하는 장애 이해교육이 필요하다(De Boer et al., 2014; McGregor & Forlin, 2005).

둘째, 학급차원의 사회적 통합 지원프로그램은 비장애학생의 학교폭력인식 개선에는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다. 이는 학교폭력 예방 프로그램을 실시하여 학교폭력에 대한 태도와 인식에서 긍정적인 변화를 가져왔으며, 중학생보다 초등학생이 더 큰 변화를 보였다고 보고한 노혜련 외(2006)의 연구 및 갈등해결중심 학교폭력 예방 프로그램을 통해 초등 통합학급의 장애학생과 비장애학생의 학교폭력에 대한 태도에 긍정적인 변화를 가져왔다고 보고한 이지은과 이숙향(2015)의 연구와 상반된 결과이다. 본 연구의 결과는 학교폭력의 가해자, 방관자, 피해자에 대한 다양한 상황을 통해 인식을 개선하기 위해서는 체계적이고 장기적인 학교폭력 예방 및 중재 프로그램이 필요함을 시사한다.

그러나 비장애학생들의 학교폭력에 대한 인식이 통계적으로 유의미하게 향상되지는 않았지만, 프로그램 진행 과정에서 관찰할 수 있었던 다음과 같은 실제적 유의성에 주목할 필요가 있다. 일부 남자 비장애학생들이 자폐성 장애를 가진 A학생을 이용하여 다른 학생이 싫어하는 말을 시키는 행동도 폭력이라는 것을 깨닫게 되었고 장애학생 A가 친구들의 이름을 이용하여 반복해서 놀리는 행동이 장애로 인한 행동 특성이라는 것을 강조하면서 관련 주제와 연관지어 다루며 교육적인 접근과 함께 생활지도를 병행하였다. 그 결과, 비장애학생들은 장애학생 A로 하여금 더 이상 부적절한 행동을 하게 하지 않았으며, 장애학생 A의 독특한 행동에 대해 이해하게 되었다. 통합학급 담임교사 면담 내용 중 “장애학생 B를 대하는 비장애학생들의

태도가 프로그램을 시작한 후에 더 수용적으로 바뀌었습니다. 전에는 그 친구가 하는 행동에 대해 교사의 눈치도 보지 않고 거칠게 말하며 대응하는 경향이 있었는데, 지금은 인내할 줄도 알고 ‘하지 마.’라고 좋은 말로 권하는 모습을 보면 달라졌다고 생각합니다.”에서 알 수 있듯이 비장애학생들의 실제적인 태도 변화도 관찰되었다.

또한 중재 전 장애학생 B는 장애학생 A를 때리거나 밀어 넘어뜨리는 행동을 간헐적으로 지속하였으나, 중재 기간 후반부터 가해행동이 전혀 관찰되지 않았다. 이는 장애학생에게 학교생활적응을 위한 생활지도와 함께 중재 프로그램이 진행되는 동안 학교폭력이라는 주제를 지속적으로 다루면서 학교폭력에 대한 인식을 개선하기 위한 교육적인 시도를 적극적으로 한 결과로 간주된다. 이는 통합교육 환경에서 장애학생이 학교폭력의 피해자가 될 가능성뿐만 아니라 가해자가 될 가능성도 높다는 선행연구(오언, 방명애, 2013b; Rose, Monda-Amaya, & Espelage, 2011; Swearer et al., 2012)에 비춰볼 때 의미 있는 변화로 볼 수 있다.

