

자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업이 통합학급 학생의 학업성취도와 학습태도에 미치는 효과

박 주 경*

부산대학교

강 영 심**

부산대학교

《요약》

본 연구에서는 자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업이 통합학급 학생의 학업성취도와 학습태도에 어떠한 효과가 있는지 알아보고자 하였다. 연구 대상은 P도시에 위치한 A와 B 초등학교 6학년 학생 38명이며, A초등학교의 학생 18명은 실험집단에 배치하였고 B초등학교의 20명은 통제집단에 배치하였다. 실험집단과 통제집단의 통합학급에는 학습장애학생이 각 한 명씩 포함되어 있다. 실험설계는 이질 통제집단 전후검사 설계를 적용하였으며, 실험집단 통합학급 장애학생의 경우 질적분석을 실시하였다. 연구 결과 첫째, 실험집단 통합학급의 장애학생은 자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업을 받고 난 후 학업성취도와 학습태도 검사에서 통제집단 통합학급의 장애학생보다 높은 점수를 받았다. 특히 실험집단의 장애학생은 학습태도 검사의 하위요인 중 주의집중 영역에서 가장 높은 점수의 상승을 나타냈다. 이는 질적분석결과에서 나타난 수업참여도와 주의집중 향상과도 일치한다. 둘째, 실험집단 통합학급의 비장애학생들은 자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업을 받고 난 후 학업성취도와 학습태도 검사에서 통제집단 통합학급의 비장애학생들보다 유의미하게 높은 점수를 받았으며, 실험집단 통합학급 비장애학생들의 경우, 학습태도 하위요인 중 자율학습 영역에서 가장 높은 점수의 상승을 보였다. 이러한 연구 결과를 종합해 볼 때, 자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업은 통합장면에 있는 장애학생과 비장애학생에게 효과적인 교수-학습 방법 중 하나가 될 수 있음을 확인하였다.

주제어 : 통합학급 학생, 자기결정학습모형, 학업성취도, 학습태도

* 제1저자(idbi81@hanmail.net)

** 교신저자(kangys@pusan.ac.kr)

I. 서 론

오늘날의 통합교육은 이제 더 이상 특수교육만의 중요한 실천과제가 아니라 우리의 교육이 지향해야 할 기본적인 신념이며, 철학이라고 할 수 있다(강영심, 정정련, 2002). 왜냐하면 교육을 받는 모든 학생들은 각자의 독특한 강점과 능력을 가지고 있으며 이러한 개인차는 다양성으로 받아들여져 학생 각자의 능력에 맞는 교육을 받을 권리가 있기 때문이다. 이에 따라 일반교육과정 중심으로 이루어지는 통합학급 수업에 장애학생을 어떻게 참여시킬 것인가에 대한 관심이 더욱 커졌으며, 모든 장애학생들이 통합학급에서의 수업에 적극적으로 참여할 수 있도록 장애학생의 교육과정을 일반교육과정 안에서 계획하고 실천하려는 노력들이 계속되어 왔다(김번영, 2006; 이옥인, 2008). 이와 더불어 최근의 통합교육은 장애학생의 일반교육과정 접근에 있어서, 단지 통합학급에서의 수업에 참여하는데 그치는 것이 아니라 수업참여를 통해 의미 있는 학습목표를 성취하는 것까지를 모두 포함하는 새로운 국면으로 접어들게 되었다(Wehmeyer et al., 2003). 이러한 목적을 달성하기 위해서는 장애학생을 포함한 모든 학습자의 다양성에 맞추어 적용할 수 있는 유연한 통합교육과정, 보편적 교육과정을 설계하여 적용하는 방안을 모색해야 한다(강영심 외, 2010).

특히 학교에서 이루어지고 있는 형식적인 시간의 대부분이 교과를 중심으로 이루어지므로 통합된 환경에서 장애학생과 비장애학생 모두에게 적절한 교과 교육을 실행하는 것은 매우 중요하다. 그러나 현재 통합학급 구성원 모두의 학습활동을 위한 실질적인 전략이나 교수-학습 방법에 대한 연구는 많이 부족한 실정이다. 따라서 다양한 수준에 있는 모든 학습자가 유의미하게 학습에 참여할 수 있도록 하는 창의적이고 효과적인 교수-학습 방법을 개발할 필요가 있다(박승희, 2004). 본 연구는 이러한 노력 중의 하나로 시도되었으며, 구체적으로 자기결정학습모형을 사회과 수업에 적용하여 통합학급 학생 모두에게 효과적인 교수-학습전략이 될 수 있는지를 살펴보고자 한다. 본 연구에서, 여러 교과목 중에서도 사회과를 선택한 이유는 많은 장애학생이 통합학급에서 수업을 받고 있는 교과이고 사회과 교육과정의 특성이 문제해결방법을 모색하고 의사결정과정을 포함하는 자기결정학습모형을 적용하기에 유용하기 때문이다.

먼저, 사회과 통합교육을 위한 교수-학습 방법에 관한 선행연구를 살펴보면 크게 3가지로 요약된다. 첫째, 통합된 장애학생을 위한 효과적인 사회과 교수-학습 방법에 대한 연구 결과로 이러닝 콘텐츠 개발, 교수적 수정 등을 통한 사회 교과서 활용방안을 제시하고 있다(강경숙, 김정선, 2005; 김을집, 2002). 둘째, 전략교수(독해·내용 정리전략, 정보기억전략, PBL)를 적용하여 사회과에 실시한 연구로 전략

교수는 사회과 학업성취도뿐만 아니라 자기효능감, 메타인지, 문제해결능력에도 효과를 미치는 것으로 나타났다(김윤옥, 2005; 박향미, 2004). 셋째, 또래교수나 협력교수가 사회과 수업에 미치는 효과를 밝힌 연구로 또래교수와 협력교수는 장애학생들의 사회과 학업성취도를 향상시켰으며 문제행동 감소와 학습태도 향상에도 효과가 있는 것으로 나타났다(김라경, 2001; 이나영, 2000). 이상의 선행연구를 종합해보면, 교육과정 수정이나 다양한 전략교수가 통합교육 장면에서 사회과 수업을 위한 효과적인 교수-학습 방법임을 알 수 있다. 그러나 대부분의 연구들이 장애학생의 학업성취도(김라경, 2001; 김윤옥, 2005; 박향미, 2004)와 문제행동 감소(이나영, 2000)와 같이 장애학생에게 미치는 교육적 효과에 초점을 맞추고 있어 통합교육 장면에서 비장애학생과 함께 적용하기 위한 시사점을 얻는데 한계가 있다. 또한 사회교과는 사고와 의사결정력 등의 신장을 강조하고 이를 위해 학습자가 다양한 탐구방법을 활용하여 스스로 탐구하는 학습을 지향하는 교과이다. 그러므로 교수-학습 프로그램을 구안할 때 이러한 사회과의 성격을 고려하여야 한다. 그러나 자기주도적학습이 가능한 이러닝 콘텐츠를 개발하여 사회과에 적용한 강경숙, 김정선(2005)의 연구를 제외하고는 대부분의 선행연구들이 사회과 교육과정의 성격을 고려하지 않고 있으며, 교수적 수정 및 또래교수나 협력교수를 단순히 사회과 수업에 접목하여 효과성을 밝히고 있다. 이러한 제한점을 보완하면서 장애학생은 물론 비장애학생에게 적용될 수 있는 교수-학습 방법 중의 하나가 자기결정학습모형이다.

