

인권 침해와 관련한 게임 기반 스크립트 중재가 초등 장애아동의 자기옹호 언어 및 행동에 미치는 영향

유서현*, 권정민**

서울동작초등학교*, 서울교대 유아.특수교육과**

dino0106@hanmail.net, jungminkwon@snue.ac.kr

Effects of Game-Based Self-Advocacy Script Intervention on Children with Disabilities

Seohyun Yu*, Jungmin Kwon**

Seoul Dongjak Elementary School*, Dept. of Early Childhood and Special Education, Seoul National University of Education**

요 약

본 연구의 목적은 인권 침해와 관련한 게임 기반 스크립트 중재가 초등 장애아동의 언어적·행동적 자기옹호의 습득과 유지에 미치는 영향을 알아보기 위함이었다. 지적장애 초등학생 4명을 대상으로 대상자간 중다 간헐 기초선 설계(multiple probe design across subjects)를 사용하여 게임에 기반한 스크립트 중재를 실시한 결과, 도움 요청하기, 의사표현, 폭력의 대응하기의 영역에서 연구 참여자 모두 언어적 자기옹호와 행동적 자기옹호의 긍정적 향상이 나타났으며 그 효과가 유지되었다. 또한 네 학생 모두 행동적 자기옹호보다 언어적 자기옹호에 있어 더 높은 효과가 나타났다. 본 연구는 기존 자기 결정의 하위 요소로만 다루어지던 자기옹호에 대해 인권 요소와 침해 사례를 기반으로 독립적인 자기옹호의 프로그램을 구조화하였다는 점에서 후속 연구에 유용한 정보를 제공한다.

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the effects of a script intervention based on multimedia on the verbal and behavioral self-advocacy skill of elementary school students with disabilities. A multiple probe baseline design across subjects had been used with 4 students with intellectual disabilities. The results showed all participants showed significant increase of verbal and behavioral self-advocacy performance in asking for help, expressing one's opinions, and coping with violations, and the effects were maintained. The intervention was more effective for verbal self-advocacy than behavioral. Some suggestions for future study are discussed.

Keywords : Self-advocacy, disability, game, human rights education
(자기옹호, 장애, 게임, 인권교육)

Received: Apr. 03, 2015 Accepted: Apr. 28, 2015

Corresponding Author: Jungmin Kwon

(Seoul National University of Education)

E-mail: jungminkwon@snue.ac.kr

ISSN: 1598-4540 / eISSN: 2287-8211

© The Korea Game Society. All rights reserved. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0>), which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

1. 서 론

최근 생태학적 관점을 반영한 사회적 모델이 등장하면서 장애 인권과 관련된 패러다임 역시 변화하였다. 과거 장애인을 보호의 대상, 복지와 수혜의 대상으로 바라보던 복지론적 관점에서 권리의 소유자이자 주체자로서 스스로의 권리 증진과 보호에 중요한 역할을 하는 인권의 당사자라는 인권론적 관점으로 이동한 것이다. 이에 따라 사회 속에서 장애인의 물리적인 통합 뿐 아니라 질적으로 의미 있는 참여가 중요해졌다. 그리고 이를 목표로 자조, 자립 및 역량강화와 같은 장애인이 스스로의 삶의 결정권자가 되는 주체성이 강조되고 있다[1].

하지만 최근 잇달아 사회적 문제가 된 장애인 성폭력, 노동착취, 폭력 등의 인권 침해 사건들은 장애인의 주체적 권리 증진과 관련된 지속적인 논의에도 불구하고 그들이 실질적으로 사회적 관계망 내에서 자신의 권리를 보호하는 능력에는 간극이 있음을 반영한다. 이는 곧 장애인의 가족, 주변 동료, 시민 단체 등에서 보호해주는 타자화된 권리 보호가 아닌 장애인 스스로의 권리 보호 인식과 기술의 습득이 필요하다는 것을 의미한다. 따라서 장애인들 스스로 권리의 소유자로서의 인권 보호와 차별에 대한 저항의 역할, 즉 자신이 속해있는 환경에서 요구와 권리를 주체적으로 옹호해야 하는 자기옹호 능력이 필요하다[1,2].

1970년대의 장애인 권익 운동에서 주체적인 권리 주장의 강조와 함께 시작된 자기옹호는 이후 여러 학자들의 연구에 따라 다양한 행동과 기술로서 그 개념이 정의되었다[3,4]. 자기옹호는 자기에 대한 지식을 바탕으로 인간의 기본적 권리 및 사회 구성원으로서의 동등성을 인식하며, 자신의 권리, 신념, 욕구, 필요 등을 다양한 의사표시 방법을 통하여 효과적으로 표현하는 것을 의미한다[3,5]. 즉, 자기옹호는 자기 지식과 권리에 대한 이해를 바탕으로 한 자기주장 및 의사소통 기술까지를 포함하는 개념이다.

통합 교육이 보편화되면서 장애아동은 다양한

장면 속에서 자기옹호 능력이 요구되는 상황을 자주 경험하고 있지만, 이에 대한 행동과 기술의 부족으로 많은 어려움을 겪고 있다. 특히 지적장애 아동은 낮은 인지 능력으로 인하여 인권 침해가 일어나는 인간 상호적인 상황에 대한 판단, 적절한 행동 양식 등이 미숙한 경우가 많다[6]. 이로 인하여 학교 안 관계망 속에서 끊임없이 마주하는 억압과 집단 괴롭힘, 불공평한 교육적 처우 등 인권 침해의 상황을 방어하는 자기옹호의 능력과 기술도 현저히 부족하다. 문제는 이와 같은 인권 침해의 경험이 지속될 때 사회성 발달과 자아 개념의 왜곡, 발달 과업 성취의 지연 등 부정적 영향이 비장애 학생들보다 가중된다는 점이다[6,7]. 이에 본 연구에서는 평등, 자유, 인간 존엄이라는 세 가지 인권의 기본 개념을 중심으로 하여 각각의 인권 침해에 대처하는 자기옹호의 기술을 도움 요청하기, 자신의 의사 표현하기, 폭력에 대응하기로 구조화하여 살펴보았다.

2. 본 론

2.1 평등과 도움 요청하기

초등 장애아동의 많은 수가 법적 제도적 보장에 의하여 학교에 물리적으로 통합되어 있지만 질적인 측면에서는 여전히 많은 차별이 산재한다. 장애 아동은 일반 아동과 능력과 요구가 다르기 때문에 일괄적으로 똑같은 서비스를 제공하는 것은 평등이라고 할 수 없다. 하지만 장애아동을 낮은 수준의 교육에만 한정시키거나 장애아동이 필요로 하는 교육적 지원을 충분하게 마련해주지 못함으로써 통합 학급 수업에서 의미 없는 시간 때우기를 하는 것과 같은 교육적 서비스 측면에서 차별의 사례가 자주 발생한다. 이렇게 통합교육에서 장애아동이 완전히 참여하는 데 어려움을 겪는다면 이들에 대한 집단 따돌림이나 방임, 온정주의 등의 왜곡된 행동으로 표출될 소지가 있다. 따라서 평등의 권리와 관련하여 장애아동이 학교 안의 일상생활 및

수업 상황에서 자신에게 필요한 도움을 인식하고 요청하는 능력을 지도함으로써 교육적 불평등의 간격을 줄여나갈 필요가 있다.

