



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](#)

2008년 2월

교육학석사(특수교육)학위논문

집착사물 활용이 자폐장애아동의
문제행동 감소에 미치는 효과

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

박 명 희

집착사물 활용이 자폐장애아동의 문제행동 감소에 미치는 효과

Effects of Using Preoccupied Objects on Decreasing
Problem Behaviors of a Child with Autistic Disorder

2008년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

박 명 희

집착사물 활용이 자폐장애아동의 문제행동 감소에 미치는 효과

지도교수 이 승 희

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함

2007년 10월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

박 명 희

박명희의 교육학 석사(특수교육)학위논문을 인준함

심사위원장 조선대학교 교수 (인)

심사위원 조선대학교 교수 (인)

심사위원 조선대학교 교수 (인)

2007년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

표목차	iv
그림목차	v
ABSTRACT	vi
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	3
3. 용어의 정의	3
4. 연구의 제한점	4
II. 이론적 배경	5
1. 자폐장애아동의 특성	5
1) 사회적 특성	5
2) 의사소통적 특성	7
3) 제한적 반복적 상동적인 행동 특성	10
4) 기타 주요특성	12
2. 자폐장애아동의 중재	16
1) 사회적 중재	16
2) 의사소통적 중재	19
3) 제한적 반복적 상동적인 행동 중재	22
3. 관련 선행연구의 고찰	24
1) 국외 관련 선행연구	24
2) 국내 관련 선행연구	25

III. 연구 방법	28
1. 연구설계	28
1) 독립변인	28
2) 종속변인	29
2. 대상아동	29
1) 생육사	30
2) 발달 특성	30
3) 행동 특성	34
4) 놀이 및 대인관계	36
3. 자료측정	36
1) 종속변인 측정	36
2) 관찰자간 신뢰도	37
4. 연구절차	37
1) 실험장소 및 기간	37
2) 관찰자 훈련	38
3) 기초선 1단계	39
4) 중재 1단계	39
5) 기초선 2단계	40
6) 중재 2단계	40
5. 자료분석	40
1) 종속변인 자료분석	40
2) 관찰자간 신뢰도	40
IV. 연구 결과	42
1. 집착사물 활용이 자폐장애아동의 주의산만행동 감소에 미치는 효과	42
2. 집착사물 활용이 자폐장애아동의 소리지르기행동 감소에 미치는 효과	44

V. 논의	47
1. 집착사물 활용이 자폐장애아동의 주의산만행동 감소에 미치는 효과	47
2. 집착사물 활용이 자폐장애아동의 소리지르기행동 감소에 미치는 효과	48
VI. 결론 및 제언	50
1. 결론	50
2. 제언	50
참고문헌	52
부 록	60

표 목 차

<표 II-1> 국외 관련 선행연구 목록	24
<표 II-2> 국내 관련 선행연구 목록	26
<표 III-1> 활동에 활용한 집착사물	29
<표 III-2> 대상아동의 기초사항	30
<표 III-3> 대상아동의 발달 특성	33
<표 III-4> 대상아동의 행동 특성	35
<표 III-5> 대상아동의 실험기간	38
<표 III-6> 주의산만행동의 관찰자간 신뢰도	41
<표 III-7> 소리지르기행동의 관찰자간 신뢰도	41
<표 IV-1> 주의산만행동 발생빈도	43
<표 IV-2> 소리지르기행동 발생빈도	45

그림 목 차

<그림 IV-1> 주의산만행동 발생빈도 결과	44
<그림 IV-2> 소리지르기행동 발생빈도 결과	46

ABSTRACT

Effects of Using Preoccupied Objects on Decreasing Problem Behaviors of a Child with Autistic Disorder

Myunghee Park

Advisor: Seunghee Lee, Ph.D.

Major in Special Education

Graduate School of Education,

Chosun University

This study, using the activities of preoccupied object, examines whether the preoccupied objects breeds affirmative effects on children with autism during classes in reducing problematic behaviors. The target of the studies is a preschool child with autism who is five years and five months old; the design of the studies depends upon the ABAB design, examining whether the preoccupied objects as a independent variable creates the reduction of the problematic behaviors as a dependent variable. The independent variable is a preoccupied object of the child: a bag of cookies. The dependent variable is problematic behaviors; screaming and distraction. A collection of materials consists of-minute videotape recordings everyday; the materials are analyzed by the researcher and the assistant researcher respectively. The reliability between the researcher and the assistant is made on the even times; the problematic behaviors like screaming and distraction are checked by the event sampling method and recorded in the activities examining list.

In order to reduce the screaming and distraction during classes as the dependent variable, the activities using the preoccupied objects are

conducted in the conversation classes are a language domain. As a result, the screaming and distraction during classes are reduced.

Using the preoccupied objects as an independent variable, the 24 experiments have shown that the screaming and distraction have reduced a lot and taken stability in the mid-stage, compared with the initial stage; that the activities using the preoccupied objects are quite effective in reducing the screaming and distraction during classes.

The results of this study are first, the activities using the preoccupied objects are an effective strategy in reducing the screaming and distraction during classes. second, for the autistic child, the preoccupied objects are not the ones of removal but the useful teaching materials; for the autistic children who is reluctant to participate in classes activities due to the preoccupied objects, the use of the preoccupied objects is able to motivate the autistic children to take part in classes. The preoccupied objects can be used as useful media for the preoccupied objects.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

모든 아동은 각자 독특한 행동양식을 가지고 있지만, 그 독특한 행동양식이 생산적인 인간관계에 방해가 될 때 문제가 된다(김명식, 1988). 문제행동은 연령이나 학년, 또는 장애의 유무와 관계없이 모든 아동에게서 나타나며 발달과정에서 일어날 수 있는 행동으로, 연령, 발달수준, 행동의 발생빈도, 지속시간, 강도, 발생 상황 등이 문제행동의 정도를 결정하는 주요 요인이 된다(Wolery et al., 1988). 또한 장애아동들의 문제행동은 발달적 성취에 부정적인 영향을 미치기도 하지만 가정 및 학교, 지역사회로의 적응을 어렵게 한다는 점에서 문제행동에 대한 조기중재의 중요성은 점점 강조되고 있다. 그러나 특수교사들이 장애아동의 문제행동 중재에 많은 시간을 투자하고 있는 것으로 나타나고 있음에도 불구하고 효과적으로 문제행동을 중재할 수 있는 기능을 갖지 못하고 있는 것이 그동안 여러 연구에서 밝혀지고 있어서 문제의 심각성이 나타나 보인다(이소현 박은혜, 2006). 그 중에서도 특히 자폐장애아동의 문제행동은 매우 심각하며 큰 문제행동으로 인해서 학교생활이나 사회생활을 하는데 큰 어려움을 겪고 있다.

자폐의 임상적 증상으로는 사회적 상호작용에 있어서의 질적 손상, 의사소통에 있어서의 질적 손상, 반복적이고 상동적인 행동, 특정 물건이나 행동에 제한적이고 지나치게 집착하는 등의 특이한 관심을 나타내는 것이 특성이다. 이와 같이 자폐장애아동은 제한적이고 반복적이며 상동증적인 행동이나 관심이나, 활동의 하나로 어떤 대상물에 집착하는 경향이 있다. 집착행동은 지속적으로 특정사물에 지나치게 집착하거나 관심영역이 극도로 제한되어 있는 자폐장애아동의 행동적인 특성으로(이소현, 2003), 전체 자폐장애아동의

16%-86%정도 나타나는 증상이다(Simpson & Myles, 1998). 예를 들어 특정 벽지의 무늬를 오랫동안 응시한다든지 세탁기 안의 빨래가 회전하는 현상을 계속해서 쳐다보거나 진행 중인 레코드 턴테이블에 응시하기도 한다. 어떤 경우에는 촉감이나 소리에 집착하기도 하고, 때로는 맛과 음식 냄새를 습관적으로 탐색하는 감각적 행동을 지속해서 나타내는 경우도 있으며, 특정 사물을 아무런 목적 없이 계속 들고 다닌다거나, 먹지도 않으면서 상표나 봉투에 그려진 그림이나 글자를 즐기기 위해서 특정 과자를 똑같은 형태로 들고 다니는 경우도 있다(이상복 Tsai 김정일, 2002).

이와 같이 집착행동은 다양한 형태로 나타나기 때문에 그 기능을 정확하게 규정하기는 어려우나 지금까지의 연구들을 살펴보면 사회적인 목적에 의해서가 아니라 행동자체를 행함으로 감각적 목적을 달성하는 기능을 가지며, 특히 즐거움을 제공하는 기능을 수행한다고 보고 되고 있다(Baker 2000; Baker et al., 1998; Janney & Snell, 2000; Simpson & Myles, 1998). 따라서 집착행동은 자폐장애아동에게는 편안함과 자기몰입의 주요한 원천으로 선호되며 다양한 상황에서 빈번하게 발생한다(Baker et al., 1998). 하지만 이러한 행동은 활동참여의 기회를 감소시키고 활동 자체를 방해하며 또래관계 형성에 영향을 주며 넓게는 사회적 통합을 방해하는 문제행동으로 지적되고 있다(이상복 Tsai 김정일, 2002; 이소현 & Odom, 1992).

대부분의 자폐장애아동은 주의집중과 동기의 결여로 활동참여에 어려움을 보인다. 또한 집착사물에 집착행동을 보이는 자폐장애아동의 경우는 집착행동을 보이면 다른 것에 관심을 가지지 않기 때문에 활동참여가 어려워진다(이제화 이소현, 2005). 이를 고려하여 특정 사물이나 행동에 지나치게 집착하거나 관심의 영역이 극도로 제한되는 자폐장애아동에게 집착사물이나 행동을 중재의 전략으로 제안되고 있다(Baker, 2000; Baker et al., 1998; Charlop et al., 1990; Charlo-Chrity & Haymes, 1998; Sugai & White, 1986).

이상과 같이 자폐장애아동의 특정 사물이나 행동에 집착하는 행동특성을 중재프로그램에 효과적으로 이용한 국내연구는 자폐장애아동에게 집착사물을

이용하여 게임중재를 실시한 결과 또래 상호작용은 증가하고 집착행동은 감소하였다고 보고한 이제화와 이소현(2005)의 연구를 제외하고는 거의 찾아보기 힘든 실정이다. 따라서 자폐장애아동이 보이는 다양한 문제행동을 집착사물을 활용하여 감소시킬 수 있는지에 대한 연구가 좀 더 활발히 수행될 필요가 있을 것으로 보인다.

따라서 본 연구는 주의집중 및 동기유발의 문제로 인해 활동참여에 어려움을 보이는 자폐장애아동의 교수에 집착사물이 활동참여의 동기유발 매체로 사용될 수 있다(Baker, 2000; Baker et al., 1998)는 가능성을 근거로 집착사물을 수업시간에 활용함으로써 자폐장애아동이 보이는 문제행동의 감소에 효과가 있는지 알아보는데 그 목적을 두었다.

2. 연구 문제

이상과 같은 연구의 필요성 및 목적에 따라 본 연구는 다음과 같은 두 가지 연구문제를 가지고 수행되었다.

첫째, 집착사물 활용이 자폐장애아동의 주의산만행동 감소에 효과가 있는가?

둘째, 집착사물 활용이 자폐장애아동의 소리지르기 행동 감소에 효과가 있는가?

3. 용어의 정의

본 연구에서 사용되는 자폐장애아동, 집착사물, 주의산만행동, 소리지르기 행동, 문제행동은 다음과 같이 정의한다.

① 자폐장애아동

사회적 상호작용에 있어서의 질적인 손상, 의사소통에 있어서의 질적인 손상, 반복적이고 상동적인 행동이나 관심의 특성을 나타내는 것으로서 일반적으로 만 3세 이전에 나타나는 것을 말한다.

② 집착사물

제한적 반복적 상동증적인 관심 및 행동의 하나로서 특정사물에 대한 지나친 애착을 보이거나 지나치게 집착하는 것을 집착사물이라고 칭한다.

③ 문제행동

본 연구에서의 문제행동은 주의산만행동과 소리지르기행동을 말한다. 주의산만행동이란 이야기나누기 시간 중에 교사에게 집중하지 않고 다른 장소, 사람, 또는 사물을 10초 이상 쳐다보는 것을 말하고, 소리지르기행동이란 이야기나누기 시간 중에 수업을 방해할 정도로 큰 소리를 지르는 것을 말한다.

4. 연구의 제한점

본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 한 명의 자폐장애아동을 대상으로 실시되었기 때문에 연구의 결과를 일반화하기 어렵다.

둘째, 본 연구는 자폐장애아동의 집착사물을 이야기나누기 시간 외에 다른 활동에서는 활용하지 못했다.

셋째, 연구의 중재충실도를 산출하지 못했다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 자폐장애아동의 특성

1) 사회적 특성

자폐 주요증상 중의 하나는 사회적 상호작용 결함이다. DSM-IV(1994)의 자폐장애의 기준에 의하면 사회적 상호작용의 질적 결함이 다음과 같은 영역에서 최소한 두개 이상 나타난다. 첫째, 사회적 상호작용을 위한 눈 맞춤, 얼굴표정, 자세, 몸짓 등과 같은 다양한 비구어적 행동의 사용에 있어서 명백한 손상을 보인다. 둘째, 발달수준에 적절한 또래관계를 발달시키지 못한다. 셋째, 즐거움, 관심 또는 성취를 자발적으로 다른 사람들과 나누려고 하지 않는다. 넷째, 사회적 또는 정서적 상호성이 결여된다.

Wing(1976)에 의하면 대인관계와 정서적 발달, 사회성 발달의 장애는 자폐장애의 가장 두드러지고 또한 빼놓을 수 없는 증세인데 이들은 대인관계에서 정서적인 상호반응이나 정서적인 유대관계가 맺어지지 않으며 그 정도가 심하여 엄마와의 애착행동, 엄마와의 사회적 유대관계까지도 형성되지 않는다. 이와 같은 사회성 결함은 자폐성을 드러내는 가장 뚜렷한 양상 가운데 하나이며, 어릴 때부터 초기 사회적 발달에 결정적인 영향을 미치는 많은 기술들 즉, 사람 흉내 내기, 사회 자극에 적응하기, 다른 사람과 관심 공유하기, 타인의 감정 이해하기, 가장 놀이하기 등에서의 결함으로 나타난다. 자폐장애를 가진 아동들은 성장하면서도 사회적 행동을 거의 시도하지도 않고 타인의 감정에도 반응하지 않는 듯하다. 사람의 사회적 단서에 대한 사회적 표현과 감수성이 제한되어 있고 타인의 경험이나 감정을 거의 공유하지 않는다. 사회적 행위자로서 사람에 대한 이해가 부족하여 사람을 사물처럼 대하거나 신

체 일부분을 향해 행동하게 된다(Baron-Cohen, 1995; Oke & Schreibman, 1990). 또한 또래에 대해 무관심하고 그 대신에 특정사물에 대해 집착하는 경향을 보이기도 하고(Kauffman, 2001), 사회적 단서에 대한 사회적 표현과 감수성이 제한되어 있고, 또래 상호작용에 참여하기 위해 필요한 기술 습득에 실패하게 되는데(Odom, McConnell, & McEvoy, 1992) 이러한 특성은 또래관계를 형성하고 유지하는데 문제가 된다. Volkmar(1997)에 의하면 자폐장애아동이 협동놀이를 하지 못하거나 혼자 노는 것을 지나치게 좋아하며, 또한 이들은 맥락에 맞지 않는 부적절한 행동을 하거나 사회적 단서를 이해하지 못하는 등의 사회적 결함을 보이고, Munday 등(1986)은 자폐장애아동이 특정 상황에서만 눈 맞춤의 양적인 결함을 보인다고 보고하였다. 또한 자폐장애아동은 눈 맞춤 반응을 거의 나타내지 않고, 안기는 것에도 흥미가 없으며, 안아주려고 하면 몸이 경직되는 모습을 나타낸다. 또래와의 놀이를 즐기는 유아 단계에서도 또래들의 놀이에 관심이 없고 놀이그룹에 거의 참여하지 않는다. 또래 그룹놀이에 참여했다 하더라도 진행되고 있는 놀이에 지속적으로 참여하지 못하고 대부분 자기만의 세계에 혼자 빠져있는 경우가 흔하다. 부모에게 도움을 청하거나 어디가 아플 때 위로 받기를 청하지 않고, 부모가 필요할 때도 부모를 마치 물건처럼 끌어 당겨 원하는 바를 요구할 뿐이다. 다른 사람의 입장이나 감정을 이해하는 것 같지도 않고, 개의치 않으며, 다만 자기가 원하는 바를 기계적으로 해주기를 요구한다. 얼굴표정이 무표정하며, 즐겁다거나 행복해 하는 감정이 없고, 다만 원하는 일이 안 되었을 때 소리를 지르거나 괴상한 행동을 보인다(여문환, 2002).

