creative commons

COMMONS DEED

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

dCollection

[UCI]I804:24011-200000241239

2011년 2월
교육학석사(특수교육)학위논문

아스퍼거장애관련 국내연구 동향분석:
1998년부터 2010년까지를 중심으로

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

김 은 실

아스퍼거장애관련 국내연구 동향분석:
1998년부터 2010년까지를 중심으로

An Analysis of Trends in Domestic Research
Related to Asperger's Disorder:
Focusing on the Period from 1998 to 2010

2011년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

김 은 실

아스퍼거장애관련 국내연구 동향분석:
1998년부터 2010년까지를 중심으로

지도교수 이 승 희

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함

2010년 10월

조선대학교 대학원

특수교육전공

김 은 실

김은실의 교육학 석사 학위논문을 인준함

심사위원장	조선대학교 교수	허 유 성 (인)
심 사 위 원	조선대학교 교수	김 정 연 (인)
심 사 위 원	조선대학교 교수	이 승 희 (인)

2010년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

표목차 ····· iii
그림목차 ····· iv
ABSTRACT ····· v

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구문제 ····· 3
3. 용어의 정의 ····· 3

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 4
1. 아스퍼거장애의 개념 ····· 4
2. 아스퍼거장애 아동의 특성 ····· 6
3. 아스퍼거장애 아동의 행동적 중재 ····· 12
4. 아스퍼거장애 아동의 교육적 중재 ····· 16
5. 관련선행연구 고찰 ····· 21

Ⅲ. 연구방법 ····· 23
1. 분석대상 ····· 23
2. 분석도구 ····· 23
3. 분석절차 ····· 25
4. 자료분석 ····· 25

Ⅳ. 연구결과 ····· 26
1. 학술지별 연구논문 분석 ····· 26
2. 연도별 연구논문 분석 ····· 29

3. 연구대상별 연구논문 분석 ····· 31
4. 연구유형별 연구논문 분석 ····· 35
5. 연구주제별 연구논문 분석 ····· 37

Ⅴ. 논의 ····· 41
1. 학술지별 연구동향 ····· 41
2. 연도별 연구동향 ····· 41
3. 연구대상별 연구동향 ····· 42
4. 연구유형별 연구동향 ····· 43
5. 연구주제별 연구동향 ····· 43

Ⅵ. 결론 및 제언 ····· 45
1. 결론 ····· 45
2. 제언 ····· 46

참고문헌 ····· 48

부 록 ····· 57
<부록 1> 분석대상 논문 ····· 58
<부록 2> 분석표 ····· 61

표 목 차

<표 Ⅱ-1> DSM-Ⅵ-TR의 아스퍼거장애 진단기준 ····· 5
<표 Ⅲ-1> 연구대상별 연구내용 ····· 24
<표 Ⅲ-2> 연구주제별 연구내용 ····· 25
<표 Ⅳ-1> 학술지별 연구논문 분석결과 ····· 26
<표 Ⅳ-2> 연도별 연구논문 분석결과 ····· 29
<표 Ⅳ-3> 대상유형별 연구논문 분석결과 ····· 31
<표 Ⅳ-4> 대상아동의 연령별 연구논문 분석결과 ····· 34
<표 Ⅳ-5> 연구유형별 연구논문 분석결과 ····· 36
<표 Ⅳ-6> 연구주제별 연구논문 분석결과 ····· 38

그 림 목 차

<그림 Ⅳ-1> 학술지별 연구논문 분석결과 ····· 27
<그림 Ⅳ-2> 학술지별 연구논문 분석결과 ····· 28
<그림 Ⅳ-3> 연도별 연구논문 분석결과 ····· 30
<그림 Ⅳ-4> 연도별 연구논문 분석결과 ····· 30
<그림 Ⅳ-5> 대상유형별 연구논문 분석결과 ····· 32
<그림 Ⅳ-6> 대상유형별 연구논문 분석결과 ····· 33
<그림 Ⅳ-7> 대상아동의 연령별 연구논문 분석결과 ····· 34
<그림 Ⅳ-8> 대상아동의 연령별 연구논문 분석결과 ····· 35
<그림 Ⅳ-9> 연구유형별 연구논문 분석결과 ····· 36
<그림 Ⅳ-10> 연구유형별 연구논문 분석결과 ····· 37
<그림 Ⅳ-11> 연구주제별 연구논문 분석결과 ····· 39
<그림 Ⅳ-12> 연구주제별 연구논문 분석결과 ····· 40

ABSTRACT

An Analysis of Trends in Domestic Research Related to Asperger's Disorder: Focusing on the Period from 1998 to 2010

Kim Eun Sil
Advisor: Seunghee Lee, Ph.D.
Major in Special Education
Graduate School of Education, Chosun University

This study analyses the thesis from academic journal related to do mestic Asperger's Disorder from 1998 to 2010. This study provides t he basic material for research of Asperger's Disorder and direction r elated with the research of Asperger's Disorder.

About examination of research trend by each academic journal, the number of research from professional academic journal of special education and that of medicine, psychology, and treatment do not have a big difference. It means that activating research for Asperger's Disorder does not fulfill in the special education. Therefore, interest and research are necessary to fulfill the educational demand of child of Asperger's Disorder.

About examination of research trend for year, it began in 1998, and many researches are performed after 2008. It means the research of Asperger's Disorder is more actively performed at recent

times than that of past. Therefore, interest for Asperger's Disorder is increasing, and it continues to the possibility of performance about many researches.

Following examination of research trend by research object is on the next. For the first, the research thesis for child is the main part of research trend by the type of object. This means child is the only object of interest for Asperger's Disorder. However, special education must focus on not only the mediation for overcome or deletion of functional limit of disorder child but also effective improvement of surrounding environment. Therefore, the research for parents, teacher, and peer should be performed, too. Next, researches for the age after 5 are performed for research trend by the age of object. Although early education for the age before 5 is opportunity to obtain the similar experience to that of normal child, research for this fact is not enough. Therefore, the research of many infants and children must be actively performed to achieve early education.

About examination of research trend by the type of research, investigation research is never performed. This means that research for the person directly involved on disorder is only focused, but the research for surrounding environment of child is not enough. Family, teacher, and friend, who gives many influences to Asperger's Disorder child, are resouces of many informations about Asperger's Disorder child. With active application of resources, a meaningful research is necessary to collect useful information.

Following examination of research trend by the research subject is on the next, For the first, the research for social flaw about Asperger's Disorder child is performed with many interests from the research through mediation. Many Asperger's Disorder children have

not only problem of sociality but also the difficulty of studying, and then the research about educational mediation with studying strategy also must be actively performed. Next, characteristic research for recognition and communication is main part of the research about characteristic. This means that Asperger's Disorder child has the lack of cognition abilities such as self-recognition, self-decision, and self-order although he has normal intellectual ability. Functional part seems to be normal, but the research considered difference acceptation in quality and expression language is performed.

Henceforth, follow-up study will collect the information about Asperger's Disorder child and other disorder child through people around child, and study will consider social validity. Also, many of researches focused on using structural activity program, or these had uniformly designed environment and research plan. Follow-up study from more various levels is necessary.

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

아스퍼거장애는 전반적 발달장애의 한 유형으로서, 1944년 오스트리아의 의사 Hans Asperger가 “아동기 자폐적 정신병리” 상태인 4명의 아동들에 대해 보고한 이후 증상(syndrome)으로 인식되었다. 이에 대한 연구는 80년대 까지는 매우 제한적이었으나, Wing(1981)이 34명의 아스퍼거장애 사례를 공식적으로 보고한 후 DSM-IV(APA, 1994)와 ICD-10(WHO, 1993)에 이 장애명이 등장하면서 관심과 연구가 증가되었다(이경숙, 홍정은, 2002).

아스퍼거장애는 자폐장애에 비하여 언어기능이 뛰어나고 인지능력이 상대적으로 우수하며 상대적으로 운동기능이 둔한 특성을 가진 것으로 보고되었다. 따라서 자폐장애에 비해 뚜렷하지 않은 장애특성들로 인하여 아스퍼거장애가 조기발견이 어려운 경향이 있다(Volkmar & Cohen, 1991). 조기 발견의 실패로 인하여 특별한 장애로 인식되지 않아 낮은 연령에서 특수교육 대상자로 인식되기 어려운 경향이 있고 이러한 인식의 부재는 학교교육 장면에서 특별한 중재 없이 방치되기도 한다. 그 결과 그들은 장애 진단을 받지 못하고 일반학교에 진학하는 경우가 많다. 학교현장에서도 아직 아스퍼거장애에 대한 일반교사들의 인식이 부족한 상태이며, 그들을 자폐장애아동으로 보거나 이상한 아이로 보는 경향이 많다. 또한, 특수교사 조차도 아스퍼거장애에 대한 전문적인 진단기준이 명확하지 않기 때문에 이를 구분하지 못하는 경우가 발생하기도 한다. 따라서 아스퍼거장애 아동들의 교육적 배치와 혜택을 위해서 자폐장애아동과의 명확한 구분이 필요하며 활발한 연구 활동을 통해 이들을 진단할 명확한 진단기준이 명시되어야 할 것이다.

더불어, 최근 국내외를 막론하고 특수교육에 있어서의 큰 변화는 완전 통합(full inclusion)의 확산이다(박승희, 2003). 이러한 맥락에 따라 다양한 유

형의 장애학생이 일반학교에 진학하게 되었고 자폐장애 진단을 받은 많은 아스퍼거장애 아동이 일반학교에서 교육받는 것이 보편화되었다. 또한, 아스퍼거장애 학생이 특수교사가 배치되지 않은 중등학교에 진학하게 되면 담임교사의 감독 없이 지내는 시간이 증가되어 최근의 사회병리 현상 중의 하나로 알려져 있는 집단 괴롭힘의 대상이 될 수 있다는 데서 그 심각함이 더 해진다(윤현숙, 곽금숙, 2005). 따라서 이를 해결하기 위한 학교장면에서의 중재가 시급하다 하겠다. 교실에서 일어나는 괴롭힘 현상도 교실장면을 재구조화하여 중재하고, 교사들과 또래 학생들의 인식을 변화시킨다면 그들의 학교적응에 도움을 줄 수 있을 것이다.

위와 같은 극단적인 문제뿐만 아니라 실제 학교현장에서 아스퍼거장애 아동들은 의사소통의 문제, 사회적 상호작용의 질적 결함 등에서 많은 어려움을 보이고 있다. 따라서 이러한 문제점을 극복하기 위해서는 사회적 상호작용, 의사소통, 정서조절과 관련하여 다양한 프로그램을 개발하는 것이 필요하다(윤치연, 최성욱, 2009). 개발된 프로그램을 학교현장에서 매뉴얼로 만들어 비치해 두고 사용한다면 특수교사 뿐만 아니라 통합학교에서의 일반교사에게도 그 활용도가 높을 것이다. 특히, 아스퍼거장애 관련 부분은 연구가 활발하지 않아 일선 교육현장에서 필요한 자료를 개발하는 데 도움을 줄 수 있는 연구가 요구된다.

그러나 국내에서 아스퍼거장애 관련 연구는 90년대 후반을 기점으로 시작되었으며 2008년부터는 눈에 띄게 활발한 연구가 이루어지고 있다. 이와 같은 흐름 속에서 아스퍼거장애 관련 연구가 2008년부터 점차 늘어나고 있으나 아스퍼거장애와 관련된 전반적인 연구를 분석한 국내논문은 1997년부터 2007년까지 연구된 국내·외 논문을 분석한 윤치연과 최성욱(2009)의 연구 1편에 그치고 있다. 또한 윤치연과 최성욱(2009)의 연구는 학위논문, 문헌고찰 및 비교연구를 제외한 실험연구와 질적연구를 분석대상으로 한정함으로써 아스퍼거장애와 관련된 국내논문이 5편에 불과하여 국내 아스퍼거장애 관련 논문들의 연구동향으로 일반화시키기에는 많은 어려움이 따른다. 따라서 아스퍼거장애에 관련된 국내연구를 분석한 논문이 필요한 시점이라 하겠다.

이에 본 연구에서는 1998년을 시작으로 2010년 8월까지의 국내 아스퍼

거장애 관련 학술지 논문을 대상으로 연구동향을 분석해 봄으로써 아스퍼거장애 관련연구를 위한 기초자료를 제공하고 앞으로 아스퍼거장애 관련 연구에 대한 방향을 제시하고자 한다.

2. 연구문제

이상과 같은 연구의 필요성 및 목적에 근거하여 본 연구는 다음과 같은 연구문제를 가지고 수행되었다.

첫째, 국내학술지 논문의 학술지별 연구동향은 어떠한가?

둘째, 국내학술지 논문의 연도별 연구동향은 어떠한가?

셋째, 국내학술지 논문의 연구대상별 연구동향은 어떠한가?

넷째, 국내학술지 논문의 연구유형별 연구동향은 어떠한가?

다섯째, 국내학술지 논문의 연구주제별 연구동향은 어떠한가?

3. 용어의 정의

①자폐성장애

DSM-Ⅳ-TR(APA, 2000)에 의하면 자폐성장애는 사회적 상호작용과 의사소통의 질적 결함, 제한적 · 반복적 · 상동적인 행동, 관심, 활동의 특성을 보이며, 3세 전에 나타난다고 정의하고 있다. 또한 한국특수교육학회(2008)에 의하면 자폐성장애는 자폐라도 불리며, 3세 전에 나타나는 발달장애로 알려져 있다.

②아스퍼거장애

DSM-Ⅳ-TR(APA, 2000)에 의하면 심각한 언어발달상의 지체가 없으며, 소아기에 인지발달이나 나이에 맞는 자기보호기술 및 적응행동의 발달, 환경에 대한 호기심의 발달에서 심한 지체는 없다. 그러나 사회적 상호작용과 의사소통의 질적 결함을 보이며, 상동적 행동 특성을 보인다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 아스퍼거장애의 개념

1) 아스퍼거장애 정의

Leo Kanner(1943)는 타인과의 정서적인 접촉의 어려움과 환경변화에 저항하는 강박적인 특성 그리고 의사소통의 어려움을 보이는 장애를 자폐장애라고 명명하였다(Frith, 1991; 김주형, 2007에서 재인용).

Asperger(1944)는 1944년에 발표한 박사논문에서 인지와 구어가 적절함에도 불구하고 사회적 상호작용에 어려움을 보이는 4명의 소년에 대해 논의하였는데 1911년 스위스의 정신과 의사인 Euges Bleuler가 정신분열증(schizophrenia) 증상 가운데 자신만의 세계에 빠져 있는 사고특성을 기술하기 위하여 사용한 자폐증(autism)이라는 용어를 빌려 '자폐성 정신병질(Autistic Psychopathy)'이라고 하였다(Klin, McPartland, & Volkmar, 2005).

아스퍼거장애(Asperger's disorder)의 특성을 발표하고 '아스퍼거 장애'라는 명칭을 사용한 최초의 사람은 Lorna Wing(1981)이었다. Lorna Wing(1981)은 자폐적 특성을 지니지만 연령이 증가하면서 유창한 말을 하게 되고 타인과 사귀려는 욕구가 있는 아동이 있다는 것에 주목하였다. 아스퍼거장애의 주요 임상적 형태를 타인에 대한 공감부족, 순진함, 비전형적, 한쪽 방향에서의 상호관계 형성, 일정한 주제에 대한 몰두, 현학적이고 반복적인 언어를 가지고 있으나 빈약한 비언어적 의사소통패턴, 우정이 없거나 약간 있으며 어설프고 통합되지 않는 운동과 묘한 자세 등의 특징을 발견하였고 아스퍼거가 기술한 아동들과 유사하다고 판단하여 이를 아스퍼거장애라고 명

명하였다(Burgoine & Wing, 1983).

2)아스퍼거장애의 진단기준

아스퍼거장애 진단을 내리려면 자폐장애와 유사한 사회적 상호작용의 질적 손상과 제한적·반복적·상동적인 행동이나 관심 및 활동을 보이지만 자폐장애와는 달리 언어발달에서 임상적으로 유의미한 지연이나 일탈은 보이지 않고, 인지발달에서도 임상적으로 유의미한 지연이 없어야 한다. 이러한 아스퍼거장애는 DSM-IV(APA, 1994)에서 전반적인 발달장애의 하위유형으로 처음 포함되었으며 현재 DSM-IV-TR(APA, 2000)은 아래와 같은 진단준거를 제시하고 있다.

<표 Ⅱ-1> DSM-IV-TR의 아스퍼거장애 진단기준

A. 사회적 상호작용의 질적인 손상이 다음 중 적어도 2개 항목에서 나타난다. (1) 사회적 상호작용을 조절하기 위한 눈 맞춤, 얼굴표정, 몸자세, 몸짓과 같은 다양한 비언어적 행동의 사용이 현저한 손상이 있다. (2) 발달수준에 적합한 또래관계를 형성하지 못한다. (3) 자발적으로 다른 사람들과 기쁨, 관심, 성취를 공유하지 못한다. (예: 관심의 대상을 보여주거나 가져오거나 가리키지 못함.) (4) 사회적 또는 정서적 상호 교류가 결여되어 있다. B. 제한적이고 반복적인 상동적인 행동, 관심 및 활동이 다음 중 적어도 1개 항목에서 나타난다. (1) 강도나 초점에서 비정상적인 한 가지 이상의 상동적이고 제한적인 관심에 집착한다. (2) 특정한 비기능적인 일상활동이나 의식에 고집스럽게 매달린다. (3) 상동적이고 반복적인 동작성 매너리즘(예: 손이나 손가락을 퍼덕거리거나 비꼬기, 또는 복잡한 전신동작)을 보인다. (4) 대상의 부분에 지속적으로 집착한다. C. 장애가 사회적, 직업적, 또는 다른 중요한 기능 영역에서 임상적으로 유의미한 손상을 초래한다. D. 임상적으로 유의미한 일반적 언어 지연은 없다.(예: 2세까지 단단어가 사용되고 3세까지는 의사소통적인 구가 사용된다.) E. 인지적 발달 또는 연령에 적절한 자조기술, 적응행동(사회적 상호작용과는 다른) 및 환경에 대한 호기심의 발달에 임상적으로 유의미한 지연이 없다. F. 다른 특전 전반적인 발달장애나 정신분열증의 준거에 맞지 않는다.

