특수교육저널: 이론과 실천
The Journal of Special Education: Theory and Practice
2011. 12. 제12권 4호, pp. 291~314.

학습장애학생의 자아개념 프로그램 효과 메타분석

나 용 기*
공주대학교 특수교육과 박사과정
김 기 룡
공주대학교 특수교육과 박사과정
강 우 정
공주대학교 특수교육과 박사과정
김 삼 섭**
공주대학교 특수교육과 교수

《 요 약 》

이 연구에서는 메타분석을 활용하여 학습장애학생의 자아개념 증진 프로그램을 활용한 연구의 전반적인 효과크기를 알아보고자 하였다. 이를 위해 국내 학습장애학생의 자아개념 관련 연구 162편 중 실험연구 및 메타분석에 필요한 조건을 충족하는 30편을 선정하여 자아개념 프로그램에 대한 효과크기를 Hedges' g 값 및 랜덤모형과 고정모형을 사용하여 분석하였다. 효과크기의 표본 수는 75세트였으며, 각 효과크기는 서로 이질적인 것으로 나타나 랜덤모형을 사용하여 전체 효과크기를 알아보았다. 연구 결과, 자아개념 프로그램의 전체 효과크기는 1.796으로 효과가 매우 큰 것으로 나타나 학습장애 학생을 위해 실시되는 자아개념 프로그램들이 실제 학습장애학생의 자아개념을 높이는데 기여하고 있음이 확인되었다. 또한 프로그램의 유형, 연구 참여자의 학교급 및 학교유형, 자아개념 측정도구, 측정도구의 하위영역, 연구설계방법 및 실험기간 등 범주형 변인에 따른 효과크기 역시 .8 이상의 높은 효과를 보이고 있는 것으로 나타났다. 이 연구는 학습장애학생의 자아개념 증진을 위한 프로그램의 효과를 입증함으로써, 자아개념이 낮다고 보고되고 있는 학습장애학생의 자아개념을 증진시키기 위한 다양한 프로그램 연구와 프로그램 실천의 필요성을 제안하였다는데 의의가 있다.

주제어 : 학습장애학생, 자아개념, 자아존중감, 자기효능감, 메타분석

* 제1저자(skdydrl@naver.com)
** 교신저자(koreankss@kongju.ac.kr)

www.kci.go.kr

Ⅰ. 서 론

자신에 대한 긍정적인 자아개념을 가진 사람은 자신의 행동을 적절하게 조절하여 학교생활이나 사회생활을 보다 잘 할 수 있다. 긍정적인 자아개념은 주위사람과의 친밀감을 높이고 조화로운 인간관계를 촉진시키며 더 나아가 사회생활을 하면서 어려움에 부딪쳤을 때 이를 극복할 수 있게 하는 원동력이 될 수 있다.

자아개념(self-concept)은 자신의 능력, 성격, 흥미, 가치관 등에 관한 인지적 혹은 지식의 구조를 의미하는 자기도식(self-schema)에 기반을 두고 있고, 이러한 자기도식과 행동의 지속적인 상호작용을 통해 형성된다(김아영, 2008). 자아개념과 비슷한 의미로 사용되고 있는 개념으로는 자아존중감(self-esteem), 자기효능감(self-efficacy) 및 자기가치감(self-worth) 등이 있다. 자아개념은 직접적인 경험을 통해 형성되거나 의미 있는 다른 사람들의 평가를 통해서 형성된 자기에 대한 복합적인 자기이해다. 자아존중감, 자기효능감 및 자기가치는 개인이 자기 자신에게 하는 평가를 말한다. 자기효능감은 개인의 능력에 대한 판단과 관련된다면, 자아존중감은 자기가치에 대한 판단으로 구분하기도 하지만 일반적으로는 비슷한 의미로 사용되고 있다(김삼섭, 2010). 자아개념의 구조는 학자에 따라 평면적 구조와 위계적 구조로 보기도 한다. 평면적 구조는 자아개념을 의미성, 능력, 미덕 및 힘 등의 요인으로 수평적으로 구성되어 있다고 보는 것이고, 위계적 구조는 자아개념을 학문과의 관련성 여부 등 특정 기준에 따라 하위 개념을 제시하여 하나의 개념도를 마련하는 과정을 말한다(Coopersmith, 1967). 학문과의 관련성을 기준으로 자아개념의 위계적 구조를 그려보면 자아개념은 학문적 자아개념과 비학문적 자아개념으로 구성되고, 학문적 자아개념은 다시 국어, 수학 등 교과별 자아개념으로, 비학문적 자아개념은 신체적, 정서적, 가정적, 사회적 등 개인의 생활 영역별 자아개념으로 구성될 수 있다(김삼섭, 2010; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976).

일반적으로 장애인의 자아개념은 비장애인에 비하여 부정적인 경향이 있다고 알려져 있다(김삼섭, 2010). 지적장애 학생의 경우 잦은 실패 경험으로 인하여 낮은 자아존중감을 보이고 자아실현에 소극적인 태도를 보이고 있고(조인수, 2006), 지체장애 학생의 경우 신체적 특성 등으로 인해 낮은 자아존중감을 보이고 있다(박현옥, 2006; 신영원, 2006; 김순덕, 2004). 또한 시각장애 학생의 경우 신체적 장애인 중에서 자아개념이 가장 부정적으로 형성되어 있다(권기덕, 1979)고 하고, 청각장애 학생의 경우 의사소통 문제, 가정환경적 요인 및 운동능력 등이 자아개념에 부정적으로 영향을 주고 있다(김진우, 2002)고 한다. 이와 같은 근거로 볼 때 학습장애 학생의 자아개념 역시 부정적이라 예측할 수 있지만 학습장애와 관련된 자아개념에 대한 연구 결과는 차이를 보이고 있다. 여승수(2010)는 학습장애 학생과 일반학생의

www.kci.go.kr

자기효능감에 대한 종단적 연구를 실시한 결과 학습장애 학생은 일반학생에 비해 자기효능감 지나치게 낮지 않다고 밝힌 반면, 김자경(2010)은 학습장애 학생의 학업적 자기효능감은 일반학생에 비해 낮은 수준에 있다고 하였다. Tabassam, Waheeda, Grainger & Jessica(2002)는 학습장애 학생과 ADHD를 가진 학습장애 학생의 학업적 자아개념이 일반학생 그룹에 비해 낮았지만 학업적 자기효능감에서는 중요한 차이가 없다고 밝혔다. 한편 학습장애 학생 중 어린 학습장애 학생이 다른 학생에 비해 더 낮은 자아개념을 가지고 있다는 것은 일관되게 제시되어 왔으나(Bryan & Brustein, & Ergul, 2004; Gans, Kenny, & Ghany, 2004), 나이 많은 학습장애 학생들의 자아개념에 대한 연구 결과는 차이가 있는 것으로 보고하였다. 나이가 많은 학습장애 학생들은 일반적 자아개념보다 읽기, 수학, 언어와 같은 학업적 자아개념이 더 낮다고 보는 것이 일반적으로 일치된 의견이다(Gans, Kenny, & Ghany, 2004; Rothman & Cosden, 1995). 특히 학습장애를 가진 청소년을 대상으로 한 연구에서는 학업적 자아개념 점수가 더 낮은 것으로 나타났다(Bender, 2008). Bender와 Wall(1994)는 학습장애를 가진 어린 아동들은 낮은 일반적인 자아개념을 보이고, 나이든 학생들은 성숙함에 따라 일반적으로 그들 자신을 더 높게 생각하는 것을 배우지만 학업 과제와 관련해서는 낮은 자아개념을 유지하는 발달 경향이 있을 수 있다고 하였다.

