

통합치료연구

제15권 제2호

한국통합치료학회

한국통합치료학회 임원진

회 장 : 김은연(명지대학교)

부 회 장 : 노남숙(명지대학교)

총 무 : 유현지(명지대학교)

편 집 위 원 회 : 선우현(명지대학교) 최예린(명지대학교) 손보영(선문대학교)

이아라(경상대학교) 이상진(평택대학교) 박정환(제주대학교)

서근원(대구카톨릭대학교) 임지숙(명지대학교)

이상은(명지대학교) 김향숙(명지대학교)

국제 교류 위원회 : 박은선(명지대학교) 서미진(호주기독교대학교)

윤 리 위 원 회 : 윤정숙(이화여자대학교) 조민자(명지대학교)

홍 보 위 원 회 : 이은경(명지대학교) 정은정(명지대학교)

최정현(서울문화예술대학교)

학 술 위 원 회 : 최명선(명지대학교) 강순미(백석예술대학교)

학제 간 연구위원회 : 최광현(한세대학교) 홍혜영(명지대학교) 양심영(숭의여자대학교)

간 사 : 정혜전 김예진 김예빈

감 사 : 문소영(명지대학교) 설혜윤(이화여자대학교)

<차 례>

• 흠 중심 미술치료가 다문화 아동의 학교적응과 또래관계에 미치는 영향 박치영 · 박은선	5
• 자폐스펙트럼 장애 보완대체의사소통 중재효과에 대한 메타분석: 단일연구 대상을 중심으로 백관희 · 송승하 · 최예린	37
• 자폐스펙트럼장애(ASD) 아동 및 청소년을 위한 사회 의사소통 중재 연구 분석 한아영 · 송승하 · 최예린	57

<별첨 1> 통합치료연구 연구 윤리 관련 규정 / 85

<별첨 2> 투고규정 / 88

<별첨 3> 논문 작성 요령 / 90

<별첨 4> 한국통합치료학회 회칙 / 97

흙 중심 미술치료가 다문화 아동의 학교적응과 또래관계에 미치는 영향

박치영 · 박은선*
윤슬아동청소년센터 · 명지대학교

본 연구는 흙 중심 미술치료가 다문화 가정 아동의 학교적응과 또래 관계에 미치는 효과를 알아보는 데 그 목적이 있다. 연구 대상은 S시에 소재한 지역아동센터 다문화 가정 아동 8명으로 실험집단 4명, 통제집단 4명으로 구성하였다. 실험집단은 2021년 5월 2일부터 7월 10일까지 주 1회, 회당 60분, 총 10회기에 걸쳐 집단미술치료를 실시하였다. 측정 도구는 학교생활 적응검사와 또래 관계 검사 척도를 사용하였다. 질적분석으로 동적학교생활화(KSD)의 변화와 회기 과정에서 나타나는 언어적, 비언어적 표현과 작품을 바탕으로 아동들의 학교적응과 또래 관계 능력의 변화 양상을 기술하였다. 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 흙 중심 미술치료는 다문화 아동의 학교적응 향상에 유의한 향상을 보였으며 학교적응의 하위영역인 교사 관계, 교우 관계, 학교 수업 태도, 학교 규칙 준수 전 영역에서 유의한 향상을 나타냈다. 둘째, 흙 중심 미술치료는 다문화 아동의 긍정적 태도를 높이고 부정적 태도를 감소하게 하여 다문화 아동의 또래 관계 향상에 유의한 결과를 나타냈다. 셋째, 동적학교생활화KSD의 사전·사후 비교분석 결과 인물의 크기, 인물 간의 거리, 그림에 대한 정서적 표현 변화에서 긍정적인 변화를 볼 수 있었다. 또한 초기 단계에서는 소통의 어려움이나 갈등 상황이 다수 나타났으나 회기가 지날수록 타인을 공감하고 존중하는 태도 변화가 관찰되었다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 본 연구의 의의와 제한점에 대해 논의하였다.

주제어 : 흙 미술치료, 다문화 아동, 학교생활적응, 또래관계

* 교신저자: 박은선(sudhana2001@mju.ac.kr)

■ 게재 신청일 : 2024년 1월 03일 ■ 최종 수정일 : 2024년 2월 15일 ■ 게재 확정일 : 2024년 2월 21일

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 현대 사회는 국가 간 상호 협력과 교류가 증시됨에 따라 국제이주가 활발해지는 세계화 시대를 맞이하였다. 우리나라는 전통적으로 단일민족과 단일문화가 지배적인 사회구조를 형성하였으나 세계화에 따라 다양한 문화의 공존으로 다양한 민족과 문화를 가진 다문화 사회구조로 변화되면서 다문화 가정이 점차 증가하였다(정지민, 2016). 2022년 통계청의 인구주택 총조사에 의하면 우리나라 다문화 가구 수는 전년 대비 3.7% 증가한 39만 9천으로 1만 4천 가구 수 증가하였고 이와 함께 2022년 다문화 학생의 수는 전년 대비 8,587명 증가하여 5.4% 상승한 것으로 보고하였다.

다문화 가정의 아동은 이중 언어와 문화, 행동 가치관을 가지게 되며 언어적 다양성과 다양한 문화를 습득할 수 있는 장점이 있다고 하나(이은주, 2011; 박지혜, 2014) 다문화 가정 아동에 대한 사회적 편견으로 인한 정서적 문제뿐만 아니라 부모의 낮은 한국어 수준, 문화적 혼란, 낮은 사회·경제적 지위와 같은 부정적인 측면이 다문화 아동의 학교적응에 직접적인 영향을 미친다(이경훈, 2016; 한상희, 이근매, 2017). 여성가족부의 ‘2022년 전국 다문화 가정 아동 실태조사’에 따르면 다문화 아동의 초등학교 학업 중단은 꾸준히 증가하고 있으며 학업을 중단하는 주요 원인으로서는 학업 수행, 또래 관계, 언어이해에 대한 어려움으로 다문화 아동의 학교적응에 대한 어려움을 보고하였다. 아동은 초등학교에 입학하면서 가정에서부터 벗어나 지식과 규칙을 배우고 또래 집단 안에서 관계를 형성하고 조절하는 것을 익히며 사회적 기술을 현저히 발달시킨다(이지영, 2013). 따라서 초등학교 시기의 학교적응은 전반적인 사회적응의 기초가 되므로 무엇보다도 중요한 발달과업이라고 할 수 있다. 그러나 다문화 아동은 언어이해의 한계점이나 심리적 요인으로 학교의 규범이나 질서에 따라 행동하지 못하거나 학업을 수행하기 힘든 부적응문제를 겪게 된다(김시원, 전순영, 2016; 원상숙, 2013). 학교 부적응문제는 다문화 아동에게 학교적응에 대한 실패나 좌절을 경험하게 하여 규칙 위반, 학교 거부, 학습 부진과 같은 행동 문제뿐 아니라 우울과 불안 등의 심리적 문제를 동반하게 한다. 초기 학령기의 다문화 아동이 겪는 부적응문제는 이후 발달단계로 이어질 수 있으며 또 다른 차원의 문제를 가져올 수 있으므로 학령기 아동에 대한 학교 부적응의 역기능적인 문제를 감소시킬 수 있는 중재가

필요하다(최혜원, 2018).

또래 관계는 아동이 집단 내에서 수용과 인정을 받기 위한 역동적인 관계로 관계 안에서의 만족감을 얻으며 사회적 기술을 습득할 수 있는 상호 호혜적인 관계라 할 수 있다(Berndt, 2004). 초등학교에서 아동은 나이·발달단계가 비슷한 조건을 가진 또래들이 동질적인 목적을 가지고 집단이 가진 문화를 공유하며 상호작용을 한다(이지영, 2013). 또래는 중요한 역할 모델로서의 기능을 가지며 놀이나 학습 과정에서 서로의 행동을 관찰하고 모방함으로써 행동을 내재화한다. 또한 행동을 또래 집단에 비추어 비교하고 평가하며 행동을 조율하게 되면서 자아존중감을 형성하고 협력하는 사회적 능력을 갖추게 된다(송명자, 2008). 그러나 다문화 아동은 언어 발달이 제한적일 수 있어 또래 문화를 공유하는 집단 안에서 위축되거나 부적절한 표현방식으로 고립된 감정을 겪는다(박미경, 엄정애, 2007). 선행연구에 따르면 또래 관계 안에서 경험한 부정적 경험은 안정된 또래 관계를 유지하기 어렵게 하여 학교에서 고립되게 한다(김이선, 김윤옥, 2003; 조혜영, 김경임, 2018; 최미정, 정정희, 윤미승 2017). 또한 편견으로 인한 다문화 아동에 대한 무차별적인 집단 따돌림이나 폭력 등의 피해가 보고되어 이로 인한 학업 중단이 증가하고 있음을 알 수 있다(설동훈, 2003; 홍정미, 2008). 이러한 차별은 아동이 자신의 의지와 노력으로는 해결할 수 없는 문제이기 때문에 좌절감이나 분노, 자아존중감의 상실, 자살 충동 등의 정서적 문제를 겪게 한다(이수인, 이소연, 2019). 그러므로 아동의 부정적인 정서를 중재하고 또래 관계를 향상하는 것은 학교적응에 필요한 요소이기에 중재적 개입이 필요하다고 할 수 있다.

미술치료는 언어로 표현하기 어려운 내적 경험에 대한 부정적 감정을 안전하게 표출하게 하고 자기와 타인에 대한 이해를 확장하게 하여 개인의 치유와 성장을 기대할 수 있도록 한다(박은선, 2009). 집단미술치료는 집단 구성원의 관계성으로 치유적 힘이 촉진되고 창조적인 미술작업을 통해 개인의 성장과 변화의 경험을 갖게 한다. 또한 개인적 경험을 공유하고 자신의 문제를 다른 사람들과의 상호작용으로 해결해 나가는 과정에서 자연스럽게 유대감을 형성하는 효과를 발휘한다(박지영, 2020; 최외선, 1998). 집단미술치료는 집단원과의 지지적인 경험을 통해 협동심과 배려심을 갖게 하고 긍정적인 상호작용 경험을 준다. 상호 지지적인 경험은 교우 관계에 대한 자신감과 수행 능력을 향상하게 하여 학교생활 적응에 도움을 줄 수 있다(양지원, 2015; 성석진, 2010).

흙을 만지는 것은 자연을 만지는 것과 같이 유연하고 변형이 자유로워 성공의 즐거움을 줄 수 있는 좋은 놀이의 재료이다. 흙은 3차원적인 재료로 입체적 표현을 하

는데 부담감이 적으며 습기의 정도에 따라 다른 성질을 가지기도 한다. 흙은 쉽게 구할 수 있는 미술 재료로, 흙 활동은 아동의 소근육 발달을 촉진하고 촉감을 통해 긴장감을 해소하며 집단 활동이나 놀이에 자연스럽게 참여할 수 있게 한다(최희선, 2018). 흙의 덩어리를 서로 나누어 가지며 흙을 조형하는 과정에서의 실패를 경험하고 창조 활동을 통해 스스로 대처 방법을 터득하게 하여 문제를 해결하고 부정적인 감정을 해소할 수 있는 재료이다(최은혜, 2013). 흙을 통한 집단미술치료는 아동들이 흙을 함께 만지며 탐색하고 조형 작업을 하면서 안정감을 느끼게 하고 서로 생각과 느낌을 나누며 긍정적인 상호작용을 경험하게 하여 아동의 또래 관계 향상에 도움을 줄 수 있다(김기영, 2011). 흙 작업을 통해 손의 촉각적 감각을 느끼며 편안하게 또래와 상호작용을 하는 경험은 자신의 생각이나 감정을 타인에게 자연스럽게 표출할 수 있도록 하여 흙은 아동의 사회적 행동에 긍정적인 영향을 미치는 미술 재료라 할 수 있다(김민정, 2017). 또한 흙 치료는 내면의 슬픔, 분노, 두려움과 같은 감정을 흙의 형상으로 표현하며 방어를 내려놓으며 상처 입은 자신을 형상화하여 바라볼 수 있어 자기표현에 어려움이 있는 다문화 아동들에게 비언어적 접근을 가능하게 하여 언어적 의사소통이 어려운 다문화 아동들에게 효과적인 미술 재료라 할 수 있다(Patricia Sherwood, 2015). 또한 흙을 밀고, 늘이고, 뭉치는 여러 가지 활동으로 긴장을 해소하고 부정적인 감정을 표출하게 함으로써 다문화 아동의 학교적응에 대한 스트레스를 해소를 돕는다. 완성된 작품의 구체적인 이미지와 감정 표현은 또래 관계의 어려움을 보이는 다문화 아동의 의사소통 능력을 향상하고 관계를 형성하는 데 도움을 줄 수 있다(이기철, 2016)

점토(粘土)는 ‘흙’의 한자표기로 선행연구에 따르면 점토를 활용한 집단미술치료는 아동이 타인을 이해하고 수용하는 경험을 주어 아동의 의사소통에 긍정적인 영향을 주었다고 하였다(박지혜, 2014; 장예원, 2011; 김하늘, 2014; 박지효, 2015; 이승미, 2007). 또한 점토 미술치료가 자기표현과 자기 이해를 향상하게 하여 또래 관계에 긍정적인 영향을 주었다고 보고하였다(이미희, 2015; 이승미, 2007; 임미순, 2011; 전지연, 2008; 주희연, 2012). 선행연구를 종합해보면 흙과 같은 점토 중심의 집단 활동은 아동의 자기표현 능력과 의사소통 기술을 향상하게 하여 학교적응 및 정서지능 향상, 또래 관계 향상에 도움을 줄 수 있다고 할 수 있다.

본 연구는 흙 중심 미술치료가 다문화 아동의 학교적응과 또래 관계에 미치는 영향에 관해 알아보기 위해 자기 보고식 검사인 학교생활 적응검사와 또래 관계 검사를 실시하였다. 자기 보고식 검사는 사전검사와 사후검사의 결과로 다문화 아동의 학

교적응과 또래 관계의 영향을 객관적으로 해석할 수 있으며 문항이 간결하고 표준화되어 있어 검사의 해석이 편리하다고 할 수 있다. 이 외에도 학교적응과 또래 관계에 대한 집단미술치료의 효과는 학교적응 척도, 학교생활 태도검사, 학교 생활스트레스 검사, MMPI-A, 또래 관계 검사, 사회성 검사 등의 자기 보고식 검사가 있으나 본 연구에서는 초등학교 저학년 다문화 아동의 언어 수준을 고려하여 학교생활 적응검사와 또래 관계 검사를 실시하였다. 이와 함께 본 연구에서는 참여자들의 심리적 변화를 구체적으로 진단할 수 있는 투사검사인 KSD(동적학교생활화)를 통해 다문화 아동의 학교적응과 또래 관계에 대한 질적인 분석을 실시하였다. KSD(동적학교생활화) 투사검사는 아동의 개인적인 문제, 교사나 친구와의 대인관계, 학교 환경과의 관계를 표현하게 하여 흙 중심 미술치료가 다문화 아동의 학교적응과 대인관계를 예측할 수 있어 양적인 효과성을 보완할 수 있다(김양민, 박은선, 2023; 정현희, 2016).

본 연구의 목적은 다문화 가정의 학교 부적응 아동의 학교적응과 또래 관계 향상을 위한 흙 중심 미술치료 프로그램의 효과성을 알아보고자 한다. 본 연구를 통해 미술치료가 다문화 아동의 학교적응과 또래 관계 향상에 도움을 줄 수 있고 예방적 차원으로도 임상 현장에 활용되고자 하였다.

2. 연구 문제

본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 흙 중심 미술치료 프로그램이 다문화 아동의 학교적응에 미치는 영향은 어떠한가?

둘째, 흙 중심 미술치료 프로그램이 다문화 아동의 또래 관계에 미치는 영향은 어떠한가?

셋째, 흙 중심 미술치료 프로그램이 다문화 아동의 KSD(동적학교생활화) 변화와 회기 별 변화 양상은 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

연구 대상은 S시 지역아동센터 다문화 가정 초등학교 저학년 아동 8명으로 참여자는 모두 한국인 아버지와 중국, 베트남 국적의 어머니에게 태어난 다문화 가정 아동이다. 연구 대상의 특성은 표 1, 표 2와 같다.

<표 1> 실험집단의 특성

대상	나이	성별	개인별 특성	국적(모)
A	10	남	규칙을 어기며 차례를 기다리는 것을 힘들어하는 편으로 학교에서 다툼이 자주 발생함. 대화를 이해하지 못하는 경우에 억울함을 호소하며 자주 우는 모습을 보임.	베트남
B	9	남	작은 목소리로 말하며 소극적인 태도를 보임. 성격이 급하며 잘되지 않을 때 짜증을 냄. 도움을 청하지 못하여 학교 규칙이나 학업을 따라가는 데 어려움이 있음.	베트남
C	10	남	말이 많으며 산만한 태도를 보임. 주변 아이들의 언어나 행동을 따라서 하는 경향이 있으며, 규칙을 지키는 것이 어려워 학교 가기를 힘들어함.	베트남
D	10	남	말이 많으며 대화 중간에 끼어들어 대화를 방해하는 행동이 자주 관찰됨. 규칙을 지키기 어렵고 또래 간 잦은 다툼을 보임.	베트남

<표 2> 통제집단의 특성

대상	나이	성별	개인별 특성	국적(모)
E	9	남	차례를 기다리지 못하고 화를 잘 내어 또래 관계가 어려움. 앉아서 집중하는 시간이 짧아 학업과 과제 수행에 어려움을 보임.	중국
F	8	여	말이 많으며 산만한 편임, 거절에 민감하고 잘 우는 편이며 다른 사람의 관심받는 것에 민감함.	베트남
G	10	여	소극적이며 목소리가 작은 편임. 자기표현에 어려움이 있어 자발적으로 이야기하는 경우가 적음. 문제를 해결 하는데 어려움을 보임.	베트남
H	10	남	차례를 기다리지 못하고 규칙 지키기 어려워함. 쓰기, 읽기등 학습에 어려움이 있어 학교생활에 흥미를 잃음. 간혹 공격적인 성향이 나타남	중국

2. 연구 도구

가. 학교생활 적응력 행동 검사

본 연구에서 사용한 학교생활 적응검사는 김수정(2017), 정수경(2011)의 저학년에 적합하도록 구성한 학교적응 검사를 실시하였다. 학교생활 적응 영역은 담임교사와의

관계(교사와 친밀감 및 유대감)에 대한 적응, 또래 관계에 대한 적응, 학업(수업 태도, 과제, 준비물)에 대한 적응, 학교 규칙(규칙 인지, 규칙 준수)에 대한 적응으로 4개의 하위영역으로 구분하고 각 5문항 총 20문항으로 구성되었다. 문항별 반응 범주는 Likert식 4점 척도를 사용하였다. 반응 범주 구성은 ‘거의 그렇지 않다’ 1점, ‘조금 그렇다’ 2점, ‘대체로 그렇다’ 3점, ‘항상 그렇다’ 4점으로 점수가 낮을수록 학교생활 적응도가 낮은 것으로 해석할 수 있다. 본 연구에서 사용한 학교생활 적응 검사지의 문항에 대한 신뢰도는 담임교사와의 관계 문항인 1-5문항의 Cronbach’s α 값은 .85, 또래 간 적응 문항인 6-10문항은 .79, 학업에 대한 적응 문항인 11-15문항은 .85, 학교 규칙에 대한 적응 문항인 16-20문항은 .98로 나타났으며 전체 문항에 대한 신뢰도는 .95로 나타났다.

나. 또래 관계 척도 검사

본 연구에서 사용한 또래 관계 검사 도구는 Hudson(1987)이 개발한 IRP(Index of Peer Relations)척도를 김의섭(2001)이 번역한 검사 도구를 사용하여 실시하였다. IRP는 자기 보고식 측정 도구로 긍정적인 또래 관계(또래 관계 형성 욕구, 또래에 대한 긍정적 감정, 또래 관계에서의 자신감 등)를 측정하는 12문항, 부정적인 또래 관계(또래에 대한 부정적인 감정 및 생각, 또래 관계에서의 소외감 등)를 측정하는 13문항으로 총 25문항으로 구성되어 있다. 문항별 반응 범주는 Likert식 5점 척도이며 ‘전혀 그렇지 않다’ 1점, ‘그렇지 않다’ 2점, ‘보통이다’ 3점, ‘그런 편이다’ 4점, ‘매우 그렇다’ 5점으로 측정하며 점수가 낮을수록 또래 관계에 대한 질이 낮다고 해석할 수 있으며, 부정적 또래 관계를 측정하는 13문항은 역채점하여 측정하였다. 본 연구에서 사용한 또래 관계 척도 검사에 대한 신뢰도는 긍정적인 또래 관계를 측정하는 12문항의 Cronbach’s α 값은 .95, 부정적인 또래 관계를 측정하는 13문항의 Cronbach’s α 값은 .90로 나타났다. 전체 문항에 대한 Cronbach’s α 값은 .94로 나타났다.

다. 동적 학교생활화

동적 학교생활화(Kinetic School Drawing, KSD)는 아동이 학교생활에서 경험하는 환경에 대한 무의식적인 그림표현인 투사검사이다. KSD는 학교 환경에 대한 아동의 지각 및 인식, 심리상태, 교사 및 또래와의 관계를 표현함으로써 아동의 학교생활적응

을 예측할 수 있는 평가도구이다(Prout & Cemer, 1984). KSD의 질적분석은 Burns과 Kaufman(1972)의 동적 가족화(KFD)의 그림 체계를 기초로 하여 Knoff와 Prout(1988)가 제시한 KSD 실시지침을 활용하고, 최외선(2009)의 초등학교 대상 KSD 해석기준을 바탕으로 인물상의 특징, 역동성, 상징성을 중심으로 분석하였다.

3. 연구 설계

본 연구는 흙 중심 미술치료 프로그램이 학교부적응 다문화 아동의 학교적응과 또래 관계에 대한 효과성을 검증하기 위한 사전·사후 비교설계로 구성되었다. 첫째, 모든 집단 구성원에 대한 사전검사를 실시하여 동질성을 검증하고 실험집단에 대한 프로그램 처치 후 사전·사후 검사 점수 변화 및 실험집단과 통제집단의 집단 간 차이를 측정하였다. 둘째, 양적분석을 보완하기 위해 KSD 그림 검사의 사전·사후 질적분석과 실험집단의 회기별 활동 및 행동, 언어 관찰을 통해 변화를 살펴보았다.

<표 3> 연구설계

	사전검사	처치	사후검사
실험집단	O_1	X	O_2
통제집단	O_3		O_4

O_1, O_2 : 학교적응 검사, 또래 관계 검사 X : 흙 중심 미술치료 프로그램
 O_3, O_4 : 학교적응 검사, 또래 관계 검사

4. 연구 절차

본 연구는 S시 지역아동센터의 교사에 의해 초등 저학년 다문화 아동 중 학교적응과 또래 관계에 어려움이 있는 아동으로 선발되었다. 실험집단과 통제집단은 아동의 가족 관계를 고려하여 형제나 자매를 분리하고 개인적 특성을 고려하여 지역아동센터 교사와 논의하여 선발하였다. 두 집단 모두 사전·사후 검사를 실시하여 학교생활 적응과 또래 관계의 차이를 검증하였다. 프로그램 실시를 위해 연구 참여자들의 부모에게 프로그램에 대한 설명과 연구의 목적 및 개인정보보호와 참여자들의 권리, 비밀보장에 대해 안내하고 프로그램 참여 동의서를 작성하였다. 미술치료 프로그램은 2022년 5월 2일부터 2022년 7월10일까지 주 1회 60분씩 10회기로 진행하였다. 프로그램 기간에는 미술치료 석사과정의 관찰자 1인이 관찰자로 참여하여 회기별 아동들의

언어와 행동을 체크하였으며 연구자와 논의를 거쳐 양적 연구의 한계점을 보완하였다. 사후검사는 프로그램 마지막 회기에 실시하고 프로그램 첫 회기와 동일한 방식으로 실시하였다.

5. 집단미술치료 프로그램

본 연구는 흡 중심 미술치료 프로그램이 다문화 아동의 학교적응과 또래관계에 미치는 영향을 알아보기 위해 선행연구를 토대로 구성하였다. 초기단계(1-2회기)에서는 참여자들의 친밀감을 강화하기 위해 놀이를 통한 매체 탐색 및 상호작용으로 구성하였다. 1회기는 흡 중심 미술치료 프로그램에 대한 소개와 규칙 정하기, 별칭 지어 자기표현 하기로 구성하였다. 2회기는 점토 탐색하기, 흡으로 공 만들어 굴리며 주고받기 등의 놀이를 통해 상호 작용을 하며 흡에 대한 흥미를 유발하고 자기표현에 대한 자신감을 줄 수 있도록 하였다. 놀이를 활용한 집단미술활동은 상호 역동적인 관계 속에서 친밀감을 형성하고 차츰 심리적인 어려움을 거부감 없이 드러낼 수 있게 한다는 정유미, 권순영(2016)의 선행연구와 흡 놀이 활동이 친사회적 행동을 증가하는데 도움을 주었다는 최희선(2018)의 선행연구를 참고하였다.

중기단계(3-5회기)는 흡을 두드리고 탐색하며 부정적 감정에 대한 해소를 돕고 자기 탐색을 통한 미술작업 활동, 작품에 대한 긍정적인 피드백 경험을 통해 자신감 있는 자기표현 향상을 목표로 하였다. 흡을 활용한 미술작업은 집중력을 향상하게 하고 자기 이해를 도와 상호작용을 향상하는 데 도움을 줄 수 있다는 주희연(2012)의 선행연구를 토대로 상호작용을 위한 협동작업으로 구성하였다. 또한 흡 작업은 부정적 감정을 분출하게 하고 진정한 욕구를 인식하게 함으로써 자기 이해와 정서적 회복에 도움을 줄 수 있다는 최원정(2021)의 연구를 참고하였다. 이기철(2016)의 다문화 아동을 대상으로 하는 점토 중심 미술치료 프로그램의 경청하고 공감하는 긍정적 관계 경험과 상호작용 증진을 위한 프로그램을 참고하여 작품활동 후 소감을 경청하고 지지하는 활동으로 구성하였다. 3회기는 협동에 대한 의미를 알고 신체화 작업을 통해 자기 인식을 도와 자기표현 향상의 목표에 맞도록 구성하였다. 4-5회기는 유희적인 매체 탐색과 내가 좋아하는 것을 표현하고 소개하며 집단원들의 긍정적인 언어 피드백을 통해 자기표현에 대한 자신감을 향상할 수 있도록 구성하였다. 6-8회기에서는 흡을 서로 주고받는 상호작용 활동과 공동체를 만드는 활동으로 참여자들의 공동체 의식을 높여 상호작용을 증진하고 의사소통의 향상을 목표로 하였다. 6회기는 흡 공

을 노래에 맞추어 전달하는 게임을 통해 흥미를 유발하고 함께 나누어 먹을 음식을 조형하며 집단원들과의 균형과 조화를 이룰 수 있도록 하였다. 7회기에는 발명품을 만들어 소개하고 친구나 선생님을 초대하는 적극적인 상호작용을 유도하는 회기로 구성하였다. 8회기에는 우리가 함께 가는 캠핑장을 만들며 공동체 의식을 향상하여 대인관계 향상을 목표로 구성하였다.

마무리 단계(9-10회기)는 자기표현과 긍정적 상호작용을 바탕으로 자신감과 긍정적 자원을 형성하여 학교적응과 또래관계 향상을 도울 수 있는 회기로 구성하였다. 점토 중심의 미술 활동은 성취감, 협동성을 높여 또래 관계에 대한 유능감과 정서지능을 향상하게 한다는 김기영(2010), 김민정(2016)의 연구를 참고하여 협동한 작품에 대한 긍정적인 피드백을 통해 또래 관계에 대한 자신감을 형성할 수 있도록 구성하였다. 점토 중심의 집단미술치료는 참여자들이 함께 합동 작품을 만들면서 자신을 조절하고 상대방을 인식하며 같은 생각을 공유했던 활동이 다문화 아동의 또래 관계 향상에 도움이 되었다는 김하늘(2014)의 선행연구를 참고하였다. 9회기는 자연 재료(콩, 쌀, 잡곡 등)와 흙을 이용하여 짝과 만다라를 만들고 서로에 대한 지지적인 표현과 긍정적 피드백을 주고받는 회기로 10회기에는 참여했던 친구 얼굴을 조형하고 작품을 완성한 후 친구에게 긍정적인 마음을 전하고 앞으로의 소감을 이야기하였으며, 사후검사를 실시하였다. 프로그램의 타당성을 위해 먼저 지역아동센터의 교사와의 면담을 통해 참여 아동의 특성을 고려하였다. 선행연구를 바탕으로 구성된 프로그램은 박사과정의 미술치료 경력 10년 이상인 미술치료사 2인과 미술치료학 전공 교수의 자문으로 검토하는 과정을 거쳤다.

흙 중심 미술치료 프로그램은 <표 4>와 같다.

