[UCI]I804:24011-200000233209

*2006*년 *8*월

박사학위논문

지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 적응행동기술과 자기결정능력에 미치는 효과

조선대학교 대학원

특수교육학과

박 상 희

지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 적응행동기술과 자기결정능력에 미치는 효과

The Effects of Community-based Transition Activities on the Adaptive Behavior Skills and Self-Determination of Students with Mental Retardation

2006년 8월 25일

조선대학교 대학원

특수교육학과

박 상 희

지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 적응행동기술과 자기결정능력에 미치는 효과

지도교수 김 남 순

이 논문을 교육학 박사학위신청 논문으로 제출함.

*2006*년 *4*월

조선대학교 대학원

특수교육학과

박 상 희

박상희의 박사학위 논문을 인준함

위원장 _____

위　원 _____

위　원 _____

위　원 _____

위　원 _____

*2006*년 *6*월　일

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT ····· vi
Ⅰ. 서 론 ····· 1
1. 연구의 의의 ····· 1
2. 연구의 문제 ····· 5
3. 용어의 정의 ····· 6

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 7
1. 전환교육과 지역사회중심교수 ····· 7
2. 지역사회중심 전환교육활동과 적응행동기술 ····· 24
3. 지역사회중심 전환교육활동과 자기결정능력 ····· 34

Ⅲ. 연구 방법 ····· 45
1. 연구 대상 ····· 45
2. 연구 설계 ····· 46
3. 연구 도구 ····· 47
4. 연구 절차 ····· 51
5. 자료 처리 ····· 55

Ⅳ. 연구 결과 ····· 57
1. 적응행동기술 ····· 57
2. 자기결정능력 ····· 75

Ⅴ. 논의 ····· 90
1. 연구방법에 대한 논의 ····· 90
2. 연구결과에 대한 논의 ····· 100

Ⅵ. 결론 및 제언 ····· 113
1. 결 론 ····· 113
2. 제 언 ····· 115

참고문헌 ····· 116

<부록 1> 지역사회중심 전환교육 프로그램 구성내용 ····· 139
<부록 2> 지역사회중심 전환교육 프로그램 활동내용 ····· 140
<부록 3> 학부모 동의서 ····· 172

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 지역사회중심 교수(CBI)의 영역 ····· 16
<표 Ⅲ-1> 연구대상자의 특성 ····· 45
<표 Ⅲ-2> 연구 실험 설계 ····· 47
<표 Ⅲ-3> 지역사회중심 전환교육 프로그램의 구성영역과 내용 ····· 48
<표 Ⅲ-4> 적응행동검사의 하위영역별 구성내용 ····· 49
<표 Ⅲ-5> 자기결정능력의 하위영역별 구성내용 ····· 50
<표 Ⅲ-6> 훈련자의 역할과 사전훈련내용 ····· 51
<표 Ⅳ-1> 적응행동기술 사전검사 t검증 결과 ····· 57
<표 Ⅳ-2> 적응행동기술의 평균과 표준편차 ····· 58
<표 Ⅳ-3> 적응행동기술에 대한 변량분석 ····· 59
<표 Ⅳ-4> 적응행동기술 단순주효과 검증 ····· 60
<표 Ⅳ-5> 개념적 적응행동 사전검사 t검증 결과 ····· 61
<표 Ⅳ-6> 개념적 적응행동의 평균과 표준편차 ····· 62
<표 Ⅳ-7> 개념적 적응행동에 대한 변량분석 ····· 63
<표 Ⅳ-8> 사회적 적응행동 사전검사 t검증 결과 ····· 64
<표 Ⅳ-9> 사회적 적응행동의 평균과 표준편차 ····· 65
<표 Ⅳ-10> 사회적 적응행동에 대한 변량분석 ····· 66
<표 Ⅳ-11> 사회적 적응행동 단순주효과 검증 ····· 67
<표 Ⅳ-12> 실제적 적응행동 사전검사 t검증 결과 ····· 68
<표 Ⅳ-13> 실제적 적응행동의 평균과 표준편차 ····· 68
<표 Ⅳ-14> 실제적 적응행동에 대한 변량분석 ····· 69
<표 Ⅳ-15> 단순 1차 상호작용효과 분석 ····· 70
<표 Ⅳ-16> 단순단순주효과 분석 ····· 72

<표 Ⅳ-17> 실제적 적응행동 단순주효과 검증 ····· 74
<표 Ⅳ-18> 자기결정능력 사전검사 t검증 결과 ····· 75
<표 Ⅳ-19> 자기결정능력의 평균과 표준편차 ····· 76
<표 Ⅳ-20> 자기결정능력에 대한 변량분석 ····· 77
<표 Ⅳ-21> 자기결정능력 단순주효과 검증 ····· 78
<표 Ⅳ-22> 자율성 사전검사 t검증 결과 ····· 79
<표 Ⅳ-23> 자율성의 평균과 표준편차 ····· 79
<표 Ⅳ-24> 자율성에 대한 변량분석 ····· 80
<표 Ⅳ-25> 자율성 단순주효과 검증 ····· 82
<표 Ⅳ-26> 심리적 역량 사전검사 t검증 결과 ····· 83
<표 Ⅳ-27> 심리적 역량의 평균과 표준편차 ····· 83
<표 Ⅳ-28> 심리적 역량에 대한 변량분석 ····· 84
<표 Ⅳ-29> 자아실현 사전검사 t검증 결과 ····· 85
<표 Ⅳ-30> 자아실현의 평균과 표준편차 ····· 86
<표 Ⅳ-31> 자아실현에 대한 변량분석 ····· 87
<표 Ⅳ-32> 자아실현 단순주효과 검증 ····· 88

그 림 목 차

<그림 Ⅱ-1> 전환교육모형 ····· 17
<그림 Ⅱ-2> 포괄적인 전환서비스 모형 ····· 18
<그림 Ⅱ-3> 통합적 지역사회중심교수 이론적 실천 모형 ····· 23
<그림 Ⅳ-1> 적응행동기술 집단×학교급별 상호작용효과 ····· 60
<그림 Ⅳ-2> 사회적 적응행동 집단×학교급별 상호작용효과 ····· 66
<그림 Ⅳ-3> 실제적 적응행동 2차 상호작용효과 ····· 71
<그림 Ⅳ-4> 실제적 적응행동 집단×성별 상호작용효과 ····· 73
<그림 Ⅳ-5> 자기결정능력 집단×성별 상호작용효과 ····· 77
<그림 Ⅳ-6> 자율성 집단×성별 상호작용효과 ····· 81
<그림 Ⅳ-7> 자아실현 집단×학년 상호작용효과 ····· 88

ABSTRACT

The Effects of Community-based Transition Activities on the Adaptive Behavior Skills and Self-Determination of Students with Mental Retardation

Park Sang-hee
Advisor : Prof. Kim Nam-soon, Ph.D.
Department of Special Education,
Graduate School of Chosun University

The purpose of this study was to investigate the effects of community-based transition activities on improving the adaptive behavior skills and self-determination of students with mental retardation. A total of 88 students (44 elementary students and 44 middle school students) participated in this study; 44 students (21 elementary students and 23 middle students) were assigned to the experimental group and the other 44 students (21 elementary students and 23 middle school students) to the control group.

The community-based transition activities, the independent variable of this study, comprised the five content areas, including self-management, communication, resource utilization, economic life, and leisure. An average of six tasks for each area were selected as community-based transition activities in which the students of the experimental group were involved. A total of 30 sessions, an average of 2-3 sessions per week for 15 weeks, were held during which six experimental students performed tasks relevant

to each transition activity in a group with two assistants. Students in the control group did not receive any treatment during the experimental period.

Dependent variables of this study were adaptive behavior skills and self-determination. KISE-SAB for measuring adaptive behavior skills and ARC's Self-Determination Scale-Adolescent Version for measuring self-determination abilities were administered to both the experimental and control groups before, as well as after the implementation of transition activities. Data were analyzed using independent-sample t tests for checking the equivalency between the experimental and control groups at pretest and three-way analysis of variance (ANOVA) for determining the effects of the transition activities, school level (elementary vs. middle school), and gender on the adaptive behavior skills and self-determination abilities of students with mental retardation.

This study found the statistically significant effect of community-based transition activities on increasing the level of adaptive behavior skills of students (especially, middle school students) with mental retardation. This study also found the significant effect of such activities on enhancing the self-determination abilities of students with mental retardation. These results indicated the possibilities that students with mental retardation, even those at elementary level, could improve the adaptive behavior and self-determination by participating in community-based transition activities.

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 의의

사회패러다임의 변화는 인간의 개성을 각별히 존중하는 현상으로 나타나고 있다. 이는 오랫동안 사회인들에게 인식된 장애관의 변화를 요구하고 있으며, 이러한 변화의 하나로서 장애인과 비장애인이 함께 생활하는 통합된 사회를 구성하는 것을 이상으로 삼게 되었다.

이러한 통합된 사회를 만드는데 기초가 되는 특수교육은 모든 장애인의 차이성과 특정성 그리고 각자의 잠재능력을 극대화하여 실제적 사회통합을 강조하고 있으며, 구체적으로 정신지체학생에게는 일반적인 사회생활에 필요한 적응능력을 습득하여 사회에 적응하고 참여함으로써, 사회의 한 구성원으로서 독립적인 삶을 살 수 있도록 돕는 것을 교육의 핵심적 목표로 제시하고 있다(김남순, 2005).

그런데 정신지체학생 대부분은 지적·심리적·신체적 발달지체로 인하여 지역사회로의 통합에 필요한 적응행동기술과 자기결정능력을 스스로 갖추지 못하고 있는 실정이다. 따라서 정신지체학생의 지역사회 통합이라는 궁극적인 교육의 결과를 중심으로 하는 전환교육이 대두되게 되었다.

정신지체학생에게 필요한 전환교육은 학교교육을 마친 후 성인으로서 가능한 한 생산적이고도 자립적인 사회생활을 유지할 수 있도록 하기 위하여 학령기 동안 사회생활에 필요한 교육 프로그램과 지원서비스를 제공하는 것이다(조인수, 2006). 이를 위해서 교실 안에서의 교육과 훈련이 아닌 지역사회 현장에서의 직접적인 참여와 상황에 적절한 교육을 요구하고 있다. 뿐만 아니라 장애학생 개개인의 필요와 요구 그리고 지역사회생활에 필요한 활동들을 중심으로 특별히 고안된 성인교육, 직업훈련, 통합된 취업훈련과 계속적인 서비스 제공, 성인서비스, 독립생활 프로그램들이 개발·활용되고 있다. 이러한 프로그램들은 학교에서 장애학생에게 실제 거주지역의 지역사회 참여를 촉진시키기 위한 종합적인 전환교육활동이다(IDEA. PL 101-476, 34, CFR, Section 300, 18).

정신지체학생의 적응행동과 자기결정능력향상에 관련된 전환교육 프로그램은 교실이라는 제한된 환경 속에서 비기능적인 교수-학습방법으로 정신지체학생에게 제공되는 것이 비효과적이라는 연구결과들이 발표되어왔다(Brown, Neitupski & Hamre-Nietupski, 1976). 이에 따라 실제 지역사회 현장에서 실질적인 사회적응 전환교육활동의 중요성과 그 필요성이 더욱 절실히 요구되게 되었다.

먼저, 적응행동은 특정한 제한된 장소에 적응하는 능력이 아니라 일상생활이 이루어지는 지역사회의 특성과 상황에 적합한 행동이 적절히 유발되도록 하는 변화능력이다(정인숙 외, 2003). 또한 적응행동기술은 시시각각으로 변화하는 사회현장에서 적절히 대처 할 수 있는 적응행동의 실천적 기술로서 환경적 요구에 대처하는 일상적인 수행의 질(Grossman, 1983)이라고 정의할 수 있다.

한편, 자기결정능력은 정신지체학생이 효과적으로 사회통합을 이루기 위해 요구되는 것이다. 즉, 자기결정능력은 부당한 외부의 영향이나 방해를 받지 않고 스스로 자신의 삶의 질에 관한 선택과 결정을 내리고 자신이 자신의 삶에서 주도적인 역할을 수행해 나갈 수 있는 능력이다(Wehmeyer, 2001). 그런데 실제 정신지체학생은 일상생활 전반에서 스스로 결정할 기회를 거의 박탈당하고 있으며, 그들로 하여금 무력감에 빠지게 하고 있다. 정신지체학생의 자율성 역시 일상생활에서 때로는 부적응행동 등으로 비춰져 극단적인 제재의 대상이 되거나 사회적응을 더욱 어렵게 만들기도 한다(방명애, 2001).

이러한 입장에서 적응행동기술과 자기결정능력의 신장은 결국 정신지체학생으로 하여금 성공적으로 지역사회에 통합하도록 하는 중요한 요소이다. 그러므로 적응행동기술과 자기결정능력의 신장은 정신지체학생의 실질적인 삶의 질을 향상시키고 사회생활에서의 통합을 위한 전환교육활동으로서 구체적인 교육과 훈련이 실제 일상생활이 이루어지는 지역사회에서 이루어질 필요가 있다.

정신지체학생의 실제 일상생활 환경과는 거리가 있는 학교라는 일정한 틀 안에서 습득된 기능들은 일반화하기가 매우 어렵다는 것이 문제점으로 지적되어 왔다. 특히, 교실에서만 이루어지는 전환교육은 실제 적용하는데 있어서 많은 어려움이 있기 때문에 모든 정신지체학생을 위한 유의미한 전환교육활동의 성과를 얻기 위해서는 지역사회중심 교수 방법이 효과적이라는 연구결과들(Newman & Wehlage,

1995; Villa & Thousand, 1995)이 지지를 받고 있다.

다른 선행연구자들(McDonnell & Hardman, 1991; Nesbit et al., 1991; Steere et al., 1993; Wehman, 1995) 역시 전환교육 프로그램과 교육과정은 지역사회중심으로 구성되어야 하고, 지역사회로부터 얻어진 수업자료는 정신지체학생의 훈련과 수업 안으로 통합된 교수활동이 이루어져야 한다고 주장하고 있다(Steere et al., 1993). 뿐만 아니라 지역사회중심 교수 활동이 정신지체학생의 적응행동기술과 자기결정능력 향상에 효과적이라는 선행연구(Clark & Chapman, 1999; Kohler, 1996; Cetro, Schwartz & Brown, 1991; Gaule, Nietupski & Certo, 1985; Shafer, Inge & Hill, 1986; Thompson, Braam & Fugua, 1982)들은 지역사회중심 전환교육활동의 필요성을 더욱 강하게 뒷받침해주고 있다.

한편, 전환교육에 관한 초기 연구에서는 정신지체학생의 전환교육활동 시기를 주로 고등학교 이후로 배치하는 것으로 나타났다(류현주, 2003; 박승탁, 2000; 양희연, 2001; 이민규, 2002; 전보성, 2005; 조순형, 2005). 그 이유는 정신지체학생을 위한 전환교육활동이 주로 중등학교 이후의 고용과 고등교육기관으로의 진학, 지역사회 통합 등 진로를 위해 그 필요성이 강조되었기 때문이다. 그러나 장애학생의 사회적 통합에 관심이 집중되면서 전환교육활동의 필요성과 그 범위도 점차 확장되고 있다(박정식, 2005). 이에 대한 연구로서 Sitlington, Clark와 Kolstoe(2000), Wehman(1995), Patton과 Dunn(1998)은 중등학교 이전에 이미 전환교육활동을 위한 준비를 해야 한다고 하며, Clark 등(2005)은 장애학생에 대한 욕구를 충분히 파악하여 각 발달단계별로 필요한 전환교육활동을 진단하고 지도할 것을 주장하고 있다.

정신지체학생 교육의 최선의 실제는 지역사회 안에서 정신지체학생의 연령에 맞는 지역사회에 기반을 둔 교육이라 할 수 있다(신현기, 2004). 정신지체학생의 전환교육은 좀 더 조기에 그들의 욕구를 파악하고 분석하여 실시할 필요가 있다. 즉, 또래의 비장애학생은 유치원 시기에 이미 스스로 가까운 친구의 집을 방문하거나, 집 근처의 상점에서 물건을 구입하고, 교통수단에 승·하차하는 능력 등을 자연스럽게 습득하게 된다. 또한 초등학교 시기가 되면 또래들과 어울려 비교적 가까운 지역사회 내 음식점, 극장, 백화점 등에서 여가나 오락을 즐길 수 있다. 이에 비하여

정신지체학생은 지역사회 안에서 자신의 연령대에 맞는 활동을 수행하지 못하는 경우가 많으므로 전환교육활동은 직업교육으로서의 의미보다 조기에 지역사회 적응 및 통합을 위한 성과중심 전환교육활동 측면이 강조되어야 할 것이다. 그럼에도 불구하고 종전의 연구들은 정신지체학생의 전환교육활동 시기를 중등학교 이후에 주로 맞추어져 수행되어왔기 때문에 이들의 사회적 통합을 지체시키는 결과를 초래하였다고 할 수 있다.

더욱이, 지금까지 정신지체학생을 위한 지역사회중심 전환교육을 살펴보면 대부분 고등학교시기에 집중되어 있는 연구들이 주를 이루고 있다(류현주, 2003; 조인수, 전보성, 2005; 조순형, 2005; Sitlington, 1996). 이러한 현상은 전 생애적 입장에서 전환교육을 이해하려는 현대적 관점과는 커다란 차이를 보인다. 그러므로 그동안 간과되어온 초등학교와 중학교 시기부터 장애학생을 위한 전환교육활동에 관한 연구가 필요하다 하겠다.

경도 정신지체학생의 경우 일반학생에 비해 학습능력에서는 그 차이가 뚜렷하게 나타나지만 일상적인 생활 측면에서는 적절하고 체계적인 지도가 지속적으로 이루어진다면 일반학생과 비슷한 수준의 일상생활 수준을 유지할 수 있다. 그렇기 때문에 이들에 대한 전환교육활동이 각 발달단계별로 적절하게 이루어져야 한다.

적응행동기술과 자기결정능력이 더 많이 요구되는 중학교 진학을 앞두고 있는 초등학교 5, 6학년 정신지체학생과, 사춘기에 접어들기 시작하여 많은 신체적, 심리적, 정서적 변화를 겪게 되는 중학생에게 더욱 적절하고 체계적인 전환교육활동의 중요성이 더욱 강조될 수 있다.

따라서 이 연구에서는 전환교육활동의 목적을 정신지체학생의 지역사회통합에 두고, 초등학생 단계부터 각 발달단계별로 실제적으로 필요한 지역사회중심 전환교육 프로그램을 개발하여 정신지체 초·중학생을 대상으로 적용해 봄으로써, 그들의 적응행동기술과 자기결정능력에 미치는 영향을 밝히는 데 연구의 의의를 두고자 한다.

2. 연구의 문제

정신지체아 교육의 실질적 과제와 이슈는 이들의 실제적 지역사회 통합을 위한 적응행동기술과 자기결정능력 향상에 있다. 이런 중요성을 감안하여 이 연구는 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 적응행동기술과 자기결정능력에 미치는 효과를 알아보는 데 그 목적이 있다.

구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 적응행동기술 변화에 있어서 집단별, 학교급별, 성별 간에 차이가 있는가?

1) 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 개념적 적응행동에 있어 집단별, 학교급별, 성별 간 차이가 있는가?
2) 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 사회적 적응행동에 있어 집단별, 학교급별, 성별 간 차이가 있는가?
3) 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 실제적 적응행동에 있어 집단별, 학교급별, 성별 간 차이가 있는가?

둘째, 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 자기결정능력 변화에 있어서 집단별, 학교급별, 성별 간에 차이가 있는가?

1) 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 자율성에 있어 집단별, 학교급별, 성별 간 차이가 있는가?
2) 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 심리적 역량에 있어 집단별, 학교급별, 성별 간 차이가 있는가?
3) 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 자아실현에 있어 집단별, 학교급별, 성별 간 차이가 있는가?

3. 용어의 정의

1) 지역사회중심 전환교육활동

이 연구에서 사용한 지역사회중심 전환교육활동은 교수내용을 정신지체학생이 지역사회 일상생활 속에서 실제적인 지역사회 통합이 가능하도록 특별히 고안된 전환 프로그램 교육활동을 말한다. 지역사회중심 전환교육활동 구성내용은 자기관리, 의사소통, 지역사회자원 활용, 경제생활, 여가생활 등 5개 영역의 10개 활동과제에 따른 30개 활동주제로 구성되어 있다.

2) 적응행동기술

적응행동은 일반적으로 개인의 연령과 문화집단 내에서 기대하는 개인적 독립 그리고 사회적 책임의 수준에 미치는 능력 또는 정도를 의미한다(정인숙 외, 2003).

이 연구에서는 적응행동기술을 한 개인이 사회의 요구에 따라 적절하게 행동하는 것 또는 사회가 원하고 그 사회에 어울리는 사람으로 적응할 수 있는 능력으로 정의한다. 그리고 개념적 적응행동, 사회적 적응행동, 실제적 적응행동 등 3개의 하위영역으로 구성되어 있다.

3) 자기결정능력

자기결정능력이란 본인이 자신의 삶에 영향을 미치는 결정적인 원인으로 작용하여, 부당한 외적인 영향력과 침해로부터 자유로이 자신의 삶의 질을 위한 선택과 결정을 하는 행위이자 능력이며, 일상생활의 문제를 스스로 해결하는 능력이다(Wehmeyer, 2001). 이 연구에서는 자기결정능력을 개인의 선호나 관심에 따라 스스로 선택하고 결정할 수 있는 능력으로 정의하며, 자율성, 심리적 역량, 그리고 자아실현을 수행하는 3개의 필수요소들을 포함한다.

Ⅱ. 이론적 배경

이 장에서는 전환교육과 지역사회중심교수, 지역사회중심 전환교육활동과 적응행동기술, 그리고 지역사회중심 전환교육활동과 자기결정능력의 순으로 서술하고자 한다.

1. 전환교육과 지역사회중심교수

1) 전환교육 모형과 발전과정

전환교육의 개념을 최초로 수립한 미국의 특수교육 및 재활서비스국(The Office of Special and Rehabilitative Services : OSERS)의 Will(1984)은 OSERS모형을 제시하고 있다. OSERS모형은 고등학교 과정에서 직업사회로 옮겨가는 과정을 자연스럽게 연결해 주는 교량적인 역할을 수행하는 프로그램으로서 고용 중심의 전환교육 활동이 필요하다고 강조하였다.

이에 따르면 장애학생이 고등학교에서 직업사회로의 전환을 수월하게 할 수 있도록 지원하기 위한 상호 연계 교육내용이 필요하며, 이것이 바로 전환교육 활동이라는 것이다. 그러나 OSERS모형은 주로 장애학생의 중등학교 졸업 후 고용과 관련된 것으로서 그 이전 단계의 다양한 전환과정, 대학진학 및 훈련, 성인생활의 적응에 필요한 비고용적 차원은 간과하고 있다는 점(김진호, 2001; Halpern, 1985)과 장애학생에게 전환교육활동이 필요한 과정을 단지 고등학교에서 성인 직업사회로 나아가는 매우 짧은 몇 년 간으로 국한하여 강조하고 있다는 지적을 받고 있다(박미화, 2003).

Halpern(1985)은 OSERS 전환교육모형을 더욱 보완하여 장애인의 고용뿐만 아니라 지역사회 적응이라는 개념으로까지 전환교육의 개념을 확장시켜 앞서 제시된 두 모형에 비해 지역사회중심 접근을 강조하였다. Halpern의 모형에 따르면 장애인의 지역사회 적응은 사회 내에서 다른 사람과 함께 살아가는 데 필요한 사회 및

대인관계의 기능이 전환교육 활동에서 가장 중요한 요소로 보고 있다. 따라서 정신지체학생이 성공적으로 지역사회에 적응하기 위해서는 직업 적응과 거주 적응, 사회생활 적응 등이 고려된 영역들이 필요하다고 주장하였다.

이러한 전환교육 모형의 변화는 비교적 초기의 전환교육 모형들로 주로 고용을 결과로 둔 전환교육 모형이지만 정신지체학생의 교육에 지역사회 배경을 교육내용으로 포함시켰다는 점에서 정신지체학생의 지역사회중심 전환교육활동의 기반을 이루는 기초 배경이 되었다고 할 수 있다.

Brolin(1993)은 생활중심 진로교육 전환모형을 주장하였다. 그는 이미 초등학교 시기부터 전환교육활동이 이루어져야 하며, 졸업 후 성공적인 고용을 위해서는 직업적 기능뿐만 아니라 학문적 기능, 일상생활 기능, 개인적-사회적 기능을 적절하게 갖추어야 한다고 하였다. Brolin의 모형도 기본적으로 '학교에서 일터'로 라는 초기의 전환 개념에서는 크게 벗어나지 못한 모형이라고 할 수 있으나, 전환교육의 실시 시기를 전 생애로 잡고 직업이나 고용에 더하여 여러 가지 기능을 강조한 점에서는 좀 더 광의의 지역사회중심 전환교육활동 모형이라고 할 수 있다.

그러나 새롭게 포함시킨 학문적 기능, 일상생활 기능, 개인적-사회적 기능도 정신지체학생의 지역사회 통합을 위한 것이라기보다는 고용 기회의 확대와 안정에 두고 있다는 점에서 다소 제한적인 의미의 지역사회중심 전환교육활동의 개념이라고 할 수 있다.

Sitlington, Clark와 Kolstoe(2000)가 제시한 모형은 정신지체학생의 발달단계와 연령에 따라 다음 단계로 이동할 때마다 그들의 전환 시기, 전환교육 및 서비스를 제공하기 위하여 필요한 교육 및 서비스를 체계적으로 설명하고 있다. 즉, 일생에 있어서 전환은 한 번만 있는 것이 아니며, 하나의 성공적인 전환이 그 이후의 전환들을 성공적으로 이끌 가능성이 높다는 가정을 하고, 발달 혹은 생의 단계는 영유아기부터 시작해서 생의 모든 연속적 계획을 세울 때 그들이 목표로 삼아야 할 일련의 기준이나 진출 시기를 제시해 주고 있다(조인수, 2005). 이들이 제시한 모형은 유아기부터 성인에 이르기까지 전 생애에 걸친 전환교육활동이라는 입장에서 접근이 필요하며 전 생애에 걸쳐 전환교육과 서비스의 모든 주요 진출 시점을 고려할 것을 강조하고 있다.

국내에서 제시된 전환교육활동 모형은 국립특수교육원 모형과 김진호(2001)의 모형을 들 수 있다.

국립특수교육원(1997)은 Wehman 등(1985)의 전환모형을 기초로 우리나라 실정에 맞는 전환모형을 개발하였는데, 특히 지역사회중심활동을 강조하고 있을 뿐만 아니라 관련기관 간의 협력도 매우 중시하고 있다.

김진호(2001)의 모형은 Severson, Hoover와 Wheeler(1994)의 모형을 수정, 보완하여 우리나라 실정에 적합한 모형으로 제시한 것으로서 특히 학생-부모의 참여와 관련기관 간의 협력을 중요시하고 있다. 김진호의 모형은 학교에서의 전환교육과정(초·중·고등학교, 전공과), 전환과정(성인생활 적응기간), 전환교육의 결과(성인생활)로 구분하고 각 단계에서 필요한 내용과 고려해야 할 사항들을 제시하고 있다. 김진호의 모형은 우리나라의 특성에 맞는 전환교육 모형을 제시하기 위하여 학령기에 이루어지는 전환교육과정을 가장 중요시하여 강조하고 있다.

이와 같이 전환교육 모형들의 연구결과를 종합하여 보면 다음과 같은 몇 가지의 변화와 흐름을 발견할 수 있다. 즉, 전환교육활동이 초기에는 학교에서 고용으로의 전환을 목적으로 한 협소한 의미의 지역사회중심 전환교육활동이었으나, 점차 포괄적인 지역사회 생활을 목적으로 이행하여 가고 있다는 점과, 교육대상이 고등학생에서 중학생, 초등학생, 유치원 및 성인에 이르기까지 그 범위가 확대되어 가고 있다는 점, 그리고 교육내용이 직업적 기술 중심에서 점차 정신지체학생의 일상생활과 사회적 기술을 중심으로 선정되고 있다는 점 등을 지적할 수 있다.

그러나 위의 전환교육활동 모형들이 지역사회활동의 범위와 전환교육의 시작 및 종결 시기를 확대하여야 한다는 당위성을 주장하고 있기는 하지만, 대부분 전환교육활동의 적용 시기가 고등학교 이후 학교에서 지역사회로의 통합을 위한 부분만을 중점적으로 다루고 있으며, 또한 그 대상은 정신연령이 5-9세인 중등학교(김정휘, 1989; 김학수, 1971; 류현주, 2003; 박승탁, 2000; 조순형, 2005; 조인수, 전보성, 2005; Sitlington, 1996)의 정신지체학생을 그 대상으로 하고 있다.

이에 대한 기존의 연구 성과를 소개하면 다음과 같다.

박승탁(2000)은 전공과 정신지체학생을 대상으로 한 생활중심 전환교육 프로그램의 효과를 검증하였으며, 류현주(2003)는 정신지체 중·고등부 학생들을 대상으로

여가활동 중심의 전환교육활동의 효과를 검증하였다. 또한 이대영(2004)은 중학교 특수학급 학생을 대상으로 하여 Brolin의 개인 사회적 기능 프로그램의 효과를 검증한 연구를 실시하였다.

그 외에도 조인수와 전보성(2005)의 중등학교 정신지체학생의 지역사회적응 기술 향상을 위한 전환교육 프로그램의 효과 검증, 조순형(2005)의 중등학교 발달장애 학생을 대상으로 한 지역사회중심 생활훈련 프로그램 효과 검증을 비롯하여 조주현(1999)의 금전관리기능, 이정현(2001)의 개인적 독립기술, 임영숙(2003)의 일상생활자립기능, 서인선(1998)의 진로준비 능력 및 일상생활 자립능력, 신동엽(2000)의 직업 적응 기술 중 일상생활 기능, 김영환과 정동영(1994)의 의사교환능력과 집단참가 능력, 양준기(1997)의 일상생활 자립능력 및 의사소통능력, 전능태(2001)의 주거생활 및 일상생활 능력, 정미경(2004)의 신변자립 및 사회적응력, 최영매(2004)의 작업기초, 작업수행 능력, 차영하(2003)의 일상생활 능력에 대한 연구 등을 들 수 있다.

한편, 유치원이나 초등학교에 재학 중인 정신지체학생을 위한 전환교육 프로그램 활동들에 대한 연구 사례들도 있다. 미국 아이오와주의 KIT(Kids in Transition) 프로젝트는 조기유아 특수교육 프로그램으로서 초등학교 정규과정 혹은 특수교육 프로그램과 가정 중심의 조기 중재 프로그램에서 유아원 혹은 특수교육으로의 전환과정에서의 아동과 부모를 준비시키기 위한 교육자 및 부모를 위한 지침이다. 또한 TEEM(Transitioning into the Elementary Education Mainstream) 프로젝트는 조기유아 특수교육과 초등학교 프로그램으로 부모와 직원이 전환계획을 위한 시스템 중심의 전환교육을 확립하고 실행하는데 있어 협력능력을 배양시키는 모형의 개발을 그 목적으로 하고 있다. 이 프로젝트에 포함된 단계들은 계획팀 구성, 목적 설정 및 문제 구명, 서술된 전환계획 절차의 개발, 시스템 중심의 지원 및 실행 획득, 전환과정의 평가 등이며, KIT와 TEEM에서는 공통적으로 어린 학생일수록 전환교육계획의 수립과 운영에서 부모의 참여와 관련자들의 협력이 가장 중요한 요소로 작용되고 있다는 사실을 강조하고 있다.

이상의 선행연구 결과들을 종합해 본 결과 정신지체학생을 위한 전환교육활동에 대한 연구에서는 먼저 전환교육활동 프로그램의 구성 내용면에서 정신지체학생의

주요 생활환경인 지역사회에서의 전반에 걸친 일상적인 활동들을 포함하여야 하며, Brolin(1993), Sitlington, Clark와 Kolstoe(2000), 김진호(2001) 등이 제시한 후기 전환교육활동 모형처럼 초등학교 정신지체학생을 포함한 생애별 전환교육활동에 대한 연구가 절실하게 필요하다. 또한 전환교육활동에 대한 계획을 수립함에 있어서는 어린 정신지체학생일수록 학부모의 참여 속에 전환교육 담당자들의 총체적인 접근과 협력이 필요하다.

2) 정신지체학생의 지역사회중심 전환교육활동

대부분의 정신지체학생은 학교에서 익힌 기술을 실생활로 적용하여 일반화하는데 어려움이 있다(Brown et al., 1979). 이런 어려움을 극복하고자 제안된 지역사회중심 교수는 정신지체학생이 학교 졸업 이후의 생활에 적응할 수 있는 교육과정과의 연계를 촉진시키는 학습이며, 지역사회 경험과 지적발달, 개인성장 그리고 활동적인 시민권 행사와 연계되는 학습과 교수의 구조화된 접근이다.

이러한 구조화된 접근의 지지자들은 지역사회중심 교수가 실생활 문제들을 정의하고, 자신의 자원을 발견하며, 그리고 문제를 해결하는데 장애학생들을 포함한 모든 학생들에게 도움이 된다고 주장하였다(Cumming, 1997; Peterson, 1996). 따라서 정신지체학생의 성공적인 지역사회 전환에 있어 지역사회중심 교수는 지역사회중심 전환교육활동의 교수 내용과 방법으로서 중요하다.

전환교육활동이 지역사회중심 교수로 이루어질 경우 정신지체학생은 실제 일상생활의 의미를 정확하게 파악할 수 있는 기회를 얻게 된다. 또한 활동적인 참여를 통해 정신지체학생에게 실제로 필요한 기능들을 습득할 수 있는 방법을 스스로 익히게 하고 지역사회의 한 구성원으로서 주어진 역할 수행을 가능하도록 돕는다(Corbo, 1990).

지역사회중심 교수에 사용되는 핵심 전략은 정신지체학생 자신과 사회적 관심인 실제 일상생활 문제에 대해 정신지체학생 스스로가 탐색하도록 하는 방법이다. 이러한 과정 속에서 습득된 지식과 기술은 실제 일상생활에서 적용하도록 관련시키는 활동을 통해 핵심 수행능력이나 기능의 발달을 향상 시킬 수 있다. 따라서 정신

지체학생이 특별하게 관심을 보이는 분야에서부터 지역사회 구성원으로서 행동하고 반성하며 참여하기 위한 많은 기회가 주어질 필요가 있는 것이다(Cumming, 1997).

특히, 지역사회중심 교수는 지난 수십 년 간 특수교육에서 자연스레 이루어져 왔던 본인이 아닌 타인에 의한 학습내용 선정이라는 문제를 넘어설 수 있게 해 주었다. 정신지체학생에게 스스로 지역사회에서 하고 싶은 일과 의미가 있는 작업이나 독립생활에 대해 필요한 부분을 표현할 수 있는 자기결정능력을 가능하게 하였다(Caspo, 1991).

몇 몇 연구들은 통합된 지역사회 내에서 교육받고 생활하고 일하는 데 필요한 기술을 수행하도록 가르치는 것과 지역사회중심 교수의 성공을 밝혔다. 즉, 대중교통의 사용(Sowers, Rusch, & Hudson, 1979; Welch, Nietupski, & Hamre-Nietupski, 1985), 물품구매((Gaule, Nietupski, & Certo, 1985; McDonnell & Horner, 1985; McDonnell, Horner, & Williams, 1984; Nietupski, Clancy, & Christiansen, 1984; Nietupski, Welch, & Wacker, 1983; Smeets & Kleinloog, 1980; Storey, Bates, & Hansen, 1984; wheeler, Ford, Nietupski, Loomis, & Brown, 1980), 세탁기술(McDonnell, & McFarland, 1988; Morrow & Bates, 1987) 등에 관한 선행연구들은 지역사회중심 교수가 장애학생의 전환교육의 일환으로서 일상생활을 성공적으로 활동할 수 있는 길을 열어 놓았다.

지역사회중심 교수는 1970년대 초부터 활발한 논의가 이루어졌는데, 이 시기의 연구들(Hamre-Nietupski, Nietupski, Bates, & Maurer, 1982; Brown, Nietupski, & Hamre-Nietupski, 1976)은 지역사회중심으로 학습을 할 경우 정신지체학생은 빠르고 더욱 효과적으로 필요한 기술을 습득하고 유지할 수 있으며, 일상적인 생활환경에서 더욱 더 일반화할 수 있다고 밝히고 있다. 또한 일상생활에서 필요한 기능들을 실제 상황에서 배우게 할 뿐만 아니라 습득된 학문적인 기술을 실제 상황에서 응용할 수 있고, 타인과의 협상, 의사소통, 문제해결등과 같은 기술 개발을 촉진시킬 수 있으며(Falvey, 1989; Ford, Davern, & Schnorr, 1992), 일반 또래 학생과의 사회적 상호작용, 교수 제공, 독립생활 향상, 학교 졸업 이후 생활 준비, 의사선택 방법지도에 대한 지역사회중심 교수의 일반화 효과를 증명하였

다(Agran, Snow & Swaner, 1999). 이는 지역사회중심 교수를 통해 습득된 기술들을 일상 사회생활과 연계하여 적용하면서 생활을 할 수 있기 때문이라고 할 수 있다.

지역사회중심 교수는 장애학생의 일반화에서 지역사회가 차지하는 비중을 알게 해 주었다. 일반화는 자연스러운 교수단서나 강화 전략을 활용하고 실제 수행 환경에서 바람직한 행동을 가르침으로써 잘 이행할 수 있다(Brown et al., 1983; Stokes & Baer, 1977). 특별한 전략이 수업에 활용되지 않을 경우 많은 장애학생들은 습득된 기술을 일반화하는 데 어려움을 보인다(Branham, Collins, Schuster, & Kleinert, 1999). 예를 들면, 교실에서 길거리에 있는 간판들을 읽으면서 걷는 보행기술을 지도하여 그 기능을 습득하였다 하더라도 그 정신지체학생이 다른 길거리에서도 똑같이 보행을 할 수 있는 것은 아니다(Horner, Sprague, & Wilcox, 1982). 따라서 습득한 보행기술이 일반화되기 위해서는 지역사회에서 다양한 방법으로 자연스러운 단서나 강화를 활용해야 하는 것이다(Haney & Falvey, 1989).

기술의 일반화는 일반적인 상황에서 평가될 때 가능하다. 지역사회중심 교수는 기술의 일반화를 강화하기 위해 사용되어 왔다. 지역사회중심 교수의 장점은 적절한 동 연배 환경에 접근, 최소 제한된 환경으로 전환 촉진, 필요한 환경에서 기술을 가르칠 수 있다는 것이다(Brown et al., 1983).

지역사회중심 교수의 원리는 학생중심, 성과중심, 실생활, 그리고 협력이며(Cumming, 1997), 교수 결과가 학생중심이기 때문에, 학생은 학습활동의 주도권을 개발시켜야 한다(Davis, 1996). 주도권 개발을 향상시키기 위해, 교사는 계획수립 및 학습목표 개발 시 학생의 활동적인 역할을 조장시켜야 한다. 또한 지역사회에서 실생활 경험을 촉진시키고(Grenot-Scheyer, Abernathy, Williamson, Jubala, & Coots, 1995) 지식을 응용할 수 있다. 그리고 학습활동은 교사와 협의해왔던 특정한 문제나 실천에 맞추어 모든 참여자들이 활동에 대한 계획, 실행, 평가하는데 관여한다는 점에서 협력적인 원리를 가진다.

이와 같이 정신지체교육에서는 종래의 다양한 지능발달 단계의 학생들을 위해 생활경험을 중시해 왔다. 즉 교과서를 통한 지식의 획득이 아니라 학생들의 생활경험을 확대하고 심화하는 교육을 지향해 왔다. 따라서 정신지체 특수학교에서는 기

능적 생활중심의 직업교육을 실시해 왔다.

한편, 정신지체학생은 학교교육을 마치고 지역사회 구성원으로 자신의 역할을 다할 수 있도록 사회생활 기능을 익히고 더 나아가 기초적 직업능력을 익히는 일과 중·고등부과정에서의 사회생활의 순조로운 전환을 전면적으로 돕게 되는 지역사회중심 전환교육의 관점에서 개인생활, 가정생활, 학교생활, 사회생활, 경제생활, 여가생활 등은 더욱 강조되기에 이르렀다.

정신지체학생의 이러한 교육과업의 특수성을 감안해 볼 때 이들의 독특한 교육적 요구에 맞는 적절한 교육을 제공하여 지역사회의 통합은 물론 사회적, 경제적으로 독립된 직업 생활을 영위하도록 하기 위해서는 의도적이고 계획적인 지역사회중심의 전환교육활동이 더욱 강조되고 있다(조인수, 2002).

이상의 선행연구 결과를 요약해 보면, 지역사회중심 전환교육활동이란 정신지체학생의 학습 일반화 및 지역사회 통합을 위한 교육활동이며, 지역사회중심 전환교육은 지역사회중심 교수를 기반으로 하여 교육의 목표, 내용, 방법을 지역사회로부터 추출하여 이루어지는 교육이라고 할 수 있을 뿐만 아니라, 궁극적으로 학생이 속하게 될 사회 속의 생활에 관한 교육이라고 할 수 있을 것이다.

3) 지역사회중심 전환교육 교육내용

정신지체학생의 교육적 요구를 바탕으로 지역사회중심 전환교육활동 교육과정에 포함되어야 할 교육내용과 방법들을 중심으로 살펴보고자 한다.

지역사회중심 전환교육활동은 정신지체학생이 학교 졸업 이후의 생활에 적응할 수 있는 교육과정과의 연계를 촉진시키는 학습이며, 지역사회 경험과 지적발달, 개인성장 그리고 활동적인 시민권 행사와 연계되는 학습과 교수의 구조화된 접근이다. 이들은 지역사회중심 전환교육활동이 실생활 문제들을 정의하고, 자신의 자원을 발견하며, 문제를 해결하는데 장애학생들을 포함한 모든 학생들에게 도움이 된다고 주장한다(Cumming, 1997; Peterson, 1996). 따라서 정신지체학생의 성공적인 지역사회 전환에 있어 지역사회중심 전환교육활동은 교수 내용 및 방법으로서 중요하다.

정신지체학생에게 지역사회중심 전환교육활동이 필요한 가장 큰 이유는 무엇보다 전환교육활동의 결과로서 습득한 기능의 일반화라고 할 수 있다. 정신지체학생은 학교에서 익힌 기술들을 실생활에서 적용하여 일상적인 생활을 영위하는 데 많은 어려움이 있다. 정신지체학생이 습득한 기술의 일반화는 일반적인 상황에서 평가될 때 가능하므로 그들이 생활하고 있는 지역사회 내의 다양한 자연스러운 단서와 강화 등을 활용한 지도가 필요하다(Haney & Falvey, 1989). 그러므로 매우 다양한 측면에서 이들의 일반화를 위한 전략들이 요구되는데 정신지체학생이 속한 지역사회의 실제적인 상황이 가장 일반화를 하기에 적합한 장소이다. 즉, 지역사회중심 전환교육활동이야말로 전환교육활동의 목적과, 내용, 방법, 결과 등이 포함된 최상의 전환교육 활동전략이라고 할 수 있다.

정신지체학생의 교육과정은 학생이 통합된 지역사회에서 능동적으로 생활할 수 있도록 준비되어야 한다. 따라서 교육과정은 개별화되고 기능적이어야 하며, 학생의 생활연령에 적절해야 한다(박승희, 1997). 정신지체학생에게 필요한 지역사회 활용 내용은 신체활동에 관한 영역, 물질을 소유하는 영역, 사회활동과 관계되는 영역, 인지영역과 관계되는 영역으로 나눌 수 있고, 지역사회 활동의 장면은 가정과 학교, 그리고 실제 지역사회로 규정할 수 있다.

이러한 지역사회 활동을 훈련하기 위해서는 구체적인 훈련 내용의 계열이 필요하며, 이 계열은 학생의 능력과 수행수준에 적합한 계열로 구성되어야 한다. 그리고 일반적인 활동 내용의 계열은 지역사회적 요구를 고려하고 선정하여 그에 필요한 정보를 분석하여 제시할 수 있어야 한다.

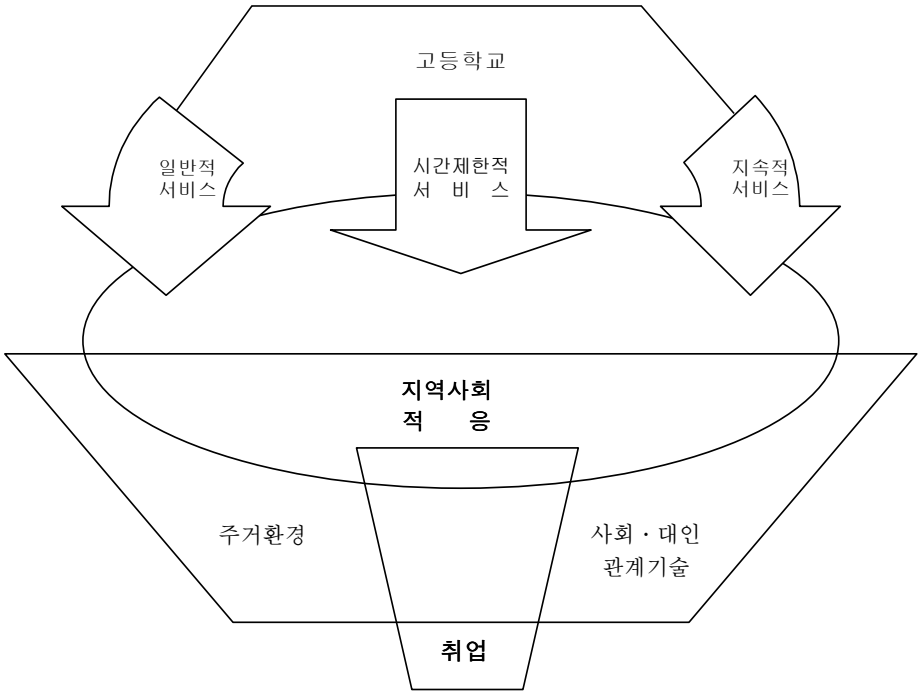
Cumming(1997)은 다양한 활동과 결과에 비추어 지역사회중심 교수를 일곱 가지로 분류했다(표 Ⅱ-1 참조). 이 프로그램은 다양한 목표와 목적을 가진다. <표 Ⅱ-1>은 지역사회중심 교수의 일곱 가지 목적을 담고 있고, 각 차원에 대한 특정의 예와 활동을 나타낸다. 그리고 지역사회중심 교수를 실행해 왔던 다양한 프로그램과 접근방법의 영역을 알 수 있다.

<표 Ⅱ-1> 지역사회중심 교수(CBI)의 영역

초점/목적	자선 (charity)	동기 (motivation)	고용 (employment)	기획 (enterprise)	연구 (research)	서비스 (service)	옹호 (advocacy)
결과	소득 (revenue)	생산 (products)	전문능력 (competencies)	모험 (ventures)	제언 (recommendations)	지원 (support)	변화 (change)
활동	임금인상 산출 장기적금	원예 조립 정비	작업경험 진로교육 작업배치	소규모사업 수행능력 경영	조사 인터뷰 분석	노약자 장애인 노숙자	정의 안전 환경
예	학생은 후원을 받거나 산출물을 팔아 돈을 모은다. 교사는 학생이 목적을 세우는 것을 조장하도록 돕는다.	학생은 지역사회 지원과 함께 직접 실생활 활동에 관여한다. 활동들은 지역사회 내에서 향상되도록 한다.	학생은 지역 멘토와 함께 상호작용할 수 있는 구조화된 작업배치에 참여한다. 배치는 학생들이 계획해 둔 직업기술과 중등학교 이후 진로에 대해 배울 수 있도록 학생을 원조한다.	학생은 설계하고, 제조하고, 자신들이 만든 산출물 또는 서비스를 마케팅한다. 학생은 소규모 사업의 전문가로 활용된다.	학생은 문제나 주제에 대한 지역사회연구를 실시한다. 학생은 팀으로 일하고 행동을 위한 핵심요소와 전략을 확인한다.	학생은 노약자의 요구를 충족시켜주는 서비스를 제공하기 위해 노약자와 보호관계를 세운다.	학생은 확인된 문제에 반응하는데 있어 태도/행동이 변화되도록 설계된 프로젝트를 계획하고, 실행하고, 평가한다.

지역사회중심 교수가 실행될 때, 교사들은 각각의 지역사회 학습 경험의 목적과 목표를 고려해야 한다. 어떤 경험이 다른 경험보다 반드시 더 좋은 것은 아니기 때문에, 경험이 학생들의 학교 이후 생활을 준비하는데 개개 학생의 필요를 충족시켜 줄지 고려해야 한다(Cumming, 1997; peterson, 1996).

Halpern(1985)은 장애학생을 위한 지역사회에 기반을 둔 전환영역으로 지역사회중심 교수모형을 제시했다.



출처: Halpern, A. S. (1985) Transition: A look at the foundation. *Exceptional Children, 51,* (6) 476-486.

<그림 Ⅱ-1> Halpern의 전환교육모형(Halpern, 1985)

<그림Ⅱ-1>은 장애학생의 궁극적인 교육의 목적을 지역사회 적응에 두고, 지역사회에 성공적으로 적응할 수 있도록 하기 위해 고용영역을 비롯하여 사회에서 다른 사람들과 함께 살아가는데 필요한 사회 및 대인관계 기능, 중등학교 이후 교육 참여, 가정의 유지, 지역사회에서의 적절한 참여, 효과적인 대인 및 사회관계의 경험을 포함한다. 특히 장애인의 지역사회 적응은 사회 내에서 다른 사람과 함께 살아 갈 수 있는 기술과 거주 및 취업에 능숙해야만 가능한 것으로 보았으며, 지역사회 내에서 시민으로 살아가는데 필요한 전체적인 측면으로 보아야 할 것을 강조했다(박정식, 2005).

진출 시점과 결과

지식과 기술영역	발달/생활단계	진출시점
의사소통과 학업성취 자기결정 대인관계 통합된 지역사회 참여 건강과 건강관리 독립적/상호의존적 일상생활 여가와 레크리에이션 고용 후속교육과 훈련		
	영·유아 및 가정훈련	유아원 프로그램과 통합된 지역사회로 진출
	유아원 및 가정훈련	초등학교 프로그램과 통합된 지역사회로 진출
	초등학교	중학교 프로그램이나 단순직 고용 연령에 적절한 자기 결정과 통합된 지역사회로 진출
	중학교	고등학교 프로그램이나 단순직 고용 연령에 적절한 자기 결정과 통합된 지역사회로 진출
	고등학교	중등교육 이후의 교육이나 단순직 고용, 성인·평생교육, 전업주부, 자기결정을 통한 삶의 질과 통합된 지역사회 참여로 진출
	중등교육 이후의 교육	특수분야, 기능직, 전문직, 관리직고용, 대학원이나 전문학교 프로그램, 성인·평생교육, 전업주부, 자기결정을 통한 삶의 질과 통합된 지역사회 참여로 진출

교육 및 서비스 전달체계

지식과 기술영역	
의사소통과 학업성취 자기결정 대인관계 통합된 지역사회 참여 건강과 건강관리 독립적/상호의존적 일상생활 여가와 레크리에이션 고용 후속교육과 훈련	가정과 이웃 가족과 친구 공립·사립 영유아 프로그램 관련·지원 서비스를 동반한 일반교육 관련·지원 서비스를 동반한 특수교육 일반적인 지역사회 기구와 기관(위기관리 서비스, 시간제한적 서비스, 지속적 서비스) 도제제도 프로그램 학교 및 지역사회 작업중심의 학습프로그램 중등교육 이후의 직업 또는 응용기능 프로그램 지역사회대학 4년제 대학 대학원 또는 전문학교 성인 및 평생 교육/훈련

출처 : Sitlington, P. L., Clark, G. M., & Kolstoe, O. P. (2000), *Transition education and services for adolescents with disabilities (3)rd* United states of America: Allyn & Bacon.

<그림 Ⅱ-2> 포괄적인 전환 서비스 모형

Clark 등(2005)은 장애학생이 궁극적으로 지역사회에 적응하기 위해서 연령 또는 발달단계에 따라 학생들이 하나의 교육단계에서 다음 단계로 이동할 때 진출

시기와 이에 대한 교육과 서비스가 주어져야 한다고 주장한다.

