



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](#)

2023년 2월
석사학위 논문

초등학교 저학년 말더듬
아동과 일반 아동의 대화유형
비교 : 기초연구

조선대학교 대학원

언어치료학과

홍 자 민

초등학교 저학년 말더듬
아동과 일반 아동의 대화유형
비교 : 기초연구

Comparing conversation types between school-age children
who stutter and normally fluent peers
: Preliminary Study

2023년 2월 24일

조선대학교 대학원

언어치료학과

홍 자 민

초등학교 저학년 말더듬
아동과 일반 아동의 대화유형
비교 : 기초연구

지도교수 전 희 정

이 논문을 언어병리학 석사학위신청 논문으로 제출함

2022년 10월

조선대학교 대학원

언어치료학과

홍 자 민

홍자민의 석사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 정 부 자 (인)

위 원 조선대학교 교수 윤 효 진 (인)

위 원 조선대학교 교수 전 희 정 (인)

2022년 12월

조선대학교 대학원

목 차

<ABSTRACT>

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	3
3. 용어정의	3
II. 이론적 배경	6
1. 말더듬의 외현적 특성	6
2. 말더듬의 내면적 특성	8
가. 말더듬 성인 및 청소년의 내면적 특성	9
나. 학령기 말더듬 아동의 내면적 특성	10
3. 대화유형과 말더듬	14
가. 대화유형의 발달 및 평가	14
나. 말더듬 아동의 대화유형	17
III. 연구 방법	20
1. 연구 참여자	20
가. 말더듬 아동	20
나. 일반 아동	20
2. 실험도구	22
가. 대화유형 평가	22
나. 외현적 말더듬 중증도	22
다. 주관적 말더듬 중증도	23

라. 상태불안	23
마. 의사소통태도	24
3. 연구절차	25
가. 자료수집	25
나. 자료분석	26
4. 신뢰도	28
5. 자료의 통계 처리	29
IV. 연구 결과	30
1. 말더듬 아동과 일반 아동의 대화유형 비교 결과	30
2. 말더듬 아동의 대화유형과 외현적 말더듬 중증도 및 주관 적 말더듬 중증도, 상태불안, 의사소통태도 간 상관분석 결 과	33
3. 일반 아동의 대화유형과 상태불안 및 의사소통태도 간 상 관분석 결과	33
V. 논의 및 결론	35
1. 연구결과 요약	35
2. 논의	35
가. 말더듬 아동의 대화유형 특성	35
나. 말더듬 아동의 대화유형과 말더듬 외현적 말더듬 중증도 간 관련성	39
다. 말더듬 아동과 일반 아동의 대화유형과 내면적 특성 간 관 련성	40

3. 연구의 제한점 및 제언	42
참고문헌	44
부록	52

표 목 차

<표 - 1>	말더듬 아동과 일반 아동의 배경정보	21
<표 - 2>	말더듬 아동과 일반 아동 집단 간 자기주장형 발화비율 (%)의 기술통계와 Mann-Whitney 검정 결과	30
<표 - 3>	말더듬 아동과 일반 아동 집단 간 반응형 발화비율 (%)의 기술통계와 Mann-Whitney 검정 결과	32
<표 - 4>	말더듬 아동의 대화유형(자기주장형 및 반응형 발화 비율)과 총 AD비율, 주관적 말더듬 중증도, 상태불안 및 의사소통 태도 간 상관분석 결과	33
<표 - 5>	일반 아동의 대화유형(자기주장형 및 반응형 발화 비율)과 상태불안 및 의사소통 태도 간 상관분석 결과	34

그림 목 차

<그림 - 1> 집단에 따른 주장하기(Assertiveness)의 하위범주별 출현 을 비교	31
<그림 - 2> 집단에 따른 반응하기(Responsiveness)의 하위범주별 출 현을 비교	32

부 록 목 차

<부록 - 1>	선별 질문지	52
<부록 - 2>	대화유형 분석체계	53
<부록 - 3>	발화 수집 자료	55
<부록 - 4>	주관적 말더듬 중증도 검사지	57
<부록 - 5>	의사소통태도 검사(CAT-R)	58
<부록 - 6>	대화유형 분석 기록지	60
<부록 - 7>	발화 구분 원칙	61

ABSTRACT

Comparing conversation types between school-age children who stutter and normally fluent peers: Preliminary Study

Hong JaMin

Advisor : Prof. Chon, HeeCheong, Ph.D.

Department of Speech and Language Pathology,
Graduate School of Chosun University

School-age children who stutter(school-age CWS) repeatedly experience negative responses of listeners and failures in communication situations due to stuttering, and may develop a negative psychology. This prevents you from actively participating in conversation situations with peers, which can lead to atrophy and difficulty. Therefore, speech-language pathologists should consider not only the characteristics of stuttering, but also the conversation type in real communication situations when evaluatin children who stutter.

The purpose of this study was (1) to campare the conversation types between school-age CWS and CWNS(children who do not stutter), (2) to seek relation between conversation types and overt stuttering severity, subjective stuttering severity, speech-related state anxiety, communication attitude of school-age CWS, and (3) to seek relation between conversation types and speech-related state anxiety, communication attitude of school-age CWNS.

Participants were 7 school-age CWS and 7 CWNS. To measure conversation types, utterances were analyzed using the conversation analysis system of Fey(1986). Next, we devided the utterances into assertive and reactive

utterances. To measure the overt stuttering severity of CWS, the ratio of abnormal disfluencies(AD ratio) was used, and the subjective stuttering severity was measured through 10cm-visual analog scale(VAS). The Speech Situation Checklist-Emotional Reaction(SSC-ER) was used to measure speech-related state anxiety. The Communication Attitude Test-Revised(CAT-R) was used to identify communication attitudes.

The results of this study were as follows: (1) CWS showed significantly higher rate of assertive utterance and a lower rate of reactive utterance than CWNS. (2) There was no significant correlation between the conversation types and overt stuttering severity, subjective stuttering severity, speech-related state anxiety scores, communication attitude scores of CWS. (3) There was no significant correlation between the conversation types and speech-related state anxiety scores, communication attitude scores of CWNS.

This study confirmed that the rate of assertive utterance of the school-age CWS was significantly lower, but the rate of reactive utterance was higher in conversation situations. And there was no significant correlation between the overt characteristics of stuttering and internal characteristics. On the basis of the results of this study, When assessing a child with CWS, it is necessary to consider together the conversational types, the difficulties of the resulting communicative situation and their emotional characteristics. Also, It suggests that the intervention should not simply focus on reducing overt stuttering, but should consider whether the child can play an active role as a real participant in the conversation and actively participate in communication. Group therapy may help with stuttering interventions, and treatment goals should include generalization and stabilization of stuttering and appropriate dialogue participation.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

아동들은 학령기에 접어들면서 더 넓은 사회적 환경으로 나아가게 되고, 이에 따라 의사소통 능력의 중요성은 더욱 강조된다. 특히 주 의사소통 상대자가 부모에서 또래아동들로 바뀌면서 또래관계를 포함한 사회적 관계 역시 중요해지는데(안경숙, 2001), 이 때 또래아동과의 상호작용을 위해 적절한 화용 능력이 요구된다. 화용능력이란 상황과 목적에 맞게 적절히 언어를 사용하는 능력을 말하며(Prutting & Kirchner, 1987), 더 넓은 의미로는 광범위한 사회적 언어기술을 총칭한다. 화용능력(pragmatics)은 크게 이야기(narrative)에서의 화용능력과 대화에서의 화용능력으로 나눌 수 있다(Paul, 2007). 이야기에서의 화용능력은 이야기 이해와 추론, 이야기 산출에서의 응집성과 결속장치의 사용능력 등을 의미한다. 대화에서의 화용능력은 의사소통 의도, 말을 주고받거나 주제를 시작하고 유지하고 끝내는 것과 관련된 기술인 담화관리, 상황에 따라 의사소통 스타일을 조절하는 전제(presupposition, register) 능력 등의 하위 영역으로 이루어져 있다(Paul, 2007; Roth & Speckman, 1984; Young et al., 2005). 이 중 본 연구는 의사소통 의도 능력과 관련하여 학령기 말더듬 아동이 의사소통 상황에서 보이는 대화유형(conversation types)을 살펴보고자 하였다. 대화방식이란, 마주 대하여 주고받는 이야기에 대한 일정한 방법이나 형식을 의미하는데(권은하, 2016), 연구의 목적에 따라 각기 다른 측면에 초점을 둘 수 있다. 본 연구에서는 대화 참여자로서의 능동적, 주도적인 측면에 초점을 맞추어 살펴보았다.

말더듬은 다른 의사소통 장애 영역에 비해 심리적 혹은 내면적 측면이 강조되고 있다. 이는 의사소통 시 화자가 자신의 말더듬으로 인한 청자의 부정적 반응을 반복적으로 경험하면서 자신의 말이나 타인과의 의사소통 상황에 대해 부정적인 태도를 가지게 될 수 있기 때문이다(Manning, 2010). 따라서 학령전기보다 말더듬 지속기간이 긴 학령기 아동의 의사소통 태도가 더 부정적일 가능성이 높다. 또한 이러한 부정적인 의사소통태도, 말에 대한 부담감 등과 같은 내면적 특성으로 인해 말더듬 아동은 의사소통 상황에서 소극적, 수동적인 대화방식을 취하며 타인과의

상호작용에 어려움을 보일 수 있고, 이는 또래관계 형성에 어려움을 야기할 수 있다(김우정, 2012). 하지만 현재 국내에서 말더듬 아동의 화용능력과 관련한 연구는 제한적으로 이루어졌으며, 이마저도 대부분 취학전 아동을 대상으로 이루어져왔다. 학령기 말더듬 아동을 대상으로는 담화능력, 의사소통 의도 특성에 대한 연구만이 이루어졌으며, 의사소통 의도 및 기능, 주제운용능력 분석 결과를 통해 말더듬 아동의 대화유형 특성을 간접적으로 유추하였다(곽자영, 2008; 최은정, 2009). 그러나 또래들과의 의사소통에서는 대화 상황을 주로 접하게 되기 때문에 대화 상황에서 말더듬 아동이 보이는 대화유형, 즉, 대화에 참여할 때 어떠한 특성을 보이는지 직접적으로 살펴볼 필요가 있다.

박지현(2001)은 대화 시 학령전 말더듬 아동이 구어에 대한 부담감을 가지고 있긴 하지만 대화유형과 관련한 상위범주인 요구하기, 반응하기, 객관적 언급하기, 진술하기에서는 일반 아동과 유의한 차이가 없음을 보고하였다. 이와는 반대로 곽자영(2009)은 학령기 말더듬 아동과 일반 아동 간 의사소통 의도에 질적 차이가 있으며, 말더듬 아동은 대화 시 수동적인 입장에서 대화 유지에 초점을 두는 경향이 있다고 하였다. 이러한 선행연구 결과는 말더듬 아동의 대화유형이 학령전기에서 학령기로 접어들며 변화할 수 있고, 이러한 변화는 말더듬으로 인한 부정적인 내면적 특성의 영향 때문이라고 예상할 수 있다. 그러나 아직까지 말더듬 아동의 대화유형과 관련 있는 요인들은 정확히 밝혀지지 않고 있다.

따라서 본 연구에서는 학령기에 접어든 저학년 말더듬 아동 집단과 일반 아동 집단 간 대화유형에 차이가 있는지 살펴보고, 말더듬 아동의 외현적, 내면적 특성이 대화유형과 관련있는지 알아보고자 하였다.

2. 연구문제

연구문제는 다음과 같다:

가. 초등학교 저학년 말더듬 아동과 일반 아동의 대화유형에 차이가 있는가?

- (1) 두 집단 간 자기주장형 발화 비율에 차이가 있는가?
- (2) 두 집단 간 반응형 발화 비율에 차이가 있는가?

나. 아동의 대화유형과 관련 있는 특성은 무엇인가?

- (1) 말더듬 아동의 대화유형과 외현적 말더듬 중증도, 주관적 말더듬 중증도, 의사소통태도, 상태불안 간 상관이 있는가?
- (2) 일반 아동의 대화유형, 의사소통태도, 상태불안 간 상관이 있는가?

3. 용어 정의

가. 대화유형

대화방식이란 마주 대하여 주고받는 이야기에 대한 일정한 방법이나 형식을 말한다(권은하, 2016). 위의 정의를 바탕으로, 본 연구에서는 대화유형(conversation types)을 대화 참여자로서의 능동성, 주도성을 중점으로 하여 ‘대화상황에서 아동이 상대방과 대화하는 방법’으로 정의하였다. 이를 살펴보기 위해 Fey(1986)의 대화유형 분석체계를 이용하여 아동의 발화를 자기주장형 발화, 반응형 발화로 분석하고자 하였다. 자기주장형 발화는 요구하기, 주장하기 등과 같은 대화 상대방의 유도 없이 아동이 자발적으로 산출한 발화를 말하며, 반응형 발화는 대답하기, 요구에 반응하기 등과 같이 대화 상대방의 유도에 의한 발화를 말한다.

나. 외현적 말더듬 중증도

외현적 말더듬 중증도란 핵심행동, 투쟁행동과 같이 겉으로 드러나는 말더듬 특성을 평가하여 측정된 말더듬 정도를 의미한다. 본 연구에서는 『파라다이스 유창성검사-II, P-FA-II』(심현섭·신문자·이은주, 2010)의 필수과제를 실시하여 산출한 비정상적 비유창성(Abnormal Disfluency) 비율을 통해 외현적 말더듬 중증도를 측정하였다.

다. 주관적 말더듬 중증도

주관적 말더듬 중증도는 말더듬 대상자 본인이 스스로 느끼는 말더듬 정도를 의미한다. 본 연구에서는 시각적 아날로그 척도(Visual Analogue Scale)를 사용하여 본인이 평소에 느끼는 말더듬 정도를 측정하였다.

라. 의사소통태도

의사소통태도는 자신의 말이나 의사소통에 대한 생각 및 감정, 태도를 말한다. 본 연구에서는 De Nil & Brutten(1991)의 CAT-R을 한국어로 번역한 검사지를 사용하여(차현, 2015) 의사소통태도를 측정하였다.

마. 상태불안

불안은 예상되는 혹은 임박한 위협에 대해 나타나는 보편적인 인간의 반응으로 아동 및 청소년기에도 흔히 나타난다(조수철·최진숙, 1989). 불안은 크게 특성불안과 상태불안으로 나누어진다. 특성불안은 개인적인 특성으로, 한 개인이 지니고 있는 고유한 불안 수준을 의미하며, 상태불안은 특정 상황에서 긴장감, 걱정, 두려움 등의 감정을 일시적으로 느끼는 상태를 의미한다(Spielberger, 1983).

본 연구에서의 상태불안은 특정 상황을 구어 의사소통 상황으로 제한하여 그 안에서의 말과 관련한 불안으로 정의하였다. 이를 측정하기 위해 Brutten & Vanryckeghem(2007)의 아동용 말 상황 체크리스트(Speech Situation Checklist:

SSC)를 황지유(2016)가 번역한 검사지를 수정하여 사용하였다.

II. 이론적 배경

1. 말더듬의 외현적 특성

말더듬과 관련한 초기의 연구들은 대부분 말더듬 대상자의 외현적 특성을 살펴보았다. 외현적 특성은 표면적으로 드러나는 말더듬 행동, 투쟁행동 등을 의미하는데, 이를 보다 정확히 파악하기 위해 말더듬 행동의 출현 빈도, 유형 등으로 세분화하였다. 외현적 특성은 임상 혹은 연구에서 말더듬의 유무 및 중증도를 결정하는 데 핵심적인 역할을 하며, 치료 목표 및 계획 수립, 진전평가, 예후 파악 시에도 매우 중요한 요인으로 고려된다(Yairi & Ambrose, 2005).

외현적 특성을 평가하는 방법은 크게 두 가지로 나누어진다. 첫 번째는 말화에서 나타나는 비유창성을 분석하여 중증도를 산출하는 방법으로, 연구와 임상 목적으로 보편적으로 사용되고 있다. 비유창성 분석은 비정상적 비유창성의 빈도만을 측정하여 말을 더듬은 음절의 비율(%SS: Percentage of Syllables Stuttered)을 계산하거나(Craig, 1990; Craig & Hancock, 1996; Ezrati-Vinacour & Levin, 2004) 분당 더듬은 단어의 수(SW/M: Stuttered or Stuttering words per minute)를 산출하는 방법(Ryan, 1971; Ryan & Van Kirk, 1974) 등을 사용한다. 두 번째는 평정척도를 사용하여 전반적인 중증도를 평정하는 방법으로 말더듬 빈도나 유형 등에 대한 세밀한 분석 없이 검사자가 말더듬 대상자를 관찰한 후 주관적으로 평정하거나 말더듬은 사람 본인이 자신의 말더듬 중증도를 평정한다. 일반적으로 5점, 7점 혹은 9점 척도를 사용하며(Karimi, O'Brian, Onslow, & Jones, 2014) 이 방법 역시 연구와 임상에서 활발하게 사용되고 있다(Manning, 2010; O'Brian et al., 2004). 평정척도의 사용은 임상가가 평가 및 치료 시에 즉석에서 편리하게 말더듬 정도를 파악하여 수량화할 수 있고, 말더듬은 사람이 스스로 생각하는 중증도를 검사자가 파악할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 정확한 분석기준 없이 주관적으로 판단하기 때문에 결과의 신뢰성 및 타당성이 부족하다.

