

사회교과 통합 전환교육프로그램이 지적장애 중학생의 식당이용기술 수행에 미치는 효과

김 영 준*

원광대학교

강 경 숙**

원광대학교

《 요 약 》

전환교육은 특수교육과정의 측면에서 교과교육이 지적장애학생의 성인생활을 위한 미래계획 요구 영역별(사회, 직업, 주거생활 등)로 교수내용 및 방법을 보완하고, 이를 지적장애학생의 전 학령 단계별로 통합·연계적으로 적용 가능하도록 촉진하는 생애주기별 교육적인 수단이 되고 있다. 본 연구는 이러한 측면에서 전환교육프로그램과 특수교육과정 사회교과를 통합적으로 구안한 최근 선행연구의 중재프로그램 및 방법을 도입하여 지적장애 중학생 한 명에게 적용함으로써 그 효과를 알아보는 데 목적을 두었다. 본 연구에서 적용된 중속변인인 식당이용기술의 하위 과제기술은 식당 찾기, 음식 주문, 식사기술로 세 가지이며, 연구 설계는 행동간 중다간헐 기초선 설계를 사용하였다.

본 연구에서 적용한 교수는 지역사회중재와 교실중재를 상호 연합하여 실시하면서 반응촉진법, 시각적 단서, 토론 강화, 자기점검, 역할놀이, 비디오 모델링, 음식 주문 그림판, 식당 지도 등의 기법 및 도구들이 다중요소의 통합적인 패키지 수준에서 적용되었다. 연구 결과로써 대상학생의 식당 찾기 기술, 음식 주문 기술, 식사 기술이 모두 향상된 것으로 나타났으며, 습득된 기술은 중재가 종료된 후에도 유지되었다. 또한 세 가지 목표기술에 대한 일반화 측정에서도 효과가 있는 것으로 나타났다. 본 연구의 결과는 특수교육과정의 여러 교과교육이 상호간 다양한 통합 유형으로 적용되어 그 효과성을 검증하는데 필요한 기초 자료로써 활용될 수 있을 것이다.

주제어 : 특수교육과정, 교과교육, 사회교과, 전환교육프로그램, 식당이용기술, 지적장애

* 제1저자(helperman20@hanmail.net)

** 교신저자(grace6752@naver.com)

1. 서론

1. 연구의 의의

최근 들어, 특수교육현장에서는 현재까지 학교 교과 교육과정이 지적장애학생의 성인사회적응 및 자립생활 성취에 대해 실질적인 효과를 가져다주지 못한다는 관점에서, 학교 교과 교육과정과 전환교육프로그램의 통합적 접근에 대한 인식을 높이고 있다(김영준, 김진호, 2011; 정희섭 외, 2005). 실제로 전환교육프로그램은 지적장애학생의 미래 성인생활 영역인 일상 및 주거생활, 직업생활, 사회 및 여가생활 등에 필요한 여러 목표기술들을 체계적·효과적으로 지도할 수 있는 교육방법을 포함하고 있다(송소현 외, 2011; Brolin, 1993). 즉, 전환교육프로그램은 학교 교과 교육과정이 지적장애학생의 미래 성인생활 영역별로 해당하는 여러 내용체계 요소들을 분석하는 근거가 됨으로써 다양한 성인사회적응기술들을 구성하도록 하고, 그 습득과 실제 성인사회로의 전이를 목적으로 하는 수업활동을 촉진하게 된다(Brolin & Lloyd, 2004). 그러므로 전환교육프로그램은 학교 교과 교육과정이 지적장애학생의 전 학령기에 걸쳐 특수교육의 성과(outcomes)를 체계적으로 관리해 나가는데 필요한 근거기반의 실제으로써 인식해 볼 수 있다(Miller, Lombard, & Corbey, 2007; Wehman, 2001).

학교 교과 교육과정에서 지적장애학생의 성인사회적응기술은 주로 사회교과, 직업교과나 실과교과의 교육내용에 특정한 예시적인 수준으로 포함되어 있다. 그럼에도 불구하고 일선 특수교육현장에서는 사회교과서나 직업교과서의 활용이 지적장애학생의 성인사회적응능력 향상에 크게 호응되지 못한다는 인식을 가지고 있는 실정이다(이진주, 홍정숙, 2011). 그리고 이러한 일선 특수교육현장의 인식은 대부분 지적장애학생의 개별적인 능력과 특성에 적합한 세부적인 교육내용, 구체적인 교과 지도의 방법 및 평가 절차가 미흡하다는 입장에서 비롯되는 것으로 나타났다(박남수, 2007; 조인수, 이삼숙, 박정식, 2005). 즉, 현행의 학교 교과 교육과정은 구성하고 있는 내용체계 요소들을 통해 지적장애학생의 성인사회적응기술과 관련된 수업 주제 및 학습목표 설정에 주된 의미를 둘 뿐, 수업 주제 및 학습목표의 성격과 맥락에 적합한 구체적인 적용방법의 경우 소홀하다는 사실을 단적으로 확인해 볼 수 있다. 따라서 그 제한점을 보완하는 관점에서 전환교육프로그램에 대한 교과교육의 통합적 접근은 매우 중요한 과제라고 하겠다(Bouck, 2009; Patton, Cronin, Bassett, & Koppel, 1997).

먼저, 전환교육프로그램의 구성요소인 생태학적 분석(ecological analysis)은 학교 교과 교육과정의 내용체계 요소들에 포함된 지적장애학생의 성인사회적응기술들이

실제 성인생활환경인 지역사회에서 효과적으로 적용될 수 있는 가능성을 탐색하도록 한다(장혜성, 2007; Clark, 1998; Corbey, Miller, Severson, & Enderle, 1993). 현행의 학교 교과 교육과정은 주로 간접적인 경험의 교수형태인 시청각 자료나 일회적인 현장실습을 통해 지적장애학생의 성인사회적응기술 습득을 촉진하고 있는데, 이는 단순히 이론적 교과지식의 경험을 단기적으로 보장하는 수준에서 그치고 있으므로 생태학적 분석을 통해 그 제한점을 보완시켜 나가야 할 필요성이 제기된다(김영준, 김진호, 2011; Gajar, Goodman, & McAfee, 1993). 즉, 학교 교과 교육과정은 생태학적 분석을 통해 역행계획의 관점에서 지적장애학생의 성인생활을 위한 미래계획 요구에 호응하는 다양한 인·물적 자원을 조사하고, 선정된 해당 성인사회적응기술을 대략 어떠한 방법과 형태로 지도할 것인가의 포괄적인 교수계획안을 구성할 수 있는 기회를 얻게 된다(Flexer & Luft, 2005; Wiggins & McTighe, 1998). 또한 학교 교과 교육과정은 생태학적 분석을 통해 조사된 인·물적 자원의 활용 가능성이나 대상학생의 학습 스타일 및 지역사회적응행동 등에 기초하여 수업 주제 및 학습목표로 설정된 지적장애학생의 성인사회적응기술에 대한 과제분석을 수행할 수 있게 된다(Cronin, 1996; Tomlinson & McTighe, 2006). 즉, 이러한 과제분석은 수업 주제 및 학습목표인 지적장애학생의 성인사회적응기술에 대한 세부적인 교육내용을 모색하도록 하며(Bouck, 2009), 나아가 과제분석의 단계 내용은 수행평가의 준거 문항으로도 활용되어 학교 교과 교육과정이 지적장애학생의 성인사회적응기술 습득과 유지에 대한 변화 정도를 수시로 점검할 수 있는 형성평가 관점을 구체적으로 반영하는 이점을 가진다(Baer, Flexer, & McMahan, 2005).

그리고 전환교육프로그램에 포함된 중재기법들은 학교 교과 교육과정이 지역사회중재와 교실중재를 상호 병행하면서 적용될 수 있도록 구안되어 있다(김영준, 김진호, 2010; 장혜성, 2007; Sitlington, Neubert, & Clark, 2010). 즉, 지역사회중재는 지적장애학생이 복잡한 실제 상황변인에서 성인사회적응기술의 단계 내용을 신속하게 인지하면서 수행할 수 있도록 반응촉진법(언어촉진, 모방 및 동작촉진, 신체촉진, 시간지연)이나 시각적 단서, 자기 점검표 등을 적용하는데 초점을 두며, 교실중재는 지역사회중재의 사전연습 기회를 가지거나 그 장면에서 지적장애학생이 나타내는 과제수행의 제한이나 잠재적인 발달 가능성, 적응행동의 문제 등을 심화·보충하기 위해 비디오 모델링과 역할놀이(행동시연), 문제해결중심 상황 이야기 등을 적용하는데 초점을 둔다(김영준, 강경숙, 2012; Cook, 2002; McDonnell et al., 1993; White & Weiner, 2004). 이에 학교 교과 교육과정은 지적장애학생의 성인사회적응기술 수행 특성에 기초하여 지역사회중재와 교실중재의 상호 적용비율을 효과적으로 조절할 수 있으며(Webb et al., 1999), 경우에 따라서는 교실중재가 주축이 되어 지역사회중재를 부분적으로 적용한 수업 사례를 확보함으로써 지적장애학생의 성인사회적응기술을 보다 수월히 지도할 수 있는 이점도 가질 수 있다(Kohler,

4 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 3호)

1998; Sheets & Gold, 2003). 또한 전환교육프로그램의 모든 중재기법들은 통합적인 패키지의 차원에서 적용되기에, 지적장애학생의 학습 스타일에 적합한 특정 중재기법을 확인하여 개별화된 교수패턴을 수월하게 유지할 수 있으며, 중재의 각 단계별로 요구되는 효과적인 적용 형태를 평가할 수 있어 지적장애학생이 성인사회적응기술을 보다 효율적으로 습득할 수 있는 이점을 가진다(Benz & Lindstrom, 1997). 이러한 전환교육프로그램의 구체적인 중재 적용은 학교 교과 교육과정이 지적장애학생의 다양한 성인사회적응기술들의 습득과 유지를 효과적으로 관리 가능하도록 함으로써, 최종적으로는 지적장애학생의 전 학령기 동안 미래 성인생활의 관점에서 IEP 및 ITP 연계교육의 성공 조건을 확보하도록 한다(Friedland, 1999; Miller, Lombard, & Corbey, 2007).

본 연구의 결과는 향후 지적장애학생들의 전환교육프로그램이 보다 다양한 특수교육과정의 교과교육들(예: 국어, 사회, 과학, 실과, 체육 등)과 상호 연계되는 내용 지식들의 통합에 의해 보다 확대 적용될 수 있는 근거를 확인시켜줄 것이다.

2. 연구 목적

본 연구는 사회교과 통합 전환교육프로그램이 지적장애학생의 식당이용기술 수행에 미치는 효과를 검증하기 위해 다음과 같은 구체적인 연구 목적을 설정하였다.

첫째, 사회교과 통합 전환교육프로그램이 지적장애학생의 식당 찾기 기술 수행에 미치는 효과를 알아본다.

둘째, 사회교과 통합 전환교육프로그램이 지적장애학생의 음식 주문 기술 수행에 미치는 효과를 알아본다.

셋째, 사회교과 통합 전환교육프로그램이 지적장애학생의 식사 기술 수행에 미치는 효과를 알아본다.

3. 용어의 정의

1) 사회교과 통합 전환교육프로그램

본 연구의 사회교과 통합 전환교육프로그램은 김영준, 강경숙, 김주영(2012)이 구안 작업한 결과이며, 본 연구는 그 구안된 결과를 그대로 도입하여 적용하였다. 이러한 사회교과 통합 전환교육프로그램은 특수교육과정 사회교과에 각 영역 및 수준별로 포함되어 있는 내용체계 요소들을 Brolin(1993)의 LCCE 모형에 포함되어 있는 각 영역(예, 일상생활 기술, 개인·사회적 기술, 직업 지도와 준비)별 목표과제들

의 개념과 맥락에 따라서 보완하였다. 이러한 중속변인의 측면 뿐 아니라, 사회교과 통합 전환교육프로그램의 경우 김영준과 김진호(2010)의 전환교육프로그램에서 제시하는 교수·학습 방법 및 평가의 절차도 삽입·적용하였다. 이를 통해, 사회교과 통합 전환교육프로그램은 지적장애학생들이 학교의 교실 장면에서 실생활 기능의 효과와 거리가 있는 교과학습을 최소화하고, 학령 단계별 통합의 수준에서 실제 자립생활 능력의 향상에 기반을 둔 교과학습을 촉진하는데 주된 목적을 두고 있다.