2.2 자유와 자신의 의사 표현하기

권위주의, 과잉보호 등은 일반적으로 아동의 발달에 좋지 않으며 건강한 인간관계 형성에 해를 끼칠 수 있다. 나와 타인과의 바람직한 관계는 서로간의 자유를 인정하는 바탕 위에서 각자의 권리를 주장하고 누리려고 할 때 이루어진다고 할 수 있다. 그러나 장애아동은 결함이 있는 미성숙한 존재라는 생각으로 문제 행동을 지도하기 위하여 강압적인 훈육을 하거나, 반대로 동정하거나 돕겠다는 의도로 장애아동이 스스로 할 수 있는 일까지 과잉 친절을 베푸는 경우를 통합교육 장면에서 흔히 볼 수 있다. 이러한 억압적 훈육이나 과잉보호는 장애아동의 발달의 기회를 방해하고 의존성을 조장하기 때문에 개인의 자유를 제한하는 인권의 침해에 이를 수 있다. 따라서 장애아동 스스로 상황에 따라 적절하게 자신의 의사를 표현하는 능력이 강조되는데, 타인에게 불쾌감을 주지 않고 말하기, 예의바른 말로 자신의 감정과 생각 표현하기, 건의사항 말하기, 좋아하는 것과 싫어하는 것에 대한 감정표현하기 등이 이에 해당한다. 이러한 의사 표현 기술은 장애아동이 타인에게 과도하게 의존하지 않도록 함과 동시에 스스로 자신의 능력에 따른 권리를 충분히 누릴 수 있게 하는 자유와 관련이 있다.

2.3 인간 존엄과 폭력에 대응하기

장애 학생은 장애로 인한 외모적 특성, 또래와의 상호작용에 있어서의 사회적 기술, 의사소통의 문제 등으로 인하여 집단 따돌림의 표적이 되기 쉽다. 집단 따돌림의 공통적 특성 중 하나가 가해자와 피해자 사이의 힘의 불균형에 따라 가해행위가 지속적이고 반복적으로 이루어진다는 것인데, 이러한 폭력 행위는 인권의 가장 중요한 인간 존엄의

가치를 침해하는 것이다. 이에 따라 자기옹호의 관점에서도 폭력적이고 강압적인 상황에서의 대응 및 의사 결정과 관련된 연구가 다양한 측면에서 이루어져왔다. 공격적인 말에 대처하기[7], 괴롭힘 상황에서 대처하기[8] 등과 같은 내용이 그것이다. 지속적인 폭력에 노출된 장애아동은 자존감과 같은 자아 개념이 왜곡되기 쉬우며 이에 따라 행동과 정서적 발달에 큰 문제가 발생하는 등 그 부정적 영향이 비장애아동보다 크다[7]. 따라서 이에 대응하는 기술은 장애아동이 지속적이고 반복적으로 이어질 수 있는 폭력의 고리를 끊고 스스로를 보호한다는 측면에서 매우 중요하다.

2.4 자기옹호 지도전략

자기옹호의 기술과 태도는 저절로 습득되는 것이 아니라 아동기부터 체계적이고 명백한 교수가 이루어져야 한다[9]. 이는 그들이 통합 환경에서 겪는 문제를 해결하는 데 도움이 될 뿐만 아니라 평생을 걸쳐 활용하는 능력이자 태도이며[10], 사회적 관계 향상에 영향을 미침으로써[11] 장애아동이 미래의 삶에서 독립적이고 주체적으로 살아갈 수 있도록 하는 근간이 되기 때문이다. 최근의 연구들에 따르면 장애아동들도 자기옹호와 관련하여 체계적이고 직접적인 교수 및 꾸준한 연습의 기회를 제공받으면 실제 환경에서도 보다 자신감 있게 자신의 강점과 요구를 표현한다는 것을 알 수 있다[12,13,14]. 또한 학생의 주된 생활환경인 학교 상황을 바탕으로 지도했을 때 그 효과가 더욱 증대되는데, 자기옹호는 구체적인 상황에서 직접적인 언어와 행동으로 표출되는 것이기 때문이다[15].

방명애[9]는 자기옹호 기술을 향상시키기 위한 구체적인 지도 전략을 다음과 같이 다섯 가지로 제시하였다. 첫째, 공격적이지 않으면서도 자기 주장성이 강한 의사소통 기술을 교수해야 한다. 이는 권리에 대한 책임을 분명히 가르쳐 자기주장과 공격성을 분별하도록 해야 함을 의미한다. 둘째, 1:1, 그룹, 대집단 상황에서 각각 효과적인 의사소통 기술을 교수해야 한다. 자기옹호를 해야 하는 상황에

서 상대방의 공격적 언행 등의 방해요소를 극복하고 지속적으로 표현을 하기 위해서는 직접적인 언어 기술이 중요하기 때문이다. 따라서 일인칭 대명사를 사용하여 간단하고 직접적인 방법으로 권리를 표현하도록 지도해야 한다. 그 외에도 적절한 몸짓, 자세, 얼굴 표정, 눈 맞춤 등의 행동을 할 수 있어야 한다. 셋째, 갈등 상황에서 타협하고 설득하는 법을 교수해야 한다. 넷째, 상대방의 의견을 적극적으로 청취하는 기술을 가져야 한다. 마지막으로, 자신의 강·약점에 대한 인식을 바탕으로 문제해결과 선택의 과정에서 학습한 자기옹호 기술을 상황에 맞게 사용할 수 있도록 해야 한다[15].

2.5 게임 기반 스크립트 중재

본 연구에서는 자기옹호 지도의 한 방법으로 게임 기반 스크립트 중재의 가능성을 탐색하였다. 경험을 통해 형성되는 일반적인 지식 체계에 관한 인지과학 이론 중 하나인 스크립트(Script)는 “일상생활에서 일어나는 사건에 대해 일련의 시간적, 인과적으로 조직된 기억 표상[16]”을 뜻하는 개념이다. 우리는 생활 속의 어떠한 사건을 경험할 때 목표에 따라 시간적, 공간적, 인과적으로 계열화된 장면(scene)과 행위(action) 절차를 구조화시켜 조직한다. 그리고 또 다른 사건의 경험을 통해 이러한 기억 구조를 확장시키게 된다. 즉, 일회적 경험이 아니라 일상 행동에 대한 행위 절차들이 구조적으로 조직화된 지식의 묶음, 또는 기억구조를 스크립트라고 할 수 있다. 우리의 일상생활은 기억 속의 수많은 스크립트의 도움을 받는다. 스크립트는 일상생활에서의 안내자 역할을 하는 것이다[16].

