



저작자표시 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#) 

2015년 2월

교육학석사(특수교육)학위논문

자폐성장애크생 통합교육에 대한
일반학생 인식의 정도 및 관련변인

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

송 민 애

자폐성장애크생 통합교육에 대한
일반학생 인식의 정도 및 관련변인

Degree and Related Variables of General Students' Perceptions
on Inclusive Education of Students with Autistic Disorder

2015년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

송 민 애

자폐성장애허생 통합교육에 대한
일반학생 인식의 정도 및 관련변인

지도교수 이 승 희

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함.

2014년 10월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

송 민 애

송민애의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 교수 김영일 (인)

심사위원 조선대학교 교수 허유성 (인)

심사위원 조선대학교 교수 이승희 (인)

2014년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

표목차	v
ABSTRACT	vi
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	4
3. 용어의 정의	5
II. 이론적 배경	6
1. 자폐성장애의 특성	6
1) 사회적 상호작용 특성	6
2) 의사소통 특성	8
3) 행동적 특성	10
2. 통합교육의 개념	12
1) 통합교육의 역사적 배경	12
2) 장애학생의 통합교육	13
3. 자폐성장애학생의 통합교육	14
1) 자폐성장애학생 통합교육의 실제	14
(1) 교사의 준비	14
(2) 장애학생의 준비	15
(3) 일반학생의 준비	16

2) 자폐성장장애학생 통합교육의 현황	16
4. 자폐성장장애학생의 통합교육에 대한 인식 연구	17
1) 교사의 인식	18
2) 일반학생의 인식	20
5. 장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 관련변인	22
1) 학교급	22
2) 성별	22
3) 형제자매수	22
4) 장애를 가진 가족/친척 유무	23
5) 통합학급 경험 유무	23
6) 장애이해교육 유무	24
Ⅲ. 연구방법	25
1. 연구설계	25
2. 연구대상	25
3. 연구도구	27
1) 기초사항	27
2) 자폐성장장애학생 통합교육에 대한 인식	28
4. 연구절차	29
5. 자료분석	30
Ⅳ. 연구결과	31
1. 자폐성장장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 정도	31
2. 관련변인에 따른 자폐성장장애학생 통합교육에 대한 일반학생	

인식의 차이	31
1) 학교급에 따른 자폐성장애허생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이	33
2) 성별에 따른 자폐성장애허생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이	33
3) 형제자매수에 따른 자폐성장애허생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이	34
4) 장애를 가진 가족/친척 유무에 따른 자폐성장애허생 통합교육 에 대한 일반학생 인식의 차이	35
5) 통합학급 경험 유무에 따른 자폐성장애허생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이	35
6) 자폐성장애허 이해교육 유무에 따른 자폐성장애허생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이	35
V. 논의	37
1. 자폐성장애허생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 정도	37
2. 관련변인에 따른 자폐성장애허생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이	38
1) 학교급에 따른 자폐성장애허생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이	38
2) 성별에 따른 자폐성장애허생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이	40
3) 형제자매수에 따른 자폐성장애허생 통합교육에 대한 일반학생	

인식의 차이	41
4) 장애를 가진 가족/친척 유무에 따른 자폐성장장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이	41
5) 통합학급 경험 유무에 따른 자폐성장장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이	42
6) 자폐성장애 이해교육 유무에 따른 자폐성장장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이	44
VI. 결론 및 제언	46
1. 결론	46
1) 자폐성장장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 정도	46
2) 관련변인에 따른 자폐성장장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이	47
2. 제언	47
참고문헌	50
부록	55

표 목 차

<표 II-1> 장애영역별 특수교육대상자 특수교육 주요 현황.....	17
<표 III-1> 연구대상 기초사항.....	26
<표 III-2> ‘자폐성장애허생 통합교육에 대한 인식’ 척도의 구성 및 신뢰도.....	29
<표 III-3> 설문지 배부 및 회수율.....	30
<표 IV-1> 자폐성장애허생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 정도.....	32
<표 IV-2> 변인에 따른 자폐성장애허생의 통합교육에 대한 일반학생들의 인식 차이.....	34

ABSTRACT

Degree and Related Variables of General Students' Perceptions on Inclusive Education of Students with Autistic Disorder

By Min-Ae Song

Advisor : Seunghee Lee, Ph.D.

Major in Special Education

Graduate School of Education, Chosun University

This study is a research study that was conducted to look into the degree of general students' perceptions on inclusive education of students with autistic disorder and differences according to the related variables. It targets the general students who have received inclusive education with autistic students in the schools having a special class among the elementary, middle, and high schools in Jeollanamdo(that is, autistic students' classmates in their inclusive class). According to the statistics in early 2014, Jeollanamdo has 63 elementary, 21 middle, and 16 high schools(100 schools

in total) having an inclusive class with autistic students. From them, through convenience sampling, every 2 elementary, middle, and high schools were selected and total 106 questionnaires were distributed.

204 questionnaires(99%) out of them were returned, but only 184 questionnaires excepting 20 dishonest responses were used as the final analysis. The questionnaire of this research is comprised of ‘the basic information’ and ‘the perception on inclusive education with autistic students’ of general students. The basic information includes 6 basic information questions about general students(gender, grade, the relations of sibling, a family member or relation with a disability, inclusive class experience, autistic disorder understanding education). The perception on inclusive education with autistic students includes 15 questions in 3 sub-domains, and each question has 5-point rating scale(1, not at all; 2, generally not; 3, average; 4, usually so; 5, really so). The data gathered in this research was analyzed by research questions using the SPSS 17.0 program. In order to investigate the degree of general students’ perceptions on inclusive education of students with autistic disorder, the average and the standard deviation were calculated by questions, sub-domains and the total of ‘the perception on inclusive education with autistic students’ scale. F-test or t-test was conducted to see whether general students’ perceptions on inclusive education of students with autistic disorder is different or not according to the related variables(gender, grade, the relations of sibling, a family member or relation with a disability, inclusive class experience, autistic disorder understanding education). Also, when a result of F-test was statistically significant, Duncan was conducted.

The results of this research are as follows.

First, in the result of investigating the degree of general students' perceptions on inclusive education of students with autistic disorder by questions, sub-domains, and the total.

Second, the degrees of general students' perceptions on inclusive education of students with autistic disorder according to the level of school had statistically significant difference in both the total($F=16.48$, $p.<05$) and the 3 sub-domains($F=14.53$, $p.<05$; $F=13.6$, $p,05$; $F=13.27$, $p.<05$).

That is, overall, elementary school students' perception($M=3.55$) was higher than middle school students'($M=2.85$) and high school students'($M=3.06$).

Third, the degrees of general students' perceptions on inclusive education of students with autistic disorder according to gender had statistically significant difference in both the total($F=-3.93$, $p.<05$) and the 3 sub-domains($F=2.07$, $p.<05$; $F=2.54$, $p,05$; $F=3.06$, $p.<05$).

That is, overall, female students' perception($M=3.31$) was higher than male students'($M=2.96$).

Fourth, the degrees of general students' perceptions on inclusive education of students with autistic disorder according to the number of siblings did not have statistical difference in both the total and the 3 sub-domains.

Fifth, the degrees of general students' perceptions on inclusive education of students with autistic disorder according to a family member or relation with a disability did not have statistical difference in both the total and the 3 sub-domains.

Sixth, the degrees of general students' perceptions on inclusive education of students with autistic disorder according to inclusive class experience did not have statistical difference in both the total and the 3 sub-domains.

Seventh, the degrees of general students' perceptions on inclusive education

of students with autistic disorder according to autistic disorder understanding education had statistically significant difference in both the total($F=5.62$, $p.<05$) and the 3 sub-domains($F=4.97$, $p.<05$; $F=5.60$, $p,05$; $F=4.77$, $p.<05$).

That is, the perception of the group that had received autistic disorder understanding education($M=3.54$) was higher than the perception of the group that had not received the education($M=2.92$).

Through comparing the perceptions of general students in each class receiving inclusive education with autistic students in elementary, middle, and high school, these results can be the base data for the successful inclusive education of students with autistic disorder who have difficulty with the inclusive education in their general class because of heterogeneous behavior. Moreover, through the specific research using several variables, the results can help general students change their perceptions.

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

「장애인 등에 대한 특수교육법」(교육과학기술부, 2008)에서는 자폐성장애를 사회적 상호작용과 의사소통에 결함이 있고, 제한적이고 반복적인 관심과 활동을 보임으로써 교육적 성취 및 일상생활 적응에 도움이 필요한 사람으로 이 밖에 독특한 특성을 가지고 있어 통합교육의 중요성이 더욱 강조되고 있다. 이 중 자폐성장애의 행동적 특성으로는 대인관계를 형성하지 못하는 사회성 결핍이나 과잉행동, 상동행동, 위축행동 등과 같은 문제행동이 있다. 이 같은 행동은 다른 사람과 상호작용 할 수 있는 의사소통 행동에 방해로 받게 되고, 방해 행동은 또 다시 사회적 상호작용을 하는데 어려움을 갖게 하는 악순환을 발생시킨다(김은정, 1998).

최근 자폐성장애로 진단을 받은 학생 수가 증가하면서 이들의 삶의 미래성과 삶의 질에 대한 교육적 관심이 증가하고 있다. 또한 특수학급에서 자폐성장애학생들이 배치되어 일반학생들과 통합교육을 받는 수가 증가하였다. 2013년 특수교육통계(교육과학기술부, 2013)에 따르면 전체 특수교육대상자 86,633명 중 자폐성장애학생은 8,722(10.1%)명으로 이 중 3,191명은 특수학교에 배치되어 있고 4,840명은 특수학급에 배치되어 있으며 나머지 688명은 일반학급 즉, 전일제 통합학급에 배치되어 있다. 이러한 결과는 특수학교와 일반학교에 배치되어있는 자폐성장애학생 수를 비교해 볼 때, 특수학교에 배치된 자폐성학

생수보다 특수학급에 배치된 학생 수가 더 많음을 알 수 있다. 또한, 2014년 특수교육통계(교육과학기술부, 2014)를 살펴보면 전체 특수교육대상자 87,278명 중 자폐성장애훈생은 9,334(10.7%)명으로 이 중 3,531명은 특수학교에 배치되었으며, 5,801명은 특수학급과 일반학급으로 배치되어 있다. 이를 2013년과 비교해 볼 때 자폐성장애훈로 진단되어 특수교육대상자로 선정된 수가 증가되었으며 일반학급과 특수학급에 배치된 자폐성장애훈생 수가 증가하였음을 알 수 있다.

통합교육은 다양한 교육적 요구와 능력을 지닌 학생들이 수업시간의 일부나 전부를 함께 교육받는 프로그램으로서 그 특징은 장애학생과 일반학생이 사회적 활동이나 교수 활동에서 의미 있는 상호작용을 하는 것을 의미한다. 즉, 단순히 같은 프로그램 내에서 함께 있는 물리적인 통합만이 아니라 급우들에 의해 수용되고 학급의 구성원으로 인정받는 사회적인 통합이 이루어져야 한다.

사회적인 통합을 이루기 위해서는 통합교육에서 특수학급교사와 통합학급교사의 협력과 인식은 물론 일반학생들의 장애학생의 수용태도와 인식은 매우 중요한 요소이다. 장애학생에 대한 일반학생의 긍정적인 태도는 장애학생들이 일반학생에게 잘 수용되고 학교생활에 무리 없이 적응하여 성공적인 통합을 이루는데 영향을 미치는 결정적인 요인이다. 따라서 효과적인 통합교육과 사회적 통합 및 통합된 장애학생의 사회성 발달과 적응을 위한 준비 전략으로서 일반학생의 수용적인 태도와 인식 형성은 매우 중요한 요소로 제시되고 있다(안승자, 2002). 특히 정서적, 사회적, 신체적으로 많은 변화를 겪는 청소년기에는 친구관계가 무엇보다도 중요한 시기이다. 학년이 올라갈수록 친구관계의 발달은 공통된 활동이나 도와주는 행위와 같은 구체적인 행동에서 서로를 수용하고 이해하며 성실하게 대해주는 것과 같은 구체적인 특성을 중요시하게 된다(박현숙, 1997). 그러나 초등학교, 중학교, 고등학교로 학급이 올라갈수록 교육과정 이 어려워지며, 통합교육으로 인해 학업시간이 빼앗길 수 있다는 우려로 통합교육에 대한 태도가 부정적일 수 있어 학교급별로 통합교육에 대한 인식과 태

도가 달라질 수 있다. 그러므로 통합교육의 중요한 요인인 일반학생의 장애학생에 대한 학교급별 인식과 태도의 정도를 연구할 필요가 있다. 또한, 여러 장애 중에 특히 통합교육에 더 많은 요구가 필요한 자폐성장애학생을 대상으로 하는 인식연구가 필요하다.

이전의 선행연구들을 살펴보면 자폐성장애 한 영역을 중심으로 통합교육에 대한 유치원교사 또는 일반교사, 예비교사들의 인식비교로 박계신(2014)에서는 유치원 교사를 대상으로 자폐성 장애에 대한 지식과 자폐성 장애유아의 통합교육에 대한 인식을 조사하였고, 최미영과 윤현숙(2011)에서는 자폐성장애 학생 통합교육에 대한 예비초등교사의 인식수준을 알아보고자 특수교육 관련과목 이수여부, 성별, 자폐성장애학생 직·간접적인 경험정도가 통합교육에 대한 태도에 미치는 영향을 조사한 연구가 있었다. 또한 자폐성장애학생의 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사간 인식차이에 대한 연구로 박혜진과 이승희(2008)에서는 초·중·고등학교에서 자폐성장애학생을 담당하고 있는 일반교사와 특수교사의 통합교육에 대한 인식차이를 성별, 연령, 교육경력, 학교급별, 학교 규모에 따른 인식차이를 비교한 연구는 있으나 자폐성장애학생에 대한 일반학생의 인식과 수용태도에 대한 비교연구는 국내에서는 매우 미미한 실정이다. 또한 국립특수교육원에서 실시하는 통합교육 우수 시범사례 발표에 의하면 시각장애, 청각장애, 지체부자유, 정신지체 영역에서는 통합교육이 성공적인 것으로 나타나고 있다. 그러나 자폐성장애학생으로 진단되어 일반학급으로 배치된 학생들은 매년 증가하고 있지만 자폐성장애학생의 대한 일반학생들의 인식연구는 부족하다.

자폐성장애학생들은 이질적 행동으로 일반학급에서 통합교육 실시가 용이하지 않고 많은 어려움이 나타나 그동안 통합교육을 쉽게 실천하지 못한 것이 사실이다. 따라서 본 연구는 자폐성장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 정도와 관련변인(학교급, 성별, 형제자매수, 장애를 가진 가족/친척 유무, 통합학급 경험 유무, 자폐성장애 이해교육 유무)을 살펴봄으로써 자폐성장애학생의

성공적인 통합교육을 이루기 위한 기초자료를 탐색하는데 그 목적을 두었다.

