

2014년 8월

교육학석사(특수교육)학위논문

통합학급에서 역할수행이 지적장애아동의
표현언어능력과 사회적 상호작용에 미치는
영향

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

박 미 정

통합학급에서 역할수행이 지적장애아동의
표현언어능력과 사회적 상호작용에 미치는
영향

The Effects of Acting a Roll on Expressive Language
Skills and Social Interaction of the Children with Intellectual
Disability in Included Classroom

2014년 8월 25일

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

박 미 정

통합학급에서 역할수행이 지적장애아동의
표현언어능력과 사회적 상호작용에 미치는
영향

지도교수 김 정 연

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함.

2014년 4월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

박 미 정

박미정의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 교수 허 유 성 (인)

심사위원 조선대학교 교수 정 은 희 (인)

심사위원 조선대학교 교수 김 정 연 (인)

2014년 6월

조선대학교 교육대학원

목 차

표목차	iii
그림목차	iv
ABSTRACT	v
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	3
3. 용어의 정의	4
II. 이론적 배경	6
1. 지적장애아동의 개념	6
2. 지적장애아동의 표현언어능력과 사회적 상호작용	8
3. 장애학생의 역할수행	12
4. 선행연구 고찰	14
III. 연구방법	23
1. 연구 참여자	23
2. 실험기간	26
3. 실험장소	26
4. 연구설계	26
5. 실험절차	27

6. 자료수집 및 분석	31
7. 관찰자간 신뢰도	32
8. 중재 충실도	33
9. 사회적 타당도	34
IV. 연구결과	36
1. 통합학급에서 역할수행이 지적장애아동의 표현언어능력에 미치는 영향 ..	37
2. 통합학급에서 역할수행이 지적장애아동의 사회적 상호작용에 미치는 영향 ...	40
3. 지적장애아동의 표현언어능력과 사회적 상호작용의 유지	43
V. 논의 및 결론	45
참고문헌	49
부록	53

표 목 차

<표 II-1> 지적장애아동의 표현언어능력 관련 선행연구	15
<표 II-2> 지적장애아동의 사회적 상호작용 관련 선행연구	18
<표 II-3> 지적장애아동의 통합학급에서 역할수행관련 선행연구	21
<표 III-1> 대상아동의 기초조사 결과	24
<표 III-2> 통합학급 내 의미 있는 역할의 조작적 정의	29
<표 III-3> 역할수행관련 표현언어능력 관찰 척도표	31
<표 III-4> 사회적 상호작용 관찰 척도표	31
<표 III-5> 관찰자간 신뢰도의 평균과 범위(%)	33
<표 III-6> 행동별 중재충실도 평균과 범위(%)	34
<표 III-7> 사회적 타당도 평균과 범위	35
<표 IV-1> 역할수행에 따른 표현언어 관찰척도점수 평균과 범위	37
<표 IV-2> 역할수행에 따른 사회적 상호작용 관찰척도점수 평균과 범위 ...	40

그 립 목 차

[그림 III-1] 역할수행 중재 절차	30
[그림 IV-1] 기초선, 중재, 유지단계의 행동별 표현언어 발생율(%)	39
[그림 IV-2] 기초선, 중재, 유지단계의 행동별 사회적 상호작용 발생율(%) ...	42

ABSTRACT

The Effects of Acting a Roll on Expressive Language Skills and Social Interaction of the Children with Intellectual Disability in Included Classroom

Prof. PH.D Jungyeon, Kim

Graduate school of education, Chosun University

Department of Special Education

Mijeong, Park

Human beings socially live together with each other. Therefore, language and sociality are the key elements to fit in. However, the children with intellectual disability have a developmental delay in language and social adjustment ability. So studying in the integrated class where the children with special needs can get along with normal children is very important as a foundation to raise these children with special needs to be members of our society. Children with intellectual disability can get trainings on the language of expressions and social interactions from the integrated class.

This research is to show how important it is for the children with intellectual disability to perform their roles in the integrated class in terms

of developing abilities of expression language and social interactions. The research was given to one child with intellectual disability by using multiple probe design to prove this right. With regard to meaningful role performance in the integrated class, I assigned 4 detailed roles to each 3 activities which are morning activity, afternoon activity and end-day activity and examine the ability of language of expressions and social interactions by using observation rating scale. The results are shown as below.

Firstly regarding the language usage, the child didn't use any language of expressions but used simple gestures such as eye contact or nodding when there was no intervene took place. But once intervene initiated, the child made the first noise then little noise and finally spoke target words to accomplish his meaningful role in the integrated class. Secondly regarding social interactions, the child just watched what other children were doing under no interventions. But this was improved to follow the instructions from teacher and finally to approach others to ask or to proactively participate when there was intervention involved. Positive result was also observed during maintenance period.

Because of the fact that the research was conducted to only one child, there is a limit to generalize this theory. Generalizing the study by targeting larger number of children and conducting follow up study on language of expressions and social interactions are needed

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

아동에 있어서 사회성은 중요하다. 일반학교에서의 지적장애아동의 사회성 발달에 통합교육은 중요한 의미를 갖는다. 지적장애아동이 성인이 되어서 다른 사람들과의 상호작용만 잘 되어도 사회에서 생활하는데 발생하는 문제는 많이 줄어든다. 이런 사회성은 갑자기 길러지는 것은 아니다. 어린 시절부터 일반아동들과 함께 어울리는 데에서부터 일반아동이나 지적장애아동에 있어서 서로의 편견을 줄이고 자연스럽게 어울릴 수 있게 되는 밑바탕을 마련할 수 있는 것이다.

사회성 발달에 있어 표현언어 사용능력은 중요하다. 표현언어를 통해서 자신을 표현할 수 있고 상대방과의 언어적 교류를 통해 사회적 상호작용을 할 수 있다. 표현언어를 구사하는데 구조적인 문제로 인해서 어려움을 겪는 경우가 있고, 어떠한 상황이나 대상에 있어서 선택적으로 말을 하지 않는 경우도 있다. 이러한 경우 지적장애아동은 학교생활에서의 적응이 어렵다. 지적장애아동은 지적능력과 적응행동의 문제가 함께 있는데 적응행동의 문제 때문에 사회성 발달에 있어서의 어려움을 동반할 수밖에 없다. 그런데 언어발달이 정상인보다 느린 지적장애아동에 있어서는 그 어려움이 더 커질 수 밖에 없다. 이러한 언어발달이 지체되어 있는 지적장애아동에 대한 연구는 학령기 아동을 대상으로 한 연구에 있어서 중재가 이루어지는 환경이 학교 내의 독립된 공간이 많았다 (김선영, 2008; 김영선, 2007; 이연기, 2010; 이유리, 2008). 하지만 유아를 대상으로 한 연구에 있어서는 또래들과 함께 생활하는 통합교육공간에서 이루어지는 연구가 학령기 아동에 비해 많았다. 또한 학령기 아동을 대상으로 한 연구

중에는 치료중심으로 교육현장 외에서 이루어졌다는 제한점들이 있다(양명희, 2003). 하지만 언어라는 것은 학생이 생활하는 공간 안에서 자연스럽게 학습되어질 때 그 효과가 높다. 그래서 교육현장 내의 학교생활 중에서 자연스러운 상황에서의 표현언어사용 능력신장의 필요성이 있다. 통합교육 환경에서는 단순한 물리적 통합만으로는 사회적 상호작용이 활발하게 일어나지 않기 때문에 잘 구조화된 중재가 필요하다. 그러나 일반교사들의 부담(조성연, 1994), 그리고 통합교육에 대한 일반교사들의 부정적인 인식과 특수교사와 일반교사의 불분명한 책임구분 및, 협력적 의사소통 결여(박나리, 1996), 태도 개선 방법들에 있어 장애학생들이 학습의 주체가 되지 못하고 수동적인 역할 및 일반화 문제 등의 어려움이 있어서 현장에 적용하는 데는 많은 문제점들이 뒤따른다.

따라서 장애학생들의 통합교육을 효과적으로 하기 위해서는 이들 문제점에 대한 다양한 대책들이 마련되어야 할 것이다. 그 대안의 하나로 일반학급에 통합된 지적장애아동들과 또래학생들의 상호작용을 증진시키고 장애학생의 바람직한 사회적 성장을 위해 역할수행을 하는 것이다.

통합교육환경에서의 역할수행은 정상화의 원리에서 그 뿌리를 찾을 수 있는데, 정상화의 원리란 사회적으로 가치가 저하될 위험이 많은 사람들을 위하여 사회적으로 의미 있는 역할을 습득, 정립, 유지시키기 위하여 문화적으로 의미 있는 수단을 사용하는 것을 의미하며 개인의 사회적 능력 및 사회적 이미지의 강화라는 두 가지 측면을 모두 포함한다(Wolfensberger, 1983; 이숙향, 1999에서 재인용).

장애학생과 또래학생의 사회작용 증진을 위한 교수 중재에는 크게 교사-주도 중재, 또래-주도 중재, 환경구조화 중재로 나눌 수 있다(Odom, McConell, & Chandler, 1994). 이 중에서 환경구조화 중재방법은 또래 간에 상호작용을 증진시키기 위해 학급환경을 구조화하는 방법으로써 앞의 두 가지 중재방법들이 가지는 유지와 일반화의 문제점, 그리고 교사의 시간과 노력이 많이 소요된다는 문제점과 관련하여 하나의 대안이 될 수 있다. 즉 자연스러운 분위기 그대로의

환경이 이용되어지고 부가적 강화와 촉진이 부여되지 않기 때문에 일반화가 더 잘 이루어 질 수 있다(Odom & Brown, 1993; Sugai & Lewis, 1996; 이소현·박혜진, 2002에서 재인용). 일반학급에 통합된 장애학생에게 학급 내 역할(예, 과제제출 확인하기, 학급문고 관리)을 부여하였을 때 상호작용기회의 증진 및 의사소통의 긍정적 변화가 있었음을 보고하였다(김명옥, 2004; 이숙향, 1999). 하지만 이러한 선행연구가 아직은 많이 부족하고 그 중에서도 특수학급에서의 사회적 상호작용과 관련한 연구가 주를 이루며 유아를 대상으로 한 선행연구들이 많다는 점에서 통합학급에서의 초등학생을 대상으로 한 연구가 필요하다.

따라서 본 연구에서는 지적장애아동의 표현언어능력과 사회적 상호작용이 대상학생의 직접적인 환경인 통합환경 내에서 역할부여라는 의미 있는 활동을 통해 얼마나 영향을 미칠 것인지 알아보고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적은 장애학생이 통합학급에서의 의미 있는 역할을 수행함으로써 장애학생의 표현언어능력과 사회적 상호작용에 어느 정도 영향을 미치는지 알아보는 데 있다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 통합학급에서의 역할수행이 지적장애아동의 표현언어능력에 어떠한 영향을 미치는가?
- 2) 통합학급에서의 역할수행이 지적장애아동의 사회적 상호작용에 어떠한 영향을 미치는가?
- 3) 통합학급에서 역할수행을 통해 변화된 지적장애아동의 표현언어능력과 사회적 상호작용은 중재가 종료된 후에도 유지될 것인가?

3. 용어의 정의

본 연구에서 사용되는 주요 용어를 정의하면 다음과 같다.

1) 통합학급에서의 역할수행

통합학급에서의 역할수행에 대해 이숙향(1998)은 일반 초등학교의 학급에서 학생들이 하고 싶어 하는 역할, 일반 교사들이 가장 많이 부여하는 역할, 학급에서 매일 일상적으로 요구되는 역할 중에서 장애학생이 배치되어 있는 초등학교의 일반학급에 적용하여 의미 있는 역할을 수행하는 것을 말한다.

본 연구에서는 위와 같은 의미 있는 역할들을 아침활동, 점심활동, 종례활동으로 독립적으로 나누어 아침활동은 아침인사하기, 아침운송수단적기, 오늘날짜 적기, 오늘 날씨 적기 역할을 수행하는 것이고 점심활동은 빈우유곽 가져다 놓기, 수업관련자료 선생님께 드리기, 급식인사하기, 물컵 선생님께 드리기 역할을 수행하는 것이고 종례활동은 알림장 나누어 주기, 책상정리 점검하기, 청소 점검하기, 실내화 점검하기 역할을 수행하는 것이다

2) 표현언어능력

표현언어 능력은 자신이 하고자 하는 말을 상황에 맞추어 적절한 낱말이나 구문으로 만들어 내는 능력이다. 표현언어는 인지적 개념을 내포하는 표현어휘력, 의미관계 또는 지시의 표현 능력, 음운능력, 간단한 구문 표현력, 복잡한 구문 표현력, 의사소통 상황이나 이야기의 흐름을 이해하여 표현하는 화용적인 표현력을 포함한다(김영태, 2002). 본 연구에서는 표현언어를 학급에서 부여된 역할을 수행하는데 가장 기본적으로 필요한 목표어를 선정해서 그 목표어를 나타내는 데에 있어서 교사의 말을 경청하기에서부터 입모양 따라하기, 첫소리내기,

작은 소리로 말하기, 교사가 정확하게 들릴 정도로 말하기까지로 나타내는 것을 말한다.

3) 사회적 상호작용

사회적 상호작용이란 개인과 개인, 개인과 사회, 개인과 문화, 개인과 역사와의 상호작용을 모두 의미하는 말로 폭넓게 사용되고 있는데 즉 두 사람 이상이 서로 접촉하여 서로의 행동에 영향을 미치게 되는 과정을 의미한다(성숙경, 2005). 본 연구에서는 대상학생에게 부여된 의미 있는 역할을 수행하는 데 있어서 교사의 행동을 보고 따라 하기만 하는 것에서부터 교사의 언어적 지시에 따라 행동하기, 친구의 도움만 받기, 친구에게 도움을 요청하기, 자발적으로 행동하기까지 참여하는 행동을 말한다.

II. 이론적 배경

1. 지적장애아동의 개념

미국 지적장애 및 발달장애 협회에 따르면 지적장애는 지적 기능과 개념적, 사회적, 실제적 적응기술에서 상당한 제한이 나타나며, 18세 이전에 시작된다(AAIDD, 2010)고 정의하고 있다. 지적장애아동의 일반적인 특성은 지적 특성, 사회적 특성, 심리 및 정서적 특성, 언어적 특성으로 나누어 살펴볼 수 있다.

첫째, 지적특성은 자극변별의 어려움과 주의력, 기억력의 결함이다. 지적장애아동은 일반학생에 비하여 주의 집중 시간이 짧으며, 자극을 변별하는 것에 어려움이 있고, 여러 자극에 대해 자발적으로 주의를 집중하는 능력이 떨어져 학습에 어려움을 나타내는 것이다. 특히 장기기억력에 비해 단기기억능력이 많이 부족해 학습에 어려움을 지닌다(김은아, 2012). 또한 학습을 하는 과정에 있어서 관련 있는 것에 주의를 기울이고 관련 없는 자극은 무시하는 선택적 주의집중과 집중된 주의를 충분한 시간을 유지하는 것은 학습을 성공적으로 이끌기 위해 중요하다(김미선, 2013). 따라서 지적장애아동들에게 학습의 효과를 극대화하기 위하여 자연스러운 상황에서 구조화된 환경이나 방법을 이용해 학습할 필요성이 있다.

