



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2012년 2월

교육학석사(특수교육)학위논문

통합학급 장애학생의 자기결정의
중요도에 대한 일반교사와
특수교사의 인식 비교

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

허 은 희

통합학급 장애학생의 자기결정의
중요도에 대한 일반교사와
특수교사의 인식 비교

Comparison for General Education Teachers and Special
Education Teachers Perceptions on the importance of
Self-Determination in integrated classroom of
students with disabilities.

2012년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

허 은 희

통합학급 장애학생의 자기결정의
중요도에 대한 일반교사와
특수교사의 인식 비교

지도교수 김 남 순

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위
청구논문으로 제출합니다.

2010년 10월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

허 은 희

허은희의 교육학 석사학위
논문을 인준합니다.

심사위원장 조선대학교 교수 김 정 연 인

심사위원 조선대학교 교수 허 유 성 인

심사위원 조선대학교 교수 김 남 순 인

2011년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

표 목차	iii
그림목차	v
ABSTRACT	vi
I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	4
3. 용어의 정의	5
II. 이론적 배경	7
1. 자기결정기술의 구성요소	7
2. 자기결정기술의 중요성	15
3. 선행연구 고찰	17
III. 연구 방법	21
1. 연구 대상	21
2. 연구 도구	26
3. 연구 절차	30
4. 자료 처리 및 분석	32

IV. 연구 결과	34
1. 자기결정의 중요도에 대한 일반교사의 인식	34
2. 자기결정의 중요도에 대한 특수교사의 인식	52
3. 일반교사와 특수교사의 인식 비교	77
V. 논의	83
VI. 결론 및 제언	90
1. 결 론	90
2. 제 언	91
참고문헌	93
부 록	98

표 목 차

<표 III-1> 설문대상자의 일반적 특성	22
<표 III-2> 설문대상자 교사의 담당 학년	23
<표 III-3> 담당 장애학생의 장애유형	24
<표 III-4> 취득한 교사 자격증 종류	24
<표 III-5> 자기결정에 관한 기본지식	25
<표 III-6> 연수받은 경험이 있다면 연수 시간	25
<표 III-7> ‘자기결정’ 용어를 들어본 경로	26
<표 III-8> 설문지 문항 구성 내용	27
<표 III-9> 설문지 PartⅡ의 세부문항 구성 내용	28
<표 III-10> 자기결정에 대한 중요도 신뢰도 분석	30
<표 III-11> 전반적인 연구일정	31
<표 III-12> 자료처리 방법	33
<표 IV-1> 일반교사의 자기결정의 구성요소별 중요도 인식	34
<표 IV-2> 일반교사의 자기결정의 문항별 중요도 인식	35
<표 IV-3> 일반교사의 근무학교 유형별 중요도 인식	37
<표 IV-4> 일반교사의 근무학교 유형별 중요도 인식의 분산분석	37
<표 IV-5> 일반교사의 근무학교 유형에 의한 영역별 중요도 인식	38
<표 IV-6> 일반교사의 근무학교 유형에 의한 영역별 중요도 인식의 분산분석	38
<표 IV-7> 일반교사의 근무학교 유형에 의한 문항별 중요도 인식	40
<표 IV-8> 일반교사의 연령별 중요도 인식	42
<표 IV-9> 일반교사의 연령별 중요도 인식의 분산분석	43
<표 IV-10> 일반교사의 연령에 의한 영역별 중요도 인식	43
<표 IV-11> 일반교사의 연령에 의한 영역별 중요도 인식의 분산분석	44
<표 IV-12> 일반교사의 연령에 의한 문항별 중요도 인식	45
<표 IV-13> 일반교사의 근무형태별 중요도 인식	48

<표 IV-14> 일반교사의 근무형태에 의한 문항별 중요도 인식	48
<표 IV-15> 일반교사의 연수여부에 의한 영역별 중요도 인식	51
<표 IV-16> 일반교사의 연수 여부에 의한 문항별 중요도 인식	52
<표 IV-17> 특수교사의 자기결정의 구성요소별 중요도 인식	54
<표 IV-18> 특수교사의 자기결정의 문항별 중요도 인식	55
<표 IV-19> 특수교사의 근무학교 유형별 자기결정의 중요도 인식	57
<표 IV-20> 특수교사의 근무학교 유형별 중요도 인식의 분산분석	57
<표 IV-21> 특수교사의 근무학교유형에 의한 영역별 중요도 인식	58
<표 IV-22> 특수교사의 근무학교유형에 의한 영역별 중요도 인식의 분산분석	59
<표 IV-23> 특수교사의 근무학교유형에 의한 문항별 중요도 인식	61
<표 IV-24> 특수교사의 연령에 따른 중요도 인식	64
<표 IV-25> 특수교사의 연령에 따른 중요도 인식의 분산분석	64
<표 IV-26> 특수교사의 연령에 의한 영역별 중요도 인식	65
<표 IV-27> 특수교사의 연령에 의한 영역별 중요도 인식의 분산분석	66
<표 IV-28> 특수교사의 연령에 의한 문항별 중요도 인식	67
<표 IV-29> 특수교사의 근무형태에 의한 영역별 중요도 인식	70
<표 IV-30> 특수교사의 근무형태에 의한 문항별 중요도 인식	71
<표 IV-31> 특수교사의 연수여부에 의한 자기결정의 중요도 인식	74
<표 IV-32> 특수교사의 연수여부에 의한 문항별 중요도 인식	75
<표 IV-33> 일반교사와 특수교사의 중요도 인식 차이	77
<표 IV-34> 일반교사와 특수교사의 문항별 중요도 인식 차이	78
<표 IV-35> 일반교사와 특수교사의 근무학교 유형별 중요도 인식	80
<표 IV-36> 일반교사와 특수교사의 연령별 중요도 인식	80
<표 IV-37> 일반교사와 특수교사의 근무형태별 중요도 인식	81
<표 IV-38> 일반교사와 특수교사의 연수여부에 의한 중요도 인식	82

그림 목 차

[그림 II-1] Wehmeyer의 자기결정 모델	7
[그림 II-2] Wehmeyer의 자기결정 구조	11

ABSTRACT

Comparison for General Education Teachers and Special Education Teachers
Perceptions on the importance of Self-Determination
in integrated classroom of students with disabilities.

by Eun-Hee Heo

Advisor : Prof. Nam-Soon Kim, Ph.D.

Major in Special Education

Graduate School of Education, Chosun University

In this study, students with disabilities in integrated classrooms for the regular teachers and special education teachers to recognize the importance of self-determination was to compare. To this end, the integration of education and high school teachers and special education teachers who work in general to recognize the importance of self-determination by dividing out the difference between the saw, the teacher variables (business school type, age, whether or not the form of work, availability of special education training), depending on investigated whether there is significant difference.

The subjects of this study in Gwangju, South Jeolla Province and the integration of education and high school teachers and special education teachers who work in general a survey was conducted. The questionnaire component of self-determination, divided into seven different areas were composed of 21 questions. The questionnaire used in this study, a leading researcher ohjeongmin (2002), yisijong (2007), hanseonghui (2005), heomunyoung (2008) with reference to the research and wrote the

researchers reconstructed. Of data processing and analysis to obtain the mean and standard deviation one way analysis of variance was carried out post-analysis methods were used for the scheff.

The results of this study are as follows.

1. The importance of self-determination for the overall recognition of the general teacher

Regular teachers as a whole that is important to self-determination appeared, but there were differences By sub-elements. Select by sub-elements are most important to recognize the area, but areas of goal setting and to gain recognition showed that the least important. Variables for each type of school teachers worked during the junior high and high school (humanities), school (vocational) high order suggests. Damage to the 31-40 age group only and less than 41 to 50 yielded slightly higher results, more than 50 in all areas, according to the lowest results. Fixed-term work by the form in the case of a teacher than jeonggyosa recognize the importance of the whole topic of self-determination has found a higher average. According to whether the special education training for special education who have received training in case if there are no trained experience suggests that the higher results.

2. The importance of self-determination for the overall recognition of the special education teacher

Special education teachers recognize the importance of self-determination to choose the area guseongyosobyel most was higher, self-awareness and their knowledge, self-administered and self-control, to determine the problem to solve, self-defending, goal setting and getting the results showed a high order to the area. Variables for each type of school teachers worked during the junior high and high school (humanities), school (vocational) were higher order results. Recognize the importance of self-determination, by age of domain-specific in all areas with the highest

results of less than 30 has been released, the lowest for more than 50 suggests. Fixed-term work, according to the form in the case of a teacher rather than a full entry jeonggyosa recognize the importance of self-determination in the higher suggests. Trained special education who have received training in case if you do not have experience suggests that the higher results. Self-determination of special education teachers recognize the importance of the zone-specific differences in setting goals and obtaining training in all areas except for areas of the population who have received higher average suggests.

3. The importance of self-determination for the recognition of ordinary teachers and special education teachers compared to

Importance for collective self-determination according to the difference between looking for a domain-specific importance of collective self-determination in accordance with the difference did not show significant differences, self-awareness of the importance of the decision munhangbyeol differences were not significant differences. Through more research, such as junior high school teacher (grammar), high (vocational) teachers have recognized that the higher was unknown, and 30 damage only teachers of students with disabilities to self-determination, see that it has a high recognition could be. Term in the case of special education teachers was higher proportion of teachers, teacher jeonggyosa Term for a more self-determination has a high recognition could see that.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

Wehmeyer에 의하면 "자기결정(Self-determination)이란 자신이 삶의 주체로서 행동하고, 외부의 간섭으로부터 벗어나 자신의 삶을 스스로 선택하고 결정하는 기술 또는 능력"을 의미한다. 즉, 자기결정이란 자신의 역할을 인식하는 것이며, 다른 사람의 간섭을 받지 않고 자신의 인생에 대한 것을 선택하고 결정하는 것이라고 하였다(김정권 2000 재인용). 흔히 의식주의 기본적인 고민에서부터 선택해야 하는 매순간마다 합리적이고 현명한 결정을 내리기란 쉽지 않다. 평범한 인간이라도 위기의 상황이나 예기치 않은 문제에 직면하게 되면 올바른 결정을 하는 것은 결코 쉬운 일이 아니다. 하물며 인지적, 신체적, 정신적 기능의 결함으로 적극적인 의사 표현이 힘들고 판단력에 어려움을 보이는 장애학생의 경우에는 효과적인 자기결정을 위해서 많은 훈련과 노력이 필요하다.

최근에 자기주도적 학습의 중요성이 강조됨에 따라 자기결정력의 향상이 대두되고 있다. 인간은 누구나 행복한 삶을 영위하기 원하고 자기 인생의 주인으로 살길 바라며 물론 장애인들도 예외는 아니다. 장애인들은 지역사회에서 자기가 원하는 것을 선택하고, 대립된 의견으로부터 자신을 옹호하며, 지역사회의 일원으로 적응해 나가길 원한다(오정민 2002). 장애인의 인권이 신장되고 행복한 삶을 영위하기 원하면서 자기결정력에 대한 관심이 높아지고 있다. 인간으로서 누구나 행복을 추구하고 자아실현을 하며 성공적인 삶을 위해서 자기결정이 중요하다.

특히 장애인들은 독립적인 생활을 하는 것이 궁극적인 목표이므로 학령기 교육 뿐만 아니라 학령기 이후의 전환교육을 위해서 자기결정력이 학교에서부터 길러져야 한다. 실제로 학교를 졸업한 장애학생의 취업 상황을 조사해보면 고용되어 있는 경우가 적고, 고용되었더라도 낮은 대우를 받는 것으로 연구들에서 밝혀졌다(이정기 외 2002). 이런 문제들의 해결을 위해서도 자기

결정이 중요하다. 1990년대 이후에 직업교육을 위해 특수학교에 전공과를 설치하고 있으며, 성공적인 전환교육이 취업을 의미하지 않고 가정이나 사회에서 필요한 생활기술을 장애학생들에게 효과적으로 전달하는 것을 의미한다(김연아 2006).

자기결정이 장애학생을 위한 중요한 교육적 성과로 여겨지게 된 이유에 대해서 Wehmeyer, Agran과 Hughes(2000)는 다음과 같이 요약하였다. 첫째, 장애학생들 사이에서 자신의 선택과 결정을 요구하는 목소리가 과거에 비해 더욱 커지고 있다. 둘째, 학교를 졸업한 성인의 성과를 조사한 연구에서 실망스러운 연구결과가 나오고 있기 때문이다. 셋째, 자기결정과 성인기의 성공적인 삶은 밀접한 관련이 있다는 연구 결과가 제시되고 있다. 넷째, 많은 장애학생이 성인기에 자기결정기술이 결핍되어 있다고 밝혀지고 있다. 다섯째, 자기주도적 학습이 효과적인 교육 실재로 제시되고 있다. 여섯째, 학교와 직업 간의 성공적인 전환이 계속해서 강조되고 있다. 이러한 이유 때문에 자기결정기술의 교수가 중요하다는 인식을 하게 되었다.

최근 교육의 흐름은 장애학생에 대한 교육이 분리교육에서 통합교육으로 변화하는 추세이며 특수학교보다 일반학교에 입학하는 것을 선호하여 일반학교에서 장애학생에 대한 필요를 채우길 원하는 장애학생과 학부모들이 늘고 있다. 장애인 등에 대한 특수교육법에 의하면 통합교육이란 특수교육대상자가 일반학교에서 장애유형·장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것이라고 명시되어 있다. 장애학생이 일반학교에 진학하는 사례가 늘어남에 따라 일반학교에 특수학급이 설치되고 시간제나 전일제수업을 통해 비장애학생들과 함께 수업을 받는 경우가 증가하고 있다. 대부분 장애학생이 일부 시간에만 특수학급에서 수업을 받고 일과의 많은 시간을 일반학급에서 생활하게 되는데 이렇게 통합교육을 위한 학급을 통합학급 또는 원적학급이라고 할 수 있다. 통합학급의 장애학생에 대한 일반교사와 특수교사는 장애학생의 교육적 필요에 더욱 민감하여야 하며 서로 협력하는 체계가 구축되어야 할 필요가 있겠다. 그러나 장애인 등에 대한 특수교육법에는 통합교육이라는 명시는 포함되어 있으나 통합학급이라는 표기는 따로 되어 있지 않은 상황이다.

통합교육은 장애로 인하여 어떠한 불이익도 받지 않고, 장애학생도 그들이 원하는 대로 일반학교에서 비장애학생들과 동일한 학급에 배치되어 교육받게 하는데 목적이 있다. 장애학생도 동일한 인간으로 그들의 권리를 존중받아야 하고, 교육의 기회균등의 측면에서 동일하게 교육받아야 한다는 신념을 근간으로 하며 통합교육은 비장애학생들에게 장애에 대한 이해의 폭을 넓히고 사회성과 인성의 발달에 긍정적인 영향을 미치는 등의 이점이 있다(유재연 외 2009). 그러나 현실적으로는 학생과 학부모 및 교사들의 인식의 문제, 재정적 지원의 문제, 환경적 제도의 문제, 부모와 사회의 지원의 문제 등 많은 제한점을 가지고 있다. 더구나 장애학생들이 비장애학생들과 의사소통이 매끄럽지 못하고 적극적인 의사표현을 못하면 불미스러운 문제가 발생할 수 있다. 따라서 장애학생의 자기결정력의 중요도에 대한 교사들의 인식이 필요하고 적극적인 교수전략이 필요하다.

Wehmeyer는 자기결정의 영역으로 자율성, 자기규제, 심리적 역량, 자아실현으로 분류하고, 그 하위 구성요소로 선택하기, 결정하기, 문제 해결하기, 목표설정 및 획득하기, 자기옹호하기, 자기관리 및 자기조절하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식으로 나누었다(한성희 2005). 따라서 본 연구에서는 자기결정의 7가지 하위요소에 대한 일반교사와 특수교사의 인식을 비교하여 장애학생의 자기결정력의 중요도에 대하여 알아보려고 한다. 아직까지도 통합학급 장애학생의 자기결정기술의 향상을 위한 일반교사와 특수교사의 구체적인 교수전략이 이루어지는 상황은 많지 않다.

장애학생의 자기결정에 관련된 선행연구들을 살펴보면 자기결정력이 삶의 질 향상 및 사회 완전 통합에 미치는 영향에 대한 연구에는 김언아, 김동일(2006), 김정권, 김혜경(2000)이 있다. 자기결정 프로그램이 자기결정력에 미치는 효과에 관한 연구에는 박성우, 김용욱(2005), 임은영, 김자경, 김기주, 김주영(2007) 등이 있다. 또한 장애학생의 자기결정에 대한 특수교사의 인식에 관한 연구는 Wehmeyer, Agran과 Hughes(2000), 김성애(2001), 김은주(2009), 김정권(2000), 오정민(2002), 허문영(2008) 등이 있고, 장애학생들의 자기결정에 대한 부모의 인식을 조사한 연구에는 박성우, 신현기(2005), 박성우, 김창호(2003) 등의 연구가 있다. 자기결정기술을 적용한 효과에 관한 특수교사와

일반교사의 인식에 관한 연구에는 방명애, 최하영(2003)이 있고, 특수교사와 부모의 인식에 대한 연구는 방명애, 박현자 (2009), 백혜영(2010), 이숙향(2009)이 있다. 통합학급 담임교사에 대한 연구는 이시중(2007)이 있고, 예비교사에 대한 연구는 한성희(2005)이 있다.

그러나 중등학교 통합학급 장애학생의 자기결정 중요도에 대한 일반교사와 특수교사의 인식에 대한 연구는 아직 이루어지지 않고 있다.

자기결정능력을 향상시키기 위하여 진행된 연구들을 살펴보면 첫째는 자기결정의 하위요소인 자기주도적 활동이나 의사결정기술, 사회기술 훈련을 통해서 자기결정 능력이 향상되었다는 실험연구(권은숙, 2003; 기윤아, 2003; 최정범, 2002)등이 있었다. 자기결정 능력을 개발시키기 위해 프로그램을 직접 개발하고 적용을 한 연구는 (방명애, 최하경, 2003; 김정권, 김혜경, 2000)의 연구가 있다. 방명애, 최하경(2003)의 연구에서는 초등 정도장애아동의 자기결정기술을 향상시키기 위해 프로그램을 개발하고 적용하여 프로그램의 적용 효과에 대한 특수교사와 일반교사의 인식을 비교한 결과 특수교사가 더 효과가 크다고 인식하였다.

통합학급에 배치되는 장애인의 수가 증가함에 따라 통합학급을 담당하는 일반교사의 역할이 더욱 중요하고 특수교사와의 협력관계가 더욱 중요시 된다. 또한 대부분의 학생들이 중·고등학교를 다닐 때 사춘기를 겪게 되므로 장애학생들도 올바른 가치관을 기르고 자신을 이해하는 능력을 갖기 위해서 교사의 역할이 크다. 따라서 본 연구에서는 중등학교 통합학급에서 장애아동의 자기결정이 얼마나 중요한 지에 대한 일반교사와 특수교사의 인식에 대하여 비교해 보고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적은 통합학급의 장애학생에 대한 일반교사와 특수교사의 자기결정의 중요도 인식을 비교하기 위하여 통합교육을 하는 중·고등학교에 근무하는 일반교사와 특수학급의 특수교사를 대상으로 장애학생의 자기결정기술에 대한 인식을 알아보고 비교하기 위하여 설문조사하였다. 또한 중등학교

통합학급 장애학생의 자기결정의 하위요소에 대한 특수교사와 일반교사의 중요도의 인식을 비교하고 분석하고자 한다. 이러한 연구목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

< 연구문제 >

1. 통합학급 장애학생의 자기결정의 중요도에 대한 일반교사의 인식은 어떠한가?

1-1. 자기결정의 중요도에 대한 일반교사의 인식은 교사변인(근무학교 유형, 연령별, 근무형태 여부, 특수교육 연수 유무)에 따라 유의미한 차이가 있는가?

2. 통합학급 장애학생의 자기결정의 중요도에 대한 특수교사의 인식은 어떠한가?

2-1. 자기결정의 중요도에 대한 특수교사의 인식은 교사변인(근무학교 유형, 연령별, 근무형태 여부, 특수교육 연수 유무)에 따라 유의미한 차이가 있는가?

3. 통합학급 장애학생의 자기결정의 중요도에 대한 일반교사와 특수교사의 인식의 차이는 어떠한가?

3. 용어의 정의

(1) 자기결정

자기결정은 다른 사람의 영향을 받지 않고 스스로 선택하고, 결정하여 문

제를 해결하는 삶을 살아가는 능력을 말한다. 자기결정은 크게 4가지의 본질적인 특성이 있는데 자율성, 자기규칙, 심리적 역량, 마지막으로 자아실현이다(Wehmeyer, 1992; 한성희 2005 재인용). 그리고 자기결정의 주요 하위 구성요소로 선택하기, 결정하기, 문제해결하기, 목표설정 및 획득하기, 자기 옹호하기, 자기관리 및 자기조절하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식으로 정의한다. 본 연구에서는 자기결정력을 스스로 결정하고 선택하는 능력으로 정의하고, 자기결정 지식과 행동의 두 가지 요소들을 포함한다.

(2) 통합학급 및 일반교사

중등과정의 일반학교에서 통합교육을 위하여 다수의 비장애학생과 소수의 장애학생이 함께 학습 및 생활하는 학급을 통합학급이라 하고, 이 통합학급에서 수업을 하는 교사를 일반교사라 한다.

(3) 특수학급 및 특수교사

장애인 등에 대한 특수교육법에 의하면 특수학급이란 특수교육대상자의 통합교육을 실현하기 위하여 일반학교에 설치된 학급이라고 명시하고 있다. 본 연구에서는 중등과정의 일반학교에서 장애학생이 함께 학습 및 생활하는 학급을 특수학급이라 하고, 특수학교 교원자격증을 가지고 이 특수학급을 담당하는 교사를 특수교사라 한다. 장애학생은 통합학급에 원적을 두면서 특수학급에서 시간제수업을 받는 특수교육대상학생을 말하며, 특수교사는 특수교육을 전공하고 일반학교 특수학급에서 장애학생을 실제로 지도하는 경험이 있는 교사를 말한다.

II. 이론적 배경

1. 자기결정의 구성요소

1) 자기결정의 개념

자기결정의 개념에 대한 수많은 정의가 여러 연구 문헌들에서 제시되고 있으나 아직까지 하나의 통일된 개념으로써 자기결정을 설명할 수 있는 이론적, 학문적 체계는 갖추어 있지 않다. 자기결정이라는 용어는 심리학이나 정치학에서 오래전부터 사용해온 용어이며 최근에 특수교육에서 강하게 제기되고 있다.

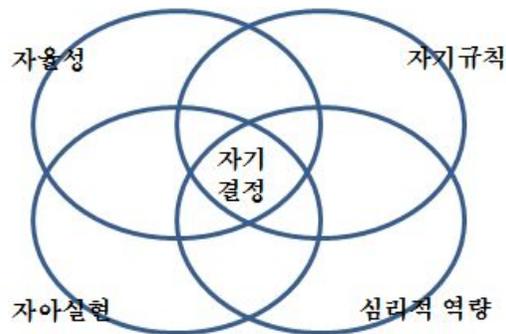
Wehmeyer(1992)는 자기결정이란 '부당한 외부의 간섭을 받지 않고 자신의 삶의 질과 관련된 선택을 하고, 자신의 삶에 대해 일차적인 대변인으로서 행동하는 것'으로 정의하였다. 또한 자기결정은 자율성, 자기규칙, 심리적 역량 그리고 자아실현과 같이 4가지의 본질적인 특성을 나타낸다고 하였다.

Ward(1988)는 자기 자신이 원하는 목표를 스스로 결정하고 계획된 목표들을 성취하기 위해 시도하는 능력이나 태도 및 기술을 자기결정으로 정의하였고 Martin & Marshall(1995)은 자기결정이 된 사람은 그들이 원하는 것이 무엇인지 알고, 그것을 획득하는 방법을 알며, 그들의 흥미와 관심을 충족시키기 위해 주장하는 사람이라고 말했다.

Mithang(1996)와 Sweeney(1997)는 자기결정능력을 가진 개인의 경우 자신의 관심과 욕구가 무엇인지에 대해 알고 있으며, 자신의 관심과 욕구에 근거하여 목표를 수립하고, 목표달성을 위한 계획의 수립과 문제 해결적 접근이 가능하며, 스스로의 진보수준을 평가하여 자신의 행동을 수정하거나 지속할 수 있는 것으로 정의하면서 이러한 자기결정력은 개인이 삶의 주체자로서 생활하는데 매우 중요한 요인이 될 수 있음을 강조하였다.

자기결정의 개념에 대한 여러 학자들의 정의에는 다음과 같은 몇 가지의 공통적인 요소를 포함하고 있다. 첫째, 자기결정은 자신의 삶을 스스로 통제하여 삶의 가치를 스스로 찾는 것이다. 둘째, 자신의 삶을 스스로 통제하고 가치있는 삶을 위해 태도와 성격, 능력이 필요하다. 셋째, 개인은 그들만의 적절한 방법으로 환경과의 상호작용을 통해 자기결정을 해야 한다. 넷째, 개인은 개인의 자유와 자립심을 길러야 한다. 다섯째, 자신의 가치에 관심을 갖고 자신의 흥미와 관심에 기초하여 선택하고 결정해야 한다. 마지막으로 완전한 성인으로 성공적인 삶을 위해 목표를 세우고 목표성취를 위해 실천할 수 있어야 한다(김정권, 김혜경 2000).

Wehmeyer, Agran과 Hughes(2000)는 자기결정이란 "자신의 삶에서 주요한 원인 제공자 역할을 하는 행위이며, 외부 영향이나 간섭을 받지 않고 자신의 삶을 스스로 선택하고 결정하는 행위"로 정의하고 있다. 자기결정의 기본적인 특성으로 자율성, 자기규칙, 심리적 역량 그리고 자아실현과 각각의 하위요소를 제시하였다. 이 4가지 특성들은 그 자체 하나로서는 불충분하며 자기결정적 행동을 보이기 위해 서로 상호작용하며 [그림 II-1]과 같다.