일반적으로 비장애아동들은 발달 초기부터 주변 세계와의 경험을 통해 자연스럽게 스크립트를 획득한다[16]. 그렇지만 지적장애 아동들은 사회적·인지적 문제로 인해 상호작용에서 타인의 역할을 제대로 인식하지 못하거나 자신의 생각을 전달할 수 있는 의사소통 능력과 이해의 부족으로 상호 관계망 속에서 적절한 행동의 형성과 유지에 어려움을 나타낸다. 그 간 장애아동에게 스크립트를 적용한

실험 중재 선행 연구들은 언어수용·언어표현 능력의 향상[17], 의사소통 능력의 향상[18], 사회적 상호작용 및 적응 능력의 향상 등의 영역에서의 그 효과성을 보고하고 있다. 이는 친숙한 일상적 활동이며 순차적으로 구조화된 활동이라는 스크립트의 특성이 지적장애 아동의 인지적 부담을 덜어주었기 때문으로 볼 수 있는데 특히 인권 침해와 관련된 자기옹호 교수에 있어 위와 같은 선행연구의 결과가 시사하는 바가 크다. 인권 침해와 관련된 자기옹호는 사회적 상황과 맥락에서 자신의 권리와 욕구를 인지하는 것, 그에 따라 언어적·행동적으로 표현하는 의사소통, 상대방과 주장, 타협, 조정 등을 통해 끊임없이 사회적인 상호작용하는 것을 모두 포함하기 때문이다[19].

장애 아동의 학업 성취도 향상과 정서 증진, 사회성 훈련 등에 있어 테크놀로지는 유용하게 사용될 수 있다[20]. 교육 매체로서 게임은 학습자의 동기를 유발할 수 있으며 맥락 안에서 문제를 주어 실제 상황에 적용이 용이하게 하며, 상호작용을 통해 살아있는 학습을 가능케 한다. 게임 기반 접근법은 단순 지식 습득 뿐 아니라 직무 기술 습득에 이르기까지 다양한 목적을 위하여 사용될 수 있다[21].

게임 기반 접근법이 가지는 효과는 다음과 같다. 첫째, 학습의 개별화를 촉진한다. 이는 곧 학습자 스스로 실시하고 배움으로써 교수자의 개입 시간을 단축시킬 수 있어 독립성 향상에 효과적이다. 둘째, 수행 결과를 바로 확인하고 기록함으로써 객관적 결과를 제공하고 학습자에게도 즉각적인 피드백이 제공된다. 이에 따라 학습자의 동기를 유발시킬 수 있을 뿐 아니라 자신감을 갖게 할 수 있다. 셋째, 제시 자극과 수행 차원이 시각화되어 제시된다. 장애아동은 텍스트와 같은 언어적 정보만 제시되었을 때보다 그림, 애니메이션과 같은 시각적 정보가 동시에 제공되었을 때 보다 나은 학습을 할 수 있다. 넷째, 풍부한 자료는 실제와 유사한 간접 경험의 기회를 제공한다. 다섯째, 구조화된 학습 환경을 제공하며 이를 통해 학습의 훈련 시간을 단축할

수 있다. 이는 학습 숙련도가 낮은 학습자에게 더욱 효과적이다[22].

2.6 연구문제

이에 본 연구에서는 인권 침해에 대한 게임 기반 스크립트 중재가 초등 지적장애 아동의 언어적·행동적 자기옹호에 어떤 영향을 미치는지 알아보고자 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 인권 침해와 관련된 게임 기반 스크립트 중재가 초등 지적장애 아동의 언어적·행동적 자기옹호에 미치는 영향은 어떠한가?

- 1) 평등과 관련된 도움 요청하기에서의 언어적·행동적 자기옹호에 영향을 주는가?
- 2) 자유와 관련된 자신의 의사 표현하기에서의 언어적·행동적 자기옹호에 영향을 주는가?
- 3) 인간 존엄과 관련된 폭력에 대응하기에서의 언어적·행동적 자기옹호에 영향을 주는가?

둘째, 인권 침해에 대한 게임 기반 스크립트 중재가 초등 지적장애 아동의 언어적·행동적 자기옹호에 미치는 영향을 유지하는가?

3. 연구방법

3.1 연구 참여자

본 연구의 연구 참여자는 서울시 소재 A, B 초등학교 특수학급에 속해있는 5~6학년의 지적 장애아동 3명, 자폐를 동반한 지적 장애아동 1명이었다. A 초등학교와 B 초등학교는 서로 인접한 학교 내에 위치해 있어 지역사회 환경이 유사하다. 연구 참여자는 학교생활 중 낮은 지능으로 인하여 자기옹호 행동에 문제를 보이는 학생 중 짧은 문장의 내용을 이해하고 3 어절 이상의 언어적 발화에 심각한 문제가 없고 삽화나 사진 등의 동작이나 상황을 이해할 수 있으며 시각·각 등의 감각장애나 신체적 중복장애가 있지 않은 학생이었다. 연구 참여자별 특성을 정리한 결과는 [Table 1]에 제시된

바와 같다.

3.2 연구 설계

본 연구의 독립변인은 인권 침해에 대한 게임 기반 스크립트 중재이고 종속변인은 초등학교 장애 아동의 언어적·행동적 자기옹호이며 대상자간 중다 간헐 기초선 설계(multiple probe design across subjects)를 사용하였다. 본 연구는 교사가 파워포인트로 간단하게 개발한 게임 프로그램을 이용하여 A, B 초등학교에서 진행하였으며 기초선, 중재, 유지 1, 유지 2의 순서로 실시하였다. 기초선은 네 명의 연구 참여자 모두 특별한 중재의 개입이 없는 상태에서 3회 이상 측정하였다. 중재는 연구 참여자의 중재 중 목표 수행이 3회 이상 3점의 안정된 정반응을 보이는 경우 중단하였고 다음 영역의 중재로 넘어갔다. 유지 1은 중재가 종료된 1일 후 측정하였고, 유지 2는 중재가 종료된 1주일 후 총 3회에 걸쳐 평가하였다.

[Table 1] Characteristics of the Participating Children

Child	1	2	3	4
Age/Gr/ Sex	11/5/ M	11/5/ M	11/6/ F	12/6/ F
Disability	ID	ID	ID	ID with ASD
IQ	58	62	53	48
SQ	65	71	70	54

3.3 실험 절차

기초선에서는 제시하는 3번의 기회에서 질문과 요구에 자기옹호를 나타내는지를 보았다. 이 때 연구 참여자의 지적장애 및 자폐를 동반한 지적장애의 특성을 고려하여 보다 정확한 반응을 확인하기 위하여 연구 참여자에게 친숙한 특수학급에서 담당

특수학급 교사가 질문을 하고 특수교사와 연구자가 그에 따른 반응을 관찰하여 기록하는 방식으로 진행하였다. 제시된 질문과 요구는 중재 프로그램에서 진행될 상황과 관련된 것이고 각 영역 별 상황 장면에서 목표로 하는 언어적 자기옹호와 행동적 자기옹호에 대해 정반응과 오반응 수행 점수를 기록하였다.

