

장애인권교육프로그램이 경도지적장애학생의 자아존중감에 미치는 효과

이민영* · 이은진** · 서화자***

< 초 록 >

이 연구는 경도지적장애학생에게 인권교육프로그램 실시 후 자아존중감(총체적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학교 자아존중감)에 어떠한 효과가 있는지 알아보고자 수행되었다. 연구대상은 전북지역소재 A중학교(일반학교 통합학급)에 소속된 경도지적장애학생 3명을 임의로 선정, 장애인권교육프로그램을 실시한 후 사전·사후 자아존중감 점수의 변화차이를 비교하였다. 연구 결과, 대상학생들의 자아존중감은 A학생이 24%, B학생이 21%, C학생이 20%의 증가율을 보였다. 또한 하위영역인 ‘총체적 자아존중감’, ‘사회적 자아존중감’, ‘학교에서의 자아존중감’ 점수 역시 각각 20% 내외에서 증가하여 인권교육프로그램이 경도지적장애학생들에게 긍정적인 효과를 주는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 통합교육현장에서 경도지적장애학생의 인권의식과 자아존중감에 긍정적인 효과를 도모하기 위해 장애인권교육프로그램 도입이 필요함을 시사한다.

핵심 단어: 장애인권교육프로그램, 경도지적장애학생, 자아존중감.

I. 서 론

1. 연구의 필요성

인권이란 인간이 태어나면서부터 가지는 기본적 권리이다. 이는 인간답게 존재하기 위한 보편적이고 절대적인 지위나 자격을 의미하는 개념으로 인권의 보호를 위해서는 인권교육이 중요하다(김명수, 2012).

최근 통합교육의 강조로 많은 일반 학교에 특수학급이 설치되고, 실제로 다양한 장애를 가진 학생들이 통합학급에서 비장애학생들과 함께 공부하게 되었다(윤점룡, 원종례,

* 정읍 호남고등학교 교사.

Ho-Nam High School.

** 전주대학교 교육대학원 특수교육학과 객원교수.

Dept. of Special Education, Graduate School of Education, Jeonju Univ.

*** 전주대학교 교육대학원 특수교육학과 교수(교신저자, E-mail: seohj313@hanmail.net).

Dept. of Special Education, Graduate School of Education, Jeonju Univ.

권효숙, 유장순, 김주영, 2005).

이는 특수학교나 격리시설에 소외되어 있던 장애학생이 일반학교 특수학급이나 일반학급 학생으로 입교되는 등 물리적 통합이 이루어졌지만(김영옥 외, 2009), 일반학생들과 생활하면서 장애에 대한 이해와 인식부족 등으로 학급 내·외에서 장애학생 인권침해사례가 보고되기 시작했다(국가인권위원회, 2007; 김요섭, 2015).

통합교육을 하는 전국 초·중·고등학교 관계자 1,606명 가운데 절반이 넘는 59.2%가 장애학생의 인권침해를 경험한 바 있다고 답했으며(국가인권위원회, 2007), 인권침해 유형(복수응답)은 편의제공 미지원(29.9%), 언어폭력(25%), 괴롭힘(19.2%), 사생활침해(16.3%), 폭력(16%), 장애를 고려하지 않은 조치(14.4%), 교육기회차별(12.5%) 등 순이었다. 이 외에도 정보접근, 의사소통과 관련된 지원을 받지 못하는 경우가 많았으며 응답자의 절반이 넘는 53.4%가 인권침해에 대응하지 않는다고 답했다.

그 이유는 폭력·언어폭력·괴롭힘·사이버폭력·사생활침해 사건의 경우 ‘피해가 크지 않아서’라고 답한 비율이 높았고, 교육적 방임·교육기회차별 사건은 ‘얘기해도 소용없어서’라는 응답이 가장 많았다.

비록 지적인 문제를 가지고 있는 장애학생일지라도 일반인과 똑같은 기본 생리적, 사회적, 정서적 요구를 가지고 있는 지적장애학생들은 개인차가 있고 그들의 행동 특성이나 요구들을 정확하게 이해할 필요가 있다(김요섭, 2015). 또한 주변의 교육 여건 때문에 모든 지적장애학생들이 동일한 지적, 학습적, 사회·정서적, 심리 운동적 특성을 가진 것이 아니라는 사실을 염두에 두어야 한다(정춘인, 2008).

이와 같이 지적장애학생들의 일반적 특성인 적대적 환경에 대한 비상한 감수성, 짧은 주의 집중시간과 언어의 제약성, 계획성의 결여 및 상상력의 한계, 흥미의 범위협소, 경제의식의 부재 등을 파악하여 교육적 배치가 이루어져야 할 것이다(임현희, 2004).

이러한 장애학생들의 기본적인 권리와 인권 친화적인 학교문화 조성을 위해 학교교육현장에서는 통합교육 등에 노력을 기울이고 있고(국가인권위원회, 2007), 근래에는 장애인식 개선을 위해 비장애학생들에게 정확한 장애관련 정보 및 이해를 증진시킬 수 있는 교육을 의무화하고 있다(김경호 외, 2014).

장애학생인권교육은 스스로 자신을 외부에서 가해지는 신체적 폭력이나 성폭력으로 부터 보호할 수 있는 법적장치 마련과 적극적인 훈련이 필요하다는 데 있다(송시섭, 2013; 제철웅, 2015). 이것은 인권침해가 발생하지 않도록 예방하거나 또는 일이 일어났을 때 어떻게 대처할 것인가에 대한 장애학생 대상의 구체적인 훈련의 필요성과 심각성에 대한 인식이다(박소현, 2007; 최윤희, 1993).

자신의 권리를 보호받기 위해서는 주변의 도움이나 인식변화도 중요하지만 가장 중요한 것은 장애인 스스로 존재의 소중함을 인식하고 기본권리를 알아 적극적인 대처방법을 익혀야 하는 것이다(제철웅, 2015). 특히 사회구성원으로서 관계를 형성하여 인권이 자연스럽게 보호되는 환경에서 살아갈 수 있도록 학령기부터 교육받는 것은 장애·비장애학생 모두를 위해 꼭 필요한 일일 것이다(김성애, 2011).

