[UCI]I804:24011-200000263472

2012년 8월
교육학석사(특수교육)학위논문

초등학교 통합학급에서 정신지체아동에 대한 일반아동의 인식 및 태도 비교연구

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

김 인 아

초등학교 통합학급에서 정신지체아동에 대한 일반아동의 인식 및 태도 비교연구

The elementary student's Attitudes for children with mental Retardation in inclusive classroom.

2012년 8월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

김 인 아

초등학교 통합학급에서 정신지체아동에 대한 일반아동의 인식 및 태도 비교 연구

지도교수 김 정 연

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함

2012년 4월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

김 인 아

김인아의 교육학 석사(특수교육)학위논문을 인준함

심사위원장　조선대학교 교수　정은희 (인)

심사위원　조선대학교 교수　허유성 (인)

심사위원　조선대학교 교수　김정연 (인)

2012년 4월

조선대학교 교육대학원

목 차

표목차 ····· iii
ABSTRACT ····· iv

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 ····· 1
2. 연구의 목적 및 연구문제 ····· 5
3. 연구의 제한점 ····· 5

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 6
1. 통합교육 ····· 6
1) 통합교육의 정의 ····· 6
2) 통합교육의 개념 및 법적근거 ····· 7
3) 통합교육의 현황 ····· 9
4) 성공적인 통합교육을 위한 요건 ····· 11
2. 지적장애 아동의 사회성 ····· 13
3. 일반아동의 지적장애아동에 대한 인식 및 태도 ····· 16
4. 선행연구 분석 ····· 19
1) 일반아동의 성별에 따른 지적장애아동에 대한 수용태도 ····· 19
2) 일반아동의 학년에 따른 지적장애아동에 대한 수용태도 ····· 20
3) 일반아동의 통합학급 경험유무에 따른 수용태도 ····· 21

Ⅲ. 연구방법 ····· 22
1. 연구대상 ····· 22
2. 측정도구 ····· 22
3. 연구절차 ····· 23
4. 자료분석 ····· 24

Ⅳ. 연구결과 및 해석 ····· 25
1. 통합학급 경험유무에 따른 일반아동의 인식 및 태도 ····· 25
1) 통합학급 경험유무에 따른 교제영역에서의 인식 및 태도 ····· 25

2) 통학학급 경험유무에 따른 학업영역에서의 인식 및 태도 ····· 28
3) 통합학급 경험유무에 따른 생활영역에서의 인식 및 태도 ····· 31
2. 통합학급에서 성별에 따른 일반아동의 인식 및 태도 ····· 33
1) 통합학급에서 성별에 따른 교제영역에서의 인식 및 태도 ····· 33
2) 통합학급에서 성별에 따른 학업영역에서의 인식 및 태도 ····· 35
3) 통합학급에서 성별에 따른 생활영역에서의 인식 및 태도 ····· 37
3. 통합학급에서 학년에 따른 일반아동의 인식 및 태도 ····· 40
1) 통합학급에서 학년에 따른 교제영역에서의 인식 및 태도 ····· 40
2) 통합학급에서 학년에 따른 학업영역에서의 인식 및 태도 ····· 44
3) 통합학급에서 학년에 따른 생활영역에서의 인식 및 태도 ····· 47

Ⅴ. 결론 및 제언 ····· 51

참고문헌 ····· 54
부 록 ····· 58

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 학교급별 특수교육 요구학생수 ····· 10
<표 Ⅱ-2> 학교급별 특수학급 현황 ····· 10
<표 Ⅲ-1> 연구대상자의 구성현황 ····· 22
<표 Ⅲ-2> 설문문항 구성현황 ····· 23
<표 Ⅳ-1> 통합학급 경험유무에 따른 교제영역에서의 인식 및 태도 ····· 26
<표 Ⅳ-2> 통합학급 경험유무에 따른 학업영역에서의 인식 및 태도 ····· 29
<표 Ⅳ-3> 통합학급 경험유무에 따른 생활영역에서의 인식 및 태도 ····· 31
<표 Ⅳ-4> 통합학급에서 성별에 따른 교제영역에서의 인식 및 태도 ····· 34
<표 Ⅳ-5> 통합학급 경험여부와 성별 간 교제영역에서의 상호작용 효과 ····· 35
<표 Ⅳ-6> 통합학급에서 성별에 따른 학업영역에서의 인식 및 태도 ····· 36
<표 Ⅳ-7> 통합학급 경험여부와 성별 간 학업영역에서의 상호작용 효과 ····· 37
<표 Ⅳ-8> 통합학급에서 성별에 따른 생활영역에서의 인식 및 태도 ····· 38
<표 Ⅳ-9> 통합학급 경험여부와 성별 간 생활영역에서의 상호작용 효과 ····· 39
<표 Ⅳ-10> 통합학급에서 학년에 따른 교제영역에서의 인식 및 태도 ····· 41
<표 Ⅳ-11> 통합학급 경험여부와 학년 간 교제영역에서의 상호작용 효과 ····· 44
<표 Ⅳ-12> 통합학급에서 학년에 따른 학업영역에서의 인식 및 태도 ····· 45
<표 Ⅳ-13> 통합학급 경험여부와 학년 간 학업영역에서의 상호작용 효과 ····· 47
<표 Ⅳ-14> 통합학급에서 학년에 따른 생할영역에서의 인식 및 태도 ····· 48
<표 Ⅳ-15> 통합학급 경험여부와 학년 간 생활영역에서의 상호작용 효과 ····· 50

ABSTRACT

The elementary student's Attitudes for children with mental Retardation in inclusive classroom

by Kim In-Ah
Advisor : Prof. Jeong-youn Kim, Ph.D
Major in special Education
Graduate School of Education, Chosun University

The individuality of every person in this world should be respected and diversity is recognized as unique in a variety of colors per frame where they can be reconciled, it is a way forward for integrated education. Integrated education children and normal children with disabilities living together, and by learning to understand each other without prejudice to mutual cooperation can foster a sense of community is the best environment.

In this study, elementary inclusive classes common in children with intellectual disabilities in children and Attitude toward the integration of experience or gender, according to grade level by analyzing the field of education in the integrated education status according to the effective integration direction of education, there is purpose to present.

The subjects of this study in Jeonju, Jeollabuk-do normal children in integrated classes are organized in the sum and distressed children were enrolled in regular classes. The fellowship area of research tools, study area, living area divided into a total of 25 questions questionnaire was composed of

collected data, using the IBM SPSS 19.0 statistics were performed on this.

Depending on the results obtained in this study the following conclusions are drawn.

First, the general experience in integrated classes for children with intellectual disabilities based on the perceptions and attitudes about children, there were differences between normal children who have integrated classes have no experience in integrated classrooms than in normal children had more positive perceptions and attitudes. These results, and general child care for children with disabilities can be different from me There is now the concern of others in mind for children with disabilities showed positive perceptions and attitudes can be said. Thus, the common integrated classes for children and children with disabilities who can help you understand the raised position gives, to eliminate the prejudice against children with disabilities have the opportunity to expand inclusive education in elementary school, so it is desirable to conduct.

Second, the integration of the children experienced gender perceptions and attitudes about children with intellectual disabilities did not show a significant difference. These results in light of previous studies, it can be said that not inconsistent. Therefore, children with disabilities of gender variables on the Attitude to be crucial because the attitude to accept in-depth research is needed on this.

Third, the integration of the children who have children with intellectual disabilities in grades according to the perceptions and attitude, there were differences between the 5th and 6th grade school children with disabilities than the fourth grade students had more positive perceptions and attitudes. In other words, the higher the grade the various broadcast programs relating to persons with disabilities and related information if you are new to or lower grades compared to the many, so for them climb to the higher grade, changed attitudes can be seen.

Forward for the disorder negative perceptions and prejudices in order to switch the normal children and children with disabilities between the true

friendship and interaction to occur a variety of programs be provided, and the average child more systematic and wide to provide children with disabilities Program for Understanding should be developed.

In addition, children with disabilities integrated into regular classroom interaction techniques, such as when the social skills needed for further research is required, for children with a negative attitude into a positive attitude to switch from an early age as possible, integrated educational opportunities should be provided. And for children with intellectual disabilities of the children in the study of perceptions and attitudes of the various independent variables and parameters of other variables to analyze the relationship may be needed follow-up studies.

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성

사람은 누구나 자기가 속한 사회의 구성원으로서 더불어 살아갈 권리와 의무가 있고, 인간관계 및 사회관계를 유지하고 협력적인 삶을 추구하며 살아간다. 사회는 개인의 권리와 의무를 더 잘 이행하도록 법적, 제도적으로 보장해 주고 있으며, 개인은 그 안에서 서로를 존중하고 협력하며 자신의 행복추구를 위해 나름대로 삶을 영위하며 살아가고 있다(김보영, 2003). 이 세상의 모든 사람의 개성은 존중받아야 하며 다양함이 개성으로 인정받고 제각각의 다양의 색깔들이 조화 될 수 있는 곳이 바로 통합교육의 나아가는 방향이다(유연경, 2008). 통합교육은 장애를 가진 아동과 비장애아동이 함께 생활하고 배움으로써 서로를 이해하고 편견 없이 상호 협조하는 공동체 의식을 함양시킬 수 있는 가장 좋은 환경이다(박승희, 1999).

최근 우리나라의 특수교육 현장 및 학계에서 가장 활발하게 논의가 이루어지고 있는 주제는 통합교육이다. 통합교육이란 특별한 교육적 요구를 가진 아동들이 분리된 특수학교가 아니라 지역사회의 학교에서 자신의 요구에 맞는 교육적 혜택을 받는 것을 의미한다.

초, 중등 교육법 제 59조에서는 통합교육을 "국가 및 지방자치단체는 특수교육을 필요로 하는 자가 초등학교·중학교 및 고등학교와 이에 준하는 각종 학교에서 교육을 받고자 하는 경우에는 별도의 입학절차, 교육과정 등을 마련하는 등 통합교육의 실시에 필요한 시책을 강구하여야 한다."고 규정하고 있다. 또한 장애인 등에 대한 특수교육법 제 2조 제 6호에는 "통합교육이라 함은 특수교육대상자가 일반학교에서 장애유형, 장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 말한다."고 규정하고 있다. 즉, 통합교육은 장애학생들이 자신이 처한 조건 때문에 사회로부터 분리되거나 차별 받아서는 안 된다는 전제 아래 친구나 형제자매들이 다니는 일반학교에서 교육을 받으며 생활하는 것을 의미한다.

통합교육은 일반학교에 특수교육대상자를 공간적으로 포함시키는 것으로 본다면 그 시초는 1971년 경상북도 대구에서 특수학급이 개설된 것으로 볼 수 있다. 이후 1974년도에는 가 지역교육청에 최소 1개 이상의 특수학급이 설치되었다. 하지만 실질적으로 우리나라에서 통합교육 운동이 탄력 받은 것은 1977년 특수교육진흥법이 제정되면서부터이다. 특히 1994년 전면 개정된 특수교육진흥법에서는 통합교육의 정의와 통합교육실시조건, 내용 등에 대해 비교적 자세하게 언급하고 있다. 또한 교육과학기술부는 1996년 특수교육 발전방안에서 통합교육의 주된 방법으로 학습도움실을 공식적으로 제시하였다. 이후 우리나라 특수교육 관련 정책에서 통합교육은 그 외형이나 내용 측면에서 매우 큰 비중을 차지하고 있다(김원경, 2005).

교육과학기술부의 2012년도 특수교육 운영계획에 의하면 통합교육은 특수학교와 특수학급의 교육과정 운영개선을 통해 지역사회와의 유기적인 협력 및 일반학급의 통합교육 지원을 강화한다. 지역 및 학교별 특성을 고려한 학교시설 개방으로 지역 주민과 장애인의 교육, 문화, 여가활동 지원 및 통합교육 환경을 조성하고 지역 주민이 참여하는 자원봉사 프로그램 운영을 통해 특수교육 지원인력의 확보와 장애학생에 대한 인식 개선을 도모를 목적으로 한다. 또한, 통합교육 내실화를 위해 전일제 특수학급 운영 지양 및 학생 수준에 맞는 통합교육 수업 참여계획을 수립하기로 되어 있다. 그리고 통합학급 운영, 관리를 강화하기 위해서 통합학급의 특수교육대상학생 학습활동을 지원, 통합학급당 특수교육대상학생의 적정 배치 및 일반학생 수 감축, 통합학급 담당교사의 연수 이수 철저, 교육청별 통합학급 담당교사 및 특수학급 담당교사 연수 연 1회 이상 실시하기로 한다.

통합교육이 효과적이고 구체화하기 위해서는 인적자원의 개발, 물리적 환경 조성, 제도적 근거와 운영 등의 여러 여건을 갖추어야 한다. 그러나 무엇보다 중요한 것은 특수학급 아동이 일반학급 아동들과 잘 수용되는 사회적 통합 조건이 조성될 때 나타나는 것이다(이병갑, 2005). 장애학생들은 일반학생들과 상호작용 할 기회를 갖게 될 때 더 많은 사회적 행동들을 학습할 수 있으며 더 나아가서는 우정을 발전시킬 수도 있다. 뿐만 아니라 일반학생들도 장애학생들과 상호작용의 경험을 통해서 장애아동도 나와 비슷한 점을 많이 지니고 있는 한 사람의 개인으로 받아들

여지게 되며 학교라는 사회가 장애학생들도 포함하고 수용해야 한다는 일종의 사회적 책임감을 학습하게 된다(박신영, 2004).

통합교육의 사회적 요구에 따라 일반아동의 장애아동에 대한 태도에 관한 많은 연구들이 수행되어져 왔다. 김영희(2005)는 통합교육을 실시하는 일반아동과 통합교육을 실시하지 않는 일반아동의 장애아동에 대한 인식을 연구한 결과, 통합교실에서 느끼는 전반적인 태도는 통합경험이 있는 아동이 통합경험이 없는 아동에 비해 장애아동과의 생활에서 긍정적인 태도를 보이고 있다는 결과를 제시하였다.
일반아동은 장애아동과 접하게 됨으로써 장애아동에 대한 두려움을 감소시킬 수 있고, 장애아동을 대하는 것에 더 익숙하게 됨에 따라 장애아동에 대한 호감을 갖게 되고, 장애아동에 대한 일반아동의 이해, 수용이 증진된다는 것이 통합을 지지하는 학자들의 주장이다(조경희, 2000, 재인용). 통합교육의 성공여부는 일반아동의 수용태도가 결정적인 요인들 중의 하나라고 할 수 있다.

그런데, 장애아동과의 접촉경험 그 자체로서 장애아동에 대한 사회적인 수용을 보장할 수 없으며, 장애아동과의 접촉경험은 긍정적인 태도를 더 강화시키거나 부정적인 태도를 더 악화시킬 수 있다(김영성, 1999). 즉, 장애아동과의 접촉자체가 긍정적이고 편견 없이 받아들여지도록 하는 게 아니라 부정적인 영향을 줄 수 있고, 오히려 장애아동에 대한 고정관념이나 편견을 더 강화할 수 있다는 점이다. 이처럼 통합교육 환경에서 일반아동의 장애아동에 대한 태도에 관해서는 상반된 연구결과들이 있다.

