

개인 및 학급차원의 자기결정교수학습모델(SDLMI) 적용이 중등 통합교육 환경의 장애학생 및 교사에게 미치는 영향*

이 숙 향**

이화여자대학교 특수교육과

《 요 약 》

본 연구는 자기결정교수학습모델(SDLMI)이 중재 특성상 국내 중등 통합교육 현장의 구조적인 문제점들에 대한 대안으로 사용 가능하다는 점을 고려하여, 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용이 중고등학교 특수학급 장애학생의 자기결정, 수업참여행동 및 목표달성과 교사의 교사효능감 및 통합교육 태도에 미치는 영향을 조사하였다. 본 연구를 위해 서울·경기 지역 중고등학교 특수학급에 재학 중인 장애학생 50명(실험집단, 통제집단 각각 25명), 특수교사 27명, 일반교사 49명이 참여하였다. 개인 및 학급차원에서의 SDLMI 적용을 위해 실험집단의 특수교사에게는 사전 연수 및 기타 교수적 지원이 제공되었으며 실험집단과 통제집단의 학생 및 교사에게는 관련 종속변인들에 대한 사전검사와 사후검사가 중재 전후에 각각 실시되었다. 두 집단 간 사전·사후검사의 변화에 대한 분석 결과, 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용은 실험집단 장애학생의 자기결정력 및 수업참여행동을 증진시켰을 뿐만 아니라 학업 및 전환 관련 목표달성에도 긍정적인 영향을 미쳤으며, 실험집단 특수교사의 교사효능감도 유의미하게 증가되었다. 그러나 일반교사의 통합교육에 대한 태도에는 두 집단 간에 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 본 연구의 의의 및 후속 연구에 대한 제언이 제공되었다.

주제어 : 자기결정교수학습모델, 장애학생, 통합교육, 자기결정, 교사효능감

* 이 논문은 2012년도 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 연구되었음.
(NRF-2012S1A5A8023175).

** 교신저자(deepjoy@ewha.ac.kr)

1. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

장애학생의 자기결정 증진은 장애학생들의 성공적인 성인기 전환뿐만 아니라 통합교육에서 강조하는 일반교육과정 접근을 위한 효과적인 교수 전략으로서도 주목을 받으면서 그 중요성이 더욱 부각되고 있다(Agran, Sinclair, et al., 2005; Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup, & Little, 2008; Lee, Wehmeyer, Soukup, & Palmer, 2010; Palmer, Wehmeyer, Gipson, & Agran, 2004; Spooner & Browder, 2006; Ward & Kohler, 1996; Wehmeyer, Field, Doren, Jones, & Mason, 2004; Wehmeyer, 2007). 이와 같이 성인기 전환을 앞두고 있는 장애학생을 위한 자기결정이 강조되면서 많은 교사들이 자기결정의 중요성을 인식하게 되었다(Wehmeyer, Agran, & Hughes, 2000). 우리나라에서도 자기결정에 대한 교사들의 인식을 조사한 결과, 자기결정 개념에 대한 전반적인 이해도 중요하지만 자기결정을 지도하기 위해 교사들이 활용할 수 있는 구체적인 교수방법에 대한 요구가 많아 이에 부응하는 교수 전략을 소개하고 지도할 필요가 있음을 알 수 있다(이숙향, 2009). 특히, 중등 통합교육 현장에서 구체적인 교과를 위한 교수전략의 필요성이 강조된다는 점을 고려할 때(이숙향, 2010), 일반교육과정 접근을 위한 효과적인 교수전략으로서의 자기결정의 가능성에 더욱 주목하게 된다.

자기결정 증진을 위한 구체적인 교수 전략에 대한 요구가 이어지면서 자기결정 증진을 위한 다양한 프로그램 및 교수방법들이 고안되었는데(이숙향 역, 2010; Wehmeyer & Sands, 1996), 자기결정교수학습모델(Self-Determined Learning Model of Instruction, 이하 SDLMI)(Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug, & Martin, 2000)도 그 대표적인 예들 중 하나이다. SDLMI는 학생의 자기결정적 학습을 지도하기 위한 교수모델로 이 모델을 이용하여 교사들은 학생이 스스로 설정한 목표를 달성하기 위해 자기조정적 문제해결 전략을 사용하도록 지도할 수 있다. SDLMI는 목표설정, 계획 및 실행, 목표 및 계획 수정의 3단계로 구성되어 있으며 각 단계마다 학생들이 해결해야 할 4가지 학생질문과 학생들에게 적용할 수 있는 교수적 지원, 교사가 학생을 도울 때 참고할 수 있는 교사목표가 제시되어 있다. SDLMI의 개발 목적 및 특성, 국내외 선행연구들을 고려할 때, SDLMI는 중등 통합교육의 주요과제인 일반교육과정 접근과 전환교육의 이원화 양상, 중등 통합교육을 위한 적절한 교수적 지원 및 인식 부족, 입시위주의 교육과정 및 학교폭력의 위험 등 여러 가지 구조적인 문제를 안고 있는 국내 중등 통합교육 현장(이숙향, 2010; 이숙향, 안혜신, 2011)의 장애학생들에게 다음의 세 가지 측면에서 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 첫째, SDLMI는 일반

교육과정 접근 및 전환 성과 모두에 효과적으로, 장애학생의 바람직한 수업참여행동 증진과 학업 성취를 통한 일반교육과정 접근에 긍정적인 효과가 있을 뿐만 아니라 (정정은, 이숙향, 2012; Agran, Cavin, Wehmeyer, & Palmer, 2006; Agran, Wehmeyer, Cavin & Palmer, 2008; 2010; Kim & Park, 2012; Lee et al., 2008; 2010; Palmer et al., 2004), 장애학생의 전환 관련 목표 및 직업과제 수행에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(김창호, 백은희, 2011; 정윤지, 백은희, 2012; Benitez, Lattimore, & Wehmeyer, 2005; McGlashing-Johnson, Agran, Sitlington, & Cavin, 2003; Wehmeyer et al., 2003). 특히, 최근 이루어진 SDLMI 연구는 장애학생들의 학업 및 전환목표를 동시에 달성하는데 SDLMI가 효과적이었음을 보여주고 있어 (Shogren, Palmer, Wehmeyer, Williams-Diehm, & Little, 2011) 일반교육과정 접근과 전환을 위한 교수노력이 이원화되고 있는 중등 통합교육 현장에 효과적인 대안을 제공해줄 수 있을 것이다(이숙향, 안혜신, 2011; Kochhar-Bryant & Bassett, 2002). 둘째, SDLMI의 각 단계별로 제시된 교수적 지원 및 교사목표를 통해 교사의 SDLMI 적용을 지원할 수 있고, 실제로 SDLMI를 집단의 학생들에게 적용한 대부분의 연구에 교사연수가 포함되어 있는 것을 고려할 때(Finn, Getzel, & McManus, 2008; Lee et al., 2008; Palmer & Wehmeyer, 2003; Shogren et al., 2011; Wehmeyer et al., 2012), 이러한 SDLMI 교사연수를 통한 현장교사의 교수역량 강화를 기대해 볼 수 있다. 더욱이 성공적인 통합교육의 핵심 요소 중 하나가 장애학생 및 통합교육에 대한 긍정적인 태도 및 교사효능감이라는 점에서(Friend & Bursuk, 2008), SDLMI의 교수적 지원은 교사들의 자기결정 증진을 위한 교수기술 향상을 통해 교사 효능감 증진에 기여할 수 있을 것이다.

마지막으로 SDLMI를 통해 문제해결 및 목표설정 등 기타 자기주도적 문제해결 능력 및 학생의 역량강화에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있다(Agran, Blanchard, Wehmeyer, & Hughes, 2002; Finn et al., 2008; Mazzotti, Test, & Wood, 2012; Mazzotti, Wood, Test, & Fowler, 2012; Palmer & Wehmeyer, 2003). 이는 최근 사회적 문제가 되고 있는 학교폭력 및 입시위주의 교육과정, 경쟁적 학급분위기로 어려움을 겪는 국내 중등 통합교육 현장의 장애학생들을 고려할 때(김주영, 이미선, 이유훈, 최세민, 2001; 이숙향, 안혜신, 2001), 장애학생들의 자기옹호 및 문제해결력 증진 등 SDLMI를 통해 장애학생들이 좀 더 주도적으로 문제상황에 대처할 수 있도록 도울 수 있을 것이다.

그러나 이와 같이 장애학생에 대한 SDLMI의 긍정적인 영향에도 불구하고, 국내 SDLMI 연구의 경우 일반교육과정 접근과 전환성과를 동시에 다룬 연구가 거의 없으며 그나마 일반교육과정 접근과 전환에 대한 쟁점을 함께 다룬 연구(이숙향, 2007, 2008)도 일반교육과정 접근과 전환성과에 대한 자기결정 증진의 중재효과를 검증하는 실험연구가 아니라 두 가지 과제에 대한 최선의 실제로서의 SDLMI의 가능

성을 확인하는 문헌연구였다. 또한 국내 대부분의 SDLMI 연구가 2편의 연구를 제외하면(박주경, 강영심, 2011; Kim & Park, 2012) 소수의 장애학생을 대상으로 하는 단일대상연구(김창호, 백은희, 2011; 이옥인, 2008; 정윤지, 백은희, 2012; 정정은, 이숙향, 2012)로 SDLMI 연구의 연구 방법적인 측면에서도 다소 편중된 경향이 나타난다.

이에 본 연구에서는 SDLMI의 긍정적인 영향과 국내 중등 통합교육 현장의 요구 및 SDLMI 연구 동향을 고려하여 개인 및 학급차원에서 SDLMI를 적용함으로써, 이것이 장애학생의 자기결정력과 수업참여행동, 일반교육과정 접근(학업 관련)과 전환 관련 목표달성에 어떠한 영향을 미치는지, 또한 특수교사의 교사효능감과 일반교사의 통합교육에 대한 태도에 긍정적인 변화를 가져오는지 조사하고자 한다.

