

## 장애학생의 개별화교육계획(IEP) 협의 과정을 증진하기 위한 미국 중재연구 분석

서 효 정\*

캔자스대학교 비치센터

박 윤 정\*\*

단국대학교 특수교육연구소

---

### 《 요 약 》

---

개별화교육계획(IEP) 협의과정이 장애학생의 자기결정력, 문제해결력, 자기옹호 기술을 배우고 연습할 수 있는 기회가 됨으로써 학생의 참여를 증진시키고 있다. 이에 본 연구에서는 지난 10년간 발표된 학생주도의 IEP에 대한 미국 중재연구를 분석하여 그 효과 및 구체적인 중재내용을 살펴보고, 국내 특수교육 현장 및 학계에 시사점을 논의하고자 한다. 분석대상연구 선정에 포함 및 배제 기준에 따라 총 14편의 연구를 최종 선정하고, (1) 연구목적/주제, (2) 대상자/중재환경, (3) 연구방법, (4) 중재 프로그램(독립변인), (5) 종속변인, (6) 연구결과에 대한 특성을 기준으로 중재전략의 요소와 과정에 대해 구체적으로 소개하기 위해 독립변인 및 종속변인에 대해 보다 중점적으로 분석하였다. 분석 결과 경도장애학생을 중심으로 IEP 구두참여, IEP 목표 진술, 전환계획프로그램이 중재전략으로 제공되었으며, 장애유형 및 정도에 따른 중재요소의 수정, IEP 관련 사전교육 강화, 학생 참여 측정 관련 간단한 점검표 제공, 교사의 기대감 향상 등 장애학생의 IEP 수립과정 참여를 증진하기 위한 현장 적용 및 후속 연구를 위한 논의 및 제언을 하였다.

---

주제어 : 개별화교육계획, IEP 학생 참여, 장애학생, 자기결정, 자기옹호

---

\* 제1저자, 캔자스대학교 비치센터(hyojeongseo@ku.edu)

\*\* 교신저자, 단국대학교 특수교육연구소(pyj0080@gmail.com)

## 1. 서론

장애학생의 개별적 특성을 고려하여 개인의 교육적 요구에 적합한 개별화된 지원을 제공하는 개별화교육프로그램/계획(Individualized Education Program/Plan, 이하 IEP)이 특수교육의 핵심이라고 해도 과언이 아니다. IEP에 관한 근거는 모든 국민에게 개인의 능력과 적성에 따라 교육을 제공해야 하며, 나아가 학습자의 인격을 존중하고 개성을 중시하여 학습자의 능력을 최대한 계발하도록 돕는 교육이 이루어져야 한다는 우리나라 헌법(제31조), 교육기본법(제3조, 제12조)에서뿐만 아니라 장애인 등에 대한 특수교육법(제2조)에서 찾을 수 있다. 최근 들어 특수교육 및 장애 관련 분야에서는 환경의 요구와 개인의 능력이 부조화를 이룰 때 장애가 발생함을 강조하고, 이에 따라 장애는 고정된 것이 아니라 각 개인에게 필요한 적절한 지원이 제공되어 부조화의 정도가 줄어들거나 부조화가 발생하지 않으면 장애의 정도는 감소하거나 없어지는 것임을 강조하였다(Wehmeyer, 2013). 사회적-생태학적 관점은 긍정적 행동지원, 보편적 설계, 지원요구의 강조, 학교차원의 중재반응 등의 특수교육 실체에 큰 영향을 미쳤는데, 이는 구체적으로 학생의 약점이나 제한점에 초점을 두기보다 강점과 능력을 강조하여, 각 개인이 삶에서 능동적인 주체가 되고 행복한 삶을 영위하는데 중점을 두는 긍정적 심리학(positive psychology)의 철학과 그 맥락을 함께 한다(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). 장애학생의 학업향상, 성공적인 전환 및 통합, 삶의 질 향상에 핵심적인 역할을 하는 자기결정 또한 최근 들어 긍정적 심리학의 큰 테두리 안(특수교육, 일반교육 등을 포함하는 심리학의 범위에서)에서 이해하려는 움직임이 나타났다. 이에 Shogren과 동료들은(in press-b)은 특수교육에서 1992, 1996, 2005년에 걸쳐 소개되고 보완된 자기결정 기능적 모델을 좀 더 넓은 영역인 긍정적 심리학에서 재개념화하여 장애의 유무에 상관없이 “모든” 학생들의 자기결정을 측정하고 자기결정 증진 중재전략의 효과를 입증하는 등의 연구 방향에 대해 논의하고, 더 나아가 재개념화 된 이론에서 정의된 자기결정 및 자기결정의 하위 개념을 측정하기 위해 학생용 온라인 자기결정 평가도구(Self-Determination Inventory)를 개발하고 현장 검증(Field Test) 및 표준화 과정을 준비하고 있다(Shogren et al., in press-a).

특수교육 내에서 개념화되어 지난 20년간 자기결정의 연구의 활성화를 도모한 기능적 모델은 초기 긍정심리학의 이론에 바탕을 두어 자기결정을 구인개념(construct)으로 이해하는데 큰 역할을 하였다(Shogren et al., 2008; Wehmeyer, Abery, Mithaug, & Stancliffe, 2003; Wehmeyer, Kelchner, & Richards, 1996). 자기결정의 기능적 모델의 원인 주체 이론(causal agency theory)은 Shogren과 동료들(in press-b)이 재정립한 자기결정의 모델에서도 지속적인 이론적 바탕이 되었다. 구체적으로 살펴보면 자기결정은 한 개인이 자신의 삶에서 원인

주체로 행동하는데 나타나는 기질적 성격으로 정의되고, 자기결정에 바탕을 둔 행동은 자신의 의지에 바탕을 둔 행동(volitional action), 목표를 이루기 위한 주체적 행동(agentic action), 행동을 지배하는 믿음(action-control beliefs)의 3가지 주요한 특징으로 구현되는데, 목적이나 문제 해결을 위한 행동이나 조치를 의미하는 “action”은 기능적 모델에서 언급한 행동 혹은 태도(self-determined behavior)보다 포괄적인 개념이라 할 수 있겠다.

그동안 특수교육계에서는 장애학생들의 자기결정 향상을 위한 다양한 프로그램과 교수전략(예: Self-Determined Learning Model of Instruction, Self-Directed IEP, Whose Future Is It Anyway? The Self-Advocacy Strategy, Next S.T.E.P. 등)을 개발하고 그 효율성을 입증하기 위한 중재연구가 이루어져 왔다(예: Powers et al., 2012; Shogren et al., 2015; 이숙향, 2013). 특히 장애학생이 IEP 협의에 참여하여 독립적 혹은 타인의 도움을 받아 자신의 의견을 표현하고 교육목표를 설정할 수 있도록 중재연구가 활발하게 이루어져 왔다. 예를 들어, Test와 동료들은(2004) 1972년에서 2002년 사이에 발표된 학생 IEP 참여 중재연구(총 16편)들을 종합적으로 분석하여 장애학생의 IEP 참여가 저조한 가장 큰 이유는 학생들이 IEP 협의에 참여하는데 필요한 능력이 부족하다기 보다는 학생들이 IEP 협의에 참여하기에 준비가 되지 않았음을 지적하였다. 그 이후에도 학생의 IEP 참여를 증진시키기 위한 중재연구가 지속적으로 이루어져 왔는데, 그 이유는 첫째, 미국 장애인교육법인 Individuals with Disabilities Education Improvement Act(2004)에서 학생의 참여가 필요한 경우에 한하여 장애학생을 IEP 협의회에 참석시키도록 법적으로 명시하고 있고, 둘째, IEP 협의 과정 자체가 교육 목적을 세우고 달성하는데 중점을 두어 문제 해결과정과 학생들의 의사결정 과정을 포함하고 있으며, 셋째, 장애학생이 IEP 협의 과정에 참여함으로써 배운 자기옹호 기술을 직접 연습하며 자기결정을 향상시키고 이러한 경험들은 향후 장애학생이 성인으로서 자신의 삶을 주체적으로 이끌어 나가는데 도움을 주는 것으로 알려졌기 때문이다(Wehmeyer & Field, 2007).

국내에서는 1994년에 특수교육진흥법이 전면 개정되면서 IEP에 대한 조항이 신설되었으며, 2007년에 장애인 등에 대한 특수교육법으로 전부 개정되면서 IEP에 관한 규정이 보다 구체화되고 강화되었다. 그렇지만 이러한 규정은 특수교육대상자에 대한 정보수집, IEP지원팀의 구성, IEP수립 및 작성에 대해서 중점적으로 언급하고 있어 오히려 IEP 수립 및 작성을 위한 협의 및 의사결정 과정에 대한 구체적인 지침은 부족하였다. 또한 그동안 국내 IEP 관련 연구가 활발하게 이루어져왔으나, 선행연구 대부분이 교사의 인식 및 운영실태 조사연구로(예: 강민채, 박현주, 2012; 김정삼, 김진희, 2011; 양재원, 전보성, 2012), 교사들이 IEP에 대해 대체로 긍정적인 인식을 가지고 있음에도 불구하고 실제 교육현장에서는 IEP가 형식적으로 수립되거나 IEP가 미흡하게 실행되고 있음을 공통적으로 언급하면서 법적요구와 교육현장

실제 사이에 차이가 있음을 지적하였다. 2014년 특수교육통계(교육과학기술부, 2014)에 따르면, 특수학교는 담임교사와 보호자를 비롯한 학교 내부인사들이 IEP 작성에 주로 참여하고 특수학급은 특수교사, 보호자, 일반교사의 순으로 IEP 협의에 참여하는 것으로 나타났다. 이처럼 특수교육대상자의 현행수준 및 강점, 요구, 흥미 등에 대한 정보 제공을 학부모, 특수교사, 일반교사에게 일반적으로 의뢰함에 따라 지원팀 구성 및 효율적 협력적 관계 구축 방향을 살펴본 일부 연구도 일부 이루어졌다(문성옥, 권현수, 2011; 송수일, 한경근, 2007; 조인수, 송정선, 2009). 하지만 여전히 IEP 수립 및 실행을 위해 장애학생으로부터 직접적으로 정보를 수집한 연구는 제한적일 뿐 만 아니라, 학생 참여에 대한 국내 연구는 거의 없는 실정이다(이효정, 박은혜, 김경양, 2012). 게다가 IEP와 장애학생의 자기결정과 연계된 국내연구는 상대적으로 미국에 비해 매우 부족하다(서효정, 전병운, 2012).

국내 초·중등 특수 및 일반교사를 대상으로 자기결정 인식 및 교수실행정도를 살펴본 최근 설문조사 연구결과에 따르면(Seo, 2014), 약 10%의 특수교사만이 학생의 IEP에 자기결정과 관련된 교육목적을 기재한 것으로 나타났다. 학교 현장에서 교사들이 IEP를 작성하고 실천하는데 있어 직면하게 되는 행정·재정적 지원 부족, 시간의 부족, 형식적인 개별화 프로그램의 작성 등 어려움 및 제한점들을 고려해보면(방명애, 강남숙, 2005), 국내에서 IEP가 실제적으로 학생들의 자기결정을 향상시키는데 활용되는 사례는 이보다 많이 부족하다고 할 수 있다. 김은하와 박승희(2012)는 발달장애인들을 위한 IEP, 개별화전환계획, 긍정적 행동지원 개발에 개인 중심계획을 적용할 수 있는 방안들을 제시하고, IEP 협의회에서 대상 장애학생이 선호하는 바와 원하는 것을 표현할 수 있는 다양한 훈련과 연습기회를 제공하여 학생의 의미 있는 참여를 촉진하고 대상학생을 총체적으로 이해해야 함을 강조하였다. 이러한 점들을 종합적으로 고려하여 본 연구에서는 2003년부터 2014년까지 지난 10여 년 동안 발표된 학생주도의 IEP와 관련된 미국 중재연구 논문들을 분석하여 IEP에 학생들이 참여했을 때 얻을 수 있는 긍정적인 효과 및 영향력을 살펴보고, 향후 국내 특수교육현장에서 증거 기반의 실제(evidence-based practice) 차원에서 학생 참여 IEP 전략을 효과적으로 활용할 수 있도록 선행연구에 기초하여 구체적인 실행방안을 모색하고 국내 특수교육현장에 적용할 수 있는 시사점을 논의하고자 한다. 본 연구의 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, IEP 협의 과정에 장애학생의 참여를 향상시키기 위한 중재연구들의 일반적인 특성에 대해 연구목적, 연구대상 및 연구환경, 연구방법, 독립변인(중재방법), 종속변인, 연구결과의 분석지표에 따른 동향은 어떠한가?

