

지적장애학생의 전환교육프로그램과 특수교육과정 사회교과의 통합적 접근 구안

김 영 준*

순천향대학교

강 경 숙**

원광대학교

김 주 영

한국재활복지대학

《 요 약 》

본 연구는 지적장애학생의 성인 자립생활 적응능력과 특수교육의 실제적인 결과를 향상시키기 위한 방안으로 전환교육프로그램과 특수교육과정 교과교육의 통합적 접근을 구안하였다. 이를 위하여 본 연구는 지적장애학생의 IEP 자료 내용에 포함된 생활요구를 전환사정 도구인 Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형에 따라 생활영역, 하위영역, 구체적인 과제기술의 순으로 종합 분석하여 식당이용기술을 수업 주제로 설정하였다. 그리고 수업 주제에 대한 학습목표를 설정하기 위해 앞서 Brolin(1993)의 모형에 의해 분석된 구체적인 과제기술과 밀접한 특수교육과정 사회교과의 각 영역 및 수준별 해당 내용체계 요소들을 추출하여 수업 주제의 맥락에 따라 보완하였다. 이에 본 연구는 수업 주제인 식당이용기술의 학습목표를 식당 찾기, 음식 주문, 식사 기술로 설정하였다.

또한 수업 주제 및 학습목표를 바탕으로 실제 적용할 수 있는 교육방법 및 평가를 구안하였다. 즉, 수업 주제 및 학습목표가 실제 수행되는 지역사회에 대한 생태학적 분석과 그 결과에 따라 수업 주제의 학습목표별로 과제분석을 구성하였으며, 통합적 중재 패키지 수준에서 다양한 교수·학습 전략과 과정중심 수행평가 방법도 구성하였다. 아울러 설정된 수업 주제 및 학습목표를 기능적으로 심화·발전시키기 위해 교과 간·교과 내 통합에 의해 사후확장활동을 구성하였다.

주제어 : 전환교육프로그램, 특수교육과정 교과교육, 사회교과, 지적장애

* 제1저자(helperman20@hanmail.net)

** 교신저자(grace86@wku.ac.kr)

1. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

지적장애교육 분야에서 전환교육프로그램은 미래 성인생활에서 필요한 여러 기능적인 기술(functional skills)들을 교수·학습소재로 구성하고 있기 때문에 실제로 지적장애학생의 궁극적인 특수교육 성과인 자립생활 성취에 긍정적인 영향을 주고 있다(Bouck, 2009). 이러한 전환교육프로그램의 이점을 바탕으로, 최근 지적장애 학생 교육을 담당하는 특수교육현장에서는 특수교육과정의 교과교육의 정통적이고 이론적인 내용체계와 방법을 실생활의 맥락으로 보완하는 노력을 기울이고 있다(정희섭 외, 2005). 대부분의 지적장애학생들이 학교 졸업 후 특수교육의 성과를 활용하여 의미 있는 자립생활을 유지하지 못하고 가정이나 지역사회 내의 시설에서 의존적이고 고립된 생활 패턴을 가지는 경향이 많기에, 전환교육프로그램의 내용과 방법은 학교 교과과정의 운영에서 근거기반의 지표로 활용되어야 할 그 필요성을 느끼게 된다(박희찬, 2002; Miller, Lombard, & Corbey, 2007).

전환교육프로그램의 내용 영역에는 보편적으로 일상생활, 주거생활, 직업생활, 사회생활, 여가생활 등으로 제시될 수 있고, 각 생활영역마다 하위영역 및 구체적인 과제기술을 포함하고 있다(조인수, 2011). 그 전형적인 예가 Brolin(1993)의 생활 중심 진로교육 모형이다. 즉, 학령 단계에 따라서 각 생활영역별로 지적장애학생이 습득해야 할 하위영역과 구체적인 과제기술을 제시하진 않았으나, 포괄적인 관점에서 세 가지의 생활영역(일상생활 기술, 개인적·사회적 기술, 직업 지도와 준비)에 걸쳐 22개의 하위영역과 97개의 구체적인 과제기술을 제시해 놓았다. 이러한 Brolin(1993)의 모형은 지적장애학생이 생활 전반에 걸쳐서 또는 특수하게 가지는 요구 내용을 각 생활영역과 하위영역에 비추어 최종적으로 구체적인 목표행동으로 분석할 수 있는 안내 지침서로써 활용될 수 있다는데 주된 의의가 있다. 여기서 최종 분석된 목표행동들은 지적장애학생의 교과교육 수업 주제를 설정하는데 활용되며, 이와 같은 수업 주제는 여러 교과별로 포함하는 각 영역 및 수준별 내용체계 요소들을 개방적으로 탐색하는 교과 내 통합(integrated in subject)을 촉진하므로 구체적인 학습목표를 설정하는데 활용된다(Tomlinson & McTighe, 2006). 이로써 전환교육프로그램과 특수교육과정 교과교육의 통합적 접근이 시작된다고 할 수 있다(Patton, Cronin, Bassett, & Koppel, 1997).

특수교육과정의 모든 교과별 내용은 전환교육프로그램과 통합적 접근이 가능하나, 특히 사회교과의 경우 지적장애학생의 생활주변의 사실과 현상을 지식으로 구성하여 다른 교과들에 비해 그 필요성이 더욱더 강조된다고 할 수 있다(교육과학기술

부, 2009). 전환교육프로그램의 적용방법은 기본적으로 지역사회중심교수와 교실중재의 연합된 형태를 통해 이루어지기 때문에, 사회교과의 내용체계 요소들이 이론적이거나 모의상황의 수준에서가 아닌 실생활의 장면에서 구체적인 사례를 축적시켜 나가는데 수월한 이점이 있다(Brolin & Lloyd, 2004; Cronin, 1996). 그리고 전환교육프로그램에 포함된 다중요소 중 하나인 생태학적 분석은 사회교과의 수업 주제 및 학습 목표와 관련된 실제 생활환경의 교수 적용 가능성을 조사하는 절차이기에, 수업 주제의 학습 목표에 수반되는 수행 단계 내용들을 보다 다양하게 과제분석 할 수 있도록 촉진함으로써 효과적인 교육과정 중심 평가를 실시할 수 있도록 한다(Baer, Flexer, & McMahan, 2005). 나아가서 이러한 수업 주제의 학습목표들에 대한 과제 분석의 단계 내용은 지적장애학생의 심화·보충학습 수준을 구체적으로 평가하는데 도움을 주어, 사후 지적장애학생의 교과 내·교과 간 통합 범위를 확장시켜 나갈 수 있는 이점을 제공한다(Brolin & Lloyd, 2004). 또한 현행의 특수교육과정 사회교과에서 제시하는 학습전략은 전환교육프로그램의 중재기법과 유사한 관점을 가지고 있으나, 전환교육프로그램과 같이 구체적인 실행방법과 절차를 충분히 포함하지 못하고 원리적인 측면에서 그 적용방향을 제시하고 있는 경향이 많다(정인숙, 송영준, 2009; 조인수, 이삼숙, 박정식, 2005). 전환교육프로그램은 이와 같은 제한점을 효과적으로 보완하게 되며, 교수평가의 절차나 방법 역시 실생활 기능으로 전이되는 일반화의 관점에서 그 타당성을 확보하도록 촉진한다(김영준, 김진호, 2010; 박상희, 김남순, 전보성, 2006; 조인수, 2011; 한경근, 백수진, 2005).

그럼에도 불구하고 특수교육현장에서는 전환교육프로그램을 일회적 실습 및 견학과 같은 특별활동의 수준에서 실시하고 있을 뿐, 그것을 학교 교육과정 교과교육의 통합적 접근 차원에서 적극적으로 실시하지 못하는 실정이다(조인수, 1995). 특수교육현장의 교사들은 지적장애학생의 생활기술 증진을 위해 다른 교과에 비해 사회교과에 비중을 두는 경우가 많으나, 대부분 학교의 교실 장면에서 지식 주입이나 시청각 교육을 통한 간접적인 경험의 형태로 실행되는 경향을 보이고 있다(박남수, 2007; Cunanan & Maddy-Bernstein, 1995). 또한 특수교육학계에서도 전환교육프로그램의 실제와 특수교육과정 교과교육의 내용을 통합적인 접근으로 다룬 선행연구 역시 전무한 실정이다. 즉, 전환교육과 교과교육의 각 실체는 상호 독립적으로 다루어져 왔으며, 특히 교과교육의 실체는 지적장애의 특수성을 보완하여 기초학습기능을 습득할 수 있는 학습전략이나 교수적 수정의 측면에만 비중을 두어 왔을 뿐 궁극적으로 전환 관점인 지적장애학생의 성인생활적응을 위한 교육내용 및 방법을 모색하려는 노력이 부족한 것으로 보인다(김영준, 김진호, 2011; Corbey, Miller, Severson, & Enderle, 1993).

이러한 관점에서 본 연구는 전환교육프로그램과 특수교육과정 사회교과의 통합적 접근을 구안하는데 그 목적을 두었다. 본 연구의 경우 전환교육프로그램과 특수

교육과정 사회교과의 통합적 접근에 대한 구성준거들을 순차적으로 배열하여 구안 작업을 실시하였다. 본 연구의 결과는 일선 특수교육현장에서 전환교육 관점에서 본 교과교육프로그램을 구성하고 실행하는데 필요한 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 전환교육프로그램과 특수교육과정 사회교과의 통합적 접근에서 수업 주제 및 학습 목표를 구안한다.

둘째, 전환교육프로그램과 특수교육과정 사회교과의 통합적 접근에서 생태학적 분석 및 과제분석을 구안한다.

셋째, 전환교육프로그램과 특수교육과정 사회교과의 통합적 접근에서 교수·학습 전략을 구안한다.

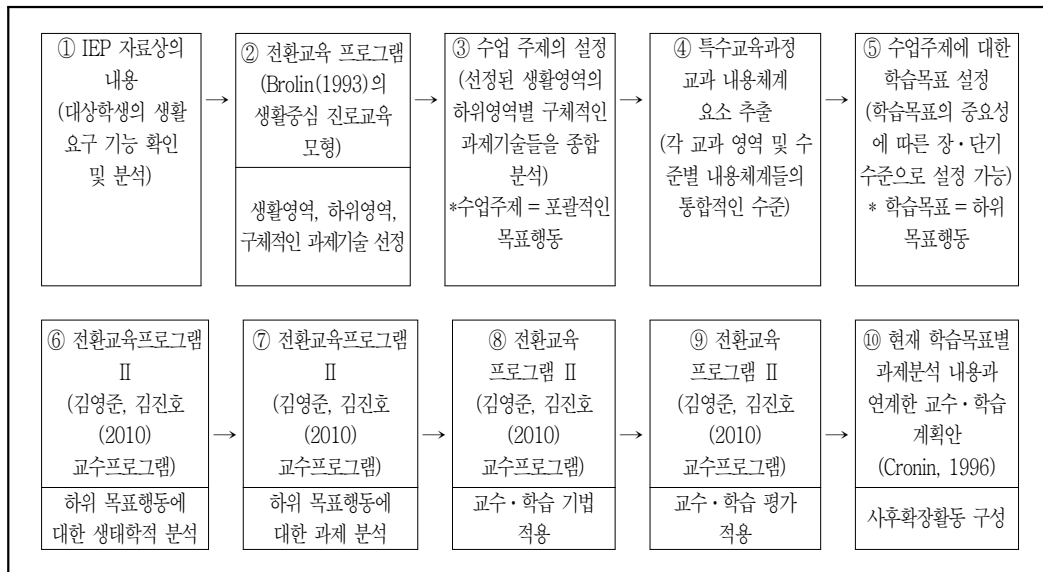
넷째, 전환교육프로그램과 특수교육과정 사회교과의 통합적 접근에서 교수·학습 평가를 구안한다.

다섯째, 전환교육프로그램과 특수교육과정 사회교과의 통합적 접근에서 사후확장 활동을 구안한다.

II. 연구 방법

1. 기본적인 틀 구성

본 연구는 전환교육프로그램과 특수교육과정 사회교과의 통합적 접근을 구체적으로 구안하기 위해, <그림 1>과 같이 총 10단계 절차에 걸친 기본적인 틀을 구성하였다.



<그림 1> 전환교육프로그램과 특수교육과정 교과의 통합적 접근 단계 절차

그리고 <그림 1>은 기본적으로 전환교육 관점에서 교과교육과정을 다룬 선행연구 (김영준, 김진호, 2010; 정희섭 외, 2005; Brolin, 1993; Brolin & Lloyd, 2004; Cronin, 1996; Tomlinson & McTighe, 2006)의 기능들을 종합 분석하여 일반적인 교과교육프로그램 구성 절차(강경숙 외, 2009)인 「요구 분석 → 교육목표 및 내용 → 교육방법 → 교육평가 → 사후확장활동」의 안에 각각 해당 선행연구들을 삽입함으로써 구성되었다. 본 연구는 이렇게 구성된 단계 절차의 해당 선행연구들마다 제시하는 교과지도 내용 및 방법을 상세히 분석하여 실제 구안 작업에 대해 그대로 반영하여 활용하였으며, 최종적으로는 특수교육 전문가(D대 특수교육대학원 교수 1인)에게 내용 타당도를 교육현장중심의 적용 가능성 측면에서 검증받아 그 적절성을 인정받았다. 본 연구에서 <그림 1>의 두 가지 전환교육프로그램을 선정한 구체적인 배경을 살펴보면 다음과 같다.

1) Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형(LCCE)

본 모형은 지적장애학생의 IEP 자료상에 기록되어 있는 전반적인 또는 특수한 생활요구 내용을 생활영역, 하위영역, 구체적인 목표행동과 같은 세 가지 수준에서 기능적으로 분석함으로써, 특수교육과정 교과교육의 학습목표 및 내용을 촉진하는

수업 주제를 설정하는데 도움을 준다. 현재 특수교육현장에서 관리하는 IEP 자료는 지적장애학생의 자립생활 영역들(예: 일상생활, 사회생활, 직업생활 등)에 걸친 다양한 과제기술들을 수업 소재로 설정하여 적용할 수 있는 안내의 역할을 포함하지 못하기에, 특수교육과정의 교과교육이 생활중심(life-centered)의 성격과 맥락을 유지하기 위해서는 일차적으로 IEP 자료와 Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형이 상호 통합적으로 적용되는 노력이 필요하다고 여겨진다(조인수, 1995, 2010; Brolin & Lloyd, 2004). 본 연구는 Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형에 대해 부분적인 보완이나 재구성의 절차 없이 그대로 활용하였다(<부록 1> 참조). 그리고 현재 까지 전환 영역별로 다양한 하위영역 및 과제기술을 구성하고 있는 전환평가(transition assessment) 도구나 자료가 Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형을 제외하고는 거의 없는 것으로 나타났기에, 본 연구는 Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형만을 독립적으로 사용하게 되었다.

2) 김영준과 김진호(2010)의 교수프로그램

본 연구에서 선정된 김영준과 김진호(2010)의 교수프로그램에 포함된 구성준거(예: 자기점검, 비디오 모델링, 시각적 단서, 역할놀이, 과제분석, 생태학적 분석 등)는 특수교육과정의 교과교육이 실제 생활의 장면과 유기적으로 통합되어 효과적으로 적용될 수 있는 방법적인 측면을 명확하게 안내하는 역할을 한다. 이 교수프로그램은 교과교육 관점에서 적용된 것은 아니지만, 종속변인(현금인출기 이용기술, 마트이용기술, 가계부 기록기술)과 독립변인의 기능적인 관계를 효과적으로 입증함으로써 전환교육프로그램이 교과교육의 주된 교육내용 및 방법으로 삽입되어 보다 활성화되어야 할 적용방안을 논의하였다. 즉, 이 교수프로그램의 구성준거들은 통합적인 패키지 수준에서 실제 생활환경인 지역사회 뿐 아니라 학교의 교실 장면에서도 지적장애 학생의 자립생활기술을 효과적으로 지도할 수 있다는 성과를 통하여, 교과교육의 내용요소들을 관련 실생활 소재(예: 현금인출기 이용기술 등)에 따라 종합분석 및 보완하여 전환교육프로그램과 상호 통합적 접근을 활발하게 실시할 수 있는 가능성을 제시하였다.

본 연구에서 선정된 김영준과 김진호(2010)의 교수프로그램은 형성평가의 관점에서 지적장애학생이 목표행동의 수행 회기에서 다양하게 보이는 결과에 맞추어 교수·학습기법 및 도구에 대한 적용기준과 방법을 조절하는 원리를 가지고 있으므로, 교육방법과 교육평가의 절차가 상호 통합적으로 작용하여 교과교육적인 접근을 보다 충실히 반영할 수 있게 된다. 실제로 김영준과 김진호(2010)의 교수프로그램과 유사한 형태를 가진 교수프로그램은 다양하게 현존하고 있으나, 대부분 일반적인 지역사회활동의 맥락 안에서만 교수프로그램을 적용하는데 초점을 두어 지적장애학생들

의 미래 성인생활을 위한 자립기술 촉진에 필요한 교과지도방법을 효과적으로 구성하는데 한계가 있을 수 있다(Bouck, 2009). 그리고 지적장애학생의 성인 자립생활에 초점을 둔 교수프로그램들(예: 박상희, 김남순, 전보성, 2006; 이상훈, 주명환, 2001; 조인수, 2001; 조인수, 유정희, 2007 등)은 김영준과 김진호(2010)의 교수프로그램과 달리 반복적인 동일 교육방법을 적용한 후 표준화된 검사 도구에 의해 최종적인 수행 결과를 측정하는 총괄평가에 많은 비중을 둬으로써, 결과적으로 교과교육적인 접근에서 중요하게 요구되는 개별화 교수(individualized instruction)를 적절히 반영하는데 한계를 보이고 있다(김영준, 김진호, 2011). 이에 따라 본 연구는 최종적으로 김영준과 김진호(2010)의 교수프로그램을 선정하였으며, 또한 특수교육과정 교과교육의 적용방법을 구체적으로 제시한 강경숙 등(2006, 2009)의 연구를 참조하여 선정된 교수프로그램의 구성준거들이 적절히 적용되고 있는가를 점검함으로써 보다 효율적인 구안 작업을 실행하였다.

2. 예시적인 IEP 자료 내용 수집

본 연구는 전환교육프로그램과 특수교육과정 교과의 통합적 접근에서 첫 번째 단계인 수업 주제 및 학습 목표 구안을 위해 예시적인 관점에서 IEP 자료 내용을 구성하였으며, 본 연구의 협력자 1인인 B특수학교 교사로부터 수집되었다. 즉, B특수학교 교사가 학교에서 실제로 관리하고 있는 공식적인 IEP 자료의 내용을 연구자에게 직접 공개하는 방식으로 수집되기보다는, B특수학교 교사가 현재 지도하고 있는 지적장애학생 한 명의 IEP 자료 내용을 임의적으로 선택하여 연구자에게 구두로 정보를 전달해 주는 방식으로 수집되었다. 본 연구는 사례연구의 관점이 아닌 예시적인 수준에서 교육프로그램의 구성을 개관하는 기초연구로써 실시되었기에, 연구의 윤리성 차원에서 대상학생의 IEP 자료를 직접 수집하는데 비중을 두진 않았다. 이에 IEP 자료 내용의 구성 항목에 따른 정보보다는 B특수학교 교사에 의하여 임의적으로 선택된 대상학생이 가지는 전반적인 생활요구의 정보 내용에 초점을 두었다.

본 연구의 <그림 2>에서 밝혀진 내용은 B특수학교 교사가 대상학생의 어머니와 학교에서 상호 만남을 통해 교육상담의 과정에서 기록 및 관리해 놓은 일부이다. 이와 같은 대상학생의 생활요구는 특정 학령단계나 생활연령에 따른 특수한 관점이 아니라 보편적으로 관찰할 수 있는 결과인 것으로 나타났다. 또한 B특수학교 교사는 대상학생의 생활요구를 교과교육의 범주에서 지도 및 관리하기보다는 점심시간이나 특별활동(예: 지역사회 현장체험 등) 안에서 일반적인 수준으로 지도하고 있었으며, 그 효과성 역시 명확하지 못한 것으로 나타났다.

- 연령 및 성별 : 15세(남)
- 장애 유형 : 주 장애(지적장애 3급), 부수 장애(자폐성 장애)
- 전반적인 생활요구 내용 :
 - ① 학교에서 보내는 시간을 제외하고는 대개 가정에서 혼자 컴퓨터 게임을 하는 등 고립되어 있는 경우가 많으므로, 부모는 지적장애자녀가 가정 및 지역사회에서 의미 있는 일상생활을 유지하기를 희망하고 있음.
 - ② 대상학생은 보편적으로 식당 방문에 대해 많은 관심과 흥미를 가지고 있음. 대상학생의 어머니는 지적장애자녀가 일상생활의 장면을 구체적으로 인지할 수 있도록 종종 주거지 주변의 시장거리 안에 있는 식당을 데리고 다님. 그러나 대상학생이 혼자 식당을 방문해 본 경험은 전혀 없음. 대상학생의 어머니 역시 지적장애자녀가 식당을 비롯해 일상생활의 장면을 혼자 찾아가는 것에 대해 많은 걱정스러운 인식을 가지고 있음.
 - ③ 대상학생이 보편적으로 가지는 행동문제는 종종 부모나 교사 앞에서 식당 직원의 행동을 연출하고 식당의 이름들을 반복하여 말하는 것임. 식당에서 대상학생 자신이 주도적으로 식당 직원에게 먹고자 하는 음식의 메뉴를 직접 말로 건네는 행동을 보이지 못함. 그저 어머니가 알아서 주문한 음식을 테이블 위에 갖다 주면 음식을 먹을 뿐임.
 - ④ 대상학생은 어머니의 대리 역할 속에서 식당을 방문하고 이용하기에, 방문하는 식당들의 음식 메뉴별 가격을 거의 알지 못하며, 어머니 역시 지적장애자녀에게 직접 주문한 음식을 계산하도록 권유하지 않음. 실제 대상학생은 간단한 화폐기술의 개념이 있음에도 불구하고 스스로 주문 음식을 계산해 본 경험이 거의 없는 실정임.
 - ⑤ 대상학생은 가정이나 식당에서 식사를 할 때 주의분산행동이 나타나서 어머니가 대상학생의 식사를 대신 먹여주는 경우가 많음. 특히, TV로 주의가 분산되는 경우가 많으며, 식사 시 숟가락과 젓가락을 고루 사용하지 않고 무조건 숟가락으로 음식(밥, 반찬)을 먹으려는 경향이 많이 나타남.

<그림 2> 대상학생의 IEP 자료 내용

3. 특수교육과정 교과의 내용 분석 기준

본 연구는 전환교육프로그램과 통합적으로 접근된 2008년 개정 특수교육과정 교과를 선택하고 그 내용체계 요소를 효과적으로 분석하기 위한 몇 가지의 기준을 구성하였다(<그림 1> 단계 절차의 4~5단계). 구체적으로 보면, 첫째, Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형과 IEP 자료의 내용에 의해 선정된 수업 주제와 기능적으로 인접한 성격과 맥락을 가진 교과를 선택하였는가; 둘째, 선택된 교과의 내용체계 요소들은 수업 주제를 구성하는 구체적인 학습목표로 응용 및 발전될 수 있는가; 셋째, 선택 교과의 내용체계 요소들은 대상학생의 학습능력과 특성에 기초한 학습목표의 설정을 위하여 재구성 가능한가; 넷째, 선택 교과의 내용체계 요소들은 교수·학습 전략과 평가가 구체적으로 실행될 수 있도록 안내 역할이 가능한가; 다섯째, 선택된 교과의 내용체계 요소들은 각 영역 및 수준별로 통합됨으로써 학습목표 설정

이 가능한가; 여섯째, 선택 교과에서 직접적으로 활용되는 해당 내용체계 요소들은 사후 교과 내 통합 또는 교과 간 통합을 통하여 보다 발전적인 교과지식으로 심화·보충될 수 있는가; 일곱째, 선택 교과의 내용체계 요소들은 대상학생의 보다 다양한 실제 생활환경으로의 일반화(전이)를 촉진할 수 있는가에 대한 정도로 구성되었다.

이러한 분석 기준은 전환교육의 관점에서 교과교육의 실체를 다룬 선행연구들(Brolin & Lloyd, 2004; Tomlinson & McTighe, 2006)이 주제중심 전환교육 단위 차원에서 학습내용을 모색하는 방법과 절차를 참조하여 구성되었다. 본 연구에서 7가지의 분석 기준은 실제로 도표화되어 ‘그러함’ 과 ‘그렇지 않음’의 변인을 표시하는 방식으로 활용되었으며, 분석 기준에 대한 내용 타당도의 검증은 D대 특수교육 대학원 교수에게 점검받아 그 분석 기준을 일부 보완하기도 하였다. 본 연구는 Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형과 IEP 자료 내용의 종합적인 분석에 따른 수업 주제를 중심으로 한 가지 교과를 선택하는데 초점을 둬으로써, 실제 학습 목표의 구성 시 교과 내 통합(이를테면, 한 가지 교과의 각 영역 및 수준별 내용체계 요소들을 통합, 개방적으로 융통하여 활용하는 것)으로 이루어졌다. 본 연구에서는 앞서 살펴 본 <그림 1>의 10번째 단계 절차인 사후 확장 활동을 구성할 때에만 이전 단계 절차에서 선택되었던 한 가지의 교과에 기반을 두어 교과 간 통합을 다루었다.

