

## 학교 전문상담교사의 비장애 중학생에 대한 장애이해 교육 프로그램의 효과

권 효 진\*                      이 속 향†

이화여자대학교 특수교육과

장애 학생을 위한 통합교육의 중요성이 강조되면서 성공적인 통합교육을 위한 방법들을 모색하기 위해 많은 노력들이 이루어지고 있다. 효과적인 통합교육을 위해 다양한 태도 개선 프로그램을 적용하여 비장애 학생의 장애 학생에 대한 태도를 긍정적으로 변화시키려는 연구도 이러한 노력 중의 하나이다. 이에 본 연구에서는 장애 학생과 통합학급에서 함께 공부하는 비장애 중학생들을 대상으로 전문 상담교사가 장애 이해 교육 프로그램을 구성하여 실시한 후, 이러한 장애이해 교육 프로그램이 비장애 중학생의 태도 변화에 영향을 미치는지 조사하였다. 이를 위하여 서울시 소재 중학교 2개 학급의 학생들이 실험집단과 통제집단으로 나누어 참여하였으며, 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 태도에 차이가 있는지 실험집단과 통제집단 간에 사전·사후 태도 검사 점수의 차의 차이를 t검증을 통해 알아보았다. 그 결과, 장애이해 교육 프로그램은 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 전반적인 태도 변화와 인지적·정서적·행동적 구성 요소 별 태도 변화에 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 태도 변화는 오늘날 학교 교육에 팽배해 있는 장애 학생에 대한 따돌림과 거부와 같은 부정적 현상을 학교와 학급 차원에서 보다 효율적으로 사전에 방지하고, 비장애 학생의 상호 접근을 촉진시킬 수 있으며, 궁극적으로는 통합교육의 성공적 정착에 도움을 될 것으로 보여 진다. 비장애 중학생의 태도개선을 위한 장애 이해 프로그램을 활성화하기 위하여 학교차원에서 학급 자치 활동이나 창의적 재량활동 시간 등을 활용하여 장애 학생과 비장애 학생이 사회적 상호작용을 증진시킬 수 있도록 장애이해 관련 집단상담 프로그램의 개발 및 시행, 나아가 전문상담교사의 역할과 관련 상담 인력 및 특수교사와의 협력의 필요성이 논의 되었다.

주요어 : 장애이해, 장애학생, 장애, 태도

† 교신저자(Corresponding Author): 이속향, 이화여자대학교 특수교육과, (120-750) 서울 서대문구 대현동 11-1  
Tel: 02-3277-6690, Email-deepjoy@ewha.ac.kr

\* 이화여자대학교 특수교육과 박사과정.

장애 학생을 위한 통합교육의 긍정적인 효과들이 드러남에 따라 장애 학생의 삶의 질을 향상하고 장애 학생이 한 사람의 사회인으로써 준비되는데 있어 통합교육의 중요성이 더욱 부각되고 있다. 통합교육의 효과는 장애 학생이 가진 장애의 범주나 정도 및 연령에 따라 서로 다른 결과를 나타내고 있지만(서동명, 1999; 오은혜, 2002), 가장 큰 효과는 장애 학생을 정상적인 발달을 보이는 또래들과 함께 교육함으로써 이들이 보이는 적절한 행동을 관찰하고 학습할 뿐만 아니라, 이러한 적절한 행동을 보이는 또래들과 상호작용을 하면서 정상인과 더불어 살아가는 준비를 할 수 있다는 사실이다. 많은 장애 학생들이 사회성 발달 측면에서 결함을 보이기 때문에(김선태, 1998; 이소현, 박은혜, 1998), 특히 의사소통과 사회성의 발달은 정상적인 발달을 보이는 또래들과의 통합을 통해서 얻을 수 있는 큰 효과라고 할 수 있다. 뿐만 아니라 통합교육은 장애 학생에게 사회성 발달 측면 뿐만 아니라, 기타 발달 영역 및 행동에 있어서도 긍정적인 영향을 미친다(이소현, 박은혜, 1998). 장애 학생뿐만 아니라 통합교육은 비장애 학생들에게도 긍정적인 영향을 미친다. 통합교육을 통해서 비장애 학생들이 얻을 수 있는 가장 큰 실질적인 효과는 장애인을 사회의 구성원으로 인식하고 수용할 수 있게 되는 것이다. 실제로 통합교육은 장애 학생과 일반학생 모두에게 효과적일 수 있는 것으로 나타났으며, 특히 일반학생들의 경우 장애를 보다 잘 이해하는 데 도움이 되는 것으로 나타났다(김은주, 권택환, 김정곤, 박현옥, 2003). 또한 통합교육을 통해서 실제로 장애인에 대하여 더 긍정적인 태도를 보이기도 한다.(김윤옥, 2000; 박승희, 2003; 신중호, 2000; 이소현, 박은혜, 1998; 임동규, 안인수, 양동란, 1996). 비장애 학생들은 통합 환경에서 장애 학생들과 상호작용을 하면서 장애인도 나와 비슷한 점을 많이 가지고 있는 한 개인으로 수용하게 되며, 학교라는 지역사회가 장애 학생들도 포함해야 한다는 일종의 사회적 책임감을 학습하게 된다. 장애 학생에 대한 태도의

개선뿐만 아니라 통합교육에서의 협동 학습을 통해 비장애 학생은 장애 학생들에게 실제적인 도움을 줄 수 있는 방법들을 배우고(신중호, 2000), 나아가 장애아동을 돕는 과정에서 장애 아동에게서 암시, 자극, 강화를 받는 것을 통해 보다 높은 학습 성취를 보이기도 한다(김은주 외, 2003). 즉, 비장애 학생들이 통합 환경에서 장애 학생들과 함께 교육 받으므로써, 부정적인 영향을 받기 보다는, 오히려 교사들의 교육에 대한 주의 깊은 계획과 배려로 행동발달과 태도 면에서 긍정적인 영향을 받을 수 있다고 할 수 있다.

이와 같은 통합교육의 긍정적인 효과에 힘입어 해마다 더 많은 수의 장애 학생들이 일반학급에 통합되면서 우리나라의 통합교육도 더욱 활성화되고 있다. 일례로 우리나라의 통합교육 실태를 살펴보면, 2007년 5,753개 학급, 35,340명의 학생들이 일반학교의 특수학급에서 통합교육을 받고 있으며, 2003년에 일반학교(일반학급) 배치 학생수가 29,212(2,304)명에서 2007년 42,977(7,637)명으로 해마다 일반학교(일반학급)로 배치되는 특수교육대상학생수가 증가하고 있다(교육인적자원부, 2007). 또한 2008년 5월 26일부터 시행되고 있는 ‘장애인 등에 대한 특수교육법’에서도 통합교육을 특수교육대상자가 일반학교에서 장애유형·장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것으로 정의하고 있으며, 각급 학교의 장 또는 대학의 장은 특수교육대상자가 그 학교에 입학하고자 하는 경우에 그가 지닌 장애를 이유로 입학의 지원을 거부하거나 입학전형 합격자의 입학을 거부하는 등 교육기회에 있어서 차별을 하여서는 안 된다고 명시함으로써 통합교육을 장려하고 있다(교육인적자원부, 2007). 그러나 적절한 지원 없이 양적으로만 급성장하면서, 여러 교육환경과 통합교육에 대한 이해 부족으로 장애 학생들을 단순히 비장애 학생들의 교육환경 속에 물리적으로만 배치함에 따라 사회적·기능적 통합이 제대로 이루어지지 않는 상태에서(박승희, 2004) 위에서

언급한 통합교육의 효과 및 순기능을 제대로 누리 지 못하고 통합교육의 문제점 및 역기능들이 발견 되고 있다.

사건의 지원과 준비 없는 무조건 통합은 장애 학생들의 따돌림 피해와 같은 여러 가지 부정적인 결과를 가져올 수 있음을 여러 연구자들이 제기하였다. 신중호(2000)는 적절한 지원 없는 무조건 통합은 장애 학생들의 교육적 선택권을 박탈하는 것이며 대부분의 교사들이 통합교육에 무지 또는 무관심하다고 주장하였다. 일반학급 아동과 특수학급 아동의 물리적인 근접성은 이들의 사회적 거리를 더 멀어지게 하는 결과를 초래한 것으로 밝힌 연구도 있었는데(곽지영, 1993; 이양섭, 1995), 그 이유로서 특수학급 아동을 직접 접촉한다는 것은 특수학급 아동의 부적절한 행동들을 경험하는 것을 의미하기 때문에 특수학급 아동에 대한 단순 접촉 경험은 부정적 태도를 지니게 하는 요인이 되고 있다고 하였다. 이은주(1995)는 정신지체 또래에 대한 일반 아동의 수용 태도에서 성별 구분 없이 통합교육 경험이 없는 아동이 통합교육 경험이 있는 아동들보다 장애 아동들에 대해서 더 수용적이라는 연구 결과를 제시하였다. 또한 Esposito와 Peach(1983)는 장애 학생은 비장애 학생에게 다른 비장애 학생보다 호의적으로 받아들여지지 못한다고 하였으며(정선화, 1993에서 재인용), Fortini(1987)는 통합된 환경에서도 비장애 학생에게 자주 거부되고 있다는 연구 결과를 보고 하였다(정선화, 1993에서 재인용). 이러한 결과들은 장애인과의 접촉이 반드시 긍정적인 태도를 수반하지는 않으며, 단순한 접촉 경험만으로는 더 부정적인 태도를 갖게 되거나, 이전의 고정 관념을 더 강화시키는 기회가 될 수도 있음을 시사하는 것이다. 김경희(2001)는 ‘초등학교 장애아동의 집단 따돌림 실태 분석’에서 지능이 낮고 공부를 못하며 용의가 더러워 냄새가 나고 말과 행동이 이상하다는 이유로 많은 장애 아동이 학급의 비장애 아동으로부터 따돌림을 당하고 있으며, 비장애 아동들은 장애 아동들이 특수학급에서 공부하는 것이 좋다고 응답하

였으며, 장애 아동 역시 일반학급보다 특수학급에서 공부하는 것이 좋다는 응답을 하였다고 분석하였다. 장동태(1995)는 통합교육의 장애 요인에 관한 연구에서 특수학급 아동들이 원적 학급에서 공부를 기피하는 이유 중에 원적 학급 아동들이 특수학급 아동들과 함께 활동하기를 꺼리고 급우들의 냉대와 괴롭힘 때문이라는 것을 밝혔다. 학교에서의 집단 따돌림은 피해학생들에게 학업 부진, 등교 거부는 물론 심각한 심리 장애와 정신적 고통의 원인이 되어 학교를 졸업한 이후에도 이런 증상으로부터 완전히 회복되지 못하기도 한다(변기연, 2002; 윤운영, 이영호, 2004). 특히, 집단따돌림 피해자들은 수치감과 당혹감, 그리고 다시 피해를 입을 것에 대한 두려움으로 피해 사실을 공개하기 싫어하고 자신이 따돌림을 당할 만하다고 자연스럽게 생각하게 되어 자신감의 결여와 자아존중감의 저하로 자신을 무능한 존재로 지각한다(Whitney & Smith, 1993). 즉, 장애 학생들이 집단따돌림을 당할 경우, 정서적으로 또래로부터의 거절과 소외감으로 인하여 낮은 자아존중감 및 자책감, 우울감, 불안감 등 불안정한 정서 상태를 가지게 될 수 있다.

