

유아의 장애수용 태도 및 행동증진을 위한 프로그램 개발과 효과검증*

장 수 연¹⁾

정 옥 분²⁾

고려대학교 사범대학 가정교육과

본 연구는 유아의 장애수용 태도 및 행동을 증진시키기 위한 프로그램을 개발하고 이에 대한 효과를 검증한 것이다. 장애수용 태도 및 행동증진 프로그램은 장애에 대한 지식과 정보를 제공하고, 장애를 직접 체험해 볼 수 있는 기회를 제공하는 다양한 간접경험활동과 직접경험활동을 포함한다. 각 활동마다 유아의 적극적인 참여와 관심을 유발하고자 다양한 매체와 적절한 교수학습방법을 사용하였다. 연구대상자는 대전지역에 거주하며 통합교육을 받고 있는 31명의 유아들이었다. 실험집단에 배정된 유아는 일반유아 30명, 장애유아 1명이었다. 실험집단에 배정된 일반유아와 장애유아 모두 8주 동안 32회기의 프로그램에 참여하였다. 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 프로그램에 참여한 유아들을 대상으로 개별면접과 관찰을 실시하였다. 개별면접 자료의 분석을 위하여 대응표본 t검증을 실시하였고, 관찰 자료의 분석을 위하여 윌콕슨 대응쌍 부호-순위 검증을 실시하였다. 프로그램의 효과를 분석한 결과, 프로그램 실시 후 유아의 장애수용 태도 및 행동이 증진되었다. 먼저, 유아의 장애유아에 대한 태도는 긍정적으로 증가하였다. 다음으로 유아의 장애유아에 대한 긍정적인 사회적 행동은 증가하였고, 부정적인 사회적 행동은 감소하였다. 따라서 유아의 장애수용 태도 및 행동증진 프로그램은 유아의 장애와 장애유아에 대한 수용태도 및 행동을 증진시키는 데 효과적인 것으로 나타났다.

주요어 : 장애수용태도, 장애수용행동, 직접경험활동, 간접경험활동

* 본 논문은 2011년 고려대학교 사범대학 특별연구비에 의하여 수행되었음.

1) 고려대학교 대학원 가정학과

2) 교신저자 : 고려대학교 가정교육과 교수, 고려대학교 사회정서발달연구소 소장 (E-mail : obchung@korea.ac.kr)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

1994년 UNESCO가 스페인의 Salamanca에서 특수교육의 원리·정책·실제에 관한 성명(Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education and a Framework for Action)을 발표하고, 실행계획을 채택하면서 전 세계적으로 특수교육의 방향은 통합교육으로 발전하였다. 이러한 전 세계적인 동향에 맞추어 우리나라도 1994년 『특수교육진흥법』을 전면 개정하면서 기존의 일반교육과 특수교육이라는 이중교육체제에서 장애학생을 포함하는 일원화된 통합교육체제로 바뀌었다. 이를 통해 모든 학생의 교육적 성과를 최대화시킬 수 있는 통합교육의 법적인 토대가 마련되었다. 그러나 『특수교육진흥법』은 통합교육에 관한 규정이 초·중등교육을 중심으로 이루어져 있었기 때문에 장애 영유아 및 성인에 대한 규정과 교육적 지원이 미흡한 실정이었을 뿐만 아니라 국가 및 지방자치단체의 특수교육지원에 대한 구체적인 역할제시도 부족하여 법의 실효성에 한계가 있었다(국립특수교육원, 2010).

이를 보완하기 위하여 2007년 『장애인 등에 대한 특수교육법』을 제정하면서 통합교육에 대한 보다 상세한 정의, 실시기준, 내용 등을 규정하여 법적으로 통합교육을 더욱 강화·지원하는 토대를 마련하였다(교육인적자원부, 2007). 이로 인해 기존의 ‘통합(integration)’의 개념이 반영된 통합교육은 모든 특수교육 대상자가 개별 장애인의 생애주기에 맞추어

장애유형 및 정도에 따라 적절한 교육을 받을 수 있도록 가장 자연스러운 환경에서 일반학급의 구성원으로 참여하는 ‘포함(inclusion)’의 개념이 반영된 통합교육의 형태로 변화하기 시작하였다(이소현, 박은혜, 2011).

『장애인 등에 대한 특수교육법』에서는 장애영아의 무상교육, 유치원과 초·중·고등학교 교육과정의 단계적 의무교육, 평생교육 등 출생에서부터 평생에 걸친 교육적 지원을 보장하도록 하고 있다. 특히 2008년 관련법의 시행령에 따라 2010년부터 만5세 이상 장애유아의 의무화 교육을 규정함으로써 장애발견 즉시 조기교육을 제공하도록 지원하여 제2차 장애발생을 예방하고, 이를 통해 장애경감 효과를 증진시키고자 하였다. 이로 인해 장애유아통합교육의 양적 증대는 더욱 가속화되었다(교육과학기술부, 2008). 최근 5년간 장애학생의 교육환경별 배치현황을 살펴보면, 일반학교에 배치된 장애학생의 수는 해마다 증가하여 2005년에 전체 장애학생의 59.8%였던 것이 2010년에는 70.0%까지 증가하였다. 국공립 및 사립유치원에서도 2010년 현재 통합교육을 시행하는 학급의 수가 1,796학급으로 지난 2008년(1,414학급)과 2009년(1,524학급)에 비해 증가한 것을 알 수 있다(교육과학기술부, 2010).

이러한 추세는 통합교육의 긍정적인 성과와도 깊은 관련이 있다고 볼 수 있는데, 통합교육현장에서 장애유아와 일반유아 모두에게서 발달적·교육적으로 긍정적인 성과가 지속적으로 나타나고 있기 때문에 통합교육을 시행하는 학급의 수가 지속적으로 증가하는 양상을 보이는 것이다(조운경, 이소현, 2002; Buysse & Bailey, 1993; Lamorey & Bricker, 1993; Odom,

Brown, Schwartz, Zercher, & Sandall, 2002; Odom & Diamond, 1998). 통합교육의 시행에 따른 긍정적인 성과로 장애유아는 분리된 교육환경에 배치됨으로써 얻게 되었던 낙인(stigma of placement)을 피할 수 있고, 자연스러운 교육환경에서 일반유아들과의 상호작용을 통하여 적절한 사회적 기술의 습득, 언어능력의 발달 그리고 학습활동에서의 모델링효과를 얻을 수 있어 발달적으로 매우 긍정적인 성과를 얻을 수 있다(Bailey, McWilliam, Buysse, & Wesley, 1998; Odom & McEvoy, 1998). 뿐만 아니라 일반유아들도 통합교육의 시행으로 장애유아에게 상호협력자, 또래교수자, 역할모델, 반영자 등의 역할을 수행하게 됨으로써 타인을 돕고 배려하는 등의 친사회적 행동을 습득하게 되며(Friend & Bursuck, 1996; Peck, Carlson, & Helmstetter, 1992), 다양한 특성을 가진 또래친구들과의 접촉경험을 통하여 모든 인간에게는 개인차가 있음을 수용하게 된다(Loreman & Deppeler, 2002). 또한 적절하게 도와주고 돌아주는 것을 자연스럽게 습득하게 됨으로써 다름에 대한 가치를 습득하게 되어 장애에 대한 인식과 태도에 긍정적인 영향을 받게 된다(Guralnick, 1990).

이러한 통합교육의 긍정적인 성과에도 불구하고 통합교육현장에서는 또래유아들에 비해 장애유아들이 또래친구들에게 사회적으로 더 거부되고, 놀이친구로 덜 선호되고 있다는 연구결과들이 여전히 제시되고 있다(Diamond, Hestenes, Carpenter, & Innes, 1997; Guralnick & Neville, 1997). 이와 같은 결과에 대하여 MacMillan, Gresham 그리고 Forness(1996)는 장애유아가 또래의 유아들에 비해 사회적 기술이

부족하고, 학업수행능력이 떨어지며, 자아통제력이 부족하기 때문이라고 하였다. 반면 Diamond와 Kensinger(2002)는 일반유아의 장애에 대한 인식 및 이해 부족과 장애유아에 대한 수용의 부족이 원인이 된다고 하였다. 그러므로 Favazza, Phillipsen 그리고 Kumar(2000)는 성공적인 통합교육을 위해서 장애유아와 일반유아가 사회적으로 통합될 수 있도록 유아의 장애수용 태도 및 행동을 촉진시켜주는 일이 중요하다고 하였다. 그 결과, 특수교육에서는 양질의 통합교육 프로그램 제공에 관심을 갖기 시작하였다.

유아통합교육의 가장 중요한 목표는 실제 교육현장에서 장애유아들과 또래유아들이 사회적으로 통합되고 수용되는 것이다(Peck et al., 1992). 즉, 유아들이 장애유아를 더불어 살아가야 할 동료로 인식하고 수용하도록 도와줌으로써 장애유아의 사회적 통합을 촉진시켜주고(Peck, Donaldson, & Pezzoli, 1990; Stainback & Stainback, 1990), 장애유아가 공동사회의 삶에 참여할 수 있도록 준비시켜주는 것이 유아통합교육의 궁극적인 목표이다(Odom et al., 1999). 따라서 장애유아의 성공적인 통합교육을 위해서는 일반유아의 장애수용 태도 및 행동을 촉진시켜주는 것이 무엇보다 중요하고 시급한 일이며, 이를 육성시킬 수 있는 적절한 교육프로그램의 개발이 필요하리라 사료된다.

Goldstein과 Cisar(1992), Hanline(1993)은 통합교육환경에 배치된 장애유아와 일반유아의 상호작용에 대한 연구에서 장애이해 관련 프로그램에 참여하지 않았던 유아들이 참여했던 유아들에 비해 장애유아와의 상호작용이 더

적었을 뿐만 아니라 상호작용 자체를 꺼려했다고 하였다. 이러한 결과는 동일한 통합교육 환경이라 하더라도 아무런 교육적 지원 없이 단순히 물리적으로만 장애유아와 만날 기회를 제공하거나 노출시키는 것은 장애유아에 대한 수용태도 및 행동을 촉진시키지 못한다는 사실을 보여준 단적인 예라 할 수 있다(Bricker, Bruder, & Bailey, 1982; Peck & Cooke, 1983). 그러므로 보다 실효성 있는 통합교육을 위해서는 장애유아가 일반유아들에게 수용되고, 자연스러운 교육환경에서 사회적 상호작용이 이루어질 수 있도록 장애에 대한 지식, 이해 그리고 장애수용 태도 및 행동을 증진시켜줄 수 있는 다양한 프로그램의 개발이 필요할 것이다(Diamond, 1993; Roberts, Pratt, & Leach, 1991).

이러한 교육프로그램의 효과적인 시기와 관련하여 다수의 선행연구들(Cooper & McEvoy, 1996; Diamond et al., 1997; Trepanier-Street & Romatowski, 1996)에서는 유아기를 장애에 대한 부정적인 태도가 형성되며, 장애에 대한 민감성이 발달하는 시기라고 하였다.

Stoneman(1993)에 따르면, 유아기에 통합교육 환경에서 어떠한 경험을 하느냐에 따라 장애인에 대한 긍정적 혹은 부정적인 태도를 형성하게 된다고 하였다. 또한 이 시기에 형성된 장애인에 대한 태도는 유아기뿐 아니라 이후 아동기와 청소년기에도 지대한 영향을 미치게 된다고 하였다(Esposito & Reed, 1986; Kishi & Meyer, 1994). 그러므로 유아기는 장애에 대한 수용태도 및 행동을 촉진시켜줄 수 있는 중요한 시기가 될 것이다.

장애에 대한 유아의 태도는 놀이친구 선택과 같은 상호작용행동에도 영향을 미치게 된

다(Diamond, 1993). Roberts와 Smith(1999)는 장애유아에 대한 일반유아의 태도가 장애유아와의 상호작용을 예측해준다고 하였으며, Okagaki, Diamond, Kontos 그리고 Hestenes(1998)도 장애유아에 대하여 긍정적인 태도를 가진 유아들이 실제로 자유놀이시간에 장애유아와 더 빈번하게 상호작용하려는 경향을 나타냈다고 하였다. 그러므로 일반유아의 장애에 대한 이해와 태도는 성공적인 통합교육에 기여하는 중요한 요인이다. 특히 태도는 한 개인의 행동을 설명하고 예측하는 중요한 요인이므로 통합교육환경의 놀이상황에서 유아가 장애유아에게 나타내는 행동을 통하여 장애에 대한 유아의 수용태도를 예측하고 설명할 수 있을 것이다(Donaldson, 1980).