4. 연구의 타당도 확보를 위한 노력

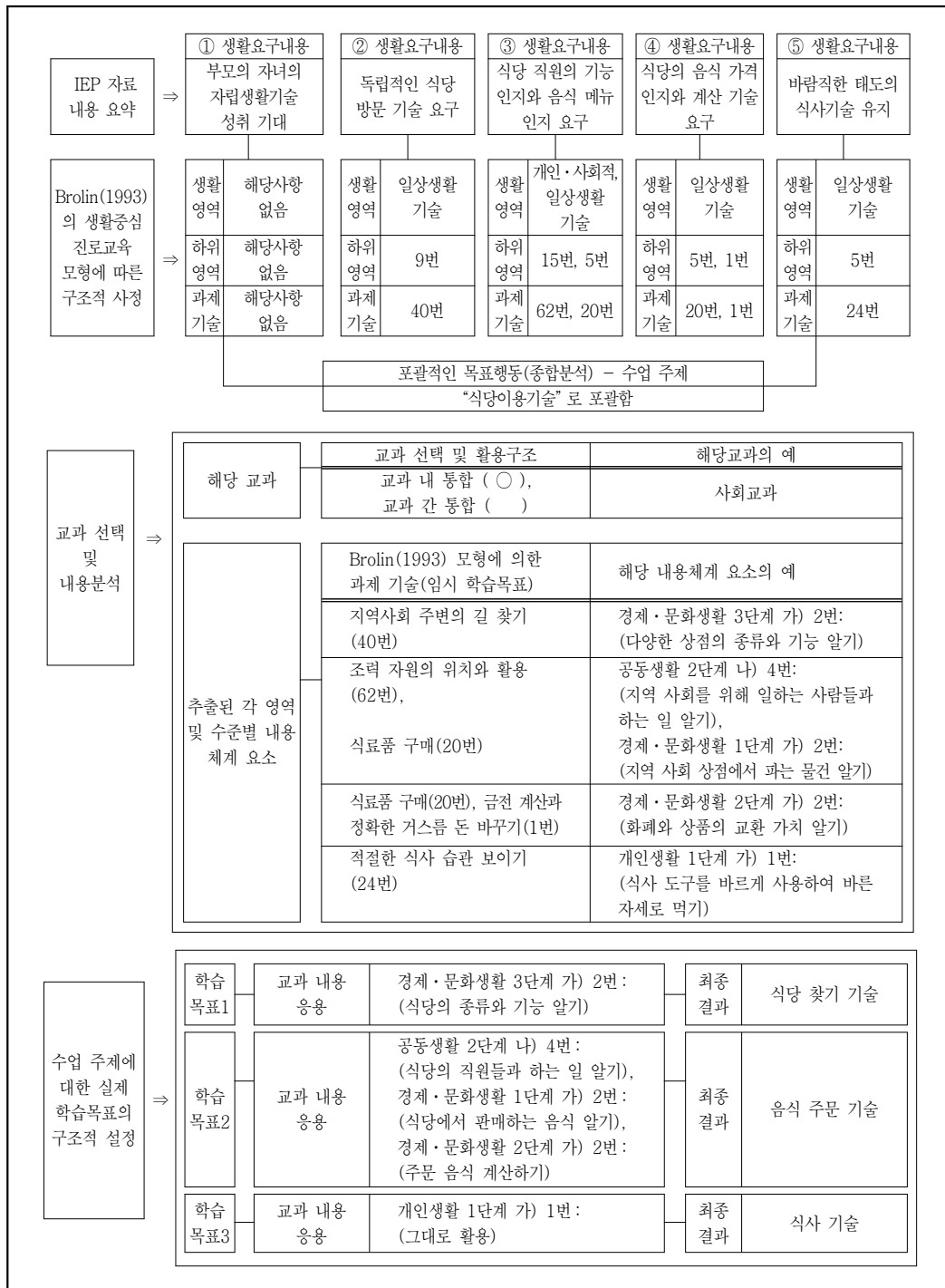
본 연구는 전환교육프로그램과 특수교육과정 사회교과의 통합적 접근에 대해 최종적으로 구안된 결과가 가지는 그 내용 타당도 검증을 실행하였다. S시와 D시에 소재한 특수학교 중등부 교사 5명이 참여하였다. 본 연구자는 다섯 가지 측면의 연구 문제별로 나누어 구안된 결과와 해석 내용을 모든 교사들의 전자메일(E-mail)로 송부하였으며, 모든 교사들은 일반적인 서술 방식으로 자신의 관점과 생각을 전달하였다. 내용 타당도 검증의 초점은 본 연구에서 구안된 결과가 특수교육현장중심의 적용 가능성 측면에서 지적장애학생들의 교과지도의 내용 및 방법으로써 적절한가에 두었다. 나아가 본 연구에서 구안된 결과가 현재 특수교육교사들이 적용하고 있는 교과지도 실태에 대해 보완되어야 할 필요성의 인식과 구체적인 방법 및 절차를 충분히 제공하고 있는지도 검증하였다. 본 연구의 구안된 결과에 대해 모든 교사들은 그 적절성을 인정하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 수업 주제 및 학습목표 구안

본 연구가 구안한 수업 주제 및 학습목표의 설정 결과는 <그림 3>과 같다. 구체적으로 살펴보면, 본 연구는 수업 주제 및 학습목표의 구안을 위해 가장 먼저 대상 학생의 IEP 자료에 포함된 다섯 가지의 전반적인 생활요구 내용을 각각 요약하였으며, 요약된 결과는 기능적으로 상호 유사한 관점에서 대상학생이 소속한 지역사회 내의 식당들을 이용하는데 필요한 생활기술들로 나타났다. 예를 들면, 독립적으로 식당을 찾아가거나 식당의 음식 메뉴와 직원의 기능을 인지하는 것 등으로 나타났다. 이렇게 다섯 가지로 요약된 결과는 각각 Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형을 통해 생활영역, 하위영역 및 과제기술과 같은 세 가지의 차원으로 기능 분석되었다. 분석된 결과, 대상학생의 IEP 자료에 포함된 다섯 가지의 내용 요소들은 일상생활기술의 생활영역에서 개인적 재정 관리와 식료품 구입, 지역사회 이용의 하위영역에 해당하는 몇 가지의 과제기술(예: 금전 계산과 정확한 거스름 돈 바꾸기, 식료품 구매, 적절한 식사 습관 보이기 등)과 개인·사회적 기술의 생활영역에서 적절한 의사결정의 하위영역 안에 포함된 조력 자원의 위치와 활용의 과제기술로 나타났다(<부록 1> 참조). 최종적으로, 본 연구는 Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형에 의해 분석된 구체적인 과제기술들(즉, 40번, 62번, 23번 등)의 개념을 식당이용기술로 포괄하여 수업 주제로 설정하였다. 그리고 Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형에 의한 구체적인 과제기술들은 특수교육과정의 교과교육과 통합되기 전까지 수업 주제인 식당이용기술을 구성하는 하위 목표행동인 임시 학습목표로 설정되었다.

다음으로, 본 연구에서는 Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형에 의해 분석된 과제기술들에 비추어 통합적 접근이 가능한 특수교육과정의 한 가지 교과로써 사회교과를 선택하였다. 실제로 특수교육과정의 사회교과는 수업 주제인 식당이용기술을 구성하는 임시 학습목표의 맥락에 적합한 내용체계 요소들(예: 경제·문화생활 3단계 가) 2번 등)을 모두 포함하고 있었으며, 사전 계획된 특수교육과정 교과의 내용 분석 기준에 대해서도 적합한 것으로 나타났다. 특별히 본 연구에서 Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형을 통해 임시 학습목표로 두 번씩 나타났던 식료품 구매(일상생활기술 생활영역의 20번) 과제기술은 IEP 자료 내용에서 상호 통합적으로 각각 분석된 조력 자원의 위치와 활용(개인·사회적 기술 생활영역의 62번)과 금전 계산과 정확한 거스름 돈 바꾸기(일상생활기술 생활영역의 1번) 과제기술들의 맥락에 맞추어 특수교육과정 사회교과의 해당 내용체계 요소들을 달리 융통하였다.



〈그림 3〉 수업 주제 및 학습목표의 구안 단계 절차

이후 본 연구에서는 특수교육과정 사회교과의 해당 내용체계 요소들을 수업 주제인 식당이용기술의 맥락에 맞추어 보완하였으며, 개인생활 1단계 가) 1번의 내용체계 요소는 식당이용기술의 맥락과 직접적으로 연결되었기에 별도로 보완을 거치지 않았다. 마지막으로, 본 연구는 이와 같이 보완된 특수교육과정 사회교과의 해당 내용체계 요소들을 “기능적 유사성과 순차적인 과제수행 원리”를 통해 범주화함으로써, 최종 세 가지의 실질적인 학습목표들(식당 찾기 기술, 음식 주문 기술, 식사 기술)을 설정하였다.

2. 생태학적 분석 및 과제분석 구안

1) 생태학적 분석

본 연구는 설정된 수업 주제 및 학습목표를 실제 생활환경인 지역사회에서 적용하기 위하여, 연구자가 임의적으로 특정지역을 선정하여 직접적인 관찰을 통해 교수적 적용 가능성의 측면에서 <표 1>과 같이 생태학적 분석을 실시하였다. 즉, 본 연구자는 S시 Y구에 소재한 식당거리를 선정하였는데, 이 식당거리는 주거 아파트가 밀집된 중심부에 위치하고 있다. 식당의 유형으로는 한식, 중식, 분식 상점이 총 42개(한식 15개, 중식 13개, 분식 14개)를 유지하고 있다.

<표 1> 수업 주제 및 학습목표의 생태학적 분석

| | |
|----------|---|
| 영역 | 지역사회(S시 Y구 ○○동) |
| 환경 | 식당거리 |
| 하위환경 | 식당거리의 외부 전 구역, 식당 내부의 테이블, 계산대 |
| 지원 가능 자원 | 식당 간판 및 표시 시설, 식당 메뉴판, 식사도구, 주문 벨, 직원 등 |
| 활동 | 식당이용기술(식당 찾기 기술, 음식 주문 기술, 식사 기술) |
| 구체적인 특성 | <p>① 식당거리의 외부 환경: 식당 주변의 도로는 차도와 인도가 뚜렷하게 구분되어 있기에 지적장애학생들이 목표행동을 안전하게 수행할 수 있다. 그리고 다양한 유형의 식당들이 한 유형에 따라 밀집되어 있지 않고 균등하게 지그재그 형태로 위치해 있었으므로, 지적장애학생들이 각 유형의 식당들을 보다 정확하고 균형 있게 인지할 수 있는 이점이 있다.</p> <p>② 여러 유형의 식당 메뉴: 한식은 대부분 된장찌개, 참치김치찌개, 순두부찌개 등이 해당되며, 중식은 짬뽕, 우동, 자장면 등, 그리고 분식은 떡볶이, 순대, 어묵 등이 해당된다. 이러한 음식 메뉴들은 식당들의 출입문 주변에 정확히 표시되어 있어, 지적장애학생들의 식당 찾기 기술에도 도움을 준다.</p> <p>③ 식당의 내부 환경: 각 유형의 식당들은 계산대와 주방의 위치만이 다를 뿐 대체로 의자와 테이블, 테이블 위에 놓인 식사 도구와 메뉴판, 주문 벨의 환경 시설은 유사하다. 이는 본 연구자가 지적장애학생들이 일상적으로 이용할 수 있는 보편적인 수준의 식당들을 기준으로 생태학적 분석을 실시하였기 때문이다. 각 유형의 식당들에서 일하는 직원들 역시 평균 2~3명으로 유사한 인적 구조를 가지고 있어, 지적장애학생들이 정확한 형태의 음식 주문 기술을 습득할 수 있는 이점이 있다.</p> |

2) 과제분석

본 연구는 수업 주제인 식당이용기술을 구성하는 세 가지의 학습목표(즉, 식당 찾기 기술, 음식 주문 기술, 식사 기술)들에 대한 사전 의미와 앞서 수행한 생태학적 분석의 결과에 근거하여 연구자가 임의적으로 <표 2>와 같이 학습목표별 과제분석(task analysis)을 수행하였다. 또한 지적장애학생들의 보편적인 학습 능력 및 스타일(강경숙 외, 2006, 2009)을 고려하여 학습목표별 과제분석의 구체적인 수행 원리를 구성하였다. 예를 들면, 학습목표 1인 식당 찾기 기술에서 수첩 기록 활동(과제 분석의 4~9 단계 수)은 지적장애학생들이 학습자극에 대한 주의집중의 문제나 단기 기억의 어려움을 보완하기 위하여 고려되었다. 학습목표 2인 음식 주문 기술에서 기록카드의 활용 역시 학습목표 1의 수첩 기록 활동과 유사한 관점을 가진다. 본 연구에서 세 가지 학습목표들은 지적장애학생들이 일상 및 사회생활환경인 식당을 이용하는 데 필요한 기술이라는 측면에서 기능적으로 유사하지만, 각각의 과제 수행에 대한 상황과 방법이 다르기 때문에 기능적으로 상호 독립성을 가지고 있다.