그럼에도 불구하고 학교와 교육현장에서는 체계적으로 적용할 수 있는 인권교육프로

그램이 충분히 개발되어 있지 않은 실정이다(김영훈, 2012). 최근, 인권에 대한 논의(김경호 외, 2014)가 활발하게 이루어지기 시작하면서 개념을 정립하고 문제 상황으로부터 각 개인의 인권을 지키기 위한 법적권리구제 절차에 대한 연구와 다양한 사례가 보고는 되고 있으나(제철웅, 2015), 장애청소년의 인권교육에 관한 연구(박소현, 2007)나 정신지체 장애인 인권침해에 대한 사례분석(김승엽, 2007), 초등인권교육프로그램(조인숙, 2005) 등 뿐으로 지적장애학생을 대상으로 한 자아존중감에 관한 선행연구들은 찾아볼 수 없었다.

이에 이 연구에서는 경도지적장애학생의 인지적·정서적 측면에 초점을 두어 전라북도교육청에서 발간한 ‘행복할 권리 있어요’라는 자료집(김경호 외, 2014)에서 제시된 내용을 가지고 장애인권교육프로그램을 실시하고 장애학생들의 자아존중감(총체적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학교에서의 자아존중감)에 어떠한 효과가 있는지 알아보고자 한다. 지적장애의 정도가 경미한 경도지적장애학생은 지적능력이나 사회적응기능이 평균보다 조금 낮을 뿐 완벽하진 않지만 자기를 관리할 수 있는 능력을 가지고 있다. 따라서 지적장애학생들의 행동을 스스로 조절하도록 지원하고 독립심을 높여주고 적응능력을 확대시켜준다면 자아존중감 역시 긍정적으로 변화할 수 있을 것으로 사료된다.

이러한 연구결과가 지적장애학생과 더 넓게는 장애인권침해에 대한 사전예방과 교육 현장에서 일어날 수 있는 인권침해사례에 대처, 내지는 인권교육의 의무화 및 교사와 학부모, 장애를 가진 당사자들에게 인권교육에 대한 실질적인 대응책으로 장애학생의 통합을 궁극적인 목적으로 하는 교육의 실천에 더없이 좋은 자료가 될 것이다.

2. 연구문제

이 연구는 장애인권교육프로그램이 경도지적장애학생의 자아존중감(총체적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학교에서의 자아존중감)에 미치는 효과를 규명하는데 있다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 장애 인권교육프로그램이 경도지적장애학생의 총체적 자아존중감에 어떠한 효과가 있는가?

둘째, 장애 인권교육프로그램이 경도지적장애학생의 사회적 자아존중감에 어떠한 효과가 있는가?

셋째, 장애 인권교육프로그램이 경도지적장애학생의 학교에서의 자아존중감에 어떠한 효과가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

이 연구는 장애인권교육프로그램이 자아존중감에 어떠한 효과가 있는지를 알아보기

위해 실시되었다. 연구대상의 선정은 아래와 같다.

1) 대상 선정

이 연구의 대상학생은 전라북도에 위치하고 있는 일반중학교에 통합학급에 재학 중인 경도지적장애학생 3명이다. 학생선정기준은 경도의 지적장애를 가진 학생으로 이전에 장애인권교육을 받아본 적이 없고 부모님의 동의서가 있는 학생으로 임의표집 하였다. 학생들의 가족관계 및 학교에서의 적응행동특성을 살펴보면 <표 2-1>과 같다.

표 2-1 대상 학생 특성

	학생 A	학생 B	학생 C
생활연령 (성별)	만13세 4개월 (남)	만14세 7개월 (남)	만14세 5개월 (남)
언어 발달	수용 언어와 표현 언어는 어느 정도 기능적으로 사용한다.	상대방과 의사소통 가능. 언어(수용언어, 표현언어)사용이 서툴지 않고, 읽기와 쓰기 부분에서 자신을 잘 표현함.	언어(수용언어, 표현언어)와 읽기, 쓰기가 잘 이루어지지 않고 금전개념 역시 부족.
인지 발달	공간관계, 지각능력이 뛰어나지 않는 편이다.	사회적응행동 중 규칙을 따르거나 대인관계, 규칙 지킴이 비교적 수월하게 이루어짐.	무엇보다 대인관계가 이루어지지 않음. 책임감은 물론 규칙 따르기도 잘 지켜지지 않는 편. 다른 사람의 감정이나 생각을 잘 읽지 못함.
운동	일상생활에서 대근육 운동은 잘 이루어지지만, 소근육 운동인 신발끈 묶기, 단추와 훅 채우기는 어려워하는 편.	대근육 운동은 잘 이루어지고, 소근육 운동도 잘 함. 다만, 신발 끈 묶기는 부족한 모습.	일상생활 활동 중 이동하거나 옷 입기가 잘 이루어지지 않음. 특히 간식을 먹을 때에는 실제 적응행동이 저조한 편.
대상 아동의 특성 가족관계 및 행동특성	부모님, 아버지는 농사일, 어머니는 사회복지사로 근무. -행동관찰: 성격이 밝고 외모도 깔끔한 인상을 심어주고 키도 큰 편이다. 옷차림이나 머리 매무새 역시 단정하며 팔찌 등 장신구를 착용했다. 인상 및 행동관찰 결과, 부모님께서 자녀를 굉장히 신경 쓰고 있는 모습이 엿보임.	부모님, 두 분 모두 농사일이 본업. -행동관찰: 부모님 모두 농사일로 바빠서 자녀를 잘 챙기지 못함. 김○○의 외모는 깔끔하지 않은 인상이었고, 머리를 잘 감지 않고 잘 씻지 않는다고 주변 친구들이 말을 해준다. 키가 크고 마른 체형이다.	아버님 나이가 많고, 어머니는 베트남에서 이주. 다문화가정. 아버지는 농사, 어머니는 근처 공장에서 일함. -행동관찰: 부모님 모두 바빠다 보니 자녀를 잘 챙기지 못함. 외모는 깔끔하지 않지만 선한 인상임. 주변 친구들과 잘 어울리지는 못하고 주변 눈치를 자주 보는 모습이 보임. 키가 크지 않고 정상적인 체형.
자아 존중감	전체 54점으로 낮은 편. 소극적. 공간지각능력 낮음. 친구를 사랑하고 중요한 사람 등에서 낮음.	전체 52점으로 낮은 편. 소극적이며 질문이 없음. 교사의 지지를 받을 때 집중. 옷차림이 깔끔. 선생님이 말할 때 좀더 잘 이해하고 싶어함	전체 41점으로 3명 학생 중 가장 낮음. 눈맞춤이 없고 산만. 교사의 촉구시 주의집중 함 부모님이 자랑스러워하지 않는다고 생각함.

