

자기관리전략을 이용한 학교 적응행동교수가 정신지체 초등학생의 수업참여행동에 미치는 영향

권인순

이화여자대학교 교육대학원

박지연*

이화여자대학교 특수교육과

《요약》

본 연구는 자기관리전략을 이용한 학교 적응행동 교수가 독립성과 동기가 부족하여 학교 적응행동 수행에 어려움이 있는 정도 정신지체 초등학생들의 수업참여행동에 미치는 영향을 알아보았다. 대상자간 중다간헐기초선 설계를 이용한 본 연구에는, 초등학교 고학년 일반학급에 통합되어 있고 특수학급에서 시간제 특수교육 서비스를 받고 있는 정도 정신지체 학생 3명이 참여하였다. 대상학생들이 속한 특수학급에서 일과 시간동안 수행되어야 할 10가지 적응행동기술을 학교생활 안내책을 사용하여 자기관리전략으로 교수하였다. 중재 4회기마다 일반학급 사회시간에 일반화 관찰을 1회씩 실시하였고 중재종료 3주 후에는 기초선과 동일한 조건 하에 유지 검사를 실시하였다. 연구 결과, 자기관리전략을 이용한 학교 적응행동 교수가 정도 정신지체 학생들의 소극적인 수업참여행동에 긍정적인 영향을 미쳤고, 중재 종료 후에도 기초선보다 높은 수준으로 중재 효과가 유지되었으며, 수업참여행동의 향상이 통합학급 상황으로 일반화된 것으로 나타났다.

주제어 : 자기관리, 적응행동, 수업참여, 정신지체

1. 서론

교육현장은 학생들에게 매 시간 또래 연령 및 문화집단 속에서 적응하며 생활하기를 요구하고, 교사들 역시 학생들이 학교생활이나 수업시간에 일어나는 많은 활동들에 바람직하게 적응하고 적극적으로 참여하기를 바란다(Cole & Bambara, 1992; Schaeffer, Zigmond, Kerr, & Farra, 1990). 그러나 대부분의 정신지체 학생들은 학업상의 어려움과 문제행동을 보일 뿐 아니라 또래 아동들과 바람직한 관계를 맺기 어려워하며 학교생활에 제대로 적응하지 못하는 경우가 많다. 정신지체를 정의할 때 지적기능과 함께 주요

* 교신저자(jpark@ewha.ac.kr)

요건이 되어온 적응행동은, 개인이 매일의 삶 속에서 적절히 기능하기 위해 학습해 온 기술들의 집합으로 자신의 연령이나 문화적 집단에 의해 기대되는 사회적 책임이나 기준에 부합된 행동을 말한다(Grossman, 1983). 학령기는 적응행동을 습득하고 연습, 수행할 수 있는 가장 중요한 시기이며 공식적인 제도권 안에서 교육이나 중재 서비스 등이 쉽게 접근할 수 있는 시기이기 때문에, 학령기에 적절한 적응행동 교육이 제공된다면 장애아동이 미래를 준비하고 지역사회 환경에 성공적으로 통합되는데 매우 유익할 것이다(Horn & Fuchs, 1987). 따라서 학령기에 있는 정신지체 학생들에게 능력에 맞는 과제를 주어 성공을 경험하게 하고 시간이 걸리고 힘들어도 스스로 할 수 있는 기회를 많이 제공하여 학습 동기의 문제를 극복하도록 지원을 제공하는 것과(Gable & Warren, 1993), 일상생활에서 타인에 대한 의존도를 낮추고 독립성과 적응력, 학교생활의 동기를 부여하는 것은 성공적인 학교 적응 뿐 아니라 장기적인 삶의 질 향상을 위해서도 반드시 필요한 일이다.

적응행동의 지도와 관련하여 정신지체 학생들에게 단순한 지식의 주입과 훈련을 넘어서 학습이나 생활에 대한 의욕과 내적인 동기를 갖게 하기 위해 최근 인지 행동적 접근을 이용한 교수전략이 많이 사용되고 있는데 그 중 하나로 자기관리전략을 들 수 있다. 자기관리전략은 즉각적인 외적 통제 없이도 스스로 자신의 행동을 수행하고 평가하며 적절한 후속결과를 수행하게 하는 교수방법으로, 목표행동을 변화시키기 위한 노력에 학생 본인이 직접 참여하게 하는 전략이다(Cole, 1992; Cole & Bambara, 1992; Jones, Dohrn, & Dunn, 2004). 자기관리전략은 개인이 자신의 행동을 감독하고 관리하는데 직접적으로 관여하는 것을 의미하는데, 대부분의 연구자들은 가장 주목할 만한 자기관리전략으로 자기교수(self-instruction), 자기점검(self-monitoring), 자기평가(self-evaluation), 자기강화(self-reinforcement)의 네 가지 요소를 들고 있다(Hughes, Korinek, & Gorman, 1991; Keel, Dangel, & Owens, 1999; Nelson, Smith, Young, & Dodd, 1991; Wehmeyer & Schalock, 2001). 자기관리전략은 감독하는 사람이 없는 환경에서도 학생 스스로 목표행동을 수행하도록 지원하고(Dunlap & Johnson, 1985) 학생들이 자신의 행동을 직접 선택하여 관리하는 적극적인 중재 참여자가 되게 하기 때문에(Jones et al., 2004), 학생들에게 내면적 동기를 부여하고 독립성을 증진시킬 수 있을 뿐 아니라 실행방법이 비교적 간단하여 학교 현장에서 적용하기에 편리하다.

자기관리전략은 주로 정서·행동장애인들의 행동수정이나 학습장애인을 위한 학습 전략으로 적용되었으나 점차 정신지체인의 방해행동, 공격성, 충동성이나(Jackson & Altman, 1996; Jones et al., 2004; Kern & Dunlap, 1994) 중도장애인들의 자조기술, 일상생활, 직업기술 등의 적응행동으로 그 적용범위가 확대되었다(Garff & Storey, 1998; Hughes & Petersen, 1989; Irvine, Erickson, Singer, & Staglberg, 1992). 정신지체인을 대상으로 한 자기관리전략 연구들은 과제 집중력, 과제 완성, 학업 수행 및 적절한 행동의 일반화 등을 다루어 왔는데(서선진, 1997; Burgio, Whitman, & Johnson, 1980;

Coleman & Webber, 2002; Peters & Davies, 1981), 최근에는 자기관리전략을 사용하는 적용범위가 확대되어 사회성 기술이나 사회적 상호작용, 여가, 게임 등의 사회적 기술 교수에도 적용되기 시작하였다(Embregts, 2000).