적절한 지원과 준비가 없는 상태에서의 장애 학생에 대한 통합교육은 앞에서 언급했듯이 여러 가지 문제점을 안고 있으며 특히 비장애 학생이 장애 학생에 대해 부정적인 태도를 갖거나 집단 따돌림을 유발 할 수 있다는 것은 심각한 문제가 아닐 수 없다. 그러한 점에서 장애 학생에 대한 비장애 학생의 태도를 개선하는 노력은 효과적인 통합교육을 위해 필수적이라 하겠다. 사실 통합교육은 일반 학생이 장애 학생과 동일한 환경 속에서 장시간 생활함을 전제로 하기 때문에 지원과 노력의 정도에 따라 일반 학생의 장애 학생에 대한 태도에 영향을 미칠 수 있다. 많은 연구들도 교육적 측면에서 통합교육의 중요성을 뒷받침하고 있으며 특히 통합교육을 통해 장애 학생의 사회적 발달을 촉진하고 일반 학생의 태도를 변화시키는데 관심이 집중되고 있다. ‘태도’란 특정한 사람, 집단, 이념, 사건 또는 어

떤 대상에 대하여 반응을 보이는 경향성으로서 태도 대상에 대한 행동에 영향을 미치는 학습된 신념이며 행동의 근거가 된다. 태도는 자아 인식이 발달되기 시작하고 타인과 자신을 구별할 수 있는 3-4세경부터 형성되기 시작하여 학습되는 것으로 이미 갖고 있는 지식 구조에 새로운 경험과 정보를 조직하고 구조화하면서 계속적으로 변화하는 것이다(Gottlieb, Corman, Curci, 1986; Shantz, 1983). 태도에 대한 고전적 정의로서 Allport(1954)는 태도는 개인과 유관한 모든 사물과 사태에 대한 개인의 반응에 직접적 또는 역동적인 영향을 미치는 경험을 통해 형성된 정신적 및 신경적 준비상태라고 정의했다(원경아, 2003에서 재인용). Rosenberg(1956)는 태도를 어떤 대상에 대한 비교적 안정된 정서적 반응이라고 했고, 그 구성 요소를 세 가지 요인 즉 인지적, 정서적, 행동적 요소로 나눌 수 있다고 하였다(원경아, 2003에서 재인용). 그리고 이 세 요소가 일관성 있게 조직되는 경향이 있으며 이때 태도가 균형을 이루면 개인은 더욱 만족감을 느끼게 되지만 일관성이 없을 때는 자기 방어적인 태도를 취하게 된다고 하였다. 이훈구(1999)는 “태도는 대상에 대한 감정적 반응과 생각, 신념, 판단이 포함되어 있으며 과거의 경험을 반영하고 이후의 행동을 조형하여 개인이 세상에 관한 복잡한 정보를 처리하는데 도움을 줄 수 있는 중요한 기능을 한다.”고 하였다. 이상의 정의를 종합하여 보면, 태도는 다른 사람, 사회적 대상과 환경적 사건 사이의 상호작용과 경험 등을 통해서 배우게 되는 것으로 개인이 태도 대상을 접촉하였을 때 특정한 방법으로 행동하는 경향을 말한다. 어떤 특정 대상, 생각이나 사람에 대한 태도는 인지적 요소(Cognitive component), 감정적 요소(Affective component), 행동적 요소(Behavioral component)들이 갖는 지속적인 경향성이라 할 수 있으며(Horn, 1985), 이를 태도를 구성하는 세 가지 요소를 좀더 자세히 살펴보면 다음과 같다.

#### 1) 인지적 요소

태도 대상에 대한 사고를 반영하는 것으로서, 예

를 들어 다양한 사람들 중에서 장애인이라는 한 집단을 범주화하고 이 집단이 공통적인 특성에 대하여 신념을 갖게 되며 이것이 고정관념을 형성하게 하는 것이다. 또한 태도 대상에 대하여 호의적·비호의적, 바람직하다·바람직하지 않다, 선·악 등의 속성을 포함한다(Horne, 1985).

#### 2) 정서적 요소

태도 대상 또는 그 대상에 관한 상징물이 개인에게 불러일으키는 감정, 정서, 평가를 말하며, 태도 대상과 관련된 개인의 경험의 쾌·불쾌에 의해 결정된다(Horne, 1985).

#### 3) 행동적 요소

태도 대상에 대한 신념이 행동적인 의도나 행동으로 드러나는 것이다. 이는 인간의 행위 그 자체를 말하는 것이 아니고 태도 대상에 대해 일관되게 행동하려는 경향성 혹은 반응 준비성을 말한다(Horne, 1985).

이들 태도의 세 가지 속성은 서로 높은 상관성이 있고, 일관성 있게 조직되는 경향이 있으며, 특정 태도는 한 가지 혹은 두 가지 요소로 구성되기도 한다. 그리고 사람들의 생각, 감정, 행위 의도가 반드시 서로 일치되는 것은 아니지만 태도를 구성하는 인지적, 정서적, 행동적 요소들 간의 일관성이 일반적으로 성립되고 있다(Horne, 1985). 요컨대, 태도를 긍정적으로 변화시키려는 장애인해교육 프로그램은 교육의 효과를 극대화하기 위하여 앞에서 제시한 태도의 세 가지 요소가 균형 있게 포함되도록 해야 한다.

이제까지의 장애에 대한 태도를 개선하는 연구에서 사용된 프로그램은 주로 특수교육영역에서 연구되어져왔으며 이러한 연구들은 단일 중재 전략을 사용한 연구와 통합 중재를 사용한 연구로 나누어 살펴 볼 수 있다. 본 연구에서는 검색 데이터 베이스 ‘학술연구정보서비스(RISS)’에서 ‘장애인해 교육 프로그램’과 ‘장애 태도 변화’를 검색어로 넣어 발췌된 논문들 중 연구자가 적절하다고 판단된 단일

표 1. 단일중재 전략에 의한 태도 변화

저자	대상집단	중재 전략	연구결과
정선화 (1993)	초등학생	영역별 모의 장애 체험	• 장애 아동에 대한 일반 아동들의 인식과 태도 면에서 긍정적인 변화를 보임
김성자 (2000)	초등학생	영상자료활용	• 장애 아동에 대한 일반 아동들의 태도는 비디오 시청 횟수가 많을수록 긍정적으로 향상되었음 • 학습·조력·놀이와 같은 세부 항목에서도 비디오 시청 횟수가 많을수록 장애 아동에 대한 긍정적인 태도에 더 큰 영향을 주었음
원경아 (2003)	초등학생	신문활용교육	• 장애 아동에 대한 일반 아동들의 전반적인 태도 변화와 인지적·정의적·행동적 구성요소 별 태도 변화에 긍정적인 영향을 미침

중재 전략 및 통합 중재 전략을 사용한 연구 13편을 고찰하였다.

우선, 단일중재 전략에 대한 태도 변화와 관련한 선행 연구들을 고찰해보면 다음 (표 1)과 같다.

통합중재 전략에 의한 태도 변화에 관한 선행 연구를 고찰해 보면 다음 (표 2)와 같다.

태도개선을 위한 이들 단일 중재전략과 통합중재 전략과 관련하여 차수연(2002)은 선행 연구 결과들 대부분이 한 가지 중재 전략과 통합 중재 전략에 대한 효과를 종합적으로 규명하지 못하고 있는 사실을 지적하면서 장애 아동에 대한 비장애 아동의 태도를 변화시키기 위한 중재 전략으로 정보제공, 모의 장애 체험, 비디오 자료 제공, 통합중재 전략을 개별적 혹은 통합적으로 적용하여 그 효과성을 비교하였다. 초등학교 4학년을 대상으로 중재 전략을 실시한 결과, 비장애 아동의 태도 변화에 긍정적인 영향을 미치는 중재 전략은 비디오 자료 제공 중재 전략, 통합 중재 전략, 정보 제공 중재 전략 순으로 나타났다. 추후 검사결과, 통합 중재 전략이 개별적으로 적용된 중재 전략보다 비장애 아동의 태도 지속에 더 긍정적인 영향을 미쳤다. 정보제공 중재 전략은 태도 지속에 아무런 영향을 미치지 못했고, 모의 장애 체험 중재 전략은 태도 지속에 오히려 부정적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 그러므로 한 가지 중재 전략 보다는 정보적인 측면과 경험적인 측면을 함께 제공하는 통합 중재 전략을

지속적으로 장기간 제공하면 장애 아동에 대한 비장애 아동의 태도가 변화, 지속될 수 있음을 시사했다.

이상의 선행 연구 결과를 종합해 볼 때, 장애 학생에 대한 비장애 학생의 태도를 긍정적으로 변화시키기 위한 중재 전략은 한 가지 전략의 활동보다 여러 가지 전략의 활동들이 함께 제공될 때 장애 학생에 대한 비장애 학생의 보다 긍정적인 태도 변화를 가져올 수 있다는 것을 보여준다.