2. 아스퍼거장애 아동의 특성

1) 인지적 특성

DSM-Ⅳ-TR(APA, 2000)이 제시하는 아스퍼거장애 진단기준에서는 평균적인 인지와 언어발달을 보일 경우에만 아스퍼거장애로 진단할 것을 규정하고 있다. 또한 이들을 정의하는 특성 중 하나는 평균에서 평균 이상의 지능지수를 보인다는 것이다. 하지만 이러한 진단의 핵심에도 불구하고 아스퍼거장애로 진단받은 학생들의 인지적 능력에 대해서는 많은 연구가 이루어지지 않았다(김주형, 2007). 그리고 아스퍼거장애 학생의 미세한 차이를 검증해 낼 수 있는 검사도구도 아직 개발되어 있지 않다(김경민, 2006). 그 결과 지적 능력을 그들이 구사하는 단어나 지식으로 판단하는 경향이 있다. 또한, 아스퍼거장애 학생은 지능검사에서 전체 지능은 평균이거나 평균 이상이라 하더라도 소검사에서 불균형한 양상을 보이는 경우가 많다. 이를 구체적으로 살펴보면, 단어 의미나 단편적인 지식, 산수 그리고 블록 쌓기 등 사실이나 지식을 필요로 하는 검사에서는 상대적으로 우수하지만 이해나 차례 맞추기, 모양 맞추기 등에서 상대적으로 취약하게 나타난다(Carpentieri & Morgan, 1994). 따라서 지능검사의 단순한 수치보다는 양상에 초점을 맞추어 아동의 지적 능력을 판단하는 것이 중요하다(최성욱, 2008).

아스퍼거장애 학생들의 중요한 지적 특성 중 하나가 뛰어난 기억력이다. 기억들은 주로 눈에 보이듯이 선명한데 주로 사람보다는 사물에 관련되어 있고, 특정 책의 페이지 전부를 기억하기도 한다. 이런 직관적이고 사진과 같은 기억력은 아스퍼거장애 학생의 강점이기도 하다. 뛰어난 시각적인 기억력으로 인해 읽기나 맞춤법, 숫자 등에 아주 탁월한 능력을 보이거나 과독증(hyperlexia) 성향이 보이기도 하지만 그것을 이해하는 능력은 상당히 떨어진다(Tirosh and Canby, 1993; 김주형, 2007에서 재인용).

대부분의 아스퍼거장애 학생들은 학년이 올라갈수록 학업에 어려움을 겪게 된다. 학령기 전이나 저학년이었을 때는 장애로 인식되지 않고 이들이 아

동기 때 흔히 나타내 보이는 ADHD 증상(Kirby, 2004)때문에 다소 산만한 아동으로만 인식된다. 그러나 고학년이나 중등교육을 받게 되는 시기가 되면서 학업성취에도 문제가 나타나기 시작한다. 이들은 특히 추상적이고 추론과 문제해결을 요구하는 과제를 수행하기 힘들어한다(Dwork, 2005; Myles & Simpson, 2001; Safran, 2002). 이러한 아스퍼거장애 학생들의 학습문제는 사회성 및 의사소통 결손, 국한된 관심분야, 경직된 사고방식, 낮은 문제해결 기술, 정보의 조직화나 일반화 문제, 추론의 문제와 관련되어 있다(Bauer, 2000; Forder, 1997; Frith, 1991; Marks et al., 2000).

최근에 아스퍼거장애는 여러 인지적인 결함과 관련이 있다는 논의가 있는데, 주로 마음읽기의 어려움과 중앙응집으로 설명하고 있다(김미경 외, 2007). 마음읽기의 부족은 다른 사람의 입장에서 이해하지 못하는 것을 말하며 사회적인 의사소통의 결함을 설명한다. 아스퍼거장애 학생은 특징적이고 지엽적인 것에 대한 판단은 빠르지만 전체를 통합하지 못하고 부분으로 지각하는 특성을 보이는데, 이는 정보를 통합하는 데에 어려움이 있고, 이를 중앙응집으로 설명하고 있다(김미경 외, 2007). 아스퍼거장애에 관한 임상 보고들은 어떤 자극의 전체보다는 부분에 집착하는 경향이 있다고 한다. 이러한 특징은 통합적으로 설명하지 못하고 세부 단어나 부분적인 특성만을 인지하여 표현하는 아스퍼거장애 학생의 특성도 설명해 준다(최성욱, 2008).

2) 언어적 특성

아스퍼거장애 아동은 평균적인 언어발달의 경향을 보이며 이것은 자폐장애와 구분되는 기준이기도 하다(Bauer, 2000; Eisenmajer, 1996; Klin & Volkmar, 1995). 정상적인 언어발달을 보였더라도 화용능력에서 결함을 나타낸다. 먼저 대화가 불가능한 자폐장애 아동과 달리 아스퍼거장애 아동은 대화는 가능하지만 상호 의사소통이 목적이 아니라 자신의 관심사에 관련된 주제만을 가지고 일방적으로 자기중심적인 대화를 이끌어가고 같은 내용을 단순 반복하는 경향이 있기 때문에 상대방에게 효과적으로 정보를 전달하는데 어려움이 있다(Kirby, 2004; Klin, 1994; Klin & Volkmar, 1995). 이들

은 연령의 증가와 더불어 언어가 발달하지만 대화능력이 언어발달과 함께 부수적으로 발달한다는 증거는 없다(Tager-Flusberg, 2001). 다음으로 아스퍼거장애 아동은 듣는 사람이 말을 하고 싶어 하는 의도나, 주제를 바꾸고 싶어 하는 타인의 심정을 파악하지 못한다. 또한 다른 사람이 무례하다고 생각하는 것을 말로 해버리거나 낯선 사람에게 사적인 질문을 서슴없이 하기도 하며 상대방이 어떻게 생각할지 고려하지 않고 그들이 가지고 있는 약점을 말해 버리기도 한다(Jackson, 2002).

사회적 상호작용에서 언어의 사용 못지않게 비언어적 의사소통 전략은 중요한 역할을 한다. 그러나 문자와 말의 표면적 의미에 집착하는 아스퍼거장애 아동들은 상대방의 말에 포함되어 있는 비언어적 단서를 해석하지 못하는 문제점을 지닌다. 예를 들면 Jackson(2002)와 Shore(2004)는 자서전에서 사람들의 표정을 읽는 것이 힘들고 상대방의 말을 듣고 있는 동안 눈썹이 오르락내리락 하는 것, 눈이 커졌다 작아졌다 하는 것 등과 같은 표정이 의미하는 것이 무엇인지 이해하기 힘들고 눈이나 입 모양 같은 것들에 주의를 기울이다가 들은 내용을 잊어버리기도 한다고 하는 부분에서 비언어적 의사소통의 어려움을 짐작할 수 있다(김경민, 2006).

화용론적 측면 외에도 아스퍼거장애 아동은 음운적인 부분이나 의미적인 부분에서도 문제를 가지고 있다. 먼저 음운론에서 보이는 가장 두드러진 문제점은 억양이다. 어떤 단어를 강조하거나 감정을 표현하기 위해서 음조와 억양을 바꾸지만 아스퍼거장애 아동은 대화에서도 단조롭고 경직된 억양으로 일관하며 상황에 맞추어 적절한 크기의 목소리로 대화하지 못한다(Klin & Volkmar, 1995). 다음으로 의미론에서 보이는 문제점은 높은 수준의 어휘를 사용하는 아동이더라도 은유나 비유, 숙어, 상징을 이해하고 사용하는 데 어려움을 보이며 글자 그대로 이해하고 특히 추상적인 개념을 이해하는 등의 어려움을 가지고 있다(이상연, 조장래 역, 2006).

3) 사회적 특성

아스퍼거장애 학생이 가진 가장 두드러진 특성은 언어적, 인지적 능력에

비해 사회적 능력이 지체되어 있다는 것이다(Myles, 2005; Wing, 1981; 김경민, 2006에서 재인용). 따라서 아스퍼거장애의 진단기준 가운데 가장 핵심적인 것은 사회적 손상이다. 사회적 손상은 타인과의 관계 형성, 감정의 관리 의사소통, 대화 등과 같이 삶의 전반적인 영역에 영향을 미친다. 비록 그들이 사회적 상호작용을 시도한다고 할지라도 그 시도는 효과적이지 못하다(Forder, 1997). 이런 사회적 행동장애는 사회 속에서 살아가야 하는 아스퍼거장애 학생들에게 큰 장애물이 된다(장은정, 2008).

아스퍼거장애 학생들은 비구어적 단서나 사회적 단서를 이해하는 데 어려움을 겪으며 다른 사람들의 생각이나 의도, 견해를 이해하거나 공감하기 어려워하는데 특히 자신의 생각이나 견해와 다를 때 더욱 이해하기 어려워한다고 보고되었다(이소현 역, 2006). 이러한 사회적 기술 및 사회적인 미세한 부분들은 이해하는 데 어려움을 가지고 있기 때문에 또래와의 의사소통 및 상호작용은 이들에게 커다란 어려움이 될 수 있다. 또한, 사회적 기술의 결손은 타인에게 적절한 상호작용을 시도하는 것 뿐 아니라 타인이 자신에게 시도하는 신체 언어, 표정 등의 신호를 바르게 이해하고 대처하는 능력에 제한을 가한다(Church, Alisanski & Amanullah, 2000).

아스퍼거장애 학생들의 사회적 행동장애를 나타내는 대표적인 특징으로는 사회적 인식, 수줍음, 짧은 주의집중력, 공격성 또는 경험의 부족 등으로 다소 특이한 특징을 보이거나 또래들과 상호작용 무능력, 또래들과 상호작용을 하려는 욕구 부족, 사회적 신호들에 대한 이해부족, 사회적·감정적으로 부적절한 행동, 몸짓의 제한적인 사용, 서툰 신체언어, 제한적인 얼굴 표정, 부적절한 표현, 특이하고 경직된 응시 등이 있다(Attwood, 1998). 또한, 혼자 있기를 좋아하고 사회적 센스가 부족하며 사회적 상호작용에 대해 거부감을 가지고 다른 사람의 사적인 영역이 어디까지인지 알지 못하는 경우도 있다. 그리고 다른 사람의 감정과 사회적 규범을 이해하지 못하고, 눈 맞춤을 회피하거나, 눈 맞춤을 하는 경우에도 부적절하게 하고, 비언어적인 제스처를 제대로 사용하지 못하며, 다른 사람과 포옹하기, 가벼운 신체적 접촉인 만지기와 같은 행동들을 가르쳐 주지 않으면 받아들이지 못한다(Baker, 2004; Barnhill, 2001).

이처럼 아스퍼거장애 학생들은 한 방향의 부적절한 사회적 상호작용을 하며, 아는 사람들과 상호작용 하는데 있어서의 짧은 집중력 및 관심사 공유(Barnhill, 2001) 등을 포함하는 상호적인 사회성 기술이 부족하다(Myles & Simpson, 2001). 그렇기 때문에 또래관계를 시작하고 유지시키기 어려우며, 혼자 있기를 좋아하고, 또래와의 상호작용에서 문제를 보인다(이경숙, 홍정은, 신의진, 2002).

이러한 특성으로 인하여 아스퍼거장애 학생들은 또래와의 관계를 형성하거나 유지하지 못해서 대다수의 경우 혼자서 시간을 보내거나 고독을 경험한다(Bauer, 2000; Kirby, 2004). 그리고 사람들과의 피상적인 상호작용은 가능하지만 깊은 상호관계를 맺지는 못하며, 감정이입이 부족하고, 사회적 단서를 읽는데 어려움을 보인다(Backman, 1994; Bauer, 2000; Church, Alisanski, & Amanullah, 2000). 그들은 사회적 기술의 일환으로 감정을 다스리거나 활용하는 것을 배울 수는 있지만 보통의 학생들이 자연스럽게 사회적 발달과정을 거치면서 사회적 기술의 광범위한 레퍼토리를 내면화하는 것과는 달리 사회적 기술을 스스로 터득하는 것은 어려워 보인다(Forder, 1997).

따라서 이러한 사회적 능력에 결손이 있는 아스퍼거장애 학생에게 사회적 기술을 가르치는 것이 필요하다. Baker(2004)는 아스퍼거장애 학생들에게 의사소통 기술, 협동기술, 친구관계의 관리, 감정관리 기술(자기통제, 공감, 갈등다루기)과 같은 사회적 기술을 하나하나 가르침으로써 사회적 기술을 향상시킬 수 있고 문제행동을 현저히 줄일 수 있을 것이라고 했다.

아스퍼거장애 학생들은 상식이나 사회적 규범을 잘 이해하지 못하여 사회적으로 수용될 수 없는 여러 가지 행동을 표출하기도 하거나(Bauer, 2000; Myles & Simpson, 2001), 다른 사람의 얼굴표정이나 목소리의 음조를 통해서 그 사람의 감정 상태를 이해하는데 어려움을 보인다(Celani, Battacchi & Arcidiacono, 1999; Kleiman, Marciano, & Ault, 2001). 그러므로 이들은 의미 있는 눈맞춤, 목소리의 높낮이와 같은 다양한 음조의 변화, 얼굴이나 손으로 표현되는 동작, 유머나 비유, 반어, 풍자, 은유와 같은 비언어적 의사소통의 단서들을 이해하기 위해서 마치 외국어를 학습하듯 배워야 한다(Klin &

Volkmar, 1996; 김경민, 2006에서 재인용).

인간에게 있어서 사회적 기술은 일상의 생활에서 삶을 살아가기 위한 중요한 요소 중의 하나이다. 아스퍼거장애를 가진 학생들도 인간으로서의 삶을 영위해 나가기 위해서는 그들에게 부족한 사회적 기술을 보완하기 위해서 학교에서 교육과정의 일환으로 사회적 기술을 배워야 한다. 또한, 앞서 제시한 바와 같이 타인과의 차이점을 인식하고 그들의 부정적인 평가에 힘들어하며, 거듭되는 상호작용의 실패로 인해 사회에서 적응하지 못하고 불안해하고, 우울과 같은 이차적인 문제가 발생하기 전에 조기에 특성을 밝혀내고 진단해서 찾아내고 중재를 해야 한다(장은정, 2008).

4) 정서・행동적 특성

아스퍼거장애 학생의 정서는 일반학생과는 조금 다르다. 이들은 불안하거나 놀라는 경우에도 감정이나 정서를 거의 나타내지 않을 수 있다. 즉, 감정을 전혀 드러내지 않는가 하면 작은 일에도 무척 크게 불안해하거나 지나친 감정을 표시하는 경우도 있다. 또한, 타인과의 관계에 있어서도 다른 사람의 감정에는 관심이 없는 듯 보이며(Attwood, 1998), 자발적으로 다른 사람들과 기쁨, 관심, 또는 성취 등을 공유하거나 공감하는 데 어려움을 보인다. 예를 들어, 자신이 관심 있는 사물을 다른 사람들에게 보여 주거나 가져오지 않는다(APA, 2000). 이로 인해 연령이 증가 할수록 겪게 되는 더 복잡하고 섬세한 감정들을 이해하고 적절히 다루는 것이 불가능해 진다(Forder, 1997).

여러 연구들(Barnhill, 2001; Bashe et al., 2005; Ghaziuddin et al., 1998; Marks et al., 2000; Nordin & Gillberg, 1998; Ryan, 1992; Szatmari, 1991; Taiminen, 1994; Tantam, 2000; Tonge et al., 1999; Wing, 1981)에서 이러한 아스퍼거장애 학생이 자신의 정서를 표현할 때 가장 흔히 사용하는 단어는 주로 좌절, 불안, 위축, 우울임을 알 수 있다. 이들은 좌절, 불안, 위축, 우울임 같은 부정적인 감정은 잘 표현할 수 있고 정확하게 이해하고 있지만 감사, 즐거움, 좋음과 같은 긍정적인 감정은 제대로 이

해하지 못했다(Marks et al., 2000). 이는 행복이나 즐거움을 느낄 기회를 상대적으로 박탈당했기 때문으로 보인다(김경민, 2006).

아스퍼거장애 학생들은 좌절과 스트레스로 인해 불안과 우울을 경험하게 되어 폭력을 행사하기도 한다(Dwork, 2005). 또래들의 놀림, 교사들의 오해 등으로 아스퍼거장애 학생은 좌절과 스트레스를 경험하며, 그들이 가지고 있는 강박적인 특성과 환경에 대한 과민성으로 인해 학교생활에서 요구되는 변화에 적응하기 힘든 것도 좌절과 스트레스의 또 하나의 원인이 된다(Bauer, 2000; Dwork, 2005).

아스퍼거장애 학생들은 수업의 시간이 변경되는 것, 수업에 따라 교실을 이동하거나 식당으로 이동하는 것, 또는 다른 학생들이 정해진 규칙을 지키지 않는 것을 견디지 못한다(Carrington, Templeton & Papinczak, 2003; Marks et al., 2000). 이와 같은 특성을 이유로 또래들의 고의적인 괴롭힘의 대상이 될 경우, 이것은 아스퍼거장애 학생들이 학교생활에서 정서적 문제를 일으키는 가장 큰 원인으로 작용한다. 고의적인 괴롭힘은 나이가 들어갈수록 줄어드는 것이 사실이지만 그들은 예민한 사춘기를 겪고 있고 또래와의 관계 형성을 바라는 아스퍼거장애 학생들에게 심각한 심리적 갈등을 유발하고 우울이나 불안과 같은 정서적인 문제, 그로 인해 파생되는 행동적인 문제를 유발한다(Safran, 2002).

