



저작자표시-비영리 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.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

- 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](#)

2013년 2월
박사학위논문

초등학교 통합학급에서 장애
및 비장애아동간의 또래관계형성
과정에 관한 근거이론적 연구

조선대학교 대학원

사회복지학과

유 승 주

초등학교 통합학급에서 장애
및 비장애아동간의 또래관계형성
과정에 관한 근거이론적 연구

A Grounded Theoric Study on the Process of
Peer-relationships Between disabled and Non-disabled
Elementary School Children in Inclusive Class

2013년 2월

조선대학교 대학원

사회복지학과

유 승 주

초등학교 통합학급에서 장애
및 비장애아동간의 또래관계형성
과정에 관한 근거이론적 연구

지도교수 김 용 섭

이 논문을 사회복지학 박사학위 신청 논문으로 제출함

2012년 12월

조선대학교 대학원

사회복지학과

유 승 주

유승주의 사회복지학박사학위논문을 인준함

위원장	조선대학교 교수	박희서	인
위원	전남대학교 교수	조홍중	인
위원	조선대학교 교수	김진숙	인
위원	조선대학교 교수	이영선	인
위원	조선대학교 교수	김용섭	인

2012년 12월

조선대학교 대학원

목 차

제1장 서론	1
제1절 연구목적	1
제2절 연구문제	5
제2장 이론적 고찰	7
제1절 통합교육 이해	7
1. 통합교육의 정의	7
2. 통합교육의 기능	9
3. 성공적 통합교육의 요소	11
제2절 또래관계의 이해	13
1. 또래 및 또래관계의 정의	13
2. 또래관계의 특징	15
3. 또래관계의 기능과 결정요인	17
제3절 선행연구 고찰	19
1. 초등학생 또래관계 형성의 선행연구	19
2. 장애아동과 비장애아동의 또래관계형성 선행연구	25
3. 선행연구의 평가	29
제3장 연구방법	32
제1절 근거이론의 접근방법	32
1. 근거이론 접근법 이해	32
2. 근거이론 접근법의 선택 배경	38

제2절 연구설계	39
1. 연구자의 준비	39
2. 연구설계 과정	40
3. 연구자료 수집	41
4. 연구분석 방법	47
5. 연구방법론 평가	48
제4장 연구결과	50
제1절 연구참여아동의 일반적 특성	50
제2절 개방코딩	53
제3절 축코딩	97
1. 패러다임에 의한 범주분석	97
2. 패러다임의 분석	108
제4절 선택코딩	112
1. 핵심범주의 발견	113
2. 이야기 윤곽(Story Line)의 전개	115
3. 핵심범주-중심현상의 가설적 정형화	118
4. 가설적 관계진술문	120
5. 유형도출	122
제5절 서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계 과정분석	132
제6절 장애 및 비장애아동간의 또래관계형성 상황모형	134
1. 개인수준	136
2. 교사·가족수준	136
3. 학교·지역복지기관 수준	137
4. 국가·사회수준	138

제5장 결 론	140
제1절 연구결과 요약	140
1. 장애 및 비장애아동간의 또래관계형성과정 연구문제 요약	140
2. 서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계의 형성과정 요약	142
3. 장애 및 비장애아동간의 또래관계형성 유형 요약	145
제2절 논의 및 제언	147
제3절 향후 연구 방향	152
결어	154
참고문헌	155
부록	연구참여동의서

표 목 차

<표 2-1> 국내 또래관계형성 요인 선행연구	20
<표 2-2> 국내 또래관계형성 프로그램 선행연구	22
<표 2-3> 국내 또래관계형성 과정 선행연구	24
<표 2-4> 국내 장애 및 비장애아동의 또래관계형성 선행연구	27
<표 4-1> 연구참여아동의 일반적 정보	50
<표 4-2> 개념의 범주화	54
<표 4-3> 인과적 조건의 속성과 차원	99
<표 4-4> 중심현상의 속성과 차원	100
<표 4-5> 맥락적 조건의 속성과 차원	102
<표 4-6> 중재적 조건의 속성과 차원	104
<표 4-7> 작용/상호작용의 속성과 차원	106
<표 4-8> 결과의 속성과 차원	108
<표 4-9> 서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계 가설적 정형	119
<표 4-10> 장애 및 비장애아동간의 또래관계형성 유형	122

그림 목 차

<그림 3-1> 근거이론 연구과정 모형	34
<그림 3-2> 연구모형	40
<그림 4-1> 장애 및 비장애아동간의 또래관계형성과정 연구 패러다임	97
<그림 4-2> 자발적 친화형 패러다임 모형	125
<그림 4-3> 상황에 따른 대처형 패러다임 모형	127
<그림 4-4> 관계 회피형 패러다임 모형	129
<그림 4-5> 한시적 몰입형 패러다임 모형	132
<그림 4-6> 서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계 과정분석표 ..	133
<그림 4-7> 장애 및 비장애아동간의 또래관계형성 상황모형	135

Abstract

A Grounded Theoric Study on the Process of Peer-relationships Between disabled and Non-disabled Elementary School Children in Inclusive Classes

Yu Seung Ju

Advisor : Prof. Kim Yong-Seob, Ph.D.

Department of Social Welfare,

Graduate School of Chosun University

The aim of this study is to figure out the conditions and factors needed for children with disability to form a positive and interactive peer-relationship with non-disabled children in class in the process in order to promote a healthy growth into members of the society, and analyzing the establishing process to determine its theoretical implications. For this, a precise and thorough understanding was required on how the relationship between disabled and non-disabled children is established in actual inclusive classes, what the conflicts are, how they are resolved, and the common features and factors of interaction. This study was conducted based on the theme of 'How the peer-relationship between disabled and non-disabled students is established'.

The grounded theory suggested by Strauss and Corbin(1998) was applied as the research method, while the data was collected through various methods, in this case 5 sessions of each individual in-depth interview and group interview, and 7 sessions of each observation and

monitoring activity. By organizing and enumerating different environments and research methods, the data that were testified or observed in common were admitted to the database. The research was carried out from April to October 2011 and the subjects were 8 boys and girls in total including disabled children that have been in the same class from the first year entrance to the current sixth grade.

As the result of open coding 15 categories, 36 subcategories and 111 concepts were deducted. The causal condition from axial coding is 'beginning of relationship' and the central phenomenon was 'friends exchanging help', 'beginning of conflict' while the contextual conditions that affected this phenomenon were 'cognition of disability', 'taking an interest/having concerns', 'intentional approach', and 'feelings of loss'. The mediating conditions that promote or suppress the strategy in such phenomena or contexts were 'power of education', 'spontaneity', 'condition of affirmation', 'lapse of time', and 'personal growth'. Action/interaction strategies were 'resolving conflict', 'adapting to conflict', 'change in relationship', 'befriending', 'effort to maintain friendship' and the following results were shown to be 'bond of sympathy within the same class' and 'formation of a community'.

The most important key category in this study was found to be a 'horizontal peer relationship that supports and guides each other'. Such core category indicates that disabled and non-disabled children in inclusive classes environment identify each other's difference and make contact, experience the formation and resolution of conflict in exchanging help by education, guidance and spontaneous activity by themselves.

Furthermore, it was also shown that disabled children realize their independent activity and responsibility as members of the community and hence make an effort to minimize the support through personal growth, while non-disabled children develop a sense of community that disabled children are their colleague and accept them as peers.

In addition, as the result of developing statements depending on this core category based upon possible relationships that might exist between the categories of each strategy and results, 6 hypothetical relationship statements were developed. By constantly comparing these hypothetical relationship statements with supporting data and identifying the relations that recur between the categories, 4 types were identified: 'spontaneous friendship' 'coping with different situations' 'evasion of relationship' and 'temporary involvement'.

According to process analysis 'the process of establishing peer-relationships between disabled children and non-disabled children in inclusive classes of elementary school' was the meeting stage → interest stage → friendship stage → support·conflict stage → resolution of conflict·indifference stage → intimacy forming stage → horizontal peer-relationship stage where children support one another.

Developmental aspects of peer-relationship formation and its interaction in inclusive classes were understood through situational model by classifying personal factor, teacher·family factor, nation·community factor and school·local welfare organization factor.

The resulting achievement of this study is that it materialized the phenomenon and enabled the suggestion of supporting theory via

qualitative approach to the studies that only deducted effectiveness from pedagogics or program development targeting children in current inclusive classes. First, it presented the paradigm of peer-relationship formation process in inclusive classes, second, suggested factors that take part in the formation of peer-relations between disabled and non-disabled children, and third, suggested the types of peer-relationships of children in inclusive classes and their application plan.

In conclusion, the proposal for 'the establishment of horizontal peer-relationship in which support is exchanged' in inclusive classes is: first, the establishment of supporters by introducing the roles of peer-relationship mediator and collaborator in inclusive classes, second, the management of an orientation program for special classes by the types of disability in order to run a systematic inclusive classes, third, an introduction of obligated requirement of disability education and experience affiliated with local social welfare organization in the school level, and finally, the arrangement of policy and support for the actual management of inclusive classes by the Ministry of Education, Science and Technology and office of education in local government.

Key words : inclusive classes in elementary school, peer-relationship establishment process, grounded theoretic approach

제1장 서론

제1절 연구목적

현대사회복지에서 주목하는 사회적 통합과 정상화는 가장 작은 사회 단위 중 하나인 초등학교에서 시작 하게 된다. 효과적인 면에서는 더디고 실효성을 바로 확인하기 어렵지만, 통합교육에 참여하는 비장애학생들은 통합교육과정에서 장애에 대한 올바른 이해와 자발적인 도움에 대한 의미를 알게 되고, 장애학생은 가정과 복지시설을 떠나 학교라는 새로운 울타리에서 대인관계와 공동체 경험을 통하여 사회화의 첫 단추를 자연스럽게 실행 할 수 있기 때문이다.

초등학교라는 학습장은 장애아동이나 비장애아동 모두에게 매우 낯설고 설레는 곳이다. 더구나 장애아동들에게는 자신의 신체적·정신적 장애를 그 동안은 가정이나 사회복지시설 등에서 매우 긍정적이며 지지적으로 준비된 양육이나 보호 위주로 받아 오다가 장애가 없는 자신의 또래집단을 만나고 그들에게 의존하거나 협력하는 과정을 스스로가 만들어가야 한다는 스트레스 내지는 긴장을 갖게 된다.

학교에서 만나게 되는 비장애아동들은 대부분 성장 시기적으로 다소 이기적이고, 직접적인 의사표현을 주로하기 때문에 아직 성숙된 자아나 타인에 대한 배려와 이해 등이 부족한 것이 사실이다. 그러한 때에 장애아동을 만나면서 좀 더 자연스럽게 장애에 대한 인식을 통하여 긍정적인 관계를 만들어 갈 수도 있지만 자칫 장애에 대한 그릇된 선입견을 갖게 되거나 놀림의 대상으로 여기게 되는 부정적인 모습도 나타날 수 있다.

우리나라의 2012년 현재 초·중·고등학교 내 특수학급은 8,927개, 전일제통합학급은 14,562개이며, 이 가운데 초등학교 특수학급현황은 3,872개 학교에 4,999학급이 설치되어 21,695명이 취학하였다. 전일제 통합학급은 2,629개 학교에 5,646학급이 설치되어 5,900명의 학생이 참여하고 있으며, 전체 통합교육(전일제통합학급 포함) 참여 학생들 중 초등학생은 27,595명(48.4%)으로 가장 많은 비율을 차

지하고 있다(교육과학기술부, 2012).

위의 통계에서 말하듯 초등학교 과정에서 통합교육에 대한 참여율은 가장 높게 나타났으며 그 이후로 중·고등학교를 진학하면서 일반학교 특수학급 보다는 특수학교로의 진학률이 증가한다는 것을 알 수 있고, 이는 여러 가지 요인 가운데 초등학교과정에서 또래들과의 관계형성과정에서의 원만한 또래관계형성이 이루어지지 않았을 것으로 진단된다. 이처럼 통합교육이 목표하고자하는 방향성과는 다르게 일반학교의 통합학급에서 생활하는 장애아동들은 비장애아동들로 부터 긍정적인 수용을 받고 있지 못하며, 이는 아동들과의 원만한 의사소통이나 사회적 관계 기술이 부족하여 긍정적인 또래관계를 형성하는데 어려움을 많이 가지고 있다는 것이다.

일반적으로 ‘또래’란 ‘나이가 비슷하거나 사회적·문화적 성숙수준이 비슷하여 일상에서 함께 상호작용 할 수 있는 대상을 의미 한다’(Perry, Bssey, 1984; Santrock, 1990). 이 같은 정의는 일반적으로 가깝게 두고 오래 사귄 사람이라는 뜻의 ‘친구’와 같은 학년이나 같은 학급의 학생을 뜻하는 ‘동급생’, 또는 나이가 같은 사람을 일컫는 ‘동갑’ 등과 유사하지만 조금씩 의미나 쓰임이 다르다고 할 수 있다.

‘또래관계’란 ‘대부분 또래들 중에서도 서로 만족할만한 관계를 형성한 한 명, 또는 몇 명과의 특별한 관계를 발전시키는 사이’라 정의한다(안경숙, 2001). 이러한 또래관계는 아동의 공동체 조직 안에서 사회적 관계를 형성 하는 주요 영역으로서, 또래들 사이의 우연적이고 간헐적인 상호작용 이상의 의미를 갖고 장차 성장기 이후 사회활동에서 인간관계의 바탕을 마련하는 역할을 한다.

‘통합학급에서의 또래관계’란 ‘일반적인 또래관계를 형성하는 아동들의 장소가 장애아동과 비장애아동이 함께 공존하는 통합학급에서 진행되며, 서로의 학습, 놀이, 여가, 운동 등의 개인적·집단적 활동에 의해 생성되는 관계’라고 정의 할 수 있다.

통합학급에서의 또래관계는 장애아동에게 비장애아동들과 친밀한 친구관계를 통해 학교에서 사회적·학업적으로 원만하게 적응하며, 긍정적으로 자신의 삶의 질 향상에도 중요한 영향을 미치게 된다(Carter & Hughes, 2005). 즉, 장애아동은 공동

체의식을 통하여 원만한 성격 발달에 의한 언어습득과 대인관계형성 기술 등으로 또래상호작용을 통한 긍정적인 또래관계와 우정을 성취 할 수 있게 되고, 비장애아동들은 장애아동에 대한 이해를 생성하여 장애인에 대한 편견을 없애고, 직접적인 도움이나 도우미 역할을 통하여 사회적 관계에서의 사회통합적 구성원 활동을 수행하게 된다.

이와 같이 초등학교시기에 아동들은 사회화 첫 걸음을 또래관계형성에서 생성하여 조화로운 학교생활을 만들어가게 된다. 더불어 장애아동과 비장애아동들의 통합교육 결과는 현재의 기억으로만 남는 것이 아니라 장애아동과 비장애아동들이 성장하여 사회구성원으로 역할을 하게 되는 성인의 시기에 까지 각인이 되는 점이다. 다시 말해 청소년기를 지나 성인이 되어서도 개인의 성향에 영향을 미치며, 나아가 사회 전반적인 인식의 결과를 생성하게 된다. 이러한 이유로 장애아동과 비장애아동의 통합학급에서의 또래관계형성에 대한 연구가 갖는 의미는 매우 크다 할 수 있다.

이 같은 주장은 통합교육의 교육적 효과성이 장애아동과 비장애아동이 같은 공간에서 있다는 것 보다 얼마만큼 실제적으로 친화적인 관계를 갖고 생활하는지가 더 중요하다고(박승희, 1994) 하였고, 그러한 측면에서 ‘우리’라는 공동체적 감정을 다룬 구광현, 이희경(2002)의 저서에서 완전한 통합학급의 역할이 물리적, 학문적, 법적 통합 뿐 만 아니라 사회적 통합을 내실 있게 생성하는 것이 중요하다고 지적했다.

이처럼 통합학급으로의 배치보다는 장애아동과 비장애아동들의 또래관계에 무게 중심을 두고 있으며, 그 중요도를 한층 더 강조하고 있음을 시사하고 있다. 이 부분이 연구자가 본 연구를 통해 밝히고자 하는 부분과 동일하다. 즉, 통합학급에서 다른 것 보다 장애아동이 또래의 비장애아동들과 또래관계형성을 얼마나 긍정적으로 하느냐에 따라 통합학급의 목적과 장애아동의 독립적 학교생활을 확보할 수 있고, 그러므로 통합학급 또래관계형성과정의 실제적인 연구가 필요하기 때문이다.

진행되어온 장애아동과 비장애아동들의 또래 관계에 관한 선행연구들을 살펴보면, 비장애아동 또래와의 경험을 통하여 장애아동과 비장애아동들이 갖는 자아

개념 발달에 긍정적 또는 부정적인식의 기여를 하게 되는 결과, 실패나 성공적 요인을 밝히는 연구들(Bogdan, & Taylor, 1989; 박미혜·김수현, 2008; 최원아·이소현, 2009; Freeman, & Kasari, 1998; Bukowski, & Hoza, 1989; 강경숙, 권택한, 김수연, 김은주, 2000; Halvorsen, & Neary, 2001; Sailor, 2002; 정해진, 200)과 장애아동과 비장애아동간의 또래관계형성에 의한 효과적 기능과 중요성 및 장애아동과 비장애아동 상호간에 미치는 영향에 관한 연구들(Hartup, 1983; Hutchison, & MaGill, 1990; 구광현·이희경, 2002; Ladd, & Colema, 1993; 박승희, 2010, Bemdt, & Perry, 1986; Carter & Hughes, 2005; 이은옥, 2001; Shukla, Kennedy, & Cushing, 1998)이 연구되어졌다. 그리고 다양한 통합학급에서의 또래관계형성을 위한 프로그램의 적용에 따른 결과와 상호작용을 촉진 할 수 있는 교수법 또는 또래도우미 활용 등의 방법론적 접근방안들에 관한 연구들(허희선, 박승희, 2011; 박미혜, 김수연, 2008; Heyne, Schleien, & McAvoy, 1994; O'Brein, Forest, Snow, & Hasbury, 1989; 강경숙, 2006, 이소현, 박은혜 1998; 최승희 2001; 신현기,2004; 이소현, 2005, Kauffman, 2001; Yssedyke, Algozzine, & Thurlow, 2000; Janney & Snell, 2006; Carter, et, al, 2005; Calhoon & Fuchs, 2003; Jackson & Campbell, 2009)이다.

한편, 통합적 또래관계에 관한 질적연구들은 장애아동과 비장애아동들의 상호작용과 긍정적인 교류관계를 통한 연구들(남명자, 2005; 강희연, 2006)에서 비장애아동들에게 장애아동에 대한 일방적인 도움과 인식의 변화를 강요하기 보다는 같은 또래이며, 상호적 존재임을 인지하게 하여, 진정한 또래관계형성으로 ‘돌봄’의 관계를 ‘그들’에서 ‘우리’로 전환하는 진정한 통합적 의미를 찾을 수 있다고 하였다. 그리고 유아들을 대상으로 통합 상황에서 또래문화와 또래 놀이와 함께 광범위한 사회적 경험을 통하여 우정이 형성됨을 밝히는 연구들(Peters, 1990; 이효정, 2009, 임연수, 2010)이 진행되었다.

선행연구들의 한계점은 대다수의 연구들이 공통적으로 특수교육학이나 교육학, 유아교육학 등 통합교육의 실천적 학문과 밀접한 관련이 있기에 통합학급의 성공적인 안정화를 위한 개입요소들에서 연구되어졌다는 것이다. 또한, 통합학급의

또래관계강화를 위해 개발된 프로그램 및 교수법 결과에 의해 추론적인 가정을 확인하는 양적연구의 한계와 교사의 지도에 따라 영향을 많이 받는 유아들의 또래관계를 통제된 공간과 놀이에서만 적용시킨 질적 연구들이라는 점이다.

이에 본 연구는 장애아동과 비장애아동들의 또래관계형성과정에 대한 여러 가지 선행연구들을 근간으로 하여 통합교육현장의 자연스러운 환경을 유지하고, 장애아동과 비장애아동의 양자적인 관점을 모두 동일선상에서 보며, 통합교육현장에서 장애아동과 비장애아동들의 학급 내 생활과 또래관계를 형성해가는 과정, 갈등과 갈등해결의 방법 등을 실제적으로 듣고, 관찰하면서 사회복지학 측면에서의 이론적 패러다임을 제시하고자 한다.

제2절 연구문제

본 연구에서의 연구문제로는 ‘초등학교 통합학급에서 장애아동과 비장애아동간의 또래관계 형성은 어떠한가?’ 라는 질문에 무게를 두고자 한다. ‘또래’와 ‘친구’를 별개로 의미로 두기도 하지만, 같은 반이라는 테두리를 연구의 주 범위로 설정하였기에 ‘친밀성이나 상호의존성’의 정도에 상관없이 같은 반 구성원 전체를 대상으로 생각하여 ‘또래와 친구관계’를 한 범주로 보면서 연구문제를 정하였다.

연구문제를 세분화 하면 다음과 같다.

첫째, ‘초등학교 통합학급에서 장애 및 비장애아동간의 또래관계형성’에 영향을 주는 요소는 무엇인가?

둘째, ‘초등학교 통합학급에서 장애 및 비장애아동간의 또래관계형성’ 과정은 어떻게 진행되는가?

셋째, ‘초등학교 통합학급에서 장애 및 비장애아동간의 학교생활에서 나타나는 또래 관계’의 유형은 무엇인가? 이다.

이처럼 본 연구의 목적은 장애아동과 비장애아동간의 학교생활에서 또래관계

를 형성하는 요인과 유형 및 그 과정을 밝히고 그 경험들이 어떻게 상호 관련되어 있는지를 규명하여 사회복지 연구측면, 실천측면, 정책측면에서의 적용을 갖는데 있다.

제2장 이론적 고찰

제1절 통합교육 이해

1. 통합교육의 정의

통합교육(mainstreaming)은 많은 전문가들에 의해 여러 가지 내용으로 정의되어 왔고, 대다수의 정의들이 가진 공통점은 분리교육과정에 장애아동을 포함시키는 것을 핵심으로 하고 있으며, 장애를 가진 학생과 비장애학생들이 학습, 놀이, 여가, 일상적인 사회적 활동과 교수활동에 참여하게 되어 상호작용하는데 특징이 있다.

통합교육의 기본적인 철학은 장애아동과 비장애아동의 통합적 교육환경조성이라는 특수성과 장애인의 사회적 조직에 대한 일반적인 참여에 의한 독립적 역할을 학령기부터 형성 할 수 있도록 함의 보편성이라 할 수 있다. 즉, 학교교육과 환경을 재구성하여 장애아동이 지닌 개별적인 신체적·정신적 특징을 사회화 과정에 의한 일반적인 활동으로의 상호작용을 통합교육에서 지원하는 것이라 할 수 있다 (Clough & Corbett, 2000; Lewis & Norwich, 2005; 오원석, 2008).

우리나라에서의 통합교육에 관한 법적 정의로 1994년 「특수교육진흥법」에서 통합교육이라 함은 “특수교육 대상자의 정상적인 사회적 능력의 발달을 위하여 일반학교에서 특수교육 대상자를 교육하거나, 특수교육기관의 재학생을 일반학교의 교육과정에 일시적으로 참여시켜 교육하는 것을 말한다”(특수교육진흥법, 제12조 6항)라고 정의하였고, 개정된 「장애인등에 대한 특수교육법」(2007) 제2조 제1호에 특수교육이라 함은 “특수교육대상자의 특성에 적합한 교육과정·교육방법 및 교육매체 등을 실시하는 것을 말한다”라고 정의하면서 통합교육의 질적 양적 포괄성을 강조하는 정의로 발전해왔다(강종구 외 10인, 2010).

외국의 학자들은 이와 같은 통합교육의 의미를 단면적으로 해석하지 않고, 장애아동과 같은 또래의 비장애아동이 동일한 교육환경에 배치되어 학년과

학기 등의 교육일정에 따라 지정된 시간을 함께 보내는 물리적 통합(temporal integration), 장애학생과 비장애학생이 일반학급에서의 과목수업과 교사의 지도에 참여하는 학문적 통합(instruction integration), 장애학생이 교사와 비장애학생들의 놀이나 문화 등의 활동에 수용된다는 의미의 사회적 통합(social integration)으로 구분하였다(Kauffman et al, 1975). 일반적인 통합을 물리적인 통합으로 정의하지만, 공간적인 교육환경에 포커스가 있는 것 보다는 교사나 비장애학생들과의 동일한 환경, 교육, 지도, 사범, 활동 등의 공유와 공동체적 활동 등을 더 강조하고 있다는 것이다.

Reiser 등(1986)은 통합교육을 ‘아동들 간 신체적·정신적 특징이 다른 또래들과 심리적·사회적으로 교류하며 상대방을 받아들여 상호작용하고 협력하는 것’으로 보았고, ‘통합교육은 일반적인 교육이 갖는 구체화된 목표이자 교육이 추구하고자 하는 목적을 이룰 수 있는 최선의 방법’이라 하였다. 학교 내 교실이라는 공간과 학교 생활이라는 시간적 공유뿐만 아니라 각종 학교생활의 규율과 법칙, 또래들과의 물음 형성해가면서 그 과정 중에 서로에게 작용하는 긍정적 혹은 부정적 요인들로 자신들이 갖게 되는 성장에 영향을 주는 요소들을 생성해 가는 것을 총칭하고 있다.

김성애(2007)는 일반교육도 특수교육도 아닌 ‘또 다른 교육’이라고 정의하면서 통합교육은 인간중심의 교육으로 ‘장애’라는 특별함에 집중하기 보다는 장애아동과 비장애아동의 구분 없이 개인이 갖는 개성과 다양성 및 장애아동의 신체적·정신적 특징을 인정하고, 그 개성과 다양성 및 개인의 장애 특징에 맞추어 교육하고 통합하는 것을 말한다. 일반적으로는 교육이라는 큰 범주 안에서 비장애아동들의 일반교육과 장애아동을 위한 특수교육을 구분하지만 통합교육은 마치 새로운 영역을 생성한다는 의미로 서로 다른 존재로의 출발선을 두지 않고, 동일한 또래의 아동이라는 관점을 중심으로 다른 사람에 대한 존중과 이해, 또래집단의 공동체 활동을 참여하며, 소속감과 이타적 성향을 만들어가는 교육 형태로 정의하는 것이다.

위와 같은 정의에서 보듯이 통합교육은 그 본질의 해석을 매우 다양하고 세분화할 수 있다. 단순히 아동들 장애 유·무를 떠나서 또래집단에서의 사회화의 시작을 같은 공간에서 동일한 교육을 받으며 더불어 서로에게 공동체적 요소를 접목하여 긍

정적 또래관계를 통한 통합교육의 목적달성과 사회통합으로의 초석을 만들어가는 것이라 할 수 있다.

2. 통합교육의 기능

통합교육의 기능은 ‘장애아동의 정상화’에 있다. 이때 단순히 장애아동 스스로의 독립적 노력이나 활동으로 갖는 사회적 정상화가 아닌 비장애아동들과의 평등한 삶과 교육 환경에 의한 각각의 역할을 수행하는 일반적인 사회성원의 준비를 형성하는 중요한 목적 아래 사회적 체제를 만드는 구성체로의 역할을 주문하고 있다.

그로인해 통합교육은 비장애아동들에게 장애 또는 장애아동에 대한 편견을 줄이며, 상호공존의 다양성을 수용하며 공존에 대한 인식과 지각을 향상시키고 (Burkhardt et al., 2004; Koutrouba et al., 2006), 자신과 타인에 대한 존경심과 학습과 정서발달에도 영향을 주어(Vandercook et al., 1991) 결국, 시민의식 함양에도 긍정적인 작용을(Bunch & Valeo, 2004) 하게 되는 기능이 있다.

이미숙(1998)은 통합교육의 기능을 ‘인식론적 측면’, ‘심리적 측면’, ‘사회적 측면’ 등에서 각각의 기능을 말하였다.

‘통합’의 의미에서 보았듯이 더 이상 신체적·정신적 장애인이 사회와 동떨어져 생활하거나 특수교육 대상으로 분류되어 사회 첫 걸음을 장애인과 비장애인이 다르게 시작되어짐으로 성인이 된 이후에도 같은 사회 내 다른 문화를 형성하는 결과를 만들지 않게 하며, 그 첫 단추를 초등학교 과정에서부터 적용하기 위해 통합교육의 필요성은 더 없이 강조되어지고 있다.

인식론적 측면에서의 통합교육의 기능을 Kovalik와 Olsen(1994)은 특히 학습을 ‘개인의 과업’임을 강조하면서 통합교육에 참여하는 아동들 스스로가 자신의 역할과 상호적 관계에 대한 과업들을 인지하고 수행해야 한다는 것이다. 이때 장애아동과 비장애아동들은 서로에 대해 다름을 알고, 점진적으로 자신이 할 수 있는 것과 도움을 받아서 해야 할 일 등을 구분하며 정립해가는 과정임을 알 수 있다고 하였다.

이것은 통합교육의 과정에서 강조되는 인식의 사태가, 학습자의 이전경험과 현재 경험 간의 관계성에 기초한 반성적 사고 및 실제세계에서의 삶을 반영하는 문제의 해결과 관련이 있음을 의미하고, 아동 스스로가 인식의 주체라는 것을 깨닫게 되는 강점을 갖는다.

심리적 측면에서 통합교육의 기능은 아동들 자신이 또래관계에 적응하면서 점진적으로 개인의 성향이나 욕구보다는 개인과 환경과의 상호작용을 중시하고, 학습자의 필요와 흥미에 대한 적극적 고려를 통해 또래아동간의 동반적 성장에 그 기본으로 두고 있다.

Haigh(1975)는 아동들 개개인이 지닌 '인성의 발달'을 강조하면서 장애아동과 비장애아동들이 통합학급에서 자신들의 인성을 성장시켜나가는 것에 주목하고 있다. 여기서 인성의 풍요로움이란 결국 개인이 그의 삶 속에서 직면해온 상황의 분량과 다양성을 의미하는 것이라 하였다.

이처럼 심리적 측면에서는 통합교육을 통해 장애아동도 비장애아동도 타인에 대하여 또 다른 약속과 도움 및 책임감을 갖게 될 것이며, 이 같은 경험은 성인이 되어서도 이어갈 수 있다는 가능성을 말한다.

사회적 측면에서의 통합교육의 기능은 아동간의 상호작용하는 관계형성에 주목하면서 현대사회에서 개인과 개인 혹은 개인과 사회가 공동적으로 직면하고 있는 문제의 해결을 추구하며, 타인과의 상호작용에 기초한 다양한 사고양식의 이해를 통해 현대사회의 개인주의적 사고를 극복하는데 그 기능의 의미를 갖는다.

Ingram(1979)은 학교라는 작은 사회 안에서 개인과 개인이 공동으로 당면한 문제들을 해결하기 위해 '상호작용하고 지지하는 점'을 강조하고 있다. 그는 장애아동과 비장애아동들이 이기적인 생활양식을 가졌지만 점진적으로 공동의 관심사와 해결해야하는 문제에 직면하면서 해결점을 찾아가게 되고, 그러한 과정에서 상대를 이해하거나 서로에게 일정한 책임감을 갖게 되어 사회적 관계의 발전을 꾀하게 될 것이라 하였다.

이처럼 사회적 측면에서는 개개인의 구성원들이 갖는 특성을 존중하며 갈등과 문제를 해결해 가는 과정에서 형성되는 관계들을 통하여 사회화의 실천을 경험하

게 됨을 말하고 있다.

통합교육은 각각의 기능적 측면들이 동시에 생성되거나 주어지는 것이 아니라 시간과 공간, 사건과 관계, 인지적 상호작용을 통하여 형성되며, 장애아동과 비장애 아동들의 관계형성과 교사의 지도에 의하여 다듬어지고 완성되어져 하나의 작은 사회조직으로의 역할을 수행하게 된다는 것이다.

3. 성공적 통합교육의 요소

통합학급에서 성공적 통합교육의 요소들을 정의 내리기에는 매우 어렵고, 한계가 분명치 않다. 그 이유는 통합교육의 성공의 초점을 누구에게 둘 것이며, 그러한 판단적 기준을 어디까지로 할 것인가의 문제와 교육적 효과를 개량화 하기에 쉽지 않기 때문이다.

실제로 통합학급 교사들을 대상으로 실시한 통합교육의 인식과 비장애아동들의 수용적 태도를 연구한 결과들(최성규, 유태수, 2003; Croll & Moses, 2000; Frederickson et al., 2004)에서 부정적인 태도로 나타났으며, Liou & Pearson(1999)은 통합교육을 실행하고 있는 교사 중 60% 넘게 완전통합교육에 대한 부정적인 반응을 보였다고 보고하고 있다. 그 이유로 학급의 규모, 부정적 태도, 통합을 실행하는 부적절한 훈련, 교사협력의 부족 등을 요인으로 들고 있다.

이처럼 이론적인 설명과 경험적 근거를 통하여 통합교육의 성공적 요인을 단정 지어 말하기에는 매우 어렵다. 그 이유는 먼저 장애아동의 장애유형에 따른 조건들이 다르며, 교사의 지도 능력 및 관심도, 비장애아동들의 성향과 리더아동의 장애 아동과의 관계 등 매우 많은 변수들이 존재하고, 철저히 주관적으로 선택적 성향이 반영되기 때문이다.

그럼에도 통합교육의 철학에 근거한 학교교육환경의 변화와 교사들의 선행교육 및 자발적 교육지도의식, 비장애아동들의 협조적 역할수행 등 점진적인 발전이 꾸준히 진행되고 있다는 측면에서 성공적 요인을 알아보면,

외국의 경우 가장 먼저 담당교사의 변인으로 교사의 성별과 경력, 통합 경험, 자

신감과 의지(Parasuram, 2006; Koutrouba et al., 2006)를 중요하게 꼽았고, 비장애아동들은 성별과 학년, 접촉빈도, 장애지식 정도 등(Erwin & Hough, 1997)에 따라 차이가 있었으며, 장애아동의 장애유형, 성별, 신체적 매력, 학습태도, 학급참여 정도 등(Avramidis & Norwich, 2002; Bruck & Hebert, 1982)으로 연구되어졌다. 이처럼 장애아동과 비장애아동의 통합교육은 하나의 요소로 완성이 되는 것이 아니라 다양한 변인들 가운데 서로의 이상적 부분이 교차하는 정도에 따라 또래집단이 형성되고, 마지막으로 또래간의 상호작용 태도와 상호작용 관심 및 참여율 등이 성공을 가늠할 주요 변인임을 말하고 있다(Ajzen & Madden, 1986; Lindsay, 2007; Manstead et al., 1983). 또한, 무엇보다 이러한 각각의 요인들이 조화롭게 통합학급에 적용이 되어, 장애아동에 대한 비장애아동들의 긍정적 태도 형성이야 말로 가장 중요한 통합교육의 의미이자 가장 큰 요인이라 할 수 있다(Bishop, 1986).

국내에서 논의된 성공적 통합교육의 관련변인으로 정대영(2005)은 담당교사의 장애 및 또래관계에 대한 인식과 태도, 통합교육의 지원을 위한 관련법의 발전, 학교나 외부에서의 행정적·재정적 지원체계 확립과 효율적 지원, 학교의 편의시설 및 장애아동을 위한 구조와 조직의 개선 그리고 통합교육에서 진행되는 내용, 방법 및 평가의 질 등을 말하였고, 김성애(2005)는 통합학급 교사의 통합하고자 하는 의지, 교사의 통합교육 실천능력과 자질, 학교의 행정적 지원, 통합학급 담당교사와 동료교사들의 장애 및 학교통합의 교육, 제도적 지원 등을 말하고 있다. 또한, 김병하(2003)는 학교수업에서 발생하는 여러 가지 변인, 전체적인 학교교육과정 변인, 장애아동과 비장애아동의 부모들이 갖는 통합교육에 대한 변인, 학교나 교육청의 교육재정과 담당자의 의지적 변인, 통합학급의 리더십 형태와 리더 아동의 협력선과 행정적 지원을 꼽았고, 강경숙(2006)은 통합학급 교육과정 계획 및 운영, 학교와 기타 학교외부와의 사회적 상호작용, 아동 간 부모의 통합교육에 대한 이해와 협력 및 지원, 지역사회와 지역유관기관과의 연계를 말하였다. 이밖에 1990년대 후반부터 본격화 된 장애아동과 비장애아동들의 또래관계의 성향과 친밀감 정도 또는 장애아동의 기능적 역할과 사회성 정도 등에 의한 통합교육의 성공적인 요인으로의

연구들(임동규, 안인수, 양동란, 1996; 전정희, 황도순, 1999; 박미혜, 김수연, 2008; 허희선, 박승희, 2011)이 주장하고 있다.

성공적 통합교육요인에 대한 연구들을 비교해보면 크게 통합학교의 외적인 관심으로 시작되는 행정적 지원과 교육청과 지역사회의 관심과 정책적 협력 등 환경적인 여건들을 말하였고, 내적인 관심으로 교사의 통합교육에 대한 의지와 통합교육에 관한 교육 힘수 및 자질과 학급구성 아동간의 또래관계형성에 의한 관심과 도움, 표현과 애정 등으로 나누어 볼 수 있다. 그만큼 초등학교의 통합학급에서 아동간의 또래관계와 이해적인 교사의 존재 및 학교 내·외적 요인이 협력적으로 작용하여 통합교육의 성공과 실패의 향방을 바꿀 수 있는 결정적 요소라고 할 수 있다.

제2절 또래관계의 이해

1. 또래 및 또래관계의 정의

현대 사회에서 급속한 도시화와 산업화의 영향으로 가족의 형태는 점차 소가족화 되고 맞벌이 부부가 늘어나게 되었다. 가정에서 이러한 변화는 자연스럽게 부모와 자녀들이 함께하는 시간은 줄어들고 그러면서 초등학교 진학 이후 아동들은 또래들과의 시간이 상대적으로 늘어나게 되었다. 물론 동년배의 친밀함이 중요한 시기이기도 하지만 환경적으로 아동에게 또래는 이시기에 가족보다 더 많은 시간을 함께 하게 되는 새로운 가족의 형태를 띠게 된 것이다. 아울러 출산 기피의 영향으로 형제·자매가 충분하지 않아짐으로 더욱 또래와의 관계가 요구되고 또래의 영향을 더 많이 받고 있다.

‘또래’라는 사전적 의미를 보면 ‘나이나 수준이 서로 비슷한 무리 또는 생김새, 됨됨이, 신체적 크기 따위가 같거나 비슷한 것’이라 표현하고 있다. 이는 ‘친하게 지내고, 늘 가까이하며 오랫동안 함께 지내는 이’라는 뜻의 ‘친구’와도 조금은 구별되어 쓰이고 있다.

임지현(2009)은 ‘또래’란 ‘비슷한 연령의 비슷한 사회적 위치에 속하며 비슷한 관심을 갖고 서로상호작용을 하는 대상’이라 말하였다. 그리고 Perry, Bussey (1984)와 Santrock (1990)는 ‘또래’란 ‘비슷한 연령이거나 사회·인지적 성숙수준이 비슷하여 일상생활에서 함께 상호작용 할 수 있는 대상’을 가리키며, 이때 아동들은 점차적으로 신체적·심리적으로 성숙, 발달해 감에 따라 혈연관계인 가족의 품을 벗어나 보다 다양한 사회적 접촉을 해 나가게 되는 대상이라 할 수 있다. 또한, 최지선(2004)은 또래란 말의 의미를 ‘서로 동일한 위치에 있는 사람’, ‘사회적 동년배’로 정의 하고 있다. 이와 같은 또래에 대한 정의에서 살펴보면 단순히 연령이 같다는 사실에 초점을 맞추어 정의하기 않고, 행동의 유형이 거의 같은 수준에서 상호작용하는 사이를 또래라고 하였다.

이상과 같이 ‘또래’는 ‘아동들 스스로가 자신이 갖는 과업을 달성하기 위해 자신과 비슷한 대상과 상호협동적인 대화를 하고, 집단 형성과 놀이에 참여하여 공동체 활동으로 사회의 문화를 반영하는 방식 속에서 사고하고 학습하는 동년배 또는 동일한 시기와 환경의 인간관계적 존재’라고 정의할 수 있다.

‘또래관계’는 ‘비슷한 두 사람이 또는 그 이상이 상호의존 하는 개인적인 수준의 관계’이며, ‘나이, 성, 학년, 수준에서 비슷한 특성을 가지고 정신적, 신체적 발달과 행동이 유사한 아동들로서 사회적으로 동일시되어 지는 대상들의 관계’로 정의하였다(이호선, 2001). 이를 광의적 의미에서 볼 때 ‘아동들이 타인과의 관계에서 성공한 상호작용을 하는 또래간의 도움, 자기표현, 친밀과 같은 사회적 상호작용 능력’이라고 볼 수 있다(이강현, 2007). 여기에서 상호작용은 또래들이 함께 집단적 활동 즉, 운동이나 놀이 혹은 대화 등을 통하여 갖은 신체적 접촉과 언어적 교류를 시도 하면서 자신들의 성향과 활동을 또래들에게 맞추어가는 것을 말하며 이렇듯 같은 공간에서 지속적인 언어적·비언어적 표현으로 자기들만의 공통점을 생성함으로써 또래관계가 형성 되게 된다.

특히, 아동기의 또래관계는 주로 이성보다는 동성 간의 우정과 애정관계라고 표현 할 수 있는데, 그것은 또래집단의 필요성을 많이 느끼며, 대인간의 친밀감의 욕구가 특히 높은 시기에, 친밀감을 제공하는 인물은 같은 성을 가진 또래가 대부분

이라는 특징에서 비롯된다.

김제한(1999)은 ‘서로 좋아하는 두 개인 사이에 이루어지는 쌍방의 사회적 관계로써 자유로운 선택에 의해 대등한 입장에서 비형식적이고 사회적 공감에 의한 결합’이라고 하였다.

Ladd(1990)은 또래관계가 아동이 맺고 있는 다른 많은 관계와 구별되는 두 가지 특징으로 ‘평등’과 ‘힘’의 수준으로 들었다. 이는 아동들의 활동 무대인 교실에서도 일상의 사회처럼 질서나 규칙이 존재된다는 뜻이다. 서로에게 말이나 행동으로 규정되어지거나 더러 교사에 의하여 생성되고 이행되기는 하지만 분명하게 내부의 질서는 정의 되어 진다는 것이다.

즉, ‘또래관계’는 ‘또래놀이나 문화에 참여하는 양쪽이 모두 비슷한 정도에서의 도움이나 만족을 얻고, 상호관계에 기여하면서 상대적 힘의 균형이 유지 된다는 것’이다. 이와 같이 또래관계는 아동의 대인관계 능력과 사회성 의 발달에 영향을 미치는 개념으로 정의 되어진 것이다.

아동의 또래관계는 일반적으로 같은 동년배 집단 안에서 아동들이 갖는 지위나 또래에서의 수용 정도를 나타내며, 집단 내부에서 맺는 구성원 간의 밀착된 관계를 의미한다. 이러한 또래관계에서는 개인적인 정도를 공유하거나 실수를 이해해주고, 그릇된 행동에 대한 충고를 쉽게 할 수 있는 비평자이면서 동시에 충고자 또는 지지자의 역할을 동시에 행하면서 또래관계에서 행동적 준거틀을 형성하며, 상호작용하는 사회적 활동을 알리는 모체의 근간이 된다고 정의 할 수 있다.

2. 또래관계의 특징

아동들의 또래관계에서는 성인들의 사회적 관계와 차이가 있다. 왜냐하면 아동들의 또래관계는 일반적으로 수평적 구조를 가지게 되며, 평등적으로 이루어지기 때문에 수직적이며 상황에 따라 상·하 유동적인 성인들의 사회적 관계와는 뚜렷이 구분이 된다(Hartup, 1982). 아동들은 대부분 부모나 가족, 친척 성인들과의 관계에서는 수직관계로서 자신의 요구가 수용되어지지 않을 때 울거나 때를 씌므로 어

느 정도 자신의 욕구를 관철 시키지만, 아동들과의 또래관계에서 문제해결 과정을 성인과의 관계에서와 같은 행동을 보인다면 또래관계에서 어려움을 겪을 뿐만 아니라 또래집단에서 소외 될 것이다. 이렇듯 또래관계의 특징은 아동들의 사회성 발달에 중요한 역할을 하여 사회적 기술의 필요성을 형성하는 역할을 한다.

아동기의 또래관계가 가진 중요한 특징은 상호작용을 통한 사회성 발달과 자아 존중감 형성(Snell & Brown, 2000)이라 할 수 있고, 그 안에서 서서히 형성 되는 또래에 대한 애착이 있으며, 이러한 애착은 어머니의 애착과 유사하게 나타난다(Grusec & Lytton, 1988). 그러면서 또래들은 개인과 개인 간의 갈등과 대립도 경험하게 되는데 새로운 상황이나 정서적인 동의를 얻지 못 할 때 질투나 갈등 상황에 직면하게 되어 회피하거나 새로운 관계를 만들게 되기도 한다(Gottman & Parkhurst, 1980; Collins & Laursen, 1997). 그리고 또래관계 경험으로 인해 아동들은 심리적인 안녕과 행복감을 경험하게 되는 특징이 있다(Hotard, McFatter, McWhirter & Stegall, 1989).

아동들이 또래들과 상호의존 하는 주목적은 수단적인 것보다 사회적이거나 정서적인 것이다. 이것은 또래들이 특별한 목적이나 동기를 충족시키기 위해서 상호작용하기 보다는 주로 상호작용 자체에서 만족을 얻는다는 것을 의미한다. 이는 아동들은 자신의 놀이시간이나 여가시간을 또래들과 함께하며 만족을 얻으며, 또래 집단 참여의 의의를 갖기 때문이다. 주로 또래관계를 정의하는 연구에서는 동반의 즐거움을 또래관계의 핵심 특성 중의 하나로 지적하기도 한다(Hartup, 1992; Howes, 1988).

다음은 아동들의 또래관계가 갖는 구체적인 특징을 정리하였다.

첫째, 또래집단에서 사회적 지원과 안정감을 갖게 한다. 서로에게 지지, 격려, 피드백을 해줌으로써 스스로 유능하고 매력적이고 가치 있는 사람이라는 것을 확인 받을 수 있다.

둘째, 또래는 사회적 비교의 기능을 갖게 된다. 또래를 자기 평가의 기준으로 삼으며, 생활, 학습, 기능, 신체, 외모 등을 평가 할 수 있다.

셋째, 또래관계를 통하여 자신들만의 문화적 특징을 갖는다. 아동들은 다른 또래

집단의 놀이를 모방하거나 자신들만의 문화적 활동을 창조하여 독립적인 주체성을 갖게 한다.

현대 아동들의 또래관계만이 갖는 특징은 동일지역에서 주거하면서 유사한 시간을 공유 할 수 있거나 같은 학교 또는 학원을 다니고, 종교 활동에 참여함으로 지속적인 연장선상에서 참여하거나 활동하면서 유사한 성향을 가지고 있음을 알 수 있다.

3. 또래관계의 기능과 결정요인

아동들은 또래관계에서 자신이 갖는 욕구를 조절하고 이기적인 행동이나 언어를 줄임으로 또래집단이 형성한 규칙을 지킴으로 또래관계를 유지하려 노력하면서 자연스럽게 또래들과의 협력을 하고, 더 나아가 새로운 규칙과 상황에 맞는 질서유지의 기술까지를 생성함으로 상호평등 관계로의 특별한 기능을 가지고 있다(이은혜, 고윤주, 1999).

또래집단은 순기능과 역기능으로 나눌 수 있는데(박성연, 1994) 먼저 순기능을 보면 다음과 같다.

첫째, 또래집단은 자아개념의 발달과 자아존중감 형성을 위한 중요한 활동무대이다. 또래는 자신이 볼 수 없는 자신에 대한 평가와 다른 아동들과의 비교 조건들을 제시한다.

둘째, 또래집단은 아동들로 하여금 살아가는데 필요한 가치를 선택하도록 해준다. 자신의 지금까지 믿고 주장했던 의견이나, 태도가 다른 아동들과 다를 수 있다는 것을 알고 스스로 걸러내는 기회를 갖게 한다.

셋째, 또래집단은 정서적 안정감을 제공한다. 어른들과 가족들에게 할 수 없는 말이나 행동, 상상 등을 자유롭게 하면서 의식의 공감으로 정서적 건강을 줄 수 있다.

넷째, 또래집단은 아동기의 사회에서 살아가는 방법을 배우게 한다. 다른 아동에게 양보하거나 관철을 시켜야 할 때를 독립적으로 판단하여 결정함으로 스스로의 존재감을 형성하게 한다.

다음으로 역기능이다.

첫째, 또래집단은 새로 들어온 아동에게 어떤 가치를 강요 하거나, 특히 지위가 낮은 아동은 너무 약해서 그에 저항 할 수 없다.

둘째, 성인과 마찬가지로 아동도 어느 정도 집단의 기준에 따르지 않을 때는 파괴적이 되거나 불건전하다.

여기에서의 불건전함이란 집단이 갖는 특성으로 집단 따돌림, 폭행이나 폭언 등을 말한다. 적어도 함께 행동을 하지 않는다 하더라도 방조를 함으로서 무언의 동의를 뜻함으로 피해를 받는 것을 차단하는 효과를 기대하게 되는 것이다.

또래관계 형성 결정 요인은 개인과 개인, 개인과 집단이 만나 또래집단을 만들고, 그러한 또래집단의 구성원이 되거나 또래 개인들과 또래관계를 형성하는데 작용되는 요인으로 정의 할 수 있다.

가장 많은 요인 가운데 하나인 개인적인 특성으로 구체적으로 말하면 개인적 행동 특성이라 할 수 있다(Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982; Coie & Kupersmidt, 1983; Kinnderman, 1993, Rubin, 1980) 이러한 개인적 특성은 자신을 다른 아동에게 보이는 신체, 외모, 말투, 취미, 성격 등이다. 이러한 개인적 특성은 처음 사귀는 과정에서 호감적인 효과를 주며 그로인해 지속적인 만남과 또래놀이, 대화 등을 통하여 또래관계로 발전하게 된다.

다음 요인으로는 가족관련 요인이다(Booth Rose-Krasma, & Rubin, 1991; Hart, Ladd, Burluson, 1990; Suess, Grossmann, & Sroufe, 1992; Parker, MacDonald, Beitel, & Bhavnagri, 1988; Collins & Read, 1990; Dodge, 1980)이러한 가족관련 요인은 과거에는 특별한 영향으로 발견되어지지 않다가 또래들의 놀이가 근거리 주거지 또는 학원이나 학교 등 가까운 생활권에 한정되어지면서 관련성을 보이고 있다. 주거지 외 가족구성원과의 관계, 형제형태, 가족의 사회적 지위 등이 또래관계 및 또래집단 내 또래 지위를 결정하는 요인이 되었다.