자기결정학습모형이란 Mithaug 등(1987)의 '적합화 교수모형' (The Adaptability Instruction)에서 유래된 것으로 기존의 교수모형들이 교사주도적인 것과 달리 아동주도적 학습을 추구한다. 이와 같은 자기결정학습모형의 특성은 다음과 같은 이유로 통합학급 학생들의 사회과 학업성취도와 학습태도에 효과적인 것으로 평가된다. 먼저 장애학생의 측면에서 검토하고자 한다. 장애학생이 사회과를 성공적으로 학습하기 위해서는 기초적인 정보습득기술(읽기, 자료 찾기), 정보조직과 활용기술(분류, 의사결정, 가설설정), 사회적 참여기술(상호작용 기술)과 같은 지적능력이 필요하다(Gersten & Smith-Johnson, 2000). 그러나 장애학생은 정도의 차이는 있지만 비장애학생과 달리 전략을 획득하는 능력과 학습을 전이하는 능력에 인지적 한계가 있다(Gersten et al., 2001). 그러므로 사회과 일반교육과정을 장애학생에게 효과적으로 교수하기 위해서는 학습전략에 대한 다양한 모색이 필요하며 이와 관련하여 Lee 등(2006)은 목표설정전략과 문제해결전략과 같은 자기주도적학습전략을 제시하였다. 따라서 학생의 흥미, 능력, 욕구에 기초하여 목표를 설정하는 의사결정단계, 계획에 기초한 독립적인 수행과 자기관찰전략 활동단계 및 자기평가와 수행점검, 목표와 계획을 수정하여 설정하는 단계(Wehmeyer et al., 2007)를 거치는 자기결정학습모형은 인지적 문제를 가지고 있는 장애학생에게 유용할 것으로 예상된다. 뿐만 아니라 현행 통합교육 실재를 보면 대부분의 통합학급 교사들은 시간부족, 과다한

업무를 이유로 교사주도적 수업을 실시하고 있다. 이와 같이 교사가 주도권을 갖는 수업형태의 경우 학생들은 수동적인 학습자가 되기 쉽다. 특히, 특별한 지원이 필요한 장애학생의 경우 더욱 그러하다. 따라서 교사가 아동주도적수업의 기회를 제공하는 자기결정학습모형은 통합교육 장면에서 장애학생의 능동적인 학습참여를 가능하게 할 것이다. 이와 더불어 자기결정학습모형은 장애학생의 학업성취도뿐만 아니라 학습태도 향상에도 유의미한 것으로 보고되고 있다. 사회과 통합교육 환경에서 장애 학생에게 자기결정학습모형을 적용한 결과(이옥인, 2008; Agran et. al., 2005; King-Sears & Bonfils, 1999) 사회 수업 시간에 장애학생의 수업참여행동이 증가하고 타교과에도 일반화되는 것으로 나타났다.

다음으로 통합학급의 비장애학생을 위한 측면에서 볼 때 자기주도적학습을 지원 하도록 설계된 자기결정학습모형은, 비장애학생의 사회과 학업성취도와 학습태도 향상에도 효과가 있을 것으로 기대된다. 자기주도적학습이란 개별학습자가 타인의 조력여부와는 상관없이 학습자 스스로 학습에 있어 주도권을 가지고 자신의 학습요구를 진단하고, 학습목표를 설정하며, 학습에 필요한 인적·물적 자원을 확보하고 적합한 학습전략을 선택, 실행하여 성취한 학습결과를 스스로 평가하는 과정과 활동을 말한다(Gibbons, 2002).

자기주도적학습과 관련된 기존의 선행연구를 살펴보면 자기주도적학습은 학생들의 학업성취도(강기대, 2002; 홍성근, 2006)와 학습태도(김정신, 2003; 임광순, 2003)모두에서 효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 자기주도적학습은 2000년부터 단계적으로 초·중등학교에서 실시되고 있는 제7차 교육과정의 핵심과제(교육개혁위원회, 1996)이기도 하다. 이에 통합학급 교사들은 학생들의 자기주도적학습능력을 향상시킬 수 있는 수업형태를 사용할 필요가 있다. 또한 학생들은 보다 자기결정적일수록 학업에 노력을 기울이며 학업성취도가 높은 반면, 자기결정성 정도가 낮은 학생은 노력도 적게 하고, 학업성취도가 낮다(김주환, 김은주, 홍세희, 2006; 임지현, 류지현, 2007)는 일관된 결과들을 보이고 있다. 학습에서 이러한 자기결정능력을 촉진하기 위해서는 자기주도적학습전략이 교수(이옥인, 2008)되어야 하는데 자기결정학습모형은 자기주도적학습을 교수하는데 효과적이다.

따라서 자기결정학습모형을 사회과 수업에 계획, 적용한다면 장애학생뿐만 아니라 다양한 수준을 지닌 통합학급의 학생 모두를 위한 교수-학습의 도구로 활용될 가능성이 매우 높다고 하겠다. 이러한 근거를 토대로 본 연구에서는 자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업을 실시하여 통합학급학생 모두에게 어떠한 효과가 있는지 밝혀봄으로써, 통합교육 현장에서 효과적인 교수-학습 방안을 제시하고자 한다. 이와 같은 연구목적을 달성하기 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

1. 자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업을 받은 실험집단의 장애학생은 통제집단의 장애학생과 학업성취도와 학습태도에서 어떠한 차이를 보이는가?
2. 자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업을 받은 실험집단의 비장애학생은 통제집단의 장애학생과 학업성취도와 학습태도에서 어떠한 차이를 보이는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구 대상은 P시의 A와 B 초등학교 6학년 학생 38명이다. A학교의 학생 18명은 자기결정학습모형으로 사회과 수업을 받는 실험집단에 배치하였고, B학교의 20명은 통제집단에 배치하였다. 실험집단과 통제집단의 통합학급에는 학습장애학생이 각 1명씩 있다.

실험집단과 통제집단 통합학급은 예비조사를 통해 학급과 인원수, 교사의 경력, 수업방식, 학습장애학생의 유·무를 고려하여 가장 유사한 학급을 선정하였다. 또한 장애학생을 제외한 실험집단과 통제집단 비장애학생의 동질성을 알아보기 위해 사회과 학업성취도와 학습태도 사전검사 결과에 대한 평균 차 검증을 실시하였으며, 검사 결과 77.9%의 동질 가능성을 확보하였다. 동질성 검사 결과는 <표 1>과 같으며, 실험집단과 통제집단 장애학생의 구체적인 특성은 <표 2>, <표 3>과 같다.

<표 1>

동질성 검사 결과

		N	M	SD	t
학업성취도	실험집단	17	39.1	19.1	.66
	통제집단	19	41.8	17.6	
학습태도	실험집단	17	131.6	18.3	.28
	통제집단	19	129.2	29.6	

〈표 2〉 실험집단 장애학생의 특성

대상		학생특성				
이름		유○○(가명)	학년	6	성별	남
장애유형		• 학습장애				
검 사	K-WISC-Ⅲ	• 08. 02. 15일에 검사를 실시 • 언어성 : 96, 동작성 : 83 IQ = 89				
	기초학습기능검사	• 08. 02. 14(초등학교 4학년 때 검사를 실시) • 읽기 : 72 셈하기 : 79 쓰기 : 72(백분위 점수 환산점수) • 1학기 사회 평균점수 : 45점(학급평균 : 55점)				
사회과 학업 능력		• 사회과의 경우 수업에 참여하는 것에는 별 무리가 없다. 그러나 사회과에서 사용하는 어려운 용어 암기해야 할 내용에 대해서는 힘들어 한다. 또한 학교에서 시험을 실시하면, 모든 과목에서 평균이하의 점수를 보인다. 사회과의 경우 수학이나 과학보다는 점수가 높지만 또래 반 학생들에 비해 평균보다 현저히 낮은 점수를 나타낸다. 다른 과목에서도 수업시간에 흥미를 많이 보이지는 않으며, 사회수업시간에도 교사의 질문이나 학업과제에 대해 관심이 없다. 사회 수업시간에 조별활동에는 참여하지만 주체적이지 않으며 스스로 공부하는 습관이 부족하다.				
사회 정서적 특성		• 반 학생들과 어울리는데 무리가 없고, 자신을 싫어하는 아이들이 없다고 생각한다. 친구들 사이에서 본인의 의견을 말할 수 있다. 사회·정서적인 특성에 있어서 특이한 사항이 발견되지 않는다.				
언어적 특성		• 국어시험 결과를 보면 유추하는 능력이 많이 부족하며, 함축적 의미를 이해하는데 어려움이 있다.				

〈표 3〉 통제집단 장애학생의 특성

대상		학생특성				
이름		박○○(가명)	학년	6	성별	남
장애유형		• 학습장애				
검 사	K-WISC-Ⅲ	• 06. 03. 17 일에 검사를 실시 • 언어성 : 98, 동작성 : 89 IQ = 93				
	기초학습기능검사	• 07. 03. 14(초등학교 3학년 때 검사를 실시) • 읽기 : 78 셈하기 : 88 쓰기 : 79(백분위 점수 환산점수) • 1학기 사회 평균점수 : 40점(학급평균 : 57점)				

사회과 학업 능력	• 사회과의 경우 실험집단 학습장애학생과 마찬가지로 수업에 참여하는 데에는 별 무리가 없다. 그러나 적극성을 띄지 않고 가만히 앉아 있는 경우가 대부분이다. 학교에서 시험을 실시하면, 모든 과목에서 평균이하의 점수를 보인다. 또한 수학이나 과학보다는 사회점수가 높지만 또래 반 학생들에 비해 평균보다 현저히 낮은 점수를 나타낸다. 다른 과목에서도 수업시간에 흥미를 많이 보이지 않으며, 마찬가지로, 사회수업시간에도 교사의 질문이나 학업과제에 대해 관심이 없다. 스스로 공부하는 습관이 없다.
사회 정서적 특성	• 초등학교 저학년때 왕따를 당한 경험이 있다. 현재는 친구사이에 크게 문제는 없지만 매사에 자신감이 부족한 편이다.
언어적 특성	• 국어시험을 쳐보면 실험집단의 학습장애학생과 마찬가지로 유추능력이 부족하다. 함축적 의미를 이해하는데 어려움이 있다.

