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

교 육 학 석 사 학 위 논 문

동요와 미술의 통합치료 활동이 지적장애 아동의 수업참여도와 상호작용에 미치는 효과

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

2018년 8월

부경대학교교육대학원

아동심리 및 상담전공

함 윤 경

교 육 학 석 사 학 위 논 문

동요와 미술의 통합치료 활동이 지적장애 아동의 수업참여도와 상호작용에 미치는 효과

지도교수 이 연 우

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2018년 8월

부경대학교교육대학원

아동심리 및 상담전공

함 윤 경

함윤경의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2018년 8월 24일

주 심 철학박사 이 희 영 (인)

위 원 교육학박사 이 경 화 (인)

위 원 철학박사 이 연 우 (인)

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 연구 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구문제 ····· 7
3. 용어의 정의 ····· 7

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 11

1. 지적장애 아동 ····· 11
2. 지적장애 아동의 수업참여도 ····· 18
3. 지적장애 아동의 상호작용 ····· 21
4. 지적장애 아동을 위한 예술치료 ····· 23

Ⅲ. 연구방법 ····· 32

1. 연구대상 ····· 32
2. 실험설계 ····· 34

3. 실험장소 및 기간 ·····36
4. 동요를 활용한 미술치료 프로그램 ·····38
5. 실험절차 ·····44
6. 자료처리 ·····49

Ⅳ 연구결과 ·····51

1. 동요와 미술의 통합치료 활동이 지적장애 아동의 수업참여도에 미치는 효과·····51
2. 동요와 미술의 통합치료 활동이 지적장애 아동의 상호작용에 미치는 효과 ·····57

Ⅴ 논의 및 결론 ·····62

1. 논의·····62
2. 결론 및 제언·····63

참고문헌 ·····67

부 록 ·····84

표 목차

<표 1> 연구대상 아동의 특성·····33
<표 2> 회기별 활동내용·····40
<표 3> 동요와 미술의 통합치료 활동을 적용한 수업
참여도 변화의 평균백분율·····52
<표 4> 동요와 미술의 통합치료 활동을 적용한 상호작용
변화의 평균백분율·····57

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

그림 목차

<그림 1> 대상자 간 중다기초선 설계-지시따르기··53
<그림 2> 대상자 간 중다기초선 설계-요구하기····58

The integrated therapy activities of children's song and arts help students with intellectual disabilities effect on class participation and interaction

Yun Gyeong Ham

Graduate School of Education
Pukyong National University

Abstract

Children with intellectual disabilities are shown to be adaptable to the Ministry of Social Affairs because they can not logically convey their thoughts and can not control their emotions. Therefore, it is important for them to improve their social skills so that they can serve as healthy members of society. The purpose of this study is to explore the effects of art therapy using the disturbances used in arbitration on the participation and interaction of children with intellectual disabilities.

This study was applied to three children diagnosed with Level 2 and 3 intellectual disabilities as a single target study. There were 20 sessions, the phase of the initial line was measured in 6, 9, and 12, respectively, and the arbitration phase was measured in 14 sessions, 11

sessions, and 8 sessions in a row to observe the effectiveness of arbitration. The target behavior of the target child was observed at one-minute intervals using the part-of-back recording method for 30 minutes and the immediate intervention was used to indicate that the target actions were not followed and demanded. As a target action for following instructions, listen to the task required by the therapist and perform the task until the end. The target action required was, first of all, to ask the therapist's permission before taking action when the therapist's permission was needed, and then to ask the second therapist's instructions again when he did not understand them well.

The conclusions of the experiments in this study are as follows : First, art therapy using agitation has been shown to improve participation in classes for children with intellectual disabilities. Second, art therapy using agitation has positive effects on the interaction of intellectually challenged children.

The limitations of this study are as follows : First, since this study was conducted on children with Level 2 and 3 diagnosis of intellectual disabilities, it is difficult to follow the limitations of generalized application of these results to children with other disability assessments. Second, follow-up studies will be needed to determine whether targeted behaviors of following and demanding instructions to researchers in the treatment room are also present in homes,

Ⅰ. 서 론

1. 연구 필요성 및 목적

장애인복지법(2017)에 따르면, 지적장애 아동은 정신 발육이 항구적으로 지체되어 지적 능력의 발달이 불충분하거나 불완전하고 자신의 일을 처리하는 것과 사회생활에 적응하는 것이 상당히 곤란한 18세 이하의 아동을 말한다. 지적장애 아동은 인지능력과 사회적으로 실제생활에서 적응하여 나타나는 적응행동 영역의 결함으로 인하여 사회적 능력의 발달이 지연되고 이런 이유로 새로운 것들에 대하여 경험하려는 욕구가 부족하고, 관심과 흥미가 적으며, 자신의 의사를 정확하게 전달하는 능력이 부족하여 주변 사람들과의 관계를 형성하는데 많은 어려움을 겪고 있다(김윤선, 2003). 지적장애 아동은 꼭 필요한 경우에도 자신의 생각과 감정, 욕구 등을 타인에게 효율적으로 전달하지 못함으로서 집단 구성원으로서의 역할과 책임을 다하지 못하는 경향이 있다. 또한 타인이 부적절한 요구를 할 때에도 거절하는 방법을 인지하지 못하여 비합리적인 방법으로 대처함으로써 부정적인 문제들을 발생시키며 원만한 대인관계를 만들어 나가지 못한다. 이러한 대처능력을 향상시키기 위하여 논리적으로 자신들의 생각을 전달할 수 있는 능력이 요구되며 효과적으로 타인과 상호작

용을 할 수 있고 적절하게 자신의 생각을 표현할 수 있는 의사소통 능력 향상 및 능동적으로 주변 환경을 변화시킬 수 있는 능력이 길러져야 한다. 더불어 충동적인 자신의 감정에 대한 조절과 자율성을 키워 사회가 인정하는 사회적 능력이 필요하다.

수업참여도는 학습자가 수업과 관련하여 능동적 정서적으로 참여하는 일련의 과정을 말한다(이상선, 2016). 학습자가 능동적으로 수업에 참여하고 교사는 학생을 격려하게 되는 과정이 반복되면서 교사와 학생의 긍정적인 상호작용이 향상될 수 있다. 수업참여도는 교사와 학생 간의 관계 향상 뿐 만 아니라 전체적인 학교생활과 또래 집단과의 관계 형성에 긍정적인 영향을 주며 수업참여율이 낮을수록 문제 행동 발생율이 높고 수업참여율이 높을수록 문제행동이 적게 발생하는데 장애아동이 수업에 참여할 수 없게 됨으로서 수업 중 문제행동을 일으키게 된다.

수업참여도와 더불어 사회적 기술 또한 지적장애 아동이 학교환경에서 교사 및 또래 집단과 상호작용하도록 돕는 중요한 능력이 된다. 권지영(2013)에 의하면 사회적 기술은 한 사람이 놓인 환경과 상호작용하면서 균형과 조화를 유지하는데 필요한 생활 적응 구성 요소를 포함하는 개념이며 구체적인 행동기술을 의미한다. 사회적 기술은 아동이 소속되어 있는 집단 구성원들이 긍정적으로 상호작용 하며 또래집단에 수용되기 위해 필요한 기술이다. 아동기의 중요한 과제는 사회적 기술의 학습이고 자연적으로 사회적 기술을 습득하기 어려운 지적장애 아동들에게도 사회적 기술은 사회적응에 필요한 중요한 요소 중의 하나이다.

지적장애 아동의 사회성을 향상시키기 위한 치료는 2006년 이후로 꾸준히 향상되고 있는 추세이다. 지적장애 아동의 사회성을 증가시키기 위하여 사회성 기술 프로그램과 치료 관련 중재가 23.8%로 가장 많은 것으로 나타났다(우지연, 이영철, 2010). 김현영(2017)은 미술치료가 지적장애 아동의 자기표현 능력과 주의집중력이 향상된다고 하였으며 홍은숙(2012)은 사회적 상호작용을 위해 구안된 음악활동이 다양한 교육장면에서 지적장애 아동의 사회적 상호작용을 향상시키는데 효과적임을 보고하였다. 또한 박미자(2016)는 인지행동 기법을 활용한 미술치료 프로그램이 아동의 자아존중감 향상에 효과가 있었다고 보고하고 있다. 특수학교 미술수업에서 Gardner의 다중이론에 기초한 프로그램은 문제행동을 지니고 있던 중도 지적장애 학생의 수업참여 행동을 증가시키고 또래와의 상호작용에도 긍정적인 영향을 나타내었다(윤건우, 2012). 미술치료는 지적장애 아동 및 청소년들이 적절하게 자신의 감정과 사고를 표현하는 수단이 된다는 점에서 중재 효과를 나타낼 수 있다. 여러 가지 미술매체를 경험하고 자신이 노력하여 만든 작품을 통해서 성취감과 자기효능감을 향상시킬 수 있으며 다양한 매체를 여러 감각을 이용하여 아동이 원하는 방식으로 표현함으로서 음악, 신체활동, 원예 등과 같은 다양한 분야와의 통합이 쉽게 이루어지게 할 수 있다.

현재 우리나라의 미술치료의 연구동향을 살펴보면 실험연구(37.9%), 조사연구(26.1%), 사례연구(23.6%)로 실험연구가 많이 실행되고 있는데, 아동의 경우 주된 치료 목표는 부적응 및 문제행동 개선과 자아 성장이 가

장 높게 나타났다(기정희, 김춘경, 이숙미,정종진, 최웅용, 2011). 이러한 미술치료의 중재효과에도 불구하고, 미술치료 실행과 관련된 한계성이 지적된다. 지적장애 아동들은 익숙하지 않은 것들에 대하여 경계가 심하고 예민하며 흥미를 보이는 분야가 매우 제한적이다. 따라서 각각의 개인들마다 선호하지 않는 매체에 대하여 거부감이 심하며 이러한 것들이 제공되었을 때에 수업참여율도 떨어지며 집중력도 저하된다. 이러한 지적장애 아동을 대상으로 하는 미술치료의 한계점을 보완하기 위하여 다양한 통합치료가 적용되고 있다. 통합예술치료는 미술, 음악, 무용, 연극, 영화, 문학 등과 같은 다양한 예술 매체를 두 가지 이상 적용하여 각 예술 매체가 갖는 장점을 상호 보완적으로 통합하여 실시하는 예술치료이다(홍지영, 2017).

김은화와 최세민(2011)에 따르면 통합예술치료는 지적장애 아동의 적응행동 증가와 부적응 행동 감소에 효과적이며 단일 매체에 비하여 지적장애 아동의 다양한 개인적인 특성을 고려할 수 있다는 점에서 유용하다고 보았다. 또한 김유진(2014)은 공감훈련에 기반한 통합예술 치료 프로그램이 지적장애 아동의 공감능력과 사회성 발달을 향상시키는데 긍정적인 역할을 미치는 효과적인 프로그램임을 증명하였으며 공감능력과 사회성 발달의 향상을 통해 지적장애 아동들이 건강하고 안정적인 상호작용을 유지해 나가는 데 도움이 된다고 보았다. 이러한 통합치료의 적용에 있어서 오가영(2007)은 통합예술치료가 갖는 다양한 접근성을 고려하여 독립적인 대상을 통하여 프로그램의 효과성을 검증해야 한다고 보고하였

다. 이에 본 연구에서는 지적장애 아동들을 대상으로 주변에서 자주 들을 수 있어 익숙한 동요를 활용하여 미술치료를 진행하고자 한다.

음악치료의 경우 언어지원의 변화를 목적으로 한 경우에 가장 효과가 큰 것으로 보고되고 있다(김수희, 2002). 김영주와 정광조(2006)는 지적장애 아동을 대상으로 음악치료를 진행한 결과 언어발달 특히 표현 언어의 증가가 눈에 띄게 드러났으며 멜로디를 통한 수용과 인지 표현의 과정이 효과적이라는 것을 입증하였다. 양은아(2013)의 경우 반영적 그룹 음악치료 프로그램은 장애아동의 사회·의사소통 향상에 긍정적인 효과를 나타낸 것으로 보고하였다. 또한 통합교육 현장에서 음악치료의 효과에 대하여 고정현과 이한얼(2015)은 오르프 교수법 적용 음악 수업을 받은 지적장애 학생은 통합학급 수업 시 주의집중, 학습주제 관련 발표, 도움 요청 또는 질문, 개별 활동 등의 모든 영역에서 빈도와 비율이 증가한 것으로 나타났다. 우리에게 친숙한 동요는 내담자의 불안정한 감정과 생각 등을 감소시켜 타인과의 긍정적 정서를 향상시키는데 도움이 된다. 또한 가사 바꾸기를 통하여 장애아동들이 자신의 감정과 욕구를 표현할 수 있도록 도와줄 수 있으며 이를 지지해주는 치료사와 깊은 공감이 형성된다는 장점이 있다. 음악이 가지는 청각적 기능과 미술이 가지는 시각적 기능은 인간의 오감각 중 가장 기본적인 감각으로써 독립적으로 사용되었을 때보다, 상호보완적인 관계로 활용되었을 때 그 효과와 가치는 더욱 극대화될 수 있을 것이다(이혜진, 2009).

사회부적응으로 인하여 타인에게 수용되지 못한 경험으로 부정적인 감

정을 겪고 있는 지적장애 아동들에게 미술치료는 자신의 부정적인 감정을 해소시키고 치료사와의 상호작용을 통하여 타인의 감정을 이해하며 자신의 생각을 논리적으로 표현할 수 있도록 돕는다. 그러나 지적장애 아동들은 새로운 미술매체에 예민하고 집중력이 떨어지며 감정조절이 이루어지지 않는 특성이 있다. 이를 고려하여 친근하게 다가갈 수 있는 동요와 미술을 통합한 치료는 지적장애 아동들이 치료시간 내에 규칙을 지키도록 하며, 치료사를 통하여 타인의 감정을 이해하고 적절하게 자신의 생각을 요구하는 등의 긍정적인 상호작용을 하는데 도움을 줄 수 있다. 수업참여도는 지적장애 아동의 주의집중과 적절한 반응행동 즉 치료사의 지시를 잘 따르는 행동 등이 포함되는데 이는 사회구성원으로서의 규범을 지키는 시작이 될 수 있으며, 미술치료 과정에서 치료사에게 제안하고 도움을 요구하는 상호작용을 통하여 사회적 기술을 습득할 수 있다.

본 연구는 사회적 부적응과 적절한 감정표현이 힘든 지적장애 아동들에게 동요와 미술의 통합치료 활동을 적용시켜 치료를 진행함으로써 이들의 지시따르기와 요구하기의 행동의 변화를 통하여 수업참여도와 치료사와의 상호작용을 향상시키고자 하는데 목적이 있다. 지시따르기를 통하여 수업참여도를 높이고 치료사에게 요구하고 부탁하는 과정에서 상호작용을 향상시킴으로서 집단구성원으로서의 역할을 익히고 적절하게 자신들의 생각과 감정을 표현하는데 도움이 되며 일상적인 사회생활의 기반이 되는 기초적인 자료를 제공하는데 의의가 있다.

2. 연구문제

가. 동요와 미술의 통합치료 활동이 지적장애 아동의 수업 참여도에 미치는 영향은 어떠한가?

나. 동요와 미술의 통합치료 활동이 지적장애 아동의 상호작용에 미치는 영향은 어떠한가?

3. 용어의 정의

가. 지적장애

지적장애의 필수 특징은 첫째, 개별적으로 실시한 지능검사에서 유의하게 평균 이하(약 IQ 70 이하)의 지적 기능을 가지고 있고 둘째, 개인의 연령과 또래 집단에서 기대되는 적응 기능 기술들(의사소통, 자조, 가정생활, 사회/대인기술, 지역 사회 자원 이용, 자기 관리, 기능적 학업 기술, 작업, 여가, 건강, 안전) 중 적어도 2개 이상의 영역에서 유의한 손상을 보이며, 셋째, 18세 이전에 발생한다. 지적 장애는 지적능력이 낮아서 정의되는 것은 아니며, 지적능력이 낮아도 사회적으로 요구되는 행동과 규칙을 적절히 준수하여 자립적인 생활이 가능하다면 지적 장애라는 명

칭은 부적절하다. 따라서 지적 장애라고 정의되는 사람들은 낮은 지적능력, 적절하지 않은 생활능력, 그리고 성장기에 발생한다는 요건을 모두 충족시키는 사람들로 정의한다(김경숙, 장경호, 장명재, 최원현, 1998: 이수인, 2015에서 재인용).

나. 수업참여도

수업참여도는 학습자의 학습에 대한 적극성과 활발성이 밖으로 표출되면서 수업과 긴밀한 관련을 맺는 개념이라 할 수 있다(서울대학교 사범대학 부속중학교, 1997). 수업참여도는 여러 가지 방법으로 나눌 수 있는데 수업 과정 중 나타나는 행동적 요소로 나누어 살펴보면, 수업준비행동, 주의집중행동, 과제수행행동, 적절한 반응 행동으로 나타낼 수 있다.(권효전, 2012). 수업 준비 행동은 수업시작 전 수업에 관계되는 준비물 등을 갖추어 놓는 행동으로 아동이 수업에 적극적으로 참여할 준비를 하는 행동이다. 주의집중행동은 수업시간 동안 교사나 또래의 설명이나 발표를 바른 자세로 경청하고 개별 및 단체과제를 집중적으로 완수하는 행동으로 과제에 집중하여 자신이 수행해야 할 과제가 무엇인지 파악하고 수행하여 완성하는 것이다. 본 연구에서 수업참여도는 치료사의 지시따르기로 측정하였으며 손향선(2015)의 연구를 바탕으로 표적행동을 선정하였다. 지시따르기의 표적행동으로는 치료사가 요구하는 과제에 대하여 설명을 잘 듣고 끝까지 과제를 수행하기, 사용하고 있는 물건들을 제

자리에 정리정돈하기, 부적절한 행동에 대한 치료사의 제지에 5초 이내로 철회하기를 포함한다.

