



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2019년 2월
석사학위 논문

초등학교 4-6학년 말더듬아동의
말더듬 중증도와 의사소통태도에 따른
학교적응정도

조선대학교 대학원

언어치료학과

김 우 리

초등학교 4-6학년 말더듬아동의 말더듬 중증도와 의사소통태도에 따른 학교적응정도

School Adaptability of 4th-6th grade
Stuttering Children in Elementary School Based on
Stuttering Severity and Communication Attitude

2019년 2월 25일

조선대학교 대학원

언어치료학과

김 우 리

초등학교 4-6학년 말더듬아동의 말더듬 중증도와 의사소통태도에 따른 학교적응정도

지도교수 신문자

이 논문을 언어병리학 석사학위신청 논문으로 제출함

2019년 2월

조선대학교 대학원

언어치료학과

김우리

김우리의 석사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 정부자 (인)

위 원 조선대학교 교수 전희정 (인)

위 원 조선대학교 교수 신문자 (인)

2018년 10월

조선대학교 대학원

목 차

<ABSTRACT>

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	4
3. 용어 정리	4
II. 이론적 배경	6
1. 학령기 아동의 말더듬 특성	6
가. 학령기 말더듬아동의 의사소통태도	6
나. 학령기 말더듬아동의 말더듬 중증도와 의사소통태도	7
2. 학교적응	8
3. 학교적응 요인 및 척도	12
III. 연구 방법	15
1. 연구 대상	15
가. 연구 참여자 선정	15
(1) 말더듬아동	15
(2) 일반아동	16
2. 연구 도구	17
가. 말더듬 중증도 측정 도구	17
나. 의사소통태도 측정 도구	18
다. 학교적응척도	18

(1) 학교적응척도 및 제작 과정	18
(2) 학교적응척도 내용타당도	19
3. 신뢰도	20
가. 평가자 내 신뢰도 및 평가자 간 신뢰도: 말더듬 중증도	20
나. 문항내적일관성신뢰도: 학교적응척도	21
다. 검사-재검사 신뢰도: 학교적응척도	21
4. 연구 절차	22
5. 자료의 통계처리	22
IV. 연구 결과	23
1. 말더듬아동 집단과 일반아동 집단 간 학교적응 총 점수 비교	23
2. 집단과 하위영역에 따른 학교적응 점수 비교	24
3. 말더듬아동 집단의 말더듬 중증도, 의사소통태도, 학교적응 간 상관분석 결과	28
V. 논의 및 결론	30
1. 말더듬아동 집단과 일반아동 집단 간 학교적응 총 점수 비교	30
2. 말더듬아동과 일반아동 집단 간 학교적응의 하위영역 점수 비교	32
3. 말더듬아동 집단의 말더듬 중증도, 의사소통태도, 학교적응 간 관련성	36
4. 연구의 의의 및 제언	38

참고문헌 41

부록 52

부 록 목 차

<부록 - 1> 하위영역, 대상 및 보고형태별 학교적응척도 검토…	52
<부록 - 2> 대상자 선별 기록지	54
<부록 - 3> 의사소통태도 평가	55
<부록 - 4> 학령기 아동용 학교적응척도(연구자용)	57

표 목 차

<표 - 1> 말더듬아동(CWS) 배경정보	16
<표 - 2> 일반아동(CWNS) 배경정보	17
<표 - 3> 학교적응척도의 내적일관성 신뢰도	21
<표 - 4> 집단 간 학교적응 총 점수의 기술통계 결과와 독립표 본 t -검정 결과	23
<표 - 5> 집단별 영역별 반복측정이완분산분석 결과	24
<표 - 6> 전체 아동(말더듬아동+일반아동)의 하위영역별 점수에 대한 사후검정 결과	24
<표 - 7> 집단 별 하위영역 점수 기술통계와 집단 간 하위영역 점수에 대한 독립표본 t -검정 결과	25
<표 - 8> 학교적응 총 점수와 말더듬 중증도, 의사소통태도 점수 간 상관분석 결과	28

그림 목 차

<그림 - 1> WHO의 ICF에 기초한 말더듬 경험 모델	9
<그림 - 2> 집단 간 학교적응 총 점수 비교	23
<그림 - 3> 집단 간 학교생활·환경적응 영역 점수 비교	26
<그림 - 4> 집단 간 수업적응 영역 점수 비교	26
<그림 - 5> 집단 간 친구적응 영역 점수 비교	27
<그림 - 6> 집단 간 교사적응 영역 점수 비교	27
<그림 - 7> 학교적응 총 점수와 말더듬 중증도 간 산포도	28
<그림 - 8> 학교적응 총 점수와 의사소통태도 점수 간 산포도...	29
<그림 - 9> 말더듬 중증도와 의사소통태도 점수 간 산포도	29

<ABSTRACT>

School Adaptability of 4th-6th grade Stuttering Children in Elementary School Based on Stuttering Severity and Communication Attitude

Kim, Woo-Ri

Advisor : Shin, Moon-Ja

Department of Speech-Language Pathology

Graduate School of Chosun University

School adaptability is a very important aspect in development of school-aged children, since this may influence development in adolescence, adulthood and social adaptation in future. However, School-age Children Who Stutter(school-age CWS) may have negative experience at school, due to the difficulty with their oral language ability that places various restrictions in their school life. Especially, the period of experience in stuttering lengthens and a variety of miscommunication experience are accumulated in upper grades. For such reason, children may have negative psychological and emotional traits, and maladaptation may be caused in different aspects of school life. So far, there have been qualitative studies on school lives of stuttering adolescents or adults and it's been reported that they had a negative experience at school. On the other hand, there is an absence of research on school adaptability among school-age CWS, although the difficulty with school adaptability caused by stuttering has been reported. This means there is a need to look into objective information of school adaptability among school-age CWS.

This study was, therefore, conducted (1) to compare an overall school adaptation degree between school-age CWS and CWNS(children who do not stutter), (2) to

compare differences in individual sub-domains(school life · environmental adaptation, class adaptation, peer adaptation, and teacher adaptation), and (3) to examine correlations among stuttering severity, communication attitude, and school adaptability in order to understand a relation between stuttering and school adaptability in depth.

This study targeted 14 school-age CWS and 14 CWNS in fourth to sixth grade in elementary school that had the same sex, chronological age and grades. To consider a school adaptation degree among school-age CWS and CWNS, the School Adaptation Scale for School aged Children(SAS-C) was used.

The SAS-C consists of four sub-domains (school life · environmental adaptation, class adaptation, peer adaptation and teacher adaptation) and each sub-domain consists of 5 statements and total of 20 statement. The format of SAS-C is a child's self report, and each child is asked to read the questions (statements) by themselves and their answers are scored on a 1 to 5 Likert scale. In the beginning, the P-FA II (Paradise-Fluency Assessment-II) was applied to measure the stuttering severity and the communication attitude questionnaire for elementary school students of P-FA II was employed to measure their communication attitude.

The study findings are as follows: First, it was revealed that school-age CWS had a significantly lower degree of school adaptation than CWNS($p<.05$). Second, school-age CWS had a significantly lower degree of peer adaptation($p<.05$), and teacher adaptation($p<.05$) than CWNS in the sub-domains of school adaptation. Third, there was a significant correlation between stuttering severity and school adaptability ($r=-.585$), between communication attitude and school adaptability ($r=-.716$), and between stuttering severity and communication attitude($r=.644$).

These study results imply that speech-language pathologists need to examine overt and covert properties of school-age CWS, and need to gather the information of the school adaptation and/or school adaptability information in stuttering evaluations in the clinic, and a the comprehensive assessment of school age stuttering children, and information of school adaptation when evaluating them clinically, and a comprehensive mediation should be conducted.

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

발달성 말더듬(Developmental Stuttering, 이하 말더듬)은 일반적으로 학령전기에 시작되며, 말더듬 시작 후 3년 이내에 대부분 자연회복을 하지만 그 중 20%는 학령기까지 지속된다(Yairi & Ambrose, 2005). 말더듬이 학령기까지 지속되는 경우에는 말더듬은 기간이 어느 정도 지났기 때문에 만성화될 수 있는 가능성이 그만큼 높아진다(Guitar, 2014). 말더듬이 발생하는 직접적인 요인으로는 말소리 산출에 관여하는 근육의 불협응이 있지만 말더듬은 사람 자신이나 주위 사람들의 부정적인 반응이 말더듬을 더 악화시킬 수 있다고 보고되고 있다(Van Riper, 1982).

말을 더듬는 사람의 경우 말더듬으로 인해 자신의 의견을 전달하는데 어려움을 보이기도 하는데, 이러한 어려움이 반복되다보면 말더듬는 사람들은 의사소통 상황을 두려워하여 일반인들에 비해 소극적이고 부정적인 의사소통태도를 보일 수 있다(차현, 2015; Andrews & Cutler, 1974). 또한 말더듬는 사람은 의사소통 시 청자의 부정적인 반응을 지속적으로 경험하면서 부정적인 심리와 태도를 보이기도 한다(김승미, 2012; Andrews & Cutler, 1974). 말더듬는 사람의 대부분이 일반인보다 부정적인 의사소통태도를 가지고 있는 것으로 보고되고 있으나, 이러한 의사소통태도와 말더듬 중증도의 관련성에 대한 연구 결과는 상이하다. 말더듬 중증도가 높을수록 더 부정적인 의사소통태도를 보인다고 보고한 연구 결과가 있는 반면(고영옥·권도하, 2010; 박진원·권도하, 2009; 최다혜, 2003; Vanryckeghem, 2001), 상관이 없었다고 보고한 연구들도 있었다(김우정, 2012; 이순옥, 2010; Miller & Watson, 1992). 오랜 시간 동안 말을 더듬어 온 사람은 말산출의 어려움으로 인해 사회적, 교육적, 직업적 측면에 제한이 있을 수 있다. Klompas & Ross(2004)는 말더듬 성인의 대부분이 교육, 학교, 사회생활, 취업에 어려움이 있었으며, 말더듬이 자존감과 자아상에 부정적인 영향을 주고, 감정적으로도 영향을 끼친다고 보고하였다. 결과적으로 말더듬은 단순히 말더듬의 외현적 현상에서 끝나는 것이 아니라 이로 인해 다양한 측면의 활동과 참여에 영향을 주고 내면적 특성과 말더듬 정도에도 영향을 주어 결국 말더듬는 사람들의 삶의 질에 부정적인 영향을 초래하게 될 수 있다(Yaruss & Quesal, 2004). 특히 아동이 학령기에 접어들면 학교에

서 많은 시간을 보내기 때문에 성공적인 사회적·학업적 성취를 위한 구어적 능력이 요구되며, 의사소통 능력이 학령전 시기보다 더욱 중요해진다(Sincoff & Sternberg, 1988). 이러한 점에서 학령기 시기의 말더듬은 학업과 사회적인 여러 여건에 자유롭게 참여하지 못하게 하는 요인이 되어 학교적응에 어려움을 줄 수 있다.

말더듬는 사람의 학령기나 청소년 시기의 학교 경험을 살펴본 연구들은 말더듬는 사람들이 학교에서 다양한 부정적인 경험을 하였음을 보고하고 있다(Crichton-Smith, 2002; Klompas & Ross, 2004). 세밀하게 살펴보면 학령기에 접어들면서 교사나 또래와 상호작용할 기회가 많아지게 되는데, 말더듬아동의 경우 말산출의 어려움으로 교사나 또래와의 관계에 있어 부정적인 경험을 할 수 있고, 일반아동보다 놀림이나 괴롭힘을 경험할 확률이 높다고 하였다(이현경·이수복·심현섭·오인수, 2016; Blood et al, 2011; Hugh-Jones, & Smith, 1999; Manning, 2010; Nippold & Packman, 2012). 특히 말더듬 정도가 심하고, 말더듬 지속기간이 길어지면서 아동은 말하는 것이 어렵다는 것을 더 인식하게 되고, 말산출의 어려움으로 또래와의 상호작용이 제한되어 친구관계나 학교생활이 위축되기도 한다(김은하, 2011; Harford & Leahy, 2007; Manning, 2010). 또한 말더듬아동들은 학교 수업 측면에서도 어려움을 경험할 수 있다. 이들은 수업시간에 구어적 측면이 요구되는 활동에 어려움을 갖게 되며, 말더듬에 대한 생각으로 주의집중이 분산되고 학습기회가 제한되어 학교 수업에서도 어려움을 보일 수 있다(Daniels, Gabel & Hughes, 2012). 이러한 결과들을 살펴볼 때 학령기 아동의 말더듬은 학교적응에 부정적인 영향을 미칠 수 있으며, 말더듬아동의 학교적응에 대한 연구의 필요성을 시사한다고 볼 수 있다.

학교적응이란 학교 안에서 환경의 요구에 따라 자신을 변화시킴으로써 학교 환경과 개인 사이에 조화와 균형을 이루어 나가는 적극적인 상호작용의 과정이라고 할 수 있다(박상민, 2008). 학령기 학교적응은 이후 청소년 및 성인기의 발달과 사회적응에 영향을 미칠 수 있으므로 매우 중요한 측면이다(추미애·박아청, 2006). 우리나라에서도 측정도구를 이용하여 학령기 아동의 학교적응을 살펴본 연구들이 많이 있었는데 이들을 살펴보면 몇 가지 하위영역으로 나뉘어진다. 학교적응척도 하위영역에는 대부분 학교환경 및 학교생활(김용래, 2002; 조경희, 2014), 교사 및 또래관계(김용래, 2000; 김지혜, 2002; 이규미, 2005; 이애옥, 2008; 조경희, 2014; 조수정, 2014), 수업(김용래, 2000; 김지혜, 2002; 이규미, 2005; 이애옥, 2008; 조경희, 2014)을 주로 포함하고 있었고, 학교규칙·태도, 친사회적 행동 및 사회적 관심 등을 부분적으로 포함하기도 하였다(박상민, 2008; 서한누리, 2013; 오익수, 2009; 유선미, 2007; 이애옥, 2008; 조수정, 2014).

학령기 시기 아동이 학교생활에 적응하지 못할 때, 아동은 학교에 대한 적대감이나 공포감, 경쟁의식, 실패감이 누적되어 또 다른 부적응 행동을 일으킬 수도 있다(김동배 · 권중돈, 1998). 더불어 아동의 학교부적응이 장기적으로 지속되거나 방치되면 심리적 측면에 부정적인 영향을 미칠 수 있으며(김은하, 2011; Langevin, Kleitman, Packman, & Onslow, 2009), 청소년기 및 성인기에 이르기까지 사회 구성원으로서 건강하게 기능하는데 어려움을 겪게 될 수 있다(Erikson, 1963). 따라서 학령기 아동의 발달에 있어 학교적응은 매우 중요한 측면이라고 할 수 있다.

특히 초등학교 고학년은 아동기를 지나 청소년기로 넘어가는 과도기적 단계라고 할 수 있다. 이 시기는 학교에서 보내는 시간이 많아지기 때문에 가정보다 학교가 차지하는 비중이 점차 커지게 된다. 고학년은 저학년때 보다 또래나 교사와의 관계가 더 중요해지고, 학업 성취에 대한 부담이 높아지게 되는데, 이러한 사회적 · 학업적 측면에 문제가 있을 때 학교적응에 어려움이 있을 수 있다(이현민, 2006). 이러한 점에서 학령기 말더듬아동의 경우 말더듬으로 인해 학교적응에 어려움이 있을 수 있는데, 이는 고학년으로 갈수록 말더듬는 기간이 길어짐에 따라 의사소통 실패 경험이 축적되면서 부정적인 심리 · 정서적 특성을 가질 수 있고, 말더듬으로 인해 학교생활의 다양한 측면에 어려움이 있어 학교부적응을 야기시킬 수 있다. 학교적응에 대한 연구는 아동의 학교부적응을 예방하고 건전한 학령기를 보낼 수 있도록 어떠한 노력이 필요한지에 대한 시사점을 제시해 줄 수 있을 것이다.

지금까지 말더듬 성인이나 청소년을 대상으로 학교 경험과 삶의 경험에 대해 살펴본 연구들은 있으나 대부분 질적 연구로 진행이 되었다(유선희 2014; 이현경 · 이수복 · 심현섭 · 오인수, 2016; 황민지, 2011; Langevin, Kleitman, Packman, & Onslow, 2012; Blood et al., 2011). 그러나 학령기 말더듬아동을 대상으로 학교생활이나 삶의 경험을 살펴본 양적 연구는 거의 이루어지지 않아 유용하고 객관적인 임상적 정보를 제공하는 데 부족함이 있다. 또한 말더듬는 사람은 말더듬의 외현적 현상뿐만 아니라 내면적 특성을 함께 가지고 있기 때문에 학교적응 정도가 말더듬 중증도 또는 의사소통태도와 어떤 관련이 있는지 살펴보는 것도 중요하다.

이를 위하여 본 연구에서는 학령기 말더듬아동과 일반아동의 전반적인 학교적응과 각 하위영역 간에 유의한 차이가 있는지 살펴보고자 한다. 하위영역은 대부분의 선행 연구에서 포함한 학교생활 · 환경적응, 수업적응, 친구적응, 교사적응으로 나누었다. 이러한 자료들은 학령기 말더듬아동의 학교적응 특성에 대한 객관적인 정보를 제공해줄 수 있을 것이다. 더불어 말더듬과 학교적응 간 관계를 파악하고, 말더듬 중증도와 의사

소통태도 간 관련이 있는지 알아보기 위해 학교적응, 말더듬 중증도, 의사소통태도 간에 상관이 있는지 살펴봄으로써 임상적 정보를 제공하고자 한다. 이와 같이 학교적응, 말더듬 중증도, 의사소통태도 간 관계에 대한 정보는 언어치료 임상에서 포괄적인 평가와 중재를 계획하는데 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

2. 연구문제

가. 학령기 말더듬아동 집단과 일반아동 집단 간에 학교적응 점수에 유의한 차이가 있는가?

- (1) 학교적응 총 점수에서 두 집단 간에 유의한 차이가 있는가?
- (2) 학교생활·환경적응 영역에서 두 집단 간에 유의한 차이가 있는가?
- (3) 수업적응 영역에서 두 집단 간에 유의한 차이가 있는가?
- (4) 친구적응 영역에서 두 집단 간에 유의한 차이가 있는가?
- (5) 교사적응 영역에서 두 집단 간에 유의한 차이가 있는가?

나. 학령기 말더듬아동 집단의 말더듬 중증도, 의사소통태도, 그리고 학교적응 간 유의한 상관이 있는가?

3. 용어 정리

가. 학교적응

학교적응이란 학교 안에서 환경의 요구에 따라 자신을 변화시킴으로써 학교환경과 개인 사이에 조화와 균형을 이루어 나가는 적극적인 상호작용의 과정이라고 할 수 있다(박상민, 2008).