둘째, 지적장애아동의 경우 정신연령은 낮지만 생활연령은 높기 때문에 같은 또래의 생활내용을 배우기를 원하지만, 또래나 교사와의 대인관계가 원만하지 못하고 여러 상황에 적응하는 데에 있어 혼동이 일어날 수 있다(장명희, 2008). 사회생활에 있어 낮은 적응 정도를 보이기 때문에 언어발달 능력의 제한을 가지며, 이동 능력의 제한, 자기 지향적인 심리 특성, 자신의 일을 처리하는 능력의 제한 등 다양한 특성을 보인다(김남순, 2005). 따라서 지적장애아동에게 적

응 기술의 습득을 위해 통합환경 내에서의 구조화된 구체적인 교수와 훈련을 제공할 필요가 있으며(황정숙, 2005), 이 때 대상학생들의 연령과 가장 많이 접하게 되는 환경을 고려해야 한다.

셋째, 지적장애아동의 학습된 무기력으로 인한 낮은 학습동기이다. 지적장애 아동들의 경우 처음부터 동기유발이 되지 않는 경우도 있지만 누적된 학습 실패의 경험으로 학습하고자 하는 의욕을 상실한 경우가 많다(김번영, 2006). 지적장애아동은 문제를 해결해야 할 상황에서 자신을 믿지 못하고, 문제를 스스로 해결하려고 하기보다는 타인의 도움을 바라는 외적인 단서에 의존하려는 성향을 갖는다(김미선, 2013). 이러한 지적장애아동들은 타인의 존재와 타인의 감정에 점점 무관심해지고, 관계에서 얻을 수 있는 정서적 경험 및 상호 우호적인 관계를 경험할 수 없기 때문에 경험의 폭이 줄고, 이로 인해 정서발달에 어려움을 보이며 자기의 감정을 상대방에게 잘 표현하지 못하고, 타인의 감정을 이해하지 못하게 된다(장명희, 2008). 학습된 무기력감 상태에 있는 학생들은 전략의 정교한 지도와 전략 사용의 필요성 및 조건적 지식을 가지고 있다 해도 자기 조절을 시도하는 데 필요한 노력을 기울이지 않을 것이다(한상록, 2010).

넷째, 지적장애아동은 언어적인 특성에서 일반아동과 유사한 발달 단계를 지니지만 언어기능을 습득하는 속도는 일반아동보다 느리며 발달 속도가 느리기 때문에 일정 기간 내에 낮은 수준의 언어 발달 단계에 머무르는 모습을 보인다(박영민, 2002). 대체로 언어를 이해하는 능력이 낮고 또한 알고 있는 단어의 양이 적어서 그에 따라 상대방과의 의사소통에 있어서 어려움을 초래한다. 또한 조음장애와 구어 발달의 지연, 제한된 어휘, 정확하지 않은 문법 사용 등이 혼하게 관찰된다(민윤정, 2005). 또한 부모나 교사들의 말을 알아듣지 못하기 때문에 엉뚱한 말을 하거나, 발음이 부정확하며 일상생활에서 자기 방이나 장난감 치우기, 책 정리, 과제물 준비 등이 어렵고, 학교생활에 있어서 기본적인 인사하기에서부터 친구들과와의 대화에 함께 하지 못하고, 목적을 가지고 활동하는 것이 아니라 부산스럽기는 하지만 일을 잘 저지르며 하던 일을 쉽게 변경하

는 경향을 보인다(김남순, 2005).

이상으로 지적장애아동의 특성을 고려해서 일반아동과 함께 어울릴 수 있는 환경을 만들어 주어야 할 것이며 환경에 잘 적응하는 데 있어서 언어적 측면과 사회적인 측면에서의 중재가 우선시 되어져야 할 것으로 보인다.

2. 지적장애아동의 표현언어능력과 사회적 상호작용

1) 지적장애아동의 표현언어능력

지적장애아동은 일반아동과 마찬가지로 타인과 함께 생활하며 이때 언어는 중요한 매개체 중의 하나이다. 언어는 의사소통의 수단이며 언어이전활동(제스처, 발성, 주시 등)에서 음성언어로 발달한다(강수균 외, 2000). 일반적으로 언어 체계는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 순으로 발달해 나간다. 듣고 말하는 구어 기술을 일차적 언어체계라 하고 수용언어로 나타낼 수 있으며 읽기와 쓰기 기술은 이차적 언어체계라 하고 표현언어로 나타낼 수 있다(Lerner, 1983; 송재범, 2003에서 재인용). 따라서 표현언어란 아동 스스로 자신의 생각이나 느낌을 대상과 상황에 따라 적절히 말이나 글로 표현하는 것을 의미하는데(문형순, 1997), 대부분의 지적장애아동들은 청력이나 언어기관에 구조상 이상이 없음에도 불구하고 같은 연령의 일반 아동과 비교해 보았을 때 언어표현에서 많은 차이를 보인다(손명숙, 2003).

지적장애아동은 같은 연령의 일반 아동들에 비해 미성숙한 형태의 표현언어를 보이는데 발화가 잘 안되거나 발화의 길이가 짧고 그 내용이 단순하다는 특성이 있고, 정교하지 못하며, 의도, 역할, 가정, 문장형태 등에서도 차이가 있다(김영환, 1991). 의미 있는 말 표현의 시작에 있어서 지적장애아동은 일반아동들보

다 매우 늦다고 밝혔다(Lenneberg, 1967; 김영태 2002에서 재인용). 정신연령이 4세 수준에 이를 때 일반아동은 일상생활에 필요한 언어표현 능력의 90% 이상을 획득하는데 비해 지적장애아동은 60% 수준에 머물며, 9세일 때 일반아동아동은 100%, 지적장애아동은 85% 수준에 이르게 된다. 그리고 지적장애아동은 14세 이후에는 실질적인 언어발달의 진전이 거의 없으며, 경도 지적장애아동이라 하더라도 조음장애를 보이거나, 제한된 어휘만을 획득하여 성인이 되어도 정신연령 8~11세 수준의 언어능력 밖에는 습득하니 못하는 발달상의 한계를 보인다(함기선, 1982; 박영민, 2002에서 재인용).

한편 언어는 세부적인 영역별로 언어의 사용, 내용, 형태로 구분하여 설명할 수 있는데 지적장애아동들의 표현언어 특성을 다음과 같이 세가지로 나누어 설명하고 있다. 첫째, 지적장애아동의 언어특성 중 언어사용, 즉 화용론적 측면이다. 지적장애아동은 일반아동들과 비교했을 때 몸짓과 의도발달패턴은 유사하지만 명료화 기술이 떨어지고 대화에서 주도적인 역할을 하지 못한다. 둘째, 지적장애아동이 발화한 언어의 내용으로 의미론적 측면이다. 지적장애아동은 일반아동들보다 어휘 발달이 느리며, 사용하는 단어의 의미를 구체적인 의미로만 이해하고 사용하여 다양한 의미단위들을 잘 활용하지 못한다. 셋째, 언어 형태 측면이다. 지적장애아동은 일반아동들과 같은 순서로 음운규칙이 발달하지만 더 발전된 형태로 사용할 수 있음에도 불구하고 덜 성숙한 형태로 사용한다. 구문에 있어서 일반적인 문장의 발달은 일반아동들과 유사하나 문장의 정교함이 떨어지고 간단한 문장을 사용한다. 즉, 문장의 길이와 복잡성의 관계가 학령전기의 일반아동과 유사하며 문장의 형태에 있어서 성숙하지 못한 형태를 보인다(Owens, 1995; 김은아 2012에서 재인용).

이상의 연구들에서 지적장애아동의 표현언어는 일반아동에 비하여 양적, 질적으로 차이를 보이고 있는데 이는 지적장애아동의 표현언어의 문제가 장애가 아닌 발달단계는 유사하지만 그 속도가 느린 지체현상으로 볼 수 있을 것이다. 이로 인해서 사회생활 전반에 어려움을 겪고 있다. 따라서 의사소통 능력이 부

족한 지적장애아에게 스스로 말을 하도록 가르치는 것은 언어학습과 의사소통 학습 측면에서 무엇보다 선행되어야 할 일이며, 적절한 언어중재가 필요할 것이다.

2) 지적장애아동의 사회적 상호작용

지적장애아동은 학업적인 면보다 더 관심을 가지는 부분은 사회·정서적 기술의 발달이다. 지적장애 아동은 적응행동의 결함으로 인해 대인관계가 원만하지 못하고 다양한 상황에서 적절하게 대처하지 못한다(권요한 외, 2010). 생활에서 일반아동들은 상황에 따라 호의적인 태도를 가질 줄 알고 주변에서 요구되어지는 역할에 맞게 행동할 줄 안다. 또한 그들 사이에서의 또래집단 활동에 있어 융화되기 쉽고 사회구성원의 한 사람으로서 인정받아 일상생활을 원만하게 영위 할 수도 있다. 하지만 지적장애아동들은 사회화 과정에 있어서 반복적인 실패경험으로 인해 자신감의 약화로 또래와 어울리지 못하거나 또래의 요구를 알지 못하고 그들의 기대에 맞게 행동하지 못하는 경우가 많다(김영환, 1991). 따라서 장애학생에 있어서 사회적 상호작용은 통합에 필요한 사회성 발달의 기반이 되기 때문에 매우 중요하다. 뿐만 아니라 또래와 긍정적으로 상호작용 하는 기술이 대인관계의 기초가 되기 때문에 다양한 측면에서 장애학생들에게 갖는 중요성이 여러 연구에서 언급되고 있다.

사회적 상호작용은 평생 필요로 하고 지속되는 것으로 학생이 사회에 적응하는 것과 다른 기술의 학습에 유용한 도움이 되어준다(이소현 역, 1995). 사회적 상호작용 증진은 또한 장애학생에 대한 또래학생의 태도와 장애학생의 사회적 수용에도 긍정적인 영향을 미치며(김수연, 1996) 장애학생과 또래학생간의 우정 발달에 기반이 될 수 있다(이소현, 1995). 즉 또래학생과의 사회적 상호작용은

장애학생에게 학습을 위한 자연적 상황을 제공하여, 인지언어와 의사소통 기술 및 놀이기술, 더욱 발달된 상호작용 기술의 발달에 긍정적인 영향을 미친다 (Odom, McConnel, & McEvoy, 1992; Odom & McEvoy, 1998; 이소현·박혜진, 2002에서 재인용). 이렇게 긍정적으로 변화된 태도와 수용도는 장애학생이 학급의 구성원 자격을 얻도록 하는데 도움이 되기도 한다.

반면 일반아동과 장애아동을 물리적으로 통합한 후의 행동을 관찰한 사례 연구에서 교사의 중재가 있기 전까지는 장애아동과 일반아동 간의 자발적인 상호작용은 일어나지 않은 것이 관찰되었다(서경희, 1995; 김연숙, 2003에서 재인용). 또한 이러한 상황에서 장애아동들은 일반아동들에 의해 많은 거절을 당하는 기회가 증가하게 되면서 또래와의 상호작용 속에서 반복된 부정적인 경험으로 위축이나 고립, 또는 공격적이거나 충동적인 행동의 발생이 높은 것으로 보고하였다(김진희, 문성숙, 심미경, 정계숙, 1997; 이주율, 1998).

이상과 같은 연구 결과들은 단순한 물리적 통합만으로는 장애아동과 일반아동 간의 사회적 상호작용 증진이 보장되지 않음을 보여주고 있다(이민, 2007).

따라서 장애아동의 사회적 상호작용을 촉진하기 위해서는 물리적인 통합만이 아닌 더 나아가 함께 소통이 될 수 있는 환경 속에서의 장애아동과 일반아동이 긍정적인 사회적 상호작용을 할 수 있는 기회가 주어져야 할 필요가 있을 것이다. 이러한 사회적 상호작용을 촉진할 수 있는 중재 프로그램이 필요하고 그로 인해 장애아동과 일반아동 모두의 인식의 전환이 필요할 것이다.

실제로 통합학급에서 실시될 수 있는 사회성 기술 교수전략들에 대한 일반교사와 특수교사의 수용도, 실행가능성에 관한 조사연구를 실시한 이소현(2002)의 연구에서는 교사-주도, 또래-주도, 환경구조화 중재의 실시를 방해하는 문제들의 해결을 위해서는 공통적으로 교사의 시간의 필요성 그리고 자원의 지원이 필요하다고 보았다. 이에 따른 대안으로 통합된 학생의 학교일과에 적절한 사회성 중재 프로그램의 제공을 제안하였다. 환경 구조화 중재는 교사-주도 및 또래-주도 중재의 단점을 보완하는 대안적 중재가 될 수 있고 이 환경 구조화

중재의 하나로 장애학생에게 의미 있는 역할을 수행하는 방법이 제시되고 있다 (Ryndak & Weidler, 1996; Sainato, Maheady, & Shook, 1986; 이소현·박혜진, 2002에서 재인용).

3. 장애학생의 역할 수행

1) 장애학생의 역할 수행의 가치 및 이점

모든 학생들이 동등한 사회 구성원으로서의 자격을 가지고 학교의 모든 활동에 동등하게 참여하는 것이 통합이 추구하는 중요한 목적중의 하나임을 고려할 때 (Stainback, 1996), 장애학생과 일반학생의 사회적 상호작용 방법의 하나로 생각할 수 있는 것이 바로 일반학급에 통합된 장애학생이 학급 내에서 의미 있는 역할을 수행하는 것이다.

통합교육을 위한 적절한 교육과정의 변수로서 학생의 연령에 적절한 상호작용 및 의사소통, 존재하고 있는 교육과정 및 체제의 활용들에 대한 강조와 함께 의미 있는 역할부여를 그 첫 번째 변수로 제시하고 있다(Noonan & Hemphill, 1998; 이숙향, 1998에서 재인용). 의미 있는 역할부여란 통합의 근간이 되는 정상화 원리에서 그 뿌리를 찾을 수 있는 것으로 정상화 원리란 사회적으로 가치 저하 될 위험이 많은 사람들을 위하여 사회적으로 의미 있는 역할을 습득, 정립, 유지시키기 위해 문화적으로 의미 있는 수단을 사용하는 것을 의미하며, 개인의 사회적 능력 및 사회적 이미지의 강화라는 두 가지 측면을 모두 포함한다 (Wolfensberger, 1983). 세계보건기구(WHO)에서의 장애개념을 보면, 손상 (impairment), 기능제약(disability), 불리(handicap)의 범주에서 손상 (impairment), 활동(activity), 참여(participation)의 의미가 포함된 차원으로 장

애를 바라보고 있어(장애인복지신문, 1998) 장애학생의 교육에 있어서 의미 있는 역할부여의 중요함을 강조하고 있다. 실제로 교사나 일반학생들이 장애학생을 그들과 동일한 하나의 학급 구성원으로 받아들이고 그 나름대로의 유능한 존재로 인식될 때, 장애인에 대한 교사나 일반아동의 태도가 개선되었다는 연구(Bak, Siperstein, 1987; Lazar, Gensley, & Orpet, 1971; Morrison, Forness, & MacMillan, 1983; Siperstein & Chatillon, 1982; Snell, 1988; Stephens & Braun, 1980; 이숙향, 1999에서 재인용)들이 이를 뒷받침 해 준다.

