

자기주장훈련 중재프로그램이 경도지적장애학생의 자기인식과 자기옹호에 미치는 효과

이 재 섭*

천호중학교

이 재 옥**

강남대학교 초등특수교육과

최 승 숙

강남대학교 초등특수교육과

《 요 약 》

본 연구는 경도지적장애학생들을 대상으로 자기주장훈련 중재프로그램 적용 후 대상학생의 자기인식과 자기옹호에 미치는 효과를 알아보았다. 대상학생은 서울 소재 A, B 중학교의 경도지적장애학생 14명을 실험집단 7명, 통제집단 7명으로 배치하였으며, 실험집단에는 16 회기에 걸쳐 자기주장훈련 중재프로그램을 실시하였다. 중재 적용 후 대상학생, 학부모 및 담임교사를 대상으로 대상학생들의 자기인식과 자기옹호 능력에 대한 평정을 실시하였다. 연구 결과, 대상학생이 평정한 자기인식과 자기옹호에서 실험집단이 통제집단보다 통계적으로 유의한 향상을 보였으며, 학부모가 평정한 대상학생의 자기인식에서도 실험집단이 통제집단보다 통계적으로 유의한 향상을 보였다. 하지만, 담임교사의 자기인식과 자기옹호의 평정과, 학부모 관점에서 평가된 자기옹호는 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차가 나타나지 않았다. 연구 결과를 바탕으로 경도지적장애학생의 자기인식 및 자기옹호 능력 향상을 위해 자기주장훈련 프로그램 운영 방향과 이와 관련된 교육현장 및 연구분야의 시사점을 제시하였다.

주제어 : 경도지적장애학생, 자기주장훈련, 자기인식, 자기옹호

* 제1저자(yung4nam@hanmail.net)

** 교신저자(ljw1116@hanmail.net)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 장애인의 사회적 통합 기회의 확대뿐만 아니라 사회 속에서 질적으로 의미 있는 참여가 강조되면서 장애인들은 자신이 속해 있는 환경에서 스스로의 요구와 권리를 적극적으로 옹호해야 하는 상황을 더 많이 접하게 되었다. 그러나 일반적으로 장애인들은 자신에 대한 이해를 바탕으로 자신의 감정을 설명하고, 타인과의 적절한 사회적 관계를 유지하는데 어려움을 겪는 것으로 보고되고 있다(이성훈, 최성욱, 2009). 특히, 경도지적장애학생들은 의사소통 시 인지적 결함 및 정서적 불안정으로 인해 자신의 의사를 솔직하고 효과적으로 표현하지 못하는 경향을 보인다. 이로 인해 자신의 생각을 의도한대로 상대방에게 전달하지 못하고, 상대방의 요청이나 주장에 맞는 반응을 하지 못하여 대인관계의 실패 경험을 누적하게 된다(김지영, 2005). 사회적 관계 형성에서도 이들은 사회적 인지 및 적절한 사회적 기술에 미숙함을 보여 동료들과 잘 어울리지 못하거나 심한 경우 왕따나 학교 폭력에 노출되는 문제를 보이고 있다(정희승, 2010). 다시 말하면, 장애학생의 사회적 통합이 보편화되면서 경도지적장애학생들은 자기인식을 바탕으로 한 다양한 자기옹호 상황을 경험하고 있지만 그들의 장애특성으로 인해 부적절하고 미숙한 대처를 하고 있어 사회적 관계 속에서 상당한 어려움을 겪고 있다는 것이다.

타인에게 자신의 요구를 적절히 표현하기 위해서는 스스로를 이해하는 자기인식 능력과 자기의 권리를 적절히 표현할 수 있는 자기옹호능력이 요구된다. 자기인식은 자신의 강점과 약점을 인식하는 능력으로 장애학생의 경우 자신의 장애를 이해하여 이를 기반으로 미래의 적절한 목표를 계획할 수 있는 능력을 의미한다(Stine, 1999). 자기인식은 자기효능감에 주요한 영향을 미치며, 자기실현의 일부분으로 특히 청소년기에 중요하게 다루어진다(Vogel, 2002). 자기옹호는 자신에 대한 지식을 기반으로 사회구성원으로서의 동등성과 인간으로서의 기본적 권리를 인식하며, 이를 바탕으로 다양한 상황과 맥락 속에서 자신의 권리, 신념, 욕구, 필요 등을 개별적 의사표시 방법을 통하여 효과적으로 표현하는 것을 의미한다(방명애, 김수현, 2002; Martin & Huber-Marshall, 1995; Test, Fowler, Wood, Brewer, & Eddy, 2005; Wehmeyer et al.; 이숙향 역, 2010). 자기옹호는 학령기의 경우 사회적 관계 속에서 자기방어, 동료 학생에 대한 저항 기술을 습득하는 형태로 나타나기도 하며, 이런 기술들은 청소년기에 습득되어야 하는 매우 중요한 기술이다(정희승, 2010). Wehmeyer, Bersani와 Gagne(2000)의 연구에서도, 스스로 선택하고 결정할 수 있는 자기결정기술의 필요성을 높게 인식하는 교사일수록 자기인식과 자기옹호를 우선

적인 교수 영역으로 선택한다고 제시하고 있다. 국내 지적장애 중·고등부 학생들을 대상으로 심층면담을 실시한 이숙향(2009)의 연구 결과에서도 대상 학생들이 동료 학생들로부터 괴롭힘, 놀림, 따돌림을 당하고 자신의 감정이나 생각을 또래에게 전달하지 못하고 있는 것으로 나타났다. 김종준(2005)의 연구에서도 장애학생의 상당수가 ‘외모와 행동이 특이해서’와 같은 이유로 집단 따돌림을 당하고 있는 것으로 나타났다. 이런 이유로 통합학급의 일반교사는 지적장애학생이 학교생활 적응을 위해 필요한 사회적 기술로 ‘어려운 상황에서 도움 요청하기’, ‘신체적 공격에 대한 방어’, ‘감정표현하기’와 같은 자기인식과 자기옹호 기술들을 우선시 하고 있다(이신령, 박승희, 2007). 최근 사회적 논란을 일으키고 있는 영화 ‘도가니’와 같이 장애학생에 대한 성폭력의 문제 또한 장애영역이나 장애정도에 상관없이 빈번하게 일어나고 있다. 이와 같은 환경에서 장애학생들이 스스로에 대한 자기인식을 바탕으로 다양한 상황과 환경에서 외부의 압력이나 부당한 요구에 대해 스스로를 보호하는 자기옹호의 기술들을 발휘할 수 있도록 체계적으로 지도하는 것은 매우 중요할 것이다.

현재까지 진행되어온 국내외의 자기인식과 자기옹호에 관한 선행연구들을 살펴보면, 다양한 사회적 기술들이 삽입되어 있는 자기결정 프로그램을 활용하여 자기인식과 자기옹호의 향상을 밝히고 있다. 학습장애(손희정, 박현숙, 2005; Phillips, 1990; Stine, 1999; Vogel, 2002) 및 지적장애학생(이성훈, 최성욱, 2009; Abery, Rudrud, Arndt, Schauben, & Eggebeen, 1995)을 대상으로 자기결정이 반영된 중재프로그램을 실행한 연구들은 대상학생의 의사소통능력 향상을 통한 자기주장이나 문제해결 능력의 향상을 보고하고 있다. 또한, 역할극, 상황이야기, 드라마를 활용한 연구들(정희승, 2010; 하인숙, 2004; Schnapp & Olsen, 2003)도 대상학생의 자기인식이나 자기옹호의 향상에 효과적인 것으로 나타났다.