<표 2> 학습목표별 과제분석
(: 과제의 단계 내용 해석)

| 목표행동 | 과제분석 단계의 내용 |
|-------------|--|
| 1. 식당 찾기 기술 | 1) 음식명이 적힌 기록카드를 주머니에 넣고 식당거리로 걸어간다. (※대상학생의 집에서 식당거리로 출발하는 것이며, 대략 5분 내외의 거리임). |
| | 2) 식당거리의 정문을 찾아 들어간다. (※지역 특성상 식당거리와 시장거리가 구분되어 있음). |
| | 3) 해당 유형의 식당 1을 찾아 식당의 상호명을 수첩에 기록한다. (※각 유형의 식당들은 지그재그 형태로 균등하게 분산되어 있으며, 대상학생이 주의를 집중하고 각 유형의 식당들이 가지는 기능을 구체적으로 인지할 때 수행 가능함. 그리고 대상학생은 식당 간판이나 해당 식당의 시설물 등을 종합적으로 인지하여 해당 유형의 식당을 선택할 수 있음). |
| | 4) 해당 유형의 식당 2를 찾아 식당의 상호명을 수첩에 기록한다. |
| | 5) 해당 유형의 식당 3을 찾아 식당의 상호명을 수첩에 기록한다. |
| | 6) 해당 유형의 식당 4를 찾아 식당의 상호명을 수첩에 기록한다. |
| | 7) 해당 유형의 식당 5를 찾아 식당의 상호명을 수첩에 기록한다. |
| | 8) 해당 유형의 식당 6을 찾아 식당의 상호명을 수첩에 기록한다. |
| | 9) 해당 유형의 식당 7을 찾아 식당의 상호명을 수첩에 기록한다. (※대상학생은 읽기, 쓰기, 셈하기의 기초학습기능을 대체로 잘 습득하고 있다는 가정 하에, 수첩 기록 활동이 적절하다고 생각되었음. 이는 보다 신뢰로운 평가 결과를 확보하는 이점이 있다고 여겨짐). |
| | 10) 선택한 해당 유형의 식당들 중 식당 한 곳을 다시 선택하여 들어간다. (※대상학생이 앞서 3번 ~ 9번 단계에서 수행한 수첩 기록의 결과를 활용하여 10번 단계를 수행하여도 상관없음. 이것은 연합적인 활동 수행을 중요시하는 관점에서 허용함). |

154 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 2호)

| 목표행동 | 과제분석 단계의 내용 |
|-------------------|--|
| 2. 음식 주문 기술 | 1) 주머니에서 음식명이 적힌 기록카드를 꺼내어, 식당의 빈 테이블로 가서 앉는다. (※식당 출입 이후 바로 수행하는 것을 원칙으로 함). |
| | 2) 테이블 위에 놓인 메뉴판을 펴서 기록카드에 적힌 음식명이 있는지 확인한다. (※대상학생이 스스로 올바른 유형의 식당을 방문하였는가를 확인할 수 있도록 메뉴판을 활용하는 것으로 함). |
| | 3) 테이블 위에 부착된 주문 벨을 누르고, 주문 직원을 기다린다. |
| | 4) 다가온 주문직원에게 음식명을 말한다. |
| | 5) 메뉴판에서 주문한 음식 값을 확인하고, 기록카드에 기록한다. (※대상학생이 해당 음식에 따라 상대적으로 다른 음식 값의 양과 가치를 정확하게 확인하는 습관을 성취할 수 있도록 한 가지의 단계 내용을 삽입한 것임). |
| | 6) 계산대로 잠시 이동한다. |
| | 7) 계산대의 담당 직원에게 기록카드에 적힌 음식 값에 적절한 돈을 지불한다. |
| | 8) 계산대의 담당 직원으로부터 거스름돈과 영수증을 건네받고, 이상한 점이 없는지 확인한다. (※모든 유형의 식당에서 음식 값이 대부분 몇 천 오백원의 단위가 많았기에, 연구자는 대상학생에게 과제 수행에 앞서 만원 1장, 오천원 1장, 천원 5장을 제공하는 것으로 함. 그리고 대상학생이 본 단계에서 거스름돈과 영수증에 이상이 없는가를 확인하는 것은 거스름돈을 주는 대로 받거나 영수증과 함께 생각하는 경우를 말함. 그러나 인위적으로 계산직원이 잘못된 거스름돈을 제공하도록 계획하지는 않음). |
| | 9) 주문했던 테이블로 다시 돌아와서 앉는다. |
| | 10) 주문한 음식이 나올 때까지 테이블에서 조용히 앉아 기다린다. |
| 3. 식사 기술 | 1) 테이블에 맞춰 의자를 당겨 앉아 식사 준비를 한다. (※테이블의 상황에는 주문한 음식이 준비되어 있음). |
| | 2) 물수건으로 손을 닦는다. (※주문 직원은 테이블로 주문 음식과 물수건, 물, 컵을 가져다줌). |
| | 3) 식사도구 통에서 숟가락과 젓가락을 꺼낸다. |
| | 4) 음식을 중심으로 숟가락과 젓가락을 각각 왼쪽과 오른쪽에 놓는다. |
| | 5) 숟가락을 사용하여 음식을 먹는다. |
| | 6) 젓가락을 사용하여 음식을 먹는다. (※5번과 6번 단계에 대한 순서는 상호 바뀌어도 상관없음. 숟가락과 젓가락을 구분한 것은 올바른 사용법을 구체적으로 대상학생이 인지하고 수행할 수 있도록 촉진하기 위함). |
| | 7) 음식을 먹은 뒤 숟가락과 젓가락을 빈 그릇 옆에 각각 왼쪽과 오른쪽에 놓는다. |
| | 8) 테이블 주변이 더럽지 않은지를 점검한다. (※테이블이 지저분한 상황인 경우, 대상학생이 직접 휴지통에서 휴지를 꺼내어 정리함). |
| | 9) 휴지통에서 휴지를 꺼내 입 주위를 닦고, 테이블 밑에 있는 쓰레기통에 휴지를 넣는다. |
| | 10) 테이블의 의자에서 일어나, 테이블과 의자를 반듯하게 정리한다. |
| 비고 | ① 본 연구의 세 가지 학습목표들은 지적장애학생들이 상호 연계 및 통합적으로 수행할 수 있도록 하였으며, 과제 수행의 순서는 다음과 같다. [식당 찾기 기술 → 음식 주문 기술 → 식사 기술] |
| | ② 식사기술에서 단계 수 5번과 6번은 해당 식사도구 사용뿐만 아니라, 지적장애학생들이 바른 자세와 태도로 식사를 하는 것 역시 평가요소로 반영한다. |

3. 교수·학습전략 구안

본 연구는 세 가지의 학습목표들에 대해 공통적으로 통합적인 중재 패키지 차원에서 지역사회중재, 교실중재, 역할놀이(행동시연), 비디오 모델링, 시각적 단서, 자기 점검, 반응촉진, 토큰 강화, 부수적 교수도구 및 자료 등의 구성요소를 통해 교수·학습전략을 구안하였다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1) 지역사회중재

지역사회중재는 최소촉진법(언어촉진, 모방 및 동작촉진, 신체촉진), 시간지연, 시각적 단서, 자기점검표 등과 같은 교수전략을 통해 이루어졌다. 여기서 최소촉진법에 포함된 언어촉진, 동작촉진, 신체촉진은 각각 1수준, 2수준, 3수준으로 분류하여 지적장애학생들의 과제 수행 상태에 따라 순차적으로 구성하였다. 또한 최소촉진법을 적용하는 시간간격의 기준은 지적장애학생들이 5초(s) 이내에 과제에 대해 정확한 방법으로 독립수행을 나타내지 못할 경우로 하였다. 그리고 지적장애학생들이 지역사회중재의 장면에서 간편하게 휴대할 수 있는 소형의 교재교구를 통하여 과제의 단계를 구체적으로 인지할 수 있도록 시각적 단서와 자기점검표를 구성하였다. 지적장애학생들이 과제분석의 단계에 대해 독립수행이 높아질 때마다 사용되는 교수전략을 점차적으로 소거하였다. 이와 같은 교수전략들을 구체적으로 살펴보면 <표 3>과 같다.

<표 3> 지역사회중재의 교수전략

| 교수전략 | 구체적인 내용 |
|------------|---|
| 언어촉진 | <ul style="list-style-type: none"> • 1단계: 직접적인 언어촉진(예: 주문 벨을 누르세요). • 2단계: 간접적인 언어촉진(예: 무엇을 눌러야 하나요?). |
| 동작촉진과 신체촉진 | <ul style="list-style-type: none"> • 동작촉진: 교사가 학생에게 모방을 제공 (예: 연구자가 주문 벨을 누르는 모습을 대상학생에게 보여준다). • 신체촉진: 교사가 학생의 신체(특히, 손)를 잡고 함께 과제 수행 (예: 연구자 학생의 손을 잡고 함께 주문 벨을 누른다). |
| 시각적 단서 | 식당 찾기 기술, 음식 주문 기술, 식사 기술에 대한 과제분석의 전 단계를 일정표(그림 또는 사진 포함)로 제시하는 매뉴얼 구성. |
| 자기점검표 | 시각적 단서와 유사한 형태로, 대상학생이 과제분석의 전 단계를 확인 및 점검하는데 사용(예: 3회기 연속비율이 80~90% 이상일 경우 소거함). |
| 시간 지연법 | 각 과제분석의 전체 단계는 5초(s) 이내에 시작하는 것을 기본으로 하나, 대상학생의 현재 수행능력 상태에 따라 기다려주는 방법. |
| 기타 | <ul style="list-style-type: none"> • 반응촉진법(언어촉진, 동작촉진, 신체촉진, 시간지연), 시각적 단서, 자기점검표 등은 모두 연합된 형태로 각 과제분석의 수행에 적용됨. • 토큰강화: 대상학생의 과제기술 수행과 관련하여 주의집중과 흥미, 독립수행을 촉진하기 위한 한 가지 방법으로, 사탕이나 과자 등의 기호식품을 토큰으로 활용하여 적용하는 교수기회도 가짐. |

2) 교실중재

교실중재는 보편적으로 비디오 모델링 수업을 중심으로 이루어졌으며, 지역사회 중재에서 적용되었던 간편한 교수전략(예: 시각적 단서, 반응촉진법 등)도 사용하였다. 교실중재는 지역사회중재와 연계하여 주 2회, 매 회기마다 약 40~50분 정도로써 실시되는 형태로 구성되었다. 또한 지적장애학생들에 대한 특수교육교사들의 개별지도방식으로 이루어졌으며, 그 구체적인 교수절차는 <표 4>와 같다.

<표 4> 교실중재 교수 절차(예: 학습목표2 - 음식 주문 기술)

| 순서 | 구체적인 활동 |
|----|---|
| 1 | 중재를 받는 교실로 대상학생과 교사가 함께 들어간다. |
| 2 | 교사는 학생과 함께 모니터가 놓인 위치의 중앙에 있는 소파에 앉는다. (※ 대상학생에게 책상과 의자 대신 교실에 따로 놓인 테이블과 소파를 활용하는 것으로 하였음) |
| 3 | 교사는 대상학생에게 비디오 시청을 요구하면서 비디오를 켜다. |
| 4 | 모니터에 나오는 모델의 행동(주문 벨 누르기)에 대해 대상학생이 흥미와 주의집중을 가질 수 있도록 교사는 구체적인 설명을 제공한다. ※ 중재 초기: 교사의 수행을 모델 행동으로 하는 비디오 모델링 수업. 중재 중기: 대상학생이 자신의 과제 수행 행동을 직접 점검하면서 보완할 수 있는 인지능력을 촉진하기 위하여 비디오 자기 모델링 수업. |
| 5 | 비디오를 시청하고 있는 것에 대하여 대상학생의 행동을 칭찬하고, 비디오의 작동을 잠시 중단한다. |
| 6 | 교사와 대상학생은 소파테이블 앞에 놓인 음식 주문 역할놀이 를 수행할 준비를 한다(※ 음식 주문 기술의 수행에 필요한 교재교구를 제작하여 교실의 상황을 식당 공간과 부분적으로 유사하게 연출함으로써 역할놀이를 수행하였음). |
| 7 | 대상학생은 음식 주문 기술의 한 가지 과제기술의 단계가 포함된 모델행동을 비디오로 시청하면서 교사의 언어 및 신체촉진과 함께 행동시연을 한다. 예) “○○야, 비디오에서 본 것처럼 이 버튼을 눌러야지. 잘 모르겠으면 선생님과 함께 해 볼까” |
| 8 | 대상학생이 음식 주문 기술의 전체 단계를 7번의 원리에 따라 행동시연 할 수 있도록 촉진한다. ※ 음식 주문 그림판 활용 : 교실중재에서 매 회기마다 역할놀이를 실시하지는 않음. 즉, 역할놀이는 대상학생의 과제 수행 연습이 보다 많이 요구될 때 실행하는데 초점을 둔 전략이며, 대상학생이 과제 수행의 습득에 대해 보다 신속해 지고 수월해 질 때에는 음식 주문 기술 수행의 순서 장면이 그림으로 제작된 교재교구를 활용함. 음식 주문 그림판은 대상학생이 비디오 자기 모델링 수업에서 주로 활용하며, 이것을 통해 보완되어야 할 오반응의 해당 단계 수 개선을 구체적으로 인지하는데 초점을 둠. |
| 9 | 수행한 것에 대하여 대상학생에게 칭찬을 제공하고, 교사는 대상학생에게 음식 주문 기술의 전체 단계 내용에 대한 언어적인 피드백을 다시 한 번 제공한다. |
| 10 | 대상학생과 교사는 함께 교실중재 환경을 정리한다. |

본 연구에서 교실중재의 환경은 시청각 교육에 필요한 텔레비전과 비디오, 노트북, 책상과 의자, 각종 교재교구 등이 구비되어 특별히 재구조화되지 않은 평상시 지적장애학생들이 교육 받는 교실환경과 동등하게 설정하였으며, 주로 지적장애학생들의 비디오 모델링 수업이나 역할놀이(행동시연)를 위한 넓은 공간 활용에 초점을 두었다.

