

## 발달지체학생의 자아실현과 심리적역량 강화를 위한 자아인식과 자기지식 촉진전략 탐색

조인수\*

대구대학교 특수교육과 교수

### 《요약》

이 연구는 장애학생의 성과중심전환교육의 핵심영역인 자기결정력 강화를 위해서 심리적역량 강화와 자아실현이 촉진되어야 함에 바탕을 두고 발달지체학생들의 심리적 역량과 자아실현을 증대시키기 위한 선행조건으로 강조되고 있는 자아인식과 자기지식에 관한 내용을 탐색하였다. 연구의 구체적인 목적은 다음과 같다.

첫째, 발달지체아의 자기지식과 자기이해 발달과정을 탐색한다.

둘째, 발달지체아의 자아인식과 장애인식 증진방안을 밝힌다.

첫째목적에서 제시한 자기지식과 자기이해의 발달시기와 과정들은 지도자들에게 많은 교육적인 함의를 제공해 줄 것이다.

둘째, 장애인식과 자아인식 증진프로그램으로 제시한 자기결정을 위한 단계적 지도과정, 진로교육적 접근을 통한 자아인식 증진내용과 자기결정 평가도구와 관련된 내용들은 발달지체인들을 비롯한 장애학생들의 자아인식과 자기지식지도와 교수적합의 제공에 크게 보탬이 될 수 있을 것이다.

주제어 : 발달지체학생, 심리적 역량, 자아인식, 자기지식

## 1. 서론

### 1. 연구의 의의

발달지체학생들이 자기결정력을 갖춘 사람이 되려면, 자기결정방식으로 행동할 능력과 그런 능력을 사용할 수 있는 환경조성 그리고 자신에 대한 믿음·지각을 유지할 필요가 있다.

자기결정의 구성영역은 크게 자율성, 자기규칙, 심리적 역량, 자아실현 등 4가지로 대별된다(Wehmeyer, 1999). 심리적인 역량은 인지적(개인적인 효능감), 성격(통제소재) 및

\* 교신저자(ischo@daegu.ac.kr)

동기영역을 포함해서 지각된 통제에 대한 다양한 차원을 언급하는 용어이다 (Zimmerman, 1990). 근본적으로, 심리적인 역량을 갖추고 행동하는 사람은 그들이 ① 자신에게 중요한 환경에 대한 통제력을 가지고(내적통제소재) ②바라는 성과를 성취하기 위해 필요한 기능을 소유하고(자기 효능감) ③만약 그들이 이런 기능적용하기를 선택하게 되면, 파악된 성과가 나타날 것이다(성과에 대한 기대감)라는 믿음에 바탕을 두고 그렇게 행동한다.

자아실현은 자기결정이 된 사람들이 종합적이고 합리적으로 정확한 자신에 대한 지식과 이 지식을 이용할 수 있는 방식으로 행동하기 위해 자신들의 강점과 제한점을 이용한다는 사실을 말한다. 이런 자기지식과 자기이해는 경험과 자신의 환경에 대한 해석을 통해서 형성되고 다른 영향력 있는 사람들, 강화 및 자기 행동에 대한 귀인 등의 평가에 의해 영향을 받는다(Wehmeyer et al., 1996).

이 연구에서는 장애학생의 자기결정력 강화는 그들의 심리적 역량과 자아실현이 전제되어야 한다는 점에서 긍정적인 장애인식을 어떻게 증진시키는가를 포함해서 자아인식과 자기지식의 출현을 지원하는 전략에 대해 개관해보고자 한다. 그리고 긍정적인 통제지각, 효능감 및 성공에 대한 기대감을 어떻게 증진시키는가를 탐색할 것이다. 긍정적인 자아인식, 종합적인 자기지식 및 자기이해, 통제, 효능감에 대한 지각과 성취에 대한 귀인이 일생동안의 학습경험과 통제, 선택하기 및 결정, 성공경험에 대한 기회에 의존하기 때문이다(Wehmeyer et al., 1996). 장애학생들은 다양한 경험과 기회를 갖지 못하고, 다른 사람들이 그들을 위해 결정을 해주기 때문에, 이들 학생들은 자신들이 자기 삶에 영향을 미치고 행동하는 사람이라는 사실을 인지하지 못한다. 전환교육 연령대의 학생들을 지도하는 교사들은 교수와 환경상의 변형을 통해서 발달지체아 심리적 역량과 자아실현을 촉진시키기 위해 자아인식과 자기지식 기능의 발달이 중요하다는 지각과 믿음을 이해하는 것이 중요하다고 생각된다.

결국, 모든 인간은 자아이해와 검토를 통해 자기통제하여 자아실현하게 된다. 이와 같은 능력들은 각 개체들의 자아인식과 자기지식이 바탕이 된 심리적역량 강화를 통해서만 자기결정력이 증대될 수 있다.

## 2. 연구의 목적

이 연구는 자기결정의 주요영역인 자아실현과 심리적역량 강화를 위해서는 발달지체아의 자아인식과 자기지식이 선행되어야 한다는 중요성을 감안하여 다음과 같은 연구 목적을 설정하였다.

첫째, 발달지체아의 자기지식과 자기이해 발달과정을 탐색한다.

둘째, 발달지체아의 자아인식과 장애인식 증진방안을 밝힌다.

### 3. 연구방법

이 연구는 발달지체학생 성과중심 전환교육과정의 핵심요소라고 할 수 있는 자기결정력은 그들의 심리적 역량과 자아실현이 뒷받침되어야 한다.

이들 능력을 강화하기 위해서는 자아인식과 자기지식이 갖추어지지 않으면 안 된다. 국내에서는 이와 관련된 연구가 전무한 실정이다. 따라서 발달지체아의 자아인식 및 자기지식발달 및 촉진방안을 탐색하는 문헌연구이다.

첫째 목적인 발달지체 학생의 자기지식과 자기이해 발달과정을 탐색하기 위해 Doll, Sands, Wehmeyer와 Palmer(1996), Clark et al.,(1991), Hodapp, Burack과 Zigler(1990) 등 20여 편의 선행연구물을 분석하였다.

둘째, 자아인식과 장애인식 증진방안은 먼저 자아인식과 장애인식 지도를 위한 자기결정 단계, 진로교육접근 그리고 심리적역량 평가와 자아인식 측면에서 분석하였다. 선행연구물은 Allen(1996), DeLuca, Tiersky 및 Diamond(1996), Field와 Hoffman(1996), Wehmeyer(1995)등 30여 편의 연구물을 분석 고찰하였다.

## II. 자기지식과 자기이해의 발달

Doll과 동료들(Doll, Sands, Wehmeyer, & Palmer, 1996; Sands & Doll, 1996)은 자아인식 발달을 포함한 자기결정의 발달과정을 기술했다. 이들 학자들은 학생들이 자기결정이 된 방식으로 행동하면, 그들 자신의 개인적인 장점, 능력, 제한점 및 독특한 학습요구 등에 대한 기본적인 이해를 반드시 하게 되고, 자신의 삶의 질을 향상시키기 위해 독특한 귀인을 어떻게 사용해야 하는지를 반드시 인지하게 된다고 했다. 자아인식과 자기지식의 발달은 자신에 대한 범주적인 의식획득이 요구되는데, 즉 자신의 독특함과 다른 사람과 구분됨을 이해하는 것이다. 또한 자아인식과 자기지식은 자신의 목적에 맞게 이들의 기능을 신중하게 조작하는 능력 뿐 아니라 정확한 인지적인 자아의식 혹은 자신의 생각과 이성적인 행동에 대한 이해가 요구된다. 이것은 전형적으로 조기 아동발달에서 나타난다.