또한 학교만이 교육과 서비스를 지원하는 것이 아니라 지역사회의 기관이 참여하여 지역사회에 기반을 둔 포괄적인 지원 내용을 강조한다. <그림 Ⅱ-2>에서 보듯이, 포괄적인 지역사회 적응모형은 9가지 지식과 기술을 가지며 연령, 환경, 문화적 기대와 요구가 서로 개별적인 요구에 따라 고려되어져야 한다고 강조한다. Clark의 포괄적 전환교육 모형에서 제시하고 있는 구체적인 지역사회적응 영역으로는 의사소통과 학업성취, 자기결정, 대인관계, 통합된 지역사회 참여, 건강과 건강관리, 독립적·의존적 일상생활, 여가와 레크리에이션, 고용, 중등학교 이후 교육과 훈련 기능으로 구성되어 있다.

정신지체학생의 지역사회중심 전환교육에서 가장 먼저 관심을 가져야 할 부분은 학생의 지역사회통합을 위한 교육내용의 선정이다. 전환교육을 위해 선정된 지역사회중심 활동은 교육내용인 동시에 교수환경, 교육성과로서도 가치를 갖는다. 그러므로 정신지체학생에게 현재 및 미래의 지역사회 생활에서 필요한 활동과 기능들을 선정하기 위해서는 먼저 현재와 그리고 미래의 특정 환경에서 일어나는 활동들을 관찰 및 분석해야 한다(Brown et al., 1979; Falvey, 1989; Hamre-Nietupski & Nietupsk, 1982). 그러나 지역사회중심 전환교육활동에 어떤 내용을 포함하여야 할 것인가는 연구자에 따라 의견이 다르다.

IDEA(section 2000, 29)에서는 장애학생을 위한 일련의 통합된 활동으로 지역사회 경험과 고용, 학교 이후의 성인생활 목표 개발, 그리고 적절하다면 일상생활 기술을 포함하도록 하고 있어 지역사회중심 전환교육활동의 내용을 포함할 것을 권장하고는 있으나 그 구체적인 내용을 정하고 있지는 않다.

반면, 김진호(2001)는 Severson 등(1994)이 제시한 직업영역, 거주영역, 지역사회 참여, 여가생활, 계속교육 등 6가지 영역을 직업생활영역, 거주 적응영역, 지역사회 참여영역, 계속교육의 좀 더 구체적이고 단순화한 네 가지 영역을 제시하고 있어 전환교육활동 내용의 제시 방법 역시 다양하다고 할 수 있다.

Crapps와 Swaim(1985)은 정신지체학생을 대상으로 한 지역사회중심 공동생활가정의 사회통합에 관련되는 기능적 생활 기술범주를 식품점 이용, 식당이용, 일용품점 이용, 교통수단 이용, 여가 활동, 수선, 은행 등의 일반서비스 이용 등으로 나

누어 제시하였는데 이 분류 범주는 해당 지역사회의 특성에 따라 달리 구성하도록 하였다.

또한 Sullivanr과 Vitello(1988)는 정신지체학생의 지역사회생활에 필요한 적응 행동기술을 크게 일상생활기술과 사회기술로 나누고, 일상생활기술은 ① 개인보호 기술, ② 가사기술, ③ 지역사회 생활기술로 세분화하고, 사회적 기술은 ① 대인관계기술, ② 여가기술 등으로 구분하였으며, Falvey(1986)는 정신지체학생에게 필요한 지역사회에서의 생활기술 영역을 가사영역, 여가영역, 이동능력, 의사소통영역으로 분류하였다.

지역사회중심 전환교육의 내용 및 절차에 관한 연구들이 다양하게 이루어지고 있다.

지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 교육결과인 일반화를 극대화하기 위하여 다음과 같이 강조하고 있다. ① 체계화된 현장 경험에의 학생 참여, ② 학교교육과정과 수업현장의 모형을 포함, ③ 학생에게 학습활동 중 현장 경험을 제공, ④ 현장 중심활동을 학습활동에 포함, ⑤ 좀 더 우수한 교수를 위해 현장에 대해 배움, ⑥ 현장실습, ⑦ 현장에서 예상되는 일들을 교수하기 위해 현장에서 배우는 일 등을 권장하고 있는 실정이다(박미화, 1998).

이와 같이 선행연구들을 살펴보면 정신지체학생의 실질적 사회통합에 도달하기 위해서는 지역사회중심 전환교육 과정의 편성·운영이 전제되어야 한다고 할 수 있다. 또한, 체계적인 수업계획에 따라 진행되는 지역사회중심 수업은 일회적인 현장학습이나 단순한 적응훈련과는 구분되어야 하며, 정신지체학생이 수행한 결과를 수시로 평가하여 그 평가 자료에 바탕을 둔 수업을 실시해야 한다(박은혜, 2003). 이는 교육환경, 수업활동, 촉구의 방법, 선행자극, 강화 등에 따라 구체적인 수업계획을 세우고 그에 따라 수업을 체계적으로 진행하여야 한다는 뜻이다.

따라서 현재의 단순한 체험활동이나 다수의 정신지체학생을 대상으로 실시되고 있는 행사 위주의 현장학습 등은 필요는 하지만 그 일반화의 효과 측면에서는 가급적 이를 지양할 필요가 있음을 뜻하고 있는 것이다. 또한 지역사회중심의 교육은 다음과 같은 사항들이 요구된다고 하겠다.

첫째, 교사와 정신지체학생 간의 상호작용은 지역사회 환경 내에서 자연스럽거나

또는 가능한 한 그에 근접하여야 하며, 교사가 정신지체학생에게 제시하는 촉구는 가급적 신속히 제거하고 이를 지역사회 내의 자연적인 단서들로 전이시켜 정신지체학생이 이들 단서에 따라 행동할 수 있도록 하여야 한다.

둘째, 지역사회 환경 내에서 함께 지도를 받는 학생의 적정 수는 2~3명이다.

셋째, 기술을 지도하는 초기 단계에서는 주당 2~3회 이상 실시하는 것이 바람직하지만, 습득된 기술이 잘 유지될 수 있도록 하기 위해 그 빈도는 점차 감소시켜야 한다.

넷째, 정신지체학생이 수행하기에 지나치게 어렵거나 배우는데 너무 많은 시간이 소요되는 기술은 쇼핑 목록, 계산기, 그림 카드 등과 같은 보조 도구를 적절히 활용하여 좀 더 독립적으로 수행할 수 있도록 지원할 필요가 있다고 하였다.

정신지체학생을 위한 지역사회중심 전환교육활동의 내용은 정신지체학생에게 모두 통일되게 제시하는 것보다는 정신지체학생의 개개인의 특성에 따라 달라져야 한다. 따라서 정신지체학생의 전환교육과정의 프로그램 개발과 운영에 관해서도 유일한 형태는 존재하지 않는다고 할 수 있다.

이와 같이 대다수의 선행연구자는 지역사회중심 전환교육 프로그램의 개발과 운영에 관한 견해에서 일부 차이가 나지만, 궁극적으로 정신지체학생을 위한 지역사회중심 전환교육 프로그램의 개발을 위해서는 많은 요소들이 고려되어 개발되고 운영되어야 한다는 점에 동의하고 있다.

전환교육과정의 구성은 크게 계획수립, 실행, 추수지도로 구분될 수 있는데, Collect-Klingenberg(1998)는 각 활동 내용들을 다음과 같이 제시하고 있다.

첫째, 계획수립 단계에서는 전환교육활동 운영을 위한 협력팀의 구성, 장애학생들의 진단, 전환교육 목표 설정, 프로그램 개발 등이 이루어져야 하며, 이때는 학부모와 학생을 포함한 팀 간 협력을 통하여 공동으로 프로그램을 개발하고 계획을 수립하는 일이 매우 중요하다.

둘째, 실행단계에 해당하는 활동들은 진로탐색, 작업경험, 직업교육, 학문적 지원, 교실에서의 수업과 지역사회 경험을 연결하기, 개별화 수업 등이다.

셋째, 추수지도 단계에서는 학교 졸업 이후 제공되는 서비스로 파트너십을 통한 지도가 이루어지는 단계이다. 그러므로 전환교육 활동과정은 관련자들 간의 상호협

력과 정신지체학생의 직접경험 등이 무엇보다 중요하게 다루어져야 하며, 이들 목표를 모두 달성할 수 있는 전환교육활동 프로그램의 방법이 바로 지역사회중심 교수라고 할 수 있다.

또한, 지역사회중심 전환교육활동이 원활하게 진행되기 위해서는 다음과 같은 실행 조건들이 고려되어질 필요가 있다(Ziegler, 2001).

첫째, 학교 구조면에서는 효과적인 시간 운용의 계획, 학교와 학급 계획의 수립, 재정적 지원, 교육과정 기준의 마련, 지역사회 활동에 대한 책무성 공유 등이 고려되어야 한다.

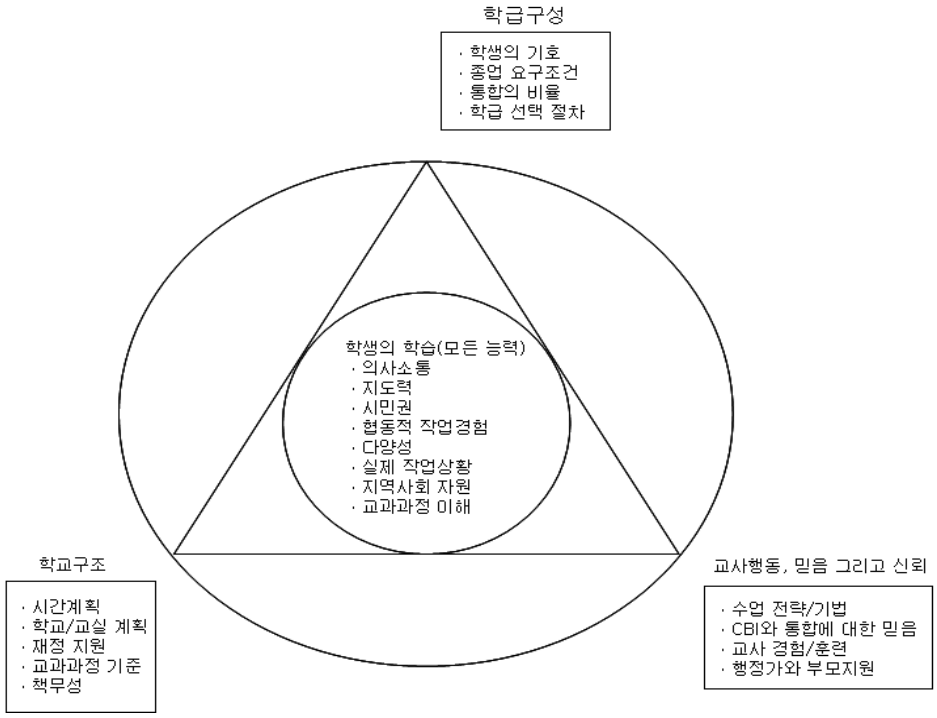
둘째, 지역사회중심 전환교육활동 속에는 교사의 행동과 신념, 그리고 경험은 수업전략과 기법, 지역사회중심 교수와 통합에 관한 긍정적인 믿음, 지역사회중심 교수에 관한 경험과 훈련, 행정가와 부모 지원 등을 포함하고 있어 지역사회중심 교수의 실행을 촉진시켜야 한다.

셋째, 지역사회중심 교수를 실행하는 일반교사들은 교실에 있는 모든 학생들이 지역사회중심 교수에 참여해야 한다. 이 때 정신지체학생이 전체 학급 구성원의 10%가 되도록 학급을 구성하고, 비장애 학생의 졸업 요구조건에 필요한 교육과정과 학급에 대한 모든 사전지식을 습득하여 지도에 반영할 수 있어야 한다.

넷째, 교사들은 읽기, 쓰기, 셈하기와 같은 학문적 기술과 지역사회중심 기술을 통합할 수 있는 방법을 모색하고 적용시켜야 한다. 따라서 지역사회중심 교수가 교실 내에서 이루어지는 모든 학습주제와 항상 연계되도록 하고, 학생들의 학습기회를 확장하여 모든 학생들의 다양한 학습양식을 충족시켜주어야 한다.

다섯째, 다양한 능력을 가진 학생은 지도력 및 시민권과 같은 권리와 기능을 지역사회중심 교수를 통해 개발할 수 있어야 한다. 뿐만 아니라, 실제상황에서 활용할 수 있는 방법을 배우게 되며 지역사회와 학교에는 그들 스스로가 활용할 수 있는 자원이 있다는 사실을 발견하고 교과과정을 이해하여 다른 학생과 효과적으로 더불어 일할 수 있는 방법을 배우게 된다는 것이다.

이와 같은 통합적 지역사회중심 교수의 이론적 실천모형을 Ziegler(2001)는 학교구조, 교사의 행동과 믿음, 경험, 그리고 학급구성의 세 가지 요소로 보았다. 이를 도식화하여 제시하면 <그림 Ⅱ-3>과 같다.



<그림 Ⅱ-3> 통합적 지역사회중심 교수의 이론적 실천모형(Ziegler, 2001)

<그림 Ⅱ-3>을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 학교구조가 적절할 때 통합적 지역사회중심 교수의 실행이 가능하다는 것으로 학교에서는 시간운영계획과 활동할 지역 장소 등에 대한 구체적인 계획이 수립되어야 하며, 재정자원, 책무성 등이 함께 포함되어야 하고, 지역사회중심 교수는 학교교육과정 수업시수에 포함되어야 한다.

둘째, 교사의 행동, 믿음, 경험은 지역사회중심 교수의 실행을 더욱 원활하게 지원할 수 있다는 것으로 교사가 학습에 대해 개별화된 접근, 프로젝트 중심 접근, 학생주도, 체험중심의 접근으로 노력할 때 통합적 지역사회중심 교수가 가능하다는 것이다. 뿐만 아니라 교사와 학교는 다양한 수준을 가진 모든 학생들의 통합을 지원하는데 필요한 철학을 가지고 있어야 하고, 행정가와 부모의 지원도 필요하다. 또한 지역사회중심 교수가 더욱 성공하기 위해서는 교사가 어떤 일이 발생하든지

간에 학생들이 학습한 다양한 능력을 실제 일상 환경과 연결시킬 수 있어야 하고, 다양한 경험과 훈련 등을 활용할 수 있어야 한다는 것이다.

셋째, 학생이 선호하는 학급, 졸업의 기준, 교사의 교과과정에 대한 인식 등이 충족될 경우 지역사회중심 교수를 실행할 수 있다는 것이다.

끝으로 지역사회중심 교수 활동을 통해 다양한 능력을 가진 학생은 지도력은 물론이고 시민권과 같은 권리와 기능을 개발할 수 있을 뿐만 아니라, 다른 학생들과 효과적으로 더불어 일할 수 있는 방법을 배울 수 있다. 이러한 기술을 통해 학생은 다양한 실제 상황에서 자신이 가지고 있는 기술을 사용할 수 있는 방법을 배우게 되고 그들이 활용할 수 있는 지역사회와 학교 자원이 있다는 사실을 발견하게 되며, 그것을 통해서 교과과정을 이해하게 된다.

이상 지역사회중심 전환교육과 관련된 연구들을 살펴보면, 지역사회중심 전환교육은 정신지체학생을 위한 교육과정인 동시에 지역사회 속의 삶의 전략 획득이라는 의미에서 중요성을 갖는다고 할 수 있다. 또한 전환교육의 목적과 과정, 결과 모두 정신지체학생과 학부모, 학교, 관련 기관들의 협력을 통하여 진행될 수 있으며 교육의 내용이 곧 교수환경이자 교수 방법이라 할 수 있다.

2. 지역사회중심 전환교육활동과 적응행동기술

적응행동은 개인이 속한 사회에 어울리며 적응할 수 있는 능력을 말하며, 사람, 집단 및 문화요소 간의 균형 잡힌 관계와 조화된 관계를 만들어내는 과정이다. 또한 일상생활에서 기능적으로 생활하기 위해 인간이 학습해 온 개념적, 사회적, 실제적 기술의 집합체이다. 역사적으로 적응행동은 정신지체의 진단에서 사회적 능력(social competence)으로 언급되어 왔으며, 1959년 Heber에 의해 처음으로 규정되었다. 그 후 Grossman(1983)에 의해 적응행동의 개념은 주어진 장소에 적응하는 능력과 상황의 요구에 맞추기 위해 스스로 개인의 행동을 변화시키는 능력 두 가지를 모두 포함하고 있다고 할 수 있다.

국립특수교육원(2003)은 적응행동을 환경적 요구에 대처하는 일상적인 수행의

질(the quality of everyday performance)로 보았다. 일반적인 적응의 질은 지능 수준에 의해 조정되며, 그래서 두 개념은 의미상 중복된다. 그렇지만 적응행동의 정의와 그것의 일상적인 대처에 대한 강조를 고려할 때, 적응행동은 지능에 의해 함축되는 추상적 잠재력이 아닌 사람들이 자신을 돌보기 위해, 그리고 일상생활에서 타인과 관계를 맺기 위해 행하는 행동을 지칭한다고 하였다.

미국정신지체협회에 의하면 적응행동은 사람이 그가 속한 환경, 자연 또한 사회적 요구에 대처할 때 나타나며, 사람이 자신의 것을 스스로 처리하며 동시에 자립할 수 있는 정도, 그리고 사람이 문화적으로 당면한 개인적 내지 사회적 소임에 대한 요구에 충분히 응할 수 있는지의 정도 등 두 가지 면이 있다고 하였다. 따라서 미국정신지체협회는 적응행동의 단계를 가벼운 단계에서 적응불능의 단계까지 4단계로 나누고 있다. 또한 적응기술은 정신지체학생이 살아가는데 필요한 적응행동 목록들을 습득하고 활용할 수 있는 능력이라고 할 수 있는데, 적응행동의 10가지 기술을 지역사회 기능이라는 용어를 사용하여 표현하고 있어 적응행동과 적응기술을 거의 구분하지 않고 사용하고 있음을 알 수 있다.

이와 관련하여 박승희(2003)는 지역사회 기능은 지역사회 자원을 적절히 사용하는 것과 관련이 있는데 지역사회 안에서 이동하기, 가게와 시장에서 식료품과 일반 물건 사기, 지역사회의 다른 사업체(예: 주유소, 수리점, 일반/병원등)에서 서비스를 구매하거나 제공받는 것, 교회 출석하기, 대중교통, 학교, 도서관, 공원과 오락영역, 공공편의 시설을 이용하는 것, 극장에 가는 것, 기타 문화장소나 행사에 방문하는 것 등이 포함되고, 관련된 기술들은 지역사회에서의 행동, 선택된 욕구에 관한 의사소통, 사회적 상호작용, 기능적 학업 교과의 적용이 포함 된다 라고 정의하였다. 그리고 황병천(2004)은 한 개인이 자신에게 주어진 사회 환경과 상호 만족할 만한 관계를 맺을 뿐만 아니라 사회적 요구나 문제를 해결하기 위해, 자신에 맞도록 환경을 변화시키거나 또는 대인관계에서의 조화로운 행동 등을 통해 자신을 환경에 맞추는 과정이라 하였다.

이와 같이 적응행동은 한정적으로 정의하기 어려운 개념으로 그 이유는 다음과 같다.

첫째, 적응행동이 발달적인 특성을 지니고 있다는 점 때문이다. 즉 적응행동은

연령에 따라 필요로 하는 내용이 다를 수 있는데, 예를 들면 3세 아동의 적응행동은 주로 운동기술, 언어기술 및 자기보호기술로 이루어지지만, 15세 아동의 적응행동은 사회적 기술과 직업 전 기술로 이루어질 수 있다(Taylor, 1985).

둘째, 미국정신지체협회(1992)는 정신지체를 정의하면서 적응기술을 의사소통, 자기보호, 가정생활, 사회적 기술, 지역사회 이용, 자기주도, 건강과 안전, 기능적 학업, 레저 및 작업의 10개영역으로 정의한 바 있는데 이처럼 적응행동은 다영역을 포함하고 있다.

셋째, 적응행동이 문화적 규준과 기대 내에서 고려된다는 점과 상황에 따라 차별적이라는데 있다. 어떤 문화적 규준과 기대 및 상황에서 적절한 적응행동으로 규정되는 적응행동이 다른 문화나 상황에 따라 달라질 수 있다.

끝으로 적응행동이 능력과 수행을 모두 포함한다는 점으로 예를 들면, 개인이 자신의 방을 청소하는 능력을 가지고는 있으나, 방을 정기적으로 청소하지 않으면 그 영역에 결함이 있는 것으로 간주한다(Harrison, 1987).

이처럼 적응행동의 개념은 그것을 정의하는데 어려움이 있음에도 불구하고 생활의 변화와 환경의 요구에 적응하는 중요한 요인으로 작용한다.

환경은 개인이 거주하고, 공부하고, 놀고, 일하고, 상호작용을 하는 특정한 곳으로 긍정적인 환경은 개인의 성장, 발달 및 안녕을 신장시키는 중요한 요인이 된다. 그러나 적응행동에 제한이 있는 개인은 환경과의 상호작용에 어려움을 지니고 성장과 발달에도 제한을 받을 수밖에 없다. 그러므로 적응행동의 제한성은 지적능력, 참여·상호작용·사회적 역할, 건강 및 맥락의 네 가지 차원에서 고려되어야 한다(AAMR, 2002). 이는 적응행동이 지적능력, 참여·상호작용·사회적 역할, 건강 및 맥락과 깊은 관련을 지니고 있다는 의미이다.

2002년 정신지체 정의에서 적응행동의 세 영역은 개인능력의 주요 능력에 대한 연구들이 제시하는 개념적 모형과 일치하는 경향을 보이고 있다(Greenspan, 1997; Greenspan & Driscoll, 1997; Gresham & Elliot, 1987; Thompson et al., 1999).

적응행동의 세 영역에서 개념적 적응행동은 구체적·현실적인 실제가 아니라 학문적 상황에서 성공하는데 필요한 기술로 구성되어 있다. 수학적 문제해결, 복잡한

교재의 독서, 과학적 실험의 설계, 역사적으로 중요한 사실의 해석, 학문적 논문의 집필 등과 같은 기술의 발달과 유지에 필요한 요소 등이 개념적 적응행동에 포함되며, 환경 적응에 필요한 동기적·실제적 기술은 포함하지 않는다.

사회적 적응행동은 사회적 기대와 다른 사람의 행동을 이해하고 사회적 상황에서 자신이 어떻게 행동하는 것이 적절한지를 판단하는 기술인 사회적 기술로 구성되어 있다. 사회적 기술의 주요한 구성요소는 사회적 이해·통찰·판단 및 의사소통을 포함하고 있다. 역할수행을 통한 개인적 단서(personal cues)를 추론할 때 발생하는 어려움과, 상황적 단서를 개인 상호간의 관계에서 추론하는데 어려움을 가진 개인은 사회적 행동을 이해하는 심각한 제한을 지닐 수 있다. 이들은 상호 관계적 행동에서 적절한 윤리적 판단을 하는 능력에서, 그리고 사회적 상황에 갈등이 존재할 때 문제해결에서 그들 자신의 생각과 기분을 의사소통하는데 제한을 가질 수 있다(Greenspan, 1979).

이와 같이 사회적 기술은 의사소통, 직업, 여가, 가정생활, 지역사회 활용과 같은 적응능력의 중심이 된다. 특히, 정신지체학생은 환경에 대한 적응실패의 경험이 생활과정에서 누적되어서 생활하는 기쁨이나, 생활에 뛰어드는 의욕이 상실되는 경우가 많다. 정신지체학생의 적응실패는 부모나 형제자매의 태도나 작용방식을 더욱 악화시키는 경우가 있다. 이 때 긍정적인 태도를 회복시키고 적극적으로 생활에 뛰어들도록 하기 위해서는 의도적이고 계획적인 지역사회 참여활동을 하게 함으로써 정신지체학생의 사회적 적응행동의 향상을 가져올 수 있다.

실제적 적응행동은 평범한 일상생활 활동을 해 나가는데 있어 독립된 인간으로서 자신을 유지해 가는 실제적 적응기술로 구성되어 있다. 이 기술은 자신의 신체적 능력을 가능한 한 최대의 독립을 성취하기 위해 사용하는 기술을 의미한다. 실제적 기술은 감각운동기술, 자기관리기술(잠자기, 목욕하기, 화장실 이용하기, 먹기, 마시기), 안전기술(위험 피하기, 손상 예방하기)과 같은 기술이 중요하다. 이와 같은 실제적 기술은 기능적 학업기술, 직업, 여가, 자기주도, 지역사회 활용과 같은 다른 적응능력에도 중요하다.

따라서 정신지체를 정의하는 주된 특성 중의 하나인 적응행동은 사회의 요구와 상황에 따라 적절하게 사고하고 행동하는 것이다. 또한 어느 한 개인이 속해 있는 사회

의 요청을 모두 충족시키거나 개인과 주변 환경과의 조화를 이루고 환경적 요구에 대처할 수 있는 현재의 능력을 의미한다고 볼 수 있다. 그것은 또한 연령과 성숙에 따라 기대수준이 다르며, 한 개인이 그 사회에 수용될 수 있는지 없는지를 판가름하는 중요한 척도가 될 수 있다.

정신지체학생의 적응행동 특성은 지적 능력과 적응행동 기술의 장애로 인하여 학습에서도 제한을 받고 있으므로 사회적 자립과 직업에 관련된 기술들을 학습할 때는 다음과 같은 내용들이 고려되어야 할 것이다(Meyer, Peck & Brown, 1991).

첫째, 정신지체학생이 습득할 수 있는 기술의 수가 제한되어 있다. 그러므로 비장애학생과 비교하여 정신지체학생이 배울 수 있는 기술의 수가 더욱 제한적인 경우에서는 현재와 미래의 생활환경에서 가장 필요하고 중요한 것이어야 한다. 즉, 정신지체학생에게 습득 가능한 필수적인 직업수행 기술만을 가르쳐야 할 것이다.

둘째, 정신지체학생은 복잡한 기술을 배우기가 힘들다. 그러므로 정신지체학생이 배울 수 있는 기술의 정도는 능력과 욕구에 기초하여 단순한 기능이나 간단한 작업으로 결정되어야 할 것이다.

셋째, 정신지체학생은 기술 습득을 위한 시간의 양과 연습 횟수에서 비장애학생과 많은 차이를 보인다. 그러므로 정신지체학생의 직업 프로그램 구성과 적용에 있어서는 장애학생들의 특성에 알맞은 기술 습득의 내용 설정과 소요시간, 횟수가 설정되어야 할 것이다.

넷째, 정신지체학생은 비장애학생보다 일정한 시간이 지남에 따라 습득한 기술에 대한 망각 속도가 빠르고, 망각된 기술을 원래의 수준으로 회복하는데 걸리는 시간도 길다. 따라서 기술의 중요한 단계를 제대로 수행하고 있는지 정기적으로 점검할 필요가 있으며, 기술은 필요에 따라 연간 내내 반복해서 가르칠 필요가 있다.

다섯째, 정신지체학생은 비장애학생에 비하여 학습의 전이와 일반화의 정도가 떨어진다. 정신지체학생은 학교나 재활시설에서 배운 기술을 다른 환경에 적용하여 제대로 사용하기가 힘든 경우가 있는가 하면 적용되지 않는 경우도 있다.

여섯째, 정신지체학생은 배운 지식을 종합해서 사용하는데 힘든 경우가 많다. 이러한 종합력이 부족하므로 정신지체학생에게는 실제적인 환경 속에서 종합적인 활동 기술을 별도로 직접 가르칠 필요가 있다.

한편, 적응행동은 특정 적응행동검사의 내용과 유사한 개념으로 인식되는 면이 있다. 즉, 한 검사가 단지 학교 외부의 영역을 측정한다면 적응행동의 개념을 학교 내부의 요소를 배제하고 학교 외부 영역에 초점을 맞춘 개념으로 받아들이기 때문에 적응행동 개념은 종합적이지 못하다(Reschly, 1990). 그러나 적응행동의 개념은 일련의 능력을 내포하며 그 정의에 대한 진술의 확고한 하나는 적응행동의 제한성이 자주 다른 적응행동 혹은 개인적 능력에서의 강점과 같이 존재한다. 이런 적응행동의 제한성과 강점은 개인과 또래들의 전형적인 지역사회 환경 맥락 안에서 기술되고 개인의 지원에 대한 개별화된 욕구로서 연결되어야 한다.

이와 같이 적응행동이라는 용어가 연구의 현장에서 사용되어져 온 것은 이미 1980년대부터이지만 정신지체학생을 대상으로 한 연구는 대부분 적응행동 분야에 초점을 둔 연구들이라 할 수 있다. 또한 적응행동이라는 용어는 사회적 기술이나 지역사회 적응기능 등과 같이 사용되는 용어로서 이들에 관한 선행연구들은 주로 적응행동 기능의 한 가지 하위영역별로 이루어진 것들이 주를 이루는데 그 내용을 살펴보면 다음과 같다.

선은숙(2006)은 또래교수를 통한 지역사회 참여활동이 정신지체 중학생의 적응행동의 개념적 적응행동, 사회적 적응행동 및 실제적 적응행동 모두에 긍정적 영향을 주는 것으로 밝혔다.

Wuerch와 Voeltz(1982)의 연구에서 사회적 적응행동은 놀이활동, 책임감, 규칙과 법 등의 영역에서 그리고 실제적 적응행동에서는 금전관리와 통신시설 이용, 작업기술 영역 등에서 적응행동의 향상을 보였다. 이러한 사회적응행동 영역과 실제적 적응행동 영역에서의 향상은 자연적 환경에는 비장애인이 존재하기 때문에 사회적 상호작용의 기회와 모델링의 기회가 제공되어 여러 영역의 기술습득이 가능해진다고 하였다.

이상훈과 주명환(2001)은 기능적 생활중심 전환교육 프로그램을 통하여 발달지체아의 사회적응력(일상생활능력과 의사소통능력)에 미치는 효과를 알아보고자 발달지체아 10명을 대상으로 16주 동안 연구를 수행하였다. 연구결과 기능적 생활중심 전환교육 프로그램이 발달지체아동의 일상생활 자립능력과 의사소통능력에 효과적인 것으로 보고했는데 이는 발달지체아의 사회적 자립, 일상생활 자립이 그들의 기본적인 생활습관의 지도로부터 그들을 둘러싼 사회 전반에 이르기까지 모든

주변 환경과의 상호관계에 바탕을 두고 생활기능 교육까지 포함시켜야 함을 시사한다고 설명하고 있다.

박승탁(2000)은 정신지체학생 30명을 대상으로 1년 4개월 동안 생활중심전환교육 프로그램이 직업적응, 직업수행 및 일상생활능력에 미치는 효과를 알아보고자 하였다. 직업적응은 대인관계 및 사회적 기술, 경제활동 및 사회적 기술과 같이 2개의 소영역으로 구성되었는데, 연구결과 생활중심 전환교육 프로그램은 정신지체학생의 직업적응 직업수행과 일상생활 능력에 긍정적인 효과가 있음을 증명하였다.

양희연(2001)은 생활중심 진로교육 프로그램이 고등학교 특수학급 학생의 사회적 능력에 미치는 효과를 살펴보았다. 연구결과 생활중심 진로교육 프로그램이 특수학급 학생들의 사회적 능력 향상에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다고 한바 있다.

류현주(2003)는 특수학교 중·고등부 정신지체학생들을 대상으로 여가활동의 전환교육이 정신지체학생의 대인관계 및 사회적 기술에 미치는 효과를 밝힌 결과, 협력, 자기주장, 자아통제 향상에 효과가 있으며, 특히 남녀 혼성집단의 향상이 현저하다고 하였다.

조순형(2005)은 서울특별시 S특수학교 고등부 발달장애학생들을 대상으로 지역사회중심 생활훈련 프로그램이 발달장애학생의 사회적응기술에 미치는 효과를 밝히는 연구에서 일상생활 영역, 사회자립 영역, 직업생활 영역의 하위영역 모두에서 향상되는 효과를 통계적으로 검증하였는데 특히 기본생활 영역에서 가장 높은 효과가 있음을 검증하였다.

전보성(2005)은 경북과 대구소재 특수학교 중·고등부 정신지체학생들을 대상으로 대인·사회적 기능 중심의 전환교육활동이 사회적 능력과 지역사회 적응기술에 미치는 효과를 알아본 결과 사회적 능력향상에 긍정적인 영향을 미치며, 지역사회 적응기술에 뚜렷한 향상을 보여주었다고 보고하였다.

이와 같은 연구들은 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 적응행동 중 사회적 기술, 일상생활능력, 사회적응기술 등에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 그러나 이들 연구들은 대부분 중학생 이상을 대상으로 하여 이루어진 연구들로 초등학생을 대상으로 한 전환교육의 효과에 관한 연구는 미비한 실정이다.

따라서 전환교육의 폭이 수직적· 수평적으로 확장되어 유치원 수준의 정신지체학생에서 성인, 그리고 직업 고용에서 지역사회생활로 이행되어 가는 현재의 과정에서 초등학교 이전의 정신지체아에 대한 전환교육의 효과에 관한 연구도 이루어져야 할 것이다.

한편, 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 적응행동기술에 미치는 영향을 알아보기 위하여 이 연구 문제에 설정된 연령과 성별의 변인과 관련된 선행연구들을 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 연령변인을 살펴보면 사회적 능력을 측정한 연구에서는 정신연령이 높아질수록 사회적 능력의 정도가 향상을 보였고(양희연, 2001), 사회적응행동과 지역사회적응기술에서도 정신연령이 높은 학생이 향상정도가 높게 나타났다(전보성, 2005). 이러한 결과들은 정신지체학생의 생활연령이 아닌 정신연령에 의한 향상을 나타내므로 연령이 향상 정도에 통계적 유의차를 나타내기보다는 오히려 그들의 지능이 향상 정도에 영향을 미치는 변인이며, 생활연령에 따른 향상 정도의 차이는 없는 것으로 보아야 한다. 그러나 정신연령에 의한 유의차를 통하여 정신지체학생의 사회적 능력이 발달적 개념을 수용한다고 할 수 있다. 이들 선행연구들은 지역사회중심 전환교육활동을 통한 사회적 능력 및 대인·사회적 기능을 밝힌 연구 결과가 아니고 다만 유사한 프로그램에서 연령이 프로그램의 효과에 영향을 미치지 않는다는 점만 수용할 수 있을 뿐이다. 또한 생활연령이 정신지체학생의 사회적 능력에 미치는 효과가 없다는 선행연구 결과들은 교육적 가소성이 더욱 풍부한 초·중학교 정신지체학생에게도 영향을 줄 수 있는지는 지속적인 후속 연구를 통하여 밝혀져야 할 것이다.

한편, 정신지체학생간의 성별은 정신지체학생의 사회적 능력 향상에 영향을 미치는 변인이라고 볼 수 있는 연구들이 다소 행해졌는데 성별 간 통계적 유의차를 살펴보면 다음과 같다.

박승탁(2000)은 직업수행에 있어 남성은 중간과 사후의 점수 차이가 크게 나타난 반면 여성은 사전과 중간의 점수 차이가 크게 나타났다고 보고하였다. 이는 남성은 생활중심 전환교육 프로그램이 어느 정도 시간이 지나야 직업수행 효과를 거둘 수 있다면 여성은 생활중심 전환교육 프로그램이 초기에 직업수행에 대한 효과

를 크게 얻고 있음을 알 수 있다. 또한 일상생활능력에서 여성이 더 훈련 효과가 높게 나타났으며 주요 수행기능에서는 전반적으로 긍정적 변화를 가져온 것으로 보고하였다.

한편, 이대영(2004)은 Brolin의 개인·사회적 기능 프로그램 적용이 정신지체아의 대인·사회화 기능과 부적절한 행동에 미치는 효과를 살펴본 결과, 대인·사회화 기능에서 남성보다 여성의 향상 정도가 높은 것으로 나타났으며, 부적절한 행동에서는 남성의 감소 정도가 여성보다 크게 나타났다. 또한 하위영역별 연구결과를 보면, 협동성, 다른 사람에 대한 방해, 정직성에서는 여성이 높은 반면, 비판에 대한 반응, 도움 요청, 낯선 사람과의 만남, 사교성에서는 남성이 높게 나타난 것으로 보고하였다.

이와 같이 성별과 연령 변인은 통제집단과 실험집단 모두에서 다양한 결과를 보이고 있으므로 지역사회중심 전환교육활동에 따른 정신지체학생의 적응행동기술 수준을 탐색함에 있어서도 중요하게 고려되어야 할 변인이라고 할 수 있다.

한편, 성인기의 적응행동기술은 독립적인 생활기술에 필요한 내용과 같다고 할 수 있으며, 가정에서의 일상생활, 지역사회 참여, 고용, 개인적 의사결정, 자기 자신의 재정적, 법적, 개인의 사회생활에 대한 책임감과 같은 것이 포함된다. 이중 정서적인 적응능력을 제외한 사회에의 성공적인 적응을 위한 교육의 과정으로는 기능적 학습능력, 취업과 직업훈련, 독립적인 가정생활, 지역사회 통합에의 참여, 취미와 여가활동 기능의 5가지 영역으로 나눌 수 있으며(조인수, 2000) 이를 달성하기 위해서는 지역사회 내에서의 전반적인 생활적응에 많은 시간을 할애해야 한다.

이처럼 적응행동기술 신장의 목적은 정신지체학생에게 첫째, 개인생활에 필요한 기본적인 기능을 익히게 하여 자립적이고 독립적 생활을 할 수 있게 하며, 둘째, 학교나 지역사회에서 지켜야 할 일을 알고 자신의 역할과 질서의식, 협동심을 기르며, 공동생활과 지역사회생활에 적응할 수 있게 하고, 셋째, 직장생활에 할 수 있는 직업적 소양과 이동능력, 사회적응력, 대인관계능력을 습득하여 지속적이고 성공적인 직업생활을 유지할 수 있게 하며, 넷째, 주변의 정보와 시설을 이용할 수 있는 능력을 신장시키고 다양한 상황과 변화에 적절히 대처할 수 있게 한다(김옥현, 1998).

한편, 지역사회적응 프로그램은 통합된 지역사회 서비스를 이용하는데 필요한 기술들을 발달시키며, 정신지체학생에게 지역사회 내의 이동기술, 환경에 대한 인식, 구매·장보기 기술, 공공 서비스 이용법, 식당에서의 기술 등을 일차적인 지도 방향으로 설정한다.

즉, 첫 단계는 지역사회에 대한 인식과 친밀감을 가지게 하는데 중점을 둔다. 즉, 수업은 지역사회에서 제공하는 서비스를 알게 하고 지역사회를 안전하게 돌아다닐 수 있게 하며, 낯선 사람을 경계하도록 하는데 초점을 맞춘다.

두 번째 단계의 지역사회는 교육 프로그램의 좀 더 통합된 부분을 가르치는데 Certo와 Kohl(1984)는 교실 혹은 그 행동이 나타날 것으로 기대되는 지역사회 환경 어느 곳에서든 지역사회중심 생활기술을 가르치는 것이 매우 중요함을 강조한다. 즉, 구조적 구성 요소들은 지역사회보다는 교실이 훈련효과를 거둘 수 있도록 준비하기가 더 쉽고 빠르기 때문에 대부분의 기술들은 우선 교실에서 가르쳐야 한다는 것이다(Guess & Noonan, 1982). 그러나 최초로 기술을 습득하는 것은 지역사회에서 유지 혹은 일반화되어야 하며, 두 번째 수준에서의 수업활동은 지역사회로의 이동, 환경에 대한 인식, 장보기, 공중 서비스 기관 이용, 식당 이용 등의 영역에서의 기술을 더욱 심화시켜 일반화하며 이 기술군은 여가·오락, 일반 지역사회, 사회적·개인적 기술, 의사소통 등의 영역과 병합된다(김삼섭, 1996).

장애학생에게 사회적응훈련을 실시하는 이유는 장애인에게 궁극적인 삶의 목표를 실현시킬 수 있도록 지원하기 위해서 이다(신현기, 2002). 궁극적으로 이들의 적응행동기술 습득은 그들이 지역사회에서 비장애학생과 함께 생활을 영위하도록 하는 사회통합적 가치를 기본으로 하고 있으므로 정신지체학생은 학교생활뿐만 아니라 졸업 후 가정과 지역사회에서 적응하며, 사회의 요구에 따라 적절하게 행동할 수 있어야 한다.

따라서 지역사회중심 전환교육활동은 정신지체학생의 적응행동기술을 향상시키기 위해 지역사회가 제공하는 여러 활동 중 독립적인 참여를 증진시켜 주는 모든 구성 요소들에 걸쳐 있으므로 정신지체학생의 독립적인 사회적응기술의 습득과 활용을 위해 어디에서나 이용될 수가 있는 것이다.

이와 같이 지역사회중심 전환교육활동은 학교와 지역사회에서 살아가는데 필요

한 기술을 발달시키는데 가장 적절한 방법으로 정신지체학생에게 장애로 인해 발생하는 타인에의 의존성을 최소화하고, 독립적이며, 자신의 삶의 질을 향상시킬 수 있도록 그들의 원만한 사회적응을 이루는 것뿐만 아니라 사회 속에서의 통합된 삶을 영위한다는 자신감과 장애극복 의지 등 중요한 영향을 끼치게 될 것이다.

3. 지역사회중심 전환교육활동과 자기결정능력

자기결정은 자신의 문제를 스스로 결정하고 해결하는 기술을 말한다. 즉 이것은 외부의 간섭 없이 자신의 행동을 자기 스스로 선택하는 활동으로 목표 지향, 자기조절, 자율적 행동을 포함하는 개념으로서, 개인의 강점과 약점에 대한 이해와 모든 사람이 능력 있고 효율적인 개체라는 것을 인정하는 일이 가장 근간이 된다(Wehmeyer, 2001). 이러한 기술과 태도를 갖고 행동할 때 개인은 삶에 대한 통제력을 갖고 성공한 성인으로서 역할을 할 수 있게 되는 것이다(Field, Martin, Miller, Ward & Wehmeyer, 1997; Field & Hoffman, 1994; Wehmeyer, Agran, & Hughes, 1999).

자기결정이라는 말은 1970년대 장애인의 정상화운동이 펼쳐지는 시기에 정의된 개념(Test, Karvonen, Wood, Browder, & Algozzine, 2000)에서 시작하여 최근 문헌에서는 자기결정의 개념이 다양하게 정의되고 있다(Field & Hoffman, 1994; Martin, Marshall, & Maxson, 1993; Mithaug, Campeau & Wolman, 1992; Ward, 1988; Wehmeyer, 1996). 최근의 연구자들은 자기결정을 각기 다양한 주장으로 펼치고 있으나 자기결정에 대한 개념적 모델은 개인에 관한 지식과 가치, 태도를 포함하고 있다.

장애학생의 자기결정은 최근 특수교육의 가장 중요한 쟁점으로 떠오르고 있다(Algozzine, Brower, Kavonen, Test, & Wood, 2001; Marian & Nevin, 2002). 자기결정능력은 장애학생의 미래생활과 학습성취(Martin et al., 2003), 고용(Martin et al., 2003; Wehmeyer & Palmer, 2003), 졸업 후의 참여(Field, Sarver, & Shaw, 2003), 자립(Sowers & Powers, 1995), 삶의 질(Wehmeyer &

Schwartz, 1997)을 향상시키는데 중요한 역할을 하는 것으로 밝혀졌다. 또한 장애학생의 자기결정능력을 향상시키기 위한 노력은 장애학생의 사회전환 시기에 가장 중요하게 다루어져야 할 요소로 여겨지고 있다(Field & Hoffman, 2002; Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer, 1997).

따라서 학생들의 자기결정능력을 향상시키는 일은 현재 장애학생 교육에서 무엇보다 중요한 개념이 될 수 있으며, 장애인이 지역사회에 완전 통합되어 만족스러운 삶을 영위하기 위해서는 삶의 주체로서 자신의 삶을 선택하고 결정하는 자기결정 기술 교육이 필요하다.

한편, 다양한 장애인이 자신의 욕구와 관심이 무엇인지, 자신의 목표가 무엇인지에 대해 잘 알고 있지 못하며, 대부분의 결정을 교사나 부모에게 의존하는 경우가 많고, 자신의 행동을 평가하고 그에 따라 행동을 수정하기보다는 쉽게 포기해 버리는 경향이 높아 이로 인해 자기결정력이 매우 부족하다(Derobertis, 1997).

생태적 관점에서 자기결정력은 일상의 삶을 살아가고 있는 중다적인 환경간의 지속적인 상호작용의 부산물로 보고 있다. 자기결정력의 발달과 발휘에 공헌하는 중다적인 요인들은 개인적 혹은 심리적 수준과 환경, 그리고 양자 모두에 있다. 이러한 요인들은 개인적인 능력과 환경적 요인 모두를 포함하고 있다.

또한 자기결정에 영향을 미칠 수 있는 개인적 변인으로 연령, 장애정도, 유형, 성(性)을 들고 있으며, 환경적 변인으로는 가족, 학교 혹은 졸업 후에 직업적 환경, 또래집단, 그리고 탈시설화 등을 들 수 있다(Abery & Stancliffe, 1996).

Algozzine 등(2001)과 Mithaug(2003)은 자기결정력은 탈시설화가 시작될 즈음 장애인들의 정상화와 시민권 확보를 위해 주창된 가치지향적인 개념이었으며, 궁극적으로 장애인들의 사회통합을 목적으로 하고 있다고 말할 수 있다.

기능적 관점에서 자기결정력의 정의는 대체로 기본적인 인간의 권리, 구체적인 반응 종류, 반응종류의 기능적인 속성에 근거하는 것으로서 3가지 부류 중 하나에 속한다(Wehmeyer, 2003). 자기결정적인 행동을 과도한 외부의 영향 혹은 간섭으로부터 벗어나 자신의 삶과 자신의 삶의 질과 관련한 선택과 결정을 내리는데 있어 일차적인 요인으로 행동하는 것으로 정의할 수 있다.

이러한 정의에 근거하여 자기결정적인 사람들의 핵심적인 특성은 다음과 같다.

첫째, 자율적인 행동을 한다.

자기결정된 행동은 자신의 선호, 흥미, 능력에 따라 행동하고 독립적인 태도를 지니며, 외부의 영향이나 간섭으로부터 자유롭다. Sigafoos 등(1988)은 자율적인 행동에 대하여 자신이나 가족 보호활동, 관리활동, 여가와 취미활동, 그리고 사회적 직업적 활동의 네 가지 영역으로 정의하고 있다.

둘째, 자기규칙을 지키는 사람이다.

자기규칙은 목표설정과 획득기술을 포함하고, 독립성과 모험하기, 안전에 대한 기술 등 그리고 자기관찰, 자기 평가 및 자기강화기술, 자기교수기술 등을 통해서 길러 질 수 있다.

셋째, 심리적 역량인이다.

심리적 역량이란 개인의 성격, 동기화를 포함한 인식통제의 복합적인 영역이다(Zimmerman, 1990). 심리적 역량이 있는 사람의 태도로 행동하는 사람은 자신의 환경을 통제하고, 기대하는 결과를 달성하기 위해 필요한 기술을 가지고 있으며 그러한 기술을 사용함으로써 원하는 결과를 얻는 사람이다.

넷째, 자아실현인이다.

자기결정 된 사람은 포괄적인 지식을 사용하고 활동에 있어서도 그들 자신과 그들의 장점과 약점을 정확하게 알고 있는 자아실현된 사람이다. 자기 지식, 자기 이해, 자기 인식은 환경을 받아들이고 경험하는 가운데 형성되어지며, 의미 있는 타인들의 평가와 강화, 그리고 자기 자신의 행동의 귀인들에 의해 영향을 받는다.

그 밖에 자기결정력을 구성하는 요소로 다음과 같이 12개의 요소를 제시하였다(Zimmerman, 1990). 이를 제시하면 다음과 같다.

① 선택하기기술, ② 의사결정기술, ③ 문제해결기술, ④ 목표설정과 획득기술, ⑤ 독립성, 모험하기, 안전에 대한기술, ⑥ 자기관찰, 자기평가, 자기강화기술, ⑦ 자기교수기술, ⑧ 자기-옹호와 리더십 기술, ⑨ 내적 통제소, ⑩ 효능감의 긍정적 귀인과 결과에 대한 기대, ⑪ 자기자각, ⑫ 자기-지식이다.

자기결정과 관련된 국내의 연구를 살펴보면 다음과 같다.

김혜경(2001)은 장애학생에게 스스로 결정할 수 있는 기회를 주어 그 기술을 독립적으로 발휘하고 통합 환경에서 평등한 성취를 해야 될 필요가 있으며, 장애학생

의 자기결정력은 삶의 질 향상과 사회완전통합에 기여할 수 있다고 주장하였다.

오정민과 박은혜(2003)는 자기결정과 교육환경에 있어서 특수학교보다 통합된 특수학급 교사들이 자기결정에 대한 중요성을 더 깊게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 특수학급 교사들이 장애학생의 자기결정력에 대한 중요성을 인식하고 있으며 자기결정력이 장애학생의 사회 통합적 성취에 중요한 요인임을 보여주는 것이라 할 수 있다.

이영미(2005)는 장애인이나 장애인 가족, 장애운동가들은 자기결정이 장애인의 삶의 질을 결정하는데 핵심적인 역할을 하는 것으로 주장하였다.

김언아(2005)는 자기결정력은 진로의사결정 과정과 같은 매개과정 없이 장애학생의 전환에 매우 직접적인 영향을 미치는 것으로, 장애학생이 자기결정력을 발휘하는데 있어 개인적 변인은 IQ이며, 환경적 변인을 교실환경으로 설정하였다. 따라서 자기결정력 형성에 중요한 환경은 장애학생이 속한 학급이며 교사가 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 자기결정력은 학생의 실질적인 전환성과에 유의미한 영향을 준 반면, 진로 의사결정수준은 영향을 미치지 않았다.

자기결정의 중요성은 장애학생이 성인이 되어 적절한 사회생활을 영위하는 일에 큰 영향을 미치며 자기결정력이 낮은 정신지체인들의 고용이 그렇지 않은 정신지체인에 비하여 현저하게 낮은 것으로 나타났다.

한편, 자기결정의 내용을 살펴보면 선택, 의사결정, 목표 설정 및 추구, 문제해결, 자기지원과 같은 기술과 지식(Martin & Marshall, 1995; Wehmeyer, 1998)등 정신지체학생의 자기결정을 지원할 수 있는 환경의 역할에 관한 인식이라고 할 수 있다(Abery & Stancliffe, 1996).

또한 정신지체학생의 자기결정능력을 향상시킬 수 있는 교육방법은 다양하게 제안되어 왔으며, 효율적 교수 전략으로 일상생활에서의 계약, 의사소통, 사회적 능력, 활동중심 수업을 들 수 있으며 그 구체적인 내용은 다음과 같다.

첫째, 일상생활 환경에서의 교수는 자기결정능력을 향상시킨다. 시도, 문제해결, 종료, 질의·조정과 같은 확장기술과 의사소통, 선택, 사회성과 같은 첨가기술을 언급한 Brown 등(1983)은 이 기술들이 지역사회에서도 쉽게 훈련할 수 있다고 주장했다.

둘째, 실질적 지원활동을 들 수 있다. 실질적 지원활동이란 학습 활동을 학생 스스로 선택함으로써 학생의 참여 의식이 시도, 독립성, 자기결정능력과 강화를 촉진시킨다(Dyer, Dunlap & Winterling, 1990; Meyer & Evans, 1989; Munk & Repp, 1994).

셋째, 우발학습이다. 우발학습은 1960년 말 처음으로 연구된 이후 초기 특수교육에 많은 관심을 불러 일으켰던 학습방법이다. 장애학생의 언어교육에 많은 영향을 주었으며(Robert, Bailey, & Nychka, 1991; Weiss, 1981), 의사소통을 위한 말하기나 신호 언어 조기교육에 영향을 주고 있다(Kaiser, Ostrosky, & Alpert, 1993). 이 교수절차는 지금 학교나 가정에서의 자폐아동들의 언어 교육을 위한 행동프로그램에 이용되고 있다(McClannahan & Krantz, 1994; McGee, Jacobs, & Regnier, 1993). 이를 위한 교수는 자연스런 상황 안에서 성인과 아동의 상호관계 구조로 구성되며, 아동의 관심에 관해 생각하고, 아동의 동기를 이끌어 내야 한다(Brown, McEvoy, & Bishop, 1991). 이것은 환경중심 교수나 자연주의적 접근보다 더 확대된 전략의 하나이다(Kaiser et al., 1993).