2) 식당이용기술

본 연구가 적용한 식당이용기술 역시 김영준, 강경숙, 김주영(2012)의 연구를 그대로 참조하여 목표행동으로 적용되었는데, 세 가지의 하위기술(식당 찾기, 음식 주문, 식사)로 구성된다. 즉, 지적장애학생들이 현재 생활하고 있는 지역사회 내에 소개하는 식당들을 직접 이용함으로써 각 하위기술들의 과제를 수행하며, 각각의 하위기술들이 구분된 형태로써 수행되는 것이 아니라 하나의 행동형성의 측면에서 ‘식당 찾기 → 음식 주문 → 식사’와 같이 순차적으로 수행된다. 이러한 하위기술들은 식당이용기술이란 측면에서 기능적으로 유사하지만, 지적장애학생들이 실제로 수행하는 맥락과 방법의 측면에서는 독립적인 성격으로 나타난다.

II. 연구 방법

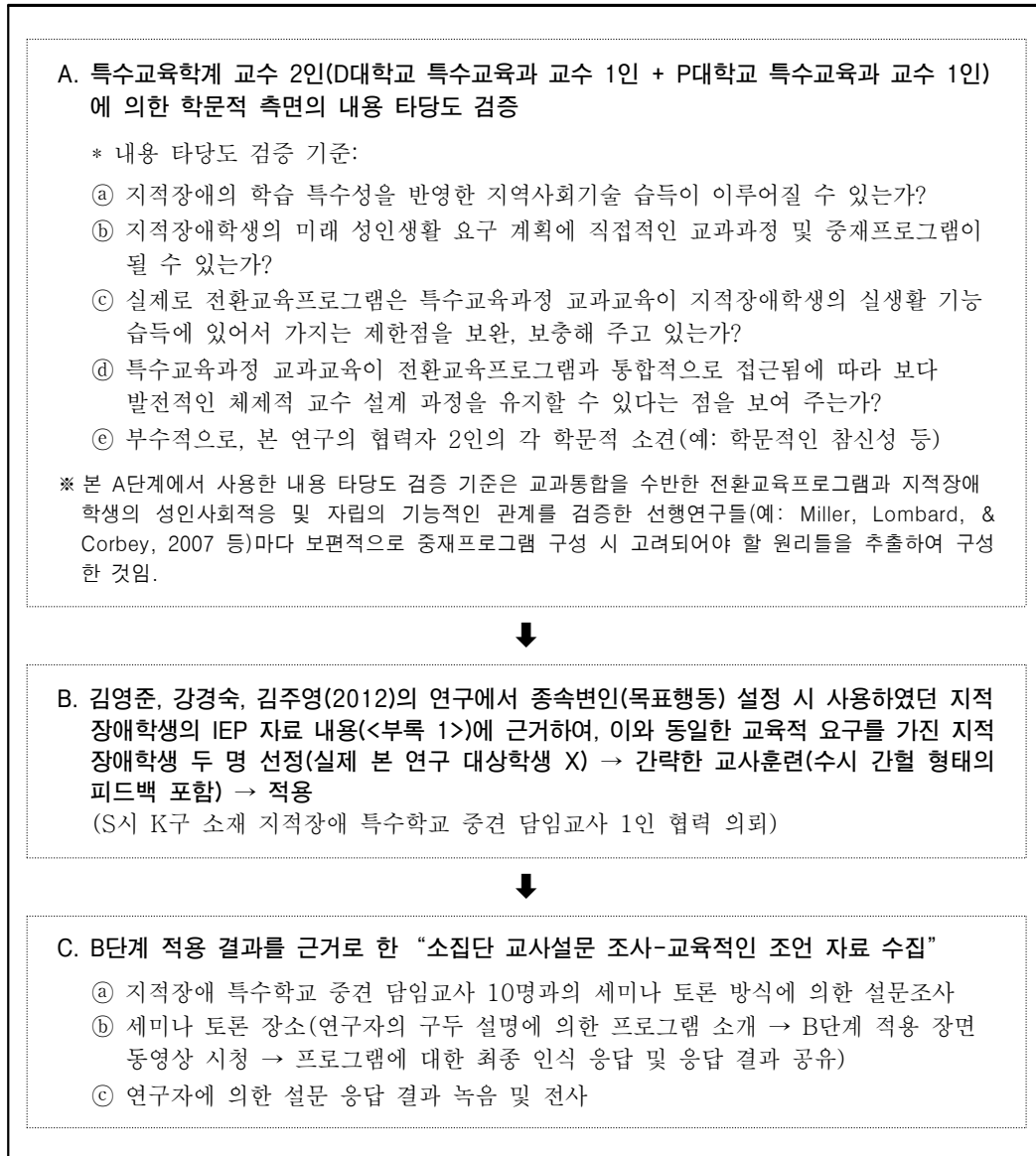
1. 예비연구

본 연구는 김영준, 강경숙, 김주영(2012)이 구안한 전환교육프로그램과 특수교육과정 사회교과의 통합적 접근을 적용하였다. 이를 위해 본 연구는 <표 1>과 같은 세 가지의 절차를 통하여 김영준, 강경숙, 김주영(2012)이 구안한 중재프로그램의 내용 타당도(content validity) 검증 작업을 실시하였다. 본 연구는 김영준, 강경숙, 김주영(2012)이 구안한 중재프로그램이 지적장애교육 분야에서 일반화(보편화)가 가능한지에 초점을 두어, 내용 타당도 검증을 학문적 관점(특수교육학계)과 교육현장중심의 적용 가능성 측면에 걸쳐 실시하였다.

6 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 3호)

<표 1>

내용 타당도 검증 절차 및 방법



이와 같이 본 연구에서 실시된 김영준, 강경숙, 김주영(2012)의 연구에 대한 내용 타당도 검증 결과는 A ~ C단계에 걸쳐 모두 그 적절성(또는 효과성)이 인정되었다.

2. 연구 대상

본 연구는 예비연구의 B단계 절차에서 협력을 제공한 지적장애 특수학교 중견 담임교사의 협력을 통하여 연구 대상자인 지적장애학생 한 명을 선정하였다. 즉, 담임교사의 협력을 통해 김영준, 강경숙, 김주영(2012)의 연구에서 종속변인 설정 시 사용하였던 지적장애학생의 IEP 자료 내용에 포함된 교육적 요구를 동일하게 가진 지적장애학생을 선정하였다(<부록 1>). 본 연구의 대상학생에 대한 기초정보를 적용된 세 가지 목표행동(종속변인)을 중심으로 살펴보면, <표 2>와 같다.

<표 2> 연구 대상자의 특성

연령 및 성별	17세(남)
장애유형	주 장애: 지적장애 3급, 부수장애: 자폐성 장애
사회성 지수	60(*기초학습기능인 읽기, 쓰기, 셈하기는 대체로 잘 습득되어 있음)
식당 찾기 기술	<ul style="list-style-type: none"> • 대상학생이 혼자 독립적으로 지역사회 내의 식당을 방문해 본 적은 거의 없다. 가끔 식당을 찾아 갈 때는 어머니와 장을 보러 갈 때나 외식을 할 경우가 대부분이다. 대상학생은 어머니와 식당을 방문한 경험을 학교의 교사에게 반복적으로 이야기하는 언어행동을 보이며, 그것에 대해 교사가 관심과 피드백을 제공할 경우 매우 즐거워하는 경향을 보인다. • 식당의 다양한 유형과 기능에 대해 구체적으로 인지하지 못한다. 어머니와 방문하는 식당의 유형은 대부분 떡볶이와 어묵을 판매하는 분식이며, 대부분 가정에서 식사를 하기에 여러 유형의 식당을 경험할 기회를 가지지 못하였다. 그리고 방문 경험이 있는 분식집을 혼자 독립적으로 방문하는 행동 역시 불완전한 상황이다. 집에서 분식집을 찾아 가는 도중 문구점이나 길거리 오락기에 주의를 분산하는 행동이 나타나기 때문이다.
음식 주문 기술	<ul style="list-style-type: none"> • 대상학생은 식당에서 자신이 직접 음식을 주문해 본 경험이 없다. 대부분 어머니가 대신 음식을 주문해 왔으며, 대상학생은 식당에서 먹고 싶은 음식을 직원에게 말하기보다는 어머니에게 요구하거나 혼자 중얼거리면서 음식의 이름을 표현한다. • 대상학생은 식당의 음식 주문 담당직원에게 음식을 주문하기보다는 계산 담당직원이나 조리사에게 음식을 주문하는 경향도 많이 보인다. 그리고 음식을 주문할 때 담당직원에게 해당 음식을 말하기보다는 메뉴판에 적힌 여러 음식들을 말하거나, 담당직원의 얼굴을 마주보지 않고 다른 곳으로 시선을 집중하면서 소통하는 주의분산 행동도 나타낸다. 또한 주문한 음식 값에 대한 계산 기술은 비교적 수행 가능하다, 그 거스름돈을 생각하거나 계산 담당직원이 아닌 다른 담당직원에게 음식 값을 계산하려는 행동 특성을 보인다.
식사 기술	<ul style="list-style-type: none"> • 대상학생은 식사 기술은 가능하다, 식사 과정에서 젓가락의 사용을 하지 않고 숟가락으로 밥과 반찬을 먹으려는 경향이 많다. 한 번 사용한 숟가락을 음식을 모두 먹을 때까지 사용하지 않고 빈번히 새로운 숟가락으로 바꾸려는 행동도 나타낸다. • 대상학생은 다리를 굽히거나 모아서 식사를 하기보다는 다리를 길게 펴서 앉아 식사를 한다. 또한 가정에서는 항상 TV를 보면서 식사를 하기에 식당에서도 TV에 주의를 분산되어 식사를 제대로 마치지 못한다.

8 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 3호)

본 연구의 대상학생은 교사나 부모 등에 의한 교육 및 훈련을 통하여 충분히 지역사회활용기술의 습득이 충분함에도 불구하고 대개 가정에 고립되거나 기초학습교과에 의존하는 학교생활의 패턴을 유지하고 있어, 본 연구의 적용프로그램은 더욱더 그 필요성이 강조되는 것으로 확인되었다. 최종적으로, 본 연구의 경우 대상학생과 부모의 동의를 얻어 실시될 수 있었으며, 또한 대상학생은 특별한 언어적인 의사소통의 제한이나 행동문제를 나타내지 않으므로 본 연구가 적용하는 과제기술을 습득하기에 적절하였다.

3. 목표행동(종속변인)

본 연구는 김영준, 강경숙, 김주영(2012)의 연구에 따라 세 가지 종속변인을 적용하였는데, 세 가지 종속변인은 전환교육프로그램의 학습목표 및 내용 설정에 대한 활용 기능을 가지는 Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형과 특수교육과정 사회교과의 일부 학습 내용이 상호 통합적으로 구안된 결과이다(<부록 2>). 본 연구의 대상학생은 김영준, 강경숙, 김주영(2012) 연구에서 적용한 지적장애학생의 IEP 자료 내용과 동일한 교육적 요구를 유지하고 있기에(<부록 1>), 김영준, 강경숙, 김주영(2012) 연구에서의 목표행동 구안 절차에 대해서 역시 별다른 보완 절차를 거치지 않았다[세 가지의 종속변인이 교과통합 전환교육의 맥락 안에서 구안된 절차와 그 해석 내용의 경우 김영준, 강경숙, 김주영(2012: 151)의 연구를 실제로 참조하기 바람]. 세 가지의 종속변인에 대한 생태학적 분석에 따른 과제분석과 관련하여 종속변인들에 대해 구체적으로 설명하면 다음과 같다.

