

상황이야기 중재가 자폐성장애아동의 자발적인 사회적 행동에 미치는 효과*

김 해 선**

단국대학교 대학원

김 은 경***

단국대학교 특수교육과

전 상 신

광주여대 초등특수교육과

《 요 약 》

이 연구에서는 상황이야기 중재가 자폐성장애아동의 자발적인 사회적 행동에 미치는 효과에 대해 알아보고자 하였다. 연구의 대상은 만5세의 자폐성 장애 남아 1명이며 실험설계는 행동 간중다기초선설계를 사용하였다. 중재는 대상아동이 이용하는 치료실에서 연구자가 실시하였고, 대상아동의 능력과 특성에 맞게 제작한 상황이야기 읽기, 이해도평가, 역할놀이의 순서로 중재를 실시하였다. 실험은 기초선, 중재, 유지의 세단계로 실시하였으며, 일반화의 효과를 측정하기 위해 기초선, 중재, 유지단계마다 대상아동이 이용하는 집단프로그램과 가정에서 각각 2회기씩 수집하였다. 연구결과, 상황이야기 중재는 자폐성장애아동의 자발적인 사회적 행동에 효과가 나타났고, 이러한 효과는 중재가 종료된 이후에도 유지되었으며 일반화에도 효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 상황이야기 중재가 사회적 행동에 어려움을 지닌 자폐성장애아동에게 사회적 상황에 대한 설명과 그에 대한 마음이해를 도움으로써 자발적인 사회적 행동을 습득하고 유지 및 일반화하는데 효과적인 전략으로 사용될 수 있음을 시사한다.

주제어 : 자폐성장애, 상황이야기, 자발적인 사회적 행동

* 위 논문은 제 1저자의 석사학위 논문을 요약·수정한 것임

** 제 1저자

*** 교신저자 (eun67@dankook.ac.kr)

1. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

자폐성장애는 신경발달장애(neurodevelopmental disorders)로 주요 특성은 사회적 의사소통 및 사회적 상호작용에서의 결함과 제한적이고 반복적인 행동 및 흥미, 활동을 들 수 있다(American Psychiatric Association, 2013). 자폐성장애아동이 보이는 사회적 의사소통 및 사회적 상호작용에 있어서의 결함은 구어발달의 지체, 눈맞춤과 얼굴표정, 몸짓과 같은 비구어적 행동의 이해와 사용에 있어서의 결함과 다른 사람들과 관심이나 정서, 애정 등을 공유하지 않으며 사회적 상호작용을 시작하거나 반응하는 것이 부족하고 다양한 사회적 맥락을 이해하여 상황에 적절하게 행동하며 적응하고 주변의 사람들과 사회적 관계를 만들고 유지하는데 어려움을 보이는 것 등을 들 수 있다(진연선, 배소영, 2014; Heflin & Alaimo, 2007). 뿐만 아니라 언어를 사용할 수 있고 상호작용이 가능하다고 하더라도 자폐성장애아동은 먼저 의사소통이나 상호작용을 개시하는 데에 문제를 보인다(Feldstein et al., 1982). 주로 외부인으로부터 정보를 제공받고 상대방의 요구에 반응하는 방식으로 상호작용을 하며 외부의 촉진이 없으면 행동을 시작하지 않거나 끝까지 완전하게 수행하지 못하는 등 타인에게 의존하는 외부지향성의 특성을 지니고 있다(Krantz, MacDuff & McClannahan, 1993). 이들이 보이는 자발성의 부족은 의사소통이나 상호작용에 방해가 될 뿐 아니라 사회성 발달에 부정적인 영향을 미칠 수 있으므로(Charlop & Trasowech, 1991) 자폐성장애아동의 교육에 중요한 초점이 되어야 할 부분이다.

자폐성장애 아동의 사회적 의사소통 및 사회적 상호작용의 결함은 사회적 인지 능력의 특성인 마음 이론의 결함과 중앙응집능력, 낮은 실행기능으로 설명될 수 있다. 마음이론(theory of mind)이란 다른 사람의 생각이나, 바람, 믿음이 자신과 다를 수 있으며 이러한 생각과 믿음에 따라 개인의 정서가 다를 수 있다는 사실을 이해하는 능력을 의미한다(김혜리, 2001; 박경화, 2011). 마음이론은 정상적인 발달과정의 아동이라면 만 4세 이후에 획득하게 되는 인지기능이지만 자폐성장애아동은 생활연령이나 지적 능력과 상관없이 결함을 보인다. 이들은 다른 사람들도 자신과 똑같은 생각과 의견을 가진다고 믿고 있으며 자신과 다른 선택이나 생각을 보이는 사람들을 보면 이해하기 어려워한다.

자폐성장애 아동이 보이는 또 다른 인지적 과정에서의 이질성은 취약한 중앙응집력(central coherence)이다. 중앙응집은 다양한 정보를 모아서 맥락 내에서 보다 상위의 의미를 구성하려는 경향으로 전체보다는 세부적인 것에 초점을 맞추어 정보를 처리하는 인지적 방식이다(서경희, 김미경, 2004). 자폐성장애 아동은 지엽적이고

단편적인 정보처리의 특성을 보인다. 이들은 사물이나 상황, 사건의 본질을 파악하기 보다는 부차적인 부분에 몰입하는 지엽적인 정보처리를 한다. 또한 자신이 처한 상황의 전반적인 맥락을 파악하기보다는 단순히 보이는 사실적이고 단편적인 정보만을 통해 상황을 이해한다. 따라서 사회적 상황 속에서 여러 조각의 정보들을 의미 있게 이끌어내고 처리하여 정보들을 통합하여 상황을 의미있게 파악하는데 실패하게 된다. 사회적 상황 속에서 발생하는 사건과 사건의 원인, 그리고 그 상황에서 자신이 취해야 할 행동을 판단하는 단서적 정보를 찾는 것이 쉽지 않은 이들은 상황에 맞지 않는 이해할 수 없는 엉뚱한 행동과 말을 반복하거나 분노 발작행동이나 회피행동으로 자신들이 느끼는 당혹함을 표현한다.

마지막으로 자폐성장애티아동은 낮은 실행기능으로 인해 사회적 상호작용 및 사회적 의사소통에 어려움을 보인다(정효숙, 2014; Klin, Volkmar, & Sparrow, 2000). 실행기능은 복잡한 목표 지향적 행동을 수행하고, 일련의 환경적 변화 및 요구에 적응하는데 필요한 인지적 능력으로 계획 능력, 결과를 예측하는 능력, 일상적이지 않은 사건에 직면했을 때 주의자원을 적절히 배분하는 능력을 포함한다(안동현, 2015). 낮은 실행기능을 가진 자폐성장애티아동은 자신이 직면한 사건을 해결하기 위해 계획하고, 조직하고, 목표를 선택한 뒤 유연성을 가지며 자기를 규제하거나 현상을 유지하는데 어려움을 갖는다. 이와 같이 자폐성장애티아동이 지닌 마음이론과 중앙응집능력, 실행기능의 결함은 다른 사람들과의 관계에서 부정적인 영향을 미치게 되어 이들의 원활한 사회적 통합에 곤란함을 야기한다.

이러한 자폐성장애티아동의 사회적 향상을 가능하게 하기 위해서는 이들이 보이는 사회적 결함을 보완하는 중재를 제공해야 한다. 뿐만 아니라 앞서도 언급한 바와 같이 자폐성장애티아동은 어떠한 자극이나 질문, 선행된 행동에 대한 반응보다는 새로운 주제를 끌어내거나 확장하려는 상호작용의 자발적 시도에 더 많은 어려움을 보인다(강혜경 외, 1998; 이소현, 1995; 전상신, 김은경, 2009). 이러한 특성을 고려하여 아동이 경험하는 사회적 상황을 실제적이고, 명확한 정보로 변환하여 사회적 상황에서 발생하여 겪게 되는 사건과 그 사건이 발생한 원인에 대해 구체적으로 설명하여 이해를 돕고 그에 적절한 반응이 무엇인지를 알게 하고 자발적으로 반응할 수 있게 교육할 필요가 있다(정효숙, 2014). 상황이야기(social story)는 이러한 목적으로 개발된 대표적인 중재 방법이다(강영일, 전혜인, 2012, 이상복, 박계신, 2001; Gray, 1995; Kuttler, Myles & Carlson, 1998). 상황이야기는 90년대에 Gray가 개발한 인지적 중재 방법으로 자폐성장애티아동이 특정한 사회적 상황을 이해하고 그 상황에서 적절히 반응할 수 있도록 도와주기 위해 개발된 짧고 간단한 이야기이다(박현옥, 김은주, 유숙렬, 2004; 조재규, 2007; Attwood, 2010; Gray, 2010; Gray & Garand, 1993).

상황이야기가 갖는 장점은 첫째, 자폐성장애티아동이 처하게 되는 상황을 누가, 언제,

무엇을, 어떻게, 어디에서, 왜에 대한 정보를 실제적이고, 명시적으로 알 수 있도록 제시함으로써 아동이 혼란을 겪게 되는 상황을 이해하고 적용할 수 있게 지원한다는 점이다(박현옥, 2004). 즉, 상황이야기는 자폐성장애 아동이 혼란스러워하고 어려움을 보이는 특정 상황을 설명문(상황적 사실만을 기술한 문장)과 지시문(아동이 하기를 바라는 행동을 기술한 문장), 조망문(다른 사람의 내적 상태나 반응을 기술한 문장)으로 구체적이고, 명확하게 정보를 제공한다(Gray, 2004). 둘째, 아동의 부모나 교사가 아동이 처하는 실제적인 상황에서 구체적인 사회적 기술을 가르치기 때문에 일반화를 촉진시킬 수 있다(Smith, 2001). 셋째, 아동을 이해하고 있는 가족이나 교사라면 누구라도 빠른 시간 내에 적은 비용으로 쉽게 제작하여 적용할 수 있다(김미영, 이소현, 최윤희, 2006; Kuttler et al., 1998; Gray, 1998). 마지막으로, 상황이야기는 시각적인 정보를 처리하는데 더 우세한 자폐성장애아동들의 강점을 활용하여(임은엽, 2003) 그림, 문자, 동영상 등 시각적 정보 유형을 이용하여 대상아동의 수준과 선호에 맞게 다양하게 제작할 수 있다(Hagiwara & Myles, 1999; Heflin & Alaimo, 2007). 상황이야기가 갖고 있는 이러한 특성은 자폐성장애 아동이 상황을 이해하고 그에 적합한 반응이 무엇인지를 파악하고 행동하게 함으로써 자발적 행동 향상에도 긍정적인 영향을 줄 수 있다(전상신, 김은경, 2009).

