

통합치료연구

제2권 제2호

한국통합치료학회

한국통합치료학회 임원진

회 장 : 최예린(명지대학교)

부 회 장 : 선우현(명지대학교)

총 무 : 홍혜영(명지대학교)

학술편집분과 : 김수지(명지대학교) 최광현(한세대학교) 심혜원(한국상담대학원)

국제교류분과 : 권수진(Maryville University)

학제간연구분과 : 이은경(명지대학교)

학교교육분과 : 송민애(연세대학교) 유경훈(송실대학교)

임상치료분과 : 곽은미(한빛음악치료센터) 이동숙(카톨릭여성의전화)

간 사 : 이재춘 장빛나

감 사 : 김청자(상명대학교) 이상진(평택대학교)

〈차 례〉

- 경도 지적장애집단과 정상아동집단의 이야기 쓰기능력
조은호 · 최예린 5
 - 지적장애아동과 일반아동의 동사 표현어휘 특성 비교
장명화 25
 - 모와 애착이 결핍된 아동의 모래놀이치료에서 보이는 공통된 의미 고찰과
자아존중감 및 상호작용 변화에 관하여
권미선 49
 - 여대생의 학벌 및 외모 불만족이 부정정서에 미치는 영향: 자아존중감과
자아탄력성의 매개효과
서은경 73
- <별첨 1> 통합치료연구 연구 윤리 관련 규정 / 94
<별첨 2> 투고규정 / 97
<별첨 3> 논문 작성 요령 / 98
<별첨 4> 한국통합치료학회 회칙 / 105

경도 지적장애집단과 정상아동집단의 이야기 쓰기능력

조은호·최예린*
능인종합사회복지관·명지대학교

본 연구는 표현어휘수준이 6~8세에 해당하는 경도 지적장애집단의 이야기 쓰기능력을 알아보기 위해 표현어휘수준을 맞춘 일반아동집단과 비교하였다. 두 집단의 표현어휘수준을 통제하기 위하여 아동용 한국판 보스톤이름대기검사를 실시하였고 글자없는 그림책 「Frog, Where are you?」(Mercer Mayer, 1969)을 통해 두 집단의 이야기 쓰기능력을 살펴보았다. 경도 지적장애집단과 일반아동집단의 이야기 쓰기에 나타난 이야기 구성 능력을 알아보기 위해 이야기 문법 총점과 하위점수의 차이를 분석하였고, 언어적 특성을 위해 형태소로 본 평균절길이(MLC-m), 어휘다양도, 철자오류유형을 분석하였다. 연구 결과 두 집단 간의 이야기 쓰기 과제에서 나타난 이야기 문법 총점은 경도 지적장애집단이 일반아동집단보다 유의하게 낮은 결과를 보였으나 이야기 문법 하위범주에서는 배경과 내적반응에서만 유의한 차이가 있었다. 또한 두 집단 간의 평균절길이(MLC-m)는 유의한 차이가 없었으나 어휘다양도에서는 경도 지적장애집단이 일반아동집단보다 유의하게 낮은 결과를 나타냈다. 철자오류의 총점과 각 유형에서는 두 집단 간의 유의한 차이는 나타나지 않았는데, 이는 두 집단 간의 생활연령 차이로 인한 결과라고 볼 수 있다. 이러한 결과는 경도 지적장애집단은 이야기를 구사하여 쓸 수 있지만 이야기를 조직적으로 구성하여 다양한 어휘로 표현하는 것에는 어려움이 있음을 보여준다.

핵심어 : 지적장애, 이야기 쓰기, 이야기 문법

*교신저자 : 명지대학교 사회교육대학원 언어치료학과 조교수(yaelinchoi@gmail.com/02-300-0882)

■ 게재 신청일 : 2010년 10월 8일 ■ 최종 수정일 : 2010년 11월 14일 ■ 게재 확정일 : 2010년 11월 16일

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

일상생활 속에서 일반적인 의사소통의 수단은 말하기·듣기를 통한 구어(oral language) 능력이 차지하는 비율이 크지만, 한 발 더 나아가 새로운 지식의 습득을 의사소통의 목적으로 본다면 읽기·쓰기를 통한 문어(written language)도 구어 이상의 비중을 차지하게 된다(유경, 2008). 구어와 문어는 의사소통을 목적으로 한다는 점에서 동일한 특성을 지니지만 의사소통을 위해 사용되는 수단 측면에서 다르다. 구어는 화자와 청자가 대면한 상태에서 직접적으로 사용되고 손짓, 억양, 표정, 어조 등 부수적인 표현방법을 활용하기도 하며, 청자가 이해할 수 있도록 강조 혹은 반복하거나 쉬운 내용을 간단히 말할 수 있는 특징이 있다. 반면, 문어는 상대방이 없는 상태에서 충분한 시간을 가지고 사용할 수 있으며, 복잡한 내용을 논리적으로 전달할 수 있는 특징이 있다(이문정, 2001).

의사소통 능력은 구어능력과 문어능력 모두를 통해 이루어지고 발달해 나간다. 아동은 구어적 의사소통에 익숙해져 있다가 학령기가 되면 문어로 의사소통을 하는 기회가 많아지고 쓰기라는 새로운 양식을 배우고 사용하게 된다(한인선, 2008). 쓰기를 통해 쓰는 법을 배울 수 있을 뿐 아니라, 읽기능력도 쓰기를 통해 더욱 발전될 수 있으며, 자신이 표현하고 싶은 내용을 글로 써서 다른 사람이 읽고 이해하게 되면 계속 쓰고 싶은 욕구가 생기므로 지속적인 쓰기 활동은 결국 전반적인 의사소통 능력의 향상으로 이어진다(Ysseldyke & Algozzine, 1995).

이러한 쓰기의 중요성에도 불구하고 언어장애아동이나 학습장애아동들에 대한 치료, 교육, 연구의 대부분이 말하기와 듣기 등 구어활동에 집중되어, 문어활동에서는 읽기 영역 위주로 편중되는 경우를 임상에서 자주 관찰할 수 있다. 쓰기를 잘 하는 아동이 읽기에서도 우수한 수행을 보이는 높은 상호관계성에도 불구하고 작문을 하는 데 들이는 시간이 아주 적고(유경, 2008), 언어치료사들 역시 중재목표에 쓰기를 포함시키지 않아왔다(Westby & Clauser, 1999). 최근 언어장애아동의 문어활동에 대한 관심이 일어나기 시작하였으나 이들에 대한 작문지도는 언어의 다른 영역 즉 말하기나 읽기에 비해 과제가 어렵다는 이유로 소홀히 하는 경우가 많이 있다(이성봉, 1994). 이에 본 연구에서는 글자 없는 그림책을 보고 이야기를 만들어 쓰는 과제를 통해 지적장애집단과 정상집단 간의 이야기 쓰기능력을 비교하여 보고자 한다.

2. 연구 문제

가. 경도 지적장애집단과 정상집단 간 이야기 쓰기에 나타난 이야기 문법 특성

- (1) 이야기 문법 총점에 차이가 있는가?
- (2) 이야기 문법 하위 범주별 점수에 차이가 있는가?

나. 경도 지적장애집단과 정상집단 간 이야기 쓰기에 나타난 언어적 특성

- (1) 평균절길이(Mean Length of C-units by morphemes: MLC-m)에 차이가 있는가?
- (2) 어휘다양도에 차이가 있는가?
- (3) 철자오류유형에 차이가 있는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 지적장애의 이야기 특성

“이야기(story)”는 표면적으로는 낱말들과 그 낱말들로 구성된 문장으로 이루어져 있지만, 실제로는 문장단위로 전달되는 것이 아니라 담화를 기본단위로 하여 구성되어 있다. 따라서 어떤 아동이 이야기를 잘 이해하지 못한다면 그 문제는 어휘의미나 구문이해의 어려움 뿐 아니라 이야기 스키마의 미숙함, 작업기억능력의 부족, 추론능력의 어려움 등에 있을 수 있고, 이야기를 제대로 표현하지 못하는 아동들 역시 이야기를 전개하는 구성력이 열등하여 의미전달에 실패하는 경우를 종종 볼 수 있다(윤혜련, 2006).

Liles(1993)는 7세 6개월에서 10세 6개월의 언어장애아동과 같은 연령의 정상아동의 이야기 회상 연구에서, 정상아동들은 인칭대명사의 사용률이 유의하게 높았던 반면 언어장애아동들은 지시 대명사 및 어휘 반복표지의 사용률이 유의하게 높았으며, 결속장치(cohesion) 적절성을 비교한 결과 언어장애아동들이 정상아동에 비해 불완전 결속률이 유의하게 높았다고 보고 하였다. Tager-Flusberg(1995)는 정상아동과 비교하여 지적장애아동의 이야기 산출을 연구하였는데, 두 집단에서 평균발화길이, 이야기 길이와 어휘 다양도는 유사하게 나타났으나 지적장애아동은 정상아동에 비해 이야기 구조에서 부족함을 보였다고 보고했다 지적장애아동의 이야기 능력과 관련된 국내의 연구들에서도(이근숙, 2003; 최선주, 2005) 정상

아동이 지적장애아동에 비해 다양한 어휘를 사용하여 이야기를 더 길게 산출한다고 보고하였다.

2. 지적장애의 쓰기 특성

아동의 쓰기 능력은 아동마다 다른 속도와 순서로 발달되어 간다(김나림·심성경, 2004). 아동은 말하기를 스스로 배우는 것처럼 나름대로 쓰기이론을 발견하고 이를 발전시켜 나간다. 쓰기발달에서 낙서하기(scribbling)는 “연필로 하는 몸짓”이라고 볼 수 있으며, 이 낙서하기의 역할은 구어발달에서 웅얼이(babbling)의 역할에 비교할 수 있다. 아동들은 그리기의 발달단계(낙서하기 → 조절된 낙서 → 그리기)를 거치면서 쓰기에 요구되는 지각적, 운동기술을 연습하고 철자의 상징을 익히게 된다(정남미, 2000). 그러나 지적장애의 핵심적인 특징인 인지능력의 저하와 적응행동의 결함(김영태, 2002)이 지각의 발달과 개념형성에 문제를 가져와 원활한 쓰기수행에 어려움을 가져올 수 있다.

쓰기는 상대방이 없는 상태에서 충분한 시간을 가지고 수행할 수 있으며, 사전에 계획할 수 있고 모두 작성한 후에도 계속 수정할 수 있다. 또한 이야기를 글로 표현하는 과정은 이야기를 듣거나 읽어서 이해하는 과정과는 달리, 필요한 단어를 선택하고 문장을 조직하는 기술이 필요하며, 상징과 기호를 의도적으로 만들어야 하기에 더 많은 사고가 요구된다(윤진주·김영실·함은숙, 2007).

지적장애의 쓰기 능력에 관한 연구들을 보면, Seldak & Cartwright(1972)는 경도 지적장애 학생과 일반학생들의 쓰기 기술을 비교한 연구를 통해 같은 정신연령의 지적장애학생과 일반학생의 점수를 비교했는데, 경도 지적장애학생은 작문 길이와 문장 길이의 측정에서 일반학생들만큼 유창했으나, 어휘와 문법 정확성에서는 일반학생들이 더 우수했다는 것을 밝혔다. Farley(1986)는 6명의 경도 지적장애 고등부 학생들과, 이들과 정신연령을 맞춘 정상아동을 40일 동안 저널쓰기(dialog journal writing)를 하게 하여 그들의 쓰기에 나타난 주제, 언어기능, 구문, 철자법, 구두법을 분석하였다. 그 결과, 경도 지적장애학생들은 정상아동들과 비교할 때 철자법, 구두법, 단어생략, 통사구조에 어려움을 보이기는 하지만 그들은 생활연령에 맞는 주제로 글쓰기를 할 수 있었고, 적절한 의사소통 기능을 유지할 수 있다고 보고했다.

국내에서도 지적장애의 글쓰기에 관한 몇몇 연구 결과가 보고 되어있다. 이성봉(1994)은 정신연령이 6, 7, 8세인 지적장애집단과 정상집단의 작문기술을 유창성, 구문성숙도, 어휘, 내용, 관례로 나누어 분석하였는데, 관례의 영역을 제외한 모든 영역에서 집단 간 의미있는

차이를 보였다. 또한 안혜진(2004)은 지적장애 고등부 학생들과 쓰기수준을 맞춘 정상아동간의 이야기 쓰기능력을 주개념(main concept)산출과 평균발화길이, 어휘다양도로 분석하였다. 그 결과 주개념을 파악하고 쓰기에 나타내는 능력에는 차이가 없었으나 기술하는 능력에 차이를 보였고 평균발화길이는 유의한 차이를 보이지 않았으나 어휘다양도는 지적장애집단이 더 낮은 수행을 하였다고 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 서울시에 거주하는 경도 지적장애학생 20명과 정상아동 20명, 총 40명을 대상으로 하였다.

가. 경도 지적장애집단

경도 지적장애집단은 생활연령이 만 11세에서 14세 11개월에 속하는 학생으로, 신경정신과 및 소아정신과 전문의로부터 경도 지적장애로 진단받은 자로서 지능이 51-69사이이며, 자폐나 시각, 청각 등의 감각 및 신체장애가 없는 학생들로, 특수학교 담임교사 및 담당 사회복지사로부터 추천받은 쓰기가 가능한 학생들이고, 생활연령이 만 11세에서 14세 11개월까지 분포되어 있는 대상자들에게 검사가 가능한 아동용 한국판 보스톤이름대기검사(Korean version-Boston Naming Test for Children; K-BNT-C)에서 6-8세 수준의 이름대기 능력을 보이는 학생 20명을 선정하였다. 또한 기초학습기능검사(KEDI-Individual Basic Learning skills test)의 하위검사인 쓰기검사를 실시하였다.

나. 정상집단

정상집단은 정서 및 행동상의 문제나 사회심리문제, 감각기관의 장애를 가지지 않은 아동으로 부모나 교사에 의해 언어능력이나 지적능력이 정상이라고 보고되었고 아동의 생활연령과 아동용 한국판 보스톤이름대기검사를 통한 표현어휘수준이 일치하며, 연령 수준이 6-8세로 총 20명을 선정하였다. 기초학습기능검사의 쓰기 검사 결과가 지적장애집단의 쓰기 검사 결과와 대응되는 아동들을 선정하였다.

〈표 1〉 연구 대상의 특성

	지적장애집단(n=20)	정상집단(n=20)
	평균(±표준편차)	평균(±표준편차)
연령	13.7(±0.8)	7.6(±0.9)
K-BNT-C†	35.4(±4.4)	35.3(±4.9)
쓰기검사	31(±7.3)	31.5(±10.2)

† K-BNT-C : Korean version-Boston Naming Test for Children

2. 연구절차

가. 검사도구

본 검사를 위한 도구로 글자없는 그림책 『Frog, Where are you?』(Mercer Mayer, 1969)를 사용했다. 총 24장면의 글자 없는 그림과 5개의 에피소드로 구성되어있다.

나. 검사방법

본 검사는 서울의 각 복지관과 일반학교를 방문하여 실시하였다. 각 기관에서 제공한 조용하고 독립된 장소에서 경도 지적장애집단의 경우 연구자와 대상자가 1:1로, 정상집단의 경우 대상자를 2~3명으로 그룹지어 약 30분 전후에 걸쳐 진행하였다. 연구자가 대상자에게 그림책을 보여주고 무슨 내용인지 훑어보게 한 후, A4용지와 연필을 주고 쓰게 하였다. 대상자가 그림의 내용을 말로 표현할 경우, “좋아, 그렇게 쓰면 돼.”라고 말하며 쓸 수 있도록 유도하였다.

3. 자료 분석

가. 분석방법

(1) 이야기 문법 분석

이야기는 각 에피소드마다 이야기 문법에 따른 배경, 계기사건, 시도, 내적반응, 결과로 구분한 권유진·배소영(2006)의 분석기준을 따랐고, 이야기 문법 총점은 이야기 문법 하위 범주들이 등장할 때마다 1점을 부여하였다. 주어와 서술어를 갖추었을 때, 앞선 발화와 주어가 동일하여 생략된 경우에도 완전한 내용으로 간주하여 1점을 부여하였다. 이 기준을 참고하여 대상자들의 쓰기과제에서 나타난 이야기 문법 내용 및 분류를 <부록 1>에 제시하

였다. 쓰기자료의 분석을 위해 하나의 의사소통 단위로, “주어+서술어”로 이루어진 문장의 기본 단위인 C-unit을 사용하였다. C-unit은 하나의 의사소통 단위(communication unit)로서 이야기 다시말하기(story-retelling) 과제를 주제로 한 연구에서 많이 사용되었다(권유진·배소영, 2006; 김기순, 2007; 권유진, 2007). C-unit은 이야기 쓰기과제를 주제로 한 연구에서도 분석단위로 사용되고 있다(문승희, 2007; 한인선, 2008). 이 구분 기준은 권유진(2007)의 연구를 참고로 하여 <부록 2>에 제시하였다.

(2) 언어적 특성

이야기 쓰기의 언어적 특성으로는 평균절길이(MLC-m), 어휘다양도, 철자오류유형을 살펴 보았다. 평균절길이는 C-unit의 평균 길이로, 느린 속도라 할지라도 연령이 증가할수록 함께 증가하며, 구문 발달을 알아 볼 수 있는 최상의 지표이다(윤혜련, 2005). 한국어는 다른 나라의 언어에 비해 많은 문법형태소를 내포하고 있는 언어이며, 문법형태소의 사용은 절의 길이를 길게 하고 내용을 자세하게 한다. 따라서 한국어 이야기의 평균절길이는 낱말보다는 문법형태소에 따라 측정하는 것이 더 효율적이다(김기순, 2007). MLC-m은 총 형태소 수의 합을 전체 C-unit의 수로 나누어 계산한다. 어휘다양도는 아동이 얼마만큼 다양한 낱말을 사용하는가를 측정하는 방법으로 아동의 어휘 사용 능력을 가늠하는 척도로 많이 사용되어 왔다(김영태, 2002). 아동이 사용한 총 낱말 중에서 다른 낱말의 비율이 얼마나 되는가를 산출하는 것으로 총 낱말수를 다른 낱말수로 나누어 계산하였다. 또한 철자오류유형의 분석을 위해 최갑순(2001)이 제시한 철자오류의 유형 즉, ‘소리나는 대로 쓴다, 다른 문자로 대체시킨다, 문자를 생략한다, 부적합한 문자를 첨가시킨다’로 세분화한 방법을 가지고 분석하였으며 철자오류유형이 나타날 때마다 1점씩 부여하였다. 이 분석방법을 이용하여 철자오류유형 분류의 예를 <부록 3>에 제시하였다.

나. 자료처리

통계적인 처리는 SPSS 12.0 프로그램을 이용하였다. 경도 지적장애집단과 일반아동집단 간 이야기 문법 점수의 평균차이와 MLC-m과 어휘다양도, 철자오류유형의 차이를 알아보기 위하여 독립표본 *t*-검정을 실시하였고, 통계적 유의수준은 0.05수준에서 검정하였다.

다. 신뢰도

분석한 자료의 신뢰도 검증을 위해 위의 실험 내용을 숙지한 언어치료를 전공한 대학원생 1명을 평가자로 하여 연구자와 평가자가 전체자료의 10%에 해당하는 자료를 임의로 선

택하여 분석하였다. 이야기 문법과 평균절길이, 어휘다양도, 철자오류유형에 대한 구분을 독립적으로 수행하여 연구자와 평가자간 일치 정도를 계산한 결과, 이야기 문법 점수 신뢰도는 97%, 평균절길이와 어휘다양도의 신뢰도는 96%, 철자오류유형의 신뢰도는 94%였다.

IV. 결 과

1. 이야기 문법 특성

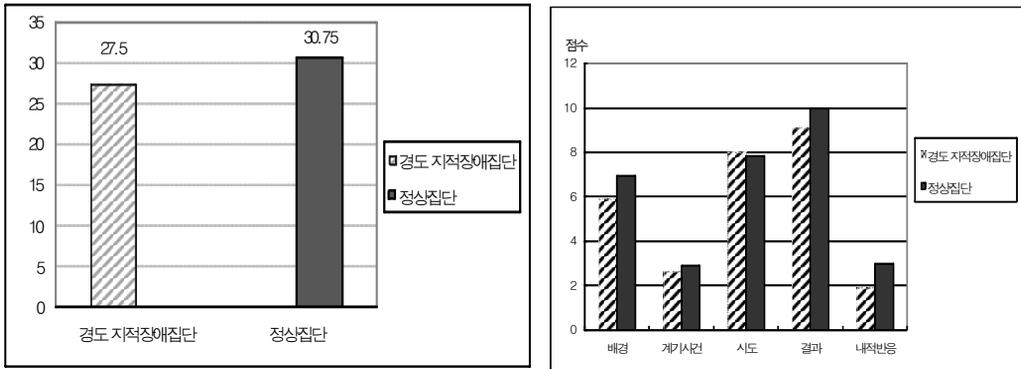
경도 지적장애집단과 정상집단의 이야기 쓰기과제에서 나타난 집단 간 이야기 문법 총점 및 이야기 문법 하위 범주별 점수를 알아본 결과는 다음과 같다.

〈표 2〉 경도 지적장애집단과 정상집단 간 이야기 문법 총점에 대한 *t*-검정 결과

	경도 지적장애집단(n=20)	정상집단(n=20)	<i>p</i> -값
	평균(±표준편차)	평균(±표준편차)	
이야기 문법 총점	27.5 (±5.1)	30.8 (±3.7)	0.027

〈표 3〉 경도 지적장애집단과 정상집단 간 이야기 문법 하위범주별 점수에 대한 *t*-검정 결과

	지적장애집단(n=20)	정상집단(n=20)	<i>p</i> -값
	평균(±표준편차)	평균(±표준편차)	
배경	5.9 (±1.7)	7.0 (±1.2)	0.028
계기사건	2.7 (±0.7)	2.9 (±0.7)	0.262
시도	8.0 (±2.2)	7.9 (±0.8)	0.772
결과	9.1 (±2.2)	10.0 (±2.1)	0.194
내적반응	1.9 (±1.5)	3.0 (±1.1)	0.011



〈그림 1〉 '개구리 이야기'의 이야기 문법 총점 및 하위 범주별 점수

두 집단의 이야기 문법 총점의 차이를 알아보기 위해 독립표본 *t*-검정을 실시한 결과, 지적장애집단(27.5±5.1)이 정상집단(30.8±3.7)에 비해 통계적으로 유의하게 낮았으며($p<.05$), 두 집단의 이야기 문법 하위 범주별 점수를 산출한 결과, 시도를 제외한 배경, 계기사건, 결과, 내적반응에서 정상집단이 경도 지적장애집단보다 평균 점수가 더 높았다. 이 중에서 배경과 내적반응에서만 정상집단과 경도 지적장애집단이 통계적으로 유의한 차이를 보였다($p<.05$).

2. 언어적 특성

가. 형태소로 본 평균절길이(MLC-m)와 어휘다양도

경도 지적장애집단과 일반아동집단 간 평균절길이와 어휘다양도 분석결과 평균절길이에 있어서는 경도 지적장애집단과 일반아동집단 사이에 유의한 차이는 없었으나, 어휘다양도에 있어서는 지적장애집단이 일반아동집단에 비해 유의하게 낮은 수행을 보였다($p<.05$).

〈표 4〉 경도 지적장애집단과 정상집단 간 MLC-m에 대한 *t*-검정 결과

	경도지적장애집단(n=20) 평균(±표준편차)	정상집단(n=20) 평균(±표준편차)	<i>p</i> -값
MLC-m	7.6 (±1.4)	8.1 (±1.3)	0.232
어휘다양도	0.4 (±0.1)	0.5 (±0.1)	0.012

나. 철자오류유형

철자오류총점에서는 일반아동집단의 오류점수(3.9 ± 3.7)가 경도 지적장애집단(3.6 ± 1.5)보다 더 높게 나타났으나 통계적으로 유의한 차이가 없었고, 철자오류유형 별로는 두 집단 모두 ‘소리나는 대로 쓴다’의 오류가 가장 많았고, ‘부적합한 문자를 첨가시킨다’의 오류가 가장 적게 나타났다. 그러나 철자오류의 총점 및 각 유형에서 경도 지적장애집단과 일반아동집단 간 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다.

V. 결론 및 논의

본 연구는 경도 지적장애집단을 언어연령으로 일치시킨 정상집단과 비교하여 이야기 쓰기에 나타난 이야기 문법, 평균절길이, 어휘다양도, 철자오류유형을 통해 이야기 쓰기능력을 살펴보았다. 이를 통해 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 경도 지적장애집단(27.5 ± 5.1)은 언어 연령 및 쓰기 능력을 맞춘 정상집단(30.8 ± 3.7)에 비해 이야기 문법 점수가 통계적으로 유의하게 낮았다. 이는 지적장애집단이 이야기 구조에서 정상아동에 비해 떨어지는 수행을 보인다는 Tager-Flusberg(1995)의 선행연구와 일치하며, 각각의 여러 사건들을 하나의 맥락으로 연결하고 조직화하는 능력이 떨어진다고 할 수 있다. 또한 두 집단 간 이야기 문법 하위 범주별 점수에서는 ‘배경’과 ‘내적반응’에 통계적으로 유의한 차이가 있었다. ‘배경’은 이야기의 전체적인 흐름과 어떠한 상황이나 문맥을 제공하는 역할을 하는데, 경도 지적장애집단은 쓰기과제 수행 시 전체적인 흐름보다는 “민우는 사슴 때문에 절벽에서 떨어졌다”, “바위에 올라갔더니 사슴이 있었다”와 같이 왜 사슴이 나타났는지에 대한 배경의 언급이 없이 그림에 나타난 표면적인 상황을 서술하는 형태로 글을 쓰는 경우가 있었다. 한편, Mandler & Johnson(1977)은 내적반응이 이야기 구조에서 가장 늦게 발달한다고 했는데, 내적반응은 감정, 목표, 의도나 생각 등 주인공의 심리상태를 나타내는 범주이다. 그래서 경도 지적장애집단이 그림책을 보고 상황을 이해하여 내적인 것에 대해 표현하는 것을 더 어려워하기 때문에 집단 간 유의한 차이를 나타낸 것으로 판단된다.

이에 더하여 경도 지적장애집단과, 이들과 생활연령을 맞춘 정상 중학생의 이야기 쓰기 능력을 비교해 보았다. 이를 위해 정상 중학생 6명을 대상으로 본 연구에 사용했던 검사도구인 ‘Frog, Where are you?’를 가지고 동일한 실험을 진행하여 이야기 문법의 총점 및 하위

범주별 점수를 비교한 결과, 이야기 문법 총점에서 정상 중학생이 평균 41.0점으로 평균 27.5점이었던 경도 지적장애집단 보다 통계적으로 유의하게 높은 수행을 보였다($p<.05$). 이야기 문법 하위 범주에서는 ‘시도’를 제외한 ‘배경’, ‘계기사건’, ‘결과’, ‘내적반응’에서 모두 유의한 차이를 보였다. 정상중학생은 개구리와 강아지의 이름을 지어서 쓰는가 하면, “민우는 개구리가 너무 그리운 나머지...”, “개구리는 병 속이 답답해서 탈출했어요”, “강아지는 신기한 듯 별집을 건드렸습니다” 등 내면의 묘사 많았다. 또한 강아지가 창문에서 떨어진 장면을 보고 “민우는 속상했지만 강아지의 애교에 넘어가고”, 민우와 강아지가 사슴 때문에 연못에 빠진 그림을 보고 “물이 깊지 않아 민우와 개구리는 다치지 않았습니다”라고 쓰는 등 경도 지적장애집단과 달리 창의적인 표현들이 관찰되었다. 경도 지적장애집단의 경우 강아지가 별집을 건드리는 장면, 그 후 강아지가 벌떼들에게 쫓기는 장면, 민우를 태운 사슴이 달릴 때 강아지도 같이 달리는 장면에 대한 쓰기수행이 별로 나타나지 않았던 반면 정상 중학생은 모든 장면에 대한 쓰기수행이 빠짐없이 이루어졌다. 그래서 이야기 문법 내용의 출현이 많았고, 정상 중학생의 이야기 문법 총점(40 ± 2.5) 및 각 하위 범주별 점수에서도 경도 지적장애집단 (27.5 ± 5.1)보다 통계적으로 유의하게 높았다($p<.05$). 경도 지적장애집단의 이야기 쓰기능력은 민우가 없어진 개구리를 찾는다는 내용의 큰 틀은 유지하고 있으나 이를 뒷받침할 수 있는 부수적인 부분들을 발견하고 표현하는 데에 정상 중학생보다 어려움이 있었다. 이는 지적장애학생의 이야기 쓰기에서 주개념의 정확성 및 완성도를 연구한 안혜진(2004)의 연구에서, 지적장애학생이 이야기 과제에서 보여지는 주개념을 파악하여 쓰는 능력은 그들과 쓰기 수준을 맞춘 정상집단과 차이를 보이지 않았으나 주개념의 요소들을 모두 파악하여 완전하게 기술하는 능력에 있어서 낮은 수행을 보였다는 연구결과와 맥락을 같이 한다. 경도 지적장애집단과 정상중학생의 연령 및 이야기 문법 총점과 하위 범주별 점수의 독립표본 t -검정 결과는 <부록 4>와 <부록 5>에 제시하였다.

둘째, 경도 지적장애집단과 정상집단의 이야기 쓰기에 나타난 형태소로 본 평균절길이와 어휘다양도 분석결과, 두 집단 간의 평균절길이는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았으나 어휘다양도는 정상집단이(0.5 ± 0.1) 경도 지적장애집단(0.4 ± 0.1)에 비해 통계적으로 유의하게 더 다양했다($p<.05$). 이는 이성봉(1994), 안혜진(2004)의 연구와 일치하는 결과이다. 경도 지적장애집단은 전달해야 할 내용을 구사할 수 있는 능력은 갖추고 있다. 그러나 대면 이름대기를 통해 표현 언어의 수준을 파악할 수 있는 아동용 한국판 보스턴이름대기검사를 가지고 경도 지적장애집단과 정상집단 간의 언어연령을 맞추었음에도 어휘다양도에서는 두 집단 간 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다. 이는 경도 지적장애집단이 인지적 결함이나 제한된 사고의 폭으로 인해 같은 어휘를 반복적으로 사용하는 경향이 있는 것으로 판단

된다.

셋째, 경도 지적장애집단과 정상집단의 이야기 쓰기에 나타난 철자오류유형을 분석한 결과, 경도 지적장애집단과 정상집단 모두 ‘소리나는 대로 쓴다’가 가장 많았고, ‘문자를 생략한다’, ‘다른 문자로 대체시킨다’, ‘부적합한 문자를 첨가시킨다’의 순서로 나타났다. 각 유형에서 유의한 차이를 보이지 않았지만 ‘소리나는 대로 쓴다’에서의 두 집단 간 점수 차이가 제일 컸다. 철자오류총점도 두 집단 간 유의한 차이는 나타나지 않았지만 정상집단이 더 높은 경향을 보였다. 정상집단의 6세 아동의 쓰기과제에서 철자오류빈도수가 많이 나타났는데, 이는 언어연령과 생활연령을 일치시켜 6-8세의 아동을 대상으로 하는 과정에서 한글을 떴 6세 아동을 대상으로 했지만 이들은 문장을 구사하여 글로 옮기는 것에 대한 경험이 적었지만 경도 지적장애집단은 평균나이가 13.7세로 쓰기를 할 수 있다고 추천받은 학생들이었기 때문에 글을 접해온 경험이 정상집단보다 많아서 철자오류빈도가 적었던 것으로 판단된다. 즉, 두 집단 간 생활 연령의 차이로 인해 생긴 결과로 해석할 수 있다.