중재는 연구 참여자의 학교 일과 중에 1주일 기준 5회로 공휴일이나 특별한 행사가 없는 이상 매일 같이 실시하였다. 중재는 총 6주 동안 진행되었으며 연구 참여자 1은 18회기, 연구 참여자 2는 13회기, 연구 참여자 3은 12회기, 연구 참여자 4는 22회기에 걸쳐 이루어졌다. 유지는 2회에 걸쳐 측정하였다. 유지1은 각 영역별로 중재가 종결된 1일 후에 평가하였다. 각 영역에서 제시하는 질문과 요구에 대한 언어적·행동적 자기옹호 반응을 교사와 연구자가 정반응과 오반응의 수행 점수 평가표에 의하여 측정하였다. 유지2는 각 영역별 중재가 종결된 1주일 후 총 3회기에 걸쳐 실시하였다.

3.4 중재 도구 및 방법

본 연구에서 사용된 게임은 교사가 파워포인트를 이용하여 간단히 제작한 게임 형식의 콘텐츠였다. 게임 프로그램을 제작하기 위하여 먼저 스크립트 전략에 따라 스토리보드를 작성하였다. 자기옹호행동이 필요한 상황에 대한 스크립트 도식이 형성되어 있지 않은 장애 학생이 스크립트를 획득할 수 있도록 실제 통합학급 상황에서 빈번하게 일어나는 장면(scene)을 구성하였는데, 권리가 침해되는 사건의 상황과 장면을 시간적, 공간적, 인과적에 따라 계열화 하였다. 사건에 필요한 행동적 자기옹호, 언어적 자기옹호 행동(action)을 명확하게 구조화하였으며 스크립트 도식을 확장시키고 비슷한 상황에서 스크립트가 전이될 수 있도록 같은 행동 계열을 2세트 씩 반복 적용하였다. 이렇게 제작된 스토리보드는 파워포인트를 사용하여 게임 자료로 제작되었으며, 그래픽, 애니메이션, 보상, 경쟁 등의 요소를 사용하여 인터랙티브하게 구성되었다 [22].

[Table 2] Game-based Script Intervention

No	Title	Rights	Script	Act	Speak
1	"I don't know"	Equality	① Inclusive classroom	Raise hand	One more time please.
	"I need something"		② Studying ③ Situation ④ Ask for help (act) ⑤ Ask for help (speak)		I need something.
2	"I will not do as told"	Liberty	① Inclusive classroom	Look straightly into the person's eyes	No, I will not do it.
	"I can do it too"		② Situation ③ Express "No"(act) ④ Express "No"(speak)		No, I will do it.
3	"Do not make fun of me"	Dignity	① Inclusive classroom	Look straightly into the person's eyes	Do not make fun of me.
	"He/She hit me"		② Situation ③ React to violence (act) ④ React to violence (speak)		Do not hit me. Don't do it.

본 연구에서 사용되는 중재 도구의 내용 타당도를 위하여 일반교사 5인, 특수교사 5인에게 내용 타당도 검증을 하였고, 그에 따라 부적절한 내용은 삭제 혹은 재작성을 하였다. 또한 연구 참여자 선정 후, 연구 참여자의 특수 학급 교사에게 그 내용의 적합성과 타당성을 검증받아 필요한 내용을 수정하였다. 이에 따라 최종적으로 구성된 내용은 [Table 2]와 같다.

제작된 중재 프로그램의 각 장면은 다음 [Table 3]와 같이 구조화된 순서에 따라 진행되었다. 첫 번째 단계인 도입에서는 장면과 관련된 인권의 권리 개념을 소개하였다. 이 때 평등, 자유, 인간 존엄과 같이 추상적이고 관념적일 수 있는 권리 개념을 지적장애 학생들도 쉽게 이해할 수 있도록 직관적인 삽화와 함께 짧고 간결한 비유를 사용하여 제시하였다. 또한 이 단계는 연구 참여자가 상황 장면으로 몰입할 수 있도록 하는 역할을 하였다.

[Table 3] Human Rights Intervention Program

Intro	What is Human Rights?	Introduction to Human Rights
	Decision Making	Presentation of Situation
Main	What To Do?	Presentation of my feelings and needs
	How To Say It?	Acting Out Self-Advocacy
	Repeat After Me	Speaking Out Self-Advocacy
Finish	Practice Action and Speaking	

두 번째 단계에서는 실제 통합학급 현장에서 일어날 수 있는 인권 침해 문제 상황과 그에 따른 나의 기분, 욕구, 필요와 관련된 장면을 제시하였다. 이 단계에서 학생은 앞서 제시된 권리 개념과 자신의 느낌, 욕구, 필요를 바탕으로 하여 문제 상황이 나의 권리를 침해하는 것인지 아닌 것인지를 판단할 수 있었다.

세 번째 단계는 목표 자기옹호와 관련이 있다. ‘어떻게 할까요?’와 ‘어떻게 말해야 할까요?’를 통해 올바른 행동적 자기옹호와 언어적 자기옹호를 선택하게 하였다. 이 때 각각의 권리에 따른 침해 상황과 그에 필요한 자기옹호의 내용 요소를 구조화 한 본 연구의 내용 체계에 따라 적절한 언어적·행동적 목표 행동이 포함된 옵션이 제시되었다. 이에 따라 연구 참여자는 스스로 적절한 자기옹호를 선택하게 되는데, 바람직한 반응을 했을 경우에는 보상물을 획득할 수 있으며 바람직하지 않은 반응을 선택했을 경우는 다시 한 번 선택할 수 있도록 하였다.

마지막 ‘따라해 볼까요?’ 단계는 인지적 스크립트의 형성이 실제 행동과 발화로 이어질 수 있도록 하는 다지기의 과정으로 연습하는 과정이다. 앞서 학습한 바람직한 자기옹호에서 행동이나 표정 등을 포함한 그림과 말풍선이 제시되면 실제 말과 행동으로 따라한다. 이 때 교사는 연구 참여자가 정확한 행동과 명확한 언어적 발화(목소리 크기, 발음과 어조, 문장으로 말하기)를 하도록 모델링 등을 통해 반복할 수 있었다.

3.5 자료 수집

본 연구에서 측정할 종속변인은 인권 침해 상황의 각 영역별로 도움 요청하기, 자신의 의사 밝히기, 폭력에 대응하기와 관련된 행동적 자기옹호, 언어적 자기옹호이다. 이에 따라 중재 프로그램에서 구안한 스크립트 상황 장면에 따라 구체적인 목표 행동을 정의하였는데, 그 내용은 [Table 4]와 같다.

[Table 4] Definition of Target Action

Area	Situation	Target Action	
		Act	Speak
Equality	Ask for help	· Raise hand.	· Please help. · I need something. · Please one more time.
Liberty	Express my opinion	· Look straightly into the person's eyes with affirmation.	· No. · I don't want to. · I want to.
Dignity	React to violence	· Look straightly into the person's eyes with affirmation.	· Do not make fun. · I feel uncomfortable. · Do not hit me.