이뿐만 아니라 장애아동에 대한 의미 있는 역할부여는 다음과 같은 특성을 가진다. 첫째, 일반교사가 특정한 중재 방법을 배우려고 시간과 노력을 들여 따로 훈련 받지 않아도 된다. 그 이유는 일반학급 내에서 평상시 요구되는 기존에 하고 있었던 역할들을 장애아동이 할 수 있는 기회를 내어 주기만 하면 되기 때문이다. 둘째, 특별히 환경을 수정할 필요 없이 통합학급 내에서 자연스럽게 의미 있는 역할을 하는 것이므로 그것으로 인해 나타나는 긍정적인 효과의 일반화를 기대할 수 있다. 셋째, 장애학생의 역할수행을 통해 장애학생과 일반학생의 부정적인 인식을 전환할 수 있는 계기가 될 수 있다. 넷째, 통합학급에서 구성원으로서 역할수행의 주체가 장애학생 자신이므로 교사나 일반아동에 대한 지나친 의존 없이도 적극적이고 자발적으로 수행할 수 있다(김명옥, 2004). 또한 장애학생에 대한 학급 내 의미 있는 역할 수행은 다양한 학급활동에 참여할 수 있는 기회가 확대됨으로써 일반학생과의 사회적 상호작용의 기회를 증진시킬 수 있고(Staub, 1995; Tunstall, 1994; 박혜진, 2001에서 재인용), 의미 있는 역할 수행을 통해 매일 통합학급의 일상생활에 자연스럽게 참여함으로써 화용론적인 접근을 통한 의사소통 기술을 함양하고(Duchan, 1997; 김정은, 2009에서 재인용) 동시에 학업기술 및 직업·전이기술들을 자연스럽게 익힐 수 있다는 장점도 있다(Ionesco, 1993; Thomas, 1996; 이숙향, 1998에서 재인용).

4. 선행연구 고찰

1) 지적장애아동의 표현언어능력 관련 선행연구

지적장애아동의 언어와 연관성이 있는 표현언어능력, 언어표현, 의사소통능력, 발화 등 많은 연구논문이 있지만 본 연구주제와 관련된 지적장애아동, 표현언어능력에 초점을 두어서 선행연구를 찾아보았다. 그 결과 관련된 선행연구를 살펴보면 유아를 대상으로 일반아동들과 함께 할 수 있는 놀이중심의 연구, 매체를 통한 중재가 이루어진 연구, 학습 및 치료와 관련된 연구로 크게 나누어 볼 수 있겠다.

첫째, 유아를 대상으로 한 연구(유숙희, 2007; 이희구, 2001)는 유아의 특성에 맞추어 가장놀이, 인형극활동 등 놀이 중심의 중재방법을 사용하였고 일반 일반아동들과 함께 활동을 할 수 있도록 일반유치원 교실에서 이루어졌다. 그 결과 자발적 발화, 수용언어, 표현언어에 있어서 긍정적인 효과가 나타날 수 있었고 더 나아가 유지와 일반화를 따로 하지 않아도 자연스럽게 일반화될 수 있었다는 점에서 좋은 결과를 이끌어 내었다. 그 외에도 유아를 대상으로 한 다양한 연구가 이루어졌지만 본 연구에서는 초등학생을 대상으로 하기 때문에 최근 연구 2가지만 <표Ⅱ-1>에 넣었다.

둘째, 매체를 통한 연구(곽선희, 2005; 정혜진, 2005; 최현정, 2004)에서는 휴대폰 문자메시지, CAI프로그램, 비디오를 통해서 표현언어능력을 살펴 보았는데 중재결과 긍정적인 효과가 나타났다. 하지만 표현언어는 대상학생이 일상생활 속에서 계속 사용해야 하는 것으로서 궁극적으로 일반화 되어 일반아동과의 의사소통에 있어서 긍정적인 기대를 할 수 있기를 바라지만 이 연구들은 특수학급에서 이루어지고 있어서 일반화에 더 많은 노력이 필요할 것이다.

마지막으로 학습과 관련한 연구(김은아, 2011; 서한나, 2011; 이국희, 2008; 최

현정, 2004) 및 치료와 관련한 연구(윤선영·권도하, 2004; 임지향·조기연·권명옥, 2005; 정혜진, 2005)에서는 중재과정이 교과 속에 녹아들어가서 수업 중에 이루어지는 것으로 사회, 음악, 국어와 관련이 깊은 내용으로 볼 수 있겠다. 교과의 내용을 대상학생의 수준에 맞추어서 수정하여 표현언어능력의 향상에 긍정적인 효과가 있었지만 대상학생에 한해서 개인학습이 이루어진 것이므로 일반아동과의 생활 속에서는 반복연습을 필요로 하게 될 것이다.

이상에서 살펴 본 선행연구들의 결과를 종합해보면, 지적장애아동들의 표현언어능력 향상을 위한 다양하고 효과적인 중재 방법이 존재하며 그에 대한 연구가 꾸준히 이루어지고 있음을 알 수 있다. 그러나 지적장애의 표현언어능력과 관련된 선행연구에서는 중재환경이 거의 특수학급이나 특수학교가 대다수였고 주로 유아를 대상으로 한 선행연구가 많았다. 일반아동과의 상호작용이 이루어질 수 있는 통합학급에서 연구가 많이 이루어져야 할 것이다. 또한 초등학생, 중학생을 대상으로 한 연구의 필요성이 있다.

이 밖에도 여러 연구가 있는데 이상에서 살펴본 선행연구들 중 국내의 연구를 연도순으로 요약하여 정리하면 <표 II-1>와 같다.

<표 II-1> 지적장애아동의 표현언어능력 관련 선행연구

연구자 (연도)	연구대상	독립변인	종속변인	연구결과
이정희 (1999)	H시설 초등학교 학생 3명	시간지연과 요구모델	언어표현 능력	자발표현에 효과
이희구 (2001)	유아 3명	인형극 활동	수용언어 및 표현언어	주의집중에 효과적이었고 수용언어와 표현언어에 긍정적효과, 사회성 향상을 기대
박영민 (2002)	특수학교 초등부 학생 2명	물건사기 체험활동	표현언어 습득, 유지	자발적 발화 및 유지에 효과적

박명숙 (2002)	특수학교 초등부 학생 3명	멀티미디어 CAI 생활언어프로그 램	표현언어	표현언어에서 단단어에서 문장으로 표현하는 긍정적인 효과
송재범 (2003)	특수학교 초등부 학생 3명	CAI 언어훈련 프로그램	수용언어 및 표현언어	수용언어와 표현언어 향상 및 일반화에 긍정적인 효과
최현정 (2004)	초등학교 특수학급 학생 3명	개사하여 노래부르기	언어표현 능력	언어유추능력, 문장구성능력 향상
윤선영 권도하 (2004)	특수학교 초등부 학생 3명	자기교시 언어치료전략사 용한 문장지도 프로그램	언어능력	의문사 이해력 및 구어 표현력이 향상되었고 유지에도 효과
최미혜, 홍난주 (2004)	초등학교 특수학급 학생 3명	비디오 자기 모델링	언어표현 능력	언어표현능력 및 조음능력 개선 가능성
곽선희 (2005)	초등학교 특수학급 학생 3명	문자메세지를 통한 용건 전달하기	언어표현 능력	표현언어 향상에 긍정적인 효과
임지향 조기연 권명옥 (2005)	초등학교 특수학급 학생 3명	미술치료	언어표현과 관계형성	언어표현과 관계형성이 긍정적인 효과
정혜진 (2005)	어린이집 유아 학생 4명	미술치료 프로그램	수용언어 및 표현언어	수용언어 및 표현언어에 긍정적인 효과
유숙희 (2007)	어린이집 유아 학생 3명	가장놀이를 통한 언어지도	표현언어	2 어문산출, 자발적 발화에 효과
이국희 (2008)	초등학교 특수학급 학생 3명	동요를 활용한 언어지도 프로그램	언어이해력 및 표현력	언어이해력 및 표현력에 긍정적인 효과

최선희 (2008)	특수학교 초등부 학생 40명	이름대기 과제	표현언어 발달요인 분석	표현언어발달에 수용언어가 중요하고 총체적 접근이 중요
서한나 (2011)	중학교 특수학급 학생 3명	광고음악을 활용한 오르프 음악활동	표현언어 및 발음의 명료도	표현언어와 발음의 명료도에 있어 긍정적인 효과
김은아 (2012)	초등학교 특수학급 학생 3명	그림이야기책 반복 읽어주기	언어표현 및 이야기 이해	표현언어의 양적증가와 이야기 이해도의 긍정적인 효과

2) 지적장애아동의 사회적 상호작용 관련 선행연구

지적장애아동을 대상으로 한 사회적 상호작용을 알아보는 연구는 상당히 많이 있었다. 그래서 지적장애아동 중에서 초등학생 이상을 대상으로 해서 살펴본 결과 두 가지로 요약해 볼 수 있겠다.

첫 번째로 중재내용이 놀이중심을 통한 연구(김연숙, 2003; 김영선, 2007; 송민경, 2012; 오혜영, 2009; 이미현, 2005; 정광영, 2006; 황정숙, 2005)에서는 학생들이 흥미를 느끼고 참여할 수 있는 내용으로 구성하여 사회적 상호작용을 향상시킬 수 있었다. 나아가 문제행동이 줄어들고 의사소통과 정서적인 면에서 긍정적인 효과가 나타나기도 했다.

두 번째로 긍정적 행동지원을 통한 연구(이유리, 2008; 진경임, 2012)에서는 문제행동이 줄어들고 긍정적인 상호작용에서의 향상을 볼 수 있었다. 홍희경(2009)의 미술수업에서의 LT협동학습을 통한 연구에서 또한 문제행동이 줄어들고 긍정적인 상호작용에 있어서 효과를 나타냈다.

세 번째로는 집단 미술치료를 통한 연구(이연기, 2010; 최지수, 2013)에서는 사회적 상호작용은 물론 긍정적인 자기표현과 함께 의사소통 측면에서의 향상도

보였다. 또한 소그룹 음악활동을 통한 연구(지신아, 2012)와 활동중심 중재를 통한 연구(우지연, 이영철, 2011)에서 자기표현의 결정성이 향상되고 사회적 활동에서 긍정적인 효과가 나타났다.

이상에서 살펴 본 선행연구들의 결과를 종합해보면 지적장애아동의 사회적 상호작용을 향상시키기 위해서 다양한 중재방법으로 꾸준한 연구가 이루어져 오고 있음을 알 수 있다. 그러나 사회적 상호작용의 연구대상이 장애학생과 일반학생간의 상호작용을 살펴보는 연구보다 장애학생간의 상호작용에 관한 연구가 더 많이 있었다. 일상생활에서의 상호작용이 중요한 만큼 일반아동과의 상호작용과 관련한 연구의 필요성이 있겠다.

이 밖에도 여러 연구가 있는데 이상에서 살펴본 선행연구들 중 국내의 연구를 연도순으로 요약하여 정리하면 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 지적장애아동의 사회적 상호작용 관련 선행연구

연구자 (연도)	연구대상	독립변인	종속변인	연구결과
김연숙 (2003)	초등학교 특수학급 학생 3명 일반학생 3명	짝-놀이활동 프로그램 적용	사회적 상호작용	사회적 상호작용 증가, 고립행동 감소, 짝(일반아동)의 촉진 횟수 감소
이미현 (2005)	초등학교 특수학급 학생 3명	재량활동 시간 '우리가 만드는 따뜻한 교실' 프로그램	일반아동의 정서능력과 장애아동의 사회적 상호작용	일반아동의 정서능력에는 유의미한 결과를 보이지 않음, 장애아동의 사회적 상호작용은 긍정적인 효과
황정숙 (2005)	중학교 특수학급 학생 6명	구조화된 집단놀이치료	일반아동과의 사회적 상호작용	긍정적인 정서의 상호작용 증가, 의사소통 능력 및 사회화 능력 향상
정광영 (2006)	초등학교 특수학급 학생 3명	통합교육 장면에서 전래놀이 활동	사회적 상호작용	사회적 시작행동, 반응행동, 상호작용 증가

김영선 (2007)	초등학교 특수학급 학생 3명	전통놀이활동	사회적기술	협력기술, 자기주장, 자기통제에 긍정적인 효과
이민 (2007)	초등학교 특수학급 학생 2명	신체표현활동	사회적 상호작용	사회적 상호작용 긍정적 효과, 일반아동의 인식이 긍정적으로 변화
김선영 (2008)	초등학교 특수학급 학생 2명	질적 연구로 독립변인 없음	통합학급에서 의 사회적 상호작용	질적 연구로 학생의 유형별로 바르게 이해하는 것이 통합교육에 있어서 중요
이유리 (2008)	중학교 특수학급 학생 1명	긍정적 행동지원	사회적 상호작용	문제행동감소, 긍정적 상호작용 향상, 유지에 효과
오혜영 (2009)	초등학교 장애3명, 일반아동8 명	댄스스포츠	사회적 상호작용	사회적 시도행동, 반응행동 증가
홍희경 (2009)	초등학교 특수반2명 일반60명	미술수업에서의 LT협동학습	문제행동 및 사회적 상호작용	지적장애아동의 문제행동 감소 및 사회적 상호작용 증가
이연기 (2010)	특수학급 중학생2명 고등학생2 명	비구조적인 집단 미술치료	자기표현과 사회적 상호작용	긍정적인 자기표현과 긍정적인 사회적 상호작용 증가
오자영 (2011)	고등학교 특수학급 학생3명	사회적 문제해결 프로그램	또래와 교사의 사회적 상호작용	사회적 상호작용에 긍정적인 효과
우지연, 이영철 (2011)	초등학교 특수학급 학생 3명	활동중심 중재	사회적 상호작용	사회적 상호작용 증가
박경우 (2012)	초등학교일 반학생, 특수학생 집단실험	역통합 교육	사회적 상호작용	장애학생, 일반학생 모두 사회적 상호작용에 긍정적인 효과
송민경 (2012)	초등학교 특수학급 학생10명	문제중심 학습을 적용한 연극놀이 활동	언어적 문제해결력 및 사회적 상호작용	언어적 문제해결력 및 사회적 상호작용에 긍정적인 효과

지신아 (2012)	초등학교 특수학급 학생 1명	소그룹 음악활동	사회적 상호작용	눈맞춤, 자기 결정하기, 함께 활동하기에서 긍정적인 효과
진경임 (2012)	중학교 특수학급 학생 1명	기능평가를 통한 긍정적 행동지원	문제행동과 사회적 상호작용	사회적 상호작용 증가, 문제행동 감소
최지수 (2013)	초등학교 특수학급 학생 4명	집단미술치료	사회적 상호작용	언어적 측면에서 보다 적절한 의사소통 방식사용, 행동적 측면에서 긍정적 효과
임진선 (2013)	병원내원 초등학교 학생 7명	심리운동	사회적 상호작용 및 또래놀이 미치는 효과	사회적 능력이 향상, 또래놀이에서 긍정적인 사회적 상호작용 증가

3) 지적장애아동의 통합학급에서 역할수행 관련 선행연구

지금까지 지적장애아동의 통합학급에서의 역할수행과 관련한 선행연구는 그리 많지 않았다. 김명옥(2004)의 역할수행을 통해 사회적 상호작용 및 사회적 지위와 관련한 연구에서는 초등학교 특수학급 학생 3명을 대상으로 통합학급에서 의미 있는 역할을 수행하는 연구가 이루어졌는데 그 결과 사회적 상호작용에서 긍정적인 효과가 나타났고 사회적 지위 면에서도 높은 결과가 나왔다. 유아를 대상으로 한 연구(김정은, 2009; 박혜진, 2001)에서는 도우미 역할부여를 통해서 사회적 상호작용 및 사회적 지위에 효과적인 연구도 있었다. 그리고 김지영(2008)의 연구에서는 초등학생을 대상으로 또래도우미를 지원하는 것과 특수실무사를 지원하는 것을 비교한 연구도 있었다. 그 결과 또래의 지원을 받는 것이 통합학급에서의 사회적 상호작용이나 일반아동의 수용태도에 있어서 긍정적인 효과가 나타났다. 또한 이숙향(1998)의 연구를 보면 집단실험을 통해서

장애아동에게 의미 있는 역할부여를 했을 때 장애아동에 대한 일반아동의 태도를 알아보았는데 의미 있는 역할을 부여하지 않았을 때의 장애아동에 대한 일반아동의 태도가 의미 있는 역할을 부여했을 때 더 긍정적인 태도를 보이는 것으로 나타났다.