많은 선행연구에서 사용된 자기관리전략은 장애학생들에게 행동변화의 명확한 근거를 제공하고 학생들을 행동변화의 주체로 참여하게 하여 스스로 바람직한 행동을 수행하도록 동기화시키는 데 효과적인 것으로 나타났다(Hughes et al., 1991). 그러나 자기관리전략을 학교환경에서 실시한 선행연구들을 살펴보면 주로 학업기술이나 학업 과제수행, 교과와 관련된 목표행동 성취, 문제행동의 개선 등에 적용되어왔고, 정인지체 학생들에게 필수적인 적응행동에 적용한 연구는 상당히 제한적일 뿐 아니라 자기관리전략의 적용을 통해 개선된 적응행동이 장애학생의 일반교육 참여정도에 변화를 가져오는지에 대해 살펴본 연구도 상당히 부족한 실정이다(Kern & Dunlap, 1994; Misra, 1992; Nelson et al., 1991). 이에 본 연구에서는 학교생활에서 성인의 언어적, 신체적 도움에 대한 의존도가 높은 정인지체 학생들에게 자기관리전략을 이용하여 적응행동을 교수했을 때 이들의 수업참여행동이 변화되는지를 살펴보았다. 자기관리전략 중재는 연구 목적에 맞게 자기관리전략의 각 요소를 단독으로 사용할 수도 있고 결합하여 패키지로 사용할 수도 있지만, 정인지체인들을 대상으로 자기관리전략을 중재한 선행연구에서 단일 요소보다는 복합적 패키지로 중재했을 때 중재의 효과가 더 컸던 점을 고려하여 본 연구에서는 자기교수, 자기점검, 자기평가, 자기강화의 네 가지 요소가 포함된 자기관리전략을 고안하였다(Brooks, Todd, Tofflemoyer, & Horner, 2003; Peters & Davies, 1981; Lovett & Haring, 1989; Horner & Brigham, 1979).

본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 자기관리전략을 이용한 학교 적응행동교수는 정인지체 초등학생의 수업참여행동을 변화시키는가?
 - 1-1. 중재를 통해 변화된 정인지체 초등학생의 수업참여행동이 중재 종료 후에도 유지되는가?
2. 자기관리전략을 이용한 학교 적응행동교수를 통해 변화된 정인지체 초등학생의 수업참여행동이 통합학급에서도 일반화되는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상자는 서울시에 소재한 한 초등학교에 재학 중인 3명의 정인지체 학

생이며(4학년 1명, 5학년 2명), 이들의 특성은 <표 1>에서 보는 바와 같다. 대상학생들은 모두 주당 24시간에 걸쳐 특수학급에서 수업을 받으며 나머지 시간에는 일반학급에 통합되어 있다. 대상선정기준은 다음과 같다.

- 통합학급교사와 특수교사에 의해 학교 적응 및 수업참여에 어려움이 있다고 보고된 아동
- 일상생활에 필요한 하위기술들을 수행할 수 있으나 성인의 언어적, 신체적 촉진이 없으면 수행하지 않는 아동
- 자신이 선호하는 활동, 학용품, 음식, 교구나 장난감 등을 표현할 수 있고, 수업시간에 교사의 구두 지시에 따라 과제수행이 가능한 아동
- 출석율이 90% 이상이고, 본 실험 연구의 참여에 부모 동의가 이루어진 아동

<표 1> 대상아동의 특성

아동 정보	대상아동 1	대상아동 2	대상아동 3
연령(성)	11세 11개월(남)	11세 3개월(남)	11세 2개월(여)
KEDI-WISC	IQ 45 언어성 50, 동작성 42	IQ 51 언어성 46, 동작성 54	IQ 72 언어성 70, 동작성 75
KISE-SAB	(개념적/사회적/실제적/전체) (0/ 49/ 37/ 35) 정신지체규준 (86,86,83,84)	(개념적/사회적/실제적/전체) (0/ 50/ 46/ 40) 정신지체규준 (80,100,96,92)	(개념적/사회적/실제적/전체) (0/ 63/ 53/ 48) 정신지체규준(105,115,101,105)
언어 의사소통 특성	· 조음상의 문제는 없으나 아기처럼 말하며 목소리도 매우 작다. · 의사표현을 거의 하지 않으며 묻는 말에만 단단어로 대답한다. · 교사의 구두지시에 따를 수 있다. · 묻는 말에만 대답하기 때문에 대화 주고받기가 어렵다.	· 조음 문제가 있으나 비슷한 발음으로 단어를 말할 수 있다. · 단어로 의사를 표현하려고 하기보다 몸짓이나 모음 등으로 이야기를 하려고 한다. 교사가 반복해서 물으면 단어로 표현한다. · 구어로 의사소통하기가 매우 어렵다.	· 조음상의 문제로 발음이 부정확하여 알아듣기 어려운 경우가 많다. · 상황에 대해 이야기를 전달하려는 의지는 적극적이거나 어휘력이 낮아 행동으로 나타내는 경우가 많다.
독립생활특성 (적응 행동)	· 교사의 지시가 있어야만 화장실에 가며 용변 실수를 한다. · 언어적 지시가 있어야 자신의 소지품을 챙기거나 가방을 정리한다. · 교사의 지시가 있어야 가지고 놀 장난감을 정리한다. · 쉬는 시간에 교사가 지시하지 않으면 계속 자리에 앉아 있다.	· 학교 일과상의 변화를 수용하지 못해 고집을 피우며 지시에 따르지 않으려고 떼를 쓰는 경우가 많다. · 지시가 있어야 소지품을 정리정돈하거나 학업 준비물을 챙긴다. · 가방을 정리할 때 공책이나 종이 등을 마구 쑤셔 넣는다.	· 소지품관리를 잘 하지 못하고 교실 간 이동 중 엉뚱한 곳으로 가기도 한다. · 식사예절을 잘 지키지 않는다. · 유치한 제스처를 보이고, 자주 울음을 터뜨린다. · 가지고 놀 교구나 장난감을 정리하지 않을 뿐 아니라 정리하라는 지시도 거부한다.

<표 1> 대상아동의 특성

아동 정보	대상아동 1	대상아동 2	대상아동 3
학업 특성	<ul style="list-style-type: none"> · 1~10까지의 수세기가 가능하다. · 글자의 모양을 기억하여 10개 정도의 간단한 단어를 읽을 수 있다. · 사진(그림)과 실물 간 일대일 대응을 할 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 두 자리 수 가감산이 가능하다. · 한 문장을 읽고 뜻을 이해할 수 있고 그림을 보고 관련된 단어를 말할 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 1~10까지의 수세기가 가능하다. · 간단하고 익숙한 단어를 통문자로 읽을 수 있고 같은 글자를 찾아 낼 수 있다.
수업 참여 특성	<ul style="list-style-type: none"> · 수업에 관심이 없고 멍하게 한 곳을 바라보는 경우가 많다. · 먼저 발표하거나 손을 들고 참여하려는 의지가 전혀 없다. · 개별과제 시 계속해서 교사의 촉진이 있어야 수행한다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 수업시간에 자기가 원하는 과제만을 고집한다. · 과제를 시작하기까지 오랜 시간이 걸린다. · 관심 있는 과제는 자발적으로 손을 들거나 발표하려고 한다. · 친구의 학습과제에 참견한다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 수업시간에 먼 산을 바라보거나 다른 친구의 학습과제에 참견한다. · 개별 과제 시 계속해서 교사의 촉진이 있어야 수행한다.

2. 실험장소 및 실험도구

본 실험의 중재와 관찰은 대상아동이 다니는 초등학교에 위치한 두 학습도움실에서 실시하였고, 일반화는 중재 4회기마다 대상아동의 통합학급 사회시간에 측정하였다.