유아의 장애수용 태도 및 행동증진을 위해 지금까지 국내에서 수행된 연구들은 주로 장애관련도서읽기와 같은 간접경험활동에 초점이 맞추어져 있었다(박지영, 2008; 유순영, 2009; 이형림, 2007; 정영주, 2010). 또한 성공적인 통합교육을 위해서는 장애유아와의 직접적인 접촉경험과 함께하는 참여활동 경험이 중요하다는 연구결과(Diamond & Carpenter, 2000; Favazza et al., 2000)에도 불구하고, 다수의 국내 연구(강현미, 2009; 김은경, 2009; 김종선, 2008; 박지영, 2008)에서는 비통합교육환경에 배치된 유아들을 대상으로 시행하였기 때문에 장애유아와의 직접적인 접촉경험과 함께하는 참여활동 경험이 배제되어 있는 실정이다. 그러므로 유아의 장애수용 태도 및 행동증진을 위해서는 장애유아와의 접촉기회를 높여주고, 함께 다양한 활동에 참여할 수 있는 기회를 만들어줌으로써 성공적인 통합교육을 기대할

수 있을 것이다. 또한 장애인관련도서읽기 활동에 사용된 도서목록도 장애인이 등장인물이라는 이유만으로 사용된 경우가 있었는데(박지영, 2008; 정영주, 2010; 조윤희, 2009) 이런 경우에는 장애인이 다른 사람과 달리 굉장한 초능력자로 묘사되어 있는 도서가 일부 포함되어 있어서 장애인의 능력에 대한 또 다른 편견과 오해를 불러일으킬 수 있는 문제의 소지를 안고 있다. 그리고 활동내용 중에 장애에 대한 정확한 정보를 전달해주는 활동이 포함된 연구는 소수에 불과하였으며, 그나마 정보를 제공한 논문도 정신지체와 발달지체 등 일부 장애와 관련된 정보만 제공하는 데 불과하였다.

이와 같은 맥락에서 볼 때 유아의 장애에 대한 지식과 이해를 증진시켜주고, 장애유아와의 접촉빈도를 높여줄 수 있는 프로그램개발의 필요성이 대두된다. 이러한 필요성에 따라 본 연구에서는 유아의 장애수용 태도 및 행동을 증진시켜줄 수 있는 프로그램을 개발하고 이에 대한 효과를 검증하고자 한다. 이를 통하여 통합교육을 시행하는 유아교육기관에서 일반유아가 장애유아를 동등한 학급구성원으로 인정하고 수용할 수 있도록 지원해줌으로써 긍정적인 사회적 관계를 형성할 수 있도록 하는데 연구의 목적이 있다.

2. 연구문제

연구문제 1. 유아의 장애수용 태도 및 행동증진을 위한 프로그램의 목표, 내용, 방법은 어떻게 구성되는가?

연구문제 2. 유아의 장애수용 태도 및 행동

증진 프로그램은 유아의 장애수용 태도 및 행동을 증진시키는가?

II. 연구방법

본 연구는 유아의 장애수용 태도 및 행동증진을 위하여 프로그램을 개발하고, 개발된 프로그램의 효과를 검증하기 위한 것이다. 따라서 프로그램 개발과정과 효과검증 과정으로 나누어 연구방법을 제시하였다.

1. 장애수용 태도 및 행동증진 프로그램 개발

유아의 장애수용 태도 및 행동증진을 위한 프로그램의 개발과정은 그림 1과 같다.

1단계에서는 국내외 통합교육관련 법령, 유아의 장애수용 태도 및 행동증진을 목적으로 한 논문 및 저서, 장애인해교육 프로그램, 2007년 개정 유치원 교육과정, 태도 및 행동형성과 관련된 문헌을 고찰하고, 이를 기초로 본 프로그램의 기본방향을 설정하였다.

2단계에서는 장애에 대한 유아의 수용태도 및 행동을 증진시킬 수 있는 프로그램을 구성하기 위하여 교육목표와 구성방향을 설정하였다. 본 프로그램의 교육목표는 태도형성기에 있는 유아들에게 사실에 근거한 정보를 제공해 주고, 다양한 특성을 가진 친구들과의 접촉빈도와 활동참여의 기회를 높여줌으로써 장애에 대한 올바른 이해를 기반으로 유아의 장애수용 태도 및 행동을 증진시키는 것이다.

본 프로그램의 교육목표를 달성하기 위하여 선행연구들을 근거로 장애수용 태도 및 행동

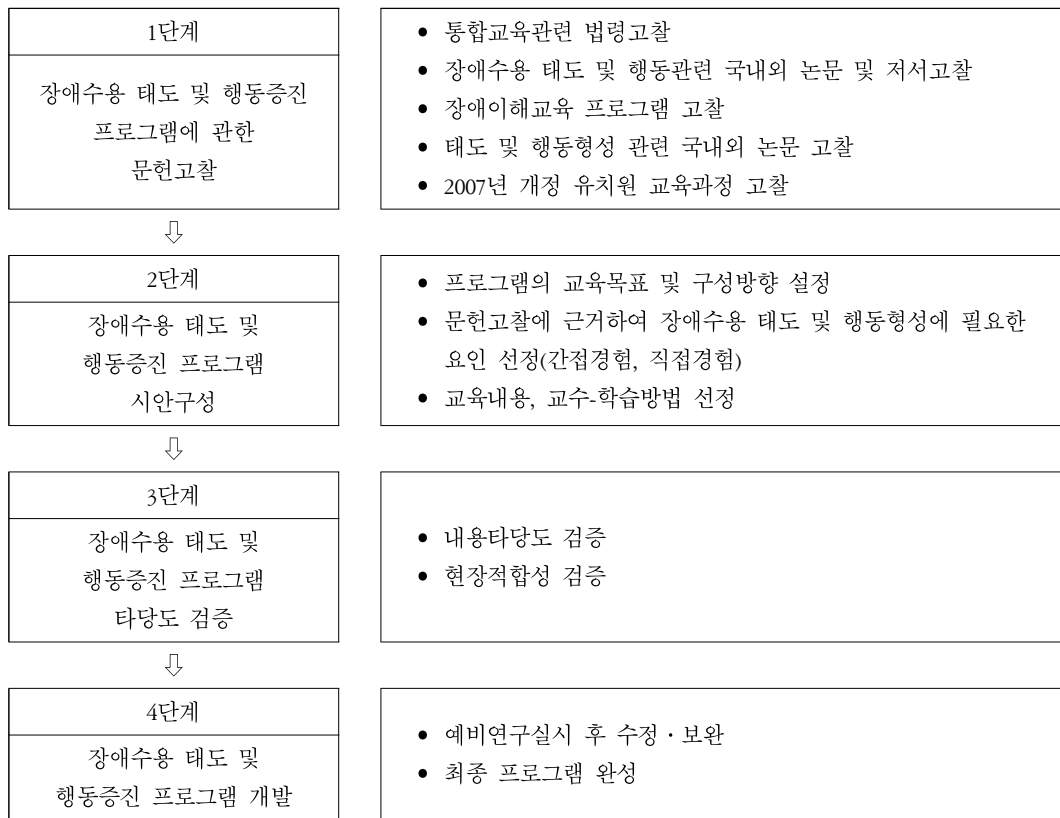


그림 1. 유아의 장애수용 태도 및 행동증진을 위한 프로그램 개발절차

증진에 영향을 미칠 것이라고 예측되는 요인을 선정하였다. Antonak과 Livneh(2000) 그리고 Favazza(1998)는 장애인과의 직접적인 접촉경험과 장애에 대한 정보를 제공받을 수 있는 간접경험이 장애에 대한 이해와 수용태도 및 행동을 증진시키는 데 효과적이라고 하였다. 또한 다수의 선행연구들(Jones, Sowell, Jones, & Butler, 1981; McHale & Simeonsson, 1980; Salend & Moe, 1983; Voeltz, 1980; Westervelt, Brantley, & Ware, 1983)에서도 장애인에 대한 아동의 긍정적인 태도를 증진시키기 위하여 간접경험과 직접경험이 사용되었다고 하였다.

본 프로그램의 주제로 선정된 장애유형의

분류는 『장애인 등에 대한 특수교육법』 제1장 15조와 『2010년 특수교육통계』에 근거하여 일반학급에 재원 중인 만5세 이상 장애유아 중 가장 높은 빈도를 나타낸 5개의 장애유형을 선정하였다. 시각장애는 그리 높은 빈도를 나타내지는 않았지만, 유아들이 가장 쉽게 변별할 수 있는 장애유형이라 사료되어 프로그램에 추가하였다(교육과학기술부, 2010). 따라서 본 프로그램에서는 장애유형별로 의사소통장애, 정신지체, 발달지체, 지체장애, 시각장애에 따라 프로그램의 활동목표와 활동내용을 작성하고 이를 기반으로 총 32회기의 교육계획안을 구성하였다.

3단계에서는 아동학, 유아교육 및 특수교육 전문가 5인으로부터 프로그램의 구성과 내용에 대한 내용타당도를 검증받았다. 프로그램의 구성과 내용에 있어서 용어나 형식에 대한 통일성을 갖추고자 하였다. 또한 프로그램의 현장적합성을 검증받기 위하여 통합교육현장에 재직 중인 통합교육 담당교사와 특수교육 전공교사에게 현장적용가능성에 대하여 내용과 형식면에서 실제로 현장에 적용가능한지를 검증받았다.

4단계에서는 통합교육현장에 있는 유아를 대상으로 예비연구를 시행하여 본 프로그램을 실시할 때 나타날 수 있는 문제들을 수정·보완하였다. 예비연구는 통합교육을 시행하고 있는 유치원을 선정하여 시행하였으며, 예비연구를 실시하는 동안 유아들의 주의집중시간, 이해정도, 어렵거나 수행하기 힘들어 하는 부분 등을 체크하여 수정·보완하였다. 이러한 절차에 따라 최종 프로그램을 완성하였다.

2. 장애수용 태도 및 행동증진 프로그램의 효과검증

연구대상

본 연구는 대전시에 위치한 D유치원에서 통합교육을 받고 있는 만5세 유아를 대상으로 하였다. 만5세 유아를 연구대상으로 한 이유는 2010년 7월 일부 개정된 『장애인 등에 대한 특수교육법 시행령』 제2조에 따라 2010년부터 만5세 이상 장애유아의 유치원교육이 의무화되었기 때문이다. 즉, 장애유아가 자신이 거주하는 인근 유치원에 입학하기를 희망하면 유치원장은 장애를 이유로 입학을 거부할 수

없기 때문에 향후 만5세 장애유아의 일반학급에서의 통합교육은 지속적으로 증가될 것이라 예상되므로 만5세 유아를 연구대상으로 하였다. 본 연구에 참여한 연구대상자는 전체 31명이었으며, 성별분포는 남아 15명(48.4%), 여아 16명(51.6%)이었다. 연구대상자들의 평균 월령은 65개월(5년 5개월)이었다.

프로그램에 참가한 유아는 일반유아가 30명, 장애유아가 1명이었다. 장애유아는 남아였으며, 월령은 60개월(5년)이었다. 장애유아의 장애유형과 정도를 살펴보면, 언어장애 3급(상세불명의 말과 언어의 발달장애)으로 또래 유아들에 비해 2년 7개월 정도의 언어지연을 보였다. 그림어휘력 검사, 문장이해력 검사, 유아의 수용언어 및 표현 언어 검사(Preschool Receptive-Expressive Language Scale: PRES)에서 통합적 언어월령이 29개월로 언어발달지연이 있는 것으로 나타났다.

실험설계

본 연구는 통합교육환경에 있는 유아들이 장애유아와 다양한 경험(직접경험과 간접경험) 활동을 수행함으로써 유아의 장애수용 태도 및 행동에 변화가 있었는지를 알아보고자 한 것이다.

본 연구에서는 사립유치원을 대상으로 통합교육을 받고 있는 장애유아의 장애유형과 장애정도가 동일한 두 집단을 선정하는 것이 불가능하리라 판단되어 한 집단을 대상으로 하는 단일집단 사전-사후검사 설계(One-Group Pretest-Posttest Design)를 하였다.

프로그램의 효과검증을 위하여 프로그램이 시행되기 전에 사전검사를 실시하고, 프로그

표 1. 장애수용 태도 및 행동증진 프로그램의 실험 설계

실험처치			
O_1	X	O_2	O_3
O_1 : 유아의 장애유아에 대한 수용태도 및 행동 측정			
X : 장애수용 태도 및 행동증진 프로그램시행			
O_2 : 유아의 장애유아에 대한 수용태도 및 행동 측정			
O_3 : 유아의 장애유아에 대한 수용태도 및 행동 측정			

램이 끝난 후 사후검사를 실시하였으며, 프로그램의 지속효과를 알아보기 위하여 한 달 후 다시 추후검사를 실시하였다. 이를 위한 실험 설계는 표 1에 제시한 바와 같다.