둘째, 장애학생들의 IEP 참여를 향상하기 위해 고안된 중재전략의 특징은 무엇인가?

셋째, 장애학생들의 IEP 협의과정에서의 참여, 즉 종속변인의 특징은 어떠한가?

## II. 연구 방법

### 1. 분석 논문의 선정

IEP에 장애학생의 참여를 향상시키기 위한 중재연구들을 아래의 선정기준과 배제기준들을 바탕으로 전자 검색 서비스 및 참고 문헌 목록을 통한 검색을 실시한 결과, 최종적으로 14편의 미국 논문이 문헌분석을 위해 선정되었다. 우선, 분석 대상 논문 선정을 위한 포함 기준은 다음과 같다: (1) 2002년 이전에 발표된 장애학생의 IEP 참여 증진을 위한 중재연구들을 분석한 Test et al.(2004)의 연구를 기준으로 2003년에서 2014년 사이에 학술지에 발표된 학령기 학생을 중재한 미국 중재연구를 분석문헌으로 포함하였다. 단, 미국 논문의 발행 주기가 느린 점을 고려하여 2014년을 기준으로 온라인으로 먼저 발표된 논문(first published; 데이터베이스에서 검색이 가능함)도 포함하였다. (2) 개별화 교육계획(individualized education program), 개별화 전환계획(individualized transition program), 학생주도 IEP(student-led IEP), 학생 참여(student participation or student involvement), 장애학생 등의 주제어 혼용으로 검색이 가능한 논문을 포함하였다. (3) 논문에 사용된 종속변인들 중 학생의 IEP 참여와 관련된 변인이 하나라도 포함이 되어 있으면 분석에 포함하였다. 즉, 논문에 IEP 협의 과정 및 IEP 관련 지식에 대한 질문에 대답하기, IEP 협의회에서 자신의 정보 공유하기 및 이에 필요한 의사소통능력 향상하기, IEP 내에 자신의 교육목표 작성능력 증진시키기, 연구자가 내린 조작적 정의에 따라 장애학생의 IEP 참여정도 측정하기 등 장애학생의 IEP 참여를 종속변인으로 측정할 경우 최종 논문으로 포함시켰다.

배제 기준으로는 (1) 학생에게 중점을 둔 중재연구이기보다 중재를 실시하면서 교사의 실제적 지식함양을 살펴본 실행연구 혹은 참여연구 논문(Held, Thoma, & Thomas, 2004)은 제외하였다. (2) 연구에 사용된 중재 전략이 장애학생의 IEP 참여를 향상시키기 위한 중재요소를 가지고 있다고 하더라도, 직접적인 학생의 IEP 참여가 아닌 학생의 전반적인 자기결정, 삶의 질, 목적 달성도, 일반교육 접근 향상 등을 측정한 논문은 배제하였다(Palmer, Wehmeyer, Shogren, Williams-Diehm, & Soukup, 2012; Shogren, Palmer, Wehmeyer, Williams-Diehm, & Little, 2012; Wehmeyer, Palmer, Shogren, Williams-Diehm, & Soukup, 2013). 단, 앞서 나열된 종속변인과 더불어 학생의 IEP 참여도를 측정한 연구는 포함하였다. 이러한 배제기준에 따라 3편의 연구를 제외한 후 총 14편의 문헌을 최종적으로 선정하여 본 문헌 연구를 진행하였다.

## 2. 분석기준

최종적으로 선정된 14편의 연구는 Test et al. (2004)의 분석기준을 바탕으로 (1) 연구목적/연구문제, (2) 연구대상 및 연구 환경, (3) 연구방법, (4) 독립변인 (중재방법), (5) 종속변인, (6) 연구결과에 근거하여 분석되었다.

- 1) 연구목적/연구문제: 앞서 제시한 선정/배제 기준에 따라 본 연구에 선정된 최종 논문들은 다음의 세 가지 관련 연구주제들로 분류되었다: (1) 연구주제 I - 학생의 의미 있는 IEP 참여(구두 참여), (2) 연구주제 II - 학생의 IEP 목표 진술 향상(쓰기 영역과 병행됨), (3) 연구주제 III - 학생의 전환 관련 지식 습득 및 역량 강화.
- 2) 연구대상 및 연구환경: 연구에 참여한 학생들의 장애범주(학습장애, 정서행동장애, 지적장애, 자폐, 지체장애, 중복장애, 건강장애 등) 및 연령(초·중·고등학생)을 분석하였다. 또한 단일대상연구를 실시한 연구에 한정하여 연구가 실시된 연구 환경을 특수학교, 특수학급, 일반학급으로 나누어 분석하였다(무선할당 통제, 실험집단 설계를 사용한 집단연구의 경우, 연구 환경에 대한 정보가 대체적으로 설명되어 있지 않음).
- 3) 연구방법: 단일대상연구방법 및 집단연구방법의 설계유형에 따라 논문을 분석하고, 중재전략별로 사용된 연구방법의 차이가 있는지 세부분석을 실시하였다.
- 4) 독립변인: 각 연구에 활용된 중재 프로그램을 분석하고, 중재 프로그램에서 공통적으로 나타나는 중재요소를 추출·분석하였다.
- 5) 종속변인: 구체적인 종속변인들을 분석하여 각 연구에서 사용된 학생들의 IEP 참여에 관한 조작적 정의 및 사용된 측정도구를 살펴보았다.
- 6) 연구결과: 각 연구의 연구결과를 분석하여 학생의 IEP 참여를 향상시키기 위한 중재전략을 활용한 논문들의 동향을 분석하였다.

## 3. 신뢰도

본 연구의 저자 2명이 최종적으로 선정된 논문들을 대상으로 각 연구문제 별로 분석자간 신뢰도를 검사하였다. 신뢰도는 [(전체적으로 일치된 수/전체적으로 일치된 수+전체적으로 불일치된 수)\*100]의 공식에 의해 산출하였으며, 신뢰도 검사에서 연구자 간 일치하지 않은 분석결과의 경우 논의 후 수정을 하였다. <표 1>에 제시된 중재 연구의 일반적인 특성(연구문제 1)은 전체 논문의 50%에 해당하는 7편의 논문을 무작위로 선정하여 연구자간의 분석내용을 비교하였고, 그 결과 신뢰도가

90.5%로 높게 나타났다. <표 2>와 <표 3>에 제시된 각 논문별로 사용된 중재 프로그램의 요소(연구문제 2) 및 종속변인의 조작적 정의·점수 체계(연구문제 3)에 대한 세부영역에 대한 분석결과는 불일치를 보이는 부분이 없었다.

### III. 연구결과

#### 1. 최종적으로 선정된 중재연구의 일반적인 특성

<표 1>에 제시되어 있듯이 최종적으로 선정된 14편의 중재연구를 분석한 결과 첫째, 연구문제에 따라 연구주제를 분류한 결과 학생의 의미 있는 IEP 참여(구두참여; 연구주제 I)에 해당하는 논문이 총 7편, 학생의 IEP 목표 진술향상(쓰기영역; 연구주제 II)에 해당하는 논문이 총 3편, 학생의 전환관련 지식 습득 및 역량 강화(연구주제 III)에 해당하는 논문이 총 4편으로 나타났다. 연구는 2003년부터 2014년 현재 인쇄중인 논문까지 다소 꾸준하게 지속되어 왔으며, 2004년, 2006년, 2011년에 각각 3편의 연구가 발표되었다. 연구 주제별로 발표연도에 따른 연구 흐름을 살펴보면 학생의 의미 있는 IEP 참여(연구주제 I)에 해당하는 논문은 2004년부터 2013년까지 지속적으로 발표되었고, 학생의 IEP 목표 진술 향상(연구주제 II)에 해당하는 논문은 2004년에서 2007년 사이에 집중되어 발표된 반면, 학생의 전환관련 지식 습득 및 역량 강화(연구주제 III)에 해당하는 논문은 2010년부터 2015년 현재 인쇄 중인 논문까지 비교적 가장 최근에 발표되었음을 알 수 있다. 둘째, 연구에 참여한 학생은 대체적으로 중·고등학생의 청소년기 장애학생이었으며, 유일하게 Neale와 Test (2010)만 초등학생을 대상으로 중재연구를 실시하여 초등학생들이 성공적으로 청소년기를 맞이하고 자신을 옹호할 수 있도록 노력한 점이 눈에 띄었다. 대상학생들의 장애 영역은 비교적 다양하게 나타났는데 학습장애와 지적장애(경도인지장애 포함) 범주가 가장 많았고, 정서행동장애, 지체장애, 자폐성장애, 건강장애, 시각장애 등으로 나타났다. 단일대상연구에 한해 실험환경을 살펴본 결과 1편의 논문(Kelley, Bartholomew, & Test, 2011; 장애학생들을 위한 사립 비영리 학교에서 중재 실시)을 제외하고 모두 특수학급에서 중재를 실시하였다. 셋째, 연구 방법에 따른 분석을 살펴보았을 때 단일대상연구가 9편, 집단실험연구가 5편으로 분류되었다. 구체적으로 단일대상연구는 대상자간 중다 간헐 기초선 설계(4편), 대상자간 중다 기초선 설계(2편), 대상자 집단간 중다 기초선 설계(1편; Konrad & Test, 2007) 및 행동간 중다 기초선 설계(2편)가 사용되었다. 5편의 집단실험연구는

모두 무선할당(random assignment)을 하여 실험을 실시하였는데, 구체적으로 사전-사후 무선할당 통제·실험집단 설계(3편) 및 플라시보 통제·실험집단 설계(2편)가 사용되었다. 넷째, 본 연구의 핵심 분석요소인 독립변인(중재전략)과 종속변인에 대한 분석 결과는 다음 영역(연구문제2와 3에 대한 분석결과)에서 구체적으로 다루었다. 마지막으로 본 문헌연구에 선정된 논문들은 모두 중재 후의 긍정적인 중재효과를 보고하였는데 특히, 자기주도 IEP 중재 전후의 130개의 IEP 미팅을 관찰한 Martin과 동료들은(2006)은 중재집단의 학생들이 실험집단의 학생들보다 (1) IEP 회의에서 발화 수, 협의를 시작한 수, 협의를 주도한 수가 더 많고 (2) IEP 회의 참석자(장애학생 및 성인 포함)들의 인식이 긍정적으로 변화하였음을 보고하였다. 또한 Konrad와 Test(2007)은 자기 주도적 전략 개발 모형(self-regulated strategy development model; SRSD)에 기반을 둔 전략적 쓰기교수를 실시하였을 때, 학생들의 IEP 목적 및 하위목표 진술에 대한 쓰기 표현 능력, 작문의 질이 향상되었음을 보고하였다. 이 밖에도, Wehmeyer와 동료들은(2011)은 Whose Future Is It Anyway?(WFA)을 중재하였을 때 학생들의 자기결정이 유의미하게 향상되었고(학생주도의 전환계획 프로그램인 WFA가 학생의 자기결정을 향상시키는데 효과가 있음을 인과적 관계로 밝힘), 학생의 참여를 향상시키는 전환지식 및 관련 기술의 습득에서도 긍정적 차이가 있음을 밝혔다.