이상의 결과들을 바탕으로 경도 지적장애집단과 정상집단의 이야기 쓰기능력을 비교해보면, 경도 지적장애집단은 정상집단에 비해 이야기의 전체적인 내용을 적절하고 통일성 있게 조합하는 능력이 정상집단보다 낮았으며, 주인공의 감정이나 의도를 표현하는 것이 부족하다고 할 수 있다. 쓰기는 자신이 쓸 내용에 대해 사전에 계획하여 필요한 단어를 선택하고 문장으로 조직해야 하기 때문에 이야기 말하기 과제보다 더 많은 사고가 요구된다. 그러나 경도 지적장애아동 및 학생은 인지적 결함으로 인하여 추상적이고 논리적인 사고가 부족하며, 학습 환경에서 말하기나 읽기에 비해 쓰기교육이 소홀히 다루어지고 있기 때문에 이러한 결과를 나타낸 것으로 보인다. 쓰기는 자신이 표현하고자 하는 것과 표현하는 방법을 계획하는 훈련을 할 수 있으며, 읽기능력을 향상시켜주고 전반적인 의사소통능력의 향상에도 도움이 되므로(Ysseldyke & Algozzine, 1995) 언어치료사와 특수교사가 상호작용 능력과 인지적 능력이 어느 정도 있는 경도 지적장애집단에게는 쓰기활동에 적극적으로 참여할 수 있도록 도움을 주어야 할 것이다.

본 연구는 각 집단별로 20명으로 적은 수를 대상으로 하였고, 거주지 또한 서울시로 제한하였기 때문에 이 결과를 전체 경도 지적장애집단에게 일반화하기에는 무리가 있으며 두 집단 간의 생활연령 차이로 인해 생길 수 있는 문제들을 배제하지 못하고 연구하였다는 한계점이 있다. 그래서 앞으로의 연구에서는 일반화를 방해하는 변수들을 최소화하기 위해 더 많은 지역에서 더 많은 대상자를 표집하고, 생활연령의 차이로 인해 생길 수 있는 문제들도 충분히 통제해야 할 것이다.

그리고 대상자의 명확한 이야기 수준을 판단하기 위해서는 표준화된 검사도구가 반드시

필요하다. 본 연구의 검사도구로 쓰인 그림책 ‘Frog, where are you?’에서, 창문 밖을 내다보다가 밑으로 떨어진 강아지를 민우가 안아서 구해준 내용이 담긴 7번째 그림에 묘사된 민우의 표정을 보고 ‘강아지가 떨어져서 민우(주인공 이름)가 화났어요, 강아지가 활아서 민우 기분 나빠요’라고 쓴 대상자도 상당수 있었다. 그래서 이야기의 흐름과 그림이 전하려는 의도를 독자가 분명하게 알 수 있도록 그림을 보완하는 작업과 표준화 과정을 거친 이야기 내용의 결정이 수반되어야 하겠다.

아울러 생활연령의 차이를 설명할 수 있는 검사도구가 개발되어야 하며, 쓰기의 중요성이 분명한 만큼 쓰기수준을 판단할 수 있는 공식적인 평가도구가 뒷받침되어야 하겠다. 앞으로 후속연구로는 이야기 쓰기와 말하기 및 읽기와의 상관성에 대한 연구와 언어치료사의 쓰기중재를 통한 지적장애집단의 쓰기 능력에 대한 종단적인 연구 및 쓰기중재 프로그램 개발 등이 의의가 있을 것으로 보인다.

참고문헌

- 권유진(2007). 초등저학년 아스퍼거증후군 아동의 이야기 회상 산출 능력 이야기구성, 결속 표지, 구문표현. 한림대학교 대학원 박사학위논문.
- 권유진·배소영(2006). 이야기 다시말하기(story-retelling) 과제를 통한 초등 저학년 아동의 이야기 능력. 『언어청각장애연구』 11(2), 72-89.
- 김기순·신지철·이기학·배소영(2007) 학령전기 아동의 연령에 따른 이야기 회상 산출 능력. 『언어청각장애연구』 12(1), 1-15.
- 김나림·심성경(2004). 글 없는 그림책 관련활동이 유아의 쓰기 능력과 쓰기에 대한 인식에 미치는 영향. 『유아교육연구』 24(4), 285-303.
- 김영태(2002). 『아동언어장애의 진단 및 치료』 서울: 학지사.
- 안혜진(2004). 정신지체 학생의 이야기 쓰기 능력에 관한 연구. 단국대학교 대학원 석사학위 논문.
- 유경(2008). 단순언어장애아동·경계선지능언어발달장애아동·일반아동의 쓰기지식 특성 비교. 조선대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤진주·김영실·함은숙(2007). 유아의 이야기 말하기 능력과 이야기 쓰기 능력 간의 관계. 『열린유아교육연구』 12(2), 207-225.
- 윤혜련(2005). ‘다시 말하기’를 통해 본 학령기 단순언어장애 아동의 이야기 이해 및 산출특성. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이근숙(2003). 정신지체 아동의 이야기 능력. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 이문정(2001). 유아의 이야기 짓기와 극화활동의 연계가 유아의 이야기 구조 및 탈상황적인 언어발달에 미치는 영향. 『아동학회지』 22(1), 241-249.
- 이성봉(1994). 정신지체아동의 작문 기술에 관한 연구. 『특수교육연구』 1, 73-99.
- 정남미(2000). 유아의 읽기와 쓰기발달간의 관계에 관한 연구. 『유아교육연구』 20(4), 59-75.
- 최갑순(2001). 초등학교 학생의 쓰기장애 특성연구. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 최선주(2005). 경도 정신지체 학생의 이야기 이해 특성. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 한인선(2008). ADHD아동의 이야기쓰기에 나타난 쓰기전략과 특성분석. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- Farley, J. W.(1986). An analysis of written dialog of educable mentally retarded writers. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 21, 181-191.

- Liles, Z. B.(1993). Narrative discourse in children with language disorder and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36, 868-882.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S.(1977). Remembrance of thins parsed: Story structure and recall. *Cognitive psychology*, 9, 111-151.
- Owens, R.(2002). Mental retardation: Difference and delay. In D. K. Bernstein & E. Tiegerman-Farber (Eds.), *Language and communication disorders in children*(pp.436-509). Boston: Allyn and Bacon.
- Seldak, R. A., & Cartwright. G. P.(1972). Written language abilities of EMR and nonretarded children with the same mental ages. *American Journal of Mental Deficiency*, 77, 5-99.
- Tager-Flusberg, H.(1995). “Once upon a rabbit” ; stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 45-49.
- Westby, C. E., & Clauser, P. S.(1999). The right stuff for writing: Assessing and facilitating written language. In. H. W. Catts & A. G. Kamhi(Eds.), *Language and reading disabilities*(pp. 259-324). Boston Allyn & Bacon.
- Ysseldyke, J. E., & Algozzine, B.(1995). *Special Education: A Practical approach for teachers* (3rd ed). Boston: Houghton Mifflin Company.

<Abstract>

The narrative writing abilities of students with mild intellectual disabilities and normal children

Cho, Eun-Ho·Choi, Yaelin

Nungin welfare center·Myongji University

The purpose of this study is to inquire the narrative writing abilities of the mild intellectual disabilities group in the language age of 6-8 by comparing this group to the normal children group in the same language age. To evaluate the ability to construct a story, I analyzed the differences between total score of the story grammar and row ranking score, and to investigate linguistic characteristics, mean length of C-unit by morphemes(MLC-m), type-token ratio(TTR), finally types of spelling errors. As a result, the mild intellectual disabilities group obtained significantly lower score than the normal children group did in the total score of the story grammar in the narrative writing task, but, in the case of subcategory of story grammar, there were significant differences only in the background and inner responses. Also, there were no significant differences in the MLC-m between two groups, but the mild intellectual disabilities group showed significantly lower scores in the TTR. The significant differences between two groups were hardly seen in the total score and types of spelling error, and this is because the two groups have different chronological ages. All of these results show that the mild intellectual disabilities group is able to tell a story, but finds it difficult to construct a story organizationally and to express it in various vocabularies.

Key words : mild intellectual disabilities, narrative writing, story grammar, (MLC-m), mean length of C-unit by morphemes, type-token ratio, types of spelling error

〈부록 1〉 이야기 쓰기 과제에 나타난 이야기 문법 내용 및 분류

그림	이야기 문법 C-unit의 내용의 실례	이야기 문법	에피소드
1	<ul style="list-style-type: none"> • 민우가 개구리를 보고 있습니다. • 민우와 강아지는 개구리를 키워요. • 민우는 개구리를 잡아서 병에 넣어두었습니다. 	배경	1
	<ul style="list-style-type: none"> • 민우와 강아지가 자고 있었습니다. 	배경	
2	<ul style="list-style-type: none"> • 그런데 개구리가 없어졌습니다. • 개구리가 병 밖으로 빠져나갔습니다. • 개구리 도망갔습니다. 	계기사건	
	<ul style="list-style-type: none"> • 민우가 깨어났는데, • 민우가 잠을 자고 일어나서 봤는데, 	배경	
3	<ul style="list-style-type: none"> • 개구리가 아무데도 없었습니다. • 개구리가 없어졌습니다. • 개구리가 몰래 밖으로 나가고 말았습니다. 	계기사건	
	<ul style="list-style-type: none"> • 민우는 깜짝 놀라 집안을 온통 뒤졌습니다. 	내적반응/시도	
4	<ul style="list-style-type: none"> • 민우는 신발 속에서 개구리 찾아요 • 민우는 강아지랑 같이 방 구석구석 개구리 찾아요 	시도	
	<ul style="list-style-type: none"> • 강아지는 개구리가 들어있던 통에 머리를 넣어서 빼지 못했다. • 강아지 목에 병이 끼었다. 	배경	
5	<ul style="list-style-type: none"> • 민우는 창 밖으로 개구리를 불러요(찾아요). 	시도	
	<ul style="list-style-type: none"> • 창문 밖도 아무리 봤지만 개구리는 없어요 	시도/결과	
6	<ul style="list-style-type: none"> • 강아지가 목에 걸린 병이 너무 무거워서 떨어졌다. 	배경/결과	
	<ul style="list-style-type: none"> • 민우가 강아지를 안아서 구해줬어요 • 강아지가 민우한테 고맙다고 핏고 있다. 	결과 내적반응	
7	<ul style="list-style-type: none"> • 민우가 구해줘서 강아지는 괜찮아요 • 강아지가 떨어져서 민우가 화났어요 • 강아지가 활아서 민우가 싫어해요 	내적반응	
	<ul style="list-style-type: none"> • 민우랑 강아지가 숲속으로 가서 강아지 찾아요 • 민우가 강아지랑 개구리를 찾으러 나섰습니다. 	시도	
8	<ul style="list-style-type: none"> • 민우가 숲에 가서 개구리야 불러도 개구리 없어요. 	시도/결과	
	<ul style="list-style-type: none"> • 민우가 땅구멍을 보고 개구리를 찾으려고 한다. • 민우는 땅구멍에 대고 개구리를 불러보고 있다. 	시도	
9	<ul style="list-style-type: none"> • 땅구멍에서 두더지가 불쑥 나왔다. 	결과	
	<ul style="list-style-type: none"> • 두더지가 나타나서 민우가 깜짝 놀랐습니다. 	결과/내적반응	
10	<ul style="list-style-type: none"> • 민우는 나무에 가서 계속 찾았다. • 민우가 나무구멍을 보고 개구리를 찾으려고 한다. 	시도	
	<ul style="list-style-type: none"> • 강아지가 벌집을 꼬리로 툭 건드렸어요 	배경	
11			2

12	<ul style="list-style-type: none"> • 그런데 그 구멍에서 부엉이가 나왔다. • 그래서 민우는 깜짝 놀라서 나무에서 떨어졌다. 	결과/내적반응	3
	<ul style="list-style-type: none"> • 벌이 강아지를 쏘려고 해요. • 벌들은 강아지를 쫓아갔다. 	결과3	
13	<ul style="list-style-type: none"> • 민우는 부엉이를 피해 바위 뒤로 갔어요. 	배경	3
	<ul style="list-style-type: none"> • 민우는 부엉이가 무서워서 도망갔어요. 	내적반응	
14	<ul style="list-style-type: none"> • 민우가 바위위에 올라가서 나뭇가지 집고 개구리 불러요(소리 쳐요). 	시도	3
15	<ul style="list-style-type: none"> • 그런데 그건 나뭇가지가 아니었다. • 근데 그 나뭇가지가 사슴뿔이었다. 	배경	
	16	<ul style="list-style-type: none"> • 민우는 사슴뿔이 나무인 줄 알고 잡았던 것이었습니다. • 사슴이 화나서 막 달려서 낭떠러지에 확 멈췄어요. 	내적반응/배경
<ul style="list-style-type: none"> • 사슴이 민우 태우고 어디로 막 달려갔다. • 강아지도 같이 뛰었다. 		배경/결과 배경	
17	<ul style="list-style-type: none"> • 사슴은 민우를 낭떠러지에 던졌다. • 사슴은 민우랑 강아지를 빠뜨렸다. • 민우랑 강아지가 떨어졌어요. 	결과	3
	18	<ul style="list-style-type: none"> • 민우는 연못 속(물)에 (퐁딩) 빠졌다. 	
19	<ul style="list-style-type: none"> • 근데 어디에서 소리가 들렸다. • 그런데 나무 뒤에서 어떤 소리가 났다. • 개구리 울음소리가 들렸어요. 	계기사건	4
	20	<ul style="list-style-type: none"> • 민우는 강아지가 짖으면 안되니까 조용히 하라고 했다. • 민우는 강아지한테 ‘쉿!’(조용히) 하라고 했어요. 	
21		<ul style="list-style-type: none"> • 민우는 나무토막 뒤를 봤다. 	시도
22	<ul style="list-style-type: none"> • 나무 뒤를 봤더니 부부개구리 있어요 • 나무토막 뒤에 개구리와 개구리엄마가 나란히 있었다. 	결과	
	23	<ul style="list-style-type: none"> • 10마리의 개구리가죽이 있었어요. • 거기에 개구리 친구들도 있었다. • 아기개구리들도 있습니다. 	배경
<ul style="list-style-type: none"> • 민우는 웃으면서 귀여운 개구리들을 봐요. 		내적반응	
24	<ul style="list-style-type: none"> • 민우가 키우던 개구리를 가져가고 남은 개구리들에게 “안녕” 하고 집에 돌아가서 행복하게 살았답니다. • 민우가 아기개구리 한 마리 데리고 “바이”인사하고 가요. 	시도/결과	5
	<ul style="list-style-type: none"> • 민우는 개구리 가족에게 잘살라고 말하고 자기집으로 갔다. • 민우는 다시 개구리가 생겨서 기뻐요 	결과 내적반응	

〈부록 2〉 C-unit의 정의 및 구분 규칙

C-unit의 정의	<p>하나의 의사소통 단위(communication unit)로서 주절과 주절에 안긴 종속절을 포함한 단위를 하나의 C-unit이라고 한다. 단, 하나의 주어에 여러 개의 서술어구가 나열 또는 대조로 연결된 경우는 하나의 C-unit으로 본다.</p>
C-unit 구분의 세부규칙	<p>1. 의미적으로 허용가능하게 주어가 생략된 경우는 하나의 C-unit으로 인정한다. 예: 철수는 개구리를 불러보았습니다# 그리고 나무구멍 안에도 살펴보았습니다#</p>
	<p>2. 나열 또는 대조로 연결된 두 개의 절은 두 개의 C-unit으로 분리한다. 예: 철수는 개구리를 찾아보았지만# 개구리는 없었습니다# 거기에는 개구리가 엄마개구리와 함께 있었는데# 여덟마리 아기개구리도 있었습니다#</p>
	<p>3. 인용절 내에서 두 개의 분명한 주절이 연결된 경우 두 개의 C-unit으로 본다. 예: 철수가 “너는 저기를 찾아# 나는 여기서 찾을께”라고 했어#</p>
	<p>4. 형태소의 부적절한 사용, 구문적 오류, 이름대기 오류가 나타난 경우라도 의미를 전달할 수 있는 정도의 발화라면 하나의 C-unit으로 인정한다. 예: 강아지한테 벌들은 따라갔다. “개구아래!”라고 불렀다.</p>
	<p>5. 다음과 같은 경우에는 분석에서 제외한다. (1) 원래 이야기와 다른 순서로 제시되어서 이야기의 흐름이 원래 이야기와 다르게 되는 경우 (2) 앞뒤의 문맥상에서 의미적으로 반드시 나와야 하는 중요한 논항(주어 또는 목적어 등) 생략된 경우 예1: 소년을 꾸짖었습니다. →이 전의 아동 발화에서 ‘누가’에 해당하는 내용을 찾을 수 없는 경우 이 발화는 이야기 문법 분석을 할 수 없다. 예2: 강아지가 들려다보다가 목이 끼었어요. →이 전의 아동 발화에서 ‘무엇을’에 해당하는 내용을 찾을 수 없는 경우 이 발화는 이야기 문법 분석을 할 수 없다. (3) C-unit의 중요한 정보가 생략된 경우 예: 강아지는 병이 무거웠습니다. →여기에서 중요한 정보는 “떨어진” 것이므로 이야기 문법 분석을 할 수 없다.</p>

(권유진, 2007)

〈부록 3〉 철자오류유형 분류의 예

유형	실례
소리나는 대로 쓴다	여덟마리 → 여덜마리 그런데 → 그런대 찾아봐도 → 찾아바도 강아지한테 → 강아지안테 갔어요 → 가씨요 있었어요 → 이씨씨요 같아요 → 가타요 활았어요 → 활타씨요 떨어져서 → 떠러져서 떨어져요 → 떨어져요 밖에 → 마께 찾았는데 → 차전는데 넣었다 → 냐다
다른 문자로 대체시킨다	무슨 → 머슨 이렇게 → 이령개 개구리 → 게구리 갑자기 → 갠자기 왔어요 → 왓어요 불리받더니 → 불러받더니 소리질렀다 → 소리질엿다 활았다 → 활앓다
문자를 생략한다	떨어졌다 → 떨어져다 했어요 → 해어요 놀랐다 → 놀라다 놀랐습니다 → 놀라습니다 주었더니 → 주어더니 나갔다 → 나가다
부적합한 문자를 첨가시킨다	있었어요 → 있었씨요 했어요 → 했씨요 갈아입고 → 갈라입고

〈부록 4〉 경도 지적장애집단과 정상 중학생집단의 연령

	지적장애집단(n=20) 평균(±표준편차)	정상중학생(n=6) 평균(±표준편차)
연령	13.7(±0.8)	13.8(±0.3)

〈부록 5〉 경도 지적장애집단과 정상 중학생집단 간 이야기 문법 점수에 대한 독립표본 t-검정 결과

	지적장애집단(n=20) 평균(±표준편차)	정상중학생집단(n=6) 평균(±표준편차)	p-값
총점	27.5 (±5.1)	41.0 (±2.5)	0.000
배경	5.9 (±1.7)	7.8 (±1.6)	0.018
계기사건	2.7 (±0.7)	3.3 (±0.5)	0.031
시도	8.0 (±2.2)	8.5 (±1.8)	0.610
결과	9.1 (±2.2)	14.0 (±2.9)	0.000
내적반응	1.9 (±1.5)	7.3 (±2.5)	0.000

지적장애아동과 일반아동의 동사 표현어휘 특성 비교

장명화*

남서울대학교부설 아동가족상담센터

본 연구에서는 지적장애아동과 언어연령을 일치시킨 일반아동, 생활연령을 일치시킨 일반아동 각 10명을 대상으로 동사 표현어휘 능력을 23개의 동사어휘목록을 이용한 평가과제(대면이름대기, 문장완성하기, 반대말)에 따른 정반응 빈도와 오류유형별 오류빈도의 차이를 비교해 보고, 지적장애아동의 동사 표현어휘능력과 수용어휘능력과의 상관관계를 분석하였다. 연구결과, 지적장애아동과 일반아동의 각 평가과제에 따른 정반응 빈도에서 지적장애아동이 일반아동에 비해 낮은 수행을 보였다. 대면이름대기과제, 문장완성하기과제, 반대말과제 모두에서 지적장애아동과 일반아동 간 오류유형별 전체 오류빈도는 지적장애아동이 가장 높았으며, 대면이름대기과제에서 지적장애아동의 오류유형은 시각적 오류가 많았고, 일반아동은 의미적 오류가 많았다. 문장완성하기과제, 반대말과제에서의 오류유형은 세 집단 모두 의미적 오류에서 높은 오류빈도를 나타냈다. 지적장애아동의 동사 표현어휘능력과 수용어휘능력과의 상관관계를 살펴본 결과, 유의미한 정적인 상관관계를 가지는 것으로 나타났다. 따라서 다양한 평가과제를 통해 언어에 문제를 가진 아동의 언어적인 특성을 파악하고 과제를 통하여 아동의 표현언어능력을 향상시키는 데 좀 더 효과적인 접근을 제시해 줄 수 있을 것이라 생각한다.

핵심어 : 동사 표현어휘, 지적장애아동, 평가과제

*교신저자 : happy_moo@nate.com

■ 게재 신청일 : 2010년 10월 8일 ■ 최종 수정일 : 2010년 11월 14일 ■ 게재 확정일 : 2010년 11월 16일

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

언어는 자신의 생각과 느낌을 표현하게 해주면서 동시에 타인의 생각과 느낌을 이해할 수 있게 해주는 의사소통의 일차적인 수단으로, 우리 생활에서 없어서는 안 될 중요한 요소 중의 하나이므로, 언어의 의미, 구문, 화용적인 측면들이 조화를 잘 이루고 있어야 한다. 신경, 심리, 발달상에 어려움이나 장애를 가지고 있는 사람들은 언어적인 문제를 가질 수 있는데, 그 중에서도 지적장애아동들의 대부분이 언어 및 의사소통에 결함을 가지고 있다고 보고되고 있다(최선희, 2008). 이러한 결함이 나타나는 것은 지적장애아동의 낮은 지적능력과 장애의 정도, 의사소통 환경 등과 깊은 관련이 있을 수 있다.

지적장애아동들은 일반아동들에 비해 낮은 수용언어능력을 보이며, 단어습득의 속도도 느린 편이다. 또한 이들은 단어의 의미를 글자 그대로 이해하여 사용하는 경향이 강하기 때문에 비유적인 표현을 사용하거나 이해하는 데에도 어려움을 보인다. 여기에 덧붙여 한 단어가 가지고 있는 여러 가지 의미를 배우는 데에도 미숙한 편이다. 지적장애아동들은 표현언어능력에서도 어려움을 가지는데 특히, 구어를 통해 자신의 의사를 표현하는 능력이 부족한 편이다. 이러한 구어표현의 문제는 단어를 기억하고 적절히 선택하는 것과 단어를 구성하여 완전한 문장을 통해 아동 자신의 생각을 표현하는 것에서의 문제에 기인하며, 이러한 문제는 단어왜곡이나 시제사용의 부정확함, 구문에서의 문법적인 실수 등으로 나타나게 된다. 많은 지적장애아동들은 화용적인 측면에서도 심각한 결함을 가진다. 이는 동일한 정신연령의 일반아동에 비해 상대의 생각이나 느낌을 판단하는 능력이 부족하기 때문인데 이로 인해 지적장애아동들은 의사소통 능력이 있는 경우에도 소극적인 대화 참여자가 되거나, 상대방에게 부적절한 반응을 보이기 쉽다(최수연, 2003).

언어하위영역과 관련해서는 Miller(1981)는 지적장애아동이 수용언어에서 일반아동보다 1년 정도 지체되며, 표현언어에서는 2년 정도 지체된다고 하였다. 지적장애아동들이 표현언어측면에서 두드러진 결함을 보인다는 것은 이들의 이름대기능력과의 밀접한 관련이 있다고 볼 수 있다. 이름대기(naming)란 한 가지 사물에 구체적인 단어를 연결하여 표현하는 것으로, 주어진 상황이나 대화에서 적절하게 단어를 산출하는 것을 말한다(Fried-Oken, 1987).

국내에는 지적장애아동들을 대상으로 이름대기 능력에 관한 연구가 많이 진행되고 있는데, 선행연구들을 살펴보면, 임은희(2006)는 지적장애학생의 이름대기 특성에 관한 연구를

하였으며, 지적장애학생 및 일반아동의 연령과 이름대기 능력 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았으나, 지적장애학생의 오류유형과 일반아동의 오류유형에 유의한 차이를 나타내 연령이 아닌 장애유무에 따라 이름대기 오류가 나타난다고 볼 수 있었다. 또한, 지적장애학생은 음운적 오류유형을 가장 많이 보인 반면, 일반아동은 의미적 오류유형을 많이 보였다고 한다. 김인숙(2006)은 지적장애아동의 이름대기 특성에 관한 연구에서 명사와 동사 이름대기 능력을 보았는데, 명사 이름대기 능력은 지적장애아동이 일반아동에 비해 더 높게 나타난 반면, 동사 이름대기 능력은 일반아동에 비해 지체되는 것으로 나타났다고 하였다. 김미진(2006)은 다운증후군 아동과 일반아동의 명사 및 동사 인출 특성에 관한 연구에서 다운증후군아동과 지적장애아동 및 일반아동을 대상으로 하였는데 다운증후군아동과 일반아동 간 명사 오류빈도는 유의한 차이가 나타나지 않았으나, 오류유형별 빈도에서 차이를 보였고, 동사 인출에서는 다운증후군아동의 경우 일반아동보다 더 높은 오류빈도를 보였다고 하였다. 또한, 다운증후군아동과 지적장애아동 간 명사 및 동사 오류빈도와 오류유형별 빈도에는 유의한 차이가 없었다고 하였다. 계미경(2007)은 지적장애아동과 일반아동의 명사와 동사 이름대기 특성을 비교하는 연구에서 지적장애아동의 이름대기 능력은 연령이 증가함에 따라 발달하고 명사보다는 동사 이름대기에서 더 많은 오류를 나타냈다고 하였다.

대부분의 이름대기에 관한 연구는 오류양상에 대한 분석보다는 정확성에 초점을 맞추어 진행되어 왔으나, 임은희(2006)는 이름대기에서의 문제가 다각적인 경로를 거쳐야 하는 정보처리과정(information processing)중에서 어느 부분에 어려움을 가지고 있는지를 나타내주는 오류양상을 분석함으로써, 더 효과적인 치료접근을 제시해 줄 수 있을 것이라고 하였다.

이름대기능력을 볼 수 있는 과제유형에는 그림 대면이름대기, 문장완성검사, 설명 듣고 이름대기, 자발적인 상황에서 이름대기, 연상해서 이름 말하기, 이야기 재구성하기, 반대말 등의 다양한 방법이 있으며, 그 중에서도 그림 대면이름대기가 가장 많이 사용되고 있다. 이는 연구자가 미리 정한 목표단어를 대상자 모두에게 동일하게 검사할 수 있고, 실시방법이 쉬워 단시간에 수행여부를 객관적으로 비교할 수 있기 때문이며, 목표단어에 대한 의미를 알고 있는지에 관한 것은 알 수 없다는 단점이 있다고 하였다(이운경, 2002). 따라서 표현어휘 과제에 따라 아동들에게 요구되는 언어능력이 다르기 때문에 다양한 표현어휘과제로 아동의 표현어휘능력을 평가해야 하며, 같은 어휘목록을 가지고 다양한 과제에 따른 수행력을 평가한다면 언어장애가 있는 아동들이 어휘·의미론적 측면의 어떤 부분에 결함이 있는지 알 수 있어 보다 더 세부적으로 아동의 어휘특성을 파악하는데 도움이 된다고 하였다(최승희, 2009).

최근 다양한 평가과제를 사용하여 각 집단의 표현어휘 능력을 비교한 연구들을 살펴보

면, Ypsilanti, Grouios, Alevriadou, & Tsapkini(2005)은 다운증후군과 윌리엄증후군을 대상으로 반대말 대기, 단어 정의하기, 그림 이름대기, 단어를 듣고 그림 맞추기 과제를 통해 두 집단 간의 표현어휘와 수용어휘능력의 차이를 알아보았고, 최승희(2009)는 언어발달지체아동과 일반아동 간에 같은 어휘목록을 가지고 이름대기, 문장완성하기, 정의하기의 세 가지 명사 표현어휘과제에 따라 명사 표현어휘 능력의 차이와 각 집단의 오류유형을 알아보았다. 선행연구들에서 지적장애아동 뿐만 아니라, 언어장애를 가진 아동들은 이름대기 능력에 결함을 보이고 있으며, 특히, 명사보다는 동사에서 더 많은 오류를 나타내고 있다는 것을 알 수 있었다. 그러나 국내에서 지적장애아동의 이름대기 능력에 관한 연구가 많이 있지만 지적장애아동의 표현언어 능력을 다양한 평가과제를 사용하여 그에 따른 집단 간의 차이와 오류특성에 관한 연구는 많지 않았으며, 대부분의 이름대기연구는 주로 명사 중심으로 이루어져 왔다.

따라서 본 연구에서는 지적장애아동과 언어연령을 일치시킨 일반아동 및 생활연령을 일치시킨 일반아동의 동사 표현어휘 능력을 이름대기, 문장완성하기, 반대말의 평가과제를 실시하여 지적장애아동과 언어연령을 일치시킨 일반아동 및 생활연령을 일치시킨 일반아동 간에 동사 표현어휘 능력이 평가과제에 따라 차이가 있는지 살펴보고, 세 집단이 평가과제에 따라 보이는 오류유형별 오류빈도는 어떠한지를 분석하여 지적장애아동과 일반아동의 표현어휘 능력의 특성을 비교하고자 한다. 또한, 지적장애아동이 동사 이름대기과제에서 보인 표현어휘능력과 그림어휘력 검사에서 보인 수용어휘능력과의 상관관계를 알아봄으로써, 수용어휘능력이 증가함에 따라 표현어휘능력도 증가하는지에 대해서도 알아보아 지적장애아동의 표현언어 특성을 파악하여 중재하는 데 도움이 되고자 한다.