이상에서 살펴 본 선행연구들의 결과를 종합해보면 통합학급에서 장애학생에게 의미 있는 역할부여가 장애학생의 사회적 상호작용에 있어서 긍정적인 효과를 보고 있지만 이와 관련한 국내연구는 다른 연구에 비해 많이 부족한 편이다. 따라서 통합학급에서의 장애학생의 의미 있는 역할부여와 관련한 실험적 연구의 필요성이 있겠다. 그리고 지적장애아동들의 통합학급에서의 역할수행과 관련한 다양하고 효과적인 중재 방법이 더 많이 필요하며 그에 대한 연구가 꾸준히 이루어져야 할 것 같다. 선행연구들 중 국내의 연구를 연도순으로 요약하여 정리하면 <표 II-3>와 같다.

<표 II-3> 지적장애아동의 통합학급에서의 역할수행관련 선행연구

연구자 (연도)	연구대상	독립변인	종속변인	연구결과
이숙향 (1998)	일반아동 집단실험	가치있는 역할부여	장애아동에 대한 일반아동의 태도	가치 있는 역할부여로 인해 일반아동의 태도가 긍정적
이효정 (2000)	일반아동 설문지	학급에 장애학생의 유무	학급구성원 자격에 관한 일반아동의 인식	통합학급의 학생들이 수용적인 인식, 여학생, 저학년이 수용적
박혜진 (2001)	일반유치원 유아 6명	학급도우미 역할부여	사회적 상호작용과 사회적 지위	사회적 상호작용과 사회적 지위 향상
김명옥 (2004)	초등학교 특수학급 학생 3명	역할수행	사회적상호작용 및 사회적 지위	긍정적인 효과

김지영 (2008)	초등학교 특수학급 학생 2명	또래 도우미 지원형태	장애아동의 사회적 상호작용 및 일반아동의 장애아동에 대한 수용태도	사회적 상호작용과 일반아동의 수용태도에 있어서 실무사보다 또래도우미 지원이 더 큰 효과
김정은 (2009)	유아3명	도우미 역할부여	상호작용 및 사회적 지위	상호작용 및 사회적 지위에 효과
박종욱 (2013)	초등학교 특수학급 학생 1명	역할놀이 프로그램	자기결정력	선택하기, 의사결정하기, 참여하기 기술에 긍정적인 효과

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구는 D초등학교 특수학급에 재학 중인 초등학생 6학년 1명을 대상으로 하였으며, 다음과 같은 기준으로 대상학생을 선정하였다.

첫째, 특수교육대상자(지적장애)로 선정된 학생이어야 하고 둘째, 발화에 있어서 구조적인 문제는 없지만 발화가 안되는 학생이어야 하며 셋째, 특수학급에서는 시간제로 수업을 받고 대다수의 시간을 통합학급에서 보내는 학생이어야 하며 넷째, 부모와 학생이 통합학급에서 역할수행을 통한 교수에 동의한 학생이어야 하고 다섯째, 결석이 잦지 않는 학생이어야만 하는 다섯 가지의 기준으로 선정하였다.

본 연구의 대상이 되는 연구 참여자 J군의 구체적인 정보는 <표 Ⅲ-1>와 같다.

<표 III-1> 대상학생의 기초조사 결과

성명		학생 J
성별		남
연령		만 13세
장애유형		지적장애
진단평가	K-WISC-IV	IQ : 57 (언어성: 54, 동작성: 68)
	수용·표현어휘력 검사	수용어휘력: 원점수 60점, 등가연령 5세 6~11개월 표현어휘력: 원점수 41점, 등가연령 3세 0~5개월
	사회성숙도 검사	SQ:75, SA:9.75
학업 특성		교사의 지시에 따라 학습이 가능하고 학습에 대한 자신감이 많이 떨어져 있고 수업이 진행되는 동안 주의 집중하는 시간이 짧으며 긴 시간 착석하고 있지만 옆 친구에게 관심을 보이는 모습을 자주 보임.
언어적 특성		발화에 있어서 구조적인 문제는 없지만 집에서 엄마하고만 대화를 하는데 전체 단어를 엄마만 들릴 정도로 작은 소리를 내어서 말을 하지만 다른 가족과는 말을 하지 않는다고 함. 2년 동안 학교에서 지켜본 결과 학교에서는 말하지 않고 행동으로만 보이려고 하는데 다급한 상황에서 대상학생도 의식하지 못한 채 소리를 내어서 전체 문장으로 ‘싫어요’라고 말한 경우가 한번 있었음. 학생이 좋아하는 자동차, 야구와 관련해서 교사의 여러 번의 시도 끝에 작은 소리로 첫소리 정도만 발음함.
신체적 특성		신체적 발달이 약간 미숙하고, 체력과 집중력이 부족하여 활동성이 약함. 달리기나 기타 활동적인 운동을 할 때는 어색한 행동을 종종 보임. 손톱을 물어뜯는 행동을 자주 해서 손톱이 거의 없고 소근육 운동에 있어서 눈손 협응이 잘 안되며 간단한 체조를 하면서 뛰는 행동을 보고 따라하는 것을 어려워함.
성격		소극적인 성격으로 부끄러움을 많이 타고 주변 친구들과 우호적인 관계. 지시에 따라서 움직이며 수동적인 모습을 보이고, 간혹 좋아하는 것만 하려고 해서 고집을 부리는 경우가 있음.

가정환경	아버지가 군청에서 일용직 근로자로 일하고 있으며 어머니는 반찬공장에서 일하고 할머니와 할아버지와 함께 하는 시간이 더 많음. 수요일, 목요일은 오후에 복지관에서 언어치료를 받고 있음. 어머니의 발음이 조금 부정확하고 말하는 것을 좋아하시지만 의미의 정확성이 많이 떨어짐.
------	---

대상 학생은 K-WISC검사에서 언어성 54, 동작성 68로 언어성 수치가 동작성 수치보다 낮게 조사되었다. 사회성숙도 검사 결과 SA: 9.75, SQ: 75로 나타났다. 그리고 수용·표현 어휘력 검사에서 수용어휘력 검사는 원점수 60점, 등가연령 5세 6~11개월이고 백분위수 10%미만, 표준편차 -2SD이하로 수용어휘능력 발달이 지체된 결과가 나왔고 표현어휘력 검사는 원점수 41점, 등가연령 3세 0~5개월이고 백분위수 10%미만, 표준편차 -2SD이하로 표현어휘능력발달이 지체된 결과가 나왔다.

이상의 기초 조사 결과를 보면 대상학생은 경도 정신지체학생으로 동작성 지능이 언어성 지능보다 높으며 언어능력(수용언어, 표현언어)이 비슷한 인지능력의 다른 정신지체학생 말하기 능력이 다소 떨어지며 의사소통에 자신감이 없는 것으로 나타났다. 아동 J군은 4학년이 되기까지 통합교육을 받지 않았었다. 또한 대상 아동의 가족은 할머니, 할아버지, 아버지, 어머니가 한 집에서 사는데 IEP나 교사와의 면담자료를 보면 최근 3년간 가정 내에서 엄마 외의 다른 사람과는 전혀 말을 하지 않을 뿐만 아니라 어떠한 행동도 스스로 하지 않았다.

유일하게 말을 할 때는 자신이 좋아하는 버스를 인터넷에서 찾아 출력해 달라는 것을 아주 작은 소리로, 첫소리 정도만 말하는 것을 들을 수 있을 뿐이다.

5학년 때부터 국어, 수학 시간외에는 통합학급에서 생활하고 있다. 통합 반에 가는 것을 좋아하지만 함께 어울리지는 못하고 친구들 주위에서 친구들이 하는 활동을 바라보고만 있는 편이다.

2. 실험기간

본 연구의 기간은 2013년 4월 8일부터 7월 17일까지 이루어졌다. 4월 8일부터 19일까지 연구를 위한 대상자 선정, 개별 상담 등의 준비 작업을 진행하였고, 4월 22일부터 5월 3일까지는 관찰자인 통합학급 교사를 대상으로 사전연수를 실시했으며, 통합학급에서의 역할수행을 통한 실험은 5월 6일부터 시작하여 6월 11일에 종료하였다. 그리고 프로그램 종료 5주 후 7월 15일부터 17일까지 3회기의 유지기간을 가졌다. 총 회기는 기초선, 중재, 유지 기간을 포함한 28회기였다.

3. 실험 장소

본 연구에서 중재의 모든 과정은 D초등학교의 통합학급교실에서 통합교사에 의해 이루어졌다. 본 연구는 실험을 위해 특별히 교실을 이동하거나 수업 내용을 바꾸지 않고, 학교의 정규교육과정 내에서 자연스럽게 이루어졌다.

4. 연구설계

본 연구에서는 의미 있는 역할수행이 장애학생의 표현언어능력과 사회적 상호작용에 미치는 영향을 알아보기 위한 것으로 대상학생 한명이 학교생활에서의 독립된 역할수행과 관련하여 행동간 중다간헐기초선 설계를 사용하였다. 즉 학교생활 전반에서 일어나는 역할이라는 행동을 자연스러운 일상 상황에서 삼입교수를 통한 중재를 했을 때 대상학생의 표현언어능력과 사회적 상호작용에 있어서 어떠한 효과를 나타내고 또한 일반화시킬 수 있는지를 알아보도록 설계된

것이다. 이 설계는 중다 기초선 설계의 응용 설계로 중다기초선 설계와 달리 중재에 들어가지 않은 대상자들의 기초선 자료를 계속적으로 측정하지 않는 방법(Tawney & Gast, 1984)으로 기초선 기간의 활동 반복으로 인해 아동이 활동에 익숙해지는 것을 막기 위해 사용되었다. 의미 있는 역할수행을 통한 중재 효과가 습득 준거에 도달되면 중재 종료 후 5주 후에 유지를 실시하였다.

5. 실험절차

1) 기초선

기초선 단계는 대상 학생의 아침활동, 점심활동, 종례활동에서의 각각 4가지 활동에 있어서 표현언어와 사회적 상호작용을 조사하였다. 기초선 기간 역시 각 회기당 20분에 걸쳐 관찰이 이루어졌으며 역할수행의 기회가 제공되었을 때 어떠한 언어적 촉진이나 모델링의 시범 없이 대상학생의 표현언어능력과 사회적 상호작용의 조작적 정의에 의해 측정했다.

2) 중재

통합학급에서 역할수행의 기회를 부여해주고 그 역할을 수행하면서 표현언어 능력과 사회적 상호작용을 관찰해본다. 아침 8시 30분부터 8시 50분까지 아침 활동을 통해서 표현언어능력과 사회적 상호작용의 변화를 보고 중재효과가 3회 이상 안정적으로 나타나면 그 다음 12시 40분부터 1시까지 점심활동을 수행해보면서 아동의 표현언어능력과 사회적 상호작용의 변화를 보고 중재효과가 3회 이상 안정적으로 나타나면 마지막으로 종례활동을 3시부터 3시 20분까지의 시

간에 관찰하면서 표현언어능력과 사회적 상호작용의 변화를 보고 중재효과가 80% 이상 연속해서 3회 이상 나타나면 실험을 종료한다. 그리고 두 번째 점심 활동의 중재효과가 안정적으로 나타나는 중재 마지막 회기 때 아침활동을 간헐적으로 1회 실험해 보았고 세 번째 종례활동의 중재효과가 안정적으로 나타나는 중재 마지막 회기 때 점심활동을 간헐적으로 1회 실험해 보았다.

(1) 역할선정

장애 학생이 통합학급에서 할 수 있는 의미 있는 역할을 선정하기 위해 먼저 통합학급 선생님과 부모님, 그리고 작년 담임선생님과의 면담을 해 보았고 대상학생의 전년도 IEP의 내용을 살펴보았으며 특수교사가 통합학급에서의 장애 학생을 관찰한 내용을 고려해서 다음과 같은 역할선정 기준을 정했다.

첫째, 통합학급에서 매일 이루어지는 역할 둘째, 통합교사의 학급운영에 있어서 도움이 되는 역할 셋째, 일반학생이 통합학급에서 수행하기를 원하는 역할 넷째, 장애학생이 스스로 할 수 있는 역할 다섯째, 통합학급에서 일반학생에게 도움이 될 수 있는 역할로 정했다.

위의 내용을 고려해서 먼저 통합학급의 일반학생과 장애학생의 면담을 통해 선정된 역할들을 보면 학교생활 중에서 수업시간에는 수업을 받아야 하므로 그 시간에는 학생들이 원하는 역할은 거의 없었고 수업시작하기 전, 수업을 마친 후에 이루어지는 역할들과, 점심식사하고 남은 시간에 이루어지는 역할들이 주로 많았다.

따라서 위와 같은 역할들을 아침 자습시간 전, 점심시간, 수업을 마친 후로 정해서 세 범주로 나누어 <표 III-2>와 같이 의미 있는 역할로 정리하였다.

<표 III-2> 통합학급에서 의미 있는 역할의 조작적 정의

역할수행	조작적 정의
아침활동	인사하기, 아침운송수단 적기, 오늘날짜 적기, 오늘 날씨 적기
점심활동	빈 우유곽 가져다 놓기, 수업관련 자료 선생님께 드리기, 급식실에서 식사인사하기, 선생님 물 컵 가져다 드리기
종례활동	알림장 나누어 주기, 책상정리 점검하기, 청소 점검하기, 실내화정리 점검하기

(2) 역할수행 중재 절차

본 연구에서는 통합학급에서의 역할수행을 통해 연구대상아동의 표현언어능력과 사회적 상호작용에 어떤 영향을 미치는가를 알아보고자 했다. 그래서 본 연구를 진행하는데 통합교사는 연구대상아동에게 <표 III-2>에서처럼 의미 있는 역할을 부여해주고 다음과 같은 중재절차를 실행했다.