아스퍼거장애 학생들은 관심이 특정한 것(예를 들어 선풍기의 날개, 공룡, 캐릭터, 법률, 가전제품의 분해 등)에 고정되어 있으므로 지능이 좋고 학업성취가 좋다고 하더라도 또래들은 아스퍼거장애 학생들을 이상하게 인식한다(Williams, 1995). 이렇게 한 가지의 흥미에 몰두하는 특성 역시 또래나 교사로부터 이상한 학생으로 취급되는 요인으로 작용한다. 이로 한한 비난과 오해는 아스퍼거 장애 학생에게 우울, 고독 같은 정서적 문제를 일으킨다(장은정, 2008).

3. 아스퍼거장애 아동의 행동적 중재

1) 사회적 상호작용 기술

아스퍼거장애 학생들의 사회적 상호작용 기술을 향상시키기 위한 행동적 중재전략이 소개되어 있는데 그 중 상황이야기와 또래교수를 살펴보면 다음과 같다.

먼저 상황이야기(social stories)는 학생의 행동을 변화시킬 목적으로 쓰인 것이 아니라 사회적 상황과 상대방의 입장을 좀 더 쉽게 이해할 수 있도록 설명해 주는 개별화된 인지적 중재방법이다. 일반적으로 세가지 요소로 구성된다(Gray, 1994; Gray & Garand,1993; 신현기 외 공역, 2007에서 재인용). 첫째, 설명문(descriptive sentences)이다. 설명문은 사회적 상황에 있는 정보를 알려주는 문장으로 상황, 사건 또는 기대를 기술하는 문장이다. 둘째, 지시문(directive sentences)이다. 지시문은 긍정적인 단어들을 사용하여 주어진 상황에 적절한 사회적 행동을 알려주는 문장이다. 셋째, 조망문(perspective sentences)이다. 조망문은 다른 사람의 감정과 반응을 알려주는 문장으로 다른 사람들이 그 상황을 어떻게 받아들이는지를 배울 수 있도록 해 주는 문장이다. 상황이야기 중재를 이용하여 장애아동들의 행동변화에 긍정적인 결과를 제시한 선행연구들은 상황이야기가 부적절한 행동 감소뿐만 아니라, 긍정적인 사회적 행동 증가에도 효과적인 중재방법이라는 것을 규명하고 있다(김미영 외, 2006; 오주현, 2003; 한주희, 2003; 임은엽, 2003; 이상복, 박계신, 2001; Barry & Burlow, 2004; Thiemann & Goldstein, 2001; Hagiwara & Myles, 1999; Kurtler et al., 1998; Swaggart et al., 1995).

다음으로 또래교수(peer-tutoring)는 동일 연령대의 아동이 또래교사의 역할을 맡아 개별화된 지도를 요구하는 다른 또래에게 교수를 제공하는 방법이다(Jansma & French, 1994; 유수연, 2007에서 재인용). 또래교수는 과제에 대한 학습자의 반응을 증가시키고, 즉각적인 피드백을 제공할 수 있으며, 구조화된 학습과제를 통해 교수, 연습기회, 피드백을 효과적으로 제공함으로써 또래가 보다 실제적인 학습을 하도록 돕는다(Fisher, Schumaker, & Desher, 1995; 여상곤, 2002에서 재인용). 또한, 또래교수전략은 사회적 수행능력이 높은 또래 아동들이 또래들은 눈맞춤을 하고, 공동관심을 형성하고,

놀이를 설명하고, 요청을 제공하고, 장애아동의 언어에 반응하고, 놀이를 재시도하는 방법을 학습하여 교수한다(이소현, 2003). 국내연구를 살펴보면 또래아동 주도의 사회적 시작행동 중재로 장애아동과 일반 또래아동간의 사회적 상호작용이 증가되었으며(윤선아, 1995), 하루 일과 중에 분산된 활동을 통한 또래중재로 장애유아와 또래간의 사회적 상호작용을 증가시켰고(윤선아, 1995), 또래근접 중재를 통하여 장애 아동이 사회적 상호작용이 필요한 행동에서 보내는 시간 및 또래와의 상호작용에 쓰는 시간, 시도 행동빈도가 증가하였고, 연속된 상호작용이 더 길어 졌으며, 상호작용 빈도가 증가하였다(이소현, 2003).

2) 의사소통기술

아스퍼거장애 아동들의 의사소통기술을 향상시키기 위한 다양한 행동적 중재전략이 소개되어 있는데 그 중 그림교환 의사소통체제와 우발교수를 살펴보면 다음과 같다.

먼저 그림교환 의사소통체계(picture exchange communication system: PECS)는 표현언어가 부족한 장애를 가진 아동들을 위하여 개발된 것으로 응용행동분석에 근거한 전략이라고 할 수 있다(Heflin & Alaimo, 2007). Frost와 Bondy(1994)는 그림교환 의사소통체계 훈련은 다음과 같은 단계로 이루어 진다고 하였다. 첫 번째 단계에서는 그림교환을 통한 요구하기를 교수한다. 신체적 촉진이 주어지고 점차적으로 신체적 촉진은 소거된다. 이 단계에서 중요한 것은 언어적 촉진을 사용해서는 안 된다는 것이다. 두 번째 단계에서는 훈련자와 그림판으로 이동하는 자발성의 증진을 교수한다. 세 번째 단계에서는 요구하기를 만드는 그림에 대한 변별교수이다. 네 번째 단계에서는 그림을 이용하여 문장으로 요구하기를 교수한다. 다섯 번째 단계에서는 '무엇을 원하니'에 대한 대답하기를 교수한다. 여섯 번째 단계에서는 이전에 숙달한 상호작용을 확장한다(이승희, 2009). 그림교환 의사소통체계의 가장 큰 이점은 언어적 촉구 없이도 스스로 의사소통을 시작하는 것에 초점을 둔다는 것이다. 또한 그림교환 의사소통체계는 어휘를 향상시켜 주고, 일반적

인 의사소통 기능을 개선해 주며, 다양한 상황에서나 새로운 사람에게도 의사소통에 대한 자발성을 증진시켜 준다(Schwartz & Garfinkle, 1998).

다음으로 우발교수(incidental teaching)는 미리 계획된 학습목표와 아동의 선호도를 중심으로 자연스러운 환경을 의도적으로 구성한 뒤, 아동이 특정한 사물이나 활동에 관심을 보이면 질문하거나 촉구하고 그에 대한 적절한 반응을 보이면 아동이 선호하는 물건을 제공한다(Simpson et al., 2005; 이승희, 2009에서 재인용). 우발교수는 아동의 흥미와 관심을 바탕으로 일상적인 활동중에 교수를 제공하는 것으로(McGee, Daly, & Jacobs, 1994) 아동의 의사소통기술을 증진시키는데 매우 효과적인 방법이다. 우선 우발교수를 적용하기 위해서는 미리 계획된 목표에서 아동이 도움을 요구하는 환경을 구성하여야 한다. 그 후 아동이 요구하면 교사는 아동의 관심에 주의를 기울여 질문을 촉구하고 아동의 반응에 따라 강화를 제공한다. 연구에서 밝혀진 바와 같이 우발교수는 수용언어 기술을 향상시켰으며(McGee, Krantz, Mason, & McClannahan, 1983), 또래들과의 상호작용을 증가하게 했고(McGee, Almeida, Sulzer-Azaroff, & Feldman, 1992), 적절하게 요청하고 반응하는 능력을 끌어 올렸으며(Farmer-Dougan, 1994), 사회적 의사소통기술들을 증진시켰다(Mundy & Crowson, 1997; Oswald & Lignugaris, 1990).

3) 행동적 특성

(1) 상동행동

상동행동은 환경에 미치는 명백한 기능적 효과를 기지고 있지 않는 반복적인 동작이나 몸짓이다(Lewis & Baumeister, 1982; 이승희, 2009에서 재인용). 상동행동의 특성은 첫째, 감각적 자기자극 성향이 수반되어 나타난다. 둘째, 가벼운 정도에서 점점 더 심한 부적절한 행동으로 나아간다(Baumeister & Forehand, 1973; 남자영, 2004에서 재인용). 셋째, 일정기간 계속적으로 나타나다가 얼마간 쉬고 다시 반복되는 각 개인의 내재적 리듬을 가진다(Lewis, 1982; 남자영, 2004에서 재인용). 넷째, 대개 유아기부터 계속되어져 오는 병리적인 부적절한 행동이다(남자영, 2004).

상동행동은 어떤 장애 아동에게는 즐거움의 근원이 되며, 개인적 즐거움과 강한 감각 피드백을 주는 반복적인 움직임 및 음성 행동을 포함한 자기자극 행동이라고 할 수 있다(Berkson & Davenport, 1962; Jensema, 1980; 신현기 외 공역, 2007에서 재인용)

(2) 의식행동

의식행동은 사물을 일렬로 세우거나 같은 음식만을 먹거나 양손에 물건을 쥐고 있으려고 하는 등 틀에 박힌 일상활동을 고집하는 활동이다(Heflin & Alaimo, 2007). 상동행동은 인지적 결함을 가지고 있는 전반적 발달장애 아동에게 많이 나타나는 반면에 의식행동은 정상적인 지능을 가지고 있는 전반적 발달장애 아동에게 많이 나타난다(Tsai, 1998; 이승희, 2009에서 재인용).

의식행동은 스트레스와 불안을 감소시키는 데 매우 큰 역할을 하기 때문에 갑자기 행동을 제한하게 되면 아동은 자신이 통제할 수 없는 불안을 겪을 수 있다(이승희, 2009). 따라서 불안을 견딜 수 있는 수준을 유지시켜 주면서 점진적으로 행동을 변화해 나갈 수 있도록 해야 한다.

4. 아스퍼거장애 아동의 교육적 중재

1) 환경적 구조화

(1) 물리적 구조화

교실의 물리적 구조는 학습공간의 기본적인 토대를 확립하고 아동의 행동에 많은 영향을 미칠 수 있다(Duker & Rasing, 1989; 이승희, 2009에서 재인용).

가구의 배치는 활동에 대한 기대가 분명하도록 배치되어야 한다. 교실공간이 넓다면 특정영역들을 구분하여야 하지만 교실의 공간이 넓지 않다면 가구를 이용하여 특정영역을 구할 수 있다. 이때는 산만하지 않도록 배열하는 것이 중요하다(Heflin & Alaimo, 2007).

아스퍼거장애 학생들이 시각적 처리에 강점을 보이는 점을 이용하여 시각적 경계들을 확립해 놓음으로써 이익을 볼 수 있다. 예를 들면, 유색 테이프를 이용하여 시각적 경계를 만들어 주거나 바닥에 테이프로 일종의 도형들을 만들어 그들이 선 안에 있게 될 때 어디에 있어야 하는지를 알려 줄 수 있다(신현기 외 공역, 2007).

아스퍼거장애 학생들은 계획을 세우기 위해서 또는 문제행동에 대처하기 위하여 갈 수 있는 학교 내의 조용한 장소에 나만의 공간(home base)을 마련하여 유용하게 사용할 수 있다(Myles & Adreon, 2001). 이런 공간은 학습도움실, 좋아하는 교사의 교실, 학교관리자의 사무실 등 학생에게 편안한 장소이면 사용할 수 있다. 나만의 공간은 수업환경이 아동을 힘들게 만들었거나 교실에서 문제행동으로 인해 안정이 필요할 때 쉴 수 있는 공간으로 아동에게는 긍정적인 장소이다. 이를 활용하여 나만의 공간을 이용하는 시간을 학생의 하루 일과표에 포함할 수 있으며 아스퍼거장애 학생에게 스트레스가 되는 수업인 활동 후에 포함시킨다면 더욱 유용하게 쓰일 것이다(이소현 역, 2006).

(2) 시간의 구조화

아스퍼거장애 학생들은 사건의 순서를 예견하는 데 어려움을 가져온다. 그들은 평상적 사건에서 벗어나면 불안을 느끼게 될 수 있다(Steingard, Zimnitzky, DeMaso, Bucci, 1997; 신현기 외 공역, 2007에서 재인용). 예상할 수 있는 일과를 확립하는 것은 심리적 불편을 완화시켜 줄 수 있고 아동이 교수에 더 집중할 수 있도록 만들어 줄 수 있다. 예측 가능한 일과를 확립하는 데 있어 고려되어야 할 몇 가지 요소를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 활동이 얼마나 오래 걸리는지 알려 준다. 활동에 따라 필요한 시간이 다를 수 있으므로 활동에 시간이 얼마나 필요한지 계획할 때는 활동이 요구하는 것, 학생들의 능력과 특성 등을 신중하게 고려할 필요가 있다. 예를 들면 참여에 어려움을 느끼는 학생들에게 집단 활동시간을 줄이고 집중적인 교수시간을 늘린다(신현기 외 공역, 2007).

둘째, 활동의 순서를 결정하기 위해 프리맥의 원리를 고려한다. 높은 수준

의 에너지와 노력을 요구하는 활동들 다음에는 더 적은 에너지와 노력을 요구하는 활동들이 따라올 필요가 있다. 즉, 학생들이 빠르고 쉽게 해결할 수 있는 과제 몇 가지를 더 어렵거나 덜 좋아하는 과제를 도입하기 전에 완수하게 한다(Davis, Brady, Williams, & Hamiltin, 1992; 신현기 외 공역, 2007에서 재인용)

셋째, 활동의 순서를 분명하게 전달하기 위해 시간 일정은 시각적인 방식으로 표현한다(Schopler et al., 1995). 즉, 아동 개개인이 스스로 점검하고 조절할 수 있는 개인 일정표를 갖도록 하고 활동의 순서를 보여 주는 파워포인트 파일에 디지털 사진 및 짧은 동영상을 활용한다(Kimball et al., 2003).

넷째, 활동이 시작하기와 끝났음을 알려주는 보조도구들이 필요하다(Newman et al., 1995). 시각적인 타이머를 이용해 활동할 시간이 얼마 남지 않았음을 알려주거나 활동이 시작하고 종료하는 것을 알리는 신호(예: 노래)를 사용한다.

다섯째, 다음 활동에 대해 미리 알려 주는 기회가 주어져야 한다. 다음 활동이 있을 것이라는 사전 예고가 부족한 상태에서의 변화에 비해 일과적으로 일어나는 변화에는 덜 당황한다는 주장이 있어 왔다(Flannery & Horner, 1994). 이는 활동의 이동을 시각적으로 표현한 일정표를 사용한다.

2) 학업적 지원

(1) 정보 전달하기

아스퍼거장애 학생들은 구두로 제시한 정보에 집중하고 처리하는 데 어려움을 보인다. 지시따르기가 성공적으로 이루어지기 위해서는 정보의 전달체계가 수정되어 제공되어 한다. 사람들은 본능적으로 지시를 전달하기 전에 상대방의 이름을 부르고 약간 큰 소리로 말을 한다. 이러한 방법이 일반인에게는 물론이고 아스퍼거장애 학생에게 많은 효과가 있는 것으로 알려지고 있다. 지시를 전달하기 전에 학생의 관심을 끌 수 있는 구체적인 수정방법에는 시각적 단서를 통하여 학생의 관심을 집중시키고, 간결한 말로 지시를 전달하고, 구두 지시를 전달한 즉시 시각적인 촉진을 제공한다(이소현 역, 2006).

(2) 학습하기

①도해조직자 활용하기

도해조직자(graphic organizer)란 개념이나 주제의 주요 측면들을 특정 양식으로 배열함으로써 정보를 구조화하여 나타내는 시각적 표현을 말한다(Bromley, Irwin-DeVitis, & Modlo, 1999 ; 이승희, 2009에서 재인용). 일반적으로 개념적 도해조직자, 위계적 도해조직자, 순환적 도해조직자, 순서적 도해조직자의 네 가지 범주로 분류한다(Bromley, Irwin-DeVitis, & Modlo, 1999; 이승희, 2009에서 재인용).

아스퍼거장애 학생들은 정보를 처리하는데 어려움을 보이기 때문에 수업시간 배운내용이나 과제를 통해 제시된 정보를 구조화시켜 받아들이는 데 많은 어려움을 보인다. 이때, 도해조직자(graphic organizer)는 아스퍼거장애 학생들의 시각적 학습 경향에 맞도록 주제에 대한 정보를 정리하도록 도와주는 유용한 방법이다(이소현 역, 2006).

②필기 전략

학생들은 읽기나 강의를 통해서 전달받은 정보를 처리하여 기록하기 위해서 필기를 한다. 필기를 하기 위해서는 자신에게 주어진 인쇄된 자료 또는 구두로 전달된 정보에 주의집중하고 어떤 정보를 기억하고 있어야 하는지 선택할 수 있어야 한다(이소현 역, 2006)

아스퍼거장애 아동들의 필기를 잘 지도하기 위해서는 주요 생각과 단어를 찾은 방법을 가르쳐야 한다. 먼저 주요 정보와 관련 없는 특정 부분에 지나치게 관심을 쏟지 않도록 하기 위해 세부적인 방법을 시각적인 자료를 통해 제시한다(이소현 역, 2006). 다음으로 직접교수를 통해서 스스로 내용을 깨닫도록 하기보다는 교사가 직접 명료하게 가르쳐 주고, 잘 계획된 수업환경하에서 반복적으로 익히도록 지도하면서 점차적으로 도움을 줄여가도록 한다.