외현적인 말더듬 특성을 평가할 수 있는 다양한 검사도구들이 있으며, 각 검사도구들은 평가 방법, 평가 과제, 분석 방법 등에서 차이가 있다. 국내에서 말더듬 중증도를 평가하기 위해 주로 사용되는 검사도구로는 파라다이스 유창성검사

(Paradise-Fluency Assessment, 이하 P-FA; 심현섭·신문자·이은주, 2004)와 말더듬 중증도 검사(Stuttering Severity Instrument, 이하 SSI; Riley, 1972)가 있다. P-FA는 한국어를 모국어로 사용하는 말더듬 아동 및 성인을 대상으로 국내에서 표준화되어 2004년에 출판되었다. 그러나 임상에서 P-FA를 사용하여 평가한 말더듬 중증도와 언어재활사들이 주관적으로 평가하는 중증도 간의 불일치가 자주 나타나는 것으로 보고되었고(이은주 등, 2009), 표준화 과정에서 표본의 수가 적어 신뢰도에 대한 문제가 제기되었다(하지완·이은주, 2009). 이에 2010년 재표준화를 실시하여 2판이 출시되어 임상에서 사용되고 있다(심현섭·신문자·이은주, 2010). P-FA-II는 1판과 마찬가지로 대상자의 연령에 따른 수준을 고려하여 취학전 아동, 초등학생, 중학생 이상으로 나누어 각각 다른 과제를 사용하고 있다. 연령 뿐 아니라 구어 상황 및 언어학적 난이도를 고려하여 다양한 과제를 포함하고 있으며, 선택과제와 필수 과제로 분류하여 필요에 따라 과제를 선택적으로 사용할 수 있도록 하였다. P-FA-II는 각 과제에서의 비유창성 빈도 및 유형을 분석한 후, 점수를 산출하여 말더듬 중증도를 세 단계(약함, 중간, 심함)로 평가한다. 이 때 비유창성은 정상적 비유창성(Normal disfluency)과 비정상적 비유창성(Abnormal disfluency)으로 나누는데, 점수 산출 시 비정상적 비유창성에는 가중치를 부여하여 말더듬 평가에서 더 중요한 요인으로 보고 있다. 비유창성 분석 외에도 투쟁행동, 의사소통태도의 평가를 포함하고 있으며, 각각에 대한 중증도 산출이 가능하다(심현섭 등, 2004). 또한 다양한 연령층을 대상으로 전반적인 말더듬 평가가 가능하며 국내에서 표준화되었다는 장점이 있어 임상 및 연구에서 말더듬 중증도 평가를 위해 활발히 사용되고 있다(김우정, 2012; 서수진, 2014; 이은지·신명선, 2013; 이지숙·심현섭·이수복, 2013).

SSI는 P-FA가 개발되기 이전부터 말더듬 중증도를 평가하기 위해 사용되어온 검사도구로, 1972년에 미국에서 처음 개발되었다. 이후 3차에 걸쳐 수정되어 현재는 4판이 출시되어 사용되고 있으며(이하 SSI-4; Riley, 2009), 국내에서는 별도의 표준화 작업을 거치지 않고, 원문을 번역하여 사용하고 있다. SSI-4 역시 P-FA와 마찬가지로 다양한 연령을 대상으로 평가할 수 있으며, 연령에 따라 말하기 혹은 읽기 과제를 선택하여 사용할 수 있다. SSI는 말더듬 빈도, 지속시간, 신체적인 부수행동의 하위요인을 측정한 후 말더듬 중증도를 5단계(매우 약함, 약함, 중간, 심함, 매우 심함)로 나누어 평가한다. 또한 말더듬 분석 시 낱말보다 작은 단위의 반복 및 연장, 막힘과 같은 비정상적 비유창성만을 분석한다. 그러나 SSI는 말더듬의 외현적 특성과 관련된 요인만을 측정하여 중증도를 결정하기 때문에 말더듬의 전반

적인 측면을 파악하기는 어려울 수 있다.

이처럼 외현적 특성은 말더듬 유무 및 중증도를 결정하기 위한 핵심적인 요소이며, 진단 정도 및 치료 효과를 검증하는 등 임상에서 중요한 역할을 한다. 뿐만 아니라 연구 환경에서도 말더듬 대상자의 다양한 특성을 살펴보기 위하여 외현적 중증도에 따라 집단을 나누고 중증도별 특성에 차이가 있는지, 혹은 변수 간 관련이 있는지 살펴볼 수 있게 하였다(고영옥, 2010; 김은하, 2011, 김주연, 2008; 박진원·권도하, 2012; 황지유, 2016). 그러나 외현적 특성 뿐 아니라 말더듬에 대한 대상자 본인의 생각 및 감정, 즉 내면적 특성을 살피는 것 또한 중요하다. 말더듬 대상자의 외현적 특성에 대한 평가결과와 말더듬 대상자 본인이 지각하는 말더듬 정도는 다를 수 있는데(김우정, 2012; 이순옥, 2010; 전희숙·권도하, 2005; Manning & Beck, 2013), 이러한 차이 여부가 말더듬 평가 및 중재 과정에 포함되어야 한다. 말더듬 치료에서 외현적인 말더듬 행동의 감소 혹은 소거가 중요한 치료목표이지만, 말더듬 대상자가 자신의 말더듬을 이해하고, 받아들이고 이에 대한 두려움을 없애는 것 역시 치료목표가 되기 때문이다. 또한 Smith(1999)는 표면적으로 드러나는 외현적 말더듬 특성만으로 말더듬을 심도있고 광범위하게 파악하기 어렵다고 하였다. Manning(2010) 역시 말더듬 빈도, 투쟁행동과 같은 외현적 특성의 평가가 중요하지만, 이것만으로는 말더듬 대상자의 회피 반응, 실제로 겪는 의사소통의 어려움 등을 알 수 없다고 하였다. 결과적으로 말더듬 대상자의 말더듬 행동 뿐 아니라 느낌, 태도 등과 같은 심리적 측면과 말더듬에 대한 생각을 파악하여야 더욱 심도있는 평가가 가능하다(전희정·스콧야루스, 2015). 따라서 말더듬을 보다 심도 있고 광범위하게 파악하기 위해서는 외현적 특성의 평가와 함께 내면적 특성을 살펴보는 것이 반드시 필요하다.

2. 말더듬의 내면적 특성

말더듬 대상자들은 핵심행동, 투쟁행동과 같은 말더듬의 외현적 특성으로 인하여 실제 의사소통에서 어려움을 겪을 뿐 아니라 이로 인해 두려움, 불안감, 말에 대한 부담감과 같은 내면적 특성을 가질 수 있다. 또한 의사소통 상황에서 말더듬으로 인해 타인의 부정적인 반응을 반복적으로 경험하게 되면서 부정적인 내면적 특성이 형성될 수 있다. 이러한 이유로 말더듬 성인, 청소년, 아동을 대상으로 내면적

특성을 살펴보기 위한 많은 연구들이 계속 이루어지고 있다.

말더듬 대상자의 내면적 특성을 살펴보는 검사들은 대부분 국외에서 개발되었으며, 국내에서는 이를 국내 실정에 맞게 번역 및 수정하여 활용하고 있다. 이러한 검사들은 일반적으로 자기보고(self-report) 방식을 사용하는데, 주로 각 문항에 ‘예/아니오’로 답하거나 리커트 척도의 해당점수에 표기하도록 되어있다. 이러한 검사들은 말더듬 대상자가 경험할 수 있는 여러 측면을 검사하는데, 말더듬 혹은 말에 대한 심리적 측면을 살펴보는 검사부터 주관적 말더듬 중증도의 인식, 말더듬과 관련하여 삶의 전반적인 측면을 살펴볼 수 있는 검사까지 매우 다양하다(전희정·스콧야루스, 2015). 또한 대상자의 연령에 따라 실시할 수 있는 검사들이 다양하여 이에 적합한 검사들을 사용할 수 있다. 따라서 외현적 특성을 평가할 때와 마찬가지로 내면적 특성 평가를 위해서도 검사의 목적과 연령에 따라 적절한 검사도구를 사용할 수 있다.

가. 말더듬 성인 및 청소년의 내면적 특성

말더듬 성인은 말을 더듬는 기간이 점차 길어지면서 정서적으로 불안, 공포, 두려움과 같은 감정이 나타나게 되고, 부정적인 의사소통 태도를 형성하게 되는 등 인지적인 특징까지도 나타날 수 있다(전희숙, 2005). 또한 자신의 말을 통제할 수 없는 상황에서 느끼는 좌절, 무력감 또는 부끄러움 등을 반복적으로 경험하게 되면서 의사소통 상황을 회피하거나 부정적인 자아상을 형성하기도 한다(이승환, 2005). 말을 더듬는 사람이 스스로 느끼는 어려움 뿐 아니라 주위 사람들의 부정적인 반응 역시 부정적인 심리 및 태도 형성에 영향을 줄 수 있다. 청자의 부정적인 반응으로 인해 의사소통에 대한 부정적 경험이 누적되고, 이로 인한 부정적인 심리 및 태도가 형성되기도 한다. 즉, 말더듬의 기간이 길수록 본인 및 타인의 영향을 받아 말더듬과 관련한 부정적인 의사소통 경험이 누적되고, 이로 인해 부정적인 내면적 특성을 보일 가능성이 높다. 이러한 이유로 아동에 비해 상대적으로 말더듬 지속기간이 긴 청소년 혹은 성인을 대상으로 의사소통태도, 회피, 자신감, 불안 등을 비롯하여 다양한 내면적 측면들을 살펴볼 수 있는 검사들이 개발되어 왔다. 또한 이러한 검사도구들을 사용하여 많은 연구들이 이루어져왔다.

먼저 의사소통태도를 평가하는 대표적인 검사도구로, P-FA-II의 ‘중학생 이상’

의사소통태도 검사와 S-24(the modified Erickson scale of communication attitudes, Andrews & Cutler, 1974)가 있으며, 이를 통해 말더듬 대상자의 의사소통에 대한 인식, 감정 및 태도를 살펴볼 수 있다. 국내외 연구는 말더듬 성인이 일반 성인에 비하여 부정적인 의사소통태도를 가지고 있음을 일관되게 보고하였다(권도하·박진원, 2012; Andrew & Cutler, 1974; Craig et al., 2003). 또 말더듬으로 인한 회피, 투쟁, 예상의 정도를 본인이 평가하는 말더듬 지각 검사(Perceptions of stuttering inventory, Woolf, 1967)와 말더듬을 어느 정도 자신의 행동에 대한 결과로 생각하는지를 평가하는 행동통제소 검사(Locus of control of behavior, Craig, Franklin, & Andrews, 1984), 다양한 의사소통 상황에서의 자신감 또는 확신의 정도를 살펴보는 말더듬 자기효능감 검사(Self-efficacy for adult stutterers, Ornstein & Manning, 1985)가 있다. 자기효능감과 관련한 선행연구들은 말더듬 성인이 일반 성인에 비해 낮은 자기효능감을 가지고 있음을 보고하였다(Bandura, 1982; Ornstein & Manning, 1985; 권도하·박진원, 2012).

이 외에도 말더듬 성인의 주관적인 말더듬 중증도를 평가할 수 있는 검사도구로 주관적 말더듬 선별검사(Subjective screening of stuttering severity, locus of control and avoidance, Riley, Riley, & Maguire, 2004)와 성인용 전반적 말더듬 경험 평가(Overall assessment of the speaker's experience of stuttering for ages 18 and above, Yaruss & Quesal, 2010) 등이 있다. 또한 심리적 특성 중 불안 수준을 평가하기 위하여 상태-불안척도(State-trait anxiety inventory, Spielberger, 1973) 등이 사용되고 있다. 불안과 관련한 연구에서도 일반 성인에 비해 말더듬 성인의 불안수준이 유의하게 높았다는 결과들이 보고되었다(고영옥, 2009; 김주연 외, 2008; Craig, 1990; Ezrati-Vinacour & Levin, 2004).

이처럼 말더듬 성인의 내면적 특성을 살펴본 선행연구들은 대부분 말더듬 성인이 일반 성인에 비해 부정적인 내면적 특성을 보인다는 것에 동의하고 있다.

나. 학령기 말더듬 아동의 내면적 특성

학령기 말더듬 아동은 성인 혹은 청소년에 비해 말더듬을 경험한 기간이 상대적으로 짧기 때문에 부정적인 내면적 특성을 보일 가능성이 적다고 여겨져왔다. 그러나 학령기 말더듬 아동 역시 말더듬으로 인해 의사소통 실패를 반복적으로 경험하

면서 이로 인해 부정적인 의사소통태도를 지니게 될 수 있다. 뿐만 아니라 심리적
 으로 위축되거나 부담감을 느끼게 될 수 있으며, 낮은 자아존중감 및 자아효능감,
 높은 불안 수준과 같은 내면적 특성을 가질 수 있다(서수진, 2014; Gordon et al.,
 2003). 또한, 학교생활에서 낮은 자신감과 그로 인한 소극적인 태도를 보이고, 말에
 대한 불안과 두려움, 공포가 심해질 가능성이 있는 것으로 보고되었다(김우정,
 2012).

학령기 아동을 대상으로 내면적 특성을 평가하는 검사도구에는 의사소통태도와
 주관적 말더듬 중증도, 전반적인 말더듬 경험 평가 등이 있지만 성인에 비해서는
 적은 편이다. 학령기 말더듬 아동의 의사소통태도를 살펴보는 대표적인 검사도구로
 P-FA-II의 ‘초등학생용’ 의사소통태도 검사와 CAT(Communication attitude test,
 이하 CAT, Brutten & Dunham, 1989)가 있다. 주관적인 말더듬을 평가할 수 있는
 도구로는 아동용 행동평가검사(BAB, Brutten & Vanryckeghem, 2007)에 포함된
 말 상황 체크리스트(Speech Situation Checklist, 이하 SSC)와 행동 체크리스트
 (Behavior checklist: BCL)가 있다. 말 상황 체크리스트(SSC)는 55개의 발화 상황
 을 제시하고 각 상황에서의 말 붕괴(Speech disruption: SD) 정도와 정서적 반응
 (Emotion reaction: ER)을 스스로 평가할 수 있는 도구로 Brutten(1965)에 의해 최
 초로 개발되었으며, 2007년에 BAB의 일부로 출판되었다.

실제 학령기 말더듬 아동의 의사소통태도를 살펴본 국내외 연구들은 말더듬 아동
 이 일반 아동에 비해 부정적인 의사소통태도를 보이며 말에 대한 부담감 또한 더
 높다는 것에 동의하고 있다(김우정 외, 2014; 박진원·권도하, 2009; 서수진, 2014; 이
 순옥, 2010; 차현, 2015; Brutten & Dunham, 1989; De Nil & Brutten, 1991;
 Vanryckeghem & Brutten, 1996). P-FA-II의 의사소통태도검사를 사용하여 말더
 둌 아동의 의사소통태도를 살펴본 국내 연구들은 학령기 말더듬 아동의 의사소통
 태도가 일반 아동보다 유의미하게 부정적이었다고 하였다(김우정, 2012; 서수진,
 2014; 이순옥, 2010). CAT를 사용하여 말더듬 아동과 일반 아동의 의사소통태도를
 비교한 연구결과들 역시 말더듬 아동이 일반 아동보다 더 부정적인 의사소통태도
 를 나타내고 있는 것으로 보고하고 있다. 국외의 연구들을 살펴보면, Brutten &
 Dunham(1989)은 CAT를 사용하여 말더듬 아동과 일반 아동을 비교한 결과, 말더
 둌 아동이 일반아동보다 말에 대한 부정적 감정이 유의하게 더 높았다고 보고하였
 고, De Nil & Brutten(1991)역시 CAT-R을 사용하여 7-14세 일반 아동과 말더듬
 아동을 비교하였을 때, 말더듬 아동이 유의미하게 높은 부정적인 의사소통태도를

나타내어 말에 대한 부담감이 더 높았다고 보고하였다. 또한, CAT를 사용하여 6-13세 말더듬 아동과 일반 아동을 연령별 집단으로 나누어 비교한 Vanryckeghem & Brutton(1997)은 7세 아동 집단을 제외한 모든 연령집단에서 말더듬 아동이 유의미하게 말에 대한 부정적 태도를 가진 것으로 나타났다고 하였다. 국내에서 CAT를 번역하여 사용한 연구들 역시 학령기 말더듬 아동의 의사소통태도가 일반 아동보다 유의하게 부정적이었다고 보고하고 있다(박진원·권도하, 2009; 차현, 2015; 황지유, 2016).

위의 선행연구들을 살펴보았을 때, 국내외 연구들에서 말더듬 대상자들의 의사소통태도를 평가하기 위해 CAT가 많이 사용되고 있음을 확인할 수 있다. CAT는 Brutton(1985)에 의해 35문항으로 개발되었으나, 이후 DeNil & Brutton(1991)에 의해 총 32개의 문항으로 개정되어 CAT-R로 사용되기도 하였다. 최근에는 학령기 말더듬 아동을 대상으로 개발된 아동용 행동평가검사(Behavior Assessment Battery: BAB, Brutton & Vanryckeghem, 2007)의 부분검사에 포함되어 33개의 문항으로 구성된 CAT도 사용되고 있다. 차현(2015)은 De Nil & Brutton(1991)의 CAT-R을 국내에 적용하기 위해 한국어로 번역한 후, 번역 및 내용의 적절성을 확인하여 사용하였다. 이에 본 연구에서는 학령기 말더듬 아동의 의사소통태도 측정을 위해 차 현(2015)이 번역한 CAT-R(De Nil & Brutton, 1991)을 사용하고자 한다.

