

## 장애학생의 자기결정 및 교수 실재에 대한 특수교사와 부모의 인식\*

이 숙 향\*\*

이화여자대학교 특수교육과

### 《요약》

본 연구는 특수교사와 부모가 장애학생의 자기결정 및 자기결정 증진을 위한 교수적 실재들에 대해 어떻게 인식하고 있는지 특수교사와 부모들의 의견을 통해 직접 조사하고자 실시되었다. 이를 위하여 초·중·고등학교 특수학급 및 특수학교에 근무 중인 17명의 특수교사들을 세 그룹으로 나누어 포커스그룹면담을 실시하였고, 10명의 장애학생 부모를 대상으로는 전화면담을 실시하였다. 수집된 면담자료를 질적 분석한 결과 다음과 같이 5가지 주제가 도출되었다: (1) 자기결정에 대한 인식, (2) 자기결정 증진을 위한 기회제공에 영향을 미치는 요인, (3) 자기결정에 대한 기회제공 및 교수전략, (4) 자기결정에 대한 교수의 어려움, (5) 자기결정 교수의 어려움에 대한 대처 및 지원방안. 이러한 결과를 바탕으로 논의에서는 우리나라 문화적 맥락에서 자기결정을 이해하고 적용함으로써 장애학생들의 자기결정 증진 및 삶의 질을 향상하기 위한 제언들이 제공되었다.

주제어 : 자기결정, 인식, 장애학생, 특수교사, 부모

### I. 서론

장애학생들의 성인기로의 성공적인 전환과 삶의 질에 대한 관심이 증가함에 따라 성공적인 성인기 전환을 위한 최상의 실체로서 자기결정의 중요성이 부각되면서 1990년대 초부터 이와 관련된 연구들이 활성화되었다(Ward, 1996; Ward & Kohler, 1996; Wehmeyer, Agran, & Hughes, 1998). 장애학생들의 성인기로의 성공적인 전환뿐만 아니라 최근에는 통합교육에서 강조하고 있는 일반교육과정 접근을 위한 효과적인 교수 전략으로서도 장애학생의 자기결정이 주목을 받고 있다(Agran, Sinclair, et al., 2005; Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup, & Little,

\* 이 연구는 2008년도 이화여자대학교 교내연구비 지원에 의한 연구임.

\*\* 교신저자(deepjoy@ewha.ac.kr)

2008; Palmer, Wehmeyer, Gipson, & Agran, 2004; Ward & Kohler, 1996; Wehmeyer, Field, Doren, Jones, & Mason, 2004; Wehmeyer, 2007). 이러한 자기결정의 중요성에 힘입어 우리나라에서도 2000년을 기점으로 자기결정에 대한 연구가 본격적으로 이루어졌다(이숙향, 2008). Wehmeyer(2005)는 자기결정의 기능적 모델을 바탕으로 자기결정 행동에 대한 정의를 최근에 다음과 같이 보완하였다. “자기결정행동은 자신의 삶의 일차적 원인 주체(causal agency)로서 행동 할 수 있게 하고, 자신의 삶의 질을 유지하거나 향상시킬 수 있는 의지적인(volitional) 행동들을 칭한다.” (Wehmeyer, 2005, p.117). Wehmeyer와 Field(2007)는 이러한 자기결정을 이해하고 적용하는 데 있어서 다음의 세 가지 중요한 가정이 전제되어야 함을 주장했다: (1) 자기결정 증진은 장애의 유무 및 장애 경중을 떠나 모든 학생들에게 중요하다, (2) 자기결정 증진을 위한 교수와 노력은 일회적으로 그치는 것이 아니라 장애학생들의 전 생애에 걸쳐 이루어져야 한다, (3) 자기결정은 일반교육과정과 연계되어 지도되어야 한다.

이러한 가정들 외에 여러 연구자들은 자기결정의 이해 및 적용에 있어서 또 한 가지 중요한 고려점으로 한 개인 및 국가의 문화적 맥락에서 자기결정을 이해하고 적용해야 함을 강조하고 있다(Frankland, Turnbull, Wehmeyer, & Blackmountain, 2004; MacGugen, 1991; Ohtake & Wehmeyer, 2004; Turnbull & Turnbull, 1996; Zhang & Benz, 2006). 이숙향(2009b)은 문화적 맥락에서 자기결정을 이해하고 적용해야 할 몇 가지 근거들을 다음과 같이 소개하고 있다. 첫째, 자기결정의 정의가 개인의 이익을 우선하는 서구적 문화 가치에 근간을 두고 있다는 것을 고려할 때(MacGugen, 1991) 개인보다 가족이나 집단의 이익과 가치를 더 중시하는 것이 미덕으로 간주되고 있는 우리나라의 전통적 문화적 맥락에서 자기결정을 어떻게 이해하고 적용해야 하는지 모색할 필요가 있다. 둘째, 최근 국제결혼과 외국인 노동자 등의 증가로 우리 사회가 급격히 다문화 사회로 전환되어 가고 있음을 염두할 때(김경숙, 안은영, 이영선, 2008; 강순원, 2008; 김지현, 2008) 변화하는 우리의 문화적 맥락에서 자기결정을 이해하는 것이 중요하다. 셋째, 개인과 가족의 문화적 차이를 인정하지 않는 것이 자기결정의 적용과정에서 자주 빠지기 쉬운 함정중 하나임을 고려할 때 (Browder, Wood, Test, Karvonen, & Algozzine, 2001) 문화적 맥락에서의 자기결정의 이해가 보다 중요하다. 넷째, 자기결정의 개념을 다른 문화권에 바르게 적용하기 위해 자기결정에 대한 깊은 이해와 더불어 자기결정이 자국의 고유 문화적 맥락에서 어떻게 이해되고 있는지 탐색할 필요가 있다(Ohtake & Wehmeyer, 2004).

장애학생이나 그들의 부모 및 특수교사들이 자기결정에 대해서 어떻게 인식하고 있는지 탐색해보는 것은 Ohtake와 Wehmeyer(2004)의 논의처럼 우리 문화적 맥락에서 자기결정을 이해하고 적용하기 위해 선행되어야 할 중요한 과제라 할 수 있

다. 특히 특수교사나 부모가 장애학생의 자기결정 증진을 위한 중요한 교수자로서의 역할을 감당하고 있다는 점에서 이들 교사와 부모들이 자기결정에 대해서 어떻게 인식하고 있는지, 장애학생의 자기결정 증진을 위한 교수전략들을 어느 정도 가지고 있는지가 장애학생의 자기결정 증진에 중요한 영향을 미칠 수 있다(Lee, Palmer, Turnbull, & Wehmeyer, 2006).

장애학생의 자기결정에 대한 교사 및 부모들의 인식을 다룬 국내 선행연구들을 살펴보면 전환의 성과에 관한 자기결정에 대한 인식은 학생, 부모 및 교사에 따라 유의한 차이가 있었으며 (Bae & Wehmeyer, 2003), 전반적으로 장애학생의 부모, 교사들은 자기결정에 대해 긍정적이었고 그 중요성을 인식하고 있었다(방명애, 최하영, 2003, 오정민, 2003; 유애란, 2003). 특히 자기결정교수 프로그램에 대해 정보를 얻거나 훈련을 받은 부모나 교사가 자기결정에 대한 인식이 더 긍정적이었음을 알 수 있었다(박성우, 신현기, 2005). 그러나 전반적으로 보면, 자기결정의 필요성과 중요성을 인식하는 것에 반해 자기결정 증진을 위한 실질적인 교수노력은 많이 부족했다(오정민, 2003; 유애란, 2003). 또한 이들 선행연구들은 모두 설문조사의 방법을 사용한 양적 연구들로 자기결정에 대한 보다 심층적인 인식 및 의견을 조사할 수 있는 질적 연구들이 이루어 지지 않았다. 이는 국외의 자기결정에 대한 연구들의 경우 질적 연구들이 많은 것과는 대조적이다(이숙향, 2009b).

이에 본 연구에서는 장애학생의 자기결정 증진을 위해 중요한 역할을 담당하는 특수교사와 부모들이 장애학생의 자기결정 및 자기결정 증진을 위한 교수적 실재들에 대해서 어떻게 인식하고 있는지 질적 연구 방법을 사용하여 보다 심도 깊게 조사함으로써 우리의 문화적 맥락에서 장애학생의 자기결정을 바르게 이해하고 적용하기 위한 방법들을 모색하고자 한다. 본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 장애학생의 부모 및 특수교사들의 자기결정 (및 자기결정행동 구성요소)에 대한 인식 정도는 어떠한가?
2. 장애학생의 부모 및 특수교사들이 사용하는 장애학생의 자기결정 증진을 위한 교수방법들에는 어떤 것이 있는가?
3. 장애학생의 부모 및 특수교사들이 생각하는 장애학생의 자기결정 지도에 영향을 주는 요인 및 어려움들은 무엇인가?

## II. 연구 방법

본 연구에서는 장애학생의 자기결정 및 자기결정 증진을 위한 교수적 실제에 대한 특수교사와 부모들의 인식을 조사하기 위하여 17명의 특수교사에 대한 포커스그룹면담과 10명의 장애학생 부모와의 전화면담을 통해 자료를 수집하고 질적 분석을 통해 이를 분석하였다. 연구는 2008년 3월부터 2009년 4월까지 진행되었다.

### 1. 연구 참여자

#### 1) 특수교사

특수교사를 대상으로 한 포커스그룹면담을 위해 서울·경기지역의 중고등학교 특수학급 및 특수학교에 근무 중 이거나 근무경험이 있는 특수교사 총 17명이 참여하였다. 17명의 특수교사들은 특수학교 교사들, 특수학급 교사들, 오랜 현장경험과 연구능력을 두루 갖춘 경력교사(이하 전문가 경력교사로 칭함)들, 이렇게 3그룹으로 나누어 포커스그룹면담에 참여하였다. 17명의 교사들에 대한 평균 연령은 32.9세( $SD=6.8$ )였으며, 평균교직경력은 9.2년( $SD=5.9$ )이었다. 참여한 특수교사들에 대한 그룹 및 개인 별 정보는 <표 1>과 같다. 참여한 교사들을 학교급간별로 살펴보면 특수학교에 근무 중인 교사가 총 8명(47.1%)(초등담당 3명, 중등담당 3명, 고등담당 2명), 특수학급에 근무하는 교사 총 8명(47.1%)(초등담당 4명, 중등담당 3명, 고등담당 1명)으로 특수학교와 특수학급 모두에서 초·중·고 교사들이 골고루 참여했다. 그 외 현장교사로 근무하다가 박사학위를 마치고 연구원으로 근무하는 경력교사가 1명(5.9%) 참여했다.

〈표 1〉 연구에 참여한 특수교사 관련 정보

| 그룹#                 | 평균연령<br>(SD)     | 평균경력<br>(SD)     | 개인# | 가명  | 연령 | 경력 | 학교급간                      |
|---------------------|------------------|------------------|-----|-----|----|----|---------------------------|
| G1<br>(특수<br>학교)    | 28.9<br>(SD=4.4) | 6.6<br>(SD=3.8)  | 1   | Y_r | 32 | 9  | 특수학교 초등                   |
|                     |                  |                  | 2   | M_j | 33 | 10 | 특수학교 초등                   |
|                     |                  |                  | 3   | M_y | 35 | 12 | 특수학급 초등*                  |
|                     |                  |                  | 4   | H_r | 26 | 3  | 특수학교 중등                   |
|                     |                  |                  | 5   | S_k | 27 | 6  | 특수학교 초등                   |
|                     |                  |                  | 6   | J_h | 24 | 3  | 특수학교 고등                   |
|                     |                  |                  | 7   | H_m | 25 | 3  | 특수학교 고등                   |
| G2<br>(특수<br>학급)    | 31.7<br>(SD=5.3) | 6.7<br>(SD=2.9)  | 1   | B_m | 26 | 4  | 특수학교 중등*                  |
|                     |                  |                  | 2   | G_j | 41 | 5  | 특수학급 중등                   |
|                     |                  |                  | 3   | S_h | 30 | 8  | 특수학급 초등                   |
|                     |                  |                  | 4   | S_j | 34 | 12 | 특수학급 고등                   |
|                     |                  |                  | 5   | H_s | 28 | 6  | 특수학급 초등                   |
|                     |                  |                  | 6   | J_a | 31 | 5  | 특수학급 중등                   |
| G3<br>(전문가<br>경력교사) | 42<br>(SD=3.4)   | 17.8<br>(SD=3.9) | 1   | K_s | 43 | 15 | 특수학급, 특수학교<br>경력, 연구원(박사) |
|                     |                  |                  | 2   | J_h | 44 | 22 | 특수학교 중등                   |
|                     |                  |                  | 3   | M_k | 44 | 20 | 특수학급 중등                   |
|                     |                  |                  | 4   | J_a | 37 | 14 | 특수학급 초등                   |

Note : G1의 교사 M\_y(\*)는 현재는 특수학급교사로 근무하고 있지만, 특수학교에서 근무한 경력 있음(일정상 특수학급 그룹에서 면담), G2의 교사 B\_m(\*)도 마찬가지로 이전에 특수학급 교사 경력 있음