학습장애의 낮은 자아개념은 정서발달, 사회성발달, 학업성취 등에 긍정적 또는 부정적으로 영향을 주고 있다(Bender, 2008). 이를 위해 다양한 정서, 사회성, 학업성취와 관련된 학습중심, 활동중심, 훈련중심, 상담중심 프로그램을 개발하여 자아개념 증진을 위한 연구가 진행되어 왔고 긍정적 효과를 보고하였다(서화자, 조정연, 김성선, 2009; 서정하, 2008; 정연택, 2008; 김수영, 2007; 이선애, 2007; 김정일, 2004; 신해숙, 2004; 김수연, 박승희, 2000). 학습장애 학생의 긍정적인 자아개념 형성을 위한 프로그램으로는 독서, 놀이, 음악, 미술 및 동화 등의 활동중심 프로그램(김종경, 2010; 장연희, 2009; 최원호, 2008; 남인숙, 2002), 개별 또는 집단 상담을 활용한 상담중심 프로그램(정현숙, 2006; 최주성, 2004), 학습동기 향상, 또래교수, 읽기교수, 쓰기교수, 수학교수, ICT 활용 등 학습활동과 연계하여 진행하는 학습중심 프로그램(윤보경, 2011; 서화자외, 2009; 이옥희, 2004; 허희봉, 2004; 김윤옥, 박향미 2004; 정재권, 오정근, 2003; García & Fidalgo, 2008) 및 사회기술훈련, 심성계발훈련, 귀인훈련 및 자기조절 방략훈련 등 특정 행동 변화를 목표로 단기간에 수행되는 훈련중심 프로그램(김양희, 2008; 신명숙, 2006; 노준근, 2003; 김미자, 1997)등이 있다. 홍종관(2002)은 이러한 자아개념 증진 프로그램 중 활동중심의 프로그램이 상담중심 프로그램보다 더 효과적이라고 하였고, 서화자 외(2009), 최세민(2002) 및 국미경(2001)은 학습중심 프로그램이 자기효능감 증진에 효과가 있다고 하였다.

www.kci.go.kr

최근 특수교육 분야에서 근거 기반의 중재가 중요하게 부각됨에 따라 다수의 양적인 연구들을 종합하는 방식의 메타분석 연구들이 보고되고 있다(박은영, 신인수, 2011; 이은주, 김영태, 2010; 남경욱, 신현기, 2008; 고영숙, 김은경, 2007; 조성은, 2004). 학습장애학생의 자아개념과 관련된 메타분석은 국내에서는 이루어지지 않았지만 해외의 연구에서는 다양하게 이루어지고 있다. Chapman(1988)은 학습장애 학생의 자아개념을 일반적 자아개념과 학업적 자아개념으로 구분하여 일반학생과의 자아개념의 차이에 대한 메타분석을 실시하였는데 그 결과 학습장애학생의 일반적 자아개념이 일반학생보다 부정적으로 형성되어 있다고 하였다. 그러나 Zeleke(2004)와 Bear, Minke, & Manning(2002)은 메타분석연구를 통해 Chapman(1988)의 연구와는 달리 학습장애학생의 일반적 자아개념이 일반학생보다 부정적이라고 판단할 수 있는 근거가 명확하지 않다고 하였다. Elbaum(2002)은 학습장애학생의 학교 배치 유형에 따른 자아개념의 차이에 대해 메타분석을 실시하여 일반학교에 재학하고 있는 학습장애학생의 자아개념이 특수학교에 재학하고 있는 학습장애학생의 자아개념보다 낮다는 결과를 보고하였다. 또한 Elbaum(2001)은 학교 기반 중재를 통한 학습장애아의 자아개념 향상에 대한 메타분석을 실시하였는데, 전체적인 중재의 효과는 중학생이 더 높았고, 이중 상담관련 중재는 초등학교 학생보다 중・고등학교 학생에게 더 효과적이라고 하였다. 이와 같이 국외의 학습장애 연구에서는 학습장애학생의 자아개념이 일반학생과 어떠한 차이가 있는가와 어떠한 변인에 따라 차이가 있는지를 알아보기 위한 메타분석 연구 상당수 이루어지고 있다. 그러나 이러한 연구들은 학습장애학생과 일반학생의 자아개념의 차이에 대한 비교를 다루고 있거나 학습장애학생의 개인 변인에 따른 자아개념의 차이를 다룬 연구를 메타분석 방법을 사용하여 연구한 것이다. 학습장애학생의 낮은 자아개념을 향상시키기 위해 이루어지고 있는 자아개념 프로그램의 효과가 어느 정도이고 이를 프로그램 유형에 따라 어떠한 차이가 있는지에 대한 연구는 아직 미흡한 실정이다. 또한 학습장애 학생의 자아개념 증진 프로그램을 적용하고 그 효과를 알아보는 연구가 지속적으로 증가하고 있음에도, 자아개념 증진 프로그램의 연구 결과는 일관성이 부족한 실정이다. 따라서 다양한 개별 연구 결과를 일반화시키기에 미약하여 여러 연구 결과를 모아 종합 분석하여 전체적인 효과 크기를 알아봄으로써 일반화할 필요가 있다.

이 연구에서는 학습장애 학생의 자아개념 증진 프로그램을 활용한 연구의 효과 크기를 메타분석 연구방법으로 분석해 봄으로써 국내 학습장애 학생을 위한 자아개념 증진 프로그램의 효과 수준과 프로그램의 유형, 학교급, 학교유형, 자아개념 범주, 자아개념 하위영역, 연구설계 유형 및 프로그램 처치 기간 등 자아개념 프로그램의 변인별 효과의 차이를 알아보고자 한다. 이 연구에서는 자아개념을 한 개인이 전체 혹은 상황이나 환경과 관련하여 스스로를 바라보는 관점(Bender, 2008)으로 정의하고, 자아존중감, 자기효능감, 자아정체성 등 자아(self)의 인식과 이해를 포함하

www.kci.go.kr

는 관련 개념들을 모두 포함하는 광의의 개념으로 사용하고자 한다. 자아개념은 인지적인 자기이해 과정인데 반해, 자아존중감 및 자기효능감은 자신에 대한 정서적인 반응을 의미하기 때문에 이를 서로 구분하기도 하지만 일반적으로는 비슷한 의미로 사용되고 있기 때문이다(김삼섭, 2010).

Ⅱ. 방 법

1. 분석대상

학습장애학생의 자아개념에 대한 프로그램 적용과 관련된 연구를 수집하기 위해 국내 학술정보 데이터베이스를 이용하였다. 학위논문 검색을 위해서는 한국교육학술정보원(RISS)을 이용하였으며, 학술지 검색을 위해서는 DBpia, 교보문고스콜라, 뉴논문, 한국학술정보(KISS)를 이용하였다. 주제어는 '학습장애', '자아', '자아개념', '자기효능감', '자아존중감' 이었다. 검색결과, 학술지 논문은 총 47편, 학위논문은 총 115편이었다. 1차로 검색된 논문들은 논문 제목과 초록을 검토하여 학술지 논문 15편과 학위논문 37편의 학습장애학생의 자아개념 프로그램을 적용한 집단 비교 연구를 선별하였다. 선별된 논문들은 연구자간 2차 검토를 통해 학술지에 게재된 학위논문 2편, 메타분석을 위해 필요한 표본크기, 평균, 표준편차가 보고되지 않은 논문 6편, 연구 대상이 2명 이하이기 때문에 상관계수가 ±1이 나와 집단간 표준편차를 구하지 못하거나 가중치에 의한 효과크기(Hedges의 g값)를 구할 수 없는 논문 4편 및 학습장애가 아닌 학습부진아를 대상으로 한 연구 10편을 제외하였다. 최종 선별된 분석 대상 논문은 학술지논문 12편과 학위논문 18편 등 총 30편이었다. 학술지 및 연도별 분석 대상 논문 수는 <표 1>과 같다.

www.kci.go.kr

<표 1> 학술지 및 연도별 분석 논문 수

구분		1996-2000	2001-2005	2006-2011
학위논문		4	7	8
학술지 논문	특수교육학연구		1	
	학습장애연구		1	
	특수아동교육연구		2	
	특수교육저널: 이론과 실천		2	
	정서행동장애연구		1	1
	특수교육연구			1
	중복지체부자유아연구			1
	기타		1	
계		4		

<표 1>에서 제시한 바와 같이, 분석대상에 포함된 연구는 2000년도 이전의 연구가 4편이고, 2001년 이후에 발표된 연구가 26편인 것으로 나타났다. 또한 전체 분석대상 연구 30편 중 19편이 학위논문으로 전체의 63.3%를 차지하고 있는 것으로 나타났다.