제3절 선행연구 고찰

1. 초등학생 또래관계 형성의 선행연구

국내에서는 초등학교 학생들이 갖는 또래관계에 대한 관심과 그 관계들의 관한 연구는 학급 내 상호작용에서 소외된 부적응 아동에 대한 접근에서 시작이 되었다. 학급에서 부적응으로 인한 성원역할을 부여 받지 못하고 ‘왕따’나 ‘집단 따돌림’의 대상으로 전락하게 되어 학교 부적응현상이 발생하게 된다. 그로인해 교육학 영역에서 학교에서의 또래 간 특성을 연구하게 되었다.

일반초등학교에서의 또래관계에 대한 접근은 이러한 교실에서 아동들의 또래 지위에 따른 인기아동¹⁾과 고립아동²⁾으로 분류하였고, 이러한 연구들은 사회성 측정법(Sociometry method)으로 인기아동과 비인기 아동을 선정하여 그 특성을 연구하였다(김명희, 1990; 변인섭, 2000; 윤옥인, 1996; 장계자, 2005). 이후 점차적으로 연구의 영역이 확장되어 또래간의 관계에 대한 시각이 열리고 또래관계의 형성 요인과 영향인자에 대한 연구로 확대 되어갔다.

먼저 초등학생 또래관계 형성요인에 대한 선행연구들에서 나타난 공통점은 또래간의 성별과 연령, 신체적 특성, 성격, 부모의 지위 등 다양한 관계형성의 요인들을 가지게 되며 이러한 요인들은 일상적인 학교생활에서의 또래놀이, 여가활동, 학습, 갈등상황 등에 서로에게 영향을 주고받고, 또래집단을 형성 한 후 구체적이고 체계적인 또래 지위를 형성하여 또래집단을 유지해 가는 것으로 나타났다.

또한, 또래관계에서 중요한 영향을 주는 외부조건으로 교사와 부모의 개입으로 나타났다. 물론 부모의 개입은 저학년 수준에서 뚜렷할 뿐 고학년으로 갈수록 또래관계에 큰 영향을 주지는 못하지만, 교사의 개입은 지속적이고, 효과적으로 또래들과의 관계형성에서 크고 작은 영향을 주는 것으로 연구 되어졌다.

1) 인기아동은 같은 반 안에서 다수의 아동들로부터 호감의 정도가 높아 인기아동의 선택과 결정에 반 전체 아동들이 자연스럽게 따르는 현상을 가져오고, 이 같은 인기아동은 외모, 성적, 성격, 부모의 영향 등의 요인을 갖는다.

2) 고립아동은 보통 수줍음을 잘 타고 위축된 성격으로 말미암아 낮은 자아 존중감, 불안, 우울증 등 내적인 문제를 가진 경우가 많은 것이 특징이다.

<표 2-1> 국내 또래관계형성 요인 선행연구

저자명	연도	연구내용	연구방법
김송이	2001	<ul style="list-style-type: none"> ·아동들을 대상으로 또래갈등의 정보와 또래관계에서 갈등 쟁점, 해결방식, 갈등결과, 상호작용 효과를 연구 ·서울 및 수도권 초등학교 2곳 148쌍 선정하여 실험실 관찰법과 삼원변량분석 방법을 적용함. ·아동들은 상호작용에서 더 빈번하게 갈등을 경험하고, 여아보다 남아가 더 오래갔다. 주요 쟁점은 생각, 사실, 정보의 차이임 	질적·양적연구
임오용	2001	<ul style="list-style-type: none"> ·초등학교 저학년에게 교사의 교육활동(학급경영, 인성지도)이 또래관계 형성에 어떤 영향을 주는지 연구함. ·인천지역 초등학교 2학년 전체를 대상으로 문화기술적 연구 ·교사의 의도적인 교육활동으로 상호신뢰가 쌓여 또래집단 형성에 영향을 주고 학급이나 동성 중심으로 형성 됨. ·임원이 속한 특별한 계층에 의해서 학급질서가 유지되고, 자신이 좋아하는 아동에게 맹목적 호감을 갖음. ·학습능력, 힘(운동), 도전과 응징, 외모, 질투와 평가름, 부모의 관심과 이해, 친분관계, 생활 근거지, 형제자매에 따라 또래관계가 형성되는 요인으로 작용. 	질적연구
추청아	2004	<ul style="list-style-type: none"> ·아동의 친구관계에 영향을 미치는 요인(유사성, 근접성, 호혜성, 지위성)을 성별, 학년별, 지역별, 사회경제적으로 분석함 ·경기도와 강원도 지역 같은 4-5학년 초등학생 761명 대상으로 설문하고, 다 변량 분산분석방법을 적용함. ·성별과 지역은 또래관계형성 요인에 유의한 차이가 없고, 학년과 부모의 사회경제적 지위(SES)는 차이가 있음. 	양적연구
홍창희	2004	<ul style="list-style-type: none"> ·초등학생 또래문화의 지역(광역시와 농촌)과 성별에 따라 조사 분석 ·광역시지역 179명, 농촌지역 167명을 대상으로 지역별, 성별에 따른 초등학생 또래문화 차이를 spss/pc를 이용해 x²검증으로 유의도를 분석함. ·또래집단의 인원은 지역과 성별에 상관없이 3~4명이 가장 많고, 또래집단의 공동 관심사는 게임과 연예인, 운동과 이성 순 ·이성에 대한 호기심은 농촌이 그리고 여학생이 많았고, 혼성 놀이는 도시가 더 자유롭고, 또래집단을 통해 교육적 경쟁심을 갖고 민주적절차를 학습하여 협동심을 배워감. 	양적연구

최석란	2006	<ul style="list-style-type: none"> · 아동의 사회적 상호작용과 또래수용정도를 알기 위한 또래관계 평가방법과 또래 내 지위에 따른 행동적 특성 연구 · 또래 내 지위를 측정하는 평가방법은 사회적 측정(또래평가, 교사평가, 행동관찰평가)과 또래집단 인기정도 측정 평가 방법은 또래지명법, 비교지명법, 또래평가척도 사용 · 또래집단에서 인기가는 신체, 인지, 상호작용, 사회적 발달이 보통아동 보다 뛰어난 특성이 있다. 반면 비인기아(거부아)는 수줍음이 많고, 소극적이고 크게 공격적 거부아와 위축된 거부아로 나뉜다. 	문헌연구
이강현	2008	<ul style="list-style-type: none"> · 초등학교 또래관계에 영향을 미치는 요인을 위한 연구 · 부산 지역 초등학교 169명을 대상으로 빈도분석, T-test, 상관관계분석, 다중회귀분석을 사용하여 분석함. · 아동들의 연령, 형제·자매 수, 출생순위, 부모의 연령에 따라 또래관계에 유의미한 차이 있음. · 여자아동이 남자아동 보다 긍정적 또래관계 형성, 부모의 양육 태도(지지, 통제)가 영향을 주고, 부모-자녀 간의 의사소통이 개방적일수록 또래관계가 긍정적 	양적연구

다음으로는 또래관계 형성 프로그램 적용에 대한 연구들은 매우 많이 연구되어졌다. 프로그램은 크게 개인과 집단프로그램으로 분류되면서, 또래관계 및 형성에 대한 프로그램 개발과 영향에 대한 연구들이 주류를 이루었다.

대다수의 연구들은 또래관계 증진 및 문제해결 프로그램의 결과들은 독립변수들에 대한 통제와 증진을 통하여 초등학교 또래집단에 대한 또래상호작용에 영향을 주며, 원만한 관계형성을 기대 할 수 있다는 결론이다. 특히, 아동들의 인지적측정, 관계형성척도 등을 실행한 후 비교분석하여, 실제적으로 프로그램의 실효성에 대한 검증은 구체화 시켰다.

<표 2-2> 국내 또래관계형성 프로그램 선행연구

저자명	연도	연구 내용	연구방법
윤지현	2004	<ul style="list-style-type: none"> ·아동의 자유놀이 상황에서 상호작용향상 프로그램 적용의 효과가 또래관계에 미치는 영향 ·대학 놀이치료실에 의뢰된 아동 중 9명을 대상으로 놀이행동 척도를 실시 한 후 참여관찰 방법을 통하여 연구 ·아동들의 놀이행동 유형은 혼자놀이, 또래에게 접근, 또래가 접근, 또래상호작용의 범주로 구분함. ·처치조건1(사회적기술-놀이활동 프로그램), 처치조건2(음악-놀이활동 프로그램)의 사례들이 통제조건 사례들 보다 또래상호작용 행동이 증가함. ·처치조건 1은 2차 실험 때 1차보다 혼자 노는 아동이 줄었으나, 처치조건 2는 2차 실험 때 1차보다 혼자 노는 아동이 증가함. 	질적·양적연구
최지선	2004	<ul style="list-style-type: none"> ·스캐폴딩³⁾ 과정을 통한 또래관계에서 발생하는 문제해결 대처방법과 과정을 연구 ·충남도 초등학교 3학년 1개 반 아동 중 6명을 대상으로 근거이론 연구방법으로 실시 ·핵심범주는 '독립학습을 이루도록 정서적·인지적 지원을 제공함'임. ·스캐폴딩과정을 경험한 학생들은 학습태도와 또래관계 향상, 교사와의 관계 증진 등의 성향을 나타냄. 	질적연구
한규령	2005	<ul style="list-style-type: none"> ·유아들의 신체활동 프로그램이 또래관계형성에 미치는 효과검증과 유아의 반응 관찰 ·충남 천안 지역의 두 유치원의 만5세반 109명을 실험·비교 집단으로 나누고, 프로그램 실시 전과 후 t검증을 통한 변량분석을 실시하고, 관찰 기록지를 기록함 ·유아들의 친밀감 형성 기술과 관계기술을 향상, 부정적 행동과 위축적 행동 감소의 효과 확인 	질적·양적연구

3) 스캐폴딩(scaffolding)이란 아동의 또래관계 및 학급생활에서 발생하는 문제해결과정을 아동의 능력에 수준을 맞추어 상호작용하는 교사나 또래의 조력행동 또는 도움체계를 말한다(최지선, 2004)

4) Nvivo2 프로그램이란 최대한 원자료에 의해 실제현상을 설명 할 수 있도록 원자료 부터 상위 범주로 가는 개방코딩의 기제를 정교화한 프로그램이다(강명화, 2010).

김진영	2007	<p>·초등학생들의 교육 프로그램인 '바른생활' 교과가 또래관계 갈등상황을 해결하고, 사회적 능력을 증진 시킬 수 있는지에 대한 연구</p> <p>·경기도 지역 초등학교 2개 학급 아동들을 대상으로 다변량검증을 실시하여 χ^2검증으로 유의도를 분석함.</p> <p>·아동들의 사회인지 능력 증진에는 효과가 있지만 갈등해결 전략의 증진에는 부분적인 효과만 있음.</p>	양적연구
한인옥	2006	<p>·또래관계 증진 집단 프로그램인 현실요법을 적용하여 아동들의 또래관계에 미치는 영향</p> <p>·부산지역 초등학교 3학년 52명을 통제집단과 실험집단으로 구분하여 다변량분산분석으로 실시함.</p> <p>·또래관계 증진 집단 프로그램이 아동들의 교우관계, 교사관계, 학교수업은 두 집단간 유의미한 차이가 있지만 학교규칙에는 차이가 없음. 또래간의 따돌림, 폭력, 학교생활 부적응 등의 문제발생 예방에 활용가능 함.</p>	양적연구
강명화	2010	<p>·초등학생 아동들의 또래관계에서 받는 상처의 종류와 용서의 조건, 용서의 결과를 연구</p> <p>·초등학교 5학년 277명에게 용서심리검사(EFI) 실시 후 13명의 주 연구 참여 아동 선별, Nvivo24) 질적 분석 프로그램 적용</p> <p>·또래관계의 상처의 종류는 의견대립, 친구의 외면, 오해, 언어·신체적 폭력이고 용서의 조건은 상대방의 보상과 호의적 접근, 용서의 결과로 상호간의 관계개선, 긍정적 감정 생성, 친구로 생각함 등</p>	질적연구
최은실	2010	<p>·정서적 어려움으로 또래관계형성의 어려움을 갖는 아동들에게 정서인식 및 표현능력 향상 프로그램 적용</p> <p>·충청지역 3개 초등학교 4~5학년 545명에게 프로그램 실시 후 아동 정서인식 척도(EESC) 검사</p> <p>·우울, 상태불안, 특성불안으로 또래관계기술 저하, 공격성과 같은 사회성에 영향</p> <p>·프로그램 참여 아동 집단의 심리적 건강으로 또래관계기술 향상의 유의미한 결과를 보임</p>	양적연구

마지막으로 또래관계 형성과정에 대한 선행연구들은 매우 드물게 조사 되었다. 그 이유는 또래관계 프로그램 적용에 관한 연구들이 접근하기 쉽고, 결과 유추가 어렵지 않은 반면, 또래관계형성과정은 실험적이고, 창조적인 작업이 병행되어지기 때문에 연구의 접근성이 매우 제한적이라 할 수 있기 때문이다.

외국의 연구들에서는 아동들의 또래관계형성과정에 대해 Selman(1981)은 한시적 신체상호작용단계 → 일방적 원조관계 → 쌍방 상호관계 → 밀접한 호혜적관계 → 자율적 상호의존 관계로 보았고, Damon(1977)은 놀이를 통한 빈번한 접촉시도 단계 → 서로 필요에 의해 협조나 상호작용의 단계 → 쌍방 중 한쪽을 이해하는 단계로 구분하였으며, Bigelow(1977)는 현실상황적 단계 → 규범적 단계 → 내면적 심리적 단계의 3단계로 나누었으며, Hartup, Brady, & Newcomb(1983)는 사적놀이 친구 → 일방적 원조 → 자아 중심적 협동 → 친밀감과 상호교류 → 자율적 상호의존으로 나누었다. 이처럼 또래관계는 놀이나 비언어적 교류를 통하여 친숙해지고, 시간이 지나면서 점차 익숙해져 갔으며, 갈등과 해결을 경험하면서 상대방을 존중하거나 이해하는 수준으로 변화해 갔다.

국내연구들에서 공통적인 부분은 또래관계형성과정은 만남에 이은 관심의 표현이 진행되며 갈등을 경험 한 후 갈등해결과정에서의 개인 선호적인 선택에 의해 결정지어진다는 것이다. 또 하나 시간의 흐름과 성숙, 교사나 부모의 개입 등이 적지 않은 매개변수로 작용하게 된다는 것이다.

<표 2-3> 국내 또래관계형성 과정 선행연구

저자명	연도	연구 내용	연구방법
김영중	1998	·어린이들의 또래관계형성 과정과 인지적·정서적 특성 연구 ·또래관계 형성은 만남 → 아는단계 → 공동문화공유 → 친구 단계 형성 ·어린이의 발달수준, 과거의 경험과 개성, 가치관, 흥미, 교사와 부모의 영향을 받음	문헌연구

안경숙	2001	<ul style="list-style-type: none"> ·초등학생들의 친한 친구관계 형성과정 연구 ·서울지역 초등학교 5.6학년 16명을 대상으로 근거이론 방법론 ·친한 친구관계란 '필요한 것을 채워주고 나눠주는 대상을 만들어가는 과정'이라는 핵심범주 ·형성과정은 만남 → 호감 → 사귀 → 갈등 → 갈등해결 → 친한친구관계로 연구됨 	질적연구
황소영	2011	<ul style="list-style-type: none"> ·유치원 유아와 교사의 상호작용을 통하여 또래관계형성과정과의틀이 유아의 사회적 행동 변화 연구 ·서울지역 1개 유치원 만 4,5세반 교사들을 대상으로 근거이론 방법론 ·유아들의 또래관계형성 과정은 또래관계 시도하기 → 또래관계 유지하기 → 또래관계 확장하기로 나타남 ·관계시도하기에는 관심, 다가가기, 정서인식 및 반응하기의 특징 ·관계유지하기에는 주고받기, 나누기, 협력하기, 의사소통하기, 사회적 문제해결하기의 특징 ·관계확장하기에는 주도하기, 공감하기, 위로하기, 격려하기의 특징을 보임 	질적연구
박희건	2011	<ul style="list-style-type: none"> ·농촌지역 초등학교 아동들의 도래관계형성과정을 연구 ·전남지역 1개 초등학교 6학년 11명을 대상으로 문화기술적 연구방법 적용 ·우정과 배려의 모습 → 질투와 갈등의 모습 → 용서와 화해의 모습과정으로 전개 ·갈등의 요인은 의견 불일치, 다툼, 친구의 괴롭힘이 원인 ·우정의 요인은 시간과 이해, 수용과 신뢰가 바탕이 됨 	질적연구

2. 장애아동과 비장애아동의 또래관계형성 선행연구

우리나라 통학교육의 시작과 함께 통합학급에서 장애아동과 비장애아동들간의 또래관계에 대한 연구도 전개되었다. 다수의 비장애아동들과 소수의 장애아동들의 통합은 다양하게 효과적인 기능도 있는 반면에 여러 가지 우려되는 문제들이 발생하기 시작했다. 이미 외국의 연구들에서 통합교육에서의 또래관

계에 대한 긍정적인 측면인, 비장애아동들의 장애아동에 대한 수용도 향상과 장애아동에 대한 긍정적 또래태도 그리고 통합교육에 대한 이해 및 장애아동의 또래집단 참여 빈도에 통합학급이 아닌 비장애아동들과 비교하여 유의미한 결과를 보였다는 연구들(Ray, 1985; Priel & Leshem, 1990; La Greca, Stone, 1990; Rose, 1978; Vaughn et al, 1996; Rossiter & Horvath, 1989)이 있는 반면, 통합교육으로 인한 비장애아동들의 따돌림과 또래집단 유입의 차단, 불규칙적인 관심이나 도움으로 인한 장애아동의 또래집단 지위 하락 등 우려의 결과들도 연구(Stone, La Greca, 1990; Prillaman, 1981; Margalit, 1998; Siperstein et al, 1978; Ackerman & Howes, 1986; Stiliadis & Wiener, 1989) 되어졌다.

국내 연구들에서도 특정 통합교육 또래 프로그램의 적용에서는 개인과 집단의 유의미한 변화를 가져왔고, 분리교육교실의 아동들 보다 통합된 교실의 장애아동과 비장애아동들이 더욱 유기적으로 도움이나 친근함을 형성하는 것으로 연구되어졌다. 그와 함께 통합교육의 초기에 교사의 통합지도 프로그램의 적용이나 통합학급의 목적 등을 교육하거나 장애체험 등의 보조적 프로그램을 실시한 집단과 통제집단의 차이가 있다는 점을 들면서, 통합학급의 성공적 요인 중 교사의 역할을 매우 중요하게 부각시키고 있다.

또래관계 형성 과정에 관한 연구들은 대부분 유아를 대상으로 진행되었으며, 교사의 지도와 아동 간 또래놀이 참여에 의한 협응력 향상 또는 관찰에 의존한 친해지기 과정들이 연구되어졌다. 그리고 학령기 통합학급에서의 관계형성에서 영향을 받는 요인으로 장애아동의 외모, 성격, 친근함, 또래놀이 참여정도이고, 외부적 조건은 교사의 개입으로 인한 집단참여 프로그램, 1:1 도우미활동 등의 지지아동 배치 등이 효과적임이 밝혀졌다. 초등학교 또래아동간의 관계형성과 정과 비교할 수 있는 통합학급에서 또래관계형성 과정의 연구가 필요하고, 이는 구체적인 또래관계형성과정의 순환적모형을 통하여 장애아동과 비장애아동들의 성공적 통합교육 목적을 달성할 수 있는 구체적 실현 방안이 될 수 있기 때문이다.

<표 2-4> 국내 장애 및 비장애아동의 또래관계형성 선행연구

저자명	연도	연구 내용	연구방법
전정희 황도순	1999	<ul style="list-style-type: none"> ·일반학급에 통합된 장애아동의 또래관계와 또래관계에 영향을 미치는 변인연구 ·서울지역 특수학급 설치 9개 학교 장애아동 76명, 비장애아동 768명을 대상으로 또래관계조사지와 사회적 기술검사를 사용하여 다변량검증을 실시하여 χ^2검증으로 유의도를 분석함. ·아동의 또래지위를 인기아, 거부아, 고립아, 보통아로 구분 ·장애아동의 또래지위는 비장애아동의 또래지위에 비해 더 많은 아동이 고립되거나 거부 되었으며, 더 적은 아동이 인기아동이나 보통아동에 포함 됨 ·장애유형은 또래지위에 관련이 있지만, 성별과 학년은 관련이 없음 	양적연구
권순향	2005	<ul style="list-style-type: none"> ·담임교사의 짝 맺어주기 활동이 장애아동과 비장애아동간의 또래 관계 형성에 미치는 영향 ·담임교사가 행동중재자가 되어 정서장애아동1명과 인기아동 1명으로 인기아동을 제보자로 하여 질적연구 ·통합학급 교사가 행동중재자로서 장애아동과 비장애아동간의 긍정적 역할을 수행 할 때 비장애 아동들의 장애수용 태도가 긍정적으로 된다. ·인기아동과의 좋은 짝 맺어주기 후 교사의 지속적 칭찬하기가 이어지면 장애아동의 비장애아동들과의 또래관계에 긍정적 영향을 준다. 	질적연구
남명자	2005	<ul style="list-style-type: none"> ·비장애유아와 장애유아의 통합상황에서 관계형성에 대한 연구 ·통합유치원 교사7명과 비장애유아 16명, 부모님들을 대상으로 질적연구 방법 적용 ·장애유아와 비장애유아의‘돌봄’관계 형성과정은‘나와 다른 그들’에서‘그들에서 우리로 넘다드는 경계인’을 지나‘나랑 공감하는 우리들’관계로 변화함 ·교사의 지원은‘짜궁’ 맺어주기, 개인화를 통한 관계 맺기,‘돌봄’관계의 모범 보이기로 나타난다. ·‘돌봄’관계의 교육적 의미는 학급 공동체 형성, 교사의 정체성 형성, 장애유아 부모의 인식 변화로 연구 됨. 	질적연구
장유영 박은혜	2006	<ul style="list-style-type: none"> ·초등학교 통합학급 또래관계에서 갈등해결전략 프로그램의 적용 영향 연구 ·서울지역 3개 공립초등학교 특수학급 장애아동 20명, 일반아동 100명을 대상으로 갈등시나리오 검사지를 이용하여 공분산 분석 후 t검증 실시 ·갈등시나리오 검사의 배점의 예는 무반응-0점, 언어적 경고-1점, 권위의존-2점, 중지의 요구-3점, 긍정적 회피-4점, 다른 사람의 동의나 규준-5점, 대안제안 및 협상절차 사용-6점 ·실험집단이 장애아동과 비장애아동의 문제해결력과 갈등해결 기술이 향상됨 	양적연구

전 준	2008	<ul style="list-style-type: none"> · 자기결정 중심 관계형성 활동 수업이 통합학급에서 아동간 상호작용에 미치는 영향 · 경기도 지역 초등학교 장애아동 5명과 비장애아동 15명을 대상으로 빈도분석과 질적연구 방법적용 · 관계형성활동 수업은 장애아동과 비장애아동간의 사회적 상호작용에 긍정적 영향 미침 · 사회적 상호작용의 요인은 교사요인, 또래요인, 장애아동요인 으로 나뉨 · 장애아동의 자기결정 능력과 시도행동은 또래관계와 관련 있음 	양적, 질적연구
박미혜 김수연	2008	<ul style="list-style-type: none"> · 또래지원망 프로그램이 장애아동과 비장애아동의 친구관계와 장애인식에 미치는 영향 · 인천지역 2개 통합학급 장애아동 2명과 비장애아동 28명을 대상으로 지능검사(IQ)와 사회성숙도 검사(SQ)를 실시하여, SPSS 12.0 프로그램을 사용하여 t검증을 실시 · 통합학급 전체가 장애아동을 지원(도움주기)하는 대상이 되고, 지원적인 학급 문화가 되며, 지원 활동 단위를 개인이 아닌 그룹으로 지정하여 비장애아동들의 부담을 줄임 · 또래 아동들의 자연스런 우정관계 속에 장애아동을 포함하는 계기가 됨 	양적연구
최영혜	2008	<ul style="list-style-type: none"> · 자연친화 프로그램을 구성하여 통합학급에 적용함으로 장애유아와 비장애유아의 행동변화, 사회적 상호작용을 연구함 · 장애유아 3명과 만5세반 비장애유아 27명을 대상으로 삼각측정법(참여관찰, 심층면담, 문서수집)으로 근거이론적 접근방법 · 자연친화 프로그램의 내용은 신체적 요소, 사회적 요소, 정서적 요소, 언어적 요소, 탐구적 요소로 구성 됨. · 프로그램 결과 장애유아는 ‘표정이 밝아지는 행동’, ‘하고 싶은 마음을 표현하는 행동’, ‘잠재된 능력이 표출하는 행동’ 이상행동이 줄어드는 행동’이 나타나며, 비장애유아는 ‘때론 교사의 권유로’, ‘균중심리로’, ‘다가가고 싶은 마음을 나타 내지만 두려운 마음도 함께 나타나는 행동’이 연구됨 	질적연구
원상연	2010	<ul style="list-style-type: none"> · 앵커드수업 활동⁵⁾이 통합학급에서 장애아동들에게 주의집중행동, 자발적 수업참여, 또래관계에 미치는 효과 검증 · 대상자간 중다기초선설계를 사용함. · 주의집중 행동과 또래관계의 횟수가 기초선 기간에 비해 중재와 일반화에 효과가 있음 · 대상학생의 중재, 교사에 하는 질문 횟수와 동료 학생에게 하는 질문 횟수가 증가함 	양적연구

5) 앵커드수업 활동이란 불명확한 과제를 제시함으로 과제 해결을 위해 학생들이 직접 문제를 파악하고 구성하는 수업활동을 말한다. 통합학급에서는 장애아동에 대한 수용과 지지의 과제가 주어짐(원상연, 2010).

<p>임연수</p>	<p>2010</p>	<p>·역통합학급에서 시각장애유아와 비장애유아의 또래관계형성에 관한 연구 ·맹학교 유치원과정 만5세반 시각장애아동 3명과 비장애아동 5명, 교사를 대상으로 문화기술지 방법으로 연구함. ·장애유아는‘만져보기’와‘소리보기’를 혼련하지만, 또래관계 맺기를 교사에게 의존해야 하는 ‘겉 더부살이’를 경험하고 있음 ·비장애유아에게 교사의‘도와주어야 하는 압력’은‘장애’는 ‘못함’이라는 각인을 심어주고, 힘의 작용과 불만과 불평, 요구와 같은 갈등상황을 경험함. ·교사는 장애유아와 비장애유아의‘가름침’이라는 모호한 명제 아래‘민감한 교사의 눈’을 가지게 되어 일반 유치원의 교사보다 더 큰 스트레스를 받음</p>	<p>질적연구</p>
<p>허희선 박승희</p>	<p>2011</p>	<p>·통합학급 또래 도우미 활동이 비장애아동들의 장애아동과의 친구관계에 미치는 영향 ·경기지역 2개의 통합학급 장애학생 2명과 비장애학생을 대상으로‘친구관계에 관한 질문지’로 사전-사후 변화를 공분산분석을 통해 조사함 ·실험집단의 아동들이 장애아동과 친구관계의 하위 영역인 공유 활동, 친사회적 행동, 친밀감, 애착과 자존심 고양, 신의, 갈등 및 갈등해결 모두 통제집단에 비해 유의미하게 향상됨 ·장애아동 역시 수업태도, 교유관계, 긍정적 개인활동, 학교규칙 이행 등에 향상 됨</p>	<p>양적연구</p>

3. 선행연구의 평가

지금까지 진행된 연구들은 통합학급 상황에서 장애아동과 비장애아동들의 결과적 상호과정에 초점이 맞추어져 있다. 다시 말해 장애를 덜 부각시키며, 또래 상호간의 친화적 행동이나 도움을 주고, 받음이 자연스러울 수 있도록 하는 요인과 프로그램적용을 행하여본 이론적 결과를 위함이라 할 수 있다. 이 같은 선행연구들이 갖는 공통적인 연구의 한계를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 통합학급에서 이루어지는 또래관계형성과정이 연구되어지지 못했다는 점이다.

앞서 말한 것처럼 비장애아동들 위주의 또래관계관련 요인이나 적용 프로그램에

관한 연구들이 주류를 이루었고, 마찬가지로 통합학급에서도 또래관계 유도인자를 발견하기 위함이나 그 효과성을 확인하는 정도에 그쳤다.

적절한 연구대상을 찾기가 어렵고, 장시간의 참여와 관찰이 병행 되어져야 한다는 까다로운 조건이 있기 때문이며, 실제로도 담임교사가 아니면 관계형성의 질적 연구 접근이 매우 어려운 것이 교육현장의 현실이다.

둘째, 교육학, 유아교육학, 아동심리학, 특수교육학 등에서의 접근만이 이루어졌다.

통합학급의 상황이 교육 분야의 영역이 큰 것은 사실이지만, 분명 사회복지라는 범주 안에서 찾아지는 특징이 있다는 것이다. 이는 선행연구들에서도 언급이 되었듯이 장애체험이나 장애인식개선 교육 등의 장애관련 프로그램을 적용한 교실의 비장애아동들이 장애아동들과의 관계를 더욱 유기적으로 갖는 것을 알 수 있고, 나아가 사회통합의 의의나 장애인복지적 관점에서 접근을 위한 사회복지 차원에서의 연구가 의미를 갖는다.

셋째, 장애아동과 비장애아동의 동등한 위치에서의 또래관계 연구가 이루어지지 않았다.

다수인 비장애아동들이 장애아동을 또래집단으로 인정하는지 그리고 어떠한 조건들이 필요한지, 성공적인 통합학급운영과 통합교육의 목표를 지향하는 방향성에 무게를 두어 장애아동을 비장애아동들 사이에서 특별한 존재로 내용적으로만 인정하는 경향을 띄었다. 다시 말해 결과적으로는 비장애아동들에게 장애아동의 신체적·정신적 불리를 이해시키고, 옹호해주는 역할로 보호하는 측면을 강조하는 연구들이라는 것이다.

마지막으로 양적연구 중 프로그램개발 적응의 한계점과 지속성 확보에 대한 책임성이 부재하다.

단기적인 프로그램은 좋은 또래관계 중재 역할을 하는 것은 사실이다. 실제로도 연구의 결과들처럼 단기적인 상황에서 유의미한 작용을 보였다. 그렇지만 상용화된 프로그램이 거의 없고, 일반화의 한계가 있다. 또한, 설문이나 프로그램 결과 문항들이 장애아동에게는 적절치 않다는 것은 이미 많은 연구자들이 공통적으로 밝히는 한계라 할 수 있다. 연구자 중 프로그램 개발자들의 지속적인 연구결과 쫓기

를 통하여 어렵게 개발된 프로그램들이 의미 없이 일회성 연구용으로 전락하지 않도록 개량화 작업이 요구된다.

이상의 선행연구들을 고찰하여 본 결과, 장애아동과 비장애아동의 관계형성을 논하기에 앞서 이러한 통합적 관계형성 출발선에서 장애아동과 비장애아동의 집단을 분리된 상태라는 인식에서 벗어나 처음부터 서로 포함되어 있는 하나의 집안으로 인식하고 같은 교육환경에서 함께 교육한다는 개념으로 시작해야 한다는 원칙을 갖어야 한다.

바꾸어 말하면 만약에 장애가 없는 비장애아동이 장애아동으로 구성된 역통합학급에서 수업을 받는다면 비장애아동이 장애가 있는 아동들 사이에서 적응해가야 하는 것이 당연시 되어질 것이다. 이처럼 어느 사회나 조직에서 일반화 되어지는 것에 대한 익숙한 것을 우리는 사회적 통념(social convention) 이라한다.

그래서 연구자는 본 연구를 계획하며 비장애아동을 일반적이라 하고 장애아동을 객체로 생각해야 하는 것에 의문을 갖게 되었다. 이론에서는 다분히 2부류의 아동들을 동일선상에서 평가하고 바라보아야 한다고 하지만 실제에서는 장애를 갖음으로 별도의 시각 내지는 또 다른 존재로 파악해 놓고 연구한다는 것이다.

본 연구는 자연스러운 통합학급 상황에서 같은 또래, 같은 마을, 같은 교실과 같은 교육환경이라는 큰 범주를 놓고, 학교생활의 시작과 과정, 사건과 해결, 이해와 갈등을 통한 상호작용형태 등의 일반적 초등학교과정을 요소로, 소소하면서 진정한 또래관계과정에 대한 장애아동과 비장애아동들의 같은 눈높이로 바라보고자 한다. 그리고 장애아동과 비장애아동 아동간의 학교생활에서 또래들 간의 관계형성 과정에서 나타나는 중요한 시기적 변이와 이때에 작용하는 요소들을 구체적으로 연구하여 봄으로써 반복되는 장애아동들의 학급환경 적응의 순환적 과정을 제시 할 수 있어야 한다고 제안한다.

제3장 연구방법

제1절 근거이론의 접근방법

질적연구란 행위자들이 모종의 사회현상에 대하여 어떠한 가치와 가정을 바탕으로 개인의 경험을 해석하고 있는지 이해하는 방법이다. 질적연구는 이러한 개인의 경험을 온전히 이해하기 위해서 발생하는 상황적 조건에 가공이나 통제를 배제한 채 자연스러운 조건에서 총체적으로 접근하는 것이 중요하다고 강조하는 방법이다(유기웅 외 3인, 2012).

1. 근거이론 접근법 이해

가. 근거이론 이해

근거이론이란 체계적인 질적 연구방법으로 수집된 자료를 근거로 하여 이론적 체계, 과정, 실행, 혹은 실질적인 주제에 관한 상호작용 등을 설명하는 이론을 개발하는데 사용되는 연구방법이다. 이러한 근거이론은 사회학자인 Glaser와 Strauss에 의해 개발되었다(Strauss & Corbin, 1998, 신경림 역, 2001).

근거이론 방법론은 자료로부터 이론을 발견하는 것으로서 연구의 시작에서부터 수집과 분석에 이르기 까지 전 과정에 걸쳐 연구자의 이론적 민감성과 축적된 자료를 토대로 분석하는 방법이다. 이것은 원 자료로부터 의미 있는 내용을 개념화, 범주화하며 각각의 범주간의 관계와 그것의 속성을 나누는 작업을 거친다. 또한, 근거이론은 범주간의 관계를 규명하기 위해 사례 내, 그리고 다른 사례 간의 비교와 동시에 현존하는 이론과의 비교도 이루어진다. 현존하는 이론과의 비교에서 기존이론은 자료를 평가하기 위한 아이디어 풀(idea-pool)⁶⁾로 사용되며, 이것은 연구 결과의 재구성을 가능하게 하고 이로써 상호 주관성을 확보할 수 있게 한

다.

질적 연구방법으로서 근거이론 방법을 채택하는 경우는 첫째, 특정 대상 및 현상을 연구하는데 있어서 연구문제에 대한 양적연구방법의 부적절성과 한계성에 대한 인지에서 비롯된다. 즉, 행위자의 행위, 경험세계, 삶의 본질 등을 행위자 자신의 진술에 의해 이해하고 해석하기 위한 연구를 말한다. 둘째, 근거이론은 사회적 상호작용의 본질을 탐구하는데 초점을 두었던 상징적 상호작용론에 바탕을 두고 인간을 이해하는데 중심이 있다. 즉, 개인의 행동은 현상이나 사건이 그 개인에게 어떠한 의미로 받아들여지는지에 따라 달라지며, 현상이나 사건에 대한 개인적 의미는 타인들과의 상호작용에서 비롯된다는 점이다. 셋째, 연구자가 이론적 민감성을 가지고 행위자의 다양한 경험세계와 과정에 대한 자료를 수집하여 행위자의 경험과정으로 원인, 결과, 차이점, 강도, 깊이, 각 요소들 간의 영향을 주고 받는 관계 등을 체계적으로 분석하여 하나의 새로운 이론으로 발전시키는 데 유용하다(유기웅 외 3인, 2012).

나. 근거이론 특징

근거이론 방법이 다른 질적 연구방법과 다른 점은 경험적 자료에 토대를 두고 지식을 형성하고자 했다는 것이다. 이를 Strauss와 Corbin은 실체이론(Substance Theory)개발이라 칭했다. 그런데 이러한 실체이론 개발은 개념 구성을 통해 가능하다. 바로 이점, 개념을 구성하는 것과 구성된 개념을 근거로 한 실체이론 개발이 근거이론 방법론의 가장 큰 강점이라 하겠다(Strauss & Corbin, 1998; Morse, 홍현미라 외 4인, 2010).

근거이론 방법이 다른 사회과학 연구방법과는 구별되는 몇 가지 특징을 갖는다. 즉 연구자는 하나의 단위에 대해서 기술하기 보다는 과정을 발견하고자 한다. 따라서 자료수집시 참여자의 관점에서 보도록 노력하며, 이를 위해 조작된 환경

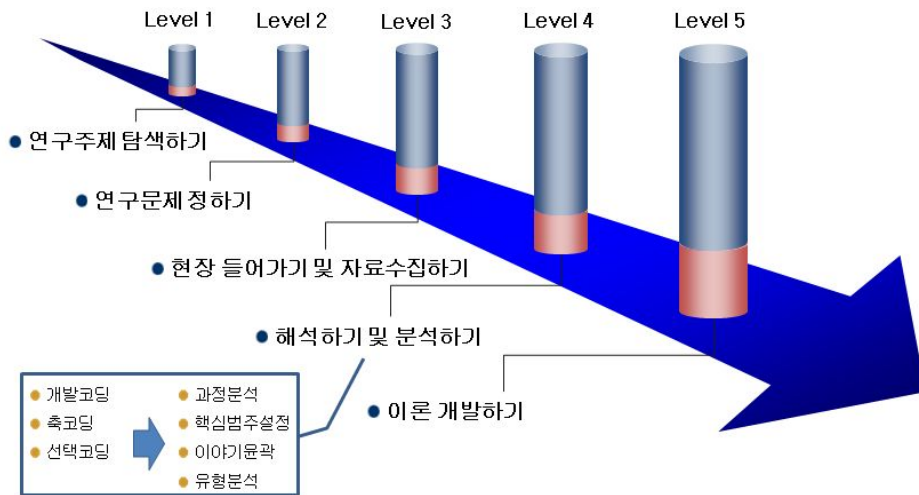
6) 기존 이론은 오직 현재의 관찰에 의해 제기된 문제만 답을 주어야 한다. 왜냐하면 근거이론은 자료에서 이론을 발전시키는 것으로서 자료가 이론의 증거로 전락하는 것을 뜻하지 않기 때문이다(이효선, 2005)

보다는 있는 그대로의 환경을 선호한다. 또한 문헌 고찰의 단계, 질문·가설의 도출 단계, 그리고 자료수집과 분석단계가 명확한 순서를 거치는 것이 아니라 동시적으로 행해지며, 자료수집을 위한 방법에 있어서도 개방적 면담, 창조적 면담, 핵심 집단 면담, 참여자 관찰, 문서분석, 개인 경험 등 다양한 방법을 사용함으로써 인간의 행동이 발생하고, 형성되는 사회적 상황을 보다 자세하게 관찰 할 수 있다(Morse & Field, 1995, 신경림 역, 1997).

근거이론 접근의 주요 연구진행 과정을 토대로 하였다. 연구진행 과정은 체계적인 단계를 순차적으로 나타내기 보다는 과제나 역할에 따른 논거에 의하여 중복 또는 확일성을 갖지 않은 차례로 진행되어짐의 특징을 가지고 있다.

다. 근거이론 연구과정

근거이론 방법론의 과정은 경험적 자료로부터 개념을 추출하고, 개발하며, 이렇게 뽑아져 나온 개념들을 다시 수정하고, 통합하여 실제적 이론을 개발하는 것으로 구성된다. 본 연구는 Strauss와 Corbin(1998)의 근거이론의 단계를 토대로 한다. 이와 관련한 과정 모형은 <그림 3-1>과 같다.



<그림 3-1> 근거이론 연구과정 모형

(1) 연구주제 탐색하기

문헌고찰을 하고 방법론의 적합성 검토와 연구자의 프롤로그 그리고 자료수집 가능성 검토까지를 하게 되는데 이러한 과정을 모두 마치면 나의 연구주제에 맞는 자료를 보유한 현장이 존재하는지, 존재한다면 연구자가 접근할 수 있는지, 접근할 수 있다면 방법은 무엇인지 등을 파악해야 한다.

본 연구자는 초등학교 통합학급에서 장애아동과 비장애아동의 또래관계형성 과정이라는 연구주제를 정하고, 위해 전 학년 동안 학급구성원이 변하지 않는 연구 참여집단 선정에 위해 장애아동이 포함된 농촌지역의 초등학교 통합학급 아동들을 대상으로 정하였다.

(2) 연구질문 정하기

근거이론의 주목적은 이론을 개발하는 것이기 때문에, 이를 위해서는 현상을 깊이 탐색하기 위해 필요한 유연성과 자유를 제공할 수 있는 방식으로 질문을 구성해야 한다. 글레이저가 지적했듯이 근거이론을 통해 대답할 수 있는 연구 질문은 ‘여기에서 무엇이 일어나고 있는가?’ 하는 것이다. 이러한 원칙의 연구질문을 구성하기 위해 현장인터뷰를 먼저 진행해 보는 것도 좋은 방법이다(홍현미라외 4인, 2010)

본 연구자는 정확한 연구질문 정하기를 위해 연구시작에 앞서 연구참여아동들이 수업하는 학교를 방문하여 연구에 대한 설명과 동의, 진행상황에 대해서 아동들에게 미리 설명하고, 약 4시간 정도의 실제 수업시간과 쉬는 시간, 체육시간, 점심시간 등을 함께 하면서 아동들의 용어와 관심, 호칭 및 의사표현 방식 등을 면밀하게 관찰하고 기술하여 연구 질문이 현상을 잘 드러낼 수 있고, 연구참여아동들에게 자율적으로 표현할 수 있는 적절성을 내포 할 수 있도록 작성하였다.

(3) 현장들어가기 및 자료수집하기

근거이론의 적용을 위해 연구자는 연구참여자의 현장에 직접 들어가거나 참여해야 하고, 적절한 시간과 횟수를 서로 협의하여 다양한 자료수집을 실행해야 한다.

① 민감성 확보하기 : 언어주제와 언어의 민감성

근거이론에서는 객관성과 민감성을 균형을 유지하는 것이 중요하며, 객관성을 유지하기 위해서는 첫째, 비교하여 생각하는 것이 필요하다. 둘째, 복수의 관점을 가지는 것이다. 셋째, 회의적인 태도를 유지하는 것이다. 넷째, 연구절차를 따르는 것이다.

다음으로 민감성을 개발하기 위해서는 첫째, 속성이나 차원의 수준에서 실제로 보는 것과 항상 비교한다. 둘째, 연구 참여자가 어떻게 사건을 보는가에 중심을 둔다.

② 자료수집과 표본

근거이론 연구는 참여자 자신의 생각에 대한 인지보다는 참여자의 경험을 대상으로 한다. 그렇기 때문에 참여자가 자신의 경험을 어떻게 만들어 가고, 그에 대한 반응은 어떻게 형성 되는 변화되는지에 초점을 두어야 한다.

본 연구자는 민감성과 객관성을 유지하기 위해 면접과정에서 연구참여아동들의 진술을 중용하거나 연구자의 의지를 내세우지 않았고, 단답형의 대답이나 회피성 답변에 대해서 지적하지 않았고, 면접과정에서의 표현방식과 얼굴표정, 기타 특정한 행동 등을 여과 없이 관찰하고 기록하여 최대한 연구참여자 중심의 자료가 될 수 있도록 노력하였다.

(4) 해석하기 및 분석하기

① 자료해석 시작을 위한 미시분석: 반복적 분석

흔히 미시적 분석을 줄 단위 분석이라고도 한다. 미시적 분석의 이유는 최초 범주를 생성하고 범주간의 관계를 제시하기 위함이다. 자료를 수집하고 분석하는 동안 연구자는 지속적으로 현상, 개념, 범주 간을 비교하여 이론적 표본 추출 및 자료수집상에 있어 포화상태를 판단하며, 더 나아가 현상, 개념, 범주간의 유사점 및 차이점을 명확히 하고, 각각의 관계를 이해함으로써 이론을 형성하는데 도움을 주는 과정이다(유기웅외 3인, 2012). 주요점은 자료 안에 얼마나 많은 것이 응축되어 있는지를 알 수 있고, 그 자료를 파헤쳐 나가는 것은 연구자의 몫이다.

② 코딩작업

코딩 작업은 연구를 위해 수집된 모든 데이터(인터뷰, 관찰, 각종문서 등)를 구체적으로 해체하고, 검토 및 비교하여 개념을 형성하고, 범주화 하는 과정인 개방

코딩과정과 코딩을 하는 과정에서 해체되고 분해되었던 원자료를 재조합하여 범주들을 패러다임이라는 틀에 맞게 연결시키는 과정을 말하는 축코딩, 선택한 핵심범주를 다른 범주들과 연관지어, 이들 간의 관계성을 확인하여 정교화 하는 절차로 과정분석, 핵심범주 형성, 이야기 윤곽 만들기, 유형분석 등의 세부과정을 갖는 선택코딩으로 진행된다.

본 연구에서는 연구자는 1. 2. 3회 인터뷰 실시 후 녹음된 내용을 텍스트작업하면서 동시에 범주화를 작업을 한 후 범주 간의 관련성을 형성해 가면서 수집된 자료들을 범주화 하여 분석하여 ‘이론적 포화상태’⁷⁾에 이를 때까지 실시하였고, 또한, 연구자는 연구참여아동들의 진술된 데이터를 서로 상호간의 비교하여 다수의 지표들을 만들어 개념으로 범주화 했으며, 이렇게 분류된 개념들을 끊임없이 비교하여 하위범주를 만들어 내고, 이렇게 만들어진 하위범주들 또한, 계속적으로 비교를 통한 분석을 실시하여 좀 더 관념적이고 추상적인 범주로 완성하는 ‘지속적 비교방법’⁸⁾을 실행하였다. 또한, 한 개념이 속성에 따라 차원적으로 변화하는 정도로, 변화는 다양성과 속성의 범위를 추구하며, 표본 추출을 하는 동안에 이론 안에 내제하게 되는 ‘변화범위’에 의한 ‘중심범주’⁹⁾ 발견하기’에 노력하였다.

(5) 이론개발하기

해석과 분석을 통해 나온 연구결과의 실제분야에서의 적용성, 즉 대체 가능성을 확보하는 과정이다. 근거이론 연구가 중범위이론 생성을 목적으로 하기 때문에 매우 중요한 과정이다. 또한, 이론 개발을 위해 사용하는 방법은 이론적 표집과 비교하기, 메모의 사용, 질문하기 등이 있다.

7) ‘이론적 포화’상태는 수집된 자료들을 분석하고 비교하여 더 이상 새로운 속성이나 차원 및 관계가 나타나지 않는 범주 발전과정의 한 지점을 말한다.

8) ‘지속적 비교방법’이란 수집한 데이터를 분석 하는데 있어 반복적 비교를 통해 귀납적으로 분석하여 각각의 개념 및 카테고리를 형성하고, 명확히 하며 서로 다른 개념 및 카테고리와의 어떤 연관성을 가지는지를 분석하는 것이다.

9) ‘중심범주’의 선택기준은 반드시 첫째, 중심적이어야 하고, 둘째, 자료에 자주 등장해야 하며, 셋째, 범주들을 연결시킴으로써 발전하게 되는 설명은 논리적이고 일관성이 있어야 하고, 넷째, 사용되는 이름이나 어구가 실제적 분야에서 사용 되게 추상적이어야 하며, 다섯째, 분석적으로 정교화 되어, 여섯째, 자료가 나타내는 요점뿐 아니라 변화에도 설명이 가능해야 한다 (Strauss & Corbin, 1998).

2. 근거이론 접근법의 선택 배경

장애아동이 통합학급에서 성공적으로 적응하고 비장애아동들과 학교생활을 자립적으로 유지해 갈 수 있는 요인은 장애아동의 개인적인 변인(Berndt & Keefe, 1995)과 학급의 또래들과의 관계형성 및 교사나 사회적 지지 등의 외부적 관련성(Farmer & Farmer, 1996; Wenz-Gross & Siperstein, 1997) 속에서 설명되어지고 있다.

기존의 양적연구에서는 장애아동과 비장애아동들의 통합학급에서 학교생활에 영향을 주는 요인들에 대해서 연구되어지고, 그러한 요인들의 상관관계나 적용효과 등(서경희, 변찬석, 1999; 이미숙, 1998; 권순향, 2005; 이수정, 2007; 강경숙, 2006; 장유영, 박은혜, 2006; 오원석, 2008) 에 초점을 맞추었다.

그러나 개인과 개인, 개인과 또래집단간의 관계형성과 그 과정들을 이해하기 위해서는 개인화된 질문이나 연구참여아동들의 응답에 의한 기록과 관찰에 의해서 이론적 포화상태의 정보를 수집하여, 분석함으로써 이론적 함의가 가능한 질적연구의 적합성이 강조되어지고 있다. 최근 연구들 가운데서도 점차적으로 유아나 아동들의 또래관계 관련 프로그램이나 교수법, 관계형성 및 장애아동 이해(임연수, 2010; 한남주, 2008; 원상연, 2010; 박세진, 2012; 유강민, 2012; 최지선, 2004; 박희건, 2011) 등의 국내 연구들이 질적연구 방법으로 진행되어지고 있는 점들이 이러한 필요성을 뒷받침하고 있다. 특히 근거이론 접근법은 동일한 집합적 특성을 가진 사람들이 살아가는 모습과 그들의 상황에 대한 반응을 관찰하여 일정한 규칙을 체계화하고, 이에 근거하여 이론을 발전시키는 귀납적 연구방법으로 보다 구체적인 대인관계형성의 과정을 연구하기에 적합하다 할 수 있다.

본 연구는 장애아동과 비장애아동간의 또래관계형성 과정에서 발생하는 개인적인 사건과 경험의 세계를 풍부하고 심층적으로 기술하여, 수집된 자료들을 분석하는데 있어서 반복적인 비교분석을 통해 현상, 행동, 사건, 범주, 개념 등을 서로 끊임없이 비교하여 범주화하고, 범주들을 연결하여 하나의 패러다임으로 구조화함으로써 장애아동과 비장애아동간의 또래관계형성이 통합학급의 학교에서 어떻게 영향을 주며, 어

떠한 상호작용하는지를 알 수 있게 됨으로, 관계형성의 유형과 갈등형성 및 해결과정, 적응방법, 학교생활의 적응까지를 분석하여 새로운 이론적 모델을 생성하기 위함이다. 이처럼 본 연구의 근거이론의 접근에 대한 충분한 이유를 설명 할 수 있다.