측정도구

사회적 관계측정 평가. 유아의 장애유아에 대한 수용태도를 알아보기 위하여 사회적 관계측정 평가 중 사진 사회적 관계측정기법(Picture Sociometric Technique)을 사용하였다. 사진 사회적 관계측정기법은 McCandless와 Marshall(1957)이 유아를 대상으로 수정·보완한 것으로 개별 유아들에게 자신의 사진을 제외한 학급친구들의 사진을 보여주고, 긍정적인 질문(예; 가장 좋아하는 친구, 가장 친한 친구, 가장 같이 놀고 싶은 친구)에 지명된 유아에게는 3점을 부여하고, 부정적인 질문(예; 가장 싫은 친구, 같이 놀기 싫은 친구, 가장 안 친한 친구)에 지명된 유아에게는 1점을 부여하며, 지명되지 않은 유아들의 경우에는 2점을 부여하는 방식으로 전체 유아를 평정하는 기법이다.

유아를 대상으로 실시한 사진 사회적 관계측정기법의 검사-재검사 신뢰도인 안정성계수는 .78이었으며(Moore & Updegraff, 1964), Asher, Singleton, Tinsley 그리고 Hymel(1979)이 개발한 사회적 관계측정 평가와는 .60의 상관을 나타내어 공인타당도가 확인되었다(Potear, Ironsmith, & Bullock, 1986).

본 연구에서는 McCandless와 Marshall(1957)의 사진 사회적 관계 측정기법을 사용하여 장애유아에 대한 수용과 거부를 알아보았다. 유아의 수용과 거부를 보다 분명하게 변별할 수 있도록 하기 위하여 긍정적인 질문에 지명된 유아에게는 1점을, 부정적인 질문에 지명된 유아에게는 -1점을, 지명되지 않은 유아의 경우에는 0점을 부여하도록 수정·보완하여 전체유아를 대상으로 평가하였다. 장애유아가 또래의 유아들에게 어느 정도 수용되는지를 알아보기 위하여 별도의 조용한 방에서 학급 활동이 없는 시간을 선택하여 연구자가 개별 유아들을 대상으로 일대일 면접방식으로 실시하였다. 개별유아가 학급에서 가장 좋아하는 친구와 싫어하는 친구를 먼저 선택하게 하여 점수를 부과하고, 지명되지 않은 친구들에게는 0점을 부과하는 방식으로 평가하였다.

전체유아를 대상으로 검사-재검사 신뢰도를 산출한 안정성계수는 .81이었으며, 일반유아의 장애유아에 대한 검사-재검사 신뢰도인 안정성계수는 .78이었다.

적극적인 학생 참여 코드 3판. 본 연구는 통합교육을 실시하는 일반교육환경에서 장애유아에 대한 유아의 수용행동의 변화를 알아보기 위하여 적극적인 학생 참여 코드 3판(The

Code for Active Student Participation and Engagement-Revised: CASPER-III) 중 직접 관찰 체계인 유아의 사회적 행동변인을 사용하였다. 초기 CASPER는 1992년 Favazza, Odom 그리고 Horn에 의해 개발되었고, 이후 1994년 Brown, Odom, Holcombe 그리고 Youngquist에 의해 CASPER-II로 개정되었다가 2001년 미국교육부의 지원을 받아 Tsao, Odom 그리고 Brown에 의해 다시 CASPER-III로 재개정되었다(Tsao, Odom, & Brown, 2001).

CASPER-III 중 직접 관찰체계인 유아의 사회적 행동변인은 크게 유아의 장애유아에 대한 긍정적인 사회적 행동과 부정적인 사회적 행동으로 나뉘며, 전체 관찰 자료의 20%를 사용하여 산출한 관찰자 간 일치도는 98%였고, 카파계수(κ)는 .96이었다(Tsao, Skinner, West, & Vitztum-Komaneki, 2008). 본 연구의 관찰자 간 신뢰도는 전체 관찰자료 중 30%를 사용하여 산출하였으며, 관찰자 간 일치도는 97.6%였고, 카파계수는 .97이었다.

본 연구의 관찰자 간 신뢰도를 높이기 위하여 CASPER-III 메뉴얼을 지침으로 1주 동안 관찰자 훈련을 실시하였다. 관찰자 훈련 중 관찰자 간의 불일치를 나타냈던 항목은 무반응이었다. 불일치에 대한 기준은 연구자와 유아 교육현장에 5년 이상 재직하였던 관찰자가 협의하여 정하였다. 일반유아가 자신의 놀이에 몰입하여 장애유아가 나타내는 사회적 행동을 미처 인지하지 못했을 때 나타난 무반응은 의도된 무반응이라 볼 수 없기 때문에 이러한 경우에는 무반응의 빈도에 체크하지 않기로 하였다. 유아의 사회적 행동변인의 하위변인과 세부항목에 대한 조작적 정의는 표 2에 제

시한 바와 같다.

연구절차

본 연구는 대전시에 위치한 통합교육기관 D유치원에서 실시하였다. D유치원은 2006년 개원 당시부터 통합교육을 실시하고 있는 유치원으로 현재 8학급 중 4학급에서 장애유아들이 통합교육을 받고 있다. 통합학급을 맡고 있는 교사들은 5~12년 사이의 교사경력을 갖고 있으며, 장애통합학급의 경력이 2년 이상 되었다. 또한 교사연수로 특수교육을 최소 6~60시간을 이수한 교사들로 구성되어있다. 본 프로그램은 D유치원의 협조를 얻어 실험 집단에 참여하는 개별유아의 부모에게 실험에 대한 설명과 동의를 구하는 가정통신문을 배부하고, 다음날 등원하는 유아 편으로 동의여부를 확인 받은 후 2011년 5월 9일부터 21일까지 2주 동안 프로그램의 예비연구를 실시하였다. 예비연구를 통하여 고려해야 할 사항들을 프로그램에 수정·보완하였으며, 사전검사는 프로그램을 실시하기 전인 5월 23일에 실시하였다. 본 프로그램은 2011년 5월 24일부터 7월 16일까지 8주 동안 매주 4회씩 총 32회를 실시하였으며, 활동시간은 유아의 주의집중시간을 고려하여 20~30분 내외로 하였다.

유아가 장애유아에게 나타내는 수용태도의 변화를 알아보기 위하여 프로그램 실시 전과 실시 후 그리고 한 달 후에 유아들을 대상으로 연구자가 개별면접을 통하여 사진 사회적 관계측정 기법을 사용하여 실시하였다. 또한 유아가 장애유아에게 나타내는 수용행동의 변화를 알아보기 위하여 유치원 일과 중 유아들 간 상호작용이 가장 자연스럽게 빈번하게 나

표 2. 사회적 행동체계의 하위변인 및 조작적 정의

하위변인(분류항목)	조작적 정의
긍정적인 사회적 행동	유아가 장애유아에게 친근함을 표현하고, 친밀한 관계를 유지하기 위해서 나타내는 긍정적인 언어적·비언어적 행동
① 손 흔들며 인사하기	유아가 장애유아에게 친근함을 표현하고, 친밀한 관계를 유지하기 위해서 먼저 인사를 하는 언어적·비언어적인 행동
② 말걸기	유아가 장애유아에게 관심을 가지고 친밀한 관계를 유지하기 위해서 함께 하는 놀이에 참여를 유도하는 언어적 행동
③ 웃어주기	유아가 장애유아에게 친근함을 표현하고, 친밀한 관계를 유지하기 위해서 함께 웃거나 장애유아에게 웃어주는 언어적·비언어적 행동
④ 나누기	유아가 장애유아와의 친밀한 관계를 유지하기 위해서 자신이 소유한 놀이장소, 놀이기회, 장난감 및 교구 등을 장애유아와 함께 공유하는 언어적·비언어적 행동
⑤ 만지기	유아가 장애유아에게 친근함을 표현하고, 친밀한 관계를 유지하기 위해서 하는 신체적인 접촉 행동으로 손을 잡거나, 팔을 토닥거리거나, 뽀뽀하거나 껴안기 등이 포함되는 비언어적 행동
⑥ 이름 부르기	유아가 장애유아와의 친근함을 표현하고, 친밀한 관계를 유지하기 위해서 장애유아의 이름을 부르는 언어적 행동
부정적인 사회적 행동	유아가 장애유아에게 거부감을 나타내고, 회피하려는 경향을 나타내는 부정적인 언어적·비언어적 행동
① 공격적 행동	유아가 장애유아에게 거부감을 나타내는 부정적인 사회적 행동으로 장난감 빼기, 밀기, 때리기, 물기 등과 같은 비언어적 행동
② 비하하는 말하기	유아가 장애유아에게 거부감을 나타내고, 회피하려는 부정적인 사회적 행동으로 장애유아를 무시하고, 비하하는 언어적 행동
③ 칭얼대며 말하기	유아가 장애유아에게 거부감을 나타내는 부정적인 사회적 행동으로 울거나, 칭얼대며 말하는 부정적인 언어적 행동
④ 행동을 멈추게 하는 말 (금지의 말)	유아가 장애유아에게 거부감을 나타내고, 장애유아가 하려는 놀이나 행동을 금지시키기 위해서 하는 부정적인 사회적 행동으로 '안돼, 하지마, 저리가' 같은 부정적인 언어적 행동
⑤ 소리 지르기	유아가 장애유아에게 거부감을 나타내는 부정적인 사회적 행동으로 장애유아에게 소리를 지르며 하는 언어적 행동
무반응	장애유아가 나타내는 모든 언어적·비언어적 행동에 대하여 유아가 전혀 관여하지 않고, 무관심하거나 무시하려는 언어적·비언어적 행동

타나는 자유선택놀이시간을 이용하여 실험기 다. 놀이행동의 촬영 시 정확한 자료를 수집
간동안 연구자가 직접 촬영을 하며 관찰하였 하기 위하여 학급 전방 좌측과 우측에 두 대

의 CCTV를 설치함으로써 유아들의 모든 행동을 놓치지 않고 관찰할 수 있도록 학급전체를 촬영하였다. 또한 유아들이 장애유아와 함께 놀이에 참여하면서 나타내는 언어적 상호작용을 좀더 명확하게 듣고 기록하고자 캠코더를 사용하여 유아들 간의 사회적 상호작용을 근접 촬영하였다. 녹화된 관찰 자료는 현장에서 놓칠 수 있는 사회적 행동을 확인하고 보완하는 데 사용하였으며, 신뢰도를 산출하는 데에도 사용하였다. 전체 학급이 녹화된 좌측의 CCTV의 촬영분을 기준으로 분석에 사용하였으며, 우측의 CCTV 촬영분은 사각지대에 있는 유아들의 활동을 확인하는데 사용하였다. 캠코더는 장애유아와 일반유아의 대화를 명확히 확인하는데 사용하였다. CCTV와 캠코더로 녹화된 관찰 자료는 시간표집법을 사용하여 연구자와 관찰자가 30초 간격으로 나누어 목표행동(target behavior)이 나타날 때마다 코딩하여 발생빈도와 확률을 산출하였다.

예비연구. 예비연구는 유아의 주의집중시간이 어느 정도인지, 이해하기 어려워하는 부분이나 실시상의 문제가 될 수 있는 부분은 없는지를 파악하기 위하여 실시하였다. 예비연구의 결과는 본 프로그램 교육계획안을 수정·보완하는 데 사용하였다. 먼저, 사회적 관계측정을 용이하게 하기 위하여 예비연구가 시작되기 전 학급에 재원 중인 개별유아의 사진을 담임교사에게 요청하여 사회적 관계측정시 유아들에게 보여줄 수 있도록 B6(가로 18cm×세로 12.8cm)크기로 연구자가 제작하여 준비하였다.

다음으로 검사-재검사 신뢰도를 산출하기

위하여 예비연구가 진행되기 바로 직전인 2011년 5월 9일 오전에 제작된 개별유아의 사진을 가지고 사회적 관계측정을 실시하였다. 이를 위하여 별도의 조용한 방에서 개별유아들과 개별면접방식으로 측정을 실시하였다. 또한 유아들의 평상시 놀이형태를 살펴보기 위하여 자유선택놀이상황을 촬영하였다. 관찰자 훈련은 예비연구가 진행되는 동안 예비연구에서 녹화된 자료를 사용하여 실시하였다.

사전검사. 사전검사는 본 프로그램을 실시하기 전인 2011년 5월 23일에 장애에 대한 유아의 수용태도를 알아보기 위하여 연구자가 개별면접방식으로 사회적 관계측정을 실시하였다. 예비연구에서 실시된 사회적 관계측정과 사전검사에서 실시된 사회적 관계측정을 이용하여 검사-재검사 신뢰도를 산출하였다. 또한 자유선택놀이상황에서 장애유아에 대한 유아의 수용행동이 얼마나 자주 나타나는지를 살펴보기 위하여 프로그램을 실시하기 전인 5월 23일에 자유선택놀이시간에 연구자가 직접 촬영을 하였다. 자유선택놀이가 시작되는 순간부터 30분 동안 CCTV와 캠코더를 사용하여 놀이상황을 촬영하였다. 당일 녹화된 자료의 분석은 자유선택놀이가 시작되고 10분 후부터 20분 동안 촬영된 자료만을 사용하였다. 편집된 자료는 관찰자 훈련을 거친 관찰자와 연구자가 30초 간격으로 끊어가며 목표행동이 나타날 때마다 체크하는 방식으로 2일에 걸쳐 코딩을 실시하였다.