2. 실험설계

본 연구는 이질 통제집단 전후검사 실험설계로 <표 4>와 같다. 본 연구의 독립변인은 자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업이고 종속변인은 사회과 학업성취도와 사회과 학습태도이다.

<표 4>

실험설계

집단	사전검사	실험처치	사후검사
G _e	O ₁	X	O ₂
G _c	O ₃		O ₄

X : 자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업
 O₁, O₃ : 사회과 학업성취도와 학습태도에 대한 사전검사
 O₂, O₄ : 사회과 학업성취도와 학습태도에 대한 사후검사

3. 연구 도구

1) 측정 도구

(1) 사회과 학업성취도 검사

통합학급 학생의 사회과 학업성취도는 다음의 과정을 거쳐 개발된 검사로 측정

하였다. 먼저 연구자와 실험집단 통합학급 교사가 협의하여 6학년 2학기 ‘1. 우리나라의 민주정치’ 단원의 내용을 기초로, 각각 50문항을 최초 작성한 후에 교육경력 5년 이상의 초등학교 교사 3명이 내용타당도를 검증하고 3명으로부터 높은 점수를 받은 35문항을 각각 선정하였다. 선정한 35문항으로 타 초등학교의 같은 학년 30명을 대상으로 예비검사를 실시하여 문항곤란도가 20~80%인 20문항을 최종적으로 선정하여, 평균난이도가 50%에 머무르게 하였다. 사회과 학업성취도 사전검사와 사후검사는 각 문항 당 5점씩 배점하여 각각 100점 만점으로 채점하였으며, 평가 내용은 다르지만 난이도와 평가영역은 같다. 사전·사후 검사용으로 사용한 두 검사를 일반 중학교 1학년 학생 60명을 대상으로 실시하여 얻은 동형검사 신뢰도(동등성 계수)는 .75로 나타났다. 본 실험의 수업자료가 6학년 2학기 내용이라 초등학생은 아직 배우지 않았기 때문에 중학생을 대상으로 신뢰도 검사를 실시하였다.

(2) 사회과 학습태도 검사

통합학급 학생의 사회과 학습태도는 서정호(2002)가 개발한 검사를 사회과 학습태도에 초점을 두고 수정한 후 사용하였다. 검사지는 우월감, 자신감, 흥미, 목적의식, 성취동기, 주의집중, 자율학습, 교우관계로 나누어져 있으며, 각 5문항씩 25점 만점(5단계 평정척도 사용)이고 문항수는 총 40문항이다. 사전검사와 사후검사는 동일한 검사지를 사용하되 사후검사에서는 질문의 순서를 변경하였다. 연구에 사용될 사회과 학습태도 검사지의 신뢰도를 알아보기 위해 일반 초등학교 6학년 3개 학급 54명을 대상으로 문항내적합치도를 구하였으며, 학습태도 검사지 구성과 신뢰도 계수는 <표 5>와 같다.

<표 5> 사회과 학습태도검사 하위요인별 문항과 신뢰도

하위범주	문항번호	Cronbach's α
우월감	1,9,17,25,33	.60
자신감	2,10,18,26,34	.86
흥미	3,11,19,27,35	.83
목적의식	4,12,20,28,36	.78
성취동기	5,13,21,29,37	.82
주의집중	6,14,22,30,38	.73
자율학습	7,15,23,31,39	.80
교우관계	8,16,24,32,40	.80
계		.96

2) 자기결정학습모형 적용 사회과 수업

자기결정학습모형(Self-Determination Learning Model of Instruction; SDLMI)은 1단계 목표 설정하기, 2단계 활동하기, 3단계 목표 또는 계획 조절하기로 순환된다. 또한 각 단계별로 4개의 질문을 통해 문제해결을 하고, 이에 따라 학생이 자기주도적학습전략을 사용하면서 자기결정을 촉진시킬 수 있는 모형이다(Wehmeyer, et al., 2000). 본 연구에서의 자기결정학습모형은 Wehmeyer 등(2000)이 제안한 3단계를 기초로, 초등학교 6학년 ‘1. 우리나라의 민주정치’ 단원의 내용을 재구성하여 사용하였다. 수업자료는 P대학교 전공교수 1인, 박사 1인, 석사 1인, 실험에 참여한 통합학급 교사가 충분한 협의를 거쳐 제작하였으며, 자기결정학습모형을 적용한 선행연구자(이옥인, 2008; 조미선, 2009)로부터 e-메일을 통해 내용타당도를 검증받았다.

(1) 수업방법과 내용

자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업은 다음 <표 6>과 같이 진행되었으며, 오리엔테이션 시간을 제외하여 1-6차시, 7-13차시, 14-19차시가 하나의 세트가 되어 순환적인 과정을 거쳤다. 자기결정학습모형을 적용한 다른 선행연구(조미선, 2009; 이옥인, 2008)의 경우 장애학생만을 대상으로 했기 때문에 개별면담을 통해 자기결정학습모형을 중재하였으나 본 연구에서는 통합학급 학생전체를 대상으로 교사가 자기결정학습모형에 대한 내용과 절차를 설명하는 방식으로 진행하는 것이 적절하다고 판단되었다. 만약 장애학생이 통합학급 수업 시간만으로 부족하면 특수학급 시간을 이용하여 개별면담을 통해 중재하려고 계획했으나, 장애학생은 개별면담을 통하지 않고도 중재의 모든 과정을 비장애학생과 함께 동일하게 참여할 수 있었다. 단, 진전도 검사를 실시할 때는 장애학생이 20분 안에 문항을 이해하기 어려워 해서 30분의 시간을 주었다. 수업방법과 내용은 다음과 같다.

<표 6> 수업방법과 내용

차시	수업방법과 내용
오리엔테이션	- 통합학급 학생에게 자기결정학습모형에 대한 오리엔테이션 실시 : 자기주도적학습전략 소개 : 자기결정학습모형 아동기록지와 수행기록표 작성방법 안내
1-5차시, 7-12차시, 14-18차시	- 자기결정학습모형 1, 2단계 작성 : 학생 각자가 수행기록표를 가지고 목표와 계획을 수립 - 자기결정학습모형을 적용하여 아동주도적 수업 실시 : 초등학교 6학년 사회과 교육과정 중 ‘1. 우리나라의 민주정치’ 단원을 19차시로 재구성한 내용

<표 6>

수업방법과 내용 (계속)

차시	수업방법과 내용
6차시, 13차시, 19차시	- 단월별 수업 후 자기결정학습모형 3단계 작성을 위한 진전도 검사(3회) - 진전도 검사 실시 후 자기결정학습모형 3단계 작성 : 3단계 작성 후 사회시험 목표를 수정하고 싶은 학생은 자기결정학습모형 1, 2단계 다시 작성

구체적인 수업방법의 예가 <표 7> 지도안에 나타나 있다. 수업은 기본적으로 자기결정학습모형의 각 단계별 4개의 질문을 교사의 발문형식으로 대체하여 실시하였으며, 학생들이 자기주도적으로 학습할 수 있도록 그 날 배울 내용에 대해 스스로 조사하고 그 내용을 바탕으로 수업을 진행하였다.