넷째, 계약은 조기교육과 조기 특수교육에서 통용되고 있는 개념이다(Wolery et. al., 1992). 계약은 학습을 향상시키도록 하는 것뿐만 아니라 영속성과 관계된 자기결정의 요소로 여겨지는 것이다. 또한 영속성은 일반아동이나 발달지체아동 모두의 동기화 습득과 관련된다(Hupp & Abeduto, 1991). 동기화의 결핍은 발달지체아동들에게 영향을 미치기 때문에 학생들의 활발한 계약을 활성화하는 접근과 전략이 되어야 할 것이다(Wolery et al., 1992).

다섯째, 의사소통 중재이다. 의사소통 중재에서 발전하고 있는 중요한 성과는 환경을 극복하는 능력을 기르는 것이다(Mirenda, Lacone, & Williams, 1990). 발달지체아동은 그들의 환경을 효율적으로 통제할 수 있는 경험을 가질 기회가 부족했기 때문에 인과의 내적 귀인이 부족하고 도전적인 행동을 통해 자신을 표현한다. 이와 같은 환경적인 요인을 통제하는 수단으로서 의사소통 기술의 조기도입은 자기결정의 기초를 구축하게 할 것이다(Noonan & Mccormick, 1993).

이와 같이 정신지체학생의 자기결정력에 영향을 미치는 교수전략은 지역사회중심교육, 실질적인 체험학습, 자연스러운 환경 등이다. 따라서 정신지체학생이 지역

사회중심의 실제 환경에서 스스로 학습한다면 정신지체학생의 자기결정력은 상승될 것으로 본다.

한편, 장애인의 지원 요구가 증가되자 서비스 제공에 있어 소비자 선택을 규정하는 법적 규정들도 증가하게 되었다. 예를 들면, Americans With Disabilities Act(P.L.101-336), Individuals With Disabilities Act Amendments of 1997(P.l.105-17)에는 장애인의 자기결정을 증가시키기 위한 분명한 규정을 포함하고 있다. 또한 School-to-Work Opportunities Act(P.L. 103-239), Goals 2000: Educate America Act(P.L.103-227)과 같은 규정에는 이 내용을 실천할 수 있는 보다 구체적인 방안을 포함시켜 전체 장애인들의 완전한 참여를 위한 보장할 수 있도록 하였다. 이러한 법률의 성격은 장애인의 참여와 자기결정을 지원할 수 있는 문제에 관한 쟁점의 강화를 반영한 것이라고 할 수 있다.

이와 같이 법적 규정 외에도 특수교육에서 장애학생의 자기결정을 강화할 수 있는 여러 가지 요인들이 있다. 특수교육 재활서비스국(OSERS)은 미국 교육부의 자기결정을 위한 26가지 모형 실행에 기금을 제공함으로써 자기결정교육에 큰 추진력을 제공하였다.

또한 정신지체학생의 자기결정교육과 관련된 다양한 연구들이 이루어져왔다. 이런 기초 연구들은 장애학생이 특수교육 과정을 수료한 후에 원하는 목표에 도달하는 경우가 부족하다는 점이 밝혀졌다. 또한 졸업 후 소수의 장애학생만이 독립생활과 전일제 고용, 월급을 받는 고용에 참여한다는 사실도 밝혀졌다(Hasazi, Gordon, & Roe, 1985; Mithaug, Horiuchi, & Fanning, 1985; Siegel, Robert, Waxman, & Gaylord-Ross, 1992; Sitlington, Frank & Carson, 1993; Wagner, Amico, Marder, Newman, & Blackorby, 1992). 뿐만 아니라 장애학생 중 소수만이 중등교육 이후 21세기의 새로운 직업들을 구할 수 있는 직업훈련과정에 참여하는 것으로 나타났다(Fairweather & Shaver, 1991; Wagner, Newman, Amico, Jay, Butler-Halin, Marder, & Cox, 1991).

자기결정기술의 신장과 관련하여 Wehmeyer와 Schwartz(1997)은 학생들이 졸업 1년 후 학습장애와 정신지체학생들의 생활을 조사한 결과 자기결정력이 있는 학생들은 보다 긍정적인 성인생활을 하고 있었다. 그들은 자기결정력이 없는 학생

들에 비하여 고용율도 높고, 임금수준도 높은 것으로 나타났다. 그 외에도 이 같은 결과를 지지하는 후속 연구들이 많이 이루어졌다(Perlmutter & Monty, 1977; Realon, Favell & Lowerre, 1990; Schunck, 1985).

자기결정기술의 지원시기에 있어 미국 DCDT(Division of Career Development and Transition, CEC)는 1994년 Transition Policy에서 자기결정 기술을 가르치는 시기는 초등학교, 중학교, 그리고 고등학교시기에 준비되어야 한다고 강조한다(Field et al., 1998b).

청소년에서 성인으로 전환되는 시기인 고등학교의 졸업은 모든 성인에게 있어 이정표와 같다(Thorin & Lrvin, 1992; Whitney-Thomas & Hanely-Maxwell, 1996). 이 시기는 젊은이로 하여금 미래에 관해 결정을 하게 하는 때이며 성인의 삶에 뛰어들게 되는 중요한 시작이기도 하다(Buchmann, 1999; Pallas, 1993). 고등학생이 성인으로 성공적인 전환을 하느냐가 성인으로서 그들의 삶의 질에 직접적으로 영향을 미치게 된다(Halpern, 1994; Mithaug, 1991). Wehmeyer와 Schwartz(1997)은 중등교육과 자기결정과의 관계에 관한 연구를 통하여 학습장애와 경도 정신지체학생의 경우 졸업 후 1년간의 고용과 임금에 영향을 미친다고 보고하고 있다. 따라서 청소년에 대한 중요한 발달적 과제는 고용, 중등학교 이후 교육, 그리고 지역사회의 생활을 준비하고, 지역사회구성원들과 새로운 관계를 형성하기 위한 독립성을 길러 주는 것이다(Sowers & Powers, 1995).

그러나 장애를 가진 많은 학생들은 전환과정에 있어서 종종 실패를 하게 된다. 그 이유로는 첫째, 장애로 인한 육체적, 인지적 그리고 행동적인 문제를 가지고 있기 때문이고, 둘째, 장애로 인한 사회적인 낙인과 사회적 관계가 원만하지 않고, 셋째, 부모나 가족들이 청소년시기에 기대되는 독립에 대해 많은 우려를 하고, 마지막으로 학교, 고용주 그리고 그 밖의 관계자들 간의 협력체계가 원활하게 이루어지지 않고 있다는 것이다.

정신지체인의 자기결정능력에 관한 많은 연구들은 그들이 살아가고, 금전을 사용하는데 있어서 선택을 잘 하지 못하고, 그들의 활동에 있어서 책임지지 못하고 항상 뒷전에 물러나 있으며, 선택하고 결정할 기회가 부족하다는 것을 지적하고 있다(Dalun, 1998).

이러한 요인들로서 학습된 무력감, 사람들의 편견들이 장애를 가진 학생들의 자연적인 발달에 많은 지장을 주게 되고, 성인으로의 삶을 준비하는데 걸림돌이 되고 있다(Smith, 1989; Field; 1996, Wehmeyer & Kelchner, 1994; Wehmeyer, 1993). 이는 대다수의 장애학생이 스스로 만족하는 시민으로 자리 잡지 못하는 결과를 초래하고 있다.

다수의 연구들은 장애학생이 고용, 독립된 생활, 그리고 지역사회 통합과 같은 성인으로의 중요한 삶을 누리지 못하고 있는 것을 보여주고 있다(Field, 1998; Wehmeyer, 1993; Wehmeyer & Kelchner, 1994).

이를 극복하기 위한 해결책으로 자기결정능력이 인식되어지고 점차 그 중요성이 강조되어지고 있다(Wehmeyer, 1997). 선행연구결과에 따르면 학생들이 성인으로 성공적인 삶을 살지 못하는 것은 기본적인 자기결정기술이 부족하고 이것이 학교 교육과정 안에서 가르쳐지지 않았기 때문으로 분석하고 있다. 장애학생은 결정을 하고 긍정적이거나 부정적인 결과를 배우는데 비장애학생들 보다 더 낮은 기회를 가지며, 삶을 책임지고 결정하기 위한 능력이 거의 길러지지 않았으며, 좋아하는 것이나 흥미가 고려되지 않고 있다(Bannerman, Sheldon, Sherman, & Harchik, 1990). 따라서 장애인에게 있어서 자기결정능력이 삶의 질과 독립된 생활에 대한 중요한 목표가 되는 것이다(Ward, 1998; Wehmeyer & Berkobien, 1991).

정신지체학생은 스스로 결정할 수 있는 능력을 길러야 하며, 자기규칙과 자율성에 관련된 개인의 능력에 영향을 미치는 학습과 수행이 가능하도록 하여야 한다. 그리고 이것은 개인의 선호, 흥미, 필요, 능력, 선택에 기초하여 가족과 친구 그리고 전문가와의 연계가 이루어져야 한다(Wehmeyer, 1995).

정신지체학생의 자기결정능력에 관한 연구들이 이루어져 오고 있는데 공통적인 제안을 보면 다음과 같다

첫째, 자기결정능력은 장애학생들의 전환과정에서 중요한 부분이며(Halloran, 1993; Wehman, 1995), 일찍부터 지속적으로 직업교육과정의 부분으로 다루어져야 한다. 둘째, 장애를 가진 사람들은 모든 시민들과 똑같이 스스로 결정할 권리를 가진다. 마지막으로 장애학생들이 선택할 수 있도록 경험하게 하고 스스로 결정을 연습할 기회를 제공하기 위한 전문적이고 다양한 훈련이 이루어져야 한다

(Wehmeyer, Kelchner, & Richards, 1995).

이러한 훈련의 방법을 반영한 자기결정 모형들은 지역사회중심 전환교육과 밀접한 관련을 갖는다.

먼저 Halpern(1997)에 의해 개발된 전환교육과정은 청년들에게 전환계획 방법을 학습한 훈련 프로그램에는 자기인식, 자기효용성, 목표설정, 자기 평가, 적응, 개인참여, 선택과 결정, 고용, 교육, 주택마련과 일상생활, 사회생활 등의 11가지 요소들을 포함하고 있는데 이 중 고용과 교육, 주택마련과 일상생활, 사회생활영역은 정신지체학생의 지역사회중심 전환교육의 결과 및 내용과 방법이라고 할 수 있으며 자기인식, 자기효용성, 목표설정, 자기 평가, 적응은 지역사회중심 전환교육의 결과로 길러질 수 있는 자기결정능력의 내용이라고 할 수 있다.

또한 Field와 Hoffman(1996)에 의해 개발된 자기결정 훈련 프로그램은 자기인식, 자기권리 주장, 목표설정, 자기 평가, 적응, 고용, 주택마련과 일상생활, 개인생활, 사회생활, 해결책을 위한 협상 등 10가지 요소로 구성되어 있는바 정신지체학생의 지역사회중심 전환교육에서 반영되어야 할 요소들이거나 혹은 그 결과와 연관된 요소들이라고 할 수 있다.

국내 연구를 살펴보면 여러 연구자들은 자기결정기술을 획득할 수 있는 프로그램 지원을 받은 학생들의 경우 그렇지 않은 학생들보다 보다 긍정적인 교육결과를 나타내는 증거들을 제시하였다(김혜경, 2001; 류숙렬, 2002; 박성우, 2003; 방명애, 2001).

이상과 같이 개발된 자기결정 프로그램들이 어떻게 반영되고 있는지를 살펴보는 일은 정신지체학생의 지역사회중심 전환교육 프로그램의 요구를 한층 강화해 줄 수 있다.

한편, 자기결정과 성별을 살펴보면 다음과 같다. 자기결정 프로그램의 효과 검증에서 성별은 유의차를 발생시키지 않는다는 보고들이 있다. Wehmeyer(1995), Houchins(1998), 그리고 Zhang(1998)은 자기결정능력에서 남녀 간 성별 차이는 나타나지 않는 것으로 보고하였다. 뿐만 아니라 국내 연구로는 김혜경(2001)과 박성우(2004)의 연구에서 각각 성별 간 차이가 없는 것으로 보고하였다.

그러나 연령은 자기결정 프로그램의 효과에 영향을 주는 중요한 변인으로 나타

났다. 즉 Wehmeyer(1995), Houchins(1998), 그리고 Zhang(1998)의 연구 모두 자기결정능력에서 연령별로 통계적 유의차가 검증되었으며, 김혜경(2001)과 박성우(2004)의 연구 역시 연령별 차이를 지지하는 것으로 나타났다. 특히 이들 연구에서는 공통적으로 연령이 높아질수록 자기결정능력이 향상되는 것으로 나타나 자기결정력이 발달적 의미를 갖는 것으로 해석할 수 있다.

이와 같이 다양한 내용과 방법으로 자기결정과 그 교육방법 등에 대한 연구가 이루어지고는 있지만 정작 학교현장에서는 어느 정도 중점적으로 지도되고 있는지에 대한 연구결과는 미비한 실정이다. 다만 미국의 조사 결과를 통하여 그 내용을 살펴볼 수 있다.

Agran 등(1999)이 조사한 바에 따르면 75% 가량의 중·고등학교 교사들이 장애학생의 자기결정능력을 가장 중요한 목표로 두고 있으면서도 55%가량의 교사는 자신의 학생들 중 전체 학생의 IEP는 물론이고 몇 몇 학생들의 IEP에도 반영하지 않는 것으로 나타났다. 이런 결과는 Wehmeyer와 Schwartz(1998)가 895개 IEP를 조사한 결과 한 사례도 자기결정 관련 내용이 없었으며, Wehmeyer 등(2000)이 조사한 결과 31%의 중등학교 교사가 IEP에 자기결정 관련 내용을 반영하지 않고 있으며, 47%의 교사는 학생 몇 명의 IEP에만 자기결정 내용을 반영하며, 22%만이 전체 학생의 IEP에 자기결정 내용을 포함하고 있다는 연구결과와 일치하는 것으로 나타났다.

Wehmeyer 등(1995)의 조사는 이런 결과가 나온 이유로 교사가 자기결정능력과 관련된 참고자료를 얻는 방법을 잘 모른다는 데서 기인된 것으로 보고 있다. 그들에 따르면 41%의 교사들만 자기결정 관련 교수방법 및 정보획득 방법 연수를 받았으며, 17%는 교육과정과 평가도구, 전략에 관하여 전혀 알지 못하는 상태인 것으로 나타났다.

한편, 성별과 관련한 연구로서 Wehmeyer(1995)은 발달지체 고등학생을 대상으로 자기결정 검사를 실시한 결과 전체적인 자기결정 점수에서 여성이 남성보다 조금 높았지만, 남성과 여성 간에 차이는 없는 것으로 나타났다. 그러나 자율성 하위영역에서 개인과 가족 안의 역할 영역과 심리적 역량영역에서 여성이 남성보다 더 높게 나타난 반면 자아실현 영역에서는 성별에 따른 차이가 없는 것으로 나타났다.

국내 연구로서 김혜경(2001)은 자기결정훈련이 정신지체학생의 자기결정능력에 미치는 효과를 검증하였으나 정신지체 고등학생의 자기결정능력은 남학생과 여학생 간에 주효과가 없는 것으로 보고하였다.

박성우(2004)는 자기결정 프로그램의 적용이 경도 정신지체학생의 자기결정력과 문제해결능력에 미치는 효과를 살펴보았으나 자기결정 프로그램의 적용이 성별에는 관계없음을 보고하였다.

또한 전보성(2005)은 대인·사회적 기능 중심의 전환교육활동이 정신지체학생의 사회적 능력과 지역사회 적응기술에 미치는 효과를 성별을 변인으로 살펴본 결과 통계적으로는 유의한 차가 없었음을 보고하였다.

이상의 내용으로 살펴보면 정신지체학생의 성과중심 전환교육에서 자기결정능력은 매우 중요한 요소이다. 이들이 지역사회에 실질적 통합을 위해서는 학교현장의 전환교육 수행시 자기결정능력(자율성, 자기규칙, 심리적 역량, 자아실현)에 관한 내용을 개별화전환교육계획(ITP)에 반드시 포함하여 필수적으로 지도되어야 한다. 특수교사와 정신지체학생의 학부모, 지역사회 인사 등 다양한 전문가들이 참여하는 상호 협조체제 속에서 실제 일상생활 환경을 중심으로 한 지역사회중심 전환교육 활동이 가장 효과적인 지도방법이 수행되어야 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

이 연구는 K광역시에 소재한 일반 초등학교 57개교 62개 특수학급에 재학하고 있는 250명, 일반 중학교 12개교 15개 특수학급에 재학하고 있는 107명 등 375명의 특수교육 대상학생 중 일반학교의 특수학급에 배치되어 통합교육을 받고 있는 초등학교 5, 6학년 학생과 중학생을 대상으로 하였다.

연구대상자의 특성은 <표 Ⅲ-1> 과 같다.

<표 Ⅲ-1> 연구대상자의 특성

집단	학교급	성별	N	CA		MA		SA	
				M	SD	M	SD	M	SD
실험집단	초등학교	남자	11	11.45	1.19	7.43	.69	8.68	.72
		여자	10	11.67	1.17	7.65	.73	8.74	.74
		평균	21	11.56	1.18	7.54	.71	8.71	.73
	중학교	남자	12	13.58	1.17	7.95	.52	9.12	.74
		여자	11	13.64	1.19	8.11	.48	9.19	.78
		평균	23	13.61	1.18	8.03	.50	9.15	.76
통제집단	초등학교	남자	11	11.89	.78	7.74	.72	8.48	.65
		여자	10	11.85	.69	7.65	.75	8.62	.73
		평균	21	11.87	.73	7.70	.73	8.55	.69
	중학교	남자	12	14.11	.65	8.13	.42	9.21	.65
		여자	11	13.85	.71	8.21	.62	9.32	.87
		평균	23	13.98	.68	8.17	.52	9.27	.76
계			88	12.76	.94	7.86	.62	8.92	.73

연구대상 학생은 다음과 같은 과정을 통하여 선정하였다.

먼저 학급 담임교사와 특수학급 담당교사로 부터 특수교육대상자 진단·평가 자료를 통해 경도 정신지체학생으로 판단되는 초등 135명, 중학부 98명을 추천받았다.

제 1차로 추천된 경도 정신지체학생은 학부모들의 연구 참여 동의를 구한 후 지능검사와 사회성숙도검사 등을 실시하여 생활연령(CA), 정신연령(MA), 사회연령(SA)등을 고려하여 실험집단과 통제집단으로 나누어 각각 44명씩 참여하였으며 구체적인 선정과정의 절차는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 5, 6학년과 중학교의 담임교사와 특수학급 담당교사에 의해 추천된 정신지체학생 중 학부모들에게 이 연구의 취지와 목적을 자세히 설명하고 참여를 동의한 정신지체학생을 대상으로 K-WISC-Ⅲ(곽금주,박혜원,김청택, 2003)을 실시하여 IQ 50-75 사이의 경도 정신지체 범주에 해당되는 학생을 선정하였다.

둘째, 지능검사 결과 선정된 정신지체학생을 대상으로 사회연령(SA) 산출을 위해 사회성숙도검사(김승국,김옥기, 1995)를 실시하여 사회성숙도가 70 이하인 정신지체학생을 대상으로 하였다.

이상의 기준으로 정신지체학생을 연령, 성별 등을 고려하여 실험집단과 통제집단으로 각각 44명씩을 나누었다. 초등학생은 5, 6학년 고학년으로, 중학생은 학년의 구분 없이 선정하여 구성하였다.

2. 연구 설계

이 연구는 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 적응행동기술과 자기결정능력에 미치는 효과를 알아보고자 비동등성 사전·사후 검사 방법으로 설계하였다.

독립변인은 지역사회중심 전환교육활동이며, 종속변인은 적응행동기술과 자기결정능력이다. 적응행동기술은 개념적 적응행동, 사회적 적응행동, 실제적 적응행동으로 구분하였으며 자기결정능력은 자율성, 심리적 역량, 자아실현 등 각각 3개의 하위수준을 포함하고 있다.

실험집단과 통제집단의 사전·사후 검사 설계에 대한 연구 실험 설계 내용은 <표 Ⅲ-2> 와 같다.

<표 Ⅲ-2> 연구 실험 설계

실험집단	O_1O_2	X_1	O_3O_4
통제집단	O_1O_2		O_3O_4

X_1=지역사회중심 전환교육활동
O_1=적응행동기술 사전검사 O_3=적응행동기술 사후검사
O_2=자기결정능력 사전검사 O_4=자기결정능력 사후검사

3. 연구 도구

1) 지역사회중심 전환교육 프로그램

지역사회중심 전환교육 프로그램은 정신지체학생이 적응행동기술과 자기결정능력 향상을 위하여 필요하다고 여겨지는 전환교육활동 중 자기관리 및 의사소통, 지역사회자원 활용, 경제생활, 여가생활 영역에 대하여 지역사회 속에서 직접 활동을 통하여 학습할 수 있도록 구성하였다.

중재 프로그램은 Clark(2000)의 포괄적인 전환교육모형에 근거하여 Wehmeyer 등(1998)이 개발한 자기결정 프로그램, Halpern 등(1997)이 제작한 NEXT S.T.E.P 프로그램, Cartledge와 Millburn(1995)의 적응행동 프로그램, 기능적 생활중심 지도 프로그램(국립특수교육원, 1997), 제7차 특수학교 교육과정 등을 분석하여 지역사회에서 적합한 활동을 선정하였다.

선정과정에서는 현장조사와 관련 문헌 조사, 담당교사 및 부모와의 협의를 거쳐 목록을 개발하였다. 지역사회중심 전환교육 프로그램은 국내외 문헌연구를 통하여 작성된 선정기준을 근거로 1차적으로 활동 목록을 개발하여 내용 영역을 먼저 정하였다. 이를 경도 정신지체학생과 학부모, 특수교사의 요구가 반영되도록 특수학급교사 16, 특수학교 교사 14, 특수교육대상 아동의 학부모 10인으로부터 프로그램 활동 내용에 대한 실제적인 활용 가능성과 필요성 등에 대한 내용타당도 검증을 실시하여 각 내용 영역 내에 적합한 활동프로그램을 지역사회의 실정에 맞게

구안하였다(박상희, 김남순, 2006).

이 연구에서 추출된 각 영역별 항목들을 고려하여 수립된 지역사회중심 전환교육활동 프로그램의 구성영역과 내용은 <표 Ⅲ-3>과 같고, 지역사회중심 전환교육활동 프로그램의 활동 주제별 구체적인 내용은 <부록1, 2>와 같다.

<표 Ⅲ-3> 지역사회중심 전환교육 프로그램의 구성영역과 내용

영 역	영 역 목 표	활동과제	활 동 주 제
Ⅰ. 자기관리	일상생활에서 신변자립 등의 자기관리를 통해 스스로 건강하고 안전한 생활을 할 수 있다.	1. 건강한 생활하기	1) 때와 장소에 어울리는 옷차림 선택하기 2) 병원 이용하기 3) 약국 이용하기
		2. 안전하고 예절바른 생활하기	1) 자신의 주변에서 위험한 장소 찾기 2) 위험한 상황에 적절하게 대처하기 3) 친구와 약속한 내용 지키기
Ⅱ. 의사소통	지역사회생활에서 필요한 의사소통 능력 습득을 통해 기본적인 대인관계를 형성할 수 있다.	1. 적절한 호칭을 사용하여 의사소통하기	1) 적절한 가족의 호칭을 알고 대화하기 2) 적절한 호칭을 사용하여 주변사람들과 대화하기 3) 자신이 미래에 하고 싶은 일 조사하기
		2. 다양한 환경과 상황에서의사소통하기	1) 친구와 전화를 이용하여 대화하기 2) 전화를 이용하여 음식 주문하기 3) 가게에서 대화를 통해 물건 구입하기
Ⅲ. 지역사회 자원 활용	지역사회 내에 있는 대중교통수단 및 공공시설 등의 종류를 알고 바르게 활용하여 편리한 생활을 할 수 있다.	1. 대중교통수단 이용하기	1) 버스를 이용하여 목적지로 이동하기 2) 지하철을 이용하여 목적지로 이동하기
		2. 공공기관 이용하기	1) 우체국을 이용하여 편지와 소포 보내기 2) 경찰서 체험을 통해 경찰관이 하는 일 알기 3) 소방서 체험을 통해 소방관이 하는 일 알기 4) 동사무소 체험을 통해 동사무소에서 하는 일 알기
Ⅳ. 경제생활	돈의 개념과 필요성을 알고 적절한 절차를 지켜 사용하고 관리하여 절약하는 생활을 할 수 있다.	1. 화폐를 이용하여 물건 구입하기	1) 할인마트를 이용하여 필요한 물건 구입하기 2) 문구점에서 필요한 물건 구입하기 3) 자동판매기를 이용하여 필요한 물건 구입하기
		2. 다양한 환경과 상황에서 화폐 활용하기	1) 패스트푸드점에서 식사하기 2) 음식점에서 식사하기 3) 은행을 이용하여 입 · 출금하기
Ⅴ. 여가생활	지역사회 내에 있는 다양한 여가시설을 활용하여 여가시간을 효율적으로 즐길 수 있다.	1. 오락/유흥 시설을 이용하여 여가 즐기기	1) 자신에게 적절한 여가활동 선택하기 2) PC방을 이용하여 여가 즐기기 3) 노래방을 이용하여 여가 즐기기
		2. 문화/체육 시설을 이용하여 여가 즐기기	1) 영화관을 이용하여 여가 즐기기 2) 박물관을 이용하여 여가 즐기기 3) 등산하기

2) 검사도구

(1) 적응행동검사

적응행동 검사도구는 국립특수교육원에서 개발한 KISE-SAB(정인숙 외, 2003)이다. 이 검사는 개념적, 사회적, 실제적 적응행동검사로 3개의 검사 영역, 24개의 소검사 영역, 242개 항목으로 구성되어 있다.

이 연구에서 사용된 적응행동검사의 하위영역별 구성내용은 아래 <표 Ⅲ-4>와 같다.

<표 Ⅲ-4> 적응행동검사의 하위영역별 구성내용

검사영역	문 항 수	점수범위
개념적 적응행동검사	언어이해	18
	언어표현	20
	읽 기	10
	쓰 기	9
	돈 개 념	6
	자기지시	9
사회적 적응행동검사	사회성일반	10
	놀이활동	10
	대인관계	10
	책 임 감	10
	자기존중	9
	자기보호	9
	규칙과 법	10
실제적 적응행동검사	화장실이용	6
	먹 기	10
	옷 입 기	11
	식사준비	7
	집안정리	8
	교통수단 이용	8
	진료받기	8
	금전관리	8
	통신수단 이용	9
	작업기술	10
	안전 및 건강관리	17

적응행동검사의 신뢰도를 추정하기 위해 크론바하 알파(Chronbach's alpha)를 산출하였는데, 신뢰도 계수는 개념적 적응행동 .91, 사회적 적응행동 .87, 실제적 적응행동이 .82로 나왔으며, 전체 적응행동검사에서는 .87의 높은 수치를 보였다. 이로써 적응행동검사의 신뢰도는 전반적으로 양호한 것으로 나타났다.

(2) 자기결정능력 검사

자기결정능력 검사 도구는 Wehmeyer와 Kelchner(1995)에 의해 개발된 Arc의 자기결정능력 검사(Arc's Self-Determination Scale-Adolescent Version)를 바탕으로 김정권외 3인(2000)이 개발한 검사이다.

이 연구에서는 정신지체학생이 글로써 자신의 생각을 표현하는데 한계를 보이는 자기규칙을 제외한 자율성, 심리적 역량, 자아실현의 3개 영역 63개 항목으로 실시하였다.

이 연구에서 사용된 자기결정능력검사의 하위영역별 구성내용은 아래 <표 Ⅲ-5>와 같다.

<표 Ⅲ-5> 자기결정능력검사의 하위영역별 구성내용

하위 영역	문 항 수	문항 번호
1. 자율성	32	1-32
1A. 독립성A	6	1- 6
1B. 독립성B	4	7-10
1C. 여가·휴식	6	11-16
1D. 사회 참여	5	17-21
1E. 졸업후 방향	6	22-27
1F. 자신의 표현	5	28-32
2. 심리적 역량	16	33-48
3. 자아실현	15	49-63

자기결정능력 검사의 신뢰도를 추정하기 위해 크론바하 알파(Chronbach's alpha)를 산출하였는데, 신뢰도 계수는 자율성 .90, 심리적 역량 .78, 자아실현이 .68로 나왔으며, 전체 자기결정능력 검사에서는 .91의 높은 수치를 보였다.

이로써 자기결정능력 검사의 신뢰도는 전반적으로 양호한 것으로 나타났다.

4. 연구 절차

1) 프로그램준비 단계

연구의 진행을 위한 사전절차로서 지역사회중심 전환교육 프로그램을 개발하였으며, 연구대상자의 특성을 고려하고 연구과정에서의 문제점을 최소화하기 위하여 프로그램 내용 및 절차, 진행과정에서 협조를 구할 현장교사를 이 연구진행의 참여자로 포함하였다. 이들의 선정은 K광역시교육청 소속 특수학급 담당교사(초등, 중등)를 대상으로 연구의 목적과 내용을 설명하여 협조를 구하여 초등 특수학급 담당교사 3명, 중등 특수학급 담당교사 3명을 정하였으며, 지역사회중심 전환교육 프로그램의 진행과 내용을 검증하였다. 프로그램의 검증활동과정에서 연구자와 특수교사를 보조하고 장애학생들의 인솔 및 안전 관리를 위한 자원봉사자의 선정은 특수교육과 학생들을 대상으로 모집하였으며, 자원봉사자 1인이 연구대상 장애학생 2명씩을 담당할 수 있도록 구성하였다.

연구과정에서 특수학급 담당교사와 특수교육과 학생들의 역할을 살펴보면 다음 <표 Ⅲ-6>과 같다.

<표 Ⅲ-6> 훈련자의 역할과 사전 훈련내용

구 분	역 할	사전 훈련 내용
특수학급 교사	· 프로그램의 적용 실시 · 평가	· 연구의 목적과 내용 · 프로그램의 이해 · 활동장소 및 활동방법 · 연구대상 학생들의 특성 · 연구활동 장소에 대한 사전답사 · 교수 방법 · 프로그램 적용 시 주의사항
자원봉사자	· 연구자와 특수교사 보조 · 장애학생들 인솔 및 안전관리 · 활동내용 동영상 촬영	· 연구의 목적과 내용 · 프로그램의 이해 · 활동장소 및 활동방법 · 연구대상 학생들의 특성 · 연구 활동 장소에 대한 사전답사 · 연구자 및 담당교사 보조업무

사전교육의 내용은 이 연구의 목적과 내용, 그리고 프로그램의 내용, 활동장소와 활동의 방법, 평가방법, 연구대상의 특성과 연구 활동의 장소에 대한 사전 답사, 연구 활동 내용의 일관성과 연구효과의 타당성 등을 위해 지도하는 용어와 활동의 방법에 대한 기준을 교육하였다. 또한 초등학생과 중학생들의 사회연령을 감안하여 활동내용과 방법, 용어 등에 대한 차이점도 교육내용에 포함하였다.

2) 사전검사

사전검사는 2005년 10월 20일부터 10월 31일까지 실험집단과 통제집단을 대상으로 연구자가 참관하는 가운데 특수교사에 의해 실행되었다.

3) 프로그램 실시

본격적인 중재 프로그램 적용은 2005년 11월 2일부터 2006년 2월 17일까지 하였으며, 2005년 12월 22일까지는 방과 후 활동으로, 2006년 2월 4일까지는 방학 중에 프로그램을 실시하였다. 평가는 매 회귀 활동이 종료된 후 연구자와 특수교사, 자원봉사자가 활동 결과를 체크리스트를 통해 매일 평가하여 기록하였다.

지역사회중심 전환교육 프로그램은 총 30회기로 구성하였으며, 프로그램의 활동순서는 다음과 같다.

첫째, 연구대상 학생들과 특수교사 및 자원봉사자들과의 친밀감 형성을 위한 활동을 선택하기 위해 대상학생들이 제일 좋아한다고 대답한 노래방 이용하기부터 시작하였다.

둘째, 장애학생들의 지역사회 전환에 필요한 능력 중에서 기능과 지식 습득을 위한 주제 활동에서 시작하여 점차 올바른 태도 형성과 사고를 필요로 하는 주제 활동의 순서로 진행하였다.

셋째, 주제 활동은 연구대상 학생들이 주로 거주하고 있는 집을 중심으로 점차 지역사회의 범위를 넓혀 갈 수 있도록 하였다.

넷째, 프로그램의 적용 기간은 겨울철이라는 계절과 기상상태를 고려하여 주제

에 따라 전체 활동과 조별 활동으로 실시하였으며, 실외에서 적용 가능한 주제 활동에서 시작하여 실내에서 활동이 가능한 주제 활동 순으로 적용하였다.

이러한 프로그램의 활동 순서에 따라 활동에 필요한 장소와 공공기관들을 섭외하였으며, 이들과 협의하여 구체적인 활동내용, 참여인원, 활동시간 등에 대한 세부적인 계획을 작성하고, 이들 기관에서 지원 가능한 교육 내용, 인원 등은 충분하게 지원을 받아 활동을 할 수 있도록 하였다.

조의 편성은 같은 거주 지역 또는 인근의 지역을 중심으로 8명씩 6개의 조로 편성하였으며(초등-3개조, 중학-3개조), 각 조에는 특수교사 1명이 프로그램의 적용과 평가를 하고 자원봉사자 4명이 적용활동 보조 및 대상학생들의 이동과 안전관리를 하도록 하였다.

프로그램 적용을 위한 지역의 선정은 연구대상 학생들이 거주하는 지역을 중심으로 연구자와 특수교사 자원봉사자들의 사전 답사를 통해 프로그램의 내용과 효율적인 적용 활동이 가능한 초등-N, B, S 지역, 중학-S, J지역 등 크게 5개 지역으로 선정하였다. 또한 학생과 지도교사들의 안전하고 신속한 이동으로 효율적인 프로그램 활동 진행을 위해 15인승 소형 버스를 인근 지역을 중심으로 N, B, J 지역과 S지역으로 나누어 각각 배치하고, N지역 2곳, B지역 3곳, S지역 2곳에 소형버스 승차지점을 정하고, 약간의 시차를 두어 승차시간을 학생들과 정하여 자원봉사자들의 확인과 인솔 아래 승차를 한 후 프로그램 적용 활동이 이루어질 장소에서 하차를 하여 활동을 하도록 하였다. 또한 활동이 끝나는 시간에 맞춰 정해진 승차지점에서 각 조별로 승차하여 학생들의 집 근처에 하차 후 자원봉사자들이 학생들의 귀가를 확인하고 난 뒤에 그 날의 활동이 종료되도록 하였다. 이와 같이 프로그램 적용 활동에 있어서 시간의 절약과 원활한 활동을 위해 운영한 소형버스의 활용은 겨울철이라는 추운 날씨와 안전 문제 등으로 학생들의 건강 및 안전사고를 우려하던 교사와 학부모들을 안심시킬 수 있는 조치로 많은 호응을 얻었다.

프로그램의 활동 시간은 먼저 연구대상 학생들이 학기 중인 경우는 오전 수업만 있는 수요일과 특별활동과 재량활동 시간이 있는 목요일, 금요일 등 주 2회 또는 3회로 하였으며, 연구기간이 겨울철이라는 점을 고려하여 15시에 시작하여 18시 일몰 전에 마칠 수 있도록 하였다.

동계방학 중에는 오전 9시에 시작하여 15시에 마치도록 하였으며, 기상상태를 고려하여 활동의 순서와 시간은 적절하게 변경이 가능하도록 특수교사에게 융통성을 부여하였다.

또한 연구대상 학생들의 담임교사와 학부모들의 협조를 얻어 학기말 방학과 졸업식 등의 학교 행사와는 크게 관련 없이 프로그램에 참여할 수 있도록 하였으며, 방과 후 언어치료 및 작업치료에 참여하는 학생들 또한 프로그램 기간에는 활동에 참여할 수 있게 하였다.

프로그램 실시 기간 동안 대상자들의 흥미와 동기를 유발하고 효율적이고 원활한 운영을 위해 몇 가지 원칙을 설정하였다.

첫째, 프로그램의 각 영역 및 활동과제에서 1개의 활동주제를 1회기 실시하되 1회기에 같은 내용의 활동을 3회 반복하도록 하였다. 단, 패스트푸드점 이용하기와 영화보기, 물건 구입하기 등과 같이 시간과 비용이 많이 소요되는 활동주제는 표와 음식을 구입하기 전까지의 절차만 3회 반복하고 실제로 영화를 보고 주문한 음식을 먹는 등의 활동은 1회로 하였다.

둘째, 지역사회 전환을 위해서는 꼭 필요하다고 판단되거나(물건 구입하기, 전화 이용하기 등) 프로그램의 적용 과정에서 자연스럽게 반복 될 수 있는 활동(버스 이용하기, 지하철 이용하기, 이웃 사람들의 호칭 사용하기 등)과 연구대상 학생들의 적극적인 참여 유도를 위해 강화 활동으로 활용할 수 있는 활동(노래방 이용하기, 패스트푸드점 이용하기, 음식점 이용하기, 영화관 이용하기, 자판기 이용하기, PC방/오락실 이용하기 등) 등은 주 1회 정도 반복하여 2회기 또는 3회기 실시할 수 있도록 하였다.

각 주제 활동들의 연계와 효율적인 지도효과를 위해 다음날 첫 번째로 적용할 주제 활동과 연계성이 높은 주제 활동을 그 날의 마지막 주제 활동으로 적용하고, 그 날의 수행정도를 평가하여 학부모에게 안내장과 전화를 이용하여 가정연계 학습 내용을 알려주었다.

지역사회중심 전환교육활동을 모두 마친 후 활동에 참여했던 학생들의 학부모와 특수교사, 자원봉사자들이 참여하는 협의회 자리를 마련하였다. 30회기 동안 실시했던 프로그램의 활동 내용들을 담은 동영상을 시청하도록 하고, 자녀를 담당했던

파트너 자원봉사자들과 활동 중 일어난 일들에 대해 대화하는 시간을 가졌다.

한편, 실험집단과 동질집단인 통제집단 학생은 연구기간 동안 지역사회중심 전환교육활동에 대해 체계적인 지원을 받지 못하였다.

4) 사후검사

프로그램 중재 후 2006년 2월 20일부터 2월 28일까지 실험집단, 통제집단 모두를 대상으로 연구자와 특수교사가 같이 참여하여 사후검사가 실시되었다.

5. 자료 처리

1) 채점 방법

(1) 적응행동

이 검사의 문항별 점수는 행동의 정도에 따라 4단계 평정척도로 되어 있다. 각 문항의 채점은 또래들의 행동을 기준으로 하되, 각각의 문항에 대해 3번의 기회가 주어졌을 때 한 번도 수행하지 못하면 0점, 1번 수행하면 1점, 2번 수행하면 2점, 3번 모두 수행하면 3점으로 채점하였다.

각 하위영역별 환산점수합의 범위는 개념적 적응행동(언어이해, 언어표현, 읽기, 쓰기, 돈 개념, 자기지시)은 72문항으로 -점에서 109점, 사회적 적응행동(사회성 일반, 놀이활동, 대인관계, 책임감, 자기존중, 자기보호, 규칙과 법)은 68문항으로 -점에서 125점, 실제적 적응행동(화장실 사용, 먹기, 옷 입기, 식사준비, 집안정리, 교통수단 이용, 진료받기, 금전관리, 통신수단 이용, 작업 기술, 안전 및 건강관리)은 102문항으로 -점에서 188점으로 구성되어 있다. 따라서, 점수가 높을수록 적응행동이 높음을 나타내며, 소검사별 원점수를 환산점수로 전환하고, 이 환산점수의 합을 이용하여 해당 연령의 적응행동을 평가하도록 하였다.

(2) 자기결정능력

이 검사는 자기규칙을 제외한, 자율성, 심리적 역량, 그리고 자아실현의 3개영역 63개 항목점수를 합한 점수이다.

자율성 채점 방법은 4개 문항 중 하나를 선택하여 각 문항의 점수를 합하여 총점을 내는 것으로서, 각 문항의 채점은 ① 그런 일을 해 본 적이 없다는 0점, ② 몇 번 해 본 적이 있다는 1점, ③ 내가 대부분 한다는 2점, ④ 내가 모두 한다는 3점으로 개인별 득점은 0점에서 96점 사이이다.

심리적 역량은 2가지 문제 가운데 하나를 선택하게 되어 있으며, 채점은 0점과 1점으로 점수가 주어지며, 개인별 득점은 0점에서 32점 사이이다.

자아실현은 주어진 문장 내용에 대해 맞음, 틀림으로 답하게 되어있으며, 채점은 0점과 1점으로 하며, 개인별 득점은 0점에서 30점 사이이며, 전체 0~158점의 점수 범위를 가지고 있다.

따라서 점수가 높을수록 자기결정능력이 높음을 의미한다.

2) 통계 처리

이 연구의 자료는 SPSS/WIN(ver 10.0)을 이용하여 다음과 같이 처리하였다.

첫째, 정신지체학생의 적응행동기술과 자기결정능력에 대해 실험 전 동질성 검증을 위해 t-검증을 실시하였다.

둘째, 사후검사의 실험집단과 통제집단간의 학교급별에 따른 차이를 알아보기 위하여 기술통계량(평균, 표준편차)을 구하였다.

셋째, 집단(실험집단, 통제집단)×학교급(초등학교, 중학교)×성별(남, 여)을 독립변인으로, 적응행동기술(개념적 적응행동, 사회적 적응행동, 실제적 적응행동)을 종속변인으로 삼원변량분석을 실시하였다.

넷째, 집단(실험집단, 통제집단)×학교급(초등학교, 중학교)×성별(남, 여)을 독립변인으로, 자기결정능력(자율성, 심리적 역량, 자아실현)을 종속변인으로 삼원변량분석을 실시하였다.

Ⅳ. 연구 결과

이 연구는 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 적응행동기술과 자기결정능력에 미치는 효과를 알아보고자 실시하였으며, 연구목적에 따른 연구결과를 제시하면 다음과 같다.

1. 적응행동기술

정신지체학생의 적응행동기술 사전검사에 대한 실험집단과 통제집단 간에 평균차의 유의성을 알아보기 위하여 t검증을 실시한 결과는 <표 Ⅳ-1>과 같다.

<표 Ⅳ-1> 적응행동기술 사전검사 t검증 결과

학교급	성 별	실험집단			통제집단			*t*
		N	M	SD	N	M	SD	
초등부	남	11	54.72	16.13	11	55.72	12.77	-.16
	여	10	58.50	15.18	10	59.10	15.18	-.01
	t		-.61			-.55		
중학부	남	12	53.66	13.17	12	55.41	12.53	-.33
	여	11	58.18	8.35	11	58.00	14.04	.04
	t		-.97			-.46		

<표 Ⅳ-1>에서 보는 바와 같이 적응행동기술의 사전검사에서 실험집단과 통제집단에서 전체적으로 통계적 유의차가 없는 것으로 나타났다.

지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생(집단, 학교급, 성별)의 적응행동기술(개념적 적응행동, 사회적 적응행동, 실제적 적응행동)에 미치는 효과에 대한 차이

를 비교분석 하기 위해, 적응행동기술에 대한 사후검사에서 실험집단과 통제집단 점수의 평균 및 표준편차를 제시하면 <표 Ⅳ-2>와 같다.

<표 Ⅳ-2> 적응행동기술의 평균과 표준편차

학교급	성별	실험집단			통제집단			전체		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
초등부	남	11	63.66	5.89	11	55.82	9.63	22	58.09	9.48
	여	10	66.00	7.72	10	55.20	13.99	20	60.60	12.31
	계	21	64.83	6.80	21	55.51	11.81	42	59.34	10.90
중학부	남	12	71.75	5.53	12	53.79	9.88	24	62.75	12.08
	여	11	76.64	3.83	11	56.55	14.38	22	66.59	14.53
	계	23	74.19	4.68	23	55.17	12.13	46	64.67	13.31
전체	남	23	67.74	7.03	23	53.30	9.55	46	60.52	11.04
	여	21	71.57	7.98	21	55.90	13.86	42	63.74	13.70
	계	44	69.66	7.50	44	54.60	11.71	88	62.13	12.37

위의 <표 Ⅳ-2>에서 알 수 있듯이, 적응행동기술 점수의 평균은 실험집단(M=69.66)이 통제집단(M=54.60)보다 점수가 15.06점이 높은 것을 알 수 있다.

학교급별로 살펴보면, 실험집단의 중학부(M=74.19)가 초등부(M=64.83)보다 9.36점이 높게 나타났으며, 통제집단의 초등부(M=55.51)와 중학부(M=55.17)의 사회적 기술 점수가 비슷하게 나타났다. 초등부의 경우 실험집단(M=64.83)이 통제집단(M=55.51)보다 9.32, 중학부의 경우 실험집단(M=74.19)이 통제집단(M=55.17)보다 19.02가 높게 나타났다.

성별로 살펴보면, 실험집단의 초등부와 중학부에선 여자(M=66.00, M=76.64), 통제집단의 초등부에선 남자와 여자가 비슷하게 나타났으며(M=55.82, M=55.20), 중학부에선 여자(M=56.55)가 높게 나타났다. 전체적으로 실험집단과 통제집단의 경우 학교급별, 성별 전체에서 실험집단의 점수가 높은 것을 볼 수 있으며, 학교급

별에서도 중학부의 점수가 높은 것을 볼 수 있으나, 통제집단의 초등부의 경우 성별에선 점수 차이가 거의 비슷하게 나타나고 있다.

실험집단과 통제집단의 적응행동기술에 대한 실험변인들의 주효과와 상호작용효과를 알아보기 위하여 실시한 3원변량분석의 결과는 <표 Ⅳ-3>과 같다.

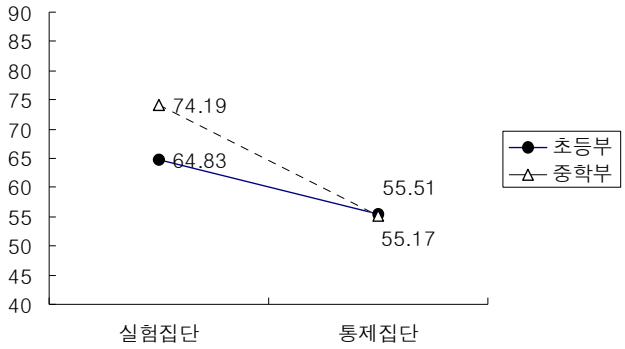
<표 Ⅳ-3> 적응행동기술에 대한 변량분석

변량원	자승화	자유도	평균자승화	*F*
집 단(G)	4837.28	1	4837.28	53.76 ***
학교급(L)	621.23	1	621.23	6.91 **
성 별(S)	220.85	1	220.85	2.45
G × L	383.96	1	383.96	4.26 *
G × S	7.53	1	7.53	.08
L × S	9.75	1	9.75	.11
G × L × S	4.62	1	4.62	.05
오 차	7197.55	80		
전 체	13408.71	87		

$*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$

<표 Ⅳ-3>에서 알 수 있듯이, 적응행동기술에 대한 주효과의 통계적 유의성을 검증한 결과, 집단(통제집단, 실험집단)의 주효과는 F=53.76으로서 .1% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 이는 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 적응행동기술 향상에 효과적이다는 것을 의미한다. 그리고 학교급(초등부, 중학부)의 주효과는 F=6.91으로서 1% 수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 성별(남학생, 여학생)의 주효과는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다(F=2.45, p>.05). 집단과 학교급별의 상호작용효과(F=4.26, p<.05)는 5%수준에서 통계적으로 유의했다.

집단과 학교급별의 상호작용효과를 알아보기 위해 그래프로 나타내면 <그림 Ⅳ-1>과 같다.



<그림 Ⅳ-1> 적응행동기술 집단×학교급별 상호작용효과

<그림 Ⅳ-1>에서와 같이, 실험집단에서 중학부가 초등부보다 적응행동기술 점수가 높은 것을 볼 수 있으며, 통제집단에서는 초등부와 중학부의 점수가 비슷한 것을 볼 수 있다. 그리고 중학부는 실험집단과 통제집단 간의 점수 차가 초등부보다 높았는데, 이는 중학부의 훈련효과가 초등부보다 높았다는 것을 말해 준다.

상호작용효과를 구체적으로 알아보기 위한 단순주효과의 통계적 유의차 검증 결과는 <표 Ⅳ-4>와 같다.

<표 Ⅳ-4> 적응행동기술 단순주효과 검증

변량원	자승화	자유도	평균자승화	*F*
집단				
집단@초등부	1194.67	1	1194.67	12.59 **
집단@중학부	4151.50	1	4151.50	43.77 ***
학교급				
학교급@통제	1130.33	1	1130.33	7.83 **
학교급@실험	2.33	1	2.33	.02

**p<.01, ***p<.001

<표 Ⅳ-4>에서, 집단의 단순주효과를 검증한 결과 초등부(F=12.59, p<.01)와 중학부(F=43.77, p<.001)에서는 각각 1%수준과 .1%수준에서 유의차를 보였는데, 이를 통해서도 초등부와 중학부의 훈련효과를 다시 확인할 수 있다.

그리고, 학교급별의 단순주효과를 검증한 결과 실험집단(F=7.83, p<.01)에서 1%수준에서 유의한 차이를 보였는데, 이 결과 역시 초등부와 중학부의 훈련효과로 인한 적응행동기술 점수 향상이 원인인 것으로 보인다.

적응행동기술 하위영역별(개념적, 사회적, 실제적 적응행동) 결과를 살펴보면 다음과 같다.

1) 개념적 적응행동

정신지체학생의 개념적 적응행동 사전검사에 대한 실험집단과 통제집단 간에 평균차의 유의성을 알아보기 위하여 t검증을 실시한 결과는 <표 Ⅳ-5>와 같다.

<표 Ⅳ-5> 개념적 적응행동 사전검사 t검증 결과

학교급	성 별	실험집단			통제집단			*t*
		N	M	SD	N	M	SD	
초등부	남	11	54.00	11.01	11	52.00	12.52	.39
	여	10	54.30	7.88	10	54.50	11.17	-.05
	t		-.07			-.48		
중학부	남	12	51.83	10.83	12	55.50	14.51	-.70
	여	11	59.36	12.28	11	58.72	13.98	.11
	t		-1.56			-.54		

<표 Ⅳ-5>에서 보는 바와 같이 개념적 적응행동의 사전검사에서 실험집단과 통제집단에서 전체적으로 통계적 유의차가 없는 것으로 나타났다.

그런데 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생(집단, 학교급, 성별)의 개념적 적응행동에 미치는 효과에 대한 차이를 비교분석 하기 위해, 개념적 적응행동에 대한 사후검사에서 얻어진 실험집단과 통제집단 점수의 평균과 표준편차를 제시하면 <표 Ⅳ-6>과 같다.

<표 Ⅳ-6> 개념적 적응행동의 평균과 표준편차

학교급	성별	실험집단			통제집단			전체		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
초등부	남	11	68.55	8.36	11	52.18	12.37	22	60.36	13.28
	여	10	61.80	8.15	10	54.70	9.63	20	58.25	9.41
	계	21	65.17	8.16	21	53.44	11.00	42	59.31	11.35
중학부	남	12	67.08	9.74	12	53.00	12.22	24	60.04	12.98
	여	11	76.00	10.43	11	55.18	12.33	22	65.59	15.42
	계	23	71.54	10.09	23	54.09	12.28	46	62.81	14.20
전체	남	23	67.78	8.93	23	52.61	12.01	46	60.20	12.98
	여	21	69.24	11.71	21	54.95	10.85	42	62.10	13.29
	계	44	68.51	10.32	44	53.78	11.43	88	61.15	13.14

위의 <표 Ⅳ-6>에서 알 수 있듯이, 개념적 적응행동 점수의 평균은 실험집단(M=68.51)이 통제집단(M=53.78)보다 점수가 14.73점이 높은 것을 알 수 있다.