## 2) 부모

장애학생들의 부모 10명이 전화면담에 참여하였으며 참여한 부모 모두는 장애학생들의 어머니였고, 평균연령은 42.9( $SD=5.3$ )세였다. 자녀의 장애유형을 보면 발달장애 자녀를 둔 부모가 5명(50%)으로 가장 많았고 그 외 정신지체와 자폐를 가진 자녀들을 둔 부모들이 있었다. 학교급간별로 보면 자녀가 특수학교에 재학 중인 경우가 5명(50%)(초등 2명, 중등 1명, 고등 2명), 특수학급에 재학 중인 경우가 5명(50%)(초등 3명, 중등 2명, 고등학교 특수학급은 없음)이었다. 연구에 참여한 대

부분의 부모들은 직장에 다니고 있지 않았으며(8명, 80%), 학력은 대졸이 5명(50%), 고등학교 졸업이 4명(40%), 중학교 졸업이 1명(10%)이었다. 각 부모들에 대한 자세한 정보는 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구에 참여한 부모 관련 정보

| 부모# | 가명  | 자녀장애 | 자녀의 학교       | 부모연령 | 학력     | 직장유무 |
|-----|-----|------|--------------|------|--------|------|
| 1   | Jy모 | 정신지체 | 특수학급 초등(BB교) | 44   | 대학졸업   | 없음   |
| 2   | Jh모 | 정신지체 | 특수학급 중등(G교)  | 45   | 대학졸업   | 없음   |
| 3   | Ms모 | 발달장애 | 특수학교 초등(J교)  | 40   | 고등학교졸업 | 없음   |
| 4   | Hj모 | 자폐   | 특수학교 중등(J교)  | 42   | 고등학교졸업 | 있음   |
| 5   | Hn모 | 발달장애 | 특수학교 초등(E교)  | 38   | 대학졸업   | 없음   |
| 6   | Dh모 | 자폐   | 특수학교 고등(M교)  | 44   | 중학교졸업  | 있음   |
| 7   | Nh모 | 발달장애 | 특수학급 초등(IJ교) | 35   | 대학교졸업  | 없음   |
| 8   | Sb모 | 발달장애 | 특수학급 중등(IS교) | 43   | 고등학교졸업 | 없음   |
| 9   | Mj모 | 정신지체 | 특수학급 초등(B교)  | 43   | 고등학교졸업 | 없음   |
| 10  | Hh모 | 발달장애 | 특수학교 고등(J교)  | 55   | 대학졸업   | 없음   |

## 2. 자료수집

### 1) 참여자 선정

특수교사와의 포커스그룹면담에 참여할 참여자 선정은 질적 연구의 목적표집(purpose sampling)에 준하여 이루어졌다(Merriam, 1998). 먼저 특수학교 교사 그룹(G1)과 특수학급 교사 그룹(G2)의 경우는 다음과 같은 선정기준이 사용되었다: (1) 서울·경기지역 초·중·고등학교 특수학급 및 특수학교에 근무 중에 있는 교사, (2) 교직경력이 적어도 3년 이상 되는 교사, (3) 자기결정에 대해 강의 및 연수를 접해 본 경험이 있는 교사. 전문가 경력교사 그룹(G3)은 연구와 장기간의 현장 경험을 두루 갖춘 교사로 구성된 그룹으로 서울·경기지역 초·중·고등학교 특수학급 및 특수학교에 근무 중이거나 근무했던 경험이 있는 교사들 중 교직경력이 적어도 10년 이상 되면서 대학원에서 특수교육 박사과정에 재학 중이거나 박사학위를 취득한 교사들이 선정되었다. 본 선정기준에 의해 연구 참여자를 선정하기 위하여 서울소재 모 대학 대학원의 특수교육과에 재학 중인 현장교사들 중 조건을 만족하는

교사들을 우선 접촉하여 연구의 취지와 목적을 설명하고 참여의사를 밝힌 교사들에게는 구두로 먼저 연구 참여에 대한 동의를 받았다. 그 결과 특수학교 교사 그룹(G1) 7명, 특수학급 교사 그룹(G2) 6명, 전문가 경력교사 그룹(G3) 4명, 총 17명의 교사들이 연구 참여자로 최종 선정되었다.

부모참여자들의 경우는 목적표집의 대표적인 유형 중 하나인 snowballing 방법을 사용하여(Merriam, 1998) 연구에 참여한 특수교사들에게 추천을 받아 선정하였다. 연구에 참여한 특수교사들이 본 연구를 위해 추천을 하기 원하는 부모들에게 먼저 연락을 해서 연구의 취지와 목적을 설명한 후 구두로 연구 참여에 동의의사를 밝힌 부모들을 본 연구자에게 추천하였다. 특수교사의 추천을 받아 본 연구자가 부모들에게 개인적으로 연락을 하여 연구목적을 재확인하고 최종 연구 참여자를 확정하였으며 총 10명의 장애학생의 부모(모두 어머니)가 연구에 참여하게 되었다.

## 2) 질문지 개발과 예비면담

특수교사와 장애학생 부모와의 면담을 위하여 우선 자기결정에 대한 인식을 조사한 국내외 선행연구들에 대해 검토가 이루어졌다. 선행연구들을 토대로 본 연구의 목적을 고려하여 1차 면담용 질문지를 개발하였다. 특수교사와의 면담용 질문지에는 자기결정 및 자기결정행동 구성요소들에 대한 인지도 및 이해, 장애학생들의 자기결정지도와 관련된 영향요인 및 어려움들, 실제로 사용하고 있는 교수 전략 등에 대한 질문들이 포함되었다. 부모를 위한 1차 면담용 질문지에는 자기결정 및 자기결정 행동구성요소에 대한 인지도를 확인하는 질문과 함께, 자기결정에 대한 이해도 및 실행 정도 외에 원활한 면담을 위한 라포형성을 위하여 자녀들의 학교생활 전반에 대한 일반적 질문들이 포함되었다. 특수교사들과의 포커스그룹면담을 위한 1차 면담용 질문지들이 본 연구가 의도한 바를 제대로 반영하도록 구성되어 있는지 확인하기 위하여 연구에 참여하지 않은 특수학교 교사와 특수학급 교사 각각 1명씩, 총 2명에게 예비면담을 실시하였다. 예비면담을 통해 면담용 질문들의 연구목적에 대한 적격성을 확인하고 예비교사들의 반응 및 의견을 반영하여 최종 질문지를 완성하였다. 부모용 면담지의 경우, 첫 번째 부모와의 면담에서 질문지를 구체적으로 수정할 필요성이 보이지 않아 이를 최종 질문지로 사용하였다.

## 3) 면담일정 및 면담진행

특수교사들과의 포커스그룹면담 일정을 정하기 위하여 우선 연구에 참여하는 교사들의 개인적인 일정을 조사한 후, 각 그룹의 교사들이 모두 모일 수 있는 시간과 장소를 이메일로 통보하였다. 일정은 달랐지만 각 그룹의 포커스그룹면담은 같은 장소(대학의 사회의실)에서 실시되었으며 연구 참여자들을 위해 간단한 음료와 간식이

준비되었다. 면담내용과 진행방식의 일관성을 위해 예비면담을 실시했던 본 연구자가 3번의 포커스그룹면담을 모두 진행하였다. 면담이 시작되면, 본 연구자는 연구목적에 대해 다시 확인한 후 연구 참여 및 면담내용 녹취에 대한 서면동의서를 받았다. 각 그룹의 구성원들을 소개한 후 본 면담이 진행되었고 모든 면담은 녹음과 동시에 녹화되었다. 면담을 마친 후에는 문화상품권과 함께 식사가 제공되었으며, 포커스그룹면담의 평균 면담시간은 2시간 32분이었다.

부모와의 면담은 부모들의 시간과 편의를 최대한 고려하기 위하여 부모들이 가장 편한 시간에 전화를 통한 개별면담이 이루어졌다. 전화로 본 면담을 시작하기 전에 연구목적을 재확인하고, 전화내용 녹취에 대한 구두 동의를 받았다. 아동들에 대한 이야기와 근황에 대한 질문들로 라포를 형성한 후, 질문지를 바탕으로 본 연구자에 의해 면담이 진행되었다. 면담이 끝나면 부모들의 신상정보 및 주소지 등을 확인하여 우편으로 문화상품권과 연구에 대한 서면동의서, 반송봉투를 보내고 연구 참여에 대한 서면동의서를 우편으로 돌려받았다. 부모들과의 평균 면담시간은 47분이었다.

#### 4) 전사본 작성

모든 면담내용은 참여자들의 동의를 얻어 “DIASONIC DDR-5100R”로 동시 녹음하였고, 녹음된 자료파일들은 모두 전사하였다. 특수교사들과의 포커스그룹면담과 관련된 전사 자료의 양은 MS word로, 글자크기 10, 줄 간격 최소 15.75t, 한 페이지 당 39라인이 들어가도록 구성 했을 때 A4 용지 총 125장에 달했으며, 부모 전화면담에 대한 전사 자료의 양은 230장이었다.

### 3. 자료 분석

녹음된 자료를 전사하기 위해 특수교육을 전공하는 학부생 2명이 전사자로 참여하였다. 전사를 시작하기에 앞서 정확한 전사를 위해 간단한 사전 오리엔테이션을 실시하여 두 전사자간에 서로 일관성 있는 방법으로 전사를 하도록 하였고, 전사 시 질문이 있는 경우는 연구자와 직접 상의하여 문제를 해결하였다.

완성된 전사본은 지속적 비교법(constant comparative method)을 이용하여 분석하였다(Merriam, 1998). 먼저 포커스그룹면담(특수교사) 전사 자료와 관련하여 본 연구자와 특수교육전공 대학원생인 보조연구원이 함께 미리 정해놓은 일정에 따라 같은 전사본 1부를 각각 따로 읽으며 개방적 코딩을 실시하였다. 첫 번째 전사본에 대해 임의로 일련번호(예, 1/1.1 등)를 이용하여 코딩을 하면서 부여한 코드 및 조작적 정의를 적으며 임시 부호집(codebook)을 각자 작성한 후, 첫 번째 분량의 전사본 코딩을 마친 후 함께 각자의 임시 부호집에 수록된 코드에 대해 논의하고

서로 동의한 결과를 반영하여 부호집 1호를 완성하였다. 부호집 1호가 완성된 후에 본 연구자와 보조연구원은 부호집 1호를 이용하여 또 다른 같은 전사본 1부를 각각 독립적으로 코딩하였고, 다시 모임을 통해 새로이 추가되어야 할 코드나, 의미상 분리되어야 할 코드, 혹은 통합되어야 할 코드 등이 있는지 확인하고 논의하여 이를 바탕으로 부호집 2호를 완성하였다. 새로운 코드가 등장했을 때는 이전 전사본으로 돌아가 다시 확인하여 코딩이 필요한 것은 재 코딩하였다. 이와 같은 방법으로 포커스그룹면담에 대한 모든 전사본을 본 연구자와 보조연구원이 모두 같이 분석하여 코딩을 하고 새로운 코딩을 추사하거나 범주별로 묶으면서 부호집을 개정하여 최종 4호의 부호집이 개정되었다. 전화면담(부모)과 관련된 전사본의 분석도 같은 방법으로 진행되 포커스그룹면담(특수교사)에 대한 부호집이 일차적인 분석의 틀로 활용되었다. 전화면담 전사본의 경우 처음 1호부터 3호의 부호집이 개발되기까지 본 연구자와 보조연구원이 같은 전사본을 함께 분석하여 코딩의 일관성을 높이도록 하였으며, 부호집 3호를 바탕으로 4번째 전사본부터는 서로 다른 분량의 전사본을 독립적으로 코딩하면서 정기적으로 모임을 통해 새로운 코딩을 추가하고 범주별로 묶으면서 부호집을 계속 개정해나가면서 최종 부호집 7호를 완성하였다. 포커스그룹면담과 전화면담 분석결과를 통합하여 최종 부호집을 완성하였으며 연구목적에 따라 코드 및 범주들을 고찰한 결과 5개 주제와 18개의 하위주제가 도출되었다.