<표 4> 흙중심 미술치료 프로그램

단계	회기	목표	활동내용	기대효과
도입	1	친밀감 형성	<오리엔테이션> 자기 소개하기(자기 소개 게임), 규칙 만들기, 별칭 꾸미기	라포형성, 친밀감 표현
	2		사진 검사(학교 적응, 또래관계 검사지, KSD) <나를 표현해보요> 위밍업 하기(흙 공 놀이) 청자토로 나 표현하기(나를 닮은 캐릭터) 긍정적인 말 주고받기, 경청하기	자기표현 및 흥미 유발
전개	3	자기표현 향상	<사랑을 듬뿍담은 그릇> 위밍업 하기(흙 바닥에 힘껏 치기) 청자토 그릇 만들기	흥미유발, 감정 탐색 타인인식, 배려하는

			의사소통(긍정적인 언어, 감사, 배려 등), 경청하기	마음맞기
4			<내 마음을 담아> 위밍업 하기(휴 공 굴리기) 내 마음을 담은 메시지 전하기 의사소통(긍정적인 언어, 배려, 칭찬 등), 경청하기	욕구탐색, 감정표현 긍정적 의사소통
5			<내가 좋아하는 것은> 위밍업 하기(손으로 빠르게 두드리기) 청자토로 내가 좋아하는 것 조형하기 의사소통(소감, 칭찬하기 등), 경청하기	흥미유발, 자기표현, 긍정적 의사소통
6			<우리들의 파티> 위밍업 하기(휴 공 노래에 맞춰 전달) 친구들과 나누어 먹을 음식 만들기(협동작업) 의사소통(나누기, 감사표현 등), 경청하기	협동작업 경험을 통한 긍정적 의사소통 연습
7	상호작용 증진 의사소통 향상		<나의 미래의 발명품> 위밍업 하기(휴 공 그림) 미래의 발명품을 만들어 소개하고 함께 사용해 보기 의사소통(소감 나누기, 감사표현, 칭찬 등), 경청하기	협동 작업을 통한 문제 해결 능력 향상
8			<우리들의 캠핑장> 위밍업 하기(휴판에 돌 올리기) 우리들의 캠핑장 만들기 의사소통(소감 나누기, 감사표현, 칭찬, 배려 등)	공동체 의식 향상, 성취감 형성, 상호작용 증진
마무리	9	자신감 형성 대체자원 형성	<함께 만든 피자> 위밍업 하기(휴 손바닥 치기) 짙을 지어 청자토로 만다라(피자) 조형하기 의사소통(소감 나누기, 칭찬하기, 지지적 표현 등)	협동작업으로 창의성 발휘 및 성취감 향상
	10		<친구얼굴> 의사소통(감사표현, 지지적 표현 등) 사후 검사(학교적응, 또래관계 검사, ,KSD)	감사, 칭찬 등 긍정적 상호작용을 통한 자신감 형성

6. 자료분석

본 연구의 자료 분석은 SPSS 24.0으로 실시하였으며, 연구의 절차는 다음과 같다.

첫째, 실험집단과 통제집단의 동질성을 확인하기 위해, 두 집단의 사전점수를 대상으로 독립표본 t검정(Independent samples t-test)을 실시하였다.

둘째, 실험집단과 통제집단의 사전 사후 변화 검정을 위해 실험집단과 통제집단에 대응표본 t검정(Paired samples t-test)을 실시하였다.

셋째, 실험집단과 통제집단의 효과 변화의 차이를 알아보기 위해 변화량을 대상으로 독립표본 t검정(Independent samples t-test)을 실시하였다.

넷째, KSD(동적학교생활화)의 사전·사후 그림에 대한 질적분석과 실험집단의 회기별 활동 및 언어, 행동 관찰을 통해 변화를 살펴보았다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 정규성 검정

각 변수의 정규성을 알아보기 위해 집단별 Shapiro-Wilk 검정을 수행하였다. Shapiro-Wilk 검정은 Shapiro Wilk(1965)가 고안한 통계 방법으로 특히 표본크기가 작은 경우에 대한 정규성을 검정하는 효과적인 방법임을 입증하여 작은 표본에 대한 정규성 검증에 적합하다고 할 수 있다(Razali, N, M & Wah, Y, B., 2011). Shapiro-Wilk 검정은 데이터가 정규분포를 따른다는 가정하에 이루어지며 W값은 0에서 1 사이의 값을 가지며 귀무가설이 참일 때($p>0.05$) 1로 설계된 검정 방법이다.

정규성 검정 결과 학교적응 검사 점수는 실험집단과 통제집단 모두 0과 1사이의 W값과 유의확률 $p>0.05$ 로 정규성을 만족하였다. 또래 관계 검사 점수도 실험집단과 통제집단 모두 유의확률 $p>0.05$ 로 정규성을 만족하였다. 그 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 정규성 검정

	집단구분	N	W
학교적응 검사	실험집단	4	.927
	통제집단	4	.971
또래관계 검사	실험집단	4	.993
	통제집단	4	.863

2. 동질성 검정

실험집단과 통제집단의 학교적응 검사와 또래 관계 검사 사전 동질성 비교 결과는 <표 6>과 같다. 학교적응 검사 전체 문항과 학교적응 검사의 하위요인(교사 요인, 또래 요인, 학업 요인, 규칙 요인)과 또래관계 검사의 전체 문항과 하위요인(긍정적 또래 관계 요인, 부정적 또래 관계 요인)에 대한 동질성 검사 결과 모든 검정의 유의확

를 $p>0.05$ 로 실험집단과 통제집단의 모든 변수는 사전에 동등한 것으로 분석되었다.

<표 6> 집단 간 동질성 검정

	M(SD)		t
	실험집단	통제집단	
학교적응검사	27.00(2.16)	27.75(1.71)	-.545
교사	7.00(1.63)	8.00(0.82)	-1.095
또래	5.75(0.96)	6.00(0.82)	-.397
학업	5.25(0.50)	5.50(0.58)	-.655
규칙	9.00(0.82)	8.25(0.96)	1.192
또래관계검사	50.5(1.29)	49.25(2.87)	.794
긍정적 또래관계	24.5(3.42)	24.75(3.30)	-.105
부정적 또래관계	26.00(4.08)	24.50(2.38)	.635

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

3. 학교적응 검사 결과

휴 중심 미술치료 프로그램의 효과에 대해 알아보기 위해 실험집단과 통제집단의 학교적응 검사의 사전·사후 점수 변화와 각 변수에 대한 효과 변화량 차이를 살펴보았다. 그 결과 학교적응 검사에서 실험집단은 사전검사에 비해 사후검사에서 통계적으로 유의하였으나($t=-11.247$, $p<0.01$), 통제집단의 변화는 유의하지 않았다. 마찬가지로 학교적응 검사의 하위요인인 실험집단의 교사($t=-4.082$, $p<0.05$), 또래($t=-5.000$, $p<0.05$), 학업($t=-5.196$, $p<0.01$), 규칙($t=-15.588$, $p<0.01$) 요인이 사전검사에 비해 사후검사에서 통계적으로 유의하게 증가하는 것으로 나타났으며, 통제집단의 경우 변화가 유의하지 않았다. 그 결과는 <표 7>과 같다.

각 변수에 따른 실험집단과 통제집단 간 효과 변화량의 차이를 살펴보면, 실험집단이 학교 적응검사 전체($t=9.886$, $p<0.001$), 하위요인인 교사($t=4.371$, $p<0.01$), 또래($t=4.044$, $p<0.05$), 학업($t=4.588$, $p<0.01$), 규칙($t=12.247$, $p<0.001$)요인에서 모두 효과가 크게 나타나 실험집단과 통제집단 차이가 모두 유의하였다. 그 결과는 <표 8>과 같다.

<표 7> 학교적응검사 사전, 사후 효과검증 결과

	집단구분	사전검사 M(SD)	사후검사 M(SD)	사전-사후 균값(M)	평 t
학교적응검사	실험집단	27.00(2.16)	41.75(1.26)	14.75	-11.217**
	통제집단	27.75(1.71)	27.00(0.82)	-0.75	.878
교사	실험집단	7.00(1.63)	12.00(0.82)	5.00	-4.082*
	통제집단	8.00(0.82)	7.50(0.58)	-0.50	1.732
또래	실험집단	5.75(0.96)	9.50(0.58)	3.75	-5.000*
	통제집단	6.00(0.82)	6.50(0.58)	0.50	-1.732
학업	실험집단	5.25(0.50)	6.75(0.50)	1.50	-5.196*
	통제집단	5.50(0.58)	5.25(0.50)	-0.25	1.000
규칙	실험집단	9.00(0.82)	13.50(0.58)	4.50	-15.588**
	통제집단	8.25(0.96)	7.75(0.96)	-0.50	1.732

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

<표 8> 학교적응검사 집단 간 효과 차이 검정 결과

	집단구분	사전평균 (표준편차)	사후평균 (표준편차)	t
학교적응검사	실험집단	27.00(2.16)	41.75(1.26)	9.886***
	통제집단	27.75(1.71)	27.00(0.82)	
교사	실험집단	7.00(1.63)	12.00(0.82)	4.371**
	통제집단	8.00(0.82)	7.50(0.58)	
또래	실험집단	5.75(0.96)	9.50(0.58)	4.044*
	통제집단	6.00(0.82)	6.50(0.58)	
학업	실험집단	5.25(0.50)	6.75(0.50)	4.583**
	통제집단	5.50(0.58)	5.25(0.50)	
규칙	실험집단	9.00(0.82)	13.50(0.58)	12.247***
	통제집단	8.25(0.96)	7.75(0.96)	

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

4. 또래 관계 검사 결과

흙 중심 미술치료 프로그램의 효과를 알아보기 위해 실험집단과 통제집단에 또래 관계 검사를 실시하고 사전·사후 변화와 두 집단의 효과 변화량 차이를 살펴보았다. 그 결과 실험집단은 또래 관계 검사의 사전검사보다 사후검사에 점수가 높아졌고 통계적으로 유의하였으며($t=-21.689, p<0.001$), 통제집단은 유의한 결과를 보이지 않았다. 실험집단은 또래 집단의 하위요인인 긍정적 또래관계($t=-4.657, p<0.05$), 부정적 또래 관계($t=-6.426, p<0.01$)항목에서 사전검사에 비해 사후검사에서 점수가 높아졌으며, 통제집단에서는 유의한 차이를 보이지 않았다. 그 결과는 <표 9>와 같다.

또래 관계 검사의 실험집단과 통제집단 간 효과 변화량의 차이를 살펴보면, 또래 관계 검사 전체($t=18.341, p<0.01$), 하위요인인 긍정적 또래관계($t=4.491, p<0.01$), 부정적 또래 관계($t=6.431, p<0.01$)에서 실험집단과 통제집단 차이가 유의한 것으로 나타나 통제집단에 비해 실험집단의 효과가 크다고 할 수 있다. 그 결과는 <표 10>과 같다.

<표 9> 또래관계 사전, 사후 효과검증 결과

	집단구분	사전검사 M(SD)	사후검사 M(SD)	사전-사후 평균값(M)	t
또래관계 검사	실험집단	50.50(1.29)	78.50(2.89)	28.00	-21.689***
	통제집단	49.25(2.87)	48.25(1.26)	-1.00	1.095
긍정적 또래관계	실험집단	24.50(3.42)	35.00(1.83)	10.50	-4.657*
	통제집단	24.75(3.30)	24.25(1.50)	-0.50	.522
부정적 또래관계	실험집단	26.00(4.08)	43.50(1.91)	17.50	-6.426**
	통제집단	24.50(2.38)	24.00(1.15)	-0.50	.775

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

<표 10> 또래관계 집단 간 효과 차이 검증 결과

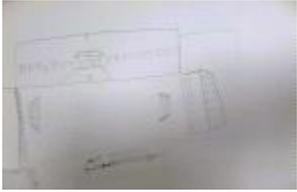
	집단구분	사전검사 M(SD)	사후검사 M(SD)	t
또래관계 검사	실험집단	50.50(1.29)	78.50(2.89)	18.341***
	통제집단	49.25(2.87)	48.25(1.26)	
긍정적 또래관계	실험집단	24.50(3.42)	35.00(1.83)	4.491**
	통제집단	24.75(3.30)	24.25(1.50)	
부정적 또래관계	실험집단	26.00(4.08)	43.50(1.91)	6.431**
	통제집단	24.50(2.38)	24.00(1.15)	

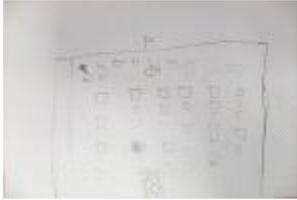
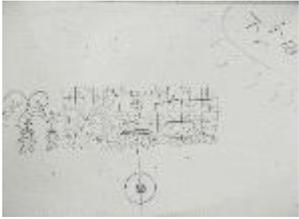
* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

5. KSD(학교생활화) 그림검사

연구 참여자들의 학교생활 변화를 살펴보기 위해 KSD에 대한 사전·사후 변화를 분석하여 <표 11>에 제시하였다.

<표 11> KSD 사전·사후 비교

참여자	사전 / 사후	그림 및 내용적 특징
A		<p>사전 KSD 사전 그림에서는 필압이 약하고 학교 건물 이외에 인물상이 표현되지 않아 학교 환경에 대한 탐색이 부족해 보임. 학교에 대한 묘사보다는 학교 밖의 환경들(예, 트럭)에 집중하였고 대충 그렸다고 하며 그림에 대한 이야기 하는 것을 힘들어 하는 모습을 보이며 학교에 대한 흥미도를 보이지 않음.</p>
		<p>사후 KSD 사후그림에는 자신과 친구를 자세히 묘사하고 있음. 사전에 비해 필압이 강하였으며, 학교 운동장, 축구 골대 등 학교 환경을 묘사하고 그림에 대한 이야기를 거부감없이 하는 모습이 관찰됨. 또한 운동장에서 친구와 함께 축구를 하고 놀고 있으며 재미있다고 표현하여 학교에 대한 흥미 및 또래 간 상호관계가 향상되었음을 예측해 볼 수 있음.</p>
B		<p>사전 KSD 사전 그림을 그릴 때 다른 아동들이 비해 작은 화지를 선택하였으며 그림의 크기가 작고 그리고 지우기를 반복함. 복도의 다른 계단들 사이에 인물들을 표현하였으며 아동 자신과 다른 반 아이를 그렸다고 하며 서로 모르는 사이라고 표현, 단절된 교우관계를 보임.</p>
		<p>사후 KSD 사후 그림에서는 큰 화지를 선택하고 그림의 크기가 커지고 인물의 표정이 웃는 모습으로 표현됨. 내용적인 면에서는 자신과 친구들을 표현하고 옆에 있는 친구랑은 비밀공간에 함께 간다고 하여 밀접한 친밀감을 표현하였으며 재밌는 놀이를 한다고 하여 또래 관계에서의 친밀감과 적극성을 나타냄.</p>

C		<p>사전 KSD 사전 그림에서는 학교의 외관만을 표현하였으며 인물표현은 나타나지 않음. 학교에서는 코로나 때문에 마스크를 써서 불편하다고 하였으며 친구들과 이야기하지 못한다고 함. 학교 현관문은 사람이 들어갈 수 없는 복잡한 거미줄 형태로 표현하여 학교등교와 또래관계의 어려움을 예측해볼 수 있음.</p>
		<p>사후 KSD 사후그림에는 학교 건물 외관 위주로 표현되었으나 학교 중앙 현관문이 열려있는 형태이며 창문에 여러 명의 친구들을 표현함. 내용면에서 자신이 학교 안에서 친구들과 술래잡기를 하고 있고 즐거운 기분이라고 표현하여 학교 안 환경과 또래 관계에 대한 흥미가 향상된 것을 예측해볼 수 있음.</p>
D		<p>사전 KSD 사전 그림에서 학교 건물 외관을 표현한 모습은 비가 내리는 듯한 빗살 형태로 모두 표현하였으며 학교에 햇살이 많이 내리쬐어 너무 덥다고 함. 말풍선 형태로 대화하고 있는 인물들에 대해서는 모르는 친구이고 너무 더워서 덥다고 이야기하고 있다고 하여 학교에 대한 불편감을 예측해 볼 수 있음.</p>
		<p>사후 KSD 사후그림에서는 학교 외관이 사전 그림과 다르게 창문, 문 등이 표현되었으며 빗살과 태양, 더운 표현 등이 나타나지 않음. 그림 내용에서는 학교를 마치고 친구와 함께 집에 가는 길이며 친구와 장난을 하며 가고 있어 재미있다고 표현하여 학교생활에서의 불편감이 감소하고 또래 관계가 향상되었음을 알 수 있음.</p>

6. 회기별 참여 행동 관찰 및 변화

가. 초기단계(1-2회기)

첫 회기는 미술치료 프로그램을 소개하고 사전검사를 실시하였다. 사전검사 후에는 자기소개 게임으로 친밀감을 표현하고 별칭으로 자신을 소개하는 시간을 가졌다. A는 다른 친구가 발표할 때 연구자에게 말을 걸거나 다른 친구들에게 장난을 걸어 C가 연구자에게 이르는 모습이 관찰되었고 C가 작은 다툼을 보였다. B는 말이 없으며

사전검사에서 작은 화지를 요구하여 A4용지에 그림을 그렸다. 그림의 크기가 작고 지우고 그리기를 반복하였으며 다른 참여자들과 떨어져 있는 모습에서 불편감을 나타냈다. C는 게임을 좋아한다고 하였으며 다른 친구가 발표할 때 주변을 둘러보거나 말을 시키거나 장난을 걸어 작은 다툼이 일어나게 하는 모습이 관찰되었다. D도 게임을 좋아한다고 하였으며 규칙을 정할 때 다른 주제를 꺼내어 흐름을 방해하는 등의 의견을 모으는데 협조적이지 않은 모습을 보였다. 1회기는 친밀감을 표현해보도록 진행하였으나 중간에 작은 말다툼이나 의견을 모으고 협력하는 활동에 어려움을 보였다. 2회기에는 1회기에 지은 별칭을 적은 이름표를 만들었는데 A는 ‘누나를 가진 A’, B는 ‘똥 밟은 B’, C는 ‘게임을 잘하는 C’, D는 ‘착한 D’라고 이름을 작성하였다. 이후 덩어리 흙을 점토 칼로 각자 나누고 점토를 두드리며 점토탐색을 하였다. A는 점토를 세게 두드리다가 던져서 D가 치료사에게 이르고 혼내달라고 하자 A가 억울해하며 눈물을 보였다. B는 왼손이 아프다고 하여 오른손으로 약하게 두드렸으며 다른 참여자들과 대화하지 않고 연구자에게만 조그맣게 이야기하였다. C, D는 모두 세고 거칠게 찰흙을 두드리며 주먹으로 때리는 모습이 관찰되었고 찰흙이 될 때마다 작은 다툼을 보였다. D는 뱀을 만들었고 “A랑 C랑 저랑 살고 있는데 저는 죽기가 싫어요. C가 사람을 때려서요. 특히 저를 안 때리면 좋겠어요.”라고 하며 C와의 관계적 갈등을 표현하였다.



<그림 1>
자기소개(게임)



<그림 2>
나를 표현해 봐요

나. 중기단계 A(3-5회기)

4회기는 ‘소원’을 표현하는 시간으로 작품활동 후 감상을 이야기하고 경청하도록 한다. A는 다른 친구가 이야기하는 순서에 여러 차례 끼어들어 말을 하며 경청하기 어려워하였으며 작품에 대해 발표할 때 “원래는 괴물 만들고 싶었는데...”라고 하며

속상해하는 모습을 보였다. D는 점토에 물을 칠해 주먹으로 쳐서 주변에 점토 흙이 튀게 하였고 B가 불편해하며 자리를 옆으로 이동하였으나 의식하지 않고 계속하는 모습에 주변 친구에 대해 고려하지 않는 모습을 보였다. 작업 활동을 마치고 연구자는 앞으로의 미술 시간에 주변 친구들에게 물과 찰흙이 튀게 하는 등의 불편을 주었을 때 친구를 배려하는 마음으로 사과하고 그렇게 행동하지 않고 사과하는 말을 주고받는 연습을 함께 하였다. 5회기에 B는 작업에 집중하는 모습을 보였고 어려운 부분이 있을 때 연구자에게 질문을 하거나 도움을 청하는 모습이 관찰되어 문제를 해결하는 부분에서나 관계에 대한 적극적인 모습을 볼 수 있었다. C는 회기를 마친 후에 D에게 함께 물을 버리자고 제안하며 협력적인 모습을 보였다. 이번 회기는 나와 친구에게 메시지 전달하는 회기로 B는 친구들과 놀이터에 가자는 메시지를 보내고 싶다고 하였으며, C도 친구들과 축구를 하며 사이좋게 지내자는 메시지를 전달하고 싶다고 하였다.



<그림 3>
사랑 그림



<그림 4>
마음 담은 메세지



<그림 5>
내가 좋아하는 것

다. 중기단계 B(6-8회기)

6회부터는 함께 할 수 있는 작업을 하여 ‘협동’과 ‘우리’라는 인식을 가질 수 있도록 하였다. B는 소감을 이야기할 때는 부끄러워하였으나 작업을 하는 동안 어려운 부분에 대해 연구자에게 도움을 요청하고 다른 내담자들에 비해 속도가 느렸으나 열심히 하려고 하는 모습이 관찰되었다. B는 수박을 만들었고 선생님(연구자)과 함께 나누어 먹고 싶다고 이야기하며 친밀감을 표현하였다. C는 ‘와사비’를 D에게 주고 싶다고 하였으나 D가 거부하는 모습을 보이며 A는 상황이나 관계를 형성하는데 필요한 기술이 부족함을 보였다. D는 밥을 만들었으며 여기 있는 친구들과 나누어 먹고 싶다고

하며 집단 안에서 친밀감을 표현하였다. 7회기는 ‘미래 발명품’이라는 주제로 함께 자신이 개발한 미래 발명품을 소개하는 시간을 가졌다. B는 주말에 “놀이터에서 놀고 게임도 했어요.”라고 자신의 이야기를 참여자들에게 적극적으로 말하는 태도를 보여 참여자들과 말을 하지 않은 지난 회기들과 다른 모습을 보였다. 비가 오는 날은 어떤지 물으니 “학교에 흙이 있는데 양말에 묻는 느낌이 좋아요.”라고 하며 비가 오는 날 학교 가는 것에 대해서도 좋은 느낌을 이야기하였다. D는 ‘미래 자동차’를 만들었고 하늘을 날 수 있어서 ‘날차’라는 이름을 지었으며 연구자와 함께 여행을 가고 싶다고 하여 연구자에 대해 자연스럽게 친밀감을 표현하였다. 8회기에서는 우리동네를 만들어 함께 하는 즐거움을 경험하여 동시에 또래 관계에 대한 자신감을 갖는데 도움을 줄 수 있도록 하였다.



<그림 6>
우리들의 파티



<그림 7>
미래발명품



<그림 8>
우리들의 캠핑장

라. 마무리 단계(9-10회기)

9회기는 자연물 재료를 사용하여 만다라 활동을 하였다. A는 곡물 재료에 관심을 보이며 찰흙이 안 보일 정도로 가득 뿌렸으며 “구워서 먹었으면 좋겠다. 예전에 케익을 만들었던 시간이 있었는데 그 시간이 너무 좋아서 선생님이 떠나실 때 울었어요.”라고 말했으며 “선생님을 처음 만났을 때, 연필을 받았을 때 부끄러웠어요.”라고 하며 연구자를 처음 만났을 때를 회상하였으며, 오늘은 피자를 맛있게 만들고 싶다고 집중하는 모습을 보였다. D는 C의 행동을 자주 관찰하고 따라서 하는 모습이 관찰되었으며 C가 물을 혼자 버릴 수 있다고 하니 D도 할 수 있다고 하며 경쟁하는 듯 보였으나 서로 돕고 스스로 하는 것에 대한 긍정적인 모습이었다. 10회기에는 사후검사와 친구의 얼굴을 조형하였다. A는 친구 조각도를 사용하여 정교하게 만들고자 하였으

며 “재미가 있다.”고 표현하였다. B는 ‘깡패 두더지’를 친구로 만들었으며 “깡패 두더지는 싸움을 잘해요. 사람을 괴롭혀서 못됐었는데 점점 착해졌어요. 아마 나중에는 엄청 착해질 거예요.”라고 하였다.

이상의 회기 내용을 정리하여 참여자들의 변화를 살펴보면, 초기 단계에서 참여자들은 다른 친구가 발표할 때 말을 걸거나 장난을 치는 모습, 갈등으로 인해 협동의 어려움을 보였다. 전체 활동은 찰흙을 바닥에 치고 두드리는 활동과 놀이를 통해 자연스럽게 몸을 움직이고 긴장을 완화하였으며 다소 과격한 행동이 관찰되어 초기에는 다툼이 일어나기도 하였으나 점차 놀이에 즐거워하고 규칙을 알려주며 지켜나가려는 모습을 보였다. 참여자들은 초기에 흙이 손에 묻는 것을 의식하고 낯선 모습이 보였으나 줄칼이나 찰흙 도구를 사용하여 점토를 자르고 뭉치는 활동을 통해 점차 흙에 흥미를 보였으며 쉽게 변화하는 가소성과 물을 묻혔을 때의 감각을 활용하여 작품을 완성하는데 적극적인 모습을 보였다. 학년이 달라 초기 단계에 수동적인 태도를 보이던 B아동은 중기 이후부터는 어려움이 있을 때 연구자에게 도움을 청하거나 스스로 해결하려고 하는 모습을 보였으며 점차 다른 참여자들에게 말을 걸거나 발표하는데 적극적인 모습을 보였다. 또한 다른 참여자들도 회기 시작하기 전 작업을 위한 물을 떠오거나 물감 나누기, 물 버리기 등 스스로 하거나 서로 돕는 행동, 경청하려는 태도, 상호협력하는 태도를 보여 집단 안에서 규칙을 지키거나 학교에 대한 좋은 느낌을 이야기하는 것, 또래 간에 긍정적 상호작용이 향상되었음을 관찰할 수 있었다.



<그림 9>
만다라(피자만들기)



<그림 10>
친구 얼굴

IV. 논의 및 결론

본 연구는 흙 중심 미술치료가 다문화 아동의 학교적응과 또래 관계 향상에 미치는 효과를 알아보기로 다문화 아동을 대상으로 흙 중심 미술치료 프로그램을 진행하였다. 측정 도구로는 학교생활 적응검사와 또래 관계 검사로 집단 간 동질성을 검증하였고 실험집단에 대한 사전·사후 검사의 점수 변화를 측정하고 집단 간 차이를 비교하여 측정하였다. 또한 동적학교생활화(KSD) 그림 검사의 사전·사후를 비교하여 분석하였으며 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 흙 중심 미술치료 프로그램은 다문화 학교 부적응 아동의 학교적응에 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 흙 중심 미술치료 프로그램이 구성원들 간의 의사소통 및 상호작용을 원활하게 하기 위한 요소 즉, 구성원들 간의 언어에 주의를 기울이고 경청하는 요소, 자신을 표현하고 지지적 언어를 사용하여 반응하는 요소, 주제 및 활동에 대한 게임과 같은 유희적인 요소가 집중과 긍정적 상호작용 향상하게 하였다고 할 수 있다. 또한 소집단 미술치료는 비교적 짧은 시간 내에 대인관계에 대한 이해나 협상의 능력 향상에 도움을 주어(Karcher & Lewis, 2002) 학교생활 적응 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 송명미(2020), 김영호(2018)의 연구와 같은 맥락이라 할 수 있다. 소집단으로 구성된 흙 중심 미술치료는 언어적 이해가 어려운 참여자들이 치료사의 언어에 집중하고 활동에 적극적으로 참여하여 작품을 완성하는 것은 참여자들의 표상 능력을 발달시키고 치료사와 긍정적인 관계를 형성하여 정서적 교류하는 경험을 주어 이들의 주의를 집중하게 하고 경청하는 동기를 이루었으며, 다문화 아동의 학교생활 적응에 도움을 주었다는 연구(김미현, 강영수 2020; 정진숙, 2016; 이미라, 정현희, 2014)를 지지한다. 김형균(2022)은 흙 놀이 도예 활동이 초등학생의 학습몰입과 학업 동기에 긍정적 영향을 주어 학교생활 적응에 도움을 주었다고 하여 흙을 활용한 작품활동의 긍정적인 영향을 시사하였다. 또한 유희적 요소와 상호 간 교류를 중시한 흙 중심 미술치료 프로그램은 흙을 탐색하고 조형하는 작업을 통해 손의 촉각적 감각을 활성화하고 정서적 안정감을 가지게 하여 참여자들 관계 속에서 불안해하지 않고 서로 생각과 느낌을 나누었음을 알 수 있다. 이러한 긍정적인 관계 경험은 참여자들이 호기심을 증가시키고 주도성을 가지고 문제를 직면하고 해결할 수 있도록 도움을 주어 학교생활 적응에 긍정적 영향을 주었다는 선행연구(김영란, 이근매, 2017; 장명옥, 2017; 양지이, 2014; 임운선, 2013)의 연구

결과와 맥을 같이 한다. 흡을 활용한 집단미술치료는 아동의 소근육 발달에 도움을 주고 탐색하는 활동을 통해 행동과 감정을 조절하며 자발적이고 창의적으로 자기만의 세계를 만들어내게 한다. 이와 같은 조화로운 활동은 긍정적인 자기표현을 할 수 있게 하여 타인과 관계를 형성하고 사회 적응력 향상에 긍정적인 영향을 주었다는 최희진, 안명현, 한유진(2020)의 연구 결과를 지지한다. 찰흙을 활용한 집단미술치료가 다채로운 도구 사용과 작품활동으로 즐거움을 경험하게 하여 집중력을 증가시키고 이는 학업에 대한 집중력과 타인과의 관계에 대한 중요성을 인식하게 하여 학교적응에 도움을 주었다는 이미희, 권순영(2016), 박지호(2014)의 연구와 맥을 같이한다.

