

보완대체의사소통에 대한 특수학교 교사들의 이해와 활용에 관한 연구: 부산지역 중심으로

김 경 양*

이화여자대학교 특수교육과 강사

구 민 관**

위스콘신대학교 오클레어 캠퍼스 특수교육과 조교수

《 요 약 》

본 연구의 목적은 교육현장에서 특수교사들의 AAC 이해와 활용에 대한 실태와 AAC 이해와 활용 간에는 어떠한 상관관계가 있는지 알아보는데 있다. 이를 위해 부산지역을 중심으로 특수학교 교사들을 대상으로 설문을 실시하여 118부의 설문지를 회수하였다. 회수된 설문지는 요인분석과 신뢰도 분석을 실시한 후 빈도분석과 일원배치분산, 상관관계분석 및 단순회귀분석을 통해 분석되었다. 연구 결과는 (1) AAC에 대한 특수교사의 이해, (2) AAC에 대한 특수교사의 활용, (3) 배경 변인에 따른 AAC에 대한 특수교사들의 이해 및 활용에 대한 차이, (4) 특수교사들의 AAC 이해와 활용 간의 관계로 살펴보았다. 이에 본 연구 결과를 토대로 논의 및 결론에서 교육적 측면과 제도적 측면으로 AAC 지원에 대해 논의하였다. 교육적 측면에서는 첫째, 학교와 학급에서 AAC의 보편적 활용 및 학업성과 검증이 필요하고, 둘째, 학교에서 다양한 장애학생을 대상으로 AAC 적용이 필요하며, 셋째, 학생의 필요에 따라 AAC를 적용해야 한다. 제도적 측면에서는 첫째, 특수교사양성과정에서 AAC 관련 수업 확대가 고려되어야 한다. 둘째, 체계적 AAC 진단 서비스 개발과 셋째, AAC 서비스 모형 구축이 필요하고, 넷째, AAC 연수 기회 확대되어야 하며 다섯째, 한국형 AAC 상징의 개발이 필요하다. 마지막으로 추후 연구를 제언 및 연구의 제한점을 밝혔다.

주제어 : 보완대체의사소통, AAC, 이해, 활용

* 제1저자(wooristory@naver.com)

** 교신저자(goominko@uwec.edu)

1. 연구의 필요성 및 목적

일반적으로 사람과 사람이 상호간 관계를 맺고 유지하기 위해 가장 중요한 수단이자 도구는 구어를 기반으로 한 의사소통이다. 바꾸어 말하면 구어를 구사하는데 결함이 있다는 것은 사람들과 상호관계를 맺고 이를 유지하는데 어려움을 겪을 수 있다는 것을 의미하고 또한 나아가 사회와의 소통 단절을 경험하게 할 수 있는 중요한 문제이다. 이러한 맥락에서 의사소통에 어려움이 있는 사람들에게 보완대체의사소통(Augmentative and Alternative Communication: AAC, 이하 AAC)의 활용은 가족 또는 사회와의 소통 수단을 제공한다는 측면에서 매우 중요한 의미를 갖는다(김영태, 이희란, 박소현, 2006). AAC는 1990년대 초 국내에 처음 소개되어 1990년대 후반부터 본격적으로 현장에 활용되기 시작하였고, 2000년대 이후부터는 다양한 분야에서 여러 목적과 연구 방법으로 활용되고 있다(김영태, 이희란, 박소현, 2006; 강우정, 정소영, 김삼섭, 2011).

AAC 활용이 가장 효과적인 영역은 의사소통으로, 지금까지 국내에서 실시된 AAC 연구들의 대부분이 의사소통 증진과 관련되었다(강우정, 정소영, 김삼섭, 2011; 남경옥, 신현기, 2008; 이윤숙, 전병운, 2010; 최희승, 박경옥, 2012). 특히 의사소통 기능 및 행동 향상에 중점을 둔 연구들이 대부분이었고, 의사소통 기능 중 요구하기 기능에 초점을 둔 것이 많았다. 1990년대 후반에 채수정, 박은혜(1999)가 기능적 AAC 훈련을 통해 중도장애학생의 물건사기 의사소통 행동을 증진한 연구를 시작으로, 김경양, 박은혜(2001)의 연구에서는 특수학교 환경에서 스크립트 중재를 통해 중도장애학생의 의사소통 기능 향상을 보고하였고, 한경임과 최소연(2007)은 또래 참여를 통해 AAC 상징 어휘습득과 의사소통 기능 훈련의 효과를 보고 하였다. 전병운, 이미애, 권희연(2008)은 AAC 중재를 통해 요구를 표현하는 발성 기능의 증진을 보고하기도 하였다. 이상의 연구들 외에도 스크립트 중재, PECS 훈련, 대화 상대자 훈련, 직접 교수, 모델링 등 다양한 활동과 전략이 활용되어 의사소통 기능이나 의사소통 행동과 관련된 AAC의 효과가 검증되어 왔다(김정연, 박은혜, 2003; 국미경, 천정숙, 2003; 이주영, 박은혜, 2005; 신영배, 전병운, 2001). 최근에는 임장현, 박은혜(2011)와 한선경, 김영태, 박은혜(2012)의 연구에서 태블릿 PC를 기반으로 한 AAC 중재를 통해 의사소통 증진의 효과성이 보고되었다. 이상과 같이, AAC는 의사소통 증진에 효과적일 뿐만 아니라 문제행동 감소와 상호작용 증진에도 효과적인 것으로 나타났다. 문제행동 감소에 관련하여서는 한경임, 맹현숙(2003)은 중복지장애 학생의 AAC 훈련을 통해 요구하기 행동이 증가하였고 상동행동, 공격행동, 자해 행동과 같은 문제행동은 감소하였다고 보고하였고, 윤현숙, 광금주(2004)는 친숙한 사인을 이용한 AAC 중재를 통해 떼쓰기, 울기, 외면하기와 같은 문제행동의 감소를

피하며 활동선택하기와 언어발달 증진의 효과를 보고하였다. 전해인(2007)은 가정에서 AAC 중재를 통해 자폐범주성 장애아동의 문제행동 감소를 보고하였다. 상호작용 증진 측면에서 이명희와 박은혜(2006)는 AAC 중재를 통해 또래와의 상호작용 증진을 보고하였고, 김경양, 박은혜(2013)는 가정에서 가족중심 AAC 중재를 통해 중도장애 아동 6명의 언어적 상호작용과 상호작용 행동 증진의 효과를 보고하였다. 이 외에도 문해력 향상 측면에서, 고진복, 전병운(2010)은 뇌성마비 학생에게 AAC 도구를 설계하여 이야기 중재에 활용함으로써 문해 학습에 AAC가 효과적임을 입증하였다.

이상과 같이 AAC는 의사소통뿐만 아니라 문제행동 감소, 상호작용 증진, 문해력 향상 등 다양한 영역에서 효과적임이 검증되고 있고, 이러한 연구 결과는 AAC가 실제 특수교육 현장에서 의사소통 영역에서 뿐만 아니라 학교생활 전반에 활용될 수 있다는 것을 보여주는 것이다. 그러나 국내 특수교육 및 관련서비스(예: 언어치료) 현장에서 AAC 사용과 관련된 실태조사를 살펴보면, 현장에서 AAC의 활용은 부족하다고 할 수 있다. 국내에서는 AAC에 대한 실태조사 연구가 많지 않은 편으로, 2000년대부터 2013년까지 AAC에 대한 인식조사는 조홍중, 강수균(2003), AAC에 대한 실태조사는 한경임(2001), 한현진, 한경임(2013), AAC 개발 요구조사는 박은혜, 김정연, 김주혜(2005), AAC에 관한 인식 및 실태조사는 김영태, 박은혜(2007)로 소수의 연구들에 그치고 있다. 이상의 연구들을 통해 AAC 실태를 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 27개 지체부자유 특수학교의 특수교사들을 대상으로 AAC 사용 현황을 살펴본 선행연구(한경임, 2001)에 따르면, 지체장애 특수학교에 재학 중인 지체장애 학생들 중 27.5%가 AAC 중재 대상인 반면, AAC를 활용하는 학생은 10.8%만 사용하고 있어 더 많은 AAC 현장 활용의 요구가 나타났다. 중증자폐아동의 AAC체계에 대한 특수학교 교사의 인식을 살펴본 조홍중, 강수균(2003)은 특수학교 교사 116명을 대상으로 설문을 실시하여 평균 79.1%의 AAC 필요성을 인식하였고 60% 이상이 활용한다고 보고하였다. 특수학교 교사와 특수학급 교사 252명을 대상으로 중도장애아동을 위한 AAC 요구 개발 조사를 실시한 박은혜, 김정연, 김주혜(2005)는 학생들 중 चेस्추어나 얼굴표정 사용, 부정확한 발음으로 말을 하여 알아듣기 어려운 경우가 과반수가 넘어 AAC가 필요하다고 하였으나, 그림카드나 그림의사소통판을 사용하는 사례는 24.37%에 불과하다고 보고하였다. 국내 언어치료사 111명의 AAC에 대한 인식 및 사용 실태를 조사한 김영태, 박은혜(2007)에 따르면 언어치료사들은 AAC의 필요성에 대해서는 93%가 필요하다고 응답한 반면, AAC를 이론적으로는 알고 있으나 활용하기에는 부족하다는 응답이 많았다. 최근에 전국의 41개 특수학교에서 교사와 학생의 AAC 체계 사용 실태를 조사한 한현진, 한경임(2013)의 연구에서도 AAC 체계를 필요한 학생에 비하여 사용한 학생 비율이 낮았고 특별히 정해져서 지도하는 교사가 없었으며, 비도구적 AAC 사용이 대부분으로 나타났다. 이상의

연구들을 종합하면, 현장의 특수교사와 관련서비스 전문가(예: 언어치료사)들은 AAC의 필요성을 인식과 실제로 AAC를 활용하는 것은 차이가 있는 것으로 나타났다.

