

## 장애학생의 자기결정 능력 강화를 위한 자기주장훈련과 효율적 의사소통 기술 지도 방략

조인수\*

대구대학교 특수교육과 교수

박정식

대구대학교 강사

---

---

### 《요 약》

---

---

발달지체인들을 비롯한 장애인들에게 자기결정력 강화는 매우 중요하다. 따라서 자기결정력은 여러 가지 하위 구성 요소가 있지만 일차적으로 자기주장기술이 선행되어야 한다. 이는 또한 효율적인 의사소통이 뒷받침되어야 함으로 이에 대한 구체적인 방략을 탐색하였다. 연구의 구체적인 목적은 첫째, 장애학생들의 자기주장기술 전략들을 탐색하고, 둘째, 장애학생들의 의사소통기능 방법들을 제시하였다.

요약컨대 첫째, 자기주장행동은 내적, 외적 구성 요소로 복잡하게 구성된다. 자기주장행동 지도 방법은 모델링, 행동시연, 강화, 피드백, 기본전환훈련, 숙제·과제 등 다양한 방법이 있고 기타훈련방법은 사회기술훈련, 역할놀이, 주장적, 비주장적, 공격행동 등 다양한 방법이 있다. 둘째, 의사소통기술은 자기주장행동 기능을 갖게 하는 필수적 요소이다. 의사소통기술 유형으로는 대화기능, 비언어적 의사소통기술(눈 접촉, 얼굴표정, 몸짓하기와 신체의 동작), 듣기기술(능동적 듣기전략, 듣기기능 향상을 위한 교육환경의 구조화) 향상전략 등이 있다.

---

---

주제어 : 자기결정력, 자기주장훈련, 의사소통기술

## 1. 서 론

### 1. 연구의 필요성

최근 사회의 패러다임 변화에 따라 발달지체인들의 자기권리주장운동이 확산되고 있다. 이는 한 인간으로서 대접받고 싶고 기본권을 인정해 달라는 요구에서 출발하고, 부

---

\* 교신저자: ischo@daegu.ac.kr

족하지만 자기 스스로의 주도적인 결정능력과 자기옹호기술이 있음을 암시하고 있다.

자기옹호기술은 장애를 가진 학생들의 독립성과 자기결정력을 갖게 하는데 매우 중요하다. 자기옹호기술의 가장 중요한 핵심적 요소 두 가지는 자기주장 행동과 효율적인 의사소통 기능이다(Wehmeyer, Kelehmer, Richarals, 1996). 이들 두 가지 핵심적인 자기옹호기능은, 실제로는 너무 밀접한 관련이 있기 때문에 종종 하나라고 주장되는데, 이는 자기주장과 올바른 의사소통을 통해서 이루어진다(Wehmeyer et al, 1996; Wilson, 1994).

자기결정의 하위 요인으로서 자기주장은 ①기본적인 인간의 권리 중 하나로 ②정직하거나 혹은 절절한 감정 표현으로 ③특정한 반응 종류로 ④반응 종류의 기능적인 자질에 바탕을 두는 것 등을 포함하는 일련의 방식으로 개념화되어 왔다(Rakos, 1991). 최초는 자기권리주장이 감정 표현수단으로써 중재를 목적으로 발전되어 왔다. 또 한편 Wolpe(1969)는 자기주장을 “두려움이 아닌 명백하고 즉각적이고 절절한 감정표현”이라고 정의했다(p. 19).

Rimm과 Masters(1979)는 자기주장 행동을 “생각과 감정을 솔직하고 직설적으로 표현하기를 포함하는 대인간의 행동”이라고 정의했다(p.63). Rimm과 Masters는 “자신들이 주장하는 행동이란 용어를 사용할 때에 대부분의 학자와 실천가들이 의미하는 것을 전달하는 것”이라고 기술했다(P. 63). 그러나, 이들 정의들은 실천가들에게 방향을 제공할 의도가 아니었기 때문에 결과적으로 실용적인 유용성에 제한이 있었다고 보여진다.

특정한 반응 종류에 바탕을 둔 자기주장 행동은 좀더 실질적인 방향성을 제공한다. Rakos(1991)는 자기주장 행동을 “ ‘아니오’라고 말하는 능력, 부탁을 요청할 수 있는 능력 혹은 청탁하기, 긍정적이고 부정적인 감정을 표현하는 능력, 대화를 시작해서 지속하고, 끝내는 일반적인 능력”(p. 697)이라고 정의했다. 이들 정의의 결점 중 하나는 행동을 나열하면서 자기주장을 정의하려는 어떤 시도는 귀찮을 뿐 아니라 거의 확실히 몇 가지 행동을 생략할 것이라는 사실이다. 기타의 정의들은 자기주장 행동을 특정한 행동에서부터 거부, 요구 혹은 언급하기 반응 등으로 정의하면서 자기주장 반응의 목록범위를 확장시킴으로써 이런 한계를 극복하려고 시도했다(Rakos, 1991). 개인적인 반응 혹은 행동의 기능적인 자질, 필수적인 특성에 바탕을 두고 우리가 자기결정을 정의했던 것과 똑같은 이유로 자기주장 행동을 행동 그 자체가 아니라 행동의 특정한 반응 종류에 대한 기능적인 자질에 바탕을 두고 정의하는 것이 매우 유용한 것처럼 보인다. Rakos는 Rich와 Schroeder(1976)가 제공한 기능적인 정의가 실제에서는 특별한 유용성을 가진다고 제안했다. 또한 Rich와 Schroeder는 자기주장 행동을 다음과 같이 정의했다.

강화를 잃어버리고 심지어 처벌을 받을 위험이 있을 때 감정이나 요구를 표현하는 대인관계 상황에서 강화를 유지하고, 증진시키는 기능, 개인이 강화를 만들어 내고, 유지하거나 증진시키는 개인반응의 효율성에 의해서 자기주장의 정도가 측정될 수도 있다.(1976, p. 1084).

Rakos(1991)는 이런 기능적인 정의에서 몇 가지 수행이 지닌 함축성을 파악했는데 첫째, 정의는 자기주장행동을 학습된 기능과 그 상황의 기능성 그리고 사람과 상황의 상호작용으로 파악한다. 둘째, Rakos에 따르면, 그 정의는 “자기주장은 받아들이는 사람에게 의해서 약간의 부정적인 반응이 있는 대인관계의 맥락에서 수행되는 언어적 및 비언어적 반응 구성요소로 이루어지는 표현기능 가운데 하나”라고 정의를 명확히 해준다(p. 10). 마지막으로, Rakos는 자기주장은 행동성파에 의해 측정되고 정의된다고 언급하면서 발달지체인들의 자기결정능력 향상을 위해서는 체계적인 연구를 통한 자기주장기술이 뒷받침되어야 함을 강조하였다.

선행연구에서 자기주장 행동은 외부적, 관찰할 수 있는 행동 구성요소와 내부적, 관찰할 수 없는 행동 구성요소 두 가지가 있음을 지적하고 있다(Wehmeyer et al, 1996). 여기서는 주로 외부적 행동 구성요소에 초점을 맞춘다. 그러나, 자기주장행동에 중요한 내부적인 구성요소 통제에 대한 지각력, 효능감에 대한 긍정적 귀인, 문제해결 기능, 자기모니터링 기능, 자기교수 기능 등을 포함해서 많은 것이 논의 되어야 한다.

아무튼 장애학생들의 자기결정능력 강화는 자기주장기능훈련과 효율적인 의사소통기술이 선행되어야 한다. 이제까지 우리 국내의 연구문헌들은 이에 대한 언급이 거의 없는 실정으로 보다 많은 연구들이 이루어져야 할 필요성이 있다.

## 2. 연구의 목적

발달지체인들을 비롯한 장애인들에게 자기결정력 강화는 매우 중요하다. 따라서 자기결정력은 여러 가지 하위 구성 요소가 있지만 일차적으로 자기주장기술이 선행되어야 한다. 이는 또한 효율적인 의사소통이 뒷받침되어야 함으로 이에 대한 구체적인 방략을 탐색하고자 한다.

연구의 구체적인 목적은 다음과 같다.

첫째, 장애학생들의 자기주장기술 전략들을 탐색한다.

둘째, 장애학생들의 의사소통기능 방법들을 제시한다.

## 3. 연구의 방법

이 연구의 목적 수행을 위해서 선행관련 연구물들을 주로 탐색하는 기술적 연구의 한 방법인 문헌연구를 했다.