학령기 말더듬 아동의 주관적 말더듬을 평가할 수 있는 BAB는 검사도구 표준화 시, 말더듬 아동이 일반 아동보다 말 붕괴와 정서적 반응 영역에서 통계적으로 유의하게 더 높은 점수를 나타내 55개 발화 상황에서의 말 붕괴 정도 인식과 부정적 감정이 높은 것으로 보고되었다(Brutton & Vanryckeghem, 2007). 또한 말더듬 아동이 자신의 말더듬 순간을 예측하거나 경험할 때 사용하는 회피행동 및 탈출행동을 살펴볼 수 있는 행동체크리스트(BCL)를 사용하여 말더듬 아동과 일반 아동을 비교한 결과, 말더듬 아동이 일반 아동보다 유의하게 더 많은 회피행동 및 탈출행동을 사용하는 것으로 보고되었다(Brutton & Vanryckeghem, 2007; Vanryckeghem & Herder, 2004). BAB와 같은 검사도구 이외에도 아동의 주관적 말더듬을 평가하기 위해 등간척도 혹은 시각적 아날로그 척도(Visual Analogue Scale, 이하 VAS)가 사용되고 있다. 주로 말더듬 대상자가 본인이 지각하는 말더듬 정도를 척도에 표시하는 방식이며, 이를 통해 주관적 말더듬 중증도를 파악할 수 있다. 황지유(2016)는 학령기 말더듬 아동의 주관적 말더듬 중증도를 측정하였는데, 보다 민감

하고 정확하게 측정하기 위하여 Ezrati-Vinacour & Levin(2004)의 20cm VAS를 10cm로 수정하여 사용하였다. VAS의 양극단에는 ‘0-나는 전혀 더듬지 않는다’, ‘10-나는 매우 심하게 더듬는다’로 표시하고, 말더듬의 가변성을 고려하여 평소 아동이 느끼는 아동의 말더듬 중증도를 측정하는 ‘전반적인 주관적 말더듬 중증도’와 ‘과제 수행 직후 아동이 느끼는 말더듬 중증도’ 두 가지를 측정하였다. 연구 결과, 외현적 말더듬 중증도와 주관적 말더듬 중증도 간에 유의한 상관이 없는 것으로 보고하였다.

본 연구에서는 학령기 말더듬 아동의 주관적 말더듬 중증도를 파악하기 위해 VAS를 활용하고자 한다. 주관적 말더듬 중증도 측정 시, 등간척도가 더 보편적으로 사용되기는 하나, 등간척도는 선택의 범위가 좁고, 대체적으로 가운데로 선택이 집중되는 경향이 있어 정확한 측정이 어렵다는 단점이 있다(김현정 2007). 반면에, VAS는 눈금이 표시되지 않아 등간척도에 비해 선택의 범위가 넓기 때문에 보다 민감한 측정이 가능하다는 장점이 있다(Wuyts et al., 1999). 또한, 실제 수치로 측정이 가능하여 다른 측정치와의 비교가 용이하고 모수 통계처리가 가능하다는 장점이 있다(박언진, 2012; 제선옥, 2009). 따라서 본 연구에서는 대상자 스스로가 느끼는 중증도 측면을 보다 자세히 파악하고, 다른 측정치들과의 비교를 위해 10cm의 시각적 아날로그 척도(VAS)를 사용하여 주관적 말더듬 중증도를 측정하고자 한다.

의사소통태도, 주관적 말더듬 외에도 또 다른 심리적 측면인 불안을 살펴보는 연구들도 이루어져왔다. 학령기 말더듬 아동의 불안 정도를 측정할 수 있는 검사도구로는 아동용 상태-불안척도(State-trait anxiety inventory for children: 이하 STAI-C, Spielberger, 1973)와 아동용 말 상황 체크리스트: 정서적 반응(Speech Situation Checklist for Children-Emotional Reaction: SSC-ER, Brutton & Vanryckeghem, 2007) 등이 있다. STAI-C는 개인의 일반적인 고유한 불안을 의미하는 특성불안과 특정 상황에서 일시적으로 느끼는 상태불안을 모두 측정할 수 있다. SSC-ER은 학령기 아동이 경험할 수 있는 55개의 다양한 의사소통 상황으로 구성되어 있으며 각 상황에서 구어에 대한 불안이나 두려움 정도를 측정할 수 있다. STAI-C를 사용하여 말더듬 아동과 일반 아동의 특성불안과 상태불안 정도를 비교한 연구들은 비일관적인 결과를 보고하고 있다. 학령기 말더듬 아동의 특성불안 또는 상태불안 수준이 일반아동보다 유의하게 더 높았다고 보고한 연구들(김우정 외, 2014; Davis, Shisca, & Howell, 2007; Mulcahy et al., 2008)이 있는 반면,

말더듬 아동의 특성불안 및 상태불안 수준이 일반 아동과 차이가 없다고 보고한 연구들도 있다(Craig & Hancock, 1996; Hancock et al., 1998). 또 다른 검사도구인 SSC-ER을 사용하여 구어 상황에서의 불안을 살펴본 연구들에서는 말더듬 아동이 일반아동보다 유의하게 더 높은 불안 정도를 보인다고 보고하였다(황지유, 2016; Brutten, 1982; Hanson, Gronhvd, & Rice, 1981; Verghese, 2004).

본 연구에서는 상태불안 측정 시 SSC-ER을 사용하고자 한다. SSC-ER은 다양한 구어 의사소통 상황을 포함하고 있으며, 각 상황에서 아동이 자신의 말에 대한 불안을 측정할 수 있다는 장점이 있다(Verghese, 2004). 황지유(2016)는 국내적용을 위해 국외 검사지를 한국어로 번역한 뒤, 번역 및 내용의 적절성을 확인하여 사용하였다. 그러므로 본 연구에서는 학령기 말더듬 아동의 구어 상황에서의 상태불안 측정을 측정하기 위한 도구로 황지유(2016)가 번역한 SSC-ER을 사용하였다.

3. 대화유형과 말더듬

가. 대화유형의 발달 및 평가

대화방식이란 마주 대하여 주고받는 이야기에 대한 일정한 방법 또는 형식으로 정의할 수 있다(권은하, 2016). 그러나 대화방식이라는 용어의 절대적인 정의는 없으며, 연구에 따라 상호작용 방식, 의사소통 행동, 대화패턴, 대화유형 등의 다양한 용어를 사용한다(박혜연 외, 2015; Fey, 1986; Weiss & Zebrowski, 1991). 본 연구는 대화상황에서 학령기 말더듬 아동과 일반아동이 얼마나 능동적으로 혹은 적극적으로 참여하는지를 살펴보고자 한다. 따라서 ‘대화유형’이란 참여도와 주도성 측면에서 아동이 상대방과 대화하는 방법으로 정의하였다.

대화유형의 발달은 의사소통 의도의 발달과 밀접한 관련이 있다. 아동이 구어를 산출하게 되면서 점차 다양한 의도를 구어로 표현하게 되는데, 이 때 아동이 자신의 의도를 표현하거나 상대방의 의도에 반응하는 등의 기능이 의사소통 의도에 포함되어 있기 때문이다. 의사소통 의도의 발달과 관련하여 홍경훈·김영태(2001)는 한국 아동의 화용 발달을 살펴보고자 남아 1명을 대상으로 종단연구를 실시하였다. 아동을 대상으로 19개월부터 24개월까지 6개월 간 어머니와의 상호작용을 관찰한 결과, 연령이 증가할수록 아동이 보이는 반응의 비율이 감소한 반면, 요구, 객관적

언급, 주관적 진술의 비율은 점차 증가하였다. 이는 연령이 증가함에 따라 아동이 점차적으로 능동적인 상호작용의 참여자로서 자발적인 발화를 산출함을 의미한다. 즉, 이미 어린 연령부터 상호작용 시 능동적인 참여자의 역할을 할 수 있으며, 자신의 의도를 적극적으로 표현하는 것이 가능해진다는 것이다.

대화유형을 평가하기 위한 방법은 직접평가방식과 간접평가방식으로 나누어진다. 직접평가방식은 아동의 발화를 수집하여 분석하는 방식으로, 평가 및 분석을 위한 시간과 노력이 많이 필요하지만 아동의 대화유형을 가장 정확히 평가할 수 있는 방법이다(윤혜련·이지희, 2007). 아동의 발화를 수집하기 위해 사용할 수 있는 적절한 주제로는 학교 짝에 대해 이야기하기, 가장 좋아하는 놀이, 무언가를 만드는 방법에 대해 이야기하기 등이 있다(허현숙·이윤경, 2012; Brinton, Fujiki & Powell, 1997; Evans & Craig, 1992). 아동이 또래 아동들과 대화하는 상황에서 발화를 수집하는 것이 가장 이상적이지만 연구상황에서는 주로 검사자 혹은 평가자와의 대화 상황에서 발화를 수집한다. 간접평가방식은 아동의 특성을 잘 알고 있는 부모나 양육자 혹은 담임교사의 보고를 바탕으로 하며, 일반적으로 면담이나 설문지를 작성하는 방식으로 이루어진다. 간접평가는 직접평가보다 평가의 정확성이 떨어질 수 있으나 직접 관찰하기 힘든 일상생활의 상황, 예를 들어 학교 혹은 가정에서의 상호작용에 대한 정보를 빠르고 간편하게 얻을 수 있다는 장점이 있다. 국내에서는 교사가 작성하는 학령기 아동용 의사소통 능력 평가를 개발하여 사용하기도 한다(윤혜련·이지희, 2007).

현재 국내에서 대화유형을 평가할 수 있는 공식적 검사도구는 개발되지 않았다. 선행연구에서는 대화유형을 살펴볼 수 있는 방법으로 의사소통 의도 분석체계를 사용하였는데, 이는 아동의 발화를 수집한 후 의사소통 의도를 분석하여 간접적으로 아동의 대화유형에 대하여 논의하기도 하였다(박지현, 2001; 곽자영, 2008).

의사소통 의도에 대한 정의는 연구자마다 다양하며, 이에 따라 각기 다른 분류방식을 사용한 여러 분석체계가 사용되고 있다(배소영, 1986; 김영태, 2002; Dore, 1978; Fey, 1986, Owens, 1999). 이는 의사소통 의도에 대한 객관적인 자료가 부족하고, 각 연령단계에서 나타나는 의사소통 의도에 대한 연구자들 간의 의견이 일치하지 않을 뿐더러(홍경훈·김영태, 2001; Owens, 1999), 아동의 의사소통 기능과 상호작용 기술은 대화 상황이나 대화의 주제, 상호작용의 상대, 아동의 심리적 상태 등과 같은 여러 변인에 따라 차이를 보일 수 있기 때문이다(윤혜련·이지희, 2007). 의사소통 의도 특성과 관련하여 국내에서는 Dore(1978)의 분석체계를 한국 아동의

특성에 맞게 수정 및 보완한 홍경훈·김영태(2001)의 분석체계가 빈번하게 사용되고 있다(곽자영, 2008; 노유리, 2003; 박지현, 2001). 이 체계는 의사소통 의도를 요구(requests), 반응(responses), 객관적 언급(comments), 주관적 진술(statements), 메시지 수신표현(acknowledge), 구성 요소(organization), 발전된 표현(advanced speech acts)의 일곱 개의 상위범주로 구분하고 있으며, 각 상위범주에는 3~8개의 하위기능이 포함되어 총 39개의 하위기능으로 나누어진다. 국내 및 국외 연구에서 자주 사용되는 또 다른 분석체계로는 Fey(1986)의 대화유형 분석체계가 있다. 이 체계는 대화유형 측면에서의 의사소통 의도를 분석하는데, Dore(1978)와 Chapman(1981)의 의사소통 의도 분석체계를 토대로 하여 주장(assertiveness)과 반응(responsiveness)의 두 가지 척도를 사용하고 있다. 주장은 자발적으로 자신의 의견을 표현하고 필요한 정보나 행동을 상대방에게 요청하는 능력을 말하며, 반응은 상대방의 질문이나 요청에 적절히 답하고 대응하는 능력을 말한다. 이 두가지 척도를 사용하여 발화를 구분하는데, 대화 속에서 의사소통 의도를 중심으로 크게 자기주장형 발화와 반응형 발화 두 가지의 범주로 구분하였다. 자기주장형 발화는 상대의 유도 없이 자발적으로 산출한 발화이며, 언급하기, 진술하기, 요구하기가 있다. 반응형 발화는 상대의 유도에 의한 발화이며 정보나 행동요구에 대한 반응이 있다. 이 두 가지 척도는 각각 연속선(continuum)상에 있는 것으로 두 가지를 종합하여 사회적 상황에서의 언어사용 능력을 평가할 수 있다고 하였다(Fey, 1986). 위의 두 가지 유형, 즉, 자기주장형과 반응형의 구분은 대화자로서의 주도성이나 참여도를 중심으로 이루어진다. Fey(1986)의 의사소통 의도 분석체계는 언어발달 초기에 출현하는 기본적인 의사소통 기능을 주로 반영하고 있으나, 대화유형 면에서 화용적 평가가 가능하며 진단 및 치료 계획 시 개별 아동의 화용 특성을 고려하기에 유용하다고 하였다(박지현, 2001).

본 연구에서는 아동의 대화유형을 살펴보기 위해 Fey(1986)의 대화유형 분석체계를 사용하고자 한다. 이 체계는 아동의 의사소통 의도의 발달 정도를 평가하기는 어렵지만(박지현, 2001), 대화상황에서의 참여도, 능동성을 주된 척도로 하여 발화를 분석할 수 있다는 장점이 있기 때문에 본 연구에서 살펴보고자 하는 대화유형을 파악하기에 가장 적합하다고 볼 수 있다(Weiss & Zebrowski, 1991).

나. 말더듬 아동의 대화유형

말더듬은 사람을 대상으로 한 대화유형 연구는 주로 학령전기 아동을 대상으로 이루어졌으며, 그 중에서도 특히 부모와의 상호작용 방식을 살피는 연구가 대부분이었다. 그 이유는 말더듬 아동의 의사소통 환경, 특히 언어 환경과 주양육자의 언어습관이 말더듬의 발생 및 지속에 영향을 줄 수 있을 것이라 예상했기 때문이다. 이를 밝히고자 한 다양한 연구들을 통해 부모의 의사소통 행동 및 상호작용 방식이 아동의 말더듬 지속 및 진전, 회복에 영향을 줄 수 있다고 하였다(김정미 외, 2005; Kloth et al., 1999; Ratner, 2004).

Langlois, Hanrahan & Inouye(1986)는 말더듬 아동과 일반 아동의 어머니들의 상호작용 방식에 차이가 있는지 살펴보기 위하여 어머니의 발화유형(질문, 명령, 진술)과 아동의 반응유형(비구어, 발성, 구어, 무반응)을 분석하였다. 연구 결과, 말더듬 아동의 어머니는 요구하기, 명령하기, 요청하기를 더 많이 사용한 반면, 일반 아동의 어머니는 진술하기를 더 많이 사용한 것으로 보고하였다. 아동의 반응 유형에서는 말더듬 아동이 일반 아동보다 구어적으로 더 많이 반응하였으나, 집단 간 유의한 차이는 없었다고 하였다.

Weiss & Zebrowski(1991)는 4세~10세 7개월의 일반 아동과 말더듬 아동 각 8명을 대상으로 부모와의 놀이 상황에서 발화를 수집한 후, Fey(1986)의 분석체계를 사용하여 부모의 대화유형을 분석하였다. 연구 결과, 일반 아동의 부모와 말더듬 아동의 부모 모두 아동보다 자기주장형 발화를 더 많이 사용하며 아동과의 대화 시 주도적인 모습을 보이는 것으로 나타났다. 두 부모 집단 간 자기주장형 발화와 반응형 발화에는 유의한 차이가 없었다. 이후 Weiss & Zebrowski(1992)는 후속연구로 말더듬 아동 8명의 발화 유형을 사용하여 발화 유형과 비유창성 간의 관련성을 살펴보았다. 그 결과, 총 593개의 발화 중 자기주장형 발화와 반응형 발화의 비율이 51% : 49%로 비슷하게 나타났다. 또한 비유창성이 나타난 발화를 분석한 결과, 반응형 발화보다 자기주장형 발화에서 더 많은 비유창성을 보였다고 보고하였다. 또한 자기주장형 발화가 반응형 발화보다 발화의 길이가 더 길고, 언어적 복잡성 또한 더 높은 것으로 분석하였다.

국내 연구를 살펴보면, 박지현(2001)이 홍경훈·김영태(2001)의 의사소통 의도 분석체계를 사용하여 4세~6세 학령전기 일반 아동과 말더듬 아동의 의사소통 의도 특

성을 살펴본 결과, 두 집단 간 전체 의사소통 의도 출현빈도에서는 통계적으로 유의한 차이가 없었다고 보고하였다. 상위범주별 출현율에서는 말더듬 아동이 메시지 수신표현에서만 유의하게 더 높은 출현을 보인 것으로 나타났는데, 이는 말더듬 아동이 반드시 반응해야 할 필요가 없는 경우에도 대화상대방에게 구어로 반응하는 경향이 높은 것으로 해석하였다. 곽자영(2008) 역시 홍경훈·김영태(2001)의 의사소통 의도 분석체계를 사용하여 6~11세 학령기 말더듬 아동의 의사소통 의도 특성을 살펴보았다. 연구 결과, 학령기 말더듬 아동과 일반 아동 간 전체 의사소통 의도 출현빈도에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다고 보고하였다. 그러나 상위 범주별 출현율에서는 반응, 주관적 진술, 대화내용 수신표현에서 유의한 차이가 나타났으며, 특히 반응과 대화내용 수신표현의 출현율이 유의하게 높은 것으로 나타났다. 이는 학령기 말더듬 아동이 의사소통 의도의 양적 측면에서는 일반 아동과 차이가 없었으나 질적 측면에서 차이를 보였음을 의미한다. 특히 반응과 대화내용 수신표현이 높게 나타났다는 것은 학령기 말더듬 아동이 대화 시 수동적인 입장을 취하며 대화를 유지하는 데 중점을 두고 의사소통 의도를 산출하려는 경향이 있는 것으로 해석할 수 있다고 하였다. 또한 말더듬 아동은 구어 반응이 필요하지 않은 상황에서도 구어로 표현하려는 경향을 보이며 일반 아동보다 구어 부담감을 더 많이 가지고 있는 것으로 볼 수 있다고 하였다. 이에 언어재활사는 학령기 말더듬 아동의 치료 시 대화에서 주도적인 역할을 수행할 수 있도록 도와야 하며, 구어에 대한 부담감을 줄일 수 있도록 중재해야 함을 제안하였다.