특수교사들에 의해서 실시되어온 이와 같은 장애 이해 교육프로그램들에 대한 개발과 연구는 학교 전문 상담 순회교사의 역할에 대해 다시 한번 생각하게 한다. 전문 상담 순회교사의 출현은 최근 일반 초·중·고등학교에서 흔히 발견되는 아동들과 청소년들 사이에 ‘집단따돌림’ 현상과 연관이 깊다. 집단따돌림의 피해자의 수가 1997년부터 2004년까지, 조사 기관과 대상, 방법에 따라 차이가 있으나 평균적으로 적게는 3.5%로부터 많게는 46.7%로 나타남에 따라(김원중, 2004), 이에 대한 구체적인 대처 방안 모색이 절실하였으며 이와 관련하여 학교 상담에서 좀더 체계적인 교육 활동의 필요성이 대두되었고, 교육인적자원부는 2005년 9월 전문상담 순회교사 159명을 선발하여 전국 142개 지역교육청에 배치하였다. 이 제도는 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 제 12조(법률 제 7120호, 2004. 1.29)와 초·중등교육법(법률 제 7068호 2004.1.20)에 의거한 것으로 날로 심각해져 가고 있는 학교 폭력을 사전

표 2. 통합중재 전략에 의한 태도 변화

저자	대상집단	중재 전략	연구결과
백찬형 (2001)	초등 학생	<ul style="list-style-type: none"> <li>상호 접촉을 통한 공놀이, 민속 놀이, 그림 그리기 등의 교류 활동 실시</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>장애 아동에 대한 비장애 아동의 태도 변화에 효과적이었음</li> </ul>
김민선 (2002)	초등 학생	<ul style="list-style-type: none"> <li>모의 장애체험, 집단토의, 비디오 시청</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>장애 아동에 대한 일반 아동의 인지적·정서적·행동적 영역의 태도변화에 긍정적인 영향을 미침</li> <li>5학년이 2학년보다 더 효과적이었음</li> </ul>
류순옥 (2002)	초등 학생	<ul style="list-style-type: none"> <li>‘장애이해 교육 프로그램’</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>수용성 척도와 활동 선호도에 있어서 실험집단이 통제집단보다 더 긍정적으로 변화함</li> </ul>
오은혜 (2002)	초등 학생	<ul style="list-style-type: none"> <li>장애 아동과 일반아동과 직접 접촉</li> <li>통합 중재 방법</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>일반 아동의 장애 아동에 대한 인식과 태도 개선에 유의미한 효과를 미침</li> </ul>
김효선 (2003)	초등 학생	<ul style="list-style-type: none"> <li>통합적 장애인식개선 프로그램</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>실험 집단의 장애인에 대한 수용태도의 인식적 측면과 학교생활, 개인생활, 취미·오락·기타 생활 등 행동적인 측면에서 모두 긍정적으로 향상됨</li> </ul>
손복순 (2003)	중학생	<ul style="list-style-type: none"> <li>장애에 대한 정보 전달, 구조화된 집단활동, 모의장애 체험, 비디오 제시, 교사 주도의 이야기 나누기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>인식 및 감정적 측면의 태도에서 남·여학생 모두에게 긍정적인 영향을 미침</li> <li>수용성 및 활동 선호도 측면에서 남·여학생 모두 긍정적인 영향을 미침</li> </ul>
나선희 · 김자경 (2004)	중학생	<ul style="list-style-type: none"> <li>재량활동 ‘장애이해 프로그램’</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>사회적 접촉 의도 및 일탈된 행위에 대한 반응, 실제적 접촉의 태도 변화에서 긍정적인 변화를 나타냄</li> <li>활동 선호도 측면에서는 남학생이 여학생보다 변화가 많았음</li> </ul>
강차례 (2004)	중학생	<ul style="list-style-type: none"> <li>장애정보제공, 모의 장애 체험, 미디어와 활용의 전략</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>비장애 학생의 장애 학생에 대한 수용성 태도를 긍정적으로 변화시킴</li> <li>활동 선호도에 긍정적인 영향을 줌</li> </ul>
배현숙 · 김성일 (2004)	초등 학생	<ul style="list-style-type: none"> <li>장애에 대한 정보 전달, 구조화된 집단활동, 모의장애 체험, 비디오 제시, 교사 주도의 이야기 나누기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>태도 점수에서 유의미한 차이를 나타냄</li> <li>여학생이 남학생보다 더 긍정적인 결과를 나타냄</li> </ul>
이원석 (2004)	중학생	<ul style="list-style-type: none"> <li>탐구공동체 활동</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>장애 학생에 대한 비장애 학생의 인지적·정서적·행동적 태도가 긍정적으로 향상됨</li> <li>장애와 장애인에 대한 비장애 학생의 인식이 부정적인 면에서 긍정적인 면으로, 일반적이고 상식적인 수준에서 전문적이고 구체적인 수준으로 변화함</li> </ul>

에 예방하고 청소년들의 다양한 문제에 능동적으로 대처하며, 담임교사 중심 상담체계의 한계를 극복하고 학생들의 진로상담과 생활지도 업무를 전담함으로써 학생 생활지도의 효율성을 제고하기 위해 시행되었다(김운중, 2005).

그 후, 2006년 3월에 1급 전문상담교사 33명이 공채되었고, 2007년 3월에는 237명이 임용시험을 거쳐 학교와 지역교육청에 배치되었다. 1997년 초중등교육법의 개정에 의해 '전문상담교사'제도가 만들어지고, 약 10년 만에 일선 학교에 들어가서 학생상담만을 하는 전문상담교사의 순수한 역할을 수행할 수 있게 된 것이다(금명자, 2007). 또한 2008년 3월에는 약 119명의 전문상담교사가 임용되어 전국의 지역교육청과 학교에 배치되었다.

전문상담 순회교사는 '가정과 학교 및 지역사회를 유기적으로 연결하는 학교상담 시스템을 구축하고 전문적인 활동을 하게'(김운중, 2005) 되는 최초의 공립 전담 학교 상담자이다. 교육인적자원부의 정책해설과 전문상담 순회교사 임용시험 공고문에는 전문상담순회교사의 역할 및 활동방안을 다음과 같이 기술하고 있다. 핵심적인 역할로는 ① 학습 부적응·비행·폭력·진로·기타 생활 등에 대한 상담·지도 ② 사이버 상담 망 구축 및 운영 ③ 청소년상담원-자원상담봉사자-지역사회복지관 등과 연계 활동 전개 ④ 학생들의 각종 심리적성 검사 및 교육복지 관련 업무 처리 ⑤ 교사·학부모를 대상으로 한 상담 방법 연수 및 관련 자료 제공, 상담에 대한 지도·조언 등이 있다. 또한 전문상담 순회교사의 활용방안으로는 ① 학교 생활 부적응, 진로 등에 대한 상담 및 심성교육, 교원·학부모 교육 등을 담당하며, ② 학생의 복지 증진 및 학교부적응 지도를 통한 사회적 일탈 방지 ③ 가정-학교-지역 사회의 유기적인 연계를 통한 상담·지도 ④ 인성교육 프로그램 및 부적응 학생 적응 프로그램 적용 등이 제시되었다(유순화, 류남애, 2006). 전문상담교사의 역할에 관한 한 연구(김동일, 신을진, 안현의, 2005)에서 전문상담교사의 역할 중 가장 중요한 것이 무

엇인지에 대한 질문을 일반교사들에게 하였고 그 결과, 가장 많은 응답자의 비율을 얻은 항목은 '학생들의 문제를 다루고 해결해주는 직접적인 상담 업무'(78.3%)였으며, 다음이 '다른 교사들이 학생들을 잘 다룰 수 있도록 조력하는 업무'(34.4%), '기존의 교사로서의 책임과 업무를 보다 성실히 하는 것'(29.1%), '학교의 전반적인 인성교육과 관련된 정책 및 보완점에 대한 전문적 의견 제시'(28.6%), '학생들의 인성교육과 관련된 강의 및 교육'(21.2%), 기타(1.1%) 등의 순이었다고 밝혔다. 또한 금명자(2007)는 2007년 3월에 임용된 2급 전문상담교사 237명과 2006년에 임용된 1급 전문상담교사 33명 등 270명을 대상으로 기대되거나 예상되는 학교상담자 역할을 확인, 비교하였다. 그 결과, 이들이 이상적으로 기대하는 학교상담자 역할 영역은 자문, 조정, 생활지도 및 교육, 집단상담, 개인상담 등이었고, 실제 학교 현장에서 이루어지고 있다고 예상하는 학교 상담자 역할 영역은 상담지원 체계 구축, 조정활동, 생활지도 및 교육, 발달촉진상담 그리고 교정상담활동 등으로 분류되었다.

그러나 아직 학교 상담을 전담으로 하는 제도의 초기 시행자로서 전문상담 순회교사 및 전문상담교사의 실제적인 역할에 대해서는 아직 좀 더 체계적인 정립이 필요한 실정이며 이와 관련하여 많은 연구가 이루어져야 할 필요가 있다. 학교에서 상담의 중요성을 강조한 많은 연구가 우리나라 상담의 역사가 학교에서 시작되었음을 지적하였는데(연문희, 강진령, 2002; 유정이, 1997), 아직도 학교의 상담교사 역할에 대한 요구분석(강진령, 손현동, 조은문, 2005a, 2005b; 허승희, 박성미, 2004)이 발표되고 있는 것을 보면, 우리나라 중등학교에서의 상담은 이론적 체계화를 요구하고 있다고 볼 수 있다. 이와 같은 체계성의 부족은 학교상담을 예방상담보다 사후 상담의 역할에 치중하게 하는 결과를 낳고 있다. 그 결과 모든 학생들에게 골고루 돌아가야 할 상담의 혜택이 문제행동이 노출된 학생들에게만 집중되게 되었다. 따라서 모든 학생을 대상으로 예방과 성

장을 강조하는 학교상담 체계의 도입이 절실한 실정이다. 또한 학교 상담은 학교를 중심으로 지역 사회까지 포함하여 학생, 교직원, 학부모 등을 대상으로 전개되는 교육활동으로서 예방적·발달적·종합적·체계적인 특성을 가지고 있다(강진령, 유형근, 2004).

학교상담은 심리적 문제를 가진 특정한 학생들 뿐 아니라 대다수의 학생들을 조력하는 광범위한 전문적 활동이며, 학교 상담자는 학생 상담, 생활지도를 비롯하여 부모 교육, 교사 자문, 교장 및 교감 자문 등의 활동을 통해 학생들의 발달을 돕고, 자기가 속한 초·중·고등학교 수준에 맞는 학교상담 프로그램을 구안하여 다양한 영역에서 서비스를 실천하게 된다. 그러므로 지금까지 상담을 문제 학생의 생활지도 혹은 심리상담으로 여기던 편협한 인식에서 탈피하여, 학교상담을 보다 종합적인 관점에서 학생들의 성장을 조력하도록 돕는 중요한 전문 영역으로 인식할 필요가 있다(노안영 역, 2002).