국내에는 2000년도 중반 이후 키즈보이스를 시작으로 AAC 도구 개발이 실시되고 있고, 최근에는 마이토키, 위드톡, 토크프랜드 등과 같은 국내 AAC 도구 및 프로그램과 AAC 앱이 개발되어 활용되기 시작하였다. 이에 교육현장에서는 보다 다양한 AAC 체계를 선택할 수 있는 기회가 증가하고 있다. 따라서 현 시점에서 특수학교 교사들의 기본적인 AAC 이해 및 활용에 대한 실태조사뿐만 아니라, 특수학교 교사들의 여러 가지 변인들(예: 학교, 장애영역, 교사경력, AAC 수업경험 등)이 AAC 이해(예: AAC 인식 정도, AAC에 대한 필요 정도, 정보 습득 경로, 활용 효과 등)와 활용(예: 학교와 학급에서 활용 정도, AAC 활용 용도, 현장에서 사용하는 AAC 상지의 종류 등)에 어떠한 영향을 미치는지 분석하여 특수학교 교사들의 AAC 이해와 AAC 활용 간에 관계가 어떠한지를 살펴볼 필요가 있다. 특히, 향후 AAC 활용 확대 및 체계적인 AAC 서비스 구축을 위한 논의점을 찾아보기 위하여 AAC 이해와 활용간의 관계를 다양한 배경 변인들에 따라 분석할 필요가 있다. 이를 통해 현장의 AAC에 대한 실태와 요구를 정리할 수 있을 것이다. 이에 기존의 선행연구들(김영태, 박은혜, 2007; 박은혜, 김정연, 김주혜, 2005; 조홍중, 강수균, 2003; 한경임, 2001; 한현진, 한경임, 2013)이 AAC에 대해 실태 조사에 중점을 두고 현장의 사용 실태를 분석하여 AAC 필요성과 AAC 활용에서 차이가 있음을 보고하였다면, 본 연구는 AAC에 대한 이해 및 AAC에 대한 활용으로 구분하여 각각을 조사한 후 이를 배경 변인 간의 관계로 분석함으로써 AAC 이해와 활용이 서로 간에 미치는 영향과 관계를 알아보고자 한 차이점이 있다. 따라서 본 연구는 기존에 AAC에 대한 현장의 중재방법이나 AAC 도구별 분석 보다는 AAC 이해 측면과 AAC 활용 측면에 중점을 두어 인식, 필요정도, 활용정도, 학교와 학급단위의 활용 등을 자세히 조사하였다. 이는 최근 전국 단위의 특수학교에서 AAC 체계의 사용 실태에 중점을 두고 학생, 교사, 중재실태를 살펴본 선행연구(한현진, 한경임, 2013)와의 차이점이다. 따라서 본 연구의 목적은 AAC를 사용 대한 특수교사의 이해와 실제 AAC를 활용하는 것에 대한 실태를 조사한 후, 현장에서 AAC에 대한 이해와 활용의 차이가 어느 정도 나타나고, 이들의 관계를 분석하고자 한 것이다. 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, AAC에 대한 특수학교 교사들의 이해 정도는 어떠한가?

둘째, AAC에 대한 특수학교 교사들의 활용 정도는 어떠한가?

셋째, 변인에 따른 AAC에 대한 특수학교 교사들의 이해 및 활용에는 어떠한 차이가 있는가?

넷째, AAC에 대한 특수학교 교사들의 이해 정도가 특수학교 교사들의 AAC에 대한 활용 정도에 어떻게 영향을 미치는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구를 위해 부산 지역 지적장애와 지체장애 학생을 주로 지도하고 있는 네 곳의 특수학교에 근무 중인 교사들을 대상으로 설문지를 배부하였고 그 중 118개의 설문지를 회수하고 훼손된 1개의 설문지를 제외하고 117개의 설문지를 분석하였다. 배경변인별 구성은 아래의 <표 1>과 같다.

<표 1> 배경변인별 구성

변 인	빈도(명)	구성비율(%)
성 별	남	17.0
	여	98.0
	미응답	2.0
경 력	5년 미만	58.0
	5-10년	26.0
	10-20년	25.0
	20년 이상	8.0
학 교	지적장애	42.0
	지체장애	31.0
	지적장애/지체장애	41.0
	미응답	3.0
학 년	유치/초등	51.0
	중등	65.0
	기타	1.0
학생 장애	경증 지적장애	4.0
	중증 지적장애	47.0
	경증 지체장애	0.0
	중증 지체장애	13.0
	경증 중복장애	3.0
	중증 중복장애	19.0
	중복응답	27.0
	미응답	4.0
AAC 수업 경험	있음	87.0
	없음	26.0
	미응답	4.0
AAC 연수 경험	있음	31.0
	없음	81.0
	미응답	5.0
합 계	117	100

2. 연구 도구

1) 설문지 개발

본 연구에 사용되어진 설문지는 선행연구가 충분하지 못하여 관련성이 있는 선행 연구들(김영태, 박은혜, 2007; 김혜영, 2013; 이현정, 2007; 박은혜, 김정연, 김주혜, 2005)을 바탕으로 연구자들이 직접 개발하였다. 설문지 개발을 위해 최초 4명의 특수 학교 교사와 1명의 특수학급 교사에 대해 심층 사전 전화인터뷰를 실시하였다. 전화 인터뷰는 특수학교 및 특수학급에서의 AAC 이해와 활용 실태에 관한 전반인 것들에 대한 것이었다. 다음으로 인터뷰 내용을 바탕으로 설문 문항을 개발하였는데 먼저 주저자가 선행연구들을 참고로 최초 문항들을 개발 후 교신저자가 문항의 타당도를 검증하고 이를 바탕으로 주저자가 다시 문항을 수정하였다. 이와 같은 과정을 2회 반복하여 최종 문항을 개발·선정하였다. 최초 설문지는 응답자 인적 사항을 제외하고 ‘AAC에 대한 이해’와 ‘AAC에 대한 활용’에 관한 2개의 요인으로 개발되었고 각 요인에는 그와 관련된 평정 척도형, 선다형, 개방형 형태의 하위 문항들로 구성하였다. 설문지에는 AAC에 대한 교사들의 이해를 돕기 위해 각 용어에 대해 필요한 경우 간단한 설명하였다. AAC에 대한 정의와 함께 상징, 기기, 전략, 기법에 대한 설명을 간단히 제시하였고, 본 연구의 설문 문항에서 나타나는 상징은 비도구적 상징과 도구적 상징을 구분하여 각각을 간단히 설명하였다. 예를 들어, ‘비도구적 상징이란 비도구적 상징: 외적인 지원 형태로 특별한 도구가 필요하지 않은 제스처, 음성, 수화, 얼굴표정 등의 상징’이라고 부가 설명을 첨부하였다. 설문지 회수 후 요인 분석 및 신뢰도 분석을 실시하여 최종 설문지를 구성하였다. 최초 연구자들에 의해 개발되어지고 배부되어진 설문지는 아래의 <표 2>와 같다.

<표 2> 개발된 설문지

요 인	문항	설문 내용	질문 형태
응답자 인 적 사 항	1	성별	선다형
	2	교육 경력	
	3	학교 구분	
	4	학년 구분	
	5	지도 학생 유형	
	6	임용 전 관련 수업 경험 유무	
	7	임용 후 관련 연수 경험 유무	
AAC에 대한 이해	8	AAC에 대한 인식 정도	평정척도형
	9	AAC에 대한 정보 습득 경로	선다형
	10	AAC에 대한 필요 정도	개방형

요 인	문항	설문 내용	질문 형태
	11	AAC가 필요한 상황	
	12	AAC 활용 효과	
	13	AAC 사용이 효과적인 장애 영역	
	14	AAC 사용이 효과적인 지도 영역	
	15	효과없음에 대한 이유	
AAC에 대한 활용	16	학교에서의 AAC 활용 정도	평정척도형 선다형 개방형
	17	학교에서의 AAC 활용 용도	
	18	학교에서의 AAC를 활용하지 않는 이유	
	19	학급에서의 AAC 활용 정도	
	20	학급에서의 AAC 활용 용도	
	21	학급에서의 AAC를 활용하지 않는 이유	
	22	현장실습 협력 기관 확대 희망	
	23	비도구적 상징 AAC 활용 정도	
	24	활용되어지는 비도구적 상징 AAC 종류	
	25	도구적 상징 AAC 활용 정도	
	26	활용되어지는 도구적 상징 AAC 종류	
	27	AAC 활용의 어려움 정도	
	28	AAC 활용의 어려운 이유	
	29	AAC 활용을 위해 필요 되어지는 서비스	
합계	29		

2) 설문지 요인 분석

설문지 회수 후 회수된 자료를 바탕으로 실시한 평정 척도형 문항에 대한 실시하였다. 요인 분석의 결과는 아래의 <표 3>와 같다.

<표 3> 요인 분석 결과

요인	문항 번호	문항	요인적재량	
AAC에 대한 이해	12	AAC 활용 효과	.764	
	10	AAC에 대한 필요 정도	.756	
	8	AAC에 대한 인식 정도	.543	
	27	AAC 활용의 어려움 정도*	-.458	.450
AAC에 대한 활용	23	비도구적 상징 AAC 활용 정도	.000	.663
	25	도구적 상징 AAC 활용 정도		.652
	18	학급에서의 AAC 활용 정도		.575
	16	학교에서의 AAC 활용 정도		.524

<표 3> 요인 분석 결과 (계속)

요인	문항 번호	문항	요인적재량	
고유 값			2.231	1.675
설명분산			27.887	20.936
누적분산			27.887	48.823
문항 수			4	4

* 제거 문항

분석의 결과를 바탕으로 요인의 구성은 ‘AAC에 대한 이해’ 과 ‘AAC에 대한 활용’ 의 2 요인으로 구성되어졌으며 각 문항 요인 적재량의 경우 0.400 이하인 문항이 없는 것으로 나타났다. 그러나 ‘AAC에 대한 이해’ 요인의 하위 문항 중에서 ‘AAC 활용의 어려움 정도’ 의 경우 요인 적재가 적절치 않아 제거하였다.

3) 설문지 신뢰도 분석

설문 문항에 대한 요인분석 후 7개 문항에 대한 신뢰도 분석을 요인별로 실시하고 그 분석의 결과를 아래의 <표 4>와 같이 제시하였다.