<표 2-1>에서 살펴본 바에 의하면 대상학생들은 모두 학교생활규칙을 지키지 않거나 또래관계에서 어려움을 느끼며 자아존중감이 낮은 편이었다.

대상학생들의 현재 지적, 사회적 수준은 <표 2-2>와 같다.

표 2-2. 대상학생의 지적, 사회적 수준

기준	K-WISC-IV	학생 A	학생 B	학생 C
		IQ 59	IQ 62	IQ 53
		언어이해 60	언어이해 70	언어이해 60
		지각추론 58	지각추론 67	지각추론 59
		작업기억 55	작업기억 59	작업기억 55
		처리속도 62	처리속도 67	처리속도 57
	사회성숙도	SA 4.30, SQ 56.5	SA 5.20, SQ 61.0	SA 4.00, SQ 55.0

<표 2-1>의 적응행동특성과 <표 2-2>의 대상학생의 지적, 사회적 수준에서 알 수 있듯이 사전검사 결과 자아존중감이 낮은 학생들을 자아존중감이 낮은 항목에 대해 구체적인 질문 등을 통한 면담을 실시하였다. 면담은 본 연구자와 담임선생님인 특수교사의 관찰과 도움을 받아 개별상담이 이루어졌다.

2. 연구도구

1) 측정 도구

자아존중감을 측정하기 위한 도구로 Coopersmith(1967)와 Pope, McHale, 그리고 Craighead(1988) 등의 연구를 참조하여 우리나라에서 최보가와 전귀연(1993)이 개발한 자아존중감 척도를 연구에 맞게 사용하였다.

자아존중감 척도는 총 32문항(4가지 요소)으로 구성되며 하위영역인 총체적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 학교에서의 자아존중감, 가정적 자아존중감이 있다. 이중 가정적 자아존중감을 제외한 3개의 요소만 사용하였다. 그 이유는 장애 인권 교육프로그램을 시행할 때 부모를 대상으로 한 확대적인 인권상담은 이루어지지 않았으므로 학교 특성상 고려해야 하는 현실적 문제가 있다. 따라서 이 연구에서는 자아존중감의 하위영역인 가정적 자아존중감은 제외시켰다.

각 문항은 Likert 5단계 평정 척도로 되어 있어 긍정 질문 문항에서 문항 내용이 대상자의 태도와 일치하는 정도에 따라 1점(전혀 그렇지 않다)에서 5점(정말로 비슷하다)까지 반응하도록 되어 있다. 단 부정적인 태도를 나타내는 문항(4, 8, 12, 16, 20, 24, 27, 30)에 대해서는 반대로 채점한다.

최보가와 전귀연(1993)이 초등학교 고학년 4, 5, 6학년과 중학교 1, 2학년을 대상으로 한 107개의 문항으로 구성된 예비검사도구에 요인분석 방법을 적용하여 5개 학년에 걸쳐 공통요인문항을 도출하여 자아존중감 척도를 구성하였다. 이 연구에 사용된 자아존중감 척도의 각 하위별 Cronbach $\alpha=.69\sim.84$ 이며 검사에 사용된 문항은 3가지 영역에 걸쳐 23문항으로 만족할 만한 수준이다.

각 문항에 대한 배점은 ‘매우 그렇다(5점)’, ‘조금 그렇다(4점)’, ‘보통이다(3점)’, ‘조금 그렇지 않다(2점)’, ‘전혀 그렇지 않다(1점)’의 Likert식 5점 척도로 구성되었다. 점수의 범위는 23점에서 115점까지이며 점수가 높을수록 자아존중감이 높은 것을 의미한다. 자아존중감검사 하위요인은 <표 2-3>과 같다.

표 2-3. 자아존중감 검사의 하위 요인

하위영역	문항수	문항번호	Cronbach α
총체적 자아존중감	6	1, 5, 9, 13, 17, 21	.69
사회적 자아존중감	9	2, 6, 10, 14, 18, 22, 25, 28, 31	.84
학교 자아존중감	8	4, 8, 12, 16, 20, 24, 27, 30	.72
전 체	23		.75

3. 중재 프로그램

장애인권교육프로그램은 일반학교에서 통합교육을 담당하고 있는 특수교사의 현실적인 수업도움과 특수교육전공 지도교수 2분의 구체적인 자문을 통해 본연구자가 연구에 맞게 수정하여 구안하였다. 본 연구에서 장애인권교육프로그램은 인권의식 키우기(1차시~3차시), 인권의식 찾기(4차시~8차시), 인권누리기(9차시~10차시)로 구분되어 있다. 이에 따른 장애학생을 위한 장애인권교육프로그램(총10차시)의 수업주제 및 내용은 <표 2-4>와 같다.

표 2-4. 장애학생인권교육프로그램 수업주제 및 내용(총10차시)

단계	순서	주제	내용
인권 의식 키우기	1	우리 그리고 인권	- 인권이란 무엇인가? - 장애학생들에게 필요한 권리 찾기
	2	우리가 지켜야할 약속	- 내 생각과 감정 말하기 - 서로 존중하며 지켜주기
인권 의식 찾기	3	차별은 안돼요	- 학교에서 소외되는 상황 찾기 - 자신의 권리 요구하기
	4	학교폭력 안돼요	- 폭력유형 알아보기 - 학교에서 일어나는 폭력상황 찾기 - 해결방안 찾기
	5	내 몸은 소중해요	- 좋은 느낌·나쁜 느낌 이야기하기 - 좋은 접촉과 나쁜 접촉 알기 - 내 몸의 안전삼각지대 알기
	6	나를 지키는 방법	- 성폭력 의미 알기 - 성폭력 피해 시 대처방법 알기
	7	가족들과 이야기를 나눕니다	- 가족들과 나누고 싶은 이야기 적어보기 - 가정행복지수 점검표 만들기
	8	‘나’로 시작해요	- 예쁘게 말하는 상황 선택하기 - ‘나-전달법’을 사용하여 역할극 하기
인권 누리기	9	관심을 가져요	- 상황에 맞게 관심을 표현하는 말 쓰기 - 관심을 표현하는 말을 적절하게 사용하며 역할극 하기
	10	행동으로 나눕니다	- 나눔을 실천하는 방법 알기 - 나눔 서약서 작성하기

4. 연구절차

이 연구는 경도지적장애중학생들의 자아존중감에 미치는 효과를 규명하고자 장애학생을 위한 총 10차시의 장애인권교육프로그램을 적용하고 수행하였다.