이와 관련하여 현재 교육청 청소년상담센터를 비롯하여 학교상담에 관여하는 각 상담기관에서 집단 따돌림을 근절 할 수 있는 방안을 마련하고자 프로그램을 개발하고 내방 및 학교 출장 상담 등을 통하여 문제 해결을 위한 노력을 계속하여 왔다. 그러나 우리나라의 경우 각 상담 센터에서 개별, 집단, 학생, 학부모 연수, 교사 연수, 학급 연수 등의 프로그램을 준비하고 집단 따돌림에 대한 교육 및 프로그램을 개발하고 있으나, 피해학생만 상담에 보내고 가해자나 방관자 집단에 대하여는 상담적 접근이 상대적으로 약한 실정이다. 또한 아직도 집단 괴롭힘에 대한 대책들은 매우 소극적이고 단편적인 서비스만이 제공되고 있어 피해 학생에 대한 상담이거나, 가해 학생 처벌 위주가 되고 있으며, 학교와 연계하여 실시하는 프로그램은 일부 교사나 학교에 한정되어 이루어지고 있는 실정이다. 그나마도 교사가 집단 괴롭힘에 대하여 올바르게 이해하지 못한 경우에는 가해자, 동조자에 대한 접근이 더욱 어렵고 오히려 피해자가 문제 원인 제공자로 낙인찍히

는 불이익이 발생하는 상황을 접하게 된다. 이처럼 현재 학교에서는 따돌림에 대하여 환경적인 접근이 제대로 이루어지지 않는 상황이므로, 개입 현장에서는 의외되는 집단 괴롭힘 피해학생들에게 개인 상담을 통하여 사회기술훈련, 인지·행동적 접근, 또래관계증진기술 등을 절충하여 사용하는 경우가 대부분이므로, 집단 괴롭힘 피해학생들은 충분한 서비스를 제공받지 못하고 사각지대에 놓이게 되는 것이다(변기연, 2002). 비록, 국내에서도 전문상담교사를 비롯한 학교 상담과 관련한 지역사회의 여러 상담 기관에서 집단따돌림 피해학생에 대한 개입방법으로 의외되는 피해학생과 가해학생을 대상으로 사회기술훈련프로그램, 인지행동 프로그램, 또래관계증진 프로그램을 절충하여 사용되고 있으나, 개인적 차원이 아닌 학급과 학교 차원의 개입에 관하여 더 많은 연구와 실행이 필요한 현실이다.

이와 같이, 상담을 전담으로 하는 교사의 배치가 시행된 지 3년 정도 밖에 되지 않아 전문상담교사의 역할 정립이 더 필요한 상황에서 자기 방어에 취약할 수 있는 장애 학생의 따돌림과 같은 부정적인 현상이 일어나는 것을 막고 통합 교육이 보다 잘 이루어 질 수 있도록 하기 위하여 비장애 학생의 장애 이해 교육에 대한 전문상담교사의 역할이 중요하다고 할 수 있다. 더욱이 통합학급 교사가 일반학생에게 장애이해교육을 실시하지 않은 이유에 대한 응답으로 ‘업무과다’가 38.3%, ‘장애이해교육에 대한 지식 부족’이 35.1%, ‘장애이해 교육 자료부족’이 17.1%로 나타나(김은주 외, 2003) 장애이해 교육 프로그램에 대한 필요성이 크다고 볼 수 있다. 또한 학교 상담에서 비장애 학생들을 대상으로 한 장애 이해 교육에 관한 연구는 앞서 밝힌 바와 같이 꼭 필요함에도 불구하고 아직 미비한 실정이다. 그러므로 전문상담교사를 비롯한 학교 상담자가 장애 학생의 따돌림과 같은 부정적인 현상을 학교와 학급 차원에서 보다 효율적으로 근절하고 바람직한 통합 교육을 할 수 있도록 비장애 학생을 대상으로 한 장애이해 교육 프로그램을 개발하고 시행할 필요가



있다고 하겠다.

앞에서 살펴보았듯이 통합교육의 효과는 이들과 함께 생활하는 비장애 학생과 교사, 학부모 그리고 지역사회의 인식 및 태도와 밀접한 관련이 있으며 이들의 태도가 수용적인 경우 장애 학생과 비장애 학생 모두에게 긍정적인 효과를 기대할 수 있지만 부정적인 태도를 보이는 경우 분리 배치된 경우보다 더 좋지 않은 결과를 초래할 수도 있다. 그러므로 통합 이전에 비장애 학생의 장애 학생에 대한 두려움과 부정적인 감정을 제거시키고, 이들에 대한 긍정적인 태도를 갖고 바람직한 상호작용을 가능하게 하기 위한 계획적이고 구조적인 중재 방법이 필수적이다. 이러한 이유로 특수교사들을 중심으로 장애 학생에 대한 태도개선을 위한 장애 이해 교육 프로그램들이 실시되어왔다. 그러나 통합된 장애 학생에 대한 따돌림이나 이해 부족이 비단 특수교육에서의 문제뿐만 아니라 만연하고 있는 일반 학급내 집단따돌림의 문제에 대처해야 하는 전문 상담교사의 역할과도 관계가 있음에도 전문상담교사가 주축이 되어 장애이해 교육 프로그램을 개발하고 실시하는 노력들이 제대로 이루어지지 않고 있다. 학교 상담에서 전문상담교사는 따돌림과 거부와 같은 부정적인 태도를 예방함과 동시에 장애 학생을 사회의 한 구성원임을 인정하고 이들에 대한 긍정적 태도를 가질 수 있게 하는 중재 전략과 상담 프로그램의 연구 및 개발, 지원하는 역할을 해야 할 필요가 있음을 고려할 때 장애 학생에 대한 태도개선을 위한 전문상담 교사의 노력이 이제 시도되어야 할 때이다. 한편, 비장애 학생의 장애 학생에 대한 태도 변화 연구가 대부분 통합교육이 이루어지고 있는 초등학교의 학생들을 대상으로 하였고, 중학교 비장애 학생들을 대상으로 한 연구는 상대적으로 적다. 앞으로 중등학교에 통합되어 교육 받는 장애 학생의 수가 증가할 것을 고려한다면, 미리 중학생들을 대상으로 장애 학생에 대한 긍정적인 태도를 갖게 하는 장애이해 교육을 실시하여 통합 교육을

위한 여건을 마련해야 할 것이다.

따라서 이상과 같은 이론적, 실제적 근거를 바탕으로 본 연구는 전문상담교사가 주축이 되어 중학생을 대상으로 다양한 전략으로 장애 이해 교육 프로그램을 구성하고 실시하여, 비장애 중학생들이 장애 학생들에 대해 갖고 있는 편견이나 부정적 태도를 변화시키는 데 어떠한 효과가 있는지 밝히는 데 목적이 있다.

이를 위하여 본 연구에서 설정한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 장애이해 교육 프로그램은 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 전반적인 태도 변화에 어떠한 영향을 미치는가?

연구문제 2. 장애이해 교육 프로그램은 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 구성 요소 별 태도 변화에 어떠한 영향을 미치는가?

2-1. 장애이해 교육 프로그램은 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 인지적 태도 변화에 어떠한 영향을 미치는가?

2-2. 장애이해 교육 프로그램은 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 정서적 태도 변화에 어떠한 영향을 미치는가?

2-3. 장애이해 교육 프로그램은 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 행동적 태도 변화에 어떠한 영향을 미치는가?

## 방 법

### 연구대상

본 연구는 서울시 D 중학교 1학년 2개 반을 대상으로 하였다. 1학년 10개 반 중에서 정인지체 학생이 통합되어 입급 된 2개 반을 대상으로 장애이해 교육 프로그램을 적용하는 실험집단 1개 반과 통제집단 1개 반으로 구성하였다. 자세한 내용은 표 3과 같다.

표 3. 연구 대상

변인	구분	1학년	
		1학년	계
실험집단		35	35
통제집단		35	35
계		70	70

연구 대상 학생들에 대한 기초 조사 결과, 실험집단과 통제집단 간 동질성을 비교한 결과는 표 4와 같다.

표 4. 집단 간 동질성 비교

변인	구분	실험집단		통제집단		X <sup>2</sup>	p
		n	%	n	%		
성별	남	17	48.6	18	51.4	0.06	0.81
	여	18	51.4	17	48.6		
장애가족	있다	4	11.4	5	14.3	1.27	0.53
	없다	30	85.7	27	77.1		
	모르겠다	1	2.9	3	8.6		
장애이해 교육경험	있다	15	42.9	15	42.9	2.06	0.36
	없다	19	54.2	16	45.7		
	모르겠다	1	2.9	4	11.4		
장애인 시설 방문 경험	있다	12	34.3	8	22.9	1.56	0.46
	없다	20	57.1	25	71.4		
	모르겠다	3	8.6	2	5.7		

표 4에서 보는 바와 같이 성별, 장애가족 유무, 장애이해 교육 경험의 유무, 장애인 시설 방문 경험 별로 실험집단과 통제집단 간에는 유의미한 차이가 없었다(각 항목의 p값이 모두 p>0.05).

측정도구

본 연구에서 사용한 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 태도 척도 설문지는 원경아(2003)의 연구에서 사용한 설문지를 사용하였다. 설문지는 실제 태도의 구성 요소인 인지, 정서, 행동의 3요인 36문항

으로 되어 있으며 신뢰도는 Cronbach α 계수가 전체 .92이고, 각 구성요소인 인지 요소가 .79, 정서 요소 .80, 행동 요소 .93이다. 설문지의 세부 문항은 표 5에 제시하였다.

이 척도는 Likert 식 척도로써, 각 문항에 대하여 최고 5점에서 최저 1점까지 각 응답란에 표시할 수 있도록 하고, 각 항목에 대한 점수를 총계하여 태도 총점으로 하였다. 태도 총점은 최하 36점에서 최고 180점 까지 분포되며 역전 항목에 대해서는 표시된 응답을 역으로 채점하여 합산하였다. 이 태도 척도는 3가지 하위요소로 나눌 수 있으며, 문항 구성은 (표 5)와 같다.