제2절 연구설계

1. 연구자의 준비

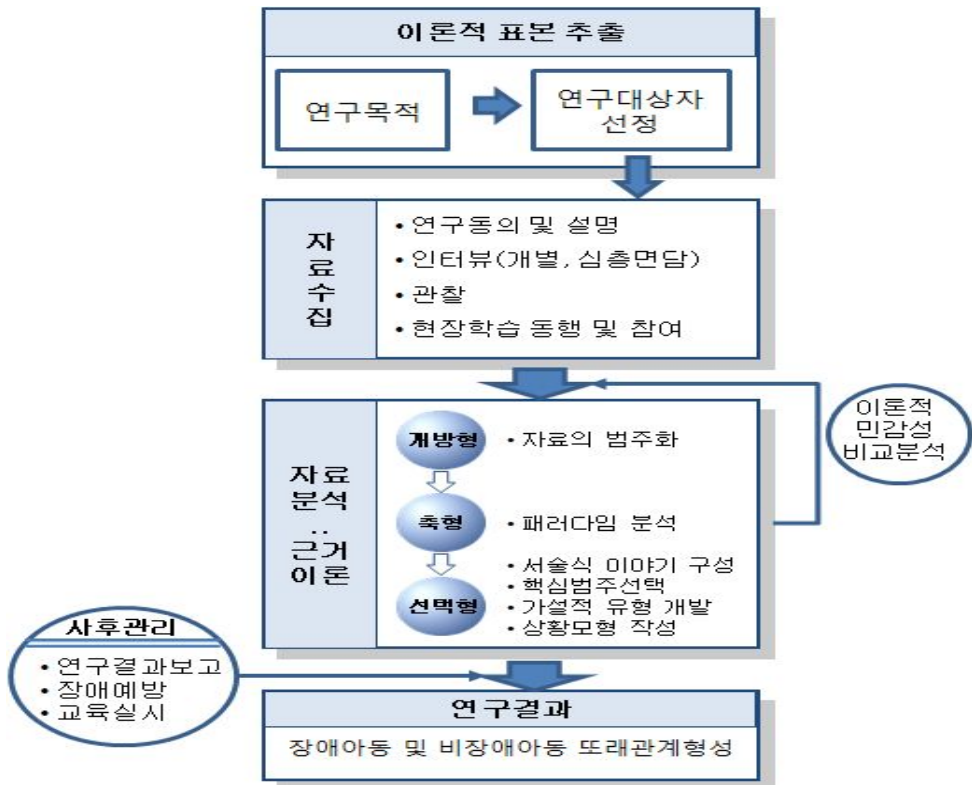
본 연구자는 장애인종합복지관에서 14년 근무하면서 상담자와 사례관리자로 근무하며 아동들과의 라포형성의 방법과 아동인터뷰 접근방법 등 연구의 자료를 수집하는 역량을 키워왔고, 장애아동과 비장애아동들의 통합프로그램을 매년 2회 이상 꾸준히 진행하여 실제적인 연구에서 필요한 기술적인 상담요법과 아동들의 친숙해지는 매개체(언어적 표현, 관심사, 놀이도구 등)를 습득하게 되었다. 그러던 중 과거 장애인종합복지관 주간보호센터를 이용하고 몇 년 전 초등학교에 입학하여 생활하던 아동이 방과 후 프로그램 이용을 위해 복지관에 왔을 때 우연히 학교생활에 대한 질문을 하게 되었고 그 아동은 ‘친구 사귀기가 어렵다’는 이야기를 해주었고, 그때 장애아동의 또래관계에 대해 관심을 갖게 되었다.

사회복지사 입장에서 장애를 갖은 아동들의 학교생활 적응에 가장 크게 작용하는 또래 친구들과의 관계형성에 대한 효과적인 연구방법을 모색하던 중에 질적연구방법론 수업을 들으며, 초등학교 통합교실 또래 아동들의 입장에서 경험하게 되는 관계형성의 본질을 탐구하고 분석하는데 질적연구의 필요성을 느끼게 되었다.

이에 본 연구자는 Strauss와 Corbin(신경림, 2001)이 제안한 민감성의 균형을 유지하면서 연구자의 편견이나 사전적 경험의 사고가 자료분석에 개입되는 것을 통제하는 전략에 따르면서 자료를 수집하고 분석하려 노력 하였고, 아울러 본 연구의 참여자 외에도 복지관을 이용하는 방과 후 아동들의 학교생활에 대한 형태도 참고적으로 사전인터뷰도 실시하였다.

2. 연구설계 과정

자료의 다양한 원천¹⁰⁾은 연구현상의 폭넓은 이해를 도우며, 연구대상으로부터 얻은 일상적 생활 자료는 기존 문헌과의 비교연구를 통해 검증하는 연속적 과정이 이루어졌다. 연구진행 과정을 통해 나타나는 이론과 주제의 초점에 따라 자료수집도 보다 구체적이며 특정적 성격을 띠게 됐다. 왜냐하면 근거이론은 연구자 자신이 연구하려는 상황에 들어가서 참여자의 문화와 행위 패턴에 익숙해지고 그들의 입장에서 참여자의 경험을 탐구하는 것이 중요하다(김수정, 2007; 전찬영, 2012; 박희은, 2011; 이진숙, 2012; 김명숙, 2011). 본 연구의 연구모형을 제시하면 <그림 3-2>과 같다.



<그림 3-2> 연구모형

10) 자료의 다양한 원천이라 함은 근거이론의 자료수집 방법이 인터뷰, 야외조사활동, 관찰, 전기, 문헌 등으로 다양한 방법을 종합하여 이루어진 다는 뜻이다.

3. 연구자료 수집

가. 연구참여자 선정

본 연구는 초등학교 통합교육에 참여한 장애아동이 비장애아동들과 또래관계를 어떠한 과정으로 진행하며 그에 따른 주요 요인들이 무엇이며, 통합교육의 함의를 직접 아동들을 통하여 듣고, 관찰하여 연구하기 위한 목적을 가지고 있다. 이를 위해 보통 초등학교의 신학기가 되면 반 구성원이 순환되는 형태가 아닌 1학년부터 6학년까지 지속적으로 동일한 반구성원을 유지하고 있으며, 그 변화가 크지 않는 집단을 선정하였다. 왜냐하면 1년 단위로 순환적으로 반 배정을 받아 상대에 대해 파악하고, 정보를 나누며, 친구관계를 형성하기에는 매우 짧고, 특히 지속적인 관계형성의 변화를 다양한 경험과 사건들 또한, 동일선상에서 시간과 공간의 시대성을 함께한 아동들을 대상으로 하는 연구의 특성상 연구자와 연구참여아동들이 쉽게 친해짐으로 구체적인 사건들을 구술 할 수 있어야 하기에 본 연구참여아동 집단을 선택했다. 또한 연구참여 아동들과의 만남을 쉽게 연결 해줄 수 있는 연구참여아동들과 연구자를 연결해주는 문지기(gate keeper)¹¹⁾인 담임교사와 장애아동보조 교사가 매우 적극적이며, 연구자와 친화적인 관계이기에 연구대상학교의 아동들로 선정하였다.

특히, 장애아동은 다년간 연구자가 근무하고 있는 장애인복지관 주간보호센터를 이용하였고, 같은 반 비장애아동들은 연구자가 2회 정도 장애예방교육 및 체험 프로그램을 실시했던 경험이 있기 때문에 기본적인 라포형성과 신뢰성이 확보 되어 있어 연구의 진행과 적용을 위한 시간적 절약을 할 수 있다.

연구참여학급은 A시 00초등학교 통합학급 아동들이며 총 8명으로 남자아동이 4명, 여자아동이 4명이며 그 가운데 장애아동 1명이 포함되었다. 이들은 초등학교 입학과 동시에 계속해서 학급 안에서 반구성원이 유지 되어 왔기 때문에 본 연구

11) 본 연구에서 담임교사와 특수교육아동보조 교사는 연구시작 이전부터 본 연구자와 개인적인 친분이 있었다. 그래서 그들은 연구의 시작과 함께 연구참여아동들을 독려하고, 인터뷰 공간제공 및 시간 배정 등의 연구도우미와 주요정보제공자의 역할을 함께해 주었다.

의 주제인 관계형성과정을 구체적이고, 원활하게 연구 할 수 있는 집단이라 판단되어 선정하였다.

나. 연구기간

연구자가 질적연구에 대한 관심을 갖기 시작하던 무렵에 우연히 근무 중인 A시 장애인종합복지관 주간보호센터를 이용하던 장애아동(당시 4학년)이 복지관을 방문하여 2개월간 물리치료를 받게 되면서 학교생활에 대한 이야기를 듣게 되어 당시 담임교사와 친분을 통하여 최초 2009년 9월부터 간헐적으로 방문하여 관찰하고, 학생들을 대상으로 인터뷰를 시작하였지만, 실질적으로 본 연구를 위한 정확한 소개와 동의를 얻고 연구를 시작한 기간은 2011년 4월부터 2011년 10월까지이다. 물론, 연구자는 공식적인 연구기간 이전의 자료 중 관찰기록내용을 제외한 일체의 인터뷰 자료는 삭제한 후 실제적인 연구기간의 자료로만 본 연구를 진행하였고, 자료화 하였음을 밝힌다.

다. 자료수집 과정

1) 자료수집에 필요한 선행 과제

본 연구의 도입에서 가장 중요한 요소는 연구참여아동들과의 rapport형성이었다. 자칫 연구에 대한 적대감이나 인터뷰에서 흔히 발생 할 수 있는 상황에 따른 연구자 설정의 답변을 할 소지가 많기 때문에 그러한 오류의 요인을 제거하기 위하여 어린 학생들이지만 인격적인 접근과 구체적인 연구설계의 설명 그리고 연구 과정에 대한 이해증진 및 전체적인 연구의 기간 및 결과물에 필요한 자료 등을 조목조목 설명하며 동의를 얻는 것을 주요하게 인지하고 조심스럽게 접근하였던 부분이다.

특히 본 연구를 원활하게 진행하기 위해서는 무엇보다 연구참여아동들과의 교감이 우선이었다. 단답형의 대답을 위주로 하는 아동면담의 특징을 고려하여 마음의 문을 열게 하는 것에 강화물, 충분한 자연스러워지는 시간, 가벼운 대화(장래 꿈 또는 취미 등)가 필요로 했다.

딱딱한 교실 분위기를 압도하는 교사의 엄숙한 수업진행 마치 ‘장학사’ 라도 앉아 있는 듯 싶었다. 사전에 교감과 담임교사에게 본 연구에 대한 취지와 양해를 구했지만 실제로 타인이 교실에 함께 앉아 있는 상황은 교사와 아동들 모두에게는 익숙하지 않은 “긴장” 인 듯싶었다. 사실 연구자의 입장 또한 그러기엔 마찬가지였다.

한쪽 의자와 책상을 빌려 앉아 종이에 써내려가기 시작했다. 사랑이의 행동, 말, 표정까지도 그와 함께 사랑이의 짝꿍인 새롬이의 표현도 놓치지 않았다. 얼마간 시간이 지나자 어느새 아이들은 나의 존재에 대한 긴장을 풀어가기 시작했다. 떠들지는 않았지만 다소 주위가 산만한 아이, 오로지 교사 눈만 쳐다보는 아이, 원가를 노트에 빼곡히 써내려가는 아이 등 어느 교실과 같이 연구자가 있기 전의 교실 분위기로 되돌아가는 듯 했다. 쉬는 시간이 되자 교사는 연구자가 준비한 빵과 음료를 내 놓으며 아이들의 환호를 끌어냈다. 쉬는 시간에 사랑이 곁에 있는 여자 아이들에게 넌지시 말을 붙였다. 함께 있어서 인지 아이들은 스스럼없이 대답하고 웃는다. 한 시간 사이에 갑자기 친해진 듯 한 생각에 나도 웃게 된다.

[2011년 4월 1회기 관찰 기록지 자료 中]

2) 연구동의 및 설명

연구에 앞서 연구의 목적과 방법을 교장, 담임교사, 장애아동보조교사, 연구참여 아동들에게 설명하였고, 사전 동의를 구하고(구두), 부모들에게 동의서를 발송하여 부모들이 확인하고 서명하였다.

3) 관찰

연구참여아동들과 친근한 관계와 원활한 연구진행을 위해 인터뷰가 예약된 날에 미리 학교에 가서 쉬는 시간, 점심시간 등에 친해질 수 있는 편한 대화를 나누었으며, 아울러 아동들끼리의 대화나 행동, 놀이 등의 관찰을 통하여 교실 내에서의 유대성을 파악 하였다. 관찰된 내용은 차후 진술된 자료들의 검증과 본 연구자의 실제적 이해를 돕는 자료로 사용 되었다.

4) 현장체험학습 동행 및 참여

학급의 일정에 맞추어 연구참여아동들이 현장체험학습에 동행하였다. 도예체험과 제빵체험에 각각 2시간가량 관찰과 간단한 면담을 실시하였다. 교실환경 외에서 연구참여아동들의 특징적 활동과 역할 및 친분성 등을 파악 할 수 있다. 관찰 기록지 기록과 사진촬영을 하였다.

5) 인터뷰

인터뷰를 진행 할 때 총5회기 가운데 2회기까지는 장애아동을 포함한 남·녀 아동 모두에게 동일하게 개인 심층면담을 실시하였으며, 1회기는 동성의 친구들에게 실시하여 동성 간의 이해의 차이를 비교하고, 1회기는 그룹인터뷰를 하여 자유스러운 분위기에서 서로의 갈등과 해소를 직접 확인 할 수 있었고, 마지막 1회기는 장애 및 비장애아동간의 또래관계형성 과정에 적지 않게 영향을 줄 수 있는 교장, 담임교사, 장애아동보조교사, 부모에게 실시하였다.

6) 자료수집 종료

모든 인터뷰를 마친 후 토요일에 학교를 방문하여 교장과 담임교사에게 감사의 인사를 한 후 연구참여아동들에게 인터뷰 종료를 알렸다. 그리고 텍스트 작업을 마친 후 다시 학교를 방문하여 담임교사와 연구의 방향성과 결과예측에 대한 중간보고를 하였다. 이후 학교의 협조로 4, 5, 6학년 학생들을 대상으로 장애예방 및 체험 교육을 실시하였고, 교사들도 참석하였다. 연구결과물이 완성된다면 논문집을 학교에 전달하기로 하였다.

라. 자료수집 방법

1) 인터뷰 시간

주로 토요일과 평일 점심시간 또는 방과 후로 다양하게 이루어 졌고, 격주로 관찰과 면담을 실시하면서 8명의 아동들에게 총 2회기의 개인면담을 실시하였으며 개인별로 차이는 있지만 1회기 면담시간은 40분을 넘지 않았다.

2) 인터뷰 장소

학교 측에 양해를 구하여 교실과 휴게실 및 참관활동 장소에서 이루어졌고, 대부분의 심층면접은 여학생 휴게실에서 1:1로 이루어 졌으며, 관찰은 교실이나 운동장에서 실시하였고, 현장체험활동은 도예체험관과 제빵체험관과 같은 야외활동에 주로 실시되었다.

3) 인터뷰 방법

인터뷰진행은 연구자가 직접 수행하였으며, 첫 만남에서 가능한 편안한 분위기를 만들기 위해 면접 전에 연구자에 대한 소개와 근황에 대한 질문을 간단하게 주고받으며 긴장을 해소하려 했다. 1:1 면접을 기본으로 하되 미리 준비된 질문지를 활용하여 일관성 있는 질문으로 연구의 객관성을 유지하였고, 유사한 질문을 2회 정도 반복하고 되풀이함으로써 질문에 대한 신뢰성도 확보하였다. 이전 면접에서 자신의 대답에 대한 확인을 꼭 함으로써 내용의 진실성을 확보 했다. 면접도구는 휴대용 녹음기를 사용하였으며, 인터뷰에 강화물을 준비하여 아동들의 집중을 꺾고 필기와 녹음을 동시에 함으로 차후 면접 당시의 분위기, 표정, 느낌 등을 묘사하고 정확한 텍스트 정리를 할 수 있게 별도의 용지에 전사 하였다. 또한, 1, 2, 4학년 담임교사와는 전자메일을 통해 추가적 내용을 전달 받았다.

면접은 참여자로부터 새로운 내용이 더 이상 나오지 않고, 참여자의 진술을 지속적으로 비교분석하여 포화에 이를 때까지 진행되었다.

마. 연구참여자에 대한 윤리적 고려

질적연구에서 고려해야 할 윤리적 문제는 크게 연구주제선정에서의 윤리적 문제와 연구참여자에 관한 윤리적 문제, 자료수집에서의 윤리적 문제로 나누어 볼 수 있다. (Merriam & Simposon, 1995, 유기웅 외 3인, 2012). 연구주제 선정은 연구자 개인의 선호에 중심을 두지 않고, 학문적발전과 클라이언트나 복지발전에 뚜렷한 목적이 있어야 하며, 연구참여자에 대해서는 연구에 대한

사전설명과 동의 및 연구참여자의 보호시스템이 분명해야 한다. 자료수집은 합의된 범위 안에서 계획된 일정에 의해 진행되어야 하며, 방법 또한 연구참여자에게 중심으로 하여 연구참여자가 원하는 때는 언제든지 자료공개와 수정, 삭제가 이루어져야 한다.

본 연구를 진행하기 전에 연구자는 질적연구 준비과정 중에 아동을 대상으로 몇 가지의 윤리적 문제를 예상 할 수 있었다. 첫째, 사실을 감추는 것과 밝히는 것이 아동들을 면접하면서 주로 나타나는 부분인데 아무리 면접의 비밀에 대한 고지를 하였음에도 사실적인 답변 보다는 질문자의 의도를 파악한 ‘강제된(deformed) 동의’에 쉽게 노출되며 단답형 대답을 주로 나타냄으로 자료수집에 어려움이 많을 수 있다는 것이다.

둘째, 정서적 고통과 피해부분인데 특히 이 부분은 장애아동에게 가중될 요소이지만 정작 연구자는 질문의 수위나 그에 따른 후속 영향(비장애아동들에게 장애아동에 대한 새로운 시각을 불러일으키는 계기)에 대한 대비를 연구 시작에서 어느 정도 알렸고, 개별면담에서도 연구의 영향을 최소화 하려는 내용을 설명하지만, 참여 아동 개인의 성향과 인지적 반영에 대한 구체적인 방법이 미비 할 수 있다.

셋째, 감정적인 면이나 모호한 면을 다루게 되는 경우인데 아무래도 아동들이기 때문에 연구자가 성인인 점을 감안하여 유리한 대답을 하거나 회피하는 대답을 일정 부분 발견하거나 느끼게 되었을 때이다.

위와 같은 윤리적 사항을 해소하기 위하여 문서화된 동의과정과, 참여자들에게 인터뷰 녹음시에 개별적으로 연구에 대한 목적과 비밀보장에 대한 요지를 주지하고 확인 받아 진행 하였으며, 인터뷰 도중에라도 질문이나 대답을 종용하지 않고, 충분히 기다리거나 대답을 회피하는 경우에도 재차 묻지 않고, 다음 질문으로 이어 갔으며, 녹음자료의 필사 후에 다음 인터뷰 때 들려주거나 필사 텍스트를 확인시켰으며, 연구자료가 완료된 후에 연구의 결과를 본인들이 확인 할 수 있도록 자료를 개방하여, 연구결과에 따른 내용을 모두에게 설명하여 윤리적인 문제를 해소하기 위해 노력하였다.

4. 연구분석 방법

자료분석은 자료수집과 동시에 이루어 졌으며, 분석의 절차는 Strauss와 Corbin (1998)이 제시한 근거이론방법의 분석단계에 따라 분석하였다. 즉 관찰, 자료의 수집, 자료의 조직 및 자료로부터의 이론 형성이 동시에 이루어지도록 연구가 진행되는 동안 자료들을 다른 자료들과 끊임없이 비교 분석하는 과정을 거치게 된다(안경숙, 2001). 각 분석단계를 보면 다음과 같다.

1단계에서는 개방코딩 하는 과정으로 면밀한 자료 검토를 통해 이름을 붙이고 범주화 시키는 분석 작업을 한다. 면밀한 자료와 현장 노트, 메모들을 참고로 자료에서의 표면적 의미와 내면적 의미를 파악하여 정서·지각·행동·상호작용에 따라 자료를 분류하고 다른 자료와의 유사성과 차이점을 비교하면서 개념을 추출하였으며, 개념을 추출한 뒤 유사한 개념끼리 묶는 범주화 작업을 하였다.

2단계는 축코딩의 단계로 각 범주들 간의 관계를 좀 더 포괄적으로 설명하기 위해 인과적 조건, 현상, 맥락적 조건, 작용/상호작용 전략, 결과의 근거이론의 틀에 맞추어 분석하면서 각 범주를 연결하였고, 각 범주를 속성 및 차원으로 파악하고자 하였다.

3단계는 선택 코딩의 단계로 핵심범주와 이야기의 윤곽(story line)을 파악하였으며 핵심범주를 중심으로 맥락적 조건을 형성하는 각 범주의 속성과 차원의 영역에 따라 있을 수 있는 모든 가설적 상관관계를 정형화 할 수 있다. 또 근거이론을 구축하기 위해 가설적 관계 진술문을 근거자료와 지속적으로 비교해 보면서 각 범주 간에 반복적으로 나타나는 관계를 정형화하여 가설적 유형 분석을 하였다.

4단계는 과정분석 단계로 참여자가 친구를 사귀기 시작하면서부터의 경험과정을 순서적으로 분석하였다. 이때 작용/상호작용 전략이 중재적 조건에 영향을 받아 변화하면서 전략에 따른 결과가 어떻게 달라지는가를 파악하게 되었다. 전체적인 경험과정에서 인과적 조건의 속성과 차원에 따라 중심현상을 설명하고 이러한 중심현상을 속성과 차원의 맥락적 조건을 통해 작용·상호작용 전략이 중재적 조건변수의 영향을 받아 어떠한 결과가 나타나는가를 보여주는 관계를 체계적으로 파악하게 되었다.

5단계는 상황모형제시로 본 연구에서 나온 모든 결과를 통합하여 보여주는 단계로 작용·상호작용 전략이 중재적 조건변수의 영향을 받아 어떠한 결과가 나타나는가를 보여주는 관계를 체계적으로 파악한 후 그러한 관계의 수준(level)과 범위(range)를 파악하기 위해서 모형을 제시하였다.

5. 연구방법론 평가

Lincoln & Guba(1985)가 제시한 연구 기준에 따라 본 연구를 평가하면 다음과 같은 분류를 할 수 있다.

가. 진실성

질적 연구의 진실성은 연구참여자가 연구결과를 보고 그것이 자신의 진술이나 경험에 의한 내용이라는 것을 동의하여야 하고, 연구결과물을 접하는 다른 독자들도 인정할 때 이 요소가 충족 된다고 할 수 있다.

본 연구자는 장애인종합복지관에 근무하면서 장애아동들이 복지관 치료·교육 서비스 또는 주간보호센터 등을 이용하다가 학령기가 되어 가정으로부터 통합교실로 진학하는 과정 가운데 몇몇 장애아동들의 부적응적 성향을 직접 보면서 연구의 목적을 갖게 되었다. 그러기 위해 기존에 연구자가 가지고 있던 선입관을 최대한 배제 시키며 심층면담과 참여관찰 또는 또래 놀이 등을 함께 하면서 수집된 자료를 중심으로 분석하였다. 심층면담의 회기 때 마다 전에 했던 면담 내용에 대한 간략한 정리와 재확인을 함으로 자신들의 경험과 생각에 의한 진술이 맞는지 확인하게 됨으로써 진실성을 충족했다고 볼 수 있다.

나. 적합성

질적연구는 연구참여자와 장기적 또는 집중기간 동안 접촉하거나 집단에 참여해야 하며, 연구과정에서 수집된 방대한 자료를 연구과정에 의해서 분석해야한다.

이를 위해 연구자는 연구목적에 부합한 연구참여자인지, 연구를 위한 적절한 인원인지, 연구기간은 적당한지를 정확하게 분석해야 한다.

본 연구에 참여한 아동들은 모두 8명으로 또래관계형성과정과 요인들을 연구하기에 표본 수가 적절하고, 특히, 같은 학교 같은 반으로서 4~6년 동안 함께 지내온 급우들로 구성이 되어 있으며, 본인들의 의사표현이 비교적 직접적이고 정확한 고학년의 아동들이고, 주장애아동의 장애 정도 또한 면접에 어려움이 없는 지체장애를 갖은 아동이기 때문에 연구의 주제에 부합하고 적합하다고 할 수 있다.

다. 일관성

질적연구에서 일관성은 같은 방법을 활용한 연구자가 같은 결과를 얻을 수 있을 때 충족 된다고 했다. 또는 다른 연구자가 같은 결과를 얻는 것 외에도 연구자의 자료, 견해, 주어진 상황에 대해 반대적인 결론을 내리지 않는 경우도 이 기준은 충족 된다고 했다.

문헌들을 통하여 조사된 내용과 본 연구의 결론을 비교하여 보아도 초등학교 아동들의 또래관계 형성에서 나타나는 과정들이 비교적 유사하게 나타났으며 장애아동을 다룬 연구들에서도 친구형성의 유형들이 크게 다르게 연구 되지 않은 점을 볼 때 그리고 앞으로 진행되어질 연구에서도 같은 결과가 반복적으로 제시 될 때 일관성의 충족을 확인 할 수 있을 것으로 보인다.

라. 중립성

중립성이란 연구과정과 결과에서 편견이 배제되어야 함을 의미하며, 질적연구에서의 중립성은 진실성, 적용성, 일관성이 충족 될 때 달성될 수 있다고 했다.

본 연구에서는 연구자가 연구참여아동들과 직접 수업과 쉬는 시간, 점심시간, 야외 학습 등에 참여하고 관찰함으로써 실제적 면접에서의 진술내용들을 확인하였고, 교사와 장애아동보조교사 및 부모와 교장을 대상으로 면접을 실시하여 주 연구참여아동들의 진술과 행동들이 얼마만큼 객관적이고 진실한지를 재차 확인 하였다.

제4장 연구결과

제1절 연구참여아동의 일반적 특성

연구참여학급은 A시 00초등학교 통합학급 6학년 아동들이며 총 8명으로 남자 아동이 4명, 여자 아동이 4명이었고 그 가운데 장애아동 1명이 포함되었다. 아동들의 평균연령은 13.3세이고, 현재 학교에서 1학년 입학과 동시에 현재학년까지의 재학 중인 학생은 7명이며, 1명은 4학년에 전학을 왔다. 가족의 주거지는 학교와 동일한 A시 B면(面)이 5가정, A시내 거주가족이 2가정, 학교와 근접한 A시 C면이 한 가정이고, 가족형태는 7가정은 부모 동거가족, 1가정은 조손가족이다. 부모의 직업은 공무원 2명, 교사 1명, 자영업 2명, 농업 2명, 부모의 직업이 파악 되지 못한 가정이 1가정 이다. 연구참여아동 외에 정보제공자¹²⁾도 면담하여 자료화 했다. 이상과 같이 연구참여아동의 일반적 정보를 제시하면 <표 4-1>과 같다.

<표 4-1> 연구참여아동의 일반적 정보

참여 아동 13)	성 별	나 이	재학 기간	특 기 사 항	거주지	종교	가족 형태	부모직업
사랑	여	15	6년	주 장애아동(하반신 성장장애), 미술-음악 취미, 명랑, 선생님이 꿈	B면(面)	기독교	동거	공무원 (계약직)
초록	여	13	6년	사랑이 절친, 야구관람 취미, 활달, 반장, 방과 후 놀이, 연예인이 꿈	B면	기독교	동거	자영업
새롬	여	13	6년	뚜렷한 자기주장, 음악감상 취미, 사랑이 가족과 친함, 의사가 꿈	C면	기독교	동거	농업
행복	여	13	2년	4학년 때 전학 옴, 조용한 성격, 사랑이 짝궁, 선생님이 꿈	A시내	무교	동거	자영업
경석	남	13	6년	사랑이 어릴 때 가장 친함, 축구 취미, 다소 거친 성격, 축구선수가 꿈	B면	기독교	조손	모름
기택	남	13	6년	장애 이해도 높음, 온라인게임이 취미, 합리주의 성격, 자발적 도움,교수가 꿈	B면	불교	동거	공무원
동민	남	13	6년	장애아동 관심 없음, 축구가 취미, 내성적 성격, 선생님지시 이행도 높음	B면	무교	동거	농업
훈	남	13	6년	뛰어난 외모, 온라인게임 취미, 활달한 성격, 장애인 잘 도움, 엔지니어 꿈	A시내	무교	동거	교사

12) 본 연구에서 주요정보제공자로 2명의 담임교사와 장애아동보조교사, 장애아동 어머니, 교장을 추가했다.

* **사랑** : 현재 지체1급 장애인으로 등록 되어있고, 구체적인 장애명은 ‘수막척수류·뇌수두증’으로 인한 ‘하반신 성장장애’이며 보장구는 휠체어를 사용하고 있다. 상지기능과 인지능력은 장애가 있지 않으며 독립적인 신변처리가 어렵지만 상지기능으로 휠체어를 통한 이동은 일정 부분 가능하다. 의사소통은 원활한 편이다. 현재 성장의 발육상태는 평균적으로 다른 아동들과 유사하지만 장애로 인하여 하체보다는 상체의 발달이 더 뚜렷해 보인다. 내성적인 성격이지만 집이나 학교 밖에서는 매우 활발한 성격이다. 혼자 있는 시간이 많기 때문에 독서나 그림 또는 음악을 듣는 취미가 있고, 또래 아동들 사이에서는 주도적이지 못하나 저학년들에게는 매우 예민하고 강한 의사표현을 직선적으로 하는 편이다. 교사에게는 순응적이나 관심을 받고 싶어 하는 행동이나 도움을 요청하나 대체로 고학년이 되어 스스로 하는 것에 적응하는 모습이다.

* **초록** : 같은 반 또래 중에서 가장 키가 크고 활동적 여자아이이다. 반에서도 남자아이들 보다 목소리가 크고 몸집도 커서인지 분위기를 리드하는 편이다. 야구를 좋아해서 응원하는 팀의 유니폼과 경기일정, 좋아하는 선수들을 기억하고 있을 정도였다. 그렇지만 사춘기이기 때문인지 여느 여자 아동들처럼 음악을 듣거나 수다를 떠는 일에 더욱 집중을 하였고, 사랑이네 가족과도 한동네에서 오래토록 알고 지내온 터라 지금도 매우 가깝게 지내며, 그 때문에 장애아동과 어릴 때부터 함께 놀거나 성장해 오면서 자연스럽게 장애아동에 대한 친숙함을 가장 편하고 자연스럽게 나타내는 아이 중 하나이다. 가끔 장애아동을 대신해서 놀리거나 따돌리는 아이들을 혼내거나 회유하여 도움주기에 동조시키는 역할을 하기도 한다.

* **새롬** : 깔끔한 외모와 귀엽게 행동하는 반면 매우 직선적으로 의사표현을 하고 활발한 성격이다. 타인에 대한 배려보다는 자신의 현재 기분에 충실하며 어떤 현상이나 행위에 대해서도 객관적으로 평가하고 자신의 방식으로 재정의 하려는 모습이 있다. 인터뷰에서도 적극적으로 이야기하고 장애아동에 대한 비난이나 바램도 직선적으로 표현 했다. 장애아동과의 관계에서도 좋고 싫음이 분명하며 잘못 된 부분에 대한 지적도 쉽게 한다. 마찬가지로 새롬이의 가족도 같은 마을에 오래 전부터 함께 지내왔기 때문에 사랑이 가족과도 곧 잘

13) 참여아동들의 이름은 개인정보보호를 위해 모두 가명으로 표기했다.
연구참여아동 세부내용은 면담과 관찰일지를 바탕으로 작성하였다.

어울렸지만, 현재 거주지가 같은 마을은 아니기 때문에 방과 후에 많은 시간 장애아동과 함께 놀이를 하지는 못했다.

* **행복** : 체구가 작고 다소 내성적인 성격이다. 대부분 남자아동 보다는 여자아동과 더 잘 어울리고 어울림에 있어 주도적으로 참여하는 성향 보다는 순간 순간 필요한 대상에 접촉을 많이 하는 편이다. 수업시간외 체험활동에서는 매우 적극적이고 자신의 것에 대한 집착이 강하며, 아이들 사이에서는 욕심이 많은 아이로 표현되어지기도 했다. 장애아동에 대한 친밀감도 상황에 따라서 유지 되거나 단절되기를 반복적으로 한다. 현재 거주지는 **시내에 거주하고 있으며 방과 후에는 스쿨버스를 타고 거주지로 가기 때문에 방과 후 장애아동과의 접촉은 많지 않은 상태이다.

* **경석** : 보통의 체구에 운동을 좋아하고 장난을 매우 잘 치는 아동이다. 자기 주도적인 성향이 강하고 다른 사람에 대한 표현이나 의사전달이 매우 직접적이고 강한 편이다. 지금 자신에게 필요한 것에 매우 적극적이고, 남·여의 구별이 매우 분명하였다. 약간 반항적이면서 충동적인 면도 있다. 저학년 일 때는 장애아동과 방과 후에 매일 함께 노는 시간이 많았지만 대체로 휠체어를 장난감 삼아 놀이를 하는 정도였다. 고학년이 되어서는 남자 아동들 위주의 놀이나 운동을 많이 하면서 점차 장애아동에 대한 접근을 최소화 하고 있다.

* **기택** : 반에서 가장 왜소하다. 운동을 좋아하지는 않지만 남자 아동들과 어울리기 위해 축구복장을 구입 할 정도로 준비성이 좋은 편이다. 반면 여자 아동들과도 격 없이 어울리기를 잘하여 남자아동과 여자아동들을 아우르는 역할을 할 때가 많이 있다. 현실적이고 분석적인 성격이며 차분하게 이야기 하면서 본인의 생각이나 뜻을 논리적으로 표현하는데 매우 뛰어나다. 대체로 반 전체를 리드 할 수 있는 어휘력을 가져서 반 아이들이 잘 따르는 아동이다. 장애아동에 대한 관심 보다는 본인의 이성적인 판단에 의한 도움을 많이 제공하고 있지만 별도의 놀이나 대화를 특별하게 나누지는 않는다. 또한, 장애에 대한 이해도 역시 다른 아동들 보다 깊이 있고 장애인에 관한 책을 권 할 정도로 관심이 있다.

* **동민** : 키가 중간 정도이고 조용하다. 내성적이지만 운동은 매우 좋아 한다. 가끔 엉뚱한 행동이나 말을 하기도 하지만 대체로 조용하고 말이 없다. 언어적으로도 소극적이어서 본인의 생각을 분명하게 나타내지 못하고 의사표현이 불명확 할 때가 많으며 본인이 관심 있는 것과 관심 없이 무관심 한 것으로 표현되어진다. 피동적인 성격 때문에 주체적으로 행동하거나 리드하지는 못하고 남자 아동들의 동조에 많이 좌우 되는 것 같다. 장애아동에 대한 관심이 매우 적으며 대체로 근접하거나 마주치는 것을 피하는 경향이 많다. 대화는 극히 적어서 교사의 지시에 의해서 대화하는 정도이다.

* **훈** : 말쑥한 옷차림에 잘생긴 외모와 키가 큰 편이다. 의사표현은 정확하지만 다양한 표현들을 사용하지 않고 단답형으로 간단하게 이야기 하는 것을 선호 한다. 남·녀의 구별이 분명하여 본인의 관심 있는 부분에서만 신경을 쓰기 때문에 표현적 한계를 갖는다. 성격은 온화하고 내성적인 것과 외향적인 면이 적절하게 나타난다. 좋고 싫음은 분명하다. 장애아동과도 저학년에서 고학년이 되면서 지시에 의한 도움을 주고, 자의적으로 의사표현하거나 어울리는 것은 극히 적다. 가끔 장애아동을 지켜보거나 수업시간의 행동 들을 보면서 느끼는 있지만 직접적으로 말을 해주거나 지적하지는 않는다.

제2절 개방코딩

개방코딩은 자료를 검토하여 현상을 명명하고 범주화 하는 분석과정이기 때문에 면접에서 나온 단어와 단어 또는 문단과 문단의 분석을 반복하였다. 즉, 장애아동에 대한 비장애아동들의 처음대면의 느낌부터 학교생활에서의 사건들을 떠올리며 진술한 것들과 일반적 급우관계에서 또래관계로의 발달 과정을 정리하였다. 반대로 장애 아동으로 하여금 역발산의 기회를 주고 그 과정 또한 동일하게 분석하여 코딩 내용을 검증하고 자 노력하였다. 그 결과 본 연구에서는 111개의 개념과 36개의 하위범주, 그리고 하위범주에서 15개의 범주가 추출 되었다. 이를 제시하면 <표 4-2>와 같다.

<표 4-2> 개념의 범주화

개 념	하위범주	범 주	패러다임
면민의 날 행사에서 처음 봄, 성탄절 교회가면 휠체어를 밀어줬던 기억, 어릴 때 가족모임에서 같이 식사했음	지역사회에서 만남	만남의 시작	인과적 조건
학교 병설 유치원 무지개 반 단짝, 초등학교 입학식 운동장에서 휠체어를 탄 그 아이	학교에서		
놀이에 열중해서 티가 안 났음, 어릴 적 이라 기억 안남, 1학년 때는 무조건 친해지고 싶으니깐 장애 같은 건 몰라	처음엔 모름	장애인식	맥락적 조건
병원에서 봤던 휠체어를 보니 신기, 똥 냄새 난다고 놀림의 대상이 됨, 우리 반만 선생님이 2명이라는 점, 눈으로만 체육시간 참여	우리과 다른 점		
점심시간에 혼자 밥 먹기, 화장실 아닌 휴게실에서 신변처리, 미술과 음악은 자신 있어요, 수업시간에 진도 뒤치짐. 숙제는 어려운 문제, 계단만 빼면 혼자서도 썩썩, 저희랑 같이 음악 듣고 게임하고, 청소도 도와서 잘함	하는 것과 못하는 것		
웃음 띤 얼굴의 편안함, 처음 봤을 때부터 웃음공주, **는 딱 내 스타일이야	외모	관심 갖기	
수업시간은 조용 쉬는 시간은 쾌활, 여자는 **가 남자는 **가 친절해서 도움 왕, **이는 항상 저의 방어막이 되어줌	성격		
왜 사랑이만 그럴까? 궁금, 장애 때문이라는 것 알고 도움, 나만 왜 장애인일까? 라는 생각	호기심		
바라만 보는 체육시간, 장애인이 된 게 불쌍해	안스러움		
휠체어 타고 놀기의 즐거움, 또래 놀이에 끼워주기	재미있는 놀이	의도적 접근	
선물공세로 마음 얻기, 먼저 말 걸어 친해지기	나만의 방법		
사랑이 어머니가 과자파티 해주고 부탁함	어머니의 부탁		
수업시간에 멍 때리는 답답한 성격, 우리끼리 비밀 발설, 난 아닌데 억울, 지키지 못할 약속의 반복, 교실을 옮겨 이사하기, 학교생활 속에서 빈번한 갈등, 체육시간과 운동회 날 우리만 짝이 안 맞아	짜증	손해 보는 느낌	

우연히 시작된 도움, 오래전부터 계속 도움 줌, 옆 친구에게 자연스레 부탁, 선생님 지시에 의해	도움의 동기	도움주고 받는 친구	중심 현상
짜꿍은 사소한 것까지 , 여자와 남자의 다른 도움의 몫	도움의 방법		
익숙해진 도움이라, 시키지 않아도 알아서 척척, 사랑이도 자기 일은 스스로 함	도움의 정착		
내 시간을 빼앗겨요, 왜 하필 나한테만, 장애인으로 살아가기	끝없는 도움	갈등 시작	중재적 조건
교사의 지도에 결실, 가정에서 부모님께 배우다, 장애 체험 후 깨달음, 교사의 도움 실천을 직접 본 후	교육의 힘	갈등 해결 요인	
이해하며 넘어가기, 어느새 생활이 돼버린 도움, 내 힘으로 할 수 있도록 노력	자발성		
우리 반에만 있는 특혜, 칭찬 받기 게임을 시작하며, 장애인 편의시설이 우리도 좋은 점	긍정의 조건		
학교에서의 배려 조치, 장애아동 부모의 관심에서	학교와 가정의 관심과 배려		
자연스런 회복, 나도 모르게 시간에 길들임	시간의 흐름		
저희 6학년 이에요, 우린 친구니까요	인격적 성장	갈등 반복과 적응	
나만의 시간에 할 일을 만들자, 자연스런 마음, 나 심심 할 때 놀아주는 대상, 도움을 줄이고 내가 해결해	맞물려 도는 톱니바퀴		
적응하며 살아가기, 익숙해져 가는 우리	일상에 길들이기	관계성 변화	
여자끼리는 통해요, 인기 아동 따라 하기, 전학과 새 친구 등장	어울림의 변화		
우린 남자 넌 여자라서, 정색하며 싫어해요, 왕따 사건, 난 항상 꼴찌입니다, 우리 반 제일 친한 순위	편 가르기		
생각 안 해 봄, 고장 난 휠체어, 부모님의 관심이 식어 갈 때	무관심	과도기적 과정과 인식 전환	
이것만큼은 짱 잘해요, 또 다른 모습을 보다, 마음에 남을 아이	특별한 친구		
현장학습 때 휠체어 담당, 난 쓰레기 통 담당, 수업시간엔 알려주기 대장	나의 일 (my job)		

친구 구분 법, 비밀공유, 공동놀이, 끼워주기, 이러면 친구 아냐	친구의 조건	친구 되기	작용/ 상호작용
이럴 때 창피했어요, 네가 부러울 때 있었어, 학교에서만 장애인	장애 친구		
고마워 한마디면 끝, 미소천사의 웃음해결법	둘 지구	친구관계 유지 노력	
그래도 우리 반이니깐요, 6년간의 시간 속에	같은 문제집	같은 반이라는 공감	결과
어른이 되어도 도와 줄 수 있어요, 난 장애인에 대해 이만큼 알아요, 함께라면 할 수 있다는 믿음	통합학급 효과		
친구를 위한 우리의 바램은, 다시 태어나면.. 꼭	희망적 상상		

1. 만남의 시작

초등학생들의 또래관계의 문을 열게 되는 계기가 ‘만남’이다. 여기서 만남은 우연히 마주치는 순간적인 스침이 아니라 같은 공간에서 같은 사건과 추억을 만들게 되는 출발점을 뜻한다.

농지역의 특성상 학령기 전부터 가정 간 교류와 정보를 통하여 활발한 왕래가 생성 되는데 이러한 왕래는 자연스럽게 종교 활동과 마을 행사 등에도 연계를 한다. 특별한 놀이나 볼거리가 없는 농촌지역에서 공연이나 큰 행사들이 아동들에게 매우 흥미로운 사건이 된다. 또한, 마을에서 또래와 어울릴 수 있는 아동의 숫자가 많지 않아 선택적 만남이 불가하여 도시지역보다 더 급속하게 친분을 쌓게 되는 것이다.

같은 지역이 아닌 아동들은 유치원이나 초등학교 입학식에서 첫 만남이 이루어졌고, 휠체어를 통하여 장애아동의 존재에 대해 인식하였지만 구체적인 다름을 인지 할 정도는 아니다.

하위범주 - <지역사회에서 만남>

[면민의 날 행사]

봄이나 가을에 하는 마을 운동회나 면민의 날 행사 때, 가을 체육대회 때 봤던 기억이 나요. 그 때는 휠체어를 안타고 사랑이 엄마가 업고 다녔는데.... 가끔 앉아서 기어가던 모습이 떠올라요. (경석)

[교회]

우리 이모랑 사랑이 엄마랑 친구여서 크리스마스 때랑 부활절에 **교회에 가면 같이 교회차타고 가고, 교회 입구에서 예배당까지 내가 사랑이 휠체어를 밀고 교회 안까지 들어가고 그랬거든요. 그때 기억이 나요. (초록)

[가족모임]

사랑이집 부모님이랑 우리 집 부모님께서 같은 마을에 살면서 오래토록 알고 지내셨거든요. 그래서 잘 기억은 나지 않지만 제가 4살 때부터인가 우리 집에서나 밖에 음식점에서 자주 밥을 같이 먹었던 기억이 나요. 그때 사랑을 처음 봤어요. (새롬)

어릴 때라 잘 기억은 안 나는데 같이 밥도 먹고 놀았던 것 같아요. 초록이랑, 새롬이도요. 집에 사진도 있어요. (사랑)

하위범주 - <학교에서>

[유치원]

엄마가 저를 5살 때 처음 유치원 데리고 가셨는데 제가 사랑이랑 같은 나이여서 유치원에서 같은 무지개 반이었다고 했어요.(기택)

[1학년 교실]

1학년 입학해서 교실에 갔는데 사랑이가 있었어요. 사랑이 엄마랑. 근데 그 때는 책상에 앉아 있고 어릴 때라 장애인인줄 잘 몰랐어요. (훈)

입학식 때 운동장에 휠체어 타고 있는 아이가 있었는데 그 애가 나중에 보니 우리 반에 있었어요. 그래서 처음 알게 되었어요. (동민)

초록이 와 새롬이 빼고는 1학년 교실에서 처음 봤어요. 제일 뒷자리가 제자리였거든요. (사랑)

저는 4학년 때 전학 와서 처음 봤어요. 전에 다니던 학교에서는 휠체어 타고 다니는 학생이 없어서 이상하다는 생각도 조금 했어요. (행복)

2. 장애인식

서로에게 감정을 갖거나 표현하기 전에 인간은 상대에 대한 파악을 하게 된다. 이 같은 모습이 통합학급에서는 자신과 다른 아동에 대한 인지적인 학습을 시도하는 모습으로 나타나게 되는데 그때에 교실 안에서 아동들의 관심은 특별한 것에 집중된다. 시기적으로 저학년 때는 눈에 보이는 것 중심으로 끌려가지만 3~4학년 때 이후에는 판단적인 생각과 경험적 근거를 자연스럽게 하게 된다.

아직 저학년 때이기 때문에 상대에 대한 관찰보다는 자신의 욕구나 관심사에 초점이 맞추어져 있어 장애라는 특징에 시선을 두기 보다는 곁에서 놀이나 대화를 할 수 있는 조건에 중심을 두고 있는 것이다.

약 3~4개월이 지나고 나면 아동들이 교실 적응 후 비장애아동들의 눈에 서서히 장애 아동의 신체적 장애가 확인되고, 역할에서의 제한 등을 인지하게 되며, 장애아동 역시 자신이 타인의 도움 없이 활동하기에 어려움이 있음을 확인하게 된다. '장애인'은 통합학급에서 다름의 선을 확실하게 구분 짓게 된다. 비로써 자신들의 공동체가 일반적이지 않다는 것을 깨닫게 되며, 이러한 장애인지는 또래관계에서 일차적으로 '도움을 주는 자'와 '도움을 받는 자'의 양자구도를 만들게 하는 계기가 되었다.