1) 식당 찾기 기술

식당 찾기 기술은 대상학생이 음식명의 기록카드를 제공받고 이를 사용하여 한식, 분식, 중식 유형의 식당을 찾아가는 원리를 가진다. 대상학생은 음식명과 관련된 해당 유형의 식당을 한 곳만 찾아 가는 것이 아니라, 총 7곳을 찾아 가는 것을 원칙으로 한다. 그리고 식당 찾기 기술의 과제분석은 총 10단계 수로 구성되었다(<부록 3>).

2) 음식 주문 기술

음식 주문 기술은 크게 두 가지로 나누어지는데, 먼저 음식 메뉴판을 통해 음식 주문 담당직원에게 대상학생이 직접 해당 음식을 주문하는 것이며, 이후 계산 담당 직원에게 대상학생이 직접 해당 음식 값을 계산하는 것이다. 그리고 음식 주문 기술의 과제분석은 총 10단계 수로 구성되었다(<부록 3>).

3) 식사 기술

식사 기술은 대상학생이 식당의 장면에서 해당 식사도구를 적절하게 사용하고, 바른 자세를 유지하면서 식사하는 것이다. 식당의 유형이 한식, 분식, 중식과 같이 세 가지로 한정되었기에, 식사도구의 종류나 사용방법은 대체로 동등하게 구성할 수 있었다. 또한 식사 기술의 과제분석은 총 10단계 수로 구성되었다(<부록 3>).

4. 실험환경

본 연구의 중재환경은 크게 두 가지로 나누어지는데, 첫째는 지역사회중재 환경이며, 두 번째는 교실중재 환경이다.

1) 지역사회중재 환경

본 연구는 설정된 종속변인을 실제 생활환경인 지역사회에서 적용하기 위하여, 연구자의 직접적인 관찰을 통해 대상학생에 대한 교수적 적용 가능성의 측면(예: 대상학생의 교수 및 학습 참여가 수월한 지리적인 여건 등)에서 <표 3>과 같이 생태학적 분석을 실시하였다. 즉, 연구자는 S시 Y구에 소재한 식당거리를 선정하였는데, 이 식당거리는 주거 아파트가 밀집된 중심부에 위치하고 있다. 식당 유형으로는 한식, 중식, 분식 상점이 총 42개(한식 15개, 중식 13개, 분식 14개)를 유지하고 있다.

본 연구자는 총 2개월에 걸쳐 각 유형의 식당들에 대해 생태학적 분석을 실시하였으며, 본 연구의 과제기술은 대상학생이 하루 일과 중 방과 후인 오후 05시 30분에서 07시 30분에 걸쳐 이루어졌다.

<표 3> 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)

<표 3>

생태학적 분석 (계속)

구체적인 특성	<p>① 식당거리의 외부 환경: 식당 주변의 도로는 차도와 인도가 뚜렷하게 구분되어 있어 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) 교실중재 환경

본 연구에서 교실중재는 대상학생의 담임교사로부터 협조를 제공받음으로써, 대상학생이 교육 받고 있는 특수학교의 교실에서 이루어졌다. 교실의 장면에는 시청각 교육에 필요한 텔레비전과 비디오, 노트북, 책상과 의자, 각종 교재교구 등이 구비되어 특별히 재구조화하지는 않았다. 교실중재 환경에서는 주로 대상학생의 비디오 모델링 수업을 중심으로 하면서, 넓은 공간 활용이 가능하기에 역할놀이(행동시연)도 이루어졌다.

5. 실험설계 및 절차

본 연구는 2011년 11월부터 2012년 05월(총 7개월)까지 실시되었다. 본 연구는 행동간 중다간헐 기초선 설계(multiple baseline across behaviors design)를 사용하였고, 실험절차는 일반적으로 기초선, 중재, 유지의 조건으로 실시되었다. 그리고 일반화 검사는 각 실험조건(기초선, 중재, 유지)마다 간헐적으로 실시되었다.

1) 기초선

기초선은 대상학생의 식당이용기술에 대한 현행수준을 파악하기 위한 것으로, 대상학생의 정반응에 대한 강화나 오반응에 대한 연구자의 촉진이나 단서 제공 없이 실시되었다. 본 연구자는 기초선 단계가 실시되기에 앞서 대상학생에게 1~2회기에 걸쳐 목표과제의 전 단계 내용을 소개하고, 수행 과정에서 주의해야 할 안전상의 수칙 등에 대해 오리엔테이션을 제공하였다.

기초선 단계에서 연구자는 대상학생과 2.5m 정도의 간격을 유지하면서, 지역사회 환경에서 대상학생이 나타내는 목표행동의 수행 결과를 관찰하고 측정 및 기록하였다. 그리고 연구자와 동행하는 보조교사 한 명(특수교육과 박사과정) 역시 대상학생과 일정 거리 간격을 유지하면서 대상학생의 과제기술 수행 장면을 모두 캠코더로 촬영하였다. 또한 본 연구자는 대상학생에게 “이제 음식 주문 기술을 수행해야 하는 거지. ○○, 준비됐니?” 라는 기본적인 사항을 알려주었다. 대상학생이 과제분석의 매 단계에서 5초(s) 이내에 반응이 없거나 부적절한 반응을 보이면 오반응으로 처리하였으나, 대상학생이 과제분석의 전체 단계 내용을 경험해 볼 수 있도록 언어적인 지시나 설명 없이 본 연구자가 대신 과제를 수행해 주었다. 아울러 본 연구자는 식당의 관련 직원들에게 대상학생에 대한 어떠한 도움이나 단서 등의 촉진을 제공하지 않도록 협조를 구하였다.

2) 중재

(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 대상학생의 과제 수행 상태에 따라서 순차적으로 적용되었다. 또한 최소촉진법을 적용하는 시간간격의 기준은 대상학생이 5초(s) 이내에 과제에 대해 정확한 방법으로 독립수행을 나타내지 못할 경우로 하였다. 그리고 대상학생이 지역사회중재의 장면에서 간편하게 휴대할 수 있는 소형의 교재교구를 통하여 과제의 단계를 구체적으로 인지할 수 있도록 시각적 단서와 자기점검표를 구성하였다. 대상학생이 과제분석의 단계에 대하여 독립수행이 높아질 때마다 사용되는 교수전략을 점차적으로 소거하였다. 이러한 교수전략들을 구체적으로 살펴보면 <표 4>와 같다.

12 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 3호)

<표 4> 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: 연구자 학생에게 모방을 제공 (예: 연구자가 주문 벨을 누르는 모습을 대상학생에게 보여준다). • 신체촉진: 연구자가 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 사용함(예: 3회기 연속비율이 80~90% 이상일 경우 소거함).
시간 지연법	각 과제분석의 전체 단계는 5초(s) 이내에 시작하는 것을 기본으로 하지만, 대상학생의 현재 수행능력 상태에 따라 기다려주는 방법.
기타	<ul style="list-style-type: none"> • 반응촉진법(언어촉진, 동작촉진, 신체촉진, 시간지연), 시각적 단서, 자기 점검표 등은 모두 연합된 형태로 각 과제분석의 수행에 적용됨. • 토론강화: 대상학생의 과제기술 수행과 관련하여 주의집중과 흥미, 독립 수행을 촉진하기 위한 한 가지 방법으로, 사탕이나 과자 등의 기호식품을 토론으로 활용하여 적용하는 교수기회도 가짐.

(2) 교실중재

본 연구에서 실시한 교실중재는 보편적으로 비디오 모델링 수업을 중심으로 이루어졌으며, 지역사회중재에서 적용되었던 간편한 교수전략(예: 시각적 단서, 반응촉진법 등)도 사용하였다. 여기서 비디오 동영상 자료는 대상학생으로 하여금 교육실중재 환경에서 자신의 과제수행(행동문제 포함)을 점검하고 피드백을 받는데 주로 활용되었으며, 교육실 중재의 1회기 당 15~20분 내외에 걸쳐 적용되었다. 교실중재는 지역사회중재와 연계하여 주 2회, 매 회기마다 약 40~50분 정도로 실시되었다. 또한 대상학생에 대한 연구자의 개별지도방식으로 이루어졌으며, 그 구체적인 교수절차는 <표 5>와 같다.

<표 5> 교실중재의 교수 절차(예: 음식 주문 기술)

순서	구체적인 활동
1	중재를 받는 교실로 대상학생과 연구자가 함께 들어간다.
2	연구자는 학생과 함께 모니터가 놓인 위치의 중앙에 있는 소파에 앉는다. (※ 본 연구가 방과 후에 실시된다는 점을 고려하여, 대상학생에게 책상과 의자 대신 교실에 따로 놓인 테이블과 소파를 활용하는 것으로 하였음)
3	연구자는 대상학생에게 비디오 시청을 요구하면서 비디오를 켜다.
4	모니터에 나오는 모델의 행동(주문 벨 누르기)에 대해 대상학생이 흥미와 주의집중을 가질 수 있도록 연구자는 구체적인 설명을 제공한다. ※ 중재 초기: 연구자의 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	연구자와 대상학생은 소파테이블 앞에 놓인 음식 주문 역할놀이를 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 연구자의 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 대해 학생에게 칭찬을 제공하고, 연구자는 대상학생에게 음식 주문 기술의 전체 단계 내용에 대한 언어적인 피드백을 다시 한 번 제공해 준다.
10	대상학생과 연구자는 함께 교실중재 환경을 정리한다.

위 <표 5>의 교실중재 절차에서 한 가지 교수기법인 역할놀이는 음식 주문 기술에서만 실시되었다. 나머지 목표행동인 식당 찾기 기술과 식사 기술은 역할놀이보다는 비디오 모델링을 통한 시각적 단서 활용 내지 연구자의 언어, 신체촉진에 의한 대상학생의 반복연습 등의 기법이 보다 효과적으로 작용했기 때문이다. 본 연구에서 적용된 역할놀이의 1수준과 2수준 방법은 대상학생의 과제기술 습득과 독립 수행의 정도가 높아지는지의 여부에 따라 구분되어 각각 적용되었다. 즉, 대상학생은 과제에 대한 독립 수행이 높아질수록 과제분석을 그대로 행동시연 하는 1수준의 방법이 아닌,

14 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 3호)

대상학생 자신의 과제기술 수행에 대해 수용·반응해주는 주변 인물(예: 식당 종업원 등)의 과제기술도 수행해 봄으로써 과제기술의 수행 상황을 보다 질 높게 인지하는데 초점을 둔 2수준의 방법이 적용되었다. 음식 주문 기술에 대한 역할놀이 에 대한 구체적인 수행 절차를 살펴보면 <표 6>과 같다.