장애수용 태도 및 행동증진 프로그램 실시. 장애수용 태도 및 행동증진 프로그램은

2011년 5월 24일부터 7월 16일까지 8주에 걸쳐 실시하였다. 본 프로그램의 진행을 맡은 원감 2인은 10년 이상의 교사경력을 가지고 있으며, 장애통합학급을 각각 4년, 5년 맡은 경험이 있고, 특수교육연수를 각각 12시간, 60시간을 이수하였다. 진행을 맡은 원감 2인에게 본 프로그램의 교육계획안을 전달하여 관련 활동내용을 완전히 숙지하도록 한 후 실시하였다. 구성된 프로그램은 8주 동안 각 장애 유형별로 매주 4회씩(화요일과 목요일, 오전과 오후) 관련 교육계획안에 따라 총 32회기의 활동을 실시하였다.

사후검사. 사후검사는 프로그램을 시행한 직후인 2011년 7월 19일에 사전검사와 동일한 방법으로 실시하였다.

추후검사. 추후검사는 프로그램의 지속효과를 알아보기 위하여 실시한 것으로 프로그램을 시행하고, 한 달이 지난 후인 2011년 8월 18일에 사후검사와 동일한 방법으로 실시하였다.

자료 분석

연구대상자들의 일반적인 특성을 파악하기 위하여 빈도분석을 실시하여 빈도, 백분율, 평균, 표준편차를 산출하였다. 유아의 장애수용 태도의 변화를 알아보기 위하여 대응표본 *t*-검증(paired sample *t*-test)을 실시하였다. 또한 자유선택놀이상황에서 장애유아에 대한 유아의 수용행동을 측정하기 위하여 관찰체계를 사용하였기 때문에 관찰자 간 일치도와 카파계수를 산출하였다. 장애유아에 대한 유아의 수용

행동의 변화를 알아보기 위하여 관찰된 자료는 윌콕슨 대응쌍 부호-순위 검증(Wilcoxon matched pairs signed-ranks test)을 실시하였다. 수집된 자료는 SPSS Win 12 version을 사용하여 분석하였다.

III. 연구결과

연구결과에서는 유아의 장애수용 태도 및 행동증진을 위한 프로그램 개발과 본 프로그램이 유아의 장애수용 태도 및 행동증진에 미치는 효과에 대한 결과를 제시하였다.

1. 장애수용 태도 및 행동증진 프로그램의 개발

장애수용 태도 및 행동증진 프로그램의 활동구성

본 연구의 프로그램은 다수의 선행연구들에서 태도 및 행동형성과 변화에 긍정적인 영향을 미친다고 제시한 두 가지 요인을 선정하여 각 요인에 적합한 활동들을 구성하였다. 간접 경험활동은 다양한 매체를 활용하여 장애에 대한 정확한 정보를 제공해주며, 직접 경험활동은 장애유아와 함께 할 수 있는 활동이나 장애모의체험 같은 직접 참여하는 활동으로 구성하였다. 구성된 각 활동들을 통하여 장애에 대한 정확한 교육적 정보를 제공하고 확장된 연계활동을 통하여 장애유아와의 적절한 접촉의 기회를 가질 수 있도록 함으로써 장애에 대한 유아의 수용태도 및 행동을 증진시키고자 하였다. 또한 각 활동들은 기존의 일반 교육과정 안에서 시행할 수 있도록 프로그램

표 3. 장애수용 태도 및 행동증진 프로그램의 활동구성

영향요인	활동 명	활동내용
간접경험활동 (장애에 대한 지식과 정보제공)	장애관련도서 읽기와 이야기나누기	1. 각기 다른 장애유형과 관련된 책 읽어주기 2. 읽은 책과 관련하여 주변에 비슷한 장애를 가진 친구가 있는지 생각해보기 3. 장애를 가진 친구와 같은 점은 무엇이고 다른 점은 무엇인지 이야기 나눠보기 4. 읽은 책과 관련된 장애를 가진 친구를 만나면 어떻게 도와줄 수 있는지에 대해 이야기 나눠보기
	시청각 및 영상자료보기	1. 각 장애유형별 장애이해 시청각 교육자료 보기(국립특수교육원에서 제공하는 학습자료) 2. 시청각 교육자료 시청 후 이야기나누기와 OX퀴즈를 통한 학습 효과 확인하기 3. 각 장애유형별 관련 영화보기(예, 정신지체관련 “우리 친구 까치”, 지체장애 관련 “우리 사이 짝이야” 등)
	보장구 알아보기	1. 장애인이 보장구를 사용하는 이유에 대해 생각해 보고 서로 이야기 나눠보기 2. 각기 다른 장애유형에 따라 어떠한 보장구를 사용하는지에 대한 교육내용을 슬라이드를 통해 알아보고, 보장구의 안전한 사용방법에 대해 학습하기 3. 보장구를 사용하는 장애인을 만나면 어떻게 도와줄 수 있는지에 대해 생각해보고 이야기 나눠보기
직접경험활동 (접촉빈도 증가를 통한 상호 거부감 감소 및 이해 촉진)	동극 활동하기	1. 각 장애유형에 관하여 읽었던 도서내용을 다시 한 번 회상하기 2. 각 장애유형 관련 동극활동하기 3. 동극활동 후 감상 이야기나누기
	신체표현활동하기	1. 각 장애유형과 관련된 동화책을 읽고, 동화내용 중에 재미있거나 기억에 남는 장면을 몸으로 표현하는 신체표현활동하기
	보장구 오감체험하기	1. 장애유형에 따라 사용하는 보장구의 안전한 사용방법 익히고, 보장구체험하기 2. 장애유형에 따라 사용하는 보장구를 직접 체험해봄으로써 장애인이 가질 수 있는 불편함과 고충에 대해 생각해 보기
	협력적 조형 활동하기	1. 장애유아와 일반유아가 함께 할 수 있는 협동놀이를 생각해 보고, 함께 참여하는 협동놀이를 통하여 상호작용 촉진하기 2. 함께 했던 협동놀이 활동을 회상하며 어떻게 협동화를 그럴지 의논해 보고, 자신이 맡은 부분의 그림을 그린 후 큰 전지에 그림을 모아 협동화 만들어 보기 3. 함께 하는 협동놀이와 협동화를 만드는 학급친구들의 모습이 담긴 사진을 보며 식탁갈래에 사용할 사진을 선택한 후 식탁갈래 만들어 보기. 4. 만들어진 식탁갈래를 보며 누구와 언제, 무엇을 하는 사진인지에 대해 서로 이야기 나눠보기(언어적 상호작용유도)

을 계획함으로써 장애에 대한 유아의 수용태도 및 행동을 증진시키고자 하였다. 프로그램의 활동구성은 표 3에 제시한 바와 같다.

장애수용 태도 및 행동증진 프로그램의 활동내용

유아의 장애수용 태도 및 행동증진 프로그램은 총 32회기로 구성되어 있으며, 각 차시마다 독립적인 목표를 가지고 있다. 또한 장애를 가짐으로써 겪게 되는 불편함과 고충을 이해할 수 있도록 장애모의체험의 기회를 제공해 줌으로써 장애에 대한 거부감을 줄이고자 하였다. 이를 위하여 다양한 매체를 활용하였으며, 다양한 영역의 활동을 포함하여 일반유아와 장애유아 간에 상호작용을 촉진시켜 주고자 하였다. 장애유아와 일반유아 간에 접촉의 빈도를 높여주는 것이 중요할 것이라 판단되어 함께 할 수 있는 협력적 조형활동을 첫 주에 시행하였다. 본 프로그램에서 각 장애유형에 대한 간접경험활동과 직접경험활동의 차시별 활동내용은 표 4에 제시한 바와 같다.

2. 장애수용 태도 및 행동증진 프로그램의 효과검증

본 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 장애유아에 대한 유아의 수용태도에 변화가 있었는지 그리고 자유선택놀이상황에서 장애유아에 대한 유아의 수용행동에 변화가 있었는지를 알아보았다.

장애수용태도증진의 효과검증

유아의 장애수용 태도 및 행동증진 프로그

램이 장애유아에 대한 유아의 수용태도를 증진시키는 데 효과가 있는지를 알아보기 위하여 사회적 관계측정을 실시하였다. 이를 통하여 학급 내에서 일반유아들이 장애유아를 수용하는지 혹은 거부하는지를 측정하였다. 본 연구에서는 단일집단 사전-사후검사 설계를 하였기 때문에 사전검사와 사후검사, 사후검사와 추후검사의 평균 간의 차이를 알아보고자 대응표본 *t*검증을 실시하였다. 통합교육환경에 재원 중인 유아의 인원은 전체 31명이었으나, 장애유아 1명과 건강상의 이유로 사전검사와 사후검사에 각각 한 번씩 결석한 유아 2명을 제외한 총 28명의 자료를 분석에 사용하였다. 장애유아에 대한 유아의 수용태도 변화를 알아보기 위하여 사회적 관계측정을 실시하였으며, 측정된 자료의 분석결과는 표 5에 제시한 바와 같다.

표 5에 제시된 결과를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 장애유아에 대한 유아의 수용태도는 프로그램의 실시 전인 사전검사점수의 평균($M=-.57$, $SD=.74$)보다 실시 후인 사후검사점수의 평균($M=.29$, $SD=.76$)이 더 높게 나타났다. 사전검사점수에서는 대다수의 유아들이 장애유아에 대하여 거부적인 태도를 나타낸 반면 사후검사점수에서는 장애유아에 대해 수용적인 태도를 나타내는 유아들이 증가하면서 사전검사점수와 사후검사점수 간 평균차이에 따른 사전-사후검증에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($t_1=-5.35$, $p<.01$).

프로그램을 실시하고 한 달이 지난 후에 추후검사를 실시하여 프로그램의 지속효과를 살펴보았는데, 프로그램 실시 후인 사후검사점수의 평균($M=.29$, $SD=.76$)과 추후검사점수의

표 4. 장애수용 태도 및 행동증진 프로그램의 활동내용

회기	주제	활동목표	활동영역/활동유형
1	협력적 조형 활동	협동놀이를 통한 상호작용 촉진하기	조형활동/미술활동(그리기, 만들기)
2	협력적 조형 활동	협동화 그리기를 통한 상호작용 촉진 하기	조형활동/미술활동(그리기, 만들기)
3	협력적 조형 활동	식탁갈래에 붙일 사진을 고르며 언어 적 상호작용하기	토의활동/이야기나누기, 조형활동/미술 활동
4	협력적 조형 활동	만든 식탁갈래를 이용하여 언어적 상호작용 촉진하기	언어활동/이야기나누기
5	정신지체 장애	관련 도서를 통한 정신지체장애 이해 하기	문학활동/동화, 언어활동/이야기나누기
6	정신지체 장애	동극활동을 통한 정신지체장애 이해하기	문학활동/동화, 언어활동/이야기나누기
7	정신지체 장애	시청각 교육을 통한 정신지체장애 이해하기	신체활동/게임(퀴즈활동), 기타영역/시청 각자료시청
8	정신지체 장애	만화영화를 통한 정신지체장애인 이해 하기	탐구활동/생각나누기(브레인스토밍), 기타영역/동영상자료시청
9	시각장애	관련 도서를 통한 시각장애 이해하기	문학활동/동화, 언어활동/이야기나누기
10	시각장애	동극활동을 통한 시각장애 이해하기	문학활동/동화, 언어활동/이야기나누기
11	시각장애	시청각 교육을 통한 시각장애 이해하기	신체활동/게임(퀴즈활동), 기타영역/시청 각자료시청
12	시각장애	만화영화를 통한 시각장애인 이해하기	탐구활동/생각나누기(브레인스토밍), 기타영역/ 동영상자료시청
13	시각장애	시각장애인에게 필요한 보장구 알아보 고 보장구가 하는 역할 이해하기	탐구활동/생각나누기(브레인스토밍)
14	시각장애	시각장애인의 학습에 도움이 되는 보장구를 만들어보고 체험해 보면서 시각장애인의 학습방법 이해하기	탐구활동/생각나누기(브레인스토밍), 조형활동/미술활동(만들기), 감각활동/만져보고 느끼기
15	시각장애	시각장애체험을 통한 시각장애인 이해 하기	탐구활동/생각해보기, 신체활동/장애 모의체험, 언어활동/이야기나누기
16	시각장애	시각장애인용 보장구 체험을 통하여 보장구의 필요성 이해하기	탐구활동/생각해보기, 신체활동/장애 모의체험, 언어활동/이야기나누기
17	지체장애	관련 도서를 통한 지체장애 이해하기	문학활동/동화, 언어활동/이야기나누기
18	지체장애	신체표현활동을 통한 지체장애 이해하기	언어활동/이야기나누기, 동작활동/ 신체표현활동하기