하위범주 - <처음엔 모름>

[놀이에 열중]

그때는 사랑이도 같이 놀고 바닥에서 블록 같은 것 하니깐 잘 모르죠.... 어

릴 때는 노는게 제일 좋은 거라서 그리고 사랑이도 땅에 앉아 있으면 위(상체)가 정상이니깐 티가 하나도 안나요.(경석)

[기억안남]

처음 봤을 때가 너무 어릴 때라 사랑이가 장애인이라는 기억이 없어요.(기택, 동민, 훈)

지금 모습만 자꾸 생각이 나서 예전에 모습이 잘 안 떠올라요. (새롬)

[동심의 눈으로]

아무생각 안 들고 그냥 친구여서 더 친해지고 싶은 맘 밖에 없었는데요. 사실 사랑이가 저보다 2살 더 많거든요.(초록)

아이들 스스로는 구별을 하지 않아요. 특히 저학년에서는 특별한 관심의 눈으로 상대를 보기 보다는 자신들과 함께 있음을 더욱 중요하게 생각하기 때문이죠. (1.2.4학년 담임)

하위범주 - <우리과 다른 점>

[장애인 보장구 휠체어]

처음에 이상한 것(휠체어) 타고 다니고 다리도 구부러져 있어가지고 무서웠어요...근데 나중에 착해(우리과 같은 모습으로 느껴짐)졌어요.(훈, 동민)

자기보다 더 큰 휠체어를 타고 학교도 오고 혼자서 저걸 어떻게 움직이는지 대단하다는 생각이 들었어요. (기택, 새롬)

태어나서 휠체어를 처음 봤어요...병원에서만 있는 거라 생각했는데 신기했어요.(행복)

학교 가기 전부터 휠체어를 타고 나가면 다른 사람들이 쳐다보니깐 엄마가 밖에서는 업어주셨는데 학교에서는 그럴 수 없으니깐 휠체어를 타야하고, 힘도 들고 계단이 있고 그래서 맘대로 돌아다니기가 어려웠어요. (사랑)

[놀림의 대상이 되다]

4학년 때 2학년 애들이 휠체어 타고 다니고 똥냄새 난다고 놀렸어요. 그래서 우리 반 여자애들이 가서 혼내줬었어요.(초록)

우리 반 남자 애들이 3학년 때 내가 기저귀 갈 때 휠체어를 맘대로 타고 놀았어요. 처음엔 화도 내고 그랬는데 ... 조금 지나서는 안 그랬어요. (사랑)

[선생님이 2명]

1학년 때부터 우리 반은 선생님이 두 분이였거든요. 처음엔 잘 몰랐는데 2학기 때 알았어요. 다른 반에는 장애인이 없어서 선생님이 한분인데 우리 반은 사랑이 도와줘야 하니깐 보조 선생님이 계시다는걸요.(훈)

보조 선생님은 사랑이 때문에 우리 반에서 같이 있다고 선생님께서 말씀하셨어요. 처음엔 사랑이 곁에 있었는데 나중에는 양호실에서 계셨어요. (기택, 행복)

[눈으로만 보는 체육시간]

체육시간에 아이들이 밖에 나가면 저는 못나가니깐 복도에서 휠체어에 앉아 밖을 쳐다보고 있어요. 그럼 다보여요. 줄넘기하거나 뽀름 하는 거랑 남자 애들 축구하는 거랑요.... (사랑)

하위범주 - <하는 것과 못하는 것>

[외로운 점심시간]

점심시간에 친구들은 학교 식당에서 급식으로 먹고요. 저는 4학년 때까지 보조 선생님이 밥 타다주시면 같이 먹거나 혼자 먹었어요. 식판을 복도에다가 두면 아이들이 밥 먹고 와서 식당에 가져다 주어요. 6학년 2학기부터는 1층으로 교실을 옮겨서 아이들하고 같이 가서 밥 먹어요. 그게 좋아요(사랑)

점심시간에는 사랑이 혼자 교실에서 밥 먹어요. 우리보다 먼저 급식해서 보조 선생님이 갖다 주면 교실에서 먹어요. 우유는 우리가 가져다 주고요. (초록, 행복)

6학년엔 교실 옮기고는 혼자서 휠체어 타고 식당에 가서 우리랑 같이 먹어요. 경사로를 안 밀어 줘도 씹~하고 혼자 올라가요. (기택)

[신변처리]

2층에 교실이 있을 때에는 장애인화장실이 1층에 있어서 못 갔는데..... 그래서 조금 불편했는데 6학년 때는 1층으로 교실을 옮겨서 애들하고 같이 화장실도 가니깐 좋아요(사랑)

사랑이 는 장애 때문에 대·소변 조절을 못해요. 그래서 기저귀를 착용하고 살아요. 그래서 제가 시간이 되거나 사랑이가 말해주면 여자휴게실이나 화장실로 가서 갈아줬어요. 저 학년일 때는 긴장을 해서 그런지 아무 때나 대변도 보고 그랬는데 4학년부터는 소변만 기저귀에 하고 대변은 자기가 알아서 화장실가서 하더라고요. (보조 교사)

사랑이가 보조 선생님에게 화장실 간다고 말하면 보조 선생님이 데려다 주거나 우리 여자들 보고 데리고 가라고 해요. 기저귀 갈아주는 것은 보조 선생님이 해주고요. (초록, 새롬)

[수업시간 풍경]

음악, 미술 체육시간이 제일 좋아요. 음악은 노래를 크게 불러도 다른 애들한테 안 들리니깐 좋아요. 미술을 보고 그리기(정물화) 할 때 재미있어요. 요즘은 체육시간엔 휠체어 밀고 운동장까지 나가요. 애들이랑 같이 있을 수 있으니깐...(사랑)

4학년인가 5학년 때인가 미술선생님이 사랑이 한 테 그림 잘 그린다고 소질 있다고 말씀 하시는 것 들었어요. 나보다 더 잘 그린다니깐요..하하하 (행복)

수업시간엔 4학년 때까지 보조 선생님이 사랑이 옆에서 많이 도와 주셨어요. 선생님 진도를 못 따라 오니깐 옆에서 다 가르쳐 주셨거든요. (행복)

사랑이가 수업시간에 준비물이랑 숙제를 안 해오면 내꺼 빌려주기도 했어

요. 근데 숙제를 잘 안 해 와서 선생님한테 자주 혼나요. (새롬)

수업시간에 발표는 거의 안 해요. 선생님이 시켜도 목소리가 너무 작아서 안 들려요. 원래 목소리가 작은 건 아닌데 이상해요. 잘 몰라서 그런 것 같아요. (훈, 동민)

장애 때문인지 학습능력이 다소 떨어진다는 생각이 들었어요. 저학년 보다는 4학년부터는 이해력과 암기력에서 차이가 많이 나서 더욱 관심을 가졌어요. (1.2.4학년 담임)

[훈자의 힘으로]

이제는(6학년) 식당에도 화장실에도 도서관에도 혼자서 다녀요. 오르막길도 우리가 안도와 쥐도 혼자 힘으로 막 올라올 수 있더라고요.(기택)

4학년 때부터인가는 위층 올라가고 내려가는 것만 빼고는 다 해요. 운동장도 나와서 우리들 축구하는거 구경하고 휠체어 밀고 와서 축구공도 주우러가요. (경석)

보조 선생님이 혼자서 할 수 있는 건 하라고 하셨어요. 그래서 경사로도 혼자 내려가고 올라가고 할 수 있게 매일 연습했어요.... 애들 없을 때 (사랑)

[일상은 동일]

애들이랑 수업도 같이 받고 야외학습도 같이 가니깐 전 똑같은 것 같은데 쉬는 시간에 장난도 같이 하고 이야기도 하고 음악도 듣고...(사랑)

학교에서 이젠 완전히 우리랑 똑 같이해요. 체육시간에도 옆에 나와서 우리 하는거 구경하거든요. 옛날에는 교실에만 있었는데 식당도 가고요. (초록)

요새 보면 우리 하는 건 다 하는 것 같아요. 노래 듣고 게임하고 청소도 같이하고...(행복, 새롬)

3. 관심 갖기

관심 또는 호감은 친구를 사귀거나 또래관계를 형성하는 도입에서 갖는 중요한 요소이다. 일반적으로는 또래관계 또는 친구관계에서 관심은 자신을 재미있게 해주는 친구, 착한 성격이나 능력이 있는 친구, 운동이나 공부를 잘하여 멋있어 보이는 친구들이 관심의 대상이 되는데 통합학급에서도 이와 같은 요인이 적용되었다. 보통 사립의 첫 인상은 외모에 관심을 많이 갖게 된다. 외형적인 모습뿐만 아니라 자연스러운 표정, 성격, 말투 등 자신의 스타일을 찾게 된다. 장애아동이나 비장애아동들 역시 교실에서 일상적 표정이나 인상으로 친근함을 표시하거나 긍정적 유대감을 갖는다.

본 연구에서 비장애아동들은 장애아동에 대한 호기심과 안스러움을 통하여 관심의 시작의 요인으로 작용함을 알 수 있다. 장애아동은 자신과 더 오랜 시간을 함께 한 동무나 보호해 줄 수 있는 대상에 더 집중한다.

하위범주 - <외모>

[웃음 띠 얼굴]

그냥 무슨 말만하면 웃어요. 남자 아이들이 자기들끼리 하는 말도 사랑이 는 들나 봐요!! 어떨 때는 내가 노래하고 있을 때도 웃기다고 해요. 그래도 잘 웃으니까 (장애인이란) 밝아보여서 좋아요. 전 사랑이 그게 제일 좋아요. (새롬)

애들이 제가 웃으면서 이야기하면 좋아하니까 계속 웃게 되요. (사랑)

[웃음 공주]

처음 봤을 때부터 지금까지 사랑이 는 항상 웃는 얼굴이에요. 지금도 자기 혼자 가만있을 때는 안 그런데 옆에 있으면 완전 웃음공주예요. (초록)

사랑이 는 1학년 때부터 잘 웃었어요. 가끔은 화를 내야 할 때도 웃고 있어서 제가 “넌 웃기니?” 하고 물으니깐 고개를 끄덕이더라고요. 아마도 저 웃음으로 아이들과 더 친해졌겠구나 싶은 생각이 들더라고요. (담임교사)

[내 스타일]

**는 키가 제일커서 멋있어요. 운동도 잘해서 달리기 대표도 나갔어요. 그리고 가끔 내 휠체어도 밀어주기도 해요. (사랑)

하위범주 - <성격>

[침묵과 활달]

옛날에는 그냥 말이 없고 조용 했는데 지금은 활달하게 변한 것 같아요. 그래서 대하기가 더 편해진 건 있어요. 말도 더 많이 하고요. (동민, 새롬)

수업시간에는 조용하다가 쉬는 시간에는 완전히 장난쳐요. 딴 사람 같다니깐요. (경석)

집에 갈 때 보면 휠체어 타고 날라요 날라, 완전 빠르게 제일 먼저 교문 앞에 내려가 있어요. 교실과 밖이 완전 다른 사랑이에요. (기택)

[친절 왕]

기택이 는 착해요 누구한테나 잘해주고 원래 착하니깐 사랑이 에게도 그냥 잘 도와주는 것 같다고 생각해요. (초록, 훈, 동민)

여자는 초록이하고 남자는 기택이가 제일 잘 도와줘요. 내가 말 하면 금방 도와주고 그래요. (사랑)

[방어막이 되어준 너]

초록이 는 어릴 때부터 친구라서 저를 제일 잘 알아요. 그리고 힘도 써서 저를 지켜줄 때가 많이 있어요. 또 우리 반 여자 애들이 2학년 애들이 나 놀릴 때면 같이 그 애들 찾아서 뭐라고 혼냈어요. (사랑)

여자아이들은 대부분 사랑을 보호하려는 모습을 많이 보여요. 같은 여자라서 그런지. (담임교사)

하위범주 - <호기심>

[이유가 뭘까?]

휠체어도 신기했지만 다리모양이 정말 이상했어요. 남자 애들 중에는 ‘병

신' 이라고 하는 애들도 있었어요. 근데요. 진짜 궁금했어요. 왜 사랑이만 그런지....(초록)

사랑이 한 데는 말을 못했지만 징그럽다는 생각을 많이 했어요. 나중에 알았지만 화장실도 못가고 기저귀 차고 다닌다는 것도 알았어요. 불쌍한 맘도 들었고, 잘해줘야겠다는 생각도 들었죠. (기택, 동민)

아이들 눈에는 자신들과 다른 모습에 대해 궁금해 했어요. 무엇보다도 신체적인 차이를 신기해했고 처음에 저도 많이 놀랐어요. 1학년 시작하면서 장애인에 대해 설명은 해주었지만 구체적으로 자세하게는 못했는데 장애체험하면서 많이 배운 것 같았어요. (1.2.4학년 교사)

[나만 왜 장애인일까?]

학교를 다니면서 장애인이라는 게 싫었어요. 특히, 체육시간이나 점심시간, 쉬는 시간에 맘대로 갈 수 없는 것도 그렇고 다른 아이들이 저를 보는 것도 싫었어요.... 보조교사 선생님이 있는 것도 그랬고요. (사랑)

하위범주 - <안스러움>

[바라만 보는 체육시간]

제가요. 3학년 때 체육시간에 애들이랑 줄넘기 놀이하고 있을 때 2층을 봤거든요 그런데 사랑이가 복도 창에서 우리를 쳐다보고 있는 거예요. 눈이 딱 마주쳤거든요. 우리가 넘어지니깐 막~ 웃는 거예요. 그걸 보니깐 '사랑이도 체육하고 싶겠다' 하는 생각 들이 많이 들었어요. 또 점심시간 같은 때도 혼자 밥 먹어야 하니깐 쓸쓸 할 것 같았어요. (행복, 새롬, 기택)

[불쌍해]

사랑이를 처음 봤을 때 휠체어를 타고 있는 장애인을 처음 봐서 신기하고 나도 저렇게 되면 어떨까....하는 생각이 들었어요. 그래서 잘 도와줬어요.(훈)

매일 혼자 있고 교실 밖에도 못나가는 사랑이 보면서 내가 장애인이 아닌 것이 참 다행 이라고 생각 했어요. 그런 생각하면 사랑이 에게 더 잘해줘야지 하는 생각이 들어요. (새롬, 행복, 동민)

4. 의도적 접근

자신을 알리고 친해지고 싶은 마음을 실제로 전하는 방법이 ‘의도적 접근’이다. 장애아동 또한 집단 내 놀이에 많이 참여하고 싶은 욕구는 높으나 매우 제한적인 부분에 참여 하였고, 비장애아동들은 장애인의 보장구 등을 놀이 감으로 이용한다. 장애인의 보장구가 아동들에게는 놀이 감으로 변하여 친화력을 만드는 매개체가 될 수 있다는 사실과 이러한 친화력은 받는 것에서 느낄 수 있는 부담감을 함께 나눌 수 있다는 자신감으로의 효과도 갖게 하였다. 또한, 장애 아동의 부모 또는 주위 사람들의 권유나 부탁으로 서로간의 친밀함이 영향을 준다.

하위범주 - <재미있는 놀이>

[휠체어 놀이로 친해지기]

있잖아요. 2학년 때 쉬는 시간에 사랑이 휠체어 밀어주고요. 복도 지날 때 세게 밀어주고 얼른 휠체어 뒤에 타면 혼자 잘 가요. 얼마나 재미있다고요. 저만 그러는 게 아니라 여자 애들 다 그렇게 타고 놀아요.(새롬)

학교 끝나고 운동장이나 놀이터에서 사랑이를 의자에 앉혀주고 내리막에 휠체어 가지고 올라가서 내려오면 완전 재미있어요. 저는 한번 넘어지기도 했는데 그래도 좋았어요. (경석)

복도에서 점심시간에 여자 애들은 모여서 우유팩으로 야구 놀이를 해요. 남자들은 운동장에서 축구를 하는데 우린 학교 안에서 놀아요. 사랑이는 투수를 시켜줘요.... 전에는 타자도 했었거든요. 근데 사랑이 는 룰을 잘 몰라서 저희한테 혼나요...히히 (여자들 전체)

[또래 놀이에 끼워주기]

애들이 저 휠체어 밀고 밖에 돌아다니면 완전 기분 좋아요. 1학년 때 겨울에 수업 끝나고 휠체어 밀고 달리기 시험 했어요. 그때가 제일 기억에 나요.(사랑)

여자들은 공기놀이를 많이 하잖아요. 책상에서 하는 거라 사랑이도 같이해

요. 생각보다 잘해요. 집에서 맨 날 공기만 했나 봐요. 근데 고무줄 할 때는 옆에서 반칙하는 애들 꼭 짊는 역할을 해서 싸우기도 했어요. (새롬, 행복)

하위범주 - <나만의 방법>

[선물공세로 마음 얻기]

가만 보면 사랑이도 1-3학년 때 친구들의 마음을 얻기 위해 좋은 물건이나 먹을 것을 가지고 와서 자주 나누어 주는 것을 봤어요. 나름대로는 노력을 하는 것 같다는 생각이 들었어요. 수업시간에도 경청하는 태도나 학습준비 등도 잘 이행을 하였습니다. 그런데 태도와는 달리 이해도가 낮아서 3학년 이후에는 학습내용이 어렵고 많아지면서 힘들어하는 것을 많이 봤습니다.(담임교사)

사랑이 는 집에서 이쁜 수첩이랑 인형을 가져와서 줬어요. 그래서 사랑이 옆에서 도와주고 그랬어요. (초록, 새롬)

1학년 때 학교 끝나고 놀이터에서 놀면 사랑이는 과자랑 음료수를 사줬어요. 그럼 그 것 먹고 늦게까지 같이 놀아줘요. (경석)

[내가 먼저 말 걸기]

현숙이는 2학년 때 전학 와서 다른 애들이랑 잘 안 친했어요. 그래서 제가 먼저 집이 어디냐고 물어보고 친하게 지내자고 말했어요. 그랬더니 현숙이가 휠체어도 잘 밀어주고 저랑 같이 놀아주고 돌이서 단짝이 되었어요. 그 친구가 제일 기억에 나요. 근데 4학년 때 전학 갔어요.... (사랑)

하위범주 - <어머니의 부탁>

[과자파티]

1학년 때하고 2학년 때는 사랑이 엄마가 자주 과자를 사와서 애들한테 나눠 줬어요 그리고 사랑이 엄마가 또 맛있는 것 사올 테니깐 사랑이랑 사이좋게 지내라고 했어요. 그러면 애들이 그날은 사랑이에게 완전 잘해줬어요. (새롬, 동민)

사랑이 집에 놀러 가면 사랑이 엄마가 맛있는 거 많이 해주세요. 떡볶이랑 김밥이랑 과자랑 그래서 사랑이 집에 자주 놀러 갔어요. (초록)

5. 손해 보는 느낌

초등학교 아동들은 상호간 언어적·비언어적 접촉을 통한 동급생들과 좀 더 편한 사이가 된다. 그 후 상대 아동의 행동이나 놀이참여가 나에게 어떠한 영향을 미치는지에 대해 평가 할 수 있는 계기가 된다. 우선 자신이 다른 아동들에게 평가되어지는 것에 대한 긴장이 끝나고 나면, 오히려 자신이 상대방으로 인해 얻는 것과 잃는 것에 대한 평가를 하게 되는데 이때 아동들은 객관적이기 보다는 자신의 관점과 자신의 입장에서 상대를 평가하게 된다.

연구참여아동들의 경우는 또래사이의 금기사항인, ‘약속 불이행’, ‘비밀발설’, ‘편 안 들어 주기’ 등의 직접적이고 현실적인 것들로 두드러진다. 본인들끼리 정한 원칙이나 룰이 지켜지고 유지 되어져야 한다는 생각과 이에 반하는 행동이나 언어들은 매우 강력한 제제나 따돌림을 받게 된다. 또한, ‘교실을 옮기는 것’이나 ‘생활 속의 갈등’ 등 학급활동에서 장애아동이 없는 교실과의 차이에 집착하게 되는 것을 알게 되었다. 이 같은 기준이 장애 아동에 대해서 배려하지 못하고 오히려 더욱 강력하게 적용되며 구성원 중 약자라는 이유가 여지를 더욱 좁게 만드는 결과를 초래한다.

하위범주 - <짜증>

[멍 때리는 답답한 성격]

새롬이는요 자기가 하고 싶은 말을 다하는 스타일이거든요. 만약에 나 때문에 화가 났다 그러면 표현을 속 시원하게 하는 것 처럼요. 근데 사랑이는 말을 안 해요. 좋으면 좋다고 싫으면 싫다고를 안하니깐 그게 완전히 답답해요. (초록)

애들이 같이 놀려고 해도 자기가 혼자 있고 그럴 때가 있어요 . 애들은 뭐하라고 하는데 오히려 사랑이가 안 하려고 하니깐 말도 안하고 그러고 있는 게 좀 고쳤으면 좋겠어요.(기택)

사랑이는 답답해요...수업시간에 알려줘도 멍 때리고요 .. 하라고 하면 못하고 알으켜 줘도 답답하게 몰라요.... 선생님 말씀하시는데도 딴생각해요. 멍 때리고 있을 때 “사랑아 칠판 봐,,, 사랑아 책 봐야지” 하면요 ... 쯤 보

다가 다시 멍 때리는 것. (새롬, 행복)

내가 놀자고 할 때는 자기들끼리 논다고 안 끼워주고 나 혼자 그림 연습할 때는 놀자고 하니깐 나도 답답해요. 몇 번이나 말을 했는데 무시해요. 그리고 현장학습가서 만들기 체험 하면 저는 거의 못하거나 늦게 하거든요 그럴 땐 많이 답답해요. (사랑)

[비밀을 발설하다]

제가 **이랑 살짝 사이가 안 좋았을 때 있거든요. 그래서 사랑이한테 **이에 대해서 이야기 했거든요. 근데 다음날 사랑이가 **이한테 그대로 다 말해 버린 거예요... 진짜 짜증났어요. (행복이)

난 말 안 했는데 나한테 먼저 말했다고 애들이 그러면 진짜 억울해요. 자기들끼리 이야기 하는 거 나한테 말도 잘 안 해주면서.... (사랑)

대부분 여자 애들은 비밀이 많아요. 근데 그 이야기가 비밀이 잘 안 지켜져요. 그냥 비밀이야기라고 해 놓고 말을 다해버려요. 그리고 맨 날 싸우고 웃겨요. (기택)

[지키지 못할 약속]

사랑이네요. 2~3학년 때 우리(여자친구)한테 옆에 와서 물어봐요. ‘뭐 갖고 싶어?’, ‘집에 인형 있는데 가질래?’, ‘내가 내일 갖다 줄까?’, ‘네꺼랑 바꿀까?’ 하고 그러거든요. 싫다고 해도 자기가 갖다 준다고 해놓고 안 갖다 줘요. 자꾸 그러니깐 진짜 짜증나요. (새롬, 행복)

내가 1학년 때 휠체어 밀어주고 학교 끝나고 같이 놀아줘서 고맙다고 해서 그때 저한테 맛있는 거랑 장난감 갖다 준다고 해놓고 나중에도 계속 안줬어요. 그래서 사랑이 머리를 때렸어요. (경석)

[교실 옮겨서]

원래 1학년년부터 6학년까지 교실이 모두 2층에 있어가지고 우리 교실도 2층 6학년 교실이거든요. 근데 사랑이 업어줄 사람(공익)이 없다고 6학년 2학기 때 1층 과학실로 옮겨졌어요. 그래서 선생님들 전달사항을 받거나 다른 학년들 걸어오라고 하시면 2층까지 올라갔다 와야 하니깐 약간 불편해요. (기택)

교실을 1층으로 옮기니깐 짐을 다 가지고 내려가야 해서 귀찮아요. (경석)

[생활 속 빈번한 갈등]

4학년 때 2학년 애들하고 놀지 말자고 우리반 애들이랑 약속했거든요. 2학년 애들이 우리 앞에서 막 까불고 ‘야~’ 라고 반말하고 4, 5, 6학년들 한테도 맘대로 하고 그러니깐요. 근데도 사랑이는 계속 2학년 애들하고 노는 거예요....짜증나게. 우리가 지랑(사랑이랑) 안 놀아 주면 금방 2학년들하고 이야기 하고 그랬다니깐요. (여자 전체)

2학년 애들은 4학년 때 쉬는 시간에도 나한테 와서 먼저 놀자고 하고 저랑 휠체어타고 다니면서 재밌게 해줬어요. 그 때 우리 반 애들은 자기들끼리만 놀면서 나한테만 2학년들하고 논다고 뭐라 했어요. (사랑)

3학년 때 새롬이 하고 크게 싸운게 기억에 나요. 새롬이가 저한테 똥냄새 난다고 해서 초록이가 막 욕했어요. 저는 그때가 제일 많이 울었어요.(사랑)

밖에 나갈 때나 들어오면서 휠체어 앞(발판)으로 문을 꺽꺽 찍어서 소리가 시끄러워요. 그리고 청소 시간에 깔판을 깔아놔서 청소하기 불편하고요. 휠체어로 내 발을 밟아 버린 적도 있었어요.(경석)

아~~ 진짜 4학년 때 모의고사 있는데 수학진도가 늦어서 공부를 다 못 배우니깐 학원을 다녔어요. 다른 과목도 마찬가지로 저는 그게 불만이에요. (새롬)

보통 수업진도는 수업분량에 맞춰서 나가야 하는데 저 같은 경우는 사랑을 지도하다 보면 진도가 늦어질 때가 더러 있고, 간혹 다른 아이들에게는 과제로 제출하는 경우도 있었어요. (1.2.4학년 담임)

[우리만 짝이 안 맞아]

체육시간에 짝이 안 맞으니깐 우리는 맨 날 짝 안 짓는 게임만 해요, 운동회 때도 사랑이가 우리 청팀이어서 우리가 졌어요. (경석, 새롬, 동민)

야외학습이나 견학을 갈 때에도 우리 반이 제일 늦게 타고 제일 나중에 내려요. 사랑이 때문에 그래서 자리도 못 잡고 구경도 잘 못해요. (훈, 행복)

6. 도움 주고받는 친구

통합학급에서 가장 중요한 매개체는 ‘도움’이다. 장애아동에게는 무엇보다 절실한 요소이며, 비장애아동들은 장애아동을 알아가는 첫 단추가 된다. 이러한 도움의 횟수는 여자아동들이 남자아동들 보다 횟수가 많으며, 저학년 보다는 고학년이 되면서 그 차이가 더 분명해진다.

도움의 대상이 무작위적이던 저학년과는 달리 고학년이 되면서 성별의 역할을 나누게 되었고, 이로 인해 동성끼리의 친근함이 더 가중되어 갔다. 또한, 도움은 시간이지나면서 점차 일상화 되어갔다. 장애아동 스스로 할 수 있는 일이 증가하고, 계단 오르내리기, 턱 넘기, 차량으로 이동하기 등 한계적인 상황에서만 도움을 받는다. 또한, 장애아동과 어릴 때부터 함께 생활하여온 아동들은 생활의 일부처럼 도움에 익숙해져 있고, 장애아동 또한 자신의 힘으로 할 수 있는 독립적 활동의 범위를 늘려갔다.

하위범주 - <도움의 동기>

[우연히 시작된 도움]

그냥 처음 봤을 때부터 큰 휠체어를 타고 다니니깐 힘들겠다고 생각이 들어서 나도 모르게(스스로) 자연스럽게 도와주게 됐어요. 그런 거(장애인 돕는 거) 원래 당연히 해줘야 하는 거잖아요. 그리고 특별히 잘해주는 건 없어요. 어차피 점심시간에 남자애들은 축구하러 가는데 저는 축구 별로 관심 없어서 사랑이 도와주는 것 뿐 이에요. (기택)

교실에서 처음 봤을 때 도와주고 싶은 마음이 생겼어요. 그냥 그때는 그래야 될 것 같아서요. 혼자서 못하는게 많았으니까요. 도와주면 좋아하기도 했어요.(행복)

[오래전부터 계속]

학교 끝나고 1학년 때 제가 사랑이 집으로 데리러 가요, 그래서 사랑이 휠

체어를 밀고 학교에 오거든요 운동장에 애들 있으면 애들하고 놀고 아니면 내가 휠체어 밀어주고 놀았어요(경석)

같은 동네에 사니깐 주말에는 자주 만났어요. 어릴 때는 자전거 시험도 하고 그랬어요. 저는 자전거 타고 사랑이는 휠체어 타고 그 때도 자주 놀았는데...마을 행사 때도 만나고(초록)

[옆 친구에게 부탁]

학교 끝나고 집에 가는데 교실 밖에 교문가기 전에 경사로가 있어요. 지금은 혼자서 잘 내려가는데 1학년 때 옆에 새롭이가 있어서 잡아주라고 했는데 그냥 해주더라고요 그래서 그 다음부터 그냥 말해요....도와주라고(사랑)

[선생님 지시]

선생님이 사랑이 도와주어야 한다고 했어요. 특히 2층에서 1층 내려 갈 때는 남학생들이 도와주어야 내려 갈 수 있다고 해서 밖에 나갈 때는 우리가 같이 내려 두었어요. (동민, 훈)

수업시간에 선생님이 우리 반은 같은 학년이니깐 사랑을 같이 도와주라고 했어요. 이하나 선생님도 그랬고요. 그래서 같이 놀고, 화장실도 같이 갔어요. (행복)

제가 4학년 담임을 하고 보니깐 점심시간이나 쉬는 시간에 사랑을 생각하지 않고 자기들끼리만 놀려고 어울리는 경향이 있더라고요. 그래서 우리반 아이들을 융화 시키려고 하루에 한번 이상은 사랑을 돕기로 했어요.(1.2.4담임)

하위범주 - <도움의 방법>

[짜꿍은 이런 것]

사랑이랑 짜꿍이 되면 사랑이가 못하는 것을 도와주어야 해요. 연필도 주워주고, 휠체어도 밀어주고, 화장실도 같이 가고 원래 짜꿍이 그런 거잖아요. (여학생 전체)

[여자와 남자의 몫]

저는 공익아저씨가 학교에 와서 사랑을 도와주기 전까지 훈이랑 같이 휠체어 바퀴하나씩 들어서 2층에서 1층으로 옮겨 주었어요. (동민)

남자들은 힘쓰는 걸 도와주어야죠. 근데 4학년 넘어서야 가능해요. (기택)

우리 여자들은 사랑이 급식 못 올 때 우유 타주는 것하고, 화장실 같이 가는 것, 음악듣기, 사진 찍기를 주로 같이해요. (행복)

하위범주 - <도움의 정착>

[익숙해진 도움]

이젠 익숙해요. 휠체어도 잘 접고, 체험 할 때도 대신 들어주기도 하고요. 사실, 수업시간에 잘 모르는 것 제가 알려 줄 때도 많았어요. 사랑이는 느리거든요. (초록)

선생님이 말씀 안하셔도 저희끼리 잘해요. 사랑이도 청소시간에 자기가 해야 할 것은 정리랑 잘하고 우리 반 애들도 오래해서 별로 어려워 안 해요. (훈)

전에 현장학습 갔을 때 우리가 안도와 쥐도 사랑이가 가고 싶은 곳에 가서 선물도 사고 밥도 혼자 잘 먹었어요. 속으로 놀랐어요. (새롬)

[서로가 알아서 척척]

아이들이 제법 어른들처럼 잘 돕고 하는 것 같아서 대견해요. 전에는 화장실도 저 없으면 저를 찾으러 왔거든요. 근데 등교 할 때와 하교 할 때만 보면 되요. (보조교사)

7. 갈등 시작

갈등의 시작은 감정적 마찰이라 할 수 있다. 갈등의 원인을 찾는다면 그 현상은

‘도움’으로 인한 갈등이라 할 수 있다. 아이러니하게도 연구참여아동들은 장애아동에 대한 도움을 주는 동시에 그러한 ‘도움’으로 인한 갈등과 스트레스를 갖는 이중적 성향을 나타낸다.

초등학교생활에서 갈등은 상이한 관계에 있는 사이에서 일어나는 것이 아니라 가까운 사이에서 발생을 하는 경우가 많다. 갈등은 자신의 의견이 받아들여 지지 않거나 자신의 생각과 다르게 표현 할 때, 자기편을 들지 않을 때, 동조하지 않는 것 등을 들 수 있다. 성인들처럼 갈등의 폭이나 심화 정도가 크지는 않지만 그로인한 관계형성의 양상이 달라지거나 변화 할 수 있고, 본 연구에서는 생활적인 갈등에서 교과목의 진도, 다른 학년들과의 관계, 일상적 다툼이 생성되었고, 도움의 계속되는 스트레스와 장애아동은 갈등에서도 자신이 도움을 청해야 하는 것에 대한 자괴감을 갖게 된다. 참여아동들의 갈등 원인을 장애아동에 대한 편향적인 인식으로 고착 될 수 있음을 암시하는 발단이 되기도 한다.

하위범주 - <끝없는 도움>

[내 시간을 뺏겨요]

체육시간에는 옷도 갈아입고 신발도 신어야 하고, 준비물도 챙겨야 하는데 도와달라고 하면 짜증나죠. 한두 번도 아니고 머리아파요. (행복, 새롬)

종례하고 집에 가서 게임하기로 했는데 사랑이를 업고 계단 내려가야 한다고, 보조선생님이 휠체어 가지고 내려오라고 했는데 못 들은 척 하고 그냥 내려갔어요. 귀찮아서요.... (동민, 훈)

[왜 하필 나한테만]

다른 애들은 내 밑으로 오는 지우개나 물건 같은걸 주워주라는 간단한 걸 부탁하는데 사랑이는 완전히 사랑이 밑에 떨어진 것도 우리한테 주워 달라고 하거든요. 그리고 쉬는 시간이나 점심시간에 바빠 죽겠는데 휠체어 밀어달라고 하고 도와 달라고 하니깐 완전 짜증나요. (경석)

[장애인으로 살아가기]

혼자 휠체어를 타고 가고 싶어도 계단이 너무 많고 턱 때문에 못 올라가요.
그리고 교실 밖 길도 울퉁불퉁해가지고 휠체어가 올리니깐 반듯하게 못가
요... 다른 학교에는 엘리베이터 있는데... 애들도 처음엔 도와주다가도 쉬는
시간이나 체육시간에는 자기들 끼리 가요. 난 혼자 갈 수도 없는데...(사랑)

8. 갈등 해결

연구 참여 아동들은 갈등상황에 대한 기간이 크거나 오래가지는 않았다. 매일 만나고 수업하고 이야기하며 생활하다 자연스럽게 갈등상황에 대한 감정이 해소되거나 희석 되어가는 것을 알 수 있다. 그 이유로는 갈등이 계속 지속될 경우, 또래와의 관계가 멀어지고, 더 나아가 깨질 수 있다는 두려움으로 자신이 잘못 했을 경우에는 먼저 사과를 하는 경우가 많으며, 더러는 자신의 잘못 여부와 관계없이 친구와의 긴장감이 싫어서 먼저 사과를 하기도 한다.

본 연구 참여 아동들 같은 경우는 학년이 올라 갈수록 직접적인 사과의 표현이 없이도 시간의 흐름으로 화해가 만들어지는 것을 알 수 있다. 연구참여아동들 모두 갈등의 해결은 아주 자연스럽게 이루어 졌다. 특히 동성의 친구 사이에서는 손쉬운 인사나 웃음 등으로 화해를 만들어 갔다. 갈등의 강도가 크지 않거나 그 기간이 짧을수록 갈등의 해소는 더욱 쉽게 이루어진다.

학교와 가정에서의 영향도 중요하게 작용 되는데 학급 담임교사 외에도 동료교사, 교장 등의 협조와 영향력이 작용을 하고, 장애아동 가정의 부모들 관심도 장애아동의 학교 적응이나 또래들과의 관계에도 영향을 주게 된다. 또한, 신체적 성장과 함께 연구참여아동들은 인격적 성장을 갖는다. 이러한 성장은 자신의 가치를 타인에게 보이는 방법부터 함께 만들어가는 과정, 타인을 내 방식으로 받아들이는 방법 등 다양하고 합리적인 방향으로 인격이 성장하게 된다. ‘인격성장’이라는 것은 자신만의 자람이 아닌 상대를 배려하고 그 배려를 일상처럼 받아들이는 것이고, 장애아동 또한 예전에 자신에게 맞추어진 삶의 터전이 자신이 맞추어야 하는 삶으로 바뀌어야 한다는 현실을 받아들이게 된다.

하위범주 - <교육의 힘>

[교사의 지도에 결실]

선생님이 바쁘니깐 우리 반 아이들에게 사랑이에게 선생님 역할을 대신 해주라고 말씀하셨어요. (새롬)

4학년 때 담임선생님이 사랑이는 우리가 도와주어야 할 친구라면서 한명씩 돌아가면서 하루에 한 가지씩 사랑을 도와주는 천사게임을 하셨어요. (기택, 초록)

보조 선생님은 여자 애들보고 사랑이 화장실 가는 것과 점심시간에 식판 옮겨주는 것 해주라고 했고요, 남자 애들한테는 계단 내려갈 때 도와주라고 했어요. (새롬, 행복)

담임선생님과 보조 선생님께서 저한테 애들 도움이 필요하면 직접 말해서 부탁하라고 했어요. 근데 애들한테 말하면 미안해서..... 말을 잘 못해요. (사랑)

[가정에서 부모에게 배우다]

우리 이모랑 사랑이 엄마랑 친구여가지고, 엄마가 사랑이 보면 잘해주라고 해요. 그리고 전에 사랑이랑 싸워서 안 논다고 하니깐 엄마랑 이모가 막 혼냈어요. (초록)

1학년 때와 2학년 때는 할머니가 사랑이랑 많이 놀아주어야 착하다고 해서 그때 학교 끝나고 자주 놀았던 것 같아요. (경석)

부모님이 학교에 오셔서 사랑이 보시고는 “네가 남자니깐 잘 도와줘라” 라고 하셨어요. 그 뒤로도 가끔 말씀하시고요. (기택)

[장애체험 후 깨달음]

TV에서 장애인에게 도움을 주면 장애인이 좋아하는 장면이나, 학교에서 직접 장애체험 같은 걸 해보면 정말 도와줘야겠다는 걸 많이 느껴요. (동민)

전에는 그냥 내가 안 바쁘면 도와주었는데 장애교육 받고 나서는 사랑이가 필요할 때 도와 주는 게 좋겠다는 생각을 했어요. (행복)

[도움의 실천을 직접보고 나서]

보조 선생님이 안계시면 4학년 때 선생님이 업어서 옮겨주시기도 하고 기저귀도 갈아주시기도 했어요. 그런 걸 보고 저희도 선생님 따라서 도와주었어요. (초록, 행복)

제가 보니깐 보조 선생님은 사랑이랑 밥도 같이 먹어주시고 기저귀도 갈아주시고 공부도 알려주시고 그래요. (새롬)

1.2학년 때와 4학년 때 선생님은 우리 반 전체에게 사랑을 꼭 도와줘야 한다고 하시고 수업시간에도 사랑이에게 질문도 많이 하시고, 모르면 옆에 가서 자세하게 설명도 해주시고 그랬어요(기택)

야외학습 가면 남자 선생님들이 보조 선생님 계셔도 사랑을 업고 내리고 타고 해주세요. 그리고 사랑이도 선생님들한테 업혀서 타는 걸 더 좋아하는 것 같더라구요. (훈)

하위범주 - <자발성>

[이해하며 넘어가기]

휠체어로 다치게도 하고 불편한 것도 많지만 모르고 그랬을 거라는 생각이 드니깐 그냥 용서해 줬어요. 또 점심시간이랑 혼자 밥 먹는 거 보고 불쌍하다는 생각 해봤어요.(경석)

사랑이는 자기 맘대로 잘 못하니깐 얼마나 답답하겠어요. 가끔 짜증나기도 하지만 그래도 우리가 도와주어야 되니깐 지금까지 그랬으니깐 이해해줘야죠. (새롬, 행복)

생각해보면 저렇게 몸이 불편해도 저희들과 같이 학교도 다니고 공부도하고, 힘들어도 열심히 하는 걸 보면 잘해줘야겠다는 생각이 들어요. (초록, 기택)

우리가 이해해야죠. 사랑이는 장애인이니깐요. (훈, 동민)

[생활이 돼버린 도움]

아이들 대다수가 같은 동네에 살던 친구가 같은 반에 들어와서 몇 년을 같이 지내다 보니 많이 이해하게 되고 색안경을 끼고 쳐다보는 친구들은 없습니

다. 그냥 장애를 사랑이의 한 부분으로 생각하는 것 같아요.(담임교사)

사랑이 가족하고 저희 가족이 어릴 때부터 알고 지냈거든요. 그래서 가끔 사랑이랑 사랑이 집에 가면 사랑이 엄마가 저한테 고맙다고 칭찬해주고 맛있는 것도 많이 시켜주시거든요. 제게는 가족 같은 느낌이에요. (초롬)

사랑이가 창피하냐고요? '왜 창피해요? 전 어릴 때부터 봐와서 하나도 이상 안하는데... 우리랑 똑 같아요. 웃고 떠들고 장난치고... (새롬)

학교 다니기 전부터 사랑이 데리고 운동장에서랑 같이 놀았어요. 할머니가 일하러 가시면 나랑 사랑이는 시소도 타고 내가 그네도 태워주고 했거든요. 하나도 안 이상해요 그냥 전 그때와 지금 똑같아요. (경석)

[내 힘으로 할 수 있도록 노력]

이젠 저 혼자 있어도 충분히 화장실 가고, 복도나 도서관을 다닐 수 있고요 밖에서 아이들 노는 거나 경사로 오르고 내리는 것은 혼자서 충분히 할 수 있어요. 가끔 아무도 없을 때나 도와주라고 말하기 싫을 때 계속 연습했더니 할 수 있는 게 많아졌어요. (사랑)

하위범주 - <긍정의 조건>

[우리 반에만 있는 특혜]

사랑이가 우리학교에 있으니깐 후원해주는 단체 같은 곳에서 옷이나 학용품 등을 가져다주고, 소풍 같은 것 보내주는 게 좋아요. 또 현장학습으로 에버랜드랑 서울에 있는 정부종합청사 같은데도 갈 수 있어요. 그런 건 완전 좋은 것 같아요.(기택, 경석, 새롬)

대부분 시골학교의 경우 국가에서 교육에 필요한 교재나 학용품 등을 지원 받는데 저희반 같은 경우는 장애학생이 있기 때문에 장애학생 활동비를 별도로 지원 받아요. 그 돈으로 반 아이들과 회식도하고, 야외학습 나갈 때 기념품도 구입합니다. 반 친구들에게도 그런 사실을 알려주죠. (담임교사)

[칭찬받기 게임을 시작하며]

4학년 때 선생님이 우리 반 애들한테 칭찬 받기 게임을 했거든요. 그때 우리반 애들이 하루에 착한일 제일 많이 한사람한테 칭찬 도장 찍어줬어요. 그래서 제일 칭찬도장 많이 받은 사람은 선행상도 줬어요. 그때는 사랑이를 서로 밀려고 싸웠어요.. 하하하 (초록)

제 기억으로는 1. 2학년 때하고 4학년 때 담임선생님이 사랑이에게 더 특별하셨던 것 같아요. 억지로 아이들한테 사랑이 돕게 하지 않고, 직접 술선수범 해주시거나 아니면 아이들이 자연스럽게 사랑이를 돕도록 여러 가지 방법들을 적용하셨어요. 사랑이 한테 잘해주면 선행상도 주시고요. (보조 교사)

[장애인 편의시설이 우리도 좋은 점]

6학년 교실은 엄청 좁았는데 1층 과학실로 옮겨서 넓어져서 좋아요. 그리고 1층에 어학실, 음악실, 도서실 같은 특별활동실이 많아서 편리한 것 같아요. 무엇보다 우리는 쉬는 시간에 축구를 하는데 수업 중 울리면 바로 들어가기가 편리해서 좋은 것 같아요. (기택, 훈)

2층에 있으면 업어줘야 교실에 갈 수 있는데 1층에서는 제 맘대로 갈 수 있어서 좋아요. 특히 점심시간에도 식당엘 혼자 갈 수 있어요. 체육시간에도 나갈 수 있고요... 히히. 수업 끝나면 제가 제일 먼저 나가거든요. 6학년 2학기 때에는... (사랑)

하위범주 - <학교와 가정의 관심과 배려>

[학교에서의 배려 조치]

제가 사실 교감이 되기 전까지 교사시절에 약 7년 이상 장애아동이 있는 특수반 담임을 해왔었습니다. 연수원에서 해당 교육도 받았고요. 특별히 이곳 학교로 교장 부임을 받고서 사랑이를 봤을 때 ‘저 친구를 위해 무엇을 해 줄 수 있을까?’ 생각하면서 공익요원 신청을 제일 먼저 해서 보조교사의 짐을 덜어주었고, 도로도 다시 포장을 했어요. 교육청 장학사에게 학교 내 엘리베이터 설치도 건의 했었지만 너무나 오래된 건물이라 붕괴 위험이 있다고 거절하시길래 늦게라도 교실도 옮겼습니다. 무엇보다 다른 교사들에게 협조할 것을 지시했고, 같은 반 학생들에게도 시간이 날 때 마다 들려서 사랑이를 잘

도와주라는 말을 잊지 않았습니다. (교장)

[장애아동 부모의 관심에서]

1.2학년 때는 매일 학교를 데려다주고 데리고 왔거든요. 그러면서 그냥 가지 않고 과일이며 과자를 가지고 가서 학생들에게 부탁도 많이 했어요. 애 아빠가 못가면 저라도 가서 살펴보았어요. 그런데 먹고살기 바빠서 지금은 자주 못가고 사랑이도 커서 혼자 곧잘 다니니깐 덜 가게 되더라고요.... 엄마로써 미안하죠. (사랑이 어머니)

하위범주 - <시간의 흐름>

[자연스런 회복]

보통 2-3일이면 풀어져요. 뭐 운동하다가 풀리기도 하고요, 그리고 사랑이랑도 집에 가는 길에 이야기 하다가 풀어질 때도 있고요. 아니면 점심 때 같이 밥 먹다가 화가 풀린 적도 있어요. 어차피 집에 가서 생각해보면 별것도 아니거든요. 그리고 몇 일 지나면 잊어 먹어요...다 그러잖아요? (초록)

하루만 지나고 다음날 학교 오면 잘 기억이 안나요... 다른 애들하고도 그러거든요. (행복)

원래 잘 안 싸워요. 그렇지만 싸워도 남자들은 금방 풀어져요. 난 잘 기억이 안 나는데 특히 사랑이는 원래 자주 말을 안 하니깐 싸워도 그냥 그렇게 넘어가죠. (동민, 훈)

1학년 때부터 같이 지내오니깐 싸워도 자기들이 먼저 말을 걸어와요. 저도 그냥 잊어 먹고요. 그래서 그런게 좋은 것 같아요. (사랑)

같이 생활을 해서인지 5~6학년 때에는 싸우는 경우가 자주 없고 자기들끼리도 금방 친해지더라고요 1~3학년 때는 주의도 많이 주고 그랬는데.... 많이 큰 거죠.(보조 교사)

[나도 모르게 시간에 길들임]

몇 일 전에도 사랑이 휠체어에 제가 걸려서 넘어 졌는데 제가 먼저 “미안” 이라고 했거든요. 예전 같으면 화 났을텐데.... (새롬)

이상한게 선생님이 시키지 않아도 이제는 저희 남자들이 알아서 휠체어 접어주고 가방도 들어줘요. 평소에는 사랑이와 말도 잘 안하는데 말이죠. (기택, 동민)

하위범주 - <인격적 성장>

[저희 6학년 이에요]

6학년이 되어서 저희는 애들하고 틀려요. 같은 반 친구들도 6년이나 같이 학교 다녔으니깐 서로 잘 알고요. 이제는 싸우지도 않아요. 너무 편해졌으니까요. 사랑이도 우리랑 같은 6학년이니깐 이해 많이 해줄 수 있고요. 이젠 어른답게 행동해야죠. 졸업하면 서로 보고 싶어도 못 보니까...그치? (여자 전원)

애들이 제법 잘 해요. 떠들기도 많이 하지만 싸우는게 눈에 띄게 줄어든 것 같아요. 그리고 자신들이 해야 할 일들을 잘 해요. 사랑이하고도 시간되면 잘 도와주고 사랑이도 자신이 해야 할 것에 대해서 열심히 하고요. (담임교사)

[우리 친구니깐요]

얼마 전에 책(1리터의 눈물 : 일본 키토야)을 읽었는데 장애인이 학교 다니다가 특수학교 다니게 된 것이요 특수학교가 있다는 걸 그때 처음 알았어요. 그런데 장애인들끼리만 있는 학교는 교육을 제대로 못 받을 것 같아서 심한 장애가 아니면 지금처럼 우리랑 같은 학교에 다니는게 좋을 것 같아요. 그래도 배움의 길을 함께 갖는게 좋을 것 같아요.

A시 있는 **학교(특수학교)는 장애인들이 있는 곳이니깐 편하고 선생님들도 배려를 많이 해주시기도 하지만 거기서는 여기서 배우는 게 똑같지 않을 것 같은데...그리고 장애인들하고만 지내다가 갑자기 사회로 나가면 소외되고 적응이 안 될 것 같아요.(기택)

우리 반에서 모두 나를 좋아하지는 않죠... 그때그때 다르거든요. 그래도 대체로 보면 나한테 잘해주고 내말도 잘 들어주니깐 우리 반 애들이 좋아요. 친구라고 생각 하니깐요.(사랑)

그래도 사랑이랑은 친구죠. 다른 여자 애들도 친구긴 하지만 사랑이는 어릴

때 나랑 많이 놀고 지금도 학교 같이 다니니까 (경석)

친구라고 생각해요. (동민, 훈)

9. 갈등반복과 적응

갈등의 해소가 곧바로 친한 친구관계 또는 원만한 교우관계로의 정착을 말하는 것은 아니다. 단기적인 갈등해결은 1차적인 상황종료를 뜻 할 뿐 지속적인 관계 형성에서는 일상처럼 마찰이 발생했다. 그러나 여러 차례의 갈등해결에 의한 경험과 시간의 경과, 사회적 성숙에 의해 갈등에 대한 일정한 대처방법들을 갖게 된다.

반복되는 갈등과 갈등해소가 시간이 지나며 점차 자신들의 일상에 자리매김을 하게 되며, 장애아동은 도움을 주고받거나 놀이참여, 혼자 있는 일상이 고학년이 되어가면서 이런 상황이 특별하지 않게 된다. 이때 장애아동은 더욱 자신의 신변을 스스로 해결하려는 독립적인 의지를 강하게 키우며 비장애아동들과의 동등한 위치에서 학교생활을 하나씩 이루어간다. 비장애아동들 역시 무의식적으로 장애라는 점을 들어 특별배려를 하지 않음이 더욱 장애아동과의 거리를 두지 않는다는 것을 알아갔다.

하위범주 - <맞물려 도는 톱니바퀴>

[나만의 시간에 할 일을 만들자]

평소에 쉬는 시간에는 아이들 이야기 하는 것 듣거나 책상에 앉으려서 연습장에다가 동그라미, 네모, 세모 등을 계속 그리는 습관이 생긴 것 같아요. (사랑)

5학년 때부터는 우리 따로 체육대회 연습하고 그러면 사랑이는 도서관 가서 책이랑 영화 보는 것 같아요. (기택)

[자연스런 마음]

우리가 도와주는 것 말고는 그냥 똑같이 사랑이를 봐주는 게 좋을 것 같은

데... 왜냐하면 장애인이라고 매일 사랑이랑만 놀아 줄 수는 없잖아요. (경석)

그냥 지금처럼 대해 주는 게 사랑이나 우리 모두 적응이 되어서 좋을 것 같아요. 괜히 싫은데 친한 척해주다 보면 또 싸울 수 있잖아요. (기택)

[나 심심 할 때 놀아주는 대상]

사랑이가 우리학교에 계속 있었으면 좋겠어요. 점심때랑 사랑이가 있으면 심심하지 않게 놀 수 있으니까요. 다른 친구들과하고 놀 수 없을 때 사랑이가 있으면 말도 하고 좋잖아요. (새롬)

[도움을 줄이고 내가 해결해]

애들한테 물어주라고 안하고 내가 밀고 가요. 그리고 체육시간 같은 때도 내려가자고 말 안 해요...미안해서 그리고 화내면서 싫다고 하면 무섭기도 하고요. 내가 도와 달라고 안하면 애들이랑 싸울 일도 없거든요. (사랑)

하위범주 - <일상에 길들이기>

[적응하며 살아가기]

사랑이가 1학년 때는 친구가 없어서 힘들어 한 것 같은데 3.4학년 되면서 단짝 친구도 생기고 힘도 세지고, 우리도 옆에서 같이 지켜보니깐 도와주게 되고 그래서 잘 다니는 것 같아요. (동민)

요새 사랑이 보면 혼자 거의 다해요. 우리가 도와준다고 해도 자기 혼자 한다고 그러거든요. 교실도 1층으로 와서 완전 다해요. (행복)

4학년 때부터 저 혼자 할 수 있었어요. 집에서도 부모님 없이 다하거든요. 옷 입고, 가방에 책 담고, 씻고 그런 것들 학교에서도 당연히 잘하죠. 혼자 하는게 편해요. (사랑)

보통 도서실 가서 책을 봐요. 아니면 음악을 듣거나 그럼 시간 잘 가요. 점심때는 애들(여자애들)이랑 수다 떠는게 제일 좋아요. 아님 남자 애들 축구하는 거 구경해요. 전에는 혼자 있는게 싫었는데 이젠 혼자 있는게 좋아요. 말 대꾸 할 필요도 없고 신경 쓸 일도 없어서(사랑)

[익숙해져가는 우리]

이제는 체육시간에도 4.5학년들하고 같이해요 그래서 사랑이 때문에 짝 안 맞아도 괜찮아요. (초록)

6학년 선생님은 사랑이한테 안 맞추고 진도 “딱 딱” 나가세요. (새롬)

별로 불편한게 없어요. 이제 많이 익숙해 졌거든요, 오래 됐어요. 3학년 때 부터인가 그때부터요. 휠체어 밀어주거나 화장실 갈 때 도와주는 것, 계단에서 들어주는 것. 바쁘지만 않으면 싫지 않아요. (경석, 동민, 훈)

10. 관계성 변화

또래관계의 변화는 개인 간의 관계만큼 항상 존재한다. 이러한 관계의 변화는 원래 상태로의 전환에 대한 관성을 지니고 있어 또래들은 외부적 영향과 내부적 갈등이 서로 교차하면서 어느 정도의 일상으로 안정화를 추구하고 있다.