선행연구에서 적용된 바와 같이 자신을 옹호하도록 학생을 지도하는 과정에서는 학생이 처해진 문제 상황에서 적절한 대안들을 선택하여 실행하게 하며, 문제해결과정에서 효과적으로 의사소통을 할 수 있는 충분한 기회를 제공하는 것이 중요하다(Doll, Sand, Wehmeyer, & Palmer, 1996). 효과적인 의사소통 방법 중에서 자기주장은 상대방이 부정적 반응을 보일 위험을 무릅쓰고 대인관계의 상황에서 구어적 또는 비구어적으로 자신의 권리, 의견, 신념을 표현하는 것을 의미한다(방명애, 2006; 조인수, 박정식, 2006; Bates, 1980; Bornstein, Bellack, & Hersen, 1977). 자기주장은 사회적 기술 중 주요한 영역이며 이는 단시간이 아닌 지속적인 계획을 통해 습득될 수 있는 기술이므로 학생의 주된 생활환경이라 할 수 있는 학교에서 구조화된 환경을 통해 집중적으로 지도되어야 할 필요가 있다(Downing, Earles-Vollrath, & Schreiner, 2007). 또한, 저절로 습득되어 지는 기술이 아니기 때문에 체계적이고 명백한 교수를 통해 지도되어야 한다(방명애, 김수현, 2002; 이숙향, 2009; Wehmeyer et al.; 이숙향 역, 2010).

자기주장훈련에 관한 선행연구들을 살펴보면, Bregman(1984)은 128명의 지적장애인을 대상으로 자기주장 의사소통 중재를 실시하여 자신의 감정 표현하기와 긍정적 진술 능력의 향상을 보여주었다. Nezu, Nezu와 Arian(1991)은 모델링, 듣기 기술 훈련이 포함된 자기주장훈련을 28명의 지적장애인에게 적용하여 전반적 문제 해결력과 의사소통능력이 향상되었음을 보고하고 있다. 또한, 정상철(2000)은 3명의 초등지적장애학생을 대상으로 목표확인, 시연 및 강화, 심화 및 일반화의 단계에 기초한 자기주장훈련 중재를 실시하여 대상학생들의 대화하기, 참여하기 및 갈등해결하기와 같은 의사소통능력의 향상을 보고하였다. 국내외 선행연구들(정상철, 2000; Bregman, 1984; Nezu et al., 1991)에서 자기주장훈련은 대상자가 자신의 감정을 표현하고 문제를 해결하며 자신의 주장을 상황에 맞게 진술할 수 있는 의사소통능력 향상에 효과적이라는 것을 보여주고 있다. 따라서 의사소통능력 향상에 효과적인 자기주장훈련을 활용하여 선행연구에서 그 중재 효과를 검증해보지 않은 경도지적장애 학생의 자기인식과 자기옹호 기술에 미치는 효과를 살펴보는 것은 의미가 있다고 하겠다. 특히, 국내의 자기인식과 자기옹호 연구가 2000년대 이후에 본격적으로 시작되어 아직은 다양한 연구들이 부족한 상황이기 때문에 본 연구의 필요성이 크다고 하겠다. 또한, 본 연구는 국내 선행연구(손희정, 박현숙, 2005)와는 다르게 학생과 교사 뿐 아니라 학부모의 관점에서 자기인식과 자기옹호의 향상을 살펴보았다. 자기인식과 자기옹호의 향상을 학생 자신과 교사의 측면에서 살펴보는 것도 중요하나 전이된 환경으로 가정과 지역사회환경에서 자기인식과 자기옹호 행동이 어떻게 발현되는지를 살펴볼 수 있는 학부모 관점에서의 평가는 학생의 자기인식과 자기옹호 향상의 일반화 정도를 살펴볼 수 있는 좋은 방법이 될 것이다. 자기인식과 자기옹호의 향상은 자기결정능력의 향상을 가져와 장애학생들이 그들의 삶을 조정하고, 그들의 목표를 외부 환경의 영향에 의해 결정하는 것이 아니라 스스로 결정하게 할 것이다.

2. 연구 문제

본 연구에서는 경도지적장애학생을 대상으로 자기주장훈련 중재프로그램을 이용하여 중재를 실시하고, 중재 전·후에 연구대상학생과 교사의 관점에서의 자기인식과 자기옹호에 미치는 영향을 살펴보았다. 또한, 학부모 관점에서 평가한 자기인식과 자기옹호에 미치는 효과도 알아보려고 하였다. 이에 대한 구체적인 연구 문제는 아래와 같다.

첫째, 연구대상학생, 학부모 및 담임교사의 관점에서 평가된 자기인식에서 자기주장훈련을 교수 받은 실험집단과 통제집단간의 유의한 차이가 있는가?

둘째, 연구대상학생, 학부모 및 담임교사의 관점에서 평가된 자기옹호에서 자기주장훈련을 교수 받은 실험집단과 통제집단간의 유의한 차이가 있는가?

3. 용어의 정의

1) 자기주장

의사소통과정에서 상대방의 권리를 침해하거나 상대방을 불쾌하게 하지 않는 범위 내에서 자신의 권리, 욕구, 의견, 생각, 느낌 등 자신이 나타내고자 하는 바를 솔직하게 나타낼 수 있는 학습된 행동을 말한다(Alberti & Emmons, 1970; 김지영, 2005 재인용). 본 연구에서 적용된 자기주장훈련 중재프로그램은 자기주장을 향상시키기 위해 의사소통을 바탕으로 자기인식, 자기옹호, 리더쉽의 하위내용으로 구성하였다.

2) 자기인식

자신의 강점과 약점을 인식하는 능력으로 장애학생의 경우 자신의 장애를 이해하여 이를 기반으로 미래의 적절한 목표를 계획할 수 있는 능력을 의미한다(Stine, 1999). 자기인식은 자신에 대한 인식과 자신의 권리에 대한 지식으로 나눌 수 있다. 자신에 대한 지식은 강점, 선호도, 목표, 흥미, 책임 등에 대한 지식이며, 권리에 대한 지식은 개인, 공동체, 소비자, 교육적 권리에 대해 인식하는 것이다(Test, et al., 2005).

3) 자기옹호

자기옹호를 하는 것은 자기 자신을 지지하고 자신의 이익을 옹호하는 것이다. 자신에 대한 다방면의 지식을 기반으로 동등한 사회구성원과 인간으로서의 기본적인 권리에 대한 인식을 바탕으로 다양한 상황과 맥락 속에서 자신의 권리, 신념, 욕구, 필요 등을 개별적 선호 의사표시 방법을 통하여 표현하는 것을 의미한다(방명애, 김수현, 2002; Wehmeyer et al.; 이숙향 역, 2010).

II. 연구 방법

본 연구는 자기주장훈련 중재프로그램이 경도지적장애학생의 자기인식과 자기옹호에 미치는 효과를 밝히기 위한 실험연구로서 연구 대상, 연구 설계, 연구 도구, 연구 절차, 자료 처리 및 타당도 검증 방법은 다음과 같다.