3) 역할놀이(행동시연)

교실중재 절차에서 한 가지 교수기법인 역할놀이(행동시연)는 음식 주문 기술에서만 구성되었다. 나머지 목표행동인 식당 찾기 기술과 식사 기술은 역할놀이보다는 비디오 모델링을 통한 시각적 단서 활용 내지 연구자의 언어, 신체촉진에 의한 지적장애학생들의 반복연습 등의 교수기법이 더욱더 효과적으로 작용할 수 있다고 보았기 때문이다. 그리고 본 연구의 역할놀이(행동시연)는 지적장애학생들의 과제 수행에 대한 구체적인 인지를 촉진하기 위한 관점에서 중재 패키지 차원으로 음식 주문 그림판 등 부수적인 교수 도구나 연구자의 반응촉진을 통한 보충교수와 함께 이루어졌다. 음식 주문 기술에 대한 역할놀이(행동시연)의 구체적인 수행 절차를 살펴보면 <표 5>와 같다.

<표 5> 역할놀이의 내용과 방법에 대한 절차(예: 음식 주문 기술)

| 역할놀이의 내용 | 음식 주문 기술의 전 단계 수 모두 포함. | | | | | |
|---|---|--|------------|------------|---|--|
| 역할놀이의 방법 | <ul style="list-style-type: none"> ● 준비물: 테이블, 의자, 메뉴판, 소리 인형(주문 벨 代), 음식 사진 코팅지, 쟁반, 앞치마, 모자, 메모지, 볼펜 ● 수행방법: ※ 역할놀이는 1수준과 2수준으로 분류하여 적용하였는데, 이 두 가지 수준의 기준은 대상학생의 과제 습득 정도임. 대상학생이 과제 수행의 단계를 더욱더 구체적으로 인지할 수 있도록 자신의 역할 뿐 아니라, 식당직원의 역할을 수행해 보는 기회를 가짐. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">1수준의 실행 방법</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">2수준의 실행 방법</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> ① 대상학생: 손님 교사: 주문 및 계산 직원 ② 대상학생은 사전에 교사에게 제공받은 메모지에 적힌 해당 유형의 식당 메뉴를 확인한 뒤, 메뉴판과 비교해 본다. 메모지에 적힌 음식명이 메뉴판에 존재하는 것으로 확인되면, 대상학생은 테이블 위에 부착되어 있는 소리 인형을 누른다. ③ 소리 인형을 눌러 주문 직원인 교사를 유도하여, 대상학생은 교사에게 주문 음식을 말한다. ④ 대상학생은 ③번에서 요구하는 언어적인 의사소통 능력에 큰 제한은 없으나, 말을 중얼거리거나 빨리 이야기하려는 경향이 있기에, 교사는 대상학생에게 주의를 주거나 언어적인 촉진을 통해 올바른 언어 소통을 수행할 수 있도록 한다. </td> <td style="vertical-align: top;"> ① 대상학생: 주문 및 계산 직원 교사: 손님 ② 기본적으로 2수준은 역할의 바꿈 뿐 아니라, 대상학생이 교사를 유도하고 교수하는 방향으로 실행한다. 따라서 역할놀이 과정에서 교사는 대상학생에 대한 도움이나 촉진을 최소화한다. ③ 교사는 대상학생의 역할 수행 속도에 맞춰 역할을 수행한다. ④ 교사는 대상학생이 특별히 유의하거나 중요하게 다루어야 할 과제의 일부 단계 수에 대해 숙달될 수 있도록 질문을 유도한다. ④-1. 교사는 대상학생에게 교사의 위치에서 질문을 하기보다는, 궁금하여 대상학생에게 질문을 하는 태도를 취한다. </td> </tr> </tbody> </table> | | 1수준의 실행 방법 | 2수준의 실행 방법 | ① 대상학생: 손님 교사: 주문 및 계산 직원 ② 대상학생은 사전에 교사에게 제공받은 메모지에 적힌 해당 유형의 식당 메뉴를 확인한 뒤, 메뉴판과 비교해 본다. 메모지에 적힌 음식명이 메뉴판에 존재하는 것으로 확인되면, 대상학생은 테이블 위에 부착되어 있는 소리 인형을 누른다. ③ 소리 인형을 눌러 주문 직원인 교사를 유도하여, 대상학생은 교사에게 주문 음식을 말한다. ④ 대상학생은 ③번에서 요구하는 언어적인 의사소통 능력에 큰 제한은 없으나, 말을 중얼거리거나 빨리 이야기하려는 경향이 있기에, 교사는 대상학생에게 주의를 주거나 언어적인 촉진을 통해 올바른 언어 소통을 수행할 수 있도록 한다. | ① 대상학생: 주문 및 계산 직원 교사: 손님 ② 기본적으로 2수준은 역할의 바꿈 뿐 아니라, 대상학생이 교사를 유도하고 교수하는 방향으로 실행한다. 따라서 역할놀이 과정에서 교사는 대상학생에 대한 도움이나 촉진을 최소화한다. ③ 교사는 대상학생의 역할 수행 속도에 맞춰 역할을 수행한다. ④ 교사는 대상학생이 특별히 유의하거나 중요하게 다루어야 할 과제의 일부 단계 수에 대해 숙달될 수 있도록 질문을 유도한다. ④-1. 교사는 대상학생에게 교사의 위치에서 질문을 하기보다는, 궁금하여 대상학생에게 질문을 하는 태도를 취한다. |
| 1수준의 실행 방법 | 2수준의 실행 방법 | | | | | |
| ① 대상학생: 손님 교사: 주문 및 계산 직원 ② 대상학생은 사전에 교사에게 제공받은 메모지에 적힌 해당 유형의 식당 메뉴를 확인한 뒤, 메뉴판과 비교해 본다. 메모지에 적힌 음식명이 메뉴판에 존재하는 것으로 확인되면, 대상학생은 테이블 위에 부착되어 있는 소리 인형을 누른다. ③ 소리 인형을 눌러 주문 직원인 교사를 유도하여, 대상학생은 교사에게 주문 음식을 말한다. ④ 대상학생은 ③번에서 요구하는 언어적인 의사소통 능력에 큰 제한은 없으나, 말을 중얼거리거나 빨리 이야기하려는 경향이 있기에, 교사는 대상학생에게 주의를 주거나 언어적인 촉진을 통해 올바른 언어 소통을 수행할 수 있도록 한다. | ① 대상학생: 주문 및 계산 직원 교사: 손님 ② 기본적으로 2수준은 역할의 바꿈 뿐 아니라, 대상학생이 교사를 유도하고 교수하는 방향으로 실행한다. 따라서 역할놀이 과정에서 교사는 대상학생에 대한 도움이나 촉진을 최소화한다. ③ 교사는 대상학생의 역할 수행 속도에 맞춰 역할을 수행한다. ④ 교사는 대상학생이 특별히 유의하거나 중요하게 다루어야 할 과제의 일부 단계 수에 대해 숙달될 수 있도록 질문을 유도한다. ④-1. 교사는 대상학생에게 교사의 위치에서 질문을 하기보다는, 궁금하여 대상학생에게 질문을 하는 태도를 취한다. | | | | | |

<표 5> 역할놀이의 내용과 방법에 대한 절차(예: 음식 주문 기술) (계속)

| 역할놀이의 방법 | 1수준의 실행 방법 | 2수준의 실행 방법 |
|----------|------------|--|
| | | <p>④-1. 교사는 ④번의 중재에 있어서 단순히 언어 촉진 차원만이 아니라, 도덕·예절교육의 차원에서 PPT 자료를 준비하여 대상학생이 자신의 언어행동 문제가 상대방의 기분을 나쁘게 할 수 있다는 사실을 인지시킨다.</p> <p>⑤ 대상학생은 계산대로 가서 계산 직원인 교사에게 해당 음식 값을 계산한다. 사전에 준비된 화폐를 교사에게 건네면, 교사는 거스름돈을 제공한다.</p> <p>⑤-1. 교사는 대상학생이 거스름돈을 정확히 확인할 수 있도록 질문하거나, 부분적으로는 역할을 바꾸어 대상학생이 직접 거스름돈을 교사에게 제공하도록 하여 화폐의 양과 가치를 습득해 나가고 있는지 피드백 한다.</p> <p>⑥ 기타 부수적으로 보충교수가 필요한 과제의 단계 수는 별도로 교재교구의 제작과 연계하여 수업.</p> |

4) 부수적인 교수 도구 및 자료

교실중재의 교수 적용 과정에서 지적장애학생들은 각 학습목표별 과제의 수행에서 보이는 개별적인 특성과 능력을 나타내기, 지적장애학생들의 개별화 교수를 충실하게 반영하는 여러 교재교구들의 제작이 요구된다. 본 연구는 지적장애학생들의 보편적인 학습 스타일로 고려될 수 있는 시각적 자극, 놀이 및 게임 형태의 학습 자료 등을 통한 학습 흥미와 주의집중 효과(강경숙 외, 2006, 2009; 조인수, 2005)에 근거하여 중재 초기와 중기에 적용 가능한 부수적인 교재교구를 구성하였다. 주로 특수교육교사들이 지적장애학생들에게 반응촉진(특히, 언어촉진)과 같은 피드백을 상호 통합적으로 제공하는 가운데 활용하도록 하였다. 학습목표별로 살펴보면 <표 6>과 같다.

<표 6> 부수적인 교수 도구 및 자료

| 학습목표 | 교수 도구 및 제작 형태 |
|----------|---|
| 식당 찾기 기술 | <ul style="list-style-type: none"> • 식당 지도: 대상학생이 여러 유형의 식당 위치를 구체적으로 인지할 수 있도록 식당의 상호명과 해당 위치를 지도 형식으로 구성한 자료. 10cm×10cm의 소형 크기로 제작되어, 대상학생이 지역사회중재와 교실중재 모두에서 휴대하면서 간편히 사용할 수 있도록 하였음. • 식당거리 앨범 사진: 대상학생이 식당거리의 외부 전경에 대해 친숙한 정서와 태도를 가질 수 있도록, 식당거리의 외부 전경을 다양하게 사진 촬영하여 앨범으로 구성하였음. 이 자료는 대상학생의 교실중재의 차원에서 사용되며, 대상학생이 교실중재의 휴식 시간에 즐겁게 보도록 허용하기도 함. |
| 음식 주문 기술 | <ul style="list-style-type: none"> • 음식 주문 그림판: 과제의 전 단계 내용을 그림으로 연출하여 책자로 구성된 자료임. 교실중재에서 활용되며, 시각적 단서나 자기점검표와 유사한 형태로 제작되었기에 연계 가능함. 그리고 대상학생이 과제의 단계 내용을 설명하는 핵심어가 기입된 스티커를 책자의 해당 쪽 수에 붙이는 활동도 연계하여 제작되었음. 교실중재에서 사용되며, 특히 본 연구의 역할놀이 2수준에서도 활발하게 사용됨. • 음식 사진 코팅지: 각 유형의 식당 메뉴에 포함된 여러 음식들의 사진을 코팅하여, 대상학생이 코팅 사진을 식당의 유형에 따라 분류할 수 있도록 촉진하기 위해 제작됨. (*식당 찾기 기술에서도 사용 가능함). |
| 식사 기술 | <ul style="list-style-type: none"> • PPT 자료: 대상학생이 올바른 자세로 식사를 해야 하는 이유를 구체적으로 인지할 수 있도록 제작된 자료임. 즉, 대상학생이 식당에서 시끄럽고 지저분하게 식사를 할 경우 주위의 사람들이 불쾌해 하는 사진 등을 담아 PPT로 구성함. (*식사 기술은 교재교구를 활용하는 차원보다도 교사의 언어 및 신체촉진 제공을 통해 대상학생이 반복적으로 연습해 보는 절차가 효과적이라고 생각됨). |

4. 교수·학습평가 구안

본 연구의 세 가지 학습목표들에 대한 수행 결과 측정은 지역사회 안에서 실시되는 것으로 구성되었다. 지적장애학생들이 각 학습목표에 대한 과제분석의 단계를 5초(s) 이내에 반응할 경우 정반응으로, 그렇지 못할 경우 오반응으로 처리하는 것으로 한다. 지적장애학생들의 독립 수행비율 측정을 위한 정반응과 오반응에 대한 조작적 정의는 <표 7>과 같이 구성하였다.