정기적인 면담 중 통합학급 교사는 일반학급 대상 장애 이해교육이나 학교폭력 예방 프로그램과 통합학급 대상 프로그램이 차별화 되어야 한다고 의견을 제시하였다. “프로그램에 참여하기 전에는 차별화가 필요하다고 생각하지 않았습니다. 그런데 이번에 프로그램을 접하면서 통합학급 학생들에게 장애학생과 관련된 폭력 예방교육 및 장애 이해교육을 더 강조하여 해 줄 필요가 있다는 것을 알게 되었습니다.”, “전체적인 학교폭력 예방 프로그램보다 통합학급 대상 프로그램을 더 선호한 까닭은 일반적인 장애 이해교육이나 학교폭력 예방교육은 다인수로 강당에 모아놓고 하는 경우가 많고 교실에서 하더라도 천편일률적인 교육이 되는데, 감수성 프로그램을 통해서 장애학생과 직접 관련된 내용을 다루면서 학교폭력에 대한 기본적인 특성 등을 확실하게 깨닫게 되어 좋았습니다. 예를 들어, 학교폭력의 세 가지 특성 같은 경우 교사인 저도 새롭게 알게 되었고, 아이들을 봐도 그렇게 느꼈습니다. 또한 학교폭력의 특성과 장애학생의 특성을 함께 연관지어 생각해보는 기회가 되었습니다.” 이와 같이, 사회적 통합 지원프로그램을 정기적으로 실시하며 통합학급 교사와 특수교사가 함께 일관성 있게 생활지도를 하면서 학교폭력 예방을 도모하였다.

따라서 장애 이해교육, 학교폭력 예방교육, 또래관계를 향상시키기 위한 긍정적 상호작용 교육을 포함한 학급차원의 사회적 통합 지원프로그램을 학급에서 일어나는 실제적인 사건과 연관지어 다룬 것이 비장애학생의 학교폭력인식 개선에 긍정적인 영향을 미친 것으로 해석할 수 있다(Rose, & Monda-Amaya, 2012).

셋째, 학급차원의 사회적 통합 지원프로그램이 장애학생의 학교생활적응을 향상시키는데 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 이는 초등학교 통합학급을 대상으로 학급차원의 또래도우미 활동 프로그램을 실시하여 장애학생의 학교생활 적응력을 향상시켰다고 보고한 허희선과 박승희(2011)의 연구와 초등학교 특수학급 장애학생의 학교생활적응에 사회적 지지의 하위 요인 중 친구지지, 교사지지 순으로

영향을 미친다고 보고한 김동희와 박승희(2008)의 연구와 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 또한 본 연구의 결과는 체계적이고 지속적인 사회적 통합 프로그램을 적용하여 비장애학생의 장애학생과의 친구관계 지각을 향상시키고(최원아, 이소현, 2009), 적절한 상호작용을 증가시켰다는 연구 결과(Miller et al., 2003)와도 일관성이 있다고 할 수 있다. 이러한 집단중재 프로그램은 품행장애 위험 고등학생의 학교생활적응에도 긍정적인 영향을 미쳤다고 보고되었다(이효선, 방명애, 2012).

대상 학생 중 자폐성 장애학생 A는 중재 시작 전부터 혼나거나 우는 친구를 웃으면서 쳐다봄으로써 친구들로부터 원성이 높았다. 그러나 장애학생 A는 웃는 이유를 말하지 않았다. 그러던 중 중재 기간 중반에 같은 일이 일어난 후 특수교사와 이야기를 나누는 과정에서 장애학생 A는 친구가 혼날 때 자신이 웃는 이유를 “궁금해서”라고 말하였다. 그리고 부모, 담임교사, 특수교사, 언어치료사 모두 장애학생 A가 전에 비해 친구들에게 더 많은 관심을 보이며 상호작용이 증가한 것이 눈에 띈다고 보고하였다. 또한 중재 프로그램을 적용하기 전에는 장애학생 B로부터 종종 신체적인 공격을 당했던 장애학생 A가 피해 사실을 알리지 않아서 교사나 친구들에게 목격되지 않는 한 공격이 계속 반복되는 문제가 있었다. 장애학생 A의 부모님은 괴롭힘을 인지하지 못하는 아이의 특성 때문에 걱정이 많고 너무 속상하다며 토로했었다. 그러나 중재 기간 후반에 장애학생 A가 처음으로 하교할 때 엄마를 보자마자, 장애학생 B가 자기를 때렸다고 자발적으로 말하여 교사가 장애학생 B를 지도할 수 있었고 부모님은 전과 달리 괴롭힘 상황을 인지하고 전달하는 모습을 보며 안도감을 느꼈다. 이러한 사례는 중재 프로그램의 적용 후에 장애학생의 학교생활적응이 향상된 것을 시사한다.