[그림 II-1] Wehmeyer의 자기결정 모델

(출처: 김혜경(2001), 자기결정 훈련프로그램이 정인지체 고등학생의 자기주장과 자기인식 능력에 미치는 효과, 재인용)

(1) 자율성

자율성(autonomy)은 자기결정의 본질적인 특성 중 하나이며 자신의 기호, 관심 그리고 능력에 따르는 활동이며, 외부의 영향 또는 간섭에 구애됨이 없이 독립적이며, 자유로운 활동이다. 그리고 자율성을 크게 독립성과 기호, 믿음, 관심, 능력에 기초한 활동 등의 2개 영역으로 나누어 측정하였다. 독립성에서는 개인관리와 가정에서의 역할, 환경과의 상호작용이 있고, 기호, 믿음, 관심, 능력에 기초한 활동으로는 여가와 휴식시간, 사회 참여와 상호작용, 학교 졸업 후 방향, 자신의 표현 등이 있다. 자율성을 나타내기 위해 요구되는 하위요소로서 선택하기, 의사결정, 문제해결을 들고 있으며, 자율적 능력을 달성하기 위해서는 하위요소들을 발전시키는 것이 필요하다(Wehmeyer, 1994).

(2) 자기규칙

자기규칙(self-regulation)은 자기결정의 본질적인 특성 중의 하나로서 자신의 능력과 기호를 바탕으로 환경과 조화해서 자신의 행동을 계획하고 활동하며 수정할 수 있는 능력이다. 자기규칙은 자기관리 전략 즉 자기관찰, 자기평가와 자기강화 기술, 목표설정 및 획득 등을 포함한다.

(3) 심리적 역량

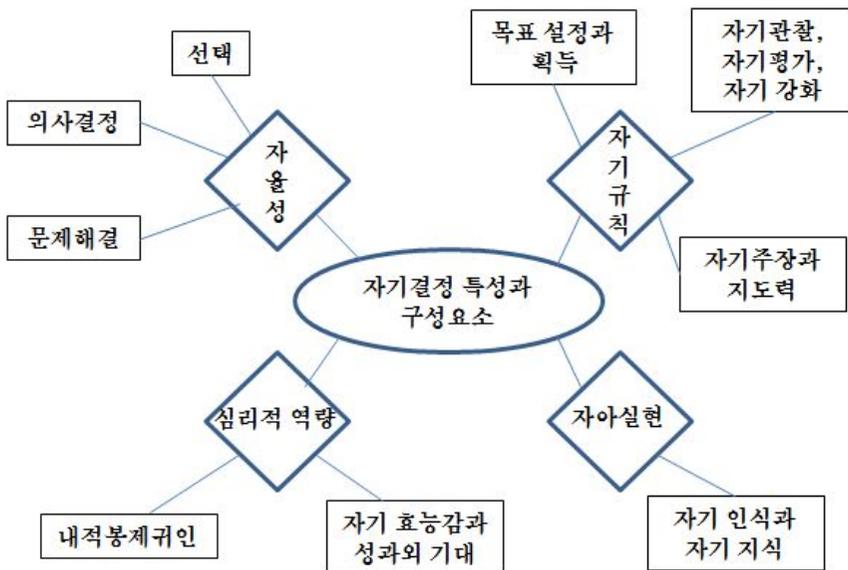
심리적 역량(psychological empowerment)은 자기결정의 본질적인 특성 중의 하나로서 인지, 인성 그리고 동기화 등을 포함하는 복합적인 영역이다. 심리적 역량의 하위요소로는 내적통제귀인, 자기효능감, 성과에 대한 기대가 있다.

(4) 자아실현

자아실현(self-realization)은 자기결정의 본질적인 특성 중의 하나로서 자신과 환경과의 관계 속에서 자신의 판단을 통해 행동하는 것이며, 자신에 대한 평가 그리고 자기강화와 참여에 의해 영향을 받는 것이다. 자아실현의 하위 요소로는 자기지식과 자기이해 등이 있다.

2) 자기결정의 구성요소

Wehmeyer(1992)는 행동이나 사건의 특성을 바탕으로 자기결정의 구조를 정의하였다. 자기결정의 개념을 정의하면서 자기결정의 본질적인 특성과 그 특성들을 이루는 하위 요소들을 제시하였다. 자기결정의 특성으로 자율성, 자기규칙, 심리적 역량, 자아실현 등의 4가지를 제시하였고 이런 특성은 상호 관련된 구성요소를 통해 나타난다. 이러한 구성요소는 선택하기, 결정하기, 문제해결하기, 목표설정 및 획득하기, 자기 옹호하기, 자기관리 및 자기조절하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식 등으로 [그림 II -2]과 같다.



[그림 II-2] Wehmeyer 의 자기결정 구조

(출처 : 김혜경(2001), p.14 그림 II-1 참조)

(1) 선택하기

통합학급의 장애학생의 자기결정의 주요 요인으로 선택하기를 들 수 있는데 선택하기는 중도장애인의 삶의 질을 결정하는데 중요한 역할을 한다(Wehmeyer, Agran & Hughes, 1998). Reid & Green(1991)은 선택의 구조를 '선택하고 있는 활동과 기호의 확신' 이라는 두 가지 개념으로 구성된다고 하였다. 이 선택은 그들 자신의 독특한 흥미와 능력에 기초한 자신의 기호를 정의할 수 있는 어린 시절 경험의 중요성과 이 기호들을 바탕으로 해서 활동들을 선택하기 위한 기회를 강조한다. 김혜경(2001)은 많은 장애인들은 다양한 것 중에 선택하는 기술이 부족하고 그들의 특별한 기호를 효율적으로 의사소통할 수 없는 반면, 일반인들은 한 가지 이상의 효율적인 방법으로 자신의 기호를 표현하고 있다고 한다.

많은 장애학생들은 자신의 생애동안에 선택하는 기회가 주어진 적이 거의 없으므로 자신이 원하는 것을 스스로 선택할 수 있도록 기회를 제공하고, 스스로 선택하는 경험을 하도록 해야 한다.

(2) 결정하기

결정하기(decision-making)는 선택하기(choice-making)와 유사하며 자율성 하위 요소 중의 하나인 문제해결과는 더 많은 중복된 점을 가지고 있다. 선택하기가 개인의 기호에 의한 다른 것들 사이의 선택과정이라면, 결정하기는 하나의 요소 외에 선택을 통합하는 더 넓은 능력이라고 할 수 있다. 그동안 장애학생들은 의사결정을 제지당해 왔으나 장애학생들의 삶의 질 향상을 위해서 일반학생들과 같이 그들의 삶에 대한 모든 결정을 스스로 해야 할 것이다. 권은숙(2003)에 의하면 이러한 의사결정기술은 자기결정에 미치는 효과가 있는 것으로 나타났으며, 이는 결국 삶의 질 향상으로 나타나게 될 것이다.

Baron과 Brown(1991)은 불충분한 결정이 사회전반에 심각한 문제를 야기하며 특히 청소년기의 결정은 인생의 중요한 역할을 하기 때문에 충분한 교육과 훈련이 필요하다고 하였다. 따라서 선택은 교육의 시기로는 초기에 강

조되어야 하고, 특별한 의사결정 기술은 중학수준에 좀 더 강조되어야 한다. 그리고 일반화, 의사결정, 문제해결을 성취하기 위해서는 비슷한 상황을 통해 배우는 것이 필요하다. 그럼으로써 학생들은 그과정을 실제적인 생활문제에 적용할 수 있으며, 학습의 효율성을 높일 수 있을 것이다.

(3) 문제해결하기

의사결정은 다양한 해결책의 적절성을 평가하는 과정이며, 문제는 해결 과제가 즉시 인식되지 않는 것이다. 문제 해결 기술들은 일반적인 문제 해결과 개인적 또는 사회적 문제 해결의 두 가지 주요한 내용영역으로 나눌 수 있다. 전자는 똑같은 답과 함께 오직 한 가지 옳은 해결책을 가진다. 그와 반대로 후자는 복잡한 과정을 요구하며, 결정과 함께 사람간의 상호활동을 포함하고 있으며, 시간 또는 환경에 따라 복잡하고 다양한 수많은 해결책을 가진다.

문제 해결하기는 선택하거나 결정하기와 중복되는 점이 많다. 선택과정과 같이 문제해결 능력들은 근본적으로 모든 결정 단계에 깊이 관계된다. 결정 능력을 증진시키기 위해서 대부분의 중재에서 처음 단계에서 직접적으로 문제나 문제점을 파악하는 것이다. 실제로 우리는 결정하기 전에 먼저 문제해결방법을 알아야 한다.

(4) 목표설정 및 획득하기

자신이 삶의 주인이 되기 위해서는 목표를 계획하고 설정해야 하며 그 목표를 달성하는데 필요한 기술을 습득하는 것이 필요하다. Locke & Lathan(1990)은 자기결정에 의도, 과제, 기한을 정하는 것, 목적, 목표, 도달점과 같은 기본 기술과 접근 방법을 포함했으며, 이 모든 것은 자신이 달성하기 원하는 요소를 포함한다고 주장한다. 목표달성이론은 "목표는 인간 활동의 기준이다"라는 기본 가정에 초점을 둔다. 이것은 교육적 동기화와 성취를 위한 진리이다. 예를 들면 Schunk(1985)는 목표설정에 있어서 학생참여는 발

달지체학생의 수학적성적을 향상시켰다고 주장했다. 목표설정의 효과는 활동, 작용과 함께 이미 경험한 것은 물론이고 목표의 난이도와 특정성의 기능을 갖게 하는 것이다. 목표달성은 형식적으로 내용과 강도의 기능이 있다. 목표강도가 목표의 우선 사항을 반영하는 반면, 목표내용은 목표의 내용을 토의한다. 이런 점에서 개인간 다양성이 고려될 수 있고 목표 성취도 달성은 화제의 요점과 중요성 그리고 목표를 달성하기 위한 개인의 욕망의 강도에 의해 영향을 받을 것이다.

목표설정과 획득을 위해 두 가지 주의해야 할 점이 있다. 첫째, 목표설정 활동의 대부분은 의식적으로 유도된 것이지만 목표획득은 의식, 비의식의 결과라는 점이다. 둘째, 자기결정으로 유도된 목표와 행위들이 항상 성공적인 것은 아니며, 항상 의도된 목표를 달성하지 않는다는 점이다.

따라서 목표설정 및 획득하기를 위해서는 특정한 목표의 정의와 기술, 이 목표들을 달성하기 위한 목표와 과제와 구성, 그리고 요구되는 성과를 달성하기 위해 필요한 활동으로 집중될 것이다.

(5) 자기 옹호하기

자기 옹호하기는 자신의 권리와 관심을 표현하고 스스로 문제의 해결을 추구하는 것이다. 문자 그대로 자신의 이익을 옹호하는 기술을 말하며, 옹호한다는 것은 원인이 되는 사람에게 주장하거나 방어하는 것을 뜻한다. 자기옹호를 위해서는 예를들어 학습이나 고용과 같은 성과를 이루는데 방해가 되는 요인이 무엇인지 확인하고, 적응기술을 익히며, 적절한 보조적 방안들을 획득할 수 있어야 한다(Carpenter, 1998).

Kling(2000)은 모든 연령대의 학생들이 자기 주장 기술을 발달시키기 위한 전략으로 'ASSERT' 전략을 제시하였다.

- ㄱ. 장애를 인식하고(Awareness of disability)
- ㄴ. 장애를 말하고(State disability)
- ㄷ. 강점과 제한점을 말하며(State strengths and limitations)
- ㄹ. 문제와 해결을 평가한다(Evaluate problem and solutions)

ㄱ. 해결을 역할놀이하고(Role play solution)

ㄴ. 실제적인 상황에서 그것을 노력한다(Try it in the real setting)

(6) 자기관리 및 자기조절하기

자기관리와 자기조절적인 행동은 자기관찰이나 자기감독, 자기평가와 자기강화를 포함한다. 자기규칙을 "필요한 그들의 계획을 수정하고, 그 활동의 성과가 바람직한가를 평가하고 활동방법을 결정하기 위해 환경에 대처하는 반응양식이며, 환경을 조사하기 위해 사람들이 할 수 있는 복잡한 반응체제" 라고 정의했다(Whitman, 1990).

또한 자기 스스로 학습이나 생활의 문제를 해결하기 위한 전략을 스스로 만들 수 있는 기술을 말한다(김혜경, 2001). 자기감독 전략은 자신의 행동을 평가하고 관찰하며 기록하는 것을 교수하는 것을 포함한다. 자기감독 전략은 흔히 과제기록절차를 사용하는 것을 포함하기도 한다. 자기강화 전략은 두 가지의 기능을 가지고 있다(Agran, 1997). 강화제의 자기 판별과 판별된 강화의 전달이 그것이다.

(7) 자기인식 및 자신에 대한 지식

자아실현에서 사람들은 자신의 삶의 질에 영향을 주는 독특성을 활용하는 방법뿐만 아니라 자신의 장점, 약점, 능력과 제한점의 기본적인 이해를 가지고 있어야 한다. 가장 기본적인 수준에서 자기결정이 되기 위해서는 사람은 먼저 자아개념을 가져야 하며, 독특성과 정체성을 가짐으로서 자기 자신의 인식과 자신에 대한 지식을 구축해 나가야 한다. Ward(1996)는 "자아개념이 없다면 어떤 의미로 자신의 감정에 토대한 경험을 조직화 할 수 없을 것이다." 라고 한다. 즉 자아개념이 없다면 학생은 자기결정이 불가능 하다는 것이다.

방명애(2000)는 자기결정력이 발달한 사람은 자신의 장점과 약점을 잘 알며, 자신의 필요에 민감하며 삶의 가치는 높이는 목표를 세우고 실행하며 의

미있는 인생을 살며 성취의 기쁨을 누린다고 하였다.

2. 자기결정력의 중요성

1) 자기결정 지원자로서 교사의 역할

교사는 장애학생들이 선택하고 결정하며 자신의 의견을 내세울 수 있는 성인으로 성장하기를 원한다면, 개별화교육 프로그램에서 장애학생에게 스스로 자기결정의 기회를 제공하는 것이 필요하다(조인수, 김혜경 2003). 자기결정력이 부족한 장애학생에게 자기결정의 지식과 기술의 중요성을 교사가 먼저 인식하여 성공적인 교육과정을 운영할 수 있도록 해야 한다.

Hoffman과 Field(1995)는 자기결정 기술의 교육과정을 운영하는데 다음의 10가지 사항을 고려해야 한다고 하였다.

첫째, 교사도 학생과 마찬가지로 공동 학습자가 되어야 한다. 자기결정적으로 되는 것은 어떠한 성공시점이 있는 과정이 아니라 일생동안 계속해서 벌어지는 긴 과정이다. 그러므로 교사와 관련 전문인들은 자기결정을 교수하는데 있어서 학생과 마찬가지로 공동학습자가 되어야 한다.

둘째, 모델링 전략을 통해서 자기결정기술이 습득되어야 한다. 보통 학생들은 모델링과 대리학습을 통해서 대부분의 정보를 배운다. 학생들은 다른 사람의 행동을 관찰함으로써 가장 효과적으로 학습하므로 교사는 행동을 계획하기, 목표성취에 따른 결과 경험하기 및 소리내어 생각하기 등을 이용하여 자신의 자기결정 과정을 학생이 관찰할 수 있도록 한다(방명애, 2000).

셋째, 현동학습을 통해 비경쟁적인 분위기에서 더 효율적으로 자기결정 기술을 습득할 수 있다. 경쟁적인 분위기보다는 비경쟁적인 분위기에서 학습은 최상으로 일어난다(Hoffman & Field, 1995).

넷째, 경험을 통한 학습이 중요하다. 자기결정의 지식과 기술을 습득하였을 때 실제 상황에 응용을 한다면 가장 효과적인 학습과정이 된다. 교사는 실제 교육환경을 구조화하여 학생으로 하여금 선택할 수 있는 대안들을 인식하게

하고, 여러 대안 중 가장 바람직한 것을 선택할 수 있도록 돕고, 적절한 선택을 했을 경우에는 즉시 강화하도록 한다(방명애, 2000).

다섯째, 개별성을 학습할 수 있고 자신의 강점과 약점을 수용할 수 있는 통합적인 교수가 이루어져야 한다. 자기결정 기술을 학습하는 것을 학습하려고 노력하는 의욕 외에는 선수기술이 없다. 그러므로 장애학생을 포함한 모든 학습자들이 참여해야 한다.

여섯째, 가족과 친구가 함께 참여할 때 더욱 효과적이다. 가족과 친한 친구의 역할은 매우 중요하다. 자기결정 기술을 교수할 때 장애학생의 가족 구성원이나 친구를 포함시켜 학생이 학습한 자기결정 기술을 가정과 다른 지역사회에 활용할 수 있도록 격려되어야 한다.

일곱째, 그 사람의 이야기를 들어주는 것이 중요하다. 한 사람의 이야기를 들어주고 그 사람을 이해할 수 있는 기분을 느끼도록 조성하는 것은 매우 강력한 힘을 지니고 있다. 이러한 경험을 자신이 한 사람으로서 중요하며 높이 평가받는다라는 확신을 주므로 매우 강력하고 절대적이고, 이것을 통해 동기가 강화된다.

여덟째, 전문적인 집단에서 협동적으로 가르치는 것이 효과적이다. 즉 장애학생을 둘러싼 특수교사, 일반교사, 그 밖의 관련서비스 전문가인 상담가, 사회사업가, 심리학자들 모두 집단을 이루어 같이 교수하는 것이 필요하다. 그래서 서로의 강점을 배울 수 있도록 하는 것이 좋다.

아홉째, 유머를 사용하여 적절한 학습이 되게 한다. 유머는 효과적인 의사소통의 매개체일 뿐 아니라, 의견충돌이나 비판을 부드럽게 해주는 유용한 도구이다. 게다가 유머는 불안을 감소시키고 더욱 이성적으로 사고하게 하는데 도움을 준다. 그러므로 교사는 학생에게 기회가 주어진다면 유머를 고취시킬 수 있어야 한다.

마지막으로, 자기결정기술을 가르칠 수 있는 순간을 잘 포착하여야 한다. 여기서 말하는 가르칠 수 있는 순간이란 자연적인 기회를 포착하여 교수하라는 뜻이다. 고의적인 분위기의 학습은 의미가 떨어지고 금방 잊어버리게 된다. 하지만 중요한 순간의 기회에 가르친다면 최대 교수효과를 볼 수 있다.

3. 선행연구 고찰

장애학생의 자기결정에 관련된 선행연구들을 고찰해 보면 자기결정력이 삶의 질 향상 및 사회 완전 통합에 미치는 영향에 대한 연구에는 김언아, 김동일 (2006), 김정권, 김혜경(2000)이 있다. 자기결정 프로그램이 자기결정력에 미치는 효과에 관한 연구에는 박성우, 김용욱(2005), 임은영, 김자경, 김기주, 김주영(2007) 등이 있다. 또한 장애학생의 자기결정에 대한 특수교사의 인식에 관한 연구는 Wehmeyer, Agran과 Hughes(2000), 김성애(2001), 김은주(2009), 김정권(2000), 오정민(2002), 허문영(2008) 등이 있고, 장애학생들의 자기결정에 대한 부모의 인식을 조사한 연구에는 박성우, 신현기(2005), 박성우, 김창호(2003) 등의 연구가 있다. 자기결정기술을 적용한 효과에 관한 특수교사와 일반교사의 인식에 관한 연구에는 방명애, 최하영(2003)이 있고, 특수교사와 부모의 인식에 대한 연구는 방명애, 박현자 (2009), 백혜영(2010), 이숙향(2009)이 있다. 통합학급 담임교사에 대한 연구는 이시종(2007)이 있고, 예비교사에 대한 연구는 한성희(2005)이 있다.

먼저, 자기결정력이 삶의 질 향상 및 사회 완전 통합에 미치는 영향에 대한 연구는 (김언아, 김동일 2006; 김정권, 김혜경 2000) 등이 있다. 김언아, 김동일(2006)의 연구에서는 자기결정력이 높은 학생일수록 성공적인 전환가능성, 유지가능성의 정도는 높게 나타나며, 전환성과는 더욱 양호한 것으로 나타나 자기결정력은 장애학생들의 성공적인 전환과정에서 매우 중요한 요인임을 확인하였다. 김정권, 김혜경(2000)의 연구에서는 발달지체인인 원하는 삶을 살아갈 수 있도록 하기 위해서 그리고 그들이 평등한 인간으로서 존중되기 위해서 기본적으로 필요한 자기결정 능력에 대해 탐구하는 것은 의의가 있다고 하였다.

자기결정 프로그램이 자기결정력에 미치는 효과에 관한 연구 (박성우, 김용욱(2005) ; 임은영, 김자경, 김기주, 김주영(2007) 등이 있다. 박성우, 김용욱(2005)의 연구에서는 자기결정 프로그램의 적용을 통해 경도 정신지체 학생들의 자기결정력과 문제해결력이 신장되었음을 알 수 있었다. 임은영, 김자경, 김기주, 김주영(2007)의 연구에서는 자기결정 프로그램은 초등학교 경도

정신지체아동의 자기결정 능력 향상에 매우 효과적임을 알 수 있다.

장애학생들의 자기결정에 관련된 교사의 인식에 관한 연구에는 특수교사의 인식에 관한 연구, 학부모의 인식에 관한 연구, 예비교사의 인식에 관한 연구 등으로 나눌 수 있다.

장애학생의 자기결정에 대한 특수교사의 인식에 관한 연구는 Wehmeyer, Agran과 Hughes(2000), 김성애(2001), 김은주(2009), 김정권(2000), 오정민(2002), 허문영(2008) 등이 있다. Wehmeyer, Agran과 Hughes(2000), 오정민(2002)의 연구에서 특수교사의 자기결정 기술에 대한 중요도 인식과 교수 실행도를 조사하였는데 자기결정 기술의 중요도 인식과 교수를 실행하는 정도는 다르다는 것을 알 수 있었다. 김성애(2001)와 김정권(2000)의 연구에서는 자기결정력이 부족한 장애학생에게 자기결정의 지식과 중요성에 대한 교사의 인식은 자기결정의 교육과정을 성공적으로 이끄는데 중요한 단계가 된다고 제시하고 있다.

학생들의 자기결정에 대한 부모의 인식을 조사한 연구는 박성우, 신현기 2005; 박성우, 김창호, 2003 등이 있다. 박성우, 김창호(2003)의 연구에서 장애학생들의 효율적인 전환을 위한 전환계획과 자기결정기술 신장의 주요변인인 교사와 부모간의 인식수준을 비교했는데 연구결과 장애 학생들의 전환계획에 대한 부모와 교사의 인식수준에 있어 전환교육에 대한 IEP 구안시 부모와 학생 참여여부에 대해 교사는 긍정적인데 반해 부모의 경우 다소 부정적이었고, 학생들의 성인기 전환에 필요한 기술 습득 정도에 있어서는 오히려 부모보다 교사들이 부정적인 것으로 나타났다.

자기결정기술을 적용한 효과에 관한 특수교사와 일반교사의 인식에 관한 연구에는 방명애, 최하영(2003)이 있다. 방명애, 최하영(2003)의 연구에서는 특수교사와 일반교사들 모두 자기결정기술 프로그램이 초등학교 경도장애아동의 자기결정기술을 향상시키는데 효과가 있다고 하였다.

자기결정에 대한 특수교사와 부모의 인식에 대한 연구(방명애, 박현자 2009; 백혜영 2010; 이숙향 2009) 등이 있다. 박현자, 방명애(2009)의 연구에서는 장애아동 교육경력이 많은 유아특수교사일수록, 직업이 있는 어머니일수록 발달지체 유아의 자기결정에 관련된 행동을 많이 한다고 하였다. 백혜

영(2010)은 특수교사와 학부모 모두 장애학생에 대한 중요도 인식은 높게 나타났으며, 하위요소별로는 '효율성과 성과에 대한 기대'가 가장 중요하다고 인식한다고 하였다. 특수교사와 학부모 간의 장애학생 자기결정에 대한 중요도 인식에 있어서는 전반적으로 특수교사가 더 중요하게 인식한다고 하였다. 이숙향(2009)의 연구에서는 장애학생의 자기결정에 대한 특수교사와 부모의 인식에 대해 질적 분석을 하였으며, 우리나라 문화적 맥락에서의 자기결정을 이해하고 적용함으로써 장애학생들의 자기결정 증진 및 삶의 질을 향상하기 위해 다음과 같은 제언들을 제공하였다. 자기결정에 대한 인식의 중요성 및 실질적인 연수제공, 장애학생의 자기결정 증진을 위해 교수적 함의, 자기결정에 대한 인식 및 교수 실제에 대한 연구의 활성화 등이다.

통합학급 담임교사에 대한 연구는 이시종(2007)이 있고, 예비교사에 대한 연구는 한성희(2005)이 있다. 이시종(2007)의 연구에서는 통합학급 담임교사의 책임의식과 적극적인 참여는 장애학생의 자기결정에 영향을 미치며 통합교육의 성공적인 실현에 결정적인 역할을 한다고 하였다. 자기결정에 대한 예비 특수교사를 대상으로 자기결정의 인식을 조사한 한성희(2005)의 연구는 자기결정에 대한 예비 특수교사를 대상으로 자기결정의 인식을 조사한 한성희(2005)의 연구는 유아특수, 초등특수, 중등특수 전공별로 나누어서 자기결정의 중요도에 차이가 있는지를 알아보았다. 연구방법은 자기결정 구성요소 9가지에 따른 총 15문항을 만들어 실시하였다. 연구결과는 전체적으로 장애학생의 자기결정에 대해 중요하게 생각을 하고 있었으며, 그 영역별로는 선택, 자기주장, 내적통제 귀인, 의사결정의 순으로 중요하게 생각하고 있는 것으로 나타났고, 학년이 올라갈수록 자기결정의 중요성이 높게 나타났다. 또한 자기결정의 중요도에 대한 인식은 유아와 중등, 초등과 중등에서 차이가 있는 것으로 나타났다.