연구진행 과정 중 검증마지막단계에서는 수업 중 학생들의 반응, 기록, 면담, 연구자

나 특수교육 담당교사의 관찰일지분석 등 보완이 필요한 부분은 면담, 수업이 끝난 후 소감나누기, 관찰일지 등을 살펴 사전·사후 변화차이를 비교 검토하였다.

1) 사전·사후검사

사전검사는 프로그램이 시작되기 1주일 전에 담임교사인 특수교사의 도움을 받아 대상학생들을 만났다. 이날 사전면담을 통해 장애인권교육프로그램의 구체적인 내용과 향후 수업 방향을 설명한 후 자아존중감 사전검사가 이루어졌다.

사후검사는 사전검사와 동일한 자아존중감 척도검사를 프로그램을 마친 후에 특수교사의 도움을 받아 실시하였다.

2) 연구 기간 및 장소

이 프로그램은 2015년 3월부터 7월까지 2주에 1회 40~50분간 총 10회기로 실시하였다. 연구 장소는 A중학교 특수학급(통합지원실)에서 담임교사인 특수교사의 지원과 조력 속에 장애인권교육프로그램수업을 적용하여 원만하게 진행할 수 있었다.

3) 기록방법

연구자와 특수학급 담임교사 1명이 장애인권교육프로그램 진행과정에 같이 참여하였다. 연구자가 장애인권교육프로그램 수업 내용을 재수정하여 사용할 때 필요한 부분은 특수교육전문가와 담임교사인 특수교사의 도움을 받으며 기록할 수 있었다.

수업 내용 중 쓰기에서 글씨를 잘 알아보지 못하거나 해당학생이 수업내용을 표현할 때, 그 내용을 말로 표현하기가 서툴러 힘들어할 때는 옆에서 관찰한 특수교사의 도움을 받아 내용을 기입할 수 있게 하였다.

프로그램 구안은 전라북도에서 2014년도에 발간한 장애인권교육프로그램을 연구 대상학생인 학습자의 특성에 맞게 수정하는 방법을 지도교수의 조언을 받아 연구 목적에 맞게 재수정 하였다.

뿐만 아니라 10차시의 수업을 마쳤을 때에는 해당 수업 내용을 연구목적에 맞게 기록하여 활용될 수 있도록 하고 사후검사 시기는 프로그램 종료 1주 후에 실시하였다.

5. 자료 처리

장애인권교육프로그램이 경도지적장애학생의 자아존중감에 어떤 효과를 미치는가를 규명하기 위해 다음과 같이 자료 처리하였다.

먼저 장애인권교육프로그램 실시 전 자아존중감 척도(사전검사)를 통해 살펴보고, 총 10차시에 이르는 장애인권교육프로그램을 마친 후 자아존중감 사후검사를 실시하여 자아존중감의 변화차이를 표와 그림으로 제시하였다.

III. 연구결과

이 연구에서는 경도지적장애학생의 인지적·정서적 측면에 초점을 두고 장애인권교육프로그램을 실시하였다. 연구절차에 의해 경도지적장애학생의 자아존중감, 특히 총체적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학교에서의 자아존중감을 알아보고 담임교사인 특수교사의 협조를 얻어 사전과 사후변화 차이를 분석하였다.

연구결과 장애인권 교육 프로그램의 적용이 자아존중감(총체적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학교에서의 자아존중감)에 미치는 효과는 다음과 같다.

연구대상인 경도지적장애학생 A, B, C에 대한 전체적인 자아존중감은 <표 3-1>과 같다.

<표 3-1>에서 보면 장애인권교육프로그램의 적용 후 자아존중감 검사의 사전·사후 점수는 A학생은 40%에서 64%로 증가되었고, B학생도 39%에서 60%로 증가를 보였다. C학생 역시 30%에서 50%로 증가하였다.

표 3-1. 자아존중감 사전·사후변화(%)

	자아존중감 전체(23문항, 총115점)		
	사전	사후	변화차이
학생A	46 (40%)	74 (64%)	▲ 28 (24%)
학생B	45 (39%)	69 (60%)	▲ 24 (21%)
학생C	35 (30%)	58 (50%)	▲ 23 (20%)

자아존중감 전체 사전·사후변화를 살펴보면 경도지적장애학생들 전체적 자아존중감은 사전에 비해 사후에 점수가 증가되었음을 확인할 수 있다. 각 학생별로 보면, A학생은 28점(24% 증가)의 긍정적인 변화로 나타났으며, B학생 역시 24점의 상승으로 대략 21%의 증가양상을 보였다.

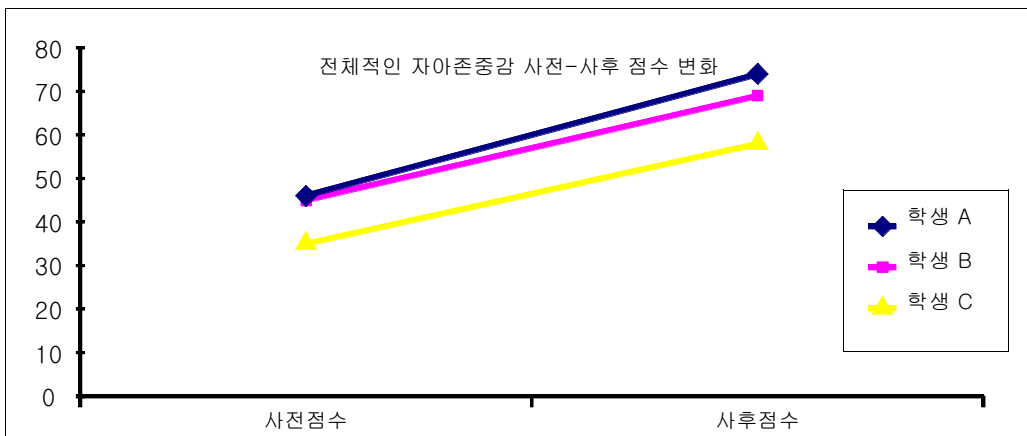


그림 3-1. 전체 자아존중감 사전-사후 점수변화

또 C학생은 23점으로 약 20% 긍정적인 증가를 보였다. 또한 A학생과 B학생의 점수가 비슷한 상황이었는에도 불구하고 학생 B보다 학생 A가 높은 점수를 획득하였다. 이러한 결과가 나온 이유는 가족관계 및 행동특성에서 나타나듯이 부모님이 자녀를 위해 많은 신경을 쓰고 있다는 것을 외모나 옷차림이 굉장히 깔끔한 모습에서 찾아볼 수 있다.