지금까지 개발된 국내 학교적응 척도 관련 선행연구들을 살펴보면 학교적응의 하위영역으로 학교환경 및 학교생활, 교사 및 또래관계, 수업을 공통적으로 포함하고 있으며, 이는 4개의 하위영역이 학교적응의 중요한 구성요소라고 할 수 있다(김용래, 2000; 이애옥, 2008; 조경희, 2014; 조수정, 2014). 따라서 본 연구에서는 4개의 하위영역인 학

교생활·환경적응, 수업적응, 친구적응, 교사적응으로 구성된 학교적응척도를 이용하여 학교적응 정도를 분석하였다.

학교적응척도의 각 하위영역에 대한 용어 정리는 다음과 같다. 학교생활·환경적응이란 학교환경을 바르게 수용해서 본인의 요구를 적절하게 조절하고, 학교생활 전반에서 일어나는 일들을 파악하면서 잘 대처해가는 것을 의미한다. 수업적응은 학교 수업에 대한 참여를 포함하여 학업 활동 등 상황에서의 적응이라 할 수 있다. 친구적응과 교사적응은 아동이 친구와 교사와의 관계에서 일어나는 일들을 이해하고, 자신의 요구를 알맞게 조절하며 잘 대처해가는 것을 의미한다(조경희, 2014)

나. 말더듬 중증도

말더듬 중증도는 말더듬의 심한 정도를 의미한다. 말더듬 중증도는 말더듬의 외현적 측면으로 비유창성을 측정하여 객관적 중증도를 산출하는 방법과 평정척도를 사용하여 대상자의 전반적인 중증도를 평가하는 방법이 있는데 이 중 비유창성 측정을 통한 중증도 산출이 더 보편적으로 사용되고 있다(하지완·이은주, 2009). 본 연구에서는 『파라디이스 유창성검사-II』(Paradise-Fluency Assessment-II, 이하 P-FAⅡ; 심현섭·신문자·이은주, 2010)의 필수과제를 실시하여 말더듬 중증도를 분석하였다.

다. 의사소통태도

의사소통태도는 타인과 의사소통하는 상황에 대해 느끼는 감정이나 태도를 의미한다. 말더듬아동은 말더듬 지속 기간이 길어지게 되면서 다양한 의사소통 경험을 통해 말더듬에 대한 부정적인 의사소통 태도를 가지게 되며(Guitar, 2014), 학령기가 되면서 말더듬에 대한 완전한 인식이 나타난다(이지숙, 2009; Van Riper, 1963). 본 연구에서는 P-FA-Ⅱ의 초등학생 의사소통태도 검사지를 사용하여 학령기 말더듬아동의 의사소통태도를 분석하고자 하였다.

II. 이론적 배경

1. 학령기 아동의 말더듬 특성

가. 학령기 말더듬아동의 의사소통태도

의사소통장애를 가진 아동들은 의사소통 실패 경험으로 공포, 좌절 등의 정서적 특징과 부정적 자아개념을 가질 수 있다(Guitar, 2014). 특히 정상적 인지능력을 지닌 말장애 아동의 경우에는 자신과 또래 아동 간 의사소통 능력을 비교하고, 그 차이를 지각함으로써 부정적인 내면적 특성일 가질 가능성이 크다. 서수진·신명선(2014)은 말장애 아동의 내면적 특성을 살펴보기 위해 말장애 유무와 유형(말더듬아동 집단, 조음장애 아동 집단, 그리고 일반아동 집단)에 따른 1-3학년 아동의 의사소통태도, 자아존중감, 자아효능감을 살펴보았다. 연구 결과, 일반아동 집단이 다른 말장애 집단에 비해 가장 긍정적인 의사소통태도와 높은 자아존중감 및 자아효능감을 보였으며, 말더듬아동 집단이 조음장애 아동 집단보다 더 부정적인 의사소통태도와 낮은 자아존중감을 보였다고 보고하였다. 이는 말장애 아동이 일반아동보다 부정적인 의사소통태도와 낮은 자아존중감을 보인다는 선행연구들의 결과와 일치하였다(Bajina, 1995; De Nil & Brutten, 1990; Harter, 1999; Shames & Rubin, 1986). 이러한 연구 결과는 말더듬아동이 말더듬으로 인해 부정적인 내면적 특성을 가질 수 있음을 시사한다.

말더듬아동의 내면적 특성에 대한 연구들은 어린 아동의 경우 말더듬 정도가 약하고, 자신의 말더듬을 인식하거나 말에 대한 부정적인 감정이나 태도를 갖지 않는 것으로 보고되고 있으며(이지숙, 2009; 차현, 2015; Silverman, 1970), 말더듬 지속 기간이 길어지고, 의사소통 실패를 경험하면서 점차 말더듬에 대한 부정적인 감정과 태도를 갖는다고 여겨진다(Guitar, 2014). 일반적으로 학령전기에 말더듬이 시작되기 때문에 이후 말더듬이 만성화 될 수 있는 학령기에 말더듬에 대한 완전한 인식이 주로 나타나게 된다고 보고있으며(Bloodstein, 1961; Van Riper, 1963), 이러한 이유로 말더듬은 사람의 의사소통태도에 관한 연구들은 주로 성인 또는 학령기 아동을 대상으로 이루어져 왔다. 하지만 최근에는 어린 말더듬아동 역시 말더듬을 인식하고 있으며, 부정적인 의사소통태도를 보인다는 연구 결과가 보고되고 있다(이지숙, 2009).

Luc & Brutton (1991)은 의사소통태도를 측정하는 도구로 CAT(Communication Attitudes Test)을 개발하였으며, 이를 이용하여 63명의 남자 학령기 말더듬아동과 7명의 여자 학령기 말더듬아동의 성별에 따른 의사소통태도를 비교하였다. 연구 결과, 여자 말더듬아동이 남자 말더듬아동보다 더 부정적인 의사소통태도를 보이는 것으로 나타났다. De Nil & Brutton(1991)의 연구에서는 7-14세 말더듬아동과 일반아동을 대상으로 CAT를 사용하여 의사소통태도를 비교하였는데, 그 결과 말더듬아동이 일반아동보다 부정적인 의사소통태도를 나타냈다고 보고하였다.

국내 연구에서도 유사한 결과를 보였는데, 박진원·권도하(2009)는 생활연령과 성별을 일치시킨 7-9세 학령기 말더듬아동 20명과 일반아동 20명을 대상으로 CAT-R(Communication Attitudes Test-Revised)을 사용하여 의사소통태도에 차이가 있는지 조사하였다. 각 집단의 의사소통태도 평균 점수를 살펴본 결과, 일반아동 집단 8.70점, 말더듬아동 집단 12.65점으로 나타나 말더듬아동이 일반아동보다 부정적인 의사소통태도를 보이는 것으로 나타났다. 차현(2014)의 연구에서도 말더듬아동 집단 13.50점, 일반아동 집단 7.50점으로 나타나 말더듬아동이 일반아동보다 부정적인 의사소통태도를 보이는 것으로 보고되었다.

나. 학령기 말더듬아동의 말더듬 중증도와 의사소통태도

말더듬은 사람이 부정적인 의사소통태도를 보인다는 연구 결과들에 이어 말더듬 중증도와 의사소통태도 간 상관관계를 살펴보기 위한 연구들이 이루어지고 있으나 이에 대하여는 서로 상반된 연구 결과가 보고되었다.

Vanryckeghem et al.(2001)은 7-13세 말더듬아동 143명을 대상으로 말더듬 중증도에 따른 말에 대한 태도와 부정적 정서 간에 상관관계가 있는지 살펴보았다. 연구 결과, 말더듬 중증도는 말에 대한 태도, 부정적인 감정과 유의미한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 마찬가지로 국내에서 박진원·권도하(2009)는 7-9세 학령기 말더듬아동 20명을 대상으로 말더듬 중증도에 따른 의사소통태도에 차이가 있는지 살펴보았는데, 그 결과 말더듬 중증도와 의사소통태도 간에 정적 상관을 보여 말더듬 중증도가 높아질수록 더 부정적인 의사소통태도를 나타냄을 알수있었다.

반면, 말더듬 중증도와 의사소통태도 간 상관이 없다는 연구 결과들도 보고되었다. Miller & Watson(1992)은 말더듬 성인 52명을 대상으로 말더듬 중증도와 의사소통태

도 간 상관관계를 연구한 결과, 말더듬 중증도와 의사소통태도 간 상관이 없었다고 보고하였다. 국내에서도 일관된 결과가 보고된 연구가 있었는데, 김우정(2012)이 말더듬 아동을 대상으로 연구한 결과 말더듬 중증도에 따른 의사소통태도에 유의한 차이가 없었다고 보고하였다. 이순옥(2010)의 연구에서도 1-3학년 말더듬아동 30명, 조음장애 아동 30명, 일반아동 30명을 대상으로 각 집단 간 의사소통태도를 비교하고, 말더듬 중증도에 따른 의사소통태도에 차이가 있는지 살펴보았다. 연구 결과, 말더듬아동 집단이 가장 부정적인 의사소통태도를 보였으며, 조음장애 아동 집단, 일반아동 집단 순으로 나타났다. 말더듬 중증도와 의사소통태도 간 유의한 상관은 없는 것으로 보고되었다.

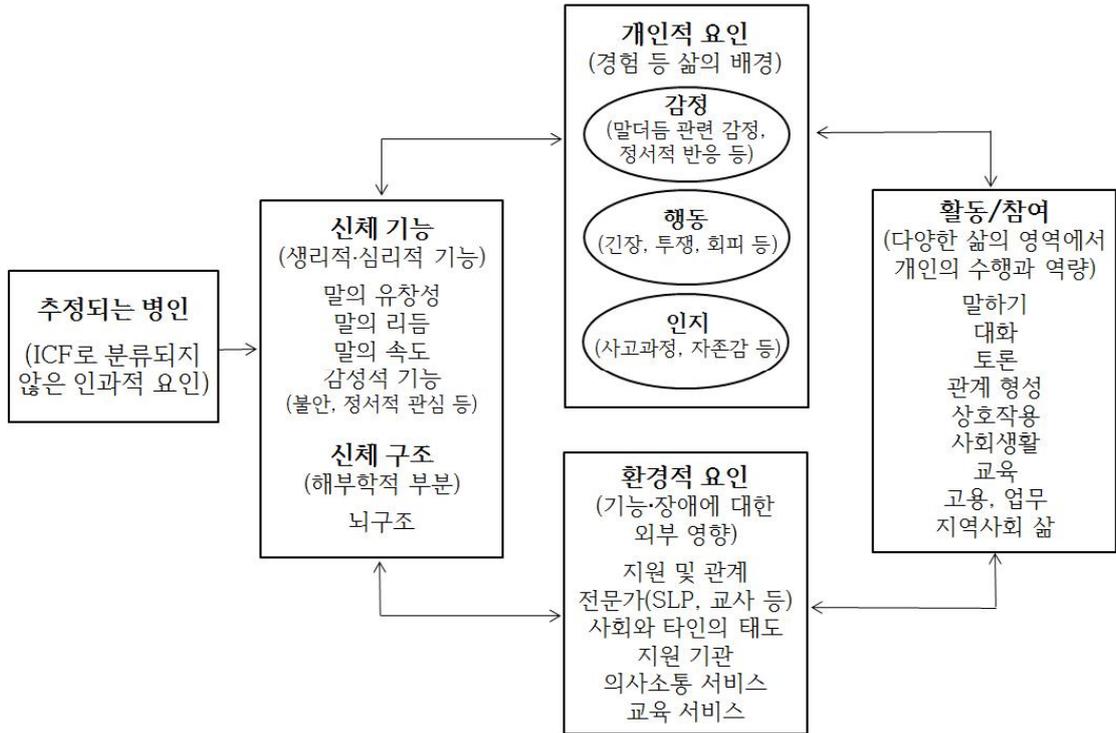
위의 선행연구 결과들을 살펴보면 학령기 말더듬 아동이 일반인에 비해 부정적인 의사소통태도를 가지고 있는 것을 알 수 있다. 말더듬 중증도와 의사소통태도 간 관련성에 대해서는 상이한 연구 결과들이 보고되고 있어 이에 대한 연구들이 계속 이루어져야 할 필요가 있다. 이에 따라서 본 연구에서는 말더듬아동의 말더듬 중증도와 의사소통태도에 따른 학교적응 정도를 살펴는 것과 함께 말더듬 중증도와 의사소통태도 간에 관계가 있는지도 살펴보므로써 이에 대한 임상적 정보를 제공하고자 한다.

2. 학교적응

Yaruss(1998)는 세계보건기구(The World Health Organization; WHO, 1980)에서 개발한 ICIDH(The International Classification of Functioning, Disability, and Health)를 사용하여 말더듬에 대한 설명과 함께 말더듬는 사람의 말더듬 경험을 기술할 수 있는 모델을 제시하였으며, Yaruss & Quesal(2004)에서 기존 말더듬 경험 모델의 한계점을 보완하기 위해 ICF라는 새로운 체계를 수정하여 설명을 하였다. ICF에 기초하여 개정된 말더듬 경험 모델은 <그림-1>과 같다.

의사소통은 사람이 살아가는데 있어 필수적인 측면이라고 할 수 있는데 말더듬는 사람은 말산출의 어려움으로 인해 대인 관계 형성이나 직업, 사회생활 등에 제한이 있을 수 있다. 그러나 모든 말더듬는 사람들이 활동이나 참여에 있어 제한을 똑같이 경험하지는 않는다. 이는 그 사람의 말더듬 중증도뿐만 아니라 개인적 요인이나 환경적 요인의 정도가 다르기 때문이다. 개인적 요인에는 말더듬으로 인한 자기 자신의 감정적, 행동적, 인지적 반응을 들 수 있으며, 환경적 요인에는 말더듬에 대한 청자의 반응, 의사소통 지원, 지원 기관, 교육 서비스 등이 있다(Yaruss & Quesal; 2004). 즉, 말더듬은

단순히 말을 더듬는 자체에서 끝나는 것이 아니라 이로 인해 개인적·환경적 요인이 다양한 측면의 활동과 참여 그리고 말더듬에도 영향을 주어 말더듬는 사람들의 삶의 질에 부정적인 영향을 끼칠 수 있고, 영향을 끼치는 정도는 사람마다 다르다고 할 수 있다.



<그림-1> WHO의 ICF에 기초한 말더듬경험 모델(Yaruss & Quesal, 2004, 48p)

타인과의 원활한 의사소통과 상호작용에 있어 구어적 능력은 매우 중요한 측면이다. 일반적으로 취학전 말더듬아동의 경우 자신의 말더듬을 인식하지 못하거나 인식의 정도가 미약하나, 학령기가 되면서 말더듬에 대한 완전한 인식이 나타나게 된다(이지숙, 2009; Bloodstein, 1961; Van Riper, 1963). 이때 말더듬아동이 말더듬에 대한 자기 자신의 반응과 청자의 부정적인 반응 등 의사소통 실패를 경험하면서 점차 부정적인 태도와 정서를 형성하게 된다. 이러한 점에서 학령기 시기의 주된 상호작용 대상인 교사와 또래의 태도는 말더듬아동에게 많은 영향을 미친다고 볼 수 있다. 말더듬에 대한 교사와 또래의 인식이나 태도를 살펴본 선행연구들에 의하면 교사와 또래 아동들이 말

더듬에 대해 부정적인 태도를 보였으며(Cooper & Cooper, 1996; Crowe & Walton, 1981; Dorsey & Guenther, 2000; Lass et al., 1994; Yeakle & Cooper, 1986), 이러한 태도는 말더듬아동과 상호작용 시 부정적인 행동을 할 수 있게 되어 말더듬아동에게 부정적인 영향을 미칠 수 있다고 보고하였다(Daniels, Gabel & Hughes, 2012). 특히 또래의 부정적인 태도는 말더듬아동이 학교생활에 적응하는데 영향을 미친다고 보고되었다(Franck, Jackson, Pimentel, & Greenwood, 2003; Hartford & Leahy, 2007; Money & Smith, 1995).

또한 말더듬 아동은 말을 더듬는 외현적 현상으로 인해 일상생활의 다양한 활동과 참여에서 어려움을 경험할 수 있다. 특히 학령기는 학교에서 많은 시간을 보내기 때문에 성공적인 학업과 사회적 활동을 위하여는 구어적 능력이 요구되며, 이러한 능력은 학령전 시기보다 상대적으로 더 중요한 측면으로 강조된다(유경 등, 2010; Sincoff & Sternberg, 1988). 이러한 점을 고려할 때 학령기 말더듬은 말산출의 어려움으로 인해 학교에서 다양한 활동 및 참여 제한과 불리한 경험을 할 수 있다. 말더듬아동의 말산출 문제는 또래와의 상호작용을 제한하여 친구관계에 부정적인 영향을 주고, 놀림이나 괴롭힘을 경험할 수 있다(Blood et al, 2011; Hugh-Jones, & Smith, 1999; Manning, 2010; Nippold & Packman, 2012). Blood et al.(1995)은 13-18세의 말더듬 학생과 일반 학생을 대상으로 괴롭힘 경험 여부를 확인하고 괴롭힘과 자존감, 삶의 만족, 삶의 방향 간 관련성을 살펴보았다. 연구 결과, 말더듬 학생이 일반 학생보다 괴롭힘 경험이 많았으며, 자존감과 삶의 만족이 더 낮은 것으로 나타났다. 또한 괴롭힘을 당한 말더듬 학생이 괴롭힘을 경험하지 않은 말더듬 학생보다 자아존감, 낙천적인 삶의 방향, 삶의 만족도에서 모두 낮은 것으로 나타났다. 이는 말더듬 학생이 말을 더듬는 문제로 인해 괴롭힘을 경험할 확률이 높고, 괴롭힘이 이들의 내면적 특성과 삶의 질에 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 예측할 수 있다. 또한 말더듬아동들은 학교 수업 측면에서도 어려움을 경험할 수 있다. 이들은 수업시간에 구두로 읽기, 발표하기와 같이 구어적 측면이 요구되는 활동에 어려움을 갖게 되며, 말더듬에 대한 생각으로 주의집중이 분산되고 학습기회가 제한되어 학교 수업에서도 어려움을 보일 수 있다(Daniels, Gabel & Hughes, 2012). 이를 통하여 학령기 시기의 말더듬은 학교에서 학업과 또래나 교사와의 관계 등 사회적인 여러 기회에 충분하고 자유롭게 참여하지 못하게 하는 요인이 될 수 있음을 확인할 수 있다(Guitar & McCauley, 2010; Murphy, Quesal, & Gulker, 2007).