자기결정능력을 향상시키기 위하여 진행된 연구들을 살펴보면 첫째는 자기결정의 하위요소인 자기주도적 활동이나 의사결정기술, 사회기술 훈련을 통해서 자기결정 능력이 향상되었다는 실험연구(권은숙, 2003; 기윤아, 2003; 최정범, 2002)등이 있었다. 기윤아(2003)의 연구를 보면 자기주도적 놀이 활동이 정신지체아의 자율성 향상에 영향을 주어 자기규칙과 심리적 역량에 미치는

효과는 매우 긍정적이며, 정신지체아의 자아실현 발달에도 영향을 미친다고 보고하고 있다. 물론 그 실험기간이 약 4개월로 기간이 짧지만 자기결정 능력에 자기주도적 놀이 활동이 효과가 있음을 밝히고 있다. 둘째는 자기결정 자체의 훈련을 통해 자기결정능력을 향상시키고자 하는 연구(김재근, 2000; 박현주, 박승희, 2001; 유현진, 2000; 김혜경, 2001; 박성우, 2004)가 있었다. 그 중에서 김혜경(2001)의 연구에서는 자기결정 훈련 프로그램을 사용하여 정신지체 고등학생의 자기주장, 자기인식 능력에 영향을 미치는 효과를 살펴보았는데 직접적인 자기결정의 훈련이 자신의 표현, 도움요청, 집단에서의 활동, 수업의 참여 등에서 향상이 이루어짐을 보여주고 있다.

자기결정 능력을 개발시키기 위해 프로그램을 직접 개발하고 적용을 한 연구는 (방명애, 최하경, 2003; 김정권, 김혜경, 2000)의 연구가 있다. 방명애, 최하경(2003)의 연구에서는 초등 경도장애아동의 자기결정기술을 향상시키기 위해 프로그램을 개발하고 적용하여 프로그램의 적용효과에 대한 특수교사와 일반교사의 인식을 비교한 결과 특수교사는 6개의 하위영역에서 모두 효과가 크다고 인식한 반면, 일반교사들은 자기인식영역을 제외한 5개의 영역에서 효과가 있었다고 인식하였다.

특수교사들의 자기결정에 대한 지식과 교수방법에 대해 연구한 Baker (2002)의 연구에 의하면 특수교사들의 경우 장애학생들의 성인기 전환에 필요한 요소로서 자기결정력을 주요 변인으로 고려하고 있다. 그러나 자기결정력에 대한 지식이나 전략 등을 지원해줄 수 있는 프로그램이나 훈련체제가 매우 부족한 것으로 나타났고 이에 특수교사들을 대상으로 자기결정력에 대한 이해와 전략 등을 지원해 줄 수 있는 지속적인 연수의 제공이 필요함을 제안하였다. 현실적으로 통합교육이 일반학급에서도 시행되고 있는 시점에서 장애학생의 자기결정에 대한 통합학급 담임교사의 인식에 대한 연구의 필요성을 뒷받침해 주고 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구에서는 광주광역시와 전라남도에서 통합교육을 하는 중·고등학교의 일반교사와 특수교사를 대상으로 통합학급 장애학생의 자기결정기술의 중요도에 대한 인식을 조사하기 위하여 설문조사하였다. 먼저 광주광역시교육청 특수교육지원센터 통계 결과 2011년 3월 1일 기준으로 광주광역시에서 통합교육을 하는 중학교는 40개교이고 특수학급은 56학급이며, 통합교육을 하는 고등학교는 19개교이고 특수학급은 42학급이다. 또한, 전라남도교육청 특수교육지원센터 통계 결과 2011년 2월 10일 현재 전라남도에서 통합교육을 하는 중학교는 91개교이고 특수학급은 111학급이며, 통합교육을 하는 고등학교는 41개교이고 특수학급은 62학급이다. 이는 공립과 사립을 포함한 수치이고 대부분 정교사나 기간제교사가 배치되어 있으며, 특수교사가 배치되지 않은 곳은 교육지원청 특수교육지원센터에서 순회교육을 실시하고 있다.

위에서 확인된 광주광역시 소재의 통합교육을 하는 중·고등학교에 근무하는 일반교사와 특수교사 중에서 이메일과 주소 확인이 가능한 교사를 각각 일반교사 70명, 특수교사 60명 총 130명을 표집하였다. 같은 방법으로 전라남도에서 통합교육을 하는 중·고등학교에 근무하는 일반교사와 특수교사 중에서 이메일과 주소 확인이 가능한 교사를 각각 일반교사 110명, 특수교사 90명 총 200명을 표집하였다. 1차로 회수된 설문지는 190부였지만, 다시 연구자들에게 전화와 이메일로 설문지 작성에 협조해줄 것을 요청하였다. 설문지가 없어진 경우에는 설문지를 우편으로 다시 보내거나, 가까운 지역에는 직접 찾아가서 설문지를 배부하고 회수하였다. 그 결과 총 회수된 설문지는 270부로 81.8%의 회수율을 보였으며, 이 중 설문내용이 불성실하거나 장애학생을 지도한 경험이 없는 교사의 설문지 32부는 조사대상에서 제외하였다. 메일과 우편으로 회수된 설문지는 일반교사는 180부 중 125부(69.4%), 특수교사는

150부 중 113부(75.3%)로 총 238부(72.1%)의 설문지가 분석에 사용되었다.

1) 연구대상자의 일반적 특성

설문 대상자의 일반적인 특성은 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 설문대상자의 일반적 특성

	구분	일반교사 (n=125)	특수교사 (n=113)	응답수(%)
성별	여	85 (68%)	73 (64.6%)	158(66.4%)
	남	40 (32%)	40 (35.4%)	80(33.6%)
학교유형	중학교	46 (36.8%)	66 (58.4%)	112(47.1%)
	고등학교(인문계)	60 (48%)	23 (20.4%)	83(34.9%)
	고등학교(전문계)	19 (15.2%)	24 (21.2%)	43(18.1%)
근무유형	정교사	113 (90.4%)	90 (79.6%)	203 (85.3%)
	기간제 교사	12 (9.6%)	23 (20.4%)	35 (14.7%)
근무하는 (했던)지역	광주광역시	47 (37.61%)	36 (31.9%)	83 (34.9%)
	전라남도	73 (58.4%)	77 (68.1%)	150 (63.0%)
	그 외 지역	5 (4.0%)	0	5 (2.1%)
연령	30대 미만	32 (25.6%)	23 (20.4%)	55 (23.1%)
	31 ~ 40대 미만	37 (29.6%)	30 (26.5%)	67 (28.2%)
	41 ~ 50대 미만	51 (24.8%)	39 (34.5%)	70 (29.4%)
	50대 이상	25 (20.0%)	21 (18.6%)	46 (19.3%)
학력	대학 졸업	94 (75.2%)	53 (46.9%)	147 (61.8%)
	대학원 졸업	21 (16.8%)	45 (39.8%)	66 (27.7%)
	교육대학원재학(특 수교육전공)	3 (2.4%)	10 (8.8%)	13 (5.5%)
	대학원 재학	7 (5.6%)	5 (4.4%)	12 (5.0%)
교직경력	5년미만	40 (32.0%)	30 (26.5%)	70 (29.4%)
	5년이상 10년미만	28 (22.4%)	22 (19.5%)	50 (21.0%)
	10년이상 15년미만	11 (8.8%)	15 (13.3%)	26 (10.9%)
	15년이상 20년미만	3 (2.4%)	9 (8.0%)	12 (5.0%)
	20년이상	42 (33.6%)	37 (32.7%)	79 (33.2%)
	무응답	1 (0.8%)	0	1 (.4%)
담임 경험	예	82 (65.6%)	67 (59.3%)	149 (62.6%)
	아니오	43 (34.4%)	46 (40.7%)	89 (37.4%)
연수 여부	예	39 (31.2%)	94 (83.2%)	133(55.9%)
	아니오	86 (68.8%)	19 (16.8%)	105(44.1%)

<표 III-1>에서 보는 바와 같이 응답자의 일반적 특성에 대해 살펴보면 전체 238명 중 여자가 158명으로 66.4%, 남자가 80명으로 33.6%로 나타났으며, 일반교사가 125명으로 52.5%, 특수교사가 113명으로 47.5%로 나타났다. 근무 학교 유형은 중학교가 47.1%로 가장 높은 것으로 나타났으며, 고등학교(인문계)가 34.9%, 고등학교(전문계)가 18.1%로 나타났으며, 근무유형은 정교사가 85.3%, 기간제교사가 14.7%로 나타났다.

통합학급의 장애학생을 지도하며 근무하거나 최근에 근무했던 지역은 전라남도가 63.0%로 가장 높은 것으로 나타났으며, 광주가 34.9%, 그 외 지역이 2.1%로 순으로 나타났다. 응답자의 연령은 41~50대 미만이 29.4%로 가장 높은 것으로 나타났으며, 31~40대 미만이 28.2%, 30대 미만이 23.1%, 50대 이상이 19.3%로 순으로 나타났다.

최종학력은 대학교 졸업자가 61.8%로 가장 높은 것으로 나타났으며, 대학원 졸업자가 27.7%, 교육대학원 재학(특수교육전공)중이 5.5%, 대학원 재학중이 5.0%로 순으로 나타났다. 교직경력은 20년 이상 경력자가 33.2%로 가장 높은 것으로 나타났으며, 5년 미만 경력자가 29.4%, 5년 이상 10년 미만 경력자가 21.0%, 10년 이상~15년 미만 경력자가 10.9%, 15년 이상~20년 미만 경력자가 5.0%로 순으로 나타났다. 통합학급의 담임 경험은 경험이 있다는 응답이 62.6%로 나타났으며, 경험이 없다는 응답이 37.4%로 나타났다.

<표 III-2> 설문대상자 교사의 담당 학년

(복수응답)

	구분			합계
	1학년	2학년	3학년	
일반교사	68 (39.8%)	61 (35.7%)	42 (24.6%)	125 (73.1%)
특수교사	72 (33.6%)	75 (35.0%)	67 (31.3%)	113 (52.8%)
합계(%)	140 (36.4%)	136 (35.3%)	109 (28.3%)	385 (100%)

<표 III-2>에서 보는 바와 같이 담당 학년에 대해 살펴보면 1학년이 36.4%로 가장 높은 것으로 나타났으며, 2학년이 35.3%, 3학년이 28.3%로 순으로 나타났다.

<표 III-3> 담당 장애학생의 장애유형

(복수응답)

	구분										합계
	시각 장애	청각 장애	정신 지체	지체 장애	정서행 동장애	자폐성 장애	의사소 통장애	학습 장애	건강 장애	발달 지체	
일반 교사	1 (.5%)	6 (3.2%)	74 (38.9%)	21 (11.1%)	19 (10.0%)	11 (5.8%)	3 (1.6%)	39 (20.5%)	5 (2.6%)	11 (5.8%)	125 (65.8%)
특수 교사	3 (1.3%)	15 (6.3%)	100 (41.8%)	19 (7.9%)	16 (6.7%)	35 (14.6%)	6 (2.5%)	29 (12.1%)	9 (3.8%)	7 (2.9%)	113 (47.3%)
빈도 (%)	4 (.9%)	21 (4.9%)	174 (40.6%)	40 (9.3%)	35 (8.2%)	46 (10.7%)	9 (2.1%)	68 (15.9%)	14 (3.3%)	18 (4.2%)	429 (100%)

<표 III-3>에서 보는 바와 같이 담당 장애학생의 장애유형에 대해 살펴보면 정신지체가 40.6%로 가장 높은 것으로 나타났으며, 학습장애가 15.9%, 자폐성 장애가 10.7%, 지체장애가 9.3%, 정서행동 장애가 8.2%, 청각장애가 4.9%, 발달지체가 4.2%, 건강장애가 3.3%, 의사소통 장애가 2.1%, 시각장애가 0.9%로 순으로 나타났다.

<표 III-4> 취득한 교사 자격증 종류

(복수응답)

	구분		합계
	특수교사 자격증	일반교사 자격증	
일반교사	3 (2.4%)	122 (97.6%)	124 (99.2%)
특수교사	105 (73.4%)	38 (26.6%)	113 (79.0%)
빈도(%)	108 (40.3%)	160 (59.7%)	268 (100%)

<표 III-4>에서 보는 바와 같이 취득한 교사 자격증 종류에 대해 살펴보면 일반교사 자격증이 59.7%로 나타났으며, 특수교사 자격증이 40.3%로 나타났다.

<표 III-5> 자기결정에 관한 기본지식

구분	연수받은 경험		자기결정 용어를 들어본 경험		합계
	있음	없음	있음	없음	
일반교사	39 31.2	86 68.8	40 32.0	85 568.0	125
특수교사	94 83.2	19 16.8	97 85.8	16 14.2	113
빈도 (%)	133 (55.9%)	105 (44.1%)	137 (57.6%)	101 (42.4%)	238 (100%)
합계	238(100%)		238(100%)		

<표 III-5>에서 보는 바와 같이 자기결정에 관한 기본지식에 대해 살펴보면 연수받은 경험은 연수경험이 있다는 응답이 55.9%, 연수경험 없다는 응답이 44.1%로 나타났으며, 자기결정 용어를 들어본 경험은 경험이 있다는 응답이 57.6%, 경험이 없다는 응답이 42.4%로 나타났다.

<표 III-6> 연수받은 경험이 있다면 연수 시간

구분	1~ 30시간미만	30~ 60시간미만	60시간이상	합계
일반교사	23 (59.0%)	10 (25.6%)	6 (15.4%)	39 (%)
특수교사	22 (23.4%)	25 (26.6%)	47 (50.0%)	94 (%)
빈도(%)	45 (33.8%)	35 (26.3%)	53 (39.8%)	133 (100%)

<표 III-6>에서 보는 바와 같이 연수받은 경험이 있다면 연수 시간에 대해 살펴보면 60시간 이상이 39.8%로 가장 높은 것으로 나타났으며, 1~30분 미만이 33.8%, 30~60시간 미만이 26.3%로 순으로 나타났다.

<표 III-7> ‘자기결정’ 용어를 들어본 경로

(복수응답)

	구분							합계
	대학교 (학부) 수업	대학원 수업	교사 연수	특수교육 관련학회, 학술대회	학술전문 지 및 교육서적	동료교사	기타	
일반교 사	5 12.2%	5 12.2%	17 41.5%	1 2.4%	7 17.1%	4 9.8%	2 4.9%	40 97.6%
특수교 사	33 22.9%	26 18.1%	37 25.7%	17 11.8%	26 18.1%	4 2.8%	1 .7%	97 67.4%
빈도 %	38 20.5%	31 16.8%	54 29.2%	18 9.7%	33 17.8%	8 4.3%	3 1.6%	185 100%

<표 III-7>에서 보는 바와 같이 ‘자기결정’ 용어를 들어본 경로에 대해 살펴보면 교사연수에서 들어본 경험이 있다는 응답이 29.2%로 가장 높은 것으로 나타났으며, 대학교(학부)수업에서가 20.5%, 학술 전문지 및 교육서적에서가 17.8%, 대학원 수업에서가 16.8%, 특수교육관련 학회, 학술대회에서가 9.7%, 동료교사가 4.3%, 기타가 1.6%로 순으로 나타났다. ‘자기결정’ 용어를 들어본 경로에 대한 기타 의견으로는 장애인고용공단이 있었다.

2. 연구 도구

1) 설문지

본 연구에서는 통합교육을 하는 중·고등학교의 장애학생을 지도하는 일반교사와 특수교사를 대상으로 하는 설문 조사하였다. 설문지는 크게 Part I과 Part II로 구성되어 있고, Part I에서는 연구대상인 일반교사와 특수교사의 기본적인 정보와 담당하는 학급에 대한 설문으로 자기결정을 들어본 경로와 특수교육 관련 연수 여부에 관한 설문이 포함되어 있다. Part II에서는 자기

결정에 대한 하위 요소별 중요도에 대한 세부문항으로 구성되어 있다.

자기결정력의 구성요소 Wehmeyer, Agran, & Hughes가 제시한 대로 7가지 영역으로 나누고, 각 구성요소의 내용을 세분화하여 <표 III-9>와 같이 각 영역별로 3문항씩 총 21문항으로 구성하였다. 본 연구에서 사용한 설문지는 선행연구자인 오정민(2002), 이시중(2007), 한성희(2005), 허문영(2008)의 연구를 참고하여 본 연구자가 재구성하여 작성하였으며, 설문지 문항 구성의 내용은 <표 III-8> 및 <표 III-9>와 같다.

<표 III-8> 설문지 문항 구성 내용

	범주	내 용		문항	문항수
Part I	기본정보	일반 교사	성별, 특수교사 여부, 통합학급 수업 여부, 학교/학년 유형, 장애학생 유형, 근무지역, 연령, 취득자격증/최종학력, 교직경력, 담임여부, 근무형태, 특수교육 관련 연수, 용어를 들어본 경로	1~12	17
		특수 교사	성별, 특수교사 여부, 특수학급 수업 여부, 학교/학년 유형, 장애학생 유형, 근무지역, 연령, 취득자격증/최종학력, 교직경력, 담임여부, 근무형태, 특수교육 관련 연수, 용어를 들어본 경로		
Part II	자기결정의 중요도	자기결정의 하위요소별 중요도 인식 (세부항목 21문항: <표III-9>)		1~21	21

<표 III-9> 설문지 Part II의 세부문항 구성 내용

하위요소	문항 번호	문항	문항 수
선택하기	2	장애학생이 학급활동 시간에 자신이 원하는 역할을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	3
	8	장애학생이 자신이 하고 싶은 활동에 우선순위를 매길 수 있다고 생각하십니까?	
	18	수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	
결정하기	5	졸업 후의 삶을 계획할 때 장애학생이 직접 참여하여 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	3
	16	학교생활 중에 친구들에게 장애학생이 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	
	20	장애학생이 동아리 활동과 같이 학교활동에 선택이나 참여를 스스로 결정할 수 있는 능력이 있다고 생각하십니까?	
문제해결하기	4	수업시간에 장애학생이 문제해결을 위하여 다른 사람과 협의를 할 수 있다고 생각하십니까?	3
	9	수업시간에 문제해결의 기회를 제공한다면 장애학생이 해결할 수 있다고 생각하십니까?	
	21	장애학생이 주어진 문제에 대해 이해할 수 있도록 설명한다면 문제의 요점을 파악할 수 있다고 생각하십니까?	
목표설정 및 획득하기	6	장애학생이 목표를 달성하지 못했을 경우 스스로 목표를 재평가할 수 있다고 생각하십니까?	3
	11	장애학생이 목표 달성을 위하여 지속적으로 노력할 수 있다고 생각하십니까?	
	15	장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?	
자기옹호	3	장애학생이 부당한 대우를 받았을 때, 자신의 권리를 알고 변호할 수 있다고 생각하십니까?	3
	7	장애학생이 효율적으로 자신의 의견을 말할 수 있다고 생각하십니까?	
	14	장애학생이 신체적, 언어적 공격을 받았을 때, 적절하게 방어할 수 있다고 생각하십니까?	
자기관리 및 조절하기	10	장애학생이 학급생활 중에 다른 친구의 활동을 방해하지 않을 수 있다고 생각하십니까?	3
	13	장애학생이 변화되는 상황에 스스로 대처할 수 있다고 생각하십니까?	
	17	장애학생이 자신의 행동을 보고 평가할 수 있다고 생각하십니까?	
자기인식 및 자신에 대한 지식	1	장애학생이 자신의 장점과 단점을 알고 있다고 생각하십니까?	3
	12	장애학생이 자신의 장점을 알고 자신의 활동에 적용할 수 있다고 생각하십니까?	
	19	장애학생이 자신의 선호도, 관심사, 능력에 대해 알고 있다고 생각하십니까?	

2) 설문지의 타당도

예비 설문지는 박명애(2003)과 박성우(2005), 이숙향(2009), 허문영(2008) 논문을 참고하여 작성되었다. 검사내용의 타당도를 높이기 위해 특수교육으로 박사학위를 받은 전문가 3인에게 의뢰하여 연구자의 의도와 다르게 해석되는 문장과 응답이 어렵거나 문법에 맞지 않는 표현을 찾아서 수정 및 보완하였다.

본 검사용 설문지는 특수교육 관련 전문가 3인의 검토를 받아 작성하였으며 Likert 척도를 적용하였다. 통합학급의 장애학생에 대한 일반교사와 특수교사의 자기결정에 관한 설문은 총 21문항이고, Part Ⅲ의 Likert 5점 척도는 <1점 : 전혀 그렇지 않다, 2점 : 약간 그렇지 않다, 3점 : 보통이다, 4점 : 약간 그렇다, 5점 : 매우 그렇다> 로 구성되어 있다.

3) 설문지의 신뢰도

연구대상자의 특성을 분석하는 방법으로 빈도와 백분율(%)을 사용하였으며, Cronbach의 α 계수를 이용하여 설문지의 신뢰도를 검증하였다. 신뢰성이란 측정문항 간의 내적 일관성(internal consistency)을 뜻하며 측정변수의 진정한 값을 측정할 수 있는 정도라고 할 수 있다.

본 연구에서는 측정도구들에 관한 정확성이나 정밀성의 신뢰도를 측정하기 위하여 하나의 개념에 대해 여러 개의 항목으로 구성된 척도에 사용되는 크론바흐 알파계수(Cronbach's Alpha Coefficient)를 이용하여 신뢰도를 측정하였다. 일반적으로 알파계수의 값이 0.6 이상이면 신뢰성이 있다고 할 수 있으며, 항목을 제거하여 알파계수 향상으로 측정도구의 신뢰성을 높일 수 있다.

통합학급 장애학생에 대한 일반교사와 특수교사의 자기결정에 대한 중요도 신뢰도 분석은 <표 Ⅲ-10>과 같다.

<표 III-10> 자기결정에 대한 중요도 신뢰도 분석

	Cronbach의 알파	항목 수
선택하기	.652	3
결정하기	.754	3
문제해결하기	.768	3
목표설정 및 획득하기	.694	3
자기옹호하기	.716	3
자기관리 및 조절하기	.711	3
자기인식 및 자신에 대한 지식	.717	3
전 체	.944	21

<표 III-10>를 보는 바와 같이 자기결정에 대한 중요도 요인에 대한 신뢰도 분석 결과, 선택하기에 대한 신뢰도 계수가 .652으로 나타났고, 결정하기에 대한 신뢰계수가 .754, 문제해결하기에 대한 신뢰계수가 .768, 목표설정 및 획득하기에 대한 신뢰계수가 .694, 자기옹호하기에 대한 신뢰계수가 .716, 자기관리 및 조절하기에 대한 신뢰계수가 .711, 자기인식 및 자신에 대한 지식에 대한 신뢰계수가 .717, 자기결정에 대한 중요도에 대한 신뢰계수가 .944으로 나타나, 모든 문항에서 .6이상으로 나타났으며, 이는 각 문항 간 내적 일치도가 매우 높은 것으로 나타났다.

3. 연구 절차

1) 연구절차

설문지는 7월 1일부터 7월 14일까지 2주 동안 문항을 작성하였다. 설문지의 타당성 검사 및 예비검사를 실시하였으며, 설문지를 이메일과 우편으로 발송하고 회수한 후에 신뢰도 분석을 하였다. 전반적인 연구 일정은 <표 III-11>과 같다.

<표 III-11> 전반적인 연구 일정

연구 절차	연구 일정
선행연구 분석	2011. 5. 1 ~ 7. 14
설문지 작성	7. 1 ~ 7. 14
타당성 검사	7. 15 ~ 7. 31
예비 검사	8. 1 ~ 8. 14
설문지 발송 및 회수	8. 1 ~ 9. 10
신뢰도 검사	9. 11 ~ 9. 24
자료 분석	9. 25 ~ 10. 8

2) 예비조사

본 연구를 시행하기 전에 예비조사를 하였으며, 연구대상과 연구도구가 적절한지를 알아보기 위해 특수교육전문가 3인이 1차 검토하고 수정한 후에 실시하였다. 예비조사 방법으로 면접과 설문지를 이용하였으며, 광주광역시에 소재한 통합교육을 하는 중학교와 고등학교에 근무하는 일반교사 각각 4명과 특수교사 4명을 직접 만나 연구의 목적을 설명하고 실시하였다. 예비조사에서 일반교사와 특수교사가 이해하지 못하는 설문지 문항을 수정하였으며, 예비조사에서 수집된 설문지를 통해 신뢰도를 조사하였다.

3) 본 조사

본 연구의 조사기간은 2010년 8월 1일부터 9월 10일까지 약 41일간 조사하였으며, 본 조사를 실시하기 전에 먼저 연구대상자가 소속된 학교에 공문을 보내거나, 전화를 통하여 해당학교에 연구의 목적을 밝히고 연구에 협조해 줄 것을 요청하였다. 연구대상자에게는 이메일과 우편을 통해서 설문지를 보내고, 이메일과 반송우편에 회신으로 설문지를 회수하거나 직접 가서 설문지를 회수 받았다.

4. 자료 처리 및 분석

본 연구에서 연구의 목적을 검증하기 위하여 자료처리 프로그램 SPSS 12.0 for windows를 이용하여 평균과 표준편차를 산출하였으며, 통합학급 장애학생의 자기결정의 중요도에 대한 일반교사와 특수교사의 인식의 차이를 비교하고 분석하기 위해 분산분석(ANOVA)을 실시하였다. 구체적인 자료처리방법은 다음과 같다.