장애아동들이 사회에서 수용되기 위해서는 가능한 빠른 시기에 통합교육이 이루어져야 한다. 그러나 교육적 배려가 없는 물리적인 통합은 교육적 효과를 거둘 수 없다. 장애아동들이 통합된 교육환경에서 또래아동들과의 자연스러운 대인관계를 형성하지 못하는 등 여러 가지 사회적 어려움을 겪고 있다. 실질적인 의미에서의 통합이 이루어지지 못하고 공간적 시간적 통합에 그치고 있는 현재 우리나라의 통합교육 실태를 감안해 볼 때, 사회적 통합에 있어서 또래아동들의 수용태도에 대한 연구는 시급하다고 볼 수 있다. 완전통합교육을 지향하는 시점에서 질적인 통합교육은 일반아동들의 장애아동에 대한 배려심이 있고 긍정적인 태도를 형성하는 것

이다. 장애아동도 나와 같은 인격체이며 다르지 않다는 생각을 가지고 한 사람으로써 인격을 존중하고 장애인에 대한 편견을 줄이는 게 매우 중요하다.

이러한 측면에서 볼 때, 통합교육이 일반아동과의 긍정적인 사회관계 형성에 중요한 의미를 두고 있는 만큼 통합교육의 성공여부는 일반아동의 수용태도가 결정적인 요인들 중의 하나라고 볼 수 있다. 통합학급에서 정상적인 아이들은 학생들의 주류가 된다. 비록 장애가 있는 학생들의 요구를 위한 통합교육이라 할지라도 일반아동에 대해서도 많은 내용들이 고려되어야 한다.

통합교육은 장차 장애아동의 삶의 현장이 될 사회에서의 삶에 적절한 적응을 준비하기 위한 것이며 그것은 장애아동들이 더불어 살아 갈 일반아동과의 상호이해와 관계형성 없이는 성공적인 결과를 기대할 수 없는 것이다. 따라서 통합교육의 가장 큰 요인은 일반학생과의 상호작용이다. 아무리 훌륭한 시설과 양질의 교육 과정 속에서 학습이 이루어진다 해도 밀접한 관계에 있는 일반아동에게서 소외되고 거부된다면 통합교육은 오히려 상처와 좌절의 경험을 주게 되어 결코 성공적인 교육을 기대할 수 없으며 통합교육 이후 그들의 사회생활에까지 영향을 끼칠 것이다.

따라서. 통합교육을 일반아동과 장애아동의 사회적 상호작용이라는 측면에서 보면, 특수교육의 완전통합의 성공을 위해 통합학급에서 통합교육으로 인한 여러 가지 변인이 무엇인지를 밝히는 게 필요하다.

본 연구는 장애아동에 대해 갖는 일반아동의 수용태도를 알아봄으로써 장애아동이 일반아동과 동일한 환경에서 성공적으로 학업을 수행하고 사회적으로 잘 적응할 수 있도록 도와주는 발판의 계기가 되므로 필요한 연구라고 생각한다. 본 연구는 지적장애아동에 대한 일반아동의 수용태도는 어떠한가를 알아보려고 한다. 초등학교 일반학급아동의 통합경험유무, 성별, 학년에 따라 장애아동 수용태도를 비교분석하여 교육현장에서 통합교육 실태에 따른 효과적인 통합교육 방향을 제시하는데 기여하고자 한다.

2. 연구의 목적 및 연구문제

본 연구는 초등학교 통합학급에서 일반아동들의 지적장애아동에 대한 인식 및 태도를 통합경험 유무, 성별, 학년에 따라 분석하여 교육현장에서 통합교육 실태에 따른 효과적인 통합교육 방향을 제시하는데 목적이 있다.

이 연구의 목적을 달성하게 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 통합학급 경험유무에 따라 일반아동의 지적장애아동에 대한 인식 및 태도에 차이는 있는가?

둘째, 통합학급의 일반아동들의 성별에 따른 지적장애아동에 대한 인식 및 태도에 차이는 있는가?

셋째, 통합학급의 일반아동들의 학년에 따른 지적장애아동에 대한 인식 및 태도에 차이는 있는가?

3. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 점에서 제한점을 지닌다.

첫째, 본 연구는 전라북도 초등학교 중 일부 학교만을 대상으로 하였기에 연구결과를 일반화하기에는 무리가 따를 수 있다.

둘째, 통합교육을 실시하는 학교라도 통합된 장애아동이 없으면 해당 학년을 조사대상에서 제외하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 통합교육

1) 통합교육의 정의

장애인 등에 대한 특수교육법 제 2조 통합교육의 정의에 따르면 “통합교육”이란 특수교육대상자가 일반학교에서 장애유형·장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 말한다. 통합교육은 특수교육대상자에게 최소제한환경(Least Restrictive Environment)제공에 목적을 두고 있다. 즉 장애학생들이 최소제한환경에서 일반학생들과의 충분한 사회적 상호관계를 형성하고, 사회적 기술을 발달시켜 장차 장애학생들이 성인이 되어 사회에 통합되었을 때를 대비하여 어렸을 때부터 일반교육의 장에서 함께 교육하는 것을 의미한다. 통합교육에 관한 용어들은 다양하게 사용되었으며 그 용어들은 시대적 요구와 배경에 따라 새로운 용어들로 대치되는 발달과정을 거쳤다. 하지만 국내에서는 이에 대한 충분한 논의가 없는 가운데 integration을 ‘통합교육’으로, full integration, inclusion, full inclusion을 ‘완전통합교육’으로 또는 inclusion을 ‘포함교육’, ‘포괄교육’ full inclusion을 ‘완전포함교육’으로, full inclusive education을 ‘모든 학생을 위한 일원화된 교육공동체로서 통합교육’ 등으로 다양하게 번역하고 있다(정대영, 2005).

통합교육의 가장 기본이 되는 철학은 정상화의 원리와 교육기회의 평등성 보장이다. 정상화의 원리는 신체적, 정신적 및 심리적 결함으로 인하여 갖게 되는 기능적 장애(disability)를 지닌 개인이 그로 인하여 겪을 사회 환경적 장애(handicap)을 최소화하거나 극소화함으로 일반사회에 가능한 잘 적응할 수 있게 하는 것이며, 따라서 정상화의 개념에는 다음과 같은 네 가지 중요한 요소가 포함되어 있다(정대영, 1996).

첫째, 인간화의 요소이다. 즉 사회의 완전한 구성원으로서 수용될 권리, 존엄성을

지니고 존중받을 권리, 자신의 생활을 선택하고 통제할 기회를 가질 권리 등을 의미한다.

둘째, 학습곤란에 의한 문제로 사회에 의해 구분, 거부 및 분리되는 현상에 대해 대응할 수 있는 긍정적 태도를 말한다. 셋째, 기술의 향상과 유지를 위한 지원을 의미한다.

넷째, 개인에게 적합한 서비스의 설계가 필요한 것이지 이미 준비된 서비스 구조에 개인을 적응시키려는 것이 아니다. 즉, 정상화의 원리는 특별한 도움이 없이 사람들을 무더기로 함께 밀어 넣는 조치를 의미하는 것이 아니며, 실천적으로 특정의 행동계획을 함께 제공해 주는 것을 의미한다. 학습태도의 개선, 원만한 교우관계 형성 등의 성취는 통합을 통해 촉진될 수 있으며, 이와 같은 촉진은 물리적 통합에 의해 저절로 이루어지는 것이 아니라 여러 가지 계획된 교수 전략들에 의해서 이루어져야 함을 강조하였다(김성애, 1997). 특히, 의사소통 및 사회성 영역의 발달은 정상적인 발달을 보이는 또래의 아동들과 통합을 통해서 얻을 수 있는 가장 큰 변화라고 할 수 있다. 또한 장애아동들이 정상적인 발달을 보이는 아동들과 함께 교육받음으로 인해 나이에 적절한 행동을 관찰하고 또래들과 상호작용을 할 수 있으며 이러한 사회적 상호작용의 증진을 위해서는 교사의 촉진과 강화행동의 수정, 협력이 필요한 교재의 제공 등이 이루어져야 한다고 하였다(이소현, 1997).

통합교육이 성공적으로 이루어지기 위해서는 몇 가지 선행조건이 요구되는데, 물리적 통합을 위해서는 행정적, 재정적으로 뒷받침이 돼 장이아동이나 일반아동 모두에게 필요하고 편리한 시설이 설치되어야 한다. 사회적 통합이나 기능적 통합은 장애아동과 상호작용을 하고, 함께 프로그램에 참여해야 하는 일반아동의 태도가 매우 중요하다.

2) 통합교육의 개념 및 법적 근거

통합이란 상대방과의 동질성과 이질성의 직면에서 '가까이'함과 '경계함'이 역동적으로 상호작용으로 나타나다가 결국은 상대의 가치를 인정하는 것을 말한다. 따

라서, 통합은 한 순간에 일어나는 것이 아니라 인간의 심리 속에서 하나의 과정으로 생성되는 것이다(김종영, 2002). 교육을 실천하는 수단으로서 통합교육은 아동의 개별적 필요에 대응하는 다양한 특수교육적 서비스 지원체계상의 하나의 선택적 배치이며, 수단이라 할 수 있다(이소현, 박은혜, 2001). 1990년대에 들어오면서부터 특수교육의 통합은 'inclusion'이라는 용어로 상징화되었다. inclusion에서 보다 근본적으로 통합을 강조하였는데, 궁극적인 목적은 분리되어 이루어지는 연속적인 서비스의 개념을 폐지하고 장애아동의 사회적인 능력과 비장애아동의 우정을 강조하였다. 완전통합은 일반주도 특수교육의 특별한 형태로서 장애아동이 전적으로 일반학급 내에서 일반교육은 물론 특수교육까지 겸하여 받는 것을 의미한다. 이는 일반학급 내에서 일반교사와 특수교육교사가 있어 서로 협동하여 가르치는 것으로, 가장 정상적이고 통합적이며 장애아동을 위한 가장 도덕적이고 인간적 교육의 장이라 할 수 있다.

통합교육에 대한 가장 기본적인 근거는 헌법 제 31조 "모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육받을 권리를 가진다"에서 찾을 수 있다. 장애인 등에 대한 특수교육법 제 2조에는 "통합교육"이란 특수교육대상자가 일반학교에서 장애유형·장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것으로 정의한다.

또한 동법 제 21조 (통합교육)의 내용은 다음과 같다.

①각 급 학교이 장은 교육에 관한 각종 시책을 시행함에 있어서 통합교육의 이념을 실현하기 위하여 노력하여야 한다.

②제 17조에 따라 특수교육대상자를 배치 받는 일반학교의 장은 교육과정의 조정, 보조 인력의 지원, 학습보조기기의 지원, 교원연수 등을 포함한 통합교육계획을 수립·시행하여야 한다.

③일반학교의 장은 제 2항에 따라 통합교육을 실시하는 경우에는 제27조의 기준에 따라 특수학급을 설치·운영하고, 대통령령으로 정하는 시설·설비 및 교재·교구를 갖추어야 한다.

그리고 동법의 시행령 제16조 (통합교육을 위한 시설·설비 등)에는 다음과 같이

제시되어 있다.

①일반학교의 장은 법 제21조 제2항에 따라 통합교육을 실시하는 경우에는 특수교육대상자의 교내 이동이 쉽고, 세면장·화장실 등과 가까운 곳에 위치한 66제곱미터 이상의 교실에 특수학급을 설치하여야 한다. 다만, 배치된 특수교육대상자의 수 및 그 학교의 여건 등을 고려하여 시·도 조례로 정하는 바에 다라 44제곱미터 이상의 교실에 학급을 설치할 수 있다.

②일반학교의 장은 법 제 21조 제2항에 따라 통합교육을 실시하는 경우에는 배치된 특수교육대상자의 성별, 연령, 장애의 유형·정도 및 교육활동 등에 맞도록 정보 접근을 위한 기기, 의사소통을 위한 보완·대체기구 등의 교재·교구를 갖추어야 한다.

또한 초중등교육법 제 59조 (통합교육)에는 “국가 및 지방자체단체는 특수교육을 필요로 하는 자가 초등학교·중학교 및 고등학교와 이에 준하는 각종학교에서 교육을 받고자 하는 경우에는 별도의 입학절차, 교육과정 등을 마련하는 등 통합교육의 실시에 필요한 시책을 강구하여야 한다.” 라고 통합교육에 대해 언급하고 있다.

3) 통합교육의 현황

우리나라의 전체 특수교육 요구학생수는 2011 특수교육통계상의 특수교육대상학생수와 취학 특수교육 대상학생수, 미취학 특수교육 대상학생수를 통하여 정리하였다. 정리 결과는 <표Ⅱ-1>와 같다.

<표Ⅱ-1> 학교급별 특수교육 요구학생수

학교급	전체 학령인구	특수교육 대상학생	취학 특수교육요구학생	미취학특수교육요구학생	전체특수교육 요구학생 (출현율)*
유	1,437,837	3,236	823	5,386	9,445(0.66)
초	3,766,997	3,573	3,573	2,831	40,378(1.07)
중	2,125,011	16,333	1,413	812	19,058(0.9)
고	2,078,779	17,441	471	2,258	20,170(0.97)
전체	9,408,624	71,484	6,280	11,287	89,051(0.95)

*(특수교육대상학생+취학특수교육요구학생+미취학특수교육요구학생)/전체학령인구×10

<표Ⅱ-1>을 보면 전체 특수교육 요구학생은 전체 학령인구의 0.95%인 89,051명이다. 이를 학교급별로 살펴보면 초등학교가 1.07%인 40,378명으로 가장 많았고, 고등학교가 0.97%인 20,170명, 중학교가 0.90%인 19,058명, 유치원이 0.66%인 9,445명의 순으로 나타났다.

다음 <표 Ⅱ-2>은 학교급별로 특수학급이 설치된 일반학교의 현황이다.

<표 Ⅱ-2> 학교급별 특수학급 현황

과정별	학교수	학급수	학생수	교원수
유치원	181	206	720	210
초등학교	3,413	4,357	22,469	4,365
중학교	1,189	1,491	9,917	1,482
고등학교	541	870	6,994	986
계	5,324	6,924	39,380	7,128

교육과학기술부(2011). 특수교육연차보고서.

특수학급이 가장 많이 설치된 과정은 62.9%를 차지한 초등학교이며, 유치원과 중, 고등학교는 꾸준히 늘고는 있지만 아직까지 그 비율이 낮아 초등학교에 비해 통합교육이 많이 뒤처지고 있음을 알 수 있다. 따라서 상급학교에 올라 갈수록 통합교육으로부터 제외될 확률이 크며, 유치원부터 고등학교까지 각 학교급별 특수학급 학생이 다음 단계의 통합학교로 진학하는 것이 어려운 현실이다.

4) 성공적인 통합교육을 위한 요건

인간은 누구나 동등한 인격체로 같은 기회와 환경에서 교육받아야 한다는 생각에서 실천의 당위성을 찾아야 한다. 통합교육의 당위성에 대하여 다음과 같이 네 가지로 제시해 보았다(김관호, 2002).