2. 연구 문제

위에서 제기한 연구의 필요성 및 목적에 입각하여 본 연구에서는 다음과 같은 연구 문제를 바탕으로 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용이 장애학생과 교사에게 미치는 영향을 조사하고자 한다.

첫째, 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용에 따른 실험집단과 통제집단 장애학생의 자기결정력과 수업참여행동에서 두 집단 간에 유의한 차이가 나타나는가? 실험집단의 장애학생들은 SDLMI를 통해 설정한 학업 및 전환 관련 목표를 달성하는가?

둘째, 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용에 따른 실험집단과 통제집단 특수교사의 교사효능감과 일반교사의 통합교육 태도에서 두 집단 간에 유의한 차이가 나타나는가?

II. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구를 위해 서울·경기 지역, 중고등학교 특수학급에서 특수교사 27명, 각 특수교사들이 지도하는 장애학생 50명, 각 장애학생이 통합된 교과목의 일반교사 49명(한 학교에서 같은 과목의 일반교사가 장애학생 2명을 지도)이 연구에 참여하였다. 연구 참여자 선정을 위해 우선 서울·경기 지역, 중고등학교 특수학급에서 SDLMI

적용 경험은 없으나 연구에 관심을 보이는 특수학급 교사들을 섭외하여 실험집단에 배치하고, 실험집단 특수교사들의 도움을 받아 통제집단에 참여할 인근지역의 특수교사들을 섭외한 후, 각 교사별로 다음과 같은 기준에 적합한 장애학생을 2명씩 추천하도록 의뢰했다: 1) 간단한 의사소통 및 읽기, 쓰기가 가능한 학생, 2) 일반학급에 통합되었을 때 개인의 가능성에 비해 학업 및 기능적인 생활면에서 여러 가지로 어려움이 있는 학생, 3) 학생의 연구 참여에 대해 부모가 동의한 학생, 4) 대상학생의 통합학급 담임교사나 교과담당 일반교사가 연구에 협조하기로 동의한 학생, 5) SDLMI를 이전에 적용한 적이 없는 학생.

실험집단에 배치될 장애학생과 일반교사가 최종 선정된 후, 최대한 실험집단과 동질적인 특성을 지닌 학생들을 통제집단에 배치하기 위하여 장애학생의 성별, 학년, 장애유형, 특히 목표교과(SDLMI 통해 설정한 학업목표를 적용하게 될 교과목)가 유사한 학생들을 짝을 지어 실험집단과 통제집단에 각각 배치하였다. 연구가 진행되는 도중에 전학을 간 학생과 교사가 개인적 사정으로 중재를 포기한 학생은 그 짝들과 함께 연구에서 제외되었으며, 최종 선정된 전체 연구 참여자 현황은 <표 1>과 같다.

<표 1> 전체 연구 참여자 현황

구분	실험집단		통제집단		합계
	중학교	고등학교	중학교	고등학교	
장애학생	15	10	15	10	50
특수교사	8	5	8	6	27
일반교사	14	10	15	10	49

실험집단과 통제집단 특수교사의 연령은 각각 평균 29.23세($SD=6.90$), 31.79세($SD=8.45$)였으며, 교직경력도 각각 평균 5.46년($SD=4.24$), 7.21년($SD=6.65$)으로 두 독립표본 t 검정을 통해 연령 및 교직경력에 대한 두 집단 간의 동질성을 점검한 결과 두 집단 간에는 연령 및 교직경력에 따른 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다($t=-.86, p>.05, t=-.81, p>.05$).

실험집단과 통제집단 일반교사의 연령은 각각 평균 34.46세($SD=7.89$), 38.52세($SD=8.99$)였으며 두 독립표본 t 검정을 통해 연령에 대한 두 집단 간의 동질성을 점검한 결과 두 집단 간에는 연령에 따른 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다($t=-.85, p>.05$). 통합교육 경력과 관련해서는 실험집단과 통제집단 모두에서 2년 미만인 경우가 각각 11명(46%), 12명(48%)으로 가장 많이 나타났고, 특수교육 관련 연수를 받은 교사는 두 집단에서 각각 6명(25%), 8명(32%)으로 나타났다.

짜짓기를 통해 실험집단과 통제집단에 배치된 장애학생들의 현황은 <표 2>와 같다. 실험집단과 통제집단에 배치된 전체 학생 중 남학생은 31명(62%), 여학생은 19명(38%)으로 남학생의 수가 더 많았으며, 장애영역별로는 실험집단, 통제집단 모두 지적장애가 전체 80%로(각 집단별로 20명씩 총 40명) 가장 많았다. 장애학생들의 목표 교과목은 두 집단별로 그 특성이 유사하여야 하기 때문에 가능한 동일 교과목끼리 짜짓기를 하였으나 과목을 일치시키기 어려울 경우에는 편의상 주요교과(국어, 영어, 수학), 일반교과(과학, 사회, 기술가정), 예체능교과(음악, 체육, 미술 등)로 범주를 나누어 유사 범주내에서 짜짓기를 하였다. 실험집단의 목표교과 중 사회과가 가장 많았으며(10명, 40%), 과학(7명, 28%)과 기술가정(2명, 8%)까지 포함하면 일반교과에서 SDLMI 학업목표를 적용하는 실험집단 장애학생이 전체 76%에 해당되었다. 통제집단의 목표교과도 일반교과가 전체 80%로 가장 많은 비중을 차지했다.

<표 2> 실험집단과 통제집단 장애학생 현황

실험집단(n=25)					통제집단(n=25)				
구분	성별	학년	장애유형	목표교과	구분	성별	학년	장애유형	목표교과
A	여	중2	지적장애	과학	a	여	중2	지적장애	과학
B	여	중3	지적장애	사회	b	여	중3	지적장애	사회
C	여	중3	지적장애	과학	c	남	중3	지적장애	과학
D	남	중2	자폐성장애	영어	d	남	중1	자폐성장애	영어
E	남	중1	지적장애	기술가정	e	남	중2	지적장애	기술가정
F	여	중3	지적장애	국어	f	여	중2	발달장애	국어
G	남	중2	지적장애	영어	g	남	중2	지적장애	사회
H	남	중1	지적장애	음악	h	남	중3	지적장애	음악
I	남	중2	지적장애	체육	i	남	중1	지적장애	미술
J	남	중3	지적장애	사회	j	남	중3	지적장애	과학
K	남	중2	지적장애	과학	k	남	중2	지적장애	과학
L	남	중1	자폐성장애	사회	l	남	중3	지적장애	과학
M	남	중1	자폐성장애	역사	m	남	중2	언어장애	역사
N	남	중1	자폐성장애	사회	n	남	중3	발달장애	사회
O	여	중1	자폐성장애	사회	o	여	중3	지적장애	기술가정
P	남	고2	지적장애	과학	p	남	고2	지적장애	과학
Q	여	고2	지적장애	지구과학	q	여	고1	지적장애	과학
R	남	고1	지적장애	역사	r	여	고2	지적장애	역사
S	남	고1	지적장애	과학	s	남	고1	지적장애	공통과학
T	남	고3	지적장애	역사	t	남	고3	자폐성장애	한국사
U	여	고3	지적장애	국어	u	여	고1	지적장애	국어
V	여	고1	지적장애	기술가정	v	여	고1	지적장애	기술가정
W	남	고1	지적장애	일반사회	w	여	고2	지적장애	지리
X	여	고1	지적장애	일반사회	x	여	고1	지적장애	공통사회
Y	남	고1	지적장애	과학	y	남	고1	지적장애	과학

배치된 실험집단과 통제집단 장애학생의 동질성을 점검하기 위하여 Arc's Self-Determination Scale(SDS)과 KISE-SAB을 통해 측정된 장애학생들의 자기결정력과 적응행동점수에 대해 두 독립표본 *t* 검정을 각각 실시하였다. 그 결과 <표 3>에서 보듯이 Arc's SDS를 이용한 자기결정력 점수에서는 두 집단 간에 차이가 없는 것으로 나타났으나 KISE-SAB을 통한 적응행동검사에서는 통제집단에 비해 실험집단의 적응행동점수가 유의미하게 낮게 나타났다($t=-3.37, p<.001$).

<표 3> 실험집단과 통제집단 장애학생의 동질성 검사 결과

구분	실험집단(n=25) M(SD)	통제집단(n=25) M(SD)	<i>t</i>
Arc's SDS	62.00(20.05)	61.44(21.14)	.10
KISE-SAB	113.12(6.62)	119.64(7.06)	-3.37***

*** $p<.001$

2. 연구 도구

본 연구의 연구 도구에는 다음과 같이 독립변인으로 사용될 자기결정교수학습 모델(SDLMI)과 장애학생 및 교사와 관련된 종속변인을 측정하기 위한 검사도구가 포함된다.

1) 자기결정교수학습모델(SDLMI)

자기결정교수학습모델(Self-Determined Learning Model of Instruction, SDLMI) (Wehmyer et al., 2000)은 자기결정 구성요소, 자기조정적 문제해결 과정, 학생주도적 학습 연구를 바탕으로 장애학생의 자기결정적 학습을 지도하기 위해 개발된 교수모델로, 이 모델을 통해 교사들은 장애학생이 스스로 설정한 목표를 달성하기 위해 자기조정적 문제해결 전략을 사용할 수 있도록 지도할 수 있다. SDLMI는 목표설정, 계획 및 실행, 목표 및 계획 수정의 3단계로 구성되어 있으며 각 단계마다 학생들이 해결해야 할 4가지 학생질문과 학생들에게 적용할 수 있는 교수적 지원(예: 흥미, 능력, 교수적 요구에 대한 학생의 자기평가, 선택하기, 문제해결, 의사결정, 목표설정 교수 등), 교사가 학생을 도울 때 참고할 수 있는 교사목표(예: 학생이 구체적으로 강점과 교수적 요구를 파악할 수 있게 한다, 학생들이 그들의 환경 내의 기회 및 장애물에 대한 정보 수집을 할 수 있도록 지원한다 등)가 포함되어 있다.