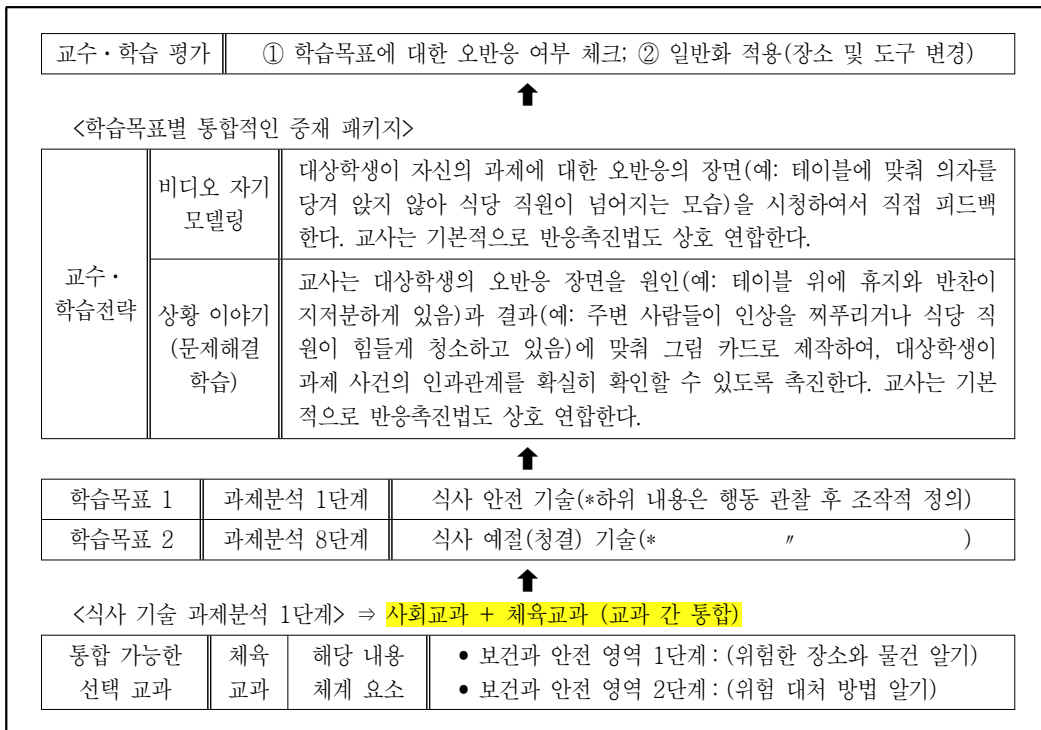
<표 7> 정반응, 오반응에 대한 조작적 정의

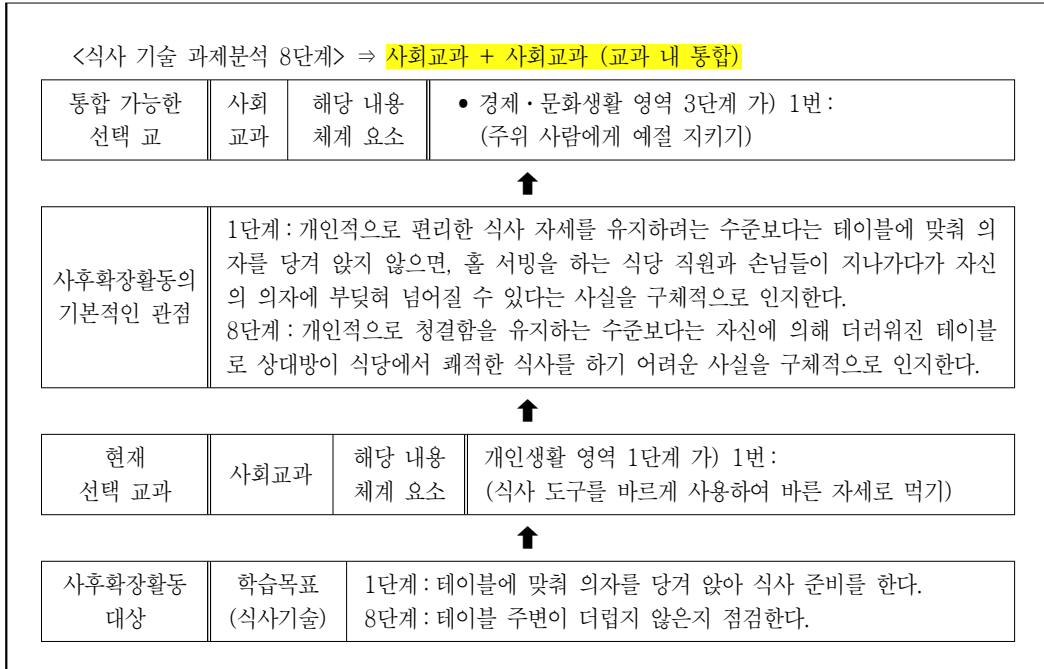
| 정반응 | 오반응 |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • 각 과제 단계를 독립적으로 정확히 수행한 경우 • 대상학생이 5초(s) 이내에 반응한 경우 | <ul style="list-style-type: none"> • 정확하지 않은 반응과 교사의 도움이나 촉진이 제공된 반응 • 대상학생이 5초(s) 이내에 반응하지 않은 경우 |

각 학습목표의 과제분석 단계들에 대한 측정은 매 수업 회기마다 특수교육교사들이 지적장애학생들의 과제수행에 대한 관찰을 종료한 후에, 전체 과제분석 단계의 숫자 중에서 지적장애학생들이 정반응으로 수행한 단계 수를 백분율(%)로 계산한다. 한 회기 당 목표행동의 측정은 1번으로 이루어지는 것으로 한다. 또한 특수교육교사들은 이러한 지적장애학생들의 객관적인 과제수행 결과 뿐 아니라, 그 결과를 뒷받침하는 지적장애학생들의 과제수행 특성을 전체 또는 특정 회기를 정함으로써 앞서 구안된 학습목표별 과제분석의 단계 내용을 바탕으로 지적장애학생들이 나타내는 과제수행의 특성을 질적으로 기록하는 사정 작업에도 초점을 두어야 한다. 본 연구는 실제로 지적장애학생들이 참여하여 학습목표별 과제분석을 수행하는 사례연구 관점이 아니기에, 학습목표별 질적 기록의 예는 생략해 두기로 한다(김영준, 김진호, 2010: 514-515 참조).

5. 사후확장활동 구안

본 연구는 세 가지의 학습목표들 중 식사기술(학습목표 3)에 대해서만 사후확장활동을 구성해 보았다. 이를 구체적으로 살펴보면, <그림 4>와 같다.





〈그림 4〉 사후확장활동의 구안 단계 절차

본 연구는 식사기술의 과제분석 중 1단계와 8단계 일부에 대해서만 사후확장활동을 구성하였는데, 이는 현재 식사기술의 과제분석 내용이 지적장애학생들이 개인적인 수준에서 식사도구를 바람직하게 사용하여 음식을 먹는 식사행동에 많은 비중을 두어 식당에서 요구되는 공동 질서나 안전 수칙 등을 구체적으로 인지할 수 있는 경험이 다소 부족할 수 있기 때문이다. 본 연구는 이러한 관점에서 현재 사회교과의 개인생활 1단계 가) 1번의 내용체계 요소에 대해 체육교과의 보건과 안전 영역에 포함된 1단계와 2단계의 해당 내용체계 요소, 그리고 사회교과의 경제·문화생활 영역에 포함되는 3단계의 해당 내용체계 요소들과 각각 교과 간 통합, 교과 내 통합을 구성하여 사후확장활동을 구성하였다(〈그림 4〉 참조). 이를 통해 본 연구의 사후확장활동에서 식사기술의 과제분석 1단계와 8단계에 대한 학습목표는 각각 식사 안전 기술, 식사 예절(청결) 기술로 설정되었다. 사후확장활동의 경우 이전에 실시되었던 본 수업과 연계적인 관점을 유지하기에, 별도의 생태학적 분석과 과제분석 절차가 필요치 않다. 단지 지적장애학생들이 각 학습목표와 관련해 개별적으로 보이는 몇 가지의 행동문제들(예: 휴지를 쓰레기통에 버리지 않고 테이블 위에 그냥 놓아두는 청결치 못한 행동 등)을 관찰하여 조작적으로 정의하는 것으로 학습목표별 하위 내용을 구성하였다.

또한 설정된 두 가지 학습목표들은 통합적인 중재 패키지의 차원에서 비디오 자기 모델링과 상황 이야기(문제해결학습)와 같은 교수·학습 전략으로 적용하고자 하였다. 즉, 지적장애학생들이 식사 시 자신의 부주의한 행동을 직접 점검하고, 자신의 청결치 못한 식사행동이 상대방에게 주는 부정적인 효과를 인과관계의 관점에서 구체적으로 인지하는데 효과적인 중재기법으로 고려될 수 있기 때문이다. 이러한 중재 기법은 반응촉진법과 같은 기본적인 피드백과 상호 연합적으로 계획되었다. 본 연구에서 사후확장활동에 대한 교수·학습 평가는 앞서 구성된 학습목표별 하위 내용들을 바탕으로 지적장애학생들이 나타내는 오반응 여부를 체크하는 것으로 구성되었다. 본 연구는 이러한 교수·학습 평가 절차를 사후확장활동에 앞서 실시되었던 본 수업의 식사 기술에 대한 일반화의 관점으로도 활용 가능하도록 설정하였다. 단순히 본 수업의 식사 기술의 과제분석 단계 내용과 유사한 형태로 일반화의 절차가 반복되기보다는, 지적장애학생들이 습득한 식사 기술의 과제분석 단계 내용들을 바탕으로 보다 심화·발전된 학습내용을 포함하는 사후확장활동의 차원에서 일반화를 다루는 것이 더욱더 타당하다는 관점이다. 이러한 사후확장활동에서의 일반화의 수행 방법은 교수·학습 전략의 적용 후 식당의 장소나 식당 내의 도구를 변경하는 것으로 고려하였다.

IV. 논의 및 결론

이상과 같이 본 연구는 전환교육프로그램과 특수교육과정 사회교과의 통합적 접근을 구안하였다. 다음에서는 본 연구의 결과를 바탕으로 지적장애학생의 특수교육과정 교과교육이 전환교육프로그램과의 통합적 접근으로 적용되어야 한다는 관점에 비추어 논의와 결론을 밝히고, 아울러 후속연구의 제언과 제한점도 살펴보고자 한다.

첫째, 본 연구는 지적장애학생의 IEP 자료상에 포함된 몇 가지의 생활 요구 내용에 대해 Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형을 참조하여 생활영역, 하위영역, 구체적인 과제기술의 순으로 분석함으로써, 그 분석 결과에 대해 포괄적인 목표행동의 관점으로 고려될 수 있는 식당이용기술을 수업 주제로 설정하였다. 그리고 수업 주제인 식당이용기술에 대한 학습목표 역시 설정하기 위하여 Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형에 의해 분석되었던 구체적인 과제기술들과 상호 밀접한 사회교과를 선택하였으며, 실제로 사회교과는 각 영역 및 수준별에 걸쳐 앞서 분석된 구체적인 과제기술들(Brolin, 1993)과 상호 통합적인 내용체계 요소들을 모두 포함하고 있었다. 이후 선택된 사회교과의 해당 내용체계 요소들을 기능적으로 유사한 것들

끼리 범주화하였으며, 다시 사회교과의 해당 내용체계 요소들은 그대로 활용되지 않고 Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형에 의해 분석된 수업 주제의 기능적 개념과 맥락에 따라 응용되어 활용되었다. 최종적으로 수업 주제인 식당이용기술에 대한 학습목표는 식당 찾기 기술, 음식 주문 기술, 식사 기술과 같이 세 가지로 설정되었다. 먼저 이러한 결과는 특수교육과정 교과교육이 지적장애학생의 개별적인 생활 요구에 직접적으로 부합하기 위해서는 그 생활 요구를 촉진하는 학습기술을 분석할 수 있는 전환사정 도구 및 자료가 우선적으로 필요하다는 관점을 제시한 선행연구(조인수, 1995, 2011; Brolin & Lloyd, 2004)의 결과를 지지한다. 실제로 지적장애학생들의 실생활 학습기술 분석에 사용되는 Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형 등 전환사정 도구들은 특수교육과정 교과교육이 학령기중심의 체계적인 관점에서 미래 성인생활의 영역들인 일상, 직업, 사회, 여가 등에 걸친 다양한 학습목표들이 포함된 IEP 및 ITP 연계교육을 효과적으로 실시하고 관리할 수 있는 이점을 제공하는 것으로 나타나고 있다(송소현 외, 2011; Miller, Lombard, & Corbey, 2007). 이런 관점에 비추어, Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형을 비롯한 전환사정 도구는 특수교육과정 교과교육이 현재 각 영역 및 수준별로 포함하고 있는 내용체계 요소들뿐만 아니라, 그것을 지적장애학생의 생활요구에 토대하여 응용하고 심화·발전시켜 적용할 수 있는 가능성까지 포함하고 있다는 사실을 확인해 볼 수 있다(Tomlinson & McTighe, 2006). 그 만큼 특수교육교사들은 지적장애학생에게 개별적으로 적합한 Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형 등의 여러 전환사정 도구를 선정함으로써, 학교 교과과정의 다양한 내용을 바탕으로 수업 단원 및 주제, 학습 목표를 구성하고 적용하는 노력이 곧 지적장애학생의 학교 졸업 후 성인생활에 대한 긍정적인 전이에 기여할 수 있는 개별화 교수임을 기억해야 할 것이다(김영준, 김진호, 2011; Corbey et al., 1993). 따라서 후속적으로는, 지적장애 학교 교과 교육과정과의 통합적 접근에 비중을 둔 전환사정 도구 및 자료들이 활발히 개발되어야 하며, 아울러 그 통합적 접근에서 수업 주제 및 학습목표를 구성하는 절차와 방법 역시 다양한 형태로 제시되어야 할 것이다.