<표 1> 분석지표에 따른 중재연구의 일반적 특성

저자	연구문제/연구주제	대상자/실험환경	연구방법	독립변수	종속변수	연구결과/유지/일반화
Arndt, Konrad, & Test (2006)	● 연구문제 I 영역 자기 주도적 IEP중재를 실행했을 때 학생이 IEP 협의에 참여하는 과정에 미치는 효과	5명의 고등학생 (만 14-18세) 지적장애, 자폐, 학습장애, 정서행동장애, 뇌성마비 특수학급	행동간 중다기준설계	자기주도의 IEP 중재	IEP 미팅에서의 학생 참여	1. 모의 IEP 미팅에서 학생의 참여 증가 2. 실제 IEP 미팅 환경에서 습득한 기술을 일반화
Cease-Cook, Test, & Scroggins (2013)	● 연구문제 I 영역 CD-Rom버전의 자기옹호전략을 적용하였을 때 학생이 IEP 미팅에 참여하는 정도를 살펴보기 위함	5명의 경도 지적장애 고등학생 (만 14세-16세) 특수학급	대상자간 중다기준설계	CD-Rom 버전의 자기옹호 전략	IEP 미팅에서의 학생 참여를 측정하는 10가지의 질문에 따른 학생의 대답을 점수화함	1. 학생이 IEP에 질적으로 참여하는 수가 증가함 2. 실제 IEP 미팅에서 습득한 기술을 일반화함
Hammer (2004)	● 연구문제 I 영역 CD-ROM 자기옹호전략을 사용했을 때 학생이 IEP 미팅 참여에 미치는 효과	3명의 학습장애 학생 (만 12세-13세) 특수학급	대상자간 중다기준설계	CD-ROM 자기옹호 전략	IEP 미팅과 관련된 질문에 답하고 자신의 정보를 교사·부모에게 공유하는 능력을 알아보는 질문에 대한 학생의 대답을 점수화	1. 학생과의 역할 놀이에서 학생의 참여와 자신을 옹호하는 능력이 증가 (예: 자신의 교육목표를 쓸 수 있음; 자신의 장점과 향상이 되어야 하는 영역을 말할 수 있음) 2. 마지막 단계인 실제 IEP 협의에서 습득된 기술이 유지됨



<표 1> 분석지표에 따른 중재연구의 일반적 특성(계속)

저자	연구문제/연구주제	대상자/실험환경	연구방법	독립변수	종속변수	연구결과/유지/일반화
Kelley, Bartholomew, & Test (2011)	<p>● 연구주제 I 영역</p> <p>컴퓨터를 활용한 자기 주도적 IEP 중재를 적용했을 때 학생의 IEP 주도 능력이 향상하는지 알아보기 위함</p>	<p>3명의 학습/지적장애 학생 (만 15세-20세)</p> <p>장애학생들을 위한 사립의 주 허가를 받은 비영리학교</p>	대상자간 중다간헐 기초선설계	컴퓨터를 활용한 자기주도의 IEP	자기주도 IEP에 기재되어 있는 10가지의 단계에 따라 학생이 IEP 미팅에 참여하는 정도를 점수화 함	<p>1. 컴퓨터를 활용한 자기주도의 IEP 프로그램과 학생의 IEP 미팅 참여도 간의 기능적 관계가 나타남</p> <p>2. 습득한 기술 (IEP 미팅을 주도하는데 필요한 기술)을 실제 IEP 미팅에서 활용함</p>
Martin et al. (2006)	<p>● 연구주제 I 영역</p> <p>자기주도의 IEP중재가 학생의 IEP 참여에 미치는 효과를 분석하고, 자기주도 IEP 중재를 증거에 기반한 실제로 수립하기 하기 위함</p>	<p>130명의 중,고등학교 장애학생 (만 18세 이상) 학습장애(72%), 지적장애(9%), 건강장애(8%), 정서행동장애(3%), 아스퍼거(3%), 지체장애(2%), 기타 (5%)</p> <p>→ 130개의 IEP미팅을 관찰하고, 114명의 학생이 IEP에 참여함</p>	사전-사후 무선할당 통제, 실험집단 설계	자기주도의 IEP 중재	<p>1. 전체 협의 과정을 10초 단위로 관찰</p> <p>2. IEP 리더십 단계 수행수준</p> <p>3. ChoiceMaker 평가도구로 학생의 목표선택, 목표 표현, 계획실행 영역에 대한 교사의 인식을 측정</p> <p>4. 학생과 회의에 참석한 어른 대상으로 IEP 회의의 사후 미팅 설문</p>	<p>1. 중재집단이 회의를 시작하는 수, 회의 중 발화 수가 많음</p> <p>2. 12개의 리더십 단계 중 11개에서 실험집단과 통제집단 간 학생 참여 비율에 차이가 나타남</p> <p>3. ChoiceMaker 평가도구로 교사의 인식을 검사한 결과, 모든 영역에서 유의미한 차이가 나타남</p> <p>4. IEP 회의의 사전 사후 설문조사에서, 중재집단의 어른과 학생 모두 선행 지식 및 전환 장애점 하위영역에서 유의미한 차이가 나타남</p>
Neale & Test (2010)	<p>● 연구주제 I 영역</p> <p>I Can Use Effort 전략이 학생이 IEP 협의에서 구두로 참여할 수 있는 질적 수준에 미치는 효과를 살펴보기 위함</p>	<p>4명의 초등학교 3학년 혹은 4학년 학생 학습장애(2), 경도 지적장애 (2) 특수학급</p>	대상자간 중다간헐 기초선설계	I Can Use Effort 전략 (자기옹호 전략의 초등학교 버전)	<p>1. 학생이 IEP 협의에 참여하는 구두 참여도</p> <p>2. 배운 기술을 모의 IEP 협의에서 일반화 하는 정도</p>	<p>1. I Can Use Efforts 전략과 학생의 구두 참여의 질적 수준에는 기능적인 연관성이 있음</p> <p>2. 일반화: IEP 모의 협의에서 학생들은 배운 기술을 사용할 수 있었으며 (긍정적인 연구결과가 지속적으로 나타남), 효율적으로 의사소통을 하면서 IEP 협의에 참여함</p>
Test & Neale (2004)	<p>● 연구주제 I 영역</p> <p>자기옹호 전략을 중학교에 재학 중인 장애학생에게 적용하였을 때 학생의 IEP 참여에 미치는 효과를 살펴보기 위함</p>	<p>4명의 경도장애 중학생 지적장애(1), 학습장애(2), 정서행동장애(1) 특수학급</p>	대상자간 중다간헐 기초선설계	자기옹호 전략	<p>1. 학생이 IEP 협의에 참여하는 질적 수준</p> <p>2. 학생의 자기결정</p>	<p>1. 연구에 참여한 4명의 학생들은 10가지의 질문에 대한 점수가 중재 후 향상되었으며, 실제 IEP 협의에서는 점수가 약간 감소함</p> <p>2. 학생의 자기결정 정도는 중재전략을 실행하고 난 후 전체적으로 향상하였으나, 유의미한 증가는 보이지 않음</p>

<표 1> 분석지표에 따른 중재연구의 일반적 특성(계속)

저자	연구문제/연구주제	대상자/실험환경	연구방법	독립변수	종속변수	연구결과/유지/일반화
Konrad & Test (2004)	<p>● 연구주제 II 영역</p> <p>IEP 템플릿을 활용한 교수법을 활용하였을 때 학생의 IEP 관련 지식의 증가 및 IEP 템플릿을 작성하는 완성도와 정확도가 증가하는지 알아보기 위함</p>	<p>7명의 중학생 (만 12-14세)</p> <p>학습장애(6), 경도의 인지장애(1)</p> <p>특수학급</p>	IEP 템플릿 기술에 따른 중다기초선 설계	IEP 템플릿을 완성하기 위해 고안된 커리큘럼	<p>1. IEP 과정에 대한 학생의 지식/중재 과정에 대한 만족을 측정함</p> <p>2. 학생이 IEP 템플릿을 작성하는 과정을 3가지의 템플릿 하위 영역에 따라 점수화 함</p>	<p>1. IEP에 관련된 지식을 묻는 질문 내용에서 중재 후의 점수가 중재 전보다 높음/ 학생 모두 교수법에 대한 만족을 나타냄</p> <p>2. 7명의 학생 모두 3가지의 IEP 템플릿을 완성하는 정도를 점수로 매겼을 때 긍정적인 효과를 보임</p> <p>3. 배운 기술을 일반화 하는 정도는 학생 및 기술의 종류에 따라 점수의 증가/감소가 함께 나타남</p>
Konrad & Test (2007)	<p>● 연구주제 II 영역</p> <p>전략적 쓰기 교수가 장애학생의 향후 IEP 내 목적 및 하위목표를 진술하는 단락 쓰기 능력 향상에 미치는 효과</p>	<p>12명의 경도장애 중학생(만 11-15세)</p> <p>학습장애(7), 건강장애(3), 정서행동장애(1)와 지적장애(1)</p> <p>국어과 자료실</p>	대상자 집단간(Class 1-4)중다 기초선설계	SRSD 수업 모형에 기반한 GO 4 IT...NOW 전략적 쓰기 교수	IEP 목적 및 하위 목표 진술 단락에 대한 쓰기표현, 작문의 질, 단어의 수, 바른 단어 /잘못된 단어배열의 수, 철자오류제의 수 측정	<p>1. 전략적 쓰기 교수와 학생의 IEP 내 목적 및 하위목표 진술에 대한 쓰기 표현 능력, 작문의 질에 대해서만 기능적 관계 성립</p> <p>2. 일반화 단락 쓰기의 질에 대한 결과와도 기능적 관계가 나타나고, 2-6주 유지 효과가 나타남</p>
Konrad, Trela, & Test (2006)	<p>● 연구주제 II 영역</p> <p>전략적 쓰기 교수가 장애학생의 IEP 내 목적 및 하위목표를 진술하는 단락 쓰기 능력 향상에 미치는 효과</p>	<p>4명의 지체장애 고등학생(만 15-18세)</p> <p>지체장애(2), 지적장애(1), 중복장애(1)</p> <p>특수학급</p>	대상자간 중다 기초선설계	전략적 단락 쓰기 교수 GO 4 IT...NOW!	IEP 내 목적 및 하위목표 진술 단락에 대한 (1) 작문의 질과 (2) 작성 내용에 대한 평가를 10-12점의 평가 기준에 따라 점수화 함	<p>1. 전략적 쓰기 교수와 학생의 IEP 내 목적 및 하위목표 진술 단락 쓰기 능력 간의 기능적 관계 성립</p> <p>2. 습득한 단락 쓰기 기술을 다른 유형의 단락쓰기로 일반화하고, 2-4주 후 유지됨</p>
Lee et al. (2011)	<p>● 연구주제 III 영역</p> <p>컴퓨터로 읽기 기능이 지원되는 학생 주도의 전환계획 교수법이 학생의 자기결정, 자기효능감, 결과에 대한 기대, 전환 계획과 관련된 지식에 미치는 효과를 살펴보기 위함</p>	<p>168명의 중·고등 장애학생</p> <p>ADD/ADHD(14) 정서행동장애(18) 지적장애(23) 의사소통장애(15) 건강장애(13) 자폐(7) 학습장애(78)</p>	사전-사후 무선할당 통제, 실험집단 설계	Whose Future Is It Anyway의 일부분을 발췌하여 사용	<p>1. 자기결정 측정 (SDS &amp; AIR)</p> <p>2. 전환계획에 관련된 학생의 지식 측정</p> <p>3. 자기 효능감/교육계획에 대한 결과 기대치 측정</p>	<p>1. 읽기 기능이 지원되는 Rocket Reader은 학생의 자기결정(SDS &amp; AIR)의 향상에 영향을 미침.</p> <p>2. 학생의 전환계획에 관련된 이해/지식이 증가함</p> <p>3. Rocket Reader은 학생의 자기효능감 및 교육계획에 대한 결과 기대치 수준에 유의미한 영향을 미치지 않으나, 시간의 경과에 따른 학생의 자기효능감 및 교육계획에 대한 결과 기대치 수준은 WFA 프로그램을 접한 후 유의미하게 향상된 것으로 나타남</p>