오소정(2012)은 5~12세의 일반 아동과 말더듬 아동을 포함한 여러 장애군의 아동을 대상으로 화용능력 체크리스트 개발을 위한 예비연구를 실시하였다. 연구 결과, 말더듬 아동은 담화관리, 상황에서의 조절 및 적용, 의사소통 의도 영역에서는 일반 아동과 비슷한 평균 점수를 보였으나 비언어적 의사소통 영역에서 낮은 평균점수를 보인 것으로 나타났다. 이는 말더듬 아동이 일반 아동에 비해 제스처, 눈맞춤, 표정과 같은 비구어적인 방법으로 의사소통 하는 것에 어려움을 보일 수도 있음을 의미한다. 그러나 이 연구는 아동의 수가 적었고, 연령범위가 넓었으며, 기술통계 결과만을 제시하였기에 말더듬 아동의 화용 특성을 단정짓기는 어렵다.

위의 선행연구 결과들을 살펴보면, 말더듬 아동은 학령전기와 학령기 모두에서 메시지 및 대화내용 수신표현이 높은 것으로 나타나 구어에 대한 부담감을 가지고 있음을 알 수 있다. 그러나 주장 및 반응과 관련한 대화유형 측면에서는, 말더듬 아동이 학령전기에는 일반 아동과 유의한 차이가 없으나 학령기에서는 반응의 비율

이 유의하게 높은 것으로 나타났다. 즉, 말더듬 아동이 학령기에 접어들게 되면서 반응의 비율이 높아지게 되었으며, 이는 말더듬 아동이 대화상황에서 일반아동에 비해 수동적인 태도를 취하며 대화에 소극적으로 참여하고 있음을 예측하게 한다. 이러한 결과는 말더듬 아동의 연령이 증가하면서 말더듬과 관련하여 부정적인 의사소통 경험이 누적되고 부정적인 내면적 특성이 형성되었기 때문일 수 있다. 또한 학령기에 접어들면서 사회적 환경이 변화한 것에 대한 영향일 수도 있다. 그러나 이와 관련한 연구들은 제한적으로 이루어졌으며, 이마저도 취학전 말더듬 아동 혹은 취학전 말더듬 아동과 부모 간의 상호작용 방식에 초점을 맞춘 연구들이 주를 이루었다. 그러나 학령기 말더듬 아동은 학령기에 접어들면서 가정생활보다 학교생활의 비중이 더 커지고, 여러 사회적 관계를 맺게 되면서 다양한 의사소통 상황을 접하게 된다. 따라서 학령기 말더듬 아동의 대화유형을 직접적으로 살펴볼 필요가 있다. 그럼에도 학령기 말더듬 아동을 대상으로 하여 직접적으로 대화유형, 즉 대화상황에서 아동이 보이는 태도에 대한 연구는 이루어지지 않은 실정이다. 또한 아동의 대화유형을 간접적으로 논의한 선행연구가 이루어지기는 하였으나, 이에 영향을 줄 수 있는 말더듬의 외현적, 내면적 특성들을 고려하지 못하였다. 따라서 학령기 말더듬 아동의 대화유형을 알아보는 것 뿐 아니라 대화유형과 말더듬의 외현적 특성 및 내면적 특성 간의 상관을 알아보는 종합적인 연구가 필요하다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구는 조선대학교 기관생명윤리심의위원회(IRB: Institutional Review Board)의 승인 하에 참여자를 선정하여 연구를 실시하였다. 본 연구에 참여한 아동은 총 14명으로, 말더듬 아동 집단에 속하는 7명(남 4명, 여 3명), 말더듬 아동과 생활연령 및 성별을 일치시킨 일반 아동 7명(남 4명, 여 3명)이었다. 생활연령은 말더듬 아동과 일반 아동 간에 6개월 이내로 일치시켰다. 말더듬 아동 집단의 평균 생활연령은 7.69세(± 0.73), 일반 아동 집단의 평균연령은 7.75세(± 1.01)였다.

가. 말더듬 아동

말더듬 아동 집단의 선정기준은 다음과 같다. (1) 한국어를 모국어로 사용하고 있으며 (2) 초등학교 1-3학년에 재학 중이고 (3) 부모나 주양육자가 아동의 말더듬을 보고하였으며 (4) 자발화에서 100음절 당 3회 이상의 비정상적 비유창성이 관찰되고 (5) 『파라다이스 유창성검사-II, 이하 P-FA-II』(심현섭·신문자·이은주, 2010)를 실시하여 연구자가 말더듬으로 진단하였으며 (6) 『수용·표현 어휘력 검사, REVT』(김영태 외, 2009) 결과, 언어능력이 정상 범주에 속하며 (7) 자발화 분석 결과, 음성·조음 등 말더듬을 제외한 말 문제가 없으며 (8) 선별 질문지를 통해 부모나 주양육자가 인지·감각·신체·신경학적·정서적 문제가 없는 것으로 보고한 아동으로 선정하였다. 선별 질문지는 본 연구를 위해 연구자가 제작하여 사용하였다(<부록-1>). 말더듬 아동의 배경정보는 <표-1>에 제시하였다.

나. 일반 아동

일반 아동은 말더듬 아동과 생활연령을 아동 간에 6개월 이내로 일치시키고, 성별을 일치시킨 아동으로 선정하였다. 일반 아동 집단의 선정기준은 다음과 같다.

(1) 한국어를 모국어로 사용하고 있으며 (2) 초등학교 1-3학년에 재학 중이고 (3) 부모나 주양육자가 말더듬 아동이 아닌 것으로 보고하였고 (4) 자발화에서 100음절 당 3회 미만의 비정상적 비유창성이 관찰되고, 연구자가 아동이 말더듬이 없다고 평가하였으며 (5) REVT 결과, 언어능력이 정상 범주에 속하며 (6) 자발화 분석 결과, 음성·조음 등 말 문제가 없으며 (7) 선별 질문지를 통해 부모나 주양육자가 인지·감각·신체·신경학적·정서적 문제가 없는 것으로 보고한 아동들로 선정하였다. 일반 아동의 배경정보도 <표-1>에 함께 제시하였다.

대상자들의 생활연령 및 언어능력이 연구결과에 영향을 미칠 수 있음을 고려하여 두 집단 간 생활연령과 언어능력의 차이가 있는지 확인하기 위해 Mann-Whitney 검정을 실시하였다. 그 결과 두 집단 간 생활연령($p=.898$)과 언어능력(수용어휘력 $p=.337$, 표현어휘력 $p=.949$) 모두 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표-1> 말더듬 아동과 일반 아동의 배경정보

말더듬 아동					일반 아동			
성별	연령	학년	말더듬 중증도 (P-FAⅡ)		성별	연령	학년	
S01	남	6;10	1	약함(11-20%ile)	N01	남	6;8	1
S02	여	7;3	1	약함(21-30%ile)	N02	여	6;10	1
S03	여	7;0	1	중간(71-80%ile)	N03	여	6;11	1
S04	남	7;11	2	중간(51-60%ile)	N04	남	7;9	2
S05	여	7;8	2	심함(81-90%ile)	N05	여	8;2	2
S06	남	8;4	3	약함(21-30%ile)	N06	남	8;7	3
S07	남	8;10	3	중간(61-70%ile)	N07	남	9;4	3

2. 실험도구

가. 대화유형 평가

대화유형을 평가하기 위하여 자연스러운 대화상황에서 아동의 발화를 수집하고, 이를 Fey(1986)의 대화유형 분석체계에 맞추어 분석하였다. Fey(1986)는 의사소통 기능을 크게 주장하기(자기주장형, Assertiveness)와 반응하기(반응형, Responsiveness), 기타(Others) 세 가지 유형으로 분류하고 있으며, 이는 대화상황에서 대화자로서의 주도성이나 참여도를 중심으로 한다. 주장하기는 다시 요구하기, 주장하기, 수행하기 세 가지의 하위범주로 나뉘는데, 요구하기에는 정보요구하기, 행동요구하기, 명료화요구하기, 관심요구하기가 포함되며, 주장하기에는 언급하기, 진술하기, 부정하기가 포함된다. 수행하기는 하위 범주가 없다. 반응하기는 정보요구하기 대한 반응, 행위요구하기에 대한 반응, 명료화요구하기에 대한 반응, 관심요구하기에 대한 반응, 주장하기와 수행하기에 대한 반응 다섯 가지의 하위범주로 나누어진다. 주장하기와 반응하기를 제외한 기타 범주는 모방, 기타 두 가지로 나누어진다. Fey(1986)의 분석체계 하위범주에 대한 설명은 <부록-2>에 제시하였다.

자연스러운 대화상황에서 아동의 발화를 수집하기 위하여 ‘오늘/주말에 한 일, 학교생활, 취미생활, 가족, 장래희망, 좋아하는 동물/음식’과 같이 일상적으로 친숙한 주제 일곱가지를 선정하여 사용하였다(허현숙·이윤경, 2012; Brinton, Fujiki & Powell, 1997; Evans & Craig, 1992). 원활한 발화 수집을 위하여 각 주제를 대표할 수 있는 컬러사진을 1장씩 준비하고, 주제 키워드를 사진에 부착하여 아동의 발화 수집 시 사용하였다(<부록-3>).

나. 외현적 말더듬 중증도

말더듬 아동의 외현적 말더듬 중증도를 측정하기 위해 P-FA-II를 실시하였다. P-FA-II는 대상자의 연령에 적절한 과제를 사용하며, 국내에서 표준화가 이루어져 임상과 연구 모두에서 말더듬 중증도를 평가하는 데 널리 사용되고 있다(김우정, 2012; 서수진, 2014; 이은지·신명선, 2013; 이지숙·심현섭·이수복, 2013). 본 연구에 참여하는 말더듬 아동은 초등학교 저학년에 재학 중이므로 초등학생 저학년용 필

수과제(읽기, 말하기그림, 이야기그림)를 사용하여 외현적 말더듬 중증도를 측정하였다.

학령기 말더듬 아동을 대상으로 P-FA를 실시하여 분석한 박정현·심현섭(2010)은 비정상적 비유창성(AD) 비율만이 말더듬 판별에 영향을 미치는 요인이라고 하였다. P-FA-II의 재표준화 과정에서도 학령기 말더듬 아동 집단과 일반 아동 집단 간 필수과제에서 정상적 비유창성(ND) 비율은 유의한 차이가 없었으며, 비정상적 비유창성 비율만 유의한 차이가 있었다(심현섭 등, 2010). 전희정(2014) 역시 연령과 중증도에 상관없이 P-FA-II에서 말더듬을 가장 잘 설명해주는 요인이 AD임을 보고하였다. 선행연구 결과들을 고려하여 외현적 말더듬 중증도 측정 시 AD만을 분석하였으며, P-FA-II의 필수과제 3가지에서 각각 측정한 AD 비율을 모두 합하여 총 AD 비율을 사용하였다.

다. 주관적 말더듬 중증도

주관적 말더듬 중증도는 말더듬 아동이 스스로 지각하는 말더듬 중증도를 의미하며, 이를 측정하기 위하여 시각적 아날로그 척도(Visual analogue scale, 이하 VAS)를 사용하였다. 본 연구에서 사용하는 VAS는 양극단에 각각의 정의가 표시되어 있고(0-나는 평소에 전혀 더듬지 않는다/10-나는 평소에 매우 심하게 더듬는다), 눈금은 표시되지 않은 10cm의 수평선이다(<부록-4>). 말더듬 아동이 직접 자신의 말더듬 정도를 체크하게 한 이후, 시작점인 0부터 아동이 표시한 지점까지의 거리를 자로 측정하여 그 길이를 cm단위 기준으로 점수화하였으며, 자로 측정할 수 있는 소수점 첫째 자리까지 사용하였다. 길이가 길수록, 즉 점수가 높을수록 아동이 평소 지각하는 말더듬 중증도가 심함으로 분석된다.

라. 상태불안

본 연구에서는 의사소통 상황에서 아동의 말과 관련된 상태불안을 측정하기 위해 Brutton & Vanryckeghem(2007)의 아동용 말 상황 체크리스트(Speech Situation Checklist: SSC)의 정서적 반응(Emotional Reaction: ER)을 황지유(2016)가 한국어로 번역한 검사지를 수정하여 사용하였다. 본 연구의 참여자가 초등학교 저학년 아

동임을 고려하여 아동이 문항을 보다 쉽게 이해할 수 있도록 번역된 검사지 문항의 주어를 1인칭으로 수정(예: ‘여러분 자신에 대해 말하는 것’을 ‘나 자신에 대해 말하는 것’으로 수정)하였다. 수정한 내용은 언어재활사 1급 자격증을 소지하고 있으며, 유창성장애를 전공으로 박사학위를 소지한 전문가가 확인하였다. SSC-ER은 55개의 다양한 구어 의사소통 상황에서 아동이 느끼는 두려움의 정도를 5점 척도(두렵지 않음, 조금 두려움, 조금 더 두려움, 많이 두려움, 매우 많이 두려움)로 평정하도록 되어있다. 각 상황에서의 점수를 모두 합하여 총 점수(최저 55점, 최고 275점)를 산출하게 되며, 총 점수가 높을수록 말하는 상황에서의 두려움, 불안 정도가 높음을 의미한다.

Brutten & Vanryckeghem(2007)은 학령기 말더듬 아동과 일반 아동을 비교한 결과, 말더듬 아동의 평균은 89.04점(SD= 24.75), 일반 아동의 평균은 74.15점(SD= 18.08)이라고 보고하였다. 국내 연구 결과, 황지유(2016)는 학령기 말더듬 아동의 평균은 93.80점(SD=25.07), 일반 아동의 평균은 73.81점(SD=17.10)으로 보고하였다.

마. 의사소통태도

본 연구에서는 의사소통태도를 평가하기 위해 De Nil & Brutten(1991)의 CAT-R을 한국어로 번역한 검사지를 사용하였으며(차현, 2015) 이는 <부록-5>에 제시하였다. CAT-R은 자기보고 방식의 체크리스트로, 아동이 각 문항을 직접 읽고 ‘예’ 또는 ‘아니오’에 답하도록 구성되어있다. 총 32개의 문항으로 이루어져 있으며 각 문항마다 0점 혹은 1점을 부여하게 되는데, 각 문항에 대한 답과 일치할 경우 1점을 부여한다. 각 문항의 점수를 모두 더하여 총 점수(최저 0점, 최고 32점)를 산출하게 되며, 점수가 높을수록 의사소통 상황에서 부정적인 태도와 부담감을 가지고 있음을 의미한다.

De Nil & Brutten(1991)은 학령기 말더듬 아동과 일반 아동의 의사소통 태도를 비교한 결과, 말더듬 아동의 평균은 16.7점(SD=7.3), 일반 아동의 평균은 8.71점(SD=5.5)으로 보고하였다. CAT-R을 사용한 국내 연구에서 박진원·권도하(2009)는 학령기 말더듬 아동의 평균은 12.65점이었으며, 일반 아동 평균은 8.70점이라고 보고하였고, 차현(2015)은 학령기 말더듬 아동의 평균은 13.50점(SD=8.25)이었으며, 일반 아동 평균은 7.50점(SD=5.00)이라고 보고하였다.

3. 연구절차

가. 자료수집

연구를 실시하기 전, 연구자는 보호자와 아동 모두에게 연구의 목적 및 내용에 대해 설명한 후 서면동의서를 작성하게 하였다. 그 후 선별 질문지를 사용하여 보호자에게 아동의 말-언어문제, 인지·감각·신체·신경학적·정서적인 문제가 있는지 확인한 후, 연구를 실시하였다. 연구는 2급 언어재활사 자격증을 소지한 연구자가 직접 실시하였으며, 소음이 없는 조용한 장소에서 연구자와 참여자가 일대일로 실시하였다.

말더듬 아동의 경우, 연구자는 말더듬 아동을 대상으로 언어평가(REVT)를 실시하고, ‘주관적 말더듬 중증도’ 평정을 위해 아동에게 자신이 평소 생각하는 말더듬 중증도를 10cm 시각적 아날로그 척도(VAS)에 표시하게 하였다. 이때 연구자는 아동과 연습문항을 함께 실시해보며 아동이 평정 방법을 정확히 숙지하였는지 확인한 후 검사를 실시하였다. 그 후, 외현적 말더듬 중증도 측정을 위해 P-FA-II의 초등학생용 필수과제(읽기, 이야기그림, 말하기그림 과제)를 순서대로 실시하였다. 외현적 말더듬 중증도 평가의 정확성을 높이기 위해 마이크가 내장되어 있는 Digital Camcorder(SONY HDR-AS30V)를 사용하여 평가과정을 녹화하였다.

언어검사 및 주관적 말더듬 중증도, 외현적 말더듬 중증도 평가가 끝난 후, 약 10-15분 동안 휴식을 취하였으며, 그 후에 대화유형 평가를 위해 연구자와 일대일 대화상황에서 발화를 수집하였다.