첫째, 사회적 발달 면에서 통합교육은 특수학급 학생의 교육적 발달과 학문적 발달에 긍정적인 영향을 미치며 또한 동료지도 수업 및 협력학습으로 인하여 일반학생의 학문적 발달도 함께 이루어지게 된다.

둘째, 사회적 발달 면에서 통합교육은 특수학급 학생이 앞으로 훌륭한 시민이 되는데 필요한 사회적응능력을 길러준다. 즉, 통합학급 속에서 또래의 학생들과 특별활동, 과외활동, 그 밖에 나이에 적합한 학교생활을 함께 해 나감으로써 학습 외에 앞으로 원만한 사회생활을 하는데 필요한 가치, 태도, 기술 등을 얻게 되는 것이다.

셋째, 통합교육은 일반학생의 장애학생에 대한 이해와 인식, 적절한 인간관계 등을 포함한 전인교육의 측면에서도 필요하다. 통합교육은 일반학생들이 특수학급 학생과 함께 생활하면서 장애아동들에게 필요한 것들이 무엇인가를 알게 됨으로써 장애아동들을 더 잘 이해하게 되어 일반학생의 장애아동에 대한 태도에 긍정적인 영향을 미친다.

넷째, 통합교육은 재정적인 면에서 효과가 있다. 분리교육은 일반교육과 특수교육이 이원화되어 교육비가 많이 들지만, 통합교육은 일반교육과 특수교육이 일원화되면서 비용 효과가 커지고, 현재 양 교육의 부족한 자료를 충분히 활용할 수 있는 경제적 및 재정적으로 책임 있는 접근방법이라고 볼 수 있다.

그러나 통합교육이 당위성을 갖고 있더라도 실제의 교육은 논리나 당위의 문제라기 보다는 구체적인 실천의 문제이다.

통합교육이 성공적으로 이루어지기 위해서는 몇 가지 선행조건이 요구되는데, 물리적 통합을 위해서는 행정적, 재정적으로 뒷받침이 돼 장애아동이나 비장애아동 모두에게 필요하고 편리한 시설이 설치되어야 한다. 사회적 통합이나 기능적 통합은 장애아동과 상호작용을 하고, 함께 프로그램에 참여해야 하는 일반아동들의 태도가 매우 중요하다. 그래서 성공적인 통합교육 프로그램의 계획과 실시를 위해서 다음과 같은 기본적인 원칙들이 있다(이소현, 박은혜, 1999).

첫째는 정보제공을 통한 아동의 태도 변화를 들 수 있다. 교사의 태도가 학급 내 학생들의 태도에 결정적인 영향을 미치는 중요한 요인이므로 장애아동을 향한 부정적인 감정들은 교사에 의해 조성될 수 있다. 그러므로 장애아동에 관한 책을 읽게 하거나 텔레비전 프로그램을 시청하는 등의 여러 가지 방법으로 정보를 제공해야 한다.

둘째, 장애아동과 일반아동 간의 유사점을 인식해야 한다. 장애아동들은 일반아동들과 다른 점보다는 비슷한 점을 훨씬 더 많이 지니고 있다는 사실을 인식해야 한다는 것이다.

셋째, 통합을 위한 일반아동 준비교육이 있어야 한다. 일반학급 학생들은 장애인을 접할 수 있는 기회가 많지 않기 때문에 자신의 가족이나 가까운 이웃들 중에 장애인이 없는 한 장애인과의 접촉 경험이 전혀 없는 학생들도 있을 수 있다. 이러한 제한된 경험이나 지식은 장애인에 대한 편견과 비수용적인 태도를 형성시킬 수 있으며, 심한 경우에는 장애인을 자신과는 다른 사람이라는 '차별의식'이 자연스럽게 생겨날 수도 있다. 그러므로 장애아동에 대한 태도와 수용정도의 긍정적인 향상을 위해서는 장애아동을 일반학급에 배치하기 전에 정보와 기술을 제공하기 위한 여러 가지 활동들이 제공되어야 한다.

넷째, 통합을 위한 장애아동 준비교육이 있어야 한다. 장애아동이 통합환경에서 거부당하는 주요 원인 중의 하나는 장애아동 스스로가 사회적 기술을 충분히 갖추지 못하고 있기 때문이다. 그러므로 장애아동들이 학교나 지역사회에서 성공적으로 기

능하기 위해서 필요한 사회적 기술들을 습득하기 위한 특정 훈련을 받아야만 한다.

2. 정신지체 아동의 사회성

인간의 성장에 있어서 가장 중요한 것 중의 하나는 그가 속한 사회에서 협력하며 살아가는 능력, 즉 사회성이다. 그러므로 아동기의 사회성 발달은 인간이 사회의 구성원으로 성장해 나가는데 있어서 언어발달을 포함한 전반적인 발달에 중요한 영향을 미치게 된다. 사회성이란 한 개인이 다른 사람과 서로 어울려 사귈 수 있는 능력, 서로 돕고 사랑과 정을 나누는 사회관계 양식을 말한다. 즉, 다른 사람과 사귈 수 있는 개체의 능력 또는 개체의 사회적응성, 대인관계의 원만성으로 정의된다. 정신지체아동이 독립된 한 개인으로 성장하여 사회에 통합되어 살기 위해서는 분명하게 일반적인 사회적 행동양식과 관계를 익혀야만 한다(김보영, 2003).

Duck(1983)에 의하면 사회적 상호작용 기술은 복잡하고 다면적이지만 학습을 통해서 배울 수 있고 바른 관계를 형성할 수 있다. 사회적 상호작용 능력은 기술에 포함되는 것으로써 발전 가능한 것이고 연습과 훈련을 통하여 질적으로 더욱 원만하게 발전되어 가는 것이라고 말한다. 인간의 삶에서 사회적 상호작용을 통한 자기의 실현은 매우 중요하며 특히 정신지체아동이 사회적 상호작용을 통해서 그 지역사회에서 성공적인 생활을 영위 하는 것은 삶의 질적인 면에서 착 탈의, 용변능력, 쇼핑기술 등과 같은 능력보다 더 중요한 기능을 한다고 여겨지고 있다(Strully & Sturully, 1985)(이양섭, 1995. 재인용).

정신지체아동에게 통합교육은 일반아동들 사이에서 생활하면서 그들의 언어와 사회적인 의사소통 방법 등을 모방하고, 상호작용을 촉진시켜서 사회성 발달에 긍정적인 영향을 끼치는 데 매우 중요한 요소이다. 그러나 정신지체아동의 특성상 어딘지 모르게 이상하게 여겨지는 외모와 의사소통 기술의 부족, 부적절한 행동의 표출, 공격성, 자극적 가치, 공유 활동 등에서 지인이나 방관자 관계에 머무르게 할 경향이 강하다. 물리적인 통합교육 현장에서 정신지체 아동이 일반아동과 한 공간에서 생활하고 학습한다 할지라도 완전사회통합까지 이루어지지 않고 오히려 소외

감을 느끼게 된다면 심리적 갈등과 욕구좌절, 위축행동이나 부적응 행동을 표출시키는 원인이 될 수도 있어서 정신지체아동의 정상화에 도움이 되지 않을 수 있다(정선화, 1993).

정신지체 아동은 가정과 학교에서 반복되는 실패 때문에 욕구좌절을 자주 경험하고, 환경을 조정할 수 있는 능력이 부족하며 지속적인 고립과 거부로 인해 새로운 경험을 획득하려는 욕구가 결여되고, 관심과 흥미도 줄어들어 자기통제나 자율성이 약하다. 또한 지적 및 행동장애로 인하여 적응능력에 제한점을 갖고 있으며, 대인관계의 곤란을 겪는다. 그리고 빈약한 자아개념을 갖는 동시에 장애인에 대한 이탈적인 사회태도에서 많은 사회적 불이익을 당한다(김순호, 2008).

사회적 능력 결함으로 인해 부적응을 경험하는 정신지체아동과 또래아동을 비교해 보면 다음과 같다(강민영, 2006). 정신지체아동은 첫째, 행동영역(수행하기)에서는 또래집단에 참여하는 기술과 주어진 학습과제의 수행능력에 결함이 나타나고, 둘째, 인지영역(사고하기)에서는 사회적 단서를 해석하는 기술결함, 문제해결 기술결함, 자아통제 기술결함을 보이며, 셋째, 정의적 영역(감정)에서는 낮은 자아존중감과 우울증, 고독한 모습이 관찰된다. 이 같은 사회적 능력 결함은 지적장애아동에게 보편적으로 나타나는데, 이들은 사회적 능력을 포함하는 적응행동에 결함을 보일 뿐 아니라 또래관계를 형성하는데도 어려움을 가진다.

친밀관계는 사람들 사이에서 상호호의를 계속 공유하는 것으로 서로 일치하거나 상호선택하고 지명하는 것이라 할 수 있다. 이러한 사회적 상호작용을 발전하고 유지하는 것은 대단히 많은 양의 기술이 요구되는데 특히 특수학급 아동에게 습득되어야 할 중요한 사회성 기술은 다음과 같다(김정효, 1990).

첫째, 접촉 개시행동이 매우 중요하다. 모든 아동이 동료 상호작용에 직면하여 주어지는 접촉개시 행동의 과제로는 처음 학교에 입학할 때이며, 이는 다양한 동료집단에서 접근하기 위한 시도로 중요한 경험인 것이다.

즉, 처음 만났을 때 폭 넓은 인사를 보내고 정보를 교환하거나 소유를 제공하는 등의 행동을 즐겨 한다고 하였다. 때문에 특수학급 아동에게 접촉 개시행동을 가르치는 것이 또래 아동들과 거리를 좁히기 위해 매우 중요하다.

둘째, 긍정적인 상호작용 양식을 지니는 것이다. 긍정적인 상호작용을 교환하는 사람은 친절하고 만족해하고 다른 사람을 좋아하고 수용하는 반면 부정적 상호작용을 지닌 사람들은 까다롭고 싫증내고 과장하고 불평을 많이 하는 특성들이 있다고 하였다. 즉 한 사람이 상대에게 수용되기 위해서는 그 또한 상대를 좋아하고 수용해야 한다고 하였다. 이렇게 볼 때 특수학급 아동 교육에 있어 그들의 사회화에는 많은 관심이 있어 온 반면에 그들이 사회적 상호작용을 교환하는 동안에 다른 사람을 좋아하고 지지하도록 가르치는 것에는 고려가 부족했다는 사실을 알 수 있다.
셋째, 일치성의 범위를 정하는 것이다. 자신의 흥미, 가치, 경험을 다른 사람과 비교하여 일치할 수 있도록 영역을 세워 다른 사람과 자신의 경험을 나누거나 돕는 것은 그 강도를 정할 수 있는 일치성의 범위를 적절하게 정함으로서 가능한 것이다.
넷째, 다른 사람의 시각을 받아들이는 것이다. 다른 사람의 시각을 받아들이는데 익숙한 사람은 일방적이고 자기중심으로 상호작용하는 사람보다 사회적으로 더 잘 수용하는 것으로 알려졌다.

이상의 내용들을 종합해 보면, 일반적으로 정신지체아동은 또래의 일반아동에 비해 사회적응 능력이 부족하므로 사회적, 문화적 수준에 맞는 행동 역시 뒤떨어진다는 것을 알 수 있다. 이러한 사회성 기술의 결함은 단지 지능의 열등 때문만이 아니고, 정신지체아동이 또래집단, 사회의 그릇된 편견 등으로 인한 소외와 고립으로 일상생활에서 학습할 기회를 잃게 되었기 때문에 초래한 결과라고 볼 수 있다. 따라서 정신지체아동이 적절한 사회적 능력을 배울 수 있도록 의사소통능력의 향상 및 조정할 수 있는 능력을 길러주어야 하며, 자기 통제력과 자율성을 키워 사회적 능력이 증가될 수 있도록 해야 한다.

3. 일반아동의 정신지체 아동에 대한 인식 및 태도

‘태도(attitute)’는 ‘어떤 사물에 대한 감정이나 생각 따위가 겉으로 나타나는 모습’을 말하며, ‘인식’은 ‘사물의 의의를 바로 이해하고 판별하는 마음의 작용’을 말한다. 태도 중에서 가장 중요한 것은 타인에 대한 태도이다. 타인에 대하여 어떤 인식을 가지고 태도를 취하느냐를 결정하는 데는 신체적 매력, 근접성, 친숙성 및 유사성이 주요인이며, 그러한 결정요인에는 일관성이 있다(이양섭, 1995).

정신지체아동에 대한 일반아동의 태도에 관한 대부분의 연구들은 일반아동의 인식과 태도가 좋지 않다고 보고하고 있다. 일반아동은 지적장애아동이 사회적 기술과 학습 기술의 발달에 가장 효과적인 교사역할을 수행한다. 그러나 통합된 환경에서 지적장애아동들은 일반아동에게 빈번하게 거부되고 있으며, 호의적으로 받아들여지지 못하고 있다(Fortini, 1987)(김보영, 2003. 재인용). 그 원인에는 한 가지가 단일 요소로만 작용한다고는 볼 수 없는 것이다. 그 부정적 태도에 영향을 미치는 요인들은 무수히 밝혀져 왔으며, 정신지체아동에게 관련된 요인이 있는 것처럼, 일반아동에게 직접적으로 관련된 요인들이 있음은 다양한 연구들에서 증명되었다. 이에 관한 연구들에서 밝혀진 요인들의 범위를 보면, 일반아동의 性, 연령, IQ, 장애가족 유무, 정신지체아동에 대한 접촉경험, 부모의 교육수준, 사회경제적 지위 등에 따라 정신지체 아동에 대한 태도에 차이가 있는 것으로 나타났다. Horne(1998)은 특수학급 학생에 대한 같은 또래인 일반 학생들의 부정적인 태도는 통합교육의 커다란 방해요소가 된다고 했고, 특수학급 학생이 사회적으로 수용되기 위해서는 특수학급 학생의 사회적 기술을 증진시키는 것보다 일반학급의 동료나 교사의 지각을 변화시키는 것이 더 필요하다고 했다(박우식, 2009. 재인용). 이러한 이유로 지적장애아동에 대한 인식 및 태도 연구가 더 선행되어야 할 것이다.

장애아동에 대한 편견의 근원은 장애를 가진 사람에 대하여 부정적인 태도를 갖도록 강화하는 아동기 초기의 부모에 의한 양육태도에서부터 발견된다. 이것이 아동이 학령기가 되었을 때, 정상아동과의 상호작용만을 선호하도록 작용하여 결국 장애아동을 거부하게 한다. 이러한 과정은 태도에 대한 적절한 교육 없이는 변화시

키기 어려운데, 초등학교 교실은 태도 형성을 위해 태도 교육을 시키는 가장 영향력 있는 장소라고 하였다(김광웅, 1990).

