

자기점검과 자기평가를 이용한 자기관리 전략이 발달장애 대학생의 수업준비 및 과제수행행동에 미치는 영향*

유 장 순**

나사렛대학교 중등특수교육과

《 요 약 》

본 연구에서는 교양영어시간에 자기점검과 자기평가를 이용한 자기관리 전략이 발달장애 대학생의 수업준비 및 과제수행행동에 어떠한 영향을 미치는지 알아보았다. 자기점검은 휴대폰을 이용하여 교수자에게 자신의 행동을 관찰한 후 보고하도록 하였으며, 자기평가는 대상자가 수업후 과제수행에 대한 결과를 자기평가지에 기록하도록 하였다. 연구 대상자는 발달장애 대학생 3명을 대상자간 중다간헐기초선설계를 이용하여, 실험은 기초선, 중재, 유지 단계 순으로 진행되었다. 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 중재가 시작된 이후에 대상자 모두 수업준비 및 과제수행행동이 향상되었으며, 적극적이며 주도적인 학습자로 변화되었다. 둘째 중재가 종료된 이후에도 기초선보다 향상된 수준으로 중재효과가 유지되었다. 따라서 본 연구 결과는 자신의 과제를 스스로 관리하고 점검할 수 있도록 하는 자기관리 전략이 대학 교육활동에서도 발달장애 대학생들의 수업준비 및 과제수행행동을 증가시키는데 유용한 학습중재 프로그램으로써 활용될 가능성을 제시했다. 또한 휴대폰이 자기점검 도구로 효과적이며 유용하다고 볼 수 있으며, 교수자와 학습자간의 상호작용을 유지시키는데 효과가 있음을 시사하였다.

주제어 : 발달장애 대학생, 자기관리 전략, 수업준비, 과제수행행동, 자기점검, 자기평가지

* 이 논문은 2011년도 나사렛대학교 학술 연구비 지원을 받아 연구되었음.

** 교신저자(yujjang@kornu.ac.kr)

I. 서 론

1995년 장애인 대학입학 특별전형 제도는 장애인 대학 입학의 시초가 되었으며, 「장애인 차별금지 및 권리구제 등에 관한 법률」과 「장애인 등에 대한 특수교육법」은 장애인이 고등교육을 받을 권리와 보호 및 권리 구제에 대한 사항을 더욱 확고히 하는 계기가 되었다. 이에 다양한 영역의 장애학생들이 대학에 진학하여 현재 216개 대학에 재학중인 장애학생은 3,809명이다(교육과학기술부(2009b)). 구체적으로 살펴보면 지체장애(뇌병변장애 포함)가 2,103명으로 가장 많고, 감각장애 1,203명, 지적장애 301명, 자폐성장애 46명, 언어장애 31명, 신장장애 37명, 정신장애 32명, 심장장애 외 기타 56명인 것으로 보고되었다. 그중 지적장애학생이 입학한 대학은 102개교이며, 발달장애(지적장애와 자폐성 장애)대학생은 347명으로 전체 재학생의 약 9.1%에 이른다.

그러나 이러한 법과 제도적인 측면 때문에 장애인들이 대학에 입학하는데 좀 수월해졌지만 장애인 편의시설과 학습권 지원 프로그램이 제대로 갖추어져 있지 않은 학교 상황으로 여전히 학교생활의 어려움이 보고되고 있다(김성애, 박찬웅, 이해균, 2003; 이옥경, 2004; 김주영, 2009). 이에 대학생활에서 장애학생들에게 불편한 물리적 편의시설, 부족한 지원체계 및 행정적 지원 서비스 등의 문제점을 해결하기 위한 선행연구(박순기, 2003; 임진이, 2005; 김혜영, 2006; 정정진, 2007)가 이루어졌다. 하지만 이들 연구의 대부분은 물리적 편의시설 및 행정적 지원체계에 초점을 맞추고 있고 특히, 발달장애 대학생의 경우 학교생활 및 여가활동에 필요한 지원이 부족하여 학교생활의 대부분을 혼자 보내거나 방과 후 시간을 생산적으로 활용하지 못하고 친구들과 상호작용하는 시간이 제한적인 것으로 나타났다(유장순, 김의정, 2009). 이러한 점을 고려해볼 때 발달장애 학생의 경우 대학 입학 자체에 만족하는 것이 아니라 그들이 대학교육 이후 자신을 발전시키고, 사회 및 문화생활에 능동적으로 참여하는 목적적 인간으로서, 사회로의 성공적인 전환이 이루어질 때 진정한 고등교육의 수혜자로서 의미가 있는 것이다. 그렇게 하기 위해서 대학 당국은 발달장애 학생의 인지 및 학습적 특성을 고려하여 자기관리 능력, 문제해결 능력, 자기결정력, 직업과 관련된 기술 획득, 직업인식, 진로에 대한 의사결정 등을 강조하는 프로그램을 개발하여 지원해야 한다(유장순, 2011). 발달장애학생의 경우 초인지 전략이나 집행통제 전략을 자발적으로 사용하지 못하는 경우가 있지만, 기억과 관련된 과제나 문제해결 과제의 수행능력은 전략교수법을 통하여 향상(Hughes & Rusch, 1989; Merrill, 1990)시킬 수 있다는 점을 고려해볼 때, 수업활동에서 그들에게 필요한 증거기반의 교수실체를 반드시 제공해야 할 필요가 있다. 장애학생을 위한 증거기반의 교수실체(evidence-based instructional practices)는 교사의 칭찬, 정반응

의 기회 증가, 직접교수, 행동관리 전략, 학생의 자기관리 전략 등이 포함된다(Niesyn, 2009). 자기관리 전략은 자기점검, 자기평가, 자기교수, 자기강화 등으로 구성되는데, 학생 스스로 학습할 수 있도록 도울 수 있고 습득한 행동과 기술을 유지하고 일반화하는데 있어서 매우 효과적이다(Lane et al., 2006; Patton et al., 2006; Salend & Sylvestre, 2005). 또한 자기관리 전략은 교수자들이 교실관리와 교육활동에 시간을 덜 소비하게 하여 교수자들이 교과수업이나 학업, 과제물 준비 등에 시간을 더 많이 할애하도록 한다(Fantuzzo & Polite, 1990; McDougall, 1998). 특히 자기점검은 학생들이 자신 스스로 행동 발생을 관찰, 기록하는 것으로써 목표 행동의 결과를 개인이 평가하고 자신의 수행결과를 기록하는 것이다(Coleman, & Webber, 2002; Hallahan et al., 2005; Mercer & Mercer, 2005). 따라서 자기점검은 장애학생에게 과제지향적 행동을 계속적으로 점검하도록 하여 학생 스스로 자신의 행동을 조절하고 독립적인 학습 및 과제를 수행하도록 유지시킨다(Bender, 1996). 자기평가는 자신의 기준을 설정하고 목적을 향한 자신의 행동을 모니터링하며 목적을 달성했는지 평가하는 것으로 자기평가의 목적은 행동의 변화와 유지를 위해 학습자를 동기화하는데 있다(방명애, 이효신 역, 2004).

그동안 자기관리 전략은 정서·행동장애 및 주의력 결핍 학생 등의 문제행동 중재방법과 경도장애학생의 학습전략으로 인식되어 왔으며(Barry & Messer, 2003; Jackson & Altman, 1996; Jones et al., 2004), 현재 그 적용 범위가 확대되어 중도장애학생들의 자조기술향상(Garff & Storey, 1998), 생산 능력 향상 및 작업 기술 습득(이소희, 2008; Crouch et al., 1984), 그리고 과제집중 행동을 향상시키고, 과제를 시작하기까지의 시간을 감소시키는데 효과가 있음을 밝히고 있다(홍미경, 2002; Grossi & Heward, 1998; King-Sears, 2008). 장애학생을 교수하기 위하여 사용된 자기관리 전략은 초·중등학교의 학생들의 과제수행 행동을 증가시키고 과업 수행 정도 및 학업 성과를 높이는데 효과가 있다(서선진, 1997; 신기술, 1996; Harris et al., 1994; Preul & Dewitz, 1986; Shimabukuro et al., 1999). 지금까지 발표된 자기관리 전략의 선행연구들은 자기점검표, 자기강화, 자기평가지 등을 독립적으로 혹은 종합적으로 이용하여 초·중등학교의 장애학생에게 과제수행 행동의 증가, 읽기와 수학 교과목의 학업성취 향상, 문제행동 중재, 사회적 상호작용 기술 교수 등에 효과가 있다는 결과를 제시하고 있다. 그러나 선행연구들의 대부분은 초·중등학교의 장애학생을 대상으로 하였으며, 대학생으로 학업과제 수행, 교과와 관련된 목표행동 성취, 문제행동의 개선, 사회적 기술 등에 적용된 연구는 거의 없으며, 특히 자기관리 전략을 적용하여 수업준비 및 과제수행행동에 어떠한 변화를 주는지를 밝힌 연구는 전혀 없다.