본 연구에서는 적응행동교수를 위해 자기점검표와 자기평가표가 포함된 학교생활 안내책을 실험도구로 사용하였다. 자기점검표는 Pierce와 Schrebman(1994)의 연구에서 사용된 그림자극, Krantz, MacDuff와 McClannahan(1993)이 사용한 사진, Downing과 Peckham-Hardin(2001)의 연구에서 사용된 일과표 등을 참고하고(<그림 1> 참조), 자기평가표는 Fuchs와 Fuchs(1987), DiGangi, Maag, & Rutherford(1991)의 연구를 참고하여 제작하였다(<그림 2> 참조). 학교생활 안내책에 포함된 사진들은 대상아동을 모델로 촬영하여 대상아동의 흥미와 동기를 높이고자 하였다.



월	화	수	목	금
☺	☺	☺	4	5
8	9	10	11	12
15	16	17	18	19
22	23	24	25	26

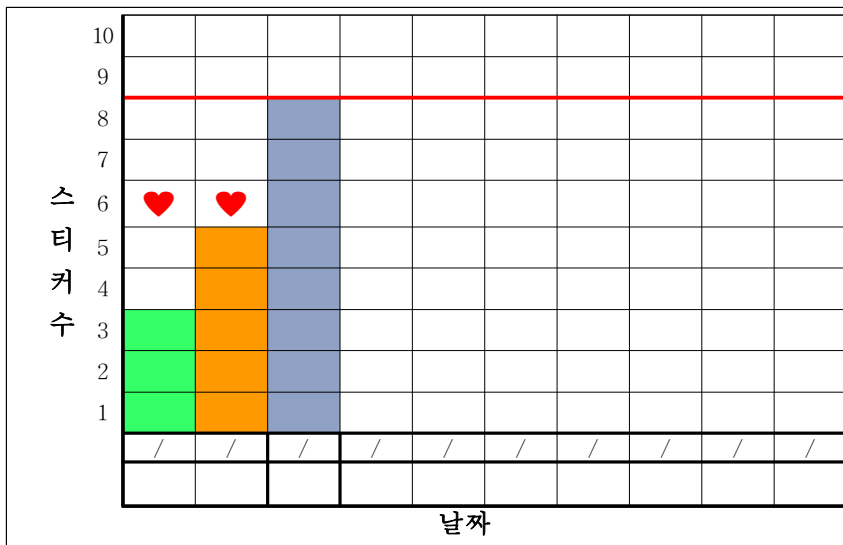
바르게 앉아요.

하고 싶어요.






<그림 1> 자기점검기록표



<그림 2> 자기평가표

3. 실험설계 및 기간

본 연구는 정신지체 아동 3명에 대한 대상자간 중다간헐기초선설계로, 기초선, 중재, 일반화, 유지의 순서로 진행되었으며, 대상자 선정에서부터 유지의 측정까지 7개월(2006년 5월~12월)에 걸쳐 이루어졌다. 대상아동별 실험기간을 회기의 수로 살펴보면, 대상아동 1의 경우 총 20회기(기초선 3회기, 중재 13회기, 일반화 4회기, 유지 4회기), 대상아동 2의 경우 총 24회기(기초선 7회기, 중재 13회기, 일반화, 유지 4회기), 대상아동 3의 경우 총 26회기(기초선 10회기, 중재 12회기, 유지4회기)의 관찰이 이루어졌다.

4. 실험절차

1) 학교 적응행동 선정 및 학교생활 안내책 제작

각 아동의 교수 목표를 결정하기 위해 2002년 AAMR에서 제시한 적응행동의 3가지 영역(개념적, 사회적, 실제적 적응기술)을 바탕으로 학교 일과 동안 수행되어야 할 바람직한 적응행동기술들의 목록을 작성한 후, 이 목록에 대해 담임교사, 특수교사, 부모, 교과교사에게 각 대상아동이 가장 어려움을 보이는 기술의 우선순위를 표시하게 하였다. 우선순위 평정을 종합한 결과 교수목표로 선정된 각 아동별 최상위 기술 10가지는 <표 2>와 같다. 교수목표가 확정된 다음에는, 이 목표행동과 관련하여 학교생활 안내책을 제작하였다.

<표 2> 교수목표로 선정된 학교 적응행동

아동1	아동2	아동3
	<ul style="list-style-type: none"> • 수업 직전 책, 공책 꺼내놓기* • 칠판 보고 수업 준비물 챙기기* • 수업이 끝난 책 사물함에 정리하기* <ul style="list-style-type: none"> • 장난감 정리하기* • 우유팩 정리하기* • 필요한 물건 받았을 때 ‘고마워’라고 말하기* 	
<ul style="list-style-type: none"> • 화장실 이용 후 세면대에서 손 씻기 • 인사하기 • 필기도구 바르게 잡기 • 밥 먹은 후 식판, 의자 정리하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 의사소통책에 하고 싶은 말 써서 선생님께 보여드리기 • 식사 후 입 깨끗이 닦기 • 칠판에 적힌 내용을 보고 알림장 바르게 쓰기 • 학교 전 책가방 정리하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 등교 후 과제 받아가기 • 개별 학습지 가져오기 • 5분간 러닝머신과 자전거로 운동하기 • 복도청소하기(1인1역)

* 6가지 행동은 3명의 아동 모두의 우선순위로 평정됨

2) 기초선

기초선 자료는 실험장소인 학습도움실에서 1교시 수업시작 2분 전부터 수업시작 후 15분까지의 17분을 비디오로 녹화하여 자료를 수집하였다. 기초선 자료 수집 기간 동안 대상아동의 수업참여행동이 연속 3회기 이상 안정세를 보였을 때 첫 번째 학생부터 중재를 실시하였다.

3) 중재

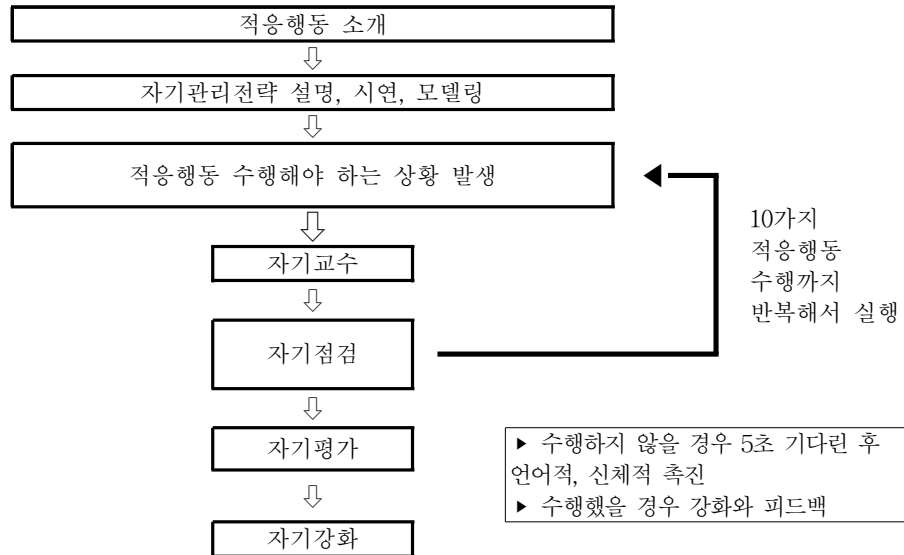
1교시에 관찰을 실시한 후 2교시부터 하교시간까지 자기관리전략을 이용한 적응행동 교수를 주 5회 실시하였다. 각 대상아동에게 적용한 자기관리전략은 선행연구들을 참고하여 '자기교수 자기점검, 자기평가, 자기강화'의 4가지 요소를 결합하여 구성하였다.