학생 A의 모습은 연구자의 긍정적인 기대나 특수교육 담당자의 세심한 지도를 받을 때 자아존중감에 효과가 있었다고 볼 수 있다. 사전·사후 전체적인 자아존중감 연구결과를 그림으로 나타내면 <그림 3-1>과 같다.

<그림 3-1>에서 보는 바와 같이 세명의 학생 모두 사전에 비해 사후 자아존중감 점수가 상승했음을 확인할 수 있다. 이러한 결과는 장애인권교육프로그램이 경도지적장애 학생들의 자아존중감 태도변화에 긍정적으로 작용하였음을 보여주었다.

따라서 장애인권교육프로그램이 경도지적장애학생의 자아존중감에 대한 태도나 인권에 대한 이해를 바탕으로 장애학생들의 권리를 수용하는데 매우 효과적임을 시사해 준다고 볼 수 있다.

특히 장애인권교육프로그램을 시작하기 전인 사전검사와 사후검사의 태도를 비교해보면 장애학생들의 모습은 사전에 소극적인 모습에서 사후 적극적인 모습으로 변화가 되었음을 확인하였다.

여기까지 총체적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학교에서의 자아존중감에 대한 연구결과를 각각 분석하면 아래와 같다.

1. 총체적 자아존중감

이 연구에서 지적장애학생들 간의 전체적 자아존중감은 사전에 비해 사후에 23점이 증가되었다. <표 3-2>를 살펴보면 다음과 같다.

표 3-2. 총체적 자아존중감 사전 사후 비교(%)

	총체적 자아존중감(6문항, 총 30점)		
	사전	사후	변화차이
학생A	11 (37%)	21 (70%)	▲ 10 (33%)
학생B	13 (43%)	19 (63%)	▲ 6 (20%)
학생C	10 (33%)	17 (57%)	▲ 7 (24%)

총체적 자아존중감 사전 사후 변화를 <표 3-2>에서 살펴보면 전체적으로 각 학생들의 사전점수에 비해 사후점수가 증가되었음을 알 수 있다.

<그림 3-2>에서 각 학생별로 살펴보면 A학생은 사전에 비해 사후에 10점의 변화를 나타냈다.

검사 수행 시 A학생은 다른 학생에 비해 공간관계나 지각능력이 뛰어나지 않는 편이었지만, 검사 결과는 다른 학생들보다 3점이나 높게 나왔다. B학생은 사전에 비해 사후에 6점 상승해 긍정적인 변화가 나타났음을 확인하였다.

C학생 역시 B학생과 마찬가지로 사전에 비해 사후에 7점 높아졌다. 학생 A가 다른 학생들에 비해 사후점수가 높았던 것은 모르는 것을 질문을 하지 않고 조용히 앉아 있었지만, 회기를 거듭할수록 수업에 적극적으로 질문하거나 밝은 모습으로 활동지를 작성한 것이라 판단된다.

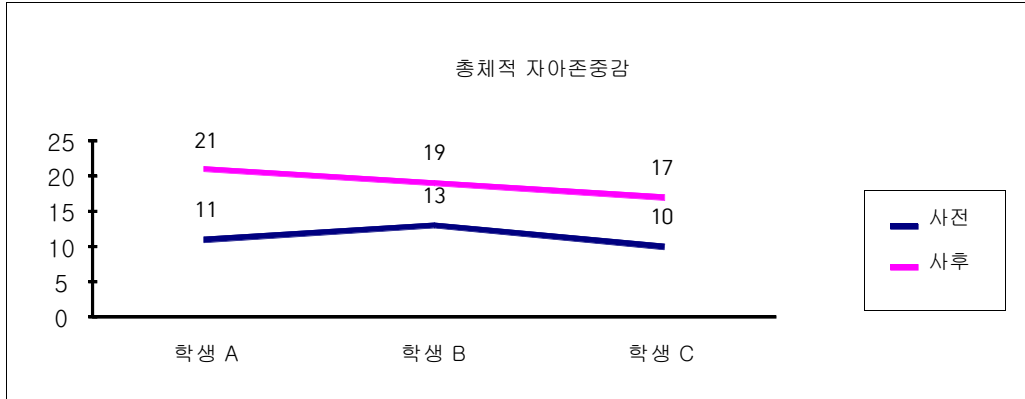


그림 3-2. 총체적 자아존중감 사전 사후 비교

2. 사회적 자아존중감

다른 사람에 대한 친구로서 자기 자신에 대해 느끼는 감정을 포함하는 사회적 자아존중감은 <표 3-3>을 통해 살펴보면 전체적으로 사전에 비해 사후에 긍정적으로 변화가 있었음을 알 수 있었다.

표 3-3. 사회적 자아존중감 사전·사후 비교(%)

	사회적 자아존중감(9문항, 총 45점)		
	사전	사후	변화차이
학생A	18 (40%)	27 (60%)	▲ 9 (20%)
학생B	17 (37%)	26 (57%)	▲ 9 (20%)
학생C	12 (26%)	20 (44%)	▲ 8 (18%)

<표 3-3>에서 보듯이, 사회적 자아존중감 점수는 사전에 비해 사후에는 점수가 상승되어 경도지적장애학생들의 사회적 자아존중감에 효과가 있는 것으로 확인하였다.

학생 C는 1회기인 초기에 비해 자리에 앉아있는 착석시간이 다른 학생들에 비해 부족했고, 주의가 산만한 학생이었다. 연구자와 눈 맞춤도 자연스럽게 이루어지지 않았지만, 특수학급의 담임교사의 도움을 받으면서 점차적으로 주의집중 및 산만함 등 문제행동이 나아지는 모습을 보였다. 따라서 사후검사에서는 다른 학생들과 비교했을 때 큰 차이는 보이지 않았다고 볼 수 있다.