또한 자폐장애아동의 사회적 행동의 결함은 그들의 주의집중 능력과 관련이 있는데 자폐장애아동들은 주의집중에 있어서 주의를 전이하고 다시 집중하는데 어려움이 있어 주의를 순조롭고 정확하게 조절하는데 어려움이 있으며, 이러한 문제는 감각적인 정보입력을 조절하는데 어려움을 갖게 한다. 사회적 행동 기술을 습득하려면 사회적 상호작용의 단서를 신속하고 역동적으로 해석하는 능력이 있어야 한다. 그러나 자폐장애아동들은 이러한 능력이

부족하여 사회적 상황에 냉담하거나 잘 참여하지 않고, 자신에게 이야기 하는 것에 반응하지 않는 청각적인 불일치 행동을 나타내며 변화를 싫어하고 자신이 예측할 수 있는 일들에 더 관심을 보인다(Courshe, 1991).

일반적으로 자폐장애아동은 주변 환경과의 상호작용이 이루어지지 않는 자신의 세계에 갇혀, 자신의 환경에 있어서 다른 사람이 없는 것처럼 행동하고 반응하지 않는다(임은희, 1998). 자폐장애아동은 사회적 능력이 낮을 뿐 아니라 또래들과의 상호관계를 맺을 수 있는 충분한 기회가 주어져도 정신연령에 적합한 사회성을 발달시키지 못한다. 이러한 사회적 상호작용의 결함 행동은 자폐장애아동의 이타적인 면을 가중시키고 독립적인 생활의 가능성을 감소시킨다. 그러므로 자폐장애아동에 있어서 자신을 둘러싼 외부의 세계를 인식하는 과정을 통하여 사회적 상호작용의 기회를 증가시키려는 노력이 절실히 필요하다(김미경, 1996).

2) 의사소통적 특성

DSM-IV(1994)의 자폐장애의 기준에 의하면, 의사소통의 질적 결함이 다음 중 최소한 한개 이상의 영역에서 나타난다. 그 영역은 첫째, 지체되거나 결여된 말의 발달 둘째, 다른 사람과의 대화를 시작하고 유지하는 능력 결여 셋째, 언어를 상동 행동적이고 반복적인 형태로 사용 넷째, 발달수준에 적절한 자발적 가상놀이나 사회적 모방놀이의 결여로 구성된다.

자폐장애 자녀를 가진 부모들이 가장 관심을 가지는 문제의 하나는 언어의 비정상성이다(Frith et al. 1993: Gillberg et al., 1990: Howlin & Moore, 1997: Smith et al., 1994). 초기 용알이는 그 범위와 복잡성에서 제한적일 수 있으며, 용알이를 다른 사람과의 접촉을 시작하고 유지하기 위한 목적으로 사용하지 않을 수 있다.

첫 단어를 사용하기 훨씬 이전부터 형성되는 정상 영아와 양육자 사이의

전(前) 언어적 ‘대화’가 자폐장애 영아와 양육자 사이에서는 형성되지 않으며, 자폐장애 영아는 부모가 보내는 언어적 또는 비언어적 신호에 대해 반응하지 않는다. 자폐장애 영아는 부모에게 알아 달라고 손을 뻗는 행동을 하지 않으며, 다른 사람이 자신을 보고 미소를 짓거나 소리를 내어 쓸 때 즐거움에 까르르거리지 않으며, 언어를 사용하여 상호작용을 시작하려고 하지 않는다(김혜리 외 공역, 2002).

Quill(1995) 또한 자폐장애아동이 질적인 의사소통 양식에 결함을 보이는 것에 대해 강조였다. 정상적인 유아의 사회성 발달과 달리 자폐장애아동들은 대인관계 형성의 중요한 지표가 되는 타인과의 눈 맞춤, 사회성을 갖는 미소, 유아기 때 나타날 수 있는 놀이 양상, 상호 주의하기 행동에서 어려움을 갖고 있으며, 그리고 자폐장애아동은 일반아동에 비해 언어습득과 언어소통 능력이 지연될 뿐만 아니라 언어적 상호작용에도 심각한 혼란을 보인다. 언어 발달의 지연으로 자신의 뜻이나 요구사항을 손으로 가리키거나 부모의 손을 잡고 데리고 가서 몸으로 해결하려고 한다. 대체로 자폐장애아동의 가운데 약 50% 정도가 전혀 말을 하지 않는 함묵증을 보이며(Rutter, 1966), 성별의 비율로 볼 때 남자가 여자보다 의사소통에 더 많은 어려움을 가진다. 자폐장애아동들은 말을 하기 시작했다 하더라도 언어발달 양상과 언어를 사용하는 것이 정상 아동이나 다른 언어장애를 가진 아동과는 뚜렷하게 다르다(여문환, 2002). 전형적으로 자폐장애아동의 음색의 고저, 속도, 리듬 또는 액센트 등은 정상 아동과 다르며, 모방, 손짓, 몸짓, 억양을 사용하지 않을 뿐 아니라, 어떤 다른 언어적 모델이나 신체 언어로도 의미를 전달하려는 노력과 시도를 하지 않는다(최병철, 2000; Maria, 1979).

김영태(1995)는 자폐장애아동이 나타내는 언어 및 의사소통의 결함을 다음과 같이 요약하여 제시하였다. 첫째, 일부 자폐장애아동은 평생 함묵증을 나타내는 경우도 있으나, 반향어 단계를 거쳐서 창조적인 언어를 습득할 수 있다. 함묵증으로부터 언어로 발달되는 예후는 함묵증이 유지된 지능수준, 반응도, 음도 산출능력, 그리고 구어 모방능력들과 관련이 있다. 함묵증을 나타

내는 자폐장애아동이 갑자기 말을 명료하고 완벽한 문장으로 구사하는 경우도 많다. 함묵증 시기를 거쳐 늦게 나타나는 자폐장애아동의 언어는 대개 반향어의 형태로 나타나며, 함묵 기간이 구어 표현능력의 결함보다 인지능력이나 언어이해력의 결함과 관련된 것으로 간주된다. 하지만 반향어를 문제행동으로 취급하여 소멸시키려는 의도보다는 의미 있는 언어로 대치시키는 중재가 효과적이다. 둘째, 자폐장애아동은 대뇌과정을 거치지 않고 바로 반복하는 즉각 반향어 또는 일단 저장되었다가 시간이 어느 정도 경과된 후에 상기되어 표현하는 지연 반향어를 많이 나타낸다. 일부 자폐장애아동은 초기의 반향어 시기를 거쳐서 좀 더 창조적이고 융통성 있는 언어를 습득하기도 한다. 반향어를 문제행동으로 취급하여 소멸시키려는 의도보다는 의미 있는 언어로 대치시키는 중재가 필요하다. 셋째, 많은 자폐장애아동의 음성은 대체로 음도가 높고, 음도의 범위가 좁은 편이다. 음질의 측면에서 자폐장애아동은 목원 소리나 과대 비음화의 경향을 보인다고 보고 되기도 하지만, 음도의 결함만큼 자주 나타나는 성향은 아니다. 넷째, 자폐장애아동은 전반적인 운율결함을 나타내지만, 억양, 장단 및 강세에 있어서 비정상적인 패턴을 나타내는데 결함의 정도에 있어서는 개인차가 큰 것으로 나타난다. 핵심의 단어나 구에 강세를 두으로써 화자의 의도를 명확하게 전달하는 것, 문장의 끝을 올리거나 내림으로써 의문문과 서술문을 구별하는데 결함을 보인다. 다섯째, 일반적으로 자폐장애아동은 조음능력은 다른 언어능력에 비해 우수하다. 자폐장애아동의 조음능력은 반향어는 자발어에 비해 명료도가 높으며, 때로는 자폐장애아동의 지나치게 정확한 조음 때문에 운율적인 구어의 흐름을 방해 받기도 한다. 여섯째, 자폐장애아동의 문법적인 구조는 심하게 지체되거나 결함을 나타내지는 않지만, 상투적이고 다양하지 못하다. 형태소의 사용능력은 다소 지체되었을 뿐, 비정상적인 패턴이나 특징을 나타내지는 않는다. 일곱 째, 자폐장애아동의 의미론적 발달특성은 특이한 이상 형태를 나타낸다. 의미론적 측면에서 자폐장애아동이 특히 어려움을 나타내는 것은 범주적인 어휘와 관계어의 습득이다. 정상아동들은 사물의 물리적 유사성이나 공통된 기능을 토대

로 사물을 분류해 가는 과정을 거치기 때문에 과대일반화 단계가 자연스러운 발달과정이지만 자폐장애아동은 일반화 과정으로 넘어가지 못하고 특정 사물만을 특정 단어로 명명하는 특정 단계에 머무는 경우가 많다. 마지막으로 화용론적 측면은 자폐장애아동이 가장 심한 결함을 나타내는 영역이다. 의사소통적 의도 및 규칙에서는 교대활동, 시선 맞추기, 주의 끌기 및 의사소통 의욕 등에서 결함을 나타낸다. 의사소통하는 동안에 상대방이 표현하는 비언어적인 단서를 잘 읽지 못하고, 공손한 표현, 간접적인 표현 및 은유적인 표현들에 있어서도 어려움을 나타낸다.

3) 제한적 반복적 상동적 행동 특성

DSM-IV(1994)의 자폐장애 진단기준에 의하면 반복적이고 상동 행동적인 유형의 제한된 행동이 다음 중 최소한 한개 이상이 나타난다. 첫째, 강도나 내용에 있어서 비정상적인 상동 행동적이며 제한된 관심을 보인다. 둘째, 비기능적인 특정일과나 의례적 행동에 대해 집착한다. 셋째, 상동적이며 반복적인 행동을 나타낸다. 넷째, 특정 사물에 대한 지속적인 집착을 보인다.

자폐장애아동의 행동적인 특성의 증상으로는 반복적인 행동 즉 상동 행동적인 증상을 보이는데 이러한 행동을 상동행동이라고 한다. 상동행동은 현저하게 눈에 띄는 행동을 반복적으로 하는 것으로서 몸을 흔들기, 손이나 손가락을 복잡하게 움직이기, 손을 눈앞에 대고 흔들며 자기 자극하기, 한 가지 장난감만 가지고 놀기 등의 괴상한 행동을 되풀이하기도 하고, 또한 같은 말을 반복적으로 하는 언어적 상동행동 등이 있다(LaGrow & Repp 1984).

그들은 자신들의 신체적 반복행동 즉 상체 흔들기, 빙빙 돌기, 손뼉 치기 등을 보이는데 이러한 지각의 결함 및 이상 운동은 자폐장애아동의 명백한 증상이다(Weber & Thorpe, 1992). 자폐장애아동이 일반 아동과 쉽게 구별될 정도로 자주 눈에 띄는 지속적이고 반복적인 상동행동은 일반적으로 특별한

목적이나 기능적 의미, 환경적 자극 없이 지속적이고 반복적으로 일어나는 자발적 특성을 하는 행동이다(Durand & Carr, 1987). 상동행동의 특성은 대부분 의사소통 장애와 공격성이 수반되어 나타나고, 가벼운 정도에서 점점 심한 문제행동으로 나아가며(Baumeister & Forehand, 1973), 반복적인 리듬을 갖는다.

Ross와 Yu(1998)는 상동행동은 일반적으로 신체적인 손상을 입히지는 않지만 교정되어야 할 문제행동으로 지적되어 온 이유 중의 하나는 상동행동이 때로는 적응행동을 습득하거나 수행하는 것을 방해하기 때문이라고 했다. 첫째 상동행동은 환경에 대한 반응을 방해한다고 보고 되어 왔는데, 청자극에 대한 반응연구(Lavass et al., 1971)에 의하면 청자극이 상동행동에 참여하는 동안 제시되었을 때 자폐장애아동은 긴 지연반응이나 반응실패를 보였다. 상동행동이 교정되어야 할 문제로 지적하는 둘째 이유는 상동행동이 학습에 방해가 된다는 사실이다. 변별학습에 관한 한 연구(Koegel & Covert, 1972)에 의하면 높은 비율의 상동행동을 보이는 자폐장애아동은 단순한 변별과제에서 수 백번의 시도에 진전을 보이지 않다가 실험자가 상동행동을 억제시킨 후에는 빠른 습득을 보였다. 사회적 행동학습에 관한 연구(Ackerman, 1980) 역시 긍정적인 강화 프로그램을 이용하여 언어나 놀이 등의 행동을 교수했지만 효과를 얻지 못한 반면 별로 상동행동을 감소시킨 후에는 목표행동을 학습할 수 있었다고 보고하였다. 상동행동의 교정을 지지하는 또 다른 주된 이론적 배경은 상동행동이 사회적인 통합에 장벽이 된다는 점이다. 일반적으로 상동행동은 눈에 쉽게 띄는 비정상적인 행동으로 정상 아동들은 이러한 행동을 보이는 아동을 낙인찍고 회피할 가능성이 있다(Gast & Wolery, 1987).

자폐장애아동의 또 다른 특징은 몸동작과 관련된 특정한 움직임이나 몸동작에 따른 특정 단어 및 문장 등을 반복적으로 지속하는 상동적 언어행동이

다. 이러한 반복적 행동은 아동들이 흥분했거나 스트레스를 받았을 때나 혹은 일상적인 기분이나 상황에 변화가 오는 경우 더 쉽게 나타난다(이상복, 2002). 그래서 반복된 상동행동은 예기치 못한 사건이나 혐오적인 사건에 의해 야기되는 긴장표현으로 설명되기도 한다.

자폐장애아동들은 또한 지속적으로 특정 사물에 지나치게 집착하거나 관심의 영역이 극도로 제한되는 행동적 특성을 보인다. 자폐장애아동들은 특정 사물에만 지나친 관심을 보이고 한번 놀기 시작하면 매우 오랜 시간 동안 다른 것에 관심을 보이지 않고 몰두하여 하나의 사물만을 가지고 노는 모습을 볼 수 있다(이소현, 2003).

이와 같이 제한적 반복적 상동적 행동은 자기몰입과 편안함을 주지만 때로는 적응행동을 습득하거나 수행하는 것을 방해한다.

4) 기타 주요특성

(1) 인지적 특성

자폐장애아동은 정상발달 또래나 다른 장애범주의 아동과는 다르게 독특한 인지적 특성을 지니고 있다. 여러 가지 감각자극들 중에서 시각적 기억력이 뛰어나서 다른 사람들이 느끼지 못하는 미세한 환경적 변화에도 강한 거부를 나타내기도 한다(이상복 외, 2002). 이러한 시각적 기억의 특이성은 특정한 문자나 한번 지나온 지하철역의 이름이나 거리들을 즉시 외우거나, 기억하는 행동과도 관련이 있다. 자신이나 다른 사람에게 아무런 의미가 없는 내용을 기계적으로 외우는 특성이 있어서 전화번호부나 주가지수 등의 상당한 양의 숫자를 한꺼번에 모두 외우기도 하지만 추상적이고 창조적인 사고는

잘 하지 못한다. 또한 자폐장애아동은 제시된 정보 리스트 중에서 가장 나중에 제시된 것을 더 잘 기억한 것이다. 이러한 현상은 자폐장애아동들의 교육에 시각적 정보를 고려하는 것이 매우 중요함을 말해 준다(Quill, 1995).

자폐장애아동 가운데 약 5% 정도는 기계적 기억이나 시각적으로 특수한 능력을 가지고 있어 기계, 수학, 음악 같은 특정한 분야에서 뛰어나 능력을 보이기도 한다(홍강의, 1993). Sigman(1987)에 의하면 일반적으로 자폐장애아동의 80%이상이 정신지체를 동반하고 있다고 한다. 이로 인해 추상적인 생각이나 청각 또는 시각적 정보들을 인지하는 능력, 상징적인 기능이 없거나 제한되어 있고, 인지능력을 요구하는 추상적인 용어와 개념과 논리를 발달시키지 못하며, 시-공간관계의 개념이 없을 뿐 아니라, 계속 연결되는 사건을 따라 가거나 다양한 개념을 분류하고 여러 정보들을 조직하여 의미 있는 형태로 표상화 하는데 어려움을 가지게 된다(여문환, 2002).

Lotter(1966)는 그의 조사에서 자폐장애아동으로 밝혀진 35명중에서 불완전 자료 때문에 3명이 제외된 32명의 지능을 분석한 결과, 자폐장애아동 중 정상 범위에 속하는 지능지수를 가진 아동은 15.6% 밖에 안 되며, 나머지 84.4%는 저능하다고 했다. 자폐장애아동의 지능이 이와 같이 전반적으로 저능한 것은 자폐장애의 한 가지 증후인 사회적 금단증 때문이라고 하는 사람도 있으나 Rutter(1965)는 자폐장애아동의 지능이 사회적 금단증에 기인하지 않는다는 연구결과를 보고하기도 했다. 또한 Rutter(1965)는 자폐장애아동이 언어를 요하는 검사에서 잘하지 못하는 것은 사회적 금단증 때문이 아니라 검사 시에 아동에게 기대하는 것을 이해할 수 없게 하는 언어이해의 결함에 기인하는 것이라고 했다.