새로운 집단 구성원에 따라서 집단이 통합되고 재분리 되기도 한다. 장애아동 역시 이러한 상황에 다른 아동들처럼 새로운 구성원의 역량에 따라 다른 또래들과의 관계도 변화하였다. 또 다른 결과물로 차이를 들 수 있다. 남성이냐 여성이냐의 성 차이에서 부터 신체력 혹은 성격이나 인기도 등의 차이까지 다양하게 분류되어진다. 이때도 역시 장애아동은 매우 뒤쪽에 위치하게 되는데 이는 장애아동은 자신의 선택적 활동에 매우 제약을 받기 때문에 비장애아동들의 생각에 장애아동을 최후의 1인으로 생각하여 언제든 손을 뺄면 함께 할 수 있는 대상이라는 생각이 크며, 본 연구참여아동집단에서 신체적·정서적 불리가 갖는 당연함으로 나타났다. 다만 장애아동과 다른 이성들의 무관심은 단지 거리감을 두는 차이를 동성보다 더 크다는 뜻으로 이해한다.

하위범주 - <어울림의 변화>

[여자끼리는 통해요]

우리 반에 여자들만 있으면 좋겠어요. 남자 애들은 뭐든 지들 맘대로 하려 해요. 사랑이에게 솔직히 우리가 다 도와주고 있어요. 남자 애들은 현장 학습 갈 때만 조금 도와줘요. (여자 전체)

우린 남자잖아요. 남자는 남자들끼리 놀아야 해요. 여자 애들은 무조건 봐 주라고 하거든요. 남자끼리 놀아야 축구랑 야구랑 하면서 놀죠... 숫자(남학생 숫자)도 딱 맞거든요. (남자 전체)

저도 여자가 편하죠... 남자 애들은 화만 내거든요.. 무슨 말을 못하게 '왜?' '뭐' 막이래서 여자 애들이 편하고 좋아요. (사랑)

[인기아동 따라 하기]

우리 반에서는 초록이가 제일 인기가 많아요. 초록이는 말도 잘하고요 똑똑해요. 그래서 애들이 초록이가 하자고 하면 모두 같이 따라서 할걸요...저도 초록이가 제일 좋아요. (여자전체)

기택이가 말을 잘하고 공부도 잘하고 반장도 많이 했어요. 그리고 착한 일도 제일 많이 해서 기택이가 제일 멋있어요. (훈, 동민)

[전학생과 새 친구 등장]

4학년 때 나랑 제일 친했던 현숙이라는 애가 이사를 가게 되어서 전학을 갔거든요. 현숙이는 항상 내 곁에 있었어요. 근데 현숙이가 전학가고 새롭이가 왔어요... 그냥 그랬죠. 그리고 3학년 때 전학 간 연옥이는 정말 사귀기가 힘들었어요. 나랑 이야기도 안하려 했거든요.(사랑)

하위범주 - <편 가르기>

[우린 남자 년 여자라서]

1학년하고 2학년 때는 조금 밀어 줬는데 4학년 때부터는 안 밀어 줬어요. 왜냐면 여자 애들이 항상 옆에서 도와주니깐 그리고 사랑이도 여자잖아요. 우린 남자라서 도와주기가 좀 그래요...사랑이가 남자라면 더 잘 도와줬을 것

같아요. (훈, 동민)

[정색하며 싫어해요]

요새(6학년) 남자 애들한테 제가 먼저 말을 걸잖아요!! 그럼 남자 애들은 정색을 해요. 그래서 어울리기가 힘들죠.(사랑)

[왕따 사건]

3학년 때 전학 간 여자애가 있었거든요. 근데 걀가 사랑이랑 친하게 지내지 말자고 했어요. 그래서 다른 애들이랑 사랑이 별로 안 친했어요. 근데 그 애가 전학 가니까 다시 사랑이랑 말하고 친하게 지냈어요.(초록)

[난 항상 꼴찌입니다]

체험하러 가고 그러면 저는 항상 제일 나중에 해야 해요. 입장 할 때도 그럽고요. 먼저 해본 적이 없는 것 같아요.(사랑)

[우리 반 제일 친한 순위]

나에게 제일 소중한 첫 번째 친구는 **예요. 사랑이가 두 번째 예요. (초록, 새롬, 행복)

하위범주 - <무관심>

[생각 안 해봄]

혼자 있을 때 사랑이 마음에 대해서는 생각 안 해 봤는데요. 우리 학교에 있어야 좋을지 특수학교에 가야 할지에 대해서는 생각 안해 봤는데... 잘 모르겠어요. (훈, 동민)

[고장 난 휠체어]

부모님께 몇 번 말씀을 드렸는데도 고장 난 휠체어에 태워서 계속 학교에 보내시더라고요. 조금만 더 신경을 써주셨으면 좋을 텐데... 사랑을 보기에 딱하고요. (담임교사)

[부모님의 관심이 식어 갈 때]

사랑이 아빠는 수도사업소에서 계약직으로 근무를 하고 퇴근 시간이 일정치

가 않아요. 저도 식당에서 일을 하면 밤 11시 넘어야 집에 들어오고요. 평소에는 이야기 할 시간이 없죠. 그래도 토요일에는 애 아빠가 학교에서랑 데리고 오는데 농사철에는 여간 바빠서 학교도 못가보고 그래요....이제 6학년이라 혼자도 잘하고...(사랑이 어머니)

11. 과도기적 과정과 인식전환

연구참여아동들의 관계형성 중 갈등 발생과 해결에 이어 과도기를 지나면서 인식의 변화를 가져 오게 된다. 즉, 갈등과 해결이 반복되어지면 자연스럽게 상대에 대한 나의 반응이 고정 되며 이는 편한 관계로 발전하게 된다는 것이다. 특히 비장애아동들의 입장에서 장애 아동이 도움을 구하기만 하는 존재라는 생각에서 다른 친구들과 동일시 할 수 있다는 개념들이 자리를 잡게 된다. 그러면서 장애 아동 또한 본인의 강점과 약점을 재정립하고 친구들 사이에서 관계도 조절 하게 된다.

친구관계 형성의 자리매김은 학교생활에서 구체화 된다. 비장애아동들 사이에서 장애아동을 돕는 차례를 정하거나 출선수범하는 것도 스스로 인지하고 있었다. 단순히 잠시 연민으로 돕는 것이 아니라 본인의 감정이나 상황과는 관계없이 도와주게 되었고, 장애아동 역시 구성원으로 자신이 할 일을 찾게 되어 역할과 참여를 통하여 구성원자격을 갖추었다.

하위범주 - <특별한 친구>

[이것만큼은 ‘짱’ 잘해요]

지난달에 임실치즈마을에 가서 사랑이가 우리 반 조장이 되어서 대표로 나가서 퀴즈도 풀고 체험도 했어요. 못 할 줄 알았는데 잘했어요. 휠체어를 타고도 엄청 잘했어요. 그래서 거기(체험장) 선생님이 사랑이에게 잘한다고 칭찬 했어요. 그리고 음악은 완전 잘해요. 저는 아직 피아노 잘 못 치는데 사랑이는 잘 쳐요. 음악시간만 되면 완전히 ‘떨떨 날아요’ (행복)

놀랐어요. 미술시간이랑 음악시간에는 선생님이 칭찬 많이 해주세요. 음계

이름도 정확히 알고 피아노도 잘 치고요. 색칠 잘한다고 선생님한테 칭찬도 많이 받아요. 제가 배운다니깐요. (초록)

휠체어 타고 달리는 건 자신 있어요. 수학이랑 국어는 어려운데 미술하고 음악시간은 좋아해요. 피아노 학원 5년 다녔거든요. 아빠가 피아노도 사줬어요. 미술은 혼자 있을 때 많이 그렸거든요. 복지관에서도 배우고요. 그냥 혼자 할 수 있으니깐 좋아요. (사랑)

[또 다른 모습을 보다]

남자 애들만 없으면 완전 큰소리로 떠들고 잘 놀아요... 근데 남자 애들만 있으면 말도 안하고 웃지도 않아요. 내숭인가 봐요. (새롬)

얼마나 활발하다고요. 교실에 있을 때만 그럴지 학교 끝나고 밖에 나가면 장난 아니에요. 소리지르고... 욕하고.... 히히 그래도 그런 모습이 더 좋아요. (행복)

[마음에 남은 아이]

제 개인에게 사랑이는 저의 마음에 평생 남아 있을 아이예요. 저렇게 장애를 가지고 있음에도 천진스럽게 웃고 해맑고 이쁜 모습으로 다른 사람에게 평안을 줄 수 있을까? 하는 생각에 제 마음에 드는 착한 아이예요. 어떤 환경에도 굴하지 않고 적응 할 아이 같고 더 크면 지금보다 더 많이 배우고 재활해서 무언가 해낼 아이가 되지 않을까 기대도 해 봅니다.(1.2.4 학년 교사)

하위범주 - <나의 일-my job>

[현장학습 때 휠체어 담당]

4학년 때 부터는 현장학습 나가면 제가 사랑이 휠체어를 밀었어요. 처음엔 선생님이 하라고 해서 보조 선생님이랑 번갈아 가면서 했는데 그 뒤에는 제가 그냥 하게 됐어요. 현장 학습 때는 제가 사랑이 담당이에요.....히히히(기택)

학교 올 때는 사랑이 아빠가 데려다 주지만, 집에 갈 때는 내가 데려다 주었어요. 마당까지요. 3학년 때까지요. (초록)

6학년 1학기 전이랑 공익아저씨 오기 전까지 우리 남자들이 2층에서 1층으로 사랑이 업어주거나 휠체어를 들어다 주었어요. 우린 힘이 세니까요. (경석, 동민, 훈)

[난 쓰레기통 담당]

저도 청소시간에 청소해요...(눈을 치켜뜨며) 선생님이 3학년 때부터 교실 뒤에 있는 쓰레기통을 저한테 치우라고 했어요. 휠체어 발판 위에다가 올려놓고 밀어서 복도 끝에다가 가져다 놓으면 되요. 제가 제일 빠르니까요..... (사랑)

[수업시간엔 알려주기 대장]

수업시간에 제가 사랑이 알려줘요. 미술시간에는 내가 사랑이 그림을 보고 그리고요, 수학시간하고 국어시간에는 내꺼 보고 많이 해요. 숙제 안 해 온 날도 내꺼 많이 보고 하라고 해요. 사랑이가 저한테 척척박사라고 했어요. (초록)

수업시간에 보조 선생님 안계시면 여자 애들이 돌아가면서 사랑이 옆에서 미술도구랑 음악 악기 들을 책상에 가져다주어요. (새롬)

12. 친구 되기

본 연구에서 연구참여아동들의 ‘친구’에 대한 개인적인 생각들을 정리하여 본 결과 동성과 이성에 대한 분류가 뚜렷하고, 구체적으로 자신의 취미나 성향, 동일한 놀이, 공감적 생각이 동일하였거나 근접한 동급생을 친구로 생각하였다. 또한, 장애 아동에게 친구란 공통적 정의에서는 의견이 같았지만 자신이 보호 받고 있다고 느끼는 사람을 더 ‘친한 친구’로 표현하였다. 이는 어떤 면에서 친구의 형성이 상호간이나 자기중심적인 선택이 주류인데 반해 장애 아동은 상대방이 주는 영향력이나 도움 또는 자신에게 보여 지는 신뢰적 행동에 따라 변화되어 지거나 선택되어 진다는 내용이다. 친구로 받아들이기 위해 위에서 열거한 내용 보다 더 중요한 것은 친구에 대한 이해이다. 단순히 활동적 약자라는 생각이 지속된다면 도움이나 이해

의 마음도 편향적으로 흘러 갈 수밖에 없기 때문이다.

하위범주 - <친구의 조건>

[친구 구별법]

저랑 제일 친한 **는 '친한친구' 고요, 저랑 같은 여자나 남자(동성)들은 그냥 '친구' 고요 나머지(이성아이들)들은 그냥 '같은 반' 이에요. (반 전체 아이들)

[비밀공유]

우리끼리 이야기한 비밀을 지킬 수 있고, 같이 음악 듣고 문자를 같이 할 수 있는 나를 이해하는 것(우울할 때, 심심할 때, 외로울 때)친구에서 가장 중요한 것은 내가 실수해도 내편 되어주는 거예요. 내편이 많아야 신나고 게임도 재미있거든요. (여자 아이들)

[공동 놀이]

학교 끝나고 같이 축구하는 남자친구들이요. 같이 축구도 하고 끝나면 집에서 게임으로 만나요. 게임에서 우리 끼리 방 만들어서 레벨 업 시키면 좋잖아요. 그러니깐 친구가 제일이에요. 취미가 비슷하고 용돈 생기면 맛 있는거 같이 사먹는 친구. (남자 아이들)

[끼워주기]

나한테 관심 갖어 주고 나랑 친하게 놀아주는 친구 그리고 누가 나 놀릴 때 내 옆에서 도와주는 친구. 4학년까지는 다영이랑 제일 친했는데 그 친구가 전 학가서 지금은 초록이랑 제일 친해요. 저랑 항상 이야기 해주고 여자애들 놀 때 데리고 가거든요. (사랑)

[이러면 친구 아니야]

괴롭히는 사람, 잘 안도와주는 사람, 말을 무시하고 욕하는 사람, 때리는 사람, 이기적인 사람. (반 전체)

하위범주 - <장애친구>

[이럴 땐 창피했어요]

운동장에서 체육대회 같은거 할 때 사랑이랑 있으면 조금 창피했어요. 내가 장애인인 것 같은 생각이요. (새롬, 행복)

견학이나 소풍 같은 야외활동 할 때 보조 선생님이 사랑이 휠체어 밀어주라고 하면 진짜 싫었어요. 그래서 막 도망가고 그랬죠. (경석, 동민, 훈)

원래 어릴 때는 장애인이랑 같이 다니는게 이상하게 창피하고 그런거죠... 속이 없을 때니깐 (기택)

[네가 부러울 때 있었어]

솔직히 사랑이 같은 장애인이 없는 학교나 학년이 부럽긴 해요....조금. 그리고 사랑이가 부러울 때도 있어요. 음악시간에 계이름 완전 잘 알아 맞출 때 하고 사랑이 집에서 자유로울 때(나는 맨날 집에서 공부만 하라고 하는데...)(행복)

[학교에서만 장애인]

초록이만 빼고는 수업 끝나고 밖으로 나가면 아는 체 잘 안 해요. 지금은 안 그러는데 3학년 때까지는 그랬어요. 4학년하고 5학년이 제일 심하고요 6학년 되면서는 안 그랬어요. 저도 밖에서는 동생이랑 엄마 있으니깐 도움 많이 필요 안 해요. 보조 선생님이 억지로 애들한테 도와주라고 하시면 미안한 생각이 들어요. (사랑)

13. 친구관계 유지 노력

연구참여아동들은 장애아동과 비장애아동들 모두 갈등을 해결한 후 관계를 유지하려는 노력을 하였다. 이는 갈등의 시간이 길어지지 않게 하기 위함과 장애아동의 경우는 도움의 관계를 유지하기 위해서이다. 결과적으로는 서로에게 갈등의 잔재가 남지 않게 하기 위함과 그로인해 다른 학급 구성원들이 자신을 고립시키는 것을

방지하는 목적도 있다.

이 시기에는 더 이상 또래와의 관계에서 친해지기 위한 방법들을 사용 할 이유가 없고 자신들의 방식을 상대에게 전하여 표현하면 여과 없이 통용되는 것을 말한다. 관계를 유지하기 위한 노력은 그 동안의 관계수준을 유지함을 말하되 새로운 시도 보다는 자연스러운 적당한 거리를 말한다.

하위범주 - <돌 직구>

[고마워 한마디면 끝]

다른 애들은 도와줘도 고맙단 말 잘 안 해요. 그렇지만 사랑이는 ‘고마워’ 라는 말을 잘해요. 근데 잘 안 들리게 작게 해요. 아~~ 참 남자들 없을 땐 크게 하는구나. 하하하 (행복)

미안하다는 말 쑥스러워서 못하는데 사랑이는 먼저 미안하다고 잘해요. 그럴 땐 나도 미안하다고 같이해요... 안 그럴 때도 있고요.(새롬)

[미소천사의 웃음해결법]

사랑이는 휠체어 밀어주면 엄청 크게 웃어요. 교실에서 수업시간에는 말도 잘 안하는 아이가 쉬는 시간하고 점심시간만 되면 우리가 휠체어를 밀어 주면 학교가 떠나가게 ‘까르륵’ (사랑이 흥내를 냄)하고 잘 웃어요. 나 때문에 사랑이가 좋아하니깐 잠깐 다투었다가도 나도 기분이 많이 좋아져요. (초록)

그냥 싸워도 애들이랑 놀다보면 잊어 먹어요. 전에 초록이가 수업시간에 나한테 숙제 안 가져 왔다고 막 놀렸는데 쉬는 시간에 초록이가 먼저 웃으면서 “사랑이 휠체어는 내가 밀께” 라고 해서 그냥 풀어 줬어요. (사랑)

화났다가도 웃어버리면 끝나요.(기택)

사랑이는 잘 웃어요. 그냥 웃기지도 않은데 보면 막 웃거든요. 말로 안하고 웃는게 어떨 때 보면 귀여워요. 히히 (새롬)

14. 같은 반이라는 공감

공감은 함께 같은 곳을 바라보는 것이다. 또래관계에서는 구체적으로 친구관계로의 발전을 말한다. 자신의 고통을 이해해주고, 자신이 상대의 감성을 받아들이는 것. 즉, 또래관계형성에서 공감은 장애아동을 비장애아동들과 동일시 한다는 의미이다.

연구참여아동들은 장애아동과 비장애아동간의 차이를 신체적인 차이 외에는 대화, 놀이, 또래지위 등에서 크게 차이를 두지 않았다. 여전히 장애아동과 함께 갈등도 겪고 서로에게 좋은 감정 혹은 나쁜 감정도 느끼며, 장애 아동으로 인해 불편함도 느낄 때가 있지만 그 가운데에서 장애아동의 좋은 점을 발견하고, 단점이나 자신과 다른 점들을 수용하면서 친구임을 확인한다. 친구란 존재가 가진 개별성을 수용하면서 더 깊은 친구 관계를 갖게 된다. 이러한 공감의 주요한 요인은 바로 동일한 시간과 공간이라 할 수 있다.

하위범주 - <갈등은 묻쳐짐>

[그래도 우리 반]

그냥 친구니깐 저는 친구가 떠나게 싫거든요. 그래서 사랑이가 우리와 같은 학교에서 공부하고 뛰어놀면서 우리 학교에 같이 있는게 좋아요.(초록)

친구는 언제나 변하지 않는 거잖아요. 사랑이가 휠체어를 타고 있어도 저는 친구라고 생각해요. 우리랑 같이 생활하고 같이 공부 했으니까요. (새롬)

당연히 친구죠. 우리 반이고 우리랑 같은 똑 같은 친구요. 누구나 다 장점이 있고 단점이 있잖아요. 좋을 때만 친구가 아니라 나랑 나쁠 때라도 친구는 친구잖아요.(기택)

학교 다니는게 재미있어요. 휠체어 타는 것도 애들이 도와주니깐 하나도 불편하지 않고요, 학교 오면 저하고 놀아주는 친구들이 있는 학교가 집보다 더 좋아요.(사랑)

1학년 때부터 같은 반이고 지금도 같은 반이잖아요. 그니깐 같은 반이죠. (행복, 동민, 경석)

[6년간의 시간 속에]

지금까지 함께 같은 **초등학교에 들어와서 매일 만나고, 가끔은 싸우고 하면서 지냈으니깐 당연히 친구고.... 뭐 가족들도 싸우지만 가족이 아닌건 아니잖아요!!! 우리도 그거하고 똑 같죠. (초록, 새롬)

어딜 가도 우린 같은 반이었다는게 남아 있어요. 졸업앨범에도 있잖아요. (기택)

15. 우리 공동체 형성

본 연구가 다른 친구관계에 대한 연구와 다른 가장 큰 요소는 비장애아동들만의 교실이 아닌 장애 아동과 함께한 통합학급에서의 관계형성과정을 알아보는 것이다. 그런 측면에서 참여 아동들의 장애아동에 대한 특별한 감정이나 이해의 폭 등을 알아본 결과 장애인 또는 장애아동에 대한 생각 들이 특별하다는 것을 알 수 있다.

연구참여아동들 중 장애아동에 대한 생각들을 이야기한 아동들 대다수가 장애를 극복하기를 희망했고, 이를 구체적인 바람으로 형상화 시켰다. 친구관계 형성의 결말은 형성과정에서 말해주는 단편적인 진행의 과정을 표현하는 것에서 그치지 않고, 앞으로 장애친구에 대한 이해와 함께 도움의 방향성 제시까지를 말하고 있음을 시사하고 있다. 실제적으로 인터뷰 과정에서 연구자가 느낀 것은 사랑이와 친분의 정도, 성별, 관계의 차이와는 별개로 자신들이 6년 동안 한 교실에서 함께 했고, 친구관계를 형성했던 사랑이가 장애인의 1명이 아닌 우리와 동거동락을 했던 공동체 속의 성원이라는 관점을 명확히 시사했다는 것이다.

하위범주 - <통합학급 효과>

[어른이 되어도 도와줄 수 있어요]

제가 어른이 되면 사랑이 같은 사람들은 휠체어를 밀다가 손이 아플 수도 있고, 혼자서는 못 할 수도 있으니깐 도와 줄 수 있을 것 같아요. (경석)

아무래도 사랑을 안 만났으면 장애인에 대해서 이상하다고 생각하거나 무시워했을 수도 있었겠죠, 어려서부터 사랑을 보니깐 저런 애들도 있구나 하는 생각이 자연스럽게 생각하게 된 것 같아요. (기택)

당연히 도와줘야죠. 저는 장애인 휠체어 잘 밀어줘요. 계단 올라 갈 때도 완전 잘하거든요. 선생님한테 칭찬도 받았는걸요. 어른이 되면 더 잘해주겠죠. (초록)

우린 어릴 때부터 장애인하고 같이 살아서 더 잘 이해하거든요. 제 친구는 장애인 원지도 모르는데 나는 6년을 같이 학교 다니니깐 알 것 같아요. 어떻게 도와 줘야하는지요. (새롬)

어른 되면 더 잘 도와줄 것 같아요....(동민, 훈, 행복)

[난 장애인에 대해 이만큼 알아요]

지체장애요. 소아마비요. 휠체어 장애인이요.(아이들)

어릴 때 주사를 안 맞아서 그런다고 했어요. 인터넷에서 봤어요.(기택)

복지관에 다니고 병원에도 다녔다고 들었어요. 엄마한테요. (초록)

[함께라면 할 수 있다는 믿음]

제가 장애인이 된다면 엄청 많이 힘들 것 같아요. 그래도 사랑이 처럼 자기가 열심히 노력하고 또 주위 사람들과 친구들 도움으로 살아가면 될 것 같아요.(기택)

전 중학교도 특수학교 안 갈거예요.... 엄마가 어디로 갈 거냐고? 물어봐서 그냥 일반 학교 다닌다고 했어요. 교복도 입고 스쿨버스도 타고 다니고 싶거든요. 거기도 여기처럼 친구들이 도와주면 잘 다닐 수 있을 거예요. (사랑)

사랑이 처럼 장애인도 우리가 도와주면 뭐든 할 수 있어요. 그치? 그치? 우리 같은 사람들이 도와주면 뭐든 다 잘 할 수 있어요. 그니깐 중학교도 우리와 같은 학교 다니면 되죠 뭐...거기도 우리 같은 친구 사귀면 되잖아요... 그치? (여학생 전체)

학교차원에서는 장애인 한명이라도 생각해주고 배려해서 시설이나 행사를 준비 했으면 하는 바람과 학교교육과 재활에 필요한 교육이 병행되었으면 하는 바람이구요, 동료 교사들에게는 자신의 반이 아니더라도 도와주려는 의지와 지속적인 장애인에 대한 이해 교육이 필요합니다. 또한 같은 또래 친구들은 무작정 배려가 아닌 장애를 한 부분으로 자연스럽게 받아들이고 인정해주는 마음이며 장애인 당사자에게도 어려움과 문제들을 만났을 때 해결하고 상담 할 수 있는 전문가가 배치되어 스스로 문제를 해결하고, 성장 할 수 있도록 도와야 한다고 생각 합니다. (1.2.4학년 교사)

하위범주 - <희망적 상상>

[친구를 위한 우리의 바람은]

제 꿈이 의사거든요 나중에 제가 의사가 되면 사랑이 같은 장애인들 불편한 곳을 모두 고쳐주고 싶어요.(새롬)

제가 컴퓨터에서 봤는데 20년 뒤에는 못 걷는 사람이 걸을 수 있을 거라고 했어요. (경석)

빨리 휠체어에서 일어나서 우리와 함께 놀았으면 좋겠어요. (훈)

사랑이가 자라서 사랑이 같은 못 걷는 장애인들을 치료 해 줄 수 있는 의사가 되었으면 좋겠어요. (행복)

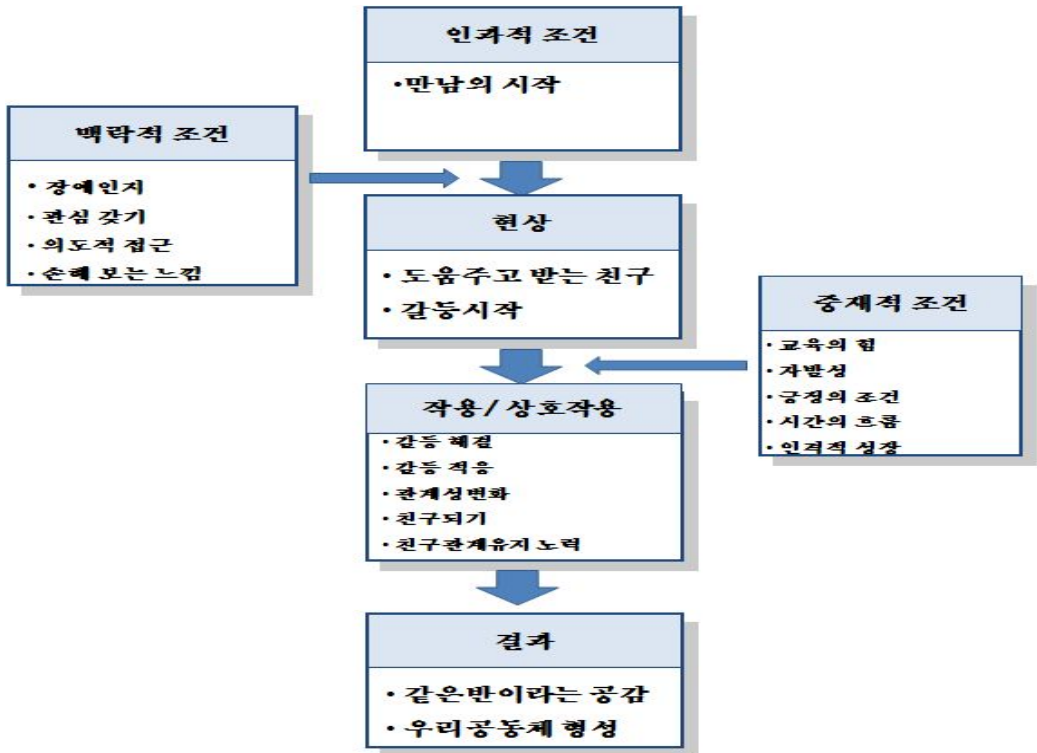
[다시 태어나면 꼭]

우리 반 애들 보면 당연히 부럽죠!!! 다시 태어 날 수 있다면 장애가 없는 사람으로 태어나고 싶어요. 그래서 애들하고 운동도 하고 달리기도 해서 맘껏 뛰어 놀 수 있게...(조금 있다가)아니 그냥 학교 들어오기 전으로 돌아가도 열심히 재활 운동하면 어느 정도 일어 설 수 있을 것 같은데...(병원에서 의사 선생님이 재활운동을 열심히 안했다는 말을 들은 후부터) 제가 열심히 안 해서 그런데요.(사랑)

제3절 축코딩

1. 패러다임에 의한 범주분석

축코딩은 범주와 범주들이 어떻게 연관되어 있는지를 고민하며 개방코딩에서 얻은 자료를 코딩 패러다임에 따라 재조합하는 과정을 말한다. 즉, 중심이 되는 현상을 축으로 현상을 일으키거나 발전시키는 인과적 상황, 어떠한 현상에 속하는 속성으로 사건의 위치나 전략이 취해지는 특별한 조건인 맥락조건, 보다 넓은 의미로서 전략을 조장하거나 강요하는 중재상황으로 나뉘며 이것은 또한 현상을 수행하고 조절하는 작용·상호작용 전략, 결과에 관련한 패러다임 모형을 만들게 한다. 본 연구에서는 초등과정 통합교육 교실에서 또래관계를 형성과정에 대한 근거자료의 분석결과 나온 16개의 범주들을 코딩 패러다임에 따라 모형으로 제시하면 <그림 4-1>과 같다.



<그림 4-1> 장애 및 비장애아동간의 또래관계 형성 과정 연구 패러다임

가. 인과적 조건

인과적 조건(causal condition)은 중심이 되는 현상을 일으키거나 발전시키는 상황이나 사건들을 이야기 한다.

본 연구에서 근거된 자료(text)를 분석하여본 결과, ‘만남의 시작’이란 범주가 또래관계시작이라는 현상을 만드는 원인, 즉 인과적 상황이 되는 것으로 나타났다. 그 내용을 구체적으로 보면 도농지역에서 초등아동들의 또래관계 시작은 학교 입학 전에 형성 되는 경우가 대부분이다. 물론, 몇몇 시내지역에서 통학하는 아동들은 교류의 시작이 교실에서 첫 만남이 시작 되었지만 그 외 같은 마을 태생들은 대부분 입학 이전에 서로를 알고 있고 가족관계가 형성되어 있기 때문일 것이다.

다시 말해 도시지역에서처럼 대다수의 아동들이 학교에서 새롭게 만남과 사귀을 갖게 되는 장(場)이 되는 반면에 농촌지역의 아동들은 가족모임이나 마을행사 또는 종교활동 등에서 이미 동년배의 또래들을 접하게 되고, 또래친구들이 도시처럼 방대하여 선택적으로 친해질 수 있는 정도가 못되기 때문에 더욱 가깝게 지내는 또래에 대한 관심과 놀이 등에 더욱 빠르게 그리고 친숙하게 적용됨을 알 수 있었다.

아동들에게 학교란 궁금하고 기대되며 긴장으로 둘러싸인 공간임에는 분명하다. 본 연구에서도 장애아동이나 비장애아동 모두 학교에 대한 ‘기대와 긴장’을 표현하였고, 특히 장애아동은 그동안 복지관에서 같은 장애아동들과 사회복지사들에 의해 보호를 받다가 독립적인 활동을 필요로 하고 더욱이 비장애 또래 친구들과 생활해야 하는 교실이라는 낯선 환경에 대한 긴장이 더 크게 작용되었음이 밝혀졌다.

첫 만남의 장소인 교실은 단순히 함께 공부하는 공간의 역할뿐만 아니라 놀이와 학습 및 유대성을 나눌 수 있는 공동체 장소이었고, 자신의 주장과 의견을 나타내거나 상대방의 생각을 알 수 있는 공간으로서 역할을 하게 되었다. 첫 만남에서의 긴장감은 교사에게 복종과 닮아가기를 배우게 된다. 저학년 때 연구참여자들은 성별이나 장애유·무 혹은 외적 조건을 따지기 전에 교사에게 집중이 되어 있기 때문에 친구관계에 대한 태도나 동기를 이해하지 못하고 지시에 따르는 수준에서 적응해가기 시작한다.

이시기에 장애아동에게의 도움 또한 매우 적극적이고 활발하여 선생님의 칭찬을

듣기 위해 비장애아동들은 도움을 받기게 되며, 장애아동 또한 또래와의 교감이 크게 형성되는 시기이기 때문에 자신의 의사표현이나 도움을 선별하여 받는 분위기까지 경험하게 된다. 연구참여아동들은 자연스럽게 이러한 놀이체험을 함께하면서 점진적으로 또래관계 형성에 중요한 ‘친해지기’라는 중심현상으로의 접근을 시작하게 된다. 이를 제시하면 <표 4-3>과 같다.

<표 4-3> 인과적 조건의 속성과 차원

범 주	속 성	차 원
만남의 시작	본질	입학 전-입학 후

나. 중심현상

중심현상(phenomenon)이란 연구 참여자들이 행하게 되는 행위에 의한 상호작용이 나타나는 것을 말하며 이에 따른 중심생각이나 발생하는 사건들을 말한다.

구체적으로 살펴보면 또래관계의 시작으로 인한 ‘도움주고 받는 친구’, ‘갈등 시작’으로 정의 할 수 있다. 사실 저학년엔 장애아동에게 담임교사나 보조교사의 도움을 가장 많이 받지만 그렇지 못한 쉬는 시간이나 기타 점심시간, 등·하교 후 등의 시간에는 또래 아동들에게 의존할 수 밖에 없다. 어느 정도 학교 또는 교실의 편의시설에 적응하고 독립적인 활동을 위한 노력도 한다 하더라도 교실이 2층에 있기 때문에(6학년에 1층으로 옮김) 계단내려가기, 턱 넘기, 화장실 이용하기, 경사로 이동하기 등 혼자서는 할 수 없는 부분들이 늘 자리하고 있기 때문이다.

‘도움’이라는 것은 본 연구에서 가장 중요한 매개체이며, ‘친구’로 발전하기 위한 첫 발이 되었다. 도움은 단순한 ‘행동을 돕다’라는 것을 지나 자신 보다 더 약한 존재에 대하여 어려움을 함께한다는 것을 뜻한다. 시작은 ‘생각 없이’, ‘선생님의 지시’에 의해서 충동적이거나 피동적으로 시작을 하게 된다. 그러면서 그 도움의 횟수가 늘어가면서 점차적으로 도움의 방법과 시기를 구별하게 되며, 도움의 형태도 다양하

게 변하여 간다.

장애아동은 ‘도움’을 요청하게 된 계기가 ‘짜꿍’처럼 가까이 있는 친구에게서 시작을 한다. 이는 ‘나를 도와줘’라는 일차원적인 의미를 가지고 있지만, 그 말의 의미는 ‘나에게 관심을 갖어 줘’ 또는 ‘나와 같이 하자’라는 친근함의 표현을 포함하고 있다. 그로인해 자연스럽게 친구의 시작을 함께 하게 되었다.

그렇다면 이러한 도움을 시작하여 구체적으로 도움의 의미를 아동들에게 갖게 하는 시기를 알아보면, 교사의 술선수범이 그 첫 번째인데 교사는 ‘교육자’ 이면서 ‘지지자’요 좋은 행동의 ‘거울’이 된다. 교사가 장애아동에게 친절함을 베풀고, 도움의 모습을 다양하게 보여줌으로써 학급 내 비장애아동들은 학습하여 자연스럽게 답습하게 되었다. 또 하나 요건은 장애인종합복지관의 장애예방교육 및 장애체험을 경험하게 됨으로 무의식적인 도움이 의미를 갖게 된다는 것이다.

본 연구에서 ‘도움’의 반복은 순기능적 결과와 역기능적 결과를 동시에 가져오는데 역기능적 결과로 ‘갈등의 시작’을 야기하게 된다. 연구참여아동 가운데 비장애아동들은 매우 활동적이고 또래들과의 놀이에 집착을 한다. 그 같은 이유로 아주 짧은 시간의 도움을 주는 것조차 이들에게는 자신의 처지에 따라 반응이 달라지게 되는 것이다. 이밖에도 갈등의 유발 요인은 ‘약속 불이행’, ‘비밀 발설’, ‘답답한 성격’ 등 일반적인 또래관계에서 발생하는 갈등요인 등을 동반하고 있었는데 특히 이러한 갈등은 장애아동으로 하여금 또래관계를 위축하게 하는 것과 이제는 내 스스로 할 때라는 이중적 마음을 가지게 하였다. 이를 제시하면 <표 4-4>와 같다.

<표 4-4> 중심현상의 속성과 차원

범 주	속 성	차 원
도움주고 받는 친구	연속성	지속적-일시적
	정도	많음-적음
갈등 시작	정도	많음-적음

다. 맥락적 조건

맥락적 조건(contextual Condition)은 인과적 조건에서 시작된 사건이 현상으로 나타나기까지의 상호작용적인 동기를 뜻하며 이는 현상에서 나타나게 될 상황들을 미리 예견하는 조건들을 말하고 있는 것이다.

본 연구에서는 ‘장애 인지’, ‘관심 갖기’, ‘의도적 접근’, ‘손해 보는 느낌’등으로 나타났다. 즉, ‘도움 주기’와 ‘갈등의 시작’과정 전에 장애아동과 비장애아동들은 동일하게 서로를 탐색하고 알아보면서 관심과 다양한 경험을 서로 주고받게 된다.

먼저 비장애아동들이 장애아동의 장애를 인지하고 자신들과는 다른 신체적 조건을 가지고 있다는 것을 확인하는 과정에서 가장 먼저 눈에 띄는 것이 장애아동의 보장구였다. 저학년 아동들의 눈에는 신기하기도 하고 궁금하기도 한 휠체어는 시각적으로도 충분히 자신들과 다름을 알게 하는 도구였다. 또한 다른 교실에는 선생님이 한분인데 반해 자신들이 있는 반에는 보조교사까지 배치가 되어 수업시간이나 점심시간 및 하교시간까지 참여하는 것을 알게 되었다. 특히 다른 학년들이 장애아동을 놀리거나 약자로 취급하는 것들도 비장애아동들에게는 충분히 자신들과 다른 조건에 의해서 발생 되는 현상이라는 것을 인지하게 되는 것이다.

장애아동 역시 교사의 영향이 강한 수업시간을 제외한 점심시간이나 쉬는 시간에는 또래 친구들과 어울리면서 자신의 신체적 한계를 깨닫게 되는데 복지관이나 가정에서는 자신의 의지에 의해서 도움이 바로바로 반응되어 장애의 불편함을 크게 느끼지 못했지만 학교에서는 대부분의 일과를 자신의 힘으로 움직여야 하며 곧바로 할 수 없는 것들의 벽에 봉착하게 되는 것도 깨닫게 된다. 이 같은 상황은 체육시간에 혼자 남게 되는 것이나 점심시간에 보조교사와 단둘이 교실에서 식사를 하는 것 화장실 사용의 제약과 신변처리의 어려움 등 많은 부분들이 현실에서 자신의 역량을 직시 시키고 있는 것이다. 그렇지만 흥미로운 사실은 이러한 호기심이나 자기 인지하기 등이 친해지기 과정에 돌입하는 매개체 역할을 하고 있다는 것이다. 우연이나 필연에서의 접촉은 또 다른 진행적 결과를 갖게 하였다.

관심 또는 호기심을 갖게 되는 시기에는 일반 비장애학급에서 처럼 자신에게 잘

해주거나 재미있는 친구, 잘생긴 외모를 갖고 있는 친구, 게임이나 운동을 잘하는 친구, 공부를 잘하거나 자신과 유사한 취미를 갖는 친구, 말이 잘 통하는 친구를 찾게 되는데 본 연구에서도 이러한 일반적 특징을 크게 벗어나지 않았다.

장애아동의 경우에는 비장애아동들과 친해지기 위해 또 하나 요소가 필요했다. 그것은 의도적인 친근함인데 외형적으로 잘 웃거나 친절한 것과 자신이 가진 것을 선물하기 등으로 관심을 끄는 것이다. 비장애아동들 사이에서도 이러한 환심성 선물을 주고받는데 통례적이지만 장애아동의 횟수나 수위가 더 높은 것으로 나타났다. 더불어 장애아동의 부모님 또한, 의도적 표현과 관심의 촉구에 동참하게 된다. 이를 제시하면 <표 4-5>와 같다.

<표 4-5> 맥락적 조건의 속성과 차원

범 주	속 성	차 원
장애인지	태도	적극-비적극
관심 갖기	강도	강함-약함
의도적 접근	강도	강함-약함
손해 보는 느낌	강도	강함-약함

라. 중재적 조건

중재적 조건(intervening condition)은 맥락적 조건에서 발생하는 현상이 특별한 전략이나 작용으로의 방향성을 찾는데 촉진시키거나 억제시키는 역할을 하는 범주들을 일컫는다.

본 연구에서 연구참여아동들의 관계형성이 전개되어 발전되고 유지되는 과정 중에 교사 등에 의한 ‘교육의 힘’, 본인 스스로의 ‘자발성’, ‘긍정적 요소’, ‘시간의 흐름’, ‘인격적 성장’ 등의 범주들이 중재적 조건으로 조사됨을 알 수 있었다.

가장 먼저 교실 안에서 교사는 가장 강력한 영향력을 가지고 있으면서 아동들의 역할과 분위기를 조성하였다. 이같이 교사는 초등학교 교실에서 학습의 지도자뿐만

아니라 또래관계 형성에서 조력자 역할을 맡게 되는데 그만큼 어떤 가치관을 가진 교사 또는 장애인에 대한 관심도의 유·무에 따라 장애아동과 비장애아동들의 관계형성에도 영향을 주었다. 연구에 의하면 실제로 1·2·4학년 교사에게서 아동들은 학급에 대한 애착을 가장 많이 느꼈고 장애아동과도 매우 밀접하고 친밀하게 관계형성을 진행되어짐을 알 수 있었다. 수업시간에 장애아동의 수준에서 진도를 맞추고, 서로 간의 도움의 역할과 동기에 대한 교육을 계속적으로 전달하였으며, 신변처리를 도와주거나 도움의 모습을 직접 보여줌으로 자연스럽게 비장애아동들이 따라하거나 학습되어 지도록 하였다. 그와 함께 보조교사 역시 수업시간에 참여하여 학습지도 및 야외활동 등을 지원하여 참여적 역할을 증진 시켰으며, 장애학생이나 비장애학생들이 스스로 할 수 있는 일에 대하여 지속적으로 수행 할 수 있도록 함으로 독립적인 학교생활 및 친구관계를 갖게 보조하고 지지 하였다. 이밖에도 연2회 실시되는 장애예방교육 및 장애체험 등을 장애인종합복지관으로부터 실시하여 직접 장애인 보장구를 체험하면서, 장애에 대한 편견과 생각들을 다시 할 수 있는 계기를 갖게 되며, 이는 실제로 교실에서의 관계에도 영향을 주었다.

시간의 경과로 인한 회복은 장애아동과 비장애아동들 모두에게 적용되는 요인인데 마치 장애에 대한 기억이 잠시 소멸되는 듯한 것을 느낀다고 했다.

고학년이 되어가면서 장애아동과 비장애아동들은 갈등에 대한 학습효과를 가지게 되었다. 장애아동은 비장애아동들의 활동에 동참하기 위해 자신의 역할과 한계를 구분하여 행동하였으며, 비장애아동들은 장애아동을 이해하는 마음을 자신들의 감정이나 기분에 따라 치우치지 않고 긍정적인 선의의 가치로 여기게 되었다. 이를테면 갈등상황이 발생하였을 때 감정을 조절하거나 해결을 위한 시간을 갖는 것, 타인을 이해하려는 이타적인 성숙함 등이 내면에서 촉매역할을 하게 되었다. 또한, 불편함의 이면에는 자신들에게 주어지는 '특별한 혜택'을 동반하고 있다는 것을 깨닫고, 점진적으로 안정적인 관계로의 변화를 갖게 되었다.

가장 중요한 것은 학년을 거듭하면서 점진적으로 연구참여아동들은 인격적인 성장을 하고 있었으며, 이기적인 판단과 선택을 하던 아동들이 타인에 대한 배려와 관심을 갖고, 이해하려는 마음을 표출하고 키워가는 것으로 나타나며, 이러한 인격

적 성장은 장애아동과 비장애아동 사이의 관계에만 영향을 미치는 것이 아니라 비장애아동들 사이의 친구관계에도 영향을 주고 있었다.

중재적 요소에서 두드러진 것은 장애아동과의 갈등이 매우 일방적이고 장애아동에게 고립감을 갖게 하는 요소로 보일 수 있지만 다른 측면으로 접근하면 비장애아동들의 학교생활에서 장애아동이 점차로 자신들과 같은 또래이고 급우이고, 친구라는 눈높이를 맞추어가는 것이라는 결과이다. 이를 제시하면 <표 4-6>과 같다.

<표 4-6> 중재적 조건의 속성과 차원

범 주	속 성	차 원
교육의 힘	연속성	지속적-일시적
자발성	강도	강함-약함
긍정의 조건	정도	큼-적음
시간의 흐름	정도	큼-적음
인격적 성장	정도	큼-적음

마. 작용/상호작용 전략

전략(strategic)은 중재조건의 개입이나 작용으로 인해 현상의 변화된 모습을 말한다. 결과로의 진행에서 핵심적인 상태라고 할 수 있다.

본 연구에서는 ‘갈등의 해결’, ‘갈등 적응’, ‘관계성 변화’, ‘친구 되기’, ‘친구관계유지 노력’으로 나타났다. 관계형성 과정은 학년 기 전반적으로 이루어지고 있었는데 저학년 때 보다는 고학년에서 더욱 성숙해졌고, 갈등의 횟수도 점차 줄어든 것을 알 수 있었다. 특히 반 성원들이 1학년 때 부터 6학년 때까지 지속적으로 함께 함으로 결성된 동질감이 더욱 크게 작용했으며, 오히려 연구 참여 아동들이 고학년이 되고난 후에는 저학년들의 놀림에서 장애아동을 보호해주는 장막이 되어주는 것을 알 수 있다.

중재적 조건들의 역할로 인해서 갈등이 모두 해소 되는 것은 아니었지만 갈등의

지속시간이나 횟수 등이 짧아지거나 줄어들게 되었다. 또한, 연구참여아동들 스스로도 친구관계를 긍정적으로 유지하기 위해 노력을 하게 되었다. 비장애아동들도 음악 듣기, 수다 떨기, 연예인 정보 공유 등 친밀감 형성을 위한 참여에 적극적으로 장애아동을 동참시켰다. 특히 5·6학년이 되어서는 인격적 성장이 급격하게 진행되면서 친밀성은 더욱 깊어지고 배려의 세심함도 추가 되었다.

관계성 변화의 요인은 먼저 반에서 리더십이 뛰어난 아동의 태도와 시간과 공간의 익숙함이라 할 수 있다. 본 연구의 대상 아동들 집단에서도 여자아동 한명이 반 전체의 분위기와 활동을 리드 하는 것을 알 수 있었는데 이 여자아동의 장애아동에 대하는 태도가 다른 아동들에게 까지 영향력을 발휘하게 되었다. 흥미로운 것은 4학년 때 전학 왔던 한 아동이 그 당시 학급 내 영향력이 급부상하면서 그 아동이 장애아동에 대한 따돌림을 유도하면서 반 전체 아동들에게 전이(傳衣)되면서 한 학기 동안 장애아동을 학급 내 따돌림을 시켰던 경험을 알 수 있었다. 이 후로 그 아동이 다시 다른 학교로 전학을 간 뒤에는 따돌림 현상은 없어졌지만, 이처럼 아동들 사이에서 영향력은 급속도로 분위기에 반영이 됨을 알 수 있다.

또 하나의 요인은 무관심이었다. 무관심의 요인이 인간적인 무시나 관계단절을 뜻하기 보다는 동성과 이성의 차이를 보다 적극적으로 표현하는 것으로 연구 되었다. 우리 생활에서도 평소 장애인들을 접하기 힘든 지역사회에서 생활하다가 직접 장애인과 마주치면 매우 어색하고 어렵지만, 장애인복지 기관에 종사하는 직원들에게는 특별함이 없는 일상인 것처럼 6년을 함께 보낸 연구참여아동들의 눈에는 장애아동에 대한 인지과정에서 어느새 장애라는 색은 빠지고 같은 반 아동이라는 것과 여아동이라는 분류로만 나뉘어져 있음을 알 수 있었다.

이러한 사실은 연구에서도 ‘여자이니까...’ 친하다거나, ‘남자라서 도움을 주는 것이 어색하다’라는 표현을 쓰는 것처럼 반 성원으로 장애의 분류가 먼저가 되지 않을 만큼 시간과 공간의 역할이 크게 작용되었음을 알 수 있었다.

‘친구관계의 유지 노력’은 장애아동과 비장애아동들 모두에게 나타났는데 눈에 띄는 특별한 노력을 새롭게 만들기 보다는 그 동안 자신들이 경험한 서로에게 의 필요충분조건을 기억하여 피드백하면서 개개인이 지닌 대인관계 기법을 활용하

는 모습이었다. 여기에서 주목할 부분은 장애아동에 대한 시각이 더 이상 장애와 비장애의 이분법적인 관점에서가 아니라 같은 학교의 동일학년에서 오래토록 지내온 동료 친구로서 인식을 하고 있다는 것이었다. 다시 말해 연구자의 의도된 분류에도 더 이상 연구참여아동들은 장애아동이 혹은 비장애아동이 특별한 존재로 인식되어 지지 않고 일반적인 또래로서의 대상으로 인지하고 있음을 시사하고 있었다. 그 예로 장애아동을 돕는 일에 대해서 이제는 자신이 꼭 해야 할 일이라는 생각과 지시에 대해서도 여과 없이 받아들여 장애아동에 대한 눈높이가 다른 또래들과 다르지 않게 되었다는 것과 이러한 현상은 수업시간이나 쉬는 시간, 하교 후 생활에서도 이어져 자신들의 비밀을 공유하거나 장애아동이 할 수 있는 놀이 등을 찾게 되는 사실을 발견하게 되었다. 이러한 과정의 흐름은 아주 자연스럽게 변화하여서 누가 먼저 하게 되었는지 알 수는 없었지만 동성의 아동들 사이에서 동참하고 어울리는 반응 들은 매우 긍정적이라는 것을 알 수 있다. 이를 제시하면 <표 4-7>과 같다.

<표 4-7> 작용/상호작용의 속성과 차원

범 주	속 성	차 원
갈등해결	연속성	지속적-일시적
갈등반복과 적응	속도	빠름-늦음
관계성 변화	존재	있음-없음
	강도	강함-약함
친구 되기	존재	있음-없음
친구관계 유지노력	존재	있음-없음
	강도	강함-약함

마. 결과

결과(consequences)는 작용/상호작용에 의해서 발생하게 되는 의도적 또는 자연적인 중심현상의 산물이라 할 수 있다.