#### 4. 신뢰도 및 타당도 확보를 위한 노력

본 연구에서는 질적 연구의 엄격성을 높이고 분석결과의 신뢰도 및 타당도를 확보하기 위한 노력의 일환으로 다음과 같은 방법을 사용하였다. 첫째, 교사가 근무하고 있는 학교환경 및 학년, 장애자녀의 학년에 따라 자기결정에 대한 인식 및 이해가 달라질 수 있다는 것을 고려하여, 초·중·고등학교 특수학급과 특수학교에서 골고루 특수교사 및 부모들을 선정하였으며 또한 연구와 현장교수를 병행하는 전문가 경력교사들을 포함하여 가능하면 참여자들로부터 얻을 수 있는 정보들의 다양성 및 결과의 일반화 가능성을 높이려 노력하였다. 둘째, 본 연구자가 직접 모든 포커스그룹면담과 전화면담을 실시하여 질문에 대한 참여자들의 다양한 반응들에 일관성 있게 대처함으로써 연구목적에 보다 적합한 반응들을 이끌어내기 위해 노력하였다. 셋째, 연구결과를 정보제공자들에게 차후에 최종 확인하는 연구 참여자 재확인(member check)을 위해 이메일(학기 중 연구에 참여한 교사들이 모두 모이는 것이 무리인 것을 고려하여 이메일을 이용)로 참여한 모든 교사들에게 연구결과 보고서를 전송하고 연구결과가 면담에서 원래 나누었던 이야기들을 잘 전달하고 있는지에 대한 동의 여부 및 수정부분에 대한 피드백을 반영함으로써 연구 참여자 재확인(member

check) 절차를 거쳤다. 연구 참여자 재확인 절차에는 모두 15명의 교사(88%)가 참여했다. 넷째, 전사본을 분석함에 있어서 본 연구자와 보조연구원 두 명이 독립적으로 코딩을 하되 같은 관점으로 보다 일관성 있게 코딩을 할 수 있도록 특수교사용 전사본의 경우 부호집을 개발하는 과정에서 모든 전사본을 본 연구자와 보조연구원이 독립적으로 코딩하면서 모임을 갖고 부호집을 개발하였고, 부모전사본의 경우 초기 1-3호 부호집 개발과정에서 같은 전사본을 독립적으로 코딩하였으며, 이후 다른 전사본들에 대한 독립적인 코딩과정 중에도 지속적으로 코딩결과를 확인하고 보완하는 동료검토를 실시하여 최대한 자료 분석의 신뢰도를 높이려고 노력하였다.

### III. 결 과

앞에서 언급했듯이 장애학생의 자기결정에 대한 특수교사와의 포커스그룹면담 및 부모들과의 전화면담 자료들에 대한 분석을 통해 다음과 같이 5개의 주제가 도출되었다: (1) 자기결정에 대한 인식, (2) 자기결정 증진을 위한 기회제공에 영향을 미치는 요인, (3) 자기결정에 대한 기회제공 및 교수전략, (4) 자기결정에 대한 교수의 어려움, (5) 자기결정 교수의 어려움에 대한 대처 및 지원방안. 이상 5가지 주제를 바탕으로 본 논문의 결과를 다음과 같이 정리하고자 한다.

#### 1. 자기결정에 대한 인식

자기결정에 대한 인식과 관련하여서는 다음과 같이 4가지 하위주제가 도출되었다: 1) 자기결정 및 자기결정 행동 구성요소에 대한 인지도, 2) 과거 자기결정에 대한 이해 및 오해, 3) 현재 자기결정에 대한 이해, 4) 자기결정에 대한 이점.

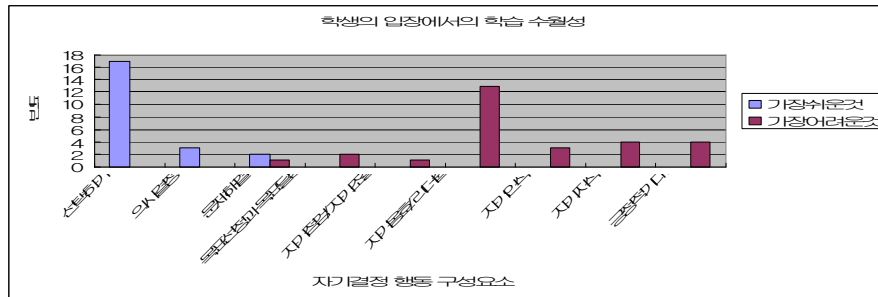
##### 1) 자기결정 및 자기결정행동 구성요소에 대한 인지도

본 연구가 질적 연구 방법을 이용하여 자료를 수집하였으나 자기결정에 대한 교사나 부모의 인지도를 좀 더 자세히 파악하기 위하여 이에 대한 분석은 자기결정 및 자기결정행동 구성요소들 각각에 대해 특수교사나 부모들이 어느 정도 인지하고 있는지 각 요소들에 대한 빈도를 조사하여 양적인 방법으로 보고하고자 한다. 자기결정 필수행동 및 행동 구성요소의 범주화를 위하여 자기결정의 기능적 모델에 의한 분류를 이용하였다(Wehmeyer, 1999). 즉, 자기결정의 기능에 따른 필수적 행동 4

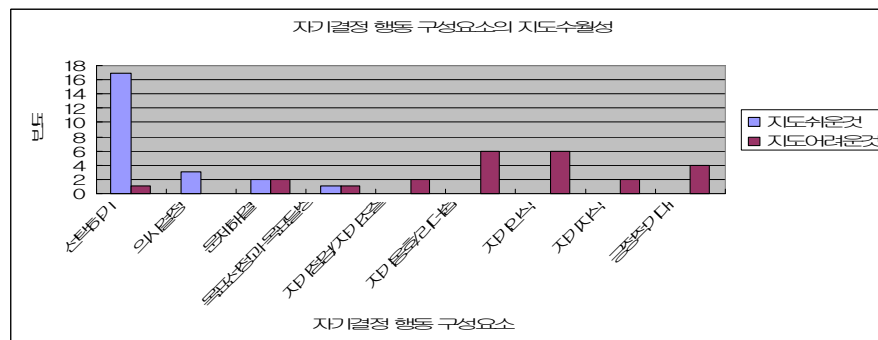
가지(자율성, 자기조정(조절), 심리적 역량, 자아실현)와 자기결정행동의 구성요소로 선택하기 기술, 의사결정 기술, 문제해결 기술, 목표설정과 목표달성기술, 자기조정 기술, 자기옹호와 리더십 기술, 통제귀인, 효능성, 성과기대에 대한 긍정적 인식, 자기인식, 자기지식 등을 이용하였다(Wehmeyer, 1999, 2007).

#### (1) 특수교사의 인지도

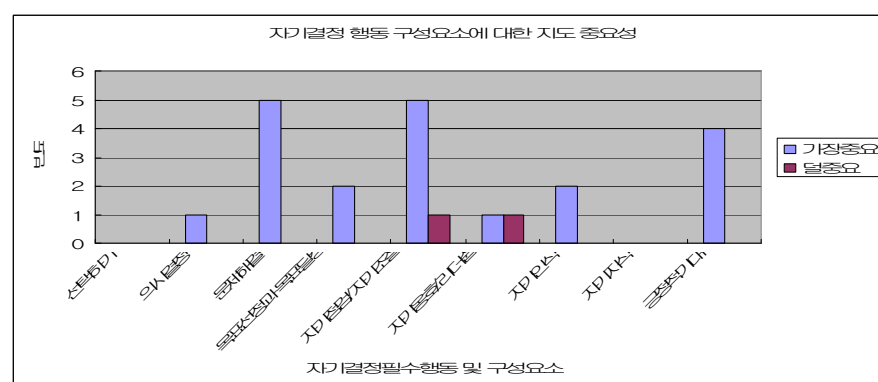
특수교사들과의 포커스그룹면담에서 자기결정에 대해 들어본 적이 있는지 알아본 결과 대부분의 교사들은 자기결정에 대해 이전에 접해본 경험이 있다고 대답했으며, 자기결정에 대해 접해본 시기 및 계기를 살펴보면 학부 및 대학원 수업, 교사연수(일정연수 및 교사연수), 학교교육 철학의 일환, 학위논문 및 임용고시 시험준비과정 등을 들 수 있었다. 자기결정 필수행동과 관련하여 특수교사들 중 15명(88%)의 교사들은 학생들에게 가장 쉬운 것이라고 생각하는 것은 자율성이라고 말하였으며, 반면 자기결정 필수행동 중 학생들에게 가장 어려울 것이라고 생각되는 것은 심리적 역량이라고 보고했다(8명, 47.1%). 자기결정행동 구성요소들에 대한 특수교사의 인지도는 아래 <그림 1>, <그림 2>, <그림 3>과 같이 크게 학생의 입장에서 볼 때 학습의 수월성(학생에게 쉬운 것 vs. 어려운 것), 교사 입장에서의 지도의 수월성(지도하기 쉬운 것 vs. 어려운 것), 교사의 입장에서 보는 중요성으로 나누어 분석하였다. 먼저 자기결정의 행동 구성요소 중 교사가 생각하기에 학생이 가장 쉽게 배울 것이라고 생각하는 것은 연구에 참여한 특수교사 17명 모두 선택하기라고 말하였으며, 반대로 교사가 생각하는 학생의 자기결정행동 구성요소 중 가장 어려운 것은 자기옹호 및 리더십이라고 13명(76.5%)의 교사들이 보고하였다. 교사 입장에서의 지도의 수월성면에서는 학생에게 가장 쉬운 것이라고 교사들이 일관되게 보고한 선택하기가 지도하기에도 쉬운 것이라는데 17명 교사 모두가 동의하였다. 반면 자기옹호와 리더십, 자기인식 등은 각각에 대해 6명(35.3%)의 교사들이 가장 지도하기 어렵다고 보고하였다. 교사입장에서 가장 중요하다고 생각되는 구성요소들로는 문제해결, 자기점검/자기조정(각각 5명씩, 29.4%)을 들 수 있었으며, 반면 자기옹호/리더십, 자기점검/자기조절이 중요하다고 생각하는 특수교사들은 각각 1명씩(5.9%)으로 이들 요소를 가장 덜 중요하다고 생각하고 있었다.



〈그림 1〉 자기결정행동 구성요소에 대한 학생의 입장에서의 학습 수월성



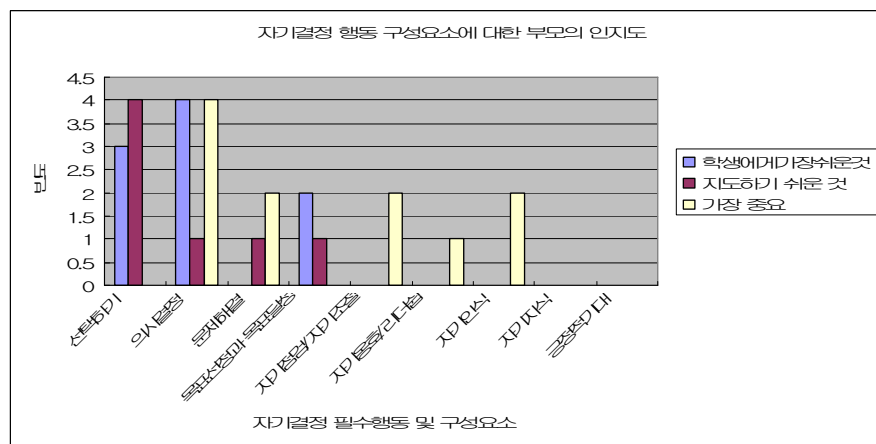
〈그림 2〉 자기결정행동 구성요소의 지도 수월성



〈그림 3〉 자기결정행동 구성요소에 대한 지도 중요성

## (2) 부모의 인지도

자기결정에 대한 부모의 인지도와 관련하여 전화면담을 한 10명의 장애학생의 부모 중에 단 2명의 부모들만이 장애학생의 자기결정에 대해 들어본 적이 있다고 말하였으며, 나머지 8명의 부모들은 자기결정에 대해 전혀 들어본 적 없다고 보고하였다. 자기결정행동 구성요소와 관련하여서는 <그림 4>와 같이 자녀에게 가장 쉬운 것, 부모의 입장에서 자녀에게 지도하기 어려운 것, 중요하게 생각하는 것으로 나누어 분석하였으며, 그 결과 학생에게 가장 쉬운 것은 의사결정(4명)과 선택하기(3명), 지도하기 가장 쉬운 것은 특수교사의 경우와 마찬가지로 선택하기(4명)였으며 가장 중요하게 생각하는 것은 의사결정(4명)으로 나타났다.



<그림 4> 자기결정행동 구성요소에 대한 부모의 인지도

## 2) 과거 자기결정에 대한 이해 및 오해

자기결정에 대해 이전에 들어본 경험을 비추어 볼 때 대부분의 특수교사들의 경우 자기결정을 이해함에 있어서 몇 가지 오해가 있었음을 보고하였다. 자기결정에 대한 이해에 있어서 대표적인 예는 자기결정을 단순한 선택하거나, 일종의 프로그램, 혹은 특정 기술을 지도하는 교수방법과 같이 단편적으로 이해하는 것이었다.

저도 앞서 말한 선생님처럼 선택을 많이... 자기 결정이란 말에 선택의 의미가 가장 컸던 것 같아요. 그래서 초코우유 먹을래 흰 우유 먹을래, 노란색 줄까 빨간색 줄까, 그런 상황에 그니까 교사도 짧게 두 가지 중에 고르는 기회라도 아이한테 줘야한다 그런 뜻으로 많이 생각 했었고. (G1, 교사M<sub>Y</sub>, p.8)

자기결정을 처음 들었을 때 실천에 옮기지는 못 했지만 자기결정에 대한 지도의 필요성을 자각하였다는 보고와 함께 반대로 장애학생들의 인지능력 및 교육여건을 고려할 때 자기결정의 지도가 현실과는 거리가 멀다고 인식하여 자기결정 지도에 대해 회의가 들기도 했다고 보고했다.