둘째, 본 연구는 설정된 수업 주제 및 학습목표를 지적장애학생들이 실제로 생활하고 있는 지역사회 안에서 적용하기 위해서 생태학적 분석을 수행하였으며, 이후 생태학적 분석의 결과와 앞서 구성된 수업 주제인 식당이용기술에 대한 세 가지의 학습목표별 기능적 의미에 맞춰 과제분석을 구성하였다. 이러한 결과는 특수교육과정의 교과교육이구체적인 학습내용의 수준이 아닌 제재의 수준에서 내용체계 요소를 제시하고 있기에, 학습목표가 실제로 수행되는 지역사회환경을 교수 적용 가능성의 측면에서 기능적으로 사정하는 생태학적 분석의 절차가 전제되어야 할 필요성을 제시한 선행연구(박남수, 2007; 정인숙, 송영준, 2009)의 관점에 기초한다. 또한 생태학적 분석은 지적장애학생이 학습목표를 구체적으로 어떤 형태와 방법으로 수행해야

하는지의 구체적인 내용들에 대한 과제분석을 촉진하여 특수교육과정 교과교육이 궁극적으로 교육과정 중심 수업을 충실히 실시하도록 촉진하는 것으로 강조한 선행연구들(강경숙 외, 2006, 2009; 조인수, 이삼숙, 박정식, 2005)과 본 연구의 결과는 일치한다. 본 연구에서 적용되었던 특수교육과정의 사회교과는 생태학적 접근을 원리적인 측면에서 부분적으로 언급 하고 있으나, 교과서의 내용 실태를 살펴볼 경우 생태학적 분석과 과제분석의 절차를 통해 학습내용들을 전문적으로 다루고 있기보다는 그 절차를 생략하고 단순히 지적장애학생의 여러 실생활 기능들을 학습내용들로 하는 양적인 수준에서 머물고 있다고 여겨진다. 따라서 후속적으로, 특수교육과정 교과교육은 설정된 수업 주제의 학습목표별로 지적장애학생이 과제수행의 상황과 단계 내용을 구체적으로 인지할 수 있도록 촉진하는 교육내용에 대한 질적인 수준 역시 고려해야 할 것이다.

셋째, 본 연구는 수업 주제의 학습목표별로 통합적인 중재 패키지 수준에서 지역사회중재, 교실중재, 역할놀이(행동시연), 반응촉진, 자기점검, 비디오 모델링 등의 다양한 중재기법들을 적용하는 것으로 교수·학습 전략을 구안하였다. 이러한 결과는 특수교육과정 교과교육, 특히 사회교과가 지적장애학생의 시각적 주의와 관심에 기반을 둔 인지학습 기법(예: 스티커 붙이기, 관련 그림의 점 연결하기 등)에 의해 실생활 기능을 소개하거나 일회적인 현장실습의 수준에 머물고 있어 지역사회중심교수에 기반을 둔 적용방법들이 개발되어야 할 관점을 제시한 선행연구(조인수, 이삼숙, 박정식, 2005)와 상호 일치한다. 물론 특수교육과정 사회교과에는 지역사회중심교수의 맥락을 강조하는 원리 내용들이 포함되어 있으나, 지역사회중심교수에서 사용되는 하위 중재요소나 그 구성 절차 및 방법이 거의 제시되어 있지 못하므로(교육과학기술부, 2009), 본 연구의 교수·학습 전략 구안 결과는 현행 사회교과의 교수·학습 방법에 대하여 유용한 대안으로 적용될 수 있다고 여겨진다. 그리고 본 연구는 교수·학습 전략을 구안하는데 있어서 지역사회중심교수와의 연계교육 관점으로 학교의 교실 장면에서 적용될 수 있는 역할놀이나 비디오 모델링 등의 교수기법을 포함하였는데, 이를 중심으로 특수교육교사들이 현재 교실 장면에서 지적장애학생들에게 적용하고 있는 교과지도방법을 수정 및 보완하여 수업 주제나 대상학생의 학습 스타일 등에 맞춰 지역사회 장면과의 연합 비율을 자유롭게 융통하고 점차적으로 확대시킬 수 있는 계기가 될 것으로도 보인다(강경숙 외, 2006, 2009; 김영준, 김진호, 2010; 한경근, 백수진, 2005; Bouck, 2009). 후속적으로, 특수교육과정 교과교육의 관점에서 타당한 전환교육프로그램의 교수·학습 전략들이 다양한 형태로 개발되어 사회교과를 비롯한 각 교과별 특성에 맞추어 활용될 수 있는 가능성이 확보되어야 하겠다.

넷째, 본 연구는 수업 주제의 세 가지 학습목표들에 대해 공통적으로 앞서 구안된 각 과제분석의 단계 내용에 토대하여 지적장애학생의 독립수행 여부를 백분율

(%)로 측정하는 교수·학습 평가를 구안하였다. 또한 지적장애학생이 학습목표별로 과제분석 단계들에 대해 반응하는 시간 간격 기준이나 교사의 도움 및 촉진 제공 여부를 중심으로 정반응과 오반응의 조작적 정의를 측정 지침으로 활용하였다. 먼저 이러한 결과는 수업 주제의 학습목표들에 대한 수행 단계 내용들을 구성하는 과제분석을 평가의 지침으로 통합 활용할 경우 교육방법에서 지적장애학생의 학습목표별 과제수행에 적용된 시간 기준과 중재기법의 적용 정도 등을 구체적인 평가 절차로 확보하게 되어 궁극적으로 교육방법과 교육평가가 통합된 수행평가의 관점에 충실해질 수 있다는 원리를 강조한 선행연구(Baer, Flexer, & McMahan, 2005; Miller, Lombard, & Corbey, 2007)와 같은 입장을 가지고 있다. 본 연구에서 적용되었던 특수교육과정 사회교과의 교수·학습평가 방법에서는 과정중심 수행평가의 관점을 강조하고 있으면서도 실제로는 구체적인 평가 기준이나 절차 없이 단지 결과적인 측면에서 학습목표의 수행 가능성 여부를 측정하는 경향이 많은 것으로 나타나기에, 본 연구에서 구안된 교수·학습 평가의 결과는 유용한 대안으로 적용될 수 있을 것으로 여겨진다. 최종적으로 본 연구는 교수·학습 평가의 측면에서 특수교육과정 사회교과의 과정중심 수행평가에 대한 제한점이 수업 주제 및 학습목표에 대한 과제분석 절차의 생략이라는 사실을 강조함으로써, 특수교육과정 교과교육의 교수·학습평가 계획이 앞서 밝힌 <그림 1> 단계 절차의 초기 및 중기 수준에서 유기적으로 고려되어야 할 필요성을 단적으로 확인시켜 주며, 이에 구체적인 방법 및 절차가 후속 과제로 활발히 개관되어야 할 것이다.

다섯째, 본 연구는 설정된 수업 주제인 식당이용기술에 대한 세 가지 학습목표들 중 식사 기술의 1단계와 8단계를 선정하고, 각각 현재 선택교과인 사회교과와 기능적으로 통합 가능한 체육교과와 사회교과를 바탕으로 교과 간 통합, 교과 내 통합을 구성하여 사후확장활동을 구안하였다. 이에 최종적으로, 식사 기술의 1단계는 식사 안전 기술로, 8단계는 식사 예절(청결) 기술로 사후확장활동의 학습목표를 설정하였으며, 학습목표별로 통합적인 중재 패키지 수준에서 비디오 자기 모델링과 상황 이야기(문제해결학습)와 같은 두 가지 교수·학습 전략을 구성하였다. 그리고 본 연구는 각 학습목표별로 하위 내용으로 정의된 오반응의 발생 여부를 체크하는 것으로 교수·학습 평가를 구성하였으며, 아울러 본 연구는 식사 기술에 대한 심화·발전된 학습 내용인 식사 안전 기술, 식사 예절(청결) 기술이 포함된 사후확장활동 관점에서 장소와 도구를 변경하는 형태로 일반화를 구성하기도 하였다. 먼저 본 연구의 이러한 사후확장활동의 구안 결과는 특수교육과정 사회교과에서 강조하는 연속적인 주제중심 교과통합 활동의 관점을 잘 반영하여 준다. 본 연구는 주제중심 교과통합 활동의 범위를 수업 주제 및 학습목표의 설정보다도 사후확장활동의 관점에서 더욱더 다양하게 구성하였는데, 이는 지적장애학생이 학습목표별로 포함하고 있는 과제분석의 여러 단계 내용들에서 다양하게 보이는 특성이나 요구, 발달 가능성 등에 대한

점진적인 평가를 충분히 실시한 후 교과 내·교과 간 통합의 범위를 확장해 나가는 것이 보다 효과적일 수 있다고 보았기 때문이다(Cronin, 1996). 하지만 본 연구에서 적용된 특수교육과정 사회교과는 단순히 수업 주제 및 학습목표 설정의 측면에서 교과통합을 강조하면서 그 구체적인 절차나 방법을 포함하고 있지 못하여, 지적장애 학생에게 개별적으로 적합한 수업 주제 및 학습목표의 교과통합을 설정하는데 한계가 있을 수 있다. 이에 본 연구의 사후확장활동 구안 결과는 그 한계를 보완하는데 유용한 한 가지의 적용방법이 될 수 있을 것이다. 또한 수업 주제의 학습목표들에 대한 교과 내·교과 간 통합이 계속 이루어질수록 지적장애학생의 자기관리(self-management) 수준에서 문제해결능력이 직접적으로 요구되기에, 본 연구에서 구안한 사후확장활동의 교수·학습 전략인 상황 이야기나 비디오 자기 모델링 기법은 적절하다고 여겨진다(Bouck, 2009; Tomlinson & McTighe, 2006). 최종적으로, 본 연구에서 구안된 사후확장활동은 연속적인 교과통합을 통해 지적장애학생이 수업 주제의 학습목표들을 실생활에 보다 발전적으로 응용할 수 있는 능력을 촉진하는데 그 기능적 의의가 있기에, 일반화의 관점으로도 유용하게 활용될 수 있을 것이다(김영준, 김진호, 2010; Brolin & Lloyd, 2004). 따라서 후속적으로, 특수교육과정 교과교육이 전환교육의 맥락에서 수업 주제의 학습목표들에 대한 교과 내·교과 간 통합 범위를 효과적으로 확장시켜 나갈 수 있는 구체적인 방법과 절차가 모색되어야 한다.

본 연구는 Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형을 그대로 활용하여 IEP 자료 내용과 종합 분석함으로써 수업 주제를 설정하였는데, 만약 Brolin(1993)의 모형에 포함된 생활영역, 하위영역, 구체적인 과제기술들이 보다 다양하게 구성되어 있었다면 IEP 자료 내용에 포함된 지적장애학생의 생활요구에 대해 보다 타당한 전환사정을 실시할 수 있었을 것이라고 여겨진다. 후속적으로, Brolin(1993)의 모형을 기점으로 전환교육 관련 선행 연구문헌의 분석을 통하여 보다 다양한 생활영역과 하위영역, 구체적인 과제기술들을 추가 삽입하는 보완 작업이 이루어져야 할 것으로 생각된다. 또한 그 양적인 측면 뿐 아니라 지적장애학생의 학령 단계별로 적용 가능한 질적 측면 역시 고려되어, Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형 등의 전환사정 도구가 특수교육과정 교과교육과 통합적 접근을 수월히 실행할 수 있는 조건을 구비해야 할 것이다.

앞으로 본 연구에서 구성된 전환교육프로그램과 특수교육과정 교과의 통합적 접근에 대한 단계 절차는 반복적인 현장적용을 통하여 지속적으로 보완됨으로써 근거 기반의 실제(evidence-based practice) 구축 수준으로 발전되기를 기대한다.