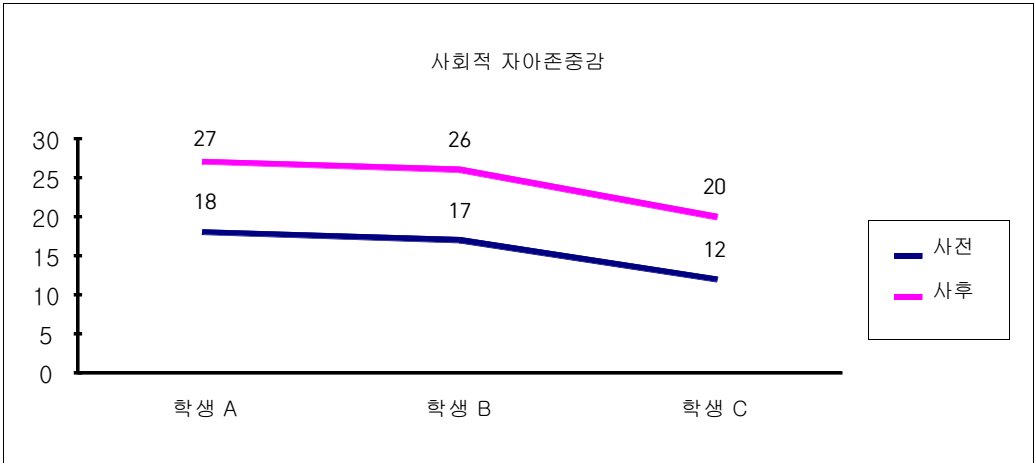


그림 3-3. 사회적 자아존중감 사전·사후 비교

각 학생별로 사전·사후 변화차이를 살펴보면 <그림 3-3>과 같다.

A학생은 사전검사에 비해 사후검사에서 9점 상승하여 사회적 자아존중감이 긍정적으로 변화되었음을 확인하였다. A학생과 마찬가지로 B학생 역시 사전점수에 비해 사후검사에서는 9점 상승하였다. C학생은 사전점수에 비해 사후검사에서 8점이 상승하였다. 학생 B는 사회적 적응행동 중 규칙을 따르거나 인간관계 등 비교적 수월하게 이루어지는 편이라 B학생의 점수가 상대적으로 높게 나올 것으로 예상했으나 결과는 그렇지 않았다.

3. 학교에서의 자아존중감

학교에서의 자아존중감은 학교생활에서 자신이 느끼는 유능함을 포함하는 개념이다. 이 영역에서는 사전에 비해 사후에 전체적으로 26점이 상승되었음을 <표 3-4>에서 확인할 수 있다.

표 3-4. 학교에서의 자아존중감 사전·사후 비교(%)

	학교에서의 자아존중감(8문항, 총 40점)		
	사전	사후	변화차이
학생A	17 (43%)	26 (65%)	▲ 9 (22%)
학생B	15 (38%)	24 (60%)	▲ 9 (22%)
학생C	13 (36%)	21 (53%)	▲ 8 (17%)

학교에서의 자아존중감 사전 사후 차이를 <표 3-4>에서 확인하였듯이 대체적으로 점수가 상승했고 특히 A학생은 사전에 17점(43%)에서 사후에는 26점(65%)으로 증가하였음을 확인하였다.

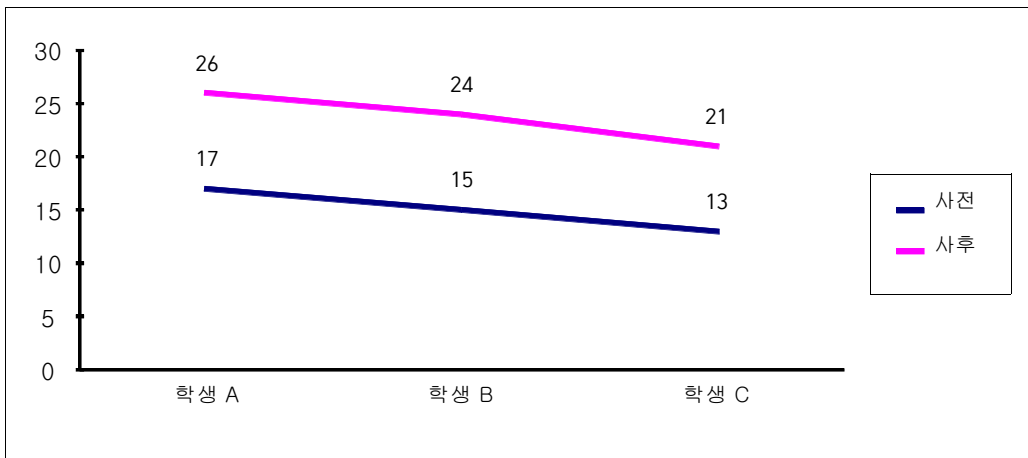


그림 3-4. 학교에서의 자아존중감 사전·사후비교

각 학생별로 <그림 3-4>에서 살펴보면 다음과 같다. A학생은 사전에 비해 사후에 9점의 변화를 나타냈으며, B학생은 사전에 비해 사후에 9점의 변화를 나타냈다. 또한 C학생은 사전에 비해 사후에 8점의 변화를 나타냈다. B학생은 상대방과 의사소통이 가능할 만큼 수용언어와 표현언어가 뛰어난 편이다. 하지만 검사결과에서는 다른 학생들과 별다른 차이가 없음을 보여주었다.

IV. 논의 및 결론

1. 논의

이 연구는 장애인권교육프로그램이 경도지적장애학생의 자아존중감(총체적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학교에서의 자아존중감)에 어떤 효과가 있는지 알아보는 데 있다.

연구의 효과를 규명하기 위해 일반학교 통합학급에 소속되어 있는 경도지적장애학생 3명을 무선표집하여, 특수교육전문가의 지도감독을 받아 담임교사인 특수교사의 도움과 조력으로 장애인권교육프로그램을 10차시에 걸쳐 수행하였다.

장애인권교육프로그램을 하기 전에 사전검사를 통해 그들의 자아존중감(총체적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학교에서의 자아존중감)을 측정하였다. 10회기의 프로그램 진행을 마치고 난 뒤에는 사후검사를 실시해 장애인권교육프로그램이 경도지적장애학생들의 자아존중감에 미치는 효과가 어느 정도인지 비교검토 하였다.