### 3) 현재 자기결정에 대한 이해

자기결정에 대해 좀 더 정보를 얻고 관련 수업을 들은 후 자기결정에 대한 교사들의 현재의 이해정도는 과거와는 많은 차이가 있었다. 우선 눈에 띄는 변화는 과거에 자기결정을 단편적으로 이해한데 비해 자기결정에 대해 보다 포괄적인 이해를 하게 되었다는 것이었다. 일례로 자기결정이란 것을 자기가 주체가 되는 삶(자기가 결정하는 삶), 전환과 연계하여 독립적인 삶을 추구하기 위해 필요한 요소로 고려하면서 철학으로서의 자기결정을 이해하고 있음을 알 수 있었다.

자기결정이라는 것이 내가 뭔가 가르쳐야 될 어떤 내용이 아니라 저는 철학이구나 하고 생각하거든요. (중략) 한 학생을 두고 이 아이에게 제일 좋은 게 뭘까를 생각해서 그 방법들을 쫓, 다, 그 내용들을 우리가 결정하잖아요. 그게 아니라 이 아이가 원하는 게 뭘까 라는..그니까 그런 철학적인 변화가 있어야지만 그 이후에 어떤 방법적인 면이나 내용적인 면이 결정이 되어야 되는... (중략) (G1, 교사Y\_r, p.6)

또한 이전에 비해 좀 더 광범위한 개념으로 자기결정을 바라보게 되었으며 이것이 현재 특수교육의 동향의 일환이라는 것을 알게 되었다는 의견도 있었다. 자기결정을 이와 같이 하나의 교육철학으로 포괄적으로 이해함에 따라 자기결정 지도의 필요성을 자각함과 동시에 이에 대한 실천의지를 표현하기도 했다.

정말 단순한 것들에 한해서만 했었는데 이제 좀 보면서, 좀 그런 걸 적용할 수 있는, 제 생각의 범위가 더 넓어진 거 같아요. (중략) 그렇다면 그런 상황에서 애네한테 이런 자기결정이나 이런 선택하는 상황을 만들어 주고 그런 것들을 해야겠구나. (중략) ... (G1, 교사J\_h, p.11)

자기결정의 이해와 관련된 기타의견으로는 아직도 자기결정의 개념이 애매하여 혼동되기 쉽다는 의견과 기존의 전략들을 다 모아놓은 종합선물세트 같다는 지적도 있었다.

### 4) 자기결정의 학습 및 지도와 관련된 이점

자기결정과 관련하여 특수교사와 부모들이 인식하고 있는 이점은 그 대상에 따

라 학생, 교사, 부모입장에서의 이점들로 정리할 수 있었다. 우선 학생의 입장에서 볼 때 장애학생들에게 있어서 가장 중요한 이점은 자존감 및 자기인식의 증진, 미래에 대한 목적을 갖고 동기를 부여하는 등 다음과 같이 장애 학생의 긍정적인 태도 및 행동변화에서 찾을 수 있었다.

그냥 존중받는다라는 느낌이 들 수 있을 거 같아요. (중략), 장애가 심한 애들이건 아닌 애들이건 집에서 거의 통제되는 게 아마 저는 학교보다도 더 많을 거라고 생각하고 있거든요. 근데 학교에서 정말 작은 거지만 선택할 수 있다는 걸 통해서, 음, 그니까 나도 뭐 할 수, 심한 아이는 뭐라도 하나 할 수 있다는 거. 그런 존중받는다라는 느낌을 갖지 않을까. (G1, 교사H-r, p.18)

자기결정을 하면 자기 스스로의 행동에 책임을 느끼게 되는 거 같아요. 자율성이 조금씩 생기는 것 같고 (G2, 교사S\_h, p.12)

또한 자기결정을 통해 장애학생들에게 무엇인가 한 번 생각해 볼 수 있는 기회를 더 많이 제공할 수 있고, 자기결정행동 구성요소들을 전반적으로 향상시키고 장애학생의 역량을 강화함으로써 자기결정력을 증진시킬 수 있다는 의견이 있었다. 또한 궁극적으로 주체로서의 자기의 삶을 영위하고 나아가 집단 및 조직생활에 적응 할 수 있다는 점도 교사와 부모들이 생각하는 학생입장에서의 자기결정의 이점이었다.

자기결정이.. 학생들에게 미치는 영향.. 이점은 장애학생들의 역량을 강화시키는 거라고 봐요. (중략) 자기결정이라는 것은 지식이라기 보다는 전체적인 자기 삶을 적극적으로 꾸려가게 하는 능력이잖아요. 그 능력이 강화될 거라는 생각이 들어서 말씀하신 것처럼 부모가 해주는 데에 항상 수동적으로, 소극적으로 따라가는 삶이 아니라 자기가 이렇게 역량강화를 시켜 놓으면 스스로 개척해 나가서 자기 삶을.. 주인공이 되어서 조연이 아니라 주인공이 되어서 자기 삶을 꾸려나갈 수가 있지 않을까.. 제대로만 가르친다면. (G3, 교사K\_s, p.12)

○○이가 일단.. 크는 데 굉장히 많이 도움이 되죠.. 학교생활이나 집단 그룹에서.. ○○이가 혼자 살 수 없기 때문에 그룹에 묻혀서 같이 성장할 수 있는 게.. 엄마들이 가장 바랄거예요..

(J교, Ms모, p.7)

둘째, 교사의 입장에서의 자기결정 지도와 관련된 이점은 자기결정에 대한 교사들의 현재의 인식변화와 긴밀하게 연관되었다. 즉, 자기결정을 하나의 교육철학으로 인지함에 따라 학생들에 대한 긍정적인 기대가 증가하고 교사로서 분명한 목적의식을 유지하게 되는 등 교육철학의 변화가 생겼음을 보고했다.

그 전에는 자기 결정이라는... 아이들이 선택하게 될 거고 또 가르치면 선택할 수 있을 거고 그런 마인드가 제가 좀 약했다면, 배운 후에는 지금 못하는 게 영원히 못할 일이 아니고 기회를 주다 보면 다다른 점은 애네들이 자기 결정을 할 수 있는 궁극적인 목적을 향해서 제가 데리고 가야 한다는 그런, 교사 마인드는 달라진 거 같아요. (G1. 교사M\_y, p.8)

나아가 자기결정 교수와 관련된 아이디어 및 교수기회가 증가하고, 이를 통해 수업의 분위기가 상호작용이 활발한 보다 능동적으로 변화했다는 것도 교사들이 경험하는 자기결정 지도와 관련된 이점이었다.

셋째, 부모들의 입장에서 볼 때 자녀들의 자기결정에 대한 기회제공 및 자기결정 증진을 통해 자녀의 선호도를 먼저 고려하게 됨으로써 다음과 같이 그렇지 않을 경우 발생할 수 있는 자녀와의 갈등상황에 잘 대처할 수 있다는 의견이 있었다.

○○이한테.. 부딪치는 부분이 작아지더라고요. 또 부딪쳤을 때 해결하는 방법이 많이 생기고... 좋아하는 걸 다 알고 그러니까.. 싫어하는 걸 꼭 해야 하는 거 있잖아요.. 병원에 가야 하는 것 같은 거.. 병원에 엄마 없을 때 가야 한다.. 상황을 잘 설명하고 병원에 갔다 오면 대신에 너가 좋아하는 어떤 행동을 해 주겠다 그런 식으로.. 일단 아이를 판단하는 데 되게 도움 되는 것 같아요.. 그리고 아이가 행복해지고.. 되게 중요한 거잖아요. (J교, Hj모, p.7)

또한 자녀의 행복이 곧 부모의 행복이므로 자녀의 자기결정 증진을 통해 부모의 행복이 더 증진될 것이라는 의견도 있었다.

## 2. 자기결정 증진을 위한 기회제공에 영향을 미치는 요인

장애학생의 자기결정 증진을 위해서는 특수교사와 부모들이 이에 대한 적절한 기회를 제공하는 것이 매우 중요하다. 자기결정 증진을 위한 이러한 기회제공에 영향을 미칠 수 있는 요인과 관련하여 특수교사와 부모들의 의견을 분석한 결과 다음과 같이 5가지 요인들이 도출되었다: 1) 학생요인, 2) 교사요인, 3) 가정요인, 4) 학교요인, 5) 문화요인. 각 요인에 대한 특수교사 및 부모들의 의견들을 정리하면 다음과 같다.

### 1) 학생요인

학생요인과 관련된 대표적인 것들은 연령, 장애정도(능력, 수준), 자기결정과 관련하여 장애학생들이 이전에 가졌던 경험 및 기회, 장애학생의 개인적 기질과 성격 등을 들 수 있었다. 특히 장애정도와 관련해서는 장애학생의 의사소통기술이 어느

정도인지, 혹은 문제행동 여부에 따라 자기결정 증진을 위한 기회 제공에 영향을 미치는 것으로 드러났다.

외향적인지 내향적인지. 그걸 제가 왜 크다고 생각했냐면, 저희 반에는, 음, 제가 생각하기에 자기 결정을 충분히 할 수 있음에도 불구하고 일반 초등학교에 통합 교육 속에서 너무 억눌려서, 자긴 아무것도 결정 못한다고 생각하고, 말은 하고 싶은데 무조건 몰라요 몰라요 글썽요 하는 애가 있어요. (G1, 교사H-r, p.21)

지금도 뭘 하려고 하면 엄마 나 못해, 나 못해. 도와주세요, 애가 그 동안에 실패한 경험이 너무 많기 때문에, 뭐든 자기는 못한다고 생각을 하는 거예요. (IJ교, Nh모, p.19)

자기결정 같은 것도 정도와 중도의 큰 차이점은 의사소통 같아요. 서로 이해하지 못하는 것. 개의 표현방식을 알고 방법을 찾는 게 가장 우선되어야 한다고 봐요. (G2, 교사S\_h, p.22-23).

## 2) 교사요인

교사요인과 관련해서는 교사의 인식, 기대 및 태도의 변화, 교사의 경험, 자기결정에 대한 교사의 지식 및 역량, 교사의 성격(가치관)에 따른 학습운영방침 및 교수 전략에 따라 장애학생의 자기결정 증진을 위한 기회제공 여부에 차이가 있는 것으로 분석되었다. 교사의 인식, 기대 및 태도와 관련해서는 다음과 같이 아동에 대한 교사의 낮은 기대와 교사로서의 사명감 및 역할이 큰 요소로 작용했다.

우리 엄마들이 볼 때에는 저는 그래요. 이게 뭐 선생님은 뭐 너무 뭐랄까, 우리 장애아동들을, 어, 너무 낮게.. 평가를 이렇게 낮게 하는 경우가 태반이거든요. 솔직한 애기로. 그리고 장애 아동들은... 여기밖에 못 할 것이다. (BB교, Jy모, p.21-22)

사실 제가 지체장애 중증인 애들 가르쳐 봤거든요. 그러면 사람들이 와서 하는 말이 교사인 사람들도 재들 데리고 뭐하니.. 이런 이야기 많이 해요. 재 데리고 도대체 하는 게 없다 생각 하는 거예요. (중략) 근데 자기결정 기술과 관련해서 "애네가 이렇게 중증인 애들이 무슨 자기결정기술이야" 이렇게 말을 하지만 실제로 우리가 많이 노력하는 부분에서 이 아이들의 역량을 강화시키기 위해서 항상 많은 것들이.. 자기결정 기술을 가르치는 거라고 말을 해도 과언이 아니라고 저는 생각하거든요. 근데 문제는 교사들조차도 "애네들 데리고 내가 지금 너무 하는 게 없다"라고.. 생각을 해요. (G3, 교사J\_a, p.22-23)

자기결정 증진을 위한 이전의 교수 경험과 함께 자기결정에 대한 교사의 지식 및 역량(예: 교사의 자기결정력 정도, 자기결정에 대한 인식정도, 자기결정 교수전략에 대한 지식여부) 정도에 따라서도 자기결정 증진의 기회제공에 차이가 있었다.

우선 교사도 알아야 되는 것 같아요.. (중략) 처음에도 말씀 드렸듯이 접할 기회가.. 저도 대학원에 와서 교육을 받으면서 알게 됐지 제가 그냥 현장에만... 공부를 좀 더 하고 있지 않았으면 ... 조금 더 조정해 가야겠다.. 어떤 그런 부차적인 것들도 알아야 적용을 할 수 있어서..그런 부분으로 일단 지식적인 측면을 가져야... (중략). (G2, 교사H-s, p.17).

그런데 중요한 것은 기술.. 얼마나 가르칠 기술을 확실히 가지고 있는지, 어떤 식으로 적용할 것인가.. 구체적 프로그램들이 많지 않으니까, 그리고 방법들을 잘 모르니까 어떻게 효과적으로 가르칠지 잘 모르는 그 부분이 굉장히 큰 것 같아요. (G2, 교사B-m, p.7)

나아가 교사의 성격(가치관)에 따른 학급 운영 방침 및 교수전략에 따라 교사가 좀 더 자율적이고 융통성 있게 학생들을 지도하는지 아니면 경직되고 다소 획일적으로 학급을 운영하는지가 자기결정 교수의 기회제공에 또한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

### 3) 가정요인

자기결정의 기회제공에 영향을 미치는 가정요인으로는 부모의 교육철학 및 태도(인식 및 가치관), 가정의 사회경제적 요인, 부모의 성격 및 기질, 형제요인, 친척 및 주변인들의 인식 부족 등이 있었다. 특히 부모의 교육철학 및 태도는 그 대상에 따라 자녀에 대한 양육태도, 학교에 대한 태도, 자기결정에 대한 태도 등으로 나뉘었다. 자녀의 양육태도 및 가치관과 관련해서는 자녀에 대한 과잉보호의 경향이 장애 학생의 자기결정 증진에 많은 영향을 미치는 것으로 나타났다.