2. 연구 문제

- 가. 집단(지적장애아동과 언어연령을 일치시킨 일반아동, 지적장애아동과 생활연령을 일치시킨 일반아동)간 평가과제(이름대기, 문장완성하기, 반대말)별 정반응 빈도에 차이가 있는가?
- 나. 평가과제(이름대기, 문장완성하기, 반대말)에서 세 집단(지적장애아동, 언어연령을 일치시킨 일반아동, 생활연령을 일치시킨 일반아동)아동들이 각각 보이는 오류유형별 빈도는 어떠한가?
- 다. 지적장애아동이 동사 이름대기과제에서 보인 표현어휘능력은 그림어휘력 검사에서 보인 수용어휘능력과 상관관계가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서의 지적장애아동(children with intellectual disabilities, 이하 ID)군으로는 경기 및 충남지역의 일반학교 특수학급에 재학 중이거나 사설 언어치료실에 다니고 있는 아동들 중, (1) 생활연령이 7;6~8;11이고, (2) 한국 웨슬러 유아지능검사(Korean-Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, K-WPPSI) (박혜원·곽금주·박광배, 1997)에서 지능이 50~70사이의 경도지적장애에 해당하고, (3) 그림어휘력 검사(김영태·장혜성·임선숙·백현정, 1995) 결과, 등가연령이 5;6~6;5 수준에 해당하며, (4) 교사나 주 양육자로부터 정서, 행동문제나 청각, 시각 등의 감각 장애와 같은 다른 동반장애가 없는 것으로 보고된 아동 10명을 대상으로 선정하였다.

언어연령을 일치시킨 일반아동(same language age as the children with intellectual disabilities, 이하 LA)군은 경기 및 충남지역의 일반 어린이집에 다니고 있는 아이들 중, (1) 그림어휘력 검사(김영태 외, 1995) 결과, 지적장애아동과 수용언어연령을 일치시킨 생활연령이 5;6~6;5이고, (2) 지능이 정상범위(IQ 80 이상)에 속하며, (3) 그림어휘력 검사 결과, 생활연령에서 -1 표준편차이상 지체되지 않고, (4) 교사나 주 양육자로부터 정서, 행동문제나 청각, 시각 등의 감각 장애와 같은 다른 동반장애가 없는 것으로 보고된 아동 10명을 선정하였다.

생활연령을 일치시킨 일반아동(same chronological age as the children with intellectual disabilities, 이하 CA)군은 경기 및 충남지역의 초등학교에 다니고 있는 아동들 중, (1) 지적장애아동과 생활연령을 일치시킨 7;6~8;11이고, (2) 지능이 정상범위(IQ 80 이상)에 속하며, (3) 그림어휘력 검사 결과, 생활연령에서 -1 표준편차이상 지체되지 않고, (4) 교사나 주 양육자로부터 정서, 행동문제나 청각, 시각 등의 감각 장애와 같은 다른 동반장애가 없는 것으로 보고된 아동 10명을 선정하였다. 집단별 그림 어휘력검사 점수 평균을 <표 1>에 기술하였다.

〈표 1〉 집단별 그림 어휘력검사 점수 평균

	ID (N=10)		LA (N=10)		CA (N=10)	
	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
연령(개월)	98.9	4.6	73.0	6.2	97.1	5.6
그림어휘력검사	69.9	6.3	82.0	11.8	101.9	5.4
WPPSI	65.4	2.8	104.5	5.4	104.8	4.9

ID: 지적장애아동, LA: 언어연령을 일치시킨 일반아동, CA: 생활연령을 일치시킨 일반아동

2. 연구자료 및 연구절차

가. 연구과제

(1) 대면이름대기과제

본 연구에서는 선행연구에서 많이 사용하였던 그림대면 이름대기과제(confrontation naming task)를 이용하여 실시하였다. 목표어휘는 대면이름대기과제와 동사목록을 이용하였던 강민경(2005), 김미진(2007), 홍선숙(2007)의 연구에서 사용된 과제문항과 그림 동작어 사전(권은경·김희영·김성화, 2002)에서 5;6~6;5의 아동들이 언어발달상 이해하고 표현할 수 있으며, 일상생활에서 접할 수 있는 어휘들 중에서 반의어를 가진 어휘를 위주로 하여, 동작성동사와 비동작성동사로 선정하고 연습문항을 제외하고 총 23문항을 선정하였다. 본 연구에서 선정된 어휘는 칼라로 된 그림카드(12×12cm)를 준비하였으며, 검사문항 순서는 예비 검사 결과를 바탕으로 한 난이도를 고려하여 나열하였다. 대면이름대기과제의 자료 수집은 먼저, 아동에게 각 어휘에 해당하는 그림카드를 보여주며, “이 사람이 뭐하고 있어요?”, “지금 뭐하고 있는 거예요?”, “○○이가 어때요?”라고 질문 후, 5초 이상이 경과하여도 아동이 답을 하지 않을 때에는 오반응으로 처리하였다. 제한시간을 5초로 정한 것은 그림자극을 제시하고 5초 내에 답하지 못한 경우에는 5초가 지난 후에도 정반응 할 확률이 높지 않다는 선행연구의 결과에 근거한 것이다(정은실, 2003). 대면이름대기 평가지는 <부록 1>, 그림 예시는 <부록 5>에 제시하였다.

(2) 반대말과제

반대말과제는 반대되는 두 개의 그림을 제시하고 한 개의 그림에 해당하는 단어만 들려주고 아동에게 그 낱말과 반대되는 의미를 가진 단어, 즉, 목표어휘를 산출하도록 하는 과제이다. 본 연구에서 선정된 어휘는 이름대기 과제에서 사용한 어휘에 해당하는 상황그림

과 반의어에 해당하는 상황그림을 나란히 배열하여 한 장의 칼라 그림카드(12×12cm)에 준비하여 진행하였다. 반대말 과제의 자료 수집은 먼저, 아동에게 각 어휘에 해당하는 그림카드를 제시하고, 목표어휘와 반대의 의미를 가진 어휘를 말한 다음, 목표어휘의 반대어휘에 대한 그림을 지적하며, “_____의 반대는 뭐예요?”라고 하여 아동이 목표어휘로 답하도록 질문한 후, 5초 이상이 경과하여도 아동이 답을 하지 않을 때에는 오반응으로 처리하였다. 검사자가 제시한 어휘에 부정어를 넣어 표현하는 경우(예: ‘웃다’의 반대는 뭐지? → “안 웃다”)에는 다시 연습문항으로 돌아가 검사자가 연습문항으로 답하는 것을 시범으로 보여 주어 아동이 이해할 수 있도록 충분히 연습한 후 실시하였다. 반대말 평가지는 <부록 3>, 그림예시는 <부록 5>에 제시하고, 반대말 목록은 <부록 4>에 제시하였다.

(3) 문장완성하기과제

문장완성하기과제는 그림과 관련된 문장을 읽게 하거나, 들려주어 문장 내에 있는 빈칸에 들어가야 할 어휘를 아동이 산출하도록 하는 과제이며, 과제에서 사용된 문장은 목표어휘와 관련된 상황을 나타내는 단문형태로 구성하였다. 이름대기 과제에서 사용한 어휘를 표현할 수 있도록 하기 위한 단문형태의 문장으로 구성하였으며, 관련된 상황을 나타낸 칼라로 된 그림카드(12×12cm)를 준비하였으며, 검사문항 순서는 예비검사 결과를 바탕으로 한 난이도를 고려하여 나열하였다. 문장완성하기과제의 자료 수집을 위해 “선생님이 문장을 읽어줄 건데, 그림을 보다가 선생님이 말한 다음에 들어가야 하는 말을 말해주세요.”라고 실시 전에 검사자가 과제에 대한 설명을 하고 예시문항 2개를 실시하여 아동이 과제에 대해 충분히 이해한 다음 시작하였다. 5초 이상이 경과하여도 아동이 답을 하지 않을 때에는 오반응으로 처리하였다. 문장완성하기과제 평가지는 <부록 4>, 그림예시는 <부록 5>에 제시하였다.

나. 예비검사

본 연구를 위해 제작된 평가과제가 실시하게 될 때 문제가 없는지, 그림이 목표어휘와 적절한지 등의 타당성을 알아보기 위해 생활연령이 5;6~6;5인 일반아동 5명과 7;6~8;11인 일반아동 5명, 총 10명의 아동을 대상으로 2009년 4월 24일부터 5월 1일까지 예비검사를 실시하였다. 예비검사 결과, 총 30문항 중 그림에 대한 해석이 목표어휘 이외의 것으로 표현될 가능성이 있는 문항 ‘있다, 가다, 심다, 좋아하다, 걸다, 가르치다, 자다’를 제외하고 문항순서를 난이도를 고려하여 재구성하였으며, 23개를 최종 검사문항으로 선정하였고, 오류 분석표를 일부 수정·보완하였다. 문항의 신뢰도를 측정하기 위하여 내적 일치도를 산출한

결과, α 계수가 .423으로 나타나 검사문항의 신뢰도가 있는 것으로 나타났다.

다. 자료수집

본 검사는 한국 웨슬러 유아지능검사(K-WPPSI)(박혜원 외, 1997)와 그림어휘력 검사(김영태 외, 1995)를 실시하여 대상을 선정 한 후, 대면이름대기, 문장완성하기, 반대말과제 순으로 실시하였으며, 이러한 과제순서는 모든 대상아동에게 동일하게 적용하였다. 각 평가과제에서 동일한 어휘목록을 이용하였기 때문에 이에 따른 간섭효과가 나타날 것을 고려하여 대면이름대기와 문장완성하기과제를 실시하고 7일 후 반대말과제를 실시하였다. 각 과제는 아동의 과제 수행에 방해가 받지 않는 조용한 장소에서 개별적으로 실시하였는데, 지적장애아동군의 경우 경기 및 충남지역의 일반학교 특수학급 교실이나 사설 언어치료실 등에서 검사가 진행되었고, 일반아동군의 경우 경기 및 충남지역의 일반학교 교실이나 어린이집의 원장실에서 진행되었다. 모든 아동의 반응은 mp3(Atree UJ10)으로 녹음하면서 즉시 검사지에 기록하였다.

3. 분석방법

가. 자료분석

(1) 대면이름대기, 반대말, 문장완성하기과제의 채점기준

그림을 보고 아동이 표현한 어휘 중에서 어간이 포함된 반응(예: 먹다 → 먹는다, 녹다 → 녹았다)은 모두 정답으로 간주하여 1점, 오반응(예: 묶다 → 물 쥐요)은 0점으로 채점하였다. 정반응 분류표는 <표 2>와 같다.

<표 2> 정반응 분류

번호	정반응으로 인정되는 경우	예
1	어미를 변화시켜 응답하는 경우	묶다 → 묶어요; 묶고 있어; 묶어
2	발달적으로 나타나는 형태·음운적 오류의 경우	접다 → 접는다
3	사회적으로 인정되는 사투리의 경우	켜다 → 키다 줍다 → 좇어

(2) 대면이름대기, 반대말, 문장완성하기 과제의 오류유형분석

대면이름대기, 반대말, 문장완성하기 과제의 오류유형분석은 선행연구(김인숙, 2007)에서

사용한 오류유형분석 기준을 참고로 하여 의미적 오류, 음운적 오류, 시각적 오류, 비연관 오류, 기타 오류(무응답)으로 분석하였다. 오류유형 분석표는 <부록 6>에 제시하였다.

나. 통계분석

통계분석은 SPSS 12.0 프로그램을 이용하였다. 집단(MR, LA, CA)간 평가과제(대면이름대기, 반대말, 문장완성하기)별 정반응 빈도 차이를 알아보기 위해 이원분산분석(two-way ANOVA)을 실시하였다. 또한, 집단과 과제에 따른 오류유형은 각 집단별로 빈도분석을 실시하였다. 이름대기 검사와 그림어휘력 검사에 대한 상관관계를 알아보기 위해 Pearson 상관계수를 실시하였으며, 모든 통계학적 검정에 대한 유의수준은 0.05로 하였다.

다. 신뢰도

각 과제별 정반응 점수와 오류유형 평가의 신뢰도를 검정하기 위해 평가자간 신뢰도를 산출한다. 제 1 평가자는 연구자로 하고, 제 2 평가자는 언어병리학 전공 4학기 이상의 대학원생으로 한다. 전체 평가 자료의 20%에 해당하는 자료에 대해 제 2 평가자는 제 1 평가자가 기록한 반응내용을 다시 자료 분석하여 오반응 여부와 오류유형을 기록하고 분석하도록 하여 검사자의 분석내용과의 일치율을 측정하였다. 그 결과, 반응의 정·오 여부에 대해서는 98%의 일치율을 보였으며, 오류유형에 대해서는 96%의 일치율을 보였다. 오류유형에 대한 불일치는 의미적 오류와 시각적 오류의 분석에서 차이가 있었다.

Ⅲ. 결 과

1. 지적장애아동과 일반아동의 평가과제별 정반응 빈도 분석

가. 지적장애아동과 일반아동 간의 평가과제(대면이름대기, 반대말, 문장완성하기)별 정반응 빈도 차이

지적장애아동과 언어연령을 일치시킨 일반아동의 평가과제별 정반응 빈도에 차이가 있는지 분석하였다. <표 3>은 정반응 빈도의 평균과 표준편차의 결과이다. 언어연령을 일치시킨 일반아동과 생활연령을 일치시킨 일반아동 모두 지적장애아동에 비해 각 평가과제에서 정반응 빈도의 평균이 더 높게 나타났으며, 이러한 차이는 대면이름대기과제($p < .05$)와 반대말

과제($p<.05$), 문장완성하기과제($p<.05$) 모두에서 유의한 것으로 나타났다.

〈표 3〉 지적장애아동과 언어연령을 일치시킨 일반아동의 평가과제별 정반응 빈도 차이

(단위: __점)

	ID (N=10)		LA (N=10)		CA (N=10)		F	p-값
	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차		
대면이름대기	15.9	1.2	17.4	1.6	19.4	1.2	15.503	.000
반대말	19.3	1.8	20.9	1.6	22.1	0.7	9.531	.001
문장완성하기	19.6	0.8	20.9	1.5	22.3	0.7	8.434	.001

ID: 지적장애아동, LA: 언어연령을 일치시킨 일반아동, CA: 생활연령을 일치시킨 일반아동

2. 지적장애아동과 일반아동 간 평가과제의 오류유형별 빈도 분석

가. 지적장애아동과 일반아동 간 대면이름대기과제에 대한 오류유형별 빈도 차이

대면이름대기과제에 사용된 23개 동사 전체에 대한 지적장애아동과 일반아동 간 오류유형별 오류빈도를 분석한 결과는 <표 4>와 같다. 분석결과, 대면이름대기과제의 전체 오류빈도는 지적장애아동이 가장 높았으며, 지적장애아동의 오류유형은 시각적 오류, 비연관 오류, 의미적 오류, 기타 오류, 음운적 오류 순으로 나타났다. 언어연령을 일치시킨 일반아동은 의미적 오류, 비연관 오류, 시각적 오류, 음운적 오류, 기타 오류유형 순이었으며, 생활연령을 일치시킨 일반아동은 의미적 오류, 시각적 오류, 비연관 오류, 기타 오류, 음운적 오류유형 순으로 나타났다.

〈표 4〉 대면이름대기과제에 대한 오류유형별 빈도

	ID (N=10)	LA (N=10)	CA (N=10)
	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)
의미적 오류	15(21.43)	26(46.43)	16(44.44)
음운적 오류	1(1.43)	1(1.79)	0(0)
시각적 오류	31(44.28)	14(25)	12(33.33)
기타 오류	2(2.86)	0(0)	0(0)
비연관 오류	21(30)	15(26.78)	8(22.22)
전체	70(100.0)	56(100.0)	36(100.0)

ID: 지적장애아동, LA: 언어연령을 일치시킨 일반아동, CA: 생활연령을 일치시킨 일반아동

나. 지적장애아동과 일반아동 간 문장완성하기과제에 대한 오류유형별 빈도 차이

문장완성하기과제에 사용된 23개 동사 전체에 대한 지적장애아동과 일반아동 간 오류유형별 오류빈도를 분석한 결과는 <표 5>와 같다. 분석결과, 문장완성하기과제의 전체 오류빈도는 지적장애아동이 가장 높았으며, 지적장애아동은 의미적 오류, 시각적 오류, 비연관 오류, 기타 오류, 음운적 오류유형 순이었다. 언어연령을 일치시킨 일반아동은 의미적 오류, 시각적 오류, 비연관 오류, 기타 오류, 음운적 오류유형 순이었으며, 생활연령을 일치시킨 일반아동은 의미적 오류, 시각적 오류, 비연관 오류, 기타 오류, 음운적 오류유형 순으로 나타났다.

<표 5> 문장완성하기과제에 대한 오류유형별 빈도

	ID (N=10)	LA (N=10)	CA (N=10)
	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)
의미적 오류	22(64.70)	13(61.90)	6(85.71)
음운적 오류	1(2.94)	0(0)	0(0)
시각적 오류	5(14.71)	6(28.57)	1(14.29)
기타 오류	2(5.88)	0(0)	0(0)
비연관 오류	4(11.77)	2(9.53)	0(0)
전체	34(100.0)	21(100.0)	7(100.0)

ID: 지적장애아동, LA: 언어연령을 일치시킨 일반아동, CA: 생활연령을 일치시킨 일반아동

다. 지적장애아동과 일반아동(언어연령일치, 생활연령일치)의 반대말과제 오류유형별 빈도 차이

반대말과제에 사용된 23개 동사 전체에 대한 지적장애아동과 일반아동 간 오류유형별 빈도를 분석한 결과는 <표 6>과 같다. 분석결과, 반대말과제의 전체 오류빈도는 지적장애아동이 가장 높았으며, 유형별로는 의미적 오류, 시각적 오류, 기타 오류, 비연관 오류, 음운적 오류유형 순이었다. 언어연령을 일치시킨 일반아동은 의미적 오류, 시각적 오류, 비연관 오류, 기타 오류, 음운적 오류유형으로 오류가 많았으며, 생활연령을 일치시킨 일반아동은 의미적 오류, 시각적 오류, 비연관 오류, 기타 오류, 음운적 오류유형 순으로 나타났다.

〈표 6〉 반대말과제에 대한 오류유형별 빈도

	ID (N=10)	LA (N=10)	CA (N=10)
	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)
의미적 오류	11(29.74)	9(40.91)	8(88.89)
음운적 오류	0(0)	0(0)	0(0)
시각적 오류	9(24.32)	8(36.36)	1(11.11)
기타 오류	9(24.32)	1(4.55)	0(0)
비연관 오류	8(21.62)	4(18.18)	0(0)
전체	37(100.0)	22(100.0)	9(100.0)

ID: 지적장애아동, LA: 언어연령을 일치시킨 일반아동, CA: 생활연령을 일치시킨 일반아동

3. 지적장애아동의 동사 이름대기능력과 수용어휘능력과의 상관관계

지적장애아동의 동사 표현어휘능력과 수용어휘능력 간 상관관계를 살펴보기 위해 그림 어휘력검사의 원점수와 동사 이름대기 정반응 점수의 상관분석을 실시하였다. 분석 결과, <표 7>과 같이 지적장애아동의 동사 이름대기능력과 수용어휘능력 간에는 통계적으로 유의한 정적 상관관계가 있었다($p<.05$).

〈표 7〉 지적장애아동의 동사 이름대기능력과 수용어휘능력과의 상관계수(N=10)

	동사 이름대기능력	수용어휘능력
동사 이름대기능력		.541*
수용어휘능력		

* $p<.05$

IV. 논의 및 제언

1. 논의 및 결론

본 연구는 생활연령이 7세6개월~8세11개월이며, 언어연령이 5세~6세5개월에 해당하는 지적장애아동 10명과 언어연령을 일치시킨 일반아동 10명, 생활연령을 일치시킨 일반아동 10명을 대상으로 동사 표현어휘능력을 평가과제(대면이름대기, 문장완성하기, 반대말)에 따

른 정반응 빈도와 오류유형별 오류빈도의 차이를 비교해 보고, 지적장애아동의 동사 표현어휘능력과 수용어휘능력과의 상관관계를 살펴보았다. 본 연구를 통해 얻은 결과는 다음과 같다.

지적장애아동과 일반아동의 평가과제(대면이름대기, 문장완성하기, 반대말)에 따른 정반응 빈도 차이를 비교한 결과, 지적장애아동이 일반아동(LA, CA)에 비해 각 평가과제에서 낮은 수행을 보이고 있음을 알 수 있었다. 이러한 결과는 지적장애아동들이 일반아동에 비해 낮은 지적 능력을 가지고 있으며, 그러한 지적능력은 지적장애아동의 언어능력에도 영향을 미치게 되어 수용언어뿐만 아니라, 단어를 기억하고 적절히 선택하며, 단어를 구성하여 표현하는 능력에도 영향을 미치게 된다는 지적능력과 언어와의 관계를 뒷받침 해주는 결과라고 생각할 수 있을 것이다. 지적장애아동은 언어연령을 일치시킨 일반아동, 생활연령을 일치시킨 일반아동과 대면이름대기과제, 반대말과제, 문장완성하기과제 모두에서 정반응수에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 지적장애아동의 동사 이름대기 능력이 일반아동에 비해 지체되는 것으로 나타났다는 선행연구 결과(김인숙, 2006, 계미경, 2007)와 일치하는 것이다. 세 집단의 아동들 모두 대면이름대기, 문장완성하기, 반대말 과제 중 대면이름대기과제에서 낮은 수행을 보였는데, 이러한 이유는 문장완성하기과제는 그림 자극과 단문형식의 문장을 함께 제시함에 따라 문맥을 파악한 후 목표어휘를 산출할 수 있었을 것이며, 반대말 과제 역시, 두 개의 상반된 그림 자극과 목표어휘와 반대개념을 가진 어휘를 함께 제시함에 따라 이름대기과제에 비해 더 쉽게 목표어휘를 산출할 수 있었을 것이기 때문이다. 또한, 세 집단의 아동들에게 대면이름대기과제 실시 후, 문장완성하기과제를 실시하였는데, 대면이름대기과제 정반응 점수보다 문장완성하기과제 정반응 점수가 더 높게 나타났음을 알 수 있었는데, 같은 어휘목록의 과제를 그림 자극만 제시하였을 때보다 문장을 함께 제시하였을 때, 어휘산출이 더 쉬우며, 문맥단서로 작용되었음을 예측할 수 있다.

대면이름대기과제에서 지적장애아동과 일반아동 간 오류유형별 오류빈도를 분석한 결과 대면이름대기과제의 전체 오류빈도는 지적장애아동이 가장 높았으며, 지적장애아동의 오류 유형은 시각적 오류, 비연관 오류, 의미적 오류, 기타 오류, 음운적 오류 순으로 나타났다. 언어연령을 일치시킨 일반아동은 의미적 오류, 비연관 오류, 시각적 오류, 음운적 오류, 기타 오류유형 순이었으며, 생활연령을 일치시킨 일반아동은 의미적 오류, 시각적 오류, 비연관 오류, 기타 오류, 음운적 오류유형 순으로 나타났다. 지적장애아동은 일반아동에 비해 시각적 오류에서 높은 오류빈도를 나타냈는데, 그림상황에 해당하는 목표어휘와 실제 알고 있는 것과의 차이 때문으로 즉, 그림에 해당하는 목표어휘를 알지 못하기 때문에 제시된

그림자극에서 아동이 알고 있는 시각적인 특징만을 말하였기 때문이라고 예측해 볼 수 있다. 그러나 시각적 오류는 낱말을 인출하기 전에 발생하는 과정이므로 순수하게 인출오류라고 보지 않을 수도 있으나, 사물의 의미를 구성하는 중요한 요소이기 때문에 의미적 오류와도 연관 지어 생각해 볼 수 있을 것이다.

각 집단별로 오류유형의 순서는 다르게 나타났는데, 이는 장애유무, 연령군, 목표어휘, 평가도구, 평가실시 환경 등의 차이가 있기 때문으로 생각해 볼 수 있을 것이다. 문장완성하기과제에서 지적장애아동과 일반아동 간 오류유형별 빈도를 분석한 결과, 문장완성하기과제의 전체 오류빈도는 지적장애아동이 가장 높았으며, 오류유형은 세 집단 모두 의미적 오류, 시각적 오류, 비연관 오류, 기타 오류, 음운적 오류 순으로 나타났으며, 아동들이 보인 의미적 오류유형은 상위오류와 연관오류가 많았다. 반대말과제에서 지적장애아동과 일반아동 간 오류유형별 오류빈도를 분석한 결과, 반대말과제의 전체 오류빈도는 지적장애아동이 가장 높았으며, 유형별로는 의미적 오류, 시각적 오류, 기타 오류, 비연관 오류, 음운적 오류 순이었다. 언어연령을 일치시킨 일반아동은 의미적 오류, 시각적 오류, 비연관 오류, 기타 오류, 음운적 오류유형으로 오류가 많았으며, 생활연령을 일치시킨 일반아동은 의미적 오류, 시각적 오류, 비연관 오류, 기타 오류, 음운적 오류유형 순으로 나타났다. 세 집단의 아동들 모두 의미적 오류에서 높은 오류빈도를 나타냈으며, 아동들이 보인 의미적 오류유형은 연관오류가 많았다.

문장완성하기과제와 반대말과제는 그림자극과 문장 또는 반대되는 어휘를 함께 제시해 줌으로써, 문맥이나 의미적 단서를 통해 목표어휘를 선택할 수 있는 과제임에도 불구하고 지적장애아동이 문장완성하기과제와 반대말과제에서 의미적 오류가 높게 나타난 것은 장기 기억 속에 저장되어 있는 어휘사전에 접근하고 그에 해당되는 적절한 목표어휘를 인출하지 못하였기 때문이라고 추측해 볼 수 있다. 즉, 낱말의 의미와 구문적 기능을 표상하는 lemma 단계의 문제로 인한 것이라고 예측해 볼 수 있다.

지적장애아동의 동사 표현어휘능력과 수용어휘능력과의 상관관계를 살펴보기 위해 그림 어휘력검사의 원점수와 동사 이름대기 정반응 점수의 상관분석을 실시한 결과, 유의미한 정적인 상관관계를 가지는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 그림어휘력 검사 점수가 높을수록 지적장애아동들의 이름대기 검사 점수가 높다는 연구 결과(김인숙, 2007)와 일치하는 것이다. 그림어휘력 검사는 수용어휘의 발달수준을 산출하는 검사이므로 이 연구에서 그림 어휘력검사의 원점수와 대면이름대기과제의 정반응 점수 사이에 정적인 상관관계가 있다는 결과는 표현언어에 속하는 대면이름대기 능력과 수용어휘능력은 서로 연관되어 발달한다고 해석할 수 있다. 즉, 수용언어와 표현언어능력이 인지능력과 유사한 수준으로 나타나고 있

다고 생각해 볼 수 있으며, 수용어휘와 표현어휘의 발달은 통합언어의 발달로 이어질 수 있음을 예측해 볼 수 있다. 본 연구의 대면이름대기과제는 표준화되어 있지 않기 때문에 객관적으로 수용어휘능력과 표현어휘능력과의 차이나 연령과의 상관관계는 알 수 없으나, 지적장애아동이 언어연령을 일치시킨 일반아동과 생활연령을 일치시킨 일반아동에 비해 수용어휘 및 표현어휘능력이 낮다고 볼 수 있을 것이다. 따라서 다양한 평가과제를 통해 언어에 문제를 가진 아동의 언어적인 특성을 파악하고 과제를 통하여 아동의 표현언어능력을 향상시키는 데 좀 더 효과적인 접근을 제시해 줄 수 있을 것이라 생각한다.

2. 제 언

첫째, 본 연구는 경기와 충남 지역의 지적장애아동과 일반아동 각각 30명만을 대상으로 분석하여 보고하였는데, 이와 같은 지역이나 연구대상 인원으로는 양적인 대표성을 나타내기에 무리가 있어 제한점을 갖는다. 따라서 지역, 연구대상 수, 장애유형, 개인차를 고려한 후속연구가 필요할 것이다. 둘째, 본 연구에서 사용한 어휘 및 그림카드는 모두 연구자가 선정하고 제작하여 사용하였으므로, 추후 평가도구의 타당성에 대한 충분한 검토가 이루어져야 할 것이다. 셋째, 본 연구에서는 동사어휘와 세 가지의 평가과제에 국한되어 진행되었으나, 동사뿐 아니라, 형용사를 포함한 용언을 목표어휘로 한 다양한 평가과제별 표현어휘 능력의 특성에 대한 연구가 필요할 것이다.

참고문헌

- 강민경(2006). 학령 전 저소득층 가정의 아동과 일반아동의 표현 어휘능력 비교연구: 이름대기 및 정의하기과제를 중심으로. 이화여자대학교 일반대학원 언어병리학 협동과정 석사학위논문.
- 계미경(2007). 정신지체아동과 일반아동의 명사와 동사 이름대기 특성 비교 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 권은경·김희영·김성화(2002). 『그림동작어사전』. 서울: 학지사.
- 김미진(2007). 다운증후군 아동의 명사 및 동사 인출 특성. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 김영태·장혜성·임선숙·백현정(1995). 『그림어휘력 검사』. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 김인숙(2007). 정신지체 아동의 이름대기 오류유형 분석. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 박혜원·곽금주·박광배(1997). 『한국 웨슬러 유아지능검사(K-WPPSI)』. 서울: 도서출판 특수교육.
- 이윤경(2002). 단순 언어장애 아동의 낱말찾기 특성: 어휘산출과정을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 임은희(2006). 정신지체 학생의 이름대기 특성연구: 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 정영주(2008). 음악을 이용한 언어중재가 지적장애 아동의 상대어 개념 습득에 미치는 효과. 이화여자대학교대학원 석사학위논문.
- 정은실(2003). 4세와 6세 정상아동의 명사, 동사 이름대기 능력. 한림대학교대학원 석사학위논문.
- 최선희(2008). 정신지체아동의 표현언어 발달에 영향을 미치는 요인분석: 이름대기 과제를 중심으로. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최수연(2003). 청각장애아동의 이름대기특성: 명사와 동사를 중심으로. 한림대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 최승희(2009). 언어발달지체아동과 일반아동의 평가과제에 따른 명사 표현어휘능력 비교. 이화여자대학교 대학원 언어병리학협동과정 석사학위논문.
- 홍선숙(2007). 학령전기 아동과 학령기 아동의 명사와 동사 이름대기 능력비교. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- Fried-Oken, M.(1987). Qualitative examination of children's naming skill through test adaptations.

- Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 18, 206-216.
- Miller, J. F.(1981). *Assessing language production in children: Experimental procedures*. Baltimore, ML: University Park Press.
- Owens, R.(2002). Mental retardation: Difference and delay. In D.K. Bernstein & E. Tiegerman-Farber(Eds.), *Language and communication disorders in children*(pp.136-509). Boston: Allyn and Bacon.
- Ypsilanti, A., Grouios, G., Alevriadou, A., & Tsapkini, K.(2005). Expressive and receptive vocabulary in children with Williams and Down syndromes. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(5), 353-364.