기초선(사전), 중재, 사후, 유지의 단계마다 상황 장면에 대해 질문과 요구를 제시하고 그에 대한 연구 참여자의 자기옹호를 정반응과 오반응의 수행 점수로 기록할 수 있는 수행 기록지를 측정 도구로 사용하였다. 이 때 각 영역 별로 목표 자기옹호의 정반응과 오반응의 수행 점수에 대하여 구체적인 목표 행동 측정 준거를 작성하여 객관적인 측정이 이루어지도록 하였다.

자료 수집은 목표 행동 수행 점수 준거표에 의하여 관찰 기록지에 그 점수를 기재하였다. 측정 방법은 기초선(사전), 중재, 사후, 유지의 단계마다 상황 장면에 대해 질문과 요구를 제시하고 그에 대한 연구 참여자의 자기옹호 행동과 언어를 정반응과 오반응의 수행 점수(0-3점)로 기록하였다. 3번의 질문 기회에도 반응이 없거나 부적절한 반응을 보일 경우 오반응으로 기록한 후 연구 대상자의 수준에 따라 제한된 설명 및 촉진을 해주었다.

3.6 신뢰도

중재 충실도 문항은 총 9문항으로 연구 참여자의 수행에 대한 5문항, 교사 자신의 보조 수행에 대한 문항 4문항으로 구성되었으며 중재사가 각 문항에 대하여 '예, 아니오'로 기록하는 체크리스트로 작성되었다. 이에 따른 대상 학생 별 결과는 [Table 5]와 같이 모두 평균 90 이상으로 나타났다.

[Table 5] Intervention Reliability (%)

Child	1	2	3	4
M	92.59	94.84	95.37	93.58
(range)	(66.7~100)	(88.9~100)	(88.9~100)	(77.8~100)

연구 참여자의 행동적 자기옹호와 언어적 자기옹호 평가 시 중재를 실시한 중재자와 연구자가 함께 채점하여 채점 결과의 객관성을 더하고자 하였다. 중재 실시자인 특수교사는 평가 전 연구자로부터 자기옹호 평가 점수 체계 자료를 받고 채점 기준에 대한 설명을 들었다. 또한 특수교사와 연구자는 본 실험의 연구 참여자가 아닌 다른 초등 지적장애 아동을 대상으로 평가를 하여 일치도 훈련을 하였고, 일치도가 90% 이상이 되었을 때 평가에 참여하였다. 연구 참여자의 평가 중 30% 이상을 무작위로 추출하여 교사와 연구자가 교차하여 채점하였으며 이에 따른 관찰자 간 신뢰도의 평균 결과는 [Table 6]과 같다.

[Table 6] Coding Reliability (%)

Child	1	2	3	4
M	91.67	100	90	92.31

4. 연구 결과

4.1 언어적·행동적 자기옹호 습득에 미치는 효과

4.1.1 평등 - 도움 요청하기에서의 변화

[Table 7]과 [Fig. 1]에 제시된 도움 요청하기 영역의 언어적·행동적 자기옹호와 관련하여 연구 참여자들 모두 중재 프로그램이 투입된 직후부터 정반응을 나타내었으며 수행점수 또한 1점에서 3점으로 꾸준히 향상되었음을 알 수 있다.

연구 참여자 1의 언어적 자기옹호는 기초선 3회 모두 0점으로 오반응을 보여주고 있다. 중재가 실시된 후 정반응으로 바뀌었고 그 수행점수 또한 꾸준히 상승하는 경향을 보여 중재 중 평균 2.13점, 유지 1 3점, 유지 2는 2.33점으로 향상되었다. 행동적 자기옹호 역시 기초선 3회 모두 0점에서 중재 중 2.50점, 유지1에서는 3점, 유지 2는 2.33점으로 나타났다. 연구 참여자 2의 경우 언어적 자기옹호에서 연구 참여자들의 기초선 평균은 0.33점으로 오반응에 가까웠고, 이후 중재 중 2.17점, 유지 1에서 3점, 유지 2에서 3점으로 꾸준히 상승하였다. 행동적 자기옹호 역시 기초선 평균 0점에서 중재 중 2점, 유지 1에서 2점, 유지 2에서 2점으로 상승하였으나 언어적 자기옹호보다 그 수행 정도가 낮은 경향을 보였다. 연구 참여자 3의 언어적 자기옹호는 기초선에서 0.33점, 중재 중 2.40점, 유지 1에서 2점, 유지 2에서 2.67점으로 나타났으며 행동적 자기옹호는 기초선 0점, 중재 중 2.60점, 유지 1은 2점, 유지2는 2점의 수행 향상을 보였다.

4.1.2 자유 - 자신의 의사 표현하기에서의 변화

자신의 의사 표현하기와 관련하여 연구 참여자 4명 모두 상황에 따라 자신의 의사를 표현하는 언어적·행동적 자기옹호 목표 행동이 증가되었으며, 중재가 계속될수록 수행 정도에 있어서도 단계적으로 꾸준히 상승하는 경향을 보였다([Table 8],

[Fig. 2]). 연구 참여자 1은 언어적 자기옹호에서 기초선 평균 0점, 중재 중 2.60점, 유지 1은 2점, 유지 2는 1.33으로 나타났다. 또한 행동적 자기옹호는 기초선 0.33점, 중재 중 2.30점, 유지 1 2점, 유지 2 2점으로 자신의 의사 표현하기와 관련된 언어적·행동적 자기옹호 수행 점수가 향상되었음을 알 수 있다. 연구 참여자 2는 언어적 자기옹호에서 기초선 1점, 중재 중 2.50점, 유지 1이 3점, 유지 2가 3점이었으며 행동적 자기옹호는 기초선 1점, 중재 중 2.75점, 유지 1이 3점, 유지 2가 3점으로 나타났다. 연구 참여자 3의 경우 언어적 자기옹호 기초선 점수는 0점에서 중재 중 2.75점, 유지 1은 3점, 유지 2는 3점의 수행 결과를 보였으며, 행동적 자기옹호는 기초선 점수 0점, 중재 중 2.50점, 유지 1이 2점, 유지 2가 1.67점으로 나타났다.