첫째, 각 영역에 대한 신뢰도 검사를 실시하여 문항간의 신뢰도를 측정하여 예측가능성, 정확성 등을 살펴보았다.

둘째, 응답자의 일반적 사항을 살펴보기 위하여 빈도분석을 실시하였다.

셋째, 일반교사의 일반적 사항에 따른 자기결정에 대한 중요도 인식 차이를 살펴보기 위하여 t 검증과 일원변량 분산분석 (one way-anova)를 실시하였다.

넷째, 특수교사의 일반적 사항에 따른 자기결정에 대한 중요도 인식 차이를 살펴보기 위하여 t 검증과 일원변량 분산분석(one way-anova)를 실시하였다.

다섯째, 집단에 따른 자기결정에 대한 중요도 인식 차이를 살펴보기 위하여 t 검증을 실시하였다.

본 연구의 실증분석은 모두 유의수준 $*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$ 에서 검증하였으며, 통계처리는 SPSS WINDOWS 12.0 프로그램을 사용하여 분석하였다.

<표 III-12> 자료처리 방법

연구문제	독립변인/종속변인	계산방법	유의도검증
1	일반교사의 자기결정 중요도 인식	M. SD	t-test ANOVA
1-1	일반교사의 변인에 의한 중요도		
2	특수교사의 자기결정 중요도 인식		
2-1	특수교사의 변인에 의한 중요도		
3	일반교사와 특수교사의 인식 비교		t-test

IV. 연구결과

1. 자기결정의 중요도에 대한 일반교사의 인식

1) 자기결정의 중요도에 대한 일반교사의 전반적인 인식

통합학급 장애학생의 자기결정의 중요도에 대한 일반교사의 전반적인 인식을 자기결정 전체항목과 자기결정 영역별 항목으로 나누어 각각 평균과 표준편차를 구하였다. 통합학급 일반교사의 자기결정 구성요소별 중요도 인식은 <표 IV-1>과 같이 자기옹호하기 영역을 제외한 모든 영역에서 최소값을 1점, 최대값을 5점으로 처리하였을 때, 대체로 전체항목의 평균이 2.59점이고 표준편차가 .703으로 나왔다. 구성요소별로는 선택하기 영역의 평균이 2.93점으로 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역의 평균이 2.78점, 문제해결하기 영역의 평균이 2.60점, 결정하기 영역의 평균이 2.57점, 자기관리 및 자기조절 영역의 평균이 2.54점, 자기옹호하기 영역의 평균이 2.36점, 목표설정 및 획득하기 영역의 평균이 2.33점의 순으로 나타났다.

<표 IV-1> 일반교사의 자기결정의 구성요소별 중요도 인식

n=125

영역	최소값	최대값	평균	표준편차
선택하기	1	5	2.93	.840
결정하기	1	5	2.57	.869
문제해결하기	1	5	2.60	.886
목표설정 및 획득하기	1	5	2.33	.718
자기 옹호하기	1	4	2.36	.758
자기관리 및 자기조절	1	5	2.54	.794
자기인식 및 자신에 대한 지식	1	5	2.78	.827
전체항목	1	5	2.59	.703

통합학급 장애학생에 대한 일반교사의 자기결정 문항별 중요도 인식에 대한 자세한 내용은 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 일반교사의 자기결정의 문항별 중요도 인식

하위요소	문항 번호	문항	M	SD
자기인식 및 자신에 대한 지식	1	장애학생이 자신의 장점과 단점을 알고 있다고 생각하십니까?	2.65	1.065
선택하기	2	장애학생이 학급활동 시간에 자신이 원하는 역할을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	2.74	1.170
자기옹호	3	장애학생이 부당한 대우를 받았을 때, 자신의 권리를 알고 변호할 수 있다고 생각하십니까?	2.34	1.070
문제해결하기	4	수업시간에 장애학생이 문제해결을 위하여 다른 사람과 협의를 할 수 있다고 생각하십니까?	2.46	1.074
결정하기	5	졸업 후의 삶을 계획할 때 장애학생이 직접 참여하여 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.46	1.118
목표설정 및 획득하기	6	장애학생이 목표를 달성하지 못했을 경우 스스로 목표를 재평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.18	.951
자기옹호	7	장애학생이 효율적으로 자신의 의견을 말할 수 있다고 생각하십니까?	2.38	.877
선택하기	8	장애학생이 자신이 하고 싶은 활동에 우선순위를 매길 수 있다고 생각하십니까?	2.73	.987
문제해결하기	9	수업시간에 문제해결의 기회를 제공한다면 장애학생이 해결할 수 있다고 생각하십니까?	2.60	1.078
자기관리 및 조절하기	10	장애학생이 학급생활 중에 다른 친구의 활동을 방해하지 않을 수 있다고 생각하십니까?	3.02	1.178
목표설정 및 획득하기	11	장애학생이 목표 달성을 위하여 지속적으로 노력할 수 있다고 생각하십니까?	2.74	1.031
자기인식 및 자신에 대한 지식	12	장애학생이 자신의 장점을 알고 자신의 활동에 적용할 수 있다고 생각하십니까?	2.70	.967
자기관리 및 조절하기	13	장애학생이 변화되는 상황에 스스로 대처할 수 있다고 생각하십니까?	2.38	.895
자기옹호	14	장애학생이 신체적, 언어적 공격을 받았을 때, 적절하게 방어할 수 있다고 생각하십니까?	2.37	.996
목표설정 및 획득하기	15	장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?	2.08	.812

n=125

결정하기	16	학교생활 중에 친구들에게 장애학생이 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.60	1.000
자기관리 및 조절하기	17	장애학생이 자신의 행동을 보고 평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.23	.890
선택하기	18	수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	3.33	.990
자기인식 및 자신에 대한 지식	19	장애학생이 자신의 선호도, 관심사, 능력에 대해 알고 있다고 생각하십니까?	2.98	1.081
결정하기	20	장애학생이 동아리 활동과 같이 학교활동에 선택이나 참여를 스스로 결정할 수 있는 능력이 있다고 생각하십니까?	2.66	1.008
문제해결하기	21	장애학생이 주어진 문제에 대해 이해할 수 있도록 설명한다면 문제의 요점을 파악할 수 있다고 생각하십니까?	2.73	1.019

<표 IV-2>에 의하면 ‘수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항의 일반교사의 평균이 3.33점으로 가장 높게 나왔으며, 그 다음으로 ‘장애학생이 학급생활 중에 다른 친구의 활동을 방해하지 않을 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항의 일반교사의 평균이 3.02점으로 높게 나타났다.

반면에 ‘장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항의 일반교사의 평균이 2.08점으로 가장 낮게 나왔으며, 그 다음으로 ‘장애학생이 목표를 달성하지 못했을 경우 스스로 목표를 재평가할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항의 일반교사의 평균이 2.18점으로 낮게 나왔다. 이 두 문항은 목표설정 및 획득하기 영역으로 자기결정의 하위요소 중에서 가장 낮은 점수다.

2) 일반교사의 변인에 의한 자기결정의 중요도 인식

(1) 일반교사의 근무학교 유형별 중요도 인식

통합학급 장애학생의 자기결정의 중요도에 대한 일반교사의 근무학교 유형별 중요도 인식은 <표 IV-3>과 같이 중학교의 경우 평균이 2.77점이고, 표준편

차가 .722로 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로 고등학교(인문계), 고등학교(전문계) 순으로 결과가 나왔다. 일반교사의 자기결정에 대한 근무유형별 중요도 인식은 <표 IV-3>과 같이 평균과 표준편차로 살펴보고, <표 IV-4>에서는 분산분석 결과를 자세히 기술하였다. 그 결과 전체항목에 대한 일반교사의 근무학교 유형별 자기결정의 중요도 인식은 $F=2.931$, $p>.05$ 로 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

<표 IV-3> 일반교사의 근무학교 유형별 중요도 인식

	n=125					
	중학교 (n=46)		고등학교(인문계) (n=60)		고등학교(전문계) (n=19)	
	M	SD	M	SD	M	SD
전체항목	2.77	.722	2.53	.708	2.35	.549

<표 IV-4> 일반교사의 근무학교 유형별 중요도 인식의 분산분석

	n=125				
	변량원	제곱합	자유도	평균제곱	F
전체항목	집단간	2.810	2	1.405	2.931
	집단내	58.484	122	.479	
	전체	61.294	124		

통합학급 장애학생에 대한 일반교사의 근무학교 유형에 의한 자기결정 영역별 중요도 인식의 차이를 살펴보면 <표 IV-5>에서 보는 바와 같이 선택하기 영역은 중학교가 평균이 3.17점으로 가장 높은 것으로 나타났으며, 그 다음으로 고등학교(인문계)가 평균이 2.82점, 고등학교(전문계)가 평균이 2.72점 순으로 나타났다.

결정하기, 문제해결하기, 목표설정 및 획득하기, 자기옹호하기, 자기관리 및 조절하기 등의 영역에서도 중학교가 가장 높은 것으로 나타났으며, 고등학교(인문계), 고등학교(전문계) 순으로 나타났다. 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역은 중학교가 평균이 2.92점으로 가장 높은 것으로 나타났으며, 그 다음으로 고등학교(인문계)가 평균이 2.79점, 고등학교(전문계)가 평균이 2.37점 순

으로 나타났다.

<표 IV-5> 일반교사의 근무학교유형에 의한 영역별 중요도 인식

n=125

	중학교(a) (n=46)		고등학교(인문계) (b) (n=60)		고등학교(전문계) (c) (n=19)	
	M	SD	M	SD	M	SD
선택하기	3.17	.866	2.82	.792	2.72	.841
결정하기	2.81	.915	2.46	.855	2.35	.689
문제해결하기	2.78	.903	2.52	.913	2.39	.696
목표설정 및 획득하기	2.46	.771	2.27	.731	2.25	.507
자기옹호하기	2.53	.800	2.31	.740	2.12	.650
자기관리 및 조절하기	2.70	.758	2.51	.815	2.25	.752
자기인식 및 자신에 대한 지식	2.92	.814	2.79	.839	2.37	.719

일반교사의 근무학교 유형별 자기결정의 중요도 인식의 분산분석 결과는 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 일반교사의 근무학교유형에 의한 영역별 중요도 인식의 분산분석

n=125

영역		제곱합	자유도	평균제곱	F
선택하기	집단-간	4.116	2	2.058	3.009
	집단-내	83.440	122	.684	
	전체	87.556	124		
결정하기	집단-간	4.307	2	2.154	2.940
	집단-내	89.382	122	.733	
	전체	93.689	124		
문제해결하기	집단-간	2.766	2	1.383	1.783
	집단-내	94.633	122	.776	
	전체	97.399	124		

목표설정 및 획득하기	집단-간	1.111	2	.555	1.078
	집단-내	62.889	122	.515	
	전체	64.000	124		
자기옹호하기	집단-간	2.560	2	1.280	2.274
	집단-내	68.684	122	.563	
	전체	71.244	124		
자기관리 및 조절하기	집단-간	2.917	2	1.459	2.365
	집단-내	75.230	122	.617	
	전체	78.148	124		
자기인식 및 자신에 대한 지식	집단-간	4.134	2	2.067	3.125*
	집단-내	80.705	122	.662	
	전체	84.839	124		
전체항목	집단간	2.810	2	1.405	2.931
	집단내	58.484	122	.479	
	전체	61.294	124		

* $p < .05$

각 영역의 F값은 선택하기 영역에서 $F=3.009$, 결정하기 영역에서 $F=2.940$, 문제해결하기 영역에서 $F=1.783$, 목표설정 및 획득하기 영역에서 $F=1.078$, 자기 옹호하기 영역에서 $F=2.274$, 자기관리 및 자기조절하기 영역에서 $F=2.365$, 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역에서 $F=3.125$ 로 분석되었다.

따라서 일반교사의 근무학교 유형별 중요도 인식의 차이를 살펴보면 자기 인식 및 자신에 대한 지식 영역은 $F=3.125$, $p < .05$ 로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($p < .05$). 근무학교 유형별 중요도 인식의 차이가 어느 집단 간의 차이인지 알아보기 위해 사후분석(Scheffé)을 하였다. 그 결과 자기 인식 및 자신에 대한 지식에서는 고등학교(전문계)(c)가 중학교(a)와 고등학교(인문계)(b)와 유의한 수준에서 집단 간의 차이를 보였다($c < a, b$).

반면, 일반교사의 근무학교 유형에 따른 선택하기, 결정하기, 문제해결하기, 목표설정 및 획득하기, 자기옹호하기, 자기관리 및 조절하기 영역에서 자

기결정에 대한 중요도 인식의 차이는 $p>.05$ 로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

일반교사의 근무학교 유형에 의한 자기결정의 문항별 중요도 인식은 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 일반교사의 근무학교 유형에 의한 문항별 중요도 인식

문 항	n=125						F
	중학교 (n=46)		고등학교 (인문계) (n=60)		고등학교 (전문계) (n=19)		
	M	SD	M	SD	M	SD	
장애학생이 자신의 장점과 단점을 알고 있다고 생각하십니까?	2.74	1.084	2.73	1.03	2.16	1.015	2.430
장애학생이 학급활동 시간에 자신이 원하는 역할을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	2.85	1.247	2.67	1.052	2.74	1.368	.309
장애학생이 부당한 대우를 받았을 때, 자신의 권리를 알고 변호할 수 있다고 생각하십니까?	2.52	1.150	2.35	.971	1.84	1.068	2.803
수업시간에 장애학생이 문제해결을 위하여 다른 사람과 협의를 할 수 있다고 생각하십니까?	2.59	1.066	2.48	1.097	2.11	.994	1.379
졸업 후의 삶을 계획할 때 장애학생이 직접 참여하여 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.80	1.108	2.35	1.102	1.95	.970	4.738*
장애학생이 목표를 달성하지 못했을 경우 스스로 목표를 재평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.37	1.019	2.15	.917	1.79	.787	2.611
장애학생이 효율적으로 자신의 의견을 말할 수 있다고 생각하십니까?	2.61	.954	2.22	.825	2.32	.749	2.730
장애학생이 자신이 하고 싶은 활동에 우선순위를 매길 수 있다고 생각하십니까?	2.93	1.063	2.67	.951	2.42	.838	2.081
수업시간에 문제해결의 기회를 제공한다면 장애학생이 해결할 수 있다고 생각하십니까?	2.74	1.124	2.52	1.097	2.53	.905	.603
장애학생이 학급생활 중에 다른 친구의 활동을 방해하지 않을 수 있다고 생각하십니까?	3.30	1.072	2.90	1.217	2.68	1.204	2.482

장애학생이 목표 달성을 위하여 지속적으로 노력할 수 있다고 생각하십니까?	2.91	1.029	2.57	1.079	2.89	.809	1.729
장애학생이 자신의 장점을 알고 자신의 활동에 적용할 수 있다고 생각하십니까?	2.83	.996	2.77	.945	2.21	.855	3.063
장애학생이 변화되는 상황에 스스로 대처할 수 있다고 생각하십니까?	2.54	.887	2.35	.899	2.05	.848	2.108
장애학생이 신체적, 언어적 공격을 받았을 때, 적절하게 방어할 수 있다고 생각하십니까?	2.46	1.048	2.35	.971	2.21	.976	.425
장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?	2.04	.868	2.08	.850	2.05	.705	.032
학교생활 중에 친구들에게 장애학생이 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.74	1.021	2.47	1.033	2.68	.820	1.047
장애학생이 자신의 행동을 보고 평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.26	.999	2.28	.825	2.00	.816	.766
수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	3.72	.911	3.13	.947	3.00	1.054	6.248**
장애학생이 자신의 선호도, 관심사, 능력에 대해 알고 있다고 생각하십니까?	3.20	1.108	2.88	1.075	2.74	.991	1.652
장애학생이 동아리 활동과 같이 학교활동에 선택이나 참여를 스스로 결정할 수 있는 능력이 있다고 생각하십니까?	2.89	1.080	2.57	.963	2.42	.902	2.036
장애학생이 주어진 문제에 대해 이해할 수 있도록 설명한다면 문제의 요점을 파악할 수 있다고 생각하십니까?	3.02	.931	2.57	1.079	2.53	.905	3.140*

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

<표 IV-7>에 의하면 ‘수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항의 평균이 각각 중학교 3.72점, 고등학교(인문계) 3.13점, 고등학교(자연계) 3.00점으로 세 집단에서 다른 문항보다 가장 높게 나타났다. 반면에 ‘장애

학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항의 평균이 각각 중학교 2.08점, 고등학교(인문계) 2.04점, 고등학교(자연계) 2.05점으로 세 집단에서 다른 문항보다 가장 낮게 나타났다.

각 문항의 F값은 ‘졸업 후의 삶을 계획할 때 장애학생이 직접 참여하여 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항이 $F=4.738$, $p<.05$ 으로 분석되어 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 또한 ‘수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항의 $F=6.248$, $p<.01$ 으로 분석되어 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. ‘장애학생이 주어진 문제에 대해 이해할 수 있도록 설명한다면 문제의 요점을 파악할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항의 $F=3.140$, $p<.05$ 으로 분석되어 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

(2) 일반교사의 연령별 중요도 인식

통합학급 장애학생에 대한 일반교사의 연령별 자기결정의 중요도 인식은 <표 IV-8>과 같이 살펴보면 31~40대미만이 평균이 2.67이고, 표준편차가 .685이고 41~50대 미만이 2.67이고, 표준편차가 .743으로 다소 높은 결과가 나왔다. 50대 이상의 평균이 2.35이고, 표준편차가 .665로 가장 낮게 나왔다.

일반교사의 자기결정에 대한 연령별 중요도 인식의 분산분석 결과는 <표 IV-9>에서 보는 바와 같이 $F=1.296$, $p>.05$ 으로 나타났으며, 전체항목에 대한 일반교사의 연령별 자기결정의 중요도 인식은 유의미한 차이를 보이지 않았다.

<표 IV-8> 일반교사의 연령별 중요도 인식

	n=125							
	30대 미만 (n=32)		31~40대미만 (n=37)		41~50대미만 (n=31)		50대이상 (n=25)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
전체항목	2.59	.704	2.67	.685	2.67	.743	2.35	.665

<표 IV-9> 일반교사의 연령별 중요도에 대한 인식의 분산분석

n=125

	변량원	제곱합	자유도	평균제곱	F
전체항목	집단-간	1.909	3	.636	1.296
	집단-내	59.386	121	.491	
	전체	61.294	124		

통합학급 장애학생에 대한 일반교사의 연령에 의한 자기결정의 영역별 중요도 인식의 차이는 <표 IV-10>와 같다.

<표 IV-10> 일반교사의 연령에 의한 영역별 중요도 인식

n=125

	30대 미만 (n=32)		31~40대미만 (n=37)		41~50대미만 (n=31)		50대이상 (n=25)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
선택하기	3.02	.838	2.95	.803	3.03	.862	2.68	.869
결정하기	2.50	.927	2.67	.846	2.70	.892	2.37	.801
문제해결하기	2.61	.951	2.71	.832	2.66	.909	2.33	.850
목표설정 및 획득하기	2.27	.706	2.49	.752	2.42	.699	2.08	.669
자기옹호하기	2.39	.808	2.39	.718	2.56	.776	2.04	.662
자기관리 및 조절하기	2.52	.838	2.60	.765	2.58	.878	2.43	.697
자기인식 및 자신에 대한 지식	2.83	.816	2.92	.814	2.75	.821	2.52	.856

<표 IV-10>를 살펴보면 선택하기 영역은 41~50대 미만에서 평균이 3.03점으로 가장 높게 나왔으며, 결정하기 영역은 41~50대 미만에서 평균이 2.70점으로 가장 높은 결과가 나왔다. 문제해결하기 영역은 31~40대 미만에서 평균이 2.71점으로 가장 높게 나왔으며, 목표설정 및 획득하기 영역은 31~40대 미만에서 평균이 2.49점으로 가장 높은 결과가 나왔다.

자기옹호하기 영역은 41~50대 미만에서 평균이 2.56점으로 가장 높게 나

왔으며, 자기관리 및 조절하기 영역은 31~40대 미만에서 평균이 2.60점으로 가장 높게 나왔으며, 자기인식 자신에 대한 지식 영역은 31~40대 미만에서 평균이 2.92점으로 가장 높은 결과가 나왔다. 전반적으로 일반교사의 연령에 의한 자기결정 영역별 중요도 인식의 차이는 평균이 근소한 차이를 나타냈으나, 모든 영역에서 50대 이상은 가장 낮게 결과가 나왔다.

일반교사의 연령에 의한 영역별 중요도 인식의 분산분석 결과는 <표 IV-11>과 같다.

<표 IV-11> 일반교사의 연령에 의한 영역별 중요도 인식의 분산분석

		n=125			
영역		제공합	자유도	평균제공	F
선택하기	집단-간	2.159	3	.720	1.020
	집단-내	85.397	121	.706	
	합계	87.556	124		
결정하기	집단-간	1.983	3	.661	.872
	집단-내	91.706	121	.758	
	합계	93.689	124		
문제해결하기	집단-간	2.342	3	.781	.994
	집단-내	95.057	121	.786	
	합계	97.399	124		
목표설정 및 획득하기	집단-간	2.827	3	.942	1.864
	집단-내	61.173	121	.506	
	합계	64.000	124		
자기옹호하기	집단-간	3.838	3	1.279	2.296
	집단-내	67.407	121	.557	
	합계	71.244	124		
자기관리 및 조절하기	집단-간	.534	3	.178	.277
	집단-내	77.614	121	.641	
	합계	78.148	124		
자기인식 및 자신에 대한 지식	집단-간	2.516	3	.839	1.233
	집단-내	82.323	121	.680	
	합계	84.839	124		

각 영역의 F값은 선택하기 영역에서 F=1.020, 결정하기 영역에서 F=.872, 문제해결하기 영역에서 F= .994, 목표설정 및 획득하기 영역에서 F=1.864, 자기 옹호하기 영역에서 F=2.296, 자기관리 및 자기조절하기 영역에서 F =.277, 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역에서 F=1.233로 분석되었다.

<표 IV-11>과 같이 일반교사의 연령에 의한 자기결정 영역별 중요도 인식의 분산분석을 실시한 결과를 살펴보면 선택하기, 결정하기, 문제해결하기, 목표설정 및 획득하기, 자기옹호 하기, 자기관리 및 조절하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역에서 자기결정에 대한 중요도는 $p>.05$ 로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

일반교사의 연령에 의한 자기결정의 문항별 중요도 인식은 <표 IV-12>와 같다.

<표 IV-12> 일반교사의 연령에 의한 문항별 중요도 인식

문 항	n=125								F
	30대미만 (n=32)		31~40대미 만(n=37)		41~50대미 만(n=31)		50대이상 (n=25)		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
장애학생이 자신의 장점과 단점을 알고 있다고 생각하십니까?	2.72	.991	2.81	.995	2.55	1.234	2.44	1.044	.740
장애학생이 학급활동 시간에 자신이 원하는 역할을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	2.84	1.194	2.68	1.056	3.10	1.274	2.28	1.061	2.452
장애학생이 부당한 대우를 받았을 때, 자신의 권리를 알고 변호할 수 있다고 생각하십니까?	2.41	1.103	2.49	1.044	2.32	1.107	2.04	1.020	.928
수업시간에 장애학생이 문제해결을 위하여 다른 사람과 협의를 할 수 있다고 생각하십니까?	2.47	1.107	2.62	1.063	2.52	1.092	2.16	1.028	.956
졸업 후의 삶을 계획할 때 장애학생이 직접 참여하여 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.34	1.125	2.59	1.117	2.65	1.199	2.16	.987	1.182
장애학생이 목표를 달성하지 못했을 경우 스스로 목표를 재평가	2.09	.818	2.24	.925	2.29	1.071	2.04	1.020	.455

할 수 있다고 생각하십니까?										
장애학생이 효율적으로 자신의 의견을 말할 수 있다고 생각하십니까?	2.34	.902	2.35	.824	2.61	.882	2.16	.898	1.293	
장애학생이 자신이 하고 싶은 활동에 우선순위를 매길 수 있다고 생각하십니까?	2.97	.897	2.86	2.55	2.44	.961	2.73	.987	1.969	
수업시간에 문제해결의 기회를 제공한다면 장애학생이 해결할 수 있다고 생각하십니까?	2.63	1.314	2.78	.976	2.61	1.022	2.28	.936	1.104	
장애학생이 학급생활 중에 다른 친구의 활동을 방해하지 않을 수 있다고 생각하십니까?	3.03	1.282	3.00	1.130	3.03	1.110	3.00	1.258	.007	
장애학생이 목표 달성을 위하여 지속적으로 노력할 수 있다고 생각하십니까?	2.69	1.256	3.00	.913	2.84	.934	2.32	.900	2.365	
장애학생이 자신의 장점을 알고 자신의 활동에 적용할 수 있다고 생각하십니까?	2.72	.924	2.92	.924	2.68	1.013	2.40	1.000	1.458	
장애학생이 변화되는 상황에 스스로 대처할 수 있다고 생각하십니까?	2.37	.793	2.38	.924	2.61	1.022	2.08	.759	1.662	
장애학생이 신체적, 언어적 공격을 받았을 때, 적절하게 방어할 수 있다고 생각하십니까?	2.41	1.043	2.32	.915	2.74	1.064	1.92	.812	3.362*	
장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?	2.03	.861	2.22	.917	2.06	.854	1.88	.600	.837	
학교생활 중에 친구들에게 장애학생이 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.56	1.105	2.73	.962	2.58	1.025	2.48	.918	.341	
장애학생이 자신의 행동을 보고 평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.16	.884	2.43	.835	2.10	1.044	2.20	.764	.950	
수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	3.25	1.047	3.30	.845	3.45	.995	3.32	1.145	.235	
장애학생이 자신의 선호도, 관심사, 능력에 대해 알고 있다고 생각하십니까?	3.06	1.105	3.03	.928	3.03	1.197	2.72	1.137	.585	

장애학생이 동아리 활동과 같이 학교활동에 선택이나 참여를 스스로 결정할 수 있는 능력이 있다고 생각하십니까?	2.59	.979	2.68	1.002	2.87	.991	2.48	1.085	.763
장애학생이 주어진 문제에 대해 이해할 수 있도록 설명한다면 문제의 요점을 파악할 수 있다고 생각하십니까?	2.75	1.078	2.73	.962	2.84	1.003	2.56	1.083	.348

*p<.05

<표 IV-12>에 의하면 ‘수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항의 평균이 각각 30대미만이 3.25점, 31~40대 미만이 3.30점, 41~50대 미만이 3.45점, 50대 이상이 3.2점으로 네 집단에서 다른 문항보다 가장 높게 나타났다. 반면에 ‘장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항의 평균이 각각 30대미만이 2.03점, 31~40대 미만이 2.22점, 41~50대 미만이 2.06점, 50대 이상이 1.88점으로 네 집단에서 다른 문항보다 가장 낮게 나타났다.