<표 4> 신뢰도 분석 결과

요 인	문항 번호	질문 내용	문항전체상 관관계	문항 제거 시 알파 값	크론백 알파
AAC에 대한 이해	8	AAC에 대한 인식 정도	.250	.713	.585
	10	AAC에 대한 필요 정도	.457	.389	
	12	AAC 활용 효과	.505	.326	
AAC에 대한 활용	23	비도구적 상징 AAC 활용 정도	.435	.496	.597
	25	도구적 상징 AAC 활용 정도	.460	.457	
	16	학교에서의 AAC 활용 정도	.310	.574	
	18	학급에서의 AAC 활용 정도	.334	.572	
문항수	7				

각 요인의 크론백 알파 값이 비교적 신뢰할 만한 수준을 나타냈으며, ‘AAC에 대한 이해’ 요인의 하위 문항인 ‘AAC에 대한 인식 정도’ 경우 문항 제거 시 알파 값이 다소간 높게 나오는 측면이 있기는 하나 특수학교 교사들의 AAC에 대한 인식 정도를 알아보는 것이 본 연구의 목적과 깊은 관련이 있기 때문에 연구 목적

달성이라는 측면에서 더 나은 결과를 얻을 수 있을 것으로 판단하고 다른 문항들과 함께 분석을 실시하였다.

3. 연구 절차

본 연구를 위해 부산지역 지적장애, 지체장애, 그리고 지적장애 및 지체장애 학교 네 곳의 교사들을 대상으로 설문을 실시하였다. 본 연구의 설문지 개발은 2013년 9월과 10월 동안 진행되었고, 11월과 12월 동안 설문지를 배부 및 회수하였으며 결과를 분석하였다. 설문지 배부를 위해 연구자들 각 학교 별로 1명의 교사에게 먼저 양해를 구하고 그 교사들의 요구에 따라 설문지를 출력하여 우편으로 발송하거나 혹은 이메일을 통해 설문지 파일을 받은 교사들이 직접 출력하여 설문을 실시하였다. 설문 후에는 설문지는 우편으로 회수하였다.

4. 자료 처리

본 연구에서는 총 118부의 설문지를 회수하고 그 중 훼손된 1부의 설문지를 제외하고 총 117부의 설문지를 자료 처리 하였다. 회수되어진 자료는 요인 분석 및 신뢰도 분석을 먼저 실시하고 이후 각 문항 응답에 대해 빈도분석을 실시하고 결과를 제시하였으며, 또한 AAC에 대한 특수학교 교사들의 이해와 활용에 대해 통계적으로 유의미한 차이가 있는지를 알아보기 위해 변인별로 일원배치분산 분석을 실시하였는데 분석되어진 변인으로는 성별, 경력, 학교, 학년, 장애, AAC 관련 수업 경험, AAC 관련 연수 경험이 사용되어졌다. 또한, 상관관계분석 및 단순회귀분석을 통해 교사들의 AAC에 대한 인식 정도가 교사들의 AAC 활용 정도에 어떠한 영향을 미치는지 알아보았다.

III. 연구 결과

1. AAC에 대한 특수학교 교사들의 이해

첫 번째 문항에서는 AAC에 대해 특수학교 교사들이 어느 정도 알고 있는지를 질문하였는데 그 결과는 아래 <표 5>과 같다.

<표 5> AAC에 대한 인식 정도

응답 척도	빈도(명)	비율(%)
매우 잘 안다	4	3.4
잘 안다	35	29.9
보통이다	65	55.6
잘 모른다	11	9.4
전혀 모른다	2	1.7
합 계	117	100.0

본 문항 응답 평균은 3.24(SD=.74)로 나타났으며, 응답자 117명 중 ‘보통이다’ 라고 응답한 경우가 65명(55.6%)으로 가장 많았고, 다음으로는 ‘잘 안다’ 라고 응답한 경우가 35명(29.9%)으로 많았으며, ‘잘 모른다.’ 는 11명(9.4%), ‘매우 잘 안다.’ 는 4명(3.4%), ‘전혀 모른다.’ 는 2명(1.7%) 순으로 응답하였다.

다음으로는 주로 어떤 경로를 통해 AAC에 대한 정보를 접하는지 질문하였는데 그 결과는 아래의 <표 6>와 같다.

<표 6> 정보 습득 경로

응답 척도	빈도(명)	구성비율(%)
대학 전공 수업	73	62.4
교육청(특수교육지원센터) 혹은 교내 연수	12	10.3
학술대회	1	0.9
동료 교사	5	4.3
인터넷 검색/전문 서적	9	7.7
학부모	0	0.0
상업성 광고	1	0.9
기타	5	4.3
미응답	11	9.4
합 계	117	100.0

응답자 117명 중 ‘대학 전공 수업’ 을 통해 AAC 관련 정보를 접한다고 응답한 경우가 73명(62.4%)으로 가장 많았고 다음으로는 ‘교육청(특수교육지원센터) 혹은 교내 연수’ 로 12명(10.3%)으로 응답하였고, 그 외에 ‘인터넷 검색/전문 서적’ 이 9명(4.3%), ‘동료교사’ 가 5명(4.3%), ‘학술대회’ 1명(0.9%) 순으로 응답하였다. 기타

의 경우 5명(4.3%)가 응답하였는데 임용고시 준비, 전공서적 탐독, 박람회 참가 등으로 응답하였다.

다음으로는 학교 혹은 학급에서 학생과의 의사소통을 위해 어느 정도 AAC가 필요한지에 대해 질문하였는데 그 결과는 아래의 <표 7>과 같다.

<표 7> AAC의 필요 정도

응답 척도	빈도(명)	비율(%)
매우 필요하다	13	11.1
필요하다	67	57.3
보통이다	35	29.9
필요하지 않다	2	1.7
전혀 필요하지 않다	0	0.0
합 계	117	100.0

본 문항 응답 평균은 3.38(SD=.66)로 나타났으며, 응답자 117명 중 ‘필요하다’라고 응답한 경우가 67명(57.3%)으로 가장 많았고, 다음으로는 ‘보통이다’라고 응답한 경우가 35명(29.9%)으로 많았으며, ‘매우 필요하다’가 13명(11.1%), ‘필요하지 않다’가 2명(1.7%) 순으로 응답하였다.

다음으로는 AAC가 필요한 상황에 대해 질문하였는데 그 결과는 아래의 <표 8>와 같다.

<표 8> AAC가 필요한 상황

응답 척도	빈도(명)	구성비율(%)
구어 의사소통 불가	48	41.0
구어 의사소통 곤란	48	41.0
문제 행동 발현	1	0.9
또래와의 상호작용 촉진	3	2.6
수업 참여 증진	9	7.7
기타	0	0.0
미응답	8	6.8
합 계	117	100.0

응답자 117명 중 ‘구어 의사소통 불가’ 및 ‘구어 의사소통 곤란’이라고 응답한 경우가 각각 48명(41.0%)으로 가장 많았고, 다음으로는 ‘수업 참여 증진’으로

9명(7.7%)이 응답하였고, 그 외에 ‘수업 참여 증진’ 이 9명(7.7%), ‘또래와의 상호 작용 촉진’ 이 3명(2.6%), ‘문제 행동 발현’ 이 1명(0.9%) 순으로 응답하였다.

다음으로는 AAC 활용이 어느 정도 효과가 있다고 생각하는지 질문하였는데 그 결과는 아래의 <표 9>과 같다.

<표 9> AAC 활용의 효과 정도

응답 척도	빈도(명)	비율(%)
매우 효과적이다	6	5.1
효과적이다	63	53.8
보통이다	43	36.8
효과적이지 않다	3	2.6
전혀 모른다	0	0.0
미응답	2	1.7
합 계	117	100.0

본 문항 응답 평균은 3.63(SD=.63)으로 나타났으며, 응답자 117명 중 ‘효과적이다’ 라고 응답한 경우가 63명(53.8%)으로 가장 많았고, 다음으로는 ‘보통이다’ 라고 응답한 경우가 43명(36.8%)으로 많았으며, ‘매우 효과적이다’ 는 6명(5.1%), ‘효과적이지 않다’ 는 3명(2.6%) 순으로 응답하였다.

다음으로는 교사들의 경험에 비취어 AAC 활용이 어느 장애 영역에 가장 효과적인지에 대해 질문하였는데 그 결과는 아래의 <표 10>와 같다.

<표 10> AAC가 가장 효과적인 장애 영역

응답 척도	빈도(명)	구성비율(%)
지적장애	5	4.3
지체장애	56	47.9
자폐범주성 장애	9	7.7
청각장애	15	12.8
후천성장애	6	5.1
중복장애	15	12.8
기타	6	5.1
미응답	5	4.3
합 계	117	100.0

응답자 117명 중 ‘지체장애’ 라고 응답한 경우가 56명(47.9%)으로 가장 많았고 다음으로는 ‘청각장애’ 및 ‘중복장애’ 로 각각 15명(12.8%)이 응답하였으며, 그 외에 ‘자폐범주성 장애’ 가 9명(7.7%), ‘후천성장애’ 및 ‘기타’ 가 각각 6명(5.1%), ‘지적장애’ 가 5명(4.3%) 순으로 응답하였다.

다음으로는 만약 AAC를 적용해 본 경험이 있는 경우 가장 효과가 있었던 영역에 대해 질문하였는데 그 결과는 아래의 <표 11>와 같다.

<표 11> AAC 적용 후 가장 효과가 있었던 영역

응답 척도	빈도(명)	구성비율(%)
의사소통 증진	64	54.7
수업참여 증진	17	14.5
또래 상호작용 증진	3	2.6
문제행동 감소	1	0.9
독립생활 촉진	8	6.8
효과 없음	3	2.6
기타	6	5.1
미응답	15	12.8
합 계	117	100.0

응답자 117명 중 ‘의사소통 증진’ 라고 응답한 경우가 64명(54.7%)으로 가장 많았고 다음으로는 ‘수업참여 증진’ 이 17명(14.5%)으로 응답하였고, 그 외에 ‘독립생활 촉진’ 이 8명(6.8%), ‘또래 상호작용 증진’ 이 3명(2.6%) 및 ‘효과 없음’ 이 각각 3명(2.6%) 순으로 응답하였다. 기타의 경우 6명(5.1%)으로 모두 ‘경험이 없다’ 라고 응답하였다.

2. AAC에 대한 특수학교 교사들의 활용

이번 요인에서는 AAC에 대한 특수학교 교사들의 활용에 관해 질문하였다. 첫 번째로 학교 상황에서 AAC의 활용 정도에 대해 질문하였는데 그 결과는 아래의 <표 12>과 같다.