<표 7>

자기결정학습모형 적용 사회과 수업 지도안의 예-(4/5)차시

단원명	1.1.2 국민의 정치 참여			
차시	민주 정치에서 국민의 참여 (4/5) (13~20쪽)			
단계	자기결정 학습모형	교수-학습 활동	교수·학습 자료	시량
1 단계	학습목표 세우기	학습목표 ①: 지난 시간에 배웠던 내용은 무엇이죠? ②: 여러분들이 오늘 배울 내용에 대해 지금 알고 있는 것은 뭐지요? ③: 여러분들이 알지 못하는 것에 대해 오늘 잘 배우려면 어떻게 해야 하나요? ④: 다들 잘 알고 있군요. 각자 사회공부를 잘하기 위해 자기결정학습모형 1단계 작성할 때 목표를 세운 것들이 있죠. 마음에 새기면서 오늘 배울 학습목표를 다 같이 진술해 봅시다.	-	5
2 단계	활동하기	• 주요학습내용: 시민 단체(NGO)의 활동 분야 ①: 여러분들은 오늘 시민단체(NGO)에 대해 배우기 위해 무엇을 했나요? T: 그렇군요. 그럼 조사한 내용에 대해서 발표해 봅시다. ②: 오늘 배울 내용에 대해 여러분 모두가 열심히 조사해 왔네요. 그럼 조사한 내용을 바탕으로 시민단체 활동 계획서를 작성하도록 합니다. ☞ 교사는 장애아동이 속한 소집단의 경우 장애아동이 활동에 적극 참여할 수 있도록 한다. ③: 각자 조사도 해오고, 활동 계획서도 작성해 보았습니다. 방금 배운 내용 중 이해가 잘 되지 않는 부분이 있나요? ④: 자 그럼 친구들이 만든 계획서를 보면서 선생님이 보충 설명하도록 할게요. • 주요학습내용: 시민 단체의 문제해결 과정 ①: 자 다음으로 시민단체의 문제해결과정에 대해 알아보시다. 여러분은 이 부분을 배우기 위해 무엇을 했나요. T: 각자 해결방안을 적은 종이가 있죠? 그것을 옆 친구에게 넘기면 편지를 받아 자신의 생각을 덧붙여 해결방안을 보완해 보도록 합니다. ☞ 교사는 장애아동이 학습에 소외되지 않고 참여할 수 있도록 한다. ②: 우리는 방금 시민단체의 문제해결 과정에 대해 배워보았어요. 힘들었던 부분이 있나요? ③: 잘 이해가 되지 않는 부분은? ④: 활동이 재미있지요? 선생님이 여러분 쓴 내용을 읽어 보니까 잘 하긴 했는데 몇몇 친구들은 해결 방안을 쓰지 않고, 자신의 의견만 쓴 친구들도 있네요. 시민단체의 문제해결 과정은 다음과 같습니다. ▶ 교사가 보충설명한다.	• 시민단체의 활동과 조직, A4 용지 • 시민단체 활동계획서 • 이야기 자료 • A4 용지나 편지지	25

3 단계	목표나 계획을 조정하기	①: 여러분 오늘 배운 내용이 무엇인지 다시한번 말해볼까요? ②: 여러분들은 오늘 배운 내용을 잘 이해하기 위해 무엇을 했나요? ③: 이번 시간에 배운 시민단체 활동에 대해 잘 이해가 됐나요? 모르는 부분에 대해 알게 되었어요? ④: 이해가 잘 되지 않는 친구들은 어떻게 해야 되지? T: 계획에 30분 복습하기로 한 친구들은 조정해서 40분씩 해도 되니까 이해 안 되는 친구들은 더욱 열심히 공부합시다. 그래도 모르면 선생님께 질문하러 오는 방법도 있지요. 자 수행기록표를 작성하고, 수업을 마치겠어요. 다 음 시간에는 교과서 21쪽에 있는 선택 학습 2와 3을 하도록 합시다.	• 자기결정 학습모형 수행기록표	10
---------	--------------------	--	-------------------------	----

4. 연구 절차

연구는 예비조사와 본 실험의 과정으로 수행되었다. 먼저 연구와 관련된 자료를 수집하기 위하여 2010년 4월 20일에 실험집단과 통제집단 초등학교의 통합학급을 방문하여 실험대상으로서의 적절성을 점검하였다. 그리고 초등학교 6학년 통합학급을 담당하고 있는 교사 10인을 대상으로 전화와 e-메일을 통해 현재 이루어지고 있는 사회과 수업방식에 대한 현황과 의견을 수렴하였다. 이러한 예비조사의 과정을 거쳐 본 연구의 필요성과 타당성을 확인하였다. 본 실험에 들어가기 전 2010년 8월 말과 9월 초에 실험집단 통합학급 담당 교사에게 자기결정학습모형의 이론적 기초와 사회과 적용방식에 대하여 3차례에 걸쳐 교육과 협의의 시간을 가졌다. 그 후 8월 26일에 실험집단과 통제집단의 학생에게 사전검사를 실시하였으며, 실험집단의 학생을 대상으로 2010년 8월 30일부터 2010년 10월 21일까지 자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업이 이루어졌다. 중재가 끝난 10월 24일에 두 집단을 대상으로 사후검사를 실시하였으며, 사전·사후검사 결과에 대해 통계적으로 자료를 처리하고 분석하였다.

5. 자료 처리 및 분석

1) 양적분석

장애학생의 변화는 실험집단과 통제집단의 장애학생이 사회과 학업성취도 검사와 사회과 학습태도 검사에서 받은 사전검사 점수와 사후검사 점수의 차이를 단순 비교하였다. 비장애학생의 변화는 실험집단과 통제집단의 비장애학생이 사회과 학업성취도 검사와 사회과 학습태도 검사에서 받은 사전검사 점수와 사후검사 점수를 비교하여 분석하였다. 구체적으로 SPSS Win 18.0 프로그램을 사용하여 사전·사후검사 간 점수의 차이에 대하여 집단 간 t 검증을 실시하였다.

2) 질적분석

통합학급의 장애학생이 1명이기 때문에 자기결정학습모형을 실시하는 동안 장애학생의 실제적이고 구체적인 변화모습을 보기위해 참여관찰과 심층면담, 연구자가 쓴 반성적 저널을 분석하는 질적접근을 시도하였다. 일차적으로 장애학생의 사회과 수업을 받는 과정에서 보인 태도의 변화를 중심으로 의미 있는 내용을 도출하였다. 그리고 타당도를 확보하기 위하여 특수교육을 전공하는 전문가 3인(특수교육 전공 교수, 박사과정 대학원생과 특수교사)과 함께 일차 분석자료와 원자료를 비교하면서 충분한 논의의 과정을 거쳤다. 최종적으로 분석에 참여한 3인의 일치된 의견을 반영하여 수정·보완하였다.

3) 중재충실도

중재가 일관되게 이루어졌는지를 알아보기 위해 중재충실도를 측정하였다. 본 연구자는 각 회기에 실험집단 교사에게 제시된 교수-학습 지도안을 바탕으로 교사 중재충실도 체크리스트를 작성했다. 이를 위해 전체 수업 중 약 30% 해당하는 총 6 회 분의 수업을 캡코더로 녹화하였으며, 본 연구자와 특수학급 교사가 중재충실도를 체크했다. 중재충실도는 92.98%로 나타났다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 자기결정학습모형이 장애학생의 변화에 미치는 효과

1) 양적분석

(1) 사회과 학업성취도

실험집단의 장애학생은 사전검사 점수 5점, 사후검사 점수에서 55점을 받았으며, 통제집단의 장애학생은 사전검사 점수 8점, 사후검사 점수에서 40점을 받았다. 연구 결과, 실험집단의 장애학생은 통제집단의 장애학생보다 사후검사에서 15점 높은 점수를 받았다.

(2) 사회과 학습태도

실험집단의 장애학생 사전검사 점수는 107점, 사후검사 점수는 134점을 받았으며,

통제집단 장애학생의 사전검사 점수는 108점, 사후검사 점수는 101점을 받았다. 연구 결과, 실험집단의 장애학생은 통제집단의 장애학생보다 33점을 더 받았다. 또한 각 하위요인별로 자세히 살펴보면, 실험집단의 장애학생은 주위집중 영역에서 7을 받아 가장 높은 점수 상승을 보였으나, 통제집단의 장애학생은 사전과 사후검사 간 점수가 비슷하거나 다소 떨어지는 양상을 보였다. 구체적인 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 장애학생의 사회과 학습태도 하위요인별 검사 결과

		우월감	자신감	흥미	목적 의식	성취 동기	주의 집중	자율 학습	교우 관계	합계
실험집단의 장애학생	사전	13	13	14	14	15	13	12	13	107
	사후	15	16	15	15	19	20	17	17	134
통제집단의 장애학생	사전	13	14	14	13	12	13	15	14	108
	사후	11	14	14	12	14	10	12	14	101

2) 질적분석

(1) 사회과 수업에 대한 참여도 증가

중재 첫 주에 실험집단의 통합학급에 속해 있는 장애학생은 상대적으로 비장애 학생에 비해 수업에 참여하는 모습을 거의 보이지 않았다.