학교급별로 살펴보면, 실험집단의 중학부(M=71.54)가 초등부(M=65.17)보다 6.37점이 높게 나타났으며, 통제집단의 중학부(M=54.09)와 초등부(M=53.44)의 개념적 적응행동 점수가 비슷하게 나타났다. 초등부의 경우 실험집단(M=65.17)이 통제집단(M=53.44)보다 11.73, 중학부의 경우 실험집단(M=71.54)이 통제집단(M=54.09)보다 17.45가 높게 나타났다.

성별로 살펴보면, 실험집단의 초등부에선 남자(M=68.55), 중학부에선 여자(M=76.00), 통제집단의 초등부와 중학부에선 여자(M=54.70, M=55.18)가 높게 나

타났다. 전체적으로 실험집단과 통제집단의 경우 학교급별, 성별 전체에서 실험집단의 점수가 높은 것을 볼 수 있으며, 학교급별에서도 중학부의 점수가 높은 것을 볼 수 있으나, 통제집단의 초등부와 중학부의 경우 성별에선 점수 차이가 거의 비슷하게 나타나고 있다.

실험집단과 통제집단의 개념적 적응행동에 대한 실험변인들의 주효과와 상호작용효과를 알아보기 위하여 실시한 3원변량분석의 결과는 <표 Ⅳ-7>과 같다.

<표 Ⅳ-7> 개념적 적응행동에 대한 변량분석

변량원	자승화	자유도	평균자승화	*F*
집 단(G)	4664.49	1	4664.49	41.68 ***
학교급(L)	269.83	1	269.83	2.41
성 별(S)	64.64	1	64.64	.57
G × L	179.13	1	179.13	1.60
G × S	8.75	1	8.75	.07
L × S	321.61	1	321.61	2.87
G × L × S	350.47	1	350.47	3.13
오 차	8952.61	80		
전 체	14896.08	87		

***p<.001

개념적 적응행동에 대한 주효과의 통계적 유의성을 검증한 결과 집단의 주효과는 F=41.68로서 .1%수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였는데, 이는 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 개념적 적응행동 향상에 효과적이다는 것을 의미한다.

그리고 학교급별(F=2.41, p>.05)과 성별(F=.57, p>.05)의 주효과는 차가 없는 것으로 나타났다. 하지만 실험집단의 중학부(M=71.54)와 초등부(M=65.17)의 평균에서는 점수 차이가 있었는데, 통계적으로는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

그리고 초등부와 중학부의 남자와 여자의 점수 차이는 있었지만, 전체적인 남자와 여자의 평균은 차이가 없는 것으로 나타났다. 집단과 학교급, 집단과 성별, 학교급과 성별간의 상호작용효과는 나타나지 않았다.

2) 사회적 적응행동

정신지체학생의 사회적 적응행동 사전검사에 대한 실험집단과 통제집단 간에 평균차의 유의성을 알아보기 위하여 t검증을 실시한 결과는 <표 Ⅳ-8>과 같다.

<표 Ⅳ-8> 사회적 적응행동 사전검사 t검증 결과

학교급	성 별	실험집단			통제집단			*t*
		N	M	SD	N	M	SD	
초등부	남	11	57.63	18.45	11	58.63	16.29	-.13
	여	10	66.60	13.53	10	63.60	22.28	.36
	t		-1.25			-.58		
중학부	남	12	59.08	16.21	12	63.50	14.61	-.69
	여	11	68.00	9.98	11	67.63	14.92	.06
	t		-1.57			-.66		

<표 Ⅳ-8>에서 보는 바와 같이 사회적 적응행동의 사전검사에서 실험집단과 통제집단에서 전체적으로 통계적 유의차가 없는 것으로 나타났다.

그런데 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생(집단, 학교급, 성별)의 사회적 적응행동에 미치는 효과에 대한 차이를 비교분석 하기 위해, 사회적 적응행동에 대한 사후검사에서 얻어진 실험집단과 통제집단 점수의 평균 및 표준편차를 제시하면 <표 Ⅳ-9>와 같다.

<표 Ⅳ-9> 사회적 적응행동의 평균과 표준편차

학교급	성별	실험집단			통제집단			전체		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
초등부	남	11	67.73	5.95	11	58.55	16.61	22	63.14	13.05
	여	10	69.50	6.98	10	61.80	21.97	20	65.65	16.35
	계	21	68.61	6.46	21	60.17	19.29	42	64.39	14.70
중학부	남	12	76.08	8.98	12	60.17	10.56	24	68.13	12.57
	여	11	89.55	9.29	11	67.09	15.37	22	78.32	15.66
	계	23	82.81	9.13	23	63.63	12.97	46	73.22	14.12
전체	남	23	72.09	8.64	23	59.39	13.49	46	65.74	12.91
	여	21	80.00	11.31	21	64.57	18.51	42	72.29	17.05
	계	44	76.05	9.97	44	61.98	16.00	88	69.02	14.98

위의 <표 Ⅳ-9>에서 알 수 있듯이, 사회적 적응행동 점수의 평균은 실험집단(M=76.05)이 통제집단(M=61.98)보다 점수가 14.07점이 높은 것을 알 수 있다.

학교급별로 살펴보면, 실험집단의 중학부(M=82.81)가 초등부(M=68.61)보다 14.2점이 높게 나타났으며, 통제집단의 중학부(M=63.63)가 초등부(M=60.17)보다 3.46점이 높게 나타났다. 초등부의 경우 실험집단(M=68.61)이 통제집단(M=60.17)보다 8.44, 중학부의 경우 실험집단(M=82.81)이 통제집단(M=63.63)보다 19.18점이 높게 나타났다.

성별로 살펴보면, 실험집단의 초등부와 중학부에선 여자(M=69.50, M=89.55), 통제집단의 초등부와 중학부에서도 여자(M=61.80, M=67.09)가 높게 나타났다. 전체적으로 실험집단과 통제집단의 경우 학교급별, 성별 전체에서 실험집단의 점수가 높은 것을 볼 수 있으며, 학교급별에서도 중학부의 점수가 높은 것을 볼 수 있으며, 성별에서도 여자의 사회적 적응행동 점수가 높게 나타나고 있다.

실험집단과 통제집단의 사회적 적응행동에 대한 실험변인들의 주효과와 상호작용효과를 알아보기 위하여 실시한 3원변량분석의 결과는 <표 Ⅳ-10>과 같다.

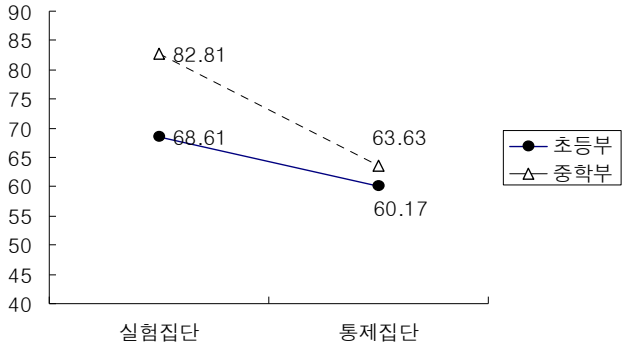
<표 Ⅳ-10> 사회적 적응행동에 대한 변량분석

변량원	자승화	자유도	평균자승화	*F*
집 단(G)	4180.31	1	4180.31	26.98 ***
학교급(L)	1707.58	1	1707.58	11.02 **
성 별(S)	884.36	1	884.36	5.71 *
G × L	632.33	1	632.33	4.08 *
G × S	35.04	1	35.04	.22
L × S	323.01	1	323.01	2.08
G × L × S	88.06	1	88.06	.56
오 차	12391.22	80		
전 체	20352.36	87		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

사회적 적응행동에 대한 주효과의 통계적 유의성을 검증한 결과, 집단의 주효과는 F=26.98로서 .1% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 이는 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 사회적 적응행동 향상에 효과적이다는 것을 의미한다. 그리고, 학교급(F=11.02, p<.01)과 성별(F=5.71, p<.05)의 주효과는 각각 1%, 5%의 수준에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 집단과 학교급별의 상호작용효과(F=4.08, p<.05)는 5%수준에서 통계적으로 유의하게 나타났다.

집단과 학교급별의 상호작용효과를 알아보기 위해 그래프로 나타내면 <그림 Ⅳ-2>와 같다.



<그림 Ⅳ-2> 사회적 적응행동 집단×학교급별 상호작용효과

<그림 Ⅳ-2>에서와 같이, 실험집단에서 중학부가 초등부보다 사회적 적응행동 점수가 높은 것을 볼 수 있으며, 통제집단에서는 중학부가 초등부보다 점수가 조금 높은 것을 볼 수 있다. 그리고 중학부는 실험집단과 통제집단 간의 점수 차가 초등부보다 높았는데, 이는 중학부의 훈련효과가 초등부보다 높았다는 것을 말해 준다.

상호작용효과를 구체적으로 알아보기 위한 단순주효과의 통계적 유의차 검증 결과는 <표 Ⅳ-11>과 같다.

<표 Ⅳ-11> 사회적 적응행동 단순주효과 검증

변량원	자승화	자유도	평균자승화	*F*
집단				
집단@초등부	754.38	1	754.38	4.16 *
집단@중학부	4170.52	1	4170.52	22.98 ***
학교급				
학교급@실험	2334.56	1	2334.56	11.06 **
학교급@통제	83.56	1	83.56	.40

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

<표 Ⅳ-11>에서, 집단의 단순주효과를 검증한 결과 초등부(F=4.16, p<.05)와 중학부(F=22.98, p<.001)에서는 각각 5%수준과 .1%수준에서 유의차를 보였는데, 이를 통해서도 초등부와 중학부의 훈련효과를 다시 확인할 수 있다. 학교급별의 단순주 효과를 검증한 결과 실험집단(F=11.06, p<.01)에서 1%수준에서 유의한 차이를 보였는데, 이 결과 역시 초등부와 중학부의 훈련효과로 인한 사회적 적응행동 점수 향상이 원인인 것으로 보인다.

3) 실제적 적응행동

정신지체학생의 실제적 적응행동 사전검사에 대한 실험집단과 통제집단 간에 평균차의 유의성을 알아보기 위하여 t검증을 실시한 결과는 <표 Ⅳ-12>와 같다.

<표 Ⅳ-12> 실제적 적응행동 사전검사 t검증 결과

학교급	성 별	실험집단			통제집단			*t*
		N	M	SD	N	M	SD	
초등부	남	11	62.81	15.24	11	62.54	13.38	.04
	여	10	64.50	12.24	10	67.40	14.26	-.48
	t		-.27			-.81		
중학부	남	12	60.00	12.76	12	59.25	12.76	.15
	여	11	61.91	11.82	11	60.54	15.65	.23
	t		-.37			-.23		

이에 따르면 실제적 적응행동의 사전검사에서 실험집단과 통제집단에서 전체적으로 통계적 유의차가 없는 것으로 나타났다.

그런데 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생(집단, 학교급, 성별)의 실제적 적응행동에 미치는 효과에 대한 차이를 비교분석 하기 위해, 실제적 적응행동에 대한 사후검사에서 얻어진 실험집단과 통제집단 점수의 평균 및 표준편차를 제시하면 <표 Ⅳ-13>과 같다.

<표 Ⅳ-13> 실제적 적응행동의 평균과 표준편차

학교급	성별	실험집단			통제집단			전체		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
초등부	남	11	73.73	15.05	11	57.94	16.62	22	65.82	17.46
	여	10	71.80	11.06	10	59.80	12.68	20	65.80	13.12
	계	21	72.77	13.06	21	58.87	14.65	42	65.81	15.29
중학부	남	12	70.58	8.84	12	62.25	12.92	24	66.42	11.63
	여	11	87.00	2.68	11	50.36	16.72	22	68.68	22.09
	계	23	78.79	5.76	23	56.31	14.82	46	67.55	16.86
전체	남	23	72.09	12.03	23	60.17	14.62	46	66.13	14.54
	여	21	79.76	10.92	21	54.86	15.35	42	67.31	18.22
	계	44	75.92	11.48	44	57.72	14.98	88	66.72	16.38

실제적 적응행동 점수의 평균은 실험집단(M=75.92)이 통제집단(M=57.72)보다 점수가 18.20점이 높은 것을 알 수 있다.

학교급별로 살펴보면, 실험집단의 중학부(M=78.79)가 초등부(M=72.77)보다 6.02점이 높게 나타났으며, 통제집단의 초등부(M=58.87)가 중학부(M=56.31)보다 2.56점이 높게 나타났다. 초등부의 경우 실험집단(M=72.77)이 통제집단(M=58.87)보다 13.90, 중학부의 경우 실험집단(M=78.79)이 통제집단(M=56.31)보다 22.48점이 높게 나타났다.

성별로 보면, 실험집단 초등부에선 남자(M=73.73), 중학부에선 여자(M=87.00), 통제집단의 초등부에선 여자(M=59.80), 중학부에선 남자(M=62.25)가 높게 나타났다.

전체적으로 실험집단과 통제집단의 경우 학교급별, 성별 전체에서 실험집단의 점수가 높은 것을 볼 수 있으며, 학교급별에서도 중학부의 점수가 높은 것을 볼 수 있으며, 성별에선 실험집단의 경우 여자, 통제집단의 경우 남자의 실제적 적응행동 점수가 높게 나타나고 있다.

실험집단과 통제집단의 실제적 적응행동에 대한 실험변인들의 주효과와 상호작용효과를 알아보기 위하여 실시한 3원변량분석의 결과는 <표 Ⅳ-14>와 같다.

<표 Ⅳ-14> 실제적 적응행동에 대한 변량분석

변량원	자승화	자유도	평균자승화	*F*
집 단(G)	7254.62	1	7254.62	44.16 ***
학교급(L)	66.34	1	66.34	.40
성 별(S)	27.65	1	27.65	.16
G × L	402.81	1	402.81	2.45
G × S	820.90	1	820.90	4.99 *
L × S	28.55	1	28.55	.17
G × L × S	1412.80	1	1412.80	8.61 *
오 차	13140.00	80		
전 체	23156.71	87		

*p<.05, ***p<.001

<표 Ⅳ-14>에서 알 수 있듯이, 실제적 적응행동에 대한 집단·학교급별·성별의 상호작용효과가 F=8.61로서 5% 수준에서 유의하였다. 그리고, 학교급별과 성별의 상호작용효과가 F=4.99로 5%수준에서 통계적으로 유의했으며, 주효과는 집단에서 나타난 것을 볼 수 있다.

통계적으로 유의함을 보인 2차 상호작용효과의 성질을 구체적으로 알아보기 위한 단순 1차 상호작용효과를 검증한 결과는 <표 Ⅳ-15>와 같고, 2차 상호작용효과 그래프는 <그림 Ⅳ-3>과 같다.

<표 Ⅳ-15> 단순 1차 상호작용효과 분석

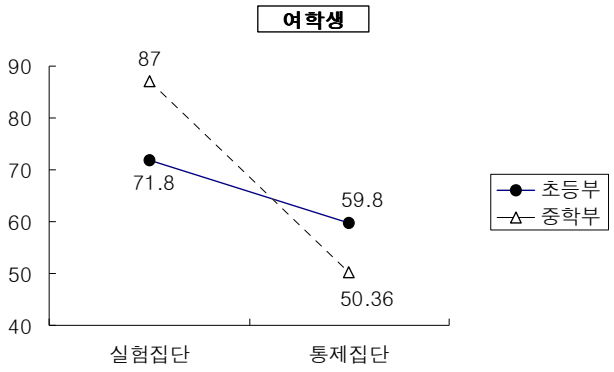
변량원	자승화	자유도	평균자승화	*F*
집단×학교급				
집단×학교급@남학생	119.04	1	119.04	.72
집단×학교급@여학생	1906.88	1	1906.88	11.61 **
집단×성별				
집단×성별@초등부	69.3	1	69.3	.42
집단×성별@중학부	1995.85	1	1995.85	12.15 **
학교급×성별				
학교급×성별@실험	936.57	1	936.57	5.70 *
학교급×성별@통제	539.00	1	539.00	3.28
집단내	13140.00	80	164.25	

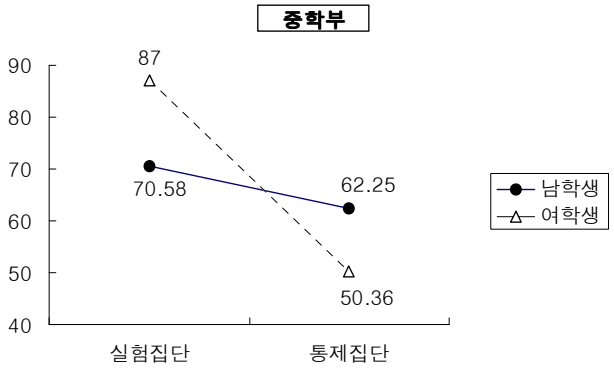
$*p<.05$, $**p<.01$

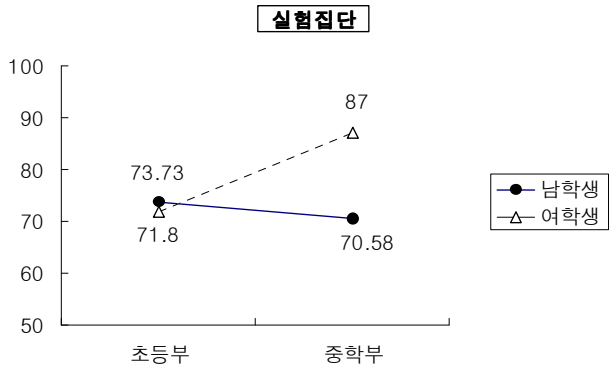
<표 Ⅳ-15>에서 알 수 있듯이, 집단과 학교급별은 여학생에서 F=11.61로서 1% 수준에서 상호작용효과를 나타냈다. 이 결과는 <그림 Ⅳ-3>에서 볼 수 있다.

집단과 성별은 중학부에서 F=12.15로서 1%수준에서 상호작용효과를 나타내고 있으며, 이 결과 역시 <그림 Ⅳ-3>에서 확인할 수 있다.

학교급별과 성별은 실험집단에서 F=5.70으로서 5%수준에서 상호작용효과를 보이고 있는데, 이를 <그림 Ⅳ-3>을 통해서 보면 좀 더 정확히 알 수 있다.







<그림 Ⅳ-3> 실제적 적응행동 2차 상호작용효과

통계적으로 유의한 단순 1차 상호작용효과의 성질을 구체적으로 알아보기 위해 단순단순주효과를 검증한 결과는 <표 Ⅳ-16>과 같다.

<표 Ⅳ-16> 단순단순주효과 분석

변량원	자승화	자유도	평균자승화	*F*
집단@×초등부×여학생	720.00	1	720.00	4.38 *
집단@×중학부×여학생	7382.23	1	7382.23	44.95 ***
학교급@×실험×여학생	1413.57	1	1413.57	8.61 *
학교급@×통제×여학생	582.81	1	582.81	3.55
집단@×남학생×중학부	416.67	1	416.67	2.54
집단@×여학생×중학부	7382.23	1	7382.23	44.95 ***
성별@×실험×중학부	1357.12	1	1357.12	8.26 **
성별@×통제×중학부	693.01	1	693.01	4.22 *
학교급@×남학생×실험	40.73	1	40.73	.25
학교급@×여학생×실험	1414.31	1	1414.31	8.61 *
성별@×초등부×실험	32.75	1	32.75	.20
성별@×중학부×실험	1357.86	1	1357.86	8.27 **
집단내	13140.00	80	164.25	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

<표 Ⅳ-16>에서와 같이, 단순단순주효과를 검증한 결과, 집단의 경우에는 여학생 초등부에서 F=4.38로서 5%수준, 여학생 중학부에서 F=44.95로서 .1%수준에서 집단 간 유의차를 보였다. 따라서 여학생에서 단순 1차 상호작용효과를 보인 것은 여학생 초등부와 중학부의 훈련 효과로 인해 실험집단의 실제적 적응행동 점수가 통제집단의 실제적 적응행동 점수보다 많이 높아진 것이 그 원인으로 보인다. 중학

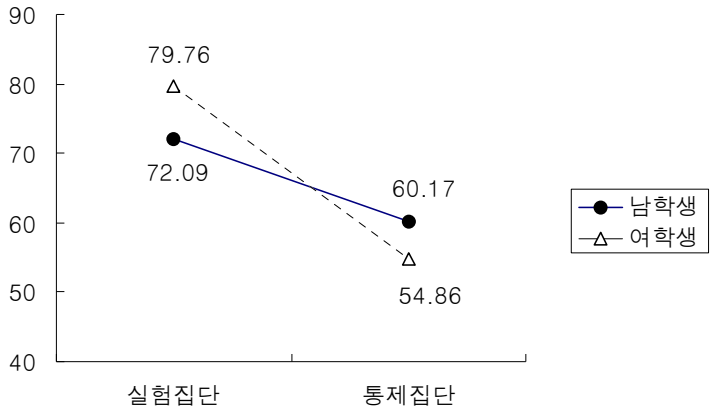
부에서의 단순 1차상호작용효과 역시 여학생 중학부의 훈련효과가 그 원인으로 작용했음을 알 수 있다.

학교급별의 단순주효과를 검증한 결과, 여학생 실험집단에서 F=8.61로서 5%수준에서 집단 간 유의차를 보였다. 따라서 중학부에서 단순 1차 상호작용효과가 유의미했던 원인은 실험집단의 여학생의 훈련효과로 인해 점수가 높아졌기 때문이다.

성별의 단순주효과를 검증한 결과, 중학부 실험집단에서 F=8.26으로서 1%수준, 중학부 통제집단에서 F=4.22로서 5%수준에서 성별 간 유의차를 보였다. 따라서 실험집단에서의 단순 1차 상호작용효과가 유의미했던 원인은 실험집단에서 중학부 여학생이 남학생보다 훈련의 효과로 인해 점수가 높아졌기 때문이다.

또한, <표 Ⅳ-14>에서와 같이, 집단과 성별의 상호작용효과는 F=4.99로서 5%수준에서 통계적으로 유의했다.

집단과 성별의 상호작용효과를 알아보기 위해 그래프로 나타내면 <그림 Ⅳ-4>와 같다.



<그림 Ⅳ-4> 실제적 적응행동 집단×성별 상호작용효과

<그림 Ⅳ-4>에서와 같이, 실험집단에서 여학생이 남학생보다 실제적 적응행동 점수가 높은 것을 볼 수 있으며, 통제집단에서는 남학생이 여학생보다 실제적 적응

행동 점수가 높은 것을 볼 수 있다. 그리고 여학생은 실험집단과 통제집단 간의 점수 차가 남학생보다 높았는데, 이는 여학생의 훈련효과가 남학생보다 높았다는 것을 말해 준다.

상호작용효과를 구체적으로 알아보기 위한 단순주효과의 통계적 유의차 검증 결과는 <표 Ⅳ-17>과 같다.

<표 Ⅳ-17> 실제적 적응행동 단순주효과 검증

변량원	자승화	자유도	평균자승화	*F*
집단				
집단@남자	1632.09	1	1632.09	9.94 **
집단@여자	6512.60	1	6512.60	39.65 ***
성별				
성별@실험	513.84	1	513.84	3.13 *
성별@통제	220.55	1	220.55	1.34

$*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$

이 표에서 집단의 단순주효과를 검증한 결과 남자집단(F=9.94, p<.01)과 여자집단(F=39.65, p<.001)에서는 각각 1%수준과 .1%수준에서 유의차를 보였는데, 이를 통해서도 남학생과 여학생의 훈련효과를 다시 확인할 수 있다.

그리고 성별의 단순주효과를 검증한 결과 실험집단(F=3.13, p<.05)에서 5%수준에서 유의한 차이를 보였는데, 이 결과 역시 남학생과 여학생의 훈련효과로 인한 남학생과 여학생의 실제적 적응행동 점수 향상이 원인인 것으로 보인다.

실제적 적응행동 주효과의 유의차를 검증한 결과, <표 Ⅳ-14>에서 보는 바와 같이 집단 간은 F=44.16으로서 .1% 수준에서 통계적으로 유의한 차를 보였는데, 이는 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 실제적 적응행동 향상에 영향을 미쳤다는 결과를 나타낸다. 학교급별과 성별에서의 주효과는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다(F=.40, p>.05, F=.16, p>.05).

2. 자기결정능력

정신지체학생의 자기결정능력 사전검사에 대한 실험집단과 통제집단 간에 평균차의 유의성을 알아보기 위하여 t검증을 실시한 결과는 <표 Ⅳ-18>과 같다.

<표 Ⅳ-18> 자기결정능력 사전검사 t검증 결과

학교급	성 별	실험집단			통제집단			*t*
		N	M	SD	N	M	SD	
초등부	남	11	36.54	12.02	11	37.09	17.81	-.08
	여	10	35.00	11.33	10	34.90	12.09	.02
	t		.30			.32		
중학부	남	12	35.08	12.38	12	34.16	8.86	.21
	여	11	36.27	10.61	11	35.91	12.46	.07
	t		-.24			-.38		

<표 Ⅳ-18>에서 보는 바와 같이 자기결정능력의 사전검사에서 실험집단과 통제집단에서 전체적으로 통계적 유의차가 없는 것으로 나타났다.

지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생(집단, 학교급별, 성별)의 자기결정능력(자율성, 심리적 역량, 자아실현)에 미치는 효과에 대한 차이를 비교분석 하기 위해, 자기결정능력에 대한 사후검사에서 얻은 실험집단과 통제집단 점수의 평균 및 표준편차를 제시하면 <표 Ⅳ-19>와 같다.

자기결정능력 점수의 평균은 실험집단(M=72.68)이 통제집단(M=42.59)보다 점수가 30.09점이 높은 것을 알 수 있다.

학교급별로 살펴보면, 실험집단의 중학부(M=76.39)가 초등부(M=68.62)보다 7.77점으로 약간 높게 나타났으며, 통제집단의 중학부(M=48.37)가 초등부(M=36.26)보다 12.11점이 높게 나타났다. 초등부의 경우는 실험집단(M=68.62)이 통제집단(M=36.26)보다 32.36, 중학부의 경우 실험집단(M=76.39)이 통제집단

(M=48.37)보다 28.02가 높게 나타났다.

<표 Ⅳ-19> 자기결정능력의 평균과 표준편차

학교급	성별	실험집단			통제집단			전체		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
초등부	남	11	61.64	18.87	11	38.91	17.35	22	50.27	21.17
	여	10	75.60	25.19	10	33.60	11.14	20	54.60	28.70
	계	21	68.62	22.03	21	36.26	14.24	42	52.44	24.93
중학부	남	12	68.42	17.99	12	48.00	11.82	24	58.21	18.18
	여	11	84.36	25.90	11	48.73	13.12	22	66.55	27.09
	계	23	76.39	21.95	23	48.37	12.47	46	62.38	22.64
전체	남	23	65.17	18.32	23	43.65	15.11	46	54.41	19.85
	여	21	80.19	25.32	21	41.52	14.20	42	61.86	28.18
	계	44	72.68	21.82	44	42.59	14.65	88	58.13	24.02

성별로 살펴보면, 실험집단의 초등부와 중학부에선 여자(M=75.60, M=84.36), 통제집단의 초등부에선 남자(M=38.91), 중학부에선 남자와 여자가 비슷하게 나타났다(M=48.00, M=48.73). 전체적으로 실험집단과 통제집단의 경우 학교급별, 성별 전체에서 실험집단의 점수가 높은 것을 볼 수 있으며, 학교급별 에서도 중학부의 점수가 높은 것을 볼 수 있다. 실험집단에선 여자가, 통제집단에선 남자의 자기결정능력 점수가 높게 나타나고 있다.

실험집단과 통제집단의 자기결정능력에 대한 실험변인들의 주효과와 상호작용효과를 알아보기 위하여 실시한 3원변량분석의 결과는 <표 Ⅳ-20>과 같다.

<표 Ⅳ-20>에서 알 수 있듯이, 자기결정능력에 대한 주효과의 통계적 유의성을 검증한 결과, 집단의 주효과는 F=59.34로서 .1% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 이는 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 자기결정능력 향상에 효과적이다는 것을 의미한다. 그리고 학교급별의 주효과는 F=6.43으로서 5%

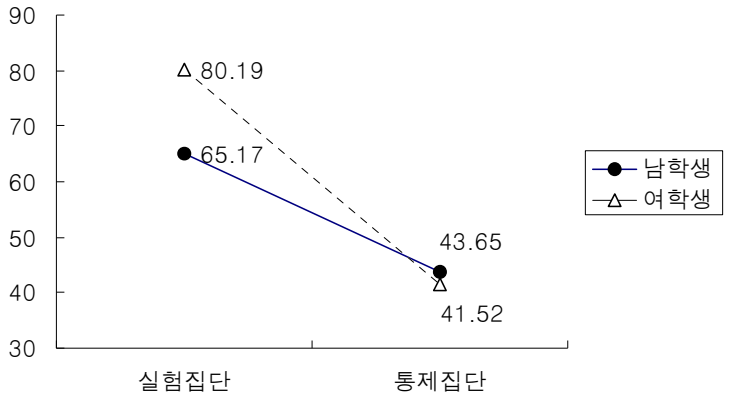
수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 성별의 주효과는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다(F=2.61, p>.05). 집단과 성별의 상호작용효과(F=4.84, p<.05)는 5%수준에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다.

<표 Ⅳ-20> 자기결정능력에 대한 변량분석

변량원	자승화	자유도	평균자승화	*F*
집 단(G)	19975.10	1	19975.10	59.34 ***
학교급((L)	2164.89	1	2164.89	6.43 *
성 별(S)	878.46	1	878.46	2.61
G × L	103.02	1	103.02	.30
G × S	1629.08	1	1629.08	4.84 *
L × S	88.06	1	88.06	.26
G × L × S	22.49	1	22.49	.06
오 차	26927.89	80		
전 체	51203.98	87		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

집단과 성별의 상호작용효과를 알아보기 위해 그래프로 나타내면 <그림 Ⅳ-5>와 같다.



<그림 Ⅳ-5> 자기결정능력 집단×성별 상호작용효과

<그림 Ⅳ-5>에서와 같이, 실험집단에서 여학생이 남학생보다 자기결정능력 점수가 높은 것을 볼 수 있으며, 통제집단에서는 남학생이 여학생보다 자기결정능력 점수가 높은 것을 볼 수 있다. 그리고 여학생은 실험집단과 통제집단 간의 점수 차가 남학생보다 높았는데, 이는 여학생의 훈련효과가 남학생보다 높았다는 것을 말해준다.

상호작용효과를 구체적으로 알아보기 위한 단순주효과의 통계적 유의차 검증 결과는 <표 Ⅳ-21>과 같다.

<표 Ⅳ-21> 자기결정능력 단순주효과 검증

변량원	자승화	자유도	평균자승화	*F*
집단				
집단@남학생	5326.63	1	5326.63	15.00 ***
집단@여학생	15698.67	1	15698.67	44.22 ***
성별				
성별@실험	2047.02	1	2047.02	3.54 *
성별@통제	6.35	1	6.35	.01

*p<.05, ***p<.001

<표 Ⅳ-21>에서, 집단의 단순주효과를 검증한 결과 남학생(F=15.00, p<.001)과 여학생(F=44.22, p<.001)에서는 각각 .1%수준에서 유의차를 보였는데, 이를 통해서도 남학생과 여학생의 훈련효과를 다시 확인할 수 있다.

그리고, 성별의 단순주효과를 검증한 결과 실험집단(F=3.54, p<.05)에서 5%수준에서 유의한 차이를 보였는데, 이 결과 역시 남학생과 여학생의 훈련효과로 인한 자기결정능력 점수 향상이 원인인 것으로 보인다.

자기결정능력 하위영역별(자율성, 심리적역량, 자아실현) 연구결과를 살펴보면 다음과 같다.

1) 자율성

정신지체학생의 자율성 사전검사에 대한 실험집단과 통제집단 간에 평균차의 유의성을 알아보기 위하여 t검증을 실시한 결과는 <표 Ⅳ-22>와 같다.

<표 Ⅳ-22> 자율성 사전검사 t검증 결과

학교급	성 별	실험집단			통제집단			*t*
		N	M	SD	N	M	SD	
초등부	남	11	17.27	9.95	11	17.54	13.67	-.05
	여	10	17.40	8.54	10	15.30	8.75	.54
	t		-.03			.44		
중학부	남	12	20.08	7.81	12	16.91	6.03	1.11
	여	11	19.54	7.41	11	20.09	12.07	-.12
	t		.16			-.81		

<표 Ⅳ-22>에서 보는 바와 같이 자율성의 사전검사에서 실험집단과 통제집단에서 전체적으로 통계적 유의차가 없는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-23> 자율성의 평균과 표준편차

학교급	성별	실험집단			통제집단			전체		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
초등부	남	11	36.73	16.06	11	19.73	13.48	22	28.23	16.88
	여	10	51.20	21.40	10	15.10	7.84	20	33.15	24.27
	계	21	43.97	18.73	21	17.41	10.66	42	30.69	20.57
중학부	남	12	44.25	15.76	12	16.58	7.15	24	30.42	18.52
	여	11	59.00	21.41	11	22.91	10.19	22	40.95	24.68
	계	23	51.63	18.59	23	19.75	8.67	46	35.69	21.60
전체	남	23	40.65	16.00	23	18.09	10.53	46	29.37	17.59
	여	21	55.29	21.24	21	19.19	9.78	42	37.24	24.50
	계	44	47.97	18.62	44	18.64	10.15	88	33.31	21.05

그런데 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생(집단, 학교급별, 성별)의 자율성에 미치는 효과에 대한 차이를 비교분석 하기 위해, 자율성에 대한 사후검사에서 얻어진 실험집단과 통제집단 점수의 평균과 표준편차를 제시하면 <표 Ⅳ-23>과 같다.

위의 <표 Ⅳ-23>에서 알 수 있듯이, 자율성 점수의 평균은 실험집단(M=47.97)이 통제집단(M=18.64)보다 점수가 29.33점이 높은 것을 알 수 있다.

학교급별로 살펴보면, 실험집단의 중학부(M=51.63)가 초등부(M=43.97)보다 7.66점이 높게 나타났으며, 통제집단의 중학부(M=19.75)가 초등부(M=17.41)보다 2.34점이 높게 나타났다. 초등부의 경우 실험집단(M=43.97)이 통제집단(M=17.41)보다 26.56, 중학부의 경우 실험집단(M=51.63)이 통제집단(M=19.75)보다 31.88이 높게 나타났다.

성별로 살펴보면, 실험집단의 초등부와 중학부에선 여자(M=51.20, M=59.00), 통제집단의 초등부에선 남자(M=19.73), 중학부에선 여자(M=22.91)가 높게 나타났다. 전체적으로 실험집단과 통제집단의 경우 학교급별, 성별 전체에서 실험집단의 점수가 높은 것을 볼 수 있으며, 학교급별 에서도 중학부의 점수가 높은 것을 볼 수 있다. 실험집단에선 여자가, 통제집단에선 남자와 여자의 자율성 점수가 비슷하게 나타나고 있다.

<표 Ⅳ-24> 자율성에 대한 변량분석

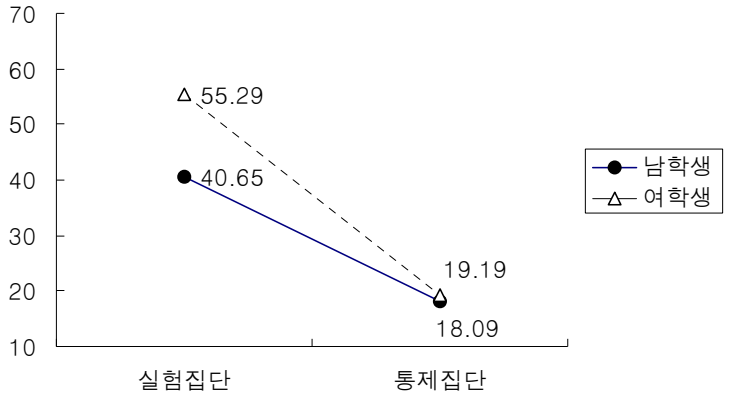
변량원	자승화	자유도	평균자승화	*F*
집 단(G)	18698.66	1	18698.66	83.15 ***
학교급(L)	547.05	1	547.05	2.43
성 별(S)	1309.21	1	1309.21	5.82 *
G × L	155.05	1	155.05	.69
G × S	1037.35	1	1037.35	4.61 *
L × S	172.69	1	172.69	.76
G × L × S	156.06	1	156.06	.69
오 차	17988.93	80		
전 체	39903.62	87		

*p<.05, ***p<.001

실험집단과 통제집단의 자율성에 대한 실험변인들의 주효과와 상호작용효과를 알아보기 위하여 실시한 3원변량분석의 결과는 <표 Ⅳ-24>와 같다.

<표 Ⅳ-24>에서 알 수 있듯이, 자율성에 대한 주효과의 통계적 유의성을 검증한 결과, 집단의 주효과는 F=83.15로서 .1% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 이는 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 자율성 향상에 효과적이다는 것을 의미한다. 그리고, 성별의 주효과는 F=5.82로서 5% 수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 학교급별의 주효과는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다(F=2.43, p>.05). 집단과 성별의 상호작용효과(F=4.61, p<.05)는 5% 수준에서 통계적으로 유의하게 나타났다.

집단과 성별의 상호작용효과를 알아보기 위해 그래프로 나타내면 <그림 Ⅳ-6>과 같다.



<그림 Ⅳ-6> 자율성 집단×성별 상호작용효과

<그림 Ⅳ-6>에서와 같이, 실험집단에서 여학생이 남학생보다 자율성 점수가 높은 것을 볼 수 있으며, 통제집단에서는 남학생과 여학생의 자율성 점수가 비슷한 것을 볼 수 있다. 그리고 여학생은 실험집단과 통제집단 간의 점수 차가 남학생보다 높았는데, 이는 여학생의 훈련효과가 남학생보다 높았다는 것을 말해 준다.

상호작용효과를 구체적으로 알아보기 위한 단순주효과의 통계적 유의차 검증 결과는 <표 Ⅳ-25>와 같다.

<표 Ⅳ-25> 자율성 단순주효과 검증

변량원	자승화	자유도	평균자승화	*F*
집단				
집단@남학생	5855.67	1	5855.67	24.44 ***
집단@여학생	13680.10	1	13680.10	57.09 ***
성별				
성별@실험	1943.88	1	1943.88	4.36 *
성별@통제	65.25	1	65.25	.15

*p<.05, ***p<.001

<표 Ⅳ-25>에서, 집단의 단순주효과를 검증한 결과 남학생(F=24.44, p<.001)과 여학생(F=57.09, p<.001)에서는 각각 .1%수준에서 유의차를 보였는데, 이를 통해서도 남학생과 여학생의 훈련효과를 다시 확인할 수 있다.

그리고 성별의 단순주효과를 검증한 결과 실험집단(F=4.36, p<.05)에서 5%수준에서 유의한 차이를 보였는데, 이 결과 역시 남학생과 여학생의 훈련효과로 인한 자율성 점수 향상이 원인인 것으로 보인다.

2) 심리적 역량

정신지체학생의 심리적 역량 사전검사에 대한 실험집단과 통제집단 간에 평균차의 유의성을 알아보기 위하여 t검증을 실시한 결과는 <표 Ⅳ-26>과 같다.

<표 Ⅳ-26>에서 보는 바와 같이 심리적 역량의 사전검사에서 실험집단과 통제집단에서 전체적으로 통계적 유의차가 없는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-26> 심리적 역량 사전검사 t검증 결과

학교급	성 별	실험집단			통제집단			*t*
		N	M	SD	N	M	SD	
초등부	남	11	9.72	3.28	11	8.81	3.62	.61
	여	10	7.40	2.75	10	8.80	3.39	-1.01
	t		1.74			.01		
중학부	남	12	6.58	3.89	12	9.51	5.40	-1.51
	여	11	8.72	3.34	11	8.09	3.88	.41
	t		-1.41			.71		

그런데 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생(집단, 학교급별, 성별)의 심리적 역량에 미치는 효과에 대한 차이를 비교분석 하기 위해, 심리적 역량에 대한 사후검사에서 얻은 실험집단과 통제집단 점수의 평균과 표준편차를 제시하면 <표 Ⅳ-27>과 같다.

<표 Ⅳ-27> 심리적 역량의 평균과 표준편차

학교급	성별	실험집단			통제집단			전체		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
초등부	남	11	13.36	3.04	11	7.82	3.16	22	10.59	4.15
	여	10	13.40	1.58	10	8.30	3.40	20	10.85	3.67
	계	21	13.38	2.31	21	8.06	3.28	42	10.72	3.91
중학부	남	12	12.50	1.51	12	8.58	6.08	24	10.54	4.77
	여	11	12.82	2.52	11	4.73	2.57	22	8.77	4.83
	계	23	12.66	2.02	23	6.66	4.33	46	9.65	4.80
전체	남	23	12.91	2.35	23	8.22	4.81	46	10.57	4.44
	여	21	13.10	2.10	21	6.43	3.44	42	9.76	4.39
	계	44	13.01	2.23	44	7.33	4.13	88	10.16	4.42

<표 Ⅳ-27>에서 알 수 있듯이, 심리적 역량 점수의 평균은 실험집단(M=13.01)이 통제집단(M=7.33)보다 점수가 5.68점이 높은 것을 알 수 있다.

학교급별로 살펴보면, 실험집단의 초등부(M=13.38)가 중학부(M=12.66)보다 .72점이 높게 나타났으며, 통제집단의 초등부(M=8.06)가 중학부(M=6.66)보다 1.40점이 높게 나타났다. 초등부의 경우 실험집단(M=13.38)이 통제집단(M=8.06)보다 5.32, 중학부의 경우 실험집단(M=12.66)이 통제집단(M=6.66)보다 6.00이 높게 나타났다.

성별로 살펴보면, 실험집단의 초등부와 중학부에선 남자(M=13.40, M=12.82)가 조금 높았지만, 거의 비슷하게 나타났으며, 통제집단의 초등부에선 여자(M=8.30), 중학부에선 남자(M=8.58)이 높게 나타났다. 전체적으로 실험집단과 통제집단의 경우 학교급별, 성별 전체에서 실험집단의 점수가 높은 것을 볼 수 있으며, 학교급별에서는 초등부의 점수가 높은 것을 볼 수 있다. 실험집단에선 여자가, 통제집단에선 남학생의 심리적 역량 점수가 높게 나타나고 있다.

실험집단과 통제집단의 심리적 역량에 대한 실험변인들의 주효과와 상호작용효과를 알아보기 위하여 실시한 3원변량분석의 결과는 <표 Ⅳ-28>과 같다.

<표 Ⅳ-28> 심리적 역량에 대한 변량분석

변량원	자승화	자유도	평균자승화	*F*
집 단(G)	702.66	1	702.66	63.84 ***
학교급(L)	24.76	1	24.76	2.25
성 별(S)	12.48	1	12.48	1.13
G × L	2.54	1	2.54	.23
G × S	19.03	1	19.03	1.73
L × S	22.52	1	22.52	2.04
G × L × S	29.22	1	29.22	2.65
오 차	880.41	80		
전 체	1691.09	87		

***p<.001

<표 Ⅳ-28>에서 알 수 있듯이, 심리적 역량에 대한 주효과의 통계적 유의성을 검증한 결과, 집단의 주효과는 F=63.84로서 .1% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 이는 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 심리적 역량에 효과적이다는 것을 의미한다.

학교급별(F=2.25, p>.05)과 성별(F=1.13, p>.05)의 주효과는 차가 없는 것으로 나타났다. 하지만 실험집단의 경우 초등부(M=13.38)가 중학부(M=12.66)보다 심리적 역량 점수가 조금 높은 것을 볼 수 있었다. 집단과 학교급별, 집단과 성별, 학교급별과 성별간의 상호작용효과는 나타나지 않았다.

3) 자아실현

정신지체학생의 자아실현 사전검사에 대한 실험집단과 통제집단 간에 평균차의 유의성을 알아보기 위하여 t검증을 실시한 결과는 <표 Ⅳ-29>와 같다.

<표 Ⅳ-29> 자아실현 사전검사 t검증 결과

학교급	성 별	실험집단			통제집단			*t*
		N	M	SD	N	M	SD	
초등부	남	11	9.54	2.29	11	10.72	1.90	-1.31
	여	10	10.20	1.81	10	10.80	1.22	-.86
	t		-.72			-.10		
중학부	남	12	8.41	2.06	12	7.75	1.35	.93
	여	11	8.01	1.94	11	7.72	1.48	.36
	t		.49			.04		

<표 Ⅳ-29>에서 보는 바와 같이 자아실현의 사전검사에서 실험집단과 통제집단에서 전체적으로 통계적 유의차가 없는 것으로 나타났다.

그런데 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생(집단, 학교급별, 성별)의 자아실현에 미치는 효과에 대한 차이를 비교분석 하기 위해, 자아실현에 대한 사후검사에서 얻은 실험집단과 통제집단 점수의 평균과 표준편차를 제시하면 <표 Ⅳ-30>과 같다.

<표 Ⅳ-30> 자아실현의 평균과 표준편차

학교급	성별	실험집단			통제집단			전체		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
초등부	남	11	11.55	.93	11	11.36	1.21	22	11.45	1.06
	여	10	11.00	2.40	10	10.20	.92	20	10.60	1.82
	계	21	11.28	1.67	21	10.78	1.06	42	11.03	1.44
중학부	남	12	11.67	1.50	12	7.83	2.12	24	9.75	2.66
	여	11	12.55	2.11	11	7.91	1.45	22	10.23	2.96
	계	23	12.11	1.80	23	7.87	1.78	46	9.99	2.81
전체	남	23	11.61	1.23	23	9.52	2.48	46	10.57	2.21
	여	21	11.81	2.34	21	9.00	1.67	42	10.40	2.46
	계	44	11.71	1.78	44	9.26	2.08	88	10.48	2.34

<표 Ⅳ-30>에서 알 수 있듯이, 자아실현의 평균은 실험집단(M=11.71)이 통제집단(M=9.26)보다 점수가 2.45점이 높은 것을 알 수 있다.

학교급별로 살펴보면, 실험집단의 중학부(M=12.11)가 초등부(M=11.28)보다 .83점이 높게 나타났으며, 통제집단의 초등부(M=10.78)가 중학부(M=7.87)보다 2.91점이 높게 나타났다. 초등부의 경우 실험집단(M=11.28)이 통제집단(M=10.78)보다 .50, 중학부의 경우 실험집단(M=12.11)이 통제집단(M=7.87)보다 4.24점이 높게 나타났다.

성별로 살펴보면, 실험집단의 초등부에선 남자(M=11.55), 중학부에선 여자(M=12.55), 통제집단의 초등부에선 남자(M=11.36), 중학부에선 여자(M=7.91)가 높게 나타났다. 전체적으로 실험집단과 통제집단의 경우 학교급별, 성별 전체에서

실험집단의 점수가 조금 높은 것을 볼 수 있으며, 학교급별 에서는 중학부의 점수가 높은 것을 볼 수 있다. 실험집단에선 여학생이, 통제집단에선 남학생의 자아실현 점수가 근소하지만 조금 높게 나타나고 있다.

실험집단과 통제집단의 자아실현에 대한 실험변인들의 주효과와 상호작용효과를 알아보기 위하여 실시한 3원변량분석의 결과는 <표 Ⅳ-31>과 같다.

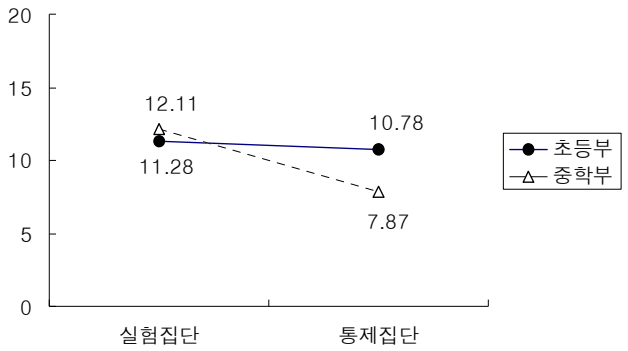
<표 Ⅳ-31> 자아실현에 대한 변량분석

변량원	자승화	자유도	평균자승화	*F*
집 단(G)	122.32	1	122.32	43.91 ***
학교급(L)	23.63	1	23.63	8.48 **
성 별(S)	.78	1	.78	.28
G × L	76.77	1	76.77	27.56 ***
G × S	2.76	1	2.76	.93
L × S	9.71	1	9.71	3.48
G × L × S	4.69	1	4.69	.01
오 차	222.84	80		
전 체	467.98	87		

$*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$

<표 Ⅳ-31>에서 알 수 있듯이, 자아실현에 대한 주효과의 통계적 유의성을 검증한 결과, 집단의 주효과는 F=43.91로서 .1% 수준에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 이는 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 자아실현 향상에 효과적이다는 것을 의미한다. 그리고, 학교급별의 주효과는 F=8.48로서 1% 수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 성별의 주효과는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다(F=.28, p>.05). 집단과 학교급별의 상호작용효과(F=27.56, p<.001)는 .1%수준에서 통계적으로 유의하게 나타났다.

집단과 학교급별의 상호작용효과를 알아보기 위해 그래프로 나타내면 <그림 Ⅳ-7>과 같다.



<그림 Ⅳ-7> 자아실현 집단×학년 상호작용효과

<그림 Ⅳ-7>에서와 같이, 실험집단에서 중학부가 초등부보다 자아실현 점수가 높은 것을 볼 수 있으며, 통제집단에서는 초등부가 중학부보다 점수가 높은 것을 볼 수 있다. 그리고 중학부는 실험집단과 통제집단 간의 점수 차가 초등부보다 높았는데, 이는 중학부의 훈련효과가 초등부보다 높았다는 것을 말해 준다.

상호작용효과를 구체적으로 알아보기 위한 단순주효과의 통계적 유의차 검증 결과는 <표 Ⅳ-32>와 같다.

<표 Ⅳ-32> 자아실현 단순주효과 검증

변량원	자승화	자유도	평균자승화	*F*
집단				
집단@초등부	2.38	1	2.38	.78
집단@중학부	204.54	1	204.54	66.60 ***
학교급				
학교급@실험	9.06	1	9.06	2.16
학교급@통제	102.00	1	102.00	24.29 ***

***p<.001

<표 Ⅳ-32>에서, 집단의 단순주효과를 검증한 결과 중학부(F=66.60, p<.001)에서는 .1%수준에서 유의차를 보였으며, 초등부에선 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다(F=.78, p>.05). 이를 통해서 중학부의 긍정적인 훈련효과를 다시 확인할 수 있다.

그리고 학교급별의 단순주효과를 검증한 결과 통제집단(F=24.29, p<.001)에서 .1%수준에서 유의한 차이를 보인 반면, 실험집단에서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다(F=2.16, p>.05). 이 결과는 자아실현의 점수가 중학부의 경우 실험집단의 점수가 통제집단의 점수보다 높았으며, 초등부의 경우 실험집단의 점수가 통제집단의 점수보다 아주 조금 높게 나타난 것을 볼 수 있다. 이것은 초등부의 통제집단 점수가 실험집단 점수와 거의 비슷하게 나타난 결과 때문인 것으로 보인다.

Ⅴ. 논 의

이 연구는 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 적응행동기술과 자기결정능력에 미치는 효과를 살펴보았다. 이 연구에서 사용한 연구방법과 연구결과에 대하여 논의하면 다음과 같다.

1. 연구방법에 대한 논의

이 연구의 연구방법에 대하여 연구방법과 연구 설계, 연구변인과 연구도구, 연구절차의 순으로 논의하면 다음과 같다.

1) 연구대상과 연구설계

이 연구는 K광역시에 소재한 일반학교의 특수학급에 배치되어 통합교육을 받고 있는 초등학교 5, 6학년 학생과 중학생 전체를 대상으로 학급 담임교사와 특수학급 담당교사의 추천을 받아 연구목적에 부합되는 학생을 실험집단과 통제집단으로 각각 44명씩 선정하여 연구대상으로 하였다.