따라서 본 연구에서는 발달장애 대학생에게 자기점검과 자기평가지를 이용한 자기관리 전략이 수업준비 및 과제수행행동에 어떠한 영향을 미치는지를 밝히는데 그

목적이 있으며, 연구 목적에 따른 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 자기관리 전략이 발달장애 대학생의 수업준비 행동을 변화시키는가?

둘째, 자기관리 전략이 발달장애 대학생의 과제수행 행동을 변화시키는가?

셋째, 자기관리 전략을 통해 변화된 발달장애 대학생의 수업준비 및 과제수행 행동이 중재 종료 후에도 유지되는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구 대상은 충남지역의 N대에 재학 중인 3명의 발달장애 대학생이며 이들의 기본적인 정보와 특성은 <표 1>에 제시한 바와 같다. 발달장애 대학생을 위한 교양영어 교과는 3단계 과정으로 3학기 동안 수강하게 되어 있으며, 연구 대상자들은 1단계를 이수하고 2단계를 수강하는 학생들이었다. 연구 대상 선정은 교양영어 1단계 수업에서 수업준비 부족으로 수업에 적극적으로 참여하지 않고, 수업 중 과제참여행동이 저조하고 학업 성취(학점)가 낮은 학생으로 보고된 학생들이었다. 대상 선정은 다음과 같은 세부 기준에 의하여 이루어졌다.

- 1) 글을 읽고 물음에 답할 수 있으며, 자신의 의견을 표현할 수 있는 학생
- 2) 발달장애(정신지체 등) 2급 이상인 학생
cf. 장애유형과 장애정도 판별은 연구 대상자가 대학 입학 당시 소지하고 있던 복지카드(2010.3.19. 장애인복지법 개정 전)를 근거로 표기
- 3) 이전에 자기관리 전략을 활용한 중재의 경험이 없는 학생
- 4) 장기결석이 없으며, 본 연구 참여에 동의한 학생
- 5) 동일 강의 수강생과 비교하여 현저히 학업능력이 저하되는 학생
- 6) 휴대폰을 이용하여 문자 보내기 및 확인이 가능한 학생

<표 1> 연구 대상자의 기본 정보 및 특성

대상자 정보	대상자 1	대상자 2	대상자 3
성별	여	여	남
연령	21세 5개월	19세 8개월	22세 4개월
학년	1학년	1학년	3학년
장애유형	발달장애 3급	발달장애 3급	발달장애 2급
적응행동	<ul style="list-style-type: none"> • 상대방의 말에 예민하게 반응하나 의사소통에 어려움이 없고 타인의 말을 잘 이해함. • 학교의 행사나 주변상황에 관심이 많고 적극적으로 참여하나 답변거려 실수를 잘함. • 왼쪽 다리의 편마비로 신체적 열등의식을 갖고 있고 주변의 눈치를 보거나 살핌. 	<ul style="list-style-type: none"> • 주의가 산만하지만 학우들과 원만하게 지냄. • 상대방의 질문에 신중하게 답하기보다는 즉흥적으로 자신의 의사를 표현함. • 매사 빨길거리며 소극적인 태도를 보이거나 상대방이 강요하면 마치 못해 하는 척하고 소극적으로 참여함. 	<ul style="list-style-type: none"> • 일상생활에서의 의사소통에 어려움이 없음. • 용모가 단정하지 못해 학우들간의 관계가 원만하지 않음. • 매사 자신감이 부족하고 소극적이며 혼자서 무언가에 열중함. • 외부의 의존도가 높고 상대방의 지시나 자극에 의하여 과제를 수행함.
수업준비	<ul style="list-style-type: none"> • 수업시간에 필요한 교재교구의 용도를 잘 알고 있으나 수업에 지참하지 않은 경우가 많음. • 예습과 복습을 잘 하지 않으며 암기하는 과제를 아주 싫어해서 대충함. 	<ul style="list-style-type: none"> • 수업시간에 필요한 교재교구의 용도를 잘 알고 있으나 관심이 없어서 거의 지참하지 않음. • 예습과 복습에 대해 별 관심이 없고 암기를 싫어하고 쓰기 연습 부족으로 쓰기를 잘못함. 	<ul style="list-style-type: none"> • 수업시간에 필요한 교재교구의 용도를 잘 인식하지 못하고 수업에 거의 지참하지 않음. • 예습과 복습을 잘 이해하지 못하고 암기를 싫어하고 필기도구 사용이 서툴러 쓰기를 아주 싫어함.
과제참여행동	<ul style="list-style-type: none"> • 수시로 휴대폰을 꺼내놓고 만지거나 문자를 확인함. • 수업 중 멍하니 앉아있거나 시선을 한곳에 집중하지 못하고 주위를 빈번하게 두리번 거림. • 과제수행능력은 있으나 비합습적 행동으로 과제수행시 오랜 시간이 걸림. 	<ul style="list-style-type: none"> • 수업시간 중 주위 동료들을 건들고 과제수행을 방해함. • 공부에 흥미가 없어 수업에 잘 참여하지 않음. • 수업준비 부족으로 과제활동에 소극적으로 참여하나 교수자의 촉진이나 피드백을 받으면 잘 참여함. 	<ul style="list-style-type: none"> • 휴대폰을 신기하게 생각하여 수업시간에 자주 만지며 과제에 집중하지 않음. • 교수자 및 동료의 자극이 수시로 주어져야만 과제에 참여함. • 수업준비 부족으로 과제활동에 소극적으로 참여하며 위축된 모습을 보임.
학습수행능력	<ul style="list-style-type: none"> • 읽기와 쓰기에 어려움이 없으며, 간단한 영어 단어 및 문장을 듣고 따라서 말할 수 있음. 	<ul style="list-style-type: none"> • 읽기는 할 수 있으나 쓰기 활동에 시간이 많이 걸리고, 간단한 영어 단어 및 문장을 듣고 따라서 말할 수 있음. 	<ul style="list-style-type: none"> • 읽기는 할 수 있으나 쓰기에 어려움이 있고 시간이 많이 걸리며, 간단한 영어 단어 및 문장을 듣고 따라서 말할 수 있음.

2. 실험도구

1) 자기점검(휴대폰)

자기점검은 자신의 행동을 관찰한 후 수행을 체계적으로 보고하거나 기록하는 것을 의미한다(Reid & Harris, 1993; 이승아, 1998). 본 연구에서 자기점검은 휴

대폰을 사용하여 교수자가 연구 대상자(이하 ‘대상자’로 함)에게 부여한 과제 및 수업에 필요한 준비물을 구비하고 자신의 행동 관찰에 대한 자기점검을 휴대폰으로 보고하도록 하였다. 즉, 자기점검 측정도구로 대상자의 휴대폰을 사용하였다.

2) 자기평가지

자기평가지는 대상자가 자신의 수업준비 상태를 스스로 점검하여 기록하고, 수업을 다 마친 후 수업 정리단계에서 자신의 과제수행행동을 스스로 평가할 수 있도록 연구자가 제작하였다. 자기평가 내용은 수업준비의 항목과 과제수행행동의 항목으로 구성하였으며 세부적인 평가 항목은 <표 2>와 같다.