다. 상호작용

사회적 상호작용은 두 사람 이상 간에 말, 몸짓, 물건 등을 서로 교환하는 사회적 행동 교류를 말한다(백연주, 2018). 긍정적 상호작용은 타인과의 관계를 유지하기 위하여 수용하기, 제안하기, 도움주기, 나누기, 애정적 표현하기 등의 행동이 해당한다. 본 연구에서 상호작용을 측정하기 위하여 요구하기의 표적행동을 관찰하였는데 이는 Brown Odom과 Holcombe(1996)이 개발한 사회적 상호작용 행동관찰 기록표를 바탕으로 조정숙(2011)이 수정한 것을 본 목적에 맞게 수정하였다. 요구하기의 표적행동으로는 치료사의 허락이 필요할 때 행동을 하기 전에 허락받기, 치료사의 지시내용을 잘 이해하지 못하였을 때 다시 질문하기, 힘든 작업이 나왔을 때 치료사에게 정중한 말로 요청하기를 포함한다.

라. 동요를 활용한 미술치료

미술치료는 미술작업을 통해 내면에 쌓여있던 부정적인 생각과 감정을 배출시키고 정화하여 긍정적인 자아상을 가질 수 있도록 하는 것이다(김희정, 정여주, 2008). 본 연구에서 동요를 활용한 미술치료는 조형과 회

화, 소조 등의 미술활동을 진행할 때 내담자의 저항을 최소화하기 위하여 주변에서 익숙한 동요를 따라 부르거나 가사 바꾸어 부르기, 동요 듣기 등을 함께 진행하는 활동을 말한다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

Ⅱ. 이론적 배경

1. 지적장애 아동

가. 지적장애 아동의 정의

(1) 지적장애의 정의

지적장애를 과거에는 정신지체란 용어를 사용하였지만 이러한 용어가 장애인들에 대한 편견과 차별을 초래한다는 비판이 일면서 정신장애의 객관적인 진단을 위해 발간된 정신장애의 진단 및 통계편람 DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013)에서는 지적장애라는 용어로 수정하였다. 미국지적장애 및 발달장애협회 AAIDD(American Association and Intellectual and Developmental Disabilities)에서는 이렇게 수정된 용어가 국제보건기구(World Health Organization; WHO)에서 설명하는 최근의 개념을 더 잘 반영하고 있으며 기능적 행동과 상황적 요인을 강조하는 현재의 전문적 임상 실제와 잘 맞고 개별화된 지원 제공을 위한 근거를 논리적으로 제시한다고 하였다.

DSM-5에서는 지적장애를 지적기능과 적용 기능을 수행하는데 곤란을

느끼는 것으로 규정하고 있다. 지적기능은 학교나 가정, 치료실에서 제공되는 경험과 특수교육을 바탕으로 학습할 수 있는 능력을 의미한다. 또한 곤란한 상황에서 문제해결을 할 수 있는 능력, 일반적인 사고에서 문제를 해결하는 방법을 유추해 나갈 수 있는 추상적인 사고를 뜻한다. 적응 기능은 가정, 학교, 또래집단과 같은 다양한 환경에서 적절하게 자신의 의사를 표현하고 타인의 의사를 수용하며 신변에 관계되는 간단한 생활을 해결할 수 있는 일상생활을 영위할 수 있는 능력을 뜻한다(이원혜, 2014).

AAIDD는 지적장애를 의사소통 및 자기보호, 일상생활, 사회적 기술, 지역사회의 이용, 자기결정, 건강과 안전, 학업능력, 일, 여가 등의 적응 기술영역 중 두 가지 이상의 영역에서 제한되고 이와 동시에 발생하는 평균 이하인 지적능력(IQ 70~75)이 그 특징이며 18세 이전에 나타난다고 정의하고 있다(박은경, 2009). 또한 미국 지적장애 학회(AAMR)에서는 지적장애는 표준화된 지능검사와 일상적 평가에 의해서 지적 기능의 손상이 나타날 뿐만 아니라 의사소통, 사회적 참여, 독립적인 생활의 일상적 기능 중 한 가지 이상을 제약하는 손상이 있을 경우에 진단한다(권석만, 2016).

장애인 복지법(2017)의 장애인의 종류 및 기준에 따르면 지적 장애를 정신 발육이 항구적으로 지체되어 지적 능력의 발달이 불충분하거나 불완전하고 자신의 일을 처리하는 것과 사회생활에 적응하는 것이 상당히 곤란한 사람으로 정의하고 있으며, 배광열(2017)에 따르면 18세 이전에

정신적인 발달이 불완전하여 평균이하 (지능지수 70이하)의 지능으로 저하되고 이로 인해 신변관리와 사회생활 적응이 어려운 상황으로 명시하고 있다. 특수교육을 받을 수 있는 기준을 제시하고 있는 장애인 등에 대한 특수교육법(2017)에 따르면 지적장애를 지닌 특수교육대상자를 지적 기능과 적응행동상의 어려움이 함께 존재하여 교육적 성취에 어려움이 있는 사람으로 정의하고 있다.

(2) 지적장애의 분류

일반적으로 이용하고 있는 지적 장애의 분류 방법은 Grossman(1983)이 제안한 것으로써, 지능 검사 결과에 기초한 경도, 중등도, 중도, 최중도로 분류한 것을 주로 사용되고 있다. 경도 지적 장애는 I.Q가 대략 50~55에서 70정도까지로 가벼운 정도의 지적장애로 분류하며 전체 지적장애 중 가장 많은 비중(85%)을 차지하고 있다. 이들은 일상생활에서 사용하는 수용언어와 표현 언어가 가능하지만 언어 속에 포함되어 있는 비유적인 표현이나 간접적인 묘사를 이해하지 못하며 감각이나 신체영역의 장애가 적어서 취학 전에는 나타나지 않을 수도 있다. 그러나 취학 후 읽고 쓰는 능력, 계산하는 능력, 반복되는 일상의 시간 관리에 어려움이 보이며 경제적인 개념에서도 저하를 보인다. 타인과의 상호작용에서는 감정조절과 그에 따른 행동의 절제가 미숙하여 사회생활을 하는데 어려움을 겪으며 타인에게 이용당하는 경우도 있다. 이들은 의식주와 관련되는 일상생활의 신변에 관계되는 활동은 가능하고 은행과 육아 등의 활동

에서는 또래 연령과 큰 차이를 보이지 않는다. 이들은 추리영역의 곤란으로 일의 우선순위를 결정하고 문제를 해결하며 숙련된 기술을 요구하는 직업을 가지기에는 관심과 지도가 필요하다.

중증도 지적 장애는 I.Q가 35~40에서 50~55까지로 지적기능과 적용기능이 현저하게 떨어져 취학 전에도 또래집단과의 차이가 드러난다. 취학 후 읽기와 쓰기, 계산능력에 있어서 동년배들과 현저한 차이를 나타내며 손 씻기, 배변훈련, 먹기 등의 자조적인 일상생활은 가능하나 초등학교 저학년의 수준을 보인다. 이들은 간단하게 자신의 의사를 표현할 수 있으나 구조화된 언어표현이 힘들어 주위의 도움을 필요로 하며 가까운 가족과 친구들과의 관계에서도 친밀한 감정을 형성하기 어렵다. 성인으로서 요구되는 직업 활동과 책임을 요구하는 완전한 자립은 힘들다고 볼 수 있다.

중도 지적 장애는 I.Q가 20~25에서 35~40까지로 일상생활에서 자신의 생각을 표현하는 일상적인 언어를 습득하기 힘들며 신체적인 결함이 흔히 나타난다. 취학 후 특화된 교육을 바탕으로 의식주에 관계되는 자조기술에 관한 훈련을 습득할 수 있으며 생존에 관계되는 간단한 단어를 습득할 수 있다. 하지만 스스로 의사결정을 하기 힘들며 판단력이 없고 놀이 활동이나 가정생활에서도 주위 사람들의 관심이 지속적으로 필요하다고 볼 수 있다.

최중도 지적 장애는 I. Q가 20~25미만인 경우로 일상생활에서 필요한 표현 언어와 수용언어 능력은 물론이고 지적기능, 적응적 기능에서도 한

계가 나타나며 신체적인 결함도 보인다. 대상의 크기와 형태를 구별하는 능력이 보이기도 하지만 한정되어있고 생존에 관계되는 단어만을 이해하고 타인과의 의사소통이 불가능하다고 할 수 있다. 일상생활에서 의사결정을 하기 힘들며 중복장애가 흔히 나타난다. 이들은 자신의 안전을 위하여 할 수 있는 일들이 거의 전무하므로 주위에서 지속적인 관심과 밀착된 보호가 필요하다(이수인, 2015).

한편, 우리나라 장애인 복지법 시행규칙(2017)에서는 그 정도에 따라 지적장애를 3단계로 구분하고 있다. 지적장애 1급은 지능지수가 35 미만인 사람으로서 일상생활과 사회생활에 적응하는 것이 현저하게 곤란하여 일생 동안 다른 사람의 보호가 필요한 사람이다. 지적장애 2급은 지능지수가 35이상 50 미만인 사람으로서 일상생활의 단순한 행동을 훈련시킬 수 있고 어느 정도의 감독과 도움을 받으면 복잡하지 아니하고 특수기술이 필요하지 아니한 직업을 가질 수 있는 사람이다. 지적장애 3급은 지능지수가 50 이상 70 이하인 사람으로서 교육을 통한 사회적 직업적 재활이 가능한 사람으로 정의된다.

나. 지적장애 아동의 특성

지적장애 아동은 특정한 특성을 갖게 된다.

첫째, 지적장애 아동의 심리적 특성의 대표적인 예는 사회적 관계 속에서 잦은 실패의 경험, 낮은 성취감으로 인하여 미래의 일들에 대하여 실

패를 기대하기 쉽다. 또한 자신의 의지가 아닌 외부의 통제에 의하여 행동을 결정하기 때문에 무기력에 빠지는 경향이 있으며 부정적 자아개념을 가지고 있다. 실패에 대한 불안으로 인하여 정서적으로 안정이 되어 있지 않으며 윗사람에게 순종적이며 강한 고집을 보인다. 고통스럽고 힘든 사건을 견디기 힘들어하고 자신의 감정을 적절하게 조절하기 힘들어 공격적인 면을 보이기도 한다. 특히 지적장애 정도가 심한 아동들은 자기 파괴적인 고착화된 행동을 보이기도 한다(최윤정, 2012).

둘째, 지적장애 아동의 사회적 특징을 살펴보면 지적능력의 결함 때문에 언어능력, 통찰력과 판단력 등이 부족하고, 이것은 후천적인 경험에도 제약이 따른다고 할 수 있다(이수경, 1996). 이러한 경험부족은 타인의 감정을 인식하고 표현하는 것에 어려움을 보이며(Hobson, Ouston & Lee, 1990), 의사소통 및 감정을 조절하고 표현하는 능력, 행동을 절제하는 능력부족 등의 어려움을 보이게 한다(채준안, 1990). 지적장애 아동은 유아기부터 자주 실패를 경험함으로서 실패를 미리 예상하고 야기하는 상황에 대하여 회피하는 경향이 있어 결과적으로는 낮은 기대와 목표를 설정한다(김영은, 2008). 이들은 부정적인 자아개념과 실패에 대한 예측으로 불안, 회피, 사회적 부적응 등을 일으켜 타인에 대한 의존성이 강하다. 따라서 가정과 학교에서 또래 집단과 가족들 관계에서도 적절하게 감정을 조절하는 능력과 판단력이 부족하여 상호작용이 원활하게 이루어지지 못한다.

셋째, 지적장애 아동의 언어적 특성으로는 조음장애가 자주 발생하고

구어발달이 늦고 한정된 단어, 정확하지 않은 문법 사용 등을 포함한 언어장애를 보인다(이근매, 조용태, 2014). 또한, 수용언어에서 표면적으로 보이는 구체적 언어는 이해하지만 은유적인 표현이나 대화의 속에 숨겨져 있는 이면의 의미를 이해하지 못한다. 논리적으로 자신의 생각과 감정을 타인에게 적절하게 전달할 수 없고 무리한 타인의 요구에도 적절하게 거절하는 방법을 알지 못한다(한미애, 2014).

넷째, 지적장애 아동의 인지적 특성은 비장애 학생에 비해 변별이 어렵고 주의집중 시간이 짧으며 자극에 대하여 자발적 주의집중력이 낮다. 또 단기기억에 제한이 있어 비장애 학생과 비교하여 저장하여 재생하는 투입정보의 조직화에 어려움을 느낀다. 새로운 사건이나 문제, 자극 상황에 지식이나 기술을 적용하는 능력에 결함을 보이고 앞서 했던 경험을 미래의 문제해결에 도움이 되도록 사용하지 못한다. 학습전략을 학습하거나 적용하는데 어려움을 느끼고 우연학습 기술이 매우 낮으며 같은 또래 집단의 비장애 학생들보다 충동적인 경향이 있어 확실하게 문제 해결을 못해서 학습에 실패할 가능성이 높다(김경신, 김남순, 박석일, 2010).

통합교육의 현장에서 일반아동들은 지적장애 아동의 이러한 인지적, 사회적, 언어적 특징을 이해하지 못하여 그들을 수용하지 못하며 일반교사들 역시 장애아동들에 대하여 부정적 태도를 가지고 장애아동을 지도하는데 어려움을 겪고 있다. 이러한 환경 속에서 지적장애 아동들은 자신들의 생각이 받아들여지지 않을 때 공격적인 모습이 나타나 집단구성원으로서의 적절한 행동을 취하지 못하는 악순환을 반복하게 된다. 또한

가정에서는 일상생활에서 신변에 관계되는 활동이 미숙하여 부모나 형제로부터 지지받지 못하게 되고 이는 낮은 자존감과 자신감의 부족 등으로 나타나 타인의 눈치를 보며 위축된 행동을 보이게 된다.

2. 지적장애 아동의 수업참여도

수업참여도는 학습자의 학습에 대한 적극성이 밖으로 표출되면서 수업과 긴밀한 관련을 맺는 개념이며(서울대학교 사범대학 부속중학교, 1997) 수업참여도는 교사가 교수학습의 목표 달성을 위해서 제시한 의도된 수업자료와 교수활동 등에 학생들이 적극적으로 참여하거나 활동하는 것이다(Cater, Cushing, Clark & Kennedy, 2005). 수업참여도는 여러 가지 방법으로 나눌 수 있는데 수업 과정 중 나타나는 행동적 요소로 나누어 살펴보면, 수업준비행동, 주의집중행동, 과제수행행동, 적절한 반응 행동으로 나타낼 수 있다(권효전, 2012). 수업 준비 행동은 수업시작 전 수업에 관계되는 준비물 등을 갖추어 놓는 행동으로 아동이 수업에 적극적으로 참여할 준비를 하는 행동이다. 주의집중행동은 수업시간 동안 치료사와 또래의 설명이나 발표를 바르게 경청하고 개별 및 단체과제를 집중적으로 완수하는 행동으로 과제에 집중하여 자신이 수행해야 할 과제가 어떤 것인지 인지하고 수행하여 완성하는 것이다. 적절한 반응행동은

치료사의 지시를 잘 따르고 치료사의 질문에 스스로 대답하는 것이다. 수업의 참여도가 높아지면 과제의 수행율도 높아지고 자연스럽게 과제에 대한 성공의 경험을 증진시켜 줄 것이다(안혜준, 2016).

지적장애 아동은 수업에 참여하는 능동적 자세와 적극성이 매우 부족하고 산만하여 수업에 집중하는 것이 어렵고 집중력을 높여 수업을 진행시키기까지의 시간이 일반 아동보다 많이 걸린다. 그들은 일반 아동에 비해 단기기억의 능력이 떨어지며 단기 기억된 내용을 행동으로 나타내기까지 어려움이 따른다. 단기기억은 수초 또는 몇 시간 전에 저장된 정보를 인출하는 능력을 말하는데, 선택적 주의집중능력이 부족하거나 수업방법에서 비효율적인 시연이나 교수방법, 학습한 내용의 일반화 능력 부족 등 중개전략들의 자발적인 사용에 있어서의 결함이 그 원인이라 할 수 있다. 그리고 자신이 주의를 기울여야 하는 자극과 주의를 기울이지 말아야 하는 자극을 판단하는데 어려움이 있어 엉뚱한 곳에 주의를 기울이는 경향이 있다(신종호 외, 2002). 또한 과제 해결에 어려움을 겪으며 반복된 실패로 인해 학습에 대한 자신감 및 학습동기가 감소하고, 학습에 대한 두려움과 부담으로 새로운 과제를 회피하려는 경향이 있다(최종옥 외, 2003). 즉, 새로운 과제를 제시하였을 때 실패에 대한 두려움으로 지적장애 아동들은 과제를 수행하기 위한 노력을 적극적으로 실행하지 않아 또다시 실패를 경험하게 되는 악순환을 겪게 되는 것이다.

지적장애 아동은 목표의식과 조직력이 부족하고 집단학습 상황에서의 질서유지가 어려우며 특정한 학습에서의 지각이 결여될 수 있다(강이화,

2002). 이처럼 수업 시간에 주의를 집중하지 못하는 행동은 학업실패를 예언하는 중요한 변인 중의 하나이며, 이는 학교생활 부적응으로 악화될 수 있다(강이화, 2002). 김정권(1994)은 지적장애 학생들이 학습 상황에서 종종 학습에 대한 거부나 부정적인 징후를 드러내는 것은 학생이 누적된 실패의 경험을 가지고 있고, 성공에 대한 기대감이 낮기 때문이라고 하였다.

이와 같이 수업참여도가 낮은 지적장애 아동들의 수업참여도를 향상시키기 위한 중재를 통한 연구에서 안혜준(2016)은 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링 교육이 지적장애 학생들의 수업참여도에 긍정적인 영향을 준다고 보고하였고 보편적 학습설계를 적용하여 장애학생과 비장애 학생의 과학학업 성취도, 수업 참여도에 미치는 영향에 대한 연구(권효진, 2012)에서 일반 중학교에 재학 중인 장애학생과 비장애 학생을 대상으로 과학 수업에 보편적 학습설계를 적용하였을 때 수업참여도가 높아지는 효과가 있었다. 허정환(2008)은 초등학교에 체육수업에 팀게임 토너먼트 협동학습을 적용한 결과 경도지적 장애아동의 수업참여 행동이 증가되었다고 보고하고 있다. 또한 이정희(2014)는 역할정하여 낭독하기가 지적장애 학생의 이야기 이해력을 향상시켰으며 지적장애 학생들에게 수업참여도를 높이고 글의 이해를 높이는 효과적인 전략이라고 보고하고 있다.