첫째, 장애학생들의 자기결정력 강화의 중요 영역인 자기주장기술 전략들을 탐색하기 위하여 Wehmeyer(1999), Wilson(1994) 등의 21편의 연구물들을 중심으로 자기주장의 구성요소, 자기주장훈련모델, 교수방법 전략들을 분석 제시했다.

둘째, 자기주장기술은 의사소통기능이 전제되어야 함으로 이에 대한 기능 즉 의사소통기능 향상을 위한 방법들을 탐색하기 위해 Bornstein et. al(1980), Hunt et. al(1988) 등 15편의 연구물들을 분석하였다. 여기에서 분석된 자료들은 주로 발달지체인들의 자기결정력 강화를 위한 연구문헌들이다.

## II. 자기주장 행동 지도

자기주장행동을 가르치는데 사용될 수 있는 몇 가지 전략이 있다. 가장 일반적으로 인용되는 자기주장 훈련전략과 다른 기타 전략들을 살펴보고자 한다.

### 1. 자기주장 구성요소

먼저 자기주장행동의 외적, 내적 반응구성요소를 살펴본다.

#### 1) 외적 반응 구성요소

Rakos는 주장하기 행동의 외적 반응 구성요소에 대한 3가지 범주를 제안했다. ①내용; 주장하는 사람의 언어적인 행동 혹은 개인이 다른 사람에게 말하는 것. ②준언어학적 요소들; 언어행동의 음성적 특성 혹은 주장하는 사람이 내는 소리. ③비언어적인 행동; 언어행동이 수반하는 몸의 동작과 얼굴표정 혹은 주장하는 사람이 어떻게 나타나는가(1991, p.25).

자기주장 행동은 두 가지 반응 목록을 보여주는데, 자기권리에 대한 표현과 정교한 표현이다. 정교화는 성공적인 자기주장과 의사소통의 일부 내용의 “여분” 측면이다. 이는 왜 사람이 특정한 권리를 표현하는지에 대한 설명을 포함하고, 다른 사람의 권리 혹은 감정을 인정하기, 타협과 대응방안, 어떤 경우에는, 사과 등을 포함한다.

Rakos(1991)에 따르면, 권리에 대한 표현은 자기주장의 핵심요소이다. 어떤 주장의 내용은 욕구, 애정 혹은 의견을 언어화하는 것을 포함한다. Rakos는 권리에 대한 표현은 ①거절(예, “고맙지만 사양하겠습니다. 이 시간에 공헌을 하는 것에는 관심이 없어”) ②행동 변화요구하기(예, “나는 당신이 \_\_\_해 주길 바랍니다.”) ③평이 좋지 않는 표현 혹은 다른 의견 표현하기, “나는 \_\_\_에 동의하지 않아요”) 등을 포함한다고 했다.

장애 학생들은 권리를 표현하고 정교한 말을 사용하는데 특별한 교수의 필요와 다양한 배치가 제공되어야 한다. 행동장애가 있는 학생들은 자신의 의견과 요구를 완벽하게

표현할 수 없으며 그들 자신이 원하는 성과를 실제로 성취하기 위해 적절하고 정교한 표현의 말을 사용하는 기능은 매우 제한되어 있다. 특히 정신지체학생들은 자신의 요구를 표현할 제한된 기회를 가지고, 그들은 특정한 영역에 체계적인 교수를 필요로 한다.

언어학적 요소는 자기주장행동의 언어적인 특성을 말하고 교수활동은 지속기간과 유창함을 포함해서 목소리 특성(주장에 대한 큰소리 혹은 부드러운 소리, 목소리의 억양과 굴절, 목소리의 견고함) 및 반응특성 등과 같은 특별한 주제어에 초점을 맞춘다. 비언어적인 행동 구성요소는 눈 맞추기, 얼굴표정, 몸 동작 및 몸 언어 등을 포함한다. 장애학생들은 전형적으로 자기주장 행동의 준언어적 구성요소와 비언어적 구성요소 두 가지에서 올바른 교수방법을 제공하면 많은 이익을 얻을 수 있다.

Rakos(1991)는 자기주장행동이 성공에 영향을 주는 일련의 과정 기능을 파악했다. 그런 기능은 반응시간, 혹은 상호작용 동안 교수상의 단서에 사람이 반응하는 정도를 포함한다. 숙달되지 못한 혹은 경험이 없는 개인들은 자신의 발성과 동작에 시간을 맞추는데 실패하고 너무 긴 시간동안 침묵하도록 하거나 빨리 반응을 하게 한다(Rakos, 1991). 자기주장행동과 바라는 성과를 성취하기 위해 지속적으로 행동을 하는 정도는 또한 상호작용의 상대적인 성공에 중요하다.

## 2) 내적 반응 구성요소

학생들이 자기결정력을 갖추기 위해서 중요한 인지적 기능이 있다. Rakos(1991)는 자신을 주장하는데 필요한 내적인 기능으로 ①대인관계의 문제해결 기능 ②지식 ③철학적인 믿음 ④자기 효능감 및 성과에 대한 기대 ⑤자기교수 기능 ⑥자기 모니터링 기능 ⑦사회 지각 기능 등이 있다.

자기행동을 올바르게 주장하는 사람이 되기 위해서 자기강화 혹은 자기평가 기능 등과 같은 다른 자기관리 기능이 또한 필요하다. 여기서는 지면관계상 구체적인 언급은 생략한다.

## 2. 자기주장훈련

자기주장훈련은 Salter(1949)와 Wolpe(Wolpe, 1969; Wolpe & Lazarus, 1966) 등의 연구에 의해 처음 시작되었고 자기주장행동을 증진시키기 위한 중재 방법으로 널리 사용하였다(Rakos, 1991). 장애학생들의 자기주장행동과 같은 사회기능을 가르치기 위해 자주 사용되는 사회기능훈련 프로그램은 근본적으로 자기주장훈련 모델에 바탕을 두고 형성되었다(Bates, 1980; Bornstein, Bellack, & Hersen, 1977). 자기주장훈련이라는 용어는 비록 똑같은 것은 않지만, 절차를 공유하는 몇 가지 중재프로그램에 적용되어 왔다(Rimm & Masters, 1979). 자기주장훈련(AT: assertiveness training)의 핵심은 모델링, 코칭, 피

이드백 및 숙제 등의 기본적인 요소를 포함하고 행동제언에 바탕을 둔 다양한 구성요소를 가진 일괄적인 프로그램이다(Rakos, 1991).

Joyce와 Weil(1980)은 교수모델로써 자기주장훈련이 학습과 교수의 행동모델에 바탕을 두고 있다고 주목했다. 이런 종류의 교수모델은 자기주장훈련 이외에도 일어날 사건에 대한 관리, 작동적 방법, 스트레스 감소, 및 체계적인 자기탈감법 등을 통한 자기통제 등이 행동이론연구에 바탕을 두고 개발되었고 이들은 자발적이고 정반대인 조건 두 가지를 포함했다(Joyce & Weil, 1980).

Roffman(1993)은 ①모델링 ②행동시연 ③강화 ④피이드백과 코칭 ⑤긍정적 자기진술 훈련 ⑥기분전환훈련 ⑦숙제과제 등을 포함하는 자기주장훈련의 기본적인 요소를 요약했다. 표 2.1 자기주장행동 모델은 전환교육과 관련이 되는 활동들에 대한 요약을 제공한다.