반면에, 긍정적인 결과를 발표한 연구도 있다. 초등학생 80명과 중학생 80명을 대상으로 설문조사를 실시하여 학생의 성별, 학교 급별에 따른 장애학생에 대한 인식수준을 학교생활, 개인생활, 사회생활로 나누어 조사한 결과 통합경험이 있는 아동이 통합 경험이 없는 아동들보다 더 긍정적인 인식을 가지고 있다고 하였다(홍지청, 2002). 또, 김일명(1998), 김영성(1999)은 통합경험이 있는 일반아동이 통합경험이 없는 일반아동들보다 수용태도가 높고 우호적이라고 밝혔다.

김미숙(2000)은 초등학교 통합교육에 따른 일반학급 아동의 특수학급 아동에 대한 수용태도 연구에서 같은 반으로서 특수학급 친구들을 접촉한 경험이 있는 일반학급 학생들이 그렇지 않은 일반학급 학생들보다 학습이나 생활 장면에서 훨씬 수용태도가 높고 허용적이며 우호적이었고, 이는 학습이나 생활 장면에서 그들을 돕거나 가르쳐 주고 싶은 생각을 많이 가지고 있음을 보여주고 있다.

조종연(2001)은 일반학생들은 장애아동과의 생활에서 긍정적인 태도를 보이고 있으나, 특정한 면에 대해서는 일반아동과의 사이에서처럼 개인적인 교류가 없는 것으로 나타났다. 이상에서 살펴본 바와 같이 지적장애아동과 일반아동이 단순히 물리적으로 통합된 상태에서는 통합교육을 추구하게 되는 긍정적인 효과들을 기대할 수 없게 된다. 오히려 통합된 일반학급에서 소외되고 사회적으로 통합되지 못하여 정신지체아동의 사회적 지위를 더 낮게 할 수 있으며, 사회적 수용성을 향상시키지 못하게 될 수도 있다. 그러나 적절한 중재전략을 제시한다면 일반아동이 가지고 있는 장애에 대한 두려움과 부정적인 감정을 제거시키고 이들에 대한 긍정적인 인식과 태도를 가지게 하여 바람직한 상호작용을 유도할 수 있으며, 타인에 대한 이해와 수용, 도움이 필요한 사람에게 도움을 나누어주는 방법 등을 배워 인상개발에도 많은 교육적 효과가 있을 것이다.

특수교육이 장애아동들로 하여금 사회적 적응능력을 길러주어 미래 사회에 진출했을 대 자립할 수 있도록 하는 것이 목적인 바 사회적 기술에 결함을 가지고 있는 장애아동들이 통합된 학급에서 또래 일반 아동들로부터 수용되지 못하고 고립

된다면 장애아동에 대한 수용태도는 장애아동의 사회적 적응과 발달에 매우 중요한 요인이 되는 것이다(박우식, 2009).

일반학급 아동이 장애아동의 특성에 주목하여 부정적 판단을 하고 거부적 태도를 나타내는 것은 일반아동의 대인 지각과정에서 형성되는 개인적 판단의 편향이며 편견이라고 볼 수 있다. 즉, 일반아동이 장애아동에 대한 지각과정에서 교육적인 개입을 중재하여 판단에 대한 편향을 줄임으로써 긍정적인 태도를 습득하게 할 수 있음을 의미하는 것이다. 그러므로 일반아동이 장애아동에 대한 대인 지각의 내용과 태도를 분석하고 이해하는 것은 적절한 내용의 교육적 중재를 통해 태도를 개선하며 통합교육의 효과를 높이고자 함에 있어서 가장 먼저 수행되어야 할 연구과제라고 할 수 있다(이병갑, 2005).

4. 선행연구 분석

일반아동들은 통합학급에서 장애아동들과 많은 상호 교류를 한다. 학생들은 지적장애아동의 대화의 상대가 되어주고 학업을 도와주기도 한다. 이러한 상호교류를 통해서 장애아동들은 학급에 적응되어 부적응 행동을 줄일 수 있고 사회성도 키워나간다. 이와 같이 일반아동이 장애아동과 통합교육을 함에 있어 어떠한 태도를 갖느냐는 것은 통합교육의 성공여부를 결정짓는데 중요한 요인이다.

선행연구를 살펴본 바에 의하면, 일반아동의 장애아동에 대한 수용태도는 학년이나 연령에 따라 긍정적이라는 연구와 학년이나 연령에 따라 부정적이 되어간다는 연구, 학년에나 연령은 또래 관계와 관련이 없다는 등 일치되지 않는 결과가 보고되고 있다. 이에 관한 연구들에서 밝혀진 요인들의 범위를 살펴보면 일반학급 아동의 성별, 학년, 장애 가족 유무 등에 따라 장애아동에 대한 태도에 차이가 있는 것으로 나타났다. 초등학교 통합교육 현장에서 일반아동의 장애아동에 대한 수용태도에 대하여 독립변인인 학년별, 성별, 통합 경험 유무에 따라 본 연구문제와 관련된 선행연구를 살펴보면 다음과 같다.

1) 일반아동의 성별에 따른 지적장애아동에 대한 수용태도

성별에 따른 수용태도에서는 성별은 일반아동의 장애아동에 대한 수용태도에 영향을 미치는 요인으로 많은 연구에서 독립변인으로 채택되고 있다. 많은 선행연구에서 성별에 따른 장애아동에 대한 수용태도는 일관된 연구결과를 얻지 못하였으나 남학생과 여학생 대부분이 높은 거부반응을 보여 특수학급 아동을 배척하거나 기피하고 있다고 하였다.

특수학급 아동에 대해 일반학급 아동의 성별에 따른 수용태도는 남학생이 여학생보다 부정적인 태도를 많이 지니고 있다는 연구결과들이 있었다(김영성, 1999 ; 천인현, 2005 ; 조강행, 2006).

그리고 특수학급 아동에 대한 일반학급 아동의 성별에 따른 수용태도가 여학생

이 남학생보다 부정적인 태도를 많이 지니고 있다는 연구결과들도 있었다(최국희, 2003).

또, 특수학급 아동에 대한 일반학급 아동의 성별에 따른 수용태도가 성별에 다라서는 의미있는 차이를 보이지 않았다는 연구결과들도 있었다(김수경, 2001 ; 이병갑, 2005 ; 최은자, 2002).

이와 같이 일반아동의 장애아동에 대한 성별에 따른 수용태도에 미치는 효과는 선행연구에 비추어 볼 때 일관적이지 못하다고 말할 수 있다. 그러므로 성별 변인은 수용태도에 결정적인 수용 태도가 되지 못하고 오히려 관련된 다른 행동과의 관계로 인해 결정된다고 짐작할 수 있다.

2) 일반아동의 학년에 따른 지적장애아동에 대한 수용태도

학년에 따른 수용태도에서 편견은 잘못된 인식이나 교육에서 비롯된다. 주위의 친구나 부모님, 교사들의 잘못된 인식들이 아동에게 그대로 전달되며 이러한 인식은 어릴수록 심화될 수 있다. 이러한 아동이 학령기가 되면 일반아동과의 상호작용만을 선호하여 결국 장애아동을 거부하게 된다.

학년에 따른 수용태도에 관한 연구들을 살펴보면 학년이 낮을수록 수용태도가 더 허용적이라는 연구결과들이 있었다(조강행, 2006 ; 최은자, 2002 ; 안승자, 2002 ; 김종성, 2000).

이병갑(2005)은 교제 면에서 학년에 따른 수용태도는 6학년, 4학년, 5학년 순으로 거부반응을 보였고, 5학년, 4학년, 6학년 순으로 긍정적인 수용태도를 보였다는 연구결과를 보였다.

천인현(2005)은 학년에 따라 장애아동을 대하는 수용태도를 살펴보면 4학년, 5학년, 6학년을 대상으로 실시하였는데 학년 간에 유의미한 차이가 나타나지 않았다고 하였다.

이와 같이 장애아동에 대한 학년 별 수용태도는 학년이 높아질수록 부정적인 수용태도의 연구결과와 긍정적인 수용태도의 연구결과도 있어 두 변인사이의 상관관

계에 일치된 견해를 보이고 있지 않다. 이러한 일관적이지 못한 결과로 이에 대한 연구가 절실히 필요함이 요구된다.

3) 일반아동의 통합경험 유무에 따른 지적장애아동에 대한 수용태도

통합교육은 장애아동과 일반아동이 동일한 환경에서 생활하므로 일반아동과 장애아동이 많은 시간을 함께 보낼 수 있다. 따라서 일반아동의 특수학급 아동에 대한 접촉경험은 장애아동에 대한 수용태도에 영향을 줄 수 있다. 장애아동의 통합을 지지하는 이유는 장애아동과 일반아동의 접촉이 서로에게 익숙해지게 되면 상대방에 대한 두려움을 감소시키는 바람직한 결과를 가져올 거라는 가정을 하기 때문이다. 그러므로 장애아동을 일반학급에 통합시키는 것을 강조하고 장애아동이 일반학급에 배치될 때 장애아동과 더 익숙해지고 좋아하게 될 거라고 기대하였다. 통합경험에 따른 일반아동의 장애아동에 대한 수용태도의 연구결과들을 살펴보면 통합경험이 있는 아동의 장애아동에 대한 수용태도가 통합경험이 없는 아동보다 더 긍정적이라는 연구결과들이 많이 이루어졌다(이병갑, 2005 ; 최은자, 2002 ; 조강행, 2006 ; 안승자, 2002).

일반학교에서 통합교육이 장애아동을 잘 수용하지 못하는 이유는 일반아동들이 통합교육 현장에서 장애아동들과의 부적절한 행동에 대해 접하는 기회가 많기 때문이다. 따라서, 두 변인 사이의 상관관계에 관한 연구가 지속적으로 이루어져야 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 전라북도 전주시 소재 통합학급에 편성되어 있는 일반아동과 비통합학급의 일반아동들을 대상으로 하였다. 설문지는 학년과 성별을 고려하여 통합학급과 비통합학급에 각각 225부를 배부하여 450부를 회수하였다. 회수된 설문지에서 두 집단을 동일하게 하기 위해서 설문지 50부를 제외하고, 400부를 최종 분석 자료로 활용하였다. 본 연구대상자의 특성은 <표Ⅲ-1>과 같다.

<표Ⅲ-1> 연구대상자의 구성현황

	통합경험 유		통합경험 무		계
	남	여	남	여	
4학년	30 (29.4%)	35 (35.7%)	30 (30%)	30 (30%)	125 (31.2%)
5학년	40 (39.3%)	30 (29.5%)	35 (35%)	35 (35%)	140 (35%)
6학년	32 (31.3%)	33 (33.8%)	35 (35%)	35 (35%)	135 (33.8%)
계	102(100%)	98 (100%)	100 (100%)	100 (100%)	400 (100%)

2. 측정도구

본 연구의 측정도구는 1980년에 Voeltz가 일반학급에 통합된 장애아동에 대한 일반아동들의 태도를 측정하고자 개발한 A-Scale에 기초하여 홍지청(2001)의 통합경험 유무에 따른 일반학생의 장애아동에 대한 인식조사에서 사용한 설문지와 이병갑(2005)의 초등학교 통합교육을 받는 장애아동에 대한 일반아동의 수용태도 연구에 사용한 설문지를 본 연구자가 본 연구에 맞게 재작성한 설문지로 하였다. 설문지 문항 구성 내용은 <표Ⅲ-2>와 같다. 설문지의 문항은 교재영역 10문항, 학업영

역 10문항, 생활영역 4문항으로 구성하였다. 아동용 통합교육 태도 척도는 4점 척도로 구성되어 있으며 척도의 신뢰도는 *cronbach* α을 활용하였다. 이 설문지의 타당도를 측정하기 위해 특수학급 교사 3명에게 설문지의 내용을 테스트하게 하였다. 어려운 문항이나 이해가 되지 않는 문항은 없는 것으로 판단되었다.

본 연구의 측정도구의 신뢰도를 검증한 결과는 <표Ⅲ-2>와 같다.

<표Ⅲ-2> 설문문항 구성현황

구분	문항번호	*cronbach* α
교제영역	1 ~ 10	0.785
학업영역	11 ~ 21	0.857
생활영역	22 ~ 24	0.687

<표Ⅲ-2>을 보면 *cronbach* α계수가 교제영역 0.785, 학업영역 0.857, 생활영역 0.687 등으로 모두 수용할 수 있는 수준인 것으로 파악되었다. 한편 생활영역에서의 원래 문항 내적 신뢰도 계수는 .50 수준으로 낮게 나타났으나, 25번 문항이 신뢰도를 저해하는 주된 요인인 것으로 파악하여 이 문항을 제외한 후 산출한 결과 .687로 산출되었다. 따라서 본 연구 분석에서는 25번 문항을 제외하였다.

3. 연구절차

본 연구의 통합학급 대상 반은 4, 5, 6학년 각각 세 학급씩이며 설문지 작성을 위해 2012년 3월 5일부터 3월 24일까지 기초자료를 수집하여 조사는 2012년 4월 4일부터 4월 16일까지 실시되었다. 설문지는 사전에 담임선생님과 전화로 부탁하고 직접 찾아가 기다리면서 설문지를 회수하였다.

4. 자료 분석

본 연구의 수집된 자료는 IBM SPSS 19.0 프로그램을 이용하여 분석하였다. 연구 대상자들의 일반적 특성을 파악하기 위하여 빈도분석을 통해 기술통계량(descriptive statistics)을 산출하였으며, 통합학급 경험 여부에 따른 일반아동의 지적장애아동에 대한 인식과 태도를 알아보기 위해 통합학급 경험 여부를 독립변인으로 투입한 후 독립표본 t 검정(independent t-test)를 실시하였으며, 통합학급 경험이 있는 일반아동의 성별에 따라 지적장애아동에 대한 인식과 태도를 살펴보기 위한 분석에서도 역시 독립표본 t 검정을 활용하였다. 또한 통합학급 경험이 있는 일반아동의 학년에 따라 지적장애아동에 대한 인식과 태도의 차이가 존재하는지를 파악하기 위한 분석으로는 학년을 독립변인으로 투입한 후 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)를 수행하였다. 집단 간의 구체적인 차이를 파악하기 위한 방법으로는 *Duncan*의 사후검정(post-hoc)을 활용하였다.

Ⅳ. 연구결과

1. 통합학급 경험유무에 따른 일반아동의 인식과 태도

1) 통합학급 경험유무에 따른 일반아동의 정신지체아동에 대한 교제영역에서의 인식 및 태도

통합학급 경험 유무에 따른 일반아동의 교제영역에서의 인식 및 태도를 알아보기 위해 전라북도 전주시 소재 3개의 초등학교에서 통합학급과 비통합학급 아동 400명을 대상으로 설문지 조사한 결과는 <표Ⅳ - 1>과 같다.