상황이야기는 과학적 기반의 실제로 인정되기에는 그 자료가 부족한 실체이지만(Simpson, 2005) 선행연구의 결과에서 볼 수 있는 것과 같이 자폐성장애인들에게 효율성과 유용성을 지닌 중재방법이다. 선행연구들을 살펴보면, 상황이야기 중재는 자폐성장애 아동의 사회적 상호작용의 향상과 문제행동의 감소(김경민, 이숙향, 2012; 김미영 외, 2006; 김정일, 2005; 이안나, 김은경, 2012; 이효신, 이정남, 2009; 조재규, 2007), 의사소통 및 자기결정 표현행동의 향상(박채진, 권명옥, 2007; 박채진, 배내운, 2007; 이상복, 이상훈, 조재규, 2007; 이소라, 문현미, 2011; 전상신, 김은경, 2009; 전인순, 정대영, 2011)에도 효과적인 것으로 나타났다. 그러나 상황이야기 중재가 실시된 대상은 주로 생활연령이 학령기의 학생들이다(강영일, 전혜인, 2012; 김완숙, 방명애, 2014; 박현옥, 2004; 최혜승, 박진영, 2014). 자폐성장애아동의 경우 눈응시, 웅얼이, 몸짓 등 생애초기부터 보이는 발달에 이상이 나타나므로(Heflin & Alaimo, 2007) 조기에 적절한 양육 및 교육이 제공되어야 한다. 즉, 학령기 이전 시기에 상황이야기를 비롯한 발달을 촉진할 수 있는 효과적인 중재를 제공할 필요가 있다.

따라서 이 연구에서는 학령기 이전의 자폐성장애아동의 자발적인 사회적 행동에 대한 상황이야기를 실시하여 상황이야기가 자폐성장애아동의 자발적인 사회적 행동에 미치는 효과를 알아보고, 상황이야기를 통한 변화가 다른 환경에서의 일반화와 중재 종료 이후에도 계속 유지되는지를 살펴보고자 하였다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 첫째, 상황이야기 중재가 자폐성장애평아동의 자발적인 사회적 행동에 효과가 있는가?
- 둘째, 상황이야기 중재를 통한 자폐성장애평아동의 자발적인 사회적 행동의 향상이 중재 종료 후에도 유지되는가?
- 셋째, 상황이야기 중재를 통한 자폐성장애평아동의 자발적인 사회적 행동의 향상이 다른 상황에 일반화되는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

이 연구의 대상은 (ㄱ) 병원에서 자폐성 장애로 진단을 받은 아동, (ㄴ) 아동기 자폐증 평정 척도에서 30점 이상의 점수를 획득한 아동, (ㄷ) 중재를 받는데 방해가 될 만한 감각장애(시각·청각장애 등)를 갖지 않은 아동, (ㄹ) 3-4 어문의 문장을 보고 읽을 수 있거나 문장을 듣고 따라서 읽을 수 있는 아동, (ㅁ) 이전에 상황이야기의 중재를 접한 경험이 없는 아동, (ㅂ) 부모가 연구 참여에 동의한 아동이라는 선정 기준에 따라 선정된 자폐성 장애 남자 아동 1명이다. 대상 아동의 기본정보는 <표 1>과 같다.

<표 1> 대상 아동의 검사 결과 및 특성

대상 아동		
생활연령	5세 10개월	
성별	남	
장애유형	자폐성장애평 2급	
아동기 자폐증 평정척도(CARS)	35점(경증-중간정도 자폐)	
한국 웨슬러 유아지능검사 (K-WPSSI-III)	동작성 지능	73
	언어성 지능	65
	전 체 지 능	67
심리교육 프로파일(PEP-R)	전체 발달연령	4세 10개월
취학전 아동의 수용언어 및 표현언어 발달척도(PRES)	수 용 언 어	5세 10개월
	표 현 언 어	4세 4개월
	통 합 언 어	5세 1개월

〈표 1〉 대상 아동의 검사 결과 및 특성(계속)

사회성숙도 (SMS)	사 회 연 령	3.69
	사회성 지 수	63.62
포테이지 아동발달목록표	사 회 성	3-4세
	언 어	4-5세
	인 지	5-6세
행동 특성	<ul style="list-style-type: none"> • 선호하는 물건이 있을 경우, 즉각적으로 향하여 그 물건을 잡고 온몸에 힘을 주어 물건을 응시하며 손가락을 반복적으로 움직이며 흔든다. • 음료, 초콜렛, 사탕 등의 먹을 것이 있으면 발견하는 즉시 먹으려하며 이를 제지할 경우 먹는 것을 잠시 멈추지만 이내 먹을 것이 있는 곳으로 가서 먹는다. 먹을 것을 다 먹은 후에 지시 따르기를 한다. • 글자나 숫자를 잘못 썼을 때 잘못 쓴 글자를 손으로 막고 지우지 못하게 한다. 잘못 쓴 글자를 교사가 지울 경우 얼굴색이 붉게 오르며 양손의 손가락을 입 앞에서 반복적으로 움직이는 상동행동을 보이며 학습상황으로 주의를 다시 유도하기 어렵다. 	
사회적 의사소통 특성	<ul style="list-style-type: none"> • 어머니 손에 이끌리어 치료실에 입실한 아동은 인사를 하라는 어머니의 지시에 따라 “안녕하세요?”라고 인사를 한다. • 3~4어절로 구성된 문장으로 상황에 맞는 언어 표현이 가능하지만 조음의 명료도가 낮아 아동의 말을 이해하기 위해서는 주변의 상황과 아동의 선호도를 매치해 봄으로써 파악할 수 있다. • 원하는 것이 있거나 하기 싫을 때 구어보다는 “어~어~”의 소리와 함께 성인의 손을 잡아 끌거나 눈물을 흘리는 것으로 의사표현을 한다. 	

2. 연구설계

이 연구는 단일대상연구 중 행동간중다기초선설계(Multiple Baseline Across Behaviors)를 적용하여 상황이야기 중재가 자폐성장애아동의 자발적인 사회적 행동에 미치는 효과를 알아보았다. 목표행동과 관련하여 중재를 실시하기 전에 기초선 자료를 수집하였고, 최소 3회기 이상의 안정적인 기초선 자료점을 확보 한 후 중재를 시작하였다. 중재는 종속변인 1(허락구하기), 종속변인 2(자기주장하기), 종속변인 3(인사하기)의 순서로 도입하였다. 중재는 3회기 연속 목표행동의 발생률이 상승하면 다음 행동에 중재를 도입하였고, 연속 3회기 100% 발생률이 나타날 때 중재를 종료하였다. 유지는 중재가 종료된 시점에서 2주 후에 기초선과 동일한 조건에서 연속 3회기 동안 수집하였다.

3. 중재도구

1) 상황이야기

이 연구에서는 Gray(2010)가 기술한 상황이야기 안내문을 기초로 구성하여 제작하였다. 상황이야기에는 각 주제 상황의 문장에 해당하는 사진자료를 첨부하여 구성하였다. 대상 아동과 치료실에서 사용되는 실제 물건의 사진자료를 이용하여 아동을 위한 상황 이야기를 제작하였다. 사용된 문장은 Gray가 고안한 문장 형식 중 기본 문장 유형인 설명문, 조망문, 지시문을 중심으로 구성하였다<표 2>. 제작한 상황이야기는 상황이야기와 자폐성장장애아 교육의 전문가 2인(특수교육학과 교수 1인, 자폐성장장애아교육 박사학위자 1인)에게 검증을 받아 완성하였다. 사용된 상황이야기의 구체적인 예는 <표 3>과 같다(부록 1).

<표 2> 상황이야기 작성을 위한 문장 구성

문장유형	문장의 특성	문장 비율: 10
설명문	어떤 일이 일어났는가, 어떤 상황에 있는가, 왜 이러한 일이 일어났는가 등과 같이 사회적 상황과 그 상황에 관련된 사람들에 대한 정보를 제공하는 문장	2-5
조망문	다른 사람의 감정이나 반응을 설명하는 문장으로 때로는 이러한 반응의 근거와 느낌에 관한 설명도 포함함	2-5
지시문	사회적 상황 속에서 요구되는 적절한 사회적 행동. 아동이 속한 상황 속에서 무엇을 해야 하는지, 어떻게 말해야 하는지를 기술하는 문장	1

출처: 박현옥(2005) p. 24.

2) 상황이야기 이해도 평가

상황이야기 이해도 평가는 자폐성장장애아동이 상황이야기에서 설명된 개념과 상황을 이해하였는지 확인하기 위한 과정으로 상황이야기를 중재 할 때에 이해도 평가가 포함되어 실행되어야 한다(최혜승, 박진영, 2014; Gray & Garand, 1993). 이 연구에서는 상황이야기 책을 읽고 그에 대한 이해도 평가를 위해 평가지를 제작하였다. 아동의 주의를 집중시키기 위해 평가지에는 상황이야기에 사용한 실물 사진자료를 사용하였으며, 상황이야기 책의 제목을 보고 쓰기, OX 퀴즈 풀기, 붙임딱지 붙이기 등의 시각적 자료를 활용하여 평가지를 제작하였다. 상황이야기 이해도 평가의 내용은 각 행동별 상황이야기의 내용과 관련하여 4-6문항으로 구성하였으며 매회기 상황이야기를 읽을 후 실행하였다(부록 2).