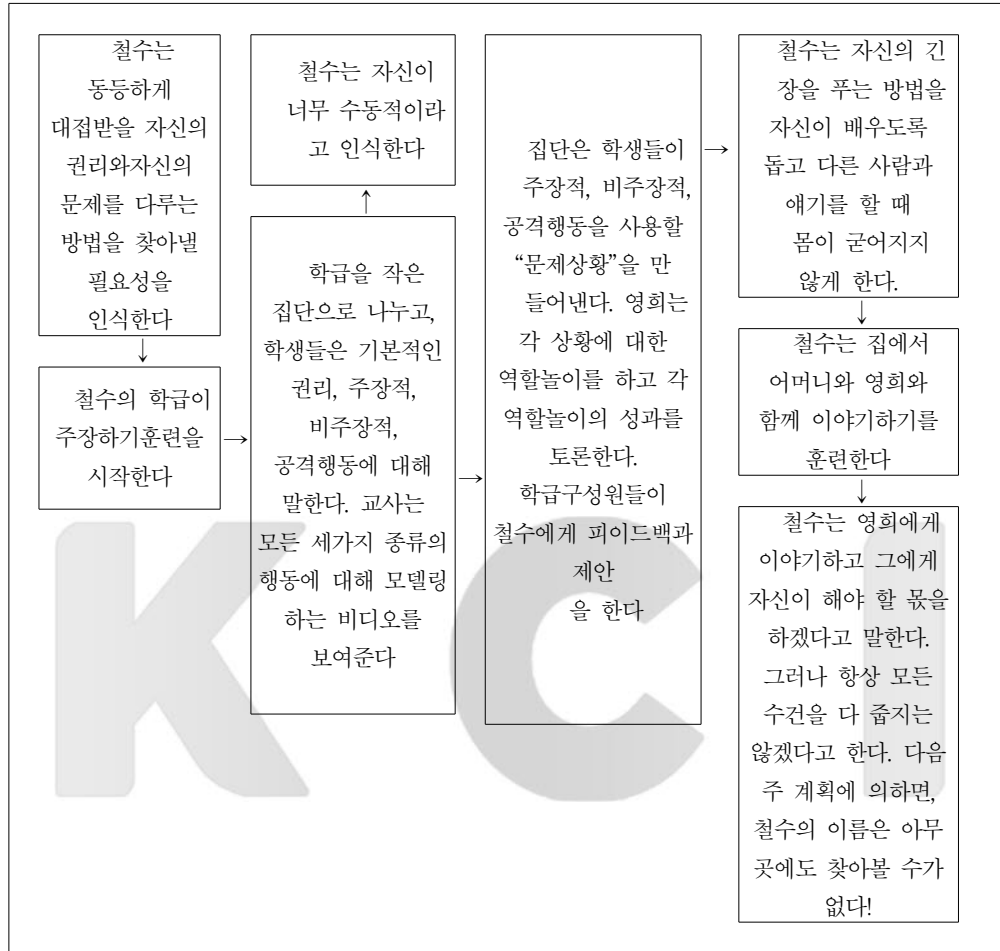
<표 2.1> 전환교육을 위한 자기주장훈련 모델

기본적인 요소	활동들
모델링	교사 혹은 모델이 적절하고 부적절한 행동반응을 보여준다. 모델들은 생생한 비디오 혹은 오디오로 제시될 수 있다. 매우 효과적인 모델은 나이, 성, 사회특성이 피훈련자와 가까운 다른 사람이지만, 사회적인 지위가 조금 더 높은 사람이다. 모델들이 직면하기 기능에 초점을 맞추고 피훈련자의 수준으로 시작할 때에 모델링이 매우 효과적이다(예, 같은 두려움 표현하기)
행동시연	일반적으로 역할놀이 혹은 피이드백을 가지고 상황에서 행동하기를 포함하고 훈련자의 개선을 위한 제안 혹은(집단장면에서 사용되면)다른 집단의 구성원들의 개선을 위한 제안을 포함한다.
강화	명확하고 비판단적인 방식 및 수행된 행동에 대한 특정한 방식의 주장하기 행동을 인정하고 칭찬하기
피이드백 및 코칭	자기주장 반응을 개선하기 위한 구체적인 제안을 포함하는 수정된 피이드백. 만약 수행에 대한 긍정적인 측면이 먼저 조절되면 종종 더 많이 수용됨
긍정적 자기진술 훈련	긍정적이고 자기주장 행동 이용을 강화하는 자기 주도적인 발성에 참가자가 종사하도록 가르치기
기분전환 훈련	참가자들에게 자기주장 행동과 의사소통에 속하는 스트레스와 생리적인 각성(및 신체적)을 감소시키기 위해 전략을 가르치기
숙제과제	기능의 일반화와 반복된 훈련기간을 위해 기회를 제공하기

Roffman(1993).

철수에게 자기주장행동 기능을 가르치기 위해 어떻게 자기주장훈련을 이용할 것인가에 대한 실질적인 예를 제시하면 표 2.2와 같다.

<표 2.2> 철수에게 사용한 자기주장 훈련전략



자기주장훈련은 널리 사용되어 왔고 그 효능감은 실질적인 남용문제, 우울, 불안장애 및 다른 병적인 장애뿐 아니라 인구학적인 특성, 여성, 아동, 나이 많은 노인들을 가진 사람들과 일반 표집과 목표표집 안에서 기록되었다(Rakos, 1991). 장애인들은 다른 집단을 가지고 연구를 한 자기주장훈련 연구와 비교를 해 볼 때에 문헌의 토대가 제한되어 있기는 하지만 또한 자기주장훈련으로부터 많은 이익을 받는다는 것이 증명되었다.

Bates(1980)는 정신지체 성인들에게 매주 집단훈련을 실시했다. 이 훈련기간의 목적은 자기주장에 중요한 한 가지 기능을 포함해서 사회적인 기능을 증가시키는 것이었다. 훈련전략은 모델링, 행동시연, 코칭, 구조화된 피이드백, 관련자극 및 숙제과제 등을 포함했다. 훈련에 참가한 사람들은 각각의 사회적 기능을 성공적으로 획득했다.

Kirkland, Caughlin-Carver(1982) 등은 정신지체인 28명 성인들을 자기주장훈련의 효능을 검사하기 위해 무작위로 실험집단과 통제집단으로 배정하였다.

자기주장훈련을 받은 실험집단은 통제집단보다 자기주장을 잘하는 것으로 판명되었다. 실험집단의 참가자들은 주장하기훈련을 받았고 자신의 자기주장기술에 놀라운 향상을 보였다. Bregman(1984)은 참가자들에게 향상된 자기주장기술과 더욱 내재화된 통제소재를 보여주면서 정신지체 128명의 성인에게 자기주장훈련을 실시했다. Glueckauf와 Quittner(1992)는 휠체어를 사용하는 성인들의 자기주장기술을 향상시키기 위해 훈련을 실시했는데 이들 참가자들은 중재에서 장애수용을 향상시키는 부가적인 이익과 향상된 효능감 기대를 가졌다고 결정했다. Morgan과 Leung(1980)은 또한 장애수용을 증대시키기 위해 신체장애학생들에게 자기주장훈련을 사용했다.

### 3. 기타 교수전략

자기주장행동을 가르치기 위한 문헌에서 파악된 가장 일반적인 전략은 개인의 기능영역에 초점을 맞추는 다른 환경에서 더욱 적절할지도 모르고 전체 자기주장훈련 프로그램을 이행하는 대신에 다른 교수전략을 가르침으로써 이들 기능을 가르칠 수 있다. 일부 학생들은 이미 자기주장행동과 관련해서 대부분의 기능영역에 능력을 가지고 있을지도 모르고 오직 한 영역에서만 교수를 필요로 할 수도 있다. 예를 들면, 학생은 몸의 언어를 더 효과적으로 어떻게 사용해야하는지를 배울 필요가 있지만 감정을 표현하는 것과 정교한 언어를 사용하는 것에는 교수가 필요하지 않을 수도 있다. 그러나, 많은 자기주장훈련 전략은 일부 특수교육을 받을 필요가 있는 학생들이 부족할지도 모르는 기능을 채택하기를 요구한다. 그래서 정신지체학생은 그런 권리를 주장하기를 배우기 전에 뒤이어 기술될 기본적인 권리를 이해하기 위한 교수가 필요하다.

#### 1)사회기술훈련

장애학생들이 근본적으로 사회기능이 부족하다는 지속적인 발견에 대한 반응으로써 사회기능 훈련프로그램이 등장했고 이것들 중 하나가 자기주장행동이고 그런 결함이 사회적 능력부족을 가져왔다. 사회기능훈련프로그램은 역사적으로 자기주장훈련에 기원이 있고(Bates, 1980), 대부분의 사회기능훈련프로그램은 역할놀이, 모델링, 시연 등과 같은 자기주장훈련 과정에 포함되는 교수요소들을 통합시킨다. 자기주장훈련과는 달리, 사회기능훈련이 전형적으로 구체적인 과정 혹은 절차보다는 교수노력(구체적인 사회기능)의 내용을 더 강조한다. 그래서, 사회기능훈련프로그램은 다른 자기주장훈련 프로그램이 공유하는 것보다 더 작은 구성요소를 공유하고 종종 자기주장훈련의 경우에서처럼 일련의 기본적인 요소와는 달리 오직 하나의 전략만을 채택한다.