중재가 아직 1주차 밖에 되지 않았지만 비교적 비장애학생들은 스스로 조사해 오는 과제를 성실하게 준비해왔다. 다만 아직까지도 항상 발표를 하는 아이들만 하는 경향이 있었다. 하지만 장애학생의 경우 아직 중재가 시작 된 지 얼마되지 않았기 때문인지 수업에 적극적으로 참여하는 부분이 미흡하였다.

(중재 1주/9월4일 연구자의 반성적 저널)

그러나 중재가 2주차로 접어들면서 장애학생에게 조금씩 변화가 나타나기 시작했다. 특히 자기결정학습모형 1, 2단계를 작성할 때 장애학생은 스스로 사회 수업 시간에 발표하는 것을 목표로 정함으로써 수업에 적극적으로 참여하는 모습을 보였다.

교사: 여러분들 수업활동에 필요한 내용들을 다들 잘 준비해 왔나요?

학생: 네!(반 학생들은 대부분 수업활동에 필요한 준비를 스스로 잘 해왔다. 장애학생의 경우 자료를 찾아오는 것은 아직 부족하여 가위, 풀 등을 스스로 준비하는 역할을 맡겼는데, 4교시 수업 관찰 결과 장애학생은 자신이 맡은 부분을 스스로 준비해 왔다.) --중략--

교사: 자 누가 또 이야기 해 볼 사람?

장애학생: 도둑질은 나쁜 것입니다.(교사가 원하는 내용은 아니지만 자신의 생각 표출)
(중재 2주/9월9일 연구자의 참여관찰)

연구자: 요즘 수업시간에 발표도 많이 하고, 책도 막 열심히 찾아보고 그러던데, 사회수업이 예전보다 재밌어?

장애학생: 재밌는 건 아닌데, 제가 발표하겠다고 했으니까 해요.

연구자: 그럼 재미없어? 예전 사회 수업하고 똑같은 것 같아?

장애학생: 컴퓨터로 하는 수업이랑 장발장 한 거는 재밌었어요, 컴퓨터로 하는 수업은 다 재밌어요.

연구자: 수행 기록표 적는 건 어때? 매번 적는 건 힘들지 않았어?

장애학생: 좀 귀찮긴 한데 힘들진 않아요.

(중재 2주/9월9일 심층면담)

중재 후반부에 접어들면서 장애학생은 단순히 수업에 참여하는 단계에서 자신의 생각을 발표하는 단계로 자연스럽게 변해 갔다. 또한 중재 초반에는 교사가 장애학생에게 발표를 시켜서 한 경우가 많았다. 그러나 중재 후반부에는 장애학생이 스스로 손을 들어 발표하거나 토의에 참여하는 모습이 나타났다

물론 장애학생의 경우 이상해요! 그건 아닌 것 같대! 와 같이 자신의 생각을 말한 학생의 의견에 동조하거나 반대하는 단순한 멘트가 대부분이었지만 프로그램의 초기에는 수업시간에 거의 머리 만지기, 책상만 보기, 손 만지작거리기와 같은 행동들만 했기 때문에 비장애학생에 비해서는 단순한 의사표현이라 할지라도 수업태도에 있어서 큰 발전이라고 할 수 있다. 또한 SD 목표에 발표하기를 한 이후 수업 시간에 뭐라도 말할려고 하는 노력을 많이 한다는 것을 알 수 있었다.

(중재 7주/10월14일 연구자의 반성적 저널)

(2) 사회과 수업시간 중 주의집중 시간증가

중재를 실시하기 전 예비조사를 통해 본 실험집단 통합학급의 장애학생은 교실 뒷문에서 가장 가까운 끝자리에 앉아 머리를 계속 만지거나, 손을 만지는 등의 행동

을 하면서 무기력하게 앉아 수업시간의 대부분을 보냈다. 이런 행동은 중재가 시작된 첫 주에도 지속되었다.

1주차 때의 조별활동 시에는 뒤로 카메라를 쳐다보거나(연구자가 카메라로 활동을 찍고 있었다) 무기력하게 앉아 있는 경우가 대부분이었다, 그러나 2주차에 접어들어서는 통합학급 교사의 특별한 언급 없이도 자신이 활동에 참여하기 시작했다.

(중재 2주/9월13일 연구자의 반성적 저널)

그러나 다양한 활동과 함께 스스로 수업을 하고, 목표와 계획을 세우는 자기결정학습모형의 중재가 적용되면서 점차 장애학생은 사회과 수업시간에 주의집중하는 시간이 길어지기 시작했다.

장애학생이 아동기록지에 자신의 목표를 수업시간에 발표하기로 바꾸면서 수업시간에 참여하는 횟수가 많아지는 것과 동시에 여러 가지 활동을 통한 수업에 흥미를 느끼는 모습을 많이 보였다, 이로 인해 장애학생은 수업시간에 집중하는 시간이 많아졌다.

(중재 5주/ 9월30일 연구자의 반성적 저널)

교사: 오늘은 여러분이 저번 시간에 조사해온 시민단체의 종류에 대해서 발표해 보도록 합시다, 조별로 조사해온 과제 있죠? ▶ 5조로 나눈 다음 각 조에서 발표를 한다,
정리 활동: 교사가 설명하는 내용을 쳐다보고 있다, 스스로 손을 들고 조별활동에 대해 이야기 한다,

(중재 6주/10월4일 참여관찰)

이와 같이 실험집단 통합학급의 장애학생은 중재가 시작되기 전에는 머리나 손을 만지는 등의 산만한 행동을 보였으나 자기결정학습모형을 적용한 사회수업이 진행되면서 서서히 변화되어갔다. 또한 점진적으로 수업시간에 교사의 설명에 주의를 집중하여 열심히 듣고 자신의 생각을 발표하는 모습이 관찰되었다.

2. 자기결정학습모형이 비장애학생의 변화에 미치는 효과

1) 사회과 학업성취도

실험집단에 속한 비장애학생의 사회과 학업성취 사전 검사점수의 평균은 39.06 이었고, 통제집단에 속한 비장애학생의 평균은 41.84였다. 중재를 실시한 후 실험집

단에 속한 비장애학생의 사회과 학업성취 사후 검사점수의 평균은 87.65이었고, 통제집단의 사후 검사점수의 평균은 69.21이었다. 또한 사회과 학업성취도 사전·사후 검사 결과 차이의 t 검증에서도 실험집단은 통제집단에 비해 통계적으로 $p<.01$ 수준에서 유의미한 차이를 보였다. 이러한 연구 결과를 <표 9>에 제시하였다.

<표 9> 비장애학생의 사회과 학업성취도에 대한 집단 간 t 검증 결과

	학생 수	사전검사		사후검사		사전-사후 검사 간 차의 차 검증		
		M	SD	M	SD	M	SD	t
실험집단	17	39.06	18.00	87.65	8.86	48.58	16.08	3.26**
통제집단	19	41.84	17.75	69.21	14.46	27.37	22.07	

** $p<.01$

2) 사회과 학습태도

실험집단의 통합학급에 속해있는 비장애학생의 학습태도 사전 검사점수의 전체 평균은 131.62이었고, 사후 검사점수의 전체 평균은 151.58이다. 통제집단에 속해있는 비장애학생의 학습태도 사전 검사점수의 평균은 129.26이고, 사후 검사점수의 평균은 125.21이다. 학습태도 사전·사후 검사 결과 차이의 t 검증에서도 실험집단의 비장애학생들이 각 요인별 점수와 전체 학습태도 검사점수에서 $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 이와 같은 연구 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10> 비장애학생의 사회과 학습태도에 대한 집단 간 t 검증 결과

하위 요인	집단	학생수	사전검사		사후검사		사전-사후 검사 간 차의 차 검증		
			M	SD	M	SD	M	SD	t
우월감	실험	17	15.13	2.66	16.65	2.96	1.52	2.82	2.26*
	통제	19	14.95	3.94	14.11	2.94	-.84	3.38	
자신감	실험	17	15.81	2.51	18.24	2.77	2.42	2.61	2.69*
	통제	19	15.79	4.25	15.68	2.98	-.11	2.97	