2. 분석절차 및 변인

논문 검색과 선별과정을 통해 총 30편의 논문을 선정한 후, 자료를 코딩하는 절차를 실시하였다. 이 연구에서는 연구설계, 자아개념 프로그램의 유형, 연구 참여자가 소속된 학교의 유형 및 학교급, 측정도구 유형, 측정도구의 하위유형, 실험처치 기간 등을 주요 범주형 변수로 보고 코딩하였다. 자아개념 프로그램의 유형은 각 연구에서 사용하고 있는 프로그램 이름과 내용에 따라 집단상담 등 상담을 중심으로 구성된 프로그램의 경우 '상담중심' 프로그램으로 명명하고, 교실에서 수업시간 동안 학생의 학업과 관련된 내용을 교사가 직접 지도하는 프로그램의 경우 '학습중심' 프로그램으로 명명하였으며, 교실이 아닌 다른 공간이나 수업시간 외의 시간을 활용하여 독서, 가야금, 국악, 놀이 등의 프로그램을 진행하는 경우 '활동중심' 프로그램으로 명명하였고, 장소와 시간에 구애받지 않고 특정 목표행동의 향상을 위하여 조직화된 프로그램의 경우 '훈련중심' 프로그램으로 명명하였다. 이와 같은 프

www.kci.go.kr

로그램 유형 구분은 연구자간 검토를 통해 일치도가 100%에 이를 때까지 반복하여 최종 구분 기준을 확정하였다. 연구 참여자들의 학교유형의 경우 일반학급과 특수학급으로 구분하였고, 학교급의 경우 초등학교, 중학교, 고등학교로 구분하였다. 자아개념 범주의 경우 자아개념, 자기효능감 및 자아존중감으로 구분하였다. 자아개념 하위영역의 경우 개인의 신체적, 인성적, 정서적 자아개념을 의미하는 경우 '개인적'이라고 명명하였고, 교과별 학업 수준과 관련된 자아개념을 의미하는 경우 '학업적'이라고 명명하였으며, 가정 생활과 관련된 자아개념을 의미하는 경우 '가정적'이라고 명명하였고, 사회 생활과 관련된 자아개념을 의미하는 경우 '사회적'이라고 명명하였으며, 그 외 전반적인 자아개념을 의미하는 경우 '전반적'이라고 명명하였다. 이와 같은 구분은 연구자간 검토를 통해 일치도가 100%에 이를 때까지 반복하여 최종 구분 기준을 확정하였다. 또한 자아개념 프로그램의 실험 처치 기간, 연구참여자의 학교급, 학교유형, 생활연령 및 지능지수를 분석 기준에 포함시켰다(표 2 참조).

〈표 2〉 분석단위 및 분석기준

구분	분석단위	분석기준
연구 관련 정보	연구설계방법	동일집단 사전-사후, 이질집단 사전-사후
	프로그램 유형	상담중심, 학습중심, 활동중심, 훈련중심
	자아개념 범주	자아개념, 자아존중감, 자기효능감
	자아개념 하위유형	개인적, 가정적, 학업적, 사회적, 전반적
	실험처치기간	10회 미만, 10회~20회, 20회~30, 30회 이상(원래값 포함)
연구 참여자 정보	학교급	초등학교, 중학교, 고등학교
	학교유형	특수학급, 일반학급
	생활연령	원래값
	지능지수	원래값

자료의 코딩 후, 동질성 여부를 알아보기 위한 동질성 검증을 실시하였고, 동일집단 및 이질집단 사전-사후 설계의 효과크기 계산 공식을 이용하여 효과크기를 계산하였다. 이러한 동질성 검증 및 효과크기 계산은 Comprehensive Meta-Analysis(ver 2.0) 프로그램을 사용하였다. 또한 각 연속변수가 자아개념 프로그램 효과에 미치는 영향을 알아보기 위해 중다회귀분석을 실시하였고, PASW(ver 18.0)를 사용하였다.

www.kci.go.kr

3. 자료 처리

이 연구는 이질집단의 사전-사후 검사 결과 또는 동일집단의 사전-사후 검사 결과를 모두 포함시켜 그 효과크기(Effect Sizes: 이하 'ES')를 계산하였는데, 일반적으로 효과 크기는 표준화된 평균차 효과크기(the standardized mean difference)를 사용한다(Borenstein et al., 2009). 이 연구의 이질집단 사전-사후 검사 결과에 대한 효과크기는 표준화된 평균차 효과크기를 사용하였다. 그러나 동일집단의 경우 사전-사후 검사 효과크기 계산의 경우 통제집단이 없기 때문에 표준화된 평균차 효과크기 공식을 사용할 수 없다. 이에 따라 이 연구에서는 동일집단의 사전-사후 효과크기 계산은 사후검사의 평균(Yt)과 사전검사의 평균(Yc)의 차이를 표준편차(S_{within})로 나누어준 값을 사용하였다(박은영 외, 2011; 오성삼, 2002;). 한편 메타분석 연구에서 사례수가 많은 논문의 효과크기와 사례수가 적은 논문의 효과크기를 동일시하여 평균 효과크기를 계산하는 것이 정확한 효과크기를 입증하는데 한계가 있기 때문에 이 연구에서는 Hedges와 Olkin(1985)이 제안한 각 분석 대상 연구의 사례수 크기에 가중치를 부여하여 평균 효과크기를 계산하는 방법을 사용하였다. Hedges외(1985)의 g값은 Cohen의 d값보다 더 정확한 효과크기를 측정할 수 있다고 하였다. 특히 집단의 사례수가 적을 경우 더 효과적인 것으로 보고되고 있다(McGrath & Meyer, 2006). Hedges외(1985)의 가중치(w)는 표준오차의 제곱에 대한 역수로 산출된 값이고, 이 가중치로 다음과 같은 공식을 사용하여 각 연구의 효과크기에 대한 평균값을 계산하였다(오성삼, 2002).

$$w = \frac{1}{SE^2} \qquad \overline{ES} = \frac{\sum(w \times ES)}{\sum w}$$

결과의 분석을 위해서는 고정효과 모형(fixed-effects model), 랜덤효과 모형(random-effects model), 고정효과 범주분석(fixed-effects categorical analysis) 등 3가지 방법을 활용할 수 있다(박은영 외, 2011; 오성삼, 2002). 전체적인 효과크기를 측정하기 전에 각 사례들에 대한 동질성 검사를 실시하였다.

동질성 검사결과, 선행연구들에서 추출된 효과 크기는 서로 이질적인 것으로 나타났다($Q = 301.529$, $df = 74$, $p < .001$). 따라서 이 연구에서는 랜덤효과 모형을 이용해서 전체적인 효과크기를 측정하고 연구의 특성을 반영한 범주형 변수들을 이용해 고정효과 모형에 따른 효과크기를 비교하였다.

www.kci.go.kr

<표 3> 동질성 검증 결과

K	*Q*	*p*	−95%CI	ES(g)	+95%CI	*SE*
75	301.529	.000	1.186	1.311	1.436	.064

K : 효과크기 수; *Q* : 동질성 검정 통계량; *p* : 동질성 검정 통계량에 대한 유의수준 값; 95%CI : 95% 신뢰구간; *ES(g)* : Hedges의 g값, 효과 크기; *SE* : 표준 오차

Ⅲ. 결 과

1. 자아개념 프로그램의 전체 효과크기

랜덤효과 모형으로 측정한 장애학생의 자아개념 프로그램의 효과크기는 <표 4>과 같다.