사회기능훈련에 대한 출발점은 학생이 필요로 하는 기능을 찾아내는 것이고 그런 다음에는 찾아낸 기능을 효과적인 교수활동과 일치시키는 것이다. 표 2.3은 몇 가지 주장 행동기능의 목록을 보여준다. 중재를 목적으로 하는 목표자기주장행동 기능에 대한 파악은 다음 사정전략의 통합을 말한다. ①자연적으로 발생하는 행동관찰: 아마 가장 단순한 절차 그리고 논리적인 최초의 단계는 자기주장행동을 보여주는 기회를 이용할 수 있는 상황에서 학생의 행동을 관찰하는 것이다. 이들 관찰내용을 장기간의 기록, 사건을 기록하거나 혹은 행동횟수기록을 통해서 어떤 방식으로 코드화하는 것이 바람직하다. 그런 관찰은 행동체크리스트의 개발을 위한 토대를 형성할 수 있는데, 이것은 미래의 자연적인 관찰에 대한 코드와 교사, 부모, 학생 스스로 기록한 체크리스트 둘 다에 이용될 수 있다. ②행동체크리스트 완성하기: 자기주장에 대한 정보를 수집하는 또 다른 수단은 행동체크리스트를 완성하는 것이다. 자기주장행동 목록은 관찰 혹은 문헌에 보고된 행동수집으로 생길 수 있다. 항목들은 능동적인 목소리로 만들어질 수 있다(예, 철수는 다른 사람과 눈 접촉을 한다). 학생관찰을 한 종이를 코딩한 체크리스트를 사용하는 것 이외에도, 그런 목록들이 교사, 학생 그의 가족 구성원들에 들에 의해 완성될 수 있다. ③역할놀이 사정: 자연상태(예, 학교장면)의 관찰에 대한 한 가지 약점은 주장하는 방식으로 학생들이 상호작용 하는 것을 관찰할 기회가 상대적으로 제한적이다. 그 외에도, 구체적인 장면에 관찰자의 출현은 단순히 행동을 바꿀 수도 있다. 한 가지 대안은 문제 상황에 대한 대본에 학생이 반응하는 역할놀이 시나리오를 개발하는 것이다. 교사들은 자기주장 행동에 유용할 많은 장면에 걸쳐 강점과 약점을 파악해낼 수 있다. ④자기 모니터링: 행동에 대한 학생의 자기 점검은 효과적인 사정도구가 될 수 있고 또한 중재전략이 될 수도 있다. 교사들은 자기주장 행동을 파악해 내는 학생들과 함께 일할 수 있고 학생들이 그런 행동을 할 때 학생들이 스스로 점검하고 어떤 방식으로 그것을 기록하라고 요구할 수 있다. 유일한 사정 전략으로만 자기 점검을 사용하지 않는 것은 신중한 일인데 왜냐하면, 학생들을 구체적인 행동에 주의를 기울이게 하는 것은 사정을 덜 유용한 것으로 만들면서 그런 행동을 학생들이 수행하도록 할 가능성을 증대시키기 때문이다.

사회관계의 측정(예, 주장하는 동료 학생들을 찾아내기 위해 학급친구와 또래에게 요청하기), 표준화된 자기 보고식 측정, 유추사정(즉, 학생이 주장하는 데 필요한 전형적인 환경 안에서 고안된 환경) 등을 포함해서 다른 사정 전략들이 있다. 교육자들이 행동의 교수중재 보장을 결정하도록 하기 위해 이들 방법들 중에서 하나 이상을 채택할 필요가 있다.

<표 2.3> 자기주장에 필요한 기능

기능영역	추상적인 기능
권리 표현	권리를 찾아내고 조절한다. 연관된 책임을 찾아내고 조절한다. 개인과 집단 간의 권리와 갈등을 구별한다. 개인의 믿음과 가치를 찾아내고 조절한다. 주장적, 비주장적, 공격행동간의 차이점을 찾아내고 조절한다. 요구, 필요, 의견과 사실에 대한 진술을 구분한다. 주장하기에 고유한 위험을 이해한다.
언어로 된 주장기능	간략하고, 편리하고 직접적으로 권리에 대한 진술을 표현한다. 처음 만나는 사람에게 권리에 대한 진술을 의사소통 한다. 거절하기와 행동변화요구를 구별한다. 적절하게 의견과 믿음을 의사소통 한다. 적절한 목소리 톤을 사용한다. 음조를 사용하고 효과적으로 시간을 맞춘다. 적절하게 공격에 반응하고 지속적으로 주장을 한다.
비언어로 된 주장기능	신체언어를 이해하고 사용한다. 적절하게 몸 동작을 이용하고 얼굴표정을 이용한다. 적절하게 눈맞춤을 한다. 적절한 자세와 몸의 자세를 사용한다.
정교한 표현	다른 사람의 감정, 의견, 경험에 대한 이해를 의사소통 한다. 협약, 타협, 설득기능을 채택한다. 정교하게 하기 위해 목소리 특성을 조절한다.
대화기능	능동적인 듣기 기능을 훈련한다

Korinek와 Polloway(1993)는 사회기능을 일반적인 교수계열의 한 부분으로 가르치기 위한 다양한 사회기능훈련 프로그램에 걸친 교수전략을 종합했는데, 이는 표 2.4에 제시되었다. 이 훈련계열과 주장하기훈련의 유사점은 쉽게 구별할 수 있다.

이들 사회기능훈련전략이 여러 가지로 결합을 하고 더 첨가되거나 혹은 변형이 된 문헌에서 수많은 보기가 나타나는데 이들은 청각장애학생들(Lemanek, Williamson, Gresham, & Jensen, 1986), 정신지체 학생들(Bornstein, Bach, McFall, Friman, & Lyons, 1980; Korinek & Polloway, 1993; Senatore, Matson, & Kazdin, 1982) 및 정서와 행동장애 학생들(Bornstein, Bellack, & Hersen, 1980; Liberman, DeRisi, & Mueser, 1989) 등을 포함해서 장애를 가진 개인들의 자기주장 행동을 증진하는데 효과적으로 사용되어 왔다.

<표 2.4> 사회기능훈련의 교수단계

교수 단계	활동 내용
기능과 이론적 근거를 도입하기	학생들에게 그 기능이 무엇을 포함하는지, 어떻게 그들이 알고 있는 다른 기능과 관련이 되는지 그들이 왜 그 기능을 배워야하는지를 말해준다.
상황과 보기를 토론하기	기능이 유용한 상황의 보기를 자주 사용해서 안내된 토론을 제공하고, 기능을 채택하지 않는 결과를 토론한다. 학생들을 행동과 각 선택의 결과에 대한 대응선택을 파악하도록 안내해야 한다.
기능단계를 파악해내기	언어적 및 비언어적인 행동을 포함해서 각 단계의 기능에 대한 상세한 분석을 제공한다. 기능 단계는 나열될 수 있고 자기평가와 자기 모니터링을 격려하기 위해 확인했다.
기능 모델	적절하고 비적절한 반응이 실제 혹은 비디오, 오디오 혹은 인쇄된 자료를 통해서 모델을 보여줄 수 있다.
피드백과 강화를 가지고 시연하기	학생은 완성될 때까지 기능을 훈련한다. 교사는 역할놀이와 다양화된 시도 절차를 포함할 지도 모른다.
다른 장이나 상황으로 일반화시키기	학생은 부가적인 장면에서 학생의 전형적인 환경 안에서 행동을 수행할 기회를 가진다.

Korinek & Polloway(1993)

장애학생들의 자기주장행동과 사회기능훈련 두 가지와 관련된 일반적인 문제는 자연 환경에서 일반화의 부족이다(Bates, 1980). 구체적인 기능훈련과 구별활동은 자동적으로 자연적인 환경으로 일반화되지를 않는다. 자기주장 행동기능은 사람, 장면, 및 역할놀이 상황 등과 같은 인위적인 장면과 다른 환경으로 일반화하기 위한 체계적인 계획을 포함하는 것이 중요하다.

## 2) 역할놀이

역할놀이는 종종 교수프로그램 안에서 뿐 아니라 유일한 교수활동으로 사회기능훈련 전략에 적용된다. 역할놀이의 주요한 교수목적은 행동을 통해서 문제들을 다루는 것을 배울 기회를 학생들에게 제공하는 것이다. 역할놀이 상황에서는 문제가 제시되고, 잠재적인 해결책이 행해지고 해결책의 성과가 토론된다. 표 2.5에 기술되었듯이, Joyce와 Weil(1980)은 교수도구로써 역할놀이 사용을 제안했다. 역할놀이가 학생들이 문제의 시나리오를 실행하는 것 뿐 아니라 그 시나리오를 학생들이 관찰하는 데에도 이익이 되도록 한다.