2. 연구문제

이상과 같은 연구의 필요성 및 목적을 토대로 본 연구는 다음과 같은 연구문제를 가지고 수행되었다.

- 1) 자폐성장애훈합교육에 대한 일반학생 인식은 어느 정도인가?
- 2) 자폐성장애훈합교육에 대한 일반학생 인식은 관련변인에 따라 차이가 있는가?
 - 2-1) 자폐성장애훈합교육에 대한 일반학생 인식은 학교급에 따라 차이가 있는가?
 - 2-2) 자폐성장애훈합교육에 대한 일반학생 인식은 성별에 따라 차이가 있는가?
 - 2-3) 자폐성장애훈합교육에 대한 일반학생 인식은 형제자매수에 따라 차이가 있는가?
 - 2-4) 자폐성장애훈합교육에 대한 일반학생 인식은 장애를 가진 가족/친척 유무에 따라 차이가 있는가?
 - 2-5) 자폐성장애훈합교육에 대한 일반학생 인식은 통합학급 경험유무에 따라 차이가 있는가?
 - 2-6) 자폐성장애훈합교육에 대한 일반학생 인식은 자폐성장애훈합교육 유무에 따라 차이가 있는가?

3. 용어의 정의

① 자폐성장애

본 연구에서 자폐성장애란 사회적 상호작용과 의사소통에 결함이 있고, 제한적이고 반복적인 관심과 활동을 보임으로써 교육적 성취 및 일상생활 적응에 도움이 필요한 장애(교육과학기술부, 2008)를 말한다.

② 통합교육

본 연구에서 통합교육이란 장애학생이 일반학교에서 장애유형·장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것으로 정상적인 사회적응능력 발달을 위하여 일반학교에서 교육을 받거나 일정시간 동안 일반학급에서 교육받는 것을 말한다.

③ 일반학생

본 연구에서 일반학생이란 자폐성장애학생이 배치되어 있는 일반 초·중·고등학교 통합학급 학생을 말한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 자폐성장애의 특성

「장애인 등에 대한 특수교육법」(교육과학기술부, 2008)에 따르면 자폐성장애는 사회적 상호작용과 의사소통에 결함이 있고, 제한적이고 반복적인 관심과 활동을 보임으로써 교육적 성취 및 일상생활 적응에 도움이 필요한 사람으로 정의하고 있다. 자폐성장애 학생은 다른 사람과 의사소통하거나 외부 세상과 관계를 형성하기 어렵고, 여가활동이나 놀이 활동에 있어서 전형적인 어려움을 보인다. 또한 때로는 공격적이거나 자해적인 행동, 사람에 대한 비전형적인 반응을 나타내기도 한다. 이와 같은 자폐성장애학생의 일반적인 특성을 사회적 상호작용 특성, 의사소통 특성, 행동적 특성으로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

1) 사회적 상호작용 특성

사회적 행동에 있어서의 일탈적 결함은 자폐성장애의 특징적인 특성으로 인식되고 있으며, 현재는 장애의 핵심적인 결함으로 수용되고 있다(이소현, 1999).

자폐성장애를 지닌 학생의 사회적 행동 결함은 상호적 교환의 맥락에서 두드러지게 나타난다. 이것은 사회적 상황에서의 상호적인 교환에 필요한 기본적인 규칙을 이해하거나 사용하지 못함으로써 비롯된다고 할 수 있다. 또한, 대인관

계의 사회적 양상을 이해하지 못하는 경향이 있다. 그들은 마치 주변 사람들에게 전혀 관심이 없는 것처럼 행동하기도 하고 자신의 정보를 다른 사람과 공유하려 하지 않는다. 구체적으로 눈 맞춤, 응시행동, 몸짓이나 얼굴 표정 등의 비구어적 의사소통 행동을 의사소통 목적으로 사용하지 않거나 매우 제한되게 사용함으로써 표현이 있어서의 결함을 보일 뿐만 아니라, 다른 사람의 감정 표현에 무관심하거나 공유된 감정을 보이지 않는 등 이해와 수용 측면에서도 결함을 보인다. 이는 공동관심의 결함으로 흥미로운 사물이나 사건에 대해 주의를 공유하기 위해 응시나 몸짓을 사용하지 않고 자신의 즐거움, 흥미, 성취 등을 타인과 나누려는 자발적인 노력이 부족하다. 사회적 활동과 관심영역이 제한된 특성을 보이는 자폐성장애는 발달수준에 적합한 다양하고 자발적인 가상놀이나 사회적 모방놀이가 결여되어 있다. 이에 사회적 상황에서 제시되는 사회적 단서들을 정확하게 해석하고 이해하는 것과 다른 사람의 입장에서 상황을 파악하거나 관점을 이해하고 의도를 추측하는 것에 어려움을 갖고 있으며, 이러한 특성으로 자신이 속해 있는 상황에서 무슨 일이 일어나고 있고 왜 일어나는 지에 대한 정보를 해석하는 능력인 사회적 이해력에 결함을 가지고 있다(Gray, 1995).

이러한 자폐성장애의 사회적 상호작용 특성은 주변사람들이 자신을 어떻게 느끼는지 또는 어떠한 것이 의미가 있는 것인지에 관해 말하기 보다는 자신이 좋아하는 주제에 관한 사실이나 세세한 정보만을 이야기하려 한다. 이는 사회적 참조능력의 결함으로 빈번하게 자신이 원하는 것을 의사소통하고자 하거나 상대방의 입장을 이해하지 않는다. 이는 사회적인 참여가 부족하고 또래와의 자발적인 상징놀이나 사회적 놀이를 거의 보이지 않으며, 보이더라도 그 다양성이나 융통성 또는 창의성이 매우 부족하여 상당히 경직되고 상동행동적인 형태의 상징놀이를 보이곤 한다. 즉 사회적 상호작용에 관한 핵심 행동의 결함은 사회적 관계와 우정의 발달에 저해 요소로 작용할 수 있다(신현기, 이병혁, 이성봉, 2007).

Rutter(1978)는 세 가지로 자폐성장애 학생의 사회적 행동문제와 또래와의 관계형성의 어려움을 연결하여 설명한 바 있는데, 첫째는 친구들과 협동적으로 행하는 사회적인 기술의 결함이 있다는 것이다. 둘째는 타인과의 접촉을 피하는 것이고, 셋째는 친구관계가 거의 없다는 것이다. 이러한 자폐성장애 학생의 사회적 행동 문제는 또래와의 관계에서 또래에 의해 거절되고 사회적 고립을 일으켜 또래와의 사회적 상호작용을 어렵게 만들고, 일반또래들과 사회적 상호작용으로부터 얻을 수 있는 발달의 기회를 감소시킬 수 있다.

2) 의사소통 특성

자폐성장애학생은 구어 및 비구어 의사소통 모두에 있어서 문제를 보인다. 또한 말을 전혀 습득하지 못하는 학생부터 유창하게 하지만 다른 사람과의 의사소통적이 맥락에서 기능적으로 사용하지 못하는 학생에 이르기까지 그 결함의 유형이나 정도도 다양하다. 자폐성장애학생의 의사소통 능력은 개인마다 매우 다양하게 나타나기 때문이다(이소현, 박은혜 2011).

의사소통행동은 사람, 행동, 사물(사건)들 사이의 관련성을 이해해야 한다. 그러나 자폐성장애학생은 세상에 대하여 제한된 이해만을 가지고 있기 때문에 주의사람들과 의사소통을 하는데 어려움이 많다.

구어 발달이 이루어진 자폐성장애학생들은 언어 사용에 있어서 매우 이질적인 특성을 보인다(Wing, 1996). 말을 할 줄 아는 자폐성장애학생의 약 80%정도가 반향어를 보이는 것으로 보고된 바 있다. 반향어란 일반적으로 다른 사람이 말한 단어나 문장을 의미 없이 반복하는 것으로 정의된다. 과거에는 반향어가 비기능적일 뿐만 아니라 언어를 이해하지 못하기 때문에 나타나는 것으로 여겨졌으나. 현재는 반향어가 지닌 다양한 형태와 기능이 보고되고 있다(Schuler & Prizant, 1985). 반향어는 즉각 반향어와 지연 반향어로 나눌 수 있다. 즉각 반향어는 들은 말을 즉시 반복해서 말하는 것이고, 지연 반향어는 들

있던 말을 일정 시간이 지난 이후에 반복하는 것을 뜻한다. 반향어는 일반적으로 대명사를 바꿔 사용하는 대명사의 반전으로도 나타난다(Kanner, 1943). 그리고 언어를 습득한 자폐성장애학생은 언어구조의 형식적인 면(구문론적 및 음운론적인 규칙)을 습득하는데 지체를 보이기도 하지만 정상적인 발달단계를 거친다는데 대체로 일치된 견해를 보여준다(김영태, 1995). 자폐성장애학생의 구문론적인 능력을 분석한 연구들은 자폐성장애학생들은 일반학생에 비해서 다소 짧은 발화, 간단한 문장구조, 그리고 제한된 문장형태를 사용하는 경향이 있지만 일반학생들과 같은 순서로 문법구조를 습득하는 것으로 밝혀졌다(Tager-Flusberg & Anderson, 1991). 이러한 언어의 독특한 사용 외에도 자폐성장애학생은 언어의 화용을 어려워할 수 있다. 화용상의 어려움은 관용어, 비유적 표현, 추상적 개념과 같은 비문자적 언어를 이해하는 능력과도 관련이 있다. 화용적 측면의 어려움은 구어 발달이 이루어진 자폐성장애학생이 다른 사람들과 대화를 시작하거나 유지하는 데 어려움을 보인다(Ghaziuddin & Gerstein, 1996).

자폐성장애학생은 운율학적인 면에서도 문제를 보인다. 언어의 운율학이란 이야기를 듣는 사람에게 언어적인 신호를 이해하도록 단서를 제공해 주며, 동시에 상대방의 심리적인 상태나 기분 등을 알려주는 역할을 한다. 그러므로 말의 사회적인 요소에 주의를 기울이고 해석하는 능력 또한 필요하다. 자폐성장애학생은 독특한 어조와 억양을 보이며 높낮이 없는 기계음과 같이 말을 하거나 매우 높은 어조로 말하거나 모든 문장을 의문문으로 말하기도 한다. 구어의 이러한 독특한 소리와 억양은 결국 자폐성장애학생 언어의 운율학적 측면에서 심각한 결함을 나타냄으로써 사회성 발달에 있어서도 주요 장애를 보인다고 할 수 있다(신현기 외, 2007).

의사소통의 비언어적 양상은 자폐성장애학생에서 결함이 나타나는 또 다른 특성 중에 하나이다. 비언어적 행동은 이야기를 듣는 사람의 감정이입적인 반응을 도와주며, 실제로 정서나 감정을 표현하는 가장 효율적인 방법이라고 할

수 있다. 다시 말해서, 비언어적 의사소통은 사회적 상호작용을 형성하고 유지하는 데 중요한 역할을 한다. 자폐성장애훈생들은 적절하게 눈 응시하기, 대화 시작 및 유지를 위해 눈맞춤 하기, 그리고 사물 또는 사건에 동시에 주의를 기울이기 등에 어려움을 보이는 경향이 있다. 또한, 감정을 표현하기 위해서 효과적인 얼굴 표정을 사용하지 못하고, 공동관심을 위한 가리키거나 시선 따라가기 행동에 있어서 결정적인 결함을 보인다(이소현, 박은혜 2011).

이러한 자폐성장애훈생의 의사소통적 특성으로 적절한 의사소통적 신호를 특정 목적에 맞게 사용하는 능력에 있어서 결함을 보이는 것으로 설명된다. 의사소통을 하는 능력이 부족하고 자신의 의사를 상대방에게 이해시키기 위해서 필요한 것이 무엇인지를 알지 못하는 자폐성장애훈생은 나름대로의 독특하고도 비전형적인 방법의 의사소통 수단을 사용하게 되는데, 자해행동, 공격행동, 반항어 등 부적절한 행동으로 의사소통을 시도하곤 한다. 이는 일반학생과 더욱더 거리감을 두게 하며 통합학급에서 적응하기에 어려움이 있다(조성숙, 2011).

3) 행동적 특성

자폐성장애훈생은 반복적이고 상동적인 형태의 제한된 행동을 보이거나 비정상적이며 매우 한정된 범위의 흥미를 보인다. 전체보다는 사물의 특정한 부분에 대해서만 특별히 더 선호하는 경향이 있다. 특정 사물에 지나친 관심을 보임으로써 한 번 집중하기 시작하면 매우 오랜 시간 동안 하나의 사물만을 가지고 놀이를 하게 한다. 사물이나 사물의 특정 부분에만 더 많은 흥미를 보이는 것 외에도, 자폐성장애훈생들은 사물을 일렬로 나열하는 등 변화 없이 제한된 방식으로 행동하려는 경향이 있다. 활동에 변화를 수용하지 않고 오랜 시간 지속하려 한다. 환경의 변화나 일과의 변경에 대해서 매우 민감하게 반응하게 한다. 이와 같은 동일성에 대하여 집착하는 특성은 일상생활에서의 변화나 전환에 대한 극도의 어려움과 두려움을 가져다준다(이소현, 박은혜 2011). 한정된

흥미 및 활동은 동일성에 대한 고집으로도 나타나며, 가구의 위치나 학교 시간표가 달라지면 몹시 당황해 하고 흥분한다(Lewis & Bodfish, 1998). 몇 가지 행동에 집착하여 하루 종일 혼자서 소일하며 새로운 변화나 생활이 바뀌면 심한 흥분과 분노 발작을 일으키며 새로운 것을 배우려고 하지 않는다. 이러한 행동 특징은 극적 변화를 싫어하는 상태라고 일컬어지는데 이러한 특성으로 자폐성장애허생은 새로운 사람을 만나거나 새로운 사물을 접하는데 저항을 하며 새로운 사회생활 방법을 배우는데도 실패하게 된다(이근매, 박계신, 1998). 이러한 특성은 자폐성장애허생이 복잡하고 다양하며 변하기 쉬운 규칙을 갖는 일반학급에 적응하기 곤란하다는 점을 시사하고 있다.

자폐성장애허생은 한정된 흥미 및 활동은 반복적인 운동으로도 나타난다. 이를 상동행도, 자기자극 행동이라고 한다. 뚜렷한 목적 없이 이러한 동일한 행동을 반복함으로써 편안함을 얻는다. 손가락 튀기기, 손 흔들기, 상체 흔들기, 물건 돌리기, 불빛 쳐다보기 등 아무런 기능적인 목적이 없이 다양한 형태로 나타난다. 이러한 행동은 학습을 방해하거나 학교 및 지역사회에서의 통합을 방해하는 요소가 될 수 있다(안슬기, 2013).