먼저 통합교사는 <부록 1>의 상황 스크립트대로 아침활동, 점심활동, 종례활동 각각의 4가지 활동에서 순서대로 역할을 수행하도록 제시한다. 그다음 대상아동의 반응을 5초정도 기다린다. 반응이 나오지 않을 경우 언어적으로 촉구를 1회만 하고 정확한 목표어나 반응이 없으면 통합교사가 직접 시범을 1회만 보인다. 그리고 대상아동의 반응을 보고 마지막으로 잘했다고 칭찬해주고 스티커를 붙여 강화해준다. 스티커를 붙일 역할수행 카드는 <부록 7>과 같다.

위와 같은 역할수행 중재절차는 [그림 III-1]과 같다.

1. 교사가 학생에게 역할수행제시 : 예) 00야, 오늘의 날씨가 어떤 것 같니?



2. 5초간 반응 기다리기



3. 언어적 촉구하기(1회) : 예) 오늘 날씨가 맑니? 흐리니? 어떨까?



4. 시범 보이기(1회): 통합교사의 시범을 보고 따라하기



5. 강화 제공하기

[그림 Ⅲ-1] 역할수행 중재 절차

3) 유지

대상 학생의 통합학급에서의 역할수행이 표현언어능력과 사회적 상호작용에 어떠한 영향을 미쳤는지 그 중재결과를 관찰한 후 중재유지의 효과를 알아보기 위하여 중재가 종료된 후 5주의 시간이 경과한 뒤 연속 3회기 동안 관찰을 실시하였다.

6. 자료 수집 및 분석

표현언어능력은 교사의 지시에 대한 대상아동의 표현언어 반응을 5단계로 나누어 관찰기록 하였다. 관찰 척도표는 <표 III-3>와 같다.

<표 III-3> 역할수행관련 표현언어능력 관찰 척도표

역할수행	표현언어능력 관찰척도 (교사와 학생간의 거리: 30cm내)	관찰 점수
아침활동(8시30분~ 8시50분) 점심활동(12시40분 ~ 1시) 종례활동(3시 ~ 3시 20분)	교사의 지시에 정확하게 들릴 정도로 말하기	5
	교사의 지시에 작은 소리로 말하기	4
	교사의 지시에 첫소리만 소리내기	3
	교사의 지시에 입모양으로만 따라하기	2
	교사의 지시에 경청하기	1

사회적 상호작용은 교사의 지시에 대한 대상아동의 반응을 5단계로 나누어 관찰 기록하였다. 이 단계는 대상학생이 의미 있는 역할 수행에 있어서 맹목적으로 지시에 따르는 행동에서부터 행동을 하고자 하는 의지를 보여 도움을 요청하고 더 나아가 자발적으로 행동하여 상호작용하려는 의도를 가진 행동에 더 초점을 두었다. 관찰 척도표는 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 사회적 상호작용 관찰 척도표

역할수행	사회적 상호작용 관찰척도	관찰점수
아침활동 (8시 30분 ~ 8시 50분) 점심활동 (12시 40분 ~ 1시) 종례활동 (3시 ~ 3시 20분)	자발적으로 행동을 할 경우	5
	도움을 요청하는 행동을 할 경우	4
	친구의 도움을 받을 경우	3
	교사의 언어적 지시에 따라 행동을 할 경우	2
	교사의 행동적 시범을 보고 따라하는 경우	1

7. 관찰자간 신뢰도

1) 관찰자 훈련

대상학생의 표현언어능력과 사회적 상호작용의 관찰 척도표의 기준에 의한 관찰기록의 신뢰도를 입증하기 위해 10일간 관찰자 훈련을 실시하였다. 관찰자는 교사경력 10년 이상의 일반교사이고, 관찰자 훈련의 내용은 역할수행의 조작적 정의, 역할 수행과 관련하여 표현언어능력과 사회적 상호작용 관련한 관찰척도표의 의미를 알려주고 대상학생의 개별 특성과 행동 반응을 민감하게 관찰할 수 있도록 지도하였으며, 종속변인에 대한 정의를 알고 각각의 실례를 숙지하도록 하였다. 또한 기초선 측정 전에 사전 관찰해 보고 직접 측정해보면서 측정하는 방법을 훈련하였다.

2) 관찰자간 신뢰도

본 연구의 객관적인 분석과 역할수행에 따른 표현언어능력이나 사회적 상호작용의 발생에 관한 관찰자간 일치도를 산출하기 위하여 기초선, 중재, 유지기간의 모든 실험기간 동안 녹화한 동영상을 보면서 관찰하였다. 관찰자는 연구자와 통합반 선생님이 제 2관찰자로 참여하였다. 관찰척도에 대해 설명을 드리고 기록훈련을 한 후 관찰자 간 일치도가 95.0% 이상일 때 실제로 관찰을 실시하였다. 관찰자간 신뢰도는 기초선과 중재기간에 독립변인 행동별로 산출되었으며 전체 실험 회기 중 25.0%를 무작위로 선정하여, 연구자와 관찰자가 독립적으로 관찰 기록표를 작성하여 관찰자 간 90.0% 이상의 일치도를 보일 때, 신뢰성이 확보된 것으로 결정하였다. 각 행동별 관찰자간 신뢰도의 평균은 <표 III-5>와 같다.

$$\text{관찰자간 신뢰도}(\%) = \frac{\text{행동 발생에 대한 일치된 구간 수}}{\text{행동 발생에 대한 일치된 구간 수} + \text{행동 발생에 대한 불일치된 구간 수}} \times 100$$

<표 III-5> 관찰자간 신뢰도의 평균과 범위(%)

아동 행동	표현언어			사회적 상호작용		
	아침활동	점심활동	종례활동	아침활동	점심활동	종례활동
아동 J	97.7 (95.3~99.1)	96.4 (94.2~99.1)	95.8 (93.5~98.2)	96.4 (94.1~99.5)	96.4 (93.5~99.1)	95.2 (93.2~99.1)

8. 중재 충실도

중재 충실도는 중재가 계획한 대로 잘 실행되고 있는가를 평가하는 것이다. 중재는 시간에 따라 변화될 수 있기 때문에 단일대상연구에서는 연구자 스스로가 선행연구에서 제안하고 있거나 중재자가 대상자에 맞게 고안한 중재 방법을 얼마나 충실하게 이행했는가를 밝힐 필요가 있으며, 중재 내용이 사회적으로 얼마나 받아들여질 수 있을 만한 것인지를 검토해 볼 필요가 있다(한성희, 남윤석, 2005). 본 연구에서는 연구자가 계획한대로 중재자가 중재를 충실히 이행하였는지를 확인하기 위하여 중재실행여부를 점검표를 통해 자기평가 방식으로 확인하였다. 중재 충실도를 보기 위한 점검표의 문항은 역할수행 관련 중재의 제작의 적절성을 묻는 문항, 중재 과정의 적절성을 묻는 문항, 대상 학생의 참여와 흥미를 묻는 문항으로 구성하였다.

중재 충실도의 내용은 5점 척도로 ‘전혀 그렇지 않다’에서 ‘매우 그렇다’까지로 총 9문항을 구성하였다. 아침활동, 점심활동, 종례활동에서 각각 중재 충실도를 구한 결과는 <표III-6>에 제시하였다. 또한 자세한 문항은 <부록 5>에 제시하였다.

$$\text{중재 충실도(\%)} = \text{체크리스트 해당점수} / \text{총 점수} * 100(\%)$$

<표 III-6> 행동별 중재충실도 평균과 범위(%)

행동 \ 중재	평균	범위
아침활동	87.5	83.3~91.6
점심활동	88.9	83.3~91.6
종례활동	91.6	91.6~100
계	89.3	83.3~100

9. 사회적 타당도

사회적 타당도는 연구의 중재 목표에 대한 사회적 중요성, 중재 목표를 달성하기 위해 사용된 중재 절차에 대한 사회적 수용성, 사용된 중재 절차에 의한 연구 결과의 사회적 중요성을 평가한다는 것이다. 검사 내용으로는 중재 목표의 중요성, 중재 절차의 적정성, 중재 결과의 중요성이 포함되어야 한다. 또한 사회적 타당도 검사에서 검사 대상의 역할이 중요하며 다양한 사람들에게 실시되어야 한다(양명희, 김황용, 2002).

본 연구에서는 대상학생의 어머니, 생활지도 담당교사, 통합반 옆반 교사에게 실시하였다. 사회적 타당도는 중재가 종료된 후 기초선, 중재, 유지 기간의 녹화 자료를 2회기씩 제시하여 평가하였다. 사회적 타당도 질문지는 ‘전혀 그렇지 않다’에서 ‘매우 그렇다’까지 5점 척도로 총 5문항을 구성하였다. 분석 결과는 <표 III-7>에 제시하였으며 자세한 문항은 <부록 6>에 제시하였다.

$$\text{사회적 타당도} = \text{체크리스트 해당점수} / \text{총 점수}$$

<표 III-7> 사회적 타당도 평균과 범위

문항	평균(범위)
1. 중재의 목표가 중요한 것이라고 생각되는가?	4.8(4~5)
2. 사용된 중재 전략이 대상학생에게 적절하다고 생각되는가?	4.2(4~5)
3. 사용된 중재 전략이 대상 학생의 표현언어능력 및 사회적 상호작용에 긍정적인 영향을 미쳤다고 생각되는가?	4.6(4~5)
4. 표현언어능력 및 사회적 상호작용을 중재하기 위해 이전에 사용한 방법보다 통합학급에서의 역할부여를 활용한 중재가 더 효과적이라고 생각하는가?	4.8(4~5)
5. 표현언어능력 및 사회적 상호작용을 중재하기 위해 통합학급에서의 역할수행을 활용한 중재를 사용할 의향이 있는가?	3.8(3~5)

IV. 연구 결과

통합학급에서 역할수행이 지적장애아동의 표현언어능력과 사회적 상호작용에 미치는 영향을 알아보기 위해 3~16회의 기초선 관찰이 있었고, 연구 참여자에게 행동별 8~10회의 중재가 실시되었다. 중재 실시 결과 대상학생의 의미 있는 역할수행별로 나타나는 표현언어능력과 사회적 상호작용의 차이는 다소 있었으나, 각 부여된 역할의 중재가 있는 후에 표현언어능력과 사회적 상호작용에서 긍정적인 효과를 나타내었다.

대상 학생의 역할수행 행동별 기초선, 중재, 유지 단계의 표현언어능력과 사회적 상호작용의 발생율은 [그림 IV-1], [그림 IV-2]을 통해 그래프로 나타내었다.

1. 통합학급에서 역할수행이 지적장애아동의 표현언어능력에 미치는 영향

지적장애아동의 통합학급에서의 역할수행 중재를 통하여 표현언어능력의 발생율을 연구한 결과 역할수행별 차이는 존재하지만 모든 역할수행에서 표현언어능력이 향상됨을 알 수 있었다. 각 역할수행에 따른 대상학생의 표현언어능력의 발생율의 결과는 <표 IV-1>를 통해 나타내었다.

<표 IV-1> 역할수행에 따른 장애학생의 표현언어 발생율의 평균과 범위(%)

단계 \ 평균(범위)	기초선	중재	유지
아침활동	20.0	69.4 (30.0~90.0)	90.0 (80.0~95.0)
점심활동	20.0	70.6 (30.0~95.0)	91.6 (90.0~95.0)
종례활동	20.0	60.6 (30.0~95.0)	88.2 (85.0~90.0)

<표 IV-1>와 <부록 4>를 참고로 하여 살펴보면 첫 번째로 아침활동에서의 기초선 단계에서는 어떠한 표현언어도 나타나지 않았고 표정이나 간단한 몸짓으로만 자신의 의사를 표현하는 정도였으나 아침인사하기, 아침운송수단 적기, 오늘 날씨 적기, 오늘 날짜 적기의 의미 있는 중재가 시작되자 표현언어가 30.0%에서 90.0%까지의 범위로 나타났고 평균 69.4%로 긍정적인 효과가 있었다. 그 중 아침운송수단 적기와 오늘 날씨 적기의 활동에 있어서는 평균보다 높은 발생율을 보였는데 이는 대상학생이 흥미를 가지고 있는 분야여서 그 효과가 더 높은 것으로 보인다.

두 번째로 점심활동에서의 기초선 단계에서는 친구들과 함께 있는 통합학급에

서지만 표현언어는 나타나지 않았지만 빈 우유곽 가져다 놓기, 급식실에서 식사인사하기, 물 컵 가져다 드리기, 수업관련 자료 선생님께 드리기의 의미 있는 중재가 시작되자 표현언어가 점차 증가하더니 중재 마지막 회기에는 95.0%의 높은 발생율을 보이면서 평균 70.6%로 나타났다. 그 중에서 급식실에서 식사인사하기의 표현언어 발생율이 평균보다 높게 나타났다. 이는 아침활동에서의 인사하기의 중재효과가 어느 정도 영향을 미친 것으로 보인다.

마지막으로 종례활동에서도 중재가 시작되자 표현언어가 30.0%에서 95.0%의 범위로 나타났고 각각 평균 60.6%로 기초선에 비하여 높아진 것을 알 수 있다. 그 중에서 실내화 정리 점검하기와 책상정리 점검하기는 비슷한 발생율을 보였는지 의외로 일반아동들도 하고 싶어 하는 알림장 나누어주는 역할을 수행할 때에는 표현언어 발생율이 평균보다 상대적으로 낮았다. 이는 대상학생의 성격을 반영한 듯하다. 많이 부끄러워하는 대상학생의 성격으로 인해 모든 친구들에게 나누어 주는 역할을 수행했다는 표현언어를 나타내기에 어려움이 있었던 것으로 보인다. 또한 점심활동의 중재 마지막 회기 때 아침활동의 중재효과를 간헐적으로 알아보기 위해 중재 1회 실시해 보았고 종례활동의 중재 마지막 회기 때 아침활동과 점심활동의 중재효과를 간헐적으로 알아보기 위해 각 중재 1회를 실시해본 결과 발생율이 모두 평균 이상을 보임을 알 수 있었다.

이상으로 기초선 단계에서는 표현언어의 발생이 미비했지만 역할수행활동을 통해서 교사의 지시에 따라 언어를 표현하려는 시도와 반복적인 수행의 결과 작은 소리를 내거나 간혹 더 나아가 정확한 발음으로 목표어를 표현하는 결과를 나타내는 것을 볼 수 있었다.