(2) 감각적 특성

진단기준에 포함되지는 않지만 자폐장애아동에게 흔하게 나타나는 가장 대표적인 증상은 감각자극에 대한 반응의 독특성으로 특히 소리에 대한 반응이 가장 대표적이다. 자폐장애아동의 전형적인 증상으로 보이는 아동들은 매우 어렸을 때부터 감각에 대한 독특한 반응을 보였다(이용승 이정희, 2000).

자폐장애아동의 감각반응의 특성은 이를 테면 타인에 의해 자신의 신체가 만져지는 것에는 과민하게 반응하여 싫어하면서 다쳤을 때의 고통에는 태연한 모습을 볼 때가 있다. 또한 아기의 우는 소리, 개가 짖는 소리, 특정한 텔레비전의 CM 등 일상적인 소리에 상당한 거부감을 나타내어 도망가는가 하며, 일반의 사람에게는 견디기 어려운 유리금속이 스쳐 지나가는 소리, 예컨대 치가 떨어지는 듯한 소리에도 태연하게 있으며 감정이 아주 단조롭고 매우 기쁘거나 슬픔이 좁처럼 나타나지 아니하는 경우가 많다. 대부분의 경우 같은 또래에 비하여 감각적 능력이 지체되어 있으나 어떤 경우 한두 가지 특징적 기능은 또래와 비슷하거나 능가할 수 있다(이상복 외, 1995).

시각적 자극에 대한 반응의 독특성도 자폐장애아동에게서 많이 나타나는 증상이다. 이들은 종종 다른 사람에게 자신들이 보고 있는 사물을 인식하지 못하는 듯한 인상을 준다. 이로 인해 때때로 시각에 문제가 있는 것으로 오해 받기도 한다. 그러나 어떤 아동은 오히려 시각체계의 발달이 지연되어 자폐장애아동으로 오인되기도 함으로서 시각적 자극에 대한 반응의 독특성은 주의 깊게 살펴보아야 한다(이용승 이정희, 2000).

(3) 행동적 특성

자폐장애아동의 행동적 특성에는 공격행동과 자해행동이 있다. 자해행동은 주로 자신의 감정을 말로 표현하는데 어려움이 있는 장애학생들이 낮은 자존심 등을 자해행동을 통해 나타낼 수 있으며, 일반적으로 경증 정신지체

아동이나 행동장애아동은 타인에 대한 공격행동을 보이는데 반해, 자폐장애 아동은 자신에 대한 공격행동을 보이는 경향이 있다. 이와 같이 자신에 대한 공격 및 상해행동을 가하는 것을 자해행동이라고 한다. 자해행동을 하는 움직임을 살펴보게 되면 일정한 행동을 계속 반복하는 양식 때문에 자해행동은 상동행동과 구분하기 어려운 때도 있다. 자해행동은 언제나 심각한 안전문제를 발생시키고 상처부위의 감염이나 2차적 병을 야기하기 때문에 자해행동을 보이는 아동 뿐 아니라 가족이나 교사, 주위 사람들에게도 불안감(Anxiety), 좌절감(frustration), 무력감(hopelessness)을 갖게 하는 등 큰 문제로 부각되며, 우선 치료 및 교정교육이 이루어져야 한다. 자해행동은 개인이 자신의 몸에 물리적 손상을 가져오는 만성적이고 반복적인 행동으로서 머리를 바닥에 부딪치는 행동, 자신의 눈을 찌르거나 머리카락을 잡아 뜯는 행동, 자신의 얼굴이나 몸을 때리고, 핏자국, 꼬집는 행동 등이 있다(Meyer & Evans, 1989). 자해행동의 원인에는 첫째, 정신적 스트레스, 둘째, 자해 시 느껴야 할 통증을 느끼지 못하는데 문제가 있다. 자폐장애아동 50%정도가 정상인들 보다 엔돌핀의 분비와 흡수가 현저히 높은 것으로 발표되고 있다. 엔돌핀은 우리 신체에 좋은 것이지만 많은 양의 분비는 오히려 행동장애를 일으킨다는 것이다. 자폐장애아동이 자해행동을 할 때에는 많은 양의 엔돌핀이 오히려 고통을 느끼지 않게 한다는 것이다. 셋째, 우연하게 학습된 형태의 하나라고 할 수 있으며, 마지막으로 의사소통 수단의 하나의 방법이라고 할 수 있다(조영자, 2003).

공격행동은 다른 사람에게 상처를 입히거나 그들의 소유물에 해를 끼치는 결과를 낳는 행동으로서 발로 차기, 물기, 핏자국 등의 “타인에 대한 신체적 공격”과 사물을 던지기 부수기 등의 “사물에 대한 파괴적 행동”과 모욕적으로 표현하기, 파괴적 행동을 하겠다고 위협하기 등의 “언어적 공격”으로 분류

될 수 있다(Bay-Hintiz, Peterson, & Quilitch, 1994). 이들의 공격행동은 발생 빈도가 잦거나 가끔 일어나기도 하지만 공격의 강도가 클 경우 아동 자신의 안전은 물론 주위 아동이나 가족의 안전에까지 위협을 주거나 해를 입히기 때문에 가족의 일상생활에 큰 부담을 주는 요인이 되기도 한다. 공격행동을 보이는 아동은 자신이나 타인의 안전에 위협을 주는 것 이외에 대부분의 시간을 공격행동을 하는데 시간을 소비하기 때문에 학습이나 놀이 등에 참여할 기회를 놓치는 불이익을 받기도 한다(정보인, 1992).

이와 같이 문제행동은 본인이나 타인에게 신체적, 정서적으로 심한 손상을 입힐 뿐만 아니라 문제행동을 계속 보이게 될 경우 주변 사람들은 아동에 대한 부정적인 태도를 가지게 되고 아동은 사회적으로 고립되어 정상적인 대인관계를 형성하기 어렵게 되므로 자폐장애아동의 사회적 통합에 걸림돌이 되고 있다. 따라서 자폐장애아동의 문제행동은 신체적, 사회적, 정서적, 교육적, 경제적으로 심각한 결과를 초래하기 때문에 자폐장애아동 교육의 우선적 중재가 되어 왔다(신명자, 2005).

2. 자폐장애아동의 중재

1) 사회적 중재

자폐장애를 갖는 아동들은 타인과의 상호작용에 있어서 어려움을 갖는다. 그래서 자폐장애아동의 사회성 결함 문제해결을 위한 방법으로 행동주의적 접근법이 널리 사용되고 있다. 특히 사회성을 피하려는 시도에서는 사회적 기능훈련에 초점이 맞추어지고 있는데 즉, 행동형성법, 모델링, 정적 강화, 피드백과 같은 절차를 적용하여 문제행동의 소거뿐만 아니라 사회적 기능 행동

을 하나씩 형성시키려 한다. 아동에게 사회적 기능에 필요한 행동을 학습시킴으로서 훈련 상황이 아닌 일반 사회적 환경에서도 자연스럽게 행동하게 된다고 보는 접근법이다(김성애, 1989; LaGreca & Mesibov, 1979; Strain & Timm, 1974).

(1) 놀이를 통한 접근법

타인과의 상호작용 증진을 위해 아동에게 접근하기 좋은 방법으로 놀이를 통한 접근법이 있다. 놀이는 아동이 발달해 감에 따라 그 종류가 다양하게 나타난다. 처음에는 감각이나 대 소 근육을 통하여 주변세계를 탐색하는 운동놀이를 시작하여, 내적인 사고와 생각 형태를 통해서 표현하는 상징놀이를 발전하게 된다. 그리고 마지막으로 미리 정해진 혹은 새롭게 정해진 규칙을 인식하고 수용하면서 진행하는 규칙 있는 게임으로 발전한다. 또한 놀이란 다른 의도가 없이 하는 그 자체가 즐거움을 주면서 동시에 그 자체가 목적인 것을 말한다(김옥련, 1993). 이 놀이 접근법에 의하면 아동은 놀이를 통하여 신체발달, 내면의 욕구 분출뿐만 아니라 세상을 이해 통제하는 다양한 방법들을 터득하게 되고 자신에 대한 인식과 통찰을 하게 되며 적절한 사회적 관계를 확립할 방법을 배우게 된다. 자폐장애아동의 사회성 향상을 돕기 위해 신체적 접촉을 이용한 치료방법으로 실시되고 있으며 치료놀이가 그 중 하나이다(정중순, 1997; 임용택, 2003).

치료놀이는 초기의 부모-자녀 관계에 초점을 두면서 발전한 치료방법이다. 치료놀이는 애착이론을 근거로 생의 초기 단계에서 이루어지지 못했던 모-자 애착관계를 다시 형성하고자 하는 접근 방법이다(구본권, 2002).

O'Connor와 Braverman(1997)은 치료놀이가 중요한 타인과의 신체적 접촉을 통해 유아의 긍정적인 자아를 확립하고 안정된 애착형성과 신체 접촉 증

진을 목적으로 한다. Muller(1999)는 치료놀이 과정이 구조화와 양육을 통한 아동과 부모사이의 정서적 친밀성의 재창조이며 치료놀이의 활동은 집중적이고 단순하게 이루어진다고 하였다. 치료놀이는 전통적인 놀이치료와 달리 기존의 도구를 필요로 하지 않고 치료자 자신이 아동과의 놀이의 주요 대상이 되는 동시에 활동에 대한 책임도 치료자가 진다. 치료놀이는 아동과 함께하는 놀이로 이루어진 방법이며 아동에게 다른 사람과 상호작용을 할 수 있는 기회를 제공하고 아동들이 위축되지 않고 편안함을 갖게 한다. 치료자와 아동들은 바닥에 앉아서 활동을 진행하면서 최대한의 신체적 접촉과 눈 맞춤을 갖도록 한다. 치료사는 재미있는 활동들을 통해 아동들을 리드하고 필요에 따라 부모나 형제가 참여할 수 있다. 치료놀이는 신체 활동을 이용하여 자폐장애아동의 사회적 상호작용을 증진시키기 위해 사용되고 있는 치료방법 중의 하나이다. 치료놀이는 대인관계 형성에 있어서 어려움을 가지고 있는 아동들을 위한 치료로 양육자와 또래와의 사회적 상호작용 증진을 도울 수 있다(임용택, 2003).

(2) 사회 상황이야기

상황이야기는 사회적인 과잉이나 결핍의 범위를 강조하기 위해 사용될 수 있는 자폐성을 가진 아동을 위해 고안된 상대적으로 새로운 중재를 제공한다. 상황이야기는 상황, 사람, 기술, 이벤트, 상대적인 큐와 적절한 상황 반응의 관점에서의 개념 등을 기술하는 아동 특징적인 포맷으로 쓰여진 짧은 이야기이다. 각 상황이야기는 자폐장애아동들에게 어디에서 활동이 발생할 것인지, 언제 발생할 것인지, 어떤 일이 일어날 것인지, 여기에 참석하는 사람이 누구인지, 왜 아동은 주어진 방식대로 행동해야 하는지를 기술함으로써 주어진 상황 동안 자기 자신의 행동을 관리하는 방법으로 가르쳐 주기 위해

고안되었다(Gray, 1998).

사회 상황이야기는 자폐장애아동이 다른 사람의 의도나 감정을 이해하는 능력의 결여로 사회적 행동에 결함을 나타낸다는 이론에 근거하고 있다. 아동에게 필요한 사회적 기술들을 이야기 속에 지시하여 가르치는 방법은 이들의 사회적 결함을 보다 긍정적으로 보상해 주는 하나의 기법이다. 이러한 방법은 일상생활에서 반복훈련과 활동중심에 초점을 두고 아동에게 익숙한 상황 속에서의 상황언어를 가르치는데 목적이 있다. 자폐장애아동이 다른 감각 정보에 비해 시각적 유형의 정보 처리에 강한 관심을 보인다는 점에 기초하여 사회상황 안에 그림, 문자 동영상 등의 형태로 적절한 기술을 제시하는 기법도 있다(이상복 외, 2002).

2) 의사소통적 중재

환경중심 언어중재는 Kaiser와 Hester(1995) 그리고 Kasie와 Alpert(1993)가 제안한 중재방법과 기법이다. 자폐장애아동의 의사소통을 유도하기 위해서는 환경을 구조화해야 하는데 아동이 원하는 물건을 아동이 손이 닿지 않는 곳에 둔다거나, 아동이 원하는 물건을 제공할 때 불충분한 상태로 제공한다거나, 아동 스스로 선택할 수 있는 기회를 제공하고, 활동하는 동안 아동에게 도움이 필요한 상황을 만드는 방법, 아동이 전혀 예측하지 못하는 상황을 만드는 것이 좋은데 이러한 방법을 적용한 프로그램이 환경중심 언어중재이다(윤점룡, 1998에서 재인용). 환경중심 언어중재에 사용되는 방법에는 아동지향모델, 요구 모델, 시간지연, 우발교수가 있다.

(1) 아동지향 모델

아동지향 모델은 Kaise, Alpert와 Warren(1987)에 의해서 명명된 아동지향 모델 방법이다. 모델링은 새로운 언어 형태를 가르치는 초기 단계에서 사용되며 먼저 아동이 관심을 갖는 것에 대해서 “00라고 말해보자” 라고 하면서 주의집중을 하거나 토의하기 원하는 어떤 것에 아동을 참여하게 함으로써 주의집중을 시킨다. 주제에 관련된 것을 아동이 모방하도록 모델을 제시하며 말을 부분적으로 모방하면 다시 교정 모델을 제공하고 아동이 이를 제대로 따라 하면 즉각적으로 화제에 근접하면서 아동의 발화를 인정하고 확장하는 말로 강화한다(남옥심, 2003에서 재인용).

(2) 요구모델

요구모델은 Warren과 Rogers-Warren(1985)에 의하여 일대일 언어훈련으로부터 학급으로의 일반화를 위해 개발된 방법이다. 장선아(1996)는 중재자가 제시하는 요구에는 “네가 원하는 것을 말해봐” 와 같은 명령형, “무엇을 원하니?”와 같은 질문형, 그리고, 그리고 “사탕 줄까? 과자 줄까?”와 같은 선택형의 세 가지 형태가 포함된다고 하였다. 아동이 바르게 반응하면 강화가 될 교재를 제공하고 언어적 확장을 하며, 바르게 반응하지 않으면 두 번째 요구를 하거나 모델링을 한다. 두 번의 요구, 두 번의 모델 이상의 시도는 하지 않는다. 아동이 바른 반응을 하지 못하면, 바른 대답을 해주고 강화를 제공한다.

(3) 시간지연

시간지연 방법은 아동으로 하여금 말할 수 있게 하는 단서로 환경적인 자극을 주기 위한 것이다. 즉, 어른은 아동이 도움이나 물건을 필요로 하는 상황에서 시간지연을 함으로써 아동이 주의 집중을 발화하도록 유도한다. 지연

을 할 때 중재자는 아동의 흥미 또는 관심에 주목해서 아동이 말할 수 있도록 10초 정도 지연한다(Halle et al., 1979).

(4) 우발적 교수

우발적 교수는 의사소통 기술사용을 촉진하기 위해 재구조화된 환경 내에서 자연스럽게 발생하는 상호작용을 교수의 기회로 이용하는 것으로, 김영태(2002)는 우발교수를 환경중심의 의사소통 중재의 핵심적인 부분으로, 의사소통 기술향상을 위한 매우 효과적인 방법으로 본다.

아동이 볼 수는 있으나 손이 닿지 않는 곳에 매력적인 강화제를 배치하여 아동이 물건과 도움을 요구하도록 환경을 구성하며, 아동은 강화제가 배치된 순간 관심이 있는 것에 언어적 또는 비언어적으로 도움을 요구한다. 우발교수는 아동이 요구를 한 후에만 이루어진다는 점에서 앞에서 설명한 방법과 다르며, 아동이 보다 정교한 언어를 사용하고 대화기술을 향상시키는 것을 목적으로 하는 방법이다. 중재자는 먼저 아동의 요구가 있으면 상황에 따라 아동지향 모델, 요구 모델, 시간지연을 선택하여 사용할 수 있다. 아동이 적절하게 반응하면 중재자는 확장된 방식으로 대답을 긍정하거나 반복하면서 강화를 제공한다(문진선, 2005).