연구대상의 공통적인 규준은 IQ 50~75 사이의 경도 정신지체 범주에 해당되고 사회 성숙도가 70 이하인 초등학교 5, 6학년 학생과 중학생이었다.

연구대상의 선정과 관련하여 살펴보면, 이민규(2002)는 특수학교에 재학 중인 정신지체학생 20명, 박승탁(2000)은 특수학교에 재학 중인 정신지체 30명, 류현주(2003)는 특수학교에 재학 중인 정신지체 96명, 조순형(2005)은 특수학교 재학 중인 정신지체학생 10명, 전보성(2005)은 특수학교에 재학 중인 정신지체학생 102명을 연구대상으로 선정한 선행연구들의 규준과 일치시켰다.

반면, 교육배치 면에 있어서는 지금까지의 전환교육과 관련된 선행연구들이 대부분 특수학교에 재학 중인 정신지체학생을 대상으로 진행 되어 왔던 것과 달리, 이 연구에서는 통합교육을 받고 있는 특수학급 학생을 연구대상으로 선정한 점에서

차이가 있다.

종래의 전환교육 관련 연구가 특수학교를 대상으로 이루어져 왔던 이유는 특수학교가 장애학생의 전환이라는 공동의 목표를 추구하는 양질의 지원 활동이 조직적으로 잘 이루어질 수 있는 환경이기 때문에 전환교육과 관련된 연구 성과를 얻는데 다소 용이하다는 데 있었다. 반면 일반학교 내에 편성된 특수학급은 특수교사 개개인의 성향과 일반학교의 여건이 각각 다르기 때문에 특수학급 학생들을 위한 전환교육 활동이 순조롭게 이루어지기 어려운 환경이라고 할 수 있다. 그러므로 현재 전환교육의 사각지대에 놓여있는 통합학급 내의 정신지체학생을 위한 체계적이고 실질적인 전환교육활동 프로그램을 적용시켜 그 성과를 얻고자 하였다는 점에서 이 연구의 의의를 찾을 수 있다.

이와 같이 현재까지는 일반학교의 특수학급에 재학 중인 정신지체학생을 대상으로 한 전환교육 프로그램을 개발하고 적용하는 연구가 부족하였다. 특수학교에 재학하고 있는 정신지체학생의 경우 거의 동일한 특성과 능력을 지닌 또래 환경 내에서 생활을 하는 반면, 일반학교의 특수학급에 배치되어 통합교육을 받고 있는 정신지체학생은 자신의 능력과 특성에서 매우 큰 차이를 지닌 또래환경에서 생활을 해야 한다. 그런 만큼 특수학교에 재학하고 있는 정신지체학생에 비해 적응행동기술과 자기결정능력도 더 많이 요구되며, 또래 환경의 부적응에서 발생할 수 있는 심각한 심리적, 정서적 갈등 등을 사전에 예방하고 완화시켜 주기 위해서라도 특수학급 정신지체학생을 위한 전환교육 프로그램 계발은 절실히 요구된다고 할 수 있다.

경도 정신지체학생의 경우 비장애학생에 비해 학습능력에서는 그 차이가 뚜렷하게 나타나지만, 일상적인 생활 측면에서는 적절하고 체계적인 지도가 지속적으로 이루어지거나, 적절한 행동과 적응행동기술 등을 스스로 학습하고 모방할 수 있는 또래환경이 제공될 경우 또래인 비장애학생과 거의 비슷한 일상생활 수준을 유지할 수 있기 때문에 이들에 대한 전환교육활동이 각 발달단계별로 적절하게 이루어져야 할 필요가 있다.

이러한 점들에 주목하여 이 연구에서는 특수학급에 통합된 경도 정신지체학생을 대상으로 한 전환교육 활동 프로그램을 연구하게 되었으며, 특히 박상희(2006), 송

은주(2004), 정민호(2002)등의 연구에서도 나타났듯이, 일반학교의 특수학급에 재학 중인 정신지체학생의 학부모와 특수교사들의 전환교육과 관련된 프로그램 개발에 대한 요구에 부응하기 위한 것이다.

대부분의 학부모들은 자녀들이 유치원이나 초등학교 저학년까지만 하더라도 자녀들에 대한 희망을 가지고 학습과 생활에 매우 큰 관심과 적극적인 참여를 하고, 또한 그러한 이유 때문에 많은 어려움 속에서도 일반학교 특수학급에 통합을 시켰지만, 초등학교 고학년 또는 상급학교로 진학을 할수록 점점 그 관심과 참여의 정도가 낮아진다.

그 이유는 학교 또는 치료센터 등에서 이루어지는 학습과 적응활동 등의 효과가 원하는 만큼 크게 나타나지 않아 자녀에게 제공되는 일련의 활동 등에 대한 신뢰가 낮아져 자녀에 대한 모든 희망과 노력들을 거의 포기하기 때문인 것으로 여겨진다. 따라서 이러한 시기에 지역사회중심 전환교육 프로그램과 같은 효과적인 전환교육이 이루어짐으로써 정신지체학생의 적응능력 향상과 함께 학부모들의 자녀에 대한 지속적인 관심과 참여를 유도할 수 있다는 점을 감안해 볼 때 이 연구의 의의는 매우 크다고 할 수 있다.

한편, 연구대상을 남학생과 여학생으로 선정한 이유는 초등학생의 경우 특수학급에서 통합하여 수업을 실시하고 있으며, 중학교 특수학급의 경우 남녀 공학이 아닌 경우는 분리하여 수업을 하는 실정을 감안한 조치였다. 또한 남학생과 여학생의 통합학급과 특수학급에서의 교과수업과 다른 생활중심의 활동이나 프로그램을 적용하여 보면, 생활연령과 정신연령이 같다고 하여도 남학생과 여학생이 수업시간에 습득하는 학습능력이나 기술 등에서 차이가 있음을 알 수 있다(류현주, 2003; 박승탁, 2000; 전보성 2006; 조순형, 2005). 따라서 이 연구에서는 생활연령과 정신연령이 비슷한 남학생과 여학생을 선정하였으며 지역사회중심 전환교육 활동을 남녀 학생에게 통합적으로 실시하였다.

또한 이 연구에서 연구대상을 초등학교와 중학교의 학교급별로 비교한 이유는 중등학교 이전에 전환교육의 준비를 실시해야 한다고 한 Sitlington(2000), Wehman(1995), 그리고 Patton과 Dunn(1998) 등의 주장과 장애 아동의 욕구를 충분히 파악하여 각 발달단계별 전환교육을 진단하고 지도할 것을 주장한

Clark(2000)와 박미화(2003) 등의 견해를 참조하였다.

전환교육이 직업교육의 의미가 아닌 지역사회 적응과 통합을 위한 전환교육 활동이라는 입장에서 볼 때, 그 교육시기가 중학교 이후에 이루어진다는 점은 정신지체학생의 사회적 통합을 더욱 어렵게 만드는 결과를 초래 할 수 있는 변인이 될 수 있다는 것으로 보고, 이 연구에서는 중등학교 이전 시기의 정신지체학생을 대상으로 한 전환교육 실시 효과를 밝혀보고자 하였다.

특히 초등학교 5, 6학년 정신지체학생은 더 많은 적응행동기술과 자기결정능력이 요구되는 중학교 진학을 앞두고 있으며, 중학교 시기는 사춘기로서 신체적, 심리적, 정서적 변화를 겪게 된다는 점에 주목할 필요가 있다. 따라서 이 시기의 정신지체학생에게 제2차적인 심리적, 행동적, 정서적인 장애가 발생하지 않도록 예방하고, 스스로 판단하고 행동하는 자기주도적인 생활태도가 더 많이 요구되는 시점이라 할 수 있다.

뿐만 아니라 사회적인 기대에 부응하고 원활한 학교생활과 일상생활의 적응을 통해 미래에 사회통합을 위한 기본적인 적응능력을 습득하기위해 체계적인 전환교육활동이 필요한 시기라고 할 수 있다. 이와 같이 전환교육활동 시기가 초등학교부터 적용되어야 한다는 입장은 현재 초등학교에 재학 중인 장애학생들에게도 필요성을 강조한 방명애(2001)의 주장과 일치한다고 할 수 있다.

전환교육 프로그램을 이용한 국내 실험연구를 살펴보면 전보성(2005)의 연구에서는 정신연령이 5세에서 7세, 조순형(2005)의 연구에서는 5세에서 9세의 특수학교에 재학중인 학생을 대상으로 연구하였으며, 류현주(2003)의 연구에서는 정신연령이 7세에서 9세, 박승탁(2000)의 연구에서는 5세에서 8세의 특수학교에 재학중인 학생을 대상으로 수행하였으나 이 연구는 지역사회중심 전환교육활동으로서 정신연령의 의미보다는 현재 초등학교 5, 6학년과 중학교 학생의 생활 연령에 근거하여 프로그램을 투입하였다. 이러한 까닭은 심리·행동적 특성이 비슷한 초등학교와 중학교에 재학 중인 정신지체학생의 전환교육 효과를 종적인 비교를 통하여 정신지체학생의 전환교육 적용의 최적의 시기를 알아보려는데 연구의 의의가 있기 때문이다.

이상과 같은 연구의 필요성에 의해 이 연구에서는 초등학교 5, 6학년과 중학교의

특수학급에 재학하고 있는 정신지체학생을 연구대상으로 선정하였으며, 이렇게 선정된 연구대상학생들을 지능과 사회성숙도 및 연령과 성별을 고려하여 실험집단과 통제집단으로 각각 44명씩 동질집단으로 나누었다.

한편, 연구대상을 좀 더 많은 인원수를 선정하지 못한 이유는 연구대상학생들 간의 개인차가 매우 심하여 연구대상학생을 확보하는데 많은 어려움이 있었기 때문이다. 또한 실험연구라는 특성상 연구자가 적정 인원수를 가지고 실험을 수행하지 않으면 안 되었기 때문이다. 또한 비교를 용이하게 하기위해 집단 간의 수를 최대한 같게 하였다. 즉, 이 연구는 비슷한 심리·행동적 특성을 지닌 연구대상학생 선정에서의 제한점을 지니고 있으나, 이는 정신지체학생을 대상으로 하는 대부분의 연구들이 갖는 공통적인 문제점이라고 할 수 있다.

2) 연구변인과 연구도구

이 연구는 지역사회중심 전환교육활동의 적용이 정신지체학생의 적응행동기술과 자기결정능력 향상에 미치는 효과를 알아보기 위한 연구이다.

이 연구의 실험요인은 지역사회중심 전환교육활동 프로그램의 적용이고, 독립변인은 집단별, 학교급별, 성별이다. 종속변인은 정신지체아동의 적응행동기술의 변화와 자기결정능력의 변화량으로서 지역사회중심 전환교육활동을 통하여 사전·사후 결과를 비교 검증하는 방법을 취하였다. 연구 수행은 실험집단과 통제집단의 사전·사후 검사 설계에 의하여 진행 되었다.

이 연구의 실험요인은 지역사회중심 전환교육 프로그램 적용이고, 독립변인은 집단별, 학교급별, 성별이고, 종속변인은 적응행동기술과 자기결정능력 점수이다. 실험결과의 자료는 집단(2)×학교급별(2)×성별(2)을 독립변인으로 적응행동기술(개념적 적응행동, 사회적 적응행동, 실제적 적응행동)과 자기결정능력(자율성, 심리적 역량, 자아실현)을 종속변인으로 한 삼원변량분석(Three-Way ANOVA)을 실시하였다.

이 연구 대상인 정신지체학생의 경우 모집단이 가지는 대부분의 종속변인의 속성이 정규분포를 따르지는 않기 때문에 변량분석의 기본 가정인 집단간 동변량성

의 가정을 완전하게 충족하기는 어려우나 최대한 동질성을 확보하여 수행하였다. 그러나 이 연구대상으로 선정한 정신지체학생이 모집단이 가지는 대부분의 종속변인의 속성이 정규분포를 따르지 않으므로 제1종 오류의 발생확률을 상승시키는 중요한 요인으로 작용할 수 있으나, 현재 개발된 통계기법 하에서 이러한 1종 오류의 발생확률을 줄일 수 있는 정밀한 분석방법은 제시되기 어렵다고 본다.

이 연구의 종속변인인 적응행동기술과 자기결정능력 검사는 사전검사, 사후검사로 나누어 실시하였다. 그리고 적응행동은 환경적 요구에 대처하는 일상적인 수행의 질(Grossman, 1983)이며, 자기결정능력은 부당한 외부의 영향이나 방해를 받지 않고 자신의 삶의 질에 관한 선택과 결정을 내릴 수 있는 자신의 삶에서 주도적인 역할을 성취해 나갈 수 있는 능력으로(Wehmeyer, 2001) 정의하였다.

적응행동이라는 용어가 연구의 현장에서 사용되어 온 것은 이미 1980년대부터이지만 학생들을 대상으로 한 연구는 대부분 적응행동의 한 분야에 초점을 둔 연구가 대부분이라고 할 수 있다. 정신지체학생을 대상으로 한 적응행동기술의 하위영역에 관한 선행연구로는 사회적 적응행동이라는 용어보다는 사회적 기술, 혹은 사회적 기능, 생활기능 등의 적응행동 하위 영역별로 이루어진 연구들을 참조하였다(류현주, 2003; 박승탁, 2000; 양희연, 2001; 이민규, 2002; 이상훈과 주명환, 2001; 조순형, 2005).

이 연구에서 사용된 평가도구는 적응행동검사(KISE-SAB)와 자기결정능력 검사이다. 적응행동 검사도구는 국립특수교육원에서 개발한 KISE-SAB(정인숙 외, 2003)이다. 이 검사는 개념적 적응행동검사, 사회적 적응행동검사, 실제적 적응행동검사로 3개의 하위 척도로 구성되어 있다.

이 연구의 신뢰도를 추정하기 위해 크론바하 알파(Chronbach's alpha)를 산출하였는데, 신뢰도 계수는 개념적 적응행동 .91, 사회적 적응행동 .87, 실제적 적응행동이 .82로 나왔으며, 전체 적응행동검사에서는 .87의 높은 수치를 보였다. 이로써 적응행동검사의 신뢰도는 전반적으로 양호한 것으로 나타났다.

한편, 자기결정능력 검사는 김정권외 3인(2000)이 개발한 자기결정능력 검사로 정신지체학생이 글로써 자신의 생각을 표현하는데 한계를 보이는 자기규칙을 제외한 자율성, 심리적 역량, 자아실현의 3개 영역 63개 항목으로 실시하였다.

이 연구의 신뢰도를 추정하기 위해 크론바하 알파(Chronbach's alpha)를 산출하였는데, 신뢰도 계수는 자율성 .90, 심리적 역량 .78, 자아실현이 .68로 나왔으며, 전체 자기결정능력 검사에서는 .91의 높은 수치를 보였다. 이로써 자기결정능력 검사의 신뢰도는 전반적으로 양호한 것으로 나타났다.

중재에서 사용된 연구도구는 일관되고 타당한 프로그램이며 효과를 검증하는데 사용한 적응행동검사와 자기결정능력검사 역시 국내에서 표준화된 검사 도구를 적용하였기 때문에 신뢰도가 높다고 할 수 있다.

이 연구에서 사용한 '지역사회중심 전환교육 프로그램'은 지역사회중심 전환교육 활동을 Clark(2000)의 포괄적인 전환교육 모형에 근거하여 Wehmeyer 등(1998)이 개발한 자기결정프로그램, Halpern(1997)이 제작한 NEXT S.T.E.P 프로그램, Cartledge와 Miburn(1995)의 적응행동 프로그램, 기능적 생활중심 지도 프로그램(국립특수교육원, 1997)과 제7차 특수학교 교육과정 등을 분석하여 우리나라 지역사회 내에서 적합한 활동을 중심으로 1차 하위영역 및 목록을 선정하였으며, 선정된 영역과 하위영역을 중심으로 현장조사와 관련 문헌 조사, 관련 전문가 집단(특수학급 교사 16명, 특수학교 교사 14명, 정신지체 학생 학부모 10)이 각 영역과 하위목록을 검토하는 등 내용타당도를 확보하기 위한 노력을 기울였다(박상희, 김남순, 2005).

이와 같은 절차를 거쳐 자기관리, 의사소통, 일상생활, 경제생활, 여가생활 등 5개 영역 15개 활동과제 30개 활동주제로 최종 개발된 지역사회중심 전환교육 프로그램(박상희, 김남순, 2006)을 적용하여 집단별, 학교급별, 성별로 적응행동기술과 자기결정능력에 대한 탐색을 실시하였다.

이러한 지역사회중심 전환교육활동을 정신지체학생에게 중재하면서 연구자는 다음과 같은 내용을 논의하고자 한다.

첫째, 지역사회중심 전환교육활동을 정신지체학생에게 적용하면서 투입 초기에 이 프로그램에 참여하는 전문가 집단 간의 프로그램 적용 후, 수정·보완을 하였지만, 지역사회중심 프로그램 영역이 매우 방대하기 때문에 더욱 심도 있는 수정·보완을 하기에는 많은 어려움이 있었다.

그러므로 프로그램 개발단계에서부터 전문가 집단의 심도 있는 수정 활동이 필

요하다. 즉, 개발된 하위목록 전체를 소수의 정신지체학생을 대상으로 1~2회 정도 예비 활동을 하고, 그러한 활동을 통하여 프로그램 개발에 참여한 전문가 집단의 집단 사고 활동을 통하여 프로그램을 심도 있게 수정·보완하는 활동이 필요할 것으로 여겨진다. 그리고 좀 더 체계적인 지역사회중심 전환교육활동을 위해서는 미국의 경우와 마찬가지로 적응생활기술 교육과정(ALSC; Adaptive Living Skills Curriculum)의 지역사회 생활기술(Community Living Skills)영역이나 지역사회 통합 교육과정(CLS-C; Community Integration Skills-Curriculum)과 같은 지역사회와 연계한 프로그램의 필요성도 제기된다.

둘째, 학교 교육과정과 연계한 지역사회중심 전환교육활동의 장기 중재 프로그램의 필요성이다. 전환교육과 관련된 선행연구를 살펴보면 프로그램의 적용 기간은 짧게는 3개월에서 길게는 12개월까지 다양하게 나타나고 있는데, 이러한 프로그램 모두 학교 교육과정과는 별개로 또는 특정한 시간(재량활동, 클럽활동 등)을 할애하여 실시하고 있는 실정이며, 그것도 동·하계 방학기간 중에는 프로그램을 실시하지 못하고 있는 실정이다. 정신지체학생의 인지·학습상의 특성상 장기적·지속적·연계적·반복적인 서비스를 제공하지 못하면 프로그램의 효과를 일반화하거나 또 다른 환경으로의 전이가 어렵다고 볼 때, 학교 교육과정과 연계한 지속적이고 장기적인 프로그램이 꼭 필요하다고 하겠다.

셋째, 경도 정신지체학생을 위한 다양한 프로그램들의 필요성이다. 교육 효과의 효율성의 측면에서 볼 때, 정신지체학생을 위한 보다 다양한 전환교육 프로그램이 개발되어야 할 것으로 여겨진다. 그러한 프로그램의 적용을 통하여 많은 정신지체학생의 심리·행동·정서적인 측면의 다양한 변인들이 긍정적으로 변화하고, 긍정적인 변화를 통하여 향후 학교를 졸업한 뒤 지역사회 안에서 독립적이고 기능적인 삶을 살아 갈 수 있다면 정신지체학생의 삶의 질이 한층 더 좋아 질것이라고 본다.

3) 연구절차

이 연구의 중재절차는 크게 준비단계, 사전검사, 프로그램 실시, 사후검사로 구분될 수 있다.

중재에 들어가기 전에 사전절차 단계를 2005년 6월 3일부터 2005년 11월 2일까지 진행하였다. 우선 지역사회중심 전환교육 프로그램 작성을 위한 선행 연구들을 고찰하였으며, 정신지체학생과 학부모, 특수교사의 요구를 반영한 지역사회중심 전환교육 프로그램을 개발하였다. 또한 지역사회중심 전환교육활동에 참여하여 그 효과를 검증할 특수교사와 보조해줄 자원봉사자를 선정하였으며, 연구에 참여할 특수교사와 자원봉사자를 대상으로 지역사회중심 전환교육활동 적용을 위하여 프로그램의 특성, 지도방법, 결과처리에 관하여 연수를 실시하였다.

연구의 중재 기간은 2005년 11월 2일부터 2006년 2월 17일까지였으며, 방과 후 활동과 동계방학 적응 활동으로 나누어 실시하였다. 방과 후 활동은 2005년 11월 2일부터 2005년 12월 24일까지 실시하였으며, 동계방학 적응활동은 연구대상 학생들의 동계방학 기간 동안인 2005년 12월 26일부터 2006년 2월 17일까지 실시하였다. 또한 프로그램 적용 초기 단계에서는 연구자와 프로그램에 참여하는 특수교사, 자원봉사자와 함께 프로그램을 진행하였다.

연구대상을 학기 중과 방학 중으로 구분하여 지역사회중심 전환교육활동을 실시한 내용은 프로그램의 특성상 학교에서 실시하는 것도 의미가 있지만 방학 중에 정신지체학생에게 집중적으로 참여시킴으로써 학교의 틀을 벗어난 환경 속에서 스스로 지역사회에 참여할 수 있는 기회를 확대해 준다는 의미에서 그 의의를 찾을 수 있다.

전환교육과 관련된 연구의 실험기간을 박사학위 논문을 중심으로 살펴보면 전보성(2005)은 대인·사회적 기능중심의 전환교육활동 프로그램을 받는 중·고등부 정신지체학생을 대상으로 12개월의 연구기간을 선정하였고, 박승탁(2000)은 특수학교에서 전환교육을 받고 있는 정신지체학생을 대상으로 생활 중심 전환교육 프로그램의 실험기간을 1년 6개월로 하였다. 류현주(2003)는 정신지체 특수학교에 재학중인 중·고등부 학생을 대상으로 여가활동 중심의 전환교육을 12개월 실시하였으며, 송정은(2003)은 전공과 전환교육을 받고 있는 전공과 정신지체학생을 대상으로 원예치료 프로그램을 12개월 실행하였다.

이 연구의 실험 기간은 4개월로 실험기간이 다른 연구에 비해 상대적으로 짧다고는 할 수 있으나, 활동이 중재된 회기로 살펴보면 일주일 단위로 주 1회 또는 2

회 중재를 하고, 활동 시간은 학기 중에는 15시부터 18시까지 평균 2시간을 하였으며, 방학 중에는 오전 9시부터 오후 2~3시까지 5~6시간 동안 함으로써 지역사회중심 전환교육활동이 수행된 전체적인 시간의 양은 연구대상 학생들의 종속변인을 변화시킬 만큼의 충분한 기간이 된다고 볼 수 있다.

프로그램 적용 기간은 2005년 11월 2일부터 2006년 2월 17일 까지 15주 동안 실시하였다. 여러 선행 연구들을 살펴보면 실험기간이 최대 12개월부터 최소 12주까지 다양하게 적용한 것으로 나타났다. 실험기간이 12개월인 연구에서는 특수학교의 교육과정상 실험이 불가능한 여름방학과 겨울방학을 제외하여, 프로그램을 지속적이고 연계적으로 적용할 수 있는 기간은 3개월(12주)에 불과 한 것으로 나타났다.

이와 같이 프로그램 적용 기간이 연구자에 따라 다르게 적용되고 있는데 이러한 기간의 차이와 지속적이고 연계적이며 반복적인 프로그램의 실시가 아닌 단절된 프로그램의 적용은 정신지체학생의 인지·학습 특성상 학습의 전략과 일반화에 문제를 보이는 이들에게 중요한 변인이 될 수 있다.

따라서 연구자는 프로그램 중재 기간을 2단계로 나누어 2005년 11월 2일부터 동년 12월 24일 까지 약 8주 동안에는 방과 후 활동으로 지역사회중심 전환교육 프로그램을 적용하였다. 학교 현장의 교육과정상 겨울방학에 해당되는 2005년 12월 26일부터 2006년 1월 26일까지 약 4주 동안은 프로그램의 지속과 반복학습을 위하여 전일제(1일 약 6~7시간)로 겨울방학 적응 캠프를 통하여 지역사회중심 전환교육 프로그램을 적용하였다. 이러한 활동은 정신지체학생의 인지·학습상의 단점을 보완하기 위해 연구자가 취한 조치였다.

이는 전환교육활동이 더욱 체계적이고 장기적으로 이루어져야 한다고 주장한 여러 선행 연구(오정숙, 1999; 박승탁, 2000; 류현주, 2003; 전보성, 2005; 조순형, 2005)의 결과에 비추어 볼 때, 일선 학교 교육과정에 접목한 교과 교육과정의 일환으로 전환교육을 장기적으로 실시하는 것도 고려해 볼 만하다는 것을 시사한다.

2. 연구결과에 대한 논의

이 연구에서는 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 적응행동기술과 자기결정능력에 미치는 효과를 알아보았다. 연구 결과를 요약하고 선행연구와 이론적 배경을 근거로 논의하고자 한다.

1) 적응행동기술에 미치는 영향

이 연구의 첫 번째 연구문제는 ‘‘지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 적응행동기술 변화에 있어서 집단별, 학교급별, 성별 간에 차이가 있는가?”를 알아보는 것이다.

이 연구결과에 따르면, 지역사회중심 전환교육을 받은 집단이 받지 않은 집단에 비해 적응행동기술이 더 높은 것으로 나타났다. 학교급별 비교에서는 중학생이 초등학생보다 중재효과가 높은 것으로 나타났다. 성별로는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았으나 여학생이 남학생에 비해 약간 더 높은 경향으로 나타났다.

이러한 결과는 지역사회중심 전환교육을 통해 적응행동기술이 향상될 수 있다는 것이므로 실험집단과 통제집단의 적응행동기술을 발전시키기 위해서는 적절한 지역사회중심 전환교육 프로그램이 교과과정에 포함되어 중재 되어져야 한다는 것을 의미한다. 이 결과는 전환교육활동이 적응행동기술에 긍정적인 효과를 준다는 다른 연구들과 유사한 결과를 나타낸 것으로 보인다(박상희, 김남순, 2006; 선은숙, 2006; 전보성, 2005; 조순형, 2005; 황병천, 2004; 류현주, 2003; 이상훈, 주명환; 2001; 박승탁, 2000; Agran, Snow & Swaner, 1999; Falvey & Grenot-Scheyer, 1995; Ford, Davern, & Schnorr, 1992; Corbo, 1990; Falvey, 1989; Wuerch & Voeltz, 1982; Hamre-Nietupski, Nietupski, Bates, & Maurer, 1982).

적응행동기술을 세부적인 하위영역별(개념적, 사회적 ,실제적 적응행동)로 살펴보면 다음과 같은 특성이 나타난 것을 알 수 있다.

첫째, 적응행동기술의 하위영역인 개념적 적응행동이란 언어표현, 언어이해, 읽

기, 쓰기, 돈 개념, 자기지시 등을 의미하며 지역사회중심 전환교육활동이 개념적 적응행동의 향상에 효과가 높은 것으로 나타났다. 그러나 학교급별과 성별로는 차이를 보이지 않았다. 이러한 까닭은 개념적 적응행동이 주로 구체적·현실적인 실제가 아니라 학문적 상황에서 성공하는데 필요한 기술로 구성되어 있다는 점에 유의할 필요가 있다.

박승희(2003)는 지역사회 기능은 지역사회 자원을 적절히 사용하는 것과 관련이 있다고 하였다. 이 연구에서 밝히고자 하는 사회적응행동기술은 지역사회에서의 행동, 선택된 욕구에 관한 의사소통, 사회적 상호작용, 기능적 학업 교과의 적용을 포함하고 있다. 또한 황병천(2004)은 적응행동기술을 개인이 환경에 맞추어 행동할 수 있는 능력을 사회적응능력(social adaptive skills)으로 정의하고 그 의미는 사회성 기술 또는 사회적 수행능력 등과 유사하다고 보았다.

미국정신지체협회(1992)는 적응기술을 의사소통, 자기보호, 가정생활, 사회적 기술, 지역사회 이용, 자기주도, 건강과 안전, 기능적 학업, 레저 및 작업의 10개 영역으로 정의하고 있다.

이와 같이 적응행동은 문화적 규준과 기대 내에서 고려된다는 점과 상황에 따라 차별적이라는 데 그 특징이 있다(Harrison, 1987). 또한 적응행동은 지적능력, 참여·상호작용·사회적 역할, 건강 및 맥락의 네 가지 차원에서 제한적으로 고려되고 있어서(AAMR. 2002), 적응행동의 개념은 일관되고 종합적이지 못한 점이 제한점이 될 수 있다(Reschly, 1990).

이 연구에서는 적응행동의 개념은 일련의 능력을 내포하는 용어로서 적응행동의 제한성이 자주 다른 적응행동 혹은 개인적 능력으로 평가되고 있다. 따라서 적응행동이라는 용어는 사회적 기술이나 지역사회 적응기능 등과 같이 사용되는 용어로서 이들에 관한 선행연구들은 주로 적응행동 기능의 한 가지 하위영역별로 이루어진 것들이 대부분인데 그 내용을 다음과 같이 살펴볼 수 있다.

이 연구의 초기 사전검사에서 초등학생과 중학생 집단 간 지능검사의 결과는 통계적 유의차를 보이지 않았다는 점을 놓고 생각해 볼 때 다음과 같은 두 가지를 논의해 볼 수 있게 한다. 먼저, 지역사회중심 전환교육 활동이 개념적 적응행동 요소 지도에 효과적이며, 두 번째 로는, 개념적 적응행동은 인지적 영향을 많이 받는

영역이라는 점이다.

즉, 초기 사전검사의 결과에서 정신지체학생 지능의 유의차를 발견하지 못한 것처럼 개념적 적응행동의 향상 정도에서도 유의차는 발견할 수 없었다. 그러나 실험집단과 통제집단 간 차이를 보이는 일은 중재의 효과를 검증해 주는 부분이라고 할 수 있다. 이러한 내용은 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 사회적 기술에 미치는 효과를 밝힌 박상희와 김남순(2006)의 연구와 기능적 생활중심 전환교육 프로그램이 발달지체아의 사회적응력에 미치는 효과를 밝힌 이상훈과 주명환(2001)의 연구결과를 지지한다고 하겠다.

한편, 개념적 적응행동은 종래 장애학생에 대한 학습 중 주로 교실 내에서 교재를 중심으로 익혀야 한다고 전문가들 사이에서 논의되던 부분이다. 이 연구의 결과는 학생의 생활중심교육과정과 우리나라 특수학교(급) 교육과정인 기본교육과정 운영이 기능적 교수에 집착하기보다는 통합교육상황이나 가정, 지역사회를 기반으로 이루어져야 하는 배경을 제공한다고 할 수 있다. 또한 이는 장애학생의 완전통합교육에 대한 이론적 지지가 될 수 있다. 일반적으로 학생들의 기초학습기능이라고 여겨지는 읽기, 쓰기, 기초수학 영역이 특수학급에서, 기타 활동들은 일반학급에서 운영되고 있는 우리나라의 특수교육 환경에 대하여 현재로서는 완전통합이라는 대안이 힘을 얻을 수 있는 기반이 될 수 있다. 그러나 분리교육과 지역사회중심 전환교육 교수 중 어느 것이 더 시간과 노력이라는 경제적인 면에 효율성이 있는지는 후속적인 연구가 필요한 내용이라고 할 수 있다.

둘째, 적응행동기술의 하위영역인 사회적 적응행동이란 사회성일반, 놀이 활동, 대인관계, 책임감, 자기존중, 자기보호, 규칙과 벌 등을 말한다. 지역사회중심 전환교육활동이 사회적 적응행동에서는 실험집단과 중학생에서 높은 효과를 나타내었으며, 중재효과 면에서는 여학생이 남학생보다 높은 것으로 나타났다. 따라서 집단, 학교급별, 성별은 사회적 적응행동 향상에 영향을 미치는 변인으로 볼 수 있다.

사회적 적응행동의 경우 중학생 실험집단은 통계적으로 유의한 향상을 보였으나, 초등학생은 통계적 유의차는 없었다. 사회적 적응행동은 사회적 기대와 다른 사람의 행동을 이해하고 사회적 상황에서 자신이 어떻게 행동하는 것이 적절한지를 판

단하는 기술로 사회적 이해·통찰·판단 및 의사소통을 포함하는 내용이다.

이 연구에서 투입한 지역사회중심 전환교육활동은 실험집단 학생의 사회적 경험의 정도, 생활연령 등이 충분히 영향을 미칠 수 있는 변인이라고 할 수 있다. 따라서 중학교 정신지체학생의 경우 동일한 경험에 대해서도 초등학교 학생들보다 깊은 사고와 의사소통, 판단을 할 수 있기 때문에 이 영역에서 중학생이 초등학생에 비하여 우수한 능력을 보인다고 할 수 있다. 초등학생의 경우라 할지라도 이 프로그램 외에도 다양한 변인들이 적응행동의 향상에 영향을 미치고 있으며, 특히 프로그램이 투입되고 있는 동안에 일상생활 속에서 일어나고 있는 많은 활동들에 민감한 가소성을 나타내고 있다고 볼 수 있다.

정신지체학생은 환경에 대한 적응실패의 경험이 생활과정에서 누적되어서 생활하는 기쁨이나 생활에 뛰어드는 의욕이 상실되는 경우가 많으므로 정신지체학생이 적극적으로 생활에 뛰어들도록 하기 위해서는 의도적이고 계획적인 일상생활의 장면을 조성하여 사회적 적응행동을 지도할 필요가 있다. 의도적이고 계획적인 지역사회 참여활동은 정신지체학생의 사회적 적응행동의 향상을 가져왔다.

이 연구는 정신지체 중학생을 대상으로 지역사회 참여활동을 시킨 결과 사회적 적응행동을 증진시키는데 효과적이라고 한 선은숙(2006)의 연구결과와 일치한다. 사회적 적응행동은 자연적 환경 속에서 비장애인과 함께 생활하기 때문에 사회적 상호작용의 기회와 모델링의 기회가 제공되어 여러 영역의 기술습득이 가능해진다는 Wuerch와 Voeltz(1982)의 연구결과와도 일치한다. 따라서 적응행동은 일상생활을 하는데 필요한 여러 기능들의 습득에 유효하다는 것을 알 수 있다. 이는 적응행동 결함을 고정적인 것으로 보지 않고 삶의 다양한 상황에서의 사회적 및 환경적 요구에 쉽게 영향을 받을 수 있는 것으로 볼 수 있다.

따라서 이러한 선행연구들을 살펴볼 때 중학교 정신지체학생의 경우 좀 더 구조화되고 체계화된 프로그램을 통한 적응행동 교수가 요구되며, 초등학생의 경우 구조화된 지역사회 교수 프로그램 외의 지역사회 환경과 가정변인, 기타 교수에 영향을 미치는 변인들에 대한 고려가 이루어져야 할 것이다. 뿐만 아니라 초등학생의 민감한 가소성에 바탕을 둔 조기 지역사회중심 전환교육 활동이 이루어져야 할 것이다.

셋째, 적응행동기술의 하위영역인 실제적 적응행동은 화장실이용, 먹기, 옷 입기, 식사준비, 집안정리, 교통수단이용, 진료받기, 금전관리, 통신수단이용, 작업 기술, 안전 및 건강관리 등이 포함되며, 평범한 일상생활 활동을 해 나가는데 있어 독립된 인간으로서 자신을 유지해 가는 실제적 적응기술을 의미한다.

지역사회중심 전환교육활동이 실제적 적응행동에서는 실험집단이 통제집단보다 높은 수준을 보여주며 성별에서는 여학생이 중재효과가 높은 것으로 나타났다.

이 연구의 결과는 지역사회중심 전환교육활동은 정신지체학생에게 타인과의 협상, 의사소통, 문제해결과 같은 기술 개발을 촉진시킬 수 있는 실제적인 생활 기능 중심의 교육과정(Corbo, 1990; Falvey, 1989; Ford, Davern, & Schnorr, 1992)이라는 선행연구의 결과를 지지한다고 하겠다. 뿐만 아니라 정신지체학생의 사회적 상호작용, 독립생활 능력 향상에 기여하였다는 연구들(Argran, Snow & Swaner, 1999; Falvey & Grenot-Scheyer, 1995; Hamre-Nietupski, Nietupski, Bates, & Maurer, 1982)의 결과를 지지하고 있다고 할 수 있다.

또한 정신지체학생의 적응행동향상에 미치는 효과에 관한 연구의 결과는 류현주(2003), 박승탁(2000), 선은숙(2006), 양희연(2001), 이상훈과 주명환(2001), 전보성(2005), 조순형(2005) 등의 연구들이 긍정적인 효과를 거둔 점에서 이 연구결과와 일치한다.

따라서 선행연구의 결과와 이 연구의 개념적 적응행동의 결과는 앞으로 정신지체학생의 학습지도방법에 있어 종래의 기능적 교수에 대한 새로운 대안으로 제시될 수 있을 것이다. 즉, 지금까지 정신지체학생의 기능적 교과 영역은 특수학급을 중심으로 한 구조화된 집중교육을 실시하는 일이 가장 효과적인 지도방법이라고 여겨지는 일반적인 경향에 대한 반론의 근거가 될 수 있다.

정리하면, 지역사회중심 전환교육활동은 정신지체학생의 적응행동 향상과 하위영역에 효과가 있는 것으로 나타났다. 사회적 적응행동향상은 학교급별과 성별의 모든 변인이 관련된 것으로 나타나 연령과 생활경험이 영향을 미치는 것으로 추론해 볼 수 있다. 그러나 개념적 적응행동과 실제적 적응행동의 경우에는 학교급별 변인과 관련성을 보이지 않아 연령에는 영향을 받지 않는 것으로 설명할 수 있다. 이는

정신지체학생을 대상으로 한 지역사회중심 전환교육활동의 필요성을 시사하고 있다. 물론 성별이 어느 정도 영향을 미치고는 있지만, 학급이라는 구조화된 영역의 한정 및 대상연령에 제한을 두지 않고 장애학생의 실제 생활환경으로 변화 및 조기 적용에 관한 필요성을 뒷받침한다고 볼 수 있다.

2) 자기결정능력에 미치는 영향

이 연구의 두 번째 연구문제는 ‘‘지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 자기결정능력 변화에 있어서 집단별, 학교급별, 성별 간에 차이가 있는가?”를 알아보는 것이다.

이 연구결과에 따르면, 지역사회중심 전환교육을 받은 집단이 받지 않은 집단에 비해 적응행동기술이 더 높은 것으로 나타났다. 학교급별 비교에서는 중학생이 초등학생보다 중재효과가 높은 것으로 나타났다. 성별로는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았지만, 여학생의 중재효과가 약간 더 높게 나타났다.

이러한 결과는 지역사회중심 전환교육활동을 통해 자기결정능력이 향상될 수 있다는 것이므로 실험집단과 통제집단의 자기결정능력을 향상시키기 위해서는 적절한 지역사회중심 전환교육 프로그램이 교과과정에 포함되어 중재 되어져야 한다는 것을 의미한다. 또한, 이 결과는 전환교육활동이 자기결정능력에 긍정적인 효과를 준다는 다른 연구들과 유사한 결과를 나타낸 것으로 보인다(김언아, 2005; 김혜경, 2001; 류숙렬, 2002; 오정민, 박은혜, 2003; 박성우, 2003; Wehmeyer, 2003; Wehmeyer & Schwartz, 1997; Perlmutter & Monty, 1977; Sowers & Powers, 1995; Wehmeyer & Kelchner, 1995; Wehmeyer & Kelchner, 1994; Wehmeyer, 1993; Sheldon, Sherman, & Harchik, 1990; Realon, Favell & Lowerre, 1990; Caspo, 1991; Field, 1989; Bannerman, Schunck, 1985; Wang & Stiles, 1976).

학교급별에 대한 비교에서는 자기결정능력 점수는 초등학생과 중학생이 거의 비슷하게 나타났다. 이와 같이 학교급별 간에 유의차가 없다는 것은 자기결정능력이 경험과 무관하다는 것을 보여주는 결과라고 할 수 있다.

성별간에 대한 비교에서는 자기결정능력의 점수가 여학생이 남학생보다 높게 나타났다. 이와 같이 여학생이 자기결정능력 향상이 있는 것은 전환교육활동을 통해 습득된 경험이 자율성, 심리적 역량, 자아실현에서 남학생보다는 더 잘 적응하기 때문인 것으로 추정할 수 있다. 또한, 이 결과는 전환교육활동이 자기결정능력 개선에 있어서 성별간에 차이가 난다는 선행연구 결과와 일치한다(김혜경, 2001; 박성우, 2003).

자기결정능력을 하위영역별(자율성, 심리적 역량, 자아실현)로 살펴보면 다음과 같은 특성이 나타난 것을 알 수 있다.

첫째, 자기결정능력의 하위영역인 자율성은 자신의 선호, 흥미, 능력에 따라 행동하고 독립적인 태도, 외부의 영향이나 간섭으로부터 자유로운 것을 뜻한다. 이에 Sigafoos 등(1988)은 자율적인 행동에 대하여 자신이나 가족 보호활동, 관리활동, 여가와 취미활동, 그리고 사회적 직업적 활동의 네 가지 영역으로 정의하고 있다(Wehmeyer, 2003).

지역사회중심 전환교육활동이 자율성에 있어서는 실험집단이 통제집단에 비해 자율성이 향상된 것으로 나타났다. 성별로는 여학생이 남학생보다 자율성 점수가 높게 나타나 성별에 따른 차이를 보였다. 그러나 학교급별 에서는 별다른 차이를 보이지 않았다.

지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 통제집단보다는 실험집단에서 효과가 더 높다는 것은 지역사회중심 전환교육 활동의 효과를 입증하는 것으로 Wehmeyer와 Kelchner(1995)은 정신지체인과 청소년은 제한된 자율성을 가진다는 주장과, Wehmeyer와 Schwartz(1997)은 학습장애 및 정신지체학생의 고등학교 졸업후 추수연구결과 고등학교에서 자기결정이 된 학생이 성인의 삶에 있어서 보다 더 긍정적으로 나타났다는 연구의 결과들을 주목할 수 있다. 그러므로 정신지체학생은 스스로 결정할 수 있는 능력을 길러야 하며, 자율성에 관련된 개인의 능력에 영향을 미치는 학습과 수행이 가능하도록 하여야 할 것이다. 그러나 정신지체학생은 학습된 무력감과 주변 사람의 편견이 정신지체학생의 발달에 지장을 주고 성인으로의 삶을 준비하는데 걸림돌이 되고 있다(Smith, 1989; Field, 1996;

Wehmeyer & Kelchner, 1994; Wehmeyer, 1993). 이러한 이유로 많은 정신지체 학생이 고용 ,독립된 생활, 그리고 지역사회 통합과 같은 성인으로의 중요한 삶을 누리지 못하고 있기 때문이다(Field, 1989; Wehmeyer, 1993; Wehmeyer & Kelchner, 1994).

따라서 이를 극복하기 위한 해결책으로 자기결정능력이 인식되어지고 점차 그 중요성이 강조되어져야 할 것이다(Wehmeyer, 1997). 즉, 정신지체 성인의 성공을 제한하는 것은 자기결정능력으로 보고 개인의 선호, 흥미, 필요, 능력, 선택에 기초하여 가족과 친구 그리고 전문가와의 연계에 보다 중점을 두어야 할 것이다(Wehmeyer, 1995). 그러나 정신지체학생의 대부분이 그들의 삶을 통제하고 선택하는데 있어서 제한된 기회를 가지며, 환경과의 상호작용에서 근본적으로 의존적인 형태로 자라왔다. 그러므로 자기결정능력에 관련된 기술과 태도가 부족할 뿐만 아니라 기회도 부족했으므로 장애학생들은 결정을 하고 긍정적이거나 부정적인 결과를 배우는데 있어서 비장애학생들 보다 더 낮은 기회를 가지며, 삶을 책임지고 결정하기 위한 능력이 부족한 실정이다(Bannerman, Sheldon, Sherman, & Harchik, 1990).

성별에 있어서 이 연구의 결과는 여학생이 남학생보다 자율성 점수가 높은 것으로 나타났는데 이는 Wehmeyer(1995)이 밝힌 자율성 영역에서 여학생이 높다는 것과 일치하는 결과이다.

학교급별에 있어서는 이 연구의 결과는 차이를 보이지 않았다. 그러므로 지역사회의 생활을 준비하고, 지역사회구성원 및 동료들과 새로운 관계를 형성하기 위한 독립성을 길러 주는 것이 요구된다고 하겠다(Sowers & Powers, 1995). 따라서 자기결정능력 가운데 자율성은 독립된 생활을 하기위해 자율성이 요구되어지며 이는 성인세계에서의 삶의 질과 독립된 생활에 대한 중요한 목표가 되는 것이다(Ward, 1996; Wehmeyer & Berkobin, 1991). 이에 연구자가 개발한 지역사회중심 전환교육 프로그램이 학교급별에 관계없이 정신지체학생의 자기결정능력 중 자율성을 높일 수 있다는 것은 프로그램의 가치를 긍정적으로 받아 들일수 있는 부분이다.

이 연구에서 사용한 지역사회중심 전환교육 프로그램은 지역사회중심 전환교육

의 내용 선택과 일반화에서 정신지체학생은 주체적으로 행동함으로써 자기결정의 구성요소인 시도, 문제해결, 종료, 질의·조정과 같은 확장기술과 의사소통, 선택, 사회성과 같은 첨가기술을 언급한 이 기술들을 쉽게 훈련할 수 있다(Brown et al., 1991)고 한 주장을 지지한다. 뿐만 아니라 이 연구의 프로그램은 영역 및 내용의 선택에서부터 장애학생과 그 지도교사, 학부모가 직접 참여하여 학생 개개인에게 가장 많이 요구되는 내용들로 선정하고 있으며 연령에 관계없이 적용시켜 자율성을 높일 수 있는 활동이라 하겠다.

둘째, 자기결정능력의 하위영역인 심리적 역량은 개인의 성격(개인적 효율성), 동기화(성과 기대)를 포함한 인식통제의 복합적인 영역이다(Zimmerman, 1990). 심리적 역량인의 태도는 자신의 환경을 통제하고, 기대하는 결과를 달성하기 위해 필요한 기술을 가지고 있으며 그러한 기술을 사용함으로써 원하는 결과를 얻는 사람이라 할 수 있다(Wehmeyer, 2003).

지역사회중심 전환교육활동이 심리적 역량에서는 실험집단이 통제집단에 비해 향상된 것으로 나타났다. 학교급별 에서는 초등학생이 중학생보다 조금 높게 나타났으나 성별에서는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

이와 같이 실험집단이 통제집단보다 심리적 역량이 높은 것은 지역사회중심 전환교육의 효과를 보여주는 것으로서 이와 관련된 선행연구들을 살펴보면 높은 훈련 효과를 지닌 소수의 장애학생만이 독립생활과 전일제 고용, 월급을 받는 고용에 참여하고 있다는 보고들(Hasazi, Gordon, & Roe, 1985; Mithaug, Horiuchi, & Fanning, 1985; Siegel, Robert, Waxman, & Gaylord-Ross, 1992; Sitlington, Frank & Carson, 1993; Wagner, Amico, Marder, Newman, & Blackorby, 1992)과 장애학생 중 소수만이 중등 교육 이후 21세기의 새로운 직업을 구할 수 있는 직업훈련과정에 참여하고 있는 실정에 머물고 있다는 연구결과들(Fairweather & Shaver, 1991; Wagner, Newman, Damico, Jay, Butler-Halin, Marder, & Cox, 1991)에 주목할 필요가 있다. 즉, 전환교육의 궁극적인 목표는 장애학생의 독립생활을 영위하게 하는 것으로서 지역사회중심 전환교육활동을 통하여 심리적 역량을 신장시키는 활동을 강조하는 결과라고 할 수 있다.

특히, 초등학생이 중학생보다 심리적 역량이 조금 높게 나타난 연구결과는 자기결정기술을 획득할 수 있는 프로그램 지원을 조기에 받는 학생이 그렇지 않은 학생들보다 긍정적인 교육결과를 나타낼 수 있다는 연구(김혜경, 2001; 류숙렬, 2002; 방명애, 2001; 박성우, 2003)의 결과들을 의미 있게 받아들일 수 있다.

뿐만 아니라 자기결정력이 있는 학생들이 보다 긍정적인 성인생활을 영위하는 것으로 밝힌 Wehmeyer와 Schwartz(1997)와 그의 연구를 지지하는 후속연구들(Perlmutter & Monty, 1977; Realon, Favell & Lowerre, 1990; Schunck, 1985; Wang & Stiles, 1976)의 결과들을 반영한다면 자기결정기술을 가르치는 시기를 보다 앞당길 필요가 있다.

즉, 초등학생이 중학생보다 심리적 역량이 높다는 점은 전환교육활동을 초등학교부터 시작할 필요가 있음을 밝힌 것으로(Field, et al., 1998b) 생활연령에 어울리는 능력을 계발하고 자신감 있는 태도를 초등학교부터 육성시켜나가야 할 것이다.

또한 이 연구의 결과는 지역사회중심 전환교육 교수가 일반적인 환경에서 학생들에게 가르쳐져야 한다고 주장하는 Sand와 Doll(l996)의 연구와 학생중심의 자기결정교수를 주장한 Wehmeyer(1995)의 연구를 지지한다. 특히 Wehmeyer(1995)의 개인의 선호, 필요, 능력, 선택에 기초하여 가족과 친구, 그리고 전문가와의 연계가 이루어질 때 바람직한 결과를 거둘 수 있다는 연구결과와 이 연구의 결과는 일치하는 것으로 나타났다. 따라서 외국의 경우와 마찬가지로 우리나라에서도 자기결정능력 향상을 위한 교수는 동일한 과정으로 운영할 필요가 있다고 본다.

이러한 결과를 주목하여 볼 때 환경적인 요인들을 통제하는 수단으로서 의사소통 기술의 조기도입 등이 자기결정능력의 기초를 구축할 수 있다는 Noonan과 Mccormick(1993)의 연구결과는 이 연구의 결과와 일치한다고 하겠다. 따라서 정신지체학생의 자기결정능력은 학교급별 차이보다는 프로그램의 투입정도에 의해 결정된다고 할 수 있으므로 정신지체학생의 지역사회중심 전환교육활동은 비교적 조기에 실시하는 것이 바람직하다고 할 수 있다. 이 연구의 결과를 보더라도 정신지체학생의 자기결정능력은 초등학교시기에 이미 성장할 수 있음을 보여주기 때문에 초등학교 시기부터 자기결정능력의 전 하위 요소들에 공통적으로 적용할 수 있다고 본다.

셋째, 자기결정능력의 하위영역인 자아실현은 포괄적인 지식을 사용하고 활동에 있어서 자신의 강점과 약점을 정확하게 아는 자아실현인 이다. 따라서 자기지식, 자기이해, 자기인식은 환경을 받아들이고 경험하는 가운데 형성되어지며, 의미 있는 타인들의 평가와 강화, 그리고 자기 자신의 행동의 귀인들에 의해 영향을 받는다(Wehmeyer, 2003).

지역사회중심 전환교육활동이 자아실현에서는 실험집단이 통제집단에 비해 점수가 향상된 것으로 나타났다. 학교급별 에서는 중학생의 점수가 높게 나타난 반면 성별에서는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

정신지체학생의 자아실현과 관련된 연구를 살펴보면 정신지체인들이 그들의 활동에 있어서 책임지지 못하고 항상 뒷전에 물러나 있으며, 선택하고 결정할 기회가 부족하며(Dalun, 1998), 외적 통제, 낮은 자아존중감, 목표수립 및 설계능력의 부족, 외부 교육과정 참여 기회의 부족, 의사결정과 관련된 정보습득의 부족, 졸업 시기에 진로 결정에 있어서의 약점, 진로 선택과 관련한 자신들의 강점과 약점과의 관계를 파악하는 능력이 부족한 것으로 알려져 있다(Biller, 1985).

Wehmeyer는 정신지체와 학습장애를 가진 학생들이 심리적인 역량에 있어서도 이미 교육적인 실패를 경험한 비장애학생들 보다 의미 있게 떨어진다는 것을 발견하였다. 특히, 청소년 시기에 성공적인 전환을 할 수 있는가의 문제는 성인으로서 그들의 삶의 질에 직접적으로 영향을 미치게 된다(Halpern, 1994; Mithaug, 1991).