둘째, 흡 중심 미술치료 프로그램은 학교 부적응 다문화 아동의 또래 관계 향상에 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 게임 및 유희적 놀이를 포함하여 구성된 흡 중심 미술치료 프로그램이 언어적 의사소통이 원활하지 못한 다문화 아동에게 부담 없이 자기표현을 할 수 있는 기회가 되었음을 알 수 있다(이기철, 2016). 또한 발달단계를 고려한 흡 중심 프로그램은 저학년 아동들이 흡을 함께 나누고 만지며 탐색하는 놀이와 유희적 작업 활동을 포함한 활동은 아동에게 흥미를 주어 활동을 유지하게 하는 요소가 되었음을 알 수 있다. 흡 활동은 언어적 능력이 필수적이지 않으며 부담 없이 자기표현을 할 수 있게 하는 활동이 되고, 아동의 흥미를 유지하기 위한 게임, 역할극, 협동 활동 등 다양한 활동의 활용이 가능하여 또래 관계를 향상에 도움을 주었다는 정진숙(2016)의 연구 결과와 같은 맥락이다. 소집단 흡 활동은 협동작업을 함께함으로써 혼자라는 느낌을 줄이고 지지하고 격려하는 피드백을 통해 자기에 대한 인식을 긍정적으로 재경험할 수 있게 하였다는 이미라, 정현희(2014)의 연구와 맥을 같이 한다. 찰흙을 통한 집단미술치료는 신체적 감각 활동을 통한 흥미와 창조적 자기표현 능력을 향상하게 하여 참여자들과 치료사와의 상호작용의 기회를 늘려주고 상호 긍정적인 지지를 통해 대인관계가 개선될 수 있다. 이러한 신체적인 조화와 긍정적인 감정표현은 자기의 생각, 느낌을 전달하고 참여자들 간 이해, 공감, 지지의 표현으로 의사소통이 활발해져 타인과의 관계 형성에 도움을 줄 수 있다. 이러한 결과는 찰흙 중심의 집단미술치료가 치매 노인의 상호작용과 의사소통에 긍정적인 영향을 주었다는 편명신(2020)의 연구의 결과를 지지한다.

셋째, 흡 중심 집단미술치료의 KSD(동적학교생활화)검사와 아동의 행동 변화를 분석한 결과 그림의 특징, 상호작용 유형, 내용의 측면에서 긍정적인 변화가 나타났다. 사전 그림에는 인물표현이나 학교 구성 요소인 환경이 생략되고 학교 외관과 건물만 묘사된 형태이거나 인물이 표현되었더라도 인물 간의 상호작용이 없는 단절된 형태

를 보였다. 반면 사후그림에서는 학교 건물 외관을 포함한 학교 환경 요소(운동장, 축구 골대, 교문, 문 등), 인물에 대한 자세한 묘사가 나타나고 내용적 측면에서도 상호간 놀이나 축구 경기 등을 하며 긍정적 감정을 표현하였다. 또한 고립된 또래 관계에서 상호작용의 관계로 변화하는 모습이 구체적으로 나타나 학교생활 적응에 긍정적인 변화를 알 수 있었다. 정서적 측면에서는 사전 그림에서 참여자들은 학교에서 존재감이 없이 고립되거나 단절로 인한 외로움이 표현된 것, 정서적인 내용이 없이 외관 묘사에 그쳤다. 반면 사후그림에는 친구에 대한 감정표현과 같은 정서적인 교류, 비밀을 같이 공유하는 것과 같은 친밀감 등을 표현하여 또래 간 결속된 관계를 형성하고 긍정적 정서를 갖게 된 점으로 보아 또래 관계에 대한 향상에 도움을 주었다고 할 수 있다. 이와 같은 결과는 집단미술치료가 이 학교 부적응의 요인이 되는 개인 정서적인 갈등을 완화하고 집단 내 상호작용에 대한 긍정적인 경험을 주어 참여자의 사회적 능력 향상에 도움을 주었으며, 이와 함께 학교생활 적응에 도움을 주었다는 선행연구(김양민, 박은선, 2023; 노강욱, 2012; 박화진, 2017; 서복희, 2016)의 결과를 지지한다. 이승미(2007), 주희연(2012)은 점토를 통한 집단미술치료가 다문화 아동의 또래 상호작용 행동 빈도를 증가시키고 KSD(학교동적생활화) 그림 검사의 긍정적인 변화를 나타냈다고 하여 흙 중심의 미술치료가 또래 관계에 긍정적인 영향을 주었다는 결과와 같은 맥락이다. 흙 중심 집단미술치료는 감각적 자극과 감정의 표현을 통해 긴장을 완화하고 신체적 친밀감을 느끼게 하여 관심에 대한 소통과 협동 능력 향상에 도움을 주어 KSD의 변화가 나타났다고 할 수 있다. 이러한 결과는 찰흙 중심의 집단미술치료가 노인의 정서적 안정감을 높여 상호 긍정적인 소통과 대인관계 향상에 도움을 주었다는 박혜숙(2008)의 결과와 맥을 같이 한다. 또한 이러한 KSD의 변화는 초등학생의 지각과 학교생활 반응을 연구한 조미경(2004)의 연구에서 교우와 교사에게 대한 지각이 긍정적인 집단은 부정적인 집단에 비해 친근한 표정, 신체가 모두 표현된 그림, 필압 등의 인물상이 우호적이라는 결과와 맥락을 같이 한다. 이보람(2018)은 집단미술치료가 다문화 아동에게 정서적 공감과 지지를 경험하게 하여 아동의 또래 관계와 주변 인식에 긍정적인 변화를 나타내고 KSD에서 인물 수와 크기, 대상과의 거리 변화를 보였다고 하여 집단미술치료의 다문화 아동에 대한 또래 관계에 긍정적인 결과를 시사한다. 또한 점토 중심의 집단미술치료는 다문화 아동의 관심과 대화를 유도하여 의견을 나누고 작품에 적용하면서 또래 상호작용 행동 빈도를 증가시킨다는 이승미(2007)의 연구 결과가 본 연구의 KSD의 결과와 맥을 같이 한다. 점토를 활용한 집단미술치료는 작품을 통해 자신을 표현하고 타인을 탐색하고 인정하

는 기회가 되어 학교생활과 또래 관계의 긍정적인 영향을 주었으며 KSD에서 표현되는 인물표현과 역동성, 상징적인 특성이 긍정적인 변화에 효과적이라는 김하늘(2014)의 연구 결과와 맥을 같이한다. 이와 같은 선행 연구의 결과에 함께 흙 중심의 미술치료가 다문화 아동의 학교적응과 또래 관계에 긍정적인 영향을 주었다는 것을 시사한다.

넷째, 회기 진행 과정 관찰에 따른 변화 모습을 살펴보면 흙 중심 미술치료는 다문화 아동의 학교적응과 또래 관계에 긍정적인 영향을 주었다. 실험집단의 아동들은 찰흙 조형 활동을 하며 서로 재료를 나누고 도구를 함께 사용할 수 있는 협력적인 모습을 보였다. 또한 서로 작품을 보여주고 작품에 대해 발표하며 자기표현의 기회와 경청, 칭찬받는 경험으로 조절과 환경에 대한 적응력이 향상되고 타인을 배려하는 모습이 관찰되었다. 이처럼 흙 중심 미술치료는 아동의 협력성을 높여주어 또래 관계에 긍정적인 영향을 주었으며 환경에 대한 적응력의 향상으로 학교적응에 도움을 주었다고 할 수 있다. 이러한 결과는 점토 활동이 아동의 협력성에 긍정적인 영향을 미쳤다는 임미순(2011), 전지연(2008)의 연구 결과와 일치하며, 점토 미술치료가 학교 부적응 아동의 사회성 향상에 긍정적인 영향을 주었다는 이미희, 권순영(2016)의 연구 결과를 지지한다. 놀이 활동에서도 초기 다소 과격한 모습을 보였으나 점차 순서를 지키고 기다려주는 행동이 관찰되었으며 정해진 놀이 규칙을 잘 지키려는 모습이 관찰되었다. 중기 이후부터는 활동에 어려움이 있을 때 연구자에게 도움을 청하거나 스스로 해결하려고 하는 모습을 보였으며 점차 다른 참여자들에 관심을 보이며 위축되고 소극적인 태도가 변화하는 것을 볼 수 있었다. 이는 흙 중심 미술치료는 아동이 집단 안에서 아동이 스스로 충동을 조절하고 미해결문제에 대해 해결해 나가려고 하는 자신감을 주어 부적응적인 학교생활 문제를 해결하려는데 도움을 주었다고 할 수 있다. 또한 타인을 인식하고 작품의 결과물에 대한 즐거움을 알아가며 타인과의 관계를 형성하는데 자기표현에 대한 자신감을 주어 또래 관계에 긍정적인 영향을 주었다는 것을 알 수 있다. 이러한 결과는 점토 활동의 집단미술치료가 작품에 대한 만족감을 주고 유연성과 융통성을 배우며 또래 관계에 대한 적극적인 태도가 향상되는데 긍정적인 영향을 밝힌 박지효(2015)의 연구와 맥을 같이 한다.

본 연구는 사회에서 낯이 증가하는 다문화 가정과 학령기 다문화 아동에 대한 전반적인 실태 및 사회적 문제를 살펴보고 학령기 다문화 아동의 학교생활에 대한 부적응 및 또래 관계의 역기능적인 문제를 재인식하여 다문화 아동의 학교생활 적응에 긍정적인 영향을 주었기에 다문화 아동들의 건강한 성장을 도울 수 있다는 점에

서 시사점을 준다.

본 연구는 흠 중심 미술치료 프로그램 개발의 예비 연구 단계로 프로그램 개발을 위한 보완점과 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 통제집단과 실험집단 각각 4명으로 구성되어 추후 연구에서는 연구 대상자의 수를 확장하여 연구 결과에 대해 보다 일반화할 필요가 있겠다.

둘째, 본 연구는 다문화 초등 저학년을 대상으로 하여 실시하였다. 언어로 표현된 자기 보고식 검사는 언어이해 수준이 낮은 다문화 아동에게 다소 어려울 수 있으며 실제로 본 연구에서는 척도 검사 시 문항에 대해 질문하고 이해하기 쉽도록 설명해주는 절차가 필요하였다. 추후 연구에서는 자기 보고식 검사 유형이 아닌 다른 검사 유형을 시도해볼 수 있을 것이라 사료 되며, 흠 중심 집단미술치료가 다문화 아동의 학교생활 적응과 또래 관계 향상에 미치는 효과 연구를 바탕으로 다문화 아동의 건강한 성장에 도움이 되기를 기대한다.

참고문헌

- 김기영(2010). 자연물을 이용한 점토활동이 유아의 자기효능감과 정서지능에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김기현, 강영수(2020). 집단미술치료 프로그램이 다문화 자녀의 자아개념에 미치는 효과, 정서행동장애연구, 36(3), 235-249.
- 김민정(2017). 점토 미술활동이 유아의 정서지능 및 또래 유능감에 미치는 영향. 학습자중심교육연구, 18(18), 813-831.
- 김수정(2017). 초등학교 저학년의 학교생활 적응력 향상을 위한 그림 활동 독서치료 프로그램 개발. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김시원, 전순영 (2016). 집단미술치료가 학교 부적응 아동의 정서지능 및 학교생활 적응에 미치는 효과. 예술과 인간, 2(2), 1-24.
- 김영란 · 이근매(2017). 인지행동 집단미술치료가 학교부적응 아동의 문제행동에 미치는 영향. 임상미술치료 연구, 7(2), 51-74
- 김양민, 박은선(2023) 학교생활 부적응 청소년의 학교생활 적응을 위한 집단예술치료에서의 KSD 질적 사례분석. 예술심리치료연구, 19(1), 205-232.
- 김이선, 김윤옥 (2003). 학습장애가 있는 아동과 없는 아동의 귀인 성향과 학교생활 적응. 특수아동교육연구, 5(1), 45-65.
- 김은혜, 정선화(2014). 집단미술치료 활동이 부적응 아동의 학교 적응력에 미치는 영향. 복음과 상담, 22(2), 126-152.
- 김의섭(2001). 관계 형성 프로그램이 또래관계 개선에 미치는 영향. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 김하늘(2014). 점토를 이용한 집단미술치료가 다문화 가정 아동의 또래 관계에 미치는 영향. 동국대학교 문화예술대학원 석사학위논문.
- 김형균(2022). 휴 놀이 도예 수업이 초등학생의 학습몰입과 학습 동기에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노강욱(2012). 중 고등학생 학교폭력 가해 학생과 피해 학생의 그림 검사 비교연구; 학교 생활화, 동적 가족화, 자화상 검사를 중심으로. 원광대학교 대학원 석사학위논문.
- 박은선(2009) 미술치료의 이해. 모더니 예술. 2, 77-88.
- 박지영 (2020). 학교 부적응 아동의 또래 관계 향상을 위한 인성 강화 집단미술치료 프로그램 개발 및 효과 검증. 웨스트민스터신학대학원대학교 박사학위논문.
- 박지혜(2014). 아동의 사회성 향상을 위한 도예 작업 미술치료 프로그램 개발 및 적용 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 박지효(2015). 점성 매체를 이용한 집단미술치료가 학교 부적응 아동의 자기효능감 및 사회성에 미치는 영향. 원광대학교 대학원 석사학위논문.
- 박화진(2017). 학생의 학업 스트레스 완화를 위한 예방적 집단예술치료 프로그램 연구; 자아 탄력성을 중심으로. 한양대학교 대학원 석사학위논문.

- 박혜숙(2008). 찰흙 중심 집단미술치료가 시설 노인의 자존감 향상에 미치는 효과. 우석대학교 대학원 석사학위논문.
- 서복희(2016). 청소년의 학교적응 예측을 위한 동적 학교 생활화(KSD) 타당화 연구. 평택대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 성석진(2010). 청소년의 학교생활 적응 관련 요인의 인과적 관계 분석. 충북대학교 대학원 박사학위논문.
- 설동훈(2003). 국내 거주 외국인노동자 아동의 인권실태조사. 서울 : 국가인권위원회.
- 송명자(2008). 발달심리학. 서울 : 학지사.
- 송영미(2020). 학교 부적응 아동의 학교생활 적응을 위한 소집단 미술치료 사례. 임상미술심리연구, 19(3), 141-159.
- 양지이(2014). 예술치료를 활용한 집단 상담프로그램이 중학생의 자기개념에 미치는 효과. 동국대학교 대학원 석사학위논문.
- 양지원(2015). 학교 부적응 청소년에 대한 해결 중심적 집단미술치료 프로그램의 효과성에 관한 연구 : 자기효능감, 자아 탄력성, 학교생활 적응의 사전, 사후 비교를 중심으로. 경기대학교 대학원 박사학위논문.
- 여성가족부(2020). 다문화가족 실태조사 www.mogef.go.kr.
- 원상숙(2013). 청소년의 가족 건강성과 학교 부적응: 자아 정체감, 대인관계의 매개효과, 위덕대학교 대학원 박사학위논문.
- 이미라, 정현희(2014). 지적장애 아동의 사회인지-집단미술치료 프로그램 개발 및 적용. 미술치료연구, 21(6), 1229-1246.
- 이미희, 권순영(2016). 점토를 활용한 집단미술치료가 유아의 소근육 기능 및 사회성 향상에 미치는 효과. 미술치료연구, 23(6), 1-22.
- 이보람(2018). 디지털미디어를 활용한 집단미술치료가 다문화 아동의 문화 적응 스트레스와 또래 관계에 미치는 영향. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 이경훈(2018). 집단표현예술 심리치료가 다문화 가정 아동의 자아존중감과 또래 관계에 미치는 영향. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 이기철(2016). 점토 중심 집단미술치료 프로그램이 다문화 가정 자녀의 심리적 안녕감에 미치는 효과. 평택대학교 대학원 석사학위논문.
- 이미희(2015). 점토 활동을 통한 집단미술치료가 유아의 소근육 기능 및 사회성에 미치는 효과. 건국대학교 대학원 석사학위논문.
- 이수인, 이소연(2019). 청소년의 대인관계 스트레스와 우울 증상 및 공격행동의 관계에서 반추 및 분노 반추의 매개효과. 정서·행동장애연구, 35(4), 285-312.
- 이승미 (2007). 점토를 통한 집단미술치료가 다문화가족 아동의 또래 상호작용에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 이은주(2011). 다문화 아동의 차별받지 않을 권리. 아동과 권리, 15(4), 521-539.
- 이지영(2013). 점토 놀이를 활용한 사회적 기술 훈련 프로그램이 결손가정 아동의 또래 관계에 미치는 효과. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 임미순(2011). 점토를 활용한 집단미술치료가 초등학교 1학년 아동의 학교 스트레스 및 대처 능력과 자아존중감에 미치는 효과. 영남대학교 대학원 석사학위논문.

- 임윤선(2013). 성인 애착이 대인관계 능력에 미치는 영향 존재감과 자기 자비의 매개효과. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 장명옥(2017). 학교 활동 그림검사(KSD)의 학교적응 예측 가능성에 대한 타당화 연구. 청소년학연구, 24(5), 211-230
- 장예원(2011). 놀이를 활용한 집단미술치료가 모자 보호시설 아동의 정서지능과 또래 관계 향상에 미치는 영향. 원광대학교 대학원 석사학위논문.
- 전지연(2008). 점토를 활용한 협동 활동이 정신지체 청소년의 사회성 기술에 미치는 영향. 대구대학교 재활과학대학원 석사학위논문.
- 정수경(2011). 놀이 중심의 자기표현 훈련이 초등학교 저학년의 발표 불안과 학교생활에 미치는 효과. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정진숙(2016). 다문화 가정 아동의 학교생활 적응을 위한 덕목 연계 미술치료 프로그램 개발. 예술심리치료연구, 12(2), 23-48.
- 정유미, 권순영(2016). 놀이를 활용한 집단미술치료가 학교 부적응 아동의 회복탄력성이 미치는 효과. 미술치료연구, 23(3), 763-788.
- 정현희(2016). 학교적응 정도에 따른 초등학생의 학교 생활화 반응 특성. 임상미술심리연구, 6(1), 23-38.
- 조혜영, 김경임(2018). 다문화 청소년의 학교 동아리활동 참여 경험과 의미. 청소년문화포럼, 54, 261-296.
- 주희연(2012). 점토 미술치료가 학교 부적응 아동의 또래 관계 및 사회성 향상에 미치는 효과. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 최은혜(2013). 집단미술치료가 장애아동 어머니의 양육 스트레스에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 최외선(1998). 집단미술치료가 청소년의 자기 존중감과 사회 적응력에 미치는 효과. 미술치료연구, 5(1), 75-90
- 최외선(2009). 초등학생이 지각한 학급문화와 학교생활화(KSD) 반응 특성과의 관계. 미술치료연구, 16(1), 29-51.
- 최원정(2021). 게슈탈트적 휴 작업을 통한 미술치료사의 자기 치유(自己治癒) 체험: 대상 관계적 관점에서의 내러티브; 용인대학교 문화예술대학원 석사학위논문.
- 최희선(2018). 협동적 휴 놀이 활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 광운대학교 대학원 석사학위논문.
- 통계청(2020). 인구 주택 총조사. www.kostat.go.kr.
- Berndt, T. J.(2004). Children's friendship shifts over a half-century in perspective on their development and their effects. Merrill-Palmer Quarterly(1982-), 206-223.
- Judith. A. Rubin(2008). 이구동성미술치료. 주리에 역, 서울 : 학지사.
- Patricia Sherwood(2015). 휴 예술 치료- 자기 치유 회복의 길. 윤희정 역, 서울 : 혜담 출판사.
- Harriet Wedson(2008). 미술심리치료학. 장연집 역. 서울 : 시그마프레스
- Prout. H. T., & Celmer. D. S.(1984). School drawings and academic achievement. A validity study of the Kinetic School Drawing technique. *Psychology in the Schools*, 21, 176-180
- Karcher, M. J., & Lewis, S. S.(2002). Pair counseling: The effects of dyadic developmental play therapy on interpersonal understanding and externalizing behaviors. *International Journal of Play Therapy*,

1, 19-41.

S. S. Shapiro; M. B. Wilk *Biometrika*(1965). An Analysis of Variance Test for Normality. *Complete Samples*, 523, 591-611.

Razali, N. M., & Wah. Y. B.(2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnow, lilliefors and anderson-darling test. *Journal of statistical modeling and analytics*, 2(1), 21-33.

<Abstract>

The Effects of Clay Art Therapy on School Adaptation and Peer Relationships of Multicultural Children

Park, Chi-young · Park, Eun-sun
Yoonseul Children and Youth Center · Myongji University

The purpose of this study is to investigate the effects of clay-centered art therapy on school adaptation and peer relationships of multicultural family children. The study participants consisted of 8 children from multicultural families attending a local children's center in S city, divided into an experimental group of 4 and a control group of 4. The experimental group underwent group art therapy sessions once a week for 60 minutes per session, totaling 10 sessions from May 2nd to July 10th, 2021. The measurement tools used in this study were the School Adjustment Test and Peer Relationship Scale. Qualitative analysis was employed to describe the changes in Kinetic School Drawing(KSD) and the linguistic and non-linguistic expressions, as well as artworks, observed during the sessions, reflecting changes in the school adaptation and peer relationship abilities of the children throughout the intervention period. The research results are as follows. Firstly, clay-centered art therapy showed significant improvement in school adaptation among multicultural children, particularly in the sub-domains of teacher relationships, peer relationships, attitudes towards school lessons, and adherence to school rules. Secondly, clay-centered art therapy significantly increased positive attitudes and decreased negative attitudes among multicultural children, leading to notable improvements in their peer relationships. Thirdly, comparative analysis of Kinetic School Drawing(KSD) before and after the intervention showed positive changes in the size of figures, interpersonal distances, and emotional expressions in the drawings. Initially, communication difficulties and conflicts were prevalent, but as the sessions progressed, a shift towards empathetic and respectful attitudes towards others was observed. Based on these research findings, the significance and limitations of this study were discussed.

Key words : Clay, Art Therapy, Multicultural Child, Adjustment to School , Peer relationships

자폐스펙트럼 장애 보완대체의사소통 중재효과에 대한 메타분석: 단일연구대상을 중심으로

백관희 · 송승하 · 최예린*

목감아동발달센터 · 명지대학교 · 명지대학교

본 연구는 보완대체의사소통을 활용한 선행중재 연구들의 효과성을 분석하여 자폐스펙트럼장애의 보완대체의사소통 관련 변인별 효과크기를 분석하고 이를 토대로 임상현장에 시사점을 제공하고자 하였다.

문헌 선정 준거에 따라 2010년부터 2020년 사이에 출판된 국내 연구 9편을 선정하여 변인별(성별, 나이, 중재환경, 중재방법, 중재순서, 회기, 사회적 타당도, 대상자간 신뢰도, 중재충실도, 단일대상 연구 설계 유형, 종속변수 기준)로 분석(분석 사례수)한 후 빈도를 계산하였으며, 보완대체의사소통의 효과크기를 분석하였다. 효과크기값 산출을 위해 Tau-U 지표를 활용하였다. 전체 효과크기 값을 분석한 결과 의사소통행동보다 문제행동에서 더 큰 값을 나타냈으며, 의사소통 행동에서는 취학전 아동들을 대상으로 시행한 의사소통 중재 효과크기 값이 가장 크게 나타났고, 20회기 이상 중재에서 효과크기 값이 크게 나타났다. 마지막으로 중재환경에서는 치료실 및 학교에서 중재하는 효과크기 중간크기의 효과값으로 나타났다. 결과적으로 보완대체 의사소통 중재는 치료실 환경에서 취학전 연령을 대상으로 20회기 이상 중재 할 때 가장 효과적이며, 특히 의사소통행동을 촉진하고 문제행동을 감소시키는데 효과적이었다. 따라서 본 연구는 자폐스펙트럼 장애 보완대체의사소통 중재 시 가장 효과적인 연령, 환경, 중재회기수를 제시하였으며, 향후 중재 방법을 결정하고 실행하는데 유용한 정보를 제공할 수 있을 것이다.

주제어: 자폐스펙트럼장애, 보완대체의사소통 중재, 메타분석, Tau-U

* 교신저자: 최예린(yaelinchoi@gmail.com)

■개제 신청일: 2024년 1월 19일 ■최종 수정일: 2023년 2월 16일 ■개제 확정일: 2024년 2월 21일

I. 서론

우리는 매일 다양한 방식으로 의사소통을 시도하고 있으며, 그 중 가장 보편적으로 사용하고 있는 방법은 구어 의사소통이다. 태어나서 생후 12개월이 될 때까지 유아들은 구어를 자유롭게 사용할 수 없지만, 제스처 혹은 다양한 소리, 표정 등으로 주변 사람들과 의사소통을 시도한다. 이후 아동기에서 성인기로 발달함에 따라 제스처 사용이 줄어들고 구어 사용이 증가한다(정경희, 배소영, 2006).

그러나 자폐스펙트럼장애는 의학적, 생리학적 또는 알 수 없는 원인으로 의사소통 기술을 자연스럽게 습득하기 어려우며, 의사소통 기술을 습득하더라도 의사소통의 질적인 결함을 보일 수 있다(김기옥, 2007; 신현기 외 2014). 특히, 생애초기인 영유아기부터 언어습득에 지연을 보이거나 의사소통 빈도가 현저히 낮으며, 비구어적 의사소통 행동과 호명에 반응하기, 대답하기 등의 행동이 유의미하게 낮은 것으로 보고되고 있다(김미삼, 전진아, 이윤경, 2012). 정신질환의 진단 및 통계 편람(APA, 2022, Diagnostic & Statistical Manual of Mental Disorders; 이하 DSM-5)은 자폐스펙트럼장애의 핵심적인 증상을 사회적 의사소통의 결함과 제한적이고 반복된 행동과 관심사로 제시하였다고 한다(APA, 2022). 자폐스펙트럼장애의 사회적 의사소통 결함은 단순히 의사소통 문제에만 국한되는 것이 아니라, 또래 관계에도 영향을 미치며 더 나아가 학업, 사회적응 등에서도 어려움을 줄 수 있으며, 이러한 어려움이 지속되어 사회적 관계형성에 실패할 가능성이 높다고 보고되고 있다(Matsuda & Yamamoto, 2014; Sreckovic, Hume & Able, 2017). 사회적 관계형성의 실패는 의사소통 단절로 이어지고 이로 인해 분노나 좌절과 같은 부정적인 감정을 자주 경험하게 되어 지속적으로 사람들과 상호작용을 시도하는 것을 어려워하거나 상대방을 공격하는 문제행동을 보일 수도 있다(한선경, 김영태, 박은혜, 2012). 따라서 자폐스펙트럼장애의 의사소통 능력을 촉진시키고, 자신의 의사를 구어 상징 외의 다른 방식으로 표현하여, 문제행동의 가능성을 낮춘다는 측면에서, 이들에게 보완 대체 의사소통 체계를 활용한 중재가 필요하다(Miranda, Iacono, 2009).

미국 말-언어-청각협회(American Speech-Language-Hearing Association: ASHA)에 의하면 보완대체의사소통(Augmentative and Alternative Communication: 이하 AAC)은 심각한 말이나 언어에 문제가 있는 사람들의 의사소통을 돕기 위해 사용되는 것이다(ASHA, 2005). 보완대체의사소통은 네 가지 구성요소로 되어있다. 상징

(symbol), 도구(aided), 전략(strategies), 기법(techniques)을 하나의 체계로, 장치의 사용여부에 따라 비도구적(unaided)인 것과 도구적(aided)인 것으로 나뉜다. 도구적 형태의 AAC는 전자적 장치 내장여부에 따라 비전자적인 도구(no tech AAC)와 전자적인 도구로 분류되며, 전자적 도구로는 집적회로(Integrated Circuit, IC)의 내장유무에 따라 로우테크(low tech)와 하이테크(high tech)로 구별된다(임장현, 박은혜, 2011). 또한 보완대체의사소통 초기에는 로우테크가 많이 사용되었는데, 비용이 저렴하고, 제작이 수월하여 다른 도구와 혼용할 수 있다는 장점이 있었으며, 보완대체의사소통 도구(aided)에는 의사소통판, 그림교환의사소통체계(PECS), 스위치 및 조이스틱 등이 포함되어있다(한윤선, 김대용, 최진혁, 2016).

다양한 종류의 보완대체의사소통 도구가 있음에도 불구하고 자폐스펙트럼장애를 대상으로 보완대체의사소통은 2000년대에 들어오면서 본격적으로 중재에 사용되기 시작하였다. 자폐스펙트럼장애의 보완대체의사소통 중재에서는 로우테크가 많이 사용되었는데, 시각적 능력이 비교적 덜 손상되어 있고 그림변별능력이 뛰어난 자폐스펙트럼장애아동들이 보고되고, 구어 능력의 발달 지연에 비하여 시각적 및 시공간 정보 처리 능력이 상대적 강점이며, 청각적 자극보다는 시각적 자극에 더 반응하고, 시각 자극을 통해 의사 교환의 가능성이 더 증가하는 자폐스펙트럼장애의 특성 때문이기도 하다(김경양, 박은혜, 2012). 이와 더불어 국내에서는 VSD를 활용한 협력적 팀 중심의 보완대체의사소통 중재가 자폐스펙트럼장애의 통합학급 수업참여도를 증가시키고, 의사소통에 대한 즐거움, 문제행동감소, 자발적 참여의 증가, 의사소통 의도를 가진 행동과 발화의 증가, 표현 가능한 어휘 증가 등의 긍정적인 변화가 확인되었다(김지민, 김주성, 이영선, 박은혜, 2023). 또한 언어반응촉진전략을 사용한 보완대체의사소통 중재 시 자폐스펙트럼장애의 구문능력과 어휘다양도가 향상되고 유지되었으며, 텍스트기반 보완대체의사소통 중재가 자폐범주성장애 아동의 자소 인식능력과 낱말재인을 향상시켰다(유영신, 이영선, 연석정, 2022). 마지막으로 보완대체의사소통 중재는 통합교육환경에서 의사소통행동과 문장표현을 향상시켰다(김정연, 윤형준, 2015).