자폐성장애허생은 반복적이고 상동적인 행동 외에도 공격행동, 자해행동, 성질부리기, 기물 파손 등의 문제행동을 보이곤 한다. 이는 적절한 사회적 기술과 의사소통의 기술의 결함으로 대체하기 위한 수단으로 문제행동이 나타날 수 있다. 그러나 이러한 행동이 반복되다 보면 사회적 기술 습득에 방해가 되고 더 나아가 사회적응에도 어려움이 있을 수 있다. 교사의 언어적 지시를 이해하고 반응하는 것에도 어려움이 있으며 수업 중 부적절한 행동의 원인이 되기도 한다(Goodman & Williams, 2007). 몸을 앞뒤로 흔들거나 손을 계속적으로 움직이는 등의 반복적이고 상동적인 행동은 주위 환경에 반응하거나 다양한 활동에 관심을 갖고 참여할 수 있는 기회를 제한하며 학습활동이나 또래와의 상호작용 자체를 방해하는 장애요인이 된다. 또한 특정 사물이나 일정 부분에만 집중하는 경향은 다양한 주제의 학습과 활동 참여를 제한한다. 심각한 문제행동은 학

교생활의 어려움을 주는 요소로 작용하게 되며, 자신의 학업적·정서적·사회적인 성취에도 악영향을 미치게 된다. 만약 이러한 문제행동이 지속된다면 또래들은 자폐성장장애학생에 대해 부정적인 태도를 가지게 되며 결과적으로 대인관계를 형성하기 어렵고 사회적으로 고립되어 사회통합에 걸림돌이 되기 쉽다(이은주, 2006). 따라서 장애 특성을 잘 알고 자폐성장장애학생과 통합교육을 받고 있는 일반학생들의 인식을 분석하여 효율적인 통합교육이 될 수 있도록 노력해야 한다.

2. 통합교육의 개념

1) 통합교육의 역사적 배경

장애학생 통합교육의 역사는 비교적 최근에 시작되었으며, 정상화 원리, 탈시설수용화, 최소제한환경, 일반교육주도, 완전 통합 등의 움직임을 통해 가속화 되고 그 개념이 정립되어 왔다. 장애인의 사회 통합을 향한 움직임의 가장 기본적인 원리는 정상화 원리이다. 정상화란 장애나 기타 불이익을 경험하는 모든 사람들에게 가능한 한 사회의 일반적인 환경 및 생활 방식과 유사하거나 실제로 동일한 삶의 형태와 일상생활의 조건을 제공해주는 것을 의미한다(이소현, 박은혜 2011).

정상화 원리의 개념을 도입하면서 장애인을 수용하는 시설을 폐쇄해야 한다는 주장이 대두되어 장애인을 분리된 시설에서 지역사회로 이동시키자는 탈시설수용화 움직임이 널리 퍼져 나가게 되었다. 이러한 바탕을 토대로 장애인을 장애가 없는 또래, 가정, 지역사회로부터 가능한 한 최소한으로 분리시켜야 한다는 최소제한환경의 개념이 강조되었고, 1980년대 중반에 Will(1986)에 의해서 처음으로 주창된 일반교육주도는 통합교육의 움직임을 가속화하는 영향을 미쳤다. 일반교육과 특수교육을 하나의 교육체계로 통일함으로써 교육적인 개혁을 시도하겠다는 주장으로 지금까지도 이에 대한 찬반 논의가 진행되고 있다. 최근에는 특수교육의 연계적인 서비스 체계를 없애고 모든 장애학생을 일반학급에서 교육해야 한다고 주장하는 완전통합의 주창자들은 일반교육과 특수교육이

새로운 동반자 관계를 형성하고 일반교사와 특수교사가 학생의 학교활동의 성취와 소속감 증진을 위하여 협력한다면 일반학급이 모든 장애학생을 위한 최소 제한환경이 될 수 있다고 강조하고 있다. 이러한 주장은 통합교육이 일반교육과 특수교육을 재구조화함으로써 이루어진다는 통합교육의 새로운 정의를 반영한 것이다(이소현, 박은혜 2011).

2) 장애학생의 통합교육

통합교육은 다양한 교육적 필요와 능력을 가진 학생들이 함께 교육받는 것으로 그 특징은 장애학생과 일반학생이 사회적 활동이나 교수활동에서 의미 있는 상호작용을 하는 것이다. 장애학생의 독립적인 삶의 성취가 특수교육의 가장 중요한 목표 중의 하나임을 고려할 때, 통합교육은 이와 같은 목표를 성취하게 해 주는 중요한 수단임을 알 수 있다(허현, 2012) .

통합교육은 장애학생이 일반학급에서 일반학생들과 함께 교육받게 함으로써 장애 표찰로 인한 낙인의 부정적인 영향을 감소시킬 수 있다. 또한 통합교육 환경에서는 장애학생이 전형적인 발달을 보이는 일반학생들과 함께 교육받음으로써 이들이 보이는 적절하고도 나이에 맞는 행동을 관찰하고 학습할 뿐만 아니라, 이러한 적절한 행동을 보이는 또래들과 상호작용을 할 수 있다. 특히 통합교육을 통해서 얻을 수 있는 가장 큰 혜택은 장애인을 사회 구성원으로 인식하고 수용할 수 있게 되는 것이다. 사회의 한 구성원으로서 자신의 능력을 발휘하면서 여러 사람들과 더불어 살아가기 위해서는 먼저 사회의 다양한 구성원을 이해하는 것이 선행되어야 한다. 일반학생들은 통합 환경에서 장애학생들과의 상호작용을 경험하면서 장애인도 나와 비슷한 점을 많이 지니고 있는 한 사람의 개인으로 수용하게 되며, 학교라는 지역사회가 장애학생들도 포함하고 수용해야 한다는 일종의 사회적인 책임감과 인식을 학습하게 된다(이소현, 박은혜 2011).

3. 자폐성장장애학생의 통합교육

1) 자폐성장장애학생 통합교육의 실제

통합교육은 모든 학생들을 일반학교의 한 학생 구성원으로서의 자격을 부여하며, 양질의 교육이 제공되는 생활연령에 적합한 일반학교 교실에서 함께 교육함으로써 모든 개별 학생의 가치를 인정하고 모든 개별 학생의 교육적인 욕구를 충족시켜 나갈 수 있는 교육을 의미한다(박승희, 2004). 통합은 장애학생을 일반학급에 물리적으로 통합하는 것 이외에도 학문적, 사회적으로도 통합하는 것을 의미하였다. 시간적 통합이란 일정시간 동안 또래들과 동일한 교육환경에 매치하는 것을 의미하며, 교수 활동적 통합이란 일반학급의 학업활동에 의미 있게 참여하는 것을 의미한다. 사회적 통합이란 통합되는 학급의 교사와 또래들로부터 학급의 구성원으로 수용되는 것을 의미한다(허은지, 2009).

자폐성장장애를 지닌 학생들은 사회성 및 의사소통에 있어서의 결함이라는 장애의 특성으로 인하여 통합교육을 통한 접근이 더욱 강조된다. 이것은 사회성이나 의사소통의 발달이 또래와의 자연스러운 경험을 통하여 습득될 수 있으며, 습득된 특정 기술들도 또래와의 자연적인 상호작용 맥락에서 사용되어야 하기 때문이다(이소현, 박은혜 2011). 그러나 자폐성장장애학생들의 성공적인 통합교육이 현실적으로 어려운 과제임을 시사하는 것으로 볼 수 있다. 자폐성장장애학생들은 반복적이고 상동적인 행동 외에도 공격행동, 자해행동, 성질부리기, 기물 파손 등의 문제행동을 보이므로 다른 사람들에게 심각한 해를 끼칠 수도 있다. 또한 의사소통기술과 사회적 상호작용의 결함으로 다른 장애학생들보다 통합교육의 어려움이 더 많으며 신속하고 적절한 교수를 필요로 한다. 따라서 자폐성장장애학생들의 성공적인 통합교육을 위해서는 신중한 접근이 필요한데 자폐성장장애학생들의 통합교육에서 고려할 점을 다음과 같이 살펴볼 수 있다.

(1) 교사의 준비

교사들의 태도나 능력은 통합교육의 성공적인 실행에 직접적인 영향을 미친

다(이승희, 2011). 통합학급에서 장애학생은 일반학생과의 사회적 관계에 어려움을 경험하게 되는데 이는 교사들의 통합교육에 대한 두려움이나 장애에 대한 무지 때문에 나타난다는 연구(이초희, 2003)가 있다. 이렇게 통합교육 현장에서 주도적인 역할을 담당해야 하는 일반교사들의 장애학생에 대한 인식이 낮고 그 전문성에 있어서 제대로 준비되지 않고 있다는 사실은 통합교육의 커다란 걸림돌이 될 수 있다. 이러한 문제를 해결하기 위해서 자폐성장애학생에 대한 정확한 정보를 얻기 위해 관련연수를 받거나 일반교사와 특수교사의 통합교육을 위한 자질적인 향상을 이루고, 상호 협력 관계가 잘 이루어진다면 통합교육 프로그램의 성공적인 운영을 기대할 수 있다. 특히 자폐성장애학생은 사회성 및 의사소통 영역에서의 일탈적인 발달과 행동문제들로 인하여 통합 환경에서의 적응에 많은 어려움을 보이기 때문에 교사들의 적절한 관심과 지원을 필요로 한다. 자폐성장애를 지닌 학생들이 통합교육 현장에서 잘 적응하고 교육적 혜택을 받기 위해서는 장애의 특성을 고려한 교육적 접근이 필수적이며, 이를 위해서는 가능한 한 이른 시기에 진단하고 교육을 시작하되 장애의 특성을 잘 이해하고 장애의 특성을 고려한 교육적 접근을 사전에 계획하고 실행해야 한다.

(2) 장애학생의 준비

통합 환경에서 장애를 지닌 학생들이 거부당하는 주요 원인 중의 하나는 사회적 상호작용 기술을 충분히 갖추지 못했기 때문이다. 일반적으로 성공적인 통합교육을 위해서는 사회적 상호작용 기술이 요구된다. 그러나 자폐성장애학생들은 스스로 사회적 기술을 습득하기 어려우며 결함이 있어 학교나 지역사회에서 성공적으로 기능하기 위해서는 필요한 사회적 기술 습득을 위해서 노력해야 한다. 사회적 관계를 시작하거나 유지하기 위한 필요한 기술을 가르쳐주어 의사소통을 원활하게 할 수 있도록 하고, 또래학생과 긍정적인 상호작용을 할 수 있도록 공격적이거나 문제행동을 하지 않도록 지속적인 지도를 해야 한다. 이와 같은 노력의 일환으로 자폐성장애학생들이 가능한 한 조기에 통합을 경험하도록 하는 것이 좋은데, 이와 관련된 McGee, Morrier, Daly(2001)연구에서는 통합의 형태로 이루어진 조기중재를 받은 학생들의 경우 그렇지 않은 학생들에

비해 초등학교 통합비율이 더 높다는 결과가 나타났다(이승희, 2011 재인용).

(3) 일반학생의 준비

자폐성장애헌생들의 성공적인 통합교육을 위해서는 또래들의 역할이 크기 때문에 자폐성장애헌생의 통합교육에 앞서 일반학생들을 준비시키는 노력도 필요하다. 일반학급 학생들은 자폐성장애헌생을 접할 수 있는 기회가 많지 않기 때문에 이러한 제한된 경험이나 지식은 자폐성장애헌생에 대한 편견과 비수용적인 태도를 형성시킬 수 있으며, 심한 경우에는 장애인은 자신과 다른 사람이라는 ‘차별 의식’이 자연스럽게 생겨날 수도 있다. 즉, 또래들을 대상으로 자폐성장애헌생에 대한 정보를 제공할 필요가 있다. 장애학생에 대한 태도와 사회적 수용 정도의 긍정적인 향상을 위해서는 장애학생을 일반학급에 배치하기 전에 정보와 기술을 제공하기 위한 여러 가지 활동들이 제공되어야 한다. 예를 들어, 통합될 장애학생의 장애에 관한 정보를 제공하고 장애학생을 보조할 수 있는 기술도 미리 익히게 할 수 있다(이소현, 박은혜 2011). 이와 관련하여 관련 책 읽히기, 관련비디오 보여주기, 학급토론 유도하기, 관련강사 초청하기 등을 활용할 수 있으며 자폐성장애헌생의 부모를 강사로 학급에 초청하는 것도 매우 효과적일 수 있다. 또한 통합교육에서 또래들은 사회적 기술 및 의사소통 기술 발달의 모델역할을 수행하게 되는데 또래들에게 적절한 역할훈련도 실시하여 효과적인 통합교육을 준비해야 한다.

2) 자폐성장애헌생 통합교육의 현황

우리나라 자폐성장애헌생 통합교육 현황을 살펴보면 <표 II-1>과 같다. <표 II-1>에 보이듯이 초·중·고등학교 모두에서 자폐성장애헌생들은 특수학교에서 교육을 받는 경우보다 일반학교 특수학급과 일반학급에서 교육을 받는 경우가 많았다. 그러나 특수학급과 일반학급과 비교해보았을 때 일반학급에서 교육을 받는 경우가 특수학급에서 교육을 받는 경우보다 현저하게 낮음을 알 수 있다. 이는 완전히 일반학급에서 교육을 받는 것은 자폐성장애헌생이 보이는

특이한 행동으로 통합에 어려움을 보이고 있음을 알 수 있으며, 일반학생과의 통합이 어렵다는 것을 알 수 있다.

<표 II-1> 장애영역별 특수교육대상자 특수교육 주요 현황(2014년 특수교육통계)

장애유형	초등학교			중학교			고등학교			계
	특수 학교	특수 학급	일반 학급	특수 학교	특수 학급	일반 학급	특수 학교	특수 학급	일반 학급	
시각장애	277	170	117	257	62	89	588	75	124	1,759
청각장애	218	399	749	213	193	437	287	194	457	3,147
정신지체	3,390	11,867	1,411	3,770	7,890	1,092	4,753	8,294	1,288	43,755
지체장애	1,429	2,164	1,314	898	1,015	826	895	825	844	10,210
정서행동장애	37	906	316	65	406	211	86	271	160	2,458
자폐성장애	1,128	2,535	322	1,118	1,257	161	808	1,050	144	8,523
의사소통장애	13	662	534	22	150	86	16	64	73	1,620
학습장애	3	864	166	4	853	450	7	604	402	3,353
건강장애	6	124	652	11	67	476	8	78	579	2,001
발달지체	55	895	401	0	0	0	0	0	0	1,351
계	6,556	20,586	5,982	6,358	11,893	3,828	7,448	11,455	4,071	78,177

4. 자폐성장애학생 통합교육에 대한 인식

인식은 개인의 태도를 결정하는데 있어 강력한 영향을 미치는 요인이다. 인식은 좁은 의미로는 태도의 구성요소로 정의할 수 있고, 넓은 의미로는 인식을 태도 그 자체로 보는 견해도 있으며 인식과 인지를 같이 혼용해서 사용하기도 한다. 이러한 인식은 정확한 정보나 지식에 따라 태도에 영향을 미치고 태도를 변화시킬 수도 있으며 새로운 동기를 유발시킬 수도 있다(허현, 2012).