1980년대 중반까지는 대부분의 연구자들이 유아들은 8에서 12개월의 나이가 될 때까지는 자신을 돌봐주는 사람과 명확히 구분되는 존재라는 것을 인식하지 못한다는 의견에 동의했다(Lewis & Brooks-Gunn, 1979). 기술적으로 더욱 진보된 측정과 세련된 실험설계를 사용한 유아행동에 관한 연구들은 유아들은 출생 때부터 자아출현을 경험하기 시작하고 유아기동안에 자아와 다른 어떤 것과의 혼동이 없다는 것을 보여준다(DeCasper & Spence, 1986; Stern, 1985). 어떤 경우든지 유아가 태어난 지 3개월부터

흥미를 나타내기 시작하고 의도적인 지원자와 다른 사회 사물에 대해 반응을 한다. 이런 의도적인 행동은 자신이 다른 지원자와는 명백히 다른 존재라는 인식이 자라게 하는 촉매가 되고(8-12개월의 나이), 자신의 행동을 통해서 특정한 성과를 다루고 야기 시킬 수 있다는 인식이 자라게 된다. 대부분의 아동들은 15-18개월까지 완전한 자아의식이 개발되고(Lewis & Brooks-Gunn, 1979), 미래의 자아인식과 자기지식이 형성될 수 있는 기초를 제공한다.

긍정적이고 실질적인 자아인식과 자기지식의 생성은 정서, 감정 및 모든 개인들에게 공통된 다른 개인 내적인 상태에 대한 이해를 요구한다. 아동들은 3살이 되기 전에 자신의 내적 상태에 대한 원시적인 이해를 하고 다른 사람들도 같은 연령대에 이것들을 경험한다는 것을 이해하기 시작한다(Bretherton & Beeghly, 1982; Eder, 1989). 예를 들면, 3살이 된 아동은 사진에 찍힌 사람이 행복한 모습이면 그 사람이 행복하다는 것을 알 수 있고, 4살 된 아동은 행복하다는 것과 슬프다는 것을 알 수 있다(Moore, 1979; Shantz, 1975). 6살 내지 7살이 되면, 아동들은 정확하게 행복함, 슬픔, 두려움, 분노 등의 4가지 정서상태를 구분할 수 있다(Shantz, 1975). 나이가 들어가고 경험이 쌓임에 따라서 아동들의 감정상태는 더욱 분화되고 다른 사람의 감정을 더욱 정확하게 예상한다(Selman, 1980).

기질적인 상태가 빈번하고, 지속적인 경향이 사람을 특징짓는다. 내적인 상태와는 달리, 기질적인 상태는 모든 사람이 공통으로 가지는 것이 아니라 사람들의 중요한 차이점을 나타낼지도 모른다. 예를 들면, 일부 아동들이 문제에 직면하면, 사려 깊고 꼼꼼할 수도 있고 다른 아동들은 짜증을 내고 충동적일 수 있다. 이런 기질적인 상태는 아동기 후반에 발생하고, 3살 무렵에 대부분의 아동은 자신에게 친숙한 사람들이 시간이 지나도 안정된 특징적인 존재방식을 지닌다는 것을 이해한다(Eder, 1990). 7내지 8세의 나이가 되면, 서로 다른 사건이나 상황에 그런 특성이 어떻게 표현되고 표현되지 않을 수 있는가에 대한 의식과 함께 아동들은 이들 기질적인 특성에 대한 더욱 복잡한 이해를 발달시킨다(Rholes & Ruble, 1984). 그러나, 다른 아동들의 행동을 예언하기 위해 이들 기질적인 특성을 아동들이 사용하기 시작하는 것은 9-10살이 되어서이다(Rholes & Ruble, 1984).

상위인지적인 자기지식은 자기 자신의 정신적인 과정을 숙고해 보는 아동의 능력을 말하고, 이것은 그들이 사용하는 인지과정에 대한 아동의 통제력이 증가될 때 명확해진다. 아동이 자신의 인지과정을 능동적으로 통제하고 이끄는 그런 이해를 이용하기 위한 충분한 증거는 아동의 나이와 상위인지적인 지식의 정확성이 함께 증가된다는 사실을 보여준다(Belmont, 1989; Chi, 1981; Fabricius & Hagen, 1984; Garner, 1987). 유아원이나 유치원에 다니는 아동들은 자기 자신들의 생각에 주의를 기울이지 않고, 자신들이 효율적인지 아닌지를 항상 주목하지 못하며 이 과제에 대한 자신의 잘 조정된 조화로운 인지적인 접근이나 혹은 개정하려고 하지 않는다(Forrest & Walker, 1980; Ghatala,

1986; Paris & Lindauer, 1982). 초등학교 저학년 학생들은 유치원 학생들보다도 문제에 대한 자신의 전략을 더욱 잘 일치시킬 것이고, 자기 자신의 능력을 이용하는 과제에 접근하는 계획을 더 잘 세운다(Forrest & Walker, 1980; Paris & Lindauer, 1982). 6학년이 될 때까지, 학생들은 적극적으로 정보를 찾기 때문에 그들은 자신의 과제를 판단할 수 있고 필요하면 자신의 과제접근을 조절한다(Ruble & Flett, 1988). 과제수행에 대한 상위인지적인 자기지식의 영향은 만약 그들이 상위인지적인 정보에 직접 주의를 기울인다면, 나이 어린 아동들의 수행은 청년들의 수행과 같을 수 있다는 것을 일련의 연구들이 보여준다. 이들 연구들에서 어린 아동들에게 적절한 전략, 과제수행을 증진시키는 전략의 유용함에 대한 피이드백, 뒤이어 문제해결 과제에 전략의 사용을 직접 상기시켜주는 것을 이용하는 데에 훈련방법을 제공했다(Cornaldi, 1987; Cornaldi, Gobbo, & Mazzoni, 1991; Ghatala, 1986).

많은 발달상의 과정이 자아인식과 자기지식의 기초로써 전환교육 연령 이전에 제자리를 잡는다고 생각하는 것은 잘못이고, 이런 지식이 전환교육을 받을 연령대의 학생들 교수에는 중요하지 않다.

첫째, 청년기는 개인들이 일관된 개인적인 자아정체감을 형성하는 시기이다. 그 과정을 둘러싼 사춘기와 육체 및 정서적인 변화의 시작과정은 청년들의 자아정체감을 형성하고 근본적으로는 아동기에서 성인기로 이동하게 한다. 이 기간동안에 청년들은 의사소통과 여러 가지 지원을 얻기 위해 또래와 가족 이외의 다른 자원에 의존하지만 청년들은 주로 자기 부모의 안내와 지원에 대부분 의존하게 된다(Damon, 1983). 개인들 자신이 마침내 자기 운명을 효율적으로 통제할 수 있는 능력과 의지를 가진 존재로 의식하기 시작하는 것은 바로 청년기부터이다. 간단히 말하면, 청년기 이전에 일관되고 체계적이고 조직화된 자아개념으로 발달되는 자신의 이질적인 측면들을 학생들이 결합시키는 것은 바로 이 청년기이다(Damon, 1983).

둘째, 전환은 삶의 초기에 시작되어 거의 대부분 성인기까지 계속 지속되는 일련의 과정이다. Clark, Carlson, Fisher, Cook, D'Alonzo(1991) 등은 초등학교에 재학중인 장애학생들을 위한 진로발달 및 전환교육의 특수아동분과 자문기구의 위상에 대한 진술에서 이런 사실을 강조했다. 이런 입장을 표명은 전환교육을 위한 몇 가지 기본적인 원칙을 밝혔다. ①진로발달 및 전환교육은 모든 연령대의 장애인들을 위한 것이다. ②진로발달은 출생에서 시작되어 평생동안 지속된다. ③조기의 진로발달은 성인기의 만족스러운 선택을 하기 위해 필수적인 것이다. ④기본적인 인간발달의 어떤 영역에 심각한 간격이나 일정기간 동안의 태만은 진로발달과 삶의 한 단계에서 다른 단계로의 전환에 영향을 준다.(Clark et al., 1991, p. 118).