환경중심 언어중재는 아동의 의사소통 환경을 중시하고 언어의 사용을 목표로 하여 아동의 의사소통 능력의 증대를 목표로 하는 것이다. 의사소통 능력은 언어의 화용론적 사용 및 상호작용에서의 역할과 밀접하게 관계를 가지고 있다. 환경중심 언어중재는 특수교육에서 의사소통이나 상호작용을 유도하기 위하여 많이 사용되었으며, 언어의 발달에 지체가 있거나 의사소통에 문제가 있는 다양한 아동들을 대상으로 발화의 빈도, 반응도, 어휘 및 문장의 증가와 자극 일반화 및 상황 일반화 증가 등에 대한 효과들이 보고 되었다

(김영태, 2002).

3) 제한적 반복적 상동적인 행동 중재

많은 자폐장애아동은 제한된 관심영역에 지나치게 집착하는 행동특성을 보인다. 이러한 집착행동은 비록 비정상적인 행동이지만 자폐장애아동에게는 편안함과 동기를 부여하고, 선호되며, 다양한 상황에서 높은 빈도로 발생되어지며, 완전히 소거되기 어려운 행동이다(Charlop-Christy & Haymes, 1996; Lovvas et al., 1987). 하지만 앞서서도 서술했듯이 이러한 집착행동은 적응행동을 습득하거나 수행하는 것을 방해하거나 사회적 통합에 문제를 발생시키기 때문에 교정되어야 한다.

(1) 게임 활동

최근에는 게임 활동이 자폐장애아동의 중재방안으로 제안되고 있는데 그 효과를 살펴보면 다음과 같다. 게임 활동은 자폐장애아동에게 부적절한 문제행동 즉 자기 자극 행동, 집착행동, 자해행동을 포함한 문제행동 감소에 효과가 있다(박계신, 1995; Baker, 2000; Carter, 2001).

Charlop-Christy와 Haymes(1998)의 연구에서는 자폐장애아동이 강박적으로 집착하는 특정 사물이 과제수행의 증가에 역시 효과적인 강화제로 제안하고 있다. 실험에서 집착사물은 자폐장애아동에게 과제참여의 동기를 제공할 수 있었고 과제수행에 효과적인 강화제가 될 수 있었다고 분석하고 있다. 또한 과제 참여행동의 증가로 인해 집착행동과 같은 자폐장애아동의 부적절한 행동이 감소되었다고 보고하였다.

(2) 점진적 변화 접근법

자폐장애아동에게는 상동행동과 의식행동이 불안감을 감소시켜 주며, 혼란스럽고 예측할 수 없는 세상에 대한 통제감을 갖게 하는데 중요한 역할을 하곤 한다(Jolliffe et al., 1992). 그런 행동을 갑자기 제한하거나 금지하려고 들면 견디기 어려울 정도로 엄청난 불안과 고통을 겪게 된다. 그래서 대부분의 부모들은 아이에게 굴복하게 되고, 그 결과 그런 행동을 약화시키는 게 아니라 오히려 강화시키게 된다. 게다가 주의 깊게 계획하지 않으면 아이들은 더 파괴적인 대체 일과를 개발하게 된다. 그러나 이런 행동들을 감소시키지 않는다면 아이의 생활 뿐 아니라 가족들의 생활까지도 장악하게 될 것이다. 점진적 변화 접근법은 상동성과 틀에 박힌 행동이 일정한 시간에 걸쳐 때로 거의 알아차릴 수 없을 정도로 서서히 생겨나듯이, 그런 행동들을 감소시키는 프로그램도 점진적이고 세심하게 계획된 단계에서 이루어지는 것이 최선이다. 점진적 변화는 아이들이 환경의 변화나 하루 일과의 변경에 대처하도록 돕는데 유익하다(김혜리 외 공역, 2002).

(3) 환경수정

자폐장애가 있는 사람들이 쓴 개인적 보고서를 보면 상동행동과 의식행동은 스트레스와 불안감을 감소시키는데 매우 중요한 방법이며, 그런 행동들은 아이에게 너무 많은 압력을 주면 더 일어나기 쉽다는 것을 알 수 있다. 그런 행동들은 친숙하지 않은 사항에서, 특히 친숙하지 않은 사람과 함께 있을 때 훨씬 더 자주 일어난다(Runco et al., 1986). 따라서 환경의 안정성은 중요한 요인이다. 또 불필요한 요구를 줄이거나, 성인이 더 융통성 있는 태도를 갖도록 하거나, 매일의 일과나 환경을 약간 바꾸는 것도 상동행동을 감소시키는데 보탬이 될 수 있다(김혜리 외 공역, 2002).

3. 관련 선행연구의 고찰

1) 국외 관련 선행연구

Baker 등 (1998)은 자폐장애아동의 집착적 행동을 사용하여 사회적 행동 향상에 미치는 효과에 대해서 연구한 결과 사회적 행동이 향상되었다고 보고하였다. 또한 Charlop-Christy와 Haymes(1998)는 자폐장애아동의 집착사물을 강화제로 사용한 연구에서 문제행동 감소를 보고하였다. 그리고 Baker(2000)의 연구에서도 자폐장애아동의 사회적 행동을 향상시키기 위해 집착행동을 게임에 적용한 결과 사회적 행동이 향상되었다.

이상의 선행연구들을 발표년도별로 요약하여 제시하면 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 국외 관련 선행연구 목록

번호	저자 (년도)	논문제목	내용	종속변인
1	Baker, M. J., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (1998)	Increasing the social behavior of young children with autism using their obsessive behaviors.	자폐장애아동의 집착적 행동을 사용한 결과 사회적 행동이 향상되었다.	사회적 행동
2	Charlop-Christy, M. H., & Haymes, L. K. (1998)	Using object of obsession as token reinforcers for children with autism	자폐장애아동의 집착사물을 강화제로 사용한 결과 문제행동이 감소되었다.	문제행동
3	Baker, M. J.(2000)	Incorporating the thematic ritualistic behaviors of children with autism into games	자폐장애아동의 집착행동을 게임에 적용한 결과 사회적 행동이 향상되었다.	사회적 행동

2) 국내 관련 선행연구

국내 관련 선행연구들을 종속변인을 근거로 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 상동행동과 관련하여 살펴보면 이숙경(1998)은 손뼉 치기, 손 흔들기, 피성지르기의 형태를 나타내는 2명의 자폐성아동에게 팔 들기 동작치료를 적용한 결과 손뼉 치기, 손 흔들기, 피성 지르기의 자기자극 행동의 빈도, 지속시간이 모두 감소하였으며, 부모와의 관계, 형제자매와의 관계, 다른 어른들과의 관계, 다른 아이들과의 대인관계 행동과 지시 따르기, 자발성, 집중성, 자발적 모방, 지시적 모방, 집단적 적응성의 행동은 증가되었다고 보고하였으며, 우상수(2002)는 전정기능훈련이 자폐성장애티아동의 손 흔들기 상동행동과 몸 흔들기 상동행동 개선에 효과적이었다고 보고 하였다. 이연우(2002)도 동작훈련이 자폐성아동의 상동행동에 미치는 효과에 대해서 연구한 결과 대상자간 상동행동의 전반적인 변화를 분석하면 3명의 아동이 나타낸 전체 상동행동은 처지기간에는 급격히 감소하였다가 유지기간에 약간 증가하는 추세를 보였으며, 3명 아동에게서 얻은 연구의 결과는 본 연구에서 수행한 개입의 전반적인 효과가 매우 안정적이었다고 보고하였다. 이현이(2003)는 차별강화와 과잉교정이 자폐성 장애아동의 상동행동 감소에 미치는 효과에 대해서 연구한 결과 차별강화와 과잉교정 기법을 이용한 중재는 대상아동 전원의 표적행동 발생률을 의미 있는 수준으로 감소시켰고, 이와 같은 결과의 유지 및 일반화에도 효과가 있는 것으로 나타났다. 신명자(2005)도 전래동요 놀이활동이 자폐성아동의 상동행동과 자리이탈 감소에 영향을 미쳤다고 보고하였다.

둘째, 자리이탈과 관련하여 김은주(2002)는 율창 및 악기놀이 활동으로 구성된 음악활동은 자폐아동의 동작모방 행동향상에 뿐만 아니라 자폐아동의 자리이탈행동 감소에도 효과적이었다고 보고하였다. 신혜진(2002)은 교육과정 수정이 자폐성아동의 자리이탈 행동 감소에도 긍정적인 영향을 미쳤다고 보

고하였다. 신명자는(2005) 전래동요 놀이 활동이 자폐성아동의 상동행동 감소 뿐만 아니라 자폐성아동의 자리이탈행동 감소에도 긍정적인 영향을 미쳤다고 보고하였다.

셋째, 또래 상호작용과 관련하여 이제화와 이소현(2005)은 자폐아동의 집착사물을 이용한 게임 중재가 실험에 참여한 모든 자폐 아동들의 또래 상호작용이 증가하였고 집착행동은 감소되었으며 중재 효과는 유지되었다고 보고하였다.

그 외에도 박현정(2001)은 자리관리 기술훈련이 자폐성장애아동의 문제행동인 의자 흔들기, 같은 질문 반복하기, 속눈썹 뜯기의 감소에 영향을 미쳤다고 보고하였다.

이상과 같은 관련 선행연구들을 발표년도별로 요약하여 제시하면 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 국내 관련 선행연구 목록

번호	저자 (년도)	논문제목	내용	종속변인
1	이숙경 (1998)	동작치료가 자폐성 아동의 자기자극 행동에 미치는 효과	팔 들기 동작훈련이 자기자극 행동의 빈도와 지속시간을 감소시킨다.	자기자극행동
2	박현정 (2001)	자리관리 기술훈련이 자폐성장애아동의 문제행동 변화에 미치는 효과	수업 중에 문제행동을 보이는 자폐성장애아동을 대상으로 하는 자리관리훈련을 실시했을 때 아동별로 정도의 차이는 있었으나 문제행동이 감소되었으며 중재가 끝난 후에도 감소된 문제행동은 유지된다.	의자 흔들기 같은 질문 반복하기 속눈썹 뜯기
3	김은주 (2002)	음악활동이 자폐아동의 동작모방 및 자리이탈 행동에 미치는 영향	동작모방과 자리이탈 행동 감소에 효과적 이었다.	동작모방 자리이탈

<표 II-2> (계속됨)

번호	저자 (년도)	논문제목	내용	종속변인
4	신혜진 (2002)	교육과정 수정과 자폐성아동의 자리이탈 행동 감소와 기능적 관계	자폐성아동의 자리이탈 행동은 학습 환경인 교육과정과 기능적인 관계가 있다.	자리이탈
5	우상수 (2002)	전정기능훈련이 자폐성장아동의 상동 행동 개선에 미치는 효과	손 흔들기, 몸 흔들기 상동 행동 감소에 효과가 나타났다.	상동 행동
6	이연우 (2002)	동작훈련이 자폐성아동의 상동행동에 미치는 효과	자폐성아동의 상동 행동 감소에 효과가 있다.	상동 행동
7	이현이 (2003)	차별강화와 과잉교정이 자폐성장아동의 상동 행동 감소에 미치는 효과	대상아동의 전원의 표적 행동 발생률을 의미 있는 수준으로 감소시켰고, 이와 같은 결과의 유지 및 일반화에도 효과가 있다	상동 행동
8	신명자 (2005)	전래동요 놀이활동이 자폐성아동의 문제 행동 개선에 미치는 효과	자폐성아동의 상동 행동 감소뿐만 아니라 이탈 행동 감소에도 긍정적인 영향을 미쳤다.	상동 행동 자리이탈
9	이제화 이소현 (2005)	자폐아동의 집착사물을 이용한 게임중재가 또래 상호작용과 집착 행동에 미치는 영향	또래 상호작용은 증가하였고, 집착 행동은 감소되었으며 중재 효과는 유지되었다.	또래 상호 작용 집착 행동

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구설계

본 연구는 집착사물을 활용한 활동이 자폐장애아동의 문제행동(주의산만 행동, 소리지르기 행동)에 미치는 영향을 알아보기 위하여 단일대상설계 중 하나인 ABAB설계를 사용하였다. ABAB설계는 독립변인과 종속변인간의 인과 관계를 보여줄 수 있는 실험설계로서 가장 주요한 요소는 동일한 대상자의 동일한 행동에 대한 결과를 직접적으로 반복 연구한다는 것이다(이소현 박은혜 김영태, 2000). 본 연구의 독립변인과 종속변인을 구체적으로 소개하면 다음과 같다.

1) 독립변인

본 연구에서 실시된 집착사물을 활용한 활동은 연구자가 이야기나누기 시간에 매회기 마다 30분씩 14회기(중재1, 8회기; 중재2, 6회기)동안 노랑반 교실에서 실시하였다. 대상아동의 집착사물인 과자봉지를 이용해서 직접 교구를 만들어 그림카드와 문자카드 변별하기, 명명하기, 대응하기 그리고 직접 바스락거리는 소리를 들어보게 하는 등의 다양한 활동으로 진행되었다. 이때 사용된 집착사물의 순서는 아동의 선호도와 상관없이 무작위로 선정하여 순서를 정했다. 또한 아동의 흥미와 호기심을 유발하기 위해서 비밀상자를 만들어 그 속에 집착사물을 담아서 활동을 진행했다.

각 회기에서 사용된 집착사물은 <표 III-1>과 같으며 각 중재회기별 활동 계획안은 <부록 1>에 제시되어 있다.

<표 III-1> 활동에 활용한 집착사물

순서	집착사물(과자봉지)	순서	집착사물(과자봉지)
1	양파링	8	오징어 땅콩볼
2	새우깡	9	오감자
3	꼬깔콘	10	썬칩
4	칩포테이토	11	오징어칩
5	고구마깡	12	별집뿔자
6	콘칩	13	오잉
7	짱구	14	치토스

2) 종속변인

본 연구의 종속변인인 주의산만행동과 소리지르기행동에 대한 조작적 정의를 제시하며 다음과 같다.

주의산만행동

이야기시간 중에 교사에게 집중하지 않고 10초 이상 다른 장소, 사람, 또는 사물을 쳐다본다,

소리지르기행동

이야기나누기 시간 중에 수업을 방해할 정도로 큰소리를 지른다.

2. 대상아동

본 연구의 대상아동은 G광역시 소재 M장애전담 어린이집에 다니고 있는 자폐장애아동 1명이었다. 대상아동은 바스락거리는 소리를 듣기 위해서 과자봉지에 집착하는 경향이 있으며 구체적인 기초사항은 <표 III-2> 와 같다.

<표 III-2> 대상아동의 기초사항

구분	내용	비고
장애유형	자폐장애	발달장애 2급
생활연령	5세 5개월	
성 별	남자	
특수교육 경력	생후 29개월부터 현재까지	언어치료. 미술치료 감각통합운동
CARS*	32.5 (경증-중간 자폐장애아동)	
사회성숙도 검사	SA 3세 5개월 SQ 63	
간편인물화지능검사	검사 불능	

* 아동기 자폐증 평정척도(Childhood Autism Rating Scale): 자폐아동의 평가도구로 15개척도의 평정점수의 합으로 나타낸다. 15-29.5는 자폐증 아님, 30-36.5는 경증 -중간정도의 자폐증, 37-60은 중증 자폐증으로 판단된다.

1) 생육사

본 대상아동의 가족관계는 아버지, 어머니, 그리고 여동생 이렇게 4명이다. 아버지는 회사원이고 어머니는 전업주부이다. 아동은 29개월쯤에 발달장애 이상이라는 것을 발견하고 소아정신과를 찾았으며, 발달장애 2급이라는 진단을 받았다. 그리고 나서 몇 년 동안은 꾸준히 언어치료, 감각통합운동의 관련 치료서비스를 개별적으로 받아 왔다.

2) 발달 특성

본 연구 대상아동의 언어영역과 관련된 특성을 말하기 듣기 읽기 쓰기 영역으로 나누어 제시하면 다음과 같다.

첫째, 말하기영역의 특징은 매우 드물기는 하지만 자신의 요구사항 즉 아주 기본적인 욕구를 단단어(물, 화장실)나 2어절의 문장(물 주세요, 화장실 가요/ 가고 싶어요)을 사용하여 적절하게 의사표현을 하기도 하고, 또한 아주

가끔은 반향어를 사용하여 자신의 욕구를 표현하기도 한다. 아동은 반향어가 매우 심하며 특히 지연 반향어를 많이 사용한다.

둘째, 듣기영역의 특징은 교사의 질문을 이해하지 못하여 잦은 반향어로 되묻기를 반복하고, 교사의 질문에 정반응을 보이는 경우는 매우 드물며, 반복학습에 의해 습득된 기계적인 질문에 대해서는 정반응을 보이곤 한다. 또한 일상생활에서 필요한 간단한 지시 따르기는 가능하나, 아동은 매우 주의가 산만하고 움직임이 많은 아이라서 수업에 집중하는 시간이 매우 짧고 부산스럽다.