<표 3> 상황이야기 문장

목표 행동	주제	문장 형식	문장의 예
허락 구하기	먹고 싶어요.	설명문	교실에는 사탕, 초콜릿, 주스, 과자가 있어요.
		설명문	사탕, 초콜릿, 주스, 과자는 선생님이 사온 거예요.
		설명문	선생님이 사온 사탕, 초콜릿, 주스, 과자는 선생님의 것이예요.
		설명문	○○이는 선생님이 사온 초콜릿이 먹고 싶어요.
		지시문	초콜릿이 먹고 싶으면 “선생님, 초콜릿 먹고 싶어요.”라고 말해요.
		조망문	○○이가 초콜릿 먹고 싶다고 말하면 선생님은 기뻐요.
		조망문	선생님이 ○○이가 말한 초콜릿을 주세요.
	하고 싶어요.	설명문	교실에는 컴퓨터, 전화기, 향초, 비눗방울통 등 여러 가지 물건이 있어요.
		설명문	컴퓨터, 전화기, 향초, 비눗방울통은 선생님이 사용하는 물건이에요.
		설명문	선생님이 사용하는 물건은 선생님의 것이예요.
		설명문	○○이는 선생님의 컴퓨터를 하고 싶어요.
		지시문	컴퓨터를 하고 싶으면 “선생님, 컴퓨터 하고 싶어요.”라고 말해요.
		조망문	○○이가 컴퓨터를 하고 싶다고 말하면 선생님은 기뻐요.
		조망문	선생님이 ○○이가 말한 컴퓨터를 하게 해 주세요.
자기 주장 하기	○○이가 할래요.	설명문	○○이가 문제지에 더하기와 빼기 문제를 풀어요.
		설명문	문제를 풀다보면 문제지에 숫자를 잘못 쓸 때가 있어요.
		설명문	숫자를 잘 못 쓰면 선생님이 지우개로 지우려고 해요.
		설명문	○○이는 잘못 쓴 숫자를 ○○이가 지우고 싶어요.
		지시문	○○이가 지우고 싶으면 “선생님, ○○이가 지울래요.”라고 말해요.
		조망문	선생님은 ○○이가 지울 수 있도록 기다려주세요.
인사 하기	안녕 하세요?	설명문	교실에는 선생님이 있어요.
		지시문	○○이가 선생님을 보며 “선생님, 안녕하세요?” 인사를 해요.
		조망문	○○이가 인사를 하면 선생님은 기분이 좋아요.
		조망문	선생님도 ○○이에게 “○○아, 안녕?”하고 웃으며 인사를 해 주세요.
	안녕히 계세요.	설명문	공부가 끝나면 선생님이 문을 열고, 엄마와 이야기를 나눕니다.
		설명문	엄마와 이야기를 나눈 후, 선생님이 “○○아, 이제 가자!”라고 말해요.
		지시문	○○이가 신발을 신고, “선생님, 안녕히 계세요.” 인사를 해요.
		조망문	○○이가 인사를 하면 선생님은 기분이 좋아요.
		조망문	선생님도 ○○이에게 “○○아, 잘가!”하고 웃으며 인사를 해 주세요.

4. 종속변인 및 자료수집과 분석

1) 종속변인 정의

이 연구에서 측정하고자 하는 종속변인은 자발적인 허락 구하기, 자기 주장하기, 인사하기의 사회적 행동으로 각 행동의 조작적 정의는 <표 4>와 같다.

<표 4> 대상아동의 사회적 행동의 조작적 정의

행동유형	행동의 조작적 정의	정반응의 예시	오반응의 예시
허락 구하기	먹을 것과 물건 등 아동의 것이 아닌 것을 만지고 싶거나 먹고 싶을 때 상대방에게 구어로 허락을 구하는 행동	치료실에 있는 초콜릿이 먹고 싶을 때 “초콜릿 먹고 싶어요.” 또는 초콜릿을 가리키며 “이거 먹고 싶어요.”라고 허락을 구하는 행동 치료실의 컴퓨터를 사용하고 싶을 때 “컴퓨터 하고 싶어요.” 또는 컴퓨터를 가리키며 “이거 할래요.”라고 허락을 구하는 행동	허락을 구하기 전에 먹을 것을 먹거나 먹을 것을 들고 다른 곳으로 이동하는 행동 허락을 구하기 전에 물건을 먼저 만지거나 사용하는 행동
자기 주장하기	도움을 원하지 않을 때에는 도움을 거절하는 의견을 언어로 주장하는 행동	도움을 원하지 않을 때 “○○이가 할래요.” 또는 “○○이가 하고 싶어요.”라고 언어로 자기주장을 하는 행동	신체로 도움을 거절하거나 울화 또는 짜증을 내며 거절하는 행동
인사하기	연구자를 만났을 때와 헤어질 때(퇴실 시) 자발적으로 인사하는 행동	촉진 없이 자발적으로 상황에 맞는 인사를 하는 행동	촉진을 통해 인사를 하는 행동

2) 관찰 및 자료 수집 방법

기초선, 중재, 유지 기간의 자료는 아동이 개별 인지교육을 받는 수업 시간에 수집되었으며 모든 회기는 캠코더로 녹화하였다. 내적 타당도의 위협요인인 호손효과(Hawthorne)를 제거하기 위해 실험이 시작되기 전에 5분 동안 두 차례에 걸쳐 대상 아동과 중재자인 연구자가 동영상을 촬영하고 재생하여 봄으로써 동영상 촬영에 대해 익숙해지게 하였다.

목표행동에 대한 자료는 종속변인 1(허락구하기)과 종속변인 2(자기 주장하기)는 치료실에서 인지 교육 활동이 진행되는 수업 전반 20분 동안 수집되었으며, 종속변인 3(인사하기)은 치료실에 입실할 때와 부모 상담 10분이 끝난 후 퇴실할 때 수집되었다. 일반화에 대한 자료는 아동이 참여하는 또래집단 프로그램과 가정에서 아동이 어머니와 하는 학습시간에 수집되었다.

녹화된 내용을 보며 연구자가 제작한 행동 관찰 기록지를 통해 대상 아동의 행동을 기록하였다. 목표행동에 대한 발생률은 관찰시간 동안 아동이 각 목표행동의 조작적 정의와 일치하는 정반응이 나타난 수를 목표행동을 시도한 총수(오반응+정반응)로 나누어 100을 곱하여 산출하였다. 또한 목표행동 외에 나타나는 아동의 변화와 수치로는 기록할 수 없으나 긍정적 변화를 보이는 사회적 행동 등을 분석하기 위하여 일화기록(anecdotal records)을 실시하였다.

3) 자료 분석

이 연구에서는 자료점들의 평균(mean)과 경향선에 대한 시각적 분석을 통해 기초선, 중재, 유지의 효과를 알아보았다. 경향선은 중앙이분법(Split-middle technique)을 사용하였다. 시각적 분석법은 목표 행동이 통계적인 유의미함을 보일 정도로 크게 변화되지 않더라도 미세한 변화를 탐지할 수 있으며 자료의 모든 측면을 점검하여 변인들 간의 관계를 확인할 수 있다(이소현, 박은혜, 김영태, 2000). 또한, 중재 기간 동안 아동이 사회적 행동을 수행하는 과정을 촬영한 동영상상을 통해 수치로는 기록할 수 없으나 자발적인 사회적 행동을 시도하는 행동이나 증가 등을 기록하여 상황이야기 중재의 효과에 대한 분석에 함께 사용하였다.

5. 연구절차

1) 실험기간

이 연구는 2015년 7월 1일부터 7월 21일까지 연구 대상자 선정기준에 따라 선별검사 및 대상자 특성파악을 실시한 후 선정된 아동을 직접 관찰하고 어머니와의 면담을 근거로 하여 목표행동을 선정하였다. 이후 대상 아동의 또래인 비장애 남아 1명의 상호작용 과정을 관찰, 분석하여 종속변인의 예시를 설정하였다. 2015년 8월 1일부터 2주 동안 종속변인의 예시에 따라 상황이야기를 제작하여, 전문가 검증(특수교육학과 교수 1인, 자폐성장애아교육 박사학위자 1인)을 받았다. 8월 31일부터 4회기동안 기초선 자료를 수집하였으며 10월 5일부터 12월 3일까지 3가지 종속변인에 대한 중재와 유지 단계로 실험이 진행되었으며 각 단계마다 각각 2회기씩 일반화 측정도 실시되었다.

2) 실험장소

실험은 서울시에 위치한 장애인종합복지관의 치료실에서 실시되었다. 실험이 진행된 치료실은 아동에게 익숙하고 자연스러운 환경으로 아동이 3년째 개별교육을

받고 있는 곳이다. 실험 장소는 13.78m² 의 넓이로 출입구와 창문이 마주하는 구조이며 연구자와 아동이 마주보고 앉아 중재를 실시하였다.

3) 실험 절차

(1) 자료 제작을 위한 사전 면담 및 관찰

이 연구의 대상자를 선정한 후 포테이지 아동발달 목록표의 사회적 영역을 토대로 대상 아동의 어머니와 면담을 실시하였다. 면담 전 아동의 어머니가 아동을 양육하며 어려움을 겪고 있을 아동의 사회적 행동을 목록화 하였다. 사전에 목록화한 사회적 행동 중 아동의 어머니가 체크한 사회적 행동과 포테이지 아동발달 목록표의 사회적 영역항목과 비교하여 아동의 생활연령과 발달연령에 맞춰 우선적으로 습득되어야 할 행동으로 재목록화 하였다. 재목록화한 행동 중 치료실에서 아동을 관찰할 때 자주 발생하여 교육활동에 지장을 미치는 행동으로 기능이 다른 3가지 사회적 행동을 선정하였다.

선정한 3가지 사회적 행동은 허락구하기, 자기 주장하기, 인사하기로 각 행동에 대한 조작적 정의를 설정하기 위해 대상 아동과 동일한 연령과 성별을 지닌 비장애 남아(만 5세)의 사회적 행동을 관찰하였다. 연구가 진행될 환경과 동일한 환경에서 비장애 아동의 사회적 행동을 관찰하기 위해 연구자가 직접 비장애 남자 아동과 40분 동안 종이접기 프로그램을 진행하며 관찰하였다. 관찰내용은 자발적인 인사하기, 자기 주장하기, 인사하기로 아동이 나타내는 사회적 행동의 방법과 빈도를 분석하여 종속변인의 조작적 정의를 설정하였다.