(1) 자기관리전략을 사용하기 위한 선수기술 훈련

대상아동이 자기관리전략을 바르게 실행할 수 있도록 중재 첫 회기에는 활동사진 찾기과 기록하기 연습으로 이루어진 선수기술 훈련을 실시하였다. 먼저 대상아동에게 연구자가 설명하는 사진을 손가락으로 지적하게 하여 3회 연속 목표행동과 사진을 대응시킬 수 있을 때까지 지도하였다. 다음으로는 학교생활 안내책 뒷면에 붙어있는 미소 스티커를 자기점검표에 붙이기를 연습시키고, 미소 스티커의 총 개수를 학교생활 안내책 마지막 장에 있는 자기평가표에 기록한 후, 기록된 숫자만큼 그래프에 색칠하는 연습을 실시하였다.

(2) 자기관리전략을 이용한 학교 적응행동 교수 실시

본 연구에서 사용한 자기관리전략 교수는 King-Sears와 Carpenter(1997), McConnell(1999), Yates(1986)의 자기관리전략 교수절차를 토대로 고안되었으며 구체적인 절차는 <그림 3>과 같다.



<그림 3> 자기관리전략 교수 절차

가. 적응행동에 대한 소개 및 구별 훈련

- ① 아동에게 적응행동기술 사진이 있는 학교생활 안내책을 제시하였다.
- ② 교사와 함께 책자를 보며 적절한 행동과 부적절한 행동에 대한 예를 알려주고 책장에 포함된 적응행동기술의 중요성에 대해 이야기를 나누었다.
- ③ 사진과 글자카드를 보며 각 목표행동이 무엇인지 말해보고 단어나 문장을 큰 소리로 읽도록 하거나 교사가 설명하는 행동을 안내책에서 찾게 하였다.
- ④ 자기관리전략행동이 일어나야 할 상황, 환경을 제시하고 적응행동 사진을 보여준 후 바람직한 적응행동을 수행하도록 하였다.

나. 자기관리전략 설명, 시연, 모델링

본 연구에서 실시한 자기관리전략의 네 가지 요소는 <표 3>에 요약되어 있다. 자기교수, 자기점검, 자기평가, 자기강화가 포함된 자기관리전략을 대상학생들에게 지도한 절차는 다음과 같다.

- ① 교실에 들어온 후 바로 학교생활 안내책을 꺼내 자리에 두게 하였다.
- ② 자기관리전략행동이 일어나야 할 상황, 환경을 만들어 주거나 언어적 암시(cue)를 해주고 5초 내에 대상아동이 알맞은 행동 사진을 선택하고 자기관리전략 요소들 중 자기교수와 자기점검을 이용하여 적응행동을 수행하면 칭찬과 함께 피드백을 제공하였다.
- ③ 5초가 지났는데도 대상아동이 적응행동을 수행하지 못하면 자기교수와 자기점검을 실행하는 방법을 다시 설명해 준 후 직접 그 방법을 시연해 주고 모델링하였다.

- ④ 점심식사 후 교실로 돌아왔을 때 학교생활 안내책을 꺼내도록 하고 5초 이내에 대상아동이 자기평가와 자기강화를 이용하여 자기관리전략을 수행하면 칭찬과 함께 피드백을 제공하였다.
- ⑤ 5초가 지났는데도 대상아동이 적응행동을 수행하지 못하면 자기평가와 자기강화를 실행하는 방법을 다시 설명해 준 후 직접 그 방법을 시연해 주고 모델링하였다.

<표 3> 자기관리전략 요소

설명 요소	본 연구에서의 적용
자기 교수	<ul style="list-style-type: none"> • 학교생활 시작 전에 학교생활 안내책 보며 각 행동을 큰 소리로 말하기 • 중재회기가 진행됨에 따라 점차 작은 소리로 말하기 • 중재 후기에는 자기교수를 내면화하여 소리 없이 안내책장을 넘기는 것으로 대체
자기 점검	<ul style="list-style-type: none"> • 각 목표행동이 끝날 때마다 안내책을 보며 자신의 행동을 점검 • 활동사진을 보며 각 목표행동을 수행한 후 자기기록표에 미소 스티커 부착 • 목표행동을 제대로 수행하지 않았으면 X라고 표시
자기 평가	<ul style="list-style-type: none"> • 점심시간 후 휴식시간이나 또는 목표된 적응행동 수행이 모두 끝난 후, 제시된 목표행동 중 미소 스티커가 붙은 개수를 세어 자기평가표 해당 날짜의 합계 칸에 기록 • 평가표에 기록한 숫자만큼 그래프 색칠 • 그래프가 목표 기준선까지 도달했는지 확인 • 중재 초기에는 학생의 자기평가 결과가 교사평정과 일치될 경우 큰 하트 스티커를 그려주고 언어적, 신체적 강화 제공 • 일치하지 않았을 경우, 기록이 부정확했음을 말해주고 일치하지 않은 목표행동에 대해 다시 한 번 교정 피드백을 제공
자기 강화	<ul style="list-style-type: none"> • 자신이 원하는 강화 사진을 선택하여 독립적으로 수행 • 색칠한 그래프가 기준선에 도달한 경우 완성했다고 말하게 한 후 강화활동사진을 보고, 하고 싶은 활동을 선택하여 수행 • 강화활동 시간은 10분을 넘지 않도록 함

다. 자기관리전략 실행 및 피드백

대상 학생은 촉진 및 교정적 피드백과 함께 자기관리전략을 수행하였으며 학생이 능숙하게 되어감에 따라 교사의 촉진, 칭찬, 피드백은 줄어나갔다. 최소 촉진법을 사용하며, 처음에는 말로 설명해 주는 언어적 촉진을 사용하였고, 5초 이내 대상학생이 정반응을 보이지 못하면 시각적인 촉진과 신체적인 촉진을 제시하였다. 한편 대상자의 적절한 자기관리전략 수행에 대해서는 언어적, 신체적 칭찬을 제공하고 수행에 대한 피드백

을 제공하였다.

4) 일반화 및 유지

본 연구에서는 자기관리전략을 이용한 적응행동 교수의 효과가 통합학급 사회시간에서도 일반화 되는지 알아보기 위하여 관찰 4회기마다 1회의 일반화 자료를 수집하였다. 또한, 중재 효과의 지속성을 평가하기 위하여 실험이 종결된 지 3주 후 각 대상 아동에게 연속 4회기 동안 기초선과 동일한 조건에서 유지를 측정하였다.