<표 1> 분석지표에 따른 중재연구의 일반적 특성(계속)

저자	연구문제/연구주제	대상자/실험환경	연구방법	독립변수	종속변수	연구결과/유지/일반화
Seong, Wehmeyer, Palmer, & Little (in press)	● 연구주제 III 영역 자기 주도적 IEP 중재가 장애학생의 자기결정력과 전환 역량에 미치는 영향	총338명의 중·고등 장애학생 (만 14.3-21.8세) 학습장애(150), 정서·행동장애(33), 지적 장애(59), 건강장애(29), 자폐(10), 기타(26) 및 결측치(31)	무선할당 플라시보 통제, 실험집단 설계	자기주도의 IEP 중재	1. 자기결정 측정 (2개의 표준화된 자기결정 검사도구로 측정-SDS & AIR) 2. 전환 역량 측정	1. 중재에 따른 자기결정능력 SDS 점수에서만 시간에 따른 유의미한 변화/향상을 보임 2. 중재집단 장애학생의 전환 주도 수준의 향상이 나타났으나, 통계적으로는 유의미한 변화를 보이지 않음
Wehmeyer et al. (2011)	● 연구주제 III 영역 학생 주도의 WFA 전환 계획 중재전략의 활용이 장애학생의 자기결정능력과 전환과 관련한 지식과 기술의 습득에 미치는 영향	493명의 중·고등학생 (만 11.3-21.8세), 학습장애(151), 지적장애(131), 정서행동장애(42), ADHD(31), 건강장애(28), 자폐(27), 기타(105)	무선할당 플라시보 통제, 실험집단 설계	Whose Future Is It Anyway (학생주도의 전환계획 과정)	1. 자기결정 측정 (2개의 표준화된 자기결정 검사도구로 측정-SDS & AIR) 2. 전환 지식과 기술 측정 을 위한 준거 참조 검사	1. WFA 중재에 대한 학생의 자기결정력이 두 검사도구에서 유의미하게 증가한 것으로 나타남; 실험집단 학생의 AIR 점수 향상이 통제집단에 비해 긍정적으로 변화 2. 시간에 따른 전환 지식과 기술 습득에 대한 WFA 중재의 효과가 유의미한 것으로 나타났으나, 중·고등 수준에 따른 차이는 없음
Woods, Sylvester, & Martin (2010)	● 연구주제 III 영역 학생주도 전환 계획 패키지를 적용하였을 때 (1) 학생의 전환 용어 및 개념에 대한 이해, (2) 전환계획 과정/절차에서 학생의 자기효능감에 미치는 효과를 살펴보기 위한	29명의 청소년기 7-12학년 학생 (만 14-20세) 대부분의 학생은 학습장애를 지님. 다른 장애영역은 정서·행동장애, 지적장애, 중복장애, 건강장애, 시각, TBI로 나타남 ※각 장애 범주에 따른 학생 수 정보가 없음	사전-사후 무선할당 통제, 실험집단 설계	학생 주도의 전환 계획	1. 전환관련 지식 측정검사 (1차검사) 2. 전환관련 지식 측정검사 (2차/대안 검사) 3. 학생 자기효능감 척도	중재를 받은 실험 집단에서 1) 전환과 관련된 지식, 2) 전환교육계획 과정에서의 자기효능감 인식 면에서 모두 통제군 집단보다 더 높은 점수를 보임

참고. 연구주제 I 영역: 학생의 의미있는 IEP 참여(구두 참여)  
 연구주제 II 영역: 학생의 IEP 목표 진술 향상 (쓰기 영역과 병행됨)  
 연구주제 III 영역: 학생의 전환관련 지식 습득 및 역량 강화

## 2. 장애학생의 IEP 참여증진(독립변인)을 위한 중재전략의 특징

총 14편의 분석대상 논문에서 장애학생들의 IEP 참여를 향상하기 위해 고안된 중재 프로그램은 <표 2>와 같이 크게 4가지 영역: (1) 자기 주도적 IEP 중재전략 (4편)과 (2) 자기옹호전략(4편), (3) IEP 작성기술전략(3편), (4) 학생중심 전환계획프로그램(3편)으로 나타났다. 첫째, 자기 주도적 IEP 중재전략 및 자기옹호전략은 학생의 의미 있는 IEP 참여(연구주제 I)를 향상하기 위한 중재전략으로 활용되었다.

자기주도 IEP 프로그램은 10단계 중재요소를 기본으로 IEP 협의회를 시작하고 종료하기까지의 과정에서 학생에게 직접적으로 요구되는 참여행동과 수행기술에 대한 지도가 중점적으로 제공되었다. 자기옹호 프로그램의 경우 IPLAN 전략을 활용한 연구가 3편으로 주를 이루었고 I CAN(강점과 요구 파악 및 그에 맞는 교육목표 설정) 전략과 EFFORT 전략(교사와 효율적으로 의사소통하기 위한 행동)을 활용하여 마찬가지로 장애학생이 스스로 자신의 강점과 약점, 교육적 요구 사항 등에 대해 알고 이를 표현하며 IEP 협의회 참여시 요구되는 언어적 및 행동적 기술(예, 바른 자세, 긍정적 목소리 톤, 눈 맞춤으로 의사소통 참여하기 등) 지도가 포함되었다. 둘째, IEP 작성기술 전략은 학생의 IEP 목표 진술 향상(연구주제 II)을 증진시키기 위한 중재전략으로 IEP 양식을 작성하는데 필요한 지식과 이해 및 실제 IEP 내 목표 및 하위 목표를 진술하는데 도움이 되는 쓰기 전략을 활용한 지도가 이루어졌다. 마지막으로, 학생중심의 전환계획 전략은 학생의 전환 관련 지식 습득 및 역량을 강화하기 위한(연구주제 III) 중재법으로 WFA와 학생주도 전환계획 중재가 제공되어, 학생이 자기 자신에 대해서 알고, 향후 중등과정 이후의 교육과 성인생활에 대한 목표 및 미래를 이해하고 준비할 수 있도록 단계별 하위 단원으로 구성된 중재를 제공하였다. 모든 연구에서 공통적으로 학생의 요구에 바탕을 둔 교육 목표에 대한 명확한 이해와 표현 능력을 향상하기 위한 중재 요소를 포함하고 있는 것으로 나타났다.

<표 2> 장애학생의 IEP 참여 향상을 위한 중재전략의 특징 및 내용

전략	저자	기본 중재요소	중재 적용상 특징
자기주도 IEP	Arndt et al. (2006)	1. 회의 목적 진술과 협의회 시작* 2. IEP 협의회 구성원소개* 3. 과거 목표와 진전도 검토* 4. 다른 사람의 피드백 요청*	- 총 10단계(1-10요소)
	Kelley et al. (2011)	5. 학교와 전환과 관련된 목표 진술 6. 이해가 되지 않으면 질문* 7. 의견의 차이점 수용* 8. 필요한 지원 진술*	- 총 10단계(1-10요소) - 컴퓨터 보조학습: 파워포인트를 활용한 시·청각적 요소 포함
	Martin et al. (2006)	9. 목표를 요약 10. 참석자에게 감사인사 및 회의종료* 11. 1년간 IEP 목표 달성을 위한 노력 [참고] <a href="https://www.ou.edu/content/dam/Education/documents/miscellaneous/self-directed-iep-rev.pdf">https://www.ou.edu/content/dam/Education/documents/miscellaneous/self-directed-iep-rev.pdf</a>	- 총12단계(*로 표시된 기본 중재요소 외에 자기소개, 관심 표현, 기술과 제한점 표현, 옵션과 목적 표현에 대한 요소 추가)
	Seong et al. (in press)		- 총 11단계(1-11요소)

<표 2> 장애학생의 IEP 참여 향상을 위한 중재전략의 특징 및 내용(계속)

전략	저자	기본 중재요소	중재 적용상 특징
자기용호전략	Cease-Cook et al. (2013)	1. 강점, 약점, 교육적 요구 진술 2. 필요한 개인 정보 제공 3. 경청하는 태도와 질의응답에 참여 4. 필요한 정보를 위한 질문 5. 개인적 교육 목표 및 생각 진술	- 총 5단계(1-5요소) - IEP 협의회 참석을 위해 요구되는 신체적/언어적 행동전략(SHARE) 지도 포함 - CD-Rom 활용 전략 요소 안내와 효과적·비효과적 중재전략 활용에 대한 비디오 상황 제공
	Hammer (2004)		
	Test & Neale (2004)		- 총 5단계(1-5요소)
ICUE	Neale & Test (2010)	1. 강점 및 교육적 요구 평가와 내용 인식의 중요성 알기 2. I CAN 전략과 EFFORT 행동 소개 3. I CAN: (1) 기술 확인, (2) 학습 선택사항 체크, (3) 문서작성, (4) 목표 진술)과 EFFORT: (1) 눈 맞춤, (2) 마주보기, (3) 얼굴표정, (4) 확인행동, (5) 긴장해소, (6) 목소리 톤 시범 4. EFFORT 행동 점검 및 피드백 5. 역할극 상황에서 전략과 행동 적용	- 총 5단계 - 총 6일간 단계별 중재요소 적용(단, 마지막 단계만 2일간 적용)
	양식작성	1. 진료/직업 비전과 학생의 강점 파악 2. 교육적 요구 확인 및 목표 설정 3. 목표 달성에 필요한 서비스, 수정 및 변경사항 확인	- 총 3단계 - 단계별 교육과정으로 1단계(8단원), 2단계(7단원), 3단계(3단원)으로 총 18단원의 중재 제공
IEP작성전략	Konrad et al. (2006)	1. IEP 배경지식 개발 및 활성화 2. GO 4 IT NOW 쓰기 전략 시범 (1) IEP 목표 진술(주제문 작성) (2) 하위 목표(4가지) 진술(부연 설명) (3) 시간 (4) 주제 진술 (5) 부연설명 나열 (6) 주제 재 진술과 정리	- 총 6단계 - IEP 쓰기전략 사용의 일반화를 위한 시기 및 방법에 대한 교사 설명 후 4-6단계 요소 안내
	Konrad & Test (2007)	3. 전략 내용 기억하기 4. 전략 사용 지원하기 5. 독립적 단락 쓰기 [참고] <a href="http://kc.vanderbilt.edu/projectwrite/resources-srsd.html">http://kc.vanderbilt.edu/projectwrite/resources-srsd.html</a>	

<표 2> 장애학생의 IEP 참여 향상을 위한 중재전략의 특징 및 내용(계속)

전략	저자	기본 중재요소	중재 적용상 특징
1) WFA	Lee et al. (2011)	1. 자기 자신에 대해서 알기* 2. 의사결정하기* 3. 자신이 필요한 것을 얻는 방법알기 4. 목적, 목표, 그리고 미래* 5. 의사소통하기* 6. 감사합니다. 회의 의장님* [참고]	- 총 5단계(*로 표시) - 단계별 하위 총10개 단원으로 구성된 중재 제공 - 컴퓨터 보조학습: 읽기기능이 지원되는 Rocket Reader사용
	Wehmeyer et al. (2011)	<a href="http://www.beachcenter.org/resource_library/beach_resource_detail_page.aspx?intResourceID=2661&amp;Type=book">http://www.beachcenter.org/resource_library/beach_resource_detail_page.aspx?intResourceID=2661&amp;Type=book</a>	- 총 6단계(모든 단계) - 단계별 하위 총36개 단원으로 구성된 중재 제공
전환 계획 전략	Woodset al. (2010)	1. 인식하기 2. 전환의 용어와 개념알기 3. 직업에 대한 비전 4. 중등과정 이후의 교육에 대한 비전 5. 성인생활에 대한 비전 6. 전환 비전 성취를 위한 수업계획 7. 서비스 알아보기 8. 성취수준 요약 [참고] <a href="http://www.ou.edu/content/education/centers-and-partnerships/zarrow/tradition-education-materials/student-directed-transition-planning.html">http://www.ou.edu/content/education/centers-and-partnerships/zarrow/tradition-education-materials/student-directed-transition-planning.html</a>	- 총 8단계 - 컴퓨터와 LCD 프로젝터로 파워포인트 활용 단원별 수업 실시
학생 주도 TP			