자폐성장애학생의 대한 부정적으로 반응은 단순히 장애학생을 다르게 인식하기 때문이다. 장애학생에 대해 다르게 인식하는 이유는 교사나 부모들이 장애

학생을 특별하게 취급하는 데에서 부분적으로 기인한다.

장애학생에 대한 긍정적인 인식은 사회적 통합을 촉진시키고 일반학생과 장애학생간의 우정을 발달시키는데 중요한 요소이다. 그러므로 일반학생의 자폐성장장애학생에 대한 인식을 분석하고 이해하는 것은 통합교육의 효과를 높이고 자 함에 있어서 가장 먼저 수행되어야 할 과제라고 볼 수 있다. 일반학생은 통합교육현장에서 장애학생과 가장 많이 상호 교류하는 대상이다. 일반학생들은 장애학생의 학업을 도와주기도 하고 대화상대가 되기도 한다. 이러한 교류를 통하여 장애학생은 학급에 적응하고 부적응행동을 줄이며 사회성을 키워나간다. 따라서 일반학생이 장애학생에 대해 어떠한 인식을 갖느냐는 통합교육의 성공여부를 결정하는데 중요한 변인 중 하나이다.

이러한 장애학생의 통합교육에 대한 교사와 일반학생들이 인식에 관한 선행 연구를 정리해 보면 다음과 같다.

1) 교사의 인식

자폐성장장애학생의 통합교육 대한 교사들의 인식과 관련된 연구들은 살펴보면 다음과 같다. 박혜진과 이승희(2008)는 자폐성장장애 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식비교연구에서 일반교사는 성별, 교육경력, 학교급별, 학급규모에 따른 인식은 차이가 나지 않지만 연령에 따른 인식은 40대 이상보다 20대가 자폐성장장애 통합교육에 있어서 덜 부정적인 것으로 나타났다. 특수교사는 연령에 따른 인식차이에서 30대보다 20대가 자폐성장장애학생의 통합교육에 덜 부정적인 것으로 나타났으며 교육경력은 6-10년보다 5년 이하의 교육경력이 통합교육에 덜 부정적인 것으로 나타났다. 학교급별은 중·고등학교 교사보다 초등학교 교사가 통합교육에 덜 부정적이 것으로 나타났다. 최미영과 윤현숙(2011)은 자폐성장장애 학생의 통합교육에 대한 예비초등교사의 인식을 연구한 결과 특수교육 관련과목 이수 여부에 따라 관련과목을 이수한 예비초등교사의 인식이 통합교육에 관한 개념이 더 높았다. 또한 서적을 통한 경험 여부에 따라 서적을 통해 경험이 있는 예비교사는 경험이 없는 예비교사보다 인식이 더 긍정적이었음을 알 수 있다. 박계신(2013)은 유치원교사를 대상으로 자폐성장장애에 대한 지

식과 통합교육에 대한 인식을 연구한 결과 통합경험의 유무와 상관없이 자폐성장애학생의 통합교육에 대한 긍정적인 인식을 가지고 있었으며, 자폐성장애 유아를 다룰 수 있다고 높은 교수효능감을 나타냈다.

이 밖에 일반적으로 장애학생에 대한 교사의 인식을 연구한 선행연구를 살펴보면 다음과 같다. 천성혜(2001)는 장애학생 통합교육에 대한 일반교사의 인식 연구에서 일반교사가 갖는 통합교육에 대한 이해와 인식은 성별 및 교직경력에 따라 차이가 나지 않지만 특수교육에 대한 관심도에 따라 차이를 보인다고 했다. 윤향중(2009)은 통합교육의 개념 및 필요성의 인식과 통합교육의 효과에 대한 인식을 연구한 결과 여교사가 남교사 보다 인식이 더 긍정적이였다. 교직 경력은 11년-15년 이하가 가장 높으며, 통합교육 경험이 있는 선생님이 없는 선생님보다 평균값이 높게 나왔다. 이혜상(2008)은 일반교사의 장애학생의 통합교육에 대한 인식을 조사한 결과 교수·학습활동영역이 사회성영역보다 더 부정적이였으며, 남교사가 여교사보다 통합교육에 대해 더 부정적이였다. 또한, 통합교육에 대한 경험이 없는 교사가 있는 교사보다 더 부정적인 인식을 가지고 있음을 보고하였다. 배내운(2006)은 정서·행동장애학생에 대한 초·중등 일반교사의 인식을 살펴본 결과 교육경력이 적고 젊은 교사가 그렇지 않은 교사보다 인식정도가 높았다. 또한, 특수교육 경력이 있는 교사와 군·읍·면지역 교사, 초등학교교사가 상대적으로 다른 교사보다 인식정도가 높았다. 정숙희(2007)는 초·중학교 교사를 대상으로 장애학생의 통합교육에 대한 인식을 비교한 결과 통합교육의 효과요인, 저해요인에서 초등학교 교사가 중학교 교사보다 더 긍정적인 인식이 나타났다. 주영숙(2008)은 통합교육의 인식과 통합교육 효과요인, 통합교육 저해요인을 중·고등학교 교사들을 대상으로 연구한 결과 전체적으로 중학교 교사의 인식이 고등학교 교사보다 긍정적인 것으로 나타났다. 이희정(2002)은 전반적인 통합교육에 대한 초등학교교사들의 인식을 변인별로 알아본 연구에서는 특수교육 관련 연수 참여 경험에 따라 연수 경험이 없는 교사는 받은 교사집단에 비해 약간 부정적인 태도를 갖는 것으로 나타났으며, 장애학생을 가르친 경험에 따라서는 유의미한 차이가 없었다.

2) 일반학생의 인식

일반학생은 통합교육현장에서 장애학생과 가장 많이 상호 교류하는 대상이다. 이들은 장애학생의 학업을 도와주기도 하고 대화상대가 되기도 한다. 이러한 교류를 통하여 장애학생은 학습에 적응하고 부적응행동을 줄이며 사회성을 키워나간다. 따라서 일반학생이 장애와 통합교육에 대해 어떠한 인식을 갖느냐는 통합교육의 성공여부를 결정하는데 중요한 변인 중 하나가 될 것이다(허현 2012).

자폐성장애학생의 통합교육 대한 또래들의 인식과 관련된 연구들은 살펴보면 이초희(2003)는 정신지체와 자폐성장애학생의 장애종별로 사회적 인식을 연구한 결과 남자가 여자에 비해 다소 긍정적인 사회적 인식을 가지고 있는 것으로 나타났으며, 봉사활동 경험 유무에 따른 사회적 인식은 봉사활동 경험이 있는 학생이 봉사활동 경험이 없는 학생보다 긍정적인 사회적 인식을 가지고 있는 것으로 나타났다. 전반적으로 또래들의 사회적 인식을 살펴본 결과 정신지체학생보다 자폐성장애학생에 대한 사회적 인식이 더 부정적인 것으로 나타났다. 통합교육에 더 어려움을 보이는 자폐성장애학생에 대한 또래들의 인식을 연구한 선행연구들은 많이 부족한 실정이다. 정신지체, 시각장애, 청각장애, 지체장애에 대한 또래들의 인식을 연구한 선행연구는 많이 찾아 볼 수 있지만 자폐성장애학생의 통합교육에 대한 학교급별 연구는 미미하다. 또한 자폐성장애학생의 통합교육에 대한 교사의 인식과 부모의 인식은 많이 연구되는 반면에 장애학생의 통합교육에 큰 영향을 미치는 또래들의 인식은 부족함을 알 수 있다.

일반적인 장애학생의 통합교육에 대한 또래들이 인식과 관련된 연구들은 살펴보면 다음과 같다. 김인하(2012)은 통합학급 경험에 따라 지적장애학생에 대한 인식과 태도는 통합경험이 있는 일반학생이 통합경험이 없는 일반학생에 비해 교제영역, 학업영역, 생활영역 모두에서 더 긍정적이었다. 또한 일반학생의 학년에 따른 지적장애학생에 대한 인식 및 태도에는 4학년, 5학년, 6학년 순으로 긍정적인 수용태도를 보였다. 박순길, 임정숙, 서경웅(2006)은 초등학교 통합교육 환경에 있는 지체부자유, 정신지체, 학습장애, 청각장애 학생들에 대한 또래들의 장애인식 태도를 연구한 결과 지체부자유 학생과 학습장애 학생에 대한

또래들의 장애인식 태도는 통합반이 비통합반보다 부정적인 태도를 가지고, 정신지체 학생과 청각장애 학생에 대한 또래들의 장애인식 태도는 통합반이 비통합반보다 긍정적인 태도를 가지는 것으로 나타났다. 성별은 남학생이 여학생보다 더 부정적인 태도를 보였고, 저학년이 고학년보다 더 긍정적인 태도를 보였다. 정중숙(2014)은 지체장애인에 대한 중학생 인식을 연구한 결과 남녀별 인식은 여학생이 남학생보다 긍정적인 것으로 나타났다. 통합학급 경험 유무에 따른 지체장애인에 대한 중학생의 인식은 차이가 없는 것으로 나타났으며, 학교 성적이 상위권집단의 학생들이 인식태도가 높게 나타났다. 박중백(2002)연구에서 그는 고등학생 학생의 통합교육에 대한 인식을 살펴본 결과 남학생보다는 여학생이 보다 긍정적인 경향을 보였으며 통합경험이 있는 학생들은 그렇지 않은 학생보다 통합교육을 긍정적으로 생각하고 있었다. 반면 천인준(2009)은 여자보다 남자가 장애에 대한 인식이 더 긍정적이며 자원봉사경험이 많을수록 장애인에 대한 긍정적인 태도를 보인다고 하였다. 한영숙(2001)은 대학생의 장애인 접촉경험과 장애인 편견과의 관계의 연구에서 비장애학생과 장애학생과의 수강경험이나 대화경험이 단순한 접촉형태보다는 장애인과 함께 생활을 하거나 친한 친구로 지내는 친밀한 경험이 편견해소에 더 효과적이며, 친밀한 경험이 있을 경우에는 불쾌하고 부정적인 경험을 하게 되더라도 이미 형성된 긍정적인 태도와 친근감을 변화시키기는 어렵다는 연구결과를 보고하였다. 이종남(1994)의 연구에서는 연령에 따라서는 젊은층, 성별에 따라서는 여성, 학력에 따라서는 고학력자가 장애인에 대해 긍정적인 인식을 가지고 있다고 했다. 반면 강일조(2004)의 연구에서는 나이가 많을수록 장애인에 대한 인식이 부정적이며 학력이 높을수록 실제의 행동에서는 부정적으로 나타나는 경향이 있다고 보고하였다. 이혜숙(2003)은 주변 가까운 사람 중 장애인이 있을 경우 거리감이 대체적으로 적게 나타났다. 또한 장애가 있는 가족이나 친척이 있을 경우 장애인에게 도움을 주고 더 우호적이라고 보고하였다. 그러나 천인준(2009)의 연구결과에서는 주변에 장애인을 둔 사람이 그렇지 않은 사람보다 장애인에 대한 인식이 부정적으로 나타났다. 하태용(2011)은 장애인과의 접촉만 많이 한다고 해서 인식이 바뀌는 것이 아니라 장애인과의 접촉의 질이 직접적이고 구조화되어야 효과적인 통합교육임을 시사하고 있다.

5. 장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 관련변인

1) 학교급

학교급에 따른 장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식과 관련된 연구를 살펴보면 안승자(2002)와 박순길, 임정숙, 서경웅(2006)는 학년이 올라갈수록 장애학생에 대해 긍정적인 인식을 하고 있지 않다고 할 수 있다. 이는 자폐성장애 학생과의 생활에서 부적절한 행동을 경험한 것이 누적되어 부정적인 인식을 가지고 있을 수도 있다. 강일조(2004)는 나이가 많을수록 장애학생에 대한 인식이 부정적으로 나타나는 경향이 있다고 보고하였다. 허현(2012)도 고등학생들이 통합교육에 대해 가장 크게 거부적인 태도를 취하며, 이는 장애학생에 대한 부적절한 경험이 누적되고, 입시위주의 학업이 중시하다보니 고등학교 때 부정적인 인식이 강한 것으로 보고하였다. 또한 정종숙(2014)에서는 중학생이 장애학생에 대해 가장 크게 부정적인 인식을 가지고 있으며, 이는 중학생시기에 발달과정상 변화와 갈등이 가장 고조되는 시기이며, 신체적 외모나 사람들의 시선을 중시하는 시기이다 보니 장애학생에 대한 편견과 부정적인 인식을 보이는 것으로 보고하였다.

2) 성별

성별에 따른 장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식과 관련된 연구를 살펴보면 이태훈(2008)에 의하면 고등학생을 대상으로 남학생이 여학생보다 장애학생에 대한 태도가 부정적인 것으로 나타났다. 안승자(2002)에서도 여학생의 성격적인 특성으로 여자의 섬세함과 다정함이 반영되어 남학생보다 자폐성장애 학생에 대한 긍정적인 인식으로 나타났다.

3) 형제자매수

곽효경(2013)은 형제수가 외동일 때보다 2명, 3명 이상일 때 보다 훨씬 좋은 교우관계를 형성하며 친구들과의 대화의 중심자로서의 역할을 한다고 나타났다. 박성연과 도현심(1993) 연구결과에서도 형제수에 따라 사회성 발달 및 사회적 관심, 대인적응 측면에서 한자녀 집단학생이 두자녀나 세자녀 집단 학생보다 낮은 관심이나 사회성을 가지고 있다고 하였다.

4) 장애를 가진 가족/친척 유무

장애를 가진 가족/친척 유무에 따른 장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식과 관련된 연구를 살펴보면 이혜숙(2003)은 주변 가까운 사람 중 장애인이 있을 경우 거리감이 대체적으로 적게 나타났다. 또한 장애가 있는 가족이나 친척이 있을 경우 장애인에게 도움을 주고 더 우호적이라고 보고하였다. 이태훈(2008)은 가족 중 장애인 유무에 따른 장애인에 대한 고정관념의 차이가 있는지를 살펴본 결과, 가족 중 장애를 가진 사람이 있을수록 장애인에 대한 고정관념 수준이 낮아지는 것을 나타났다. 그러나 천인준(2009)의 연구결과에서는 주변에 장애인을 둔 사람이 그렇지 않은 사람보다 장애인에 대한 인식이 부정적으로 나타났다.