셋째, 읽기영역에서는 아동은 익숙한 문자를 읽기의 첫 단계인 통문자를 그림화시켜서 시각적 특징을 보고 읽는 정도의 수준이며, 대부분 읽을 수 있는 문자는 익숙한 반 아동의 이름과 오래 동안 반복된 학습에 의해서 습득된 기본적인 과일이름, 교통기관, 계절에 따른 대표적인 꽃 이름, 월 주제에 관련된 중점단어 정도 등이다.

넷째, 쓰기영역에서는 덧쓰기와 모방쓰기는 가능하다. 정확히 말하자면 글씨를 쓴다는 의미보다는 그리는 단계라고 표현하는 것이 더 정확하다. 글씨의 크기 조절은 아직 어렵다.

탐구영역과 관련하여 첫째, 수 활동에서는 1~10까지는 기계적으로 읽기는 가능하나 수의 개념에 대해서는 잘 알지 못한다. 동그라미, 세모, 네모를 구별할 수 있다. 익숙한 사물에 의한 크기와 길이 비교는 가능하나 대상물이 바뀌면 혼돈하기도 한다. 둘째, 과학 활동에서는 아주 짧은 시간이기도 하지만 활동자체에 흥미를 느끼며 좋아한다. 셋째, 요리활동 시간에는 요리재료를 직접 만져보고 경험해 볼 수 있고 직접 만든 것을 먹을 수 있기 때문에 다른 활동에 비해 집중시간도 길고 관심과 흥미가 높은 편이다.

표현영역에서는 음률시간에는 교사의 율동을 모방하기도 하고 아동이 좋아하는 노래는 가끔 한 소절씩 따라 부르기도 하며, 교사가 첫 부분을 불러주면 뒷부분을 연결하여 부르기도 한다. 미술활동 시간에는 색칠하기, 물감놀이, 정교하게 자르지는 못하지만 형태를 따라 가위로 자르기 등이 가능하며,

완성된 작품보고 모방하여 찢어 붙이기도 가능하다. 흥미를 가지고 활동에 적극적으로 참여한다.

건강영역에서는 신체발달은 일반 아동과 비슷한 단계로 발달하고 있다. 대근육 활동은 대부분 감각치료사의 모델링을 보고 과제수행이 가능하다. 예를 들면 평균대 걸어가기, 유니바 뛰어넘기, 스쿠터보드 타기, 암벽타기 등이 있다. 소근육 활동도 집게로 꽃기, 핀셋으로 콩 옮기기, 젓가락질하기 등 소근육 운동 능력도 우수한 편이다.

사회성영역에서는 아동은 스스로는 또래의 놀이에 개입하지 못하고 혼자 놀이를 한다. 교사가 개입하여 중재를 하면 처음에는 참여하다가 아동이 좋아하는 놀이를 찾아서 다른 활동영역으로 이동해 버린다.

이와 같은 대상아동의 발달 특성을 요약하여 제시하면 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 대상아동의 발달 특성

활동영역	특 성
언어영역 (읽기/듣기/말하기/쓰기)	<p>월 주제에 관련된 중점단어를 통문자로 읽기 가능하다 교사의 질문에 반향어를 심하게 사용하기도 한다 자신의 기본적 욕구를 단단어나 2어절 문장으로 표현 가능하다. 모방쓰기는 그리는 단계이다. 획순이 정확하지 않다.</p>
탐구영역 (수 /과학 /요리활동)	<p>1~10까지의 기계적인 수세기는 가능하다 수의 개념은 잘 알지 못하고 몇 개야? 하는 질문을 이해 하지 못한다. 동그라미, 세모, 네모 변별 가능하다 익숙한 사물의 크기와 길이 비교는 가능하나 대상물이 바뀌면 혼돈하기도 한다. 새로운 매체에 관심도가 높으나 주의집중이 짧다. 요리활동은 적극성을 보이며 집중시간이 타 활동에 비해 긴 편이다.</p>
표현영역 (음률/미술활동)	<p>노래 부르는 것을 좋아한다. 교사가 첫 소절을 불러 주면 다음 부분을 따라서 부르기도 한다. 물감이나 미술매체를 가지고 노는 것을 좋아하고 색칠하는 것을 즐긴다. 테두리선이 많이 벗어나지 않게 칠하려고 노력한다. 가위로 오리는 것은 정교하지는 못하나 형태를 따라 자를 수 있다. 완성품을 보고 찢어 붙이는 부분은 모방할 수 있다.</p>
건강영역 (대근육/소근육 활동)	<p>평균대 걸어가기, 유니바 뛰어 넘기가 가능하다. 스쿠터 보드타고 경사판 내려오기가 가능하다. 암벽타기 가능하다. 집게, 핀셋으로 콩 옮기기가 가능하다. 젓가락 사용하기가 가능하다.</p>
사회성영역	<p>또래의 주변에서 놀지 못하고 혼자놀이를 한다. 놀이 활동 중 다른 아동이 개입하면 다른 영역으로 이동해 간다. 교사가 개입하면 처음 잠깐은 놀이에 참여하다가 다른 영역으로 이동해 버린다. 다른 사람들이 자신의 놀이에 개입하는 것을 싫어한다.</p>

3) 행동 특성

대상아동은 주의산만행동, 소리지르기행동, 아주 가끔은 자신의 손이나 옆 친구를 물거나 꼬집기, 과자봉지에 집착하기 등의 문제행동을 보이는데 이러한 행동적 특성을 나누어 제시하면 다음과 같다.

첫째, 대상아동의 문제행동인 주의산만행동의 특징으로서는 수업 중에 잠 시도 가만히 수업시간에 집중하여 참여하지 못하고 주변을 두리번거리거나, 혼자서 지연 반향어를 중얼거리기도 하며 다른 곳에 관심을 갖는다. 또한 의자를 가만히 두지 못하고 엉덩이로 의자 끝을 올렸다 내렸다를 반복하며 교사가 주의를 주면 잠깐 멈추었다가 다시 그 행동을 반복한다. 이러한 행동들은 다른 아동의 수업에 방해가 되기도 하며 어떤 아동들은 이러한 행동을 모방하기도 한다.

둘째, 소리지르기행동은 수업이 흥미나 재미가 없고 시간이 너무 길어서 지루하거나 과제의 난이도가 너무 높을 때 나타나는 경향이 있다. 또한 아동이 답답한 공간이 싫어서 밖으로 나가고 싶을 때, 밖에 나가서 놀고 싶을 때, 또는 화가 났을 때, 하고 싶은 것을 못하게 교사가 제재를 가했을 때, 다른 친구가 놀이를 방해했을 때 등 여러 가지 상황을 회피하고 싶을 때 소리를 지르거나 가끔 아동 자신의 손을 무는 문제행동을 보이기도 한다.

셋째, 옆 친구를 물거나 꼬집는 문제행동은 아동이 자신의 분한 감정을 스스로 조절하지 못해 감정 절제가 되지 않아 옆 친구에게 화풀이를 하거나, 옆 친구의 반응을 즐기기 위해서, 또는 아주 가끔은 교사의 관심을 끌기 위해서 교사의 눈치를 살피면서 옆 친구를 꼬집거나 괴롭히는 경향이 있다.

그 외의 바스락거리는 소리를 듣기 위해서 과자봉지에 집착하기도 한다.

위에서 서술한 대상아동 행동특성을 요약하여 제시하면 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 대상아동의 행동 특성

유 형	특 성
주의산만	<p>수업 시간 중에 자주 주변을 두리번거린다. 반향어로 수업시간 중에 혼자서 중얼거린다. 교사의 수업매체보다는 주변사물에 더 관심을 갖는다. 의자를 엉덩이로 들어 올렸다 내렸다를 반복한다. 옆 친구를 자꾸 괴롭힌다.</p>
소리지르기	<p>수업이 재미나 흥미가 없을 때이다. 과제의 난이도가 높을 때이다. 수업시간이 너무 길어 지루할 때이다. 교실 안이 답답하여 밖에 나가고 싶을 때이다. 놀이터에 나가서 놀고 싶을 때이다. 하고 싶은 놀이를 교사가 제재를 가했을 때이다. 다른 친구가 자신이 좋아하는 놀이를 방해했을 때이다. 자신의 요구가 수용되지 않았을 때이다.</p>
기 타	<p>입술을 손가락으로 텅긴다. 무의미한 입술소리를 자주 낸다. 옆 친구를 갑자기 물거나 꼬집는다. 옆 친구 옷을 잡아당겨 손을 집어넣으려고 한다. 화가 났을 때 감정조절이 되지 않아 자신의 손을 무는 자해행동을 가끔 보이기도 한다. 기분이 좋으면 깡충 깡충 뛰는다. 과자봉지에 집착한다.</p>

4) 놀이 및 대인관계

대상아동은 거의 대부분 혼자서 혼자놀이를 하면서 논다. 하지만 아주 가끔은 다른 아동들이 노는 것이 재미있어 보이면 가만히 주시하여 보다가 그 아동들의 무리에 아주 잠깐 어울리다가 자기만의 놀이를 찾아서 자리를 이동하기도 한다. 교사가 놀이 활동에 도움을 주기 위해서 개입하면 처음에는 교사의 주도에 의해서 따라서 놀이 활동에 참여하다가 곧바로 그룹에서 이탈하여 다른 곳으로 자리를 이동하여 아동이 좋아하는 핀셋으로 물체를 옮기는 소근육 활동을 하거나 바스락거리는 소리를 듣기 위해서 과자봉지를 찾아다니는 경우도 있다.

3. 자료측정

1) 종속변인 측정

행동관찰은 비디오카메라로 녹화된 화면을 통해서 실시하였으며, 비디오 녹화는 사진 녹화와 본 녹화로 나누어서 보조관찰자인 언어치료사가 촬영하였다. 아동이 비디오 촬영을 의식하지 않도록 하기 위해서 사전에 5일 정도 사전녹화를 실시하였다. 일반아동들은 첫날에는 왜 비디오 촬영을 하는지 궁금해 했으나 3일 정도가 지나자 비디오카메라를 의식하는 것이 점점 감소하였다. 대상아동도 처음에는 비디오카메라를 의식하여 자꾸 카메라 쪽을 쳐다보거나 카메라 가까이 얼굴을 내밀기도 했으나 점점 관심이 감소하여 5일 정도 경과하자 비디오 촬영에 별 관심을 보이지 않았지만 아주 가끔은 한번씩 의식하는 것 같았다.

종속변인인 주의산만행동과 소리지르기행동을 측정하기 위해 관찰법 중 사건기록(event recording)을 하였다. 사건기록은 관찰기간 동안 지속적으로 관찰하여 관찰대상행동이 발생할 때마다 기록하는 방법으로서 사건표집법

(event sampling)이라고 한다(이승희, 2006). 본 연구에서는 종속변인별로 전체 관찰시간을 30분으로 하여 관찰대상행동의 빈도를 측정하였다. 이 때 비디오카메라, 시계, 행동관찰기록표(<부록 2> 참조)가 사용되었다. 비디오카메라와 시계를 이용하여 녹화된 자료를 보면서 주의산만행동과 소리지르기행동을 관찰하여 기록하였다. 주의산만행동은 그 행동이 나타날 때 화면을 정지시켜 놓고 정지된 시간을 기록한 후 다시 재생하여 경과시간을 기록하여 지속시간이 10초 이상 지속되었을 때 1회로 측정하여 시간을 행동관찰기록표에 기록하였다. 소리지르기의 행동은 그 행동이 발생할 때마다 관찰하여 기록하였다.

2) 관찰자간 신뢰도

본 연구의 관찰자간 신뢰도는 일치율로 산출되었다. 일치율(percentage of agreement)은 두 관찰자가 기록한 빈도 중 작은 수치를 큰 수치로 나눈 후 100을 곱하여 산출된다(이승희, 2006). 이와 같은 일치율은 두 개의 종속변인별로 각각 산출되었다.

4. 연구절차

본 연구의 실험은 단일대상연구의 ABAB설계로 기초선 1단계, 중재 1단계, 기초선 2단계(반전), 중재 2단계로 실시하였다.

1) 실험장소 및 기간

모든 관찰은 컴퓨터와 비디오가 설치되어 있는 노랑반 교실에서 실시되었다. 책상은 밖으로 빼내버리고 아동들은 의자에 앉아서 활동을 했으며 교구

나 학습 자료는 칠판을 이용하였다. 학급 구성원은 총 4명으로 여아 2명 남아 2명으로 구성되었는데 연구대상자를 제외한 남아 1명은 자폐장애아동이고 여아 2명은 일반아동이었다. 좌석배치는 대상아동을 가운데 앉게 하고 나머지 아동들을 양옆으로 앉게 했다. 실험 실시시간은 오후 1시부터 1시 30분까지 30분 동안 매주 화요일을 제외한 4회기에 걸쳐 언어영역인 이야기나누기 시간에 실시하였다. 하지만 원행사가 있는 주에는 3회기를 실시했다. 수업은 연구자가 직접 실시했으며 카메라 촬영은 언어치료사가 직접 하였다.

실험기간은 2007년 5월 10일부터 6월 26일까지 총 7주 동안 총 24회기의 실험을 진행하였으며 기초선 1의 기간은 6회기, 중재 1의 기간은 8회기이고, 기초선 2의 기간은 4회기, 중재 2의 기간은 6회기를 실시하였다. 이를 요약하여 제시하면 <표 III-5>와 같다

<표 III-5> 대상아동의 실험기간

단 계	기 간	내 용
기초선 1	2007. 5. 10 ~ 5. 18(7일간 6회기)	주의산만행동 및 소리지르기 관찰측정
중재 1	2007. 5. 21 ~ 6. 5(10일간 8회기)	중재 실시 주의산만행동 및 소리지르기 관찰측정
기초선 2	2007. 6. 7 ~ 6. 14(6일간 4회기)	중재철회 주의산만행동 및 소리지르기 관찰측정
중재 2	2007. 6. 18 ~ 6. 26(7일간 6회기)	중재 실시 주의산만행동 및 소리지르기 관찰측정

2) 관찰자 훈련

관찰기록의 신뢰도를 검증하기 위하여 연구자와 언어치료사가 대상아동의 행동을 함께 측정하였다. 아동의 수업진행은 본 연구자가 직접 하였으며 관찰기록은 비디오카메라로 녹화된 자료를 각자가 따로 보면서 아동의 문제행동인 주의산만행동과 소리지르기행동을 직접 체크하여 행동관찰기록표에 기록하였다.

관찰자간 신뢰도는 2회 연속하여 90% 이상 나왔을 때 기초선 측정을 시작할 수 있도록 하기위해 실행이 시작되기 전에 연구자와 보조관찰자(언어치료사)가 관찰대상행동 및 관찰방법에 익숙해지도록 관찰절차를 훈련하였다.

3) 기초선 1단계

기초선은 2007년 5월 10일부터 5월 18일까지 6회기를 실시하였다. 언어영역인 이야기나누기 시간에 관찰이 이루어졌기 때문에 유치원 교육과정에 맞게 5월 주제인 사랑하는 가족과 나의 몸에 관련된 내용을 그림카드와 실제 몸을 이용하는 학습을 통해서 기초선에서는 주로 진행되었다. 이야기나누기 시간에 매 회기마다 30분 동안 대상아동의 행동을 비디오카메라로 촬영을 통해 관찰했으며 비디오카메라로 촬영한 행동관찰의 분석은 문제행동이 발생할 때마다 그 빈도를 행동관찰기록표에 기록하였다. 기초선이 안정적인 경향을 보일 때 기초선 1단계에서 중재 1단계로 넘어갔다.

4) 중재 1단계

기초선 측정 후 집착사물을 활용한 중재활동 프로그램을 이야기나누기 시간에 회기 당 30분 동안 2007년 5월 21일부터 6월 5일까지 10일간 8회기를 실시하였다. 그리고 중재 시에는 아동의 집착사물인 과자봉지를 이용해서 직접 교구를 만들어 그림카드와 문자카드를 변별하기, 명명하기, 대응하기 그리고 소리를 들어 보게 하는 등 다양한 활동을 통해 학습을 진행하였다. 이때 사용된 교구 순서는 대상아동의 선호도와 아동의 관심을 유발할 수 있는 것

과는 상관없이 무작위로 순서를 정했다. 하지만 아동의 흥미와 호기심을 유발하기 위해서 비밀상자를 만들어 그 속에 교구인 집착사물을 담아서 활동을 진행하였다.

5) 기초선 2단계

기초선 2단계는 중재 1단계 관찰 후 기초선 1단계와 동일한 상황에서 대상아동의 문제행동인 주의산만행동과 소리지르기행동을 2007년 6월 7일부터 14일까지 6일간 4회기를 실시하여 관찰 기록하였다.