1. 연구 대상

1) 연구대상학생의 일반 현황

연구 대상은 수도권 소재 2개 중학교(A, B) 특수학급의 경도지적장애학생 14명이다. 연령, 지능(K-WISC-III), 사회성숙도검사 결과 등을 고려하여 대상학생들을 실험집단과 통제집단으로 각각 7명씩 배치하였다. 집단배치 후 지능지수, 사회성 지수에서 집단 간 차이가 있는지 알아보았고, 사전검사를 통해 연구대상학생, 학부모, 교사의 자기인식과 자기옹호에 대해서도 그 차이를 검증하기 위해 독립표본 *t* 검증을 실시하였다. 그 결과는 <표 1>과 같으며, 실험집단과 통제집단은 지능지수, 사회성 지수에서 통계적으로 유의한 차가 없었으며, 연구대상학생, 학부모, 교사의 자기인식과 자기옹호에서도 통계적으로 유의한 차가 나타나지 않았다.

<표 1> 집단별 대상 선정 기준의 차이 검정

		실험집단(n=7)	통제집단(n=7)	t
		M(SD)	M(SD)	
연구 대상학생	IQ	58.85(8.51)	56.00(6.13)	.720
	SQ	71.14(12.56)	62.71(8.76)	1.456
	자기인식	22.71(8.47)	20.42(4.07)	.643
	자기옹호	32.71(9.35)	26.71(2.81)	1.625
학부모	자기인식	28.71(5.64)	26.14(5.14)	.890
	자기옹호	34.00(5.13)	33.28(6.21)	.235
교사	자기인식	21.57(6.42)	20.28(4.68)	.641
	자기옹호	32.57(5.56)	26.71(5.76)	1.934

2) 연구대상학생의 자기인식과 자기옹호 행동 특성

연구대상학생에 대한 이해를 돕기 위해 대상학생의 자기인식과 자기옹호 행동 특성을 <표 2>에 제시하였다. 총 14명의 연구대상학생을 실험집단 1~7과 통제집단 1~7로 나누어서 중재를 시행하기 전의 연구대상학생들의 자기인식과 자기옹호 행동 특성이다.

<표 2> 연구대상학생의 자기인식 및 자기옹호 행동 특성

집단	자기인식 및 자기옹호와 관련된 학생 실태
실험1	자신의 장애상태를 알고 장애로 인해 학급에서 위축된 행동을 보임. 교사와 1:1로 상담을 하면 차근차근 이야기를 함. 평상시에는 조용하지만 자신을 공격하면 즉시 반격함. 부당한 대우에 대해 논리적이지는 않지만 이야기를 할 수 있음.
실험2	나에 대한 의식이 강하고 고집이 센 편임. 하지만 자신에 대해서는 객관적으로 보지 못하며 일정을 계획하는 능력이 미흡함. 자기 물건을 관리할 수 있으나 과도하게 집착함. 선호하는 음식의 선택은 분명함.
실험3	매사에 소극적이고 자신에 대한 자신감이 낮아 말소리가 작음. 자신에 대한 인식은 비교적 명확하고 장애인이라는 호칭으로 인한 위축이 있음. 부당한 대우를 받으면 울어버림. 개별적으로 질문하면 자신의 의사를 논리적으로 표현할 수 있음.
실험4	매우 위축된 학생으로 주변의 눈치를 많이 살핌. 본인의 욕구를 조절하는 능력은 부족함. 작은 소리로 이야기하고 긴장하면 울음을 터트림. 특수교사와는 비교적 대화를 잘 하지만 다수가 모인 곳에서는 특수교사와도 이야기를 잘 못함.
실험5	가정의 문제로 인해 규칙적인 운동과 청결한 생활에 어려움을 나타냄. 학교생활에 자신감이 결여되어 있음. 도움이 필요할 때 적절한 시기와 방법에 어려움을 나타냄. 본인이 이해하지 못한 것에 대해 질문을 잘 하지 않음.
실험6	대화나 행동에 고집이 있어 상대방과 부딪힘이 자주 일어남. 친구, 어른 및 선생님들과의 대화는 잘 이루어짐. 본인의 의사를 나타내는 능력이 차츰 향상되고 있으나, 도움이 필요할 때 상대방에게 도움을 요청하는 능력은 부족함.
실험7	본인의 행동에 책임을 지려는 모습을 보임. 간단한 대화는 가능하나 긴 대화나 깊은 내용은 어려워함. 눈 맞추어 이야기 하고, 상황에 맞는 이야기를 할 수 있음. 상대방에게 도움이 필요할 때를 인식하지만 도움을 요청하기는 미숙함.

<표 2> 연구대상학생의 자기인식 및 자기옹호 행동 특성 (계속)

집단	자기인식 및 자기옹호와 관련된 학생 실태
통제1	언어적 수업활동에 참여하는 것에 어려움을 나타내고, 친구 및 교사와 적절한 대화를 하는 것에 어려움을 나타냄. 도움이 필요한 상황은 인식하나 그 상황에 대해 적절한 도움을 표현하는 것에 어려움이 있음.
통제2	친구들과 학교생활에서 대화에 어려움으로 부딪힐 때가 많음. 교사와 대화 시 엉뚱한 이야기를 자주 함. 상대방에게 도움을 요청할 때, 적절한 목소리로 이야기 하지 못하고 울 때가 많음. 요점에 어긋난 질문을 자주함.
통제3	본인의 외모에 대해 자신감이 결여되어 있고, 이로 인해 친구들과 원만히 지내는 것에 대해 소극적인 태도를 보임. 도움이 필요하거나 본인의 요구 조건이 있을 때 적절한 언어와 행동으로 도움을 요청할 수 있음.
통제4	자신의 장애 상태를 인식하여, 장애로 인해 부정적인 성향을 보이기도 함. 도움이 필요할 때 적절한 언어로 도움을 요청하지 못하고, 일방적인 지시어로 말할 때가 있어 오해를 사기도 함. 본인이 이해하지 못하는 것을 집착하여 질문함.
통제5	자신의 장애를 알고 있음. 공격적인 성향이 있으며 주변을 의식하지 않는 경향이 있음. 자신의 주장이 강하고 원하는 것은 반드시 하려고 함. 상대방과 의사소통을 통해 문제를 해결하는 능력이 부족함.
통제6	자의식이 강하여 나와 주변을 인식한 행동을 하지 못함. 자신의 고집대로 하려고 하는 경향이 강함. 선호하는 일이나 과업을 적절히 주장하지 못하고 고집을 부려서 해결하려는 경향이 있음.
통제7	상대방과의 대화 시 선택적으로 대화를 시도하고 평소 학교생활 및 행동에 자신감이 결여되어 있음. 평상시 혼자서의 활동과 생활은 원만히 할 수 있으나, 도움이 필요하거나 요구 조건이 있을 때 표현하는 것에 어려움이 있음.

2. 연구 설계

본 연구의 독립변인은 자기주장훈련 중재프로그램이고, 실험대상변인은 집단(실험집단, 통제집단)이며, 종속변인은 경도지적장애학생의 자기인식과 자기옹호이다. 이에 따른 실험설계는 사전-사후검사 통제집단 설계(pretest-posttest control group design)로서 중재프로그램 실시 전의 사전검사 점수와 실시 후의 사후검사 점수의 차이에 대한 집단 간 차이를 비교·검증하였다. 실험설계의 내용을 구체적으로 제시하면 <표 3>과 같다.