<표 2> 수업준비 및 과제수행행동에 대한 자기평가지

평가항목	일시(주)	1주	2주	3주	4주
	1. 나는 학습준비물을 챙겨왔다(교재, 연습장, 파일, 필기도구 등).				
2. 나는 과제(단어와 문장)를 잘 하였다.					
3. 나는 바른 자세로 앉아 교수님을 바라보며 수업에 임하였다.					
4. 나는 교육활동에 적극적으로 참여하였다(말하기, 읽기, 쓰기 등).					
5. 나는 수업 중 동료들과 활발하게 상호작용하였다(게임, 조별활동 등),					
6. 나는 수업 중 제시된 단어중 최소한 60% 이상 암기하였다.					
7. 나는 수업 중 제시된 문장을 최소한 60% 이상 암기하였다.					
8. 나는 오늘 배운 내용에 대해 교수님의 질문에 잘 답하였다.					
9. 나는 학습지를 풀고 바로 바인더에 철하였다.					
10. 나는 과제(숙제)와 다음시간에 학습할 내용을 잘 기록하였다.					
합 계					
평가기준	상(5점) : 잘함, 중(3점): 보통, 하(1점): 잘 못함				

3. 실험 설계 및 기간

본 연구는 교양영어 수업시간 동안에 발달장애 대학생 3명에 대한 대상자간 중다기초선 설계로, 기초선, 중재, 유지 순서로 진행되었다. 대상자 선정기간을 포함하여 중재를 위한 실험기간은 2009년 2학기 부터 2010년 1학기에 걸쳐 이루어졌으며, 기초선과 중재기간은 매주 1회씩 총 15회기, 유지는 여름방학(약 11주) 이후 2학기 시작하면서 3회기에 걸쳐 실시되었다. 기초선의 단계에서는 동일한 조건하에서

3명의 대상자에 대한 수업준비와 과제수행행동을 측정하였다. 3회기가 진행된 후 대상자 1에 대한 기초선 수준이 안정화되었고, 이때 대상자 1에 대하여 자기관리 중재를 실시하였다. 대상자 1에 대한 자기관리 중재의 효과가 확인되고, 대상자 2에 대한 기초선 수준이 안정화 되었을 때 대상자 2에게도 자기관리 중재를 실시하였다. 대상자 2가 중재에 대한 효과를 보일 때 대상자 3에게 자기관리 중재를 실시하였다. 대상자 3의 중재에 대한 효과를 확인한 후 자기관리 중재를 종결하였으며, 효과의 지속성을 알아보기 위해서 여름방학 이후 2학기가 시작되어 교양영어 3단계 수업에서 3회기 동안 중재를 소거한 상태에서 유지 결과를 기록하였다. 실험처치는 자연스런 수업상황에서 이루어졌는데, <표 3>은 교양영어의 교수·학습 과정안이다.

<표 3> 교양영어 교수·학습 과정안

단계	교수·학습활동	시간 (분)
도입	<ul style="list-style-type: none"> ○ 출석점검 ○ 수업준비 점검 => 준비물 점검(교재/유인물/필기도구/연습장) => 단어 및 문장 쓰기 과제물 수거 ○ 본시 수업을 위한 진단평가 실시(지필검사) => 단어 및 문장 암기상태 확인 ○ 전시학습 상기 및 동기유발 ○ 학습목표 및 수업내용 제시 	20(분)
전개	<ul style="list-style-type: none"> ○ 본 수업의 단어 및 주요 문장 익히기 => 설명/따라 말하기/쓰며 암기하기/짝과 번갈아 가며 암기하기 ○ 본문 내용 익히기 => 설명/따라 읽기/동료와 번갈아 가며 읽기 ○ 원어민 발음 듣고 단어, 문장, 리듬 표현하기 =>듣고 따라 하기 (CD활용) => 리듬훈련, 유사표현 듣고 따라 하기 (CD활용) ○ 본문 내용 중심으로 회화연습하기 => 짝활동 및 조별 발표하기 	30(분)
휴식		10분
정리	<ul style="list-style-type: none"> ○ 주요문장 및 단어 반복하기 => 따라 말하고 틀린 단어와 문장 연습하기 ○ 형성평가 => 배부된 학습지를 풀고 ppt에 제시된 문제 풀기 ○ 유인물(과제) 배분 및 유의사항 전달하기 ○ 차시 단원 예고하기 	50분

4. 실험절차

본 연구는 발달장애 대학생을 위한 교양영어 수업시간에 이루어졌다. 연구자는 본 연구의 취지와 연구설계를 교양영어 교수자와 연구 보조원에게 설명을 하였다. 교양영어 교수자(이하 ‘교수자’라고 함)는 연구자의 연구 취지에 공감하고 연구의 진행과정과 세부사항에 대하여 동의한 후 연구가 진행되었다. 참고로 교수자는 특수교육 박사과정을 수료하였으며, 연구보조원은 석사학위(특수교육전공)를 소지하였다. 기초선 및 중재 기간은 15주(1학기), 유지는 여름방학 이후 2학기의 교양영어 3단계 수업에서 3주 동안에 걸쳐 진행되었다.

1) 기초선

교수자는 대상자들에게 어떠한 설명도 없이 교양영어 1단계에서 실시한 수업방식을 적용하여 2단계 수업을 진행하였다. 수업준비에 대해 연구자는 사전에 교수자와 협의하여 수업준비 항목을 10개로 정하였는데, 이는 교수자가 모든 수업에서 반드시 필요한 것이었다. 교수자는 학기 초에 모든 학생들에게 수업준비 항목을 안내하였고, 수업 도입단계에서 학생 전원을 대상으로 수업준비를 점검하였다. 이때 연구자와 연구보조원도 자연스럽게 ‘대상자 1’ ‘대상자 2’ ‘대상자 3’에 대하여 수업준비를 점검하고 그 내용을 기록지에 기록하였다. 과제수행행동 역시 연구자는 사전에 교수자의 수업활동을 참관한 후 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 활동을 매 회기 중에 투입하도록 교수자와 정하였다. 그리고 이 과정에서 관찰하기로 협의하였다. 연구자와 연구 보조원은 대상자 3명에 한하여 과제수행행동을 직접 관찰하여 기록표에 기록하였다. 기초선 단계에서는 수업준비 및 과제수행행동에 대해 어떠한 촉진이나 피드백을 제공하지 않았다.

2) 중재

연구자는 ‘대상자 1’을 대상으로 수업준비와 과제수행행동을 측정할 데이터가 안정화되고 기초선이 형성된 시점인 3주째 수업 후, ‘대상자 1’을 따로 불러 개별 면담을 실시하였다. 면담에서는 ‘대상자 1’을 대상으로 휴대폰 문자통화를 통하여 자기점검 실시 방법을 설명하고 예상되는 효과에 대하여도 설명해주었다. ‘대상자 1’과의 긍정적 래포 형성을 위하여 연구자와 교수자는 점심 식사를 함께 하였다. 이때 휴대폰 문자 통화를 실제로 같이 해보고 교수자의 전화번호를 ‘대상자 1’의 전화기에 입력하는 것을 확인 하였다. ‘대상자 1’로 부터 문자(‘교수님! 과제 다 했어요!’)를 받고 교수자는 즉시 “과제를 벌써 다했구나! 정말 잘했다. 약속을 지켜줘서 정말 고맙다. 힘들겠지만 이제는 암기하도록 해보자. 너의 문자를 기다리마!”라

고 과제수행에 대한 건설적 피드백을 해주었다. 그런 다음 ‘대상자 1’로 부터 영어 문장 암기문자(‘교수님! 영어 다 외웠어요!’)를 받고 교수자는 즉시 “영어문장을 다 외웠다니 정말 장하다. 약속을 지켜줘서 정말 고맙다. 다음 영어시간이 기대된다. 이제 교재와 필기도구도 준비하자. 준비 다 하면 교수님께 문자 줘라!”라고 칭찬과 언어적 촉진을 해주었다. 마지막으로 ‘대상자 1’로 부터 수업준비 완료 문자(‘교수님! 수업준비 다 했어요!’)를 받고 강사는 즉시 “수업준비를 다 했다니 정말 잘했다. 약속을 지켜줘서 정말 고맙다. 다음 수업시간에 보자! 수고했다.”고 격려를 해주었다. ‘대상자 2’와 ‘대상자 3’의 경우도 각각 기초선이 안정화된 시점에 대상자 1과 동일한 방식으로 중재를 시작하였다. 자기평가지 기록 중재 역시 개별면담을 통하여 자기평가의 개념과 장점을 설명하고 기록 방법을 알려주고, 수업 과정에서 훈련을 실시하였다.