6) 중재 2단계

기초선 2단계의 관찰 후 기초선이 안정적인 경향이 보일 때 2007년 6월 18일부터 6월 26일까지 7일간 6회기 동안 중재 1단계와 동일한 상황에서 문제행동 빈도를 관찰하여 기록하였다.

5. 자료분석

1) 종속변인 자료분석

종속변인별로 각 회기의 발생빈도를 산출하였다.

2) 관찰자간 신뢰도

종속변인별로 짝수 회기마다 연구자와 보조관찰자 간의 일치율을 산출하였는데 그 결과는 <표 III-6>과 <표 III-7>에 제시되어 있다.

<표 III-6> 주의산만행동의 관찰자간 신뢰도

회기		2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24
빈 도	연구자	11	11	12	6	7	6	4	12	13	5	6	5
	보조관찰자	12	10	11	5	8	5	5	13	12	6	5	6
일치율(%)		91.6	91.6	91.6	83.3	87.5	83.3	80.0	92.3	92.3	83.3	83.3	83.3
평균 일치율(%)		86.8											

<표 III-7> 소리지르기행동의 관찰자간 신뢰도

회기		2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24
빈 도	연구자	5	6	5	2	1	0	1	5	6	1	1	1
	보조관찰자	5	6	5	2	1	0	1	6	6	1	1	1
일치율(%)		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	83.3	100.0	100.0	100.0	100.0
평균 일치율(%)		98.6											

IV. 연구결과

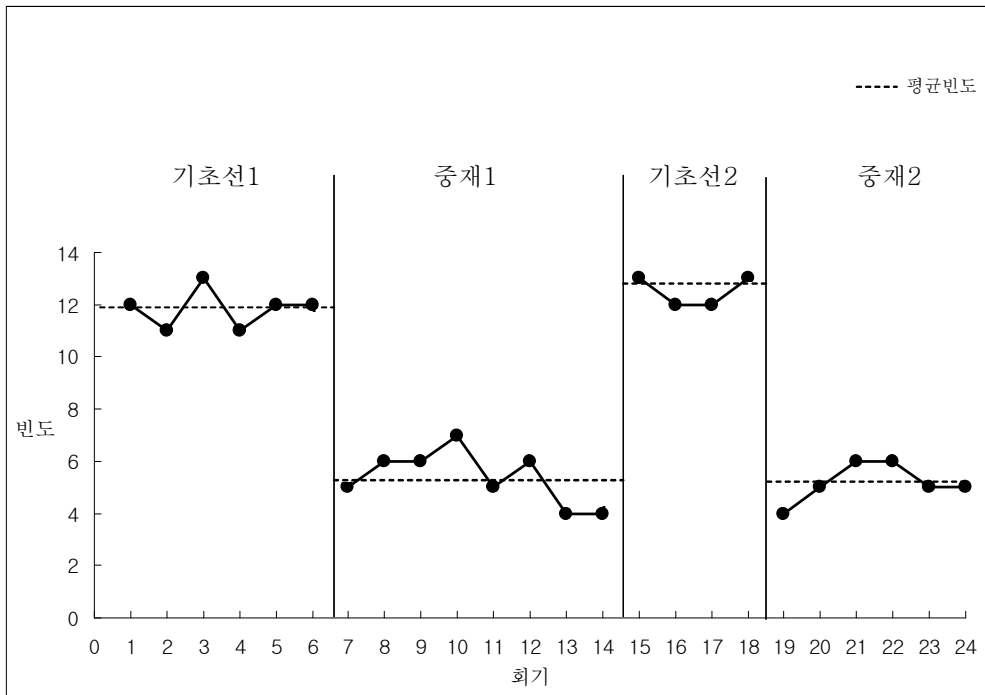
본 연구에서는 집착사물이 자폐장애아동의 주의산만행동과 소리지르기 행동에 어떠한 영향을 미치는가 알아보기 위해서 자폐장애아동 1명을 대상으로 집착사물 활용한 활동이 주의산만행동과 소리지르기행동의 감소에 효과가 있는지 살펴보았다. 프로그램 실시기간 동안 주의산만행동과 소리지르기행동의 변화를 관찰하였다. 본 연구의 결과를 연구문제별로 제시하면 다음과 같다.

1. 집착사물 활용이 자폐장애아동의 주의산만행동 감소에 미치는 효과

회기별 주의산만행동의 발생빈도는 <표 IV-1>과 같고, 빈도에 따른 결과는 <그림 IV-1>과 같다. <표 IV-1>과 <그림 IV-1>에서 보이듯이 본 아동의 경우 기초선 기간의 주의산만행동은 비교적 안정적인 경향을 보이고 있다. 기초선 1단계 기간의 주의산만행동 평균빈도는 11.83의 수준을 보이고 있다. 중재 1단계가 시작되자 주의산만행동은 급격히 감소하였으며 안정적인 수준을 보이고 있다. 주의산만행동의 평균빈도는 5.37로 낮아졌다. 기초선 2단계의 기간의 주의산만행동의 평균빈도는 12.50으로 나타났다. 중재 2단계의 기간의 주의산만행동의 평균빈도는 5.16을 나타내고 있다. 이것은 중재 2단계에서 주의산만행동의 평균빈도는 중재 1단계보다 낮아졌다는 것을 알 수 있다.

<표 IV-1> 주의산만행동 발생빈도

실험구간	회기	발생빈도	평균
기초선 1	1	12	11.83
	2	11	
	3	13	
	4	11	
	5	12	
	6	12	
중재 1	7	5	5.37
	8	6	
	9	6	
	10	7	
	11	5	
	12	6	
	13	4	
	14	4	
기초선 2	15	13	12.50
	16	12	
	17	12	
	18	13	
중재 2	19	4	5.16
	20	5	
	21	6	
	22	6	
	23	5	
	24	5	



<그림 IV-1> 주의산만행동 발생빈도 결과

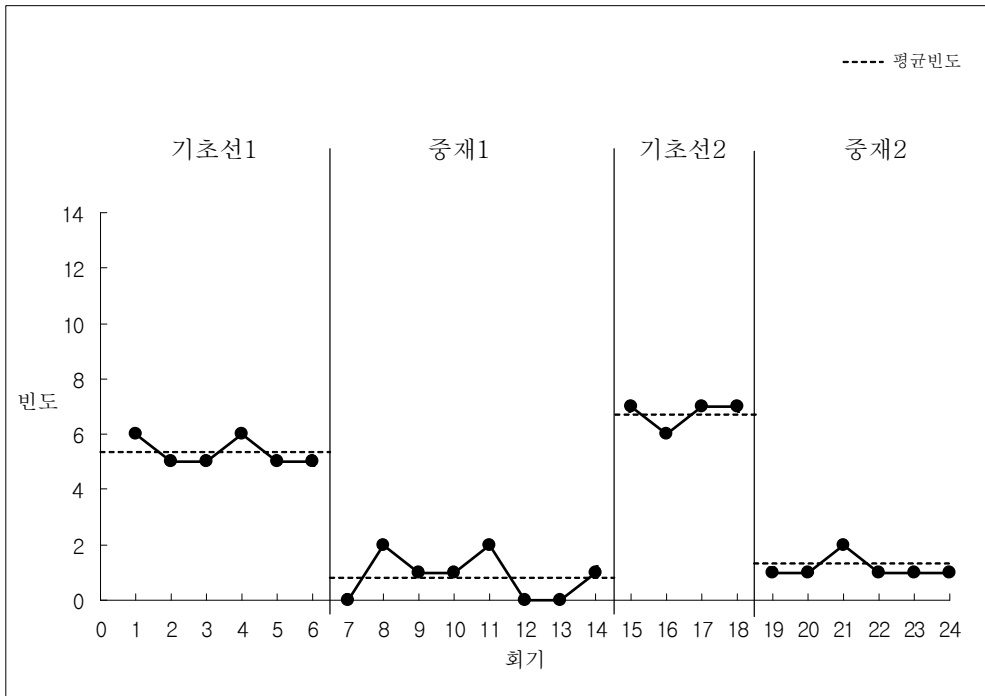
2. 집착사물 활용이 자폐장애아동의 소리지르기행동 감소에 미치는 효과

회기별 소리지르기행동의 발생빈도는 <표 IV-2>와 같고, 빈도에 따른 결과는 <그림 IV-2>와 같다. <표 IV-2>와 <그림 IV-2>에서 보이듯이 본 아동의 경우 기초선 기간의 소리지르기행동은 비교적 안정적인 경향을 보이고 있다. 기초선 1단계 기간의 소리지르기행동 평균빈도는 5.33의 수준을 보이고 있다. 중재 1단계가 시작되자 소리지르기행동 발생빈도는 급격히 감소하였으며 안정적인 수준을 보이고 있다. 소리지르기행동의 평균빈도는 0.87로 낮아졌다. 기초선 2단계의 기간의 소리지르기행동의 평균빈도는 6.75로 나타났다.

중재 2단계의 기간의 소리지르기행동의 평균빈도는 1.16을 나타내고 있다. 이것은 중재 2단계에서는 소리지르기행동의 평균빈도는 중재 1단계보다 조금 상승했다는 것을 알 수 있다.

<표 IV-2> 소리지르기행동 발생빈도

실험구간	회기	발생빈도	평균
기초선 1	1	6	5.33
	2	5	
	3	5	
	4	6	
	5	5	
	6	5	
중재 1	7	0	0.87
	8	2	
	9	1	
	10	1	
	11	2	
	12	0	
	13	0	
	14	1	
기초선 2	15	7	6.75
	16	6	
	17	7	
	18	7	
중재 2	19	1	1.16
	20	1	
	21	2	
	22	1	
	23	1	
	24	1	



<그림 IV-2> 소리지르기 행동 발생빈도 결과

V. 논의

본 연구는 G광역시 M어린이집에 재원하고 있는 자폐장애아동의 1명으로 집착사물이 자폐장애아동의 주의산만행동과 소리지르기행동 감소에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 본 연구의 결과를 선행연구들과 비교해 보면서 연구문제별로 논의하고자 한다.

1. 집착사물 활용이 자폐장애아동의 주의산만행동 감소에 미치는 효과

자폐장애아동의 집착사물을 활용한 활동이 주의산만행동 감소에 미치는 효과와 관련된 시사점을 살펴보면 본 실험에 참여한 대상아동은 이야기나누기 시간동안 학습에는 관심과 흥미가 없어서 문자학습에 별다른 효과를 보지 못했으나 집착사물을 활용한 학습을 이야기나누기 시간에 적용하여 대상아동에게 활동참여의 동기를 부여함으로써 문자에 많은 관심을 갖기 시작했으며 집착사물을 활용한 사물의 이름을 거의 대부분 읽을 수 있다. 이와 같은 결과는 주의집중 및 동기유발이 부족하여 활동참여에 어려움을 보이는 자폐장애아동의 교수에 집착사물 활용이 활동참여의 동기로 이용될 수 있다는 가능성을 보여주었다는 시사점을 지닌다고 할 수 있다(이제화 이소현, 2005; Baker, 2000; Baker et al., 1998). 또한 대상아동 뿐만 아니라 일반 또래아동 중에서도 주의산만하여 학습이 부진했던 아동도 집착사물이 대부분의 아동들이 좋아하는 과자봉지라서 활동에 동기를 부여함으로써 문자학습이 향상되었을 뿐만 아니라 학습에 평소 때보다 더많은 관심을 갖게 되었다.

기초선 기간 동안에 높았던 주의산만행동이 중재기간에는 행동 발생이 감

소하였다. 이것은 특정 사물이나 행동에 집착하는 자폐장애아동의 행동을 중재하는데 이용하게 될 때 집착행동이 증가할지도 모른다는 우려를 불식시키는 선행연구들의 결과(이제화 이소현, 2005; Charlop et al., 1990; Charlop-Christy et al., 1998; Wolery, Kirk, & Gast, 1985)와 일치한다는 것을 재확인시켜 주었다.

2. 집착사물 활용이 자폐장애아동의 소리지르기행동 감소에 미치는 효과

자폐장애아동의 집착사물을 활용한 활동이 소리지르기행동 감소에 미치는 효과와 관련된 시사점을 살펴보면 본 실험에 참여한 대상아동은 이야기나누기 시간동안 학습에는 관심과 흥미가 없어 지루하고 답답한 그 공간을 회피하고 싶어서 소리지르기행동을 나타냈다. 그러나 집착사물을 활용한 학습을 이야기나누기 시간에 적용하여 대상아동에게 활동참여의 동기를 부여하여 학습에 흥미를 느끼게함으로써 소리지르기행동이 감소되었다. 이것으로 인하여 소리지르기행동에 거부감을 느껴 대상아동에게 가까이 다가가는 것을 꺼려했던 일반 아동들이 대상아동에게 관심을 보이기 시작했다. 이와 같은 결과는 자폐장애아동의 교수에 집착사물이 활동참여의 동기로 이용될 수 있다는 가능성을 보여주었다는 시사점을 지닌다고 할 수 있다(이제화 이소현, 2005; Baker, 2000; Baker et al. 1998). 또한 대상아동의 문제행동이 감소함으로써 일반 또래아동과의 관계가 좋아짐으로서 자연스럽게 대상아동의 사회성도 향상되었다.

이상의 내용을 바탕으로 본 연구는 자폐장애아동의 집착사물이 적응행동을 교수하기 위해 중재에 효과적으로 이용하였다는데 의의를 지닌다. 중재에 사용된 집착사물로 인하여 대상아동의 활동참여에 동기를 제공하였으며, 이때 자폐장애아동의 집착행동 발생률이 더 이상 증가하지 않고 오히려 감소되었다는 것은 지금까지 소거의 대상이었던 특정 사물이나 행동에 지나치게 집

착하는 자폐장애아동의 행동적 특성이 중재 프로그램에 효과적으로 활용될 수 있다는 것을 제시하고 있다(이제화 이소현, 2005; Charlop-Christy et al., 1998; Wolery et al., 1985).

VI. 결론 및 제언

본 논문의 결과와 논의를 바탕으로, 본 논문의 결론 및 향후 관련연구를 위한 몇 가지 제언을 제시하면 다음과 같다.

1. 결론

본 연구는 자폐장애아동을 대상으로 하여 집착사물의 활용이 자폐장애아동의 주의산만행동과 소리지르기행동에 미치는 영향을 알아보았다. 대상아동은 M 어린이집에 재원하고 있는 자폐장애아동으로 아동이 집착을 보이는 대상을 선정하여 그것을 이용한 학습활동을 실시하여 언어활동인 이야기나누기 시간에 주의산만행동과 소리지르기행동의 변화를 관찰하였다. 이에 나타난 결과는 직접관찰에 의해서 아동의 행동을 분석한 결론은 다음과 같다.

첫째, 집착사물을 활용한 활동은 아동의 주의산만행동을 감소시키는 것으로 밝혀졌다.

둘째, 집착사물을 활용한 활동은 아동의 소리지르기행동을 감소시키는 것으로 밝혀졌다.

따라서 집착사물을 활용한 중재는 자폐장애아동의 주의산만행동과 소리지르기행동의 감소에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 집착사물을 활용한 학습활동은 자폐장애아동의 활동참여의 동기를 부여함으로써 문제행동인 주의산만행동과 소리지르기행동을 감소시켜 의미 있는 활동이 이루어진 것으로 생각된다.

2. 제언

이와 같은 연구결과를 토대로 향후 관련연구를 위한 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 자폐장애아동을 대상으로 하여 집착사물을 활용한 활동을 언어영역인 이야기나누기 시간에만 실시하였지만, 앞으로는 탐구영역인 수, 표현영역인 미술활동, 음악활동 등 다양한 영역에서 실시함으로써 그 효과를 비교 분석해 볼 필요가 있을 것이다.

둘째, 자폐장애아동이 아닌 다른 장애유형의 아동들에게 선호하는 대상물을 활용하여 문자학습과 관련된 후속연구가 실시되기를 기대한다.

참 고 문 헌

- 구본권 (2002). **자폐유아 치료교육 사례**. 서울: 도서출판 범한.
- 김명식 (1988). **학급 경영상에서 본 아동의 문제행동 실태분석**. 미간행 석사학위논문. 부산대학교 교육대학원.
- 김미경 (1996). **음악활동이 자폐장애아동의 사회성 기능 증진에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 대학원.
- 김성애 (1989). **게임을 통한 고립아동의 사회성 훈련의 효과**. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 대학원.
- 김영태 (1995). **자폐아 언어 및 의사소통 발달특성**. 제2회 한국자폐 학술대회 **학술집** (pp. 3-27). 서울: 자폐학회.
- 김영태 (2002). **아동 언어장애의 진단 및 치료**. 서울: 학지사.
- 김옥련 (1983). **어린이의 이해와 지도**. 서울: 학지사.
- 김은주 (2002). **음악활동이 자폐아동의 동작모방 및 자리이탈 행동에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 우석대학교 교육대학원.
- 김태련 박량규 (1996). **아동기 자폐증 평정척도**. 서울: 특수교육.
- 김혜리 정명숙 박선미 박영신 이현진 공역 (2002). **자폐증과 아스퍼거 증후군 아동**. 서울: 시그마프레스.
- 남옥심 (2003) **환경중심 언어증재가 자폐성 아동의 의사소통의 기능에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 창원대학교 대학원.
- 문진선 (2005). **환경중심언어증재가 자폐장애아동의 자발적 발화와 반향어 산출에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 카톨릭대학교 교육대학원.
- 박계신 (1995). **게임훈련이 자폐성 아동의 사회성 발달에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 대학원.
- 박현정 (2001). **자기관리 기술이 자폐성 장애아동의 문제행동변화에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 대학원.