<표 3> 연구 실험 설계

실험집단	A학교(4명)	O ₁	X	O ₂
	B학교(3명)			
통제집단	A학교(5명)	O ₃		O ₄
	B학교(2명)			

O₁, O₃: 사전검사(자기인식 및 자기옹호-학생용 검사, 학부모용 검사, 교사용 검사)
 O₂, O₄: 사후검사(자기인식 및 자기옹호-학생용 검사, 학부모용 검사, 교사용 검사)
 X: 자기주장훈련 중재프로그램

3. 연구 도구

1) 자기주장훈련 중재프로그램

본 연구에서 사용된 자기주장훈련 중재프로그램은 자기성장 집단상담 모형(2001, 김선남), 의사결정기술 교수프로그램(방명애, 김수현, 2002), 정희승(2010)의 역할극 중심 자기옹호 교수프로그램 및 이경순 등(2007)의 문제중심학습 프로그램을 참고하여 연구자가 경도지적장애학생에게 적합한 자기주장훈련 중재프로그램을 직접 구안하였다. 프로그램의 세부내용은 대학교수 2인, 박사과정 2인, 석사과정 2인, 경력 14년 이상의 현장교사 2인이 타당성을 검증하였다. <표 4>의 자기주장훈련 중재 프로그램 16회기의 구성을 살펴보면, 자기인식, 자기옹호, 리더쉽에 의사소통 영역이 통합적으로 함께 교수되도록 구성하였다. 1~4회기의 자기인식은 가장 기본적인 영역으로서 자신의 장점과 단점을 알고 선호도를 표시할 수 있으며 감정을 표현하는 주제로 구성되어 있다. 자기옹호 영역은 의사소통을 이용하여 다양한 환경과 상황에서 자기권리를 주장하고 표현하는 부분이다. 이 영역은 자기인식을 바탕으로 자기권리를 직접적으로 표현하는 자기주장훈련 중재프로그램의 핵심적인 부분이기 때문에 가장 많은 회기인 5~12회기로 구성되어 있다. 13~16회기의 리더쉽 영역은 자신을 점검하고 자기옹호를 자신은 물론 타인에게까지 확장하는 과정이다.

<표 4> 자기주장훈련 중재 프로그램

회기	영역	주 제
1		나의 장점과 단점 알기
2	의사소통 ⇕ 자기인식	내 친구 소개하기
3		내가 좋아하는 것, 싫어하는 것 알기
4		나의 감정 표현하기
5		주장적 행동 이해하기
6		나의 주장 표현하기
7	의사소통 ⇕ 자기옹호	자기 옹호하기
8		도움 요청하기
9		단순 거절하기
10		나의 상황에 따라 거절하기
11		취향에 따라 선택하기
12		기호에 따라 선택하기
13		리더쉽 이해하기
14	의사소통 ⇕ 리더쉽	자기 계획, 점검 하기
15		회의를 통한 리더쉽 행동하기
16		배려, 나눔을 통한 리더쉽 행동하기

2) 중재 프로그램 적용 절차의 특성

본 연구는 A학교 소속 연구자가 중재교사1로 B학교 소속 특수학급 교사가 중재교사2로 수업을 진행하였기 때문에 수업지도안을 공유하고 수업내용을 일관되게 유지하는 것을 중요시 하였다. 따라서 본 연구에서는 첫째, 두 중재교사가 수업 2주 전에 1회씩 정기적으로 사전모임을 통하여 수업지도안과 수업자료를 공유하였다. 둘째, 자기주장훈련 중재프로그램의 구성상 대상학생의 적극적 참여를 유도하기 위해 개별지도 뿐 아니라 서로 상호작용하고 협력하는 모둠활동을 많이 활용하였다. 셋째, 교사가 중심이 되는 수업보다는 학생이 주체적으로 수업에 참여하는 역할극을 활용하였다. 넷째, 중재교사는 학생들이 역할극 내에서 적절한 역할을 할 수 있도록 지도하고 발표나 수행 후에 미흡한 점들에 대한 피드백을 동료와 중재교사가 서로 제공

하도록 하였다. 자기주장훈련 중재프로그램 16회기는 <표 5>와 같은 수업지도안 16개와 이를 다시 수업에 활용할 수 있는 다양한 자료의 형태로 구성되어 있다. 사례로 제시된 <표 5>는 자기주장훈련 중재프로그램의 자기인식 영역에 해당되는 주제로 ‘내 친구 소개하기’ 라는 2차시의 수업지도안이다.

<표 5> 수업지도안의 예

주제	내 친구 소개하기	자기 주장 영역	의사소통		
			자기인식	자기권리	리더쉽
			●		
학습목표	친구들 앞에서 다른 친구를 소개할 수 있다.	차 시	2/16(45분)		
마음 열기	<ul style="list-style-type: none"> ● 기상 캐스터 아나운서의 ‘오늘의 날씨 들어보기’ - 아나운서가 서서 이야기할 때의 표정, 발음 등 살펴보기 		- 동영상		
활동 전개	<ul style="list-style-type: none"> ● 친구 소개글 써보기 <ul style="list-style-type: none"> - 아나운서가 되었다고 생각하며 친구를 소개하는 글을 직접 써보기 - 3분 정도 발표할 내용 쓰기 - 쓴 글 보고 읽기 - 자신이 쓴 글을 친구와 바꾸어 읽어보기 ● 아나운서가 되어 내 친구 소개하기 <ul style="list-style-type: none"> - 원고 내용을 바탕으로 친구 소개하기 - 화면에 나오는 친구의 얼굴을 보면서 친구이름 성격, 친구의 장점, 나와 같이 지낸 이야기 등 소개하기 - 한사람씩 나와서 소개할 때 바르게 앉아 경청하기 - 소개가 끝나면 박수쳐주기 ● 아나운서 점수매기기 <ul style="list-style-type: none"> - 앉아서 경청하는 사람은 점수 매기기 - 몸짓, 표정, 전달 내용, 시간, 소리의 강약 등을 한 항목에 10점씩 하여 50점 만점으로 하여 점수매기기 - 제일 높은 점수 아나운서 뽑기 ● 최고의 아나운서 다시 발표하는 것 들어보기 <ul style="list-style-type: none"> - 앞에 나와서 발표할 때의 주의점 반복하기 * 분명한 목소리로, 다소 강약을 주어, 살짝 웃는 표정으로 손짓은 정확하게 등의 내용 설명 반복하기 		- 마이크 - 친구들의 사진, 원고 - 원고 - 점수판		
정리	<ul style="list-style-type: none"> ● 친구들의 소개를 통해 나의 자랑거리를 학습지에 적어보기 <ul style="list-style-type: none"> - 최소한 3가지 이상 적기 - 사람들은 누구나 장점이 있음을 일깨워주기 		- 학습지		

3) 검사도구

경도지적장애학생의 자기인식 및 자기옹호를 측정하기 위해 사용된 자기인식척도와 자기옹호척도(Durlak, Rose, & Bursuck, 1991; Stine, 1999; Vogel, 2002; 손희정, 박현숙, 2005)는 준거참조 검사로서 사전검사 점수를 준거로 하여 동일한 검사에서의 사후검사 결과를 비교하기 위해 사용되었다. 자기인식 및 자기옹호척도는 자기인식 2종(학생용, 교사용), 자기옹호 2종(학생용, 교사용)의 총 4종으로 구성되어 있으나, 본 연구에서는 학생용과 교사용을 참고하여 자기인식 및 자기옹호 학부모용 척도를 구안하였으며 대학교수 2인, 박사과정 2인, 석사과정 2인이 내용타당도 검증을 실시하였다.