그러나 본 연구의 결과는 정서·행동장애 위험학생이 포함된 초등학교 일반학급을 대상으로 동화를 활용한 사회성 향상 프로그램을 적용한 변미진과 박지연(2013)의 연구에서 위험학생의 학교생활적응도가 중재 프로그램의 적용 후에도 향상되지 않았다는 연구결과와는 상반된다. 연구자들은 위험학생의 학교생활이 유의미하게 통계적으로 향상되지 않은 원인을 중재 기간이 짧았고 담임교사가 적극적으로 참여하지 못했기 때문으로 분석하였다. 반면에 본 연구의 사회적 통합 지원프로그램은 매 회기 수업안내 자료를 제공하여 담임교사와의 협력을 도모하고, 정기적으로 소식지를 발송하여 가정과 연계한 것이 긍정적인 영향을 미친 것으로 간주된다(Rawana, Norwood, & Whitley, 2011).

일반학교에 통합된 장애학생의 학교생활적응은 학생 개인의 능력만으로 결정되는 것이 아니라, 장애학생과 상호작용을 하는 비장애학생과 통합학급 교사가 중요한 영향을 미친다(이지수, 2002). 장애학생이 통합학급에 소속감을 가지고 안정적인 친구관계를 맺기 위해서는 비장애학생들이 장애학생에 대해 긍정적인 태도를 가지고 있어야 한다. 또한 일반학교에 다니는 장애학생의 비중이 커지면서 통합학급 교사의

역할이 강조되고 있다(David & Kuyini, 2012). 통합학급 교사는 장애학생의 전반적인 교과 및 생활지도를 담당할 뿐만 아니라, 장애학생을 인식하고 대하는 태도를 통해 비장애학생들에게도 영향을 미친다. 그러므로 통합학급에서 장애학생과 비장애학생이 서로 이해하며 긍정적인 상호작용을 할 수 있도록 특수교사와 통합학급 담임교사가 협력하여 체계적이고 구조화된 통합 지원프로그램을 운영하는 경우에 효과를 기대할 수 있다(허희선, 박승희, 2011). 본 연구의 사회적 통합 지원프로그램 '감.수.성'이 장애학생이 속한 통합학급의 환경에 해당하는 비장애학생과 통합학급 교사의 태도에 긍정적인 영향을 미쳐 결과적으로 장애학생의 학교생활적응에 긍정적인 영향을 미치게 된 것으로 해석할 수 있다.

본 연구는 다음과 같은 제한점을 가지고 있다. 첫째, 본 연구에서 장애학생의 학교생활적응에 대한 자료를 비장애학생의 또래평가에 의해 수집하였는데 비장애학생이 장애학생의 학교생활적응을 과장하거나 축소시켜 인식하였을 가능성을 배제할 수 없다. 그러나 학습에 대한 또래평가가 또래 간 긍정적 상호작용과 협력기술을 향상시키고 사회적 지원망을 발달시켰다는 연구들(Carr, 2008; Cohen & Spenciner, 2007; Johnson & Johnson, 2004)이 또래의 행동을 평가하게 함으로써 학교에서 기대되는 행동에 대한 인식을 촉진할 수 있다는 제언에 따라 본 연구에서 또래평가를 실시하였고 교사의 관찰 자료를 추가하였다. 둘째, 해당 학교의 일정 상 본 연구의 기간이 충분하지 못하여 프로그램 효과의 유지를 검증하지 못하였다. 셋째, 통합학급 한 학급을 대상으로 중재 프로그램을 실시하였기 때문에, 본 연구의 결과를 다른 지역, 다른 환경, 다른 학교 및 학급에 일반화하는데 제한점이 있다.