<표 4> 랜덤효과 모형에 의한 자아개념 프로그램의 전체 효과크기

K	*Q*	−95%CI	*ES(g)*	+95%CI	*SE*
75	132.133	1.521	1.796	2.071	.140

<표 5>에서 볼 수 있는 바와 같이, 랜덤효과 모형에 따른 자아개념 프로그램의 효과크기는 1.796으로 나타났는데(K = 75, *Q* = 132.133), 일반적으로 효과크기가 .8 이상일 경우 효과가 매우 크고, .5 이상일 경우 중간 정도의 효과가 있으며, .2 이상일 경우 효과가 적다고 하였으므로(오성삼, 2002; Becker, 2000), 학습장애학생을 대상으로 한 자아개념 프로그램의 효과는 매우 효과가 큰 것으로 나타났다.

2. 범주형 변인별 효과크기

고정효과 모형을 사용하여 학습장애학생 자아개념 프로그램에 대한 프로그램 유형, 연구 참여자의 학교급 및 학교유형, 자아개념 측정도구, 측정도구의 하위영역, 연구설계 및 실험기간 등 범주형 변인별 효과크기를 알아본 결과는 다음과 같다.

www.kci.go.kr

가. 프로그램 유형

프로그램 유형별 자아개념 프로그램에 대한 효과크기를 알아본 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 프로그램 유형별 자아개념 프로그램의 효과크기

구분	*K*	*Q*	*p*	−95%CI	*ES(g)*	+95%CI	*SE*
상담중심	1	0.000	1.000	.441	1.201	1.960	.388
학습중심	35	139.491	.000	1.167	1.339	1.512	.008
활동중심	8	8.858	.263	1.034	1.564	2.093	.270
훈련중심	31	151.682	.000	1.042	1.243	1.444	.103
전체	75	301.529	.000	1.186	1.311	1.436	.064

<표 6>에서 볼 수 있는 바와 같이, 프로그램 유형별 효과크기는 활동중심, 학습중심, 훈련중심, 상담중심 등의 순으로 나타났다(활동중심 $ES(g) = 1.564$, 학습중심 $ES(g) = 1.339$, 훈련중심 $ES(g) = 1.243$, 상담중심 $ES(g) = 1.201$). 또한 자아개념 프로그램의 유형별 효과크기는 모두 .8 이상으로 효과가 매우 큰 것으로 나타났다.

나. 학교급

연구 참여자의 학교급별 자아개념 프로그램에 대한 효과크기를 알아본 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 연구 참여자의 학교급별 자아개념 프로그램의 효과크기

구분	*K*	*Q*	*p*	−95%CI	*ES(g)*	+95%CI	*SE*
초	59	141.005	.000	1.012	1.152	1.292	.071
중	15	107.277	.000	1.544	1.827	2.109	.144
고	1	.000	1.000	5.107	6.967	8.827	.949
전체	75	301.529	.000	1.186	1.311	1.436	.064

www.kci.go.kr

<표 7>에서 볼 수 있는 바와 같이, 연구 참여자의 학교급별 효과크기는 고등학교, 중학교, 초등학교 등의 순으로 큰 것으로 나타났다(고등학교 $ES(g)=6.967$, 중학교 $ES(g)=1.827$, 초등학교 $ES(g)=1.152$). 또한 학교급별 자아개념 프로그램의 효과크기는 모두 .8 이상으로 효과가 매우 큰 것으로 나타났다.

다. 학교유형

연구 참여자의 학교유형별 자아개념 프로그램에 대한 효과크기를 알아본 결과는 <표 7>와 같다.

<표 7> 연구 참여자의 학교유형별 자아개념 프로그램의 효과크기

구분	*K*	*Q*	*p*	−95%CI	*ES(g)*	+95%CI	*SE*
일반학급	54	280.173	.000	1.199	1.341	1.482	.072
특수학급	21	20.568	.423	.932	1.202	1.473	.138
전체	75	301.529	.000	1.186	1.311	1.436	.064

<표 7>에서 볼 수 있는 바와 같이, 연구 참여자의 학교유형별 효과크기는 일반학급에 배치된 학습장애학생들을 대상으로 실시한 연구가 특수학급에 배치된 학습장애학생들을 대상으로 실시한 연구보다 효과크기가 더 큰 것으로 나타났다(일반학급 $ES(g)=1.341$, 특수학급 $ES(g)=1.202$). 또한 학교유형별 자아개념 프로그램의 효과크기는 모두 .8 이상으로 효과가 매우 큰 것으로 나타났다.

라. 자아개념 범주

자아개념의 범주별 효과크기를 알아본 결과는 <표 8>와 같다.

<표 8> 자아개념 범주별 효과크기

구분	*K*	*Q*	*p*	−95%CI	*ES(g)*	+95%CI	*SE*
자기효능감	10	63.877	.000	.896	1.331	1.765	.022
자아개념	43	160.625	.000	1.055	1.204	1.353	.076
자아존중감	22	68.667	.000	1.389	1.662	1.935	.139
전체	75	301.529	.000	1.186	1.311	1.436	.064

www.kci.go.kr

<표 8>에서 볼 수 있는 바와 같이, 자아개념의 범주별 효과크기는 자아존중감(*ES(g)* = 1.662), 자기효능감(*ES(g)* = 1.331), 자아개념(*ES(g)* = 1.204)의 순으로 나타났다. 또한 자아개념 하위범주별 효과크기는 모두 .8 이상으로 효과가 매우 큰 것으로 나타났다. 자아개념 프로그램의 범주별 효과크기는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(p<.05).

마. 자아개념 하위영역

자아개념의 하위영역별 효과크기를 알아본 결과는 <표 9>과 같다.

<표 9> 자아개념 하위영역별 효과크기

구분	*K*	*Q*	*p*	−95%CI	*ES(g)*	+95%CI	*SE*
가정적	6	9.125	.104	.805	1.262	1.719	.233
개인적	14	25.249	.021	1.180	1.440	1.701	.133
사회적	13	48.935	.000	.952	1.259	1.565	.156
학업적	18	117.339	.000	.842	1.122	1.402	.143
전반적	24	97.715	.000	1.154	1.373	1.592	.112
전체	75	301.529	.000	1.186	1.311	1.436	.064

<표 9>에서 볼 수 있는 바와 같이, 자아개념 하위영역별 효과크기는 개인적, 전반적, 가정적, 사회적, 학업적의 순으로 큰 것으로 나타났다(개인적 *ES(g)* = 1.440, 일반적 *ES(g)* = 1.373, 가정적 *ES(g)* = 1.262, 사회적 *ES(g)* = 1.259, 학업적 *ES(g)* = 1.122). 또한 자아개념 하위영역별 자아개념 프로그램의 효과크기는 모두 .8 이상으로 효과가 매우 큰 것으로 나타났다. 그러나 자아개념 프로그램 자아개념 하위영역별 효과크기는 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

바. 연구설계 유형

자아개념 프로그램에 대한 연구설계 유형별 효과크기를 알아본 결과는 <표 10>과 같다.

www.kci.go.kr

<표 10> 자아개념 프로그램의 연구설계 유형에 따른 효과크기

구분	*K*	*Q*	*p*	−95%CI	*ES(g)*	+95%CI	*SE*
동일집단 사전사후설계	61	178.592	.000	1.008	1.150	1.292	.072
이질집단 사전사후설계	14	100.682	.000	1.610	1.877	2.143	.136
전체	75	301.529	.000	1.186	1.311	1.436	.064

<표 10>에서 볼 수 있는 바와 같이, 자아개념 프로그램에 대한 연구설계 유형별 효과크기는 이질집단 사전−사후 설계 방법을 사용한 연구가 동질집단 사전−사후 설계 방법을 사용한 연구보다 효과크기가 더 높은 것으로 나타났다(이질집단 사전−사후설계 $ES(g)=1.877$, 동질집단 사전−사후설계 $ES(g)=1.150$). 또한 연구설계 유형별 자아개념 프로그램의 효과크기는 모두 .8 이상으로 효과가 매우 큰 것으로 나타났다.