본 연구의 결과로 장애아동과 비장애아동들의 통합교육환경을 경험한 아동들은 서로에 대하여 ‘같은 반이라는 공감’, ‘우리 공동체 형성’ 등으로 나타났으며, 연구참여아동들은 일반적인 비장애아동들의 또래관계에서 ‘친구 만들기’의 과정과 다르게 통합학급에서만 적용되는 상황으로 장애를 갖은 또래 친구와의 경험이 매우 특별하고 자신들의 이념이나 사상에 영향을 줄 수 있음을 뜻 하였다. 왜냐하면 일반적으로 비장애아동들의 학급에서는 외모, 학업성적, 취향, 성격, 가정여건 등이 독점적으로 작용되는 요소임에 반해 통합학급에서는 장애아동의 존재로 특별한 경험과 교실환경 및 보조교사 등장 등 비장애아동들에게는 당연히 장애아동에 대한 다양한 생각과 불편함 등을 겪어야 했으며 그러한 과정에서 일반적인 또래관계형성 과정이 적용되기 보다는 각자의 경험과 대처법 등이 아주 다양하였고 그에 따른 장애아동과의 관계결과 또한 매우 다르게 존재하고 있음을 알게 되었다. 장애아동 역시 장애아동들만이 있는 특수학교나 특수학급이 아닌 자신의 처지와 조건이 다른 아동들로 구성된 일반 학교 학급에 배치가 되어 있기 때문에 도움 요청의 절제와 욕구의 통제, 독립적 활동을 위한 노력 등이 강조 되고 더욱이 또래관계에서 철저하게 혼자만이 감당해야 하고, 스스로의 갈등해결 방법 등을 만들어야 하는 법칙이 자신에게 적용되었기 때문에 이는 학령기 아동에게 매우 어렵고 힘든 과정일 수 밖에 없다는 것이다.

본 연구에서 특징적인 발견은 이런 어려운 통합학급 환경을 지내온 아동들의 생각과 기대치였는데 장애아동은 자신의 처지에 대한 불만을 표현하기도 했지만 궁극적으로는 자신의 노력의 성과를 느낄 수 있었기 때문에 갖게 된 자신감이 매우 컸으며 이러한 자신감은 중학교 입학에도 적용이 되어 자연스럽게 일반 중학교로의 입학을 희망하였다. 어쩌면 6년간의 시간이 장애아동에게는 어려움과 고통의 순간들도 있었지만, 이를 통해 자신의 존재를 더욱 강하게 만들고 또래관계에서의 자신감으로도 작용함을 알 수 있다.

비장애아동들도 장애에 대한 이해를 하고 있었으며, 보장구 사용방법이나 장애인에 대한 에티켓 등을 숙지하고 있었다. 특히 장애인에 대한 두려움이나 사회적 낙오자라는 감정을 전혀 가지고 있지 않았고, 장애 아동에 대해서 희망적인 표현을

해줌으로 긍정적인 관계형성이 정착되었음을 알 수 있었다. 또한 ‘우리 공동체’ 생각이 장애아동과 비장애아동 모두에게 동시에 나타남으로 장애와 비장애의 이질감 보다 같은 반이며 또래라는 생각이 희망적 띠를 더 크고 강하게 두르고 있음을 알 수 있다. 이를 제시하면 <표 4-8>과 같다.

<표 4-8> 결과의 속성과 차원

범 주	속 성	차 원
같은 반이라는 공감	존재	있음-없음
	정도	상-중-하
우리 공동체	존재	있음-없음
	강도	강함-약함

2. 패러다임의 분석

장애아동과 비장애아동의 또래관계형성에서 나타난 범주들을 분석하여 패러다임화하여 분석하여본 결과 중심현상을 만드는 요건들을 맥락적조건과 중재적 조건들로 나누어 볼 수 있으며, 이들 중 장애아동과 비장애아동들이 학교생활 가운데 서로의 관계형성에 영향을 주거나 받음으로 변화를 유도하는 궁극적인 범주들을 크게 ‘손해 보는 느낌’, ‘교육의 힘’, ‘자발성’, ‘시간의 흐름’, ‘인격적 성장’ 등의 5개 범주로 나누었다.

가. 손해 보는 느낌

사회적 성숙도가 높지 않은 아동기에 가장 어려운 일 중 하나가 내 것을 포기하거나 내 생각을 미루는 것이다. ‘양보’라는 개념에 대한 이해가 내 것이 차고 넘칠 때 상대방에게 건네는 것으로 생각하기 때문이다. 본 연구에서 양보하는 것들은 학교생활 전반에 걸쳐 나타나는데 ‘교실 공간’, ‘체육활동’, ‘수업시간’, ‘일상

활동’ 등에서 장애아동에 대한 배려 및 양보를 뜻한다.

장애아동은 가정이나 장애인종합복지관, 교회 등에서 자신에게 집중되는 관심과 도움만을 생각하며, 학교생활을 시작하는데 실제로 1~2학년 이후 또래아동들의 반응을 살피면서 생활하게 되는 경향을 맞게 된다.

위와 같이 장애아동과 비장애아동들의 갈등의 물고를 뜨게 되는 생활 속에서의 결여나 불리는 연구 끝에서는 의외의 반전을 보이게 되는데 4학년 이후 비장애아동들에게 이렇게 일상으로 굳어져 버린 불편함은 오히려 장애인을 이해하고 도움을 생활화하게 되는 결과를 가져오게 되었다. 이기적인 시기인 아동기에서 또래 친구 때문에 자신들의 시간이나 공간, 활동규정이 바뀌는 상황을 받아들이는 비장애아동들과 본인의 장애로 인한 또래 친구들의 불만들을 어느 정도 수용해가며 해법을 찾아가는 장애아동의 합일점은 아마도 ‘또래’이며 ‘같은 반’이라는 요소일 것이다.

나. 교육의 힘

학령기의 아동들에게 교육은 매우 중요한 영향성을 갖는다. 언어적 혹은 비언어적 교육은 직접적으로 아동들의 발달에 영향을 준다.

첫째, 언어적 교육은 교사나 보조교사, 부모, 사회복지기관 종사자를 통하여 지시되거나 교육되어지는 것을 말하며, 이때 장애아동 또한 자신의 활동적 역할의 필요성도 함께 교육 받게 된다.

둘째, 비언어적 교육은 아동들의 눈에 비춰지는 교사나 부모 혹은 장애체험 등의 프로그램을 통한 영상매체에 의해서 영향을 받게 된다. 오히려 아동들 입장에서는 어른인 이들의 모습에서 매우 강한 이미지를 각인 받아 지속적인 또래관계를 유지하려는 노력을 하게 되는 요인으로 작용하게 된다.

위와 같은 지도와 지지는 연구참여아동 특히, 장애아동의 입장에서 변화를 가져오게 된다. 일차적으로 본인의 처지에 대한 또래 친구들의 이해를 쉽게 해줌으로 관계성을 원활하게 할 수 있으며, 잠시지만 자신에게 집중 되는 ‘관심’을 통해 자연스럽게 상호 유대성을 갖게 하는 요소가 된다.

비장애아동들은 특히 교사의 직접적인 도움의 행동을 보면서 ‘따라 하기’를

실시하게 된다. 처음엔 보여 주기식 도움으로 시작하지만 점차 익숙해져가면서 역할에 대한 책임감도 갖게 된다. 외부 교육을 경험한 연구참여아동들은 일정 기간 동안 매우 적극적이며 친화적인 모습으로 바뀌게 됨을 공통적으로 진술하고 있다.

다. 자발성 : 도움

자발성은 스스로가 움직여 상대방을 돕거나 지지하는 것을 말한다. 본 연구에서 참여아동들 가운데 자발성은 비장애아동들 모두에게 나타났다. 이는 도움의 원인과는 관계없이 스스로가 선택하고, 결정하는 것에 대해 명확히 하고 있었다. 도움은 장애아동과 비장애아동의 언어적, 신체적 접촉을 뜻하며 관계형성의 가장 기본적인 스킨십을 통한 교감의 시작이라 할 수 있다.

첫째, 자발적 지지체계는 주로 오래 전부터 친했거나 가족끼리의 교류가 왕성했기 때문에 도움을 주는 것에 대해 익숙해져 있는 지지체계로서 도움에 대한 부담이나 불편함이 없고, 쉽게 도움을 청하고 바랄 수 있다는 장점이 있지만, 기본적인 에티켓을 무시하고 도움 주는 것에만 의미를 두는 단점도 있다.

둘째, 지시적 지지체계는 교사나 어른들에 의해서 동기를 통하여 도움을 주는 것인데, 특징은 주변에 이러한 지시적 체계가 있을 때와 없을 때가 도움의 주체적 입장에 큰 영향을 준다는 것이다.

셋째, 동기적 지지체계는 장애아동에게서나 교사로부터 강화 할 수 있는 칭찬이나 고마움을 받았을 때 기억하여 반복적으로 실행하게 되는 도움을 말한다.

자발적 도움은 수시로 갈등의 원인으로 변인 역할을 한다. 연구참여아동들은 돕는 것 자체는 자발적이라 생각하지만 돕게 되는 상황에 대한 이타적 해석이 항상 일정하지는 않았기 때문에 도움을 주거나 주어야 하는 과정에서 갈등이 생기게 된다.

장애아동 또한, 갈등의 원인 중 하나인 빈번한 도움을 ‘회피’하거나 ‘포기’하기, ‘혼자 있기’ 등의 방법을 선택하는 것으로 나타났다. 비장애아동들에게 도움은 ‘선택 사항’이지만, 장애아동에게는 ‘필수 사항’이라는 차이를 가지고 있다. 이 때문에 장애아동 또한, 자신의 독립적 활동 범위를 넓혀가는 노력과 에너지를 쏟는 계기가 되었다.

라. 시간의 흐름

연구참여아동들의 공통적인 진술에서 두드러진 것은 갈등의 해결이나 회석에 중요한 요소로 시간의 경과를 말하고 있다. 갈등의 종류가 ‘의견충돌’, ‘오해’, ‘비밀발설’ 등 개인의 신상이나 생각의 차이에서 발단이 되어 누적되는 양에 따라서 스트레스의 강도가 규정 되어 지고, 이러한 스트레스 강도는 스트레스 표현, 갈등해소의 시간과도 연관성을 갖게 된다. 또한, 시간의 흐름은 갈등과 긴장을 해체하는 역할로 같은 공간에서의 생활을 요구하는데 본 연구에서 연구아동들의 6년간 함께하는 시간의 누적은 다분히 또래관계를 친화적으로 만들어주는 긍정적 요소로 작용을 하게 된다.

시간의 흐름은 매우 많은 의미를 가지고 있다. 갈등 생성과 해결의 반복, 생활의 적응, 성장, 성숙, 심리적·사회적 변화 등을 포함하며, 가장 중요한 ‘반복적 일상’이라는 것이다. 처음엔 낯설고 서투른 서로의 관계가 점차 자리를 잡아가는 것인데 본 연구에서의 특징은 일반교실에서는 소그룹의 놀이집단이 형성 되고, 그 가운데 친한 친구관계가 만들어지는 반면에 본 연구대상아동들은 4학년 이전에는 학급전체 아동들이 놀이집단에 참여하고, 그 이후에는 남·녀로 나뉘어 형성되는 특징이 있다. 연구참여아동들에게 시간은 갈등 해결과 공동체 인식으로의 안내자 역할을 하는 중요한 요소가 된다.

마. 인격적 성장

인격적 성장은 개개인의 차이를 보이는데 대략적으로 고학년으로 가면서 매우 깊이 있고, 사려 깊어짐을 알 수 있었다. 성숙되어지는 과정에서 인격적 성장은 연구참여아동들에게 몇 가지 중요한 요소를 갖게 한다.

첫째, 이타적인 행동과 언어로 이기적인 저학년을 넘어가면 타인에 대한 존중이나 이해를 하려는 마음이 더 커지고 이에 따라 장애아동의 장애를 보는 시각도 이타적인 방향으로 조준되고 있다.

둘째, 자신의 불편함을 감소해야 하는 경향은 장애아동에게 더 크게 확산되는데

학교 내 편의시설 설치에 대한 진행이 안 되는 부분에서 불만과 억울함을 키우기 보다는 현실적인 이해를 하고, 같은 반 동료나 교사에 대한 미안함을 진심으로 갖는 것을 통하여 확인 된다.

셋째, 관계를 유지하려는 애착으로 이는 연구참여아동들이 같은 반이고 자신들과 함께 해온 또래친구라는 강한 신념이 생성되어 비록 남·녀의 차이를 양분하는 표현은 있지만, 짙은 애착을 동시에 보유하게 됨을 각인하게 되는 동기요인으로 작용하였다.

이 같은 범주들을 통하여 친해지고 친구가 되며 나아가 공감대를 형성하여 우리 공동체를 형성함으로 또래관계를 형성하는 중요한 요소가 됨을 확인하였다.

제4절 선택코딩

개방코딩과 축코딩에서의 범주화와 코딩 패러다임을 향한 노력은 결국 다른 모든 범주의 중심을 구성하는 핵심범주의 분석 단계인 선택코딩에 이르게 된다. 즉, 선택코딩에서는 조사현상에서 본질적이지 않는 카테고리를 제외 했을 때에도 여전히 남아 있는 핵심 범주를 부각 시키게 된다. 또한 범주를 명명하는 것은 너무 특별하거나 일반적, 추상적이어서는 안 되며, 이론의 형성을 위해 개발된 통합된 범주여야 한다.

본 연구에서는 핵심범주를 찾기 위해 학교생활에서 장애 및 비장애아동간의 또래관계형성 과정에 대한 연구에서 나온 범주를 중심으로 맥락적 조건, 중재적 조건을 대입하여 핵심범주를 밝히려 했으며, 핵심범주의 가설적 정형화를 통해 학교생활에서 장애 및 비장애아동간의 또래관계형성 과정에 관한 연구에 대한 이론적 토대를 마련하고자 한다.

1. 핵심범주 발견

핵심범주는 개방코딩에서 발견된 모든 범주들을 통합 할 수 있는 중심적 현상을 말하고, 선택코딩의 마지막 단계로 정교화 시키는 과정이라 할 수 있다(Strauss & Corbin, 신경림 역, 2001).

인과적 조건들에서 나타난 범주에는 지역사회 행사와 종교활동 등과 초등학교 교정에서 입학식 때 등에서 첫 만남을 시작하게 되며 이 같은 특징은 자연친화적인 가족 간의 교류와도 연관성을 갖게 되었다. 교류의 깊이에 따라서 유아기부터 만남을 갖거나 학교생활과 함께 시작되는 부류로 나뉜다.

맥락적 조건에서는 장애에 대한인지를 하게 되는 시기에서 장애아동을 같은 급우로 받아들이거나 자신들 보다 낮은 또래지위의 대상으로 인식하는 경우와 외모, 성격, 친근함 등을 바탕으로 서로에게 관심을 표현하고, 의도적인 접근을 위해 또래놀이나 장애 보장구를 매개체로 활용하는 등의 접촉과 교류를 시도하여 또래관계를 시작하지만, 장애아동으로 인한 손해 보는 느낌과 장애아동 역시 자신의 장애에 따른 불만이나 또래들의 반응으로의 긴장도 시작되는 시기이다.

중심현상으로는 또래관계의 중요한 매개체가 되는 도움주고 받기를 통한 학교생활의 적응이라 할 수 있다. 도움의 매개체는 아동들 상호작용을 하는 원동력이 되며 이를 지속적으로 시행하며 서로에 대한 도움체계를 확립하게 되어 장애아동에게는 독립적 활동에 대한 지원과 비장애아동은 장애아동의 장애인지와 함께 보장구 사용에 따른 도우미 역할을 수행하게 된다. 그러면서 도움의 연속성은 더불어 갈등의 시작을 동반하게 되었고, 반복되는 도움으로 인해 자신의 시간에 대한 제약을 받거나 도움요청에 부담을 갖게 되면서 귀찮은 존재로 전락하게 된다. 장애아동 역시 비장애아동들 가운데 도움을 거절하거나 짜증스럽게 대하는 경험을 하게 되면서 도움요청의 횟수가 줄거나 스스로 해결하려는 독립적인 활동의 영역을 키워가는 계기가 되었다.

중재적 조건은 중심현상에 대한 강조와 도움의 긍정성을 발전시키는 역할을 위해 교사나 가정의 부모들에 의한 직·간접적인 교육, 스스로 도움을 발전시켜 나가

는 자발성, 학급에 지원되는 특별한 혜택에 대한 긍정적인 발로나 시간의 흐름에 따른 자연스러운 인격성장에 결과로 도움과 이해를 동반한 요건들을 들 수 있다. 이러한 긍정적인 조건들은 갈등을 해소하거나 장애아동에 대한 이기적인 대처를 완화시키는 역할을 하고, 나아가 또래관계의 긍정적 형성을 유대적으로 끌어감을 알 수 있다.

결과적으로 위와 같은 과정을 지나면서 장애아동과 비장애아동간에 자연스러운 같은 반이라는 공감대가 형성되면서 우리 공동체 의식이 형성되었다. 이는 장애아동의 장애나 도움들이 비장애아동들에게 다른 모습으로 자리 잡지 않고, 자신들과 함께한 동무로 학급 구성원의 일원으로 공감하고, 나아가 장애에 대한 자신들의 도움도 한시적이지 않고 꾸준히 성인으로까지 연결되어짐을 강조한다. 장애아동 역시 통합학급의 환경에서 자신이 할 수 있는 일을 찾거나 주어진 과제나 역할에 대해 노력함으로 성공적인 또래관계 형성의 자발적 주체성을 강조하고 있다.

이 같은 사실을 뒷받침하는 개념들을 면밀하게 검토하고 조사하는 과정을 거친 결과 ‘적응하며 살아가기’, ‘우린 친구니까요’, ‘그래도 우리 반이니까요’, ‘어른이 되어도 도와줄 수 있어요’, ‘난 장애인에 대해 이만큼 알아요’, ‘함께라면 할 수 있다는 믿음’, ‘친구를 위한 우리의 바램은...’ 등의 범주들을 찾을 수 있었다. 이 같은 구체적인 진술 내용은 다음과 같다.

위의 범주들을 검토한 결과 핵심범주는 ‘서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계’로 선택하였다. 이 같은 핵심범주의 의미는 무의식적인 도움을 주고받는 것에서 시작된 또래관계가 통합학급에서 함께 경험하는 생활 속 사건과 교류, 이해와 갈등 등 다양한 사회적 상호작용과정을 거치며, 또래관계가 유지되어 시간의 흐름과 인격적 성숙 및 교사나 주위의 지지적 관심으로 공감대를 형성하여 서로를 격려하고 장애아동의 장애극복 노력과 비장애아동들의 장애인을 넘어 구성원으로서 바라보는 눈높이가 높아진다는 뜻으로 해석되고, 더 나아가 이러한 성숙된 또래관계의 형성이 지속적으로 아동들의 성장과 사회활동에서도 장애인과 비장애인이 함께 만들어가는 공동체적 의식을 내포하고 있다.

2. 이야기 윤곽(Story line)의 전개

이야기의 윤곽은 중심현상에 대한 이야기를 개념화하는 것이다. 핵심범주를 밝히고 개념의 통합을 촉진시키는데 사용 되는 기법 중 하나이다.

본 연구에서 통합학급에서 또래관계 형성의 전개과정은 다음과 같이 전개 되었다. 같은 마을에서 태어나고 함께 자란 아동들은 자신들의 자아적인 인식을 갖기도 전에 부모님 또는 ‘가족 간의 교류’나 ‘마을 또는 종교행사 참여’를 통하여 서로를 확인하고 자연스럽게 관계를 시작하게 되었다. 물론, 그 당시의 관계가 서로에 대한 인지적 자발성이나 의식적인 차원에서가 아닐지라도 가족과 이웃으로의 접근이 매우 자연스럽게 활발하였다는 것은 손쉽게 신체적 근접성을 성공적으로 시작했음을 말해주고 있다. 1학년 2학기에 들어서면서 장애아동과 비장애아동의 관계가 시작 되는데 그 발달이 자연스러운 ‘호감’ 갖기보다는 신체적인 차이를 시각적으로 인지하는 ‘장애인지’로 연구되었다. 이는 점차 ‘활동적인 차이’와 ‘배려적인 도움주기’로 자리 잡게 되면서 수평적인 출발선이기 보다는 차등적이고 일방적인 관계선으로 시작하게 되었다.

그 후로 2학년과 3학년 때에는 일반적인 친구관계에서 확인 되는 관계성을 띄게 되는데 ‘외모적인 끌림’이나 ‘성격’과 ‘놀이’나 ‘취미’ 또는 장애아동의 ‘의도적인 접근’ 등을 통하여 친분 관계를 생성하게 되었다. 그렇지만 이것 역시 일반학급 또래들의 선택 즉, 자유 의지적이고 이기적인 사귀기에 의한 사귀의 형태가 아닌 도움이 바탕이 되어 시작된 관계이었다. 이러한 ‘끝없는 도움’은 장애아동의 존재로 인해 갖게 되는 ‘불편함’이 ‘짜증’으로 변하게 되어 비장애아동들과 ‘갈등’을 시작하게 되는데 구체적으로 “체육시간에 짝이 안 맞는 것”, “정해진 도움주기”, “수업진도의 차질”, “교실을 옮기는 것” 등이 서서히 비장애아동들에게 ‘손해 보는 느낌’이나 자신의 의지하고는 상관없이 주어지는 것에서 스트레스가 시작 되며 이는 고스란히 장애아동에 대한 ‘원망’이나 ‘따돌림’ 등으로 변화 하게 되었다. 이러한 갈등은 교실 안에서 지속적이고 반복적으로 지속

되어 진다. 장애아동의 입장에서조차 자신의 장애에 대한 ‘한탄’과 ‘한계인식’, ‘도움요청 거부’ 등 자신의 의지를 밝히기도 하였다. 이처럼 개인들의 정도의 차이는 분명하지만 갈등은 존재하며 상승과 하락을 반복하게 된다. 그러는 사이 3~4학년에 접어들면서 관계는 변화를 갖게 되는데 그 첫 요인이 장애 아동의 자존적 행동 방경이 매우 넓어 졌다는 것인데 이것은 ‘자발성’ 즉, 신체적인 성장으로 인해 그리고 학교의 접근환경에 익숙해지게 되면서 스스로 할 수 있는 영역들이 늘어났다는 이야기이다. 그로인해 자신을 도움의 대상으로만 보여 지던 시절들을 뒤로하고 자신이 할 수 있는 신변처리, 청소 도움, 역할 등의 종류와 횟수를 점차 늘려갔다. 이러는 사이 비장애아동들은 ‘교사의 지도’와 ‘부모의 권유’ 및 ‘외부 사회복지기관들의 교육’으로 인해 장애에 대한 근본적인 이해와 체험적 적용을 통하여 보다 근시안적인 시각으로 장애 아동을 대하게 된다. 또한, 1차 성장기에서 갖는 정신적 성장이 뒷받침이 되어 평소 장애아동에 대해 편협적인 생각을 갖고 있던 아동들에게 너그러운 ‘이해심’을 갖게 하였고, 이로 인해 도움과 관계의 ‘자발적 자세’를 띄게 된 것이다. 또 하나 기존부터 장애 아동이나 그 가족과 교류를 지속해온 탓에 학교 밖에서의 교류 성과가 고스란히 교실 내부에서 까지 연계가 되어 관계성 형성에 매우 긍정적이고 친화적으로 작용을 하게 되었다. 다만, 동성과 이성에 대한 분명한 선이 있는 시기이니 만큼 아무리 이해력이 높아졌지만 ‘이성과의 관계’ 보다는 ‘동성과의 관계’에서의 차이가 눈에 띄게 달랐으며, 장애와 비장애의 차이보다는 성별에서 느끼는 생물학적 나누기가 더 크게 작용하는 것으로 연구 되었다. 이성의 비장애아동들 가운데는 장애 아동에 대한 기억이나 생각 들을 소각(燒却)해 버렸거나 사건이나 도움에 ‘무관심’하게 치부하여 표현하는 것을 알 수 있었다.

관계성 변화에 또 하나 변수는 또래관계 ‘구성원의 변화’였다. 일반적으로 성원이 바뀌는 상황에서 오히려 새로 영입하는 성원(아동)이 많은 스트레스를 받거나 기존 성원들에 대해 관심을 끌려는 행동들을 더 많이 자주하게 되는데 본 연구에서 ‘새로운 성원의 등장’으로 오히려 ‘장애 아동을 고립’하는 변화를 가져왔

다. 이것은 반 아동들이 도농지역아동이었음을 감안 했을 때 새로운 성원이 도시에서 전학을 왔으며, 장애아동과 동성이라는 점으로 인해 그 동안 장애아동과 비장애아동들이 1학년 때부터 4학년 까지 양 방향으로 생성시켜 지켜온 관계성을 모두 변화 시키는 계기가 되었다. 결과적으로 이러한 신규 성원의 등장이 기존 비장애아동들에게는 신규 성원에 대한 환심과 변화의 기류에 민감해 보이려는 과정의 산물로 판단되었다.

고학년인 5~6학년이 되면서 연구 참여아동들은 ‘또래관계 유지’로 접어들게 되었다. 자신들의 할 일에 대해서 더욱 분명해지고, 한 단계 성장하게 된다. 물론, 장애아동과의 갈등은 여전히 존재하지만 과거의 갈등의 형태이기 보다는 같은 반이고 동급생이며, 함께하는 학급 구성원이라는 동등하고 수평적인 관계에서의 일상적인 감정에서 시작된 갈등으로 말할수나 거짓말 또는 비밀발설 등 아주 일상적이며 사소한 것들에 제한되었다. 이는 더 이상 장애아동에 대해서 도움을 주어야 하는 수혜적 존재에 국한 시키지 않는다는 것이다. 또한, 이러한 ‘갈등의 해결’도 과거처럼 한쪽의 회유적 성향을 띄는 것이 아니라 ‘웃음’이나 ‘먼저 말걸기’, ‘풀어지기’ 등 순화적으로 해결이 됨을 알 수 있었다. 이런 점들은 오랜 시간 동안 또래관계에서 생성 된 기술적인 방법이라기보다는 ‘인격적 성장’과 ‘성숙’ 그리고 ‘배려’와 함께하고자 하는 ‘공동체적 관심’과 ‘사랑의 원천’으로 다듬어진 과정의 결과라고 할 수 있겠다.

연구의 결과에서 과연 통합학급이 초등학교 또래관계에서 각각의 성원들에게 어떤 영향으로 작용되고 결과로 자리매김을 하는지 살펴보면 가장 먼저 장애에 대한 비장애아동들의 ‘인식의 변화’였다. 장애에 대한 명칭과 불편함의 구분과 기본적인 에티켓 및 보장구 사용법 등이 있었으며, 그보다 더 중요한 장애인을 돕고 사회 조직 안에서 함께 생활해야 하는 똑같은 공동체로의 병합을 당연하게 받아들인다는 것이다. 장애아동 역시 그동안 장애인종합복지관이나 특수교육유치원 등에서 장애인들이나 전문가들의 보호나 도움을 받으며 생활하다가 힘들고 어려운 점이 많지만 사회의 편의시설의 어려움과 자신에 대한 배려 등이 미약한 상황에 대해

익숙해지고, 이를 이겨내고 극복하려는 노력들을 스스로가 이겨내고 적응해야 하는 과제 수행과 동급생들과의 이해관계를 자립적으로 만들어가야 한다는 존재의 식도 확립하게 되었고, 갈등의 해결과 자신의 역할에 대한 욕심, 동등하게 평가 받아야 할 부분에 인지와 준비 등이 자연스럽게 형성 되어지는 과정으로 확인 되었다.

3. 핵심범주 - 중심현상의 가설적 정형화

근거이론 방법론에서 중심현상의 가설적 정형화란 근거이론을 개발하기 위해 핵심범주와 각 범주간의 가설적 관계유형을 정형화 하는 작업이다.

본 연구에서는 핵심범주를 중심으로 맥락적 조건을 형성하는 각 범주와 중재적 조건의 속성과 정도의 영역에 따라 있을 수 있는 모든 상관관계를 정형화 하였다. 이들 상관관계 진술문은 실제 면담 자료와 대조해서 확인과정을 거치게 된다. 본 연구에서 핵심범주가 ‘서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계’으로 나타났고, 맥락적 조건은 관심갖기, 의도적 접근, 도움의 범주로, 중재적 조건은 ‘교육의 힘’, ‘자발성’, ‘긍정적 요소’, ‘관심과 배려’, ‘시간의 흐름’의 범주로 이루어져 있다. 연구 결과에 의한 상관관계를 가설적 정형화 한 것을 제시 하면 <표 4-9>와 같다.

<표 4-9> '서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계'가설적 정형

순번	핵심범주	맥락적 조건				중재적 조건					가설적 정형화
		장애인지	관심 갖기	의도적 접근	손해보는 느낌	교육의 힘	자발성	긍정의 조건	시간의 흐름	인격적 성장	가설
1	서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계	적극	강함	강함	약	지속적	강함	큼	큼	큼	
2		적극	강함	강함	약	지속적	강함	큼	적음	큼	A
3		적극	강함	강함	약	지속적	강함	큼	큼	큼	
4		적극	강함	강함	약	지속적	강함	적음	큼	큼	
5		적극	강함	강함	약	지속적	약함	큼	큼	큼	
6		적극	강함	강함	약	지속적	강함	큼	큼	큼	
7		적극	강함	강함	약	일시적	강함	큼	큼	큼	
8		적극	강함	강함	약	지속적	강함	큼	큼	큼	
9		적극	강함	약함	강	지속적	강함	큼	큼	큼	B
10		비적극	약함	강함	약	지속적	강함	큼	큼	큼	
11		비적극	약함	약함	강	일시적	약함	적음	적음	적음	
12		비적극	약함	약함	강	일시적	약함	적음	큼	적음	C
13		비적극	약함	약함	강	일시적	약함	적음	적음	적음	
14		비적극	약함	약함	강	일시적	약함	큼	적음	적음	
15		비적극	약함	약함	강	일시적	강함	적음	적음	적음	
16		비적극	약함	약함	강	지속적	약함	적음	적음	적음	
17		비적극	약함	약함	강	일시적	약함	적음	적음	적음	
18		비적극	약함	강함	약	일시적	약함	적음	적음	적음	D
19		적극	강함	약함	강	일시적	약함	적음	적음	큼	
20		적극	강함	강함	약	일시적	약함	적음	적음	큼	
21		적극	강함	강함	약	일시적	약함	적음	큼	큼	E
22		적극	강함	강함	약	일시적	약함	적음	적음	적음	
23		적극	강함	강함	약	지속적	약함	적음	적음	적음	
24		적극	강함	강함	약	지속적	강함	적음	적음	적음	
25		적극	강함	강함	약	지속적	강함	큼	적음	적음	
26		비적극	약함	강함	약	지속적	강함	큼	적음	적음	
27		비적극	약함	약함	강	지속적	강함	큼	큼	큼	
28		비적극	약함	약함	강	지속적	강함	큼	큼	큼	
29		비적극	약함	약함	강	일시적	강함	큼	큼	큼	
30		비적극	약함	약함	강	일시적	약함	큼	큼	큼	
31		비적극	약함	약함	강	일시적	약함	적음	큼	큼	
32		비적극	약함	약함	강	일시적	약함	적음	적음	적음	F
33		비적극	약함	약함	강	일시적	약함	적음	큼	큼	
34		적극	강함	약함	강	일시적	강함	적음	적음	큼	
35		비적극	약함	강함	약	지속적	약함	큼	큼	적음	

4. 가설적 관계진술문

관계진술문은 근거자료의 분석과정에서 드러난 맥락적 조건 및 중재적조건의 속성에 따른 핵심범주와 작용/상호작용 전략, 결과 사이에 있을 수 있는 가설적 관계를 진술문 형태로 제시하는 것이다.

본 연구에서는 ‘서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계’라는 핵심범주와 각 전략 및 결과의 범주 간에 있을 수 있는 관계를 실제 자료를 기반으로 해서 나올 수 있는 가설적 관계 진술문을 다음과 같이 도출 되었다.

<가설 A>

장애에 대한인지가 적극적이며, 관심이 강하고, 의도적 접근을 강하며, 손해보는 느낌은 약하고, 교육의 효과가 지속적으로 작용을 하며, 자발성이 강하고, 긍정적 조건이 크며, 시간적 흐름의 영향을 적게 받으며, 인격적 성장이 크면 만남단계 → 호감단계 → 사귀단계 → 친밀감 형성단계 → 갈등(해결)단계 → 친구관계를 거쳐 ‘서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계’를 형성하는 과정에서 ‘자발적 친화형’ 성향을 갖을 것이다.

<가설 B>

장애에 대한인지가 적극적이며, 관심이 강하고, 의도적 접근은 약하며, 손해 보는 느낌이 강하고, 교육의 효과가 지속적으로 작용을 하며, 자발성이 강하고, 긍정적 조건이 크고, 시간적 흐름의 영향을 크게 받으며, 인격적 성장이 크면 만남단계 → 호감단계 → 사귀단계 → 친밀감 형성단계 → 갈등(해결)단계 → 친구관계를 거쳐 ‘서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계’를 형성하는 과정에서 ‘상황에 따른 대처형’ 성향을 갖을 것이다.

<가설 C>

장애에 대한인지가 비적극적이며, 관심이 약하고, 의도적 접근은 약하며, 손해보는 느낌이 강하고, 교육의 효과가 일시적으로 작용을 하고, 자발성이 약하며, 긍정적 조건이 적고, 시간적 흐름의 영향을 크게 받으며, 인격적 성장이 적으면 만남단

계 → 호감단계 → 사귀단계 → 친밀감 형성단계 → 갈등(해결)단계 → 친구관계를 거쳐 ‘서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계’를 형성하는 과정에서 ‘관계회피형’ 성향을 갖을 것이다.

<가설 D>

장애에 대한인지가 비적극적이며, 관심이 약하고, 의도적 접근은 강하며, 손해 보는 느낌이 약하고, 교육의 효과가 일시적으로 작용을 하고, 자발성이 약하며, 긍정적 조건이 적고, 시간적 흐름의 영향을 적게 받으며, 인격적 성장이 적으면 만남단계 → 호감단계 → 사귀단계 → 친밀감 형성단계 → 갈등(해결)단계 → 친구관계를 거쳐 ‘서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계’를 형성하는 과정에서 ‘상황에 따른 대처형’ 성향을 갖을 것이다.

<가설 E>

장애에 대한인지가 비적극적이며, 관심이 강하고, 의도적 접근을 강하며, 손해 보는 느낌이 약하고, 교육의 효과가 일시적으로 작용을 하고, 자발성이 약하며, 긍정적 조건이 적고, 시간적 흐름의 영향을 크게 받으며, 인격적 성장이 크면 만남단계 → 호감단계 → 사귀단계 → 친밀감 형성단계 → 갈등(해결)단계 → 친구관계를 거쳐 ‘서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계’를 형성하는 과정에서 ‘한시적 몰입형’ 성향을 갖을 것이다.

<가설 F>

장애에 대한인지가 비적극적이며, 관심이 약하고, 의도적 접근은 약하며, 손해 보는 느낌이 강하고, 교육의 효과가 일시적으로 작용을 하고, 자발성이 약하며, 긍정적 조건이 적고, 시간적 흐름의 영향을 적게 받으며, 인격적 성장이 적으면 만남단계 → 호감단계 → 사귀단계 → 친밀감 형성단계 → 갈등(해결)단계 → 친구관계를 거쳐 ‘서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계’를 형성하는 과정에서 ‘한시적 몰입형’ 성향을 갖을 것이다.

5. 유형도출

핵심범주인 ‘서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계’의 이론을 구축하기 위해서 제시한 가설적 관계진술문을 근거자료와 지속적으로 비교해 보면서 각 범주 간에 반복적으로 나타나는 관계들을 정형화 했다. 그 결과 ‘장애인지’가 적극-비적극, ‘관심’의 강함-약함, ‘의도적 접근’이 강함-약함, ‘손해 보는 느낌’이 지속적-일시적, ‘도움’이 지속적-일시적, ‘교육의 효과’가 지속적-일시적, ‘자발성’의 강함-약함, ‘긍정적 조건’이 큼-적음, ‘시간적 흐름의 영향’의 큼-적음에 따른 ‘장애 및 비장애아동간의 또래관계형성’에서 다음과 같이 4가지의 유형이 성립되며 이를 제시하면 <표 4-10>에서와 같다.

<표 4-10> ‘장애 및 비장애아동간의 또래관계형성’유형

유형 패러다임	자발적 친화형	상황에 따른 대처형	관계 회피형	한시적 몰입형
인과적 조건	<ul style="list-style-type: none"> ■ 만남(입학전) ■ 가족간교류(있음) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 만남(입학전/입학후) ■ 가족간교류(있음) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 만남(입학후) ■ 가족간교류(없음) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 만남(입학전/입학후) ■ 가족간교류(있음/없음)
중심현상	<ul style="list-style-type: none"> ■ 도움주기(지속-많음) ■ 갈등시작(적음) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 도움주기(지속-많음) ■ 갈등시작(많음) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 도움주기(일시-적음) ■ 갈등시작(적음) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 도움주기(일시-많음) ■ 갈등시작(많음)
맥락적 조건	<ul style="list-style-type: none"> ■ 장애인지(적극) ■ 관심(강) ■ 의도적접근(강) ■ 손해보는느낌(약) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 장애인지(적극/비적극) ■ 관심(강함/약) ■ 의도적접근(강/약) ■ 손해보는느낌(강/약) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 장애인지(비적극) ■ 관심(약) ■ 의도적접근(약) ■ 손해보는느낌(강) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 장애인지(적극/비적극) ■ 관심(강/약) ■ 의도적접근(강/약) ■ 손해보는느낌(강/약)
중재적 조건	<ul style="list-style-type: none"> ■ 교육의 힘(지속) ■ 자발성(강) ■ 긍정적조건(큼) ■ 시간의 흐름(적음) ■ 인격적 성장(큼) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 교육의 힘(지속/일시) ■ 자발성(강/약) ■ 긍정적조건(큼/적음) ■ 시간의 흐름(큼/적음) ■ 인격적 성장(큼/적음) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 교육의 힘(일시) ■ 자발성(약) ■ 긍정적조건(적음) ■ 시간의 흐름(큼) ■ 인격적 성장(적음) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 교육의 힘(일시) ■ 자발성(약) ■ 긍정적조건(적음) ■ 시간의 흐름(큼/적음) ■ 인격적 성장(큼/적음)

작용/ 상호 작용 전략	<ul style="list-style-type: none"> ■ 갈등해결(일시적) ■ 갈등적응(빠름) ■ 관계성변화 (있음-약) ■ 친구되기(있음) ■ 친구관계유지노력 (있음-강) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 갈등해결(일시) ■ 갈등적응(빠름) ■ 관계성변화 (있음-강) ■ 친구되기(있음) ■ 친구관계유지노력 (있음-강/약) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 갈등해결(일시) ■ 갈등적응(늦음) ■ 관계성변화 (있음-약) ■ 친구되기(있음) ■ 친구관계유지노력 (있음-약) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 갈등해결(일시) ■ 갈등적응(빠름) ■ 관계성변화 (있음-강) ■ 친구되기(있음) ■ 친구관계유지노력 (있음-강/약)
결과	<ul style="list-style-type: none"> ■ 공감(있음-상/중) ■ 우리공동체형성 (있음-강) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 공감(있음-상/중) ■ 우리공동체형성 (있음-강) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 공감(있음-중) ■ 우리공동체형성 (있음-약) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 공감(있음-상/중) ■ 우리공동체형성 (있음-약함)

가. 유형1 : 자발적 친화형

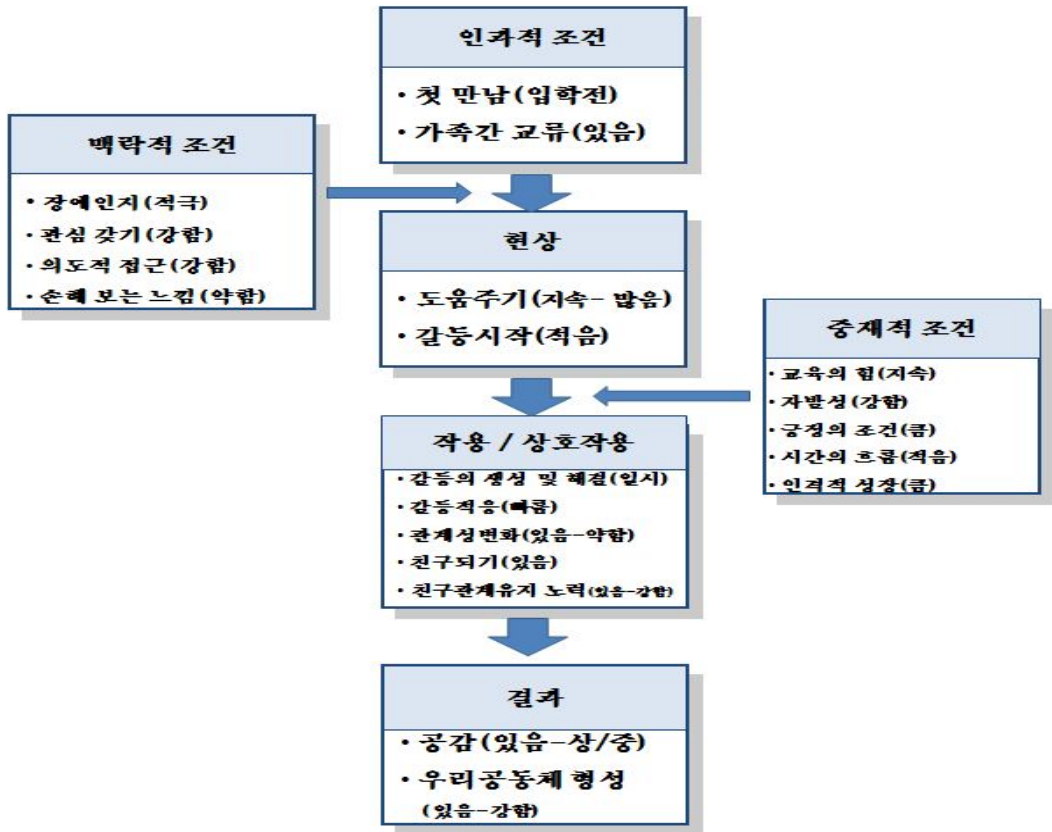
장애아동과 비장애아동 상호간의 만남이 입학 전에 이루어지고, 가족 간 교류가 강하고, 장애에 대한 인지가 적극적이며 관심이 강하며, 의도적인 접근을 면밀하게 주고받고, 손해 보는 느낌은 약하여 도움주기를 지속적으로 많이 주고받고 있으며, 교육의 효과가 지속적으로 유지되고, 자발적인 도움과 활동을 강하게 행하며, 긍정적인 조건을 크게 생각하여 갈등의 요건이 적지만 갈등과 해결이 자주 반복되며, 갈등상황에 대한 적응이 빠른 편이고, 서로의 관계성 변화가 약하여 친구 되기에 의한 관계유지 노력이 강하고, 친구 공감대가 높아 긍정적 또래관계가 유지되며 자연스럽게 공동체 의식이 형성됨을 알 수 있다.

이 유형에 해당하는 사례는 연구참여자 중 사랑이와 초록이에게서 나타났다. 이 참여자는 어릴 때부터 가족 간의 교류를 통해서 가까웠으며, 초등학교 입학 전으로부터 함께 어울리고 대화를 하거나 유아 놀이를 장기적으로 하게 되면서 자연스러운 접촉과 관심을 키워 갔다. 장애아동과 함께 같은 유치원을 다니고 저학년 때는 하교 후에도 운동장에 남아서 휠체어를 밀면서 유대감을 이어 나갔다. 1학년부터 6학년 때까지 지속적으로 변함없이 단짝으로 지내지는 않았지

만, 학급 안에서는 가장 먼저 장애아동을 챙기고 도움을 주었다. 주로 1~2학년 때는 같이 등교하고 하교하였으며 교실에서도 옆자리에 앉아서 보조교사를 도와 장애아동의 이동과 학습에 협력하였다. 주로 쉬는 시간과 방과 후 시간을 같이 보냈는데 대부분 휠체어를 밀고 복도를 뛰어다니거나 흙 놀이 또는 집에서 TV를 보면서 함께 시간을 보냈다.

3~5학년 때까지는 과도기적인 관계라 할 수 있는데 참여자 1이 성장을 하면서 주변의 다른 아동들과 관계를 확대해 갔으며 그로 인해 장애아동과도 조금씩 함께 하는 시간이 늘어났다. 그렇지만 수업시간이나 쉬는 시간 또는 점심 시간에 도움을 주는 것은 여전히 자발적이고 능동적이라 할 수 있는데 교사나 부모들로부터 모범적이라는 표현이나 칭찬을 듣게 됨으로 더욱 친화적인 모습이 변화하지 않게 하려 노력하였다. 장애아동 역시 이러한 ‘자발적 친화형’과는 인위적이지 않게 어울렸으며 자신이 도움을 받는 것에 대해서도 매우 쉽고 편하게 대하는 것을 나타냈다.

6학년 때에는 인격적 성숙이 이루어져 인식의 전환과 함께 친밀감이 강화되는데 비교적 의사소통의 기술이 매우 발달하여 장애아동과 비장애아동 서로에게 필요한 용어와 적당한 스킨십을 사용하며 스트레스 상황에 대한 예견이 생성되어 자연스러운 질서가 만들어지게 된다. 더불어 다른 친구들과의 상생성에도 이바지하게 되어 놀이에 참여시키거나 비장애 동급생들을 도우며 유도하는 역할을 주도적으로 만들어 갔으며, 이러한 공동체 의식의 형성에 의한 긍정적 또래관계 유지를 하고 있었고, 이는 <그림 4-2>와 같다.



<그림 4-2> 자발적 친화형 패러다임 모형

나. 유형 2 : 상황에 따른 대처형

장애아동과 비장애아동 상호간의 만남이 입학 전 또는 입학 후에 이루어지고, 가족 간 교류가 없고, 장애에 대한인지가 적극적 혹은 비적극적이어서 관심의 강도가 변화하며, 의도적인 접근을 주고받고, 손해 보는 느낌은 강하거나 약하지만 도움주기를 지속적으로 많이 주고받고 있으며, 교육의 효과가 지속적이거나 일시적으로 유지되고, 자발적인 도움과 활동을 시행하며, 긍정적인 조건에 크거나 적게 반응하고, 갈등의 요건이 많지만 갈등과 해결이 일시적으로 반복되며, 갈등상황에 대한 적응이 빠른 편이고, 서로의 관계성 변화에 강하게 반응하여 친구 되기에 의한 관계유지 노력이 강하거나 약하지만, 친구 공감대가 비교적 높아 긍정적

또래관계가 유지되며 자연스럽게 공동체 의식이 형성됨을 알 수 있다.

이 유형에 해당하는 사례는 연구참여자 중 경석이와 기택이에게서 나타났다. 이 참여자들은 어릴 때부터 가족 간 왕래가 활발한 편이고 아동들 서로 간에도 대체로 친근감이 진학 전 부터 잘 형성되어 있었다. 도움을 요청하거나 주는 것에도 익숙해져 있으며 특별하게 거부적인 생각이나 마음을 가지고 있지 않는다.

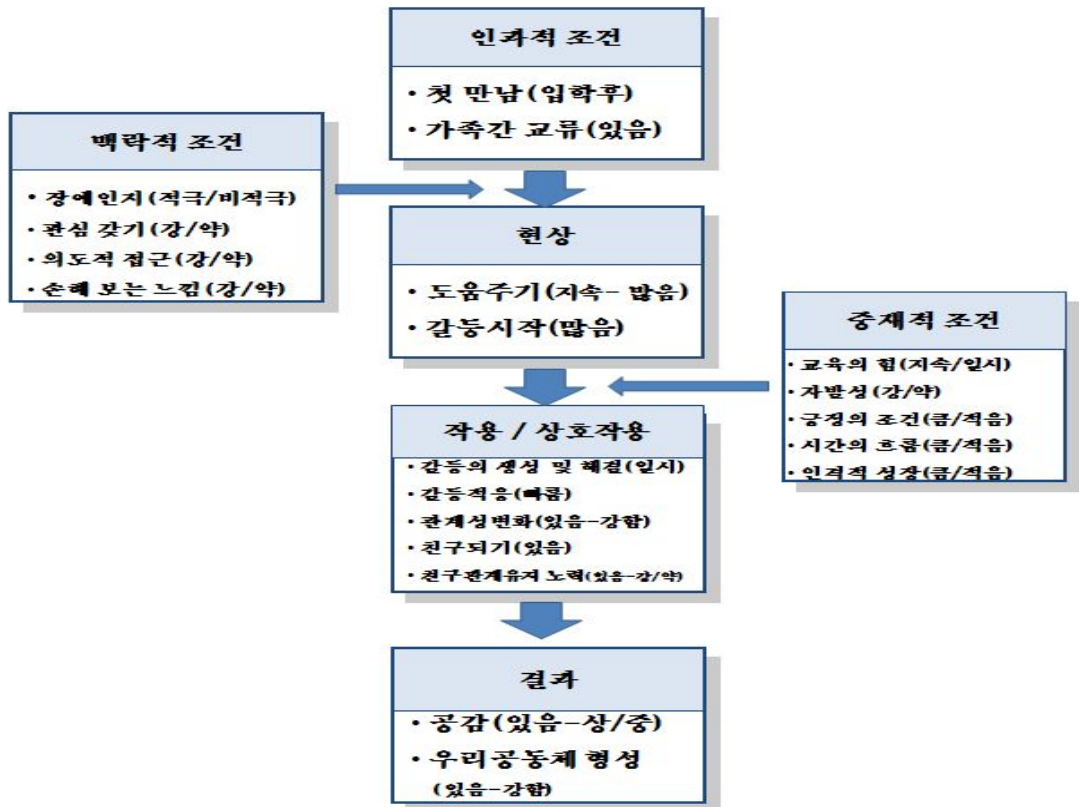
1~2학년 때는 ‘자발적 친화형’과 같이 매우 ‘단짠’ 같은 관계를 가지고 있었다. 수업시간이나 기타 점심시간 및 쉬는 시간에도 편하게 이야기를 나누었다. 그렇지만 무의식적이고 자연스러운 접근 보다는 자신이 누구와 특별히 이야기를 나누거나 놀이를 할 수 있을 때 보다는 자신이 혼자 있게 되거나 친한 친구가 만들어지기 전까지만 적극적인 접촉이 이루어졌다.