<표 12>

학교에서의 AAC 활용 정도

응답 척도	빈도(명)	비율(%)
매우 많이 사용하고 있다	1	0.9
많이 사용하고 있다	5	4.3
보통이다	35	29.9
잘 사용하지 않는다	64	54.7
전혀 사용하지 않는다	11	9.4
미응답	1	0.9
합 계	117	100.0

본 문항 응답의 평균은 2.32(SD=.74)로 나타났으며, 응답자 117명 중 ‘잘 사용하지 않는다.’ 라고 응답한 경우가 64명(54.7%)으로 가장 많았고, 다음으로는 ‘보통이다’ 라고 응답한 경우가 35명(29.9%)으로 많았으며, ‘전혀 사용하지 않는다.’ 가 11명(9.4%), ‘많이 사용하고 있다’ 는 5명(4.3%), ‘매우 많이 사용하고 있다’ 가 1명(0.9%) 순으로 응답하였다.

다음으로는 학교 상황에서 AAC를 활용 하는 경우 그 용도가 무엇인지에 대해 질문하였는데 그 결과는 아래의 <표 13>와 같다.

<표 13>

학교에서의 AAC 활용용도

응답 척도	빈도(명)	구성비율(%)
학습 지도	27	23.1
생활 지도	17	14.5
일상적 대화	17	14.5
전반적 학교생활	18	15.4
미응답	38	32.5
합 계	117	100.0

응답자 117명 중 ‘학습 지도’ 라고 응답한 경우가 27명(23.1%)으로 가장 많았고 다음으로는 ‘전반적 학교생활’ 로 18명(15.4%)이 응답하였고, 그 외에 ‘학습 지도’ 및 ‘일상적 대화’ 로 각각 17명(14.5%) 순으로 응답하였다. 또한 미응답(AAC 미사용)이 36명(32.5%)으로 나타났다.

다음으로는 학교 상황에서의 AAC 활용하지 않는 경우 그 이유에 대해 질문하였는데 그 결과는 아래의 <표 14>와 같다.

〈표 14〉 학교에서 AAC를 사용하지 않는 이유

응답 척도	빈도(명)	구성비율(%)
AAC 없이 의사소통 가능	6	5.1
심한 학생의 장애로 인한 AAC 지도 불가	36	30.8
구어 발달 저해	1	0.9
AAC에 대한 학교/교육청의 인식 부족	14	12.0
예산 부족	3	2.6
사용상의 불편	7	6.0
기타	6	5.1
미응답	44	37.6
합 계	117	100.0

응답자 117명 중 ‘심한 학생의 장애로 인한 AAC 지도 불가’ 라고 응답한 경우가 36명(30.8%)으로 가장 많았고 다음으로는 ‘AAC에 대한 학교/교육청의 인식 부족’ 으로 14명(12.0%)이 응답하였고, 그 외에 ‘사용상의 불편’ 이 7명(6.0%), ‘AAC 없이 의사소통 가능’ 이 6명(5.1%), ‘구어 발달 저해’ 가 각각 1명(0.9%) 순으로 응답하였다. 기타의 경우 4명(3.4%)이었는데 ‘적합한 AAC 선정에 어려움과 AAC 예산부족’, ‘학생별 적합한 AAC를 구비하기까지의 복잡성과 학생의 사용방법 이해의 어려움’ 등으로 응답하였다. 또한 미응답(AAC 사용)이 44명(37.6%)으로 나타났다.

다음으로는 학급 상황에서 AAC의 활용 정도에 대해 질문하였는데 그 결과는 아래의 <표 15>과 같다.

〈표 15〉 학급에서 AAC의 활용 정도

응답 척도	빈도(명)	비율(%)
매우 많이 사용하고 있다	1	0.9
많이 사용하고 있다	7	6.0
보통이다	28	23.9
잘 사용하지 않는다	44	37.6
전혀 사용하지 않는다	35	29.9
미응답	2	1.7
합 계	117	100.0

본 문항 응답의 평균은 2.09(SD=.93)로 나타났으며, 응답자 117명 중 ‘잘 사용하지 않는다.’ 라고 응답한 경우가 44명(37.6%)으로 가장 많았고, 다음으로는 ‘전혀 사용하지 않는다.’ 라고 응답한 경우가 35명(29.9%)으로 많았으며, ‘보통이다’ 는 28명(23.9%), ‘많이 사용하고 있다’ 는 7명(6.0%), ‘매우 많이 사용하고 있다’ 는 1명(0.9%) 순으로 응답하였다.

다음으로는 학급 상황에서 AAC를 활용하는 경우 그 활용 용도에 대해 질문하였는데 그 결과는 아래의 <표 16>과 같다.

<표 16> 학급에서의 AAC 활용용도

응답 척도	빈도(명)	구성비율(%)
학습 지도	26	22.2
생활 지도	13	11.1
일상적 대화	11	9.4
전반적 학급 생활	10	8.5
미응답	57	48.7
합 계	117	100.0

응답자 117명 중 ‘학습 지도’ 라고 응답한 경우가 26명(22.2%)으로 가장 많았고 다음으로는 ‘생활 지도’ 로 13명(11.1%)이 응답하였고, 그 외에 ‘일상적 대화학습’ 은 11명(9.4%), ‘전반적 학급 생활’ 이 10명(8.5%) 순으로 응답하였다. 또한 미응답(AAC 미사용)이 57명(48.7%)으로 나타났다.

다음으로는 학급 상황에서의 AAC 활용하지 않는 경우 그 이유에 대해 질문하였는데 그 결과는 아래의 <표 17>와 같다.

<표 17> 학급에서 AAC를 사용하지 않는 이유

응답 척도	빈도(명)	구성비율(%)
AAC 없이 의사소통 가능	15	12.8
심한 학생의 장애로 인한 AAC 지도 불가	42	35.9
구어 발달 저해	1	0.9
AAC에 대한 학교/교육청의 인식 부족	11	9.4
예산 부족	4	3.4
사용상의 불편	6	5.1
기타	4	3.4
미응답	34	29.1
합 계	117	100.0

응답자 117명 중 ‘심한 학생의 장애로 인한 AAC 지도 불가’ 라고 응답한 경우가 42명(35.9%)으로 가장 많았고 다음으로는 ‘AAC 없이 의사소통 가능’으로 15명(12.8%)이 응답하였고, 그 외에 ‘AAC에 대한 학교/교육청의 인식 부족’이 11명(9.4%), ‘사용상의 불편’은 6명(5.1%), ‘구어 발달 저해’는 1명(0.9%) 순으로 응답하였다. 기타의 경우 4명(3.4%)이었고, ‘장비 없음’ 등으로 응답하였다. 또한 미응답(AAC 사용)이 34명(29.2%)으로 나타났다.

다음으로는 비도구적 상징 AAC의 활용 정도에 대해 질문하였는데 그 결과는 아래의 <표 18>과 같다.

<표 18> 비도구적 상징 AAC 활용 정도

응답 척도	빈도(명)	비율(%)
매우 많이 사용하고 있다	4	3.4
많이 사용하고 있다	55	47.0
보통이다	36	30.8
잘 사용하지 않는다	18	15.4
전혀 사용하지 않는다	2	1.7
미응답	2	1.7
합 계	117	100.0

본 문항 응답의 평균은 3.36(SD=.85)로 나타났으며, 응답자 117명 중 ‘많이 사용하고 있다’ 라고 응답한 경우가 55명(47.0%)으로 가장 많았고, 다음으로는 ‘보통이다’ 라고 응답한 경우가 36명(30.8%)으로 많았으며, ‘잘 사용하지 않는다.’는 18명(15.4%), ‘매우 많이 사용하고 있다.’는 4명(3.4%), ‘전혀 사용하지 않는다.’는 2명(1.7%) 순으로 응답하였다.

다음으로는 비도구적 상징 AAC의 활용하는 경우 주로 사용하는 상징에 대해 질문하였는데 그 결과는 아래의 <표 19>와 같다.

<표 19> 주로 활용되는 비도구적 상징 AAC

응답 척도	빈도(명)	구성비율(%)
수화	0	0.0
몸짓 또는 제스처	70	59.8
얼굴표정	12	10.3
음성	23	19.7
미응답	12	10.3
합 계	117	100.0

응답자 117명 중 ‘몸짓 또는 제스처’ 라고 응답한 경우가 70명(59.8%)로 가장 많았고 다음으로는 ‘음성’ 으로 23명(19.7%), ‘얼굴표정’ 이 12명(10.3%) 순으로 응답하였다.

다음으로는 도구적 상징 AAC의 활용 정도에 대해 질문하였는데 그 결과는 아래의 <표 20>과 같다.

<표 20> 도구적 상징 AAC 활용 정도

응답 척도	빈도(명)	비율(%)
매우 많이 사용하고 있다	9	7.7
많이 사용하고 있다	21	17.9
보통이다	45	38.5
잘 사용하지 않는다	31	26.5
전혀 사용하지 않는다	7	6.0
미응답	4	3.4
합 계	117	100.0

본 문항 응답의 평균은 2.95(SD=1.02)로 나타났으며, 응답자 117명 중 ‘보통이다.’ 라고 응답한 경우가 45명(38.5%)으로 가장 많았고, 다음으로는 ‘잘 사용하지 않는다.’ 라고 응답한 경우가 31명(26.5%)으로 많았으며, ‘많이 사용하고 있다.’ 는 21명(17.9%), ‘매우 많이 사용하고 있다.’ 는 9명(7.7%), ‘전혀 사용하지 않는다.’ 는 7명(6.0%) 순으로 응답하였다.

다음으로는 도구적 상징 AAC의 활용 시 주로 사용하는 상징에 대해 질문하였는데 그 결과는 아래의 <표 21>와 같다.

<표 21> 주로 활용되는 도구적 상징 AAC

응답 척도	빈도(명)	구성비율(%)
실제 사물	8	6.8
그림	32	27.4
사진	44	37.6
글자	6	5.1
기타	0	0.0
미응답	27	23.1
합 계	117	100.0

응답자 117명 중 ‘사진’ 라고 응답한 경우가 44명(37.6%)으로 가장 많았고 다음으로는 ‘그림’ 은 23명(27.4%), ‘실제 사물’ 은 8명(6.8%), ‘글자’ 는 6명(5.1%) 순으로 응답하였다.

다음으로는 학교 혹은 학급에서 AAC를 활용함에 있어 어려움이 있을 경우 어떤 점이 가장 어려움인지 질문하였는데 그 결과는 아래의 <표 22>와 같다.