<Abstract>

**Comparison of Expressive Verb Vocabulary
between Children with Intellectual Disabilities and
Nondisabled Children**

Jang, Myung-Hwa

Namseoul University Child & Family Counseling Center

This study is aimed at each ten of the children with intellectual disabilities whose chronological age and verbal age were respectively between 7;6 and 8;11 and between 5;6 and 6;5. The error frequency of the three groups was analyzed after their confrontation naming, sentence-completing tasks, antonym-finding tasks was tested. As a result, the children with intellectual disabilities were excelled by the nondisabled children whose chronological or verbal age was the same in the performance of the evaluation tasks. As for the performance of the confrontation naming tasks, sentence-completing tasks, antonym-finding tasks, the children with intellectual disabilities ranked first in the overall error frequency. And the performance of the evaluation tasks showed that all different types of errors. The original scores that the children with intellectual disabilities got on a picture vocabulary test was compared to their verb-naming scores to figure out the correlation between their expressive verb vocabulary and receptive vocabulary, and there appeared a significant positive correlation between the two.

Key words : Expressive Verb Vocabulary, Children with Intellectual Disabilities, Evaluation Tasks

〈부록 1〉 대면이름대기과제

대면이름대기 평가지

년 월 일 아동명:

문항	목표어휘	정반응	오반응	문항	목표어휘	정반응	오반응
예시	올다			12	던지다		
예시	쏟다			13	올라가다		
1	타다			14	뒹다		
2	먹다			15	사다		
3	앉다			16	붙이다		
4	신다			17	가라앉다		
5	밀다			18	열다		
6	주다			19	켜다		
7	입다			20	줍다		
8	눅다			21	집다		
9	쓰다			22	감다		
10	쌓다			23	들어가다		
11	젓다						

〈부록 2〉 반대말 과제

반대말 평가지

년 월 일 아동명:

문항	목표어휘	정반응	오반응	문항	목표어휘	정반응	오반응
예시	올다			12	던지다		
예시	쏟다			13	올라가다		
1	타다			14	뒹다		
2	먹다			15	사다		
3	앉다			16	붙이다		
4	신다			17	가라앉다		
5	밀다			18	열다		
6	주다			19	켜다		
7	입다			20	줍다		
8	눅다			21	집다		
9	쓰다			22	감다		
10	쌓다			23	들어가다		
11	젓다						

〈부록 3〉 반대말 목록

문항	표현어휘-반의어	문항	표현어휘-반의어
예시	올다-웃다	12	던지다-받다
예시	쏟다-담다	13	올라가다-내려가다
1	타다-내리다	14	묶다-풀다
2	먹다-빨다	15	사다-팔다
3	앉다-일어서다	16	붙이다-떼다
4	신다-벗다	17	가리왔다-뜨다
5	밀다-당기다	18	열다-닫다
6	주다-받다	19	켜다-끄다
7	입다-벗다	20	줍다-버리다
8	눅다-얼다	21	집다-퍼다
9	쓰다-벗다	22	감다-뜨다
10	쌓다-허물다	23	들어가다-나오다
11	젖다-마르다		

〈부록 4〉 문장완성하기 과제

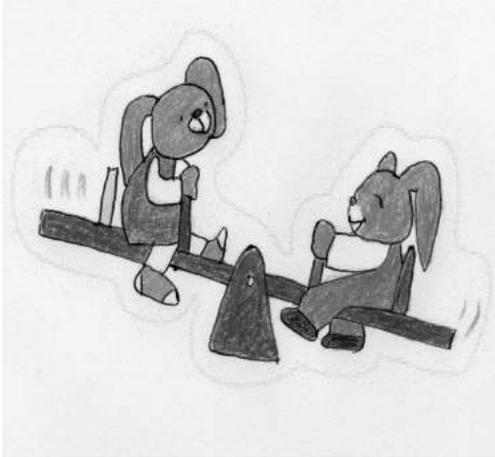
문장완성하기 평가지

년 월 일 아동명:

문항	목표어휘	평가예시	정반응	오반응
예시	울다	아기가 ().		
예시	쏟다	바구니에 담긴 사과를 ().		
1	타다	철수가 자전거를 ().		
2	먹다	아기가 우유를 ().		
3	앉다	영수가 의자에 ().		
4	신다	토끼가 양말을 ().		
5	밀다	민우와 태현이가 자동차를 ().		
6	주다	철수가 아빠한테 선물을 ().		
7	입다	도윤이가 티셔츠를 ().		
8	녹다	딸기 맛 아이스크림이 ().		
9	쓰다	예진이가 모자를 ().		
10	쌓다	아저씨가 벽돌을 ().		
11	젖다	민경이 옷이 ().		
12	던지다	채영이가 공을 ().		
13	올라가다	도윤이가 사다리를 ().		
14	묶다	나무에 줄을 ().		
15	사다	슈퍼에서 과자를 ().		
16	붙이다	벽에 그림을 ().		
17	가라앉다	돌이 물에 ().		
18	열다	민수가 창문을 ().		
19	켜다	엄마가 촛불을 ().		
20	줍다	민수가 돈을 ().		
21	접다	수지가 색종이를 ().		
22	감다	찬우가 눈을 ().		
23	들어가다	형진이가 방에 ().		

〈부록 5〉 그림예시

이름대기과제



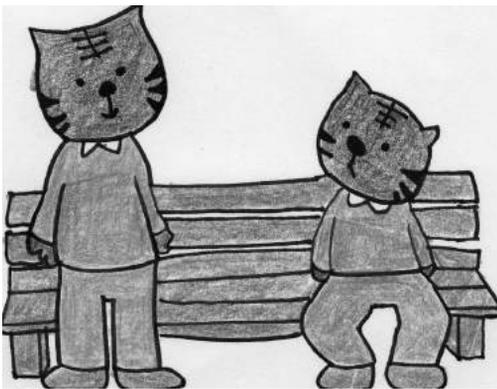
타다

문장완성하기과제

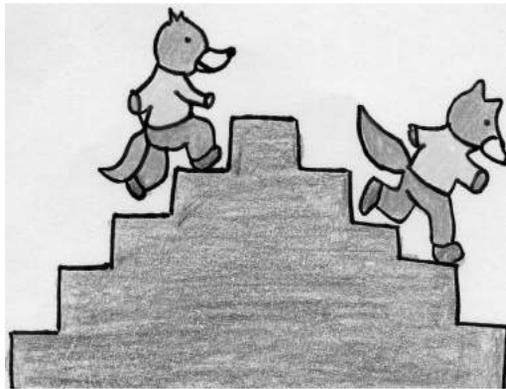


영수가 의자에 (앉아요).

반대말과제



서다-앉다



올라가다-내려가다

〈부록 6〉 대면 이름대기, 반대말, 문장완성하기 과제의 오류유형 분석

구분		정의	예
의미적 오류	상위오류	목표동사의 의미보다 포괄적인 개념을 지닌 상위 범주의 단어로 대치하여 반응하는 경우	들어가다 → 가다
	하위오류	목표동사의 의미보다 협의의 개념을 지닌 하위범 주의 동사로 대치하여 반응하는 경우	타다 → 올라타다
	연관오류	목표동사와 같이 사용되는 동사나 행동어로 대치 하는 경우	켜다 → 불붙이다 뭍다 → 메다
음운적 오류	음소생략	목표동사에 포함된 음소나 음절을 생략하는 경우	줍다 → 주다
	음운유사 낱말대치	음소적으로 유사한 다른 실제 단어로 대치하는 경우	쌔다 → 쨌다
시각적 오류	연관오류	목표동사의 행동과 시각적으로 유사한 동사로 대 치하는 경우	사다 → 돈 내요. 쏟다 → 부어요
	시각적 부분 /전체 대치	그림의 일부분 또는 전체를 보고 지칭하거나 설 명하는 경우	젖다 → 물 쏟았어요. 가라앉다 → 배가 부서졌어 요, 아래로 내려가다
	시각적 오류	그림을 보고 나름대로 해석하여 잘못 말하는 경우	밀다 → 친구 때려요.
	시각적 묘사	그림을 눈에 보이는 대로 서술하듯이 말하는 경우	열다 → 뚜껑 돌리고 있어요
기타오류	대동사 사용	목표동사를 대동사(명사+하다)의 형식으로 표현 하는 경우	접다 → 종이접기하다
	DK(Don't Know)	‘모른다’라고 응답하는 경우	몰라요 모르겠어요
	NR(No Response)	그림을 제시한 후 5초가 경과될 때까지 반응을 보이지 않은 경우	무응답
	보속반응	목표동사와 의미적으로 연관이 있는 이전에 보여 주었던 낱말을 하는 경우	쓰다 → 입다(앞에 했던 문 항 답을 말함.)
비연관 오류	무관오류	목표동사와 관련 없는 낱말을 말하는 경우	눅다 → 냉장고 열다 → 딸기잼 젖다 → 널다
	무관설명	목표동사와 관련이 없는 설명을 하는 경우	눅다 → 햇빛이 쨍쨍, 더워요.
	자기중심	자신의 경험 등에 비추어 말하는 경우	사다 → 엄마랑 아빠랑 이 마트 갔는데...
	기타	위의 분류에 들어가지 않는 오류를 보이는 경우	던지다 → 말없이 동작으로 던지는 행동을 함.

모와 애착이 결핍된 아동의 모래놀이치료에서 보이는 공통된 의미 고찰과 자아존중감 및 상호작용 변화에 관하여

권미선*
열린맘아동발달센터

본 연구는 모와 애착이 결핍된 아동들이 모래놀이치료의 모래상자에 보이는 공통된 의미를 이해하고 모래놀이치료가 모와 애착이 결핍된 아동의 자아존중감의 발달과 건강한 상호작용에 어떤 변화과정으로 도움을 주는지 살펴보는 데 목적이 있다. 연구문제를 살펴보고자 모와 아동의 정서 검사 결과 모와 애착이 결핍된 아동 5명을 선정하였고 2009년 5월부터 2010년 4월까지 모래놀이치료를 실시하였다. 연구방법은 질적 연구에서의 사례 연구 방법으로 연구 대상의 모래놀이치료과정을 있는 그대로 기술하는 전사 작업, 자료들에 코드를 부여하여 체계화하는 단위화 작업, 단위들을 범주화하는 작업을 거치면서 공통된 의미와 변화 과정을 살펴보았다. 연구 결과를 요약하면 첫째, 모와 애착이 결핍된 아동들이 모래놀이치료에서 보이는 공통된 의미는 낮은 자존감, 조절의 어려움, 상호작용의 어려움이다. 둘째, 모와 애착이 결핍된 아동은 모래놀이치료를 통해 낮은 자존감, 아동-부모 상호작용, 아동-또래 상호작용에 있어서 긍정적인 변화를 보였다. 이는 모래놀이치료가 대상 아동의 자아존중감 및 상호작용에 긍정적인 변화를 가져온다는 것을 살펴보면서 모래놀이치료가 아동의 자아존중감, 건강한 상호작용 및 사회적응을 돕는 데 효과적임을 확인할 수 있었다.

핵심어 : 모래놀이치료, 애착, 자아존중감, 상호작용

*교신저자 : white22w@lycos.co.kr

■ 게재 신청일 : 2010년 10월 9일 ■ 최종 수정일 : 2010년 11월 14일 ■ 게재 확정일 : 2010년 11월 17일

I. 서론

애착이란 용어를 최초로 사용한 Bowlby(1965)는 애착은 가장 가까운 사람과 연결되는 강렬하며 지속적인 정서적 유대관계라고 하였다. 그는 영아가 양육자에 대해 접근성을 유지하려는 모든 형태의 애착행동을 일종의 적응기제로 애착체계로 보았다. 영아가 돌봄을 구하고 유지하려는 본능적인 성향을 갖듯이 부모도 자녀를 보호하고 양육하려는 경향성을 갖는다(Solomon & George, 1996). Bowlby(1965)는 부모의 행동체계를 양육체계 라고 부르며 부모의 호혜적인 양육체계에 의해 아동의 애착체계가 보완된다고 하였다. 결국 아동과 부모의 애착관계는 아동의 애착체계와 부모의 양육체계가 통합된 한 쌍의 체계로 서로 주고받으며 호혜적으로 강화 발달되는 양방향적인 것이다(임숙빈, 1997).

애착체계와 양육체계는 모와 영아의 관계에서 서로 각자가 갖고 있는 내적작동모델(internal working model) 또는 내적표상, 행동패턴 이라는 두 수준으로 표상될 수 있다(Main, Kaplan, & Cassy, 1985). 즉 영아기의 대인관계 경험을 통해 발달하는 내적작동모델이 기억을 조직하고 행동을 유도하므로 개개인의 관계에 대한 내적작동모델의 다양성에 따라 서로 다르게 행동한다는 것이다(김미정 · 정계숙, 2006). 따라서 영아의 애착행동과 모의 양육행동을 결정해 주는 각각의 내적작동모델인 내적표상은 개인의 행동체계에 중요한 영향을 미친다고 볼 수 있다. 영아기에 형성된 애착은 내적작동모델(internal working model)을 통해 일생동안 맺게 되는 다른 사람과의 관계의 원형이 되기 때문에 매우 중요하다. 영아는 내적작동모델을 기초로 애착인물의 가능한 행동을 예측하거나 타인에게서 나타날 반응을 미리 예측할 수 있게 해주고 자신이 얼마나 가치 있고 유능한지를 알게 해준다. Bowlby(1965)에 의하면 영아는 양육자의 반응성과 활용가능성을 바탕으로 내적표상을 만들어 내고 이것이 내적 작동모델이 되어 매일의 사고와 행동에 영향을 주는 것이다.

양육자가 환경을 탐색하려고 하는 아동의 욕구를 존중하고 위안과 보호를 받으려는 영아의 욕구를 수용해 준다면 영아는 자기에 대해 다른 사람의 관심을 받을 만한 소중한 사람이라는 내적작동모델을 발달시킬 수 있다. 반면 위안을 주지 않고 주위환경을 탐색하려는 아동의 욕구를 자주 무시하거나 거부한다면 자기에 대한 내적작동모델은 가치 없고 무능한 사람으로 구성된다. 이는 내적작동모델과 자아존중감과 밀접한 관련이 있음을 시사한다.

양육자에 대한 유대 감정의 발달과 함께 분리 되는 것에 대한 두려움, 애착대상을 잃는 것에 대한 공포는 정상적인 아동기의 발달 모습이다. 그러나 주양육자인 모의 반복적이고 부절절한 분리와 방치는 정상적인 뇌의 발달을 저해해 아동의 발달을 위협할 수 있는데 특

히 자기조절의 어려움을 초래할 수 있음이 신경생물학 연구로 밝혀졌다(Schore, 2001). Schore(2001)는 모와 영아의 초기관계가 나중의 모든 정서적인 관계를 이끄는 개인의 능력을 영구적으로 만드는 판(templates)이 되어 영향을 준다고 하였다. 동시에 영아가 자기조절의 능력을 발달시키기 위한 생물학적으로 자연스러운 과정이 모와의 부조화로 방해받을 때 자아-자기 축의 생성에서 조절적인 자기 원형의 작업이 방해받는다(보았다). Ainsworth(1967)는 안전기지라는 개념으로 애착대상이 애착을 느끼는 사람에 대하여 만들어 낸 환경을 묘사하는데 안전기지가 존재하지 않을 때 삶 속에서 분리불안이라는 고통과 여러 가지 부적응이 초래될 수 있다고 하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 모와 애착이 결핍되거나 불안정 애착으로 분류된 아동의 낮은 자아존중감, 자기조절의 어려움, 대인 관계의 어려움, 사회 부적응 등의 문제를 이해하고 정서적인 안정과 자아존중감의 향상 및 사회 적응을 위한 방안이 적극적으로 모색될 필요가 있다. 이를 위해서는 여러 가지 심리 치료적 접근이 요구된다. 심리적·정서적 안정을 위한 치료 중재 중 하나인 모래놀이치료는 건강한 자아의 발달과 자아존중감의 향상 사회적 적응에 효과가 있는 것으로 알려져 왔다.

모래놀이치료는 모래상자, 모래, 피규어(상징물)라는 매체를 가지고 무의식의 언어인 상징을 통해 무의식을 의식화하고 내적인 세계를 표현하고 내면을 접할 수 있는 치료이다. 이러한 무의식의 체험은 의식과 무의식의 통합을 촉진하게 함으로써 아동의 억눌려진 감정들을 풀어내게 한다. 점차 자신의 자아(ego)를 구축하게 되면서 불안 요소가 감소되고 자신감을 얻게 되며 위축되고 불안한 행동들은 변화한다(장현숙, 2007). Kalff(1966)는 생애초기에 겪은 외상이나 박탈이 심리적인 부분의 성장을 방해한다고 보면서 모래놀이치료에서 심리적인 성장이 방해받은 곳을 재방문하는 전-의식 발달의 패턴을 발견했다. 상처 입은 단계에서 상징의 에너지에 의해 새로운 마음과 정신이 생기고 결국 이런 전-의식의 발달은 자기(self)와 결합을 한다. 성공적인 self의 출현은 건강한 자아의 발달을 이루게 한다(심희옥, 2007).

모래놀이치료에서는 상담자와 내담자의 신뢰로운 관계가 중요한데 이를 모자일체성(mother-child unit)이라고 한다. 상담자가 내담자의 신뢰로운 관계로 이는 내담자가 자기 치유력을 발휘하여 내면세계를 표현하고 무의식의 의식화를 통한 통찰을 가능하게 한다. 특히 모와 애착이 결핍된 아동들에게 상담자와 모자일체성의 관계는 애착의 재형성이라는 측면에서도 효과적일 것으로 사료된다.

그동안 모래놀이치료의 선행 연구에서는 모래놀이치료가 우울, 불안, 위축행동을 보이는 유아들의 자아개념 향상, 일상적 스트레스 감소와 스트레스 대처방식의 변화, 사회적 행동

방식의 변화, 안정적인 애착 경험, 욕구 조절 및 표현에 효과적이라는 연구 결과가 보고되었다. 그러나 선행연구에서는 연구 대상의 모래상자에서 나타나는 공통된 특징이나 의미에 대한 고찰이 부족하였다. 그러므로 본 연구에서는 모와 애착이 결핍된 아동들이 모래놀이 치료에서 보이는 모래상자에서 보이는 공통된 의미를 고찰해보며, 모와 애착이 결핍된 아동의 모래놀이치료에서 나타나는 자아존중감 및 상호작용의 변화 과정에 대해서도 알아보고자 한다. 이를 바탕으로 모와의 애착이 결핍된 아동의 모래상자를 이해함과 동시에 아동의 자아존중감의 발달과 건강한 상호작용에 도움을 주고자 한다.

II. 연구 방법

1. 사례 연구 방법

Merriam(1988)은 사례 연구는 단일 사례의 독특성과 복잡성에 대한 연구이며 상황과의 상호작용 속에서 사례가 전개되는 방식에 대해 이해하는 현장 중심 연구에 대한 하나의 최종 결과로 보았다. 따라서 본 연구는 모와 애착이 결핍된 아동의 모래놀이치료에서 나타나는 의미와 변화요인을 심층적으로 기술하기 위해 사례 연구(case study)방법을 적용하였다.

2. 연구 대상

본 연구의 대상자는 모의 면담과 검사(Minnesota Multiphasic Personality Inventory; MMPI, Sentence Completion Test; SCT), 아동 면담과 정서 검사(House-Tree-Person; HTP, Kinetic Family Drawing; KFD, SCT)를 통해 모와 애착이 결핍된 아동을 선정하였다. 모와 아동의 성격과 심리적 적응 및 역동을 알아보기 위해 객관적인 질문지형의 성격검사인 MMPI와 미완성 문장을 피검자가 완성하는 반투사적 검사인 SCT, 집·나무·사람을 그리는 HTP, 가족을 그리며 가족간의 역동을 파악하는 KFD를 실시하였다. 객관적인 해석을 위해서 임상심리전문가에게 해석 및 슈퍼비전을 받았고 검사 결과의 세부정보와 연구 대상 아동의 기본정보는 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 연구 대상자의 기본정보 및 검사결과

		기본정보		검사결과	
A 아동	남 초3 만8세	의 뢰 사 유	<ul style="list-style-type: none"> • 두려움이 많음, 주의산만 • 고자질을 잘하고 과장되게 말함 • 물질에 집착하는 경향 	모	<ul style="list-style-type: none"> • 불안정하고 스트레스를 받는 상태 • 가족관계분열, 반항, 충동성, 반사회적 행동 • 긴장, 불안한 생각에 집착, 융통성의 결여
		양 육 환 경	<ul style="list-style-type: none"> • 가족관계 : 조부, 조모 • 미계획 임신, 부18·모17세 출산, 출산 후 부모 모두 집을 나감 • 조부, 조모의 과잉보호 • 현재 부모와는 불규칙적인 교류 	아 동	<ul style="list-style-type: none"> • 낮은 자존감, 불안정감 • 세상과 상호작용에 있어서 억제 사회적으로 위축 • 가족에 대한 상당한 불안정감
B 아동	남 초4 만9세	의 뢰 사 유	<ul style="list-style-type: none"> • 주의력 결핍 • 충동성 • 타인에 대한 경계심 및 피해의식 • 사회성의 어려움 	모	<ul style="list-style-type: none"> • 부모님 이혼, 중3때 친모의 재혼, 친부 사망 • 가족관계와 결혼생활의 어려움을 호소, 내면의 분노와 불안감을 시사 • 부정적 감정의 순화에 서툰고 경직된 모습, 문제 상황에서 융통성 저하
		양 육 환 경	<ul style="list-style-type: none"> • 가족관계 : 부, 모 • 비계획 임신, 임신 시 직장으로 인한 피로와 스트레스, 부25·모26세 출산 • 출산 후 시대과의 갈등으로 인한 스트레스, 신경질적 양육패턴 	아 동	<ul style="list-style-type: none"> • 낮은 자존감과 정서적인 위축 • 타인에게 관심 받고 싶으나 상호관계 맺지 못하고 적대적인 대처, 부정적 피드백 받고 있는 상태 • 부에 대한 적개심, 부모와의 관계에서 정서적인 유대감이 부족한 상태
C 아동	여 초5 만10 세	의 뢰 사 유	<ul style="list-style-type: none"> • 감정조절의 어려움 (억울한 일이 생기면 울면서 말함) • 부에 대한 불신 및 부정적 감정 (부가 싫다고 표현함) 	모	<ul style="list-style-type: none"> • 냉소적, 불신, 사회적인 고립감, 대처 미흡, 좁은 흥미, 약한 방어기제, 수동적, 수줍음, 무력감, 소극적 • 원 가족(부모의 이혼, 모와의 소원함)과 남편에 대한 부정적인 감정
		양 육 환 경	<ul style="list-style-type: none"> • 가족관계 : 부, 모, 여동생(초4) • 미계획 임신, 유산 경험, 부31·모28세 출산, 임신 시 불면증 • 대소변 11개월 훈련, 엄격 통제 • 4세 때 부의 외도 	아 동	<ul style="list-style-type: none"> • 위축감, 낮은 자존감, 무력감, 융통성 부족, 경직 • 사회적인 인정이나 수용에 예민, 세상과의 상호 작용에 대한 불안감, 저항감이 있는 상태 • 부모에 대한 양가감정, 부에 대해서는 부정적 감정이 더욱 큰 상태
D 아동	여 초5 만11 세	의 뢰 사 유	<ul style="list-style-type: none"> • 사회성의 어려움 (또래와 어울리지 못함) • 모에 대한 집착 	모	<ul style="list-style-type: none"> • 자기통제에 대한 걱정, 부인과 억압의 방어기제 사용, 경직되고 방어적 • 원 가족과의 갈등 및 소원한 관계
		양 육 환 경	<ul style="list-style-type: none"> • 가족관계 : 부, 모, 남동생(초4) • 계획 임신, 유산경험, 임신 시 스트레스(경제, 시대갈등), 조산아(30주), 부28·모27세 출산 	아 동	<ul style="list-style-type: none"> • 자신감 없음, 우울, 무기력한 상태 • 세상과의 교류 욕구가 있으나 이에 대한 방어, 위축, 회피 상태 • 가족에서 애정·인정 욕구가 강함, 모와의

		<ul style="list-style-type: none"> •대소변 15개월 훈련, 엄격 통제 •높은 기대로 인한 체벌 		정서적 교류에서 불안·긴장	
E 아동	남 중2 만13 세	의 회 사 유	<ul style="list-style-type: none"> •감정조절의 어려움(화, 짜증) •사회성의 어려움 •동생에 대한 질투 •식탐 	모	<ul style="list-style-type: none"> •자기 안으로 분노 표출, 스트레스상황에서 술, 약물 남용으로 회피 경향; 충동적 행동화, 융통성 결여 •낮은 자존감, 우울, 불안한 정서 •원가족과의 소원한 관계
		양 육 환 경	<ul style="list-style-type: none"> •가족관계 : 부, 모, 남동생(3세) •미계획 임신, 부26·모24세 출산, 산후 우울증 •2.4세: 맞벌이로 조부모와 지냄 	아 동	<ul style="list-style-type: none"> •충동성, 낮은 자존감, 좌절감 •세상과 교류 욕구가 있으나 거부감, 두려움의 양가감정의 상태 •부모와 애착형성이 결핍, 소원한 관계

3. 자료 수집 및 분석

본 연구는 모와의 애착이 결핍된 아동들의 모래상자에서 나타나는 공통된 의미를 파악하기 위해 비참여 관찰, 모래놀이치료 일지 기록, 치료 과정 녹음, 작품 사진 촬영을 통하여 자료를 수집하였다. 한 회기 당 40분의 모래놀이치료를 실시하였으며 연구 기간은 A아동은 2009년 5월부터 2010년 4월로 총 40회기로 종결하였고, 나머지 아동은 2009년 9월부터 2010년 4월까지 진행하였고 B아동은 총 21회기, E아동은 19회기로 종결된 상태이며 C, D아동은 30회기로 종결하였다.

본 연구에서는 질적 연구에 있어서 자료 분석의 일반적인 절차를 따라 3단계의 과정으로 분류하여 분석하였고 3단계의 절차는 다음과 같다. 첫째, 사례기록으로 수집된 자료를 체계적으로 전사(transcription)하는 활동이다. 전사는 현장 작업에서 수집하거나 기록한 자료들을 후속적 분석을 위하여 체계적으로 기록하는 것을 말한다. 본 연구에서는 치료과정에서 녹음된 내용은 축어록으로 기록지에 옮겨 적은 후 기록된 자료가 녹취된 내용과 일치하는지 다시 확인하였다. 둘째, 자료들의 단위화로 자료에서 반복적으로 등장하는 어휘, 주제, 장면 등을 조사하여 일정한 코드를 부여하여 자료를 체계화하는 작업을 하였다. 자료 체계화 및 범주화의 기준은 다른 연구자로 하여금 같은 장면이나 현상을 관찰하게 하는 연구자 삼각 측정, 3인의 모래놀이치료 전문가 및 놀이치료 전문가로부터의 슈퍼비전, 한국모래놀이치료 학회에서 모래놀이치료사로 활동하고 있는 3명의 모래놀이치료사와 연구의 질적 분석과 해석에 대한 조언을 얻는 협의 과정을 거쳐서 귀납적 분석을 실시하였다. 셋째, 범주의 개발로 도출된 다양한 약호화를 반복적으로 읽고 분석함으로써 자료들이 특정한 개념, 범주, 주제들로 특정화되거나 발전 되었다. 이들 자료를 전체적으로 포섭하여 설명해줄 수 있는 또

다른 새로운 개념이나 범주 또는 의미를 생성하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 모와 애착이 결핍된 아동의 모래놀이치료 범주화

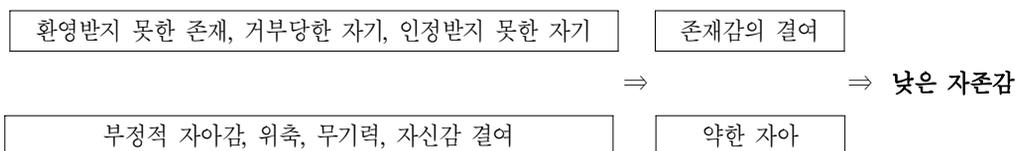
본 연구에서는 모와 애착이 결핍된 아동들이 모래놀이치료에서 체험하는 공통된 의미를 분석하기 위하여 질적 연구의 3단계 과정인 전사, 자료들의 단위화, 범주의 개발의 단계로 분석하였다. 범주화 과정의 결과를 표로 제시하면 <표 2>와 같다.

<표 2> 모와의 애착이 결핍된 아동의 모래놀이치료 범주화

단위 (어휘, 주제, 장면)	하위 범주	범주
환영받지 못한 존재, 거부당한 자기, 인정받지 못한 자기	존재감의 결여	낮은 자존감
부정적 자아감, 위축, 무기력, 자신감 결여	약한 자아	
누적된 좌절감, 일상의 스트레스, 욕구좌절	억압된 분노	조절의 어려움
외부에 의한 통제, 통제로 인한 자유롭지 못함, 충동성	자기 통제의 어려움	
분리된 가족, 양육받고싶은 욕구, 애착결핍, 애정 욕구의 좌절	아동-부모 상호작용 결여	상호작용의 어려움
쓸쓸함, 외로움, 친구들과 관계 맺고 싶은 욕구	아동-또래 상호작용 어려움	

가. 낮은 자존감

낮은 자존감의 범주는 존재감의 결여와 약한 자아의 하위범주를 통합시킨 결과이다. 존재감의 결여는 환영받지 못하고 거부당한, 인정받지 못한 자기 자신의 존재감이 결여된 상태가 보이는 장면을 범주화하였고 약한 자아는 위축되어 자신에 대한 부정적 자아감을 형성하고 자신감이 결여되어 무기력한 상태를 보인 장면을 범주화하였다.



<그림 1> 낮은 자존감 범주화의 도출과정

(1) 존재감의 결여



〈그림 2〉 존재감의 결여

“이것은 우유 컵인데요. 모든 군인들의 목숨이에요 이걸 지켜야 해요. (아기를 때리면서) 내가 때리는 게 아니고 원숭이 도사가 조정하는 거예요.” <A아동, 20회기>

“맛이 없어서 아기공룡들이 죽었어요. 아기 티라노만 계속 먹어요.” <B아동, 11회기>

“화산이 폭발해서 공룡이 죽었어요.” <C아동, 1회기>

“엄마, 아빠는 딸 몰래 이사를 가려고 준비해요. 딸은 고소공포증이 있는데 지금은 낮은 집인데 높은 집으로 이사를 가거든요.” <D아동, 13회기>

“바다가 쓰레기장으로 변했어요. 그리고 지금 거북이는 출산중이죠.” <E아동, 6회기>

A아동은 슈퍼아기를 적으로 묘사하면서 공격하였는데 환영받지 못한 자기, 거부당한 자기, 인정받지 못하는 자기의 모습을 표현하면서 존재감의 결여가 나타났다. B아동은 강자인 티라노에게 자신을 투사하면서 자신의 존재를 계속 드러내려고 하였다. 공룡으로 자신의 마음을 표현하는 것에서 존재감의 결여를 보여주었다. C아동은 화산폭발을 하면서 공룡이 다 죽었는데 어린 시절 환영받지 못하고 인정받지 못했던 억눌렀던 부정적 감정들이 폭발하였다. D아동은 딸 몰래 이사를 가는 장면을 꾸몄는데 집에서 인정받지 못하는 자기로 아동의 의견이나 상황이 무시되고 이사를 간 것으로 존재감이 결여된 모습을 보여주었다. E아동은 오염된 쓰레기 바다에서 출산 중인 거북이를 꾸몄는데 오염된 바다에서 살아가는 태어날 아기 거북이가 역시 환영받지 못함으로 나타났다.