제가 또 가워서 키우는 경향이 있거든요. (중략) 위험 요인이 너무 많으니까.. 제가 거진 다 쫓아다니거든요.. ○○이한테.. 그런 쪽으로는 조금 내가.. (웃음) 못 키우지 않나 싶어요.. 혼자 독립적으로 하계끔 해야 하는데.. 그런 건 많이.. 애가 하나다 보니까.. 너무 보호를 많이 해서.. (G교, Jh모, p.6)

어머님들이 많이 걱정하시는 것 같아요. 과잉보호가 아직 많아서..뭐든지 초등학교 때도 다 해주려고 하시고.. (G2, 교사H\_s, p.18)

과잉보호와는 반대로 부모가 장애를 가진 자녀의 자립성 함양을 가장 큰 가치로 여길 때는 장애학생에게 자기결정의 기회가 더 많이 주어지는 경향이 있었다.

예전에는 막 무조건 학교 공부를 쫓아가야 된다 해서 막 오만가지를 정말 다 가르치려고 제가 거기에 막 목숨을 걸고 했었어요. 지금은 그게 아니어서 스스로 가서 슈퍼에 가서 뭐 과자 하나를 사 오더라도, 돈을 주고 사올 줄 알아야 되고. 어, 뭐, 아니면 자기가 어디 뭐 버스를 타고 어디를 가든 버스 갈아탈 줄 알아야 되고. (중략) 아직은 어려서 뭐 아직은 뭐 어디도 혼자 가고 이런 건 못하지만, 앞으로 교육방침을 계속 그렇게 바꾸려고요. (IJ교, Nh모, p.10)

자녀에 대한 태도뿐만 아니라 부모가 교사 및 학교교육에 대해서 부정적인 태도를 가지고 있거나, 자기결정에 대해서 제대로 이해하지 못하고 무지한 경우 자녀의 자기결정의 기회제공에 제한이 따랐다.

가정의 사회경제적 요인은 자기결정 증진을 위한 기회제공여부에 민감하게 영향을 미치는 요인 중 하나로 특히 가정의 경제적 영향과 관련하여 경제력에 따라 부유한 가정환경에서 장애자녀에게 자기결정의 기회제공을 더 많이 줄 수 있는 것으로 나타났다.

저희 반에 좀 잘 사는 애가 있고 못 사는 애를 이제 극단적으로 비교해 보자면, 잘 사는 애들은 엄마가 애를 위해서 굉장히 많은 시간을 헌신하고, 하는 경험을 해 줘요. 스카우트 활동, 놀이 가고 뭐, 놀이공원 가고 수영장가고, 그니까 애는 사회에 되게 많은 게 있다는 거를 알아요. 그런 걸 하는데, 모자 가정의 경우에는 애는 무조건 학교 끝나고 집으로 가서 집안일을 좀 돕거나, 엄마를 때까지 가만히 컴퓨터만 해야 돼요. 그니까 애가 받는 사회경제적 지위에 따라서 자극의 요소가 너무 다르니까, 결정할 때도 애는 선택의 범위를 되게 많이 아는 반면에 애는 잘 모르는 거 같아요. 인지에 상관없이... (G1, 교사H\_r, p.27)

반대로 부유한 가정일수록 다음과 같이 기회 과부화에 의해 자녀의 삶을 지나치게 통제하여 오히려 장애학생의 자기결정 증진에 장애물이 되는 경향도 발견되었다.

우리나라.. 일반 아이들도, 엄마의 스케줄에 맞추는 거잖아요..(중략) 엄마들이 다 알아보고 결정해 주고 그러는거지 너가 정말 가고 싶은 학원은 어디고 너가 정말 배우고 싶은 건 뭔지 이렇게 묻고 결정하는 게 아니기 때문에 장애학생들한테도 내가 해줄 수 있는 여유가 있을 때는.. 너에게 결정권을 주기보다는 나의 경제력과 나의 시간을 계산해서 너는 이러이러한데 할 수 있고 정해놓고 하는 거고 경제적 여건이 부족하면 내가 이렇게 못하니까 그 나머지는 너가 알아서 해라 이런 때.. 애는 스스로 자립적인 자기결정 능력이 생각하는 거고..(웃음) 우리나라 특성이 아닐까요..? (G3, 교사J\_a, p.19)

그러나 가정의 사회경제적인 여건에 따라 항상 자기결정 증진의 기회제공 및 기회 과부화에 대한 경향이 나타나는 것은 아니며 더 중요한 것은 자녀들에 대한 부모의 양육태도와 인식이라는 점이 강조되었다.

저는 사회경제적인 면도 상당히 중요하지만 부모가 아이에게 갖고 있는 인식도 되게.. 중요한 거 같아요. 저희 반 같은 경우에는, 빈부 차이가 굉장히 커요. 잘 사는 애들은 진짜 잘살아요, 옷도 다 막 좋은 거 입고 다니고 막 이러는데 못 사는 애들은 또 저희 학교 근처 쪽, 많이 못살거든요, 그래가지고 되게 못사는 애들도 되게 많아요. 기초수급생활대상자 되게 많고, 한 부모가정 애들도 되게 많고 하는데, 똑같이 굉장히 부유한 가정애 살아도 이쪽 부모님은 그냥 뭐, 다른 건 바라지도 않아요, (G1, 교사J\_h, p.28)

사회경제적 요인의 하나로 학벌에 따라 장애학생들의 자기결정의 기회제공의 기회에 영향이 있을 것이라는 의견이 나왔으며, 그 외 부모의 성격 및 기질(부모의 감정의 변화 및 일관성정도), 혹은 장애자녀 외의 다른 형제들의 유무, 친척 및 주변인들의 장애자녀에 대한 긍정적 태도 등도 장애학생들의 자기결정 증진을 위한 기회제공에 영향을 주는 것으로 보고되었다.

#### 4) 학교요인

학교요인으로서는 우선 학교전체의 분위기 및 규칙 등이 자기결정 증진과 관련된 기회제공여부에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 예를 들어, 학교의 강압적인 분위기나 지나치게 구조화된 규칙은 자기결정 기회제공여부에 부정적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

중도도 중도지만.. 중도라서 굉장히 수동적이고 소극적인 아이들 같은 경우에는 너무 구조화되고 교사의 규율이 엄격한 교실 그런 건 별로라고 생각했어요. (중략) 그냥 일상생활에서 자기 결정하게 하는데 수업시간에 그냥 앉혀놓게 하고 그렇게 두 면 교실 뒤에 있는 교구도 자기 스스로 한 번 가지고 올 수 있는 시간이 없는 것 같아요.. 그래서 풀어주거든요.. 물론 이건 동전의 양면처럼 효과가 없고 나쁠 때도 있지만 너무 구조화 된 것도 별로라는.. 좀 풀어주는 시간을 주는 것이 학교에서 자기결정을 하는 기회에 영향을 주지 않나 생각을 했어요.. (G2, 교사B\_m, p.25)

학교 행정가(학교장)의 학교에 대한 교육철학 또한 자기결정 증진을 위한 기회제공 여부에 영향을 미쳤다. 뿐만 아니라 통합 환경(특수학급)에 배치되었는지, 특수학교에 배치되어 있느냐에 따라 특수학급 또는 특수학교가 자기결정을 위한 기회제공에 더 유리하거나 혹은 불리하게 나타나는 경향들이 나타났으며, 기타의견으로 어

편 배치든지 상관없이 교사와 또래들에게 사랑받는 것이 중요하다는 의견도 나왔다.

##### 5) 문화요인

장애학생의 자기결정 증진을 위한 기회제공과 관련하여 문화적 요인이 미치는 영향은 앞에서도 언급했듯이 서구문화를 기반으로 한 자기결정 개념이 우리나라의 문화 속에서 자리 잡기 위해 반드시 고려되어야 할 중요한 요인 중 하나로써 분석 결과 크게 다음 두 가지, (1) 우리나라의 독특한 정서 및 문화를 나타내는 경우와 (2) 문화 간 가치 차이로 인한 요인으로 나누어 살펴볼 수 있었다.

첫째, 우리나라의 독특한 정서 및 문화와 관련해서는 유교문화를 근간으로 한 나이에 따른 전통적인 상하관계의 구조가 영향을 미치는 것으로 나타났다. 순종과 훈육(버르장머리 고치기)으로 대변되는 부모와 자녀의 상하관계, 교사와 학생과의 관계들은 그 대표적인 예이다.

근데 이제 문화로 생각하면, 왜 동양에는 그 훈육, 그 버르장머리라는 개념이 있잖아요. (다들 웃음) 근데 그거를 또 자기 결정하고 놓으면 되게 상처될 때가 많아요. 내가 잡고 싶은 버릇하고, 이 아이의 자기 결정력하고 상처되는 게 있는 거 같아요, 문화적으로. (G1, 교사M-j, p.23)

어른들한테.. 어른들 말에 복종해야 한다고 많이 듣고 (중략) 저희들 시대는 조금씩 변화하고 있지만 아직까지는 어른이나 교사들의 복종이 보편화 되어있는데 (중략) 일반아이들도 자기 결정 할 수 있는 소신 있게 할 수 있는 문화는 지금 아닌 것 같아요. (G2, 교사S\_h, p.18)

뿐만 아니라 다른 사람에 대한 우리나라 사람들의 온정주의, 나와 다른 타인에 대한 지나친 관심과 참견, 마지막으로 소위 “빨리 빨리 문화” 등이 장애학생들에게 자기결정 증진을 제공하는데 영향을 미쳤다.

우리문화가 온정주의적인 거 있잖아요.. 제가 아이들을 데리고 밖에 나갔을 때.. 예를 들면 전 철을 타고 이동을 한다거나 어디 현장학습으로 산을 간다거나 하면 아이들이 다 해야 하는데 그리고 다 할 수 있는데 누군가 주변에서.. 엄청 안돼 보인다 막 이런 인식을 보이면서 해주려고 하는 그거.. 아이들을 막 다 해줘요.(중략) 우리 문화가 아이들이 독립적이고 자율적이게 하고 하는데 큰 걸림돌이 되는 것 같아요. (G2, 교사G\_j, p.19)

저도 엄마지만 저도 그렇고 일반 사람들도 그렇고.. 기다려주지를 않는다는 거예요. ○○이가 받아들이는 속도가 아무리 잘 된다고는 하지만 보통 아이들보다는 많이 떨어지잖아요. 과제가 제시 됐을 때 문제가 제시 됐을 때 이해력도 많이 떨어지고.. 그런 걸 좀 기다려주면 우리 아이들도 충

분히 할 수 있거든요. 그런데 저도 성격이 급하다 보니까 기다려 주지를 못하는 거예요. 기다려 주지를 못하다 보니까 ○○이가 결정하기 전에 제가 먼저 해 버려요. ○○이가 따라오는 수준으로 되는 거죠. (중략) ○○이가 그걸 결정하기 전 까지는 시간이 많이 걸리는데 기다려 주지 않는다는 거.. (J교, Ms모, p.7)

둘째, 우리나라 문화 내에서 나타나는 문화 간 가치 차이들 또한 자기결정 증진을 위한 기회제공에 영향을 주는 것으로 나타났다. 이와 관련하여서는 다음과 같이 집단 vs. 개인(집단의 이익과 개인의 이익의 대립), 자기PR vs. 겸손(자기자랑과 겸손의 미덕의 대립), 자기옹호 vs. 고자질(자기 자신을 옹호하는 것과 교사에게 고자질 한 것 사이의 갈등), 나 홀로 vs. 가족과 함께(독립의 정도에 대한 문화 간 인식차이), 신세대 vs. 구세대 (신세대와 구세대간의 인식 및 세대차이) 등이 논의 되었다.

선택하거나 결정하거나 뭔가 문제해결 이런 건 개개인의 의견도 물론 중요하지만 저는 굉장히 이런 특수학급 안에서 집단력을 중요시 하거든요. 저는 수업도 개별화 수업을 하긴 하나, 아무튼 일대일 수업은 하지 않거든요. 모든 걸 집단 수업을 해요. (G2, 교사G\_j, p.13)

예전보다 낫다고 생각하는데 낫지만 아직까지도 자기 옹호.. 나를 스스로 내 세우는 게 잘난 척 하는 것 같잖아요, 우리나라 문화에서는... 근데 이게 외국은 되게 자연스럽죠. 당당하게 자신감 있게 나를 드러내거나 리더십을 가지고 있거나 자신을 내가 보호 하는 게 굉장히 멋있고 쿨한 이미지 이지만 우리나라에서는 재 왜 나서니, 내가 옹호하고 있으면 어, 하지 말아야 겠다 생각이 들고.. 재미있는 것 같아요. 동양 문화권과 자기 결정이라는 것이. (G2, 교사S\_h, p.19)

미국 같은 경우에는 독립이 되게 중요한 문화인데 우리는 같이 살고 평생 내가 죽을 때까지 애를 데리고 가는 게 이상하지 않기 때문에 애가 독립을 해야 하고 애가 스스로 뭔가 헤쳐 나가야 하는 게.. 그게 별로.. 가치를 따지자면 미국적인 눈에 비해서.. 우리나라는 별로 중요한 가치가 아니다보니까 학부모도 그렇고 교사도 그렇고 그걸 되게 중요한 교육적 목표나 가치라고 생각하지 않는 문화라고 생각이 들고... (중략) (G3, 교사J\_a, p.13.)