<표 22> AAC를 활용함에 있어 가장 어려움 점

응답 척도	빈도(명)	구성비율(%)
적용 가능한 AAC 도구의 부족	56	47.9
AAC 도구를 만들어야 하는 부담	39	33.3
본인의 AAC에 대한 이해가 부족	7	6.0
학부모(보호자) 이해 부족	0	0.0
필요한 정보 부족	2	1.7
기타	0	0.0
미응답	13	11.1
합 계	117	100.0

응답자 117명 중 ‘적용 가능한 AAC 도구의 부족’ 라고 응답한 경우가 56명(47.9%)으로 가장 많았고 다음으로는 ‘AAC 도구를 만들어야 하는 부담’ 으로 39명(33.3%)가 응답하였고, 그 외에 ‘본인의 AAC에 대한 이해가 부족’ 은 7명(6.0%), ‘필요한 정보 부족’ 은 2명(1.7%) 순으로 응답하였다.

다음으로는 AAC 적용을 위해 학교에서 요구되어지는 서비스 체계에 대해 질문하였는데 그 결과는 아래의 <표 23>와 같다.

<표 23> AAC 적용을 위해 학교에서 요구되어지는 서비스 체계(중복응답)

응답 척도	빈도(명)	구성비율(%)
재정적 지원	34	20.9
IEP팀 운영 활성화	4	2.5
가족 참여 확대	6	3.7
체계적인 AAC 진단 서비스	52	31.9
관련 서비스 전문가와의 협력	25	15.3
AAC 적용을 위한 연수 및 교육	42	25.8
합 계	163	100.0

응답자 117명 중 ‘체계적인 AAC 진단 서비스’ 라고 응답한 경우가 52명(31.9%)으로 가장 많았고 다음으로는 ‘AAC 적용을 위한 연수 및 교육’으로 42명(25.8%)이 응답하였고, 그 외에 ‘재정적 지원’은 34명(20.9%), ‘관련 서비스 전문가와의 협력’이 25명(15.3%), ‘가족 참여 확대’는 6명(3.7%), ‘IEP팀 운영 활성화’ 4명 순으로 응답하였다.

3. 배경 변인에 따른 AAC에 대한 특수학교 교사들의 이해 및 활용에 대한 차이

변인에 따른 AAC에 대한 특수학교 교사들의 이해 및 활용에 대한 차이를 알아보기 위해 양적 변수문항을 중심으로 일원배치분산 분석을 실시하고 배경변인 간 유의한 차이가 있는 경우 아래와 제시하였다

첫 번째로 학교에 따른 AAC에 대한 특수학교 교사들의 이해 및 활용에 대한 차이를 알아보았는데 그 분석의 결과는 아래의 <표 24>와 같다.

<표 24> 학교에 따른 AAC에 대한 특수학교 교사들의 이해 및 활용에 대한 차이

학 교	요 인			
	AAC에 대한 이해		AAC에 대한 활용	
	빈도(명)	평균(SD)	빈도(명)	평균(SD)
지적장애 ^a	42	3.50(.51)	40	2.59(.52)
지체장애 ^b	31	3.62(.45)	30	2.95(.47)
지적장애/지체장애 ^c	40	3.58(.52)	40	2.60(.70)
<i>F</i> 값	.660		4.060*	
Scheffe 사후분석			b > a	

* $p < .05$

분석 결과를 보면 AAC에 대한 이해 요인의 경우 지적장애학교에 근무 중인 교사들의 응답 평균은 3.50(SD=.51), 지체장애학교에 근무 중인 교사들의 응답 평균은 3.62(SD=.45), 지적장애/지체장애학교에 근무 중인 교사들의 응답 평균은 3.58(SD=.52)이었고, *F* 값의 경우 .660($p = .519$)로 AAC에 대한 특수학교 교사들의 이해에 있어 학교에 따른 통계적인 유의한 차이는 보여지지 않았다. 그러나 AAC에 대한 활용 요인의 경우 지적장애학교에 근무 중인 교사들의 응답 평균은 2.59(SD=.52), 지체장애학교에 근무 중인 교사들의 응답 평균은 2.95(SD=.47), 지적장애/

지체장애학교에 근무 중인 교사들의 응답 평균은 2.60(SD=.70)이었고, F 값의 경우 4.060($p=.020$)으로 유의수준 .05에서 학교에 따른 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 이를 다시 Scheffe 사후분석을 통해 집단 간 유의미한 차이가 어디에서 발생되었는지 분석하였는데 그 결과로는 지체장애학교에 근무 중인 교사들이 지적장애 학교에 근무하는 교사들에 비해 AAC를 더욱 많이 활용하는 것으로 나타났다.

다음으로는 학생 장애에 따른 AAC에 대한 특수학교 교사들의 이해 및 활용에 대한 차이를 알아보았는데 그 분석의 결과는 아래의 <표 25>와 같다.

<표 25> 학생 장애에 따른 AAC에 대한 특수학교 교사들의 이해 및 활용에 대한 차이

학생 장애	요 인			
	AAC에 대한 이해		AAC에 대한 활용	
	빈도(명)	평균(SD)	빈도(명)	평균(SD)
경증 지적장애 ^a	4	3.33(.27)	4	2.56(.36)
중증 지적장애 ^b	47	3.41(.57)	45	2.68(.58)
경증 지체장애 ^c	0	0.00(.43)	0	0.00(.62)
중증 지체장애 ^d	13	3.95(.19)	13	2.96(.66)
경증 중복장애 ^e	3	3.44(.42)	3	3.00(.65)
중증 중복장애 ^f	19	3.50(.35)	18	2.54(.56)
F 값	3.092*		.974	
Scheffe 사후분석	d > b			

* $p < .05$

분석 결과를 보면 AAC에 대한 이해 요인의 경우 경증 지적장애학생을 지도하는 교사들의 응답 평균은 3.33(SD=.27), 중증 지적장애학생들을 지도하는 교사들의 응답 평균은 3.41(SD=.57), 중증 지체장애 학생들을 지도하는 교사들의 응답 평균은 3.95(SD=.19), 경증 중복장애 학생들을 지도하는 교사들의 응답 평균은 3.44(SD=.42), 중증 중복장애 학생들을 지도하는 교사들의 응답 평균은 3.50(SD=.35)이었고, F 값의 경우 3.092($p=.012$)로 유의수준 .05에서 지도학생장애에 따른 통계적인 유의한 차이를 보였다. 이를 다시 Scheffe 사후분석을 통해 집단 간 유의미한 차이가 어디에서 발생되었는지 분석하였는데 그 결과로는 중도 지체장애학생을 지도하는 교사들이 중도 지적장애학생을 지도하는 교사들에 비해 AAC를 더욱 많이 이해하는 것으로 나타났다. 반면 AAC에 대한 활용 요인의 경우 경증 지적장애학생을 지도하는 교사들의 응답 평균은 2.56(SD=.36), 중증 지적장애학생들을 지도하는 교사들의 응답 평균은 2.68(SD=.58), 중증 지체장애 학생들을 지도하는 교사들의

270 특수교육 저널: 이론과 실천(제15권 1호)

응답 평균은 2.96(SD=.66), 경증 중복장애 학생들을 지도하는 교사들의 응답 평균은 3.00(SD=.65), 중증 중복장애 학생들을 지도하는 교사들의 응답 평균은 2.54(SD=.56)였고, *F* 값의 경우 .974($p=.437$)로 AAC에 대한 특수학교 교사들의 활용에 있어서는 학생 장애에 따른 통계적인 유의한 차이는 보여지지 않다.

다음으로는 수업 경험에 따른 AAC에 대한 특수학교 교사들의 이해 및 활용에 대한 차이를 알아보았는데 그 분석의 결과는 아래의 <표 26>와 같다.

<표 26> 수업 경험에 따른 AAC에 대한 특수학교 교사들의 이해 및 활용에 대한 차이

수업 경험	요 인			
	AAC에 대한 이해		AAC에 대한 활용	
	빈도(명)	평균(SD)	빈도(명)	평균(SD)
있음 ^a	87	3.66(.44)	85	2.72(.62)
없음 ^b	25	3.17(.55)	24	2.57(.43)
<i>F</i> 값	20.942***		1.164	
Scheffe 사후분석	a > b			

*** $p<.001$

분석 결과를 보면 AAC에 대한 이해 요인의 경우 대학 재학 시 AAC 관련 수업 경험이 있음에 대한 응답 평균은 3.66(SD=.44), 대학 재학 시 AAC 관련 수업 경험이 없음에 대한 응답 평균은 3.17(SD=.55)이었고, *F* 값의 경우 20.942($p=.000$)로 유의수준 .001에서 수업 경험에 따른 통계적인 유의한 차이를 보였다. 이를 Scheffe 사후분석을 통해 집단 간 유의미한 차이가 어디에서 발생되었는지 분석하였는데 그 결과로는 대학 재학 시 AAC 관련 수업 경험이 있는 교사들이 대학 재학 시 AAC 관련 수업 경험이 없는 교사들에 비해 AAC에 대한 이해가 많은 것으로 나타났다. 반면 AAC에 대한 활용 요인의 경우 대학 재학 시 AAC 관련 수업 경험이 있음에 대한 응답 평균은 2.72(SD=.62), 대학 재학 시 AAC 관련 수업 경험이 없음에 대한 응답 평균은 2.57(SD=.43)이었고, *F* 값의 경우 1.164($p=.283$)로 AAC에 대한 특수학교 교사들의 활용에 있어서는 수업 경험에 따른 통계적인 유의한 차이는 보여지지 않다.

4. 특수학교 교사들의 AAC 이해와 활용 간의 관계

특수학교 교사들의 AAC에 대한 이해의 정도가 특수학교 교사들의 AAC에 대한

활용에 어떻게 영향을 미치는가를 알기 위해 2가지 요인, 즉 AAC에 대한 이해와 AAC에 대한 활용에 대해 상관관계 및 단순회귀분석을 실시한 결과는 아래의 <표 27>과 <표 28>과 같다.

<표 27> 특수학교 교사들의 AAC 이해와 활용 요인들에 대한 상관분석

요 인	M	SD	상관 관계	
			AAC에 대한 이해	AAC에 대한 이해
AAC에 대한 이해	3.55	.50	1	
AAC에 대한 활용	2.68	.60	.316**	1

** $p < .01$

‘AAC에 대한 이해’와 ‘AAC에 대한 활용’ 요인들의 상관계수는 .316($p = .001$)로 통계적으로 유의한 수준에서 상관관계를 가진 것으로 나타났다.

또한 AAC에 대한 이해가 어떻게 AAC에 대한 활용에 영향을 미치는지 알아보기 위해 두 요인간의 단순회귀분석을 하였는데 그 결과는 아래의 <표 28>과 같다.