성공적인 전환은 정신지체학생이 자기결정능력과 태도를 지니는 것이다(Ward, 1988; Wehmeyer, 1992). Martin과 Marshall(1995)은 자기결정능력을 선택방법을 아는 사람으로 보고 자기결정 된 사람들은 그들이 원하는 것이 무엇이고, 그것을 얻는 방법을 터득할 수 있는 능력을 지닐 것을 요구한다고 하였다.

한편, 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 자기결정능력에 미치는 효과를 연령에 따라 살펴보면 학년이 높아짐에 따라 자율성, 심리적 역량, 자아실현이 높아지는 것으로 나타났다. 이와 같이, 적응행동기술과 자기결정능력은 정신지체학생이 지역사회 내에서 주체적으로 생활하기 위해서는 필수적인 요소이기 때문에 이러한 능력향상은 매우 중요한 과정이라 할 수 있다. 따라서 지역사회중심 전환교

육이 정신지체학생에게 지역사회의 생활적응 및 사회로의 전환에도 관련성이 있다는 것을 보여준다.

이와 같이, 초등학생과 중학생 집단 모두 긍정적인 변화를 보이고 있어서 학교급별에 따른 차이는 없는 것으로 나타나 초등학생 시기에 지역사회중심 전환교육활동을 시작함으로써 학생들의 자기결정능력 획득시기를 조기 달성할 수 있다고 볼 수 있다. 이는 Wehmeyer와 Schwartz(1997)이 정신지체학생이 제한된 자기결정능력을 가지고 있고, 제한된 기회를 가지며, 환경과의 상호작용에서 근본적으로 의존적인 형태로 양육되는 문제에 대한 해결방안을 제시한다고 하겠다. 즉, 양육환경에서 발생되는 자기결정능력에 관련된 기술과 태도의 부족 및 낮은 기회를 개선시키기 위해서 자기결정능력 획득시기를 조기에 설정할 필요가 있을 것이다.

방명애와 최하영(2003)은 초등과정의 경도 장애학생을 상대로 자기결정 훈련프로그램이 효과가 있다고 하였다. 특히, 장애학생들은 결정을 하고 긍정적이거나 부정적인 결과를 배우는데 있어서 비장애학생보다 낮은 기회를 가지며, 삶을 책임지고 결정하는 것이나, 좋아하는 것이나 흥미가 고려되지 않는다(Bannerman, Sheldon, Sherman, & Harchik, 1990)는 점 등은 자기결정능력 획득 시기를 초등학교부터 설정해야 함을 의미한다고 볼 수 있다.

따라서 현재 정신지체학생을 위하여 주로 중·고등학교에서 행해지고 있는 지역사회중심 전환교육활동들 중 일부는 초등학교시기에 행함으로써 학생들이 조기에 적응행동과 자기결정능력을 익힐 수 있도록 하는 것이 좋다고 할 수 있다. 이는 자기결정과 관련된 기술들은 어린 시절과 그 이후의 삶을 통하여 경험할 수 있는 기회를 얻어 습득할 수 있고(Brotherson, et al., 1995), 특수교육 수업현장에서 일반적으로 이루어지고 있는 수업 전략은 자기결정과 관련된 기술들을 배우는 기회를 제한할지 모른다(Schloss et al., 1993)는 선행연구의 결과를 지지하고 있다고 할 수 있다.

이는 생활연령에 맞게 교육과정이 구성되어야 한다는 박승희(2003)의 보고와 학교기간 동안에 지역사회 현장에서 기능할 수 있는 기술 습득을 주장한 조인수(2006)의 제안에 적절한 대응이 될 수 있다.

성별과 관련하여 살펴보면, 자기결정능력의 자율성 하위 영역에서 여학생 점수가

더 높다는 Wehmeyer(1995)의 연구결과와 일치하며, 자기결정 훈련이 정신지체학생의 성별과 자기결정력에 영향이 없다는 김혜경(2001), 박성우(2003), 등의 연구결과와도 일치하고 있다.

따라서 이 연구의 결과를 바탕으로 살펴볼 때 지역사회중심 전환교육활동은 총체적으로 정신지체학생의 통합교육 지지의 기초자료뿐만 아니라 장애인의 사회 통합에 대한 지지 자료가 될 수 있다고 본다.

이상과 같이 지역사회중심 전환교육활동은 정신지체학생의 적응행동기술과 자기결정능력의 향상에 모두 유용하다고 할 수 있다. 그러나 동일한 프로그램을 적용받은 학생들 중 중학생은 사회적·실제적 적응행동 영역의 적응행동에서 우수한 향상을 보이는 반면, 자기결정기술의 경우 초등학생과 차이가 없는 향상 정도를 보였다. 그렇지만 초등학생의 경우 인지적 기능을 요하는 개념적 적응행동과 자기결정능력의 경우 중학생과 비교하여 뚜렷한 차이를 보이지 않는 점을 놓고 볼 때, 이 두 영역에 대한 지도는 초등학교 학령기와 중학교 학령기라는 생활연령에 관계없이 초등학교시기부터 조기에 전환교육활동을 강화하는 것이 바람직하다는 점을 시사한다.

Ⅵ. 결론 및 제언

이 연구는 지역사회중심 전환교육활동이 정신지체학생의 적응행동기술과 자기결정능력에 미치는 효과를 밝히고자 하였다. 이 연구의 결과를 통하여 얻은 결론과 제언을 제시하면 다음과 같다.

1. 결 론

이 연구의 과정과 결과, 그리고 논의를 통하여 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 지역사회중심 전환교육활동은 정신지체학생의 적응행동기술 향상에 효과적이었다. 효과 면에서 중학생이 초등학생보다 긍정적인 효과를 얻은 반면 성별은 영향을 주지 않았다.

이를 적응행동기술의 세 가지 하위영역별로 살펴보면, 지역사회중심 전환교육활동이 개념적 적응행동 향상에 있어서는 긍정적인 효과를 주는 반면 학교급별이나 성별에는 영향을 주지 않았다. 사회적 적응행동 향상에 있어서는 긍정적인 효과를 주었고 중학생이 초등학생보다 여학생이 남학생보다 더 긍정적인 효과를 얻었다. 실제적 적응행동 향상에도 역시 긍정적인 효과를 주었으며 여학생이 남학생보다 더 긍정적인 효과를 얻은 반면 학교급별에는 영향을 주지 않았다.

또한 학교급별과 비교해 볼 때 사회적 적응행동 향상은 연령과 생활경험이 영향을 주는 반면, 개념적 적응행동과 실제적 적응행동은 생활연령과는 무관하였다.

따라서 지역사회중심 전환교육활동은 학급이라는 구조화된 영역의 한정 및 생활연령에 제한을 두는 것보다 정신지체학생의 실제 생활환경에 맞는 활동으로 실시되어야할 것이다.

둘째, 지역사회중심 전환교육활동은 정신지체학생의 자기결정능력 향상에 효과적이었다. 효과 면에서 중학생이 초등학생보다 긍정적인 효과를 얻은 반면 성별은 영

향을 주지 않았다.

이를 자기결정능력의 세 가지 하위영역별로 살펴보면, 지역사회중심 전환교육활동이 자율성 향상에 있어서는 긍정적인 효과를 주었으며 여학생이 남학생보다 더 긍정적인 효과를 얻은 반면 학교급별은 영향을 주지 않았다. 심리적 역량에 있어서는 긍정적인 효과를 주었으나 학교급별과 성별 비교결과 통계적으로 유의미한 차이는 없었으나 초등학생과 여학생에서 미약하게 더 효과적이었다. 자아실현에 있어서도 긍정적인 영향을 주었으며 중학생이 초등학생보다 긍정적인 효과를 얻은 반면 성별에는 영향을 주지 않았다.

또한 학교급별과 비교해 볼때 자아실현에 있어서 중학생이 긍정적인 효과를 얻은 것은 연령과 생활 경험과 밀접한 관련이 있는 반면, 자율성과 심리적 역량은 생활연령과 무관함을 알 수 있다.

따라서 지역사회중심 전환교육활동은 정신지체학생의 생활연령과 실제 지역사회의 생활적응 및 사회로의 전환과의 관련성에 초점을 맞춰 지도가 이루어져야할 것이다.

이상과 같이 지역사회중심 전환교육활동은 적응행동기술과 자기결정능력 향상에 긍정적인 영향을 주기 때문에 정신지체학생이 지역사회 내에서 주체적으로 생활하도록 이들 요소를 계발시키는 것은 중요하다.

계발시기에 있어서는 초등학생 시기가 지역사회중심 전환교육활동으로 정신지체학생의 자기결정능력 획득 시기를 조기 달성할 수 있다. 이는 지역사회중심 전환교육활동이 초등학생과 중학생 모두에게 긍정적인 변화를 나타내며 학교급별에 따른 뚜렷한 차이가 없으므로 좀 더 낮은 연령에서 지역사회중심 전환교육활동을 시작하는 것이 바람직할 것으로 보인다.

또한 개별화 교육 계획(IEP)을 수립할 때, 지역사회와 관련된 전환교육 내용을 교과지도 또는 별도의 재량활동 영역에 포함하여 작성하면 교육의 효과를 더욱 증진시킬 수 있을 것으로 사료된다.

2. 제 언

이 연구의 방법과 과정, 연구결과를 통하여 다음과 같이 후속 연구에 관한 제언을 하고자 한다.

첫째, 지역사회중심 전환교육활동 중 장애학생의 개념적 적응행동에 영향을 미치는 요소를 추출하여 기능적 교수와 효과를 비교하는 후속연구를 행할 필요가 있다. 이는 장애학생의 교수 내용과 방법에 관한 새로운 기초를 제공해 줄 수 있을 것이다.

둘째, 지역사회중심 전환교육 프로그램을 각 학교급별 생활환경에 적합하도록 초등학생용과 중학생용 프로그램으로 분리 제작하여 중재한 후속연구가 필요하다. 이는 일상생활 환경과 경험, 학습활동 환경 및 경험 등에서 각 학교급별의 특성을 고려한 지역사회중심 전환교육 프로그램으로 초등과 중등 정신지체학생의 적응행동 기술과 자기결정능력 향상정도를 좀 더 효율적으로 높일 수 있게 될 것이다.

셋째, 이 연구결과를 통하여 지역사회중심 전환교육활동이 전체 정신지체학생의 IEP 내용 중 교과지도 또는 별도의 재량활동 영역에 포함되어야 할 내용임을 알 수 있다. 그러나 우리나라에서는 이와 관련된 반영정도가 학년별, 학교급별로 어느 정도 이루어지고 있는지에 관한 명확한 자료가 없는 실정이다. 따라서 이 부분에 관한 후속연구가 행하여 질 필요가 있을 것이다.

참 고 문 헌

곽금주, 박혜원, 김청택 (2001). 한국웩슬러아동지능검사. 서울: 도서출판 특수교육.

김남순 (2004). 정신지체아동의 직업교육·훈련의 발전방안. 정신지체연구, 6, 175-196.

김남순 (2005). 정신지체아동 교육의 이론과 실제. 서울: 교육과학사.

김남순 (2006). 특수교육행정 이론과 실제. 서울: 교육과학사.

김삼섭 (1996). 중증장애인의 교육과 재활. 서울: 이화여자대학교 출판부.

김언아 (2005). 고등학교 특수학급 장애학생의 자기결정력이 진로 의사결정과 전환성과에 미치는 영향. 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.

김영일 (2003). 시각장애 아동의 사회적 유능감에 관한 고찰. 특수교육연구, 38(3), 55-80.

김영환, 정동영 (1994). 발달장애 아동의 기능적 생활중심 교육과정 편성과 운영방안 탐색. 특수교육연구, 1, 28-47.

김정권, 조인수, 문태영, 김혜경 (2000). 자기결정능력검사. 서울: 특수교육.

김정휘 (1989). 정신지체아 교육의 원리와 실제. 서울: 교육과학사.

김진호 (2001). 전환교육의 이론과 적용에 관한 연구. 특수교육학연구, 35(4), 73-98.

김승국, 김옥기 (1995). 사회성숙도검사. 서울: 중앙적성출판사.

김혜경 (2001). 정신지체학생의 자기결정훈련 효과. 미간행 박사학위 논문, 대구대학교 대학원, 대구.

류숙렬 (2002). 자기결정 활동 프로그램의 개발과 적용이 전이기 경도장애 학생의 자기결정력 증진에 미치는 효과. 미간행 박사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.

류현주 (2003). 여가활동 중심의 전환교육이 정신지체학생의 대인관계 및 사회적 기술에 미치는 효과. 미간행 박사학위논문, 대구대학교 대학원, 대구.

박미화 (2003). 전환 교육 모형 개발을 위한 지체부자유학교 교사 지각 및 요구

수준 연구. 미간행 박사학위논문, 대구대학교 대학원, 대구.
박상희 (2004). 기능적 생활중심 전환교육 프로그램 적용이 정신지체학생의 직업 흥미도 및 직업준비도에 미치는 효과. 아시아장애사회학연구. 4, 88-98.
박상희 (2006). 중등부 장애학생의 전환교육에 대한 교사와 학부모의 인식. 특수아동교육연구. 8(1), 309-331.
박상희, 김남순 (2006). 경도 정신지체학생의 사회적 기술 신장을 위한 지역사회중심 전환교육 프로그램 개발. 특수교육재활과학연구, 45(1), 83-104.
박상희, 김남순, 전보성 (2006). 지역사회중심의 전환교육활동이 경도 정신지체학생의 사회적 기술에 미치는 효과. 정신지체연구, 8(1), 233-253.
박성우 (2004). 자기결정 프로그램의 적용이 경도정신지체 학생의 자기결정력 문제해결능력에 미치는 효과. 미간행 박사학위논문, 단국대학교 대학원, 서울.
박승탁 (2000). 생활중심 전환교육프로그램이 정신지체인의 직업적응, 직업 수행 및 일상생활에 미치는 효과. 미간행 박사학위논문, 대구대학교 대학원, 대구.
박승희 (1997). 중도장애학생을 위한 교육과정의 최선의 실제. 특수교육논총. 14(2), 1-28.
박승희 (2003). 한국 장애학생 통합교육: 특수교육과 일반교육의 관계 재정립. 서울: 교육과학사.
박정식 (2005). 특수학교 전환교육 실행수준과 촉진방안. 미간행 박사학위논문, 대구대학교 대학원, 대구.
방명애 (2001). 정신지체 아동의 지체정도와 학교급간이 의사결정 기술에 미치는 영향. 특수교육학연구, 36(1), 147-168.
방명애, 최하영 (2003). 초등 경도 장애아동을 위한 자기 결정기술 프로그램의 적용효과에 대한 특수교사와 일반교사의 인식비교. 특수교육연구, 10(2), 99-122.
서인선 (1998). 생활기능중심 진로교육이 정신지체 학생의 진로준비능력에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 건국대학교 교육대학원, 서울.
선은숙 (2006). 또래교수를 통한 지역사회 참여활동이 정신지체 중학생의 적응행동에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원, 청원.

송은주 (2004). 중등 특수학급의 전환교육 운영실태 분석. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원, 대구.

신동엽 (2000). 정신지체인의 생활중심 진로프로그램이 직업적응기술에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 사회복지개발대학원, 대구.

신현기 (2004). 정신지체아 교수방법론. 서울: 교육과학사.

양희연 (2001). 생활중심 진로교육이 고등학교 특수학급 학생의 사회적 능력에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 대학원, 서울.

오정민, 박은혜 (2003). 자기결정에 대한 특수교육 교사의 중요도 인식 및 교수 실행도에 관한 조사. 아시아교육연구, 4(1), 17-39.

오정숙 (1999). 생활중심 전환교육이 정신지체아의 사회 적응력에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원, 대구.

이대영 (2004). Brolin의 개인·사회적 기능 프로그램 적용이 정신지체아의 대인·사회화 기능과 부적절 행동에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 대학원, 대구.

이민규 (2002). 여가활동 프로그램이 정신지체아동의 적응행동에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 재활과학대학원, 대구.

이상훈, 주명환 (2001). 기능적 생활중심 전환교육 프로그램이 발달지체아의 사회적응력에 미치는 효과. 직업재활연구, 11(1), 95-116.

이영미 (2005). 장애인의 자기결정증진 프로그램 개발 및 효과성 연구. 미간행 박사학위논문, 연세대학교 대학원, 서울.

이영철, 노선미 (2006). 특수학교 교사의 IEP계획시 전환교육의 중요도와 실행도에 대한 인식. 정신지체연구, 8(3), 1-18.

이승희, 황용하 (2004). 한국소설에 나타난 장애인관 연구. 특수교육학연구, 39(3), 95-113.

이정현 (2001). 정신지체학생의 생활기능 향상을 위한 삽입교육과정 적용효과. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 대학원, 서울.

임영숙 (2003). 자립기능 훈련이 정신지체 중학부 학생의 일상생활 자립기능 향상에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원, 서울.

전능태 (2001). 일상생활중심 전환교육활동이 정신지체의 주거생활과 일상생활 기술에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원, 대구.

전보성 (2005). 대인·사회적기능 중심의 전환교육 활동이 정신지체학생의 사회적 능력 및 지역사회 적응기술에 미치는 효과. 미간행 박사학위논문, 대구대학교 대학원, 대구.

정미경 (2004). 신변자립 및 사회기술 전환교육프로그램이 발달지체유아의 사회적 응력에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원, 대구.

조순형 (2005). 지역사회중심 생활훈련 프로그램이 발달장애학생의 사회적응 기술에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원, 청원.

정은희, 김영란 (2002). 놀이활동프로그램이 정신지체아의 적응행동에 미치는 효과. 정서·학습장애연구. 18(2), 93-115.

정인숙, 강영택, 김계옥, 박경숙, 정동영 (2003). KISE-적응행동검사 개발 연구. 경기: 국립특수교육원.

조인수 (2000). 장애인의 전환교육. 대구: 대구대학교 출판부.

조인수 (2005). 정신지체아교육. 대구: 대구대학교 출판부.

조인수 (2006). 장애인 삶의 질 향상을 위한 전환교육. 대구: 대구대학교 출판부.

조인수, 전보성 (2005). 대인기능 중심의 전환교육 활동이 정신지체학생의 지역사회 적응기술에 미치는 효과. 특수교육 저널: 이론과 실천. 6(1), 271-291.

조주현 (1999). LCCE 프로그램이 경도정신지체인의 직업전 기능에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 대학원, 대구

차영하 (2003). 생활중심 전환교육 프로그램이 정신지체아동의 일상생활능력에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원, 대구.

최영매 (2004). 현장실습중심의 전환교육 활동이 정신지체학생의 작업기초・작업수행 기술에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원, 대구.

황병천 (2004). 뇌성마비 학생의 지역사회 적응능력훈련의 효과. 미간행 석사학위논문, 대진대학교 교육대학원, 경기.

AAMR (2002). *Mental retardation: Definition, classification and system of supports(*10th ed.*).* Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Abery, B., & Stancliffe, R. (1996). The ecology of self-determination. In D. J. Sands & M. Wehmeyer (Eds.), S*elf-determination across the lifespan: Independence and choice for people with disabilities*(pp. 111-145). Baltimore: Paul H. Brookes.

Abery, B. H., & Stancliffe, R. J.(2003). A Tripartite-ecological theory of self-determination, In Wehmeyer,M,.L. et al. (Eds.), *Theory in self-determination,* Charles C Thomas Publisher, LTD. Springfield, Illinois.

Adams, G. L. (1984). *Comprehensive test of adaptive behavior.* Columbus, OH: Merrill.

Agran, M., Snow, K., & Swaner, J. (1999). Teacher perceptions of self-determination: Benefits, characteristics, strategies. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34*, 293-301.

Algozzine, B., Brower, D., Kavonen, M., Test, D. W., & Wood, W. M. (2001), Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research, 71*, 219-277.

Americans with Disabilities Act of 1990, 42 *U.S.C.A. '12101 et.seq. (West 1993). S. 1579*, Rep. No. 105-106, 105th Cong., 2dsess. (1998).

Bannerman, D.J., Sheldon, G. B., Sherman, J. A., & Harchik, A. E. (1990). Balancing the right to habilitation with the right to personal liberty: The rights of people with developmental disabilities to eat too many doughnut and take a nap. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *23*, 79-89.

Batshaw, M. L. (2002). *Children with disabilities* (5th ed.). Baleimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Biller, E.F. (1985). *Understanding and guiding the career development of adolescents and young adults with learning disabilities*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Branham, R, S., Collins, B. C., Schuster, J. W., & Kleinert, H. (1999). Teaching community skills to students with moderate disabilities: Comparing techniques of classroom simulation, videotape modeling, and community-based instruction. *Education and Transition in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 34*(2), 170-181.

Brolin, D. E. (1993). *Life centered career education: A competency based approach (*4th ed.*)*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Brotherson, M. J., Cook, C. C., Cunconan-Lahr, R., & Wehmeyer, M. L. (1995). Policy supporting self-determination in the National Longitudinal Transition Study. *Exceptional Children, 62*, 399-413.

Brown, L., Branston, M., Hamre-Nietupski, S., Pumpian, L., Certo, N., & Gruenewald, L. (1979). A strategy for developing chronological age-appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults. *Journal of Special Education, 13*(1), 81-90.

Brown, L., Nietupski, J., & Hamre-Nietupski, S., (1976). Criterion of ultimate functioning. In M. A. Thomas (Ed.), Hey, don't forget about me! Education's investment in the severely handicapped students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 8*, 71-77.

Brown, L., Nisbet, H., Ford, A., Sweet, M., Shirago, B., York, J., & Loomis, R. (1983). The critical need for non-school instruction in educational programs for severely handicapped students. *Journal of the*

Association for Persons with Severe Handicaps, 8, 71-77.

Brown, L., Schwartz, P., Udvari-Solner, A., Kampschroer. E. F., Johnson, F., & Jorgensen, J., Gruenewald, L. (1991). How much time should students with severe intellectual disabilities spend in regular education classrooms and elsewhere? *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, *16*, 39-47.

Buchmann, M (1999). *The script of life in modern society: Entry into adulthood in a changing world*. Chicago: University of Chicago.

Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1995). *Teaching social skills to children and youth: innovative approaches* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Cetro, N., & Kohl, F. (1984). *A strategy for developing interpersonal interaction content for severely handicapped students. In N. Cetro, N. Haring, & R. York(Eds.), Public school integration of severely handicapped student*: Rational issues and progressive alternatives. Baltimore: Paul H. Brookes.

Caspo, M. (1991). Community-referenced instruction. In D. Baine (Ed.), *Instructional environments for learners having severe handicaps.* Edmonton: Universtiy of Alverta.

Clark, G. M. (2000). *Transition education and services for youth with disabilities : Opportunities and challenges.* 장애학생의 학교에서 사회로의 전환. 제 7회 국제세미나 자료집. 경기: 국립특수교육원.

Collect-Klingenberg, L. L. (1998). The reality of vest practices in transition: A case study. *Exceptional Children, 65*(1), 67-78.

Corbo, D.(Producer). (1990). *America's toughest assignment: Solving the education crisis*. New York: CBS News.

Cumming, J. (1997). Community based learning, adding value to programs involving service agencies and schools. *In Dusseldorp Skills Forum Incorporated, Level 7*(pp. 1-25). Sydney, New South Wales, Australia:

The University Centre.

Dalun, Z. (1998). T*he effect of self-determination instruction on high school students with mild disabilities*. University of New Orleans.

Davis, C. (1996). Community-based learning projects for the real world. *Social Studies Review: Journal of the California Council for Social Studies, 35*, 43-47.

Derobertis, M. A. (1997). *The effects of problem solving instruction on the self-determination of high school students with mild disabilities.* Unpublished doctoral dissertation. University of Columbia.

Dyer, K., Dunlap, G., & Winterling. V. (1990). The effects of choice making on the problem behaviors of students wit sever handicaps. *Journal of applied Behavior Analysis, 23*, 515-524.

Fairweather, S. & Shaver, D.M. (1991). Making the transition to postsecondary education and training. *Exceptional Children, 5*, 264-270.

Falvey, M. A. & Grenot-Scheyer, M. (1995). Instructional strategies. In M. A. Falvey(Ed.), *Inclusive and heterogeneous schooling: Assessment, curriculum, and instruction*(131-158). Baltimore: Paul H. Brookes.

Falvey, M. A. (1986). *Community Based Curriculum: Instructional strategies for Students with Severe Handicaps.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Falvey, M. A. (1989). Community Skills. In M. A. Falvey (Ed.), *Community-based curriculum: Instructional strategies for students with severe handicaps*(91-114). Baltimore; Paul H. Brookes.

Falvey, M. A. (1995). *Inclusive and heterogeneous schooling: Assessment curriculum, and instruction*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Fennick, E., & Royle, J. (2003). Community inclusion for children and youth with developmental disabilities. *Focus on autism and other developmental disabilities, 18*(1), 20-27.

Field, S. (1996). Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 40-52.

Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals, 17*, 159-169.

Field, S., & Hoffman, A. (1996). *Steps to Self-determination*. Austin, TX: Pro-Ed.

Field, S., & Hoffman, A. (2002). Preparing youth to exercise self-determination: Quality indicators of school environments that promote the acquisition of knowledge, skills. and beliefs related to self-determination. *Journal of Disability Policy Studies, 13*, 113-118.

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998b). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 21(2)*, 113-128.

Ford, A., Davern, L., & Schnorr, R. (1992). Inclusive education: Making Sense of the curriculum. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*(pp. 37-61). Baltimore: Paul H. Brookes.

Frankland, H. C., Turnbull, A. P., & Wehmeyer, M. L.(2004). An Exploration of the self-determination construct and disability as it relates to the Dine(Navajo) culture. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 39*(3), 191-205.

Gaule, K., Nietupski, J., & Certo, N. (1985). Teaching supermarket shopping skills using an adaptive shopping list. *Education & Training of the Mentally Retarded, 20*(1), 53-59.

Goals (2000): Educate America Act, 20 U.S.C. '5801 et seq.(Congressional Record, 1994).

Greenspan, S. (1979). Social intelligence in the retarded. In N. R. Ellis (Ed.), *handbook of mental deficiency: Psychological theory and research(2nd ed., pp. 1-39).* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Greenspan, S. (1997). Dead manual walking? Why the 1992 AAMR definition needs redoing. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 32*(3), 179-190.

Greenspan, S., & Driscoll, J. (1997). The role of intelligence in a broad model of personal competence. in. D. P. Flanagan, J. P. Censhaft, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues.* Mahwah, NJ: Erlbaum, 131-150.

Grenot-Scheyer, M., Abernathy, P. A., Williamson, D., Jubala, K. A., & Coots, J. J. (1995). Elementary Curriculum and instruction. In M. A. Falvey (Ed.), *Inclusive and heterogeneous schooling: Assessment, curriculum, and instruction*(pp. 319-340). Baltimore: Paul H. Brookes.

Gresham, F., & Elloitt, S. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education, 21*(1), 167-181.

Grossman, H. J. (Ed.). (1983). Classification in mental retardation. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency. *Journal on Mental Retardation, 96*, 257-268.

Guess, D. and Noonan, M. J., (1982) "Curricular and Instructional Procedures for severely Handicapped Students," *Focus on Exceptional Children,* Vol.14, Num.5, p.1

Halloran, W. D. (1993). Transition services requirement: Issues, implications, challenge. In R. C. Eaves & P. J. McLaughlin (Eds.), *Resent advances in special education and rehabilitation* (pp. 210-224). Boston: Andover Medical.

Halpern, A. (1985). Transition: A look at the foundations. *Exceptional*

Children, 57(6), 479-186.

Halpern, A. S. (1994). The transition of youths with disabilities to adult life: A position statement of the Division on Career Development and Transition, Council for Exceptional Children. *Career Development for Exceptional Individuals*, *17*, 115-124.

Halpern, A.S., Herr, C.M., Wolf, N.K., Lawson, J.E., Doren, B., & Johnson, M.C. (1997). Next S.T.E.P.: *Student transition and educational planning.* Austin, TX: Pro-Ed.

Hamre-Nietupski, S., Nietupski, J., Bates, P., & Maurer, S. (1982). Implementing a community-referenced educational model for moderately/severely handicapped students: Common problems and suggested solutions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 7*, 38-43.

Haney, M. & Falvey, M. (1989). Instructional strategies. In M. A. Falvey(2nd ed.), *Community-based curriculum: Instructional strategies for students with severe handicaps*(pp. 63-90). Baltimore: Paul H. Brookes.

Harrison, P. L. (1987). Research with adaptive behavior scales. *Journal of Special Education, 21*, 37-68.

Hasazi, S., Gordon, L., & Roe, C. (1985). Factors associated with the employment status of handicapped youth exiting high school from 1979-1983. *Exceptional Children, 51*, 455-469.

Heber, R. (1959). A manual on terminology and classification in mental retardation. *American Journal on Mental Deficiency, 64*(Monograph Supplement).

Horner, R. H., Sprague, J., & Wilcox, B. (1982). General case programming for community activities. In B. Wilcox & G. T. Bellamy, *Design of high school programs for severely handicapped students*. Baltimore:

Paul H. Brookes.

Houchins, D. (1998). *The self-determination of youth with and without disabilities who have been adjudicated.* Unpublished doctoral dissertation. University of Florida Gainesville.

Hupp, S. C., & Abbeduto, L. (1991). Persistence as an indicator of mastery motivation in young children with cognitive delays. *Journal of Early Intervention, 15,* 219-225.

Individuals with Disabilities *Education Act Amendments of 1997, 20 U.S.C. ' 1400 et seq,* (Congressional Record 1997).

Kaiser, A. P., Ostrosky, M. M., & Alpert, C. L. (1993). Training teaching with nonvocal preschool children. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, *18*, 188-199.

Kohler, P. D. (1996). Taxonomy for transition programming: Linking research and practice. Chicago: Transition Research Institute, University of Illinois.

Landesman-Dwyer, S. (1981). Living in the community. *American Journal of Mental Deficiency, 86,* 223-234.

Lewis, K., & Taymans, J. M. (1992). An examination of autonomous functioning skils of adolescents with learning disabilties. *Career Development for Exceptional Individuals, 15,* 37-46.

Lieberman, A. (1995). *The work of restructuring schools. Building from the ground up*. New York: Teachers College Press.

Marian, I., & Nevin, A. (2002). A review of self - determination literature. *Remedial And Special Education, 23,* 68-74.

Martin, J. E., & Marshall, L. H. (1995). Choicemaker: A comprehensive self-determination transition program. *Intervention in School and Clinic, 30*, 147-156.

Martin, J .E., Huber Marshall, L. & Maxson, L .L. (1993). Transition policy:

Infusing self-determination and self-advocacy into transition programs. *Career Development for Exceptional Individuals, 16*, 53-61.

McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (1994). The Princeton Child Development Institute. In S. L. Harris, & J. S. Handleman (Eds.), *Preschool education programs for children with autism*(pp. 107-126). Austin, Tx: Pro-Ed.

McDonnell, J. J. & Horner, R. H. (1985). Effects of in vivo simulation vs. in vivo training on the acquisition and generalization of grocery item selection by high school students with severe handicaps. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 5*(4), 323-344.

McDonnell, J. J. & McFarland, S. (1988). A comparison of forward and concurrent chaining strategies in teaching laundromat skills to students with severe handicaps. *Research in Developmental Disabilities, 9*, 177-194.

McDonnell, J. J., Horner, R. H., & Williams, J. A. (1984). Comparison of three strategies for teaching generalized grocery purchasing to high school students with severe handicaps. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps, 9*(2), 123-133.

McDonnell, J., Siegel, E. B., & Hardman, M. L. (1991). *Secondary programs for students with developmental disabilities.* Boston: Allyn and Bacon.

McGee, G. G., Jacobs, H. A., & Regnier, M. C. (1993). Preparation of families for incidental teaching and advocacy for their children with autism. *OSERS News in print,* V(3), 9-143.

Meyer, L. H., & Evans, I. M. (1989). *Nonaversive intervention for behavior problems: A manual for home and community.* Baltimore: paul H. Brookes Publishing Co.

Meyer, L. H., Peck, C. A., & brown, L. (1991). *Critical issues in the lives of people with severe disabilities..* MD: Paul H. Brookes.

Mirenda, P,. Iacono, T., & Williams, R. (1990). Communication options for persons with sever and profound disabilities: State of the art and future directions. *Journal of The Association for Persons with Sever Handicaps. 15,* 3-21.

Mithaug, D.E. (1996). *Self-determination across the life span: Independence and choices for people with disabilities*. Baltimore: Brookes.

Mithaug, D. E., Campeau, P., & Wolman, J. (1992). *Self-determination assessment*. Unpublished manuscript.

Mithaug, D. E. (1991).*Self-determined kids*. Lexington, MA: Lexington Books.

Mithaug, D. E., Horiuchi, C. N. & Fanning, P.N. (1985). A report on the Colorado statewide follow-up survey of special education students. *Exceptional Children, 51*, 397-404.

Mithaug, D, E. (2003). Evaluating credibility and worth of self-determination theory. In Wehmeyer, Abery, Mithaug, & Stancliff (Eds.), *Theory in Self-determination.* Charles C Thomas·Publisher, LTD. Spingfield, Illinois.

Munk, D. D., & Repp, A. C. (1994). The relationship between instructional variables and problem behavior: A review. *Exceptional Children, 60*, 390-401.

Morrow, S. A. & Bates, P. (1987). The effectiveness of three sets of school-based instructional materials and community training on the acquisition and generalization of community laundry skill with students with severe handicaps. *Research in Developmental Disabilities, 8*, 113-136.

Nesbit, J., Clark, M., & Covert, S. (1991). Living it up! An analysis of research on community living. In L. H. Meyer, C. A. Peck, & L. Brown (Eds.), *Critical issues in the lives of people with severe*

disabilities(pp. 115-144). Baltimore: Paul H. Brooks.

Newman, F., & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators.* University Wisconsin-Madison, Center on Organization and Restructuring of Schools.

Nietupski, J., Clancy, P., & Christiansen, C. (1984). Acquisition, maintenance and generalization of vending machine purchasing skill by moderately handicapped students. *Education and Training of the Mentally Retarded, 19*(2), 91-96.

Nietupski, J., Welch, J., & Wacker, D. (1983). Acquisition, maintenance, and transfer of grocery item purchasing skills by moderately and severely handicapped students. *Education and Training of the Mentally Retarded, 18*(4), 279-286.

Noonan, M. J., & Mccormick, L. (1993). *Early intervention in natural environment: Methods and procedures.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Odom, S. L., McConnell, S. R., & McEvoy, M. A. (1992). *Social competence of young children with disabilities*. Maryland: Paul Brook.

Patton, J. R. & Dunn, C. (1998). *Transition from school to adulthood: Basic concepts and recommended practices.* Austin, TX: Pro-Ed.

Perlmutter, L.C., & Monty, R.A. (1977). The importance of perceived control. Fact or fantasy? *American Scientist, 65*, 759- 765.

Peterson, Micheal. (1996). Community learning in inclusive schools. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion A Guide for Educators.* Baltimore: Paul H. Brookes. *271-293.*

Realon, R. E., Favell, J. E. & Lowette, A. (1990). The effects of making choices on engagement levels with persons who are profoundly mentally handicapped. *Education and Training in Mental Retardation, 25*, 248-254.

Reschly, D. J. (1990). Adaptive behavior. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (2nd ed., pp. 29-41). Washington, DC; national Association of School Psychologists.

Roberts, J. E., Bailey, D. B., & Nychka, H. B. (1991). Teacher's use of strategies to facilitate the communication of preschool children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, *15*, 358-376.

Sands, D. J., & Doll, B. (1996). Eostering self-determination is a developmental task. *Journal of Special Education, 30*, 58-76.

Schalock, R., & Harper, R. (1981). Placement from community-based mental retardation programs: How well do clients do? *American Journal of Mental Deficiency, 83,* 240-247.

Schloss, P. J., Alper, S., & Jayne, D. (1993). Self-determination for persons with disabilities Choice, risk, and dignity. *Exceptional Children, 60,* 215-225.

School-to-Work Opportunities Act of 1994, 20 U.S.C. '6101 et seq. (Federal Register 1994).

Schunck, D. H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills on learning disabled children. *The Journal of Special Education, 19*, 307-316.

Severson, D. J., Hoover, J. H., & Wheeler, J. J. (1994). Transition: An integrated model for the pre- and in-service training of special education teachers. *Career Development for Exceptional Individuals, 17*(2), 145-158.

Shafer, M. S., Inge K. J., & Hill, J. (1986). Acquisition, generalization, and maintenance of automated banking skills. *Education and Training of the Mentally Retarded*, *21*, 265-272.

Siegel, S., Robert, M., Waxman, M., & Gaylord-Ross, R. (1992). A follow-along study of participants in a longitudinal transition program

for youths with mild disabilities. *Exceptional Children, 58*, 346-356.

Sigafoos, A, D., Feinstein, C. B., Damond, M., & Reiss, D. (1988). The measurement of behavioral autonomy in adolescence : The Autonomous Functioning Checklist. In C. B. Feinstein, A. Esman, J. Looney, G. Orvin, J. Schimel, A Schwartzberg, A. Sorsky, & M. Sugar (Eds.), *Adolescent Psychiatry*(Vol. 15, pp. 432-462). Chicago : University of Chicago Press.

Sitlington, P. L., Clark, G. M., & Kolstoe, O. P. (2000). *Transition education and services for adolescents with disabilities*. Boston: Allan and Bacon.

Sitlington, P. L., Clark. G. M. (2005). *Transition education and services for students with disabilities.* Boston: Allyn and Bacon.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A, Begun, W., Lombard, R. C., & leconte, P. J. (1996). *Assess for Success : Handbook on Transition Assessment*. Reston. VA: The Council for Exceptional Council for Exceptional Children.

Sitlington, P.L., Frank, A.R., & Carson, R. (1993). Adult adjustment among high school graduates with mild disabilities. *Exceptional Children, 59*, 221-233.

Smeets, P. M. & Kleinloog, D. (1980). Teaching retarded women to use an experimental pocket calculator for making financial transactions. *Behavior Research of Severe Developmental Disabilities, 1*, 1-20.

Smith, D.D. (1989). *Teaching students with learning and behavior problems.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Sowers J., & Powers, L. (1995). Enhancing the participation and independence of students with severe physical and multiple disabilities in performing community activities. *Mental Retardation, 33*, 209-220.

Sowers, J., Rusch, F. R., & Hudson, c. (1979). Training a severely retarded

young adult to ride the city bus to and from work. *AAESPH Review, 4*(1), 15-23.

Sprague, J. R. & Horner, R. H. (1984). The effects of single instance, multiple instance, and general case training on generalized vending machine use by moderately and severely handicapped students. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17*, 349-367.

Stainback, S., Stainback, W., Jackson, H. J. (1992). Towards inclusive classrooms. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*(pp. 3-18). Baltimore: Paul H. Brookes.

Steere, D., Pancsofar, E., Wood, R., & Hecimovic, A. (1993). *The principles of shared responsibility.* Hartford, CT: Institute of human Resources.

Stokes, T. F. & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*, 349-367.

Storey, K. Bates, P., Hanson, H. B. (1984). Acquisition and generalization of coffee purchase skill by adults with severe disabilities. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps, 9*(3), 178-185.

Sullivan, C. V. (1988). *Adaptive behavior of adult with mental retardation in a group home: An intensive case study.*

Taylor, R. (1985). The measurement of adaptive behavior: Issues and instruments. *Focus on Exceptional Children, 18,* 1-12.

Test, D. W., Karvonen, M., Wood, W. M., Browder, D., & Algozzine, B. (2000). Choosing a Self-Determination Curriculum, *Teaching Exceptional Children, Vol. 2.* 48-54.

Thompson, T. J., Braam, S. J., & fuqua, R. W. (1982). Training and generalization of laundry skills: A multiple probe evaluation with handicapped persons. *Journal of Applied Behavior analysis, 15,* 177-182.

Thompson, J. R., McGrew, K. S., & Bruininks, R. H. (1999). *Adaptive and maladaptive behavior. Functional and its measurementand : Implications for the field of mental retardation*(pp. 15-42*).* Washington, DC : American Association on Mental Retardation.

Villa, R., & Thousand, J. S. (Eds.), (1995). *Creating an inclusive school.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.

Wagner, M., Amico, R., Marder, C., Newman, L., & Blackorby, J. (1992). *What happens next: Trends in postschool outcomes of youth with disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International.

Wagner, M., Newman, L., D. Amico, R., Jay, E., Butler-Halin, P., Marder, C., & Cox, R. (1991). *Youth with disabilities: How are they doing? The first comprehensive report from the National longitudinal Transition Study of Special Education Students*. Menlo Park, CA: SRI International.

Wagner, M., Carmeto, R., & Newman, L. (2003). *Youth wite disabilities: A changing population: A report of findings from the National Longitudinal Transition Study(NLTS) and the National Longitudinal Transition Study 2(NLTS2).* Menlo Park, CA: SRI International.

Wang, M. C. & Stiles, B. (1976). An investigation of children concept of self-responsibility for their learning. *American Educational Research Journal, 13*, 159-179.

Ward, M. J. (1988). The many facets of self-determination. *NICHCY Transition Summary: National information Center for Children and Youth with Disabilities, 5,* 2-3.

Ward, M. J. (1996). The many facets of self-determination. *National Information Center for Children and Youth with Handicaps Transition Summary, 5,* 2-3

Wehman, P. (1995). *Individual transition plans: The teacher's curriculum*

guide for helping youth with special needs. Austin, TX:Peo-Ed.

Wehman, P., Kregel, J., & Barcus, J. M. (1985). From School to Work : A Vocational Transition Model for Handicapped Students, *Exceptional Children*, 52(1), 25-37.

Wehmeyer, M. L., & Berkobien, R, (1991). Self-determination and self-advocacy: A case of mistaken identity. *Newsletter of The Association for Persons with Severe Handicaps, 7*, 4.

Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental disabilities*. 21. 302-314.

Wehmeyer, M .L. (1993). Perceptual and psychological factors in career decision-making of adolescents with and without cognitive disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 16*, 135-146.

Wehmeyer, M .L. (1994a). Youth to adult life. *Career Development for Exceptional Individuals, 17*, 106-124.

Wehmeyer, M. L. (1995). *The Arc's self-determination scale: Procedural Guidelines*. The Arc of the United States.

Wehmeyer, M. L. Kelchner, k., & Richards, S. (1995). Individual and environmental factors related to selg-determination of adults with mental retardation. *Journal of Vocational Rehabilitation, 5,* 291-305.

Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important go children, youth and adults with disabilities? In D.J. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the lifespan: Independence and choice for eople with disabilities* (pp. 1-14). Baltimore: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. (1997). Self-determination as an educational outcome: A definitional framework and implications for intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 9(3), 175-209.

Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14,* 53-61.

Wehmeyer, M. L. (2001). Assessment in self-determination: Guiding instruction and planning. *Assessment for Effective Intervention, 26(4),* 41-49.

Wehmeyer, M. L. (2003). A functional theory of self-determination : definition and categorization. In Wehmeyer, Abery, Mithaug, & Stancliff (Eds.),*Theory in Self-Determination.* Charles C Thomas·Publisher, LTD. Springfield, Illinois

Wehmeyer, M. & Kelchner, K. (1995a). *The Arc's Self-determination Scale*. Arlington, TX: The Arc National Headquarters.

Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomers for students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self determination. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38.* 131-144.

Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, E. (2000). A national survey of teacher's of promotion of self determination and student-determination learning. *Journal of Special Education, 34,* 58-68.

Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children, 63,* 245-255.

Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1998). The self-determination focus of transition goals for students with mental retardation. *Career Development for Exceptional Individuals, 21(1),* 75-86.

Wehmeyer, M., Agran, M. & Hughes, C. (1999). *Teaching self-determination to students with disabilities: Basic skills for successful transition*. Baltimore: Panul H. Brookes.

Wehmeyer, M .L. & Kelchner, K. (1994, December). Interpersonal cognitive problem-solving skills of individuals with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 265-278.

Welch, J., Nietupski, J., & Hamre-Nietupski, S. (1985). Teaching public transportation problem solving skills to young adults with moderate handicaps. *Education and Training of the Mentally Retarded, 20*(4), 287-295.

Wheeler, J., Ford, A., Nietupski, J., Loomis, R., & Brown, L. (1980). Teaching moderately and severely handicapped adolescents to shop in supermarkets using pocket calculators. *Education and Training of the Mentally Retarded, 20*(4), 287-295.

Will, M. (1984). OSERS *programming for the transition of youth with disabilities: Bridges from school to working life.* Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitative Service.

Williams, J. A. & Horner, R. H. (1984). *General case street crossing instructional package.* Unpublished manuscript, University of Oregon, Eugene.

Wolery, M., & Haring, T. (1992) Moderate, Severe, and Profound Disabilities. In N. G. Haring, L., McCormick., & T. G. Haring (Eds.), *Exceptional Children and Youth.* New York, Maxwell Maxmillian Canada, Inc.

Wuerch, B. B., & Voeltz, L. M. (1982). *Longitudinal leisure skills for severely handicapped learners: The Ho'onanea curriculum component.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Zhang, D. (1998). *The effect with of self-determination instruction on high school students with mild disabilities.* Unpublished doctoral dissertation. Univ. of New Orleans.

Ziegler, M. F. (2001). *The impact of inclusive community-based instruction students identified as "gifted", as "gifted", "typical", and "special needs" learners in a high school: an exploratory study.* Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin-Madison. Wisconsin, Madison.

Zimmerman, M. A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*, *24*, 71-86.

<부록 1> 지역사회중심 전환교육 프로그램 구성내용

영 역	영 역 목 표	활동과제	활 동 주 제	코드
Ⅰ. 자기 관리	일상생활에서 신변자립 등의 자기관리를 통해 스스로 건강하고 안전한 생활을 할 수 있다.	1. 건강한 생활하기	1) 때와 장소에 어울리는 옷차림 선택하기	Ⅰ-1-1)
			2) 병원 이용하기	Ⅰ-1-2)
			3) 약국 이용하기	Ⅰ-1-3)
		2. 안전하고 예절바른 생활하기	1) 자신의 주변에서 위험한 장소 찾기	Ⅰ-2-1)
			2) 위험한 상황에 적절하게 대처하기	Ⅰ-2-2)
			3) 친구와 약속한 내용 지키기	Ⅰ-2-3)
Ⅱ. 의사 소통	지역사회생활에서 필요한 의사소통 능력 습득을 통해 기본적인 대인관계를 형성할 수 있다.	1. 적절한 호칭을 사용하여 의사소통하기	1) 적절한 가족의 호칭을 알고 대화하기	Ⅱ-1-1)
			2) 적절한 호칭을 사용하여 주변사람들과 대화하기	Ⅱ-1-2)
			3) 자신이 미래에 하고 싶은 일 조사하기	Ⅱ-1-3)
		2. 다양한 환경과 상황에서 의사소통하기	1) 친구와 전화를 이용하여 대화하기	Ⅱ-2-1)
			2) 전화를 이용하여 음식 주문하기	Ⅱ-2-2)
			3) 가게에서 대화를 통해 물건 구입하기	Ⅱ-2-3)
Ⅲ. 지역 사회 자원 활용	지역사회 내에 있는 대중교통수단 및 공공시설 등의 종류를 알고 바르게 활용하여 편리한 생활을 할 수 있다.	1. 대중교통 수단 이용하기	1) 버스를 이용하여 목적지로 이동하기	Ⅲ-1-1)
			2) 지하철을 이용하여 목적지로 이동하기	Ⅲ-1-2)
		2. 공공기관 이용하기	1) 우체국을 이용하여 편지와 소포 보내기	Ⅲ-2-1)
			2) 경찰서 체험을 통해 경찰관이 하는 일 알기	Ⅲ-2-2)
			3) 소방서 체험을 통해 소방관이 하는 일 알기	Ⅲ-2-3)
			4) 동사무소 체험을 통해 동사무소에서 하는 일 알기	Ⅲ-2-4)
Ⅳ. 경제 생활	돈의 개념과 필요성을 알고 적절한 절차를 지켜 사용하고 관리하여 절약하는 생활을 할 수 있다.	1. 화폐를 이용하여 물건 구입하기	1) 할인마트를 이용하여 필요한 물건 구입하기	Ⅳ-1-1)
			2) 문구점에서 필요한 물건 구입하기	Ⅳ-1-2)
			3) 자동판매기를 이용하여 필요한 물건 구입하기	Ⅳ-1-3)
		2. 다양한 환경과 상황에서 화폐 활용하기	1) 패스트푸드점에서 식사하기	Ⅳ-2-1)
			2) 음식점에서 식사하기	Ⅳ-2-2)
			3) 은행을 이용하여 입·출금하기	Ⅳ-2-3)
Ⅴ. 여가 생활	지역사회 내에 있는 다양한 여가시설을 활용하여 여가시간을 효율적으로 즐길 수 있다.	1. 오락/유흥 시설을 이용하여 여가 즐기기	1) 자신에게 적절한 여가활동 선택하기	Ⅴ-1-1)
			2) PC방을 이용하여 여가 즐기기	Ⅴ-1-2)
			3) 노래방을 이용하여 여가 즐기기	Ⅴ-1-3)
		2. 문화/체육 시설을 이용하여 여가 즐기기	1) 영화관을 이용하여 여가 즐기기	Ⅴ-2-1)
			2) 박물관을 이용하여 여가 즐기기	Ⅴ-2-2)
			3) 등산하기	Ⅴ-2-3)

<부록 2> 지역사회중심 전환교육 프로그램 활동내용

회기	영역	활 동 주 제	활 동 목 표	활동 장소
1	여가 생활	노래방을 이용하여 여가시간 즐기기	자신의 느낌과 감정 등을 스스로 적절한 시설과 방법을 선택하여 표현하기	노래방
2	의사 소통	적절한 가족의 호칭을 알고 대화하기	자신과 가족 구성원들과의 원만한 의사소통과 관계유지를 위한 기본적인 예절 알고 지키기	○○ 학생의 집
3	자기 관리	때와 장소에 어울리는 옷차림 선택하기	스스로 주변 환경 및 상황에 맞는 적절한 자기관리로 다양한 환경과 상황에서 적절한 선택 및 행동하기	시장
4	의사 소통	친구와 전화를 이용하여 대화하기	다양한 매체를 통한 의사소통활동으로 목적에 맞는 적절한 의사소통 방법을 선택하여 대화하기	공중전화
5	자기 관리	친구와 약속한 내용 지키기	스스로 책임감 있는 행동을 통해 원만한 대인관계 유지하기	백화점 주변
6	여가 생활	등산하기	주어진 주변환경과 조건 속에서 자신의 욕구와 체력에 적절한 환경을 선택하고 표현하기	무등산
7	자기 관리	자신의 주변에서 위험한 장소 찾기	자신을 둘러싸고 있는 주변환경과의 원만한 상호작용을 위한 올바른 상황 판단과 선택하기	집과 학교 주변
8	자기 관리	위험한 상황에 적절하게 대처하기	자신의 주변에서 발생하는 다양한 상황에서 스스로 적절한 판단으로 올바른 행동하기	집과 학교 주변
9	경제 생활	문구점에서 필요한 물건 구입하기	스스로 자신에게 필요한 것을 파악하고 계획성 있게 금전 관리하기	문구점
10	경제 생활	패스트푸드점에서 식사하기	다양한 선택과 결정이 요구되는 환경에서 자신의 의사를 적절하게 표현하고 계획성 있는 생활하기	패스트 푸드점
11	지역사회 자원활용	동사무소 체험을 통해 동사무소에서 하는 일 알기	주변의 공공기관에서 하는 일을 알고 일상생활에서 자신의 목적에 따라 적절하게 활용하기	동사무소
12	의사 소통	적절한 호칭을 사용하여 주변 사람들과 대화하기	주변의 다양한 사회구성원들의 호칭을 알고 바르게 사용하여 폭넓은 대인관계 형성을 위한 의사소통하기	○○ 학생의 집
13	의사 소통	가게에서 대화를 통해 물건 구입하기	자신의 목적에 맞게 자신의 의사를 표현하고 수용하는 다양한 의사소통 기회를 통해 상황과 환경에 맞는 적절한 의사소통하기	동네슈퍼
14	자기 관리	병원 이용하기	자신의 판단과 의사를 적절한 방법으로 표현하여 주변시설 적절하게 이용하기	병원
15	자기 관리	약국 이용하기	다양한 환경에서 자신의 요구를 적절하게 표현하기	약국

회기	영역	활 동 주 제	활 동 목 표	활동 장소
16	의사 소통	전화를 이용하여 음식 주문하기	자신의 의사를 상황에 적절한 매체와 방법을 선택하여 정확하게 전달하기	○○ 학생의 집
17	지역사회 자원활용	버스를 이용하여 목적지로 이동하기	스스로의 판단과 선택활동을 통해 주변 환경과 원만한 상호작용하기	버스 정류장
18	경제 생활	할인마트를 이용하여 물건 구입하기	다양한 환경과 상황에서 목적과 계획에 맞는 적절한 선택과 결정하기	할인마트
19	경제 생활	은행을 이용하여 입 · 출금하기	정해진 규칙과 질서를 알고 지키기	은행
20	여가 생활	PC방을 이용하여 여가시간 즐기기	주어진 주변환경과 조건 속에서 자신의 욕구를 스스로 결정하고 적절하게 선택하고 표현하기	PC방
21	지역사회 자원활용	우체국을 이용하여 편지와 소포 보내기	다양한 상황과 목적에 맞는 의사소통 및 교류의 방법을 알고 자신의 상황과 목적에 맞게 활용하기	우체국
22	지역사회 자원활용	지하철을 이용하여 목적지로 이동하기	지역사회 내의 정해진 규칙을 알고 지키는 과정을 통해 자신의 목적을 달성하고 지역사회에 원활하게 동참하기	지하철역
23	여가 생활	영화관을 이용하여 여가시간 즐기기	다양한 정보수집 활동 및 선택활동을 통해 다양하게 여가시간 즐기기	영화관
24	경제 생활	자동판매기를 이용하여 필요한 물건 구입하기	다양한 장소와 상황에서 자신의 선택과 결정을 자신의 능력에 맞게 적절하게 표현하기	집과 학교 주변
25	지역사회 자원활용	경찰서 체험을 통해 경찰관이 하는 일 알기	주변 환경과의 적절한 상호작용을 통해 안전한 생활하기	경찰서
26	지역사회 자원활용	소방서 체험을 통해 소방관이 하는 일 알기	주변 환경과의 적절한 상호작용을 통해 안전한 생활하기	소방서
27	의사 소통	자신이 미래에 하고 싶은 일 조사하기	주변의 다양한 사람들과 다양한 환경에서의 의사소통을 통해 다양한 의사표현 및 언어 이해하기	시장 및 공단 지역
28	여가 생활	박물관을 이용하여 여가시간 즐기기	정해진 규칙과 질서를 지키고 다양한 시설을 알고 이용하기	박물관
29	여가 생활	자신에게 적절한 여가활동 선택하기	자신의 시간과 능력, 감정 등 주어진 여건을 적절하게 활용하기	집과 학교 주변
30	경제 생활	음식점에서 식사하기	다양한 선택이 요구되는 다양한 환경에서 적절하게 판단하여 자신의 형편에 맞게 생활하기	음식점

<table>
<tr><td>활 동
영 역</td><td>여가생활</td><td>활 동
주 제</td><td>노래방을 이용하여
여가 즐기기</td><td>코드</td><td>V-1-3)</td></tr>
<tr><td>활 동
목 표</td><td colspan="2">스스로 노래방을 이용하여 여가시간을
활용할 수 있다.</td><td>활 동
장소(환경)</td><td colspan="2">노 래 방</td></tr>
<tr><td>활 동
과 정</td><td colspan="3">활 동 내 용</td><td colspan="2">자 료 및
지도상 유의점</td></tr>
<tr><td>핵심용어</td><td colspan="3">노래방, 노래책, 리모컨, 버튼, 시작, 마이크</td><td colspan="2" rowspan="2">▶ 비디오, 그림 자료

◎ 이용해 본 경험을 바탕으로 활동 내용들을 이야기하도록 한다.</td></tr>
<tr><td>사 전

활 동</td><td colspan="3">1.노래방 이용 절차와 방법 알기.
2.노래방을 이용 할 때 지켜야 할 규칙과 기본예절 알기.
◆ 토론
- 노래방에 가는 이유는 무엇인가?
- 노래방에서 기본예절을 지켜야 하는 이유는 무엇인가?</td></tr>
<tr><td>지 역

사 회

활 동</td><td colspan="3">1.노래방 찾아가기
☞ 자기 집 주변에서 노래방을 찾아보게 한다.
- 자기 집 주변에서 노래방을 찾아본다.
- 가본 적이 있는 노래방을 선택하거나,
노래방 간판을 보고 찾아 선택한다.