따라서, 본 연구에서 활용된 검사도구는 자기인식 3종(학생용, 교사용, 학부모용)과 자기옹호 3종(학생용, 교사용, 학부모용)으로 총 6종이다. 각 문항은 1점~5점의 5단계 Likert척도를 사용하였다. 학생용 및 교사용 자기인식 검사지는 10개 문항, 자기옹호 검사지는 15개 문항으로 구성되어 있으며, 학부모용 검사지는 자기인식 검사지 11개 문항, 자기옹호 검사지 13개 문항으로 구성되어 있다.

학생용 자기인식과 자기옹호 검사에서 경도지적장애학생의 특성을 고려하여 연구대상학생들이 어려워하는 어휘에 대해 교사가 해당 의미를 쉽게 설명을 해주었으며, 문항 결정에 영향을 미치는 언급은 하지 않았다. 학부모용 자기인식과 자기옹호 검사는 개별 학부모에게 전화로 검사에 대한 설명을 하고 각 가정으로 검사지를 발송하는 방식을 사용하였다. 학부모는 자신의 자녀가 실험집단인지 통제집단인지 알지 못하였으며, 교사는 학교로 재발송된 검사지를 수합하였다. 담임교사용 자기인식과 자기옹호 검사는 연구자가 개별적으로 검사에 대한 설명을 한 후에 검사를 실시하였다. 담임교사는 자신의 학급 학생이 실험집단인지 통제집단인지 알지 못하였다.

4. 연구 절차

본 연구는 검사 및 중재절차에 앞서 대상자 선정, 집단 간 동질성검사 및 분석을 실시하였으며 그 후에 사전검사, 중재, 사후검사의 순서로 진행되었다. 중재는 2011년 5월 11일부터 2011년 7월 22일까지 실시하였다. 자기주장훈련 중재프로그램은 총 16회기로 구성되어 있으며, A학교에서 실험집단 4명, 통제집단 5명을 배치하였고 B학교에서 실험집단 3명, 통제집단 2명을 선정하였다. 1주일에 1~2회 중재를 실시하였으며, 교육과정과의 연계를 위해 자기인식과 자기옹호 영역과 관련된 국어시간과 재량활동시간을 활용하여 실시하였다. 중재 장소는 각 학교의 특수학급 교실이었다.

1) 사회적 타당도

본 연구에서는 연구대상학생의 주양육자, 교사를 통하여 중재의 효과와 중재도구의 유용성 등에 대한 사회적 타당도를 조사하였다. 문항은 양육자용 5문항, 교사용 5문항으로 구성하였는데, 이는 연구대상학생들의 자기인식 및 자기옹호의 필요성과 중재프로그램의 유용성에 대해 평가하기 위해서였다. 사회적 타당도 평가 결과, 주양육자는 평균 90점이었고 교사는 평균 95점으로 사회적 타당도가 매우 높게 나타났다.

2) 중재충실도

본 연구는 실험설계에서 중재교사1과 중재교사2가 A, B학교라는 두 집단에서 실험집단과 통제집단을 표집하였고, A, B학교에서 독립적으로 중재하였기 때문에 자기주장훈련 중재프로그램 교수에서의 실제 수업의 전달 충실도가 매우 중요하였다. 따라서, 자기주장훈련 중재프로그램의 충실도를 살펴보기 위해 전체 회기의 약 30%인 5회기를 중재교사1과 중재교사2가 상호 방문하여 직접 중재 충실도 검사를 실시하였다. 상호 중재충실도 문항검목표에 따라 살펴본 결과는 평균 87.5%(중재교사1: 85%, 중재교사2: 90%)로 나타났다.

<표 6> 중재충실도 문항

영역	순	문항
교수실행	1	수업 전 제공된 자료에 대한 준비가 잘 이루어졌는가?
	2	학생과의 상호작용인 질문과 피드백이 적절히 주어졌는가?
	3	학생별로 협력하여 과제 수행을 할 수 있도록 유도하였는가?
	4	학생들이 자기주장을 할 수 있는 기회를 많이 제공하였는가?
	5	학생들이 자료를 적절하게 활용할 수 있도록 지도하였는가?
	6	제공된 지도안의 전체적인 흐름에 따라 수업 진행을 하였는가?
	7	역할극이나 학생 주도의 구성을 적절하게 배치하였는가?
	8	계획된 단위 수업 시간 안에 적절하게 수업이 진행되었는가?
	9	학생들이 역할극에서 역할을 원활히 수행하도록 지도하였는가?
	10	발표나 수행 후에 미비한 점에 대한 피드백이 잘 이루어졌는가?

5. 자료 처리

수집된 자료의 통계처리 방법은 대상변인(학생, 교사, 학부모)에 따른 자기주장 혼련 중재프로그램의 효과를 알아보기 위해 각 기술통계량을 구하고 독립표본 *t* 검증을 실시하였다. 통계처리 분석 프로그램은 SPSS/PC⁺18.0을 이용하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 자기인식의 집단 간 차이 비교

연구대상학생, 학부모 및 담임교사가 각각 평가한 자기인식에 대한 실험집단과 통제집단의 사전·사후검사 결과 및 두 집단 간의 사전·사후검사 차에 대한 독립표본 *t* 검증 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 자기인식의 연구대상학생, 학부모 및 교사 집단 간 차이비교

	n	사후-사전			<i>t</i>	
		사전검사 M(SD)	사후검사 M(SD)	M(SD)		
연구대상학생	실험집단	7	22.71(8.47)	34.14(9.31)	11.43(5.28)	3.240**
	통제집단	7	20.42(4.07)	21.42(4.57)	1(2.08)	
학부모	실험집단	7	28.71(5.64)	31.14(4.41)	2.42(3.04)	2.393*
	통제집단	7	26.14(5.14)	25.00(5.16)	-1.14(6.20)	
교사	실험집단	7	21.57(6.42)	22.71(5.18)	1.85(1.86)	.881
	통제집단	7	20.28(4.68)	21.00(4.58)	0.71(3.03)	

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

<표 7>과 같이 연구대상학생의 자기인식은 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이가 나타났다(*t*=3.240, *p*<.01). 즉, 경도지적장애학생의 자기주장혼련을 중재 받

은 실험집단이 통제집단에 비해 더 높게 자기인식 능력의 향상을 평가하였다. 학부모가 평가한 연구대상학생의 자기인식에서도 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차가 나타났다($t=2.393, p<.05$). 이는 자기주장훈련을 중재 받은 실험집단의 학부모가 통제집단의 학부모보다 더 높게 자녀의 자기인식 능력이 향상되었다고 평가한 것이다. 그러나, 담임교사가 평가한 연구대상학생의 자기인식에 있어서는 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차가 나타나지 않았다($t=.881, p>.05$).