<표 28> AAC에 대한 이해와 AAC에 대한 활용 요인들에 대한 단순회귀분석

독립변수	종속변수	표준오차	β	t 값	유의확률
AAC에 대한 이해	상수	.372		3.729	.000
	AAC에 대한 활용	.104	.312	3.522**	.001
					R=.312 R ² =.097 수정된 R ² =.090 F=12.403

** $p < .01$

특수학교 교사들의 AAC 이해와 활용 요인들에 관한 단순회귀분석에 있어 t 값이 3.522($p = .01$)로 통계적으로 유의한 차이를 가지는 것으로 나타났는데 이는 AAC에 대한 이해가 높은 교사가 AAC를 더 많이 활용하는 것으로 나타났다. 회귀 모형의 F 값이 7.491($p = .007$)로 모형이 통계적으로 적합함으로 보여주고 있으며 회귀식의 경우 $R^2 = .097$ 로 9.7%의 설명력을 보이는 것으로 나타났다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 특수학교에서 특수교사의 AAC 이해와 AAC 활용에 대해 살펴본 후, 이해와 활용의 관계를 변인에 따라 분석하여 서로 간의 영향을 알아보기 위해 수행되었다. 이에 본 연구 결과를 AAC 이해와 AAC 활용의 측면에서 요약하면 다음과 같다.

본 연구 결과의 AAC 이해 측면에서, AAC 필요 정도에 대해 ‘필요하다’와 ‘보통이다’가 약 80%로 이상으로 대다수의 교사들은 AAC가 필요하다고 응답하였고, 이는 선행연구(김영태, 박은혜, 2007; 박은혜, 김정연, 김주혜; 2005; 한현진, 한경임, 2013)와 동일한 결과였다. 특히 구어 의사소통이 불가하거나 곤란한 상황에서 80% 이상이 AAC가 요구된다고 하였고, 약 50%의 교사들이 AAC가 ‘효과적이다.’라고 응답하여 AAC에 대한 필요성과 효과성에 대해 인식하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 AAC 활용 측면에서는 학교에서의 AAC 활용 정도에 대하여 약 55%의 교사가 ‘잘 사용하지 않는다.’고 응답하였고 학급에서도 ‘잘 사용하지 않는다.’가 약 38%, ‘전혀 사용하지 않는다.’가 약 30%로 나타나 교사들이 AAC의 필요성을 인식하는 만큼 AAC를 활용하고 있지 않은 것으로 나타났다. 배경변인(예: 성별, 경력, 연수경험, 수업경험 등)에 따른 AAC에 대한 특수학교 교사들의 이해 및 활용에 대한 차이를 알아 본 결과, ‘학교’와 ‘학생장애’, ‘AAC 수업 경험’이 유의미하게 나타났다. 그리고 특수학교 교사들의 AAC 이해와 활용 간의 관계를 상관관계 및 단순회귀분석을 한 결과(<표 29>)에 따르면, ‘AAC에 대한 이해’와 ‘AAC에 대한 활용’은 유의한 관계로 AAC에 대한 이해가 높은 교사가 AAC를 더 많이 활용하는 것으로 나타났다. 이상의 결과를 종합하면, 교사들의 AAC에 대한 필요성 및 효과성에 대한 인식은 과거에 비하여 증가된 반면(한현진, 한경임, 2013) 이러한 필요성에 따른 인식의 변화가 실제 AAC 활용으로 연결되지 못하고 있다. 그러나 본 연구에서 분명한 것은 AAC 이해가 높은 교사가 AAC 활용도 높았다는 것이다. 따라서 현장 교사들의 AAC 활용을 증진시키기 위해서는 AAC 이해를 높일 수 있는 지원이 필요한 것으로 해석될 수 있다.

이에 본 연구 결과를 AAC 이해와 활용 간의 관계에 따라 종합적으로 분석함으로써 필요한 AAC 지원을 교육현장 측면과 제도 및 정책적 측면으로 구분하여 논의하면 다음과 같다.

1) 교육현장에서 AAC 지원

첫째, 학교와 학급에서 AAC가 보편적으로 활용되어야 하고, 학업 성과와 관련된

AAC의 효과성 검증 연구들이 실시되어야 한다. 본 연구에서 AAC 이해 측면에서 살펴본 ‘AAC 적용 후 가장 효과가 있었던 영역(<표 11>)’에 대한 설문에서 54.7%의 특수학교 교사들이 AAC가 의사소통에 가장 효과적인 것으로 보고하였다. 이는 AAC 연구동향을 실시한 선행연구(강우정, 정소영, 김삼섭, 2011; 남경옥, 신현기, 2008; 이윤숙, 전병운, 2010; 최희승, 박경옥, 2012) 분석에서도 AAC 중재 목적이 대부분 의사소통 향상에 초점을 두었던 것과 동일한 결과이다. 본 연구에서 의사소통 영역 외에 AAC 적용 후 효과가 있었던 영역으로 응답한 것은 수업참여(14.5%), 또래 상호작용 촉진(2.6%), 문제행동 감소(0.9%), 독립생활 촉진(6.8%)으로, 대부분의 교사가 AAC가 의사소통에 집중적으로 효과이라고 인식하고 있었다. 그러나 본 연구 결과에서 AAC 활용 측면에서 ‘학교와 학급에서 AAC 활용 용도(<표 13>, <표 14>)’에 대해 질문하였을 때 가장 많은 응답은 ‘학습 지도(23.1%, 22.2%)’로 나타나 특수학교 교사들이 AAC 이해 측면에서 ‘AAC 적용 후 효과’와 AAC 활용 측면에서 ‘AAC를 활용용도’를 생각하는 결과에 차이가 나타났다. 이는 교사들이 AAC를 학습지도를 위해 활용하되 수업참여나 문해력 증진과 같은 성과보다는 의사소통 영역에만 초점을 두어 AAC 효과로 인식하기 때문으로 생각되어진다. 이미 많은 선행연구들(강우정, 정소영, 김삼섭, 2011; 남경옥, 신현기, 2008; 이윤숙, 전병운, 2010; 최희승, 박경옥, 2012)을 통해 AAC 적용이 의사소통 증진뿐만 아니라 문제행동 감소, 상호작용 증진, 문해력 향상 등과 같이 교육 현장 전반에 효과적인 것으로 보고되었다. 그러나 AAC를 수업에 적용하였을 때 직접적인 수업 성과(예: 학업 능력 증진, 성적 향상, 수업 참여도 증진 등)에 대한 연구는 부족한 상황이다. AAC가 최근 특수교육의 화두가 되는 보편적 설계 학습에 따라 교육 전반에서 학생들에게 적용될 수 있음을 고려한다면(Blukeman & Mirenda, 2012), 현장에서 AAC가 의사소통 영역을 넘어서 수업 전반에서 모든 학생의 필요에 따라 폭넓게 적용될 수 있을 것으로 생각되어진다. 이러한 맥락에서 Mirenda(2013)은 보편적 교육과정에 따라 읽기 학습에서 모든 학생을 대상으로 세 가지 수준에서 AAC를 적용한 사례를 보고하기도 하였다. 이에 앞으로 특수학교와 특수학급 수업전반에서 AAC가 보다 보편적으로 활용될 수 있도록 학업 성취와 관련된 AAC의 효과성 검증 연구들이 확대되어야 할 것이다.

둘째, 학교에서 특정 장애영역(예: 지체장애학교) 이외에 AAC를 활용할 수 있는 대상을 확대할 필요가 있다. AAC 이해 측면에서 <표 10>을 살펴보면, 특수교사들은 AAC를 지체장애 학생에게 적합한 것으로 인식하였고, ‘학교’ 변인 간 분석을 실시한 <표 24>에서도 AAC 활용은 지체장애 특수학교 교사들이 지적장애 교사들에 비하여 AAC를 더 많이 적용하는 것으로 나타났다. 이는 선행연구(한현진, 한경임, 2013)와 동일한 결과였다. 비록 본 연구에서 자폐범주성 장애학생이 있는 정서장애 학교를 대상으로 못하여 장애 영역에 따른 자료 분석에 제한점이 있지만, <표 10>

에서 AAC가 가장 효과적인 장애 영역으로 지체장애(47.9%) 다음으로 청각장애(12.8%)와 중복장애(12.8%)가 응답된 것은 선행연구(한현진, 한경임, 2013)에서 청각장애 학생에 대한 AAC 중재의 효과가 교육현장에서 인식되고 있다는 결과를 지지하는 것이다. 따라서 AAC를 적용함에 있어, 지체장애 학생 및 최근 AAC 적용 대상으로 증가하는 자폐범주성 장애 및 지적장애 학생들(강우정, 정소영, 김삼섭, 2011; 남경옥, 신현기, 2008; 이윤숙, 전병운, 2010; 최희승, 박경옥, 2012) 이외에도 감각의 제한으로 AAC 적용이 어려울 것이라고 선불리 판단되어 AAC 대상에서 제외될 수 있는 감각장애 학생들(예: 청각장애)에 대한 AAC 적용이 고려되어야 할 것이다. 더불어 모국어가 한국어가 아닌 다문화 환경에서 학생들에 대해서도 AAC 적용을 확대하여 보다 다양한 대상에게 AAC를 적용하는 연구가 필요할 것이다.