<표Ⅳ - 1> 통합학급 경험유무에 따른 일반아동의 정신지체아동에 대한 교제영역에서의 인식 및 태도

구분	통합교육		비통합교육		전체		p
	M	SD	M	SD	M	SD	
1. 나는 지적장애가 무엇인지 안다.	3.22	0.48	2.17	0.66	2.69	0.79	.000
2. 나는 지적장애친구가 우리와 많이 다르다고 생각한다.	2.99	0.93	2.56	0.88	2.78	0.93	.000
3. 나는 지적장애에 대한 TV프로그램을 본 적이 있다.	2.92	0.73	2.49	0.83	2.71	0.82	.000
4. 나는 재밌는 영화나 게임을 지적장애친구와 함께 하겠다.	2.73	0.68	2.09	0.63	2.42	0.74	.000
5. 나는 지적장애 친구와 짝궁이 되어도 좋다.	2.69	0.65	2.02	0.69	2.36	0.76	.000
6. 나는 지적장애 친구를 내 생일파티에 초대하겠다.	2.49	0.70	1.71	0.67	2.11	0.80	.000
7. 나는 지적장애 친구를 내 친구라고 떳떳하게 말할 수 있다.	2.54	0.78	1.65	0.68	2.11	0.87	.000
8. 나는 지적장애 친구가 불쌍하다고 생각한다.	2.36	1.02	2.67	1.10	2.53	1.07	.003
9. 나는 지적장애 친구도 우리와 함께 소풍을 가야 한다고 생각한다.	3.14	0.64	2.76	0.88	2.95	0.79	.000
10. 나는 지적장애 친구에게 도움이 필요하면 도와주겠다.	3.24	0.55	2.78	0.73	3.02	0.69	.000
교제영역 전체	2.84	0.37	2.29	0.40	2.57	0.49	.000

통합학급 경험 유무에 따른 일반아동의 교제영역에서의 인식 및 태도를 분석하기 위해 독립표본 t 검정을 수행한 결과 모든 문항 및 전체 영역에서 $p < .05$ 수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 확인되었다.

이를 구체적으로 살펴보면, 지적장애가 무엇인지 알고 있는지 묻는 문항에서 통합교육을 받은 학생의 경우 $M = 3.22$로 통합교육을 받지 않은 학생에 비해 $M = 2.17$로 보다 높은 평균값을 보였다($p < .05$).

또한 지적장애친구가 일반 아동에 비해 많이 다르다고 생각하는지를 묻는 문항에서 통합교육을 받은 학생은 $M=2.99$로, 통합교육을 받지 않은 학생의 경우 $M=2.56$으로 나타나 통합교육을 받은 학생에서 더 높은 평균값이 나타났다($p<.05$).

3번 문항, 지적장애에 대한 TV 프로그램을 본 적이 있는지 물었을 때 통합교육을 받은 학생의 경우 $M=2.92$, 통합교육을 받지 않은 학생의 경우 $M=2.49$로 나타나 통합교육을 받은 학생이 지적장애에 대한 TV프로그램을 더 많이 접했음을 확인할 수 있다($p<.05$).

또한 재미있는 영화나 게임을 지적장애 친구와 함께 할 것인가를 묻는 문항에서는 통합교육을 받은 학생이 $M=2.73$으로, 통합교육을 받지 않은 학생의 $M=2.09$로 나타나 통합교육을 받은 학생에서 훨씬 높은 평균치가 나타났다($p<.05$).

마찬가지로 지적장애 친구와 짝궁이 되어도 좋은가를 묻는 질문에서는 통합교육을 받은 학생의 경우 $M=2.69$로 높은 평균값을 보였으나, 통합교육을 받지 않은 학생의 경우 $M=2.02$로 더 낮은 평균값을 보였다($p<.05$).

6번 문항에서 지적장애 친구를 생일파티에 초대할 용의가 있는지 물었을 때, 통합교육을 받은 학생들의 경우 $M=2.49$로, 통합교육을 받은 경험이 없는 학생은 $M=1.71$로 나타나 큰 차이를 보였다($p<.05$).

또한 지적장애 친구를 본인의 친구라고 떳떳하게 말할 수 있는지를 묻는 질문에서는 통합교육을 받은 학생은 $M=2.54$, 통합교육을 받지 않은 학생은 $M=1.65$로 역시 많은 차이를 나타냈다($p<.05$).

한편 지적장애 친구에 대해 불쌍한 마음을 갖는지 여부를 물었을 때, 통합교육을 받은 학생의 경우 $M=2.36$으로 나타난 반면, 통합교육을 받지 않은 학생의 경우 $M=2.67$로 나타나 통합교육을 받지 않은 학생에서 더 높은 평균값이 나타났다($p<.05$).

그러나 지적장애 친구에게 도움이 필요할 때 도움을 줄 것인지를 묻는 문항에서는 통합교육을 받은 학생의 $M=3.24$로, 통합교육을 받지 않은 학생의 $M=2.78M$로 큰 차이를 나타냈다($p<.05$).

또한 지적장애 친구도 함께 소풍을 가야 하는지 묻는 문항에서 통합교육을 받은 학생의 경우 M= 3.14로 나타났으나 통합교육을 받지 낳은 학생의 경우 M= 2.76으로 나타나 큰 차이를 보였다(p< .05).

마지막으로 이상의 모든 문항을 하나로 묶어서 장애아동에 대한 교제영역에서의 인식 및 태도를 하나로 보았을 때, 통합교육을 받은 학생의 경우 M= 2.84로, 통합교육을 받지 않은 학생의 M= 2.29로 나타나 많은 차이가 존재함을 확인할 수 있었다(p< .05).

2) 통합학급 경험유무에 따른 일반아동들의 정신지체아동에 대한 학업 영역에서의 인식 및 태도

통합학급 경험 유무에 따라 일반 아동들의 정신지체아동에 대한 학업 영역에서의 인식 및 태도를 분석한 결과는 다음 <표Ⅳ-2>과 같다.

<표Ⅳ-2> 통합학급 경험유무에 따른 일반아동들의 정신지체아동에 대한 학업영역에서의 인식 및 태도

구분	통합학급		비통합학급		전체		p
	M	SD	M	SD	M	SD	
11. 나는 학교 오고갈 때 지적장애 친구와 같이 다니고 싶다.	2.21	0.76	1.46	0.61	1.86	0.83	.000
12. 나는 지적장애 친구와 같은 조가 되어 조별활동을 하고 싶다.	2.89	0.58	2.05	0.45	2.48	0.68	.000
13. 나는 지적장애 친구가 준비물을 가져오지 않았으면 나누어 쓰겠다.	3.10	0.58	2.23	0.60	2.67	0.74	.000
14. 나는 점심시간에 지적장애 친구와 밥을 같이 먹겠다.	2.80	0.72	2.11	0.57	2.46	0.74	.000
15. 나는 지적장애 친구가 모르는 것이 있으면 가르쳐 주겠다.	3.22	0.59	2.36	0.63	2.80	0.76	.000
16. 나는 지적장애 친구가 특수학급에서만 공부하면 좋겠다.	2.28	0.88	2.17	0.66	2.25	0.80	.134
17. 나는 지적장애 친구와 공부를 같이 하고 싶다.	2.82	0.78	2.10	0.57	2.47	0.78	.000
18. 나는 지적장애 친구와 함께 공부하면서 배려하는 마음이 생겼다.	3.17	0.76	2.13	0.59	2.65	0.85	.000
19. 나는 지적장애 친구 때문에 공부에 방해된 적이 있다.	2.06	0.78	1.89	0.67	2.00	0.76	.023
20. 미술이나 체육시간에 지적장애 친구와 같이 공부하는 것이 좋다.	3.13	0.66	2.46	0.68	2.81	0.76	.000
학업영역 전체	2.77	0.43	2.10	0.26	2.45	0.51	.000

분석 결과 16번 문항을 제외한 나머지 전체 문항 및 이를 통합한 항목에서 $p < .05$ 수준에서 유의한 차이가 존재함이 확인되었다.

이를 구체적으로 살펴보면 학교를 오고갈 때 지적장애 친구와 함께 다니고 싶은

지를 묻는 문항에 대해 통합학급 경험이 있는 학생의 경우 $M=2.21$로 나타났으나, 통합학급 경험이 없는 학생의 경우 $M=1.46$으로 훨씬 낮게 나타나 차이를 보였다 ($p<.05$).

또한 지적장애 친구와 같은 조가 되어 조별 활동을 할 용의가 있는지를 묻는지에 대해 통합학급 경험이 있는 학생의 경우 $M=2.89$로, 통합학급 경험이 없는 학생의 경우 $M=2.05$로 큰 차이를 보였다($p<.05$).

지적장애 친구가 준비물을 가져오지 않았을 때 준비물을 나눠 쓸 용의가 있는지 물었을 때 통합학급 경험이 있는 학생의 경우 $M=3.10$으로 다소 높게 나타났으나, 통합학급 경험이 없는 학생의 경우 $M=2.23$으로 낮게 나타나 큰 차이를 보였다 ($p<.05$).

점심시간에 지정장애 친구와 밥을 함께 먹을 것인지 묻는 문항에서는 통합학급 경험이 있는 학생의 경우 $M=2.80$으로, 통합학급 경험이 없는 학생의 경우 $M=2.11$로 역시 큰 차이가 존재했으며($p<.05$), 지적장애 친구가 모르는 것이 있으면 가르쳐 줄 것인지를 묻는 문항에서는 통합학급 경험이 있는 학생의 경우 $M=3.22$로, 통합학급 경험이 없는 학생의 경우 $M=2.36$으로 훨씬 낮게 나타났다 ($p<.05$).

한편 지적장애 친구가 특수학급에서만 공부하면 좋을 것 같은지를 묻는 질문에서는 통합학급 경험이 있는 학생의 경우 $M=2.28$로, 통합학급 경험이 없는 학생의 경우 $M=2.17$로 비슷하게 나타났으며, 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다 ($p=.134<.05$).

또한 지적장애 친구와 함께 공부하면서 배려하는 마음에 생겼는지를 물었을 때 통합학급 경험이 있는 학생의 경우$M=3.17$로, 통합학급 경험이 없는 학생의 경우 $M=2.13$으로 나타나 큰 차이가 존재하는 사실이 확인되었다($p<.05$). 반면 지적장애 친구 때문에 공부에 방해된 적이 있냐고 묻는 질문에서는 통합학급 경험이 있는 학생은 $M=2.06$으로, 경험이 없는 학생은 $M=1.89$로 다소 차이가 존재했다 ($p<.05$).

미술이나 체육 등 예체능 과목 수업시간에 지적장애 친구와 같이 공부하는 것이

좋은지를 묻는 질문에서는 통합교육 경험이 있는 학생의 경우 M= 3.13으로, 통합교육 경험이 없는 학생의 경우 M= 2.46으로 나타나 큰 차이가 존재했다. 마지막으로 이상의 문항을 하나로 묶어 그 인식의 차이를 비교했을 때, 통합학급 경험이 있는 학생의 경우 M= 2.77로, 통합학급 경험이 없는 학생의 경우 M= 2.10으로 나타나 역시 큰 차이가 존재한다는 사실이 확인되었다(p< .05).

3) 통합학급 경험유무에 따른 일반아동의 정신지체아동에 대한 생활영역에서의 인식 및 태도

일반아동의 통합학급 경험유무에 따라 정신지체아동에 대한 생활영역에서의 인식 및 태도를 살펴본 결과는 <표Ⅳ-3>와 같다.

<표Ⅳ-3> 통합학급 경험유무에 따른 일반아동의 정신지체아동에 대한 생활영역에서의 인식 및 태도

구분	통합교육		비통합교육		전체		t
	M	SD	M	SD	M	SD	
21. 지적장애 친구도 열심히 배우면 잘할 수 있다고 생각한다.	3.38	0.69	2.77	0.81	3.07	0.81	.000
22. 학교에서 지적장애 친구를 보면 먼저 아는 체를 한다.	2.50	0.74	2.20	0.58	2.37	0.70	.000
23. 나는 지적장애 친구에게 학용품을 빌려준 적이 있다.	2.38	0.75	2.04	0.69	2.23	0.76	.000
24. 나는 다른 친구가 지적장애 친구를 놀리면 말린 적이 있다.	2.13	0.81	1.94	0.79	2.06	0.83	.016
생활영역 전체	2.60	0.55	2.24	0.46	2.43	0.56	.000

분석 결과 모든 항목 및 문항 전체를 통합한 총점에서 통합교육을 받은 학생과 통합교육을 받지 않은 학생들 간에 유의수준 p< .05에서 유의한 차이가 존재함이

확인되었다.

이를 구체적으로 확인해 보면, 지적장애 친구도 열심히 배운다면 잘할 수 있을 거라고 생각하는지를 물었을 때, 통합교육을 받은 학생은 $M=3.38$로 나타나 긍정적 인식을 갖고 있는 반면, 통합교육을 받지 않은 학생의 경우 $M=2.77$로 나타나 통합교육을 받은 학생에 비해 훨씬 부정적 인식을 갖고 있는 것으로 확인되었다($p<.05$).

또한 학교에서 지적장애 친구를 보면 먼저 아는 체를 하는지 여부를 물었을 때, 통합교육을 받은 학생의 경우 $M=2.50$으로 나타났으나 통합교육을 받지 않은 학생의 경우 $M=2.20$으로 나타나 다소 차이가 있었다($p<.05$).

지적장애 친구에게 학용품을 빌려준 경험이 있는지 여부를 묻는 질문에서는 통합교육을 받은 학생의 경우 $M=2.38$로 나타났으며, 통합교육을 받지 않은 학생의 경우 $M=2.04$로 다소 낮게 나타나 차이를 보였다($p<.05$).

다른 친구가 지적장애 친구를 놀릴 때 말린 경험이 존재하는지를 물었을 때, 통합교육을 받은 학생의 경우 $M=2.13$으로, 통합교육을 받지 않은 학생의 경우 $M=1.94$로 나타나 유의한 차이를 보였다($p<.05$).

마지막으로 장애아동에 대한 생활영역에서의 인식 및 태도 총점을 대상으로 통합교육을 경험한 학생과 그렇지 않은 학생 간 차이를 검정한 결과, 통합교육을 받은 학생의 경우 $M=2.60$으로, 통합교육을 받지 않은 학생의 경우 $M=2.24$로 나타나 유의한 차이가 존재한다는 사실을 확인할 수 있었다($p<.05$).

이러한 결과는 일반아동이 장애아동을 배려하고 나와 다를 수 있는 타인에 대한 배려의 마음이 생김으로 장애아동에 대한 인식과 태도도 긍정적으로 나타났다고 볼 수 있다. 따라서 통합학급이 일반아동에게 장애아동을 이해하고 도움을 줄 수 있는 자세를 길러주며, 장애아동에 대한 편견을 해소할 수 있는 기회가 되므로 초등학교에서 통합교육을 확대 실시하는 것이 바람직하다.

2. 통합학급 경험이 있는 일반아동의 성별에 따른 정신지체아동에 대한 인식 및 태도

1) 통합학급 경험이 있는 일반아동의 성별에 따른 정신지체아동에 대한 교제영역에서의 인식 및 태도

통합학급 경험이 있는 일반아동을 대상으로 성별에 따라 정신지체 아동에 대한 인식 중 교제영역에서의 인식에 차이가 존재하는지를 분석하기 위해 독립표본 t 검정을 수행한 결과는 다음 <표Ⅳ-4>와 같다.