<표 6> 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: <ul style="list-style-type: none"> ※ 본 연구의 역할놀이는 1수준과 2수준으로 분류하여 적용하였는데, 이 두 가지 수준의 기준은 대상학생의 과제 습득 정도임. 대상학생이 과제 수행의 단계를 보다 구체적으로 인지할 수 있도록 자신의 역할 뿐 아니라, 식당직원의 역할을 수행해 보는 기회를 가짐. 	
	<p style="text-align: center;">1수준의 실행 방법</p> <p>① 대상학생: 손님 연구자: 주문 및 계산 직원</p> <p>② 대상학생은 사전에 연구자에게 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.</p> <p>③ 소리 인형을 눌러 주문 직원인 연구자를 유도하여, 대상학생은 연구자에게 주문 음식을 말한다.</p> <p>④ 대상학생은 ③번에서 요구하는 언어적인 의사소통 능력에 큰 제한은 없으나, 말을 중얼거리거나 빨리 이야기하려는 경향이 있기에, 연구자는 대상학생에게 주의 를 주거나 언어적인 촉진을 통해 올바른 언어 소통을 수행할 수 있도록 한다.</p> <p>④-1. 연구자는 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 연구자에게 해당 음식 값을 계산한다. 사전에 준비된 화폐를 연구자에게 건네면, 연구자는 거스름돈을 제공한다.</p> <p>⑤-1. 연구자는 대상학생이 거스름돈을 정확히 확인할 수 있도록 질문하거나, 부분적으로는 역할을 바꾸어 대상학생이 직접 거스름돈을 연구자에게 제공하도록 하여 화폐의 양과 가치를 습득해 나가고 있는 지 피드백 한다.</p> <p>⑥ 기타 부수적으로 보충교수가 필요한 과제의 단계 수는 별도로 교재교구의 제작과 연계하여 수업.</p>	<p style="text-align: center;">2수준의 실행 방법</p> <p>① 대상학생: 주문 및 계산 직원 연구자: 손님</p> <p>② 기본적으로 2수준은 역할의 바뀐 뿐 아니라, 대상학생이 연구자를 유도하고 교수하는 방향으로 실행한다. 따라서 역할놀이 과정에서 연구자는 대상학생에 대한 도움이나 촉진을 최소화한다.</p> <p>③ 연구자는 대상학생의 역할 수행 속도에 맞춰 역할을 수행한다.</p> <p>④ 연구자는 대상학생이 특별히 유의하거나 중요하게 다루어야 할 과제의 일부 단계 수에 대해 숙달될 수 있도록 질문을 유도한다.</p> <p>④-1. 연구자는 대상학생에게 교사의 위치에서 질문을 하기보다는, 궁금하여 대상학생에게 질문을 하는 태도를 취한다.</p> <p>⑤ 1수준과 마찬가지로, 연구자와 대상학생은 역할을 바꾸어 충실하게 행동시연을 수행한다.</p> <p>⑥ 2수준에서 연구자는 음식 주문 그림판을 준비한다. 음식 주문 그림판은 과제분석의 전 단계 내용이 그림으로 삽입된 책자이며, 이와 함께 과제분석의 전 단계 내용에 대한 해당 키워트(한글)를 코팅지도 준비된다.</p> <p>⑥-1. 대상학생은 키워드 스티커를 음식 주문 그림판의 각 쪽 수에 붙여 나간다. 이 때 연구자는 거의 개입하지 않으며, 대상학생 스스로 수행하는 것을 지켜본다.</p> <p>⑥-2. 대상학생은 ⑥-1번을 수행하면서 과제의 각 단계에 대한 자신의 느낀 점이나 즐거움을 표현해 보도록 연구자는 촉진한다.</p> <p>⑦ 연구자는 1수준과 2수준을 비교 분석하여 역할놀이를 교실중재의 절차에서 소거해 나갈 여부를 결정한다.</p>

교실중재의 교수에서는 주로 연구자가 대상학생이 각 과제의 수행에서 보이는 개별적인 특성이나 학습 스타일 등에 근거하여 부수적인 중재기술의 차원에서 여러 교재교구를 제작하였다. 이와 같은 중재도구 및 자료를 종속변인에 따라서 살펴보면 <표 7>과 같다.

<표 7> 부수적인 중재 도구 및 자료

목표행동	중재 도구 및 제작 형태
식당 찾기 기술	<ul style="list-style-type: none"> • <u>식당 지도</u>: 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. • <u>식당거리 앨범 사진</u>: 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"> • <u>음식 주문 그림판</u>: 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. • <u>음식 사진 코팅지</u>: 각 유형의 식당 메뉴에 포함된 여러 음식들의 사진을 코팅하여, 대상학생이 코팅 사진을 식당의 유형에 따라 분류할 수 있도록 촉진하기 위해 제작됨. (*식당 찾기 기술에서도 사용하였음).
식사 기술	<ul style="list-style-type: none"> • <u>PPT 자료</u>: 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. <p>(※식사 기술은 교재교구를 활용하는 차원보다도 연구자의 언어 및 신체촉진 제공을 통해 대상학생이 반복적으로 연습해 보는 절차가 효과적이라고 생각되었음).</p>

3) 유지

유지 단계는 각 목표행동에 따라 중재 단계가 종료된 3주 이후에 실시되었으며, 기초선과 중재 단계가 실시된 동일한 장소에서 기초선 단계와 동일한 방법으로 실시되었다. 즉, 본 연구자는 기초선 단계에서와 같이 대상학생에게 과제 수행에 대한 도움이나 촉진을 제공하지 않고, 대상학생이 스스로 과제분석의 전 단계를 수행하도록 하였으며, 약 3주간에 걸쳐 실시되었다.

4) 일반화

본 연구에서 일반화의 측정은 식당이용기술의 세 가지 종속변인(식당 찾기 기술, 음식 주문 기술, 식사 기술)에 대해서 모두 실시하였다. 일반화의 측정 방법은 대상학생의 과제 수행에 대한 연구자의 도움이나 촉진 제공이 없는 기초선 단계와 동일한 조건에서 이루어졌다. 일반화는 각 실험조건에서 대상학생이 나타내는 수행 비율의 변화 경향성에 맞춰 간헐적으로 실시되었으며, 과제 수행 장소를 달리하여 적용하였다. 즉, 본 연구의 중재프로그램은 대상학생이 거주하고 있는 Y구에서 실시하였는데, 일반화 기술의 측정은 Y구와 인접한 앞 지역인 D구의 식당거리에서 실시되었다. D구 역시 아파트 밀집 지역으로 Y구와 유사한 식당문화 및 지리적인 구조를 가지고 있었다.

6. 자료측정

본 연구에서 목표행동 수행에 대한 자료측정은 지역사회 안에서 이루어졌다. 대상학생이 각 과제분석의 단계를 5초(s) 이내에 반응할 경우 정반응으로, 그렇지 못할 경우 오반응으로 처리하였다. 대상학생의 독립 수행비율 측정을 위한 정반응과 오반응에 대한 조작적 정의는 <표 8>와 같다.

<표 8> 정반응, 오반응에 대한 조작적 정의

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

각 과제분석 단계에 대한 측정은 연구자가 매 회기마다 대상학생의 과제기술 수행에 대한 관찰을 종료한 후에, 전체 과제분석 단계의 숫자 중에서 대상학생이 독립적으로 수행한 단계의 수를 백분율(%)로 계산하였다. 한 회기 당 목표행동의 측정은 1번으로 이루어졌다.

7. 관찰자간 신뢰도

관찰자간 신뢰도 측정을 위하여 보조교사 한 명이 참여하였다. 보조교사는 각 실험조건마다 연구자와 동행하여 대상학생의 과제 수행 장면에 대해 비디오 테이핑 작업을 수행하였다. 그리고 목표행동의 정반응과 오반응에 대한 조작적 정의에 기초하여 녹화된 테이프를 시청하면서 관찰자간 신뢰도 측정 작업 역시 수행하였다. 본 연구는 세 가지 과제기술의 모든 회기에서 비디오 녹화를 실시하였는데, 그 중의 대략 30%를 임의적으로 표집하여 관찰자간 신뢰도 측정에 사용하였다. 그리고 신뢰도 측정에는 목표행동의 각 실험조건을 모두 포함하여 실시하였다.

관찰자간 신뢰도 계산은 연구자가 측정한 자료와 보조교사가 측정한 자료를 사용하여, $[일치한 수 \div (일치한 수 + 불일치한 수) \times 100]$ 의 공식을 이용하여 산출하였다. 그리고 본 연구에서는 신뢰도 측정의 결과가 보다 정확하게 산출될 수 있도록 보조교사에 대한 사전교육을 실시하였다. 즉, 본 연구자는 보조교사에게 각 과제분석의 수행 원리와 방법, 그리고 과제 수행에 대한 측정 방법에 대해서 구체적인 설명을 제공하였다. 본 연구의 관찰자간 신뢰도의 측정 결과를 살펴보면 <표 9>과 같다.

<표 9> 관찰자간 신뢰도의 평균 및 범위 (단위 : %)

	식당 찾기 기술	음식 주문 기술	식사 기술
신뢰도 평균 (범위)	96.8 (93.7~100)	95.6 (95~96.2)	98.7 (97.5~100)

8. 중재 충실도

본 연구는 지역사회중재와 교실중재가 적절하게 실시되고 있는가를 검증하기 위하여, <표 10>과 같은 평가서식을 사용하여 중재 충실도를 측정하였다. 지역사회중재와 교실중재 모두 측정하였으며, 그것을 합하여 계산하였다.

<표 10> 중재 충실도 평가서식

	구체적인 관찰 내용	예	아니오
1	교실중재에서 비디오 모델링 또는 역할놀이를 사용하였는가?		
2	교실중재에서 시각적 단서 또는 자기점검표를 사용하였는가?		
3	교실중재에서 반응촉진법을 사용하였는가?		
4	교실중재에서 부수적 중재기술을 사용하였는가?		
5	지역사회중재에서 과제분석의 단계대로 지도하였는가?		
6	지역사회중재에서 최소 촉진법을 사용하였는가?		
7	지역사회중재에서 시각적 단서를 사용하였는가?		
8	지역사회중재에서 시간지연법을 사용하였는가?		
9	지역사회중재에서 자기점검표를 사용하였는가?		
10	지역사회중재에서 강화기법을 사용하였는가?		

중재 충실도 관찰자는 동일한 보조교사 한 명이 참여하였으며, <표 10>의 평가서식을 바탕으로 전체 중재회기 중에서 임의적으로 30%를 표집하여 측정하였다. 최종적으로 중재 충실도의 결과는 100%인 것으로 나타났다. 나아가서 본 연구는 중재 프로그램을 자체 개발하지 않고, 김영준, 강경숙, 김주영(2012b)의 중재프로그램을 그대로 도입 및 적용함과 동시에 본 연구의 예비연구 차원에서 김영준, 강경숙, 김주영(2012)의 중재프로그램에 대한 내용 타당도(content validity) 검증 절차를 거쳤으므로, 추가적으로 본 연구의 결과에 토대하여 김영준, 강경숙, 김주영(2012)의 중재 프로그램에 대한 사회적 타당도를 위한 문항 구성과 그 측정을 실시하지는 않았다.