최근 국내에서도 말더듬 청소년의 괴롭힘에 대한 질적연구가 이루어지고 있다. 이현

경·이수복·심현섭·오인수(2016)은 말더듬 청소년을 대상으로 괴롭힘에 대한 경험과 괴롭힘을 유발하는 요인, 유형, 대처방법에 대해 자세히 살펴보았다. 연구 결과, 이들은 대부분 말더듬 때문에 또래로부터 조롱, 욕설과 같은 언어적 놀림의 괴롭힘을 경험하였다. 말더듬 청소년들은 괴롭힘으로 인해 자아존중감이 저하되고, 불안과 분노 등 정서적 충격을 경험하였으나 대부분 괴롭힘 상황에서 회피하는 소극적 자세를 보였으며, 일부만이 담임 선생님께서 도움을 요청하는 등 적극적인 자세로 대처하는 경우가 있음을 보고하였다. 연구자는 괴롭힘에 대한 대처 방법으로 임상에서 언어재활사가 말더듬 청소년을 치료할 때 괴롭힘 경험 여부와 그에 따른 부정적인 정서적 영향을 확인하고, 괴롭힘에 대한 대처 방법을 치료 계획에 포함시키는 것이 중요하다고 하였다. 동시에 언어재활사는 교사가 말더듬 장애에 대한 이해와 함께 말더듬 청소년들이 괴롭힘에 취약할 수 있음을 인식하도록 말더듬에 대한 정보를 제공해야 하며, 괴롭힘 비율을 감소시키기 위해 일반 학생을 대상으로 말더듬 인식 개선 교육을 실시하는 것이 필요하다고 제안하였다.

학창시절 말더듬으로 인해 학교에서 부정적 경험을 한 사람은 이후 성인기에도 다양한 사회적, 직업적 측면에서 어려움을 경험할 수 있다. Klompas & Ross(2004)는 말더듬 성인의 삶의 경험과 삶의 질에 대해 살펴보았다. 말더듬 성인들을 대상으로 신념 및 정서적 문제, 교육, 학교생활, 가족 및 결혼생활, 사회생활, 취업, 언어치료 영역에 관련하여 개별적인 면담을 진행하였다. 연구 결과, 말더듬 성인의 대부분이 말더듬이 자존감과 자아상에 부정적인 영향을 주었으며, 감정적으로도 영향을 끼친다고 보고하였다. 나아가 이들의 삶의 다양한 영역에 대해 살펴본 결과, 대부분의 말더듬 성인들에게 말더듬이 학업과 교사 및 또래와의 관계에 부정적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 부정적인 학교 경험을 하였던 이들은 성인이 되어서 업무를 수행하거나 승진에 기회에 제한이 있다고 하였다. 그러나 가족 및 결혼 생활에는 말더듬이 영향을 미치지 않는다고 하였다. 연구 참여자인 말더듬 성인 대부분이 삶의 다양한 영역에서 제한과 부정적인 경험을 하였지만 절반 이상의 말더듬 성인들이 언어치료가 자신의 삶의 질에 긍정적인 영향을 미쳤음을 보고하였다.

위의 연구들을 살펴보면 말더듬아동은 학교에서 사회적·학업적 측면에 제한을 가질 수 있으며, 나아가 학교적응에 어려움이 있을 것이라는 예측을 할 수 있다. 아동의 학교적응은 이후 청소년기 및 성인기의 적응과 발달에 영향을 끼치므로 학령기 아동의 발달에 매우 중요한 측면이라고 할 수 있다(추미애·박아청, 2006). 현재까지 의사소통 장애를 가진 사람을 대상으로 학교적응을 살펴본 연구들이 이루어져 왔으나 조사된 대

상 장애군은 매우 제한적이다. 이와 같은 이유로 학령기 말더듬아동의 학교적응을 살피는 것이 중요하다고 할 수 있다. 학교적응에 대한 연구는 아동의 학교부적응을 예방하고 건전한 학령기를 보낼 수 있도록 어떠한 노력이 필요한지에 대한 시사점을 제시해줄 수 있을 것이다. 또한 학령기 말더듬아동은 일반아동보다 부정적인 의사소통태도를 가질 수 있으나, 말더듬 중증도와 관련이 있는지에 대한 연구 결과들이 상이하기 때문에 이와 관련된 연구가 더 이루어져야 할 필요가 있다. 이에 따라 본 연구에서는 초등학교 4-6학년 말더듬아동을 대상으로 전반적인 학교적응과 각 하위영역을 확인하고, 학교적응, 말더듬 중증도, 의사소통태도 간에 관련이 있는지 살펴보고자 한다.

3. 학교적응의 요인 및 척도

학교적응과 관련된 요인은 크게 개인적 요인과 가족·환경적 요인, 사회적 요인, 학업적 요인으로 나누어진다(박성혜·윤종희, 2013). 개인적 요인에는 성별, 학년, 자아존중감, 자아효능감 등이 있다. 대부분의 연구에서 성별과 학년에 따라 학교적응에 차이가 있음을 보고하였으며, 자아존중감은 학교적응 수준을 예측할 만큼 중요한 요인이라고 보고하였다. 즉 자아존중감이 높은 아동일수록 학교생활에 적극적으로 참여하고, 또래 집단에서 인기가 많다고 볼 수 있다(박은영, 2011; 이정운·이경아, 2004; 전종철·정하은, 2011). 가족·환경적 요인에는 부모-자녀의 관계, 부모의 양육태도, 사회경제적 지위가 있는데 부모-자녀의 관계와 양육태도가 긍정적일수록 학교적응이 더 높으며, 사회경제적 지위 역시 높을수록 어느 정도 학교적응에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(고혜진, 2003; 정은진 2002; 최경윤, 2010; 최진도, 2005). 사회적 요인에는 교사관계, 또래관계가 있는데, 이는 학교적응과 밀접한 관련이 있는 중요한 요인으로 교사와의 관계가 긍정적일수록, 또래와의 관계가 원만할수록 학교생활에 더 잘 적응한다고 볼 수 있다(공민주, 2013; 채선호·김진숙, 2015; 최지은, 2001). 마지막으로 학업적 요인 역시 학교생활을 잘 적응하고 만족감을 느끼는데 원동력이 되므로 학교적응과 관련된 중요한 측면이라고 할 수 있다.

학교적응 측정을 위해 국내 선행연구들을 분석하여 각 학교적응척도의 하위영역과 대상 및 보고형태를 정리하여 <부록-1>에 제시하였다. 연구에서 사용된 학교적응척도들을 살펴보면 대부분 학교적응의 하위영역으로 학교환경·생활(김용래, 2002; 조경희, 2014), 교사 및 친구관계(김용래, 2000; 김지혜, 2002; 이규미, 2005; 이애옥, 2008; 조경

회, 2014; 조수정, 2014), 수업(김용래, 2000; 김지혜, 2002; 이규미, 2005; 이애옥, 2008; 조경희, 2014)을 공통적으로 포함하고 있었다. 그 외에 학교규칙·태도, 학교에 대한 지각·만족감 등을 살펴본 연구도 있었다(박상민, 2008. 서한누리, 2013; 오익수, 2009; 유선미, 2007; 이애옥, 2008; 조수정, 2014). 이는 학교환경·생활, 교사 및 또래관계, 학교수업이 학교적응의 하위영역으로 중요한 구성요소임을 나타낸다(조수정, 2014).

학교적응척도의 하위영역들을 살펴보면 먼저 학교환경은 아동이 학교환경을 바르게 수용해서 자기 자신의 요구를 적절하게 조절하고 학교환경에서 수반되는 스트레스에 대처해가는 정도이며, 학교생활은 학교 내 규칙과 질서, 학교 행사, 시설물 이용, 교내 홍보와 게시물 확인, 준비물 지참 등의 주요사항을 중심으로 한 학교생활 전반에서 일어나는 일들을 파악하면서 잘 대처해가는 것으로 학교적응에 중요한 요인이 된다(조경희, 2014). 두 번째로 교사는 수업뿐 아니라 전반적인 학교생활을 지도하기 때문에 아동들과 밀접한 관계를 가지며, 아동의 학교생활에서 중요한 역할을 한다. 따라서 교사가 아동을 어떤 시각으로 바라보고, 어떻게 상호작용을 하고 있는지에 따라 아동에게 바람직한 혹은 부적절한 영향을 미칠 수 있다. 아동과 교사 간 관계는 아동의 자아 형성과 발달뿐만 아니라(이선중, 2000; 조숙희, 2011), 정서적, 사회적 학습효과에 영향을 미치게 되며 나아가 학교적응에 큰 영향을 끼칠 수 있다(조숙희, 2011). 세 번째로 친구관계 역시 학교적응에 영향을 미치는 중요한 요인이 된다. 학령기에는 학교에서 또래 집단을 형성하며, 집단 구성원간 상호작용 관계가 나타난다. 이때 친구로부터 높은 수준의 지지를 받고 도움을 받을 때 학교에서 자신감을 갖게 되며, 학교에 대해 긍정적으로 인식하는 태도를 갖게 된다(조수정, 2014; Birch & Ladd, 1997). 즉, 아동이 친구와의 관계가 친밀하고 원만할수록 학교생활 전반에 긍정적인 인식과 태도를 가지게 되고, 학교생활을 보다 적극적으로 참여하게 되므로 긍정적인 친구관계는 학교적응에 중요한 요인이 된다(곽수란, 2008; Baker, 2006). 만약 부정적인 친구관계를 형성하는 경우 우울증, 사회적 불안, 학교부적응 등의 문제가 발생하게 되며, 이후 사회적 문제로 나타날 가능성을 갖게 된다(임지현, 2009). 마지막으로 수업은 학교생활에서 핵심적인 활동이자, 아동이 수행해야 할 환경적 요구의 중요한 부분이므로 수업 활동에 적극적인 참여와 태도를 보이는 것은 학교생활을 잘 적응하고 만족감을 느끼는데 원동력이 된다(조수정, 2014). 특히 초등학교 고학년 시기에는 학업에 대한 능력, 자신감, 성취감 등을 자주 경험하게 되는데(김호권, 1979), 학업 성적이 좋은 아동들은 긍정적인 자아개념이 형성되지만 학업 성적이 좋지 않은 아동들은 부정적인 자아개념을 가지고 자신감이 부족하다(김동연, 2002). 또한 이들은 학업 집단에서 소외되고 또래 아동 간 학업

능력 비교에 의해 열등감, 욕구 불만을 일으키고, 그것이 문제행동을 야기시켜 학교생활의 어려움을 경험할 수 있다(이애옥, 2008). 이와 같은 이유로 수업은 학교적응에 영향을 미치는 중요한 요인이라 할 수 있다.

학교적응을 측정하기 위한 학교적응척도는 보고자가 누구인가에 따라 교사보고용, 부모보고용, 아동보고용 3가지로 나눌 수 있다. 먼저 교사보고용 학교적응척도는 교사가 직접 아동의 학교적응을 평가하는 것으로 국내외 개발된 척도들 중 가장 많은 부분을 차지한다. 교사보고용 학교적응척도들이 많은 이유는 교사가 학교에서 아동의 행동을 직접 관찰할 수 있고, 이들의 학업수행 등을 평가할 수 있다는 장점이 있기 때문이다. 그러나 교사가 아동의 학교적응에 대해 평가할 경우 겉으로 드러나는 행동과 같은 표면적 측면은 평가할 수 있지만 주로 학업태도, 능력 측면에 초점을 두는 경향이 있으며(오익수, 2008), 아동의 심리·정서적 적응 측면을 파악하는데 제한이 있다(조수정, 2014). 예를 들어, 겉으로 드러나는 학업 수행력이 좋고 모범적인 생활을 하는 아동이더라도 심리·정서적 측면에서 학교생활에 대한 만족감이 낮거나 부정적으로 지각할 수 있다. 또한 아동이 친구관계에서 문제가 있는 경우 제 3자인 교사나 부모가 관찰할 때 눈에 잘 띄지 않기 때문에 포괄적인 학교적응을 파악하는데 어려움이 있을 수 있다. 마찬가지로 부모가 보고하는 경우 아동의 학교생활을 구체적으로 관찰하기 어렵기 때문에 교사에 비해 아동의 학교적응을 평가하는데 제한이 많다. 이러한 이유로 부모보고용 학교적응척도는 매우 적은 편이다(조수정, 2014). 교사 및 부모보고용의 가장 큰 한계점은 아동의 겉으로 드러나는 표면적 측면은 상대적으로 평가가 용이하나 심리·정서적 측면을 포함한 포괄적인 평가가 어렵다는 것이다. 이러한 한계점을 보완할 수 있는 것이 바로 아동보고용 학교적응척도이다. 아동 자신이 학교적응에 대해 평가할 경우 교사나 부모가 관찰하기 어려운 친구관계나 심리·정서적 측면까지 포괄적으로 측정할 수 있다는 장점이 있기 때문이다(조수정, 2014).

본 연구에서는 위의 선행연구들을 기반으로 학교적응척도를 학교생활·환경적응, 수업적응, 친구적응, 교사적응 영역으로 나누어 구성하였다. 또한 겉으로 드러나는 표면적 측면과 심리·정서적 측면을 포괄적으로 측정하기 위해 아동보고용으로 작성하여 연구 참여자인 아동이 직접 학교적응척도 문항들을 읽고 점수로 평정하도록 하였다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

연구 대상자는 조선대학교 기관생명윤리심의위원회(Institutional Review Board)의 승인을 받은 뒤 모집 및 선정되었다. 본 연구에는 광주, 전남 및 전북 지역의 초등학교 4-6학년에 재학 중인 말더듬으로 진단 받은 아동 14명, 그리고 말더듬 아동 집단과 성별, 생활연령, 학년, 언어능력을 일치시킨 일반아동 14명이 참여하였다. 이들 중 다문화 가정 아동은 배제하였다.

생활연령, 어휘력, 읽기이해능력이 연구 결과에 영향을 미칠 수 있기 때문에 두 집단 간 동질성 검증을 위해 독립표본 t -검정을 실시하였다. 그 결과 생활연령($p=.886$), 수용어휘능력($p=.599$), 표현어휘능력($p=.740$), 읽기이해능력($p=.368$)에서 모두 집단 간에 유의한 차이가 없었다.

가. 연구 참여자 선정

(1) 말더듬아동

말더듬아동의 선정기준은 다음과 같다. (1) 부모나 교사로부터 말더듬이 있다고 보고된 아동으로, (2) 『파라다이스 유창성검사-II』(P-FA-II, 심현섭·신문자·이은주, 2010)의 필수 과제를 실시하여 언어재활사가 말더듬으로 진단하고, (3) 100음절 당 3회 이상의 비정상적 비유창성을 보이며, (4) 말더듬 치료기간이 6개월 이내에 속하며, (5) 『수용·표현어휘력검사』(Receptive and Expressive Vocabulary Test; 이하 REVT, 김영태·장혜성·이주연, 2009) 결과 수용 및 표현어휘능력이 10%ile 이상에 속하고, (6) 『한국어 읽기 검사』(Korean Language-based Reading Assessment; 이하 KOLRA, 배소영 외, 2015)의 읽기이해 검사 결과 읽기이해능력이 10%ile 이상에 속하고, (7) 부모로부터 인지적 문제가 없다고 보고되며, (8) 신체적, 정서적, 시·청각적 문제가 없고, 기타 다른 동반장애가 없는 아동으로 선정하였다. 말더듬 아동 배경정보는 <표-2>에 제시하였다.

(2) 일반아동

말더듬아동 집단과 성별, 생활연령 및 학년을 일치시킨 4-6학년 일반아동의 선정기준은 다음과 같다. (1) 부모나 교사로부터 말더듬이 없다고 보고된 아동으로, (2) REVT 결과 수용 및 표현어휘능력이 10%ile 이상에 속하고, (3) KOLRA의 읽기이해 검사 결과 읽기이해능력이 10%ile 이상에 속하고, (4) 부모로부터 인지적 문제가 없다고 보고되며, (5) 신체적, 정서적, 시·청각적 문제가 없고, 가타 다른 동반장애가 없는 아동으로 선정하였다. 일반아동 배경정보는 <표-3>에 제시하였다.

<표-1> 말더듬아동(CWS) 배경정보

CWS	성별	연령	학년	말더듬 중증도 (P-FAⅡ)	수용·표현어휘력 (REVT)		읽기이해능력 (KOLRA)	
					수용	표현		
CWS 1	남	9;7	4	약함	1-10%ile	20-30%ile	10-20%ile	20%ile
CWS 2	남	9;8	4	심함	81-90%ile	20-30%ile	10-20%ile	30%ile
CWS 3	남	9;9	4	중간	61-70%ile	30-40%ile	20-30%ile	15%ile
CWS 4	남	9;11	4	중간	41-50%ile	30-40%ile	10-20%ile	20%ile
CWS 5	남	10;1	4	중간	41-50%ile	60-70%ile	70-80%ile	76%ile
CWS 6	남	10;3	4	약함	1-10%ile	100%ile	100%ile	91%ile
CWS 7	남	10;3	5	중간	41-50%ile	40-50%ile	30-40%ile	50%ile
CWS 8	남	10;4	5	약함	1-10%ile	30-40%ile	10-20%ile	15%ile
CWS 9	남	11;5	5	약함	1-10%ile	100%ile	80-90%ile	60%ile
CWS 10	남	11;10	6	약함	31-40%ile	20-30%ile	20-30%ile	20%ile
CWS 11	남	12;2	6	약함	11-20%ile	40-50%ile	10-20%ile	20%ile
CWS 12	남	12;2	6	약함	1-10%ile	30-40%ile	30-40%ile	34%ile
CWS 13	남	12;3	6	중간	71-80%ile	20-30%ile	10-20%ile	34%ile
CWS 14	남	12;21	6	약함	11-20%ile	50-60%ile	50-60%ile	50%ile

<표-2> 일반아동(CWNS) 배경정보

	성별	연령	학년	수용·표현어휘력 (REVT)		읽기이해능력 (KOLRA)
				수용	표현	
				CWNS 1	남	
CWNS 2	남	9;7	4	80-90%ile	80-90%ile	60%ile
CWNS 3	남	9;8	4	30-40%ile	20-30%ile	30%ile
CWNS 4	남	9;9	4	100%ile	80-90%ile	20%ile
CWNS 5	남	10;3	4	30-40%ile	50-60%ile	50%ile
CWNS 6	남	10;3	4	10-20%ile	40%ile	20%ile
CWNS 7	남	10;3	5	50-60%ile	80%ile	42%ile
CWNS 8	남	10;5	5	90-100%ile	90-100%ile	67%ile
CWNS 9	남	10;10	5	10-20%ile	70%ile	34%ile
CWNS 10	남	11;10	6	20-30%ile	50-60%ile	26%ile
CWNS 11	남	12;4	6	20-30%ile	50-60%ile	50%ile
CWNS 12	남	12;5	6	70%ile	50-60%ile	50%ile
CWNS 13	남	12;9	6	20-30%ile	50-60%ile	50%ile
CWNS 14	남	12;21	6	80-90%ile	20-30%ile	66%ile

2. 연구 도구

가. 말더듬 중증도 측정 도구

말더듬 중증도를 측정하기 위해 P-FA-II의 필수과제를 실시하였다. P-FA-II는 한국어 사용자를 대상으로 표준화가 이루어진 검사도구로, 국내에서 말더듬 진단과 외현적 말더듬 중증도를 측정하기 위해 대표적으로 사용되고 있다(이순옥, 2010; 이지숙·심현섭·이수복, 2013). 이 검사도구는 정상적 비유창성(ND)과 비정상적 비유창성(AD)을 분석하고, 비유창성의 빈도와 비율을 산출한 후 전체 비유창성 점수를 통해 말더듬

중증도를 평가한다. P-FA-II의 2010년 재표준화 결과에서도 마찬가지로 초등학생의 말더듬 유무를 평가하기 위해 각 과제에 따른 정상적 비유창성(ND)과 비정상적 비유창성(AD) 유형을 고려해야 한다는 점을 제시하고 있다(심현섭·신문자·이은주, 2010). 이를 고려하여 정상적 비유창성(ND)과 비정상적 비유창성(AD)을 모두 분석하고, ND와 AD 비유창성 점수를 합친 전체 비유창성 점수를 통해 말더듬 중증도를 측정하였다. 전체 비유창성 점수가 높을수록 말더듬 중증도가 심함으로 분석하였다.