(3) 학습내용 확인하기

①과제

아스퍼거장애 학생에게 과제를 제시할 때는 아동의 특성에 맞게 과제를 제시해 주는 것이 필요하다. 첫째, 과제에 대한 지시는 간결하고 구체적이어야 한다(Arick et al., 2005). 아스퍼거 장애 학생들은 복잡한 과제를 부여받을 경우 당황하여 과제를 시작도 하지 않으려고 한다. 따라서 아동이 과제에 흥미를 가질 수 있도록 과제가 복잡하고 여러 단계로 구성되어 있을 경우에는 단순하게 단계별로 분명하게 나누어 제시한다(이승희, 2009). 둘째, 과제에 대한 지시를 쉽게 이해할 수 있게 제시하여야 한다. 교사는 아스퍼거장애 학생의 강점을 활용하여 과제를 쉽게 이해 할 수 있도록 수행해야 하는 각각의 단계를 순서에 따라 목록화하여 시각적인 자료를 제공한다(Myles, 2005). 셋째, 과제를 완성할 수 있는 충분한 시간을 제공한다(Arick et al., 2005). 일반학생들에 비해 과제를 수행하는 시간이 오래 걸리며, 장시간 주의집중하는 데 어려움이 있다. 따라서 장시간 과제를 수행하는 데 어려움을 보이는 경우에는 적절하게 휴식을 취할 수 있게 허용하면서 마지막까지 과제를 완성할 수 있는 기회를 주어야 한다.

②숙제

숙제는 학습의 과정에서 중요한 부분을 차지하고 있지만 아스퍼거장애 학생에게는 숙제를 수행하는 과정에 있어서 많은 어려움이 따른다. 이들에게 숙제를 부여할 때는 몇 까지 사항을 고려해야 한다.

숙제내용은 아동의 특성에 맞게 많지 않은 분량과 새로운 개념과 새로운 기술을 요구해서는 안된다(Heflin & Alaimo, 2007). 아스퍼거장애 아동들은 문제를 완성하는 데에는 많은 시간이 필요하고 과제 지속시간이 길지 않기 때문에 적은 수의 문제를 제공하여야 한다. 그리고 아스퍼거장애 아동들은 새로운 개념이나 기술을 배울 때 적절한 교수전략을 필요로 하는데 집에서는 교수전략을 제공받을 기회가 제한되기 때문에 다음날 학습할 내용과 관련된 내용을 미리 살펴보는 정도의 예습이나 지난시간에 배운 내용을 점검하는 정

도의 복습할 수 있는 내용을 제시한다(이승희, 2009).

5. 관련선행연구 고찰

윤치연, 최성욱 (2009)은 1997년부터 2007년까지의 국내·외 아스퍼거장애 관련 연구를 중심으로 연구동향을 분석하여 향후 아스퍼거장애를 포함한 자폐 범주성 장애 교육 및 프로그램 지원을 위한 기초 자료를 제시하고자 총 101편의 국·내외 아스퍼거장애 관련 학술 논문을 분석하였다. 그 결과 첫째, 성인을 대상으로 한 연구와 10명 이상의 집단을 대상으로 한 연구가 주를 이루고 있는 것으로 나타났다. 둘째, 기존의 자폐성 장애를 대상으로 한 중재 프로그램과 큰 차이를 나타내고 있지 않는 것으로 나타났다. 셋째, 전반적인 연구 동향은 진단준거(DSM-Ⅳ-TR 및 ICD-10)상에서 제시하고 있는 아스퍼거장애의 몇 가지 약점에 치중하고 있는 것으로 나타났다. 최근 들어 아스퍼거장애 아동의 인지결손에 초점을 맞추는 마음이론, 중앙응집, 실행기능 등에 관한 연구가 활발하게 진행되고 있었다. 넷째, 아스퍼거장애를 대상으로 한 국내의 연구는 소수를 대상으로 한 사례연구가 주를 이루는 데 반해 국외의 연구는 집단을 대상으로 한 실험연구 위주로 연구가 활발히 진행되고 있었다.

김은경, 김은경 (2006)은 국내의 1996년부터 2005년까지의 자폐 교육 관련 연구를 중심으로 자폐 교육의 연구 동향을 분석하였다. 선정 기준에 따라 총 140편의 자폐 관련 논문을 대상으로 연구주제, 연구유형, 연구대상을 분석하고 실험연구를 대상으로 중재환경과 중재전략을 분석하였다. 첫째, 연구주제 관련 분석 결과, 주제의 세부영역별 분석을 보면 사회적 상호작용과 언어 및 의사소통 관련 연구가 주를 이루었다. 이는 이러한 영역에서의 질적 결함이 자폐 아동이 보이는 보편적인 특성이기 때문이라 볼 수 있다. 둘째, 연구유형과 관련한 분석결과, 최근 10년간 자폐 관련 연구는 중재 및 처치의 효과를 판별하고 평가하는 응용연구가 주를 이루었으며 자폐의 원인 및 증후에 관한 기초연구가 2001년까지 꾸준히 증가하다가 다소 감소하는 양상을 보였다. 자료수집방법과 관련된 분석에서 자폐 관련 국내연구에서는 실험연

구, 문헌연구, 조사연구 순으로 주를 이루었다. 셋째, 연구대상과 관련한 분석 결과, 연구대상은 주로 자폐 아동을 대상으로 하였으며 유아 및 초등의 연령이 주를 이루었고 대상자의 수는 1명과 3명이 가장 많았다. 또한 자폐 아동만을 연구대상으로 한 연구가 주를 이루었다. 반면에 자폐아동의 학교교육과 밀접한 관련이 있는 일반 및 특수교사를 대상으로 이루어진 연구는 매우 적었다. 넷째, 자폐관련 실험 연구의 중재 환경 분석 결과, 중재장소는 사설기관 및 치료실에서 주로 이루어졌고 자폐인의 특성을 고려하여 대상자에게 친숙한 장소에서 이루어졌다. 다섯째, 자폐 대상 연구에서 주로 적용한 중재 전략은 기술중심중재와 인간관계중심중재였으며 국외에서 성과가 기대되는 실제로 구분된 중재전략들을 적용하여 그 효과를 검증한 연구가 가장 많이 이루어졌다. 중재 전략 영역에서 사용된 구체적인 전략 중에서 응용행동분석, 놀이중심중재, 우발교수를 적용한 연구가 주를 이루어졌다. 아동이 속한 자연스런 환경 중심의 평가 및 중재가 이루어진다는 점이 이들 주된 중재 전략의 특성이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 분석대상

본 연구에서는 국내 특수교육관련 학술지를 대상으로 연구목적에 적합한 논문을 다음의 기준에 따라 수집하였다.

① 분석대상은 국내 학술지에 게재된 논문으로 한정하였다.

② 국내 학술지의 범위는 한국학술진흥재단 등재(후보)지로 한정하였다.

이상의 기준에 따라 한국교육학술정보원(RISS4U), 한국학술정보(KISS), 국회도서관, 누리미디어를 활용하여 연구논문을 수집하였다. 이와 같은 논문 수집 방법을 통해 "아스퍼거", "아스퍼거장애", "아스퍼거 증후군"의 키워드를 사용하여 최근 2010년까지 연구논문을 수집한 결과 1998년을 시작으로 32편의 논문이 분석대상으로 선정되었다. 선정된 32편의 논문은 <부록 1>에 제시되어 있다.

2. 분석도구

본 연구의 분석도구는 연구자가 개발한 연구논문 분석용 분석표이다. 분석표는 <부록 2>에 제시하였다.

①학술지

국내 학술지의 범위는 한국학술진흥재단 등재(후보)지로 한정하여 분류하였다.

②연도

분석기준에 따라 연구논문을 수집한 결과 1998년을 시작으로 1998, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010년 8월까지로 분류하였다.

③연구대상

연구대상은 8가지로 분류되었는데, 연구대상에 대한 설명은 <표 Ⅲ-1>와 같다.

<표 Ⅲ-1> 연구대상별 연구내용

연구대상			연구내용
아동	아스퍼거장애		아스퍼거장애 아동이 대상인 경우
	아스퍼거장애・비장애		아스퍼거장애 아동과 비장애 아동이 대상인 경우
	아스퍼거장애・고기능장애		아스퍼거장애 아동과 고기능장애 아동이 대상인 경우
	아스퍼거장애・비전형자폐장애		아스퍼거장애 아동과 비전형자폐장애 아동이 대상인 경우
	아스퍼거장애・고기능장애・저기능장애		아스퍼거장애 아동과 고기능장애 아동과 저기능장애 아동이 대상인 경우
비아동	부 모		아스퍼거장애 아동의 부모가 대상인 경우
	교 사	일반교사	아스퍼거장애 아동의 일반교사가 대상인 경우
		특수교사	아스퍼거장애 아동의 특수교사가 대상인 경우

④연구유형

연구유형은 Fraenkel과 Wallen(1996)이 제시한 7가지(실험연구, 인과비교연구, 상관연구, 역사적 연구, 조사연구, 질적 연구, 내용분석연구)에 문헌연구와 사례연구를 첨가해 총 9가지로 분류하였다.

⑤연구주제

연구주제는 중재, 특성, 특성비교, 통합교육, 평가, 연구동향으로 분류되었는데, 연구주제에 대한 설명은 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 연구주제별 연구내용

연구주제	연구내용
중재	중재를 인지, 의사소통, 사회성, 행동으로 나누어 분석
특성	특성을 인지, 의사소통, 사회성, 행동, 기타 (지각, 특성 요소간의 관계)으로 나누어 분석
특성비교	아스퍼거장애 아동과 고기능장애 아동의 특성비교
통합교육	교육내용, 교육방법으로 나누어서 분석
평가	선별, 진단, 적부성, 형성평가, 총괄평가로 나누어서 분석
연구동향	아스퍼거장애 관련된 연구 동향을 분석한 연구논문

3. 분석절차

본 연구의 분석표는 연구자가 김은자(2002)의 연구논문 분석표를 참고하여 2010년 4월부터 5월까지 본 연구의 주제에 맞게 개발하였으며, 지도교수와의 검토를 거쳐 수정, 보완하였다.

연구자는 2010년 6월부터 2010년 7월까지 분석대상 논문에 대산 분석표를 작성하였으며, 분석의 신뢰성을 확보하기 위해 한국교원대학교 대학원에 재학 중인 선생님께 분석표를 작성하도록 한 후 두 개의 분석결과 불일치한 부분에 대해서는 논의를 통해 수정, 보완하였다.

4. 자료분석

분석도구에 의해 수집된 자료는 빈도, 비율, 그래프 등의 기술통계를 이용하여 분석하였다.

Ⅳ. 연구결과

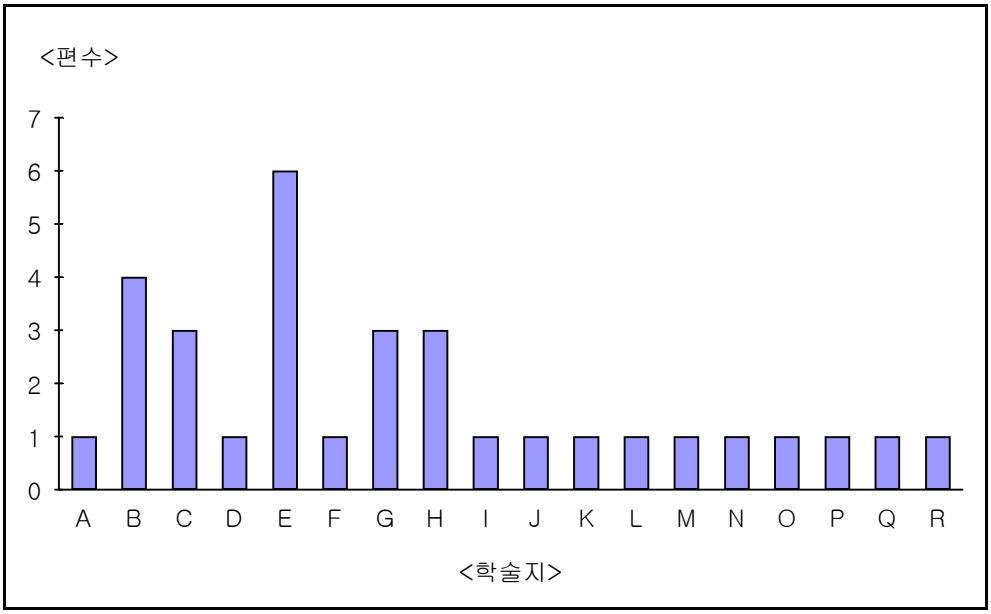
1. 학술지별 연구논문 분석

아스퍼거장애 학생을 대상으로 한 연구 동향을 파악하기 위해 선정된 논문을 학술지별로 특수교육, 자폐성장애연구, 언어치료연구, 인간발달연구, 정서・행동장애연구, 특수교육연구, 특수아동교육연구, 놀이치료연구, 한국심리학회지, 한국음악치료학회지, 언어청각장애연구, 특수교육저널, 특수교육학연구, 소아 · 청소년 정신의학, 유아교육학론집, 중복・지체부자유아교육, 신경정신의학, 특수교육재활과학연구로 나누어 빈도와 비율을 분석하였는데 그 결과는 <표 Ⅳ-1>에 제시되어 있으며 <그림 Ⅳ-1>과 <그림 Ⅳ-2>는 빈도와 비율을 각각 그래프로 나타내고 있다.

<표 Ⅳ-1> 학술지별 연구논문 분석결과

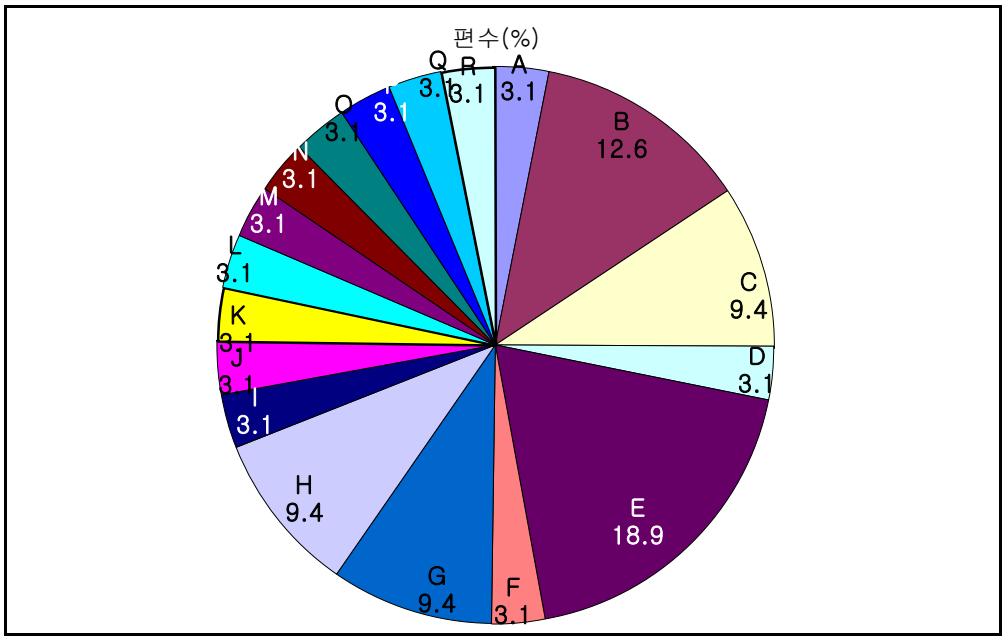
학술지	n	%
특수교육	1	3.1
자폐성장애연구	4	12.6
언어치료연구	3	9.4
인간발달연구	1	3.1
정서・행동장애연구	6	18.9
특수교육연구	1	3.1
특수아동교육연구	3	9.4
놀이치료연구	3	9.4
한국심리학회지	1	3.1
한국음악치료학회지	1	3.1
언어청각장애연구	1	3.1
특수교육저널	1	3.1
특수교육학연구	1	3.1
소아 · 청소년 정신의학	1	3.1
유아교육학론집	1	3.1
중복・지체부자유아교육	1	3.1
신경정신의학	1	3.1
특수교육재활과학연구	1	3.1
계	32	100.0

<표 Ⅳ-1>에 제시된 바와 같이 정서・행동장애연구 6편(18.9%), 자폐성장애연구 4편(12.6%), 특수아동교육연구 3편(9.4%), 언어치료연구 3편(9.4%), 놀이치료연구 3편(9.4%), 특수교육, 인간발달연구, 특수교육연구, 한국심리학회지, 한국음악치료학회지, 언어청각장애연구, 특수교육저널, 특수교육학연구, 소아・청소년 정신의학, 유아교육학론집, 중복・지체부자유아교육, 특수교육재활과학연구는 각각 1편(3.1%)로 나타났다.



A: 특수교육, B: 자폐성장애연구, C: 언어치료연구, D: 인간발달연구, E: 정서・행동장애연구, F: 특수교육연구, G: 특수아동교육연구, H: 놀이치료연구, I: 한국심리학회지, J: 한국음악치료학회지, K: 언어청각장애연구, L: 특수교육저널, M: 특수교육학연구, N: 소아・청소년 정신의학, O: 유아교육학론집, P: 중복・지체부자유아교육, Q:신경정신의학, R: 특수교육재활과학연구.

<그림 Ⅳ-1> 학술지별 연구논문 분석결과



A: 특수교육, B: 자폐성장애연구, C: 언어치료연구, D: 인간발달연구, E: 정서・행동장애연구, F: 특수교육연구, G: 특수아동교육연구, H: 놀이치료연구, I: 한국심리학회지, J: 한국음악치료학회지, K: 언어청각장애연구, L: 특수교육저널, M: 특수교육학연구, N: 소아· 청소년 정신의학, O: 유아교육학론집, P: 중복・지체부자유아교육, Q: 특수교육재활과학연구.