(2) 약한 자아



〈그림 3〉 약한 자아

“아기가 죽어가고 있어요 아기는 죽어서 내장이 다 나왔어요” <A아동, 26회기>

“공룡들은 지금 움직이지 못하는 거예요. 괴물이 마법을 써서요. 괴물이 지금 (모래 회오리를 치면서) 모래지옥을 표시하는 거예요. 괴물이 지금 화가 났어요.” <B아동, 15회기>

“아기는 가정부에게 맡기고 놀러갔어요. 몹쓸 엄마 아빠.. 아기가 화 났어요.” <C아동, 17회기>

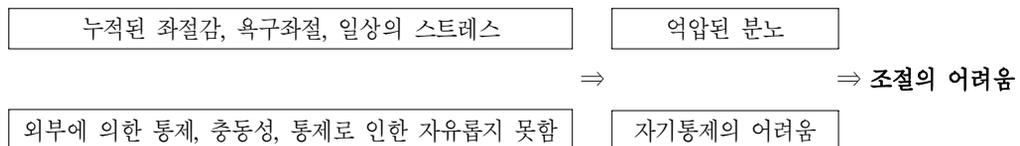
“잠자는 시간이야. 할머니, 할아버지 다 자요.” <D아동, 1회기>

“군인들은 훈련 중이에요 전쟁 중 이거든요.” <E아동, 5회기>

A아동은 슈퍼아기를 적으로 묘사하고 아기에게 엄청난 공격을 아동이 직접 하였다 전투가 지속되는 것은 아동의 약한 자아를 강화시키기 위한 아동의 무의식적인 놀이로 표현되었다. B아동도 약한 자아에게 강한 자아가 되기 위해서 대결구도가 지속되었고 위기 상황에는 주술적인 힘을 빌어서라도 강해지고 싶은 소망을 보여주는 동시에 약한 자아임이 나타났다. C아동은 성안의 가족을 꾸미겠다고 하였는데 실제로 사람을 놓지는 않았다. 아동은 자신감이 없고 위축되어 있고 자신에 대한 부정적인 자아상을 가지고 있어서 인물을 놓지 못하는 상태였다. D아동은 모든 사람들이 누워있고 자는 장면은 내면의 에너지가 부족하고 아동의 내면에는 무기력함이 있고 이로 인하여 위축, 자신감이 결여됨이 나타났다. E아동은 내면의 약한 자아를 강화하려는 노력으로 대결하는 장면과 동등하지 않은 힘의 대결장면을 연출하였다.

나. 조절의 어려움

조절의 어려움의 범주는 억압된 분노와 자기통제의 어려움의 하위범주를 통합시킨 결과이다. 억압된 분노는 일상의 스트레스와 누적된 욕구 좌절에서 오는 분노를 억압시킨 장면을 범주화하였다. 자기통제의 어려움은 내재된 충동성이 외부에 의한 통제가 오면 그로부터 자유롭지 못함을 보이는 장면을 범주화하였다.



<그림 4> 조절의 어려움 범주화의 도출과정

(1) 억압된 분노



〈그림 5〉 억압된 분노

“칼을 든 남자가 아기의 똥꼬를 찢어서 머리에서 피가 나서 죽어요.” <A아동, 9회기>
 “아기공룡이 목욕을 하고 있어요. 근데 익룡이 날아와서 방해를 해요.” <B아동, 19회기>
 “사람들은 무덤 속으로 빨리 들어가요.” <C아동, 9회기>
 “짱구가 말을 안 들어서 벌을 받아요. 쉬는 시간에는 쌍둥이들이 정신통일을 하고 있어요. 모래 묻히는 게임을 해요. 해일처럼 묻혀요 뒤죽박죽 다 섞여요.” <D아동, 25회기>
 “인간전쟁이 아니라 동물들이 사람을 죽이는 거예요. 그래서 동물 한 마리 왕만 체포하기 위한 방법이지요. 용이 마취 총에 맞아서 잡히고 수송될 것 같아요.” <E아동, 14회기>

A아동은 모래놀이에서 일상적인 스트레스에서 오는 누적된 좌절감과 욕구좌절로 인한 억압되었던 분노감이 표출되었고 분노감이 많았기 때문에 대립구도가 오래 지속되었다. B아동은 아기 공룡들이 목욕을 하는 장면 후에 모두 휩쓸어버리면서 역시 내면의 분노를 표출하였다. C아동은 식물원에서 사람들이 구경을 하다가 비가 오면서 사람들과 모래와 비가 섞여서 모두 휩쓸리고 죽는 내용으로 내면에 억압된 분노를 모두 섞여서 휩쓸어버리면서 표현하였다. D아동은 체벌을 받는 장면을 꾸몄는데 누적된 좌절감, 욕구좌절로 인한 스트레스, 거부당한 경험에 대한 분노가 관찰되었다. E아동은 용을 체포하는 장면을 꾸몄는데 아동 내면에 통제로 인한 억압된 분노가 많이 표현되었다.

(2) 자기통제의 어려움



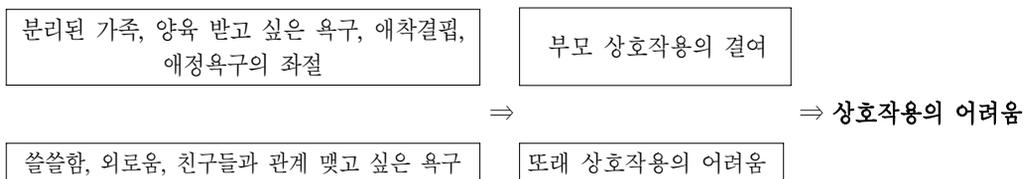
〈그림 6〉 자기통제의 어려움

“농구 선수들이 1명씩 뛰어요. 여기를 왔다 갔다 하면서 뛰는 거죠.” <A아동, 6회기>
 “티라노가 물고기를 배고파서 잡아먹는 거예요. 물고기는 여기로(모래 속에 묻음).” 티라노
 대 익룡이 모래가 상자 밖으로 튕겨지도록 강렬한 대결을 하였다. <B아동, 6회기>
 “선을 그을 거예요. 경계선, 화장실이 없으면 질투해요.” <C아동, 14회기>
 “할머니가 여기 대장이예요. 할머니가 ‘야! 모여라’ 하면 두 명씩 짝지어서 줄을 서요. 울타
 리를 넘으려면 대장한테 허락을 받고 나갈 수 있어요.” <D아동, 22회기>
 “오토바이는 커서 아들이 타려고 하죠. 참 빠대나네요. 세탁기의 물로 샤워를 하고 에어컨,
 전화기, 시계는 고장이 났어요. 이집의 분위기는 소란스럽네요.” <E아동, 2회기>

A아동은 모래상자 안과 밖을 농구선수가 피규어장을 왔다 갔다 하는 놀이를 하며 충동
 적인 모습이 보이면서 자기통제의 어려움이 예상되었다. B아동은 공룡의 대결을 펼치면서
 모래가 상자 밖으로 많이 튕겨졌고 휩쓸어버리면서 자기 통제의 어려움이 보였다. C아동은
 수집가의 집이라고 하며 집안을 틀로 구획화로 일정한 틀에서 존재하게 하면서 아동이 외
 부의 통제에 인하여 자기 통제의 어려움과 자기 조절의 어려움을 나타냈다. D아동은 규칙
 을 지키지 않거나 잘못을 하면 체벌하는 장면을 연출하면서 아동은 외부의 통제에 의해 생
 활하고 있음이 나타났다. E아동은 집안을 꾸몄는데 아동이 자신이 놓고 싶었던 소품들을
 잔뜩 배열한 모습을 볼 수 있다. 이는 아동 내면에 충동성으로 인하여 자기 통제와 자기
 조절의 어려움이 나타났다.

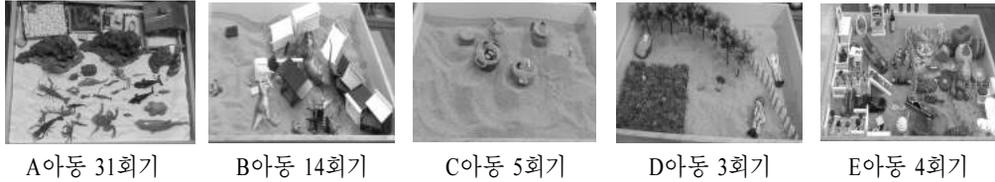
다. 상호작용의 어려움

상호작용 어려움의 범주는 아동과 부모와의 상호작용 결여 및 또래와의 상호작용 어려움
 의 하위범주를 통합시킨 결과이다. 부모와의 상호작용의 결여는 부모와의 애착결핍과 애정
 욕구의 좌절, 분리된 가족으로부터 양육 받고 싶은 욕구를 나타낸 장면을 범주화하였다. 또
 래와의 상호작용의 어려움은 또래와의 관계에서 쓸쓸함과 외로움을 느끼며 관계 맺고 싶어
 하는 욕구를 나타낸 장면을 범주화하였다.



〈그림 7〉 상호작용 어려움 범주화의 도출과정

(1) 아동-부모 상호작용의 결여



〈그림 8〉 아동-부모 상호작용의 결여

“침대에는 애네들(나무토막 인형)들이 쉬는 거예요. 끼이익 꽤애역 (입으로 돌고래 소리 내기) 상어는 어미고 검정 돌고래는 아기이고 지금 안아줘요” <A아동, 31회기>

“익룡이 전화기로 멀리 떨어져있는 엄마, 아빠에게 전화해요. 어디 가셨는데 한 달 후에 왔어요. 코리토사우르스만 엄마아빠가 죽었어요. 슬퍼요.” <B아동, 14회기>

“가족이 지금 찹질을 해요. (모래를 뿌리며) 행복을 부여하는 거예요.” <C아동, 5회기>

“소녀는 엄마한테 혼나고 또 벌서요. 손님이 왔다면서 아기를 쫓아내고 손님을 아기 의자에 앉혀요. 사업이 망해서 가족 모두 고아원에 갔어요” <D아동, 3회기>

“14명의 자녀가 있는데 한명만 낳았고 나머지는 심심해서 입양을 했어요. 아빠는 늦게 들어오니깐 엄마가 13명을 보다가 지들끼리 놀죠.” <E아동, 4회기>

A아동은 모래놀이에서 동물들에게 음식을 차려서 먹이기도 하고 서로 다른 종류인 상어와 검정 돌고래가 서로 안아주는 장면에서 애정욕구의 좌절과 애착이 결핍된 모습과 모에 대한 그리움을 표현하였다. B아동은 아기공룡들이 잠시 헤어졌던 엄마, 아빠가 돌아와서 만나지만 코리토사우르스만 만나지 못하고 괴물이 침투해서 모두 휩쓸어버리면서 애착이 결핍된 상태를 보였다. C아동은 가족이 나오지만 서로 탕 속에서 간혀 있는 모습으로 아동-부모 상호작용은 보이지 않았다. D아동도 아동-부모 상호작용의 모습은 보이지 않았고 분리된 가족을 보여주었고 체벌을 받는 장면은 가정에서 애정욕구의 좌절을 볼 수 있었다. E아동은 음식저장고에 큰 음식 피규어를 놓는 모습에서 애정욕구의 결핍이 된 모습을 보였고 아빠는 늦게 들어오고 엄마가 입양한 아이들을 돌보다가 아이들끼리 논다는 표현에서 아동-부모 상호작용이 보이지 않았다.

(2) 아동-또래 상호작용의 어려움



〈그림 9〉 아동-또래 상호작용의 어려움

“좀비들이 흙으로 만들어진 인조인간이었고 죽었어요.” <A아동, 13회기>

“티라노가 공룡들에게 전기뿌리기를 하다가 이제 눈보라고 바뀌어요. 티라노는 절대강자예요. 티라노가 다 먹어치웠어요.” <B아동, 2회기>

“지나가는 배한테 말을 걸지 못하는 바보. 창피하고 부끄럽다. 소극적인 아이. 부인은 없어요. 여기 온다는 사람이 없거든요. 늙어서 부인이 와요.” <C아동, 12회기>

“생일이라 친구들이 많아요. 친구들이 놀릴까봐 아기식탁의자를 빼고 빨간 의자에 앉는 거예요. 수건돌리기를 해요. 친구들이 다 가면 여기(유모차)에 앉아요.” <D아동, 8회기>

“전복 땅이에요. 물고기땅이에요. 조개땅이에요. 조개 땅에 있는 물개는 착해요 힘이 없는 애들을 지켜줘요. 초대형만 있어요. 작은 물고기는 없어요.” <E아동, 11회기>

A아동의 모래놀이는 착한 팀 대 나쁜 팀의 전투가 계속되고 있는데 이는 아동이 일상의 학교생활에서 겪는 외롭고 쓸쓸한 전투가 표현되었다. B아동은 힘 있는 존재이며 강자인 티라노와 괴물에게 자신을 투사하는 것으로 옆에 아무도 없는 티라노와 괴물이 쓸쓸하고 외롭게 싸우는 모습은 아동의 또래 관계에서의 어려움으로 표현되었다. C아동은 섬에 혼자 사는 자기주장하지 못하는 소극적인 남자아이를 놓았는데 자신의 모습을 투사한 것으로 보였고 여기 온다는 사람이 없다고 표현한 부분에서 또래와 상호작용의 어려움이 나타났다. D아동은 아기식탁, 유모차에 앉고 싶은 아동의 아직 미숙함을 표현했는데 친구들이 놀릴까봐 친구들이 가고 난 후에 앉는 모습에서 친구들로부터 부정적 피드백을 받을까봐 두려워하는 마음을 볼 수 있었다. E아동은 바다생물을 놓으면서 울타리로 놓으면서 상호작용에서 어려움이 있는 것을 표현하였다.

2. 변화 과정

본 연구에서는 모와 애착이 결핍된 아동이 모래놀이치료를 하면서 자아존중감 아동-부모

및 아동-또래 상호작용에서의 어떠한 변화과정을 보이는지 A, C, D아동의 사례를 통해서 살펴보았다. B, E아동은 모래놀이치료 진행 중에 있기에 변화과정에서 제외하였다. 변화 과정은 A아동은 40회기, C와 D아동은 30회기로 종결하였고 모래놀이치료 과정에서 비참여 관찰, 일지 기록, 치료 과정 녹음, 작품 사진 촬영을 통하여 자료를 수집하였다. 이를 연구자가 정리하였고 모래놀이치료 슈퍼비전을 해주는 3인의 전문가와 3인의 모래놀이치료사와 함께 연구자의 질적 분석과 해석에 대한 조언을 얻는 협의 과정을 거쳤다.

가. 자아존중감

〈표 3〉 A아동의 자아존중감의 변화 과정 (초기)

사 진	 1회기  3회기
초 기	1회기 : “이거 갖고 싶다. 이거는 뭐예요? 좋은 집, 동물들의 방이에요.” 3회기 : “무시무시한 괴물이 쳐들어와요. 싸워서 지면 진 팀이 이긴 편으로 들어가서 서로 친해 져요. 나쁜팀의 개구리는 착해요. 입속에서 애네들을 먹는 게 아니라 입속으로 보호하는 거예요.”
집안 환경과 집 밖의 환경이 혼돈스럽게 공존하고 있어 현재 아동의 혼돈스러운 내면의 상태가 나타 났다. 일렬로 나열하듯이 꾸미면서 자신의 내면을 드러내는 데에 방어적인 모습도 보였고 뱀, 거미, 지네를 등장시키면서 자신의 부정적 자아감과 좌절된 욕구 표현하였고 가정에서 환영받지 못하는 존 재인 자신을 나타내었다. 자신을 동물에 투사하는 미성숙함과 낮은 자존감이 보였고 3회기에서 뱀의 입 속에 피규어를 넣거나 개구리의 입 속에서 피규어들을 보호하는 장면에서는 구강기적인 욕구의 결핍으로 보였다.	

〈표 4〉 A아동의 자아존중감의 변화 과정 (중기)

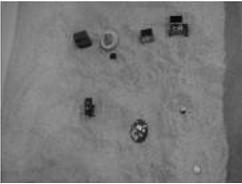
사 진	 <p style="text-align: center;">9회기</p>	 <p style="text-align: center;">20회기</p>
	<p>중 기</p> <p>과 정</p> <p>9회기: “아기와 강아지는 나쁜 팀이에요. 칼을 든 남자가 아기의 똥꼬를 찢어서 아기가 머리에 서 피가 나서 죽었어요.”</p> <p>20회기 : “이것은 우유 컵인데 모든 군인들의 목숨이에요. 이걸 지켜야 해요.”</p> <p>투쟁을 하는 장면을 보이고 있다. 부정적으로 인식된 자기를 슈퍼아기로 표현했는데 환영받지 못하고 인정받지 못하는 자신의 존재를 표현하였다. 아기를 나쁜 팀에 놓고 내팽겨 치듯 던지며 강한 공격을 하였고 대결구도가 오래 지속되는데 내면의 많은 분노, 약한 자아를 시사하였고 약한 자아를 강화시키기 위한 대결로 보였다.. 대결 과정에서 진 팀의 피규어들이 피규어장으로 사라지게 하였는데 진 팀이 존재하지 않는 모습을 보여주면서 아동의 낮은 자아존중감 부정적 자아존중감을 보여주었다.</p>	

〈표 5〉 A아동의 자아존중감의 변화 과정 (말기)

사 진	 <p style="text-align: center;">30회기</p>	 <p style="text-align: center;">36회기</p>
	<p>말 기</p> <p>과 정</p> <p>30회기 : “정수기, 아기요람, 소화기, 컵, 목욕용품세트는 아주 비싼 희귀품들이고 테이블은 아주 비싸구요. 게임에서 이기면 가질 수 있어요”</p> <p>36회기 : 자동차와 공사차량의 싸움장면을 연출하면서 “혈전이에요. 싸운 뒤에 분노가 풀려요. 모든 차들이 서로 대결한 후에 분노가 풀렸어요”</p> <p>집단 적응의 모습을 조금씩 보였다. 초기처럼 집안과 밖의 건물들이 혼돈되게 섞여 있는 것이 아니라 집안의 소품들로만 놓으면서 초기보다는 안정감을 찾았다. 병아리를 숨기고 찾는 놀이를 하면서 애착 결핍을 보충하려는 시도를 하였고 보물찾기를 통해서 재탄생을 하여 존재감을 확장하려는 시도를 하였다. 말기에는 자동차들이 움직이며 에너지의 흐름이 보였는데 포크레인이라는 긍정적 이미지의 놀잇감이 등장하였으나 내면에는 분노가 좀 더 풀리지 않은 분노가 있어 그 분노를 표출하였다.</p>	

나. 아동-부모 상호작용

〈표 6〉 D아동의 아동-부모 상호작용의 변화과정 (초기)

사 진		1회기		3회기
	과 정	<p>1회기 : “잠자는 시간이야. 할머니는 재봉틀을 하고 시장에 갔다 온 다음에 할머니도 잠을 잔다. 할아버지는 술을 먹고 와서 자요.”하며 모두 모래속에 잠을 자게 하였다.</p> <p>3회기 : “소녀는 엄마한테 혼나고 또 벌서고, 새로운 친구, 손님이 왔다면서 아기를 쫓아내고 손님이 아기의자에 앉고 아기는 유모차에 타요 사업 때문에 사업이 망해서 가족 모두 고아원에 갔어요”</p>		
<p>체별적인 장면의 등장은 가정에서 환영받지 못하고 인정받지 못하는 자신의 애정욕구의 좌절, 양육 받고 싶은 욕구의 좌절, 분리된 가족의 모습을 볼 수 있었다. 이로 인해 일상생활에서 위축, 낮은 자존감, 또래와의 상호작용에서도 어려움이 예상되었다. 아동 내면의 에너지가 무기력한 상태임을 나타내듯이 사람들이 누워서 자는 장면을 연출하였고 이러한 무기력은 아동으로 하여금 애정욕구의 좌절 자체도 인식하지 못하게 하고 있었다.</p>				

〈표 7〉 D아동의 아동-부모 상호작용의 변화과정 (중기)

사 진		13회기		20회기
	과 정	<p>13회기 : “딸 몰래 이사가는 이유가 있어요. 그건 비밀인데요. 딸은 고소공포증이 있는데 지금은 낮은 집인데 높은 집으로 이사를 가거든요”</p> <p>20회기 : “잘못했다고 거짓말 치기. 언니랑 같이 혼나요... 엄마, 아빠가 벌 받는 거예요. 싸웠는데 안 싸웠다고 거짓말을 쳐서 간혀있어요. 벌 받은 뒤에는 좋은 일이 생겨요 미안해서 잘해주거든요”</p>		
<p>부와 남동생의 가족이 등장하면서 가족이모여서 이야기를 하거나 식사를 하는 장면을 연출 한 후에 각자 다른 것을 하거나 가족이 서로 체벌하는 장면을 꾸몄다. 초기에는 무기력으로 인하여 자신의 욕구 좌절조차도 인식하지 못하였다면 중기에서는 움직임이 나타나고 가족이 등장하면서 조금씩 생동감이 나타나면서 애정 욕구의 좌절을 적극적으로 표현하였다. 이에 대한 억압된 분노의 감정을 만든 모래상자를 마지막에 모두 휩쓸어버리면서 표출하기도 하였다. 가족 내에서 부모와 상호작용하고 관계 맺고 싶은 욕구 사랑받고 싶은 욕구가 계속 표현하였다.</p>				

〈표 8〉 D아동의 아동-부모 상호작용 변화과정 (말기)

말기	사진	 23회기-1	 23회기-2	 26회기
	과정	23회기 : 아기를 큰 아기로 바꾸고 엄마 무릎위에 아기 앉히고 함께 티비 보는 장면을 꾸몄다. 26회기 : “첫 번째 도전은 피자” 라고 하면서 소녀가요리하는 장면을 연출 하였다. 후반에 소녀 피규어를 신랑신부 피규어로 바꾸고 반죽한 후에 “피자완성” 하면서 마쳤다.		
		26회기의 1, 2 장면에서는 아주 작은 아기가 조금 더 성장한 모습을 보였고 아동의 애정욕구가 완전히 충족되었다고 볼 수는 없지만 과일나무가 사라지고 모와의 접촉의 장면이 등장하였다. 신랑신부가 요리하는 장면은 2회기에 소년 소녀 피규어를 놓고 부부라고 하면서 피자를 먹고 누워서 잠자는 장면을 연출하였는데 그 장면이 성숙한 것으로 보였다. 두 회기 모두 상호작용이 없는 모습에서 상호작용이 있는 모습으로 변화하면서 마무리 하였다.		

다. 아동-또래 상호작용

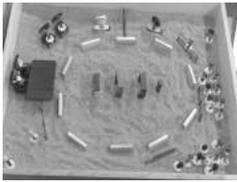
〈표 9〉 C아동의 아동-또래 상호작용의 변화과정 (초기)

초기	사진	 2회기	 7회기
	과정	2회기 : “할아버지 할머니는 친구 아들의 농장에 놀러왔어요 주인이 오면 같이 밥을 먹으려고 기다리는 중이에요.” 7회기 : 낙타, 하마, 코끼리, 얼룩말을 놓혀놓고 노루와 염소가 낙타, 하마, 코끼리, 얼룩말을 먹는 장면을 꾸미고 “노루는 잔인한 느낌이에요 사람들이 잔인하다는 생각을 할 것 같아요.”	
		농장주인을 기다리는 노 부부는 다른 사람과 관계 맺고 싶고 상호작용하고 싶은 욕구가 있으나 어떻게 관계 맺을 줄 모르는 어려움으로 보였다. 약한 느낌의 동물들이 강한느낌의 동물들을 사료로 먹는 장면을 연출하였는데 그동안 아동이 학교생활에서 겪은 놀림을 받았던 것을 시사하였다. 동물원에 구경하는 사람들은 통제적으로 구경하는 장면은 아동이 타인과 어떻게 교류해야할지 모르는 상황을 보이면서 내면의 상호작용의 두려움을 표현하였다.	

〈표 10〉 C아동의 아동-또래 상호작용의 변화과정 (중기)

중기	사진	 <p>10회기</p>	 <p>16회기</p>
	과정	<p>10회기 : “여기는 식당카페, 분식집이에요. 아기들에게는 맛이 없는 육즙 브로컬리를 먹여” 16회기 : “기차길이에요. 기차를 타고 제주도에 가는 것이에요. 아이 2명이 기차길에서 놀고 있어요. 잘 생긴 애가 점프를 성공하면 맛있는 도시락을 먹어요.”</p>	
<p>친구들과 상호작용하고 관계 맺고 싶은 소망하는 환영이 모래상자로 표현되었다. 절제하고 통제받았던 어린 시절과 자유롭지 못한 내면의 상태와 또래 관계의 어려움이나 위축, 분노, 억압되었던 감정을 표출하면서 마지막 모래상자를 휩쓸어버리는 장면도 많이 등장하는 단계였다. 중기의 후반에는 통제나 절제의 모습이 완화되었지만 계속 나타나고 있고 이러한 부분이 또래와 상호작용 할 때에 영향을 미쳐서 자신감 없고 위축된 모습을 표현하였다.</p>			

〈표 11〉 C아동의 아동-또래 상호작용의 변화과정 (말기)

말기	사진	 <p>19회기</p>	 <p>26회기</p>
	과정	<p>19회기 : 사람들을 많이 놓고 여자 대 남자 운동회 장면을 꾸몄다. 멀리뛰기, 장애물 넘기, 사격, 씨름의 경기를 하면서 사람들을 역동적으로 움직이면서 모래놀이를 하였다. 26회기 : 자동차경주하는 상황을 꾸미고 “짱구가 제트기를 타고 다녀요. 날아라. 압 승 제트기가 왕이 되어 아직도 경주장에 신이 되었다고 해요”</p>	
<p>집단 적응의 모습을 많이 나타냈다. 운동회, 무용회, 자동차 경주를 하면서 사람들과 상호작용하는 장면을 꾸몄고 활동적이고 역동적인 장면이 연출되었다. 또래나 어른들과 운동도 하고 무용도 하고 에너지의 흐름이 보이는 자동차 경주를 하면서 사회적 상호작용을 하는 모습을 보였다. 통제와 절제를 하는 틀이 완전 없어지지는 않았지만 점점 넓어지는 모습을 보이면서 자율감을 조금씩 갖기 시작하였다.</p>			

IV. 결론 및 논의

본 연구에서는 모와 애착의 결핍으로 낮은 자아존중감 및 사회적응의 어려움을 겪는 아동들을 대상으로 건강한 자아의 발달과 자아존중감의 향상, 사회적 적응을 돕기 위해서 모래놀이치료를 실시하였다. 모래놀이치료를 선정한 것은 의식과 무의식의 통합을 촉진하여 아동의 억눌려진 감정을 풀어내게 하고 자아(ego)를 구축하면서 불안 요소가 감소되고 자신감을 얻게 되며 위축되고 불안한 행동이 변화된다는 연구결과(장현숙, 2007)와 심리적인 어려움, 외상에 대한 언어적인인 표현이나 구체적인 언어화가 힘든 아동에게 적합하다는 연구자의 의견으로 선정하였다. 따라서 본 연구는 모와 애착이 결핍된 아동들을 대상으로 모래놀이치료를 적용하였을 때 대상 아동의 모래상자에서 보이는 공통된 의미에 대해서 알아보고 자아존중감 및 상호작용에 있어서 변화과정에 대한 연구문제와 관련하여 연구결과를 논의하고자 한다.

우선 모와 애착이 결핍된 아동들이 모래놀이치료에서 보이는 공통된 의미를 고찰해보면 다음과 같다. 첫째, 낮은 자존감이다. 모와 애착이 결핍된 아동들은 모래놀이치료 장면에서 환영 받지 못하며 거부당하고 인정받지 못한 자기를 나타내면서 자기존재의 없음을 보여주는 존재감의 결여를 보였다. 그리고 자기 확신이나 자신감 결여로부터 위축감, 무기력을 보이며 부정적 자아감을 보였는데 이는 약한 자아로 범주화 하였다. 둘째, 조절의 어려움이다. 모와 애착이 결핍된 아동들은 모래놀이치료 장면에서 욕구좌절로 인한 누적된 좌절감과 그로 인한 스트레스를 보였고 이는 분노를 억압하게 만들었다. 동시에 외부에 의한 통제로 자유롭지 못함을 느끼고 이에 대한 분노감이 쌓이면서 충동성을 보이면서 자기 조절의 어려움이 나타났다. 셋째, 상호작용의 어려움이다. 모와 애착이 결핍된 아동의 모래놀이치료 장면에서 분리된 가족, 양육 받고 싶은 욕구, 애정욕구의 좌절을 보이면서 부모-아동의 상호작용의 결여를 보였다. 그리고 또래 관계에서의 쓸쓸함, 외로움, 친구들과 관계 맺고 싶은 욕구를 보이면서 아동-또래 상호작용의 어려움도 보였다.

이러한 연구결과는 부모가 아동의 욕구에 민감하게 반응해주지 못한 경우 아동은 낮은 자아존중감을 가지게 된다는 이미현(2007)의 연구결과와 일치한다. 또한 주양육자와의 반복적이고 부절절한 분리와 방치의 애착에서의 문제가 자기조절의 어려움을 초래한다고 한 Schore(2001)와 Donald(2003)의 견해와 일하는 애착대상에 대하여 안전기지가 존재하지 않을 때 삶속에서 분리불안이라는 고통과 여러 가지 부적응이 초래될 수 있다고 밝혔던 Ainsworth(1967)의 견해와 일치한다.

다음으로 모와 애착이 결핍된 아동이 모래놀이치료에서 자아존중감 및 상호작용에서 어떠한 변화를 보이는지를 살펴보면 모와 애착이 결핍된 아동은 모래놀이치료를 통해 낮은 자존감, 아동-부모 상호작용, 아동-또래 상호작용에 있어서 긍정적인 변화를 보였다. 초기에는 자신의 어려움을 혼란스러운 상태로 표현하였고 중기에는 그 어려움으로 인한 억압된 분노를 표출하면서 투쟁을 하였고 말기에는 집단 적응이 나타나는 변화 과정을 보였다. 이러한 연구결과는 모래놀이치료가 우울과 불안과 위축행동을 보이는 아동의 자아개념 향상에 효과가 있다는 박지연(2008) 연구결과를 지지한다. 그리고 모래놀이치료를 통해 자아개념 수준이 높아졌다는 연구결과(김보애, 2004; 배영란, 2003; 석혜선, 2005)를 지지한다. 모래놀이치료는 언어 사용을 강요하지 않기 때문에 아동이 부담 없이 접할 수 있으므로 자아존중감이 낮은 유아에게 적절하다고 한 Carmichael(1994)의 견해와 맥락을 같이 한다. 또한 모래놀이치료가 아동들의 억압된 감정과 분노를 표출하게 하고 상황에 대한 감정조절이 가능하고 분노를 조절할 수 있게 되며 자신의 감정 및 사고를 표현해보는 경험을 통해 또래관계 향상에 도움이 되었다는 한지혜(2008) 연구결과를 지지한다. 그리고 모래놀이치료를 통해 친사회적 행동 점수가 증가한 유명순(2007) 연구결과를 지지한다.