연구 결과를 토대로 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 총체적 자아존중감을 살펴보면 경도지적장애학생들 간의 총체적 자아존중감은 사전에 비해 사후에 23점이 증가되었다. A학생은 사전에 비해 사후에 10점 증가되었고, B학생은 사전에 비해 사후에 6점 상승해 긍정적인 변화가 나타났음을 확인하였다. C학

생 역시 B학생과 마찬가지로 사전에 비해 사후에 7점 높아졌다. 학생 A가 점수가 높게 나온 것은 담임교사인 특수교사의 학생관리와 긍정적인 관심과 기대로 인해 점수가 높게 나온 것으로 해석된다.

둘째, 사회적 자아존중감에 대해 살펴보면 다른 사람에 대한 친구로서 자기 자신에 대해 느끼는 감정을 포함하는 사회적 자아존중감은 전체적으로 사전에 비해 사후에 26점이 증가되어 긍정적으로 변화가 있었음을 확인하였다. 연구대상 학생별로 살펴보면 다음과 같다.

A학생은 사전검사에 비해 사후검사에서 9점 상승하여 사회적 자아존중감이 긍정적으로 변화되었음을 확인하였다. A학생과 마찬가지로 B학생 역시 사전검사에 비해 사후검사에는 9점 상승하였다. C학생은 사전검사에 비해 사후검사에서 8점이 상승하였다. 학생 B는 사회적 적응행동 중 규칙을 따르거나 인간관계 등 비교적 수월하게 이루어지는 편이라 B학생의 점수가 상대적으로 높게 나올 것으로 판단했지만 검사결과는 그렇지 않았다.

셋째, 학교에서의 자아존중감은 학교생활에서 자신이 느끼는 유능함을 포함하는 개념이다. 이 영역에서는 사전에 비해 사후에 전체적으로 26점이 증가되었음을 확인할 수 있다.

특히 A학생은 사전에 17점(43%)에서 사후에는 26점(65%)으로 긍정적인 효과가 있었음을 확인하였다.

각 학생별로 살펴보면, A학생은 사전에 비해 사후에 9점의 변화를 나타냈으며, B학생은 사전에 비해 사후에 9점의 변화를 나타냈다. 또한 C학생은 사전에 비해 사후에 8점의 변화를 나타냈다. B학생은 상대방과 의사소통이 가능할 만큼 수용 언어와 표현 언어가 뛰어난 편이다. 하지만 검사결과에서는 다른학생들과 별다른 차이가 없는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 이 연구에서 장애인권교육프로그램의 수업 활동이 지적장애학생들의 자아존중감에 긍정적인 영향을 미친 요인을 다음과 같이 생각해 볼 수 있다.

지적장애학생들이 수업활동에 적극적으로 참여하면서 활동지에 자신이 생각한 내용을 적고 연구자의 칭찬과 격려 속에 발표를 했을 때, 성취감을 경험하게 되므로 긍정적인 자아존중감 형성에 도움을 줄 수 있다고 사료된다.

프로그램 진행 중 수업 전과 수업 중 그리고 수업을 마친 후에 훨씬 밝아진 그들의 웃는 얼굴과 자신감 있는 태도에서 엿볼 수 있었고, 담임교사인 특수교사의 관찰과 평가 속에서도 학생들의 모습이 긍정적으로 변화되고 있었다는 것에서 그 근거를 찾아볼 수 있다.

이러한 결과는 전지혜(2011)의 장애정체감으로서의 장애자부심과 가능성에 대한 탐색과 같은 연구에서 장애아동의 성취감이 자아존중감 형성에 도움을 줄 수 있다는 결과와 같은 맥락임을 확인할 수 있다.

또한 만화로 그려진 수업활동지에 그림을 그리거나 자신들의 창의적인 생각을 말풍선에 적어 넣을 때, 작업에 몰입함으로써 생기는 안정된 정서 속에서 자아존중감이 증가되어 자기 자신을 스스로 가치 있고 능력 있는 존재로 인식하게 하는데 기여했다고 볼 수 있다.

만화를 그리거나 수업보조 자료인 활동지를 채우는 시간보다 일찍 임무를 마친 학생은 다른 친구 활동지를 도와주는 활동을 할 수 있다. 이때 자신의 역할을 다하고 친구들의 활동을 도와주는 경험을 통해 학생은 누군가에게 도움이 될 수 있다. 함께 기쁨을 느낄 수 있을 뿐만 아니라 건강하고 긍정적인 자아존중감의 형성과 함께 친구를 아끼고 사랑하는 마음 또한 기를 수 있음을 확인할 수 있었다. 그리고 수업활동을 마치기 전 활동지의 내용을 다 소화하지 못했다 하더라도 소감 나누는 시간을 이용해 친구들과 이야기 나누어 볼 수 있었다.

이때 서로 이야기를 나누면서 활동지의 어떤 부분들을 보완하거나 보충해야 할지 편하게 이야기를 나누게 되면서 심리적으로 여유를 갖게 된다. 말과 행동이 자연스럽게 편안하게 할 수 있고 긴장감 해소에 큰 역할을 차지하는 과정을 통해 장애학생들의 자아존중감이 점차 증가된 것으로 사료된다.

이는 최윤희(1993)와 하명숙(2007)의 자기표현 훈련이 자아존중감에 영향을 미친다는 연구와 같은 결과이며 장애인권교육프로그램이 자아존중감(총체적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학교에서의 자아존중감)에 긍정적인 영향을 미친다는 사실과 긍정적인 태도를 형성하는 데 큰 도움이 되었다고 인정된다.

따라서 본 연구와 같은 장애인권교육프로그램은 지적장애학생들의 자아존중감에 긍정적인 교육효과를 제공함과 동시에 장애학생의 태도변화 뿐만 아니라 같은 공간속에서 또래 친구들과 함께 활동하면서 직접 경험을 통해 인권의 중요성을 이해하고 나눔, 공감, 소통, 배려의 마음을 배울 수 있는 소중한 방법임을 확인할 수 있었다.

학교라는 공간은 장애학생들에게 다양한 경험을 제공하는 좋은 장소라는 점에서 특별하다. 우리가 모두 다 함께 소통하고 그들의 권리를 장애인권교육프로그램을 통해서 배울 수 있는 행복한 학습 환경이 될 수 있다.