마지막 기본원칙은 자아인식의 발달은 장애를 가진 청년과 함께 공부하는 교사들에게 학문적인 관련성 이상의 의미를 가지고 있다는 것을 보여주는데 왜냐하면, 발달의 격차는 학생의 이후 삶의 능력에 영향력을 미칠 수 있다는 것을 보여준다. 장애학생들 특히

인지적인 장애를 가진 학생들은 자신들의 미발달된 핵심영역이 긍정적이고 실질적인 자아인식으로 발달되게 해주는 일상의 경험과 학습기회를 가지질 못한다. 그렇기 때문에, 학생들은 다른 사람들의 정서적인 상태를 예언하는데 비효율적이 될지도 모르고 그래서 자주 사회적인 상호작용을 요구하는 직업관련 상황에서 빈약하게 기능하고 문제를 해결하거나 의사결정을 하는데 상위인지적인 전략을 사용할 수가 없게 되고 그 결과로 빈약한 직업수행을 가져오거나 미래의 직업관련 성과에 대한 비현실적인 기대감을 수립할 수도 있다.

전환성과에 대한 비현실적인 기대감은 장애 청년들을 함께 지도하고 있는 많은 교사들이 공통으로 경험하는 것이다. 학생들은 종종 구체적인 능력과 직업을 갖는데 요구되는 능력과 관련성을 인식하지 못하는 것처럼 보인다. 반면에 그런 비현실적인 기대감은 젊은 청년들에게는 공통된 것이고, 비현실적인 기대감은 장애학생들에게 단정적으로 말해지는데 왜냐하면, 이들 학생들은 경험과 교수를 통해서 자신의 고유한 능력과 제한점을 배우질 못했기 때문이고, 이들이 자신의 행동에 상위인지적인 전략을 적용하도록 해주는 자기관리 혹은 사회문제해결 및 의사결정과 같은 영역에 교수를 받지도 못할 것이기 때문이다. 그들에게 상위인지전략을 사용하도록 지원과 교수를 제공받으면 과제에 대해 청년들이 행한 것 보다 더 많은 것을 학생들이 수행할 수 있다(Cornaldi, 1987; Cornaldi et al., 1991; Ghatala, 1986). 만약 같은 기회와 지원이 제공되기만 하면 장애학생들이 장애가 없는 또래들이 수행하는 것보다도 더 많이 수행할 수도 있다고 생각한다.

인지장애와 자기결정과의 관련성을 살펴본다. 특히 여기서는 자기결정의 구성요소의 발달과정을 기술하고 특히 학생들이 심리적인 역량을 가지거나 자아를 실현하는 방식으로 행동하도록 이끌어주는 구성요소들을 기술한다. 역사적으로, 중증 인지장애를 가진 사람들은 자신의 생활 연령보다는 오히려 낮은 정신연령과 연관되는 유치한 활동에 참여함으로써 시간을 보낸다. 구체적인 발달상의 이정표를 상세히 함으로써 장애학생들을 위한 교수내용과 교육과정을 정의하고 장애 청년들과 함께 하는 학습의 보편적인 발달 원칙을 제시한다(Giaia, 1993; Hodapp, Burack, & Zigler, 1990; Weisz & Zigler).

장애 서비스 분야에서 일하고 있는 전문가들을 포함해서 많은 사람들이 중도장애인들은 절대로 자기결정력을 갖출 수가 없다는 가정을 한다(Wehmeyer, 1996b). 긍정적인 자아인식과 자기지식을 어떻게 증진시키는가를 토론하기 전에 이러한 가정에 대한 가면을 벗기는 것이 특히 중요할지도 모른다. 왜냐하면 너무나 많은 사람들이 중도 인지장애인들은 자아인식을 할 수가 없어서 자기결정이 안 된다고 생각하기 때문이다.

개인의 학습비율, 일반화하는 능력, 학습 및 기억의 발달을 방해하는 인지장애는 자신의 상대적인 자기결정에 미치는 영향을 부인할 수 없다. 그러나, 그런 장애는 명백하게도 자기결정 행동 구성요소들의 획득과 발달을 방해하지는 않는다. 중도 장애인들은 자신들이 완전히 자기결정력을 갖추는데 그들이 획득하는 기능의 복잡성에서 한계점을 느

낄지도 모른다. 그러나, 대부분, 적절한 지원과 시설, 선호를 표현하고 선택할 수 있는 기회, 문제해결과 의사결정전략, 자기관리전략을 배우고 훈련하고, 통제를 경험하게 되면, 중증장애인들도 더 나은 자기결정력을 갖출 수가 있다(Wehmeyer, 1996).

이것은 중도 인지 및 지적장애를 가진 모든 개인들이 자신의 삶에 영향을 주는 결정들을 완전히 통제할 수 있게 될 것이라고 간주하는 것은 아니다. 많은 중증 지적장애인들이 재정, 의학적인 의사결정, 사회적인 상호작용, 다른 많은 영역에 상당한 지원을 필요로 할 것이라는 것은 명백하다. 그러나, 장애인 본인은 의사결정에 대한 절대적인 통제력을 가진다는 말은 아니다. 인간은 완전히 자율적이거나 혹은 완전히 독립적인 존재는 아니고, 인간은 다른 사람들과 상호의존적이다.

중도 신체장애인들은 자신의 장애상태에 의해서 그들에게 부여된 제한점 때문에 스스로는 성취할 수 없는 구체적인 행동을 수행하기 위해 개인 지원자들에게 의존할 지도 모른다. 그러나, 이 과정에서 장애를 가진 사람이 원인 제공자(장애당사자)가 되는 한 지원자가 장애인의 선호와 교수에 바탕을 두고 행동한다는 점에서는 그들이 실제로 행동을 수행하지 않기 때문에 자기결정하지 않는다고 말하는 것은 이치에 맞지 않다.

### III. 자아인식과 장애인식 증진

자주, 학생의 자아인식문제가 교육 전면에 나타나는 때는, 학생이 아닌 사람들이 장애를 “받아들이는” 정도에 대해 의문을 제기할 때 혹은 보다 명확하지 않게 장애 때문에 그가 절대로 할 수 없는 일을 받아들이는가에 대해 의문을 제기할 때이다.

자아인식은 단지 학생들 자신이 할 수 없는 일을 받아들인다는 관점에서 볼 때에 너무나 자주 학생들은 자기의 장애를 “강제로” “수용”하도록 하는 것이다. 비록, 장애인식은 자아인식의 한 가지 중요한 부분이기도 하지만, 자신의 장애를 이해하고 그 장애가 환경 및 다른 사람들과 어떻게 상호작용 하는가 라는 효과는 자아인식을 증대시키려는 교육적인 노력의 목표가 되어서는 안 된다. 대신에, 그런 노력은 자기이해와 자기지식을 통해서 학생의 자기수용을 증진시키는데 초점을 맞추어야 하고 학생들이 자기의 독특한 기능과 능력을 자신에게 최대한의 이익이 되게 사용하도록 해 주는데 초점을 맞추어야 한다.

Wolman(1973)은 자기수용을 “각각의 자질에 대한 객관적인 인식으로 구성되는 자신의 가치와 제한점에 대한 건강한 태도와 그 각각의 자질이 자아를 구성하는 부분으로 받아들이는 것”이라고 정의했다(p. 342). 그래서, 비록, 어떤 중재가 학생들에게 독특한지와 그들이 어떻게 자신의 독특함을 최대한으로 이용할 수 있는지를 파악하도록 돕는 것을 강조해야 한다.

“한 뇌성마비인과의 대화”라는 자신의 시에서 Allen(1996)은 장애를 가진 10대의 두 가지 중대한 점을 강조했다고 지적했는데, 첫째, 10대들의 독립성을 키우기 위해서는 자기의 장애가 너무 많이 자기의 행동을 통제하지 못하도록 해야 한다고 주장한다. 그렇지 않으면, Allen은 “십대들은 ‘장애를 가진 십대’ 보다는 오히려 자신을 ‘무능력한 십대’라고 여길지도 모른다”(p. 95)라고 말했다. 둘째, Allen은 십대의 장애를 다음과 같이 강조했다.