사. 실험처치 기간

자아개념 프로그램에 대한 실험처치 기간별 효과크기를 알아본 결과는 <표 11>과 같다.

<표 11> 자아개념 프로그램의 실험처치 기간별 효과크기

구분	*K*	*Q*	*p*	−95%CI	*ES*	+95%CI	*SE*
10회 미만	1	.000	1.000	.713	2.742	4.771	1.035
10회 ~20회	33	122.771	.000	1.490	1.724	1.958	.120
20회 ~30회	33	34.692	.341	.902	1.072	1.242	.087
30회 이상	4	54.248	.000	.108	.571	1.034	.236
언급없음	4	49.590	.000	1.525	1.928	2.330	.205
전체	75	301.529	.000	1.186	1.311	1.436	.064

www.kci.go.kr

<표 11>에서 볼 수 있는 바와 같이, 자아개념 프로그램에 대한 실험처치 기간별 효과크기는 10회 미만, 10회 이상 20회 미만, 20회 이상 30회 미만, 30회 이상의 순으로 효과크기가 높은 것으로 나타났다(10회 미만 $ES(g)=2.742$, 10회 이상 20회 미만 $ES(g)=1.724$, 20회 이상 30회 미만 $ES(g)=1.072$, 30회 이상 $ES(g)=.571$). 또한 실험처치 기간별 자아개념 프로그램의 효과크기는 30회 이상을 제외하고 모두 .8 이상으로 효과가 매우 큰 것으로 나타났고, 30회 이상의 경우 .5 이상으로 중간 정도의 효과크기가 있는 것으로 나타났다. 또한 이명숙(1997)의 경우 실험처치 기간을 회기로 제시하지 않고 실험을 수행한 총 기간만을 제시하여 이 연구에서는 '언급없음'으로 코딩하였다. 이명숙(1997)은 총 4개월의 기간 동안 매 수업시간을 활용하여 실험을 진행하였기 때문에 다른 연구에 비하여 효과크기가 더 높은 것으로 나타났다.

3. 연속변수에 대한 회귀분석 결과

연구 참여자의 연령 및 지능, 프로그램에 대한 실험기간 등 연속변수가 자아개념 프로그램의 효과크기에 미치는 영향에 대한 중다회귀분석 결과는 <표 12>와 같다.

<표 12> 실험기간, 연령, 지능이 중재 효과에 미치는 영향에 대한 회귀분석 결과

연속변수명	비표준화계수 *(B)*	표준오차	표준화계수 (β)	*t*
(상수)	−.150	4.735		−.032
실험기간	−.095	.055	−.245	−1.729
연령	.154	.240	.091	.523
지능	.033	.035	.127	.937

*$R=.284$, 수정 $R^2=.081$, $F=1.605$

<표 12>에서 볼 수 있는 바와 같이, 독립변수를 실험기간, 연령 및 지능 등 연속변수로 종속변수를 자아개념 프로그램의 효과크기로 하여 설정한 회귀모형은 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다(수정 $R^2=.081$, $F=1.605$). 또한 각 연속변수가 자아개념 프로그램에 미치는 영향력은 높지 않은 것으로 나타났으며 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

www.kci.go.kr

Ⅳ. 논 의

이 연구에서는 국내 학습장애 학생의 자아개념 증진 프로그램을 활용한 30편의 연구에 대한 효과크기(총 효과크기 표본 수 75개)를 메타분석 연구방법으로 분석하여 국내 학습장애 학생을 위한 자아개념 증진 프로그램의 효과 수준과 프로그램의 종류, 측정도구 및 프로그램 기간 등 프로그램의 하위 변인에 따른 효과의 차이를 알아보고자 하였다. 연구 결과, 자아개념 프로그램의 전체 효과크기는 1.796으로 효과가 매우 큰 것으로 나타나 학습장애 학생을 위해 실시되는 자아개념 프로그램들이 실제 학습장애학생의 자아개념을 높이는데 기여하고 있음이 확인되었다. 또한 프로그램의 유형, 연구 참여자의 학교급 및 학교유형, 자아개념 측정도구, 측정도구의 하위영역, 연구설계방법 및 실험기간 등 범주형 변인에 따른 효과크기 역시 .8 이상의 높은 효과를 보이고 있는 것으로 나타났다. 이와 같은 높은 효과크기는 분석대상 연구 중 연구 참여자 수가 3명 이하인 연구가 전체의 41.3%(전체 효과크기 표본수 75개 중 31개)인 것으로 나타났고 이들 연구에서 극단적인 효과크기가 나타날 경우 이 연구에서 제어하지 않았기 때문에 효과크기가 상대적으로 높게 나왔을 가능성이 있다. 또한 학습장애 학생의 자아개념이 각 연구에서 사용한 프로그램을 통해 향상되었을 수도 있으나 이러한 프로그램 이외에 교사, 부모 및 또래 학생 등과의 상호작용, 학교생활 또는 가정생활의 경험 등 다른 요인에 의해 자아개념이 자연스럽게 성숙되었을 가능성이 있다. 즉 분석대상 연구의 대부분이 외적 변인의 통제를 고려하지 않고 프로그램을 진행했기 때문에 자연성숙의 가능성을 완전히 배제하기 어렵기 때문에 효과크기가 높게 나왔을 수도 있다.

변인별 효과크기 결과 중 프로그램 유형에 따른 효과크기는 상담중심 프로그램이 가장 높은 것으로 나타났고 훈련중심의 프로그램이 가장 낮은 것으로 나타났는데 상담중심 프로그램의 경우 분석 대상 연구가 1편이고 효과크기 샘플 수가 1개였기 때문에 프로그램 유형에 따른 효과크기의 상대적 차이를 비교하기는 어렵다. 프로그램 유형별로 전반적인 효과크기를 살펴보았을 때 모든 유형의 프로그램의 효과가 .8 이상이었으므로 프로그램의 유형과 관계없이 어떠한 프로그램을 사용하여도 자아개념의 증진에 효과적이다고 평가할 수 있다. 학교유형별 효과크기에서 일반학급에 재학중인 학습장애학생을 대상으로 한 자아개념 증진 프로그램의 효과가 특수학급에 재학중인 학습장애학생보다 더 높은 것으로 나타났는데, 이는 또래 일반학생과 함께 있는 일반학급에 배치된 학습장애학생의 자아개념이 특수학급이나 특수학교에 배치된 학습장애학생의 자아개념보다 더 낮다는 연구(Elbaum, 2002)와도 관계가 있는 것으로 보인다. Elbaum(2002)의 연구와 이 연구의 결과를 종합해 볼 때, 학습장애학생이 일반학급보다 특수학급에 배치되었을 때 더 낮은 자아개념을 보이고 있기 때

www.kci.go.kr

문에 일반학급에 배치된 학습장애학생을 대상으로 자아개념 프로그램을 적용하면 특수학급에 배치된 학습장애학생보다 더 큰 효과를 낼 수 있을 것으로 예상해 볼 수 있다. 그러나 학교유형별 효과크기가 모두 .8 이상으로 높은 효과를 보이고 있기 때문에 어떠한 학교유형에 배치되어 있다고 하더라도 자아개념 프로그램은 학습장애학생의 자아개념을 향상시키는데 효과가 있다고 할 수 있다.