(1) 휴대폰을 이용한 자기점검 훈련

교수자는 해당 시간에 이루어진 대상자의 수업준비, 과제수행행동의 결과를 점검하여, 수업시간 말미에 대상자별로 미비점은 지적하고, 잘된 점은 칭찬하여 학습동기를 촉진시켜주었다. 대상자들이 정해진 시간 내에 문자를 하지 않을 경우에는 교수자가 대상자에게 문자로 수행과제에 대해 언어적 촉진을 해주었고, 3회 연속 90% 이상의 문자를 보내오면 촉진을 소거하였다. 자기점검 훈련 단계는 <표 4>와 같다.

<표 4>

휴대폰을 이용한 자기점검 훈련 단계

<p>1 단계 : 자기점검의 원리 설명</p> <p>① 대상자를 대상으로 휴대폰 문자통화를 통하여 영어수업 참가에 대한 자기점검이 어떻게 이루어지는지를 설명하고 예상되는 효과에 대하여도 설명한다.</p> <p>② 또한 교수자는 각 연구 대상자와 긍정적 태도를 형성할 수 있도록 한다.</p> <p>2단계 : 시범 및 방법</p> <p>① 핸드폰 문자통신 사용 방법에 대한 설명과 함께 교수자는 전화번호를 알려 주고 문자 송수신을 실제로 실시해보므로써 문자송수신의 기술적 문제를 해결한다.</p> <p>② 대상자는 수업시간에 받은 과제 유인물(용량은 A4용지 1페이지 분량, 약 20여 문장으로 되어 있으며, 차주에 학습할 본문내용에 참고가 될 유사표현 들로 구성되어 있음) 3회 쓰기를 완성한 후 교수자에게 문자를 보내 과제를 완성했음을 알린다. 문자송신은 토요일 밤 24시 이전까지 하도록 약속한다. 문자송신의 양식은 대상자 자유이지만 대상자가 참조할 수 있도록 몇 가지를 사전에 제시한다. 즉 ‘교수님! 과제 다 했습니다.’ ‘교수님! 3번 썼습니다’ 등이 그것이다. 담당강사는 문자를 받는 즉시 긍정적 피드백을 대상자에게 답신한다.</p> <p>③ 대상자는 수업시간에 받은 과제 유인물(2번과 동일)을 암기하고 자기점검 (보지 않고 외우기)한 후 교수자에게 문자를 보내 과제를 다 암기했음을 알린다. 문자송신은 일요일 밤 24시 이전까지 하도록 약속한다. 문자송신의 양식은 대상자 자유이지만 대상자가 참조할 수 있도록 사전에 제시한다. 예를 들면, ‘교수님! 과제 다 외웠습니다.’ 이다. 교수자는 문자를 받는 즉시 긍정적 피드백을 대상자에게 답신한다.</p> <p>④ 대상자는 다음 수업시간을 위해 준비할 것들을 미리 준비한 후 교수자에게 문자를 보내 수업준비가 되었다고 되었음을 알린다. 문자송신은 월요일 밤 24시 이전까지 하도록 약속한다.</p> <p>⑤ 문자송신의 양식은 대상자 자유이지만 대상자가 참조할 수 있도록 사전에 제시한다. 예를 들면, ‘교수님! 수업준비 다 했습니다.’ 이다.</p> <p>⑥ 교수자는 문자를 받는 즉시 긍정적 피드백을 대상자에게 답신한다.</p> <p>3 단계: 실행 및 피드백 제공</p> <p>① 교수자는 최소한의 촉진과 피드백을 제공하여 대상자가 자기점검에 숙달되도록 한다.</p> <p>② 대상자가 자신의 행동을 정해진 시간에 내에 점검하지 않을 경우 문자를 보내어 행동을 촉진하고, 정해진 기한내에 행동을 하면 긍정적인 피드백을 제공한다.</p> <p>③ 대상자가 자신의 행동을 점검하고 숙달되어감에 따라 촉진과 피드백을 줄여나가는데, 3회 연속 90% 이상의 문자를 보내오면 촉진을 소거한다.</p>

(2) 자기평가지 기록 훈련

연구자는 대상자에게 자기평가의 개념과 장점을 설명해주고, 자기평가지의 문항에 대해 구체적으로 설명해주었다. 자기평가지 문항 및 기입 방법과 상, 중, 하의 준

거를 알려주고 연구자가 시범을 보여주었다. 그리고 연구자의 시범을 보고 실제로 대상자가 자기평가지에 기록 해보도록 하였다. 대상자가 자기평가를 실시하지 않을 경우 5초 기다린 후 언어적으로 촉진하고 대상자가 스스로 수행했을 경우 강화와 피드백을 제공하였다. 대상자가 자신의 행동을 점검하고 숙달되어감에 따라 촉진과 피드백을 줄여나갔으며, 3회 연속 90% 이상 스스로 자기평가를 실시하였을 때 촉진을 소거하였다.

(3) 유지

연구자는 중재의 지속적인 유지 효과를 점검하기 위하여 중재 종료 후 여름방학을 마친 후 2학기 교양영어 3단계에서 기초선과 동일한 조건에서 총 3회기를 실시하였다. 교양영어 3단계는 교양영어 2단계의 수업과 동일하게 전개되었으며, 내용은 심화되었다. 즉, 교수자는 교양영어 2단계의 교수·학습 과정안의 순서에 맞춰 어떠한 처치도 없이 수업을 진행하였다. 연구자와 연구 보조원은 ‘대상자 1’ ‘대상자 2’ ‘대상자 3’에 대하여 수업준비와 과제수행행동을 측정하였다.

5. 관찰 및 측정

1) 수업준비

수업준비(preparation for class)는 수업에 필요한 기본적인 준비사항을 학습자들이 수행하는 정도를 말하고 교수 및 학습전략은 수업 전 활동에 의해서 결정 되는 경우가 많다(김정렬, 2007). 본 연구에서의 수업준비는 대상자들의 자기 주도적 학습 참여와 새로운 학습내용 습득의 효율성을 위하여 교수자가 제시한 과제(단어 및 문장 암기)와 수업에 필요한 교재 및 도구를 준비하여 수업에 참여하는 것을 말한다. 수업준비 측정은 연구자와 연구보조원이 연구 대상자에 대해 각각 독립적으로 실시하였다. 수업준비에 대한 조작적 정의는 다음과 같다: ① 교재 지참 ② 유인물 파일 지참 ③ 쓰기과제 지참 ④ 수업 보충자료 지참 ⑤ 연습장 지참 ⑥ 필기도구 지참 ⑦ 원어민 CD 듣기 ⑧ 본시 단원 알기 ⑨ 기본단어 암기 ⑩ 기본문장 암기 이다. 기본단어는 10개중에서 8개를 암기하고, 기본문장은 4개중에서 3개를 암기하면 수업준비를 한 것으로 간주하였다. 각 항목에 수행된 항목은 1점씩 부여하고 준비되지 않은 항목에는 0점 처리하였으며, 수업준비는 전체 항목에 대해 준비된 항목의 백분율(%)로 나타냈다.

$$\text{수업준비 수행율(\%)} = \frac{\text{준비된 항목의 수}}{\text{수업준비 전체 항목 전체수}} \times 100$$

2) 과제수행행동

과제수행행동은 수업전개과정에서 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기활동이 주로 이루어진 단계에서 관찰과 측정을 하였다. 과제수행행동의 조작적 정의는 다음과 같다: ① 바른 자세로 앉아 듣기 ② 교수자를 바라보고 따라 말하기 ③ 교재를 바라보고 소리 내어 읽기 ④ 바른 자세로 쓰기이다. 연구 대상자들의 과제수행행동을 측정하기 위하여 수업전개과정 20분 동안 20초 간격의 부분 간격 기록법을 사용하여 과제수행행동을 직접 관찰하여 기록표에 기록하였다. 과제수행행동의 조작적 정의에 따라 연구 대상자가 과제수행행동 네 가지 중 한 가지 혹은 두 가지 이상이 종합되어 20초 동안에 발생하면 ‘+’ 로, 그렇지 않으면 ‘-’ 로 기록하였다. 수집된 자료는 다음과 같이 산출하였다.

$$\text{과제수행행동률 (\%)} = \frac{\text{정반응(+)}\text{으로 기록된 관찰 간격수}}{\text{총 관찰 간격수}} \times 100$$

3) 채점자간 신뢰도

실험기간의 신뢰도를 검증하기 위하여 연구자와 연구 보조원이 함께 수업준비에 대해 점검을 하였다. 대상자들의 사전관찰기간 동안의 자료를 이용하여 대상자들의 수업준비에 대한 정반응율의 일치도 훈련을 실시하였다. 채점자간 신뢰도 수치는 양 채점자가 수집한 자료를 근거로 하여 정반응에 대한 일치된 항목수를 정반응에 대한 일치된 항목수와 정반응에 대한 불일치된 항목수를 더한 것을 나누어 100을 곱하여 계산하였다. 신뢰도 결과를 보면 대상자 1는 평균 100%(범위 100), 대상자 2는 평균 100%(범위 100), 대상자 3는 평균 100%(범위 100)로 나타났다.