5) 통합학급 경험 유무

통합학급 경험 유무에 따른 장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식과 관련된 연구를 살펴보면 김인하(2012)은 통합학급 경험에 따라 지적장애학생에 대한 인식과 태도는 통합경험이 있는 일반학생이 통합경험이 없는 일반학생에 비해 교제영역, 학업영역, 생활영역 모두에서 더 긍정적이었다. 박중백(2002)연구에서 그는 고등학생 학생의 통합교육에 대한 인식을 살펴본 결과 통합경험이 있는 학생들은 그렇지 않은 학생보다 통합교육을 긍정적으로 생각하고 있었다. 정은(2005)에서도 청소년기의 통합학급의 경험은 자연스럽게 사회통합과 장애

인에 대한 긍정적인 인식에 도움이 된다고 하였다.

6) 장애이해교육 유무

장애이해교육 유무에 따른 장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식과 관련된 연구를 살펴보면 허현(2012)은 장애이해 교육 프로그램은 고등학교 일반학생의 통합교육에 대한 학업·교육적 요인 및 심리사회적 요인 두 측면의 인식에 긍정적인 효과가 있으며, 한미혜(2004)는 통합교육을 위한 장애학생과 일반급우 사이의 사회적 관계 개선을 위한 프로그램으로서 유용함을 보고하였다. 하태용(2011)은 장애인과의 접촉만 많이 한다고 해서 인식이 바뀌는 것이 아니라 장애인과의 접촉의 질이 직접적이고 구조화되어야 효과적인 통합교육임을 시사하고 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구설계

본 연구는 자폐성장장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 정도와 관련변인들에 따른 차이를 알아보기 위하여 특수학급이 설치된 초·중·고등학교에서 자폐성장장애학생과 통합교육에 받고 있는 일반학생들을 대상으로 실시한 조사연구이다.

2. 연구대상

본 연구는 전남지역 소재 초·중·고등학교 가운데 특수학급이 설치된 학교에서 자폐성장장애학생과 통합교육을 받고 있는 일반학생(즉, 자폐성장장애학생의 통합학급 교우들)을 대상으로 하였다. 2014년 4월 초 통계를 기준으로 전남지역에 자폐성장장애학생이 포함된 통합학급이 있는 학교는 초등학교 63개교, 중학교 21개교, 고등학교 16개교(총 100개교)였다. 이 가운데 편의표집을 통하여 초, 중, 고등학교 각각 2개교씩을 선정하여 자폐성장장애학생이 포함된 통합학급의 일반학생들을 대상으로 총 206부의 설문지를 배부하였다. 그 중 204부(99.0%)의 설문지가 회수되었으나 응답이 불성실한 20부를 제외한 184부가 최종 분석자료로 사용되었다. <표 III-1>은 최종 연구대상에 대한 기초사항을 제시하고 있다.

<표 III-1> 연구대상 기초사항

특성	구분		n(%)	계(%)
학교급	초	4학년	34(18.5)	66(35.9)
		5학년	32(17.4)	
		6학년	·	
	중	1학년	·	68(37.0)
		2학년	·	
		3학년	68(37.0)	
	고	1학년	·	50(27.1)
		2학년	23(12.5)	
		3학년	27(14.6)	
	계	초	66(35.9)	184(100.0)
중		68(37.0)		
고		50(27.1)		
성별	초	남	23(12.5)	66(35.9)
		여	43(23.4)	
	중	남	34(18.5)	68(37.0)
		여	34(18.5)	
	고	남	21(11.4)	50(27.1)
		여	29(15.7)	
	계	남	78(42.4)	184(100.0)
		여	106(57.6)	
형제자매수	초	0명	3(1.60)	66(35.9)
		1명	48(26.1)	
		2명	12(6.60)	
		3명 이상	3(1.60)	
	중	0명	9(4.90)	68(37.0)
		1명	29(15.8)	
		2명	23(12.5)	
		3명 이상	7(3.80)	
	고	0명	1(0.50)	50(27.1)
		1명	30(16.3)	
		2명	17(9.20)	
		3명 이상	2(1.10)	
	계	0명	13(7.0)	184(100.0)
		1명	107(58.2)	
		2명	52(28.2)	
		3명 이상	12(6.50)	

<표 III-1> 계속됨

특성	구분		n(%)	계(%)
장애를 가진 가족/친척 유무	초	유	10(5.40)	66(35.9)
		무	56(30.5)	
	중	유	11(6.00)	68(37.0)
		무	57(31.0)	
	고	유	9(4.90)	50(27.1)
		무	41(22.2)	
계	유	30(16.3)	184(100.0)	
무	154(83.7)			
통합학급 경험유무	초	유	39(21.2)	66(35.9)
		무	27(14.7)	
	중	유	55(29.9)	68(37)
		무	13(7.1)	
	고	유	47(25.5)	50(27.1)
		무	3(1.6)	
계	유	141(76.6)	184(100.0)	
무	43(23.4)			
자폐성장애 이해교육유무	초	유	56(30.5)	66(35.9)
		무	10(5.4)	
	중	유	11(6.0)	68(37)
		무	57(31.0)	
	고	유	6(3.2)	50(27.1)
		무	44(23.9)	
계	유	73(39.7)	184(100.0)	
무	111(60.3)			

3. 연구도구

본 연구에서 사용된 설문지는 일반학생의 ‘기초사항’과 자폐성장애학생 통합교육에 대한 인식’으로 구성되었다. 설문지는 <부록>에 제시되어 있으며 구체적인 내용은 다음과 같다.

1) 기초사항

설문지 기초사항에는 일반학생에 대한 기초사항 6개 문항(성별, 학년, 형제관계, 장애를 가진 가족/친척 유무, 통합학급 경험 유무, 자폐성장애 이해교육 유무)이 포함되었다.

2) 자폐성장애헌생 통합교육에 대한 인식

본 연구에서 ‘자폐성장애헌생 통합교육에 대한 인식’을 조사하기 위해 사용된 척도는 최문화(2003)의 연구에서 사용된 척도를 본 연구의 필요에 따라 일부 수정·보완하여 작성하였다. 즉, 최문화(2003)의 연구에서 정신지체학생에 대한 고등학교 일반학생의 인식과 태도를 알아보기 위해 사용된 척도를 본 연구에서 자폐성장애헌생에 대한 초·중·고등학교 일반학생들의 인식의 정도를 알아보기 위한 척도로 수정·보완하였다. 예를 들어 최문화(2004)논문에서는 기초조사를 성별, 학년, 성적만 알아보는 기초조사지를 작성한 반면에 본 연구에서는 성별, 학년, 형제관계, 가족/친척 장애유무, 통합경험 유무, 자폐성장애헌생 이해교육 유무 등을 알 수 있는 기초조사지로 수정·보완하였다. 또한 최문화(2004)에서는 특정 장애를 정해두지 않고 일반학급에서 수업 받고 있는 장애학생에 대한 일반학생들의 인식을 물어보는 설문지 대신에 본 연구에서는 통합교육을 받고 있는 자폐성장애헌생으로 명시하여 설문을 할 수 있도록 기입요령을 수정하여 설문지를 작성하였다. <부록>에 제시되어 있듯이 ‘자폐성장애헌생 통합교육에 대한 인식’을 묻는 척도는 3개 하위영역의 15개 문항으로 구성되었으며 각 문항은 5점 척도(1, 전혀 그렇지 않다; 2, 대체로 그렇지 않다; 3, 보통이다; 4, 대체로 그렇다; 5, 매우 그렇다)로 평정하도록 되어 있다. <표 III-2>는 ‘자폐성장애헌생 통합교육에 대한 인식’ 척도의 구성과 본 연구에서 산출된 신뢰도를 제시하고 있다.

<표 III-2> ‘자폐성장애훈생 통합교육에 대한 인식’척도의 구성 및 신뢰도

하위영역	관련문항	문항수	Cronbach α
학습활동	1,2,3,4,5	5	.80
교우관계	6,7,8,9,10	5	.88
일상활동	11,12,13,14,15	5	.89
전체		15	.94

4. 연구절차

본 연구는 전남지역 소재 초·중·고등학교 가운데 자폐성장애훈생과 통합교육을 받고 있는 일반학생을 대상으로 하였다. 2014년 4월 초 전남지역 소재 각 교육청에 정보공개를 요청한 결과 자폐성장애훈생이 포함된 통합학급 학교 수는 2013년 통계를 기준으로 초등학교 63개교, 중학교 21개교, 고등학교 16개교 총 100개교였다. 그 중 자폐성장애훈생이 배치된 통합학급이 속해있는 학교를 편의표집을 통해서 학교급별로 2개교씩(즉, 초등학교 2개교, 중학교 2개교, 고등학교 2개교) 선정한 후 각 학교에서 자폐성장애훈생이 포함된 통합학급의 일반학생들을 대상으로 설문지를 배부하였다. <표 III-3>에 제시된 바와 같이 선정된 2개 초등학교의 경우 각각 4,5학년에, 2개 중학교의 경우 모두 3학년에, 2개 고등학교의 경우 각각 2,3학년에 자폐성장애훈생이 포함된 통합학급이 있었다. 이 6개 통합학급의 일반학생들(206명)을 대상으로 2014년 4월 말 설문지를 배부하였는데 본 연구자가 직접 학교에 방문하여 해당 학년에 들어가 자폐성장애훈생에 대한 설명과 설문지 작성 요령에 대해 설명을 한 다음 10분정도 설문지를 작성할 수 있도록 하였다. 작성을 마친 설문지는 그 자리에서 직접 수거하는 방식으로 회수하였다. 그 결과 204부(99.0%)의 설문지가 회수되었으나 20부는 응답이 불성실하여 제외한 후 184부가 최종 분석자료로 사용되었다. <표 III-3>은 설문지 배부 및 회수를 제시하고 있다.

<표 III-3> 설문지 배부 및 회수

학교급	학교	학년	학급인원	배부(<i>n</i>)	회수(<i>n</i>)	회수율(%)
초등학교	A	4	35	35	34	97.1
	B	5	34	34	33	97.0
중학교	C	3	34	34	34	100.0
	D	3	35	35	34	97.1
고등학교	E	2	33	33	33	100.0
	F	3	35	35	34	97.1
계				206	204	99.0

5. 자료분석

본 연구의 수집된 자료는 SPSS 17.0 통계 프로그램을 사용하여 연구문제별로 다음과 같이 분석되었다. 첫째, 자폐성장애헌생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 정도를 알아보기 위하여 ‘자폐성장애헌생 통합교육에 대한 인식’ 척도의 문항별, 하위영역별, 전체 평균과 표준편차를 산출하였다.

둘째, 자폐성장애헌생 통합교육에 대한 일반학생의 인식이 관련변인(성별, 형제자매수, 장애를 가진 가족/친척 유무, 통합학급 경험 유무, 자폐성장애헌 이해교육 유무)에 따라 차이가 있는지 알아보기 위하여 *F*-검증 또는 *t*-검증을 실시하였다. 또한 *F*-검증 결과 통계적으로 유의한 경우에는 사후분석(Duncan)이 실시되었다.

IV. 연구결과

1. 자폐성장장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 정도

자폐성장장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 정도를 알아보기 위하여 문항별, 하위영역별, 전체 평균과 표준편차를 산출한 결과는 <표 IV-1>에 제시된 바와 같다.

<표 IV-1>에 보이듯이, 문항별로는 3.98(이 친구 때문에 성적이 떨어지지 않는 것이다)부터 2.67(이 친구와 나는 방과 후나 쉬는 시간에 잘 어울려 논다)까지의 평균이 나타났는데, 평균이 3.0(보통)미만인 문항도 5개(2.90, 2.93, 2.69, 2.75, 2.67) 있었다. 하위영역별로 학습활동영역($M=3.44$), 교우관계영역($M=3.06$), 일상활동영역($M=2.98$)의 순으로 나타났는데 특히 일상활동영역에서 3.0(보통)미만의 평균을 보였다. 전체적으로는 자폐성장장애학생 통합교육에 대한 일반학생들의 인식이 보통 수준($M=3.16$)인 것으로 나타났다.

2. 관련변인에 따른 자폐성장장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이

자폐성장장애학생 통합교육에 대한 일반학생의 인식이 관련변인(학교급, 성별, 형제자매수, 장애를 가진 가족/친척 유무, 통합학급 경험 유무, 자폐성장애 이해 교육 유무)에 따라 차이가 있는지 알아보기 위하여 F -검증 또는 t -검증을 실시한 결과는 <표 IV-2>에 제시되어 있다.

<표 IV-1> 자폐성장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 정도(N=184)

구분 (하위 영역)	번 호	내용	문항		하위 영역		전체	
			M	SD	M	SD	M	SD
학습 활동	1	공부시간에 이 친구가 모르는 것이 있으면 내가 알려주겠다.	3.32	1.02	3.44	1.12	3.16	1.11
	2	이 친구가 있어도 수업을 받는 데는 별 어려움이 없다.	3.59	1.06				
	3	이 친구 때문에 성적이 떨어지지 않는 것이다.	3.98	1.12				
	4	이 친구와 미술시간에 합동작품을 만들고 싶다.	3.05	1.08				
	5	실습시간에 같이 팀이 되어서 수업을 받아도 어려움이 없다.	3.24	1.11				
교우 관계	6	이 친구가 아플 때 병원에 함께 가고 싶다.	3.00	1.07	3.06	1.06		
	7	수학여행 때 또는 소풍을 갈 때 이 친구와 함께 앉을 수 있다.	3.04	1.10				
	8	이 친구가 학교 운동장에서 함께 놀자고 하면 즐겁게 논다.	2.90	1.10				
	9	나는 특수반(도움반)에서 온 이 친구에게 잘 대해 주고 싶다.	3.43	0.96				
	10	우리 교실에서 함께 공부하는 것이 우리 모두에게 도움이 되는 것 같다.	2.93	0.98				
일상 활동	11	학교에 오고 갈 때 이 친구와 함께 다니고 싶다.	2.69	1.02	2.98	1.11		
	12	이 친구를 만나면 먼저 말을 걸겠다.	3.15	1.06				
	13	점심시간에 이 친구와 밥을 같은 자리에서 먹고 싶다.	2.75	1.07				
	14	이 친구를 놀리는 사람이 있으면 그러지 말라고 말하겠다.	3.64	0.97				
	15	이 친구와 나는 방과 후나 쉬는 시간에 잘 어울려 논다.	2.67	1.11				

1) 학교급에 따른 자폐성장애헌생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이

<표 IV-2>에 제시된 바와 같이 자폐성장애헌생 통합교육에 대한 일반학생의 인식은 학교급에 따라 전체($F=16.48, p<.05$) 및 3개의 하위영역($F=14.53, p<.05; F=13.67, p<.05; F=13.27, p<.05$) 모두에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 즉, 전체적으로는 초등학생($M=3.55$)의 인식이 중학생($M=2.85$)과 고등학생($M=3.06$)보다 높은 것으로 나타났다. 3개의 하위영역에서도 초등학생의 인식이 중학생과 고등학생보다 높은 것으로 나타났는데 학습활동영역의 경우 초등학생($M=3.38$)이 중학생($M=3.17$)과 고등학생($M=3.28$)보다 높았고, 교우관계영역의 경우 초등학생은($M=3.64$)이 중학생($M=2.75$)과 고등학생($M=2.94$)보다 높았으며, 일상활동영역의 경우 초등학생은($M=3.36$)이 중학생($M=2.63$)과 고등학생($M=2.95$)보다 더 높았다.