위와 같이 보완대체의사소통 중재의 효과성은 선행연구의 결과에서 입증되고 있으나, 연구를 수집하여 근거기반(evidence-based practice)실제를 밝히기 위한 체계적인 문헌분석 연구나 중재 효과 크기를 검증하여 객관적인 정보를 제공해 주는 메타분석 연구는 제한적이다. 메타분석은 하나의 주제에 대한 여러 개의 선행연구 결과를 종합하는 통계적 분석방법이다 (Mullen & Hu, 1989). 2000년도 초반부터 중재의 효과성

에 대한 입증이 강조되기 시작하였고, 보완대체의사소통 중재 연구들이 다양하게 시행됨에 따라 중재 효과를 양적으로 종합하고 분석하는 메타연구들이 진행되었다 (Schlosser & Lee, 2000). 이미 지난 10년간 국내외 보완대체의사소통 분야에서는 다양한 중재목표 및 방법을 다루는 여러 메타분석 연구가 진행되었다. 먼저 국외연구들을 살펴보면, Banda, & Alzayer(2014)는 보완대체의사소통 중재를 실시하여 사회적 의사소통능력이 증진되었고, Walker & Snell(2013)은 도전 행동이 감소되었다는 연구 결과를 얻었다. Walker, Lyon, Loman & Sennott(2018)은 보완대체의사소통 중재를 통하여 기능적 의사소통 훈련이 효과적이었으며, Kent-Walsh, Malani, & Binger(2015)는 대화상대자 훈련이 중재 효과가 있다는 결과를 얻었다.

국내연구동향을 살펴보면, 인지적 장애를 가진 아동들을 대상으로 보완대체의사소통의 중재효과를 검증하였는데, 정신지체가 가장 많은 대상을 차지하였으며, 중재도구와 중재목적에 따라 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다(남경옥, 신현기, 2008). 또한 자폐스펙트럼장애를 대상으로 실시한 도구적 AAC훈련은 유치원생부터 중학생에 이르기까지 의사소통행동을 습득하는데 효과적이었다는 결과를 얻었다(박은영, 채수정, 2020). 마지막으로 AAC사용자의 초기 문해력 증진을 위한 음운인식 중재에서는 취학 전 아동을 대상으로 하는 아동음운인식 중재가 가장 효과적이었다고 하였다(성시연, 한선경, 김영태, 2015).

따라서 본 연구는 자폐스펙트럼장애를 대상으로 단일대상 연구 방법을 적용한 보완대체의사소통 중재가 자폐스펙트럼장애의 의사소통 능력에 미치는 영향을 살펴보고 앞으로 보완대체의사소통 중재의 방향성을 제시하고자 하며, 연구 문제는 아래와 같다.

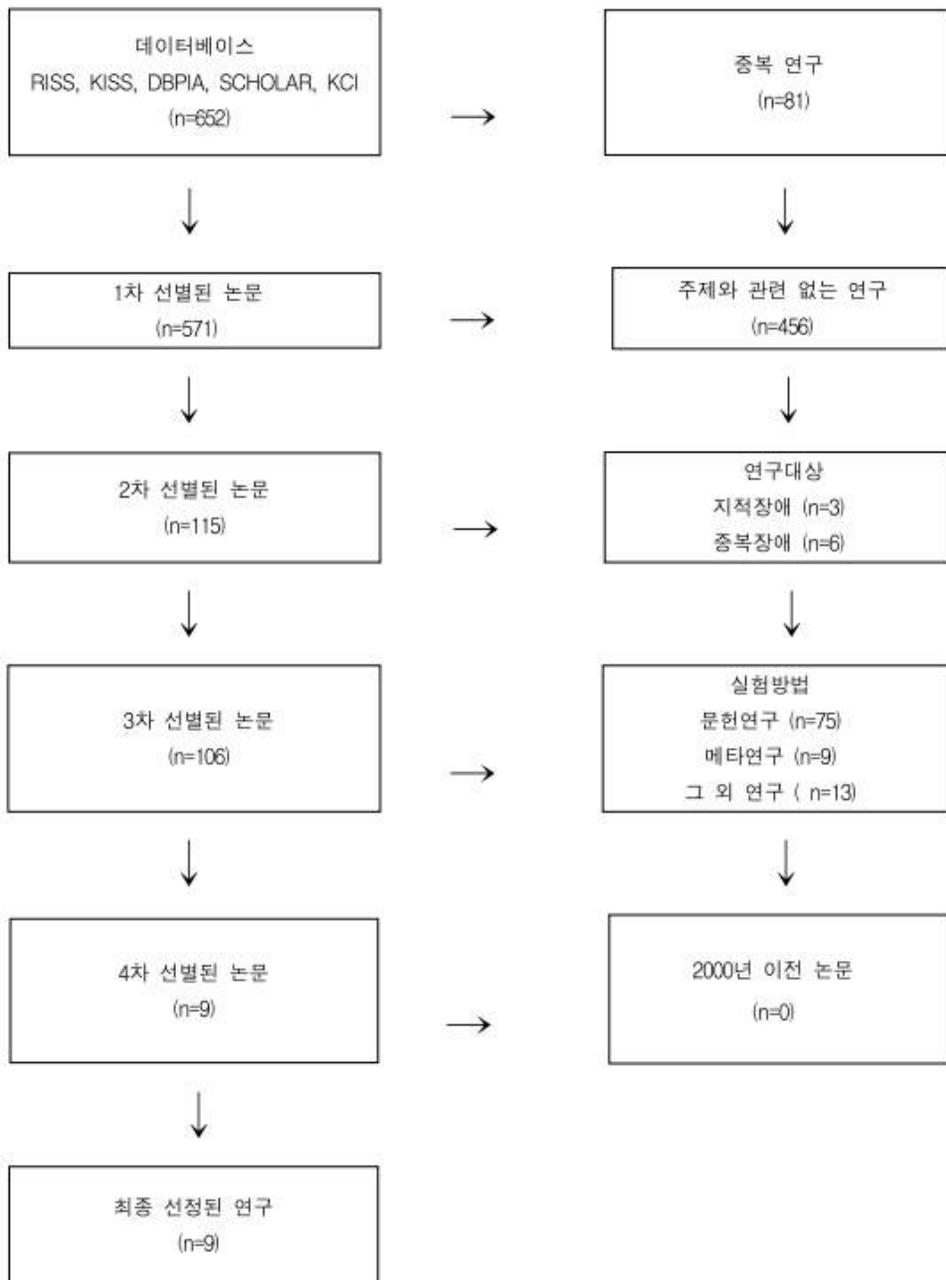
- 연구문제 1. 2010년 이후에 자폐스펙트럼장애를 대상으로 한 보완대체의사소통 연구 동향은 어떠한가?
- 연구문제 2. 메타분석 결과 보완대체의사소통 중재가 자폐스펙트럼장애의 의사소통 능력에 어떠한 효과를 미치는가?
- 연구문제 3. 비중복비율로 산출한 자폐스펙트럼장애 대상 보완대체의사소통중재 연구의 효과 크기는 어떠한가?
 - 3-1. 연령에 따른 효과 크기는 어떠한가?
 - 3-2. 중재환경에 따른 효과 크기는 어떠한가?
 - 3-3. 중재회기별 효과 크기는 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상 논문 검색 및 선정기준

본 연구는 국내에서 실시된 자폐스펙트럼장애 보완대체의사소통 중재 연구 메타 분석을 위해 다음과 같은 과정을 거쳤다. 첫째, 국내 학술지 전문 검색 사이트인 학술연구정보서비스(RISS), 한국학술정보원(KISS), 누리미디어(DBPIA), 교보문고(SCHOLAR), 한국학술지인용색인(KCI) 5개의 데이터베이스에서 ‘자폐 의사소통’, ‘자폐 AAC’, ‘무발화 중재’ ‘보완대체의사소통’의 검색어를 조합하여 문헌 검색을 실시하였다. 둘째, 주제어와 관련 없는 연구, 중복된 연구를 제외하였다. 셋째, 연구대상에서 “지적장애 및 중복장애”와 같이 자폐스펙트럼장애가 아닌 다른 장애는 제외되었다. 넷째, 연구방법에서 중재가 실행되지 않은 연구, 메타연구, 문헌연구가 제외되었으며, 중재는 하였으나, 부모교육에 관련된 논문, 연구자 외 중재에 참여한 참여자가 많은 사례연구는 제외되었다. 다섯째, 최근의 연구동향을 살펴보기 위해 연구의 범위를 2000년 이전의 논문을 제외하고 2010년 이후부터 2020년까지 출판된 논문으로 제한하였다. 선정한 주제어를 조합하여 조건에 부합하는 652편의 논문을 1차로 수집하였고, 포함 및 제외기준을 거쳐 총 9편의 최종논문을 선정하였다.

자세한 내용은 다음의 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 분석대상 논문 선정과정

2. 자료분석 및 자료처리

본 연구의 분석은 다음과 같은 순서와 기준으로 진행하였다. 단일대상 실험연구의 효과를 분석하기 위하여 단일대상 연구들을 중심으로 구간 간 비중복비율을 계산하여 산출한 Tau-U 값으로 분석하는 방법을 활용하였다. 이후 구간 간 비교를 통하여 Tau-U 값을 도출한 후, 조절변인에 따른 효과크기를 비교 및 분석하였다.

효과크기의 계산과 비교를 위한 구체적인 자료 분석 절차는 다음과 같다. 첫째, 각 연구에 대하여 변인별(성별, 나이, 중재환경, 중재방법, 중재순서, 회기, 사회적 타당도, 대상자간 신뢰도, 중재충실도, 단일대상 연구 설계 유형, 종속변수 기준)로 분석수(분석 사례수)의 빈도를 계산하였다. 둘째, 단일대상연구의 결과 그래프 값을 수치로 변환하기 위하여 GetData Graph Digitizer 웹 프로그램(<http://www.getdata-graph-digitizer.com>)을 활용하였다. 셋째, 보완대체의사소통의 효과크기를 산출하기 위해서 개별아동의 기초선과 중재구간의 비중복비율을 비교하여 Tau-U 값을 산출하였다. 본 연구에서는 웹 기반 프로그램(<http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u>)을 활용하여 Tau-U 값을 산출하고, 산출된 Tau-U 값과 SD tau값을 Tau-u, Tau-variance, Z, -CI 95%, +CI 95%의 값으로 분석하였다. Tau-U값에 대한 기준은 Parker와 Vannest(2009)가 제시한 바를 적용하여, .65이하의 작은 중재효과, 0.66 ~ 0.92를 중간 중재 효과, 0.93 ~ 1.00을 큰 중재효과로 구분하였다.

3. 신뢰도 평가

본 연구는 신뢰도를 확보하기 위해 연구자 2명이 다음과 같은 과정으로 진행하였다. 첫째, 최종 선정된 9편의 연구를 <그림 1>을 이용하여 분석하였다. 둘째, 전체 분석 대상 논문 중 약 30%에 해당하는 논문을 무작위로 선정하여 코딩하고 효과크기를 산출하였으며, 분석자간 신뢰도는 92.3%의 일치도를 보였다. 셋째, 불일치를 보였던 항목은 재검토와 협의과정을 통하여 100% 일치도를 얻었다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 단일연구 대상 보완대체의사소통(AAC)중재의 동향 및 특성

2010년 이후 출간된 논문 중 자폐스펙트럼장애를 대상으로 보완대체의사소통 중재에 활용한 연구들의 전반적인 동향을 살펴보았다. 본 연구는 단일대상 연구 설계만을 활용하여 보완대체의사소통 중재를 실행한 논문이며, 그 중 연구조건을 포함하는 총 9편의 논문을 분석하였다. 포함조건을 모두 만족해 분석한 메타분석의 논문의 사례수는 의사소통 86개, 문제행동 6개로, 총 92개였다.

대상자를 연령에 따라 취학 전 아동과 학령기 아동으로 분류하여 보완대체의사소통 사례수를 분석한 결과, 학령기 아동의 의사소통 행동의 사례수는 51개로, 취학 전 아동의 의사소통 사례수 보다 많았으며, 문제행동에 관한 효과분석 사례수는 차이가 없었다.

중재회기 별 분석 사례수는, 20회기를 초과하여 중재를 진행한 연구가 많았으며, 문제행동에 관한 효과분석 사례수의 차이는 없었다.

마지막으로 중재 환경별 분석 사례수를 살펴보면, 치료실에서 중재를 진행한 사례수 다른 상황(지역사회, 어린이집)에서 진행한 사례수보다 4배 정도 많았다. 문제행동에 대한 사례수는 어린이집과 지역사회에서 사례수의 차이가 없었다.

중속변인 별로 살펴보면, 의사소통 기능과 발성모방, 사회적 의사소통 시작기술, 자발적 의사소통 행동, 제스처 및 구어 등이 포함되었다. 또한 문제행동으로 상동행동의 감소, 자리이탈, 공격행동 등을 포함하고 있다<표 1>.

<표 1> 분석대상 연구의 특성

저자	참여자 정보		환경	중재 방법	회기수	타당도	신뢰도	총실도	연구 설계	종속변수
	나이	성별								
김정연, 윤형준 (2015)	12세	없음	특수학급 국어시간, 점심시간, 통합환경 쉬는시간	언어적 촉구 및 모델링	20회기 회기당 10분	0	0	X	중다기 초선설계	기능적 의사소통행동, 문장표현
한경임, 정명철 (2012)	14세	남	학교, 집, 패스트푸드점	기대지연, 구어촉구, 모델링, 강화	14-16회기 회기당 30분	X	0	X	중다기 초선설계	의사소통기능 변화, 발성모방, 상동행동
김미경 (2020)	8세	남	치료실 환경 그룹치료, 미술치료, 놀이치료	요구하기 구어행동, 모델링	17-20회기 회기당 40분	X	0	X	중다기 초선설계	의사소통 기능
박수경, 문현미 (2019)	5.5세	남	치료실	비디오자 기모델링 구어자극	7-15회기 회기당 30분	0	0	0	중다기 초선설계	사회적의사소통시작기술, 보여주기, 알려주기, 질문하기
한선경, 김영태, 박은혜 (2012)	11:11개월 11:7개월 10:10개월	남	00대학 언어병리학과 실습실	언어 및 신체적 촉구	19회기 회기당 20분	X	0	X	중다기 초선설계	의사소통시도, 의사소통복구 빈도
김운이, 최상배 (2020)	4:3개월 4:10개월 5:7개월	남	어린이집 내 언어치료실	몸짓상징	23회기 회기당 20분	X	0	0	중다기 초선설계	의사소통 기능에 미치는 효과
강은희 (2012)	6:0개월 5:7개월 4:7개월	남	치료실	자연적 강화	24회기 회기당 30분	X	0	X	중다기 초선설계	자발적 제스처, 자발적 구어
허은정 (2010)	6.2세 6.3세	남	치료실	강화제	30-35회기 회기당 30분	X	0	X	중다기 초선설계	자발적 발화, 눈맞춤, 요구하기
이수진 (2016)	5세	남	어린이집 교실	언어적 촉구 강화	37회기 회기당 5분	0	0	0	중다기 초선설계	자발적 의사소통 문제행동

2. 보완대체의사소통 능력에 미치는 효과크기

보완대체의사소통 중재가 자폐스펙트럼장애 의사소통에 능력에 미치는 효과크기를 분석한 결과, 0.7867(CI₉₅=0.7262~1.00)로 중간 정도의 효과크기가 나타났으며, 문제행동에 대한 효과크기는 -0.9518(CI₉₅=-1~-1.2122)으로 매우 높게 나타나고 있음을 확인했다<표 2>.

<표 2> 보완대체의사소통 효과크기

Analysis variable			Number of cases	Tau-U	Tau-U variance	Z	-95% CI	+95% CI
Overall Effect Size	Communication behavior		86	0.7867	0.001	25.4652	0.7262	0.8473
	Problem behavior		6	-0.9518	0.0177	-7.1639	-1.2122	-0.6914

3. 보완대체의사소통 중재 분석변인 효과 크기

분석변인을 연령, 중재회기, 중재환경 3가지로 나누어 분석변인별 효과크기를 분석하였다. 보완대체의사소통 중재에서 효과크기가 가장 크게 나타난 연령은 취학 전 아동들을 대상으로 시행한 의사소통 중재였으며(Tau-U=0.9026, CI₉₅=0.8158~1.00), 문제행동에서는 학령기 연령에서 더 큰 효과크기를 보였다(Tau-U=-0.9668, CI₉₅=-1~-1.3165).

중재회기에서는 20회기 초과에서 중재한 효과크기 값(Tau-U=0.874, CI₉₅=0.7911)이 크게 나타났고, 문제행동에서 가장 큰 효과크기 값을 보인 회기수는 20회기 이하였다(Tau-U=-0.9668, CI₉₅=-1~-1.3165).

마지막으로 중재환경에서는 치료실(Tau-U=0.8303, CI₉₅=0.7484), 학교(Tau-U=0.8653, CI₉₅=0.7077)에서 중간정도의 효과크기 값을 나타내고 있음을 확인하였다<표 3>.

<표 3> 분석변수 효과 크기

분석변수		사례수	Tau-U	Tau-U variance	Z	-95% CI	+95% CI	
연령	의사소통행동	취학전	41	0.9026	0.0020	20.3775	0.8158	0.9894
		학령기	51	0.6770	0.0019	15.0721	0.5925	0.7615
		문제행동	3	-0.9331	0.0396	-4.6882	-1.3232	-0.5430
	문제행동	취학전	3	-0.9331	0.0396	-4.6882	-1.3232	-0.5430
		학령기	3	-0.9668	0.0318	-5.4183	-1.3165	-0.6171
		의사소통행동	3	-0.9668	0.0318	-5.4183	-1.3165	-0.6171
중재회기	의사소통행동	20회기 초과	50	0.8740	0.0018	20.6696	0.7911	0.9568
		20회기 이하	42	0.8510	0.0030	15.5332	0.7436	0.9583
		문제행동	3	-0.9331	0.0396	-4.6882	-1.3232	-0.5430
	문제행동	20회기 초과	3	-0.9331	0.0396	-4.6882	-1.3232	-0.5430
		20회기 이하	3	-0.9668	0.0318	-5.4183	-1.3165	-0.6171
		의사소통행동	3	-0.9668	0.0318	-5.4183	-1.3165	-0.6171
중재환경	의사소통행동	치료실	48	0.8303	0.0017	19.8679	0.7484	0.9122
		학교	18	0.8653	0.0065	10.7603	0.7077	1.0229
		어린이집	14	0.8088	0.0051	11.3411	0.6690	0.9486
	문제행동	지역사회	12	0.4523	0.0081	5.0321	0.2761	0.6285
		어린이집	3	-0.9331	0.0396	-4.6882	-1.3232	-0.5430
		지역사회	3	-0.9668	0.0318	-5.4183	-1.3165	-0.6171

IV. 논의 및 결론

1. 결과 요약 및 논의

본 연구에서는 자폐스펙트럼장애를 대상으로 보완대체의사소통 중재가 효과가 있

는지를 살펴보고, 향 후 자폐스펙트럼장애에게 효과적인 보완대체의사소통의 중재 개발을 위한 목적으로 효과성 검증을 위해 메타분석을 실시하였다. 2010년 이후 발표된 단일대상연구로 설계된 9편의 연구에서 총 92개의 사례를 분석하였다. 보완대체의사소통 중재법을 연령, 중재 회기, 중재환경에 따라 비교 분석하고자 하였으며, 연구에 따른 논의는 다음과 같다.

첫째, 자폐스펙트럼장애를 대상으로 한 보완대체의사소통 중재에서 가장 큰 효과값을 나타낸 것은 문제행동에 대한 중재였다. 유아가 나타내는 문제행동을 평가하여, 유아의 문제행동과 동일한 기능을 갖는 의사소통행동을 구어로 대체함으로써 효과크기 값이 크게 나타난 것으로 보인다. 이는 문제행동의 기능과 동일하게 사용할 수 있는 의사소통 방법을 촉진한다면 문제행동이 감소된다고 한 선행 연구와 일치한다(윤현숙, 곽금주, 2004). 최근의 연구에서는 문제행동 그 자체를 문제로 인식하기보다는 목적을 가진 기능적인 행동으로 인식하고 있다. 이것은 문제행동이 목적 없이 행해지는 부적응적인 행동이 아니라 동일한 목적을 성취할 수 있는 더 좋은 방법을 알지 못하여 나타나는 기능적인 행동이라는 것이다(이소현, 박은혜, 2011). 이러한 결과를 통해 문제행동이 발생했을 때 문제행동에 대한 기능적 평가를 통해 의사소통 목적을 파악하고 보완대체의사소통의 중재를 통해 대체 의사소통을 방법을 시도하게 하여 문제행동의 발생빈도를 낮추는 중재가 필요할 것이다. 또한 문제행동이 발생하는 상황에서 대화상대자는 자폐스펙트럼장애의 의사소통의도를 정확하게 파악하고 해석하여 보완대체의사소통의 중재를 시도해야 하며, 이를 위해 대화상대자를 대상으로 보완대체의사소통 중재방법에 대한 교육이 지속적으로 필요할 것으로 사료된다.

둘째, 연령별 효과크기 값은, 취학 전 의사소통행동에 대한 효과크기 값이 더 크게 나타났는데, 이러한 결과는 선행연구와 일치하였다. 남경욱, 신현기(2008), 김은경, 김라경(2014)은 일반적으로 보완대체의사소통의 중재는 구어 습득이 이루어지지 않을 때 시도하는 것으로 보는 견해가 많지만, 발달적 관점에서 살펴본다면 보완대체의사소통의 중재는 유아의 구어 표현 유무에 상관없이 초기 언어 기술의 발달을 촉진하고 이후 어휘발달과 언어 기술의 조합을 위한 단계를 정착시키는 도구로 간주될 수 있다(한경임, 2007). 전언어기 유아들은 발성, 제스처, 울음 등으로 의사소통을 시도하는데 이는 언어발달초기에 유아들이 구어 대신 사용하는 의도적인 의사소통 행동이다. 의도적인 의사소통 행동과 더불어 구어발달이 이루어지는데 보완대체의사소통은 이러한 의도적인 의사소통 행동을 증가시키고 구어 발달을 촉진시킨다. 또한 보완대체의사소통의 사용은 유아가 메시지 전달을 위해 소리를 의도적으로 사용하고, 의도

적인 의사소통을 위해 사용할 수 있는 음성 신호의 범위를 늘리는 것에도 관련되어 있다고 한다(한경임, 2007).

그러나 <표 3>의 연령별 의사소통 사례 수에 제시되어 있는 것처럼 임상현장에서는 보완대체의사소통 중재가 학령기 아동을 중심으로 진행되고 있다. 이로 인해 학령기 이전에 잘못 습득되었던 의사소통 패턴으로 인하여 가정생활, 학교생활, 또래관계에 어려움이 나타나게 되고, 문제행동 발생빈도가 증가하게 된다. 또한 인지능력의 제한으로 새로운 어휘를 습득하는데 시간이 오래 걸리며, 그로 인해 보완대체의사소통을 통해서 다양한 어휘를 표현하고 의사소통의도를 전달하는데 어려움을 보이고 있다. 더불어 보완대체의사소통을 요구하기에 국한되어 사용하고 있으며, 구어를 대체할 의사소통 방법으로 여기지 않는다는 어려움이 있다.

그러나 보완대체의사소통 중재가 조기에 이루어진다면, 다양한 어휘를 조기에 습득하고, 다양한 대화상대자들에게 사용해 봄으로써, 요구하기와 더불어 다양한 의사소통 기능을 표현할 수 있을 것으로 생각된다. 또한 의사소통 의도를 촉진하고 문제행동의 발생빈도를 낮추는데 도움이 될 것으로 사료된다. 선행연구에서는 보완대체의사소통 중재는 인지능력이 낮거나 비구어의 위험성이 있는 3세 이하의 유아에게도 적용될 수 있으며, 3-8세 유아에게 AAC 적용이 성공적으로 가능하였다고 밝히고 있다(Cress & Msrvin, 2003; Ronski et al., 2001). 또한 장애에 대한 조기중재 관점에서 보면, 구어 산출에 지연이 있고 구어 사용이 제한적일수록 보완대체의사소통 중재도 조기에 진행되어야 하는 것이 바람직하며, 문제행동의 발생 빈도도 최소화 할 수 있을 것이라고 하였다(한경임, 2007).

셋째, 의사소통행동 중재회기 수에 따른 효과크기 값은 20회기 이하, 21회기 초과 사례수에서 모두 중간정도의 효과크기 값을 보였다. 보완대체의사소통 중재는 다양한 환경에서 다양한 대화 상대자들과 함께 반복적인 중재일수록 효과적일 것으로 예상되었으나, 회기수가 많을수록 더 효과적이지는 않았다. 김은경(2015)은 10-14회기, 20-24회기, 25-29회기에 중재를 시행한 경우 매우 효과적이고 10회 미만, 15-19회기, 30-50회기에 중재를 시행한 경우 효과적이었던 반면에 50회기 이상 중재한 경우에는 효과가 없는 것으로 나타났다고 한다. 다만, 중재 회기수는 대상자들의 인지적 수준과 관련이 높을 것으로 예상되며, 인지적 제한이 큰 아동인 경우, 중재회기 수가 많을수록 효과적일 수 있을 것이라고 생각된다. 이는 보완대체의사소통 중재 시 자폐스펙트럼장애의 인지적 수준을 반드시 고려하여 중재방법을 계획하고 선택해야 할 것임을 제안한다.

넷째, 중재환경에 따른 효과크기 값을 살펴보면, 치료실, 학교환경의 효과크기 값은 중간정도의 효과크기 값으로 나타났다. 이는 치료실, 학교와 같이 친숙한 장소에서 하는 보완대체의사소통 중재가 효과적이었다고 하는 선행연구와 일치하는 결과를 얻었다(김은경, 2015). 그러나 <표 3>에서 분석된 사례수를 살펴보면 치료실에서 중재한 사례수가 가장 많은데 이는 보완대체의사소통의 중재는 대부분 언어재활사가 치료실에서 중재를 진행한다는 의미로 해석될 수 있다. 보완대체의사소통은 심각한 말이나 언어 문제가 있는 사람들의 의사소통을 돕기 위해 사용되는 것이다(ASHA, 2005). 이를 통해 다양한 대화상대자와 다양한 방법으로 의사소통을 할 수 있게 하는 목적이 있다. 그러나 사례 수에서 보는 바와 같이 치료실 상황 안에서만 사용된다면, 학교, 집, 지역사회와 같은 일상생활에서 다양한 대화상대자들과 의사소통을 하는데 어려움을 겪을 수 있다. 이에 따라 향후 보완대체의사소통의 중재는 치료실외 학교, 집, 지역사회등과 같이 자연스러운 환경에서의 중재가 확대되어야 할 것이다(김경양, 박은혜, 2012; 조정현, 강혜경, 박은혜, 2020).

다섯째, 분석한 논문의 모든 연구 설계는 단일대상 연구 설계로 이루어져 있다. 이는 단일대상 연구 설계가 보완대체의사소통 분야에서는 대상 집단 간의 이질성으로 인하여 가장 일반적으로 이루어지고 있으며, 중재효과의 반전 없이 기능적 관계를 증명하기에 적절한 설계이기 때문이다. 특히, 의사소통의 어려움이 있는 장애학생을 대상으로 한 연구는 동일집단을 구성하기 어렵고 개별 학생의 변화를 측정하기에 적합한 연구 방법이기 때문인 것으로 판단된다(김송, 김정연, 2022).

본 연구의 제한점과 이를 보완할 후속연구의 제안은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 최근 10년간 이루어진 자폐스펙트럼장애의 보완대체의사소통 중재 효과와 문제행동에 대해 국내 연구에 한정하여 메타분석을 실시하였다. 국내 임상현장에서 직접적인 중재를 하고 있는 전문가들인 점을 감안한다면 국내연구의 동향을 살펴보는 것은 맞지만, “보완대체의사소통” 중재가 국외에서 시작된 만큼 국외의 연구도 분석할 필요가 있다. 이에 따라 추후 연구에서는 자폐스펙트럼장애의 보완대체의사소통과 문제행동에 관련하여 국외 연구를 분석하여 국내 상황과 비교하는 메타 연구를 실시하고 시사점을 도출하는 연구가 필요하겠다.

둘째, 본 연구 분석 결과 연구에 참여한 대상자들의 연령은 취학 전 아동부터 학령기 연령의 아동들로만 이루어져 있었다. 이는 성인 사용자를 대상으로 한 보완대체의사소통 중재 연구가 거의 이루어지고 있지 않다는 것을 보여주는 반증이기도 하다. 임해주, 전병운, 김정민(2013)에서 언급한 바와 같이 성인을 대상으로 한 보완대체의

사소통 중재 연구가 부족한 현실을 반영하였다. 따라서 후속연구에서는 대상자의 범위를 확대하여 성인을 대상으로 한 보완대체의사소통 중재에 관한 연구가 필요하겠다.