후속연구를 위한 제언과 교육현장을 위한 시사점은 다음과 같다. 첫째, 통합학급 대상의 학교폭력 예방교육은 특수교사뿐만 아니라 통합학급 교사 그리고 학교폭력 예방교육 전문가가 협력적 접근을 하며 장기간 체계적으로 실시되어야 한다. 둘째, 사회적 통합 지원프로그램이 효과적으로 적용되기 위해서 다양한 교육방법 및 교수자료가 개발되어야 한다. 사례를 바탕으로 역할극과 토론 및 게임 등의 다양한 방법을 적용하여 학생의 능동적인 참여를 도모해야 한다. 셋째, 학교폭력의 피해 위험과 가해 위험을 모두 가진 장애학생을 위한 예방 및 중재 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증할 필요가 있다(Rose, Monda-Amaya, & Espelage, 2011; Swearer et al., 2012). 넷째, 학교의 모든 학생들에게 성공적인 통합교육과 안전을 보장하는 학교차원의 사회적 통합 지원프로그램을 개발하고 그 효과를 검증할 필요가 있다 (양야기, 이정숙, 2009; Rose, & Monda-Amaya, 2012).

참고문헌

- 교육부 (2008). 제3차 특수교육발전 5개년 계획.
- 교육부 (2013). 제4차 특수교육발전 5개년 계획.
- 교육부 (2015). 특수교육 연차보고서.
- 김기홍 (2010). 특수학급에 재학 중인 장애아 부모들의 통합교육에 대한 인식. **특수아동교육연구**, 12(4), 1-29.
- 김동희, 박승희 (2008). 일반학교 특수학급 학생의 사회적 지지 지각과 학교생활적응 간 관계의 학교 급별 비교. **특수교육**, 7(1), 145-172.
- 김수연, 박승희 (2003). 장애아동의 사회적 통합 촉진을 위한 통합 놀이프로그램 고안 및 실행의 구성요소. **특수교육**, 2(2), 35-56.
- 김양화, 김남순 (2013). 특수교육대상자 학교폭력 실태 및 예방 방안에 관한 학부모의 인식 연구. **지적장애연구**, 15(3), 173-200.
- 김영재 (2013). 장애학생 인권침해 예방 및 대처. 국립특수교육원. **현장특수교육 겨울호**, 10-15.
- 김은영, 박미화 (2012). 학교교육과정과 연계한 장애이해 교육프로그램이 비장애학생의 장애 학생 수용태도에 미치는 영향. **지체중복건강장애연구**, 55(1), 107-126.
- 김지원, 박지연 (2014). 학교폭력에 취약한 장애학생 관련 국내외 연구동향과 학교폭력 피해 변인 고찰. **발달장애연구**, 18(4), 125-155.
- 김혜선, 박지연 (2015). 장애학생의 사회적 통합을 위한 다층적 하모니 프로그램이 초등 통합 학급 학생들의 친사회성, 또래 수용도와 학급 분위기에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 31(3) 177-201.
- 김희규 (2004). 장애이해교육이 초등학교 일반아동의 장애아동에 대한 태도 개선에 미치는 효과. **특수교육연구**, 11(2), 47-68.
- 나용기 (2012). 통합학급 장애학생에 대한 폭력 예방 안내. 국립특수교육원. **현장특수교육 봄호**, 5-8.
- 노혜련, 김형태, 유서구, 김마미, 김수영, 김영란, 최윤진 (2006). **학교폭력예방프로그램 효과성 평가 연구(연구보고서 제 2006-1호)**. 서울: 삼성생명공익재단 사회정신건강연구소.
- 남혜진, 박승희 (2014). 다양성 이해교육 프로그램이 초등 통합학급 학생들의 공감능력, 문화적 민감성 및 장애수용 태도에 미친 효과. **특수교육**, 13(3), 53-76.
- 박일수 (2013). 학교폭력 예방에 관한 초등학교의 사례분석. **초등교육연구**, 26(3), 93-117.
- 방명애, 김우영 (2000). 정신지체아동의 사회적 통합을 촉진하기 위한 프로그램이 비장애 아동의 태도에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 16(2), 255-270.
- 변미진, 박지연 (2013). 동화를 활용한 사회성 향상 프로그램이 정서·행동장애 위험아동이 포함된 일반학급 초등학생의 학교생활적응도, 정서능력, 자아존중감에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 29(2), 93-119.
- 삼성사회정신건강연구소 (2006). **작은 힘으로 시작해 봐**. 경기도: 교육과학사.
- 서울경인특수학급교사연구회 (2013). **통합교육 지원 프로그램**. 서울: 학지사.
- 서화자, 권명옥, 김수연 (2011). 장애이해프로그램 적용이 장애아동에 대한 비장애아동의 인식과 태도에 미치는 영향: K 초등학교를 중심으로. **정서·행동장애연구**, 27(2), 319-337.