III. 연구 결과

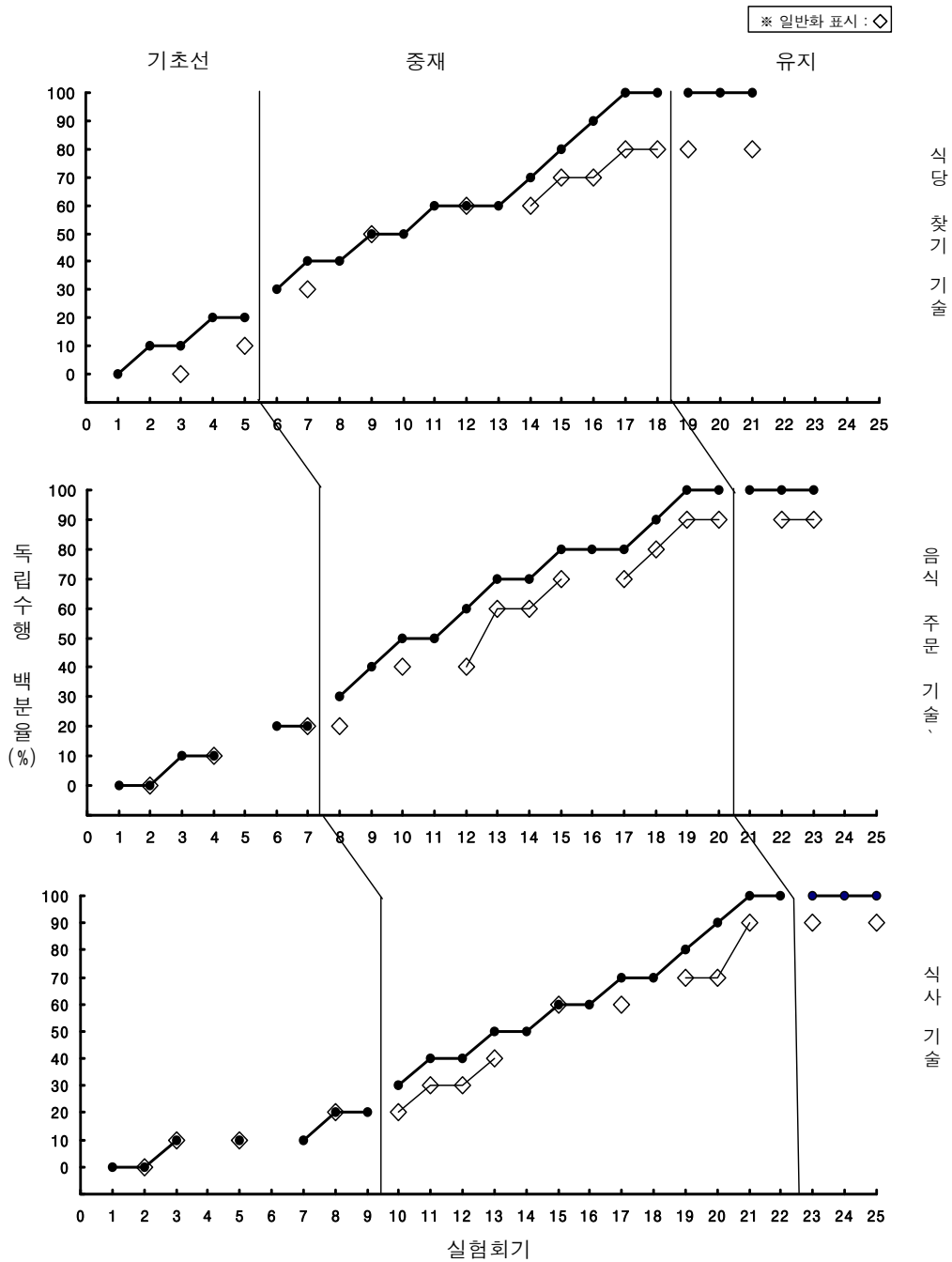
1. 식당 찾기 기술

사회교과 통합 전환교육프로그램을 통해 대상학생의 식당 찾기 기술은 향상된 것으로 나타났다. <그림 1>에서 보는 바와 같이 기초선 기간 중에는 0~20%의 낮은 수행비율을 보였으나, 중재가 실시된 이후에는 수행비율이 현저히 증가하였으며, 최종적으로는 완전한 독립수행으로 가능하게 되었다. 새로이 습득된 식당 찾기 기술은 100%로 유지된 것으로 나타났다.

기초선 기간은 총 5회기에 걸쳐 이루어졌는데, 약 12%의 평균 수행비율로 나타났다. 대상학생은 기초선 기간에 앞서 사전 오리엔테이션의 경험에도 불구하고, 식당 주변에 있는 문구점이나 오락실로 주의가 분산되는 경우가 많았다. 주로 과제분석의 단계 수 1번과 2번을 수행하는 정도의 수준이었으며, 대체로 연구자에게 어떻게 과제를 수행해야 하는가를 반복적으로 물어보거나 대신 수행하여 달라는 의존행동이 많았다.

중재 기간은 총 13회기에 걸쳐 실시되었으며, 30~100%의 수행비율을 나타냈다. 대상학생의 과제기술에 대한 독립 수행비율은 비교적 안정된 비율로 증가되었으며, 특히 중재 단계의 14회기부터 대상학생은 과제의 여러 단계에 대하여 수월하게 적응하기 시작하였다. 대상학생은 기록카드에 적힌 음식이 해당하는 유형의 일곱 곳의 식당(단계 수 3~9번)을 지속적으로 집중하여 찾기 보다는 한두 곳의 식당을 찾는 경우가 많았다. 기초선 단계에서 나타난 주의분산 행동과 연구자에 대한 의존행동이 주로 과제 수행의 방해요인으로 작용하였다. 그리고 같은 유형의 식당을 계속 찾는 도중 2분 내외가 소요되도록 식당 앞에서 가만히 서 있는 행동도 나타났으며, 경우에 따라서는 관심 있는 식당의 디자인에 대해 연구자에게 “선생님, 식당의 문이 너무 멋있어요!”의 언어 표현을 함으로써 작업지속시간이 지체되었다.

대상학생은 중재의 회기가 지속되면서 식당거리의 외부 전 구역과 각 유형의 식당들의 위치를 구체적으로 인지하였으며, 그것에 따라 과제기술의 단계 수행이 연합적인 행동으로 순조롭게 이루어졌다. 한편, 대상학생은 과제분석의 단계 수 10번에 대해서 연구자에게 물어보거나 과제 수행 자체를 생략하는 의존 및 회피행동이 나타났다. 중재 단계의 17회기부터 과제분석의 10번 단계를 독립적으로 수행함으로써 100%의 수행비율을 나타냈다. 그리고 대상학생이 과제기술을 비교적 정확한 방법으로 수행할 수 있게 되면서 작업지속시간이 계속적으로 향상되었으며, 주의분산이나 의존행동 역시 크게 감소하였다. 이를테면, 대상학생은 과제를 수행하면서 연구자에게 “선생님, 이 식당은 ○○○ 요리해 주는 곳이에요”라는 형태의 언어적 안내 표현을 반복하였으며, 실제로 대상학생이 연구자에게 안내해 주는 식당들마다 해당 식당들의 음식 메뉴와 가격 등을 정확하게 인지하고 있는 것으로 나타났다. 나아가서 대상학생은 여러 식당들의 상호명을 수첩에 기록하면서 오늘 회기에서 제시된 음식 메뉴에 포함되지 않은 식당들을 점검하는 자기교시의 효과도 나타냄으로써, 중재 후 반기(이를테면, 16회기~18회기)부터는 연구자의 도움이나 촉진이 대상학생의 과제 수행에 별다른 의미를 나타내지 못한 것으로 확인되었다.



<그림 1> 식당이용기술의 독립 수행비율

유지 기간은 총 3회기에 걸쳐 이루어졌는데, 모두 100%의 완전한 독립 수행을 보였다. 그리고 각 실험조건(기초선, 중재, 유지)마다 대상학생이 나타낸 수행 결과가 다른 환경으로 일반화가 될 수 있는가를 측정하였는데, 각 실험조건에서 대상학생이 나타낸 수행비율과 완전히 동일한 수준은 아니었으나 일반화의 독립 수행비율 역시 80%의 수행비율 수준까지 비교적 안정적으로 증가되었다.

2. 음식 주문 기술

식당에서 실시되는 음식 주문 기술의 경우 <그림 1>과 같이 사회교과 통합 전학교육프로그램을 통해 향상된 것으로 나타났다. 기초선 기간 동안 대상학생의 음식 주문 기술에 대한 수행비율은 평균 10%로 나타났으며, 중재가 실시되자 평균 약 69%의 수행비율로 향상되었으며 최종적으로 완전한 독립 수행할 수 있게 되었다. 그리고 새로이 습득된 음식 주문 기술은 100%로 유지된 것으로 나타났다.

기초선 기간에 대상학생은 0~20% 범위의 수행비율을 나타냈다. 과제분석의 1번 단계와 3번 단계가 독립 수행으로 나타났다. 식당에서 혼자 떠들거나 TV에 시선이 집중되는 주의분산 행동이 많이 관찰되었으며, 주문 직원이나 계산 직원이 말을 건네면 무기력하게 가만히 있는 행동도 많이 나타났다. 또한 음식 주문 벨을 장난으로 여러 번 누르는 행동문제도 과제 수행의 방해요인이 되었다.

중재가 실시되면서 음식 주문 기술은 점차적으로 증가되는 경향을 보였으며, 최종적으로 100%의 수행비율을 보였다. 대상학생은 과제분석의 2번을 생략하는 경우가 많았으며, 단순히 기록카드에 적힌 음식명을 주문 직원에게 말하는 수행 특성을 보였다. 또한 주문 음식 값을 계산하기 위하여 계산대로 이동하기보다는(6번 단계) 주문 직원에게 돈을 건넸으며, 주문 음식 값 이상의 돈을 계산 직원에게 건네는 경우(7번 단계)도 있었다. 이러한 결과는 대상학생이 주문한 음식을 빨리 먹으려는 행동상의 문제로 인해 더욱더 강화되는 것으로 나타났다. 이를테면, 대상학생은 연구자에게 “선생님, ○○을 빨리 먹고 싶어요!” 라고 반복적으로 이야기하면서, 동시에 연구자에게 “선생님이 ○○ 대신 계산해 주세요!” 라고 표현하는 의존적인 행동도 빈번히 관찰되었다. 이에 연구자는 지역사회중재 시 대상학생이 기본적으로 자기점검표를 적극적으로 활용하도록 촉진하면서, 보충적으로 교실 중재의 차원에서 비디오 자기 모델링의 적용을 통하여 대상학생이 더욱더 자신의 수행 오류들을 구체적으로 점검하도록 하였다. 또한, 연구자는 교실 중재의 비디오 자기 모델링과 대상학생이 대체로 선호하였던 역할놀이(행동시연)를 상호 통합함으로써, 대상학생이 과제에 대한 관심과 흥미를 높이면서 올바른 역할 수행을 거듭 높일 수 있도록 촉진하였다. 대상학생은 역할놀이를 수행하는 과정에서 연구자에게 “(다소 어눌한 표현과 부정

22 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 3호)

확한 단어 표현법을 사용하면서) 선생님, 앞으로 ○○이는 음식을 계산하고 밥 먹을 거예요!” 라고 반복적으로 표현하였다. 실제로, 대상학생은 그러한 구두 표현을 연구자에게 제공하는 회기가 지속되어 갈수록 교실 중재의 역할놀이 차원에서 뿐 아니라, 다음 회기의 지역사회 수업 장면에서도 과제의 단계 수 6번과 7번에 대한 독립적인 정반응을 완전히 나타내기 시작하였다.

중재 단계의 15회기부터는 비교적 과제의 단계 내용을 구체적으로 인지하고 수행할 수 있어서 80%의 수행비율을 나타냈다. 대상학생은 음식을 주문하였던 처음의 테이블로 다시 되돌아가는 것(9번 단계)이 아니라 다른 테이블로 되돌아가는 경우도 있었으며, 주문 음식을 조용히 테이블에서 기다리기(10번 단계)보다는 혼자 중얼거리거나 식당 출입구 등 다른 위치로 지나치게 주의하는 분산행동이 나타났다. 대상학생은 비교적 과제의 수행에 대해 정반응 비율이 높아진 중재 중기(후기)에서 자신의 선호나 관심에 따라서 자유롭게 행동하려는 결과를 나타냈다. 이에 따라 대상학생은 실제로 과제의 단계 수 9번·10번을 독립 수행할 수 있는 사전 능력을 가졌음에도 불구하고, 그렇지 못한 오반응 결과를 나타냈다. 예를 들면, 대상학생은 과제의 단계 수 9번에서 자신이 처음 차지했던 테이블이 아닌 다른 테이블에 관심이 가는 물건(예, 테이블과 가깝게 위치한 TV, 호감이 가는 어른들이 앉아 있는 테이블의 주변 등)이 있을 경우 무조건 그 테이블로 걸어가는 행동이 빈번히 관찰되었다. 그리고 과제의 단계 수 10번에서 음식 주문을 기다리는 과정에서 불필요하게 식당의 직원에게 “(다소 어눌하면서도 큰 목소리로) 여기 ○○을 빨리 줘요!” 라고 반복적으로 중얼거리는 모습을 보였다. 그 중얼거리는 모습은 식당에서 식사하고 있는 다른 손님들에게도 영향을 미치는 것으로 나타났다. 연구자는 대상학생의 과제 10번 단계 수를 중재하기 위해 교실 중재에 주된 초점을 두었는데, 그러한 교실 중재에서 주로 적용된 교수기법은 비디오 자기 모델링과 문제해결중심 상황이야기 나누기 활동을 병행해 가는 형태를 유지하였다. 즉, 대상학생이 비디오의 장면에서 자신의 수행 오류와 그 오류가 다른 손님들에게 피해를 제공하는 자신의 모습을 충분히 관찰한 후, 그 수행 오류가 어떻게 변화되어야 하는가를 문제해결의 측면에서 연구자의 언어 촉진을 통해서 이야기 나누기를 전개하는 것이다. 여기서 문제해결중심 상황이야기 나누기 활동의 경우 비공식적으로 이루어졌으나, 연구자의 칭찬과 격려가 지속적으로 통합 적용됨으로써 대상학생이 흥미롭게 참여할 수 있는 동기와 분위기가 충분히 관찰·확인되었다. 부수적으로, 대상학생은 과제의 10번 단계 수 수행에서 식당 내의 다른 위치(예, 식당 출입구 등)로 주의가 분산되는 경우도 많이 관찰되었는데, 이는 연구자의 즉각적 언어 통제 및 지시로 충분히 그 행동의 소거가 이루어져 특별히 교수기법의 적용 차원에서선 중재하지 않았다. 한편, 중재 단계의 19회기부터는 과제의 모든 단계가 완전한 독립 수행으로 나타나 100%의 수행비율을 보였다.