셋째, 보완대체의사소통 연구동향과 그 효과크기를 살펴봄으로써 자폐스펙트럼장애를 대상으로 하는 보완대체의사소통 중재 시 고려할 점과 방향성에 대해 논의하였다는 점에서 의의가 있다 하겠다. 하지만 본 연구에서는 효과크기 및 특징을 파악하는데 중점을 두었기 때문에 구체적인 중재 방안에 대한 심층적인 논의를 진행하기에는 제한이 있었지만 본 연구결과는 자폐스펙트럼장애 대상 보완대체의사소통 중재에서 고려해야 할 요소들을 제시함으로써 이후 중재를 위한 기초 자료로서 활용될 수 있을 것이다. 향후 자폐스펙트럼 대상 아동뿐만 아니라 성인을 대상으로 보완대체의사소통 중재가 이루어질 때 이 연구에서 논의된 중재환경, 중재회기를 고려한 다양한 중재방법이 생겨나기를 기대하는 바이다.

참고문헌

(* 표시는 분석 대상 논문임)

- 강민경, 이수복, 김영태(2012). 메타분석을 통한 자폐범주성장애의 어휘처리 양상 연구. 언어청각장애연구, 17(2), 274-289.
- 강우정, 정소영, 김삼섭(2011). 국내 보완·대체의사소통 연구 동향 분석: 1994년부터 2011년까지. 자폐성연구, 11(3), 131-161.
- * 강은희(2012). 제스처 중재가 자폐범주성 장애 아동의 자발적 구어 향상에 미치는 효과. 언어치료연구, 21(2), 137-148.
- 고성아(1995). 보완 대체의사소통(AAC)중재의 현장적용을 위한 초등지체장애학교 교사의 태도 및 욕구조사. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김기욱(2007). 통합상황에서 실시한 강화된 환경중심중재가 자폐 유아의 자발화에 미치는 효과. 특수교육연구, 6(1), 97-121.
- 김경양, 박은혜(2001). 스크립트활동을 이용한 AAC중재가 중도장애 아동의 의사소통기능 습득에 미치는 효과. 언어청각장애연구, 6(2), 331-354.
- 김경양, 박은혜(2012). 가족-중심 보완대체의사소통(AAC)중재가 자폐범주성 장애아동의 의사소통 능력과 가족인식에 미치는 영향. 자폐성장장애연구, 12(1), 52-72.
- 김경양, 박은혜(2013). 중도장애아동을 위한 가족중심 보완대체의사소통(AAC)중재가 부모의 의사소통 전략 및 아동의 의사소통 능력에 미치는 영향. 자폐성장장애연구, 13(1), 119-148.
- 김경양(2015). 스위치를 사용한 AAC중재가 지체중복 장애학생의 의사소통 능력과 스위치 조절 능력 및 AAC 도구사용 능력 향상에 미치는 효과. 지체중복건강장애연구, 58(3), 25-54.
- 김미삼, 전진아, 이윤경(2012). 자폐범주성장애 아동과 지적장애 아동의 초기 의사소통 행동 비교. 자폐성장장애연구, 12(2), 1-20.
- * 김미경(2020). 촉진전략이 자폐스펙트럼장애 학생의 요구행동에 미치는 효과. 발달장애연구, 24(2), 155-173.
- 김송, 김정연(2022). 발달장애학생 대상의 스마트기기 기반 AAC중재 국내 연구 동향. 특수교육교과교과연구, 15(3), 185-204.
- 김은경, 김라경(2014). 국내보완대체의사소통(AAC)중재가 특수교육대상학생의 의사소통 능력에 미치는 효과분석. 특수교육, 13(3), 25-51.
- 김은경(2015). 자폐스펙트럼장애 학생의 사회적 의사소통 중재에 대한 메타분석 및 질적지표. 자폐성장장애연구, 15(3), 69-99.
- * 김운이, 최상배(2020). 강화된 환경중심 언어중재를 활용한 몸짓상징 중재가 비구어 자폐범주성장애유아의 의사소통 기능에 미치는 효과. 특수아동교육연구, 22(1), 105-130.
- 김정연, 박은혜(2003). 중도 뇌성마비아동의 의사소통 기술 증진을 위한 AAC 대화상대자 훈련. 특수교육, 2(1), 37-58.
- * 김정연, 윤희준(2015). 통합교육환경에서 AAC중재가 자폐성장장애 학생의 의사소통과 문장표현에 미치는

- 영향. 특수아동교육연구, 17(1), 293-315.
- 김영태(2014). 아동언어장애의 진단 및 치료. 서울: 학지사.
- 김지민, 김주성, 이영선, 박은혜(2023). VSD를 활용한 협력적 팀 중심의 AAC중재가 자폐범주성 장애 초등 학생의 통합 학급 수업참여도 및 의사소통행동에 미치는 영향. 학습자중심교과교육연구, 23(18), 211-227.
- 권명옥(2004). 비구어 의사소통 국내연구 실태분석; 보완 대체 의사소통을 중심으로. 정서행동장애연구, 20(1), 69-94.
- 권상희, 한경임(2023). 언어반응촉진 전략을 사용한 보완대체의사소통 중재가 자폐성장애 중학생의 구문능력과 어휘 다양도에 미치는 효과, 특수교육학연구, 58(2), 117-147.
- 남경옥 신현기(2008). 인지적 장애를 지닌 아동을 위한 보완대체 의사소통 중재에 따른 메타분석-단일연구대상을 중심으로. 특수교육학연구, 42(4), 193-212.
- 박재경(2018). 자폐 범주성 장애 학생의 AAC를 활용한 기능적 의사소통 훈련 연구 고찰. 특수교육, 17(1), 57-82.
- * 박수경, 문현미(2019). 비디오자기모델링과 사진이야기활동이 자폐스펙트럼장애 유아의 사회적 의사소통 시작기술에 미치는 효과. 정서행동장애연구, 35(2), 53-73.
- 박은영, 채수정(2020). 자폐성장애학생을 위한 도구적 보완대체의사소통(AAC)훈련 단일대상 연구 메타 분석. 보완대체 의사소통연구, 8(2), 187-214.
- 박현주, 이은주, 표화영, 한진순(2018). 의사소통장애 연구방법과 실제. 서울: 시그마프레스
- 성시연, 한선경, 김영태(2015). AAC사용자의 초기 문해력 증진을 위한 음운인식 중재 메타분석. 한국언어치료학회, 24(2), 49-59.
- 송재남(2008). 그림교환 의사소통 체계를 이용한 자폐범주성장애 아동의 의사소통 중재에 관한 고찰. 특수교육, 7(1), 173-194.
- 신현기, 이성봉, 이병혁, 이경면, 김은경(2014). 자폐스펙트럼장애 학생 교육의 실제. 서울: 시그마프레스.
- 윤현숙, 박금주(2004). 친숙한 사진을 활용한 AAC중재가 자폐아의 활동하기 선택하기 및 언어발달, 문제행동 감소에 미치는 효과. 인간발달연구, 11(2), 41-58.
- 윤형주, 주익수, 이성진, 백승영(2015). 뇌성마비아동의 AAC중재도구와 교육적 활용에 대한 연구동향: 국내 학술지를 중심으로(2005-2014). 발달장애연구, 19(4), 1-18.
- * 이수진(2016). 기능적 의사소통 중재(FCT)가 자폐성 유아의 자발적 의사소통 행동 및 문제행동에 미치는 효과. 특수교육총론, 31(2), 29-52.
- 이소현, 이수정, 윤선아(2013). 자폐 범주성 장애의 조기진단 및 교육 연계를 위한 지원 체계 수립 요구: 부모의 경험과 인식을 중심으로. 자폐성장애연구, 13(1), 167-199.
- 이소현, 박은혜(2011). 특수아동교육. 서울: 학지사.
- 이현정, 연석정, 이수정, 강민경(2012). 단일대상연구 메타분석을 통한 대화상대자 중재가 보완대체의사소통 체계 (AAC)사용자의 언어 및 의사소통능력에 미치는 효과. 이원학술논집, 18, 55-71.
- 이소현(2009). 자폐범주성 장애의 조기발견 및 조기개입의 역할 및 과제. 유아특수교육연구, 9(1), 103-133.
- 임해주, 전병운, 김정민(2013). 자폐성 장애(ASD)학생을 위한 스마트러닝의 국내외 연구 동향 분석: 단일대상연구를 중심으로. 정서행동장애연구, 29(3), 355-381.
- 임장현, 박은혜(2011). 참여모델을 적용한 태블릿 PC기반의 AAC 중재가 통합된 장애학생의 의사소통행동

- 에 미치는 영향. 특수교육학연구, 46(2), 85-106.
- 유영신, 이영선, 연석정(2022). 텍스트 기반 AAC중재가 자폐범주성장애 아동의 자소 인식과 낱말 재인에 미치는 영향. 한국언어청각장애연구, 27(1), 86-106.
- 정경희, 배소영(2006). 한국 영유아의 제스처어 및 의미발달. 언어청각장애연구, 11(1), 1-13.
- * 정명철, 한경임(2012). 비구어 자폐성장애 학생의 의사소통과 상동행동에 대한 PDA활용 보완,대체 의사소통 중재의 효과. 정서행동장애연구, 28(4), 447-471.
- 정유진, 윤현숙(2014). 자폐스펙트럼장애아동의 의사소통 기술 향상에 관한 단일대상연구의 문헌분석. 특수교육, 13(1), 219-244.
- 조효인, 김영태(2003). 비디오 자기모델링을 활용한 보완·대체의사소통 중재가 중도 정신지체아동의 의사소통 능력에 미치는 효과, 특수교육연구, 10(1), 193-217.
- 조경현, 김혜경, 박은혜(2020). 국내외 보완대체의사소통 가족참여에 관한 연구 동향 분석-2008년~2018년 연구를 중심으로. 한국보완대체의사소통연구, 8(1), 119-139.
- 최하영(2010). 자폐성 장애아동을 위한 보완 대체 의사소통 체계 적용 연구 고찰: 국내 실험연구를 중심으로. 자폐성 장애연구, 10(2), 65-84.
- 최하영(2012). 보완 대체 의사소통체계 대화상대자 훈련 연구 동향 분석: 국내 실험연구를 중심으로. 자폐성 장애 연구, 12(1), 31-50.
- 한경임(2007). 보완·대체 의사소통 초기 중재의 가능성 탐색과 중재 시 고려 사항에 관한 고찰. 특수교육, 6(1), 5-26.
- * 한선경, 김영태, 박은혜(2012). 태블릿 PC를 이용한 AAC 중재가 무발화 중도 자폐범주성장애 학생의 의사소통 양상에 미치는 영향. 언어청각장애연구, 17(1), 92-106.
- 한운선, 김대용, 최진혁(2016). AAC 중재를 사용한 단일대상연구 메타분석: 로우AAC와 하이테크 AAC비교를 중심으로. 특수교육학연구, 51(1), 45-72 .
- * 허은정 (2010). 그림교환 의사소통체계(PECS)프로그램이 자폐아동의 요구하기, 자발적 발화 및 눈맞춤에 미치는 효과. 정서행동장애연구, 26(3), 179-208.
- 황지원, 최진혁 (2020). 자폐성장애 학생을 위한 스마트기기 활용 중재에 대한 메타분석. 자폐성장애연구, 20(2), 87-111.
- Alzrayer, N., Banda, D. R., & Koul, R. K.(2014). Use of iPad/iPods with individuals with autism and other developmental disabilities: A meta-analysis of communication interventions. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1*(3), 179-191.
- AHSH. <https://www.asha.org/public/speech/disorders/AAC>
- Cress, C. J.,& Marvin, C. A.(2003). Common questions about AAC services in early intervention. *Augmentative and Alternative Communication, 19*, 254-272.
- Mullen, B., & Hu, L. T.(1989). Perceptions of in group and out group variability: A meta-analytic integration. *Basic and Applied Social Psychology, 10*(3), 233-252.
- Mirenda, P., & Iacono, T.(2009). Autism Spectrum Disorders and AAC. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Mirenda, P.(2003). Toward functional augmentative and alternative communication for students with autism: Manual signs, graphic symbols, and voice output communication aids. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 34*, 203-216.

- Romski, M. A., Sevcik, R. A., Adomson, L. B., Williams, S., Colbert, N., & Morgan, V.(2001). Communication profiles of the 76th annual conference of the American Speech-Language Hearing Association, Washing, DC.
- Schlosser, R, & Lee, D.(2000). Promoting generalization and maintenance in augmentative and alternative communication: A meta-analysis of 20 years of effectiveness research. *Augment and alternative communication, 16*(4), 208-226.
- Schlosser, R. W., & Blischak, D.(2001). Is there a role for speech output in interventions for persons with autism A review. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16*, 170-178.
- Schlosser, R., Sigafoos, J., & Koul, R.(2009). Speech output and speech-generating devices in autism spectrum disorders. In P. Mirenda & T. Iacono (Eds.), *Autism spectrum disorders and AAC*, Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sreckovic, M., Hume, K., & Able, H.(2017). Examining the efficacy of peer network interventions on the social interactions of high school students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(8), 2556-2574.
- Matsuda, S., & Yamamoto, J.(2014). Computer-based intervention for inferring facial expressions from the socio-emotional context in two children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(8), 944-950.
- Tsatsanis, K. D. (2005). Neuropsychological characteristics in autism and related conditions. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. New York: John Wiley and Sons.
- Walker, V. L., Lyon, K. J., Loman, S. L., & Sennott, S.(2018). A systematic review of Functional Communication Training (FCT) interventions involving augmentative and alternative communication in school settings. *Augmentative and Alternative Communication, 34*(2), 118-129.
- Walker, V. L., & Snell, M. E.(2013). Effects of augmentative and alternative communication on challenging behavior: A meta-analysis. *Augmentative and Alternative Communication, 29*(2), 117-131.

<Abstract>

**A meta-analysis of the effect of intervention in
augmentative and alternative communication autism
spectrum disorder: Focusing on single subject research**

Pack, Kwan-hee · Song, Seung-ha · Choi, Yae-lin
Mokgam Child Deveolpment Center · Myongji University · Myongji University

This study analyzed the effectiveness of previous intervention studies using Augmentative and Alternative Communication (AAC) to find effective AAC methods for Autism Spectrum Disorder (ASD) and provide implication fir clinical practice.

In this study, 9 national studies published between 2010 and 2020 were selected according to the literature selection criteria and analyzed by(gender, age, intervention environment, intervention method, order of intervention, number of sessions, social validity, inter-rater reliability, intervention fidelity, type of single-subject research design, and criteria for dependent variables), and frequencies were calculated. The effect size of AAC was calculated using Tau-U. The overall effect size value was greater in problem behavior than in communication behavior, and in communication behavior, the effect size value mediated in the treatment room was the largest for pre-school children and in interventions of more than 20 sessions. Therefore, this study, suggests the most effective age, environment and number of intervention sessions when intervening with AAC for ASD, and can provide useful information in determining and implementing future intervention methods.

Key words : Autism spectrum disorders, augmentative and alternative communication intervention, Meta- Analysis, Tau-U

자폐스펙트럼장애(ASD) 아동 및 청소년을 위한 사회 의사소통 중재 연구 분석

한아영 · 송승하 · 최예린*

리사LISA말·언어연구소 · 명지대학교 · 명지대학교

ASD의 가장 핵심적인 진단 특성은 사회 의사소통 결함으로 이를 위해 국내외의 다양한 연구에서 사회 의사소통 중재를 진행해 왔다. 본 연구의 목적은 ASD 아동 및 청소년을 위한 사회 의사소통 중재에 대한 국내외 문헌을 고찰하고 전반적인 연구동향과 사회 의사소통 중재의 특성 및 효과를 분석하여 향후 연구과제를 모색하는데 있다. 2013년부터 2023년까지 ASD 아동 및 청소년을 대상으로 사회 의사소통을 중재한 연구 중에 본 연구의 목적에 부합한 포함·제외조건에 따라 국내 14편, 국외 12편의 연구를 선정하여 심층적으로 분석하였다. 그 결과, 연구가 지속적으로 이루어지고 있고, 연구참여자는 학령전기, 5명 이하가 가장 많았으며 연구설계는 중다기초선설계를 주로 사용하였다. 중재특성 중 중재자는 교사, 중재환경은 학교 및 유치원, 중재회기 수는 11-15회기, 중재 방법은 매뉴얼 프로그램이 가장 많은 것으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 지속적인 연구의 중요성과 효과가 입증된 중재접근의 개발 및 구축에 대해 논의하였다.

주제어: 자폐스펙트럼장애, 사회의사소통중재

* 교신저자: 최예린(yaelinchoi@gmail.com)

■개제 신청일 : 2024년 1월 19일 ■최종 수정일 : 2024년 2월 23일 ■개제 확정일 : 2024년 2월 24일

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

정신질환의 진단 및 통계 편람 제 5판(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5)에서는 기존 전반적 발달장애(Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified, PDD-NOS)의 명칭을 자폐스펙트럼장애(Autism Spectrum Disorders, 이하 ASD)라는 명칭으로 진단명을 변경하였다. 또한 사회적 의사소통 장애(Social Communication Disorder, SCD)를 새롭게 제시하였다(정혜인, 김봉석, 2023; 추연구, 2014). ASD의 대표적인 특성은 다양한 맥락에서의 사회적 상호작용과 사회적 의사소통의 질적이고 지속적인 결함과 제한적이고 반복된 행동 패턴과 관심사를 들 수 있다(김은경, 2010; 송승하, 2019; Susan, Kathleen & Lawrence, 2007). SCD는 언어적이고 비언어적인 측면 모두에서 사회적 의사소통에 지속적인 어려움을 보이는 특성을 보인다. 하지만 ASD와는 달리 제한적이고 반복된 행동패턴과 제한된 관심이 나타나지 않으며, 이런 이유에서 ASD와 구별된다고 설명한다(이은주, 오소정, 2019).

ASD의 유병률은 인구 36명당 1명으로 매해 증가하고 있고, 국내의 유병률은 약 2%내외라고 보고하고 있다(정혜인, 김봉석, 2023; Maenner et al., 2023). 고기능 자폐라는 용어는 ASD를 진단 받은 아동 중, 인지 능력이 70이상이면서 DSM-IV 체계에서 자폐성 장애나 아스퍼거 신드롬, 그리고 비전형적 PDD로 분류되었던 경우를 일컫는 임상적인 용어이다(Giambettista et al., 2019). DSM-5에서는 아스퍼거 신드롬을 따로 분류하지 않고, ASD에 포함시켰다. 고기능 ASD의 경우에는 간단하거나 친숙한 상황에서 상호작용을 할 때 심각하고 특별한 문제를 보이지 않는다고 여겨질 수도 있다. 하지만 또래와의 의사소통 상황에서는 원만하지 않은 사회적 상호작용을 보일 수 있고 이에 대한 질적 손상을 특징으로 보고하고 있다(진연선, 배소영, 2013).

ASD는 사회적 상호작용의 발달이 늦거나 질적인 결함이 동반된 어려움을 가장 큰 특성으로 보고하고 있는데, 상호작용을 방해하는 도전적 행동을 동반하기도 한다. 일반적으로 아동은 출생 직후부터 울음, 미소, 쳐다보기 등 사회적이고 상호작용적인 행동을 보이며 6개월 정도에는 울음이 아닌 특정한 음조와 음색을 사용한다. 또한 8-10개월 정도에는 인사, 가리키기, 응시, 주기와 같은 의도적인 발성이나 몸짓을 사용한다. 12개월 전후에 보이는 이러한 의사소통 특성들은 아동의 사회적 발달과 인지

적 발달을 예측할 수 있는 중요한 요인이 된다고 할 수 있다(조성숙, 2003). 이처럼 일반아동들이 성장과정에서 의도적으로 사회적 의사소통을 시작하는 모습을 보이는 것(홍경훈, 김영태, 2001)과 달리 ASD 아동들은 연령, 언어수준에 상관없이 의사소통에 문제를 보이며(김지원, 최지은 및 이윤경, 2015) 의사소통 행위의 빈도, 비언어적 의사소통, 공동주의와 사회적 의사소통의 다양한 형태가 불균형적으로 발달한다(전진아, 이효주 및 이윤경, 2013; 조성숙, 2003; Chiang, Soong, Lin & Sally, 2008). 또한 아동에 따라 개인차가 매우 심하고 다양한 임상적 증상이 동반되므로, 개별적이고 체계적인 목표 아래에 개입을 시작하는 시기와 교육이 ASD 아동 및 청소년들의 예후를 결정해 주는 주요한 요인이 된다고 할 수 있다(유은라 등, 2020).

이들이 보이는 언어 능력의 다양한 양상에도 불구하고 사회 의사소통이나 화용론적 손상은 연령이나 능력 정도에 상관없이 보편적으로 나타난다. 제한된 언어적, 비언어적 의사소통 기능을 사용하여 상호작용을 시도하기는 하지만 단지 발달적인 지체 현상이 아닌 특이한 이상 패턴을 나타낸다고 보고되고 있으며(김영태, 2002), 상호작용상황에 따른 맥락, 환경, 상호작용 상대 등의 다양한 요소에 따라 큰 차이를 보여 이들의 사회 의사소통에서의 어려움은 더 크게 작용하고 있다. 또한 ASD 아동 및 청소년들의 의사소통 의도 및 규칙, 의사소통 기능, 대화 기능 측면의 결함과 상호작용 방식으로 인해 또래 또는 상대방과의 의사소통에서 긍정적인 경험의 빈도가 적게 되고 그 실패의 경험이 누적되게 된다. 그리고 다른 사람의 마음을 이해하는 것에 어려움을 보이기 때문에 주위 사람들이 주는 사회적 자극에 대한 적응에 실패하여 다른 사람의 의도성을 이해하는데 결함을 보인다. 이러한 결함은 ASD 아동 및 청소년들이 다양한 의사소통 기능을 습득하고 사회 의사소통을 향상시키는데 부정적인 영향을 미치게 된다(조성숙, 2003). 이로 인해 언어발달 단계가 증가하여도 일반아동과 계속해서 의사소통 행동의 전체 빈도에서 차이를 보이는 패턴이 유지된다(김지원 등, 2015). 따라서 사회 의사소통의 긍정적인 경험은 상호작용의 시도 및 사회 의사소통의 확립 및 유의미한 의사소통의 사용증진에 매우 중요한 요소라고 할 수 있다.

사회 의사소통이란, 다양한 사회적 맥락(대화상대자, 상황 등)에서 구어적 또는 비구어적 행동 수단을 사용하여 효율적으로 사용하는 것으로 삶 속에서 친밀감을 형성하는데 있어 중요한 능력으로 사회적 의사소통 수단, 사회적 의사소통 기능, 사회적 상호작용 행동 유형, 담화, 사회인지가 포함된다(진연선, 배소영, 2013). 사회 상호작용과 의사소통은 상호 밀접한 관련이 있는 영역으로 사회 의사소통이라는 용어로 함

께 사용되기도 한다(김은경, 2010). 화용언어란, 타인과 소통을 하는 가장 기본적인 능력으로서 가정, 또래와의 관계에 필요한 핵심적인 능력으로 실제 의사소통 맥락에서, 언어를 적절하고 효과적으로 사용하는 것을 뜻한다(Russell, 2007).

ASD 아동 및 청소년들의 의사소통에 대한 어려움을 인식하고 이에 대한 개입을 하기 위해 사회 의사소통 중재 방법들이 다양하게 개발되어왔다. 교수전략과 중재 방법을 적절하게 선택하고 시행함에 있어 효과가 검증된 교수전략과 중재 방법을 확인하는 것은 중요하다(김은경, 2012). ASD 아동 및 청소년들의 상대적으로 느린 발달에 있어서 시기적으로 효과적이고 효율적인 중재 방법을 적용하는 것은 매우 중요한 문제라고 할 수 있다. 스펙트럼이라는 표현에서 나타내듯 다양한 양상을 보이는 ASD 아동 및 청소년들을 위해 임상현장에서는 사회 의사소통 중재를 다양한 방법을 통해 적용하고 있다. 언어발달에 어려움이 있는 아동은 언어능력과 사회 의사소통 능력에서도 지연을 보이므로 언어 및 사회 의사소통 능력에서의 세부기능을 확인하여 집단의 특성에 맞는 차별적이고 개별화된 중재 계획과 중재 방법의 적용이 필요하다(전진아 등, 2013).

주요 키워드로 이루어진 기존 문헌연구 및 메타연구를 살펴보면, 정유진, 윤현숙(2014)의 ASD 아동의 의사소통 기술 향상에 관한 문헌분석 연구에서는 좀 더 다양한 연령대의 ASD 대상으로 연구가 진행되어야 한다는 점과 자연스러운 생활 맥락에서 의사소통 기술이 일반화될 수 있는 노력이 이루어져야 한다는 점, 과학적 기반으로 기대되는 중재 방법을 다양하게 적용하여 연구가 진행되어야 한다는 것을 논의하였다. 이지영, 김지훈(2018)의 ASD 화용언어중재에 관한 문헌분석 연구에서는 화용언어능력에 대한 조기중재의 필요성, 부모교육 및 부모 개입과 관련된 중재의 필요성, 화용언어능력에 대한 체계적인 가이드라인이 구축되어야 한다는 점과 지속적으로 효과적인 중재를 연구해나가야 함을 제안하였다. 이근용, 김화수 및 이상진(2020)은 사회적 의사소통 중재 연구의 분석에서 ASD 아동들의 언어습득의 예후를 위한 조기 중재의 중요성과 단일대상설계연구의 경우 적어도 3명 이상을 대상으로 포함하여 내적 타당도를 확보해야 한다는 점, 종속변인 중 사회적 의사소통의 요구하기를 중재의 목표로 선택한 연구가 많았다고 분석하였다. 박은영(2020)의 연구에서는 기능적 의사소통 중재의 질적 수준을 높여야 함을 시사하고 기능적 의사소통 훈련이 문제행동의 감소와 의사소통 행동 증가에 효과적이라고 보고하였다. 김은경(2015)은 국내 연구의 상황과 특성을 반영한 증거기반 실제(Evidence-Based Practice, EBP) 관별 준거의 개발 요구와 연구의 질적 향상이 고무적이며 사회적 의사소통 중재의 독립변인에서

인지중심, 기술중심, 관계중심에 근거한 중재가 모두 효과적인 것으로 나타나 지속적인 중재의 필요성을 시사하였다.

많은 선행연구에서 ASD 아동 및 청소년의 사회적 의사소통 중재 연구의 중요성과 필요성을 제안하였고 지속적인 중재 방법의 개발과 적용을 통한 증거기반 실제의 확립을 요구하였다. 최근 동향을 추가하여 선행연구와 마찬가지로 연구 동향을 확인하는 것은, 사회 의사소통 중재를 위한 기초 연구로서 의의가 있다.

따라서, 본 연구는 ASD 아동 및 청소년의 사회 의사소통 중재에 대한 국내외 문헌을 고찰하여 전반적인 연구 동향과 사회 의사소통 중재의 특성 및 효과를 분석하고, 이를 통해 앞으로의 연구과제를 모색하고자 한다.

2. 연구문제

앞서 제시한 연구 목적에 따라 연구 문제는 아래와 같다.

첫째, ASD 아동 및 청소년을 위한 사회 의사소통 중재에 관련된 연구들의 일반적인 연구 동향(출간 연도, 연구 참여자, 연구설계)은 어떠한가?

둘째, ASD 아동 및 청소년을 위한 사회적 의사소통 중재 연구의 중재 특성 및 효과는 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 문헌 검색 및 선정기준

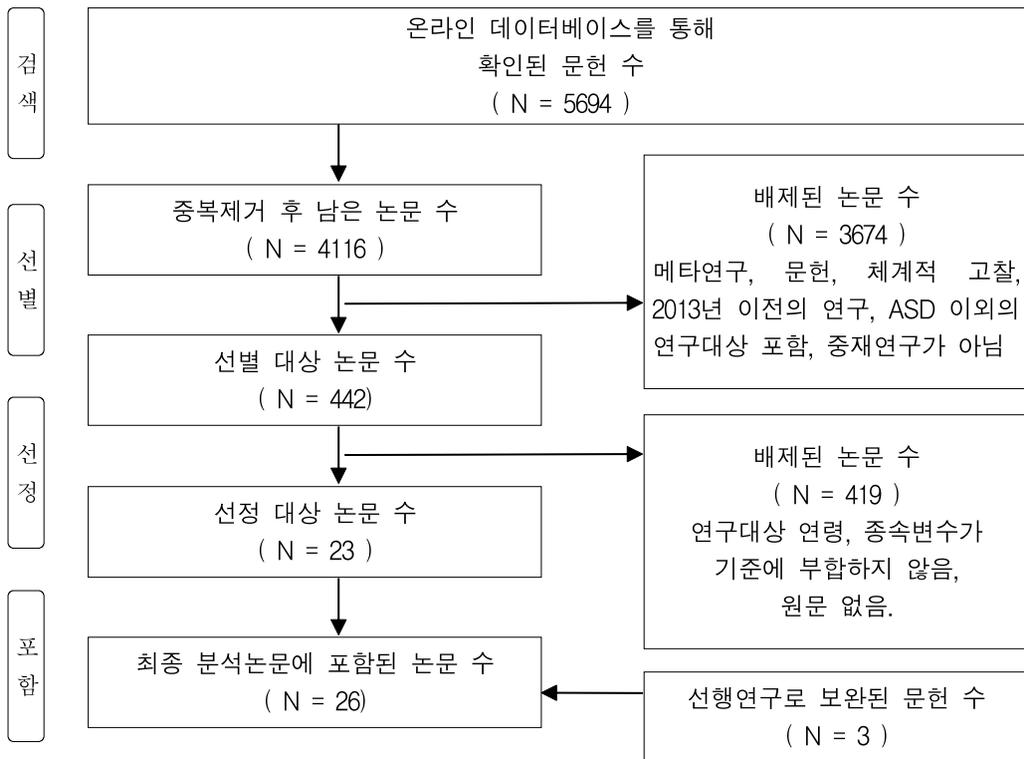
가. 문헌 검색 과정

ASD 아동 및 청소년의 사회 의사소통을 위한 중재 연구를 살펴보기 위해 다음의 과정을 거쳤다. 문헌 검색과 선정은 2023년 12월에 RISS 한국교육학술정보원, DBPia 누리미디어, KSI KISS 한국학술정보원, SCHOLAR 스콜라 학지사·교보문고, KCI 한국학술지인용색인, ERIC, PubMed의 국내외 온라인데이터베이스에서 이루어졌다. 국내외 온라인데이터베이스에서 ‘자폐’, ‘자폐스펙트럼장애’, ‘자폐범주성장애’, ‘ASD’, ‘사회적 상호작용’, ‘사회적 의사소통’, ‘화용언어’, ‘사회적 의사소통 중재’, ‘의사소통 중

재’, ‘화용언어 중재’, ‘Autism’, ‘Autism Spectrum Disorder’, ‘Social relationship’, ‘Social language’, ‘Social interaction’, ‘Social communication’, ‘Pragmatics’을 키워드로 사용하여 다양한 조합으로 검색하였다. 검색으로 인해 누락되는 논문을 최소화하기 위해 선행연구의 참고문헌을 검토하여 보완하는 과정을 거쳤다.