셋째, 장애 정도에 따른 학생 각각의 개별적인 필요를 충족할 수 있도록 다중양식 체계의 AAC가 적용될 필요가 있다. 본 연구에서 <표 24>의 ‘학교’ 변인에 따르면, 지체장애학교와 지적장애학교 교사들은 AAC 이해에서는 차이가 없었으나, 지체장애학교 교사들이 지적장애학교 교사들보다 AAC 활용이 유의미하였다. <표 25>의 ‘학생 장애’ 별 변인에 따르면, 중도지체장애학생을 가르치는 교사의 AAC에 대한 이해가 중증지적장애학생의 교사보다 AAC 이해가 유의미하였지만, AAC 활용에서는 학생의 장애가 유의미하지 않았다. 즉, 지체장애학교의 교사들은 지적장애학교 교사들에 비하여 지체 장애 정도가 중증일수록 AAC 이해가 높아서 AAC 활용으로 영향을 주는 것으로 생각해 볼 수 있다. 그러나 AAC 활용 측면에서 <표 12>와 <표 15>의 ‘AAC 활용 정도’에 대한 설문에서 ‘사용하지 않는다.’는 응답이 더 많았던 것은 중증장애학생을 위한 AAC 이해가 중증장애학생을 위한 AAC 활용에 영향을 주지 않는 것으로 생각해 볼 수 있다. 그리고 이러한 차이의 원인은 <표 14>와 <표 17>에서 학교와 학급에서 AAC를 사용하지 않는 이유로 ‘AAC에 대한 학교/교육청 인식 부족’이 12%이고, ‘예산 부족’은 2%인데 반하여, ‘심한 학생의 장애로 인하여 AAC 지도가 불가’하기 때문이라는 응답이 30%로 이상으로 가장 높았던 것과 연결되는 것으로 간주된다. 즉, 교사들은 중증 장애 학생들을 보며 AAC가 필요하다고 인식하지만, 장애 정도가 심하면 AAC 지도가 어렵다고 생각하여 AAC를 활용하지 않는 것이다. 선행연구(김영태, 이희란, 박소현, 2006)에서 언어치료사들도 AAC를 활용하기 위해서는 AAC 상징이나 도구를 활용할 수 있는 일정 수준 이상의 지적능력이 필요하다고 인식하고 있었다. 따라서 본 연구 결과에서 특수교사들도 기존의 선행연구(김영태, 이희란, 박소현, 2006)와 동일한 맥락으로 AAC 적용 대상을 파악하는 것으로 고려할 수 있다. 이는 최근의 선행연구(한현진, 한경임, 2013) 결과에서 최중도 장애학생보다 중도와 중등도 장애학생에게 AAC 적용이 더 필요하다고 한 것과 같다. 그러나 복잡한 의사사통 요구가 있고 장애 정도가 심한 장애학생일수록 의사소통에서 더 의도적인 접근을 고려해야 하기 때문에(Blukeman & Miranda,

2012), 장애의 정도에 따라 AAC를 적용하기보다는 의사소통을 기반으로 모든 학생들의 필요에 따라 AAC가 적용되어야 할 것이다. 이는 중도중복장애 학생에 대한 AAC 적용도 고려되어야 할 것을 의미한다. 이에 중도중복장애학생을 위한 AAC 이해가 AAC 활용에 직접적인 영향을 줄 수 있도록 특수학교 교사들이 다중양식체계로써의 AAC 적용을 이해하고 이에 따라 활용할 필요가 있을 것이다(김정연, 박은혜, 2006).

2) 제도 및 정책 측면에서 AAC 지원

첫째, 특수교사 및 관련서비스(예: 언어치료사) 양성 과정 대학교 또는 대학원 과정에서 AAC 강좌가 개설 및 확대될 필요가 있다. 본 연구 결과에서 AAC 이해와 AAC 활용은 <표 29>의 회귀분석 결과, 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타나 AAC의 이해가 높을수록 AAC 활용이 높은 것으로 나타났다. 특히 ‘AAC에 대한 정보 습득’ 경로로 62.4%의 교사들이 대학 전공 수업을 통해 정보를 가장 많이 습득하는 것은 학부 과정에서 AAC 수업 개설 및 확대의 중요성을 나타내는 것이다. 이는 선행연구(김영태, 이희란, 박소현, 2006; 박은혜, 김정연, 김주혜, 2005)에서 언어치료사 및 특수교사 양성 과정에 AAC 교과목 개설과 연수가 필수적으로 이루어져야 한다고 제안한 것과 동일한 맥락이다. 따라서 교사 양성 과정에서 AAC 교육이 제대로 현장에서 활용되기 위해서(한현진, 한경임, 2013)는 현재와 같은 AAC 체계가 특정 영역(예: 지체장애 교육) 속에 하나로 소개되기 보다는 교사양성 과정을 위한 과목으로 AAC 강의가 개설될 수 있을 것이다. 그리고 이러한 AAC 강의는 AAC를 단순히 소개하는 것뿐만 아니라 AAC 기기, AAC 기기 구입 및 대여 정보, AAC 활용을 통한 적용 사례, AAC 중재 방법, AAC 협력팀, 가족참여 등 보다 구체적이고 체계적인 AAC와 관련된 내용들을 포함해야 할 것이다.

둘째, 현장 교사들이 적용해 볼 수 있는 한국형 AAC 진단평가 도구의 개발이 필요하다. 본 연구에서 ‘AAC 현장 적용을 위한 요구되어지는 서비스’ 중 체계적인 AAC 진단 서비스 구축에 대한 응답이 31.9%로 가장 많은 교사들이 선택하였다. 이에 본 연구 결과는 AAC를 적용함에 있어 출발점이 되는 체계적인 진단과 중재에 대한 교사들의 요구를 보여주는 것이다. 이러한 연구 결과는 선행연구(김영태, 박은혜, 2007)에서 언어치료사들이 AAC 적용을 위한 체계적인 지원을 필요성을 요구하며 AAC 적용의 시작이 되는 AAC 진단을 위해 종합적이고 체계적인 AAC 진단 검사가 필요하다고 한 제언을 지지하는 것이다. 현재 국내에서는 AAC 진단을 위해 간단히 적용해 볼 수 있는 PAA(Paradise AAC Assessment, 박은혜, 김정연, 김영태, 2008)와 국외 자료를 번역한 의사소통 매트릭스(<http://상호이해매트릭스kr./sevenlevels.aspx>)가 온라인으로 제공되고 있으나 그 외에 국내에서 개발된 AAC 진단 도구나

AAC 진단 체계가 전무한 상태이다. 따라서 현장에서 교사나 치료사들이 편리하고 직관적으로 사용할 수 있는 한국판 AAC 진단 매뉴얼 또는 AAC 진단 프로토콜의 개발이 요구된다.

셋째, 재정적 지원 및 AAC 기기 구입 문제를 해결하기 위하여 AAC 서비스 모형을 구축할 필요가 있다. AAC를 적용함에 있어 재정적 지원은 이미 많은 선행연구(한경임, 2001; 김영태, 이희란, 박소현, 2006)에서 지적한 바가 있었으나, 본 연구 결과에서도 29.1%가 'AAC 적용을 위해 학교에서 요구되는 서비스'에서 재정적 지원을 선택하였을 정도로 아직까지 AAC에 관련된 예산 확보는 부족한 상황이다. 특히 본 연구에서 'AAC를 활용함에 있어 가장 어려운 점'에서 47.9%의 교사가 적용 가능한 AAC 도구의 부족을 선택한 것은 현장에서 AAC 적용을 위해 필요한 AAC 기기를 확보할 수 있는 예산의 지원이 부족하기 때문으로 간주된다. 따라서 교육 현장에서 AAC 기기를 구입하기 위한 재정적 문제를 해결하기 위해서는 AAC 서비스 모형을 구축하여 연계적 서비스 체계로 전달하는 것을 생각해 볼 수 있다. 국외(예: 캐나다 밴쿠버)의 경우에도 교육현장과 보조공학 서비스가 협력적으로 연결되어, 각 지역별 거점 센터에서 AAC 요구 학생을 파악한 후 센터에서 AAC 기기를 대량 구입하여 대여함으로써 개인 및 학교의 AAC 기기 구입에 대한 부담을 줄이고 있다. 이에 국내에서도 기존의 특수교육지원센터나 재활공학센터의 서비스 또는 새로운 형태의 AAC 거점센터(예: 복지관, 학교)를 적극 활용하여 AAC 서비스를 전달할 수 있다면, 대량의 AAC 기기 구입과 대여 및 관리를 통해 AAC 기기에 대한 학교와 교사들의 재정적 부담을 줄일 수 있을 것이다.

넷째, 현장에 있는 특수교사를 대상으로 교육 기회 증진을 위해 AAC 관련 교사 연수 및 AAC 온라인 교육의 활성화가 필요하다. 선행연구(김영태, 이희란, 박소현, 2006)에 따르면 전문가 재교육이나 자문프로그램을 통해서 전문가들이 갖고 있는 AAC에 대한 견해가 바뀌었다. 따라서 본 연구 결과에서 'AAC 적용을 위해 학교에서 요구되는 서비스 체계'로 25.8%의 교사들이 'AAC 적용을 위한 교사 연수 및 교육'에 대한 기회 확대를 응답한 것은 교사들의 실질적인 요구를 반영하는 결과이다. 그리고 이러한 결과는 선행연구(김영태, 박은혜, 2007; 박은혜, 김정연, 김주혜, 2005; 한현진, 한경임, 2013)에서 교사들이 AAC를 더 효과적으로 활용할 수 있도록 AAC 교육과 관련하여 교사 지원의 필요성을 제언한 결과를 지지한다. 특히, 본 연구의 회귀분석에서 AAC 이해와 AAC 활용이 서로 영향을 주고 있고 AAC에 대한 이해가 높은 교사가 AAC 활용도 높다는 결과가 도출된 것은 향후 현장의 교사들을 대상으로 보다 많은 AAC 연수 및 교육의 기회 확대가 고려되어야 할 필요성을 뒷받침한다. 따라서 선행연구(김영태, 박은혜, 2007; 박은혜, 김정연, 김주혜, 2005; 한현진, 한경임, 2013)들에서 제언한 것처럼 교사 연수를 활용한 AAC 관련 교육의 확대가 필요하다. 더불어 국외에서 AAC 교육으로 활용하는 온라인 훈련 서

비스(<http://dynavoxtech.com/training/online/>)를 국내에서도 적극 적용할 필요가 있다. 예를 들어 국립특수교육원과 같은 교육기관 홈페이지 또는 Youtube와 같은 온라인 서비스를 이용하여 AAC 온라인 교육을 진행함으로써 현장 교사들의 AAC 관련 교육 및 훈련에 대한 접근성을 높일 수 있어야 할 것이다.