5. 관찰 및 측정

본 연구의 종속변인은 수업참여행동으로, Rhode 등(1983)의 연구에서 사용된 관찰 코드를 바탕으로 김은정(1997)이 제작한 적절한 수업참여행동의 3가지 행동 정의와 이은주(2006), 김변영(2006)의 연구에서 제시한 수업참여행동의 정의를 참고하고, 본 연구의 대상아동에 대한 예비관찰을 토대로 <표 4>와 같이 정의하였다.

<표 4> 수업참여행동의 조작적 정의

수업 준비	주의집중행동	자발적 행동	과제수행행동
수업시작 전 수업에 필요한 행동(예: 교과서와 공책, 필기도구 등 수업 관련 자료 꺼내기, 수업 진도에 맞는 교과서 쪽수 펴기, 정해진 자리로 이동하기)	교사가 학급이나 개인에게 말하거나 정보를 제공할 때, 책상에 앉아서 10초 이상 시선을 맞추어 교사 보기, 수업관련 자료, 정보를 제시하는 또래 쳐다보기	수업에서 이루어지는 활동에 스스로 참여하기(예: 교사에게 질문하기 위해 손들기, 학급전체를 대상으로 한 질문에 반응하기)	수업시간에 제공된 개별 또는 그룹과제를 바른 태도로 수행하기(예: 의자에 바르게 앉아 한 손이나 두 손을 올려놓고, 주어진 과제를 보고 10초 이상 수행하기, 쓰기 요구 시 손을 움직여 반응하기, 읽기 요구 시 눈 움직임과 책장 넘기기)

연구대상 학생들의 수업참여행동을 측정하기 위하여 오전 첫 수업 시작 전 2분과 수업시작 후 15분까지 17분 동안을 비디오로 녹화하였다. 자료의 측정을 위해 17분의 관찰시간을 15초 간격(10초 관찰 5초 기록)으로 나누어 전간기록법(whole-interval recording)을 사용하였다. 한 구간에 해당하는 10초 동안 수업참여행동이 지속적으로 발생하면 (+)로 기록하되, <표 4>에서 제시한 수업참여행동의 네 가지 유형 중 몇 가지가 종합되어 나타나더라도 10초 동안 지속적으로 발생하면 (+)로 기록하였고, 부적절한 문제행동이 발생했거나 교사의 촉진에 의해 수업참여행동이 발생한 경우에는 (-)로 기록하였다.

6. 관찰자간 신뢰도

관찰 기록의 신뢰도를 측정하기 위해 연구자와 제 2관찰자가 사전 관찰 기간 동안 녹화한 자료를 보면서 일치도가 3회 연속 85%에 이를 때까지 훈련을 실시하였다. 그 후 기초선, 중재, 유지 단계를 포함한 전체 실험회기의 30%에 해당하는 비디오테이프를 무작위로 선택하여 독립적으로 관찰하면서 기록한 자료를 통하여 관찰자간 신뢰도를 산출하였다. 기초선, 중재, 일반화, 유지 기간의 관찰자간 신뢰도 평균은 각각 91%, 92%, 93%, 92%였다.

III. 연구 결과

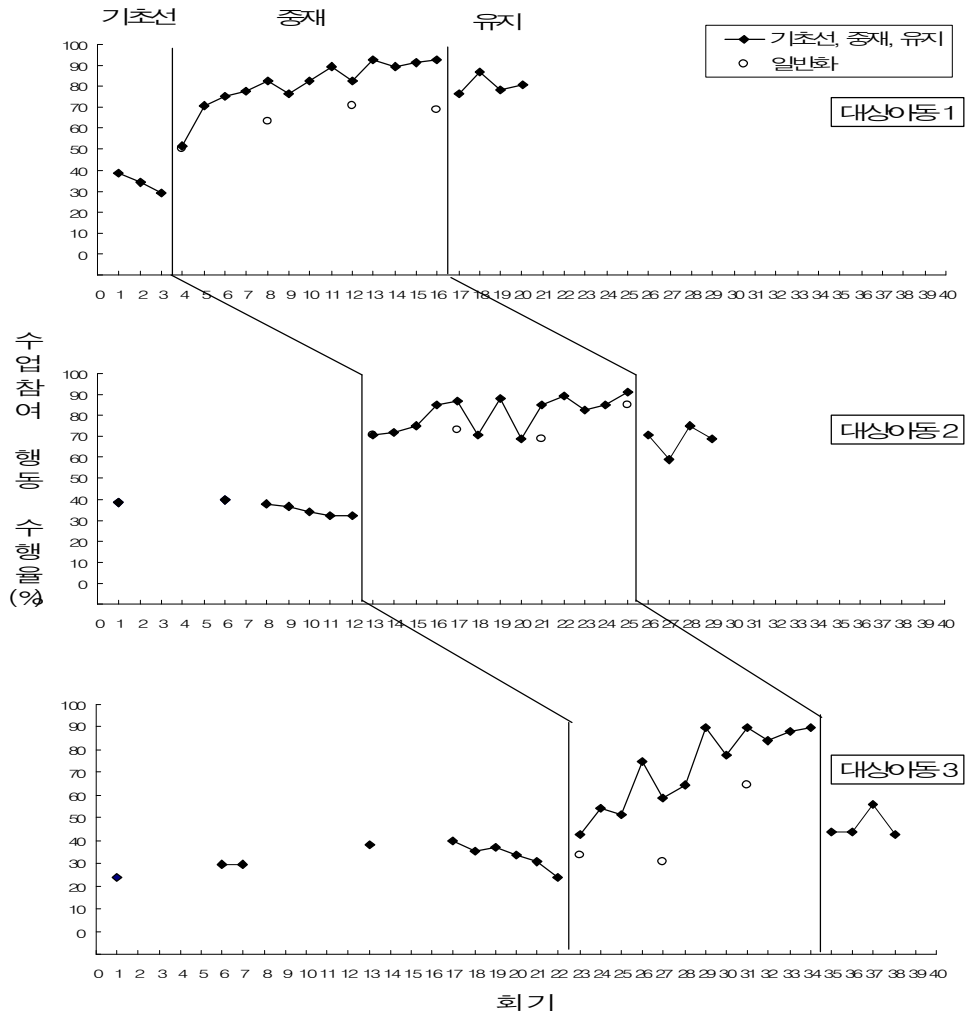
기초선, 중재, 일반화, 유지 기간 동안 대상아동들이 나타낸 수업참여행동의 변화는 <표 5>와 <그림 4>에서 보는 바와 같다.