222 특수교육 저널: 이론과 실천(제16권 4호)

- 성태제 (2015). **교육연구방법의 이해(3판)**. 서울: 학지사.
- 손영화 (2012). 통합교육 문제점에 대한 질적 연구. **특수아동교육연구**, 14(2), 91-113.
- 신현기 (2004). 장애학생의 사회적 능력 촉진 방안. **국립특수교육원 제2-A기 자격연수자료집**(pp. 297-324).
- 안선영, 조윤경 (2014). 어린이집 완전통합을 경험한 장애아동 부모가 인식하는 초등 통합의 어려움과 지원요구. **특수아동교육연구**, 16(2), 255-285.
- 양야기, 이정숙 (2009). 학교폭력예방 프로그램이 중학생의 학교폭력태도, 분노 및 공격성에 미치는 효과. **정신간호학회지**, 18(4), 369-378.
- 양은희, 박승희 (2005). 일반 고등학교에서 실시된 “굿 프렌드 프로그램”이 장애학생과 일반 학생 사이의 친구관계에 미친 영향. **정서·행동장애연구**, 21(2), 131-157.
- 오연, 방명애 (2013a). 초등학교와 중학교 특수학급 학생과 일반학급 학생의 학교폭력 경향에 대한 특수교사와 일반교사의 인식비교. **정서·행동장애연구**, 29(4), 21-38.
- 오연, 방명애 (2013b). 일반 초등학교와 중학교에 통합된 장애학생과 비장애학생 집단 간 학교폭력의 경향 비교. **놀이치료연구**, 17(2), 125-139.
- 오원석 (2011). 통합학급 장애학생관련 변인에 따른 대인관계 특성 및 사회적 참여 분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 12(2), 177-209.
- 이성용, 김진호, 차재경 (2010). 전통놀이 중재가 장애학생의 사회적 상호작용과 일반학생 및 통합학급 교사의 태도에 미치는 사례연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 11(3), 185-208.
- 이수정, 이소현 (2011). 학급 차원의 사회적 통합 증진 활동이 장애유아와 또래 간 개별 사회적 행동에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 46(1), 197-222.
- 이지수 (2002). **“장애아동의 학교적응을 위한 지지적 학교 프로그램”의 개발과 효과**. 미간행 박사학위 논문, 서울대학교 대학원.
- 이지은, 이숙향 (2015). 갈등해결중심 학교폭력 예방프로그램이 초등 통합학급 학생들의 갈등 해결전략 사용과 학교폭력에 대한 태도 및 장애학생 수용태도에 미치는 영향. **지적장애연구**, 17(1), 319-348.
- 이현수, 김다현 (2012). 특수아동의 학교폭력 실태 및 해결방안과 법·인권교육의 방향. **한국위기관리논집**, 8(4), 143-156.
- 이효선, 방명애 (2012). 자아존중감 집단중재 프로그램이 품행장애 위험 고등학생의 학교생활 적응과 자아존중감에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 28(2), 171-194.
- 이효정 (2013). 자폐성 장애학생과 학교폭력에 대한 국내외 연구 동향 및 문헌분석. **자폐성장애연구**, 13(2), 87-109.
- 임대섭, 방명애 (2010). 자기결정기술 중심의 전환계획프로그램이 전공과 지적장애인의 전환 계획인식, 자기결정기술 및 적응행동에 미치는 영향. **자폐성 장애연구**, 10(2), 85-111.
- 정미숙, 권정민 (2013). 초등통합 장애이해교육을 위한 D.I.E(Drama-In-Education) 연구. **한국초등교육**, 24(4), 203-222.
- 주민영, 안성우, 서유경 (2014). 배려증진프로그램과 장애이해교육이 초등학생의 장애수용 태도와 이타행동에 미치는 영향. **특수아동교육연구**, 16(3), 227-247.
- 청소년폭력예방재단 (2013). 2012년 전국 학교폭력 실태조사.