3. 지적장애 아동의 상호작용

상호작용에 대하여 여러 학자가 정의를 내렸다. 상호작용이란 한 사람이 타인을 상대로 하는 의도적인 행위와 이에 대한 상대의 반응으로 이어지는 대인관계의 사회적 과정을 말한다(Mueller Coorper, 1986). 또한 상호작용은 대상자 간에 주고받는 메시지가 의미 있는 것이어야 하며, 언어적인 행동과 함께 비언어적 행동도 포함이 된다. 이러한 비언어적 요소들은 유아의 상호작용에서 중요한 의사소통 수단이다(양은아, 2010). 상호작용은 일상생활에서 타인과 잘 지내는 능력을 의미하며 주어진 환경 안에서 자신의 의사를 표현하고 상대방의 요구를 파악하는 바람직한 방법을 의미한다(우지연, 2011, Bicker Waddle, 1996). 두 사람 이상의 타인과 서로 정보를 전달하거나 태도와 상호 교환하면서 서로 간에 영향을 주고받는 과정을 상호작용이라고 한다(신은, 2011). 사회적 상호작용은 상호 교환적인 것으로 한 사람이 사회적 행동을 의도적으로 시작하고 다른 사람이 그에 대해 반응할 때 상호작용이 이루어진다. 생애 초기에는 양육자(부모)와 아동 간의 사회적 상호작용이 주를 이루지만 아동들이 성장함에 따라 또래와의 사회적 상호작용이 중요한 위치를 차지하게 된다(김경미, 김은영, 남궁영, 노솔 2012).

상호작용을 긍정적 상호작용과 부정적 상호작용으로 나누어 살펴보면 긍정적 상호작용은 타인과의 관계를 유지하기 위하여 수용하기, 제안하기, 도움주기, 나누기, 애정적 표현하기 등의 행동이 해당한다. 부정적 상

호작용에는 타인에게 방해하기, 신체적 공격하기, 언어적 공격하기, 물리적 공격하기 등의 행동이 포함된다. 이러한 유아기 때의 긍정적 상호작용의 경험은 이후 의사소통, 언어, 인지, 그리고 사회적 지식과 자존감을 형성하는데 중요한 도구가 된다(송윤옥, 2000). 지적장애 아동의 상호작용의 일반적 특징은 제약이 크며, 열등감 또는 불안감을 가지거나 의존적인 행동을 나타낼 때가 많고, 학습에 관한 의욕이나 성취감, 기대감이 낮아 수동적이고 소극적인 행동을 보인다. 또한, 경제 의식이나 시간, 공간의 지각능력이 어려우며, 정서적으로 불안정하고 고집이 세다. 신체발달은 비장애 아동과 유사하나 동작이 느린 편이며, 역할수행과 단체놀이 등 집단행동에서 부적응을 보이고 응용력이 낮다는 특징이 있다(정은자, 2007). 이수경(1996)에 따르면 사회적 상호교류의 제한은 사회적 규칙의 습득을 방해하고 언어와 지능 및 학업기술의 향상에 영향을 미치게 되고, 김지인(2009)는 이러한 긍정적이지 않은 경험은 대인회피반응을 강화하고 사회구성원으로서의 역할을 저하시킬 수 있다고 주장하고 아동의 사회적응능력 향상의 필요성을 강조하였다. 김지영(2007)은 통합 상황에서 장애 아동의 사회적 상호작용 중재에 대한 연구 동향에서 통합 상황에서 사회적 상호 관련 연구는 2000년 이후 꾸준히 증가하고 있으며 독립변인은 상호작용과 관련된 방법으로 교사 관련 요인과 또래 관련 요인으로 나누었으며 종속변인으로는 사회적 상호작용을 측정한 것이 가장 많았다고 하였다. 조인수와 조병균(2006)은 사회성숙도 검사에서 사회화와 의사소통 영역에서 향상이 있었다고 보고하고 있으며 사회적 중재 프

로그램을 적용한 23편의 분석 논문 중 22편의 연구에서 비사회적 행동을 감소시키고 사회적 기술을 향상시킨 것으로 나타났다(오지영, 2011).

4. 지적장애 아동을 위한 예술치료

가. 음악치료

(1) 음악치료의 개념과 기법

음악치료는 개념 그대로 음악과 치료가 복합된 개념으로 음악이 도구가 되어 치료 목적을 이루는 것이다. 음악치료를 통해 치료 대상자의 행동을 변화시키는데 초점을 두고 있으며, 여기에서 행동의 변화란 사회성과 자신감 증대, 대인관계 원활화, 학습능력 효과 등 다양한 행동들이 포함되고 있다. 또한 이러한 음악치료의 대상은 유아, 청소년, 장애인, 노인을 비롯하여 매우 세분화되어있고 다양하다(권소현, 2013). 동요는 문학 장르의 하나로, 어린이들의 생활 감정이나 심리를 표현한 정형시로 형식상 음수율이 강화되어 음악성이 돋보이며 형식과 수사(修辭)를 중요시하며 어린이를 위하여 동심(童心)을 바탕으로 지은 노래로 동가(童歌)라고도 한다(국립국어원 표준국어대사전, 2017). 동요는 치료의 형태와 동요의 적용방법에 따라 여러 가지 기법으로 사용된다. 노래가 음악치료에 사용되는 범위는 매우 넓은데, 주로 사용되는 기법으로는 노래 감상하기, 노

래 부르기, 노래 만들기, 노래 토론하기, 노래회상하기, 노래 즉흥연주하기, 노래 그림그리기 등이 있다(정현주, 2005).

(2) 지적장애 아동을 위한 음악치료 연구

지적장애 아동을 위한 음악치료 혹은 음악을 중심으로 하는 중재노력의 역사를 살펴보면 미국의 경우 1968년이 지나서야 재활치료의 한 방법으로 널리 인정받기 시작했다고 한다(김승인, 김은희, 2001). 지적장애 아동을 위한 음악치료의 연구 동향에 대하여 김수려와 정은희(2013)는 첫째, 실험 연구가 전체의 절반을 차지하고, 실험 연구 중에서는 단일대상 연구와 단일집단, 사전 사후 검사 설계연구가 가장 많았던 반면 기술연구에서는 사례연구와 내용분석이 많았으며 상대적으로 조사연구는 적었다고 보고하고 있다. 연구 주제로는 사회· 정서·행동, 인지· 학습, 언어· 의사소통 순이었으며 연구대상은 초등학생에 대한 연구가 절반을 차지하고 있다고 보고되었다.

음악활동 혹은 음악치료의 중재요소가 매우 다양했다는 것은 단일대상 연구에서도 보여주고 있다. 김지선(2011)은 2명의 지적장애 아동을 대상으로 한 단일대상 연구를 42회기까지 진행한 결과 피아노 연주 중심의 음악치료가 지적장애 아동의 전반적인 주의력을 향상시키는 치료적인 접근방법으로 긍정적인 변화와 바람직한 방향으로서의 가능성을 가지게 되었다고 하였다. 장인숙과 이혜진(2014)은 가사 바꾸기를 중심으로 한 음악치료가 지적장애 아동의 수용언어와 표현 언어에 미치는 영향을 알아보기 위하여 6학년 지적장애 아동 대상 3명에 대하여 가사에 포함된 어

휘가 쉬운 곡으로 음악치료를 진행한 결과 긍정적인 효과가 있었으며 노래에 들어있는 가사를 바꾸어 음악치료를 적용한 연구가 많지 않은 실정이라고 보고하고 있다.

이대식(2015)은 지적장애 학생을 위한 음악적 중재내용과 적용효과에서 음악적 중재가 효과적인 분야는 주로 대인관계나 사회성, 적응행동, 자기표현, 주의집중 등의 심리 정서적 영역이라고 하였다. 또한 음악적 중재활동의 효과 이유는 음악 활동 자체의 긍정적 기능과 음악활동에 신체의 일부 혹은 전부가 투입되어 다른 활동을 할 여유가 줄어든다는 측면이 있기 때문으로 보았다. 남상인과 최주희(2013)는 음악치료가 지적장애인의 상동행동과 상호작용에 미치는 영향을 알아보기 위하여 지적장애 2급 남성을 대상으로 음악치료를 진행한 결과 지적장애인의 상동행동을 감소시키고 상호작용을 증가시켜서 사회 속에서 살아가는데 중요한 타인과의 긍정적인 관계 형성을 도와줄 수 있다고 하였다. 곽현주와 김군자(2006)의 경우 경도지적장애 아동을 대상으로 음악치료를 진행하였는데 즉흥연주 기법으로 18회 프로그램을 진행한 결과 자유즉흥 음악치료가 정신지체 아동의 과잉행동 개선에 긍정적 역할을 한 것으로 나타났다.

나. 미술치료

(1) 미술치료의 개념과 기법

미술치료는 창작을 통한 내면세계의 현실화 과정 속에서 개인의 갈등적인 심리 상태나 정서 상태를 파악하고, 거기에 관련된 갈등관계에 있는 심리, 정서적인 요인을 창작을 통해 조화롭게 해결하도록 도와줌으로써 개인내면이 심리적 갈등을 완화시키거나 병리적인 정신구조를 재구성하게 하는 것으로 이루어진다(Malchiodi, 2001: 정유림, 2009에서 재인용). 미술치료라는 용어는 Ulman에 의해서 처음으로 표현되어졌는데 미술치료가 미술과 치료 모두에 충실해야 한다고 하고 치료를 회기 자체보다 오래 유지되는 성향과 생활에서 긍정적 변화가 나타나도록 돕기 위하여 계획된 절차라고 정의하고 자신과 세상을 발견하고 그 둘 사이의 관계를 세우는 수단이라고 정의하였다(강희정, 2009). Ulman은 미술치료라는 용어를 '미술'과' 치료'라는 두 단어로 해석하고 있다. Naumberg와 같은 견해는 치료에 중점을 두는 것으로 미술은 치료자와 환자 사이에 주고받는 대화이며, 미술치료는 본질적으로 정신 분석적 정신치료법에서 도입부분에 활용되는 수단으로 주장하고 있다. 미술을 중요시하는 Kramer의 견해는 예술창의 행위 자체를 통해서 부적응적인 사람들을 통합하여 현실과 상상, 의식과 무의식을 조화롭게 인식하는데 예술이 적절하다고 하는 것이다. 미술치료 과정 자체가 중요한 것은 미술이 비언어적 수단으로서 통제를 적게 받으며 자신의 작품을 통해 자신도 모르는 감정을 느낄 수 있기 때문이다(김동연, 1994). 아동에게는 미술이 익숙하고 친밀한 표현방법이기 때문에 아동의 생각과 감정을 꾸밈없이 표현할 수 있는 장점이 있다. 또한 성장이 빠르게 진행되고 있는 아동들에게는 자아가 형성되는

과정으로 외부세계의 자극에 민감하게 반응하므로 미술을 통해 정서적 안정과 자신을 인지하고 표현할 수 있는 능력을 기르는 작업이 될 수 있다(권준범, 2003). 장애아동 미술치료에서 대표적으로 활용하는 미술치료 기법은 그리기, 판화, 콜라주, 조형, 종이접기, 협동표현, 기타활동 등으로 나눌 수 있다(이근매, 조용태, 2014).

장애아동의 시지각 발달을 위하여 그리기 기법을 활용하며, 판화기법을 활용하여 장애아동의 내면의 분노를 표현하도록 함으로써 정서 안정에 도움을 주어 던지기와 같은 공격적인 행동을 감수시킬 수 있다. 콜라쥬는 사진이나 이쑤시개 등을 활용하여 자유롭게 표현하는 활동을 통해 부정적인 감정을 해소시킬 수 있고 창의적으로 꾸미는 활동을 통하여 심리적 안정감을 줄 수 있다. 조형매체 중 점토는 손과 눈의 협응력을 기르며 색점토를 활용하면 작품을 완성하면서 성취감을 느낄 수 있다. 기억력에 결함이 있는 지적장애 아동들을 대상으로 종이접기 활동을 반복하며 앞에 진행했던 활동들을 기억해내려고 노력하는 과정에서 기억력 향상에 도움이 된다.

(2) 지적장애 아동을 위한 미술치료 연구

미술치료 연구에 게재된 장애아동 관련 논문의 동향을 살펴보면 아동의 행동 문제와 정서 및 심리영역 관련 연구들이 가장 많이 나타나고 있는데, 지적 및 정서 행동 발달 장애 아동 대상 연구가 2/3 이상을 차지하고 있는 것으로 보아 미술이라는 분야의 특성상 감각 장애 아동에 대한

적용이 쉽지 않았기 때문인 것으로 파악된다(김향지, 이근매, 2008). 김현영(2017)에 따르면 미술치료가 지적장애 아동의 자기표현 능력과 주의집중력이 향상되었다고 보고하였는데 이 연구는 지적장애 아동에 대한 단일사례 연구로서 관찰과 분석을 통하여 미술치료 과정에 대한 구체적 자료를 제시하였다는 점에서 의미가 있다. 김도희(2017)은 지적장애 아동을 대상으로 한 미술치료 중재현황과 연구 분석에서 치료목표를 정리한 결과 치료목표에 긍정적인 효과를 보고한 연구들을 확인하였는데 부적응 행동 감소가 12.7%, 자기표현 향상이 10.9%, 적응행동 증가가 7.3%, 사회성 향상과 사회적 기술 증진이 5.5%로 나타났으며 다양한 이론과 매체활용 기법을 개발할 필요가 있음을 제시하고 있다.

최소연(2008)은 단일대상 사례 연구에서 지적장애 아동은 회기가 증가할수록 사회적 기술이 향상되는 모습이 관찰되었고 주어진 시간 안에 과제를 수행하며 자신의 의사표현이 증가하고 상대방에게 자신의 의견을 내기도하며 치료 후 뒷정리를 도와주었다고 보고하였다. 심보배와 이혜숙(2013)는 부적응 행동을 보이는 초등학교 지적 장애 아동에게 체계적인 기능 평가를 통한 치료적 근거를 바탕으로 소리 지르는 행동, 타인을 괴롭히는 행동, 자리 이탈하는 행동의 부적응 행동을 해결하기 위해 미술치료 중재를 실시한 결과 아동의 부적응 행동을 감소시키는 데 영향이 있는 것으로 나타났다. 이 연구는 기능평가를 기반으로 하여 치료적 근거를 제시하고 미술치료 방법을 지적장애 아동에게 구체적으로 구성하여 적용하는데 의의가 있다. 김동연과 이수진(2006)은 장애아동의 수채화물

감 사용에 의한 미술치료 효과를 검증하기 위하여 24회기 동안 개인 미술치료 사례연구를 진행하였는데 연구 결과 수채화물감을 사용한 미술치료는 장애아동의 자기표현 과정에 점진적인 영향을 미치게 되어 억압된 내면을 표출하고 미술자기표현 및 언어자기표현을 변화시키게 되었다고 보고하고 있다.

다. 통합치료

(1) 통합치료의 개념과 기법

통합예술치료란 분리된 예술적 치료 즉 미술, 음악, 무용·동작, 글쓰기, 원예 등의 여러 분야들을 통합하는 형태로서 여러 가지 예술 형태들을 상호 통합적으로 적용한 치료를 말한다(김은화, 최세민, 2011). 통합예술치료는 30여 년 전 게슈탈트 치료와 창의성 장려를 위하여 출발하였으며 게슈탈트 치료가 갖는 예술 치료적 특성으로 인해 예술치료에 많이 활용되고 있다(문소연, 2016). 미술, 무용·동작, 음악, 문학, 연극 등의 각각의 매체가 갖는 특성과 효과성을 통합한 통합예술치료는 무의식 속에 억압된 분노와 스트레스 자기방어 문제행동 등을 표현하고 치료하며 예술 활동을 통해 내재된 감각적인 지적 조작적 능력을 발달시킬 수 있는 매개체가 된다(김은화, 2011).

최근에는 단일 예술매체를 사용하는 치료의 한계를 보완하기 위하여 여

러 가지 예술 매체를 통합적으로 활용하는 통합예술 치료가 활성화되고 있다. 정정순(2009)은 지적장애 아동을 위한 통합예술치료 기법을 동작을 통합한 미술치료, 음악을 통합한 미술치료, 소리연상을 위한 동작과 미술치료, 흙 위에서 발로 연주하기로 나누었다. 통합치료는 미술치료나 음악치료와 같이 기법이 다양하게 연구되지 않아서 앞으로 통합치료에서 어떤 영역을 통합하여 어떻게 중재를 진행하여야 할 것인가에 대한 많은 논의가 필요한 것으로 보여 진다.

(2) 지적장애 아동을 위한 통합치료 연구

지적장애 아동을 위한 통합예술치료를 통해서 얻고자 하는 가장 효과를 보면 사회성의 향상, 적응행동의 증가와 부적응 행동의 감소, 자존감 향상의 순으로 나타난다. 통합치료라고 생각하는 것의 기준 인식영역에 경우에는 각 영역의 치료사들이 내담자에 대한 정보를 공유하고 서로의 치료분야에서 추구하고자 하는 치료 목표를 공동으로 통합시켜 함께 효과적인 치료적 접근을 하는 경우의 협력적 통합치료가 65.6%로 가장 높게 나타났으며, 서로 다른 두 가지 이상의 전문인들이 동시에 치료를 시행하는 다각적 통합치료가 27.5%, 치료사가 다양한 매체의 기법을 사용하여 치료효과를 증진시키고자 하는 범 영역 간 통합치료 6.9%의 순으로 나타났다(김여름, 2017).