### 3. 장애학생의 IEP 협의 과정 참여(중속변인의 특징)

앞서 살펴본 IEP 참여 향상을 위해 제공된 중재 프로그램의 4가지 영역: (1) 자기 주도적 IEP 중재전략, (2) 자기옹호전략, (3) IEP 작성기술전략, (4) 학생중심 전환계획프로그램에 따른 중속변인 및 점수체계에 대한 구체적인 내용이 <표 3>에 요약되어 있다. 첫째, 자기 주도적 IEP 프로그램에 따른 장애학생의 협의 과정 참여는 주로 중재전략의 단계와 직접적으로 연계하여 학생의 목표행동 수행여부 및 정도를 측정하였다. 특별히 Martin과 동료들(2006)은 학생의 목표 선택하기, 목표 표현하기, 선택한 목표 달성을 위한 계획 실천하기의 3가지 영역에 대한 교사의 인식 및 학교나 가정에서 학생들이 이를 배울 수 있는 기회를 제공했는지를 점수화하고, IEP 회의 후 설문을 통해 학생과 회의에 참석한 성인을 대상으로 관련 인식을 살펴보았다. 반면, 중재전략의 각 단계와 직접적인 일대일 연계성은 없으나 자기결정의

1) Whose Future Is It Anyway? 전략 총 6단계 전체 36개 단원 내용 [부록1] 참고

대표적인 표준화 검사인 Arc's 자기결정 척도(Wehmeyer & Kelchner, 1995)와 AIR 자기결정 척도(Wolman et al., 1994)를 활용하여 측정된 연구도 있었다(Seong et al., in press). 둘째, 자기옹호전략 연구는 공통적으로 IEP 참여와 관련이 있는 교수-학습관련 특성(선호도, 관심, 기대, 진로 및 직업, 학교생활 등)에 대한 학생의 응답을 평가하였다. 셋째, IEP 작성기술전략은 양식작성 중재에서 배운 하위 기술 수행 정도를 살펴보고(Konrad & Test, 2004), 학생이 작성한 IEP 목표 단락의 내용 및 작문의 질을 평가체계(기술적 쓰기 및 내용 이해 요소 포함)를 활용하여 측정하였다(Konrad et al., 2006; Konrad & Test, 2007). 마지막으로, 학생 중심 전환계획 프로그램은 모든 연구에서 공통적으로 중재 프로그램의 내용 및 부분을 발췌하여 학생의 전환관련 지식을 측정하고, 자기결정 관련 표준화 검사 도구를 활용하여 학생의 자기결정력을 측정(Lee et al., 2011; Wehmeyer et al., 2011) 하였으며 IEP에 관련된 자기 효능감 즉, IEP 협의회에 참여할 수 있다는 능력에 대한 믿음 또한 측정하였다(Lee et al., 2011; Woods et al., 2010).

〈표 3〉 장애학생의 IEP 참여 향상을 위한 중재에 따른 종속변인의 특징

전략	저자	종속변인	점수체계
자기 주도 IEP	Arndt et al. (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 학생 주도 IEP 중재전략의 10단계를 3개의 단위로 나누고, 각 중재 단계에 속하는 목표 행동의 수에 따라 단위별로 점수화</li> <li>✓ 1단위: 1단계-4단계</li> <li>✓ 2단위: 5단계-7단계</li> <li>✓ 3단위: 8단계-10단계</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▷ 단위별 점수 및 백분율 제시</li> <li>• 1단위: 총 점수 14점</li> <li>• 2단위: 총 점수 19점</li> <li>• 3단위: 총 점수 12점</li> </ul>
	Martin et al. (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 10초 간격으로 IEP 협의회 관찰에 따른 측정 및 기록: 10초 간격으로 말하고 있는 사람 및 토론하고 있는 주제, 협의회 종류와 협의 참석자(회의 시작 및 종료 시 참석자, 회의 중간 참여자 및 회의에 끝까지 참석하지 못한), 협의를 시작한 사람과 주도한 사람, 협의회 길이, IEP 협의회 구성원들이 이야기하는 간격의 비율</li> <li>▶ IEP 중재 단계의 수행도: 독립적 및 지원에 따른 수행인지 측정</li> <li>▶ 선택하기 자기결정 평가(Martin &amp; Marshall, 1997): 3가지 하위영역(목표 선택하기 36개의 기술 영역, 선택한 목표 표현하기(IEP 미팅 참여) 44개의 기술영역, 선택한 목표 달성을 위한 계획 실천하기 124개의 기술영역)에 따른 교사의 인식과 기회 부여 정도 측정</li> <li>▶ 학생과 회의에 참석한 성인 대상 IEP 회의 사후 설문 평가: 선행 지식, 전환 쟁점, 협의 때 보였던 행동, 협의에 대한 긍정적인 인식에 대해 측정</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▷ 중재 단계별 수행 수준 %로 측정</li> <li>▷ 3가지 하위영역에 따라 수행하는 정도와 해당하는 기술을 학교나 가정에서 배울 수 있는 기회의 정도를 측정</li> <li>• 목표 선택: 36개의 기회를 점수화</li> <li>• 목표 표현: 44개의 기회를 점수화</li> <li>• 계획 실천: 124개의 기회를 점수화</li> <li>▷ 사후 설문 평가: 성인용(44문항)과 학생용(39문항, 설문조사 후 성인용 설문과 문항별 비교)에 따라 0-3점, 기타 예/아니오 6문항으로 구성</li> <li>• 전혀 그러하지 않음(0)</li> <li>• 조금 그러함(1)</li> <li>• 어느 정도 그러함(2)</li> <li>• 많이 그러함(3)</li> </ul>

<표 3> 장애학생의 IEP 참여 향상을 위한 중재에 따른 중속변인의 특징(계속)

전략	저자	중속변인	점수체계
자기 주도 IEP	Kelley et al. (2011)	▶ 학생 주도 IEP 중재전략의 10단계에 따라 학생의 행동을 점수화	▷ 전략 단계별 0-2점(총점 20점) • 대답을 하지 않거나, 맞지 않는 행동을 보임(0) • 전략 단계를 부분적으로 수행(1) • 전략 단계를 독립적으로 정확하게 수행(2)
	Seong et al. (in press)	▶ 자기결정 능력: Arc's 자기결정 척도로 측정 ✓ 자기결정행동(자기주도성, 자기조절, 심리적 권한, 자아실현)에 대한 평가 ▶ AIR 자기결정 척도로 측정 ✓ 자기결정행동 연습 기회와 능력(자기결정 행동, 자기결정 행동을 수행할 때의 기분, 감정과 학교에서 자기결정 행동 수행 기회에 대한 인식)에 대한 평가 ▶ 전환 주도 능력 평가 도구(Power et al., 2001)로 측정 ✓ 학생이 전환계획 절차에 참여하는데 필요한 역량 및 학생이 자신의 일상생활 환경 및 필요한 서비스를 관리하고 자신이나 다른 사람을 옹호하는 정도 측정	▷ 총 72문항: 총점 148점, 문항에 따라 2-5점 척도 ▷ 총 18문항: 문항별 1-5점 • 그렇지 않다(1) - 항상 그렇다(5) ▷ 총 31문항: 문항별 0-5점 • 사실이 아님(0) - 매우 사실임(5)
자기 옹호 전략	Hammer (2004)	▶ 학생의 IEP 참여에 대해 다음 10가지 질문(Test & Neale, 2004; Van Reusen et al., 1984)에 따른 학생 응답 측정 1. (학생의 이름을 부르고) 네가 가장 잘하는 공부 분야 혹은 가장 자신이 있는 학습 기술을 무엇이니?	▷ 다음 3가지 행동에 대한 빈도 측정 • 긍정적이고 관련 있는 대답(+) • 부정적이고 관련이 없는 대답(-) • 관련이 없는 대답(0)
	Test & Neale (2004)	2. 네가 가장 힘든 공부 분야 혹은 가장 자신이 없는 학습 기술은 무엇이니?	▷ 문항별 0-3점으로 측정 • 무응답 혹은 모른다고 응답(0) • 질문에 관계없는 응답(1) • 질문에 관계있는 응답이나 구체적이지 않음(2) • 질문에 적절하며 구체적인 정보를 포함한 응답(3)
	Neale & Test (2010)	3. 내년엔 학교생활을 더 잘 할 수 있도록 혹은 다른 사람들과 잘 지내도록 새롭게 배우고 싶거나 향상시키고 싶은 기술은 무엇이니?	
	Cease-Cook et al. (2013)	4. 네가 학교에서 과목별 공부를 잘 하도록 돕기 위해 선생님이 알려준 활동이나 수업자료에 대해서 이야기 해주었니? 5. 네가 참여하고 싶은 방과 후 활동이나 운동, 직업, 클럽 등의 활동이 있니? 6. 네 또래의 친구들은 고등학교를 졸업하고 난 후 직업이나 고등학교 이후의 삶에 대해서 생각을 해보기 시작한다. 학교를 졸업하면 하고 싶은 일(직업)은 무엇이니? 7. 어떤 학습영역이나 활동이 너에게 가장 잘 맞는 것 같니?	



<표 3> 장애학생의 IEP 참여 향상을 위한 중재에 따른 종속변인의 특징(계속)

전략	저자	종속변인	점수체계
자기옹호전략		8. 너에게 가장 잘 맞는 학습 집단 및 스터디 그룹의 크기는 무엇이니? 9. 학교에 다니는 동안 많은 시험을 봤을 것 같구나. 그 중에서 배운 자료로 시험을 볼 때 내가 가장 최선을 다했던 시험 문항들의 유형이 무엇인지 말하거나 어 떤 시험을 기술했는지 기술해보겠니? 10. 내가 학교생활을 하면서 간과하고 있었던 것이나, 말 하고 싶은 것 그리고 걱정되는 부분이 되는 부분에 대해서 이야기 해주겠니?	
IEP 작성 전략	Konrad & Test (2004)	▶ IEP 양식 작성 중재전략의 3단계에 해당하는 하위 기술 수행 측정(예시 참고) ✓ 학생은 최소한 3가지 학업적인 2가지 비학업적인 강 점을 기술한다. ✓ 학생의 하위 목표들은 연간 교육목표를 달성하기 위 한 단계이다. ✓ 학생은 평가 시 조정사항에 대해 명확히 강조한다. ▶ 학생이 작성한 총 7개의 IEP에 대해 점수화	▷ 총 3단계 하위항목별 0-2점 • 해당 기술이나 요소에 대한 증거가 없거나, 맞지 않음(0) • 학생이 시도는 했으나 완성되지 않음(1) • 응답이 완성되었으며, 이해가 되고, 자기 자신과 과정에 대한 학생의 이해가 반영된 경우(2)
	Konrad et al. (2006)	▶ IEP 목표 단락 작문의 질: 10점 평가 가이드 활용 ▶ IEP 목표 단락 내용: 12점 평가 가이드 활용(6가지 평가 항목 참고) ✓ 개별인 요구에 기반하여 목표를 진술하는 능력(1문항) ✓ 기술한 목표를 달성하기 위해 요구되는 적절한 하위 목표를 진술하는 능력(4문항) ✓ 목표를 달성하기 위한 적절한 시간계획의 확인(1문항) ▶ 일반화 단락 작문의 질: 10점 평가 가이드 동일 적용	▷ 10점 평가 가이드 • 주제문(2점), 각각의 부연설명(1점, 최대 4점까지), 논리적 제시(1점), 적절한 접속사 사용(1점), 주제의 재진술(1점), 관계없는 정보 불포함(1점) ▷ 12점 평가 가이드: 6가지 평가항목에 대해 0-2점 • 기술 및 요소에 대한 근거 없음(0) • 시도 했으나 완성되지 않음(1) • 자신과 과정에 대한 이해 반영 및 의미가 통하며 완성(2)
	Konrad & Test (2007)	▶ Konrad et al. (2006)과 동일: IEP 목표 단락의 질과 내용 측정 ▶ 기타: 목표 단락의 길이(단어의 개수), CWS-IWS(의미론/구문론적으로 바른 단어 배열-바르지 못한 단어 배열의 수), CWS-IWS-SpEx(철자 오류제외) 수	▷ Konrad et al. (2006)과 동일한 점수 체계 사용 ▷ 기타 요소에 대한 측정 추가