2. 노래방에 들어가기
☞ 사전활동에서 지도한 내용을 지켜 이용 하도록 한다.
- 주인, 종업원에게 사람 수와 이용시간을 말한다.
- 요금을 지불하고 거스름돈을 받는다.
- 방 번호, 이름 확인하고 방 안으로 들어간다.

3.이용절차를 지켜 노래방기계 이용하기
☞ 이용절차를 지켜 노래방 기계를 작동하도록 한다.
- 책이나 벽에 있는 포스터를 보고 선곡을 한다.
- 리모컨 등을 이용하여 노래 번호를 입력한다.
- 시작 버튼을 누른다.
- 마이크를 들고 반주에 맞춰 노래 부른다.
- 다른 사람의 노래에 맞춰 손뼉을 친다.

4 .기본예절을 지켜 이용하기
☞ 기본적인 예절을 지켜 이용하도록 지도한다.
- 차례를 지키며 기계를 함부로 다루지 않는다.
- 다른 사람이 노래 부르는 것을 방해하지 않는다.
- 남은 시간을 확인한다.
- 주변을 깨끗하게 정리하고 나온다.</td><td colspan="2">▶ 돈, 노래 제목 목록

◎ 시간, 요금, 방의 선택 등을 주인과 종업원의 안내를 받아 선택할 수 있도록 한다.

◎ 자신이 부르고 싶거나 알고 있는 노래의 제목을 미리 적어 와서 활용할 수 있게 한다.

◎ 여러 사람이 함께 이용하는 만큼 예절을 지키도록 하고, 다함께 참여하는 즐거운 활동이 될 수 있게 한다.</td></tr>
<tr><td>최 소
수 행
준 거</td><td colspan="5">· 자기 주변에서 스스로 노래방을 찾아 갈 수 있는가?
· 노래방 기계를 스스로 작동할 수 있는가?
· 기본예절을 지켜 이용할 수 있는가?</td></tr>
<tr><td>가 정
연 계
활 동</td><td colspan="5">· 이용시간을 추가하는 방법과 요금 지불하는 방법 알기
· 가족과 자신이 부르고 싶은 노래를 조사하여 목록 작성하기</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>활 동
영 역</td><td>의사소통</td><td>활 동
주 제</td><td colspan="2">적절한 호칭을 사용하여
주변사람들과 대화하기</td><td>코드</td><td>II-1-2)</td></tr>
<tr><td>활 동
목 표</td><td colspan="3">대상에 맞는 올바른 호칭을 사용하여
주변사람들과 대화를 할 수 있다.</td><td>활 동
장소(환경)</td><td colspan="2">○○학생의 집</td></tr>
<tr><td>활 동
과 정</td><td colspan="4">활 동 내 용</td><td colspan="2" rowspan="2">자 료 및
지도상 유의점</td></tr>
<tr><td>핵심용어</td><td colspan="4">가족, 친척, 선생님, 친구, 어른, 아저씨, 주인아저씨</td></tr>
<tr><td>사 전

활 동</td><td colspan="4">1. 가족사진을 보면서 가족의 호칭 알기.
2. 친척과 이웃 사람들의 올바른 호칭 알기.
3. 대상에 맞는 높임말과 올바른 인사말 알기.
◈ 토론
- 대상에 따라 호칭이 다른 이유는 무엇인가?
- 왜 대상에 맞는 호칭을 사용하여 대화를 해야 하는가?</td><td colspan="2">▶ 가족사진, 비디오, 그림 등

◎ 학생들의 가족을 중심으로 역할놀이를 통해 대화방법을 익히도록 한다.</td></tr>
<tr><td>지 역

사 회

활 동</td><td colspan="4">1. 주변 이웃사람들의 올바른 호칭알기
☞ 이웃 사람들이 소개된 그림을 오려 붙여 우리 동네를 소개하게 한다.
- 선생님과 동네 어른 등 자신의 이웃에 있는 사람들의 그림을 오려 붙여 우리 동네 그리기
- 우리 동네 그림을 보고 이웃사람들의 호칭을 사용하여 우리 동네 소개하기

2. 대상과 상황에 맞는 인사말을 사용하여 인사하기
☞ 상황이 묘사된 그림을 보여주며 적절한 인사말을 찾아 보게한다.
- 아침에 학교에 오면서 식구들에게 어떻게 인사를 했는지 말한다.
- 학교에 오면서 만난 사람들에게 어떻게 인사를 했는지 말한다.
- 어른과 친구에게 물건을 받을 때 하는 인사말의 다른 점 말한다.
- 어른과 친구와 만나고 헤어질 때 하는 인사말의 다른 점 말한다.

3. 역할놀이를 통해 주변 이웃사람들과 상황에 맞게 대화하기
☞ 각자에게 역할과 상황을 주고 올바른 호칭을 사용하여 인사말과 상황에 맞게 대화하게 한다.
- 전화를 걸고 받을 때 적절한 호칭을 사용하여 대화를 한다.
- 물건을 살 때 적절한 호칭을 사용하여 대화를 한다.
- 다양한 상황 그림을 보고 상황과 대상에 맞게 적절한 호칭을 사용하여 대화를 한다.</td><td colspan="2">▶ 가족사진, 비디오, 그림 자료, 스티커. 크레파스, 도화지 등

◎ 습관화 될 수 있도록 구체적인 행동과 함께 지도한다.</td></tr>
<tr><td>최 소
수 행
준 거</td><td colspan="6">· 대상에 맞는 호칭을 알고 바르게 사용 할 수 있는가?
· 대상에 따라 높임말과 인사말을 사용 할 수 있는가?
· 상황과 장소에 따라 자신의 의사를 적절하게 표현할 수 있는가?</td></tr>
<tr><td>가 정
연 계
활 동</td><td colspan="6">· 부모님을 기쁘게 해 드릴 수 있는 일 조사하기
· 친척들의 사는 곳을 조사하여 그림지도 완성하기</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>활 동
영 역</td><td>자기관리</td><td>활 동
주 제</td><td>때와 장소에 어울리는
옷차림 선택하기</td><td>코드</td><td>Ⅰ-1-1)</td></tr>
<tr><td>활 동
목 표</td><td colspan="2">여러 가지 활동 목적에 적합한 옷을
스스로 골라 입을 수 있다.</td><td>활 동
장소(환경)</td><td colspan="2">시 장</td></tr>
<tr><td>활 동
과 정</td><td colspan="3">활 동 내 용</td><td colspan="2" rowspan="2">자 료 및
지도상 유의점</td></tr>
<tr><td>핵심용어</td><td colspan="3">옷, 등산복, 직업, 군인, 경찰관, 의사, 간호사</td></tr>
<tr><td>사 전

활 동</td><td colspan="3">1. 옷을 입는 이유 알기
2. 때와 장소에 맞는 옷차림 알고 선택하기
3. 계절과 날씨에 어울리는 옷차림 알고 선택하기
◈ 토론
- 왜 날씨의 상황에 맞게 옷을 입어야 하는가?
- 활동목적에 따라 옷차림이 다양한 이유는 무엇인가?</td><td colspan="2">▶ 그림 및 사진 자료, 비디오, 여러 가지 옷
◎ 비디오를 보고 상황, 계절, 직업 등에 따라 적합한 옷을 스스로 골라 직접 입어보게 한다.</td></tr>
<tr><td>지 역

사 회

활 동</td><td colspan="3">1. 등산에 어울리는 옷 선택하기
☞ ○○시장 내 옷 가게에 들어가 등산에 어울리는 옷을 스스로 골라 보게 한다.
- 주인에게 인사하고 들어가기
- 다양한 옷 중에서 등산하기에 적절한 옷을 골라 주인에게 제시하기
- 주인이 말한 것과 제시한 옷을 보면서 자신의 신체에 맞는 옷을 고른다.
- 고른 옷을 입고 사진을 찍는다.

2. 여러 가지 직업을 나타내는 옷차림 알기
☞ 다양한 직업을 나타내는 그림을 제시하고 그 직업에 어울리는 옷을 찾아오게 한다.
- 그림을 보고 경찰관의 옷을 찾아본다.
- 그림을 보고 군인의 옷을 찾아본다
- 그림을 보고 의사와 간호사의 옷을 찾아본다.

3. 직업을 나타내는 옷차림을 하는 이유알기
☞ 각자 하는 일과 상황에 따라 옷차림이 다른 이유를 말하게 한다.
- 자신이 하는 일을 다른 사람이 쉽게 알아본다.
- 다른 사람들에게 좋은 인상을 줄 수 있다.
- 편안하고 쉽게 자신의 일을 할 수 있다. 등</td><td colspan="2">◎ 주인이 골라주기 전에 사전활동에서 익힌 내용을 기억하여 스스로 골라보게 한다.

◎ 자신의 경험을 살려 다양한 직업에 어울리는 옷을 먼저 찾아보고 그 직업을 말하게 한다.</td></tr>
<tr><td>최 소
수 행
준 거</td><td colspan="5">· 계절에 따라 적절한 옷을 고를 수 있는가?
· 직업에 어울리는 옷을 고를 수 있는가?
· 다양한 상황과 목적에 맞게 옷을 입어야 하는 이유를 알고 있는가?</td></tr>
<tr><td>가 정
연 계
활 동</td><td colspan="5">· 계절별로 자신의 옷을 정리하기
· 학교 갈 때, 운동할 때, 명절 때 입을 옷을 스스로 정리해 보기</td></tr>
</table>

활 동 영 역	의사소통	활 동 주 제	친구와 전화를 이용하여 대화하기	코드	Ⅰ-2-1
활 동 목 표	전화를 이용하여 친구와 약속을 정할 수 있다.		활 동 장소(환경)	공중전화	
활 동 과 정	활 동 내 용			자 료 및 지도상 유의점	
핵심용어	전화, 전화번호, 약속, 장소, 날짜, 시간, 메모				
사 전 활 동	1. 전화의 필요성 알기 2. 전화를 거는 방법 알기 3. 전화를 걸 때의 기본예절 알기 ◈ 토론 - 전화와 편지의 다른 점은 무엇인가? - 왜 기본예절을 지켜 전화를 걸어야 하는가?			▶ 공중전화, 전화카드, 휴대폰, 그림, 사진 자료, 낱말, 문장카드 등 ◎ 모형과 역할놀이를 통해 서로 고쳐야 할 점을 스스로 찾게 한다.	
지 역 사 회 활 동	**1. 친구의 전화번호와 통화 할 내용 기록하기** ☞ 친구 전화번호와 약속 내용을 기록하게 한다. - 친구의 전화번호를 적는다. - 만날 날짜와, 장소, 시간을 정확하게 적는다. **2. 친구에게 전화걸기** ☞ 메모를 보고 친구에게 전화를 걸게 한다. - 수화기를 들고 친구의 전화번호를 누른다. - '○○집인가요? 안녕하세요. 저는 ○○인데요, ○○좀 바꿔주세요.'말한다. - '○○야, 나 ○○야. 우리 ○○에 같이 가자. ○일 ○시에 ○○에서 만나자.' 말한다. - 약속내용을 친구에게 확인하고 전화 끊는다. **3. 전화예절 알기** ☞ 다양한 자료를 이용하여 필요한 전화예절을 지도한다. - 전화는 간단하게 필요한 말만 한다. - 전화가 잘못 걸렸을 경우에 '죄송합니다. 잘못 걸었습니다.'말한다. - 친구가 집에 없을 때에는 '예, 알겠습니다. ○○에게 전화 왔었다'고 전해주세요. 안녕히 계세요'라고 말한다.			▶ 공중전화, 전화카드, 휴대폰, 전화번호, 필기도구 등 ◎ 학생의 대화내용을 녹음하여 들려주고 바르지 못한 부분을 스스로 찾게 한다. ◎ 필요한 경우 미리 작성한 메모를 보고 전화를 걸도록 한다. ◎ 장난전화는 여러 사람들에게 피해를 주는 행동이라는 것을 지도한다. ◎ 전화기를 던지거나 전화기를 이용하여 장난하지 않도록 지도한다.	
최 소 수 행 수 준	· 다양한 종류의 전화기를 사용하여 전화를 걸 수 있는가? · 기본예절을 지켜 친구에게 전화를 걸 수 있는가? · 자신이 하고자 하는 내용을 말을 정확하게 전달 할 수 있는가?				
가 정 연 계 활 동	· 친구 집 전화번호를 알고 친구에게 전화하여 약속하기 · 먼 친척에게 전화로 안부 묻기				

<table>
<tr><td>활 동
영 역</td><td>자기관리</td><td>활 동
주 제</td><td colspan="2">친구와 약속한 내용 지키기</td><td>코드</td><td>Ⅰ-2-3)</td></tr>
<tr><td>활 동
목 표</td><td colspan="3">약속의 중요함을 알고 친구와의 약속을 스스로 지킬 수 있다.</td><td>활 동
장소(환경)</td><td colspan="2">백화점 주변</td></tr>
<tr><td>활 동
과 정</td><td colspan="4">활 동 내 용</td><td colspan="2" rowspan="2">자 료 및
지도상 유의점</td></tr>
<tr><td>핵심용어</td><td colspan="4">약속, 장소, 시간, 날짜, 연락처</td></tr>
<tr><td>사 전

활 동</td><td colspan="4">1. 약속의 중요성 알기
2. 친구와 약속을 정하는 다양한 방법 알기
3. 친구가 약속을 지키지 않았을 때 발생할 수 있는 상황 알기
◆ 토론
- 약속은 왋 필요한 것인가?
- 왜 약속을 지키는 것이 중요한가?</td><td colspan="2">▶ 그림 및 사진 자료, 비디오
◎ 약속시간에 늦을 경우 발생하는 상황을 다양하게 보여주고 느낌을 말하게 한다.</td></tr>
<tr><td>지 역

사 회

활 동</td><td colspan="4">.
1. 친구와 약속한 내용 확인하기
☞ 출발 전에 약속한 내용을 말하게 한다.
- 약속 장소와 시간, 장소 등을 말한다.
- 비상금과 필요한 연락처 등을 챙겼는지 확인한다.
- 약속장소까지 가는 방법을 선택한다.

2. 약속장소에서 친구 만나기
☞ 약속 장소로 가기 위한 방법을 스스로 결정하게 한다.
- 약속 장소와 시간에 맞게 왔는지 확인한다.
- 만나기로 한 친구들이 모두 왔는지 확인한다.
- 도착하지 않은 친구에게 공중전화로 연락한다.
- 친구를 기다린다.

3. 친구들과 백화점 구경하기
☞ 친구들과 함께 백화점을 구경하도록 한다.
- 친구들과 백화점에 간다.
- 엘리베이터와 자동계단을 이용하여 올라간다.
- 화장실과 식당의 위치를 알고 스스로 이용한다.</td><td colspan="2">▶ 비상금, 차비, 친구들의 전화번호

◎ 출발 전에 스스로 약속 내용을 자세하게 점검하도록 한다.

◎ 길을 잃거나 친구와 떨어지지 않게 짝을 지어 이동하게 한다.</td></tr>
<tr><td>최 소
수 행
수 준</td><td colspan="6">· 출발 전에 친구와 약속한 내용을 스스로 확인할 수 있는가?
· 친구와의 약속 내용을 잘 지킬 수 있는가?
· 약속이 필요한 이유를 알고 말할 수 있는가?</td></tr>
<tr><td>가 정
연 계
활 동</td><td colspan="6">· 부모님과 한 가지씩 약속을 정하고 지키기
· 가족끼리 가정에서 지켜야 하는 약속의 내용 알기</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>활 동
영 역</td><td>여가생활</td><td>활 동
주 제</td><td colspan="2">등산하기</td><td>코드</td><td>Ⅴ-2-3)</td></tr>
<tr><td>활 동
목 표</td><td colspan="3">정해진 장소에서 안전수칙을 지키며 등산을 할 수 있다.</td><td>활 동
장소(환경)</td><td colspan="2">어등산 등산로</td></tr>
<tr><td>활 동
과 정</td><td colspan="4">활 동 내 용</td><td colspan="2">자 료 및
지도상 유의점</td></tr>
<tr><td>핵심용어</td><td colspan="4">등산, 등산복, 등산화, 등산로, 구급함, 오르막길과 내리막길</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>사 전

활 동</td><td colspan="4">1. 등산의 의미와 좋은 점 알기
2. 등산에 필요한 옷차림과 준비물 알기
3. 등산 할 때 지켜야 할 안전수칙 알기
◈ 토론
- 날씨를 미리 알 수 있는 방법은 무엇인가?
- 갑자기 날씨가 나빠지면 어떻게 해야 하는가?</td><td colspan="2">▶ 비디오 자료, 그림 자료, 사진 자료

◎ 등산에 필요한 복장과 준비물, 안전수칙 등을 자세히 지도한다.</td></tr>
<tr><td>지 역

사 회

활 동</td><td colspan="4">1. 등산에 필요한 옷차림하기
☞ 등산에 필요한 옷차림을 하였는지 확인한다.
- 등산복 또는 간편복을 입는다.
- 등산화 또는 운동화를 신고 끈을 단단히 묶는다.

2. 등산에 필요한 준비물과 주의할 점 알기
☞ 물과 간식, 구급약 등이 필요한 이유와 사용법을 지도한다.
- 넘어지거나 해충에 물렸을 때는 구급약을 요청한다.
- 간식은 적당한 장소에서 정해진 시간에 먹는다.
- 오르막길과 내리막길에서 주의한대로 걷는다.
☞ 안전하게 등산하는 방법을 시범 보인다.
- 물은 필요한 양만큼만 먹는다.

3. 등산하기
☞ 적절한 등산로 및 목적지, 도착 시간 등을 정하여 등산하도록 한다.
- 등산로의 도착지와 도착시간을 확인하고 출발한다.
- 주변 환경을 살피며 친구와 의지하며 등산한다.
- 중간 휴식지에서 휴식한다.
(물 마시기, 간식 먹기, 오락 시간 등)

4. 등산 후 소감 이야기하기
☞ 등산 후에 느낀 점을 말해보게 한다.
- 등산 후 느낀 점을 이야기한다.</td><td colspan="2">▶ 등산복(간편복), 등산화(운동화), 물, 간식, 구급약, 가방 등

◎ 등산에 적합한 복장인지 점검하고, 안전하게 등산할 수 있도록 반복하여 안내한다.

◎ 일정 시간 뒤에는 적절한 장소에서 휴식을 취하게 하고, 쓰레기를 버리지 말 것을 지도한다.

◎ 화장실의 위치를 미리 말해준다.</td></tr>
<tr><td>최 소
수 행
수 준</td><td colspan="6">· 등산에 적합한 복장을 알고 스스로 선택할 수 있는가?
· 안전수칙을 알고 지킬 수 있는가?</td></tr>
<tr><td>가 정
연 계
활 동</td><td colspan="6">· 등산 후 목욕하기
· 등산을 한 소감을 다양한 방법으로 표현하기</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>활 동
영 역</td><td>자기관리</td><td>활 동
주 제</td><td colspan="2">자신의 주변에서 위험한 장소 찾기</td><td>코드</td><td>Ⅰ-2-1)</td></tr>
<tr><td>활 동
목 표</td><td colspan="3">자신의 주변에서 위험한 장소를 찾아보고 안전하게 행동하는 방법을 알 수 있다.</td><td>활 동
장소(환경)</td><td colspan="2">집과 학교 주변</td></tr>
<tr><td>활 동
과 정</td><td colspan="4">활 동 내 용</td><td colspan="2" rowspan="2">자 료 및
지도상 유의점</td></tr>
<tr><td>핵심용어</td><td colspan="4">위험, 공사장, 표지판, 신호등, 육교, 맨홀, 물웅덩이</td></tr>
<tr><td>사 전

활 동</td><td colspan="4">1. 자신의 주변에서 위험한 장소 찾아 말하기
2. 위험한 장소에서 발생 할 수 있는 상황에 대해 알기
3. 자신의 주변에서 안전하게 놀 수 있는 장소 알기
◆ 토론
- 위험 표지판을 세워 두는 이유는 무엇인가?
- 위험한 장소임을 알려주는 표지판의 종류는 무엇인가?</td><td colspan="2">▶ 그림 및 사진 자료, 비디오

◎ 자신의 경험을 바탕으로 구체적인 위험한 장소에서 발생할 수 있는 상황을 알게 한다.</td></tr>
<tr><td>지 역

사 회

활 동</td><td colspan="4">1. 위험한 장소 찾기
☞ 자신의 집 주변에서 위험한 장소를 찾게 한다.
- 공사장, 골목길에 주차 된 차의 주변, 담장 등 위험한 장소를 찾아본다.
- 도로변에서 위험한 장소를 찾아본다.
: 육교 위, 신호등이 없는 횡단보도 등

2. 위험한 장소에서 놀다 발생할 수 있는 위험한 상황알기
☞ 다양한 상황이 묘사된 그림을 보여주며 발생할 수 있는 위험한 상황을 이야기 하게 한다.
- 그림을 보고 자신의 경험을 바탕으로 이야기 한다.
: 맨홀에 빠진다./ 물웅덩이에 빠진다./
높은 곳에서 떨어진 물건에 맞아 다친다. 등

3. 안전하게 놀 수 있는 장소 찾기
☞ 자신의 주변에서 안전하게 놀 수 있는 장소를 찾아 보게 한다.
- 자기 집 주변에서 안전하게 놀 수 있는 장소를 찾아본다.
:학교운동장 놀이터, 가까운 공원 등</td><td colspan="2">▶ 위험 표지판, 공사 표지판 등

◎ 위험한 장소에서 발생 할 수 있는 다양한 사고 장면과 대처방법 등을 제시하여 주고 느낌을 말하게 한다.

◎ 집에서 발생할 수 있는 위험한 상황과 위험한 물건 등에 대해서도 지도를 한다.</td></tr>
<tr><td>최 소
수 행
수 준</td><td colspan="6">· 위험한 곳과 안전 곳을 구분 할 수 있는가?
· 위험한 장소에서 발생할 수 있는 여러 가지 위험한 상황을 알고 있는가?
· 위험한 장소를 안전하게 지나가는 방법을 알고 있는가?</td></tr>
<tr><td>가 정
연 계
활 동</td><td colspan="6">· 집에서의 위험한 물건과 위험한 장소 찾아보기
· 가정에서 발생할 수 있는 위험한 상황과 대처하는 행동 요령 알아보기</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>활 동
영 역</td><td>자기관리</td><td>활 동
주 제</td><td colspan="2">위험한 상황에 적절히
대처하기</td><td>코드</td><td>Ⅰ-1-2)</td></tr>
<tr><td>활 동
목 표</td><td colspan="3">일상생활에서 위험한 상황을 구분하고
대처하여 안전하게 생활 할 수 있다.</td><td>활 동
장소(환경)</td><td colspan="2">집과 학교 주변</td></tr>
<tr><td>활 동
과 정</td><td colspan="4">활 동 내 용</td><td colspan="2" rowspan="2">자 료 및
지도상 유의점</td></tr>
<tr><td>핵심용어</td><td colspan="4">위험, 소방서, 119, 응급실, 구급차</td></tr>
<tr><td>사 전

활 동</td><td colspan="4">1. 자신이 경험한 위험한 상황 말하기
2. 위험한 상황에 대처하는 방법 알기
3. 위험한 상황이 발생 했을 때 도움을 요청하는
방법 알기
◈ 토론
- 위험한 상황을 알 수 있는 방법은 무엇인가?
- 도움을 요청하기 위해 연락을 할 경우는 언제인가?</td><td colspan="2">▶ 그림 및 사진 자료, 비디오 자료, 메모장, 필기도구 등

◎ 자신의 경험을 바탕으로 구체적인 상황과 위험 등을 말하게 한다.</td></tr>
<tr><td>지 역

사 회

활 동</td><td colspan="4">1. 자신이 경험했던 위험한 상황 발표하기
☞ 다양한 상황이 묘사된 그림 자료를 보여준다.
- 자신이 경험했던 위험한 상황 이야기한다.
- 제시된 그림과 자료들을 보면서 발표한다.

2. 그림 자료를 보고 위험한 상황 구분하기
☞ 발생할 수 있는 사고에 대해 발표하게 한다.
- 필기구를 이용하여 구분하고 표시한다.
- 다양한 스티커를 이용하여 표시한다.
- 자신이 표시한 자료를 보면서 위험한 상황을 말한다.

3. 주위환경에서 위험한 상황 구분하기
☞ 다양한 상황이 묘사된 그림 자료를 제시한다.
- 집과 학교에서 위험한 상황을 찾아 이야기 한다.

4. 위험한 상황에 대처하는 방법 알기
☞ 그림 자료를 보여주며 위험한 상황에 대처하는 방법을 지도한다.
- 학교와 집에서 안전하게 생활하는 방법을 안다
- 안전한 생활을 위해 지켜야 할 규칙을 안다
- 위급한 상황이 발생 했을 때 도움을 요청하는 장소와 방법을 안다.</td><td colspan="2">◎ 그림 자료와 비디오 자료 등을 이용하여 구체적인 상황을 알게 한다.

◎ 주변에서 안전하게 놀 수 있는 장소를 찾아보게 한다. (놀이터, 공원, 산책로, 등산로 등)</td></tr>
<tr><td>최 소
수 행
수 준</td><td colspan="6">· 위험한 상황을 알고 구분할 수 있는가?
· 위험한 장소에서 발생할 수 있는 위험한 상황을 알고 있는가?
· 위험한 상황에 대처하는 행동 요령을 알고 실천 할 수 있는가?</td></tr>
<tr><td>가 정
연 계
활 동</td><td colspan="6">· 가정에서 발생 할 수 있는 위험한 상황과 대처 하는 행동 요령 알기
· 계절에 따라 발생할 수 있는 위험한 상황 알기</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>활 동
영 역</td><td>경제생활</td><td>활 동
주 제</td><td colspan="2">문구점에서 필요한 물건
구입하기</td><td>코드</td><td>Ⅳ-1-2)</td></tr>
<tr><td>활 동
목 표</td><td colspan="3">문구점에서 자신이 필요한 물건을 스스로
구입할 수 있다.</td><td>활 동
장소(환경)</td><td colspan="2">문 구 점</td></tr>
<tr><td>활 동
과 정</td><td colspan="4">활 동 내 용</td><td colspan="2" rowspan="2">자 료 및
지도상 유의점</td></tr>
<tr><td>핵심용어</td><td colspan="4">문구점, 학용품, 돈, 목록, 거스름돈</td></tr>
<tr><td>사 전

활 동</td><td colspan="4">1. 문구점에서 구입 할 수 있는 물건의 종류알기
2. 문구점에서 물건을 구입하는 절차 알기
3. 물건 값을 계산하는 방법 알기
◈ 토론
- 문구점이 학교 근처에 있는 이유는 무엇인가?
- 왜 미리 필요한 물건의 목록을 작성해야 하는가?</td><td colspan="2">▶ 그림 자료, 동전, 지폐, 비디오 자료

◎ 다양한 문구류를 이용하여 역할놀이를 통해 방법을 알게 한다.</td></tr>
<tr><td>지 역

사 회

활 동</td><td colspan="4">1. 필요한 학용품 정하여 기록하기
☞ 필요한 학용품을 정하여 메모하고 필요한 만큼의 돈을 준비하게 한다.
- 공책, 연필, 찰흙, 색종이 등 필요한 학용품을 정하여 수첩에 메모한다.
- 물건 값을 예상하여 돈을 준비한다.

2. 문구점 찾아가기
☞ 집과 학교 주변에서 문구점을 찾아보게 한다.
- 주변의 여러 문구점 중에서 자신이 가보았던 곳을 선택하여 들어간다.
- 자신이 가보고 싶었던 또는 마음에 드는 곳으로 들어간다.

3. 필요한 학용품 구입하기
☞ 자신이 작성한 학용품의 목록을 보고 찾도록 한다.
- 문구점을 둘러보면서 목록을 보고 학용품을 고른다.
- 찾기 힘든 학용품은 주인에게 도움을 요청한다.
☞ 목록과 일치하게 골랐는지 확인하고 계산대에서 계산하도록 한다.
고- 자신이 사고자 했던 학용품을 모두 골랐는지 목록을 보 확인한다.
- 계산하고 거스름돈과 영수증을 받는다.
- 계산한 가격이 정확한지 다시 한번 확인한다.
- 주인에게 인사하고 나온다.</td><td colspan="2">▶ 돈, 메모지, 지갑

◎ 메모를 한 물건만 사도록 한다.

◎ 물건과 가격의 다양함을 알게 한다.</td></tr>
<tr><td>최 소
수 행
수 준</td><td colspan="6">· 주변에서 적절한 문구점을 찾아 갈 수 있는가?
· 스스로 필요한 학용품을 고를 수 있는가?
· 학용품의 가격에 맞게 계산을 하고 영수증을 받을 수 있는가?</td></tr>
<tr><td>가 정
연 계
활 동</td><td colspan="6">· 필요한 학용품을 자신의 용돈으로 구입하기
· 학용품 아껴 쓰기</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>활 동
영 역</td><td>경제생활</td><td>활 동
주 제</td><td colspan="2">패스트푸드점에서
식사하기</td><td>코드</td><td>Ⅰ-2-1)</td></tr>
<tr><td>활 동
목 표</td><td colspan="3">패스트푸드점에서 원하는 음식을 스스로
주문하여 식사를 할 수 있다.</td><td>활 동
장소(환경)</td><td colspan="2">패스트푸드점</td></tr>
<tr><td>활 동
과 정</td><td colspan="4">활 동 내 용</td><td colspan="2">자 료 및
지도상 유의점</td></tr>
<tr><td colspan="2">핵심용어</td><td colspan="4">패스트푸드점, 햄버거, 치킨, 음료, 메뉴판, 거스름돈</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2">사 전

활 동</td><td colspan="4">1. 패스트푸드에서 판매하는 음식의 종류 알기
2. 역할 놀이를 통해 패스트푸드점 이용방법 알기
3. 식사 후 뒷정리하는 방법 알기
◈ 토론
- 패스트푸드점을 이용하는 이유는 무엇인가?
- 왜 패스트푸드점에서는 스스로 뒷정리를 해야 하는가?</td><td colspan="2">▶ 그림 및 사진자료, 비디오 자료, 패스트푸드 메뉴판, 광고용지 등

◎ 실물 자료들과 역할놀이를 통해 실제 현장에서처럼 지도한다.</td></tr>
<tr><td colspan="2">지 역

사 회

활 동</td><td colspan="4">1. 패스트푸드점 찾아 들어가기
☞ 패스트푸드점 간판을 찾아보도록 한다.
- 자신이 가 보았던 또는 많이 본 패스트푸드점을 선택하여 들어간다.
- 간판 또는 먹고 싶은 음식을 정하여 들어간다.

2. 메뉴판을 보고 음식 주문하기
☞ 메뉴판을 보고 자신이 먹고 싶은 음식을 고르게 한다.

- 메뉴판의 그림과 가격을 보고 음식을 고른다.
- 종업원의 도움을 받아 음식을 고른다.
- 자신이 가지고 있는 돈과 주문할 음식의 가격을 비교하여 그에 맞게 주문한다.
- 주문한 음식의 가격에 맞게 계산을 하고 거스름돈과 영수증을 받는다.
- 주문한 음식이 나올 때까지 기다린다.

3. 주문한 음식으로 식사하고 뒷정리하기
☞ 가지고 있는 돈과 주문한 음식의 가격을 확인하여 바르게 계산하도록 한다.
☞ 주문한 음식이 나오면 식사를 하게 한다.
- 자리에서 조용히 주문한 음식 기다린다.
- 주문한 음식을 확인 후 자리에 들고 와 먹는다.
- 분리수거함에서 쓰레기를 정리하여 버린다.
;얼음, 플라스틱, 일반쓰레기 등</td><td colspan="2">▶ 돈

◎ 패스트푸드점은 음식주문과 운반, 물 떠오기, 뒷정리 등을 스스로 해야 한다는 것을 알고 지킬 수 있도록 한다.

◎ 스스로 주문하기가 어려울 경우에는 메뉴판의 음식을 손가락으로 가리키도록 한다.

◎ 점원에게 음식 주문방법 등을 안내 받을 수 있도록 한다.

◎패스트푸드점에서 예절을 지킬 것을 지도한다.</td></tr>
<tr><td colspan="2">최 소
수 행
수 준</td><td colspan="5">· 메뉴판을 보고 자신이 원하는 음식을 결정할 수 있는가?
· 자신이 가지고 있는 금액에 맞게 음식을 주문 할 수 있는가?
· 이용절차와 기본예절을 지켜 이용할 수 있는가?</td></tr>
<tr><td colspan="2">가 정
연 계
활 동</td><td colspan="5">· 집에서 전화로 주문하여 먹을 수 있는 음식점과 전화번호 알기</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>활 동
영 역</td><td>지역사회 자원 활용</td><td>활 동
주 제</td><td>동사무소 체험을 통해 동사무소에서 하는 일 알기</td><td>코드</td><td>Ⅲ-2-3)</td></tr>
<tr><td>활 동
목 표</td><td colspan="2">동사무소에서 하는 일을 알고
필요한 민원서류를 발급받을 수 있다.</td><td>활 동
장소(환경)</td><td colspan="2">동사무소</td></tr>
<tr><td>활 동
과 정</td><td colspan="3">활 동 내 용</td><td colspan="2" rowspan="2">자 료 및
지도상 유의점</td></tr>
<tr><td>핵심용어</td><td colspan="3">동사무소, 민원서류, 창구, 발급, 신청</td></tr>
<tr><td>사 전
활 동</td><td colspan="3">1. 동사무소의 필요성과 동사무소에서 하는 일 알기
2. 자신이 살고 있는 지역의 동의 이름과 동사무소 위치 알기
3. 동사무소 이용방법과 필요한 준비물 알기
◈ 토론
- 왜 민원서류를 발급받을 때 신분확인을 하는가?</td><td colspan="2">▶ 그림 및 사진 자료, 주민등록 등본, 장애인 복지카드 등
◎ 다양한 그림 및 비디오 자료를 보여주며 동사무소에서 하는 일을 알게 한다.</td></tr>
<tr><td>지 역
사 회
활 동</td><td colspan="3">1. 자신이 살고 있는 지역의 동사무소 위치 알고 찾아가기
☞ 자신이 살고 있는 지역의 동사무소를 찾아가게 한다.
- 자신의 경험과 동사무소의 간판, 또는 주변의 도움을 받아 찾아간다.
- 찾아가는 길에 큰 건물이나 특징적인 장소를 기억한다.

2. 직원의 안내를 받아 동사무소 체험활동 하기
☞ 직원의 안내로 동사무소에서 하는 일을 알도록 한다.
- 직원을 따라 직원들이 하는 일을 살핀다.
- 동사무소에 하는 다양한 일들을 직원에게 안내 받는다.

☞ 민원서류를 발급받는데 필요한 절차에 대해 설명한다.
- 다양한 민원서류의 양식과 용도를 안다.
- 다양한 민원서류를 발급받는 절차를 안다.
- 민원서류를 발급받는데 필요한 준비물을 안다
- 창구에서 직원에게 도움을 요청한다.

☞ 절차를 지켜 민원서류 발급 신청을 하게 한다.
- 필요한 민원서류를 말하고 신청서를 작성한다.
- 작성이 어려울 경우 직원의 도움을 받는다.
- 차례를 기다려 요금을 지불한다.</td><td colspan="2">▶ 주민등록등본, 장애인 복지카드, 도장, 돈 등

◎ 자신이 사는 동에 따라 관리하는 동사무소가 다르다는 것을 알고 맞는 동사무소를 찾아가도록 한다.

◎ 직원의 도움을 받을 수 있다는 것을 알려주고, 동사무소는 우리를 위해 일을 하는 곳이라는 것을 알게 한다.</td></tr>
<tr><td>최 소
수 행
수 준</td><td colspan="5">· 자신이 살고 있는 지역의 동사무소를 스스로 찾아갈 수 있는가?
· 민원서류를 발급받는데 필요한 절차와 준비물을 알고 있는가?
· 직원의 도움을 요청 할 수 있는가?</td></tr>
<tr><td>가 정
연 계
활 동</td><td colspan="5">· 부모님의 심부름으로 동사무소 이용하기</td></tr>
</table>

활 동 영 역	의사소통	활 동 주 제	적절한 가족의 호칭을 알고 대화하기	코드	II-1-1)
활 동 목 표	가족의 호칭을 알고 자신의 가족을 소개할 수 있다.		활 동 장소(환경)	○○학생의 집	
활 동 과 정	활 동 내 용			자 료 및 지도상 유의점	
핵심용어	가족, 아버지, 어머니, 할아버지, 할머니, 친척, 심부름				
사 전 활 동	1. 가족의 호칭과 자신의 가족 구성원 알기 2. 대상에 맞는 높임말과 올바른 인사말 알기 3. 상황에 따른 다양한 인사말 알기 ◆ **토론** - 가족은 왜 필요한가? - 왜 상황에 맞게 다양한 인사말을 사용해야 하는가?			▶ 가족사진, 비디오 및 그림 자료 ◎ 서로 역할을 정하여 대상에 맞는 호칭을 사용하여 바르게 인사하도록 한다.	
지 역 사 회 활 동	**1. 적절한 가족의 호칭을 사용하여 자신의 가족 소개하기** ☞ 가족 관계표에 자신의 가족 얼굴을 오려 붙이게 한다. - 주어진 가족 관계표에 아버지와 어머니 등 자신의 가족 얼굴을 오려 붙이기 ☞ 가족 관계표를 보면서 자신의 가족을 소개하게 한다. - 가족 관계표를 보면서 자신의 가족 소개하기 : 가족의 구성원/가족의 수/가족이 하는 일 등 - 자신이 집에서 부모님을 위해 할 수 있는 일을 찾아 발표한다. **2. 다양한 상황에서 필요한 가족 간의 대화 내용알기** ☞ 역할놀이를 통해 상황에 따른 대화 내용을 말하게 한다. - 주어진 역할에 맞게 필요한 대화 내용을 말한다. : 부모님의 심부름을 할 때 “○○야”“신문 좀 가져다 줄래?” “신문이 어디 있지요?”“신문이 없어요” “○○○, 여기 신문 있어요” “가게에 가서 ○○ 좀 사다 줄래?” “예! ○○ 몇 개 사올까요?”“○○ 사왔어요” “○○○ 식사 하세요” : 가족이 하고 있는 일을 전달 할 때 “어머니는 밥을 하고 계세요”“숟가락이 필요해요” “아버지는 청소를 하고 계세요”“동생은 놀고 있어요” “할아버지께서 마당을 쓸고 계세요!”			▶ 가족사진, 비디오와 그림 자료, 크레파스, 도화지 등 ◎ 가족사진을 활용하되 가장 최근의 사진을 선정하여 지도한다. ◎ 필요한 대화의 내용을 미리 부모님과 지도교사의 도움을 받아 작성하여 말하게 한다. ◎ 다양한 상황그림을 제시하여 다양한 대화내용을 알게 한다.	
최 소 수 행 수 준	· 가족의 사진을 보고 바르게 호칭을 할 수 있는가? · 자신의 가족을 바르게 소개할 수 있는가?				
가 정 연 계 활 동	· 고마우신 부모님을 주제로 그림 그리기 · 집에서 부모님을 기쁘게 할 수 있는 일을 한 가지씩 하기				

활 동 영 역	의사소통	활 동 주 제	가게에서 대화를 통해 필요한 물건 구입하기	코드	II-2-3)
활 동 목 표	적절한 대화를 통해 가게에서 필요한 물건을 스스로 구입할 수 있다.		활 동 장소(환경)	동네 슈퍼	
활 동 과 정	활 동 내 용			자 료 및 지도상 유의점	
핵심용어	가게, 주인, 종업원, KS마크, 품, Q, 검, 영수증				
사 전 활 동	1. 다양한 가게의 종류 알기 2. 가게의 종류에 따른 파는 물건 구분하기 3. 물건을 살 때 필요한 대화 내용 알기 ◆ **토론** - 대화를 통해 물건을 구입하면 좋은 점은 무엇인가? - 왜 물건의 품질을 확인하고 구입해야 하는가?			▶ 동전, 지폐, 비디오 자료, 그림, 사진 자료 ◎ 역할놀이를 통해 물건을 구입할 때 필요한 대화방법과 내용을 알게 한다.	
지 역 사 회 활 동	**1. 필요한 물건의 구입 계획 작성하기** ☞ 필요한 물건의 이름을 적고 구입할 수 있는 가게를 선택하게 한다. - 필요한 물건의 이름을 메모한다. - 물건의 가격을 예상하여 돈을 준비한다. - 물건을 구입할 수 있는 가게의 종류를 확인한다. - 가게의 위치와 가게를 찾아 갈 수 있는 방법을 확인한다. ☞ 물건을 구입할 수 있는 가게를 찾아가게 한다. - 가본 경험이나 주변의 도움을 받아서 가게를 찾아간다. **2. 물건 구입하기** ☞ 가게 안으로 들어가서 필요한 물건을 고르도록 한다. - 미리 작성한 물건의 목록을 보고 가게 안에서 고른다. - 주인과 직원에게 필요한 물건의 위치를 확인한다. - 주인과 직원에게 물건의 가격과 품질 등을 확인한다. : KS마크, 품, Q, 검 등이 있는지 확인한다. : 만든 날짜와 만든 회사 등을 확인한다. ☞ 고른 물건의 값에 맞게 계산을 하도록 한다. - 차례를 지켜 물건 값을 지불한다. - 영수증을 챙긴다. - 인사를 하고 나온다.			▶ 구입하고자 하는 물건을 적은 메모지, 돈 ◎ 주변 사람들에게 길을 물어볼 때 자신감을 가지고 또렷하게 말할 수 있도록 격려하고 지도한다. ◎ 물건을 고르고 계산을 할 때 필요한 대화의 내용을 학생 스스로 주고받을 수 있도록 하고 필요할 때에만 도움을 제공한다.	
최 소 수 행 수 준	• 물건을 고르고 계산을 할 때 필요한 대화를 적절하게 할 수 있는가? · 기본적인 예절을 지킬 수 있는가?				
가 정 연 계 활 동	· 부모님 심부름으로 집 주변의 가게에서 물건 구입하기				

활동 영역	자기관리	활동 주제	병원 이용하기	코드	III-1-2)
활동 목표	병원의 종류를 알고 증상에 맞게 병원을 선택하여 이용할 수 있다.		활동 장소(환경)	병 원	

활동 과정	활 동 내 용	자 료 및 지도상 유의점
핵심용어	접수, 진찰, 의사, 간호사, 접수비, 진찰료, 처방전, 의료보험증	
사 전 활 동	1. 증상에 따른 다양한 병원의 종류 알기 2. 병원에 종사하는 사람들의 호칭과 진료과정 알기 3. 가까운 병원의 위치와 하는 일 알기 ◈ 토론 - 증상에 맞게 병원 진찰실을 선택하는 이유는 무엇인가? - 의료보험증이 필요한 이유는 무엇인가?	▶ 의료보험증, 병원 표지판, 그림 및 사진 자료, 비디오 자료, 모형 화폐 등 ◎ 역할 놀이를 통해 병원을 이용할 때 필요한 절차를 익히도록 한다.
지 역 사 회 활 동	**1. 가까운 병원 찾아가기** ☞ 자신의 경험이나 병원의 표지판을 보고 가까운 병원을 찾아 가게 한다. - 부모님과 함께 가본 경험을 살려 병원을 찾아 간다. - 병원의 표지판을 보고 찾아간다. - 적절한 교통편을 이용하여 찾아간다. **2. 자신의 아픈 증상에 맞는 진료과목 찾아 접수하기** ☞ 접수창구에서 자신의 증상을 말하고 적절한 진료과목을 찾아가게 한다. - 접수대에 의료보험증을 제시하고 자신의 증상을 이야기 한다. - 접수비를 납부하고 지정해 주는 장소에서 차례를 기다린다. **3. 진찰받기** ☞ 순서에 맞게 진찰실에서 진찰을 받게 한다. - 간호사가 호명하면 진찰실에 들어간다. - 증상을 이야기하고 묻는 말에 대답 한다. - 접수대에 진찰료를 납부하고 처방전을 받는다. - 가까운 약국을 찾아 간다.	▶돈, 의료보험증 ◎ 병원 관계자에게 사전에 협조를 얻는다. ◎ 다른 사람들의 행동을 관찰한 후 따라하게 한다. (접수하기, 기다리기 등) ◎ 진찰에 필요한 대화의 내용을 미리 연습하여 자연스럽게 말할 수 있도록 지도한다.
최 소 수 행 수 준	· 아픈 증상에 따라 병원이나 진료과목을 구분할 수 있는가? · 진료과정에서 자신의 아픈 곳을 정확하게 전달 할 수 있는가	
가 정 연 계 활 동	· 의료보험 카드의 기록을 보고 자신과 가족의 진료기록과 경험 조사하기 · 가족들이 자주 가는 병원의 위치와 연락처 알아두기	

활 동 영 역	자기관리	활 동 주 제	약국 이용하기	코드	III-1-3)
활 동 목 표	약국의 필요성을 알고 약국을 바르게 이용할 수 있다.		활 동 장소(환경)	약 국	

활 동 과 정	활 동 내 용	자 료 및 지도상 유의점
핵심용어	약국, 약사, 처방전, 의료보험증, 복용, 복용방법, 약값	
사 전 활 동	1. 약국의 필요성 알기 2. 약국을 표시하는 표지판 알기 3. 약국 이용하는 절차 알기 ◈ 토론 - 약을 구입할 때 처방전이 필요한 이유는 무엇인가? - 왜 약의 복용방법을 꼭 지키는 것이 중요한가?	▶ 약국 표지판, 그림 및 사진 자료, 비디오 자료, 모형화폐 ◎ 다양한 자료와 역할놀이를 통해 약국 이용절차를 지도한다.
지 역 사 회 활 동	**1. 자신의 집이나 병원 주변의 가까운 약국 찾기** ☞ 집이나 병원 주변의 가까운 약국을 찾게 한다. - 집이나 병원 근처의 약국을 찾아간다. - 약국의 표지판을 보고 찾아간다. **2. 처방전을 제시하고 약 구입하기** ☞ 처방전을 제시하고 기다리게 한다. - 처방전과 의료보험증을 제시한다. - 차례를 기다린다. - 차례가 되면 약을 받는다. - 약사에게 복용방법을 설명 듣는다. - 필요 시 복용방법을 메모한다. - 약값을 지불한다. **3. 처방전이 없는 약 구입하기** ☞ 의사의 처방전이 없이도 약을 구입할 수 있다는 것을 지도한다. - 약사에게 자신이 아픈 곳과 증상 등을 이야기한다. - 약을 받아 복용법과 주의사항 등을 듣는다. - 필요한 내용은 메모를 부탁한다. - 약값을 지불한다.	▶의료보험증, 돈 ◎ 사전에 약국의 협조를 얻는다. ◎ 자신의 아픈 곳과 증상을 이야기 할 때는 정확하고 자세하게 말할 수 있도록 지도한다.
최 소 수 행 수 준	· 처방전의 용도를 알고 있는가? · 약을 구입하는 절차를 알고 수행할 수 있는가?	
가 정 연 계 활 동	· 가족들이 주로 이용하는 약국과 복용하는 약에 대해 조사하기 · 부모님의 심부름으로 간단한 구급약 구입해보기	

<table>
<tr><td>활 동
영 역</td><td>의사소통</td><td>활 동
주 제</td><td>전화를 이용하여
음식 주문하기</td><td>코드</td><td>Ⅰ-2-2)</td></tr>
<tr><td>활 동
목 표</td><td colspan="2">전화를 이용하여 자신이 먹고 싶은
음식을 바르게 주문할 수 있다.</td><td>활 동
장소(환경)</td><td colspan="2">○○학생의 집</td></tr>
<tr><td>활 동
과 정</td><td colspan="3">활 동 내 용</td><td colspan="2" rowspan="2">자 료 및
지도상 유의점</td></tr>
<tr><td>핵심용어</td><td colspan="3">전화, 주문, 전화번호부, 114, 배달, 주소</td></tr>
<tr><td>사 전

활 동</td><td colspan="3">1. 전화를 이용한 음식주문의 편리한 점 알기
2. 전화를 이용하여 주문할 수 있는 음식점 알기
3. 전화로 음식을 주문할 때 필요한 사항 알기
◈ 토론
- 왜 주소와 연락처를 정확하게 알려 주어야 하는가?
- 왜 모든 음식을 전화로 주문할 수 없는가?</td><td colspan="2">▶ 음식점 스티커, 전화번호부

◎ 음식을 주문할 때는 배달 될 곳의 주소를 정확하게 전달해야 한다는 것을 지도한다.</td></tr>
<tr><td>지 역

사 회

활 동</td><td colspan="3">1. 음식점의 전화번호 알기
☞ 이용할 음식점의 전화번호를 알아내는 방법을 알게 한다.
- 다양한 방법으로 음식점의 전화번호 알기
: 음식점의 스티커 확인
: 전화번호부에서 찾거나 114를 이용하기
: 주변사람들에게 물어서 찾기 등

2. 전화로 음식 주문하기
☞ 자신의 집 주소와 전화번호를 기록해 두게 한다.
- 부모님께 확인하여 자신이 살고 있는 집의 주소와 전화번호를 미리 메모해 둔다.