본 연구에서는 장애학생들이 좀 더 이해하기 쉽도록 학생질문들을 의역하고, 이전에 SDLMI 연구를 실시했던 연구자에게 타당도를 검증하였다. 본 연구에서 사용한 학생질문은 <표 4>와 같다. 학생들의 눈높이에 맞추기 위하여 학생학습지의 이름을 “나의 목표 달성” 일명 “나목달” 학습지로 칭하여 학생들이 쉽게 부를 수 있도록 했다.

<표 4> SDLMI의 단계별 학생질문

1단계: 목표설정 (나의 목표는 무엇인가?)	
■ 학생질문 1.	() 시간에 내가 배우고 싶거나 더 잘하고 싶은 것은 무엇일까?
■ 학생질문 2.	내가 배우고 싶거나 더 잘하고 싶은 것에 대해 나는 어느 정도 알고 있을까?
■ 학생질문 3.	내가 모르는 것을 배우거나 더 잘하기 위해서 무엇이 변해야 할까?
■ 학생질문 4.	이렇게 변하기 위해 내가 무엇을 할 수 있을까?
2단계: 계획 및 실행 (나의 계획은 무엇인가?)	
■ 학생질문 5.	모르는 것을 배우거나 더 잘하기 위해서 나는 무엇을 할 수 있을까?
■ 학생질문 6.	내가 계획을 실행하는데 방해가 되는 것은 무엇일까?
■ 학생질문 7.	이렇게 방해가 되는 것을 없애기 위해 나는 무엇을 할 수 있을까?
■ 학생질문 8.	나는 언제부터 이 계획을 시작할까?
3단계: 목표 및 계획 수정 (내가 배운 것은 무엇인가?)	
■ 학생질문 9.	모르는 것을 배우거나 더 잘하기 위해서 내가 실행한 계획은 무엇인가?
■ 학생질문 10.	계획을 실행하면서 어떤 방해물이 없어졌는가?
■ 학생질문 11.	내가 모르던 것에 대해 어떤 변화가 있었는가?
■ 학생질문 12.	내가 배우고 싶던 것을 알게 되거나 더 잘하게 되었는가?

2) 장애학생 관련 검사도구

(1) Arc's Self-Determination Scale(SDS)

Arc's SDS(Wehmeyer & Kelchner, 1995)는 자기결정이론을 바탕으로 고안된 72문항의 자기보고 형식의 검사도구로서 자율성, 자기조정, 심리적 역량강화, 자아실현의 4가지 하위 구성요소가 있다. 총점은 148점까지 가능하며 점수가 높을수록 자기결정력이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서는 장애학생의 전반적인 자기결정력을 측정하기 위해 Arc's SDS를 번안하여 연구팀원들 간의 교차 검토표를 거쳐 사용하였다. 번안된 검사도구의 전체 Cronbach's α 값은 .91이었다. 자기보고의 형식

으로 작성되는 검사도구이긴 하나 장애학생이 직접 읽고 쓰기가 어려울 경우, 검사자가 문항을 읽어주고 점검표에 기록하거나 답을 쓸 수 있도록 도와주었다.

(2) Self-Determination Teacher Perception Scale(SDTPS)

장애학생들의 자기결정력을 측정하기 위하여 본 연구에서는 또한 방명애(2001)가 번안하여 사용한 Self-Determination Teacher Perception Scale(SDTPS) (Hoffman, Field & Sawilowsky, 2000)를 사용하였다. SDTPS는 총 30문항으로 구성되어 있으며 장애학생의 자기결정기술을 교사들이 5단계 Likert 척도(전혀 그렇지 않다: 1점~매우 그렇다: 5점)를 이용하여 측정하게 되어있다. 총점은 150점으로 점수가 높을수록 자기결정력이 높은 것을 나타내며 Cronbach's α 값은 .98이었다.

(3) 수업참여행동 검목표

장애학생들의 수업참여행동을 측정하기 위하여 본 연구에서는 Kim과 Park (2010)이 개발한 수업참여행동 검목표를 사용하였다. 검목표는 주의집중, 과제수행, 활동참여, 발표, 쓰기, 읽기, 자세, 준비물의 8개 영역으로 구성되었으며 장애학생을 지도하는 교사가 각 영역을 3점 척도(0, 1, 2)를 이용하여 측정하게 되어있다. 검목표의 총점은 16점으로 점수가 높을수록 수업참여행동이 바람직한 것을 나타낸다.

(4) 목표달성척도(GAS)

본 연구에 참여한 장애학생들이 SDLMI를 통해 설정한 학업 및 전환 관련 목표들을 달성했는지 확인하기 위하여 목표달성척도(Goal Attainment Scale, GAS) (Kiresuk, Smith, & Cardillo, 1994)를 이용하였다. GAS는 다음과 같이 5단계로 목표 수준을 위계화 한다: 매우 기대 이하(-2), 약간 기대 이하(-1), 기대목표 수준(0), 약간 기대 이상(+1), 매우 기대 이상(+2). 일반적으로 GAS를 해석할 때는 측정된 원점수를 평균 50점, 표준편차 10인 점수로 환산한 점수를 이용하며, 환산된 점수 50점은 학생이 기대했던 수준으로 목표를 달성했다는 것을 의미한다. 기대목표 수준을 의미하는 환산점수 50점을 기준으로 각 단계별 목표수준의 원점수 -2, -1, 0, +1, +2는 각각 30점, 40점, 50점, 60점, 70점으로 환산될 수 있다. GAS에서 다루고 있는 목표가 하나 이상일 경우는 GAS 매뉴얼에 따라 환산점수를 따로 계산하였다.

3) 교사 관련 검사도구

(1) 특수교사의 교사효능감

본 연구에서는 특수교사의 교사효능감을 측정하기 위해 이가정, 박지연(2011)이 번안하여 사용한 교사효능감 척도(Coladarci & Breton, 1997)를 사용하였다. 이 척도는 개인적 교사효능감(긍정적인 학생의 변화를 이끌 수 있는 자신의 능력)과 일반적 교사효능감(학생과 관련된 환경의 통제에 대한 교사의 신념)의 두 요인으로 구분되는 총 24개 문항으로 구성되어 있다. 평정은 6점 Likert 척도(전혀 그렇지 않다: 1점 ~ 매우 그렇다: 6점)를 통해 이루어지며 5개의 역산 문항을 포함하고 있어 해당 문항은 역 채점하였다. 개인적, 일반적 교사효능감의 Cronbach's α 값은 각각 .75와 .77이었다.

(2) 일반교사의 통합교육에 대한 태도

일반교사의 통합교육 태도를 다각적으로 조사하기 위하여 통합과 관련하여 서로 다른 하위 요인을 가지고 있는 Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale(MATIES)(Mahat, 2008)와 Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities(ORI)(Antonak & Larrivee, 1995)를 번안하여 연구팀원들 간의 교차 검토했다. MATIES는 총 18문항으로 이루어졌으며 각 문항은 인지적, 정서적, 행동적 태도의 3가지 하위 요인으로 나뉘어졌다. 번안된 MATIES의 Cronbach's α 값은 .75였다. 총 25문항으로 구성된 ORI는 통합 관련 철학, 학급관리, 교수능력, 장애학생의 학업 및 사회적 성숙의 하위요인들로 나뉘어졌으며 번안된 도구의 전체 Cronbach's α 값은 .68이었다. 두 척도 모두 6점 Likert 척도(전혀 그렇지 않다: 1점 ~ 매우 그렇다: 6점)를 사용하고 있으며, 역산 문항을 포함하고 있어 해당 문항은 역 채점하였다.

3. 실험 설계 및 절차

본 연구에서는 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용이 장애학생과 교사에게 미치는 영향을 조사하고자 사전·사후 통제집단설계(pretest-posttest control group design)(성태제, 시기자, 2006)를 적용하였으며, 총 실험기간은 2012년 8월부터 2013년 2월까지였다. 구체적인 실험절차는 다음과 같다.

1) 예비조사 및 전문가 자문을 통한 중재 지침 정비

중재를 계획함에 앞서 개인차원의 SDLMI 및 새롭게 시도하는 학급차원의 SDLMI 적용 지침을 구체화하기 위하여 이전에 SDLMI 연구를 실시했던 특수교사의 특수학급에서 SDLMI를 학급차원에서 적용하여 보고, 모델 적용 시 고려할 유의점을 파악

하였다. 또한, 국내에서 SDLMI를 적용했던 연구자 2명과 협의하여 SDLMI의 각 단계별 학생질문을 학생들의 입장에서 좀 더 편안하게 의역하였으며 개인 및 학급차원의 적용을 위해 실제적인 지침을 마련하였다.

2) 특수교사 연수 및 연구보조원 훈련

개인 및 학급차원에서의 효과적인 SDLMI 적용을 위하여 13명의 실험집단 특수교사를 위한 연수자료집을 개발하였으며, 자료집을 바탕으로 방학동안 다음과 같은 내용으로 연수를 실시하였다: 1) 자기결정 개념 이해 및 증진 방법, 2) SDLMI의 특성 및 적용 효과, 3) 개인 및 학급 차원의 SDLMI 적용 방법, 4) 종속변인 측정 도구 이해 및 적용(예: GAS 작성 사례).