2. 자기옹호의 집단 간 차이 비교

연구대상학생, 담임교사 및 학부모가 각각 평가한 자기옹호에 대한 실험집단과 통제집단의 사전·사후검사 결과 및 두 집단 간의 사전·사후검사 차에 대한 독립표본 t 검증 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 자기옹호의 연구대상학생, 학부모 및 교사 집단 간 차이비교

	n	사후-사전			t	
		사전검사 M(SD)	사후검사 M(SD)	M(SD)		
연구대상학생	실험집단	7	32.71 (9.35)	45.42 (8.16)	12.71 (3.68)	4.216***
	통제집단	7	26.71 (2.81)	28.57 (6.72)	1.85 (4.67)	
학부모	실험집단	7	34.00 (5.13)	38.85 (7.15)	4.57 (3.40)	1.489
	통제집단	7	33.28 (6.21)	34.00 (4.83)	0.71 (4.68)	
교사	실험집단	7	32.57 (5.56)	33.00 (6.48)	0.42 (4.27)	1.359
	통제집단	7	26.71 (5.76)	27.57 (8.34)	0.85 (4.56)	

*** $p<.001$

<표 8>과 같이 연구대상학생의 자기옹호는 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이가 나타났다($t=4.216, p<.001$). 즉, 경도지적장애학생의 자기주장훈련을 중재 받은 실험집단이 통제집단에 비해 더 높게 자기옹호 능력의 향상을 평가하였다. 학부모($t=1.489, p>.05$)와 담임교사($t=1.359, p>.05$)가 평가한 연구대상학생의 자기옹호에서는 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차가 나타나지 않았다.

IV. 논 의

본 연구의 목적은 자기주장훈련 중재프로그램이 경도지적장애학생의 자기인식과 자기옹호에 미치는 영향을 밝히는 것으로, 연구 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

1. 자기인식의 효과

경도지적장애학생의 자기주장훈련 중재프로그램의 결과를 토대로 연구대상학생의 자기인식에 대한 효과를 학생, 학부모 및 일반교사의 관점에서 논의하고 마지막으로 연구자의 관점에서 실험집단 학생들의 자기인식 변화를 기술하고자 한다.

1) 연구대상학생 및 학부모

연구대상학생 및 학부모 관점에서는 자기주장훈련 중재프로그램이 경도지적장애학생의 자기인식을 향상시키는데 긍정적인 영향을 끼친다는 것을 알 수 있었다. 이는 선행연구(김지영, 2005; 손희정, 박현숙, 2005; 심상균, 2005; 이성훈, 최성욱, 2009; Stine, 1999; Vogel, 2002)의 다양한 사회적 기술 향상프로그램이 경도지적장애학생의 자기인식과 자아존중감을 향상시켰다는 연구 결과와 일치하는 것이다. 본 연구의 중재도구인 자기주장훈련 중재프로그램의 1~4회기 자기인식영역이 선행연구의 자기표현 집단상담 프로그램, 자기결정기술 및 사회적 기술 향상 프로그램의 내용과 유사한 부분이 많다. 선행연구들(김지영, 2005; 심상균, 2005; 손희정, 박현숙, 2005; 이성훈, 최성욱, 2009; Stine, 1999; Vogel, 2002)에서도 지적하였듯이, 다양한 종류의 사회적 기술 프로그램을 바탕으로 구안된 자기주장훈련 중재프로그램의 체계적이고 구조화된 교수 중재가 경도지적장애학생의 자기인식에 긍정적인 영향을 주었을 것으로 생각된다.

2) 교사

담임교사의 관점에서 평정된 결과에 따르면, 경도지적장애학생의 자기인식은 실험집단과 통제집단 간에 통계적으로 유의한 차를 보이지 않았다. 즉, 교사들은 자기주장훈련 중재프로그램을 교수한 경도지적장애학생들이 자기인식에서 향상을 보이지 않았다고 평가한 것이다. 이러한 연구 결과 역시 선행연구들(방명애, 최하영, 2003; 손희정, 박현숙, 2005; Stine, 1999; Vogel, 2002)과 일치하는 것이다. 이와 같은 연구 결과는 첫째, 현 일반학급 상황을 고려해 볼 때, 한 학급에 35명 전후의 학생

들을 교수해야 하는 과밀학급 상황에서 교사들이 특정 학생의 자기인식과 관련된 행동을 관찰하는데 어려움이 있었을 것이다. 둘째, 본 연구의 경우는 선행연구들과 달리 교과 담임제를 채택하고 있는 중학교 경도지적장애학생을 대상으로 하는 담임교사가 초등학교와 같이 대상학생들을 가까운 곳에서 주의 깊게 살펴보기 더욱 어려운 환경이라는 점도 고려해 볼 수 있다. 셋째, 교육과정 측면에서 2011학년도부터 시작된 집중이수제의 영향으로 담임교사 7명 중 3명이 1학기 동안 담당학급의 수업에 들어가지 못하였다. 이는 담임교사들이 연구대상학생들의 자기인식 행동을 관찰하는 것을 더욱 어렵게 했을 것으로 생각된다. 이러한 이유들로 교사의 경도지적장애학생의 자기인식에 대한 평가가 낮게 나온 것으로 유추해 볼 수 있다.

3) 연구자

연구자의 관점에서 실험집단 학생들의 자기인식의 변화를 살펴보면, 실험3, 실험4, 실험5, 실험7과 같이 소극적이고 자신감이 없었던 학생들은 자기주장훈련 중재 프로그램을 진행하면서 중재 이전과 달리 특수교사에게 먼저 다가와서 언어적 의사소통을 시도하고 질문에 의한 대답 소리에 자신감이 엿보였다. 게다가 자신의 강점과 약점을 인식하게 되면서 부족한 부분을 스스로 고쳐가려는 의지를 표현하는 모습도 볼 수 있었다. 다만, 실험1, 실험2, 실험6과 같이 비교적 인지수준이 높고 강한 자의식을 가진 학생들은 단순 의사소통보다는 상황에 맞는 자기인식, 상황에 적합한 의사소통이나 감정표현을 나타내었다. 중재 이전과 비교하여 A, B학교 실험집단학생들은 자신의 강점과 약점을 명확하게 인식할 뿐만 아니라 ‘나’에 대한 자아가 생기면서 자신감이 많이 향상된 모습이였다.

2. 자기옹호의 효과

1) 연구대상학생

연구대상학생 관점에서는 자기주장훈련 중재프로그램이 경도지적장애학생의 자기옹호를 향상시키는데 긍정적인 영향을 끼친다는 것을 알 수 있었다. 이는 선행연구들(김지영, 2005; 손희정, 박현숙, 2005; 심상균, 2005, 정상철, 2000; 정희승, 2010; Stine, 1999; Vogel, 2002)의 자기결정기술 교수를 활용하여 초등학교 학습장애학생의 자기옹호를 향상시켰다는 연구 결과와 일치한다. 또한, 자기옹호라고 한정하여 교수하지는 않았지만 지적장애학생들을 대상으로 다양한 자기옹호 요소들을 포함하고 있어 자기옹호 교수와 관련이 있다고 볼 수 있는 선행연구들(Bregman, 1984; Nezu et al., 1991)의 연구 결과와도 일치하는 것이다.