김은화와 최세민(2011)은 초등학교 재학 중인 지적장애 아동 20명을 대상으로 실험집단과 통제집단으로 구분하여 실험집단에만 통합예술치료를

진행한 결과 지적장애 아동의 적응행동이 증가되고 부적응행동이 감소되었다고 보고하고 있다. 김경과 정경옥(2013)은 지적장애 학생 4명을 대상으로 미술, 음악, 무용·동작으로 이루어진 통합예술치료를 진행한 결과 불안정한 정서가 안정되었고 자존감이 높아졌으며 공격적인 행동이 완연하게 감소하고 있다고 보고하였다. 이일경(2015)은 통합적 예술치료 프로그램이 저소득층 아동의 자아탄력성에 미치는 영향을 알아보기 위하여 실험집단과 비교집단 각각 11명으로 나누어 음악, 미술, 놀이를 통합 구성하여 진행한 결과 자아탄력성이 유의하게 향상되었으며 특히 가족관계, 자신감 및 쾌활함, 낙천성 및 자기수용 영역에서 유의미한 변화를 보였다고 하였다. 곽현주(2013)는 통합예술치료에 대한 효과크기를 살펴본 결과 심리적응 효과 변인군이 가장 큰 효과크기를 보였고, 그 다음이 행동적응 효과 변인군, 사회적응 효과 변인군, 생리적 효과 변인군 순으로 나타났다고 보고하고 있다. 황설희(2009)는 통합미술치료가 지적장애 아동의 친사회적 하위요인인 질문하기, 나누기, 돕기, 협력하기, 긍정적 관심 표현하기에 긍정적인 영향을 미쳤다고 보고하고 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 본 연구자가 치료사로서 근무하는 B시에 소재한 N 장애인 복지관을 이용하는 세 명의 아동으로 다음과 같은 조건에 부합하였다. 세 명의 아동은 ① 치료사의 지시 따르기와 치료사에게 적절하게 요구하기가 원활하게 진행되지 않으며 ② 치료사가 이해할 정도의 표현 언어가 가능하고 치료사의 지시를 이해할 정도의 수용언어가 가능한 지적장애 2급, 3급에 해당하며 ③ 치료사와의 미술치료로 라포형성이 되어 있고 동요를 활용한 미술치료의 중재가 한 번도 이루어지지 않았으며 ④ 미술활동에 관심이 많고 매체에 대하여 예민한 반응을 보이므로 부모님의 동의를 받아 본 연구의 대상자로 선정하였다. 연구대상 아동 3명은 미술치료 외 다른 치료를 진행하고 있지만 이 모든 치료는 본 실험이 시작되기 전부터 3~4년 동안 진행되어 온 것으로 이러한 치료를 진행하여도 연구대상 아동의 수업참여도와 지시따르기에는 효과가 없었다.

연구대상의 성별 ,연령, 장애등급 및 행동특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상 아동의 특성

구분	하늘	바다	태양
성별/연령	여/ 만 6세	남/ 만 6세	여/ 만 12세
학년	유치원	유치원	초등학교 6학년
장애등급	지적장애 3급	지적장애 2급	지적장애 2급
언어 및 의사소통 특성	적절하게 자신의 생각과 감정을 전달할 수 있으나 다양한 단어를 구사하기 힘들고 조음운 장애를 보임	타인에게 자신의 생각을 전달하기 힘들며 수용언어 또한 부족하여 적절한 의사소통이 힘듦	논리적으로 자신의 생각을 전달할 수 있으나 적절하게 자신의 감정을 조절하기 힘듦
수업참여 행동특성	자신에게 주어진 과제를 스스로 할 수 있으나 관심 없는 분야에서는 참여가 저조함	수업 참여도가 낮으며 극히 제한적으로 자신이 흥미를 보이는 부분에서만 집중력을 보임	교사가 제시한 과제를 스스로 할 수 있으나 집중력이 짧고 힘든 작업에서 공격적인 모습이 나타남
사회적 및 심리적 특성	집단구성원으로서 긍정적 정서를 보이지만 뜻하는 대로 되지 않을 때 감정조절이 힘듦	자신감이 많이 부족하고 불안하며 강박적인 행동을 보임	치료사와의 상호작용은 좋지만 주 양육자인 어머니에게는 공격적 모습을 보임
미술매체 활용 능력	새로운 매체와 친숙해지는데 많은 시간이 소요됨	극히 제한된 매체에만 관심을 보임	모든 미술 매체에 대하여 거부반응이 없음
미술치료외 치료 상황	언어치료, 감각통합치료	언어치료, 감각통합치료	놀이치료

2. 실험설계

본 연구에서는 동요를 활용한 미술치료 프로그램이 지적장애 아동의 지시따르기와 요구하기 행동의 증가에 미치는 효과를 알아보고자 한다. 이를 위한 본 연구의 독립변인은 동요를 활용한 미술치료이고 종속변인은 수업참여도와 상호작용에 해당한다. 동요를 활용한 미술치료가 연구대상 아동의 수업참여도와 치료사와의 상호작용과 관련된 지시따르기 및 요구하기를 증가시킬 수 있는지 조사하기 위해 단일대상연구 대상자간 중다기초선 설계를 적용하였다. 각 대상아동별 표적행동인 지시따르기와 요구하기 행동에 대한 기초선을 측정한 후 순차적으로 중재를 진행하였다.

단일 대상 연구는 집단 간의 통계적 유의미함보다는 개인에 대한 임상적 유의미함을 강조하며. 같은 장애를 가지고 있어도 처한 상황에 따라 개인차가 크게 나타나는 특수교육 연구의 한계를 극복할 수 있기 때문에 최근 특수교육 연구에서 많이 사용되고 있다(특수교육학 용어사전, 2009). 단일대상연구는 개별대상에게 중재를 실시하여 중재 전과 중재 중의 수행 수준의 계속적인 변화를 비교하여 중재 효과를 입증하는 것으로 그 특징은 다음과 같다. 첫째, 시간에 따라 같은 조건 또는 다른 조건에서 동일한 사람의 행동변화를 비교한다 둘째. 중재효과가 동일 연구 안에서 반복하여 나타난다 셋째, 중재를 실시하기 전의 자료를 보여 줄 수 있는 기초선의 설정은 단일대상연구에서 중재 효과를 입증할 수 있는 중요한 비교 기준이 된다 넷째. 개별 대상의 행동을 지속적으로 반복하여 관찰하고 측정한 자료를 통계적 방법보다는 주로 그래프에 옮겨 시각

적으로 분석하교 평가한다(양명희, 2017). 따라서 본 연구에서 단일대상 연구를 채택한 이유는 첫째, 본 연구의 목적은 세 연구대상아동의 지시 따르기와 요구하기 행동 변화가 동요에 의한 중재임을 증명하는데 있고 둘째, 사회성이 저하되고 학습참여도가 낮은 특징을 보이는 지적장애 아동들에게 중재로 인해 기대되는 구체적인 표적행동에 공통점이 있으며 셋째, 장애진단을 받은 아동에게 중재를 실행하여 표적행동을 측정하는 단일대상 연구방법이 특수교육이나 임상 현장에서 적절하다고 판단되기 때문이다.

단일대상연구에서 주로 사용되는 중다기초선 설계는 여러 개의 기초 선을 측정하고 순차적으로 중재를 적용하여 그 이외의 조건을 동일하게 함으로써 표적행동의 변화가 오직 중재 때문에 변화한 것임을 입증하는 설계이다(Tawney & Gast, 1984). 중다기초선 설계의 장점은 중재를 제거하거나 반전하지 않아도 되고 실제 현장에서 사용하기에 용이하다는 것이다(홍평표 외, 2017). 중다기초선 설계를 사용하기 위해서는, 첫째, 각각의 종속변수는 기능적으로 독립적이어서 중재가 적용될 때까지 종속변수가 안정된 상태로 남아있어야 하며, 둘째, 각각의 종속변수는 기능적으로 유사해서 동일한 중재에 반응해야 한다(양명희, 2017). 본 연구에서는 세 연구대상아동 모두 표적행동인 지시따르기와 요구하기 행동의 증가를 위해 중재가 필요하므로 중다기초선 설계를 적용하였다.

3. 실험장소 및 기간

가. 실험장소

본 연구의 실험은 B 시내의 ○○ 장애인 복지관에 있는 미술치료실에서 진행되었다. 실험 장소는 프로그램이 잘 진행되도록 다양한 매체와 학습 자료가 갖추어져 있고 치료사와 연구대상아동이 마주앉아 상대를 바라보며 활동이 진행되도록 자리가 배정되어 있다. 미술활동을 하는 시간 동안은 외부와 차단되어 있고 조용한 환경이 유지된다. 미술치료실의 벽면에는 연구대상아동들이 그린 그림이 붙여져 있고 선반에는 연구대상아동들이 만들어놓은 여러 작품들이 전시되어 있다.

나. 실험기간

B시에 소재한 N 복지관을 이용하는 아동 3명으로 2017년 11월부터 2018년 3월까지 5개월(전체 20회기, 40분)동안 주 1회씩 진행 되었고 활동 후 보호자와 매 회기마다 10분씩 상담이 진행되었다. 치료사가 1년 전부터 프로그램을 진행하여서 라포 형성을 위한 시간은 따로 지정하지 않았다. 치료사는 미술치료상담사 1급 자격증을 취득하였으며 장애아동을 대상으로 하는 미술치료를 3년간 진행하여 왔다. 또한 1년간 시설아동을 대상으로 미술치료를 진행하며 슈퍼비전을 받았고, 보호관찰을 받

고 있는 청소년들을 대상으로 하는 미술치료를 중재로 하는 상담을 5년째 진행하고 있으며, 꾸준히 미술치료와 색채심리에 관계되는 학술모임에 참여하고 있다.

하늘과 태양은 매주 화요일에 진행되었고 바다는 매주 금요일에 진행되었다. 각 개인은 일정한 시간을 정해놓고 특별한 상황이 없는 한 매 회기마다 같은 시간에 진행하였다. 또한 하늘과 바다는 유치원 과정이 시작되기 전에 실시되었고 태양은 학교 교육 과정을 마친 후 실시되었다.

(1) 기초선 단계: 2017년 11월 1일~2018년 1월 31일

기초선 단계는 단일대상 연구에서 중재의 효과를 입증할 수 있는 중요한 자료라고 할 수 있다. 기초선 단계에서 표적행동의 횟수가 3회기 연속적으로 일정하게 나타난 다음에 중재에 들어갔다. 하늘은 기초선 단계 6회, 바다는 기초선 단계 9회, 태양은 기초선 단계 12회로 진행되었고 기초선 단계에서는 치료 도중에 동요를 전혀 활용하지 않고 프로그램을 진행하였다. 40분의 치료시간 중 앞, 뒤 5분을 제외한 나머지 30분 동안 연구대상 아동들의 표적행동을 관찰하여 빈도를 측정하였다.

(2) 중재 단계: 2018년 2월 1일~2018년 3월 30일

기초선 단계에서 연구대상 아동들의 표적행동이 3회이상 연속적으로 일정하게 나타났을 때 중재의 단계로 들어섰다. 하늘은 중재단계 14회, 바다는 중재단계 11회, 태양은 중재단계 8회로 진행되어 각각 20회기로 마

무리되었다. 중재단계에서는 동요 따라 부르기, 동요 듣기, 가사 바꾸어 부르기, 악기 연주하기와 같은 동요를 활용한 미술치료 프로그램이 적용되었다. 기초선 및 중재 단계의 활동은 모두 녹음하였다.

4. 동요를 활용한 미술치료 프로그램

가. 동요를 활용한 프로그램 구성

본 연구에서 동요를 활용한 미술치료 프로그램 구성 목적은 지적장애 아동들의 수업참여도와 상호작용을 높이기 위한 것이다. 치료사와 동요를 함께 들으며 조형활동을 함으로써 긴장을 완화하고 규칙을 따르게 하여 지시따르기의 표적행동을 높이게 하였다. 또한 동요 따라부르기, 가사 바꾸어 부르기, 악기 연주하기의 중재를 활용하여 미술치료를 진행함으로써 주변과 타인과의 관계에 대하여 인식하고 의사소통 능력과 상호작용 기술을 향상시키고자 하였다. 또한 완성된 미술작품을 보며 치료사와 느낀 점들을 이야기 나누며 논리적으로 자신의 감정을 적절하게 표현하도록 하고자 하였고 자기효능감을 향상시키고자 하였다.

전체 프로그램의 단계는 긍정적 정서 기르기(1~3회기), 지시따르기(4~17회기), 적절하게 요구하기(18~20회기)의 3단계로 나누었다. 초기 단계에

서는 연구대상 아동들의 긴장을 완화시켜 긍정적 정서를 향상시키고 자기효능감과 자존감을 향상시키도록 하였다. 중기 단계에서는 적절하게 감정을 조절하고 논리적으로 자신의 생각을 표현함으로서 지시따르기를 향상시켜 수업참여도를 높이도록 하였으며 후기 단계에서는 치료사와의 연계활동을 통하여 사회적응 능력을 기르고 상호작용을 향상시킬 수 있도록 하였다.

프로그램 구성의 기본원칙은 첫째, 연구대상 아동들의 행동특성과 정서상태, 사회적인 상호작용을 고려하여 단계별 목표를 설정하였으며 둘째, 연구대상 아동들이 선호했던 활동과 예민했던 매체, 그리고 그들의 그들이 흥미를 보이는 매체와 예민한 매체를 적절하게 조합하여 20회기 과정에 포함시켰으며 셋째, 연구대상 아동들이 능동적으로 프로그램에 참여할 수 있도록 구성하였고 넷째, 작업을 하면서 치료사의 지시를 따르고 어려운 작업이 나올 때 적절하게 도움을 요청하여 상호작용을 향상시키는 프로그램에 중점을 두었다. 본 연구에서 미술치료 프로그램 구성은 장애아동 미술치료(이근매, 조용태. 2014)와 그림으로 마음읽기(한국미술심리치료협회, 2013), 노영운(2013), 이정하와 정연희(2012), 이희연(2017)의 연구를 참고로 하여 치료사가 미술치료 상담사, 색채심리 상담사 1급의 자격증을 가지고 있는 다른 2인의 미술치료사와 함께 연구의 목적에 맞도록 구성하였다. 동요를 활용한 프로그램은 권지민(2012), 박은주(2013), 윤현화(2016)의 연구를 참고하여 임상경험이 4년인 음악치료사 1인, 통합예술심리상담사 1급을 취득한 1인의 도움을 받아 연구의 목적에

맞도록 구성하였다.

본 연구의 연구대상 아동 3명의 동요를 활용한 미술치료 프로그램을 진행할 때 각각의 회기마다 같은 순서와 같은 주제로 진행이 되었고 같은 매체가 제시되어 오로지 중재에 의한 변화임을 입증하려고 하였다.

나. 회기별 활동내용

본 연구의 매 회기별 활동내용은 <표 2>와 같고 구체적으로 회기마다 활동이 어떻게 진행되었는가는 부록에 첨가하였다.

<표 2> 회기별 활동내용

회기	활동명	활동내용
1회기	달력꾸미기	* 도입: 이야기 나누기, 활동 안내하기 * 전개: 재료를 이용하여 다양하게 달력 꾸미기 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백
2회기	아이클레이	* 도입: 이야기 나누기, 활동 안내하기 * 전개: 원하는 색의 아이클레이를 제공하고 만들고 싶은 작품 만들기 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백
3회기	액자꾸미기	* 도입: 이야기 나누기, 활동 안내하기 * 전개: 원하는 모양의 액자를 선택해 매직으로 꾸미고 스티커로 마무리하기 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백

4회기	색종이 접기-하트	* 도입: 이야기 나누기, 활동 안내하기 * 전개: 원하는 색의 색종이를 제공하고 하트 모양의 색종이 접기 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백
5회기	나만의 운동화 꾸미기	* 도입: 이야기 나누기, 활동 안내하기 * 전개: 운동화 도안을 제시하고 나만의 운동화 디자인 해보기 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백
6회기	나만의 운동화 꾸미기	* 도입: 이야기 나누기, 활동 안내하기 * 전개: 운동화에 구멍을 뚫어 나만의 방법으로 운동화 끈 묶어 완성하기, 활동이 원활하지 않을 때 동요 따라 부르기, 가사 바꾸어 부르기 중재 진행 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백
7회기	카드 만들기	* 도입: 울면 안 돼 동요듣기, 이야기 나누기, 활동 안내하기 * 전개: 원하는 도안을 선택하여 다양한 매체로 색칠해보기, 활동이 원활하지 않을 때 동요 듣기와 동요 부르기 중재 진행 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백
8회기	카드 만들기	* 도입: 징글벨 동요 듣기, 이야기 나누기, 활동 안내하기 * 전개: 색끈으로 카드를 꾸미고 편지 써보기 활동이 원활하지 않을 때 동요 따라 부르기, 가사 바꾸어 부르기 중재 진행 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백

9회기	양초 만들기	* 도입: 숫자송 동요 듣기, 이야기 나누기, 활동안내하기 * 전개: 천사모양의 양초 만들기, 활동이 원활하지 않을 때 가사 바꾸어 부르기, 악기 연주하기 중재 진행 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백
10회기	새해 소망-나의 장점, 단점알기	* 도입: 꿈꾸지 않으면 동요듣기, 이야기 나누기, 활동안내하기 * 전개: 나의 장점을 손가락 그림에 적어보기, 활동이 원활하지 않을 때 동요듣기, 동요 따라 부르기 중재 진행 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백
11회기	동화 듣고 그리기	* 도입: 도깨비나라 동요 듣기, 이야기 나누기, 활동안내하기 * 전개: 동화책을 치료사가 읽어주고 그림 그려보기, 활동이 원활하지 않을 때 악기 연주하기, 동요 부르기 중재 진행 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백
12회기	색종이 눈사람 접기	* 도입: 꼬마눈사람 동요 듣기, 이야기 나누기, 활동안내하기 * 전개: 연구대상아동이 원하는 색종이로 눈사람 접기. 활동이 원활하지 않을 때 동요 부르기, 악기 연주하기 중재 진행 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백
13회기	만다라 꾸미기	* 도입: 거미가 줄을 타고 올라갑니다 동요 듣기, 이야기 나누기, 활동안내하기 * 전개: 만다라 도안을 색칠하기, 명상음악 듣기 중재 진행 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백