이는 모래놀이치료가 부적응 행동을 보였던 아동의 행동에도 긍정적인 변화를 가져온다는 결과(유영의, 1994)와 아동의 자아존중감 및 친사회적 행동변화에 효과적이라는 연구결과(유명순, 2007)를 뒷받침 하는 것이다. 자아존중감이 높은 사람은 가정에서의 생활, 학교에서의 학업성취 및 교유관계 등 자신의 문제에 대하여 적극적으로 자신감을 갖고 문제를 해결해 나갈 수 있다는 김숙희(2007)의 연구결과는 자존감의 향상이 집단 적응에 도움을 준다는 것을 시사한다.

본 연구의 제한점으로는 5명의 아동 중 3명의 아동만 30회기의 종결을 하였기에 좀 더 다양한 연령의 아동들을 대상으로 장기적인 연구기간에서 변화과정을 심층적으로 연구하는 것이 필요하겠다. 동시에 모와 함께 이루어지는 모래놀이치료를 통해서 애착의 재형성의 과정이 어떻게 변화가 이루어지는지에 대한 연구가 필요하겠다.

참고문헌

- 김미정·정계숙(2006). 모래놀이치료를 적용한 모-유아 중심이 애착관계 개선 프로그램 개발 및 효과 연구. 『아동학회지』 27(5), 159-182.
- 김보애(2004). 피학대 청소년의 모래놀이치료 사례연구. 『놀이치료연구』 8(1), 37-55.
- 김숙희(2007). 독서지도 프로그램이 초등학생의 자아존중감 및 공동체 의식에 미치는 효과. 영남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박지연(2008). 우울·불안과 위축행동을 보이는 유아에 대한 모래놀이치료 효과. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 배영란(2003). 알코올중독자 자녀 심리재활을 위한 모래놀이치료 사례연구. 한림대학교 대학원 석사학위논문.
- 석혜선(2005). 모래놀이치료가 신체 학대받은 아동의 공격성과 자아존중감에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 심희옥(2007). 정서조절이 힘든 초등학생의 모래놀이치료 사례. 『놀이치료연구』 11(3), 41-65.
- 유명순(2007). 모래상자놀이를 통한 부적응 행동유아의 자아존중감 및 친사회적 행동 변화 양상에 관한 연구. 경성대학교 대학원 석사학위논문.
- 유영의(1994). 부적응행동 유아에 대한 모래상자놀이 적용 사례연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이미현(2007). 아동학대의 자아존중감에 대한 영향. 광운대학교 대학원 석사학위논문.
- 임숙빈(1997). 전반적 발달장애 아동을 위한 모-아 애착증진 프로그램의 효과. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 장현숙(2007). 비사회성 불안정애착 유아의 모래놀이치료사례. 『놀이치료연구』 11(1), 53-75.
- 한지혜(2008). 집단모래상자놀이치료가 방임 아동의 분노와 또래관계에 미치는 영향. 목포대학교 대학원 석사학위논문.
- Ainsworth, M. D. S.(1967). Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love. In B. M. Caldwell & H. N. Ricciuti(Eds.), *Review of child Development Research*. Vol.3. Chicago : University of Chicago Press.
- Amman, R.(1993). The sandpaly as a garden of the soul. *Journal of Sandplay Therapy*, 4(1), 46-65.
- Bowlby, J(1965). *Child care and the growth of love*: England: Penguin Books, pp.37-158.

- Carmichael, K. D.(1994). Sand play as an elementary school strategy. *Elementary School Guidance and Counseling*, 28, 302-307.
- Donald, B.(2003). Self-regulation in the repair of an adolescent boy's early insecure attachment. *journal of Sandplay Therapy*, 7(1), 109-130.
- Kalff, D. M.(1966). The archetype as healing factor. *Psychology*. 9, 177-184.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy. J.(1985). Security in infancy, childhood, and adulthood : A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters(Eds.), Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for research in Child Development*, 50(1-2, Serial No, 209), (pp.33-35).
- Merriams, S. B.(1998). Case Study Research in Education: *A Qualitative Approach*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Schore, A. N.(2001). The effects of early relation trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1/2), 201-269.
- Solomon, J., & George, C.(1996). Defining the caregiving system : Toward a theory of caregiving. *Infant Mental Hearth Journal*, 17, 183-197.

<Abstract>

**The study of the common significance and
the process of a change in self-esteem and interaction
that is shown in the sand-play therapy
when the attachment-deficient children with mother**

Kwon, Mi-Sun

Open mom child development center

This study the aim is to examine with which transitional process the sand-play therapy gives help to development in self-esteem and to healthy interaction in attachment-deficient children with mother, as well as understanding sand box in attachment-deficient children with mother. To examine research problems, it selected 5 attachment-deficient children as a result of the interview with mothers and children and of emotional test. The sand-play therapy was carried out from May 2009 to April 2010. As a method of a case study in the qualitative research for confirming the research problems, the common significance and the transitional process were examined with the work transcription, which literally describes the process of sand-play therapy, and the work of systematizing, unitizing and categorizing by giving code to materials. This was examined to understand the sand box of attachment-deficient children. The sand-play therapy brought about a positive change in self-esteem and interaction in attachment-deficient children as the subjects. Thus, it could be confirmed to be effective for helping children's self-esteem, healthy interaction, and social adjustment.

Key words : sand-play therapy, attachment, self-esteem, interaction

여대생의 학벌 및 외모 불만족이 부정정서에 미치는 영향: 자아존중감과 자아탄력성의 매개효과

서은경*
이화여자대학교

본 연구는 여대생의 학벌 및 외모 불만족이 자아존중감과 자아탄력성을 매개로 하여 심리적 부적응 지표인 부정정서에 미치는 영향에 대해 살펴보았다. 연구 참여자는 서울소재 4년제 대학에 재학 중인 여대생 315명이었다. 이들을 대상으로 학벌 불만족, 외모 불만족, 부정정서, 자아존중감, 자아탄력성 척도를 실시하고, 경로분석을 실시하였다. 연구결과는 여대생의 학벌 및 외모 불만족이 높을수록 자아탄력성과 자존감은 낮아지고 부정정서는 높아지는 것으로 나타났다. 학벌 및 외모 불만족이 부정정서에 미치는 영향에 대해 자아존중감과 자아탄력성의 매개효과를 알아본 결과, 자아존중감과 자아탄력성이 학벌 및 외모 불만족과 부정정서의 관계를 완전 매개하는 것으로 나타났다. 그리고 두 매개변인이 각각 학벌 및 외모 불만족과 부정정서의 관계를 매개하는 연구모형보다는 자아존중감이 자아탄력성에 영향을 미치는 경로를 추가한 대안모형이 자료를 설명하는데 더 적합한 것으로 나타났다. 따라서 학벌 및 외모 불만족은 자아존중감과 자아탄력성을 이중매개로 하여 부정정서에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

핵심어 : 여대생, 학벌 및 외모 불만족, 자아존중감, 자아탄력성

*교신저자 : psg18@chol.com

■ 게재 신청일 : 2010년 10월 18일 ■ 최종 수정일 : 2010년 11월 14일 ■ 게재 확정일 : 2010년 11월 16일

I. 서론

개인의 학벌과 외모는 겉으로 쉽게 드러나는 개인에 대한 평가지표이다. 한국 사회에서 상위권 대학의 졸업장은 지위, 계급, 수입구조를 통한 상승이동 경로에 있어 중요한 요소로 자리매김할 만큼 사회적 희소가치가 있기 때문에, 한국인들은 좋은 학벌에 대해 집착하고 연연해할 수밖에 없다(박거용, 2004; 이종현, 2007). 그리고 아름다워야 사회적으로 인정받고 좋은 대우를 받는다는 사회적 인식은 ‘성형열풍’, ‘다이어트 열풍’, ‘몸짱 신드롬’을 양산하고 있다(이미현, 2008). 이러한 사회풍토는 사회진출을 앞두고 외부적으로 좋은 평가를 받고자 노력하고 있는 대학생들에게도 영향을 미치고 있다. 즉 이들은 학벌과 외모에 대한 사회적 압력에서 자유롭기 힘들다는 것이다.

개인이 가지고 있는 자원들의 상대적인 집단 지위의 높고 낮음에 따라 정서적 반응, 지각 및 행동이 달리 나타난다는 Ellemers와 Barreto(2001)의 주장은 학벌과 외모에 대한 집단 간 지위에도 적용이 가능하다. 자신이 상대적으로 학벌과 외모에 있어 낮은 집단에 해당된다고 인식할 때 개인은 스트레스를 경험할 가능성은 커질 수 있다. 이는 남녀 모두에게 해당될 수 있지만, 최근 연구들에 따르면 여대생이 남학생에 비해 더 많은 스트레스를 경험하고 있음을 알 수 있는데, 이에 대한 심층적이고 구조적으로 접근한 연구들은 매우 부족한 실정이다.

우리 사회의 여성의 학력수준이 높아지고, 사회진출이 높아지고 있다. 이런 상황에서 좋은 학벌과 수려한 외모에 대한 사회적 압력이 장차 사회의 중요한 인적자원이 될 여대생들에게 어떠한 영향을 미치는지를 구조적으로 살펴보는 것은, 사회적 풍토와 개인의 상호작용을 이해하는데 도움이 될 것이다. 특히 남학생과 달리 학벌과 외모에 대한 이중적인 사회적 압력을 경험하는 여대생들은 자신의 학벌과 외모에 대해 주관적으로 불만족감을 경험할 가능성이 높을 수 있다. 이에 대한 효과적인 개입이 없을 시, 다양한 심리적 부적응을 경험할 가능성 또한 높아질 수 있다. 따라서 여대생의 학벌과 외모 불만족에 의해 발생되는 부정적 영향에 대한 보호요인으로 기능할 수 있는 변인에 대한 탐색도 동시에 이루어져야 한다고 본다. 이에 본 연구는 대학진학은 성공했지만, 사회진출이라는 또 다른 힘든 과업을 눈앞에 두고 있으며, 실질적으로 외모의 중요성을 실감하고 있는 여대생(김민정 등, 2004)을 대상으로, 학벌 및 외모 불만족이 심리적 부적응 지표인 부정정서에 미치는 영향에 대해 살펴보고, 다양한 심리적 적응지표의 보호요인으로 기능하는 자아존중감과 자아탄력성을 선택하여 그 매개효과를 검증하고자 하였다.

II. 이론적 배경

1. 여대생의 학벌 및 외모 불만족과 부정정서의 관계

정태화(2003)는 조사연구를 통해 학벌주의로 인해 발생할 수 있는 개인적 측면에서의 문제로, 학벌에 대한 개인의 심리적 부담, 학벌주의로 인한 대학진학 경쟁심화와 낙오자 양산, 학부모와 학생 삶의 학벌의존 증후군 조성을 꼽았다. 이렇게 학벌주의로 인한 사회적 풍토는 많은 젊은이들에게 미래에 대해 좌절하게 만들고 희망을 제공하지 못하고 있다(정태화·이병욱, 2003). 본 연구의 단초를 제공한 김혜숙과 박수미(2006)의 연구를 살펴보면, 이들의 주장이 타당한 것임을 알 수 있다. 김혜숙과 박수미(2006)는 경제활동을 하는 사회인들을 대상으로 학벌과 성차별에 대한 인식을 살펴보았다. 그 결과, 한국에 존재하는 성차별과 학벌차별은 심각한 수준이고, 특히 여성이 남성에게 비해 그리고 비명문대 출신들이 명문대 출신들보다 상대적 박탈감을 더 크게 경험하는 것으로 나타났다. 그리고 자신에게 주어진 외부의 부정적 평가나 거부를 자신의 집단 범주에 근거한 차별이라 해석하기 보다는 오히려 자신들의 능력 부족이나 노력 부족으로 해석하는 경향성이 있어, 스트레스와 우울, 불만족과 같은 심리내적 부적응을 경험할 가능성이 높다고 보고했다.

특히 이들의 연구에서 남성들의 경우 학벌차별에 대한 인식에 비해 성차별에 대한 인식은 심각하지 않았으나, 여성들은 남성이 아니기에 차별받고, 학벌에서 밀려서 차별받는 이중적인 차별을 경험한다고 보고했다. 이는 양성평등을 실현하고자 하는 제도적 노력을 감안하면 주목해야 하는 결과라 할 수 있다. 이러한 현실은 앞으로 자기실현의 포부를 가지고 성실히 사회진출을 준비하는 여대생들에게는 좌절감을 안겨줄 수 있다. 실제로 졸업반 여대생들을 대상으로 한 연구들에서도 이미 여대생들은 남학생들에 비해 미래에 대한 좌절감을 더 많이 경험하고 있는 것으로 드러났다. 여대생들은 취업장애 요인으로 학벌차별과 동시에 성차별과 외모나 키와 같은 신체적 문제를 남학생들보다 더 높이 지각하는 것으로 나타났으며(김종숙, 2003; 장재윤 등, 2004), 취업 및 진로 스트레스, 우울, 불안, 사회적 부적응이 여대생이 남학생에 비해 더 높은 것으로 나타났다(신현균·장재윤, 2003).

인간은 태어나면서부터 자신의 욕구를 충족시키기 위해 외부대상과 적극적인 관계를 추구하나, 사회적 상황에서 경험하는 관계로부터 소외 혹은 거부되는 경험은 대인불안을 비롯한 보다 심각한 다른 정신병리 현상을 유발시킬 수도 있다(박영호·김순희, 2002). 특히 자신의 우월함을 인정받는 경쟁에서 패배한 사람은 불안과 절망, 좌절을 맛보게 되고 이는

부적응적인 이상심리로 발전하게 될 수도 있다(최정임, 1998). 이렇게 볼 때 여대생들은 남학생들과의 경쟁과 학벌 경쟁 모두에서 자신의 우월함을 증명해야 하는 이중적인 부담을 안고 있다고 볼 수 있고, 그만큼 사회진출을 희망하는 고학력의 여대생들에게 학벌은 중요해질 수 있다. 따라서 여대생의 학벌 불만족은 심리 부적응 지표인 정서 측면에 부정적인 영향을 미칠 수 있을 것으로 여겨진다.

또한 현대 사회에서 신체적으로 매력적인 사람들이 구직이나 배우자 선택을 포함한 삶의 다양한 영역에서 선호되고 있고, 여성의 경우는 타인들과의 관계 속에서 자신의 외모를 대인관계에서 중요하게 사용할 수 있는 화폐와 같이 여기기도 한다(김정자, 2006). ‘루키즘’ 이른바 외모 지상주의는 외모를 근거로 한 편견이나 차별로 정의한다. 미국의 한 칼럼니스트는 ‘루키즘(lookism)’이라는 유령이 전 세계를 배회한다고 주장한바 있고, ‘외모가 비즈니스에 영향을 미치는가’란 질문에 무려 조사 대상자의 90% 이상이 거래처 남성이 잘 생겼거나 또는 섹시한 여성이 담당자라면 비즈니스 또한 한결 쉬워진다고 응답했다(주간동아, 제 290호, 2001.6.28). 특히 루키즘은 여성들에게 더 심하게 적용됨을 다이어트, 성형수술 열풍이라는 사회현상을 통해 짐작할 수 있다. 따라서 여성에 있어서의 신체적 매력에 대한 태도가 신체적, 심리적 안녕감을 위태롭게 하는 심각한 위협으로도 작용할 수 있다(Lerner & Kowalski, 1990; Freedman, 1986). Fredickson과 Roberts(1997)는 여성의 자기대상화이론을 제안하면서, 사회문화적 맥락 속에서 성적 대상화를 통해 여성들이 자기 자신을 관찰되고, 평가되고, 비인간화되는 대상으로 다루게 되고, 자신의 신체적 자아에 대해 관찰자의 관점을 취하게 되고 자신의 신체가 사회문화적 기준에 미치지 못한다고 지각될 때는 수치심, 불안, 우울을 경험한다고 했다.

한국 여대생들을 대상으로 한 외모차별 사회의 성형경험과 의향에 대해 살펴본 임인숙(2004)의 연구에서, 조사대상자의 76%가 ‘외모가 뛰어난 여성들이 더 좋은 조건의 남성을 결혼상대로 만날 수 있다’고 반응했으며, 88%는 ‘뛰어난 외모는 취업시장에서 유리하다’고 반응했다. 또한 성형경험이 있는 여대생들은 외모 때문에 놀림의 대상이 되거나 이성교제에서 불유쾌한 체험을 한 비율이 성형경험이 없는 집단에 비해 유의하게 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 이경성과 한덕웅(2003)의 연구결과와 일맥상통하는 것이다. 이들은 대학생들을 대상으로 선호하는 이성상에 대해 조사한 결과, 남학생들의 경우 아름다우면서도 능력있는 여성, 여성스러우면서도 지적인 여성을 선호하는 남학생들이 가장 많은 것으로 나타났다. 이는 여대생의 학력과 미모를 모두 요구하는 사회문화적 가치가 형성되고 있음을 시사한다.

특히 신체상은 개인의 주체성, 자아존중감, 자기가치의 근원이 되므로, 신체에 대한 지각

은 일상적인 생활과 사회관계 및 대인관계에 영향을 미친다(Wassner, 1982)고 볼 때, 외모에 대한 사회적 기대수준이 높을수록, 개인이 주관적으로 지각하는 자신의 외모에 대한 만족도는 낮아질 수 있고(이미현, 2008), 자아존중감은 낮아질 가능성이 높을 것이다. 종합해보면, 여성의 학벌에 관련한 실증적 연구들은 매우 결핍되어 있지만, 여성들의 신체 및 외모에 대한 사회문화적 압력의 내면화, 신체 만족, 그리고 다양한 생활 적응지표 간에 밀접한 상관을 예견하는 연구결과들은 존재해왔다. 따라서 본 연구에서 학벌과 외모에 대한 스트레스를 초래하는 사회문화적 분위기 속에서 생활하는 여대생들의 학벌 및 외모에 대한 불만족(만족)이 이들의 심리내적인 부분에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보는 실증적인 연구를 실시하였다. 그리고 상담현장에서의 실제적인 개입전략을 위해 학벌 및 외모 불만족의 부정적 결과를 극복 혹은 예방하기 위한 보호요인을 탐색할 필요가 있다. 보호요인은 객관적인 위험 상황에서 환경이나 개인내적인 스트레스의 영향을 완화시키는 개인·환경 자원이라고 정의할 수 있다(이안영, 2007). 본 연구에서는 학벌 및 외모에 대한 사회적 압력은 외부의 위협요인이라 할 수 있고, 이와 연관된 여대생의 학벌 및 외모 불만족에 대한 보호요인으로 개인 내적 자원인 자아존중감과 자아탄력성에 주목하였다.

2. 학벌 및 외모 불만족에 대한 매개요인으로서의 자아존중감과 자아탄력성

Cooley(1902)나 Mead(1934) 이래로 많은 학자들은 자아상은 타인, 특히 유의미한 타인의 평가를 수용하여 구성하는 것이라고 지적해 왔다. 특히 개인이 속한 사회적인 범주나 집단은 문화 내에서 다르게 평가되기 때문에, 사회적인 압력 역시 긍정적인 영향뿐 아니라 부정적인 영향을 받을 수 있음을 간과 할 수 없다. 즉 사회가 그 개인을 얼마나 긍정적으로 또는 부정적으로 평가하는가가 개인의 긍정적, 혹은 부정적 자존감에 영향을 미칠 수 있다는 것을 고려해야만 한다. 이러한 관점에서 볼 때 학벌과 외모가 사회적인 기준에 부합하지 못한다고 지각하는 개인들은 대인관계 상황에서 바람직한 좋은 인상을 주지 못하게 될 것이라 기대하기 쉽고, 상당한 심리적 스트레스를 경험할 수 있다.

앞서 김혜숙과 박수미(2006)는 학벌차별에 대한 인식은 개인에게 스트레스와 우울, 자기 불만족과 같은 부적응을 초래할 수 있음을 보고한 바 있다. 이는 사회의 학벌에 대한 압력은 개인의 학벌 불만족을 야기할 수 있고, 자존감에 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 짐작하게 한다. 정태화(2003)도 학벌주의 사회에서 개인은 자신의 학벌에 대한 심리적 부담감을 경험하게 된다고 했다. 자존감은 정신건강의 대표적인 지표로서, 스트레스 과정에서 파생되는 요구들을 처리하는데 가장 효과적이고 능동적인 요소 중의 하나로 널리 인식되어져 왔

다(권해수, 2002). 자존감이 높은 경우 문제에 대해 폭넓게 대처할 수 있기 때문에 스트레스에 압도당하지 않을 수 있는 반면, 낮은 자존감은 문제의 부정적 영향을 과대평가하고 그에 대한 효과적인 대처를 못하므로 인해, 다양한 심리적 부적응을 초래하게 된다(Kliewer, 1989). 따라서 여대생의 학벌 불만족은 심리적 부적응을 직접적으로 초래할 수도 있으며, 또한 자존감을 매개로 하여 심리적 부적응에 영향을 미칠 수 있을 것으로 여겨진다. 그리고 여대생의 외모 불만족이 부정정서와 자존감에 미치는 영향에 대해 살펴본 연구들을 살펴보면, 이미현(2008)은 자신의 신체에 대한 불만족이 높은 여대생일수록 마른 체형에 대한 추구가 높아져 무리한 다이어트와 섭식장애를 경험할 가능성이 높고, 우울증, 신경질이나 짜증, 대인기피증의 문제를 경험하기 쉽다고 했다. 김민정 등(2004)은 여대생의 외모 만족도가 자아존중감에 대한 예언변인임을 확인하였다. 즉 외모만족도가 낮은 여대생은 자존감이 저하된다는 것이다. 따라서 여대생의 외모 불만족은 부정정서에 직접적으로 영향을 미치기도 하고, 동시에 자존감을 매개로 하여 부정정서에 영향을 미칠 것으로 예견된다.

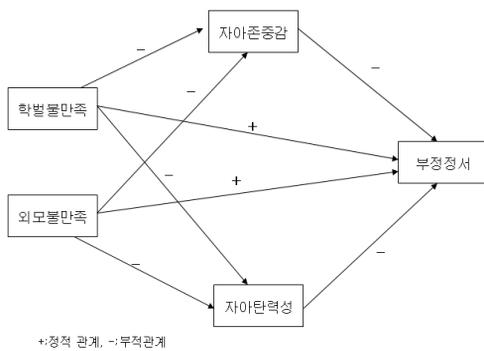
한편 최근 스트레스 상황에서 개인의 적응력을 유지시키는데 중요한 역할을 하는 변인으로 자아탄력성에 대한 관심이 늘어나고 있다. 자아탄력성은 위협요인에 유연하게 적응하는 능력이며, 개인이 자아통제와 변화를 통해 환경에 잘 대처하고 기능하는 성격자원이다(Klohn, 1996). Shonk와 Cicchetti(2001)는 아동의 학대경험은 공격성, 무자비함, 두려움, 분노 등과 같은 행동문제들을 직접적으로 초래하지만, 자아탄력성이 그 영향력을 매개하면 학대경험이라는 위협요소의 영향력은 통계적으로 의미없는 수준으로 떨어짐을 보고하였다. 국내의 연구에서도 유성경, 홍세희, 최보운(2004)은 청소년의 가정의 위협요소가 적응에 미치는 부정적 영향력이 개인의 심리적 보호요소인 자아탄력성에 의해 매개되고 있음을 확인하였다. 여대생이 경험하는 사회적인 학벌과 외모에 대한 압력은 이들의 심리적 적응을 위협하는 위협요인일 수 있고, 이와 관련된 학벌 및 외모 불만족은 개인에게 부정정서를 초래할 수 있는데, 이때 자아탄력성은 개인을 보호하는데 중요한 역할을 할 수 있다. 신현균, 장재윤(2003)은 대학 4학년 여대생의 일반정신건강(우울, 불안, 사회적 부적응)에 대한 자존감, 자아탄력성의 유의한 예언력을 확인하였다. 따라서 학벌 및 외모 불만족은 자존감 뿐 아니라 자아탄력성을 매개로 하여 부정정서에 영향을 미칠 것으로 보인다.

위 내용들을 종합해보면, 학벌 및 외모 불만족은 스트레스 반응으로써 부정정서를 유발할 수 있으며, 이러한 부정적인 영향은 개인의 자아존중감과 자아탄력성에 의해 매개될 수 있다고 여겨진다. 따라서 본 연구에서는 여대생을 대상으로 학벌 및 외모 불만족이 부정정서에 미치는 영향에 대한 자존감과 자아탄력성의 매개효과를 경로분석을 통해 검증하고자 하였다. 그러나 학벌 불만족과 외모 불만족이 서로 상관관계가 있음을 뒷받침할 수 있는

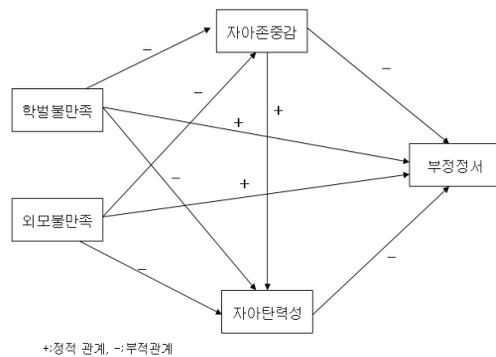
이론적 근거가 없는 관계로 이들 간 상관은 설정하지 않는다. 따라서 검증될 연구모형은 <그림 1>과 같다.

또한 연구모형의 타당성을 반증하기 위해 본 연구에서는 대안모형을 설정하였다. 개인의 심리적 적응을 보호하는 자존감과 자아탄력성은 서로 관련성이 높다. 이안영(2006)은 시설 청소년의 자아탄력성에 대한 설명력이 높은 예언변인으로 삶의 의미추구와 자존감을 보고했으며, Kirby와 Fraser(2000)도 위협에 대한 보호가 일어나는 과정들 중 하나로 자존감 발달을 제안하였다. 이들에 의하면 자존감은 위협에 직면했을 때 적응적인 행동을 증진시키는 것으로 개인을 보호한다는 것이다. 그리고 자존감은 개인의 자아탄력성을 보호하는 역할도 수행한다. 즉 자존감이 자아탄력성에 인과적으로 선행한다는 것이다.

Rauh(1989)는 자아탄력성은 개인의 효능감, 긍정적 자아개념과 자존감에 의해서 고양된다고 했다. 실제 권혜수(2002)는 성학대 피해청소년을 대상으로 자존감과 자아탄력성의 관계를 살펴본 결과, 자존감이 자아탄력성의 유의한 예언변인이라 보고했으며, 김정득(2002)도 음주문제 부모를 둔 청소년 자녀들의 자아탄력성에 대한 자존감의 예언력을 확인하였다. 따라서 본 연구에서는 자존감이 자아탄력성을 선행하는 것으로 설정하였다. 따라서 대안모형은 <그림 2>와 같다.



<그림 1> 연구모형



<그림 2> 대안모형

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상자

서울소재 4년제 대학교에 재학 중인 여대생 336명이 이 연구에 참여하였다. 이들 중 불성실한 응답을 한 21명을 제외한 315명의 자료가 최종 분석대상으로 선정되었다. 이들은 심리학 관련 전공 및 교양과목을 수강하는 이들로, 평균 연령은 22.3세($SD=3.12$)이며, 3학년이 121명(38.4%)으로 가장 많았으며, 그 다음으로 4학년 90명(28.6%), 2학년 63명(20%), 1학년 41명(13%)으로 나타났다.

2. 연구도구

가. 자존감 척도

Rosenberg(1965)가 제작하고 원호택과 이훈진(1995)이 번안한 자존감 척도(Self-Esteem Questionnaire)를 사용하였다. 이 척도는 자아존중감이 자신감과 자기가치감 등을 포함하는 단일 차원으로 이루어진다는 가정 하에서 제작되었다. 개인이 지각하고 있는 자신에 대한 느낌과 평가의 정도 및 자기수용의 정도를 측정하기 위해 긍정문항 5문항과 부정문항 5문항으로 구성되어 있다. 5점 Likert척도이다(1점-전혀 그렇지 않다, 5점-매우 그렇다). 부정문항은 역채점 했으며, 점수가 높을수록 자아존중감이 높음을 의미한다. 원호택과 이훈진(1995)의 연구에서 이 척도의 내적신뢰도 Cronbach's α 는 .89였고, 본 연구에서의 내적신뢰도 Cronbach's α 는 .81이었다.

나. 부정정서척도

부정정서척도는 Watson, Clark과 Tellegen(1988)이 개발한 긍정정서 및 부정정서척도(Positive and Negative Affect Scale; PANAS)를 이주성(1991)이 번안타당화한 것을 사용하였다. 이 척도는 긍정정서 10문항과 부정정서 10문항으로 구성되었으며, 본 연구에서는 부정정서 10문항만을 사용하였다. 5점 Likert척도이다(1점-전혀 그렇지 않다, 5점-매우 그렇다). 이주성(1991)의 연구에서는 긍정정서 문항에 대한 내적신뢰도 .77이었고, 부정정서 문항은 .84였다. 본 연구에서의 부정정서 내적신뢰도 Cronbach's α 는 .90이었다.

다. 자아탄력성

자아탄력성은 Block과 Kreman(1996)이 개발하고 유성경 등(2004)이 번안한 자아유연성 14 문항 척도를 사용하였다. 자아-유연성 척도는 14개 문항으로 구성되어 있고, 4점 Likert척도 (1점-그렇지 않다, 4점-매우 그렇다)이다. 점수가 높을수록 자아탄력성이 높은 것을 의미한다. 유성경 등(2004)의 연구에서는 내적신뢰도 Cronbach's α 는 .67이었으나, 본 연구에서는 .76으로 양호한 신뢰도를 나타냈다.

라. 여대생의 학벌 및 외모에 대한 불만족 척도

한국 여대생의 학벌 및 외모에 대한 경험적 연구가 찾아보기 힘든 관계로 본 연구자들이 여대생의 학벌 및 외모에 대한 불만족을 측정하기 위한 척도를 개발하였다. 서울소재 4년제 대학에 재학 중인 여대생 20명을 대상으로 이들의 학벌과 외모에 대한 만족·불만족에 대한 심층면접을 실시하였다. 면접 질문은 다음과 같다.

<학벌 불만족(만족)에 대한 질문내용>

- 자신의 학벌에 대해 어떻게 생각하는가?
- 주변 사람들이 본인이 다니고 있는 대학에 대해 어떤 평가를 내린다고 생각하는가?
- 자기가 다니는 학교에 대해 만족하는 사람들은 어떤 특징들이 있을까?
- 자기가 다니는 학교에 대해 불만족하는 사람들은 어떤 특징들이 있을까?