3~5학년에는 장애아동이나 비장애아동 모두 활발한 관계형성에 적극성을 띄게 되고 그날그날의 이야기 주제나 활동성을 더 갖는 또래들과 더욱 긴밀하게 접촉을 하였다. 특별히 갈등 상황에서의 해결점이 시간의 흐름이나 다른 매체(교사나 다른 또래들)에 의해서 나타나기도 한다. 직접인 교사의 지시에는 매우 순응적이며 교육이나 지도에 매우 호응적이었다. 장애아동은 더욱 이러한 상황들에 대해서 민감했는데 자발적인 도움을 청하던 저학년 때보다 고학년으로 갈수록 교사, 보조교사, 자발적 친화형 친구에 의한 간접적 도움지시에 의지하였으며 이는 타인의 생각이나 감정을 조금씩 더 예민하게 받아들이고 있다는 것을 알 수 있었다.

6학년 때는 상황들에 대한 대처법들이 매우 자연스럽게 자리를 잡았고 일상처럼 서로에게 적용이 되었다. 예를 들어 수업시간의 도움이와 쉬는 시간 및 점심시간의 도움이 등하고 시간의 도움이 등이 구분이 되었고, 장애아동 역시 자신의 혼자 있는 시간에 대한 해결방법과 자신이 할 수 있는 역할에 대한 인지와 실행능력 배양에 에너지를 더욱 쏟았다.

갈등의 반복은 위와 같은 상황 적응능력을 키워주었고 친밀감 강화의 요소가 되었으며 다양한 방법의 장애인과 비장애인의 태도에 대한 인식의 전환을 스스로가 학습 하고 익혀 갈 수 있었다. 이러한 상황들은 인격적 성장을 하면

서 점차 또래관계를 형성하며 같은 반이라는 공동체 의식까지를 갖게 하였고, 이는 <그림 4-3>과 같다.



<그림 4-3> 상황에 따른 대처형 패러다임 모형

다. 유형3 : 관계회피형

장애아동과 비장애아동 상호간의 만남이 입학 후에 이루어지고, 가족 간 교류가 없고, 장애에 대한인지가 존재하지만 비적극적이어 관심의 강도는 약하며, 의도적인 접근을 주고받고, 손해 보는 느낌은 강하거나 약하지만 도움주기를 일시적으로 적게 주고받고 있으며, 교육의 효과가 일시적으로 유지되고, 자발적인 도움과 활동 보다는 지시적으로 시행하며, 긍정적인 조건에 적게 반응하고,

접촉이 적기 때문에 갈등의 요건이 적고, 갈등과 해결 또한 일시적으로 반복되며, 갈등상황에 대한 적응이 느린 편이고, 서로의 관계성 변화에 약하게 반응하여 다소 무관심한 편이다. 친구 되기에 의한 관계유지 노력은 있으나 강도는 약하지만, 친구 공감대에 동의하여 긍정적 또래관계가 유지되며 자연스럽게 공동체 의식이 형성됨을 알 수 있다.

이 유형에 해당하는 사례는 연구참여자 중 동민이와 훈에게서 나타났다.

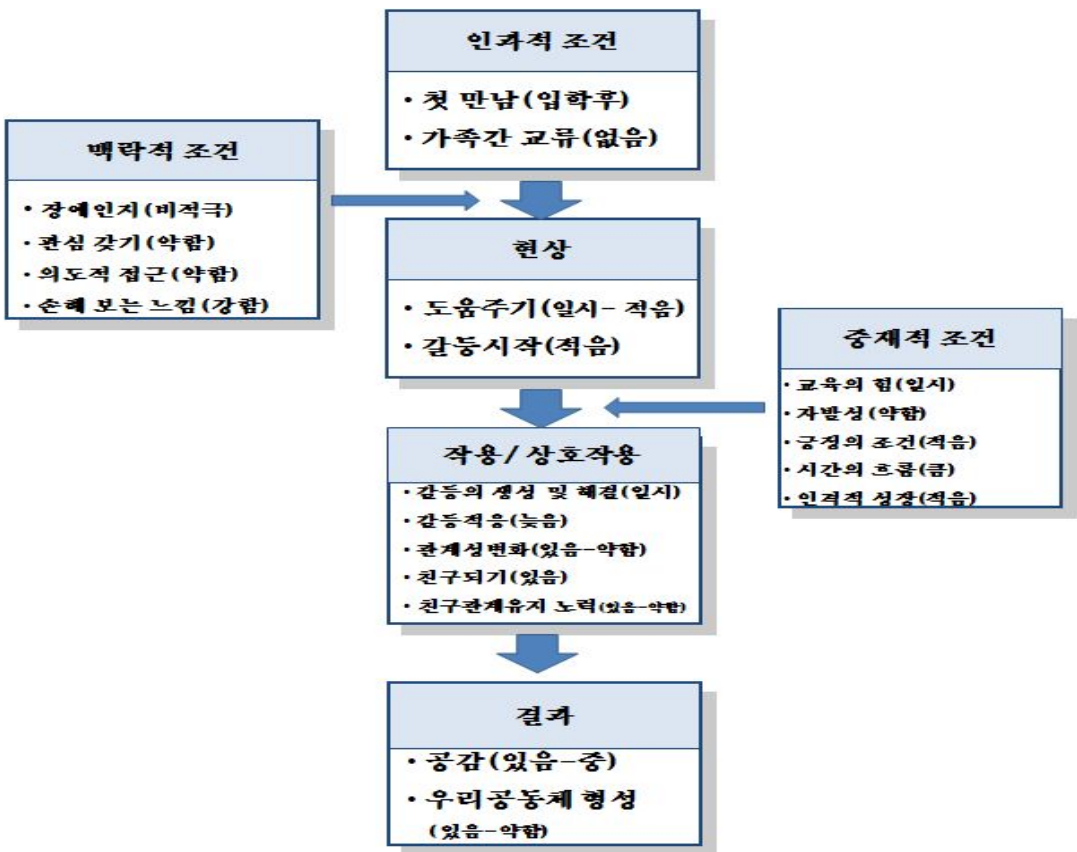
이 참여자들은 어릴 때부터 가족 간의 교류보다는 개인적인 놀이친구로의 친분이 더 강했거나 입학 전 접촉이 없었다.

1~2학년 때는 오히려 관계회피형의 아동 중에서 더욱 친근하게 놀이에 참여한 대상이 있었는데 이는 이성에 대한 감정이 형성되기 전이고 가정적 환경으로 놀이를 할 수 있는 또래를 선택적으로 하기 보다는 공간적으로 공유할 수 있는 대상에게로 더욱 자주 접하게 되었기 때문이다. 그 시기의 관계회피형 아동과 장애아동은 오히려 장애아동으로 인해 자신의 존재감을 확인할 수 있어 더욱 친밀감을 갖게 하는 행동들을 많이 했다.

3~5학년에 접어들어 관계회피형의 아동들은 점차 자신들의 놀이와 장애아동이나 이성의 또래들과의 차이를 인지하게 되며 놀이의 분류도 분명해졌다. 그러면서 자연스럽게 함께 공유하는 교실에서 조차 거리감을 두는 행동들을 하게 되는데 예를 들어 옆자리에 함께 앉지 않고 이야기를 나누는 것도 횡수가 줄고 대화의 내용들도 단답형이거나 무시하는 경향이 짙어져 갔다. 대신 교사나 보조교사 등의 외부적 지시에는 순응하였으나 이역시도 자발성이 약화되고 동성의 친구들의 도움이 커져가면서 상대적으로 미루거나 이행하지 않는 경우가 많아졌다. 이를 통해 알 수 있는 것은 이러한 관계회피형의 회피성 요인이 외부적 환경들도 있지만 자신들이 장애아동과는 이성이기 때문에 그럴 수 밖에 없다는 단편적인 이유를 들고 있다는 것이다. 그것은 장애아동이 동성의 친구였다면 더욱 친근하고 자연스러운 관계를 갖었을 것이라는 진술과 마찬가지로 같은 반 이성 친구들에게도 유사한 모습의 비협조성과 무관심을 보였다는 것이다.

이러한 무관심이 관계형성에 큰 영향을 주지는 않지만 장애아동의 관계회피형 아동에게 표현하거나 친근감을 표출하기에는 장애요인으로 작용하였다.

6학년에서도 외형적으로는 관계회피적 형태는 그대로 이지만, 장애아동에게만이 아니라 이성의 또래들에게도 동일하게 나타났다. 그렇지만 이 유형에서도 인격적 성장과 시간의 영향 및 그동안의 외부적 교육에 의해 그리고 가장 중요한 ‘시간적·공간적 공유’의 영향으로 장애에 대한 인식의 전환과 도움의 필요성에 대한 인지는 분명하게 긍정적으로 가지고 있었으며 공동체 의식적인 같은 반이라는 점과 우리와 함께 해야 한다는 단오성은 분명히 표현하였으며 이를 토대로 또래관계 유지의 목적의식은 분명하게 존재하였고, 이는 <그림 4-4>와 같다.



<그림 4-4> 관계 회피형 패러다임 모형

라. 유형4 : 한시적 몰입형

장애아동과 비장애아동 상호간의 만남이 입학 전 또는 입학 후에 이루어지고, 가족 간 교류 또한, 경험을 갖는 경우도 있었으며, 장애에 대한인지가 적극적 혹은 비적극적이거나 관심의 강도는 상황에 따라 변화하며, 의도적인 접근 또한, 임의적으로 주고받게 되며, 손해 보는 느낌은 강하거나 약하여 도움주기도 일시적으로 주고받지만 그 횟수는 적지 않은 편이었으며, 교육의 효과는 일시적으로 유지되고, 다소 지시적이거나 상황판단에 따른 도움과 활동을 시행하며, 긍정적인 조건에 크지 않게 반응하고, 갈등의 요인이 많아짐에 따라 갈등과 해결도 일시적으로 작용되며, 갈등상황에 대한 적응이 빠른 편이고, 서로의 관계성 변화에 강하게 반응하여 친구 되기에 의한 관계유지 노력이 강하거나 약하지만, 친구 공감대가 비교적 높아 긍정적 또래관계가 유지되며 자연스럽게 공동체 의식이 형성됨을 알 수 있다.

장애아동과 비장애아동 상호간의 만남이 깊거나 약하였고 가족간 교류가 강하거나 교류가 없는 경우였다. 장애아동에 대한 관심에는 강한 모습을 모였지만 그것이 처음부터 발생하기 보다는 특정한 사건이나 시간적 요인에 의해서 생성되는 것을 알 수 있었다. 불편함에 대해서는 외형적으로 드러나기 보다는 순간순간 자신에게 나타난 감정에 따른 표현에 따르며 의도적 접근 역시 자신의 생각이나 조건적 상황에서 적극적이거나 소극적으로 또는 무관심으로 표현이 되었다. 교사나 부모의 교육효과가 매우 빠르고 직접적이며 자발성에 대해서도 자신이 필요하다 생각되면 매우 적극적으로 활발하게 나타났다. 갈등상황에서 해결점에는 크게 관심을 두지 않지만 갈등소멸의 요인이 발견되면 매우 빠르게 해결점을 찾는 것도 특징이다. 이러한 경우 '서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계 형성과정'은 갈등의 생성과 해결에 이어 인식의 전환으로 인격적 성장에 따라 또래관계가 유지되며 자연스럽게 공동체 의식이 형성됨을 알 수 있었다.

이 유형에 해당하는 사례는 연구참여자 새롭이와 행복이에게서 나타났다.

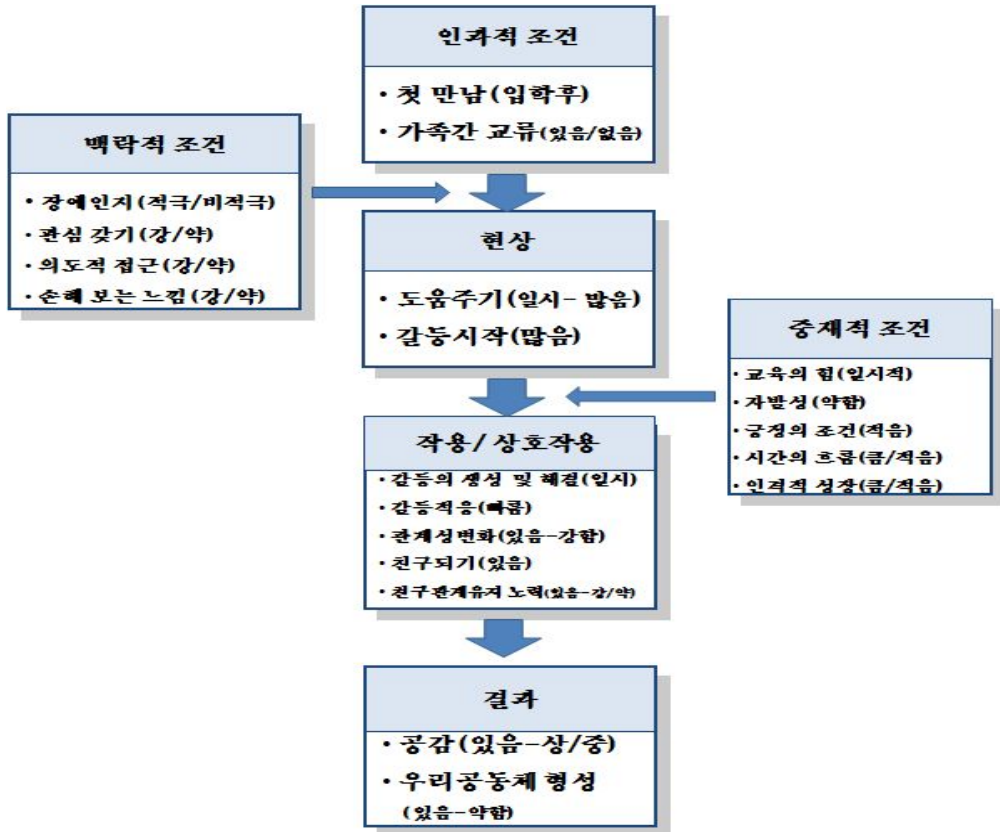
이 참여자들 중 참여자 새롭이는 같은 동네에 거주하면서 어릴 때 마을 행사나 교회에서 장애아동을 처음 봤지만 가족 간의 교류가 긴밀하지는 않았다. 행복이는 4학년 때 전학을 왔으며 가족 모두가 시내에서 생활하기 때문에 방과 후 접촉이 매우 제한적이었다.

1~2학년 때는 다른 유형과 유사하게 별다른 차이 없이 접촉의 정도나 친밀도가 자연스러웠다. 수업시간에는 교사의 지시에 따라 공부를 지도해주거나 숙제나 과제물 등을 공유하였다. 휠체어를 밀어주거나 이야기를 하는 것도 활발하였다. 장애아동 역시 자신의 의사표현을 자유롭게 하는 편이고 쉬는 시간이나 점심시간 등에도 어울림을 지속하였다.

3~5학년에는 관계가 급변하는데 평소에는 별다른 관심을 주지 않지만 특별활동이나 외부활동에서 교사나 다른 지도자들의 관리에 매우 민감하여 친근함을 도드라지게 표현한다. 저학년에서의 목적 없는 도움이나 관심에서 자신의 필요 또는 보여 지는 것에 대한 반응적 관계가 많아진다. 갈등상황에서는 매우 단호하여 자신들의 이성적 판단으로 상대방을 평가하며 분명하게 좋고 싫음을 표현하여 자신의 상태를 알리며 해결에서의 요건도 분명하여 관계성 회복의 시간도 적절하게 필요로 하고 있다. 평소에 자신들끼리 음악을 듣거나 연예인 소식들을 공유하며 쉬는 시간이나 점심시간에도 편리에 의해 관계를 갖는다. 대신 현장체험이나 교사의 참여가 있는 수업시간에는 친근하게 장애아동을 챙기거나 도움을 자주 준다. 장애아동은 이러한 유형의 친구들에 대한 반응을 적절하게 활용하여 자신에게 집중된 시간을 잘 알고 오히려 자유스럽게 그러한 기회를 통해서 관계를 강화한다. 예를 들면 저학년 때는 무작위의 친해지기 기법을 사용했다면 고학년에서는 필요한 시기에 필요한 대상에게 선의적 선물을 주거나 칭찬을 하여 강화 하는 모습을 보였다.

6학년 때는 이전의 상황이 고착 되어 자연스러워지면서 갈등에 대해서도 다소 호의적으로 되어 관계회피유형과는 차이를 둔다. 인격의 성장이 진행되면서 이해의 폭을 넓혀가고 감성적인 표현 보다는 상대방의 호의성의 본질을 이해하며 할

수 있는 것과 할 수 없어 도와야 하는 상황에서 책임감도 증가 시켜갔으며, 이는 <그림 4-5>와 같다.



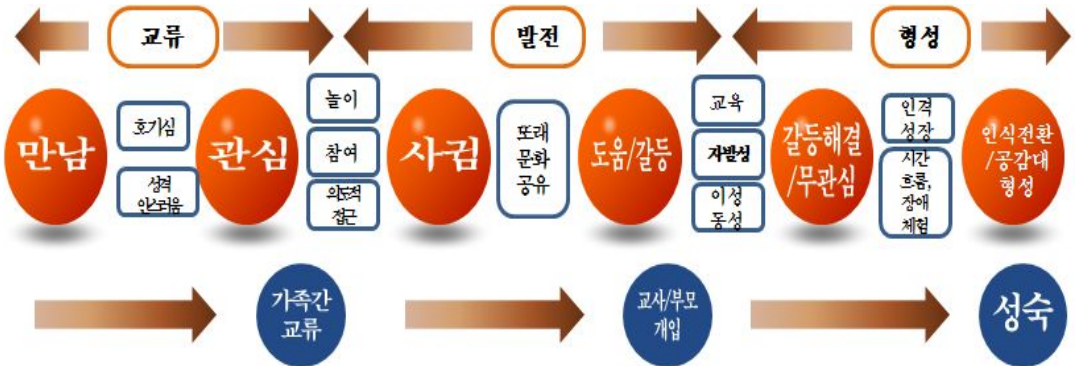
<그림 4-5> 한시적 몰입형 패러다임 모형

제5절 서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계 과정분석

과정분석은 근거이론 방법의 본질적인 특성으로 현상에 대한 반응, 대처, 조절에 관계하는 행위 상호작용의 연속들의 연결을 의미한다. 즉 근거이론에서 과

정분석은 시간의 흐름에 따라 전개되는 행위 상호작용의 연속들의 연결이다.

본 연구에서는 연구참여아동들의 만남과 함께 ‘서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계’를 형성하기까지의 과정을 시간의 흐름에 따라 분석하여 제시하였으며 <그림 4-6>과 같다.



<그림 4-6> ‘서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계’과정분석표

연구참여아동들은 일반적인 초등학교 또래관계형성에서의 과정과 유사한 순서를 따르지만 본 연구에서는 특별히 같은 반에 장애 아동이 함께 참여하여 1학년부터 6학년까지의 시간을 함께 한다는 조건에서 또래관계형성이 갖는 특징은 과정순서의 변화보다는 그 속에 포함된 사건이나 요인 등에서의 차이가 있다 하겠다.

만남을 통하여 장애를 인지 한 후 장애아동이 사용하는 보장구에 대한 관심과 상호 호혜적인 성격, 장애에 대한 안스러움 등이 작용 되어 관심을 갖게 된다.

관심과정에서 장애아동은 비장애아동들의 또래놀이에 관심을 갖고 의도적인 접근을 하여 또래집단에 참여하게 되는데, 저학년의 시기에 자발적인 참여와 활동은 친해지는 사귀기의 단계로 자연스럽게 발전 한다.

사귀기는 자신과 호감이 일치하고, 학교 내·외의 관계가 친숙 할 때 더욱 깊어지며, 만남에서 사귀기의 과정까지 가족 간 교류는 매우 중요한 연결고리가 된다.

즉, 관계형성은 이미 부모들 간의 모임이나 교류가 충분하다면 사뭇이 더욱 쉽기 때문이다. 이 시기에 또래문화를 공간과 시간적으로 공유하게 되면서 지속적인 도움을 주고받으면서 갈등상황도 점차 발생 된다.

도와와 갈등이 학교생활에 정착되고, 교사의 관심과 지도, 부모의 개입 등이 영향을 주면서, 장애아동은 자발적인 도움아동에 지속적인 도움을 받지만, 스스로 활동 능력을 키워가며 독립적인 존재성을 갖는다. 고학년이 되면서는 이성과 동성의 구분이 확실해져 친구관계와 무관심적인 성향으로의 외형적 관계가 자리를 잡는다.

고학년에 접어든 아동들은 인격적성장과 장애에 대한 이해, 그리고 장애체험 및 교육 등을 경험하여 인식개선과 공감대 형성을 공유하게 된다. 이 같은 작용들은 장애아동에게 비장애아동들의 주도적 또래관계를 벗어나 학급 내 구성원으로 역할과 자신의 존재성을 밝히는 계기가 되고, 비장애아동들 또한, 장애아동에게 의식적인 태도와 진정한 관심으로의 같은 반 이라는 공동체적 개념을 갖는다.

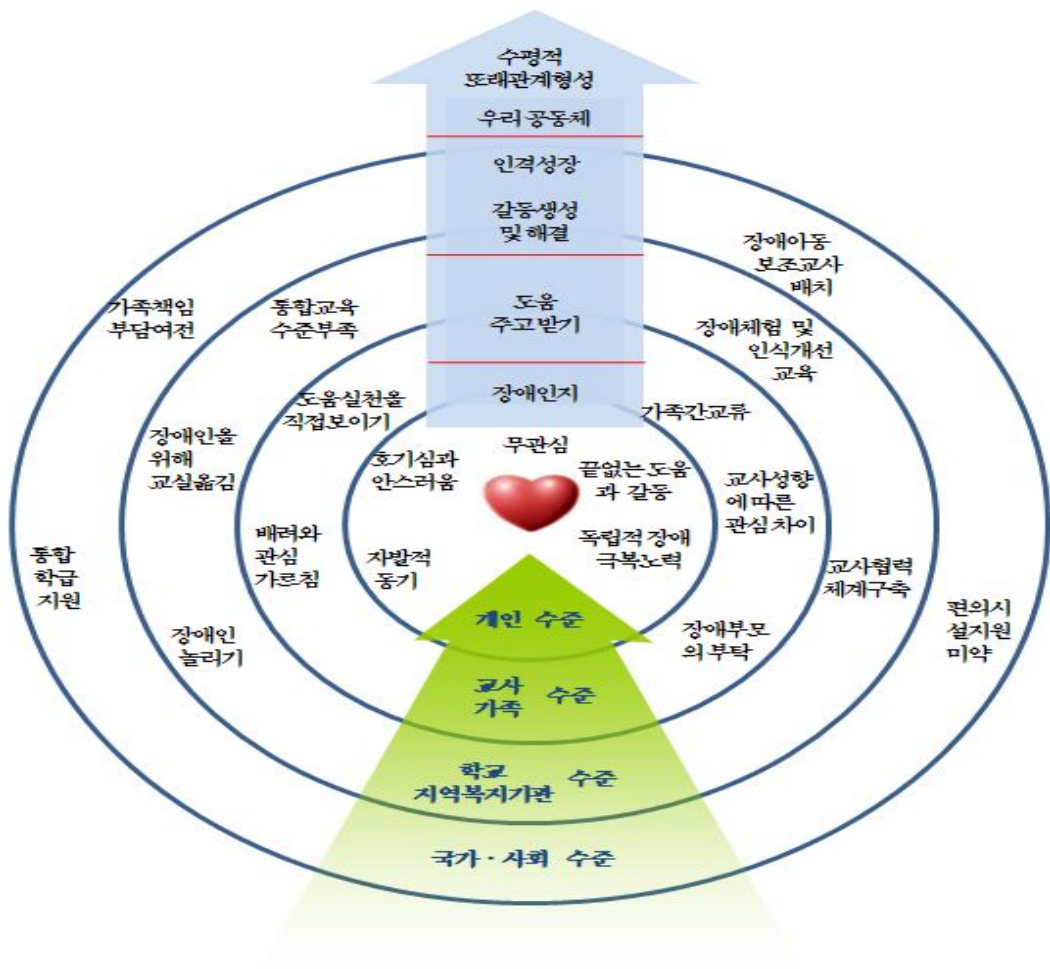
이상과 같이 ‘서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계’는 동일한 공간에서의 지속적인 시간을 공유하고, 상대의 생각과 행동을 이해하며, 경험적 도움 및 또래활동을 행하는 과정에서 교사와 부모, 학교와 복지기관 등의 협력적 지지가 연합하여 형성되어지며, 아동들 서로가 자신들만의 또래 놀이나 도움을 교류하고, 갈등과 갈등해결을 체험하여 생활화 해가며, 교육과 학습을 보며 발전하여 지속적인 시간과 인격적 성숙과 결합하여 형성해 가는 과정 전체를 통해 이루어진다.

제6절 장애 및 비장애아동간의 또래관계형성 상황모형

상황모형은 전체적인 연구의 결과를 총괄적으로 정리하고 체계적인 과정 모형을

통하여 연구의 과정 중에 요약된 다양한 상황적 조건과 결과의 행위/상호작용을 설명하는 단계라고 정의 한다. 또한 각 범주들을 통합하는 마지막 단계이며, 각각의 조건적 상황들과 행위 상호작용의 다양한 수준에 따라 결과가 어떻게 달라지는가를 추적하여 연구 중인 현상에 대한 설명을 높이는 기능을 말한다(Strouss & Corbin, 김수지·신경림 역, 1996).

본 연구에서 ‘장애 및 비장애아동간의 또래관계형성과정’ 상황모형을 제시하면 <그림 4-7>과 같다.



<그림 4-7> ‘장애 및 비장애아동간의 또래관계형성’ 상황모형

장애아동과 비장애아동간의 또래관계는 교실 내부에서의 아동 간 관계에서 한정되어지거나 상호작용으로 결tron지어지지 않으며, 교사와 가정 내 부모의 역할, 학교의 관심과 지원, 지역사회기관들의 역할과 국가나 사회의 정책적 관심이 수반되어진다.

1. 개인 수준

장애아동과 비장애아동의 관계형성은 초등학교 입학 전 또는 후로 나뉜다. 이 같은 관계형성의 시기에 따라, 가족관련 정도에 따라, 지역 동일거주 등의 요인으로 관계형성의 개인수준에 영향을 주는 ‘자발적 동기’를 형성하게 된다. 장애인지 후 비장애아동들은 장애아동에 대한 ‘호기심’과 ‘안스러움’을 경험하게 되어 도움관계로 자연스럽게 전환이 되면서 또래관계가 시작된다. 장애아동 역시 자신의 존재감을 알리기 위한 또래 놀이 참여와 다양한 친해지기 전략을 적용하면서 일정 기간 순환적인 도움은 지속되지만, 고학년이 되면서 동성과 이성의 차이를 도움의 가부와 연결시키면서 문화적인 차이를 보이고, 아울러 도움의 한계를 경험하게 되면서 장애아동은 독립적인 학교생활의 범위를 넓혀가기 위해 도움을 줄이면서 자력의 기능향상을 위한 ‘독립적 장애극복 노력’을 증가 시켜 나갔다.

수평적 또래관계형성의 개인적 수준은 통합학급에서 장애아동과 비장애아동들은 각자 자신들의 역할에 대한인지와 함께 무의식적인 도움에서 충분한 타인의 배려와 독립적 활동을 추구하게 되면서 장애아동이 혼자만의 힘으로 또래관계를 형성하는 조화롭게 만들어가면서, 비장애아동들 역시 자신들의 도움을 무의미적으로 시혜하지 않고, 장애아동에 대한 이해의 본질과 공동체적 의미를 충분히 이해하며 만들어가는 과정이다.

2. 교사·가족 수준

수평적 또래관계형성에서 가장 중요한 매개체 역할을 하는 요인 가운데 교사를

들 수 있다. 교사의 개입은 통합학급 뿐만 아니라 초등학교 또래관계에도 영향을 주는데 우선 교사의 장애아동과 통합교육에 따른 ‘관심의 차이’에 의해 개입의 수준이 결정되며, 수업시간과 기타 활동에서의 장애아동의 주체적 역할을 보호하거나 외면하는 결과를 보인다. 또한, 긍정적 교사는 자신의 ‘도움의 실천’을 직접 비장애 아동들에게 보여줌으로 올바른 또래관계의 롤 모델이 되기도 한다. 교수법에서의 ‘배려와 관심 가르침’을 드러내면서 직·간접적인 교육효과를 나타낸다.

부모의 수준은 장애아동 ‘부모의 부탁’과 ‘가족 간 교류’를 통한 비장애아동 부모들의 ‘도움 촉구’로 두 가지 모두 수평적인 또래관계의 중요한 역할을 하고 있다. 특히 저학년 때 학급에서는 장애부모의 출현과 직접적 도움의 부탁은 비장애아동들에게 장애아동의 존재감을 부각시키기에 좋은 계기가 된다.

3. 학교·지역복지기관 수준

통합학급에 포함되지 않는 학급이나 학년의 형태와 이를 변화시키는 학교의 태도, 나아가 지역 내 복지기관들의 협력적 활동들의 수준에서의 관점은 학교수준에서 가장 중요한 통합학급에 대한 다른 학년들의 이해도를 볼 때 저학년들이 ‘장애아동을 놀리거나’ ‘보장구 놀이’를 하는 것처럼 시각적인 차이와 장난의 대상으로 여기고 있었다. 이는 학교차원에서의 통합학급에 대한 능동적인 역할을 하고 있다고 판단하기 어렵고, 이는 통합학급 유치가 학교의 의지와 같지 않음을 해석 할 수 있다. 교장과 인터뷰에서도 ‘장애아동을 위해서라도 편의시설과 특수교사 및 도우미가 있는 특수학교에 진학 하는게 좋지 않겠나’라는 진술과 ‘여러 차례 편의시설 설치를 교육청과 학교에 건의했지만 한명을 위해서 많은 예산과 시간을 투자하는 것은 비효율적이라 하였다’라는 장애아동보조교사의 진술을 통해서 알 수 있다. 이러한 현실은 ‘통합교육에 대한 이해의 수준이 부족하다’라는 것과 정확한 필요성 인지 보다는 교육청이나 국가정책에 따른 피동적 역할 수행의 결과라고 할 수 있다. 점차적으로 학교는 통합학급 운영과 관련하여 관심을 넓혀가게 되고, ‘통합학급 교실 위치를 옮기거나’, ‘다른 교사들의 협력체계 구축’으로 장애아

동과 통합학급의 존재와 필요성을 갖게 된다.

지역복지기관은 ‘장애체험과 인식개선 교육’을 정기적으로 실시하면서 장애에 대한 보편적 이해와 차별적 금지를 이해시켰고, 나아가 장애관련 백일장 프로그램을 통하여 자율적인 관계형성을 촉매 역할을 하게 되었다.

이 같은 학교의 수준이 변화해 가면서 통합학급 아동들은 자신들이 학교나 다른 교사들로부터 주목받고 있음을 깨닫고, 더욱 활발하게 또래관계에 필요한 접촉과 도움을 주도적으로 실행하게 된다. 이를테면 타 교사의 시선이나 주문에 더욱 장애아동과 친해지거나 장애아동 역시 자신에게 관심을 갖게 하기 위한 활동력을 높이게 되었으며, 다른 학년들의 장애아동에 대한 인지도나 태도 등이 다르게 나타난다.

4. 국가·사회 수준

우리나라 통합교육은 국가주도형이라기 보다는 학교주도형에 가깝다. 사회나 국가의 준비된 통합교육 시스템에 의해서가 아닌 장애인 당사자 주의의 입각한 개방형 통합교육을 맞았고, 그에 따라 철저히 교사와 학교 중심의 책임 하에 실시되고 있다. 특히 도농지역의 상황은 더욱 열악하여 ‘학교의 편의시설이 미약’한 상태이다. 본 연구참여아동들의 교장과의 인터뷰에서 ‘교육청의 장학사가 몇 차례 학교를 방문하였지만, 역시 예산 문제로 지원이 어렵다는 말만 되풀이한 상태이고, 더욱이 장애아동이 더 많은 학교를 우선적으로 지원하게 되는 것이 현실이라’고 했다. 장애아동의 어머니는 ‘솔직히 장애 아이를 키우는 부모 입장에서 특수학교로 보내면 기숙사와 특수교사 배치가 잘 되어 있어서 좋긴 하지만 아이가 일반학교를 진학하기 원하고 다른 사람들도 일반학교에 가야 나중에 사회에서 적응하기도 좋다는 이야기들을 많이 해서 보내긴 했는데 처음에 참 많이 속상하고 서운했다. 그렇다고 학교사정을 아는데 거기다만 뭐라 할 수 없고, 답답한 심정이었죠’ 라고 진술하여 여전히 장애아동을 보육하는 부모의 책임과 부담이 매우 크게 자리 잡고 있다.

정부의 지원은 대체로 특별학급에 대한 지원과 장애아동 개인에 대한 지원으로

‘통합학급 지원’은 분기별 학용품과 학급건축 및 활동지원금 등을 ‘장애아동 보조교사 배치’는 아동 1~2명당 보조교사 1명을 배치하여 학교적응과 학습 및 신변처리를 지원하고 있다.

이 같은 국가와 사회 수준은 장애아동의 독립적인 학교생활을 완벽하게 지원하고 있지는 않지만 비장애아동들에게 장애아동으로 인한 개인적 불편에 대한 이해와 특별함을 갖게 하고 있다. 또래관계형성에는 오히려 장애아동보조교사의 헌신적인 활동이나 지도력에 따른 도움과 비장애아동들과의 연결이 더욱 용이하고, 현실적인 실태임을 알 수 있다.

제5장 결 론

제1절 연구결과 요약

초등학교 통합학급에서 장애 및 비장애아동간의 또래관계형성 과정에 관한 연구의 결론을 다음과 같이 재구성한다.

1. 장애 및 비장애아동간의 또래관계형성 과정 연구문제 요약

본 연구의 문제는 ‘초등학교 통합학급에서 장애아동과 비장애아동간의 또래관계형성은 어떠한가?’ 였으며, 이 같은 연구문제를 시작으로 초등학교 통합학급에 생활하는 아동들을 대상으로 또래관계 형태를 서술, 분석하여 하나의 실제 이론을 개발하는 것이다. 일반적으로 초등학교 아동들끼리의 친구 만들기 과정이나 장애아동이 소속된 통합학급의 프로그램 적용과 영향력에 대한 연구들만 다루어졌기 때문에 본 연구에서는 통합적 교육현장에서 진행되는 관계형성 과정의 경험이라는 현상의 기저를 밝히기 위하여 Strauss와 Corbin(1998)이 제시한 근거이론 방법을 적용한 연구를 시도 했다.

본 연구의 목적의 세분화적 결과로

첫째, ‘초등학교 통합학급에서 장애 및 비장애아동간의 또래관계 형성에 영향을 주는 요소는 무엇인가?’ 에 대한 결과로 ‘같은 생활권 거주’, ‘종교행사나 마을행사 참여’, ‘가족모임’ 등이 초기요인으로 작용하였고, ‘외모’, ‘장애인지’, ‘안스러움’ 등이 관심의 시작에 영향을 주었으며, 갈등적 요소는 입학과 동시에 시작 되어 학교생활 동안 지속적으로 그리고 우선적으로 제공 되어야 하는 ‘도움’, 성격적 차이나 비밀의 발설, 약속 불이행 등의 행위적인 관계에서 생성되는 ‘짜증’ 장애아동의 경우 학교활동에서 제약을 받거나 장애아동으로 인하여 교실을 옮기거나 체육시간 또

는 학교행사에서 겪는 ‘불편함’, 등이고, 이를 해결하는 요소는 놀이참여, 친절한 표현, 선심성 약속 등으로 먼저 다가가서 친숙함을 표현하는 ‘의도적 접근’, 담임교사와 보조교사의 지시나 교육 등이나 장애체험 관련 프로그램에 의한 언어·비언어적 ‘교육의 힘’, 비장애아동들의 진심에서 시작된 도움과 친절한 마음 그리고 친구로 받아들임, 장애아동의 활동적 한계를 이겨 내려는 노력과 최소한의 도움을 요구하려는 ‘자발성’, 장애학생으로 인한 혜택, 그리고 자신들의 도움으로 통합교육의 효과적 결실을 뜻하는 ‘긍정의 조건’, 갈등과 상처를 자연적으로 치료하여 공감대를 형성케 하는 ‘시간의 흐름’, 이타적인 생각과 행동을 가능하게 함으로 서로를 수평적인 관계로 바라보게 하는 ‘인격적 성장’ 등이었다. 그로인해 자연스럽게 ‘동성끼리의 어울림’ 현상이 깊어졌고, 오히려 이성 학생들은 ‘무관심’ 성향을 짙게 나타냈지만, 모두 같은 반 ‘친구’라는 공감의식과 함께 장애아동에 대해서 ‘우리 공동체’형성의 결과에 이르게 되었다.

둘째, ‘초등학교 통합학급에서 장애 및 비장애아동간의 학교생활 중 또래관계를 형성하는 과정은 무엇인가?’에 대한 결과는 ‘서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계 형성’으로 구체화 되어 시간의 흐름과 작용/상호작용 전략을 통하여 만남단계 → 관심단계 → 사귀단계 → 도움·갈등 단계 → 갈등해결·무관심단계 → 친밀감 형성단계 → 서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계 단계였다.

중요한 요지는 연구참여아동들은 각 단계에서 주어지는 과제에 대하여 다양한 형태로 반응하고, 이러한 반응과 함께 중재적 조건들이 작용하여 통합학급에서의 또래관계에 필요한 요건들을 개인 스스로가 생성하거나 장애아동과의 교류에서 혹은 집단적 활동에서 얻게 되어 결과적으로 연구참여아동들 모두가 장애아동과 통합교육의 참여한 자신들이 공동체라는 의미와 수평적 또래관계를 지향하고 있음을 알게 하였다.

마지막으로 ‘초등학교 통합학급에서 장애 및 비장애아동간의 나타나는 또래관계 유형은 무엇인가?’에 대한 결과는 오랜 친분과 관계를 통한 소통이 원활하고, 장애인지가 적극적이어서 자발적 도움이 강하며, 갈등에 대한 스트레스가 적고, 교육의 힘이 지속적이면서 친구관계 유지노력이 강한 자발적 친화형과 가족 간의 교류가

있고, 장애인지가 적극/비적극적이어서 도움 또한 지시적이고, 갈등으로 인한 스트레스가 많고, 교육의 힘이 일정하게 작용하고, 친구관계 유지 노력은 대체로 강한 인격적 성장과 시간의 흐름에 따른 순응적인 공동체를 형성하는 상황에 따른 대처형, 가족간 교류가 없으며, 장애인지가 비적극적이어서 도움의 자발성이 약하고, 갈등에 대한 스트레스가 강하고, 교육의 힘이 일시적이고, 인격적 성장 보다는 시간의 흐름에 따른 적응과 약하게나마 친구관계유지 노력에 따른 공동체를 형성하는 관계 회피형, 가족 간 교류가 간헐적이고, 장애인지가 적극/비적극적이어서 도움은 일시적이고, 갈등으로 인한 스트레스가 많지만 갈등 해결도 빠르며, 교육의 힘은 일시적이고, 인격적 성장과 시간의 흐름을 적절히 갖음으로 친구관계유지에 의한 공동체 형성을 형성하는 한시적 몰입형으로 구분 되어졌다.

본 연구에서 나타난 결론은 학교생활에서 장애 및 비장애아동간의 또래관계형성 과정은 ‘서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계 과정’으로 파악 되었으며, 이 같은 핵심범주는 통합교육의 이념적 이해와 인격적 성장에 의한 공동체적 또래 관계로 나타났다.

2. ‘서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계 형성과정’ 요약

본 연구에서는 같은 지역의 생활권에서 태어나고 성장하면서 자연스럽게 ‘만남’을 시작하게 되고 아직 인지적 능력이 성장하지 않은 유아기 때부터 친근감을 먼저 갖게 되었다. 학령기 전에 이러한 ‘만남’이 주는 의미는 친숙함의 영역보다는 거부감의 생성영역에 크게 작용하지 않는 것에 주목해야 할 부분이다. 장애아동 역시 자신의 장애를 다른 또래에게 자연스럽게 노출하면서 장애인식의 편안함을 갖을 수 있다는 것이다.

학교생활을 시작하는 시기에 비로써 장애아동과 비장애아동의 ‘차이’를 느끼게 되는데 교실이라는 공간에서 학과시간을 같이 공유하는 것을 말한다. 신체적인 활동영역의 차이 뿐 만 아니라 의사소통 등에 의한 관계성에서의 차이도 드러나게 된다. 이때 장애 아동은 기대와 긴장을 모두 갖게 되는데 물론 비장애아동들에게도

이러한 심리적인 상태는 존재한다. 그렇지만 양자 입장에서의 차이는 장애아동의 관심과 기대는 비장애아동들에게 주목되지만 비장애아동들의 관심과 기대는 장애아동을 포함한 비장애아동들에게 더 많이 집중 된다는 것이다. 이 때문에 장애아동은 긴장과 먼저 다가가는 계기를 마련하게 된다.

저학년을 보내면서 대부분의 또래관계의 정착은 자리를 잡는다. 장애아동과 비장애아동은 나름대로의 관심의 표현과 놀이나 취미활동 등으로 ‘호감적인 대상’을 물색하여 관계를 형성한다. 그러는 사이 비장애아동들에게 인지적인 시각이 커지게 되며, 비장애아동들과 다르다는 것, 불편함, 주기적인 도움으로 인한 손해 보는 감정 정도 갖게 된다. 이같은 감정은 장애아동에 대한 심리적인 상태에서 행동적 역할에 까지 연결이 된다. 즉, 충동적인 도움들이 이제는 자신들의 판단이나 여건에서의 도움으로 바뀌게 된다는 것이다.

이 시기에 시작된 ‘갈등’은 아주 자연스러운 현상이다. 비장애아동들 간에도 나타나는 이러한 갈등은 실제 작은 사건이나 비밀누설 등의 사소한 것인데 이 같은 갈등의 시작이 장애아동과는 약간 다른 양상이다. 인터뷰 결과에 따르면 비장애아동들은 장애아동의 특정한 사건에서 보다는(비장애아동들과 같은 요인도 있지만) 자신들의 ‘도움’이나 ‘불편함’에서 시작 되며 비장애아동들과의 화해에 의한 갈등해소의 노력이 장애아동과는 많이 적용되지 않는다는 것이다. 다시 말해 비장애아동들의 장애아동에 대한 행동이나 의사표현은 자신들의 주도적인 관점에서 출발하는 ‘이기적 발상’이라는 것이다. 장애아동의 신체적인 한계를 알고 있기 때문에 장애아동과의 관계에서는 우위를 점하고 있다는 관점인 것이다.

갈등의 반복은 저학년을 벗어나면서 점차 정착을 하게 되는데 갈등의 소멸이 아닌 갈등의 익숙함이라 할 수 있다. 변하지 않는 일상의 반복과 학급 구성원의 유지가 그 이유이다. 즉, 매일 유사한 갈등의 상황은 순간적인 감정의 표현이 되어 해결의 요인도 시간의 흐름에 의한 변화가 가장 컸다는 것이다. 그와 함께 담임교사의 유도적인 개입이 주요했는데 이 부분에서 중요한 것은 담임교사의 통합교육에 대한 가치관이 매우 중요하게 적용되었다. 담임교사의 친화적인 통합학급운영을 전개하는 경우 비장애아동과 장애아동의 갈등은 매우 완화 되어 그렇지 않

는 때보다는 장애에 대한 이해도나 도움의 수용도 매우 긍정적이다. 그렇지만 담임교사의 친화적 통합교육 심리가 부족한 상태에서는 비장애아동들의 권위적이고 이기적인 갈등상황 대처법이 더 많이 출현하였다. 이는 연구 참여 아동들의 인터뷰에서도 주요하게 작용함을 드러냈다. 그와 함께 가족 간의 유대감 유지도 학교생활의 아동들 간의 관계 유지에 영향을 준다. 방과 후이나 주말 등에 가족모임이 연장선상에서 유도하게 하였다는 것이다. 그리고 정기적(연2회 정도)으로 실시되는 사회복지기관의 장애교육 및 체험이 고학년으로 가면서 장난스럽게 임하던 비장애아동들의 모습이 진지해지고, 체험으로 인한 장애 이해의 상승을 학교생활에도 반영 하였다는 것이다. 또한, 통합학급에만 지원되는 다양한 정부지원 프로그램 등에 참여하면서 자연스럽게 장애아동의 존재가 특별함을 가져다준다는 사실을 경험하게 되어 이러한 혜택은 비장애아동들에게 매우 고무적으로 작용하였다.

이와 같은 갈등해결의 복합적인 요인들과 함께 장애아동의 독립적 활동영역의 확대와 자립적 역할능력 향상이 비장애아동들과의 관계형성과 유지에 긍정적으로 작용하면서 갈등해결 방법도 다양하게 대처하는 법을 사용하게 되었고 자신감이 높아져 가면서 점차 ‘수평적인 또래관계’에 근접해가게 된다. 비장애아동들 역시 장애아동에 대한 자신들의 역할을 ‘자연스럽고 해야 할 일상’이라는 개념들을 확립하게 된다. 그러면서도 동성과 이성의 경계는 심화되는데 이는 심리적인 이해와는 다르게 도움의 한계점이나 대화의 편협성을 가져오게 되지만 이 또한 장애아동과 비장애아동간에 존재하는 것이 아니라 학급아동(비장애아동간)들 모두에게 존재하였으며 이러한 성향을 띄지 않고 모든 학급구성원에게 호의적인 성향을 갖는 아동도 있었다.

이러한 상호교감적인 부분이 확산되어 장애아동과 비장애아동 모두가 고학년으로 가면서 인격적 성장을 하게 되고, 장애아동이 같은 반에 있다는 것을 당연하게 받아들이며 서로에게 ‘친밀감’을 상승시켰다. 친밀감 상승은 저학년에서 비자발적 혹은 지시에 의해서 행해지는 도움을 능동적으로 바꾸며 또래문화에도 장애아동에 대한 배려와 이해가 동참하게 되었다.

무엇보다 장애아동과 비장애아동들이 통합학급에서 또래관계를 함에 일반 초등학생들의 친구 만들기 과제의 과정을 일부분 띠고는 있지만 또래 공동체 의식과 장애인아동에 대한 이해(장애명, 에티켓, 자발적 도움 등), 관계형성의 특성과 같은 변인적인 요소들을 더불어 활용하여 함께 만들어가면서 ‘서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계 형성’에 훌륭한 구성원이 되어 진다는 차이라 할 수 있다.

3. ‘장애 및 비장애아동간의 또래관계 형성’ 유형 요약

본 연구에서는 장애아동과 비장애아동간의 또래관계를 맺는 유형을 4가지로 분류하였다. 자발적 친화형, 상황에 따른 대처형, 관계회피형, 한시적 몰입형으로 나누어 볼 수 있었다.

자발적 친화형은 장애아동과의 친분이 학교입학 전으로부터 형성이 되어 있었고 서로에 대한 관심이 많아 의도적인 접근을 활발하게 하였으며 불편함을 크게 인식하지 않았다. 또한, 교육적 효과도 매우 높았고 교사나 부모의 도움지시에도 긍정적이었다. 갈등해결의 방법이나 속도도 매우 능동적이고 빠르게 해소가 되는 특징을 보였고, 통합학급의 적응도 매우 자유스러웠다. 인격적 성장과 함께 공동체적 의식이 형성되어 긍정적인 또래관계 형성을 주도하였다.

자발적 친화형의 아동 같은 경우는 장애아동과의 관계에서 뿐만 아니라 또래 비장애아동들과도 매우 활발하게 관계를 형성하는 성향이었고, 주 장애아동 역시 활동적인 관계형성을 기대하였고, 이러한 성향이 장애아동의 학급 적응력 및 비장애아동들의 접근성에 매우 긍정적으로 작용하였다.

두번째 유형으로 제시된 상황에 따른 대처형은 자발적 친화형과 유사한 학교입학 전 교류를 가지고 있지만 그 정도가 제한적이고, 접촉의 관계도 비정기적이다. 불편함이나 인위적인 접근의 필요성은 크게 없거나 느끼지 못한다. 교사나 외부의 개입에 민감하여 특정한 교육이나 사건의 전개에서 개입을 받았을 때 매우 순응적으로 서로를 대한다. 능동적이기는 하나 자발적인 도움이나 요청이 자유롭지는 않

다. 특히 특정 사건이나 갈등이 있을 때 감정적인 기복으로 인한 접촉의 횟수나 수위가 조금은 다르게 나타난다. 그러나 자신이 해야 할 이행사항에 대한 책임이 강하고 긍정적인 실천도 높은 편이다. 갈등의 반복과 인격적 성장 및 외부지도 등과 함께 공동체 의식의 고취를 경험한 후 또래관계를 유지 한다.

상황에 따른 대처형은 친화적인 관계에 더 가깝지만 심리적인 감정보다 행동적 활동력이 다소 약하여 불편함은 없지만 ‘단짠’의 성향을 드러내지는 않는다.

세번째 유형은 관계회피형 인데 대부분이 이성의 아동들에게서 나타났다. 가족 간의 왕래는 적은 편이고, 장애아동과 비장애아동간의 일상적인 접촉 또한 크지 않았다. 특이한 것은 저학년 때에는 방과 후 또는 주말에 놀이를 같이 하거나 외출해서 함께 활동하는 것이 두드러진 반면에 고학년이 되어가면서 그러한 횟수나 기회가 적어졌고, 3-4학년이 되면서 이성적인 성향을 크게 받아들이면서 전체적인 접촉이 감소하게 되며 갈등상황에서 감정적인 표현을 직설적으로 하는 편이다. 외부적인 요인에 크게 좌우되지 않지만, 자발성향은 오히려 자연스럽게 나오는 경향이 다. 전체적으로 관계에 무관심하고 갈등은 계속적으로 반복하며 잔존하지만 인격의 성장과 시간적 흐름에 의해 또래관계를 유지하고 있다.

관계회피형의 특징은 장애에 대한 무관심이 아니라 이성이기 때문에 나타나는 성향적 관심도가 영향을 미친다는 것이다. 또한, 자신들이 공유하는 취미나 놀이 등이 다르게 나타나기 때문에 가중되는 것을 알 수 있다.