장애이해 교육 프로그램

본 연구의 독립변인은 장애이해 교육 프로그램이다. 본 연구에서 실시한 프로그램은, 선행연구(강차레, 2004; 김명희, 2005; 나선희·김자경, 2004; 남향옥, 2000; 노은미, 1996; 문영호, 2000; 이은정, 1996; 정선화, 1993; 최영하·엄혜선, 2005)에서 유의한 효과가 있었다고 보고 되었던 프로그램을 연구자가 검토하여 이들 중, 가장 많이 다루어지고 있는 내용과 필요하다고 판단된 내용을 중학생의 수준에 맞도록 일부 수정하여 사용한 것으로 장애에 대한 정보제공, 모의 장애 체험, 장애인 직·간접 접촉, 집단 토론 등으로 이루어졌다. 이 과정에서 연구자와 경력 1년인 전문상담순회교사 1인, 경력 15년인 학교 전문상담교사 1인이 내용의 적합성과 실시 가능성 등을 검토를 하여 합의된 내용으로 구성하였다. 또한, 실험대상 학급에 입급된 정신지체 학생의 어머니를 초청하여 직접 학생들과 대담 형식을 통하여 장애 학생에 대한 정확한 정보를 제공하여, 장애의 원인과 특성을 알게 하고 장애에 대한 이해를 돕도록 하였다. 또한 인터넷을 통하여 장애를 극복하고 여러 분야에서 뛰어난 업적을 남긴 위대한 위인들과 장애인의 글, 그림 등을 통하여 장애인들이 다른 비장애인들처럼 개인적인 특성을 가지고 있으

학교 전문상담교사의 비장애 중학생에 대한 장애이해 교육 프로그램의 효과

표 5. 문항 내용 및 태도의 각 하위 요소 별 항목

번호	문항 내용	번호	문항 내용
1	모든 장애인들은 태어날 때부터 장애를 가졌다	19	나는 장애 학생과 함께 여행을 가면 유쾌하다
2	장애 학생들은 다른 친구들과 체육 활동을 할 수 없다	20	나는 장애 학생과 함께 운동 경기를 하면 신난다
3	정신지체 학생들은 자전거 타기를 배울 수 있다	21	나는 청각장애 학생이 나에게 말을 걸어오면 당황스럽다
4	시각장애 아동은 혼자서도 여기저기 옮겨 다닐 수 있다	22	나는 장애 학생과 함께 음악을 들으면 편하다
5	청각장애 학생도 다른 학생들처럼 자신의 생각을 말할 수 있다	23	나는 장애 학생이 나의 옷을 만지거나 내 물건을 만지면 더럽다고 생각한다
6	장애 학생도 다른 학생을 도울 수 있다	24	나에게 장애를 가진 형제가 있다면 다른 사람에게 사실대로 이야기할 수 있다
7	휠체어를 타거나 목발을 짚고 다니는 삶도 과학자나 법률가일 수 있다	25	나는 장애 학생을 우리 집에 초대할 수 있다
8	장애 학생들은 다른 사람들이 자기를 특별히 대우해 주기를 원한다	26	나는 교실에서 장애 학생과 짝이 되어서 앓을 수 있다
9	휠체어를 타거나 목발을 짚고 다니는 사람들은 항상 집에서만 생활해야 한다	27	나는 교실에서 장애아동과 함께 점심을 먹을 수 있다
10	장애 학생의 부모들은 장애 학생을 혼자서 밖에 나가지 못하도록 해야한다	28	나는 장애 학생과 함께 모둠 학습을 할 수 있다
11	장애 학생들은 자신에게 힘든 일이면 쉽게 포기한다	29	나는 장애 학생과 함께 운동 경기에서 같은 팀으로 활동할 수 있다
12	장애 학생은 애를 많이 먹인다	30	나는 장애 학생과 함께 숙제를 할 수 있다
13	나는 나와 겉모습이 다른 장애 학생을 보면 두렵다	31	나는 장애 학생과 함께 도서관에 가서 책을 읽을 수 있다
14	나는 장애 학생과 함께 생활할 자신이 있다	32	나는 방과 후 장애 학생과 함께 운동장에서 놀 수 있다
15	나는 장애 학생이 같은 학급에 있으면 싫다	33	나는 장애 학생과 함께 노래방에 갈 수 있다
16	나는 장애 학생이 나와 같이 점심을 먹자고 하면 좋다	34	나는 장애 학생과 함께 자전거나 인라인스케이트를 탈 수 있다
17	나는 장애 학생이 나를 생일파티에 초대하면 고맙다	35	나는 장애 학생과 함께 캠프 또는 여행을 갈 수 있다
18	나는 장애 학생과 짝이 되면 불쾌하다	36	나는 장애 학생과 함께 영화구경을 갈 수 있다
태도의 구성 요소	문항 수	문항 번호	
인지	12	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	
정서	12	13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24	
행동	12	25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36	
전체	36		

\* 역전 항목: 8,9,10,11,12,13,15,18,21,23(총 10문항)

며 다른 기술과 성격을 갖고 있을 뿐, 자신들처럼 였다. 장애이해 교육 프로그램의 주요 내용은 표 6  
 일상적인 생활을 한다는 것을 인식할 수 있도록 하 에 제시된 바와 같다.

표 6. 장애이해 교육 프로그램

차시	활동 주제	회기별 목표와 활동 내용	참고문헌
1	장애정보 제공	<p>목 표</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 영역별 장애의 종류와 원인을 말할 수 있다.</li> <li>• 누구나 장애인이 될 수 있음을 알고 소중한 인권에 대하여 인식한다.</li> </ul> <p>활동 내용</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 지적장애, 학습장애, 정서행동장애, 시각장애, 청각장애, 지체부자유 등에 대한 설명-시청각자료이용</li> <li>• [가수-강원래] 소개를 통하여 누구나 장애를 가질 수 있음을 인식하고 이들의 소중한 인권에 대하여 재고하게 함</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 강차례(2004)</li> <li>• 김명희(2005)</li> <li>• 나선희 · 김자경(2004)</li> <li>• 정선화(1993)</li> </ul>
2	모의장애 체험	<p>목 표</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 영역별 모의 장애 체험을 통해서 장애인들이 겪는 불편과 고통을 이해할 수 있다.</li> <li>• 장애 체험 후, 느낀 점을 발표할 수 있다.</li> </ul> <p>활동 내용</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 시각장애, 청각장애, 학습장애, 언어장애, 지체부자유 등의 장애를 체험해볼 수 있는 장애 활동</li> <li>• 모둠별 토론과 활동지 정리를 통한 소감 나누기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 강차례(2004)</li> <li>• 김명희(2005)</li> <li>• 남향옥(2000)</li> <li>• 노은미(1996)</li> <li>• 문영호(2000)</li> <li>• 이은정(1996)</li> <li>• 정선화(1993)</li> <li>• 최영하 · 엄혜선(2005)</li> </ul>
3	열심히 살아가고 있는 장애인에 관한 영상자료 시청	<p>목 표</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 장애의 어려움 속에서도 자신을 소중하게 여기며 장점을 살려 노력하는 사람들을 통해 장애인에 대한 존경심을 갖고 자신을 되돌아 본다.</li> </ul> <p>활동 내용</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• [레나 마리아] 소개와 동영상 자료, 소감 나누기</li> <li>• [오토다케] 소개와 동영상 자료, 소감 나누기</li> <li>• 긍정적인 사고의 장점 설명과 보다 나은 ‘나’가 되기 위한 인생 설계 해보기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 강차례(2004)</li> <li>• 나선희 · 김자경(2004)</li> <li>• 최영하 · 엄혜선(2005)</li> </ul>
4	통합된 지적장애 학생 어머니 초청하여 인터뷰	<p>목 표</p> <p>지적장애 학생 어머니와의 인터뷰를 통해, 장애 학생의 어려움을 이해하고, 친구 수용 능력을 향상시킨다.</p> <p>활동 내용</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 우리 반에 통합된 지적장애 학생 어머니를 초청하여 장애 학생의 장애 원인, 일상, 어려움, 졸업 후 진학, 친구관계에서 원하는 점, 당부하고 싶은 점 등을 듣고 질문과 답하는 시간을 가짐</li> <li>• 장애 학생의 따돌림에 관한 반성과 대책 나누기</li> <li>• 강연하신 어머니께 드리는 편지 쓰기 및 소감 나누기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 이은정(1996)</li> <li>• 정선화(1993)</li> </ul>
5	장애를 극복하고 지역사회에 취업한 사례 나누기	<p>목 표</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 장애인이 취업하기까지의 어려움을 통해 우리 사회의 장애인 배려에 대한 자세를 생각해본다.</li> <li>• 장애 친구를 포함하여 서로 함께 어울려 사는 사회에 대하여 생각해보고 다양성을 인정하는 사회에 대한 인식을 고취시킨다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 나선희 · 김자경(2004)</li> <li>• 이은정(1996)</li> </ul>

학교 전문상담교사의 비장애 중학생에 대한 장애이해 교육 프로그램의 효과

차시	활동 주제	회기별 목표와 활동 내용	참고문헌
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• [세상속으로] 영상자료를 보고, 장애를 극복하고 지역사회에 취업하기까지의 어려움을 통해 우리 사회의 현실을 되돌아 보기</li> <li>• 장애인 취업 현황과 사례를 활동지를 통해 살펴보고, 우리 사회의 장애인에 대한 현실과 국가적으로 인재를 잃는 손실에 대하여 알아보기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 나선희 · 김자경(2004)</li> <li>• 이은정(1996)</li> </ul>
	장애를 극복한 위인들에 대한	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 장애의 어려움을 극복하고 위대한 업적을 남긴 사람들에게 대해 말할 수 있다.</li> <li>• 장애를 극복하고 사회적으로 성공한 장애인 뒤에는 그들이 돕는 사람이 있었음을 알고 더불어 살아가기 위한 마음 자세를 갖는다.</li> </ul>	
6	모둠별 조사와 발표, 집단 토론	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 헬렌켈러, 스티븐 호킹, 스티비 윈더, 에디슨, 베토벤, 김기창, 강진희, 루지벨트 등 장애를 가졌지만, 위대한 업적을 남긴 사람들에게 대하여 시청각 자료를 이용하여 설명하기</li> <li>• 앞에서 제시한 위인들에게 힘이 되어 주었던 부모님과 가족, 스승, 친구들에 대하여 이야기 해주고, 이들 위인과 주변 인물들에 대한 소감 나누기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 김명희(2005)</li> <li>• 나선희 · 김자경(2004)</li> </ul>
	장애인을 지원하는 사람들에게	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 인터넷을 통해 장애인이 쓴 글과 작품들을 만났으로써 장애인을 보다 잘 이해할 수 있다.</li> <li>• 인터넷을 통해 장애인들과 더불어 살아가는 사회를 만들기 위해 노력하는 여러 사람들을 만나봄으로써 장애인에 대한 편견을 버리고 나누는 사회를 이루도록 마음을 다진다.</li> </ul>	
7	장애인에 대한 정보와 느낀 점 나누기, 마무리	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 하선 장애 아동의 집, 장애아 권익 문제 연구소 등의 인터넷 탐색을 통해 장애인을 위하여 국가와 사회, 비장애인들이 어떤 노력을 하는지 알아보기</li> <li>• 1급 장애인으로서 자원봉사로 17년째 ‘점자번역’ 일을 하고 있는 장애인에 대한 소개와 소감 나누기</li> <li>• 하선 장애 아동의 집 [소현이의 편지]에 대하여 답장 써보고 나누기</li> <li>• 전체 마무리 및 소감 나누기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 강차례(2004)</li> <li>• 나선희 · 김자경(2004)</li> </ul>

**연구설계**

본 연구는 사전-사후 검사 통제 집단 설계 (pretest-posttest control-group design)로 장애이해 교육 프로그램을 통한 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 태도 변화의 차이를 알아보기 위한 연구이다. 본

연구의 독립 변인은 장애이해 교육 프로그램이고 종속 변인은 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 태도이다.