2) 성별에 따른 자폐장애헌생 통합교육에 대한 일반학생들의 인식의 차이

<표 IV-2>에 보이듯이 자폐성장애헌생 통합교육에 대한 일반학생의 인식은 성별에 따라 전체($F=-3.93, p<.05$) 및 3개의 하위영역($F=-2.07, p<.05; F=-2.54, p<.05; F=-3.06, p<.05$) 모두에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 즉, 전체적으로 여학생($M=3.31$)의 인식이 남학생($M=2.96$)보다 높은 것으로 나타났다. 3개의 하위영역에서도 여학생의 인식이 남학생보다 높은 것으로 나타났는데 학습활동영역의 경우 여학생($M=3.63$)이 남학생($M=3.17$)보다 높았고, 교우관계영역의 경우 여학생($M=3.17$)이 남학생($M=2.91$)보다 높았으며, 일상활동영역의 경우 여학생($M=3.12$)이 남학생($M=2.79$)보다 높았다.

<표 IV-2> 변인에 따른 자폐성장애허학생의 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이

영역	구분	학교급			성별		형제자매수		장애를 가진 가족/친척 유무		통합학급 경험 유무		자폐성장애허이해교육 유무	
		초 (a) (n=66)	중 (b) (n=68)	고 (c) (n=50)	남 (n=78)	여 (n=106)	0-1 (n=117)	2이상 (n=67)	유 (n=30)	무 (n=154)	유 (n=139)	무 (n=45)	유 (n=71)	무 (n=113)
		M (SD)												
학습활동	M (SD)	3.83 (.65)	3.17 (.78)	3.28 (.82)	3.17 (.78)	3.63 (.76)	3.49 (.74)	3.35 (.89)	3.41 (.68)	3.44 (.82)	3.39 (.83)	3.59 (.69)	3.79 (.70)	3.22 (.78)
	F/t	14.53*			-3.93*		1.09		-0.20		-1.44		4.97*	
	사후분석	a>b,c			--		--		--		--		--	
교우관계	M (SD)	3.46 (.80)	2.75 (.76)	2.94 (.87)	2.91 (.88)	3.17 (.83)	3.08 (.84)	3.03 (.90)	3.16 (.68)	3.04 (.89)	3.02 (.88)	3.19 (.77)	3.48 (.77)	2.80 (.81)
	F/t	13.67*			-2.07*		0.34		0.65		-1.16		5.60*	
	사후분석	a>b,c			--		--		--		--		--	
일상활동	M (SD)	3.36 (.80)	2.63 (.76)	2.95 (.89)	2.79 (.86)	3.12 (.84)	2.99 (.82)	2.97 (.94)	3.02 (.64)	2.97 (.90)	2.97 (.91)	3.00 (.71)	3.34 (.86)	2.75 (.79)
	F/t	13.27*			-2.54*		0.13		0.24		-0.15		4.77*	
	사후분석	a>b,c			--		--		--		--		--	
전체	M (SD)	3.55 (.64)	2.85 (.71)	3.06 (.80)	2.96 (.75)	3.31 (.76)	3.18 (.73)	3.12 (.85)	3.19 (.59)	3.15 (.81)	3.13 (.82)	3.26 (.62)	3.54 (.69)	2.92 (.73)
	F/t	16.48*			-3.06*		0.55		0.26		-1.12		5.62*	
	사후분석	a>b,c			--		--		--		--		--	

*p<.05.

3) 형제자매수에 따른 자폐성장애허학생 통합교육에 대한 일반 학생인식의 차이

<표 IV-2>에 보이듯이 자폐장애허학생 통합교육에 대한 일반학생의 인식은 전체 및 3개의 하위영역 모두에서 형제자매수에 따른 통계적 차이를 보이지 않았다.

4) 장애를 가진 가족/친척 유무에 따른 자폐성장애헌생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이

<표 IV-2>에 보이듯이 자폐성장애헌생 통합교육에 대한 일반학생의 인식은 전체 및 3개의 하위영역 모두에서 장애를 가진 가족/친척 유무에 따른 통계적 차이를 보이지 않았다.

5) 통합학급 경험 유무에 따른 자폐성장애헌생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이

<표 IV-2>에 보이듯이 자폐성장애헌생 통합교육에 대한 일반학생의 인식은 전체 및 3개의 하위영역 모두에서 통합학급 경험 유무에 따른 통계적 차이를 보이지 않았다.

6) 자폐성장애헌 이해교육 유무에 따른 자폐성장애헌생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이

<표 IV-2>에 보이듯이 자폐성장애헌생 통합교육에 대한 일반학생의 인식은 자폐성장애헌 이해교육 유무에 따라 전체($F=5.62, p<.05$) 및 3개의 하위영역($F=4.97, p<.05$; $F=5.60, p<.05$; $F=4.77, p<.05$) 모두에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 즉, 전체적으로 자폐성장애헌 이해교육을 받은 집단($M=3.54$)의 인식이 자폐성장애헌 이해교육을 받지 않은 집단($M=2.92$)보다 높은 것으로 나타났다. 3개의 하위영역에서도 자폐성장애헌 이해교육을 받은 집단은 자폐성장애헌 이해교육을 받지 않은 집단보다 높은 것으로 나타났는데 학습활동영역의 경우 자폐성장애헌 이해교육을 받은 경우($M=3.79$)는 받지 않은 경우($M=3.22$)보다

높았고, 교우관계영역의 경우 자폐성장애 이해교육을 받은 경우($M=3.48$)는 받지 않은 경우($M=2.80$)보다 높았으며, 일상활동영역의 경우 자폐성장애 이해교육을 받은 경우($M=3.34$)는 받지 않은 경우($M=2.75$)보다 높았다.

V. 논의

1. 자폐성장애헌생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 정도

문항에 따른 자폐성장애헌생 통합교육에 대한 일반학생 인식에서 학습활동 영역 문항은 전반적으로 긍정적으로 나타났으며, ‘이 친구 때문에 성적이 떨어지는 않을 것이다($M=3.98$)’의 문항이 가장 긍정적으로 나타났다. 교우관계 영역 문항은 ‘나는 특수반(도움반)에서 온 이 친구에게 잘 대해 주고 싶다($M=3.43$)’의 문항이 가장 긍정적으로 나타났으며 ‘이 친구가 학교 운동장에서 함께 놀자고 하면 즐겁게 논다($M=2.90$)’의 문항이 부정적으로 나타났다. 일상활동영역 문항은 ‘이 친구를 놀리는 사람이 있으면 그러지 말라고 말하겠다($M=3.64$)’의 문항이 가장 긍정적으로 나타났으며 ‘이 친구와 나는 방과 후나 쉬는 시간에 잘 어울려 논다($M=2.67$)’의 문항이 가장 부정적으로 나타났다.

하위영역에 따른 자폐성장애헌생 통합교육에 대한 일반학생 인식에서 학습활동($M=3.44$)의 영역이 가장 긍정적이었으며, 교우관계($M=3.06$), 일상활동($M=2.98$) 순으로 인식 차이를 보였다. 일상활동영역에서 자폐성장애헌생의 인식이 부정적이라는 것을 알 수 있다. 최문화(2003)에서도 특수학급학생의 학습활동에서는 긍정적인 인식을 보였지만 일상생활에 대한 태도는 부정적으로 나타났다. 일반학생들이 자폐성장애헌생들과 일상활동영역에서 상호작용하기에 어려움을 느끼고 있음을 보여 준다. 이는 자폐성장애헌생이 보이는 특이한 행동적, 의사소통적 특성으로 다른 장애영역보다는 통합교육에 어려움을 보임을

알 수 있다. 일반학생의 특수학급학생에 대한 일상생활 인식이 그다지 긍정적이지 않은 결과에 대해 일반학생들이 장애 인식에 영향을 주는 원인을 규명해내고 일반학생들의 특수학급 학생에 대한 장애 인식을 긍정적으로 전환할 수 있는 실증적인 방안이 필요하며, 교육 현장에서는 타인을 수용할 수 있는 또래 문화를 경험할 수 있도록 이해교육을 통하여 타인에 대한 긍정적인 인식을 형성할 수 있도록 해야 한다. 전체에 따른 자폐성장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식($M=3.16$)은 전반적으로 보통의 인식을 가지고 있음을 알 수 있다. 그러나 본 연구의 설문지의 참고가 되었던 장애학생의 통합교육에 고등학교 일반학생의 인식을 살펴본 최문화(2003)의 연구결과 전체($M=3.54$)와 비교해 보았을 때, 자폐성장애를 대상으로 한 본 연구에서의 전체 평균값이 더 낮다는 것을 알 수 있었다. 이를 보아 전체적인 장애학생에 대한 일반학생들의 인식보다 자폐성장애를 가진 학생 통합교육에 대한 일반학생들의 인식이 낮다는 것을 알 수 있다.

2. 관련변인에 따른 자폐성장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이

1) 학교급에 따른 자폐성장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이

자폐성장애학생과 통합교육을 받고 있는 일반학생들을 학교급 대상으로 자폐성장애학생의 인식을 살펴본 결과 초등학생들이 중학생, 고등학생들보다 더 긍정적인 것으로 보인다. 즉, 5점 척도(1~5점)에서 초등학교, 중학교, 고등학교의 전체 평균값은 각각 3.55, 2.85, 3.06이었으며 F -검증 결과 중학생과 고등학생이 동일 집단으로 묶였지만 초등학생은 나머지 두 학교급보다 높게 나와 통계적으

로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 3개의 하위영역(학습활동, 교우관계, 일상활동)을 살펴보면 모든 영역에서 유의미한 차이가 있었고 학습활동이 다른 영역보다 평균점수가 높게 나왔다. 초등학생은 하위영역 및 전체에서 모두 3점대로 대체로 높게 나오는 편이지만 중학생과 고등학생은 2점대 인 것으로 보아 전반적으로 자폐성장애헤학생에 대해 부정적으로 인식하고 있음을 알 수 있다. 본 연구의 결과에서 보듯이 중학생의 인식정도가 가장 부정적이라고 할 수 있다. 이는 청소년기는 급속한 신체적, 정신적 변화과정을 거치며 청소년들에게 긍정적인 감정과 동시에 심리적인 불안감이나 수치심 등 부정적인 정서를 유발시키게 되어 내적 갈등을 일으킬 수 있다. 중학생들은 발달과정상 이러한 변화와 갈등이 가장 고조되는 시기이며, 신체적 외모나 사람들의 시선을 중시하는 시기이기 때문에 외적인 장애가 두드러지는 자폐성장애헤학생에 대한 인식에도 반영된 것이라고 할 수 있다. 특히 학습활동영역보다 교우관계, 일상활동 영역에서 더 부정적인 인식을 보이는 것을 알 수 있다. 이는 자폐장애헤학생에 대한 부정적인 인식이나 편견이 상대적으로 적은 초등학교시기에 올바른 인식과 태도를 확립시킬 수 있음을 보여주고 있다. 곧 사회적 상호작용 기술의 발달시킬 수 있는 초등학교 때부터 자폐성장애헤학생의 통합을 조기에 경험하도록 노력해야 하며 교육 현장에서는 각 시기에 맞는 또래문화를 경험할 수 있도록 이해교육이나 학교분위기를 형성하여 자폐성장애헤학생에 대한 긍정적인 인식은 형성하고 타인의 다름을 인정하고 수용할 수 있도록 발달을 도모하여야 한다.

이와 같은 본 연구의 결과는 안승자(2002)와 박순길, 임정숙, 서경웅(2006)의 연구결과와도 일치하는 것으로 학년이 올라갈수록 장애학생에 대해 긍정적인 인식을 하고 있지 않다고 할 수 있다. 이는 자폐성장애헤학생과의 생활에서 부적절한 행동을 경험한 것이 누적되어 부정적인 인식을 가지고 있을 수도 있다. 또한 학년이 올라갈수록 입시위주의 학업을 중시하다보니 일반학생들에게 적절한 교육적 조치 없이 자폐성장애헤학생을 일반학급에 배치하여 정확한 정보나 상호작용 기술이 부족하여 부정적인 인식을 가질 수가 있다.

선행연구에서도 고등학생들이 통합교육에 대해 거부적인 태도를 취하는 이유로 학업적인 요인이 상당히 큰 것으로 보고되어 진다. 그러므로 교육활동에서 학업의 비중이 커진 고등학교에서의 통합교육은 더욱 어려워져 가는 실정이다. 통합교육이 성공적으로 이루어지기 위해서 통합교육에 대한 고등학교 일반학생의 수용인식에 영향을 미치는 다른 다양한 여러 가지 변인들에 대해 연구할 필요가 있을 것이다(허현 2012).

2) 성별에 따른 자폐성장장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이

자폐성장장애학생의 통합교육에 대한 일반학생들의 인식을 성별로 살펴본 결과 남학생보다 여학생이 긍정적인 인식을 가지고 있음을 알 수 있다. 남학생, 여학생 전체 평균값은 각각 2.96, 3.31으로 남학생은 자폐성장장애학생의 통합교육에 대해 부정적인 인식을 보이고 있음을 알 수 있어 *t*-검증 결과 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 3개의 하위영역(학습활동, 교우관계, 일상활동)을 살펴보면 교우관계, 일상활동에서는 여학생이 남학생보다 평균값이 높게 나왔으며 유의미한 차이가 있었다. 하지만 학습활동에서는 남학생과 여학생 모두 3.17, 3.63으로 보통이상 또는 긍정적인 인식을 보이고 있음을 알 수 있다.

이와 같은 결과는 관련연구들(박순길 외, 2006, 이태훈, 2008)에서도 유사하게 보고되고 있다. 예를 들어 박순길 등(2006)은 성별에 따라 장애학생에 대한 또래학생의 장애인식 태도를 보면 학습장애학생에 대한 또래학생들의 전체 장애인식 태도는 남학생이 여학생보다 낮게 나타났다. 또한 사귄 영역에서 남학생이 여학생보다 장애인식 태도가 낮게 나타났고, 활동·학습영역에서도 남학생이 여학생보다 장애인식 태도가 낮게 나타났다. 또한 이태훈(2008)에 의하면 고등학생을 대상으로 남학생이 여학생보다 장애학생에 대한 태도가 부정적인 것으

로 나타났다. 이는 안승자(2002)에서 언급된 바와 같이 여학생의 성격적인 특성으로 여자의 섬세함과 다정함이 반영되어 자폐성장애훈생에 대한 긍정적인 인식으로 나타난 것임을 알 수 있다. 이 연구 결과를 현장에 활용하여 모둠학습이나 합동과제를 할 때 구성원의 배치를 자폐장애훈생 곁에 여학생을 배치하면 효과를 극대화시킬 수 있을 것이다.