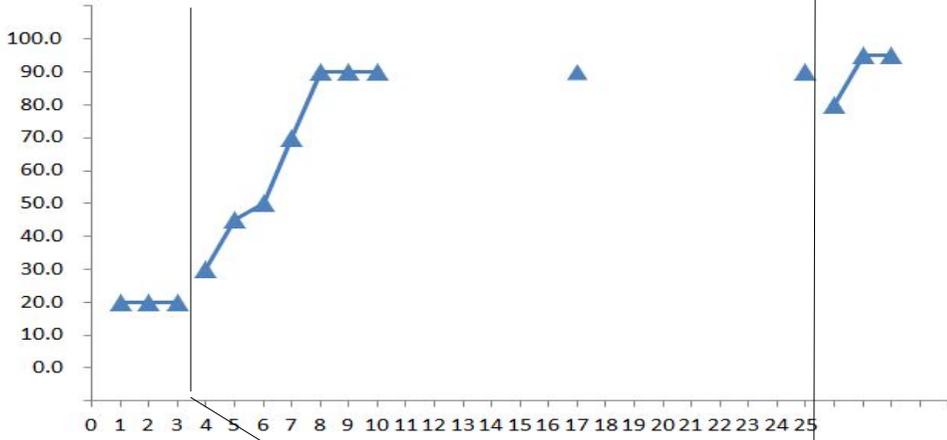
기초선

중재

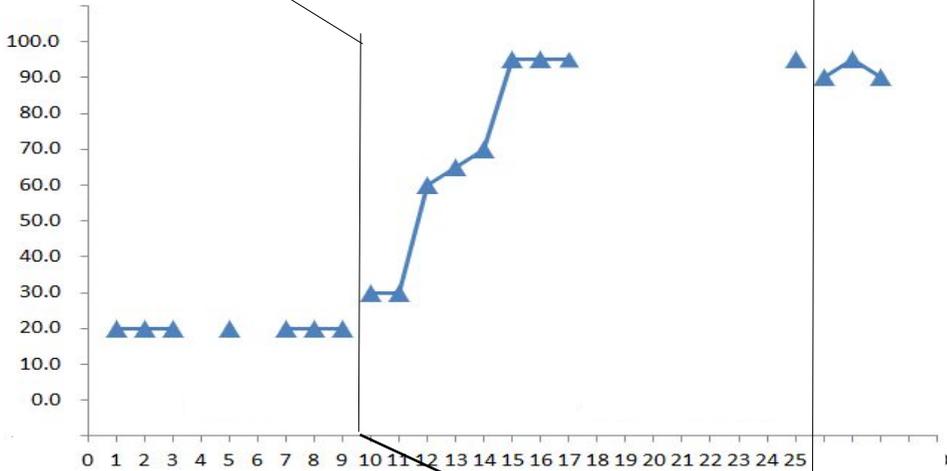
유지

표현언어 발생율 (%)

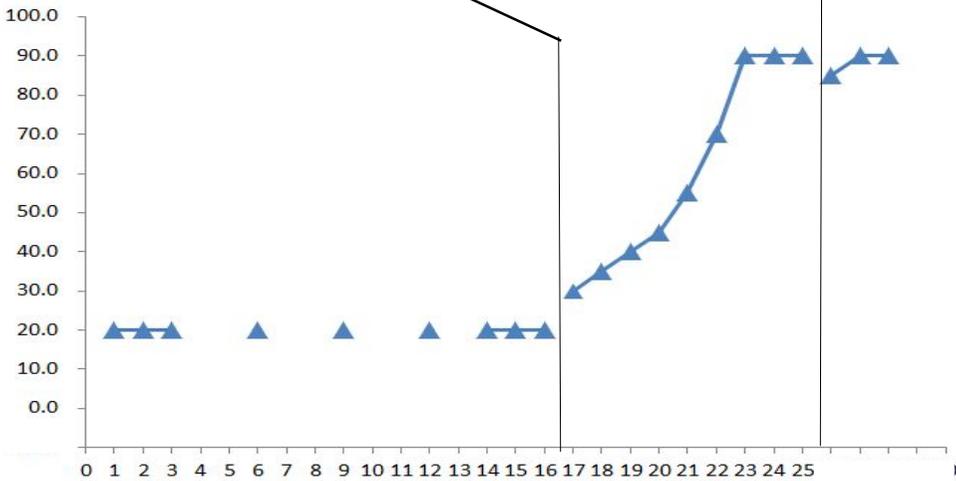
▲표현언어 관찰척도점수



아침활동



점심활동



종례활동

[그림 IV-1] 기초선, 중재, 유지단계의 행동별 표현언어 발생율(%)

2. 통합학급에서 역할수행이 지적장애아동의 사회적 상호작용에 미치는 영향

지적장애아동의 통합학급에서의 역할수행 중재를 통하여 사회적 상호작용의 발생율을 연구한 결과 역할수행별 차이는 존재하지만 모든 역할수행에서 사회적 상호작용이 증가됨을 알 수 있었다. 각 역할수행에 따른 대상학생의 사회적 상호작용의 발생율의 결과는 <표 IV-2>를 통해 나타내었다.

<표 IV-2> 역할수행에 따른 장애학생의 사회적 상호작용 발생율의 평균과 범위(%)

단계 \ 평균(범위)	기초선	중재	유지
아침활동	20.0	78.8 (35.0~95.0)	90.0 (80.0~95.0)
점심활동	20.0	73.8 (40.0~95.0)	91.7 (90.0~95.0)
종례활동	20.0	60.5 (30.0~90.0)	88.3 (85.0~90.0)

<표 IV-2>와 <부록 4>를 참고로 하여 살펴보면 첫 번째로 아침활동에서의 기초선 단계에서는 친구들을 만나서 좋은 감정이 표정으로는 나타나지만 어떠한 상호작용이 발생하지는 않고 있었다. 중재가 시작되면서 사회적 상호작용이 증가하더니 중재 마지막 회기에는 90.0%의 발생율을 나타냈고 평균 78.8%를 보였다. 그 중에서 인사하기와 아침운송수단적기, 오늘 날씨적기에서 평균보다 높은 발생율을 보였다. 이는 날씨적기에서는 숫자를 찾아야 하는 어려움이 있었는데 나머지 역할수행에 있어서는 아침운송수단과 날씨를 보고 붙이는 행동이어서 발생율이 높은 것으로 나타났다.

두 번째로 점심활동에서는 기초선 단계에서는 학급에서 친구들의 활동을 보고

만 있고 사회적 상호작용이 거의 이루어지지 않았는데 역할수행 중재를 시작하면서 점심활동에서는 중재 마지막 회기에서 95.0%의 높은 발생율을 보였고 73.8%의 평균을 보였다. 그 중에서 통합교사에게 직접 수업자료를 가져다 드리는 역할과 물컵을 가져다 드리는 역할은 평균보다 낮은 발생율을 보였다. 이는 통합교사와의 소통이 잘 형성되지 않아 통합교사와의 자연스러운 관계에서의 어려움을 느낀 것 같다.

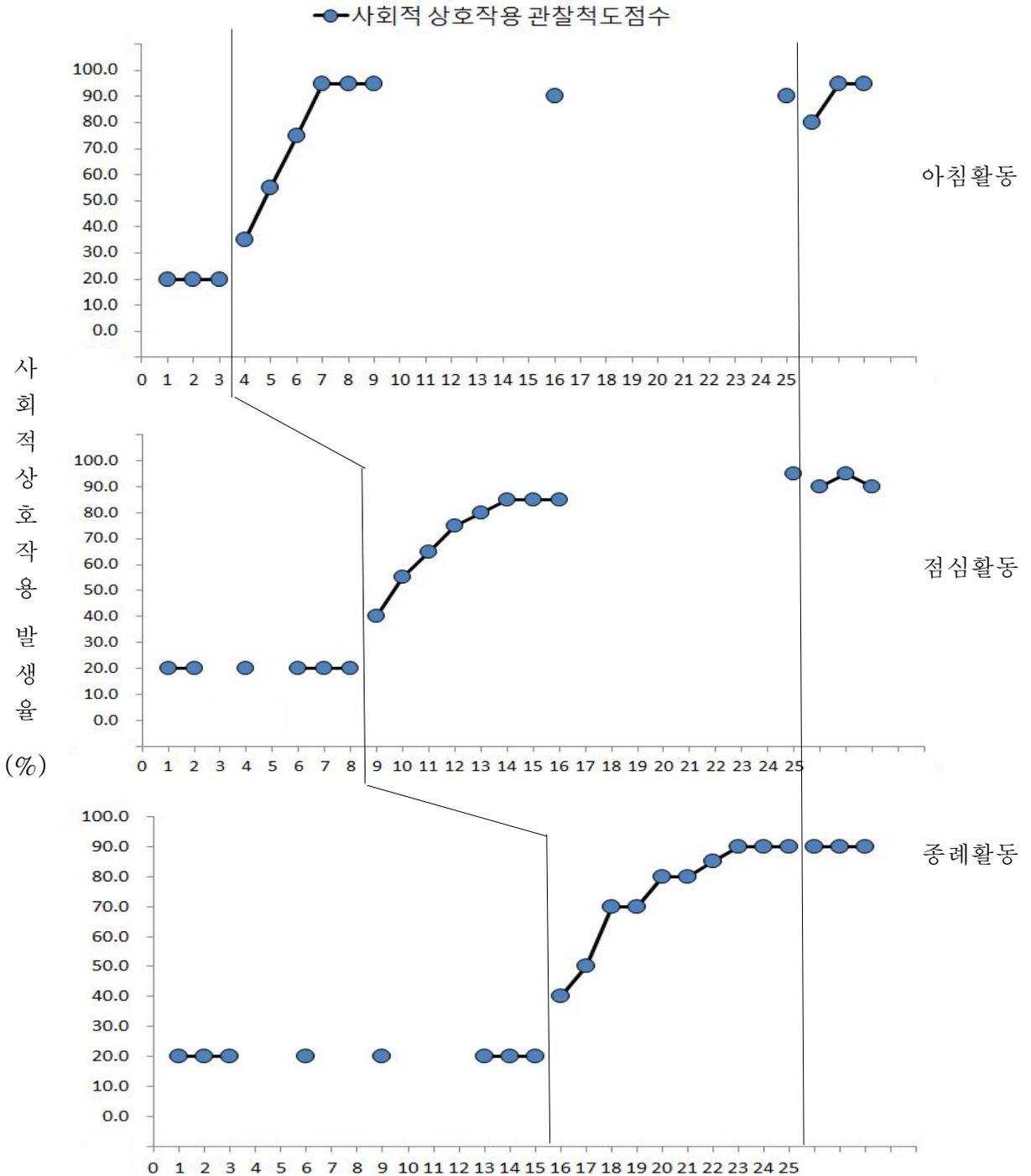
마지막으로 종례활동에서는 기초선 에서는 별다른 상호작용이 발생하지 않았지만 중재가 시작되면서 일반아동과의 사회적 상호작용의 증가로 평균 60.5% 발생율을 보였다. 아침활동과 점심활동에 비해서는 사회적 상호작용 평균 발생율이 낮기는 하지만 기초선에 비해서 긍정적인 효과가 나타났다. 종례활동 중에서 책상정리 점검하기와 청소 점검하기는 대상학생의 깔끔한 성격을 반영해서 적극적인 행동을 한 것으로 나타난다. 또한 점심활동의 중재 마지막 회기 때 아침활동의 중재효과를 간헐적으로 알아보기 위해 중재 1회 실시해 보았고 종례활동의 중재 마지막 회기 때 아침활동과 점심활동의 중재효과를 간헐적으로 알아보기 위해 각 각 중재 1회를 실시해본 결과 발생율이 모두 평균 이상을 보임을 알 수 있었다.

이상으로 기초선 단계에서는 일반아동과의 사회적 상호작용의 발생이 미비했지만 역할수행활동을 통해서 교사의 지시에 따라서만 역할을 수행하는 데에서부터 친구들의 도움을 받아 따라하는 행동, 더 나아가 도움을 요청하는 행동 그리고 대상학생이 관심이 있어 했던 행동은 자발적으로 상호작용하는 행동으로 나타나는 결과를 볼 수 있었다.

기초선

중재

유지



[그림 IV-1] 기초선, 중재, 유지단계의 행동별 사회적상호작용 발생율 (%)

3. 표현언어능력과 사회적 상호작용의 변화 유지

총 회기동안의 표현언어능력과 사회적 상호작용의 유지는 중재가 종료된 뒤 5주 후 기초선과 동일한 상황과 장소에서 3회기 동안 실시하였다. 유지기간 동안의 표현언어능력과 사회적 상호작용의 발생율은 <표 IV-1>, <표 IV-2>를 통해 제시하였고, 유지 기간의 회기별 변화에 대해서는 [그림 IV-1], [그림 IV-2]을 통해 나타내었다.

<표 IV-1>, <표 IV-2>, <부록 4>를 참고로 해서 표현언어능력의 유지 결과를 살펴보면 첫 번째로 아침활동에서에서의 평균 발생율은 90.0%(80.0~95.0%)로 기초선 단계와 중재 단계의 평균보다 높은 발생율을 보여 중재의 효과가 지속되고 있음을 알 수 있었고 그 중에서 인사하기와 아침운송수단 적기가 평균 94.0%의 발생율로 가장 높은 유지효과를 나타내었다. 두 번째로 점심활동에서의 평균 발생율은 91.6%(90.0~95.0%)로 기초선 단계와 중재 단계의 평균보다 높은 발생율을 보여 중재의 효과가 지속되고 있음을 알 수 있었고 그 중에서 급식실에서 식사인사 하기에서의 표현언어에 있어 평균 94.0%로 높은 유지효과를 보였다. 세 번째로 종례활동에서의 평균 발생율은 88.2%(85.0~90.0%)로 기초선 단계와 중재 단계의 평균보다 높은 발생율을 보여 중재의 효과가 지속되고 있음을 알 수 있었고 그 중에서 책상정리 점검하기와 실내화 정리 점검하기에서의 표현언어 평균 발생율이 94.0%로 높은 유지효과를 나타내었다. 이와 같이 높은 유지 효과를 나타내는 역할에는 대상학생의 흥미와 관심에 그 요인을 들 수 있을 것 같다.

<표 IV-1>, <표 IV-2>, <부록 4>를 참고로 해서 사회적 상호작용의 유지 결과를 살펴보면 먼저 아침활동에서에서의 평균 발생율 90.0%(80.0~95.0%)로 기초선과 중재단계의 평균 발생율보다 높은 발생율을 보여 중재의 효과가 지속되고 있음을 알 수 있었고 그 중에서 인사하기, 아침운송수단 적기, 오늘 날씨 적기의 역할수행에서의 유지효과가 94.0%로 높게 나타났다. 이는 표현언어능력

에서와 비슷한 유지결과로 나타났다. 그리고 점심활동에서의 평균 발생율 91.7%(90.0~95.0%)와 중례활동에서의 평균 발생율 88.3%(85.0~90.0%)로 중재에서의 평균 발생율보다 17.9~27.8%의 증가율을 나타내고 있다.

이와 같이 유지 단계에서의 표현언어능력, 사회적 상호작용의 평균 발생율을 분석해 본 결과, 기초선 단계와 비교하여 중재의 효과가 매우 높았으며 유지에서도 효과가 지속되고 있음을 알 수 있었다. 따라서 통합학급에서의 역할수행이 대상학생의 표현언어능력의 향상과 사회적 상호작용의 증가에 효과적이라는 것이 밝혀졌다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 지적장애아동 한명을 대상으로 통합학급에서 아침활동, 점심활동, 종례활동에 수행할 수 있는 의미 있는 역할수행이 표현언어능력과 사회적 상호작용에 어떠한 영향을 미치는가를 알아보려고 하였다. 본 연구를 통해 얻어진 결과는 다음과 같다.