- 최미집, 정길순 (2014). 통합교육에 대한 장애학생 어머니의 인식과 지원요구. *발달장애연구*, 18(1), 1-19.
- 최원아, 이소현 (2009). 학급공동체 의식 증진 프로그램이 초등학교 일반학생이 지각하는 장애학생과의 친구관계에 미치는 영향. *특수교육*, 8(1), 111-136.
- 하성수 (2009). **프로젝트 접근법이 비장애학생의 장애수용 태도변화 및 태도지속에 미치는 효과**. 미간행 박사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 허희선, 박승희 (2011). 학급차원의 또래도우미 활동 프로그램이 비장애학생의 장애학생과의 친구관계와 장애학생의 학교생활적응에 미치는 영향. *특수교육*, 10(1), 155-186.
- 홍점숙, 방명애 (2014). 도식기반 전략교수가 자폐성 장애학생의 수학 문장제 문제해결 수행에 미치는 효과. *정서·행동장애연구*, 30(3), 203-226.
- Bear, G. G., Mantz, L. S., Glutting, J. J., & Yang, C. (2015). Differences in bullying victimization between students with and without disabilities. *School Psychology Review*, 44(1), 98-116.
- David, R., & Kuyini, A. B. (2012). Social inclusion: Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in tamil nadu, India. *International Journal of Special Education*, 27(2), 157-168.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 572-583.
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 266-277.
- Carr, S. C. (2008). Student and peer evaluation: Feedback for all learners. *Teaching Exceptional Children*, 40(5), 24-30.
- Cohen, L. G., & Spenciner, L. J. (2007). Assessment of children and youth with special needs. Boston: Pearson.
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., & Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81(2), 176-193.
- Heinrichs, R. R. (2003). A whole-school approach to bullying: special considerations for children with exceptionalities. *Intervention in School and Clinic*, 38(4), 195-204.
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: recipe for disaster or catalyst of change?. *Research in Education*, 77, 56-76.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 77-91.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2004). *Assessing students in groups: Promoting group responsibility and individual accountability*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Keith, J. M., Bennetto, L., & Rogge, R. D. (2015). The relationship between contact and attitudes: Reducing prejudice toward individuals with intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 47*, 14–26.
- Mamas, C., & Avramidis, E. (2013). Promoting social interaction in the inclusive classroom: Lessons from inclusive schools in England and Cyprus. *Learning, Culture and Social Interaction, 2*, 217–226.
- McGregor, S., & Forlin, C. (2005). Attitude of students towards peers with disabilities: Relocating students from an education support centre to an inclusive middle school setting. *International Journal of Whole Schooling, 1*(2), 18–30.
- Miller, M. C., Cooke, N. L., Test, D. W., & White, R. (2003). Effects of friendship circles on the social interactions of elementary age students with mild disabilities. *Journal of Behavioral Education, 12*(3), 167–184.
- Rawana, J. S., Norwood, S. J., & Whitley, J. (2011). A mixed-method evaluation of a strength-based bullying prevention program. *Canadian Journal of School Psychology, 26*(4), 283–300.
- Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2012). Bullying and victimization among students with disabilities: Effective strategies for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic, 48*(2), 99–107.
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 32*(2), 114–130.
- Sautner, B. (2008). Inclusive, safe and caring schools: connecting factors. *Developmental Disabilities Bulletin, 36*(1), 135–167.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities, 43–44*, 72–79.
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology, 50*, 503–520.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology, 51*(6), 473–479.
- Walker, H. M., & McConnell, S. R. (1995). Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment: Elementary version. San Diego, CA: Singular Publishing.