3) 형제자매수에 따른 자폐성장애훈생 통합교육에 대한 일반 학생 인식의 차이

자폐성장애훈생의 통합교육에 대한 일반학생들의 인식을 형제자매수로 살펴본 결과 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 1명 이하와 2명 이상 전체 평균 값은 각각 3.18, 3.12이었으며 3개의 하위영역(학습활동, 교우관계, 일상활동)을 살펴보면 모든 영역에서도 유의미한 차이가 없었다. 곽효경(2013)의 연구결과에서 보면 형제수가 외동일 때보다 2명, 3명 이상일 때 보다 훨씬 좋은 교우관계를 형성하며 친구들과의 대화의 중심자로서의 역할을 한다고 나타났다. 박성연과 도현심(1993) 연구결과에서도 형제수에 따라 사회성 발달 및 사회적 관심, 대인적응 측면에서 한자녀 집단학생이 두자녀나 세자녀 집단 학생보다 낮은 관심이나 사회성을 가지고 있다고 하였다. 앞의 연구에서 보아 형제수에 따른 장애학생에 대한 인식과 교우관계에 영향을 줄 것이라는 연구결과와 달리 김영이(1994)의 연구에서는 형제수의 가족크기에 따른 장애학생에 대한 인식이나 자아존중감이 차이가 나지 않는다는 본 연구결과와 일치함을 알 수 있다.

4) 장애를 가진 가족/친척 유무에 따른 자폐성장애훈생 통합 교육에 대한 일반학생 인식의 차이

장애를 가진 가족/친척 유무에 따른 자폐성장애헌생 통합교육에 대한 일반학생들의 인식을 t -검증으로 살펴본 결과 전체 평균값은 각각 3.19, 3.15로 유의미한 차이가 없었다.

지금까지 많은 선행연구에서 장애를 가진 가족/친척이 있는 학생은 없는 학생에 비해 장애학생에 대한 인식이 더 좋은 것으로 분석되었으며 통계적으로도 유의미한 차이가 매우 큰 것으로 나타났다. 이태훈(2008)은 가족 중 장애인 유무에 따른 장애인에 대한 고정관념의 차이가 있는지를 살펴본 결과, 가족 중 장애를 가진 사람이 있을수록 장애인에 대한 고정관념 수준이 낮아지는 것을 나타났다. 이혜숙(2003)은 가족이나 친척 중 장애인이 있는 학생들이 없는 학생보다 장애학생에게 우호적이고 도움을 준다고 하였다. 김경영(2009)의 결과에서 장애인 가족 및 친척 유무에 따른 장애이해성, 존중성, 협동성 등 장애인식에 대해 살펴보았을 때 장애인 가족 및 친척이 있는 집단과 없는 집단 간의 차이가 나타나지 않아 본 연구결과와 같다. 그러나 장애인 가족 및 친척이 있는 경우가 없는 경우보다 일반학생들의 사회성발달 정도는 더 높은 것으로 나타났다.

본 연구 결과에서 보았듯이 장애를 가진 친척/가족 유무에 따른 자폐성장애헌생의 통합교육에 대한 일반학생들의 인식에는 영향을 주지 않음을 알 수 있지만 장애인 가족 및 친척이 있는 집단이 어렸을 때부터 장애인과의 많은 경험으로 장애에 대한 수용력이나 이해력이 더 높다고 볼 수 있다.

5) 통합학급 경험 유무에 따른 자폐성장애헌생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이

자폐성장애헌생의 통합교육에 대한 일반학생들이 인식을 통합학급 경험 유무로 살펴본 결과 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 전체 평균값은 각각 3.13, 3.26이었으며 3개의 하위영역(학습활동, 교우관계, 일상활동)을 살펴보면 모든

영역에서도 유의미한 차이가 없었다.

이전의 선행연구를 살펴보면 정은(2005)에서는 청소년기의 통합학급의 경험은 자연스럽게 사회통합과 장애인에 대한 긍정적인 인식에 도움이 된다고 하였고, 이한우와 이원령(2004)이 논의한바 있는 선행연구 결과에서도 장애학생과의 접촉경험과 장애인식은 직접적인 상관관계가 있는 것으로 보고되고 있다. 즉 장애학생과 접촉정도가 많을수록 장애인에 대한 긍정적인 변화를 초래한다는 주장이다. 이러한 비장애학생이 장애학생과의 접촉경험은 장애학생에 대한 인식에 영향을 줄 수 있으며, 지금까지 많은 연구에서 통합학급 경험이 있는 비장애학생이 통합학급 경험이 없는 학생에 비해 장애학생에 대한 인식이 더 높은 것으로 분석되었으며 통계적으로도 유의미한 차이가 매우 큰 것으로 나타났다(홍치청, 2002).

그러나 정종숙(2014)의 연구결과에서 지체장애학생들의 편견, 관심, 친구관계의 모든 영역에서 통합교육 유무에 따른 중학생들의 인식은 유의미한 차이가 나타나지 않아 본 연구결과와 일치한다. 김종삼(2000)은 오히려 비장애학생들에게 적절한 교육적 조치가 없이 장애학생을 배치하는 통합교육은 부정적 일 수도 있음이 나타났다. 통합교육에 배치된 장애학생들의 장애정도나 준비도가 통합교육경험에 영향을 미치는 것으로 알 수 있으며 통합교육에 있어 비장애학생에 대한 새로운 지도 방안이 필요하다고 볼 수 있다.

통합교육의 높이기 위해 비장애학생에게 장애에 대한 정보를 충분히 제공해주고 긍정적인 상호작용을 할 수 있도록 직접 또는 간접 접촉의 기회를 주어 장애학생에 대한 긍정적인 인식을 갖도록 할 필요가 있다. 아울러 일반교사의 장애학생에 대한 인식을 제고하도록 하여 전문적인 지도 기술을 습득하도록 하는 등 일반교사의 전폭적인 지원과 협조도 필요하며 각 통합학급 학생들에게 정확한 정보를 줄 수 있는 좋은 방법에 대해 특수교사와 일반교사의 협력이 요구된다.

6) 자폐성장애 이해교육 유무에 따른 자폐성장애학생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 차이

자폐성장애학생의 통합교육에 대한 일반학생들이 인식을 통합학급 경험 유무로 살펴본 결과 학습활동, 교우관계, 일상활동, 전체영역에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 자폐성장애 이해교육을 받은 집단과 자폐성장애 이해교육을 받지 않은 집단 전체 평균값은 각각 3.54, 2.92였으며 t -검증 결과 자폐성장애 이해교육을 받은 집단이 확연하게 자폐성장애학생의 통합교육에 대해 긍정적인 인식을 가지고 있음을 알 수 있다. 3개의 하위영역(학습활동, 교우관계, 일상활동)을 살펴보면 모든 영역에서 자폐성이해교육을 받은 집단의 평균값이 높게 나왔으며 자폐성이해교육을 받지 않은 집단은 자폐성장애학생의 통합교육에 대한 인식이 학습활동영역을 제외하고 교우관계영역, 일상활동영역에서는 부정적 인식을 가지고 있음을 알 수 있는 유의미한 차이가 있었다.

이와 같은 본 연구의 결과와 같은 허현(2012)은 장애이해 교육 프로그램은 고등학교 일반학생의 통합교육에 대한 학업·교육적 요인 및 심리사회적 요인 두 측면의 인식에 긍정적인 효과가 있다는 결과와 같으며 통합교육을 위한 장애학생과 일반급우 사이의 사회적 관계 개선을 위한 프로그램으로서 유용함을 보여 준다는 한미혜(2004)의 연구결과와 일치한다.

이러한 연구결과를 볼 때 자폐성장애에 대한 장애체험활동을 실시하고 장애이해 퀴즈, 협력학습, 시청각 자료 교육, 인형극 중재전략 등을 통해 구조화된 자폐성장애이해 교육 프로그램을 제공함으로써 일반학생이 자폐장애학생을 이해하고 수용하는 것에 나아가 장애학생과의 통합교육에 대해서 긍정적으로 인식하는데 도움을 줄 수 있음을 알 수 있다. 학급에 배치된 자폐성장애학생에 대해 더 잘 이해하면 할수록 장애학생을 잘 수용할 수 있다.

자폐성장애 통합교육의 양적확대로 일반학생들이 자폐성장애학생과 함께 생활할 기회가 많아졌으나 이해교육은 단순한 체험과 경험에 그치는 정보제공에

만 그치는 경우가 많다. 이는 단순한 이해교육은 통학교육에 대한 일반학생들의 인식이 긍정적일 수 없다는 말이다. 특히 교우관계, 일상활동영역에서 부정적인 인식을 가지고 있는 일반학생들에게는 효과가 없다. 그러므로 자폐성이해교육을 실시할 때는 자폐성장애헤학생과 친숙하게 지낼 수 있고 장차 함께 살아가는데 어색함이 없도록 정규적으로 교육과정에 적용하여 주기적으로 이루어지게 하여 사회적·정서적으로 통합이 형성될 수 있도록 노력해야 한다. 장애학생과의 긍정적인 경험의 기회를 확대시켜 나감은 물론 일반학생이 장애학생에 대해 올바르게 인식하도록 돕는 일이 우선 되어야 할 것이다. 일반학생의 자폐성장애헤를 위한 교육은 성공적인 통합교육의 핵심이라고 할 수 있으며 이는 자폐성장애헤학생이 학급에 배치되기 전부터 이루어지는 것이 바람직하나, 그 이전에 초기 단계에서부터 자연스럽게 자폐성장애헤학생과 일반학생이 함께 지내는 환경을 조성함으로써 자연스럽게 받아들이는 것이 더욱 중요하다(허현 2012).

VI. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구는 자폐성장애훈생의 통합교육에 대한 일반학생들에 대한 인식에 관련된 요인으로 학급, 성별, 형제자매수, 장애를 가진 가족/친척 유무, 통합학급 경험 유무, 자폐성장애훈해교육 유무와 관련이 있는지를 밝히는 연구로 자료를 분석하고 논의한 결과를 종합해 볼 때 다음과 같은 결론을 얻을 수 있다.

1) 자폐성장애훈생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 정도

문항별에 따른 자폐성장애훈생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 정도는 학습활동영역에서 ‘이 친구 때문에 성적이 떨어지지 않는 것이다’ 문항의 인식이 높았고, 교우관계영역에서 ‘나는 특수반(도움반)에서 온 이 친구에게 잘 대해 주고 싶다’ 문항의 인식이 높았으며, 일상활동영역에서 ‘이 친구를 놀리는 사람이 있으면 그러지 말라고 말하겠다’ 문항의 인식이 높았다. 하위영역별에 따른 자폐성장애훈생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 정도는 학습활동, 교우관계는 긍정적 이었으나 일상활동영역에서는 부정적인 것으로 나타났다. 전체에 따른 자폐성장애훈생 통합교육에 대한 일반학생 인식의 정도는 보통 수준인 것으로 나타났다.

2) 관련변인에 따른 자폐성장애헌생 통합교육에 대한 일반 학생 인식의 차이

첫째, 학교급에 따른 자폐성장애헌생의 통합교육에 대한 일반학생들의 인식은 학습활동, 교우관계, 일상활동영역 모두에서 초등학생이 중학생과 고등학생보다 긍정적인 인식을 보이는 것으로 나타났다.

둘째, 자폐성장애헌생의 통합교육에 대한 일반학생들의 남녀별 인식의 차이에서는 학습활동, 교우관계, 일상활동영역 모두에서 여학생이 남학생보다 긍정적인 것으로 나타났다.

셋째, 형제자매수에 따른 자폐성장애헌생의 통합교육에 대한 일반학생들의 학습활동, 교우관계, 일상활동영역 모두에서 인식의 차이는 없었다.

넷째, 장애를 가진 가족/친척 유무에 따른 자폐성장애헌생의 통합교육에 대한 일반학생들의 학습활동, 교우관계, 일상활동영역 모두에서 인식의 차이는 없었다.

다섯째, 통합학급 경험 유무에 따른 자폐성장애헌생의 통합교육에 대한 일반학생들의 학습활동, 교우관계, 일상활동영역 모두에서 인식의 차이는 없었다.

여섯째, 자폐성장애헌 이해교육 유무에 따른 자폐성장애헌생의 통합교육에 대한 일반학생들의 인식은 학습활동, 교우관계, 일상활동영역 모두에서 자폐성장애헌 이해교육을 받은 학생이 받지 않은 학생들보다 긍정적인 인식을 보이는 것으로 나타났다.

2. 제언

본 연구의 결과와 논의를 바탕으로 향후 과제 및 관련연구를 위한 몇 가지 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 전남지역 소재 초등학교, 중학교, 고등학교에서 자폐성장애 학생들과 통합교육을 받고 있는 일반학생들을 대상으로 자폐성장애학생들에 대한 인식을 비교하였기 때문에 본 연구의 결과를 일반화하기에는 무리가 따른다. 따라서 연구 대상을 더 확대하여 전국 규모의 후속연구가 필요할 것으로 보인다.

둘째, 본 연구의 변인인 학급별, 성별, 학급의 경험유무, 형제자매수, 장애를 가진 가족/친척, 자폐성장애 이해교육유무만 국한되어 조사하였기 때문에 학교 성적, 집안경제 상태 등 인식태도에 영향을 주는 여러 가지 변인들을 고려하여 구체적으로 연구할 필요가 있다. 또한 여러 가지 변인들을 포함한 구체적인 연구를 한다면, 이에 대한 자폐성장애학생들의 대한 더 긍정적인 인식 변화를 주는데 많은 도움을 줄 수 있는 방안이 모색되어야 한다.

셋째, 기존의 선행연구들을 살펴보면 통합교육 경험 유무가 장애인식에 긍정적인 영향을 준다는 결과에도 불구하고, 본 연구의 결과에서는 통합교육 경험 유무가 자폐성장애학생의 긍정적인 인식에는 도움을 주지 못하고 유의미한 차이를 보이지 못했다. 이는 현재 각 학교에서 실천하고 있는 통합교육의 방법에 문제가 있을 수 있고 학급별, 학교별로 통합교육의 정도가 차이가 있을 수 있다는 것을 보여준다. 그러므로 통합교육의 차이를 없애고 질 높은 통합교육을 제공하기 위해서는 통합교육을 실시하는 교사들이 자폐성장애학생의 특성 및 통합교육에 대한 전문성을 갖출 수 있도록 실제적인 연수를 실시할 필요가 있으며 국가적인 차원에서도 행·재정적 지원이 있어야 할 것이다.