4.1.3 인간존엄 - 폭력에 대응하기에서의 변화

[Table 9]와 [Fig. 3]을 보면 폭력에 대응하기와 관련해서도 연구 참여자 모두 언어적 자기옹호와 행동적 자기옹호 수행 점수가 향상되었음을 알 수 있다. 특히 앞 선 두 영역에 비하여 중재 회기는 더욱 짧아졌으며, 중재 시작 직후의 정반응 수행 점수도 보다 가파른 상승을 보였다. 전반적인 기초선 역시 도움 요청하기와 자신의 의사 표현하기보다 약간씩 높아졌는데 이 또한 중재 프로그램이 진행되면서 앞 선 두 영역의 학습 효과가 반영된 것으로 볼 수 있다. 연구 참여자 1의 경우 언어적 자기옹호의 기초선 점수는 0.67점, 중재 중 점수는 2.80점, 유지 1에서 3점, 유지 2에서 3점의 단계적인 향상을 보였고, 행동적 자기옹호는 기초선 0점, 중재 중 2.20점, 유지 1은 3점, 유지 2는 2.33점으로 나타났다. 연구 참여자 2는 언어적 자기옹호에서 기초선 점수 2점, 중재 중 3점, 유지 1과 유지 2가 모두 3점으로, 행동적 자기옹호 역시 기초선 0점에서 중재 중, 유지 1, 유지 2 모두 3점으로 높은 수행 점수를 나타냈다. 연구 참여자 3 역시 언어적 자기옹호의 기초선 점수는 0.67점, 중재 중,

유지 1, 유지 2 점수가 모두 3점이었고 행동적 자기옹호에서 기초선 점수는 0.67점, 중재 중 3점 유지 1이 2점, 유지 2가 2점으로 향상되었다. 연구 참여자 2와 연구 참여자 3 모두 중재 프로그램이 시작되자마자 언어적·행동적 자기옹호에서 모두 3회기 동안 3점의 수행 점수를 나타내었는데, 이는 중재의 효과가 높아져 연구 참여자의 수준이 중재 내용 이상이 되어 최고 정점에 도달하여 나타난 천정효과(ceiling effect)로 해석된다. 연구 참여자 4의 경우 언어적 자기옹호의 기초선은 0점이었고 중재 중 2.83점, 유지 1이 3점, 유지 2가 2점으로 상승하였으며 행동적 자기옹호는 기초선 0점, 중재 중 2.33점, 유지 1이 3점, 유지 2가 1.33점으로 나타났다. 특히 중재 중 언어적 자기옹호의 수행점수가 불안정하게 나타나는 경향과 행동적 자기옹호의 유지 결과가 낮은 경향이 있는데 이는 연구 참여자 4가 자폐를 동반한 지적장애로 ‘눈 마주치기’와 같은 목표 행동을 어려워하기 때문으로 볼 수 있다.

4.2 언어적·행동적 자기옹호의 유지에 미치는 효과

각 영역 별로 중재 종료 1일 후(유지 1)와 중재 종료 1주일 후(유지 2) 언어적·행동적 자기옹호의 습득이 지속되는지를 확인하였다. [Table 7], [Table 8], [Table 9]을 참조하여 연구 참여자 1, 2, 3, 4의 유지 단계의 전체적인 경향을 살펴보면 연구 참여자 모두 유지에서 기초선 단계보다 향상된 자기옹호 수행점수와 정반응을 보였고, 각 영역의 유지 1에서는 언어적·행동적 자기옹호 모두 중재 단계와 비슷한 수행 점수를, 유지 2에서는 중재 단계와 비슷하거나 약간 감소한 점수를 나타냈다.

연구 참여자 1은 유지 1과 유지 2 모두 기초선보다 높은 점수를 나타냈으며, 전반적으로 중재 단계와 비슷한 안정적인 정반응의 수행 점수를 보였다. 그러나 자신의 의사 표현하기의 유지 2에서 언어적 자기옹호 수행 점수가 평균 1.33, 범위 1~2점으로 낮게 나타났다. 그 이유를 다음 두 가지의

가능성에 기대 추론해 볼 수 있다. 우선 연구 참여자 1이 수동적인 성격으로 평소 선택의 상황에 주어졌을 때, 교사나 다른 사람들이 결정해주는 것을 선호하는 경향이 반영되었기 때문이다. 또한 연구 참여자 1은 3어절 이상의 문장을 따라 말할 수는 있으나 조음 상의 어려움이 있어 발음이나 언어적 표현 기술이 부족한 면이 있기 때문으로 볼 수 있다.

연구 참여자 3 역시 기초선과 중재 기간의 점수와 비교하였을 때, 2.5점 이상의 안정적이고 높은 유지를 보였다. 하지만 자신의 의사 표현하기의 행동적 자기옹호에서는 유지 2의 평균이 1.67점으로 낮았다. 연구 참여자 3은 상황을 이해하고 그에 따라 어떤 행동을 해야 하는지 알고 있음에도 실제 평가에서는 부끄러움이 많아 3초 이상 교사와 눈을 마주치는 것을 어려워하고 시선 회피하는 경향을 보였다. 또한 말로만 눈을 똑바로 바라본다고 대답함으로써 수행 점수가 낮게 나타났다.

[Table 7] Asking for Help – Mean and Range

	Baseline		Intervention		Maintenance1		Maintenance2	
	Speak	Act	Speak	Act	Speak	Act	Speak	Act
Child1	0 (0~0)	0 (0~0)	2.13 (1~3)	2.50 (2~3)	3	3	2.33 (2~3)	2.33 (2~3)
Child2	0.33 (0~1)	0 (0~0)	2.17 (1~3)	2 (1~3)	3	2	3 (3~3)	2 (2~2)
Child3	0.33 (0~1)	0 (0~0)	2.40 (1~3)	2.60 (1~3)	2	2	2.67 (2~3)	2 (2~2)
Child4	0 (0~0)	0 (0~0)	1.70 (0~5)	2 (0~3)	2	2	1.33 (1~2)	2 (2~2)

[Table 8] Expressing One's Opinion – Mean and Range

	Baseline		Intervention		Maintenance1		Maintenance2	
	Speak	Act	Speak	Act	Speak	Act	Speak	Act
Child1	0 (0~0)	0.33 (0~1)	2.60 (2~3)	2.20 (0~3)	2	2	1.33 (1~2)	2 (2~2)
Child2	1 (1~1)	1 (1~1)	2.50 (1~3)	2.75 (2~3)	3	3	3 (3~3)	3 (3~3)
Child3	0 (0~0)	0 (0~0)	2.75 (2~3)	2.50 (1~3)	3	2	3 (3~3)	1.67 (1~2)
Child4	0.67 (0~1)	0 (0~0)	2.83 (2~3)	2.17 (1~3)	2	2	3 (3~3)	1 (1~1)

[Table 9] Reacting to Violence – Mean and Range

	Baseline		Intervention		Maintenance1		Maintenance2	
	Speak	Act	Speak	Act	Speak	Act	Speak	Act
Child1	0.67 (0~1)	0 (0~0)	2.80 (2~3)	2.20 (1~3)	3	3	3 (3~3)	2.33 (2~3)
Child2	1 (1~1)	0 (0~0)	3 (3~3)	3 (3~3)	3	3	3 (3~3)	3 (3~3)
Child3	0.67 (0~1)	0.67 (0~1)	3 (3~3)	3 (3~3)	3	2	3 (3~3)	2 (2~2)
Child4	0 (0~0)	0 (0~0)	2.83 (2~3)	2.33 (1~3)	3	3	2	1.33 (1~2)

연구 참여자 4 또한 자신의 의사 표현하기와 폭력에 대응하기 영역에서 상대방의 눈을 똑바로 바라보기가 목표인 행동적 자기옹호 점수가 낮았다. 이는 연구 참여자 4가 자폐를 동반한 지적장애로 평소 상대방과 눈 마주치기가 어려운 특성을 가지고 있기 때문이라고 해석된다.