첫째, 대상아동의 표현언어능력에서 기초선 단계에서는 낮은 발생율을 보였으나 통합학급에서의 역할수행을 통한 중재가 시작된 후 표현언어가 향상되는 결과가 나타났으며 유지 단계에서도 그 효과가 지속되는 것을 볼 수 있었다. 중재 이전의 평상시에는 대상학생이 좋아하는 버스와 관련된 말을 작게 첫소리만 내고 그 외의 말은 전혀 하지 않았었는데 실험기간 동안에 입모양을 흉내 내다가 첫소리를 내는 과정을 통해 큰소리로 정확히 발음하지는 못했지만 알아들을 수 있을 정도의 작은 소리로 말하는 것을 볼 수 있었다. 지적장애아동의 언어의 특성상 학습효과가 빨리 나타나기는 어렵지만(최선희, 2008) 본 연구의 대상학생은 집에서 엄마와는 작은 소리로 얘기를 하고 있었던 학생이어서인지 그 효과가 기대이상으로 나타남을 보였다. 통합학급에서 자연스런 상황 속에서 중재를 했던 것이 더 좋은 효과를 가져온 것 같다. 선행연구에서 보면 표현언어와 관련된 연구는 주로 유아를 대상으로 한 연구가 다양한 중재 방법과 중재 환경에서 이루어지고 있었고(유숙희, 2007; 이희구, 2001), 초등학생을 대상으로 한 중재가 이루어지는 연구에서는 대부분의 연구 환경이 특수학급이거나 독립된 공간일 경우가 많았다(곽선희, 2005; 박명숙, 2002; 박영민, 2002; 이정희, 1999). 게다가 언어와 관련한 연구는 치료위주의 연구가 많아서 학교와의 직접적인 연결성이 떨어지는 점이 있다(윤선영·권도하, 2004; 임지향·조기연·권명옥, 2005; 정혜진, 2005). 하지만 우리가 살아가야 할 사회는 일반아동과 장애아동이 함께 있는 사회이기 때문에 장애아동이 사회에서 적응하는 과정이 필요할

것이다. 그러한 점에서 볼 때, 본 연구에서의 연구환경은 통합학급이다. 또한 지적장애아동이 일반 학생도 학급에서 하고 싶어 하는 의미 있는 역할을 수행하면서 자신감을 갖게 될 것이다. 즉, 일반아동과의 일상학교생활 속에서 의미 있게 부여된 역할 수행을 통하여 자연스럽게 나타내는 표현언어는 따로 일반화시킬 필요가 없다는 연구(유숙희, 2007; 이희구, 2001; 정혜진, 2005)와 그 맥락을 같이 한다. 또한 중재가 계속 될수록 목표어의 단어수준에서 발화의 양이 길어져서 어절 수준으로 표현언어가 양적으로 늘어가고 있는 것을 볼 수 있었다. 이는 반복적으로 표현언어 학습이 될 수 있어서 교육적 효과가 높다는 연구(김은아, 2012; 박명숙, 2002; 유숙희, 2007)와도 같은 맥락으로 나타난다.

둘째, 통합학급에서의 역할수행이 기초선 단계에서는 낮은 발생율을 보였으나 통합학급에서의 역할수행을 통한 중재가 시작된 후 사회적 상호작용이 증가하는 결과가 나타났으며, 유지 단계에서도 그 효과가 지속되는 것을 볼 수 있었다. 아침활동, 점심활동, 종례활동의 통합학급에서 의미 있는 역할을 수행하는 중에 대상학생의 소심한 성격 때문에 처음에는 그냥 따라만 하는 정도였지만 점차 일반아동이 도움을 주려고 하는 행동을 고맙게 받아들이고 함께 한다거나 또는 지적장애아동이 먼저 일반아동에게 도움을 요청하는 행동을 통해서 서로의 상호작용활동이 증가한 것을 볼 수 있다. 그리고 통합교사의 관찰에 따르면 장애학생은 중재 전에는 또래들의 활동을 지켜만 보는 상황이 많이 관찰되었는데 중재 후반기에는 다른 또래들과 어울리는 자신 있는 모습을 보였다고 한다. 이처럼 장애아동의 중재환경이 일반아동과 함께 교육받는 환경일 때 사회적 상호작용이 증가한다는 연구(김연숙, 2003; 오혜영, 2009; 이미현, 2005; 정광영, 2006; 황정숙, 2000)와도 그 맥락을 같이 한다고 볼 수 있다. 즉, 지적장애아동의 사회적 상호작용이 장애아동간이 아닌 일반아동과의 상호작용에서, 지적장애 아동의 일상생활에서 적응을 돕는다는 점이다. 한편 통합교육을 받고 있지만 특수학급과 통합학급의 시간표에 맞춰서 기계적으로 이동하는 물리적인 통합교육은 일반아동이나 장애아동에게 큰 의미가 없다고 본다(박경우,

2012; 송민경, 2012; 임진선, 2013; 최지수, 2013). 따라서 함께 어울리질 수 있는 자연스러운 상황에서 구조화된 중재가 필요하다고 본다. 이러한 점에서 본 연구는 물리적인 통합이 아니라 장애학생에게 의미 있는 역할을 부여해 주어서 역할을 수행하면서 책임감과 소속감을 갖을 수 있다는 점에 있어 가치가 있다. 이러한 점은 장애학생의 역할 수행에서 오는 성취감이 부정적이고 소극적이었던 자아개념을 개선하고 자신감 있는 시도를 보이게 될 것이라는 연구(김명옥, 2004; 박혜진, 2001; 이숙향, 1997)와도 그 맥락을 같이 한다고 볼 수 있다. 즉, 통합학급에서의 사회적 상호작용을 통해 길러진 자신감으로 더 큰 공동체인 학교, 더 나아가두 사회에서의 상호작용의 어려움을 극복하여 앞으로의 더 나은 직업생활을 기대해 볼 수 있겠다.

마지막으로 역할수행에 따른 표현언어능력과 사회적 상호작용을 비교해보면 표현언어능력과 사회적 상호작용이 비슷한 그래프 모양을 보이며 증가하는 것을 볼 수 있다. 하지만 중재를 했을 경우 사회적 상호작용이 표현언어능력보다 중재효과가 더 빨리 나타나는 것을 볼 수 있고 전체적인 평균도 더 높은 것으로 나타난다. 아동이 말을 표현하는 것보다 함께 어울리는 행동에서 큰 효과를 나타낸다는 것을 알 수 있다. 이렇게 의미 있는 역할 수행으로 인한 자신감(이숙향, 1998)이 행동으로 나타나고 표현언어로 나타나고 있다.

본 연구에서는 중재에 대한 환경을 아동이 가장 시간을 많이 보내는 통합교실로 제한하여 기존의 프로그램과 차별되어서 아동의 표현언어능력의 신장에 따로 일반화할 필요가 없이 쉽고 현실적이며 효과적인 중재로 현장 교사들에게 제안될 수 있을 것이다.

그러나 본 연구의 제한점을 살펴보면 첫째, 연구대상이 1명이어서 프로그램 구성의 임의성 면에서 연구결과의 일반화에 한계가 있다는 점이 있다. 둘째, 아침활동과 점심활동에 아침인사하기, 급식실에서 인사하기의 역할이 서로 영향을 미치지 않을 수 없었다는 점을 제한점으로 들 수 있겠다. 셋째, 부여된 역할의 발생율이 대상학생의 관심과 흥미에 영향을 받을 수 있다는 점이다. 넷째,

대상학생의 성격도 표현언어능력과 사회적 상호작용의 발생율에 영향을 미칠 수 있다는 것도 제한점이 될 수 있겠다.

따라서 프로그램 효과의 타당성을 확보하기 위해서는 다른 대상에게 프로그램을 반복적으로 적용하여 그 효과성을 지속적으로 확인할 필요가 있다. 또한 역할수행 중재가 시작되면서 표현언어가 신장됨에 따라 다른 역할수행 행동의 표현언어 신장에도 영향을 줄 수 있다는 가능성을 완전히 배제할 수 없다는 제한점이 있었지만 역할수행을 통해서 반복적인 표현언어의 사용으로 표현언어사용의 신장에 영향을 준 것은 확실하다고 볼 수 있다. 그리고 통합교실에서의 역할수행을 통해 자연스럽게 발생한 또래와의 상호작용 경험이 긍정적인 친구관계 발전의 기반이 될 수 있음을 시사해 준다. 또한 통합교육에서의 단순한 물리적 통합에서 야기될 수 있는 장애학생의 소외현상을 최소화 할 뿐만 아니라, 또래 학생과의 사회적 상호작용이 이루어져 바람직한 사회성 학습의 가능성이 높은 의미 있는 활동이라고 시사된다.

참 고 문 헌

- 강수균, 김홍주, 여용운, 이점조(2000). **특수교육학**. 서울: 교육출판사.
- 강연지(2010). 스크립트 활동을 통한 언어중재가 지적장애아동의 의사소통 기능에 미치는 효과. 단국대학교 대학원 석사학위 논문.
- 교육부(1998). **더불어 사는 복지사회를 향한 특수교육 발전 방안**. 교육인적자원부.
- 권요한, 김수진, 김요섭, 박중휘, 이상훈, 이순복, 정은희, 정진자, 정희섭(2010). **특수교육학개론**. 서울: 학지사.
- 권인순(2008). 자기관리전략을 이용한 학교 적응행동교수가 정인지체 초등 학생의 수업참여행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김남순(2005). **정인지체 아동 교육의 이론과 실제**. 서울:교육과학사.
- 김명옥(2004). 통합학급에서 역할수행이 정인지체아의 사회적 상호작용과 사회적 지위에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 공주대학교 교육대학원.
- 김승국(1999). **장애 아동의 통합교육**. 서울: 교육과학사.
- 김미선(2013). 상황이야기 중재가 정인지체 학생의 문제행동 및 수업참여행동에 미치는 영향. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 김수연(1996). 통합된 놀이 프로그램이 장애아동에 대한 일반아동의 태도변화에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 대학원.
- 김은아(2012). 그림이야기책 반복 읽어주기가 정인지체아동의 언어표현 및 이야기 이해에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 초등교육학과 석사학위논문.
- 김영태(2000). 취학 전 아동의 수용언어 및 표현 언어 척도(PRES)의 개발. **언어청각장애연구**, 5(1), 1-25.
- 김영태(2002). **아동 언어 장애의 진단 및 치료**. 서울: 학지사.
- 김영태, 성태제, 이윤경(2003). **취학 전 아동의 수용언어 및 표현언어**

발달척도(PRES). 서울: 서울장애인종합복지관.

- 김영환(1991). 정신지체아와 자폐증아의 인지-언어와 적응행동의 특성. 박사학위논문. 대구대학교 대학원.
- 김진희, 정계숙(1998). 발달지체 유아의 사회적 기술 촉진 프로그램의 효과. **특수교육학회지**, 15(2), 183-203.
- 민윤정(2005). 정신지체 청소년의 사회적 기술증진과 문제행동 향상을 위한 자유즉흥연주(free improvisation) 사례연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문형순(1997). 교사의 발문 유형이 유아의 창의성과 언어표현력에 미치는 효과 : 전래동화를 중심으로. 전남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박나리(1996). 장애아동과 일반아동간의 친구관계 증진에 대한 특수교사와 일반교사의 인식에 관한 연구. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 대학원.
- 박숙현(2009). 지역사회중심 스크립트를 이용한 사회극 놀이가 지적장애아동의 표현언어증가와 비언어적 의사소통 행동 감소에 미치는 효과. 원강대학교 동서보완의학대학원 석사학위 논문.
- 손명숙(2003). 인터넷을 활용한 멀티동화지도가 정신지체아의 언어표현력에 미치는 효과. 단국대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 신종호, 김동일, 신현기, 이대식 공역(2008). **정신지체 제7판**. 서울:시그마프레스.
- 안영신(2010). 비디오 자기 모델링 중재가 지적장애아동의 표현언어능력에 미치는 효과. 대구대학교 재화과학대학원 석사학위논문.
- 양명희(2003). 아동의 선택적 함묵증에 대한 교육현장연구 사례분석. **정서·행동장애연구**, 19(1), 1-28.
- 유현주, 김영태(1998). 스크립트 문맥을 이용한 중재가 자폐아의 의사소통 기능에 미치는 효과. **특수교육논총**, 15, 99-120.

- 윤진영, 이소현(1998). 기능적 의사소통 훈련을 통한 회피기능의 자해행동 처치의 효과. 제 5회 한국자폐학회 학술대회 논문집.
- 이은정, 김영태(1999). 주기를 이용한 음운패턴 훈련법이 심한 음운장애 아동의 오류 음운과정 및 문장 수준의 말 명료도에 미치는 효과. **교육과학연구**, 29, 139-156.
- 이재섭(2005). 비디오 자기 모델링 중재를 활용한 선택적 함묵 학생의 말하기 행동수정 사례연구. 미간행 석사학위 청구논문, 세종대학교 교육대학원.
- 이소현 역(1995). Bailey, D. B., & Wolery, M, 저(1992). 장애영유아를 위한 교육. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- 이소현, 박은혜, 김영태(2000). **단일대상연구**. 학지사.
- 이소현, 박은혜(2011). **특수아동교육 3판**. 서울: 학지사.
- 이소현, 박혜진(2002) 학급도우미 역할부여가 장애유아의 사회적 상호작용과 사회적 지위에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 37(1).
- 이숙향(1998). 학급내 가치 있는 역할부여가 장애아동에 대한 일반아동의 태도에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 대학원.
- 이주울(1998). 특수학급 아동과 일반학급 아동의 사회적 관계. 미간행. 석사학위 청구논문, 서울: 단국대학교 교육대학원.
- 이효정(2000). 학급구성원자격에 대한 초등학교 학생들의 인식. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 장명희(2008). 미술치료가 정인지체학생의 부적응 행동에 미치는 영향 -로웬펠트 미술표현발달단계를 중심으로- 공주대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 정계숙, 김진희, 심미경, 문성숙(1997). 경증 발달지체 유아 통합학급에서의 사회적 상호작용 증진 프로그램 연구. 삼성복지재단 연구보고서.
- 조성연(1994). 경도장애아 통합교육에 대한 특수교사와 일반 교사의 태도 비교 연구. 미간행 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 대학원.