자아개념 범주별 효과크기의 경우 자아존중감 또는 자기효능감 등 자아개념의 하위개념을 향상시키기 위한 프로그램이 자아개념 전반을 향상시키기 위한 프로그램보다 효과가 더 높은 것으로 나타났다. 자아개념 측정도구의 경우 주로 윤희준(1984), 권낙원(1985), 김춘례(1992), 정종진(1996) 등 전반적인 자아개념을 측정하는 검사도구를 사용하였는데, 주로 일반적 자아개념과 학업적 자아개념으로 구성되어 있다. 자아존중감 측정도구의 경우 최보가와 전귀연(1993)이 제작한 척도를 사용하였는데 이 도구 역시 학업적인 영역과 일반적이 영역으로 구성된 문항으로 구성되어 있다. 반면 자기효능감 측정도구는 김아영, 박인영(2001) 또는 이은림(1992)이 번안한 도구를 사용하였는데, 주로 학업적 측면의 자아개념을 측정하는 문항으로 구성되어 있다. 따라서 각 측정도구가 구인하는 바가 서로 다르기 때문에 측정도구별 효과크기의 차이는 원래 측정도구가 동질적 개념으로 구인화된 도구가 아니기 때문에 효과크기가 차이가 있다고 규정하기 어렵다. 뿐만 아니라 윤희준(1984)의 도구는 2점 척도로, 권낙원(1985)의 척도는 3점 척도로, 김춘례(1992)의 척도는 4점 척도로 된 문항으로 구성되어 있는데, 척도가 서로 다르기 때문에 각 연구의 효과크기 값들을 메타분석 과정에서 표준화시킬 때 오차가 발생할 수 있다. 특히 분석대상 논문에서 찾은 자아개념 관련 모든 도구들이 일반학생을 대상으로 타당화되었거나 표준화된 도구이기 때문에 학습장애학생의 자아개념을 보다 정확하게 측정하기 위한 도구로 간주하기 어렵다. 이에 따라 향후 학습장애학생 또는 장애학생을 위한 자아개념 측정도구가 타당화될 필요가 있고, 보다 표준화된 측정도구를 통해 자아개념 프로그램의 효과에 대한 연구가 이루어질 필요가 있을 것이다.

자아개념의 하위영역별 효과크기의 경우 학업적 영역의 자아개념 향상 프로그램이 다른 영역에 비해 효과크기가 상대적으로 낮은 것으로 나타났지만 하위영역별 효과크기는 모두 .8 이상이므로 모든 하위영역에서 자아개념 프로그램의 효과크기는 매우 크다고 할 수 있다. 이 연구의 참여자들 대부분은 어린 나이보다는 초등 고학년 이상의 나이에 해당되는 학습장애학생들이기 때문에 전반적인 자아개념이 어느 정도 향상된 상황에서 프로그램을 지원받았을 가능성이 높다. 선행연구에서 중학교 이상의 학습장애학생의 경우 전반적인 자아개념이 일반학생과 크게 차이가 없을 정도로 성숙되어 있고, 학업적 자아개념이 상대적으로 낮은 것으로 보고되고 있다(Gans, Kenny, & Ghany, 2004; Rothman & Cosden, 1995). Gans 외(2004) 및 Rothman 외(1995)의 연구와 이 연구의 결과를 종합해 볼 때, 학업적 자아개념이 상대적으로

www.kci.go.kr

낮은 학습장애학생에게 자아개념 증진 프로그램을 사용하면 학업적 자아개념을 향상시키는 효과가 매우 큰 것으로 나타났고, 학업적 영역 이외에 다른 하위영역에 대한 자아개념은 학업적 영역보다 더 큰 효과를 내고 있음을 알 수 있다. 이에 따라 학습장애학생의 자아개념을 향상시키기 위한 다양한 프로그램을 적용해 볼 필요가 있을 것이다.

연구설계에 따른 효과크기의 경우 이질집단 사전사후설계를 사용한 연구가 동질집단 사전사후설계를 사용한 연구보다 효과가 더 높은 것으로 나타났다. 일반적으로 동일집단 사전사후설계의 경우 준실험설계이고 이질집단 사전사후설계의 경우 진실험설계인데, 진실험설계가 보다 내적 타당성이 높기 때문에 연구 결과를 더 신뢰할 수 있다(이종승, 2009). 동질집단 사전사후설계의 경우 통제집단이 없는 상황에서 실험집단만을 대상으로 프로그램을 실시하였기 때문에, 실험집단의 연구 참여자들이 프로그램의 중재 때문에 자아개념이 성숙한 것인지 아니면 다른 외적 변인에 의해 자아개념이 성숙한 것인지 알기 어렵다(이종승, 2009; 성태제, 시기자, 2006). 이질집단 사전사후설계의 경우 동질집단에 해당되는 통제집단의 자연성숙분을 고려하여 이 증가분을 뺀 나머지 효과를 실험집단의 효과크기를 통해 알 수 있으므로 보다 '진짜' 효과크기를 알 수 있다. 따라서 이질집단 사전사후설계를 사용한 자아개념 증진 프로그램의 효과를 실제 이 연구의 메타분석의 효과로 간주해 볼 수도 있을 것이다.

연속변수에 대한 중다회귀분석결과에서는 통계적으로 유의할 수준의 변인이 발견되지 않았고 회귀모형의 계수 역시 매우 낮은 것으로 나타나, 연속변수가 자아개념 증진 프로그램의 효과에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이상의 결과를 종합해 볼 때, 자아개념 증진 프로그램은 프로그램의 실시 장소, 프로그램의 측정 도구, 프로그램의 하위측정도구 등에 따라 그 효과의 차이를 보이고 있다고 할 수 있을 것이다.

이 연구는 학습장애학생의 자아개념 증진 프로그램의 효과를 분석한 연구를 메타분석방법을 사용하여 전체 효과의 수준과 프로그램의 변인에 따른 효과의 수준을 알아보고자 한 것인데, 분석 대상 연구에 이질집단 사전사후설계와 동질집단 사전사후설계를 한 연구를 모두 포함시켜 소위 '진짜' 효과를 입증한 연구들만을 추려낸 연구에 대한 메타분석연구는 아니다. 특히 국내에 학습장애와 관련된 자아개념 연구가 상당수 진행되어 왔지만, 이질집단 설계 등 진실험설계를 사용하여 자아개념의 효과를 입증한 연구가 많이 부족한 실정이다. 이에 따라 진실험설계를 사용한 자아개념 증진 프로그램의 효과 연구가 앞으로 많이 늘어난다면 이와 같은 메타분석 연구를 통해 다시 한번 전체적인 효과 수준을 확인해 볼 수 있을 것이다.

이러한 제한점에도 불구하고 이 연구는 학습장애학생의 자아개념 증진 프로그램의 연구 동향을 소개해 주고, 이러한 프로그램의 전반적인 효과가 매우 크다는 점을

www.kci.go.kr

보여준 학습장애의 자아개념과 관련해 국내에서 처음 시도된 메타분석 연구라는데 의의가 있다. 뿐만 아니라 효과크기 역시 전통적인 Cohen'd를 사용하지 않고 각 연구의 샘플 수를 고려한 Hedges'g를 사용하여 보다 정확한 효과크기를 알아보고자 하였고, 각 효과크기 샘플들의 정규분포를 가정하여 랜덤효과 모형을 사용해 보다 모집단에 근거한 추론이 가능하도록 시도하였다. 이러한 시도가 향후 특수교육 연구에서 다양한 주제와 대상에 대한 메타분석을 실시할 때 유용하게 활용될 수 있을 것이다. 또한 이 연구에서는 메타분석방법을 통해 학업적 자아개념이 낮게 형성되고 있다고 보고되고 있는 학습장애학생들에게 실시되어 왔던 다양한 자아개념 증진 프로그램들이 매우 효과가 있음을 입증하였는데, 이러한 결과를 바탕으로 향후 학습장애학생을 위한 다양한 자아개념 증진 프로그램이 학교 현장에서 실천될 필요가 있으며, 아울러 자아개념 증진을 위한 다양한 프로그램이 개발되어야 할 것이다.

참고문헌

고영숙, 김은경 (2007). 근거 기반의 실제(Evidence-Based Practice)를 구축하기 위한 메타분석: 자폐 범주성 장애인의 사회성과 의사소통을 중심으로. **정서・행동장애연구, 23**(1), 1-27.

국미경 (2001). 자기교시훈련이 수학학습장애아의 사칙연산능력과 자기효능감에 미치는 영향. **정서・행동장애연구, 17**(2), 71-92.

권기덕 (1979). 특수아동의 자아개념에 관한 비교연구. **하정 서정덕 박사 고희기념논총.** 97-134.