대화상황에서의 발화 수집 절차는 다음과 같다. 대화를 시작할 때, 연구자는 미리 준비한 주제와 관련된 사진 자료 및 질문을 통해 자연스러운 대화과정으로 유도하였으며, 대화 유지를 위해 적절한 구어 반응과 언어 촉진을 제공하였다. 구체적으로, 아동에게 발화 수집 자료(주제어가 부착된 사진)를 보여준 후, 아동이 관심있는 주제를 선택하게 하였다. 이후 연구자는 아동에게 각 주제에 따라 준비된 질문을 하며 먼저 대화를 개시하였다. 아동이 먼저 사진을 보며 주제를 개시한 경우에는 제지하지 않고 반응하며 적절히 대화를 이어갔다. 각 주제에 따른 질문은 <부록-3>에 발화 수집 자료와 함께 제시하였다. 아동이 “네/아니오” 혹은 단어로만 이야기하는 등 단답형으로 반응할 경우, 발화를 촉진하기 위해 “정말?”, “그리고 나서?”,

"또?", "자세히 이야기 해줄래?" 등과 같이 구어적인 촉진방법을 제공하였다. 또한 아동의 이야기에 "아, 그렇구나.", "그래."와 같은 구어 반응과 함께 고개를 끄덕이거나 미소를 짓는 등 자연스럽게 반응하여 아동이 대화를 지속하고, 집중할 수 있도록 하였다. 제시한 주제가 아닌 다른 주제로 아동과의 대화가 확장될 경우에는 아동을 제지하지 않고 적절히 반응해주며 자연스럽게 대화가 유지될 수 있게 하였다. 하나의 주제에 대한 대화가 끝났을 경우, 준비한 다른 주제를 새롭게 도입하여 충분한 발화를 수집하였으며, 아동의 실제 발화특성을 대표하기 위해서는 최소 150개 이상의 발화를 수집하여 분석해야 하므로(Paul, 2007) 발화는 최소 150개 이상을 수집하였다. 약 15~20분 간 대화를 진행하며, 대화는 발화가 충분히 수집된 이후 아동이 말을 마칠 때까지 지속하도록 하였다. 대화유형 역시 분석의 정확성을 높이기 위해 마이크가 내장되어 있는 Digital Camcorder(SONY HDR-AS30V)를 사용하여 전체 대화 과정을 녹화하였다.

대화상황에서의 발화 수집을 마친 후, 의사소통태도 검사(CAT-R)와 상태불안 검사(SSC-ER)를 순서에 관계없이 실시하였다. 검사지를 나누어주기 전, 검사 실시 방법에 대해 설명하고, 아동이 방법을 숙지하였는지 확인한 후 검사를 진행하였다. 아동이 모르는 단어나 이해하지 못하는 문항이 있는 경우, 연구자에게 질문하여 답할 수 있도록 하였다.

일반 아동의 경우, 연구 시작 전에 언어검사(REVT)를 실시하여 연구 참여자를 선정한 다음, 대화과정을 진행하여 발화를 수집하였다. 이후 의사소통태도 검사(CAT-R)와 상태불안 검사(SSC-ER)를 순서에 관계없이 실시하였다. 검사방법 및 대화과정은 말더듬 아동과 동일하게 진행하였다.

나. 자료분석

(1) 대화유형

참여자의 발화 수집 당일에 녹화된 비디오 영상을 보며 연구자와 아동의 전체 발화를 순서대로 기록지에 전사하였다(<부록-6>). 이 때 아동의 대화유형을 정확히 분석하기 위해 아동의 행동이나 표정, 억양과 같은 비구어적인 요소들도 함께 기록하였다. 발화를 모두 전사한 다음, 김영태(1997)의 발화구분 원칙에 따라 발화를 나

누었으며, 발화구분 원칙은 <부록-7>에 제시하였다. 이후, Fey(1986)의 대화유형 분석체계를 기준으로 아동의 각 발화를 15개의 하위범주로 분석하였다. 하위범주 분석 후, 주장하기와 반응하기의 상위범주로 발화를 분류하고 각 발화의 수를 구하여 전체 발화수로 나눈 다음 100을 곱하여 자기주장형 발화비율과 반응형 발화비율을 구하였다. 발화비율의 산출 방법을 수식화하면 아래와 같다.

$$\text{자기주장형 발화비율} = \frac{\text{주장하기 발화 수}}{\text{아동의 전체 발화 수}} \times 100$$

$$\text{반응형 발화비율} = \frac{\text{반응하기 발화 수}}{\text{아동의 전체 발화 수}} \times 100$$

자기주장형 발화비율이 높을수록 대화 상황에서 자기주장 발화가 많고, 대화에 주도적으로 참여하는 경향이 있음을 의미하며, 반응형 발화비율이 높을수록 의사소통 시 수동적이고, 소극적인 태도를 취하는 경향이 있음을 의미한다.

(2) 외현적 말더듬 중증도

외현적 말더듬 중증도를 측정하기 위해 P-FA-II 평가과정을 녹화한 비디오 자료를 보며 아동의 전체 발화를 전사하여 분석하였다. 각 과제마다 비정상적 비유창성 빈도(AD빈도)를 구하여 목표음절수로 나눈 후 100을 곱하여 비정상적 비유창성 비율(AD비율)을 산출하였다. 각각의 필수과제에서 산출한 AD비율을 모두 더하여 총 AD비율을 구하고, 이를 사용하여 외현적 말더듬 중증도 측정치로 사용하였다. 총 AD비율이 높을수록 외현적 말더듬 중증도가 심함을 의미한다.

(3) 주관적 말더듬 중증도

주관적 말더듬 중증도의 측정을 위해 10cm의 VAS 위에 아동이 표시한 지점을 확인한 뒤, 0에서부터 표시된 수직선 지점까지의 길이를 자로 재어 그 수치를 사용

하였다. 모든 말더듬 아동의 주관적 말더듬 중증도를 일관되게 측정하기 위해 한 개의 동일한 자로 측정하였으며, 2회 반복 측정하여 평균값을 사용하여 중증도 측정치를 구하였다. 길이가 길수록 아동이 평소 자신의 말더듬 정도를 심함으로 인식하고 있음을 의미한다.

(4) 상태불안

SSC-ER의 상태불안 점수를 산출하기 위해 아동이 각 항목마다 답한 내용에 해당점수를 부여한 후, 전체 문항의 점수를 합산하여 총 점수를 산출하였다. 점수가 높을수록 구어 의사소통 상황에서 구어와 관련한 불안 정도가 높은 것을 의미한다.

(5) 의사소통태도

CAT-R의 의사소통태도 점수는 각 문항의 답과 일치할 경우 1점씩 부여하여 각 문항을 채점한 후, 전체 문항의 점수를 합산하여 총 점수를 산출하였다. 총 점수가 높을수록 아동이 부정적인 의사소통태도를 지니고 있으며, 말하는 것에 대한 부담감을 느끼고 있음을 의미한다.

4. 신뢰도

일반 아동 집단과 말더듬 아동 집단마다 각 집단의 아동 2명의 발화샘플(총 4명)을 무작위로 선정하여 신뢰도를 측정하였다. 말더듬 아동의 경우, 외현적 말더듬 중증도(총 AD비율), 주관적 말더듬 중증도, 대화유형(자기주장형 발화, 반응형 발화)을, 일반 아동의 경우, 대화유형에 대한 평가자내 신뢰도, 평가자간 신뢰도를 구하였다.

대화유형에 대한 신뢰도는 발화 유형의 일치율로 산출하였다. 즉, 발화의 상위범주(자기주장형과 반응형) 분석이 일치한 발화 수를 분석이 일치한 발화 수와 일치하지 않은 발화 수의 합으로 나눈 후 100을 곱하여 구하였다. 외현적 말더듬 중증도(총 AD비율)와 주관적 말더듬 중증도(VAS)에 대한 신뢰도는 Pearson 적률상관계수로 구하였다.

첫 자료 분석을 실시하고, 최소 3주의 시간이 지난 후 녹화된 비디오 영상을 보고 연구자가 재분석하여 두 평가 결과 간의 평가자내 신뢰도를 분석한 결과, 발화 유형 일치율은 99.1%, 총 AD 비율의 상관계수는 0.98, 주관적 말더듬 중증도 상관계수 1로 높게 나타났다.

평가자간 신뢰도 측정을 위해 연구자와 언어재활사 1명이 녹화된 비디오 영상을 보고 발화자료와 VAS를 독립적으로 분석하여 두 평가자 간의 발화 유형의 일치율 및 총 AD비율, VAS 측정치의 Pearson 적률상관계수를 구하였다. 이 때 언어재활사는 1급 언어재활사 자격증을 소지하였고 말더듬을 전공으로 석사학위를 취득하였으며 말더듬 평가 및 치료 경험이 있고, 5년 이상의 임상경력을 가진 언어재활사로 선정하였다. 분석 결과 발화 유형 일치율은 89.5%, 총 AD비율 상관계수는 0.96, 주관적 말더듬 중증도 1로 높게 나타났다.

5. 자료의 통계 처리

본 연구에서 수집한 모든 자료는 SPSS for Windows 27.0을 사용하여 통계분석을 실시하였다. 대화상황에서 연구자의 구어촉진 사용 빈도가 연구결과에 영향을 미칠 수 있는 잠재적 가외변수가 될 수 있기 때문에 구어촉진 사용 빈도와 종속변수(자기주장형 발화비율, 반응형 발화비율) 간 상관분석을 실시하였다. 그 결과, 구어촉진 사용 빈도와 종속변수 간에 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다($p>.05$). 이에 구어촉진 사용 빈도를 공변량으로 통제하지 않고 통계분석을 실시하였다.

집단에 따른 대화유형에 차이가 있는지 알아보기 위하여 독립변수를 집단(말더듬 아동, 일반 아동), 종속변수를 발화 비율(자기주장형 발화 비율, 반응형 발화 비율)로 설정하여 Mann-Whitney 검정을 각각 실시하였다. 말더듬 아동의 대화유형과 외현적 말더듬 중증도, 주관적 말더듬 중증도, 상태불안 점수, 의사소통태도 점수 간의 관계를 살펴보기 위하여 Spearman 상관분석을 실시하였다. 일반 아동의 대화유형과 상태불안 점수, 의사소통태도 점수 간의 유의한 상관이 있는지 알아보기 위하여 Spearman 상관분석을 실시하였다.

IV. 연구결과

1. 말더듬 아동과 일반 아동의 대화유형 비교 결과

가. 말더듬 아동과 일반 아동의 자기주장형 발화비율 비교 결과

집단별 자기주장형 발화비율의 기술통계 및 추리통계 결과는 <표-2>에 제시하였다. 말더듬 아동의 자기주장형 발화비율의 중위수는 45.28%(IQR=18.15)였으며, 일반 아동의 자기주장형 발화비율의 중위수는 53.78%(IQR=12.28)로 말더듬 아동 집단의 중위수 비율이 상대적으로 낮았으며, 변동성은 더 큰 것으로 나타났다. Mann-Whitney 검정을 실시한 결과 말더듬 아동 집단의 자기주장형 발화비율이 유의하게 낮은 것으로 나타났다($p < .05$).

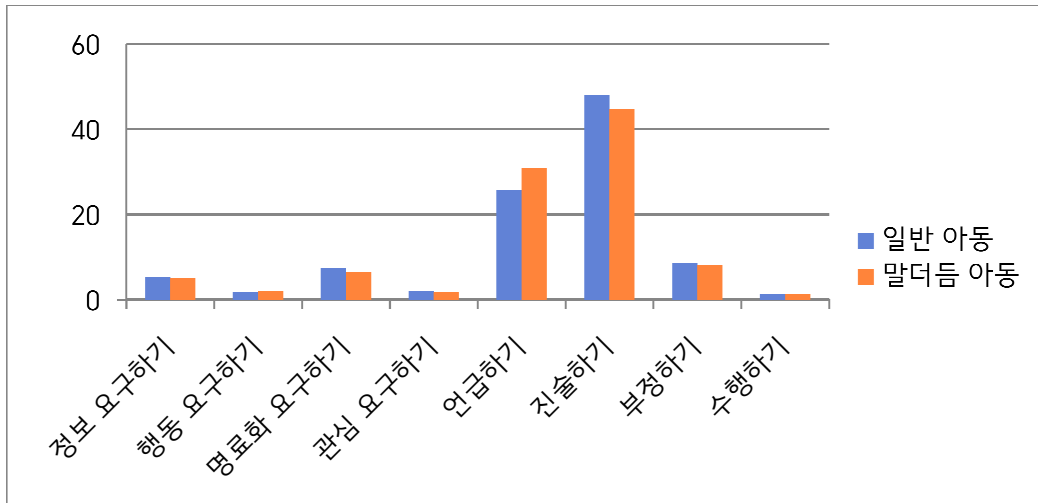
각 집단별 주장하기(Assertiveness)의 하위범주의 출현율 그래프는 <그림-1>에 제시하였다. 말더듬 아동 집단과 일반 아동 집단 모두 ‘진술하기’의 출현율이 가장 높았고, ‘수행하기’의 출현율이 가장 낮았다. 전체 하위범주의 출현율을 살펴보면, 두 집단 모두 진술하기, 언급하기, 부정하기, 명료화요구하기, 정보요구하기, 관심요구하기, 행동요구하기, 수행하기 순으로 출현율이 높게 나타났다.

<표 - 2> 말더듬 아동과 일반 아동 집단 간 자기주장형 발화비율(%)의 기술통계와 Mann-Whitney 검정 결과

	중위수(%)	사분위수 범위 (IQR)	<i>U</i>	<i>p</i>
말더듬 아동(n=7)	45.28	18.15	8.000	.035*
일반 아동(n=7)	53.78	12.28		

* $p < .05$

<그림-1> 집단에 따른 주장하기(Assertiveness)의 하위범주별 출현을 비교



나. 말더듬 아동과 일반 아동의 반응형 발화비율 비교 결과

집단별 반응형 발화비율의 기술통계 및 추리통계 결과는 <표-3>에 제시하였다. 말더듬 아동의 반응형 발화비율의 중위수는 53.75%(IQR=13.99)였으며, 일반 아동의 자반응형 발화비율의 중위수는 40.26%(IQR=13.06)로 말더듬 아동 집단의 중위수 비율이 상대적으로 높았으며, 변동성 역시 약간 더 큰 것으로 나타났다. Mann-Whitney 검정을 실시한 결과 말더듬 아동 집단의 반응형 발화비율이 유의하게 높은 것으로 나타났다($p < .05$).

각 집단별 반응하기(Responsiveness)의 하위범주의 출현을 그래프는 <그림-2>에 제시하였다. 말더듬 아동 집단에서는 ‘주장하기와 수행하기에 대한 반응’의 출현율이 가장 높았고, ‘행위요구하기에 대한 반응’의 출현율이 가장 낮았다. 일반 아동 집단은 ‘주장하기와 수행하기에 대한 반응’의 출현율이 가장 높은 반면 ‘관심요구하기에 대한 반응’의 출현율이 가장 낮게 나타났다. 각 집단별 하위범주의 출현율을 자세히 살펴보면, 말더듬 아동 집단은 주장하기와 수행하기에 대한 반응, 정보요구하기에 대한 반응, 명료화요구하기에 대한 반응, 관심요구하기에 대한 반응, 행위요구하기에 대한 반응 순으로 출현율이 높게 나타났다. 일반 아동 집단의 범주별 출현

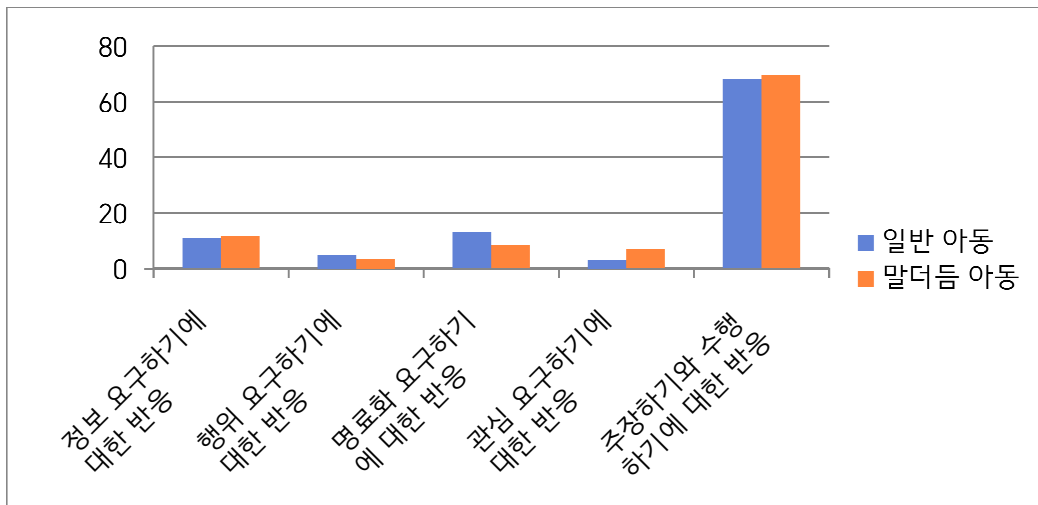
율은 주장하기와 수행하기에 대한 반응, 명료화요구하기에 대한 반응, 정보요구하기에 대한 반응, 행위요구하기에 대한 반응, 관심요구하기에 대한 반응 순으로 높게 나타났다.

<표 - 3> 말더듬 아동과 일반 아동 집단 간 반응형 발화비율(%)의 기술통계와 Mann-Whitney 검정 결과

	중위수(%)	사분위수 범위 (IQR)	<i>U</i>	<i>p</i>
말더듬 아동(n=7)	53.75	13.99	4.000	.025*
일반 아동(n=7)	40.26	13.06		

**p*<.05

<그림-2> 집단에 따른 반응하기(Responsiveness)의 하위범주별 출현을 비교



2. 말더듬 아동의 대화유형과 외현적 말더듬 중증도 및 주관적 말더듬 중증도, 상태불안, 의사소통태도 간 상관분석 결과

말더듬 아동의 대화유형(자기주장형 발화비율, 반응형 발화비율)과 외현적 말더듬 중증도(총 AD비율), 주관적 말더듬 중증도, 상태불안, 의사소통 태도 점수 간 Spearman 상관분석을 실시한 결과는 <표-4>에 제시하였다. 자기주장형 발화 비율과 반응형 발화비율 모두 총 AD 비율 및 주관적 말더듬 중증도, 상태불안, 의사소통태도 간 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다($p>.05$).