나. 의사소통태도 측정 도구

P-FA-II에는 말더듬 여부와 중증도뿐 아니라 초등학생과 중학생 이상의 의사소통태도를 평가할 수 있는 검사지가 포함되어 있다. 의사소통태도 검사는 말하기나 말더듬에 대한 생각, 그로 인한 심리적 부담감, 그리고 일상생활, 교우관계, 학급활동에서의 어려움 등을 평가할 수 있는 30개의 문항들로 구성되어 있다. 본 연구에서는 P-FA-II의 초등학생용 의사소통태도 검사를 실시하여 학령기 말더듬아동의 의사소통태도를 측정하였다. 의사소통태도 평가 후 분석은 말을 더듬는 사람이 대답할 것으로 예측되는 답에 답하였을 경우에는 1점, 그렇지 않을 경우에는 0점을 주어 점수를 산출한다. 본 연구에서는 총 30문항에 대한 전체 점수를 사용하여 의사소통태도를 측정하였으며, 점수가 높을수록 부정적인 의사소통태도를 보인 것으로 분석된다.

다. 학교적응척도

(1) 학교적응척도 및 제작 과정

부모 혹은 교사보고용 학교적응척도는 제 3자가 측정하는 것으로 아동이 스스로 지각하고 있는 측면보다는 표면적으로 보여지는 모습만 평가하게 되어 아동 자신이 직접 경험하는 심리·정서적 지각을 측정하는데 한계가 있다(조수정, 2013; 오익수, 2008). 따라서 본 연구에서는 아동의 표면적 측면과 심리·정서적 측면을 포괄적으로 측정하기 위하여 아동이 스스로 평가하는 것이 필요하다고 판단하여 아동보고용 학교적응척도를 제작하였다.

학교적응척도의 제작 과정은 크게 하위영역 선정과 문항 선정으로 나뉘어진다. 첫째,

학교적응척도의 하위영역 선정 과정은 다음과 같다. 먼저 본 연구의 학교적응척도 하위영역 선정을 위해 선행연구들을 검토하였다(<부록-1> 참조). 학교적응을 살펴본 연구에서 사용한 학교적응척도에는 공통적으로 학교환경 및 학교생활, 수업, 교사관계, 또래관계의 하위영역이 포함되어(김용래, 2000; 김지혜, 2002; 이규미, 2005; 이애옥, 2008; 조경희, 2014; 조수정, 2014). 이 4가지 하위영역이 학교적응과 관련하여 중요한 구성 요소임을 알 수 있었다(조수정, 2014). 이를 근거로 하여 본 연구에서 사용한 학교적응척도는 학교생활·환경적응, 수업적응, 친구적응, 교사적응의 4개의 하위영역으로 구성하였다.

둘째, 학교적응척도의 문항 선정을 위한 과정은 다음과 같다. 언어병리학 교수 및 학교 교사와 함께 김용래(2000), 조경희(2014), 조수정(2014), 이애옥(2008)에서 사용한 신뢰도 및 타당도가 검증된 학교적응척도를 검토하여 말더듬아동의 학교적응 측정을 위한 문항들을 선정하였다. 문항 선정 시 선행연구의 학교적응척도에서 서로 중복된 내용의 문항들은 하나로 합하였으며, 선정한 문항들(20개 문항) 중 내용이 너무 길거나 어려운 용어가 쓰인 문항들은 아동이 이해하기 쉽도록 4-6학년 아동 수준에 적절하게 수정·보완하였다(13개 문항). 이러한 과정을 통해 1, 2, 10, 20번 문항은 조수정(2014) 연구, 3, 5, 6, 7, 8, 11, 15, 18, 19번 문항은 김용래(2000)와 조경희(2014) 연구, 4, 9, 17번 문항은 이애옥(2008) 연구, 12, 20번 문항은 조수정(2014)과 김용래(2000) 연구, 13, 14, 16번 문항은 김용래(2000) 연구에서 선정하여 총 20개의 문항을 제작하였다.

이러한 제작 과정을 거친 학교적응척도는 학교생활·환경적응(1, 5, 8, 11, 16번), 수업적응(2, 9, 12, 15, 19번), 친구적응(4, 7, 13, 17, 20번), 교사적응(3, 6, 10, 14, 18번)의 4개 하위영역으로 구성되어있다. 각 영역당 5문항으로 총 20문항이며, 5점 척도(1점: ‘전혀 그렇지 않다’, 2점: ‘조금 그렇지 않다’, 3점: ‘보통이다’, 4점: ‘약간 그렇다’, 5점: ‘매우 그렇다’)로 구성되어 있다. 또한 질문지의 문항들을 읽지 않고 무선적으로 응답한 대상자들을 걸러내기 위해 20개 문항을 섞어서 제시하였으며, 각 영역에서 1-2문항씩 질문의 내용을 부정문으로 진술하였고(2, 5, 7, 10, 15, 17번 문항), 역채점하도록 구성하였다. 각 하위영역의 점수가 높을수록 해당 영역의 적응 정도가 높으며, 4개 하위영역의 점수를 합친 총 점수가 높을수록 학교적응 정도가 높은 것으로 분석하였다.

(2) 학교적응척도 내용타당도

학교적응척도의 20개 문항이 학령기 말더듬아동과 일반아동의 학교적응정도를 평가하는데 적절한 항목들로 구성되어 있고, 학령기 아동의 수준에 적절한 내용으로 구성되어 있는지 파악하기 위해 언어재활사 1급 자격증을 소지하고, 말더듬 평가 및 치료 경험이 5년 이상인 언어재활사 4명 그리고 5년 이상 교육 경험이 있는 초등학교 교사 3명에게 내용타당도 검증을 받았다. 평정을 위하여 5점 리커트 척도(5= 매우 적절함, 4= 적절함, 3= 보통임, 2= 부적절함, 1= 매우 부적절함)를 사용하였다. 또한, 평정자가 '1(매우 부적절함)' 또는 '2(부적절함)'로 평정한 경우에는 1점 또는 2점으로 평정한 이유를 질문지 칸에 적도록 하였다.

그리고 Fehring(1987)의 제시 방법에 따라 각 점수 마다 가중치를 부여하고(1점 = 0; 2점 = .25; 3점 = .50; 4점 = .75; 5점 = 1.0), 각 문항의 평균점수를 분석하여 내용타당도를 검증하였다. 내용타당도 지수가 .80 이상인 문항은 '주요 특성(major characteristic)'을 가지고 있는 것으로 간주하여 선정하였다(16개 문항). .50을 초과하고 .79 이하인 문항은 '비주요 특성(minor characteristic)'이 있는 것으로 간주하여 문항을 수정하였으며(4개 문항), 제외된 문항은 없었다. 내용타당도 검증 과정을 거쳐 총 20개의 학교적응척도 최종 문항을 선정하였으며, 학교적응척도(연구자용)는 <부록-4>에 제시하였다.

3. 신뢰도

가. 평가자 내 신뢰도 및 평가자 간 신뢰도: 말더듬 중증도

말더듬 중증도 분석에 대한 평가자 내 신뢰도(intra-rater reliability)와 평가자 간 신뢰도(inter-rater reliability)를 측정하기 위해 말더듬아동 6명에 대한 자료를 무작위로 선정하고, Pearson 적률상관계수를 산출하였다.

먼저 평가자 내 신뢰도를 측정하기 위해 말더듬아동 6명에 대한 자료를 분석하고, 3주 후 재분석을 실시하였다. Pearson 적률상관계수를 산출한 결과, .97로 매우 높은 신뢰도를 보였다. 평가자 간 신뢰도를 측정하기 위해 언어재활사 2급 자격증을 소지하고, 말더듬 평가 및 치료 경험이 2년 이상인 언어재활사를 제 2 평가자로 선정하였고, P-FA-II를 실시한 녹화 비디오를 보면서 독립적으로 분석하였다. Pearson 적률상관계수를 산출한 결과, .93으로 매우 높은 신뢰도를 보였다.

나. 문항내적일관성신뢰도: 학교적응척도

학교적응척도와 각 하위영역 문항 간의 일관성을 측정하기 위하여 Cronbach α 계수를 산출하였다. 일반적으로 Cronbach α 값이 .90 이상이면 내적일관성이 매우 높으며, .80 이상이면 좋다고 평가되는데 학교적응척도의 경우 .911로 매우 높은 내적일관성 신뢰도를 보였다. 각 하위영역영역에서도 .60 이상 .90 이하로 내적일관성 신뢰도가 적절한 것으로 나타났다.

<표-3> 학교적응척도의 내적일관성 신뢰도(Cronbach's α)

하위영역	해당되는 문항 번호	문항 수	신뢰도 (Cronbach's α)
학교생활·환경적응	1, 5, 8, 11, 16	5	.787
수업적응	2, 9, 12, 15, 19	5	.709
친구적응	4, 7, 13, 17, 20	5	.820
교사적응	3, 6, 10, 14, 18	5	.643
전체		20	.911

다. 검사-재검사 신뢰도: 학교적응척도

학교적응척도에 대해 학령기 아동의 응답 일관성을 추정하기 위하여 검사-재검사 신뢰도(test-retest reliability)를 측정하였다. 말더듬아동과 일반아동 각 5명씩 총 10명의 아동을 대상으로 학교적응척도를 실시하여 학교적응 점수를 측정(test)하고, 3주 후 재측정(retest)한 학교적응 점수 간 Pearson 적률상관계수를 산출한 결과, .92로 높은 신뢰도를 보였다.

4. 연구 절차

연구가 실시되기 전에 아동과 보호자에게 연구 목적 및 내용에 대해 설명하여 동의 를 구하고 대상자 선별 기록지를 작성하여 말더듬 및 동반 장애 관련 정보를 수집하였다. 이후 모든 자료 수집 절차는 조용한 장소에서 연구자와 개별적으로 진행하였다. 이 때 아동이 의사소통태도 검사와 학교적응척도의 문항 내용이나 척도 평정 방법과 관련된 질문을 할 경우, 판단에 영향을 미치지 않는 선에서 설명하여 이해를 도왔다.

말더듬아동의 경우 먼저 P-FA-II의 필수과제와 의사소통태도 검사를 실시하여 대상자의 말더듬 유무 진단과 말더듬 중증도, 의사소통태도를 측정하였다. 이후 REVT, KOLRA를 실시하여 말더듬아동의 수용·표현어휘능력, 읽기이해능력이 10%ile 이상에 속하는지 확인하고, 학교적응척도를 말더듬아동이 5점 척도로 평정하도록 하여 학교적응 정도를 측정하였다.

일반아동의 경우 부모나 교사로부터 말더듬 및 언어문제 이력이 없음을 확인한 후 말더듬아동과 동일한 방법으로 REVT, KOLRA를 실시하고, 이후 학교적응척도로 학교적응 정도를 측정하였다.

5. 자료의 통계 처리

본 연구의 모든 자료는 SPSS for windows 23.0을 사용하여 통계 분석을 실시하였다. 우선 두 집단 간 학교적응 총 점수 비교를 위해 독립표본 t-검정(independent sample t-test)을 실시하였다. 이후 각 집단 간 하위영역별 점수 비교를 위해 말더듬 유무에 따른 집단 간 변인(between-subject)과 학교적응척도 4개의 하위영역 점수에 따른 집단 내 변인(within-subject)으로 설계된 이원혼합분산분석(2x4 Two-way mixed ANOVA)을 실시하였다.

그리고 말더듬아동 집단에서의 말더듬 중증도와 의사소통태도 및 학교적응 간 상관 관계를 알아보기 위해 Pearson 적률상관분석(pearson product moment correlation)을 실시하였다.

IV. 연구 결과

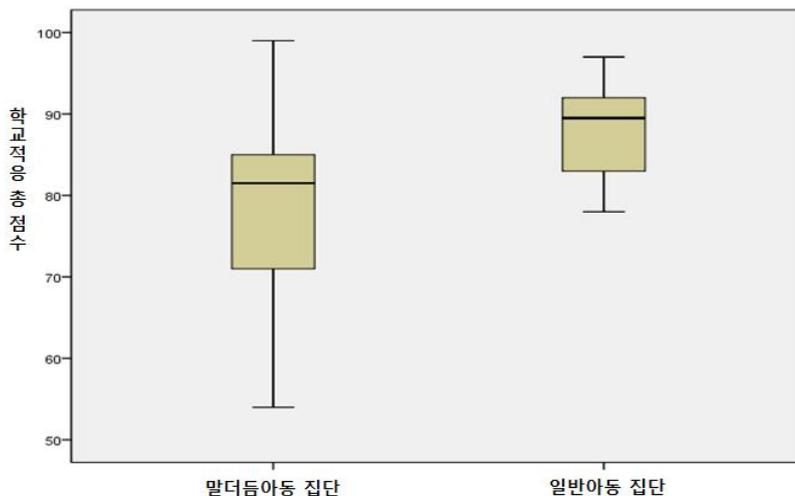
1. 말더듬아동 집단과 일반아동 집단 간 학교적응 총 점수 비교

말더듬아동 집단과 일반아동 집단 간 학교적응 총 점수의 기술통계 및 독립표본 t -검정에 대한 결과는 <표-4>에 제시하였다. 말더듬아동 집단의 학교적응 총 점수 평균이 78.93점(SD=14.15), 일반아동 집단의 학교적응 총 점수 평균은 87.86(SD=5.75)점이었다. 즉, 일반아동 집단이 말더듬아동 집단보다 학교적응 총 점수 평균이 높고, 점수 분포 정도가 더 낮은 것으로 나타났다.

독립표본 t -검정을 실시한 결과, 집단 간 학교적응 총 점수에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.05$). 즉, 일반아동 집단이 말더듬아동 집단보다 유의하게 높은 학교적응 총 점수 평균을 보였다.

<표-4> 집단 간 학교적응 총 점수의 기술통계 결과와 독립표본 t -검정 결과

집단	M	SD	t	df	p
말더듬아동(n=14)	78.93	14.15	2.19	26	.038
일반아동(n=14)	87.86	5.75			



<그림-2> 집단 간 학교적응 총 점수 비교

2. 집단과 하위영역에 따른 학교적응 점수 비교

집단과 하위영역에 따른 점수 차이를 살펴보기 위해 이원혼합분산분석을 실시하였고, 분석 결과는 <표-5>에 제시하였다. 집단과 하위영역 조건이 학교적응 점수에 미치는 상호작용 효과는 유의하지 않았다($p=.648$). 따라서 두 조건별 주 효과를 살펴본 결과, 집단($F=4.977$, $p<.001$)과 하위영역($F=7.143$, $p<.001$) 모두 유의한 주 효과를 보였다.

<표-5> 집단별 영역별 반복측정이원분산분석결과

	제Ⅲ유형 제곱합	df	평균제곱	F	p
집단	36.571	1	36.571	4.977	.000
영역	109.500	3	36.500	7.143	.035
집단*영역	9.929	3	3.310	.648	.587

먼저 하위영역에 따른 학교적응 점수의 주효과를 살펴보면, 4개의 하위영역 중 어느 영역 간에서 나타났는지 살펴보기 위해 Bonferroni 사후검정을 실시하였으며, 분석 결과는 <표-6>에 제시하였다. 사후검정을 통하여 살펴본 결과, 학교생활·환경적응 영역과 교사적응 영역의 경우 -2.179 로 유의한 차이를 보였다($p<.05$). 수업적응 영역과 교사적응 영역의 경우도 -2.607 로 유의한 차이를 보였다($p<.05$). 즉, 전체 아동(말더듬아동 집단+일반아동 집단)의 교사적응 영역 평균 점수가 학교생활·환경적응 영역, 수업적응 영역의 평균 점수보다 유의하게 높은 것으로 나타났다.

<표-6> 전체 아동(말더듬아동+일반아동)의 하위영역별 점수에 대한 사후검정 결과

하위영역I (평균)	하위영역J (평균)	평균차이(I-J)	p
학교생활·환경적응	수업적응	.429	1.000
	친구적응	-.536	1.000
	교사적응	-2.179	.012
수업적응	학교생활·환경적응	-.429	1.000
	친구적응	-.964	.683
	교사적응	-2.607	.000

다음으로 집단에 따른 학교적응 점수의 주 효과를 살펴보면, 일반아동 집단 (M=87.86)이 말더듬아동 집단(M=78.93)보다 유의미하게 높은 학교적응 평균 점수를 보였다($p<.05$). 이는 학교적응 총 점수 평균 비교이며, 집단 간 하위영역 평균 점수를 비교하기 위해 독립표본 t -검정을 실시한 결과, 집단 간 친구적응, 교사적응 영역에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 분석 결과는 <표-7>에 제시하였다.