김미자 (1997). 자기조절방략훈련이 독해장애아의 독해력과 자기효능감에 미치는 효과. 석사학위 논문, 우석대학교 교육대학원.

김삼섭 (2010). **특수교육의 심리학적 기초.** 서울: 시그마프레스.

김수연, 박승희 (2000). 장애학생을 위한 여가교육의 개념화와 지역사회 중심의 여가 교수. **특수교육학연구, 35**(3), 163-194.

김수영 (2007). 협동놀이가 아스퍼거 장애아동의 사회적 상호작용에 미치는 효과. 박사학위 논문, 대구대학교 대학원.

김순덕 (2004). 원예활동이 지체부자유아동의 자아개념, 대인관계, 언어능력에 미치는 영향. 석사학위 청구논문, 조선대학교 교육대학원.

김아영 (2008). 한국 청소년의 학업동기 발달. **한국심리학회지 사회문제, 14**(1S), 111-134.

김양희 (2007). 자기교수를 활용한 귀인훈련이 학습장애학생의 귀인성향과 수학적 자기효능감에 미치는 효과. 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원.

김윤옥, 박향미 (2004). 초등학교 학습장애 학생의 사회과 학업성취도와 자기효능감에 대한 정보암기전략 교수 효과. **특수아동교육연구, 6**(1), 1-19.

www.kci.go.kr

김정일 (2004). 아스퍼거 장애 유아의 부적응 행동 중재를 위한 또래 개입 사회상황 이야기 효과. **특수교육연구, 11**(2), 425-445.

김진우 (2002). 청각장애학생의 스트레스, 자아개념, 정신건강의 상관관계에 관한 연구. **언어청각장애연구, 7**(3), 190-209.

김자경 (2010). 학습장애학생과 일반학생의 학업적 자기효능감과 학업적 실패 내성 수준 비교. **학습장애연구, 7**(2), 81-95.

김종경 (2010). 독서치료가 학습부진아의 자아존중감에 미치는 영향. 석사학위 논문, 대구교육대학교 교육대학원.

남경욱, 신현기 (2008). 인지적 장애를 지난 아동을 위한 보완·대체 의사소통 중재에 대한 메타분석 - 단일대상연구를 중심으로. **특수교육학연구, 42**(2), 193-212.

남인숙 (2002). 그룹 국악활동이 학습부진아의 자아개념과 교우관계에 미치는 영향. 석사학위 논문, 대구대학교 특수교육대학원.

노준근 (2003). 심성계발 프로그램이 학습장애아의 자아개념에 미치는 영향. 석사학위 논문, 공주대학교 특수교육대학원.

박은영, 신인수 (2011). 발달장애 학생의 적응행동에 대한 전환교육 프로그램의 효과: 메타분석. **장애와 고용, 21**(2), 59-78.

박현옥 (2006). 의사결정기술 교수프로그램이 발달장애학생의 자기주장과 자기결정능력에 미치는 효과. **특수교육재활과학연구, 45**(1), 41-57.

서정하 (2008). 파워카드 전략을 사용한 사회적 시작행동 중재가 아스퍼거 증후군 유아의 사회적 상호작용에 미치는 영향. **자폐성장애연구, 8**(2), 1-21.

서화자, 조정연, 김성선 (2009). 문제풀이 전략형 컴퓨터보조학습(CAI)이 수학학습장애아동의 문장제 문제해결능력과 자기효능감에 미치는 효과. **정서·행동장애연구, 25**(2), 269-300.

성태제, 시기자 (2006). **연구방법론.** 서울: 학지사.

신명숙 (2006). 학습장애아동의 사회기술훈련 효과성 연구. 석사학위 논문, 창원대학교 교육대학원.

신영원 (2006). 사회적 기술훈련이 지체부자유아의 자아존중감 및 사회적 효능감에 미치는 효과. 석사학위 논문, 동아대학교 대학원.

신해숙 (2004). 미술치료가 ADHD 아동의 주의력 결핍 및 과잉행동 감소에 미치는 효과. 석사학위 논문, 영남대학교 교육대학원.

여승수 (2010). 학습장애학생의 자기효능감에 관한 종단 연구. **특수교육저널: 이론과 실천, 11**(4), 497-514.

오성삼 (2002). **선행연구 결과의 통합과 재분석을 위한 메타분석의 이론과 실제.** 서울: 건국대학교 출판부.

윤보경 (2011). 또래와의 수학적 의사소통이 학습부진학생의 수학 학업성취도와 자기효능감에 미치는 영향. 석사학위 논문, 경인교육대학교 교육대학원.

이선애 (2007). 가족구조와 사회경제적 배경에 따른 청소년 자아 및 심리적 변인. **한국가족복지학, 12**(1), 83-103.

이옥희 (2003). 학습동기향상 프로그램이 학습부진아의 학업자아개념과 학업성취에 미치는 효과. 석사학위 논문, 대구대학교 특수교육대학원.

www.kci.go.kr

이은주, 김영태 (2010). 언어장애 및 이중언어 아동들의 비언어과제 수행에 대한 메타분석. **특수교육, 9**(3), 49-70.

이종승 (2009). **교육·심리·사회 연구방법론**. 파주: 교육과학사.

장연희 (2009). 가야금 교수법을 활용한 음악활동이 학습장애 아동의 자아존중감에 미치는 영향. 석사학위 논문, 우석대학교 교육대학원.

정연택 (2008). 좌식배구에 의한 지체장애인들의 운동과제 능력, 인지기능 및 정서변화. **한국특수체육학회지, 16**(4), 163-187.

정재권, 오정근 (2003). 도덕과 협동학습 프로그램이 학습장애학생의 학습태도 및 자아개념에 미치는 영향. **특수교육저널: 이론과 실천, 4**(1), 95-114.

조성은 (2004). 장애아동 부모교육 프로그램의 효과에 관한 메타분석. **특수교육저널: 이론과 실천, 5**(1), 415-429.

조인수 (2006). 자기결정기술 = Self-determinations skills. 대구대학교 출판부.

최세민 (2002). 전략훈련이 학습장애학생의 수학문장제 문제해결능력과 자기효능감에 미치는 효과. **특수교육연구, 9**(1), 221-239.

최원호 (2008). 독서치료가 초등학교 학습부진아의 자아존중감에 미치는 영향. 석사학위 논문, 전남대학교 교육대학원.

허희봉 (2004). 동화를 통한 과정중심 쓰기 지도가 학습장애아의 쓰기 능력 및 자아개념에 미치는 효과. 석사학위 논문, 고신대학교 교육대학원.

홍종관 (2002). 초등학교 학생을 위한 '아동전문' 생활지도와 상담에 관한 개괄적 연구. **초등교육연구, 15**(1), 1-20.

Bear, G. G., Minke, K. M., & Manning. M. A. (2002). Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *School Psychology Review, 31*(3), 405-427.

Bender, W. (2008). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies*(6th Ed.). 권현수, 서선진, 최승숙 공역. (2011). 학습장애: 특성, 판별 및 교수전략. 파주: 학지사.

Bender, W. (1994). Social emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 17,* 323-341.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta analysis.* Chichester, A Jon Wiley & Sons, Ltd.

Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly, 27,* 45-51.

Chapman, J. W. (1988) Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research, 58*(3), 347-371.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem.* San Francisco: Freeman.

Elbaum, B. (2002). The Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Comparisons Across Different Placements. *Learning Disabilities Research & Practice, 17*(4), 216-226.

www.kci.go.kr

Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-Based Interventions to Enhance the Self-Concept of Students with Learning Disabilities. *Elementary School Journal, 101*(3), 303-329.

García & Fidalgo (2008). Writing Self-efficacy Changes after Cognitive Strategy Intervention in Students with Learning Disabilities: The Mediational Role of Gender in Calibration. *The Spanish Journal of Psychology. 11*(2), 414-432.

Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2004). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*(3), 287-95.

Hedegs, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical Methods for Meta-Analysis*. Oralndo, FL: Academic Press.