(2) 기초선

기초선 단계에서는 대상 아동이 치료실에 입실하여 40분의 인지교육을 받는 수업 전반부 20분 동안과 입실 및 부모 상담 10분이 끝난 후 퇴실 할 때 관찰하였다. 기초선 자료는 연속 3회기 이상 안정성을 보일 때까지 측정하였으며 이 단계에서는 어떠한 중재도 이루어지지 않았다.

(3) 중재

중재는 일주일에 2-3회, 중재자인 연구자와 아동의 1:1 형식으로 약 20분간 실시되었다. 치료실에서 중재를 실시하기 전 아동과 연구자가 함께 입실하여 이전 회기에 실시된 중재의 효과를 알아보기 위해 기초선과 동일한 조건에서 20분간 관찰을 하였다. 관찰 이후 중재는 상황이야기 읽기, 이해도 평가와 역할놀이 순서로 진행되었다. 우선, 연구자가 아동에게 상황이야기 책을 읽어 주고, 아동이 따라 읽기를

2회 반복하였다. 아동이 독해에 어려움을 보이기 때문에 사진자료를 사용하여 설명을 덧붙여 아동의 이해를 지원하였다. 상황이야기를 읽고 난 후 상황이야기의 이해 여부를 평가하기 위해 사진자료가 첨부된 학습지를 제공하여 상황이야기의 이해도 평가를 하였다.

평가지는 총 5문항씩으로 구성되었으며 첫 문항은 상황이야기의 제목을 보고 쓰는 것으로 주제를 숙지 할 수 있게 하였다. 두 번째 문항부터는 연구자가 순차적으로 읽으며 질문을 하여 OX퀴즈로 상황이야기에서 제시하고 있는 상황의 정보를 이해하였는지 확인하였다. 마지막으로 붙임딱지를 이용하여 상황이야기에서 제시된 상황에서 아동이 취해야 할 사회적 행동을 나열하여 붙이게 하였다. 이해도평가를 실시한 후, 상황이야기 책을 보며 대본 읽기 방식으로 역할 놀이를 실시하여 각 상황에서 보여야 할 행동을 아동이 직접 수행하게 하였다. 아동이 상황이야기를 읽고 그에 적절한 요구나 주장을 할 경우 그에 따른 요구물이 자연스럽게 제공이 되면서 강화가 이루어졌다. 구체적인 중재절차와 단계는 <표 5>에 제시하였다.

<표 5> 상황이야기 중재 단계 및 절차

단계		주요 교수 절차의 예
1	동기유발 및 상황이야기책 소개	“선생님이 이야기책을 보여 줄 것이예요. 이 책을 함께 봐요.” “여기에 누가 있지요?” “그래요, ○○이 사진이 있어요. 이걸 ○○이의 이야기예요.”
2	학습주제 안내 및 읽기	“○○이의 이야기를 보면서 다른 사람의 것을 먹고 싶을 때 허락을 구하는 방법에 대해서 공부 해 볼 것이예요.” “이야기의 제목을 한번 읽어볼래요?”
3	사진 설명 및 읽어주기	· 연구자가 사진을 설명하며 문장 읽기 “우와~ 여기에 맛있는 초콜릿이랑 사탕이 있어요.”
4	아동과 함께 읽기	· 연구자가 한 문장 읽고, 아동이 이어 한 문장 읽기를 2회 실시 “○○이도 한번 읽어보세요.”

<표 5> 상황이야기 중재 단계 및 절차(계속)

단계	주요 교수 절차의 예
5 상황이야기 내용 이해도 평가	<ul style="list-style-type: none"> · 상황이야기 책을 정리 한 후, 학습지 제공 “오늘 읽은 책 제목을 써 보세요.” · 평가지의 문항을 함께 보며 질문하고, 아동이 o, x로 나타내기 “교실에 있는 사탕, 초콜릿, 주스, 과자는 누가 사왔나요?” “사탕, 초콜릿, 주스, 과자는 누구의 것이지요?” “OO이는 누구에게 초콜릿이 먹고 싶다고 말했나요?” “OO이는 초콜릿이 먹고 싶어서 어떻게 말했나요?” (빈칸에 적절한 낱말을 붙여 나열하기) * 교정적 피드백 제공하기 : 질문에 적절한 답을 하지 못할 경우 상황이야기를 다시 읽고, 질문에 답하기
6 역할놀이 및 강화하기	<ul style="list-style-type: none"> · 상황이야기 책을 넘기며 대본을 읽듯 역할놀이 유도하기 “ 교실에 사탕, 초콜릿, 주스, 과자가 있어요. 사탕, 초콜릿, 주스, 과자는 선생님이 사온 것이지요. 그래서 선생님이 사온 사탕, 초콜릿, 주스, 과자는 선생님의 것이에요. OO이는 선생님의 초콜릿이 먹고 싶어요. 그러면 OO이는?” (아동이 입을 곳을 가리키며 아동이 말하도록 촉진) “선생님, 초콜릿 먹고 싶어요.” “OO이가 허락을 구하니 선생님의 기분이 좋아요. 선생님이 OO이에게 초콜릿을 줄게요.” (아동에게 초콜릿 주기) * 교정적 피드백 제공하기 : 질문에 적절한 답을 하지 못할 경우 상황이야기를 다시 읽고, 역할놀이 유도하기

(4) 유지

상황이야기 중재의 지속적인 효과를 알아보기 위하여 상황이야기 중재를 실행하지 않은 조건에서 측정하였다. 이는 기초선과 동일한 조건에서 행동에 대한 중재를 종료한지 2주 후에 총 3회기 동안 유지를 측정하였다.

(5) 일반화

상황이야기 중재로 인한 일반화의 효과를 측정하기 위하여 기초선, 중재, 유지 단계에서 각각 2회기씩 자료를 수집하였다. 각 단계에서 일반화를 수집한 것은 아동이 특정 상황에서만 사회적 행동을 하지 않는 것이 아니라 일상생활 전반에서 어려움을 보이고 있는 행동임을 기초선 단계에서 확인하고자 함이다. 또한 중재를 시작한 이후 행동의 변화가 다른 상황에서도 나타나는지 확인하기 위해 중재 단계에서도

자료를 수집하였다. 허락구하기와 인사하기에 대한 사회적 행동은 아동이 참여하는 집단 프로그램에서 수집하였으며 자기 주장하기에 대한 사회적 행동은 가정에서 아동의 어머니와 학습지를 수행하는 동안 수집하였다. 자료수집의 객관성을 확보하기 위해 가정에서 이루어지는 과정은 동영상 촬영을 하여 연구자가 분석하였으나 아동이 참여하는 집단 프로그램의 집단원으로부터 동영상 촬영에 대한 동의를 일부에게 얻지 못하였다. 이에 집단 프로그램에서의 일반화에 대한 자료는 집단 프로그램을 진행하는 2인(특수교사 1인, 감각통합치료사 1인)이 행동관찰기록지에 행동의 빈도(전체 발생 기회와 적절하게 반응한 기회 수)를 수집하여 일반화의 효과를 측정하였다. 집단 프로그램에서의 일반화 수집에 앞서 담당자 2인(특수교사 1인, 감각통합연구자 1인)에게 연구의 목적과 목표, 수집해야 할 목표행동과 방법을 교육하고 훈련하였다. 수집해야 할 시간을 협의하여 아동이 집단프로그램실에 입실하면서부터 자유놀이 시간 10분, 프로그램 후 보호자와 상담을 하는 시간부터 퇴실하기까지의 10분, 총 20분 동안 관찰하여 연구자가 제공한 행동관찰 기록지에 기록하도록 하였다.

6. 관찰자간 신뢰도

관찰자간 신뢰도를 측정하기 위해 연구자(제1관찰자)와 특수교육을 전공한 석사과정 수료생 1명(제2관찰자)이 대상 아동의 각 행동을 촬영한 동영상 자료를 독립적으로 관찰하고 기록하여 관찰자간 일치도를 측정하였다. 연구자와 제2관찰자가 연속 2회 동안 90%이상의 일치도가 나타났을 때까지 관찰자 훈련을 실시한 이후, 관찰자간 신뢰도를 측정하였다. 관찰자간 신뢰도는 실험이 진행되는 기초선, 중재, 유지의 각 단계를 무작위로 약 30%를 선정하여 행동이 발생한 것에 대한 일치수와 행동이 발생한 것에 대한 불일치수를 합하여 행동발생에 대한 일치수를 나눈 후 100을 곱하여 관찰자간 신뢰도의 결과를 산출하였다. 관찰자간 신뢰도는 98.61%로 나타났다.

7. 중재 충실도

중재가 계획된 대로 충실하게 수행되었는지를 측정하기 위해 중재충실도 질문지를 제작, 측정하였다. <표 5>에 제시된 중재의 단계에 따른 내용을 질문으로 하여 총 8개의 문항으로 구성하였으며 각 문항은 3점 척도로 평가하였다. 중재충실도는 중재에 대한 충분한 설명을 받은 특수교육을 전공한 석사과정의 수료생 1명이 전체 중재 회기의 30%이상의 동영상 자료를 시청하여 연구자가 실행하는 과정과 절차가 충실하게 수행되었는지를 평가하였다. 중재 충실도는 관찰자에 의해 표시된 척도 점

수의 합을 전체 척도 점수의 합으로 나눈 뒤 100을 곱하여 산출하였다. 중재 충실도 평가 결과는 100%로 나타났다.

8. 사회적 타당도

본 연구에서는 중재 종료 후, 중재 목표의 중요성(1문항), 중재 절차의 적절성 및 수용성과 용이성(3문항), 중재의 효과성 및 만족도(2문항)에 대한 사회적 타당도를 측정하였다. 총 6문항으로 구성하였으며 3점 척도로 평가하였다. 이를 위해 참여 대상아동의 어머니와 관찰자간 신뢰도 및 중재충실도를 측정한 특수교육학과 석사과정 수료생 1명이 평가하였다. 표시된 척도 값의 합을 전체 척도 값의 합으로 나눈 뒤 100을 곱하여 산출한 결과 평균 94.44%로 나타났다.