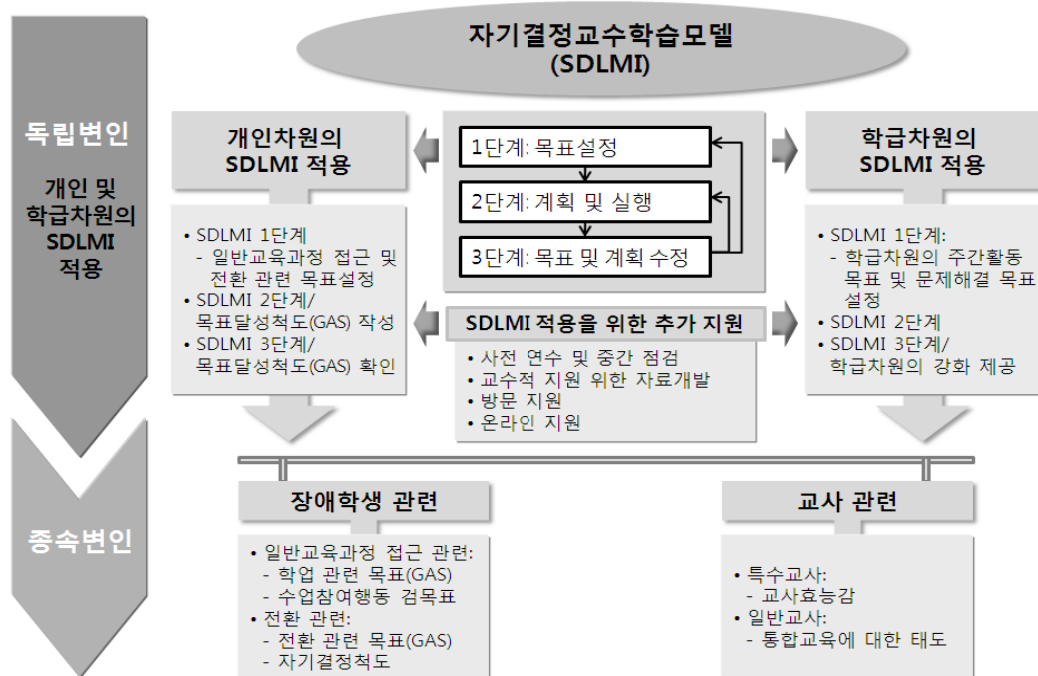
본 연구의 연구보조원으로는 각각 5년 및 10년 이상의 특수교사 경력을 가진 특수교육과 박사과정 대학원생 2명과 특수교육 석사과정 졸업생 1명이 참여하였으며 연구보조원들도 실험집단 특수교사를 위한 사전 연수에 참여하여 동일한 내용으로 연수를 받았다. 또한 연구보조원들에게 각자의 역할과 중재 적용 및 종속변인 측정방법 등에 대해 명확히 설명하고자 추가적인 협의회를 가졌다.

3) 사전검사

중재를 시작하기 전에 실험집단과 통제집단 장애학생을 대상으로 적응행동검사를 위한 KISE-SAB, 자기결정력 측정을 위한 Arc's SDS, SDTPS, 수업참여행동검목표를 측정하였다. Arc's SDS는 학생들의 답변을 일관되게 유도하기 위해 훈련받은 연구보조원들이 각 학급에 파견되어 장애학생과 함께 작성하였으며, 나머지 검사도구는 모두 특수교사들에 의해 측정되었다. 또한 장애학생의 특수교사와 일반교사에게는 교사효능감과 통합교육에 대한 태도 검사지를 이용하여 사전검사를 실시하였다.

4) 중재실시: 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용

본 연구의 독립변인인 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용 과정과 이것이 장애학생 및 교사에게 미치는 영향을 조사하고자 사용되는 종속변인은 <그림 1>과 같다. 실험집단의 특수교사가 SDLMI를 적용하는 동안 통제집단의 특수교사는 기존의 방식대로 특수학급에서 장애학생들에게 개별 및 그룹교수를 실시하였다. 실험집단의 특수교사가 SDLMI를 어떻게 적용하였는지 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.



<그림 1> 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용 과정

(1) 개인차원의 SDLMI 적용

① SDLMI 1단계(목표설정): 실험집단의 특수교사는 1단계 학생학습지와 교사 목표 및 교수적 지원이 진술된 교사점검표를 이용하여 장애학생이 목표로 하는 교과목에 대한 일반교육과정 접근(학업 및 수업참여 관련)을 위한 목표와 전환(기능적인 생활기술 및 문제해결 관련) 목표 중 하나를 우선적으로 설정하도록 하되, 중재기간 동안 대상 학생별로 학업 및 전환 관련 목표를 한 가지 이상씩은 설정하도록 하였다. 목표설정 과정에 어려움이 있는 학생들의 경우는 목표에 대해 선택할 수 있는 옵션을 제공하였다. ‘목표’의 의미가 무엇인지 잘 이해하지 못하거나 자신의 강약점 파악이 우선시 되어야 하는 학생을 위해서는 미리 제공한 사전활동 학습지를 활용하였다. 학생들이 학습지 자체에 대해 반감이 있는 경우 칠판이나 빈 종이를 활용하여 단계별 질문에 대답하게 했다. 직접 쓰기가 어려운 학생의 경우 교사가 질문에 대한 반응을 대필해주었다.

② SDLMI 2단계(계획 및 실행): 2단계 학생학습지와 교사점검표를 이용하여 설정한 목표를 달성하기 위해 장애학생과 함께 계획을 구상하였다. SDLMI 1단계와

2단계는 시간이 허락된다면 같은 날 작성하도록 했다. 목표와 함께 해당 목표를 달성하기 위한 계획실행 관련 목표도 함께 포함하여 GAS를 작성하고 설정한 목표의 달성여부를 확인할 수 있는 준거를 확정했다. 특수교사가 수립한 계획을 실행하기 위해 필요한 교수적 지원(예; 자기점검표 및 기타 전략)을 요청하면 연구팀에서는 적절한 교수적 지원을 제공하였다.

③ SDLMI 3단계(목표 및 계획 수정): 계획을 실시한 후 3단계 학생학습지 및 교사점검표를 통해 목표달성 여부를 평가하되, 미리 작성한 GAS의 목표 준거를 목표 달성 여부 확인에 이용했다. 목표달성 여부의 평가 결과에 따라 다음 단계 목표설정을 위해 SDLMI 1단계로 돌아가거나, 기존 목표 및 계획을 수정했다

(2) 학급차원의 SDLMI 적용

① SDLMI 1단계(목표설정): 1단계 적용에 앞서 학급차원의 SDLMI 적용 첫날에는 장애학생들이 목표를 설정하고, 계획하는 것의 중요성 및 SDLMI 적용에 대한 흥미를 느낄 수 있도록 TV 예능 프로그램을 편집한 동영상 자료를 보여주고 목표설정 및 계획의 의미를 지도했다. 1단계 적용을 위해 특수학급에서 그룹 수업을 하는 동안 학급차원의 주간활동 목표(예: 현장학습 준비) 및 문제해결을 위한 학급내 과제(예: 순서대로 컴퓨터 이용하기)등과 관련된 학급차원의 목표를 특수학급 학생들과 함께 설정했다.

② SDLMI 2단계(계획 및 실행): 수립한 학급차원의 목표를 달성하기 위해 학생들이 서로 의논하여 계획을 수립하도록 했다. 처음에는 바람직한 모델을 제공하기 위해 특수교사가 토론과정을 주도하고, 학급목표를 위한 구체적인 실천방안들을 옵션으로 제시하여 학생들이 관심 있는 옵션을 선택하고 함께 이야기 하도록 했다. 점차 학생들이 적극적으로 의견을 말 할 수 있도록 유도하되 학생들의 동기유발을 위해 일부 특수교사들은 두 그룹으로 나누어 활동을 진행하기도 했다. 또한, 학급목표 달성 시 구체적인 강화를 제공할 수 있도록 계획했다. 학급차원에서의 SDLMI 적용은 학급상황 및 목표의 특성에 따라 비교적 유연성 있게 진행되었으며, 특히 참여하는 모든 학생들의 개별적 차이를 고려하여 목표수준을 위계화 하는 것이 현실적으로 어려워 GAS의 적용여부는 설정된 목표에 따라 유연하게 결정하도록 했다.

③ SDLMI 3단계(목표 및 계획 수정): 학급차원의 계획을 실시한 후 목표달성 여부를 평가하고 계획한 강화 및 보상활동을 제공했다.

(3) SDLMI 적용을 위한 추가 지원

효과적인 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용을 위하여 다음과 같은 추가 지원이 제공되었으며 교사의 요구 및 학교상황에 따라 지원계획을 유동적으로 조정하였다.

- ① 사전 연수 및 중간 점검: 중재를 실행하기 전 교사연수와 함께 중재에 대한 중간 점검 모임을 갖고, 중재 적용 시 어려운 점이나 해결책을 함께 논의하였다.
- ② 교수적 지원을 위한 자료 개발: 자기점검표, 목표달성척도의 예시안 등 교수적 지원을 위한 자료개발을 지원하였다.
- ③ 방문 지원: 현장에서 직접 지원이 필요할 경우, 연구자 및 연구보조원의 직접 방문지원을 통한 현장지원을 실시하였다.
- ④ 온라인 지원: 온라인 카페를 운영하여 자료를 공유하고, 질문이나 추가적 지원 요구에 신속하게 반응하였다.

5) 사후검사

중재가 완료 된 후, 실험집단과 통제집단 모두에게 사전검사와 동일한 검사도구로 사후검사를 실시하되, 두 집단 간 동질성 검사의 기초 자료로 활용하기 위해 측정되었던 KISE-SAB은 제외하였다.

4. 자료 수집 및 분석 방법

개인 및 학급차원의 SDLMI 적용이 장애학생 및 교사에게 미치는 영향을 알아보기 위해 <표 5>와 같이 관련 종속변인별로 실험집단, 통제집단에 대한 사전·사후검사를 실시하고 자료를 분석하였다.