Jesus-Nicasio., & Garcia-Sanchez. (2006). Effects of two types of self-regulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly, 29*(3), 181(31).

McGrath, R. E., & Meyer, G. J. (2006). When Effect Sizes Disagree: The Case of r and d. *Psychological Methods, 11*(4), 386-401.

Shabelson, R. J., Hubner, J. J., & Skanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441.

Schunk, D. H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children. *Journal of Special Education, 19,* 307-317.

Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning disability quarterly, 25,* 141-151.

Rothman., & Cosden. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly, 18*(3), 203-212.

Zeleke, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. European *Journal of Special Needs Education, 19*(2), 145-170.

www.kci.go.kr

분석문헌

강영수, 김윤옥 (2002). 시험전략이 초등학교 학습장애 학생의 학업성취도와 자아개념에 미치는 효과. **특수아동교육연구, 4**(2), 39-54.

강옥려, 고승희 (2005). 인지-메타전략 훈련이 학습장애아동의 수학문장제 문제해결력과 자기효능감에 미치는 효과. **특수교육저널: 이론과 실천, 6**(3), 135-154.

국미경 (2001). 자기교시훈련이 수학학습장애아의 사칙연산능력과 자기효능감에 미치는 영향. **정서·행동장애연구, 17**(2), 71-92.

김미자 (1997). 자기조절방략훈련이 독해장애아의 독해력과 자기효능감에 미치는 효과. 석사학위 논문, 우석대학교 교육대학원.

김성숙, 김윤옥 (2008). 어휘획득 전략 훈련프로그램이 초등학교 학습장애학생의 어휘력 신장과 자기효능감에 미치는 영향. **특수교육연구, 15**(2), 281-307.

김영미 (2009). 음악치료 프로그램이 학습장애아의 자아존중감과 사회성 향상에 미치는 효과. 석사학위 논문, 고신대학교 교육대학원.

김양희 (2007). 자기교수를 활용한 귀인훈련이 학습장애학생의 귀인성향과 수학적 자기효능감에 미치는 효과. 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원.

김윤옥, 박향미 (2004). 초등학교 학습장애 학생의 사회과 학업성취도와 자기효능감에 대한 정보암기전략 교수 효과. **특수아동교육연구, 6**(1), 1-19.

김윤옥, 전정미 (2003). 초등학교 학습장애 학생에 대한 문장작성전략교수가 문장작성 능력과 자기효능감에 미치는 효과. **특수교육학연구, 38**(3), 241-258.

김하경, 박화문 (2006). 홈페이지 활용교육이 학습장애아의 쓰기능력 및 쓰기 자기효능감에 미치는 효과. **중복·지체부자유아교육, 47,** 165-183.

노준근 (2003). 심성계발 프로그램이 학습장애아의 자아개념에 미치는 영향. 석사학위 논문, 공주대학교 특수교육대학원.

박영균 (2003). 심성계발 프로그램이 학습장애아의 자아개념과 사회성에 미치는 효과. 석사학위 논문, 대구대학교 특수교육대학원.

박은주 (2009). 다중지능 이론에 기초한 읽기 프로그램이 학습장애아의 학습태도와 자아존중감에 미치는 효과. 석사학위 논문, 공주대학교 특수교육대학원.

서은정 (2006). 어휘 획득 전략 훈련이 초등학교 학습장애아동의 어휘력과 자아개념에 미치는 효과. 석사학위 논문, 공주교육대학교 교육대학원.

서화자, 조정연, 김성선 (2009). 문제풀이 전략형 컴퓨터보조학습(CAI)이 수학학습장애아동의 문장제 문제해결능력과 자기효능감에 미치는 효과. **정서·행동장애연구, 25**(2), 269-300.

손영곤 (2005). 자아존중감 프로그램이 학습장애아의 자아개념과 자기결정능력에 미치는 효과. 석사학위 논문, 가야대학교 교육대학원.

손희정, 박현숙 (2005). 자기결정기술 교수가 초등학교 학습장애 학생의 자기인식과 자기옹호에 미치는 효과. **학습장애연구, 2**(1), 93-114.

신명숙 (2006). 학습장애아동의 사회기술훈련 효과성 연구. 석사학위 논문, 창원대학교 교육대학원.

www.kci.go.kr

신하경 (2006). 사회 정서 발달 프로그램이 학습장애아의 자아존중감과 학업성취도에 미치는 효과. 석사학위 논문, 공주대학교 특수교육대학원.

이규명 (2000). 상호적인 또래교수가 수학장애 학생의 수학 성취도와 자아개념에 미치는 효과. 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원.

이명숙 (1997). 협동학습이 학습장애아의 자아개념과 학업성취에 미치는 효과. 석사학위 논문, 대구대학교 교육대학원.

이명옥 (2003). 주의집중 훈련 프로그램이 학습장애아동의 학업자아개념, 학습태도, 학습습관에 미치는 영향. 석사학위 논문, 공주대학교 특수교육대학원.

이선희 (2003). 또래 함께 읽기전략이 읽기장애아의 또래지도자의 읽기능력 및 자아개념에 미치는 효과. 석사학위 논문, 대구교육대학교 교육대학원.

이성현 (1998). 또래지도 전략이 독해학습장애아의 독해력 및 자아개념에 미치는 효과. 박사학위 논문, 대구대학교 대학원.

장연희 (2009). 가야금 교수법을 활용한 음악활동이 학습장애 아동의 자아존중감에 미치는 영향. 석사학위 논문, 우석대학교 교육대학원.

정재권, 오정근 (2003). 도덕과 협동학습 프로그램이 학습장애학생의 학습태도 및 자아개념에 미치는 영향. **특수교육저널: 이론과 실천, 4**(1), 95-114.

정현숙 (2006). REBT 집단상담이 학습장애아의 자아개념과 성취동기에 미치는 효과. 석사학위 논문, 영남대학교 교육대학원.

최병연 (2005). 교사 주도적 전략 교수법 및 상호작용적 전략 교수법이 학습장애 학생의 독해력, 초인지, 자기효능감에 미치는 효과. **敎育問題硏究, 12,** 51-73.

한덕원 (2005). ICT 활용 학습이 학습장애아의 학습태도와 자아개념에 미치는 영향. 석사학위 논문, 우석대학교 교육대학원.

허희봉 (2004). 동화를 통한 과정중심 쓰기 지도가 학습장애아의 쓰기 능력 및 자아개념에 미치는 효과. 석사학위 논문, 고신대학교 교육대학원.

www.kci.go.kr

The Effects of Program to Improve Self-concept for Students with Learning Disabilities: A Meta-analysis

Na, Yong Gi
Kongju National University
Kim, Ki Ryong
Kongju National University
Kang, Woo Jeong
Kongju National University
Kim, Sam Sup
Kongju National University

<Abstract>

The propose of this study is to verify the effects about program to improve self-concept, including self-esteem and self-efficacy by Meta-analysis. 75 cases from 30 studies on self-concept was extracted and conducted to examine effect size(Hedges' g) based on Random model. The overall effect size for all studies was 1.796, very positive and effective. The results from analysis according to categorical variables were as follows: First, the effect size of activity-centered program was higher than that of academy-centered program. Second, the effect size of self-concept program for middle school students with learning disabilities was higher than elementary school students. Third, the effect size of program in regular class was higer than in special class. Fourth, the effect size of program by self-esteem measurment was higher than by self-concept measurement. Fifth, the effect size of personal section of self-concept's subcategories was higher than academic section of those. Sixth, the effect size of true experimental design program was higher than quasi-experimental design program. Seventh, the effect size by program period was not clearly different. Finally, it was discussed about future research directions and suggested more studies on self-concept for students with learning disabilities should be accumulated to generalize effects.

www.kci.go.kr

Key Words
: self-concept, self-esteem, self-efficacy, learning disabilities, meta-analysis

논문 접수: 2011. 11. 03 심사 시작: 2011. 11. 10 게재 확정: 2011. 12. 26

www.kci.go.kr