표 4. 장애수용 태도 및 행동증진 프로그램의 활동내용

(계속)

회기	주제	활동목표	활동영역/활동유형
19	지체장애	시청각 교육을 통한 지체장애 이해하기	기타영역/시청각자료시청, 신체활동/게임(퀴즈활동)
20	지체장애	만화영화를 통한 지체장애인 이해하기	탐구활동/생각해보기, 기타영역/동영상자료시청, 언어활동/이야기나누기
21	지체장애	지체장애인의 보장구 알아보고 보장구가 하는 역할 이해하기	탐구활동/생각나누기(브레인스토밍)
22	지체장애	지체장애인이 사용하는 보장구 안전하게 다루는 방법 배우기	탐구활동/생각나누기(브레인스토밍), 탐색활동/살펴보고 만져보기
23	지체장애	체험을 통한 지체장애인 이해하기	탐구활동/생각해보기, 신체활동/장애 모의체험
24	지체장애	지체장애인이 사용하는 보장구 체험을 통하여 보장구의 필요성 이해하기	탐구활동/생각해보기, 신체활동/장애 모의체험
25	의사소통장애	관련 도서를 통한 의사소통장애 이해하기	언어활동/이야기나누기, 문학활동/동화
26	의사소통장애	신체표현활동을 통한 의사소통장애 이해하기	언어활동/이야기나누기, 동작활동/신체표현활동하기
27	의사소통장애	시청각 교육을 통한 의사소통장애 이해하기	기타영역/시청각교육자료보기, 신체활동/게임(퀴즈활동)
28	의사소통장애	발음교정연습을 통한 상호작용 촉진하기	탐구활동/생각나누기, 언어활동/발음연습
29	발달지체장애	관련 도서를 통한 발달지체장애 이해하기	언어활동/이야기나누기, 문학활동/ 동화
30	발달지체장애	신체표현활동을 통한 발달지체장애 이해하기	언어활동/이야기나누기, 동작활동/신체표현활동하기
31	발달지체장애	시청각 교육을 통한 발달지체장애 이해하기	기타영역/시청각교육자료보기, 신체활동/게임(퀴즈활동)
32	발달지체장애	탐구 및 조형활동을 통한 발달지체장애인의 정서와 행동 이해하기	탐구활동/생각나누기, 조형활동/미술활동(그리기)

표 5. 장애수용태도의 사전-사후, 사후-추후검증

(n=28)

	사전		사후		추후		t_1	t_2
	M	SD	M	SD	M	SD		
유아의 수용태도	-.57	.74	.29	.76	.39	.57	-5.35**	-.77

** $p < .01$ t_1 : 사전-사후검증, t_2 : 사후-추후검증

평균($M=.39$, $SD=.57$)이 크게 차이나지 않았다. 사후검사점수에서 수용적인 태도를 나타냈던 유아들이 추후검사점수에서 거의 변화를 나타내지 않았으며, 이들 간 평균차이에 대한 사후-추후검증에서는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

장애수용행동증진의 효과검증

유아의 장애수용 태도 및 행동증진 프로그램이 장애유아에 대한 일반유아의 행동에 어떠한 영향을 미쳤는지를 알아보기 위하여 실제 자유선택놀이시간에 일반유아들이 장애유아에게 나타내는 사회적 행동을 관찰하였다. 목표행동이 나타날 때마다 발생빈도를 측정하여 긍정적인 사회적 행동(SPD), 부정적인 사회적 행동(NPD), 무반응(NO)으로 나누어 사전-사후검증, 사후-추후검증을 실시하였다. 관찰된 측정 자료는 월곡순 대응쌍 부호-순위 검증을 실시하였으며, 분석결과는 표 6에 제시한 바와 같다.

표 6에 제시된 결과를 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 유아들이 장애유아에게 나타내는 긍정적인 사회적 행동은 프로그램 실시 전과 후에 유의한 차이가 있었다($z=-3.53$, $p<.01$). 사전검사보다 사후검사에서 높은 점수를 나타낸 유아가 16명, 사전검사보다 사후검사에서 낮은 점수를 나타낸 유아가 1명, 사전검사와 사후검사에서 동일한 점수를 나타낸 유아가 11명으로 나타났다. 즉, 총 28명의 유아들 중 사전검사보다 사후검사에서 긍정적인 행동을 더 많이 보인 유아들의 수가 가장 많았다는 것을 알 수 있다. 이는 프로그램 실시로 유아들의 긍정적인 사회적 행동이 증가했음을 보여준다.

또한 사후-추후검증 결과, 프로그램 실시 한 달 후 추후검사에서 높은 점수를 나타낸 유아는 8명, 추후검사에서 낮은 점수를 나타낸 유아는 12명, 사후검사와 추후검사에서 동일한 점수를 나타낸 유아의 수는 8명으로 유아의 긍정적인 사회적 행동은 사후-추후 검사 간 유의한 차이를 나타내지 않았다.

다음으로 유아들이 장애유아에게 나타내는 부정적인 사회적 행동은 프로그램 실시 전과 후에 유의한 차이가 있었다($z=-3.09$, $p<.01$). 사전검사보다 사후검사에서 낮은 점수를 나타낸 유아의 수는 12명, 사전검사보다 사후검사에서 높은 점수를 나타낸 유아의 수는 0명, 사전검사와 사후검사에서 동일한 점수를 나타낸 유아는 16명으로 나타났다. 즉, 사전검사보다 사후검사에서 부정적인 사회적 행동을 더 적게 보인 유아들이 많았으며, 부정적인 행동을 더 많이 보인 유아는 없었다. 이는 프로그램의 실시로 유아들의 부정적인 사회적 행동이 감소했음을 나타낸 것이다. 또한 사후-추후검증 결과, 프로그램 실시 한 달 후 추후검사에서 사후검사와 동일한 점수를 나타낸 유아의 수는 28명으로 나타났다. 즉, 유아의 부정적인 사회적 행동은 사후-추후 검사 간 유의한 차이가 나타나지 않았다. 프로그램 실시 한 달 후에도 부정적인 사회적 행동은 여전히 감소한 상태를 그대로 유지하고 있었다.

끝으로 장애유아의 사회적 행동에 대하여 유아가 아무런 반응을 나타내지 않는 무반응은 프로그램 실시 전과 후에 유의한 차이가 있었다($z=3.54$, $p<.01$). 사전검사보다 사후검사에서 낮은 점수를 나타낸 유아가 16명, 사전검사보다 사후검사에서 높은 점수를 나타낸

표 6. 장애수용행동의 사전-사후, 사후-추후검증

(n=28)

하위요인	대응		n	평균순위	순위합	z
긍정적 행동 (SPD)	사전-사후	양의 순위	1	2.00	2.00	-3.53 ^{b**}
		음의 순위	16	9.44	151.00	
		동률	11			
	사후-추후	양의 순위	12	11.21	134.50	-1.10 ^a
		음의 순위	8	9.44	75.50	
		동률	8			
부정적 행동 (NPD)	사전-사후	양의 순위	12	6.50	78.00	-3.09 ^{a**}
		음의 순위	0	.00	.00	
		동률	16			
	사후-추후	음의 순위	0	.00	.00	.00 ^c
		양의 순위	0	.00	.00	
		동률	28			
무반응 (NO)	사전-사후	양의 순위	16	8.50	136.00	-3.54 ^{a**}
		음의 순위	0	.00	.00	
		동률	12			
	사후-추후	양의 순위	0	.00	.00	-1.41 ^b
		음의 순위	2	1.50	3.00	
		동률	26			

^{**}p<.01.

a: 음의 순위를 기준으로, b: 양의 순위를 기준으로, c: 음의 순위의 합계는 양의 순위의 합계와 같다.

유아가 0명, 사전검사와 사후검사에서 동일한 점수를 나타낸 유아가 12명으로 나타났다. 즉, 총 28명의 유아들 중 사전검사보다 사후검사에서 무반응을 더 적게 보인 유아들의 수가 가장 많았다는 것을 알 수 있다. 이는 프로그램 실시로 유아들의 무반응이 감소했음을 알 수 있다. 또한 사후-추후검증 결과, 프로그램 실시 한 달 후 사후검사보다 추후검사에서 높은 점수를 나타낸 유아의 수는 2명, 사후검사보다 추후검사에서 낮은 점수를 나타낸 유아의 수는 0명, 사후검사와 추후검사에서 동일한 점수를 나타낸 유아의 수는 26명으로 나타

났다. 즉, 유아의 무반응은 사후-추후 검사 간 유의한 차이가 없었다. 프로그램 실시 한 달 후에도 무반응은 여전히 감소한 상태를 그대로 유지하고 있었다.

사전-사후검증 결과, 긍정적인 사회적 행동은 유의하게 증가하였고, 부정적인 사회적 행동은 유의하게 감소하였으므로, 보다 구체적으로 살펴보기 위해 이들 행동의 하위항목별 사전-사후검증, 사후-추후검증을 실시하였다. 긍정적인 사회적 행동의 사전-사후검증, 사후-추후검증은 표 7에 제시한 바와 같다.

표 7에 제시된 결과를 살펴보면 다음과 같

표 7. 긍정적인 사회적 행동의 사전-사후, 사후-추후검증 (n=28)

하위항목	내용	n	평균순위	순위합	z
말걸기	사전-사후	양의 순위	3	9.00	-2.16 ^{a*}
		음의 순위	8	57.00	
		동률	17		
	사후-추후	양의 순위	6	51.50	-.06 ^a
		음의 순위	8	53.50	
		동률	14		
손 흔들며 인사하기	사전-사후	양의 순위	0	.00	-1.00 ^a
		음의 순위	1	1.00	
		동률	27		
	사후-추후	양의 순위	1	1.00	-1.00 ^b
		음의 순위	0	.00	
		동률	27		
나누기	사전-사후	양의 순위	1	1.00	-3.47 ^{a**}
		음의 순위	15	135.00	
		동률	12		
	사후-추후	양의 순위	12	140.50	-1.83 ^b
		음의 순위	7	49.50	
		동률	9		
웃어주기	사전-사후	양의 순위	0	.00	-1.00 ^a
		음의 순위	1	1.00	
		동률	27		
	사후-추후	양의 순위	1	2.00	-2.04 ^{a*}
		음의 순위	6	26.00	
		동률	21		
만지기	사전-사후	양의 순위	0	.00	-1.89 ^a
		음의 순위	4	10.00	
		동률	24		
	사후-추후	양의 순위	4	16.50	-.72 ^a
		음의 순위	5	28.50	
		동률	19		
이름부르기	사전-사후	양의 순위	0	.00	-1.63 ^a
		음의 순위	3	6.00	
		동률	25		
	사후-추후	양의 순위	3	9.50	-1.93 ^a
		음의 순위	5	26.50	
		동률	20		

* $p < .05$. ** $p < .01$.

a: 양의 순위를 기준으로, b: 음의 순위를 기준으로

다. 먼저, 유아들이 장애유아에게 나타내는 긍정적인 사회적 행동의 하위항목 중 말걸기($z=-2.16, p<.05$)와 나누기($z=-3.47, p<.01$)는 프로그램 실시 전과 후에 유의한 차이가 있었다. 첫째, 말걸기는 사전검사보다 사후검사에서 높은 점수를 나타낸 유아가 8명, 낮은 점수를 나타낸 유아가 3명, 사전-사후검사에서 동일한 점수를 나타낸 유아가 17명으로 나타났다. 즉, 사전검사보다 사후검사에서 높은 점수를 나타낸 유아의 수가 낮은 점수를 나타낸 유아의 수보다 더 많았다는 것을 알 수 있다. 둘째, 나누기는 사전검사보다 사후검사에서 높은 점수를 나타낸 유아가 15명, 낮은 점수를 나타낸 유아가 1명, 사전-사후검사에서 동일한 점수를 나타낸 유아가 12명으로 나타났다. 즉, 사전검사보다 사후검사에서 나누기를 더 많이 보인 유아의 수가 가장 많았다는 것을 알 수 있다. 그러므로 긍정적인 사회적 행동의 하위항목 중 말걸기와 나누기는 프로그램 실시로 증가되었음을 알 수 있다. 또한 사후-추후검증 결과, 말걸기와 나누기의 변화는 유의한 차이가 없었다. 프로그램 실시 한 달 후 말걸기는 추후검사에서 높은 점수를 나타낸 유아는 8명, 낮은 점수를 나타낸 유아는 6명, 사후검사와 추후검사에서 동일한 점수를 나타낸 유아의 수는 14명으로 말걸기는 사후-추후 검사 간 유의한 차이가 없었다. 프로그램 실시 한 달 후 나누기는 추후검사에서 높은 점수를 나타낸 유아는 7명, 낮은 점수를 나타낸 유아는 12명, 사후검사와 추후검사에서 동일한 점수를 나타낸 유아의 수는 9명으로 나누기 행동은 사후-추후 검사 간 유의한 차이가 없었다.