다섯째, 교사들이 손쉽게 적용할 수 있는 한국형 AAC 상징 개발 및 개발된 AAC 상징을 활용할 수 있는 접근성 증대가 필요하다. 본 연구 결과는 AAC 체계의 사용을 살펴본 선행연구(한현진, 한경임, 2013)와 일치하였다. 본 연구 결과에 따르면 현장의 특수교사들은 70% 이상이 비도구 AAC 상징을 많이 사용하고 있거나 보통으로 사용하고 있었다. 주로 활용되는 비도구적 상징으로는 몸짓 또는 제스처가 50% 이상이었다. 반면에, 도구적 상징의 사용은 ‘보통으로 사용’하거나 ‘잘 사용하지 않는다.’가 70% 이상으로 나타났고, 사진을 약 38%로, 그림을 약 28%로 가장 많이 활용하고 있었다. 이러한 결과는 아직까지 비용 문제로 현장에서 도구적 AAC 상징을 탑재할 수 있는 AAC 기기의 보급이 부족한 것과도 관련이 있는 것이다(한현진, 한경임, 2013). AAC 상징에 관하여 선행연구(강우정, 정소영, 김삼섭, 2011)를 살펴보면, 국내의 AAC 연구들은 국외에서 개발된 대표적인 AAC 상징으로 PCS(Picture Communication Symbols, 이하 PCS) 상징에 편중되어 있는 것으로 나타났다. 이는 국내에서 개발된 AAC 상징이 거의 없어서 연구진과 교사들의 선택의 기회가 부족하기 때문으로 간주된다. AAC의 상징은 그림이나 사진과 같은 도구적 상징만을 사용하여 AAC 기기만을 선택하기보다는 제스처나 몸짓과 같은 비도구적 상징을 함께 사용하는 다중양식체계의 사용이 고려해야 한다(김정연, 박은혜, 2006). 그러나 국외에 비하여 턱없이 부족한 국내의 AAC 상징 개발 현실을 고려한다면, AAC 상징 선택의 폭이 좀 더 확대될 수 있도록 한국적 정서와 문화를 고려한 도구적 AAC 상징 개발 및 확대가 요구된다. 그리고 국내에서 출시되는 AAC 기기 및 프로그램(예: 위드톡, 마이토키)의 상징을 웹상에서나 앱으로 다운 받아 현장에서 PCS와 같이 활용 용도를 높일 수 있도록 저작권 문제를 비롯한 제반 문제를 제도적으로 해결하여 현장 교사들의 AAC 상징 접근성을 높일 수 있는 방안도 모색해 보아야 할 것이다.

마지막으로 본 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 교육현장에서 AAC 이해와 활용 실태를 파악하고, 교사들의 AAC 이해와 활용에는 어떠한 차이가 있는지 살펴보기 위해 진행하였다. 본 연구는 현장의 요구를 반영하는 조사연구가 부족한 AAC 연구 분야에서 현장의 특수교사를 대상으로 AAC 실태조사를 실시하였다는 점에서 연구의 의의가 있으나, 전국 규모의 특수학교를 포함하지 못하고 부산지역을 중심으로 한 특수학교에서 실시되었다는 제한점을 가지고 있다. 둘째, 일부 분석에 있어 사례수가 충분하지 못하였다. 예를 들어 응답 교사 중 경증지적장애 학생을 지도한 교사는 단 4명에 그쳤다. 이와 같은 경우 통계적 해석의 신뢰도에 위험을

수반할 수 있는 제한점을 가지고 있다.

이상의 연구 결과 및 논의를 토대로 향후 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 앞에서 언급한 연구의 제한점을 고려해 볼 때, 추후 연구에서는 충분한 사례수를 확보하고 지역적 제한을 극복할 수 있도록 전국에 있는 특수학교 교사들을 대상으로 AAC 이해와 활용 실태에 대한 조사를 할 필요가 있을 것이다. 둘째, 특수교육의 한 장인 통합교육의 현장에서의 특수교사들의 AAC 이해와 활용 실태에 대한 조사도 또한 필요로 할 것이다.

참고문헌

- 강우정, 정소영, 김삼섭 (2011). 국내 보완·대체의사소통 연구 동향 분석. **자폐성 장애연구**, 11, 131-161.
- 고진복, 전병운 (2010). 보완, 대체 의사소통 도구를 활용한 이야기 중재가 뇌성마비 학생의 독해와 이야기 표현 능력에 미치는 효과. **특수아동교육연구**, 12, 261-289.
- 국미경, 천정숙 (2003). 그림교환 의사소통체계(PECS) 프로그램 적용이 정신지체아동의 자발적인 요구하기 기술에 미치는 효과. **언어치료연구**, 12(1), 95-123.
- 김경양, 박은혜 (2001). 스크립트활동을 이용한 AAC 중재가 중도장애 아동의 의사소통기능 습득에 미치는 효과. **언어청각장애연구**, 6(2), 331-354.
- 김경양, 박은혜 (2013). 가족중심 보완대체의사소통(AAC) 중재가 부모와 중도장애아동의 언어적 상호작용 및 상호작용 행동에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 47, 83-111.
- 김영태, 박은혜 (2007). 보완대체 의사소통에 대한 언어치료사들의 인식 및 사용실태 조사 연구. **특수교육**, 6(1), 27-39.
- 김영태, 이희란, 박소현 (2006). 보완·대체의사소통체계(AAC) 적용을 위한 언어치료사와 특수교사의 지원요구에 대한 질적 연구. **언어청각장애연구**, 11, 234-254.
- 김정연, 박은혜 (2003). 중도 뇌성마비아동의 의사소통 기술 증진을 위한 AAC 대화상대자훈련. **특수교육**, 2(1), 37-58.
- 김정연, 박은혜 (2006). 다중양식체계를 이용한 의사소통 중재가 뇌성마비 고등학생의 수업 중 의사소통행동에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 41(3), 77-99.
- 남경옥, 신현기 (2008). 인지적 장애를 지닌 아동을 위한 보완·대체 의사소통 중재에 대한 메타분석 - 단일대상연구를 중심으로. **특수교육학연구**, 42, 193-212.
- 박은혜, 김정연, 김주혜 (2005). 중도장애 아동을 위한 보완·대체 의사소통 도구 개발 및 교사 지원에 관한 교사 요구 조사. **언어청각장애연구**, 10(1), 97-115.
- 신영배, 전병운 (2001). 스크립트를 활용한 보완·대체의사소통(AAC) 도구사용훈련이 비구어 정신지체아동의 의사소통기능에 미치는 효과. **언어청각장애연구**, 6(2), 355-373.
- 윤현숙, 광금주 (2004). 친숙한 사진을 활용한 AAC 중재가 자폐아의 활동선택하기 및 언어 발달, 문제행동 감소에 미치는 효과. **인간발달연구**, 11(2), 41-58.

- 이명희, 박은혜 (2006). 또래중재를 위한 보완대체 의사소통 대화상대자 훈련이 중도 지체장애 유아의 또래와의 상호작용에 미치는 영향. **유아특수교육연구**, 6, 109-127.
- 이윤숙, 전병운 (2010). 발달장애아동을 위한 보완·대체의사소통체계 연구 동향 분석. **특수교육학연구**, 45, 39-67.
- 이주영, 박은혜 (2005). 가정에서의 보완대체의사소통 훈련을 통한 레트 증후군 아동의 요구하기 행동 교수. **특수교육학연구**, 40, 245-266.
- 임장현, 박은혜 (2011). 참여모델을 적용한 태블릿 PC기반의 AAC중재가 통합된 장애학생의 의사소통행동에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 46(2), 85-106.
- 전병운, 이미애, 권희연 (2008). 보완-대체의사소통체계의 적용이 비구어 정신지체 아동의 발성에 미치는 효과. **재활복지**, 12, 46-62.
- 전혜인 (2007). 문제행동을 지닌 자폐성장애 아동을 위한 가정에서의 보완대체의사소통 중재 사례연구. **자폐성장애연구**, 7(1), 63-78.
- 조홍중, 강수균 (2003). 자폐아동을 위한 보완·대체의사소통체계의 적용에 대한 인식조사. **한국동서정신과학회지**, 6, 1-13.
- 채수정, 박은혜 (1999). 기능적 보완·대체의사소통 훈련이 중도장애학생의 물건사기를 위한 의사소통 행동에 미치는 효과. **언어청각장애연구**, 4, 119-138.
- 최희승, 박경옥 (2012). 장애학생의 의사소통기능 향상을 위한 국내 보완·대체의사소통 활용 연구 고찰. **특수교육교과교육연구**, 5, 43-57.
- 한경임 (2001). 보완·대체 의사소통 체계 사용 지체부자유 학생의 현황 및 중재 방안 연구. **정서·행동장애연구**, 17, 285-320.
- 한경임, 맹현숙 (2003). 보완·대체 의사소통에 의한 요구하기 기능훈련이 중복장애 학생의 문제 행동 감소에 미치는 효과. **특수교육학연구**, 37(4), 219-241.
- 한경임, 최소연 (2007). 또래 참여 보완·대체 의사소통 중재가 중복장애학생의 의사소통 능력 변화에 미치는 효과. **언어청각연구**, 6, 109-130.
- 한선경, 김영태, 박은혜 (2012). 태블릿 PC를 이용한 AAC 중재가 무발화 중도 자폐범주성 학생의 의사소통 향상에 미치는 영향. **한국언어청각임상학회**, 92-106.
- 한현진, 한경임 (2013). 특수학교 보완·대체 의사소통체계 사용 실태. **특수교육학연구**, 48(2), 125-144.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2012). *Augmentative and Alternative Communication: supporting children and adults with complex communication needs*. Paul H. Brookes Publishing Co, Inc.
- Mirenda, P. (2013). AAC in Inclusive Educational Settings. 2013 International conference on Augmentative and Alternative Communication. 한국보완대체의사소통학회.

Study on Special Education Teachers' Understanding and Use of AAC

Kyung Yang Kim

Ewha Womans University

Minkowan Goo

UW-Eau Claire

<Abstract>

The purposes of this study were to investigate special education teachers' understanding and use of AAC and correlation between the understanding and use of AAC. Special education teachers working at special schools in Busan were asked for surveys, and 118 survey questionnaires were collected. After collecting survey questionnaires, factor analysis and reliability analysis were conducted, and also One-Way ANOVA, correlation, and linear regression analysis were conducted. Results of the study consisted of four parts: (a) the teacher understands of AAC, (b) the teacher use of AAC, (c) the gap of between understanding and use of AAC according to the background factors, (d) the correlation between understanding and use of AAC. According to the results, this study discussed eight suggestions for two main issues. At first, the three educational suggestions were as follow: (a) universally using in classrooms, (b) expanding of AAC users, (c) meeting the individualized needs of students by using AAC with multiple-model. At second, the five political suggestions were as follows: (a) it is needed to provide teacher preparation programs with more courses about using AAC, (b) developing systematic AAC diagnostic service, (c) developing the foundation of AAC services delivery model, (d) using the teacher annual re-education programs and online-education for AAC training, (e) developing Korean-style AAC symbols. Finally the limitation and future recommendation of this study were discussed.

Key Words : AAC, Augmentative and Alternative Communication, Understanding of AAC, Use of AAC

논문 접수: 2014. 02. 04 심사 시작: 2014. 02. 07 게재 확정: 2014. 03. 24