<표Ⅳ-4> 통합학급 경험이 있는 일반아동에서 성별에 따른 정신지체아동에 대한 교제영역에서의 인식 및 태도

구분	남자		여자		전체		p
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	
1. 나는 지적장애가 무엇인지 안다.	3.20	0.47	3.25	0.48	3.22	0.48	.246
2. 나는 지적장애친구가 우리와 많이 다르다고 생각한다.	2.86	0.91	3.13	0.94	2.99	0.93	.022
3. 나는 지적장애에 대한 TV프로그램을 본 적이 있다.	2.82	0.76	3.03	0.68	2.92	0.73	.021
4. 나는 재밌는 영화나 게임을 지적장애친구와 함께 하겠다.	2.71	0.64	2.75	0.73	2.73	0.68	.333
5. 나는 지적장애 친구와 짝궁이 되어도 좋다.	2.68	0.58	2.71	0.72	2.69	0.65	.376
6. 나는 지적장애 친구를 내 생일파티에 초대하겠다.	2.46	0.64	2.52	0.76	2.49	0.70	.290
7. 나는 지적장애 친구를 내 친구라고 떳떳하게 말할 수 있다.	2.61	0.68	2.46	0.87	2.54	0.78	.096
8. 나는 지적장애 친구가 불쌍하다고 생각한다.	2.31	1.09	2.41	0.95	2.36	1.02	.251
9. 나는 지적장애 친구도 우리와 함께 소풍을 가야 한다고 생각한다.	3.19	0.61	3.05	0.73	3.12	0.67	.081
10. 나는 지적장애 친구에게 도움이 필요하면 도와주겠다.	3.23	0.55	3.26	0.55	3.24	0.55	.362
교제영역 전체	2.81	0.36	2.84	0.48	2.82	0.42	.308

분석 결과 2, 3번 문항에서 $p < .05$수준에서 유의한 차이가 발견되었으나, 기타 문항 및 전체를 통합한 항목에서는 $p < .05$수준에서 유의한 차이가 존재하지 않는 것으로 나타났다.

유의한 차이가 나타난 부분에 대해서만 구체적으로 살펴보면, 지적장애친구가 지적장애가 없는 일반아동에 비해 많이 다르다고 생각하는지를 묻는 문항에서 남학생은 $M = 2.86$으로, 여학생의 경우 $M = 3.13$으로 나타나 여자의 경우 지적장애아동을 일반인과 다른 존재인 것으로 인식하는 것으로 확인되었다($p < .05$). 또한 지

적장애에 대한 TV 프로그램을 본 적이 있는지 묻는 문항에서 남학생의 경우 M= 2.82, 여학생의 경우 M= 3.03으로 나타나 여학생이 지적장애에 대한 TV프로그램을 더 많이 접했음을 확인할 수 있다(p< .05). 그러나 그 밖에 다른 문항 항목 및 문항 전체를 통합한 항목에서는 남학생과 여학생 간 유의한 차이가 존재하지 않는 것으로 확인되었다.

그리고 통합학급 경험여부와 성별 간 교제영역에서의 상호작용 효과검정은 다음 <표Ⅳ-5>와 같다.

<표Ⅳ-5> 통합학급 경험여부와 성별 간 교제영역에서의 상호작용 효과검정

소스	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
수정모형	29.490[a]	3	9.830	66.585	.000
절편	2587.227	1	2587.227	17525.147	.000
통합경험여부	29.356	1	29.356	198.851	.000
성별	.011	1	.011	.071	.789
통합경험여부*성별	.257	1	.257	1.741	.188
오차	57.575	390	.148		
합계	2663.350	394			
수정합계	87.065	393			

<표Ⅳ-5>와 같이 통합학급 경험여부와 성별 간 교제영역에서의 상호작용 효과검정을 한 결과 통합학급 경험과 성별 간의 상호작용 효과는 유의하지 않았다.

2) 통합경험이 있는 일반아동의 성별에 따른 정신지체아동에 대한 학업영역에서의 인식 및 태도

통합경험이 있는 일반아동의 성별에 따라 정신지체아동에 대한 학업영역에서의 인식 및 태도를 살펴본 결과는 <표Ⅳ-6>과 같다.

<표Ⅳ-6> 통합학급 경험이 있는 일반아동에서 성별에 따른 정신지체아동에 대한 학업영역에서의 인식 및 태도

구분	남자		여자		전체		p
	M	SD	M	SD	M	SD	
11. 나는 학교 오고갈 때 지적장애 친구와 같이 다니고 싶다.	2.23	0.75	2.18	0.78	2.21	0.76	.335
12. 나는 지적장애 친구와 같은 조가 되어 조별활동을 하고 싶다.	2.93	0.54	2.85	0.62	2.89	0.58	.169
13. 나는 지적장애 친구가 준비물을 가져오지 않았으면 나누어 쓰겠다.	3.13	0.54	3.06	0.62	3.10	0.58	.219
14. 나는 점심시간에 지적장애 친구와 밥을 같이 먹겠다.	2.74	0.71	2.86	0.73	2.80	0.72	.123
15. 나는 지적장애 친구가 모르는 것이 있으면 가르쳐 주겠다.	3.25	0.58	3.19	0.61	3.22	0.59	.255
16. 나는 지적장애 친구가 특수학급에서만 공부하면 좋겠다.	2.22	0.81	2.35	0.94	2.28	0.88	.145
17. 나는 지적장애 친구와 공부를 같이 하고 싶다.	2.72	0.82	2.94	0.73	2.82	0.78	.028
18. 나는 지적장애 친구와 함께 공부하면서 배려하는 마음이 생겼다.	3.16	0.77	3.17	0.75	3.17	0.76	.457
19. 나는 지적장애 친구 때문에 공부에 방해된 적이 있다.	2.00	0.70	2.12	0.86	2.06	0.78	.148
20. 미술이나 체육시간에 지적장애 친구와 같이 공부하는 것이 좋다.	3.16	0.71	3.11	0.62	3.13	0.66	.292
학업영역 전체	2.75	0.39	2.78	0.48	2.77	0.43	.318

분석 결과 17번 문항을 제외한 나머지 항목 및 이를 모두 통합한 항목에 대해서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 17번 문항인 지적장애 친구와 공부를 함께 하고 싶은지를 묻는 질문에서 남학생들은 $M=2.72$로, 여학생들은 $M=2.94$로 나타나 차이를 보였다($p<.05$). 그러나 학업영역 전반에서 남학생들과 여학생들 간 유의한 차이는 존재하지 않는 것으로 보인다($p<.05$).

그리고 통합학급 경험여부와 성별 간 학업영역에서의 상호작용 효과검정 결과는 <표 Ⅳ-7>와 같다.

<표 Ⅳ-7> 통합학급 경험여부와 성별 간 학업영역에서의 상호작용 효과검정

소스	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
수정모형	44.766[a]	3	14.922	119.398	.000
절편	2340.042	1	2340.042	18723.836	.000
통합경험여부	44.765	1	44.765	358.185	.000
성별	.019	1	.019	.154	.695
통합경험여부*성별	.025	1	.025	.201	.654
오차	48.991	390	.125		
합계	2420.060	394			
수정합계	93.757	393			

<표 Ⅳ-7>와 같이 통합학급 경험여부와 성별 간 학업영역에서의 상호작용 효과검정을 한 결과 통합학급 경험과 성별 간 상호작용 효과는 유의하지 않았다 ($p = .654$).

3) 통합경험이 있는 일반아동의 성별에 따른 정신지체아동에 대한 생활영역에서의 인식 및 태도

통합학급 경험이 있는 학생들을 대상으로, 정신지체아동에 대한 생활영역에서의 인식 및 태도에서 성별에 따른 차이가 존재하는지 분석하기 위해 독립표본 t검정을 수행한 결과는 다음 <표Ⅳ-8>과 같다.

<표Ⅳ-8> 통합학급에서 성별에 따른 일반아동의 정신지체아동에 대한 생활영역에서의 인식 및 태도

구분	남자		여자		전체		t
	M	SD	M	SD	M	SD	
21. 지적장애 친구도 열심히 배우면 잘할 수 있다고 생각한다.	3.36	0.72	3.40	0.66	3.38	0.69	.352
22. 학교에서 지적장애 친구를 보면 먼저 아는 체를 한다.	2.39	0.67	2.61	0.79	2.50	0.74	.019
23. 나는 지적장애 친구에게 학용품을 빌려준 적이 있다.	2.29	0.69	2.47	0.82	2.38	0.75	.047
24. 나는 다른 친구가 지적장애 친구를 놀리면 말린 적이 있다.	2.15	0.81	2.12	0.81	2.13	0.81	.393
생활영역 전체	2.55	0.52	2.65	0.57	2.60	0.55	.097

분석 결과 22, 23번 문항에서는 성별에 따른 유의한 차이가 존재함이 확인되었으나, 21, 24번 문항 및 전체 문항에서는 유의한 차이가 존재하지 않는 것으로 나타났다.

이를 구체적으로 확인해 보면, 학교에서 지적장애 친구를 보면 먼저 아는 체를 하는지 여부를 물었을 때, 남학생의 경우 $M=2.39$로 나타났으나 여학생의 경우 $M=2.61$로 나타나 여학생이 다소 높은 평균을 보였다($p<.05$). 또한 지적장애 친구에게 학용품을 빌려준 경험이 있는지 여부를 묻는 질문에서는 남학생의 경우 $M=2.29$로 나타났으나, 여학생의 경우 $M=2.47$로 다소 높게 나타나 차이를 보였다($p<.05$). 그러나 지적장애 친구도 열심히 배우면 잘할 수 있다고 생각하는지, 다른 친구가 지적장애 친구를 놀리면 말린 적이 있는지를 묻는 문항에서는 남학생과 여학생 간의 유의한 차이를 나타내지 않았다($p<.05$). 전체에 대한 평균값에서도 역시 유의미한 차이는 존재하지 않았다($p<.05$).

그리고 통합학급 경험여부와 성별 간 생활영역에서의 상호작용 효과검정결과는 다음 <표 Ⅳ-9>와 같다.

<표 Ⅳ-9> 통합학급 경험여부와 성별 간 생활영역에서의 상호작용 효과검정

소스	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
수정모형	1.900[a]	3	.633	2.889	.035
절편	2212.550	1	2212.550	10094.252	.000
통합경험여부	1.425	1	1.425	6.502	.011
성별	.013	1	.013	.058	.810
통합경험여부*성별	.503	1	.503	2.297	.130
오차	85.922	392	.219		
합계	2299.240	396			
수정합계	93.757	395			

<표 Ⅳ-9>와 같이 통합학급 경험여부와 성별 간 생활영역에서의 상호작용 효과검정을 한 결과 통합학급 경험과 성별 간 상호작용 효과는 유의하지 않았다 ($p = .130$)

이와 같은 결과는 선행연구에 비추어 볼 때 일관적이지 못하다고 말할 수 있다. 그러므로 성별 변인은 장애아동에 대한 수용태도에 결정적인 수용태도가 되지 못하므로 이에 대한 심도 있는 연구가 필요하다.

3. 통합학급 경험이 있는 일반아동의 학년에 따른 정신지체아동에 대한 인식 및 태도

1) 통합학급 경험이 있는 일반아동의 학년에 따른 교제영역에서의 정신지체아동에 대한 인식 및 태도

통합학급 경험 유무에 따른 일반아동의 교제영역에서의 인식 및 태도를 분석하기 위해 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 수행한 결과는 다음 <표 Ⅳ-10>와 같다.

<표 Ⅳ-10> 통합경험이 있는 일반아동의 학년에 따른 교제영역에서의 정신지체아동에 대한 인식 및 태도

구분	4학년		5학년		6학년		전체		*F*	*p*	*Duncan*
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*			
1. 지적장애가 무엇인지 안다.	3.34	0.55	3.23	0.42	3.11	0.44	3.22	0.48	3.936	.021	4 > 6
2. 지적장애친구가 우리와 많이 다르다고 생각한다.	2.76	1.08	2.93	0.94	3.26	0.69	2.99	0.93	4.913	.008	6 > 4, 5
3. 지적장애에 대한 TV프로그램을 본 적이 없다.	3.17	0.78	2.84	0.65	2.78	0.72	2.92	0.73	5.218	.006	4 > 5, 6
4. 재밌는 영화나 게임을 지적장애친구와 함께 하겠다.	2.90	0.69	2.74	0.65	2.57	0.68	2.73	0.68	3.617	.029	4 > 6
5. 지적장애 친구와 짝꿍이 되어도 좋다.	2.76	0.73	2.67	0.58	2.66	0.64	2.69	0.65	.408	.665	-
6. 지적장애 친구를 내 생일파티에 초대하겠다.	2.69	0.75	2.43	0.63	2.37	0.70	2.49	0.70	3.690	.027	4 > 5, 6
7. 지적장애 친구를 내 친구라고 떳떳하게 말할 수 있다.	2.81	0.78	2.51	0.65	2.32	0.83	2.54	0.78	6.423	.002	4 > 5, 6
8. 지적장애 친구가 불쌍하다고 생각한다.	2.09	1.13	2.40	1.04	2.55	0.85	2.36	1.02	3.389	.036	6 > 4
9. 지적장애 친구도 우리와 함께 소풍을 가야 한다.	3.36	0.69	3.20	0.55	2.83	0.67	3.12	0.67	11.342	.000	4, 5 > 6
10. 지적장애 친구에게 도움이 필요하면 도와주겠다.	3.31	0.60	3.33	0.50	3.09	0.52	3.24	0.55	3.868	.023	5, 4 > 6
교제영역 전체	2.92	0.38	2.83	0.32	2.73	0.53	2.82	0.42	3.241	.041	4 > 6

분석 결과 5번 문항을 제외한 나머지 모든 문항 및 전체 영역에서 $p < .05$ 수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 확인되었다.

이를 구체적으로 살펴보면, 지적장애가 무엇인지 알고 있는지 묻는 문항에서 4학년의 경우 $M = 3.34$, 5학년은 $M = 3.23$, 6학년 $M = 3.11$로 나타났다. 이에 대해 구체적으로 어느 집단 간에 차이가 존재하는지 파악하기 위하여 *Duncan*의 사후검정(post-hoc)을 수행한 결과, 4학년 집단이 6학년 집단에 비해 더 높은 평균값을 갖는 것으로 나타났다($p < .05$). 또한 지적장애친구가 일반 아동에 비해 많이 다르다고 생각하는지를 묻는 문항에서 4학년 $M = 2.76$, 5학년 $M = 2.93$, 6학년 $M = 3.26$으로 나타나 차이를 보였다($p < .05$). *Duncan*의 사후검정 결과 6학년이 4, 5학년 집단에 비해 더 높은 평균값을 보이는 것으로 확인되었다. 지적장애에 대한 TV 프로그램을 본 적이 있는지를 묻는 문항에서는 4학년의 경우 $M = 3.17$, 5학년의 경우 $M = 2.84$, 6학년 $M = 2.78$로 나타나 집단 간 차이를 보였으며($p < .05$), *Duncan*의 사후검정 결과 4학년 집단이 5, 6학년 집단에 비해 보다 높은 평균값을 갖는 것으로 확인되었다.