14회기	만다라 완성하기	* 도입: 동동동대문을 열어라 동요듣기, 이야기 나누기, 활동안내하기 * 전개: 만다라 도안을 색칠하기, 명상음악 듣기 중재 진행 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백
15회기	골판지 공예	* 도입: 달팽이집을 지읍시다. 동요 듣기, 이야기 나누기, 활동안내하기 * 전개: 골판지를 굴려 자신이 원하는 모양 만들어보기, 활동이 원활하지 않을 때 악기 연주하기, 동요 따라 부르기 중재 진행 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백
16회기	탈 만들기	* 도입: 작은 별 동요 듣기, 이야기 나누기, 활동안내하기 * 전개: 얼굴 각 부분 색칠하고 목공 풀로 붙이기, 활동이 원활하지 않을 때 가사 바꾸기, 동요듣기 중재 진행 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백
17회기	눈사람 꾸미기	* 도입: 머리, 어깨, 무릎 동요 듣기, 이야기 나누기, 활동안내하기 * 전개: 색연필로 도안을 색칠하여 모자이크하여 붙이기, 활동이 원활하지 않을 때 동요 부르기, 악기 연주하기 중재 진행 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백
18회기	내 이름 꾸미기	* 도입: 파란나라를 보았니 동요 듣기 이야기 나누기, 활동안내하기 * 전개: 내 이름을 다양한 매체로 꾸미기, 활동이 원활하지 않을 때 악기 연주하기 가사 바꾸어 부르기 중재 적용 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백

19 회기	글라스데코	* 도입: 달팽이집을 지읍시다 동요 듣기 이야기 나누기, 활동 안내하기 * 전개: 글라스데코 작업하기, 활동이 원활하지 않을 때 동요듣기, 악기 연주하기 중재적용 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백
20 회기	글라스데코	* 도입: 곰 세 마리 동요 듣기, 이야기 나누기, 활동 안내하기 * 전개: 글라스데코 작업하기, 활동이 원활하지 않을 때 동요듣기, 악기 연주하기 중재적용 * 마무리: 감정표현, 긍정적 피드백

5. 실험절차

동요를 활용한 미술치료 프로그램을 30분 동안 연구대상 아동의 표적행동은 지시따르기와 요구하기로 나뉘어 측정하였다. 지시따르기는 치료사가 지시를 하였을 때 지시를 따른 횟수를 3가지 행동(요구하는 과제에 대하여 설명을 잘 듣고 끝까지 과제를 수행하기, 사용하고 있는 물건들을 제자리에 정리정돈하기, 부적절한 행동에 대한 치료사의 제지에 5초 이내로 철회하기)으로 분류하여 각각의 표적행동을 측정하였다. 요구하기는 적절하게 요구한 횟수를 3가지 행동 (치료사의 허락이 필요할 때 행동을 하기 전에 허락받기, 치료사의 지시내용을 잘 이해하지 못하였을

때 다시 질문하기, 힘든 작업이 나왔을 때 치료사에게 정중한 말로 요청하기)으로 분류하여 각각의 표적행동을 측정하여 그 횟수를 표시하였다.

가. 프로그램 회기별 실행 과정

기초선 단계와 중재 단계 모두 40분 수업으로 처음 수업 시작 5분은 인사나누기와 이야기 나누기, 수업의 안내 등의 도입부분으로 진행되었다. 수업을 마무리하기 전 5분은 수업을 진행 한 후의 느낌, 수업 도구들을 정리하는 시간으로 진행되었다. 동요를 활용한 미술치료 프로그램의 회기별 실행과정은 다음과 같다.

첫째, 도입부분에서는 본 회기에 진행되는 프로그램을 안내해주고 미술매체를 제시하여 연구대상 아동들이 흥미를 가지도록 하였다. 프로그램을 설명하여 줄 때에는 연구대상 아동들이 이해 할 수 있도록 자세하게 설명해주었으며 연구대상 아동들의 동작과 얼굴 표정을 살펴봄으로서 어떻게 이 프로그램을 인식하는지 파악하였고 충분히 매체를 경험하는 시간을 가지도록 하였다. 연구대상 아동이 미술매체에 대하여 거부반응을 나타내면 적절하게 동요를 부르며 친숙해지도록 지도하였다. 도입부분에서 연구대상 아동이 미술매체에 대하여 친숙해지지 않고 치료에 참여하기를 거부한다면 치료사는 연구대상 아동이 평소에 친숙하게 느끼는 매체를 제공하여 다시 분위기를 전환시키도록 하였다. 이후 조금씩 안정된

모습을 보이면 두 매체를 적절하게 조정하여 제시함으로써 연구대상 아동의 위축된 행동을 최소화하도록 조절하였다.

둘째, 전개부분에서는 각 회기별로 정해진 미술치료 프로그램을 동요를 활용하여 진행하였다. 동요부르기나 가사 바꾸기, 동요듣기, 간단한 타악기 두드리기 등은 상황에 맞게 대처하였으며 이러한 동요가 미술치료를 방해하는 정도로 지나치게 작용하지 않도록 유의하였다. 또한 각 연구대상 아동들이 좋아하는 동요와 음악활동을 파악하여 집중적으로 활용할 수 있도록 지도하였다. 프로그램을 진행하면서 연구대상자의 친사회적 행동이나 언어, 웃음이나 시선 마주치기등 신체적 표현으로 나타나는 긍정적 정서를 체크하였고 활동 중간에 연구대상 아동들과 면담을 통하여 정서적, 사회적인 의사표현과 감정, 사회적응 정도를 파악하였다.

셋째, 마무리 부분에서는 연구대상 아동들에게 느낀 점과 소감을 되물고 감정을 지지하여 주었으며 성취감과 자존감 향상 정도를 파악하였다.

나. 프로그램의 단계별 적용

(1) 기초선 단계

중재를 실시하기 전의 기초선 단계는 치료의 효과가 중재임을 입증할 수 있는 중요한 기준이 된다. 지시따르기와 요구하기의 표적행동이 3회

기 이상 연속적으로 고르게 분포할 때 까지 기초선 단계를 진행하였다. 하늘은 6회기까지, 바다는 9회기까지, 태양은 12회기까지 기초선 단계에 해당하였다. 긍정적인 정서를 향상시키는 것을 목표로 하였던 초기 단계에서는 연구대상 아동들이 비교적 선호하는 매체를 주로 사용하여 프로그램에 대한 저항이 적도록 하였고 동요가 전혀 투입되지 않고 미술치료만을 진행하였다. 첫째, 부적절한 행동에 대해 치료사가 제지할 때 어떤 반응을 보이는지 둘째, 치료사가 정리정돈을 지시하였을 때 지시를 잘 따라 주었는지, 셋째, 프로그램을 설명할 때 경청하고 작업을 하면서 어려운 과정이 나왔을 때 어떻게 해결하는지 넷째, 프로그램이 진행되기 전 연구대상아동들이 원하는 활동이 있을 때 치료사에게 먼저 허락을 구하는지, 다섯째, 치료를 마치고 자신의 감정과 생각을 치료사에게 긍정적으로 전달할 수 있는지를 파악하였다.

(2) 중재 단계

기초선 단계에서 표적행동 발생율이 3회기 이상 연속적으로 고른 분포 결과가 나왔을 때 중재를 진행하였다. 하늘은 7~20회기까지, 바다는 10~20회기까지, 태양은 13~20회기까지 동요를 활용한 미술치료를 적용하여 중재를 실행하였다. 중재 기간 동안은 연구대상 아동들이 선호하는 매체와 예민한 매체를 섞어가며 진행하였다. 또한 난이도가 높아 집중력과 치료사의 도움이 필요하도록 설계함으로서 적절하게 요구하기가 나타나는지를 파악하였다. 이 단계에서 동요는 따라 부르기, 가사 바꾸어 부

르기, 치료사와 함께 부르기, 타악기 두드리기, 탬버린 흔들기 등 모든 동요를 활용한 프로그램이 적극적으로 진행되었으며 상황에 따라 치료사가 한 회기에 두세 가지의 동요를 활용한 프로그램을 진행하였다. 특히 연구대상아동들의 상호작용을 높이기 위한 동요를 활용할 때는 가사 바꾸어 부르기를 집중적으로 진행하여 가사에 아동들의 필요한 요구사항을 바꾸어 넣어 상호작용 효과를 높였다.

치료사의 의도와 상관없이 연구대상 아동들이 특정한 동요를 활용한 프로그램을 요구하였을 때 허용하여 주었고 연구대상 아동들이 어려워하는 작업을 마무리할 때마다 적극적으로 격려하고 지지하여 주었다. 또한 연구대상 아동들마다 선호하는 동요가 모두 달랐으므로 연구대상 아동들의 기호에 맞추어서 좋아하는 동요를 더 많이 활용할 수 있도록 진행하였다. 중재단계에서도 기초선 단계에서와 마찬가지로 첫째, 연구대상 아동 개인의 부적절한 행동이 보일 때 치료사의 제지에 어떻게 반응하였는지 둘째, 치료사가 정리정돈을 지시했을 때 어떻게 반응하는지 셋째, 프로그램이 진행되기 전 연구대상 아동들이 원하는 활동이 있을 때 치료사에게 어떻게 표현하는지 넷째, 힘든 작업이 나오거나 이해하지 못하였을 때 문제를 어떻게 해결하는지 다섯째, 자신의 감정을 어떻게 치료사에게 표현하는지를 관찰하였다.

6. 자료처리

가. 자료의 수집 및 처리

본 연구는 관찰대상을 표집하는 방법의 하나로 관찰 상황에서 한 대상에 대한 관찰을 계속적으로 진행하지 않고 관찰할 기간을 선정하여 주기적으로 기록하는 방법(김아영, 2004)인 시간표집으로 진행하였다. 본 연구에서의 자료수집은 기초선 단계와 중재 단계 모든 회기를 녹음하여 등간기록법 중 부분간격 기록법(1분)을 사용하여 연구대상 아동의 표적행동을 측정하였다. 객관적인 자료 기록을 위해 음성녹취를 하여 결과를 분석하였다. 기초선 단계와 중재 단계 모두 총 40분 수업 중에서 수업 시작 5분전과 수업 마치기 5분전을 제외한 30분 동안 연구대상 아동의 표적행동을 관찰 측정하여 백분율로 나타내었다. 표적행동이 발생한 경우 아동행동 관찰 기록표에 횟수를 ≠ 방식으로 표기하였고, 미발생시 빈칸으로 남겨두었다. 백분율로 환원 시 소수점 이하는 반올림으로 처리하였으며 그 결과는 그래프로 작성하여 제시하였다.

나. 관찰자간 신뢰도

본 치료사와 미술심리치료사 자격증 1급을 소지하고 있는 관찰자 1명이

동시에 관찰하였고 사전에 연구대상아동의 지시따르기와 요구하기에 대한 충분한 논의가 있었다. 관찰자에게 실험시작 전 관찰방법 및 실험절차에 대하여 자세하게 교육이 이루어졌고 관찰자 간 신뢰도가 90% 이상될 때까지 훈련을 한 후 관찰측정에 들어갔다. 관찰 후 50% (5회기~14회기)이상 녹음을 들은 결과 신뢰도 90% 이상을 기록하였다. 관찰일치율은 일치된 관찰 횟수를 총 관찰 횟수로 나눈 후 100을 곱하여 백분율로 환산하였다.

관찰일치율(%)= (일치된 관찰 횟수/총 관찰횟수)× 100

Ⅳ. 연구결과

본 연구는 지적장애 아동 3명을 대상으로 동요를 활용한 미술치료를 진행하였을 때 수업참여도와 상호작용에 효과가 있는지를 알아보고자 하였다. 이를 위해 연구목적에 맞게 실험결과를 분석하였으며 각 회기별로 관찰한 수업참여도와 상호작용 표적행동 결과는 표와 그래프로 작성하여 그 효과를 시각적으로 제시하였다.

1. 동요와 미술의 통합치료 활동이 지적장애 아동의 수업참여도에 미치는 효과

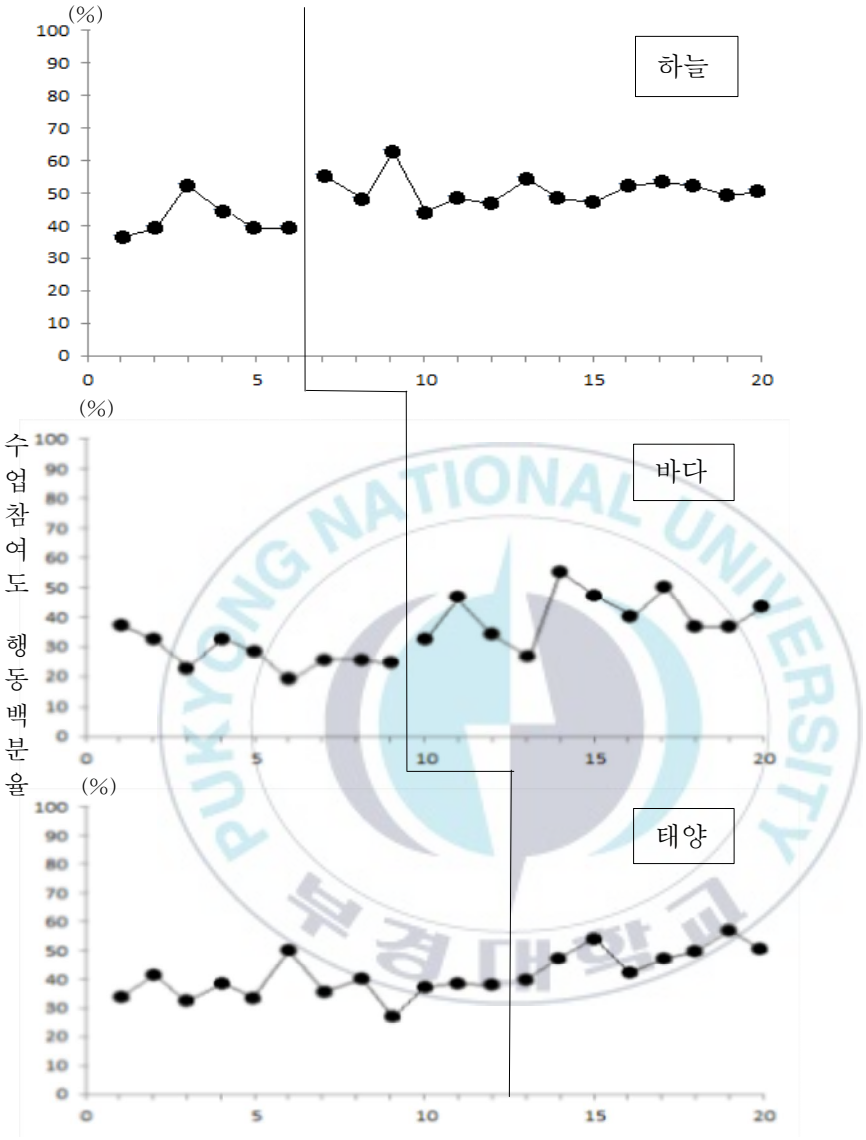
본 연구에서는 지적장애 아동의 수업참여도를 높이기위한 동요를 활용한 미술치료 프로그램의 효과는 연구대상 아동이 치료사의 지시에 따르는 정도를 관찰함으로써 측정되었다. 지시따르기로 분류된 표적행동은 세 가지 행동으로 요구하는 과제에 대하여 설명을 잘 듣고 끝까지 과제를 수행하기, 사용하고 있는 물건들을 제자리에 정리정돈하기, 부적절한 행동에 대한 치료사의 제지에 5초 이내로 철회하기에 해당한다. 연구대

상 아동별 수업참여도 변화의 평균 백분율을 중재단계 전후로 살펴보면 <표 3>과 같고 지시따르기 행동변화의 각 회기별 백분율을 시각적으로 제시하면 [그림 1]과 같다.

<표 3> 동요와 미술의 통합치료 활동을 적용한 수업참여도 (지시따르기 행동) 변화의 평균백분율

회기 / 대상	회기별		평균		범위	
	기초선	중재	기초선	중재	기초선	중재
하늘	6회기	14회기	42%	51%	6~52%	45~64%
바다	9회기	11회기	28%	38%	19~38%	28~50%
태양	12회기	8회기	37%	48%	27~50%	40~56%

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교



[그림 1] 대상자 간 중다기초선 설계-지시따르기

본 연구의 연구대상 아동 모두 동요를 활용한 미술치료의 중재가 시작되기 전에는 치료사의 지시를 따르는 횟수가 적었다. 부적절한 행동에 대하여 5초 이내로 철회하기 표적행동은 연구대상 아동 모두에게서 그 빈도수가 가장 적게 나타났다. 연구대상 아동들은 지적장애 아동의 특성대로 집중력이 짧았으며 원하는 대로 작업이 이루어지지 않았을 때 작업을 포기하고 드러눕거나 우는 행동, 치료사에게 짜증을 내고 교구를 던지는 공격적인 모습, 고함을 지르는 모습을 보였다. 중재가 시작되면서 연구대상 아동마다 정도의 차이는 있었지만 세 연구대상 아동 모두에게서 지시를 따르는 횟수가 증가된 것을 감안하면 동요를 활용한 미술치료가 지적장애 아동의 수업참여도 증가에 효과가 있음을 알 수 있다.

하늘은 기초선 단계에서는 평균 42%의 표적행동을 보였는데 세 명의 연구대상아동 중에서 가장 높은 비율의 표적행동을 나타내었다. 하늘의 중재 전 지시따르기 범위는 36~52%로 연구대상아동 중에서 가장 폭이 좁은 범위를 보여주어 다른 연구 대상자들과 비교하여 회기마다 비교적 차이가 없음이 드러났다. 동요를 활용한 미술치료의 중재가 진행되자 평균 51%, 범위 45~64%로 지시따르기의 평균 비율이 기초선 단계보다 증가하였다. 3회기에 중재가 이루어지지 않았음에도 지시따르기의 표적행동이 52%로 높게 나타났는데 액자꾸미기를 하면서 하늘이 좋아하는 다양한 동물 모양의 액자가 치료시작 도입 부분부터 제시되어 흥미를 유발했기 때문으로 판단된다. 하늘이는 중재가 진행되면서 가장 힘들어하는 색종이 접기 활동이 나왔을 때 어렵다고 짜증을 내거나 책상에 엎드리는

행동을 보이다가도 치료사가 동요를 부르거나 악기를 연주하며 중재를 진행하면 자세를 바로하고 치료사의 설명을 들으려고 노력하였고 끝까지 스스로 완성하려고 노력하는 모습도 보였다. 중재가 이루어진 이후 하늘이의 수업참여도는 눈에 뜨일 만큼의 증가율은 보이지 않았지만 중재 전보다 향상된 것으로 나타난다.