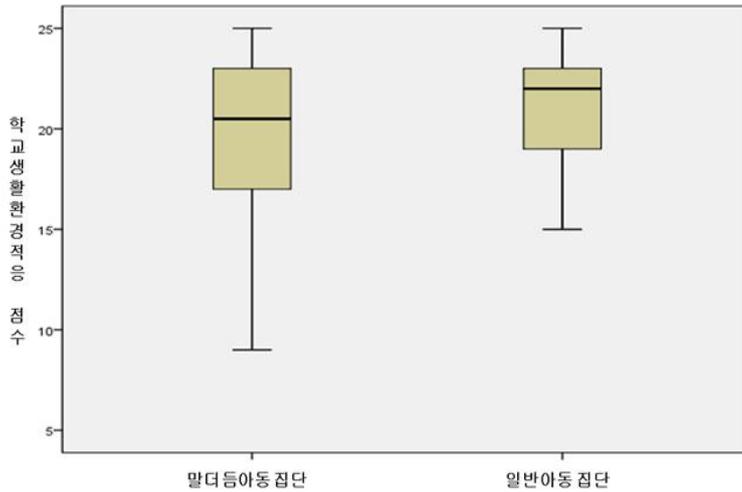
**<표-7> 집단별 하위영역 점수 기술통계와
 집단 간 하위영역 점수에 대한 독립표본 t -검정 결과**

영역	집단	M	SD	t	p
학교생활 환경적응	말더듬아동	19.50	4.911	-.965	.343
	일반아동	21.00	3.113		
	총 계	20.25	4.012		
수업적응	말더듬아동	18.79	4.061	-1.700	.101
	일반아동	20.86	2.070		
	총 계	19.83	3.07		
친구적응	말더듬아동	19.21	4.475	-2.509	.019
	일반아동	22.36	1.393		
	총 계	20.79	2.934		
교사적응	말더듬아동	21.21	3.490	-2.531	.018
	일반아동	23.64	.842		
	총 계	22.43	2.17		

말더듬아동이 수업과 친구관계에 어려움이 있으므로(Daniels, Gabel & Hughes, 2012; Harford & Leahy, 2007) 수업적응, 친구적응 영역 평가 시 2점 이하의 낮은 점수를 부여한 아동을 대상으로 수업적응과 친구적응에 영향을 미치는 요인들에 대해 살펴보고자 인터뷰를 진행하였다(<부록-4> 참조). 수업적응 영역에서 4명의 말더듬아동과 3명의 일반아동이 2점 이하의 낮은 점수를 부여하였다. 친구적응 영역에서는 6명의

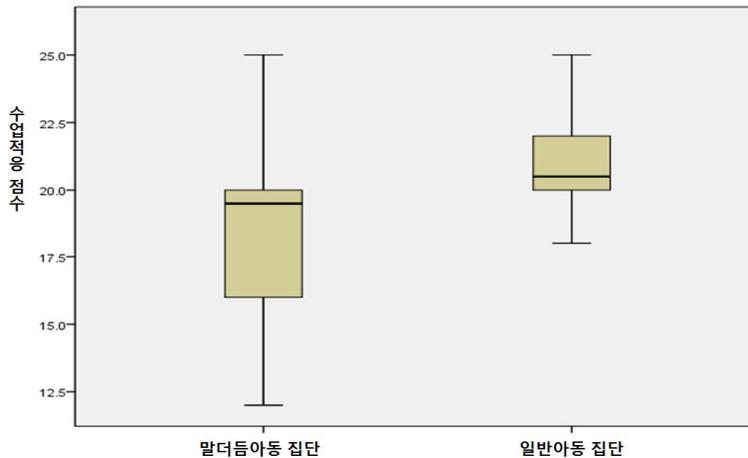
말더듬아동과 3명의 일반아동이 2점 이하의 낮은 점수를 부여하였다.

4개의 하위영역별로 결과를 살펴보면, 먼저 <그림-3>과 같이 학교생활·환경적응 영역에서 일반아동 집단(M=21.00)이 말더듬아동 집단(M=19.50)보다 높게는 나타났으나, 유의한 점수 차이는 보이지는 않았다($p>.05$).



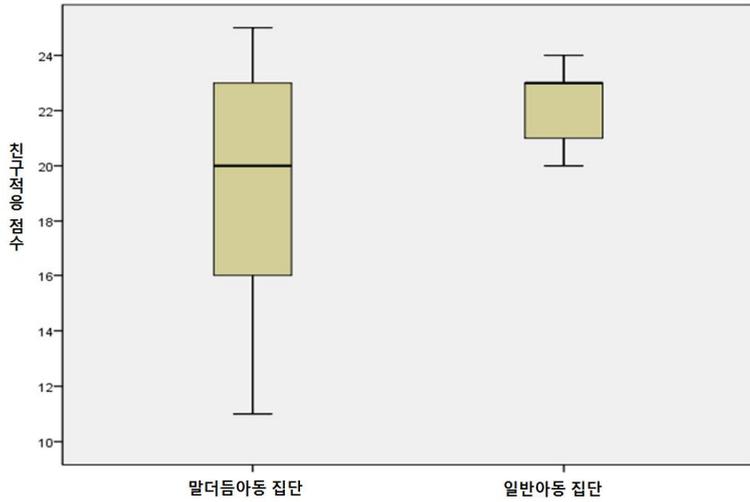
<그림-3> 집단 간 학교생활·환경적응 영역 점수 비교

수업적응 영역에서 일반아동 집단(M=20.86)이 말더듬아동 집단(M=18.79)보다 높게는 나타났으나, 유의한 점수 차이는 보이지는 않았다($p>.05$).



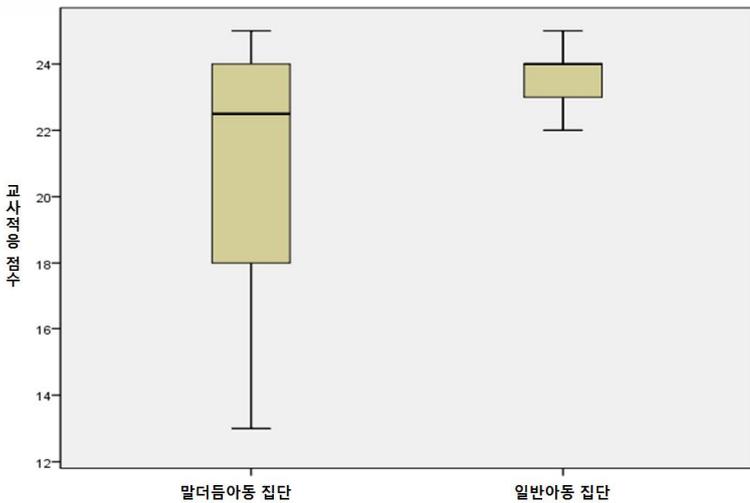
<그림-4> 집단 간 수업적응 영역 점수 비교

친구적응 영역에서는 <그림-5>과 같이 일반아동 집단(M=22.36)이 말더듬아동 집단(M=19.21)보다 유의하게 높은 점수를 보였다(p<.05).



<그림-5> 집단 간 친구적응 영역 점수 비교

교사적응 영역에서도 <그림-6>과 같이 일반아동 집단(M=23.64)이 말더듬아동 집단(M=21.21)보다 유의하게 높은 점수를 얻었다(p<.05).



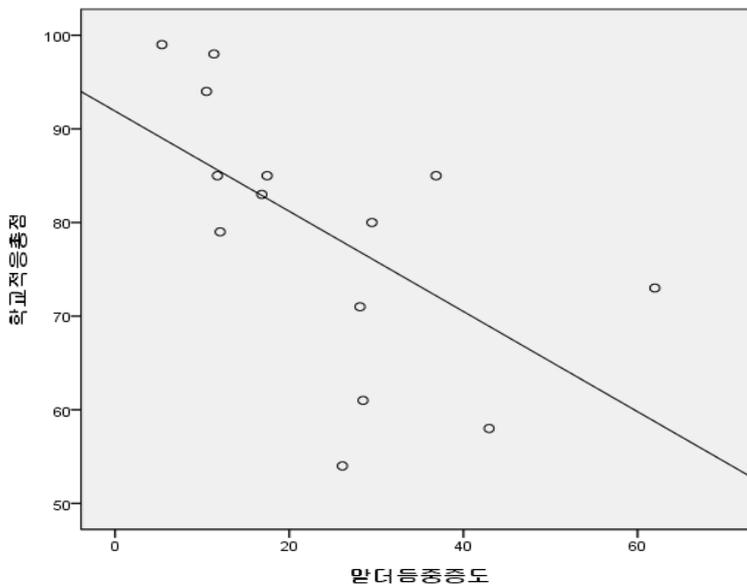
<그림-6> 집단 간 교사적응 영역 점수 비교

3. 말더듬 중증도, 의사소통태도, 학교적응 간 상관분석 결과

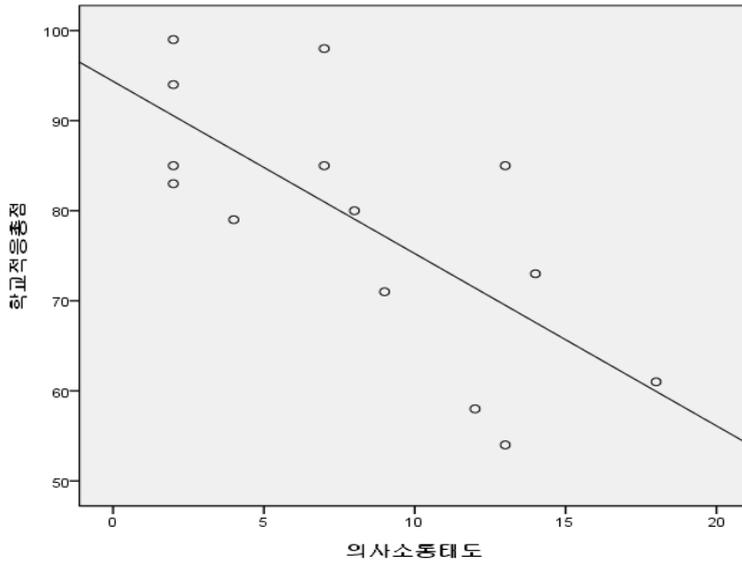
말더듬아동 집단의 말더듬 중증도, 의사소통태도, 학교적응 간 pearson 적률상관분석을 실시한 결과는 <표-9>에 제시하였다. 그 결과, 말더듬 중증도, 의사소통태도, 학교적응 점수 간 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 말더듬 중증도, 의사소통태도, 학교적응 점수 간의 상관계수를 살펴보면, 학교적응과 말더듬 중증도는 높은 부적 상관이 있었으며($r=-.585, p<.05$), 학교적응과 의사소통태도는 비교적 더 높은 부적 상관이 있었다($r=-.716, p<.01$). 또한 말더듬 중증도와 의사소통태도 역시 높은 정적 상관이 있었다($r=.644, p<.01$).

<표-8> 학교적응 총 점수와 말더듬 중증도, 의사소통태도 점수 간 상관분석 결과

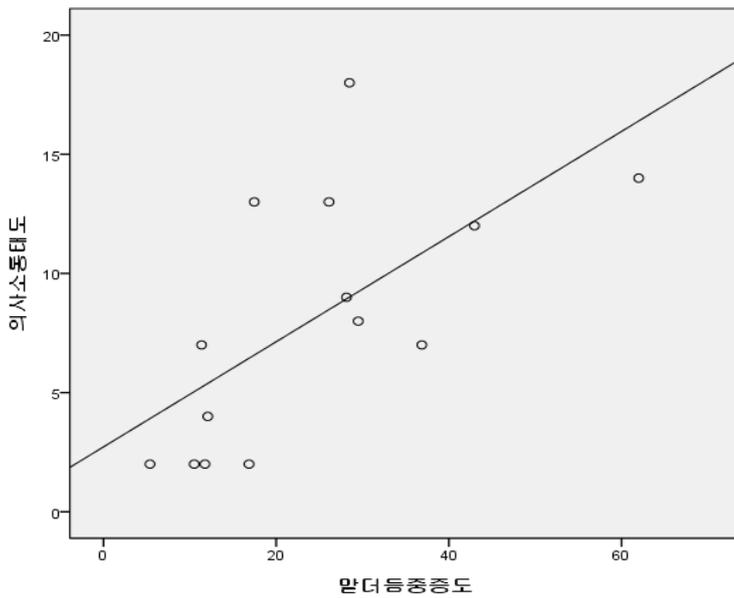
	말더듬 중증도	의사소통태도
학교적응	-.585*	-.716**
말더듬 중증도		.644**



<그림-7> 학교적응 총 점수와 말더듬 중증도 간 산포도



<그림-8> 학교적응 총 점수와 의사소통태도 점수 간 산포도



<그림-9> 말더듬 중증도와 의사소통태도 점수 간 산포도

IV. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교 4-6학년 말더듬아동과 성별, 생활연령, 학년, 언어능력을 일치시킨 일반아동을 대상으로 학교적응 총 점수에서 유의한 차이가 있는지 비교하고, 학교적응의 각 하위영역 점수에서도 유의한 차이가 있는지 살펴보았다. 또한 말더듬아동의 말더듬 중증도와 의사소통태도 그리고 학교적응 간에 유의한 상관성이 있는지도 함께 살펴보았다.

1. 말더듬아동 집단과 일반아동 집단 간 학교적응 총 점수 비교

말더듬아동 집단과 일반아동 집단 간 학교적응 총 점수 평균을 비교한 결과, 말더듬아동 집단이 일반아동 집단보다 낮은 학교적응 점수를 보이는 것으로 나타났다.

현재까지 말더듬아동의 학교적응을 살펴본 객관적인 연구가 거의 이루어지지 않아 본 연구에서는 보다 연구 목적에 적합한 검사도구 사용을 위해 국내 연구에서 소개되어진 학교적응 검사 문항들을 수정·보완하여 제작하고, 신뢰도 및 타당도 검증을 거쳐 사용하였다. 이에 따라 표준화된 일반아동의 학교적응 점수를 직접적으로 비교하는데는 어려움이 있다. 그럼에도 불구하고 본 연구는 학령기 말더듬아동을 대상으로 이들의 학교적응을 객관적으로 살펴본 시작 연구라는 점에서 의의가 있다. 말더듬아동 집단이 일반아동 집단보다 학교적응 정도가 낮은 것은 다음과 같은 이유로 해석해 볼 수 있다. 학령기 아동에게 의사소통능력은 긍정적인 인간관계, 상호작용과 같은 사회적 요인과 성공적인 학업 성취에 중요한 역할을 하기 때문에 학령전 시기보다 상대적으로 강조되며 학교적응에 중요한 측면이라 할 수 있다. 따라서 본 연구 결과는 말더듬아동이 말산출 어려움으로 인해 의사소통에 제한을 경험할 수 있고 이는 학교생활의 다양한 측면에 영향을 주어 학교적응에 어려움이 있을 수 있다는 것을 보여주었다. 이러한 결과는 말더듬이 말더듬는 사람의 학업, 또래와의 관계 등 학교생활에 부정적인 영향을 미쳤다고 보고한 선행연구 결과들과 일치한다(이현경·이수복·심현섭·오인수, 2016; Blood & Blood, 2004, Blood et al., 2011; Crichton-Smith, 2002; Daniels, Gabel & Hughes, 2012; Hayhow, Cray & Enderby, 2002; Hugh-Jones & Smith, 1999; LaBlance, Steckol & Smith, 1994; Swan, 1993).

본 연구에서 조사된 아동 개개인의 점수를 살펴보면, 말더듬아동 12명의 학교적응 점수는 일반아동의 학교적응 평균 점수(M=87.86)보다 더 낮은 것으로 나타났으며, 말더듬아동 3명은 일반아동의 학교적응 평균 점수보다 더 높은 것으로 나타났다. 그리고 말더듬아동 집단 내 학교적응의 점수 분포를 살펴보면 일반아동 집단에 비해 표준편차가 약 2.5배 정도 큰 것으로 나타났다. 즉, 모든 말더듬아동들이 일반아동보다 학교적응 정도가 낮은 것은 아니며, 경우에 따라 일부 말더듬아동이 일반아동의 평균 점수보다 더 높은 정도의 학교적응을 보인 것을 볼 수 있다. 그리고 말더듬아동 집단에서 2명은 학교적응 점수가 60점 이하였다. 이는 Yaruss & Quesal(2004)에서 제시한 ICF(International Classification of Functioning, Disability, and Health; 이하 ICF)를 사용한 말더듬 경험 모델과 연결 지어 설명할 수 있다. 수정된 ICF에 의하면 말더듬는 사람은 구어적 측면의 어려움으로 인해 활동이나 참여에 있어 어려움을 가질 수 있으나 모든 말더듬는 사람들이 활동이나 참여에 있어 제한을 경험하지는 않는다고 하였다. 이는 말더듬는 사람마다 말더듬의 심한 정도뿐만 아니라 각자 이들의 개인적 요인과 환경적 요인의 정도가 다르기 때문이다. 여기에서 개인적 요인에는 말더듬으로 인한 자신의 감정적, 행동적, 인지적 반응이 있으며, 환경적 요인에는 말더듬에 대한 청자의 반응, 의사소통 지원, 지원 기관, 교육 서비스 등을 말한다. 따라서 말더듬은 단순히 말을 더듬는 문제에서 끝나는 것이 아니며, 각기 다른 개인적·환경적 요인이 다양한 측면의 활동과 참여, 그리고 말더듬에도 영향을 끼치어 결국 말더듬는 사람들의 삶의 질에 영향을 초래하게 될 수 있다. 결과적으로 본 연구에서 일부 말더듬아동이 일반아동보다 학교적응 점수가 높고, 말더듬아동 집단의 학교적응 점수 편차가 크다는 것은 말더듬아동마다 외현적·내면적 특성이 서로 다르고, 개인적 요인과 환경적 요인들이 다르기 때문에 이들의 학교적응 정도가 다를 수 있다고 해석할 수 있다.

이러한 이유로 말더듬은 임상에서 유창성 평가뿐만 아니라 환경 및 내면적 특정도 함께 살펴봄으로써 보다 포괄적인 평가와 중재를 진행하는 것이 중요하다. 학령기에 이러한 포괄적인 말더듬 평가를 위해 이들의 학교적응을 포함하여 살펴보는 것이 필요하다고 할 수 있다. 이를 위해서는 본 연구에서 사용된 학교적응척도와 같이 보다 객관적인 검사도구를 이용하는 것이 도움이 될 수 있으며, 이 연구 결과에서 제시한 일반아동과 말더듬아동의 학교적응 총 점수 평균은 앞으로 임상에서 학령기 말더듬아동의 학교적응 정도를 파악하는데 중요한 정보로 제공할 수 있다. 또한 아동이 직접 문항을 읽고 점수를 체크하는 식의 아동보고용 이외에도 아동과 지내는 시간이 많은 선생님의 보고가 함께 반영되어 보다 객관적인 정보를 얻는 것이 필요할 수 있다.