<표 5> 자료 수집 및 분석 방법

구분	종속변인	검사도구		실험집단		통제집단		자료 분석 방법
				사전 검사	사후 검사	사전 검사	사후 검사	
장애 학생 대상	일반교육과정 접근 관련	학업 관련 목표(GAS)		○				환산점수 및 기술통계
		수업참여행동 검목표	특수 교사	○	○	○	○	공분산분석
			일반 교사	○	○			사전, 사후 점수에 대한 두 대응표본 <i>t</i> 검정
	전환 관련	전환 관련 목표(GAS)		○				환산점수 및 기술통계
자기결정력 검사 (Arc's SDS/SDTPS)		특수 교사	○	○	○	○	두 집단 간 사전·사후 차에 대한 두 독립표본 <i>t</i> 검정 및 공분산분석	
교사 대상	교사효능감	교사효능감 검사지	특수 교사	○	○	○	○	두 집단 간 사전·사후 차에 대한 두 독립표본 <i>t</i> 검정
	통합교육에 대한 태도	MATIES/ORI	일반 교사	○	○	○	○	

5. 중재충실도

본 연구의 중재충실도를 확인하기 위하여 SDLMI 선행연구들에서 이용한 다음의 세 가지 측면(Context, Compliance, Competence fidelity)에서 중재충실도를 점검하였다(Fixen, Naoom, Blasé, Friedman, & Willace, 2005). Context fidelity와 관련하여 본 연구의 실험집단의 모든 특수교사들은 개인 및 학급차원에서 어떻게 SDLMI를 적용해야 하는지 사전에 동일한 연수를 받았다. Compliance fidelity와 관련하여 특수교사들이 SDLMI의 핵심요소를 제대로 실행할 수 있도록 지속적인 지원을 제공하고 확인하였다. Competence fidelity는 학생 및 교사들이 완성한 SDLMI 학생학습지 및 교사점검표가 제대로 작성되었는지 검토함으로써 평가되었으며 대부분의 교사와 학생들은 학습지와 점검표를 완수하였다.

6. 사회적 타당도

개인 및 학급차원 SDLMI 적용에 대한 사회적 타당도를 확인하기 위해 실험에 참여한 특수교사들을 대상으로 9가지 문항으로 구성된 사회적 타당도 설문지에 5점 Likert 척도로(전혀 그렇지 않다: 1점 ~ 매우 그렇다: 5점) 답을 하도록 했다.

특수교사들이 평정한 사회적 타당도 설문지의 전체 평균은 4.2점(3.8~4.5)으로 대부분의 특수교사는 SDLMI가 효과적이라고 평가하였으며 특히 평균 4.5점으로 가장 높은 점수를 받은 문항은 ‘전반적으로 SDLMI 중재는 장애학생들에게 유익했다.’였다. 가장 점수가 낮은 문항은 ‘자기결정교수학습모델의 3단계에 걸친 적용과정은 적절하다고 생각한다’로 평균 3.8점이었는데 이는 SDLMI의 3단계 보다는 적용단계를 다소 간소화하길 원하는 교사들의 요구가 반영된 것이라 할 수 있다. 그 외 기타 긍정적인 의견으로 연구에 참여한 학생들뿐만 아니라 다른 학생들에게도 적용해보고 싶고, 개인적으로는 IEP와 연관 지어 진행하고 싶다는 의견과 특히 전환목표를 위해서 적용할 때, 학급차원에서 적용하는 것이 더 효과적인 것 같다는 의견이 있었다. 반면 중재에 대한 개선요구로는 단계를 좀 더 간소화했으면 하는 의견과 중도장애학생을 위한 적용을 위해 좀 더 구체적인 방법이 필요하고, 상황에 따라 개인 차원이나 학급(그룹)차원 중 어느 하나에만 더 집중해도 좋았을 것이라는 의견이 있었다.

III. 연구 결과

개인 및 학급차원의 SDLMI 적용이 장애학생과 교사에게 미치는 영향을 조사하기 위해 장애학생의 자기결정력, 수업참여행동 및 목표달성, 특수교사의 교사효능감 및 일반교사의 통합교육 태도에 대한 사전검사와 사후검사의 변화들을 분석하였으며 그 결과는 다음과 같다.

1. 개인 및 학급차원 SDLMI 적용이 장애학생에게 미치는 영향

1) 장애학생의 자기결정력

개인 및 학급차원 SDLMI 적용이 장애학생의 자기결정력에 미치는 영향을 알아보기 위해 Arc's SDS와 SDTPS를 측정하였다.

특수교사에 의해 평가된 SDTPS 사전검사 결과, 실험집단의 자기결정력 사전검사 점수가 통제집단에 비해 유의하게 낮아 사전검사 점수의 영향을 통제된 후 자기결정력에 대한 중재의 영향을 분석하고자 공분산분석을 실시하였다. 공분산분석의 기본가정 검정을 위해 Levene의 등분산가정을 점검하였으며, <표 6>의 실험집단과 통제집단의 자기결정력에 대한 교정 사후검사 결과의 유의성을 검사한 결과 <표 7>과 같이 유의수준 .001에서 실험집단의 자기결정력 점수가 통제집단보다 유의하게 높게 나타났다($F(1, 45) = 13.70, p < .001$). 즉, 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용은 장애학생의 자기결정력 증진에 긍정적인 영향을 미쳤다.

<표 6> 실험집단과 통제집단의 자기결정력 평균 및 표준편차

구분	실험집단(n=24 ^a) M(SD/SE)	통제집단(n=24 ^b) M(SD/SE)
사전검사	82.17(12.46)	93.83(14.97)
사후검사	109.04(15.00)	101.42(19.53)
교정 사후검사	113.45(3.01) ^c	97.01(3.01) ^c

※ a, b: 실험집단의 학생 1명의 사전검사가 없어 해당학생의 짝을 통제집단에서도 제외하고, 실험집단과 통제집단 모두 24명에 대한 점수만 분석함

※ c는 SE(표준오차)

<표 7> 실험집단과 통제집단의 자기결정력에 대한 공분산분석 결과

분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F
공분산(사전점수)	4975.36	1	4975.36	24.97***
주효과	2730.25	1	2730.25	13.70***
오차	8967.44	45	199.28	
합계	14640.48	47		

*** $p < .001$

한편 Arc's SDS의 경우 실험집단의 자기결정력 사전·사후검사 점수는 평균 62.0점($SD=20.04$), 62.28점($SD=16.03$)으로 거의 변화가 없었고, 통제집단의 사전·사후검사 점수는 평균 61.44점($SD=21.14$), 58.20점($SD=20.00$)으로 사후검사 점수가 사전검사 점수보다 약간 낮게 나타났으나 실험집단과 통제집단의 사전·사후검사 점수의 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다($t=.78, p > .05$).

2) 장애학생의 수업참여행동

개인 및 학급차원의 SDLMI가 장애학생의 수업참여행동에 미치는 영향은 특수교사와 일반교사가 평정한 수업참여행동 검목표를 통해 평가되었다.

특수교사가 평정한 실험집단 장애학생들의 수업참여행동 사전검사 점수가 통제집단에 비해 유의하게 낮아 중재에 대한 수업참여행동의 사전검사 점수의 영향을 통제 한 후 사후검사 점수에 미치는 영향을 분석하고자 공분산분석을 실시하였다. 공분산분석의 기본가정 검정을 위해 Levene의 등분산가정을 점검하였으며 <표 8>의 실험집단과 통제집단의 수업참여행동에 대한 교정 사후검사 결과의 유의성을 검사한 결과 <표 9>와 같이 유의수준 .001에서 실험집단의 수업참여행동 점수가 통제집단보다 유의하게 높게 나타났다($F(1, 47)=12.36, p < .001$). 즉, 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용은 특수교사가 평정한 장애학생의 수업참여행동에 긍정적인 영향을 미쳤다.

<표 8> 특수교사 검목표 평정에 의한 실험집단과 통제집단 수업참여행동 평균 및 표준편차

구분	실험집단(n=25) M(SD/SE)	통제집단(n=25) M(SD/SE)
사전검사	11.08(3.08)	13.72(2.25)
사후검사	13.32(2.82)	14.04(2.09)
교정 사후검사	11.32(.43) ^a	13.48(.43) ^a

※ a는 SE(표준오차)

<표 9> 특수교사 검목표 평정에 의한 실험집단과 통제집단 수업참여행동에 대한 공분산분석 결과

분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F
공분산(사전점수)	131.79	1	131.79	28.53***
주효과	57.07	1	57.07	12.36***
오차	217.09	47		
합계	436.00	49		

*** $p < .001$

일반교사가 평가한 수업참여행동은 실험집단에서만 이루어졌으며 장애학생의 수업참여행동의 사전·사후검사 점수 간에 차이가 있는지 알아보기 위하여 두 대응표본 t 검정을 실시하였다. 그 결과 <표 10>에서 보듯이 일반교사가 평정한 수업참여행동의 평균 사전검사 점수(7.32점)에 비해 사후검사 점수(10.52점)가 3.20점 향상되었으며 이러한 사전·사후검사 점수의 차이는 통계적으로 유의하였다($t = -4.36$ $p < .001$). 즉, 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용은 실험집단 일반교사가 평정한 장애학생의 수업참여행동에도 긍정적인 영향을 미쳤다.