<표 3> 장애학생의 IEP 참여 향상을 위한 중재에 따른 중속변인의 특징(계속)

전략	저자	중속변인	점수체계
전환 계획 전략	Wehmeyer et al. (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 자기결정 능력: Arc's 자기결정 척도로 측정*</li> <li>▶ AIR 자기결정 척도로 측정*</li> <li>▶ 전환 지식/기술 측정 평가 척도(Wehmeyer &amp; Lawrence, 1995)*</li> <li>✓ WFA 중재전략을 받으면서 배운 전환계획에 대한 학생의 지식측정: 학생이 IEP 미팅에 참여한 정도 관련 개방식 질문(8문항), WFA 중재 내용에서 발췌하여 구성된 4지 선다형 질문(20문항)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▷ 총 72문항: 총점 148점, 문항에 따라 2-5점 척도*</li> <li>▷ 총 18문항: 문항별 1-5점*                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• 그렇지 않다(1) - 항상 그렇다(5)</li> </ul> </li> <li>▷ 총 28문항: 총점 100점 *                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• 문항별 정답(5점), 오답(0점)</li> </ul> </li> </ul>
	Lee et al. (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 자기 효능감과 교육 계획에 대한 결과 기대 척도 (Wehmeyer &amp; Lawrence, 1995): 학생의 IEP 협의에 참여할 수 있는 능력에 대한 믿음과 기대되는 결과를 측정(총 20문항, 문항의 예 참고)</li> <li>✓ 1-10번: IEP 협의의 목적, 권리에 대한 이해, IEP 협의팀 구성원 역할에 대한 이해, 자신의 선호를 이야기 하는 방법 등</li> <li>✓ 11-20번: 기대되는 결과 측정(예: 학생이 IEP 협의에 참여하는 것이 전환 목표를 선택하는 것에 영향을 미칠까요?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▷ Wehmeyer et al. (2011)과 동일한 점수체계 사용*</li> <li>▷ 전환지식 측정(총 28문항 중 20문항 선택적 포함)*</li> <li>▷ 점수에 대한 정보 없음</li> </ul>
	Woods et al. (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 주요(1차) 전환 지식 평가: 학생주도 전환 계획 내용에서 발췌하여 질문 구성</li> <li>▶ 대안적(2차) 전환 지식 평가: 학생의 능력에 따라 측정도구에 수정이 필요한 경우</li> <li>▶ 학생 자기 효능감 측정도구 활용(문항의 예 참고)</li> <li>✓ 학생들이 다음 IEP 협의에서 자신들이 할 수 있다고 믿는 것이 무엇인지와 자신의 능력을 어느 정도 믿는지 알아보는 문항으로 구성(예: 다음 IEP 미팅에서 나는 나의 장애에 대해 말할 수 있을 것이라고 믿는다.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▷ 총 65문항: 선다형(46개)과 예/아니오(19개)로 구성                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• 틀린 문항(0), 맞는 문항(1)</li> </ul> </li> <li>▷ 총 65문항: 모두 예/아니오 형식의 질문으로 구성</li> <li>▷ 총 10문항: 0-3점으로 측정                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• 완전히 동의하지 않음(0)</li> <li>• 동의하지 않음(1)</li> <li>• 동의함(2)</li> <li>• 완전히 동의함(3)</li> </ul> </li> </ul>

#### IV. 논의 및 제언

장애학생이 IEP 협의 과정에 의미 있게 참여하여 자신의 목소리를 낼 수 있도록 중재를 제공한 연구는 개인중심계획(person-centered planning) 철학을 바탕으로 학생의 흥미, 강점, 교육적 요구를 존중하고 이에 근거한 교육적 계획을 수립하는데 그 목적이 있다. 무엇보다도 서론에서 언급하였듯이, 학생 중심의 IEP는 학생 스스로 자신의 삶에 대해 선택을 할 수 있는 기회, 문제 해결과정 및 의사결정 과정에 참여할 수 있는 기회를 제공하여 학생들의 자기결정을 증진시키는데 핵심적인 역할을 한다. Kohler(1996)에 따르면 장애학생을 위한 효과적인 교육 및 전환의 실체는 ① 학생 중심의 계획(IEP 개발, 학생 참여, 계획전략), ② 학생의 발전(생활기술 지도, 진로/직업 교육과정, 구조화된 직업경험, 평가도구, 지원 서비스), ③ 가족 참여(가족 연수, 가족 참여, 가족 역량강화), ④ 기관 연계(협력적 체계, 협력적 서비스 제공), ⑤ 프로그램 구조(프로그램 철학, 프로그램 지침, 전략적 계획, 프로그램 평가, 자원 할당, 인적자원개발)로 크게 분류되고 특성화된다. IEP 협의 과정에 학생의 참여를 향상시키기 위한 중재전략들은 Kohler (1996)의 전환 분류체계의 첫 번째 요소인 "학생중심의 계획" 범주에 속하는데, 그 외에도 학생의 자기결정 향상, 부모의 교육계획 참여 촉진, 지원 제공자들의 협력적 관계 향상. 학생의 요구를 충족하기 위한 철학적 배경 등을 고려해 볼 때 다른 범주와도 밀접한 관련이 있음을 알 수 있다. 이러한 점들을 바탕으로 학생들의 IEP 참여를 향상시키기 위한 중재들은 증거에 기반을 둔 전환 교육의 실제(evidence-based practice)로 미국에서는 그동안 활발한 연구가 진행되어 왔다(미국전환교육 기술지원 센터 홈페이지 참조; <http://www.nsttac.org>). 반면, 국내에서는 개인중심계획의 철학에 바탕을 둔 중재연구가 2013년이 되어서야 한 편(김은하, 박승희, 2013)이 발표되었고, IEP에서 학생의 참여를 향상시키기 위해 중재전략을 적용한 연구는 아직 발표되지 않은 점들을 고려해볼 때, 국내에서는 아직 생소한 연구주제이자 학교현장에서는 다소 낯선 교육의 실제일 수 있다. 이에 따라 본 연구에서는 연구자, 현장교사, 관련 전문가에게 장애학생의 IEP 참여와 관련된 중재전략이란 무엇인지 그리고 적용 가능한 중재요소와 실행과정에 대해 구체적으로 소개하는데 중점을 두었다. 따라서 장애학생의 IEP 참여를 증진하기 위한 선행 중재연구를 분석함으로써 국내 특수교육 실정에 맞도록 그 가능성을 탐색하고 향후 교육의 실체를 모색하고자 하였음을 본 연구의 주요 결과를 살펴보기에 앞서 고려할 필요가 있다.

## 1. 주요 결과 요약

최근 10년간 미국에서 발표된 선행 중재연구들의 특성을 요약하면 다음과 같다. 첫째, 연구목적과 연구문제에 따라 논문을 분석한 결과, 3가지의 연구 주제(IEP 구두참여, IEP 목표 진술, 전환관련 지식 습득 및 역량 강화)가 추출되었다. 그 중 IEP 구두 참여 관련 연구(7편)가 가장 많았고, 그 뒤를 이어 학생의 전환관련 지식 습득 및 역량 강화(4편) 및 IEP 목표 진술(3편)으로 나타났다. 둘째, 연구대상 및 연구환경에 따른 연구결과 중재연구에 참여한 연구대상자는 주로 구두 혹은 쓰기의 형태로 자신의 의사표현이 가능한 학습장애와 지원요구의 정도가 낮은 경도 지적장애 청소년기 학생들이었다. 또한, 단일대상연구에 한정하여 실험환경을 살펴본 결과 대다수의 논문이 특수학급에서 중재를 실시하였다. 셋째, 연구방법에 따른 연구결과 단일대상연구가 9편, 집단실험연구가 5편으로 분류되었다. 넷째, 각 연구에 적용된 중재 프로그램(독립변인)에 따른 연구 결과, 자기 주도적 IEP 중재전략(4편), 자기 옹호전략(4편), IEP 작성기술전략(3편), 학생중심 전환계획프로그램(3편)이 골고루 연구에 활용된 것으로 나타났다. 중재 프로그램을 살펴본 결과, 모든 연구에서 공통적으로 학생의 요구와 선호를 반영하여 학생의 교육목표를 설정하고, 목표를 설정하는 과정에서 학생이 자신의 의견을 효율적으로 표현할 수 있는 능력을 증진하기 위한 중재 요소를 포함하고 있는 것으로 나타났다. 다섯째, 연구에 활용된 중재 프로그램에 따라 종속변인을 분석한 결과는 다음과 같다 (1) 자기 주도적 IEP 프로그램을 사용한 연구에서는 주로 중재전략의 단계에 따라 학생의 목표행동 수행여부 및 정도를 측정하였다. (2) 자기옹호전략을 활용한 연구는 공통적으로 학생의 선호도, 관심, 기대치, 진로 및 직업, 학교생활 등의 질문에 대한 학생의 대답을 측정하였다. (3) IEP 작성기술전략은 IEP 양식 작성 시 중재를 통해 배운 하위 기술의 수행 정도를 살펴보거나 학생이 작성한 IEP 목표를 내용 및 작문의 질을 측정하였다. (4) 학생중심 전환계획 프로그램을 활용한 연구들은 모두 중재 프로그램에서 발취한 학생 전환 관련 지식을 측정하고, 그 중에서는 자기결정 관련 표준화 검사도구 및 IEP에 관련된 학생의 효능감을 측정한 논문도 있었다.