III. 연구 결과

상황이야기 중재가 대상아동의 자발적 사회적 행동의 변화와 유지에 미치는 효과에 대한 평균수행률과 범위는 <표 6>, 시각적 변화는 <그림 1>에 제시되었으며 일반화에 대한 결과는 <그림 2>에 제시되었다.

1. 자발적 사회적 행동의 변화

1) 허락구하기

대상아동의 자발적인 사회적 행동의 첫 번째 행동인 허락구하기는 기초선 단계에서 전혀 나타나지 않았으나 중재가 시작된 이후에는 평균 50.30%(0-100%)로 기초선 기간보다 높은 행동발생률을 보였다. 중재가 시작되고 허락을 구하는 행동이 점차적으로 증가하였으나 12회기에서 행동발생률이 갑자기 낮게 나타났다. 이것은 대상아동이 폐렴으로 입원치료를 받게 되어 중재가 중단된 영향으로 볼 수 있다. 이후 14회기부터 높은 행동발생률을 보이면서 3회기 연속 100%의 행동발생률을 나타냈다. 경향선을 살펴보면 아동이 허락을 구하는 행동발생률이 점차 증가하는 경향을 보이고 있는 것을 볼 수 있다.

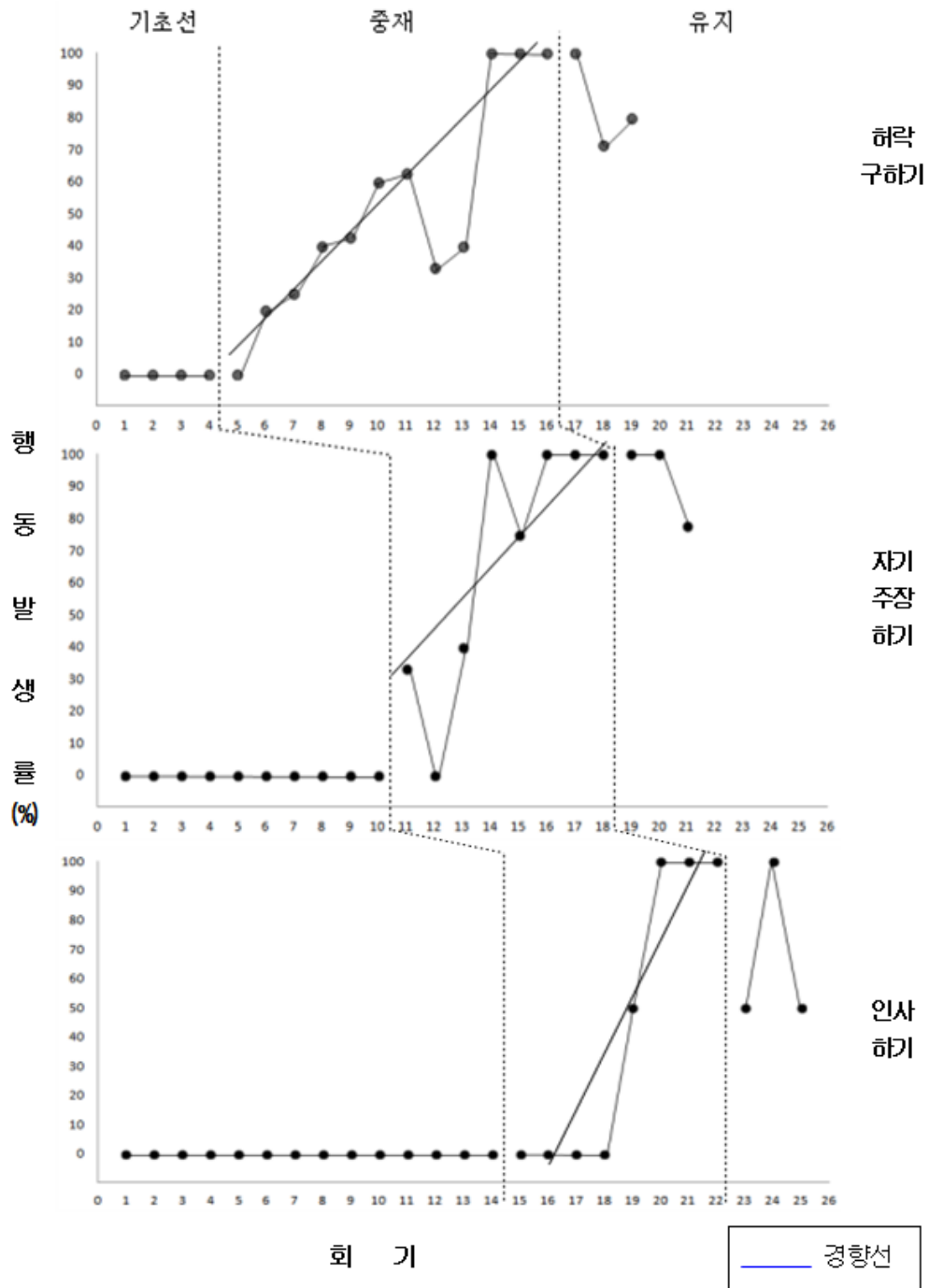
일화기록의 분석을 통해 자발적인 사회적 행동의 첫 번째 행동인 허락구하기를 살펴보면, 중재 초기에는 아동이 허락없이 간식을 가져가는 행동이 나타나기는 하였

으나 허락을 구하지 않았기에 연구자가 돌려달라고 요구하면 뺏기지 않으려고 고집 부리던 중재 전과 달리 치료사에게 돌려주는 모습이 나타났다. 또한 언어적으로 허락구하기를 표현하지는 못하더라도 소유의 개념과 허락을 구해야 한다는 개념이 형성된 듯 입실하여 간식이나 컴퓨터 등을 가리키며 “선생님꺼, 선생님꺼지” 등을 말하는 행동이 빈번히 나타났다. 대상아동이 14회기에서부터 급격하게 높은 행동발생률을 보이면서 연 3회 동안 100%의 행동발생률을 나타냈는데 이것은 중재 후 이해도 평가 과정에서 적절한 답을 즉각적으로 찾는 결과와 매치하여 설명될 수 있다. 13회기까지는 상황이야기를 읽고 이해도평가를 할 때, 적절한 답을 즉각적으로 찾기 어려워 머뭇거리거나 상황이야기를 다시 읽는 경우가 빈번하였으나 14회기부터는 상황이야기를 다시 읽지 않고 즉각적으로 답을 할 수 있었다. 이것은 상황이야기에서 아동이 허락을 구해야 하는 상황과 아동이 취해야 할 행동(허락 구하기)에 대한 내용을 이해함으로써 허락을 구하는 행동발생률이 높아진 것으로 설명될 수 있다. 또한 허락을 구하는 목표행동 이외에 연구자가 간식을 주기 위해 이동하여 걸리는 시간을 편안하게 기다리는 모습들도 관찰할 수 있었다.

2) 자기 주장하기

두 번째 사회적 행동인 자기주장하기의 경우, 기초선 단계에서 자발적으로 자기주장을 하는 행동이 전혀 나타나지 않았다. 그러나 중재가 시작되고, 도움을 거절하는 자기 주장행동이 평균 68.54%(0-100)로 증가되었다. 12회기에서 0%가 나타난 것은 2주간의 병원에 입원치료를 받으면서 중재를 중단한 영향으로 볼 수 있다. 경향선을 살펴보면 아동이 자발적으로 자기주장을 하는 행동발생률이 점점 증가하는 경향을 보이고 있음을 볼 수 있다.

일화기록을 통해 살펴보면, 자기 주장하기는 기초선 단계에서 도움을 거절하지 못하고 연구자의 손을 잡아 막으며 지우개를 뺏거나 지워야 할 부분을 손으로 가리는 행동이 반복되었다. 중재가 시작되고 아동의 이름으로 아동 자신을 지칭하며 아동이 스스로 하겠다는 자기주장의 표현을 나타내기 시작하였고, 점차적으로 도움을 거절하는 자기주장 행동이 나타났다. 중재 초기에는 자기 주장을 적절히 표현하면서도 연구자가 지우개를 건네주는 시간을 기다리지 못하여 빼앗아 가는 행동이 빈번하였으나 점차 차분하게 기다리는 행동이 관찰되었다. 14회기부터 행동발생률이 급격하게 증가하였는데 이는 상황이야기 이해도평가에서 적절한 답을 즉각적으로 답했던 반응을 근거로 자기 주장하기에 대한 상황이야기의 내용을 이해한 결과로 보여진다. 15회기부터는 잘못 쓴 숫자뿐만 아니라 시계학습에서 사용된 시계도장을 찍는 것, 스케줄러를 지우는 것으로 확대되어 아동의 의견을 주장하는 행동이 나타났다.



<그림 1> 대상 아동의 각 행동별 발생의 변화

3) 인사하기

세 번째 사회적 행동인 인사하기는 기초선 기간에 자발적인 인사가 전혀 나타나지 않았고, 중재가 시작된 이후 43.75%(0-100)로 자발적인 인사하기의 행동발생률을 보였다. 인사하기의 경우는 치료실에 입실하고 퇴실하는 과정에서 2회의 기회가 제공되기 때문에 행동발생률에 대한 변화가 급격하게 나타났다. 경향선을 살펴보면 자발적으로 인사하는 행동이 증가하고 있는 것을 볼 수 있다.

일화기록을 살펴보면, 인사하기는 중재를 시작하고 자발적으로 인사를 하는 행동이 즉각적으로 나타나지 않았다. 그것은 아동의 어머니가 오랜 시간동안 아동에게 인사를 하도록 언어적 지시를 하던 행동이 중재 이후에도 습관적으로 대상 아동에게 인사하라는 언어적 촉구를 제공하여 아동이 자발적으로 인사를 할 수 있는 기회가 제공되지 않았기 때문이다. 이에 어머니가 아동에게 인사를 지시하는 언어를 소거하기 위해 연구자가 어머니에게 비언어적 사인을 제공하였다. 어머니의 언어적 촉구가 소거된 이후 19회기에서 50%의 행동발생률이 나타났고, 20회기부터 100%의 행동발생률이 나타났다.