2. 말더듬아동과 일반아동 집단 간 학교적응의 하위영역 점수 비교

앞서 살펴보았듯이 말더듬아동 집단이 일반아동 집단보다 학교적응 정도가 낮은 것으로 나타났다. 학교적응에 밀접한 영향을 미치는 요인에는 크게 개인적 요인, 가족·환경적 요인, 사회적 요인, 학업적 요인이 있다. 이중 학교 환경에서 또래 및 교사관계와 학업적 요인이 학교적응에 중요한 영향을 미친다고 보고되어 왔으며, 학교적응의 하위영역으로 중요한 구성요소가 언급되어왔다(심도경, 2014; 오익수, 2008; 조수정, 2014). 그리하여 국내 학교적응척도에 학교생활이나 학교환경, 수업, 친구관계, 교사관계가 하위영역으로 대부분 포함되어 있다. 따라서 학교적응 하위영역별로 집단 간에 차이를 보이는지 확인하고, 이에 대한 논의가 필요하다.

4개의 하위영역별로 살펴보면 먼저 학교생활·환경적응 영역에서 집단 간 차이가 없는 것은 다른 하위영역과 비교했을 때 상대적으로 구어적 측면과의 관련성이 적기 때문으로 생각할 수 있다. 즉, 학교생활·환경적응이란 학교환경을 바르게 수용해서 자신의 요구를 적절하게 조절하고, 학교생활 전반에서 일어나는 일들을 파악하면서 잘 대처해가는 것을 의미한다(조경희, 2014). 학교생활·환경적응 영역의 문항들을 살펴보면 ‘나는 학교 가는 것이 좋다’(1번 문항), ‘나는 우리 학교 내에서 생활이 즐겁지 않다’(5번 문항), ‘나는 우리 학교의 모든 행사(체험학습, 학예발표회 등)에 적극적으로 참여한다’(8번 문항), ‘나는 우리 학교 내에 있는 어느 공간에 대해서든 편안함을 느낀다’(11번 문항), ‘나는 학교에서 나에게 주어지는 일을 큰 어려움 없이 해나간다’(16번 문항)로 구성되어 있다. 따라서 학교생활·환경적응 영역 평가 시 말더듬아동이 문항 내용들이 직접적인 구어적 측면과의 관련성이 적기 때문에 상대적으로 높은 점수를 부여한 것으로 보인다. 이에 따라 일반아동과 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 해석될 수 있다.

다음으로 수업적응 영역에서는 집단 간 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 수업적응은 학교 수업에 대한 참여를 포함하여 학업 활동 등 상황에서의 적응을 의미한다(조경희, 2014). 수업적응 영역 문항들을 살펴보면 ‘나는 수업시간에 집중을 잘하지 못한다’(2번 문항), ‘나는 수업시간에 하고 싶은 말을 자유롭게 발표한다’(9번 문항), ‘나는 수업 중의 여러 활동에 잘 참여한다’(12번 문항), ‘나는 어떤 교과목의 수업시간에도 대체로 스트레스를 받는다’(15번 문항), ‘나는 학교에서 마음 편하게 열심히 공부하고 있다’(19번 문항)로 구성되어 있다. 수업적응 영역은 학교생활·환경적응 영역보다 구어

적 측면이 강조되며, 수업 중의 다양한 활동에 대한 능동적인 참여 정도를 묻고 있다. 수업 중의 다양한 활동에는 발표, 토론, 모둠 활동과 같이 구어적 측면이 필요한 부분이 있는 반면, 수업 듣기, 교과서 풀기, 미술·체육활동과 같이 구어적 측면과 직접적인 관련이 없는 부분들도 있다. 이에 따라 말더듬아동이 말산출에 어려움이 있어 구어적 측면이 강조되는 일부 활동에 제한이 있을 수 있지만 그 외 여러 활동에서는 특별히 어려움을 경험하지 않아 집단 간에 유의한 차이가 없는 것으로 해석할 수 있다.

집단 간 통계적으로 유의한 차이는 없었지만 기술통계 시 말더듬아동 집단 내에서 수업적용 영역이 다른 하위영역보다 가장 낮은 점수를 보였다. 아동 개개인별 점수를 살펴보면 말더듬아동 7명의 수업적용 점수는 일반아동의 수업적용 평균 점수보다 더 낮은 것으로 나타났다. 그리고 말더듬아동 집단 내 수업적용 점수의 분포를 살펴보면 일반아동 집단에 비해 표준편차가 약 2배 정도 큰 것으로 나타났다. 수업적용 영역 평가에서 2점 이하의 낮은 점수를 부여한 말더듬아동 4명과 일반아동 3명을 대상으로 낮은 점수에 영향을 미치는 요인들에 대해 살펴보고자 인터뷰를 진행하였다(<부록-4> 참조). 그 결과 그 중 3명의 말더듬아동들이 하고 싶은 말을 자유롭게 발표하지 못하고, 수업 중의 여러 활동에 적극적으로 참여하지 못하는 가장 큰 이유 중 하나로 말더듬을 언급하였다. 반면 일반아동들의 경우는 가장 큰 이유로 내성적인 성격이나 수업에 대한 흥미 저조 또는 수업 내용에 대한 어려움을 들었다. 두 집단 내에서 모두 수업적용 영역이 다른 하위영역의 평균 점수보다 낮게 나타났지만 수업적용에 영향을 미치는 요인은 서로 대조적이었다. 이는 말더듬이 수업시간에 구두로 읽기, 발표하기와 같이 구어적 측면이 강조되는 활동을 수행하는데 부정적인 영향을 미친다고 보고한 연구결과들을 뒷받침한다(Daniels, Gabel & Hughes, 2012). 이러한 결과를 통하여 말더듬아동이 일반아동보다 수업적용 정도가 낮다고 해석할 수 없으나 말더듬이 학교 수업에 직·간접적인 영향을 미칠 수 있으며, 아동마다 수업 측면에서 제한을 경험하는 범위와 정도가 다를 수 있음을 확인할 수 있다.

친구적용 영역에서는 말더듬아동 집단이 일반아동 집단보다 친구적용 정도가 유의하게 낮은 것으로 나타났다. 이는 말더듬아동이 학교에서 적절한 또래와의 관계에 어려움이 있으며, 나아가 또래로부터 놀림이나 괴롭힘을 당할 확률이 높다는 연구결과를 뒷받침한다(Blood & Blood, 2004; Franck, Jackson, Pimentel, & Greenwood, 2003; Hartford & Leahy, 2007; Hugh-Jones & Smith, 1999; Langevin, Bortnick, Hammer, & Wiebe, 1998). 친구적용이란 아동이 친구들과의 관계에서 일어나는 일들을 바르게 이해하고, 자신의 요구를 적절하게 조절하며 잘 대처해가는 것을 말한다(조경희, 2014).

친구적응 영역의 문항들을 살펴보면 ‘나는 친구들과 사이좋게 지낸다’(4번 문항), 나를 이해하고 아끼는 친구들이 많지 않다’(7번 문항), 나는 친구들과의 갈등을 잘 조절할 수 있다’(13번 문항), ‘학교에서 가끔 나를 놀리는 친구가 있다’(17번 문항), 나는 학교에서 쉬는 시간에 친구들과 잘 어울린다’(20번 문항)로 구성되어 있다. 친구적응 영역은 친구들과의 적절한 상호작용 측면에 대한 능력이 강조되고 있다. 친구를 비롯한 타인과의 밀접한 사회적 상호작용을 위해서는 의사소통능력이 필수적이며, 능숙한 의사소통 능력이 또래와의 친밀한 관계 발달에 긍정적인 영향을 준다고 하였다(Berndt, 1986). 말더듬아동 집단이 일반아동 집단보다 친구적응 정도가 낮다는 것은 이들의 말산출 어려움이 영향을 미칠 수 있음을 확인할 수 있다.

또한 친구적응 영역 평가 시 6명의 말더듬아동과 3명의 일반아동들이 친구로부터 놀림을 당한 경험이 있다고 응답하였다. 놀림 경험과 관련된 문항에서 낮은 점수를 부여한 아동들을 대상으로 그 이유에 대해 인터뷰하였을 때 말더듬아동들은 놀림을 받는 가장 큰 이유로 말더듬을 언급한 반면, 일반아동들의 경우 뚱뚱한 체격, 작은 키 등 외적인 모습이라고 응답하였다(<부록-4> 참조). 이는 놀림을 받는 이유가 서로 다르지만 겉으로 드러나는 모습과 특징이 또래 아이들에게 쉽게 관찰되어 놀림의 대상이 된다고 볼 수 있다. 이런 측면에서 말더듬은 겉으로 쉽게 드러나기 때문에 또래 아이들에게 표적이 되어 놀림을 당할 수 있다고 해석할 수 있다. 또래로부터 놀림이나 괴롭힘을 지속적으로 경험하면 낮은 자존감, 우울증과 같은 심리·정서적 측면에 영향을 미치며, 나아가 말더듬에도 부정적인 영향을 미칠 수 있게 된다(Langevin & Prasad, 2012; Blood & Blood, 2004). 따라서 임상에서 학령기 말더듬아동을 평가하거나 상담할 때 말더듬 이외에 친구 관계 등 학교생활에 대한 정보를 살펴볼 필요가 있다. 이와 함께 놀림이나 괴롭힘의 비율을 감소시키기 위해 학급의 일반 아이들을 대상으로 말더듬 인식 개선을 위한 교육의 필요성을 고려할 수 있다.

마지막으로 교사적응 영역에서 말더듬아동 집단이 일반아동 집단보다 교사적응 정도가 유의하게 낮은 것으로 나타났다. 교사적응이란 아동이 학교 교사와의 관계에서 일어나는 일들을 바르게 이해하고, 자신의 요구를 적절하게 조절하며 잘 대처해가는 것을 말한다(조경희, 2014). 교사적응 영역의 문항들을 살펴보면 ‘나는 담임 선생님과 편하게 대화할 수 있다’(3번 문항), ‘학교에는 차별 없이 공평하신 선생님이 계신다’(6번 문항), ‘담임 선생님은 내게 친절하게 대해 주시지 않는다’(10번 문항), ‘우리 학교에 나를 이해하고 인정하는 선생님이 계신다’(14번 문항), ‘나는 학교 내에 마음 놓고 이야기할 수 있는 선생님이 있다’(19번 문항)으로 이루어져 있다. 교사적응 영역 역시 아동과

교사 간 적절한 상호작용 측면에 대한 능력이 강조되며, 교사가 아동을 바라보는 인식과 아동을 대하는 태도가 포함되어 있다.

기술통계 시 두 집단 모두 교사적응 영역 점수가 다른 하위영역의 점수보다 높게 나타났다. 그럼에도 불구하고 말더듬아동 집단이 일반아동 집단보다 교사적응 정도가 유의하게 낮은 것으로 나타났다. 말더듬아동 집단이 일반아동 집단보다 교사적응 정도가 낮은 것은 두 가지의 이유로 해석할 수 있다. 먼저 말더듬아동의 말산출의 어려움이 교사와의 원활한 의사소통이나 밀접하게 상호작용하는데 어려움을 제공할 수 있다. 또 하나는 교사가 말더듬에 대해 부정적인 인식이나 태도를 가짐으로써 말더듬아동과 상호작용 시 부정적인 행동이 나타나게 될 수 있다. 많은 연구에서 말더듬아동의 주된 상호작용 대상인 또래뿐만 아니라 교사 역시 말더듬과 말더듬아동에게 부정적인 태도를 보였다고 보고하고 있다(김지은, 2016; 이경재, 2013; Abdalla & St. Louis, 2012; Cooper & Cooper, 1996; Crowe & Walton, 1981; Dorsey & Guenther, 2000; Lass et al., 1994; Yeakle & Cooper, 1986).

교사가 말더듬이나 말더듬아동에 대한 부정적인 인식을 갖고 있다면, 말더듬아동에게 직·간접적으로 부정적인 영향을 끼치게 된다. 반면 교사가 말더듬아동의 치료와 학교 상황에서 중요한 역할을 할 수 있다는 것을 인식한다면, 말더듬아동에게 긍정적인 영향을 미치는 조력자가 될 수 있다(김승미, 2012). 더불어 교사의 말더듬 지식 또한 긍정적인 말더듬 인식과 태도에 도움이 될 수 있다(Yeakle & Cooper, 1986). 교사는 수업뿐만 아니라 전반적인 학교생활을 지도하기 때문에 아동의 학교생활에서 중요한 역할을 담당한다. 교사와 아동 간 관계는 아동의 자아 형성과 발달뿐만 아니라 사회·정서적 측면, 학교적응에까지 영향을 끼치게 되며(조숙희, 2011), 나아가 말더듬에도 부정적인 영향을 미칠 수 있다(Daniels, Gabel & Hughes, 2012). 따라서 말더듬아동 치료 시 교사의 협력이 함께 이루어져야 할 것이 논의되고 있다(Guitar, 2014; Peter & Ellen, 1995). 임상에서 말더듬아동 치료 시 언어재활사는 부모뿐만 아니라 교사에게 말더듬에 대한 올바른 정보와 함께 말더듬아동에게 어떻게 도움을 줄 수 있는지 지침을 제공하여 학령기 말더듬아동을 위한 학교 환경을 개선하도록 노력하는 것이 필요하다.

3. 말더듬아동 집단의 말더듬 중증도, 의사소통태도, 학교적응 간 관련성

말더듬아동 집단의 말더듬 중증도, 의사소통태도, 학교적응 간 관련성을 살펴본 결과, 말더듬 중증도와 의사소통태도에 따른 학교적응은 유의한 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 또한 말더듬 중증도와 의사소통태도 간 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 즉, 말더듬 중증도 높고, 의사소통태도가 부정적일수록 학교적응 정도가 낮은 것으로 나타났으며, 말더듬 중증도가 높을수록 의사소통태도가 부정적인 것으로 나타났다.

먼저 말더듬 중증도와 학교적응 간 관련성을 살펴보면 다음과 같다. 말더듬은 사람에 대한 일반인들의 태도를 살펴본 연구들을 보면 대체로 말더듬 중증도가 심할수록 청자가 말더듬는 사람에 대해 부정적인 태도를 보인다고 보고하였다(김은하, 2011; Collins & Blood, 1990; Evans, Kawai, Healey, & Rowland, 2008; Gabel, 2006). 말더듬는 사람에 대한 부정적인 태도는 상호작용 시 말더듬는 사람에게 직·간접적으로 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 연구 결과, 말더듬 중증도가 심한 아동일수록 학교적응 정도가 낮게 나왔는데, 이는 말더듬 중증도가 심할수록 교사나 또래가 부정적인 태도를 가지게 되고, 말더듬아동과의 상호작용 시 직·간접적으로 부정적인 영향을 끼쳤다고 볼 수 있다. 정구순(2015)은 청자의 태도가 부정적일수록 말을 더듬는 사람의 비유창성이 증가한다고 하였다. 그러므로 의사소통 시 또래나 교사의 부정적인 태도는 빈번한 비유창성 출현을 야기시키며, 타인에게 더 많은 부정적인 태도를 갖게 하는 악순환이 반복될 수 있다. 이와 함께 말더듬 중증도와 의사소통과의 관련성을 연결지어 생각해볼 수 있다. 다시 말하면 말더듬아동의 경우 말산출의 어려움이 있는데 의사소통이나 상호작용에 있어 구어적 능력은 중요한 측면이다. 따라서 말더듬 중증도가 높을수록 원활한 의사소통과 상호작용의 어려움에 영향을 미치게 되어 말더듬는 사람이 사회적인 여러 기회에 충분하고 자유롭게 참여하는데 제한이 될 수 있다. 특히, 학령기 시기에는 의사소통능력은 타인과의 밀접한 관계 유지와 상호작용에 중요한 요인이며, 학업 성취에도 강력한 영향을 미친다(유경·정은희·허명진, 2010). 심현섭(2004)은 말더듬 중증도가 높아질수록, 말더듬는 기간이 길어질수록 말하는 것이 어렵다고 느껴 말더듬아동이 또래와의 상호작용에 있어 소극적이거나 제한을 보인다고 하였다. 더불어 말더듬 중증도가 심할수록 표면적으로 드러나는 외현적 행동이 두드러지기 때문에 쉽게 다른 아동들에게 표적이되어 또래로부터 놀림이나 괴롭힘을 경험할 확률이 높아진다(Blood

& Blood, 2004; Hugh-Jones & Smith, 1999; Langevin, Bortnick, Hammer, & Wiebe, 1998). 따라서 본 연구 결과는 말더듬 중증도가 높아질수록 타인의 부정적인 반응과 말더듬아동의 말산출 어려움이 이들의 학교생활의 다양한 측면에 제약을 주어 학교적응에 어려움을 야기할 수 있다고 해석할 수 있다. 이를 통하여 학령기 말더듬아동의 말더듬 중증도가 높을수록 이들의 학교적응이 낮을 수 있음을 고려해야 한다. 따라서 임상에서 학령기 말더듬아동을 평가할 때 말더듬과 관련된 특성뿐만 아니라 학교생활의 다양한 측면에 대해 살펴볼 필요성을 제시할 수 있다.

다음으로 의사소통태도가 부정적일수록 말더듬아동의 학교적응 정도가 낮게 나타났다. 일반적으로 학령전기 아동은 자신의 말더듬을 거의 인식하지 못하거나 미약하게 인식하게 되고, 말더듬는 기간이 길어지고 학령기가 되면서 말더듬에 대한 완전한 인식이 나타나게 된다. 말더듬아동은 오랜 시간 동안 의사소통 실패를 경험하면서 점차 부정적인 정서와 의사소통태도를 형성하게 된다(김승미, 2012). 즉, 자신의 의사를 구어로 표현할 때 말더듬으로 인해 의사소통의 어려움을 경험하면서 타인으로부터 받은 부정적인 반응과 자신의 능력에 대한 부정적인 감정이 반복되어 부정적인 의사소통태도를 형성한다고 볼 수 있다. 아동기 시기의 부정적인 의사소통태도는 자신의 말에 대해 부정적으로 지각하게 되면서 자아존중감과 자아효능감이 낮아질 수 있으며 성인기에 이르러서는 사회적, 교육적, 직업적인 문제를 발생시킬 수 있다(김선희 외, 2002; 전희숙, 2007). 따라서 학령기 시기에 말더듬아동의 부정적인 의사소통태도는 학교 환경 안에서 주된 상호작용 대상인 또래나 교사와의 관계, 또는 학업적 측면에 부정적인 영향을 미칠 수 있다고 해석할 수 있다. 이를 통하여 학령기 말더듬아동의 의사소통태도가 부정적일수록 이들의 학교적응이 낮을 수 있음을 고려해야 한다. 따라서 임상에서 학령기 시기의 말더듬아동을 평가할 때 이들의 외현적·내면적 특성에 대해 살펴야 하며, 이때 부정적인 의사소통태도를 비롯한 부정적인 심리·정서로 인해 학교생활에 영향을 미치는지 확인할 필요가 있다. 그리하여 외현적·내면적 특성과 이들이 처한 학교생활의 어려움을 고려하여 포괄적인 중재의 필요성에 대한 시사점을 제시할 수 있다.