흥미	실험	17	15.50	2.85	18.41	2.43	2.91	3.24	2.66*
	통제	19	15.26	4.64	15.53	3.64	.26	2.72	
목적의식	실험	17	17.75	3.17	19.71	2.62	1.96	2.96	2.82**
	통제	19	18.16	4.81	17.05	3.79	-1.11	3.47	
성취동기	실험	17	17.50	3.06	20.00	1.77	2.50	3.01	3.59**
	통제	19	17.42	3.61	16.26	3.16	-1.16	3.07	
주의집중	실험	17	17.13	2.83	19.35	2.71	2.23	2.90	3.06**
	통제	19	16.00	3.35	15.26	2.40	-.74	2.90	
자율학습	실험	17	15.94	2.86	20.53	2.27	4.59	2.80	3.95**
	통제	19	14.95	4.78	15.32	3.59	0.37	3.51	
교우관계	실험	17	16.88	2.80	18.71	4.04	1.83	3.75	2.58*
	통제	19	16.74	3.66	16.00	3.18	-.74	2.05	
합계	실험	17	131.62	18.92	151.58	18.18	19.96	18.17	3.87**
	통제	19	129.26	29.63	125.21	23.04	-4.05	18.92	

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

IV. 논의 및 제언

본 연구는 장애학생과 비장애학생이 함께 교육을 받는 통합학급에서 자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업을 실시하였을 때 장애학생과 비장애학생의 학업성취도와 학습태도에 어떠한 효과가 있는지 밝혀보고자 하였다. 연구 결과를 토대로 선행연구와 관련시켜 논의하면 다음과 같다. 먼저 자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업을 통해 나타난 장애학생의 변화에 대해 고찰하고자 한다. 사전검사 점수의 경우 수업내용을 배우지 않은 점으로 인해 검사 점수가 매우 낮기 때문에 사후검사 점수와의 직접적인 비교가 의미가 없다. 실험집단의 사후검사 점수를 통제집단의 사후검사 점수와 1학기 사회과 성적과 비교하는 것이 타당할 것이다.

연구 결과를 살펴보면 실험집단 장애학생의 학업성취도는 55점으로 통제집단 장애학생보다 15점 높은 점수이면서 자신의 1학기 사회성적인 45점보다 10점이나 높고 학급 평균 성적 55점 수준까지 상승하였음을 알 수 있다. 이것은 통합교육 환경에서 자기결정학습모형이 장애학생의 학업성취도에 효과가 있다는 선행연구(이옥인, 2008; 장윤미, 2010; 조미선, 2009; Palmer et al., 2004)의 결과와 일치한다. 이러한 결과는 스스로 문제를 해결하는 방법을 배워서 교육 목표를 성취하도록 개발된 자기결정학습모형의 특성이 장애학생의 사회과 학업성취도에 긍정적인 영향을 주었다고 해석된다. 또한 실험집단의 장애학생은 자기결정학습모형 1단계에서 자신의 목표점수를 65점으로 정하고, 목표점수를 획득하기 위해 하루에 30분씩 공부하는 것을 계획했다. 그러나 첫 번째 진전도 검사에서 장애학생은 47점을 받아 자신의 목표점수에 미치지 못했다. 이러한 원인은 장애학생이 자신의 계획을 성실히 수행하지 않았기 때문으로 보인다. 그 증거로, 장애학생의 중재 1주차 수행기록표를 보면 대부분 계획을 잘 지키지 않은 것을 확인할 수 있다. 그러나 2주차 진전도 검사에서도 53점을 받은 장애학생은 자신의 목표점수에 계속 도달하지 못하자, 하루에 40분씩 사회공부를 하고 사회수업 시간에 발표를 하겠다고 스스로 계획을 다시 수정하였으며, 1주차와는 달리 자신이 세운 계획을 성실히 수행하였다. 결과적으로 장애학생은 중재 3주차에 진전도 검사점수에서 80점을 받아 자신의 목표점수를 성취하였다. 실험집단 장애학생의 이와 같은 변화는 자기결정학습모형의 적용이 장애학생의 일반교육 과정접근에서 목표성취를 촉진할 수 있다는 선행연구(Agan, Blanchard, & Wehmeyer, 2000; Palmer & Wehmeyer, 2003)와 맥을 같이 한다.

그리고 자기결정학습모형 수행기록표 작성을 통해 목표수행정도를 체계적으로 자기점검하고 평가하도록 한 것이 장애학생의 사회과 학업성취에 도움이 되었다고 볼 수 있다. 본 연구에서는 사회과 통합수업 시간에 학생들이 수행기록표(1주일 단위)를 작성하여 자신의 계획을 점검하고, 수행기록표의 교사당부란을 통해 교사의 피드백을 받도록 했다. 실험집단 장애학생의 수행기록표를 분석해보면 중재 초반에는 계획을 전혀 지키지 않다가 후반부로 갈수록 계획을 성실히 지키는 것으로 나타났다. 이와 같은 원인은, 진전도 검사에서의 점수 상승이 장애학생의 자기강화로 이어진 것으로 보이며, 지속적인 통합학급 교사의 지지와 관심이 영향을 미친 것으로 해석된다. 이러한 연구 결과는 장애학생이 수행목표를 인식하여 성취과정 및 점검결과를 평가하는 것이 장애학생의 학업성취도에 중요하다는 선행연구(Agran et al., 2005; Copeland et al., 2002)의 결과를 지지한다.

또한 자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업은 통합학급 장애학생의 학업성취도뿐만 아니라 학습태도에도 긍정적인 효과를 보였다. 중재 전 장애학생은 수업시간에 머리만지기, 손장난하기와 같은 의미 없는 행동을 하면서 사회시간의 대부분을 보냈다. 그러나 중재가 중반을 넘어 서면서 사회과 수업에 주의집중하는 시간이 많

아졌으며, 수업참여도도 훨씬 높아졌다. 이는 통합교육 환경에서 자기결정학습모형이 장애학생의 학습태도 향상에 효과가 있다는 선행연구(이옥인, 2008; Agran, et al., 2005)와 일치한다. 특히, 실험집단의 장애학생은 학습태도 하위요인 중 주의집중에서 가장 큰 상승폭을 보였는데, 장애학생의 이러한 변화는 자기결정학습모형을 적용한 아동주도적 수업을 받으면서 두드러지게 나타났다. 이는 아동주도적수업이 교사 주도적수업보다 학생의 학습참여를 증진시킨다는 선행연구의 결과(Hughes et al., 2000; Kohn, 1993)를 지지한다. 따라서 이러한 연구 결과를 볼 때 교사주도적 수업방식이 통합교육 시 장애학생의 문제행동이나 학습적인 문제, 사회적 문제를 더욱 심각하게 한다는 점(Hughes et al., 2000)을 고려하여 장애학생의 적극적인 참여를 유도하는 수업을 실시할 필요가 있다.

장애학생의 질적분석 결과를 좀 더 살펴보면, 자기결정학습모형의 다전략 중재가 실험집단 장애학생의 학업성취도와 학습태도에 긍정적 영향을 미친 것으로 해석된다. 장애학생은 중재 초기에는 큰 변화를 나타내지 않았지만, 중재 후반부에 가서는 교사가 지목하지 않아도 스스로 사회시간에 발표하는 모습을 보였으며, 자신의 생각을 조금씩 말하기 시작했다. 이러한 결과는 장애학생이 스스로 세운 목표를 달성하기 위해 수업에 집중하고 참여하는 행동으로 학습태도가 변화될 수 있음을 보여준다. 이는 자기결정학습모형의 다전략 중재가 장애학생의 내적동기를 효과적으로 촉진한다는 선행연구(Wehmeyer & Palmer, 2002)와도 같은 맥락이다.

연구 결과를 종합하면 자기결정학습모형은 인지적 문제를 가진 장애학생의 사회과 통합교육을 위한 교수-학습에 효과적일 것으로 예상된다. 그러나 전술한 장애학생에게 미치는 긍정적인 효과는 1명을 대상으로 실시하고 1명의 다른 장애학생과 비교한 결과이기 때문에 단정 지을 수 없다. 앞으로 관련 연구를 반복적으로 수행하고 그 결과를 집적시켜야 할 것이다.