나. 문헌 선정 기준

분석 논문의 문헌 선정 기준은 다음과 같다. 첫째, ASD 아동 및 청소년을 위한 사회 의사소통 중재의 최근 연구 동향을 살펴보기 위해 2013년부터 2023년 12월 13일 인 현재까지 발행된 최근 10여년간의 연구논문을 선정하였다. 둘째, KCI 등재(후보) 학술지에 발표되거나, 국외 학술지에 발표된 논문을 포함하였다. 셋째, 참여자가 ASD 아동 및 청소년을 대상으로 한 연구만을 포함하였다. 연구참여자의 설명에서 장애 진단 근거가 명확하지 않고 발달장애나 자폐성향, 자폐의심으로 표기한 연구는 제외하였고, 연령이 성인인 경우도 분석논문에서 제외하였다. 넷째, 중재 연구의 특성과 효과를 살펴보기 위하여 중재 연구만을 포함하였고 조사연구, 질적연구, 문헌연구, 체계적 고찰, 메타연구는 제외하였다. 다섯째, ASD를 중심으로 사회적 상호작용 중재, 사회적 의사소통 중재 관련 종속변인이 포함된 문헌을 선정하였다. 여섯째, 구어적 의사소통을 사용하는 아동들의 사회 의사소통 중재 방법을 파악하기 위해 종속변인을 행동이나 제스처만으로 한정된 연구는 제외하였다. 키워드의 다양한 조합으로 1차 검색한 결과 5,694편의 논문을 확인하였고 포함기준, 제외기준을 적용하여 23편의 논문을 선정하였다. 그 중 기존 선행연구(정유진, 윤현숙, 2014; 이근용 등, 2020)의 참고문헌을 검토하여 3편을 보완하였고, 최종 26편의 논문을 분석하였다. 논문의 검색, 선별, 선정, 포함 과정은 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 분석대상 연구 선정의 기준과 절차

2. 자료의 분석

최종으로 선정한 26편의 논문에 대해 다음과 같은 분석과정을 거쳤다. 첫째, ASD 아동 및 청소년의 사회 의사소통 중재 연구 동향을 파악하기 위해 출간 연도에 대한 빈도를 분석하였다. 둘째, 연구참여자의 특성(연령, 대상자 수)에 따른 연구 참여자를 분석하였다. 셋째, 연구설계에 대해 분석하였다. 넷째, 사회 의사소통 중재의 특성을 확인하기 위해 중재자, 중재환경, 중재 회기 수, 중재 방법을 분석하였다. 다섯째, 사회 의사소통 중재의 효과를 분석하기 위해 종속변인과 측정방법을 분류하여 분석하였다. 특히 종속변인은 김은경(2015)을 참고하여 분류하였으며, DSM-5에서 제시한 ASD 핵심 특성인 사회적 의사소통 및 상호작용 영역에 제시된 부분에 근거하여 사회 및 정서적 상호성, 비언어적 의사소통 행동, 사회적 관계 이해 및 유지로 분류하여 분석하였다. 종속변인 분류의 조작적 정의는 DSM-5를 참조하였고 그 내용은 다

음과 같다.

<표 1> 종속변인 분류의 조작적 정의

분류	예
사회적-정서적 상호성의 결함	비정상적인 사회적 접근과 정상적인 대화의 실패, 흥미나 감정 공유의 감소, 사회적 상호작용의 시작 및 반응의 실패
사회적 상호작용을 위한 비언어적 의사소통 행동의 결함	언어적, 비언어적 의사소통의 불완전한 통합, 비정상적인 눈 맞춤과 몸짓 언어, 몸짓의 이해와 사용의 결함, 얼굴 표정과 비언어적 의사소통의 전반적 결핍
관계 발전, 유지 및 관계에 대한 이해의 결함	다양한 사회적 상황에 적합한 적응적 행동의 어려움, 상상 놀이를 공유하거나 친구 사귀기가 어려움, 동료들에 대한 관심 결여

3. 신뢰도 평가

본 연구의 분석 결과의 신뢰도 측정을 위해서 안혜신, 이숙향(2019)의 선행연구를 참조하여, 분석자간 신뢰도를 산출하였다. 각 변인별로 분석의 정확도 확인을 위해 총 26편의 연구 중 약 30%에 해당하는 9편의 연구를 무작위로 선정하였고 제 1연구자를 포함한 언어치료전공 박사과정 2인이 신뢰도 산출공식에 의해 신뢰도를 산출하였다. 산출 결과, 종속변인 이외의 항목에 대해서는 100%의 신뢰도가 산출되었고 종속변인 분석의 신뢰도는 97.8%로 나타났다. 신뢰도 평가 과정에서 일치하지 않는 항목에 대해서는 논의 및 협의의 과정을 거쳐 일치된 견해를 얻었다.

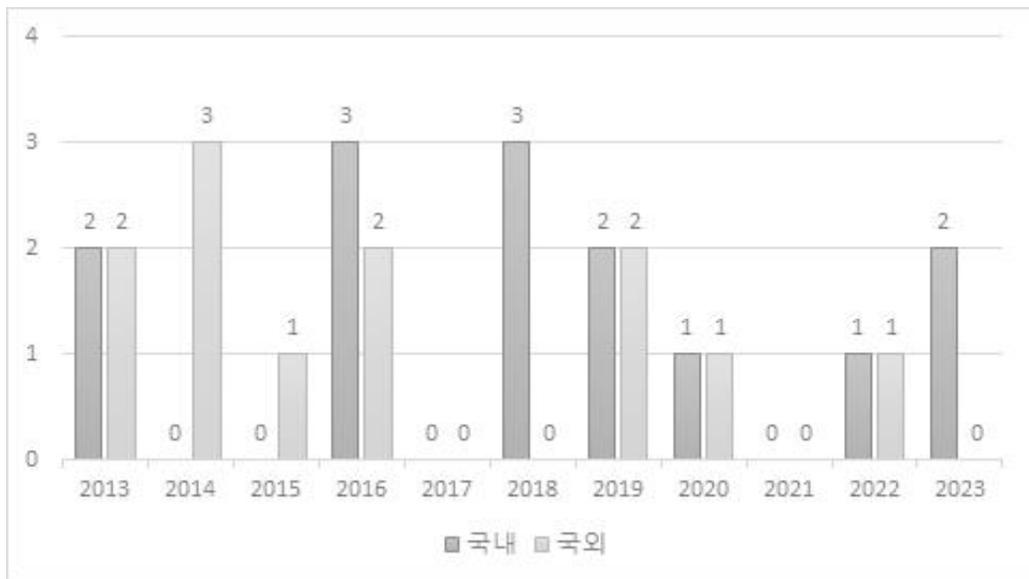
III. 연구 결과

1. 일반적인 동향

가. 출간 연도에 대한 분석

2013년부터 2023년 12월까지 발표된 ASD 아동 및 청소년을 위한 사회 의사소통

중재의 국내외 논문은 총 26편(국내 14편, 국외 12편)으로 선정되었다. 국내 연구에서는 2016년과 2018년에 각 3편, 2013년, 2019년, 2023년에 각 2편, 2020년, 2022년에 1편의 연구가 출간되었다. 2014년 2015년, 2017년, 2021년에는 출간되지 않았다. 국외 연구에서는 2014년에 3편이 발표되었고 2013년, 2016년, 2019년 각 2편, 2015년, 2020년, 2022년에 각 1편이 발표되었다. 2017년, 2018년, 2021년에는 발표되지 않았다. 해당 연구가 발표되지 않는 연도도 있지만 2013년에서 2023년까지 사회 의사소통 중재의 연구가 비교적 지속적으로 이루어지고 있다는 점을 알 수 있다.



<그림 2> 출간연도별 국내의 논문 수

나. 연구 참여자에 대한 분석

(1) 연구 참여자 연령

연구 참여자의 연령은 학령전기(~7세), 초등학교 저학년(8세~10세), 초등학교 고학년(11세~13세), 중학교 이상(14세~)로 구분하여 분석하였고 정확한 연령에 대한 정보 없이 범주로 제시된 경우에는 중복으로 표시하였다. 분석 결과, 국내 연구의 경우에는 학령전기가 38.89%(n = 7)로 가장 많은 비중을 차지하였다. 초등학교 저학년 27.78%(n = 5), 초등학교 고학년 16.67%(n = 3), 중학교 이상 16.67%(n = 3) 순이었

다. 국외 연구의 경우에는 학령전기가 58.82%(n = 10)로 가장 많은 비중을 차지하였다. 초등학교 저학년 35.29%(n = 6), 초등학교 고학년 7.14%(n = 1) 순이었고 중학교 이상은 없었다. 국내 연구와 국외 연구 모두에서 학령전기를 연구참여자로 선정한 경우가 가장 많았다는 것을 알 수 있다.

(2) 연구 참여자 수

연구 참여자 수는 5명 이하, 6~10명, 11~20명, 21~30명, 31명 이상으로 구분하여 분석하였다. 분석 결과, 5명 이하로 참여자 수를 진행한 연구가 전체 53.85%(n = 14)로 과반수 이상을 차지하였다. 국내외를 구분하여 세부적으로 보면, 국내 연구의 경우에 5명 이하는 85.71%(n = 12)이었고 6명 이상 10명 이하가 14.29%(n = 2)이었다. 11명 이상을 대상자로 진행한 연구는 없었다. 국외 연구의 경우에는 5명 이하는 16.67%(n = 2), 6명 이상 10명 이하가 25%(n = 3), 11명 이상 20명 이하가 33.33%(n = 4), 31명 이상이 25%(n = 3)로 나타났다. 분석 결과를 살펴보니 국내 연구의 경우에는 5명 이하로 진행한 연구가 가장 많았고 국외 연구에는 11명 이상 20명 이하로 진행된 연구가 가장 많았다. 국내 연구의 경우 11명 이상의 연구가 없었던 반면 국외 연구에서는 연구 참여자의 대규모 연구가 시행되고 있어 국내와 국외가 연구 참여자의 수적인 면에서 큰 차이를 보이는 것을 확인할 수 있었다.

<표 2> 연구 참여자 분석

	참여자 특성	국내	국외	합계(%)
참여자 연령	학령전기	7	10	17(48.57)
	초등학교 저학년	5	6	11(31.43)
	초등학교 고학년	3	1	4(11.43)
	중학생 이상	3	0	3(8.57)
참여자 수	5명 이하	12	2	14(53.85)
	6~10명	2	3	5(19.23)
	11~20명	0	4	4(15.38)
	21~30명	0	0	0(0)
	31명 이상	0	3	3(11.54)

다. 연구설계에 대한 분석

분석연구의 연구설계를 구체적으로 살펴보면, 국내에서는 중다 간헐 기초선 설계가 42.86%(n = 6)로, 중다 기초선 설계가 35.71%(n = 5)로 나타났고, 국외에서는 사전 사후 비교 실험설계가 4편으로 33.33%, 중다 기초선 설계가 3편으로 25%였다. 국내외를 종합하면 중다 기초선 설계를 사용한 연구가 29.92%(n = 7)로 가장 많았다.

<표 3> 연구설계 분석

연구설계	국내	국외	합계(%)
교대중재설계	1	0	1(3.85)
중다간헐기초선설계	6	0	6(23.08)
중다기초선설계	4	3	7(29.92)
사전사후검사설계	1	0	1(3.85)
사전사후비교실험설계	0	4	4(15.38)
사전사후준실험설계	0	1	1(3.85)
반전설계	0	1	1(3.85)
무작위배정실험연구	0	2	2(7.69)
준실험연구	0	1	1(3.85)
AB설계	1	0	1(3.85)
ABA설계	1	0	1(3.85)

ASD 아동 및 청소년의 사회 의사소통 증재를 위한 분석논문들의 일반적인 동향을 살펴보기 위해 분석 대상 논문 26편을 분석틀에 정리하여 <표 4>에 제시하였다.

<표 4> 분석논문의 일반적 특성 및 동향

	연구자 (연도)	참여자 정보	중재자	중재 환경	중재 회기, 기간	연구 설계	독립 변인	종속 변인	목표 측정 방법
1	임현수, 김은경 (2013)	·1명 ·3:2yrs	부모 교육 받은 어머니	가정	9-17 회기	중다 간헐 기초선 설계	부모개입 중심 반응중재	비언어적 의사소통행동, 음성모방행동, 자발적 시도발화행동	관찰, 일화기록
2	신효순, 이원령 (2013)	·3명 ·9:8, 9:2, 8:2yrs	훈련된 일반 아동	장애 아동 교육 기관	20회기	AB 설계	일반아동 참여 역할놀이	사회적 상호작용 (호명 반응, 또래와 함께 웃기), 의사소통 (자발적 대답, 자발적 요구)	관찰
3	방남옥, 김유경 (2016)	·3명 ·15:6, 16:0, 14:9yrs	NR	학교의 도움실	21회기	ABA 설계	JARs 프로그램	요구하기, 반응하기, 객관적 언급하기, 주관적 진술하기, 대화내용 수신표현, 대화 구성요소	관찰
4	장은진, 김향지 (2016)	·1명 ·8yrs	초등 학교 교사	특수 학급 교실	15회기	중다 기초선 설계	태블릿 PC를 활용한 상황 이야기	참여하기, 적절하게 반응하기, 기다리기	관찰
5	최진혁, 김대용, 김보람 (2016)	·1명 ·4:8yrs	유아 특수 교사	유치원 교실, 놀이터	10회기	중다 간헐 기초선 설계	스크립트 활용중재	수용, 승인, 사물 요구하기, 정보 제공하기	관찰
6	방은, 최하영 (2018)	·3명 ·7-8yrs	특수 교사	특수 학급 교실	18회기	중다 간헐 기초선 설계	PRT를 적용한 문답형 동요 프로그램	시작하기 (눈 맞춤, 인사, 명명, 제시 또는 제안, 신체 접촉), 질문에 반응하기	관찰, 면담 (ABC 행동관찰 기록지 활용)
7	이상아, 최진혁 (2018)	·4명 ·4:9, 6:4,7:4, 6:5yrs	NR	아동 발달 센터 언어 치료실	15회기	중다 간헐 기초선 설계	강 화 된 환경중심 언어중재	자발화, 기능적 의사소통 (요구하기, 반응하기, 객관적 언급하기, 주관적 진술하기)	관찰 (빈도 기록법)

8	허은정, 김은경 (2018)	·6명 ·5-7yrs	NR	치료실	14- 20회기	교대 증재 설계	비디오 자기모델 링을 이용한 상황 이야기, 문자카드	대답하기, 인사하기, 요구하기	관찰
9	박수경, 문현미 (2019)	·1명 ·5:5yrs	NR	아동 발달 센터	8- 16회기	중다 기초선 설계	비디오자 기모델링 동영상, 자기경험 사진 보드, 타인경험 사진보드	보여주기, 알려주기, 질문하기	관찰, AEPS (준거참조 검사)
10	유지수, 김수지 (2019)	·5명 ·7- 12yrs	NR	음악 치료실	11- 20회기	중다 기초선 설계	구조화된 노래 부르기	자발적 의사소통행동, 반응발화, 시작발화	관찰
11	윤라임, 이소현 (2020)	·3명 ·3:9, 5:3, 5:10yrs	교육 받은 어머니	가정	NR	중다 간헐 기초선 설계	SCERTS 모델 기반의 사회 의사소통 증재	상호작용, 시작행동, 반응행동	관찰 (부분간격 기록법)
12	김효남, 김은경 (2022)	·1명 ·11:3yrs	특수 교사	초등 학교 특수 학급	13- 22회기	중다 간헐 기초선 설계	국어과 연계 비디오 자기모델 링 병행 상황 이야기	인사행동, 수업참여행동, 착석행동	관찰 (반응 기회· 전체간격· 반응 지연시간 기록법)
13	김은형, 백은희 (2023)	·1명 ·19:4yrs	NR	특수학 교강당, 직업 준비실, 교실	14- 15회기	중다 기초선 설계	비디오 자기모델 링을 이용한 상황이야 기 증재	사회적 의사소통 기술 (인사하기 행동, 물건 또는 도움 요청하기 행동, 칭찬하기)	사회적 의사소통 기술 체크 리스트
14	신수진, 이소현 (2023)	·9명 ·3-5yrs	NR	zoom 및 유치원, 특수 학급, 통합 학급	9주	사진 사후 검사 설계	ASAP 진단 기반의 활동중심 삽입교수 지원	사회적 상호작용 시작하기, 요구 시작하기, 공동관심 시작하기, 놀이참여	관찰

15	Casenhiser, Shanke r, & Stieben (2013)	·51명 ·2-4:11yrs	부모	대학 부설 연구소	12개월	사전 사후 비교 실험 설계	사회-의사소통 및 부모-아동관계 중재 (DIR에 기초한 중재 프로그램 :MEHRD)	사회적 상호작용 및 의사소통	검사 도구 (mCBRS, PLS, CASL)
16	Houghton et al. (2013)	·12명 ·3:11-6:6yrs	훈련 받은 치료사	치료 센터	18개월	사전 사후 비교 실험 설계	Son-Rise 프로그램	고개 돌리기, 제스처, 구어, 사회적 상호작용 유지 시간, 참여 시간의 비율	관찰
17	Kamps et al. (2014)	·95명 ·5:2-6:10yrs	훈련 받은 교사, 관련 전문가, 일반 아동	유치원, 학교	6개월	사전 사후 비교 실험 설계	또래 네트워크 중재	의사소통 행동 (개시 및 반응)	관찰, 검사 도구 (TIS)
18	Bernardini, Porayska-Pomsta, & Smith (2014)	·9명 ·4-14yrs	교사	학교	6주	사전 사후 비교 실험 설계	ECHOES	공동주의, 상징사용	관찰
19	McFadden, Kamps & Heitzman-Powell (2014)	·4명 ·5-8yrs	학교 관련 전문가, 언어 치료사, 연구자	학교	7개월	중다 기초선 설계	또래 매개 쉬는 시간 중재 (Peer Mediated Resession Intervention)	의사소통 행동 빈도, 반응 유형 (개시/반응), 사회 의사소통 행동 (의사소통 기능: 언급하기, 요구, 놀이 구성, 주고 받기, 칭찬하기, 도움 요구하기, 비언어 행동)	관찰
20	Adams et al. (2015)	·1명 ·8yrs	연구 언어 치료사	학교	12주	TREN D에 따른 사례 연구 (반전 설계)	사회 의사소통 중재 프로그램	언어 전반, 화용언어,	검사 도구 (CELF-4, TOPICC), 설문지 (부모, 교사보고)

21	Boccanfus et al. (2016)	·8명 ·3-6yrs	언어 치료사	언어 청각 연구 센터	6주	사전 사후 준실험 설계	로봇 보조 증재 (Robot-assisted intervention)	사회 의사소통	검사 도구 설문지 (VABS-II, MLSUD, EVT, MIS)
22	Chang et al. (2016)	·66명 ·3-5yrs	교사, 언어 치료사, 행동 치료사	유치원	16주	무작위 배정 실험 연구	JASPER 프로그램	공동참여 개시, 공동주의를 위한 제스처와 언어, 놀이 기술	관찰
23	Bourque & Goldstein (2019)	·6명 ·3;7- 5;1yrs	교사, 언어 치료사	학교	13- 18주	중다 기초선 설계	또래와 함께하는 AAC (iPad SGDs)	의사소통 행동 (개시와 반응), 의사소통 유형	관찰
24	Nowell et al. (2019)	·17명 ·초등 1-2 학년	부모	대학 부설 센터	10회	무작위 배정 실험 연구	TEACHing, Social Thinking	사회 의사소통, 자기 조절 개념	검사 도구 (COP, PROGO), 관찰, 설문지 (SVQP)
25	Adams & Gaile (2020)	·20명 ·5- 10yrs	부모, 치료사, 교사	가정, 학교, 센터	20회	준실험 연구	SCIP	사회 의사소통	검사 도구 (SDLT, TOPICC- 2), 설문지 (SCIP-G AS)
26	Laubscher, Barwise & Light (2022)	·6명 ·6-9yrs	교사	학교	5- 11회기	중다 기초선 설계	비디오 AAC 증재	또래와의 상징 놀이 중 나타나는 차례 교환 의사소통 행동	관찰

*NR=Not Reported(기술하지 않음)

2. 중재 특성 및 효과

가. 사회 의사소통 중재 특성에 대한 분석

사회 의사소통 중재 특성은 중재자, 중재환경, 중재회기 수, 중재방법으로 분류하여 분석하였다. 그 결과는 <표 5>와 같다.

첫째, 사회 의사소통 중재에서 중재를 누가 제공했는지의 여부에 따라 중재자를 구분하여 분석하였다. 교사가 33.33%(n = 11)로 가장 많이 중재를 제공한 것으로 나타났다. 국내외 연구를 비교하여 보면, 국내의 경우에는 연구자가 53.33%(n = 7)로 가장 많은 비중을 차지했고 국외의 경우에는 교사가 36.84%(n = 7), 치료사가 31.58%(n = 6)로 나타났다. 국내외 연구에서 또래를 매개로 한 연구가 각 1편씩, 부모참여로 중재가 진행된 경우도 이루어진 것으로 나타났다. 국외의 경우에는 부모와 치료사 또는 교사와 치료사와 같은 팀접근의 경우도 많았다.

둘째, 중재환경을 분석한 결과 사회 의사소통 중재 연구는 다양한 환경에서 진행되었고 여러 중재환경이 혼합되어 시행된 경우 중복으로 표기하여 분석하였다. 학교나 유치원의 교육기관에서 중재를 제공한 경우가 50%(n = 15)로 가장 많았고 치료실이 26.67%(n = 8), 가정이 10%(n = 3)로 나타났다. 기타의 경우는 놀이터, 강당 등의 교실 외의 경우이다. 국내외 연구를 비교하여 보면, 국내의 경우와 국외의 경우 모두 학교나 유치원의 교육기관에서 중재를 제공한 연구가 많았다.

셋째, 사회 의사소통 중재 연구의 각 중재의 회기 수를 어떻게 진행하였는지 분석하였고, 중재회기 수를 범주로 제시한 경우 중복으로 표기하였다. 중재회기에 따른 분석 결과 11회기 이상 15회기 이하로 중재를 제공한 경우가 28.95%(n = 11), 16회기 이상 21회기 이하로 중재를 제공한 경우가 26.32%(n = 10)인 것으로 나타났다. 특히, 국외 연구의 경우 주당 2시간 또는 주당 40시간으로 회기 수가 아닌 다른 방식으로 기술된 경우도 있었고 기간에 대한 명시는 있었으나 정확한 회기 수를 제시하지 않은 연구도 있었다. 이러한 경우 제공된 그림으로 회기 수를 환산하거나 NR로 표기하여 분석하였다.

<표 5> 중재 특성 분석

	중재 특성	국내	국외	합계(%)
중재자	연구자	7	2	9(27.27%)
	치료사	0	6	6(18.18%)
	교사	4	7	11(33.33%)
	또래	1	1	2(6.06%)
	부모	2	3	5(15.15%)
중재환경	치료실	5	3	8(26.67%)
	학교, 유치원	7	8	15(50%)
	가정	2	1	3(10%)
	기타	4	0	4(13.33%)
중재 회기 수	10회기 이하	5	2	7(18.42%)
	11-15회기	9	2	11(28.95%)
	16-20회기	7	3	10(26.32%)
	21회기 이상	2	3	5(13.16%)
	NR	1	3	4(13.16%)

넷째, ASD 아동 및 청소년을 위한 사회 의사소통 중재 연구에서 중재 방법의 주요 내용을 분석한 결과는 다음과 같다.

<표 6> 중재 특성 분석

중재 방법	중재자	주요 내용	해당 연구
매뉴얼 프로그램	치료사, 교사, 연구자	<ul style="list-style-type: none"> · 프로그램의 내용이 매뉴얼로 제작되어 발간됨 · 목표를 성취하는 과정에 대한 안내가 명시되어 일관된 적용이 가능함 · 여러 발달영역을 지원하는 종합중재 모델(PRT, JARs, SCERTS, DIR, JASPER, Son-Rise, TEACCHing)과 개별중재(ASAP)로 나뉨 	방남옥, 김유경(2016), 방은, 최하영(2018), 김효남, 김은경(2022), Houghton et al.(2013), Adams et al.(2015), Chang et al.(2016), Nowell et al.(2019), Adams & Gaile(2020)
	부모	<ul style="list-style-type: none"> · 위의 프로그램의 요소를 부모 및 양육자에게 제공하여 가정에서 지원할 수 있도록 안내 · PRT, SCERTS, DIR이 활용됨 	임현수, 김은경(2013), 윤라임, 이소현(2020), Casenhiser, Shanker & Stieben(2013)

스크립트	치료사, 교사, 연구자	· 특정한 상황, 맥락이 진행되는 순서에 따라 구성된 구조로 이후 추상적 지식구조 유도, 상호작용 증진, 상황적인 언어학 습을 유도	최진혁, 김대용, 김보람(2016)
강화된 환경중심 언어중재	연구자	· 우발교수, 시간지연, 선반응요구-후시범, 아동중심 시범을 사용해 기능적 의사소통을 유도하는 중재	이상아, 최진혁(2018)
상황 이야기	치료사, 교사, 연구자	· 특정 상황을 설명문, 세 가지 코칭문(독자코칭, 자기코칭, 팀코칭)을 통해 상황을 이해하고 대처할 수 있도록 중재	장은진, 김향지(2016), 허은정, 김은경(2018), 김효남, 김은경(2022), 김은형, 백은희(2023)
비디오 모델링	치료사, 교사, 연구자	· 자체 제작한 애니메이션의 인물이 사회 의사소통을 위해 보이는 다양한 모델을 시각적으로 제공하여 중재	박수경, 문현미(2019), 김은형, 백은희(2023), Bernardini, Porayska-Pomsta & Smith(2014)
하이테크를 활용한 중재	치료사, 교사, 연구자	· 스마트 매체를 활용하여 중재 자료를 제공하거나, 컴퓨터 기반 게임이나 로봇을 활용한 중재 · 국내 연구는 태블릿 PC를 활용한 중재인 반면, 국외 연구는 사회적 상호작용 촉진을 위한 비디오 프로그램이나 게임, 로봇을 활용하여 중재	장은진, 김향지(2016), Bernardini, Porayska-Pomsta & Smith(2014), Boccanfuso et al. (2016), Bourque & Goldstein (2020)
보완대체 의사소통	치료사, 교사, 연구자	· 비디오 자극을 활용하여 보완대체 의사소통을 통해 사회 의사소통 지원	허은정, 김은경(2018), Laubscher, Barwise & Light (2022)
	또래	· 비장애 또래와 음성산출기기(SGD)를 활용한 중재	Bourque & Goldstein (2020)
노래	치료사, 교사, 연구자	· 구조화된 노래, 문답형 노래를 통해 중재	방은, 최하영(2018), 유지수, 김수지(2019),
	또래	· 비장애 또래에게 사회적 의사소통 촉진을 위한 교육을 제공하여, 또래를 매개로 한 중재 지원 · 국내 연구는 학교가 아닌 장애아동 교육기관에서 진행된 반면, 국외 연구는 모두 학교 현장에서 실시됨	신효순, 이원령(2013), Kamps et al. (2014), McFadden, Kamps & Heitzman-Powell (2014)

중재 방법은 매뉴얼 프로그램, 스크립트, 상황 이야기, 비디오 모델링, 하이테크를 활용한 중재, 보완 대체 의사소통, 노래, 기타로 분류하였다. 이 중 가장 많이 사용한 중재 방법은 매뉴얼 프로그램으로 35.48%(n = 11)였다. 매뉴얼 프로그램은 프로그램의 내용이 매뉴얼로 제작되어 발간된 것으로 여러 발달영역을 지원하는 종합중재 모델이라고 할 수 있다. 매뉴얼 프로그램에서 중재자는 치료사, 교사, 연구자, 부모가 될 수 있다. 국내외에서 많은 비중으로 매뉴얼 프로그램이 사회 의사소통 중재 방법으로 사용되었다. 그 다음으로는 하이테크를 활용한 중재, 상황이야기 중재로 12.90%(n = 4)였다. 하이테크를 활용한 중재는 스마트 매체를 활용하여 중재자료를 제공하거나 중재를 하는 것을 말하는 것으로 국내 연구의 경우는 태블릿PC를 사용하여 중재였고 국외는 사회적 상호작용을 촉진하기 위한 비디오 프로그램이나 게임, 로봇을 활용하여 중재하였다. 상황이야기 중재는 특정 사회적 상황을 제시하면서 설명문, 조망문, 지시문, 긍정문을 통해 그 상황을 재구성하여 그 상황을 이해하고 대처할 수 있도록 하는 사회 의사소통 중재 방법이다. 상황이야기 중재는 국내 연구가 4편을 차지했으나 국외 연구에서는 없었다. 각 3편(9.68%)씩 진행된 중재 방법은 또래매개 중재와 비디오모델링 중재, 보완 대체 의사소통을 활용한 중재 연구가 있다. 또래매개 중재에서 주목할만한 점은 국내 연구와 국외 연구의 중재장소에 상이한 차이가 있었다는 점이다. 국외 연구의 경우는 모두 학교 현장에서 실시 되었는데 팀 접근이 용이한 특성으로 파악된다. 보완 대체 의사소통을 활용한 중재 연구는 중재자의 차이는 있었으나 비디오 자극이나 음성산출기기를 활용하여 사회 의사소통을 지원하는 방법이었다. 노래 활용 중재 방법은 6.45%(n = 2)로 분석되었는데 구조화되어 있거나 문답형 노래를 활용하여 질문에 반응하거나 의사소통상황에서 시작할 수 있도록 중재하는 방법으로 사용되었다. 각 1편씩 사용된 중재 방법은 스크립트, 강화된 환경중심 언어중재였다.