문항별로 F값을 살펴보면 ‘장애학생이 신체적, 언어적 공격을 받았을 때, 적절하게 방어할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항의 F=3.362, p<.05으로 분석되어 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

(3) 일반교사의 근무형태별 중요도 인식

통합학급 장애학생에 대한 일반교사의 근무형태에 따른 자기결정의 중요도 인식은 평균과 표준편차로 나타났다. 기간제교사의 경우 평균이 2.79점이고, 정교사의 경우 평균이 2.57점으로 기간제교사의 경우에 정교사보다 전체항목에서 자기결정의 중요도 인식의 평균이 더 높은 결과가 나왔다. 설문에 응답한 기간제교사가 12명이고, 정교사가 113명임을 감안한다면 기간제교사가 장애학생의 자기결정에 대해 더 높은 인식을 가지고 있음을 알 수 있다.

자기결정의 영역별 중요도 인식의 차이를 살펴보면 <표 IV-13>에서 보는 바와 같이 근무형태에 따른 선택하기, 결정하기, 문제해결하기, 목표설정 및

획득하기, 자기옹호하기, 자기관리 및 조절하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식, 자기결정에 대한 중요도 차이는 $p>.05$ 로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

<표 IV-13> 일반교사의 근무형태별 중요도 인식

	n=125				t
	정교사(n=113)		기간제교사(n=12)		
	M	SD	M	SD	
선택하기	2.90	.865	3.22	.499	-1.255
결정하기	2.55	.893	2.78	.592	-.856
문제해결하기	2.58	.904	2.75	.712	-.626
목표설정 및 획득하기	2.33	.736	2.33	.550	.000
자기옹호하기	2.33	.761	2.61	.708	-1.209
자기관리 및 조절하기	2.51	.788	2.81	.834	-1.215
자기인식 및 자신에 대한 지식	2.75	.849	3.06	.529	-1.234
전체항목	2.57	.723	2.79	.442	-1.066

통합학급 장애학생에 대한 일반교사의 근무형태에 따른 자기결정의 문항별 중요도 인식의 차이를 살펴보면 <표 IV-14>와 같다.

<표 IV-14> 일반교사의 근무형태에 의한 문항별 중요도 인식

문 항	n=125				t
	정교사 (n=113)		기간제교사 (n=12)		
	M	SD	M	SD	
장애학생이 자신의 장점과 단점을 알고 있다고 생각하십니까?	2.62	1.088	2.92	.793	-.919
장애학생이 학급활동 시간에 자신이 원하는 역할을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	2.68	1.190	3.33	.778	-1.853

장애학생이 부당한 대우를 받았을 때, 자신의 권리를 알고 변호할 수 있다고 생각하십니까?	2.35	1.092	2.25	.866	.292
수업시간에 장애학생이 문제해결을 위하여 다른 사람과 협의를 할 수 있다고 생각하십니까?	2.45	1.086	2.58	.996	-.403
졸업 후의 삶을 계획할 때 장애학생이 직접 참여하여 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.48	1.158	2.25	.622	.670
장애학생이 목표를 달성하지 못했을 경우 스스로 목표를 재평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.19	.972	2.00	.739	.673
장애학생이 효율적으로 자신의 의견을 말할 수 있다고 생각하십니까?	2.35	.894	2.67	.651	-.210
장애학생이 자신이 하고 싶은 활동에 우선순위를 매길 수 있다고 생각하십니까?	2.71	1.006	2.92	.793	-.695
수업시간에 문제해결의 기회를 제공한다면 장애학생이 해결할 수 있다고 생각하십니까?	2.58	1.083	2.75	1.055	-.506
장애학생이 학급생활 중에 다른 친구의 활동을 방해하지 않을 수 있다고 생각하십니까?	2.98	1.188	3.33	1.073	-.982
장애학생이 목표 달성을 위하여 지속적으로 노력할 수 있다고 생각하십니까?	2.71	1.041	3.08	.900	-1.201
장애학생이 자신의 장점을 알고 자신의 활동에 적용할 수 있다고 생각하십니까?	2.68	.975	2.92	.900	-.800
장애학생이 변화되는 상황에 스스로 대처할 수 있다고 생각하십니까?	2.34	.893	2.75	.866	-1.531
장애학생이 신체적, 언어적 공격을 받았을 때, 적절하게 방어할 수 있다고 생각하십니까?	2.31	.964	2.92	1.165	-2.032*
장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?	2.08	.792	1.92	1.165	.645
학교생활 중에 친구들에게 장애학생이 자신의 의	2.57	.990	2.92	1.084	-1.155

견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?

장애학생이 자신의 행동을 보고 평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.22	.874	2.33	1.073	-.413
수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	3.32	1.020	3.42	.669	-.325
장애학생이 자신의 선호도, 관심사, 능력에 대해 알고 있다고 생각하십니까?	2.94	1.104	3.33	.778	-1.206
장애학생이 동아리 활동과 같이 학교활동에 선택이나 참여를 스스로 결정할 수 있는 능력이 있다고 생각하십니까?	2.61	1.013	3.17	.835	-1.835
장애학생이 주어진 문제에 대해 이해할 수 있도록 설명한다면 문제의 요점을 파악할 수 있다고 생각하십니까?	2.71	1.032	2.92	.900	-.673

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

<표 IV-14>에 의하면 ‘수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항이 정교사의 평균이 3.32점, 기간제교사의 평균이 3.42점으로 각 집단에서 다른 문항보다 가장 높게 나타났다. 반면에 ‘장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항이 정교사의 평균이 2.08점, 기간제교사의 평균이 1.92점으로 각 집단에서 다른 문항보다 가장 낮게 나타났다.

‘장애학생이 신체적, 언어적 공격을 받았을 때, 적절하게 방어할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항이 $p < .05$ 로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

(4) 일반교사의 특수교육 관련 연수여부에 의한 중요도 인식

통합학급 장애학생에 대한 일반교사의 특수교육 관련 연수여부에 의한 자기결정의 중요도 인식은 특수교육 관련 연수를 받은 경험이 있는 경우에 평균이

2.72점이고, 표준편차가 .603으로 연수를 받은 경험이 없는 경우보다 높은 결과가 나왔다.

일반교사의 특수교육관련 연수여부에 의한 자기결정의 중요도 인식의 결과는 평균과 표준편차로 <표 IV-15>과 같이 나왔다.

<표 IV-15> 일반교사의 연수여부에 의한 영역별 중요도 인식

n=125

	연수경험있음 (n=39)		연수경험 없음 (n=86)		t
	M	SD	M	SD	
선택하기	3.11	.754	2.85	.869	1.603
결정하기	2.75	.854	2.49	.869	1.558
문제해결하기	2.79	.822	2.51	.906	1.616
목표설정 및 획득하기	2.42	.678	2.29	.736	.895
자기옹호하기	2.50	.696	2.29	.780	1.439
자기관리 및 조절하기	2.56	.680	2.53	.844	.215
자기인식 및 자신에 대한 지식	2.91	.744	2.71	.859	1.264
전체항목	2.72	.603	2.53	.739	1.447

통합학급 장애학생에 대한 일반교사의 특수교육관련 연수여부에 의한 자기결정의 영역별 중요도 인식의 차이를 살펴보면 <표 IV-15>에서 보는 바와 같이 연수받은 경험에 따른 선택하기, 결정하기, 문제해결 하기, 목표설정 및 획득하기, 자기옹호 하기, 자기관리 및 조절하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식, 자기결정에 대한 중요도 차이는 $p>.05$ 로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

통합학급 장애학생에 대한 일반교사의 특수교육관련 연수 경험에 따른 자기결정의 문항별 중요도 인식의 차이를 살펴보면 <표 IV-16>과 같다.

<표 IV-16> 일반교사의 연수 여부에 의한 문항별 중요도 인식

n=125

문항	연수경험있음 (n=39)		연수경험 없음 (n=86)		t
	M	SD	M	SD	
장애학생이 자신의 장점과 단점을 알고 있다고 생각하십니까?	2.82	.970	2.57	1.101	1.223
장애학생이 학급활동 시간에 자신이 원하는 역할을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	2.85	1.113	2.70	1.199	.656
장애학생이 부당한 대우를 받았을 때, 자신의 권리를 알고 변호할 수 있다고 생각하십니까?	2.41	.966	2.30	1.117	.521
수업시간에 장애학생이 문제해결을 위하여 다른 사람과 협의를 할 수 있다고 생각하십니까?	2.59	1.069	2.41	1.078	.881
졸업 후의 삶을 계획할 때 장애학생이 직접 참여하여 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.67	1.108	2.36	1.116	1.425
장애학생이 목표를 달성하지 못했을 경우 스스로 목표를 재평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.28	1.025	2.13	.918	.839
장애학생이 효율적으로 자신의 의견을 말할 수 있다고 생각하십니까?	2.51	.823	2.31	.898	1.177
장애학생이 자신이 하고 싶은 활동에 우선순위를 매길 수 있다고 생각하십니까?	2.87	.923	2.66	1.013	1.098
수업시간에 문제해결의 기회를 제공한다면 장애학생이 해결할 수 있다고 생각하십니까?	2.87	1.031	2.48	1.082	1.919
장애학생이 학급생활 중에 다른 친구의 활동을 방해하지 않을 수 있다고 생각하십니까?	2.97	1.203	3.03	1.173	-.265
장애학생이 목표 달성을 위하여 지속적으로 노력할 수 있다고 생각하십니까?	2.82	.942	2.71	1.072	.557
장애학생이 자신의 장점을 알고 자신의 활동에 적용할 수 있다고 생각하십니까?	2.77	.902	2.67	.999	.506
장애학생이 변화되는 상황에 스스로 대처할 수 있다고 생각하십니까?	2.38	.782	2.37	.946	.072
장애학생이 신체적, 언어적 공격을 받았을 때, 적절하게 방어할 수 있다고 생각하십니까?	2.59	.966	2.27	.999	1.688
장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?	2.10	.718	2.05	.880	.348
학교생활 중에 친구들에게 장애학생이 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.72	1.050	2.55	.978	.887

장애학생이 자신의 행동을 보고 평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.33	.806	2.19	.927	.856
수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	3.62	.847	3.20	1.027	2.220*
장애학생이 자신의 선호도, 관심사, 능력에 대해 알고 있다고 생각하십니까?	3.15	.988	2.90	1.117	1.241
장애학생이 동아리 활동과 같이 학교활동에 선택이나 참여를 스스로 결정할 수 있는 능력이 있다고 생각하십니까?	2.87	.894	2.57	1.046	1.562
장애학생이 주어진 문제에 대해 이해할 수 있도록 설명한다면 문제의 요점을 파악할 수 있다고 생각하십니까?	2.90	.940	2.65	1.049	1.255

*p<.05

<표 IV-16>에 의하면 ‘수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항이 연수경험이 있는 집단의 평균이 3.62점, 연수경험이 없는 집단의 평균이 3.20점으로 각 집단에서 다른 문항보다 가장 높게 나타났다. 반면에 ‘장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항이 연수경험이 있는 집단의 평균이 2.10점, 연수경험이 없는 집단의 평균이 2.05점으로 각 집단에서 다른 문항보다 가장 낮게 나타났다.

‘수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항의 $t=-2.032$, $p<.05$ 로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

2. 자기결정의 중요도에 대한 특수교사의 인식

1) 자기결정의 중요도에 대한 특수교사의 전반적인 인식

통합학급의 장애학생의 자기결정의 중요도에 대한 특수교사의 전반적인 인식을 자기결정 전체항목과 자기결정 영역별 항목으로 나누어 각각 평균과 표준편차를 구하였다. 통합교육을 하는 특수교사의 자기결정 구성요소별 중요

도 인식은 <표 IV-17>과 같다.

<표 IV-17> 특수교사의 자기결정의 구성요소별 중요도 인식

n=113

영역	최소값	최대값	평균	표준편차
선택하기	1	5	2.96	.761
결정하기	1	5	2.67	.829
문제해결하기	1	5	2.62	.865
목표설정 및 획득하기	1	5	2.36	.766
자기 옹호하기	1	5	2.37	.794
자기관리 및 자기조절	1	5	2.68	.777
자기인식 및 자신에 대한 지식	1	5	2.85	.837
전체항목	1	5	2.64	.688

<표 IV-17>에서 보는 바와 같이 모든 영역에서 최소값을 1점, 최대값을 5점으로 처리하였을 때, 대체로 평균이 전체항목의 평균이 2.64점이고 표준편차가 .688으로 나왔다.

구성요소별로는 선택하기 영역의 평균이 2.96점으로 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역의 평균이 2.85점, 자기관리 및 자기조절 영역의 평균이 2.68점, 결정하기 영역의 평균이 2.67점, 문제해결하기 영역의 평균이 2.62점, 자기옹호하기 영역의 평균이 2.37점, 목표설정 및 획득하기 영역의 평균이 2.36점의 순으로 나타났다.

통합학급 장애학생에 대한 특수교사의 자기결정의 문항별 중요도 인식의 차이는 <표 IV-18>와 같다.

<표 IV-18> 특수교사의 자기결정의 문항별 중요도 인식

n=113

하위요소	문항 번호	문항	M	SD
자기인식 및 자신에 대한 지식	1	장애학생이 자신의 장점과 단점을 알고 있다고 생각하십니까?	2.72	1.106
선택하기	2	장애학생이 학급활동 시간에 자신이 원하는 역할을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	2.68	1.128
자기옹호	3	장애학생이 부당한 대우를 받았을 때, 자신의 권 리를 알고 변호할 수 있다고 생각하십니까?	2.25	1.098
문제해결하기	4	수업시간에 장애학생이 문제해결을 위하여 다른 사람과 협의를 할 수 있다고 생각하십니까?	2.26	1.124
결정하기	5	졸업 후의 삶을 계획할 때 장애학생이 직접 참여 하여 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십 니까?	2.45	1.069
목표설정 및 획득하기	6	장애학생이 목표를 달성하지 못했을 경우 스스로 목표를 재평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.14	.962
자기옹호	7	장애학생이 효율적으로 자신의 의견을 말할 수 있 다고 생각하십니까?	2.44	.834
선택하기	8	장애학생이 자신이 하고 싶은 활동에 우선순위를 매길 수 있다고 생각하십니까?	2.67	.940
문제해결하기	9	수업시간에 문제해결의 기회를 제공한다면 장애학 생이 해결할 수 있다고 생각하십니까?	2.76	.966
자기관리 및 조절하기	10	장애학생이 학급생활 중에 다른 친구의 활동을 방해하지 않을 수 있다고 생각하십니까?	3.18	1.011
목표설정 및 획득하기	11	장애학생이 목표 달성을 위하여 지속적으로 노력 할 수 있다고 생각하십니까?	2.84	.978
자기인식 및 자신에 대한 지식	12	장애학생이 자신의 장점을 알고 자신의 활동에 적용할 수 있다고 생각하십니까?	2.70	.981
자기관리 및 조절하기	13	장애학생이 변화되는 상황에 스스로 대처할 수 있다고 생각하십니까?	2.41	.970
자기옹호	14	장애학생이 신체적, 언어적 공격을 받았을 때, 적 절하게 방어할 수 있다고 생각하십니까?	2.43	.915
목표설정 및	15	장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고	2.09	.902

획득하기		생각하십니까?		
결정하기	16	학교생활 중에 친구들에게 장애학생이 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.68	1.020
자기관리 및 조절하기	17	장애학생이 자신의 행동을 보고 평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.46	.955
선택하기	18	수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	3.52	1.036
자기인식 및 자신에 대한 지식	19	장애학생이 자신의 선호도, 관심사, 능력에 대해 알고 있다고 생각하십니까?	3.13	1.039
결정하기	20	장애학생이 동아리 활동과 같이 학교활동에 선택이나 참여를 스스로 결정할 수 있는 능력이 있다고 생각하십니까?	2.88	1.007
문제해결하기	21	장애학생이 주어진 문제에 대해 이해할 수 있도록 설명한다면 문제의 요점을 파악할 수 있다고 생각하십니까?	2.83	1.077

<표 IV-18>에 의하면 ‘수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항의 평균이 3.52점으로 가장 높게 나왔으며, 그 다음으로 ‘장애학생이 학급생활 중에 다른 친구의 활동을 방해하지 않을 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항의 평균이 3.18점으로 높게 나타났다.

반면에 ‘장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항의 평균이 2.09점으로 가장 낮게 나왔으며, 그 다음으로 ‘장애학생이 목표를 달성하지 못했을 경우 스스로 목표를 재평가할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항의 평균이 2.14점으로 낮게 나왔다. 이 두 문항은 목표설정 및 획득하기 영역으로 자기결정의 하위요소 중에서 가장 낮은 점수다.

2) 특수교사의 변인에 의한 자기결정의 중요도 인식

(1) 특수교사의 근무학교 유형별 중요도 인식

통합학급 장애학생의 자기결정의 중요도에 대한 특수교사의 근무학교 유형별

중요도 인식은 <표 IV-19>과 같이 중학교의 경우 평균이 2.75점이고, 표준편차가 .691로 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로 고등학교(인문계), 고등학교(전문계) 순으로 결과가 나왔다.

<표 IV-19> 특수교사의 근무학교 유형별 중요도 인식

구분	n=113					
	중학교 (n=66)		고등학교(인문계) (n=23)		고등학교(전문계) (n=24)	
	M	SD	M	SD	M	SD
전체항목	2.75	.691	2.64	.623	2.35	.681

특수교사의 근무학교 유형별 자기결정에 대한 중요도 인식의 분산분석 결과는 <표 IV-20>과 같다. 전체항목에 대한 특수교사의 근무학교 유형별 자기결정의 중요도 인식은 $F=3.088$, $p<.05$ 으로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

<표 IV-20> 특수교사의 근무학교 유형별 중요도 인식의 분산분석

구분	변량원	n=113			
		제곱합	자유도	평균제곱	F
전체항목	집단간	2.819	2	1.410	3.088*
	집단내	50.215	110	.457	
	전체	53.034	112		

* $p<.05$

<표 IV-21> 특수교사의 근무학교유형에 의한 영역별 중요도 인식

n=113

하위영역	중학교(a) (n=66)		고등학교(인문계)(b) (n=23)		고등학교(전문계)(c) (n=24)	
	M	SD	M	SD	M	SD
선택하기	3.11	.736	2.91	.698	2.58	.782
결정하기	2.83	.798	2.57	.837	2.35	.825
문제해결하기	2.73	.856	2.68	.885	2.24	.795
목표설정 및 획득하기	2.39	.784	2.30	.717	2.31	.786
자기옹호하기	2.42	.836	2.39	.827	2.22	.642
자기관리 및 조절하기	2.79	.790	2.67	.603	2.39	.838
자기인식 및 자신에 대한 지식	2.99	.816	2.93	.785	2.39	.809

*p<.05

통합학급 장애학생에 대한 특수교사의 근무학교 유형에 의한 자기결정 영역별 중요도 인식의 차이를 살펴보면 <표 IV-21>에서 보는 바와 같이 선택하기 영역은 중학교가 평균이 3.11점으로 가장 높은 것으로 나타났으며, 고등학교(인문계)가 평균이 2.91점, 고등학교(전문계)가 평균이 2.58점 순으로 나타났다. 결정하기, 문제해결하기, 자기옹호하기, 자기관리 및 조절하기 등의 영역에서도 중학교가 가장 높은 것으로 나타났으며, 그 다음으로 고등학교(인문계), 고등학교(전문계) 순으로 나타났다. 목표설정 및 획득하기 영역은 중학교가 평균이 2.39점으로 가장 높은 것으로 나타났으며, 그 다음으로 고등학교(전문계)가 평균이 2.31점, 고등학교(인문계)가 평균이 2.30점 순으로 나타났다. 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역은 중학교가 평균이 2.99점으로 가장 높은 것으로 나타났으며, 그 다음으로 고등학교(인문계)가 평균이 2.93점, 고등학교(전문계)가 평균이 2.39점 순으로 나타났다.

<표 IV-22> 특수교사의 근무학교유형에 의한 영역별 중요도 인식의 분산분석
n=113

하위영역		제공합	자유도	평균제공	F	Scheffe
선택하기	집단-간	4.963	2	2.481	4.552*	c<a,b
	집단-내	59.956	110	.545		
	합계	64.918	112			
결정하기	집단-간	4.406	2	2.203	3.343*	c<a,b
	집단-내	72.479	110	.659		
	합계	76.885	112			
문제해결하기	집단-간	4.454	2	2.227	3.086*	c<a,b
	집단-내	79.373	110	.722		
	합계	83.827	112			
목표설정 및 획득하기	집단-간	.217	2	.109	.183	
	집단-내	65.498	110	.595		
	합계	65.715	112			
자기옹호하기	집단-간	.726	2	.363	.571	
	집단-내	69.970	110	.636		
	합계	70.696	112			
자기관리 및 조절하기	집단-간	2.879	2	1.440	2.445	
	집단-내	64.763	110	.589		
	합계	67.642	112			
자기인식 및 자신에 대한 지식	집단-간	6.533	2	3.266	4.997**	c<a,b
	집단-내	71.910	110	.654		
	합계	78.442	112			

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

특수교사의 근무학교 유형에 따른 자기결정에 대한 중요도 인식의 분산분석 결과는 <표 IV-22>와 같다. 각 영역의 F값은 선택하기 영역에서 F=4.552, p<.05로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다(p<.05). 근무학교 유형별 중요도 인식의 차이가 어느 집단 간의 차이인지 알아보기 위해 사후분석(Scheffé)을 하였다. 그 결과 선택하기 영역에서 고등학교(전문계)(c)가 중학교(a)와 고등학교(인문계)(b)와 유의한 수준에서 집단 간의 차이를 보였다(c<

a, b).

결정하기 영역에서는 중학교가 평균이 2.83점으로 가장 높은 것으로 나타났으며, 고등학교(인문계)가 평균이 2.57점, 고등학교(전문계)가 평균이 2.35점 순으로 나타났다. 이는 $F(2, 110, .05)=3.343$, $p<.05$ 로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($p<.05$). 사후분석(Scheffé)을 한 결과 선택하기 영역에서 고등학교(전문계)(c)가 중학교(a)와 고등학교(인문계)(b)와 유의한 수준에서 집단 간의 차이를 보였다($c < a, b$).

문제해결하기 영역에서는 중학교가 평균이 2.73점으로 가장 높은 것으로 나타났으며, 고등학교(인문계)가 평균이 2.68점, 고등학교(전문계)가 평균이 2.24점 순으로 나타났다. 이는 $F=3.086$, $p<.05$ 로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($p<.05$). 사후분석(Scheffé)을 한 결과 문제해결하기 영역에서 고등학교(전문계)(c)가 중학교(a)와 고등학교(인문계)(b)와 유의한 수준에서 집단 간의 차이를 보였다($c < a, b$).

자기인식 및 자신에 대한 지식 영역에서는 중학교가 평균이 2.99점으로 가장 높은 것으로 나타났으며, 고등학교(인문계)가 평균이 2.93점, 고등학교(전문계)가 평균이 2.39점 순으로 결과가 높게 나타났다. 이는 $F=4.997$, $p<.01$ 로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($p<.01$). 사후분석(Scheffé)을 한 결과 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역에서 고등학교(전문계)(c)가 중학교(a)와 고등학교(인문계)(b)와 유의한 수준에서 집단 간의 차이를 보였다($c < a, b$).

따라서 특수교사의 근무학교 유형에 따른 선택하기, 결정하기, 문제해결하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역에서 자기결정에 대한 중요도 인식의 차이는 $p<.05$, $p<.01$ 로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 반면, 특수교사의 근무학교 유형에 따른 목표설정 및 획득하기, 자기옹호하기, 자기관리 및 조절하기 영역에서 자기결정에 대한 중요도 인식의 차이는 $p>.05$ 로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

특수교사의 근무학교 유형별 자기결정의 문항별 중요도 인식은 <표 IV-23>과 같다.