<표 2.5> 역할놀이 이행하기

단 계	활동 내용
I. 집단위명업	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 문제를 도입하고 파악한다.</li> <li>· 문제를 토론하고 정교하게 한다.</li> <li>· 역할놀이 과정을 설명한다.</li> </ul>
II. 참가자 선발	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 역할을 분석한다.</li> <li>· 역할놀이 할 사람을 선발한다.</li> </ul>
III. 단계를 설정한다	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 역할놀이 행동을 기술한다.</li> <li>· 역할을 다시 진술한다.</li> </ul>
IV. 관찰자를 준비한다	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 무엇을 찾아야 하는지를 기술한다.</li> <li>· 관찰과제를 할당한다.</li> </ul>
V. 행동한다	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 역할놀이를 시작한다.</li> <li>· 역할놀이를 완성한다.</li> <li>· 역할놀이의 행동을 재검토한다.</li> </ul>
VI. 토론하고 평가한다	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 중요한 핵심을 토론한다.</li> <li>· 해결책/성과를 토론한다.</li> <li>· 다른 활동을 개발한다.</li> </ul>
VII. 재연하다	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 이전의 제안을 통합하면서 놀이가 역할을 다시 고안한다.</li> <li>· 다른 시각을 제공하기 위해 역할을 바꾼다.</li> </ul>
VIII. 토론하고 평가한다	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 5단계의 활동을 반복한다</li> </ul>
IX. 경험을 공유하고 일반화한다	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 문제상황을 실제경험과 현재의 문제들과 관련시킨다.</li> <li>· 행동의 일반원칙을 탐구한다.</li> </ul>

Joyce & Weil(1980)

역할놀이 이행은 교사의 몇 가지 구체적인 기능을 요구한다. 역할놀이 상황은 일반적으로 다른 교수활동보다도 덜 구조화가 되기에 교사는 적당한 통제가 되도록 균형을 유지해야만 한다. 이것은 토론과 평가활동을 통해서 학생들을 안내하고 국면을 시작하는 것을 의미한다. 질문과 언급이 생각이나 감정에 대한 솔직하고 자유로운 표현을 특히 토론 국면에서 격려할 필요가 있다. 대부분의 경우에 교사는 문제, 역할놀이 시나리오의 대본을 찾아낼 것이고 대응되는 반응을 하기 위한 질문과 선택을 만들어 낸다.

Joyce와 Weil은 역할놀이 동안 학생들의 반응에 대해 교사들에게 아래와 같은 안내를 제공했다. ①비평가적인 방식으로 학생들의 반응과 제안을 수용한다. ②학생들이 다양한 측면과 상황에서의 다양한 시각을 탐구하도록 도와주는 방식으로 반응한다. ③학생들이 자신의 관점과 감정을 더욱 잘 알도록 만들기 위해 학생의 반응을 요약하고 그것을 토론을 거쳐 통합한다. ④종종 문제를 해결하는 다른 방법들이 있다는 것을 강조하고 어떤 한 가지 방법만이 절대적으로 옳은 것은 없을 것이다(1980, p. 253).

### 3) 주장적, 비주장적 및 공격적인 행동

자기주장행동을 증대시키기 위한 대부분의 전략은 학생들이 주장적, 주장적이 아닌 및 공격적인 행동을 구분하도록 가르치고 자신의 요구, 필요, 혹은 감정을 공격적인 방식이 아닌 단정적인 방식으로 표현하도록 가르친다. 공격행동은 적대적이고 다른 사람의 마음을 상하게 하려는 행동이다. 그러나, 공격행동 혹은 주장적이 아닌 행동이 항상 나쁘고 주장적인 행동이 항상 좋다는 것은 적절하지가 않다. 비록 주장적이 아닌 혹은 공격행동이 더 적절할 경우도 있기는 하지만 학생들은 이러한 행동이 전형적으로 자신이 바라는 성과를 성취하기 위해 도움이 덜되는 선택이라는 것을 인식해야만 한다 (Wehmeyer et al. 1996).

주장적, 주장적이 아닌 및 공격행동의 차이점을 말하는 한 가지 방법은 표 2.6에 나타난 것처럼 각 유형의 행동성과를 토론하는 것이다. 역할놀이와 같은 전략을 사용해서, 이들 세 가지 반응 종류의 차이점을 보여주는 것은 쉽고 각각과 관련이 있는 성과를 강조하는 것은 쉽다. 그러나, 주장과 행동은 위험요소가 포함된 강조내용이 많다. 예를 들면, 사람이 자신의 의견 혹은 믿음을 표현할 때에 혹은 누군가가 자신의 행동을 바꾸라고 요구할 때마다 사람은 다른 사람들이 동의하지 않거나, 속이 상하거나 혹은 공격적으로 반응할지도 모른다. 상황에서의 주장적이 아닌 반응은 잠재적으로 동의하지 않음 혹은 바라는 성과를 성취하지 못할 위험이라는 갈등을 최소화할지도 모른다. 그러나, 만약, 사람이 자신의 주장 행동이 공격적인 반응에 의해 문제를 야기할 수도 있다는 것을 매우 확신하면, 그는 주장적이 아닌 행동과정을 선택할지도 모른다. 단정적으로 행동하기는 위험에 대한 지속적인 평가를 포함하고 단정적인 방식으로 행동하기로부터 이익을 얻는다.

<표 2.6> 단정적인, 비단정적인 및 공격적인 반응의 성과

반응형태	반응성과
주장적인	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 개인권리에 관한 지식을 의사소통 한다.</li> <li>· 다른 사람들의 권리와 그런 권리들의 가치를 인정한다.</li> <li>· 상호존중을 증진한다.</li> <li>· 증진된 자신감과 내적통제를 이끈다.</li> </ul>
비주장적인	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 사람의 권리에 대한 지식을 의사소통하지 못한다.</li> <li>· 개인을 이용하기 위해 다른 사람들을 초대한다.</li> <li>· 바라는 성과를 성취하기 위한 잠재력을 제한한다.</li> <li>· 갈등을 완전히 피한다.</li> </ul>
공격적인	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 다른 사람들에게 상처를 줄지도 모르고 협력과 타협의 잠재력을 손상시킨다.</li> <li>· 방어적인 반응과 지위를 이끌어 낸다.</li> <li>· 순간적으로 화를 방출할 기회를 제공한다.</li> <li>· 바라는 성과를 성취하기 위한 잠재력을 제한한다.</li> </ul>

#### 4. 권리와 책무성

자신의 권리를 표현하기는 어떤 주장적인 표현의 핵심요소이다. 그래서 장애를 가진 학생들이 권리에 대해 배워야 하고 그 권리가 수반하는 책임을 파악해야한다는 것이 이치에 합당하다. 주장하기훈련 혹은 사회기능프로그램 등과 같은 주장하기 행동을 가르치는 전략은 학생들에게 어떻게 주장적이 되는가를 가르치는 데에 초점을 맞춘다. 권리와 책임에 대한 교수는 초점을 무엇을 주장하고 무엇을 옹호할 것인가라는 문제로 방향을 바꾼다.

여러 번 권리에 대한 교수는 주로 시민의식훈련에 초점을 맞추는데, 예를 들면, 투표기능, 헌법이해, 법률과 법률제정과정 등에 대한 지식 등이 있다. 비록 시민의식훈련에 중요한 문제들이 자기주장행동과 효율적인 의사소통에 분명히 겹치기는 하지만, 기본적인 인간권리에 대한 교수에 초점을 맞추므로써 자기주장행동을 증진시키는 것과 자신의 권리를 주장하기 위한 자신감을 만들어 나가는데 초점을 맞추는 것이 더 중요할 것이다. 그런 권리에 대한 파악은 자기주장 행동에 상호이익을 가져온다. Kelley는 다음과 같이 지적했다: ①인간권리에 대해 말하는 것은 종종 개인들이 자신의 권리를 주장하는데 더욱 편안하다고 느끼도록 도와준다. ②권리라는 개념은 개인들이 자신의 주장하기 행동을 정당화 할 수 있다고 느끼게 도와준다.(1979, p. 14).