바다는 평소 주 양육자인 어머니와의 애착관계가 건강하지 않아 치료실에 오면 어머니께 특히 공격적인 모습을 보였고 이러한 원인으로 기초선 단계에서는 세 명의 연구대상 아동 중에서 가장 낮은 평균인 28%의 표적행동을 나타냈다. 바다의 지시따르기 범위는 19~38%로 나타났다. 1회기 때 중재가 이루어지지 않았음에도 불구하고 38%의 높은 표적행동을 보인 것은 연구대상 아동이 가장 좋아하는 매체 중의 하나인 스티커가 제시되었기 때문이라고 판단된다. 동요를 활용한 미술치료의 중재가 진행되자 평균 38%, 범위 28~50%로 지시따르기의 평균 비율이 기초선 단계보다 증가하였다. 바다는 중재 전 치료사가 책상을 정리하자고 하면 다른 행동을 보이며 모른 척을 하였지만 중재가 진행되면서 가사 바꾸어 부르기를 통하여 활동을 유도하자 치료사의 지시대로 교구나 책상을 정리하는 횟수가 늘어났다. 또한 교구를 던지는 부적절한 행동이 나타날 때마다 악기 연주를 통하여 중재를 실시하자 공격적인 모습이 감소하였고 자신의 감정을 치료사에게 이야기하려고 노력하였다. 중재 이전에 치료사의 지시를 따르는 표적행동은 연구대상 아동 중에서 가장 낮았지만 중재가 진행된 이후 지시따르기 표적행동이 증가하였음을 알 수 있다.

다만 동요를 활용한 미술치료의 중재가 진행이 될 때에도 치료사의 지시를 따르는 횟수의 범위가 28~50%로 넓게 나타나 연구대상 아동의 심리적 정서적 상태가 표적행동을 결정하는데 영향을 미쳤음을 알 수 있다.

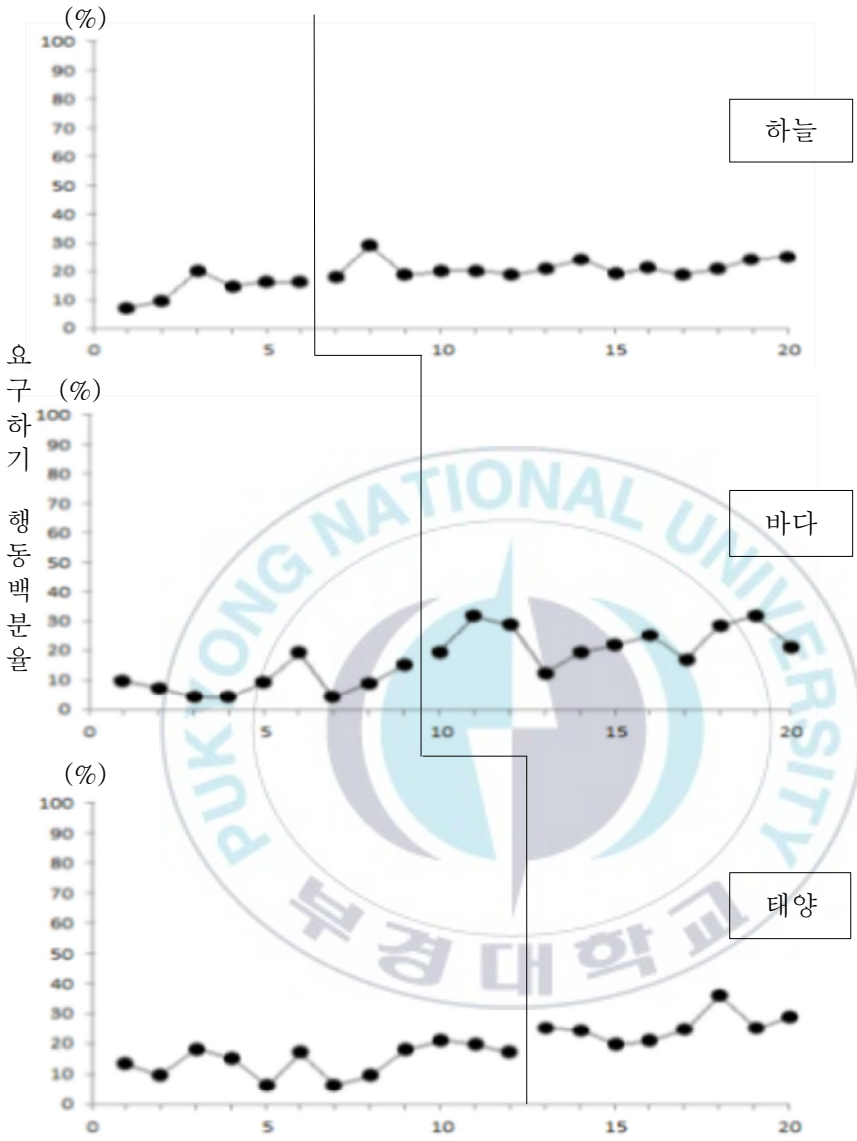
태양은 기초선 단계에서는 평균 37%의 표적행동을 보였고 범위는 27~50%로 중재가 진행되기 전 각 회기마다 수업참여도 표적행동의 변화가 크게 나타났다. 중재 단계에서는 평균 11%의 향상을 보여 연구대상 아동 세 명 중에서 가장 크게 향상이 되었음이 드러났다. 태양은 치료를 진행하면서 처음 집중하는 시간이 많이 걸렸지만 동요와 함께 중재를 진행하자 도입 부분부터 치료사의 설명을 잘 들으려고 노력하는 모습을 보였다. 또한 골판지 공예와 같이 자신이 힘들어하는 작업이 나올 때 소리를 지르거나 못하겠다고 치료사에게 활동을 미루는 모습이 줄어들었으며 질문을 해가며 끝까지 완성하려고 노력하는 모습을 보였다. 또한 중재단계에서 범위가 40~56%로 드러나 기초선 단계에서 변화율이 심하던 것과 비교하여 각 회기마다 큰 변동 없이 안정되게 지시따르기의 표적행동이 나타난 것으로 보인다. 이는 연구대상 아동이 외적 내적 요인에 크게 동요하지 않고 같은 결과를 보였음을 알 수 있다. 중재가 진행되기 전 6회기 때 50%의 높은 표적행동율을 보였는데 태양은 자신이 경험하지 못한 실 꿰기 작업에 도전정신과 흥미를 보이기 때문으로 판단된다.

2. 동요와 미술의 통합치료 활동이 지적장애 아동의 상호작용에 미치는 효과

지적장애 아동의 상호작용을 높이기 위하여 동요를 활용한 미술치료 프로그램의 효과는 연구대상 아동이 치료사에게 자신이 원하는 바를 요구하는 정도를 관찰함으로써 측정되었다. 요구하기 행동으로 분류된 표적행동은 세 가지 행동으로 치료사의 허락이 필요할 때 행동을 하기 전에 허락받기, 치료사의 지시내용을 잘 이해하지 못하였을 때 다시 질문하기, 힘든 작업이 나왔을 때 정중한 말로 요청하기에 해당한다. 대상아동별 상호작용 변화의 평균 백분율을 중재단계 전후로 살펴보면 <표 4>와 같고 상호작용 변화의 각 회기별 백분율을 시각적으로 제시하면 [그림 2]와 같다.

<표 4> 동요와 미술의 통합치료 활동을 적용한 상호작용(요구하기 행동) 변화의 평균백분율

회기 / 대상	회기별		평균		범위	
	기초선	중재	기초선	중재	기초선	중재
하늘	6회기	14회기	13%	20%	7~20%	17~29%
바다	9회기	11회기	9%	23%	4~19%	12~32%
태양	12회기	8회기	15%	26%	7~21%	20~36%



[그림 2] 대상자 간 중다기초선 설계-요구하기

본 연구의 연구대상 아동 모두 동요를 활용한 미술치료의 중재가 시작되기 전에는 적절하게 요구하는 횟수가 적었다. 연구대상 아동들은 공통적으로 어려운 활동이 나왔을 때 치료사에게 도움을 요청하지 않았고 이해되지 않는 부분에 대하여 질문을 하지 않았다. 치료사는 이런 행동을 보일 때 “도와주세요, 선생님” 이라는 말을 사용하도록 가르쳐 주었지만 이 말을 해보라고 지시할 때만 습관적으로 따라하는 정도였다. 또한 치료실에 들어와서 자신들이 가지고 온 장난감이나 자신들이 하고 싶은 도구 등으로 활동을 하며 치료사의 허락을 받지 않는 모습을 보였다. 동요를 활용한 미술치료의 중재가 시작되는 단계에서는 기초선의 단계에 비해 표적행동이 증가하는 것으로 파악되었다. 특히 바다의 경우는 표적행동이 크게 증가하여 개인에 따라 차이가 크게 드러났다. 따라서 동요를 활용한 미술치료가 지적장애 아동의 상호작용 향상에 효과가 있음을 알 수 있다.

하늘은 기초선 단계에서는 평균 13%의 표적행동을 보였고 범위는 7~20%로 나타났다. 하늘은 힘든 작업이 나오면 치료사에게 도움을 요청하는 방법보다 못한다고 포기하며 우는 행동을 자주 보였다. 또한 연구대상 아동 중에서 가장 폭이 좁은 범위를 보여주어 다른 연구대상 아동들과 비교하여 회기마다 비교적 차이가 없음이 드러났다. 동요를 활용한 미술치료의 중재가 진행되자 평균 20%, 범위 17~29%로 지시따르기의 평균 비율이 기초선 단계보다 증가하였다.

하늘은 중재가 진행되면서 치료 전 원하는 활동이 있을 때마다 “선생님 ○○ 해도 될까요?” 라고 물으며 치료사의 허락을 받았다. 또한 힘든 작업이 나오면 짜증을 내지 않고 치료사에게 “도와주세요, 선생님”이라고 분명하게 도움을 요청하는 모습을 보였다. 3회기에 20%의 높은 표적행동 발생을 보여주었다. 중재실행 후 하늘의 수업참여도는 눈에 뜨일 만큼의 증가율은 보이지 않았지만 중재 전보다 향상된 것으로 나타났다.

바다는 기초선 단계에서는 평균 9%의 표적행동을 보였는데 세 명의 연구대상아동 중에서 가장 낮은 비율의 표적행동을 나타내었고 요구하기 범위는 4~19%로 나타났다. 그러나 동요를 활용한 미술치료의 중재가 진행되자 평균 23%, 범위 12~32%로 요구하기의 평균 비율이 기초선 단계보다 증가하였다. 중재 이전에 치료사에게 적절하게 요구를 하는 표적행동은 연구대상 아동 중에서 가장 낮았지만 중재가 진행된 이후 요구하기의 표적행동이 가장 큰 폭으로 증가하였음을 알 수 있다. 바다는 중재가 진행되면서 자신이 하고 싶은 활동이 생기면 치료사에게 “○○ 놀이를 하고 싶어요.”라고 이야기하며 허락을 구하는 모습을 보였고 미술활동을 하면서 힘든 작업이 나오면 “이렇게요?”라고 반복적으로 질문하며 끝까지 완성하려고 노력하는 모습을 보였다. 다만 동요를 활용한 미술치료의 중재가 진행이 될 때에도 치료사의 지시를 따르는 횟수의 범위가 12~32%로 넓게 나타나 연구대상 아동의 심리적 정서적 상태가 표적행동을 결정하는데 영향을 미쳤음을 알 수 있다.

태양은 기초선 단계에서는 평균 15%의 표적행동을 보여 중재 전 치료

사에게 적절하게 요구하는 횟수가 연구대상 아동 중에서 가장 높았다. 이는 태양이 다른 연구대상 아동들보다 연령이 높아 타인에게 의사를 전달하는 방법을 배울 기회가 많았기 때문으로 해석된다. 또한 중재전 범위는 7~21%로 중재가 진행되기 전 각 회기마다 요구하기 표적행동의 분포가 크게 나타났다. 중재 단계에서는 평균 11%의 향상을 보였고 범위는 20~36%로 나타났다. 태양은 중재전과 중재 후 모두 각 회기마다 큰 변동 없이 안정되게 지시따르기의 표적행동이 나타난 것으로 보인다. 이는 연구대상 아동이 외적 내적 요인에 크게 동요하지 않았음을 증명하는 것이고 탬버린과 캐스터네츠를 마음껏 사용할 수 있도록 허용한 18, 19 회기에서는 높은 표적행동을 보였다. 태양은 중재가 진행되자 힘든 활동이 나올 때 고함을 지르는 횟수가 줄어들고 치료사에게 “선생님, 해 주세요”라는 말을 하며 도움을 요청하였고 치료사가 처음 활동을 설명할 때 이해되지 않는 부분이 생기자 구체적으로 어떻게 해야 하는지 질문하는 행동을 보였다.

Ⅴ. 논의 및 결론

1. 논의

동요와 미술의 통합치료 활동을 진행한 결과 연구대상 아동들은 똑같은 가사가 반복되는 동요를 선호하였으므로 일반동요보다 전래동요가 더 효과적이었다. 가사바꾸어 부르기를 통하여 연구대상 아동들이 자연스럽게 자신의 감정과 욕구 등을 표현할 수 있도록 하였으며 수용언어와 표현언어의 향상에도 효과가 있음이 드러났다. 다만 적절하게 감정이 조절되지 않는 지적장애 아동들의 특성상 학교나 가정에서의 사건과 상황에 따라 기분이 좌우되어 치료의 효과가 확연하게 나타나지 않았다.

동요와 미술의 통합치료 활동은 연구대상 아동마다 좋아하는 중재의 활동이 달랐기 때문에 이를 잘 응용하여 적절하게 중재가 진행됨으로서 상호작용을 높일 수 있었다. 따라서 연구대상 아동 뿐 아니라 치료사도 민감하게 연구대상 아동의 욕구를 빠르고 정확하게 인지하여 적절하게 응용하는 것이 필요하였다. 또한 치료사에게 적절하게 요구하는 표적행동의 결과는 연구대상 아동에 따라서 차이가 크게 나타났으며 지시따르기의 표적행동과 비교하여 결과가 크게 드러나지 않았으므로 이를 향상시키기 위하여 더 많은 훈련과 시간이 필요할 것으로 판단된다.

2. 결론 및 제언

본 연구는 동요와 미술의 통합치료 활동이 지적장애 아동의 수업참여도와 상호작용에 미치는 영향을 알아보기 위하여 진행하였다. 수업참여도는 지시따르기 표적행동으로 관찰하였고 상호작용은 요구하기 표적행동으로 관찰하였다.

첫째, 지적장애 아동의 수업참여도에 대하여 동요와 미술의 통합치료 활동의 중재는 연구대상 아동의 지시따르기 행동을 향상시키는 데 효과적인 것으로 나타났다. 대상아동 모두 기초선 단계에서는 수업참여도의 표적행동이 낮게 나타났으나 중재가 진행되었을 때 표적행동율이 증가한 것으로 나타났다. 하늘은 중재가 시작되면서 치료사와 함께 동요를 활용하자 흥얼거리는 행동이 감소하였다. 바다는 중재가 진행되고 트라이앵글이나 탬버린 등을 제시하자 공격적인 행동이 감소하였다. 태양도 가사바꾸기 등의 동요를 활용하자 고함을 지르는 횟수가 감소하였다. 이러한 결과는 오르프 교수법을 적용한 음악수업이 통합학급 지적장애학생의 수업참여도와 교우관계에 긍정적인 영향을 미친다는 고정현과 이한얼(2015)의 연구와 일치한다.

또한 지적장애 아동에게 통합예술치료를 진행한 결과 끝까지 작업을 마무리하려고 노력하는 책임 있는 모습을 보이고 치료사의 지시를 따르는 행동이 증가하고 부적응 주의집중문제도 감소되었다는 연구(김은화, 최

세민, 2011)의 결과와도 일치한다. 미술과 연계한 사회정서학습 프로그램이 지적장애학생의 수업참여도를 향상시켰다는 연구결과(이수래, 2017)와도 일치한다. 따라서 동요를 활용한 미술치료는 치료 도입 부분에 동요를 중재로 사용함으로서 주의집중을 향상시킬 수 있었고 지적장애 아동의 특성을 잘 파악하여 연구대상 아동들이 선호하는 동요를 각각 다르게 제공함으로서 수업참여도를 향상시킬 수 있었다.

둘째, 지적장애 아동의 상호작용에 대하여 동요와 미술의 통합치료 활동 중재는 연구대상 아동의 요구하기 행동을 향상시키는 데 효과적인 것으로 나타났다. 연구대상 아동 모두 기초선 단계에서는 모르는 것이 나올 때 질문을 하거나 도움을 요청하는 횟수 등이 적게 나타났는데 중재가 이루어지면서 점점 그 횟수가 증가하는 것으로 나타났다. 또한 기초선 단계에서는 치료 전 모든 연구대상아동들이 치료실에 있는 미술매체나 도구 등을 치료사 허락 없이 만졌으나 중재가 진행되면서 그 횟수가 감소되었고 자신이 원하는 활동을 하기 전에 치료사에게 먼저 동의를 구하는 모습을 보였다.

이러한 결과는 미술교과와 통합한 진로와 직업 수업을 지적장애 중학생에게 진행한 결과 주의집중이 좋아졌으며 자발적으로 끝까지 과제를 수행하려고 노력하며 어려운 부분에 대하여 치료사에게 질문하고 도움을 요청하는 횟수가 많아졌다는 시혜정(2018)의 연구와 일치한다. 또한 방과 후 음악활동이 지적장애 아동의 상호작용 향상에 미치는 영향에서 교사나 또래에게 도움을 요청하는 사회적 시작행동과 타인의 말과 행동에

반응하고 협력하는 사회적 반응행동이 증가하였다는 홍은숙, 김의정(2012)의 연구와 일치하는 결과를 나타내며, 집단 미술치료 프로그램이 지적장애아동의 또래집단에게 시각적인 주의기울이기, 또래의 지원을 적절하게 받아들이기 행동에서 공통적으로 큰 폭의 증가를 보였다는 유경미(2010)의 연구결과와도 일치한다.