<표 5> 수업참여행동 수행율의 평균과 범위(%)

실험조건 대상아동	기초선	중재	일반화	유지
대상아동 1	33.8(29.4-33.8)	81.1(51.5-92.6)	63.2(50.0-70.6)	80.51(76.5-86.8)
대상아동 2	35.8(32.4-39.7)	80.87(69.1-91.1)	74.6(69.1-85.3)	68.4(58.8-75.0)
대상아동 3	32.1(23.5-39.7)	71.2(42.6-89.7)	43.1(30.9-64.7)	46.7(42.6-55.9)

<표 5>와 <그림 4>에서 보는 바와 같이 자기관리전략을 이용한 적응행동 교수는 대상아동 모두의 수업참여행동을 향상시켰다. 기초선 기간에 대상아동 1은 평균 33.8% (범위 29.4~33.8%), 대상아동 2는 35.8%(범위 32.4~39.7%), 대상아동 3은 32.05%(범위 23.5~39.7%)의 수업참여행동 수행율을 보였으나, 중재가 시작되자마자 대상아동 모두 수행율의 증가를 보였는데 예를 들어 대상아동 1의 경우 기초선 마지막 회기에 29.4%였던 수행율이 51.5%로 상승하였다. 대상아동 1은 중재기간 동안 수행율이 꾸준히 증가하여 대상아동 중 가장 안정된 증가 경향을 나타내면서 평균 81.1%의 수행율을 보였다. 대상아동 2는 기초선 마지막 회기에서 32.4%의 수행율을 보이다가 중재가 시작되자 70.6%로 수행율이 크게 증가했으며 중재 4회기 만에 85.3%의 수행율을 보였다. 중재 중기에 일시적으로 수행율의 감소(6회기와 8회기)가 나타나기도 했으나 중재가 지속됨에 따라 다소 변동성은 있지만 꾸준한 증가 경향을 보였으며 높은 수준의 수행율 평균

(80.9%)을 나타냈다. 대상아동 3은 평균 33.8%의 낮은 기초선 수행율을 나타내다가 중재가 시작된 후 수행율이 증가하여 중재 7회기에 80%를 넘어서는 수행율을 보였다. 중재조건 평균 수행율은 71.2%였으며, 중재조건에서 급격한 증가 경향을 보였다. 기초선과 중재 조건 간 중복율은 세 아동 모두 0%였다.



<그림 4> 대상아동별 수업참여행동 수행율

중재 종료 3주 후 기초선과 동일한 조건 하에 연속 4회기에 걸친 유지 자료를 수집한 결과, 대상아동 1은 평균 80.5%(범위 76.5~86.8)로 중재 후반과 유사하게 높은 수준의 수행율을 나타냈고, 대상아동 2는 68.4%(범위 58.8~75.0)로 중재 후반기 수행보다는

낮지만 기초선보다는 높게 나타났다. 대상아동 3의 수행율은 평균 46.7%(범위 42.6~55.9%)로 중재 마지막 회기에 나타났던 88.2%보다는 상당히 낮은 수행율을 나타냈지만, 기초선보다는 높은 수행율을 보였다. 이러한 결과를 바탕으로 볼 때, 자기관리전략을 이용한 적응행동 교수를 통해 변화된 수업참여행동은 중재가 실시되던 때의 수행보다는 낮지만 기초선 기간 때의 수행보다는 높은 정도로 유지되고 있음을 확인할 수 있었다.

특수학급에서 실시한 중재의 효과가 통합학급 수업시간에도 일반화되는지 알아보기 위하여 중재 시작과 동시에 관찰 4회기마다 한 번씩 일반화 평가를 실시하였다. <그림 4>에서 보는 바와 같이 일반화의 정도는 대상아동에 따라 차이가 있고, 특수학급에서의 수행율보다는 낮았지만, 기초선 기간보다는 높은 수준의 수행율을 보였다. 따라서 자기관리전략을 이용한 적응행동 중재로 증가된 수업참여행동이 통합학급 수업 상황으로 일반화되었다고 할 수 있다.

IV. 논의 및 제언

본 연구는 독립성과 동기가 부족하여 학교 적응에 어려움이 있는 정도의 정인지체 아동들을 대상으로 자기관리전략을 이용한 적응행동교수를 실시하여, 이 중재가 정인지체 아동들의 수업참여행동을 변화시키는지 알아보고자 하였다. 연구결과, 자기관리전략을 이용한 학교 적응행동 교수를 통하여 세 명의 정인지체 아동의 특수학급 수업참여행동이 증가하였다. 중재를 통해 증가된 수업참여행동은 중재 조건보다는 낮은 수준이지만 기초선 조건보다는 높은 수준으로 유지되었고, 통합학급 수업시간에도 일반화되었다. 대상아동 3의 경우, 중재 효과의 유지 정도가 다소 낮은 편이었는데 이는 중재 종료 직후 아동의 가정에 위기상황이 발생하여 아동이 수업 준비물을 챙겨 오기가 어려웠고 심리적으로도 힘든 시기였던 점이 영향을 미친 것으로 생각된다.

기초선에서 낮은 수준의 수업참여행동을 보였던 대상아동들이 중재가 시작되자마자 높은 수업참여행동을 보인 것은, 자기관리전략을 이용한 학교 적응행동 및 학급생존기술 교수가 장애아동의 과제 참여행동이나 수행에 긍정적인 효과를 미쳤다는 선행연구들과 일관된 결과이다(Gillberts, Agran, Hughes, & Wehmeyer, 2001; Snyder & Bambara, 1997; Shapiro, DuPaul, & Bradley-Klug, 1998). 특히 중재 시작 직후부터 수업참여행동이 증가한 것은 자기관리전략이 학생들이 사용하기 쉽고, 학교생활 안에서의 적용이 쉬워 잠재적 이용성이 높다는 Fantuzzo와 Polite(1990)의 연구결과를 다시 한 번 입증해 주었다. 본 연구에서 자기관리전략을 이용한 중재가 효과가 있었음에도 불구하고 100%에 가까운 아주 높은 수준의 수행을 보이지는 않았는데 그 원인 중 하나는 관찰방법에서 찾을 수 있다. 본 연구에서는 수업참여행동을 구간 내 한 번 일어나면 되는

행동이 아닌 연속해서 일어나야 하는 행동으로 보고 전간기록법을 사용하였는데, 이로 인해 수행율이 아주 높게 나타나지는 않았던 것으로 보인다.

본 연구에서 대상학생들의 수업참여행동이 긍정적으로 변화되고 중재 종료 후에도 유지된 배경은 다음과 같이 설명해 볼 수 있다. 첫째, 자기관리전략의 네 가지 요소를 복합적으로 사용한 다요소 중재를 실시한 것이 중재 효과를 높인 것으로 생각된다 (Horner & Brigham, 1979; Lovett & Haring, 1989; Peters & Davies, 1981). 둘째, 자기관리전략 교수의 외적 단서로, 시각적 단서인 학교생활 안내책을 사용한 것이 도움이 되었다. 많은 선행연구들이 정신지체 학생에게 자기관리전략을 교수할 때 외적인 단서를 함께 사용하고 있는데(윤현숙, 1998; Agran, Fodor-Davis, & Moore, 1989; Callahan & Rademacher, 1999; Hughes & Boyle, 1991; Pierce & Schreibman, 1994), 본 연구에서 이용한 학교생활 안내책 역시 정신지체아동의 특성에 맞게 사진과 그래프 같은 구체적인 시각적 자극을 제공하고 단어나 문장을 적절히 활용한 것이었다. 또한 대상아동이 목표행동 사진에 나오는 모델이 되게 한 것이 학생들의 동기를 촉진시켰고, 자기 그래핑(self-graphing)의 활용이 자기평가의 효과를 높인 것으로 생각된다. 셋째, 학교 적응행동교수의 목표행동을 정할 때, 각 대상아동이 학교생활에 적극적으로 참여하는데 필요한 행동들을 중심으로 구성했던 것이 종속변인인 수업참여행동의 긍정적 변화를 가져온 것으로 생각된다. 적응행동교수의 목표행동을 정할 때, 대상아동의 학교생활을 잘 알고 있고, 밀접한 관계를 맺고 있는 담임교사, 특수교사, 부모, 교과교사들이 아동에게 우선적으로 필요한 기술을 서열화해 줌으로써 각 아동은 학교생활에 가장 필수적인 행동들을 배우게 되었고, 이로 인해 학교생활 태도가 향상되어 수업참여행동에 영향을 준 것으로 해석할 수 있다. 넷째, 자기관리전략을 적용하기 전에 선수기술을 지도한 것이 정신지체 학생이 적절하게 자기관리전략을 사용하게 하는데 도움이 되어 중재 효과가 빠르게 나타난 것으로 보인다.