- 채수정, 박은혜(1999). 기능적 보완 · 대체의사소통 훈련이 중도장애 학생의 물건사기를 위한 의사소통 해동에 미치는 효과. *언어청각장애연구*, 4, 119-138.
- 최한나, 김형수, 김동일, 한경순(2008). 자발적 발화 및 행동 유도 프로그램이 선택적 함묵 아동의 말하기 및 행동 변화에 미치는 효과. *아시아교육연구*, 9(1), 175-199.
- 한상록(2010). 상황이야기 중재가 정인지체아동의 수업참여행동에 미치는 영향. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 함기선(1983). *언어병리와 언어치료학*. 서울: 미덕문화사.
- 홍정아(1996). 생활연령에 적합한 활동 선정이 장애학생에 대한 일반학생의 태도에 미치는 영향.
- 홍지희(2008). 학교 일과 스크립트를 이용한 환경중심 언어중재가 자폐아동의 의사소통 기능에 미치는 효과. 공주대학교대학원 석사학위논문.
- Stainback, W., & Stainback, S.(1996). Learning together in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 28(3), 14-19.
- Goldstein, H., English, K., Shafer, K., & Kaczmarer, L. (1997). Interaction among preschoolers with and without disabilities: Effects of across-the-day peer intervention. *Journal of Speech, and Hearing Research*, 40(1), 33-48.
- Wolfensberger, W.(1983). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, 21(6), 234-239

부 록

<부록 1> 상황 스크립트

<부록 2> 관찰 기록지

<부록 3> 관찰척도점수 백분율표

<부록 4> 각 세부활동 관찰척도점수 평균(백분율)

<부록 5> 중재충실도 체크리스트

<부록 6> 사회적 타당도 질문지

<부록 7> 역할수행 카드- 강화판

<부록 1>

상황극 1. 아침활동

<p>하위상황 1. 인사말 하기 교사가 교실로 들어 온다 교사: 애들아 안녕? 또래친구: 선생님 안녕하세요. A아동: ... 교사: A도 일찍 왔구나? A도 안녕? ◆목표어: A아동: “선생님, 안녕하세요.”</p> <p>하위상황 2. 아침 운송수단 적기 교사: 선생님은 오늘 00을 타고 왔는데 도로가 너무 밀려서 늦을 뻔 했단다. A는 오늘 아침에 어떻게 학교에 왔니? A아동:... 교사: 그럼 그림에서 골라볼까?(그림이름을 따라서 읽어보게 한다) ◆목표어-> A아동: “00을 타고 왔습니다.”</p> <p>하위상황 3. 오늘 날짜 적기(월, 일, 요일) 교사: 어제는 0월 0일 0요일 이었는데. 오늘은 어떻게 될까? A가 한번 말해 볼래? A아동:... 교사: 그럼 한번 숫자를 골라 볼까?(고른 숫자를 따라 읽어 보게 한다) ◆목표어-> A아동: “0월 0일 0요일입니다.”</p> <p>하위상황 4. 오늘 날씨 적기 교사: 어제는 날씨가 00였는데.. 오늘은 날씨가 어떤 것 같니? A아동: .. 교사: 날씨그림 중에서 골라볼까? (고르면 따라서 읽어 보게 한다) ◆목표어-> A아동: “날씨가 00합니다.”</p>	<p><중재 절차> -기다려도 아무 말도 하지 않을 경우- 예) 교사: A야, 선생님 말을 따라해 보자.(1회) “◆목표어”를 따라해 보게 한다. A아동: ...(말하지 않을 경우), 선...(첫소리만 낼 경우), 작은소리로 말할 경우 교사: 한번 더 천천히 말해 볼까?(1회) “◆목표어” (A아동이 반응을 할 경우 칭찬해준다.)</p>
---	---

상황극 2. 점심활동

<p>하위상황 1. 빈 우유곽 가져다 놓기 교사: 우유 바구니에 우유곽을 담지 않은 친구들은 어서 담으렴. 00가 안 담았네? A야 00에게 가서 우유곽 달라고 하렴. A아동: ... ◆목표어-> A아동: “00야, 우유곽 줘.”</p> <p>하위상황 2. 수업관련 자료 선생님께 드리기 교사: 어! 선생님이 00이 필요한데 가져다 줄 수 있겠니? ◆목표어-> A아동: “네, 00가져왔습니다.”</p> <p>하위상황 3. 급식실에서 식사인사하기 교사: 오늘 맛있는 반찬이 많이 나왔구나? A야, 맛있게 잘 먹으렴. ◆목표어-> A아동: “선생님, 잘 먹겠습니다”</p> <p>하위상황 4. 선생님 물 컵 가져다 드리기 교사: A야, 선생님이 목이 마른데. 물 한컵 가져다 줄 수 있겠니? ◆목표어-> A아동: “선생님, 물 드세요.”</p>	<p><중재 절차> -기다려도 아무 말도 하지 않을 경우- 예) 교사: A야, 선생님 말을 따라해 보자. “◆목표어”를 따라해 보게 한다.(1회) A아동: ...(말하지 않을 경우), 선...(첫소리만 낼 경우), 작은소리로 말할 경우 교사: 한번 더 천천히 말해 볼까?(1회) “◆목표어” (A아동이 반응을 할 경우 칭찬해준다.)</p>
--	---

상황극 3. 종례활동

<p>하위상황 1. 알림장 나누어주기 교사: 오늘 과제를 알림장에 모두 잘 적었어요. A야, 알림장 나누어 주렴. ◆목표어->A아동: “알림장 주었습니다.”</p> <p>하위상황 2. 책상정리 점검하기 교사: 모두 가방에 책 넣었나요? 그럼 책상 줄 모두 맞추고 책상정리 끝나면 A는 선생님께 말 해주세요.(A아동 책상정리 하고 다른 친구들 책 상정리 확인하기) ◆목표어-> A아동: “책상정리 했습니다.”</p> <p>하위상황 3. 청소 점검하기 교사: 모두 각자 맡은 구역 청소 잘하고 청소 끝나면 A는 선생님께 알려주도록 하세요.(A아 동 청소구역 청소하고 다른 친구들 청소확인하 기) ◆목표어-> A아동: “청소 다 했습니다.”</p> <p>하위상황 4. 실내화 점검하기 교사: A야, 실내화가 잘 정돈 되어 있는지 확인 해보고 알려 주렴.(자신의 실내화도 정리 한 후 에 친구들 실내화 확인하기) ◆목표어-> A아동: “실내화 정리했습니다.”</p>	<p><중재 절차> -기다려도 아무 말도 하지 않을 경우- 예) 교사: A야, 선생님 말을 따라해 보자. “◆목표어”를 따라해 보게 한다.(1회) A아동: ...(말하지 않을 경우), 선...(칫소 리만 낼 경우), 작은소리로 말할 경우 교사: 한번 더 천천히 말해 볼까? (1 회) “◆목표어” (A아동이 반응을 할 경우 칭찬해준다.)</p>
---	--

<부록 2>

<표현언어능력 관찰기록지>

행동 회기		아침활동				점심활동				종례활동			
		인사 말	운송 수단	날 짜	날 씨	우유 곽	수업 자료	식사 인사	물 컵	알림 장	책 상	청 소	실내 화
1	5/6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	5/7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	5/8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	5/9	1	2	1	2								
5	5/10	2	3	2	2	1	1	1	1				
6	5/13	2	3	2	3					1	1	1	1
7	5/14	3	4	3	4	1	1	1	1				
8	5/15	4	5	4	5	1	1	1	1				
9	5/16	4	5	4	5	1	1	1	1	1	1	1	1
10	5/20	4	5	4	5	1	2	2	1				
11	5/21					1	2	2	1				
12	5/22					2	3	4	3	1	1	1	1
13	5/23					3	3	4	3				
14	5/24					3	3	4	4	1	1	1	1
15	5/27					5	4	5	5	1	1	1	1
16	5/28					5	4	5	5	1	1	1	1
17	5/29	4	5	4	5	5	4	5	5	1	2	1	2
18	5/30									1	2	2	2
19	5/31									2	2	2	2
20	6/3									2	3	2	2
21	6/4									3	3	2	3
22	6/5									3	4	3	4
23	6/7									4	5	4	5
24	6/10									4	5	4	5
25	6/11	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5
유지1	7/15	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
유지2	7/16	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	5
유지3	7/17	5	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4	5

<사회적 상호작용 관찰기록지>

행동 회기		아침활동				점심활동				종례활동			
		인사 말	운송 수단	날 짜	날 씨	우유 곽	수업 자료	식사 인사	물 컵	알림 장	책 상	청 소	실내 화
1	5/6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	5/7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	5/8	1	1	1	1					1	1	1	1
4	5/9	2	2	1	2	1	1	1	1				
5	5/10	3	3	2	3								
6	5/13	4	4	3	4	1	1	1	1	1	1	1	1
7	5/14	5	5	4	5	1	1	1	1				
8	5/15	5	5	4	5	1	1	1	1				
9	5/16	5	5	4	5	2	2	2	2	1	1	1	1
10	5/20					3	2	3	3				
11	5/21					4	3	3	3				
12	5/22					4	4	4	3				
13	5/23					5	3	5	3	1	1	1	1
14	5/24					5	4	5	3	1	1	1	1
15	5/27					5	4	5	3	1	1	1	1
16	5/28	5	5	4	4	5	4	5	3	2	2	2	2
17	5/29									2	3	3	2
18	5/30									3	4	4	3
19	5/31									3	4	4	3
20	6/3									3	5	5	3
21	6/4									4	5	4	3
22	6/5									3	5	5	4
23	6/7									4	5	5	4
24	6/10									4	5	5	4
25	6/11	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4
유지1	7/15	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5
유지2	7/16	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5
유지3	7/17	5	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	4

<부록 3>

<표현언어 관찰척도점수 백분율(%) >

행동 회기	아침활동	점심활동	종례활동
1	1(20%)	1(20%)	1(20%)
2	1(20%)	1(20%)	1(20%)
3	1(20%)	1(20%)	1(20%)
4	1.5(30%)		
5	2.25(45%)	1(20%)	
6	2.5(50%)		1(20%)
7	3.5(70%)	1(20%)	
8	4.5(90%)	1(20%)	
9	4.5(90%)	1(20%)	1(20%)
10	4.5(90%)	1.5(30%)	
11		1.5(30%)	
12		3(60%)	1(20%)
13		3.25(65%)	
14		3.5(70%)	1(20%)
15		4.75(95%)	1(20%)
16		4.75(95%)	1(20%)
17	4.5(90%)	4.75(95%)	1.5(30%)
18			1.75(35%)
19			2(40%)
20			2.25(45%)
21			2.75(55%)
22			3.5(70%)
23			4.5(90%)
24			4.5(90%)
25	4.5(90%)	4.75(95%)	4.5(90%)
유지1	4(80%)	4.5(90%)	4.25(85%)
유지2	4.75(95%)	4.75(95%)	4.5(90%)
유지3	4.75(95%)	4.5(90%)	4.5(90%)

<사회적 상호작용 관찰척도점수 백분율 >

행동 회기	아침활동	점심활동	종례활동
1	1(20%)	1(20%)	1(20%)
2	1(20%)	1(20%)	1(20%)
3	1(20%)		1(20%)
4	1.75(35%)	1(20%)	
5	2.75(55%)		
6	3.75(75%)	1(20%)	1(20%)
7	4.75(95%)	1(20%)	
8	4.75(95%)	1(20%)	
9	4.75(95%)	2(40%)	1(20%)
10		2.75(55%)	
11		3.25(65%)	
12		3.75(75%)	
13		4(80%)	1(20%)
14		4.25(85%)	1(20%)
15		4.25(85%)	1(20%)
16	4.5(90%)	4.25(85%)	2(40%)
17			2.5(50%)
18			3.5(70%)
19			3.5(70%)
20			4(80%)
21			4(80%)
22			4.25(85%)
23			4.5(90%)
24			4.5(90%)
25	4.5(90%)	4.75(95%)	4.5(90%)
유지1	4(80%)	4.5(90%)	4.5(90%)
유지2	4.75(95%)	4.75(95%)	4.5(90%)
유지3	4.75(95%)	4.5(90%)	4.5(90%)

<부록 4>

<각 세부활동 표현언어 관찰척도점수 평균(백분율)>

단계 평균		기초선	중재	유지
		아 침 활 동	인사하기	1(20%)
	아침운송수단적기	1(20%)	4.1(82%)	4.7(94%)
	오늘 날짜적기	1(20%)	3.1(62%)	4(80%)
	오늘 날씨적기	1(20%)	4(80%)	4.6(92%)
점 심 활 동	빈 우유곽 가져다 놓기	1(20%)	3.3(66%)	4(80%)
	수업관련 자료 선생님께 드리기	1(20%)	3.2(64%)	4(80%)
	급식실에서 식사인사하기	1(20%)	4(80%)	4.7(94%)
	선생님 물 컵 가져다 드리기	1(20%)	3.5(70%)	4.3(86%)
종 례 활 동	알림장 나누어 주기	1(20%)	2.7(54%)	4(80%)
	책상정리 점검하기	1(20%)	3.2(64%)	4.7(94%)
	청소 점검하기	1(20%)	2.6(52%)	4(80%)
	실내화 정리 점검하기	1(20%)	3.3(66%)	4.7(94%)

<각 세부활동 사회적 상호작용 관찰척도점수 평균(백분율)>

단계 평균		기초선	중재	유지
		아침활동	인사하기	1(20%)
	아침운송수단적기	1(20%)	4.3(85%)	4.7(94%)
	오늘 날짜적기	1(20%)	3.25(65%)	4(80%)
	오늘 날씨적기	1(20%)	4.1(82%)	4.7(94%)
점심활동	빈 우유곽 가져다 놓기	1(20%)	4.2(84%)	4.7(93%)
	수업관련 자료 선생님께 드리기	1(20%)	3.3(67%)	4(80%)
	급식실에서 식사인사하기	1(20%)	4.1(82%)	4.7(93%)
	선생님 물 컵 가져다 드리기	1(20%)	3.1(62%)	4.3(86%)
종례활동	알림장 나누어 주기	1(20%)	3.2(64%)	4(80%)
	책상정리 점검하기	1(20%)	4.3(86%)	4.7(94%)
	청소 점검하기	1(20%)	4.2(84%)	4.3(86%)
	실내화 정리 점검하기	1(20%)	3.2(64%)	4.7(94%)

<부록 5> 중재충실도 체크리스트

문항내용		점수		평균
		1회	2회	
제작의 적절성	1. 역할수행관련 활동이 대상 학생의 언어수준 및 행동특성에 맞게 선정 되었는가?			
중재 과정의 적절성	2. 중재자가 자연스러운 교실상황에서 대상 학생에게 역할수행을 제시하였는가?			
	3. 중재 순서에 따라 중재자가 역할수행 관련 활동을 순서대로 제시 하였는가?			
	4. 대상자가 자발적인 반응을 할 수 있도록 5초정도 기다려 주었는가?			
	5. 반응이 없을 경우 촉진의 기회를 제공하여 표현하도록 유도하였는가?			
	6. 대상자가 표현한 것에 대해 피드백을 제공하였는가?			
	7. 대상자가 적절한 반응을 하였을 때 긍정적인 강화를 제공하였는가?			
	8. 정확하지 않은 표현에 대해 다시 한 번 시범을 보이고 반응하도록 요구하였는가?			
	대상 학생의 참여와 흥미	9. 대상학생이 역할수행관련 활동에 흥미를 보이고 중재에 참여하였는가?		
	5점	매우 그렇다		
	4점	어느 정도 그렇다		
	3점	보통이다		
	2점	그렇지 않다		
	1점	전혀 그렇지 않다		

<부록 6> 사회적 타당도 질문지

문항	척도				
	1	2	3	4	5
1. 중재의 목표가 중요한 것이라고 생각되는가?					
2. 사용된 중재 전략이 대상 학생에게 적절하다고 생각되는가?					
3. 사용된 중재 전략이 대상학생의 표현언어능력 및 사회적 상호작용에 긍정적인 영향을 미쳤다고 생각되는가?					
4. 표현언어능력 및 사회적 상호작용을 중재하기 위해 이전에 사용한 방법보다 통합학급에서의 역할부여를 활용한 중재가 더 효과적이라고 생각하는가?					
5. 표현언어능력 및 사회적 상호작용을 중재하기 위해 통합학급에서의 역할수행을 활용한 중재를 사용할 의향이 있는가?					
5점	매우 그렇다				
4점	어느 정도 그렇다				
3점	보통이다				
2점	그렇지 않다				
1점	전혀 그렇지 않다				

<부록 7> 역할수행 카드- 강화판

<표현언어 강화판>



<사회적 상호작용 강화판>