특히 국가인권위원회(2007)에서 강조한 인권친화적 학교문화 조성을 위해서는 교육현장에서 장애학생을 위한 프로그램의 활용과 정춘인(2008)의 인성교육의 필요성을 주장한 연구, 교육현장에서 인권보장을 위한 김성애(2011)의 연구와 맥락을 같이하는 내용이다. 또 김정호 등(2014)의 연구와 같이 일반학교의 비장애학생 뿐만 아니라 장애학생을 위한 장애인권교육을 의무화할 수 있는 방안이 더욱 절실히 요구됨을 알 수 있었다.

2. 결론

이 연구는 장애인권교육프로그램이 경도지적장애학생의 자아존중감(총체적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학교에서의 자아존중감)에 미치는 효과를 규명하는데 있다. 연구결과와 논의에서 살펴본 결과를 토대로 살펴보면 이 연구에서의 장애인권교육프로그램이 지적장애학생의 자아존중감(총체적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학교에서의 자아존중감)에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 규명되었다.

이는 장애인권교육프로그램을 통해 자신감을 얻어 스스로를 완성해 나갈 수 있는 성취감을 경험하여 자아존중감에 긍정적인 변화가 있었다고 사료된다. 이러한 인권교육프

로그그램을 통해 장애학생들로 하여금 그들의 권리를 이해하게 하는 가장 좋은 방법임을 알게 해주는 것을 시사한다.

3. 연구의 제언

이 연구에서의 연구진행 결과 제언은 다음과 같다.

첫째, 전라북도소재 일반중학교 특수학급 경도지적장애학생 3명을 임의표집 하였기에 연구결과를 전국적인 지적장애학생으로 일반화하기엔 한계가 있다.

둘째, 2015년 3월 7일부터 7월말까지 2주에 1회에 걸쳐 비교적 단기간에 실시하였기 때문에 그 효과를 유지하는 데는 한계가 있다.

셋째, 초기상담이나 동의서 외에 장애 인권교육프로그램을 시행할 때 학교특성상 고려해야하는 현실적 문제가 있어 인권교육을 위한 부모상담이 확대되지 않아 가정적 자아존중감은 제외되어 효과를 극대화시키는데 한계가 있다.

참 고 문 헌

- 국가인권위원회 (2007). 인권친화적 학교문화조성을 위한 종합정책권고. 서울: 저자.
- 김경호, 송태성, 장경남, 김다진, 김선옥, 박미경, 유선경 (2014). 장애학생 인권교육프로그램 ‘행복할 권리 있어요’ (2013-526). 전북 전주: 전북교육청.
- 김명수 (2012). 장애인권리협약과 장애인 기본권 보장: 조약의 유보와 부대의견의 효력을 중심으로. 제도와 경제, 6(1), 169-209.
- 김성애 (2011). 일반교육현장에서의 특수교육대상자 인권 보장을 위한 교사의 과제. 교육의 이론과 실천, 16(1), 1-25.
- 김승엽 (2007). 정신지체장애인의 인권침해에 대한 사례분석연구. 서강대학교 신학대학원, 석사학위논문.
- 김영옥, 김원경, 박화문, 석동일, 이해균, 윤점룡, . . . 조인수 (2009). 특수교육학 (제4판). 서울: 교육과학사.
- 김영훈 (2012). 초등 사회과의 인권교육에 관한 교사의 인식연구. 경인교육대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 김요섭 (2015). 통합교육 현장의 장애학생 인권침해 실태 및 예방 방안. 특수교육, 14(3), 265-288.
- 박소현 (2007). 장애 청소년의 인권교육에 관한 연구. 경성대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 송시섭 (2013). 미국 장애인권리옹호체계(P & A System)의 국내법체계 수용가능성. 법학논총 20(2), 237-262.
- 윤점룡, 원종례, 권효숙, 유장순, 김주영 (2005). 학령기 장애아동 통합교육 현황 실태 조

- 사. 서울: 국가인권위원회.
- 임현희 (2004). 동화구연활동이 지적장애 아동의 어휘력 향상과 자아존중감에 미치는 효과. 성신여자대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 전지혜 (2011). 장애 정체감으로서의 장애 자부심, 그리고 장애문화의 가능성에 대한 탐색. 한국장애인복지학, 15, 57-76.
- 정춘인 (2008). 인성교육 프로그램 적용이 자아 존중감 신장에 미치는 영향: 초등학교 3학년 학생을 대상으로. 경인교육대학교 교육대학원, 석사학위 논문.
- 제철웅 (2015). 장애인 인권 보호를 위한 입법적 과제. 법학연구, 44, 153-182.
- 조인숙 (2005). 초등인권교육 프로그램 개발 및 효과 분석. 한경대학교 전자정부대학원, 석사학위논문.
- 최보가, 전귀연 (1993). 「자아존중감 척도」 개발에 관한 연구(I). Family and Environment Research, 31(2), 41-54.
- 최윤희 (1993). 자기 표현 훈련 프로그램이 자기표현과 자아 존중감에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 하명숙 (2007). 자기표현훈련 프로그램이 초등학교 아동의 자아존중감 및 자기표현력에 미치는 효과. 홍익대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Pope W. A., Mchale, M. S., & Craighead, E. W. (1988). *Self-esteem research, theory, and practice*. University of Missouri Press.

【논문 접수: 2017. 4. 27. / 수정본 접수: 2017. 6. 7. / 게재 승인: 2017. 6. 12.】

Abstract

The Effects of Human Rights Education Program on Self-Esteem of Students with Intellectual Disability

Lee, Min Young · Lee, Eun Jin · Seo, Hwa Ja

The current study investigated the effects of Human Right education on the self-esteem(overall self-esteem, self-esteem in a social setting, self-esteem in a school setting) of students with mild cognitive impairment. The subjects were three students with mild cognitive impairment, attending a regional middle school in Jeon Buk province. Ten sessions of Human Right education were conducted and the change in self-esteem before and after the sessions was compared. Based on the study, the self-esteem was increased in student A, B, and C increased by 24%, 21%, and 20%, respectively. In addition, there was a 20% increase in overall self-esteem, self-esteem in a social setting, and self-esteem in a school setting, confirming a positive effect that Human Right education had on students. The study shows that Human Right of disabilities should be a part of the educational system in the setting of integrated curriculum in order to strengthen human dignity and self-esteem of students with mild cognitive impairment.

Key Words: Human Rights Education Program, Intellectual Disabled Students, Self-Esteem.