<표 10> 일반교사 검목표 평정에 의한 실험집단 수업참여행동 사전·사후 검사 차이에 대한 분석결과

(n=25)

구분	사전검사 M(SD)	사후검사 M(SD)	사전사후차이 M(SD)	t
수업참여행동점수	7.32(3.69)	10.52(3.57)	3.20(3.67)	-4.36***

*** $p < .001$

3) 장애학생의 학업 및 전환 관련 목표달성

장애학생들의 목표달성척도는 개인차원과 학급(그룹)차원으로 그 결과를 살펴볼 수 있다. 먼저 실험집단의 모든 장애학생들이 개인차원에서 설정한 목표들은 총 84개(학업 관련 목표 43개, 전환 관련 목표 41개)였다. 실험집단에 참여한 모든 학생들의 개인차원 GAS의 평균 환산점수는 53.5점($SD = 11.5$)으로 평균적으로 기대수준 이상에서 목표를 달성했으며 이중에서 특히 기대수준 및 그 이상의 수준에서 달성한 목표들은 전체 목표 중 71.4%에 해당했다. 일반교육과정 접근을 위한 학업 관련 목표와 전환 관련 목표들의 GAS 평균점수는 각각 52.3점($SD = 11.7$), 54.8점

(SD=11.4)으로 전환 관련 목표의 GAS 평균점수가 학업 관련 목표의 GAS 평균점수보다 약간 높았으나 모두 기대수준 이상의 목표달성을 보여주었다. 개인차원의 학업 관련 목표로는 영어시간에 자신감 있게 발표하기, 수업시간에 열심히 듣기, 필기를 잘하기, 수업준비물 챙기기, 핵심내용 찾기, 인터넷 검색을 통해 자료 찾기 등이 있었으며, 전환 관련 목표로는 친구들에게 인사하기, 스스로 방정리하고 청소하기, 다이어트하기, 전화예절 지키기, 시간표보고 스스로 가방 챙기기, 인턴실습 잘하기 등이 있었다.

학급(그룹)차원의 GAS의 경우 13명의 특수교사가 자신의 특수학급에서 총 35개(학급당 평균 2.7개 이상)의 그룹목표를 설정했고 이중에서 88.6%(n=31)의 목표가 달성된 것으로 보고되었다. 학급차원 목표의 종류로는 현장실습 장소(예: 불링장)에서 예절과 규칙 지키기, 사물함 정리하기, 축제 때 특수학급에서 맡은 전시와 판매 잘하기, 점심시간에 독서와 운동하기, 상추 키우기, 왕따없는 친절한 학급만들기, 계획을 세워 컴퓨터 이용하기 등 주로 학급전체의 활동 및 운영과 관련된 것이 많았다.

2. 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용이 교사에게 미치는 영향

1) 특수교사의 교사효능감

개인 및 학급차원의 SDLMI가 특수교사의 교사효능감에 미치는 영향을 조사하기 위하여 실험집단, 통제집단 간 사전·사후검사 점수 차이에 대한 두 독립표본 *t* 검정을 실시하였다. 그 결과 <표 11>에서 보듯이 실험집단의 교사효능감은 중재 실시 후 평균 8.77점 증가하였고, 통제집단의 경우는 평균 2.07점 증가하여 실험집단에 비해 증가폭이 적었으며 이러한 두 집단 간의 차이는 통계적으로 유의하였다(*t* = 2.09, *p* < .05). 즉, 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용은 실험에 참여한 특수교사의 교사효능감에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 그러나 하위요소인 개인적, 일반적 효능감에서는 두 집단 간에 유의한 차이가 나타나지 않았다.

<표 11> 실험집단과 통제집단의 특수교사 교사효능감 변화

실험집단(n=13)			통제집단(n=14)			<i>t</i>
사전검사 M(SD)	사후검사 M(SD)	사전사후차이 M(SD)	사전검사 M(SD)	사후검사 M(SD)	사전사후차이 M(SD)	
98.92 (9.79)	107.69 (7.33)	8.77 (5.82)	104.50 (6.71)	106.57 (10.60)	2.07 (10.13)	2.09*

**p* < .05

2) 일반교사의 통합교육에 대한 태도

개인 및 학급차원의 SDLMI 적용이 일반교사의 통합교육에 대한 태도에 미치는 영향을 조사하기 위하여 두 가지 통합교육 태도 검사(MATIES, ORI)의 실험집단, 통제집단 간 사전·사후검사 점수 차이에 대한 두 독립표본 *t* 검정을 실시하였다. 그 결과 <표 12>에서 보듯이 MATIES의 경우는 실험집단과 통제집단 일반교사의 통합태도 점수가 중재 실시 후 사전점수에 비해 각각 평균 7.38점, 4.08점으로 증가하였으나 ORI의 경우는 실험집단과 통제집단의 점수가 사전점수에 비해 각각 평균 -1.00점, -.36점으로 감소한 것으로 나타났다. 그러나 두 집단 간의 이러한 차이는 통계적으로 유의하지 않았다($t=1.53, p>.05, t=-.26, p>.05$).

<표 12> 실험집단과 통제집단의 일반교사 통합교육 태도 변화

구분	실험집단(n=24)			통제집단(n=25)			t
	사전 M(SD)	사후 M(SD)	사전사후차이 M(SD)	사전 M(SD)	사후 M(SD)	사전사후차이 M(SD)	
MATIES	77.62 (7.96)	85.00 (10.32)	7.38 (7.34)	74.16 (10.35)	78.24 (12.40)	4.08 (7.73)	1.53
ORI	92.38 (9.10)	91.38 (10.36)	-1.00 (8.69)	89.04 (8.85)	88.68 (9.70)	-.36 (8.87)	-.26

IV. 논의 및 제언

이상에서 살펴봤듯이 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용은 장애학생의 자기결정력과 수업참여행동에 긍정적인 영향을 미쳤으며, SDLMI를 적용한 장애학생들의 대부분이 학업 및 전환 관련 목표를 달성하였다. 뿐만 아니라 특수교사의 교사효능감 향상에도 긍정적인 영향을 미쳤다.

이러한 연구 결과는 다음과 같은 본 연구만의 몇 가지 독특한 요인들과 관련이 있는데, 여기서 본 연구의 의의를 찾을 수 있다. 첫째, 기존의 개인차원에서만 적용되던 SDLMI를 학급차원의 적용으로 확대하였다. 둘째, 일반교육과정 접근과 전환 관련 성과의 중요성을 고려하여 장애학생들이 동시에 학업 및 전환 관련 목표를 설정하고 계획을 실행할 수 있는 기회를 제공하였다. 셋째, SDLMI가 장애학생에게 미치는 영향 뿐만 아니라 이를 적용하는 특수교사와 일반교사에게 어떠한 영향을 미치는지 조사하였다.

여기서는 장애학생과 교사에게 미치는 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용의 긍정적인 영향을 이러한 요인들과 관련하여 좀 더 자세히 살펴보고, 본 연구의 제한점 및 후속 연구를 위한 제언을 함께 논의하고자 한다.

1. 장애학생에게 미치는 영향

개인 및 학급차원의 SDLMI 적용이 장애학생의 자기결정력, 수업참여행동, 학업 및 전환 관련 목표 달성에 미치는 긍정적인 영향은 다음과 같이 설명될 수 있다.

첫째, 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용은 특수교사가 평정한 장애학생의 자기결정력 향상에 효과적이었다. 이는 SDLMI 적용이 장애학생의 자기결정력 증진과 관련 있음을 보고한 선행연구들과도 일치한다(Agran & Wehmeyer, 2000; Wehmeyer et al., 2012; Wehmeyer, Palmer, Shogren, Williams-Diehm, & Soukup, 2013). 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용이 자기결정에 미치는 이러한 영향은 SDLMI 자체가 자기결정의 기능 이론 및 자기결정행동의 하위구성요소를 기반으로 개발되었기 때문이다(Wehmeyer et al., 2000). 목표설정, 계획 및 실행, 목표 및 계획 수정의 SDLMI 3단계를 거치면서 장애학생이 자신의 목표에 대해 생각해보고, 계획 및 실행을 위해 자기점검표 및 다양한 자기결정 전략들을 적용하는 과정이 자기결정력 증진에 긍정적인 영향을 미쳤다고 할 수 있다. 또한, 개인적으로 SDLMI를 적용할 뿐만 아니라 학급차원의 공동 활동 및 문제해결을 위해 SDLMI를 적용하는 과정에서 학생들이 자기결정력이 높은 다른 학생들의 의사표현 및 행동을 자연스럽게 모방하고 자기결정행동을 연습할 수 있는 기회를 상대적으로 더 빈번히 가질 수 있었다. 그러나 교사가 평정한 자기결정력과는 달리 학생들의 자기보고 형식으로 자기결정력을 측정할 Arc's SDS는 중재후에도 변화가 없는 것으로 나타났는데, 이는 Arc's SDS가 전반적인 자기결정력을 측정하기 위한 종합적인 요소로 구성되어 있는 것을 고려할 때, 한 학기라는 짧은 시간동안 자기결정력의 전반적인 측면에서의 변화를 가져오는 것은 한계가 있을 수 있음을 반영한다고 하겠다.

둘째, 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용은 특수교사와 일반교사가 평가한 수업참여행동에도 긍정적인 영향을 미쳤다. 바람직한 수업참여행동이 긍정적인 학업성과 관련 있음을 고려할 때, 이는 SDLMI가 일반교육과정 접근을 위한 교수전략으로서도 효과적이라는 선행연구의 결과들과 그 맥을 같이한다(정정은, 이숙향, 2012; Agran, Cavin, Wehmeyer, & Palmer, 2006; Agran, Wehmeyer, Cavin, & Palmer, 2008; 2010; Kim & Park, 2012; Lee et al., 2008; 2010; Palmer et al., 2004). 이러한 결과는 특히 실험집단의 장애학생이 학업목표를 적용할 일반 교과목을 정하고, 해당 과목 일반교사의 동의하에 스스로 설정한 학업목표를 위한 계획을 실행하였기

에 일반학급의 바람직한 수업참여행동에도 긍정적인 영향을 미쳤을 것으로 여겨진다. 또한 앞에서 언급했듯이 실험집단 장애학생이 학업 관련 목표를 적용한 대부분의 교과가 사회, 과학, 기술가정 등의 일반교과(76%)로 국어, 영어, 수학과 같은 주요교과에 비해 그나마 학생들이 학업 관련 목표를 적용하기 조금은 더 용이했을 것이다. 그러나 어떤 면에서 이것은 중등 통합교육 현장의 장애학생들 대부분이 주요교과 보다는 사회, 과학, 기술가정 등 그나마 학업 부담이 더 적은 과목에 많이 통합되어 있다는 현실을 반영해준다고 할 수도 있겠다. 뿐만 아니라 학급차원에서 SDLMI를 적용한 목표들 중 학업적인 측면에 도움이 되는 목표(예: 점심시간에 독서하기, 지각하지 않기 등)들도 포함되어 있어, 공동의 학업 관련 목표를 위해 친구들과 함께 노력할 수 있었던 것도 바람직한 수업참여에 대한 동기유발에 도움이 되었을 것이다.