마지막으로 말더듬 중증도와 의사소통태도 간 관련성이 있는 것으로 나타났다. 현재까지 말더듬 중증도와 의사소통태도 간 관련성에 대한 연구가 이루어지고 있으나 비일관적인 결과들이 보고되고 있다. 먼저 본 연구 결과는 말더듬 중증도와 의사소통태도 간 상관이 있으며, 말더듬 중증도가 높을수록 부정적인 의사소통태도를 보인다고 보고한 연구들을 지지한다(고영옥·권도하, 2010; 박진원·권도하, 2009; 최다혜, 2003; De Nil & Brutten, 1991; Vanryckeghem & Brutten, 1996; Vanryckeghem, Hylebos,

Brutton, & Peleman, 2001). 그러나 말에 대한 태도나 감정이 외현적인 말더듬 행동과 관련이 없기 때문에 말더듬 중증도와 의사소통태도는 서로 독립적인 관계라고 보고한 상반된 연구들도 있었다(김우정, 2012; 이순옥, 2010; Miller & Waston, 1992). 이와 같이 상이한 결과는 서로 다른 연구 참여자의 수, 말더듬 중증도나 의사소통태도를 측정하는 방법, 개인적 요인, 환경적 요인들이 작용하였을 가능성을 추측할 수 있다. 말더듬 중증도와 의사소통태도 간 관련성은 다음과 같은 이유로 해석해볼 수 있다. 말더듬은 외현적으로 드러나는 행동과 부정적인 심리·정서적 특성을 동반하기 때문에 매우 가변적이며, 다양한 요인에 의해 영향을 받는다(권도하·박진원, 2009). 즉, 말더듬는 사람은 말산출의 어려움으로 자신의 말을 적절하게 표현하는데 어려움이 생기게 되고, 이러한 의사소통 실패를 지속적으로 경험하면서 자신에 대해 부정적인 인식과 감정이 생길 수 있다. 이는 말더듬 정도가 심할수록 의사소통 실패를 자주 경험하면서 부정적인 의사소통태도와 더 깊고 다양한 부정적인 감정을 지닐 수 있다고 해석할 수 있다. 이를 통하여 말더듬아동의 태도 개선이 비유창성을 감소시키고 유창성을 증진하는데 도움이 될 수 있다는 것을 알 수 있다. 이러한 결과를 토대로 임상에서 말더듬의 외현적 특성뿐만 아니라 내면적 특성에 대한 포괄적인 평가가 이루어져야하며, 외현적·내면적 특성을 함께 고려하여 중재가 이루어져야 한다는 시사점을 제시할 수 있다.

4. 연구의 의의 및 제언

본 연구는 학령기 말더듬아동의 학교적응 정도가 일반아동보다 유의하게 낮았으며, 말더듬아동의 말더듬 중증도, 의사소통태도, 학교적응 간 유의한 상관이 있음을 확인하였다. 현재까지 말더듬 청소년이나 성인을 대상으로 학교생활을 살펴본 질적 연구들은 있으나 학령기 말더듬아동의 학교적응을 객관적이고 하위영역으로 나누어 살펴본 연구는 없었다. 이러한 점에서 국내에서 학령기 말더듬아동을 대상으로 이들의 학교적응을 객관적으로 살펴본 연구라는 점에서 의의가 있다. 또한 연구에 적합한 학교적응검사를 위해 선행연구들을 검토하여 하위영역과 문항 선정 과정을 거치고, 이후 신뢰도와 타당도 검증을 거쳐 학교적응척도를 제작하여 사용하였다. 이 연구에서 사용된 학교적응척도는 앞으로 학령기, 특히 4-6학년 말더듬아동의 학교적응을 살펴보기 위한 측정도구로 이용하여 학교적응에 대한 임상적 정보를 제시하는데 도움이 될 수 있을 것이다. 본 연구 결과는 임상에서 언어재활사들이 학령기 말더듬아동을 평가할 때 외현적·내

면적 특성과 더불어 학교적응에 대한 정보를 확인해야하며, 이에 대해 포괄적인 중재가 이루어져야 한다는 시사점을 제공한다. 이와 함께 현재 국내에서는 학교에 언어재활사가 없으므로 언어재활사들이 교사와 협력하여 말더듬에 대한 지식과 말더듬에 대한 인식을 개선하기 위한 교육이나 홍보가 적극적으로 이루어져야 할 필요성이 있음을 밝혔다.

본 연구의 제한점과 이 연구결과에 대한 제언은 아래와 같다.

1. 학령기 말더듬아동에 관한 연구들이 많이 이루어지고 있으나 이들의 학교적응을 살펴본 연구는 거의 없는 실정이다. 본 연구는 국내에서 학령기 말더듬아동의 학교적응을 살펴본 객관적 연구라고 할 수 있다. 그러나 현재까지 말더듬아동을 대상으로 학교적응을 살펴본 연구가 이루어지지 않아 기존의 문항들을 수정·보완하여 학교적응척도를 사용하였기 때문에 일반아동을 대상으로 한 표준화된 연구결과와 직접적인 비교는 어려웠다. 따라서 후속연구에서 사용된 학교적응척도의 적절성을 살펴보고 세심한 검토가 필요하다.

2. 연구의 참여자는 모두 초등학교 4-6학년의 남자 아동으로 이루어졌다. 성별, 연령, 학년에 따른 학교적응 정도가 다를 수 있으며, 저학년과 고학년 아동들이 지니는 특성이 서로 다를 수 있다. 따라서 후속연구에서는 성별, 연령, 학년에 따른 학교적응을 살펴보거나 저학년과 고학년 집단으로 나누어 이들의 학교적응 특성을 보다 세밀하게 살펴볼 수 있을 것이다.

3. 본 연구에서는 연구 참여자 선정기준에서 치료 경험이 6개월 미만인 말더듬아동으로 제한하여 연구를 진행하였다. 그러나 6개월 미만의 치료경험이 학교적응과 말더듬 중증도, 의사소통태도에 영향을 주었을 수 있다. 따라서 치료 경험이 전혀 없거나 더 짧은 기간의 치료 경험이 있는 아동으로 제한하여 모집할 것을 제언한다.

4. 또한 연구 참여자 모집 시 집단별 참여자의 수를 14명으로 하였기 때문에 연구결과를 일반화하기에는 어려움이 있을 것이다. 따라서 추후 연구에서는 집단별 참여자의 수를 더 늘려 이들의 학교적응을 살펴보고, 말더듬 중증도와 의사소통태도 그리고 학교적응 간 관련성을 살펴볼 필요가 있다.

5. 본 연구에서는 말더듬아동의 학교적응을 세밀하게 살펴보기 위해 전반적인 학교 적응을 살펴보고, 학교적응의 각 하위영역별 적응도 살펴보았다. 연구 결과를 토대로 말더듬아동의 구어적 능력의 어려움이 이들의 학교적응에 영향을 주었을 수 있음을 확인하였다. 추후 후속연구에서는 문항별 비교를 통하여 말더듬과 학교적응 간 관련성을 보다 세밀하게 살펴볼 수 있을 것이다.

6. 본 연구에서는 아동보고용 학교적응척도를 이용하여 학교적응 정도를 살펴보았다. 후속연구에서는 아동보고뿐만 아니라 제 3자인 담임 선생님의 보고를 함께 반영하여 학교적응정도에 대한 비교가 이루어진다면 보다 의의가 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 고영옥(2009). **말더듬 심도에 따른 불안 및 태도 특성**. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 고영옥(2011). 한국 말더듬 성인과 비말더듬 성인의 의사소통태도. **재활심리연구**, 18(1), 111-125.
- 고영옥 · 권도하 (2010). 말더듬 심도에 따른 불안 및 태도 특성. **언어치료연구**, 9(1), 99-118.
- 고혜진(2003). **부모의 양육태도와 초등학교 1학년 아동의 학교생활 적응능력과의 관계**. 인천교육대학교 대학원. 석사학위논문.
- 곽수란(2006). 청소년의 학교적응도 분석. **교육사회학 연구**, 16(1), 1-26.
- 곽수란(2008). 학업수행에 따른 학교적응도 추이 분석. **교육사회학연구**, 18(1), 1-20.
- 권도하 외 13명(2009). **언어치료학개론**. 대구언어치료연구소.
- 권도하(역)(2016). **말더듬 치료: 과거 및 새로운 중재법들**. 서울: 박학사.
- 권도하 · 안진영(2014). 말더듬 성인의 비유창성 정도에 따른 일반 청자의 인식. **언어치료연구**, 23(4). 1-13.
- 권도하 · 전희숙(2005). 말더듬인의 비유창성 유형에 따른 의사소통 태도, 자아 효능감 및 말더듬 지각 특성 연구. **언어치료연구**, 14(3), 83-94.
- 김나연(2016). 초등학교 고학년 학생의 학교적응 관련요인에 관한 연구. **한국학교보건학회지**, 9(3), 201-208.
- 김동배 · 권중돈(1998). **인간행동이론과 사회복지실천**. 서울: 학지사.
- 김동연(2002). **가족기능이 초등학생 학교생활 적응에 미치는 영향에 대한 연구**. 경기대학교 대학원 석사학위논문.
- 김민혜(2015). **말더듬 자기공개에 대한 말더듬 성인의 인식**. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 김선희 · 강현숙 · 구소령 · 김선미 · 김신철 · 김수정 · 김종실 · 김현순 · 김현정 · 김효숙 · 박시균 · 박혜성 · 성철재 · 신지영 · 이순향 · 이은영 · 이호영 · 전은 · 한정임 (2002). **의사소통장애**. 서울, 학지사.
- 김승미(2013). **취학전 말더듬아동에 대한 교사의 인식 및 태도**. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영태 · 홍경훈 · 김경희 · 장혜성 · 이주연(2009). **수용 · 표현 어휘력 검사**. 서울:

- 서울장애인복지관.
- 김용래(1993). 정의적 특성과 그 선행변인이 학업성적에 미치는 영향. **교육연구논총**, 9, 5-113.
- 김용래(2000). 학교학습동기척도(A)와 학교적응척도(B)의 타당화 및 두 척도 변인간의 관계분석. **교육연구논총**, 17, 3-37.
- 김용래 · 허남진(2003). 학습동기와 자아개념 및 학교적응 간의 관계 분석. **교육연구논총**, 20, 5-24.
- 김우정(2012). **학령기 말더듬아동의 불안 및 의사소통태도 특성**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은하(2011). **말더듬 중증도에 따른 학령기 말더듬아동에 대한 또래집단의 태도 특성**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지은(2016). **취학 전 말더듬아동에 대한 교사의 인식, 태도 및 대처**. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지혜(2002). **영재의 또래관계와 학교생활 적응**. 건국대학교 대학원 석사학위논문.
- 김호권(1979). **인간의 제특성과 학교학습**. 서울: 능력개발사.
- 김효정 · 권도하(2002). Erickson의 의사소통 태도 척도 (S-24)의 국내적용을 위한 타당도 및 신뢰도 연구. **음성과학**, 12(4), 227-236.
- 박상민(2008). **학대를 경험한 아동의 대인불안과 학교생활적응에 대한 사회적지지의 매개효과**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박성혜 · 윤종희(2013). 초중등생의 학교적응에 영향을 미치는 변인 탐색: 개인적 변인과 가정환경 변인을 중심으로. **한국청소년연구**, 70, 147-169.
- 박영애 · 정옥분(1996). 부모의 양육행동과 아동의 자존감과 관계 연구. **대한가정학회지**, 34(1), 321-340.
- 박영희(2005). **아동의 사회불안 및 자기효능감이 학교생활 적응에 미치는 영향**. 경북대학교 대학원 석사학위논문.
- 박윤진(2011). **초등학생의 자아존중감과 대인관계 만족도의 관계**. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 박은영(2011). 아동의 학교적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. **청소년학연구**, 18(6), 1-27.
- 박진원 · 권도하(2009). 학령기 말더듬아동의 심리 정서적 의사소통 태도에 관한 연구. **정서 · 행동장애연구**, 25(2), 39-56.

- 배소영 · 김미배 · 윤효진 · 장승민(2015). **한국어읽기검사(KOLRA)**. 학지사심리연구소.
- 변재원(2004). 초기 말더듬아동의 비유창성 특성 연구. **언어청각장애연구**, 9(1), 1-14.
- 서수진 · 신명선(2014). 학령기 구어장애아동의 내면적 특성. **언어치료연구**, 23(2), 45-58.
- 서한누리(2013). **아버지와 어머니의 양육행동과 아동의 자아존중감이 학령기 남녀 아동의 학교생활**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 성미옥(2003). **아동의 자아탄력성과 사회적 지지가 시험불안 및 학교적응에 미치는 영향**. 서울여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 송운용 ·곽수란(2006). 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 보호체계 요인에 관한 연구. **가족과 문화**, 18(3), 107-129.
- 신명선(2013). 학령기 말더듬아동의 언어유창성과 구어유창성 특성. **언어치료연구**, 22(1), 207-221.
- 신영옥(2007). **청각장애학생과 일반학생의 성격특성과 학교생활적응 비교연구**. 창원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 심현섭(2000). 한국 말더듬 성인에 대한 고정관념 연구. **언어청각장애연구**, 5(1), 192-208.
- 심현섭 · 신문자 · 이은주(2010). **파라다이스-유창성 검사-II(P-FA-II)**. 서울: 파라다이스 복지재단.
- 심현섭 · 신문자 · 이은주 · 이경재(역)(2013). **Dr. Manning의 유창성장애(3rd ed.)**. 서울: 시그마프레스.
- 안진영(2015). **말더듬 행동에 대한 청자의 인상 평가 연구**. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 양화경(2011). **초등학생의 학교적응, 불안 및 공격행동의 관계**. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유경 · 정은희 · 허명진(2010). **의사소통장애의 이해**. 서울: 박학사.
- 오익수(2009). 교사 보고형 초등학생 학교적응행동 평정 척도 개발. **상담학연구**, 10(4), 2421-2436.
- 유선미(2007). **청각장애청소년이 지각한 부모-자녀 관계, 또래 관계, 교사 관계와 학교생활적응**. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 유선희(2014). **말더듬이 말더듬 청소년의 삶에 미치는 영향에 관한 질적 연구**. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

- 이경남(2003). 아동이 지각한 아버지와의 의사소통과 자아존중감이 학교적응에 미치는 영향. **생활과학연구 논문집**, 12, 197-214.
- 이규미(2005). 중고등학교 교사가 지각한 학교부적응 행동지표. **한국심리학회지: 상담 및 심리 치료**, 16(2), 227-241.
- 이선종(2000). 초등학생이 지각한 교사와의 인간관계, 학습태도 및 학문적 자아개념과의 관계. 원광대학교 대학원 석사학위논문.
- 이순옥(2010). 학년에 따른 학령기 말더듬아동과 기능적 조음장애 아동의 의사소통 태도 변화. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이승환(2005). **유창성장애**. 서울: 시그마프레스.
- 이애옥(2008). 초등학교 아동이 지각한 부모의 양육태도 및 사회적지지와 학교생활 적응관의 관계분석. 춘천교육대학원 석사학위논문.
- 이정윤 · 이경아(2004). 초등학생의 학교적응과 관련된 개인 및 가족요인. **한국심리학회지**, 16(2). 261-276.
- 이지숙(2009). 3-5세 말더듬아동의 의사소통태도 특성. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이지숙 · 심현섭 · 이수복(2013). 3-5세 일반아동과 말더듬아동의 의사소통태도 특성. **특수교육**, 12(3), 5-22.
- 이현경 · 이수복 · 심현섭 · 오인수(2016). 말더듬 청소년의 괴롭힘에 관한 질적연구. **중등교육연구**, 64(2), 417-450.
- 이현민(2006). 초등학생의 교사행동지각과 자아개념이 학교생활적응에 미치는 영향. 대구교육대학교대학원 석사학위논문.
- 임지현(2009). 아동의 또래관계와 사회적 기술 및 학교생활적응과의 관계. 제주대학교 대학원 석사학위논문.
- 전종설 · 정하은(2011). 아동의 자아존중감, 우울 · 불안, 위축성이 학교생활적응에 미치는 영향. **미래사회복지연구**, 2(1), 23-41.
- 정구순(2015). 전화하기 상황에서 대화상대자의 반응에 따른 말더듬 성인의 비유창성 비율 및 유형 변화. 이화여자대학교대학원 석사학위논문.
- 정은진(2001). 초등학생이 지각한 부모양육태도 · 자아개념 · 학교적응관계. 경상대학교 대학원. 석사학위논문.
- 조경희(2014). 학교폭력경험 및 주변경험이 있는 또래관계 및 학교적응에 미치는 영향. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 조수정(2014). **학령 후기 아동용 학교적응 척도의 개발 및 타당화**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 조숙희(2011). **초등학생이 지각한 교사-학생 관계와 학교적응 및 문제행동의 관계**. 경인교육 대학교 대학원 석사학위논문.
- 조원성(1996). **자아존중감 증진 프로그램이 아동의 자아존중감과 학습동기에 미치는 효과**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 차현(2015). **학령기 말더듬아동과 일반아동의 기질과 의사소통태도 특성**. 조선대학교 대학원 석사학위논문.
- 최경운(2010). **부모의 사회경제적 지위와 양육태도 및 교사의 지지적 관심이 초등학생의 학교적응에 미치는 영향**. 충북대학교 대학원 석사학위논문.
- 최다혜(2003). **말더듬 성인의 말더듬 정도와 의사소통태도 간 상관 연구**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최진도(2005). **중학생이 지각한 사회적지지 및 부모양육태도가 학교적응에 미치는 영향**. 건국대학교 대학원. 석사학위논문.
- 최현애(2006). **청각장애청소년의 부모애착과 교우관계**. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 추미애 · 박아청(2006). 초등학생의 자기효능감과 학습동기 및 학교적응간의 관계. **아동교육**, 15(2), 271-288.
- 하지완 · 이은주(2009). **파라다이스-유창성검사(Paradise-Fluency Assessment: P-FA)에 대한 언어치료전문가들의 견해**. **언어청각장애연구**, 14(3), 363-379.
- 한미라(1997). 유아 과학교육 교과목의 교수·학습 방법을 위한 연구. **교육이론과실천**, 7(2), 83-111.
- 한정혜(2004). **또래상담훈련이 초등학생의 학급응집력 및 학교생활 만족도에 미치는 영향**. 강원대학교 대학원 석사학위논문.
- 황민지(2011). **20대 말더듬 성인의 말더듬 경험에 대한 질적연구**. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- Abdalla, F. A., & Louis, K. O.(2012). Arab school teachers' knowledge, beliefs and reactions regarding stuttering. *Journal of Fluency Disorder*. 37(1), 54-69.
- Andrews, G., & Culter, J.(1974). Stuttering therapy: The relation between changes in symptom level and attitudes. *Journal of Speech, Language, and*

Hearing Research. 39(3), 312-321.