<표 - 4> 말더듬 아동의 대화유형(자기주장형 및 반응형 발화 비율)과 총 AD 비율, 주관적 말더듬 중증도, 상태불안 및 의사소통 태도 간 상관분석 결과

	총 AD 비율	주관적 말더듬 중증도	상태불안	의사소통 태도
자기주장형 발화 비율(%)	.607	.536	.750	.613
반응형 발화 비율(%)	-.607	-.536	-.750	-.613

$p<.05$

3. 일반 아동의 대화유형과 상태불안 및 의사소통태도 간 상관분석 결과

일반 아동의 대화유형(자기주장형 발화비율, 반응형 발화비율)과 상태불안 및 의사소통 태도 점수 간 Spearman 상관분석을 실시한 결과(<표-5> 참조) 자기주장형 발화비율과 반응형 발화비율 모두 상태불안 간 유의한 상관이 나타나지 않았다($p>.05$). 마찬가지로 두 발화 비율과 의사소통태도 간에도 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다($p>.05$).

<표 - 5> 일반 아동의 대화유형(자기주장형 및 반응형 발화 비율)과 상태불안 및 의사소통 태도 간 상관분석 결과

	상태불안	의사소통 태도
자기주장형 발화 비율(%)	.536	.607
반응형 발화 비율(%)	-.536	-.607

$p < .05$

V. 논의 및 결론

본 연구는 학령기 말더듬 아동의 대화 방식을 살펴보기 위하여 학령기 말더듬 아동의 자기주장형 발화비율과 반응형 발화비율을 일반 아동과 비교하고, 말더듬 아동의 대화유형과 외현적 말더듬 중증도, 주관적 말더듬 중증도, 상태불안, 의사소통 태도 간 상관성, 일반 아동의 대화유형과 상태불안 및 의사소통 태도 간 상관성을 살펴보았다.

1. 연구결과 요약

연구결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 말더듬 아동과 일반 아동 집단 간 대화유형을 비교한 결과, 자기주장형 발화비율과 반응형 발화비율 모두 집단 간 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 말더듬 아동은 일반 아동보다 자기주장형 발화의 비율이 낮았고, 반응형 발화의 비율이 높아 의사소통 상황에서 수동적이고 소극적인 태도를 취하는 것으로 나타났다. 둘째, 말더듬 아동의 대화유형과 외현적 말더듬 중증도(총 AD비율), 주관적 말더듬 중증도, 상태불안, 의사소통태도 간 상관분석을 실시한 결과, 대화유형과 각 변수 간에 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다. 셋째, 일반 아동의 대화유형과 상태불안, 의사소통 태도 간 상관분석을 실시한 결과, 대화유형과 두 변수는 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다.

2. 논의

가. 말더듬 아동의 대화유형 특성

본 연구에서는 말더듬 아동 집단의 자기주장형 발화비율이 일반 아동 집단에 비해 유의하게 낮았으며, 반응형 발화비율은 유의하게 높은 것으로 나타났다. 말더듬 아동을 대상으로 한 연구들은 주로 의사소통의도의 출현율을 살펴거나 의사소통의도의 하위범주 간 차이 또는 의사소통의도 범주에 따른 비유창성 출현에 대한

연구들이 이루어져 왔으며 그마저도 매우 적었기 때문에 본 연구와 직접적으로 비교할 수 있는 문헌은 제한적이었다. 그러나 의사소통의도를 살폈던 곽자영(2008)은 학령기 말더듬 아동의 의사소통의도 중 ‘반응’과 ‘대화내용 수신표현’ 범주의 출현율이 일반 아동에 비해 유의하게 높았던 반면, 주관적 진술하기의 출현율이 유의하게 낮았다고 보고하여 본 연구의 결과와 유사한 모습을 보였다. 또한 본 연구 결과는 학령전기 말더듬 아동이 대화 상황에서 주도적으로 자발적 발화를 산출하기보다는 수동적인 입장에서 상대의 발화에 반응하려는 경향이 높았다고 논의한 선행연구의 결과들을(박지현, 2001; Langlois et al., 1986; Meyers & Freeman, 1985) 부분적으로 지지한다. 이러한 결과는 두 가지 측면에서 해석해볼 수 있다. 첫째, 학령기 말더듬 아동이 말더듬으로 인해 겪은 부정적 의사소통 경험의 누적 때문일 수 있다. 말더듬 아동의 연령이 증가하면서 말더듬 지속기간 역시 길어지게 되고 그 기간 동안 말더듬으로 인한 의사소통의 실패 경험 또한 증가하게 된다. 실제로 Ratner(1997)는 말더듬으로 인해 의사소통의 실패를 지속적으로 경험하게 되면 말에 대한 불안감, 두려움 뿐 아니라 부정적인 자기 지각을 가질 수 있다고 보고하였다. 자신의 말에 대한 청자의 부정적인 반응을 경험하면서 의사소통 상황에 대해 두려움을 느끼거나 회피하기도 한다(이승환, 2005). 이러한 점을 고려해볼 때, 말더듬 아동은 자신의 비유창성이 드러나는 상황을 최소화하기 위해 대화 시 적극적으로 참여하고 대화를 주도적으로 이끌기보다는 대화유지에 필요한 반응을 주로 표현하며 수동적 입장을 취했을 수 있음을 예측해볼 수 있다. 노유리(2003)의 연구에서도 비유창성이 높게 나타난 의사소통 의도의 하위범주는 ‘주장’, ‘설명’, ‘기능’으로 자기주장형 발화의 유형과 비슷한 범주였음을 밝히고 있다. 둘째, 말더듬 아동의 구어적 특성 때문일 수 있다. 말더듬 아동은 발화의 길이가 길고, 복잡성이 더 높을수록 비유창성 빈도가 높아지는 경향이 있다. 실제 Weiss & Zebrowski(1992)의 연구에서 말더듬 아동이 반응형 발화보다 자기주장형 발화에서 비유창성이 더 많이 나타났으며, 자기주장형 발화가 반응형 발화보다 발화의 길이가 더 길고 언어적 복잡성 또한 더 높았던 것으로 보고하였다. 학령전기 말더듬 아동 역시 발화길이와 통사적 복잡성이 증가할수록 비유창성이 더 높았다고 보고하였다(김예슬, 2020; 성수진·심현섭, 2002; Logan & Conture, 1995; Ratner & Sih, 1987).

박지현(2001)은 말더듬 아동의 ‘대화내용 수신표현’ 범주의 출현율이 일반 아동보다 유의하게 높은 것으로 나타났다고 하였으며, 말더듬 아동은 구어적 부담감이 크고 발화 시 수동적인 입장에서 주로 반응하려는 경향이 높다고 하였다. 그러나 그

외의 반응형 발화와 비슷한 상위범주인 ‘반응’과 자기주장형 발화와 비슷한 상위범주인 ‘요구하기’, ‘객관적 언급’, ‘주관적 진술’의 출현율이 일반 아동과 유의한 차이가 없었다고 밝히며 본 연구결과와 부분적인 차이를 보였다. 이는 연구 참여자, 대화수집 절차, 분석체계의 특성 등 실험설계적인 측면이 영향을 미쳤을 것으로 보인다. 첫째, 선행연구에서는 연구참여자가 취학전 아동들이었으나, 본 연구에서는 초등학교 1~3학년에 재학 중인 학령기 아동들이었다. 일반적으로 학령전기 아동은 말더듬 지속기간이 짧아 자신의 말더듬을 별로 인식하지 않거나 그 인식의 정도가 낮다(민경미, 2003). 그러나 학령기 아동의 경우, 연령이 증가하면서 말을 더듬는 기간이 길어지고 이로 인한 의사소통 실패를 반복적으로 경험하면서 자신의 말더듬을 정확히 인식하고 부정적인 정서와 의사소통태도를 형성하게 된다(김우정, 2012; 박진원·권도하, 2009; 서수진, 2014; De Nil & Brutten, 1991). DeNil & Brutten(1991)은 학령기 말더듬 아동의 연령이 증가할수록 말과 관련된 태도가 더 부정적이었다고 보고하였는데 이는 말더듬 기간이 길어짐에 따라 부정적인 구어 의사소통 경험이 누적되었기 때문으로 볼 수 있다. 이러한 점을 고려했을 때 학령전기 말더듬 아동은 자신의 말에 대한 부정적 정서나 태도가 아직 자리잡지 않아 구어에 대한 큰 부담이 없었을 수 있으며 이로 인해 상대적으로 자신의 생각이나 의견을 표현하는 주도적 발화를 더 많이 산출했을 수 있다. 둘째, 발화수집 과정에서의 차이가 결과에 영향을 주었을 수 있다. 선행연구에서는 구조화된 놀이 상황에서 발화를 수집하였으나 본 연구에서는 자유대화 상황에서 발화를 수집하였다. 수집 과정을 더 자세히 살펴보면, 선행연구에서는 연구자가 정해진 유도절차를 사용하여 예측한 의사소통 의도를 아동이 표현하는지 분석하였다. 이는 미리 정해놓은 각 의사소통 범주에 포함되는 발화가 산출되도록 맥락을 구조화하여 아동에게 직접적으로 유도하였기 때문에 구조화에 따라 의사소통범주의 출현 빈도의 차이가 있었을 수 있다. 즉, 유도에 의한 산출된 발화이므로, 주로 반응형 발화를 보이는 아동이라도 주장형 발화를 산출했을 수 있으며, 이는 실제 아동 발화의 의사소통 범주 특성을 반영하기 어려웠을 수 있다. 반면에 본 연구에서 사용된 자유대화 상황은 아동에게 특정 유형의 발화를 유도하지 않은 자연스러운 상황이었기 때문에 아동 스스로 원하는 방식의 발화를 산출했을 가능성이 더 높았다고 볼 수 있다. 셋째, 발화 분석체계가 서로 달랐다는 점이다. 본 연구에서는 Fey(1986)의 분석체계를 사용하여 크게 자기주장형과 반응형, 기타 세 가지로 발화를 구분하였으나, 선행연구에서는 홍경훈·김영태(2001)의 분석체계인 일곱 개의 의사소통의도 상위범주를 사용

하여 발화를 분석하였다(노유리, 2003; 박지현, 2001). 홍경훈·김영태(2001)의 상위범주 중 ‘반응’과 ‘대화내용 수신표현’은 선행발화나 선행행동에 대한 후속반응으로(곽자영, 2008), Fey(1986)의 분석체계에서는 반응형 발화 범주에 속한다고 볼 수 있으며, ‘요구’, ‘객관적 언급’, ‘주관적 진술’, ‘발전된 표현’은 자기주장형 발화에 속한다고 볼 수 있다. 따라서 Fey(1986)의 분석체계가 더 포괄적이며, 보다 범주를 세부적으로 나눈 선행연구의 결과와 부분적 차이가 있었을 수 있다.

그러나 말더듬 아동의 자기주장형 발화와 반응형 발화의 비율이 거의 비슷하게 나타났다는 상반된 결과 역시 존재한다(Weiss & Zebrowski, 1992). 선행연구에서는 말더듬 아동의 자기주장형 발화비율과 반응형 발화비율이 51 : 49였는데, 본 연구에서는 42 : 56으로 나타나 차이가 있었다. 이는 선행연구와 본 연구의 실험방식의 차이에 따른 영향으로 해석해볼 수 있다. 예를 들어, 본 연구에서는 초등학교 1~3학년에 재학 중인 학령기 아동들이 참여하였으나, 선행연구에서의 참여자의 연령이 4세 ~10세 7개월로 학령전 아동이 포함되었으며 연령범위가 더 컸다. 발화수집 상황의 차이도 있었다. 선행연구에서는 어머니와의 상호작용 상황에서 발화를 수집하여 아동에게 익숙하고 친근한 상황이었으므로 보다 적극적으로 대화에 참여했을 수 있으나 본 연구에서는 처음 대면하는 낯선 성인(연구자)과의 대화상황이라는 점이 연구 결과에 영향을 주었을 수 있다. 말더듬 집단 내의 발화비율 간의 차이는 있었으나, 본 연구결과에서는 말더듬 아동과 일반 아동 집단 간의 대화유형에 차이가 있었으므로, 말더듬 아동이 일반 아동에 비해 상대적으로 소극적으로 대화에 참여한다고 생각해볼 수 있다.

본 연구에서는 자연스러운 대화 상황에서 학령기 말더듬 아동이 보이는 대화유형을 확인할 수 있었다. 말더듬 아동은 대화상황에서 반응형 발화의 비율이 일반 아동에 비해 더 높았던 것으로 나타났으며, 이를 통해 말더듬 아동이 상대적으로 소극적이고 수동적인 대화유형을 취하고 있음을 확인하였다. 말더듬 아동은 말더듬 발생에 대한 불안과 두려움으로 자기주장형 발화를 비교적 적게 산출한 반면, 상대적으로 짧고 단순한 반응형 발화를 더 많이 산출했을 수 있다. 학령기는 가정 중심에서 또래들과 선생님이로의 대인관계가 확장되는 시기로(안경숙, 2001), 학령기의 의사소통능력은 타인과의 상호작용 및 밀접한 관계 유지에 중요한 요인이며(유경·정은희·허명진, 2010), 능숙한 의사소통 능력은 또래와의 친밀한 관계를 발달시키는 데 긍정적인 영향을 준다(Bernde, 1986). 그러나 말더듬 아동은 반복적인 의사소통에서의 실패 경험과 그로 인해 형성된 부정적인 심리가 의사소통상황에서의 위축,

소극성 등의 어려움을 유발할 수 있다. 이러한 점을 고려할 때 말더듬 아동의 대화 유형은 또래와의 의사소통 상황에서도 비슷하게 나타날 수 있으며, 이는 또래와의 관계 형성 및 유지에 부정적인 영향을 끼칠수도 있음을 예상해 볼 수 있다.

초등학교 저학년의 말더듬 아동들은 청소년이나 성인에 비해 상대적으로 말더듬 지속기간이 짧고 부정적인 내면적 특성이 형성된 기간이 길지 않았음에도 말더듬 아동의 대화유형이 일반 아동보다 수동적이었던 이번 결과는, 아동의 연령이 낮을 지라도 평가 시 아동의 대화유형과 그로 인한 의사소통 상황에서의 어려움, 정서적 특성을 함께 살펴야 하며, 중재 시 단순히 외현적 말더듬 감소에만 초점을 맞추는 것이 아니라 아동이 실제 대화참여자로서 능동적인 역할을 수행하며 의사소통에 적극적으로 참여할 수 있는지를 고려해야 함을 시사한다. 특히 학령기 아동은 교사 및 또래와의 대화상황이 많아지기 때문에 말더듬 중재과정 시 그룹치료가 도움이 될 수 있으며 치료 목표에 말더듬의 일반화, 안정화 뿐 아니라 적절한 대화참여가 이루어지는 것 역시 포함되어야 할 것이다. 또한 중재 과정에서 치료사는 교사들에게도 말더듬 아동의 특성에 대한 정보를 제공함으로써 교사가 말더듬 아동의 행동에 대해 더 깊게 이해하고 이들을 배려할 수 있는 방안을 모색하도록 도와야 할 것이다.

나. 말더듬 아동의 대화유형과 말더듬 외현적 말더듬 중증도 간 관련성

본 연구에서는 말더듬 아동의 대화유형과 말더듬의 외현적 특성을 반영한 변수인 외현적 말더듬 중증도(총 AD비율) 간 유의한 상관성이 없는 것으로 나타났다. 그 이유는 말더듬의 가변성의 영향 때문일 수 있다. 장소나 상황, 대화상대, 평가과제 혹은 개인의 컨디션에 따라 말의 유창성은 변화할 수 있다(Manning, 2010). 본 연구에서 말더듬 중증도 측정을 위해 사용한 평가과제는 공식적 검사도구인 P-FA-II의 읽기, 말하기그림, 이야기그림 과제로 모두 구조화된 구어과제였다. 따라서 상대적으로 비구조화된 대화상황에서의 아동의 대화유형과 관련성이 낮았을 수 있다.

본 연구에서 대화유형과 외현적 말더듬 중증도 간에 유의한 상관성이 없었던 결과는 외현적 말더듬 중증도만으로 실제 의사소통 상황에서 대상자의 대화유형을 예측하는 것까지는 한계가 있다는 것을 시사한다. 따라서 대상자의 대화유형의 특성

을 파악하기 위해서는 외현적 말더듬 특성과 뿐 아니라 내면적 특성, 대상자를 둘러싼 환경과 개인적 경험 모두를 포함하여 광범위하고 종합적인 평가가 이루어져야 할 것이다.

다. 말더듬 아동과 일반 아동의 대화유형과 내면적 특성 간 관련성

말더듬 아동의 대화유형과 주관적 말더듬 중증도, 상태불안, 의사소통태도 간에 각각 통계적으로 유의한 상관성이 없는 것으로 나타났다. 또한 일반 아동의 대화유형과 상태불안, 의사소통태도 간에도 유의한 상관성이 없는 것으로 나타났다. 두 집단은 비슷한 패턴을 보였다.