셋째, 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용은 장애학생들의 일반교육과정 접근을 위한 학업 및 전환 관련 목표 모두를 달성하는데도 긍정적인 영향을 미쳤다. 이는 SDLMI가 장애학생들의 목표달성에 긍정적인 영향을 미친다는 많은 선행연구들과 일치한다(정윤지, 백은희, 2012; 정정은, 이숙향, 2012; Agran & Wehmeyer, 2000; Kim & Park, 2012; Lee, Palmer, & Wehmeyer, 2009; McGlashing-Johnson et al., 2004; Shogren et al., 2011). 이와 같은 연구 결과와 관련된 가장 직접적인 이유는 본 연구가 학업이나 전환 관련 목표 중 어느 하나에만 중점을 두기보다는 특수교육의 중요한 과제인 일반교육과정 접근과 전환 관련 목표를 동시에 고려했다는 점에 있다. SDLMI와 목표달성과의 밀접한 관련성을 생각할 때, SDLMI를 통해 장애학생에게 학업 및 전환 관련 목표를 모두 연습해볼 수 있는 기회를 제공하였던 것이 목표달성에 긍정적인 영향을 미쳤을 것이다. 또한 목표를 설정할 때 장애학생이 원하는 목표를 설정함으로써 목표달성을 위한 계획실행 과정에서 학생의 동기를 유발하고, GAS를 통해 달성할 목표를 정할 때 학생의 현행수준을 고려하여 특수교사가 적절한 기대목표 수준을 잡은 점도 이러한 결과에 영향을 미쳤다고 할 수 있다. 그러나 학생의 목표가 가정과 연계되어 이루어져야 하는 경우(예: 다이어트 관련 목표), 가정의 협력정도에 따라 목표달성여부가 달라지기도 해서 목표달성을 위한 학교에서의 노력에 한계가 발견되기도 했다.

2. 특수교사와 일반교사에게 미치는 영향

개인 및 학급차원의 SDLMI 적용은 특수교사의 교사효능감을 향상시키는데 긍정적인 영향을 미쳤다. SDLMI가 교사효능감에 미치는 영향을 직접적으로 조사한 선행연구는 없으나, 특수교사의 교사효능감에 대한 개인 및 학급차원의 SDLMI 적

용의 긍정적인 영향은 다음과 같은 몇 가지 요인과 관련이 있다. 첫째, SDLMI의 각 단계별 교수적 지원 전략(목표설정, 목표달성, 자기점검, 자기교수, 의사결정, 선택하기 교수 등)과 교사가 달성해야 할 교사목표를 적용함으로써 교사의 교수능력 및 역량 강화가 가능했을 것이다. 둘째, 실험집단의 특수교사를 위한 사전 연수와 다양한 교수적 지원이 SDLMI 적용을 위한 교사의 역량 개발에 도움이 되었을 것이다. 일례로 실험집단 특수교사에게 중재의 전 과정에서 필요한 모든 SDLMI 서식과 교수적 지원 관련 양식들을 포함한 연수자료를 제공하였다. 또한 개인 및 학급차원에서 가능한 목표 유형들과 학급차원의 SDLMI 적용 시 장애학생들의 흥미 및 동기를 유도할 수 있는 동영상 파일을 제공하여 교사들이 활용할 수 있도록 지원했다. 뿐만 아니라 교사들의 요구에 따라 방문 및 온라인 카페를 통해 교수적 지원을 제공하고, 장애학생들의 목표설정 후 관련 GAS나 교수적 지원양식(예: 자기점검표)에 대해 도움을 요청하면 연구팀에서 해당 목표에 대한 GAS 샘플과 교수양식을 개발하여 제공하였다. 특히 온라인 카페를 통해 SDLMI를 적용하면서 경험한 다양한 사례와 경험을 공유함으로써 SDLMI 적용의 다양한 예를 배우고 모방할 수 있는 기회를 가질 수 있었던 것은 특수교사의 교사효능감 증진에 큰 도움이 되었을 것이다. 셋째, 연구에 참여한 대상 장애학생들 뿐만 아니라 학급차원에서의 SDLMI를 통해 연구에 참여하지 않은 다른 장애학생들에게도 학급차원의 목표를 설정하고, 계획을 세우고, 이를 실행하고, 목표달성여부를 확인하는 과정을 적용함으로써 SDLMI 적용과 관련된 다양한 상황 및 교수기술을 연습할 수 있는 기회를 가질 수 있었을 것이다. 실제로 일부 특수교사들은 학급차원의 SDLMI를 적용하면서 학생들의 능동적인 참여를 유도하기 위해 두 그룹으로 나누어 선의의 경쟁을 유도하거나 학습지 대신 칠판이나 전지에 그림을 그리며 SDLMI를 적용하는 등 특수교사의 재량에 따라 SDLMI의 창의적인 적용방법을 모색하기도 하였다.

그러나 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용이 특수교사의 교사효능감에 긍정적인 영향을 미친 것과 달리 일반교사의 통합교육에 대한 태도에는 변화가 없는 것으로 나타났다. 이는 SDLMI 적용과 관련하여 일반교사에게 사전에 동의를 구했음에도 불구하고 일반교사의 지속적인 협조를 구하는 것이 가장 큰 어려움이라는 특수교사들의 의견을 고려하여 일반교사의 부담을 가능한 최소화하는 방향으로 계획을 수립하였던 것과 무관하지 않다. 즉 장애학생이 설정한 목표를 달성하기 위해 계획을 진행하는 과정에서 주된 지원자 및 촉진자가 현실적으로 특수교사였고, 일반교사는 가능한 부담이 적은 역할(예: 노트필기한 공책에 사인해주기 등)을 주로 수행하게 되어 태도변화를 기대할 만큼의 적극적인 기여를 하지 못했다. 또한 기본적으로 연구에 참여하기로 동의를 한 일반교사들은 이미 다른 교사들에 비해 장애학생이나 통합교육에 대해 비교적 긍정적인 태도를 가지고 있어 중재를 통한 사전·사후의 변화가 의미있게 나타나지 않을 수도 있었을 것이다. 마지막으로 이러한 결과는 한 학기라

는 단기간의 중재를 통해서 통합교육 전반에 대한 일반교사의 태도 변화에 영향을 미치는 데는 한계가 있음을 드러낸다고 하겠다.

3. 제한점 및 후속 연구

위에서 언급한 긍정적인 연구 결과에도 불구하고 본 연구 결과를 해석함에 있어서 다음과 같은 제한점을 고려할 필요가 있다. 첫째, 장애학생의 연령, 성별, 장애정도, 목표교과 등의 여러 요인을 고려하여 실험집단과 통제집단에 장애학생을 배치함으로써 두 집단 간의 동질성 확보를 위해 최대한 노력하였음에도 불구하고, 연구 결과에 잠재적으로 영향을 미칠 수 있는 실험집단 및 통제집단의 모든 변인들을 완전히 통제할 수 없었다는 현장연구로서의 현실적 한계가 존재한다. 둘째, 학업목표를 적용하기 위해 교과목을 미리 선정하는 과정에서 학생이 원하는 교과목과 일반교사의 협력을 구할 수 있는 교과목이 서로 다른 경우 학생과 의논하여 부득이하게 일반교사의 협력을 구할 수 있는 교과목을 먼저 선정하였으나 이 과정에서 장애학생의 의견을 가장 우선하여 고려하지 못한 경우도 있었다. 셋째, 통제집단의 경우 일반교사의 협력을 구하는 것에 무리가 있어 일반교사의 수업참여행동에 대한 평가는 실험집단에서만 이루어졌다.

이러한 제한점을 염두하면서 향후 본 연구 결과의 보다 의미 있는 적용을 위해 다음과 같은 후속 연구를 제안하고자 한다. 첫째, 목표에 따라 일반교사나 가정의 협력이 목표달성에 필수적임에도 불구하고 현실적으로 이러한 협력을 구하는 것이 어려운 점을 고려할 때, 장애학생의 일반교육과정 접근 및 전환 관련 목표를 달성하기 위한 계획을 실행하는 과정에서 학교와 가정의 협력을 촉진할 수 있는 구체적인 지침을 포함한 자기결정 교수모델 개발이 필요할 것이다. 둘째, 대부분의 SDLMI 연구들이 여전히 중고등학생을 대상으로 하는 경우가 많으나 SDLMI가 가진 잠재적 영향력을 고려할 때 초등학생을 대상으로 본 연구를 확대하는 것도 의미가 있을 것이다. 셋째, 국내의 경우 소수의 장애학생들을 대상으로 SDLMI를 적용한 연구에 비해 상대적으로 SDLMI를 적용한 집단연구가 적고, 일반교육과정 접근과 전환 목표를 동시에 고려한 연구가 없다는 점을 고려할 때 향후 이와 같은 연구가 보다 활성화될 필요가 있을 것이다.