- Bajina, K.(1995). *Covert aspects associated with the 'stuttering syndrome': Focus on self-esteem.* In M. Fawcus (eds.). *Stuttering from theory to practice.* London, England: Whurr Publishers Ltd.
- Baker, J. A.(2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44,* 211-229.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W.(1997). The teacher-child relationship and children's school adjustment. *Journal of School Psychology, 35(1),* 61-79.
- Blood, G. W., Blood, I. M., Tellis, G., & Gabel, R.(2001). Communication apprehension and self-perceived communication competence in adolescents who stutter. *Journal of Fluency Disorders. 26(3),* 161-178.
- Blood, G. W., & Blood, I. M.(2004). Bullying in adolescents who stutter: Communicative competence and self-esteem. *Contemporary Issue in Communication Sciences and Disorders, 31,* 69-79.
- Blood, G. W., Blood, I. M., Tramontana, G. M., Sylvia, A., Boyle, M. P., & Motzko, G. R.(2011). Self-reported experience of bullying of students who stutter: relations with life satisfaction, life orientation, and self-esteem. *Perceptual and Motor Skills. 113(2),* 353-417.
- Bloodstein, O.(1961). The development of stuttering: III. Theoretical and clinical implications. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 26,* 67-82.
- Boyle, M. P., Blood, G. W., & Blood, I., M.(2009). Effects of perceived causality on perceptions of persons who stutter. *Journal of Fluency Disorders. 43,* 201-218.
- Brutten, G., & Dunham, S. L.(1989). The communication attitude test: A normative study of grade school children, *Journal of Fluency Disorders, 14(5),* 371-377.
- Collins, C. R., & G. W. (1990). Acknowledgment and severity of stuttering as factors influencing nonstutterers' perceptions of stutterers. *Journal of Speech and Hearing Disorders. 55(1),* 75-81.
- Craig, A., Hancock, K., Tran, Y., & Craig, M.(2003). Anxiety levels in people who

- stutter: A randomized population study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 46(5), 1197-1403.
- Crichton-Smith, I.(2002). Communicating in the real world: accounts from people who stammer. *Journal of Fluency Disorders*. 27(4), 333-352.
- Crowe, T. A., & Walton, J. H.(1981). Teacher attitudes toward stuttering. *Journal of Fluency Disorders*. 6, 163-174.
- Daniels, D. E., Gabel, R. M., & Hughes, S.(2012). Recounting the K-12 school experiences of adults who stutter: A qualitative analysis. *Journal of Fluency Disorders*, 37(2), 71-82.
- DeNil, L. F., & Brutten, G. J.(1990). Speech-associated attitudes: stuttering, voice disordered, articulation disordered, and normal speaking children. *Journal of Fluency Disorders*, 15(2), 127-134.
- De Nil, L. F., & Brutten, G. J.(1991). Speech-associated attitudes of stuttering and nonstuttering children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 60-66.
- Dorsey, M., & Guenther, R. K.(1999). Attitudes of professors and students toward college students who stutter. *Journal of Fluency Disorders*. 25, 77-83.
- DuBois, D. L., Eitel, S. K., & Felner, R. D.(1994). Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and Family*. 56, 405-414.
- Evans, D., Kawai, N., Healey, E. C., & Rowland, S.(2008). Middle school student' perceptions of a peer who stutters. *Journal of Fluency Disorders*. 33(2), 203-219.
- Fehring, R. J.(1987). Methods to validate nursing diagnoses. *Heart and Lung*, 16, 625-629.
- Franck, A. L., Jackson, R. A., Pimentel, J. T., & Greenwood, G. S.(2003). School-age children's perceptions of a person who stutters. *Journal of Fluency Disorders*, 28(1), 1-15.
- Gabe, R. M. (2006). Effects of stuttering severity and therapy involvement on attitudes towards people who stutter. *Journal of Fluency Disorders*.

31(2), 216-227.

- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction (7th ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Guitar, B.(2006). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment(3rd ed.)*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Guitar, B.(2014). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment (4th ed.)*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Guitar, B., & Bass. C.(1978). Stuttering therapy: The relation between attitude change and long-term outcome, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 43, 392-400.
- Guitar, B., & McCauley, R. J.(2010). *Treatment of stuttering: Established and emerging approaches*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Harter, S.(1999). *The construction of the self (2nd ed.)*. New York: The Guilford Press.
- Hartford, E., & Leahy, M. M.(2007). The perceptions of primary school children of a person who stutters. *Proceedings of the 5th world congress on fluency disorders*. 223-229.
- Hayhow, R., Cray, A. M., & Enderby, P. (2002). Stammering and therapy views of people who stammer. *Journal of Fluency Disorders*. 27, 1-17.
- Hugh-Jones, S., & Smith, P. K.(1999). Self-reports of short-and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*. 69(2), 141-199.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W.(1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?. *Child Development*, 6, 1305-1317.
- Klompas, M., & Ross, E.(2004). Life experiences of people who stutter, and the perceived impact of stuttering on quality of life: personal accounts of South African individuals. *Journal of Fluency Disorders*. 29(4), 275-305.
- LaBlance, G. R., Steckol, K. F., & Smith, V, L.(1994). Stuttering the role of the classroom teacher. *SAGE journals*. 26, 2.
- Langevin, M., Bortnick, B., Hammer, T., Wiebe, E.(1998). Teasing/bullying experienced by children who stutter: Toward development of a

- questionnaire. *Communication Science and Disorders*. 25, 12-24.
- Langevin, M., Kleitman, S., Packman, A., & Onslow, M.(2009). The peer attitudes toward children who stutter(PATCS) scale: an evaluation of validity, reliability and the negativity of attitudes. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 44(3), 3, 352-368.
- Langevin, M.(2000). *Teasing and Bullying: Unacceptable behavior*. The TAB program. Edmonton, Alberta: Institute for Stuttering Treatment and Research.
- Langevin, M., & Prasad, N. G. N.(2012). A Stuttering Education and Bullying Awareness and Prevention Resource: A Feasibility Study. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*. 43(3), 344-402.
- Lass, N. J., Dennis, M., Ruscello, D. M., Schmitt, J. F., Pannbacker, M. D., Orlando, M. B., Dean, K. A., Ruziska, J. C., & Bradshaw, K. H.(2012). Teacher's perceptions of stutterers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 23, 78-81.
- Lass, N. J., Ruscello, D. M., Pannbacker, M., Schmitt, J. F., Kiser, A. M., Mussa, A. M., & Lockhart, P.(1994). School administrators' perceptions of people who stutter. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 25, 90-93.
- Luc. F., & Brutten. G. J.(1991). Speech-associated attitudes of stuttering and nonstuttering children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 60-66.
- Manning, W. H.(1999). *Progress under the surface and over time*. In N. Bernstein Ratner & E. C. Healey (Eds.). *Stuttering Research and Practice: Bridging the Gap* (pp. 123-130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Manning, W. H. (2010). *Clinical decision-making in fluency disorders (3rd ed.)*. San Diego: Singular.
- McClure, J., & Yaruss, S. (2003). Stuttering survey suggests success of attitude changing treatment. *ASHA Leader*, 8, 19.
- Miller, S. M., & Waston, B. C.(1992). The relationship between

- communication attitude anxiety and depression in stutters and nonstutters. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 35, 789-798.
- Murphy, B., Quesal, R. W., & Gulker, H.(2007). Covert stuttering. *Fluency and Fluency Disorders*. 17(2), 4-9.
- Nippold, M. A., & Packman, A.(2012). Managing stuttering beyond the preschool years. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*. 43, 338-343.
- Peter, R. R., & Ellen, M. Bennett.(1995). Working with 7- to 12-year-old children who stutter: ideas for intervention in the public school. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 26, 138-150.
- Quesal, R. W., & Shank, K. H.(1978). Stutterers and others: A comparison of communication attitudes. *Journal of Fluency Disorders*. 3, 247-252.
- Shames, H., & Rubin, R.(1986). *Stuttering then and now*. Columbus, OH: Merrill Publishing Co.
- Sharp, S.(1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal well-being and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12, 81-88.
- Sincoff, J. B., & Sternberg, R. J. (1988). Development of verbal fluency abilities and strategies in elementary-school-age children. *Developmental Psychology*, 24(5), 646.
- Silverman, F. H.(1970). Concern of elementary-school stutterers about their stuttering. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 35, 361-363.
- Swan, A. M. (1993). Helping children who stutter: what teachers need to know. *Childhood Education*, 69(5), 138-141.
- Yairi, E., & Ambrose, N. G.(2005). *Early childhood stuttering for clinicians by clinicians*. Austin: Pro ed, Inc.
- Yaruss, J. S. (1998). Describing the consequences of disorders: Stuttering and the International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 249-257.
- Yaruss, J. S., & Quesal, R. W.(2004). Stuttering and the International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF): An update. *Journal of Communication Disorder*, 37, 35-52.

- Yeakle, M. K., & Cooper, E. B.(1986). Teacher perceptions of stuttering. *Journal of Fluency Disorders*. 11, 345-359.
- Van Riper, C.(1963). *Speech correction: Principles and method*(4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Van Riper, C.(1982). *The nature of stuttering* (2nd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Vanryckeghem, M. (1997). The speech-associate attitude of children who do not stutter and the differential effect of age. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6, 67-73.
- Vanryckeghem, M., Hylebos, Cl., Brutten, G. J., & Peleman, M.(2001). The relationship between communication attitude and emotion of children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 26, 1-15.
- Vanryckeghem, M., & Brutten. G. J.(2012). A comparative investigation of the Big CAT and Erickson S-24 measures of speech associated attitude. *Journal of Communication Disorders*, 45, 340-347.
- Vanryckeghem, M., Brutten, G. J., & Hernandez, L. M.(2005). A comparative investigation of the speech-associated attitude of preschool and kindergarten children who do and do not stutter. *Journal of Fluency Disorders*. 30, 307-318.

<부록-1>

하위영역, 대상 및 보고형태별 학교적응척도 검토

학교적응 하위영역	보고형태	연구자	대상
학교환경 · 생활	학생보고	김용래(2002)	초 · 중 · 고등학교
		박상민(2008)	초등학교 1-6학년
		서한누리(2013)	초등학교
		조경희(2014)	초등학교 1-6학년
교사관계	학생보고	김용래(2002)	초 · 중 · 고등학교
		서한누리(2013)	초등학교
		이애옥(2008)	초등학교 4-6학년
		조경희(2014)	초등학교 1-6학년
		조수정(2014)	초등학교 4-6학년
	교사보고	김지혜(2002)	초등학교 1학년
교사보고	오익수(2008)	초등학교 1-6학년	
교사보고	이규미(2005)	중 · 고등학교	
친구관계	학생보고	김용래(2002)	초 · 중 · 고등학교
		서한누리(2013)	초등학교
		이애옥(2008)	초등학교 4-6학년
		조경희(2014)	초등학교 1-6학년
		조수정(2014)	초등학교 4-6학년
	교사보고	김지혜(2002)	초등학교 1학년
교사보고	오익수(2008)	초등학교 1-6학년	
교사보고	이규미(2005)	중 · 고등학교	

학교수업	학생보고	김용래(2002) 서한누리(2013) 이애옥(2008) 조경희(2014)	초·중·고등학교 초등학교 초등학교 4-6학년 초등학교 1-6학년
	교사보고	김지혜(2002) 오익수(2008) 이규미(2005)	초등학교 1학년 초등학교 1-6학년 중·고등학교
학교규칙	학생보고	서한누리(2013) 유선미(2007) 이애옥(2008) 조수정(2014)	초등학교 청소년 초등학교 4-6학년 초등학교 4-6학년
	교사보고	김지혜(2002)	초등학교 1학년
학교태도·행동	학생보고	박상민(2008) 조수정(2014)	초등학교 1-6학년 초등학교 4-6학년
학교에 대한 지각	학생보고	박상민(2008)	초등학교 1-6학년
학교 만족감	학생보고	조수정(2014)	초등학교 4-6학년
친사회적행동 및 사회적 관심	교사보고	오익수(2008)	초등학교 1-6학년

<부록-3>

의사소통태도 평가

(P-FA-Ⅱ, 심현섭·신문자·이은주, 2010)

본 검사는 평소에 자신이 말에 대하여 가지고 있는 느낌이나 생각을 알아보기 위한 것입니다. 각 문항을 잘 읽고 자신의 생각과 가까우면 ‘예’, 가깝지 않으면 ‘아니오’에 ‘V’로 표시하시기 바랍니다.

번호	문항	예	아니오
1	내 목소리는 듣기 좋아요.		
2	다른 사람에게 내 이름을 말하는 것이 어려워요.		
3	말을 잘해요.		
4	처음 보는 사람에게 말하는 것이 어려워요.		
5	수업시간에 큰 소리로 책을 읽는 것이 쉬워요.		
6	말하기 어려운 낱말이 있어요.		
7	사람들 앞에서 말하는 것이 쉬워요.		
8	말할 때 손에 땀이 많이 나요.		
9	친구와 이야기할 때 말이 잘 나와요.		
10	우리 반 친구들은 내가 말하는 게 이상하다고 생각해요.		
11	다른 사람이 나를 대신해서 말해줄 때가 있어요.		
12	말이 잘 안 나오면 눈 앞이 캄캄해져요.		
13	사람들과 이야기하는 것이 즐거워요.		
14	내 말에 대해서 친구와 이야기하는 것이 즐거워요.		
15	말이 잘 안 나올 때에도 끝까지 말하려고 해요.		
16	말할 때 낱말이 잘 생각나지 않아요.		
17	수업시간에 질문을 잘해요.		
18	말하는 게 쓰기보다 더 쉬워요.		
19	전화로 말하는 것이 어려워요.		
20	말 안 해도 되는 게임이 더 재밌어요.		
21	아는 문제는 손을 들고 대답해요.		

22	누가 말을 걸까봐 사람들을 쳐다보지 않아요.		
23	모든 활동에서 내 생각을 잘 말해요.		
24	새로운 친구를 만나는 것이 좋아요.		
25	말 잘하는 친구들이 부러워요.		
26	머뭇거리지 않고 말할 수 있어요.		
27	내가 말하는 모습이 부끄러워요.		
28	새 학년이 되면 말 때문에 친구를 못 사귄까봐 걱정돼요.		
29	말을 잘했으면 좋겠어요.		
30	우리 부모님은 내가 말을 잘 한대요.		

<부록-4>

학령기 아동용 학교적응척도(연구자용)

(SAS-C; School Adaptation Scale for School aged Children, 김우리 · 신문자, 2018)

다음은 여러분의 학교생활에 관한 질문입니다. 각 문항을 잘 읽고 자신의 평소 생활과 가장 가깝다고 생각되는 것에 'V'로 표시해 주십시오.

<연습 문항>

번호	내용	전혀 그렇지 않다	약간 그렇지 않다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
1	나는 학교에서 공부를 열심히 한다.					

<본 문항>

번호	내용	전혀 그렇지 않다	약간 그렇지 않다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
1	나는 학교 가는 것이 좋다.					
*2	나는 수업시간에 집중을 잘하지 못한다.					
3	나는 담임 선생님과 편하게 대화할 수 있다.					
4	나는 친구들과 사이좋게 지낸다.					
*5	나는 우리 학교 내에서 생활이 즐겁지 않다.					
6	학교에는 차별 없이 공평하신 선생님이 있다.					
*7	나를 이해하고 아끼는 친구들이 많지 않다.					
8	나는 우리 학교의 모든 행사(체험학습, 학예발표회 등)에 적극적으로 참여한다.					
9	나는 수업시간에 하고 싶은 말을 자유롭게 발표한다.					
*10	담임 선생님은 내게 친절하게 대해 주시지 않는다.					
11	나는 우리 학교 내에 있는 어느 공간에 대해서든 편안함을 느낀다.					
12	나는 수업 중의 여러 활동에 잘 참여한다.					

13	나는 친구와의 갈등을 잘 조절할 수 있다.				
14	우리 학교에 나를 이해하고 인정하는 선생님이 계신다.				
*15	나는 어떤 교과목의 수업시간에도 대체로 스트레스를 받는다.				
16	나는 학교에서 나에게 주어지는 일을 큰 어려움 없이 해나간다.				
*17	학교에서 가끔 나를 놀리는 친구가 있다.				
18	나는 학교 내에 마음 놓고 이야기할 수 있는 선생님이 있다.				
19	나는 학교에서 마음 편하게 열심히 공부하고 있다.				
20	나는 학교에서 쉬는 시간에 친구들과 잘 어울린다.				

학교생활·환경적응 점수		수업적응 점수	
친구적응 점수		교사적응 점수	
학교적응 총 점수			

마지막으로 아래의 질문을 읽고, 본인이 직접 글로 쓰거나 연구자에게 구두로 답변해 주십시오.

1	수업시간에 하고 싶은 말을 자유롭게 발표하는데 어려움이 있다면(9번 문항에서 ‘약간 또는 전혀 그렇지 않다’로 선택할 경우) 그 이유가 무엇일까요?
2	수업시간에 집중이 잘 안된다면(2번 문항에서 ‘약간 또는 매우 그렇다’로 선택할 경우) 그 이유가 무엇일까요?
3	수업시간에 스트레스를 받나요? 그렇다면(15번 문항에서 ‘약간 또는 매우 그렇다’로 선택할 경우) 어떤 교과목 수업시간일까요? 왜 스트레스를 받을까요?
4	친구가 놀린다면(17번 문항에서 ‘약간 또는 매우 그렇다’로 선택할 경우) 그 이유가 무엇일까요? 어떻게 놀리나요? 얼마나 자주 놀리나요?

※ 학교적응척도의 하위영역

학교생활·환경적응: 1, 5, 8, 11, 16번 문항, 수업적응: 2, 9, 12, 15, 19번 문항,
친구적응: 4, 7, 13, 17, 20번 문항, 교사적응: 3, 6, 10, 14, 18번 문항

※ ‘*’ 표시된 문항은 부정문으로 진술되어 역채점하여 분석

※ 본 학교적응척도는 김용래(2002), 이해옥(2008), 조경희(2014), 조수정(2014)에서
사용된 신뢰도 및 타당도가 검증된 학교적응척도를 근거로 문항들을 선정하고,
수정 및 보완하여 구성하였다.