<부록 1> 사회적 통합 지원프로그램 ‘감.수.성’ 교수-학습 과정안(예시)

영역	감싸주는 마음	차시	19	장소	3학년 교실	지도교사	특수교사
학습주제	학교폭력의 피해						
학습목표	학교폭력이 발생하면 어떠한 피해가 있는지 알아보자.						
수업형태	전체 및 모둠						
학습자료	‘하얀 토끼 야니’ 시청각자료, 학교폭력의 피해 PPT, 모둠별 활동지, ‘행복한 가위바위보’ UCC						

단계	교수-학습 활동	시간	자료(★) 유의점(※)
도 입	◇ 동기유발 ◆ 감수성 퀴즈 확인 및 추첨 - 학교폭력에 많은 걱정과 관심을 갖는 까닭은 무엇입니까? - 학교폭력의 각기 다른 세 가지 입장은 무엇입니까? ♣ 공부할 문제 확인 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">학교폭력이 발생하면 어떠한 피해가 있는지 알아보자.</div>	6'	★추첨상자 ※추첨결과에만 관심을 갖지 않도록 유의하며 퀴즈 정답을 충분히 숙지하기
	◇ 학습 안내 <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <활동 1> 이야기 속 학교폭력의 피해 예상하기 <활동 2> 학교폭력의 입장별 피해 확인하기 </div>		
전 개	◇ <활동 1> 이야기 속 학교폭력의 피해 예상하기 ◆ <‘하얀 토끼 야니’ 이야기 시청하기> - ‘하얀 토끼 야니’ 이야기 시청하기 - 이야기의 내용 파악하기 ◆ <학교폭력의 피해 예상하기> - 학교폭력의 세 가지 입장 알기 - 모둠별 활동지에 세 가지 입장별 피해 적어보기 - 자유롭게 발표하기	15'	★시청각자료, 모둠별 활동지
	◇ <활동 2> 학교폭력의 입장별 피해 확인하기 ◆ <학교폭력의 입장별 피해 알기> - 가해자, 피해자, 방관자의 입장별 피해 알아보기 ◆ <거꾸로 빙고 게임하기> - 거꾸로 빙고 게임 방법 알기: 많이 남는 팀이 이기는 게임으로 다른 모둠에서 쓰지 않는 것을 쓰면 유리함. - 모둠별 빙고판에 9가지의 학교폭력의 입장과 피해를 적고 게임하기 - 남은 내용 함께 살펴보기	15'	★PPT, 모둠별 빙고판
정 리	◇ 학습 내용 정리 ◆ <수업에 대한 소감 나누기> - ‘행복한 가위바위보’ UCC 감상하기 - 활동과 관련된 느낌 발표하기 ◇ 차시 예고 - 학교폭력 상황에서 어떻게 대처해야 하는지 알아보기	4'	★UCC

장애학생 지원 사항
- 장애학생이 미리 제공한 학교폭력의 피해 예시들 중 하나를 선택하여 모둠활동에 참여하도록 지원함.