<외모 불만족(만족)에 대한 질문내용>

- 자신의 외모에 대해 어떻게 생각하는가?
- 주변 사람들은 본인의 외모에 대해 어떤 평가를 내린다고 생각하는가?
- 자신의 외모에 만족하는 사람들은 어떤 특징들이 있을까?
- 자신의 외모에 불만족하는 사람들은 어떤 특징들이 있을까?

면접자료에 대한 내용분석을 근거로 하여 학벌 불만족 10문항과 외모 불만족 10문항을 구성하였다. 이를 상담심리 전공 박사과정생이며 상담심리전문가 5명을 통해 내용타당도를 검증받았다. 평정자 간 일치도가 .80 이하로 떨어지는 문항은 제외하여 최종 학벌 불만족 5문항(역채점 2문항 포함)과 외모 불만족(역채점 2문항 포함) 5문항을 구성하였다<부록 1>. 요인분석 전 문항들에 대한 평정자간 일치도 Kappa는 각각 .84, .82였다. 본 연구에서 316명을 반으로 나누어 학벌 및 외모 불만족 척도에 대한 탐색적 요인분석(각각 요인부하량

.56-.78; .64-.88)과 확인적 요인분석을 실시한 결과 각각 일요인 구조로 나타났다($\chi^2(df=5, N=158) = 15.23$, TLI = .961, CFI = .972, RMSEA = .06; $\chi^2(df=5, N=158) = 19.68$, TLI = .945, CFI = .968, RMSEA = .07).

여대생의 학벌 불만족 척도는 ‘가능하다면 더 좋은 대학으로 당장 옮기고 싶다’와 같은 질문에 ‘절대 아니다(1점)’에서 ‘절대 그렇다(7점)’로 응답하는 7점 Likert척도로 구성되었다. 여대생의 외모압력 척도는 ‘대인관계에서 외모 때문에 위축될 때가 많은 편이다’와 같은 질문에 ‘절대 아니다(1점)’에서 ‘절대 그렇다(7점)’로 응답하는 7점 Likert척도로 구성되었다. 척도 점수가 높을수록, 각각 학벌 불만족이 높고, 외모 불만족이 높음을 의미한다. 7점 Likert척도로 구성한 이유는 측정값의 분산도가 커질수록 분산도의 차이가 크게 나타날 수 있고, 분석결과가 명확해지기 때문이다(채서일, 2006). 본 연구에서의 내적신뢰도 Cronbach's α 는 학벌 불만족은 .87이고, 외모 불만족은 .88이었다.

3. 분석

SPSS 12.0을 이용하여 변인들의 기술통계치를 산출하고, 변인 간 관계를 알아보기 위하여 상관분석을 실시하였다. 그리고 연구모형을 검증하기 위해 Amos 5.0을 이용하여 경로분석을 실시하였다. 또한 경로분석을 실시하기 전에 측정변수의 단변량 정상성을 살펴보기 위해 왜도, 첨도와 분산팽창요인(Variance Inflation Factor; VIF)를 확인하였다.

IV. 연구결과

1. 기술통계치와 변인 간 상관관계

연구변인들의 기술통계치와 단변량 정상성 지표 그리고 변인들 간 상관관계를 알아본 결과는 <표 1>과 같다. 왜도와 첨도가 각각 2와 7을 넘지 않고, VIF가 10을 넘지 않으면 측정자료의 정상성 가정을 위배하지 않는다고 보는데(김계수, 2007), <표 1>에 제시된 바와 같이 왜도, 첨도와 VIF 모두 정상성 가정을 충족하는 것으로 나타났다. 연구변인들 간 상관분석 결과, 학벌 및 외모불만족은 각각 자존감과 자아탄력성과 부적인 관계가 있는 것으로 나타났으며, 부정정서와는 정적인 상관관계를 가지는 것으로 나타났다.

〈표 1〉 기술통계치와 변인 간 상관관계

	학벌불만족	외모불만족	자아탄력성	자존감	M(SD)	왜도	첨도	VIF
학벌불만족	1				24.65(4.28)	.39	.06	1.02
외모불만족	.26***	1			32.72(3.21)	-.12	.58	1.13
자아탄력성	-.22***	-.25***	1		36.22(5.78)	-.67	1.22	1.25
자존감	-.39***	-.53***	.39***	1	22.46(6.01)	-.02	-.65	1.70
부정정서	.20***	.24***	-.31***	-.53***	35.88(5.35)	.33	.25	1.09

M 평균; SD 표준편차; VIF 분산팽창요인; *** $p < .001$

2. 여대생의 학벌 및 외모 불만족과 부정정서의 관계: 자존감과 자아탄력성의 매개효과 검증

여대생의 학벌 및 외모 불만족이 부정정서에 미치는 영향에 대한 자존감과 자아탄력성의 매개효과를 알아보기 위해 연구모형과 대안모형에 대한 경로분석을 실시하여, 모형 적합도를 비교하였다. 모형의 적합도 판정을 위해 홍세희(2001)가 제시한 기준들(상대적 적합도 지수 TLI와 CFI $> .90$, 절대적 적합도 지수 RMSEA $< .10$)을 적용하였다. 대안모형과 연구모형은 내재된(nested)관계로 모형에 대한 차이검증을 실시하였다. 자유도가 1차이 날 때 모형의 동일성 검증에 대한 임계치는 3.84($p < .05$)이나, 본 연구의 연구모형과 대안모형의 카이제곱 값은 8.64로 3.84보다 통계적으로 유의하게 큰 것으로 나타났다. 따라서 연구모형과 대안모형은 동일하다는 영가설은 기각되었음을 알 수 있다. 그리고 모형의 적합도 지수를 비교해보아도 대안모형이 더 양호한 것으로 나타났다(TLI=.95, CFI=.94, RMSEA=.07)〈표 2〉. 따라서 본 연구자들은 대안모형을 최종모형으로 선택하고, 모형의 모수치들의 통계적 유의성에 대해 살펴보았다〈표 3, 그림 3〉.

〈표 2〉 연구모형과 대안모형의 적합도 비교

	χ^2	df	$\Delta\chi^2$	Δdf	TLI	CFI	RMSEA(90%신뢰구간)
연구모형	80.87	2	-	-	.94	.94	.08(.07-.09)
대안모형	72.23	1	8.64	1	.95	.94	.07(.05-.08)

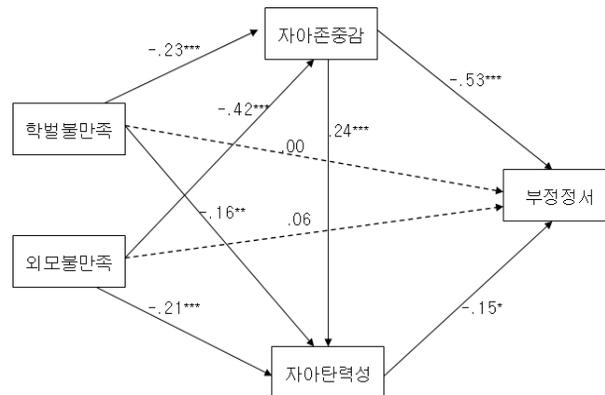
연구변인들 간 경로의 통계적 유의성을 살펴본 결과, 학벌 및 외모 불만족이 직접적으로 부정정서에 영향을 미치는 경로는 통계적으로 유의하지 않는 것으로 나타났다. 나머지 설

정된 경로들은 유의수준 .05와 .001사이에서 모두 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 그리고 종속변수가 독립변수에 의해 설명되는 비율을 의미하는 다중상관치(Squared Multiple Correlations; SMC)를 살펴본 결과, 부정정서의 총 분산이 독립변인들(학벌 및 외모 불만족, 자존감, 자아탄력성)에 의해 54.7%가 설명되는 것으로 나타났다.

〈표 3〉 최종모형의 경로계수

변인들 간 경로		비표준화계수	표준화계수	표준오차	t값	p-level
자아탄력성	<- 외모불만족	-0.23	-0.21	0.07	-3.62	***
자아탄력성	<- 학벌불만족	-0.14	-0.16	0.05	-2.84	**
자존감	<- 학벌불만족	-0.18	-0.23	0.04	-4.89	***
자존감	<- 외모불만족	-0.42	-0.42	0.05	-8.90	***
부정정서	<- 학벌불만족	0.01	0.00	0.13	0.06	0.83
부정정서	<- 외모불만족	0.20	0.06	0.18	1.11	0.27
자아탄력성	<- 자존감	0.21	0.24	0.04	5.11	***
부정정서	<- 자존감	-1.61	-0.53	-0.16	-10.00	***
부정정서	<- 자아탄력성	-0.12	-0.15	-0.04	-1.98	*

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$



*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, +:정적 관계, -:부적관계, 실선: 유의한 경로, 점선: 유의하지 않는 경로

〈그림 3〉 최종모형

마지막으로 자존감과 자아탄력성이 독립변인들과 종속변인과의 관계경로가 유의하다 해도, 이들 변인들의 간접효과에 대한 통계적 유의성이 검증되어야 하는 바, 총 효과를 직접

효과와 간접효과로 분해하여 간접효과 유의성을 살펴보았다<표 4>. 그 결과 부정정서에 미치는 학벌 및 외모 불만족의 총 효과는 통계적으로 유의한 것으로 나타났으나($p < .001$), 오직 매개변인들에 의한 간접효과만이 유의한 것으로 나타났다. 여대생의 학벌 불만족이 부정정서에 미치는 총 효과 100% 중 매개변인(자존감과 자아탄력성)에 의한 간접효과 97.9%를 차지하는 것으로 나타났다. 그리고 외모 불만족이 부정정서에 미치는 총 효과 100% 중 매개변인(자존감과 자아탄력성)에 의한 간접효과가 80.8%를 차지하는 것으로 나타났다. 따라서 학벌 및 외모 불만족이 부정정서에 영향을 미치는 직접적인 효과는 유의하지 않으며, 자존감과 자아탄력성이 이중매개 하는 것으로 파악되었다. 종합해보면, 여대생의 학벌 및 외모 불만족이 높을수록 자존감은 저하되고, 자아탄력성도 떨어져서 그로 인해 부정정서가 높아지는 것으로 이해할 수 있다. 또한 여대생의 학벌 및 외모 불만족이 높을수록 자존감은 낮아지고, 이로 인해 자아탄력성이 떨어져 부정정서가 높아진다고 해석할 수 있다.

<표 4> 총 효과 분해

경로		직접효과	간접효과	총 효과
학벌 불만족 →	자존감	.003	.1219	.1575***
	자아탄력성 → 부정정서		.0083	
			.0240	
			.2226	
외모 불만족 →	자존감	.064	.2692***	.3332***
	자아탄력성 → 부정정서		.0151	
			.0315	

*** $p < .001$

V. 논의 및 제언

본 연구는 여대생들의 학벌 및 외모에 대한 불만족이 개인에게 부정정서를 불러일으킬 수 있으며, 그 과정에서 개인의 자아존중감과 자아탄력성이 매개한다는 이론적 모델을 설정하고 이를 검증하고자 하였다. 주요 연구결과를 종합해보면, 학벌 불만족이 높을수록 자존감과 자아탄력성은 낮아지고, 부정정서는 높아지는 것으로 나타났다. 이는 신현균, 장재윤(2003)의 연구에서 여대생의 자존감이 높을수록 자아탄력성은 높아지고 일반정신건강(우울, 불안, 사회적 부적응)이 낮아진다는 연구결과와 일치하는 것이며, 여성의 학벌차별에 대한 인식이 자기불만족을 초래할 수 있다고 한 김혜숙과 박수미(2006)의 연구결과와 일맥상

통하고 있음을 알 수 있다. 그리고 여대생의 외모 불만족이 경우도 자존감과 자아탄력성과는 부적 상관을 나타냈고 부정정서와는 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 장재윤 등(2004)의 연구에서 여대생이 남학생과는 달리 취업 장애요인으로 외모나 키와 같은 신체적 문제를 지각하고 있으며, 남학생들보다 자존감과 정신건강 낮은 것으로 보고한 것과 밀접한 관련성을 띤다고 여겨진다. 그리고 여대생들에게 주어진 능력과 아름다움에 대한 이중 부담에 대한 이경성과 한덕웅(2003)의 연구결과와도 일치하는 것이다.

본 연구는 여대생의 학벌 및 외모 불만족, 자존감, 자아탄력성과 부정정서의 단순상관의 관계를 넘어서, 이들 변인들 간의 관계구조를 검증하였다. 그 결과 여대생의 학벌 및 외모 불만족과 부정정서의 관계를 자존감과 자아탄력성이 완전 매개하는 것으로 나타났다. 즉 여대생의 학벌 및 외모 불만족이 부정정서에 직접적인 영향을 미치지 않지만, 자존감과 자아탄력성을 매개로 하여 부정정서에 정적인 영향을 미친다는 것이다.

이러한 결과는 그간 학력 지상주의와 외모 지상주의가 개인의 삶에 영향을 미친다는 사실을 실증적으로 보여주는 것이라 할 수 있다. 특히 여대생들의 학벌과 외모 불만족이 심리적 부적응을 의미하는 부정정서를 초래할 수 있다는 것은 여대생은 학벌과 외모에 대한 사회적 압력의 영향을 받고 있음을 의미하는 것이다. 진미숙(2003)은 한국과 같은 학벌사회에서 학력은 한 인간이 걸어온 삶의 흔적을 대표하며, 좋은 학력이 좋은 사람, 믿을 수 있는 사람의 증명서라고 했다. 또한 그렇기 때문에 그는 우리 삶의 교육은 고통이라고까지 했다. 이견만(2007)도 학벌은 지위획득을 위한 최선의 수단으로서 선망의 대상이면서도, 다른 한편으로 비정상적인 교육열을 부추기는 교육병리 현상의 핵심적 요인으로 자리매김 하고 있다고 했다. 본 연구 결과는 학벌 지상주의가 개인의 삶에 부정적인 영향을 미친다는 이들의 주장을 뒷받침할 수 있는 경험적 자료라는데 의의가 있다.

또한 본 연구결과는, 이전부터 여성의 경우는 타인들과의 관계 속에서 자신의 외모를 대인관계에서 중요하게 사용할 수 있는 화폐와 같이 여겨왔기 때문에, 여성들의 자기 신체 매력에 대해 태도가 신체적, 심리적 안녕감을 위태롭게 하는 위협요인으로 작용할 수 있다 (Leary & Kowalski, 1990; Freedman, 1986)는 선행연구결과를 재확인하는 실증적 자료라 여겨진다. 즉 능력으로 인정받는 사회를 지향하고는 있지만 여전히 여대생들은 외모가 결혼과 취업에 중요하게 작용한다고(임인숙, 2004) 인식하고 있으며, 사회적인 성형과 다이어트 열풍의 한 가운데에 존재하기 때문에, 외모에 대한 자의식이 발달할 수밖에 없음을 시사한다. 자신의 모습을 온전히 있는 그대로 수용하고 존중하기가 더욱 어려워지고 있다는 것이다.

따라서 여대생의 학벌 및 외모 불만족으로 인해 발생할 수 있는 부정정서를 예방하거나

초래된 부정정서를 약화시키기 위한 적극적인 노력이 요구된다 하겠다. 이를 위해 본 연구는 개인적 자원인 자존감과 자아탄력성을 주목하였고, 이들의 매개효과를 확인하였다. 이는 다양한 심리적 구인들의 관계에서 자존감과 자아탄력성의 매개역할을 제안하거나 확인했던 연구자들(유성경 등, 2004; Leary & Kowalski, 1990; Shonk & Cicchetti, 2001)의 주장을 재확인했다는 점에서 의의가 있다고 하겠다. 이러한 연구결과는 최근 강세를 보이고 있는 긍정심리학의 입장에도 일맥상통하고 있음을 알 수 있다. 예전에는 개인에 직면한 스트레스 사건으로 인한 심리적 부적응에 대한 개입에 있어 심리적 부적응 증상을 감소시키는 방향이 주요했으나, 긍정심리학에서는 부적응을 보이는 개인이라 해도 부적응 증상과 긍정적인 생각, 정서, 행동 등이 동시에 존재하며, 존재시킬 수 있음을 강조한다(Snyder & Lopez, 2005). 학벌 및 외모 불만족을 높이 경험하는 여대생이라 해도, 자존감이 높은 경우 자아탄력성을 발휘할 수 있어 부정정서 경험을 낮출 수 있다는 사실은, 학벌 및 외모 불만족을 낮추는 노력도 유효하지만, 그보다는 자존감과 자아탄력성을 증진시키는 긍정심리학적 접근이 더 유효하다고 볼 수 있다.

종합해보면, 개인은 긍정적이든 부정적이든 자신이 속한 사회의 영향을 받을 수밖에 없다. 여대생의 학벌과 외모에 대한 객관적인 평가기준은 존재하지 않지만, 사회 전반적으로 형성되어 있는 대학 서열화와 성형, 다이어트 열풍을 고려해본다면, 몇몇 상위 대학에 재학 중이면서 자타가 인정하는 외모의 소유자를 제외한 나머지 여대생들은 자신의 학벌과 외모에 대해 쉽게 만족하기는 어려울 수 있다. 그렇다 하더라도 개인마다 학벌 및 외모 불만족이 초래하는 부정적인 결과는 차이가 나타날 수 있고, 이러한 차이에는 자존감과 자아탄력성의 역할이 존재한다고 볼 수 있다. 즉 학벌 지상주의와 외모 지상주의 현상을 여대생 개인적 차원에서 변화시키기는 불가능한 일일 수 있고, 이러한 사회 풍토 속에 존재하는 여대생이 학벌과 외모에 대한 사회적 압력으로부터 자유로울 수도 없다. 상대적으로 변화를 추구하기가 쉽지 않은 학벌 상승과 외모 향상에 매달려, 만연 학생으로 남거나 성형수술에 중독되는 것은 개인적으로도 사회적으로도 바람직하지 않다.

사회적인 외부 기준과 시선들에 휘둘리지 않고 자신을 지키기 위한 심리적으로 건강한 자구책이 필요하다. 본 연구결과에서 시사하는 개인적 차원에서 그리고 상담 개입적 차원에서 기울일 수 있는 방법은, 적극적으로 자기 자신을 존중할 수 있도록 그리고 당면한 심리적 역경에 대해 탄력적으로 대처하는 능력을 신장시킬 수 있도록 스스로 노력해야 하며, 상담자 또한 이를 조력하는데 힘을 기울여야 한다는 것이다. 이러한 노력을 통해 합리적인 문제해결력과 긍정정서를 강화함으로써, 여대생 자신은 학벌과 외모에 대한 사회적 압력으로부터 자신을 보호할 수 있으리라 여겨진다.

한국 사회의 만연해있는 학벌과 외모 지상주의 문제는 어제 오늘의 일이 아님에도 불구하고, 심리학 영역, 특히 상담 및 심리치료 영역에서 다루어진 실증적 연구는 매우 부족하다. 상담 및 심리치료 현장에서 다루어지는 개인의 어려움들은 사회현상과 밀접한 관련성을 띠는 경우가 많다. 본 연구를 통해 학벌과 외모의 사회적 압력이 여대생의 심리적 부적응에 영향을 미칠 수 있음을 확인한 바, 앞으로 남성과 여성, 다양한 발달단계에 해당하는 사람들을 대상으로 한 반복연구 및 확장연구가 활발히 이루어지길 기대한다. 그리고 여대생의 부정정서에 대한 독립변인들(학벌 및 외모 불만족, 자존감과 자아탄력성)의 설명력이 54.7%였다는 것은 부정정서에 영향을 미치는 또 다른 중요한 독립변인들이 존재함을 의미한다. 따라서 이들에 대한 탐색 발굴하고 경험적으로 확인하는 후속연구가 필요하다.

마지막으로 본 연구의 제한점은 다음과 같다. 표본의 대표성 문제다. 서울소재 4년제 대학에 재학 중인 여대생을 대상으로 하였기 때문에, 한국의 여대생의 대표집단이라 보기는 어렵다. 추후 연구에서는 일반화 가능성을 높이기 위해 다양한 표본들 즉, 서울 지역권 대학, 경기 지역권 대학, 지방권 대학에 따라 여대생의 학벌에 대한 불만족에 있어 어떠한 차이점이 존재하는지 살펴볼 필요가 있겠다. 둘째, 측정도구의 문제다. 여대생의 학벌 및 외모 불만족을 측정하기 위해 본 연구자가 개발한 척도가 관련 전문가 집단을 통해 내용타당도를 검증받았고, 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석 결과 일차원성으로 나타났지만, 척도 개발을 위한 예비연구 과정을 밟지 못했기 때문에 충분히 체계적인 타당성을 확보했다고 보기는 어렵다. 이후 연구를 위해 관련 척도들과의 수렴 및 변별 타당화 작업이 이루어져야 하겠다. 셋째, 본 연구는 여대생 일반 집단을 대상으로 한 연구로 상담 장면의 내담자 집단에 대한 모형의 적용가능성을 논하기 어렵다고 본다. 대체로 내담자 집단의 경우 자존감과 자아탄력성이 저하된 집단일 가능성이 크기 때문에, 학벌 및 외모에 대한 불만족이 부정정서에 미치는 영향 또한 커질 수 있다. 효과적인 상담개입전략을 수립하기 위해서는 내담자 집단을 대상으로 자존감과 자아탄력성 이외의 주요 매개변인들을 탐색하는 연구들이 이어질 필요가 있겠다.

참고문헌

- 권해수(2002). 성학대 피해청소년의 적응유연성에 영향을 미치는 관련 변인 연구. 홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- 김계수(2007). 『구조방정식모형 분석』 서울: 한나래.
- 김민정 · 이경진 · 윤숙경 · 김석주 · 정아인 · 황재욱 · 성영훈 · 류인균(2004). 여대생의 외모에 대한 타인평가와 외모 만족도가 자아존중감에 미치는 영향. 『정신치료학』 13(1,2), 32-36.
- 김정득(2002). 문제성 음주부모 청소년 자녀의 적응유연성에 관한 연구. 충남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정자(2008). 『살아있는 마네킹』 서울: 우리글.
- 김종숙(2003). 여성청년층 집단의 취업이행에서 나타난 학벌차별과 해소방안. 『여성정책포럼』 2, 11-15.
- 김혜숙 · 박수미(2006). 집단지위 정당성, 지위안정성 및 집단정체성이 차별지각에 미치는 영향. 『한국심리학회지 사회 및 성격』 20(4), 71-95.
- 박거용(2004). 대학 서열화와 학벌주의. 『역사비평』 67, 22-43.
- 박영호 · 김순희(2002). 대인불안과 자기초점주의, 자기개념 및 자기제시 책략과의 관계. 『인문연구』 15, 37-54.
- 신현균 · 장재운(2003). 대학 4학년생의 성격특성과 성별에 따른 취업 스트레스 및 정신건강. 『한국심리학회지 : 임상』 22(4), 815-827.
- 원호택 · 이훈진(1995). 편집증적 경향성, 자기개념, 자의식간의 관계에 대한 탐색적 연구. 『한국심리학회 '95연차대회 학술발표집』 277-290. 서울: 한국심리학회.
- 유성경 · 홍세희 · 최보윤(2004). 가정의 위험요소와 적응의 관계에서 자아탄력성, 애착, 실존적 영성의 매개효과 검증. 『교육심리연구』 18(1), 393-408.
- 이건만(2007). 한국사회의 학벌주의와 계급갈등: 학벌자본의 이론화를 향해. 『교육사회학 연구』 17(4), 63-85.
- 이경성 · 한덕용(2003). 젊은 남성들은 어떤 얼굴모습의 여성에게 매력을 느끼는가?. 『한국심리학회지 사회 및 성격』 17(2), 73-83.
- 이미현(2008). 여대생의 외모지각에 대한 실태조사. 『배화논총』 26, 27집, 315-323.
- 이안영(2006). 시설거주 청소년의 삶의 의미, 신체상, 자존감 및 이타성과 탄력성간의 관계. 연세대 생활환경대학원 석사학위논문.

- 이임숙(2004). 외모차별 사회의 성형 경험과 의향. 『한국여성학』 20(1), 95-122.
- 이종현(2007). ‘학벌과시’에 대한 사회학적 탐구: 학벌과시의 기원과 특성. 『사회과학연구』 15(2), 380-413.
- 이주성(1991). 외향성과 신경증적 경향성의 상호작용이 주관적 안녕감에 미치는 영향 고려 대학교 대학원 미간행 석사학위논문.
- 장재운 · 신현균 · 김은정 · 신희천 · 하재룡 · 장해미(2004). 대학 4학년생의 구직 행태에서의 성차. 『한국심리학회지 : 임상』 23(2), 145-165.
- 정태화(2003). 『학벌주의 극복을 위한 종합대책 연구』 교육인적자원부.
- 정태화 · 이병욱(2003). 학벌주의 타파를 위한 정부정책의 한계와 개혁방향. 『사회과학연구』 15, 157-175.
- 진미숙(2003). 학벌과 삶의 방식-학벌사회의 보고서-. 『한국교육연구』 9(1), 70-92.
- 주간동아, 제290호, 2001.6.28.
- 채서일(2006). 『사회과학 조사방법론』 서울: 비엔엠북스.
- 최정임(1998). 완벽주의 성향, 시험불안, 학업성취도의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 홍세희(2001). 임상심리학 이론의 경험적 검증을 위한 최신 연구방법론: 구조방정식 모형을 이용한 매개모형과 잠재평균의 분석. 『한국심리학회 산하 한국임상심리학회 3월 워크샵 자료집』
- Cooly, C. H.(1902). *Human nature and social order*. NY: Charles Scribner and Sons.
- Fredrickson, B. L., & Roberts, T.(1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 173-206.
- Freedman, R. B.(1986). *The overeducated Americans*. New York: Academic Press.
- Ellemers, N., & Barreto, M.(2001). The impact of relative group status: Affective, perceptual and behavioral consequences. In R. Brown., & S. L. Gaertner(Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*(pp. 324-343). Blackwell Publishers Inc.
- Kirby, L. D. & Fraser, M. W.(2000). Risk and Resilience in Childhood. In M. W. Fraser(Ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*(pp.10-33). Washington DC: National Association of Social Workers.
- Kliwer, W. L.(1989). Developmental differences in the process of coping with everyday stressful events : Influences on perceptions of stressful events, coping strategies, perceptions of social support availability, and social support utilization. Unpublished doctoral dissertation.

University of California, Irvine.

- Klohn, E. C.(1996). Conceptual analysis measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1067-1079.
- Leary, M. R., & Kowalski, R. M.(1990). Impression management: A literature review and two-component model. *Psychological Bulletin*, 107, 34-47.
- Lerner, R. M., Orlos, J. B., & Knapp, J. R.(1976). Physical attractiveness, physical effectiveness and self-concept in late adolescents, *adolescence*, 11, 313-326.
- Mead, G. H.(1934), *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Rauh, H.(1989). The meaning of risk and protective factors in infancy. *European Journal of Psychology of Education IV*, 2, 161-173.
- Rodin, J., Silberstein, L., & Striegel-Moore, R. H.(1984). Women and weight: A normative discontent. *Psychology and Gender*. 32. 267-307.
- Schlenker, B. R., & Leary, M. R.(1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization model. *Psychological Bulletin*, 92, 641-669.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J. Ed.(2005). *Handbook of positive psychology*. New York; Oxford University Press.
- Shonk, S. M., & Cicchetti, D.(2001). Maltreatment, competency deficits, and risk for academic and behavioral maladjustment. *Developmental Psychology*, 37, 3-17.
- Wassner, A.(1982). The impact of mutilating surgery or trauma on body image. *International Nursing Review*, 29, 86-90.

〈부록 1〉 여대생의 학벌 불만족 척도문항

1. 사람들에게 다니고 있는 학교에 대해 떳떳하게 말하기 어렵다.
2. 가능하다면 더 좋은 대학으로 당장 옮기고 싶다.
3. 가급적이면 내가 다니는 학교에 대해 숨기려 한다.
4. 내가 다니는 학교에 대한 자부심을 느낀다.(역채점)
5. 지금 다니는 학교가 나의 외적인 이미지 관리에 도움이 된다.(역채점)

〈부록 2〉 여대생의 외모 불만족 척도문항

1. 외모에 대한 자신감이 없다.
2. 외모 때문에 손해 볼 때가 많다.
3. 대인관계에서 외모 때문에 위축될 때가 많은 편이다.
4. 사람들은 내 외모에 대해 긍정적으로 평가한다.(역채점)
5. 내 외모는 준수하다.(역채점)

<Abstract>

The Relationship Between Dissatisfaction of Academic Background and Physical Appearance And Negative Emotion in Female College Students: focusing on the mediating effect of self-esteem and ego-resilience

Seo, Eun-Kyoung
Ewha Womans University

The purpose of this study was to examine self-esteem and ego-resilience as mediators between dissatisfaction of academic background and physical appearance, and negative emotion in female college students. Survey data were collected from 315 female undergraduates and analyzed using path analysis. Results indicated that dissatisfaction of academic background and physical appearance was negatively correlated with self-esteem and ego-resilience, and positively with negative emotion. And self-esteem and ego-resilience fully mediated the relationship between dissatisfaction of academic background and physical appearance, and negative emotion.

Key words : dissatisfaction of academic background and physical appearance, self-esteem, and ego-resilience.

〈별첨 1〉

통합치료연구 연구 윤리 관련 규정

제1조 (목적) 본 규정은 한국통합치료학회(이하 ‘학회’라 한다) 정관과 관련된 연구 활동의 윤리를 확립하고 연구 부정행위 발생 시 공정하고 체계적인 진실성을 검증하여 연구 활동의 건전한 발전을 도모함을 그 목적으로 한다.

제2조 (연구자의 정직성) ① 연구자는 본인이 수행하는 연구과정 전반에 걸쳐 모든 과정을 정직하게 수행해야 한다. 연구과정은 아이디어의 도출, 연구디자인의 설계, 연구 참여자에 대한 보호, 결과의 분석, 연구 참여자에 대한 공정한 보상 등이 포함된다.

- ② 연구자는 부정이 발생하지 않도록 최선을 다해야 하며, 표절, 사기, 조작, 위조 및 변조, 중복 게재 등을 심각한 범죄행위로 간주해야 한다.
- ③ 본 향의 부정행위가 의심되는 사례가 있을 경우 적절한 절차를 거쳐 학회에 보고해야 한다.
- ④ 연구자는 연구 수행 시 자신의 이익과 타인 또는 타기관과 이익이 상충하거나 상충할 가능성이 있을 경우 이를 공표해야 한다.

제3조 (연구자의 의무) ① 연구자는 연구의 제안, 과정, 및 결과보고 등의 연구전반에 걸친 활동을 정직하고 진실 되게 수행해야 한다.

- ② 연구자는 연구활동 시 객관적이고 과학적인 근거에 의한 판단에 따라 의견을 제시하고 토론 한다.
- ③ 연구자는 타인의 연구 활동에 관련된 모든 행위를 존중한다.

제4조 (연구 부정행위) 본 학회의 학회지는 다음과 같은 연구 부정행위가 있는 논문은 게재하지 않으며, 학회지 발간 이후 적발 시에는 학회 연구윤리위원회에 회부할 수 있다.