그림 1은 본 연구의 실험 설계를 도표화한 것이다.

실험집단	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>
통제집단	O <sub>3</sub>		O <sub>4</sub>

X : 장애이해 교육 프로그램  
 O<sub>1</sub>, O<sub>3</sub> : 사전검사  
 O<sub>2</sub>, O<sub>4</sub> : 사후검사

그림 1. 실험 설계

본 연구의 실험은 사전 검사-실험처치-사후 검사 순으로 진행하였다.

### 사전 검사

실험집단과 통제집단에 대한 태도에 관한 사전 검사는 장애이해 교육 프로그램 실시 1주일 전 두 학급의 창의적 재량 시간을 이용하여, 그 학교의 전문상담교사가 실험집단과 통제집단의 기초 조사와 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 태도 척도 설문지에 대하여 간단히 설명한 후 실시하였다.

### 장애이해 교육 프로그램의 실시

장애이해 교육 프로그램은 사전 검사 1주일 후인 2008년 4월 28일부터 2008년 6월 5일까지 7주간 실험대상 학급의 창의적 재량활동 시간에 주 1회씩, 총 7회기를 실시하였다. 1회기 당 45분 동안 실시되었고, 프로그램은 경력 15년 차인 해당 학교 전문상담교사가 실시하였다. 또한 사전·사후 검사와 프로그램이 실시되는 시간 동안, 실험대상 학급에 속한 정신지체 학생은 담임교사가 따로 다른 교실에서 수학을 보충 지도하는 식으로 진행하였다.

### 사후 검사

사후 검사는 실험 처치가 끝난 후, 그 다음 창의적 재량활동 시간에 실험집단과 통제집단에 대하여 실시하였다. 사전 검사와 마찬가지로 프로그램을 실시한 그 학교 전문상담교사가 설문지에 대하여 간단히 설명한 후 실시하였다.

### 자료 분석

두 집단의 학생들에 대한 기초 조사(성별, 장애 가족 유무, 장애이해교육 참가 경험 유무, 장애인 시설 방문 경험 등 연구 대상의 특성을 가리키는 명목 변인)에 대해서는 빈도 분석을 사용하였다. 실험집단과 통제집단의 집단 간 동질성을 비교하기 위해서는 교차분석을 사용하여 카이제곱( $\chi^2$ )검증을 하였다.

장애이해 교육 프로그램을 실시한 실험집단과 통제집단의 장애 학생에 대한 태도를 묻는 설문지의 사전·사후 검사 점수 자료에 대해서는 각 집단의 사전·사후 검사 결과에 대하여 두 집단 대응표본 t-검증을 실시하여 효과를 알아보았고, 또한 사전·사후 검사 당시의 환경과 학생들의 상태에 따라 검사 결과 값이 차이가 날 수 있으므로 이러한 외부 요인을 제한하기 위하여, 실험집단과 통제집단의 사전·사후 검사 차이 값에 대하여 t 검증하였다.

### 결 과

#### 장애이해 교육 프로그램이 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 전반적인 태도에 미치는 효과

장애이해 교육 프로그램은 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 전반적인 태도 변화에 어떠한 영향을 미치는가? 라는 연구 문제 1을 검증하기 위해 실험 집단과 통제집단의 전반적인 태도에 대한 사전·사후 검사 점수에 대한 t검증 결과는 표 7과 같다.

표 7. 집단 별 전반적인 태도에 대한 사전·사후 검사 점수의 t 검증

집단		n	M	SD	t
실험집단	사전	35	3.05	.60	6.69***
	사후	35	4.00	.55	
통제집단	사전	35	3.10	.60	1.31
	사후	35	2.92	.53	

\*\*\*p < .001

실험집단 비장애 중학생들의 장애 학생에 대한 전반적인 태도의 사전·사후 검사 점수의 평균차이는  $t=6.69$ ,  $p<.001$ 로서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 통제집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 전반적인 태도의 사전·사후 검사의 평균 차이는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉, 장애이해 교육 프로그램을 받은 실험집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 전반적인 태도 점수는 통제집단의 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 전반적인 태도 점수보다 높게 나타났다.

한편, 이상의 집단 간 차이가 실제 프로그램의 효과인지를 집단 별로 살펴보기 위하여 두 집단의 사후 검사 점수에서 사전 검사 점수를 감한 점수 간 차이를 t검증한 결과는 표 8에 제시하였다.

표 8. 집단 간 전반적인 태도에 대한 사전·사후 검사 점수 차의 t 검증

집단	n	M	SD	t
실험집단	35	.95	.85	5.74***
통제집단	35	-.18	.81	

\*\*\* $p<.001$

표 8에서 나타난 바와 같이, 실험집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 전반적인 태도 점수는 통제집단 비장애 중학생에 대한 전반적인 태도 점수보다 유의미하게 향상되었다( $t=5.74$ ,  $p<.001$ ).

따라서, 장애이해 교육 프로그램을 실시한 실험집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 전반적인 태도는 통제집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 전반적인 태도보다 향상되었으며, 장애이해 교육 프로그램은 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 전반적인 태도 변화에 효과가 있었다.

#### 장애이해 교육 프로그램이 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 구성 요소 별 태도에 미치는 효과

장애이해 교육 프로그램은 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 구성 요소 별 태도 변화에 어떠한

영향을 미치는가? 라는 연구 문제 2를 검증하기 위해 실험집단과 통제집단의 구성 요소 별 태도에 대한 사전·사후 검사 점수에 대한 t검증 결과는 다음과 같다.

**장애이해 교육 프로그램이 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 인지적 태도 변화에 미치는 효과**  
연구문제 2-1을 검증하기 위하여, 실험집단과 통제집단의 인지적 태도에 대한 사전·사후 검사 점수에 대한 t검증 결과는 표 9와 같다.

표 9. 집단 별 인지적 태도에 대한 사전·사후 검사 점수의 t 검증

집단	n	M	SD	t
실험집단	사전	35	3.53	2.65*
	사후	35	3.93	
통제집단	사전	35	3.41	1.26
	사후	35	3.21	

\* $p<.05$

실험집단의 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 인지적 태도의 사전·사후 검사 점수의 평균 차이는  $t=2.65$ ,  $p<.05$ 로서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 통제집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 인지적 태도의 사전·사후 검사 점수의 평균 차이는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉, 장애이해 교육 프로그램을 받은 실험집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 인지적 태도 점수는 통제집단의 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 인지적 태도 점수보다 높게 나타났다.

한편, 이상의 집단 간 차이가 실제 프로그램의 효과인지를 집단 별로 살펴보기 위하여 두 집단의 사후 검사 점수에서 사전 검사 점수를 감한 점수 간 차이를 t검증한 결과는 표 10에 제시하였다.

표 10. 집단 간 인지적 태도에 대한 사전·사후 검사 점수 차의 t 검증

집단	n	M	SD	t
실험집단	35	.40	.91	2.75*
통제집단	35	-.20	.94	

\*p < .01

표 10에서 나타난 바와 같이, 실험집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 인지적 태도 점수는 통제집단 비장애 중학생에 대한 인지적 태도 점수보다 유의미하게 향상되었다(t=2.75, p<.01).

따라서, 장애이해 교육 프로그램을 실시한 실험집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 인지적 태도는 통제집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 인지적 태도보다 향상되었으며, 장애이해 교육 프로그램은 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 인지적 태도 변화에 효과가 있었다.

**장애이해 교육 프로그램은 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 정서적 태도 변화에 미치는 효과**

연구문제 2-2을 검증하기 위하여 실험집단과 통제집단의 전반적인 태도에 대한 사전·사후 검사 점수에 대한 t검증 결과는 표 11과 같다.

표 11. 집단 별 정서적 태도에 대한 사전·사후 검사 점수 차의 t 검증

집단		n	M	SD	t
실험집단	사전	35	2.89	.77	5.87***
	사후	35	3.90	.65	
통제집단	사전	35	3.05	.71	1.42
	사후	35	2.82	.62	

\*\*\*p < .001

실험집단의 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 정서적 태도의 사전·사후 검사 점수의 평균 차이는 t=5.87, p<.001로서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 통제집단 비장애 중학생의 장애 학생에

대한 정서적 태도의 사전·사후 검사 점수의 평균 차이는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉, 장애이해 교육 프로그램을 받은 실험집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 정서적 태도 점수는 통제집단의 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 정서적 태도 점수보다 높게 나타났다.

한편, 이상의 집단 간 차이가 실제 프로그램의 효과인지를 집단 별로 살펴보기 위하여 두 집단의 사후 검사 점수에서 사전 검사 점수를 감한 점수 간 차이를 t검증한 결과는 표 12에 제시하였다.

표 12. 집단 간 정서적 태도에 대한 사전·사후 검사 점수 차의 t 검증

집단	n	M	SD	t
실험집단	35	1.01	1.03	5.25***
통제집단	35	-.23	.97	

\*\*\*p < .001

표 12에서 나타난 바와 같이, 실험집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 정서적 태도 점수는 통제집단 비장애 중학생에 대한 정서적 태도 점수보다 유의미하게 향상되었다(t=5.25, p<.001).

따라서, 장애이해 교육 프로그램을 실시한 실험집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 정서적 태도는 통제집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 정서적 태도보다 향상되었으며, 장애이해 교육 프로그램은 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 정서적 태도 변화에 효과가 있었다.

**장애이해 교육 프로그램은 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 행동적 태도 변화에 미치는 효과**

연구문제 2-3을 검증하기 위하여 실험집단과 통제집단의 행동적 태도에 대한 사전·사후 검사 점수에 대한 t검증 결과는 표 13과 같다.



표 13. 집단 별 행동적 태도에 대한 사전·사후 검사 점수의 t 검증

집단		n	M	SD	t
실험집단	사전	35	2.74	.67	7.78***
	사후	35	4.16	.77	
통제집단	사전	35	2.84	.14	.63
	사후	35	2.73	.11	

\*\*\*p < .001

실험집단의 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 행동적 태도의 사전·사후 검사 점수의 평균 차이는  $t=7.78$ ,  $p<.001$ 로서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 통제집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 행동적 태도의 사전·사후 검사 점수의 평균 차이는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉, 장애이해 교육 프로그램을 받은 실험집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 행동적 태도 점수는 통제집단의 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 행동적 태도 점수보다 높게 나타났다.