4) 관찰자간 신뢰도

관찰은 연구자와 특수교육 전공자인 연구 보조원이 대상자에 대해 관찰 자료를 이용하여 연구 대상자의 반응에 대한 일치도를 훈련하였다. 관찰자 훈련 결과 일치도가 3회 연속 90%에 도달하였을 때 세 명의 대상자에 대하여 관찰 측정에 들어갔다. 본 연구에서는 전체 중재 회기의 30%에 해당하는 회기를 선정하여 목표 행동에 대해 관찰자간 신뢰도를 다음의 공식에 의해 산출하였으며 대상자 1는 평균 93.8%(범위 89.8-97.3), 대상자 2는 평균 92.7%(범위 90.1-95.3), 대상자 3는 평균 92.8%(범위 90.3-94.9)로 나타났다.

$$\text{신뢰도}(\%) = \frac{\text{행동발생에 대해 동의한수}}{\text{행동발생에 대해 동의한수} + \text{행동발생에 대해 동의하지 않은수}} \times 100$$

III. 연구 결과

1. 수업준비 변화

기초선, 중재, 유지기간 동안의 각 대상자별 교양영어 수업준비에 대한 결과는 <표 5>와 <그림 1>에 제시한 바와 같다. <표 5>와 <그림 1>에서 보는 바와 같이, 자기점검과 자기평가지를 이용한 자기관리 전략은 대상자 모두의 수업준비 행동을 변화시켰다. 기초선 기간에 대상자 1은 평균 50%(범위 50%-50%), 대상자 2는 38.5%(범위 30-50%), 대상자 3은 45%(40-50%)의 수업준비 수행율을 보였으나 중재가 시작되면서 대상자 모두 높은 수행율의 증가를 보였다. 대상자 1은 기초선 마지막 회기에서 50%를 보였는데, 중재를 시작하자마자 90%를 보였으며 중재 기간 동안 증가된 수행율에 다소 불안정한 변화를 보였으나 중재 마지막에 가서 안정세를 보이며 평균 93.3%의 수행율을 보였다. 대상자 2은 기초선 마지막 회기에서 40%를 보였는데, 중재를 시작하자마자 90%를 보였으며 중재기간 동안 증가된 수행율을 꾸준히 유지하면서 안정세를 보이다가 평균 93.7%의 수행율을 보였다. 대상자 3은 기초선 마지막 회기에서 40%를 보였는데, 중재를 시작하자마자 80%의 수행율을 보였으며 중재기간 동안 꾸준히 증가하여 평균 84%의 수행율을 보였다.

<표 5> 수업준비 수행율의 평균과 범위(%)

대상자 \ 실험조건		기초선	중재	유지
		평균	범위	평균
대상자 1	평균	50.0	93.3	93.3
	범위	50.0-50.0	80.0-100	90.0-100
대상자 2	평균	38.5	93.7	100
	범위	30.0-50.0	80.0-100	100-100
대상자 3	평균	45.0	84.0	90.0
	범위	40.0-50.0	80.0-90.0	90.0-90.0

2. 과제수행행동 변화

기초선, 중재, 유지기간 동안의 각 대상자별 교양영어 과제수행행동에 대한 결과는 <표 6>과 <그림 1>에 제시한 바와 같다. <표 6>과 <그림 1>에서 보는 바와 같이, 자기점검과 자기평가를 이용한 자기관리 전략은 대상자 모두의 과제수행행동을 변화시켰다. 기초선 기간에 대상자 1은 평균 53.3%(범위 50.5%-55.0%), 대상자 2는 41.1%(범위 35.2-46.1%), 대상자 3은 44.2%(41.1-46.6%)의 과제수행행동 수행율을 보였으나 중재가 시작되면서 대상자 모두 수행율의 증가를 보였다. 대상자 1은 기초선 마지막 회기에서 50.5%를 보였는데, 중재를 시작하자 72.7%를 보였으며 중재기간 동안 꾸준히 증가된 수행율을 보여 평균 86.7%의 수행율을 보였다. 대상자 2은 기초선 마지막 회기에서 35.2%를 보였는데, 중재를 시작하자마자 88.0%를 보이다가 82.3%로 떨어지면서 소폭으로 꾸준히 증가하면서 결국 안정되어 평균 90.2%의 수행율을 보였다. 대상자 3은 기초선 마지막 회기에서 43.6%를 보였는데, 중재를 시작하자마자 80%의 수행율을 보이면서 꾸준히 증가하여 86.6%의 수행율을 보였다.

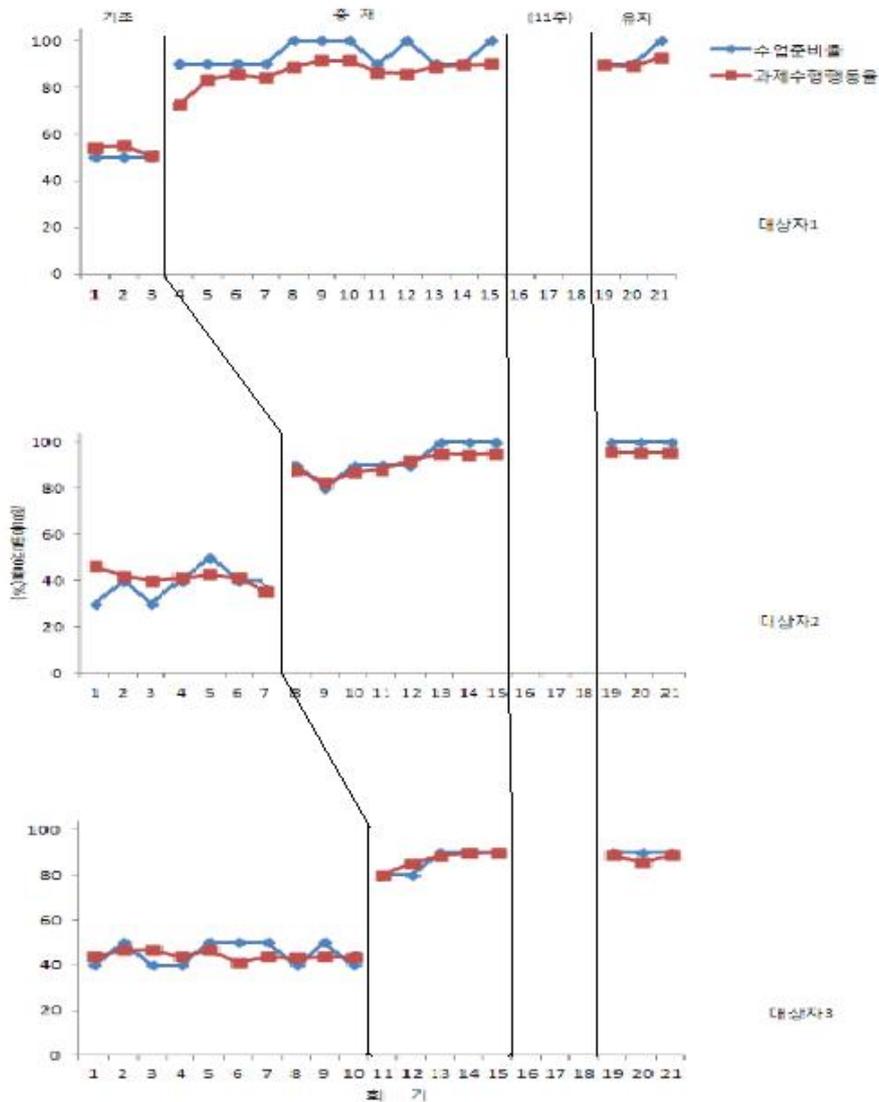
<표 6> 과제수행행동 수행율의 평균과 범위(%)