## 2. 학생의 IEP 참여를 증진하기 위한 국내 특수교육에 대한 시사점

### 1) 모든 장애학생의 의미 있는 IEP 참여를 위한 개별화된 지원의 제공

앞서 언급했듯이, 기존 연구에 참여한 학생들은 대체적으로 구두 혹은 쓰기의 형태로 자신의 의사표현이 가능한 학습장애 혹은 지원요구가 적은 경도 지적장애 학생들이었다. 이러한 장애유형에 따른 편중 현상은 2002년 이전에 발표된 16편의

장애학생의 IEP 참여 증진을 위한 중재연구들을 분석한 Test et al.(2004)의 연구 결과와 동일한 것으로 나타나, 아직까지 IEP 협의 과정 참여의 실체가 경도 장애학생을 중심으로 이루어지고 있음을 알 수 있다. 한 예로, 미국 중단 전환 연구 2(National Longitudinal Transition Study 2)에서도, 전환교육계획과정 참여에서 주도적인 리더십 역할을 하는 학생들은 시각장애(25%), 지체장애(18%), 학습장애(15%) 학생들이며, 지적장애(3%), 자폐(3%), 중복장애(2%) 학생들은 대체로 회의에 참석하지만 협의 과정 중 토론에 상대적으로 제한된 참여를 하는 것으로 나타났다(Cameto, Levine, & Wagner, 2004). 하지만 본 문헌분석 결과에서 나타난 바와 같이 최근 연구에서 자발적 의사소통과 사회적 상호작용에 주된 어려움을 보이는 자폐성 장애학생을 포함하여 중재가 적용된 점을 고려할 때(Lee et al., 2011; Seong et al., in press, Wehmeyer et al., 2011), 모든 장애학생의 의미 있는 IEP 참여를 위해 장애유형 및 장애정도를 고려하여 적극적인 참여를 증진하기 위한 보다 구체적인 가이드라인의 제공이 필요하다. 즉, 자폐성장애, 중등도 이상의 지적장애, 중도·중복장애학생의 장애정도 및 개별적 특성을 고려한 중재요소의 수정 및 변경이 이루어져야 할 것이다. 무엇보다 학생이 지닌 개별화된 의사소통 특성을 고려하여 중재과정에 대한 학생의 참여를 촉진하는 그림(사진)과 문자 등 시각적 촉구를 활용하거나(Stringham, 2013; Uphold, 2008), 시청각 비디오 자료를 활용한 컴퓨터 보조학습(Kelly et al., 2013) 혹은 보완대체의사소통기기를 활용한 학생주도 IEP 중재 프로그램으로의 수정을 고려한다면, 그간 상대적으로 제한된 중증 장애학생의 IEP 협의 과정에의 참여를 보조적인 지원의 제공을 통해 극대화할 수 있을 것이다. 게다가 장애정도가 심한 학생을 위한 중재전략 내 단계의 구성은 보다 간소화하고 내용의 난이도를 조절하며, 학생에게 기대되는 IEP 참여 및 목표 행동을 과제 분석을 통해 좀 더 세분화하여 제시하는 것이 필요하다.

## 2) 장애학생의 IEP 관련 사전 지식 습득 및 이를 증진시키기 위한 노력

장애학생의 IEP 참여를 증진시키기 위한 중재전략과 관련하여 교사가 관련 지식을 습득하고 이해한 것을 바탕으로 학생에게 관련 교육적 기회를 제공하는 것도 중요하지만, 일단 국내 장애학생을 대상으로 적용하고자 할 때에는 무엇보다 학생 스스로 IEP가 무엇인지, 왜 필요한지, IEP지원팀의 구성원이자 주체가 된다는 것이 무슨 의미인지, 스스로 IEP를 수립하고 실행하는데 할 수 있는 구체적인 역할이 무엇인지 등 IEP 및 전환교육계획 협의 과정에 참여하고 관련 문서를 작성하기 전 이루어져야 할 사전 지식의 습득 및 관련 교육에 대한 지도를 보다 강화할 필요가 있다(McGahee-Kovac, 2002). 예를 들면, 분석대상 연구 중 IEP 배경지식 개발 및 활성화(Konrad et al., 2006; Konrad & Test, 2007)를 위한 선행중재 혹은 IEP

협의회 참석 시 요구되는 구체적인 신체적·언어적 참여행동(Cease-Cook et al., 2013; Hammer, 2004)에 대한 선수기술 지도를 강화할 필요가 있다. 특별히 장애 학생에 대한 정보 수집을 학생 당사자 보다 타인에게 의뢰함에 따라 장애학생의 IEP 협의 과정 참여 및 의사결정에 대한 인식이 부족한 국내 실정을 고려하여(교육과학기술부, 2014), 후속연구에서 무엇보다 우선적으로 장애학생의 IEP 관련 사전 지식 및 협의 과정 참여에 대한 학생들의 인식과 실태를 알아볼 필요가 있다. 또한 서론에서 언급한 바와 같이 장애학생이 IEP와 개별화전환계획 협의 과정에 참여한 연구 및 교육의 실체가 저조한 점을 감안하여, 학생 뿐 만 아니라 해당 중재를 제공하는 현장 특수교사들을 대상으로 장애학생의 IEP 참여에 대한 기초조사(예: 국내 특수교육 현장에서 학생중심의 IEP의 적용 가능성 및 적용 방안, 현장의 실태와 요구를 반영하는 중재전략의 적용 방안 등)를 국내 선행조사연구와 차별성을 두어 실시하는 것도 바람직하겠다. 나아가 이를 바탕으로 본 연구에서 살펴본 효과적인 중재전략을 활용하여 장애학생의 모의 혹은 실제 IEP 과정 참여에 대한 단일대상 및 집단 실험연구가 이루어질 필요가 있을 것이다.

### 3) 교사가 활용할 수 있는 IEP 학생 참여 관련 구체적인 지침의 마련

각 연구에 활용된 종속변인에 대한 분석 결과, 장애학생의 의미 있는 IEP 참여(구두 참여), IEP 목표 진술(쓰기능력), 전환관련 지식 습득 및 자기결정력을 측정하기 위해 표준화된 평가도구부터 연구자 개발 측정도구 및 인식조사 설문 등이 다양하게 활용되었다. 특별히 국내 학생 참여 IEP와 관련된 현주소를 고려할 때, 장애학생의 IEP 목표 선택, 목표 표현, 목표 달성을 위한 계획 실천하기의 3개 영역에 대한 교사의 기회 부여 정도를 점수화한 선행연구(Martin et al., 2006)를 참고할 수 있겠다. 즉, 교사가 실제적으로 IEP 수립 및 실행과정에서 학생의 구두 참여 기회의 빈도를 점수화하거나, 학생 참여 행동 및 기술 등 질적 정보에 대해 간단히 점검표의 형태로 활용할 수 있도록 돕는 자료를 마련할 필요가 있다. 마찬가지로 자기 옹호전략을 활용한 IEP 참여에 대해 10가지 질문에 따른 학생의 응답 내용 및 빈도 평가에 근거하여(Cease-Cook et al., 2013; Hammer, 2004; Neal & Test, 2010; Test & Neale, 2004), IEP 준비, 초안 작성, 협의회 참석, 최종 IEP 수립 및 이에 따른 실행 과정에서 학생에게 기대되는 구체적인 반응에 대한 명확한 기준(포함되는 예와 그렇지 않은 예)을 세우고 그에 따른 수행과정을 점검할 수 있도록 지침을 제공하는 것이 필요하다. 이러한 일련의 절차에 따른 활용 가능한 실제적인 지침을 마련하는 것은 현장교사로 하여금 장애학생들이 IEP 수립과정에 참여하는 것이 자기옹호 기술을 배우고 배운 기술을 직접 연습할 수 있는 기회이자 학생의 자기 결정 향상을 위한 효과적인 의사결정과정으로서 활용될 수 있음을 보다 긍정적으로

인식하고(Test et al., 2004; Wehmeyer & Field, 2007), 나아가 본 연구를 통해 도출한 학생 참여 IEP 중재전략의 핵심 요소들을 실질적으로 적용함에 있어 특수교사의 막연한 부담감을 감소시킬 것으로 기대한다. 장애학생들이 자기옹호를 할 수 있는 기회나 지원이 학교에서 제한적으로 제공이 되거나 아예 제공이 되지 않은 점을 보고한 이숙향(2009)의 연구결과를 고려해 볼 때, 학생들이 IEP 협의에 참여할 수 있도록 지원을 제공하는 것은 학교에서 교육과정과 연계하여 학생들의 자기옹호 기술을 향상시킬 수 있는 합당한 기회가 될 수 있을 것이다.

#### 4) 장애학생의 능력에 대한 기대감 높이기

앞서 논의한 제언들을 국내 특수교육 현장에서 잘 적용하기 위해서는 장애학생의 강점과 잠재력에 대한 높은 기대가 전제되어야 한다. 이는 장애를 병리학적 모델에 바탕을 두고 변화하지 않는 개인의 결함으로만 인식하다가, 최근 들어 사회적-생태학적 모델에 근거하여 장애에 대한 인식이 긍정적으로 향상된 점(즉, 장애의 정도와 유무는 개별화된 지원의 효율적인 적용에 따라 변화함)과 같은 맥락으로 이해해야 한다. 전통적으로 장애학생들은 자기결정력이 부족하거나 없는 것으로 인식되어 타인의 권유에 의해 선택을 하고 자신의 삶에서 주체적인 역할을 할 수 없는 것으로 인식되어져 왔다. 이는 자기결정은 전적으로 독립적이거나 성공적으로 행동을 수행하는 것이라고 생각하는 오해에서 비롯된 것인데(Wehmeyer, 2005), 이와 다르게 자기결정은 장애학생들의 요구와 강점에 귀를 기울이고 본인의 의사를 존중하는 철학적인 배경에서 이해되어야 한다. 이러한 철학적 관점에서 보면, 경도 장애학생뿐만 아니라 다양한 방면에서 지원요구가 필요한 중증 장애학생들도 자신들의 선호, 가치, 기술, 능력을 바탕으로 학생의 의지에 바탕을 둔 행동을 할 수 있도록 개별화 및 구조화 된 지원이 제공된다면 자신의 삶에서 주체적인 역할을 할 수 있는 것이다. 이러한 점들을 고려해보면, 교사들은 비록 학생의 장애정도에 따라 학생들이 자기옹호기술을 습득하는 정도가 아주 미세하다 하더라도, 학생의 능력에 대해 기대를 가지고 학생이 IEP 과정에 참여하기 위해 필요한 사전 지식 및 기술을 지도하며 실제 IEP 실행과정에서 학생에게 개별화된 지원을 제공하는 것이 필요하다. 이를 위해서 교사들에게 IEP 개발 및 협의 과정에서 필요한 교사 및 학생의 역할과 책임을 재조명하고, 중재 전략 및 프로그램의 소개, 구체적인 지원 전략, 실질적인 지침 등에 바탕을 둔 교사 연수를 실시하여 특수교사들의 전문성을 함양할 필요성이 있다. 요약컨대, 본 연구를 통해 Test와 동료들의 연구(2004) 이후로도 장애학생들이 IEP 협의회에 참여할 수 있도록 다양한 중재연구가 미국에서 지속적으로 이루어졌음을 확인할 수 있다. 앞서 언급한대로 국내 특수교육 현장에서는 장애학생의 IEP 참여가 다소 생소한 교육의 실제일 수도 있다. 그러나 이러한 교육실체는 장애학생의 학령기 삶에서 뿐 만 아니라

성인으로서 보다 자기 주도적인 삶을 이끌어 가는데 매우 중요한 역할을 한다는 점을 고려하면서 미국 중재전략을 구체적으로 살펴보고 국내 실정에 맞도록 중재적용 가능성을 탐색한 점이 본 연구의 의의라고 할 수 있겠다. 따라서 향후 본 연구의 결과가 국내 교육현장의 현실에서 장애학생들을 보다 의미 있게 IEP 수립 과정에 참여시킬 수 있는 후속 노력들의 토대가 될 수 있기를 바란다.