극복되어야 할 장애물로 취급되어서는 안 된다. 대신에, 단순히 다루어져야 될 어떤 것으로 여겨져야 한다. 만약 이겨내기 어려운 어떤 것으로 생각되면, 장애는 항상 부정적인 빛 속에 던져지게 된다. 이것은 그런 조건을 가진 사람의 전망에 상처를 줄 것이다.(p.95)

자아인식이라는 용어는 자신에 대한 개념을 독특한 개인 및 종종 자기이해 및 자기지식이라는 용어와 비슷한 의미로 사용된다고 말한다. 이것은 장애인식이라고 언급되는 과정을 포함하는데 이 과정은 개인이 가진 능력을 특정한 장애조건 중 하나의 기능성으로 평가하는 것을 포함한다. 비록 Allen(1996)이 그녀의 시에서 자신의 장애조건에 대한 실질적인 인식을 지니고 있고, 이것이 항상 반드시 그런 경우가 아니라는 것을 보여주었다.

의학적 재활 문헌에서는 장애인식문제 혹은 더욱 적절하게도, 잘못된 인식이 외상성 뇌 손상을 경험한 개인의 재활이 특별한 관심사이다. DeLuca, Tiersky 및 Diamond(1996)

등은 문헌에서 두 가지 잘못된 유형의 인식을 파악했다. ①장애에 대한 신경학적 바탕을 둔 몰인식(unawareness) ②심리적인 부인 등이다. 자각증 결여(anosognosia)라고 알려진 첫 번째 범주는 장애라는 본질 때문에 장애에 관한 지식이 부족한 것을 말한다.

Willer(1996)는 대뇌피질성의 한 맹인 남자의 사례를 기술했는데, 그에게 볼 수 있는지의 여부를 물었을 때, 그는 “물론 볼 수 있지요!”라고 대답을 했다. 당신 앞에서 있는 사람을 묘사해 보라고 했을 때, 그는 그 사람이 “검은색 머리칼과 검은 색 배경을 한” 사람이라고 계속해서 말했다. 이 사람은 자신이 맹인임을 부인하고 있지는 않았고, 오히려 원래부터 자신의 장애상태를 모르고 있었다. 자각증 결여의 정도에 대한 몇 가지 수준이 있다. ①지적인 인식; 이것은 주어진 결함이 존재한다는 것을 본인이 이해하지 못하는 가장 기본적인 수준이다. ②출현인식; 본인이 특정한 문제를 인정하지만 문제가 발생할 때에 그것을 인식할 수가 없을 지도 모른다. ③예상되는 인식; 구체적인 장애로부터 생길 수 있는 잠재적인 문제를 개인이 예상할 수가 없다.

자각증 결여에 대한 치료 및 중재는 대부분 교육영역 밖이고 의학적인 재활에 종사하고 있는 전문가들에게 맡겨진다. 그러나, 학생들의 장애인식 부족에 대해 교사들과 다른



사람들이 불평하는 것 중 많은 것이 종종 예상되는 인식의 문제로 개념화될 수 있다는 것에 주목하는 것이 유용하다. 즉, 학생들은 자신의 특정한 장애와 관련된 문제를 예상할 수가 없다. 그래서, 예를 들면, 학습장애 청년은 시험상황에 들어가면 자신의 독특한 학습욕구와 지원을 고려하지 못해서 결과적으로 낮은 성취수준을 가져온다.

심리적 부인의 결과로 장애인식과 관련되어 많은 장애를 가진 학생들이 직면하는 문제를 기술하는 것도 똑같이 불충분하다. 왜냐하면 그들은 장애수준과 관련된 부정적인 낙인과 편견에 반응을 하기 때문에 비록 많은 학생들이 자신의 장애수준이 존재한다는 것을 부인하기는 하지만, 그들은 종종 자신의 구체적인 문제들을 아주 잘 기술할 수 있다.

교육적인 장면에서, 신경학적으로 토대를 둔 현상 혹은 부인하는 기능과는 반대로, 그들이 환경과 어떻게 상호작용하고 어떻게 배우는가와 관련해서 자신의 독특한 장점과 제한점을 학생들이 이해하는 과정으로써 장애인식을 고려하는 것이 더욱 적절하다. 이 상황에서의 중재는 개인의 장점, 제한점 및 지원에 대해 배우는 것을 포함해야 할 것이다.

## 1. 자아인식과 장애인식 지도

자아인식 교육과정을 확립하기 위한 몇 가지 시도가 행해져 왔고, 이들 중 많은 것이 자기결정, 자기옹호, 독립생활을 가르치기 위해 광범위한 노력이 부가되어 왔다. 예를 들면, 학생들의 교육계획과 의사결정과정에 학생을 참여시키기 위한 몇 가지 전략들은 자아인식의 훈련을 통합한다. Wehmeyer와 Kelchner(1995)는 학생들이 자신의 전환교육에서 자기 선호가 다른 학생들의 선호와 다르다는 것을 생각해 보게 함으로써 각 개인이 독특하다는 개념을 도입했다. 학생들 자신이 가장 좋아하는 음식, 마지막에 본 영화, 누가 그들에게 수영을 가르쳤는가, 수많은 다른 유사한 질문들을 알아내게 질문함으로써 학생들은 일련의 질문에 대답을 하고, 그런 다음에 다른 학생들의 대답과 자신의 대답과를 비교한다. 다음에 학생들은 자신의 능력과 흥미를 알아내고 그들이 원하는 것이 무엇인지 이것들이 어떻게 영향을 미칠 것인가를 토론한다. 이들 주제에 대한 몇 번의 교육회기를 거친 후에 학생들은 장애에 대해 말하기 시작하고 같은 맥락에서 장애가 개인을 독특하게 만들어주는 단지 하나 이상의 것이 된다. 이것은 서로 다른 상태를 강조하는 것이 아니고 본질적으로 오히려 독특하고 능력이 있다는 것을 강조하는 것이다. 학생들은 자신의 능력에 대한 더 나은 이해에 바탕을 두고 자신의 독특한 학습요구(이것을 “나의 독특한 학습 및 교육적인 지원”(My Unique Learning and Educational Supports: MULES)을 파악하고 그런 다음에 이 지식을 그들이 성공하는데 필요한 지원에 응용한다. 이 과정이 학생들로 하여금 장애인식이란 긍정적인 측면에 초점을 맞추도록 해주는 이유는 이것이 다른 사람들이 이끄는 것이 아니라 스스로 주도하는 것이기

때문이다. 이 모든 것은 너무나 인간적인 것이어서 다른 누군가에게 당신이 장애를 극복하기 위해서 방어하고, 잠재적으로는 부인하라고 말하면서 반응을 할 수가 없다. 사실, 학생이 자신의 장애를 이해하지 못하게 하는 “부정(denial)”의 상당한 부분이 장애인식에 다른 사람이 주도하는 시도가 야기될 때 방어기능이 생길 수 있다.

Yuan(1994)은 자기옹호기능 뿐 아니라 장애인식과 수용, 자기이해를 형성하도록 학습장애학생을 돕도록 개발된 대학생수준의 과정을 사용하고 보고했다. 이 과정의 목적은 다음과 같다. ①학습장애에 관한 기본적인 질문에 대한 학생들의 대답을 제공하고 ②각자 학생 자신의 학습유형, 장점과 약점, 장점을 최대화하기 위한 전략 및 약점을 보상하기 위한 전략 등에 관한 정보처리 과정 ③자기옹호 기능을 가르치고 학생들이 그 기능을 당장 그리고 미래의 삶에 사용하도록 돕기(Yuan, 1994) 등이다.