다음으로 긍정적인 사회적 행동 중 웃어주

기는 프로그램 실시 전과 후에 유의한 차이가 나타나지 않았다. 그러나 프로그램 실시 한 달이 지난 후에는 유의한 차이가 있었다($z=-2.04, p<.05$). 즉, 사후검사보다 추후검사에서 높은 점수를 나타낸 유아의 수가 6명, 낮은 점수를 나타낸 유아가 1명, 사후와 추후검사에서 동일한 점수를 나타낸 유아가 21명으로 나타났다. 그러므로 긍정적인 사회적 행동의 하위항목별 사전-사후검증에서 말걸기와 나누기가 유의한 차이를 나타냈고, 사후-추후검증에서는 웃어주기 행동이 유의한 차이를 나타냈다.

다음으로 부정적인 사회적 행동의 사전-사후검증, 사후-추후검증은 표 8에 제시한 바와 같다.

표 8에 제시된 결과를 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 유아들이 장애유아에게 나타내는 부정적인 사회적 행동의 하위항목 중 공격적 행동($z=-2.57, p<.01$)과 비하하는 말하기($z=-2.12, p<.05$)는 프로그램 실시 전과 후에 유의한 차이가 있었다. 첫째, 공격적 행동은 사전검사보다 사후검사에서 낮은 점수를 나타낸 유아가 8명, 높은 점수를 나타낸 유아가 0명, 사전-사후검사에서 동일한 점수를 나타낸 유아가 20명으로 나타났다. 즉, 사전검사보다 사후검사에서 낮은 점수를 나타낸 유아의 수가 높은 점수를 나타낸 유아의 수보다 더 많았다는 것을 보여준다. 둘째, 비하하는 말하기는 사전검사보다 사후검사에서 낮은 점수를 나타낸 유아가 5명, 높은 점수를 나타낸 유아가 0명, 사전-사후검사에서 동일한 점수를 나타낸 유아가 23명으로 나타났다. 즉, 사전검사보다 사후검사에서 비하하는 말하기가 감소되었다는 것

표 8. 부정적인 사회적 행동의 사전-사후, 사후-추후검증 (n=28)

하위항목	대응		n	평균순위	순위합	z
공격적 행동	사전-사후	양의 순위	8	4.50	36.00	-2.57 ^{b**}
		음의 순위	0	.00	.00	
		동률	20			
	사후-추후	양의 순위	0	.00	.00	.00 ^a
		음의 순위	0	.00	.00	
		동률	28			
비하하는 말하기	사전-사후	양의 순위	5	3.00	15.00	-2.12 ^{b*}
		음의 순위	0	1.00	1.00	
		동률	23			
	사후-추후	음의 순위	0	.00	.00	.00 ^a
		양의 순위	0	.00	.00	
		동률	28			
칭얼대는 말	사전-사후	음의 순위	1	1.00	1.00	-1.00 ^b
		양의 순위	0	.00	.00	
		동률	27			
	사후-추후	음의 순위	0	.00	.00	.00 ^a
		양의 순위	0	.00	.00	
		동률	28			
행동을 멈추게 하는 말	사전-사후	음의 순위	3	2.00	6.00	-1.63 ^b
		양의 순위	0	.00	.00	
		동률	25			
	사후-추후	음의 순위	0	.00	.00	.00 ^a
		양의 순위	0	.00	.00	
		동률	28			
소리 지르기	사전-사후	음의 순위	0	.00	.00	.00 ^a
		양의 순위	0	.00	.00	
		동률	28			
	사후-추후	음의 순위	0	.00	.00	.00 ^a
		양의 순위	0	.00	.00	
		동률	28			

* $p < .05$. ** $p < .01$.

^a 음의 순위의 합계는 양의 순위의 합계와 같다, ^b 음의 순위를 기준으로

을 보여준다. 그러므로 부정적인 사회적 행동의 하위항목 중 공격적 행동과 비하하는 말하기는 프로그램 실시로 감소되었음을 알 수 있다. 또한 사후-추후검증 결과, 공격적 행동과 비하하는 말하기의 변화는 유의한 차이가 없었다. 프로그램 실시 한 달 후 공격적 행동과 비하하는 말하기는 사후검사와 추후검사에서 동일한 점수를 나타낸 유아가 28명으로 나타나 사후-추후 검사 간 유의한 차이가 나타나지 않았다. 그러므로 부정적인 사회적 행동의 하위항목 중 공격적 행동과 비하하는 말하기는 프로그램 실시 후 감소하였으며, 프로그램 실시 한 달 후에도 감소한 상태를 그대로 유지하였다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 통합교육현장에 있는 유아의 장애수용 태도 및 행동을 증진시킬 수 있는 프로그램을 개발하고 이에 대한 효과를 검증하는데 목적이 있다. 먼저, 본 연구에서 개발한 유아의 장애수용 태도 및 행동증진 프로그램에 대하여 논의하고, 다음으로 프로그램 실시에 따라 유아의 장애수용 태도 및 행동이 어떻게 변화되었는지를 논의해 보고자 한다.

1. 장애수용 태도 및 행동증진 프로그램의 개발

본 프로그램의 기본 방향은 프로그램의 목표를 세우고, 활동내용을 구성하는 데 반영하였다.

먼저, 본 프로그램의 목표는 태도형성기에

있는 유아들에게 사실에 근거한 정보를 제공해 주고, 다양한 특성을 가진 친구들과의 접촉빈도와 활동참여의 기회를 높여줌으로써 장애에 대한 이해를 높여주고, 유아의 장애수용 태도 및 행동을 증진시켜줌으로써 더불어 살아가는 삶의 태도를 갖추도록 하는 것이었다. 이는 통합교육의 목표와 맥을 같이 하는 것이며, 유치원 교육과정에서 제시한 바람직한 인간상과도 맥을 같이 하는 것이라 볼 수 있기 때문에 유치원 교육에 적합한 교육목표라 할 수 있다.

프로그램의 구성요인은 간접경험과 직접경험이 유아의 태도형성 및 변화에 중요한 영향을 미친다는 선행연구결과(Antonak & Livneh, 2000; Favazza & Odom, 1997; Salend, 2004)에 근거하여 선정하였다. 간접경험과 직접경험 요인을 기반으로 활동을 구성하였으며, 구성된 활동은 실제 교육현장에서 보다 쉽게 적용할 수 있도록 프로그램 교육계획안으로 작성하여 제시하였다.

간접경험활동과 직접경험활동 요인에 따른 활동내용을 좀 더 자세히 살펴보면, 먼저, 간접경험활동으로는 장애관련도서읽기, 시청각 및 영상자료보기, 보장구 알아보기 활동이 포함되었다. 첫째, 장애관련도서읽기활동은 기존 유치원 교육과정의 동화읽기활동과 동일한 형식으로 이루어져있기 때문에 동화의 내용에 주의집중을 잘 하는 모습을 보여주었다. 장애관련도서읽기활동은 등장인물의 감정과 상황을 보다 잘 이해할 수 있도록 지원해주는 활동이므로 장애인을 좀 더 잘 이해할 수 있도록 하는 데 적합한 활동이라 사료된다. 장애관련도서를 듣고 난 후 시행한 이야기나누기

활동은 가능한 한 모든 유아들이 자신의 생각이나 의견을 이야기할 수 있도록 하였다. 장애관련도서읽기와 이야기나누기는 대체로 기존의 교육과정과 동일한 형식으로 이루어져 있기 때문에 용이하게 실시할 수 있으며, 등장인물의 특성을 확인하고, 적절한 행동을 모방학습 할 수 있으므로 장애와 장애유아에 대한 정보를 제공받을 수 있는 좋은 활동이라 사료된다.

둘째, 특정장애에 대하여 정확한 정보를 제공해주기 위하여 시청각자료보기 활동을 실시하였는데, 시청각교육자료보기 활동은 장애에 대한 지식적인 정보를 제공해주는 활동으로 그림, 사진, 나레이션을 포함하여 시각과 청각의 자극을 줌으로써 관심을 촉진하여 효과적인 학습을 유도하였다. 이 활동은 장애와 장애인에 대한 이해의 폭을 넓혀주는 데 도움이 되는 활동으로 장애인을 만났을 때는 어떻게 행동하는 것이 바람직한지에 대한 정보를 제공해주기 때문에 실생활과 밀접한 지식을 제공한다는 점에서 실질적인 학습활동이라 볼 수 있다. 시청각교육자료를 통하여 장애에 대한 특성과 왜 장애가 생기는지, 어떻게 도와줄 수 있는지를 실제 생활과 관련하여 배우게 됨으로써 장애인에 대한 거부감을 감소시키고 실생활에 활용할 수 있는 학습을 하게 된다는 점에서 의의가 있는 활동이라 사료된다. 또한 영상자료보기활동은 동영상자료를 활용한 활동으로 시청각교육자료보기활동에서 소개되었던 장애를 가진 주인공이 등장하는 만화영화를 보여줌으로써 장애인이 일상생활에서 겪게 되는 어려움이나 장애인 주변 인물들에 대한 감정을 이해하고 공감할 수 있도록 지원해주

는 활동이다. 영상자료보기활동은 등장인물의 실제 움직이는 동작들을 코믹하게 보여주는 것이기 때문에 유아의 관심과 흥미를 자극할 수 있는 유용한 학습활동이라 볼 수 있다. 만화영화에 등장하는 인물들의 코믹하게 표현된 표정이나 몸짓을 보면서 유아들이 재미있어하고 관심을 나타내는 것으로 보아 흥미를 유발하는 활동이라는 것을 알 수 있었다. 또한 실생활에서 장애인을 어떻게 도와줄 수 있는지 주인공의 주변 인물들을 통하여 자연스럽게 습득할 수 있기 때문에 좋은 교육용 자료가 될 수 있을 것이라 판단된다.

셋째, 보장구 알아보기 활동은 장애인이 생활하는 데 불편함이 없도록 하기 위해 어떠한 보장구를 사용하는 것이 좋은지를 유아들과 함께 탐색해 보는 활동이다. 보장구 알아보기 활동은 신체적인 장애에 민감한 유아기에 장애와 장애인에 대한 거부감을 줄여줄 수 있는 좋은 학습활동으로 장애수용 태도 및 행동에 긍정적인 영향을 줄 수 있는 활동이라 판단된다.

간접경험활동의 결과는 다수의 선행연구들(Hundert & Houghton, 1992; Kemple, 2004; Roberts et al., 1991; Trepanier-Street & Romatowski, 1996)에서 장애에 대한 이해와 수용성을 촉진시키기 위하여 다양한 장애관련 교재교구와 활동을 교육과정 내에서 함께 병행하여 시행하는 것이 보다 효과적이며, 교사의 육성으로 책임여주기, 보장구 설명해주기, 집단토의하기, 시청각자료보기, 글쓰기, 그림 그리기 등의 활동이 효과적이었다는 연구결과와 맥을 같이 하는 것이라 볼 수 있다. 그러므로 간접경험활동에 포함된 장애관련도서읽

기, 시청각 및 영상자료보기, 보장구 알아보기 활동은 전반적으로 장애수용태도와 수용행동을 증진시키는데 유용하고 효과적인 활동이라 사료된다.

다음으로 직접경험활동에는 동극활동, 장애 모의체험, 협력적 조형활동이 포함되었다. 첫째, 동극활동은 장애관련도서내용을 기반으로 하는 활동이었는데, 유아들 중 제일 먼저 손을 들고 참여의사를 밝힌 순서대로 역할을 정하여 시행하였다. 동극활동은 등장인물이 행동하는 것처럼 행동해 볼 기회를 제공해주기 때문에 활동과정을 통하여 타인에 대한 감정을 인식하고, 이해할 수 있도록 도와준다. 실제 프로그램을 진행하는 동안 장애유아와 일반유아 모두에게서 적극적인 관심과 흥미가 유발되었으며, 활동시간 내내 적극적으로 참여하려는 모습이 나타났다. 이러한 모습은 활동시간 이외에 자유선택놀이시간까지 연장되어 각 프로그램이 진행 되고 난 후 영역별로 배치시켜놓은 교구를 가지고 놀이를 하는 모습이 자주 나타났다. 이러한 모습은 장애수용행동과 관련된 모방학습의 기회를 제공한다는 점과 유아들끼리 자발적으로 자신의 역할을 정하고 서로 이야기를 주고받으며 놀이에 참여한다는 점에서 상호작용을 유도하는 유익한 활동이라 볼 수 있다.