넷째, 초등학교, 중학교, 고등학교 학생들의 성별을 고려한 장애이해교육이 실시되어야 할 것이다. 본 연구의 결과를 살펴보면 남학생보다 여학생이 자폐성장애학생에 대한 인식이 좋은 것으로 나온다. 이를 바탕으로 남·여 특성을 고려하여 각자의 성별에 맞는 장애이해교육이 이루어져야 할 것이고, 남학생들의 장애인식을 긍정적으로 전환할 수 있는 실증적인 방안을 모색해야 한다.

다섯째, 본 연구의 결과 일반학생들의 가지고 있는 장애인식도 중요하지만

자폐성장애헤생들의 성공적인 통합교육을 위해서는 일반교사와 특수교사, 학부모, 행정가 모두의 이해와 협조 및 인식전환이 필요하다. 이를 위해서는 각자의 위치에서 긴밀한 협력이 이루어져야 하며 학부모, 특수교사, 일반교사, 일반학생, 행정가가 함께 노력해야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 강일조 (2004). 원불교 교무들의 장애인식에 관한 연구. 원불교사상과 종교문화, 27(1), 295-828.
- 곽효경 (2013). 중학생의 형제수별 학교생활 적응의 차이. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원, 충북 청주.
- 교육과학기술부 (2013). 2013 특수교육통계. 서울: 저자.
- 교육과학기술부 (2014). 2014 특수교육통계. 서울: 저자.
- 교육과학기술부 (2008). 2008 장애인 등에 대한 특수교육법. 서울: 저자.
- 김경영 (2009). 통합체육수업에 대한 일반중학생의 인식과 사회성 발달 연구. 석사학위논문, 상명대학교 교육대학원, 서울.
- 김여남 (2010). 초등학교 통합학급의 장애아동에 대한 일반아동들의 인식과 태도 연구. 석사학위논문, 경남대학교 교육대학교, 경남 창원.
- 김영태 (1995). 자폐아 언어 및 의사소통발달 특성. 제 2회 한국자폐학회 학술대회 자료집, 3-27, 서울: 육영회.
- 김은경 (2006). 국내 자폐 교육관련 연구의 동향분석. 특수교육학연구, 41(1), 79-109.
- 김은정 (1998). 통합 환경에서의 상황이야기 중재가 자폐성 장애를 지닌 유아의 사회적 상호작용에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 김인하 (2012). 초등학교 통합학급에서 정인지체아동에 대한 일반아동의 인식 및 태도 비교. 석사학위논문, 조선대학교 교육대학원, 광주.
- 김종삼 (2000). 통합교육경험, 학년, 성별에 따른 일반아동의 장애아동 및 장애인에 대한 태도. 석사학위논문, 진주교육대학교 대학원, 경남 진주.
- 김홍주 (2000). 장애아의 통합교육에 대한 초등학교원의 인식수준. 대구대학교 논문집, 35(1), 373-397.
- 박계신 (2013). 유치원교사의 자폐성장애에 대한 지식과 자폐성장애유아 통합교육에 대한 인식. 정서·행동장애연구, 29(3), 261-291.
- 박성연, 도현심 (1993). 성, 형제수, 출생순위 및 형제 성구성에 따른 아동의 사회성. 유아교육연구, 14(2), 35-47.
- 박순길 (2003). 통학교육환경에서 지체부자유아에 대한 또래아동의 인식태도. 지체·중복·건강장애연구, 42(1), 121-137.

- 박순길, 임정숙, 서경용 (2006). 통합교육환경에서 지체부자유, 정신지체, 학습장애, 청각장애 아동에 대한 또래아동의 장애인식태도 연구. *지체·중복·건강장애연구*, 47(1), 221-244.
- 박승희 (2004). *한국 장애학생 통합교육*. 서울: 교육과학사.
- 박중백 (2002). 통합교육에 대한 고등학교 학생의 인식에 관한 연구. 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원, 대구.
- 박현숙 (1997). 학습장애청소년의 전이 프로그램에 관한 고찰. *교육과학연구*, 26(1), 81-100.
- 박혜진, 이승희 (2008). 자폐성장애의 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식비교. *특수교육연구*, 9(4), 123-144.
- 배내윤 (2007). 정서·행동장애 학생에 대한 초·중등교사의 인식비교연구. 박사학위논문, 대구대학교 대학원, 대구.
- 신현기, 이병혁, 이성봉 역 (2007). *자폐범주성장애아동 교육의 실제*. 서울: 시그마프레스.
- 안슬기 (2013). 파워카드기법이 고기능 자폐성장애 학생의 문제행동 및 수업참여 행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원, 서울.
- 안승자 (2002). 비장애학생의 장애학생에 대한 인식과 수용태도. 석사학위논문, 인천교육대학교 교육대학원, 인천.
- 여미경 (2012). 자폐스펙트럼장애 아동의 사회성발달에 영향을 미치는 단짝친구 개입 효과. 석사학위논문, 백석대학교 보건복지대학원, 충남 천안.
- 유창숙 (2012). 대학생의 장애인에 대한 인식과 태도에 관한 연구. 석사학위논문, 공주대학교 대학원, 충남 공주.
- 윤향중(2009). 초등학교 통합교육에 대한 특수교사와 일반교사의 인식에 관한 연구. 석사학위논문, 한국체육대학교 교육대학원, 서울.
- 이근매, 박계신 (1998). 자폐성아동의 완전통합에 관한 연구. *정서·행동장애연구*, 14(1), 133-155.
- 이소현 (1999). 자폐장애의 일탈적 특성 고찰을 통한 특수교육적 접근의 방향성 정립. *특수교육학연구*, 34(2), 7-256.
- 이승희 (2011). *자폐스펙트럼장애의 이해*. 서울: 학지사.
- 이소현, 박은혜 (2011). *특수아동교육(제3판)*. 서울: 학지사.
- 이원재 (2006). 장애아동 통합교육에 대한 일반 초등학교 교사의 인식 연구. 석사학위논문, 아주대학교 교육대학원, 경기 수원.

- 이은주 (2006). 토막만화대화중재가 초등학교 고학년 자폐범주성장애아동이 수업 중 문제행동 및 수업참여행도에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 이정희 (2004). 장애아동에 대한 일반아동의 인식 및 태도. 석사학위논문, 인하대학교 교육대학원, 인천.
- 이종남 (1994). 장애인에 대한 비장애인이 태도에 관한 연구. 석사학위논문, 성신여자대학교 대학원, 서울.
- 이초희 (2003). 중학교학생의 장애학생에 대한 사회적 인식연구. 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원, 경기 용인.
- 이태훈 (2008). 청소년들의 장애인에 대한 태도에 영향을 미치는 요인. 석사학위논문, 침례신학대학교 사회복지대학원, 대전.
- 이혜상 (2009). 일반고등학교 교사와 학생의 통합교육에 대한 인식. 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원, 대구.
- 이혜숙 (2003). 통합교육 상황에서 장애학생에 대한 중학생의 태도 연구. 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원, 경기 용인.
- 이혜숙 (2008). 통합교육상황에서 장애학생에 대한 중학생의 태도 연구. 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원, 경기 용인.
- 이희정 (2002). 장애아동 통합교육에 대한 초등학교 일반교사의 태도 연구. 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원, 경기 용인.
- 정숙희 (2007). 장애학생 통합교육에 대한 초중등교사들의 인식비교. 석사학위논문, 전남대학교 교육대학원, 광주.
- 정은 (2005). 비장애학생들의 장애인에 대한 인식조사에 나타난 장애현실조망. 특수교육저널, 6(1), 77-105.
- 정종숙 (2014). 지체장애인에 대한 중학생의 인식. 석사학위논문, 조선대학교 교육대학원, 광주.
- 조성숙 (2011). 자폐성장애아동의 의사소통행동 특성에 관한 연구. 박사학위논문, 동국대학교 대학원, 서울.
- 주영숙 (2008). 장애학생 통합교육에 대한 중등교사들의 인식차이. 석사학위논문, 전남대학교 교육대학원, 광주.
- 천성혜 (2001). 통합교육에 대한 일반교사의 인식 연구. 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원, 대구.
- 천인준 (2009). 천주교장애인부 활동에 따른 일반신자의 장애인 인식비교 연구.

- 석사학위논문, 단국대학교 행정법무대학원, 경기 용인.
- 최문화 (2003). 특수학급학생에 대한 고등학교 일반학생의 장애인식. 석사학위 논문, 대구대학교 특수교육대학원, 대구.
- 최미영, 윤현숙 (2011). 자폐성장애아동의 통합교육에 대한 예비초등교사의 인식. 자폐성장애연구, 11(2), 77-95.
- 최해옥 (2006). 장애아 통합교육에 대한 일반교사들의 인식에 관한 연구. 석사학위논문, 단국대학교 교육대학원, 경기 용인.
- 하태용 (2011). 장애인 활동 보조인의 장애인에 대한 인식과 친밀감이 직무만족에 미치는 영향에 관한 연구. 석사학위논문, 숭실대학교 사회복지대학원, 서울.
- 한미혜 (2004). 장애이해프로그램이 장애학생에 대한 일반학생의 수용적 태도변화에 미치는 효과. 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원, 경기 용인.
- 한영숙 (2001). 대학생들의 장애인 접촉경험과 장애인 편견과의 관계. 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원, 대구.
- 허은지 (2009). 통합교육에 대한 일반학생 학부모의 인식에 관한조사. 석사학위논문, 부산교육대학교 교육대학원, 부산.
- 허현 (2012). 장애이해 교육프로그램이 통합교육에 대한 고등학교 일반학생의 인식에 미치는 효과. 석사학위논문, 창원대학교 교육대학원, 경남 창원.
- 홍치청 (2001). 통합교육 경험유무에 따른 일반 학생의 장애학생에 대한 인식. 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원, 대구.
- Ghaziuddin, M., & Gerstein, L. (1996). Pedantic speaking style differentiates Asperger syndrome from high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(6), 585-595.
- Goodman, G., & Williams, C. M. (2007). Interventions for increasing the academic engagement of students with autism spectrum disorders in inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children*, 39(6), 53-61.
- Gray, C. A. (1995). Teaching children with autism to “read” social situations. In K. A. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 219-241). Albany, NY: Delmar.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2(1), 217-250.

- Lewis, M. H., & Bodfish, J. W. (1998). Repetitive behavior disorders in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4(2), 80-89.
- Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8(1), 139-161.
- Schuler & Prizant, B. M. (1985). Echolalia in autism. In E. Schopler & G. Mesibov (Eds.), *Communication problems in autism* (pp. 163-184). New York: Plenum.
- Tager-Flusberg, H., & Anderson, M. (1991). The development of contingent discourse ability in autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1123-1134.
- Wing, L. (1996). Autistic spectrum disorders: No evidence for or against an increase of prevalence. *British Medicine Journal*, 312(1), 327-328.

부 록

자폐성장애헌생 통합교육에 대한 일반학생의 인식

학생 여러분 안녕하세요?

이 질문지는 여러분과 같은 반에서 공부하고 있는 자폐성장애헌 친구들에 대한 여러분의 생각을 알아보기 위해 실시하는 것입니다.

이것은 시험이나 성적과는 전혀 상관이 없고, 또 틀리거나 맞는 대답도 없습니다. 또 누가 얼마나 잘하고 못하는가를 알아보기 위한 것도 아닙니다. 그러므로 부담 갖지 말고 자폐성장애헌을 가진 친구에 대해 평소에 느꼈던 여러분의 생각을 솔직하게 표현해 답해주시기 바랍니다.

이 질문지는 연구용으로만 쓰이며 여러분이 작성해주신 질문지는 자폐성장애헌 학생들이 좀 더 일반학교에서 적응해 나갈 수 있는 소중한 자료가 될 것입니다.

여러분의 성의 있는 답변을 부탁드립니다.
감사합니다.

2014년 04월
조선대학교 교육대학원 특수교육전공
송민애

I. 기초사항

기 입 요 령

각 문항의 해당 항목을 골라 밑줄 위에 “V” 표시를 하시고 필요한 경우 괄호 안에 숫자를 기입하여 주시기 바랍니다.

1. 학생의 성별은 무엇입니까?

- 1)남
 2)여

2. 학생의 해당 학년은 무엇입니까?

- 1)초등학교 4학년
 2)초등학교 5학년
 3)초등학교 6학년
 4)중학교 1학년
 5)중학교 2학년
 6)중학교 3학년
 7)고등학교 1학년
 8)고등학교 2학년
 9)고등학교 3학년

3. 학생의 형제관계는 어떻습니까? (중복응답가능)

- 1)형 (명)
 2)오빠 (명)
 3)누나 (명)
 4)언니 (명)

_____ 5)남동생 (명)

_____ 6)여동생 (명)

4. 가족이나 친척 중에 장애를 가진 사람이 있습니까?

- 1)있다
 2)없다

5. 이전에도 장애를 가진 친구와 한 반이 되었던 적이 있습니까?

- 1)있다
 2)없다

6. 자폐성장장애에 대한 이해교육을 받은 적이 있습니까?

- 1)있다
 2)없다

II. 자폐성장학생 통합교육에 대한 인식

기 입 요 령

자폐성장애를 가진 친구와 같은 반이 되었습니다. 여러분들이 자폐성친구와 함께 아래와 같은 여러 가지 생활을 한다면, 여러분의 생각은 어떻습니까? 여러분이 생각하는 것 하나만 해당 번호에 ‘V’표시를 해 주십시오.

구분	번호	설문 내용	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
			1	2	3	4	5
학습활동	1	공부 시간에 이 친구가 모르는 것이 있으면 내가 알려주겠다.					
	2	이 친구가 있어도 수업을 받는 데는 별 어려움이 없다.					
	3	이 친구 때문에 성적이 떨어지지 않는 것이다.					
	4	이 친구와 미술 시간에 합동작품을 만들고 싶다.					
	5	실습 시간에 같이 팀이 되어서 수업을 받아도 어려움이 없다.					
교우관계	6	이 친구가 아플 때 병원에 함께 가주고 싶다.					
	7	수학여행 때 또는 소풍에 갈 때 그 친구와 함께 앉을 수 있다.					
	8	이 친구가 학교 운동장에서 함께 놀자고 하면 즐겁게 논다.					
	9	나는 특수반(도움반)에서 온 이 친구에게 잘 대해 주고 싶다.					
일상생활	10	우리 교실에서 함께 공부하는 것이 우리 모두에게 도움이 되는 것 같다.					
	11	학교에 오고 갈 때 이 친구와 함께 다니고 싶다.					
	12	이 친구를 만나면 먼저 말을 걸겠다.					
	13	점심시간에 이 친구와 밥을 같은 자리에서 먹고 싶다.					
	14	이 친구를 놀리는 사람이 있으면 그러지 말라고 말하겠다.					
15	이 친구와 나는 방과 후나 쉬는 시간에 잘 어울려 논다.						

★끝까지 응답해 주셔서 감사합니다