중재기간동안 통합학급 사회시간의 수업참여행동을 간헐적으로 측정된 결과, 기초선 조건보다는 높았지만, 중재 조건에서의 수행에는 미치지 못했는데, 이는 특수학급과는 환경 변인이 매우 다른 일반학급의 특성에 따른 것으로 보인다. 특히 아동 3의 경우, 주변에 앉은 또래들의 행동에 영향을 많이 받아 일반화 첫 두 회기의 수행이 매우 낮게 나타났다. 이와 같이, 변수가 많아 통제가 쉽지 않은 통합환경에도 중재 효과가 일반화되는지를 알아보기 위해서는 중재를 설계할 때부터 일반화 계획을 구체적으로 세우고 필요한 경우 아동의 개별적인 특성이나 환경에 맞는 추가의 중재를 실시하는 노력이 필요할 것으로 생각된다(Misra, 1992).

한편, 공식적인 평가 양식을 통해 측정된 것은 아니지만 통합학급교사 및 특수교사와의 면담이나 직접관찰 등을 통해 대상아동의 수업참여행동이 질적으로도 변화했음을 발견할 수 있었다. 대상아동들 모두 중재 전보다 학교생활에 적극적으로 참여하게 되었고 표정도 밝아졌으며 중재에 관심을 보이는 또래 친구들로 인해 학급에서의 친구관계

가 훨씬 부드러워진 것으로 나타났다. 또한 대상아동들의 수업참여행동과 학교 적응행동이 향상됨에 따라 실험을 지켜보던 이 학교의 특수교사가 본 연구의 대상이 아닌 다른 학생에게도 자기관리전략을 적용하여 긍정적인 효과를 얻었다. 이상의 변화들은 본 연구에서 실시한 중재가 대상아동의 목표행동 수행을 향상시켰을 뿐 아니라 대상아동의 또래나 담당교사 등의 주변인들의 인식에도 긍정적인 영향을 미쳤음을 보여준다.

마지막으로 본 연구의 제한점을 요약하면 다음과 같다. 첫째, 학교생활 안내책이라는 실험도구를 포함하여 전체적인 교수절차의 타당도를 공식적으로 검증하는 절차를 거치지 못했다. 본 연구에서는 학교생활 안내책의 적절성과 교수절차의 타당성을 대상아동들이 재학 중인 학교의 특수교사에게 검증받는 데 그쳤으나, 후속 연구들에서는 대상아동을 잘 알고 있는 좀 더 많은 사람들에게 그 타당성을 검증받는 과정을 거치는 것이 바람직할 것이다. 둘째, 본 연구의 종속변인인 '수업참여행동'은 네 가지의 하위 행동으로 나뉘어 정의되었지만, 본 연구에서는 네 가지 행동 중 어느 것이든지 10초간 계속해서 나타나면 정반응으로 처리하고, 하위 행동별 측정은 이루어지지 않았다. 후속 연구에서는 하위 행동별 측정도 함께 실시함으로써 자기관리전략을 이용한 학교 적응행동교수가 수업참여행동 중 어느 영역에 더 큰 영향을 미치는지 살펴보기를 바란다. 셋째, 본 연구에서는 통합학급에서의 관찰을 허락받은 시기와 횟수의 제한으로, 통합학급에서도 중재효과가 유지되는지를 알아보지 못했다. 좀 더 많은 회기의 측정이 통합학급에서 이루어졌다면 중재효과의 유지 및 일반화를 판단하는데 유용한 정보를 얻을 수 있었을 것으로 생각된다. 본 연구는 이상과 같은 제한점에도 불구하고 자기관리전략을 이용한 적응행동교수가 아동들의 독립성과 동기를 유발하고, 아동 스스로 학교 적응행동을 관리, 점검, 강화하게 하여 궁극적으로 수업참여행동을 바람직한 방향으로 변화시킬 수 있음을 입증함으로써 장애학생의 학교적응력 및 독립성을 높이고 일반화를 촉진하는 교수적 지원의 한 방법을 제시했다는 점에 그 의미를 둘 수 있을 것이다.

참고문헌

- 김번영(2006). 통합학급에서의 교수적 수정 중재가 장애학생의 문제행동과 수업참여행동에 미치는 영향. 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 김은정(1997). 비디오테잎을 이용한 자기평가중재가 문제행동을 보이는 초등학교 학생의 수업참여행동에 미치는 효과 연구. 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 박승희, 신현기 역(2003). American Association on Mental Retardation. (2002) 저. Mental Retardation(10th ed). 정신지체 개념화: AAMR 2002 정신지체 정의, 분류, 지원 체계. 서울: 서울과학사.
- 서선진(1997). 경도 정신지체 학생의 과제수행 행동과 학업성취 향상을 위한 자기감독의 효과 연구. 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 윤현숙(1998). 계열화된 사진앨범을 이용한 자기관리중재가 자폐아동의 자립적인 일상생활 행동에 미치