<표 IV-23> 특수교사의 근무학교유형에 의한 자기결정 문항별 중요도 인식
n=113

문항	중학교(a) (n=66)		고등학교 (인문계)(b) (n=23)		고등학교 (전문계)(c) (n=24)		F
	M	SD	M	SD	M	SD	
장애학생이 자신의 장점과 단점을 알고 있다고 생각하십니까?	2.82	1.136	2.87	1.140	2.29	.908	2.325
장애학생이 학급활동 시간에 자신이 원하는 역할을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	2.85	1.193	2.52	1.163	2.38	.824	1.868
장애학생이 부당한 대우를 받았을 때, 자신의 권리를 알고 변호할 수 있다고 생각하십니까?	2.29	1.134	2.39	1.196	2.00	.885	.849
수업시간에 장애학생이 문제해결을 위하여 다른 사람과 협의를 할 수 있다고 생각하십니까?	2.24	1.177	2.43	1.237	2.13	.850	.454
졸업 후의 삶을 계획할 때 장애학생이 직접 참여하여 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.45	1.112	2.52	1.082	2.38	.970	.110
장애학생이 목표를 달성하지 못했을 경우 스스로 목표를 재평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.08	.982	2.09	.949	2.38	.924	.896
장애학생이 효율적으로 자신의 의견을 말할 수 있다고 생각하십니까?	2.50	.881	2.35	.775	2.38	.770	.380
장애학생이 자신이 하고 싶은 활동에 우선순위를 매길 수 있다고 생각하십니까?	2.76	.929	2.61	.891	2.50	1.022	.724
수업시간에 문제해결의 기회를 제공한다면 장애학생이 해결할 수 있다고 생각하십니까?	2.98	.903	2.57	.992	2.33	.963	4.916**
장애학생이 학급생활 중에 다른 친구의 활동을 방해하지 않을 수 있다고 생각하십니까?	3.29	.957	3.35	.935	2.71	1.122	3.449*
장애학생이 목표 달성을 위하여 지속적인	2.95	.952	2.87	1.058	2.50	.933	1.946

로 노력할 수 있다고 생각하십니까?

장애학생이 자신의 장점을 알고 자신의 활동에 적용할 수 있다고 생각하십니까?	2.77	.957	2.87	1.058	2.33	.917	2.251
장애학생이 변화되는 상황에 스스로 대처할 수 있다고 생각하십니까?	2.56	.963	2.17	.937	2.21	.977	2.034
장애학생이 신체적, 언어적 공격을 받았을 때, 적절하게 방어할 수 있다고 생각하십니까?	2.48	.980	2.43	.945	2.29	.690	.388
장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?	2.15	.881	1.96	.878	2.04	.999	.435
학교생활 중에 친구들에게 장애학생이 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.92	.997	2.35	.935	2.33	1.007	4.803*
장애학생이 자신의 행동을 보고 평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.53	.980	2.48	.846	2.25	.989	.761
수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	3.73	.921	3.61	.988	2.88	1.154	6.670**
장애학생이 자신의 선호도, 관심사, 능력에 대해 알고 있다고 생각하십니까?	3.38	1.034	3.04	.878	2.54	.977	6.372**
장애학생이 동아리 활동과 같이 학교활동에 선택이나 참여를 스스로 결정할 수 있는 능력이 있다고 생각하십니까?	3.11	.979	2.83	.984	2.33	.917	5.671**
장애학생이 주어진 문제에 대해 이해할 수 있도록 설명한다면 문제의 요점을 파악할 수 있다고 생각하십니까?	2.97	1.081	3.04	1.022	2.25	.944	4.795*

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

<표 IV-23>에 의하면 '수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?'라는 문항의 평균이 각각 중학교 3.73점, 고등학교(인문계) 3.61점, 고등학교(자연계) 2.88점으로 세 집단에서 다른 문항보다 가장 높게 나타났다. 반면에 '장애학생이 목표를 달성하지 못했을 경우 스스로 목표를 재평가할 수 있다고 생각하십니까?'라는 문항의 중학교 평균이 2.08점, '장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?'라는 문항의 고등학교(인문계) 평균이 1.96점, '장애학생이 부당한 대우를 받았을 때, 자신의 권리를 알고 변호할 수 있다고 생각하십니까?'라는 문항의 고등학교(자연계) 평균이 2.00점으로 세 집단에서 각각 다른 문항보다 가장 낮게 나타났다.

문항별 F값은 '수업시간에 문제해결의 기회를 제공한다면 장애학생이 해결할 수 있다고 생각하십니까?'라는 문항은 $F=4.916$, $p<.01$ 로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. '장애학생이 학급생활 중에 다른 친구의 활동을 방해하지 않을 수 있다고 생각하십니까?'라는 문항의 $F=3.449$, $p<.05$ 로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. '학교생활 중에 친구들에게 장애학생이 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?'라는 문항의 $F= 4.803$, $p<.05$ 로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

'수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?'라는 문항의 $F= 6.670$, $p<.01$ 로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 또한 '장애학생이 자신의 선호도, 관심사, 능력에 대해 알고 있다고 생각하십니까?'라는 문항의 $F= 6.372$, $p<.01$ 로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. '장애학생이 동아리 활동과 같이 학교활동에 선택이나 참여를 스스로 결정할 수 있는 능력이 있다고 생각하십니까?'라는 문항의 $F= 5.671$, $p<.01$ 로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. '장애학생이 주어진 문제에 대해 이해할 수 있도록 설명한다면 문제의 요점을 파악할 수 있다고 생각하십니까?'라는 문항의 $F= 4.795$, $p<.01$ 로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

(2) 특수교사의 연령별 중요도 인식

통합학급 장애학생에 대한 특수교사의 연령별 자기결정의 중요도 인식은 <표 IV-24>와 같이 평균과 표준편차로 나타났다. 31~40대 미만이 평균이 2.96이고, 표준편차가 .704로 가장 높은 결과가 나왔다. 반면 50대 이상의 평균이 2.38이고, 표준편차가 .741로 가장 낮게 나왔다.

<표 IV-24> 특수교사의 연령에 따른 중요도 인식

	n=113							
	30대 미만(a) (n=23)		31~40대미만(b) (n=30)		41~50대미만(c) (n=39)		50대이상(d) (n=21)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
전체항목	2.96	.704	2.56	.606	2.67	.660	2.38	.741

<표 IV-25> 특수교사의 연령에 따른 중요도 인식의 분산분석

	변량원	제곱합	자유도	평균제곱	F	Scheffe
	집단간	3.950	3	1.317	2.924*	d<a
전체항목	집단내	49.084	109	.450		
	전체	53.034	112			

*p<.05

특수교사의 연령별 자기결정의 중요도 인식의 분산분석 결과는 <표 IV-25>에서 보는 바와 같이 F=2.924, p<.05으로 나타났으며, 전체항목에 대한 일반교사의 연령별 자기결정의 중요도 인식은 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

통합학급 장애학생에 대한 특수교사의 연령에 의한 자기결정의 영역별 중요도 인식의 차이는 <표 IV-26>과 같이 평균과 표준편차로 나타났다.

<표 IV-26> 특수교사의 연령에 의한 영역별 중요도 인식

n=113

	30대 미만 (n=23)		31~40대미만 (n=30)		41~50대미만 (n=39)		50대이상 (n=21)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
선택하기	3.25	.754	2.87	.659	2.95	.660	2.79	1.014
결정하기	2.96	.866	2.61	.764	2.74	.766	2.32	.904
문제해결하기	2.81	.931	2.52	.720	2.67	.879	2.44	.962
목표설정 및 획득하기	2.74	.835	2.22	.621	2.39	.798	2.06	.680
자기옹호하기	2.62	.860	2.44	.775	2.36	.781	2.03	.698
자기관리 및 조절하기	3.00	.823	2.52	.791	2.75	.756	2.43	.642
자기인식 및 자신에 대한 지식	3.32	.742	2.71	.726	2.82	.854	2.59	.900

<표 IV-26>과 같이 살펴보면 선택하기, 결정하기, 문제해결하기, 목표설정 및 획득하기, 자기옹호하기, 자기관리 및 조절하기, 자기인식 자신에 대한 지식 등 모든 영역에서 30대 미만의 평균이 각각 3.25점, 2.96점, 2.81점, 2.74점, 2.62점, 3.00점, 3.32점으로 가장 높은 결과가 나왔다.

반면에 선택하기, 결정하기, 문제해결하기, 목표설정 및 획득하기, 자기옹호하기, 자기관리 및 조절하기, 자기인식 자신에 대한 지식 등 모든 영역에서 50대 이상의 평균이 각각 2.79점, 2.32점, 2.44점, 2.06점, 2.03점, 2.43점, 2.59점으로 가장 낮은 결과가 나왔다.

특수교사의 연령에 의한 자기결정의 영역별 중요도 인식의 분산분석 결과는 <표 IV-27>와 같다.

<표 IV-27> 특수교사의 연령에 의한 영역별 중요도 인식의 분산분석

n=113

영역		제공합	자유도	평균제공	F	Scheffe
선택하기	집단-간	2.733	3	.911	1.597	
	집단-내	62.185	109	.571		
	합계	64.918	112			
결정하기	집단-간	4.813	3	1.604	2.426	
	집단-내	72.072	109	.661		
	합계	76.885	112			
문제해결하기	집단-간	1.862	3	.621	.825	
	집단-내	81.965	109	.752		
	합계	83.827	112			
목표설정 및 획득하기	집단-간	5.764	3	1.921	3.493*	d<a
	집단-내	59.951	109	.550		
	합계	65.715	112			
자기옹호하기	집단-간	4.046	3	1.349	2.205	
	집단-내	66.650	109	.611		
	합계	70.696	112			
자기관리 및 조절하기	집단-간	4.632	3	1.544	2.671	
	집단-내	63.010	109	.578		
	합계	67.642	112			
자기인식 및 자신에 대한 지식	집단-간	7.117	3	2.372	3.626*	d<a
	집단-내	71.325	109	.654		
	합계	78.442	112			

*p<.05

<표 IV-27>와 같이 연령에 따른 자기결정의 중요도 차이에 대해 살펴보면 각 영역의 F값은 선택하기 영역에서 F= 1.597, 결정하기 영역에서 F= 2.426, 문제해결하기 영역에서 F= .825, 목표설정 및 획득하기 영역에서 F= 3.493, 자기 옹호하기 영역에서 F= 2.205, 자기관리 및 자기조절하기 영역에서 F= 2.671, 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역에서 F= 3.626으로 분석되었다. 목표설정 및 획득하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역에서 자기결정에 대한 중요도는 F값이 p<.05로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 반

면 선택하기, 결정하기, 문제해결하기, 자기옹호하기, 자기관리 및 조절하기 영역에서 자기결정에 대한 중요도는 F값이 $p>.05$ 로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

특수교사의 연령에 의한 자기결정의 문항별 중요도 인식은 <표 IV-28>와 같다.

<표 IV-28> 특수교사의 연령에 의한 문항별 중요도 인식

n=113

문항	30대 미만 (n=23)		31~40대미 만(n=30)		41~50대미 만(n=39)		50대이상 (n=21)		F
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
장애학생이 자신의 장점과 단점을 알고 있다고 생각하십니까?	3.22	.951	2.43	.971	2.90	1.142	2.24	1.136	4.223**
장애학생이 학급활동 시간에 자신이 원하는 역할을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	3.00	1.087	2.57	.971	2.59	1.208	2.67	1.238	.798
장애학생이 부당한 대우를 받았을 때, 자신의 권리를 알고 변호할 수 있다고 생각하십니까?	2.52	1.163	2.30	1.055	2.28	1.146	1.81	.928	1.656
수업시간에 장애학생이 문제해결을 위하여 다른 사람과 협의를 할 수 있다고 생각하십니까?	2.61	1.305	2.27	1.015	2.15	1.089	2.05	1.117	1.106
졸업 후의 삶을 계획할 때 장애학생이 직접 참여하여 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.91	1.203	2.30	.915	2.36	1.112	2.33	.966	1.855
장애학생이 목표를 달성하지 못했을 경우 스스로 목표를 재평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.48	1.201	2.03	.765	2.15	.988	1.90	.831	1.511
장애학생이 효율적으로 자신의 의견을 말할 수 있다고 생각하십니까?	2.74	.864	2.43	.774	2.46	.884	2.10	.700	2.267
장애학생이 자신이 하고 싶은 활동에 우선순위를 매길 수 있다고 생각하십니까?	3.00	.905	2.67	.884	2.69	.922	2.29	1.007	2.191
수업시간에 문제해결의 기회를 제공한다면 장애학생이 해결할	3.00	1.000	2.63	.928	2.87	.951	2.48	.981	1.440

수 있다고 생각하십니까?

장애학생이 학급생활 중에 다른 친구의 활동을 방해하지 않을 수 있다고 생각하십니까?	3.35	.982	3.03	1.189	3.31	.832	2.95	1.071	.983
장애학생이 목표 달성을 위하여 지속적으로 노력할 수 있다고 생각하십니까?	3.30	.876	2.60	.894	2.90	1.021	2.57	.978	3.063*
장애학생이 자신의 장점을 알고 자신의 활동에 적용할 수 있다고 생각하십니까?	3.13	.968	2.73	.828	2.49	.997	2.57	1.076	2.297
장애학생이 변화되는 상황에 스스로 대처할 수 있다고 생각하십니까?	2.70	1.020	2.30	.988	2.44	1.021	2.19	.750	1.167
장애학생이 신체적, 언어적 공격을 받았을 때, 적절하게 방어할 수 있다고 생각하십니까?	2.61	.988	2.60	.855	2.33	.927	2.19	.873	1.271
장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?	2.43	.945	2.03	.809	2.13	.951	1.71	.784	2.494
학교생활 중에 친구들에게 장애학생이 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.83	1.193	2.73	.980	2.82	.942	2.19	.928	2.104
장애학생이 자신의 행동을 보고 평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.96	.976	2.23	.898	2.51	.885	2.14	.964	3.700*
수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	3.74	.915	3.37	.964	3.56	1.046	3.43	1.248	.634
장애학생이 자신의 선호도, 관심사, 능력에 대해 알고 있다고 생각하십니까?	3.61	.988	2.97	.890	3.08	1.133	2.95	1.024	2.178
장애학생이 동아리 활동과 같이 학교활동에 선택이나 참여를 스스로 결정할 수 있는 능력이 있다고 생각하십니까?	3.13	.920	2.80	.847	3.05	1.075	2.43	1.076	2.408
장애학생이 주어진 문제에 대해 이해할 수 있도록 설명한다면 문제의 요점을 파악할 수 있다고 생각하십니까?	2.83	1.114	2.67	.922	2.97	1.063	2.81	1.289	.460

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

<표 IV-28>에 의하면 '수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?'라는 문항의 평균이 각각 30대미만이 3.74점, 31~40대 미만이 3.37점, 41~50대 미만이 3.56점, 50대 이상이 3.43점으로 네 집단에서 다른 문항보다 가장 높게 나타났다. 반면에 '장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?'라는 문항의 평균이 각각 30대미만이 2.43점, 31~40대 미만이 2.03점, 41~50대 미만이 2.13점, 50대 이상이 1.71점으로 네 집단에서 다른 문항보다 가장 낮게 나타났다.

문항별로 F값을 살펴보면 '장애학생이 자신의 장점과 단점을 알고 있다고 생각하십니까?'라는 문항의 $F=4.223$, $p<.01$ 으로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. '장애학생이 목표 달성을 위하여 지속적으로 노력할 수 있다고 생각하십니까?'라는 문항의 $F=3.063$, $p<.05$ 으로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 또한 '장애학생이 자신의 행동을 보고 평가할 수 있다고 생각하십니까?'라는 문항의 $F=3.700$, $p<.05$ 으로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

(3) 특수교사의 근무형태별 중요도 인식

통합학급 장애학생에 대한 특수교사의 근무형태에 따른 자기결정의 중요도 인식은 <표 IV-29>과 같이 평균과 표준편차로 나타났다. 기간제교사의 경우 평균이 2.91점이고, 정교사의 경우 평균이 2.58점으로 기간제교사의 경우에 정교사보다 전체항목에서 자기결정의 중요도 인식의 평균이 더 높은 결과가 나왔다. 설문에 응답한 기간제교사가 23명이고, 정교사가 90명임을 감안한다면 기간제교사가 장애학생의 자기결정에 대해 더 높은 인식을 가지고 있음을 알 수 있다.

<표 IV-29> 특수교사의 근무형태에 의한 영역별 중요도 인식

n=113

	정 교사(n=90)		기간제 교사(n=23)		t
	M	SD	M	SD	
선택하기	2.87	.742	3.29	.761	-2.386*
결정하기	2.60	.767	2.97	1.000	-1.960
문제해결하기	2.57	.830	2.78	.993	-1.032
목표설정 및 획득하기	2.31	.709	2.52	.958	-1.158
자기옹호하기	2.30	.732	2.65	.972	-1.899
자기관리 및 조절하기	2.61	.727	2.97	.910	-2.030*
자기인식 및 자신에 대한 지식	2.76	.829	3.19	.797	-2.213*
전체항목	2.58	.643	2.91	.803	-2.114*

*p<.05

특수교사의 근무형태에 따른 자기결정의 영역별 중요도 인식의 차이를 살펴보면 <표 IV-29>에서 보는 바와 같이 근무형태에 따른 선택하기, 자기관리 및 조절하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식의 영역에서 자기결정에 대한 중요도는 $p<.05$ 로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 반면에 결정하기, 문제해결하기, 목표설정 및 획득하기, 자기옹호하기 영역에서 자기결정에 대한 중요도 차이는 $p>.05$ 로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

통합학급 장애학생에 대한 특수교사의 근무형태에 의한 자기결정의 문항별 중요도 인식의 차이를 살펴보면 <표 IV-30>과 같다.

<표 IV-30> 특수교사의 근무형태에 의한 문항별 중요도 인식

n=113

문항	정교사 (n=90)		기간제교사 (n=23)		t
	M	SD	M	SD	
장애학생이 자신의 장점과 단점을 알고 있다고 생각하십니까?	2.60	1.120	3.17	.937	-2.262*
장애학생이 학급활동 시간에 자신이 원하는 역할을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	2.56	1.103	3.17	1.114	-2.395*
장애학생이 부당한 대우를 받았을 때, 자신의 권리를 알고 변호할 수 있다고 생각하십니까?	2.17	1.063	2.57	1.199	-1.563
수업시간에 장애학생이 문제해결을 위하여 다른 사람과 협의를 할 수 있다고 생각하십니까?	2.19	1.059	2.52	1.344	-1.271
졸업 후의 삶을 계획할 때 장애학생이 직접 참여하여 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.37	1.022	2.78	1.204	-1.679
장애학생이 목표를 달성하지 못했을 경우 스스로 목표를 재평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.10	.912	2.30	1.146	-.908
장애학생이 효율적으로 자신의 의견을 말할 수 있다고 생각하십니까?	2.37	.785	2.74	.964	-1.935
장애학생이 자신이 하고 싶은 활동에 우선순위를 매길 수 있다고 생각하십니까?	2.58	.899	3.04	1.022	-2.156*
수업시간에 문제해결의 기회를 제공한다면 장애학생이 해결할 수 있다고 생각하십니까?	2.73	.934	2.87	1.100	-.602
장애학생이 학급생활 중에 다른 친구의 활동을 방해하지 않을 수 있다고 생각하십니까?	3.14	1.012	3.30	1.020	-.675

장애학생이 목표 달성을 위하여 지속적으로 노력할 수 있다고 생각하십니까?	2.80	.962	3.00	1.044	-.874
장애학생이 자신의 장점을 알고 자신의 활동에 적용할 수 있다고 생각하십니까?	2.61	.956	3.04	1.022	-1.909
장애학생이 변화되는 상황에 스스로 대처할 수 있다고 생각하십니까?	2.33	.899	2.70	1.185	-1.611
장애학생이 신체적, 언어적 공격을 받았을 때, 적절하게 방어할 수 있다고 생각하십니까?	2.38	.869	2.65	1.071	-1.287
장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?	2.04	.860	2.26	1.054	-1.027
학교생활 중에 친구들에게 장애학생이 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.63	.965	2.87	1.217	-.991
장애학생이 자신의 행동을 보고 평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.34	.889	2.91	1.083	-2.615*
수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	3.49	1.073	3.65	.885	-.673
장애학생이 자신의 선호도, 관심사, 능력에 대해 알고 있다고 생각하십니까?	3.08	1.041	3.35	1.027	-1.113
장애학생이 동아리 활동과 같이 학교활동에 선택이나 참여를 스스로 결정할 수 있는 능력이 있다고 생각하십니까?	2.79	1.000	3.26	.964	-2.035*
장애학생이 주어진 문제에 대해 이해할 수 있도록 설명한다면 문제의 요점을 파악할 수 있다고 생각하십니까?	2.80	1.051	2.96	1.186	-.621

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

<표 IV-30>에 의하면 ‘수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항이 정교사의 평균이 3.49점, 기간제교사의 평균이 3.65점으로 각 집단에서 다른 문항보다 가장 높게 나타났다. 반면에 ‘장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항이 정교사의 평균이 2.04점, 기간제교사의 평균이 2.26점으로 각 집단에서 다른 문항보다 가장 낮게 나타났다.

문항별로 t값을 살펴보면 ‘장애학생이 자신의 장점과 단점을 알고 있다고 생각하십니까?’라는 문항의 $t = -2.262$, $p < .05$ 으로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. ‘장애학생이 학급활동 시간에 자신이 원하는 역할을 선택할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항 $t = -2.395$, $p < .05$ 으로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. ‘장애학생이 자신이 하고 싶은 활동에 우선순위를 매길 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항의 $t = -2.156$, $p < .05$ 으로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. ‘장애학생이 자신의 행동을 보고 평가할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항의 $t = -2.615$, $p < .05$ 으로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. ‘장애학생이 동아리 활동과 같이 학교활동에 선택이나 참여를 스스로 결정할 수 있는 능력이 있다고 생각하십니까?’ 라는 문항이 $t = -2.035$, $p < .05$ 으로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

(4) 특수교사의 특수교육 관련 연수여부에 의한 중요도 인식

통합학급 장애학생에 대한 특수교사의 자기결정의 중요도 인식은 특수교육 관련 연수를 받은 경험이 있는 경우에 평균이 2.68점이고, 표준편차가 .671로 연수를 받은 경험이 없는 경우보다 높은 결과가 나왔다. 특수교사의 특수교육관련 연수여부에 의한 자기결정의 중요도 인식의 결과는 평균과 표준편차로 <표 IV-31>과 같이 나왔다.

통합학급 장애학생에 대한 특수교사의 특수교육관련 연수여부에 의한 자기결정의 영역별 중요도 인식의 차이를 살펴보면 <표 IV-31>에서 보는 바와 같이 목표설정 및 획득하기 영역을 제외한 선택하기, 결정하기, 문제해결하

기, 자기옹호하기, 자기관리 및 조절하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식의 영역에서 연수받은 경험이 있는 집단의 평균이 높은 결과가 나왔다. 또한 모든 영역에서 자기결정에 대한 중요도 차이는 $p>.05$ 로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

<표 IV-31> 특수교사의 연수여부에 의한 중요도 인식

	연수경험 있음 (n=94)		연수경험 없음 (n=19)		t
	M	SD	M	SD	
	선택하기	2.98	.773	2.84	
결정하기	2.72	.811	2.46	.904	1.252
문제해결하기	2.67	.849	2.35	.919	1.475
목표설정 및 획득하기	2.35	.752	2.37	.853	-.071
자기옹호하기	2.42	.778	2.14	.856	1.416
자기관리 및 조절하기	2.72	.755	2.47	.870	1.281
자기인식 및 자신에 대한 지식	2.89	.846	2.65	.782	1.146
전체항목	2.68	.671	2.47	.761	1.223

통합학급 장애학생에 대한 일반교사의 특수교육관련 연수 경험에 따른 자기결정의 문항별 중요도 인식의 차이를 살펴보면 <표 IV-32>와 같다.

<표 IV-32> 특수교사의 연수 여부에 의한 문항별 중요도 인식

n=113

문 항	연수경험있음 (n=39)		연수경험없음 (n=86)		t
	M	SD	M	SD	
장애학생이 자신의 장점과 단점을 알고 있다고 생각하십니까?	2.73	1.128	2.63	1.012	.367
장애학생이 학급활동 시간에 자신이 원하는 역할을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	2.69	1.146	2.63	1.065	.210
장애학생이 부당한 대우를 받았을 때, 자신의 권리를 알고 변호할 수 있다고 생각하십니까?	2.32	1.099	1.89	1.049	1.546
수업시간에 장애학생이 문제해결을 위하여 다른 사람과 협의를 할 수 있다고 생각하십니까?	2.29	1.142	2.11	1.049	.642
졸업 후의 삶을 계획할 때 장애학생이 직접 참여하여 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.46	1.074	2.42	1.071	.135
장애학생이 목표를 달성하지 못했을 경우 스스로 목표를 재평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.12	.926	2.26	1.147	-.602
장애학생이 효율적으로 자신의 의견을 말할 수 있다고 생각하십니까?	2.45	.811	2.42	.961	.122
장애학생이 자신이 하고 싶은 활동에 우선순위를 매길 수 있다고 생각하십니까?	2.68	.953	2.63	.895	.208
수업시간에 문제해결의 기회를 제공한다면 장애학생이 해결할 수 있다고 생각하십니까?	2.83	.923	2.42	1.121	1.696
장애학생이 학급생활 중에 다른 친구의 활동을 방해하지 않을 수 있다고 생각하십니까?	3.26	1.015	2.79	.918	1.852
장애학생이 목표 달성을 위하여 지속적으로 노력할 수 있다고 생각하십니까?	2.86	.990	2.74	.933	.506

장애학생이 자신의 장점을 알고 자신의 활동에 적용할 수 있다고 생각하십니까?	2.71	1.001	2.63	.895	.328
장애학생이 변화되는 상황에 스스로 대처할 수 있다고 생각하십니까?	2.41	.932	2.37	1.165	.190
장애학생이 신체적, 언어적 공격을 받았을 때, 적절하게 방어할 수 있다고 생각하십니까?	2.50	.913	2.11	.875	1.730
장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?	2.09	.900	2.11	.937	-.088
학교생활 중에 친구들에게 장애학생이 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.76	1.013	2.32	1.003	1.728
장애학생이 자신의 행동을 보고 평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.50	.948	2.26	.991	.986
수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	3.57	1.052	3.26	.933	1.197
장애학생이 자신의 선호도, 관심사, 능력에 대해 알고 있다고 생각하십니까?	3.22	1.028	2.68	1.003	2.093*
장애학생이 동아리 활동과 같이 학교활동에 선택이나 참여를 스스로 결정할 수 있는 능력이 있다고 생각하십니까?	2.94	1.003	2.63	1.012	1.205
장애학생이 주어진 문제에 대해 이해할 수 있도록 설명한다면 문제의 요점을 파악할 수 있다고 생각하십니까?	2.89	1.031	2.53	1.264	1.362

*p<.05

<표 IV-32>에 의하면 ‘수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?’라는 문항이 연수경험이 있는 집단의 평균이 3.57점, 연수경험이 없는 집단의

평균이 3.26점으로 각 집단에서 다른 문항보다 가장 높게 나타났다. 반면에 '장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?'라는 문항이 연수경험이 있는 집단의 평균이 2.09점, 연수경험이 없는 집단의 평균이 2.11점으로 각 집단에서 다른 문항보다 가장 낮게 나타났다.