음식 주문 기술의 유지는 총 3회기에 걸쳐 실시되었는데, 3회기 모두 100%의 독립 수행비율을 보였다. 그리고 일반화의 측정 결과는 대상학생이 각 실험조건에서 나타낸 수행비율과 완전히 일치하지는 않으나, 일반화의 독립 수행비율 역시 90%의 수행비율까지 비교적 안정적으로 증가되었다.

3. 식사 기술

대상학생의 식사 기술은 <그림 1>에서 보는 바와 같이 사회교과 통합 전환교육 프로그램을 통하여 향상된 것으로 나타났다. 기초선 기간 중에는 대상학생의 식사 기술은 평균 약 11%를 보였지만, 중재가 실시되고 나서는 평균 64%의 수행비율로 향상되었으며 최종적으로 완전한 독립수행이 가능하게 되었다. 그리고 새로이 습득된 식사 기술은 100%로 유지된 것으로 나타났다.

기초선 기간 동안에 대상학생은 0~20% 범위의 수행비율을 보였는데, 대상학생은 과제분석의 전 단계를 구체적으로 인지하는데 많은 어려움이 나타났다. 대상학생은 평상시 가정에서 축적해 온 식사 습관으로 과제 수행에 참여하려는 경향이 많이 나타났으며, 젓가락 사용을 회피하거나 테이블 주위를 지저분하게 하면서 식사를 하는 행동 특성을 보였다. 기초선 동안 대상학생은 과제의 1번과 3번 단계만이 독립수행으로 나타났다.

중재 기간은 총 13회기에 걸쳐 실시되었으며, 30~100% 범위의 수행비율을 나타냈다. 대상학생은 물수건으로 손을 닦지 않고 테이블이나 식사도구 통을 열어 손가락과 젓가락을 닦는 행동을 나타냈다(2번 단계). 대상학생은 중재 초기에 과제의 단계 수 2번과 관련하여, 자기관리의 측면과 관련된 ‘청결한 상태 유지하기’가 수행의 오류로 나타나는 위생 문제가 빈번히 관찰되었다. 이를테면, 대상학생의 경우 물수건으로 손을 닦지 않고, 물수건을 콧구멍에 집어넣은 뒤 비벼대는 행동을 빈번히 나타냈다. 그 다음에 대상학생은 그 물수건으로 손가락과 젓가락을 닦는 청결치 못한 행동도 상호 연합적으로 나타났기에, 계속적으로 과제의 단계 수 2번이 오반응으로 나타났다. 이를 중재하기 위하여 연구자는 기본적으로 대상학생이 지역사회중재의 장면에서 직접 자기점검표를 활용하여 스스로의 수행을 피드백 할 수 있도록 거듭 촉진하였으며, 교육실 중재의 차원에서는 비디오 자기 모델링 수업을 기본적으로 제공하면서 위생 문제와 건강의 상호 관계를 소재로 한 그림 사진(예, 배가 아파서 화장실에 빈번히 가는 모습의 장면, 배 속에 해충이 가득한 장면 등)을 PPT에 담아 이야기 나누기 활동을 전개하는데 초점을 두었다. 대상학생은 이러한 이야기 나누기 활동에서 연구자에게 “(다소 부정확한 발음의 형태로) 선생님, ○○이도 배 아픈 적 있어요. 너무 아팠어요. 배 속에 해충이 있으면 안 돼요. 앞으로 손수건으로

코 닦지 않을게요!” 라는 맥락의 구두표현을 반복하였다. 대상학생은 그러한 언어 표현을 반복해 나가는 회기가 지속되어 갈수록 과제의 단계 수 2번을 독립적인 정반응으로 수행하기 시작하였다.

그리고 대상학생은 숟가락과 젓가락을 흐트러진 형태로 놓아두거나 숟가락만 사용하여 음식을 먹는 특성이 자주 나타났다(4~6번 단계). 이러한 제한점을 위해 교실중재의 비디오 자기 모델링 수업을 통하여 대상학생이 자신의 오반응을 직접 관찰하고, 연구자의 언어 및 신체 촉진을 제공받으면서 반복 연습하는 기회를 가졌다. 또한 비디오 자기 모델링 수업을 통해 대상학생이 식사 기술을 수행하는 과정에서 나타내는 주의분산이나 혼자 중얼거리는 행동문제도 효과적으로 감소시킬 수 있었다. 여기서 특히, 대상학생의 경우 젓가락을 생략하고 숟가락으로만 밥과 찌개 및 반찬을 먹으려는 행동문제가 빈번히 나타났다(과제의 5번과 6번 단계 수). 이러한 대상학생의 행동 특성은 식사도구의 사용 문제 뿐 아니라, 식사를 청결하게 유지하는 행동에도 상호 밀접한 관계를 가짐으로써, 부정적 영향을 제공하는 것으로 나타났다. 예를 들면, 대상학생은 숟가락의 사용은 반찬을 식탁 위에 지지분하게 떨어뜨리는 결과를 빈번히 나타나게 하였다. 또한, 대상학생은 손으로 숟가락을 힘껏 쥐지 못하고 약하게 헐렁거리는 형태로 쥐는 경우도 많았기에, 옷 주위나 식당 바닥에 반찬과 국의 찌꺼기를 흘리는 경우 역시 빈번한 것으로 나타났다. 이와 같은 현상을 놓고, 연구자는 교실 중재의 차원에서 행동시연을 통하여 대상학생이 기본적으로 숟가락과 젓가락을 모두 사용하여 식사하는 행동을 직접교수 하였다. 그 직접교수 과정에서 연구자는 대상학생에게 언어촉진보다는 모방과 신체촉진에 더욱 많은 비중을 두어 반복 교수하였다. 그리고 이와 연계적으로 PPT 자료를 통하여 대상학생이 자신의 수행 오류가 식당 이용에 주는 부정적인 영향(예, 자신이 흘린 반찬을 땀을 흘리면서 힘들게 식당 직원이 청소하는 모습의 장면 등)을 사진으로 확인하면서 연구자와 이야기 나누기활동을 전개하였다. 이 때 대상학생은 연구자에게 “(안타깝다는 목소리를 내면서) 선생님, 아줌마가 힘들면 안 돼요!, 그렇죠?” 라는 구두표현을 반복하곤 하였다.

대상학생은 중재 단계의 17회기부터 비교적 과제의 단계에 대해 수월히 적응하기 시작하였는데, 과제의 8~10번이 주로 오반응으로 나타나 70%의 수행비율을 나타냈다. 즉, 대상학생은 음식을 먹은 이후 테이블과 의자를 점검하지 않는 경우가 많았으며, 휴지통에서 꺼낸 휴지로 음식이 묻은 자신의 입 주위를 닦지 않고 단순히 휴지를 바지 주머니에 넣어두는 행동 특성을 보였다. 연구자는 이러한 대상학생들의 청결 관련 행동문제에 대해 역시 직접교수와 반응촉진을 통해 반복적으로 지역사회와 교실 장면에서 모두 교수하였으며, 부분적으로 교실 중재의 차원에서 관련 PPT 자료를 활용하기도 하였다. 특히, 대상학생은 식사 이후 휴지로 입을 닦기보다는 단지 헛바닥으로 입 주위를 닦아 내는 행동을 빈번히 보였으며, 경우에 따라서는 휴지

통에서 꺼낸 휴지로 입 주위를 닦기 보다는 그냥 휴지를 구겨버리는 행동도 나타났다. 연구자는 그러한 대상학생의 행동에 대해 교실 중재 차원에서 비디오 자기 모델링을 기본적으로 적용하였으며, 이와 연계적으로 그 수행 오류 장면을 실제로 담은 사진 자료를 올바른 수행 장면의 사진과 상호 대치시켜 보도록 하는 자기점검의 기회를 제공하였다. 중재 단계의 21회기부터는 과제의 전 단계를 완전히 독립 수행함으로써 100%의 수행비율을 나타냈다.

식사 기술의 유지 측정은 총 3회기에 걸쳐 이루어졌는데, 3회기 모두 100%의 완전한 독립 수행비율을 보였다. 그리고 식사 기술의 일반화 측정 결과는 대상학생이 각 실험조건에서 나타난 수행비율과 완전히 일치하진 않으나, 일반화의 독립 수행비율 역시 90%의 수행비율까지 비교적 안정적으로 증가되었다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 지적장애 중학생에게 사회교과 통합 전환교육프로그램을 적용하여 식당이용기술에 미치는 효과를 살펴보았는데, 대상학생은 식당 찾기 기술, 음식 주문 기술, 식사 기술에서 모두 향상된 결과를 보였으며, 중재가 종료된 이후에도 습득된 기술은 유지되는 것으로 나타났다. 그리고 습득된 목표기술은 다른 장소로 일반화된 것을 알 수 있었다. 이러한 본 연구의 결과를 바탕으로 논의와 결론, 그리고 후속 연구를 위한 제언, 제한점을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 사회교과 통합 전환교육프로그램은 지적장애학생의 자립생활기술과 관련된 식당이용기술을 향상시키는데 효과적이었다. 이러한 결과는 특수교육과정 사회교과의 내용 체계가 지적장애학생을 위한 실제 생활 장면과 현상을 충분히 반영하지 못하여 사회통합의 효과가 부족하다는 관점을 강조한 선행연구(박남수, 2007; 정인숙, 송영준, 2009; Brolin & Lloyd, 2004)의 결과를 전환시켜 주고 있다. 즉, 전환교육프로그램은 지적장애학생의 실제 생활 요구 영역(예: 사회, 주거, 직업, 여가 등)을 포함하는데, 이를 중심으로 본 연구에서 특수교육과정 사회교과의 내용 체계는 있는 그대로 활용되기보다는 선정된 전환 영역을 중심으로 응용되어 실제 생활의 성격과 맥락으로 구체화될 수 있었다. 따라서 후속적으로 전환교육프로그램 안에 포함된 여러 생활 요구 영역들을 중심으로 특수교육과정 교과별 내용 체계들을 검토하고 보완하는 연구 작업이 전개되어야 할 것으로 여겨진다.