그 과정은 13주 동안 매주 2번씩 개최되었고 각 회기는 50분간이었다. 각 과정은 “탐색”이라고 소개되었고 학생들은 정보원으로 능동적인 참석자가 되고 자신의 경험을 이용하라고 격려되었다. 각 과정의 주제는 ①학습장애에 대한 느낌 ②학습장애가 무엇인가? ③학습장애는 어떻게 진단되는가? ④학습장애 및 검사 ⑤학습장애를 가진 사람들의 공통된 특징은 무엇인가? ⑥서로 다른 학습장애 유형은 무엇인가? ⑦인지유형들 ⑧장점 파악하기 ⑨학습장애를 위한 보상책 ⑩개별화된 학습 프로파일의 개발 ⑪학습장애 및 자기옹호 같은 것을 포함했다.

위의 다양한 토픽과 관련이 있는 집단토론과 개인적인 연습문제지 이외에도 참가자들은 개별화된 학습 프로파일(individualized learning profile: ILP)을 완성한다. ILP는 학생의 학습 장점과 단점을 개괄하고 장점을 최대화하고 단점을 보완하는 구체적인 전략을 파악한다. 비록 Yuan(1994)이 대학생들을 대상으로 한 연구를 수행하기는 했지만, 그 양식은 다양한 장애를 가진 고등학생들에게까지 쉽게 복사해서 사용할 수 있었다. 전환교육을 받을 연령대의 학생들과 함께 연구하는 교사들은 토픽에 대한 토론을 수정할 수 있고 활동이 전환교육문제에 더욱더 초점을 맞출 수가 있다. 예를 들면, 오직 “학습전략”을 파악하는데 초점을 맞추는 대신에 참가자들은 고용, 주거생활 혹은 교통 등과 같은 성과중심 전환교육과 관련된 구체적인 영역을 파악할 수 있다.

### 1) 자기결정을 위한 단계적 지도

Field와 Hoffman(1996)에 의해서 개발된 자기결정을 위한 단계(Steps to Self-Determination: SSD)란 제목을 가진 자기결정 교육과정은 자아인식의 이슈에 대한 엄청난 관심을 불러 일으켰다. Field와 Hoffman은 그 교육과정을 자신을 알고 자신의 가치를 아는 것에 바탕을 두고 목표를 성취하고 정의할 수 있는 능력이라는 자기결정의 정의에 바탕을 두었다(Field & Hoffman, 1994). SSD교육과정에 참가한 학생들은 일련의 개인, 부모-학생 및 집단활동을 통해서 자아인식과 자기수용을 촉진시키기 위해 연구한다. 첫째, 학생들이 “내가 나 자신을 어떻게 보는가(How I See Myself)”란 제목을 가진

연습문제를 완성하고, 동시에 부모들과 다른 사람들이 “나는 너를 어떻게 보는가(How I See You)”라는 제목을 가진 연습문제를 완성한다. “내가 나 자신을 어떻게 보는가(How I See Myself)”란 제목을 가진 연습문제에서는 학생들이 ①신체적 ②정신적 ③정서적 ④사회적 ⑤믿음 등 각각의 5개 영역에 두 가지 장점과 한 가지 약점을 찾아낸다. “나는 너를 어떻게 보는가(How I See You)”의 연습문제는 각각의 영역에서 학생들의 장점 2가지를 찾아내기 위해 부모 혹은 친구들과 짝을 이루기를 요구한다. 이 과제가 완성되었을 때, 학생들과 부모 혹은 친구들이 연습문제의 반응을 토론하고 어떤 점에서 서로 동의하고 어떤 점에서 동의하지 않는지를 찾아낸다. 학생들은 왜 그들이 그런 방식으로 보고를 했는지 그 이유를 토론하도록 격려된다. 이처럼 부모들과 친구들은 왜 학생들의 장점이라고 생각하는지 그 이유를 토론한다.

참가자들은 이어서 자기수용과 관련된 일련의 활동을 통해서 공부한다. 학생들은 내가 나 자신을 어떻게 보는가(How I See Myself)의 연습문제를 하면서 자신의 제한점이라고 지각한 것을 토론하면서 자기수용 연습문제를 완성한다. 학생들은 이들 제한점을 다루면서 이전에 장점이라고 생각하지 못했던 장점을 파악한다.

## 2) 진로교육접근

생활중심 진로교육 토대 안에서 자기결정과 자아인식을 증대시키는 것은 특히 장애학생들에게 희망적인 것처럼 보인다. 진로교육은 자신의 진로발달에 개인을 도와주는 일련의 의도적으로 계획된 교육활동을 말한다. 진로교육은 많은 장면(가정, 학교, 고용, 지역사회)과 역할(학생, 노동자, 소비자, 시민, 가족구성원)을 포함하는 일생동안 계속되는 과정이다. 진로교육은 학생의 일생 경험, 직업경험의 총체를 말하고 장애인들에게 일반적으로 중요하다고 합의된 목표 지향적인 프로그램 만들기, 기능적인 교육과정 및 지역사회와 관련된 교수 등과 같은 전략을 통합한다(Brolin, 1993).

Wehmeyer(1995)는 자기결정을 증진시키는데 유용하다는 생활중심 진로교육 교육과정(Life Centered Career Education: LCCE, Brolin, 1993) 프로그램을 고안했다. LCCE는 일상생활기능, 개인-사회적인 기능, 직업안내 및 직업준비 등 3가지 주요한 범주에 22개의 영역으로 이루어져 있다. 22개의 영역은 총 97개의 세분화된 하위과제로 구성되어 있다. 각각의 세분화된 하위과제는 종합적인 목적, 목표 및 과제의 구체적 사상이 담겨져 있다. Wehmeyer(1995)는 자기결정과 관련이 있는 것처럼 보이는 4가지 능력범주와 17개의 하위범주를 밝혔다. 이들 범주 중 2가지 영역은 자아인식과 자신감을 포함한다. 표 3.1은 LCCE 프로그램속의 자아인식 증진을 위한 영역과 하위과제 목록을 요약하고 있다.

LCCE는, 자기결정에 대한 교수를 자아인식에 관한 교수로 시작한다. 학생들이 자신에 대한 더 넓은 범위의 인식을 획득했을 때, 그들은 이런 지식을 긍정적인 자아상과 자신감을 얻는데 적용하는 법을 배운다. 단지 그때서야 비로서 그들은 선택 및 결정하

기, 목표설정, 자기조직 등과 관련된 기능을 배우기 시작한다.

자아인식의 지도는 기본적 심리적 및 신체적인 요구, 흥미 및 능력에 대한 파악과 함께 시작된다. 1990년의 장애인교육법(IDEA; PL 101-476)이 전환교육서비스가 개별학생의 흥미와 선호에 바탕을 두어야 한다는 강조가 있는 후에, 자아인식 교수가 중요시 되었다. 학생들은 자신의 신체와 심리적인 요구를 구분하는 법을 배우고 그런 다음에 요구를 만족시키는 방법을 배운다. 그들 자신에게 독특한 것 뿐 아니라 대부분의 사람들에게 공통적인 것을 포함해서 자신의 흥미와 능력을 탐색하는 브레인스토밍(brainstorming) 절차와 역할놀이를 사용한다. 학생들은 사랑, 두려움, 증오 및 슬픔 등과 같은 공통된 정서를 토론하고, 이것들이 어떻게 자신의 행동과 다른 사람들의 행동에 영향을 미치는가 등을 토론한다.

정서적인 영역에서 기본적 신체적인 인식으로 이동해 가면서, 학생들은 자신의 신체적인 자아에 대한 지식을 배우고 자신의 신체적인 건강이 그들의 행동방식에 어떻게 영향을 미치는가를 배운다. 학생들은 자신이 느끼는 방식에 대한 신체적인 원인이 있다는 것과 그들이 느끼는 것이 자신의 행동방식에 어떻게 영향을 미치는가를 배울 필요가 있다. 이것은 건강과 신체적 체계를 포함하는 부가적인 자료를 수용할 알맞은 시간을 말한다.