제시된 논의를 바탕으로 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 지적장애 2급, 3급 진단을 받은 아동들을 연구대상으로 시행되었기 때문에 결과를 일반화하는데 어려움이 있다. 따라서 후속 연구에서는 연구대상을 확대하여 중재를 진행하여 효과를 파악할 필요가 있을 것이다.

둘째, 장애아동들은 장애의 유형과 등급에 따라서 보이는 문제행동이 다르기 때문에 중재 또한 각각 다르게 진행되어야 한다. 따라서 추후 연구에서는 장애의 유형별 등급별로 어떤 중재를 사용하는 것이 더 효과적일 수 있는지 중재에 대한 세분화되고 전문적인 프로그램을 제공하여야 할 것이다.

셋째, 본 연구에서는 지적장애 2급, 3급 진단을 받은 아동들을 대상으로 20회기 동안 동요를 활용한 미술치료를 실시하여 이들의 수업참여도와 상호작용에 대하여 살펴보았다. 그러나 프로그램이 종결된 이후 학교나 가정에서도 이와 같은 연구결과가 유지되었는지에 대하여 파악하지 못하였다. 따라서 동요를 활용한 미술치료가 일상생활에서 유지되고 있는가

에 대한 후속연구가 필요하다고 할 것이다.

넷째, 본 연구에서 중재를 진행한 결과 확연한 효과를 나타내지 않는 것은 지적장애 아동의 특성상 가족과 또래관계 등의 주위 환경의 영향을 받기 때문으로 판단된다. 가족 및 외부 환경과 관련된 심리적인 문제들과 지적장애의 특성상 나타나는 부적절한 행동을 함께 고려하여 치료의 현장에서 어떻게 대처할 것인가에 대한 연구가 필요하다고 할 것이다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

참고문헌

강이화 (2002). 주의 산만 아동을 위한 해결중심 단기상담 프로그램의 구성과 적용. 인천교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

강희정 (2009). 집단미술치료 프로그램이 배척 및 무시아동의 교우관계에 미치는 효과. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

고정현, 이한얼 (2015). 오르프 교수법을 적용한 음악수업이 통합학급 지적장애학생의 수업참여도와 교우관계에 미치는 영향. 지적장애연구, 17(1), 113-132.

교육부 국가교육과정 정보센터 (2018). 특수교육 교과영역.

교육부 국립특수교육원 (2017). 특수교육통계.

교육부 국립특수교육원 (2009). 특수교육학 용어사전.

교육부 특수교육정책과 (2017). 제 5차 특수교육 발전 5개년 계획.

교육부 특수교육정책과 (2017). 장애인 등에 대한 특수교육법.

국가법령정보센터(법률 제 15234 호). 장애인 등에 대한 특수교육법.

곽예지 (2016). 지적장애 아동의 자기표현력 증진을 위한 미술치료 사례연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

곽현주 (2013). 예술치료 효과에 대한 메타회귀분석 : 음악치료, 미술치료, 무용동작치료, 통합예술치료를 중심으로. 충북대학교 석사학위 논문.

곽현주, 김군자 (2006). 정신지체아동의 과잉행동 개선을 위한 자유즉흥 음악치료 사례연구. 2(1), 83-107.

권소현 (2013). 음악치료가 청소년의 스트레스와 자기효능감에 미치는 영향 : 국악을 중심으로. 부산대학교 석사학위 논문.

권준범 (2003). 美術心理治療 檢査를 活用한 美術敎育 프로그램에 관한 硏究. 홍익대학교 대학원 박사학위 논문.

권지민 (2012). 지적 장애 아동을 위한 음악치료 프로그램. 서울장신대학교 전인치유선교대학원 석사학위 논문.

권지영 (2013). 학급차원 사회적 기술 훈련 프로그램이 장애학생의 상호작용과 고립에 미치는 영향. 특수교육교과교육연구, 6(2), 69-93.

권효진 (2012). 일반중학교에 통합된 장애학생의 과학수업에 대한 장애학생과 관련인의 인식 및 실태와 요구 분석. 대구대학교 한국특수교육문제연구소, 13(4), 471-506.

국립국어원 (2017). 표준국어대사전.

기정희, 이숙미, 김춘경, 정종진, 최웅용 (2011). 한국 미술치료의 연구동향. 한국미술치료학회지 게재논문(1994~2010)을 중심으로. 미술치료연구, 18(2), 463-483.

김경, 정경옥 (2013). 통합예술치료 프로그램이 지적장애학생의 정서안정과 자존감 향상에 미치는 효과. 한국발달장애학회, 17(3), 95-128.

김경신. 김남순, 박석일 (2010). 교육인적자원부 고시(제2007-161호)후 일반교원양성과정에서 특수교육 관련 교과목의 운영 실태. 한국특수교육학회, 45(3), 253-272.

김나현, 이근매, 박영균 (2009). 적절한 행동 차별강화에 의한 미술치료

프로그램이 지적장애 아동의 상동행동 감소에 미치는 효과. 미술치료연구, 16(4), 569-585.

김도희 (2017). 지적장애를 대상으로 한 미술치료의 중재현황과 연구경향분석-1994년~2016년 국내 학술지 논문을 중심으로 -. 미술치료연구, 24(4), 879-905.

김동연 (1994). 미술치료의 이론과 실제. 현장특수교육, 125-131.

김문근 (2016). 상징적 상호작용론과 정신장애의 이해. 이엠(EM)커뮤니티.

김미선 (2011). 특수교육 미술교육론. 교육과학사.

김민지, 호정숙 (2017). 플립러닝 맥락에서 학습동기 및 학업스트레스가 수업참여도에 미치는 영향. 학술저널, 21, 2-29.

김상섭 (2005). 특수교육 논문작성법. 서울; 시그마 프레스.

김수려, 정은희 (2013). 정신지체학생 음악교육에 관한 국내 연구동향 분석. 지적장애연구, 15(2), 151-176.

김수미 (2012). 자기관리전략을 이용한 사회적 기술 중재가 공공 도서관의 지적장애 근로자의 사회적 행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.

김수희 (2002). 음악요법/치료 효과에 대한 메타분석 연구. 숙명여자대학교 음악치료 대학원 석사학위 논문.

김시욱 (2004). 미술치료가 정신병리 아동의 자율신경계 활동에 미치는 효과. 원광대학교 대학원 석사학위 논문.

김아영 (2004). 교육평가용어사전. 서울; 학지사.

김여름 (2017). 발달장애인 치료 및 교육 관련전문인들의 음악치료와 통합치료에 대한 인식도 조사연구. 숙명여자대학교 음악치료대학원 석사학위 논문.

김영주, 정광조 (2006). 가창활동이 정신지체아동의 언어발달에 미치는 영향. 한국예술심리치료학회, 2(3), 27-52.

김영천 (2013). 통합예술치료프로그램이 정신장애인 재활에 미치는 효과 : 조현병환자를 대상으로. 대구대학교 박사학위 논문.

김유리, 노진아 (2011). 발달지체 유아를 대상으로 한 단일대상연구 문헌의 연구방법 분석. 13권, 357-383.

김유진 (2014). 그룹 감각통합치료가 중등도 자폐장애아동의 감각처리와 자세조절에 미치는 영향. 대구대학교 석사학위 논문.

김윤선 (2003). 놀이 중심의 총체적 언어학습프로그램이 경도장애 아동의 언어능력에 미치는 효과. 인제대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김윤형 (2007). 동시 감상을 통한 콜라주 활동이 유아의 창의성과 미술표현 능력에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김은숙, 이정현 (2008). 특수교육기관 및 교육과정 운영 실태 조사도구 개발. 국립특수교육원.

김은영, 노솔, 남궁영, 김경미 (2012). 그룹감각통합치료가 감각통합장애 아동의 또래 및 치료사와의 상호작용에 미치는 영향. 대한감각통합치료학회지, 10(1), 1-10.

김은화, 최세민 (2011). 통합예술치료가 지적장애 아동의 적응행동과 부적응행동에 미치는 영향. 예술심리치료연구, 7(1), 117-140.

김정권 (1994). 통합교육의 이해와 실천. 국립특수교육원 직무연수, 31-42.

김종인 (2005). 음악치료 악기론. 서울; 지식산업사.

김주혜 (2016). 일반논문 : 특수교육 교원평가에 대한 연구 경향: 2000~2015년에 발표된 국내 논문을 중심으로. 22(1), 39-65.

김지선 (2011). 지적장애아동의 주의력에 대한 음악치료 사례 연구 : 피아노 연주중심으로. 한세대학교 석사학위 논문.

김지영 (2014). 지적장애 학생을 위한 문제행동 중재 메타분석; 단일대상 실험 연구를 중심으로. 지적장애연구, 16권, 47-67.

김지인 (2009). 지적장애아동의 사회적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구 : 모의 지각을 중심으로. 동신대학교 대학원 박사학위 논문.

김천오 (2008). 통합예술치료가 시설치매노인의 인지와 우울에 미치는 효과 및 회기과정 분석. 원광대학교 동서보완의학대학원 석사학위 논문.

김향지, 이근매 (2008). 「미술치료 연구」에 게재된 장애아동 관련 논문의 연구동향 고찰. 한국미술치료학회, 15(1), 47-60.

김현영 (2017). 미술치료가 지적장애아동의 자기표현 및 주의집중력 향상에 미치는 효과. 지적장애연구, 14(4), 183-207.

김현정 (2014). 집단 통합적 미술치료 프로그램이 초등학교 특수학급 아

동의 자아탄력성과 학교생활적응에 미치는 영향. 경기대학교 미술·디자인 대학원 석사학위 논문.

김형일 (2014). 지적장애 학생의 이해와 교육. 서울; 학지사.

김희정, 정여주 (2008). 집단미술치료가 아동의 자아개념에 미치는 효과. 심리치료, 7(2), 39-56.

노영운 (2013). 지적장애청소년의 대인문제해결집단미술치료 프로그램 개발. 동의대학교 석사학위 논문.

문소연 (2016). 통합미술치료가 직업적응훈련반 지적장애 성인의 자기표현과 사회적 기술에 미치는 영향. 원광대학교 보건 보완의학대학원 석사학위 논문.

박미자 (2016). 인지행동적 미술치료가 아동의 자아존중감에 미치는 효과. 동국대학교 석사학위 논문.

박수애, 송관재 (2005). 사회적 불안이 개인의 심리적 적응에 미치는 영향. 한국심리학회지, 11(2), 1-29.

박은경 (2009). 언어장애가 있는 지적장애인의 자기표현을 중심으로 한 미술치료 단일 사례연구. 동국대학교 석사학위 논문.

박은주 (2013). 지적장애 학생을 대상으로 한 음악교과의 음악치료교육 중심 교수·학습 지도안 개발 : 초등학교 1~2학년군 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

배광열 (2017). 지적장애아동 부모의 장애수용에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 청주대학교 사회복지행정대학원 석사학위 논문.

백연주 (2018). 스크립트를 활용한 소집단 협동놀이가 초등 지적장애학생의 사회적 상호작용에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위 논문.

보건복지부 장애인정책과 (2017). 장애인 복지법.

사지은 (2005). 발달장애아동에 여가활동이 사회적응에 미치는 효과 : 사례연구중심으로. 명지대학교 사회복지대학원 석사학위 논문.

서울대학교 사범대학 부속중학교 (1977). 학생의 수업참여도 증진을 위한 교수 학습 방법 연구. 서울; 서울대학교 사범대학 부속중학교.

성태제 (2016). 교육연구방법의 이해 (제 4 판). 서울; 학지사.

손향선 (2015). 미술교과 교수적 수정이 발달장애학생의 수업참여행동에 미치는 영향. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

송윤옥 (2000). 유아의 창의성 수준에 따른 또래간 상호작용. 한국교원대학교 석사학위 논문.

시혜정 (2018). 「미술」교과와 통합한 「진로와 직업」수업이 지적장애 중학생의 진로탐색능력과 수업참여도에 미치는 효과. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.

신소영 (2013). 추상표현 중심 미술치료 프로그램의 개발과 프로그램이 통합학급 장애학생의 내재화 증상에 미치는 효과. 전남대학교 대학원 박사학위 논문.

신영미 (2013). 집단 통합예술치료 프로그램이 한부모 모자가정 아동의 자아존중감과 사회적 능력에 미치는 효과 ; 저소득 지역센터 아동

중심으로. 경기대학교 미술·디자인대학원 석사학위 논문.

신은 (2011). 상황이야기 중재가 자폐성 장애 유아의 사회적 상호작용에 미치는 영향. 대구대학교 석사학위 논문.

신종호 (2002). 일반아동과 경도 정신지체아동의 상황, 조건, 인과관계에 대한 언어이해능력 비교 연구. 특수교육, 1(1), 47-69.

신진숙 (2017). 지적장애아교육 (제 2 판). 양서원(박철용).

안혜준 (2016). 디지털 미디어를 활용한 스토리텔링교육이 지적장애 학생의 자기표현력과 수업참여도 및 자아존중감에 미치는 영향. 창원대학교 박사학위 논문.

양명희 (2017). 행동수정이론에 기초한 행동지원. (제 2 판). 서울; 학지사.

양은아 (2013). 반영적 그룹 음악치료 프로그램이 장애아동의 사회·의사소통 발달에 미치는 효과. 한국발달장애학회, 17(3), 273-457.

엄윤지 (2017). 국내 경도지적장애인의 언어 특성과 관련된 연구 동향 고찰 : 2000년부터 2016년까지. 19(1), 21-43.

오가영 (2007). 부모 - 자녀관계 증진을 위한 미술치료. 한국예술치료학회, 통권 14-28.

오지영 (2011). 음악성 향상을 위한 수업 지도방안 : 음악놀이를 통한 리듬감 신장. 부산대학교 석사학위 논문.

우지연, 이영철 (2010). 지적장애 아동의 사회성 중재에 관한 선행연구 분석; 국내 학술지 논문을 중심으로. 지적장애연구, 12(2), 1-24.

유경미 (2010). 집단미술치료 프로그램이 지적장애아동의 사회적 상호작용에 미치는 효과. 한국발달장애학회, 14(1), 77-106.

유윤형 (2016). 해결중심미술치료 프로그램의 개발과 적용 : 정서적 어려움을 겪는 아동대상으로. 중앙대학교 대학원 박사학위 논문.

유현정, 이근매 (2012). 장애아동 미술치료 효과에 대한 메타분석. 미술치료연구, 19(3), 461-484.

윤건우 (2012). 가드너의 다중지능이론에 기초한 미술활동 프로그램이 중도 지적장애학생의 수업참여행동 및 문제행동에 미치는 효과. 창원대학교 석사학위 논문.

윤광보 (2010). 특수교육 교과 교재연구 및 지도법. 영서원(박철용).

윤치연 (2016). 아동심리평가. 서울; 학지사.

윤현화 (2016). 음악치료를 통합한 자기주도학습 프로그램 개발 및 효과. 목포대학교 대학원 박사학위 논문.

이가영 (2014). 통합미술치료가 지적장애 청소년의 자기표현 및 사회성 향상에 미치는 효과. 광주여자대학교 사회개발대학원 석사학위 논문.

이근매, 조용태 (2014). 장애아동 미술치료. 서울; 학지사.

이대식 (2015). 지적장애학생을 위한 음악적 중재 내용과 적용 효과 : 2000～2014년 국내 학술지 논문을 중심으로. 특수교육, 14(1), 363-390.

이동희 (2016). 독서치료와 문학치료 통합 프로그램 개발 연구 : 한부모 가정 아동을 대상으로 한 실행 연구. 건국대학교 대학원 박사학위

논문.

이상선 (2016). 대학 수업에서 플립드 러닝이 학습자의 학습 동기, 학습 몰입, 수업 참여도에 미치는 영향. 충남대학교 대학원 석사학위 논문.

이소현 등저 (2000). 단일대상연구. 서울; 학지사.

이수경 (1996). 움직임교육 교수 유형에 따른 정신지체아동의 부적응행동 및 사회성숙도에 미치는 영향. 국제스포츠과학 학술대회, 2, 1078-1081.

이수래 (2017). 미술과와 연계한 사회정서학습 프로그램이 지적장애학생의 수업참여도와 비장애학생의 정서지능에 미치는 영향. 우석대학교 교육대학원 석사학위 논문.

이수인 (2015). 지적장애 학생을 대상으로 한 커뮤니케이션 체조 프로그램의 사회적 효과 및 과정적 경험. 경북대학교 교육대학원 석사학위 논문.

이수진, 김동연 (2006). 수채화물감을 사용한 비구조적 미술치료가 장애아동의 자기표현에 미치는 영향. 미술치료연구, 13(4), 727-753.

이원혜 (2014). 심리학 용어사전. 한국심리학회.

이유선 (1996). 사회적 지지와 자기지각이 장애청소년의 학교생활적응에 미치는 영향 : 서울 시내 중학교 특수학급학생을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.

이일경 (2015). 통합적 예술치료 프로그램이 저소득층 아동의 자아탄력

성에 미치는 영향. 예술심리치료연구, 11(3), 285-305.

이정하 (2013). 지적장애청소년의 진로탐색집단미술치료 프로그램 개발. 동의대학교 대학원 석사학위 논문.

이정희 (2014). 역할 정하여 낭독하기가 지적장애 중학생의 이야기 이해력과 따라말하기에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.

이준영 (2012). 지적장애 아동의 맞춤운동 프로그램 적용이 고유수용성 감각, 체력 및 사회성에 미치는 영향. 건국대학교 대학원 박사학위 논문.

이혜숙, 심보배 (2013). 기능평가를 기반으로 한 미술치료가 지적장애아동의 부적응 행동에 미치는 영향. 지적장애연구, 15(1), 109-129.

이혜진 (2009). 통합적 미술치료가 만성정신분열증 환자의 상호작용에 미치는 영향. 원광대학교 동서보완의학대학원 석사학위 논문.