둘째, 본 연구에서 특수교육과정 사회교과의 각 영역 및 수준별 내용 체계들은 전환교육프로그램의 사회생활 영역인 식당이용기술을 통하여 교과 내 통합(또는 주

제중심의 통합적 접근)을 실시할 수 있었다. 즉, 식당 찾기 기술, 음식 주문 기술, 식사 기술은 특수교육과정 사회교과의 각 영역 및 수준별 내용요소를 통합적으로 선정하여 응용한 식당이용기술의 세부주제로 설명될 수 있다. 대상학생은 식당이용기술의 맥락에서 사회교과 내의 여러 통합적인 내용요소를 수월하게 습득하였다. 이와 같은 결과는 전환교육의 내용과 맥락이 기초학업교과의 내용요소들을 통합적으로 적용되도록 촉진하여 동시적인 학습 성취의 목표를 형성한다는 원리를 강조한 선행연구(조인수, 2010; Brolin & Lloyd, 2004; Corbey et al., 1993; Tomlinson & McTighe, 2006)와 상호 호응되고 있다. 후속적으로, 전환교육프로그램의 다양한 생활 요구 영역에 따라서 특수교육과정 해당 교과 내의 여러 내용요소들을 통합하여 적용하는 사례 연구가 활발하게 실시되어야 할 것으로 생각된다.

셋째, 본 연구가 적용한 사회교과 통합 전환교육프로그램은 교과 간 통합의 가능성을 시사하고 있다. 즉, 본 연구에서 대상학생은 식당이용기술의 세 가지 하위기술을 모두 효과적으로 습득하였는데, 이러한 수행 결과는 사후확장활동의 차원에서 현재 적용된 전환 영역인 사회생활의 측면 뿐 아니라 직업생활이나 거주생활 등의 영역에서도 통합이 가능하다고 여겨진다. 예를 들면, 대상학생이 식당의 손님이 아닌 음식 주문 직원과 계산 직원의 역할을 습득하는 관점에서 사회교과와 직업교과의 통합을 생각해 볼 수 있으며, 대상학생이 식당 장면에서의 식사 기술을 가정 장면에서의 식사 기술과 동시적으로 학습할 때 사회교과와 실과교과의 통합 역시 고려해 볼 수 있다. 이러한 결과는 교과 내 통합에 의해 실시된 주제중심의 전환교육 단원 활동이 현재의 단일 교과 범주에서 뿐 아니라 향후 심화·보충학습과 일반화를 고려하는 관점에서 교과 간 통합으로 발전되어야 할 필요성을 강조한 선행연구(김영준, 김진호, 2011; 김영준, 강경숙, 2012; 김영준, 강경숙, 김주영, 2012; Bouck, 2009; Cronin, 1996; Miller, Lombard, & Corbey, 2007)를 지지하고 있다. 후속적으로 교과 내 통합을 교과 간 통합의 수준으로 발전시켜 실시할 수 있는 다양한 형태의 방법이 모색되어야 할 것이다.

넷째, 사회교과 통합 전환교육프로그램은 실제 지역사회에 적응하기 위해 필요한 구체적인 중재 도구 및 자료를 다양하게 구성하도록 촉진한다. 본 연구에서 적용되었던 시각적 단서, 자기점검표, 식당 지도, 음식 주문 그림판 등은 그 전형적인 보기이다. 실제로 본 연구의 경우 대상학생이 지역사회중재의 장면에서 나타내는 과제 수행 특성을 개별화 관점에서 중재전략을 구성하는데 필요한 단서로 활용함으로써 다양한 교수도구를 제작할 수 있었다. 또한 본 연구의 교수환경 구성이 지역사회중재 뿐 아니라 교실중재가 상호 연합된 형태로 유지되었기에, 체계적 교수방법을 뒷받침하는 도구 및 자료가 역시 자연스럽게 요구되었다. 최종적으로 이러한 중재 도구 및 자료들은 대상학생의 과제 습득 뿐 아니라, 지역사회의 장면에서 방해요인으로 작용하였던 주의 분산과 부적절한 언어행동 등을 감소시키는데도 효과적이었다.

따라서 후속적으로, 전반적인 교과통합 전환교육프로그램을 효과적이고 체계적으로 적용할 수 있는 다양한 중재전략 내지 도구 및 자료가 개발되어야 할 것으로 보인다.

마지막으로, 사회교과를 비롯한 전반적인 교과 통합 전환교육프로그램에서 자기관리훈련프로그램이 한 가지 중요한 구성요소로 고려되어야 한다(Wehmeyer, Agran, & Hughes, 1998). 본 연구에서 대상학생은 목표행동을 수행하는 과정에서 보편적으로 가지는 자기관리 습관이 방해요인으로 작용하는 경우가 많았다. 예를 들면, 식사 기술에서 대상학생이 식당에서 조용하게 식사를 하는 기술, 음식 주문 기술에서 대상학생이 식당 테이블에서 주문 음식을 기다리는 기술 등은 자기관리행동이 요구되는 과제 단계이다. 즉, 본 연구는 대상학생의 과제 수행과 자기관리행동의 기능적 관계가 상호 일치되어 나타난다는 관점을 확인할 수 있었으나, 주로 연구자는 대상학생에 대한 언어적인 주의와 같은 일반적인 수준에서 자기관리행동을 중재하였다. 따라서 후속적으로, 지적장애학생의 과제 수행 장면과 연합적으로 작용하는 자기관리행동에 대한 기능평가를 실시하고, 그것에 따라 구체적인 조작적 정의와 중재전략이 제시되는 노력이 필요할 것으로 보인다.

본 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 지적장애 중학생 한 명을 대상으로 실시되었기에 연구 결과를 모든 지적장애학생에게 적용하거나 보편화하는데 한계가 있을 수 있다. 따라서 본 연구의 결과를 바탕으로 여러 명의 지적장애학생을 대상으로 하는 대상자간 중다간헐 기초선 설계로 구성된 단일대상연구나 또는 지적장애학생 집단 간의 수행 차이를 비교 분석하는 집단실험연구 등이 후속연구로 실시되어야 할 것이다. 둘째, 본 연구는 전환 영역의 해당 주제인 식당이용기술의 세 가지 하위 목표기술들을 구성할 때에만 특수교육과정 사회과의 각 영역 및 수준별 내용요소들을 통합적으로 선정하였을 뿐, 세 가지 하위 목표과제의 단계 내용에도 초점을 두어 보다 상세하게 교과 내 통합을 촉진하지 못한 한계 역시 고려해 볼 수 있다. 그러나 한 편으로는 하위 목표과제의 단계 내용에 대한 특수교육과정 교과의 내용요소들의 통합 문제는 단일하게 교과 내의 수준보다는 다양한 교과 간의 수준에서 보충되는 것이 보다 효과적일 것이라는 관점도 가지게 된다. 셋째, 본 연구는 대상학생의 IEP 자료 내용과 종속변인별 부수적인 기초 특성에 대해 세부적으로 중재하지 못하고, 그것을 포괄적으로 반영하는 종속변인 자체의 습득 여부에만 초점을 둔 경향이 있어, 종속변인의 질 높은 일반화를 성취함에 있어 다소 제한적일 수 있다고 본다. 향후 종속변인과 통합 가능한 여러 유형의 행동문제들(예: 부모의 양육방식, 자기관리, 자기결정, 고집 부리기와 같은 문제행동 등)을 기능평가 하여 상호 체계적인 교수프로그램으로 발달되어야 할 그 필요성이 강조되며, 이는 곧 교과통합 전환교육프로그램이 특수교육과정의 전반을 포괄할 수 있는 그 가능성으로 연결될 것이다.

본 연구의 이러한 논의와 제한점을 통하여 지적장애학생의 성인생활을 위한 미래계획 요구 사정 영역별(예: 직업생활, 주거생활, 여가생활, 일상생활 등)로 해당되

는 여러 가지의 하위 자립생활기술들이 학령 단계별로 구성된 총체적인 전환교육프로그램의 기초 모형(예: Brolin(1993)의 생활중심 진로교육 모형 등)을 개발하고, 이후 각 사정 영역들의 여러 하위 기술들마다 교과통합의 유형(예: 국어+사회+직업 또는 국어+수학 등)이 구성된 교과통합 전환교육프로그램의 실체가 보장되어야 하겠다. 이는 곧 지적장애학생의 IEP(특수교육과정 교과교육 차원) 및 ITP(전환교육프로그램 차원) 연계교육에 대한 활성화로 직결됨으로써, 이들의 특수교육 성과를 보다 질적으로 향상시킬 수 있는 기회를 가져다줄 것이다(조인수, 2011).

최종적으로, 본 연구는 특수교육과정 교과교육의 이론적이거나 포괄적인 학습내용이 전환교육프로그램의 기능을 통해 지적장애학생의 실제 자립생활기술로 밀접하게 보완 및 조절될 수 있다는 점을 강조하고, 그 효과성을 실제로 검증했다는 데 주된 의의가 있다고 하겠다.

참고문헌

- 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 특수교육교사들의 인식. **지적장애연구**, 13(2), 29-54.
- 김영준, 강경숙 (2012). 지역사회중심 직업훈련프로그램이 지적장애 고등학생의 아파트관리 기술 수행에 미치는 효과. **특수교육학연구**, 46(4), 1-29.
- 김영준, 강경숙, 김주영 (2012). 지적장애학생의 전환교육프로그램과 특수교육과정 사회교과의 통합적 접근 구안. **특수교육저널: 이론과 실천**, 13(2), 141-172.
- 박남수 (2007). 특수학교 사회과 교육과정의 적절성 탐색: 사회과 기본교육과정을 중심으로. **사회과교육연구**, 14(3), 53-72.
- 송소현, 김영미, 김혜리, 박재국, 박재희, 이미숙, 정민호, 조성열 (2011). **장애학생 진로·직업 교육 자립생활훈련 성과지표 개발**. 경기: 국립특수교육원.
- 이진주, 홍정숙 (2011). 정신지체 특수학교 직업담당교사의 직업교과서 활용실태. **특수아동교육연구**, 13(1), 125-146.
- 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.
- 장혜성 (2007). 정신지체 중고등학생의 지역사회중심교수 전략에 대한 문헌고찰. **정신지체연구**, 9(2), 59-80.
- 조인수, 이삼숙, 박정식 (2005). 정신지체 특수학교 사회과 교과교육 운영실태 조사. **발달장애**

학회지, 9(1), 49-64.