자아인식을 가르치는 마지막 하위영역은 자신의 행동이 다른 사람에게 어떻게 영향을 미치는가를 보여주는 것을 포함한다. 학생들은 다양한 상황에 행동하는 적절한 방식을 탐구하고 자신의 행동을 조절하기 위해 단서를 어떻게 사용하는가를 탐구한다.

<표 3.1> LCCE의 자아인식을 증진을 위한 영역과 하위주제

영역	하위주제
자아인식 달성하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 신체 및 심리적인 요구 파악하기</li> <li>· 흥미와 능력 파악하기</li> <li>· 정서파악하기</li> <li>· 신체적인 자아에 대한 지식 논증</li> <li>· 행동이 다른 것에 어떻게 영향을 미치는가에 대한 인식발달</li> </ul>
자신감을 획득하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자기가치에 대한 느낌 표현하기</li> <li>· 자아에 대한 다른 사람들의 지각을 기술하기</li> <li>· 칭찬수용 및 칭찬하기</li> <li>· 비판 수용하기 및 비판하기</li> <li>· 자신에 대한 자신감 개발하기</li> </ul>

다음 일련의 과목들은 자아인식을 자신감과 자기수용의 획득에 적용한다. 학생들은 우선 자기가치의 느낌 표현하기를 배운다. 그들은 자신의 긍정적인 신체 및 심리적인 귀인을 알아내고 이들이 자신을 어떻게 느끼게 만들고 다른 사람들의 행동이 자신의 자기가치 느낌에 어떻게 영향을 주는가를 알아낸다. 학생들은 자신에 대한 다른 사람들의 지각, 다른 사람의 잠재적인 행동의 목록, 다른 사람들이 자신을 어떻게 보는가라는 구성개념 및 자신의 행동이 다른 사람들의 반응에 어떻게 영향을 주는가라는 묘사 등을 탐구하는 쪽으로 옮겨가게 된다. 이 과정에 하나의 구성요소로써 학생들은 흥미와 능력을 포함해서 사람들간의 차이점을 토론한다. 그런 다음 학생들은 칭찬과 비평을 하고 수용하기를 배운다. 학생들은 이들 각각에 적절하게 반응하는 방법들을 배우고, 칭찬과 비평의 영향과 목적을 열거하고 이들 두 가지를 주고받는 전략을 훈련한다. 마지막으로 학생들은 자신의 긍정적인 특징을 파악하고, 스스로 자신감을 표현하는 방법을 찾아내고, 다른 사람의 자신감 표현에 어떻게 반응하는가와 자신에 대한 긍정적인 진술을 어떻게 적절하게 하는가를 알아낸다.

이런 접근법은 장애학생들의 자아인식, 자기이해, 자기지식을 교사들이 증진시킬 수 있는 방법들의 몇 가지를 보여준다. 이행되는 활동유형을 포함해서 이런 접근법의 각각에 공통된 흐름을 경험한다. 아마도 가장 공통된 흐름은 그런 모든 노력에서 학생은 변화를 위한 촉매역할을 해야만 한다. 학생들은 자신이 자기의 제한점을 극복하도록 해주는 전략과 지원을 파악하는 데 이런 지식을 적용하는 것 뿐 아니라 흥미, 능력, 장점 및 독특한 학습요구 등을 파악하는데 능동적으로 참여하는 것이 필요하다.

## 2. 심리적 역량평가와 자아인식

학교의 진로교육기간 동안 장애학생의 보편적인 경험 중 하나는 특수교육에 대한 적합성과 교육적인 요구를 결정하기 위한 표준화된 검사를 받는다. 사정경험은 학생에게는 부정적 경향을 띤 경우가 많다. 검사가 장애 학생들이 잘 행하지 못하는 것의 목록을 나열하게 되거나 혹은 그들을 다른 학생들과 구분하는 진단상의 명칭 붙이기로 이끌기 때문이다. 이것은 교육적 검사가 가지는 역설이다. 한편으로는 개인의 교육상 장점과 단점에 대한 지식은 학습자에게 역량을 부여해서 학습자와 함께 공부하고 있는 사람의 교수를 개별화할 수 있게 해주고 지원을 파악하도록 해준다. 다른 한편, 고도로 훈련된 전문가들이 행하는 표준화된 검사와 많은 교육자들에게 지나치게 의존하는 것과 준거 및 확고한 표준검사의 강조는 학생의 역량을 제한하는 결과를 가져온다.

사정과 교수가 실질적으로 모든 성공적인 교육상의 노력과 반드시 연결되어있고 이것은 자아인식을 증진시킴에 있으나 만약 사정이 학생이 행동하는데 필요한 지식을 제공하려는 의도로 접근되거나 자신의 삶을 더 좋게 하려는 의도로 제공될 때 즉 이런 성과를 강조하려고 나타난 하나의 사정전략이 역량평가(empowerment evaluation)이다.

Fetterman(1996)은 역량평가를 “평가개념, 능력과 자기결정을 촉진시키기 위한 기술 및 발견의 사용”(p. 4)이라고 정의했다. 반면에 많은 전통적인 사정지향은 평가자가 공명정대와 거리를 유지하라고 명령하고, “역량평가는 명백한 가치지향을 가지고 스스로를 돕는 사람들을 돕도록 고안되었고 자기평가와 반성의 형태를 사용하는 자신의 프로그램을 개선시키도록 고안되었다”(p. 5).

역량평가의 틀 안에서, 사정은 학생과 다른 중요한 당사자들의 투입과 환경에 대한 통합적인 평가를 결합시키는 협동노력이 요구된다. 달리 말하면, 역량평가에서 핵심적인 요점은 학생의 자기평가와 사정에서의 발견을 자기 주도적으로 해석하는 것이다. 학생들은 장점과 단점을 파악하기 위해서 주요한 다른 사람들과 협력해서 일하고 중재과정을 도표로 그린다.

필연적으로 역량평가는 전형적으로 몇 가지 학생의 자기보고 유형을 통합한다. 실제로 모든 심리 및 교육적인 구성의 개념화에 대한 자기 보고식 측정이 있기는 하지만, 자기존중과 자율성의 통제소재로부터 이들 도구가 장애학생들에게 사용되는 것은 거의 없고 특히 인지장애학생에게 사용되는 것은 거의 없다. 이에 대한 이유들 중 하나는 인지 및 다른 장애를 가진 학생들 지각의 타당성에 관해 팽배해 있는 회의주의다. 예를 들면, 정신지체 학생은 외부 지향적인 경향이 있다고 널리 인식되고 있는데 이것은 성인들로부터 많은 영향을 받고 지나칠 만큼 순순히 남을 따른다는 것을 말한다. 결합이란 가정에 바탕을 둔 널리 퍼진 정서는 인지장애를 가진 사람들은 믿을 수가 없거나 혹은 자신의 지각에 대한 타당한 보고자가 아니라는 것이다.

비록 장애를 가진 개인들의 자기 보고식 측정에 대한 타당성 및 신뢰도와 관련된 문제들이 특별히 정신지체와 관련된 문제가 중요한 관심사이기는 하지만, 전문가들이 인지장애학생들의 지각에 대한 타당성에 의문을 제기할 때가 종종 그런 경우이고 그들이 의미하는 것은 종종 이들 학생들이 비현실적인 지각을 지니고 있다는 것이다. 비록 이것이 사실일지는 모르지만, 학생의 지각에 대한 타당성을 부인하는 것은 아니다. 지각이 비현실적일 때보다는 오히려 학생의 믿음 혹은 감정과 일치되지 않을 때 가치가 없다. 그래서, 학생의 지각은 자기결정과 자아인식을 증진시키려고 노력할 때를 이해하는 측면이 특히 중요하다.