나. 사회 의사소통 중재 효과에 대한 분석

사회 의사소통 중재 효과에 대한 분석은 종속변인의 분류와 측정방법으로 구분하여 분석하였다. DSM-5에 근거하고 김은경(2015)의 분류를 참고하여 종속변인은 ASD의 핵심인 사회 의사소통과 상호작용 부분에 제시된 특성의 사회 및 정서적 상호성, 비언어적 의사소통 행동, 사회적 관계 이해 및 유지로 분류하였다. 각 분석논문의 종속변인에 대한 조작적 정의를 참고하여 구분하였는데, 대부분의 연구에서 종속

변인은 한 가지 이상의 변인으로 구성되어 있었고 이러한 경우 중복으로 표기하였다. 분류한 종속변인 중 사회 및 정서적 상호성을 목표로 중재한 연구가 40%(n = 22)로 가장 많았고 비언어적 의사소통 행동이 38.18%(n = 21)이었다. 두 종속변인은 근소한 차이로 나타나 많은 논문에서 중요 종속변인으로 중재를 진행하였다는 것을 알 수 있다. 사회적 관계 이해 및 유지는 21.82%(n = 12)로 나타났다. 측정 방법은 안혜신, 이숙향(2019)의 분류를 참고하여 관찰, 검사 도구, 질문지로 구분하여 분석하였다. 측정방법 중 관찰이 58.82%(n = 20)로 가장 많이 사용되었고 검사 도구는 23.53%(n = 8), 질문지는 17.65%(n = 6)로 나타났다. 국내의 경우에는 관찰방법이 75%(n = 12)로 대부분의 연구에서 사용한 것으로 보인다. 국외의 경우에는 관찰이 44.45%(n = 8), 검사 도구가 33.34%(n = 6)로 측정 방법을 사용하였고 특히 국외논문에서는 측정 방법을 중복으로 확인하는 경우가 많았다.

<표 7> 종속변인 및 측정 방법 분석

	내용	국내	국외	합계(%)
종속변인	사회 및 정서적 상호성	13	9	22(40%)
	비언어적 의사소통 행동	11	10	21(38.18%)
	사회적 관계 이해 및 유지	5	7	12(21.82%)
측정방법	관찰	12	8	20(58.82%)
	검사 도구	2	6	8(23.53%)
	질문지	2	4	6(17.65%)

IV. 논의 및 제언

본 연구는 ASD 아동 및 청소년을 대상으로 사회 의사소통 중재와 관련하여 2013년부터 2023년 12월까지 발표된 국내외 논문 중, 연구 목적에 따른 포함과 제외조건을 충족한 총 26편의 논문에 대하여 일반적인 동향과 중재 특성 및 중재 효과를 분석하는 것을 목적으로 하였다. 첫째, 출간 연도에 따른 분석 결과 2013년부터 2023년까지 국내외에서 지속적으로 연구가 이루어지는 것으로 나타났다. 둘째, 연구 참여자의 경우 참여자 연령이 학령전기의 경우가 가장 많았고 참여자 수는 5명 이하가 가

장 많은 것으로 나타났다. 특히 국내의 경우에는 10명 이하의 연구가 대부분이었으나 국외의 경우에는 31명 이상의 연구도 상당한 빈도로 이루어지는 것으로 미루어 보아, 대규모 집단 연구가 진행되고 있다는 것을 알 수 있었다. 셋째, 연구설계는 단일대상 연구가 가장 많았다. 국내의 경우에는 중다 간헐 기초선 설계가 가장 많았고 국외의 경우에는 사전 사후 비교 실험설계가 가장 많은 비중을 차지하였다. 넷째, 중재 특성에 대한 분석에서 중재자는 교사가 많았다. 국내의 경우에는 중재자가 연구자인 경우가 많았으나 국외는 교사, 치료사의 순으로 많았다. 특히, 국외의 경우에는 중재자가 2명 이상인 경우가 많아 중복되어 표기되는 비중이 높았다. 중재 환경은 교육기관인 학교, 유치원인 경우가 많았고, 국내의 경우에는 치료실에서 이루어지는 경우도 많은 것으로 나타났다. 중재 회기 수는 국내의 경우에는 11~15회기가 가장 많았으나, 국외의 경우는 10회기 이하부터 21회기 이상으로 고루 분포되어 있었다. 중재 방법에서는 각 분류한 방법 중에 매뉴얼 프로그램이 국내외 모두에서 많은 것으로 나타났다. 그다음으로는 하이테크 활용 중재, 상황이야기 중재였다. 다섯째, 사회 의사소통 중재 효과에 대한 분석에서는 중속변인으로 분류한 사회 및 정서적 상호성, 비언어적 의사소통 행동 항목이 가장 많은 비중을 차지했으나 사회적 관계 이해 및 유지도 중속변인으로 설정한 경우가 많은 것으로 보여, 중속변인의 각 항목이 고루 분포하는 것으로 나타났다. 중속변인으로 분류한 각 항목은 DSM-5에서 ASD 아동 및 청소년들의 진단적 특성으로, 다양한 중재 방법을 적용하여 지속적인 개입이 필요하기 때문에 여러 연구에서 중재 목표로 삼은 것이라고 볼 수 있다. 측정 방법은 관찰을 시행한 경우가 가장 많았다. 국내의 경우는 관찰로 측정한 경우가 압도적으로 높았고 국외의 경우에는 각 항목이 고루 분포되어 있었다. 국외연구에서는 측정 방법을 1가지로 제한하지 않고 2가지 이상의 측정 방법으로 확인한 특성에 기인한 것으로 보인다.

ASD 아동 및 청소년을 위한 사회 의사소통 중재 연구를 분석하여 확인한 결과의 주요한 논의점은 다음과 같다.

첫째, 참여자의 연령이 국내외 연구에서 학령전기와 초등학교 저학년에 많은 비중을 차지하는 것으로 보아 사회 의사소통 중재의 조기 지원에 대한 필요성을 반영한 것이라고 할 수 있다. ASD 아동 및 청소년들은 사회 의사소통 능력의 결함이 발달 초기부터 보이고, 이러한 이유로 인해 체계적인 조기중재가 요구되며 그 중요성이 강조된다고 밝힌 선행연구와 일치하는 견해이다(이지영, 김지훈, 2018; 이근용 등, 2020). 또한 사회 의사소통의 속성상 또래 사이에서의 일반화를 위해 초등학교 고학년, 중학교 이상인 대상자에 걸쳐 지속적인 중재의 적용이 필요하다고도 할 수 있다

(이예다나, 송건, 2020).

둘째, 국내 연구에서 연구의 참여자 수가 국외 연구에 비해 현저히 적은 것은 연구 결과에 대한 일반화의 한계를 보이는 결과라고 할 수 있다. ASD의 이질성에 따라, 동일 집단 내에서도 편차가 크므로, 그 문제점이 더 보완될 필요성이 있다(김은경, 2010). 이러한 한계를 보완하기 위한 시도로, Chang et al.(2016)과 Nowell et al.(2019)의 국외 연구와 같이 50명 이상의 대규모 참여자를 모집하여 무작위 배정 실험연구를 시도하고 있으나, 국내에서는 이와 같은 형식의 중재 연구는 찾기 어려운 실정이다. 이에 따라 국내에서도 앞으로 대규모의 중재 연구가 진행될 필요가 있다(윤가영, 김화수, 2022). 반면 단일대상 연구는 일반화에 한계가 있지만, 참여자의 개별적 특성을 고려한 연구라는 점에서 의의가 있다. 즉 연구 참여자에게 나타나는 변화를 설명해 줄 수 있는 변인들을 엄격하게 통제할 수 있다는 점에서 개별적인 효율성 증명을 위해 단일대상 연구 방법을 주로 사용한 것으로 볼 수 있다(정유진, 윤현숙, 2014).

셋째, 치료사와 교사 이외의 중재자로 부모와 또래 매개 중재를 적용한 연구가 지속적으로 이어지고 있다는 점은 사회 의사소통에서 부모와 또래가 중요한 중재 제공자가 될 수 있다는 부분을 나타낸다고 할 수 있다. 또한 사회 의사소통 중재는 가정과 지역사회에서의 연계가 중요하다고 볼 때(이예다나, 송건, 2020), 중재를 통한 기술의 유지와 일반화에도 중재자와 중재 환경은 중요한 변인이라고 할 수 있다. 이에 따라 좀 더 자연스러운 맥락에서 일반화될 수 있는 노력이 이루어진 연구가 진행되어야 할 것이다.

넷째, 중재 방법인 독립변인의 유형으로 매뉴얼화 된 프로그램이 많다는 것은 임상 현장에 적용 가능성이 더 높다는 측면에서 의의가 있다고 할 수 있다. 매뉴얼화 된 프로그램의 경우 중재 방법이 자세하게 기술되어 출간된 경우가 다수로, 다양한 중재 환경에서도 비교적 일관된 중재 방법을 실현할 수 있다. 또한 국외 연구의 경우에 하이테크를 활용한 연구가 많이 시도되고 있었고, 특히 로봇이나 비디오 모델을 통한 캐릭터 개발 또는 영상 제작 등 스마트 매체를 활용한 연구가 진행되었다(Bernardini et al., 2014) ; Boccanfuso et al., 2017) ; Bourque & Goldstein, 2019). 이는 스마트 매체 시대에 맞게, 중재 수단의 하나로 스마트 매체가 적극 활용될 수 있다는 점을 시사한다.

다섯째, 종속변인의 측정 방법 분석에서 국내의 연구는 대부분 관찰의 한 가지 방법으로 사회 의사소통 능력을 측정하였고, 국외의 연구는 대부분 2가지 이상의 측정

방법을 조합하여 측정하고 있었다. 발달장애 성인을 대상으로 사회성 기술 중재의 연구 동향을 진행한 안혜신, 이숙향(2019) 연구에서는 검사 도구를 활용한 경우가 50% 이상으로 가장 높았는데, 이는 본 연구 결과와 상이한 것이다. 본 연구에서 분석한 문헌은 단일대상 연구인 경우가 가장 많았고, 이러한 실험설계의 특성상 관찰 평가에 의존하는 경우가 많아, 이와 같은 결과가 나온 것으로 판단된다. 측정 방법은 관찰, 검사 도구, 질문지로 분류할 수 있는데, 표준화된 검사 도구를 사용하여 사회 의사소통을 측정한다면 또래와의 격차를 확인할 수 있다는 장점이 있다. 이에 비해 표준화된 검사 도구는 참여자의 다양한 특성을 세부적으로 확인하는 데 한계가 있으므로, 관찰이나 설문지를 통한 측정 방법을 함께 활용한다면 참여자에 대한 좀 더 다양한 정보와 중재 방향을 수립하는 데 도움을 받을 수 있을 것이다(송승하, 양윤희, 김영태 및 임동선, 2016). 다시 말해, 사회 의사소통 능력은 구조화된 검사를 통해 객관적으로 판단하는 것도 필요하고, 일상적인 맥락에서 아동과 친숙한 부모나 담임 교사의 설문을 통해 다각적으로 판단하는 것도 필요하다고 할 수 있다(이은주, 오소정, 2019).

사회 의사소통을 중심으로 ASD 아동 및 청소년의 중재 연구를 분석한 본 연구의 제한점 및 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 먼저 국내 연구의 편수와 국외연구의 편수가 상당한 차이가 있는 것을 1차 검색과정에서 확인할 수 있었다. 국내에서도 사회 의사소통 중재연구에 대한 더욱 적극적이고 활발한 연구 및 지원으로 보다 다양한 변인을 분석하여 사회 의사소통 중재의 내실을 다지고자 노력해야 할 것이다. 또한 ASD 외에 사회 의사소통에 어려움을 보이는 다양한 대상자를 포함시킨 중재 연구를 분석한다면, 대상자에 따른 다양한 중재 가능성을 기대할 수 있을 것이다. 본 연구와 같은 체계적인 분석으로 말미암아 사회 의사소통에 어려움이 있는 아동 및 청소년을 위한 중재 프로그램의 지속적인 개발과 적용에 도움이 될 것으로 보인다. 이러한 관심으로 하여금 추후 사회 의사소통을 위한 중재가 활성화됨에 따라 효과가 입증된 중재 접근을 구축할 수 있을 것으로 기대한다.

참고문헌

- 김영태(2002). 아동언어장애의 진단 및 치료 2판. 서울: 학지사.
- 김은경(2010). 자폐스펙트럼 장애 영유아의 초기 사회적 의사소통 특성에 관한 종단연구. *자폐성장애연구*, 10(2), 25-49.
- 김은경(2012). 아스퍼거 장애학생의 사회적 의사소통 중재에 대한 메타분석과 단일대상연구 효과 크기 적절성 검토. *특수교육연구*, 19(1), 321-359.
- 김은경(2015). 자폐스펙트럼장애 학생의 사회적 의사소통 중재에 대한 메타분석 및 질적지표 분석. *자폐성장애연구*, 15(3), 69-99.
- 김지원, 최지은, 이윤경(2015). 초기언어발달단계 자폐스펙트럼장애 유아의 의도적 의사소통 행동 특성. *유아특수교육연구*, 15(3), 51-67.
- 박은영(2020). 자폐성 장애 아동에 대한 국내 기능적 의사소통 훈련 메타분석. *행동분석·지원연구*, 7(1), 115-134.
- 송승하, 양윤희, 김영태, 임동선(2016). 아동 의사소통 체크리스트 (CCC) 를 활용한 화용언어장애아동의 의사소통능력 평가에 대한 메타분석. *Communication Sciences and Disorders*, 21(3), 436-450.
- 송승하(2019). 사회의사소통중재 프로그램을 활용한 언어치료가 학령기 고기능 자폐스펙트럼장애 아동의 화용언어 능력에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 안혜신, 이숙향(2019). 발달장애 성인을 대상으로 한 사회적 기술 중재의 연구 동향 및 향후 과제 고찰. *지적장애연구*, 21(3), 155-182.
- 유은라, 김지훈, 민은정, 서비아, 최진혁, 최범성(2020). 자폐스펙트럼장애 아동의 치료개입시기에 영향을 미치는 요인 : 후향적 분석. *자폐성 장애연구*, 20(1), 129-145.
- 윤가영, 김화수(2022). 국내 자폐스펙트럼 장애의 사회적 및 사회적 상호작용에 관한 중재연구 동향분석: 2010~2022을 중심으로, 제 19회 국제다문화의사소통학회&한국발달장애재활학회 공동학술대회, 125-127.
- 이근용, 김화수, 이상진(2020). 자폐범주성장애의 사회적 의사소통 중재 연구 분석. *특수교육저널 이론과 실천*, 21(4), 191-212.
- 이예다나, 송건(2020). 발달장애아동을 위한 의사소통 중재 연구의 질적 지표 분석. *특수교육학연구*, 55(2), 137-161.
- 이은주, 오소정(2019). 사회적 의사소통장애 연구 문헌분석. *특수아동교육연구*, 21(2), 119-139.
- 이지영, 김지훈(2018). 소아 청소년 자폐스펙트럼장애의 화용언어 중재에 관한 문헌분석. *학습장애연구*, 15(2), 191-214.
- 전진아, 이효주, 이윤경(2013). 자폐범주성장애 의심 영유아와 언어발달지체 영유아의 언어 및 사회적 의사소통 능력 비교. *Communication Sciences and Disorders*, 18(4), 349-359.
- 정혜인, 김봉석(2023). 자폐 스펙트럼 장애 치료효과 평가를 위한 미니척도 개발. *사회정신의학*, 28(2), 61-70.
- 정유진, 윤현숙(2014). 자폐스펙트럼 장애아동의 의사소통 기술 향상에 관한 단일대상연구의 문헌 분석. *특*

- 수교육, 13(1), 219-244.
- 조성숙(2003). 자폐성 장애아동의 의사소통기능 특성에 관한 연구. *자폐성장애연구*, 4(1), 21-44.
- 진연선, 배소영(2013). 교실환경을 반영한 상황에서의 학령기 고기능 자폐장애와 단순언어장애 아동의 의사소통 능력. *Communication Sciences and Disorders*, 18(3), 241-257.
- 추연구(2014). DSM-5의 개정에서 본 발달장애의 새로운 진단명과 진단 기준 그리고 ASD의 명칭 도입과 ADHD의 변화. *발달장애연구*, 18(4), 157-177.
- 홍경훈, 김영태(2001). 아동의 의사소통의도 습득에 대한 중단연구. *Communication Sciences and Disorders*, 6(1), 1-21.
- Chiang, C. H., Soong, W. T., Lin, T. L., & Sally, J. R.(2008). Nonverbal Communication Skill in Young Children with Autism. *J Autism Dev Disord*, 38, 1898-1906.
- Giambattista, C., Ventura, P., Trerotoli, P., Margari, M., Palumbi, R., & Margari, L.(2019). Subtyping the autism spectrum disorder: Comparison of children with high functioning autism and asperger syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(1), 138-150.
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A. & Shaw, K. A.(2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years –Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summaries*, 72(2), 1.
- Russell, R. L.(2007). Social communication impairments: Pragmatics. *Pediatric Clinics of North America*, 54(3), 483-506.
- Susan, W. W., Kathleen, K., Lawrence, S.(2007). Social Skills Development in Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of the Intervention Research. *J Autism Dev Disord*, 37, 1858-1868.
- < 분석 대상 논문 >
- 임현수, 김은경(2013). 부모개입 중심반응증재(PRT)가 자폐스펙트럼 장애 유아의 사회적 의사소통 행동에 미치는 효과. *정서 행동장애연구*, 29(2), 121-148.
- 신효순, 이원령(2013). 일반아동 참여의 과정중심 역할놀이가 자폐성장애 아동의 사회적 상호작용과 의사소통에 미치는 효과. *정서·행동장애연구*, 29(1), 303-326.
- 방남옥, 김유경(2016). 학교생활 공동행동일과(JARs) 프로그램이 학령기 자폐범주성장애 아동의 의사소통 기능에 미치는 효과. *언어치료연구*, 25(2), 21-35.
- 장은진, 김항지(2016). 태블릿 PC를 활용한 상황이야기 증재가 자폐성아동의 사회적 행동에 미치는 영향. *특수교육재활과학연구*, 55(1), 247-268.
- 최진혁, 김대용, 김보람(2016). 스크립트활용 증재가 자폐성 장애유아의 언어적 의사소통에 미치는 영향. *자폐성 장애연구*, 16(2), 133-150.
- 방은, 최하영(2018). 중심축 반응 훈련을 적용한 문답형 동요 프로그램이 자폐범주성장애아동의 시작하기와 반응하기에 미치는 영향. *특수교육재활과학연구*, 57(3), 259-290.
- 이상아, 최진혁(2018). 강화된 환경중심 언어증재가 자폐스펙트럼장애 아동의 자발화와 기능적 의사소통에 미치는 효과. *특수아동교육연구*, 20(3), 131-157.

- 허은정, 김은경(2018). 비디오 자기모델링을 이용한 상황이야기 중재와 문자카드를 이용한 비연속개별시행 중재가 자폐성 장애 아동의 사회적 의사소통 기술에 미치는 효과 비교. *특수교육학연구*, 52(4), 181-208.
- 박수경, 문현미(2019). 비디오자기모델링과 사진이야기활동이 자폐스펙트럼장애 유아의 사회적 의사소통 시작기술에 미치는 효과. *정서·행동장애연구*, 35(2), 53-73.
- 유지수, 김수지(2019). 구조화된 노래부르기 중재가 학령기 자폐범주성장애 아동의 자발적 의사소통 행동에 미치는 효과. *특수아동교육연구*, 21(3), 321-347.
- 윤라임, 이소현(2020). 어머니가 실행하는 SCERTS모델 기반의 사회 의사소통 중재가 자폐 범주성 장애 유아와 어머니의 상호작용에 미치는 영향. *자폐성 장애연구*, 20(3), 57-80.
- 김효남, 김은경(2022). 국어과 연계 비디오 자기 모델링 병행 상황이야기 중재가 자폐성장애 초등학생의 사회적 상호작용에 미치는 영향. *정서·행동장애연구*, 38(4), 337-363.
- 김은형, 백은희(2023). 비디오 자기모델링을 이용한 상황이야기 중재가 자폐성 장애 고등학생의 사회적 의사소통 기술에 미치는 영향. *특수교육학연구*, 57(4), 233-251.
- 신수진, 이소현(2023). ASAP 진단 기반의 활동 중심 삽입교수 지원이 통합유치원 유아특수교사의 교사 효능감과 자폐 범주성 장애 유아의 사회 의사소통 시작하기 및 놀이 참여에 미치는 영향. *유아특수교육연구*, 23(1), 111-139.
- Casenhiser, D. M., Shanker, S., & Stieben, J.(2013). Learning through interaction in children with autism: Preliminary data from a social-communication-based intervention. *Autism*, 17(2), 1-22.
- Kamps, D., Thiemann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L., Schwartz, I., Rosenberg, N., Mason, R. A., & Cox, S.(2014). A Comprehensive Peer Network Intervention to Improve Social Communication of Children with Autism Spectrum Disorders: A Randomized Trial in Kindergarten and First Grade. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1809-1824.
- Bernardini, S., Porayska-Pomsta, K., & Smith, T.(2014). ECHOES: An intelligent serious game for fostering social communication in children with autism. *Information Sciences*, 264, 41-60.
- Gulsrud, A., Helleman, G., Freeman, S., & Kasari, C.(2014). Two to Ten Years: Developmental Trajectories of Joint Attention in Children With ASD Who Received Targeted Social Communication Interventions. *Autism Research*, 7(2) 207-215.
- McFadden, B., Kamps, D., & Heitzman-Powell, L.(2014). Social communication effects of peer-mediated recess intervention for children with autism. *Research in autism spectrum disorders*, 8(12), 1699-1712.
- Adams, C., Gaile, J., Lockton, E., & Freed, J.(2015). Integrating Language, Pragmatics, and Social Intervention in a Single-Subject Case Study of a Child With a Developmental Social Communication Disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 46, 294-311.
- Boccanfuso, L., Scarborough, S., Abramson, R., Hall, A., Wright, H., & O'Kane, J.(2016). A low-cost socially assistive robot and robot-assisted intervention for children with autism spectrum disorder: field trials and lessons learned. *Auton Robot*, 41, 637-655.
- Chang, Y.-C., Shire, S. Y., Shih, W., Gelfand, C., & Kasari, C.(2016). Preschool Deployment of Evidence-Based Social Communication Intervention: JASPER in the Classroom. *Journal of*

Autism and Developmental Disorders, 46, 2211-2233.

- Bourque, K. S., & Goldstein, H.(2019). Expanding Communication Modalities and Functions for Preschoolers With Autism Spectrum Disorder: Secondary Analysis of a Peer Partner Speech-Generating Device Intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63, 190-205.
- Nowell, S. W., Watson, L., Boyd, B., & Klinger, L.(2019). Efficacy Study of a Social Communication and Self-Regulation Intervention for School-Age Children With Autism Spectrum Disorder: A Randomized Controlled Trial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50, 416-433.
- Adams, C., & Gaile, J.(2020). Evaluation of a parent preference-based outcome measure after intensive communication intervention for children with social (pragmatic) communication disorder and high-functioning autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 105.
- Laubscher, E., Barwise, A., & Light, J. C.(2022). Effect of Video Augmentative and Alternative Communication Technology on Communication During Play With Peers for Children With Autism Spectrum Disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53, 1101-1116.

<Abstract>

Analysis of Social Communication Intervention Study for Children and Adolescents with ASD

Han, A-young · Song, Seung-ha · Choi, Yae-lin
LISA Speech-Language Center · Myongji University · Myongji University

One of the most core diagnostic characteristic of ASD is social communication deficits, and social communication interventions have been conducted in various domestic and international studies for this purpose. The purpose of this study is to review domestic and international literature on social communication interventions for children and adolescents with ASD and analyze the overall research trends and characteristics and effects of social communication interventions. Among the studies that mediated social communication for children and adolescents with ASD from 2013 to 2023, 14 domestic and 12 international studies were analyzed in according to the selection and exclusion criteria that met the purpose of this study. Most studies were conducted with fewer than five school aged children, and the research design mainly used a multiple baseline design. Among the intervention characteristics, the mediator was a teacher, the intervention environment was school and classroom, the number of sessions was 11 to 15, and the method was manualized programs. Through these results, the importance of continued research and the development and construction of evidence-based intervention programs were discussed.

Key words : Social Communication Intervention, Prgmatics Intervention, ASD

<별첨 1>

통합치료연구 연구 윤리 관련 규정

제1조 (목적) 본 규정은 한국통합치료학회(이하 ‘학회’라 한다) 정관과 관련된 연구 활동의 윤리를 확립하고 연구 부정행위 발생 시 공정하고 체계적인 진실성을 검증하여 연구 활동의 건전한 발전을 도모함을 그 목적으로 한다.

제2조 (연구자의 정직성) ① 연구자는 본인이 수행하는 연구과정 전반에 걸쳐 모든 과정을 정직하게 수행해야 한다. 연구과정은 아이디어의 도출, 연구디자인의 설계, 연구 참여자에 대한 보호, 결과의 분석, 연구 참여자에 대한 공정한 보상 등이 포함된다.

- ② 연구자는 부정이 발생하지 않도록 최선을 다해야 하며, 표절, 사기, 조작, 위조 및 변조, 중복 게재 등을 심각한 범죄행위로 간주해야 한다.
- ③ 본 향의 부정행위가 의심되는 사례가 있을 경우 적절한 절차를 거쳐 학회에 보고해야 한다.
- ④ 연구자는 연구 수행 시 자신의 이익과 타인 또는 타기관과 이익이 상충하거나 상충할 가능성이 있을 경우 이를 공표해야 한다.

제3조 (연구자의 의무) ① 연구자는 연구의 제안, 과정, 및 결과보고 등의 연구전반에 걸친 활동을 정직하고 진실 되게 수행해야 한다.

- ② 연구자는 연구활동 시 객관적이고 과학적인 근거에 의한 판단에 따라 의견을 제시하고 토론 한다.
- ③ 연구자는 타인의 연구 활동에 관련된 모든 행위를 존중한다.

제4조 (연구 부정행위) 본 학회의 학회지는 다음과 같은 연구 부정행위가 있는 논문은 게재하지 않으며, 학회지 발간 이후 적발 시에는 학회 연구윤리위원회에 회부할 수 있다.

- ① 위조: 존재하지 않는 연구 결과물을 기록하고 보고하는 행위
- ② 변조: 연구결과물을 임의로 조작하거나 변경하는 행위
- ③ 표절: 본인이나 타인의 연구내용이나 결과물을 원저자 승인 없이 인용, 또는 참

조 없이 도용 하는 행위

- ④ 중복게재: 1) 연구자는 국내·외 타 학회와 학술대회에서 발표하였거나 발표 예정인 연구물을 본 학회의 학술대회에서 발표할 수 없다.
- 2) 연구자는 국내·외 타 학회와 학술대회에서 발표하였거나 발표 예정인 연구물을 본 학회의 학회지에 게재신청할 수 없다.

제5조 (연구 참여자 보호) 연구자는 각자의 연구 활동 과정에서 연구 참여자의 인권을 보호하며, 정신적, 신체적 위해가 가해지지 않도록 한다. 이를 위하여 연구자는 연구 시행 전 반드시 연구 참여자 또는 법적 대리인에게 연구 절차와 내용에 대해 상세히 설명하며, 동의를 받는다.

제6조 (연구윤리위원회) ① 연구윤리에 관한 사항을 심의하기 위하여 학회 내에 연구윤리위원회(이하 '위원회'라 한다)를 둔다.

- ② 위원회는 학회장과 편집위원장을 포함한 7인 이내의 위원으로 구성한다.
- ③ 위원장은 학회장이 당연직으로 하며, 위원은 상임이사 중에서 위원장이 임명한다.
- ④ 위원이 심의대상자아 이해관계가 있을 경우 당 심의 건에 대한 위원자격을 상실한다.
- ⑤ 위원의 임기는 2년으로 한다.
- ⑥ 위원 중 결원이 생길 때에는 후임위원을 위촉하여 그 임기를 잔여기간으로 한다.

제7조(연구윤리심의규정) 윤리위원회는 아래의 사항들을 심의하고 결정하며, 그 사항들은 아래와 같다.