대상자		실험기간	기초선	중재	유지
대상자 1	평균		53.3	86.7	90.5
	범위		50.5-55.0	72.7-91.6	89.2-92.8
대상자 2	평균		41.1	90.2	95.6
	범위		35.2-46.1	82.3-95.1	95.5-95.8
대상자 3	평균		44.2	86.6	87.7
	범위		41.1-46.6	80.0-90.0	85.7-88.8

3. 유지의 효과

본 연구의 유지는 중재가 종료되고 여름방학이 지난 후 2학기가 시작되면서 교양영어 3단계의 수업에서 연속 3회기 동안 실시되었다. <표 5>와 <그림 1>에 제시된 바와 같이 대상자 1, 대상자 2, 대상자 3 모두 기초선 기간보다 매우 높은 수업

준비 수행율을 보였다. 대상자 1은 93.3%(90.0-100), 대상자 2는 100%(100-100), 대상자 3은 90.0%(90.0-90.0)를 나타내었다. 또한 과제수행행동 수행율 역시 <표 6>과 <그림 1>에 제시한 바와 같이 대상자 1, 2, 3 모두 중재기간의 수행율을 유지하고 있어 기초선 기간보다 매우 높은 수준의 과제수행행동 수행율을 보이고 있어, 중재의 효과가 지속되고 있음을 나타내고 있다.



<그림 1> 기초선, 중재, 유지기간의 행동 발생율(%)

IV. 논의 및 제언

본 연구는 교양영어 1단계에서 수업준비가 부족하여 수업에 소극적으로 참여하고 과제수행행동이 저조한 발달장애 대학생을 대상으로 자기점검과 자기평가지를 이용한 자기관리 전략이 대상자들의 수업준비와 과제수행행동을 변화시키는지에 대해 알아보았다. 연구 결과 자기점검과 자기평가지를 이용한 자기관리 전략은 발달장애 대학생 3명 모두의 수업준비 및 과제수행행동 수행율을 증가시켰다. 중재를 통한 수업준비와 과제수행행동은 중재 후에도 기초선의 수행율보다 매우 높은 수준으로 유지되어 중재의 효과가 있음을 밝혔다. 본 연구 결과에 따른 논의를 하면 다음과 같다.

첫째, 자기관리 전략은 대상자 모두 수업준비 행동을 증가시켰다. 이러한 결과는 자기관리 전략이 장애학생의 수업준비 및 수업참여행동에 긍정적인 영향을 미친다는 선행연구들의 결과(권인순, 박지연, 2008; Snyder & Bambara, 1997; Gillberts, Agran, Hughes, & Wehmeyer, 2001)와 부분적으로 일치한다. 대상자 1은 기초선 단계에서 유인물 파일 및 수업 보충자료를 지참하지 않고, 기본단어 및 문장을 암기하지 않아 수업준비 수행율이 평균 50.0%를 보였다. 중재가 시작되면서 대상자 1은 중재 1회기에 수업준비 수행율이 90.0%까지 상승하였으며, 8회기에는 100%의 수행율을 보였다. 대상자는 기초선에서 주변의 눈치를 보며 수업 중 멍하니 앉아 있고 주위를 두리번거리던 모습을 보였는데, 중재기간 동안에는 소극적인 학습자에서 적극적인 학습자로 변했으며, 암기과제 수행을 열심히 하여 학업성취에 좋은 결과를 보였고 신체적인 열등감으로 급우들의 말에 예민하게 반응한 행동 대신에 여유를 갖고 교육활동에도 참여하게 되었다.

대상자 2는 기초선 단계에서 교재, 유인물, 그리고 필기도구를 잘 지참하지 않아 수업시간에 멍하니 앉아 있는 경우가 간헐적으로 나타나 수업준비 수행율의 평균은 38.5%이었으나 중재기간의 수행율은 평균 93.7%였다. 중재가 시작되면서 대상자 2는 수업 시간 중 주위 동료들을 건들고 수업을 방해하는 행동이 점점 줄어들었고 과제에 집중하는 행동이 증가하면서 수업에 열심히 참여하였다. 또한 이 학생은 단어 및 문장 쓰기를 매우 싫어하고 암기하는 활동을 싫어했는데, 단어 및 문장쓰기에서 양이 매우 향상되었으며 암기과제에서도 매우 높은 수행율을 보였다. 이 학생은 특히 교수자의 촉진과 긍정적인 피드백을 매우 좋아했고 그것이 긍정적인 강화로 작용했다고도 볼 수 있다.

대상자 3은 기초선 단계에서 특히 수업에 필요한 교재, 유인물, 보충자료를 준비하지 않아 수업준비 수행률은 평균 45.0%이었고, 중재기간에는 84.0%로 증가하였으나 대상자 중에서 가장 낮은 수행율을 보였다. 이는 대상자의 인지적 능력, 개인의 성실성, 책임감 등의 내적 요인의 영향을 받을 수도 있을 것으로 여겨진다. 대상

자 3은 다른 대상자들보다 암기 및 쓰기 활동을 싫어하고 쓰기 활동에서 많은 시간을 요구하였는데, 시간이 지나면서 점점 학습에 흥미를 느끼고 기본단어와 문장을 열심히 암기하여 형성평가에서 좋은 점수를 받게 되었다.

둘째, 자기관리 전략은 대상자 모두의 과제수행행동을 증가시켰다. 본 연구 결과는 자기관리 전략이 장애학생의 읽기 과제수행행동 및 읽기성취, 과제 생산 및 기술 수행, 수학 과제수행행동에 영향을 미친다는 여러 선행연구들의 결과(정혜란, 박현숙, 2007; Patzelt, 1991; Harris et al., 1994)를 지지한다.

대상자 1은 기초선 단계에서 수업에 참여하지 않고 혼자 놀거나 소극적으로 조별활동에 참여하면서 과제수행행동 수행율 평균 53.3%를 보였다. 중재가 시작되면서 대상자 1은 혼자 멍하니 앉아있는 시간이 점점 줄어들면서 중재기간 동안 과제수행행동은 1회기에 72.7%의 증가율을 보이면서 꾸준히 상승하여 평균 86.7%를 보였다.

대상자 2는 기초선 단계에서 수업에 흥미가 없고 동기가 부족하여 수업시간에 멍하니 앉아 있는 경우가 간헐적으로 나타나 과제수행행동이 41.1%로 대상자 중 제일 낮게 나타났으나 중재를 시작하면서 대상자 중 가장 높은 수행율을 보여 평균 90.2%이었다. 이는 O'Leary & Dubey(1979)가 언급하였듯이 중재가 지속되면서 자발적인 동기가 과제수행행동을 향상시키는 중요한 요인으로 작용한다는 것을 보여준 것으로 여겨진다(정혜란, 박현숙, 2007).

대상자 3은 기초선 단계에서 수업과 관련 없는 행동을 자주 하였는데, 특히 휴대폰을 만지작거리거나 혼자 노는 행동이 빈번하게 나타나 과제수행행동 수행율 44.2%를 보였으나, 중재가 시작되면서 점점 교수자와 동료의 촉진 없이도 스스로 과제를 수행하는 행동이 증가하면서 평균 86.6%의 수행율을 보였다. 이 학생은 교수의 촉진과 긍정적인 피드백을 매우 좋아했고 그것이 긍정적인 강화로 작용했다고도 볼 수 있는데, 이는 자기관리 전략이 과제수행행동에 대한 본인의 자각을 증가시키는 단서 역할을 하므로써 과제참여 시간의 증가를 통해 과제수행을 증가시켰다(Reid, 1996)는 연구와 일맥상통한다고 볼 수 있다.