Assor와 Connell(1992)은 학생 자기보고의 타당성을 개선시키기 위해 많은 제안을 했다. ①당신이 원하는 것은 학생들이 자신에 관해 진정으로 믿는 것을 보고하는 것이라는 것을 기억하고 의사소통 하라. 정확한 보고가 반드시 실제 혹은 실제의 수행을 나타내는 것은 아니다. ②사정절차에서 당신이 추구하는 것을 학생들이 이해하게 돕는 방식으로 학생들에게 질문하라. 그 과정에 숨겨진 것 혹은 비밀은 없다. 우리는 어떤 심리적으로 정의된 변인을 찾고 있는 것이 아니고 오히려 단순히 학생이 느끼는 것 혹은 믿고 있는 것을 찾고 있는 중이다. ③학생들이 무엇이라고 대답을 하든지, 그들이 믿거나 혹은 느끼는 한 그것이 올바른 대답임을 강조해라. 비밀을 보장하고 학생들이 편안하도록

하라. ④어떤 정보가 사용될 것인지를 학생들에게 말하고 그들에게 왜 이들 질문을 묻는지를 말해라. 학생들을 사정과정 뿐만 아니라 해석과정에도 참여시켜라.

자기보고에 타당성을 보장하기 위한 핵심은 학생들에게 그들이 믿고 있는 것이 중요하다고 확신시켜 주는 것이다. 학생들에게 확신시켜 주기 위해서 사람들은 학생 자신의 의견이라는 것을 순수하게 믿어야만 한다. 이것은 학생의 지각을 존중하고, 판단을 하지 말고 학생참여를 촉진시키는 방식으로 학생지각에 작용하는 것을 의미한다.

역량평가를 증진시키기 위해 자기보고를 사용한 보기 중 하나는 Arc의 자기결정검사(The Arc's Self-Determination Scale)이다(Wehmeyer & Kelchner, 1995). 이 검사는 장애청소년들이 사용하도록 고안된 자기결정에 대한 학생의 자기보고로 특히 간헐적인 지원을 필요로 하는 학습장애와 정신지체 학생을 위한 검사이다. 이 검사는 Wehmeyer와 동료(Wehmeyer, 1992, 1996a; Wehmeyer, Kelchner, & Richards, 1996)들에 의해 제안된 교육성과로써 자기결정의 개념적인 토대에 바탕을 두고 만들어졌다.

이 검사는 더욱 일반화된 개요 뿐 아니라 4가지 핵심적인 자기결정의 특성 각각에 대한 정보를 제공하는 72개의 항목으로 된 자기보고 검사이다. 학생들은 자신들이 행하는 특정한 행동의 정도를 표시한다. 1부는 라이커트 양식을 사용해서 학생의 믿음, 가치, 흥미 및 능력에 바탕을 두고 개인이 행동하는 정도 및 학생의 독립성을 포함한 학생의 자율성을 측정한다. 독립성과 관련된 항목은 개인의 일상적인 돌보기 행동 및 가족 지향적인 기능과 환경과의 상호작용을 포함한다. 개인의 믿음, 가치, 흥미, 능력에 바탕을 두고 하는 행동을 측정하는 항목들은 오락 및 여가시간활동, 지역사회참여 및 상호작용, 개인적인 표현, 학교 졸업 후의 방향 등에 초점을 맞추는 능력에 토대를 둔 작용을 측정한다. 이 부분의 높은 점수는 더 많은 자율성을 나타낸다.

2부는 학생의 자기규칙을 측정한다. 이 부분은 대인관계, 인지적 문제해결 및 목표설정과 과제수행이라는 두 개의 하위영역으로 구성된다. 첫 번째 하위영역에서 학생들에게는 문제가 기술된 일련의 이야기와 마지막에 결과가 제시된다. 학생들은 나타난 결과를 가져 올 그 문제를 가장 잘 해결할 행동을 찾아내기가 요구된다. 학생의 해결책이 결과를 성취하는 정도에 바탕을 두고 질문에 점수가 매겨진다. 높은 점수는 더욱 더 효과적인 사회문제해결능력을 나타낸다. 두 번째 하위영역에서 학생들은 졸업후에 중요한 3가지 영역에 학생들이 가지게 될 목표를 찾아내도록 요구받는다(예, 어디에 살 것인가, 어디서 일할 것인가, 어떤 교통수단을 사용할 것인가). 만약 학생들이 하나의 목표를 찾아내면, 학생들은 이 목표를 성취하는데 요구되는 하나에서 네 가지 단계의 항목을 나열하라고 요구된다. 더 높은 점수는 목표 지향적인 행동임을 나타낸다.

이 검사의 3부는 심리적 역량을 나타낸다. 학생들은 강요된 선택 방법을 사용해서 심리적 역량을 측정하는 항목을 선택한다. 높은 점수는 통제와 효능감에 대한 긍정적인 지각을 나타낸다.

Arc의 자기결정검사의 마지막 부분은 학생의 자아실현을 측정한다. 학생들은 “나는

나의 단점을 어떻게 보완하는지를 알고 있다”와 “나는 내가 가장 잘 할 수 있는 것이 무엇인지를 알고 있다” 등과 같은 항목에 동의하는지 혹은 동의하지 않는지를 표시함으로써 낮은 혹은 높은 자아실현을 나타내는 일련의 진술에 반응한다. 높은 점수는 높은 자아실현수준을 나타낸다.

이 검사의 성취점수는 자기결정수준 정도를 나타낸다. 이 검사의 주요한 목적 중 하나는 학생들이 자기결정에 장점과 교육적인 요구 영역을 파악해 내도록 해주는 도구의 역할을 하고 이러한 교육적인 요구를 강조하기 위해 교육목적과 목표를 교사들과 함께 협동으로 찾아내도록 하는 것이다. 이 과정에 학생은 모든 사정 활동장면에 가장 중요한 초점이 된다. 교사의 역할은 사정과정에 학생이 성공적으로 참여할 필요성에 대한 지원제공이다. 요구되는 지원의 수준은 학생 개인의 특성에 따라 다양할 것이고, 일부 학생들은 반응을 하도록 항목을 읽어주고 점수를 매기는 것 등과 같은 상당한 지원을 필요로 한다. 적절한 지원을 받아서, 학생들은 사정활동을 안내하고, 점수매기기에 참여하고, 중재와 잠재적인 목표를 알아내기 위해 교사들과 함께 협동해서 일하기 위한 사정의 원인제공자가 될 수도 있다. 이 모델은 교사 혹은 부모에 의해 전형적으로 완성될 지도 모르는 측정 뿐 아니라 많은 자기 보고식 측정을 위해 수정될 수도 있다.

#### IV. 결 론

긍정적인 자아인식과 자기지식을 자기결정 방식에 적용하는 것은 개인의 발달초기에 시작해서 성인기 동안 계속되는 과정이다. 이 과정에서 교육의 역할은 학생들이 스스로, 자신의 장점, 성공하기 위해서 필요로 하는 조정에 대해 더 많이 배우게 하는 경험을 제공하기 위해 가족들 및 지역사회와 함께 협력해서 일을 해야 한다.

심리적 역량은 인지적, 성격(통제소재) 및 동기영역을 포함해서 지각된 통제에 대한 다양한 차원을 언급하는 용어이다. 심리적 역량을 갖춘 사람은 자신에게 중요한 환경에 대한 통제력을 가지고(내적통제소재) 자기효능감, 성과에 대한 기대감에 바탕을 두고 행할 수 있다.

자기지식과 자기이해는 경험과 자신의 환경에 대한 해석을 통해서 형성되고, 다른 영향력 있는 사람들, 강화 및 자기행동에 대한 귀인 등의 평가에 영향을 받는다. 자기지식과 자기이해의 부족은 자기결정의 하위영역인 심리적 역량과 자아실현에 영향을 미친다. 그러나 심한 인지장애가 경우에 따라 자기결정 능력에 영향을 미칠 수는 있지만 장애인들의 자아인식과 장애인식 증진훈련을 통해서 충분히 극복할 수 있다.