<그림 Ⅳ-2> 학술지별 연구논문 분석결과

<그림 Ⅳ-1>, <그림 Ⅳ-2>에서 살펴보면 특수교육, 치료, 의학 관련 여러 학술 · 연구단체에서 이루어지고 있으며 그 중에서도 정서・행동장애연구, 자폐성장애연구, 언어치료연구, 특수아동교육연구, 놀이치료연구에서 많은 연구가 이루어지고 있다.

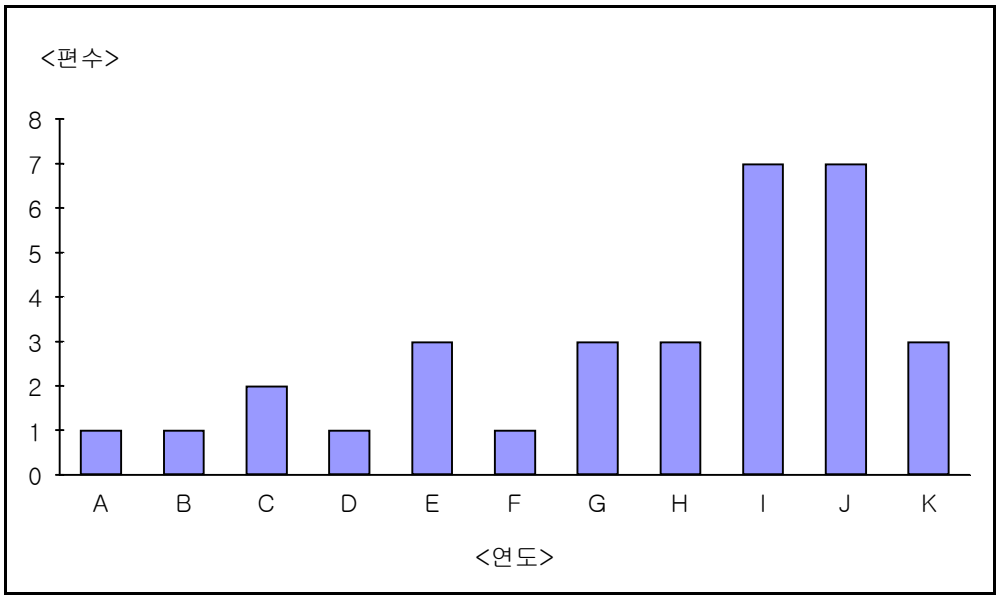
2. 연도별 연구논문 분석

아스퍼거장애 학생을 대상으로 한 연구 동향을 파악하기 위해 선정된 논문을 연도별로 1998년, 2001년, 2002년, 2003년, 2004년, 2005년. 2006년, 2007년, 2008년, 2009년, 2010년 8월까지로 나누어 빈도와 비율을 분석하였는데 그 결과는 <표 Ⅳ-2>에 제시되어 있으며 <그림 Ⅳ-3>과 <그림 Ⅳ-4>는 빈도와 비율을 각각 그래프로 나타내고 있다.

<표 Ⅳ-2> 연도별 연구논문 분석결과

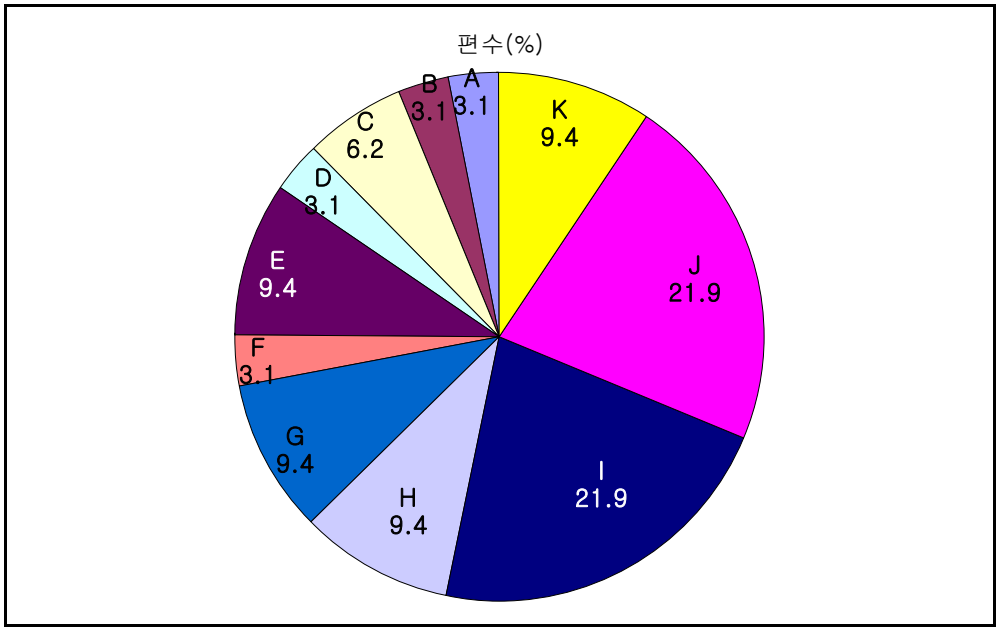
연도	n	%
1998	1	3.1
2001	1	3.1
2002	2	6.2
2003	1	3.1
2004	3	9.4
2005	1	3.1
2006	3	9.4
2007	3	9.4
2008	7	21.9
2009	7	21.9
2010(8월까지)	3	9.4
계	32	100.0

<표 Ⅳ-2>에 제시된 바와 같이, 1998년 1편(3.1%), 2001년 1편(3.1%), 2002년 2편(6.2%), 2003년 1편(3.1%), 2004년 3편(9.4%), 2005년 1편(3.1%), 2006년 3편(9.4%), 2007년 3편(9.4%), 2008년 7편(21.9%), 2009년 7편(21.9%), 2010년(8월까지) 3편(9.4%)으로 총 32편으로 조사되었다.



A: 1998년, B: 2001년, C: 2002년, D: 2003년, E: 2004년, F: 2005년, G: 2006년, H: 2007년, I: 2008년, J: 2009년, K: 2010년.

<그림 Ⅳ-3> 연도별 연구논문 분석결과



A: 1998년, B: 2001년, C: 2002년, D: 2003년, E: 2004년, F: 2005년, G: 2006년, H: 2007년, I: 2008년, J: 2009년, K: 2010년.

<그림 Ⅳ-4> 연도별 연구논문 분석결과

<그림 Ⅳ-3>, <그림 Ⅳ-4>를 살펴보면 1998년에 연구가 처음 시작되었으며 2008년부터는 점차 많은 연구가 진행되고 있음을 알 수 있다. 2008년 이전에는 한해 평균 1.5편에 불과 했으나 이후에는 한해 평균 4.6편의 연구가 이루어졌고 2010년이 8월까지 만을 통계에 넣었다는 점을 감안한다면 증가 수치는 더욱 크다고 볼 수 있다. 결국 과거에 비해 최근 들어 아스퍼거장애 연구가 더욱 활발하게 진행되고 있는 것으로 해석된다.

3. 연구대상별 연구논문 분석

아스퍼거장애 학생을 대상으로 한 연구 동향을 파악하기 위해 선정된 논문을 대상유형별, 대상연령별, 대상수별로 나누었고 다음과 같이 분석하였다.

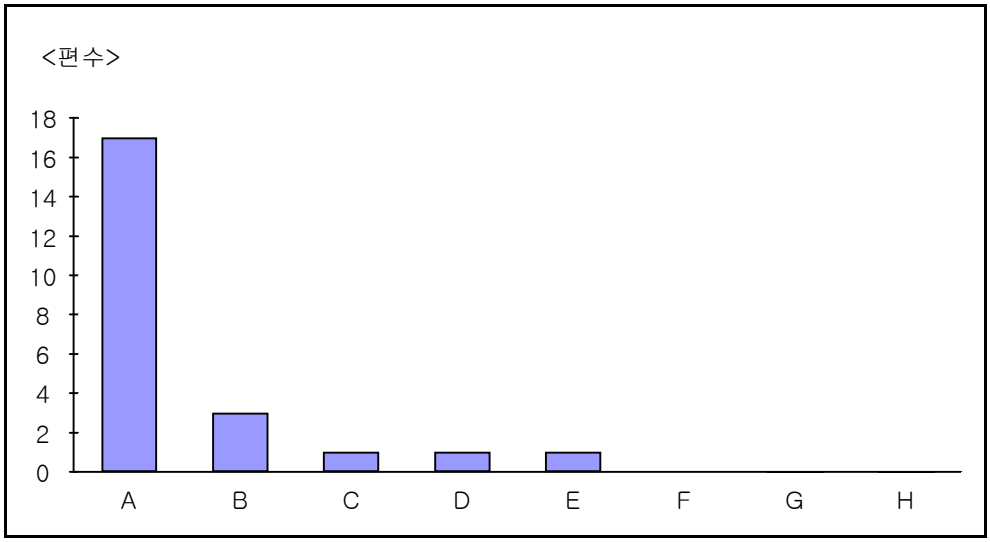
1) 대상유형

아스퍼거장애 학생을 대상으로 한 연구 동향을 파악하기 위해 선정된 논문을 대상별로 아동과 비아동으로 나누어 빈도와 비율을 분석하였는데 그 결과는 <표 Ⅳ-3>에 제시되어 있으며 <그림 Ⅳ-5>과 <그림 Ⅳ-6>는 빈도와 비율을 각각 그래프로 나타내고 있다.

<표 Ⅳ-3> 대상유형별 연구논문 분석결과

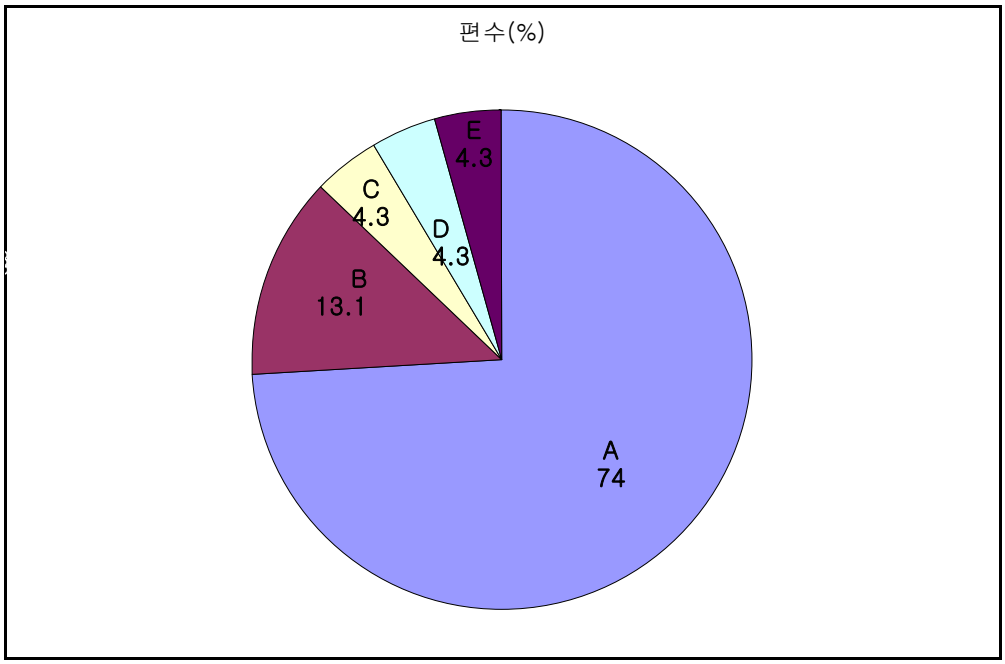
연 구 대 상			n	%
아동	아스퍼거장애		17	74.0
	아스퍼거장애・비장애		3	13.1
	아스퍼거장애・고기능장애		1	4.3
	아스퍼거장애・비전형자폐장애		1	4.3
	아스퍼거장애・고기능장애・저기능장애		1	4.3
비아동	부 모		0	0.0
	교 사	일반교사	0	0.0
		특수교사	0	0.0
계			23	100.0

<표 Ⅳ-3>에 제시된 바와 같이, 총 32편의 연구논문 중 대상자가 없는 논문(즉, 내용분석연구, 문헌연구 등)을 제외한 23편의 논문 중에서 아동이 23편, 비아동 0편으로 나타났다. 아동을 대상으로 한 논문 23편은 아스퍼거장애 17편(74.0%), 아스퍼거장애·비장애아동을 함께 연구대상으로 한 논문이 3편(13.1%), 아스퍼거장애·고기능장애를 함께 연구대상으로 한 연구논문이 1편(4.3%), 아스퍼거장애·비전형자폐장애를 함께 연구대상으로 한 연구논문이 1편(4.3%), 아스퍼거장애·고기능장애·저기능장애아동을 함께 연구대상으로 한 연구논문이 1편(4.3%) 순으로 나타났다.



A: 아스퍼거장애, B: 아스퍼거장애·비장애, C: 아스퍼거장애·고기능장애, D: 아스퍼거장애·비전형장애, E: 아스퍼거장애·고기능자애·저기능장애, F: 부모, G: 일반교사, H: 특수교사.

<그림 Ⅳ-5> 대상유형별 연구논문 분석결과



A: 아스퍼거장애, B: 아스퍼거장애・비장애, C: 아스퍼거장애・고기능장애, D: 아스퍼거장애・비전형장애, E는 : 아스퍼거장애・고기능자애・저기능장애, F: 부모, G: 일반교사, H: 특수교사.

<그림 Ⅳ-6> 대상유형별 연구논문 분석결과

<그림 Ⅳ-5>, <그림 Ⅳ-6>를 살펴보면 연구는 주로 아동 중심으로 이루어지고 있으며 비아동을 대상으로 한 연구는 이루어지고 있지 않다. 결과적으로 국내 아스퍼거장애 관련 논문의 대부분이 아동을 대상으로 실시하고 있다.

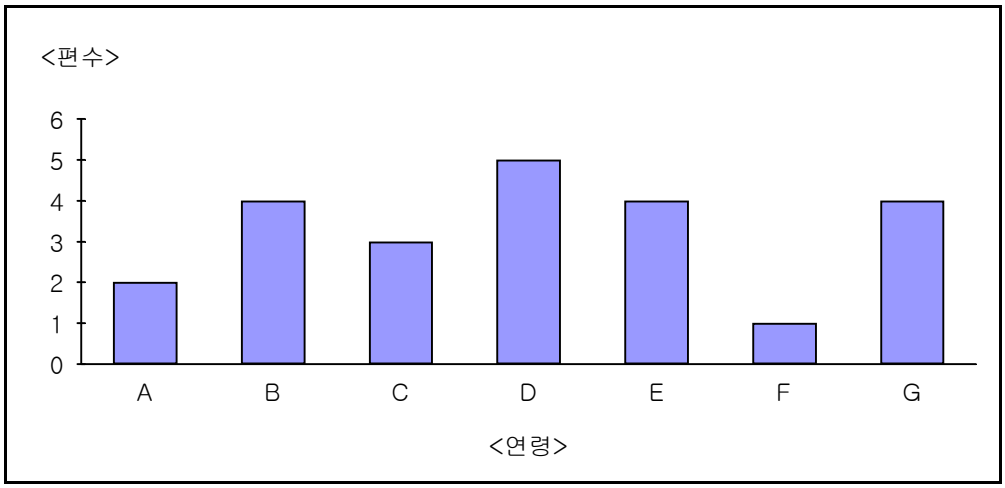
2) 대상아동의 연령

아스퍼거장애 학생을 대상으로 한 연구 동향을 파악하기 위해 선정된 논문을 대상연령별로 2세이상 5세미만, 5세이상 7세미만, 7세이상 9세미만, 9세이상 11세미만, 11세이상 14세미만, 15세이상으로 나누어 빈도와 비율을 분석하였는데 그 결과는 <표 Ⅳ-4>에 제시되어 있으며 <그림 Ⅳ-7>과 <그림 Ⅳ-8>는 빈도와 비율을 각각 그래프로 나타내고 있다.

<표 Ⅳ-4> 대상아동의 연령별 연구논문 분석결과

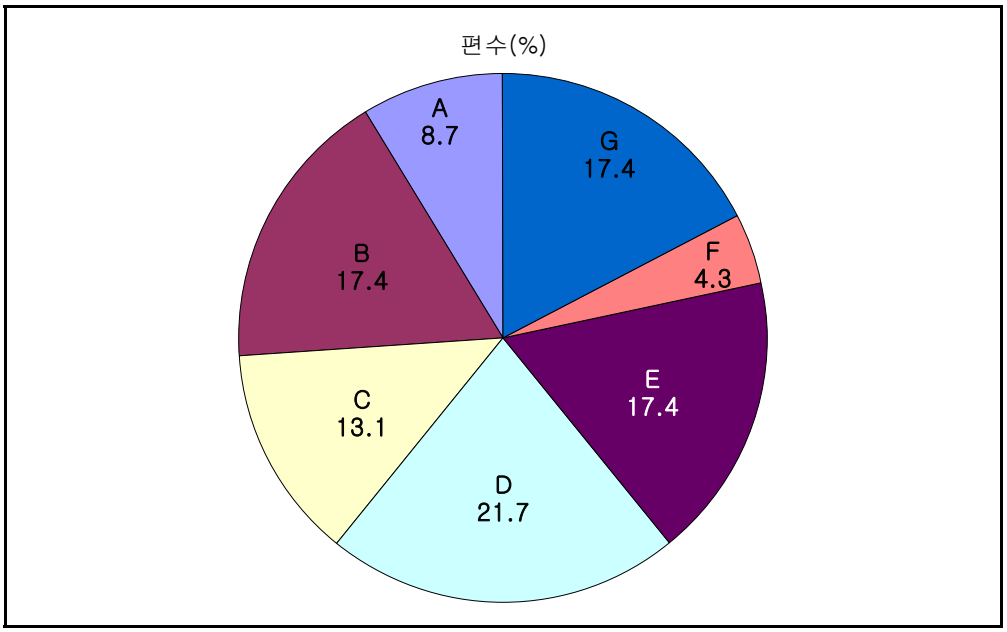
구 분		계	%
대상연령	2세이상~5세미만	2	8.7
	5세이상~7세미만	4	17.4
	7세이상~9세미만	3	13.1
	9세이상~11세미만	5	21.7
	11세이상~14세미만	4	17.4
	15세이상	1	4.3
	기 타	4	17.4
	계	23	100.0

<표 Ⅳ-4>에 제시된 바와 같이, 총 32편의 연구논문 중 대상자가 없는 논문(즉, 내용분석연구, 문헌연구 등)을 제외한 23편의 논문 중에서 연령별로 나누면 2세이상 5세미만 2편(8.7%), 5세이상 7세미만 4편(17.4%), 7세이상 9세미만 3편(13.1%), 9세이상 11세미만 5편(21.7%), 11세이상 14세미만 4편(17.4%), 15세이상 1편(4.3%), 기타(연령이 명시되지 않거나 다양한 연령을 대상으로 한 연구) 4편(17.4%)이었다.