셋째, 본 연구에서는 자기관리 전략의 지속적인 유지효과를 점검하기 위해 중재 종료 후 3회기에 걸쳐 유지가 실시되었다. 그 결과 대상자 모두 중재 종료 후에도 중재기간 동안에 보여주었던 수행율을 보여주었다. 이는 중재가 종료된 후에도 대상자의 자기관리 전략이 수업준비 및 과제수행행동 수행율이 높은 수준으로 유지된다는 선행연구들(서선진, 1997; 노진아, 2001; Harris et al, 1994; Lloyd et al., 1989)의 결과와 부분적으로 일치한다. 본 연구에서는 중재를 교양영어 수업시간에 자연스럽게 이루어졌기 때문에 대상자들 모두 중재가 끝난 후 바로 유지검사를 실시하지 못하고, 여름방학이 끝난 후 2학기에 실시하게 되었다. 중재 후 약 11주의 휴지기간이 있었음에도 불구하고 대상자 모두 수업준비와 과제수행행동에서 상승효과

가 그대로 유지되고 있었다. 이는 중재 시작 직후부터 대상자 모두 수업준비 및 과제수행행동이 증가한 것은 학생들이 자기관리 전략을 사용하기 쉽고, 학교 교육활동 안에서 적용하기 쉬워 잠재적 이용성이 높다는 연구 결과(Fantuzzo & Polote, 1990; 권인순, 박지연, 2008 재인용)를 입증해 준 결과라고 할 수 있다.

넷째, 대상자 모두 중재기간 동안 수업준비와 과제수행행동 수행율이 높게 나타났다으며, 중재 후에도 계속 유지된 점은 자기점검 도구로 휴대폰과 자기평가지를 사용한 점이라 할 수 있다. 휴대폰을 이용한 자기점검 중재가 발달장애 대학생의 과제수행 및 학업성취에 효과가 있음을 밝힌 연구 결과에 의하면 휴대폰은 자기점검에 있어서 세 가지의 유용성을 갖고 있다(유장순, 2011). 첫째, 발달장애 대학생의 휴대폰 사용 욕구를 학습능력 향상이라는 긍정적 방향으로 유도했을 것으로 본다. 실제로 대상자 1과 대상자 3은 휴대폰 사용의 욕구가 강하여, 자신의 행동 관찰 후 교수자에게 문자로 보고하는 것을 매우 좋아했다. 이는 결국 휴대폰 사용의 제한적인 측면을 교수자에게 확장시켜줌으로서 학업의 효율성뿐만 아니라 대학생활에 긍정적으로 적용할 수 있도록 돕고 자기점검 행동을 강화시키게 되었다고 본다. 둘째, 휴대폰은 발달장애 대학생들의 지속적인 교수(ongoing teaching)와 지속적인 학습(ongoing learning) 매개체로 작용했을 것이다. 중등학교의 경우 한 교과에 대해 수업이 적어도 1주에 2-3번 정도 혹은 그 이상 수업이 이루어지므로 연속적인 학습시간이 유지된다고 볼 수 있다. 반면, 대학교의 수업은 교과목에 따라 1주에 1-2번 정도 수업이 이루어지므로 한 교과목의 연속적인 학습시간이 중등학교에 비해 제한적이라고 볼 수 있다. 본 연구의 실험이 이루어진 교양영어 수업은 1주에 한번 이루어지므로 발달장애 대학생의 경우 교과목에 대한 학습의 연속성이 떨어지고 학습에 대한 자기관리 및 시간 관리를 잘 하지 못하는 경향이 있었다. 특히 영어 교과목은 학습내용을 반복·연습하지 않으면 학습의 효과가 적고 후속 학습에 적극적 전이가 잘 이루어지지 않는다. 이런 측면에서 교수자와 대상자간의 휴대폰 문자송수신을 통한 수업 연속성 확보와 심리적 학습환경을 유지함으로써 지속적인 교수(ongoing teaching) 및 학습(ongoing learning)를 가능하게 한 것이다. 대상자 2의 경우 교수자가 보내주는 문자메시지에 매우 감동을 받고 흥분되기도 했는데, 이는 문자메시지를 통해 교수자로부터 받은 긍정적인 피드백이 결국 수업준비 및 과제수행행동을 변화시켰다. 결국 휴대폰의 문자송수신은 수업 연장선상을 길게 유지하도록 하므로서 발달장애 학생들에게 자기 주도적 학습을 가능하게 한 것이며, 교수자의 언어적 촉진, 긍정적 피드백 등은 대상자들의 심리적 안정감과 동기유발의 요인이 되었을 것이다. 셋째, 휴대폰 사용은 대상자의 표현언어 촉진과 사회적 관계 형성을 촉진시킨 것으로 본다. 대상자 3은 휴대폰을 신기하게 생각하고 문자 작성에 관심이 많아 중재기간 동안 대상자들 중 가장 많이 교수자에게 문자를 보냈다. 중재 초기에는 문자 메시지가 단순하고 내용이 빈약하였으나 시간이 지나면서 문자메시지의 내용이

풍부해졌다. 결국 대상자들은 과제 수행에 대해 교수자에게 문자를 보내기 위해 다양한 문자를 생성하고 작성하게 된다. 즉, ‘내가 과제를 다 했나?’ ‘내가 영어문장을 다 외웠나?’ ‘내가 수업준비는 다 했나?’ 등과 같이 자문하며 자신의 행동수행을 점검하고 교수자에게 문자를 보내기 위해 자신의 생각과 의견을 정리하게 되고 어떻게 문자를 보낼 것인지 문자 생성 과정에서 다양한 문장 패턴을 스스로 연구하게 된다. 이러한 행동이 결국 대상자의 표현언어를 확장시키고 자기행동을 점검하는 계기가 되었을 것이다. 또한 자기관리 전략으로 시각적 단서인 자기평가를 사용한 것은 대상자들의 수업준비 및 과제수행행동 수행율에 긍정적으로 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 이러한 결과는 시각적 단서를 이용한 전략이 장애학생의 기술교수 및 과제수행에 효과적이라는 연구 결과(조미숙, 2003; Carnahan et al., 2009)에 부분적으로 일치한다. 교수자와 동료들의 촉진과 외부의 자극에 의존했던 대상자 2와 3은 중재기간 동안 수업준비 및 과제수행행동이 매우 향상된 결과를 보여주었다. 이는 시각적인 단서인 자기 평가가 대상자들에게 교수자의 의존도를 최소화시키고 대상자 스스로 자신의 행동을 결정하고 독립적으로 수행하도록 작용하였음을 알 수 있다.

본 연구의 제한점과 관련하여 후속연구를 위해 몇 가지 제언하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 대학의 일반교육환경의 영어 수업상황에서 실험이 이루어졌기 때문에 그 결과를 일반화하는데 무리가 있다. 따라서 영어 수업이 아닌 다양한 교육과정에서 자기관리 전략의 중재를 검증할 필요가 있다. 둘째, 본 연구는 발달장애 대학생의 개념적 기술 교수에 적용한 결과이므로, 그 영역을 확대하여 사회적 기술 교수, 실제적 기술 교수에 적용할 필요가 있다. 셋째, 3명의 대상으로 실험처치가 이루어졌기 때문에 그 결과를 일반화하는데 무리가 있다. 그러므로 소집단 전체를 대상으로 자기관리 전략의 효과에 대한 후속연구가 필요하다고 본다. 넷째, 중재를 마친 후 교수자와 대상자에게 중재에 대한 전반적인 의견, 수정 및 보완해야 할 점, 각자에게 도움이 된 점 등에 대한 평가가 이루어지지 못했는데, 후속연구에서는 이에 대한 사회적 타당도를 조사할 필요가 있다.