이러한 결과는 앞에서 설명하였던 것처럼 중재도구인 자기주장훈련 중재프로그램이 자기옹호 구성 개념인 의사소통을 기본으로 하여 자기권리 영역, 리더쉽 영역 등의 자기옹호 구성 요소들로 프로그램을 구성하였기 때문으로 생각된다. 본 연구에서 자기옹호를 촉진하기 위해 사용한 구조화되고 체계화된 자기주장훈련 중재 프로그램의 내용은 선행연구들의 역할극, 자기결정기술교수, 자기표현 및 주장훈련프로그램들의 요소들을 포함하고 있었기 때문에 경도지적장애학생의 자기옹호 향상에 긍정적인 영향을 주었을 것으로 생각할 수 있다.

2) 교사 및 학부모

교사 및 학부모 관점에서는 실험집단과 통제집단이 통계적으로 유의한 차를 보이지 않았다. 교사의 관점 역시 선행연구(손희정, 박현숙, 2005; Stine, 1999; Vogel, 2002)의 결과와 일치하는데 이는 교사들은 자기주장훈련 프로그램을 중재한 경도지적장애학생들이 자기옹호에서 향상을 보이지 않았다는 것이다. 앞의 자기인식의 논의와 같이 과밀학급, 중학교 교과중심제 및 교육과정의 집중이수제로 인해 담임교사들이 대상학생들을 세심하고 주의 깊게 관찰할 기회가 상대적으로 적었을 것으로 추정할 수 있으며 이런 환경은 교사들이 적절한 평가를 하기 어려웠을 것으로 생각할 수 있다.

자기옹호 학부모 관점의 경우에서도 통계적으로 유의한 차가 나타나지 않았다. 하지만, 앞서 자기인식의 효과에서는 학부모들이 자기인식에서 자녀들이 통계적으로 유의한 향상을 보인 것으로 평가하였다. 학부모 관점에서 자기인식과 자기옹호가 상이한 결과로 나온 이유를 추정해보면, 자기인식과 자기옹호 개념의 차이 때문으로 생각된다. 자기인식은 자신의 흥미, 선호, 강점, 필요, 학습스타일 및 지식과 자신의 장애에 대해서 아는 것이다(Test et al., 2005). 하지만, 자기옹호는 의사소통을 도구로 자기인식을 바탕으로 한 권리 및 리더쉽을 표현하는 것이 행동의 형태로 나타나는 것이다. 따라서, 자기인식보다는 자기옹호가 좀 더 구체적인 행동의 세심하고 주의 깊은 관찰을 요구한다. 또한, 자기옹호는 행동의 형태로 나타나기 때문에 다양한 기회가 주어지지 않는다면 자기옹호가 대상학생에게 내면화되어 있더라도 발현되기 어려우며 이는 일반화된 상황인 가정에서 다양한 기회가 자주 부여되기 어려웠을 것으로 생각된다. 이처럼 부모들은 자녀들이 자기인식은 비교적 잘하고 있으나 이를 바탕으로 자기옹호를 적극적인 행동으로 표현하지는 못한다고 생각하고 있다는 것이다.

3) 연구자

연구자의 관점에서 실험집단 학생들의 자기옹호 변화를 살펴보면, 연구대상학생

들은 수업시간에 배운 주장표현하기, 도움요청하기, 거절하기와 같은 활동들을 쉬는 시간을 이용하여 학생끼리의 놀이로서 표현하였다. 주로 적극적 성격의 실험1, 실험2, 실험6 학생들이 소극적이고 자신감이 없는 실험3, 실험4, 실험5, 실험7 학생들을 리드하여 놀이를 주도하기도 하는 등 수업시간에 배운 것을 적극적으로 활용하는 모습이었다. 자기옹호의 변화에서 특이한 것은 중재 이전에 적극적 성격의 실험1, 실험2, 실험6 학생보다는 비교적 소극적이고 위축된 행동을 보였던 실험3, 실험4, 실험5, 실험7 학생들이 비록 특수학급 상황이지만 자기옹호 행동을 종종 보여주었다는 것이다. 이런 경향은 자기주장훈련 중재프로그램이 적극적 성향의 학생들보다 소극적이고 위축된 행동 성향의 학생들의 자기옹호 행동 향상에 좀 더 효과적이었음을 보여주는 것이라 생각된다. A, B학교 실험집단학생들은 중재 시간 자체를 매우 흥미롭고 즐겁게 활동하였으며 중재 시간을 기다리고 교사에게 다음 시간의 수업 내용을 물어오곤 하였다. 특히, 소극적 학생들의 자기옹호 향상이 눈에 띄었으며 적극적 성향의 학생들은 내일 할 일을 고민하거나 고등학교 진학문제를 이야기하는 것과 같은 리더쉽, 자기계획과 같은 부분에서 향상된 행동을 보였다.

V. 결론 및 제언

본 연구의 결과를 종합해보면, 학생 스스로는 자기주장훈련 중재프로그램이 자기인식과 자기옹호에 효과적이었음을 밝히고 있다. 학부모 평가에서는 자기주장훈련 중재프로그램이 자기인식에는 효과적이었으나 자기옹호에는 제한적이었음을 알 수 있었다. 또한 담임교사들은 자기주장훈련 중재프로그램이 자기인식과 자기옹호에서 유의한 효과를 보이지 않는 것으로 제시하였다. 이런 결과는 자기주장훈련으로 자기인식과 자기옹호가 학생 스스로에게는 내면화되었지만 통합학급이나 가정에서는 학부모 차원의 자기인식에서만 그 효과를 나타냈고, 그 외의 경우에는 일반화된 행동으로 발현되지 못하였음을 의미한다.

연구 결과의 해석 시 다음과 같은 제한점을 반영할 필요가 있다. 첫째, 프로그램 구성 시 일반화를 위한 고려 없이 특수학급이라는 제한된 환경을 중심으로 진행되었다. 둘째, 검사도구로 자기보고식 체크리스트인 자기인식과 자기옹호척도를 활용하였다. 자기보고식 척도는 주관적인 느낌과 감정을 점수화한 척도를 활용하여 표현한 것이기 때문에 검사 점수의 해석에 제한이 따를 수 있다.

연구 결과와 논의를 바탕으로 교육현장과 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 교육현장 측면에서는 첫째, 자기인식과 자기옹호 기술의 향상을 위한 일반교사

와 특수교사의 협력 관계 구축에 대한 지속적인 연구가 필요하다. 둘째, 장애학생 뿐만 아니라 일반학생들에게도 효과적인 자기인식과 자기옹호의 교육과정에 대한 추가 연구가 필요하다. 연구의 측면에서는 자기인식과 자기옹호에 있어 일반화된 환경인 학교, 가정, 지역사회에서 동일한 효과를 얻기 위해서 좀 더 기능적이고 다양한 환경에서의 중재 프로그램이 필요하다. 둘째, 교사나 학부모들이 자기인식과 자기옹호의 발달을 일상생활 속에서 관찰하고 측정할 수 있는 양적, 질적 평가 방법이 다양하게 적용된 연구가 필요하다.