이희연 (2017). 위축행동 아동의 모래상자놀이 경험에 대한 사례연구. 경성대학교 일반대학원 석사학위 논문.

임진선 (2013). 심리운동이 지적장애 아동의 사회적 능력과 또래놀이에 미치는 효과. 단국대학교 대학원 석사학위 논문.

장인숙, 이혜진 (2014). 가사바꾸기를 중심으로 한 음악치료가 지적장애 아동의 수용언어와 표현언어에 미치는 영향. 임상예술치료연구, 1, 63-79.

전미아, 김영미, 홍호연, 유임경, 이양희 (2013). 단일아동대상의 독립성

증진을 위한 응용행동분석 중재의 효과성. 한국장애아동 인권학회, 4(1), 27-41.

정가혜 (2011). 미술치료 프로그램이 배척아동의 자아존중감에 미치는 효과. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

정연희 (2012). 상담자의 공감능력과 문화적 유사성 지각이 내담자에 대한 인상형성에 미치는 영향. 가톨릭대학교 상담심리대학원 석사학위 논문,

정유림 (2009). 미술치료가 지적장애 청소년의 자기표현에 미치는 효과. 원광대학교 동서보완의학대학원 석사학위 논문.

정유진 (2008). 다문화 미술교육에서 사회재건적인 접근 방법을 통한 미술수업 방안 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.

정은경, 김성애 (2010). 전래동요를 활용한 교육 방안이 지적장애 유아교육에 주는 의미. 국악교육연구, 4(2), 229-252.

정정순, 정용석 (2009). 지적장애아동에 대한 예술심리치료. 한국예술심리치료학회 학술대회, 통권, 18-40.

정현주 (2006). 음악치료 기법과 모델. 서울; 학지사.

조영미 (2015). 아동청소년대상 미술치료 프로그램의 사회성 증진 효과에 대한 메타분석. 가톨릭관동대학교 일반대학원 박사학위 논문.

조인수, 조병균 (2006). 놀이 프로그램이 발달지체 유아의 사회성 발달에 미치는 효과. 재활심리연구, 13(1), 85-106.

조정숙 (2011). 협동작업중심의 미술치료가 아스퍼거 장애 아동의 사회

적 상호작용에 미치는 효과. 미술치료연구, 18(1), 41-64.

주리애 (2010). 미술치료학. 서울; 학지사.

지한내 (2011). 미술치료가 특수학급 발달장애아동의 자기표현 향상에 미치는 효과에 관한 연구. 한양대학교 산업경영디자인대학원 석사학위 논문.

채준안 (1990). 정신지체아를 위한 레크레이션 프로그램 개발에 관한 사례 연구. 숭실대학교 대학원 석사학위 논문.

천호성 (2014). 참여형 수업 연구와 교사의 성장. 서울; 학지사.

최옥채 (2003). 사회복지사의 지역사회실천 경험에 관한 연구 : 사회복지관을 중심으로. 한국사회복지학회, 52, 301-324.

최외선 (2006). 미술치료기법. 서울; 학지사.

최종옥 (2005). KEDI-WISC에 나타나는 유동적 지능과 결정적 지능의 관계 : 저소득층 결손가정 아동을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.

최주희, 남상인 (2013). 지적장애인의 상동행동과 상호작용에 대한 음악치료 사례연구. 한국예술치료학회지, 13(2), 153-175.

최병철, 문지영, 문서란, 양은아 등저 (2015). 음악치료학. 서울; 학지사.

최윤정 (2012). 정신장애인의 자기보고식 지역사회통합 척도 개발. 재활복지, 16(3), 165-192.

편지현 (2012). 통합 환경에서의 발달지체 유아 사회적 상호작용 증진연구에 대한 문헌분석. 단국대학교 대학원 석사학위 논문.

한국미술심리치료협회 (2013). 그림으로 마음읽기 1. 부산; 하나 출판사.

한국미술심리치료협회 (2013). 그림으로 마음읽기 2. 부산; 하나 출판사.

한국미술심리치료협회 (2013). 그림으로 마음읽기 3. 부산; 하나 출판사.

한근옥 (2009). 원예치료가 자폐성 장애아동의 부적응 행동 변화에 미치는 영향. 교류분석과 심리사회치료연구, 6(2), 47-71.

한미애 (2014). 원예치료 프로그램이 지적장애아동 및 가족관계성에 미치는 영향 : 가족체계이론의 적용을 중심으로. 단국대학교 대학원 박사학위 논문.

허정환 (2009). 체육수업에서의 팀 게임 토너먼트 협동학습이 초등학교 경도지적장애아동의 수업참여 및 문제행동과 일반아동과의 관계에 미치는 영향. 창원대학교 대학원 석사학위 논문.

호정숙 (2017). 플립러닝 맥락에서 학습동기 및 학업스트레스가 수업참여도에 미치는 영향. 이화행정, 21, 2-29.

홍유진 (2017). 내 안의 나를 깨우는 통합예술치료. 서울; 학지사.

홍은숙 (2012). 방과 후 음악활동이 지적장애 아동의 사회적 상호작용 향상에 미치는 영향. 한국지적장애교육학회, 14(4), 1-25.

홍지영 (2012). 양극성장애에 대한 통합예술치료 단일사례 연구 : 스트레스 대처능력 향상을 중심으로. 한양대학교 교육대학원 석사학위 논문.

황설희 (2010). 지적장애아동의 친사회적행동을 위한 통합적 미술치료 사례연구. 원광대학교 동서보완의학대학원 석사학위 논문.

황성하 (2013). 사회성 발달을 위한 팀빌딩 체육프로그램의 개발과 효과 검증. 충남대학교 대학원 박사학위 논문.

황해익, 송연숙, 최혜진, 손원경 (2016). 쉽게 배우는 SPSS 자료분석. 공동체.

Alan E Kazdin (2016). 단일대상연구 [Single-Case Research Desigs]. (임경원, 이병혁, 서선진, 박경옥 등역). 서울; 시그마 프레스.

Atkins, S. (2008). 표현예술치료 [Expressive Arts Therapy]. (최애나, 이병국 공역). 서울; 푸른솔.

Alberto, P. A,, & Troutman, A. C. (2006). *Applied behavior analysis for teachers(7th ed.)*. Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall.

Bricker, D. & Waddle, M. (1996). *Assessment, evaluation, and programming system(aeps) for infant and children: Vol,4. aeps measurement for three to six years.* Baltimore; Paulh Brookes Publishing Co.

Barlow, D. H., & Hersen. M. (1970). Single-case experimental designs. *Uses in applied clinical research, 29*(3), 319-344.

Brown, W. H., Odom, S. L., & Holcombe, A. (1996). Observational assessment of young children's social behavior with peers, *Early Childhood Research Quarterly, 11,* 19-40.

Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M., & Kennedy, C. H. (2005). Effects of peer support interventions on students' access to

the general curriculum and social interactions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*(1), 15-25.

Coleman, J. M. (1984). Applied behavior analysis for teachers: influencing student performance by paul A. Alberto & Anne C. *Troutman. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill. 5*(2), 59-60.

Earley, J. (2014). 상호작용중심의 집단상담. (김창대 역). 서울; 시그마 프레스.

Grossman, D. (1983). *An exploration of emergent themes in womans existential experience of childbearing*. Utah: University of Utah. college of Nursing.

Hobson, R. P., Ouston, J., & Lee, A. (1989). Recognition of emotion by mentally retarded adolescents and young adults. *Psycscan Developmental psychology, 10,* 4.

Kazdin, A. E. (1992). *Single-case research designs*. New York; Oxford University Press.

Malchiodi, C. A. (2005). 미술치료 입문 (임호찬, 임지향 역). 서울; 학지사, Handbook of art therapy. (원전은 2003년 출판).

Muller, E. C., & Cooper, C. R. (1986). *On conceptualizing per research, in Muller, E. C., & Cooper, C. R. (Eds.), Process and outcome in peer relationships*. New York: Academic Press.

Richards. S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R, & Richards, R. Y. (1999). *Single subject research; applications in educational*

and clinical setting. San Diego; Singular Publishing Group.

Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education.* Columbus, OH; Charles E. Merrill Publishing Company.

부록 - 회기별 활동 진행 상황

	하늘	바다	태양
1회기	*치료사의 지시를 따르지 않고 아이클레이 활동을 고집함 *주의를 받은 후 집중하는 모습을 보임	*치료 전 치료사의 지시를 잘 따르고 집중하는 모습을 보임 *초록색을 선호하영 긍정적 정서가 엿보임	*집중력이 떨어지고 치료사에게 짜증을 내며 작업하는데 어려움을 겪음 *스티커 작업에 흥미를 보임
2회기	*아이클레이 작업을 하며 치료사와 역할극을 진행함 *어려운 작업이 나오자 도움을 요청하지 않고 짜증을 냄	*치료도입부분에서는 적극성을 보였으나 힘든 부분에서 공격적인 모습 나타남 *규칙을 지키지 않고 드러누움	*치료사의 허락 없이 설명하기 전 아이클레이를 만지는 행동을 보임 *어려운 작업에서도 질문을 하지 않음
3회기	*좋아하는 아버지와 함께 치료실에 와서 집중력이 좋았으며 적극적으로 참여함 *치료사와 상호작용 좋음	*몸이 아파 조금만 수업하고 싶다고하며 규칙을 지키지 않음 *치료 도중 책상에 들어가서 누웠고 치료사 지시를 따르지 않음	*토끼모양의 액자를 골랐으며 치료에 집중하고 적극적인 모습을 보여 지지함 *완성 후 만족해하며 자신의 사진을 꽂겠다고 이야기함
4회기	*가장 힘들어하는 색종이 접기 활동에 짜증을 내고 우는 모습을 보임 *치료사에게 의지하는 모습을 보임	*색종이를 접지 않고 그림을 그리거나 찢는 행동을 반복함 *방석 접기를 힘들어 했지만 도움을 요청하지 않음	*매우 우울한 상태로 치료에 참여함 *어려운 작업이 나오자 도움을 요청하지 않고 책상에 엎드림

5회기	*수면시간의 부족으로 짜증을 내며 치료실에 들어옴 *치료사의 허락 없이 교구를 만지는 행동을 보여 주의 줌	*기분이 좋게 치료에 참여하였고 치료사와의 상호작용이 좋음 *정리를 지시했지만 따르지 않음	*밝은 표정으로 치료에 참여하여 적극적인 모습을 보여 지지하여 줌 *정리하기를 지시하였으나 따르지 않음
6회기	*치료사의 허락 없이 아이클레이나 교구를 만지는 행동을 보임 * 실 꿰는 규칙을 이해하기 힘들어하였지만 질문하지 않음	*운동화 끈을 묶는 방법을 한 번 더 설명해 달라고 요구함 *작업이 힘들어지자 포기하고 바닥에 드러눕는 행동을 보여 주의를 줌	*치료사에게 매듭 묶는 방법에 대하여 자세하게 질문하는 행동을 보임 *스스로 해보려고 노력하는 모습이 보여 지지하여 줌
7회기	*중재가 진행됨 *핑킹가위의 어려운 작업이 나와서 캐럴송을 부르며 작업을 지시하자 스스로 해보려고 노력함	*눈사람 도안에 색칠을 하라고 지시하였지만 마음에 드는 색이 없다고 선택하지 않음 *색칠을 하다가 드러눕는 행동을 보임	*트리 그림이 그려져 있는 카드를 선택했고 치료 도중 큰소리를 내며 자신의 감정을 표현해 주의를 줌 *스스로 하려고 노력하는 모습이 엿보임
8회기	*징글벨 캐럴을 부르고 치료 진행함 *힘든 작업이 나올 때 캐럴을 함께 부르자 포기하지 않는 모습을 보임	*카드를 만들다가 힘든 활동이 나오자 뭉개고 던지며 공격적인 모습을 보임 *엄마에게 카드를 쓸 것이라고 하며 즐거워하는 모습을 보임	*부채 접기를 지시하자 다시 한 번 설명해달라고 요구하였고 뜻대로 되지 않자 곧 포기함 *많은 양의 풀을 짓눌러 공격적인 모습을 보임

9회기	*숫자송 노래를 듣고 치료를 진행함 *어려운 작업이 나올 때 캐스터네츠를 두들기며 치료를 진해하자 포기하지 않는 모습을 보임	*책상을 치고 옷을 정리하지 않는 행동을 보여 주의를 줌 *눈사람의 목도리가 잘 되지 않자 치료사에게 도움을 요청하는 모습을 보임	*치료사와의 상호작용이 좋았으며 질문을 많이 함 *손에 양초가 묻는 것을 힘들어하였고 계속 손을 닦는 예민한 모습을 보임
10회기	*꿈꾸지 않으면을 듣고 치료를 진행하였다 *캐스터네츠로 두드리기를 하며 감정을 이완시켜줌	*중재가 진행됨 *꿈꾸지 않으면 동요를 들려주자 처음에는 시끄럽다고 하면서 귀를 막았지만 점점 집중하는 모습을 보임	*자신의 장점과 단점을 인지하지 못하였고 짜증을 냄 *어머니 말씀을 좀 더 잘 들기로 노력해 보자고 하였지만 자신이 없다 고함
11회기	*도깨비 나라를 함께 부르며 탬버린으로 흔들기를 함 *친구가 자신을 괴롭히지 않았으면 좋겠다는 말을 함	*비행기를 날리는 그림을 그려도 되겠는가 물어봄 *크레파스로 색칠하고 싶다고 자신의 생각을 논리적으로 전달	*자신의 생각을 말하려하지 않음 *그리고 싶은 그림을 그리라고 지시하자 집중력을 보여서 지지하여 줌
12회기	*꼬마눈사람 동요를 듣고 치료 진행함 *집중력과 노력하는 모습이 보임	*꼬마눈사람 동요에 맞추어 탬버린을 흔들고 노래를 따라부른 후 수업을 진행 *색종이 접기를 하면서 치료사에게 도움을 요청함	*치료실에 들어와서 책상에 엎드림 *힘든 과정이 나오면 치료사에게 질문을 하지 않고 큰소리를 냄

13회기	*자신의 생각을 정확하게 전달 *명상음악을 듣고 작업을 진행하였다. 집중력을 보이며 역동이 느껴짐	*명상음악을 틀어주었지만 짜증을 냄 *검정색과 갈색의 계열의 색을 많이 선택하여 부정적 정서가 드러남	*중재가 시작됨 *치료사의 지시를 잘 따라주었고 만다라 도안의 바깥부터 색칠하여 외향적인 성향이 돋보임
14회기	*명상음악을 들려주었고 가끔씩 작업을 멈추고 노래를 듣는 모습보임 *신문지 찢기 작업을 즐거워 함	*명상음악을 틀어줌 *집중력을 보이며 작업에 참여하였고 조심스럽게 신문지를 작게 찢은 다음 치료사의 눈치를 보는 행동을 보였다.	*명상음악을 틀어줌 *치료가 마무리 될 때까지 집중력 있게 치료에 참여하였으며 색을 선택할 때에도 신중한 모습을 보임
15회기	*달팽이집을 지읍시다. 동요에 자신의 이름을 넣어 가사 바꾸기 중재 *감정을 절제하려고 노력하는 모습이보임	*달팽이집을 지읍시다. 동요에 자신의 이름을 넣어 가사 바꾸기를 활용함 *뒷정리를 하는 모습을 보임	*동요 달팽이집을 지읍시다. 동요를 듣고 치료를 시작 *집중력을 잃을 때 중간 중간에 가사 바꾸기로 달팽이집을 지읍시다를 자신의 이름을 넣어 바꾸어 부름
16회기	*작은 별 동요를 부르고 캐스터네츠로 두드리기 활동 *적극적으로 수업에 참여하였고 완성 후 자신의 얼굴에 대며 즐거워함	*작은 별 동요에 맞추어 캐스터네츠로 두드리기 *글루건을 사용해도 되는가 허락을 받아서 치료사와 함께 할 수 있도록 허용	*작은 별 동요를 들려주고 캐스터네츠로 박자를 맞추도록 지시 *목공풀 작업을 진행하자 손에 묻는 것에 대하여 예민한 반응

17회기	*머리 어깨 무릎 발 동요를 부르고 치료를 진행 *치료사와의 상호작용도 좋았고 치료사에게 도움을 요청하는 모습을 보임	*머리 어깨 무릎 발 동요를 따라 부르고 치료를 진행 *중간에 힘들다는 말을 하였지만 끝까지 마무리하려고 노력하는 모습을 보여 지지하여 줌	*머리 어깨 무릎 발 동요 듣고 치료 진행 *모자이크 작업을 힘들어할 때 치료를 멈추고 치료사와 탬버린으로 동요 따라 부르기를 하며 감정을 이완시킴
18회기	*파란나라를 보았니 동요를 들으며 캐스터네츠로 두드리기 작업을 함 *자신이 원하는 한지의 색을 정확하게 치료사에게 전달함	*파란나라를 보았니 동요 듣고 치료 진행 *집중력이 오래 가지는 않았지만 치료사에게 긍정적 정서를 보이며 치료 참여함	*파란 나라를 보았니 동요를 함께 들었는데 즐거워하며 흥얼거림 *정중하게 도움을 요청하는 모습을 보여 지지하여 줌
19회기	*달팽이집을 지읍시다. 동요를 부르고 치료를 진행함 *힘들다며 엎드리는 행동을 할 때 탬버린을 흔들며 이완시킨 후 치료를 진행함	*달팽이집을 지읍시다. 가사 바꾸기를 탬버린으로 흔들며 부른 후 치료를 진행함 *치료사에게 짜달라고 도움을 요청하는 태도를 보임	* 달팽이집을 지읍시다. 동요를 부르고 치료를 진행함 *치료사에게 자세하게 질문하지 않고 망설이는 태도를 보임
20회기	*곰 세 마리를 탬버린을 흔들며 부른 후 치료를 진행함 *작품을 감상하며 감탄사를 연발해 감정을 표현함	* 곰 세 마리를 부른 후 치료를 진행함 *다양한 원색을 사용하여 긍정적 정서가 드러났고 끝까지 노력하는 모습을 보임	*곰 세 마리를 가사 바꾸어 부르기 하고 치료를 진행함 *캐스터네츠로 자신의 감정을 표현하도록 도와 주었음