참고문헌

- 강경숙, 김희규, 최세민, 유장순 (2006). 장애학생의 교육과정적 통합을 위한 초등학교 도덕과 교육과정 수정방법 및 사례. **특수아동교육연구**, 8(3), 1-27.
- 강경숙, 최세민, 유장순, 김희규 (2009). 정신지체학생의 교육과정적 통합을 위한 초등학교 과학과 교육과정 수정 적용사례. **초등교육연구**, 22(3), 287-314.
- 강경숙, 최세민, 유장순, 김희규 (2009). 통합교육 장면에서 초등학교 사회교과의 교수적 수정 및 적용 방법. **교육연구**, 48, 169-194.
- 교육과학기술부 (2009). **특수학교 기본 교육과정 사회 교사용 지도서**.
- 김영준, 김진호 (2010). 지역사회중심 교수프로그램이 지적장애 고등학생의 일상생활기술 수행에 미치는 효과. **특수아동교육연구**, 12(4), 491-516.
- 김영준, 김진호 (2011). 지적장애 고등학생의 성인생활을 위한 미래계획 사정에 대한 특수 교육교사들의 인식. **지적장애연구**, 13(2), 29-54.
- 박남수 (2007). 특수학교 사회과 교육과정의 적절성 탐색: 사회과 기본교육과정을 중심으로. **사회과교육연구**, 14(3), 53-72.
- 박상희, 김남순, 전보성 (2006). 지역사회 중심의 전환교육 활동이 경도 정신지체학생의 사회적 기술에 미치는 효과. **정신지체연구**, 8(1), 233-253.
- 박희찬 (2002). 장애졸업생 추적조사와 전환교육. **특수교육학연구**, 37(2), 79-111.
- 송소현, 김영미, 김혜리, 박재국, 박재희, 이미숙, 정민호, 조성열 (2011). **장애학생 진로·직업 교육 자립생활훈련 성과지표 개발**. 경기: 국립특수교육원.
- 이상훈, 주명환 (2001). 기능적 생활중심 전환교육 프로그램이 발달지체아의 사회적응력에 미치는 효과. **직업재활연구**, 11(1), 95-116.
- 정인숙, 송영준 (2009). 2008년 개정 특수학교 기본 교육과정 사회과 교과서에 대한 교사의 만족도 및 요구분석. **정서·행동장애연구**, 25(3), 231-255.
- 정희섭, 김현진, 김형일, 정동영, 정인숙 (2005). **특수학교(급) 고등부 졸업생의 진로실태 및 진로 지원체계 구축방안**. 경기: 국립특수교육원.
- 조인수 (1995). 발달지체인의 생활중심 진로교육 모델과 프로그램 구성을 위한 기초연구. **직업재활연구**, 5, 19-42.
- 조인수 (1999). 과정중심 인지학습모델의 교실수업으로의 전환. **정신지체연구**, 1, 41-59.
- 조인수 (2001). 전환교육프로그램적용이 발달지체인의 직업적응력에 미치는 효과. **특수교육학연구**, 35(4), 199-219.
- 조인수 (2005). **정신지체아 교육**. 경북: 대구대학교 출판부.
- 조인수, 이삼숙, 박정식 (2005). 정신지체 특수학교 사회과 교과교육 운영실태 조사. **발달장애학회지**, 9(1), 49-64.
- 조인수, 유정희 (2007). 생활자립훈련중심 전환교육활동이 정신지체학생의 사회적 적응기술에 미치는 효과. **정신지체연구**, 9(4), 1-17.
- 조인수 (2010). **개별화 전환교육계획을 위한 전환사정**. 경북: 대구대학교 출판부.
- 조인수 (2011). 전환교육 실행과정에 따른 실천적 과제분석. **지적장애연구**, 13(2), 97-122.

- 한경근, 백수진 (2005). 정신지체 학생의 사회적 기술 향상을 위한 전환교육의 사례: 학교와 지역 복지관의 연계 프로그램. *특수교육요구아동연구*, 15, 1-26.
- Baer, R., Flexer, R. W., & McMahan, R. K. (2005). Transition models and promising practices. In R. W. Flexer, T. J. Simmons, P. Luft & R. M. Baer (2nd ed.). *Transition planning for secondary students with disabilities* (pp.53-82). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Bouck, E. C. (2009). Functional curriculum models for secondary students with mild mental impairment. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(4), 435-443.
- Brolin, D. E. (1993). *Life-centered career education* [videorecording]. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Brolin, D. E., & Lloyd, R. J. (2004). *Career development and transition services: A functional life skills approach* (4th ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Corbey, S., Miller, R., Severson, S., & Enderle, J. (1993). *Identifying individual transition needs: A resource guide for special educators working with students in their transition from school to adult life*. St. Paul, MN: Minnesota Department of Education.
- Cronin, M. E. (1996). Life skills curricula for students with learning disabilities: A review of the literature. In Patton, J. & Blalock, G. (Eds.), *Transition and students with learning disabilities: Facilitating the movement from school to adult life* (pp.85-112). Austin, TX: PRO-ED.
- Cunanan, E. S., & Maddy-Bernstein, C. (1995). Individualized career plans: Opening the door for all students. *Office of Student Services: Brief*, 7(1), 1-7.
- Miller, R. J., Lombard, R. C., & Corbey, S. A. (2007). *Transition assessment: Planning transition and IEP development for youth with mild to moderate disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Patton, J. R., Cronin, M. E., Bassett, D. S., Koppel, A. E. (1997). A Life Skills Approach to Mathematics Instruction: Preparing Students with Learning Disabilities for the Real-Life Math Demands of Adulthood. *Journal of Learning Disabilities*, 30(2), 178-187.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

A Design for Integral Approach on Transition Education Program and Social Subject of Special Education Basic Curriculum

Kim, Young Jun

Soonchunhyabg University

Kang, Kyung Sook

Wonkang University

Kim, Joo Young

Korea National College of Rehabilitation & Welfare

<Abstract>

This study designed an integral approach to transition education program and subject matters of special education basic curriculum, as a means to improve actual outcomes of adult independent living adaptation ability and special education of students with intellectual disabilities. In this study, life needs included in the IEP data of students with intellectual disabilities were comprehensively analyzed in the order of life domain, sub domain and specific task skills according to the life-centered career education model of Brolin(1993), a transition assessment tool, and selected restaurant skill as the topic of the course. Also in order to set learning goals on the course topic, content elements in each domain and level of social subject in special education basic curriculum, closely related to specific task skills analyzed by the model of Brolin(1993) mentioned earlier, were extracted and supplemented according to the context of course topic. Thereupon in this study, search of restaurants, ordering of food and dining skill were selected as learning goals on the course topic.

In addition, this study designed practically applicable teaching methods and assessment of course topic and learning goals, which had been selected based on the transition education program by Kim, Young-Jun and Kim,

Jin-Ho(2010). That is, ecological analysis on the community in which the course topic and learning goals were being carried out was conducted with task analysis on each learning goal on the course topic. Various teaching and learning strategies were configured with process-focused performance assessment methods at the level of integral intervention package. Furthermore in an attempt to functionally intensify and develop the selected course topic and learning goals, follow-up extension activities were devised through intra-subject and inter-subject integration.

Key Words : transition education program, subject matters of special education basic curriculum, social subject, intellectual disabilities

<부록 1> 본 연구에서 적용한 Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형

| 생활영역 | 하위영역 | | 구체적인 과제기술 | |
|----------------|------------------------|---|-----------------------------|--------------------------|
| 일상생활 기술 | 1. 개인적 재정관리 | → | 1. 금전 계산과 정확한 거스름돈 바꾸기 | 2. 현명한 소비생활 이행(책임 지출) |
| | 2. 가사일 선택과 관리 | → | 7. 집 안팎 관리 | 8. 기초 가정용 제품과 도구 사용 |
| | 3. 개인적 요구에 대한 관리 | → | 12. 신체 건강, 영양, 체중에 대한 지식 이해 | 13. 적절한 몸단장 및 위생 유지 |
| | 4. 자녀의 양육과 결혼 생활 책임 | → | 17. 자녀 양육을 위한 신체적 보호 보이기 | 18. 자녀 양육의 심리적 측면 알기 |
| | 5. 식료품 구입, 준비, 소비 | → | 20. 식료품 구매 | 21. 식료품 세척 및 준비 |
| | 6. 의류 구입 및 보관 | → | 26. 의류 세탁 | 27. 의류 구입 |
| | 7. 책임 있는 시민의식 표현 | → | 29. 시민권과 책임감 이해 | 30. 지방, 주, 연방정부 특징 알기 |
| | 8. 레크리에이션 시설 활용과 여가 참여 | → | 33. 유용한 지역사회 자원 이해 | 34. 활동 선택과 계획 |
| | 9. 지역사회 이용 | → | 38. 교통규범과 안전 수칙의 이해 | 39. 다양한 교통수단 사용과 지식 이해 |
| 개인적· 사회적 기술 | 10. 자아 인식 | → | 42. 신체적·심리적인 요구 확인 | 43. 흥미와 능력 확인 |
| | 11. 자신감 획득 | → | 46. 자기존중감 표현 | 47. 자신에 대한 타인의 자각 기술 |
| | 12. 지역사회에서 책임 있는 행동 | → | 51. 타인의 권리와 재산에 대한 존중 | 52. 권위 인정과 지시 따라하기 |
| | 13. 원만한 대인관계의 기술 유지 | → | 56. 듣기와 대답의 기술 이해 | 57. 친밀한 관계 형성 및 유지 |
| | 14. 자립 | → | 59. 자기실현을 위한 노력 | 60. 자아 조직의 이해 |
| | 15. 적절한 의사결정 | → | 62. 조력 자원 위치와 활용 | 63. 결과 예견 |
| 직업 지도와 준비 | 16. 타인과 의사소통 | → | 67. 위급 상황 인식 및 대응 | 68. 이해하면서 소통하기 |
| | 17. 직업적 가능성 인식 및 탐색 | → | 70. 작업 수지 측면 확인 | 71. 직업과 훈련 정보 자원의 위치 |
| | 18. 직업 선택과 계획 | → | 76. 실질적인 직업 선택 | 77. 적절하고 유용한 직무의 필수조건 확인 |
| | 19. 적절한 업무 습관과 행동 | → | 81. 지시 따르기 및 규칙 준수 | 82. 출근 및 시간 엄수의 중요성 인식 |
| | 20. 일자리 찾기와 유지 | → | 88. 직무 탐색 | 89. 취업 신청 |
| | 21. 충분한 신체적 조작 기술 | → | 94. 끈기와 인내심 보이기 | 95. 만족도 균형 및 협력 보이기 |
| | 22. 특정 직업 기술의 습득 | → | | |

172 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 2호)

| | | | | |
|-----------------------------------|---------------------------|--------------------|--------------------------|-----------------|
| 3. 기초적 재정 기록 | 4. 세금 계산 및 지불 | 5. 책임감 있게 신용거래 이용 | 6. 은행 서비스 이용 | |
| 9. 적절한 주거 선택 | 10. 가재도구의 정비 | 11. 가정 관리 | | |
| 14. 적절히 옷 입기 | 15. 질병, 예방, 치료 지식 | 16. 개인적 안전의 실천 | | |
| 19. 결혼 적응 준비 | | | | |
| 22. 식품 저장 | 23. 식사 준비 | 24. 적절한 식사 습관 보이기 | 25. 균형 있는 식단 및 식사 | |
| 28. 의복의 다림질, 수선 및 보관 | | | | |
| 31. 법 이해, 법률 준수 능력 | 32. 시민권 이해 및 책임감 | | | |
| 35. 오락 가치 이해 | 36. 집단, 개별 활동 참여 | 37. 휴가를 위한 계획 세우기 | | |
| 40. 지역사회 주변의 길 찾기 | 41. 운전 | | | |
| 44. 감정 확인 | 45. 신체 자아 이해 | | | |
| 48. 수용, 칭찬 | 49. 수용, 비판 | 50. 자신감 개발 | | |
| 53. 공공장소에서 적절한 행동 보이기 | 54. 중요한 인물의 특징 알기 | 55. 개인적 역할 인식 | | |
| 58. 우정 형성 및 유지 | | | | |
| 61. 다른 사람에게 미치는 행동의 영향 인식 | | | | |
| 64. 대안 개발 및 평가 | 65. 문제 본질 인식 | 66. 목적 지향적 행동 개발 | | |
| 69. 의사소통의 대처방법 | | | | |
| 72. 일을 통해 개인적 가치 충족 확인 | 73. 일을 통해 사회적 가치의 충족 확인 | 74. 직업 범주 안의 직무 분류 | 75. 지역 직업 기회 발견 | |
| 78. 직업 태도 확인 | 79. 주요 직업 흥미 확인 | 80. 주요 직업의 요구 확인 | | |
| 83. 감독의 중요성 인식 | 84. 직업 안전 이해 | 85. 다른 사람과 일 하기 | 86. 질적인 작업에 대한 요구를 만족시키기 | 87. 만족스런 속도로 작업 |
| 90. 직무를 위한 면접 | 91. 졸업 후 직업적응을 유지하는 방법 알기 | 92. 경쟁적 표준의 이해 | 93. 고용 변화에 적응하는 방법 알기 | |
| 96. 손재주의 표현 | 97. 감각 변별 이해 | | | |
| 배우고 있는 기술에 의지하기 때문에 특정 하위 기술이 없음. | | | | |