### 3. 자기결정에 대한 기회제공 및 교수전략

특수교사와 부모들이 자녀의 자기결정의 증진을 위해 사용하는 교수기회 및 전략들은 크게 자기결정행동 구성요소들과 관련된 교수전략과 기타의 두 가지로 나눌 수 있었다. 자기결정행동 구성요소들의 증진과 관련된 교수전략들 중 대표적인 것은 앞에서 교사 및 부모들이 가장 많이 사용하고 있다고 언급한 선택하기와 관련된 교

수기회 및 전략들이었다. 여기에는 수업시간표 및 활동계획을 학생들이 선택하여 주도하여 작성하게 하는 방법과 1인 1억 및 현장학습장소 선택, 반장투표 등과 같이 수업자료 및 선호하는 활동을 선택하게 해주거나 선택을 하게 하는 데 있어서 일정 범주를 제공하여 범주 내에서 선택하게 하는 방법, 일상생활 속의 자연스런 맥락에서 선택을 할 수 있도록 기회를 제공하는 방법, 그 외 무조건적인 자극을 많이 제공하여 선택하기와 관련된 풍부한 기회를 제공하는 방법 등 선택하기를 위한 다양한 방법들이 실제로 활용되고 있었다.

저희가 현장 실습을 갔는데 진짜 말 안 듣고 뻔질대는 아이가 하나 있었어요. 개 나중에 꿈이 축구선수여서 축구를 정말 좋아했어요.. (중략) 현장학습 장소를 결정하는 날이었어요. 근데 개가 상암동 월드컵 경기장을 가고 싶다고.. 근데 그때 제가 학교를 동두천에서 근무했거든요.. 동두천에서 상암동이면 얼마나 먼지 알겠죠? (중략) 두 시간 반 정도 걸려서 진짜 거길 갔다 왔어요. 근데 갔다 오고 나서 그 아이가 진짜 태도가 달라졌어요.. 근데 학급에도 굉장히 적극적이고 일상적인 생활태도.. 이런 것들이 너무 좋아진 거예요... (G2, 교사G\_j, p.3)

예를 들어서 고령이 되서 정신지체 학생이 자기 결정권에 의해서 예를 들어서 자기결정에 여러 가지 구성요소가 있는데 선택하기 기회를 줬을 때 애가 좋아하는 게 찬란한 그런 옷이었다고 머리에 꽃도 꽃고 하는 것을 이 여자애가 좋아하는 거라면 애한테 다 맡겨서 그걸 선택하도록 해야 하는데 그렇게 했을 때 너무 직장이나 이런데 나갔을 때 너무 튀고 적절한 복장이 아니잖아요. 그래서 부모가 봤을 때 애의 연령 적합성에 맞게 옷을 두고 그 중에서 선택하게 하는 거.. 그러니까 물론 일반 학생들에게는 자기결정권을 다 줄 수 있지만 지적 장애를 가졌을 때에는 어느 정도 한계를 주고 그 한도 내에서 결정하게 하고 그러면서 이걸 일반화 시켜서... (G3, 교사K\_s, p.3)

어, 책을 이렇게 놓고, 놓았을 때 지보고 너 어떤 책을 읽고 싶냐. 저는 선택을 먼저 하라고, 선택권을 먼저 부여를 하죠.. ○○야 니가 읽고 싶은 책을 가져와라. 그러면, ○○가 책을 뽑아서 와요. (BB교, Jy모, p.17)

그 외 자기결정행동 구성요소와 관련하여, 자기평가, 자기강화, 오디오 모델링, 롤링페이퍼, 꿈 발표대회 등을 이용한 자기인식, 자기점검 및 목표자각을 통한 목표 선정 및 달성, 신문 활동, 토론, PBL(문제해결학습 전략)등을 사용한 문제해결 지도들이 장애학생의 자기결정력 증진을 위한 방법으로 사용되고 있었다. 기타의 의견으로는 직업훈련 및 직업교과를 통한 동기부여, 오디오 모델링, 보완대체 의사소통 등을 통한 의사소통능력의 증진, 리더십 및 책임감 증진과 관련된 역할부여 및 모델링 등이 거론되었다.

#### 4. 자기결정에 대한 교수의 어려움

장애학생의 자기결정 증진을 위하여 앞에서와 같이 여러 방법들이 사용되고는 있었지만 그러나 특수교사와 장애학생의 부모들은 여전히 자기결정에 대한 교수의 어려움을 토로했다. 자기결정 교수와 관련하여 특수교사와 부모들이 밝히는 어려움은 크게 1) 자기결정의 이해 및 적용(교수)과 관련된 어려움, 2) 학교체제와 관련된 어려움, 3) 형식적인 교사교육 및 연수의 문제점 등으로 나뉘었다.

첫째, 자기결정의 이해 및 적용과 관련한 어려움으로 우선 자기결정에 대한 이해부족을 들 수 있었다. 특히 자기결정의 개념이 너무 광범위 한데다가 자기결정과 관련한 조기교육의 필요성에 대한 인식의 부족 및 장애학생의 미래에 대한 장기적 안목의 부족으로 장애학생에게 자기결정을 지도하는데 어려움이 있었다.

이제 이걸 처음부터 이렇게, 어렸을 때부터 이렇게 했으면, 학생 때 이런 자기가 뭔가 생각할 수 있는 기회가 많을 텐데, 지금 우리 애들은 뭐 직업에 대해서 전혀 생각도 없고, 우리 애들 보면, 졸업해서 뭐 뭘 할 건지 아예 그런 걸, 왜냐면 애네들이 그런 생각을 다 할 수 있는 기회를 못 줬다고 생각해요. (G1, 교사S\_k, p.19)

자기결정에 대한 이해 부족뿐만 아니라 자기결정 교수와 관련된 두 가지 현실적 장애물들이 부각되었다. 첫번째 장애물은 자기결정과 관련된 가치관 및 목표, 선호도 등과 관련하여 장애학생 주변의 여러 이해관계자들 사이에 가치관의 차이가 있는 경우로, 즉 교사와 학생, 교사와 부모, 교사와 보조교사, 부모와 학생, 또는 부부간의 가치관의 차이가 장애학생에 대한 자기결정교수에 장애물이 되는 것으로 나타났다.

무엇보다도 아이들이 행복하게.. 바람직하고 나아가야 할 가치관이라고 생각하고 있었는데 요즘 그게 아니라는 건 아닌데.. 되게 헛갈리는 게 어떤 부분이나면.. 애들이 고3인데 진로 면에서 애들이 역량도 되고 애들은 약간 하고 싶어 하지만 어머님들은 애들 고생시킨다고.. 실습을 할 수 있는 기회가 2주 있어요. 이제 이 실습 기회는 나중에 졸업하면 없어지는 학교에서는 마지막으로 할 수 있는 실습 기회인데.. (중략) 근데 고생시킨다고 안 시킨다고 하시고 취업기회가 와도 취업 시키지 않고 그냥 여가 프로그램 즐기면서 학원 보내고..이렇게 하시겠다고 하면.. 물론 행복한 면에서 바람직하지만 우리 아이들이 살아가야 하는 정상화의 원리는 반드시 우리가 가져야 할 한 부분인데.. 교육자로서 어머님들께 어떻게 말을 해야 하고 어머님들한테 너무 속상하고 실망하는.. 그런 문제가 오기도 해요. (G2, 교사S\_j, p.34)

뿐만 아니라 자기결정의 허용범위에 대한 오해 및 자기결정과 관련된 현실과 이상의 격차가 자기결정교수의 결림돌이 되기도 했다. 그 예로 장애학생의 꿈이나 선

호도와 주어진 현실적 환경 및 자원(정보, 인력, 개인의 역량) 사이의 격차, 사회일반에 통용되는 통념과 개인의 선호도에 근간한 자기결정의 허용범위와 관련된 갈등, 개인의 자기결정의 적용에 대한 과다 일반화의 경향 등을 들 수 있었다.

개한테 말도 할 수 있고, 자기 의사 표현도 할 수 있어서 꿈이 뭐냐고 했더니 가수가 되고 싶대요. 근데 저도 좀 그런 게, 고3이 뭐, 저는 이제 한시가 급한데 가수가 꿈이라는 건 진짜 (웃음), 답답한 거예요. 그래서 가수는 취미생활로 노래를 부르는 거라고. (웃음) (다들 웃음) 그러면서, 가수는 노래를 정말 뛰어나게 잘 불러야 되는 거고, 너는 취미생활로 노래를 부르는 거 하라고... (중략) 너무 답답한 거예요. (G1, 교사H\_m, p.37-38.)

자기결정은.. 인적 자원이나 물적 자원이 기반이 되어 있지 않기 때문에 항상 다수결로 결정되는 것 같아요.. (중략) 자원봉사나 그런 물적 기반이 있으면 학급 수업을 할 때 어떤 아이는 게임을 좋아하고 어떤 아이는 컴퓨터를 좋아하면 동시에 진행 할 수 있어야 하는 데 그러다 보면 수업 자체가 와해되어 버릴 수 있기 때문에.. (중략). 두 가지 정도는 병행할 수 있지만 넘어갔을 때 자기결정 의미가 아니라 다수결의 결정이 되는 것 같아요. (G2, 교사S\_h, p.30)

둘째, 장애학생의 자기결정 교수와 관련된 어려움 중에서 학교체제와 관련된 어려움들로는 형식적인 개별화교육계획(IEP), 연계 및 협력의 어려움, 형식적인 교사 교육 및 연수의 어려움 등이 보고되었다. 특히 형식적인 IEP와 관련하여서는 시간의 부족, 장애학생의 참여의 한계, 개별화된 교육과정 운영의 어려움등과 관련된 IEP 작성절차의 현실적 어려움과 함께 유아기, 초등, 중고등학교 간의 IEP에 대한 연계가 부족하여 결국 장애학생들에 대한 장기적 계획이 결여되기 쉽다는 점과 IEP의 주체인 학생들 자신이 자신들의 교육계획 및 목표에 대해 제대로 이해하고 있지 못한 점들이 부각되었다.

초등학교에서 중학교도 연계가 안 되는데 애가 고등학교 때까지.. 애 미래를 누가 보장해주고.. 애 옆에서 도와줄 수 있는 사람은 큰 사고가 없다면 부모님 밖에 없는데 부모님들은 역량이 다르겠지만 평생에 관리가 안 되는 분도 계시고 안 계신 분들 계시잖아요.. (G2, 교사S\_h, p.32,)

IEP와 관련된 이상의 문제들과 함께 부모와 교사, 즉 가정과 학교의 연계가 부족하여 대체로 교사가 장애학생의 교육계획을 전담하거나 교사와 교사간의 연계가 부족한 점 또한 문제로 나타났다. 그 외 높은 학생 대 교사비율로 인한 교사들의 과중한 업무와 행정가의 이해부족, 기타 여러 제도적인 문제 및 한계들이 학교체제와 관련된 어려움으로 언급되었다. 마지막으로 획일화된 교사 교육 및 연수로 인해 장애학생에게 자기결정 교수를 하는데 교사들이 많은 한계를 느끼고 있음이 나타났다.

보통 연수에 대해서.... 가령 한 주제를 계속 듣는다고 할 때 같은 사람이 계속 열면 심화 주제가 나올 때도 있지만 맨날 개론만 하고 마는 때가 많은 것 같아요. (G3, 교사J\_h, p.32)

## 5. 자기결정 교수의 어려움에 대한 대처 및 지원방안

앞에서 언급한 자기결정 교수의 어려움과 관련하여 이러한 어려움에 대해 대처하고 지원하기 위한 방법들로 1) 교육 및 지원의 확대, 2) 교육과정의 효율적 운영, 3) 연구의 활성화, 4) 부모들을 위한 지원방안 모색 등의 하위주제들이 도출되었다.

우선 자기결정 개념의 정확한 이해 및 개념 정립을 위한 교육 및 지원의 확대와 관련하여 교육의 대상, 연수 및 정보제공 방법에 따라 지원 방안이 분류되었다. 교육의 대상에 따라서는 교사, 부모, 예비교사로 나누어서 그 지원방법을 살펴볼 수 있었는데, 교사를 위해서는 사례중심의 구체적이고 실질적인 교사연수가 제공되어야 한다는 의견이 제기 되었다. 부모를 대상으로 하는 교육 및 연수는 연수 형식과 연수의 내용으로 나누어서 그 연수방향을 정리 할 수 있었다. 부모들이 원하는 연수의 형식으로는 구체적인 행동방침을 제공하는 연수, 부모가 직접 참여하는 연수, 다양한 주제의 연수, 자녀와 함께 할 수 있는 연수, 또한 선배 부모들의 사례를 함께 하는 연수 등의 다양한 의견들이 나왔고, 부모들이 관심 있어 하는 연수내용으로는 성교육, 사회성, 재활교육, 평생교육, 문제행동, 전환(진로교육) 등을 들 수 있었다. 마지막으로 예비교사를 위한 연수로 대학 교사양성기관의 질적인 향상 등의 필요성이 부각되었다.