참고문헌

- 김선남 (2001). **자기성장 집단상담 모형과 프로그램**. 서울: 중앙적성출판사.
- 김종준 (2005). **통합학급의 장애학생에 대한 집단 따돌림 실태 연구**. 석사학위 논문, 대구대학교 교육대학원.
- 김지영 (2005). **자기주장훈련이 경도정신지체 청소년의 자아존중감, 학교생활적응도, 학교생활만족도에 미치는 영향**. 석사학위 논문, 단국대학교 특수교육대학원.
- 방명애 (2006). 역할놀이 중심의 자기결정 활동프로그램의 적용이 정신지체 학생의 자기결정 기술과 적응행동에 미치는 영향. **특수교육연구**, 13(1), 179-200.
- 방명애, 김수현 (2002). **의사결정기술 교수프로그램**. 서울: 파라다이스 복지재단 장애아동연구소.
- 방명애, 최하영 (2003). 초등 경도장애아동을 위한 자기결정기술 프로그램의 적용효과에 대한 특수교사와 일반교사의 인식비교. **특수교육연구**, 10(2), 99-122.
- 손희정, 박현숙 (2005). 자기결정기술 교수가 초등학교 학습장애 학생의 자기인식과 자기옹호에 미치는 효과. **학습장애연구**, 2(1), 93-144.
- 심상균 (2005). **자기표현 집단상담 프로그램이 중학교 특수학급 학생의 자기존중감과 대인관계에 미치는 영향**. 석사학위 논문, 공주대학교 특수교육대학원.
- 이경순, 김주혜, 박은혜 (2007). **특수교육에서 문제중심학습의 이해와 활용**. 서울: 학지사.
- 이성훈, 최성욱(2009). 사회적 기술 향상 프로그램이 초등학교 정신지체 아동의 자기인식 및 자기주장에 미치는 효과. **심리행동연구**, 1, 21-41.
- 이숙향 (2009). 장애학생의 자기결정에 대한 인식 및 성인기 전환과 관련된 자기결정 개념의 실제적 적용에 관한 질적 연구. **특수교육학연구**, 43(4), 47-74.
- 이신령, 박승희 (2007). 일반중학교에 통합된 지적장애 학생의 학교생활 적응에 필요한 사회적 기술: 일반교사와 동료학생의 평정. **정서·행동장애연구**, 23(3), 233-263.
- 정상철 (2000). **자기주장 기술훈련이 정신지체아의 대화와 참여하기 및 갈등해결에 미치는 효과**. 석사학위 논문, 우석대학교 교육대학원.
- 정희승 (2010). **역할극 중심 자기옹호 교수가 지적장애 고등학생의 자기옹호에 미치는 영향**. 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원.

- 조인수, 박정식 (2006). 장애학생의 자기결정 능력 강화를 위한 자기주장훈련과 효율적 의사소통 기술 지도전략. *특수교육저널: 이론과 실천*, 10(1), 1-32.
- 하인숙 (2004). *상황이야기 중재가 정신지체 고등학생의 자기옹호 행동에 미치는 영향*. 석사학위 논문, 이화여대 교육대학원.
- Abery, B., Rudrud, L., Arndt, K., Schauben, L., & Eggebeen, A. (1995). Evaluating a multicomponent program for enhancing the self-determination of youth with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 30, 170-177.
- Bates, P. (1980). The effectiveness of interpersonal skills training on the social skill acquisition of moderately and mildly retarded adults. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 237-248.
- Bornstein, M., Bellack, A. S., & Hersen, M. (1977). Social skills training for unassertive children: A multiple baseline analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 183-195.
- Bregman, S. (1984). Assertiveness training for mentally retarded adults. *Mental Retardation*, 22, 12-16.
- Doll, B., Sands, D., Wehmeyer, S., & Palmer, S. (1996). Promoting the development and acquisition of self-determined behavior, In D. Sands & M. Wehmeyer(Eds.), *Self-Determination Across the Life Span*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Downing, J. A., Earles-Vollrath, T., & Schreiner, M. B. (2007). Effective self-advocacy. *Intervention in School and Clinic*, 42(5), 300-304.
- Durlak, C., Rose, E., & Bursuck, W. (1994). Preparing high school students with learning disabilities for the transition to postsecondary education: Teaching the skills of self-determination. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 51-60.
- Martin, J., & Huber-Marshall, L. (1995). Chioemaker A comprehensive self-determination program. *Intervention in School and Clinic*, 30, 147-156.
- Nezu, C., Nezu, A., & Arean, P. (1991). Assertiveness and problem-solving training for mildly mentally retarded persons with dual diagnoses. *Research in Developmental Disabilities*, 12, 371-386.
- Phillips, P. (1990). A self-advocacy plan for high school students with learning disabilities: A comparative case analysis of students', teachers', and parents' perceptions of program effects. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 466-471.
- Schnapp, L., & Olsen, C. (2003). Teaching self-advocating strategies through drama. *Intervention in School and Clinic*, 38(4), 211-219.
- Stine, D. L. (1999). The effect of teaching self-determination skills to secondary students with learning disabilities. Unpublished doctoral dissertation. University of Maryland.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 26(1), 43-54.

- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Wood, W. M. (2005). A content and methodological review of self-advocacy intervention studies. *Exceptional Children, 72*(1), 101-125.
- Vogel, P. J. (2002). The effect of teaching self-determination skills to secondary students with learning disabilities. Unpublished doctoral dissertation. University of Arizona.
- Wehmeyer M. L., Agran, M., Hughes, C., Martin, J. E., Mithaug, D. E., & Palmer, S. B. (2010). 발달장애 학생의 자기결정 증진 전략; 이숙향 역. 서울: 학지사.
- Wehmeyer, M. L., Bersani, H., & Gagne, R. (2000). Riding the third wave: Self-determination and self-advocacy in the 21th Century. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*(2), 106-115.

The Effects of Self-assertiveness skill Training on the
Self-awareness and Self-advocacy for Students with Mild
Intellectual Disability

Lee, Jae Seop

Cheonho Middle School

Lee, Jae Wook

Kangnam University

Choi, Seung Sook

Kangnam University

<Abstract>

The purpose of this study is to examine the effects of self-assertiveness skills training on the self-awareness and self-advocacy for students with mild intellectual disability.

The participants were fourteen middle school students who have mild intellectual disabilities. They were divided into two groups, seven students belonged to an experimental group received self-assertiveness skills training. Seven students in a control group had traditional instruction. Sixteen experimental sessions were conducted at special education rooms. The students, their parents, and their classroom teachers rated self-awareness and self-advocacy checklist since intervention had been conducted.

The results were as follows,

First, there was statistically improvement on self-awareness and self-advocacy of participants from students' rating. According to the parents' perception, self-assertiveness skills training had the effects on improving the self-awareness while there was not the effect on improving the self-advocacy of students. Finally, from teachers' rating, there was not statistically effects on improving the self-awareness and self-advocacy both.

The discussions and implications were suggested to develop appropriate self-awareness and self-advocacy intervention program for students with

mild intellectual disabilities.

Key Words

: Students with Mild Intellectual Disability, Self-Awareness, Self-Advocacy, Self-Assertiveness Skills Training

논문 접수: 2011. 10. 27 심사 시작: 2011. 11. 10 게재 확정: 2011. 12. 26