둘째, 장애모의체험활동은 직접 장애인이 되어보는 경험과 장애인이 사용하는 보장구를 체험해 보는 활동으로 구성되었다. 장애모의 체험활동은 유아들에게 특정신체부위를 사용할 수 없도록 규칙을 정하여 유아들이 특정신체부위가 불편했을 때 느끼게 되는 고충을 이해할 수 있도록 하였다. 또한 보장구체험은

각 장애유형에 따라 사용하는 보장구를 직접 체험해보게 함으로써 장애인에게 보장구가 어떠한 역할을 하는지에 대하여 학습할 수 있도록 하였다. 이런 활동을 통하여 유아들이 느꼈던 생각이나 감정을 이야기해 보도록 지도 함으로써 장애와 장애인에 대하여 생각해 볼 수 있는 시간을 가지게 하였다. 예를 들면 눈을 가리고 걸었을 때와 흰지팡이를 사용하여 걸었을 때의 느낌을 이야기해보고 직접 경험해보게 함으로써 차이를 인식할 수 있도록 하였다. 일반유아가 장애유아와 함께 모든 활동에 참여하면서 장애유아를 이해하고 배려하는 모습이 자주 나타났다. 이러한 모습은 직접접촉의 경험과 직접경험활동이 장애에 대한 긍정적인 태도를 증진시킨다는 선행연구들(Lifter, Sulzer-Azaroff, Anderson, & Cowdery, 1993; Nabors, Cohen, & Morgan, 1994; Trepanier-Street & Romatowski, 1996)과 맥을 같이 하는 것이라 볼 수 있으며, 긍정적인 태도 및 행동변화를 유도하는 유용한 학습활동임을 보여주는 결과라 할 수 있다.

셋째, 협력적 조형활동은 프로그램이 시작하는 시점에서 유아들 간의 접촉빈도와 상호작용빈도를 증진시키기 위하여 실시하였다. 협력적으로 조형물과 협동화를 그리게 하거나, 식탁갈개를 만들고, 식탁갈개 속에 있는 사진을 보며 이야기나누기를 하도록 유도함으로써 장애유아에 대한 관심을 증진시키고자 하였다. 협력적 조형활동을 하면서 유아들은 자연스럽게 장애유아와 접촉을 시도하였고, 식탁갈개에 부착된 장애유아의 사진을 보면서 거부감 없이 장애유아에 대한 이야기를 즐겁게 하는 모습을 보여주었다. 협력적 조형활동 또한 직

접적인 접촉의 기회를 증진시키는 활동이라는 점에서 일반유아와 장애유아와의 상호작용을 유도하는 유용한 학습활동이라 사료된다.

직접경험활동의 결과는 다수의 선행연구(Nabors et al., 1994; Trepanier-Street & Romarowski, 1996)에서 장애에 대한 유아들의 긍정적인 태도 및 행동변화를 위해서 주기적으로 장애인들과 직접 접촉할 수 있는 기회를 제공해 주는 것이 중요하며, 기존의 교육과정 내에서 장애아들과 함께 하는 직접적인 놀이활동의 기회를 제공해줌으로써 장애에 대한 수용태도 및 행동을 증진시킬 수 있다는 연구결과(Lifter et al., 1993)와도 맥을 같이 하는 것이라 볼 수 있다. 그러므로 직접경험활동에 포함된 동극활동, 장애모의체험, 협력적 조형활동은 장애수용 태도 및 행동을 증진시키는 데 유용한 활동이라 사료된다.

2. 장애수용 태도 및 행동증진 프로그램의 효과검증

유아의 장애수용 태도 및 행동증진 프로그램이 장애유아에 대한 유아의 수용태도와 행동에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 논의는 크게 수용태도와 수용행동으로 나누어 살펴본다.

장애수용태도증진의 효과검증

본 프로그램의 실시에 따라 장애유아에 대한 유아의 수용태도는 증진된 것으로 나타났다. 프로그램을 실시하기 전에는 싫어하는 놀이친구로 장애유아를 선택한 일반유아들이 많았으나, 프로그램을 실시한 후에는 그냥 같은

학급친구이거나 좋아하는 놀이친구로 장애유아를 선택한 유아들의 수가 증가하였음을 보여주었다. 이는 성공적인 통합교육을 위한 필수요건이며, 통합교육에서 최상의 성과라 볼 수 있는 장애유아에 대한 수용태도가 교육과 경험을 통해 증진되었다는 선행연구들(이수정, 2010; Favazza & Odom, 1997; Goldstein, English, Shaer, & Kaczmarek, 1997; Hanline, 1993; Hundert & Houghton, 1992; Hwang & Hughes, 1995; Kamps et al., 1998; Odom et al., 1999; Peck et al., 1992)과 맥을 같이 하는 것이다.

또한 프로그램을 실시한지 한 달이 지난 후에 프로그램의 지속효과가 있는지를 알아보았는데, 실시 후 한 달이 지났음에도 불구하고 증진된 유아의 수용태도에는 별다른 차이가 나타나지 않았다. 이는 프로그램의 효과가 지속적으로 나타나고 유지되고 있음을 보여준 결과라 할 수 있다.

본 프로그램은 간접경험활동과 직접경험활동을 통하여 유아들에게 다양한 경험활동을 할 수 있도록 구성하였기 때문에 이러한 경험활동들을 통하여 유아는 장애에 대한 편견과 오해를 없애고, 장애유아에 대한 거부감을 감소시켜 긍정적인 장애수용태도를 나타냈을 것이다. 또한 장애유아의 정서를 이해하고 공감하게 되면서 장애유아도 다른 유아들과 마찬가지로 학급의 구성원으로 인정하고 수용하는 태도를 나타냈을 것이라 사료된다.

장애수용행동증진의 효과검증

본 프로그램의 실시에 따라 장애유아에 대한 유아의 수용행동은 증진된 것으로 나타났다. 이는 수용태도가 증진되면 실제 자유놀이

상황에서 장애유아를 놀이친구로 선택할 가능성이 높아지고, 긍정적인 사회적 행동이 증가하여 장애유아와 유아와의 관계 개선에 중요한 영향을 미친다는 선행연구결과(Okagaki et al, 1998; Roberts & Smith, 1999)와 일치하는 것이다.

실제 자유놀이상황에서 장애유아에게 나타난 유아의 긍정적인 사회적 행동은 프로그램을 실시하기 전보다 프로그램을 실시한 후에 더욱 빈번하게 나타났다. 반면 부정적인 사회적 행동은 프로그램을 실시하기 전보다 실시한 후 감소하거나 사라졌다. 이러한 결과는 장애유아와 분리되지 않고 다양한 모든 경험 활동에 함께 참여함으로써 장애에 대한 지식을 습득하고, 이해의 폭을 확장시키면서 장애유아에 대한 거부감이 줄고, 수용태도가 증진되었기 때문이라 해석할 수 있다. 유아들은 프로그램을 마치고 한 달이 지난 후에도 장애유아에게 여전히 긍정적인 사회적 행동을 자주 하는 것으로 나타났다. 그러므로 장애유아에 대한 유아의 장애수용행동이 증진되어 유지되었음을 나타내는 것이라 볼 수 있다. 반면 부정적인 사회적 행동은 프로그램 실시 후에 감소하거나 거의 나타나지 않은 상태를 그대로 유지하고 있어서 프로그램의 지속효과를 확인시켜 주었다. 그러므로 장애유아에 대한 유아의 거부적인 행동이 프로그램을 실시한 후 감소하여 한 달이 지난 후에도 프로그램의 효과에 의해 감소한 상태를 그대로 유지하고 있다는 것으로 보여준 것이다.

또한 사회적 무반응은 프로그램이 실시되기 전보다 후에 급격히 감소하였는데, 무반응은 우리나라 교육현장에서 자주 나타나는 행동으

로 특히 자신이 싫어하거나 거부감이 드는 친구가 말을 걸거나 다가오면 소극적으로 피하거나 무시하는 것이다. 이러한 사회적 무반응은 프로그램이 실시되기 전 실제 자유선택놀이시간에 장애유아 주변에 있는 유아들에게서 종종 나타났던 행동이다. 무시하거나 피하려는 사회적 무반응 행동은 프로그램 실시에 따라 유아들이 장애에 대하여 인식하게 되고, 장애유아와 장애유아의 행동을 이해하고 받아들이기 시작하면서 감소한 것이라 판단된다.

장애유아에 대한 유아의 수용행동을 각 하위요인에 따라 세부 하위항목별로 살펴보면, 먼저, 긍정적인 사회적 행동에서는 말걸기와 나누기 항목에서 프로그램을 실시한 후에 더 빈번하게 나타났다. 즉, 프로그램을 실시한 후에 유아들이 장애유아에게 더 관심을 가지고 말을 건네거나, 장난감이나 놀이공간을 함께 공유하며 놀이를 진행하는 모습이 프로그램 실시 전보다 더 빈번하게 나타났다. 또한 웃어주기, 만지기, 이름부르기 등도 통계적으로 유의한 정도는 아니었지만 프로그램 실시된 후 빈번하게 나타났다. 이러한 장애수용행동의 증가는 장애유아에 대한 일반유아의 태도가 긍정적이고 수용적으로 변화하면서 함께 놀이를 할 친구로 장애유아를 받아들이고 실제로 함께 놀이에 참여하면서 나타난 행동의 증가라 볼 수 있다. 하위항목 중 웃어주기는 사후-추후검증에서 통계적으로 유의하게 나타났는데, 이는 태도형성에 있어서 또 다른 영향요인인 교사의 태도 때문인 것으로 사료된다. 프로그램을 실시하는 중에 교사는 장애유아가 나타내는 부정적인 행동에 엄격하게 반응하였다. 그러나 프로그램이 끝나갈 무렵에

는 교사의 태도가 좀 더 수용적으로 바뀌고, 일반유아들에게도 장애유아의 행동을 이해하도록 지도하면서 나타난 효과라 사료된다. 이러한 결과는 통합교육환경에서의 교사의 영향에 대한 연구를 실시한 Bricker(1995)의 연구결과와도 맥을 같이 하는 것이라 볼 수 있다.

반면, 부정적인 사회적 행동의 경우에는 프로그램이 실시되기 전보다 실시된 후에 공격적인 행동과 비하하는 말하기 항목에서 통계적으로 유의하게 감소되었다. 이러한 결과는 프로그램의 특성상 함께 하는 활동이 많고, 프로그램 자체가 긍정적인 사회적 행동을 증가시키기 위하여 개발된 결과라 볼 수 있다. 부정적인 사회적 행동의 하위항목 중에서도 특히 공격적 행동과 비하하는 말하기에서만 통계적으로 유의하게 행동이 감소한 이유는 장애유아의 행동변화와 유아의 장애유아에 대한 긍정적인 태도변화의 영향 때문으로 사료된다. 프로그램이 실시되기 전에는 장애유아가 나타내는 공격적인 행동에 대응하는 행동으로 공격적인 행동을 나타내거나 장애유아가 모든 것을 망친다는 식으로 말을 했었다. 이러한 행동들은 프로그램을 실시 한 후 자주 접촉의 기회를 갖게 하고 장애에 대하여 학습하게 하면서 장애유아에 대한 이해와 수용행동이 증가하여 나타나게 된 것이라 사료된다. 그 외에 행동을 멈추게 하는 말이나 칭얼대는 말하기 항목에서도 통계적으로 유의하지는 않았지만 프로그램 실시 전보다 실시 후에 더 감소하였다. 이러한 행동들은 장애유아를 놀이에 끼워주지 않고 거부하면서 나타났던 행동들로 프로그램을 실시하기 전에는 자신이 가지고 노는 장난감을 만지거나 근처에 오면

만지지 못하게 금지하는 말을 하거나 자신의 장난감을 건드리지 못하게 해달라고 선생님에게 칭얼대는 소리로 도움을 요청하는 행동으로 나타났는데 프로그램이 실시된 후 함께 놀이를 하면서 이러한 행동들은 자연스럽게 감소하였다. 그리고 소리 지르기 같은 경우에는 처음부터 나타나지 않았는데, 이러한 행동은 교사에 의해서 처음부터 제지되었던 행동이었기 때문으로 사료된다.

본 연구의 결과는 통합교육환경에서 장애유아와 동일한 프로그램의 활동과 수업에 참여하는 것이 유아들에게 장애유형에 대한 지식뿐만 아니라 장애유아에 대한 태도에도 긍정적인 영향을 미치며, 놀이상황에서 이들 간의 상호작용에 긍정적인 영향을 미친다고 한 Peck 등(1992)의 관찰연구결과와도 맥을 같이 하는 것이다.

본 연구는 장애에 대한 유아의 수용태도 및 행동을 증진시켜줌으로써 장애유아를 학급의 구성원으로 받아들이게 하였다는 데 큰 의의를 가진다. 그러므로 점차 증대되고 있는 유아통합교육기관에서 본 프로그램을 각 장애유형에 따라 활용한다면 장애유아와 일반유아 간의 긍정적인 사회적 관계를 형성하는 데 이바지하게 될 것이므로 성공적인 통합교육에 기여할 것이라 사료된다.