교육 대상별 연수에 대한 논의 외에 연수 및 정보제공 방법과 관련하여서는 사례중심의 구체적 실질적 연수를 교사와 부모 모두 원하고 있었으며, 자기결정 지도 시 문제 상황에 대한 지침제공 등과 관련된 매뉴얼 제작, 교사 간에 서로 정보를 공유하고 교류할 수 있는 창고개발 등의 필요성이 언급되었다.

이게 너무 추상적으로 인식하고 있기 때문에 어려운 면이 있거든요. 이거에 대한 구체적인 교수 사례나 이런 것들이 많이 제공이 되고 교사가 그걸 아.. 우리가 수업시간에 이렇게 활용할 수 있구나 이런 것들에 대한 구체화된 지식이 있으면 그걸 빨리 선정해서 보급하고 활용할 수 있는데 우리가 사실 그동안 자기결정에 대해서 이론적으로 많이 듣고... 머릿속에만 있는 그런 것들이 참 많은 것 같아요.. 실제적인 교수와 관련된 부분들이 좀 개발되고 그런 것들이 많이 보급 되면 좀 많이 활용하지 않을까.. (G3, 교사M-k, p.15)

둘째, 교육과정의 효과적 운영은 자기결정 지도에 따른 어려움을 해결하기 위한 중요한 대안 중의 하나로 교육과정의 운영과 운영을 위한 지원의 두 가지 주제로 살

펴볼 수 있다. 교육과정의 효과적 운영방안과 관련해서는 특수학교 교육과정안에 자기결정 개념을 삽입하여 지도하는 방법, 교육과정을 서로 연계하여 운영하는 방법, 운동프로그램, 방과 후 프로그램 등과 같이 자기결정을 지도할 수 있는 다양한 프로그램의 제공, 조기교육의 필요성에 대한 논의가 제기되었다.

어떤 단원들 안에, 할 수 있는 프로그램들이 나오면, 더 도움이 되지 않을까. (중략) 우리는 보통 뭐 내 생일 알기, 내 키 몸무게 재기 그런 걸 하지만... 내 몸에서 제일 예쁜 부분을 찾아보자, 뭐.. 제일 콤플렉스인 부분을 찾아보자. 뭐 그런 거 했을 때, 네, 그런 식으로 기본적으로 특수학교 교육과정 안에 집어넣을 수 있는 거 같아요. 삽입할 수 있는 방법.. (G1, 교사H\_m, p.48)

이러한 교육과정의 효과적 운영을 위한 지원을 위해 학교행정가의 지원과 더불어 가정과 학교의 연계 및 협력을 활성화하고, 제도 및 정책적 보완과 함께 긍정적인 학교문화를 조성하는 것에 대한 필요성이 강조되었다.

셋째, 연구의 활성화를 위해서 교사와 부모들은 장기 중단연구의 필요성과 특별히 중도장애학생에 대한 사례연구, 현장연구의 필요성에 입각하여 현장연구를 지원할 수 있는 지원인력을 확보하는 방법들에 대한 의견을 피력하였다.

그런데 보통 연구들을 보면요. 자기결정은 중등 쪽에서 많이 이루어지고 있더라고요. 초등 쪽을 보면 의외로 적고요. 학업에서 적용하는 케이스가 있는데 아직까지 저는 유치원 쪽에서 하는 것을 발견을 못했거든요. 거기에서 연구가 이루어 져야 하겠다는 생각이 드네요.. (G3, 교사K\_s, p.18)

대학이나 현장에서 공부한 사람들이 공부해서 그런 현장에 직접 연결해서.. 멘토로 연결해서 실제 들어가서 지원하고 수업하는 거 보고..(중략) 현장에 선생님 중에서도 실제로 했던 사람이 방과 후에 가서 지도하는 것도 보여주고 동영상 찍어서 보여주고.. 실제적인 그런 체계를 마련하면 자기결정이나 이런 것 하는데 도움 되지 않을까.. 단순 이론적인 교사.. 지식도 중요한데 정말, 진짜 접근할 수 있는 그런.. 인력 지원도.. 필요하다고 봅니다. (G3, 교사K\_s, p.26-27)

또한 일상생활에 직접적으로 접목될 수 있는 자료들을 개발하고 자기결정 정도를 측정할 수 있는 표준화된 척도를 개발하는 노력들이 필요하다는 의견들도 제시되었다. 마지막으로 자기결정에 대한 교수의 어려움을 해결하기 위한 지원으로 장애학생의 부모를 위한 지원방안들이 모색되었다. 정서적으로 고갈되기 쉬운 장애학생들의 부모들을 위한 정서적 지원, 경제적으로 어려움이 있는 가정에 대한 경제적 지원 및 장애학생들의 전환 및 취업과 관련된 정보제공 등을 통한 지원들도 논의 되었다.

#### IV. 논의 및 제언

지금까지 장애학생의 자기결정 및 행동구성요소에 대한 특수교사와 부모의 인식, 자기결정 증진을 위한 교수방법, 자기결정 지도와 관련된 영향요인 및 어려움, 이에 대한 대처방안들을 장애학생의 부모와 특수교사의 의견을 바탕으로 분석해보았다. 본 연구의 결과들은 다음과 같이 요약될 수 있다. 첫째, 비록 자기결정에 대해 완전히 이해하고 있는 것은 아니었지만, 장애학생의 부모와 특수교사 모두 자기결정이 학생자신과 교사, 부모 모두에게 이점이 있다는 데 의견을 같이하며 그 중요성을 인식하고 있었다. 교사들의 경우 초기에는 교육 및 정보의 부족으로 자기결정의 의미를 단편적으로만 이해하는 경향이 있었으나 연수 및 강의를 통해 자기결정의 보다 광범위한 의미를 이해하게 되었다고 보고했다. 둘째, 자기결정 증진을 위한 기회제공에 영향을 미치는 요인들로 학생, 교사, 가정, 학교, 문화요인들이 있었으며 그 중에서도 특히 가정 및 문화적 요인들은 우리나라의 문화적 맥락에서 자기결정을 이해하고 지도하기 위한 중요한 시사점들을 제공하였다. 셋째, 장애학생의 자기결정을 증진하기 위해 특수교사와 부모들이 사용한다고 언급한 교수전략들은 주로 자기결정행동구성요소들과 관련된 것이었으며, 그중에서도 학교 및 가정에서의 일상생활과 쉽게 접목될 수 있는 선택하기가 가장 많이 지도되고 있어, 자기결정행동 구성요소 중 선택하기를 장애학생들이 가장 쉽게 배울 수 있을 것이라는 부모와 특수교사의 의견이 실제에도 그대로 반영되고 있음을 알 수 있었다. 넷째, 자기결정의 중요성에도 불구하고 자기결정에 대한 이해부족으로 인한 가치관의 대립, 획일화된 학교체제 안에서의 지원의 제한성, 형식적인 교사교육 및 연수 등은 자기결정에 대한 특수교사나 부모의 어려움을 가중하는 요인이었다. 다섯째, 이러한 자기결정 교수의 어려움에 대처하기 위하여 특수교사와 부모들은 교육의 기회확대 및 교육과정 운영, 연구 및 부모들을 위한 기타 지원방안에 대한 의견들을 표출하였다. 비록 부모들에 대해서는 연구 참여자 재확인(member check) 절차를 거치지 못하였고 교사에 비해 비교적 부모 참여자의 수가 적어서 이를 일반화하는데 무리가 있다는 제한점이 있지만, 본 연구는 장애학생의 자기결정에 대한 특수교사와 부모의 인식을 통해 우리나라 문화적 맥락에서의 자기결정을 이해하고 적용함으로써 장애학생들의 자기결정 증진 및 삶의 질을 향상하기 위해 다음과 같은 제언을 제공 한다: (1) 자기결정에 대한 인식의 중요성 및 실질적인 연수 제공, (2) 장애학생의 자기결정 증진을 위한 교수적 함의, (3) 자기결정에 대한 인식 및 교수 실재에 대한 연구의 활성화.

## 1. 자기결정에 대한 인식의 중요성 및 실질적인 연수 제공

자기결정에 대한 부모와 특수교사들의 인식에 대한 분석결과들은 다음과 같은 근거에서 자기결정에 대한 올바른 이해와 이를 위한 연수의 중요성을 부각시킨다. 첫째, 대부분의 교사들은 자기결정을 처음 접했을 때 자기결정은 단순한 선택하거나 관련 기술, 혹은 프로그램의 일종과 같이 단편적으로 생각하는 경향이 있었다. 이것은 자기결정에 관련된 대표적인 오해중의 하나이기도 하다(Wehmeyer, 2005). 그러나 강의 및 연수 등을 통해 자기결정에 대해서 좀 더 교육을 받으면서 교사들은 자기결정이 단편적인 기술에 한정된 것이 아니라 광범위한 철학적 개념으로서 장애학생의 삶에서 장애학생 본인들의 의사와 선택을 존중하는 교육의 목적과 방법에 걸친 철학적 개념이라는 것을 인식하기 시작했다. 자기결정에 대한 교사의 인식 및 태도가 자기결정에 영향을 미치는 중요한 교사변인 중 하나라는 본 연구의 결과를 고려할 때, 학교에서 장애학생에게 자기결정을 지도하는 중요한 역할을 담당하는 특수교사들이 자기결정에 대해 바른 이해를 할 수 있도록 이를 위한 연수 및 교육의 기회를 확대할 필요가 있다. 둘째, 특수교사뿐만 아니라 부모에게도 자기결정에 대한 교육의 필요성이 부각된다. 전화면담에 참여한 10명의 부모들 중에서 단지 2명만이 자기결정에 대해 사전에 들어본 적이 있다고 보고했다는 것은 그만큼 자기결정이 장애학생의 부모들에게 아직도 익숙하지 않은 개념이라는 것을 의미한다. 또한 자기결정에 대한 사회경제적 요인의 영향에도 불구하고 자기결정에 대한 부모들의 인식여부에 따라 장애학생에 대한 자기결정 기회제공 여부가 달라진다는 점과 자기결정을 지도하는 어려움 중 하나가 자기결정과 관련하여 장애학생, 부모, 교사간의 이해 및 가치관의 차이로 인한 갈등이라는 것을 고려한다면 교사교육 못지않게 장애학생들의 부모가 자기결정에 대해 바로 이해하고 적용할 수 있도록 실질적인 연수가 필요할 것이다. 특히 자녀들에 대한 부모들의 과잉보호 경향은 교사와 부모와의 갈등을 초래하는 대표적인 예로 부모교육 및 지원을 통해 극복해야 할 중요한 과제라 할 수 있다.

그러나 교사와 부모들 모두 자기결정 및 자녀 양육과 관련된 영역들에 대한 연수의 중요성을 알면서도 연수방법에 대해서는 회의적인 반응을 보였다. 이러한 회의적인 입장의 대표적인 이유로는 연수의 내용이나 방법이 현장에 적용할 수 있는 구체적인 내용이 아니었음을 들 수 있었는데 이와 같은 점을 고려한다면 자기결정을 지도함에 있어서 상황별로, 구성요소별로 어떤 접근을 할 수 있는지 구체적이고 실질적인 지침이 제공될 필요가 있다고 하겠다.

## 2. 장애학생의 자기결정 증진을 위한 교수적 함의

### 1) 교육과정 및 실생활과 연계된 다양한 자기결정행동 구성요소 지도

본 연구에 참여한 특수교사와 부모들은 자기결정과 관련하여 장애학생에게 자기결정을 지도하는 것이 학생과 부모, 교사 모두에게 이점이 있다는 것을 보고하였다. 그러나 그럼에도 불구하고 자기결정에 대한 개념적 이해와 이를 실제로 장애학생을 위해 가정과 학교현장에서 적용하는 것 사이에는 차이가 있었다. 장애학생의 자기결정의 중요성에 대한 인식정도에 비해 자기결정 교수를 위한 실제적인 노력이 부족하다는 것을 고려할 때, 본 연구의 결과를 바탕으로 다음과 같은 자기결정 지도 시 유의점들을 고려하면서 장애학생의 자기결정 증진을 위한 노력을 기울일 필요가 있다.