다음으로 자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업을 통하여 나타난 비장애학생의 변화에 대해 논하고자 한다. 수업을 받은 후 비장애학생의 학업성취도가 향상되었는데 이러한 결과는 자기주도적학습을 하도록 설계된 자기결정학습모형의 특성이 비장애학생에게 효과적이었음을 의미한다. 선행연구(강기대, 2002; 홍선근, 2006)에 의하면 자기주도적학습은 학습자의 학업성취도를 향상시킨다. 본 연구에서도 실험집단 학생들이 사회과 수업에서 자기주도적으로 학습하도록 지원하였다. 특히, 사회과 교수-학습 지도안을 구성할 때 학생들이 그 날 배울 내용에 대해 스스로 조사하고 그 내용을 바탕으로 수업을 진행하도록 하였다. 따라서 이와 같은 중재 요인들이 비장애학생들의 사회과 학업성취 향상에 도움이 된 것으로 해석된다. 그리고 통합학급 학생들은 매 차시 수업 후 수행기록표의 작성을 통하여 자신의 계획을 점검하고 평가하였다. 이러한 자기평가와 같은 활동은 반성적 사고를 길러주고 자신의 수행에 대해 더 잘 이해하게 하는 구체적인 피드백 역할을 하기 때문에 학생들의 학

업성취도에 긍정적인 영향을 미친다(우은실, 2005; Schunk, 2003). 무엇보다도 구체적인 학습목표 설정과 자기평가가 직접적으로 결합될 때 강력한 효과를 얻는다(Schunk, 2003). 따라서 본 중재에서 사용한 수행기록표와 진전도 검사를 통해 학생들이 자신의 학습 성취 수준을 확인하고 평가하여 스스로 문제점을 반성하게 한 것이 비장애학생들의 사회과 학업성취도가 향상되는데 중요한 요인이 되었다고 볼 수 있다. 또한 자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업을 통해 비장애학생의 학습태도가 긍정적으로 변화되었는데, 이것은 자기주도적학습을 실시하여 학습자의 학습태도가 개선되었다고 보고한 연구들(김정신, 2003; 임광순, 2003; 홍선근, 2006)과 같은 결과이다.

한편, 학습태도 하위요인 중에서도 실험집단 비장애학생들은 자율학습 영역에서 가장 높은 점수 상승을 나타냈다. 이와 같은 결과는 수업과정에서 보여준 비장애학생들의 행동을 통하여 입증된다. 실험집단 통합학급의 비장애학생들이 작성한 자기결정학습모형 아동기록지 1, 2단계를 보면 대부분의 학생들이 사회점수를 올리기 위해 하루에 얼마씩 사회 공부를 하겠다, 사회숙제를 열심히 하겠다, 사회와 관련된 책을 많이 보겠다와 같이 학습과 관련된 목표나 계획을 많이 세웠다. 또한 사회수업이 학생들이 조사한 자료를 바탕으로 진행되었기 때문에 학습태도 검사의 여러 하위요인 중에서도 자율학습 영역이 가장 높은 상승치를 보였다고 해석된다. 그리고 학업성취도가 높아지면서 자연스럽게 학습태도에 긍정적인 영향을 미쳤을 것으로 예상된다. 중재기간 동안 비장애학생들은 자기결정학습모형 3단계를 작성하기 위해 진전도 검사를 총 3회 실시했다. 이 과정에서 학생들은 진전도 검사점수를 잘 받기 위해 수업을 열심히 들으려 노력했으며, 중재 전에는 필기를 하지 않던 학생들이 중재 후반부에 들어서자 필기하는 모습을 보이기 시작했다. 또한 진전도 검사 2, 3회 점수가 1회에 비해 높아진 비장애학생들은 사회과 수업에 조금씩 자신감을 보이기 시작했으며, 수업시간 중 참여도와 주의집중 시간이 훨씬 높아지는 모습을 보였다. 이러한 연구 결과는 학업성취도와 학습태도가 높은 상관관계를 보인 선행연구(김건희, 1994; 민동주, 1996)와 같은 맥락을 지닌다. 또한 교사주도적 수업에서 아동주도적 수업으로의 변화가 장애학생뿐만 아니라 비장애학생의 학습태도에도 긍정적 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 학교교육의 실패는 교사중심의 전통적 수업방식에 기인한다(Merrill, 1991; 박병선, 2001 재인용). 다시 말하면 교사주도적 수업방식은 지식을 전달하는데 초점을 두고 학생들에게 단순 개념의 획득이나 사실암기 등의 목표에 매달리게 만들어 학습에 대한 흥미를 떨어뜨린다. 본 연구의 예비조사에서도 통합학급 교사들은 일반적으로 교사주도적으로 사회과 수업을 실시하고 있었다. 이로 인해 장애학생뿐만 아니라 비장애학생들도 사회과 수업에 대해 크게 흥미가 없는 것으로 나타났다. 그러나 자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업을 실시하면서 통합학급 학생들은 수업에 흥미를 나타내기 시작했다. 다음은 중재 후 학생들이 보여준 소감의

대표적인 예이다: “미리 준비하는게 조금 귀찮기도 했는데, 모둠실에도 가고, 시험 점수도 오르니까 사회시간이 좋아요” “사회점수를 올리겠다는 목표를 세우고, 수업을 들으니까 더 집중하게 되요, 그리고 선생님이랑 여러 활동을 하니까 재미도 있고, 점수가 오르니까 좋아요.”

이상의 논의를 통해 자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업은 통합학급 학생의 학업성취도와 학습태도를 향상시키는데 효과적인 교수-학습방안이라는 결론을 얻었다. 이러한 결과는 장애학생만이 아닌 모든 학생을 위한 질 높은 교육을 제공해야 한다는 최근 통합교육의 개념과도 일맥상통하는 것이다. 또한 장애학생과 함께 교육을 받으면 비장애학생이 학업적으로 피해를 받는다는 우려는 편견이며 근거가 없는 것임을 방증하는 것이기도 하다. 따라서 통합교육 장면에서 적절한 교수-학습 방법을 개발하여 장애학생을 포함한 모든 학습자의 학습권을 보장하는 교육적 노력에 많은 지원이 이루어져야 할 것이다. 마지막으로 본 연구를 바탕으로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 학습장애학생이 통합된 학급을 대상으로 실시하였기 때문에 다른 장애학생으로의 대상일반화에 한계를 지닌다. 통합된 장애학생의 특성과 배경요인에 따라 다른 결과가 나타날 수 있다. 그러므로 다양한 유형의 장애학생이 통합된 통합학급을 대상으로 자기결정학습모형 중재를 적용하여 그 효과를 밝히는 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구에는 현실적인 어려움으로 인해 실험집단과 통제집단의 통합학급에 각 1명의 학습장애학생이 포함되었다. 따라서 사례 수가 작은 제한점을 가지고 있으므로, 실험대상의 수를 늘려 장애학생에 대한 중재의 효과성을 검증해야 할 것이다.

셋째, 본 연구는 자기결정학습모형을 사회과에 적용하여 그 효과성을 살펴보았다. 이러한 모형을 다른 교과목에 적용하여 효과성을 검증하는 작업이 이루어진다면 통합교육을 위한 교수-학습 지원 방안을 모색하는데 중요한 정보를 얻을 수 있을 것이다.