A: 2세이상 5세미만, B: 5세이상 7세미만, C: 7세이상 9세미만 , D: 9세이상 11세미만, E: 11세이상 14세미만, F: 15세이상, G: 기타.

<그림 Ⅳ-7> 대상아동의 연령별 연구논문 분석결과



A: 2세이상 5세미만, B: 5세이상 7세미만, C: 7세이상 9세미만 , D: 9세이상 11세미만, E: 11세이상 14세미만, F: 15세이상, G: 기타.

<그림 Ⅳ-8> 대상아동의 연령별 연구논문 분석결과

<그림 Ⅳ-7>, <그림 Ⅳ-8>은 32편의 연구논문 중 대상자가 없는 9편의 논문(즉, 내용분석연구, 문헌연구 등)을 제외한 23편의 논문 중에서 연령별로 분류하여 분석해본 것이다. 연구 대상의 연령을 분석해보면 5세이전의 연구보다 이후의 연구의 비율이 훨씬 많은 부분을 차지하고 있음을 <그림 Ⅳ-7>, <그림 Ⅳ-8>의 그래프를 통해서 알 수 있다.

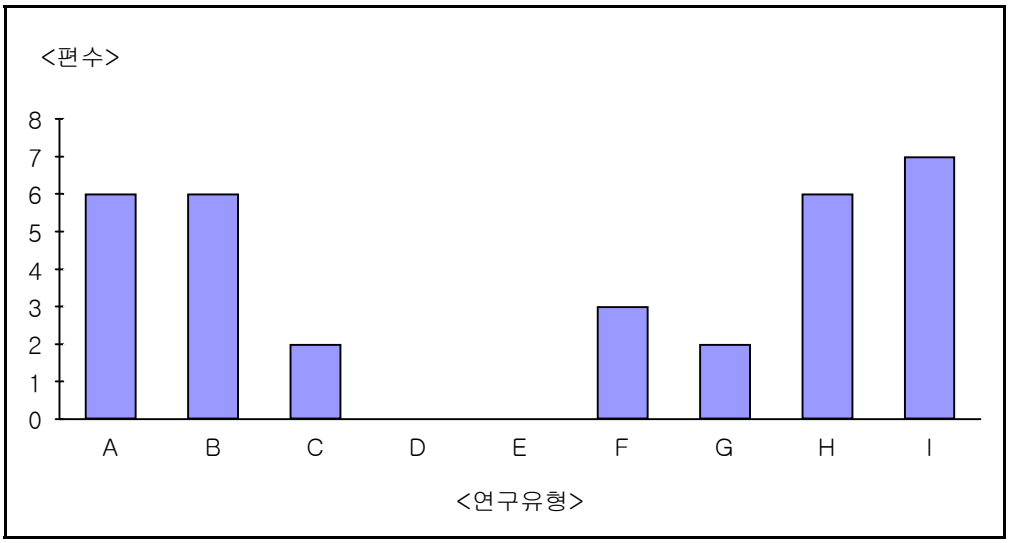
4. 연구유형별 연구논문 분석

아스퍼거장애 학생을 대상으로 한 연구 동향을 파악하기 위해 선정된 논문을 연구유형별로 실험연구, 인과비교연구, 상관연구, 역사적연구, 조사연구, 질적연구, 내용분석연구, 문헌연구, 사례연구으로 나누어 빈도와 비율을 분석하였는데 그 결과는 <표 Ⅳ-5>에 제시되어 있으며 <그림 Ⅳ-9>과 <그림 Ⅳ-10>는 빈도와 비율을 각각 그래프로 나타내고 있다.

<표 Ⅳ-5> 연구유형별 연구논문 분석결과

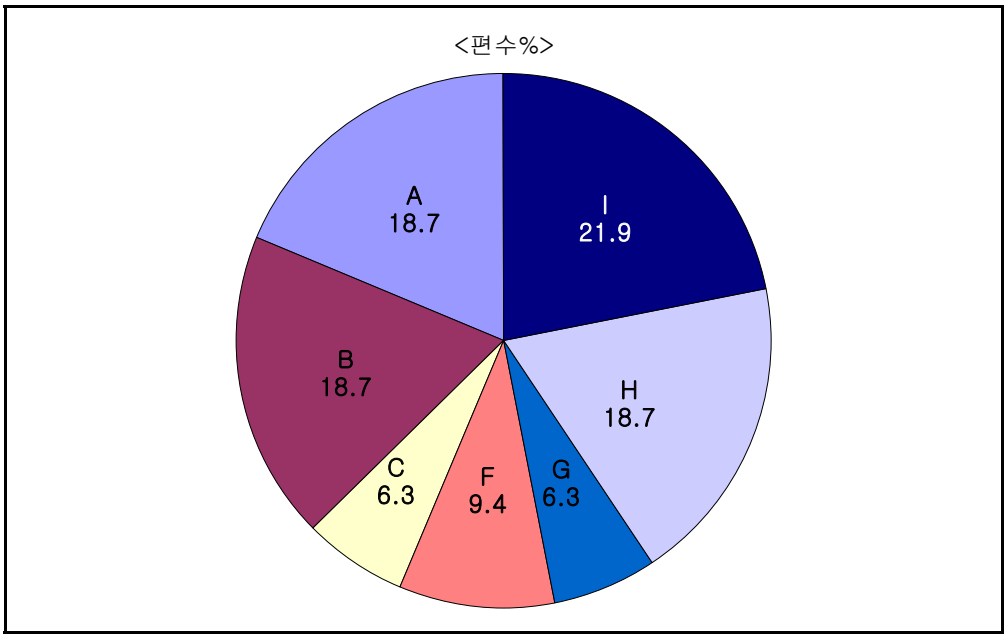
연구유형	n	%
실험연구	6	18.7
인과비교연구	6	18.7
상관연구	2	6.3
역사적연구	0	0.0
조사연구	0	0.0
질적연구	3	9.4
내용분석연구	2	6.3
문헌연구	6	18.7
사례연구	7	21.9
계	32	100.0

<표 Ⅳ-5>에 제시된 바와 같이, 실험연구 6편(18.7%), 인과비교연구 6편(18.7%), 상관연구 2편(6.3%), 역사적 연구, 조사연구는 한 편도 실시되지 않았으며(0%), 질적연구 3편(9.4%), 내용분석연구 2편(6.3%), 문헌연구 6편(18.7%), 사례연구 7편(21.9%)으로 조사되었다.



A: 실험연구, B: 인과비교연구, C: 상관연구, D: 역사적 연구, E: 조사연구, F: 질적연구, G: 내용분석연구, H: 문헌연구, I: 사례연구.

<그림 Ⅳ-9> 연구유형별 연구논문 분석결과



A: 실험연구, B: 인과비교연구, C: 상관연구, D: 역사적 연구, E: 조사연구, F: 질적연구, G: 내용분석연구, H: 문헌연구, I:사례연구.

<그림 Ⅳ-10> 연구유형별 연구논문 분석결과

<그림 Ⅳ-9>, <그림 Ⅳ-10>를 살펴보면 수치상 사례연구, 실험연구, 인과비교연구, 문헌연구, 질적연구, 상관연구, 내용분석연구 순으로 많으나 역사적 연구와 조사연구는 전혀 이루어지지 않은 것으로 나타났다. 그러나 아스퍼거장애 관련된 연구에서 역사적 연구와 조사연구를 제외하고는 고른 분포를 보이고 있음을 알 수 있다.

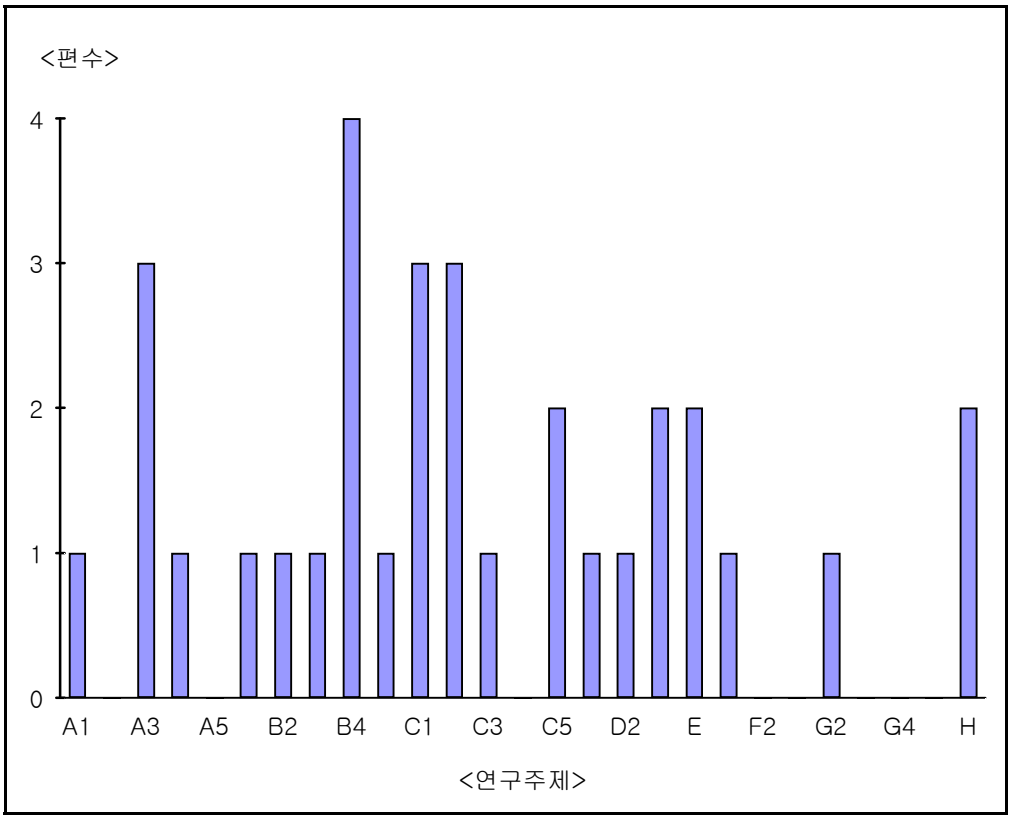
5. 연구주제별 연구논문 분석

아스퍼거장애 학생을 대상으로 한 연구 동향을 파악하기 위해 선정된 논문을 연구주제별로 중재, 특성, 특성비교, 통합교육, 평가, 연구동향으로 나누어 빈도와 비율을 분석하였는데 그 결과는 <표 Ⅳ-6>에 제시되어 있으며 <그림 Ⅳ-11>과 <그림 Ⅳ-12>는 빈도와 비율을 각각 그래프로 나타내고 있다.

<표 Ⅳ-6> 연구주제별 연구논문 분석결과

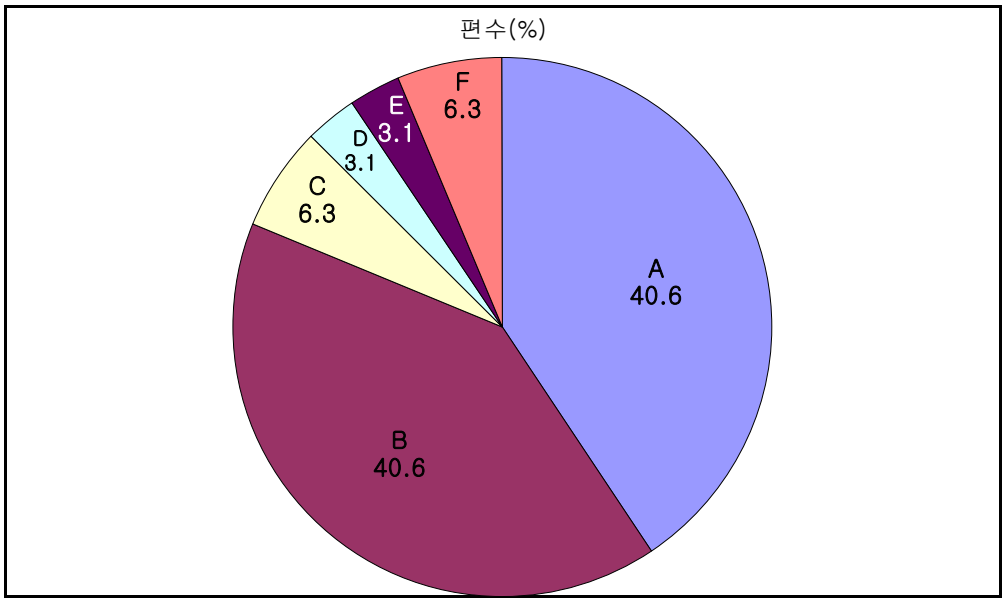
주제	하위분류		n		%	
중재	단일 연구	인지	1	13	3.1	40.6
		의사소통	0		0.0	
		사회성	3		9.4	
		행동	1		3.1	
		기타	0		0.0	
	혼합 연구	인지+사회성	1		3.1	
		의사소통+사회성	1		3.1	
		사회성+행동	1		3.1	
		인지+사회성+행동	4		12.5	
		인지+의사소통+사회성+행동	1		3.1	
특성	단일 연구	인지	3	13	9.4	40.6
		의사소통	3		9.4	
		사회성	1		3.1	
		행동	0		0.0	
		기타 (지각, 특성요소간 관계)	2		6.3	
	혼합 연구	인지+의사소통	1		3.1	
		인지+기타	1		3.1	
		의사소통+행동	2		6.3	
특성 비교	-		2		6.3	6.3
통합 교육	교육내용		1		3.1	3.1
	교육방법		0		0.0	
평가	선별		0		0.0	3.1
	진단		1		3.1	
	적부성		0		0.0	
	형성평가		0		0.0	
	총괄평가		0		0.0	
연구 동향	-		2		6.3	6.3
계			32		100.0	

<표 Ⅳ-6>에 제시된 바와 같이, 연구주제별 연구논문 분석 결과는 중재 연구 13편(40.6%), 특성 연구 13편(40.6%), 특성비교 연구 2편(6.3%), 통합교육 연구 1편(3.1%), 평가 연구 1편(3.1%), 연구동향 연구 2편(6.3%)으로 조사 되었다.



A1: 중재-인지, A2: 중재-의사소통, A3: 중재-사회성, A4: 중재-행동, A5: 중재-기타, B1: 중재-인지*사회성, B2: 중재-의사소통*사회성, B3: 중재-사회성*행동, B4: 중재-인지*사회성*행동, B5: 중재-인지*의사소통*사회성*행동, C1: 특성-인지, C2: 특성-의사소통, C3: 특성-사회성, C4: 특성-행동, C5: 특성-기타, D1: 특성-인지*의사소통, D2: 특성-인지*기타, D3: 특성-의사소통*행동, E: 특성비교, F1: 통합교육-교육내용, F2: 통합교육-교육방법, G1: 평가-선별, G2: 평가-진단, G3: 평가-적부성, G4: 평가-형성평가, G5: 평가-총괄평가, H: 연구동향.

<그림 Ⅳ-11> 연구주제별 연구논문 분석결과



A: 중재, B: 특성, C: 특성비교, D: 통합교육, E: 평가, F: 연구동향.

<그림 Ⅳ-12> 연구주제별 연구논문 분석결과

<그림 Ⅳ-11>, <그림 Ⅳ-12>를 살펴보면 다음과 같다. 중재 연구 13편을 종속변인을 기준으로 분석해 보면 인지 1편, 의사소통 0편, 사회성 3편, 행동 1편으로 나타났고, 인지와 사회성은 1편, 의사소통과 사회성은 1편, 인지와 사회성과 행동은 4편, 인지와 의사소통과 사회성과 행동은 1편으로 나타났다. 즉, 인지, 사회성, 행동이 비교적 수치상 높은 비중을 차지하고 있다.

특성연구 13편중에서는 인지 연구는 3편, 의사소통 연구는 3편, 사회성 연구는 1편, 인지와 의사소통연구는 1편, 의사소통과 행동연구는 2편, 인지와 기타(지각)는 1편, 기타(특성요소간 관계)는 2편으로 나타났다. 즉, 인지와 의사소통에 관한 특성 연구가 주를 이루고 있다.

통합교육 연구는 교육방법 1편, 교육내용 0편이었으며, 평가 연구는 선별 0편, 진단 1편, 적부성 0편, 형성평가 0편, 총괄평가 0편으로 나타났다. 더불어 연구동향 연구는 2편으로 조사되었다.

Ⅴ. 논의

1. 학술지별 연구동향

본 연구에 포함된 학술지는 학술진흥재단에 등재된 국내 학술지 중에서 특정 영역에 제한을 두지 않고 아스퍼거장애 관련 연구 자료를 모두 수집하였다. 그 결과 다양한 학술지에서 아스퍼거장애 관련 연구가 이루어지고 있었다. 그중에서도 정서・행동장애연구, 자폐성장애연구, 언어치료연구, 특수아동교육연구, 놀이치료연구 순으로 많이 국내 학술지에 게재되고 있는 것으로 나타났다.