마지막으로 한시적 몰입형은 가족 간의 만남의 정도가 영향을 많이 미치지 않고 오히려 교실 안에서나 일상에서의 접촉이나 사건 등이 지배적이라 할 수 있다. 관심은 적지 않지만 표현적으로 자주 접하기 보다는 자신의 필요에 의해서나 본인 다른 또래들과의 관계가 소원해졌을 때 장애아동과 친해지는 계기로 활용했으며, 장애아동도 역시 이러한 한시적 몰입형에 대해서 얕은 관심을 나타냈고 이러한 행태는 시간의 흐름으로 일상으로 자리를 잡는다. 한시적 몰입형의 특징적 접촉과 관계는 특별활동에서나 외부활동 등에서 접촉은 더욱 빈번해지고 있었다. 교사나 외부인물에 매우 민감하여 그들의 관심이 장애아동에게 미치거나 지시되어지는 경우에 자발성과 의도적 접근이 크게 나타났다. 그렇지만 갈등반복 후 인격의 성장을

경험하고도 이러한 성향은 크게 달라지지 않았으며 긍정적이거나 부정적이지 않은 미온적인 관계로 남게 되었고 그 정도의 또래관계로 고착 되었다.

한시적 몰입형은 적응력이 높고 적극적인 성격이 컸으며 주로 이기적인 인간관계를 보였다. 물론 악의적이거나 편협하게 나타나지는 않았지만 자발적 친화형의 진심성은 아니었다.

이상에서 연구되어진 유형에서 공통적인 것이 몇 가지 있다. 첫째, 관계유형은 변형적이다. 아동들 저마다의 유형은 특정한 상황이나 관계정도에 따라 조금씩 변화하였고, 유기적인 성향을 갖는다. 둘째, 성(性)에 따른 각각의 한계가 분명히 존재하였다. 이는 장애의 유·무에 앞서 여자이고 남자이기 때문이라는 차이를 더 크게 느낀다는 것이다. 마지막으로 모든 유형이 공통적으로 통합학급에서의 장애와 비장애의 선을 넘어섰고 이는 결과적으로 비장애아동에게는 장애아동에 대한 이해와 인식의 전환을 장애아동에게는 비장애아동들과의 합리적인 관계를 만들기 위한 노력과 방법을 서로 공유하였고, 그에 필요한 방법과 절차를 문안하게 합의적으로 이끌어 내어 긍정적 또래관계를 형성하고 유지하였다는 점이다.

제2절 논의 및 제언

본 연구는 초등학교 통합학급에서 장애학생과 비장애학생간의 또래관계형성 과정을 알아보고자 하였다. 그 결과 또래관계에 영향을 미치는 요인으로는 입학 전 가족교류 정도, 장애인지 자세, 외형적 특징과 호기심이 관심을 갖게 된 동기이며, 불편한 현실과 성격차이, 계속되는 도움 등이 갈등요인으로 교사나 부모의 교육, 자발성, 관심, 시간의 흐름, 인격적 성장 등이 갈등해결에 요인이 되었고, 그 결과로 도움의 정착, 이성의 무관심, 친구로 편입, 우리 공동체 형성으로 연구되어졌다.

또래관계 형성과정은 만남단계→ 관심단계 → 사귀단계 → 도움·갈등 단계 → 갈등해결·무관심단계 → 친밀감 형성단계 → 또래관계 단계로 나타났고 이에 따른 통합학급에서 장애아동과 비장애아동의 또래관계의 핵심범주로 ‘서로에게 힘이 되고

이끌어주는 수평적 또래관계과정'로 나타났다.

그동안의 연구들 가운데 또래관계형성의 과정과 통합학급에서의 관계형성에 관한 결과들을 정리하여 본 연구와 비교해 보며 다음과 같은 논의를 정의한다.

첫째, 장애아동과 비장애아동의 또래관계형성에 미친 영향은 기존의 연구들에서는 공유적 활동, 친사회적 행동, 친밀감, 신의, 갈등 및 갈등해결(허희선, 박승희, 2011; 박수진, 2005; 양은희, 박승희, 2005; 최승희, 2001, 최원아, 이소현, 2009; Bemdt, & Perry, 1986; Janny, & Snell, 2006)의 요인에 주목하였다. 본 연구에서도 놀이와 관심, 비밀공유, 갈등의 요인과 해결 등의 관계형성 요인들과 크게 벗어나지 않은 점들이 발견되었다.

선행연구들과의 차이점으로 본 연구에서는 함께 취학 전의 가족 간의 관계정도에 따른 영향과 장애에 대한인지와 호기심을 통한 관심표현으로 접근, 안스러움과 자발성에 의한 도움주기와 그 도움의 연속으로 인한 갈등야기, 장애체험과 교사의 개입과 인격성장 및 시간의 흐름에 의한 갈등해소 및 무관심 감정 발생 등 양적연구 또는 비장애아동들간의 연구에서는 나타날 수 없는 요인들이 새롭게 등장하였다.

선행연구자들(Nowicki, 2004; 서순원, 2004; 오원석, 2006) 중에는 자신들의 연구에서 또래관계 형성의 요인으로 아동들은 서로가 근접한 지역에 생활하면 상호호혜적인 또래관계를 잘 형성하지만 성별은 크게 차이가 없는 것으로 알렸다.

그러나 본 연구에서는 낮은 학년에서는 특별한 거리감 없이 도움을 주고받으며 친밀한 또래관계를 갖는 반면, 4학년 이후로는 동성의 도움을 훨씬 더 많이 받는 것으로 나타남으로 성별의 차이에 영향을 받는 것을 알 수 있다. 이 같은 결과는 초등학교 학생들의 또래관계 형성에 영향을 미치는 변인들의 연구들(오원석, 남경숙, 허명진, 2006; Hodkinson, 2007; Lows & Kelly, 2005; Siperstein et al, 2007)에서도 성의 차이를 주요한 요인으로 들고 있으며, 특히 여자아동들의 성향이 더욱 두드러짐을 알 수 있으므로 이 같은 주장을 뒷받침 하고 있다.

특수학급에서 교사와 학교의 역할에 대해서 많은 연구들(이미숙, 1998; 김홍주, 2004; 강경숙, 2006; 김정연, 2007; 임연수, 2010)이 매우 중요하게 거론하고 있

다. 본 연구에서도 담임교사의 장애아동에 대한 관심과 배려를 비장애아동들이 동일시하는 현상을 알 수 있다. 교사의 적극성과 장애아동에 대한 신변처리, 학급에서의 우선적 지원과 다양한 도움의 선행이 비장애아동들로 하여금 장애아동을 쉽게 접하게 하였으며, 장애아동 역시 교사의 옹호와 관심으로 비장애아동들과의 거리감이나 차이를 많이 갖지 않게 되었던 요인으로 나타났다.

둘째, 본 연구자의 연구결과 장애아동과 비장애아동들 사이에서 발견된 유형인 자발적 친화형, 상황에 따른 대처형, 관계회피형, 한시적 몰입형으로 분류하였다.

선행연구에서 안경숙(2001)은 친구와 사귀는 것 자체를 불안하여 피상적으로 친구관계를 형성하고, 학년이 바뀌에 따라 친구관계가 변하는 갈등 회피형, 어머니가 친구사귀기와 갈등해결에 관여하는 어머니관여형, 아직 시행착오를 계속하면서 친구관계의 변화를 경험하는 시행착오형, 이러한 시행착오형 과정을 거쳐 안정적인 친구관계를 유지하는 변증법적 수용형으로 나뉘었다.

이러한 결과는 본 연구에서 연구되어진 장애아동과 비장애아동들 사이에서 발견된 유형인 자발적 친화형, 상황에 따른 대처형, 관계회피형, 한시적 몰입형과 비교하여 유형의 표현은 다르지만 회피형태를 보인다거나 누군가의 개입에 영향을 받는 점, 상황을 주시하는 것 등이 작용의 요인으로 유사하게 연구되었다.

이와 같은 결론이 도출된 원인을 분석해 보면, 초등학교 아동들의 관계는 고정적으로 지속되기 보다는 상황이나 여건 혹은 사건 등으로 변화하다가 고학년이 되면서 일정하게 유지하게 되는데 이 때 아동 개인의 성격과 대인관계 기술 등을 통하여 상대방과의 상호작용하면서 유형을 만들어가게 되는 것이다. 이러한 상호작용은 지속적으로 반복되어 장애아동과 비장애아동에게 각인이 되면서 상대 아동에 대한 자연스러운 표현이나 반응으로 연결되어 진다.

기존의 연구들과의 차이점으로 상호작용에 의한 관계형성의 유형은 대부분이 비장애아동들의 또래관계에서 유효하였으며(Doise & Mugny, 1984; 이희주, 2000; 최지선, 2004; 전준, 2008) 장애아동의 입장에서 비장애아동들과의 관계형성에서 주도적인 활동이 비장애아동들에게 집중됨을 보였다. 그 이유로 장애아동은 상대적으로 또래와의 상호작용하는 빈도가 낮고, 긍정적인 상호작용 기능이 부족하여 일

반적인 비장애아동들이 보이는 또래 상호작용과는 그 형태가 질적인 면과 양적인 면에서 다른 양상을 보이는 것으로 연구되었다. 이 같은 주장을 또 다른 장애아동과 비장애아동간의 또래관계 상호작용 연구(Guralnick, & Weinhouse, 1984; McConnell, McEvoy, & Odom, 1992)등이 뒷받침하고 있다.

셋째, 장애아동과 비장애아동간의 또래관계의 형성과정은 ‘서로에게 힘이 되고 이끌어주는 수평적 또래관계과정’이라 정의하였다. 이것은 본 연구의 핵심적인 범주가 또래관계가 한사람의 일방적인 작용이 아니라 서로를 동일한 선상에서 바라보며 대하게 되면서 갖게 되는 공동체적 감정이라 할 수 있다.

기존의 연구들(Mannarino, 1995; Howes, 1988; Perry & Bussey, 1984; Hartup, 1983)에서는 ‘두 사람이 자발적으로 서로 애정의 호감과 관심을 가지고 상호 의존하며 친밀한 관계를 유지하는 상호작용으로 상호협력을 통해 이루어지는 과정’이라는 정의와 ‘필요한 것을 채워주고 나눠주는 대상을 만들어가는 과정’(안경숙, 2001)이라는 정의들이 있다. 이 같은 결론들은 또래 아동들이 또래와 행동이나 사물을 공유하거나 자신의 것을 주고받음으로 친구관계를 확인할 수 있고 그러한 과정들이 반복되면서 자연스럽게 또래관계가 형성되어가는 것을 말하고 있다. 그런 점에서 본 연구 또한 ‘도움’이라는 매개체가 중요한 관계형성의 요건으로 등장하면서 점차적으로 갈등상황을 만들었다가 서로의 갈등해결의 자연스러운 다리 역할을 해주는 것처럼 그 맥락을 같이 한다.

본 연구와 선행된 연구들과의 차이점은 또래관계 혹은 친구관계로의 구체적인 확인이 바로 ‘수평적 관계’임을 강조하고 있다. 연구 자료 중에 ‘우린 친구잖아요’, ‘그래도 우리 반이니깐 우리와 함께 있어야죠’, ‘이제 장애인을 어떻게 도와주어야 하는지 알아요’, ‘우리가 도와주면 사랑이든 뭐든 할 수 있어요’와 같이 분명하게 자신들의 친구이자 동료이며 함께 생활하는 학급 구성원임을 알려주고 있다는 점이다. 그리고 가장 중요한 통합교육의 실천이라 할 수 있다.

이 같은 논의결과에 따른 본 연구에서의 제언은 다음과 같다.

본 연구는 통합학급 아동들 간의 또래관계형성과정에 관한 연구로 아동들 서로

의 상호작용 과정을 이론화하여 통합교육을 실시하고 있는 교육현장의 아동들이 통합적 또래관계 형성을 위한 실제적 적용 모델로 활용 할 수 있으며, 이를 위해 선행되어야 할 요건들은 첫째, 통합학급 내 또래관계 중재자와 또래관계 협력자의 역할도입을 말 할 수 있는데 이는 통합학급의 아동 중 장애아동과 밀접한 친근감을 갖는 비장애아동을 선정하여 지속적인 면담으로 장애에 대한 이해와 동료적 지지의 표출을 긍정적 관심으로 장애아동이 자연스럽게 반에 적용 될 수 있게 하며, 학급 구성원들의 통합적 분위기를 생성 할 수 있도록 하는 행동관리자의 역할을 하도록 하는 ‘맺어주기’형태의 관계프로그램 적용을 들 수 있다.

통합학급을 운영하며 또래관계형성과정의 중요한 매개체 역할을 하는 교사인데 기존의 통합학급 담당교사에게 특수교육 및 장애이해관련 교육을 의무화 하는 것은 당연하고, 특수학급이 형성되기 전에 장애아동과 비장애아동들에게 통합학급의 실행목적과 긍정적인 또래관계 형성을 위한 길을 안내하도록 지도하기 위해서이다.

둘째, 장애유형에 따른 통합학급 사전교육 교사제도 운영으로 장애아동 스스로가 자신의 장애에 대한 이해와 권리를 정확하게 인지하고, 학교생활에서 자신의 위치 및 역할에 대한 분류, 각 학년 또는 학교별 과정에서 주어지는 사회적 과제의 적응, 가장 어렵고 힘든 관계형성과정에서 발생 할 수 있는 갈등과 해결의 접근방법 등을 구체적이고 실제적으로 상담하고 안내 할 수 있는 교육이나 전문가가 필요하다. 이를 위해 장애인종합복지관 상담관련 종사자와 교사, 학부모 등의 지원팀을 구성하여 각각의 역할을 주어주고, 장애아동이 비장애아동들의 학급에서 통합에 필요한 기술과 갈등해결 능력을 키울 수 있도록 하는 것이다.

셋째, 통합학급 교사와 학생 대상 장애교육 및 장애체험 의무제 도입은 학교와 지역사회복지기관의 역할로 다양한 통합학급 또래관계형성을 위해 전반적인 이론교육과 함께 통합 프로그램을 실시하여 아동들의 자연스러운 참여를 유도하기 위해 통합학급에 배정된 교사와 학생들을 대상으로 장애예방교육 및 장애체험 등을 의무화 하여 학기 시작 전에 장애인에 대한 에티켓과 도움의 필요성에 대한 공감대를 갖는게 중요하다. 과거 1회성 행사로 그친 교육보다는 보다 구체적이고 실제적인 교육을 위해 영상자료, 역할활동, 에티켓 시범 등 아동들의 관심을 유발 할

수 있게 하고, 1차 교육과정 이후 2차 통합프로그램 실시를 통하여 이해의 선을 넘어 친구와 급우로써의 동질감을 갖을 수 있도록 유도한다.

넷째, 통합학급의 실제 운영 실태와 지원 및 정책마련으로 국가적으로 교육과학기술부에서는 통합학급의 수나 인원을 집계하는 통계적 수렴을 하기 전에 각 지자체 교육청 통합학급 담당 장학사와 전문 인력을 배치하여 지역 내 각 통합학교의 장애인편의시설설치형태, 통합교육 기자재, 담당교사교육의 질 등을 조사함으로써 실제적인 현장에서의 어려움과 체계적인 접근방안을 모색함으로써 통합학급 내 장애아동의 독립적인 학교생활을 보장함과 동시에 비장애아동들의 장애아동과의 사회 통합적 의의를 고취시킴으로 국가와 사회적 역할과 의무를 이행한다.

이상과 같이 본 연구는 통합학급 내 아동들의 또래관계형성과정을 통한 사회복지적 관점에서의 연구목적을 달성하기 위해 국가와 관련부처 및 교육기관들에게 통합교육의 실효적인 정책 마련을 주문하고, 학교와 지역사회복지기관에게는 다양한 통합 프로그램 개발 및 적용을, 교실에는 교사의 적극적인 개입과 아동 간 또래관계형성 모델을 적극 활용하는 학급지도를 실행하여 진정한 학교와 사회적 맞춤형 통합을 완성을 위한 제언을 제시한다.

제3절 향후 연구 방향

본 연구를 발전시켜 그 동안 장애아동 중심으로만 연구 되어졌던 프로그램 및 교육지도법 등이 장애아동과 비장애아동에게 통합적으로 적용되어져서 초등학교 통합학급에서의 또래관계 형성 과정을 이용하여 보다 실질적이고 효과적인 통합교육의 실현과 장애인복지실천을 꾀하고자 한다.

첫째, 본 연구의 결과를 장애아동과 비장애아동이 1년 단위로 순환적 반 배정을 받는 학급에 적용하여 가설과 이론의 일반화를 꾀한다.

둘째, 통합교육을 경험한 아동들과 분리교육 과정 아동들의 장애에 대한 이해와 인식, 수준의 차이를 질적연구로 비교 연구한다.

셋째, 사회복지기관의 통합교육 적용 프로그램을 실시 한 후 그에 따른 효과성을 진단하고, 프로그램 적용 전과 적용 후의 또래관계를 비교한다.

본 연구의 제한점은 연구참여아동이 소수라는 점과 도농지역의 통합학급 내에서 장애아동과 비장애아동들 간의 관계형성과정을 연구하였기 때문에 농촌지역이라는 특수성이 도시지역에서의 일반학급환경에 적용하기에는 한계가 있다.

그렇지만 연구의 특성상 연구참여아동들이 순환적 학급배치를 받는 일반 학교의 조건에서 실시하기에는 장애아동과 비장애아동들에게 적용하여 이론을 도출하기에는 시간적, 관계적, 상황적 어려움이 있다. 즉, 평균 1년 단위로 반 아동들이 바뀌다 보면 일반적인 이론이나 적용 모형을 기대하기 어렵다는 것과 연구참여아동의 숫자는 적었지만 연구의 기간이 짧지 않아 연구에 필요한 자료가 충분하게 제공되었고, 6년간 함께 생활하였기 때문에 보다 더 활발한 연구 참여가 가능하였다.

연구자는 본 연구를 통하여 친구관계형성의 과정을 연구하여 모형을 작성한 후 유사한 환경의 학급에 적용함과 동시에 향후 본 연구의 결과를 토대로 후속연구를 통하여 1년 단위의 순환적 학급에도 통합학급을 관리하는 교사들이 장애아동과 비장애아동들의 협력적 교우관계를 이해하고, 지도하기에 쉽게 적용 할 수 있는 모델로의 전환도 가능하리라 본다.

결어 『 우연에서 인연으로 』

우리의 삶은 만남과 이별의 연속이라는 말이 있다. 그만큼 쉽 없이 인간관계 중 계속되어지는 것들 가운데 하나인 것이 만남일 것이다.

본 연구에서 나와 있듯이 연구대상 아동들의 만남은 아마도 우연(자의적인 학급 구성이 아닌)일 수 있다고 이야기 할 것이다. 그만큼 우리 주변에서 장애를 갖은 사람을 만나는 일이 이제는 특별한 일이 되지 않은 것이다. 누구에게나 만날 수 있는 일상으로의 모습으로 비추어져야 한다는 것이며 이 같은 장애와 비장애인의 일상적인 교류와 관계가 사회전반적인 현상으로 자리매김하며 그로 인해 장애인이 지역사회의 공동체 안에서 자립하여 동등한 사회인으로서의 활동이 되고, 지역주민들과 함께 협력하며 생활 할 수 있음을 의미한다.

본 연구는 단순히 장애아동이 통합학급에 발생 할 수 있는 일상에 관한 조사와 어려움을 끌어내고픈 목적이 아니라 그동안 통합교육에 대한 정책적인 관심은 산발적으로 대두되고 있지만 선별적인 관점에 머물러 있던 시선을 보편적이면서 다중적인(장애인과 비장애인)관점을 연구의 중심에 두고 싶었으며, 실제적으로 통합교육의 실천에서 중요하게 다루어져야 할 인격적인 관계형성 조건, 갈등상황의 요인과 해결요인, 정책적이고 환경적인 접근법 등을 제시하고자 하였다. 특히 인격적 성장에 가장 중요한 초등학교 시기의 또래들과의 공감대 형성과 공동체 형성은 매우 중요하다 하겠다.

이 같은 협력적인 통합학급에서의 수평적 또래관계 형성에 대한 결과는 구체적으로 아이들의 인터뷰에서 나왔듯이 사랑이라는 장애아동에게 바라는 마음이 **“우린 같은 반이니깐요”** 또는 **“그냥 친구잖아요”**하는 답변들을 통해 그 아이들의 수용도를 짐작 할 수 있었다. 그리고, **“나중에 사랑이가 걸을 수 있었으면 좋겠어요”**라든지 **“내가 고쳐주고 싶어요”** 장애아동의 **“중학교도 같이 다니고 싶어요”** 등의 표현처럼 장애가 영원한 사회적 수혜자로서의 존재가 아닌 약간의 불편함을 가진 존재이며, 그 불편함을 함께 해결해 가는 것을 당연하게 생각하는 긍정의 마음을 분명히 확인 할 수 있었다.

연구자는 본 연구를 진행하면서 비장애아동들의 장애인을 대하는 자세나 마음이 진심으로 ‘친구’를 대하는 소중함을 가지고 있음을 장애아동 역시 비장애아동들에게 의존하는 대상에 그치지 않고 자신의 역할에 대한 인지와 활동적 역량을 높이기 위한 노력을 지속적으로 가속화 시키고 있음을 알 수 있었고 이들 모두가 같은 방향을 향해 가고 있음을 알 수 있었다. 나아가 연구 참여 아동들이 성인이 되었을 때 장애인의 사회성원으로서 사회적 정상화(Normalization)를 이루어 가는데 친구로, 동역자로, 지지자로 자라주기를 바라며 지금의 **‘우연(偶然) 같은 만남이 언젠가는 인연(因緣)’**이었음을 분명하게 알 수 있을 거라는 것을 확신 하였다.

참 고 문 헌

I. 국내문헌

1. 단행본

- 강종구, 김미경, 김영한, 옥정달, 이정규, 이대훈, 이한우, 정주영, 한서실, 한은미, 허명진 (2010). 특수교육학개론. 서울: 학지사.
- 구광현, 이희경 (2002). 유아사회교육. 서울: 동문사.
- 김제한 (1999). 교육심리학. 서울: 양서원.
- 김성애 (2005). 통합교육: 교사를 위한 특수교육 입문. 서울: 학지사.
- 김영중, 홍현미라, 이현주, 이혜원, 이민영, 진재문 (2010). 사회복지 네트워크의 이해와 적용. 서울: 학지사.
- 박승희 (2003). 한국 장애아동 통합교육: 특수교육과 일반교육의 관계 재정립. 서울: 교육과학사
- 유기웅, 정종원, 김영석, 김한별 (2012). 질적연구방법의 이해. 서울: 박영사.
- 이기숙, 박충선, 권희경, 김순남, 김영주, 박해숙, 이연화, 홍명신 (2011). 가족과 젠더. 서울: 창지사.
- 이소현, 박은혜 (1998). 특수아동교육. 서울: 학지사.
- 이효선 (2005). 사회복지 실천을 위한 질적 연구. 서울: 학현사.
- 이효선 (2005). 질적 연구 -해석과 이해-. 서울: 학현사.
- 신현기 (2004). 교육과정의 수정과 조절을 통한 통합교육 교수적합화. 서울: 학지사.
- 정대영 (2005). 통합교육 한국통합교육학회 편. 서울: 학지사.
- 최석란 (2002). 어린이의 또래관계. 서울: 다음세대.
- 홍현미라, 권지성, 장혜경, 이민영, 우아영 (2010). 사회복지 질적 연구방법론의 실제. 서울: 학지사.

2. 논문

- 강경숙 (2006). 장애학생의 일반초등학교 통합을 위한 관련변인 간 관계 모형개발 및 검증. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 강명화 (2010). 초등학교 아동의 용서경험에 대한 연구: 또래관계를 중심으로. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강희연 (2006). 통합학급 장애유아와 일반유아의 상호작용에 대한 질적연구. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 권순환 (2005). 초등학교 1학년 담임교사의 짝 맺어주기 활동이 장애아동과 비장애아동과의 또래관계 형성에 미치는 영향. 특수교육연구. 12(1), 57-73.
- 김명숙 (2011). 가정폭력 피해여성의 자립과정에 관한 연구 -근거이론 접근-. 백석대학교 기독교전문대학원 박사학위논문.
- 김명희 (1990). 학급 내 인기아와 고립아의 행동 특성 차이 분석 연구. 홍익대학교 대학원 석사학위논문.
- 김병하 (2003). 특수교육의 정체성: 보편성과 특수성 논쟁. 특수교육학연구. 38(1), 67-90.
- 김성애 (2007). 21세기 유아교육의 과제에 따른 통합교육의 중요성과 역할. 한국유아교육보육행정학회 추계 전국학술대회: 유아교육과 보육의 협력과 발전방향 자료집. 55-71.
- 김송이 (2001). 또래지위와 친구관계에 따른 아동의 또래갈등 분석. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 김수연 (2002). 놀이프로그램의 통합 및 놀이수정 교수 여부가 일반 아동과 장애아동의 정서적 능력과 놀이성에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김수정 (2007). 사회복지사의 사회행동 실천 과정에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김영중 (1998). 어린이 또래관계 발달에 관한 연구. 제주관광대학논문집, 4, 215-232.
- 김정연 (2007). 초등학교 특수학급 학생의 통합학급 교사행동지각과 학교생활적응. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

- 김진영 (2007). 학령기 아동의 또래 간 갈등해결 프로그램의 효과. 국민대학교 대학원 박사학위논문.
- 김홍주 (2004). 통합학급 비장애아동들의 장애아동에 대한 인식 및 태도 연구. 고신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남명자 (2005). 장애유아 통합교육에 나타난 '돌봄'관계 형성과정. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 박미혜, 김수연 (2008). 학급 차원의 또래 지지망 프로그램이 일반아동의 장애아동과의 친구관계와 장애인식에 미치는 영향. 특수교육, 7(1), 51-71.
- 박성연 (1994). 아동이 지각하는 부모-자녀관계와 또래지향에 관한 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박세진 (2012). 만2세반 영아들의 또래간 갈등상황에서의 교사역할지원을 위한 실행 연구. 성신여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 박소영 (2007). 장애유아 통합교육기관의 협력교수 수행 과정 연구. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 박수진 (2005). 또래지지 프로그램이 일반 아동의 또래관계와 수용성 및 정인지체아의 학교생활 적응에 미치는 효과. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박승희 (1994). 일반학급의 통합교육 여건조성을 위한 탐색. 인간발달연구, 23, 47-67.
- 박승희 (2010). 한국과 일본의 초등 통합학급 학생들이 경험한 또래지원: 국가 간 및 학년별 비교. 초등교육연구, 23(3), 71-103.
- 변인섭 (2000). 학급 내 인기아와 비인기아의 성격 특성, 학업성적 및 비학업적 자아 개념비교. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박희진 (2011). 농촌초등학교 아동들의 또래관계에 관한 문화기술적 연구. 목포대학교 대학원 박사학위논문.
- 박희은 (2011). 한국 기혼여성들의 레저 제약과 타협: 근거이론 접근법을 중심으로. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 서경희, 변찬석 (1999). 일반학급에 통합된 장애아동의 외로움, 사회적 불안, 우울. 특수교육연구, 22(1), 77-98.
- 서순원 (2004). 특수아동에 대한 일반아동의 수용 태도에 영향을 미치는 변인 연구.

경희대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 신현기 (2003). 초등 통합학급 저학년 장애아동의 사회적 능력신장 방안에 관한 반성적 고찰. 재활복지, 7(2), 26-49.
- 안경숙 (2001). 초등아동의 친한 친구 사귀기 과정 -근거이론 접근방법으로-. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 안도연, 김병석 (2007). 장애아동부모가 인식하는 교사와의 협력과정에 관한 근거이론 연구. 특수연구, 14(2), pp233-258.
- 양은희, 박승희 (2005). 일반 고등학교에서 실시된 '굿 프렌드 프로그램'이 장애아동과 일반학생 사이의 친구관계에 미친 영향. 정서·행동장애연구, 21(2), 131-157.
- 오원석 (2006). 통합학급 구성원 관련 변인에 따른 비장애 학생의 통합 태도분석. 특수교육연구, 13(2), 297-318.
- 오원석 (2008). 장애아동의 통합교육에 대한 교사와 비장애아동의 태도 변인 간 관계 분석. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 오원석, 남경숙, 허명진 (2006). 장애학생 관련 변인에 따른 비장애 학생의 통합 태도 연구. 특수교육저널: 이론과 실천, 7(3), 81-99.
- 원상연 (2010). 앵커드 수업활동이 지적장애학생의 주의집중과 수업참여 및 또래관계에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 원종례 (2005). 교사 간 협력모델이 적용된 활동-중심 삽입교수 중재가 장애유아의 활동참여와 발달에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 유강민 (2012). 특수아동의 초등학교 생활세계에 대한 해석학적 이해. 한국국제대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤옥인 (1995). 학급내의 사회성 측정지위로 본 인기아와 배척아의 특징에 관한 비교 연구. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이강현 (2007). 초등아동들의 또래관계에 영향을 미치는 변인들에 관한 연구. 숭실대학교 대학원 석사학위논문.
- 이미숙 (1998). 통합교육과정의 실행도와 관련변인 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이소현 (1998). 통합된 장애아동의 사회성 발달과 적응 지원을 위한 방법론적 고찰. 교과교육학연구, 2(2), 1-16.

- 이수정 (2007). 통합 환경에서의 장애 유아의 또래관계 증진 교수에 대한 국내 연구 분석. 특수교육, 6(2), 47-65.
- 이은옥 (2001). 초등학교 특수학급 아동의 친구관계와 학교적응과의 관계. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은혜, 고윤주 (1999). 학령기 아동을 위한 친구관계의 질 척도 개발에 관한 연구. 아동학회지, 20(2), 225-242.
- 이진숙 (2012). 근거이론으로 접근한 학교폭력 피해학생의 학교 적응과정에 관한 연구. 명지대학교 대학원 박사학위논문.
- 이호선 (2001). 아동의 또래관계가 학교생활 적응에 미치는 영향. 충남대학교 대학원 석사학위논문.
- 이효정 (2009). 장애유아 통합학급에서 관계적 경험의 의미. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 이희주 (2000). 교사와 또래와의 상호작용에 따른 scaffolding 유형과 문제해결력의 차이분석. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 임동규, 안인수, 양동란 (1996). 장애학생의 통합교육사례. 현장특수교육, 3(3), 48-61.
- 임오용 (2001). 초등학교 저학년 학생들의 또래집단 형성에 관한 문화기술적 연구. 인천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤지현 (2004). 혼자 노는 아동의 또래상호작용향상 프로그램 효과. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 임연수 (2010). 역통합학급에서의 시각장애유아와 일반유아와 또래관계에 관한 문화기술지. 세종대학교 대학원 박사학위논문.
- 임지현 (2009). 아동의 또래관계와 사회적 기술 및 학교생활 적응과의 관계. 제주대학교 대학원 석사학위논문.
- 장계자 (2005). 인기아, 일반아, 비인기아의 자기효능감과 학교생활 적응 비교. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장유영, 박은혜 (2006). 통합상황에서의 갈등해결 프로그램이 장애아동과 일반아동의 대인간 갈등해결 전략 이용 능력에 미치는 영향. 특수교육, 5(1), 73-90.
- 장혜성, 박승희 (2006). 지역사회중심교수를 통합 일반 고등학교 장애아동과 비장애

- 아동의 관계 변화에 대한 질적연구. 특수교육학연구, 41(2), 69~93.
- 전정희, 황도순 (1999). 일반학급에 통합된 장애아동의 또래관계 연구. 특수교육논문집. 4(1), 43-90.
- 전준 (2008). 자기결정 중심의 관계형성 활동이 통합학급아동의 사회적 상호작용에 미치는 효과. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 전찬영 (2012). 중증장애 자녀를 돌보는 어머니의 삶의 과정에 대한 근거이론적 접근. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 정해진 (2002). 학교문화(School Culture)가 교사의 통합교육에 대한 평가에 미치는 영향. 특수교육학연구, 37, 95-117.
- 차혜경 (2008). 발달장애아동 어머니의 양육경험 -끝없는 긴장의 재구성-. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 추정아 (2004). 초등학생의 친구관계 형성요인 분석. 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최석란 (2006). 아동의 사회적 상호작용과 또래수용. 여성연구논총, 20, 1-17.
- 최성규, 유태수 (2003). 초등학교교사의 통합교육에 대한 태도와 수행능력간의 상관관계 연구. 특수교육재활과학연구, 42(2), 73-91.
- 최승희 (2000). 학급 또래관계를 활용한 지지적 프로그램의 효과성에 관한연구. 재활복지, 4(2), 135-177.
- 최승희 (2001). 또래지지망 프로그램이 장애아동의 관계증진에 미치는 효과성. 사회복지연구, 18(1), 213-243.
- 최영해 (2008). 자연친화 프로그램 구성 및 적용에 따른 통합학급 유아들의 행동변화. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 최은실 (2010). 정서인식 및 표현능력향상 프로그램의 효과 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 최원아, 이소현 (2009). 학교공동체 의식 증진 프로그램이 초등학교 일반학생이 지각하는 장애학생과의 친구관계에 미치는 영향. 특수교육, 8(1), 111-136.
- 최지선 (2004). 초등학교 또래 아동간 스캐폴딩 과정의 근거이론적 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 한규령 (2005). 유아의 또래관계증진을 위한 신체활동 프로그램 개발과 효과검증. 서

울여자대학교 대학원 박사학위논문.

한남주 (2008). 통합학급 교사 중재를 통한 발달지체 유아의 사회적응과정과 또래관계. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

한인옥 (2006). 현실요법을 적용한 또래관계 증진 집단지도 프로그램이 초등학생의 또래 관계와 학교적응력에 미치는 효과. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

한종혜 (1996). 아동의 사회적 관계망에 따른 역량지각 및 자아 존중감. 경희대학교 대학원 박사학위논문.

허희선 (2011). 초등통합학급 또래도우미 활동이 비장애 학생의 장애학생과의 친구관계와 장애아동의 학교생활 적응에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

허희선, 박승희 (2011). 학급차원의 또래도우미 활동 프로그램이 비장애학생의 장애학생과의 친구관계와 장애학생의 학교생활적응에 미치는 영향. 특수교육, 10(1), 155-186.

홍창희 (2004). 초등학생 또래문화의 지역 및 성별 간 비교. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.

황소영 (2011). 또래관계형성 과정에서의 외톨이 유아의 사회적 행동변화 탐색. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

황옥경 (1997). 아동의 대인지각과 문제해결행동 및 또래지위와의 관계. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.

3. 기타

강경숙 (2005). 통합교육의 질적 제고를 위한 특수학급의 교육과정 운영 및 교사 간 협력. 2005학년도 특수학급교육과정 연수교재. 경기도교육청.

강경숙, 권택한, 김수연, 김은주 (2000). 세 학교의 통합교육 운영사례. 국립특수교육원.

교육과학기술부 (2012). 2012 특수교육통계.

이소현 (2005). 통합교육 활성화를 위한 특수교육 장학의 방향과 과제: 특수학급 및

통합학급 교사지원 중심. 제6회 특수교육전문직 워크숍 자료집. 국립특수교육원.

II. 외국문헌

1. 단행본

- Bogdan, R. C., & Biklen, S.K. (1990). *Qualitative research for education : an introduction to theories and methods*. 교육연구의 새 접근: 질적연구. 신옥순 역(1991). 서울: 교육과학사.
- Brian Thorne. (2007). *Carl Rogers*. 칼로저스. 이영희 역. 서울: 학지사.
- Deborah K. Padgett. (2001). *Qualitative methods in social work research*. 사회복지 질적 연구 방법론. 유태균 역(2005). 서울: 나남출판.
- Erwin, P. G (2001). *Friendship in childhood and adolescence*. 아동기와 청소년의 친구 관계. 박영신 역. 서울: 시그마프레스.
- Gerald Corey. (2008). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. 심리 상담과 치료의 이론과 실제. 조현춘, 조현재, 문지혜, 이근배, 홍영근 역 (2010). 서울: 시그마프레스.
- Haigh, G. (1975). *Integrated!* London: Geoge Allen & Company.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newberry Park, CA: SAGE Publications.
- Morse, J. M. & Field, P. A. (1995). *Qualitative research methods for health professionals*. 질적 간호 연구방법. 신경림 역(1997). 이화여자대학교 출판부.
- Strauss, A. & Corbin, J.(2001). *Basics of qualitative research*. 근거연구 근거이론의 단계. 신경림 역. 서울: 현문사

2. 논문

- Ackerman. D., Howers. C. (1986). Sociometric Status and After-school Social Activity of Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning*

Disabilities, 19(7), 416–419.

- Ajzen, I., & Madden, T. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control, *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453–474.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration /inclusion: A review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents adjustment to school, *Child Development*, 66, 1312–1329.
- Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendship as supportive Relationships. *Developmental Psychology*, 22(5), 640–648.
- Bigelow, B. J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive–developmental study. *Child Development*, 48, 246–253.
- Bishop, I., E. (1986). Identifying the components of succession mainstreaming. *Journal of visual Impairment and Blindness*, 80(9), 939–946.
- Bogdan, R. & S. Taylor (1989). Relationships with severely disabled people; The social construction of humanness. *Social Problems*, 36(2), 135–146.
- Booth, C. L., Rose–Krasnor, L., & Rubin, K. H. (1991). Relating preschoolers' social competence and their mothers' parenting behaviors to early attachment security and high–risk status. *Journal of Social and Relationships*, 8, 363–382.
- Bruck, M., & Hebert, M. (1982). Correlates of learning disabled students' peer interaction patters. *Learning Disability Quarterly*, 5, 353–362.
- Bunch, G., & Valeo. A. (2004). Student attitudes towards peers with disabilities in inclusive and spacial education schools. *Disability and society*, 19(1), 61–76.
- Burkhardt, S., Obiakor, F. E., & Rotatori, A. (Eds) (2004). *Current perspectives on learning disabilities*, Oxford: Elsevier.

- Cater, E. W., Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 179–193.
- Cater, E. W., Hughes, C., Guth, C. B., & Copeland, S. R. (2005). Factors influencing social interaction among high school students with intellectual disabilities and their general education peers. *American Journal of Mental Retardation*, 110, 366–377.
- Calhoon, M. B., & Fuchs, L. S. (2003). The effects of peer-assisted learning strategies and curriculum-based measurement on the mathematics performance of secondary students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(4), 235–245.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557–570.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400–1416.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 644–663.
- Contrell, V. L., & Prinz, R. J. (1985). Multiple perspectives of rejected, neglected, and accepted children: Relation between sociometric status and behavioral characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(6), 884–889.
- Clough, P., & Corbett, J. (Eds) (2000). *Theories of inclusive education*. London: Paul Chapman.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (1997). *Changing Relationships, Changing Youth Interpersonal Contexts of Adolescent Development*. Florida Atlantic University.

- Croll, P., & Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: Education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 1–12.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dodg, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162–170.
- Doise, W., & Mugny, G. (1984). *The Social Development of the Intellect*. Oxford: Pergamon Press.
- Erwin, P. G., & Hough, K. (1997). Children's attitudes toward violence on television. *Journal of Psychology*, 313, 411–415.
- Farmer, T. W., & Farmer, E. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classroom: Social networks and homophily. *Exceptional Children*, 62(March–April), 431–451.
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monson, J. (2004). Mainstream–spacial school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives, *International Journal of Inclusive Spacial Education*, 8, 37–57.
- Freeman, S. N., & Kasari., C. (1998). Friendships in children with developmental disabilities. *Early Education and Development*, 9(4), 341–354.
- Gottlieb, B. W., et al. (1986). Sociometric Status and Solitary Play of LD Boys and girls. *Journal of Learning Disabilities*, 19(10), 619–622.
- Gottman. J. M., & Parkhurst. J. T. (1980). A developmental theory of friendship and acquaintance–ship processes. In W. A. Collins(Ed), *Minnesota symposia on child psychology* 13(1), Hillsdale. N. J: Lawrence Erlbaum.
- Grusec, J. E., & Lytton, H. (1988). *Socialization: child psycholgy*. Springer–Verlag. New York.

- Guralnick, M. J., & Weinhouse, E. M. (1984). Peer-related social interactions of developmentally delayed children: Development and characteristics. *Developmental Psychology*, 20, 815–827.
- Halvorsen, A. T., & Neary, T. (2001). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Hartup, S. (1982). The Perceived competence scales for children, *Child Development*, 53, 87–97.
- Hartup, W. W. (1983). Peers Relations. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington(Eds.), *Handbook of child psychology*. New York; Wiley.
- Hartup, W. W., Brady, J. E., & Newcomb, A. F. (1983). Social cognition and social interaction in childhood. In E. T. Higgins, D. N. Ruble. & W. W. Hartup (Eds.). *Social cognition and social development: A sociocultural perspective* (82–109). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W. (1992). peer relations in early and middle childhood. in V. B. Van Hasselt and M. Hersen(Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective*, New York: Plenum.
- Hart, C. H., & Ladd, G. W., & Burlison, B. R. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, 61, 127–137.
- Heyne, I. A., Schleien. S. J., & McAvoy, L. H. (1994). Making friends: Using recreation activities to promote friendship between children with and without disabilities. ERIC Document Reproduction Service No. ED 379, 857.
- Hotard, S., McFatter, R. M., McWhirter, R., & Stegall M. E. (1989). Interactive Effects of Extraversin, Neuroticism, and Social Relationships on Subjective Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 321–331.
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the society for Research in children development*, 53(1), 217.

- Hutchison, P. & J. McGill (1990). *Community Integration and Leisure*. Toronto; Leisurability Publications.
- Ingram, J. B.(1979). *Curriculum Integration & Lifelong Education*. Paris UNESCO Division of Structure, Contents and Methods of Education.
- Jackson, J. N., & Campbell, J. M. (2009). Teacher's peer buddy selection for children with autism: social characteristics and relationship with peer nominations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 269–277.
- Janney, R., & snell, M. E. (2006). *Social relationships and peer support*(2nd ed). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kauffman J. M., Gottlieb, J., Agard, J. A. & Kukic, M. D. (1975). Main-streaming: Toward and Explication of the Construct. In E. I. Meyen, G. A. Vergason, & R. J. Whelan(Eds.). *Alternatives for teaching exceptional children*(35–54). Denver: Love.
- Kauffman J. M (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Upper Saddle River, NJ: Prentice–Hall.
- Kinnderman, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29(6), 970–977.
- Koutroubr, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teacher's attitudes towards the inclusion of students with spacial educational needs in Cyprus, *European Journal of special Needs Education*, 21(4), 381–310.
- Kovalik, S. & K. Olsen(1994). *IT I : T he M odel*. Books for Educators . ERIC (ED 374894).
- Laws, G., & Kelly, E. (2005). The sttiudes and friendship intentions of children in United Kingdom Mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *Journal of Disability, Development and Education*, 2, 79–99.

- Ladd, G. W. (1990). Themes and theories: Perspectives on process in family–peer relationships. In R. D. Park, & G. W. Ladd, *Family–Peer Relationships* (1–34). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. Hillsdale: NJ.
- Ladd, G. W. & Coleman. C. (1993). Young children's peer relationship: Forms, features, and functions. In B. Spodek (Eds.). *Handbook of research on the education of young children*. Mac Milian Publishing Company.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081–1100.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C.(1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103–1118.
- La Greca, A. M., Stone, W. L. (1990). LD Status and Achievement: Confounding Variables in the Study of Children's Social Status, Self–Esteem, and Behavioral Functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 23(8), 483–490.
- Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *Journal of Disability, Development and Education*, 2, 79–99.
- Lewis, A., & Norwich. B. (Eds). (2005). *Special teaching for special children: Pedagogics for inclusion*. Maidenhead: McGraw–Hill/Open University Peers.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newberry Park, CA: SAGE publications.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24.

- Liou, J., & Pearson, D. (1999). *Teacher's attitude to ward inclusion and perceived professional needs for and inclusive classroom*. U. S. Washington : Clearinghouse.
- Mannarino (1995). The development of children's friendships, In H. Foot, H. C., Chapman, A. J., & Smith, J. R.(Eds.), *Friendship and social relations in children*, N.Y.: Wiley.
- Manstead, A. S. R., Proffitt, C., & Smart, J. L. (1983). Predicting and understanding mothers' infant-feeding intentions and behavior: Tasting the theory of reason action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 657-671.
- Margalit, M. (1998). Loneliness and Coherence among Preschool Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 173-180.
- McConnell, S. R., McEvoy, M. A., & Odom, S. L. (1992). Implementation of social competence interventions in early childhood special education classes: Current practices and future directions. In S. L. Odom, S. R., McConnell, & M. A. McEvoy(Eds.). *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention*(277-306). Baltimore: Pual H. Brookes.
- Miller, M. (1984). Social Acceptability Characteristics of Learning Disabled Students. *Journal of Learning Disabilities*, 17(10), 619-621.
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 335-348.
- O'Brien, J., Forest, M., Snow, J., & Hasbury, D. (1989). *Action for inclusion: How to improve schools by welcoming children with special needs into regular classroom*. Toronto, Ontario: Frontier College.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai. *Disability & society*, 21(3), 231-242.

- Parker, R. D., MacDonald, K. B., Beitel, A., & Bhavnagri, N. (1988). The role of the family in the development of peer relationships. In R. DeV. Peters, & R. J. McMahon (Eds.), *Marriage and families: Behavioral treatments and processes* (17–44). New York: Brunner–Mazel.
- Perry, D. G., & Bussey, H. (1984). *Social Development*. NJ: Prentice–Hall. Inc. Englewood Cliffs.
- Reiser H., Klein, G., Kron, M. (1986). Integration als Prozess. In: *Sonderpaedagogik, Zeitschrift, 37. Jg.*, 16, 115–160.
- Priel, B., Leshem, T. (1990). Self–Perceptions of First–and Second–Grade Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(10), 637–642.
- Prillaman, D. (1981). Acceptance of Learning Disabled Students in the Mainstream Environment: A Failure to Replicate. *Journal of Learning Disabilities*, 14(6), 344–346, 368.
- Ray, B. M. (1985). Measuring the Social Position of the Mainstreamed Handicapped Child. *Exceptional Children*, 52(1), 57–62.
- Rose, C. (1978). The Placement of T. M. R. Students in the Regular Elementary School: An Analysis of Teacher and Student Attitudes. B. C. *Journal of Spacial Education*, 14(1), 17–24.
- Rossiter, L., Horvath, P. (1989). The Effects of Integration, Social Contact, and Information on Attitudes Toward Persons with Social Needs. *Canadian Journal of Spacial Education*, 11(1), 79–99.
- Rubin, K. H. (1980). *Children's Friendships*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Sailor, W. (ED.) (2002). *Whole–school success and education: Building partnerships for learning, achievement, and accountability*. New York: Teachers College Press.
- Santrock, J. W. (1990) *Adolescence; An International*. Dubuque, Iowa; Wm. C. Brown.

- Selman, R. L. (1981). The child as friendship philosopher, In S. R. Asher, & J. M. Gottman (Eds.), *The development of friendships*, New York: Cambridge University Press.
- Shukla, S., Kennedy, C. H., & Cushing, L. S. (1998). Adult influence on the participation of peers without disabilities in peer support programs. *Journal of Behavioral Education*, 8(4), 397–413.
- Siperstein, G. N., et al. (1978). Social Status of Learning Disabled Children. *Journal of Learning Disabilities*, 11(2), 98–102.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardn, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 435–455.
- Snell, M. E., & Brown. F. (2000). Peer relationships. In M. E. Snell & F. Brown, *Instruction of students with severe disabilities*(5th Ed.) (pp381–408). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Stiliadis, K., Wiener, J. (1989). Relationship between Social Perception and Peer Status in Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(10). 624–629.
- Stonne, W. L., La Greca, A. M. (1990). The Social Status of Childdren with Learning Disabilities: A Reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 32–37.
- Strauss, A. & Corbin, J.(1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. 2nd ed.* Thousand Oaks: Sage Publications.
- Suess, G. J., Grossmann, K. E., & Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 43–65.
- Vandercook, T., York, J., Sharpe, M., Knight, J., Sa.isbury, C., LeRoy, B., & Kozleski, E. (1991). The million dollar Question, *Impact*, 4, 1–8.

- Vaughn, S., et al. (1996). The Effects of Inclusion on the Social functioning of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 598–608.
- Wenz–Gross, M., & Siperstein, G. N. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children*, 63(2). 183–193.
- Yssedyke, J. E., Algozzin, B., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education*. Boston: Houghton Mifflin.

연구 참여 동의서

▣ 연구주제 : 초등학교 통합학급에서 장애 및 비장애아동간의 또래관계형성 과정에 관한 연구

▣ 연구자 : 유 승 주 [조선대학교 대학원 사회복지학과 박사과정]

본 연구의 목적은 장애 아동과 비장애아동간의 학교생활 중 또래관계형성 과정과 그 요인을 알아보기 위한 것입니다. 면접은 최소한 2회 이상 진행 될 것이며, 매회 면접 시간은 1시간 이내로 소요 될 것입니다. 면접을 하는 동안 연구 참여 아동들에게 장애 아동(같은 반)과 학교생활에 느낀 점이나 좋은 점과 불편한 점 또는 친구로서의 친밀감 정도와 희망하는 것들에 대한 생각들을 물어 볼 것입니다. 이러한 질문들은 사전에 충분히 참여하는 아동들에게 설명 할 것이며 동의를 받은 후에 대화내용이 녹음 될 것입니다. 이 녹음자료는 본 연구이외의 다른 목적으로는 절대로 사용되지 않을 것이며, 참여 아동의 동의 없이는 다른 사람에게 절대로 이야기하지 않을 것임을 약속합니다.

본 연구의 결과가 참여하는 아동들에게 직접적으로는 많은 도움을 주지는 못하지만, 비 장애 아동들에게는 같은 반 장애를 갖은 친구를 이해하거나 그 친구의 입장을 고려 할 수 있는 기회가 되고 장애가 있는 아동에게는 자신을 친구로 생각하는 급우들의 마음을 확인 할 수 있는 계기가 될 것이며, 향후 여러 연구의 도움이 되는 자료가 될 것입니다.

본인은 본 연구가 어떤 연구이고, 연구에 참여 방법에 대한 설명을 들은 후, 자발적으로 참여 하고자 합니다.

본인은 연구에 참여하는 동안 어떤 위험이나 강요도 따르지 않는다는 것을 설명을 통해 알고 있으며 내 자신이 누구인지도 밝히지 않기로 약속을 받았고, 면접 내용에 대해 비밀을 지킬 것을 설명 받았고, 연구 도중 더 이상 하고 싶지 않을 경우가 생기면 참여를 거절 할 수 있음을 설명 받았습니니다.

본인은 면접에 응할 것과 면접 내용이 녹음 되는 것을 허락합니다. 또한, 연구가 끝난 뒤 녹음 자료가 지워 질 것임을 설명 받았습니니다.

학 생 :
참여자부모 :
연 구 자 :
일 자 :