☞ 전화를 걸어 먹고 싶은 음식을 주문하게 한다.
- 음식점의 전화번호를 확인하고 정확하게 번호를 누른다.
- 주문하려는 음식의 종류와 양을 정확하게 말한다.
- 음식 값을 확인한다.
- 배달을 할 장소의 위치와 주소, 전화번호를 정확하게 말한다.
- 배달이 되어야 하는 시간을 말해 준다.
- 음식이 배달되면 음식 값을 지불한다.

3. 음식점 전화번호부 만들기
☞ 자주 이용하는 음식점의 전화번호부를 만들도록 한다.
- 제시된 표에 음식점의 이름과 파는 음식의 종류 적기
- 전화번호를 확인하여 적기</td><td colspan="2">▶ 음식점 전화번호가 있는 번호부, 음식점 스티커, 전화기, 돈

◎ 음식이 배달되기 위해서는 정확한 집 주소를 알고 있어야 하므로 정확하게 메모를 하게 한다.

◎전화를 이용하여 장난으로 음식을 주문하거나 음식이 배달될 때까지 재촉하지 않도록 지도한다.

◎ 음식을 주문하기 전에 음식 가격에 맞는 돈을 미리 준비해야 하며, 너무 먼 거리는 배달이 어렵다는 것을 알게 한다.</td></tr>
<tr><td>최 소
수 행
수 준</td><td colspan="5">· 주문하려는 음식점의 전화번호를 찾는 방법을 알고 있는가?
· 음식점에 전화를 걸어 주문내용을 정확하게 전달 할 수 있는가?</td></tr>
<tr><td>가 정
연 계
활 동</td><td colspan="5">· 가족과 함께 간식을 주문하여 먹고 난 후 소감 발표하기</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>활 동
영 역</td><td>지역사회 자원 활용</td><td>활 동
주 제</td><td>버스를 이용하여
목적지로 이용하기</td><td>코드</td><td>III-1-1)</td></tr>
<tr><td>활 동
목 표</td><td colspan="2">버스를 이용하여 스스로 자신이 원하는
목적지까지 갈 수 있다.</td><td>활 동
장소(환경)</td><td colspan="2">버스 정류장</td></tr>
<tr><td>활 동
과 정</td><td colspan="3">활 동 내 용</td><td colspan="2" rowspan="2">자 료 및
지도상 유의점</td></tr>
<tr><td>핵심용아</td><td colspan="3">버스, 정류장, 승차권, 교통카드, 노선표, 벨, 승차, 하차</td></tr>
<tr><td>사 전

활 동</td><td colspan="3">1. 버스의 특징과 종류 알기
2. 자신의 동네에서 운행하는 버스 노선과 정류장 알기
3. 버스를 이용하는 절차 알기
◈ 토론
- 목적지에 도착하면 벨을 누르는 이유는 무엇인가?
- 왜 버스 안에서는 손잡이를 꼭 잡고 있어야 하는가?</td><td colspan="2">▶ 교통수단 사진 자료, 동전, 다양한 지폐, 버스 노선표

◎ 모형버스와 역할 놀이를 통해 필요한 절차를 반복하여 지도한다.</td></tr>
<tr><td>지 역

사 회

활 동</td><td colspan="3">1. 버스 번호와 가까운 버스 정류장 확인하기
☞ 버스 노선표를 보고 목적지에 맞는 버스번호와 가까운 버스 정류장을 찾게 한다.
- 정해진 목적지에 맞는 버스 번호 찾기
- 자신의 집 주변에서 가까운 버스 정류장 찾기
- 버스 번호와 정류장을 메모하기

2. 버스 정류장 찾아 버스 기다리기
☞ 다양한 방법으로 정해진 버스 정류장을 찾아 가게 한다.
- 자신의 경험, 또는 주변 사람들에게 묻기 등

☞ 버스 정류장의 안내판을 보고 목적지에 맞는 버스 번호를 찾게 한다.
- 정류장의 안내판을 보거나, 주변 사람에게 물어서 버스 번호와 경유지를 확인한다.

☞ 목적지에 가는 버스가 오는지 확인하여 요금을 내고 안전하게 승차하게 한다.
- 타고자하는 버스가 올 때까지 기다린다.

3. 버스 승 · 하차하기
- 버스 번호를 확인하여 목적지로 가는 버스가 오면 손을 들고 차례로 승차를 한다.
- 준비한 요금을 넣거나 교통카드를 제시한다.
- 좌석에 앉거나 손잡이를 잡고 안전하게 선다.
- 목적지에 도착하면 벨을 눌러 하차한다.</td><td colspan="2">▶ 동전, 지폐, 교통카드, 버스 노선표

◎ 목적지로 가는 버스 번호가 다양하게 있다는 것을 알게 한다.

◎ 안전하게 승 · 하차를 하도록 하여 안전사고에 유의한다.</td></tr>
<tr><td>최 소
수 행
수 준</td><td colspan="5">· 목적지에 맞는 버스 번호를 선택 할 수 있는가?
· 필요한 버스 요금을 알고 지불할 수 있는가?
· 안전규칙과 기본예절을 지킬 수 있는가?</td></tr>
<tr><td>가 정
연 계
활 동</td><td colspan="5">· 친척집에 가는 버스를 이용하는 방법 알기</td></tr>
</table>

활 동 영 역	경제생활	활 동 주 제	할인마트를 이용하여 물건 구입하기	코드	Ⅳ-1-1)
활 동 목 표	다양한 장소에서 스스로 자신이 필요한 물건을 구입할 수 있다.		활 동 장소(환경)	할인마트	
활 동 과 정	활 동 내 용			자 료 및 지도상 유의점	
핵심용어	할인마트, 슈퍼, 쇼핑카, 포장, 지불, 계산대, 영수증				
사 전 활 동	1. 할인마트의 편리한 점 알기 2. 주변의 가까운 할인마트 위치 알기 3. 할인마트를 이용하는 절차 알기 ◆ **토론** - 구입한 물건의 품목과 가격을 어떻게 알 수 있는가? - 왜 계산을 하고 난 뒤에는 영수증을 받아야 하는가?			▶ 그림, 비디오 자료, 동전, 지폐 ◎ 다양한 자료와 역할놀이를 통해 이용 절차를 알게 한다.	
지 역 사 회 활 동	**1. 가까운 할인 마트 찾아가기** ☞ 일반 슈퍼와 대형 할인마트의 차이점을 설명하고 주변에서 가까운 할인마트를 찾아보게 한다. - 필요한 물건의 목록을 작성한다. - 자신이 가본 경험이나 부모님께 물어서 위치를 확인한다. - 할인마트까지 가는 방법을 확인한다. **2. 할인마트 이용하여 물건 구입하기** ☞ 구입하고자하는 물건의 목록과 돈을 챙겨 들어가도록 한다. - 구입하려는 물건의 목록과 돈을 준비한다. - 매장 입구에서 쇼핑카를 준비한다. - 안내도를 보거나 직원의 도움을 받아 사려는 물건을 파는 장소를 찾는다. ☞ 목록을 보면서 필요한 물건을 고르도록 한다. - 매장을 돌면서 필요한 물건을 골라 쇼핑카에 싣는다. - 물건의 수와 양, 가격, 품질 등을 자세하게 확인한다. - 직원의 도움을 받는다. ☞ 고른 물건을 계산대에 올려놓게 한다. - 돈을 지불하고 영수증을 받는다. - 상자와 끈을 이용하여 물건을 포장한다. - 쇼핑카를 반납한다.			▶ 돈, 구매 계획 수첩 ◎ 자신이 구입하고자 하는 물건을 찾지 못할 경우에는 직원에게 도움을 청하는 방법을 알려준다. ◎ 판매원과의 언어소통이 어려운 학생은 지원자가 도움을 제공한다. ◎ 물건을 구입한 후 할인마트 견학을 통해 할인마트의 편리함을 알게 한다.	
최 소 수 행 수 준	· 스스로 원하는 물건을 정하고 고를 수 있는가? · 물건의 값에 맞게 계산을 하고 영수증을 받을 수 있는가? · 기본예절을 알고 지킬 수 있는가?				
가 정 연 계 활 동	· 집에 있는 영수증을 보고 물건의 종류와 가격, 구입한 장소 알아오기				

활동 영역	경제생활	활동 주제	은행을 이용하여 입·출금하기	코드	Ⅳ-2-3)
활동 목표	은행에서 하는 일을 알고 절차를 지켜 은행을 이용할 수 있다.		활동 장소(환경)	은 행	

활동 과정	활 동 내 용	자 료 및 지도상 유의점
핵심용어	은행, 통장, 도장, 줌ㄴ등록증, 번호표, 현금카드, 입출금신청서	
사 전 활 동	1. 돈과 소중함과 저축의 필요성 알기 2. 주변에서 저축을 할 수 있는 곳 알기 3. 은행을 이용하는 절차 알기 ◈ 토론 - 은행은 왜 필요한가? - 현금자동지급기를 이용하면 편리한 점은 무엇인가?	▶ 통장, 도장, 돈, 입·출금 거래서 ◎ 다양한 자료와 역할놀이를 통해 이용 방법과 절차를 지도한다.
지 역 사 회 활 동	**1. 자기 집 주변에서 가까운 은행 찾기** ☞ 은행을 이용해 본 경험 등을 이용하여 가까운 은행을 찾아보게 한다. - 가본 경험을 바탕으로 찾아본다. - 은행의 간판을 보고 찾는다. **2. 새로운 통장을 만들어 입 · 출금하기** ☞ 통장을 만드는데 필요한 것을 준비하여 스스로 새로운 통장을 만들도록 한다. - 번호표를 뽑아 차례를 기다린다. - 차례가 되면 도장과 신분증, 돈을 접시에 담아 건네주며 통장과 현금카드 신청하기 - 통장의 금액과 카드를 확인하기 - 입금 신청서를 작성하여 통장과 함께 접시에 담아 건네기/통장의 금액 확인하기 - 출금 신청서를 작성하여 통장과 함께 접시에 담아 건네기/ 통장의 금액과 현금 확인하기 **3. 자동현금지급기를 이용하여 출금하기** ☞ 자동현금지급기를 이용하여 출금을 하도록 한다. - 현금카드를 지정된 곳에 넣는다. - 예금출금하기 버튼을 누른다. - 비밀번호를 누른 후 출금할 금액을 누른다. - 돈과 통장, 영수증을 받는다. - 돈의 액수와 통장의 잔액을 확인한다.	▶ 도장, 신분증, 돈 ◎ 학생의 이름으로 통장을 새로 만들어 활용하도록 한다. ◎ 현금카드, 돈, 비밀번호 등은 소중하게 잘 관리할 수 있도록 지도한다. ◎ 조작을 잘 못했을 때 도움을 요청하는 방법을 지도한다.
최소 수행 수준	· 스스로 가까운 은행을 찾아 갈 수 있는가? · 예금 및 출금 등을 스스로 할 수 있는가?	
가정 연계 활동	· 돈을 모아 부모님과 형제자매에게 필요한 물건 선물하기	

활 동 영 역	여가생활	활 동 주 제	PC방을 이용하여 여가 즐기기	코드	V-1-2)
활 동 목 표	PC방의 이용방법을 알고 스스로 이용할 수 있다.		활 동 장소(환경)	PC방	
활 동 과 정	활 동 내 용			자 료 및 지도상 유의점	
핵심용어	PC방, 게임, 인터넷, 요금, 전원, 모니터, 로그인				
사 전 활 동	1. PC방에서 할 수 있는 일 알기 2. PC방 이용방법 알기 3. PC방에서 지켜야 할 기본예절 알기 ◈ 토론 - 왜 청소년 전용 PC방과 게임을 이용해야 하는가? - 왜 기본예절을 지키는 것이 중요한가?			▶ 비디오 자료, 그림 및 사진 자료 ◎ 청소년 PC방과 성인전용 PC방을 구별하여 이용하도록 지도한다.	
지 역 사 회 활 동	**1. PC방 찾아가기** ☞ 집 근처나 친구들을 만난 장소 등에서 청소년 전용 PC방을 찾아서 들어가도록 한다. - 자신이 자주 가는 PC방을 찾아간다. - 간판을 읽고 찾는다. - 성인용/청소년용을 구별하여 들어간다. - 시간 당 요금이 저렴한 곳과 쾌적한 환경인 곳을 찾아서 들어간다. **2. PC방에서 게임하기** ☞ 지정된 자리에서 하고 싶은 게임을 하도록 한다. - 이용 요금을 확인하고 이용시간을 결정한다. - 좌석을 지정 받아 앉기 전에 금연석, 학생 전용 좌석 등 자신이 원하는 좌석에 앉는다. - 전원과 모니터를 켜고 로그인 카드에 적힌 번호를 입력하여 컴퓨터를 사용한다. - 필요한 내용은 직원에서 물어서 작동한다. - 게임 종료하고 컴퓨터를 종료한다. - 요금을 계산한다. **3. PC방에서 기본예절 지키기** ☞ PC방에서 지켜야 할 기본예절을 잘 지키며 이용을 하게 한다. - 큰 소리로 떠들지 않는다. - 스피커의 소리를 너무 크지 않게 조절한다. - 간식과 음료수를 PC에 떨어뜨리지 않는다. - PC와 주변 기기를 조심해서 다룬다.			▶ 돈(동전, 지폐) ◎ 성인용, 청소년용을 잘 구별하고 적절하지 않은 게임들을 잘 구별하여 즐길 수 있도록 지도한다. ◎ 일정시간 이상의 시간을 PC방에서 소비하는 일은 바르지 못하다는 것을 지도한다. ◎ 자신이 가진 돈과 시간을 고려해서 적당한 시간만큼 이용하고 중단하도록 지도한다.	
최 소 수 행 수 준	· 주변의 가까운 PC방을 스스로 찾아 갈 수 있는가? · 스스로 이용방법과 절차를 알고 이용할 수 있는가? · 기본예절을 지킬 수 있는가?				
가 정 연 계 활 동	· 자신이 이용하는 게임 사이트와 게임 및 오락의 종류를 조사하여 발표하기				

<table>
<tr><td>활 동
영 역</td><td>지역사회 자원 활용</td><td>활 동
주 제</td><td colspan="2">우체국을 이용하여
편지와 소포보내기</td><td>코드</td><td>Ⅲ-2-1)</td></tr>
<tr><td>활 동
목 표</td><td colspan="3">우체국을 이용하여 스스로 편지와
소포를 보낼 수 있다.</td><td>활 동
장소(환경)</td><td colspan="2">우 체 국</td></tr>
<tr><td>활 동
과 정</td><td colspan="4">활 동 내 용</td><td colspan="2" rowspan="2">자 료 및
지도상 유의점</td></tr>
<tr><td>핵심용어</td><td colspan="4">우체국, 편지, 우표, 소포, 엽서, 주소, 우편번호</td></tr>
<tr><td>사 전

활 동</td><td colspan="4">1. 우체국에서 하는 일과 우체국의 필요성 알기
2. 자신이 살고 있는 지역의 우체국 위치 알기
3. 우체국 이용방법 알기
◈ 토론
- 왜 봉투에 주소를 정확히 적어야 하는가?
- 봉투에 우표를 붙이는 이유는 무엇인가?</td><td colspan="2">▶ 그림 자료, 사진 자료, 편지, 우체국 표지판

◎ 다양한 자료를 활용하여 우체국에서 편지와 소포를 보내는 방법을 자세히 지도한다.</td></tr>
<tr><td>지 역

사 회

활 동</td><td colspan="4">1. 우체국의 위치를 알고 찾아가기
☞ 스스로 가까운 우체국을 찾아 가게 한다.
- 스스로 우체국 찾아가기
- 주변 사람들에게 물어서 찾아가기
- 우체국의 간판과 표지판을 보고 찾아가기

2. 편지 보내기
☞ 번호표를 뽑고 기다린 후 차례가 되면 엽서와 우표를 사도록 한다.
- 번호표를 뽑고 차례가 될 때까지 기다린다.
- 엽서와 우표를 구입한다.

☞ 미리 준비한 편지에 우표를 붙이고, 엽서는 새로 내용을 적게 한다.
- 받는 사람 및 보내는 사람의 주소, 이름, 우편번호 등을 정확하게 적었는지 확인한다.
- 편지봉투에 우표를 붙여 편지함에 넣는다.
- 엽서 내용을 작성하여 편지함에 넣는다.

3. 소포 보내기
☞ 준비한 소포를 포장하고 주소 등을 정확하게 적었는지 확인하고 보내도록 한다.
- 소포를 안전하게 포장하고 주소 등을 적는다.
- 창구에 가서 직원에게 건네주고 요금 지불하기
- 영수증 받기</td><td colspan="2">▶ 엽서, 우표, 돈, 펜 등

◎ 그림지도 등을 이용하여 찾아가게 하고 자신이 살고 있는 지역의 우체국 이름을 알게 한다.

◎ 보낼 편지 내용 및 주소는 미리 작성하여 준비한다.

◎ 우체국 견학을 통해 예금 및 특산품 판매 등 우체국에서 하는 다양한 업무의 내용을 알고 활용할 수 있도록 지도한다.</td></tr>
<tr><td>최 소
수 행
수 준</td><td colspan="6">· 우체국의 위치를 알고 스스로 찾아갈 수 있는가?
· 편지와 소포를 보내는 방법과 절차를 알고 있는가?</td></tr>
<tr><td>가 정
연 계
활 동</td><td colspan="6">· 부모님과 가족에게 편지를 써서 보내기</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>활 동
영 역</td><td>지역사회 자원 활용</td><td>활 동
주 제</td><td>지하철을 이용하여
목적지로 이동하기</td><td>코드</td><td>Ⅲ-1-2)</td></tr>
<tr><td>활 동
목 표</td><td colspan="2">지하철을 이용하여 스스로 자신이
원하는 목적지까지 갈 수 있다.</td><td>활 동
장소(환경)</td><td colspan="2">○○지하철역</td></tr>
<tr><td>활 동
과 정</td><td colspan="3">활 동 내 용</td><td colspan="2" rowspan="2">자 료 및
지도상 유의점</td></tr>
<tr><td>핵심용어</td><td colspan="3">지하철, 지하철역, 승차권, 매표소, 지하철노선도, 자동발매기
발매수, 안전선, 개찰구</td></tr>
<tr><td>사 전
활 동</td><td colspan="3">1. 목적지에 맞는 적절한 교통수단 선택하기
2. 승차권을 구입하는 방법 알기
3. 지하철 이용하는 절차와 안전수칙, 기본예절 알기
◆ 토론
- 왜 목적지에 맞게 적절한 교통수단을 선택해야 하는가?
- 지하철이 땅속으로 다니는 이유는 무엇인가?</td><td colspan="2">▶ 비디오 자료, 복지카드, 돈

◎ 모형 및 역할놀이를 통해 승차권 구입 등 필요한 절차 및 유의사항을 익히도록 한다.</td></tr>
<tr><td>지 역
사 회
활 동</td><td colspan="3">1. 목적지에 맞는 지하철 역 선택하여 찾아가기
☞ 목적지에 맞는 지하철역을 스스로 선택하여 찾아 가게 한다.
- 가본 경험, 주변 사람들에게 물어서 선택한다.
- 지하철 노선도를 보고 선택하고 찾아간다.
2. 승차권 구입하기
☞ 매표소를 이용하여 승차권을 구입하도록 한다.
- 매표소 앞에 줄을 선다.
- 목적지와 원하는 승차권의 매수를 말한다.
- 요금을 지불하고 승차권과 거스름돈을 확인한다.
☞ 자동발매기를 이용하여 구입하도록 한다.
- 목적지의 요금 확인하고 동전과 지폐 등을 넣기
- 해당 구간과 발매 수를 누른다.

3. 안전하게 승 · 차하기
☞ 타는 곳을 찾아 방향에 맞게 승차하도록 한다.
- 승차권을 개찰구에 넣고 통과한다.
- 지하철 노선도를 보거나 주변에 물어서 목적지에 맞게 타는 곳으로 이동한다.
- 안전선 밖에서 기다렸다가 열차가 도착하면 차례대로 승차한다.
- 방송을 듣거나 노선도를 보고 목적지에서 내린다.
- 개찰구에 승차권을 넣고 통과하여 출구로 나온다.</td><td colspan="2">▶ 복지카드, 돈

◎ 승차권은 구겨지거나 잃어버리지 않게 보관하도록 지도한다.

◎ 복지카드를 제시하면 무료로 승차 할 수 있다는 것을 지도한다.

◎ 자동발매기의 위치를 찾아 다른 사람들의 행동을 살핀 후 사용하게 한다.

◎ 여러 구간을 목적지로 정하여 절차와 과정을 반복하여 지도하고, 승차지점에서 안전선을 꼭 지키도록 지도한다.</td></tr>
<tr><td>최 소
수 행
수 준</td><td colspan="5">· 스스로 목적지에 맞는 가까운 지하철역을 선택하여 찾아갈 수 있는가?
· 다양한 방법으로 승차권을 구입할 수 있는가?
· 스스로 개찰구를 통과하여 안전하게 승차와 하차를 할 수 있는가?</td></tr>
<tr><td>가 정
연 계
활 동</td><td colspan="5">· 부모님과 지하철을 이용하여 외출하기</td></tr>
</table>

활 동 영 역	여가생활	활 동 주 제	영화관을 이용하여 여가시간 즐기기	코드	V-2-1)
활 동 목 표	스스로 영화관을 이용하여 여가시간을 즐길 수 있다.		활 동 장소(환경)	영 화 관	
활 동 과 정	활 동 내 용			자 료 및 지도상 유의점	
핵심용어	영화관, 상영시간, 영화관람표, 좌석, 매점, 상영관				
사 전 활 동	1.영화관을 이용해 본 경험 말하기 2. 보고 싶은 영화 말하기 3. 영화관 이용 방법과 기본예절 알기 ◈ 토론 - 비디오와 영화관의 차이점은 무엇인가? - 영화관람표를 구입해야 하는 이유는 무엇인가?			▶ 비디오, 그림 자료 ◎ 영화광고와 인터넷 등에서 영화를 선택하고 예매를 할 수 있는 방법을 지도한다.	
지 역 사 회 활 동	**1. 보고 싶은 영화와 상영시간 선택하기** ☞ 다양한 자료를 제시하며 보고 싶은 영화를 선택 하여 제목과 상영시간 등을 기록하게 한다. - 자료를 보고 자신이 보고 싶은 영화를 선택 한다. - 영화의 제목과, 시간, 상영시간을 기록한다. - 영화 관람료와 간식비를 챙긴다. **2. 영화 관람표 구입하기** ☞ 매표소를 찾아 영화 관람표를 구입하도록 한다. - 선택한 영화를 상영하는 매표소를 찾는다. - 관람 시간과 구입하고자 하는 수를 말한다. - 요금을 지불하고 상영관, 시간, 좌석을 확인한다. ☞ 영화 관람표를 맞게 구입했는지 확인하고 원하는 간식을 구입하도록 한다. - 매점을 찾아 원하는 간식을 구입한다. - 매점 직원의 도움을 받아 간식을 구입한다. - 화장실 다녀오기 **3. 영화 관람하기** ☞ 시간을 지켜 상영관과 정해진 좌석을 찾아 영화를 관람하게 한다. - 안내원의 도움을 받거나 또는 관람료를 보고 정해진 좌석을 찾아 앉는다. - 기본예절을 지키며 영화를 관람한다.			▶ 영화관이용료, 복지카드, 할인카드 등 ◎ 사전에 영화관 관계자에게 양해를 구하고, 우리말이 더빙된 영화를 관람할 수 있도록 자료를 수집하여 제시한다. ◎ 복지카드나 기타 할인카드를 사용하면 영화관람료를 할인받을 수 있다는 것을 알려준다. ◎ 자신이 가지고 있는 돈에 맞게 간식을 사 먹도록 지도한다. ◎ 영화 상영 시에는 이동이 어렵다는 것을 알려주고 시작 전에 화장실을 다녀오도록 한다.	
최 소 수 행 수 준	· 관련 자료를 활용하여 스스로 보고 싶은 영화를 선택할 수 있는가? · 절차를 지켜 스스로 영화 관람표를 구입할 수 있는가? · 기본예절을 지켜 이용할 수 있는가?				
가 정 연 계 활 동	· 가족과 함께 영화보기				

<table>
<tr><td>활 동
영 역</td><td>경제생활</td><td>활 동
주 제</td><td colspan="2">자동판매기를 이용하여
필요한 물건 구입하기</td><td>코드</td><td>Ⅰ-1-3)</td></tr>
<tr><td>활 동
목 표</td><td colspan="3">자동판매기의 이용방법을 알고 스스로
필요한 물건을 구입할 수 있다.</td><td>활 동
장소(환경)</td><td colspan="2">집과 학교 주변</td></tr>
<tr><td>활 동
과 정</td><td colspan="5">활 동 내 용</td><td colspan="2">자 료 및
지도상 유의점</td></tr>
<tr><td>핵심용어</td><td colspan="5">자동판매기, 버튼, 잔액, 거스름돈, 반환손잡이</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>사 전

활 동</td><td colspan="5">1. 자동판매기에서 구입할 수 있는 물건의 종류 알기
2. 자동판매기의 편리한 점 알기
3. 자동판매기 이용 방법 알기
◈ 토론
- 자동판매기를 이용하면 편리한점은 무엇인가?
- 왜 다양한 동전이 필요한가?</td><td colspan="2">▶ 그림 및 모형 자료, 동전, 지폐

◎모형자료를 이용하여 사용법을 지도하고, 훼손되지 않은 동전과 지폐를 사용하도록 한다.</td></tr>
<tr><td>지 역

사 회

활 동</td><td colspan="5">1. 자동판매기가 설치된 장소 찾기
☞ 주변에서 자동판매기가 설치된 장소를 찾아보게 한다.
- 근처 문방구와 슈퍼 등에서 자동판매기가 설치된 장소를 찾아본다.
- 파는 물건의 종류와‘작동 중’인지 확인한다.

2. 자동판매기를 이용하여 음료 구입하기
☞ 원하는 음료가 있는지를 확인하고 스스로 구입하도록 한다.
- 자동판매기의 그림과 진열된 물건을 보고 원하는 음료가 있는지 확인한다.
- 음료의 가격과 자신이 가지고 있는 돈의 액수와 돈의 종류를 확인한다.
- 음료의 가격을 보고 적절한 돈을 넣는다.
- 금액 표시등을 보면서 금액을 확인한다.
- 원하는 음료 밑의 선택버튼을 정확하게 누른다.
- 버튼의 불이 꺼지는 것을 확인하고 덮개를 열어 음료를 꺼낸다.

☞ 거스름돈을 돌려받도록 한다.
- 금액표시등을 확인한다.
- 거스름돈이 있을 경우반환손잡이를 돌려 거스름돈을 꺼내 확인한다.</td><td colspan="2">▶ 동전, 지폐

◎ 고장의 원인이 될 수 있는 행동의 유형들을 설명하여 올바르게 이용할 수 있도록 지도한다.

◎ 거스름돈이나 반환 레버를 사용하는 방법을 지도하고, 거스름돈은 꼭 챙기도록 지도한다.</td></tr>
<tr><td>최 소
수 행
수 준</td><td colspan="7">· 동전과 지폐 투입구에 돈을 바르게 넣을 수 있는가?
· 원하는 물건을 선택하여 선택버튼을 정확하게 누를 수 있는가?
· 물건이 나오는 곳에서 물건을 정확하게 꺼낼 수 있는가?</td></tr>
<tr><td>가 정
연 계
활 동</td><td colspan="7">· 자동판매기를 이용하여 다양한 물건을 구입해보기</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>활 동
영 역</td><td>지역사회 자원 활용</td><td>활 동
주 제</td><td>경찰서 체험을 통해
경찰관이 하는 일 알기</td><td>코드</td><td>Ⅲ-2-1)</td></tr>
<tr><td>활 동
목 표</td><td colspan="2">경찰관이 하는 일을 알고 필요할 때
바르게 이용할 수 있다.</td><td>활 동
장소(환경)</td><td colspan="2">경 찰 서</td></tr>
<tr><td>활 동
과 정</td><td colspan="3">활 동 내 용</td><td colspan="2" rowspan="2">자 료 및
지도상 유의점</td></tr>
<tr><td>핵심용어</td><td colspan="3">경찰서, 경찰관, 안전, 경찰차, 도로순찰, 교통안전, 112</td></tr>
<tr><td>사 전

활 동</td><td colspan="3">1. 경찰서의 필요성과 경찰관이 하는 일 알기
2. 자신이 살고 있는 지역의 경찰서와 파출소 위치알기
3. 경찰서 전화번호와 이용방법 알기
◈ 토론
- 왜 경찰서와 파출소의 위치를 알고 있어야 하는가?
- 경찰서와 경찰관을 알아볼 수 있는 특징은 무엇인가?</td><td colspan="2">▶ 비디오, 그림 및 사진 자료, 경찰서 표시
◎ 다양한 자료를 제시하여 경찰관이 하는 일과 경찰서에 연락해야 할 상황을 구분하여 이야기 해 보게 한다.</td></tr>
<tr><td>지 역

사 회

활 동</td><td colspan="3">1. 경찰서의 위치 알고 찾아가기
☞ 가까운 경찰서의 위치를 알고 찾아가도록 한다.
- 자신이 본 경험이나, 주변에 물어서 가장 가까운 경찰서를 찾아간다.
- 경찰서의 간판과 경찰마크 등을 보고 찾아간다.
- 도보 또는 적절한 교통편을 이용하여 찾아간다.

2. 경찰관이 하는 일 체험활동 하기
☞ 강당으로 안내하여 관련 비디오 시청과 함께 경찰관이 하는 일을 설명한다.
- 비디오 시청과 설명을 들으면서 경찰관이 하는 일을 알아본다.
: 도둑이나 강도를 잡는다.
: 사람들이 싸우거나 다른 사람들에게 피해를 주는 행동을 하면 하지 못하게 한다.
: 사람들의 안전을 위해 도로를 순찰한다.
: 여러 가지 교통안전 시설을 점검한다. 등
- 안전한 생활을 위한 행동 요령 알기
- 경찰관과 관련된 물건들 관람하기
- 설명과 시범을 통해 사용법 알기
: 경찰모자와 호루라기, 경찰봉 등
- 경찰차 탑승하여 시내 순찰하기</td><td colspan="2">▶ 수첩, 필기도구, 사진기 등

◎ 체험활동을 통해 경찰관은 무서운 사람이 아니라 우리를 안전하게 지켜주는 고마운 사람임을 알게 한다.

◎ 자신이 도움을 받을 수 있는 주변의 파출소나 경찰 초소의 위치와 연락번호를 알아둘 수 있도록 한다.</td></tr>
<tr><td>최 소
수 행
수 준</td><td colspan="5">· 가까운 파출소의 위치를 알고 스스로 찾아갈 수 있는가?
· 경찰관이 하는 일을 구체적으로 알고 있는가?</td></tr>
<tr><td>가 정
연 계
활 동</td><td colspan="5">· 집에서 낯선 사람의 방문을 받았을 때의 행동요령 알기</td></tr>
</table>

활 동 영 역	지역사회 자원 활용	활 동 주 제	소방관이 하는 일 알기	코드	III-2-3)
활 동 목 표	소방관이 하는 일을 알고 바르게 이용 할 수 있다.		활 동 장소(환경)	소 방 서	
활 동 과 정	활 동 내 용			자 료 및 지도상 유의점	
핵심용어	소방관, 소방차, 소방서, 위급상황, 화재, 안전시설, 119				
사 전 활 동	1. 소방서의 필요성 알기 2. 주변의 가까운 소방서의 위치 알기 3. 소방서 이용방법 알기 ◈ 토론 - 소방차와 구급차가 사이렌을 울리는 이유는 무엇인가? - 소방차와 구급차가 지나갈 때 어떻게 해야 하는가?			▶ 사진, 비디오 자료, 소방서 표시 ◎ 다양한 사진 및 상황자료를 보고 소방관들이 하는 일을 알도록 한다.	
지 역 사 회 활 동	**1. 소방서의 위치 알고 찾아가기** ☞ 자신의 경험을 살려 가까운 곳을 찾아하게 한다. - 자신이 본 경험이나, 주변에 물어서 가장 가까운 소방서를 찾아간다. - 소방서의 간판과 소방서마크 등을 보고 찾아간다. - 도보 또는 적절한 교통편을 이용하여 찾아간다. **2. 소방관이 하는 일 체험활동 하기** ☞ 교육장으로 안내하여 관련 비디오 시청과 함께 소방관이 하는 일을 설명한다. - 비디오 시청과 설명을 들으면서 소방관이 하는 일을 알아본다. : 불을 끈다. : 위급한 상황에 처한 사람을 도와준다. : 급한 환자를 이송한다. : 안전시설 및 소방시설을 점검한다. ☞ 다양한 상황을 설정하여 적절한 행동요령을 안내한다. - 제시되는 상황과 질문에 적절한 대답을 하면서 안전한 생활을 위한 행동을 익힌다. : 불이 났을 때는/사람이 다쳤을 때/ 불이나면 어떤 차가 불을 끌까?/ 위급한 상황 발생 시 연락번호 - 소방차 탑승하기 - 소화 시범 참관 및 소화 체험하기			▶ 수첩, 필기도구, 사진기 등 ◎ 떠들거나 장난을 치지 않고 설명내용을 바르게 듣도록 지도한다. ◎ 소방관은 위급상황 및 사람들을 위해 일하는 곳임을 알게 하고, 우리를 안전하게 지켜주는 고마운 사람임을 알게 한다.	
최 소 수 행 수 준	· 소방서에서 하는 일을 알고 있는가? · 소방서의 연락처와 연락하는 방법을 알고 있는가?				
가 정 연 계 활 동	· 구급약과 소화기가 있는지 확인하기				

<table>
<tr><td>활 동
영 역</td><td>의사소통</td><td>활 동
주 제</td><td colspan="2">자신이 미래에 하고 싶은 일 조사하기</td><td>코드</td><td>II-1-3)</td></tr>
<tr><td>활 동
목 표</td><td colspan="3">자신이 미래에 하고 싶을 일을 조사하여 바르게 발표할 수 있다.</td><td>활 동
장소(환경)</td><td colspan="2">시장 및 공단 지역</td></tr>
<tr><td>활 동
과 정</td><td colspan="4">활 동 내 용</td><td colspan="2" rowspan="2">자 료 및
지도상 유의점</td></tr>
<tr><td>핵심용어</td><td colspan="4">직업, 시장, 공장, 운반, 운전</td></tr>
<tr><td>사 전

활 동</td><td colspan="4">1. 가족들이 하는 일 조사하여 발표하기
2. 직업의 필요성 알기
◆ 토론
- 다양한 직업이 필요한 이유는 무엇인가?
- 왜 나는 직업을 가지고 스스로 돈을 벌어야 하는가?</td><td>▶ 수첩, 연필, 그림 및 비디오 자료

◎ 올바른 태도로 다른 사람의 이야기를 듣도록 지도한다.</td></tr>
<tr><td>지 역

사 회

활 동</td><td colspan="4">1. 이웃 사람들이 하는 일 조사하기
☞ 시장과 공장에서 일하는 사람들을 관찰하고 하는 일들을 알아보도록 한다.
- 시장과 공장에서 일하는 모습을 관찰한다.
- 무엇을 하고 있는지 물어본다.
: 과일 등 물건 팔기/물건 운반하기/운전하기 등
: 나사 끼우기/기계 점검하기/서류작성하기 등
- 들은 내용과 관련된 물건 등의 이름을 간단하게 메모한다.

2. 조사한 내용 발표하기
☞ 자신이 조사한 내용을 다양한 방법으로 표현하여 발표하도록 한다.
- 메모한 내용이나 듣고 본 내용을 낱말, 그림 등으로 표현한다.
- 이웃 사람들이 하는 일을 보고 느낀 점 말하기
- 다른 사람들 앞에서 발표한다.
- 여러 사람의 그림과 글 등을 모아 모둠화를 제작한다.

3. 미래에 자신이 하고 싶은 일 발표하기
☞ 자신이 자라서 하고 싶은 일을 다양한 방법으로 표현하여 발표하도록 한다.
- 자신이 하고 싶은 일을 그림으로 그리기
- 낱말이나 문장으로 표현하기
- 자신이 하고 싶은 일과 관련된 물건 등으로 발표하기 등</td><td>▶ 수첩, 연필, 볼펜, 가위, 그림 물감, 전지, 간식 등

◎ 다른 사람들에게 하는 일을 물어볼 때는 그 의도를 충분하게 말하고 협조를 요청한다.

◎ 듣거나 본 내용을 기록할 때는 도움을 제공한다.

◎ 발표를 할 때는 관련된 그림이나 낱말, 관련된 물건의 이름, 복장의 특징 등으로 표현하는 내용을 모두 인정하여 자신감을 가질 수 있도록 하고 박수 등으로 적절한 강화를 제공한다.</td></tr>
<tr><td>최 소
수 행
수 준</td><td colspan="6">· 다른 사람들의 하는 일을 스스로 물어서 확인할 수 있는가?
· 조사한 내용을 적절한 방법으로 표현할 수 있는가?
· 자신이 하고 싶은 일을 적절한 방법으로 발표할 수 있는가?</td></tr>
<tr><td>가 정
연 계
활 동</td><td colspan="6">· 자신에 대해 가족들의 바라는 것은 무엇인지 조사하기</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>활 동
영 역</td><td>여가생활</td><td>활 동
주 제</td><td>박물관을 이용하여
여가시간 즐기기</td><td>코드</td><td>Ⅴ-2-2)</td></tr>
<tr><td>활 동
목 표</td><td colspan="2">박물관을 이용하는 절차와 방법을 알고
스스로 이용 할 수 있다.</td><td>활 동
장소(환경)</td><td colspan="2">박 물 관</td></tr>
<tr><td>활 동
과 정</td><td colspan="3">활 동 내 용</td><td colspan="2">자 료 및
지도상 유의점</td></tr>
<tr><td>핵심용어</td><td colspan="3">박물관, 자동발매기, 복지카드, 관람료, 전시물, 사진촬영금지</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>사 전

활 동</td><td colspan="3">1. 박물관의 필요성과 역할 알기
2. 박물관의 위치와 찾아가는 방법 알기
3. 박물관 이용 절차와 주의사항, 준비물 알기
◈ 토론
- 문화재를 소중하게 보존해야 하는 이유는 무엇인가?
- 왜 박물관에는 사진촬영금지 전시물이 있는가?</td><td colspan="2">▶ 비디오, 그림 및 사진 자료

◎ 다양한 자료를 활용하여 박물관 역할과 이용방법 등을 자세히 안내한다.</td></tr>
<tr><td>지 역

사 회

활 동</td><td colspan="3">1. 입장권 구입하기
☞ 매표소와 자동발매기를 이용하여 입장권을 구입 하도록 한다.
- 중점적으로 관람하고 싶은 전시관을 결정한다.
- 관람료를 확인하고 구입하려는 입장권의 수를 말하고 돈을 제시한다.
- 입장권의 수와 거스름돈을 확인한다.
- 관람료를 확인하고 동전 또는 지폐를 투입구에 넣는다.
- 학생용 입장권 버튼을 누른다.
- 입장권을 확인하고 거스름돈을 확인한다.

2. 박물관 관람하기
☞ 관람 예절을 지키며 관람하도록 한다.
- 입구에서 입장권을 제시하고 차례로 들어간다.
- 안내도를 보거나 안내원의 도움을 받아 원하는 전시관을 찾아 관람한다.
- 설명 내용을 읽거나 듣고 간단하게 메모 한다.
- 필요한 내용은 사진을 찍는다.
- 사진 촬영이 금지된 전시물은 찍지 않는다.
- 약속 시간을 지켜 나온다.

3. 소감 발표하기
☞ 보고 들은 내용을 중심으로 자신의 느낌을 발표하게 한다.
- 자신의 느낌을 다른 사람들 앞에서 발표한다.</td><td colspan="2">▶ 돈, 복지카드, 수첩, 필기도구, 사진기

◎ 사전에 박물관 관계자에게 협조를 구하고, 복지카드를 제시하면 무료로 관람할 수 있다는 것을 알게 한다.

◎ 다른 사람들의 관람에 방해를 주지 않도록 뛰거나 큰소리로 말하지 않으며, 장난을 치지 않도록 한다.

◎ 전시물을 손으로 만지거나 훼손하지 않도록 한다.</td></tr>
<tr><td>최 소
수 행
수 준</td><td colspan="5">· 절차를 지켜 스스로 입장권을 구입할 수 있는가?
· 관람예절을 지켜 관람할 수 있는가?</td></tr>
<tr><td>가 정
연 계
활 동</td><td colspan="5">· 박물관 체험학습보고서 작성하기</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>활 동
영 역</td><td>여가생활</td><td>활 동
주 제</td><td>자신에게 적절한
여가활동 선택하기</td><td>코드</td><td>V-1-2)</td></tr>
<tr><td>활 동
목 표</td><td colspan="2">자신이 하고 싶은 일을 선택하여 적절한
여가활동 계획을 작성 할 수 있다.</td><td>활 동
장소(환경)</td><td colspan="2">집과 학교 주변</td></tr>
<tr><td>활 동
과 정</td><td colspan="3">활 동 내 용</td><td colspan="2" rowspan="2">자 료 및
지도상 유의점</td></tr>
<tr><td>핵심용어</td><td colspan="3">여가시간, 여가활동, 연극, 유원지, 홍보자료</td></tr>
<tr><td>사 전

활 동</td><td colspan="3">1. 자신이 여가시간에 주로 하는 활동 말하기
2. 다양한 여가활동의 종류 알기
3. 다양한 여가시설과 장소 알기
◆ 토론
- 왜 모든 사람들은 같은 여가활동을 좋아하지 않는가?
- 여가계획서를 작성하는 이유는 무엇인가?</td><td colspan="2">▶ 비디오, 그림 자료, 사진 자료

◎ 다양한 여가활동과 주변의 다양한 여가시설의 종류 및 위치 등에 대해 알도록 한다.</td></tr>
<tr><td>지 역

사 회

활 동</td><td colspan="3">1. 주변의 다양한 여가 시설 및 활동 찾아보기
☞ 자기 집 주변에서 다양한 여가시설과 장소를 찾아보게 한다.
- 자신이 제일 하고 싶은 활동을 중심으로 찾는다.
- 자신이 자주 가는 곳이나 가족과 함께 한 활동을 중심으로 찾아본다.
: 학교운동장/PC방/오락실/노래방/영화관 등
- 동네에 설치된 게시판 등을 보고 적절한 여가활동이나 장소를 찾아본다.
- 대문, 벽 등 다양한 장소에 붙여진 여가활동과 관련된 홍보자료를 모은다.

2. 여가활동 계획서 작성하기
☞ 수집된 자료 등을 다양한 방법으로 정리하도록 한다.
- 수집된 홍보자료와 메모를 종류별로 정리한다.
: 영화/연극/오락시설/유원지 등
- 자신이 하고 싶은 여가활동을 중심으로 적절한 여가활동을 정한다.
- 정해진 여가활동에 같이 참여할 사람을 정한다.
- 정해진 여가활동의 날짜, 시간, 장소, 필요한 준비물 등을 확인한다.
- 여가활동의 장소까지 이동에 필요한 교통편을 확인한다.
- 여가활동 장소와 시간, 준비물 등 정리된 내용을 메모한다.</td><td colspan="2">▶ 다양한 여가활동 사진, 주변에 이용할 수 있는 여가 시설, 수첩, 필기도구 등

◎ 자신의 집 주변을 중심으로 활동 가능한 여가활동과 장소, 방법 등 다양하게 선택할 수 있도록 관련 자료를 제시해 준다.

◎ 여가활동을 노는 것이 아니라 즐거운 휴식시간인 동시에 사회경험을 하는 기회라는 것을 알게 한다.

◎ 작성된 활동계획은 부모님과 상의하여 결정하도록 지도한다.</td></tr>
<tr><td>최 소
수 행
수 준</td><td colspan="5">· 자신에게 적절한 여가활동과 관련된 자료를 스스로 수집 할 있는가?
· 자신에게 적절한 여가활동을 선택할 수 있는가?</td></tr>
<tr><td>가 정
연 계
활 동</td><td colspan="5">· 주말에 가족과 함께 할 여가활동 계획표 세워보기</td></tr>
</table>

활 동 영 역	경제생활	활 동 주 제	음식점에서 식사하기	코드	Ⅳ-2-3)
활 동 목 표	음식점에서 스스로 먹고 싶은 음식을 주문하여 먹을 수 있다.		활 동 장소(환경)	음 식 점	
활 동 과 정	활 동 내 용			자 료 및 지도상 유의점	
핵심용어	음식점, 주문, 차림표, 계산대, 거스름돈				
사 전 활 동	1. 음식점의 종류와 음식점 별로 파는 음식의 종류 알기 2. 음식점에서 음식을 주문하는 방법 알기 3. 음식점에서 지켜야 할 기본예절 알기 ◆ **토론** - 왜 집에서 음식을 먹지 않고 음식점에서 사 먹는가? - 차림표가 있는 이유는 무엇인가?			▶ 음식점 전단지, 음식점 메뉴판, 그림 및 사진 자료 ◎ 다양한 자료와 역할놀이를 통해 이용 방법과 절차를 알게 한다.	
지 역 사 회 활 동	**1. 음식점 찾아가기** ☞ 다양한 자료를 활용하여 자신이 좋아하는 음식점을 찾아가도록 한다. - 주변에서 이용해 본 경험이 있는 음식점을 찾아간다. - 전단지의 약도를 보거나 주변에 물어서 찾아간다. **2. 음식 주문하기** ☞ 자리를 선택하여 앉아 차림표를 보고 음식을 주문하게 한다. - 차림표를 보고 가격을 비교하고 음식을 고른다. - 궁금한 내용은 주인이나 종업원에게 물어본다. - 음식을 선택하여 음식 이름과 수량, 음료의 수 등 구체적으로 주문한다. - 음식이 나올 때까지 조용히 기다린다. **3. 식사하기** ☞ 음식이 나오면 기본예절을 지켜 먹도록 한다. - 주문한 대로 음식이 나왔는지 확인한다. - 물수건으로 손을 닦는다. - 기본예절을 지켜 음식 먹기 - 필요한 것을 더 달라고 할 때에는 공손히 말한다. - 음식을 먹은 후 입 주변을 닦는다. **4. 음식 값 계산하기** ☞ 계산대에 가서 음식 값을 지불하게 한다. - 계산서를 보고 음식 값을 확인 지불한다. - 돈을 지불하고 거스름돈과 영수증을 받는다.			▶ 돈 ◎ 음식을 주문하기 전에 음식 값을 확인하여 가지고 있는 돈에 맞게 음식을 주문하도록 한다. ◎ 음식점에서 큰 소리로 소란을 피우거나 떠드는 것은 삼가 해야 함을 지도한다.	
최 소 수 행 수 준	· 자신이 좋아하는 음식점을 스스로 찾아 갈 수 있는가? · 차림표를 보고 원하는 음식을 주문할 수 있는가? · 적절하게 음식 값을 지불할 수 있는가?				
가 정 연 계 활 동	· 가정에서 어른과 함께 식사를 할 때 지켜야 할 예절에 대해 알기 · 가족끼리 자주 가는 음식점 이름과 장소, 음식의 종류 조사하기				

<부록 3> 학부모 동의서

지역사회중심 전환교육 프로그램 연구 활동 안내

이 프로그램은 학생들이 거주하는 지역사회를 중심으로 다양한 체험 및 적응 활동을 실시함으로써 회적응능력의 신장 및 자기주장능력의 향상에 미치는 효과를 연구하기 위해 구성되었으며 구체적인 내용은 다음과 같습니다.

1. 프로그램의 구성

영 역	활동과제	활 동 주 제
Ⅰ. 자기 관리	1. 건강한 생활하기	1) 때와 장소에 어울리는 옷차림 선택하기 2) 병원 이용하기 3) 약국 이용하기
	2. 안전하고 예절바른 생활하기	1) 자신의 주변에서 위험한 장소 찾기 2) 위험한 상황에 적절하게 대처하기 3) 친구와 약속한 내용 지키기
Ⅱ. 의사 소통	1. 적절한 호칭을 사용하여 의사소통하기	1) 적절한 가족의 호칭을 알고 대화하기 2) 적절한 호칭을 사용하여 주변사람들과 대화하기 3) 자신이 미래에 하고 싶은 일 조사하기
	2. 다양한 환경과 상황에서 의사소통하기	1) 친구와 전화를 이용하여 대화하기 2) 전화를 이용하여 음식 주문하기 3) 가게에서 대화를 통해 물건 구입하기
Ⅲ. 지역 사회 자원 활용	1. 대중교통 수단 이용하기	1) 버스를 이용하여 목적지로 이동하기 2) 지하철을 이용하여 목적지로 이동하기
	2. 공공기관 이용하기	1) 우체국을 이용하여 편지와 소포 보내기 2) 경찰서 체험을 통해 경찰관이 하는 일 알기 3) 소방서 체험을 통해 소방관이 하는 일 알기 4) 동사무소 체험을 통해 동사무소에서 하는 일 알기
Ⅳ. 경제 생활	1. 화폐를 이용하여 물건 구입하기	1) 할인마트를 이용하여 필요한 물건 구입하기 2) 문구점에서 필요한 물건 구입하기 3) 자동판매기를 이용하여 필요한 물건 구입하기
	2. 다양한 환경과 상황에서 화폐 활용하기	1) 패스트푸드점에서 식사하기 2) 음식점에서 식사하기 3) 은행을 이용하여 입 · 출금하기
Ⅴ. 여가 생활	1. 오락/유흥 시설을 이용하여 여가 즐기기	1) 자신에게 적절한 여가활동 선택하기 2) PC방을 이용하여 여가 즐기기 3) 노래방을 이용하여 여가 즐기기
	2. 문화/체육 시설을 이용하여 여가 즐기기	1) 영화관을 이용하여 여가 즐기기 2) 박물관을 이용하여 여가 즐기기 3) 등산하기

2. 연구 기간 : 2005.11.1. ~ 2006.2.27 매주 2, 3회, 방과 후(15:00~18:00), 방학 중(09:00~14:00)

이 연구 활동은 자원봉사자 및 특수교사들의 지도와 협조로 이루어질 것이며, 우리 학생들의 사회적응능력 신장 및 자기결정능력 향상을 위한 교육방법을 연구하는데 소중한 기초자료가 될 것입니다. 더불어 연구 활동 중에 발생하는 모든 안전과 관련된 사항은 전적으로 연구자가 책임질 것을 약속드리오니 학부모님들의 폭넓은 이해와 적극적인 참여를 부탁드립니다.

2005. 10. ○

프로그램 운영 및 연구자 박 상 희 드림

학부모 동의서

소 속 : 학교 학년 반

성 명 :

본인은 위 학생의 보호자로서 지역사회중심 전환교육활동에 본인의 자녀가 참여하는 것에 동의합니다.

2005. 10. ○

학 부 모 성 명 : (인)