말더듬 아동의 대화유형과 상태불안 및 의사소통태도 점수 간 관련성이 없었던 이유는 여러 측면에서 추측해볼 수 있다. 첫번째 이유는 본 연구의 참여자의 수가 적어 아동의 개인적인 특성이 통계결과에 영향을 준 것이다. 말더듬 집단 내에서 가장 높은 자기주장형 발화 비율(60.36%)을 보인 아동의 상태불안 점수가 175점으로 집단 내에서 가장 높았으며, 의사소통태도 점수 역시 20점으로 집단 내에서 2번째로 높았다. 반대로 가장 낮은 자기주장형 발화 비율(16.26%)을 보인 아동의 상태불안 점수는 66점, 의사소통태도 점수는 3점으로 집단 내에서 가장 낮았다. 이처럼 집단 내의 양 극단에 위치한 아동의 경향성이 통계결과에 영향을 주었을 수 있으며, 이는 아동의 개인적인 기질과 경험의 차이가 반영된 것으로 보인다. 이러한 개인 특성의 차이는 WHO(2001)가 제시한 ICF(International Classification of Functioning, Disability, and Health; 이하 ICF)를 Yaruss & Quesal(2004)가 말더듬에 적용한 것과 관련지어 생각해볼 수 있다. ICF에 의하면, 말을 더듬는 사람은 구어적 측면의 결함으로 인해 활동이나 참여에 어려움을 겪을 수 있으나 말더듬을 가진 모든 사람들이 이러한 제약을 경험하는 것은 아니라고 하였다. 말을 더듬는 사람들은 말더듬의 정도 외에도 개개인이 말더듬으로 인해 겪는 각자의 개인적 요인과 환경적 요인의 정도와 그 영향이 모두 다르기 때문이다. 결과적으로 같은 말더듬 집단 내에서도 아동마다 각자 말더듬의 외현적, 내면적 특성 뿐 아니라 개인적, 환경적 요인들까지 모두 서로 다르기 때문에 이들의 대화유형의 특성 역시 비일관적인 경향이 나타난 것으로 해석해볼 수 있다. 두번째, 정서적 특성을 반영하는

상태불안과 의사소통태도는 다양한 요인들이 상호복합적으로 작용하기 때문이다. 정서적 특성은 매우 다양하고, 같은 대상 내에서도 상황 혹은 연령에 따라 계속해서 변화될 수 있다. 이에 본 연구에서는 구어 의사소통 상황에서의 정서적 특성으로 제한하여 그 상관성을 살펴보았으나, 그 외에도 선천적으로 타고나는 기질이나 성격 혹은 자아존중감, 자아효능감과 같은 인지적 특성 등 다른 요인들의 영향이 있었을 수 있다. 셋째, 본 연구에서는 처음 대면하는 낯선 성인과의 대화상황이었으므로, 아동의 개인차가 반영되었을 수 있다. 예를 들어, 연구에 참여한 말더듬 아동 중 한 명은 상태불안 문항 중 낯선 상대 혹은 성인과의 구어 의사소통 상황이 매우 두렵다고 답하였던 반면, 그 외의 또래나 학교에서의 구어 의사소통 상황은 상대적으로 낮은 점수인 1~2점에 해당하는 덜 두려운 정도에 답하였다. 아동이 매우 두려운 상황이라고 표시한 낯선 성인(연구자)과의 대화상황에서 수집된 발화를 분석하였기 때문에 연구자가 아동과 라포(rapport)를 형성한 후 실험을 실시했음에도 아동의 대화유형에 영향을 미쳤을 가능성이 있다.

일반 아동 집단의 대화유형과 상태불안 및 의사소통태도 간에 유의한 상관성이 없었던 본 연구의 결과는 말더듬을 가지고 있지 않은 일반 아동 역시도 개인의 기질 특성과 환경에 따라 대화유형의 차이가 있음을 보여준다. 본 연구에서 아동 개개의 특성을 살펴보면, 자기주장형 발화 비율이 더 높았던 일반 아동 2명은 발화 수집 상황에서 발표하는 상황에 대한 거부감이 있다고 응답하였으며, 실제 발표상황과 관련된 SSC-ER의 문항(예: 수업 중에 과제에 대해 말하거나 발표하는 것, 수업 중에 말하기 위해 손을 드는 것 등)에서 4~5점에 표시하는 등 상대적으로 높은 구어상황의 불안을 보였다. 또한 3번째로 자기주장형 발화비율이 높았던 아동(56.74%)이 두 번째로 높은 의사소통태도 점수를 보였다. 이는 말더듬 유무와 관계 없이 일대일 대화상황이나 사적인 대화 상황에서 적극적으로 참여하는 아동일지라도, 특정 구어 상황에서는 부담감 혹은 불편함을 느낄 수 있음을 의미한다.

본 연구결과를 통해 말더듬 아동과 일반 아동 모두 대화유형과 상태불안 및 의사소통태도 간에 관련성이 낮으며 비슷한 패턴을 보이고 있음을 확인할 수 있었다. 이는 말더듬 아동이 상대적으로 구어에 대해 더 높은 불안, 두려움 등 더 부정적인 의사소통을 가지고 있으나, 일반 아동도 특정 구어 의사소통 상황에서는 어려움을 보일 수 있으며, 이러한 일부 특성만으로 대화유형을 예측하기는 어렵다고 볼 수 있다. 그럼에도 말더듬 아동이 일반아동보다 소극적인 대화유형을 보인 점은 본 연구의 측정변수에는 포함되지 않았으나 말더듬 아동이 가진 다른 특성의 영향이 있

었을 수 있다. 학령기 저학년이었다는 점 역시 결과에 영향을 주었을 수 있다. 학령기 말더듬 아동의 경우, 성인에 비하여 말더듬 시작 이후 지속기간이 짧아 아직 다양한 구어상황에서의 실패 및 불안을 경험한 횟수가 적어 부정적인 정서가 크게 자리잡지 않았을 수 있다. 또한 자아개념과 관련지어 생각했을 때, 학령기 저학년은 자아개념이 발달하는 시기로 자아정체성, 자기존중감 등의 자아개념이 아직 완전히 확립되지 않았을 것으로 보인다. 따라서 구어 의사소통 상황에서 불안감을 가지고 있더라도 이것이 아직 특정 대화 태도로는 확립되지 않았을 수 있다고 추측해볼 수 있다.

3. 연구의 제한점 및 제언

본 연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 코로나19 상황으로 인한 참여자 모집의 어려움으로 인하여 연구 참여자의 수가 각 집단 별 7명으로 표본의 수가 매우 적었다. 표본의 수가 적어 각 집단의 특성을 대표할 수 있다고 보기 어려우며, 각 개인 간의 특성 차가 연구결과에 큰 영향을 주었을 수 있을 것이다. 또한 말더듬 아동 집단 내에서도 말더듬 중증도와 말더듬 지속기간 및 치료기간을 통제하지 못하였다. 추후 연구에서는 충분한 연구 참여자를 확보하여 보다 정확한 집단 간 특성과 관련있는 요인들을 살펴볼 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구에서의 연구방법 중 대화상황에서의 통제가 어려웠을 수 있다. 최대한 일관적인 대화상황을 만들고자 주제와 대화개시, 구어촉진 방법 등의 절차를 구체화하였으며, 이를 잠재적 가외변수로 고려하여 상관성을 분석하였다. 그러나 자유 대화 상황에서는 그 외에도 영향을 미치는 잠재적 가외변수들이 존재했을 수 있으며, 그 가변성을 모두 통제할 수 없으므로 다양한 발화상황에서의 연구가 이루어질 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서는 처음 대면하는 성인과의 대화상황에서의 발화를 수집하였다. 이는 아동 개개인의 기질이나 성격, 혹은 낮가림 등으로 실제 대화유형을 정확히

반영하지 못하였을 수 있다. 따라서 아동의 실제 대화유형을 최대한 반영할 수 있는 연구방법을 설계하고, 아동에 대해 잘 알고 있는 양육자 또는 교사의 체크리스트와 같은 다른 연구자료와의 비교가 함께 이루어진다면 보다 의의가 있을 것으로 생각된다.

참 고 문 헌

- 고영옥(2009). 말더듬 심도에 따른 불안 및 태도 특성. 대구대학교 대학원 박사학위 논문.
- 곽자영(2008). 학령기 말더듬 아동과 일반 아동의 의사소통 의도 특성 비교 연구. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 권은하(2016). 부모의 대화방식과 정서표현이 자녀의 인성에 미치는 영향에 관한 연구. 경희대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영태(1997). 한국 2-4세 아동의 발화길이에 관한 기초연구. 『말-언어장애연구』, 2, 5-26.
- 김영태·홍경훈·김경희·장혜성·이주연(2009). 『수용-표현 어휘력 검사』. 서울: 서울장애인복지관.
- 김영태(2014). *아동언어장애의 진단 및 치료*. 학지사
- 김예슬(2020). 문장 따라말하기 상황에서 말속도, 발화길이 및 통사적 복잡성에 따른 말더듬 아동과 정상 아동의 비유창성 비교. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김우정(2012). 학령기 말더듬 아동의 불안 및 의사소통태도 특성. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김우정 · 이수복 · 심현섭(2014). 학령기 말더듬 아동의 불안 및 의사소통태도 특성. 『특수교육』, 13(2), 147-166.
- 김은하(2011). 말더듬 중증도에 따른 학령기 말더듬 아동에 대한 또래 집단의 태도 특성. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정미, 심현섭, 이은주 (2005). 학령전기 말더듬아동의 어머니-아동 상호작용 행동 특성. 『음성과학』, 12(3), 35-48.
- 김주연·이은주·황민아(2008). 말더듬 성인의 말더듬 중증도와 말더듬 지각 정도 및 사회불안 간의 상관연구. 『언어청각장애연구』, 13(4), 677-690.
- 김현정(2007). 중증 위암환자의 효용가중치 측정. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 노유리(2003). 말더듬 아동의 의사소통 의도와 비유창성의 관계. 단국대학교 대학원 석사학위논문.

- 민경미(2003). 학령전기 말더듬 아동과 정상 아동의 비유창성 인식 비교. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박언진(2012). 근골격계 환자의 검진에 있어 질문방식에 따른 시각적상사척도의 차이. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 박정현·심현섭(2010). 파라다이스-유창성 검사도구(P-FA)의 재규준화 연구. 『특수교육』, 9(1), 21-38.
- 박지현(2001). 말더듬아동과 정상아동의 의사소통 의도 출현을 비교연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박진원·권도하(2009). 학령기 말더듬 아동의 심리 정서적 의사소통 태도에 관한 연구. 『정서·행동장애연구』, 25(2), 39-56.
- 박진원·권도하(2012). 말더듬의 정도에 따른 심리 정서적 특성. 『정서·행동장애연구』, 28(3), 317-338.
- 박혜연·이수복·심현섭(2015). 취학 전 말더듬아동의 회복여부에 따른 의사소통행동 특성. 『언어치료연구』, 24(4), 237-248.
- 배소영(1995). 우리 나라 아동의 언어발달. 『언어치료 전문요원교육: 1995』. 서울: 한국언어병리학회(편).
- 서수진(2014). 학령기 조음·음운장애아동과 말더듬 아동의 내면적 특성. 부산가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 성수진·심현섭(2002). 학령전기 유창성장애아동의 발화길이 및 통사적 복잡성과 비유창성의 관계 연구. 『언어청각장애연구』, 7(1), 102-129.
- 심현섭·신문자·이은주(2004). 『파라다이스-유창성검사』. 서울: 파라다이스복지재단.
- 심현섭·신문자·이은주(2010). 『파라다이스-유창성검사Ⅱ』. 서울: 파라다이스 복지재단.
- 안경숙(2001). 초등학생의 친한 친구 사귀기 과정. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 오소정(2012). 화용능력 체크리스트 문항 개발을 위한 예비연구. 『언어치료연구』, 21(2), 111-135.
- 윤혜련·이지희(2007). *소그룹 언어치료의 이론과 실제*. 서울: 서울장애인종합복지관
- 이순옥(2010). 학년에 따른 학령기 말더듬 아동과 기능적 조음장애 아동의 의사소통태도 변화. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 이승환(2005). *유창성장애*. 서울: 시그마프레스.
- 이은주·박정현·신문자·심현섭(2009). 유창성장애 전문가들의 임상적 판단과 파라다이스-유창성 검사 결과 간의 비교 연구. 『언어청각장애연구』, 14, 200-211.
- 이은지·신명선(2013). 학령기 말더듬 아동의 문장구성능력 특성. 『특수교육학연구』, 48(2), 111-124.
- 이지숙·심현섭·이수복(2013). 3-5세 일반 아동과 말더듬 아동의 의사소통태도 특성. 『특수교육』, 12(3), 5-22.
- 이현경·이수복·심현섭·오인수(2016). 말더듬 청소년의 괴롭힘(bullying)에 관한 질적 연구. 『중등교육연구』, 64(2), 417-450.
- 전희숙(2005). 자아증진이 말더듬 성인의 말더듬 인지 및 행동에 미치는 효과. 대구대학교 대학원, 박사학위 논문.
- 전희숙·권도하(2005). 말더듬 성인이 의도적인 느린 구어에서 나타나는 구어 속도의 변화. 『재활과학연구』, 23(2), 79-88.
- 전희정 · 스콧야루스(2015). 성인용 전반적 말더듬 경험 평가(OASESTM)의 국내적 용을 위한 기초 연구: 타당도와 신뢰도를 중심으로. 『언어치료연구』, 24(1), 145-155.
- 전희정(2014). 파라다이스-유창성검사(P-FAⅡ)와 말더듬 중증도 검사(SS1-4)를 사용한 말더듬인의 말더듬 중증도 비교 및 검사 요인들 간 상관분석. 『언어치료연구』, 23(2), 109-222.
- 제선옥(2009). 응급실을 내원한 소아청소년에서 Visual Analogue Scale(VAS)을 이용한 통증 정도 측정의 유용성. 가천의과학대학교 대학원 석사학위논문.
- 조수철 · 최진숙(1989). 한국형 소아의 상태 · 특성 불안 척도의 개발. 『서울의대정신의학』, 14(3), 150-157.
- 차현(2015). 학령기 말더듬 아동과 일반 아동의 기질과 의사소통 태도 특성. 조선대학교 대학원 석사학위논문.
- 최은정(2008). 학령기 말더듬 아동과 일반 아동의 담화 능력 비교 연구. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 허현숙·이윤경(2012). 언어학습부진아동의 대화차례 주고받기 및 주제운용 특성. 『언어치료연구』, 17, 66-78.
- 하지완·이은주(2009). 파라다이스-유창성검사(Paradise-Fluency Assessment:

- P-FA)에 대한 언어치료전문가들의 견해. 『언어청각장애연구』, 14(3), 363-379.
- 홍경훈·김영태(2001). 아동의 의사소통의도 습득에 대한 중단연구. 『언어청각장애연구』, 6, 17-39.
- 황지유(2016). 학령기 말더듬 아동의 주관적 말더듬 중증도, 불안 및 의사소통태도 간의 상관. 조선대학교 대학원 석사학위논문.
- Andrews, G. & Cutler, J. (1974). Stuttering therapy: The relation between changes in symptom level and attitudes. *Journal of Speech Hearing and Disorders*, 39, 312-319.
- Brinton, B., Fujiki, M., & Powell, J. M. (1997). The ability of children with language impairment to manipulate topic in a structured task. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28, 3-11.
- Brutten, G.(1965). The speech situation checklist for children. Unpublished manuscript, Southern Illinois University at Carbondale.
- Brutten, G. J.(1985). Communication Attitude Test. Unpublished Manuscript.
- Brutten, G. & Dunham, S.(1989). The communication attitude test: A normative study of grade school children. *Journal of Fluency Disorders*, 14, 371-377.
- Brutten, G., & Vanryckeghem, M.(2007). Behavior assessment battery for school-age children who stutter. San Diego, CA: Plural Publishing Inc.
- Chapman, R. S. (1981). Exploring children's communicative intents. In J. F. Miller (Ed.), *Assessing Language Production in Children: Experimental Procedures*. Baltimore: University Park Press.
- Craig, A.(1990). An Investigation into the relationship between anxiety and stuttering. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 55, 290-295.
- Craig, A., Franklin, J., & Andrews, G.(1984). A scale to measure locus of control of behavior. *British Journal of Medical Psychology*, 57, 173-180.
- Craig, A., & Hancock, K.(1996). Anxiety in children and young adolescents who stutter. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, 24, 28-38.
- Craig, A., Hancock, K., Tran, Y., & Craig, M. (2003). Anxiety levels in people

- who stutter: A randomized population study. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, *46*, 1197-1206.
- Davis, S., Shisca, D., & Howell, P. (2007). Anxiety in speakers who persist and recover from stuttering, *Journal of Communication Disorders*, *40*, 398-417.
- De Nil, L., & Brutten, G. (1991). Speech-associated attitudes of stuttering and nonstuttering children. *Journal of Speech and Hearing Research*, *34*, 60-66.
- Dore, J. M. (1978). Conditions for the acquisition of speech acts. In I. Markova (Ed.), *The Social Context of Language*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Evans, J. N., & Craig, H. K. (1992). Language sample collection and analysis: Interview compared to freeplay assessment context. *Journal of Speech and Hearing Research*, *35*, 343-353.
- Ezrati-Vinacour, R. & Levin, I.(2004). The relationship between anxiety and stuttering: A multidimensional approach. *Journal of Fluency Disorders*, *29*, 135-148.
- Fey, M. E. (1986). *Language Intervention with Young Children*. Boston: College-Hill Press.
- Gordon, D., Nandy, S., Pantazis, C., Pemberton, S., & Townsend. P.(2003). *The distribution of child poverty in the developing world*. Bristol: University of Bristol.
- Hancock, K., Craig, A., McCready, C., McCaul, A., Costello, D., Campbell, K., & Gilmore, G.(1998). Two-to six-year controlled-trial stuttering outcomes for children and adolescents. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, *41(6)*, 1242-1252.
- Hanson, B. R., Gronhovd, K. D., & Rice, P. L. (1981). A shortened version of the Southern Illinois University speech situation checklist for the identification of speech-related anxiety. *Journal of Fluency Disorders*, *6(4)*, 351-360.
- Johnson, W. Darley, F. L. & Spiestersbach, D. C. (1963). *Diagnostic Methods in Speech Pathology*. New York: Harper.