넷째, 본 연구 결과 자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업이 통합학급 학생 모두에게 효과적인 것으로 밝혀진 만큼 이러한 효과가 계속적으로 유지되는 것이 중요하며, 추후의 변화과정을 연구할 필요가 있다. 또한 지속적이고 강력한 효과를 얻기 위하여 적어도 한 학기 이상의 기간을 두고 프로그램을 적용하는 시도가 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 교육개혁위원회 (1996). **세계화·정보화 시대를 주도하는 신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안(II)**. 제3차 대통령 보고서.
- 강경숙, 김정선 (2005). 통합된 발달장애학생을 위한 사회과 교과서 활용 이러닝 콘텐츠 개발 방안, **특수교육연구**, 12(2), 85-110.
- 강기대 (2002). 자기 주도적 학습이 과학 관련 태도, 탐구 능력 및 학업 성취도에 미치는 영향. 석사학위 논문, 경북대학교 대학원.
- 강영심, 정정련 (2002). 초등학교 통합학급에서의 협력교수에 대한 특수교사와 통합학급 교사의 인식, **정서·행동장애연구**, 17(3), 107-130.
- 강영심, 강승희, 김자경, 김정은, 박재국, 안성우, 이경림, 황순영 (2010). **예비교사를 위한 특수교육학개론**. 고양: 서현사.
- 김건희 (1994). 학업적 학습시간과 학업성취와의 관계에 대한 연구. 석사학위 논문, 전남대학교 대학원.
- 김라경 (2001). 협력교수가 일반학생과 학습장애 학생의 사회과 학업 성취 및 학습 태도에 미치는 영향. 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 김매희 (1994). 성인과 청소년의 자기 주도적 학습 특성에 관한 비교 연구. 박사학위 논문, 서울여자대학교 대학원.
- 김변영 (2006). 통합학급에서의 교수적 수정 중재가 장애 학생의 문제행동과 수업참여행동에 미치는 영향. 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 김주환, 김은주, 홍세희 (2006). 한국 남녀 중학생 집단에서 자기결정성이 학업성취도에 주는 영향. **교육심리연구**, 20(1), 243-263.
- 김윤옥 (2005). 정보기억전략 교수가 초등학교 학습부진·학습장애 학생의 사회과 성취도에 미치는 효과. **특수아동교육연구**, 7(2), 167-185.
- 김을집 (2002). 사회과 교과서 재구성인 중학부 청각장애학생의 사회과 학업성취도 및 어휘 습득에 미치는 영향. 석사학위 논문, 부산대학교 대학원.
- 김정신 (2003). 자기주도적 학습전략 훈련이 초등영어교육에 미치는 영향: 학습전략 사용빈도, 선호도 및 학습태도의 변화. 석사학위 논문, 인천교육대학교 대학원.
- 민동주 (1996). 교수 행위와 학생의 학습태도 및 학구적 학습시간이 학업성적에 미치는 효과. 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 박병선 (2001). 쓰기 능력 향상을 위한 효율적 지도 방법론 모색: 언어사용 기능 영역의 통합 지도를 중심으로. 석사학위 논문, 동국대학교 대학원.
- 박승희 (2004). 한국 통합교육 실제에서 교육과정적 통합의 방법론, **국제세미나 자료집**, 1(11), 163-200.
- 박향미 (2004). 정보암기전략이 초등학교 학습장애아의 사회과 학업성취도와 자기효능감에 미치는 효과. 석사학위 논문, 공주대학교 대학원.
- 서정호 (2002). 실과 수업의 포트폴리오 교수·평가 자료 적용효과에 관한 연구: 목제품 만들기 단원을 중심으로. 석사학위 논문, 부산대학교 대학원.

- 우은실 (2005). 자기 평가 중심 학습이 초등학교의 쓰기 능력 및 효능감에 미치는 영향. 석사 학위 논문, 한국교원대학교 대학원.
- 이나영 (2000). 중학교 일반학급 사회수업시간의 또래교수가 장애학생의 문제행동 및 사회과 학업성취도에 미치는 영향. 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 이옥인 (2008). 통합교육 환경에서 자기결정 학습전략이 정신지체 학생의 자기주도 학습행동 및 학업성취에 미치는 효과. 박사학위 논문, 공주대학교 대학원.
- 이혜주 (2006). 예비유아교사의 인지전략과 자기결정성 동기와의 관계. *아동학회지*, 27(2), 55-70.
- 임광순 (2003). 초등학교 사회과에서 자기 주도적 학습이 학력수준에 따라 학업성취 및 학습 태도에 미치는 효과. 석사학위 논문, 공주대학교 대학원.
- 임지현, 류지현 (2007). 초등학교의 학년과 성별에 따른 자기결정성 수준이 학업성취도에 미치는 영향. *교육방법연구*, 19(2), 163-181.
- 장윤미 (2010). 자기결정 학습모형을 적용한 수학학습이 특수학급 지적장애 학생의 수학 학업 성취도와 자기결정능력에 미치는 효과. 석사학위 논문. 단국대학교 대학원.
- 조미선 (2009). 자기결정 학습전략의 중재가 수학학습 부진학생의 자기조정 학습전략 사용행동 및 수학과 학업성취에 미치는 효과. 석사학위 논문, 청주교육대학교 대학원.
- 홍선근 (2006). 자기 주도적 역할 수행 지도가 학습 태도와 학업 성취에 미치는 효과: 초등학교 입문기 학생을 중심으로. 석사학위 논문, 경인교육대학교 대학원.
- Agran, M., Blanchard, C., & Wehmeyer, M. L. (2000). Prompting transition goals and self-determination through self-directed learning: The self-determined learning model of instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 351-364.
- 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 Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 40(19), 3-13.
- Copeland, S. R., Hughes, C., Agran, M., Wehmeyer, M. L., & Fowler, S. E. (2002). An intervention package to support high school students with mental retardation in general education classrooms. *American Journal on Mental Retardation*, 107(1), 32-45.
- Gersten, R., & Smith-Johnson, J. (2000). Songs of experience: Commentary on "dyslexia the invisible" and "promoting strategic writing by postsecondary students with learning disabilities: A report of three case studies". *learning disability quarterly*, 23(3), 171-174.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading Comprehension Strategies to Students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Gibbons, M. (2002). *The Self-Directed Learning Handbook*. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Hughes, A., Rung, L. L., Wehmeyer, M. L., Agran, M., Copeland, S. R., & Hwang, B. (2000). Self-prompted communication book sue to increase social interaction among high school students. *Journal of the Association for Persons with Severe handicaps*, 25(3), 153-166.
- King-Sears, M. E., & Bonifils, K. A. (1999). Self-management instruction for middle school students with LD and ED. *Intervention in School and Clinic*, 35(2), 96-107.
- Kohn, A. (1993). Self-determination. *The Newsletter of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(9), 11.
- Lee, S., Amos, B. A., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, K. A., Theoharis, R., & Wehmeyer, M. L. (2006). Curriculum augmentation and adaptation strategies to promote access to the general curriculum for students with intellectual and developmental mental disabilities. *Education and Training in Develop Mental Disabilities*, 41(3), 199-212.
- Merrill, M. D. (1991). Constructivism and Instructional Desion. *Educational Technology*, 31(5).
- Mithaug, D. E., Martin, J. E., & Agran, M. (1987). Adaptability instruction: The goal of transitional programming. *Exceptional Children*, 53, 500-505.
- Palmer, S. B., & Wehmeyer, M. L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school: Teaching self-regulated problem-solving and goal-setting skills. *Remedial and Special Education*, 24(2), 115-126.
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Gipson, K., & Agran, M. (2004). Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills. *Council for Exceptional Children*, 70(4), 427-439.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Wehmeyer, M. L., Lattin, D. L., Lapp-Rincker, G., & Agran, M. (2003). Acess to the general curriculum of middle school students with mental retardation: An observational study. *Remedial and Special Education*, 24(5), 262-272.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S., Agran, M., Mithaug, D., & Martin, J. (2000). Promoting causal agency: The self-determination learning model of instruction. *Exceptional Children*, 66, 439-453.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S., Agran, M., Huges, C., Mithaug, D., & Martin, J. (2007). *Promoting Self-Determiination in Students with Developmental Disabilities*. The Guilford Press: New York.
- Wehmeyer, M., & Palmer, S. B. (2002). *The self-determined learning model of instruction for early elementary-age students*. Kansas Univ.

Self-Determination Learning Model of Instruction(SDLMI)
in Inclusive Social Studies Classrooms
: Effects on Academic Achievement and Attitude of Students

Park, Ju Koun

Pusan National University

Kang, Young Sim

Pusan National University

<Abstract>

The purpose of this study is to investigate the effects of SDLMI in inclusive social studies classrooms to academic achievement and attitude of students with and without disabilities. First results of this study, students with disabilities, social studies and social studies achievement and attitude test scores of the control group received higher scores than students with disabilities, students with disabilities in the experimental group, attention and learning skills among the factors received the highest score. Through the integration of qualitative analysis, the experimental group belongs to the class of students with disabilities, increased engagement and attention. Second, the experimental group belongs to the integration of handicapped students social studies classroom achievement and attitude toward social studies test scores than the control group of nondisabled students received higher scores. In addition, non-disabled students in the experimental group self-paced learning attitude among the highest in sub-factor scores. Thus, when viewed through the results of this study, self-determined learning model of integrated education and social studies for students with disabilities, practical teaching - learning how to be a show that could. The integrated learning model, such as self-determination in situations appropriate teaching - learning disabled students are provided with it, as well as for students without disabilities studies suggest that the positive impact has been.

Key Words

: students with and without disabilities, social studies classrooms,

논문 접수: 2011. 05. 02 심사 시작: 2011. 05. 09 게재 확정: 2011. 06. 15

140 특수교육 저널: 이론과 실천(제12권 2호)

self-determination learning model of instruction

논문 접수: 2011. 05. 02 심사 시작: 2011. 05. 09 게재 확정: 2011. 06. 15