문항별로 t값을 살펴보면 '장애학생이 자신의 선호도, 관심사, 능력에 대해 알고 있다고 생각하십니까?'라는 문항의 $t=2.093$, $p<.05$ 으로 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

3. 일반교사와 특수교사의 중요도 인식의 비교

1) 자기결정에 대한 전반적인 중요도 인식

<표 IV-33>에서 보는 바와 같이 집단에 따른 자기결정에 대한 중요도 차이에 대해 살펴보면 집단에 따른 선택하기, 결정하기, 문제해결하기, 목표설정 및 획득하기, 자기옹호 하기, 자기관리 및 조절하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역의 자기결정에 대한 중요도 차이는 $p >.05$ 로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

<표 IV-33> 일반교사와 특수교사의 전반적인 중요도 인식

	일반교사 (n=125)		특수교사 (n=113)		t
	M	SD	M	SD	
	선택하기	2.93	.840	2.96	
결정하기	2.57	.869	2.67	.829	.899
문제해결하기	2.60	.886	2.62	.865	.169
목표설정 및 획득하기	2.33	.718	2.36	.766	.245
자기옹호하기	2.36	.758	2.37	.794	.145
자기관리 및 조절하기	2.54	.794	2.68	.777	1.373
자기인식 및 자신에 대한 지식	2.78	.827	2.85	.837	.681
전체항목	2.59	.703	2.64	.688	.622

일반교사와 특수교사의 자기결정의 문항별 중요도 인식의 차이는 <표 IV-34>과 같다.

<표 IV-34> 일반교사와 특수교사의 문항별 중요도 인식 차이

n=238

문항	일반교사 (n=125)		특수교사 (n=113)		t
	M	SD	M	SD	
장애학생이 자신의 장점과 단점을 알고 있다고 생각하십니까?	2.65	1.065	2.72	1.106	.489
장애학생이 학급활동 시간에 자신이 원하는 역할을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	2.74	1.170	2.68	1.128	-.419
장애학생이 부당한 대우를 받았을 때, 자신의 권리를 알고 변호할 수 있다고 생각하십니까?	2.34	1.070	2.25	1.098	-.627
수업시간에 장애학생이 문제해결을 위하여 다른 사람과 협의를 할 수 있다고 생각하십니까?	2.46	1.074	2.26	1.124	-1.455
졸업 후의 삶을 계획할 때 장애학생이 직접 참여하여 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.46	1.118	2.45	1.069	-.033
장애학생이 목표를 달성하지 못했을 경우 스스로 목표를 재평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.18	.951	2.14	.962	-.277
장애학생이 효율적으로 자신의 의견을 말할 수 있다고 생각하십니까?	2.38	.877	2.44	.834	.598
장애학생이 자신이 하고 싶은 활동에 우선순위를 매길 수 있다고 생각하십니까?	2.73	.987	2.67	.940	-.443
수업시간에 문제해결의 기회를 제공한다면 장애학생이 해결할 수 있다고 생각하십니까?	2.60	1.078	2.76	.966	1.209
장애학생이 학급생활 중에 다른 친구의 활동을 방해하지 않을 수 있다고 생각하십니까?	3.02	1.178	3.18	1.011	1.126
장애학생이 목표 달성을 위하여 지속적으로 노력할 수 있다고 생각하십니까?	2.74	1.031	2.84	.978	.740
장애학생이 자신의 장점을 알고 자신의 활동에 적용할 수 있다고 생각하십니까?	2.70	.967	2.70	.981	-.039
장애학생이 변화되는 상황에 스스로 대처할 수 있다고 생각하십니까?	2.38	.895	2.41	.970	.257

장애학생이 신체적, 언어적 공격을 받았을 때, 적절하게 방어할 수 있다고 생각하십니까?	2.37	.996	2.43	.915	.527
장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?	2.08	.812	2.09	.902	.070
학교생활 중에 친구들에게 장애학생이 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	2.60	1.000	2.68	1.020	.621
장애학생이 자신의 행동을 보고 평가할 수 있다고 생각하십니까?	2.23	.890	2.46	.955	1.908
수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	3.33	.990	3.52	1.036	1.478
장애학생이 자신의 선호도, 관심사, 능력에 대해 알고 있다고 생각하십니까?	2.98	1.081	3.13	1.039	1.138
장애학생이 동아리 활동과 같이 학교활동에 선택이나 참여를 스스로 결정할 수 있는 능력이 있다고 생각하십니까?	2.66	1.008	2.88	1.007	1.690
장애학생이 주어진 문제에 대해 이해할 수 있도록 설명한다면 문제의 요점을 파악할 수 있다고 생각하십니까?	2.73	1.019	2.83	1.077	.764

<표 IV-34>에서 보는 바와 같이 '수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?'라는 문항의 일반교사의 평균이 3.33점, 특수교사의 평균이 3.52점으로 다른 문항보다 가장 높은 결과가 나왔다. 반면에 '장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?'라는 문항의 일반교사의 평균이 2.08점, 특수교사의 평균이 2.09점으로 다른 문항보다 가장 낮은 결과가 나왔다.

일반교사와 특수교사의 자기결정의 문항별 중요도 인식은 7개 영역 총 21 문항 모두 $p > 0.05$ 로 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

2) 교사변인에 따른 중요도 인식

(1) 근무학교 유형별 중요도 인식

일반교사와 특수교사의 근무학교 유형별 중요도 인식은 <표 IV-35>와 같이 중학교의 경우 일반교사의 인식이 높게 나타났으며, 고등학교(인문계)의 경우 특수교사의 인식이 더 높게 나타났다. 고등학교(전문계)의 경우는 일반교사와 특수교사의 인식이 같은 결과를 보였다.

<표 IV-35> 일반교사와 특수교사의 근무학교 유형별 중요도 인식

n=238

구분	중학교		고등학교(인문계)		고등학교(전문계)	
	M	SD	M	SD	M	SD
일반교사	2.77	.722	2.53	.708	2.35	.549
특수교사	2.75	.691	2.64	.623	2.35	.681

(2) 연령별 중요도 인식

일반교사와 특수교사의 연령별 중요도 인식은 <표 IV-36>와 같이 전반적으로 특수교사의 인식이 높게 나타났다. 31~40대 미만에서 일반교사의 인식이 더 높게 나타났고, 41~50대 미만에서는 일반교사와 특수교사의 인식이 같은 결과가 나왔다.

<표 IV-36> 일반교사와 특수교사의 연령별 중요도 인식

n=238

구분	30대 미만		31~40대미만		41~50대미만		50대이상	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
일반교사	2.59	.704	2.67	.685	2.67	.743	2.35	.665
특수교사	2.96	.704	2.56	.606	2.67	.660	2.38	.741

(3) 근무형태별 중요도 인식

일반교사와 특수교사의 근무형태별 중요도 인식은 <표 IV-37>와 같이 전반적으로 특수교사의 인식이 높게 나타났다. 정교사와 기간제교사를 비교해보면 특수교사 중 기간제교사의 인식이 가장 높은 결과가 나왔으며, 일반교사 중 정교사의 인식이 가장 낮은 결과가 나왔다.

<표 IV-37> 일반교사와 특수교사의 근무형태별 중요도 인식

n=238

하위영역	일반교사(n=125)				특수교사(n=113)			
	정교사 (n=113)		기간제교사 (n=12)		정교사(n=90)		기간제교사 (n=23)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
선택하기	2.90	.865	3.22	.499	2.87	.742	3.29	.761
결정하기	2.55	.893	2.78	.592	2.60	.767	2.97	1.000
문제해결하기	2.58	.904	2.75	.712	2.57	.830	2.78	.993
목표설정 및 획득하기	2.33	.736	2.33	.550	2.31	.709	2.52	.958
자기옹호하기	2.33	.761	2.61	.708	2.30	.732	2.65	.972
자기관리 및 조절하기	2.51	.788	2.81	.834	2.61	.727	2.97	.910
자기인식 및 자신에 대한 지식	2.75	.849	3.06	.529	2.76	.829	3.19	.797
전체항목	2.57	.723	2.79	.442	2.58	.643	2.91	.803

(4) 특수교육관련 연수여부에 의한 중요도 인식

일반교사와 특수교사의 특수교육관련 연수여부에 의한 중요도 인식은 <표 IV-38>와 같이 일반교사의 인식이 특수교사의 인식보다 높게 나타났다. 연수경험이 있는 일반교사의 인식이 가장 높은 결과가 나왔으며, 연수경험이 없는 특수교사의 인식이 가장 낮은 결과가 나왔다.

<표 IV-38> 일반교사와 특수교사의 연수여부에 의한 중요도 인식

n=238

하위영역	일반교사(n=125)				특수교사(n=113)			
	연수경험 있음(n=39)		연수경험 없음(n=86)		연수경험 있음(n=94)		연수경험 없음(n=19)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
선택하기	3.11	.754	2.85	.869	2.98	.773	2.84	.706
결정하기	2.75	.854	2.49	.869	2.72	.811	2.46	.904
문제해결하기	2.79	.822	2.51	.906	2.67	.849	2.35	.919
목표설정 및 획득하기	2.42	.678	2.29	.736	2.35	.752	2.37	.853
자기옹호하기	2.50	.696	2.29	.780	2.42	.778	2.14	.856
자기관리 및 조절하기	2.56	.680	2.53	.844	2.72	.755	2.47	.870
자기인식 및 자신에 대한 지식	2.91	.744	2.71	.859	2.89	.846	2.65	.782
전체항목	2.72	.603	2.53	.739	2.68	.671	2.47	.761

V. 논 의

본 연구에서는 통합학급 장애학생의 자기결정의 중요도에 대한 일반교사와 특수교사의 인식을 비교해 보고자 하였다. 자기결정을 7가지의 하위요소로 나누고, 각 하위요소에 세부문항을 두어 일반교사와 특수교사의 중요도 인식을 알아보기 위해 자기결정 하위요소별 중요도 인식과 자기결정 문항별 중요도 인식으로 나누어 각각 평균과 표준편차를 구하고, 분산분석을 하였다. 또한 일반교사와 특수교사의 인식은 교사변인(근무학교 유형, 연령별, 근무형태 여부, 특수교육 연수 우무)에 따라 유의미한 차이가 있는지 알아보았다. 그리고 자기결정의 중요도에 대한 일반교사의 인식과 특수교사의 인식 간에는 어떠한 차이가 있는지 알아보려고 하였다. 본 연구의 결과를 중심으로 논의를 전개하고자 한다.

1. 자기결정의 중요도에 대한 일반교사의 인식

통합학급 장애학생의 자기결정의 중요도에 대한 일반교사의 인식은 전체 평균이 2.59로 낮게 나타났다. 각 영역별로 보면 선택하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식, 문제해결하기, 결정하기, 자기관리 및 자기조절, 자기옹호하기, 목표설정 및 획득하기 순으로 나타났다. 이러한 결과는 특수교사를 대상으로 자기결정에 대한 인식을 알아본 Wehmeyer, Agran과 Hughes(2000)의 연구에서 '결정', '문제해결', '선택'의 순으로 높게 인식한 결과와는 유사한 결과이다. 이시중(2007)의 통합학급 담임교사의 인식을 조사한 연구에서도 전반적으로 인식의 평균이 2.74로 낮게 나타났으며 영역별로는 선택, 효율성과 성과에 대한 기대 영역의 순으로 나타났다. 그러나 특수교사를 대상으로 한 자기결정 구성에 대한 인식을 알아본 오정민(2002)의 연구에서 '자기옹호', '자기인식 및 자신에 대한 지식', '문제해결' 영역의 순으로 높게 인식하는 것과는 상반된 결과이다.

일반교사의 변인에 의한 자기결정 중요도 인식에 관한 부분을 논의하고자 한다.

첫째, 일반교사의 근무학교 유형별 자기결정 중요도 인식은 중학교에 근무한 경우 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로 고등학교(인문계), 고등학교(전문계) 순으로 결과가 나왔다. 자기결정 하위요소별 중요도 인식의 차이는 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역의 자기결정의 중요도 인식은 중학교에 근무한 경우가 가장 높은 것으로 나타났으며, 그 다음으로 고등학교(인문계), 고등학교(전문계) 순으로 나타났다. 선택하기, 결정하기, 문제해결하기, 목표설정 및 획득하기, 자기옹호하기, 자기관리 및 조절하기 등의 영역에서 중학교에 근무한 경우가 가장 높은 것으로 나타났으며, 고등학교(인문계), 고등학교(전문계) 순으로 나타났다.

응답자의 일반적인 특성에 의하면 중학교에 근무한 경우 36.8%, 고등학교(인문계)에 근무한 경우 48%, 고등학교(전문계)에 근무한 경우 15.2%의 응답을 보였다.

둘째, 일반교사의 연령에 의한 자기결정의 중요도 인식은 31~40대미만과 41~50대 미만이 다소 높은 결과가 나왔고, 50대 이상은 가장 낮게 나왔다. 통합학급 장애학생에 대한 일반교사의 연령에 의한 자기결정의 하위요소별 중요도 인식의 차이는 선택하기, 결정하기, 자기옹호하기 영역은 41~50대 미만에서 가장 높게 나왔다. 문제해결하기, 목표설정 및 획득하기, 자기관리 및 조절하기, 자기인식 자신에 대한 지식 영역은 31~40대 미만에서 가장 높은 결과가 나왔다. 전반적으로 일반교사의 연령에 의한 자기결정 영역별 중요도 인식의 차이는 평균이 근소한 차이를 나타냈으나, 모든 영역에서 50대 이상은 가장 낮게 결과가 나왔다.

실제로 응답자 중에 30대 미만이 25.6%, 40대 미만이 29.6%, 50대 미만이 24.8%, 50대 이상이 20.0%의 비중을 차지한다. 이는 연령이 높을수록 교직경력이 많을수록 대부분 통합학급 장애학생에 대한 인식이 낮다. 교직경력이 많은 교사가 통합학급을 지도하는 것에 문제가 있음을 보여주는 사례이며 장애학생이나 특수교육에 관련된 연수가 적절히 이루어지지 않음을 시사하는 부분이다.

셋째, 일반교사의 근무형태에 따른 자기결정의 중요도 인식은 기간제교사의 경우에 평균이 2.79이고, 정교사는 2.57로 낮게 나타났다. 전체항목에서 자기결

정의 중요도 인식의 평균이 정교사의 경우에 더 낮은 결과가 나왔다. 특히 목표설정 및 획득하기, 자기 옹호하기 영역에서 정교사와 기간제 교사 모두가 가장 낮은 인식을 하고 있다. 이는 통합학급에서 장애학생이 목표를 설정하는 것과 자신을 옹호하는 것에 실제로 어려움을 겪고 있으며, 이에 대한 적절한 교육이나 대처가 미흡함을 알 수 있다.

또한 설문에 응답한 기간제교사가 9.6%이고, 정교사가 90.4%를 차지하지만 정교사가 장애학생의 자기결정에 대해 더 낮은 인식을 가지고 있음을 알 수 있다

교사가 새로 교실에 들어와서 공부하게 될 장애학생에게 어떤 태도와 느낌을 갖는가 하는 것은 즉각 그 반의 아동들에게 영향을 미친다고 여러 연구에서 입증되었다(정희영, 1996). 또한 장애학생에 대하여 '장애로 인해 가르쳐도 성공적인 이득을 얻을 수 없다'는 잘못된 인식을 가진 통합학급 담임교사들은, 중도장애인은 자신의 행동을 스스로 조절하고 스스로 감독하는 것을 배울 수 있고 다른 사람에게 덜 의존적으로 될 수 있으며 선호도를 표현할 수 있으며 선택할 수 있다는 점을 알지 못하고 있는 것이 사실이다(유현진, 2000; Cooper & Browder, 1998; Dyer, Dunlap & Winterling, 1990; Nozaki & Mochizuki, 1995; Jackson & Altman, 1996; Kenedy & Haring, 1993).

넷째, 일반교사의 특수교육 관련 연수여부에 의한 자기결정의 중요도 인식은 특수교육관련 연수를 받은 경험이 있는 경우에 평균이 2.72이고, 연수를 받은 경험이 없는 경우에 평균이 2.53이다. 영역별 중요도 인식의 차이를 살펴보면 연수받은 경험이 있는 경우 선택하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식, 문제해결 하기, 결정하기, 목표설정 및 획득하기, 자기관리 및 조절하기, 자기옹호하기 순으로 나타났다. 특수교육관련 연수를 받은 경우에 그렇지 않은 경우보다 자기결정의 인식 차이가 나타났다. 이시중(2007)의 연구에서는 연수여부에 따른 인식 차이는 내적 통제 귀인 영역과 자기인식 및 자신에 대한 지식의 영역에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

박성우(2004), Ward(1988), Wehmeyer(1992), Branding(1995), 박성우 김창호(2003)의 연구에서 자기결정 프로그램에 대한 정보를 제공받은 부모와 교사들이 자기결정에 대한 정보를 제공받지 못한 교사보다 인식수준이 높으며,

부모와 교사의 인식 수준이 높을수록 학생들의 자기결정 행동 또한 높게 나타났다. 이러한 결과는 연수시간의 많고 적음에 따라 장애학생의 자기주도적 학습이 가능하다는 것을 전제하며 교수 실제에 영향을 끼치는데 작용할 것이다.

2. 자기결정의 중요도에 대한 특수교사의 인식

통합학급의 장애학생의 자기결정의 중요도에 대한 특수교사의 전반적인 인식을 자기결정 전체항목과 자기결정 영역별 항목으로 나누어 각각 평균과 표준편차를 구하였다. 통합교육을 하는 특수교사의 자기결정 구성요소별 중요도 인식은 평균이 2.64로 대체로 낮은 결과가 나왔다. 구성요소별로는 선택하기 영역의 평균이 2.96으로 나타났으며, 그 다음으로 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역의 평균이 2.85, 자기관리 및 자기조절 영역의 평균이 2.68, 결정하기 영역의 평균이 2.67, 문제해결하기 영역의 평균이 2.62, 자기옹호하기 영역의 평균이 2.37, 목표설정 및 획득하기 영역의 평균이 2.36으로 나타났다. 오정민(2002)의 특수교사를 대상으로 자기결정의 중요도 인식을 조사한 연구에서는 전반적으로 인식이 평균 4.05로 높은 결과를 보였고, 영역별로는 선택 영역의 평균이 3.67, 자기옹호하기 영역의 평균이 4.37로 높게 나타났다. 한성희(2005)의 예비 특수교사를 대상으로 자기결정에 대한 중요도를 조사한 연구에서는 전반적인 인식의 평균이 4.06으로 높게 나타났다.

특수교사의 변인에 의한 자기결정 중요도 인식의 논의는 다음과 같다.

첫째, 특수교사의 근무학교 유형별 중요도 인식은 중학교의 경우 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로 고등학교(인문계), 고등학교(전문계) 순으로 결과가 나왔다. 전체항목에 대한 특수교사의 근무학교 유형별 자기결정의 중요도 인식은 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 자기결정 영역별 중요도 인식의 차이는 선택하기, 결정하기, 문제해결하기, 자기옹호하기, 자기관리 및 조절하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식 등의 영역에서도 중학교가 가장 높은 것으로 나타났으며, 그 다음으로 고등학교(인문계), 고등학교(전문계) 순으로 나

타났다. 목표설정 및 획득하기 영역은 중학교가 가장 높은 것으로 나타났으며, 그 다음으로 고등학교(전문계), 고등학교(인문계) 순으로 나타났다. 따라서 특수교사의 근무학교 유형에 따른 선택하기, 결정하기, 문제해결하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역에서 자기결정에 대한 중요도 인식의 차이는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

이는 일반교사의 경우와 마찬가지로 단순히 수치상으로는 중학교 교사들의 인식이 고등학교(인문계)나 고등학교(전문계) 교사의 경우보다 높은 결과를 보였다. 또한 응답자의 일반적인 특성에 의하면 중학교에 근무한 경우 58.4%, 고등학교(인문계)에 근무한 경우 20.4%, 고등학교(전문계)에 근무한 경우 21.2%의 응답을 보였다. 세 집단 간에 응답비율에서 차이가 있고, 특정지역에 근무하는 교사들을 대상으로 한 결과이므로 연구대상을 다른 지역으로 확대 실시하여 일반화할 필요가 있겠다.

둘째, 특수교사의 연령별 자기결정의 중요도 인식은 30대 미만의 평균이 2.96이고, 50대 미만의 평균이 2.67, 40대 미만의 평균이 2.56이며, 50대 이상의 평균이 2.38 순으로 나타났다. 특수교사의 연령에 의한 영역별 인식은 목표설정 및 획득하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

실제로 응답자 중에 30대 미만이 20.4%, 40대 미만이 26.5%, 50대 미만이 34.5%, 50대 이상이 18.6%의 비중을 차지한다. 이는 일반교사의 경우와 마찬가지로 연령이 높을수록 교직경력이 많은 경우가 대부분인데 통합학급 장애 학생에 대한 인식이 낮으며, 장애학생의 삶의 질 향상을 위한 노력이 부족하다는 반증이다. 연령이 50대 이상인 교사가 장애학생을 지도하는 것이 옳은지 그렇다면 장애학생이나 특수교육에 관련된 연수는 받고 있는지, 장애학생에 대한 배려가 있는지 다시 한 번 생각해 볼 문제이다. 단순히 통합학급을 수업하기 쉬운 대상으로 여기는 일은 없어야 하며, 통합학급에서 장애학생이 수업시간에 배제되고 있지는 않은지 연구가 절실하다. 또한 특수교사가 통합학급을 지도할 때 겪게 되는 어려움을 최소화하기 위해 일반교사와의 연계나 협력이 원활히 이루어질 수 있도록 정책적인 제도가 마련되어야 한다.

셋째, 특수교사의 근무형태에 따른 자기결정의 중요도 인식은 기간제교사의

경우에 정교사보다 전체항목에서 자기결정의 중요도 인식이 더 높은 결과가 나왔다. 설문에 응답한 기간제교사가 23명이고, 정교사가 90명임을 감안한다면 기간제교사가 장애학생의 자기결정에 대해 더 높은 인식을 가지고 있음을 알 수 있다. 특수교사의 근무형태에 따른 자기결정의 영역별 중요도 인식의 차이는 선택하기, 자기관리 및 조절하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식의 영역에서 자기결정에 대한 중요도는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 반면에 결정하기, 문제해결하기, 목표설정 및 획득하기, 자기옹호하기 영역에서 자기결정에 대한 중요도 차이는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

넷째, 통합학급 장애학생에 대한 특수교사의 자기결정의 중요도 인식은 특수교육 관련 연수를 받은 경험이 있는 경우에 연수를 받은 경험이 없는 경우보다 높은 결과가 나왔다. 특수교사의 특수교육관련 연수여부에 의한 자기결정의 영역별 중요도 인식의 차이는 목표설정 및 획득하기 영역을 제외한 모든 영역에서 연수받은 경험이 있는 집단의 평균이 높은 결과가 나왔다. 또한 모든 영역에서 자기결정에 대한 중요도 차이는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

3. 일반교사와 특수교사의 중요도 인식의 차이

통합학급 장애학생의 자기결정의 중요도에 대한 일반교사와 특수교사의 인식은 모두 낮게 나타났다. 집단에 따른 자기결정에 대한 중요도 차이에 대해 살펴보면 집단에 따른 선택하기, 결정하기, 문제해결하기, 목표설정 및 획득하기, 자기옹호 하기, 자기관리 및 조절하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역의 자기결정에 대한 중요도 차이는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

장애학생에 대한 자기결정의 개념을 들어본 적이 있다는 응답은 일반교사가 40명(32%), 특수교사가 97명(86.7%)이다. 이는 일반교사의 대다수는 자기결정이라는 개념을 정확히 인지하지 못한 채 설문에 응한 한계를 보인다. 자기결정이라는 용어를 들어본 경로에 대해 살펴보면 일반교사의 경우 교사연수가 41.5%, 전문학술지가 17.1%, 학부수업과 대학원 수업이 각각 12.2%이

다. 특수교사의 경우는 교사연수가 25.7%, 학부수업이 22.9%, 대학원과 전문 학술지가 각각 18.1% 이다. 이는 일반교사의 경우 교사연수가 아니면 자기결정이라는 용어를 접할 기회가 적다는 것을 보여주므로 일반교사의 특수교육 관련 연수의 기회를 늘리고 다양한 경로로 통합교육에 대한 대비가 필요하다. 특수교사의 경우에도 일반교사와 학부모에게 전문적인 지식을 제공할 수 있도록 다양한 방법으로 통합교육에 대한 교육이 이루어져야 한다.