특수교육관련 전문학술지와 의학, 심리, 치료 관련 전문학술지와의 연구수를 비교해 봤을 때 그 차이가 많지 않다는 것을 알 수 있었다. 이는 아스퍼거장애가 특수교육에서 활발한 연구가 이루어지지 않고 있다는 것을 의미한다고 할 수 있다. 따라서 아스퍼거장애 아동의 교육적 요구를 실현시킬 수 있도록 많은 관심과 연구가 필요함을 시사하고 있다.

2. 연도별 연구동향

1990년대에는 국내에서는 아스퍼거장애 관련 연구논문이 1998년에 1편의 논문이 발표되었고, 2000년대는 2001년 1편, 2002년 2편, 2003년에 1편, 2004년에 3편, 2005년에 1편, 2006년에 3편, 2007년에 3편, 2008년에 7편, 2009년에 7편, 2010년 8월까지는 3편으로 1998년을 시작으로 2008년 이후 부터는 많은 연구가 진행되고 있다. 이러한 결과는 과거에 비해 최근 들어 아스퍼거장애 관련 연구가 더욱 활발하게 진행되는 것으로 해석할 수 있다. 이는 아스퍼거장애에 관한 관심이 많아지고 있으며 앞으로 많은 연구

가 이루어질 가능성을 보여주고 있다.

3. 연구대상별 연구동향

본 연구에서 총32편의 논문 중에서 대상자가 없는 논문을 제외한 23편의 논문을 분석한 결과를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 아동을 대상으로 한 연구는 23편, 비아동을 대상으로 한 연구는 0편으로 나타났다. 아동을 대상으로 한 논문 23편 중에서도 아스퍼거장애 17편, 아스퍼거장애·비장애아동을 함께 연구대상으로 한 논문이 3편, 아스퍼거장애·고기능장애를 함께 연구대상으로 한 연구논문이 1편, 아스퍼거장애·비전형자폐아동을 함께 연구대상으로 한 논문이 1편, 아스퍼거장애·고기능장애·저기능장애아동을 함께 연구대상으로 한 연구논문이 1편 순으로 나타났다. 분석 결과에서 알 수 있듯이 거의 대부분의 논문이 아동을 중심으로, 아스퍼거장애 아동만을 연구하거나 아스퍼거장애 아동과 비교하기 위해 고기능자폐아동, 일반아동을 함께 대상으로 포함한 연구 논문이 주를 이루었다. 이는 아스퍼거장애에 관한 관심을 아동 자체에만 두고 있음을 알 수 있다. 그러나 특수교육은 장애 아동의 기능적 한계를 극복하거나 제거하기 위한 중재에만 지나치게 치중하기보다는 주변 환경을 어떻게 효과적으로 개선할 것이냐에도 초점을 두어야 한다. 그러므로 아동과 많은 시간을 접촉하는 부모, 교사, 또래 친구에 대한 연구가 같이 이루어 져야 할 것이다.

둘째, 아동을 대상으로 한 23편의 연구에서 연령별로 나누면 2세이상 5세미만은 2명, 5세이상 7세미만이 4명, 7세이상 9세미만이 3명, 9세이상 11세미만 5명, 11세이상 14세미만 4명, 15세이상 1명, 연령이 명시되지 않은 기타가 4명이었다. 분석결과에서 나타난 연구대상 연령을 살펴보면 5세 이후에 더 많은 연구가 이루어졌음을 알 수 있다. 5세 이전의 조기교육은 그들에게 일반아동들과 동일한 경험들을 습득할 기회를 제공해주는 시기임에도 그에 대한 연구가 부족하다는 것이다. 그러므로 조기교육이 이루어질 수 있도록 많은 영·유아를 대상으로 한 연구도 활발히 진행되어야 할 것이다. 또한 학령기에 국한하지 않고 평생교육의 차원에서 연구대상이 학령기 이후로까지

확대되어야 할 것이다.

4. 연구유형별 연구동향

연구유형별 분석결과 총 32편 중 사례연구 7편, 실험연구 6편, 문헌연구 6편, 인과비교연구 6편, 질적연구 3편, 내용분석연구 2편, 상관연구 2편, 역사적연구 0편, 조사연구 0편순으로 나타났다. 조사연구는 전혀 이루어지지 않고 있다. 이는 장애 당사자만을 위한 연구에 초점이 맞춰진 것으로 아동을 둘러싼 주변 환경에 관한 연구가 미흡함을 알 수 있다. 아스퍼거장애 아동에게 가장 많은 영향을 끼치고 있는 가족, 교사, 친구들은 아동을 가장 많이 알고 있는 자원이다. 이를 적극 활용하여 유용한 정보를 수집한 의미있는 연구가 필요하다. 김은자(2002)는 연구방법은 연구의 목적에 따라 달라질 수 있는 것으로 다양한 연구방법은 다양한 연구목적을 반영한다고 하였다. 그러므로 각기 다른 특성을 가지고 있는 아스퍼거장애 아동에게 적합한 교육이 이루어질 수 있도록 다양한 연구방법으로 연구가 이루어져야 할 것으로 보인다.

5. 연구주제별 연구동향

연구주제별 분석에서는 중재 연구 13편, 특성 연구 13편, 특성비교 연구 2편, 연구동향 연구 2편, 통합교육 연구 1편, 평가 연구 1편의 순으로 조사되었다. 주제별 하위영역으로 살펴보면 세부적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 중재 연구 13편을 종속변인으로 분석해 봤을 때, 인지 1편, 의사소통 0편, 사회성 3편, 행동 1편으로 나타났고, 인지와 사회성은 1편, 의사소통과 사회성은 1편, 사회성과 행동은 1편, 인지와 사회성과 행동은 4편, 인지와 의사소통과 사회성과 행동은 1편으로 나타났다. 중재에 해당되는 논문들의 종속변인을 분석해 보면 인지, 의사소통, 사회성, 행동의 영역을 벗어나지는 않았다. 분석 결과를 보면 알 수 있듯이 그중에서도 사회성향상에 관련된 연구가 주를 이루었다. 이는 사회적 결함이 아스퍼거장애 아동이 보이는 중요

한 특성이기 때문이라 할 수 있다. 그래서 아스퍼거장애 아동에 대한 사회적 결함에 많은 관심을 갖고 연구가 이루어지고 있으며, 그들의 사회적 상호작용이 원활해 질 수 있도록 결함을 보완하고자하는 중재에 관한 연구가 활발하게 이루어지고 있는 것이다. 그러나 거의 대부분의 중재전략이 놀이치료에 국한 되어있음을 알 수 있었다. 많은 아스퍼거장애 아동이 사회성에 문제를 가질 뿐만 아니라 학습하는데도 어려움을 겪고 있기 때문에 학습전략을 적용한 교육적 중재에 관한 연구도 활발히 이루어야 할 것이다.

둘째, 특성연구 13편중에서는 인지 연구는 3편, 의사소통 연구는 3편, 사회성 연구는 1편, 행동 연구는 0편, 인지와 의사소통연구는 1편, 의사소통과 행동연구는 2편, 인지와 기타(지각)는 1편, 기타(특성요소간 상관연구)는 2편으로 나타났다. 특성연구도 중재연구와 비슷하게 아스퍼거장애의 특성을 대표할 수 있는 인지, 의사소통, 사회성, 행동의 영역을 벗어나지는 않았다. 분석결과를 보면 알 수 있듯이 인지와 의사소통에 관한 특성 연구가 주를 이루고 있다. 이는 아스퍼거장애 아동이 정상적인 지적능력을 가지고 있음에도 불구하고 자기인식, 자기결정, 자기지시 등 초인지 능력이 부족하고, 기능적인 부분에는 문제가 없지만 일반사람들과는 질적으로 다른 수용, 표현 언어를 보이는 특성을 고려한 연구가 이루어지고 있다는 것을 의미한다.

셋째, 통합교육 연구는 교육방법 1편, 교육내용 0편이었으며, 평가 연구는 선별 0편, 진단 1편, 적부성 0편, 형성평가 0편, 총괄평가 0편으로 나타났다. 더불어 연구동향 연구는 2편으로 조사되었다. 통합교육연구는 교육방법 관련된 논문 1편에 그쳤다. 많은 아스퍼거장애 아동은 평균적인 지적능력으로 대부분 통합학교에서 교육을 받고 있다. 그러므로 앞으로 통합교육에 관련된 연구가 활발하게 이루어져야 할 것이다. 요즘 교육현장에서는 평가에 관련된 연구가 활발해 지고 있다. 이는 교육에 있어서 평가가 중요함을 시사하고 있다. 그러나 아스퍼거장애 관련 논문을 분석한 결과 진단에 관련된 논문 1편 밖에 없었다. 따라서 특수교육에서도 평가 측면에서 선별, 진단, 적부성, 형성평가, 총괄평가에 관련된 연구가 앞으로 활발하게 이루어져야 할 것이다.

Ⅵ. 결론 및 제언

본 연구의 결과 및 논의를 바탕으로 결론을 제시하고 향후 관련연구를 위한 몇 가지 제언을 제시하면 다음과 같다.

1. 결론

첫째, 학술지별 연구동향을 보면 특수교육관련 전문학술지와 의학, 심리, 치료 관련 전문학술지와의 연구수를 비교해 봤을 때 그 차이가 많지 않다. 이는 아스퍼거장애가 특수교육에서 활발한 연구가 이루어지지 않고 있다는 것을 의미한다. 따라서 아스퍼거장애 아동의 교육적 요구를 실현 시킬 수 있도록 많은 관심과 연구가 필요하다.

둘째, 연도별 연구동향을 보면 1998년을 시작으로 2008년 이후 부터는 많은 연구가 진행되고 있다. 이는 과거에 비해 최근 들어 아스퍼거장애 관련 연구가 더욱 활발하게 진행되고 있다는 것이다. 따라서 아스퍼거장애에 관한 관심이 많아지고 있으며 앞으로 많은 연구가 이루어질 가능성을 보여주고 있다.

셋째, 연구대상별 연구동향을 보면 다음과 같다. 먼저, 대상유형별 연구동향은 아동을 대상으로 한 연구 논문이 주를 이루었다. 이는 아스퍼거장애에 관한 관심을 아동 자체에만 두고 있음을 알 수 있다. 그러나 특수교육은 장애 아동의 기능적 한계를 극복하거나 제거하기 위한 중재에만 지나치게 치중하기보다는 주변 환경을 어떻게 효과적으로 개선할 것인지에도 초점을 두어야 한다. 그러므로 아동과 많은 시간을 접촉하는 부모, 교사, 또래 친구에 대한 연구가 같이 이루어 져야 할 것이다. 다음으로, 대상연령별 연구동향은 5세 이후에 많은 연구가 이루어졌음을 알 수 있다. 5세 이전의 조기교육은 그들에게 일반아동들과 동일한 경험들을 습득할 기회를 제공해주는 시기임에도

그에 대한 연구가 부족하다는 것이다. 그러므로 조기교육이 이루어질 수 있도록 많은 영·유아를 대상으로 한 연구도 활발히 진행되어야 할 것이다.

넷째, 연구유형별 연구동향을 보면, 조사연구는 전혀 이루어지지 않고 있다. 이는 장애 당사자만을 위한 연구에 초점이 맞춰진 것으로 아동을 둘러싼 주변 환경에 관한 연구가 미흡함을 알 수 있다. 아스퍼거장애 아동에게 가장 많은 영향을 끼치고 있는 가족, 교사, 친구들은 아동을 가장 많이 알고 있는 자원이다. 이를 적극 활용하여 유용한 정보를 수집한 의미 있는 연구가 필요하다.

다섯째, 연구주제별 연구동향을 보면 다음과 같다. 먼저, 중재를 통한 연구에서는 아스퍼거장애 아동에 대한 사회적 결함에 많은 관심을 갖고 연구가 이루어지고 있다. 이는 사회적 결함이 아스퍼거장애 아동이 보이는 일반적인 특성이기 때문이라 할 수 있다. 그래서 사회적 결함에 관한 연구와 결함을 보완하고자하는 중재에 관한 연구가 이루어지고 있는 것이다. 또한 많은 아스퍼거장애 아동이 사회성에 문제를 가질 뿐만 아니라 학습하는데도 어려움을 겪고 있기 때문에 학습전략을 적용한 교육적 중재에 관한 연구도 활발히 이루어야 할 것이다. 다음으로, 특성에 관한 연구에서는 인지와 의사소통에 관한 특성 연구가 주를 이루고 있다. 이는 아스퍼거장애 아동이 정상적인 지적능력을 가지고 있음에도 불구하고 자기인식, 자기결정, 자기지시 등 초인지 능력이 부족하고, 기능적인 부분에는 문제가 없지만 일반사람들과는 질적으로 다른 수용, 표현 언어를 보이는 특성을 고려한 연구가 이루어지고 있다는 것을 의미한다.

2. 제 언

첫째, 연구대상이 아스퍼거장애 아동을 대상으로 한 연구에만 국한 되어 있었는데, 아스퍼거장애 아동 뿐만 아니라 아동을 둘러싼 주변 사람을 통해 장애아동에 관한 정보를 수집하여 사회적 타당도를 고려한 후속연구가 필요하다.

둘째, 대부분의 연구가 구조화된 활동 프로그램을 이용하거나 환경, 연구

설계 등이 획일적으로 구성되는 연구가 주를 이루었는데 다양한 차원에서의 후속연구가 필요하다.

셋째, 평균이상의 지적능력을 가지고 있는 아스퍼거장애 아동은 대부분 통합교육에서 교육을 받고 있음에도 불구하고 통합교육에 관한 연구가 단 한 편에 머물렀다. 교육방법, 교육내용과 관련된 통합교육에 관련된 의미있는 후속연구가 이루어져야 할 것이다.

넷째, 분석논문에서 중재를 이용한 실험연구, 사례연구가 많은 비중을 차지하고 있지만 교육적 중재를 이용한 연구가 미흡했다. 학교에서 많은 어려움을 겪고 있는 아스퍼거장애 아동을 위해 도움이 될 수 있도록 후속연구가 활발히 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

김경민 (2006). **아스퍼거 장애 학생의 행동문제에 대한 학생과 교사의 인식 비교 연구**. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 대학원, 대구.

김미경 외 (2007). **정서 및 행동장애아 교육**. 서울: 학지사.

김미영, 이소현, 최윤희 (2006). 통합 환경에서의 상황이야기 중재가 자폐성 장애를 지닌 유아와 일반 유아의 사회적 상호작용에 미치는 영향. **유아특수교육연구**, 6(1), 85-107.

김은경, 김은경 (2006). 국내 자폐 교육 관련 연구의 동향 분석. **특수교육학연구, 41**(1), 79-109.

김은자 (2002). **유아특수교육관련 국내 연구논문 분석**. 미간행 석사학위논문, 조선대학교 대학원, 광주.

김주형 (2007). **낱말 정의를 통한 아스퍼거 아동의 언어 특성**. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 대학원, 대구.

남자영 (2004). **자폐성 장애 아동의 교육적 중재에 관한 동향 연구**. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 대학원, 대구.

박승희 (2003). **한국장애학생 통합교육.** 서울: 교육과학사.

신현기외 공역 (2007). **자폐 범주성 장애 아동 교육의 실제**. 시그마프레스.

여상곤 (2002). **또래교수가 자폐성 장애 어린이의 던지기 동작 수행 변화에 미치는 영향**, 미간행 석사학위논문, 서울대학교 대학원 체육교육과, 서울.

오주현 (2003). **기능평가에 기초한 상황이야기 중재가 장애 학생의 방해행동, 과제수행행동에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.

유수연 (2007). **요리활동을 이용한 또래중재가 자폐 아동의 사회적 상호작용에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.

윤선아 (1995). **또래아동-주도의 사회적 시작행동 중재와 자폐아동-주도의 사회적 시작행동 중재가 자폐 아동의 사회적 상호작용에 미치는 영향에 관한 일 연구**. 미간행 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.

윤치연, 최성욱 (2009). 국내·외 아스퍼거 관련 연구 동향 분석. **특수교육저널**, 10(2), 285-305.

윤현숙, 곽금주 (2005). 비디오피드백과 반응대가 훈련의 병행을 통한 사회성 기술훈련이 학령전 아스퍼거 장애아동의 사회성 발달에 미치는 효과. **인간발달연구**, 12(2), 23-41.

이경숙, 홍정은 (2002). 아스퍼거 장애 중학생의 사회 인지 향상 프로그램 적용 사례. **놀이치료연구**, 6(2), 75-91.

이경숙, 홍정은, 신의진 (2002). 아스퍼거 장애아동의 사회 인지 향상 프로그램 적용 사례 연구. **한국심리학회지**, 15(3), 71-91.

이상복, 박계신. (2001). 자폐성 아동의 사회적 행동 증진을 위한 상황이야기 중재연구. **정서 · 학습장애연구**, 17(1), 355-380.

이상연, 조장래 역 (2006). **세상과 소통을 꿈꾸는 아스퍼거 증후군 아이들**. 서울: 궁리.

이소현 (2003). **유아특수교육**. 서울: 학지사

이소현 (2006). **아스퍼거 증후군**. 서울: 학지사

이승희 (2009). **자폐스펙트럼장애의 이해**. 서울: 학지사.

임은엽 (2003). **비디오 피드백을 포함한 상황 이야기 중재가 초등학교 자폐 아동의 수업 참여 행동 및 문제 행동에 미치는 영향**. 미간행 석사학위 논문, 이화여자 대학교 대학원, 서울.