- Kloth S., Janssen, P., Kraaimaat, F., & Brtten G. (1999). Persistence and remission of incipient stuttering among high-risk children. *Journal of Fluency Disorders*, 24, 253-256.
- Langlois, A., Hanrahan, L. & Inouye, L. (1986). A comparison of interactions between stuttering children, nonstuttering children, and their mothers. *Journal of Fluency Disorders*, 11, 263-273.
- Manning, W. H.(2010). *Clinical decision making in fluency disorders* (3rd ed.) Albany, NY: Delmar-Cengage Learning.
- Manning, W. & Beck, J. G.(2013). The role of psychological processes in estimates of stuttering severity. *Journal of Fluency Disorders*, 38(4), 356-367.
- Mulcahy, K., Hennessey, N., Beilby, J., & Byrnes M.(2008). Social anxiety and the severity and typography of stuttering in adolescents. *Journal of Fluency Disorders*, 33, 306-319.
- Ornstein, A. & Manning, W.(1985). Self-efficacy scaling by adult stutterers. *Journal of Communication Disorders*, 18, 313-320.
- Owens, R. E. (1999). *Language Disorders: A Functional Approach to Assessment and Intervention* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Simon & Schuster.
- Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: assessment & intervention* (3rd ed.). St. Louis: Mosby.
- Prutting, C. A., & Kirchner, D. M. (1987). A Clinical Appraisal of the Pragmatic Aspects of Language. *Journal of Speech-Language-Hearing Disorders*, 52, 105-119.
- Ratner, N. B. (2004). Caregiver-child interactions and their impact on children's fluency: Implications for treatment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35, 46-56.
- Ryan, B. P.(1971). Operant procedures applied to stuttering therapy for children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 36(2), 264-280.
- Ryan, B. P. & Van Kirk, B.(1974). The establishment, transfer, and maintenance of fluent speech in 50 stutterers using delayed auditory feedback and

- operant procedures. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 39(1), 3-10.
- Riley, G. D.(1972). A stuttering severity instrument for children and adults. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 37, 314-322.
- Riley, G.(2009). *Stuttering severity instrument*. Austin, TX: Pro-ed.
- Riley, J., Riley, G., & Maguire, G.(2004). Subjective screening of stuttering severity, locus of control and avoidance: Research edition. *Journal of Fluency Disorders*, 29(1), 51-62.
- Roth, F., & Speckman, N. (1984). Assessing the pragmatic abilities of children: Part 1. Organizational framework and assessment parameter, *Journal of speech and Hearing Disorders*, 49, 2-11.
- Smith, A.(1999). Stuttering: A unified approach to a multifactorial, dynamic disorder. In N. B. Ratner & E. C. Healey (Eds.), *Stuttering research and practice: Bridging the gap*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Spielberger, C. D.(1973). STAIC preliminary manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Spielberger, C. D.(1983). *Manual for the State - Trait Anxiety Inventory(STAI)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Vanryckeghem, M. & Brutten, G. J.(1996). The relationship between communication attitude and fluency failure of stuttering and nonstuttering children. *Journal of Fluency Disorders*, 21(2) , 109 - 118.
- Vanryckeghem, M. & Brutten, G, J.(1997). The speech-associated attitude of children who do and do not stutter and the differential effect of age. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6, 67-73.
- Vanryckeghem, M. & Herder, C.(2004). Normative investigation of speech-associated coping behaviors of children who do and do not stutter. *ASHA Leader*, 9(101), b14.
- Verghese, S. S.(2004). *The speech situation checklist: A normative and comparative investigation of children who do and do not stutter*. Doctoral dissertation, (University of Central Florida Orlando).
- Weiss, A. L., & Zebrowski, P. M. (1991). Patterns of assertiveness and

- responsiveness in parental interactions with stuttering and fluent children. *Journal of Fluency Disorders Research*, 16, 125-143.
- Weiss, A. L., & Zebrowski, P. M. (1992). Disfluencies in the conversations of young children who stutter : Some answers about questions. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1230- 1238.
- Wolf, G.(1967). The assessment of stuttering as struggle, avoidance, and expectancy. *British Journal of Disorders of Communication*, 2(2), 158-171.
- Wuyts, F. L., De Bodt, M. S., & Van de Heyning, P. H.(1999). Is the reliability of a visual analog scale higher than an ordinal scale? An experiment with the GRBAS scale for the perceptual evaluation of dysphonia. *Journal of Voice*, 13(4) , 508-517.
- Yairi, E. & Ambrose, N. G.(2005). Early childhood stuttering for clinicians by clinicians. Pro Ed.
- Yaruss, J. S. & Quesal, R. W.(2010). *Overall assessment of the speaker's experience of suttering(OASES)*. Bloomington: Pearson Assessments.
- Young, E., Diehl, J., Morris, D., Hyman, S., & Bennetto, L.(2005). The use of two language tests to identify pragmatic language problem in children with Autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 62-72.

<부록-1> 선별 질문지

대상자 ID : _____ 검사일 : _____

본 질문지는 연구 참여자 선정을 위한 과정입니다. 각 문항을 주의 깊게 읽으시고, 아동에게 해당되는 문항이 있는지 답해주십시오. 아동에게 해당되는 문항이 있다면 “예”에, 해당되지 않는다면 “아니오”에 체크해주시면 됩니다.

문항의 내용이 이해가 되지 않거나 궁금한 점이 있으시면 언제든지 질문해주세요.

1. 아동은 말더듬이 있습니까? (‘예’에 체크하신 경우에만, 아래 1-1, 1-2, 1-3 문항에 답해주시면 됩니다.)	예	아니오
1-1. 아동의 말더듬 시작시기 혹은 말더듬 지속기간은 대략 어느 정도인가요?	시작시기 : _____개월/년 지속기간 : _____개월/년	
1-2. 아동은 현재 말더듬 치료를 받고 있나요?	예	아니오
1-3. 아동이 말더듬 치료를 받은 기간은 대략 어느 정도인가요?	_____개월/년	
2. 아동은 말 또는 언어에 어려움이 있나요? (말더듬 아동의 경우, 말더듬을 제외하고 답해주세요.)	예	아니오
3. 아동은 인지적 어려움이 있나요?	예	아니오
4. 아동은 시각·청각 등의 감각적 어려움이 있나요?	예	아니오
5. 아동은 신체적 혹은 신경학적 어려움이 있나요?	예	아니오
6. 아동은 정서적 어려움이 있나요?	예	아니오
7. 위의 항목 외에 다른 어려움이 있나요? 있다면, 아래에 기록해주세요. (기타 : _____)	예	아니오

<부록-2> 대화유형 분석 체계 (Fey, 1986)

주장하기 (Assertiveness)	1. 요구하기	a. 정보요구하기(Requests for Information: RQIN) : 대화 상대방에게 새로운 정보를 요구하는 발화(예: 이게 뭐야? 집에 갈거야? 등).
		b. 행동요구하기(Requests for Action: RQAC) : 대화 상대방에게 행동을 요구하는 발화(예: 빵 줘. 여기 그려 봐. 같이 가 등)
		c. 명료화요구하기(Requests for Clarification: RQCL) : 이전 발화에 대해 명료화를 요구하는 발화(예: 응? 뭐라구? 이거 달라구? 등)
		d. 관심요구하기(Requests for Attention: RQAT) : 새로운 정보를 추가하지는 않지만 대화 상대방에게서 관심이나 승인을 요구하는 발화(예: 이거 봐. 잘했지? 등)
	2. 주장하기	a. 언급하기(Comment: ASCO) : 관찰가능한 사물 또는 사건에 대해 확인하거나 기술하는 발화(예: 아까 밥 먹었어, 이거 빵이잖아 등).
		b. 진술하기(Statement: ASST) : 정신적인 사건이나 상태에 대해 보고 또는 평가하거나, 규칙에 대한 진술 혹은 설명하는 등의 발화(예: 난 엄마가 좋아, 코끼리가 무서워 등)
c. 부정하기(Disagreement: ASDA) : 이전 발화를 부인하거나 혹은 주장에 대한 거절을 나타내는 언급이나 진술(예: 그건 안 돼, 그거 싫어, 틀렸어, 그게 아니야 등).		
3. 수행하기	표현과 동시에 수행되는 요구, 농담, 놀리기, 항의하기, 경고하기(Performatives: ASPE)(예: 조심해, 뛰지 마, 그렇게 하면 어떡해!, 안 한다고 했지! 등).	
반응하기 (Responsiveness)	1. 정보요구하기에 대한 반응(Response to Requests for Information: RSIN) : 대화 상대방의 요구에 대해 정보를 제공하려는 시도(예: 이거 뭐야? →빵).	
	2. 행위요구하기에 대한 반응(Response to Requests for Action: RSAC) : 대화 상대방이 요구한 행동을 수행할 때 나타나는 동반 발화 혹은 그 행위 (예: 책 갖다 줘→여기 있어).	

	3. 명료화요구하기에 대한 반응(Response to Requests for Clarification: RSCL) : 대화 상대방의 명료화요구에 뒤따르는 반복 혹은 이전 발화의 명료화 시도 (예: 공 쥐→ 뭐라구? → <u>공</u> 달라구)	
	4. 관심요구하기에 대한 반응(Response to Requests for Attention: RSAT) : 대화 상대방의 승인 또는 관심 요구하기에 대한 반응 (예: 나 잘했지?→ <u>응</u>)	
	5. 주장하기와 수행하기에 대한 반응(Response to Assertives and Performatives: RSAS) : 이전 발화에 대한 단순한 승인 혹은 동의(새로운 정보를 추가하지는 않음) (예: 응, 알아, 좋아, 그렇지 등)	
기타 (Others)	모방	억양패턴을 포함하여 이전 발화의 전부 혹은 일부를 반복하는 발화
	기타	위의 범주에 명확하게 들어맞지 않는 발화

<부록-3> 발화 수집 자료

<p style="text-align: center;"> 오늘/주말에 한 일 “오늘/주말에는 무슨 일이 있었어? 뭐하고 보냈어?” </p> 	<p style="text-align: center;"> 학교생활 “학교에 가는 건 어때? 학교에서는 뭐가 재밌니?” </p> 
<p style="text-align: center;"> 취미생활 “OO이 취미/가장 하기 좋아하는 놀이는 뭐야?” </p> 	<p style="text-align: center;"> 가족 “OO이의 가족에 대해 소개해줄래?” </p> 

장래희망
 “OO이는 커서 뭐가 되고 싶니?”



좋아하는 동물
 “OO이가 무슨 동물을 좋아해?”



좋아하는 음식
 “OO이가 가장 좋아하는 음식은
 뭐야?”



(Blank space for response)

<부록-4> 주관적 말더듬 중증도

대상자 ID : _____ 검사일 : _____

아래에 본인의 말더듬 정도를 스스로 평정할 수 있는 10cm의 선이 있습니다. 선의 양쪽 끝에는 숫자 0과 10이 표시되어 있고, 각 숫자가 의미하는 바가 적혀있습니다. 본인이 평소에 생각하는 자신의 말더듬 정도에 해당하는 곳에 수직선(|)으로 표시해 주시면 됩니다.

단, 선 위에 중증도를 표시할 때, √ 표시를 하거나 ○또는 X 와 같은 기호로 표시하지 마십시오. 나중에 0에서부터 표시된 선까지 자로 길이를 재어야 하기 때문에 어느 정도로 평정하였는지 알아볼 수 있도록 반드시 수직선(|)으로 표시해주시기 바랍니다. 또한, 1개 이상의 표시를 하지 않도록 주의해주시기 바랍니다.

<연습용>

나는 전혀

슬프지 않다

0

나는 매우 심하게

슬프다

10

나는 평소 전혀

더듬지 않는다

0

나는 평소

매우 심하게

더듬는다

10

<부록-5> 의사소통 태도검사

(Communication Attitude Test-Revised)

(De Nil & Brutten, 1991; 차현·전희정 역, 2013)

대상자 ID : _____ 검사일 : _____

각 문항을 주의 깊게 읽으세요. 자신의 말에 대해 이야기하는 문장이 맞는지 틀린지 답해주세요. 만약 말하는 문장이 맞다고 생각하면 “예”에 동그라미 하세요. 자기 자신에게 틀리다고 생각되면 “아니오”에 동그라미 하세요.

자신의 말에 대한 문항에 동의하면 “예” 동의하지 않으면 “아니오”라고 답해야 하는 것을 기억하세요.

여기에는 좋거나 나쁜 대답이 없어요. 단지 자신의 말에 대해 생각하는 것에 “예” 혹은 “아니오”라고 대답하면 되요.

연습을 해 볼게요. 다음의 문장을 읽고 자신의 말에 대해 이야기 하는 것에 “예” 또는 “아니오”에 동그라미 하세요.

나는 너무 빨리 말한다	예	아니오
나는 충분히 큰 소리로 말하지 않는다	예	아니오

질문이 있나요? 만약 문장이나 문장에 있는 단어의 의미가 이해되지 않으면 도움을 요청하세요.

- | | | |
|-------------------------------------|---|-----|
| 1. 나는 말을 잘 못해요. | 예 | 아니오 |
| 2. 나는 수업시간에 질문을 잘 해요. | 예 | 아니오 |
| 3. 나는 말할 때 가끔 말이 잘 안 나오는 것 같아요. | 예 | 아니오 |
| 4. 내가 말하는 방식에 대해 사람들이 걱정해요. | 예 | 아니오 |
| 5. 나는 수업시간에 발표하는 것이 다른 애들보다 더 어려워요. | 예 | 아니오 |
| 6. 우리 반 아이들은 내가 웃기게 말한다고 생각하지 않아요. | 예 | 아니오 |

- | | | |
|----------------------------------|---|-----|
| 7. 나는 내가 말하는 방식이 좋아요. | 예 | 아니오 |
| 8. 사람들이 가끔 나 대신 내 말을 끝맺어 줘요. | 예 | 아니오 |
| 9. 우리 부모님은 내가 말하는 방식을 좋아해요. | 예 | 아니오 |
| 10. 나는 거의 모든 사람에게 쉽게 말할 수 있어요. | 예 | 아니오 |
| 11. 나는 언제나 말을 잘해요. | 예 | 아니오 |
| 12. 나는 사람들에게 말하는 게 어려워요. | 예 | 아니오 |
| 13. 나는 다른 아이들처럼 말하지 않아요. | 예 | 아니오 |
| 14. 나는 내가 말하는 방식에 대해 걱정하지 않아요. | 예 | 아니오 |
| 15. 나는 말하는 게 쉽지 않아요. | 예 | 아니오 |
| 16. 내 말은 쉽게 잘 나와요. | 예 | 아니오 |
| 17. 나는 낯선 사람들과 말할 때 말이 더 안나와요. | 예 | 아니오 |
| 18. 다른 아이들이 나처럼 말을 하고 싶어해요. | 예 | 아니오 |
| 19. 내가 말을 하면 아이들이 놀려요. | 예 | 아니오 |
| 20. 나는 말하는 것이 쉬워요. | 예 | 아니오 |
| 21. 다른 사람에게 내 이름을 말하는 것이 어려워요. | 예 | 아니오 |
| 22. 말하기 어려운 낱말이 많아요. | 예 | 아니오 |
| 23. 나는 거의 모든 사람과 말을 잘 해요. | 예 | 아니오 |
| 24. 나는 가끔 말하는 게 어려워요. | 예 | 아니오 |
| 25. 나는 쓰는 것보다 말하는 것이 좋아요. | 예 | 아니오 |
| 26. 나는 말하는 것을 좋아해요. | 예 | 아니오 |
| 27. 내가 다른 아이들처럼 말을 할 수 있으면 좋겠어요. | 예 | 아니오 |
| 28. 나는 낱말이 쉽게 나오지 않아요. | 예 | 아니오 |
| 29. 나는 전화로 이야기할 때 말이 잘 나와요. | 예 | 아니오 |
| 30. 많은 사람들이 내가 말하는 방식을 좋아하지 않아요. | 예 | 아니오 |
| 31. 나는 다른 사람들이 나를 대신해서 말하게 해요. | 예 | 아니오 |
| 32. 나는 수업시간에 소리 내서 읽는 것이 쉬워요. | 예 | 아니오 |

<부록-6> 대화유형 분석 기록지

대상자 ID		연령	학년	성별	남 / 여
번호	연구자 발화	번호	아동 발화	대화유형	

<부록-7> 발화 구분 원칙 (김영태, 1997)

발화 구분 원칙	예
1. 1문장 1발화를 원칙으로 한다.	
2. 시간의 경과(대략 5초 이상)나 두드러진 운율의 변화, 주제의 변화가 있을 때는 발화수를 나눈다.	“내거 줘 . . . 줘” → 내거 줘(발화 1) → 줘 (발화 2)
3. 같은 말이라도 다른 상황이나 문맥에서 표현되거나, 새로운 의미로 표현되었을 때에는 다른 발화로 취급한다.	(아동이 과자로 다가가며) “더” (발화 1) (아동이 과자 봉지를 들여다 보며) “더” (발화 2)
4. 아동이 스스로 수정하거나 새로운 의미의 첨가 없이 낱말이나 구를 반복할 때는 한 문장안에 넣되 ()로 구분하고 분석에서 제외시킨다.	“(이렇게 . . .) 목 이렇게 해 봐”
5. 아이가 습관적으로(샘플자료의 10%이상의 발화) 사용하는 간투어는 분석에서 제외시킨다.	“내가 (있잖아) 가서 (있잖아) 놀았어“
6. 아 , 오 등의 감탄하는 소리나 문장을 이어가기 위한 무의미 소리들(예: 음 어 . . . 등의 말이음)은 분석에서 제외시킨다.	“(아), 아파!”
7. 노래하기, 숫자세기 등과 같이 외워진 자동구어는 발화로 구분하지 않고 분석에서 제외시킨다. 그러나 발화 속에 이러한 자동구어가 내포되어 있을 경우에는 하나의 낱말로 보고 분석에 포함시킨다.	“일, 이, 삼, 사, 오, 육, 칠...” → 발화로 취급하지 않음 “나 일이삼사 알아” → 발화로 취급하되, 일이삼사는 하나의 낱말로 취급