<표 6> 실험 조건에 따른 대상 아동의 행동발생의 평균과 범위 (%)

목표행동		실험조건		
		기초선	중재	유지
허락구하기(발생비율)	평균(범위)	0 (0-0)	50.30 (0-100)	83.80 (71.42-100)
자기주장하기(발생비율)	평균(범위)	0 (0-0)	68.54 (0-100)	92.59 (77.78-100)
인사하기(발생비율)	평균(범위)	0 (0-0)	43.75 (0-100)	66.66 (50-100)

2. 자발적인 사회적 행동 변화의 유지

1) 허락구하기

자발적으로 허락구하기 행동은 유지단계에서 평균 83.80% (71.42-100)의 행동발생률을 보였으며 이는 중재의 평균보다 높은 것으로 상황이야기 중재가 허락구하기 행동의 유지에 효과적인 것으로 볼 수 있다.

일화기록의 분석에 의하면 유지기간 동안 대상아동은 간식으로 향하기 전에 먼저 연구자에게 허락을 구하는 행동을 보였으며, 허락을 구하는 아동의 행동에 연구자가 간식이 있는 곳으로 이동하자 연구자를 따라서 이동하는 행동으로 변화되었다. 또한,

허락을 구하기 전 간식을 먼저 집어 들 경우 선생님의 것이라는 언어적 전달에 바로 제자리에 내려놓고, 아동의 자리로 이동하는 행동을 보이며 안정적으로 허락구하는 행동이 지속되는 것을 볼 수 있었다.

2) 자기 주장하기

두 번째 목표행동인 자기 주장하기는 평균 92.59% (77.78-100)의 높은 행동발생률을 보였으며 20회기와 21회기에 100%의 행동발생률이 나타나 자발적으로 도움을 거절하는 자기 주장하는 행동이 유지되는 것으로 나타났다. 이는 상황이야기 중재가 자기 주장하기 행동의 유지에 효과적인 것으로 볼 수 있다.

일화기록을 살펴보면, 아동의 자기주장하기 행동은 중재가 제공이 되지 않는 유지 단계에서도 도움을 거절하고 싶거나 자신이 하고 싶을 때 즉각적으로 연구자에게 스스로 하겠다는 의사 전달을 자연스럽게 전하여 유지되고 있는 것을 볼 수 있었다. 또한 아동이 다소 집착하며 지우려고 고집하던 잘못 쓴 숫자뿐만이 아니라 시계학습에서 사용된 시계도장을 찍는 것, 스케줄러를 지우는 것 등 다양한 활동으로 확대되어 스스로 하겠다는 언어적 표현이 다양해졌음을 볼 수 있었다.

3) 인사하기

세 번째 사회적 행동인 인사하기는 평균 66.66%(50-100)의 행동발생률을 나타냈다. 이 결과는 어머니의 “인사해야지”라는 습관적인 언어적 촉구가 다시 나타난 영향을 반영하고 있다. 중재 기간에는 아동의 어머니가 인사하기를 지시하지 않도록 연구자가 지속적으로 사인을 보내 아동이 자발적으로 인사할 수 있는 기회를 제공하였지만 유지기간에는 이를 생략함으로써 자발적인 인사행동의 행동발생률이 다소 안정적이지 못한 결과를 나타냈다.

3. 자발적인 사회적 행동 변화의 일반화

자발적인 사회적 행동인 허락구하기와 인사행위의 일반화는 집단 프로그램에서 프로그램을 담당하는 선생님들과의 상호작용에서 살펴보았으며 일반화에 대한 결과는 <그림 2>에 제시되어 있다.

1) 허락구하기

아동이 참여하는 집단 프로그램에서 일반화의 자료점을 수집한 결과, 기초선 단계에서 2회기의 수집기간동안 허락구하기 행동은 나타나지 않았다. 중재가 시작되면서

집단실의 교사들에게 허락을 구하여 간식을 먹거나 원하는 물건을 가져가는 등의 행동이 발생하기 시작하였다. 중재기간에 집단실에서 활동을 관찰한 2회기 동안 매회기 각각 50%의 행동 발생률을 나타내 평균 50%의 일반화의 효과가 나타났다. 유지단계에서 측정된 일반화는 2회기 평균 66.66%의 행동 발생률이 나타났다.

아동의 행동은 간식을 요구하거나 먹어도 되는지 허락을 구하는 목표행동 이외에도 제공된 간식을 먹고 더 먹고 싶을 때에는 “선생님, 또 먹고 싶어요.”라고 말하며 간식을 줄때까지 기다리는 행동으로 반응 일반화되는 것을 관찰 할 수 있었다.

2) 자기 주장하기

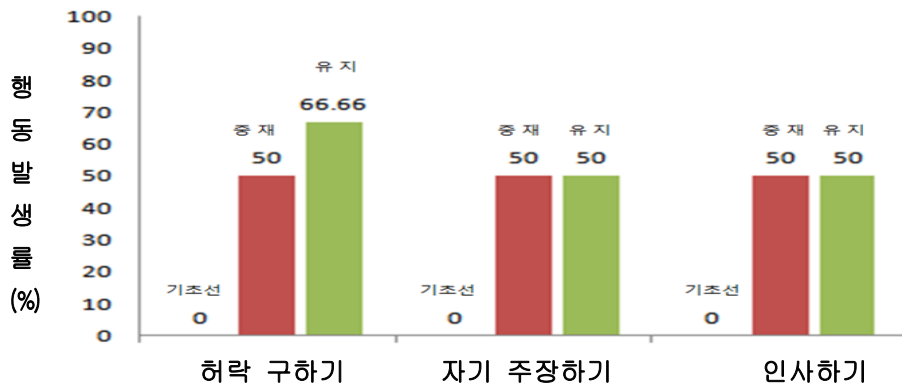
아동의 가정에서 자기 주장하기 행동의 일반화 자료점을 수집할 결과, 기초선 단계에서 2회기의 수집기간동안 허락구하기 행동과 마찬가지로 나타나지 않았다. 중재가 시작되면서 어머니에게 자기 의사를 전하는 행동이 발생하기 시작하였으며 관찰한 2회기 동안 매회기 각각 50%의 행동 발생률이 나타났으며 그 결과 중재단계에서의 일반화는 50%의 행동발생률을 보였다. 유지단계에서 측정된 일반화 또한 2회기 평균 50%의 행동 발생률이 나타났다.

일화기록을 살펴보면, 중재를 실시하지 않은 가정에서도 어머니와 과제를 실시하면서 스스로 활동을 하겠다고 구어로 자신의 의사를 표현하였으며 의사 표현 후 어머니가 지우개나 활동 자료를 건네줄 때 까지 차분히 기다리는 등의 중재 전과는 다른 행동이 관찰되었다.

3) 인사하기

아동이 참여하는 집단 프로그램에서 자발적으로 인사하는 행동의 일반화 자료점을 수집한 결과, 기초선 단계에서는 2회기의 수집기간동안 자발적인 인사하는 행동은 나타나지 않았다. 중재가 시작되면서 집단실의 교사들에게 인사를 하는 행동이 발생하기 시작하였으며 집단 프로그램의 교사들에 의해 기록된 아동의 인사하기 행동은 2회기 동안 매회기 각각 50%의 행동 발생률을 나타내 평균 50%의 일반화의 효과가 나타났다. 유지단계에서 측정된 일반화는 2회기 평균 50%의 행동 발생률을 보였다.

집단 프로그램 교사들의 보고에 의하면 이러한 결과는 중재나 유지단계와 마찬가지로 아동이 스스로 인사할 기회를 제공하기 위해 기다리기 보다는 어머니가 아동에게 언어적 촉구를 먼저 지원함으로써 그 기회를 상실한 영향으로 볼 수 있다. 또한 어머니가 미리 촉구를 주지 않을 경우에는 아동이 스스로 인사하고 퇴실하였음을 보고하였다.



〈그림 2〉 대상 아동의 각 행동별 발생의 일반화 변화

IV. 논의 및 결론

이 연구에서는 상황이야기 중재가 학령전 자폐성 장애 아동의 자발적인 사회적 행동에 미치는 효과에 대해 알아보았다. 연구 결과, 상황이야기 중재는 학령전 자폐성 장애 아동의 자발적인 허락구하기, 자기 주장하기, 인사하기의 행동을 습득하고, 유지시켰으며 중재가 이루어지지 않은 다른 상황에서도 일반화되었다. 따라서 상황이야기 중재는 자폐성 장애 아동의 자발적인 사회적 행동을 습득시키기에 효과적이라는 것을 알 수 있었다. 이러한 연구 결과에 근거하여 논의를 하면 다음과 같다.

첫째, 상황이야기는 보편적이고 일반적인 상황이 아닌 대상아동이 어려움을 겪는 특정 사회적 상황에 대한 맥락과 중요한 단서, 그 상황에서 요구되는 행동을 가르치는 개별화된 중재라는 점이 아동의 자발적인 사회적 행동을 습득시키고 유지하는데 긍정적인 영향을 미쳤을 것으로 생각된다. 대상 아동은 타인의 물건과 자신의 물건에 대한 구분이 모호하여 타인의 것을 얻기 위해 허락을 구하지 않고, 간식을 바로 먹거나 물건을 사용하였다. 즉, 먹을거리, 갖고 싶은 물건이라는 단편적이고 지엽적인 정보만을 수용하였으며 이것은 내 것이 아니며 치료실에 있는 연구자의 것이라는 또 다른 정보와 통합하여 이에 적합한 반응을 계획하고 실행하지 못하였다. 아동이 사회적 상황을 이해할 수 있도록 계획된 상황이야기책은 설명문, 지시문, 조망문을 통해 아동이 처한 사회적 상황의 단서들을 구체적으로 파악하고 이해하도록 도움을 주었기 때문에 중재 초기에 보이던 아동의 고집하는 행동이 소거되고 허락을 구하는 사회적 행동으로 변화된 것으로 생각된다. 이러한 연구결과는 상황이야기가 대상아동이 혼란을 겪고 있는 특정 상황을 이해할 수 있게 하고 처한 상황에 적합한 행동을 향상

시켰다는 김정일(2005), 박현옥 외(2004), 이안나, 김은경(2012), 이소라, 문현미(2011)의 연구 결과와 일치한다.