한편, 이상의 집단 간 차이가 실제 프로그램의 효과인지를 집단 별로 살펴보기 위하여 두 집단의 사후 검사 점수에서 사전 검사 점수를 감한 점수 간 차이를 t검증한 결과는 표 14에 제시하였다.

표 14. 집단 간 행동적 태도에 대한 사전·사후 검사 점수 차의 t 검증

집단	n	M	SD	t
실험집단	35	1.42	1.10	6.18***
통제집단	35	-.10	.10	

\*\*\*p < .001

표 14에서 나타난 바와 같이, 실험집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 행동적 태도 점수는 통제집단 비장애 중학생에 대한 행동적 태도 점수보다 유의미하게 향상되었다( $t=6.18$ ,  $p<.001$ ).

따라서, 장애이해 교육 프로그램을 실시한 실험집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 행동적 태도

는 통제집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 행동적 태도보다 향상되었으며, 장애이해 교육 프로그램은 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 행동적 태도 변화에 효과가 있었다.

이상의 결과를 정리하면, 장애이해 교육 프로그램을 받은 실험집단의 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 인지적, 정서적, 행동적 태도의 측면에서, 통제집단의 경우 보다 향상되었으며, 장애이해 교육 프로그램은 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 구성 요소 별 태도 변화에 효과가 있었다고 할 수 있다.

## 논 의

본 연구는 보다 바람직한 통합교육이 이루어질 수 있도록 하기 위하여, 전문 상담 교사에 의해 비장애 중학생에게 장애이해 교육 프로그램을 실시하여 이들의 장애 학생에 대한 태도 변화에 미치는 효과를 알아보았다. 본 연구의 결과와 그와 관련된 논의점들을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 장애이해 교육 프로그램을 받은 실험집단 비장애 중학생의 전반적인 태도 변화를 알아보기 위해 실험집단과 통제집단에 실시한 장애 학생의 태도 조사결과를 분석한 결과, 장애이해 교육 프로그램은 장애 학생에 대한 실험집단 비장애 중학생의 전반적인 태도 변화에 효과가 있는 것으로 나타났다.

둘째, 장애이해 교육 프로그램을 받은 실험집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 인지적, 정서적, 행동적 태도는 통제집단 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 인지적, 정서적, 행동적 태도보다 통계적으로 유의미하게 향상되어 장애이해 교육 프로그램이 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 구성 요소 별 태도 변화에도 효과가 있었다. 이는 장애이해 교육 프로그램을 통해 학생들의 지적, 정서적, 사회적 인 영역 면에서 변화를 조사한 결과 학생들이 논리적으로 토론하고 서로 활발하게 상호작용하며, 창의

적이고 합리적으로 과제를 해결하고, 동료학생들에 대한 배려심도 커져 지적인 학습활동과 정서적인 면에서 모두 긍정적인 영향이 있었음을 보고한 류순옥 (2002)의 결과와도 긍정적인 효과 면에서 일치하고 있다.

셋째, 본 연구는 통합중재 전략이 단일 중재 전략보다 효과적이라는 선행연구 결과들을 참고하여, 효과가 있다고 보고된 여러 가지 중재 전략을 비장애 중학생을 대상으로 창의적 재량 시간을 이용하여 제공하였으며, 그 결과 기존 연구들과 마찬가지로 태도 개선에 긍정적인 효과가 있음을 알 수 있었다. 그러므로 본 연구는 학교에서 효율적인 통합교육을 실시할 수 있도록 하는 일환으로, 여러가지 중재 방법을 사용한 비장애 중학생에 대한 장애이해 교육 프로그램을 정규적인 교육과정으로 편성·실시하여, 학생들의 장애 학생에 대한 부정적인 감정을 해소하고 보다 수용적인 학교 분위기를 조성하는 데 시사점을 가진다.

넷째, 학교 차원에서 자치활동 시간이나 창의적 재량 활동 시간 등과 같은 정규 교육과정 속에 장애 이해 교육 시간을 편성하여 장애를 이해하고 장애를 가진 사람들을 존중하는 태도를 정기적으로 교육할 필요가 있다. 본 연구에서 실시한 장애 이해 교육 프로그램은 정규적인 교육과정이 아니었기 때문에 7차시를 시행하기에도 여러 가지 힘든 점이 있었다. 교육하는 시간과 관련 자료의 확보, 학교 기자재 사용, 교육 내용 제시 등 프로그램의 내용과 실시와 관련하여 거의 모든 사항에 대하여 학교의 허락과 협조를 얻어야 하므로, 교사 개별적으로 이와 같은 장애 이해 교육 프로그램을 실시하는 것은 결코 쉬운 일이 아니다. 또한 특수교사와 담임교사 등의 전문적인 지식과 기술 공유가 이루어 지기 위해서는 개별교사의 역량 만으로는 한계가 있을 수 있다. 그러므로, 이와 같은 프로그램의 운영에는 학교 차원의 전략이 꼭 필요하다고 할 수 있으며, 학년 초에 학교 교육과정을 계획할 때 정기적 교육과정으로 편성하는 것이 효율적일 것이다.

다섯째, 학생들에게 장애 이해 교육 프로그램을 실시하고 난 후, 앞의 결과에서 제시하였듯이 장애 학생에 대한 비장애 중학생들의 태도에서 유의한 차이가 나타났으므로, 장애 이해 교육을 실시하는 것은 장애 학생의 따돌림과 같은 현상을 해소하고 우호적인 학교 분위기 속에서 통합교육을 보다 효율적으로 정착시킬 수 있게 하는데 도움이 된다고 볼 수 있다. 또한 이와 같은 교육은 한결음 더 나아가 사회 구성원의 다양성을 인정하고 존중하는 태도를 함양하는 데 도움이 되므로, 장애 학생 뿐 아니라, 비장애 중학생의 따돌림과 같은 현재 학교에서 만연하고 있는 자신과 다른 학생에 대한 배타적인 분위기 형성과 같은 부정적 현상을 해소하는 데에도 도움이 될 것이다. 그러므로, 장애 이해 교육을 1~2회기 단기간에 끝낼 것이 아니라 정기적인 교육과정 속에서 구성하여 사회 구성원의 다양성을 인정하고 존중하는 방향으로 내용을 심화시켜 학생들이 열린 사고를 가진 세계화된 인재로 자라날 수 있도록 교육하는 방안으로 만들 수 있을 것이다.

한편 본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다. 첫째, 본 연구는 설문지를 통한 자기보고식 방법으로 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 태도를 측정하였기 때문에 실제 환경에서 장애 학생에 대한 태도로 일반화 하는데 제한점이 있다. 또한 서울시 소재 D중학교 1학년 학생을 대상으로 하여 실험하였으므로, 다른 지역과 학년의 학생들에게 연구 결과를 일반화하는 데도 제한점이 있다. 둘째, 본 연구는 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 태도 변화에 영향을 줄 수 있는 장애 관련 영상물 시청이나 책읽기, 장애 아동과의 과거 접촉 경험 등의 변인들을 완전하게 통제하는데 제한점이 있다.

그러나 이러한 제한점에도 불구하고 오늘날 우리나라 학교 상담에 있어 많은 비중을 차지하고 있는 따돌림 문제와 관련하여, 장애 학생이 그 피해자가 되기 쉬운 점을 감안할 때, 이와 같은 장애 학생에 대한 비장애 중학생의 태도 개선 프로그램은 장애 학생에 대한 효과적인 따돌림 예방책이 될 수 있을

것이다. 그러므로 더 이상 따돌림의 문제를 피해자만의 문제로 취급하여 간과하지 말고, 학교 차원에서 창의적 재량활동 시간이나 학급 자치활동 시간 등을 활용하여, 학업 위주의 심각한 입시 경쟁 속에서 참다운 인성 교육이 부족한 현실의 중등 학생들에게 보다 따뜻하고 긍정적인 시각을 가지고 장애 학생들 또한 우리 사회의 소중한 구성원임을 이해하고 배려할 수 있도록 교육할 필요가 있다. 이와 같은 노력에 다음과 같은 전문상담교사의 역할이 매우 중요하다고 할 수 있다.

첫째, 장애이해 교육 프로그램이 학교 현장에 맞는 집단상담의 형식으로 적용될 수 있도록 더 많은 연구와 개발이 이루어져야 할 것이다. 기존의 연구에서는 장애 학생에 대한 상담 등 개인적 차원의 개입이 많았으며, 상담 영역에서 비장애 중학생의 태도 변화에 관한 연구는 아직 미흡한 실정이다. 본 연구에서는 학급 전체를 대상으로 기존에 개발된 장애이해 프로그램을 분석하여 공통적으로 다루어지고 효과가 있었다고 보고된 내용을 구성하여 적용하였으므로 집단상담의 형식과 차이가 날 수 있다. 그러므로, 각 학교 전문상담교사가 쉽게 활용할 수 있는 장애이해 관련 집단상담 프로그램에 관한 연구와 개발이 필요하다.

둘째, 관련 분야의 전문가들과의 협력이 필요하다. 세부적으로, 다른 환경 내의 상담 전문가 간의 긴밀한 협조 체계가 구축되어야 할 필요가 있다. 예를 들어, 장애 학생에 대한 따돌림이 심각하여, 반 전체를 대상으로 한 집단상담이나 학급 교육을 단시간에 전체 학년을 대상으로 실시해야 할 경우, 지역교육청과 학교에 배치된 전문상담교사가 전국에 약 548명뿐임을 감안할 때 인력이 매우 부족하다는 것을 알 수 있다. 이러한 상황을 대비하여, 각 지역교육청 전문상담교사들과 지역 상담관련기관의 연계망을 구축하여 긴급 사안이 발생할 경우 신속하게 대처할 수 있도록, 사전에 협의하여 프로그램의 개발과 시행방법 논의, 기존 프로그램 시행 결과 자료의 공유가 이루어져야 할 것이다. 또한 단위 학

교 내에 다른 교사들과의 협력도 필요하다. 앞에서도 언급되었듯이 통합학급 교사가 일반학생에게 장애이해교육을 실시하지 않은 이유에 대한 응답으로 ‘업무과다’가 가장 많은 비중을 차지하고 있음을 감안할 때(김은주 외, 2003), 장애이해 교육에 있어서도 특수교사의 특수교육에 대한 전문적인 지식과 전문상담교사의 학급 단위 혹은 집단 상담 기술 등이 교류되면 더욱 효율적인 프로그램을 제작할 수 있을 것이다. 즉, 학교 내에서 전문상담교사와 특수교사, 일반교사가 정기적으로 협의하는 기회를 가져서, 각 분야의 전문적 정보 교환과 동료 장학 등 활발한 교류와 지원으로, 장애 학생의 따돌림과 같은 문제를 예방하고 태도를 개선할 수 있는 여러 가지 방안을 모색할 필요가 있다. 이는 통합교육이 실질적으로 잘 이루어질 수 있도록 하는 사전 준비의 일환이 될 것이다. 그렇게 하기 위해서는 이를 뒷받침할 수 있는 학교 차원의 교육 정책이 필요하다고 보여진다.