- 는 효과에 대한 연구. 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 이은주(2006). 토막만하대화 중재가 초등학교 고학년 자폐 범주성 장애아동의 수업 중 문제행동 및 수업참여행동에 미치는 영향. 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- Agran, M., Fodor-Davis, J., & Moore, S. (1989). The application of a self-management program on instruction-following skill. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 14(2), 147-154.
- Brooks, A., Todd, A. W., Tofflemoyer, S., & Horner, R. H. (2003). Use of functional assessment and a self management system to increase academic engagement and work completion. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(3), 144-152.
- Burgio, L. D., Whitman, L., & Johnson, M. R. (1980). A self-instructional package for increasing attending behavior in educable mentally retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13(3), 443-454.
- Callahan, K., & Rademacher, J. A. (1999). Using self-management strategies to increase the on-task behavior of a student with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(2), 117-122.
- Cole, C. L. (1992). Self-management interventions in the schools. *School Psychology Review*, 21(2), 188-191.
- Cole, C. L., & Bambara, L. M. (1992). Issues surrounding the use of self-management interventions in the schools. *School Psychology Review*, 21(2), 193-210.
- Coleman, M. C., & Webber, J. (2002). Emotional and behavioral disorders: Theory and practice(4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- DiGangi, S. A., Maag, J. W., & Rutherford, R. B. (1991). Self-graphing of on-task behavior: Enhancing the reactive effects of self-monitoring on on-task behavior and academic performance. *Learning Disability Quarterly*, 14(3), 221-230.
- Downing, J. D., & Peckham-Hardin, K. D. (2001). Daily schedules: A helpful learning tool. *Teaching Exceptional Children*, 33(3), 62-68.
- Dunlap, G., & Johnson, J.(1985). Increasing the independence responding of autistic children with unpredictable supervision. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 227-236.
- Embregts, P. J. C. M. (2000). Effectiveness of video feedback and self-management on inappropriate social behavior of youth with mild mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 21(5), 409-423.
- Fantuzzo, J. W., & Polite, K. (1990). School-based, behavioral self-management: A review and analysis. *School Psychology Quarterly*, 5, 180-198.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1987). The relation between method of graphing student performance data and achievement: A meta-analysis. *Journal of Special Education Technology*, 8, 5-13.
- Gable, R. A., & Warren, S. F. (1993). *Strategies for teaching students with mild to severe mental retardation*. Baltimore, MA : Paul H. Brookes.
- Garff, J. T., & Storey, K. (1998). The use of self-management strategies for increasing the appropriate hygiene of persons with disabilities in supported employment settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(2), 179-188.
- Gillberts, G. H., Agran, M., Hughes, C., & Wehmeyer, M. L. (2001). The effects of peer-delivered self-monitoring strategies on the participation of students with disabilities in general education classrooms. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(1), 25-36.
- Grossman, H. J. (1983). *Classification in mental retardation*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.
- Horn, E., & Fuchs, D. (1987). Using adaptive behavior in assessment and intervention: An

- overview. *The Journal of Special Education*, 21(1), 11-26.
- Horner, R. H., & Brigham, T. A. (1979). The effects of self-management procedures on the study behavior of two retarded children. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 14(1), 18-24.
- Hughes, C., & Boyle, J. R. (1991). Effects of self-management procedures on the study behavior of two retarded children. *Education and Training in Mental Retardation*, 14(2), 96-111.
- Hughes, C., Korinek, L., & Gorman, J. (1991). Self-management for student with mental retardation in public school setting: A research review. *Education and Training in Mental Retardation*, 26(3), 271-291.
- Hughes, C., & Peterson, L. D. (1989). Utilizing a self-instructional training package to increase on-task behavior and work performance. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 24, 114-120.
- Irvine, A. B., Erickson, A. M., Singer, G. H. S., & Staglberg, D. (1992). A coordinated program to transfer self-management skills from school to home. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 27(3), 241-254.
- Jackson, T. L., & Altman, R. (1996). Self-management of aggression in an adult male with mental retardation and severe behavior disorders. *Education and Training in Mental Retardation*, 36, 55-65.
- Jones, V., Dohrn, E., & Dunn, C. (2004). *Creating effective programs for students with emotional and behavior disorders*. Boston: Allyn & Bacon.
- Keel, M. C., Dangel, H. L., & Owens, S. H. (1999). Selecting instructional interventions for students with mild disabilities in inclusive classrooms. *Focus on Exceptional Children*, 31(8), 1-16.
- Kern, L., & Dunlap, G. (1994). Use of a classwide self-management program to improve the behavior of students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 17(4), 445-459.
- King-Sears, M. E., & Carpenter, S. L. (1997). Teaching self-management to elementary students with developmental disabilities. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 416 642)
- Krantz, P. J., Macduff, M. T., & McClannahan, K. E. (1993). Programming participation in family activities for children with autism: Use of photographic activity schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 137-140.
- Lovett, D. L., & Haring, K. (1989). The effects of self-management training on the daily living of adults with mental retardation. *Education and Training of Mentally Retarded*, 24, 306-323.
- McConnell, M. E. (1999). Self-monitoring, cueing, recording, and managing teaching students to manage their own behavior. *Teaching Exceptional Children*, 32(2), 14-21.
- Misra, A. (1992). Generalization of social skills through self-monitoring by adults with mild mental retardation. *Exceptional Children*, 58(6), 495-507.
- Peters, R. D., & Davies, K. (1981). Effects of self-instructional training on cognitive impulsivity of mentally retarded adolescents. *American Journal of Mental Deficiency*, 85(4), 377-382.
- Peterson, L. D., Young, K. R., West, R. P., & Peterson, M. H. (1999). Effects of student self-management on generalization of student performance to regular classrooms. *Education and Treatment of Children*, 22(3), 357-633.
- Pierce, K. L., & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 471-481.
- Rhode, G., Morgan, D. P., & Young, K. R. (1983). Generalization and maintenance of treatment gains of behaviorally handicapped students from resource rooms to regular classrooms using evaluation procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 171-188.

- Schaeffer, A. L., Zigmond, N., Kerr, M. M., & Farra, H. E. (1990). Helping teenagers develop school survival skills. *Teaching Exceptional Children, 23*, 6-9.
- Shapiro, E. S., DuPaul, G. J., & Bradley-Klug, K. L. (1998). Self-Management as a strategy to improve the classroom behavior of adolescents with ADHD. *Journal of Learning Disabilities, 31*(6), 545-555.
- Snyder, M. C., & Bambara, L. M. (1997). Teaching secondary students with learning disabilities to self-manage classroom survival skills. *Journal of Learning Disabilities, 30*(5), 534-543.
- Wehmeyer, M. S., & Schalock, R. L. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children, 33*(8), 1-14.
- Yates, B. T. (1986). *Applications in self-management*. Belmont, CA: Wadsworth.

The Effects of Adaptive Behavior Instruction Using Self-Management Strategies on the Academic Engagement Behavior of Elementary Students with Mental Retardation

Kwon, In-Sun

Ewha Graduate School of Education

Park, Ji-Yeon

Ewha University

<Abstract>

The purpose of this study was to examine the effects of adaptive behavior instruction using self-management strategies on the academic engagement behavior in three elementary students with mental retardation who had difficulties in school adaptive behavior. The students were integrated in general classrooms while receiving special education services in special classes in an elementary school in Seoul. A multiple-probe baseline design across participants was used to evaluate the treatment effects. Ten adaptive behavior skills were taught using self-management strategies in special education classrooms. Generalization data were collected in general education classrooms. To examine the maintenance effect, four follow-up sessions were conducted 3 weeks after the completion of the intervention. As a result, adaptive behavior instruction using self-management strategies improved the percentage of the academic engagement behavior of all participants and the intervention effect was maintained three weeks after the termination of the treatment. Also, the intervention effect was generalized to social subject classes in general classes. These results suggest that adaptive behavior instruction using self-management strategies is effective in increasing academic engagement behavior of students with mental retardation who are passive in school life.

Key words: Self-management, Adaptive behavior, academic engagement, mental retardation

논문 접수: 2008. 5. 5 심사 시작: 2008. 5. 13 게재 확정: 2008. 6. 20