첫째, 자기결정 및 자기결정행동 구성요소에 대한 인지도와 관련하여 본 연구에서 교사와 부모 모두 선택하기가 가장 지도하기 쉽고 학생들이 잘 알고 있을 것이라고 보고하였으며 실제로 선행연구에 의하면 장애학생들 또한 선택하기에 대해서 가장 많이 인지하고 있는 것으로 보고되었다(이숙향, 2009a). 그러나 선택하기에 비해 다른 자기결정행동 구성요소들에 대해서는 지도전략이 많이 부족한 것으로 나타나 자기결정에 대한 올바른 이해를 전제로 자기결정 교수전략들에 대한 적용이 확대되어야 할 것이다. 특히 특수교사들의 경우 장애학생들에게 있어 지도의 필요성이 부각되는 자기옹호에 대해서(이숙향, 2009a) 지도하기 어려울 뿐만 아니라 지도의 중요성이 낮다고 보고한 것을 고려할 때, 장애학생의 자기결정 증진을 위해 장애학생의 개별적 필요를 먼저 파악하고 이를 고려하여 다양한 자기결정행동 구성요소들을 지도할 필요가 있다. 둘째, 앞서서도 언급했듯이 선택하기와 관련해서는 이미 교사들이나 부모들이 학교와 가정에서 실생활과 관련하여 여러 가지 선택하기의 기회를 제공함으로써 장애학생들에게 선택하기를 지도하고 있었다. 선택하기를 생활 속에서 지도할 수 있는 것처럼 자기결정과 관련된 기술들이 실생활의 경험과 연계될 때 장애학생들이 가장 쉽게 자기결정행동 구성요소들을 습득할 수 있다(이숙향, 2009a). 따라서 선택하기 기술과 마찬가지로 다른 자기결정행동 구성요소들 또한 장애학생들의 학교의 교육과정 및 가정생활 속에 자연스럽게 삽입하여 지도하는 노력이 필요할 것이다.

### 2) 가정의 사회경제적 요인 및 문화적 맥락을 고려한 지도

본 연구에서 발견된 자기결정에 영향을 미치는 요인으로 학생요인, 교사요인, 가정요인, 학교요인, 문화요인 등이 도출되었다. 이와 같은 결과는 자기결정에 대한 인식 및 영향요인에 관한 다른 문헌연구 결과와도 공통점을 가진다(이숙향, 2009b). 그중에서도 특히 가정의 사회경제적 요인과 문화요인에 있어서는 장애학생의 자기결

정 지도시 고려해야 할 우리나라의 독특한 사회문화적 맥락을 엿볼 수 있었다. 일례로 가정의 사회경제적인 지위가 높을수록 자기결정 증진을 위해 보다 많은 기회를 제공할 수 있는 긍정적인 영향이 있으나, 반대로 경제적으로 여유에서 오는 기회 과부화로 인해 자녀의 의사에 상관없이 부모가 주도적으로 여러 가지 교육기회들을 계획하고 통제하여 자녀의 자기결정 증진에 오히려 걸림돌이 되기도 한다. 따라서 장애학생의 자기결정 증진을 위한 교수에 앞서 이러한 가정의 사회경제적 영향을 고려하여 가정에서의 자기결정 지도를 위한 바른 방향과 조언들을 제시할 필요가 있다.

자기결정을 문화적 맥락에서 이해하고 적용하는 것이 중요하다는 점에서 우리나라 고유의 문화적 정서를 기반으로 하고 있는 문화적 요인들에 또한 주목해야 할 필요가 있다. 즉, 연구결과에서도 알 수 있듯이, 교사와 학생, 부모와 학생의 관계를 수평적으로 이해하고 있는 서구문화와는 달리 전통적인 유교문화에 근간을 두고 있는 우리나라의 경우, 부모와 자녀, 교사와 학생간의 상하관계의 구조가 자기결정과 관련하여 학생들의 의견에 먼저 귀를 기울이는데 영향을 줄 수 있다. 또한 타인에 대한 지나친 관심을 보이는 경향 때문에 부모들이 자신의 자녀에 대한 타인의 관심을 지나치게 의식하게 되고 이런 관심을 피하기 위해 아이들에게 무엇인가 시도할 수 있는 기회를 많이 주지 못하거나 온정주의에 근간한 타인의 지나친 도움이 장애학생들이 스스로 무엇인가를 시도할 수 있는 기회를 제한받기도 한다. 그리고 막상 장애학생에게 자신의 의사를 표현하고 선택한 것을 수행하게 하는 기회를 준 후에도 “빨리 빨리 문화”의 영향으로 그것을 수행할 때까지 제대로 기다리지 못하는 경향이 나타난다. 이러한 우리 문화의 독특한 정서 외에도 개인보다는 집단의 의견을 존중하고 자기를 드러내기 보다는 겸손한 것을 미덕으로 아는 문화 간 차이들이 또한 자기결정의 적용에 있어서 우리가 이해할 중요한 요소라 할 수 있다. 특히 장애학생에 대한 자기옹호의 필요성이 부각되고 있는 시점에서(이숙향, 2009a) 자기옹호를 고자질로 오해할 수 있는 문화 간 차이를 고려할 때 장애학생에게 자기옹호 및 기타 자기결정행동 구성요소들을 지도하기 위해 이러한 문화 간 차이를 이해하는 것이 중요하다고 하겠다.

### 3. 자기결정에 대한 인식 및 교수 실체에 대한 연구의 활성화

마지막으로 자기결정에 대한 연구의 활성화가 시급하다고 하겠다. 본 연구에 참여한 부모와 교사들의 의견에 준하면 연구의 활성화는 크게 세 가지 방향으로 진행될 필요가 있다. 첫째, 자기결정이 생애전반에 걸쳐서 학습되는 개념임에도 불구하고 교사들이 지적인 대로 자기결정이 중고등학생들에게만 중요하게 인식되는 경향이 있는 것이 사실이다. 장애학생의 자기결정에 대한 부모나 교사의 인식의 중요성을 고

려할 때 장기적인 중단연구를 통해 생애전반에 걸친 자기결정의 중요성을 부각시키고 나아가 어릴 때부터 장애학생들이 자기결정력을 증진할 수 있는 기반을 제공하는 것이 중요할 것이다. 둘째, 교사와 부모들이 원하는 가장 이상적인 연수는 앞에서도 언급했듯이 장애학생의 자기결정 증진을 위한 구체적이고 실제적인 교수지침을 제공하는 연수이다. 가정과 학교에서 자기결정의 효과적인 교수를 위한 실질적인 교수지침 및 자료들을 제공하기 위해서는 현장의 어려움과 필요를 반영한 현장연구가 필수적이라 할 수 있다. 셋째, 장애학생의 자기결정 지도와 관련된 어려움중의 하나가 학교체제의 획일화된 자원 및 지원이란 점을 고려할 때 우리나라의 교육체제 안에서 보다 유연성 있게 자원을 활용하고 장애학생의 자기결정 증진을 위한 노력을 학교체제 안에서 함께 할 수 있도록 기존 교육체제의 한계들에 대처하기 위한 정책연구 또한 필요할 것이다.

서구의 문화를 기반으로 하고 있는 자기결정을 우리나라의 문화적 토대에서 이해하고 적용하는 것이 자기결정에 대해 바르게 이해하고 현장에 효과적으로 적용하는 것임을 고려할 때 위에서 논의한 제언들 외에도 장애학생과 부모, 교사들의 의견을 통해, 그리고 현장중심의 연구들을 통해 우리나라 문화적 맥락에서 어떻게 자기결정이 잘 적용될 수 있는지 알아보고 시도하는 노력들이 계속되어야 할 것이다.

## 참고문헌

- 강순원 (2008). 공생, 평화, 인권 향환 다문화교육을 바란다. **우리교육**, 27-31.
- 김경숙, 안은영, 이영선 (2008). 교사를 통해 본 다문화 가정 유아들의 행동특성과 이들을 위한 교수활동에 대한 질적 연구. **유아특수교육연구**, 8(1), 1-24.
- 김지현 (2008). 한국 사회에서 다문화주의와 교육. **철학연구**, 106, 29-52.
- 박성우, 김창호 (2003). 정신지체 학생의 성인기 전환을 위한 전환계획과 자기결정력에 대한 부모와 교사의 인식수준비교. **특수교육연구**, 10(1), 169-192.
- 박성우, 신현기 (2005). 자기결정프로그램의 적용이 자기결정력에 대한 부모와 교사의 인식수준과 정도정신지체 학생의 자기결정 행동평가에 미치는 효과. **특수교육학연구**, 10(1), 201-218.
- 방명애, 최하영 (2003). 초등경도장애아동을 위한 자기결정기술 프로그램의 적용효과에 대한 특수교사와 일반교사의 인식비교. **특수교육연구**, 10(2), 99-122.
- 오정민, 박은혜 (2003). 자기결정에 대한 특수교육 교사의 중요도 인식 및 교수 실행도에 관한 조사. **아시아교육연구**, 4(1), 17-39.
- 유애란 (2003). 전환교육에 있어 발달장애학생의 자기결정에 대한 교사인식과 교수실태. **한국직업재활학회**, 13(2), 183-209.
- 이숙향 (2008). 장애학생의 일반교육과정 접근과 전환을 위한 자기결정 증진의 영향 및 효과적 중재방안 고찰. **특수교육학연구**, 43(1), 233-263.

- 이숙향 (2009a). 장애학생의 자기결정에 대한 인식 및 성인기 전환과 관련된 자기결정 개념의 실제적 적용에 관한 질적 연구. **특수교육학연구**, 43(2), 47-74.
- 이숙향 (2009b). 국내외 문화적 맥락에서의 자기결정에 대한 이해 및 현장적용을 위한 고찰: 장애학생의 자기결정에 대한 인식 및 영향요인에 관한 국내외 문헌 중심으로. **아시아 교육연구**, 10(1), 1-32.
- Agran, M., Sinclair, T., Alper, S., Cavin, M., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2005). Using self-monitoring to increase following-direction skills of students with moderate to severe disabilities in general education. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 3-13.
- Bae, S. J., & Wehmeyer, M. (2003). Perceptions of self-determination on transitional outcomes: A study of Korean students, parents, and teachers. **특수교육연구**, 10(2), 123-141.
- Browder, D. M., 썬, W., M., Test, D. W., Karvonen, M., & Algozzine, B. (2001). Reviewing resources on self-determination: A map for teachers. *Remedial and Special Education*, 22, 233-244.
- Frankland, C., Turnbull, A., Wehmeyer, M., & Blackmountain, L. (2004). An exploration of the self-determination construct and disability as it relates to the Dine' (Navajo) culture. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, 191-205.
- Lee, S., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., & Little, T. D. (2008). Self-determination and access to the general education curriculum. *Journal of Special Education*, 42(2), 91-107.
- Lee, S., Palmer, S.B., Turnbull, A.P., & Wehmeyer, M. (2006). A model for parent-teacher collaboration to promote the self-determination of young children with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 38(3), 36-41.
- MacGugen, M. K. (1991). Self-determination and cultural relevance. Albuquerque, NM: Protection and Advocacy System.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Gipson, K., & Agran, M. (2004). Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills. *Exceptional Children*, 70, 427-439.
- Ohtake, Y., & Wehmeyer, M. L. (2004). Applying the self-determination theory to Japanese special education contexts: A four-step model. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1, 169-178.
- Turnbull, A.P., & Turnbull, H.R. (1996). Self-determination within a culturally responsive family systems perspective: Balancing the family mobile. 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.195-220). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Ward, M. J. (1996). Coming of age in the age of self-determination: A historical and personal perspective. In D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

- Ward, M.J., & Kohler, P.D. (1996). Teaching self-determination: Content and process. In L.E. Powers, G.H.S. Singer, & J.-A. Sowers (Eds.), *On the road to autonomy: Promoting self-competence in children and youth with disabilities* (pp.275-290). Baltimore, MD:
- Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 14(1), 53-61.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individual with severe disabilities: Reexamining meaning and misinterpretings. *Research and Practice in Severe Disabilities*, 30, 113-120.
- Wehmeyer, M. L. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. New York, NY: The Guilford Press.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities: Basic skills for successful transition*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L., & Field, S. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wehmeyer, M. L., Field, S., Doren, B., Jones, B., & Mason, C. (2004). Self-determination and student involvement in standards-based reform. *Exceptional Children*, 70, 413-425.
- Zhang, D., & Benz, M.R. (2006). Enhancing self-determination of culturally diverse students with disabilities: Current status and future directions. *Focus on Exceptional Children*, 38, 1-12.

Perceptions of Special Education Teachers and Parents  
on Self-Determination of Students with Disabilities and  
Instructional Practices

**Lee, Suk-Hyang**

Ewha Womans University

<Abstract>

The purpose of this study was to investigate perceptions of special education teachers and parents on self-determination of students with disabilities and instructional practices that are related to teaching students with disabilities to be self-determined. For this purpose, 17 special education teachers, who have worked at special schools or special classrooms across elementary, middle and high schools, and 10 parents of students with disabilities participated in this study. Focus group interviews were conducted with the teachers and telephone interviews were conducted with the parents. From the qualitative analysis, five themes emerged as follows: (a) perceptions of self-determination, (b) influential factors related to providing opportunities to promote self-determination, (c) providing opportunities and instructional strategies to promote self-determination, (d) difficulties related to instruction of self-determination, and (e) support and other methods to address the difficulties of teaching self-determination. Based on the findings, further implications were provided in order to improve perceptions of self-determination and its application to promote self-determination of students with disabilities.

**Key Words**

: Self-determination, Perceptions, Students with disabilities,  
Teachers, Parents

---

논문 접수: 2009. 5. 5

심사 시작: 2009. 5. 8

게재 확정: 2009. 6. 16