재미있는 영화나 게임을 지적장애 친구와 함께 할 것인가를 묻는 문항에서는 4학년 학생이 $M = 2.90$으로, 5학년 학생 $M = 2.74$, 6학년 학생 $M = 2.57$로 나타났다($p < .05$). *Duncan*의 사후검정 결과에서는 4학년이 6학년에 비해 보다 높은 평균값을 갖는 것으로 확인되었다.

그러나 지적장애 친구와 짝꿍이 되어도 좋은가를 묻는 질문에서는 4학년 $M = 2.76$, 5학년 $M = 2.67$, 6학년 $M = 2.66$으로 모두 유사하게 나타나 통계적으로 유의미한 차이는 존재하지 않는 것으로 나타났다($p < .05$).

반면 6번 문항에서 지적장애 친구를 생일파티에 초대할 용의가 있는지 물었을 때, 4학년 학생들의 경우 $M = 2.69$로, 5학년 $M = 2.43$으로, 6학년 $M = 2.37$로 나타나 집단 간 차이를 보였다($p < .05$). 구체적인 확인을 위한 *Duncan*의 사후검정 결과에서는 4학년이 5, 6학년보다 높은 평균값을 갖는 것으로 확인되었다. 또한 지적장애 친구를 본인의 친구라고 떳떳하게 말할 수 있는지를 묻는 질문에서는 4학년 $M = 2.81$, 5학년 $M = 2.51$, 6학년 $M = 2.32$로 나타났다($p < .05$). *Duncan*의 사후검

정 결과에서는 4학년 집단이 5, 6학년에 비해 높은 평균값을 갖는 것으로 나타났다.

한편 지적장애 친구에 대해 불쌍한 마음을 갖는지 여부를 물었을 때에는 4학년 $M=2.09$, 5학년 $M=2.40$, 6학년 $M=2.55$로 나타났으며($p<.05$), *Duncan*의 사후검정 결과에서는 6학년이 4학년에 비해 높은 평균값을 갖는 것으로 파악되었다. 지적장애 친구도 함께 소풍을 가야 한다고 생각하는지 묻는 문항에서는 4학년 $M=3.36$, 5학년 $M=3.20$, 6학년 $M=2.83$의 순으로 나타났으며($p<.05$), *Duncan*의 사후검정 결과에서는 4, 5학년이 6학년에 비해 높은 평균값을 갖는 것으로 확인되었다. 또한 문항 마지막에서 지적장애 친구에게 도움이 필요할 때 도움을 줄 것인지를 물었을 때, 4학년 학생의 경우 $M=3.31$, 5학년 학생의 경우 $M=3.33$, 6학년 학생의 경우 $M=3.24$로 나타나 차이를 보였다($p<.05$). *Duncan*의 사후검정 결과에서는 5, 4학년이 6학년에 비해 높은 평균치를 갖는 것으로 나타났다. 마지막으로 이상의 모든 문항을 하나로 묶어서 장애아동에 대한 교제영역에서의 인식 및 태도를 하나로 보았을 때, 4학년 $M=2.92$, 5학년 $M=2.83$, 6학년 $M=2.73$으로 나타나 유의한 차이가 존재했다($p<.05$). *Duncan*의 사후검정 결과에서는 4학년이 6학년에 비해 유의미하게 높은 평균값을 갖는 것으로 확인되었다.

그리고 통합학급 경험여부와 학년 간 교제영역에서의 상호작용 효과검정을 한 결과는 다음 <표 Ⅳ-11>와 같다. 통합학급 경험과 학년 간 상호작용 효과는 유의하지 않았다($p=.613$).

<표 Ⅳ-11> 통합학급 경험여부와 학년 간 교제영역에서의 상호작용 효과검정

소스	제곱합	자유도	평균제곱	*F*	유의확률
수정모형	31.343[a]	5	6.269	43.649	.000
절편	2569.219	1	2569.219	17889.733	.000
통합경험여부	30.045	1	30.045	209.204	.000
학년	1.987	2	.993	6.917	.001
통합경험여부*학년	.141	2	.070	.490	.613
오차	55.722	388	.144		
합계	2663.350	394			
수정합계	87.065	393			

2) 통합학급 경험이 있는 일반아동의 학년에 따른 학업영역에서의 정신지체아동에 대한 인식 및 태도

다음으로 통합학급 경험이 있는 아동들을 대상으로 일반 아동들의 정신지체아동에 대한 학업 영역에서의 인식 및 태도에 성별에 따른 차이가 존재하는지 분석한 결과는 다음 <표 Ⅳ-12>과 같다.

<표 Ⅳ-12> 통합경험이 있는 일반아동의 학년에 따른 학업영역에서의 정신지체아동에 대한 인식 및 태도

구분	4학년		5학년		6학년		전체		*F*	*p*	*Duncan*
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*			
11. 학교 오고갈 때 지적장애 친구와 같이 다니고 싶다.	2.31	0.90	2.21	0.68	2.11	0.71	2.21	0.76	1.087	0.339	-
12. 지적장애 친구와 같은 조가 되어 조별활동을 하고 싶다.	2.98	0.71	2.90	0.46	2.80	0.56	2.89	0.58	1.540	0.217	-
13. 지적장애 친구가 준비물을 가져오지 않았으면 나누어 쓰겠다.	3.12	0.65	3.14	0.46	3.03	0.64	3.10	0.58	0.682	0.507	-
14. 점심시간에 지적장애 친구와 밥을 같이 먹겠다.	2.76	0.86	2.77	0.59	2.86	0.70	2.80	0.72	0.387	0.680	-
15. 지적장애 친구가 모르는 것이 있으면 가르쳐 주겠다.	3.41	0.70	3.20	0.53	3.08	0.51	3.22	0.59	5.257	0.006	4 > 5, 6
16. 지적장애 친구가 특수학급에서만 공부하면 좋겠다.	2.28	1.12	2.20	0.71	2.38	0.78	2.28	0.88	0.751	0.473	-
17. 지적장애 친구와 공부를 같이 하고 싶다.	2.71	1.06	2.77	0.64	2.98	0.60	2.82	0.78	2.195	0.114	-
18. 지적장애 친구와 함께 공부하면서 배려하는 마음이 생겼다.	3.38	0.83	3.21	0.68	2.92	0.71	3.17	0.76	6.060	0.003	4, 5 > 6
19. 지적장애 친구 때문에 공부에 방해된 적이 있다.	2.14	1.07	2.01	0.60	2.03	0.64	2.06	0.78	0.453	0.636	-
20. 미술이나 체육시간에 지적장애 친구와 같이 공부하는 것이 좋다.	3.36	0.67	3.11	0.67	2.95	0.60	3.13	0.66	6.171	0.003	4 > 5, 6
학업영역 전체	2.84	0.56	2.75	0.32	2.72	0.40	2.77	0.43	1.439	0.240	-

분석 결과 15, 18, 20번 문항에서 유의한 차이가 존재함이 확인되었으나, 그 외 문항 및 전체 평균에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

이를 구체적으로 살펴보면 지적장애 친구가 모르는 것이 있으면 가르쳐 줄 것인지를 묻는 문항에서 4학년의 경우 $M=3.41$로, 5학년의 경우 $M=3.20$으로, 6학년의 경우 $M=3.08$로 나타났다($p<.05$). 이에 대한 구체적인 차이를 확인하기 위해 *Duncan*의 사후검정을 수행한 결과 4학년이 5, 6학년에 비해 더 높은 평균값을 갖는 것으로 확인되었다.

또한 지적장애 친구와 함께 공부하면서 배려하는 마음에 생겼는지를 물었을 때 4학년은 $M=3.38$, 5학년 $M=3.21$, 6학년 $M=2.92$로 나타나 유의한 차이를 보였으며($p<.05$), *Duncan*의 사후검정 결과에서는 4, 5학년이 6학년에 비해 높은 평균값을 갖는 것으로 나타났다.

미술이나 체육 등 예체능 과목 수업시간에 지적장애 친구와 같이 공부하는 것이 좋은지를 묻는 질문에서는 4학년은 $M=3.36$, 5학년 $M=3.11$, 6학년 $M=2.95$로 나타나 유의한 차이를 보였다($p<.05$). 이에 대해 집단 간 구체적 차이를 확인하기 위한 *Duncan*의 사후검정 결과에서는 4학년이 5, 6학년에 비해 더 높은 평균값을 갖는 것으로 확인되었다. 그러나 모든 문항을 하나로 묶어 그 인식의 차이를 비교했을 때, 4학년 $M=2.84$, 5학년 $M=2.75$, 6학년 $M=2.72$로 나타났으며, 유의한 차이는 존재하지 않는 것으로 확인되었다($p=.240<.05$).

그리고 <표 Ⅳ-13>와 같이 통합학급 경험여부와 학년 간 학업영역에서의 상호작용 효과검정을 한 결과 통합학급 경험과 학년 간 상호작용 효과 역시 유의하지 않았다($p=.210$).

<표 Ⅳ-13> 통합학급 경험여부와 학년 간 학업영역에서의 상호작용 효과검정

소스	제곱합	자유도	평균제곱	*F*	유의확률
수정모형	45.742[a]	5	9.148	74.308	.000
절편	2325.986	1	2325.986	18892.824	.000
통합경험여부	45.289	1	45.289	367.864	.000
학년	.669	2	.334	2.717	.067
통합경험여부*학년	.386	2	.193	1.567	.210
오차	48.015	390	.123		
합계	2420.060	396			
수정합계	93.757	395			

3) 통합학급 경험이 있는 일반아동의 학년에 따른 생활영역에서의 정신지체아동에 대한 인식 및 태도

일반아동 중 통합학급 경험이 있는 학생들을 대상으로, 정신지체아동에 대한 생활영역에서의 인식 및 태도에서 학년에 따른 차이가 존재하는지 분석하기 위해 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)를 수행한 결과는 다음 <표Ⅳ-14>과 같다.

<표Ⅳ-14> 통합경험이 있는 일반아동의 학년에 따른 생활영역에서의 정신지체아동에 대한 인식 및 태도

구분	4학년		5학년		6학년		전체		*F*	*p*	*Duncan*
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*			
21. 지적장애 친구도 열심히 배우면 잘할 수 있다고 생각한다.	3.52	0.68	3.39	0.62	3.25	0.75	3.38	0.69	2.407	.093	4 > 6
22. 학교에서 지적장애 친구를 보면 먼저 아는 체를 한다.	2.86	0.83	2.37	0.64	2.31	0.64	2.50	0.74	11.393	.000	4 > 5, 6
23. 지적장애 친구에게 학용품을 빌려준 적이 있다.	2.60	0.82	2.34	0.74	2.22	0.67	2.38	0.75	4.316	.015	4 > 5, 6
24. 다른 친구가 지적장애 친구를 놀리면 말린 적이 있다.	2.26	0.87	2.17	0.78	1.98	0.76	2.13	0.81	1.906	.151	-
생활영역 전체	2.81	0.58	2.57	0.51	2.44	0.51	2.60	0.55	7.708	.001	4 > 5, 6

분석 결과 24번 문항을 제외한 모든 문항에서 학년에 따른 유의한 차이가 존재함이 확인되었다.

이를 구체적으로 확인해 보면, 지적장애 친구도 열심히 배우면 잘 할 수 있다고 생각하는지 묻는 문항에서 4학년 M= 3.52, 5학년 M= 3.39, 6학년 M= 3.25로 나타나 차이를 보였으며(p< .05), *Duncan*의 사후검정 결과에서는 4학년에 6학년에 비해 높은 평균값을 갖는 것으로 나타났다. 또한 학교에서 지적장애 친구를 보면 먼저 아는 체를 하는지 여부를 물었을 때, 4학년은 M= 2.86으로 나타났으나 5학년 M= 2.37, 6학년 M= 2.31로 나타나 유의한 차이가 있었다(p< .05). *Duncan*의 사후검정 결과에서는 4학년이 5, 6학년에 비해 높은 평균값을 갖는 것으로 확인되었다. 지적장애 친구에게 학용품을 빌려준 경험이 있는지 여부를 묻는 질문에서도 마찬가지로 4학년의 경우 M= 2.60, 5학년의 경우 M= 2.34, 6학년의 경우 M= 2.22로 나타나 유의한 차이를 보였으며(p< .05), *Duncan*의 사후검정 결과에서는 4학년이 5, 6학년에 비해 높은 평균값을 갖는 것으로 확인되었다.

마지막으로 전체 문항의 평균값에 대해서 인식 차이를 분석한 결과 4학년은 M= 2.81, 5학년은 M= 2.57, 6학년은 M= 2.44로 나타났으며(p< .05), *Duncan*의 사후검정 결과에서는 역시 4학년이 5, 6학년에 비해 높은 평균값을 갖는 것으로 확인되었으므로, 생활영역 전체에서의 인식은 4학년이 5, 6학년에 비해 더 높다고 할 수 있다. 즉, 학년이 높을수록 장애인과 관련된 각종 방송 프로그램이나 장애인과 관련된 내용을 접하는 경우가 저학년에 비해 많으므로, 그들에 대한 태도도 학년에 올라갈수록 변함을 알 수 있다.

그리고 통합학급 경험여부와 학년 간 생활영역에서의 상호작용 효과검정한 결과는 <표 Ⅳ-15>와 같다.

<표 Ⅳ-15> 통합학급 경험여부와 학년 간 생활영역에서의 상호작용 효과검정

소스	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
수정모형	7.001[a]	5	1.400	6.757	.000
절편	2210.037	1	2210.037	10664.553	.000
통합경험여부	1.394	1	1.394	6.729	.010
학년	.188	2	.094	.454	.636
통합경험여부*학년	5.385	2	2.262	12.992	.000
오차	80.821	390	.207		
합계	2299.240	396			
수정합계	87.822	395			

<표 Ⅳ-15>을 보면 통합학급 경험과 학년 간 상호작용 효과가 유의했다 ($p = .000$). 즉, 통합학급 경험 여부가 종속변인 즉 생활영역에 대한 인식과 태도에 영향을 미칠 때 학년에 따라 영향력의 차이가 존재한다는 뜻이다. 그러나 학년에 따른 차이가 유의하지 않기 때문에 큰 의미가 있다고 보기는 힘들다.