5. 논의 및 제언

본 연구를 통해 얻어진 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 게임에 기반한 스크립트 중재를 실시한 결과 각 영역에서 연구 참여자 모두 언어적 자기옹호와 행동적 자기옹호의 긍정적 향상이 나타났으며 그 효과가 유지되었다. 둘째, 기초선과 비교하였을 때 중재가 투입된 이후 오반응에서 정반응으로 바뀌고 그 수행 점수 또한 꾸준히 상승하였다. 셋째, 도움 요청하기, 의사표현, 폭력에 대응하기로 중재가 계속될수록 연구 참여자들의 중재 회기수가 짧아지고 기초선 역시 전반적으로 이전 단계에서보다 상승하는 경향을 보인다. 넷째, 행동적 자기옹호보다 언어적 자기옹호에 있어 더 높은 효과가 나타났다. 다섯째, 연구 참여자 개인별로 각 영역마다 자기옹호의 습득 정도와 유지 정도에는 차이가 있다. 이와 같은 연구 결과를 바탕으로 본 연구의 효과성과 관련한 요인을 논의하고 연구의 제한점과 의의, 그리고 후속 연구와 교육현장을 위한 제언을 다음과 같이 제시하였다.

첫째, 중재의 내용 측면에서의 효과를 살펴보면, 평등과 관련된 도움 요청하기, 자유와 관련된 자신의 의사 표현하기, 인간 존엄과 관련된 폭력에 대응하기 영역에서 언어적 자기옹호와 행동적 자기옹호에서 모두 긍정적인 향상이 나타났다. 이것은 고등학교 지적장애 학생들에게 괴롭힘의 상황을 4가지로 구조화하여 지도한 정희승[23]의 연구와 고등학교 지적장애 학생들에게 도움 요청하기, 거절하기, 공격적 말에 대응하기를 교수한 결과 자기옹호의 긍정적 향상을 보고한 하인숙[24]의 연구와 일

치하는 결과이다. 따라서 인권 침해와 관련한 내용을 구조화하여 대처 방법을 집중적으로 지도한 본 연구의 내용 요소가 장애아동의 자기옹호에 긍정적인 영향을 미친 것으로 볼 수 있다.

둘째, 중재 방법으로서 스크립트를 이용한 전략의 효과를 살펴보면, 중재가 진행될수록 다음 영역에서의 3점 정반응에 도달하기까지 중재 기간이 점차 짧아지고, 기초선 또한 의미 있게 상승하는 경향이 있다. 이는 연구 참여자들에게 이전 영역에서 중재한 언어적·행동적 자기옹호 기술이 습득되어 다음 영역에 확장, 적용된 영향으로 볼 수 있다. 어린 아동의 스크립트 획득 과정에 대해 연구한 Nelson과 Gruendel[25]의 이론을 바탕으로 다음과 같이 해석할 수 있다. 스크립트의 시간적, 공간적, 인과적 계열에 따라 구조화된 환경의 특성은 연구 참여자들이 그 활동을 보다 쉽게 이해할 수 있는 상황을 제공하였고, 이러한 활동의 일관된 반복으로 스크립트 내의 언어적·행동적 자기옹호 기술의 순서를 습득하여 다음 순서의 활동을 예견함으로써 학습의 효과를 증대시킨 것이다. 즉, 이것은 간단하고 구조화된 계열을 가진 스크립트를 활용한 교수가 지적장애 아동들의 인지적 부담감을 낮춰 자기옹호 기술을 포함하는 사회적 기술 향상에 효과적이라는 선행연구[26]와도 일치한다.

셋째, 중재 도구로서 게임 매체의 효과를 보면, 중재 과정에서 연구 참여자들은 텍스트와 애니메이션 효과를 포함한 시각적 자료를 함께 학습한 결과 보다 직관적으로 상황과 내용을 파악할 수 있었음을 알 수 있다. 뿐만 아니라 실제로 컴퓨터를 이용하여 스스로 간단한 조작을 하여 진행된 본 연구의 중재 프로그램에 연구 참여자들은 흥미를 느끼고 더욱 집중하여 수행하였다. 이처럼 게임 매체의 제시자극과 수행차원에서의 다중적 제시방식과 실제와 유사한 간접 기회의 경험, 그리고 흥미와 집중력 향상이라는 게임 매체의 특징은 본 연구의 스크립트 중재 방법의 효과를 더욱 증대시켜 즉각적이고 빠른 자기옹호의 습득을 이끌어냈다고 볼 수 있다. 이는 게임을 기반으로 한 교수가 장애

아동의 수행능력 향상을 가져왔다는 연구[27] 및 멀티미디어를 활용한 사회적 상황이야기 중재로 자폐성 아동의 틀린 믿음 이해에 개선을 가져왔다고 보고한 연구[28] 결과와도 일치하는 것으로, 게임 매체의 특징이 기존의 역할극, 상황 이야기, 드라마[15], 스크립트 등 단일 중재 방법을 사용한 연구에 비하여 그 효과성을 더욱 증대시킨다는 것을 반영한다.

넷째, 중재 프로그램의 교수적 요소 측면에서의 효과를 살펴보면, 연구 참여자들은 공통적으로 언어적 자기옹호를 행동적 자기옹호보다 비교적 빠르게 습득하였으며, 상대적으로 더 높은 수행 점수와 유지를 보였다. 이는 ‘따라해봅시다’의 단계를 통해 명확하게 제시된 언어적 표현 기술을 실제로 반복 연습하였기 때문으로 볼 수 있다. 일반적으로 장애 아동들은 부당한 상황에서 하고 싶은 말이나 해야 할 말이나 행동을 알게 되더라도 이를 발화하는 실제 언어적 표현 기술에는 어려움을 보인다. 이에 따라 ‘따라해봅시다’ 단계에서는 큰 목소리, 정확한 발음과 어조, 문장으로 말하기로 언어적 자기옹호 기술을 명확하게 제시하였으며 교사는 모델링, 피드백 및 촉진 등을 사용하여 연구 참여자들이 위와 같은 세 가지 기준에 따라 연습할 수 있도록 하였다. 이렇게 동일 문장을 반복 따라함으로써 기억의 효과가 높아지고 언어적 자기옹호에 있어 표현 기술에 대한 인지적 스크립트가 형성된 것이다. 이는 의사결정 기술교수 프로그램과 자기주장 훈련 교수 프로그램을 통해 자기옹호를 지도한 연구에서 제시한 직접적 언어 기술의 전략과도 일치한다. 그리고 ‘따라해봅시다’ 연습 시 캐릭터의 표정이나 말 풍선 선택 옵션을 함께 제시하였는데, 이는 연구 참여자들이 보다 쉽고 빠르게 기억하고 따라할 수 있는 단서로서의 역할을 하였다.