장은정 (2008). **아스퍼거 아동의 자기인식, 자기효능감과 적응행동과의 관계.** 미간행 석사학위논문, 숙명여자 대학교 대학원, 서울

최성욱 (2008). **동화 중심 인지행동중재가 아스퍼거 장애 아동의 사회적 유능감 향상에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 대학원, 서울.

한국특수교육학회 (2008). **특수교육대상자 개념 및 선별기준**. 한국특수교육

학회.

한주희. (2003). **사회적 상황이야기 중재가 자폐성 장애아동의 의사소통 기술에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 대학원, 서울.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.

Arick, J. R., Krug, D. A., Fullerton, A., Loos, L., & Falco, R. (2005) School-based programs. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed., pp. 1003-1028). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals*. London, UK: Jessica Kingsley Publisher.

Backman, J. (1994). *Neuropsychology report for Janssen Kirby*. IWK Children's Hospital. Halifax, NS.

Baker, J. E. (2004). *Social Skills Training*. Autism Asperger Publishing Company.

Barnhill, G. P. (2001). Social attribution and depression in adolescents with Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 16*, 46-53.

Barry, L. M., & Burlew, S. B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*(1), 45-51.

Bashe, P.R., Kirby, B. L., Baron-Cohen, S., & Attwood, T. (2005). The OASIS Guideto Asperger Syndrome: Completely Revised and Updated: Advice, Support, Insight, and Inspiration. New York: Crown.

Bauer, S. (2000). Asperger syndrome.[On-line] Available internet: www. asperger. org/asperger/asperger_main. html.

Burgoine, E., & Wing, L. (1983). Identical triplets with Asperger's Syndrome. *British Journal of Psychiatry, 143*, 261-265.

Carpentieri, S., & Morgan S. B. (1994). Adaptive and intellectual functioning in autistic and nonautistic retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders. 26*(6), 611-620.

Carrington, S., Templeton, E., & Papinczak, T.(2003). Adolescents with Asperger syndrome and perceptions offriendship. *Focus on Autism Other Developmental Disabilities. 18*(4), 211-218.

Celani., G., Battacchi, M. W., & Arcidiacono, L. (1999). The understanding of the emotional meaning off acial expression in peopl with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders. 29*, 57-66.

Church, C., Alisanski, S., & Amanullah, S. (2000). The social, behavioral, and academic experiences of children with Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 15*(1), 12-20.

Dwork, A. I. (2005). *Asperger's syndrome intheself-contained classroom: Identificationofproblem behaviors*. Ed. D. University of La Verne.

Eisenmajer, R., Prior, M., Leekham, S., Wing, L., Gould, J., Welham, M., & Ong, B. (1996). Comparison of clinical symptoms in autism and Asperger's disorder. *Journalofthe American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 35*, 1523-1531.

Farmer-Dougan, V. (1994). Increasing requesting by adults with developmental disabilities using incidental teaching with peers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*(3), 533-544.

Flannery, K. B., & Horner, R. H. (1994). The relationship between predictability and problum behavior for students with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 4, 157-176

Forder, A. R. (1997). M*ultimedia connections: A case study of a child with Asperger's syndrome.* [On-line] Available internet: http://udel.edu bkirby/asperger/. The O.A.S.I.S.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). How to design and evaluate research in education (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Frith, U.(1991). Asperger and his syndrome. In U. Frith(Ed.), Autism and Asperger syndrome(pp. 1-36). Cambridge: Cambridge University Press.

Frost, L. A., & Bondy, A. S. (1994). *The Picture Exchange Communication System training manual*. Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants, Inc.

Ghaziuddin, M., Weidmer-Mikhail, E., & Ghazuiddin, N. (1998). Comorbidity of Asperger syndrome: A preliminary report. *Journal of Intellectual Disability Research. 42*(4), 279-283.

Hagiwara, T., Myles, B. S. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*(2), 82-95.

Heflin, L. J., & Alaimo, D. F. (2007). Promoting productive language through incidental teaching. *Education and Urban Society, 10*(4), 407-429.

Jackson, L. (2002). *Freaks, Geeksand Asperger Syndrome :* A User Guide to Adolescence. London: Jessica Kingsley Publishers.

Kimball, J. W., Kinney, E. M., Taylor, B. A., & Stromer, R. (2003). Lights, camera, action! Using engaging computer-cued activity schedules. *Teaching Exceptional Children, 36*(1), 40-45.

Kirby, P. (2004). *An examination ofthe socialexperiences of individuals*

with Asperger syndreme: A qualitative study. M. Ed. University of New Brunswick.

Kleiman, J., Marciano, P. L., & Ault, R. L. (2001). Advanced theory of mind in high-functioning adults with autism. J*ournal of Autism and Developmental Disabilities. 31*, 29-36.

Klin, A. (1994). Asperger syndrome. *Child and Adolescent Psychiatric Clinic of North America. 3*, 131-148.

Klin, A., McPartland, J., & Volkmar, F. R. (2005). Asperger syndrome. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorder* (3rd ed., pp. 88-125). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Klin, A., & Volkmar, F. R. (1995). *Asperger syndrome: Guidelines for assessment and diagnosis*. The Learning Disabilities Association of America.

Kurtler, S., Myles, B. S., & Carlson, J. K. (1998). The use of social stories to reduce precursors to tantrum behavior on a student with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 13*, 176-182.

Marks, S. U., Schrader, C., Longaker, T., & Levine, M. (2000). Portraits of Three Adolescent Students with Asperger's Syndrome: Personal Stories and How They Can Inform Practice. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. 25*(1), 3-17.

McGee, G. G., Almeida, C., Sulzer-Azaroff, B., & Feldman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching, *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*(1), 117-126.

McGee, G. G., Daly, T., & Jacobs, H. A. (1994). The Walden Preschool. In S. L. Harris & J. S. Handleman (Eds.), *Preschool education Programs for children with autism* (pp. 127-162).

Austin, TX: Pro-Ed.

McGee, G. G., Krantz, P. J., Mason, D., & McClannahan, L. E. (1983). A modified incidental teaching proceduure for autistic youth: Acquisition and generalization of receptive object labels. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16*(3), 329-338.

Mundy, P., & Crowson, M. (1997). Joint attention and early social communication: Implications for research on intervention with autism. *Journar of Autism and Developmental Disorders, 27*(6), 654-676.

Myles. B. S. (2005). *Children and youth with Asperger syndrome*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Myles, B. S., & Adreon, D. (2001). *Asperger syndrome and adolescence: Practical solutions for school success*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing.

Myles, B. S., & Simpson, R.L. (2001). Effectivepracticesforstudentswith Asperger Syndrome. *Focus on Exceptional Children. 34*(3), 1-14.

Newman, B., Buffington, D. M., O'Grady, M. A., McDonald, M.Poulson, C. L., & Hemmes, N. S. (1995). Self-management of schedule following in three teenagers with autism. *Behavioral Disorders, 20*, 190-196.

Nordin, V., & Gillberg, C. (1998). The long-term course of autistic disorders: Update on follow-upstudies. *Acta-Psychiatrica-Scandinavia*. *97*(2), 99-108.

Oswald, L. K., & Lignugaris, B. (1990). The effects of incidental teaching on the generalized use of social amenities at school by a mildly handicapped adolescent. *Education and Treatment of Chidren, 13*(2), 142-153.

Ryan, R. M. (1992). Treatment-resistant chronic mental illness: Is it

Asperger's syndrome? *Hospital and Community Psychiatry. 43*, 807-811.

Safran, E. (2002). Supporting students with Asperger's syndrome ingeneral education. *Teaching Exceptional children. 34*(5), 60-66.

Schopler, E., Mesibov, G. B., & Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Schopler, & G. B. Mesibov(Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 243-268). New York: Plenum.

Schwartz, I. S., & Garfinkle, A. N. (1998). The Picture Exchange Communication System: Communicative outcomes for young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 18*, 144-160.

Shore, S. M. (2004). *Beyond the wall: Personal experiences with autism and Asperger syndrome(2th ed.).* Kansas: Autism Asperger Publishing Co.

Swaggart, B. L., Gagnon, E., Back, S. J., Earles, T. L., Quinn, C., Myle s, B. S., & Simpson, R. L. (1995). Using Social Stories to Teach Social and Behavioral Skills to Children with Autism. *Focus on A utism and Other Developmental Disabilities, 10*(1), 1-15.

Szatmari, P. (1991). Asperger's syndrome: Diagnosis, treatment, and outcome. *Psychiatric Clinics of North America. 14*(1), 81-93.

Tager-Flusberg, H. (2001). Understanding the language and commun ication impairments in autism. *International Review of Research in Mental. Retardation. 23*, 185-205.

Taiminen, T. (1994). Asperger's syndrome or schizophrenia: Is differential diagnosis necessary for adult patients? *Nord Journal of Psychiatry. 48*, 325-328

Tantam, D. (2000). Psychological disorder in adolescents and adults

with Asperger Syndrome. *Autism. 4*, 47-62.

Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2001). Social story, written text cues and video feedback: effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*(4), 425-446.

Tonge, B. J., Brereton, A. V., Gray, K. M., & Einfeld, S. L. (1999). Behavioral and emotional disturbance in high-functioning autism and Asperger syndrome. *Autism*. 3, 117-130.

Volkmar, F. R., & Cohen, D. J. (1991). Comorbid association of Autism and schizophrenia. *American Journal of Psychiatry, 30*, 717-1707.

Williams, K. (1995). Understanding the studentwith Aspergersyndrome: Guidelines for teachers. *Focus on Autistic Behavior. 19*(2), 9-16.

Wing, L. (1981). Asperger syndrome: A clinicalaccount. *Psychological Medicine. 11*, 115-129.

World Health Organization. (1993). *International classification of diseases*: Tenth revision. Chapter V. Mental and behavioral disorders (including disorders of psychological development). Diagnostic criteria for research. Geneva: Author.

<부　록>

<부록 1>

분석대상 논문

1) 권유진, 배소영 (2009). 아스퍼거증후군 아동의 이야기 구성 능력. **言語治療究**, 18(2), 65-84.

2) 김경민, 서경희 (2007). 아스퍼거 장애 학생의 부적응 행동에 대한 학생 자신의 인지 특성. **特殊敎育再活科學硏究**, 46(2), 59-84.

3) 김순애, 김나영 (2004). 아스퍼거 증후 아동의 놀이치료 사례연구. **놀이치료연구**, 8(2), 33-47.

4) 김정일 (2004). 아스퍼거장애 유아의 부적응 행동 중재를 위한 또래개입 사회 상황 이야기 효과. **특수교육연구**, 11(2), 425-445.

5) 나수현 (2006). 고기능 자폐 및 아스퍼거 증후군 아동의 사회성과 우정 발달의 관계에 관한 선행연구고찰. **특수교육**, 5(1), 27-49.

6) 문지영 (2010). 마음이론에 근거한 음악극이 아스퍼거 증후군 아동의 자기인식과 자기효능감 및 자아존중감. **정서·행동장애연구**, 26(2), 197-222.

7) 문태형 (2007). Asperger Syndrome영재의 이해. **重複・肢體不自由兒敎育**, 49(1), 387-401.

8) 박명희, 이승희 (2008). 고기능자폐증과 아스퍼거장애 비교연구. **정서·행동장애연구**, 24(4), 57-92.

9) 박지현, 최경순, 황민아 (2010). 아스퍼거 아동의 시각유추추론 능력과 언어유추추론 능력의 비교. **자폐성장애연구**, 10(1), 109-119.

10) 박지혜, 이윤경 (2006). 아스퍼거증후군 아동의 이야기 자발적 산출 및 회상 산출 능력 비교. **언어청각장애연구**, 11(3), 193-207.

11) 서정하, 이소현 (2008). 파워카드 전략을 사용한 사회적 시작행동 중재가 아스퍼거 증후군 유아의 사회적 상호작용에 미치는 영향. **자폐성장애연구**, 8(2), 1-21.

12) 손승현 (2008). 아스퍼거 장애 아동을 위한 통합교육 전략. **특수아동교육연구**, 10(1), 191-213.

13) 신민섭, 양윤란 (1998). 아스퍼거장애와 비전형 자폐장애 아동의 KEDI-WISK와 BGT 수행의 비교. **소아·청소년정신의학**, 9(2), 165-173.

14) 신석호 (2008). 아스퍼거 증후군의 진단과 관련된 혼돈들. **神經情神醫學**, 47(3), 230-238.

15) 오세림 (2008). 아스퍼거 증후군 혹은 고기능 자폐 학생의 사회성 중재에 대한 선행연구 고찰. **자폐성장애연구**, 8(1), 123-142.

16) 우주영 (2004). 아스퍼거 장애아동의 놀이치료 사례연구. **정서·행동장애연구**, 20(4), 231-263.

17) 유은정 (2001). 아스퍼거 증후 아동의 언어 및 행동 특성. **특수아동교육연구**, 3, 137-147.

18) 윤치연, 최성욱 (2009). 국내·외 아스퍼거 관련 연구 동향 분석. **특수교육저널**, 10(2), 285-305.

19) 윤현숙, 곽금주 (2005). 비디오피드백과 반응대가 훈련의 병행을 통한 사회성 기술훈련이 학령전 아스퍼거 장애아동의 사회성 발달에 미치는 효과. **인간발달연구**, 12(2), 23-41.

20) 이경숙 (2009). 아스퍼거 장애아동의 '음악 만들기 경험'의 의미 분석. **한국음악치료학회지**, 11(1), 103-123.

21) 이경숙, 홍정은 (2002). 아스퍼거 장애 중학생의 사회 인지 향상 프로그램 적용 사례. **놀이치료연구**, 6(2), 75-91.

22) 이경숙, 홍정은, 신의진 (2002). 아스퍼거 장애아동의 사회 인지 향상 프로그램 적용 사례 연구. **한국심리학회지**, 15(3), 71-91.

23) 이경하, 이정자 (2006). 아스퍼거장애 유아의 집단놀이치료 프로그램 사례연구. **놀이치료연구**, 10(2), 87-103.

24) 이상경, 김성수 (2008). 또래가 참여하는 마음읽기 접근 의사소통 프로그램이 아스퍼거 장애아동의 사회-의사소통 능력에 미치는 영향. **言語治療硏究**, 17(1), 45-63.

25) 이승희 (2007). 고기능자폐증과 아스퍼거증후군의 비교 고찰. **정서·행동장애**

연구, **23**(3), 1-24.

26) 이재욱, 이재욱 (2010). 파워카드 전략을 사용한 스트레스 표현 행동 중재가 아스퍼거장애 아동과 어머니와의 상호작용에 미치는 영향에 관한 사례 연구. **특수아동교육연구**, **12**(1), 1-21.

27) 이효정 (2009). Adaptive Behaviors of Adolescents with Asperger Syndrome. **특수교육학연구, 44**(1), 129-147.

28) 이효정, Brenda Smith Myles, Kai Chien Tien (2009). Indicators for Externalizing Behaviors of Adolescents with Asperger Syndrome. **정서·행동장애연구**, **25**(3), 1-18.

29) 조인희, 유희정 (2008). 고기능자폐장애와 아스퍼거장애의 K-ADOS, K-ADI-R 프로파일 비교. **자폐성장애연구**, **8**(1), 23-37.

30) 조희순 (2009). 모래놀이치료를 통한 아스퍼거 장애유아의 통합교육 사례연구. **幼兒敎育學論集, 13**(6), 455-480.

31) 최성욱, 서경희 (2009). 동화 중심 인지행동중재가 아스퍼거 장애 아동의 사회적 인지 및 친사회적행동에 미치는 효과. **정서·행동장애연구, 25**(2), 77-101.

32) 하영례, 이현섭 (2003). 아스퍼거 장애아의 의사소통시 나타나는 이해특성 연구. **언어치료연구**, **12**(2), 207-225.

<부록 2>

분석표

1. 연구의 기초사항									
①논문 제목									
②연구	연구자			단독연구		공동연구			
	발표년도			학술지명					
	권・호수・페이지			학술지학회명					
③연구 목적									
④연구 주제	중재	인 지		특성	인 지				
		의사소통			의사소통				
		사 회 성			사 회 성				
		행 동			행 동				
		기 타			기 타				
	평가	선 별		특성 비교					
		진 단							
		적 부 성		연구 동향					
		형성평가		통합	교육내용				
		총괄평가			교육방법				
2. 연구의 방법									
①연구 유형	실험 연구	인과 비교 연구	상관 연구	역사적 연구	조사 연구	질적 연구	내용 분석 연구	문헌 연구	사례 연구
②연구 대상	아 동					비 아 동			
	인원수	아스퍼거장애		명	부모				
		고기능자폐아동		명					
		저기능자폐아동		명					
		비장애아동		명					
		계		명					
	연령	2세이상~5세미만		명	교사	일반 교사			
		5세이상~7세미만		명					
		7세이상~9세미만		명		특수 교사			
		11세이상~14세미만							
		15세이상		명					
		기 타		명					
3. 연구의 결과									
4. 연구의 결론 및 제언									

저작물 이용 허락서

학 과	특수교육	학 번	20088010	과 정	석사
성 명	한글: 김은실	한문:	영문: Kim Eun Sil		
주 소	전남 보성군 벌교읍 벌교리 628-18번지				
연락처	061)857-1476	E-MAIL: eunsil1010@hanmail.net			
논문제목	한글 : 아스퍼거장애관련 국내연구 동향분석: 1998년부터 2010년까지를 중심으로 영문 : An Analysis of Trends in Domestic Research Related to Asperger's Disorder: Focusing on the Period from 1998 to 2010				

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, 기억장치에의 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, 기간종료 3개월 이내에 별도의 의사표시가 없을 경우에는 저작물의 이용기간을 계속 연장함.
5. 해당 저작물의 저작권을 타인에게 양도하거나 또는 출판을 허락을 하였을 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

2011 년 2 월 일

저작자: 김은실 (서명 또는 인)

조선대학교 총장 귀하