## 참고문헌

- 강민채, 박현주 (2012). 초등학교 통합교육 담당 교사의 개별화교육계획(IEP) 인식과 운영실태. **지체·중복·건강장애연구**, 55(2), 145-165.
- 교육과학기술부 (2014). **2014 특수교육통계**. 서울: 교육과학기술부.
- 김은하, 박승희 (2013). 개인중심계획을 활용한 진로교육 프로그램이 지적장애 중학생의 진로태도, 성취동기 및 교육계획 자기효능감과 성과기대에 미친 효과. **특수교육학연구**, 48(2), 41-69.
- 김정삼, 김진희 (2011). 개별화교육계획의 실제 및 교사 요구. **특수아동교육연구**, 13(4), 1-22.
- 문성욱, 권현수 (2011). 진단평가와 개별화교육프로그램 과정에서의 가족참여에 대한 일반 유치원 통합학급 담당교사와 장애유아 부모의 인식. **유아특수교육연구**, 11(3), 1-25.
- 방명애, 강남숙, (2005). 개별화교육프로그램 운영실태와 개선방안에 대한 중학교 특수학급 담당 교사의 인식. **특수교육학연구**, 39(4), 149-173.
- 서효정, 전병운 (2012). 한국과 미국의 자기결정 인식 관련 연구 동향 비교분석: 2000-2011년 논문을 중심으로. **특수교육학연구**, 46(4), 1-27.
- 송수일, 한경근, (2007). 개별화교육계획(IEP) 참여에 대한 정신지체학생 부모의 인식 분석과 개선 방안. **정신지체연구**, 9(4), 19-43.
- 양재원, 전보성 (2012). 중등학급 특수교사의 전환교육계획 실행수준. **특수교육학연구**, 47(3), 283-307.
- 이숙향 (2009). 장애학생의 자기결정에 대한 인식 및 성인기 전환과 관련된 자기결정 개념의 실제적 적용에 관한 질적연구. **특수교육학연구**, 43(4), 47-74.
- 이숙향 (2013). 개인 및 학급차원의 자기결정교수학습모델 (SDLMI) 적용이 중등 통합교육 환경의 장애학생 및 교사에게 미치는 영향. **특수교육저널: 이론과 실천**, 14(3), 171-199.
- 이효정, 박은혜, 김경양 (2012). 통합된 자폐 범주성 장애학생을 위한 성공적인 개별화교육계획 개발 및 실행요소 탐색: 문헌분석을 중심으로. **자폐성장애연구**, 12(3), 23-44.
- 조인수, 송정선 (2009). 지적장애학생들의 개별화전환교육계획을 위한 협력적 전환사정 모델 적용. **지적장애연구**, 11(1), 199-216.



- Cameto, R., Levine, P., & Wagner, M. (2004). *Transition Planning for Students with Disabilities. A Special Topic Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Held, M., Thoma, C. A., & Thomas, K. (2004). The John Jones show: How one teacher facilitated self-determined transition planning for a young man with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(3), 177-188.
- Kohler, P. D. (1996). *A taxonomy for transition programming: Linking research and practice*. Champaign: University of Illinois, Transition Research Institute.
- McGahee-Kovac, M. (2002). *A Student's Guide to the IEP*. Washington, DC: National Dissemination Center for Children with Disabilities. Retrieved Jan. 5, 2008, from <http://www.nichcy.org/stuguid.asp>.
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Williams-Diehm, K. L., & Soukup, J. (2012). An evaluation of the Beyond High School Model on the self-determination of students with intellectual disability. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35(2), 76-84.
- Powers, L.W., Geenan, S., Powers, J., Pommier-Satya, S., Turner, A., Dalton, L.D. ... Swank, P. (2012). My Life: Effects of a longitudinal, randomized study of self-determination enhancement on the transition outcomes of youth in foster care and special education. *Children and Youth Services Review*, 34, 2179-2187.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seo, H. (2014). Promoting the self-determination of elementary and secondary students with disabilities: Perspectives of general and special educators in Korea. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49, 277-289.
- Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., & Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the self-determined learning model of instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33(5), 320-330.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., Forber-Pratt, A., Palmer, S. B., & Seo, H. (in press-a). Preliminary reliability and validity of the Self-Determination Inventory: Student Report Version. *Career Development and Transition for Exceptional Children*.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A., Little T. D., & Lopez, S. J. (in press-b). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*.
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Rifenbark, G. & Little, T. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *Journal of Special Education*, 48, 256-267.

- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Soukup, J. H., Little, T. D., Garner, N., & Lawrence, M. (2008). Understanding the construct of self-determination: Examining the relationship between The Arc's Self-determination Scale and the American Institute for Research Self-determination Scale. *Assessment for Effective Intervention, 33*, 94-107.
- Stringham, C. A. (2013). *Technology and the self-directed IEP: Improving meeting participation for students with severe disabilities*. All Graduate Plan B and other Reports, Paper 299. Retrieved from <http://digitalcommons.usu.edu/gradreports/299>.
- Test, D. W., Mason, C., Hughes, C., Konrad, M., Neale, M., & Wood, W. (2004). Student involvement in individualized education program meetings. *Exceptional Children, 70*(4), 391-412.
- Uphold, N. M. (2008). *Effects of a modified version of the self-directed IEP curriculum on student participation in their IEP meetings*(Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3320886).
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*, 113-120.
- Wehmeyer, M. L. (Ed.). (2013). *The Oxford handbook of positive psychology and disability*. Osxford: Oxford University Press.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B., Mithaug, D. E., & Stancliffe, R. (2003). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Wehmeyer, M. L., & Field, S. (2007). *Self-Determination: Instructional and assessment strategies to promote the self-determination of students with disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1995). *The Arc's Self-determination Scale*. Arlington, TX: The Arc National Headquarters.
- Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 100*, 632-642.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Shogren, K. A., Williams-Diehm, K., & Soukup, J. H. (2013). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of Special Education, 46*(4), 195-210.
- Wolman, J., Campeau, P., Dubois, P., Mithaug, D., & Stolarski, V. (1994). *AIR self-determination scale and user guide*. Palo Alto, CA: American Institute for Research.

## 분석대상 논문 목록

- Arndt, S., Konrad, M., & Test, D. (2006). Effects of the Self-Directed IEP on student participation in planning meetings. *Remedial and Special Education, 27*, 194-207.
- Cease-Cook, J., Test, D., & Scroggins, L. (2013). Effects of the CD-Rom version of the self-advocacy strategy on quality of contributions in IEP meetings of high school students with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48*, 258-268.
- Hammer, M. (2004). Using the self-advocacy strategy to increase student participation in IEP conferences. *Intervention in School and Clinic, 39*, 295-300.
- Kelley, K., Bartholomew, A., & Test, D. (2011). Effects of the Self-Directed IEP delivered using computer-assisted instruction on student participation in educational planning meetings. *Remedial and Special Education, 34*, 67-77.
- Konrad, M., & Test, D. (2004). Teaching middle-school students with disabilities to use an IEP template. *Career Development for Exceptional Individuals, 27*, 101-124.
- Konrad, M., & Test, D. (2007). Effects of GO 4 IT ... NOW! strategy instruction on the written IEP goal articulation and paragraph-writing skills of middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education, 28*, 277-291.
- Konrad, M., Trela, K., & Test, D. (2006). Using IEP goals and objectives to teach paragraph writing to high school students with physical and cognitive disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 41*, 111-124.
- Lee, Y., Wehmeyer, M., Palmer, S., Williams-Diehm, K., Davies, D., & Stock, S. (2011). The effect of student-directed transition planning with a computer-based reading support program on the self-determination of students with disabilities. *The Journal of Special Education, 45*, 104-117.
- Martin, J., Van Dycke, J., Christensen, W. B., Greene, B., Gardner, J. E., & Lovett, D. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice. *Exceptional Children, 72*, 299-316.
- Neale, M., & Test, D. (2010). Effects of the "I can use effort" strategy on quality of student verbal contributions and individualized education program participation with third- and fourth-grade students with disabilities. *Remedial and Special Education, 31*, 184-194.
- Seong, Y., Wehmeyer, M., Palmer, S., & Little, T. (in press). The effects of the self-directed individualized education program on self-determination and transition empowerment of adolescents with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*.

- Test, D., & Neale, M. (2004). Using the self-advocacy strategy to increase middle graders' IEP participation. *Journal of Behavioral Education, 13*, 135-145.
- Wehmeyer, M., Palmer, S., Lee, Y., Williams-Diehm, K., & Shogren, K. (2011). A randomized-trial evaluation of the effect of Whose Future Is It Anyway? on self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals, 34*, 45-56.
- Woods, L., Sylvester, L., & Martin, J. (2010). Student-directed transition planning: Increasing student knowledge and self-efficacy in the transition planning process. *Career Development for Exceptional Individuals, 33*, 106-114.

## A Literature Review of Intervention Studies to Promote Student Participation in Individualized Education Plan(IEP) Meetings in U.S.

**Seo, Hyojeong**

Beach Center on Disability, University of Kansas

**Park, Youn Jung**

Special Education Research Institute, Dankook University

### <Abstract>

Increasing students' participation in their individualized education plan(IEP) meetings provides opportunities for students to develop self-advocacy, problem-solving, and decision-making skills. The purpose of this study is to synthesize the American intervention studies that promoted students' participation in their IEP meetings so as to provide implications for future research and practice in Korea. Based on the inclusion and exclusion criteria identified in this study, a total of 14 studies was included for this literature review. Once selected, each study was analyzed based on the following variables: (a) study purpose, (b) participant/setting, (c) research method, (d) independent variable, (e) dependent variable, and (f) study result. Given that the purpose of our study is to provide implications for future research and practice that reflect the current educational contexts in Korea, more in-depth analyses were conducted for both independent and dependent variables. Based on the findings from this study, implications for future study and practice to promote students' participation in IEP meetings were provided as follows: (a) considerations for students with severe and profound disabilities, (b) pre-intervention components, (c) development and use of a simple checklist, and (d) teacher expectations regarding students' involvement in their IEP process.

**Key Words :** Students' Participation in Individualized Education Planning Meetings, Students with Disabilities, Self-Determination, Self-Advocacy

---

논문 접수: 2015. 05. 12 심사 시작: 2015. 05. 15 게재 확정: 2015. 06. 16

464 특수교육 저널: 이론과 실천(제16권 2호)

<부록> Whose Future Is It Anyway(WFA) 중재전략 모든 요소(Wehmeyer et al., 2011)

1. 자기 자신에 대해서 알기*	2. 의사결정하기*	3. 자신이 필요한 것을 얻는 방법알기
1) 교육계획 협의회에 대해서 알기 2) 교육계획 협의회에 참여할 사람 선택하기 3) 자신이 선호하는 것과 흥미 있는 것 알기* 4) 자기 자신(장애포함)에 대해 알기* 5) 자신의 특별한 학습 요구에 대해 알기* 6) 지원알기 *	7) "DO IT" 소개하기* 8) "DO IT"의 첫 번째 & 두 번째 단계 9) "DO IT"의 세 번째 & 네 번째 단계 10) "DO IT" 활용하기 11) "DO IT"을 활용한 실제 생활 이야기 알기 12) 정보를 받고 동의서 작성하는 방법 배우기	13) 교육 계획에 필요한 지역사회 자원 알아보기 14) 직업선택을 할 때 도움을 주는 지역사회 자원 알아보기 15) 중등과정 이후의 교육/훈련과정에 도움을 주는 지역사회 자원 알아보기 16) 거주/생활하는 데 도움을 주는 지역사회 자원 살펴보기 17) 여가생활을 도와주는 지역사회 자원 살펴보기 18) 교육계획에 포함시키고 싶은 지역사회 자원 살펴보기
4. 목적, 목표, 그리고 미래*	5. 의사소통하기*	6. 감사합니다. 회의 의장님*
19) 교육계획에 목표 세우기* 20) 직업과 관련된 목표 세우기 21) 중등과정 이후의 교육과 관련된 목표 세우기 22) 거주/생활과 관련된 목표 세우기 23) 여가생활과 관련된 목표 세우기 24) 세운 목표를 지속적으로 관리/체크하는 방법 배우기	25) 소그룹 환경에서 의사소통하는 법 배우기* 26) 몸짓언어나 적극적으로 말하는 법 배우기* 27) 옹호하거나 호소력 있게 말하는 법 배우기* 28) 타이밍과 설득력 있게 말하는 법 배우기 29) 다른 사람들에게 자신의 생각을 전하는 방법 배우기 30) 경청하는 방법과 교육팀 구성원에 대해 알기	31) 협의회 종류에 대해서 알기 32) 성공적인 미팅을 위해 준비하는 방법 배우기 33) 좋은 팀 구성원이 되는 방법 배우기* 34) 팀을 잘 이끌기 위해 필요한 사항 배우기 35) 1단원에서 18단원까지 복습하기 36) 19단원에서 34단원까지 복습하기