- 신명자 (2005). **전래등요 놀이 활동이 자폐성 아동의 문제행동개선에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원.
- 신혜진 (2002). **교육과정 수정과 자폐성 아동의 자리이탈 행동과의 기능적 관계**. 미간행 석사학위논문, 경인 교육대학교 교육대학원.
- 여문환 (2002). **자폐아동의 이해와 프로그램 적용**. 서울: 도서출판 양지.
- 우상수 (2002). **전정기능훈련이 자폐성 장애아동의 상동행동 개선에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 특수교육 대학원.
- 윤점룡 (1998). **발달장애학생 언어교육프로그램**. 경기도 안산: 국립특수교육원.
- 이상복 정대영 (1995). **정서장애아 행동치료교육 프로그램**. 경기도 안산: 국립특수교육원.
- 이상복 Luke Y. Tsai 김정일 (2002). **자폐성 영 유 아동의 조기증재**. 대구: 대구대학교출판부.
- 이소현 박은혜 (2006). **특수아동교육(제2판)**. 서울: 학지사.
- 이소현 (2003). **유아특수교육**. 서울: 학지사.
- 이소현 Odom, S. L. (1992). **자폐 및 기타 중도장애아의 사회적 상호행동과 상호행동간의 관계에 관한 일 연구**. **특수교육논총**, 8, 65-83.
- 이소현 박은혜 김영태 (2000). **단일대상연구**. 서울: 학지사.
- 이숙경 (1998). **동작치료가 자폐성 아동의 자기자극 행동에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 대학원.
- 이승희 (2006). **특수교육평가**. 서울: 학지사.
- 이연우 (2002). **동작훈련이 자폐성 아동의 상동행동에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 창원대학교 교육대학원.
- 이용승 이정희 (2000). **자폐증**. 서울: 학지사.
- 이제화 이소현 (2005). **자폐 아동의 집착사물을 이용한 게임중재가 또래 상호작용과 집착행동에 미치는 영향**. **정서 행동장애연구**, 21(3), 317-335.

- 이현이 (2003). **차별강화와 과잉교정이 자폐성 장애아동의 상동행동 감소에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원.
- 임용택 (2003). **접촉치료활동이 자폐성 장애유아의 사회적 상호작용에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 공주대학교 특수교육대학원.
- 임은희 (1998). **인간복지를 위한 뮤직테라피**. 서울: 흥익재.
- 장선아 (1996). **비장애아동의 환경 중재전략 사용이 장애아동의 사회적 언어에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 정보인 (1992). **행동수정을 통한 어린이 문제행동 지도**. 서울: 중앙적성 출판사.
- 정종순 (1997). **접촉놀이가 자폐성 장애유아의 사회적 상호작용에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 교육대학원.
- 조영자 (2003). 자해행동 지도사례. **제24회 정서장애아 및 학습장애아 교육연수자료**(pp. 92-95). 한국정서 학습장애아교육학회.
- 최병철 (2000). **음악치료학**. 서울: 학지사.
- 홍강의 (1993). 자폐장애-자폐장애의 본질과 개념변천에 관한 고찰. **소아 청소년 정신의학, 4**, 8-16.
- Ackerman, M., & Freethy, M. (1980). The use of music as a positive reinforecer to eliminate complaining behavior. *Journal of Music Therapy, 10*, 213-216.
- Baker, M. J. (2000). Incorporating the thematic ritualistic behaviors of children with autism into games : Increasing social play interactions with siblings. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(2), 66-84.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Baker, M. J, Koegel, R. L, & Koegel, L. K. (1998). Increasing the social behavior of young children with autism using their obsessive behaviors. *The Association for Person with Severe Handicaps*,

234), 300-308.

- Baumeister, A. A., & Forehand, P. (1973). Stereotyped Movements in mental defectives: I, Initial survey. *American Journal of Mental Deficiency, 66*, 849-852.
- Bay-Hintz, A. K., Peterson, R. F., & Quilitch, H. R. (1994). Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young child. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*, 436-446.
- Cater, C. M. (2001). Using choice with game play to increase language skills and interactive behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3*(3), 131-151.
- Charlop, M. H., Kurtz, P. F., & Casey, F. G. (1990). Using aberrant behaviors as reinforcers for autism children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23*(2), 163-181.
- Charlop-Christy, M. H., & Haymes, L. K. (1998). Using object obsession as token reinforcers for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*(3), 189-198.
- Courshesne, E. (1991). New evidence of cerebellar anbrainstemhypoplasia in autistic infants, children, and adolescents: The MR imaging study by Hashimoto and colleagues. *Journal of Autism and Developmental disorders, 25*, 19-22.
- Darch, C., Miller, A., & Shippen, P. (1999), Instructional classroom management: A Proactive model for managing student behavior. *Beyond Behavior, 9*(3), 12-16.
- Durand, V. M., & Carr, E. G. (1987). Social influences onself-stimulatory behavior and treatment application. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*, 119-132.
- Frith U., Soares I. & Wing L. (1993). Research into the earliest detectable

- sings of autism: what parents say. *Communication, 27(3)*, 17-18.
- Gast, D. L., & Wolery, M. (1987). Severe maladaptive behaviors. In M. E. Snell (Eds), *Systematic instruction of persons with severe handicaps*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Gillberg, C. (1990). Autism and Pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31*, 99-119
- Gray, C. (1998). Social stories 101. *The Morning News, 10(1)*, 2-6.
- Halle, J. M., Marshall, A. M., & Spradlin, J. M. (1979). Time delay: A technique to increase language use and facilitate generalization in retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*, 431-440.
- Howlin, P., & Moore, A. (1997). Diagnosis in autism: A survey of over 1200 patients. *Autism: The International Journal of Research and Practice, 1*, 135-162.
- Janney, R., & Snell, M. E. (2000). *Behavior support*. Baltimore: Brookes.
- Jolliffe, T., Landsdown, R., & Robinson, T. (1992). *Autism: A personal account*. London: The National Autistic Society.
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristic of emotional and behavioral disorders of children and youth (7th ed)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Koegel, R. I. M., & Covert, A. (1972). The relationship of self-stimulation to learn autism children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 5*, 381-387.
- LaGreca, A. M., & Mesibov, G. B. (1979). Mesibov, social skills intervention with learning disabled children: Selecting skills and implementing training. *Journal of Child Psychology, 8*, 234-241.
- Lagrow, S. J., & Repp, A. C. (1984). Stereotypic responding: A review of intervention research. *American Journal of Mental Deficiency, 88*

- Lotter, V. (1966). Epidemiology of autistic conditions in young children prevalence. *Social Psychiatry, 1*, 124-137
- Lovaas, O. L., Litrownik, A., & Mann, U. (1971). Response latencies to auditory stimuli in autistic children engaged in self-stimulatory behavior. *Behavior Research and Therapy, 9*, 39-49.
- Lovaas, O. I., Young, D. B., & Newsom, C. D. (1987). Childhood psychosis: Behavioral treatment. In B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of treatment of mental disabilities in childhood and adolescence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maria, J. P. (1992). **자폐장애아동: 부모와 전문가를 위한 지침서** -(이화여자대학교 언어청각임상센터, 역). 서울 이화여자대학교 출판부 (Original work published 1979).
- Meyer, L. H. & Evans, J. M. (1989). Nonaversive intervention for behavior problem. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Muller, J. (1999). *What Is Theraplay? How Can It Help My Child?* In the newsletter of the Theraplay Institute Winter 1999/2000.
- Mund, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1986). Defining the social deficits in autism: The contribution of nonverbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 27*, 657-669.
- O'Connor, K., & Braverman, L. (1997). *Play therapy theory and practice: Comparative presentation*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Odom, S., McConnell, R., McEvoy, M. A. (Eds.). (1992). *Social competence of young children with disabilities: Issue and strategies for intervention*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Oke, N. J., & Schreibman, L. (1990). Training social initiations to a high-functioning autistic child: Assessment of collateral behavior

- changes and generalization in a case study. *Journal of autism and Developmental Disorder, 20*, 479-497.
- Quill, A. (1995). *Teaching Children With Autism: Strategies to enhance communication*. New York: Delmar Publishers Inc.
- Ross, L. L., & Yu, D. (1998). Stereotyped behavior in developmentally delayed or autistic populations. *Behavior Modification, 22*, 321-335.
- Runco M. A., Charlop, M. H., & Schreibman, L. (1986). The occurrence of autistic children's self stimulation as a function of familiar versus unfamiliar stimulus conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 16*, 31-44
- Rutter M. (1966). Autism research: Prospects and priorities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 26*, 257-275.
- Rutter. M. (1965). *Medical aspects of the education of psychotic (autistic) children, some approaches to teaching autistic children*. Westen, Oxford: Pergamom Press.
- Schopler, E., Mesibov, G. B., & Hearsey, K. (1995). Structured teaching the TEACCH system. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 243-267). New York: Plenum.
- Simpson, R. L., & Myles, B. S. (1998). *Educating children and youth with autism: Strategies for effective practice*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Smith, B., Chung, M. C., Vostanis, P. (1994). The path to care in autism: is it better now? *Journal of Autism and Developmental Disorder, 24*, 55-564
- Strain, P. S., & Timm, M. A.(1974). An experimental analysis of social interaction between a behaviorally disordered preschool child and classroom peers, *Journal of Applied Behavior Analysis, 7*, 234-241
- Sugai, G., & White, W. J. (1986). Effect of using object self- stimulation

- as a reinforcer on the prevocational work rate of an autistic child. *Journal of autism and Developmental Disorders*, 26, 169-172.
- Volkmar, F. R. (1997). *Social development*, In D. Cohen & A. Donnellans (Eds), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 41-60). New York : John Wiley & Sons.
- Warren, S. F., & Rogers-Warren, A. K. (1985). Teaching functional language: An introduction. In S. F. Warren & A. K. Rogers-Warren (Eds.), *Teaching functional language* (pp. 3-23). Austin, TX: Pro-ed.
- Weber, R. C., & Thorpe, J. (1992). Teaching children with autism through task variation in physical education. *Exceptional Children*, 59(1), 77-86.
- Wing, L. (Ed.). (1976). *Early childhood autism*. Oxford: Pergamanon Press.
- Wolery., M, Baily, D. B., & Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedure of applied behavior analysis with exceptional students*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

부 록

<부록 1>

활동계획안 (1회기)

교구명	양파링 과자 봉지	날짜	07. 5. 21
활동명	이야기나누기(언어영역)	활동 형태	그룹활동 (4명)
활동목표	양파링을 명명하고 양파 그림카드와 낱말카드를 짝지을 수 있다.		
활동과정	활 동 내 용	시 량	활동 자료
도입	<ul style="list-style-type: none"> * 학습 분위기 조성 - 노래 부르기 -인사, 날짜, 요일 확인 및 출석 부르기 -활동목표 소개 	5분	사진, 이름카드 날짜판
전개	<ul style="list-style-type: none"> * 양파링 과자봉지가 들어있는 상자 아동에게 보여 주기 -이 안에 무엇이 들어 있을까요? -흔들어 볼까요? -같이 흔들어 보기/두들겨보기 * 아동 스스로 상자에서 꺼내 보도록 유도하기 -이것은 무엇일까요? -바스락거리는 소리 들려주기 -이것은 무엇일까요? (모방발화하기-양파링) * 양파 그림카드와 문자 카드 짝짓기 -양파 그림카드 찾기 -양파 낱말 명명하고 낱말카드 찾기 -양파 그림카드와 낱말카드 짝짓기 	20분	상자 양파그림 /낱말카드 양파링 과자봉지 낱말카드
정리	<ul style="list-style-type: none"> * 학습 내용정리 -양파 그림카드와 낱말카드 짝짓기 -양파/양파링 낱말 명명하기 -차시 예고 -마무리 인사하기 	5분	

활동계획안 (2회기)

교구명	새우깡 과자 봉지	날짜	07. 5. 23
활동명	이야기나누기(언어영역)	활동 형태	그룹활동 (4명)
활동목표	새우 그림카드와 문자카드를 짝 지을 수 있다.		
활동과정	활 동 내 용	시량	활동 자료
도입	<ul style="list-style-type: none"> * 학습 분위기 조성 - 노래 부르기 -인사, 날짜, 요일 확인 및 출석 부르기 -전시학습 복습 -활동목표 소개 	5분	사진, 이름카드 날짜판
전개	<ul style="list-style-type: none"> * 새우깡 과자봉지가 들어있는 상자 아동에게 보여 주기 -이 안에 무엇이 들어 있을까요? -흔들어 볼까요? -같이 흔들어보기/ 상자 두들겨 보기 * 아동 스스로 상자에서 꺼내 보도록 유도하기 -바스락거리는 소리 들려주기 -이것은 무엇일까요? (모방발화하기-새우깡) * 새우 그림카드와 문자카드 짝짓기 -새우 그림카드 찾기 -새우 그림카드와 문자카드 짝짓기 -새우 낱말 명명하기와 단어 찾기 	20분	상자 새우그림 /낱말카드
정리	<ul style="list-style-type: none"> *학습내용 정리 -새우 그림카드와 문자카드 짝짓기 -새우 낱말 카드 찾기, 명명하기 -차시 예고 -마무리 인사하기 	5분	

활동계획안 (3회기)

교구명	꼬깔콘 과자 봉지	날짜	07. 5. 25
활동명	이야기나누기(언어영역)	활동 형태	그룹활동 (4명)
활동목표	꼬깔콘 과자 이름의 낱말을 명명하고 찾을 수 있다.		
활동과정	활 동 내 용	시량	활동 자료
도입	<ul style="list-style-type: none"> * 학습 분위기 조성 - 노래 부르기 -인사, 날짜, 요일 확인 및 출석 부르기 -전시학습 복습 -활동목표 소개 	5분	사진, 이름카드 날짜판
전개	<ul style="list-style-type: none"> * 꼬깔콘 과자 봉지가 들어있는 상자 아동에게 보여주기 -이 안에 무엇이 들어 있을까요? -흔들어 볼까요? * 아동 스스로 상자에서 꺼내 보도록 유도하기 -바스락거리는 소리 들려주기 -이것은 무엇일까요? -손 넣어 만져보기 * 꼬깔콘 과자봉지 꺼내어 직접 보여주기 -이것은 무엇일까요? (모방발화하기-꼬깔콘) * 꼬깔콘 그림카드와 낱말카드 짝짓기 -꼬깔콘 낱말카드 찾기 -꼬깔콘 낱말 명명하고 찾기 -꼬깔콘 그림카드와 낱말카드 짝짓기 	20분	상자 꼬깔콘 낱말/그림 카드
정리	<ul style="list-style-type: none"> * 학습내용 정리 -꼬깔콘 그림카드와 낱말카드 짝짓기 -꼬깔콘 낱말 명명하기 -차시 예고 -마무리 인사하기 	5분	

활동계획안 (4회기)

교구명	포테이토칩 과자 봉지	날짜	07. 5. 28
활동명	이야기나누기(언어영역)	활동 형태	그룹활동 (4명)
활동목표	감자 낱말카드를 명명하고 찾을 수 있다.		
활동과정	활 동 내 용	시량	활동 자료
도입	<ul style="list-style-type: none"> * 학습 분위기 조성 - 노래 부르기 -인사, 날짜, 요일 확인 및 출석 부르기 -전시학습 복습 -활동목표 소개 	5분	사진, 이름카드 날짜판
전개	<ul style="list-style-type: none"> * 포테이토칩 과자봉지가 들어있는 상자 아동에게 보여주기 -이 안에 무엇이 들어 있을까요? -흔들어 볼까요? -귀 가까이에 대서 바스락거리는 소리 들려주기 -손을 넣어 만져보기 -이것은 무엇일까요? (모방발화하기-포테이토칩) * 감자 그림카드와 낱말카드 짝짓기 -감자/고구마 그림카드 찾기 -감자 낱말 명명하고 고구마 낱말카드와 분류 -감자 그림카드와 낱말카드 짝짓기 -감자 낱말카드 찾기 -포테이토칩 낱말 명명하기 찾기 	20분	상자 감자 실물 그림 카드/ 낱말카드
정리	<ul style="list-style-type: none"> * 학습내용 정리 -감자 그림카드와 낱말카드 짝짓기 -감자/ 포테이토칩 낱말 명명하기 -차시 예고 -마무리 인사하기 	5분	