- ① 본 학회의 연구윤리규정 심의
- ② 본 학회의 연구윤리 위반 행위에 대한 사항 심의
- ③ 연구의 진실성 검증, 검증 결과처리와 후속조치에 관한 사항
- ④ 제보자 보호 및 비밀 유지와 심의대상자의 명예회복에 관한 사항
- ⑤ 기타 연구윤리와 관련하여 필요하다고 판단된 사항

제8조(연구부정행위에 대한 처리) ① 학회와 관련된 연구 부정행위가 발생한 경우

위원회는 적절한 조사와 처리를 하여야 한다.

- ② 연구 부정행위에 대한 조사와 결과는 학회에 보고되어야 하며, 그 기록은 처리가 종료된 시점을 기준으로 5년간 학회에 보관한다.
- ③ 위원회는 필요한 경우 연구 부정행위 심의 대상자를 출석시켜 자신을 보호하고 반론을 제기할 기회를 부여할 수 있다.
- ④ 조사 결과 연구 부정행위가 확정될 경우, 다음과 같은 후속조치를 취할 수 있다.

- 1) 해당 연구 결과물에 대한 취소 또는 수정 요구
- 2) 해당 연구자의 논문 투고 3년간 금지
- 3) 해당 연구과제의 관련자 교체
- 4) 적정 기간 회원자격 상실
- 5) 제명
- 6) 법률기관에의 고발 등

조사 결과 부정행위가 없었던 것으로 확정될 경우, 위원회는 심의대상자의 명예를 회복하기 위한 적절한 후속조치를 취할 수 있다.

<별첨 2>

투고규정

가. 투고논문의 범위는 놀이치료, 상담심리, 언어치료, 예술심리치료, 음악치료 및 심리상담적 이론과 접근을 기반으로 한 통합적 시각의 연구 및 관련 주제를 다룬 국문 또는 영문논문으로서 투고자격은 본 학회의 정회원 이상으로 한다. 단, 논문 등의 성격상 필요한 경우에는 편집위원회의 결정으로 여타의 언어를 사용할 수 있다.

나. 투고논문 제출은 e-mail을 통해 파일을 전송한다. 원고작성 시 투고규정에서 정한 “논문 작성지침”을 준수해야 한다.

다. 원고분량은 논문작성지침에 의거한 규격용지 기준 국문원고 15매, 영문원고 20매로 제한한다.

라. 논문의 저자가 2인 이상일 경우 제1저자를 저자표기 가장 앞부분에, 나머지 연결저자는 논문집필의 기여도에 따라 순서대로 표기한다.

마. 투고 시 원고 겉면에 연락 가능한 전화번호, 주소, e-mail을 포함한 연락처를 명기하며, 제출된 논문은 반환하지 않는다.

바. 투고논문은 다른 간행물, 논문집 등에 발표되지 않은 창작물이어야 하며, 제출된 논문은 『통합치료연구』 편집위원회에서 정한 심사과정을 거쳐 게재 여부를 결정한다. 게재불가판정 논문에 한해서는 일체의 심사내용을 통보하지 않는다.

사. 투고시 심사비 8만원(급행논문 심사비 12만원), 게재 확정시 10만원(15쪽 기준)을 납부하며 15쪽(본 학술지의 편집기준)을 초과한 경우 인쇄쪽당 1만원씩 추가 납부한다.

아. 본 학술지 원고지침을 준수하지 않은 논문은 접수가 불가하다.

자. 『통합치료연구』는 연2회 발간(2월 25일, 8월 25일)하고 있다.

차. 논문의 인쇄 용 최종 원고를 제출하는 경우 이 논문의 저작권(디지털 저작권 포함)과 전송권은 학회로 귀속된다.

<별첨 3>

논문 작성 요령

1. 원고 작성 개요

가. 작성 도구: 한글 3.0 이상 프로그램으로 작성한다.

나. 논문원고 용지

(1) 용지 종류: 사용자 정의(190×260)

(2) 용지 여백: 위쪽 18, 아래쪽 20, 왼쪽 26, 오른쪽 26, 머리말 10, 꼬리말 10, 제본 0

다. 문단 모양 : 줄간격 170

라. 글자 모양

	글꼴	크기	장평	자간	문단정렬	비고
제목	신명조	18p	100	0	가운데	진하게
저자명	중고딕	10p	100	0	오른쪽	1줄 띄고
소속	신명조	9p	100	0	오른쪽	
요약	중고딕	9p	95	-5	양쪽정렬	1줄 띄고 줄간격 140 좌우여백 :4
본문	신명조	11p	95	-5	양쪽정렬	
그림	중고딕	10p	95	-5	하단 가운데	출처 9p 중고딕 그 외 설명 9p 신명조
표	중고딕	10p	95	-5	왼쪽상단	출처 9p 중고딕 그 외 설명 9p 신명조
참 고 문 헌 제목	견명조	14p	95	-5	가운데	
참 고 문 헌 내용	신명조	9p	95	-5	양쪽정렬	
영문초록 제목	신명조	14p	95	-5	가운데	진하게
영문초록 내용	신명조	9p	95	-5	양쪽정렬	
부록제목	중고딕	10p	95	-5	왼쪽	진하게
부록내용	신명조	10p	95	-5	양쪽정렬	

마. 제목의 번호 붙임

- 1단계: I. II. III. (2줄 띄고, 14p, 견명조, 가운데)
- 2단계: 1. 2. 3. (1줄 띄고 3칸에서 시작, 11p, 중고딕, 진하게)
- 3단계: 가. 나. 다. (1줄 띄고 3칸에서 시작, 11p, 신명조, 진하게)
- 4단계: (1) (2) (3) (1줄 띄고 4칸에서 시작, 11p, 중고딕)
- 5단계: ㄱ. ㄴ. ㄷ. (4칸에서 시작, 9p, 신명조)
- 6단계: (ㄱ) (ㄴ) (ㄷ) (4칸에서 시작, 9p, 신명조)

바. 들여쓰기

문단의 첫 문장은 3칸에서 시작, 문장과 문장 사이는 1칸으로 하고, 문단과 문단사이
는 1줄 띄지 않는다(“참고문헌”의 들여쓰기는 9칸에서 시작함).

사. 용어의 사용

- (1) 한글 사용을 원칙으로 하되, 의미적 혼동의 가능성이 있는 경우에 한하여 용
어가 처음 나왔을 때 () 속에 원어나 한자를 쓴다.
- (2) 세 개 또는 그 이상의 관련성 있는 단어를 연속하여 나열하는 경우에는 마지막
단어 바로 앞에 쉼표 없이 “그리고”, “와(과)”, “및”, “혹은” 등을 삽입한다.

2. 인용 사항

본문에 인용문을 삽입하는 경우에는 단어 및 구두점 등의 모든 사항이 인용되는 원
문과 일치되어야 하며, 그 인용부분의 길이에 따라 다음 규정을 지킨다.

가. 인용내용이 짧은(1-2행) 경우 에는 본문 속에 인용부호(“ ”)를 사용하여 기술하
며, 인용내용의 끝에 인용출처(저자, 출판년도)를 밝힌다. 한 문장 내에서 내용
을 축약하는 경우에는 반 칸을 띄운 후에 세 개의 공간점“...”을 사용한다.
예: “아버지를 아버지라 부르지 못하고...”(홍길동, 2003)

나. 인용내용이 긴(3행 이상) 경우 에는 본문에서 따로 떼어 기술한다. 이 경우에
는, 인용 부분의 아래와 위를 본문에서 한 줄씩 띄고 좌우로 각각 3글자씩들여
쓴다. 인용문의 출처는 “저자(출판년도)”를 먼저 밝히고 인용문을 적거나, 인용
문 뒤에 “저자(출판년도)”를 표기한다.

예: 이승환(2005)은 언어병리학이 다학문적 학문이라는 것을 강조하며 다음과 같은 의견을 피력하였다. 특수교육학, 심리학, 컴퓨터공학 등의 전문가들과 협력해야 하고, 나아가 의학의 여러 분야의 전문가들과 팀을 구성해야 할 장애유형도 많다. 그래서 상호 의뢰가 적극적으로 권장되어야 한다.

3. 각주(脚註, footnote) 와 후주(後註, endnote)

가. 각주의 사용은 금한다.

나. 그 대신, 본문에 표시하기 어려운 보충적 내용이나 설명에 한하여 후주의 사용을 허용한다. 후주를 표시하는 위치는 본문 내 해당되는 곳에 반 괄호를 붙인 어깨숫자로 일련번호를 표시하고, 그 내용은 본문의 가장 뒤, 참고문헌 바로 앞에 기술한다.

4. 본문 내의 인용문헌

가. 직접 인용의 경우: 인용부호(“ ”)를 달고 기술하며, 인용처(저자 및 발행년도)를 표기한다.

예 1: 김영옥(2003)에 의하면 “.....”

예 2: 한 선행연구에 의하면 “.....”(김영옥, 2003)

나. 간접 인용의 경우 : “저자”와 “출판년도”를 아래 예들과 같이 명기하되, 출판년도 표시의 괄호 앞 어절이 한글일 경우에는 괄호를 붙여 쓰고 (단, “참고문헌”에서는 반 칸을 띄어 쓴다), 영어인 경우에는 반 칸 띄고 쓴다.

예 1: 이 이론에 대하여 고도홍(2003)은.....

예 2: 이 이론에 대하여 Pinker(1975)는.....

예 3: 한 연구(고도홍, 1995)에 의하면.....

예 4: 최근의 연구(고도홍, 1995; Boone, 1990)에 의하면.....

다. 저자가 다수인 경우:

(1) 저자가 3인 이상 5인까지일 경우, 최종 저자 앞에 “및” 또는 “와/과”로 표기한다. 또 같은 문헌이 반복 인용될 때에는 한국인인 제 1저자의 성과 이름 뒤에 “등/외”를 표기하고, 외국인인 제 1저자의 성 뒤에 et al.을 표기한다.

예 : 김수진, 윤미선 및 김정미(2002)는... 첫 인용

김수진 등(2002)은... 반복 인용

Boone, Hodson & Paden(1995)은... 첫 인용

Boone et al.(1995)은... 반복인용

(2) 6인 이상이면 제1저자만 기재하고 “000 외”나 “0000 et al.”등으로 표시한다.

5. 참고문헌 작성법

가. 참고문헌은 논문의 말미에 한, 중, 일, 기타 동양, 서양 문헌 순으로 열거한다. 서양 문헌작성의 경우 여기에서 규정한 형식 이외의 것은 APA(American Psychological Association) 양식에 따른다.

나. 저자는 저자수와 관계없이 모두 표시한다. 영문 이름의 경우에는 성을 먼저 쓰고, 이름은 첫 글자만(예: Kim, H. K.) 표시한다.

다. 동일한 저자가 같은 해에 낸 다수의 논문을 참고했을 경우에는 출판년도 뒤에 영문 소문자를 써서 구별한다.

예: 2005a,

라. 단행본(연수회 교재, 발표회 교재 및 검사도구 포함)의 경우:

(1) 국문: 저자 또는 편집자(출판년도). 책제목. 출판사 소재지: 출판사.

예 1: 이승환(2005). 유창성장애. 서울: 시그마프레스.

예 2: 심현섭, 신문자, 이은주(2004). 파라다이스-유창성검사

(Paradise-Fluency Assessment, P-FA). 서울: 파라다이스복지재단.

(2) 영문: 저자 또는 편집자(출판년도). 책제목(이탤릭체). 출판사 소재지: 출판사.

예: Van Riper, C. & Erickson, R. L.(1996). Speech correction: An introduction to speech pathology and audiology. Needham Heights, MA: A Simon & Schuster Co.

마. 단행본 속의 논문 또는 단원(chapter)의 경우:

(1) 국문: 저자(출판년도). 논문[단원]명. 편집자[기관]명(편). 단행본명. 발행지: 발행처.

예: 김영태(2000). 조음음운장애 치료를 위한 임상이론. 한국언어청각임상학회(편). 말·언어임상 전문요원교육: 조음음운장애 및 실어증 치료기법의 임상적 적용. 서울: 한학문화.

(2) 영문: 위와 동일하나 출처인 단행본명을 이탤릭체로 표기

아래 예와 같이 단행본저자의 이름을 표기하되, 단행본 저자가 1명인 경우에는 “(Ed.)”로, 2명 이상인 경우에는 “(Eds.)”로 표기.

예: Beeson, P. & Hillis, A.(2001). Comprehension and production of written words. In R. Chapey(Ed.), Language intervention strategies in aphasia and related neurogenic communication disorders(4th ed.). Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins.

(3) 단행본이 재판(再版)이상 : 단행본명 뒤의 ()안에 “3판” 혹은 “3rd ed.” 등으로 표기.

바. 정기간행물(학술지) 속의 논문의 경우:

(1) 국문: 저자(출판년도). 논문명. 논문수록 학술지명, 권(호) 번호, 페이지.

예: 장빛나, 김수지(2009). 타악기를 이용한 음악 활동이 유아 스트레스에 미치는 영향. 아동교육, 18(3), 213-226.

(2) 영문: 저자(출판년도). 논문제목. 논문수록 학술지명(이탤릭체), 권(호), 페이지.

예: Kim, S. J.(2010). Music therapy protocol development to enhance swallowing training for stroke patients with dysphagia. Journal of Music Therapy, 57(2), 102-119.

사. 학위논문의 경우

(1) 국문 : 저자(출판년도). 논문제목. 학위수여대학. 학위명.

예: 김민정(2004). 아동용 한국어 조음검사의 개발. 연세대학교 대학원 언어병리학 협동과정 박사학위논문.

(2) 영문 : 저자(출판년도). 논문명(이탤릭체). 학위명, 학교명 및 학교소재지.

단, 석사논문은 “master’s thesis”로, 박사논문은 “doctoral dissertation”으로 표기한다.

예: Sim, H. S.(1996). Kinematic analysis of syllable repetition and sound prolongation in children who stutter. Unpublished doctoral

dissertation. University of Iowa, Iowa City.

아. 번역서의 경우

- (1) 원저자명(출판년도). 번역서명[원전의 제목을 알고 있는 경우에 표기]. (역자명). 번역서의 출판지: 번역서의 출판사명.

예 1: 정옥란(역)(1993). 음성과 음성치료. 대구: 배영출판사.

예 2: 이승복, 한기선(공역)(2000). 의사소통 과학과 장애: 과학에서 임상실습까지. 서울: 시그마프레스.

자. 연수회, 특강 또는 학술대회 자료의 경우

- (1) 저자명(발표된 년도). 발표제목. 자료명. 발표장소.

예 1: 윤미선, 이봉원(2005). 한국어 어휘 특성에 따른 단어인식 검사에 대하여. 한국언어청각임상학회 학술대회 발표논문집. 전북대학교, 전주.

예 2: Pae, S. & Yoon, H. J.(2005). Reading miscue analysis of the Korean second graders. Proceedings of the American Speech-Language-Hearing Association(ASHA) annual conference. San Diego, CA.

차. 기관이 저자인 경우:

- (1) 국문 : 기관명을 저자로 명기(발행년도). 단행본명. 발행도시명: 기관명에 준하여 “동부”, “동 협회”, “동 학회” 등으로 표기.

예: 문화관광부(1999). 교과서의 어휘 분석연구 - 초등학교 교과서를 대상으로. 서울: 동부.

- (2) 영문 : 단행본명을 이탤릭체로 표기. 발행처가 저자와 동일한 경우에는 발행도시명: 을 적은 후에 “Author”라고 표기.

예: American Psychological Association(2001). Publication Manual of the American Psychological Association (5th ed.). Washington, DC: Author.

6. 표, 그림 및 부록

가. 표, 그림 및 부록에는 일련번호를 각각 붙이되, < >를 사용한다. 표와 그림은 본문 안에 삽입하고 부록은 참고문헌 뒤에 삽입한다.

예: <표 1>, <그림 1>

나. 표 및 부록의 제목은 상단 왼쪽에, 그림의 제목은 하단 중앙에 붙인다.

다. 표, 그림 및 부록을 다른 문헌에서 인용하였을 때, 표와 부록의 경우에는 하단 왼쪽에, 그림의 경우에는 하단 중앙 제목 밑에 출처를 명기한다.

라. 부호를 사용할 때의 글씨체 및 띄어쓰기는 다음과 같다.

(1) p, F, t는 신명조체의 이탤릭체로 쓴다. 단, M, N, SD는 신명조체의 정자체로 한다.

(2) 부호 사이는 반 칸 띄어 쓴다(예: $p < .001$, $F(1,129) = 2.71$, $t = 4.52$).

(3) *는 윗 첨자의 형태로 통계표 안의 t값과 표 밑의 p값을 제시할 때 쓴다.

(예: *t, * $p < .05$)

마. 유의확률을 나타내는 p값은 표 하단에 반드시 기재하여야 하며, 소수점 이하 3자리까지 기재한다. (예: $p = .003$)

7. 초록

가. 한글 논문의 경우

(1) 한글초록: 10줄 이내의 한 문단으로 된 한글초록(연구목적, 방법, 결과 등 포함)을 별지에 작성하여 논문 맨 앞에 첨부한다.

(2) 영문초록: 10줄 내외의 영문초록을 별지에 작성하여 논문 맨 뒤에 첨부한다.

(3) 핵심어: 3-5개의 핵심어를 한글초록과 영문초록 밑에 쓴다.

나. 영문 논문의 경우

(1) 영문초록: 10줄 이내의 한 문단으로 된 영문초록(연구목적, 방법, 결과 등 포함)을 별지에 작성하여 논문 맨 앞에 첨부한다.

(2) 한글초록: 1쪽 이내의 한글초록(한글제목, 한글이름, 한글소속 포함)을 별지에 작성하여 논문 맨 뒤에 첨부한다.

(3) Key Words: 3-5개의 핵심어를 영문초록과 한글초록 밑에 쓴다.

<별첨 4>

한국통합치료학회 회칙

제1장 총 칙

제1조 (명칭) 본 학회는 한국통합치료학회(The Korean Society of Interdisciplinary Therapy)라 칭한다.

제2조 (목적) 본 학회는 음악, 언어, 놀이, 가족, 상담심리, 예술심리의 이론과 실재를 연구함으로써 한국 치료학의 발전 및 회원의 학문적 성장을 도모하는데 그 목적을 둔다.

제3조 (위치) 본 학회의 사무소는 당해 회장이 정하는 바에 따른다.

제4조 (사업) 본 학회의 사업은 다음과 같다.

1. 학술연구 및 발표
2. 심리적, 신체적 건강 증진을 위한 지원 및 연구 활동
3. 학술지 발간
4. 학회발전을 위한 교육
5. 국내외 학회와의 유대
6. 회원의 권익보호 및 친목
7. 기타 본 학회의 목적에 부합한 사업

제2장 회 원

제5조 (회원의 자격) 본 학회의 회원은 심리치료, 놀이치료, 언어치료, 음악치료, 가족치료, 예술심리치료 또는 관련 학문을 전공하고 본 학회의 목적에 찬성하는 자로 한다.

제6조 (회원의 구분) 본 학회의 회원은 준회원, 정회원, 평생회원, 일반회원, 기관회원으로 구분한다.

1. 준회원은 5조에 관련된 전공의 학사학위 취득 후 관련 경력 1년 이상인 자 또는 관련 전공 석사과정 중인 자로 본 학회의 취지에 찬성하고 학회가 제시한 일정한 구비요건을 충족하며, 소정의 입회원서를 제출 하여 운영위원회의 승인을 얻은 자로 한다.
2. 정회원은 5조에 관련된 전공의 석사학위 소유자로서 본 학회의 취지에 찬성하고 학회가 제시한 일정한 구비요건을 충족하며, 소정의 입회원서를 제출 하여 운영위원회의 승인을 얻은 자로 한다.
3. 평생회원은 5조에 관련된 전공의 석사학위 취득 후 관련 경력 3년 이상인 자로서 본 학회의 취지에 찬성하고 학회가 제시한 일정한 구비요건을 충족하며, 소정의 입회원서를 제출 하여 자격관리 위원회의 심사와 운영위원회의 승인을 얻은 자로 한다.
4. 기관회원은 본 회의 목적에 부합하는 기관으로서 정회원이 운영 재직하는 기관 및 치료전문기관으로서 본 회의 운영위원회의 승인을 얻은 기관으로 한다.

제7조 (입회 절차) 본 학회에 가입하고자 하는 자는 입회 원서 제출과 함께 입회비를 납부하고 회장의 인준을 받아야 한다.

제8조 (회원의 권리) 회원은 다음과 같은 권리를 갖는다.

1. 총회의 의결에 참여할 권리
2. 임원의 피선거권을 가질 권리
3. 학술대회에서 발표할 권리
4. 본 학회의 사업에 참여할 권리
5. 본 학회의 각종 출판물을 받을 권리
6. 기타 학회에서 인정할 권리

제9조 (회원의 의무) 회원의 의무는 다음과 같다.

1. 총회 참석 및 회칙을 준수할 의무
2. 본 학회 활동에 성실히 참여할 의무
3. 본 학회에서 결의한 사항을 준수할 의무

4. 소정의 회비를 납부할 의무

제10조 (회원의 탈퇴) 본 학회의 회원은 임의로 탈퇴할 수 있다.

제11조 (회원의 제명) 본 학회의 회원으로서 본 학회의 목적에 배치되는 행위 또는 명예, 위신에 손상을 가져오는 행위를 하였을 때에는 운영위원회의 과반수 이상의 찬성으로 의결함으로써 학회의 회장이 제명한다.

제12조 (회원의 자격 정지) 2년 이상(당해 연도 제외) 회비가 체납된 회원은 체납 회비가 완납될 때까지 회원 자격 및 권리가 정지된다.

제3장 임 원

제13조 (임 원) 학회에 다음의 임원을 둔다.

1. 회장 : 1명
2. 부회장 : 1명
3. 총무 : 1명
4. 감사 : 2명
5. 학술위원장 : 1명
6. 학제 간 연구위원장 : 1명
7. 편집위원장 : 1명
8. 국제교류위원장 : 1명
9. 윤리위원장 : 1명
10. 홍보위원장 : 1명

제14조 (임원의 임기)

1. 각 임원의 임기는 1년으로 하며 연임할 수 있다.
2. 기타 임원의 결원이 발생할 때는 운영위원회에서 후임자를 선출한다.
3. 보선에 의하여 취임한 임원의 임기는 전임자의 잔여기간으로 한다.

제15조 (임원의 선출)

1. 회장과 감사는 운영위원회의 추천과 심의를 거쳐 총회에서 무기명투표로 하여 출석 회원의 과반수의 승인을 얻어야 하고, 기타 임원은 회장이 임명한다.
2. 임기 전의 임원의 해임은 운영위원회에서 의결한다.

제16조 (임원의 직무)

1. 회장은 학회를 대표하며 회무를 총괄하고, 총회, 운영위원회를 소집하고 그 의장이 된다.
2. 부회장은 회장을 보좌하고 회장이 유고시에 그 직무를 대행한다.
3. 총무는 총회에서 위임한 업무를 관장하며 학회를 책임 운영한다.
4. 각 위원회 위원장은 위원회를 대표하며 운영위원회에서 위임된 직무를 수행한다.

제17조 (감사의 직무) 감사는 다음의 직무를 행한다.

1. 학회의 재산상황을 감사하는 일
2. 운영위원회의 운영과 그 업무에 관한 사항을 감사하는 일
3. 제 1호 및 제 2호의 감사결과 부정 또는 부당한 점이 있음을 발견할 때에는 운영위원회에 그 시정을 요구하거나 총회에 보고하는 일

제4장 기 구

제18조 (기구의 종류) 학회의 원활한 운영을 위하여 다음 각 호의 기구를 둔다.

1. 총 회
2. 운영위원회
3. 상임위원회

제19조 (총회)

1. 총회는 학회의 최고의결기관으로서 다음 각 호의 사항을 심의 의결 한다.
 - 1) 정관 개정에 관한 사항
 - 2) 임원 선출에 관한 사항
 - 3) 사업계획 및 예·결산의 보고
 - 4) 규약 및 제 규정에서 총회의 의결을 요구하는 사항

- 5) 기타 운영위원회에서 상정하는 주요안건
2. 총회는 그 기능의 일부를 총회 의결을 통하여 운영위원회에 위임할 수 있다.

제20조 (운영위원회)

1. 운영위원회는 회장, 부회장, 총무, 학술위원장, 학제 간 연구위원장, 편집위원장, 국제교류위원장, 윤리위원장, 홍보위원장으로 구성 한다.
2. 운영위원회는 다음 각 호의 사항을 집행한다.
 - 1) 회장과 감사를 총회에 추천한다.
 - 2) 준회원, 정회원, 평생회원, 기관회원의 자격을 심사 및 승인한다.
 - 3) 각종 규정 및 지도감독을 한다.
 - 4) 중요사업을 계획, 심의한다.
 - 5) 정관의 개정을 총회에 건의한다.
 - 6) 본 학회의 운영을 총괄 조정한다.
 - 7) 기타 중요사항을 결정한다.
3. 감사는 운영위원회에 참석하여 발언할 수 있으나 표결권은 없다.
4. 기타 운영위원회의 조직 등에 관한 사항은 따로 정한다.
5. 제 20조의 모든 사항은 출석 3분의 2 이상의 찬성으로 의결한다.
 - ※ 단, 위임장을 제출한 경우 정족수에 포함한다.

제21조 (상임위원회)

1. 편집위원회
 - 1) 구성 : 위원장, 위원 약간 명
 - 2) 임무 : 학술지 발간 및 학술발표, 세미나 등 주관 및 교육
2. 국제교류위원회
 - 1) 구성 : 위원장, 위원 약간 명
 - 2) 임무 : 국제 교류 및 협력 주관 및 관리
3. 학제 간 연구 위원회
 - 1) 구성 : 위원장, 위원 약간 명
 - 2) 임무 : 음악, 언어, 놀이, 가족, 상담심리 등의 다양한 치료분야간의 통합치료모델 연구
4. 홍보위원회

- 1) 구성 : 위원장, 위원 약간 명
 - 2) 임무 : 대외협력 및 홍보
5. 학술위원회
- 1) 구성 : 위원장, 위원 약간 명
 - 2) 임무 : 학술발표, 세미나, 교육특강 등 주관 및 교육

제5장 회 의

제22조 (총회)

1. 총회는 정기총회 및 임시총회로 나누되, 정기총회는 매년 1회 갖고, 임시총회는 회장이 필요하다고 인정할 때나 운영위원회의 요구가 있을 때 회장이 소집한다.
2. 총회에서 투표권은 정회원, 평생회원에게 있다.

제23조 (총회의 의결정족수)

1. 총회는 정회원, 평생회원의 재적 회원 3분의 1 이상 출석으로 개최한다.
※ 단, 위임장을 제출한 경우 정족수에 포함한다.
2. 총회의 의사는 출석 정회원, 평생회원 과반수의 찬성으로 의결한다.
※ 단, 가부동수인 경우에는 의장이 결정한다.

제24조 (총회의 특례)

1. 회장은 다음에 해당하는 소집요구가 있을 때에는 그 소집요구일로부터 20일 이내에 총회를 소집하여야 한다.
 - 1) 운영위원회가 회의의 목적을 제시하여 소집을 요구한 때
 - 2) 총회 소집권자가 궐위되거나 또는 이를 기피함으로써 총회소집이 불가능할 때는 운영위원회의 3분의 2 이상의 찬성으로 총회를 소집할 수 있다.

제25조 (총회의결 제척사유) 의장 또는 회원이 다음의 각 호에 해당하는 때에는 그 의결에 참여하지 못한다.

1. 임원 취임 및 해임에 있어 자신에 관한 사항
2. 금전 및 재산의 수수를 수반하는 사항으로써 회원자신과 학회와의 이해가 상

반되는 사항

제6장 재 정

제26조 (재정)

1. 본 학회의 재정은 회비, 학회운영 수익, 및 기타 찬조비 등으로 충당한다.
2. 회원 자격별 회비(입회비, 연회비, 및 평생회비 등)는 운영위원회에서 정하고 총회의 인준을 받는다.
3. 본 학회 회원으로서 2년 이상 연회비를 납부하지 않은 회원의 자격은 회비 납부시까지 정지되며, 미납회비(당해 연도를 포함한 3년분 미납 연회비)의 납부와 동시에 회원 자격이 회복된다.
4. 평생회비를 납부한 회원은 연회비가 면제된다.
5. 본 학회 재정의 모든 입출금은 본 학회가 보유한 은행 계좌를 통해 이루어진다.

제27조 (회계년도) 학회의 회계년도는 매년 1월 1일부터 12월 31일까지로 한다.

부 칙

1. 본 정관은 총회의 승인을 받은 날로부터 시행한다. 본 정관에 표기되지 않은 사항은 일반관례에 따른다.
2. 본 정관은 2015년 3월 23일부로 시행한다.
3. 본 개정은 2017년 3월 23일부로 시행한다.

편집위원회

편집위원장 : 선우현(명지대학교)
편집위원 : 최예린(명지대학교)
손보영(명지대학교)
이아라(경상대학교)
이상진(평택대학교)
박정환(제주대학교)
서근원(대구카톨릭대학교)
임지숙(명지대학교)
이상은(명지대학교)
김향숙(명지대학교)

통합치료연구 제15권 2호

2024년 2월 25일 인쇄
2024년 2월 25일 발행

발행인: 김은연 (한국통합치료학회장)

(우) 03674

서울시 서대문구 거북골로 34

명지대학교 국제관 4716호

Tel: 02-300-0882

E-mail: ksit@naver.com / ksit_journal@naver.com

인쇄처: 금성인쇄

이 학회지 내용의 일부 또는 전부를 한국통합치료학회의 사전 서면 허락없이 복제하는 것은 법으로 금지되어 있습니다.