둘째, 시각적 정보를 보다 효과적으로 처리하는 자폐성장장애아동의 강점을 반영하여 시각적으로 상황이야기를 제작한 점이 효과적이었다고 볼 수 있다. 대상아동을 위한 상황이야기와 상황이야기 이해도평가를 위해 제작한 학습지에 아동과 연구자의 실제 사진, 아동이 익숙하게 접한 치료실과 물건, 간식의 실제사진을 담아 제작하였다. 그로 인해 아동은 상황이야기 책에 많은 관심과 애착을 보였으며, 이야기의 내용에 자연스럽게 집중하는 모습을 볼 수 있었다. 이러한 결과는 대상아동의 실물 사진이나 시각적 지원이 긍정적인 자극이 될 수 있다고 보고한 선행연구(김경민, 이숙향, 2012; 김미영 외, 2006; 이소라, 문현미, 2011; 이안나, 김은경, 2012; 전상신, 김은경, 2009)의 결과를 뒷받침할 수 있다.

셋째, 대상아동이 상황이야기를 정확하게 이해했는지에 대해 이해도 평가를 실시함으로써 대상아동이 상황이야기의 내용을 보다 정확하게 이해할 수 있게 확인한 점이 결과에 긍정적인 영향을 주었다고 볼 수 있다. Gray & Garand (1993)는 상황이야기를 읽고 난 후 상황이야기에서 설명된 개념과 상황을 이해하였는지 확인하는 과정인 상황이야기의 이해도 검사를 반드시 포함되어야 함을 강조하였다. 이 연구에서도 상황이야기를 읽고 아동에게 질문을 통해 이해도 검사를 하면서 적절한 답을 할 경우 사회적 강화를 제공하였고, 적절한 답이 나오지 않을 경우에는 상황이야기를 다시 읽음으로서 적절한 답을 찾도록 하였다. 자폐성장장애아동이 상황이야기에서 전달하고자 하는 내용을 정확하게 이해함으로써 자발적인 사회적 행동이 증가하였을 것으로 생각된다.

넷째, 상황이야기를 읽은 후 역할극을 통해 강화를 즉각적으로 제공하여 대상아동이 행동과 강화물간의 유관을 이해함으로써 긍정적 변화가 있었다고 볼 수 있다. 이 연구에서는 상황이야기를 읽은 후 대본읽기 형식으로 역할극을 실시하였다. 예를 들면, 상황이야기의 내용대로 아동이 요구하는 역할을 하며 “선생님, 초콜릿 먹고 싶어요.”라고 할 경우 그에 대한 반응으로 연구자는 초콜릿을 즉각적으로 제공하였다. 역할놀이가 자발적인 사회적 행동의 연습 기회를 제공함과 동시에 역할놀이에서 대상아동에게 제공되는 즉각적 강화가 행동과 그에 대한 결과를 연결하여 생각할 수 있게 하는데 효과적이었을 것으로 생각된다. 이러한 강화의 과정이 대상아동에게 자발적인 사회적 행동의 습득을 가능하게 한 중요한 요인 중 하나라고 할 수 있다.

다섯째, 대상아동에게 인지적 중재인 상황이야기를 반복적으로 제시한 점이 아동의 행동변화에 긍정적 영향을 주었다고 하겠다. 동일성을 선호하는 자폐성장장애아동의 사회적 의사소통을 효과적으로 교수하기 위해서는 반복적이면서도 규칙적인 적용이 긍정적인 방법 일 수 있다(박성혜, 2010; 이소라, 문현미, 2011). 설명문, 지시문, 조망문으로 일관성있게 구성된 상황이야기를 정해진 시간에 일정 장소에서 반복적으로

적용함으로써 대상아동의 새로운 기술 습득이 용이했을 것이라 생각된다. 또한 상황에 대한 구체적 설명과 그에 적절한 반응을 설명하는 인지적 방법인 상황이야기를 통해 대상아동이 상황을 이해하여 자신의 행동을 적절히 유도할 수 있게 되었다. 상황에 대한 이해가 형성된 아동이 성인의 개입이나 의존없이 능동적으로 적절한 행동을 할 수 있게 되면서 반복된 중재로 습득된 자발적 행동이 지속적으로 유지되고 다른 환경으로까지 일반화되는 긍정적인 변화가 있었을 것으로 생각된다.

자폐성장애티인들의 교육에 상황이야기의 효과성이나 효율성이 알려지면서 다양한 상황이야기 연구가 이루어지고 있지만 그 대상이 초등학생에게 집중된 경향이 있었다. 이 연구에서는 상황이야기를 초등학생이 아닌 어린 학령전기 아동에게 실시하여 그 효과를 입증하여 대상 연령을 확대하였다는 점에서 의의가 있다. 또한 자폐성장애티아동들이 보다 취약하다고 할 수 있는 자발적 의사소통의 시작행동을 중재하고 긍정적인 결과를 도출하였다는 점에서 또 다른 의의를 찾을 수 있다. 마지막으로, 상황이야기를 통해 대상아동의 자발적인 사회적 행동에 긍정적인 변화가 있었을 뿐 아니라 그 변화가 유지되었으며 가정과 다른 집단 상황으로 일반화되는 결과를 확인할 수 있었다. 중재 초기에 대상 아동은 자신의 감정이나 생각을 구어로 표현하지 못하고, 우는 시늉을 하거나 행동으로 표현하였다. 중재가 반복됨에 따라 이러한 행동은 점차 소거되고, 이해도 검사와 역할놀이를 통해 상황이야기에서 제시한 자신의 생각이나 의견을 표현하는 행동을 충분히 학습한 이후부터는 다양한 의견을 주장하는 것이 관찰되었다. 스탬프를 찍고 싶을 때 “00이가 찍고 싶어요.”라거나 치약을 집에 가져가고 싶을 때 “00이가 가져가고 싶어요.”라고 표현하였다. 또한 글자를 쓰기 싫을 경우에는 자기 대신 연구자가 썼으면 좋겠다는 표현으로 “선생님이 쓰고 싶어요.”라고 말하는 등 상황이야기에서 제시한 사회적 행동 외에 목표행동과 유사한 행동으로 자연스럽게 확장되는 반응일반화가 지속적으로 관찰되었다. 상황이야기를 비롯한 인지적 중재는 자신의 행동과 수행을 스스로 점검하여 적절한 반응을 강화하고 자신의 행동을 조절하도록 교수하는데 초점을 맞추는 것이다. 궁극적으로는 자폐성장애티아동들에게 스스로 생각하는 방법을 알게 하여 습득한 기술을 유지하고 일반화하는 것에 그 목적을 두고 있다. 이러한 측면에서 이 연구에 참여한 대상아동은 상황이야기를 통해 습득한 기술을 유지하며 스스로 새로운 환경에도 적용하고 그와 유사한 행동으로까지 확장시키는 결과를 보여주었다는 점에서 이 연구의 의미를 찾을 수 있다.

이 연구의 결과와 제한점을 토대로 추후 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 이 연구의 대상은 1명의 자폐성장애티아동으로 이 연구의 결과를 확대 해석하는 것에는 무리가 있다. 따라서 추후 연구에서는 다양한 특성과 다양한 연령의 자폐성 장애 아동을 대상으로 연구를 시도해 볼 필요가 있다.

둘째, 이 연구에서는 측정된 일반화의 효과는 객관성이 부족하다. 일반화의 효과를 측정하기 위해 대상 아동이 참여하는 집단프로그램과 가정에서 기초선, 중재, 유지단계

마다 간헐적으로 측정하였으나 집단프로그램에서는 동영상 촬영에 대한 동의를 얻지 못하여 담당교사가 행동관찰기록지에 기록하는 방식으로 대체하였다. 동영상 촬영을 못하여 연구자 외 관찰자도 행동에 대한 관찰을 수행하지 못하여 일반화를 측정할 자료의 객관성이 다소 낮을 수 있다. 이러한 점을 고려하여 추후 연구에서는 일반화 효과를 측정하기 위해 보다 객관적인 측정을 시도해야 할 것이다.

셋째, 이 연구에서는 치료실의 상황을 중심으로 상황이야기를 제작하고 중재하였지만 아동이 습득한 사회적 행동을 적용할 기회를 얻지 못하는 경우가 발생되었다. 이것은 세 번째 사회적 행동인 인사하기로 연구자를 만나고 헤어지는 과정에서 아동의 어머니가 인사를 지시하는 것이 습관적으로 나타나 아동이 자발적으로 인사하기를 적용할 기회가 부족하였다. 따라서 추후에는 아동의 사회적 행동의 향상을 위해 양육자가 취해야 하는 역할을 습득하고 연습하는 부모교육이 병행되어야 할 것이다.

넷째, 이 연구에서 사용한 상황이야기 중재는 제작이 용이하다는 장점을 가지고 있다. 따라서 상황이야기를 제작하고, 중재하는 과정을 자폐성장장애아동의 양육자로 확대하여 양육자가 중재한 상황이야기의 효과에 대한 연구를 시도해 볼 필요가 있으며 이러한 시도가 자폐성장장애아동의 양육자의 양육효능감에 미치는 영향을 함께 연구해 볼 필요가 있다.

다섯째, 이 연구에서 아동이 습득해야 할 사회적 행동을 제시하기 위해 대상아동과 같은 연령과 성별인 비장애 아동을 관찰하여 사회적 행동에 대한 조작적 정의를 설정하였다. 그렇기 때문에 이 연구에서 습득한 사회적 행동으로 하여금 대상 아동이 접하는 통합교육 환경에서 또래 아동과의 사회적 상호작용을 촉진할 수 있을 것이다. 따라서 자폐성장장애아동의 사회적 행동을 습득시키기 위해서는 또래아동의 사회적 행동을 기반으로 중재를 할 필요가 있고, 후속연구에서도 비장애아동의 발달 과정을 고려할 필요가 있다.