- 조인수 (2010). **개별화 전환교육계획을 위한 전환사정**. 경북: 대구대학교 출판부.
- 조인수 (2011). 전환교육 실행과정에 따른 실천적 과제분석. **지적장애연구**, 13(2), 97-122.
- 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.
- Benz, M. R., & Lindstrom, L. E. (1997). *Building school-to-work programs: Strategies for youth with special needs*. Austin, TX: Pro-Ed.
- 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: A competency-based approach*. Reston, VA: The 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.
- Clark, G. M. (1998). *Assessment for transition planning*. Austin, TX: PRO-ED.
- Cook, B. G. (2002). Special educators' views of community-based job training and inclusion as indicators of job competencies for students with mild and moderate disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25(1), 7-24.
- 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.
- Flexer, R. W., & Luft, P. (2005). Transition assessment and postschool outcomes. In R. W. Flexer, T. J. Simmons, P. Luft & R. M. Baer (2nd ed.). *Transition planning for secondary students with disabilities* (pp. 110-140). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Friedland, B. (1999). *How are students with mild intellectual disabilities involved in planning their own transitions?* Rural Special Education for the New Millennium: Conference proceedings of the American council on rural special education (ACRES) (19th, Albuquerque, New Mexico, March, 25-27, 1999).
- Gajar, A., Goodman, L., & McAfee, J. (1993). *Secondary schools and beyond: Transition of individuals with mild disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

- Kohler, P. D. (1998). Implementing a transition perspective of education: A comprehensive approach to planning and delivering secondary education and transition services. In F. R. Rusch & J. G. Chadsey (Eds.), *Beyond high school: Transition from school to work* (pp. 179–205). New York: Wadsworth.
- McDonnell, J., Hardman, M. L., Hightower, J., Keifer-O'Donnell, R., & Drew, C. (1993). Impact of community-based instruction on the development of adaptive behavior of secondary-level students with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97(5), 575–584.
- 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.
- Rabren, K., Dunn, C., & Chambers, D. (2002). Predictors of post-high school employment among young adults with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25(1), 25–40.
- Sheets, D., & Gold, E. (2003). *My future my plan: A transition planning resource for life after high school—For students with disabilities and their families*. Washington, DC: State of the Art, Inc.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Clark, G. M. (2010). *Transition education and services for students with disabilities* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Webb, K., Repetto, J., Beutel, A., Perkins, D., Bailey, M., & Schwartz, S. (1999). *Dare to dream: A guide to planning your future*. Revised. Tallahassee, FL: Florida State Department of Education.
- Wehman, P. (2001). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (3rd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determined students with disabilities: Basic skills for successful transition*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- White, J., & Weiner, J. S. (2004). Influence of least restrictive environment and community based training on integrated employment outcomes for transitioning students with severe disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 21(3), 149–156.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

The Effect of Subject Integration-based Transition Education Program on Performance on Restaurant Use Skills for Middle School Student with Intellectual Disabilities

Kim, Young Jun

WonKwang University

Kang, Kyung Sook

WonKwang University

<Abstract>

A transition education is becoming a life-cycle education that supplements a teaching method for each field (society, job, housing life, and etc) required for the future plan for an adult life of students with intellectual disabilities, and promotes it to integratively and associatively apply on each school stage of intellectual disabilities. The purpose of this study is to adopt the arbitration program and method of previous research, Kim Youngjun, Kang Gyeongsook, and Kim Jooyoung (2012) that integratively designed a transition education program and special education social studies and apply it on one middle school student with intellectual disabilities in order to find its effects. The subordinate assignment skills of restaurant use skills, which is the dependent variable applied in this study, are finding a restaurant, ordering food, and eating skill. The multiple baseline probe design across behaviors was used for the study design.

The professor applied in this study mutually performed local community intervention and class intervention, and methods and tools such as reaction facilitation, visual clue, token reinforcement, self monitoring, roleplaying, video modeling, food order menu, and restaurant map were applied at the level of integrated package of multiple factors. Restaurant search skill, food ordering skill, and eating skill of the target student have increase and the acquired skills were maintained even after intervention. It is also effective in generalization measurement about three objective skills. The results of this study can be used as basic data to prove effectiveness of mutual

integration types of various curriculums of a special education.

Key Words : special education curriculum, subject matters education, social studies, transition education program, restaurant use skills, intellectual disabilities

<부록 1> 본 연구 참여 지적장애 중학생의 생활요구와 김영준, 강경숙, 김주영(2012) 연구의 IEP 자료 상호 비교 분석

㉑ 대상학생은 부모와 함께 외식하는 것을 좋아하는데, 식당에 직접 가서 식사하기보다는 부모가 식당에서 음식을 가 정으로 포장해 와서 식사하는 분위기를 즐기는 성향이 강함. 대상학생은 실제로 지역사회 내의 식당이나 상점 이용을 부모나 교사, 일반 또래들의 도움에 의해 수행 가능함에도, 현재 부모는 대상학생의 이러한 성향을 무조건적으로 수용 해 주고 있음. 경우에 따라선 대상학생이 지역사회 내의 식당 방문을 일회적으로 요구함에도 부모는 대상학생이 평상 시처럼 집에서 음식을 기다리게 하거나 배달을 시킴(중속변인 1과 관련된 생활요구 IEP 내용 발췌).

㉒ 대상학생은 ㉑번의 성향에 따라 실과나 수학 수업 시 식당의 음식 목록(메뉴판)을 인지하지 못하는 제한점도 보여, 지역사회이용기술의 습득이 보다 필수적으로 요구되고 있는 실정임. 음식의 색깔이나 모양 등의 주요 특성(예: '계란 이랑 당근 조각이랑 섞은 것' - '계란말이' 표현 방법)으로만 자신의 음식 주문 요구를 밝히는 인지 수준을 보임. 이 에 따라 대상학생은 지역사회적응을 위한 언어 발달 수준이 다소 저조하며, 식당이나 매점 등을 이용할 시 상황 예절 이나 구두 표현법의 발달도 낮은 것으로 보임(중속변인 2 관련 IEP 내용 발췌).

㉓ 대상학생은 학교생활 내에서 사회적 발달이 잘 이루어지지 않고 있음. 식당 급식 이용 시 또래들과 식사하는 상황 에 대해 다소 정서 불안하거나 회피하려는 행동특성을 보임. 가정에서 음식을 혼자 먹거나 어머니가 챙겨주는 환경이 뒷받침되지 못했기 때문인 것으로 사료됨. 이에 대상학생은 실제로 식사도구를 제대로 활용하는 태도(실제로 연습이나 집중을 통해 식사도구의 활용이 부분적으로 또는 부족하게나마 가능함에도 불구하고, 젓가락 한 개로 반찬을 찍어 먹 는 등의 행동 특성을 자주 나타냄)가 미흡하여, 음식을 완전히 먹지 않고 남기는 특성도 많이 나타남. 또한 자신이 사 용한 식판이나 음식물을 처리하지 않고 그냥 자리에서 일어나 교실로 빨리 되돌아오려는 행동문제도 보임. 이 때 대상 학생은 주로 정서 불안 상태(예: 반항어를 계속 중얼거리면서 손을 비벼댐 등)에 놓인 경우가 많으므로, 교사 역시 가 정의 어머니와 같이 대신 수행해 주는 경우가 많음. 대상학생은 식당 등의 지역사회기관 이용 시 사회적 발달 차원에서 식사하기 등의 자기관리기술에 대해 체계적이고 집중적인 지도가 필요함.

*위 세 가지의 생활요구 내용을 좀 더 구체적으로 이해하는 관점에서, 연구 방법의 '연구 대상' 부분에 중속변인별 기초 정보를 상세히 밝혀 놓았음(연계적인 관점에서 상호 이해).

⇕ (본 연구의 대상학생<위>과 김영준, 강경숙, 김주영(2012b) 연구 자료<아래>의 상응)

㉑ 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 일상생 활의 장면을 혼자 찾아가는 것에 대해 많은 걱정스러운 인식을 가지고 있음.

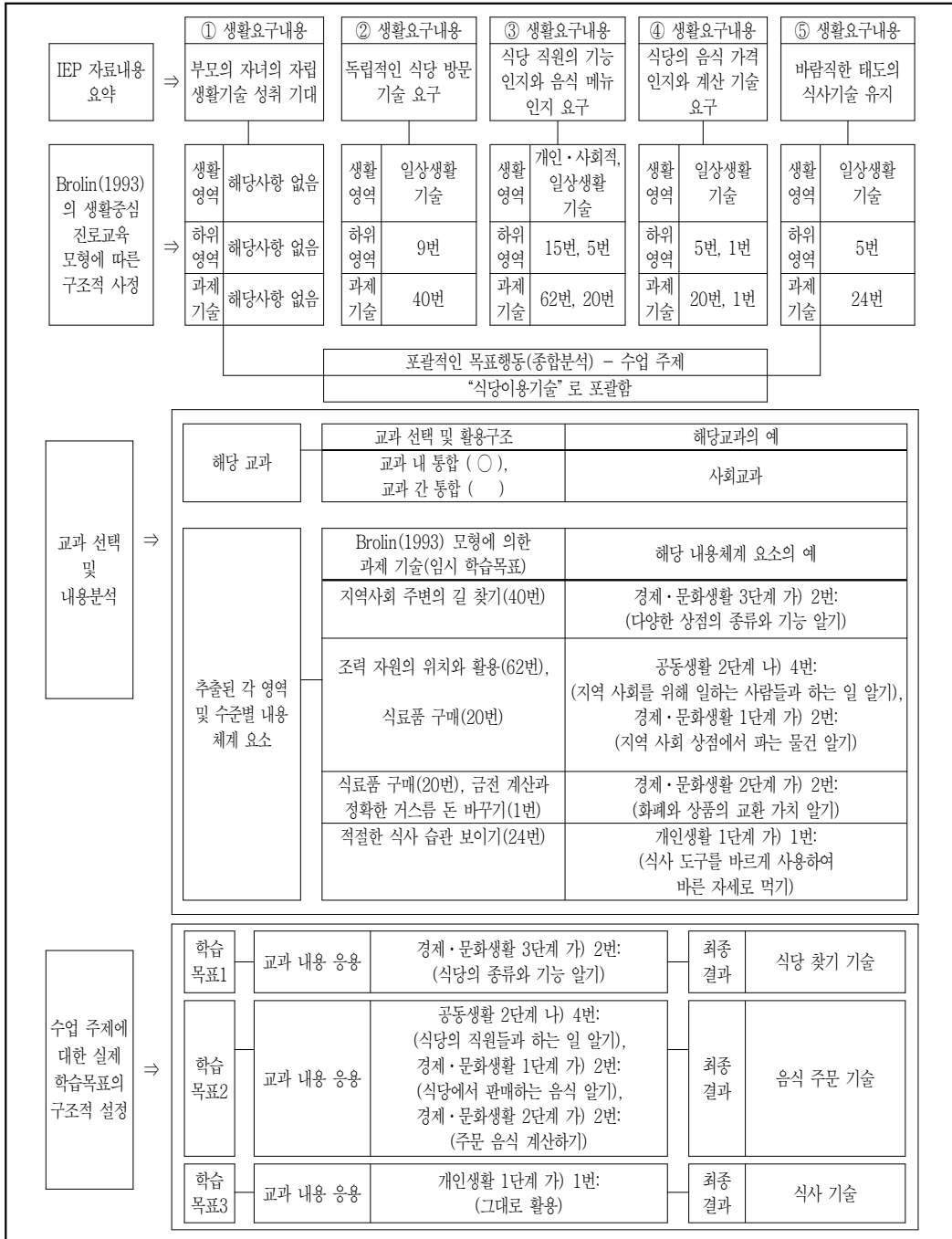
㉒ 대상학생이 보편적으로 가지는 행동문제는 종종 부모나 교사 앞에서 식당 직원의 행동을 연출하고 식당의 이름들을 반복하여 말하는 것임. 식당에서 대상학생 자신이 주도적으로 식당 직원에게 먹고자 하는 음식의 메뉴를 직접 말로 건 네는 행동을 보이지 못함. 그저 어머니가 알아서 주문한 음식을 테이블 위에 갖다 주면 음식을 먹을 뿐임.

㉓ 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.

㉔ 대상학생은 가정이나 식당에서 식사를 할 때 주의분산행동이 나타나서 어머니가 대상학생의 식사를 대신 먹여주는 경우가 많음. 특히, TV로 주의가 분산되는 경우가 많으며, 식사시 숟가락과 젓가락을 고루 사용하지 않고 무조건 숟가 락으로 음식(밥, 반찬)을 먹으려는 경향이 많이 나타남.

* 출처 : 김영준, 강경숙, 김주영 (2012), p. 148.

<부록 2> 본 연구의 종속변인 구성 절차(김영준, 강경숙, 김주영, 2012: 151)



<부록 3> 본 연구의 목표행동별에 대한 과제분석

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 들어 간다. (※ 대상학생이 앞서 3번~9번 단계에서 수행한 수첩 기록의 결과를 활용하여 10번 단계를 수행하여도 상관 없음. 이것은 연합적인 활동 수행을 중요시하는 관점에서 허용함).
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.

36 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 3호)

목표행동	과제분석 단계의 내용
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	<p>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]</p> <p>② 식사기술에서 단계 수 5번과 6번은 해당 식사도구 사용뿐만 아니라, 지적장애학생들이 바른 자세와 태도로 식사를 하는 것 역시 평가요소로 반영한다.</p>

※ 출처 : 김영준, 강경숙, 김주영(2012). p.153-154.