그러나 본 프로그램은 대전에 위치한 통합교육현장에서 시행되었으며, 장애유아의 장애유형과 정도가 동일한 두 집단을 표집하는 것이 불가능하여 단일집단 사전-사후검사 설계를 사용하였다는 제한점을 가진다. 그러므로 후속연구에서는 프로그램효과의 일반화를 위하여 좀 더 많은 지역을 대상으로 프로그램을

실시할 필요가 있으며, 실험집단과 통제집단으로 나누어 프로그램의 효과를 검증해 보는 것도 필요할 것이라 사료된다. 특히 유아기라는 특성을 고려해 볼 때 주양육자인 부모의 영향과 교사의 영향은 장애수용 태도 및 행동에 지대한 영향을 미칠 것이기 때문에 이들 변인에 대한 후속연구가 필요하리라 사료된다.

참고문헌

- 강현미 (2009). 반편견동화책 읽어주기를 통한 장애체험 활동이 일반유아의 장애유아인식 및 태도변화에 미치는 효과. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위청구논문.
- 교육과학기술부 (2008). 특수교육연차보고서-2008년 정기국회 보고자료.
- 교육과학기술부 (2010). 2010년 특수교육통계.
- 교육인적자원부 (2007). 특수교육연차보고서-2007년 정기국회 보고자료.
- 국립특수교육원 (2010). 특수교육백서.
- 김은경 (2009). 장애주제 동화제시 방법이 일반유아의 장애인식에 미치는 효과. 대전대학교 교육대학원 석사학위청구논문.
- 김종선 (2008). 장애주제 동화활동이 일반유아의 장애인식 및 수용태도에 미치는 영향. 인제대학교 교육대학원 석사학위청구논문.
- 박지영 (2008). 그림책을 활용한 반편견 교육활동이 일반유아의 장애유아에 대한 이해에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위청구논문.
- 유순영 (2009). 장애관련 그림책을 활용한 통합적 문학활동이 일반유아의 장애에 대한 인식 및 수용태도에 미치는 영향. 전남대학교 석사학위청구논문.
- 이소현, 박은혜 (2011). 특수아동교육 제3판. 서울: 학지사.
- 이수정 (2010). 유치원 일과에 삽입된 학급차원의 사회적 통합증진활동이 일반유아의 사회적 참여와 장애유아의 또래관계에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위청구논문.
- 이형림 (2007). 반편견 그림책을 통한 확장활동이 장애유아에 대한 일반유아의 수용 및 태도에 미치는 효과. 전남대학교 대학원 석사학위청구논문.
- 정영주 (2010). 반편견 동화를 통한 동극활동이 일반유아의 장애유아에 대한 편견 및 태도에 미치는 효과. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위청구논문.
- 조윤경, 이소현 (2002). 장애유아의 사회적 축진을 위한 중재가 통합학급 유아들의 장애유아 수용도에 미치는 영향. 유아교육연구, 22(2), 173-193.
- 조윤희 (2009). 그림책 문학교육이 유아의 장애인식 개선에 미치는 영향. 아주대학교 대학원 석사학위청구논문.
- Antonak, R., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211-224.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15(4), 443-444.
- Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Buysse, B., & Wesley, P. W. (1998). Inclusion in the

- context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 27-47.
- Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19, 179-194.
- Bricker, D., Bruder, M., & Bailey, E. (1982). Developmental integration of preschool children. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 207-222.
- Buyse, V., & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *Journal of Special Education*, 26, 434-461.
- Cooper, C. S., & McEvoy, M. A. (1996). Group friendship activities: An easy way to develop social skills of young children. *Teaching Exceptional Children*, 28(3), 67-69.
- Diamond, K. E. (1993). Preschool children's concepts of disability in their peers. *Early Education and Development*, 4, 124-129.
- Diamond, K., & Carpenter, C. (2000). The influence of inclusive preschool programs on children's sensitivity to the needs others. *Journal of Early Intervention*, 23, 81-91.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S., & Innes, F. K. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 520-536.
- Diamond, K. E., & Kensinger, K. R. (2002). Vignettes from Sesame street: Preschooler's ideas about children with Down syndrome and physical disability. *Early Education and Development*, 13, 409-422.
- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46, 504-515.
- Esposito, B. G., & Reed, T. M. (1986). The effects of contact with handicapped persons on young children's attitudes. *Exceptional Children*, 53, 224-229.
- Favazza, P. C. (1998). Preparing for children with disabilities in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(4), 255-258.
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.
- Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508.
- Friend, M., & Bursuck, W. (1996). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Goldstein, H., & Cisar, C. (1992). Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 265-280.
- Goldstein, H., English, K., Shaer, K., & Kaczmarek, L. (1997). Interaction among preschoolers with and without disabilities: Effect of across-the-day peer intervention.

- Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 33-48.
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14, 3-14.
- Guralnick, M. J., & Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to support children's social competence. In M. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 579-610). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Hanline, M. F. (1993). Inclusion of preschoolers with profound disabilities: An analysis of children's interactions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18, 28-35.
- Hundert, J., & Houghton, A. (1992). Promoting social interaction of children in disabilities in integrated preschools: A failure to generalize. *Exceptional Children*, 58(4), 311-320.
- Hwang, B., & Hughes, C. (1995). Effects of social interaction strategies on early social-communicative skills of a preschool child with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30(4), 336-349.
- Jones, T. W., Sowell, V. M., Jones, J. K., & Butler, L. G. (1981). Changing children's perceptions of handicapped people. *Exceptional Children*, 47, 365-368.
- Kamps, D. M., Kravits, T., Lopez, A. G., Kemmerer, K., Potucek, J., & Harrell, L. G. (1998). What do the peers think? Social validity of peer-mediated programs. *Education and Treatment of Children*, 21(2), 107-134.
- Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York: Teachers College Press.
- Kishi, G. S., & Meyer, L. H. (1994). What children report and remember: Six-year follow-up of the effects of social contact between peers with and without severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 277-289.
- Lamorey, S., & Bricker, D. D. (1993). Integrated programs: Effects on young children and their parents. In C. Peck, S. Odom, & D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community-based programs: From research to implementation* (pp.249-269). Baltimore: Brookes.
- Lifter, K., Sulzer-Azaroff, B., Anderson, S., & Cowdery, G. (1993). Teaching play activities to preschool children with disabilities: The importance of developmental considerations. *Journal of Early Intervention*, 17(2), 139-159.
- Loreman, T., & Deppeler, J. M. (2002). Working towards full inclusion in education. *Access: The National Issues Journal for People with a Disability*, 3(6), 5-8.
- MacMillan, D. L., Gresham, F. M., & Forness, S. R. (1996). Full inclusion: An empirical perspective. *Behavioral Disorders*, 21, 145-159.
- McCandless, B. R., & Marshall, H. R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendship. *Child Development*, 28, 139-147.
- McHale, S. M., & Simeonsson, R. J. (1980). Effects of interaction on nonhandicapped

- children's attitudes toward autistic children. *American Journal of Mental Deficiency*, 85, 18-24.
- Moore, S., & Updegraff, R. (1964). Sociometric status of preschool children related to age, sex, nurturance-giving, and dependency. *Child Development*, 35, 519-524.
- Nabors, L., Cohen, R., & Morgan, S. (1994). Becoming comfortable with an adult with an orthopedic handicap: Preschool children's behaviors in context. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 489-500.
- Odom, S. L., Brown, W. H., Schwartz, I. S., Zercher, C., & Sandall, S. R. (2002). Classroom ecology and child participation. In S. L. Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*(pp. 25-45). New York: Teachers College Press.
- Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- Odom, S. L., & McEvoy, M. A. (1998). Integration of young children with handicaps and normally developing children. In S. L. Odom, and M. B. Karnes (Eds.), *Early intervention for infants and young children with handicaps* (pp.241-267). Maryland: P. H. Brooks.
- Odom, S. L., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., & Horn, E. (1999). *Preschool inclusion: A review from an ecological systems perspective*. Manuscript submitted for publication.
- Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J., & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 67-86.
- Peck, C. A., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: a statewide study. *Journal of Early Intervention*, 16(1), 53-63.
- Peck, C. A., & Cooke, T. P. (1983). Benefits of mainstreaming at the early childhood level: How much can we expect? *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 1-22.
- Peck, C. A., Donaldson, J., & Pezzoli, M. (1990). Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15, 241 - 249.
- Poteat, G. M., Ironsmith, M., & Bullock, J. (1986). The classification of preschool children's sociometric status. *Early Childhood Research Quarterly*, 1(4), 349-360.
- Roberts, C., Pratt, C., & Leach, D. (1991). Classroom and playground interaction of students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 57(3), 212-225.
- Roberts, C. M., & Smith, P. R. (1999). Attitudes and behaviour of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability*,

- Development and Education*, 46(1), 35-50.
- Salend, S. J. (2004). Fostering inclusive values in children: What families can do. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 64-69.
- Salend, S., & Moe, L. (1983). Modifying nonhandicapped students' attitudes toward their handicapped peers through children's literature. *Journal for Special Educators*, 19, 22-28.
- Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.) (1990). *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*. Baltimore: Brookes.
- Stoneman, Z. (1993). Attitudes toward young children with disabilities: Cognition, affect and behavioral intent. In C. Peck, S. Odom & D. Bricker (Eds.). *Integrating young children with disabilities in community programs: from research to implementation* (pp.223-248). Baltimore: Paul H. Brillkes.
- Trepanier-Street, M. L., & Romatowski, J. A. (1996). Young children's attitudes toward the disabled: A classroom intervention using children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 24(1), 45-49.
- Tsao, L., Odom, S. L., & Brown, W. B. (2001). *Code for active student participation and engagement-Revised (CASPER III): A training manual for observers*. Bloomington, IN: Indiana University.
- Tsao, L., Skinner, M., West, T., & Vitztum-Komaneki, J. (2008). Social participation of children with disabilities in inclusive preschool programs: Program typology and ecological features. *Exceptionally*, 16, 125-140.
- Voeltz, L. M. (1980). Children's attitudes toward handicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84, 455-464.
- Westervelt, V. D., Brantley, J., & Ware, W. (1983). Changing children's attitudes toward physically handicapped peers: Effects of film and teacher lead discussion. *Journal of Pediatric Psychology*, 8, 327-343.

1차원고접수 : 2012. 2. 9

수정원고접수 : 2012. 2. 28

최종게재결정 : 2012. 3. 2

Promoting Acceptance toward Children with Disabilities in Inclusive Preschool Settings: Developing an Intervention Program and its Effects

Chang, Su-Youn

Chung, Ock-Boon

Dept. of Home Economics Education, Korea University

The purpose of this study was to develop an intervention program that promotes acceptance toward children with disabilities and to then test its effects in an inclusive preschool setting. The goal of the intervention program was to promote the acceptance by young children of those of disabilities in inclusive preschool settings while providing information and direct as well as indirect experience regarding disabilities. The intervention program consisted of 32 sessions and included the following components: indirect experiences (story-time/discussion about children with disabilities), and direct experiences (structured play with children with disabilities/disability-simulation activities). The participants were 31 children enrolled in a preschool class that included a classmate with a disability in Daejeon-, a city in South Korea. All of the children participated in all of the sessions of the intervention. About 20-30 minute sessions were held four times a week for a total of 8 weeks. Students also took a pretest, a posttest, and a follow-up test. The interview method utilized for this study was the Picture Sociometric Technique (McCandless & Marshall, 1957) and this was used alongside sociometric assessment tools to evaluate the children's attitudes toward their aforementioned classmate. Classroom observations during free play sessions were analyzed using the Code for Active Student Participation and Engagement-Revised: CASPER-III(Tsao, Odom, & Brown, 2001). This served to record the frequency of the children's positive and negative social behaviors toward their disabled classmate. The data were analyzed using a paired sample *t* test and the Wilcoxon matched pairs signed-ranks test. The results indicated that children had significantly higher scores on measures of acceptance of a classmate with a disability after participating in the intervention program. On the pretest, the children showed low levels of acceptance of a classmate with a disability on measures of sociometric assessment. On the pretest, they also exhibited low levels of positive, and high levels of negative, social behaviors toward a classmate with a disability were exhibited according to classroom observations. On the posttest, significant gains in the levels of acceptance were found on measures of sociometric assessment and in levels of positive social behaviors toward their disabled classmate. In addition, a significant decrease in the levels of negative social behaviors toward their disabled classmate was also found. Moreover, on the follow-up test, these positive changes were sustained. Therefore, the program appears to be an effective strategy for promoting the acceptance of individuals with disabilities in inclusive preschool settings.

Key words : acceptance toward children with disabilities, indirect experiences, direct experiences