참고문헌

- 교육과학기술부 (2009b). 08년도 대학 장애학생 교육복지지원 실태 평가 결과 발표. 보도자료, 2009. 2. 26(목요일).
- 권인순, 박지연 (2008). 자기관리전략을 이용한 학교 적응행동교수가 정신지체 초등학생의 수업 참여행동에 미치는 영향. *특수교육저널: 이론과 실천*, 9(2), 291-310.
- 김성애, 박찬웅, 이해균 (2003). 장애대학생 학업성취 실태 및 대학생활육구 분석. *특수교육학 연구*, 37(4), 335-357.
- 김정렬. (2007). *영어과 수업관찰과 분석*. 서울: 한국문화사.
- 김주영, 최복천, 곽정란, 김기룡, 김진영 (2009). *대학 장애학생 교육권 실태 및 개선방안에 관한 연구*. 국가인권위원회.
- 김혜영 (2006). 장애 대학생 수업 지원에 관한 교수 인식 조사. 석사학위논문, 서울대학교 대학원.
- 노진아 (2001). 자기점검법이 초등학교 자폐학생의 수학 과제 수행행동 및 성취에 미치는 영향. 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 박순기 (2003). 시각장애인을 위한 대학도서관 실내 환경 지원에 관한 연구. 석사학위 논문, 상명대학교 대학원.
- 서선진 (1997). 경도 정신지체 학생의 과제수행 행동과 학업성취 향상을 위한 자기감독의 효과 연구-초등학교 고학년을 중심으로. 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 신기술 (1996). 자기점검 전략 훈련이 아동의 읽기능력에 미치는 효과. 석사학위 논문, 한국 교원대학교 대학원.
- 방명애, 이효신 역 (2004). Coleman, M. C., & Webber, J.(2002)저. *정서 및 행동장애*. 서울: 시그마 프레스.
- 유장순 (2011). 휴대폰을 활용한 자기점검전략이 발달장애대학생의 과제 및 학업성취도에 미치는 영향. *중복·지체부자유연구*, 54(1), 41-60.
- 유장순, 김의정 (2009). 발달장애 대학생의 여가활동 실태 및 선호도 분석. *특수아동교육연구*, 11(2), 75-94.
- 이소희 (2008). 자기점검표 및 자기평가지를 이용한 자기관리 중재가 전공과 중도장애학생의 체과·제빵 생산량 및 기술 수행에 미치는 영향. 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 이승아 (1998). 자기관리전략이 보호 작업장에서 일하는 정신지체인의 독립적인 작업숙제 수행 행동 및 생산량에 미치는 효과. 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 이옥경 (2004). 장애대학생의 진로지도와 취업준비에 관한 연구. *사회복지연구*, 23, 169-195.
- 임진이 (2005). 장애인의 대학교육 환경을 위한 유니버설디자인 모델에 관한 연구. 박사학위 논문, 홍익대학교 대학원.
- 정정진 (2007). 대학 장애학생 교육지원 실태 및 개선방안. *특수교육학연구*, 19(2), 1-23.
- 정혜란, 박현숙 (2007). 자기감독 중재를 이용한 읽기지도가 초등학교 저학년 읽기장애 학생의 수업중 과제수행행동 및 읽기 성취에 미치는 효과. *언어청각장애연구*, 12, 334-358.

- 조미숙 (2003). 사진단서 중재가 정신지체 중학생의 우편물 배달하기 기술 수행에 미치는 효과. 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 홍미경 (2002). 사진학습지를 이용한 자기관리 중재가 중도장애 학생의 독립적인 조립기술 습득과 과제 완수시간에 미치는 효과. 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- Barry, L. M., & Messer, J. J. (2003). A practical application of self-management for students diagnosed with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Positive Behavioral Intervention, 5*, 238-248.
- Carnahan, C., Musti-Rae, S., & Bailey, J. (2009). Promoting active engagement in small group learning experiences for students with autism and significant learning needs. *Education and Treatment of Children, 32*(1), 37-61.
- Grossi, T. A., & Heward, W. L. (1998). Using a self-evaluation to improve the work productivity of trainees in a community-based restaurant training program. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*, 248-263.
- Crouch, K. P., Rusch, F. R., & Karlan, G. (1984). Competitive employment: Utilizing the correspondence training paradigm to enhance productivity. *Education and Training of the Mentally Retarded, 19*, 268-275.
- Fantuzzo, J. W., & Polite, K. (1990). School-based, behavioral self-management: A review and analysis. *School Psychology Quarterly, 5*, 180-198.
- Garff, J. T., & Storey, K. (1998). The use of self-management strategies for increasing the appropriate hygiene of persons with disabilities in supported employment settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*(2), 179-188.
- Harris, K., Graham, S., Reid, R., McElroy, K., & Hamby, R. (1994). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of performance: Replication and cross-task comparison studies. *Learning Disability Quarterly, 17*, 121-139.
- Hughes, C. A., Ruhl, K. L., & Peterson, S. K. (1988). Teaching Self-management skills. *Teaching Exceptional children, 20*(2), 70-72.
- Jackson, T. L., & Altman, R. (1996). Self-management of aggression in an adult male with mental retardation and severe behavior disorders. *Education and Training in Mental Retardation, 36*, 55-65.
- Jones, V., Dohrn, E., & Dunn, C. (2004). *Creating effective programs for students with emotional and behavior disorders*. Boston: Allyn & Bacon.
- King-Sears, M. E. (2008). Using teacher and researcher data to evaluate the effects of self-management in an inclusive. *Preventing School Failure, 52*(4), 25-34.
- Lane, K., Graham, S., Harris, K., & Weisenbach, J. (2006). Teaching writing strategies to young students struggling with writing and at risk for behavioral disorders: Self-regulated strategy development. *Teaching Exceptional Children, 39*(1), 60-64.

- Lloyd, J., Bateman, D., Landrum, T., & Hallahan, D. (1989). Self-recording of attention versus productivity. *Journal of Applied Behavior Analysis, 22*(3), 315-323.
- McDougall, D. (1998). Research on self-management techniques used by students with disabilities in general education settings. *Remedial and Special Education, 19*(5), 310-320.
- Mercer, C., & Mercer, A. (2005). *Teaching students with learning problems*(7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Niesyn, M. (2009). Strategies for success: Evidence-based instructional practices for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure, 53*(4), 227-233.
- O'Leary, S. G., & Dubey, D. R. (1979). Applications of self-control procedures by children: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*, 449-466.
- Patton, B., Jolivette, K., & Ramsey, M. (2006). Students with emotional and behavioral disorders can manage their own behavior. *Teaching Exceptional Children, 9*(2), 14-21.
- Patzelt. (1991). Increasing homework completion through positive reinforcement. (Eric Document Reproduction Service No, ED 343306).
- Preul, K., & Dewitz, P. (1986). *The effectiveness of a self-monitoring strategy for teaching main idea comprehension*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference. Austin, TX.
- Reid, R., & Harris, K. (1993) Self-monitoring of attention versus self-monitoring or performance-effects on attention academic performance. *Exceptional Children, 60*, 29-40.
- Salend, S., & Sylvestre, S. (2005). Understanding and addressing oppositional and defiant classroom behaviors. *Teaching Exceptional Children, 37*(6), 32-39.
- Shimabukuro, S., Parker, M., Jenkins, A., & Edelen-Smith, P. (1999). The effects of self-monitoring of academic performance on students with learning disabilities: *Education and Treatment of Children, 22*, 397-414.

Effects of Self-management Strategies using Self-Evaluation Sheet and Self-Monitoring through Cellular Phone on Task Execution Acts and Class Preparation in English Lessons for College Students with Development Disabilities

Yoo, Jang Soon

Nazarene University

<Abstract>

The purpose of this study was to investigate the effects of self-management strategies using self-evaluation sheet and self-monitoring through cellular phone on task execution acts and class preparation in English lessons for college students with development disabilities. The multiple baseline design across subjects was employed to examine the intervention and maintenance.

The finding of this study through self-evaluation sheet and self-monitoring techniques using cellular phone was as follows: 1) The level of task execution acts in English class was upgraded. 2) The level of preparation for next English class was elevated. 3) These upgraded task execution acts were maintained highly during maintenance period.

Based on the results mentioned above, This study implies that self-management strategies using self-evaluation and reporting its results to their school master through cellular phone has positive effects in helping students with developmental disabilities to be active and independent participants for their own behavior change in English Instruction.

Key Words

: self-management strategies, self-monitoring, self-evaluation sheet, task execution acts, cellular phone

논문 접수: 2011. 11. 04 심사 시작: 2011. 11. 10 게재 확정: 2011. 12. 26