본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다. 첫째, 초등학교 5, 6학년의 지적장애 아동 네 명을 연구 참여자로 중재를 하였다. 그러나 아동이 어려움을 느끼는 자기옹호의 영역이 연령과 장애 유형 및 개인에 따라 다를 수 있다는 점을 고려하였을 때,

모든 연령과 다른 장애 영역에까지 일반화하여 효과적이라고 해석하기에 무리가 있다. 둘째, 중재 내용은 통합학급에서의 상황을 바탕으로 하고 있지만 이에 대한 중재 및 평가가 특수 학급에서 특수 교사에 의하여 이루어졌다. 일반적으로 장애아동이 통합학급과 특수학급에서 보이는 행동 패턴과 정서적 태도 등이 다르므로 통합학급에서의 일반화 가능성에 제한이 있을 수 있다.

ACKNOWLEDGMENTS

This paper is a part of, and a revised version of Seohyun Yu's master's thesis.

REFERENCES

- [1] J.S. Lee, J.W. Lee, S.S. Choi, "The Effects of self-assertiveness skill training on the self-awareness and self-advocacy for students with mild intellectual disability", *Korea Journal of Special Education: Research and Practice*. Vol. 12, No.4, pp.113-136, 2011.
- [2] D.A.Battle, L.L.Dickens-Wright, & S.C. Murphy, "How to empower adolescents : Guidelines for effective self-advocacy", *Teaching Exceptional Children*, Vol.30, No.3, pp28-33, 1998.
- [3] D.W. Test, C.H.Fowler, W.M. Wood. D.M., Brewer, & S. Eddy, S., "A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities", *Remedial and Special Education*, Vol. 26, No.1, pp.43-54, 2005.
- [4] M.L. Wehmeyer, H.Bersani, & R. Gagne, "Riding the third wave: self-determination and self-advocacy in the 21st century", *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, Vol. 15, No.2, pp.106-115, 2000.
- [5] J.E. Martin & L.H. Marshall, "Choice Maker: A comprehensive self-determination transition program", *Intervention in School and Clinic*, Vol. 30, No. 3, pp.147-156, 1995.

- [6] S.H. Lee, "A review on cross-cultural understanding and applications of self-determination", *Asian Journal of Education*, Vol. 10, No. 1, pp.1-32, 2009.
- [7] W.S. Oh, "A study on the characteristics of non-disabled students' bullying disabled students in inclusive classrooms", *Korea Journal of Special Children Education*, Vol. 12, No.4, pp.167-189, 2010.
- [8] E.Y. Lim, J.K. Kim, K.J. Kim, J.Y. Kim, "Effects of self-determination instruction program on the self-determination ability of the children with mild mental retardation. *Korea Intellectual Disabilities Journal*, Vol. 9, No.2, pp. 21-36, 2007.
- [9] M.A. Bang, S.H. Kim, *Self-determination skills program for students with disabilities*. Seoul: Paradise Research Center, 2002.
- [10] K.K. Stang, E. Carter, K.L. Lane, & M.R. Pierson, "Promoting self-determination for transition-age youth: views of high school general and special educators. *Exceptional Children*, Vol. 75, No.1, 55-70, 2009.
- [11] L.E. Powers, D.D. Deshler, B. Jones, B., & M. Simon, *Teaching adolescents with disabilities: Accessing the general education curriculum*, Thousand Oaks, CA: Sage, 2006.
- [12] M.A. Bang, S. J. Jeon, "Impact of a role-play centered program on the self-determination skills of children with disability and the emotional competence and attitudes of nondisabled children toward children with disabilities", *Korea Journal of Early Childhood and Special Education*, Vol. 7, No.1, pp.157-173, 2007.
- [13] M.A. Bang, "Effects of a role-play based self-determination activity program on self-determination skills and adaptive behaviors of students with mental retardation", *Korea Journal of Special Education Research*, Vol. 13, No. 1, pp.179-200, 2006
- [14] C.R. Fiedler & J.E. Danneker, "Self-advocacy instruction: Bridging the research to practice gap", *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, Vol. 39, No.8, 1-20, 2007.
- [15] L. Schnapp, & C. Olsen, "Teaching self-advocating strategies through drama", *Intervention in School and Clinic*, Vol. 38, No.4, 211-219, 2003.
- [16] K. Nelson, "Event knowledge and cognitive development", In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and Function in Development* (pp. 1-20). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986.
- [17] Y.T. Kim, & L.J. Lombardino, "The efficacy of script contexts in language comprehension intervention with children who have mental retardation", *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 34, pp. 845-857, 1991.
- [18] 김경양, 박은혜, "The Effects of script activities for augmentative and alternative communication training on acquisition of communication functions for children with severe disabilities", *Korea Journal of Communication Sciences and Disorders*, Vol. 6, No.2, pp.331-354, 2001.
- [19] H.J. Yoo, Y.T. Kim, "Effects of script context intervention on the communication skills of a child with autism", *Special Education Discussion*, Vol. 15, pp. 1-22, 1998.
- [20] S.A. Shin, J.M. Kwon, "Math mobile applications affect arithmetic fluency and learning motivation of underachieving students in math", *Korea Game Society*, Vol.14, No.4, 2014.
- [21] J.M. Kwon, "Job training of persons with intellectual disabilities using serious games: content analysis for gamification of occupational training textbook", *Korea Computer Game Society Journal*, Vol.25, No. 4, 2012.
- [22] J. M. Kwon, "A pilot study on the job skills training game for adolescents with intellectual disabilities", *Disability and Employment*, Vol.21, No.1, 2011.
- [23] H.S. Jung, S.H. Park, "Effects of a role-play based self-advocacy instruction on the performance of self-advocacy of the students with intellectual disabilities in inclusive high schools", *Journal of Special Education Research*, Vol.46, No.3, 2011.
- [24] I.S. Ha, "Effects of social story intervention on the self-advocacy behaviors of high school students with mental retardation",

Master's Thesis, Ewha Womans University, 2004.

- [25] K. Nelson, & J. Gruendel, "Generalized event representations: Basic building blocks of cognitive development". In A.L. Brown & M.E. Lamb, *Advances in Developmental Psychology*, Vol.1, pp.131-158, 1981.
- [26] J.Y. Kim, S.S. Choi, "General and special education teacher's perception on self-advocacy skills of student with mild disabilities in elementary special education class", *Korea Journal of Elementary Education*, Vol.25, No.1, pp. 261-285, 2012.
- [27] J.M. Kwon, "Serious game content proposal for children with autism spectrum disorder", *Korea Game Society*, Vol.24, No.3, pp.65-73, 2011.
- [28] S.Y. Ma, "Effect of social stories using multimedia on the wrong beliefs of children with autism", Master's Thesis, Dankook University, 2006.



유 서 현(Yu, Seo Hyun)

2005-2009 서울교대 국어교육과
2011-2013 서울교대 초등.특수교육전공 석사
2010-현재 동작초등학교 교사

관심분야 : 초등교육, 멀티미디어



권 정 민(Kwon, Jungmin)

1995-2000 이화여대 특수교육 학사
2000-2002 미국 위스콘신매디슨대 교육공학석사
2002-2009 미국 위스콘신매디슨대 특수교육박사
2009-2010 성균관대 인터랙션사이언스 연구소 선임연구원
2012-현재 서울교대 유아.특수교육과 조교수

관심분야 : 기능성게임, 특수교육