기본적인 인간권리의 파악은 여러 가지 면에서 개인적인 과정이다. 분명히 국가조직은 법적으로 권리의 보호를 선언했고 그리고 유사 국가조직인 국제연합 같은 조직은 기본적인 인간권리의 선언을 했다. 그러나, 우리 사회에서는 비록 일반적으로 받아들여지고는 있지만, 아직도 민사적으로 보호받지 못하고 있는 더 많은 “권리”가 존재한다. 많은 경우 주장적이 될 필요성은 이들 보호받지 못하는 권리들과 관련이 있다. Kelley는 학생이 자신의 기본적인 인간 권리를 파악하도록 요청하는 일련의 질문을 제공한다. ①사람들이 인간존재이기 때문에 사람들이 되고, 가지고 행할 수 있는 권리를 가져야 한다고 내가 생각하는 몇 가지 기본적인 것들은 무엇인가? ②이것은 모든 사람들에게 주어질 수 있는 어떤 것인가, 나는 이 권리를 다른 사람들에게도 적용하는가? ③가치 있는 사람으로서 존엄성을 가지고 공평하게 대접받기 위해 모든 사람들을 포함시키는데 필요한 권리는 무엇인가? ④사람들이 자신의 결정을 하고 다른 사람들의 권리를 위반함이 없이 자신의 삶을 사는데 필요한 권리는 무엇인가? (1979, p. 16)

학생들에게 중요한 기본적인 인간권리를 학생들이 파악하도록 가르치는 것은 민사상 보호받을 권리를 가진 사람들을 이해함으로 시작되고 자신의 믿음과 가치 및 자신의 문화적 경험에서 온 믿음과 가치에 기초를 둔 학생에게 중요한 권리들로 확대된다. 표 2.7은 그런 과정에서 파악된 기본적인 인간권리의 목록을 제공한다(Kelley, 1979). 이 목록



뷰에서 잠재적인 피고용인은 자신이 그 직업 지원자 중에서 가장 적합한 사람이라고 자신을 옹호할 필요가 있다. 이런 장면에서, 인터뷰를 하러 온 사람은 고용인에게 자신이 올바른 선택이라고 확신을 시키기 위해 자기주장행동을 포함해서 많은 의사소통기능을 채택해야만 할 것이다. 이들 기능들은 대화기능, 듣기기능, 신체언어기능을 포함한다. 여기서는 자기옹호 교수에 관심을 보장하는 의사소통기능의 유형들을 중심으로 살펴본다.

## 1. 대화기능

자기주장적인 의사소통 교환에서 어투, 음량, 억양 및 굴절의 중요성을 인식하고 있다. 이들 기능들은 효율적인 대화 기능을 배우는 맥락 안에서 동일하게 중요하다. 대화의 원동력을 이해하는 것이 자기옹호 노력에 의한 목표성과를 학생들이 효과적으로 성취하는데 중요할 수 있다. 대화의 비언어적인 구성요소와 준언어학적인 측면 이외에도 효과적인 대화는 상대자의 질문과 대화에 반응하기, 대답 혹은 관련 진술에 대한 진술, 적절한 시간에 대화를 시작하기, 적절한 차례 바꾸기, 간단한 말 응답을 사용함으로써 대화에 지속적인 관심을 나타내기 등을 포함한다(예, “그래, 알겠어”. “맞아”). 비효율적인 대화기능은 상대자의 질문 혹은 진술에 대해 자주 침묵함을 포함한다. 간단히, 성급한 대답, 대화에 자주 끼어들기, 주제와 동떨어진 대답, 부적절한 어투(예, 상대자의 표현된 관심 혹은 문제에 대한 응답으로 농담하기), 응얼거리기 및 그렇지 않으면 못 알아듣게 응답하기 등을 포함한다.

많은 연구들은 대화기능이 사회기능훈련과 역할놀이전략을 사용함으로써 증진될 수 있다는 것을 보여주었다. Kelly, Furman, Phillips, Hathorn, Wilson(1979) 및 Kelly, Wildman, Urey, Thurman(1979) 등은 성공적으로 비디오테이프 모델링, 코칭, 정신지체 학생의 대화기능을 증진시키기 위한 행동시연전략(예, 대화에서 질문을 하고 대답하기, 대화 상대자의 대화를 강화하고 보강하기) 등을 사용했고, 이 훈련이 자연적으로 일어나는 대화를 일반화시킨다는 증거를 발견했다. Bradlyn(1983) 등은 정신지체를 가진 청년들의 불연속적인 사회행동(예, 질문하기, 자신에 대해 이야기하기, 대화에 인정하는 말을 덧붙이기)에 초점을 맞추면서 집단대화기능훈련을 채택했고, 다중기초선설계를 이용해서 대화기능을 증가시키기 위해 이들 전략의 효율성을 보여주었다. Plienis(1987) 등은 정서장애를 가진 학생들에게 대화기능을 가르치기 위해 유사한 집단과정을 사용했다. Gajar, Schloss, Schloss, Thompson(1984) 등은 심한 외상성 뇌 장애인들에게 적절한 대화기능을 가르치는 자기 모니터링과 피이드백(긍정적 혹은 부정적인 사회 상호작용의 발생을 나타내는 신호)을 사용했다. Hunt, Alwell, Goetz(1988)들은 중도 장애를 가진 3명의 학생들이 독자적으로 대화를 시작하도록 가르쳤고 다른 대화수단으로 역할을 하는 의사소통 책을 사용해서 적절히 대화의 순서를 바꾸는 기능을 하도록 가르쳤다.



## 2. 비언어적인 의사소통기술

눈의 접촉, 얼굴표정, 몸 동작, 신체언어 등과 같은 비언어적인 행동은 의사소통의 상호작용에 중요한 구성요소이다. 여기서는 비언어적인 메시지를 사용함으로써 인간이 의사소통을 하는 많은 방법들을 살펴보았다.

### 1) 눈 접촉

눈 접촉은 기분, 정서 및 감정, 경고전달, 도전 혹은 고무적인 메시지 등을 포함한다(Banbury & Hebert, 1992). 학생들은 눈 접촉이란 유형으로 보낸 메시지들을 구분하도록 가르칠 수 있다. 자주 눈 접촉에 임하는 것과 자신의 눈을 눈썹을 들어 올리면서 활짝 뜨는 것은 수용, 인정 혹은 주장하기 등을 표시하는 것이다. 대신에, 결눈질하기 혹은 빨리 들여다보기 및 자주 눈 접촉을 피하는 것 등은 불인정을 나타낼 수 있고 눈 접촉을 피하는 것, 아래로 쳐다보기, 혹은 멍하니 허공을 쳐다보기 등은 무관심을 나타낸다(Banbury & Hebert, 1992).

### 2) 얼굴표정

얼굴표정은 눈 접촉과 함께 감정에 대한 의사소통을 연결하는 역할을 한다. 미소는 인정과 행복한 감정을 전달하고 얼굴을 찡그리는 것은 불행 혹은 불만을 나타내고, 화는 축 내민 입술과 꺾 다문 입술, 꺾 다문 이빨, 찡그린 얼굴 등에 의해 표현된다(Banbury & Hebert, 1992). 장애학생들은 자주 상대의 얼굴표정으로부터 상대의 감정을 해석하는데 어려움을 가지고(Hobson, Ouston, & Lee, 1989; Nabuzoka & Smith, 1995; Wigg & Harris, 1974), 이들 기능들을 강화시키기 위해 역할놀이 혹은 사회기능훈련을 통해서 훈련이 필요할 지도 모른다.

### 3) 몸짓하기와 신체의 동작

Banbury 와 Hebert(1992)는 몸짓하기와 신체동작은 그 자체로 그 스스로는 특정한 의미를 지니고 있지 않다고 지적했다. 대신에, 그런 동작은 언어적인 메시지와 상황을 수반하는 맥락 안에서 고려되어야만 한다. 팔과 손동작은 언어적인 메시지를 증대시키는데 사용될 수 있다. 머리를 끄덕임, 열린 자세(예, 팔/다리를 포개지 않는 것, 팔을 옆구리에 두는 것), 자신의 몸을 다른 사람에게로 향하게 하는 것 및 다른 목 동작 혹은 몸짓하기 등에 의해 표현될 수 있다. 자신의 머리를 좌우로 흔드는 것, 팔짱을 끼는 것,

실질적으로 먼 거리를 유지하는 것 등 모두는 불인정을 나타낸다. 사람을 손가락으로 가리키는 것 혹은 사람에게 손가락을 흔드는 것, 너무 가까이 다가가는 것, 혹은 자신의 턱을 앞으로 내미는 것 등은 공격을 나타낼 수 있고 사람에게서 멀리 기대는 것, 자신의 등 뒤로 두 손을 포개는 것, 자신의 발을 가볍게 두드리는 것은 무관심이나 따분함을 나타낸다.