자기결정의 문항별 중요도 인식의 차이는 '수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?'라는 문항이 일반교사와 특수교사 두 집단에서 다른 문항보다 가장 높은 결과가 나왔다. 반면에 '장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?' 라는 문항이 두 집단에서 다른 문항보다 가장 낮은 결과가 나왔다. 일반교사와 특수교사의 자기결정의 문항별 중요도 인식은 7개 영역 총 21문항 모두 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

V. 결론 및 제언

1. 결론

지금까지 통합학급의 장애학생의 자기결정의 중요도에 대한 일반교사와 특수교사의 인식을 비교해 보기 위하여 광주광역시와 전라남도의 중학교와 고등학교 교사들을 대상으로 설문조사하였다. 설문에 응답한 238명 중에 일반교사는 125명이고 특수교사는 113명이다.

본 연구의 결과를 종합하여 얻어진 결론은 다음과 같다.

첫째, 통합학급의 장애학생의 자기결정에 대한 특수교사의 인식이 일반교사의 인식보다 전반적으로 높게 나타났다. 교사변인에 따른 중요도 인식은 근무학교유형, 연령, 근무형태, 특수교육관련 연수여부로 나누어 조사하였다.

둘째, 교사변인 중에서 근무학교 유형에 따른 자기결정의 중요도 인식은 중학교의 경우 일반교사의 인식이 높게 나타났으며, 고등학교(인문계)의 경우 특수교사의 인식이 더 높게 나타났다. 고등학교(전문계)의 경우는 일반교사와 특수교사의 인식이 같은 결과를 보였다. 하위영역별 중요도 인식은 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역이 통계적으로 유의미한 결과를 보였다.

셋째, 일반교사와 특수교사의 연령별 중요도 인식은 전반적으로 특수교사의 인식이 높게 나타났다. 31~40대 미만에서 일반교사의 인식이 더 높게 나타났고, 41~50대 미만에서는 일반교사와 특수교사의 인식이 같은 결과가 나왔다. 특수교사의 연령에 의한 자기결정의 중요도는 30대미만의 교사가 인식이 가장 높고, 50대미만 교사, 40대미만 교사, 50대이상 교사의 순으로 나타났다. 특수교사의 하위영역별 중요도 인식은 선택하기, 결정하기, 문제해결하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역이 통계적으로 유의미한 결과를 보였다.

넷째, 일반교사와 특수교사의 근무형태별 중요도 인식은 전반적으로 특수

교사의 인식이 높게 나타났다. 정교사와 기간제교사를 비교해 보면 특수교사 중 기간제교사의 인식이 가장 높은 결과가 나왔으며, 일반교사 중 정교사의 인식이 가장 낮은 결과가 나왔다. 기간제교사가 정교사 보다 높은 인식을 하고 있는 것으로 나타났다. 특수교사의 하위영역별 중요도 인식은 선택하기, 자기관리 및 조절하기, 자기인식 및 자신에 대한 지식 영역이 통계적으로 유의미하게 나타났다.

다섯째, 일반교사와 특수교사의 특수교육관련 연수여부에 의한 중요도 인식은 일반교사의 인식이 특수교사의 인식보다 높게 나타났다. 연수경험이 있는 일반교사의 인식이 가장 높은 결과가 나왔으며, 연수경험이 없는 특수교사의 인식이 가장 낮은 결과가 나왔다. 일반교사와 특수교사 모두 특수교육 관련 연수를 받은 교사들이 장애학생의 자기결정의 중요도 인식이 높은 것으로 나타났다.

2. 제언

이상과 같은 결론을 토대로 다음과 같은 후속 연구를 제언한다.

첫째, 본 연구에서는 광주광역시와 전라남도에서 통합교육을 하는 중·고등학교의 일반교사와 특수교사를 중심으로 무선 표집하여 설문조사하였다. 그러나 두 집단이 특정 지역으로 한정되어 지역적인 특수성이 전국의 통합교육을 대변해 주지 못하므로 우리나라의 전반적인 통합학급의 장애학생에 대한 일반교사와 특수교사의 인식이라고 일반화하기 어렵다. 따라서 후속연구에서는 전국의 통합학급 교사들을 대상으로 일반교사와 특수교사의 비율을 적정하게 표집하여 연구를 진행하여, 일반교사와 특수교사의 인식을 전반적으로 반영할 수 있도록 보다 면밀히 연구할 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서는 자기결정의 요소에 대해 설문지를 작성하여 조사연구를 하였는데, 설문지 자체가 갖는 한계가 있으므로 자기결정이라는 내용을 제대로 이해하지 못한 채 응답되는 제한점이 있다. 후속 연구에서는 장애학생의 자기결정의 중요도에 대해서 쉽게 이해할 수 있도록 설문지 외에 다양

한 방법으로 연구가 계속되길 바란다.

셋째, 본 연구에서는 통합교육을 하는 중·고등학교에 근무하는 일반교사와 특수교사를 정교사와 기간제교사로 나누어 연구하였는데, 실제로 일정기간을 근무하면 바뀌게 되는 기간제교사에 대한 연수나 교육보다는 정교사에 대한 연수나 교육이 지속적으로 필요하게 되었다. 따라서 후속연구에서는 정교사와 기간제교사에 대한 심층적인 연구와 더불어 정교사의 자기결정 중요도 인식을 높일 수 있는 방향으로 연구가 계속되길 바란다.

참 고 문 헌

- 강영삼 외(2010). 통합교육. 학지사
- 김연아, 김동일(2006). 고등학교 특수학급 장애학생의 자기결정력이 진로의 사결정과 졸업 후 전환성과에 미치는 영향. 특수교육학연구, 41(1), 283-306
- 김영실(2007). 의사결정기술교수프로그램이 중학교 특수학급 학생의 자기 결정력에 미치는 효과. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은주(2009). 자기결정기술 교수전략에 대한 정신지체 특수학교 교사의 인식수준. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정권, 김혜경(2000). 자기 결정과 발달지체인의 삶의 질 및 사회완전통합과의 관계. 특수교육학연구, 34(3) 1-26
- 김혜경(2003). 자기결정훈련프로그램이 정신지체고등학생의 자기규칙과 심리적역량에 미치는 효과. 특수교육저널: 이론과 실천, 4(2)
- 김혜경(2001). 정신지체학생의 자기결정훈련 효과. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 방명애(2001). 정신지체아동의 지체정도와 학교급간이 의사결정기술에 미치는 영향. 특수교육학연구, 36(1)
- (2000). 장애아동을 위한 전이지원전략으로서의 의사결정기술 교수. 특수교육학연구, 34(3), 27-48
- (1999). 특수학급 아동의 교육적 통합을 위한 방법론 특수학급 아동의 교육적 통합을 위한 방법론. 특수교육연구, 6(-)
- 방명애, 최하영(2003). 초등 경도장애아동을 위한 자기결정기술 프로그램의 적용효과에 대한 특수교사와 일반교사의 인식비교. 특수교육연구, 10(2), 99-122
- 박성우, 김용욱(2005). 자기결정 프로그램이 경도정신지체 학생들의 자기결정력과 문제해결능력에 미치는 효과. 특수교육저널: 이론과 실천, 6(2), 137-154
- 박현자, 방명애(2009). 발달지체유아의 자기결정에 관련된 자신의 행동에

- 대한 특수교사와 발달지체유아 어머니의 인식. 유아특수교육연구, 9(1), 181-195
- 백혜영(2010). 장애학생의 자기결정에 대한 특수교사와 학부모의 인식비교. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문
- 오정민(2002). 자기결정에 대한 특수교사의 중요도 인식과 교수실행에 관한 조사. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 유재연 외(2009). 특수교육의 이해. 시그마프레스
- 윤광섭(2008). 자기결정기술을 삽입한 체육과 게임활동이 학습부진아의 자기결정능력에 미치는 효과. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이소현, 박은혜(2009). 특수아동교육. 학지사
- 이숙향(2009). 장애학생의 자기결정 및 교수 실체에 대한 특수교사와 부모의 인식. 특수교육저널: 이론과 실천, 10(2), 195-229
- 이시종(2007). 정신지체 중학생의 자기결정에 대한 통합학급 담임교사의 인식. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 이정기 외(2002). 발달장애 고등부 졸업생의 취업 및 사회적응실태 추적조사 연구. 발달장애학회지 6(2)
- 이효자(1996). 통합교육의 현황 및 문제점. 현장특수교육, 3(3)
- 임대섭(2010). 자기결정기술에 기초한 전환계획프로그램이 전공과 지적장애인의 교수적 성과에 미치는 영향. 우석대학교 대학원 박사학위논문.
- 임은영, 김자경, 김기주, 김주영(2007). 자기결정 프로그램이 초등학교 경도 정신지체 아동의 자기결정력에 나타난 효과. 지적장애연구, 9(2), 21-36
- 조인수, 김혜경(2003). 발달지체유아의 자기결정훈련의 당위성과 수업적 접근. 특수교육저널: 이론과 실천: 두뇌한국21특수교육 교육·연구단
- 한성희(2005). 장애학생의 자기결정에 관한 예비특수 교사들의 인식에 관한 연구. 단국대학교 석사학위논문.
- 허문영(2009). 지체부자유 학생의 자기결정력에 대한 특수학교 교사의 중

요도 및 실행도 인식 연구. 대구대학교 교육대학원 석사학위 논문.

- Agran, M. (1997). *Student-directed learning: A handbook on self-management*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Agran, M., Snow, K., & Swaner, J.(1999). Teacher perceptions of self determination: Benefits, characteristics, strategies, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34(3), 293 - 301.
- Bambara, M., Koger, R., Katzer, T., & Davenport, R. A. (1995). embedding choice in the context of daily routines: An Experimental case study. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(3), 185-195
- Branding, D. G.(1995). *Perceptions of self - determination by special education and rehabilitation professionals based on a typical IEP interaction versus an enabled IEP interaction*. UnIversity of Southern ilinois.
- Baron, J., & Brown, R. V.(1991). Introduction. IN. J. Baron & R. V. Brown(Eds.), *Teaching decision making to adolescents*, hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffman, A, & Field, S. (1995). Promoting self-determination through effectIVe curriculum development. *Intervention in School and Clinic*, 30(3), 134-141
- Hughes, C. Rung L. L. Wehmeyaer, M. L. agran, M. Copeland, S. R. Hwang, B. (2000). Self-prompted Communication Book Use to Increase Social Interaction Among High School Students. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 153-166
- Jackson, R. L., & Altman, R. (1996). Self-management of aggression in an adult male with mental retardation and severe behavior disorders. *Educational and Training in mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(1), 55-65
- kennedy, C. H., & haring, T. G. (1993). Teaching choice making during

- social interactions to students with profound multiple disabilities. *The journal of applied Behavior Analysis* 26(1), 63-76
- Kling, B. (2000). Assert Yourself : Helping students of all ages develop self advocacy skills. *Teaching Exceptional Children*, 32(3), 66-70
- Lewis, k., & Taymans, J. M. (1992). An examination of autonomous functioning skills of adolescents with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 15, 37-46
- Locke, E.A., & Latham, G. P.(1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Martin, J. E., & Marshall, L. H. (1995). choice-makers: A comprehensive self-determination transition program. *Intervention in School and Clinic*, 30(3), 147-156
- Ritter, D. R. (1989). Teachers' perceptions of problem behavior in general and special education. *Exceptional Children*, 55(6), 559-564
- Schunk, D. H. (1985). Participation in goal setting : Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children. *The journal of Special Education*, 19, 307-316
- Ward, M. J. (1988). The many facets of self-determination. NICHCY Transition Summary: *National information Center for Children and Youth with Disabilities*, 5, 2-3
- Wehmeyer, M. L.(1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Traing in Mental Retardation and Developmental disabilities*, 21. 302-314
- Wehmeyer, M. L.(1994). Perceptions of self-determination and psychological empowerment of adolescents with mental retardation. *Education and Trining in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(1), 9-21
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination skills to students with disabilities*; Baltimore,

Maryland: paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1999). *Teaching self-determination skills to students with disabilities*; Basic Skills for successful transition. Baltimore: Brookes

Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *The Journal of Special Education*, 34(2), 58-68.

Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Educational and Training in Mental Retardation and developmental Disabilities*. 33(1), 3-12

【설 문 지】

중등학교 통합학급 장애학생의 자기결정력에
대한 교사의 인식(일반교사용)

선생님, 안녕하십니까?

이번에 "통합학급 장애학생의 자기결정기술에 대한 일반교사와 특수교사의 인식"을 알아보고자 하는 연구를 수행하고 있습니다. 자기결정기술이란 용어를 정의하면 "자기결정(Self-determination)이란 자신의 삶의 주체로서 행동하고, 외부의 간섭으로부터 벗어나 자신의 삶을 스스로 선택하고 결정하는 기술 또는 능력"을 의미합니다. 이 연구는 선생님이 담당하시거나 앞으로 담당하게 될 통합학급 장애학생의 자기결정기술에 대한 인식을 조사하며, 통합학급 장애학생의 자기결정기술을 향상시키는 구체적인 방법을 아는데 귀중한 자료가 되어 통합교육의 질을 향상시키고자 하는 것입니다.

더운 날씨에 학생지도와 업무로 바쁘실 줄 알지만, 학생의 교육을 위해 한 문항도 빠짐없이 솔직하게 답해 주시기를 간곡히 부탁드립니다.

선생님께서 응답하신 내용은 통계 처리되어 오직 연구의 목적으로만 활용되며 연구이외의 다른 목적으로 일체 사용하지 않을 것임을 약속드립니다. 주어진 문항을 끝까지 읽으시고, 평소 느끼시는 대로 응답해 주시면 대단히 고맙겠습니다. 본 설문지 작성을 끝내신 뒤에는 **반송봉투**에 넣어 **8월 31일 까지** 보내주시면 되겠습니다. 안녕히 계십시오..

2011년 7월

조선대학교 교육대학원 특수교육전공

허 은 희 올림

I. 일반 사항

※ 다음은 응답하시는 선생님의 대한 전반적인 질문입니다. 선생님께 해당되는 것을 골라 V 표기해 주십시오.

1. 선생님의 성별은?

_____ ① 여

_____ ② 남

2. 선생님은 특수교사입니까?

_____ ① 특수교사

_____ ② 일반교사 (과목: _____)

2-1. 언제 통합학급에서 수업을 하셨습니까?

_____ ① 현재 하고 있다

_____ ② 최근 5년 이내

_____ ③ 최근 6~10년 이내

_____ ④ 아직 없다

3. 선생님이 최근 수업한 적이 있는 통합학급은?

_____ ① 중학교

_____ ② 고등학교(인문계)

_____ ③ 고등학교(전문계)

3-1. 선생님이 통합학급의 수업을 담당한 학년은? (복수 응답 가능)

_____ ① 1학년

_____ ② 2학년

_____ ③ 3학년

4. 선생님이 담당하시는 통합학급의 장애학생의 장애유형은? (복수 응답 가능)
(장애인 등에 대한 특수교육법에 따른 분류)

_____ ① 시각장애

_____ ② 청각장애

_____ ③ 정신지체

_____ ④ 지체장애

_____ ⑤ 정서행동장애

_____ ⑥ 자폐성장애

- _____ ⑦ 의사소통장애
- _____ ⑧ 학습장애
- _____ ⑨ 건강장애
- _____ ⑩ 발달지체
- _____ ⑪ 그 밖에 대통령령으로 정하는 장애

5. 선생님이 통합학급으로 근무하는(했던) 지역은 어디입니까?

- _____ ① 광주
- _____ ② 전라남도(_____)
- _____ ③ 그 외 지역(_____)

6. 선생님의 연령은 어떻게 되십니까?

- _____ ① 30대 미만
- _____ ② 31 ~ 40대 미만
- _____ ③ 41 ~ 50대 미만
- _____ ④ 50대 이상

7. 선생님이 취득한 교사 자격증 종류는? (복수 응답 가능)

- _____ ① 특수교사 자격증 _____ ② 일반교사 자격증(전공명:_____)

7-1. 선생님의 학력은 어떻게 되십니까?

- _____ ① 대학 졸업
- _____ ② 대학원 졸업
- _____ ③ 교육대학원 재학(특수교육전공)
- _____ ④ 대학원 재학(전공명:_____)

8. 선생님의 교직경력(교사 경력)은 어떻게 되십니까?

- _____ ① 5년미만
- _____ ② 5년이상 10년미만
- _____ ③ 10년이상 15년미만
- _____ ④ 15년이상 20년미만
- _____ ⑤ 20년이상

II. 장애학생의 자기결정에 대한 하위요소별 중요도

※ 다음 문항은 자기결정과 관련된 교수 방법입니다. 선생님께서는 중등학교 통합학급에 속한 장애학생들을 가르칠 때 아래의 교수 방법들이 어느 정도 중요하다고 생각하는지 다음과 같이 5개 척도에 따라 평가해 주십시오. 해당되는 곳에 V 표기해 주십시오.

< 1점: 전혀 그렇지 않다, 2점: 약간 그렇지 않다, 3점: 보통이다, 4점: 약간 그렇다, 5점: 매우 그렇다 >

	문 항	전 혀 그 렇 지 않 다	약 간 그 렇 지 않 다	보 통 이 다	약 간 그 렇 다	매 우 그 렇 다
1	장애학생이 자신의 장점과 단점을 알고 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
2	장애학생이 학급활동 시간에 자신이 원하는 역할을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
3	장애학생이 부당한 대우를 받았을 때, 자신의 권리를 알고 변호할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
4	수업시간에 장애학생이 문제해결을 위하여 다른 사람과 협의를 할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
5	졸업 후의 삶을 계획할 때 장애학생이 직접 참여하여 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
6	장애학생이 목표를 달성하지 못했을 경우 스스로 목표를 재평가할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
7	장애학생이 효율적으로 자신의 의견을 말할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
8	장애학생이 자신이 하고 싶은 활동에 우선순위를 매길 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
9	수업시간에 문제해결의 기회를 제공한다면 장애학생이 해결할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5

10	장애학생이 학급생활 중에 다른 친구의 활동을 방해하지 않을 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
11	장애학생이 목표 달성을 위하여 지속적으로 노력할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
12	장애학생이 자신의 장점을 알고 자신의 활동에 적용할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
13	장애학생이 변화되는 상황에 스스로 대처할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
14	장애학생이 신체적, 언어적 공격을 받았을 때, 적절하게 방어할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
15	장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
16	학교생활 중에 친구들에게 장애학생이 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
17	장애학생이 자신의 행동을 보고 평가할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
18	수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
19	장애학생이 자신의 선호도, 관심사, 능력에 대해 알고 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
20	장애학생이 동아리 활동과 같이 학교활동에 선택이나 참여를 스스로 결정할 수 있는 능력이 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
21	장애학생이 주어진 문제에 대해 이해할 수 있도록 설명한다면 문제의 요점을 파악할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5

< 1점: 전혀 그렇지 않다, 2점: 약간 그렇지 않다, 3점: 보통이다,
4점: 약간 그렇다, 5점: 매우 그렇다 >

- 끝까지 응답해 주셔서 대단히 감사합니다. ☺ -

【설 문 지】

중등학교 통합학급 장애학생의 자기결정력에
대한 교사의 인식(특수교사용)

선생님, 안녕하십니까?

이번에 "통합학급 장애학생의 자기결정기술에 대한 일반교사와 특수교사의 인식"을 알아보고자 하는 연구를 수행하고 있습니다. 자기결정기술이란 용어를 정의하면 "자기결정(Self-determination)이란 자신의 삶의 주체로서 행동하고, 외부의 간섭으로부터 벗어나 자신의 삶을 스스로 선택하고 결정하는 기술 또는 능력"을 의미합니다. 이 연구는 선생님이 담당하시거나 앞으로 담당하게 될 통합학급 장애학생의 자기결정기술에 대한 인식을 조사하며, 통합학급 장애학생의 자기결정기술을 향상시키는 구체적인 방법을 아는데 귀중한 자료가 되어 통합교육의 질을 향상시키고자 하는 것입니다.

더운 날씨에 학생지도와 업무로 바쁘실 줄 알지만, 학생의 교육을 위해 한 문항도 빠짐없이 솔직하게 답해 주시기를 간곡히 부탁드립니다.

선생님께서 응답하신 내용은 통계 처리되어 오직 연구의 목적으로만 활용되며 연구이외의 다른 목적으로 일체 사용하지 않을 것임을 약속드립니다. 주어진 문항을 끝까지 읽으시고, 평소 느끼시는 대로 응답해 주시면 대단히 고맙겠습니다. 본 설문지 작성을 끝내신 뒤에는 **반송봉투**에 넣어 **8월 31일 까지** 보내주시면 되겠습니다. 안녕히 계십시오..

2011년 7월

조선대학교 교육대학원 특수교육전공

허 은 희 올림

I. 일반 사항

※ 다음은 응답하시는 선생님의 대한 전반적인 질문입니다. 선생님께 해당되는 것을 골라 V 표기해 주십시오.

1. 선생님의 성별은?

_____ ① 여

_____ ② 남

2. 선생님은 특수교사입니까?

_____ ① 특수교사

_____ ② 일반교사 (과목: _____)

2-1. 언제 특수학급 수업을 하셨습니까?

_____ ① 현재 하고 있다

_____ ② 최근 5년 이내

_____ ③ 최근 6~10년 이내

_____ ④ 아직 없다

3. 선생님이 최근 수업한 적이 있는 특수학급은?

_____ ① 중학교

_____ ② 고등학교(인문계)

_____ ③ 고등학교(전문계)

3-1. 선생님이 특수학급의 수업을 담당한 학년은? (복수 응답 가능)

_____ ① 1학년

_____ ② 2학년

_____ ③ 3학년

4. 선생님이 담당하시는 특수학급의 장애학생의 장애유형은? (복수응답가능)

(장애인 등에 대한 특수교육법에 따른 분류)

_____ ① 시각장애

_____ ② 청각장애

_____ ③ 정신지체

_____ ④ 지체장애

_____ ⑤ 정서행동장애

_____ ⑥ 자폐성장애

- _____ ⑦ 의사소통장애
- _____ ⑧ 학습장애
- _____ ⑨ 건강장애
- _____ ⑩ 발달지체
- _____ ⑪ 그 밖에 대통령령으로 정하는 장애

5. 선생님이 특수학급으로 근무하는(했던) 지역은 어디입니까?

- _____ ① 광주
- _____ ② 전라남도(_____)
- _____ ③ 그 외 지역(_____)

6. 선생님의 연령은 어떻게 되십니까?

- _____ ① 30대 미만
- _____ ② 31 ~ 40대 미만
- _____ ③ 41 ~ 50대 미만
- _____ ④ 50대 이상

7. 선생님이 취득한 교사 자격증 종류는? (복수 응답 가능)

- _____ ① 특수교사 자격증 _____ ② 일반교사 자격증(전공명:_____)

7-1. 선생님의 학력은 어떻게 되십니까?

- _____ ① 대학 졸업
- _____ ② 대학원 졸업
- _____ ③ 교육대학원 재학(특수교육전공)
- _____ ④ 대학원 재학(전공명:_____)

8. 선생님의 교직경력(은) 어떻게 되십니까?

- _____ ① 5년미만
- _____ ② 5년이상 10년미만
- _____ ③ 10년이상 15년미만
- _____ ④ 15년이상 20년미만
- _____ ⑤ 20년이상

II. 장애학생의 자기결정에 대한 하위요소별 중요도

※ 다음 문항은 자기결정과 관련된 교수 방법입니다. 선생님께서는 중등학교 특수학급에 속한 장애학생들을 가르칠 때 아래의 교수 방법들이 어느 정도 중요하다고 생각하는지 다음과 같이 5개 척도에 따라 평가해 주십시오. 해당되는 곳에 V 표기해 주십시오.

< 1점: 전혀 그렇지 않다, 2점: 약간 그렇지 않다, 3점: 보통이다, 4점: 약간 그렇다, 5점: 매우 그렇다 >

	문 항	전 혀 그 렇 지 않 다	약 간 그 렇 지 않 다	보 통 이 다	약 간 그 렇 다	매 우 그 렇 다
1	장애학생이 자신의 장점과 단점을 알고 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
2	장애학생이 학급활동 시간에 자신이 원하는 역할을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
3	장애학생이 부당한 대우를 받았을 때, 자신의 권리를 알고 변호할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
4	수업시간에 장애학생이 문제해결을 위하여 다른 사람과 협의를 할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
5	졸업 후의 삶을 계획할 때 장애학생이 직접 참여하여 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
6	장애학생이 목표를 달성하지 못했을 경우 스스로 목표를 재평가할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
7	장애학생이 효율적으로 자신의 의견을 말할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
8	장애학생이 자신이 하고 싶은 활동에 우선순위를 매길 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
9	수업시간에 문제해결의 기회를 제공한다면 장애학생이 해결할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5

10	장애학생이 학급생활 중에 다른 친구의 활동을 방해하지 않을 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
11	장애학생이 목표 달성을 위하여 지속적으로 노력할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
12	장애학생이 자신의 장점을 알고 자신의 활동에 적용할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
13	장애학생이 변화되는 상황에 스스로 대처할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
14	장애학생이 신체적, 언어적 공격을 받았을 때, 적절하게 방어할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
15	장애학생이 스스로 학습목표를 정할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
16	학교생활 중에 친구들에게 장애학생이 자신의 의견을 표현할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
17	장애학생이 자신의 행동을 보고 평가할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
18	수업시간에 장애학생이 좋아하는 강화물을 선택하는 기회를 제공하면 좋아하는 강화물을 선택할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
19	장애학생이 자신의 선호도, 관심사, 능력에 대해 알고 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
20	장애학생이 동아리 활동과 같이 학교활동에 선택이나 참여를 스스로 결정할 수 있는 능력이 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5
21	장애학생이 주어진 문제에 대해 이해할 수 있도록 설명한다면 문제의 요점을 파악할 수 있다고 생각하십니까?	1	2	3	4	5

< 1점: 전혀 그렇지 않다, 2점: 약간 그렇지 않다, 3점: 보통이다,
4점: 약간 그렇다, 5점: 매우 그렇다 >

- 끝까지 응답해 주셔서 대단히 감사합니다. ☺ -