상황이야기 중재는 다양한 효과가 입증되었음에도 과학적 증거 기반의 실제로는 연구가 부족하다. 따라서 상황이야기의 중재에 대해 체계적이고 과학적인 방법의 연구가 향후에도 지속적으로 진행될 필요가 있으며 이는 다양한 연령의 대상자, 특히 어린 연령의 대상자로 확대하고 중재자, 중재 장소에 대한 보다 다양한 접근과 방법이 적용될 필요가 있다.


참고문헌

- 강혜경, 권득자, 김은주, 원중애, 한혜경 (1998). **발달장애학생 언어교육 프로그램**. 국립특수교육원.
- 강영일, 전혜인 (2012). 자폐성장래아동에 대한 상황이야기 중재 국내연구의 동향. **정서행동장애연구**, 28(3), 171~192.
- 김경민, 이숙향 (2012). 가정과 학교의 협력을 통한 멀티미디어 상황이야기 중재가 자폐아동의 문제행동과 수업참여행동에 미치는 영향. **특수교육**, 11(2), 27-54.
- 김미영, 이소현, 최윤희 (2006). 통합 환경에서의 상황이야기 중재가 자폐성 장애를 지닌 유아와 일반 유아의 사회적 상호작용에 미치는 영향. **유아특수교육연구**, 6(1), 85-107.
- 김완숙, 방명애 (2014). 자폐성장래아동을 위한 사회적 상황이야기 중재를 활용한 국외 실험 연구 분석. **자폐성장래연구**, 14(1), 47-73.
- 김정일 (2005). 비디오 활용 사회상황이야기가 자폐스펙트럼 장애아동의 자기결정 표현행동에 미치는 효과. **정서행동장애연구**, 21(1), 231-251.
- 김혜리 (2001). **마음에 대한 이해 발달**. 서울: 학지사.
- 박경화 (2011). 정신지체아동과 자폐아동의 마음읽기와 실행기능 특성 비교. **특수교육교과교육연구**, 4(1), 21-38.
- 박성혜 (2009). 손인형을 활용한 상황이야기 활동이 자폐성 중학생의 자발적인 의사소통에 미치는 영향. **특수체육연구**, 7, 1-20.
- 박채진, 권명옥 (2007). 사회적 이야기 중재가 자폐성 아동의 기능적 의사 표현에 미치는 효과. **언어치료연구**, 16(1), 91-108.
- 박채진, 배내운 (2007). 사회적 상황 이야기 중재가 자폐성 아동의 자발적 의사표현에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 23(2), 93-113.
- 박현옥, 김은주, 유숙렬 (2004). 장애아동과 일반아동의 사회적 상호작용 증진을 위한 상황 이야기 개발 연구. **특수교육학연구**, 39(2), 171-198.
- 박현옥 (2004). 자폐아동을 위한 상황이야기 중재 효과 고찰. **정서·행동장애연구**, 20(2), 285-307.
- 박현옥 (2005). **나의 학교 이야기**. 서울: 파라다이스복지재단.
- 서경희, 김미경 (2004). 고기능 자폐아의 중앙응집. **정서·행동장애연구**, 20(1), 315-336.
- 안동현 (2015). **ADHD의 통합적 이해**. 서울: 학지사.
- 이상복, 박계신 (2001). 자폐성 아동의 사회적 행동 증진을 위한 상황이야기 중재연구. **정서·행동장애 연구**, 17(1), 355-380.
- 이상복, 이상훈, 조재규 (2007). 비디오 활용 사회상황이야기가 자폐성 아동의 사회적 의사소통 행동에 미치는 효과. **정서·행동장애연구**, 23(3), 103-128.
- 이소라, 문현미 (2011). 비디오 자기모델링을 통합한 상황이야기 중재가 자폐성장래 아동의 의사소통기술에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 27(1), 77-99.
- 이소현 (1995). **장애영유아를 위한 교육**. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- 이소현, 박은혜, 김영태 (2000). **단일대상연구**. 서울: 학지사.


- 이안나, 김은경 (2012). 기능평가에 근거한 상황이야기 중재가 고기능 자폐성 장애 초등학생의 문제행동 및 대체행동에 미치는 영향. **특수교육저널: 이론과 실천**, 13(2), 65-93.
- 이효신, 이정남 (2009). 사회상황이야기 활용이 자폐성 아동의 사회적 행동에 미치는 효과. **정서·행동장애연구**, 25(3), 19-46.
- 임은엽 (2003). 비디오 피드백을 포함한 상황이야기 중재가 초등학교 자폐 아동의 수업참여 행동 및 문제행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 일반대학원, 석사학위 논문.
- 전상신, 김은경 (2009). 상황이야기 중재가 자폐성 장애 아동의 자발적 발화에 미치는 효과. **특수교육학연구**, 44(1), 149-173.
- 전인순, 정대영 (2011). 멀티미디어 기반의 또래 모델링-상황이야기 중재가 자폐성장애 학생의 사회적 의사소통행동 및 문제행동에 미치는 영향. **정서·행동장애 연구**, 27(3), 235-267.
- 정효숙 (2014). 그림 상황이야기 중재가 장애 유아의 참여에 미치는 영향. 광운대학교 대학원. 석사학위논문
- 진연선, 배소영 (2014). 학령기 사회적의사소통장애와 고기능자폐 아동의 의사소통 능력 차이. **언어청각장애연구**, 19(1), 45-59.
- 조재규 (2007). 자폐성 아동의 사회적 상호작용 증진을 위한 비디오 활용 사회상황이야기 중재 연구. **특수교육재활과학연구**, 46(3), 23-49.
- 최혜승, 박진영 (2014). 자폐성 장애아동을 위한 상황이야기 중재연구 문헌분석. **특수아동교육 연구**, 16(2), 49-68.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Attwood, T. (2010). **아스퍼거증후군**(이효신, 방명애, 박현옥, 김은경 역). 서울: 시그마프레스. (원저 2007 출판)
- Charlop, M. H., & Trasowech, E. J. (1991). Increasing autistic children's daily spontaneous speech. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 747-761.
- Feldstein, S., Konstantareas, M., Oxman, J., & Webster, C. (1982). The chronography of interaction with autistic speakers: An initial report. *Journal of Communication Disorder*, 23(3), 507-530.
- Gray, C. (2010). *The new social story book*. Arlington, TX : Future Horizons.
- Gray, C. (2004). Social Stories 10.0: The new defining criteria. *Jenison Autism Journal*, 15, 2-21.
- Gray, C. A. (1998). *Social story and comic strip conversation: Unique methods to improve social understanding*. Paper presented at the Autism '97 Conference of Future Horizons, Inc. Athens, GA.
- Gray, C. A. (1995). Teaching children with autism to 'read' social situations. In K. A. Quill(Ed.), *Teaching children with autism: strategies to enhance communication and socialization*(pp. 219-241). Albany, NY: Delmar.
- Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.

- Hagiwara, T., & Myles, B. S. (1999). A Multimedia Social Story Intervention: Teaching Skills to Children with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*(2), 82-96.
- Heflin, L. J., & Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Klin, A., Volkmar, F. R. & Sparrow, S. S. (2000). Introduction, In A. Klin, A., Volkmar, F. R. & Sparrow, S. S. (Eds), *Asperger Syndrome*. (pp.1-24). New York: Guilford Press
- Krantz, P. J., MacDuff, M. T., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: Effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*, 121-132.
- Kuttler, S., Myles B. S., & Carlson, J. K. (1998). The use of social stories to reduce precursors to tantrum behaviors in a student with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 13*, 176-182.
- Smith, C. (2001). Using social stories to enhance behavior in children with autistic spectrum difficulties. *Educational Psychology in Practice, 17*(4). 37-345.
- Simpson, R. L. (2005). *Autism spectrum disorders*. California: Corwin Press.

<부록 1> 상황이야기 1 - 먹고 싶어요.




먹고 싶어요.



교실에는 사탕, 초콜릿, 주스, 과자가 있어요.



사탕, 초콜릿, 주스, 과자는 선생님이 사온 거예요.



선생님이 사온 사탕, 초콜릿, 주스, 과자는 선생님의 것이예요.




00이는 선생님의 초콜릿이 먹고 싶어요.



선생님, 초콜릿 먹고 싶어요.

초콜릿이 먹고 싶으면 "선생님, 초콜릿 먹고 싶어요."라고 말해요.



00이가 초콜릿이 먹고 싶다고 말하면 선생님은 기뻐요.




선생님이 00이가 말한 초콜릿을 주세요.

<부록 2> 상황이야기 이해도 평가 1 - 먹고 싶어요.


오늘은 월 일 요일

1. 이야기의 제목을 써 보세요.



.

2.  는 누가 사왔나요?

 00이가 사왔어요. ()	 선생님이 사왔어요. ()
---	--

3.  은 누구의 것이지요?

 00이의 것이예요. ()	 선생님의 것이예요. ()
---	--

4.  이 누구에게  이 먹고 싶다고 말했나요?

 선생님께 말했어요. ()	 아저씨께 말했어요. ()
---	--

5.  를 먹고 싶은  이 어떻게 말했나요?

라고 말했어요.

Effects of Social Story Intervention
on the Spontaneous Social Behaviors of the Child
with Autism Spectrum Disorders

Kim, Hae Seon

Dankook University

Kim, Eun Kyung

Dankook University

Jeon, Sang Shin

Kwangju Women' s University

<Abstract>

The purpose of this study was to investigate the effects of social story intervention on spontaneous social behaviors of children with autism spectrum disorders. The subject was a 5-years-old child with autism spectrum disorder. Using a multiple baseline design across behaviors design, social stories intervention was implemented and direct observation of the target behaviors were collected. The results of this study was as follows. First, the social story intervention was effective to increase the spontaneous social behaviors for the subject with autism spectrum disorders. Second, the effect of intervention was maintained after withdrawal of intervention. Third, the effect of intervention was generalized during intervention and follow-up session. These results suggest that the social story intervention is effective for spontaneous social behaviors of children with autism spectrum disorders.

Key Words : social story, autism spectrum disorders, spontaneous social behaviors

논문 접수: 2016. 06. 07 심사 시작: 2016. 06. 10 게재 확정: 2016. 07. 15