### 3. 듣기 기술

자기옹호에 자기주장행동 혹은 대화기능이 중요한 만큼 학생들은 듣기기능이 중요하다는 것을 배워야 한다. 비록 학생들이 많은 시간을 교육의 장에서 듣기에 보내기는 하지만, 그들은 종종 아주 효율적으로 그렇게 하질 못한다. 의사소통이 중요한 대화와 협정하기, 설득하기 및 자기주장하기 등과 같은 다른 상황에서도 사실이다. Wallace, Cohen, Polloway(1987) 등에 의하면, 듣기는 다음을 포함하는 몇 가지 목적이 있다: ① 구분: 단어와 소리를 파악하고 그것들을 구분하기 ②이해: 메시지의 정보를 파악하기 ③ 치료: 사람이 문제해결을 통해서 일하도록 돕기 ④분석: 진술이 사실인지 혹은 의견인지 정하기, 행동을 하기 위한 이유를 결정하기, 성과를 예상하기 및 일반화시키기 ⑤평가: 즐거움을 위해 듣기. Mandlebaum 및 Wilson(1989) 등은 듣기 과정에 ①소리자극을 수용하기(예, 듣기) ②메세지에 주의를 집중하기 ③들리는 소리에 의미를 부여하고 메시지를 이해하기의 3가지 단계를 파악했다.

장애학생들은 마지막 두 가지 단계 모두 혹은 하나에서 교수강조가 필요할 지도 모른다. 그러나, 교사들은 사실 듣기에서의 문제가 학생이 실제로 듣기에서의 어려움과는 관련이 없다는 것을 보장해야만 한다. 듣기장애를 가진 학생들은 자신들을 위해 적응을 할 필요가 있다(예를 들면, 좌석배열, 통역관, 듣기보조기구). 2단계에서 학생들은 관련 자극을 선택할 필요가 있고 가끔은 다른 자극을 차단하고 지속적으로 이 자극에만 자신의 관심을 유지할 필요가 있다. 말하는 것을 인식하고 기억할 인지적인 전략, 정보를 목록화 하고, 그것을 이미 알려진 것과 비교하고, 그 정보를 해석하고 차례로 나열하는 것을 포함해서 3단계의 뒤를 잇기 위한 기능이 요구된다(Mandlebaum & Wilson, 1989).

Mandlebaum과 Wilson(1989)은 교사들이 듣기 기능을 향상시키기 위해 통합할 수 있는 훈련을 요약했다. 이것들에는 듣기기능에 직접교수를 제공하기, 학생들이 의사소통을 이끌어 내는 정보를 즉시 사용할 수 있도록 학습계획 세우기, 학생들이 자신의 듣기행동을 스스로 모니터 하도록 가르치기, 중요한 정보의 제시를 알려주는 단서에 주의를 기울이기, 능동적으로 듣고 난 후에 그냥 사실을 회상하는 것 이상을 요구하는 질문을 학생들에게 묻기를 제공하는 것을 포함한다. McShane과 Jones(1990)는 듣기 기능을 향상시키기 위한 활동에 대한 제안을 했다. 청각자극에 학생들의 관심을 증가시키기 위해서 교사들은 다음과 같은 일을 할 수 있다. ①첫째, 마지막으로, 결국, 기타 등등과 같은

단어들을 사용함으로써 대화의 계열성을 가르친다 ②한 가지 정보가 주어질 때마다 학생이 한 가지 행동(책상을 탁하고 치기, 손뼉치기, 체크리스트에 표시하기)을 수행하게 함으로써 학생의 관심을 상세한 것으로 이끈다. ③듣기와 시각적인 자극을 함께 제시하고 다음에는 시각적인 도움을 사라지게 한다(McShane & Jones, 1990, p. 444).

### 1) 능동적인 듣기 전략

능동적인 듣기는 자기옹호기능이 채택될 수도 있는 환경에서 듣기기능을 향상시키기 위해 채택되는 전략이다. 능동적인 듣기 기술에서의 교수는 학생들이 다음을 하도록 가르친다. ①말하고 있는 사람을 쳐다보기. 사람이 말을 하고 있을 때 그 사람을 다른 사람들로 하여금 쳐다보라고 하는 강조는 말하고 있는 사람이 말하고 있는 내용에 자신이 귀를 기울이고 있다는 것이다. ②질문하기. 사람이 능동적으로 귀를 기울이고 있을 때, 화자는 청자가 질문을 할 수 있는 무엇에 대해 말하기가 쉽다는 것을 강조한다. 질문은 화자가 말한 것 혹은 화자의 진술을 확인하는 어떤 것을 명확히 할 수 있다. 두 가지 경우 다 청자는 더 많은 정보를 모을 수 있고 동시에 화자에게 자신이 듣고 있다는 것을 알려준다. ③끼어들지 않기. 비록 사람이 듣고 있다는 것을 보여주기 위해 질문을 하는 것이 좋은 생각이기는 하지만, 끊임없이 화자의 말에 끼어드는 것은 좋은 생각이 아니다. 좋은 청자는 다른 사람이 방해받지 않고 말하도록 허용해야 하고 만약 그렇지 못하면, 사실은 그것이 필요하지가 않다. 반복되는 방해는 화자에게 청자가 화자가 말하는 것이나 말해야 하는 것을 청자가 진정으로 듣기를 원하지 않는다는 메시지를 전달하는 것이다. ④노트하기. 몇 가지 경우에는 노트를 하는 것이 적절하다. 노트하기는 청자가 대화에서 그가 무엇을 배웠는가를 기억하도록 도와줄 수 있고, 한 가지 더 화자에게 자신이 듣고 있는 것이 무엇인가를 알려준다.

### 2) 듣기기능을 향상시키기 위한 교육환경의 구조화

장애학생들이 분별, 이해, 분석기능에 문제를 가지고 있기 때문에, 그들에게 제시되는 정보로부터 학생들이 이익을 얻을 수 있고 자신의 듣기기능을 향상시키도록 교실을 구조화하는 것이 중요하다. McShane과 Jones는 교사들에게 듣기기능을 더 잘 증진시키기 위한 많은 제안을 했다. ①대화를 시작하기 전에 여러분이 학생의 모든 주의를 받고 있는지 확인하십시오 ②학생과 이야기하기 전에 학생과의 눈 접촉을 확립하라 ③학생이 더 친밀하게 관심을 집중하도록 조용한 목소리로 말하라 ④문장을 짧게 하고, 문구는 분리하고, 단어와 단어 사이에는 말을 천천히 하고, 명확히 강조하면서 말하고 확실한 억양 패턴을 가지고 말하라. ⑤큰 덩어리가 아니라 조그만 의사소통 다발로 정보를 제공하라 ⑥조명, 온도, 좌석의 안락함 등과 같은 방의 조건을 인식하십시오 [너무 낮은 조명, 너무

낮은 방의 온도 혹은 너무 높은 온도, 딱딱하고 불편한 좌석은 빈약한 듣기 조건을 만들어 낸다] ⑦학습자가 다룰 수 있는 비율로 재료를 제시함으로써 가능하면 쉽게 학습자가 재생하게 하고, 반복되도록 항목을 집단화하고, 핵심 어휘들을 강조한다.(1990, p. 440).

#### IV. 결 론

자기주장 행동과 효율적인 의사소통기능은 장애인들의 자기결정 즉 자기옹호에 핵심적인 구성요소이다. 장애 학생들은 자주 상호작용을 증진시키고 스스로 선택한 목표를 성취하기 위해서 이 영역에서 체계적인 교수가 필요하다. 자기주장훈련, 사회기능훈련, 역할놀이 등과 같은 전략이 장애인들의 대화기능과 자기주장 행동을 증가시키는데 효율적임이 입증되어왔다. 이들 기능들은 여러 면에서 자기결정력과 자기옹호를 하는데 초보적인 기능이고 다른 자기결정기능의 하위요소 발달에 견고한 토대를 제공한다.

첫째, 자기주장행동은 내적, 외적 구성 요소로 복잡하게 구성된다. 자기주장행동 지도 방법은 모델링, 행동시연, 강화, 피드백, 기분전환훈련, 숙제, 과제 등 다양한 방법이 있고 기타훈련방법은 사회기술훈련, 역할놀이, 주장적, 비주장적, 공격행동 등 다양한 방법이 있다.