이상으로 개인 및 학급차원의 SDLMI 적용이 장애학생의 자기결정력과 수업참여행동, 목표달성에 미치는 영향과 특수교사의 교사효능감 및 일반교사의 통합태도에 미치는 영향을 살펴보았다. 장애학생의 일반교육과정 접근 및 성공적인 전환을 위한 최선의 실제로서의 자기결정의 중요성과 학업 및 전환관련 목표에 대한 SDLMI의 긍정적인 영향력을 고려할 때, 본 연구가 장애학생의 자기결정력 증진 및

효과적인 통합교육을 위해 노력하는 교사들에게 조금이라도 도움이 되길 기대해본다.

참고문헌

- 김주영, 이미선, 이유훈, 최세민 (2001). **중등 특수학급 운영 개선 방안**. 안산: 국립특수교육원.
- 김창호, 백은희 (2011). 자기결정 학습모형(SDLMI)에 기초한 직업훈련이 정신지체 전공과 학생의 직업수행행동에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 46(1), 125-148.
- 방명애 (2001). 정신지체아동의 지체정도와 학교급간이 의사결정기술에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 36(1), 147-168.
- 박주경, 강영심 (2011). 자기결정학습모형을 적용한 사회과 수업이 통합학급학생의 학업성취도와 학습태도에 미치는 효과. **특수교육저널: 이론과 실천**, 12(2), 115-139.
- 성태제, 시기자 (2006). **연구방법론**. 서울: 학지사.
- 이가정, 박지연 (2011). 학교차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 중학생의 문제행동과 특수교사의 교사효능감에 미치는 영향. **정서행동장애연구**, 27(4), 329-358.
- 이숙향 (2007). 장애 학생들의 일반교육과정 접근을 위한 교수전략으로서의 자기결정 증진의 잠재성과 효과 고찰. **특수아동교육연구**, 9(2), 61-92.
- 이숙향 (2008). 장애학생의 일반교육과정 접근과 전환을 위한 자기결정 증진의 영향 및 효과적 중재방안 고찰. **특수교육학연구**, 43(1), 233-263.
- 이숙향 (2009). 장애학생의 자기결정 및 교수 실체에 대한 특수교사와 부모의 인식. **특수교닐: 이론과 실천**, 10(2), 195-229.
- 이숙향 (2010). 국내 중등 통합교육 연구의 동향 및 향후 과제 고찰. **특수교육저널: 이론과 실천**, 11(3), 339-369.
- 이숙향 역 (2010). **발달장애 학생의 자기결정 증진 전략**. 서울: 학지사.
- 이숙향, 안혜신 (2011). 중등 통합교육의 현실 및 지원요구에 대한 질적 연구: 장애학생과 부모의 통합교육 경험 및 인식을 중심으로. **지적장애연구**, 13(1), 203-235.
- 이옥인 (2008). 통합교육 환경에서 자기결정 학습모형이 정신지체 아동의 자기조정 학습전략 사용 및 사회과 학업성취에 미치는 효과. **특수교육학연구**, 43(1), 167-181.
- 정윤지, 백은희 (2012). 자기결정 학습모형에 기초한 직업훈련이 정신지체 학생의 커피 만들기 작업수행행동에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 46(4), 29-48.
- 정정은, 이숙향 (2012). 자기결정교수학습모델(SDLMI)을 활용한 교수적 지원이 통합된 중학교 장애학생의 과학과 수업참여행동 및 수행평가 성취도에 미치는 영향. **특수교육저널:이론과 실천**, 13(4), 183-205.
- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2002). Increasing the problem-solving skills of students with developmental disabilities participating in general education. *Remedial and Special Education*, 23, 279-288.
- Agran, M., Cavin, M., Wehmeyer, M., & Palmer, S. (2006). Participation of students with moderate to severe disabilities in the general curriculum: The effects of

- the self-determined learning model of instruction. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 230-241.
- Agran, M., Sinclair, T., Alper, S., Cavin, M., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2005). Using self-monitoring to increase following-direction skills of students with moderate to severe disabilities in general education. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 3-13.
- Agran, M., & Wehmeyer, M. L. (2000). Promoting transition goals and self-determination through student self-directed learning: The self-determined learning model of instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 351-364.
- Agran, M., Wehmeyer, M. L., Cavin, M., & Palmer, S. (2008). Promoting student active classroom participation skills through instruction to promote self-regulated learning and self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 106-114.
- Agran, M., Wehmeyer, M. L., Cavin, M., & Palmer, S. (2010). Promoting active engagement in the general education classroom and access to the general education curriculum for students with cognitive disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45, 163-174.
- Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis an revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62, 139-149.
- Benitez, D. T., Lattimore, J., & Wehmeyer, M. L. (2005). Promoting the involvement of students with emotional and behavioral disorders in career and vocational planning and decision-making: The self-determined career development model. *Behavioral Disorders*, 30, 431-447.
- Finn, D., Getzel, E. E., & McManus, S. (2008). Adapting the self-determined learning model for instruction of college students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 85-93.
- Fixen, D. L., Naoom, S. F., Blasé, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, Florida: University of South Florida.
- Kiresuk, T. J., Smith, A., & Cardillo, J. (1994). *Goal attainment scaling: Applications, theory, and measurement*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kim, N. H., & Park, J. Y. (2012). The effects of the family-involved SDLMI on academic engagement and goal attainment of middle school students with disabilities who exhibit problem behavior. *International Journal of Special Education*, 27(1), 117-127.
- Kochhar-Bryant, C. A., & Bassett, D. S. (Eds.). (2002). *Aligning transition and standards-based education: Issues and strategies*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.

- Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., & Little, T. D. (2008). Self-determination and access to the general education curriculum. *The Journal of Special Education, 42*, 91-107.
- Lee, S., Palmer, S. B., & Wehmeyer, M. L. (2009). Goal-Setting and Self-Monitoring Support for Access to the General Education Curriculum. *Intervention in School and Clinic, 44*(3), 139-145.
- Lee, S., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., & Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children, 76*, 213-233.
- Mahat, M. (2008). the Development of a psychometrically-sounded instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education, 23*(1), 82-92.
- Mazzotti, V. L., Test, D. W., & Wood, C. L. (2012). Effects of multimedia goal-setting instruction on students' knowledge of the self-determined learning model of instruction and disruptive behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*, 90-102.
- Mazzotti, V. L., Wood, C. L., Test, D. W., & Fowler, C. H. (2012). Effects of computer-Assisted instruction on students' knowledge of the self-determined learning model of instruction and disruptive behavior. *The Journal of Special Education, 45*, 216-226.
- McGlashing-Johnson, J., Agran, M., Sitlington, P., & Cavin, M. (2003). Enhancing the job performance of youth with moderate to severe cognitive disabilities using the self-determined learning model of instruction. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 28*, 194-204.
- 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*, 115-126.
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Gipson, K., & Agran, M. (2004). Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills. *Exceptional Children, 70*, 427-439.
- Shorgren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., & Little, T. D. (2011). Effect of intervention with the self-determined learning model of instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education, 20*, 1-11.
- Spooner, F., & Browder, D. M. (2006). Why teach the general curriculum? In D. M. Browder & F. Spooner (Eds.), *Teaching language arts, math, and science to students with significant cognitive disabilities* (pp. 1-13). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Ward, M. J., & Kohler, P. D. (1996). Teaching self-determination: Content and process.

- In L. E. Powers, G.H.S. Singer, & J. -A. Sowers (Eds.), *On the road to autonomy: Promoting self-competence in children and youth with disabilities* (pp. 275-290). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. New York, NY: The Guilford Press.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *Journal of Special Education, 34*, 58-68.
- Wehmeyer, M. L., Field, S., Doren, B., Jones, B., & Mason, C. (2004). Self-determination and student involvement in standards-based reform. *Exceptional Children, 70*, 413-425.
- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale*. Arlington, TX: The Arc National Headquarters.
- Wehmeyer, M. L., Lattimore, J., Jorgensen, J. D., Palmer, S. B., Thompson, E., & Schumaker, K. M. (2003). The self-determined career development model: A pilot study. *Journal of Vocational Rehabilitation, 19*, 79-87.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E., & Martin, J. E. (2000). Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children, 66*, 439-453.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S., Shogren, K., Williams-Diehm, K., & Soukup, J. (2013). Establishing a causal relationship between interventions to promote self-determination and enhanced student self-determination. *Journal of Special Education, 46*(4), 195-210.
- Wehmeyer, M. L., & Sands, D. J. (1996). *Make it happen: Student involvement in education planning, decision making, and instruction*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K., Little, T. D., & Boulton, A. (2012). The impact of the self-determined learning model of instruction on student self-determination. *Exceptional Children, 78*, 135-153.

Impact of Individual and Class-wide Application of Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI) on Students with Disabilities and their Teachers in Secondary Inclusive Settings

Lee, Suk-Hyang

Ewha Womans University

<Abstract>

The purpose of this study is to investigate impact of individual and class-wide application of Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI) on self-determination, academic engagement behaviors, and goal-attainment of students with disabilities along with the impact on teacher efficacy of special education teachers and attitudes of general education teachers toward inclusive education. Fifty students with disabilities(25 students in the experimental and control group, respectively), 27 special education teachers, and 49 general education teachers participated in this study. Teacher training was provided for special education teachers in the experimental group before intervention and instructional supports were also given for the teachers during intervention. Pre- and post-tests of relevant dependent variables were conducted before and after the intervention for students with disabilities and teachers in the experimental and control groups. The results of analyses of differences between pre- and post-tests in both groups showed that individual and class-wide application of SDLMI had positive influence on self-determination, academic engagement behaviors, and goal-attainments of students with disabilities. In addition, teacher efficacy of special education teachers were increased. However, there was no statistically significant changes in attitudes of general education teachers toward inclusive education. Based on this results, implications for future study related to SDLMI were provided.

Key Words : Self-Determined Learning Model of Instruction(SDLMI), Students with disabilities, Inclusive education, Self-determination, Teacher efficacy

논문 접수: 2013. 08. 05 심사 시작: 2013. 08. 09 게재 확정: 2013. 09. 23