자아인식과 장애인식 지도는 이 연구에서 제시한 자기결정을 위한 단계지도(SSD), 진로교육접근(Career Education Approach)등이 유용하게 사용될 수 있을 것이다. Arc의



자기결정 능력검사는 심리적 역량과 자아실현 구현을 위한 좋은 자료가 되며 다목적 훈련 자료로 사용될 수 있다.

결국 정신지체인을 비롯한 발달지체인들에게 자아인식과 자기지식 함양을 위한 체계적인 지도 없이는 그들의 심리적역량 강화와 자아실현이 불가능하다.

## 참고문헌

- 조인수(2006). *특별한 교육적 지원 요구학생을 위한 여가·생활지도*. 경산: 대구대학교 출판부.
- Allen, J. (1996). A conversation with cerebral palsy. In L.E. Powers, G.H.S. Singer, & J. Sowers (Eds.), *On the road to autonomy: Promoting self-competence in children and youth with disabilities* (pp. 93-95). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Assor, A., & Connell, J.P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. In D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 25-47). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Belmont, J.M. (1989). Cognitive strategies and strategic learning: The socio-instructional approach. *American Psychologist, 44*, 142-148.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology, 18*, 906-921.
- Brolin, D. (1993). *Life centered career education: A competency-based approach*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Chi, M. (1981). Knowledge development and memory performance. In M. Friedman, J. Das, & N. O'Connor (Eds.), *Intelligence and learning* (pp. 34-62). New York: Plenum.
- Clark, G.M., Carlson, B.C., Fisher, S., Cook, I.D., & D'Alonzo, B.J. (1991). Career development for students with disabilities in elementary schools: A position statement of the division on career development. *Career Development for Exceptional Individuals, 14*, 109-120.
- Cornaldi, C. (1987). Origins of intentional strategic memory in the child. In B. Inhelder, D. De Caprona, & A. Cornu-Wells (Eds.), *Piaget today* (pp. 183-201). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cornaldi, C., Gobbo, C., & Mazzoni, G. (1991). On metamemory-memory relationship: Strategy availability and training. *International Journal of Behavior Development, 14*, 101-121.
- Damon, W. (1983). *Social and personality development*. New York: Norton.
- DeCasper, A.J., & Spence, M.J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development, 9*, 133-150.
- DeLuca, J., Tiersky, L., & Diamond, B.J. (1996). Impaired awareness following brain injury: Suggested remediation techniques. *i. e. Magazine, 4(2)*, 14-19.
- Doll, B., Sands, D.J., Wehmeyer, M.L., & Palmer, S. (1996). Promoting the development and acquisition of self-determined behavior. In D.J. Sands & M.L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 65-90). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Eder, R. (1989). The emergent personologist: The structure and content of 3-, 5-, and 7-year-olds' concepts of themselves and other persons. *Child Development, 60*, 1218-1228.
- Eder, R. (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental

- differences. *Child Development*, 61, 849-863.
- Fabricius, W., & Hagen, J. (1984). Use of causal attributions about recall performance to assess metamemory and predict strategic memory behavior in young children. *Developmental Psychology*, 20, 975-987.
- Fetterman, D.M. (1996). Empowerment evaluation: An introduction to theory and practice. In D.M. Fetterman, S.J. Kaftarian, & Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability* (pp. 3-46). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, 159-169.
- Field, S., & Hoffman, A. (1996). *Steps to self-determination: A curriculum to help adolescents learn to achieve their goals*. Austin, TX: PRO-ED.
- Forrest, D.L., & Walker, T.G. (1980, April). *What do children know about their reading and study skills?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Ghatala, E.S. (1986). Strategy-monitoring training enables young learners to select effective strategies. *Educational Psychologist*, 21, 43-54.
- Giaia, G.A. (1993). Development and mental retardation. In R. Smith (Ed.), *Children with mental retardation: A parents' guide* (pp. 51-87). Rockville, MD: Woodbine House.
- Hodapp, R.M., Burack, J.A., & Zigler, E. (1990). The developmental perspective in the field of mental retardation. In R.M. Hodapp, J.A. Burack & E. Zigler (Eds.), *Issues in the developmental approach to mental retardation* (pp. 3-26). New York: Cambridge University Press.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) of 1990, PL 101-476, 20 U.S.C. §§ 1400 et seq.
- Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and acquisition of the self*. New York: Plenum.
- Moore, S.G. (1979). Social cognition: Knowing about others. *Young Children*, 34, 54-61.
- Paris, S.G., & Lindauer, B.K. (1982). The development of cognitive skills during childhood. In B. Wolman (Ed.), *Handbook of development psychology* (pp. 333-349). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rholes, W.S., & Ruble, D.N. (1984). Children's understanding of dispositional characteristics of others. *Child Development*, 55, 550-560.
- Ruble, D.N., & Flett, G.L. (1988). Conflicting goals in self-evaluative information seeking: Developmental and ability level analyses. *Child Development*, 59, 97-106.
- Sands, D.J., & Doll, B. (1996). Fostering self-determination is a developmental task. *Journal of Special Education*, 30, 58-76.
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Shantz, C.U. (1975). The development of social cognition. In E.M. Hetherington (Ed.), *Review of child development research* (Vol. 5, pp. 257-323). Chicago: University of Chicago Press.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Wehmeyer, M.L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 302-314.
- Wehmeyer, M.L. (1995). A career education approach: Self-determination for youth with mild cognitive disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 30, 157-163.
- Wehmeyer, M.L. (1996a). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to

- children, youth and adults with disabilities? In D.J. Sands & M.L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 17-36). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wehmeyer, M.L. (1996b). Self-determination for youth with significant cognitive disabilities: From theory to practice. In L.E. Powers, G.H.S. Singer, & J. Sowers (Eds.), *On the road to autonomy: Promoting self-competence in children and youth with disabilities* (pp. 115-134). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing co.
- Wehmeyer, M.L., & Kelchner, K. (1995). *The arc's self-determination scale*. Arlington, TX: The Arc National Headquarters.
- Wehmeyer, M.L., & Kelchner, K. (1995). *Whose future is it anyway? A student-directed transition planning program*. Arlington, TX: The Arc National Headquarters.
- Wehmeyer, M.L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behaviors of adults with mental retardation and developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 632-642.
- Weisz, J., & Zigler, E. (1979). Cognitive development in retarded and non-retarded persons: Piagetian tests of the similar sequence hypothesis. *Psychological Bulletin*, 80, 831-853.
- Willer, B. (1996). Editorial, *i. e. Magazine*, 4(2), 5.
- Wolman, B.B. (Ed.). (1973). *The dictionary of behavioral science*. New York: VanNostrand Reinhold.
- Yuan, F. (1994). Moving toward self-acceptance: A course for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 29, 301-309.
- Zimmerman, M.A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*, 24, 71-86.

## The Study on Promotion of Self-awareness and Self-knowledge for Enhancing Self-realization and Psychological Empowerment of Students with Developmental Disabilities

Cho, In-Soo

Professor, Daegu University

### <Abstract>

To promote students with developmental disabilities self-determination abilities which is one of transition education results should be enhanced psychological empowerment and self-realization. Self-awareness and self-knowledge should be promoted prior to enhance psychological empowerment and self-realization.

Therefore, the purposes of this study are as follows:

First, is to describe development of self-knowledge and self-understanding of children with developmental disabilities.

Second, is to reveal strategies to promote children with developmental disabilities self-awareness and disability-awareness.

Above mentioned help educators and professionals understand educational implication on self-knowledge and self-understanding as well as help them understand systematic teaching process presented for promoting self-determination through disability-awareness and self-awareness, self-awareness promotion contents through career educational approach, and contents related to self-determination evaluation tool.

**Kew words:** students with developmental disabilities, psychological empowerment, self-awareness, self-knowledge