둘째, 의사소통기술은 자기주장행동 기능을 갖게 하는 필수적 요소이다. 의사소통기술 유형으로는 대화기능, 비언어적 의사소통기술(눈 접촉, 얼굴표정, 몸짓하기와 신체의 동작), 듣기기술(능동적 듣기전략, 듣기기능 향상을 위한 교육환경의 구조화) 향상전략 등이 필요하다.

장애학생들의 전환교육에 핵심요소인 자기결정은 자율성, 자기규칙, 심리적 역량강화, 자아실현 등 크게 4가지 요소가 뒷받침 되어야 한다. 이들 하위요소들에 대한 구체적인 연구와 논의가 계속되어야 할 것이다. 여기서 주로 앞서 논의된 자기주장행동과 의사소통기술은 자기결정의 한 영역인 심리적 역량강화에 주요한 하위요소이다.

후속연구로 지도력, 팀워크 및 일반적인 자기옹호기능지도와 학생 참여를 통한 자기옹호전략, 그리고 구체적인 실험프로그램들에 대한 연구가 계속 이루어져야 할 필요가 있다.

## 참고문헌

- 조인수(2005). *전환교육*. 대구대학교출판부.
- 조인수(2006). *여가·생활지도*. 대구대학교출판부.
- Banbury, M.M., & Hebert, C.R. (1992). Do you see what I mean? Body language in classroom interactions. *Teaching Exceptional Children, 25*, 34-38.
- Bates, P. (1980). The effectiveness of interpersonal skills training on the social skill acquisition of moderately and mildly retarded adults. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13*, 237-248.
- Bornstein, P.H., Bach, P.J., McFall, M.E., Friman, P.C., & Lyons, P.D. (1980). Application of a social skills training program in the modification of interpersonal deficits among retarded adults: A clinical replication. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13*, 171-176.
- Bornstein, M., Bellack, A.S., & Hersen, M. (1977). Social skills training for unassertive children: A multiple baseline analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*, 183-195.
- Bornstein, M., Bellack, A.S., & Hersen, M. (1980). Social skills training for highly aggressive children: Treatment in an inpatient psychiatric setting. *Behavior Modification, 4*, 173-186.
- Bradlyn, A.S., Himadi, W.G., Crimmins, D.B., Christoff, K.A., Graves, K.G., & Kelly, J.A. (1983). Conversational skills training for retarded adolescents. *Behavior Therapy, 14*, 314-325.
- Bregman, S. (1984). Assertiveness training for mentally retarded adults. *Mental Retardation, 22*, 12-16.
- Gajar, A., Schloss, P.J., Schloss, C.N., & Thompson, C.K. (1984). Effects of feedback and self-monitoring on head trauma youths' conversation skills. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17*, 353-358.
- Glueckauf, R.L., & Quittner, A.L. (1992). Assertiveness training for disabled adults in wheelchairs: Self-report, role-play, and activity pattern outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 419-425.
- Hobson, R.P., Quston, J., & Lee, A. (1989). Recognition of emotion by mentally retarded adolescents and young adults. *American Journal on Mental Retardation, 93*, 434-443.
- Hunt, P., Alwell, M., & Goetz, L. (1988). Acquisition of conversation skills and the reduction of inappropriate social interaction behaviors. *Journal of The Association for Persons with Severe Disabilities, 13*, 20-27.
- Joyce, B., & Weil, M. (1980). *Models of teaching* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kelley, C. (1979). *Assertion training: A facilitator's guide*. LaJolla, CA: University Associates, Inc.
- Kelly, J.A., Furman, W., Phillips, J., Hathorn, S., & Wilson, T. (1979). Teaching conversational skills to retarded adolescents. *Child Behavior Therapy, 1*, 85-97.
- Kelly, J.A., Wildman, B.G., Urey, J.R., & Thurman, C. (1979). Group skills training to improve the conversational repertoire of retarded adolescents. *Child Behavior Therapy, 1*, 323-336.
- Kirkland, K., & Caughlin-Carver, J. (1982). Maintenance and generalization of assertive skills. *Education and Training in Mental Retardation, 17*, 313-318.

- korinek, L., & Polloway, E.A. (1993). Social skills: Review and implications for instruction for students with mild mental retardation. In R.A. Gable & S.F. Warren (Eds.), *Strategies for teaching students with mild to wevere mental retardation* (pp. 71-97). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lemanek, K.L., Williamson, D.A., Gresham, F.M., & Jensen, B.J. (1986). Social skills training with hearing-impaired children and adolescents. *Behavior Modification, 10*, 55-71.
- Liberman, R.P., DeRisi, W.J., & Mueser, K.T. (1989). *Social skills training for psychiatric patients*. Needham, MA: Allyn & Bacon.
- Mandlebaum, L.H., & Wilson, R. (1989). Teaching listening skills in the special education classroom. *Academic Therapy, 24*, 449-459.
- McShane, E.A., & Jones, E.L. (1990). Modifying the environment for children with poor listening skills. *Academic Therapy, 25*, 439-446.
- Morgan, B., & Leung, P. (1980). Effects of assertion training on acceptance of disability by physically handicapped university students. *Journal of Counseling and Clinical Psychology, 27*, 209-212.
- Nabuzoka, D., & Smith, P.K. (1995). Identification of expressions of emotions by children with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 10*, 91-101.
- Plienis, A.J., Hansen, D.J., Ford, F., Smith, S., Stark, L.J., & Kelly, J.A. (1987). Behavioral small group training to improve the social skills of emotionally-disordered adolescents. *Behavior Therapy, 18*, 17-32.
- Rokos, R.F. (1991). *Assertive behavior: Theory, research and training*. London: Routledge.
- Rich, A.R., & Schroeder, H.E. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin, 83*, 1084-1096.
- Rimm, D.C., & Masters, J.C. (1979). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. New York: Academic Press.
- Roffman, A. (1993). Social skills training. In C.A. Michaels (ED), *Transition strategies for persons with learning disabilities* (pp. 185-211). San Diego: Singular.
- Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. New York: Farrar, Strauss & Giroux.
- Senatore, V., Matson, J.L., & Kazdin, A.E. (1982). A comparison of behavioral methods to train social skills to mentally retarded adults. *Behavior Therapy, 13*, 313-324.
- Wallace G., Cohen, S.B., & Polloway, E.A. (1987). *Language arts: Teaching exceptional students*. Austin, TX: PRO-ED.
- Wehmeyer, M.L., Agren, M., & Hughes, G. (1999). *Teaching Self-determination to Students with Disabilities*. Baltimore: Paul H. Bookes.
- Wigg, E.H., & Harris, S.P. (1974). Perception and interpretation of nonverbally expressed emotions by adolescents with learning disabilities. *Perceptual and Motor Skills, 38*, 239-245.
- Wilson, G.L. (1994). Self-advocacy skills. In C.A. Michaels (ED), *Transition strategies for persons with learning disabilities* (pp. 153-184). San Diego: Singular.
- Wolpe, J. (1969). *The practice of behavior therapy*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Wolpe, J., & Lazarus, A.A. (1966). *Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neuroses*. Oxford, England: Pergamon Press.

## A Strategies of Teaching Assertiveness and Effective Communication Skills to Improve Self-advocacy Abilities of Students with Disabilities

**Cho, In Soo**

Professor, Daegu University

**Park, Jung Sik**

Instructor, Daegu University

<Abstract>

It is critical for individuals with disabilities to improve self-advocacy ability. Therefore, self-advocacy abilities have various components, but assertive behaviors and effective communication skills are critical components of self-advocacy. The study is to investigate strategies of teaching assertiveness and effective communication skills for improving self-advocacy ability. The specific aims of the study are as follows; First, to find out strategies on self-assertiveness skills training of students with disabilities. Second, to reveal strategies on effective communication skills training of students with disabilities.

The conclusions of the study are as follows:

First, assertive behavior consist of internal·external components. Instructional methods of assertive behavior include modeling, behavior rehearsal, coaching, structured feedback, contingent incentives, homework assignments and other instructional strategies including social skills, role playing, and assertive, nonassertive and aggressive behaviors training, which are to discriminate among assertive, nonassertive and aggressive behaviors and to express their wants, needs, or feelings in an assertive, rather than aggressive, manner.

Second, communication skills are important skills for self-advocate. Communication skills include conversation skills, listening skills such as active listening strategies, structuring the educational environment to improve listenins skills, and body language skills such as eye contact, facial expressions, gestures and body language.

Kew Word: self-determination ability, self-advocacy training, communication skill

---

논문 접수: 2006. 5. 15

심사 시작: 2006. 5. 25

게재 확정: 2006. 6. 25