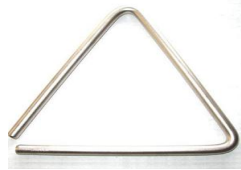
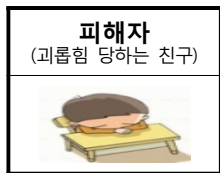
<부록 2> 사회적 통합 지원프로그램 '감.수.성' 소식지(예시)

2014학년도 (학교마크) 제 9 호	감수성 소식	발행인 : 교 장 주 관 : 교 감 편 집 : 특수교사 발행일 :
-------------------------	--------	---

<p>지금까지 우리는 학교폭력이 무엇인지 공부했습니다. 그리고 우리가 평소에 자주 했던 행동들도 학교폭력의 세 가지 진실과 만나면 폭력이 되는 것을 알 수 있었습니다.</p> <p>그렇다면 왜 어른들이 학교폭력 문제에 대해서 많은 걱정과 관심을 보이는 것일까요?</p> <p>그것은 바로 학교폭력의 심각한 피해 때문입니다.</p> <p>학교폭력 문제는 단순히 한 명이 때리고 한 명이 맞는 문제가 아니라, 한 사람의 가족과 그 친구들, 선생님, 학급과 학교, 또 더 나아가서 우리 사회 전체가 관련되어 있는 아주 중요하고 심각한 문제입니다.</p> <p>다음 시간에는 학교폭력의 피해에 대해 알아보입니다.</p>	<p>지난 시간에는...</p> <p>◇ 말의 힘을 알고, 친구에게 좋은 말을 쓰자는 다짐을 하였습니다.</p> <p>다음 시간에는...</p> <p>◇ 학교폭력이 일어났을 때, 어떠한 피해가 있는지 생각해봅니다.</p>
--	---



학교폭력의 트라이앵글



트라이앵글은 악기입니다. 그리고 종종 세 개의 각을 가진 트라이앵글의 모양에 빗대어 삼각관계를 설명할 때 사용하기도 합니다.

삼각관계란 어떠한 일에 각기 다른 세 가지의 입장이 있는 것을 말합니다.

학교폭력에는 괴롭힘을 당하는 친구인 피해자, 괴롭히는 친구인 가해자, 곁에서 지켜만 보는 친구들인 방관자가 있습니다. 이렇게 교실 안에서 폭력이 일어나면 우리는 피해자, 가해자, 방관자 세 가지 입장 중 하나에 서게 됩니다.

그리고 직접적으로 괴롭힘을 당하는 피해자뿐만 아니라 가해자와 방관자도 마음에 심각한 피해를 받습니다.

Effects of a Class wide Social Inclusion Support Program
on the Attitudes toward Students with Disabilities
and the Awareness of School Violence of Non-Disabled
Students and the School Adjustment of Students
with Disabilities in an Elementary School

Kim, Yu-Hui

Moonchang Elementary School

Bang, Myong-Ye

Woosuk University

<Abstract>

The purpose of this study was to examine the effects of a class wide social inclusion support program on: (a) the attitudes of nondisabled students toward students with disabilities, (b) the awareness of school violence of nondisabled students, and (c) the school adjustment of students with disabilities in an elementary school. The research design was a one-group pretest-posttest design. The subjects were 22 class members in an inclusive class of an elementary school. The intervention, as the independent variable, was a class-wide social inclusion support program 'Gam-Su-Seong'. To answer the research questions dependent samples t-test were implemented. The study results were as follows: First, there was a statistically significant difference between the pretest and the posttest on the attitudes of nondisabled students toward students with disabilities. Second, there was not a statistically significant difference between the pretest and the posttest on the awareness of school violence of nondisabled students. Third, there was a statistically significant difference between the pretest and the posttest on the school adjustment of students with disabilities. The limitations of the study and the suggestions for future studies were discussed.

Key Words : Social inclusion support program, Attitudes, Awareness of school violence, School Adjustment

논문 접수: 2015. 11. 05 심사 시작: 2015. 11. 10 게재 확정: 2015. 12. 15