이상과 같이, 본 연구에서는 보다 바람직한 통합교육이 이루어질 수 있도록 장애 학생에 대한 비장애 중학생들의 긍정적인 태도 변화를 위하여 장애이해 프로그램을 구성하여 실시하였고, 그 결과 효과가 있는 것으로 나타났다. 그러므로 앞으로 학교 차원에서 전문상담교사와 특수교사가 협력하여 비장애 중학생의 장애이해 교육 프로그램을 구성하고 정규적 교육과정 내에서 실시한다면 장애 학생에 대한 정확한 이해를 돕고 심리적·신체적으로 보다 안정된 환경에서 통합교육이 이루어질 수 있도록 하는 밑거름이 될 것이다.

## 참고문헌

- 강진령·손현중·조은문 (2005a). 고등학교 상담교사의 역할에 대한 요구분석. *상담학연구*, 6(4), 1351-1368.
- 강진령·손현중·조은문 (2005b). 중학교 상담교사의 역할에 대한 요구분석. *청소년상담연구*, 13(2),

- 61-74.
- 강진령 · 이종현 (2004). 상담교사의 역할 타당화, 2004 한국상담학회 연차대회 논문자료집, 280-293.
- 강차례 (2004). 장애이해프로그램의 활용이 일반중학생의 장애 학생에 대한 태도에 미치는 효과. 부산대학교 대학원 석사학위 논문.
- 곽지영 (1993). 장애아동에 대한 또래집단의 태도 조사 연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 교육인적자원부 (2007. 9). 특수교육 연차보고서. 서울:교육인적자원부.
- 금명자 (2007). 전문상담교사의 학교상담자 역할에 대한 기대와 예상의 차이, 한국심리학회지 : 상담 및 심리치료, 19(4), 843-861.
- 김경희 (2001). 초등학교 장애아동의 집단 따돌림 실태 분석. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 김동일 · 신을진 · 안현의 (2005). 전문상담교사제도의 시행과 개선에 대한 교사의 인식, 열린교육연구, 13(1), 165-182.
- 김명희 (2005). 장애이해교육 프로그램이 초등학교 일반학급 학생의 장애 학생에 대한 수용성 및 활동 선호도에 미치는 효과. 영남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김민선 (2002). 장애아동에 대한 일반아동의 태도개선을 위한 프로그램 개발. 서울여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김선태 (1998). 사회성측정 지위로 본 특수학급 아동의 또래관계. 공주대학교 대학원 석사학위논문.
- 김성자 (2000). 장애아동에 관한 영상자료의 활용이 초등학교 아동의 태도변화에 미치는 효과. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 김운중 (2005). 정책해설-전문상담 순회교사 선발, 교육마당 21, 5월, 60-62.
- 김원중 (2004). 왕따: 의미, 실태, 원인에 관한 종합적 고찰. 상담학연구, 5(2), 451-472.
- 김윤옥 (2000). 학습장애 아동을 위한 교수 학습 전략. 서울:교육과학사.
- 김은주 · 권택환 · 김정권 · 박현옥 (2003). 통합학급 운영실태 분석 연구. 안산국립특수교육원 연구보고서, 12.
- 김효선 (2003). 통합적 장애인식개선 프로그램이 비장애아동의 장애아동 수용태도에 미치는 효과. 인천교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 나선희 · 김자경 (2004). 중학교 재량활동 ‘장애이해 프로그램’을 통한 비장애 중학생의 장애 학생에 대한 태도 변화. 특수교육학연구, 38(4), 209-229.
- 남향옥 (2000). 수화활동 프로그램이 장애 학생에 대한 일반학생의 태도에 미치는 영향. 우석대학교 대학원 석사학위논문.
- 노안영 역 (2002). 학교상담[Counseling in schools (2nd)]. 서울:학지사.
- 노은미 (1996). 장애유아에 대한 비장애유아의 긍정적 태도 증진을 위한 프로그램의 효과에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 류순옥 (2002). 장애이해교육 프로그램이 일반아동의 장애아동에 대한 태도에 미치는 효과. 공주대학교 대학원 석사학위 논문.
- 문영호 (2000). 일반아동의 장애체험이 장애아동에 대한 태도에 미치는 영향. 우석대학교 대학원 석사학위논문.
- 박승희 (2003). 한국 장애 학생 통합교육. 서울:교육과학사.
- 박승희 (2004). 한국특수교육의 현황과 과제 : 일반학교 특수학급을 중심으로. 국립특수교육원 직무연수과제(pp 5-39).
- 배현숙 · 김성일 (2004). 장애이해 교육프로그램이 초등학생의 장애인에 대한 태도에 미치는 영향. 한국교육, 30(1), 253-279.
- 백찬형 (2001). 봉사활동이 장애아동에 대한 일반아동의 태도 변화에 미치는 영향. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 변귀연 (2002). 집단괴롭힘 피해학생의 역량강화를 위한 집단프로그램 개발과 효과. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

- 서동명(1999). 발달장애청소년과의 통합활동 경험을 통합 일반청소년의 장애인에 대한 태도 변화, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 손복순 (2003). 장애 이해 프로그램 적용이 비장애아동의 장애아동에 대한 태도에 미치는 영향. 전주대학교 대학원 석사학위논문.
- 신종숙 (2003). 전문상담교사의 배치·자격기준에 관한 법적 검토, 국회보, 439호, 106-109.
- 신종호 (2000). 특수아동 통합교육 논쟁에 대한 비판적 고찰. 황정규(편), 현대 교육심리학의 쟁점과 전망(pp. 197-223). 서울:교육과학사
- 연문희·강진령 (2002). 21세기의 학교상담과 생활지도. 서울:양서원.
- 오은혜 (2002). 통합프로그램이 비장애 아동의 장애아동에 대한 태도에 주는 효과. 한림대학교 대학원 석사학위논문.
- 원경아 (2003). 신문활용교육이 장애아동에 대한 비장애 아동의 태도 변화에 미치는 효과. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 유순화·류남애 (2006). 제1기 전문상담 순회교사의 직무기대 조사연구. 상담학연구, 7(3), 899-915.
- 유정이 (1997). 한국 학교상담 형성과정 연구:1945-1960년대 중등학교 상담을 중심으로. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 윤운영·이영호 (2004). 집단따돌림 경험 여성에 대한 사례 연구. 서울시 청소년상담연구, 6(1), 17-24.
- 이소현·박은혜 (1998). 특수아동교육. 서울:학지사.
- 이양섭 (1995). 정신지체 아동에 대한 일반학급 아동의 태도에 관한 연구. 우석대학교 대학원 석사학위논문.
- 이원석 (2004). 탐구공동체 활동이 장애 학생에 대한 비장애 중학생의태도변화에 미치는 효과. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 이은정 (1996). 수정된 도덕과 교육과정이 장애아동에 대한 일반아동의 태도 변화에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이은주 (1995). 정신지체 또래에 대한 일반 학생의 수용태도. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 임동규·안인수·양동란 (1996). 장애 학생의 통합교육 사례. 현장특수교육, 가을, 48-61.
- 장동태 (1995). 정신지체 특수학급아동의 통합교육에 대한 장애요인 연구. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 정선화 (1993). 정신지체학생에 대한 일반학생의 태도 개선 프로그램 개발에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 차수연 (2002). 장애아동에 대한 초등학교 비장애아동의 태도변화를 위한 중재전략간 효과성 비교. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 최영하·엄혜선 (2005). 장애인식개선을 위한 TV시청 지도가 일반아동의 장애아 수용태도에 미치는 효과. 특수교육재활과학연구, 44(1), 155-178.
- 허승희·박성미 (2004). 초등학교 상담교사의 역할 모형 구안. 상담학연구, 5(4), 1203-1215.
- Gottlieb, J., Corman, H., & Curci, R. (1986). Attitudes toward mentally retarded. In R. L., Jones(Ed.), *Attitudes and attitude change in special education, Theory and Practice*(pp 119-143). Virginia: The Council for Exceptional Children.
- Horne, M. D. (1985). *Attitudes toward handicapped student: Pro fessional, Peer and parent reactions*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate, Inc.
- Shantz, C. U. (1983). Social cognition. In J. H. Flavell & E. M. Markman(Eds.), *The development of children's friendships*(pp. 53-90). NK:Cambridge University press.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A Survey of the nature and extent of bullying/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

원 고 접 수 일 : 2008. 8. 28.  
수정원고접수일 : 2008. 10. 31.  
게 재 결 정 일 : 2008. 11. 13.

## The Effect of a Program to Facilitate Understanding of Disability on Attitudes toward Students with Disabilities in Middle School Students

Hyo-Jin Kwon      Suk-Hyang Lee

Ewha Womans University

The recognition of inclusive education of students with disabilities as an important agenda has led to efforts in identifying different methods to promote effective inclusion. One of such methods is aimed at improving attitudes of students without disabilities toward students with disabilities through programs that facilitate understanding of disability. In line with this, the purpose of this study was to investigate the effectiveness of a program developed to facilitate understanding of disability on changing attitudes toward students with disabilities. The program was run by a professional school counselor on students without disabilities from two classes in a middle school in Seoul. The students were divided into experimental and control groups, and the differences in change of attitudes between the two groups were analyzed through t-tests. Results showed that the program was effective in improving overall attitudes toward students with disabilities among the students without disabilities, encompassing the positive changes in cognitive, affective and behavioral aspects of attitude. Such findings indicate that this program will may contribute to increasing inclusion by improving the attitudes of students without disabilities toward students with disabilities. In addition, this study suggests implications for professional school counselors regarding their roles in inducing positive changes in attitudes held by students towards those with special needs, and in collaborating with other special and general educators in the school system.

*Key words: Understanding Disability, Students with Disabilities, Disabilities, Attitudes*