Ⅴ. 논의 및 결론, 제언

1. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교 통합학급에서 일반아동들의 정신지체아동에 대한 수용태도에 관한 연구로써 교제영역, 생활영역, 학업영역에 의한 내용을 통합교육경험 유무, 학년별, 성별에 따라 어떠한 차이를 보이는가를 알아보기 위하여 전라북도 소재 통합교육을 실시하고 있는 3개의 초등학교 4, 5, 6학년 아동을 대상으로 하여 설문지를 실시하였다. 통합경험이 있는 아동 225명과 경험이 없는 아동 225명에게 설문지를 배포하여 두 집단을 동일하게 하기 위해 50부를 제외한 총 400부의 설문지를 분석하였다. 이상의 분석에 따른 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 일반아동은 통합학급 경험에 따라 지적장애아동에 대한 인식과 태도의 차이가 있었으며 통합경험이 있는 일반아동이 통합경험이 없는 일반아동에 비해 인식과 태도가 교제영역, 학업영역, 생활영역 모두에서 더 긍정적이었다.
통합교육은 일반아동과 장애아동이 동일한 환경에서 생활함을 전제하고 있다. 이러한 일반아동의 장애아동에 대한 접촉경험이 장애아동에 대한 수용태도에 영향을 줄 수 있으며, 지금가지 많은 연구에서 통합경험이 있는 일반아동이 통합경험이 없는 장애아동에 비해 수용태도가 더 높은 것으로 분석되었다(이병갑, 2005 ; 안승자, 2002 ; 조강행, 2006 ; 최은자, 2002). 통합교실에서 느끼는 태도에 관한 문항을 분석한 결과 일반아동들은 장애아동과의 생활에서 긍정적인 태도를 보이고 있으나, 일반아동들과의 사이에서처럼 개인적인 교류는 없는 것으로 나타났다. 이와 같은 사실은 통합교육에 대한 준비가 되지 않은 상태에서 장애아동에 대한 사전 지도가 없이 이루어지는 물리적 통합의 측면을 보여주는 것으로써 완전통합을 위해서는 장애아동과의 인격적인 만남으로 상호작용이 될 수 있도록 일반아동과 장애아동에 대한 각각의 사전지도나 목적있는 프로그램을 통합 교육적 조치가 이루어져야 한다.

통합교육 경험은 일반아동에게 장애아동을 이해하고 도움을 줄 수 있는 자세를 길러주며, 일반아동은 장애아동과의 상호작용의 경험을 통해서 지역사회에서 적응하는 데에 필요한 태도와 기술을 익힐 수 있다. 일반아동들이 장애아동들을 수용하는 경험을 학령기 때 하는 것은 성인기에 장애인과 비장애인의 사회적 통합을 이루는데 필수적이라는 점을 강조하고 있다. 그러므로 어릴 때부터 장애아동과 친하게 지낼 수 있고 함께 살아가는데 어색함이 없도록 학교 교육과정에서 일반아동이 교육할 수 있는 통합교육프로그램이 많이 만들어져야 한다.

둘째, 통합경험이 있는 일반아동의 성별에 따른 지적장애아동에 대한 인식 및 태도에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이와 같은 결과는 이병갑(2005), 최은자(2002)의 연구와 일치한다. 성별은 장애아동에 대한 수용태도에 영향을 미치는 요인으로 많은 연구에서 독립변인으로 채택되었다. 그러나 많은 선행연구에서 성별에 따른 장애아동에 대한 수용태도는 일관된 결과를 얻지 못하였다. 그러므로 성별변인은 장애아동에 대한 수용태도에 결정적인 수용태도가 되지 못하므로 이에 대한 심도 있는 연구가 필요하다.

셋째, 통합경험이 있는 일반아동의 학년에 따른 지적장애아동에 대한 인식 및 태도에는 차이가 있었으며, 4학년, 5학년, 6학년 순으로 긍정적인 수용태도를 보였다. 이는 안승자(2002), 조강행(2006), 최은자(2002)의 연구와 일치한다.

아동들이 친구들과의 유대관계를 형성하는 것은 나이가 어릴수록 쉽지만 학년이 높아질수록 가치관이나 신념, 감정 등에 동조함으로 그 대상에 대한 지각과정에서 개인적인 판단이나 평가들이 편향되어 나타난다. 즉, 학년이 높을수록 장애인과 관련된 각종 방송 프로그램이나 장애인과 관련된 내용을 접하는 경우가 저학년에 비해 많으므로, 그들에 대한 태도도 학년에 올라갈수록 변함을 알 수 있다. 학년이 높아지고 성숙되어가는 과정에서 일반아동이 장애아동에게 경험하는 내용과 특성을 분석하는 연구들이 요구된다.

이상에서 살펴 본 바와 같이 통합교실에서 일반아동은 장애아동에 대하여 긍정적인 태도를 보이고 있으나, 이것은 상호작용이 아닌 일방적인 태도로서 통합교실내에서 한정된 태도이며, 교실을 벗어난 장소에서는 무시되는 반응을 보이고 있어 일

반아동의 장애아동에 대한 태도에 중요한 시사점을 주고 있다. 통합교육이 완전한 성공을 거두기 위해서는 장애아동 못지 않게 일반아동에게도 관심이 주어져야 한다. 통합교육으로 인한 어떠한 불이익도 받지 않는다고 느끼고 인정할 때 장애아동에 대한 이해와 노력을 하게 될 것이다. 또한 교사로부터 장애아동으로 인한 소외감이나 시간에서 배제를 받는다는 생각을 하지 않도록 장애아동에 대한 수업도우미 교사, 교육과정 등 배려가 있어야 한다.

2. 제언

위와 같은 초등학교 통합학급에서 일반아동들의 지적장애아동에 대한 일반아동의 수용태도 조사 결과를 토대로 보다 나은 연구를 위하여 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 장애에 대한 부정적인 인식과 편견의 전환을 위해서는 일반아동과 장애아동 사이의 진정한 우정과 상호작용이 이루어지도록 다양한 프로그램이 마련되어야 하며, 일반아동에게 보다 체계적이고 폭넓게 제공할 수 있는 장애아동 이해 증진 프로그램이 개발되어야 한다.

둘째, 장애아동이 일반학급에 통합되었을 때 필요한 상호작용 기술과 같은 사회적 기술에 관한 후속연구가 필요하며, 부정적인 태도를 지닌 아동에게는 긍정적인 태도로 전환할 수 있는 가능한 한 어릴 때부터 통합교육의 기회를 제공해야 한다.

셋째, 본 연구에서는 일반아동의 학년, 성별, 통합학급 경험 유무에 따른 결과만 제시했으므로 일반아동의 지적장애아동에 대한 인식 및 태도의 연구에서 다른 여러 가지의 다양한 독립변인 및 매개변인의 관계를 분석하는 후속연구가 필요하다.

통합교육의 양적인 확대에서 이제는 질적인 면에 눈을 돌려 일반아동들과 장애아동 사이의 진정한 우정과 교류가 되도록 다양한 프로그램이 마련되는 교육적인 조치가 있어야 한다.

참 고 문 헌

강민영 (2006). **사회극놀이 활동이 정신지체장애유아의 사회적응행동 및 의사소통행동에 미치는 효과**. 고신대학교 교육대학원 미간행 석사학위논문.

권은애 (2008). **초등학교 통합교육에 따른 비장애아동의 장애아동에 대한 수용태도연구**. 조선대학교 정책대학원 석사학위논문.

교육과학기술부 (2012). 특수교육운영계획.

교육과학기술부 (2011). 특수교육통계.

교육과학기술부 (2011). 특수교육연차보고서.

김관호 (2002). **장애인 통합교육 발전에 관한 실증적 연구**. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.

김광웅 (1990). **정신지체 유아의 통합교육에 대한 연구**. 단국대학교 특수교육연구소.

김보영 (2003). **부분통합교육을 받은 정신지체아동에 대한 일반아동의 인식 및 태도 특성**. 대구대학교 대학원 석사학위논문.

김수경 (2001). **초등학교 아동들의 장애아동에 대한 수용태도 비교.** 경희대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김순호 (2008). **장애인 봉사단 활동이 지적장애인의 사회성 발달에 미치는 효과**. 대구대학교 재활과학대학원 미간행 석사학위논문.

김원경 (1993). 통합교육의 정책적 과제와 대책, **특수교육학회지, 16**(2).

김영성 (1999). **통합교육에 따른 일반학급 아동의 특수학급아동에 대한 수용태도**. 영남대학교 교육대학원 석사학위논문.

김영희 (2005). **일반학급 아동의 특수학급 아동에 대한 태도**. 인제대학교 교육대학원 석사학위논문.

김윤현 (2002). **부분통합경험이 있는 일반학생들의 장애 인식 수준**. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.

김일명 (1988). **정신박약아에 대한 일반아동의 인식연구**. 대구대학교 대학원 석사

학위논문.

김정권, 한현민 (2001). 장애학생 통합교육의 개념 논쟁. **교육과정평가연구. 제 4권** 제1호. 한국교육과정평가원.

김정효 (1990). **특수학급 학생에 대한 일반 동료들의 수용태도에 관한 일 연구**. 이화여자대학교 대학원 미간행 석사학위논문.

김종영 (2002). **통합교육이 일반아동의 장애아동에 대한 태도와 변화에 미치는 영향.** 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.

김홍주 (2004). **통합학급 비장애아동의 장애아동에 대한 인식 및 태도 연구**. 고신대학교 교육대학원 석사학위논문.

박승희 (1999). 2000년대 한국 특수학급의 정체성과 발전방향 ; 특수학급 및 일반학급의 관계구도의 진전. **특수교육학연구, 33**(2), 35-66.

박신영 (2004). **초등학교 통합학급 교사와 학생들의 특수아동에 대한 수용태도**. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.

박우식 (2009). **통합학급 교사와 일반아동의 장애아동에 대한 수용태도**. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

서희 (2010). **통합교육과 분리교육에 대한 장애학생 학부모의 인식 연구-서울시 특수학교를 중심으로**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

신경화 (2000). **장애아동의 통합교육 활동에 대한 초등학교 교사의 태도연구**. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

이양섭 (1995). **정신지체아동에 대한 일반학급 아동의 태도에 관한 연구**. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.

안승자 (2005). **비장애학생의 장애학생에 대한 인식과 수용태도**. 인천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

우지연 (2010). **활동중심중재가 초등 지적장애아동의 사회적 상호작용에 미치는 영향.** 우석대학교 대학원 박사학위논문.

유연경 (2008). **중학교 일반학급에 통합된 장애학생교육을 위한 통합학급교사가 지각하는 지원실태와 요구**. 대진대학교 교육대학원 석사학위논문.

이병갑 (2005). **초등학교 통합교육을 받는 장애아동에 대한 일반아동의 수용태도 연구**. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.

이소현, 박은혜 (1998). **특수아동교육** : 일반학급교사를 위한 통합교육 지침서. 서울 : 학지사.

이소현, 박은혜 (2001). **특수아동교육**. 서울 : 학지사.

이은주 (1996). **정신지체 또래에 대한 일반아동의 수용태도**. 대구대 교육대학원 석사학위논문.

이은하 (2011). **장애아동에 대한 일반아동의 통합교육 태도 분석**. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.

장애인 등에 대한 특수교육법(제정 2007. 5. 25. 법률 제 8483호).

정대영 (2005). 통합교육에서의 주요 쟁점과 실천과제 고찰. **특수아동교육연구, 7**(1), 21-45.

정선화 (1993). **정신지체아동에 대한 일반아동의 태도개선 프로그램에 관한 연구**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

조강행 (2006). **통합교육경험에 따른 일반 초등학생들의 수용태도**. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

조경희 (2000). 부분통합교육을 받은 정신지체아동과 일반아동간의 상호인식연구. 대구대학교 대학원 박사학위논문.

조종연 (2001). **부분 통합학급 일반아동의 장애아동에 대한 인식 연구**. 석사학위논문. 공주대학교 특수교육대학원.

최국희 (2003). **일반학급에 통합된 장애학생에 대한 중학생의 태도 연구**. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

최은자 (2002). **일반학급 아동의 특수아동 수용태도에 관한 연구**. 청주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

천인현 (2005). **통합교육에 대한 일반아동의 인식**. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.

초·중등 교육법 (일부개정 2008. 3. 21. 법률 제 8917호).

홍지청 (2001). **통합교육 경험유무에 따른 일반 학생의 장애학생에 대한 인식**. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

부 록

설 문 지

안녕하십니까?

저는 조선대학교 교육대학원 특수교육학과 석사과정 김인아입니다.

본 설문지는 초등학교 통합학급에서 일반아동의 지적장애아동에 대한 인식 및 비교연구를 하기 위해 만들어 졌습니다. 각각의 지시문에 따라 순서대로 응답해 주시기 바랍니다.

귀하께서 응답해주신 내용은 무기명으로 기록되어 비밀이 절대 보장되며, 응답해 주신 자료는 학문적으로만 사용될 것을 약속드립니다. 한 문항도 빠짐없이 귀하의 생각을 솔직하고 성의 있게 답변해 줄 것을 다시 한 번 부탁드립니다.

본 설문에 협조해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

2012. 04.

조선대학교 교육대학원 특수교육 전공
김인아 올림
지도교수 : 김정연

◇ 다음 내용을 읽고 네 가지 단계 중 자신의 생각과 가장 가까
에 ○표 해 주세요. ◇

◇나는 지적장애 친구와 같은 반에서 지낸 적이 있다. 예 아

학년 성별 남

	매우 아니다.	아니다.	그렇다.	매
1. 나는 지적장애가 무엇인지 안다.	1	2	3	
2. 나는 지적장애 친구가 우리와 많이 다르다고 생각한다.	1	2	3	
3. 나는 지적장애에 대한 TV 프로그램을 본 적이 있다.	1	2	3	
4. 나는 재밌는 영화나 게임을 지적장애친구와 함께 하겠다.	1	2	3	
5. 나는 지적장애 친구와 짝궁이 되어도 좋다.	1	2	3	
6. 나는 지적장애 친구를 내 생일파티에 초대하겠다.	1	2	3	
7. 나는 지적장애 친구를 내 친구라고 떳떳하게 말할 수 있다.	1	2	3	
8. 나는 지적장애 친구가 불쌍하다고 생각한다.	1	2	3	
9. 나는 지적장애 친구도 우리와 함께 소풍을 가야 한다고 생각한다.	1	2	3	
10. 나는 지적장애 친구에게 도움이 필요하면 도와주겠다.	1	2	3	
11. 나는 학교 오고갈 때 지적장애 친구와 같이 다니고 싶다.	1	2	3	

	매우 아니다.	아니다.	그렇다.	매우
13. 나는 지적장애 친구가 준비물을 가져오지 않았으면 나누어 쓰겠다.	1	2	3	
14. 나는 점심시간에 지적장애 친구와 밥을 같이 먹겠다.	1	2	3	
15. 나는 지적장애 친구가 모르는 것이 있으면 가르쳐 주겠다.	1	2	3	
16. 나는 지적장애 친구가 특수학급에서만 공부하면 좋겠다.	1	2	3	
17. 나는 지적장애 친구와 공부를 같이 하고 싶다.	1	2	3	
18. 나는 지적장애 친구와 함께 공부하면서 배려하는 마음이 생겼다.	1	2	3	
19. 나는 지적장애 친구 때문에 공부에 방해된 적이 있다.	1	2	3	
20. 미술이나 체육시간에 지적장애 친구와 같이 공부하는 것이 좋다.	1	2	3	
21. 지적장애 친구도 열심히 배우면 잘 할 수 있다고 생각한다.	1	2	3	
22. 학교에서 지적장애 친구를 보면 먼저 아는 체를 한다.	1	2	3	
23. 나는 지적장애 친구에게 학용품을 빌려준 적이 있다.	1	2	3	
24. 나는 다른 친구가 지적장애 친구를 놀리면 말린 적이 있다.	1	2	3	
25. 나는 지적장애 친구를 놀리거나 속인 적이 있다.	1	2	3	