활동계획안 (5회기)

교구명	고구마깡 과자 봉지	날짜	07.5.30
활동명	이야기나누기(언어영역)	활동 형태	그룹활동 (4명)
활동목표	감자와 고구마 낱말카드를 명명하고 찾을 수 있다.		
활동과정	활 동 내 용	시량	활동 자료
도입	<ul style="list-style-type: none"> * 학습 분위기 조성 - 노래 부르기 -인사, 날짜, 요일 확인 및 출석 부르기 -전시학습 복습 -활동목표 소개 	5분	사진, 이름카드 날짜판
전개	<ul style="list-style-type: none"> * 고구마깡 과자봉지가 들어있는 상자 아동에게 보여주기 -이 안에 무엇이 들어 있을까요? -흔들어 볼까요? -귀 가까이대서 바스락거리는 소리 들려주기 -손을 넣어 만져보기 -이것은 무엇일까요? (모방발화하기- 고구마깡) * 고구마 그림카드와 낱말카드 짝짓기 -감자/고구마 그림카드 찾기 -감자 낱말 명명하고 고구마 카드와 분류 -감자 그림카드와 낱말카드 짝짓기 -고구마 낱말카드 찾기 -포테이토칩 낱말 명명하기 찾기 	20분	상자 고구마 실물/그림 낱말카드
정리	<ul style="list-style-type: none"> * 학습내용 정리 -고구마/고구마깡 낱말 찾기, 명명하기 -차시 예고 -마무리 인사하기 	5분	

활동계획안 (6회기)

교구명	콘칩 과자 봉지	날짜	07. 5. 31
활동명	이야기나누기(언어영역)	활동 형태	그룹활동 (4명)
활동목표	옥수수 단어를 명명하고 찾을 수 있다.		
활동과정	활 동 내 용	시량	활동 자료
도입	<ul style="list-style-type: none"> * 학습 분위기 조성 - 노래 부르기 -인사, 날짜, 요일 확인 및 출석 부르기 -전시학습 복습 -활동목표 소개 	5분	사진, 이름카드 날짜판
전개	<ul style="list-style-type: none"> * 콘칩이 들어있는 상자 아동에게 보여주기 -이 안에 무엇이 들어 있을까요? -흔들어 볼까요? -귀 가까이에 대서 바스락거리는 소리 들려주기 -손을 넣어 만져보기 -이것은 무엇일까요? (모방발화하기-콘칩) * 옥수수 그림카드와 낱말카드 짝짓기 -콘칩 낱말 모방발화하기 -옥수수 그림카드 찾기 -옥수수 낱말 명명하고 찾기 -옥수수 그림카드와 낱말카드 짝짓기 	20분	상자 옥수수 사진/낱말 카드
정리	<ul style="list-style-type: none"> * 학습내용 정리 -옥수수 그림카드, 낱말 찾기, 명명하기 -콘칩 과자이름 명명하기 -차시 예고 -마무리 인사하기 	5분	

활동계획안 (7회기)

교구명	짱구 과자 봉지	날짜	07. 6. 1
활동명	이야기나누기(언어영역)	활동 형태	그룹활동 (4명)
활동목표	짱구 단어를 명명하고 찾을 수 있다.		
활동과정	활 동 내 용	시량	활동 자료
도입	<ul style="list-style-type: none"> * 학습 분위기 조성 - 노래 부르기 -인사, 날짜, 요일 확인 및 출석 부르기 -전시학습 복습 -활동목표 소개 	5분	사진, 이름카드 날짜판
전개	<ul style="list-style-type: none"> * 짱구가 들어있는 상자 아동에게 보여주기 -이 안에 무엇이 들어 있을까요? -흔들어 볼까요? -귀 가까이에 대서 바스락거리는 소리 들려주기 -손을 넣어 만져보기 -이것은 무엇일까요? (모방발화하기-짱구) * 짱구 그림카드와 낱말카드 짝짓기 -짱구 낱말 모방발화하기 -짱구 그림카드 찾기 -짱구 낱말 명명하고 찾기 -짱구 그림카드와 낱말카드 짝짓기 	20분	상자 짱구그림 /낱말카드
정리	<ul style="list-style-type: none"> * 학습내용 정리 -짱구 그림카드 낱말 찾기, 명명하기 -차시 예고 -마무리 인사하기 	5분	

활동계획안 (8회기)

교구명	오징어 땅콩볼 과자 봉지	날짜	07. 6. 05
활동명	이야기나누기(언어영역)	활동 형태	그룹활동 (4명)
활동목표	오징어, 땅콩 낱말을 명명하고 찾을 수 있다.		
활동과정	활 동 내 용	시량	활동 자료
도입	<ul style="list-style-type: none"> * 학습 분위기 조성 - 노래 부르기 -인사, 날짜, 요일 확인 및 출석 부르기 -전시학습 복습 -활동목표 소개 	5분	사진, 이름카드 날짜판
전개	<ul style="list-style-type: none"> * 오징어땅콩볼이 들어있는 상자 아동에게 보여주기 -이 안에 무엇이 들어 있을까요? -흔들어 볼까요? -귀 가까이에 대서 바스락거리는 소리 들려주기 -손을 넣어 만져보기 -이것은 무엇일까요? (모방말화하기-오징어/땅콩볼) * 오징어, 땅콩 그림카드와 낱말카드 짝짓기 -오징어/땅콩 낱말 모방말화하기 -오징어/땅콩 그림카드 찾기 -오징어/땅콩 낱말 명명하고 찾기 -오징어/땅콩 그림카드와 낱말카드 짝짓기 	20분	상자, 오징어, 땅콩그림/ 낱말카드
정리	<ul style="list-style-type: none"> * 학습내용 정리 -오징어/ 땅콩 그림카드 낱말 찾기, 명명하기 -차시 예고 -마무리 인사하기 	5분	

활동계획안 (9회기)

교구명	오감자 과자 봉지	날짜	07. 6. 18
활동명	이야기나누기(언어영역)	활동 형태	그룹활동 (4명)
활동목표	감자를 명명하고 찾을 수 있다.		
활동과정	활 동 내 용	시량	활동 자료
도입	<ul style="list-style-type: none"> * 학습 분위기 조성 - 노래 부르기 -인사, 날짜, 요일 확인 및 출석 부르기 -전시학습 복습 -활동목표 소개 	5분	사진, 이름카드 날짜판
전개	<ul style="list-style-type: none"> * 오감자가 들어있는 상자 아동에게 보여주기 -이 안에 무엇이 들어 있을까요? -흔들어 볼까요? -귀 가까이에 대서 바스락거리는 소리 들려주기 -손을 넣어 만져보기 -이것은 무엇일까요? (모방발화하기-오감자) * 감자, 그림카드와 낱말카드 짝짓기 -감자 낱말 모방발화하기 -감자 그림카드 찾기 -감자 낱말 명명하고 찾기 -감자 그림카드와 낱말 카드 짝짓기 	20분	상자 감자그림 /낱말카드
정리	<ul style="list-style-type: none"> * 학습내용 정리 -감자 그림카드 낱말 찾기, 명명하기 -차시 예고 -마무리 인사하기 	5분	

활동계획안 (10회기)

교구명	썬칩 과자 봉지	날짜	07. 6. 19
활동명	이야기나누기(언어영역)	활동 형태	그룹활동 (4명)
활동목표	썬칩을 명명하고 찾을 수 있다.		
활동과정	활 동 내 용	시량	활 동 자료
도입	<ul style="list-style-type: none"> * 학습 분위기 조성 - 노래 부르기 -인사, 날짜, 요일 확인 및 출석 부르기 -전시학습 복습 -활동목표 소개 	5분	사진, 이름카드 날짜판
전개	<ul style="list-style-type: none"> * 썬칩이 들어있는 상자 아동에게 보여주기 -이 안에 무엇이 들어 있을까요? -흔들어 볼까요? -귀 가까이 대서 바스락거리는 소리 들려주기 -손을 넣어 만져보기 -이것은 무엇일까요? (모방말화하기-썬칩) * 썬칩 그림카드와 날말카드 짝짓기 -썬칩 날말 모방말화하기 -썬칩 그림카드 찾기 -썬칩 날말 명명하고 찾기 -썬칩 그림카드와 날말카드 짝짓기 	20분	상자 썬칩그림 /날말카드
정리	<ul style="list-style-type: none"> * 학습내용 정리 -썬칩 그림카드 날말 찾기, 명명하기 -차시 예고 -마무리 인사하기 	5분	

활동계획안 (11회기)

교구명	오징어칩 과자 봉지	날짜	07. 6. 21
활동명	이야기나누기(언어영역)	활동 형태	그룹활동 (4명)
활동목표	오징어를 명명하고 찾을 수 있다.		
활동과정	활 동 내 용	시량	활동 자료
도입	<ul style="list-style-type: none"> * 학습 분위기 조성 - 노래 부르기 - 인사, 날짜, 요일 확인 및 출석 부르기 - 전시학습 복습 - 활동목표 소개 	5분	사진, 이름카드 날짜판
전개	<ul style="list-style-type: none"> * 오징어칩이 들어있는 상자 아동에게 보여주기 -이 안에 무엇이 들어 있을까요? -흔들어 볼까요? -귀 가까이에 대서 바스락거리는 소리 들려주기 -손을 넣어 만져보기 -이것은 무엇일까요? (모방발화하기-오징어칩) * 오징어 그림카드와 낱말카드 짝짓기 -오징어 낱말 모방발화하기 -오징어 그림카드 찾기 -오징어 낱말 명명하고 찾기 -오징어 그림카드와 낱말 카드 짝짓기 	20분	상자 오징어 그림/낱말 카드
정리	<ul style="list-style-type: none"> * 활동 목표 내용정리 -오징어그림카드 낱말 찾기, 명명하기 -차시 예고 -마무리 인사하기 	5분	

활동계획안 (12회기)

교구명	별집뿔자 과자 봉지	날짜	07. 6. 22
활동명	이야기나누기(언어영역)	활동 형태	그룹활동 (4명)
활동목표	별집 뿔자를 읽고 찾을 수 있다.		
활동과정	활 동 내 용	시량	활 동 자료
도입	<ul style="list-style-type: none"> * 학습 분위기 조성 - 노래 부르기 -인사, 날짜, 요일 확인 및 출석 부르기 -전시학습 복습 -활동목표 소개 	5분	사진, 이름카드 날짜판
전개	<ul style="list-style-type: none"> * 별집뿔자가 들어있는 상자 아동에게 보여주기 -이 안에 무엇이 들어 있을까요? -흔들어 볼까요? -귀 가까이에 대서 바스락거리는 소리 들려주기 -손을 넣어 만져보기 -이것은 무엇일까요? (모방발화하기-별집뿔자) * 별집뿔자 그림카드와 낱말카드 짝짓기 -별집뿔자 낱말 모방발화하기 -별집뿔자 그림카드 찾기 -별집뿔자 낱말 명명하고 찾기 -별집뿔자 그림카드와 낱말카드 짝짓기 	20분	상자 별집뿔자 그림/낱말 카드
정리	<ul style="list-style-type: none"> * 학습내용 정리 -별집뿔자 그림카드 낱말 찾기, 명명하기 -차시 예고 -마무리 인사하기 	5분	

활동계획안 (13회기)

교구명	오잉 과자 봉지	날짜	07. 6. 25
활동명	이야기나누기(언어영역)	활동 형태	그룹활동 (4명)
활동목표	오잉을 읽고 찾을 수 있다.		
활동과정	활 동 내 용	시량	활동 자료
도입	<ul style="list-style-type: none"> * 학습 분위기 조성 - 노래 부르기 -인사, 날짜, 요일 확인 및 출석 부르기 -전시학습 복습 -활동목표 소개 	5분	사진, 이름카드 날짜판
전개	<ul style="list-style-type: none"> * 오잉이 들어있는 상자 아동에게 보여주기 -이 안에 무엇이 들어 있을까요? -흔들어 볼까요? -귀 가까이 대서 바스락거리는 소리 들려주기 -손을 넣어 만져보기 -이것은 무엇일까요? (모방발화하기-오잉) * 오잉 그림카드와 날말카드 짝짓기 -오잉 날말 모방발화하기 -오잉 그림카드 찾기 -오잉 날말 명명하고 찾기 -오잉 그림카드와 날말카드 짝짓기 	20분	상자 오잉그림/ 날말카드
정리	<ul style="list-style-type: none"> * 학습내용 정리 -오잉 그림카드 날말 찾기, 명명하기 -차시 예고 -마무리 인사하기 	5분	

활동계획안 (14회기)

교구명	치토스 과자 봉지	날짜	07. 6. 26
활동명	이야기나누기(언어영역)	활동 형태	그룹활동 (4명)
활동목표	치토스 과자이름을 읽고 찾을 수 있다.		
활동과정	활 동 내 용	시량	활동 자료
도입	<ul style="list-style-type: none"> * 학습 분위기 조성 - 노래 부르기 -인사, 날짜, 요일 확인 및 출석 부르기 -전시학습 복습 -활동목표 소개 	5분	사진, 이름카드 날짜판
전개	<ul style="list-style-type: none"> * 들어 있는 상자를 아동에게 보여준다. -이 안에 무엇이 들어 있을까요? -흔들어 볼까요? -귀 가까이에 대서 바스락거리는 소리 들려주기 -손을 넣어 만져보기 -이것은 무엇일까요? (모방발화 하기-치토스) * 치토스 그림카드와 낱말카드 짝짓기. -치토스 낱말 모방발화하기 -치토스 그림카드, 낱말카드 찾기 -치토스 낱말 명명하고 찾기 -치토스 그림카드와 낱말 카드 짝짓기 	20분	상자 치토스 그림/낱말 카드
정리	<ul style="list-style-type: none"> * 학습내용 정리 -치토스 그림카드 낱말 찾기, 명명하기 -차시 예고 -마무리 인사하기 	5분	

<부록 2>

행동관찰기록표

관찰날짜	년 월 일			
관찰시간	시 분 ~ 시 분			
대상아동				
관찰자				
관찰장소	노랑반 교실			
관찰장면	이야기나누기 시간			
관찰행동	조작적 정의	주의산만	이야기나누기 시간 중에 교사에게 집중하지 않고 10초 이상 다른 장소, 사람, 또는 사물을 쳐다본다.	
		소리지르기	이야기나누기 시간 중에 수업을 방해할 정도로 큰 소리를 지른다.	
관찰시간	관찰행동 발생		합계	
	주의산만	소리지르기	주의산만	소리지르기
30분				
비 고:				

저작물 이용 허락서

학 과	특수교육	학 번	20058008	과 정	석사
성 명	한글: 박 명 희 한문: 朴 明 姬 영문: Myunghee Park				
주 소	광주광역시 남구 진월동 삼익세라믹 2차 202동 1601호				
연락처	019-9759-8563 E-MAIL : imheehee910 @hanmail.net				
논문제목	한글: 집착사물 활용이 자폐장애아동의 문제행동 감소에 미치는 효과 영문: Effects of Using Preoccupied Objects on Decreasing Problem Behaviors of a Child with Autistic Disorder				

본인이 저작한 위의 저작물에 대하여 다음과 같은 조건 아래 조선대학교가 저작물을 이용할 수 있도록 허락하고 동의합니다.

- 다 음 -

1. 저작물의 DB구축 및 인터넷을 포함한 정보통신망에의 공개를 위한 저작물의 복제, 기억 장치에의 저장, 전송 등을 허락함.
2. 위의 목적을 위하여 필요한 범위 내에서의 편집·형식상의 변경을 허락함. 다만, 저작물의 내용변경은 금지함.
3. 배포·전송된 저작물의 영리적 목적을 위한 복제, 저장, 전송 등은 금지함.
4. 저작물에 대한 이용기간은 5년으로 하고, 기간 종료 3개월 이내에 별도의 의사 표시가 없을 경우에는 저작물의 이용 기간을 계속 연장함.
5. 해당 저작물의 저작권을 타인에게 양도하거나 또는 출판을 허락하였을 경우에는 1개월 이내에 대학에 이를 통보함.
6. 조선대학교는 저작물의 이용허락 이후 해당 저작물로 인하여 발생하는 타인에 의한 권리 침해에 대하여 일체의 법적 책임을 지지 않음.
7. 소속대학의 협정기관에 저작물의 제공 및 인터넷 등 정보통신망을 이용한 저작물의 전송·출력을 허락함.

2008 년 2 월

저작자 : 박 명 희 (인)

조선대학교 총장 귀하