- ① 위조: 존재하지 않는 연구 결과물을 기록하고 보고하는 행위
- ② 변조: 연구결과물을 임의로 조작하거나 변경하는 행위
- ③ 표절: 본인이나 타인의 연구내용이나 결과물을 원저자 승인 없이 인용, 또는 참조 없

이 도용 하는 행위

- ④ 중복게재: 1) 연구자는 국내·외 타 학회와 학술대회에서 발표하였거나 발표 예정인 연구물을 본 학회의 학술대회에서 발표할 수 없다.
- 2) 연구자는 국내·외 타 학회와 학술대회에서 발표하였거나 발표 예정인 연구물을 본 학회의 학회지에 게재신청할 수 없다.

제5조 (연구 참여자 보호) 연구자는 각자의 연구 활동 과정에서 연구 참여자의 인권을 보호하며, 정신적, 신체적 위해가 가해지지 않도록 한다. 이를 위하여 연구자는 연구 시행 전 반드시 연구 참여자 또는 법적 대리인에게 연구 절차와 내용에 대해 상세히 설명하며, 동의를 받는다.

제6조 (연구윤리위원회) ① 연구윤리에 관한 사항을 심의하기 위하여 학회 내에 연구윤리위원회(이하 ‘위원회’라 한다)를 둔다.

- ② 위원회는 학회장과 편집위원장을 포함한 7인 이내의 위원으로 구성한다.
- ③ 위원장은 학회장이 당연직으로 하며, 위원은 상임이사 중에서 위원장이 임명한다.
- ④ 위원이 심의대상자아 이해관계가 있을 경우 당 심의 건에 대한 위원자격을 상실한다.
- ⑤ 위원의 임기는 2년으로 한다.
- ⑥ 위원 중 결원이 생길 때에는 후임위원을 위촉하여 그 임기를 잔여기간으로 한다.

제7조(연구윤리심의규정) 윤리위원회는 아래의 사항들을 심의하고 결정하며, 그 사항들은 아래와 같다.

- ① 본 학회의 연구윤리규정 심의
- ② 본 학회의 연구윤리 위반 행위에 대한 사항 심의
- ③ 연구의 진실성 검증, 검증 결과처리와 후속조치에 관한 사항
- ④ 체보자 보호 및 비밀 유지와 심의대상자의 명예회복에 관한 사항
- ⑤ 기타 연구윤리와 관련하여 필요하다고 판단된 사항

제8조(연구부정행위에 대한 처리) ① 학회와 관련된 연구 부정행위가 발생한 경우 위원회는 적절한 조사와 처리를 하여야 한다.

- ② 연구 부정행위에 대한 조사와 결과는 학회에 보고되어야 하며, 그 기록은 처리가 종료된 시점을 기준으로 5년간 학회에 보관한다.

- ③ 위원회는 필요한 경우 연구 부정행위 심의 대상자를 출석시켜 자신을 보호하고 반론을 제기 할 기회를 부여할 수 있다.
- ④ 조사 결과 연구 부정행위가 확정될 경우, 다음과 같은 후속조치를 취할 수 있다.
 - 1) 해당 연구 결과물에 대한 취소 또는 수정 요구
 - 2) 해당 연구자의 논문 투고 3년간 금지
 - 3) 해당 연구과제의 관련자 교체
 - 4) 적정 기간 회원자격 상실
 - 5) 제명
 - 6) 법률기관에의 고발 등조사 결과 부정행위가 없었던 것으로 확정될 경우, 위원회는 심의대상자의 명예를 회복하기 위한 적절한 후속조치를 취할 수 있다.

<별첨 2>

투고규정

- 가. 투고논문의 범위는 언어치료, 음악치료, 놀이치료 및 심리상담적 이론과 접근을 기반으로 한 통합적 시각의 연구 및 관련 주제를 다룬 국문 또는 영문논문으로서 투고자격은 학회정회원으로 한다. 단, 논문 등의 성격상 필요한 경우에는 편집위원회의 결정으로 여타의 언어를 사용할 수 있다.
- 나. 투고논문 제출은 e-mail을 통해 파일을 전송한다. 원고작성 시 투고규정에서 정한 “논문 작성지침”을 준수해야 한다.
- 다. 원고분량은 논문작성지침에 의거한 규격용지 기준 국문원고 15매, 영문원고 20매로 제한한다.
- 라. 논문의 저자가 2인 이상일 경우 제1저자를 저자표기 가장 앞부분에, 나머지 연결저자는 논문집필의 기여도에 따라 순서대로 표기한다.
- 마. 투고 시 원고 겉면에 연락 가능한 전화번호, 주소, e-mail을 포함한 연락처를 명기하며, 제출된 논문은 반환하지 않는다.
- 바. 투고논문은 다른 간행물, 논문집 등에 발표되지 않은 창작물이어야 하며, 제출된 논문은 『통합치료연구』 편집위원회에서 정한 심사과정을 거쳐 게재 여부를 결정한다. 게재불가판정 논문에 한해서는 일체의 심사내용을 통보하지 않는다.
- 사. 투고시 심사비 6만원, 게재 확정시 10만원(15쪽 기준)을 납부하며 15쪽(본 학회지의 편집기준)을 초과한 경우 인쇄쪽당 1만원씩 추가 납부한다.
- 아. 2011년 5월에 발행하는 『통합치료연구』 제3권 제1호부터는 <별첨 3>에 기재된 수정된 논문작성 요령을 참고하여 작성하며, 본 학술지 원고지침을 준수하지 않은 논문은 접수가 불가하다.

〈별첨 3〉

논문 작성 요령

1. 원고 작성 개요

가. 작성 도구 : 한글 3.0 이상 프로그램으로 작성한다.

나. 논문원고 용지

(1) 용지 종류 : 사용자 정의(190×260)

(2) 용지 여백 : 위쪽 18, 아래쪽 20, 왼쪽 26, 오른쪽 26, 머리말 10, 꼬리말 10, 제본 0

다. 문단 모양 : 줄간격 170

라. 글자 모양

	글꼴	크기	장평	자간	문단정렬	비고
제목	신명조	18p	100	0	가운데	진하게
저자명	중고딕	10p	100	0	오른쪽	1줄 띄고
소속	신명조	9p	100	0	오른쪽	
요약	신명조	9p	95	-5	가운데	1줄 띄고 줄간격 40 좌우여백 :4
본문	신명조	9p	95	-5	양쪽정렬	
그림	중고딕	10p	95	-5	하단 가운데	출처 9p 중고딕 그 외 설명 9p 신명조
표	중고딕	10p	95	-5	왼쪽상단	출처 9p 중고딕 그 외 설명 9p 신명조
참고문헌 제목	견명조	14p	95	-5	가운데	
참고문헌 내용	신명조	9p	95	-5	양쪽정렬	
영문초록 제목	신명조	14p	95	-5	가운데	
영문초록 내용	신명조	9p	95	-5	양쪽정렬	
부록제목	중고딕	10p	95	-5	왼쪽	진하게
부록내용	신명조	10p	95	-5	양쪽정렬	

마. 제목의 번호 붙임

- 1단계: I. II. III. (2줄 띄고, 14p, 견명조, 가운데)
- 2단계: 1. 2. 3. (1줄 띄고 1칸에서 시작, 11p, 중고딕, 진하게)
- 3단계: 가. 나. 다. (1줄 띄고 2칸에서 시작, 9.5p, 신명조, 진하게)
- 4단계: (1) (2) (3) (1줄 띄고 4칸에서 시작, 9p, 중고딕)
- 5단계: ㄱ. ㄴ. ㄷ. (4칸에서 시작, 9p, 신명조)
- 6단계: (ㄱ) (ㄴ) (ㄷ) (4칸에서 시작, 9p, 신명조)

바. 들여쓰기

문단의 첫 문장은 3칸에서 시작, 문장과 문장 사이는 1칸으로 하고, 문단과 문단 사이는 1줄 띄지 않는다(“참고문헌”의 들여쓰기는 9칸에서 시작함).

사. 용어의 사용

- (1) 한글 사용을 원칙으로 하되, 의미적 혼동의 가능성이 있는 경우에 한하여 용어가 처음 나왔을 때 () 속에 원어나 한자를 쓴다.
- (2) 세 개 또는 그 이상의 관련성 있는 단어를 연속하여 나열하는 경우에는 마지막 단어 바로 앞에 쉼표 없이 “그리고”, “와(과)”, “및”, “혹은” 등을 삽입한다.

2. 인용 사항

본문에 인용문을 삽입하는 경우에는 단어 및 구두점 등의 모든 사항이 인용되는 원문과 일치되어야 하며, 그 인용부분의 길이에 따라 다음 규정을 지킨다.

가. 인용내용이 짧은(1-2행) 경우 예는 본문 속에 인용부호(“ ”)를 사용하여 기술하며, 인용내용의 끝에 인용출처(저자, 출판년도)를 밝힌다. 한 문장 내에서 내용을 축약하는 경우에는 반 칸을 띄운 후에 세 개의 공간점 “...”을 사용한다.

예: “아버지를 아버지라 부르지 못하고...”(홍길동, 2003)

나. 인용내용이 긴(3행 이상) 경우 예는 본문에서 따로 떼어 기술한다. 이 경우에는, 인용부분의 아래와 위를 본문에서 한 줄씩 띄고 좌우로 각각 3글자씩 들여 쓴다.

인용문의 출처는 “저자(출판년도)”를 먼저 밝히고 인용문을 적거나, 인용문 뒤에 “저자(출판년도)”를 표기한다.

예: 이승환(2005)은 언어병리학이 다학문적 학문이라는 것을 강조하며 다음과 같은 의견을 피력하였다. 특수교육학, 심리학, 컴퓨터공학 등의 전문인들과 협력해야 하고, 나아가 의학의 여러 분야의 전문인들과 팀을 구성해야 할 장애 유형도 많다. 그래서 상호 의뢰가 적극적으로 권장되어야 한다.

3. 각주(脚註, footnote)와 후주(後註, endnote)

가. 각주의 사용은 금한다.

나. 그 대신, 본문에 표시하기 어려운 보충적 내용이나 설명에 한하여 후주의 사용을 허용한다. 후주를 표시하는 위치는 본문 내 해당되는 곳에 반 괄호를 붙인 어깨숫자로 일련번호를 표시하고, 그 내용은 본문의 가장 뒤, 참고문헌 바로 앞에 기술한다.

4. 본문 내의 인용문헌

가. 직접 인용의 경우 : 인용부호(“ ”)를 달고 기술하며, 인용처(저자 및 발행년도)를 표기한다.

예 1: 김영옥(2003)에 의하면 “.....”

예 2: 한 선행연구에 의하면 “.....”(김영옥, 2003)

나. 간접 인용의 경우 : “저자”와 “출판년도”를 아래 예들과 같이 명기하되, 출판년도 표시의 괄호 앞 어절이 한글일 경우에는 괄호를 붙여 쓰고 (단, “참고문헌”에서는 반 칸을 띄어 쓴다), 영어인 경우에는 반 칸 띄고 쓴다.

예 1: 이 이론에 대하여 고도홍(2003)은.....

예 2: 이 이론에 대하여 Pinker(1975)는.....

예 3: 한 연구(고도홍, 1995)에 의하면.....

예 4: 최근의 연구(고도홍, 1995; Boone, 1990)에 의하면.....

다. 저자가 다수인 경우:

- (1) 저자가 3인 이상 5인까지일 경우, 최종 저자 앞에 “및” 또는 “와/과”로 표기한다. 또 같은 문헌이 반복 인용될 때에는 한국인인 제1저자의 성과 이름 뒤에 “등/외”를 표기하고, 외국인은 제 1저자의 성 뒤에 et al.을 표기한다.

예: 김수진, 윤미선 및 김정미(2002)는... 첫 인용

김수진 등(2002)은... 반복 인용

Boone, Hodson & Paden(1995)은... 첫 인용

Boone et al.(1995)은... 반복인용

(2) 6인 이상이면 제1저자만 기재하고 “000 외”나 “0000 et al.”등으로 표시한다.

5. 참고문헌 작성법

가. 참고문헌은 논문의 말미에 한, 중, 일, 기타 동양, 서양 문헌 순으로 열거한다. 서양 문헌작성의 경우 여기에서 규정한 형식 이외의 것은 APA(American Psychological Association) 양식에 따른다.

나. 저자는 저자수와 관계없이 모두 표시한다. 영문 이름의 경우에는 성을 먼저 쓰고, 이름은 첫 글자만(예: Kim, H. K.) 표시한다.

다. 동일한 저자가 같은 해에 낸 다수의 논문을 참고했을 경우에는 출판년도 뒤에 영문 소문자를 써서 구별한다.

예: 2005a,

라. 단행본(연수회 교재, 발표회 교재 및 검사도구 포함)의 경우:

(1) 국문: 저자 또는 편집자(출판년도). 책제목. 출판사 소재지: 출판사.

예 1: 이승환(2005). 유창성장애. 서울: 시그마프레스.

예 2: 심현섭, 신문자, 이은주(2004). 파라다이스-유창성검사(Paradise-Fluency Assessment, P-FA). 서울: 파라다이스복지재단.

(2) 영문: 저자 또는 편집자(출판년도). 책제목(이탤릭체). 출판사 소재지: 출판사.

예: Van Riper, C. & Erickson, R. L.(1996). *Speech correction: An introduction to speech pathology and audiology*. Needham Heights, MA: A Simon & Schuster Co.

마. 단행본 속의 논문 또는 단원(chapter)의 경우:

(1) 국문: 저자(출판년도). 논문[단원]명. 편집자[기관]명(편). 단행본명. 발행지: 발행처.

예: 김영태(2000). 조음음운장애 치료를 위한 임상이론. 한국언어청각임상학회(편). 말·언어임상 전문요원교육: 조음음운장애 및 실어증 치료기법의 임상적 적용. 서울: 한학문화.

- (2) 영문 : 위와 동일하나 출처인 단행본명을 이탤릭체로 표기
아래 예와 같이 단행본저자의 이름을 표기하되, 단행본 저자가 1명인 경우에는 “(Ed.)”로, 2명 이상인 경우에는 “(Eds.)”로 표기.
예: Beeson, P. & Hillis, A.(2001). *Comprehension and production of written words*. In R. Chapey(Ed.), *Language intervention strategies in aphasia and related neurogenic communication disorders*(4th ed.). Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins.
- (3) 단행본이 재판(再版)이상 : 단행본명 뒤의 ()안에 “3판” 혹은 “3rd ed.” 등으로 표기.

바. 정기간행물(학술지) 속의 논문의 경우:

- (1) 국문 : 저자(출판년도). 논문명. 논문수록 학술지명, 권(호) 번호, 페이지.
예: 장빛나, 김수지(2009). 타악기를 이용한 음악 활동이 유아 스트레스에 미치는 영향. *아동교육*, 18(3), 213-226.
- (2) 영문 : 저자(출판년도). 논문제목. 논문수록 학술지명(이탤릭체),권(호), 페이지.
예: Kim, S. J.(2010). Music therapy protocol development to enhance swallowing training for stroke patients with dysphagia. *Journal of Music Therapy*, 57(2), 102-119.

사. 학위논문의 경우

- (1) 국문 : 저자(출판년도). 논문제목. 학위명. 학위수여대학.
예: 김민정(2004). 아동용 한국어 조음검사의 개발 연세대학교 대학원 언어병리학 협동과정 박사학위논문.
- (2) 영문 : 저자(출판년도). 논문명(이탤릭체). 학위명, 학교명 및 학교소재지.
단, 석사논문은 “master's thesis”로, 박사논문은 “doctoral dissertation”으로 표기한다.
예: Sim, H. S.(1996). Kinematic analysis of syllable repetition and sound prolongation in children who stutter. Unpublished doctoral dissertation. University of Iowa, Iowa City.

아. 번역서의 경우

- (1) 원저자명(출판년도). 번역서명[원전의 제목을 알고 있는 경우에 표기]. (역자명). 번역서의 출판지: 번역서의 출판사명.
예 1: 정옥란(역)(1993). *음성과 음성치료*. 대구: 배영출판사.

예 2: 이승복, 한기선(공역)(2000). 의사소통 과학과 장애: 과학에서 임상실습까지. 서울: 시그마프레스.

자. 연수회, 특강 또는 학술대회 자료의 경우

(1) 저자명(발표된 년도). 발표제목. 자료명. 발표장소.

예 1: 윤미선, 이봉원(2005). 한국어 어휘 특성에 따른 단어인식 검사에 대하여. 한국언어청각임상학회 학술대회 발표논문집. 전북대학교, 전주.

예 2: Pae, S. & Yoon, H. J.(2005). Reading miscue analysis of the Korean second graders. Proceedings of the American Speech-Language-Hearing Association(ASHA) annual conference. San Diego, CA.

차. 기관이 저자인 경우:

(1) 국문 : 기관명을 저자로 명기(발행년도). 단행본명. 발행도시명: 기관명에 준하여 “동부”, “동 협회”, “동 학회” 등으로 표기.

예: 문화관광부(1999). 교과서의 어휘 분석연구-초등학교 교과서를 대상으로. 서울: 동부.

(2) 영문 : 단행본명을 이탤릭체로 표기. 발행처가 저자와 동일한 경우에는 발행도시명을 적은 후에 “Author”라고 표기.

예: American Psychological Association(2001). Publication Manual of the American Psychological Association (5th ed.). Washington, DC: Author.

6. 표, 그림 및 부록

가. 표, 그림 및 부록에는 일련번호를 각각 붙이되, < >를 사용한다. 표와 그림은 본문 안에 삽입하고 부록은 참고문헌 뒤에 삽입한다.

예: <표 1>, <그림 1>

나. 표 및 부록의 제목은 상단 왼쪽에, 그림의 제목은 하단 중앙에 붙인다.

다. 표, 그림 및 부록을 다른 문헌에서 인용하였을 때, 표와 부록의 경우에는 하단 왼쪽에, 그림의 경우에는 하단 중앙 제목 밑에 출처를 명기한다.

라. 부호를 사용할 때의 글씨체 및 띄어쓰기는 다음과 같다.

- (1) p , F , t 는 신명조체의 이탤릭체로 쓴다. 단, M , N , SD 는 신명조체의 정자체로 한다.
- (2) 부호 사이는 반 칸 띄어 쓴다(예: $p < .001$, $F(1,129) = 2.71$, $t = 4.52$).
- (3) *는 윗 첨자의 형태로 통계표 안의 t 값과 표 밑의 p 값을 제시할 때 쓴다.
(예: * t , * $p < .05$)

마. 유의확률을 나타내는 p 값은 표 하단에 반드시 기재하여야 하며, 소수점 이하 3자리 까지 기재한다. (예: $p = .003$)

7. 초록

가. 한글 논문의 경우

- (1) 한글초록: 10줄 이내의 한 문단으로 된 한글초록(연구목적, 방법, 결과 등 포함)을 별지에 작성하여 논문 맨 앞에 첨부한다.
- (2) 영문초록: 10줄 내외의 영문초록을 별지에 작성하여 논문 맨 뒤에 첨부한다.
- (3) 핵심어: 3-5개의 핵심어를 한글초록과 영문초록 밑에 쓴다.

나. 영문 논문의 경우

- (1) 영문초록: 10줄 이내의 한 문단으로 된 영문초록(연구목적, 방법, 결과 등 포함)을 별지에 작성하여 논문 맨 앞에 첨부한다.
- (2) 한글초록: 1쪽 이내의 한글초록(한글제목, 한글이름, 한글소속 포함)을 별지에 작성하여 논문 맨 뒤에 첨부한다.
- (3) Key Words: 3-5개의 핵심어를 영문초록과 한글초록 밑에 쓴다.

〈별첨 4〉

한국통합치료학회 회칙

제1장 총 칙

제 1 조 (명칭) 본 학회는 한국통합치료학회(The Korean Society of Interdisciplinary Therapy)라 칭한다.

제 2 조 (목적) 본 학회는 음악, 언어, 놀이, 가족, 상담심리의 이론과 실체를 연구함으로써 한국 치료학의 발전 및 회원의 학문적 성장을 도모하는데 그 목적을 둔다.

제 3 조 (위치) 본 학회의 사무소는 당해 회장이 정하는 바에 따른다.

제 4 조 (사업) 본 학회의 사업은 다음과 같다.

1. 학술연구 및 발표
2. 심리적, 신체적 건강 증진을 위한 지원 및 연구 활동
3. 학술지 발간
4. 학회발전을 위한 교육
5. 국내외 학회와의 유대
6. 회원의 권익보호 및 친목
7. 기타 본 학회의 목적에 부합한 사업

제2장 회원

제 5 조 (회원의 자격) 본 학회의 회원은 상담심리, 놀이치료, 언어치료, 음악치료, 가족치료 또는 관련 학문을 전공하고 본 학회의 목적에 찬성하는 자로 한다.

제 6 조 (회원의 구분) 본 학회의 회원은 준회원, 정회원, 평생회원, 일반회원, 기관회원으로 구분한다.

1. 준회원은 5조에 관련된 전공의 학사학위 취득 후 관련 경력 1년 이상인 자 또는 관련 전공 석사과정 중인 자로 본 학회의 취지에 찬성하고 학회가 제시한 일정한 구비요건을 충족하며, 소정의 입회원서를 제출 하여 집행위원회의 승인을 얻은 자로 한다.
2. 정회원은 5조에 관련된 전공의 석사학위 소유자로서 본 학회의 취지에 찬성하고 학회가 제시한 일정한 구비요건을 충족하며, 소정의 입회원서를 제출 하여 집행위원회의 승인을 얻은 자로 한다.
3. 평생회원은 5조에 관련된 전공의 석사학위 취득 후 관련 경력 3년 이상인 자로서 본 학회의 취지에 찬성하고 학회가 제시한 일정한 구비요건을 충족하며, 소정의 입회원서를 제출 하여 자격관리 위원회의 심사와 집행위원회의 승인을 얻은 자로 한다.
4. 기관회원은 본 회의 목적에 부합하는 기관으로서 정회원이 운영 재직하는 기관 및 치료전문기관으로서 본 회의 집행위원회의 승인을 얻은 기관으로 한다.

제 7 조 (입회 절차) 본 학회에 가입하고자 하는 자는 입회 원서 제출과 함께 입회비를 납부하고 회장의 인준을 받아야 한다.

제 8 조 (회원의 권리) 회원은 다음과 같은 권리를 갖는다.

1. 총회의 의결에 참여할 권리
2. 임원의 피선거권을 가질 권리
3. 학술대회에서 발표할 권리
4. 본 학회의 사업에 참여할 권리
5. 본 학회의 각종 출판물을 받을 권리
6. 기타 학회에서 인정한 권리

제 9 조 (회원의 의무) 회원의 의무는 다음과 같다.

1. 총회 참석 및 회칙을 준수할 의무
2. 본 학회 활동에 성실히 참여할 의무
3. 본 학회에서 결의한 사항을 준수할 의무
4. 소정의 회비를 납부할 의무

제10조 (회원의 탈퇴) 본 학회의 회원은 임의로 탈퇴할 수 있다.

제11조 (회원의 제명) 본 학회의 회원으로서 본 학회의 목적에 배치되는 행위 또는 명예, 위신에 손상을 가져오는 행위를 하였을 때에는 집행위원회의 과반수 이상의 찬성으로 의결함으로써 학회의 회장이 제명한다.

제3장 임 원

제12조 (임 원) 학회에 다음의 임원을 둔다.

1. 회 장 : 1명
2. 부 회 장 : 1명
3. 총무 : 1명
4. 감사 : 2명
5. 학술 및 편집위원회 위원장 : 1명
6. 국제교류위원회 위원장 : 1명
7. 학제간 연구위원회 위원장 : 1명
8. 학교교육위원회 위원장 : 1명
9. 임상치료위원회 위원장 : 1명

제13조 (임원의 임기)

1. 각 임원의 임기는 1년으로 하며 연임할 수 있다.
2. 기타 임원의 결원이 발생할 때는 집행위원회에서 후임자를 선출한다.
3. 보선에 의하여 취임한 임원의 임기는 전임자의 잔여기간으로 한다.

제14조 (임원의 선출)

1. 회장과 감사는 집행위원회의 추천과 심의를 거쳐 총회에서 무기명투표로 하여 출석 회원의 과반수의 승인을 얻어야 하고, 기타 임원은 회장이 임명한다.
2. 임기 전의 임원의 해임은 집행위원회에서 의결한다.

제15조 (임원의 직무)

1. 회장은 학회를 대표하며 회무를 총괄하고, 총회, 집행위원회를 소집하고 그 의장이 된다.
2. 부회장은 회장을 보좌하고 회장이 유고시에 그 직무를 대행한다.

3. 총무는 총회에서 위임한 업무를 관장하며 학회를 책임 운영한다.
4. 각 위원회 위원장은 위원회를 대표하며 집행위원회에서 위임된 직무를 수행한다.

제16조 (감사의 직무) 감사는 다음의 직무를 행한다.

1. 학회의 재산상황을 감사하는 일
2. 집행위원회의 운영과 그 업무에 관한 사항을 감사하는 일
3. 제 1호 및 제 2호의 감사결과 부정 또는 부당한 점이 있음을 발견할 때에는 집행위원회에 그 시정을 요구하거나 총회에 보고하는 일

제4장 기 구

제17조 (기구의 종류) 학회의 원활한 운영을 위하여 다음 각 호의 기구를 둔다.

1. 총 회
2. 집행위원회
3. 상임위원회

제18조 (총회)

1. 총회는 학회의 최고의결기관으로서 다음 각 호의 사항을 심의 의결 한다.
 - 1) 정관 개정에 관한 사항
 - 2) 임원 선출에 관한 사항
 - 3) 사업계획 및 예·결산의 보고
 - 4) 규약 및 제 규정에서 총회의 의결을 요구하는 사항
 - 5) 기타 집행위원회에서 상정하는 주요안건
2. 총회는 그 기능의 일부를 총회 의결을 통하여 집행위원회에 위임할 수 있다.

제19조 (집행위원회)

1. 집행위원회는 회장, 부회장, 총무, 학술 및 편집위원회 위원장, 국제교류위원회 위원장, 학제간 연구 위원회 위원장, 학교교육위원회 위원장, 임상치료위원회 위원장으로 구성 한다.
2. 집행위원회는 다음 각 호의 사항을 집행한다.
 - 1) 회장과 감사를 총회에 추천한다.

- 2) 준회원, 정회원, 평생회원, 기관회원의 자격을 심사 및 승인한다.
 - 3) 각종 규정 및 지도감독을 한다.
 - 4) 중요사업을 계획, 심의한다.
 - 5) 정관의 개정을 총회에 건의한다.
 - 6) 본 학회의 운영을 총괄 조정한다.
 - 7) 기타 중요사항을 결정한다.
3. 감사는 집행위원회에 참석하여 발언할 수 있으나 표결권은 없다.
 4. 기타 집행위원회의 조직 등에 관한 사항은 따로 정한다.
 5. 제 19조의 모든 사항은 출석 3분의 2 이상의 찬성으로 의결한다.
 ※ 단, 위임장을 제출한 경우 정족수에 포함한다.

제20조 (상임위원회)

- 1) 학술 및 편집위원회
 - ① 구성: 위원장, 위원 약간 명
 - ② 임무: 학술지 발간 및 학술발표, 세미나 등 주관 및 교육
- 2) 국제교류위원회
 - ① 구성: 위원장, 위원 약간 명
 - ② 임무: 국제 교류 및 협력 주관 및 관리
- 3) 학제간 연구 위원회
 - ① 구성: 위원장, 위원 약간 명
 - ② 임무: 음악, 언어, 놀이, 가족, 상담심리 등의 다양한 치료분야간의 통합치료모델 연구
- 4) 학교교육위원회
 - ① 구성: 위원장, 위원 약간 명
 - ② 임무: 학교교육 관련분야 연구
- 5) 임상치료위원회
 - ① 구성: 위원장, 위원 약간 명
 - ② 임무: 학교이외의 임상현장 관련분야 연구

제5장 회 의

제21조 (총회)

1. 총회는 정기총회 및 임시총회로 나누되, 정기총회는 매년 1회 갖고, 임시총회는 회장이 필요하다고 인정할 때나 집행위원회의 요구가 있을 때 회장이 소집한다.
2. 총회에서 투표권은 정회원, 평생회원에게 있다.

제22조 (총회의 의결정족수)

1. 총회는 정회원, 평생회원의 재적 회원 3분의 1 이상 출석으로 개최한다.
※ 단, 위임장을 제출한 경우 정족수에 포함한다.
2. 총회의 의사는 출석 정회원, 평생회원 과반수의 찬성으로 의결한다.
단, 가부동수인 경우에는 의장이 결정한다.

제23조 (총회의 특례)

1. 회장은 다음에 해당하는 소집요구가 있을 때에는 그 소집요구일로부터 20일 이내에 총회를 소집하여야 한다.
 - 1) 집행위원회가 회의의 목적을 제시하여 소집을 요구한 때
 - 2) 총회 소집권자가 궐위되거나 또는 이를 기피함으로써 총회소집이 불가능할 때는 집행위원회의 3분의 2 이상의 찬성으로 총회를 소집할 수 있다.

제24조 (총회의결 제척사유) 의장 또는 회원이 다음의 각 호에 해당하는 때에는 그 의결에 참여하지 못한다.

1. 임원 취임 및 해임에 있어 자신에 관한 사항
2. 금전 및 재산의 수수를 수반하는 사항으로써 회원자신과 학회와의 이해가 상반되는 사항

제6장 재 정

제25조 (재정)

1. 본 학회의 재정은 회비, 학회운영 수익, 및 기타 찬조비 등으로 충당한다.
2. 회원 자격별 회비(입회비, 연회비, 및 평생회비 등)는 집행위원회에서 정하고 총회의

인준을 받는다.

3. 본 학회 회원으로서 2년 이상 연회비를 납부하지 않은 회원의 자격은 회비 납부시까지 정지되며, 미납회비(당해년도를 포함한 3년분 미납 연회비)의 납부와 동시에 회원 자격이 회복된다.
4. 평생회비를 납부한 회원은 연회비가 면제된다.
5. 본 학회 재정의 모든 입출금은 본 학회가 보유한 은행 계좌를 통해 이루어진다.

제26조 (회계년도) 학회의 회계 년도는 매년 1월 1일부터 12월 31일까지로 한다.

부 칙

1. 본 정관은 총회의 승인을 받은 날로부터 시행한다. 본 정관에 표기되지 않은 사항은 일반관례에 따른다.
2. 본 정관은 2008년 11월 1일부로 시행한다.

편집위원회

편집위원장 : 김수지(명지대학교)
편집위원 : 최광현(한세대학교)
 심혜원(한국상담대학원)
 이상진(평택대학교)
 최예린(명지대학교)
 권수진(Maryville University)

통합치료연구 제2권 제2호

2010년 11월 30일 인쇄
2010년 11월 30일 발행

발행처 : 한국통합치료학회
발행인 : 최 예 린(한국통합치료학회장)
 (우) 120-728
 서울시 서대문구 남가좌동 50-3
 명지대학교 경상관 4716호
 Tel: 02-300-0882/E-mail: journal@ksit.or.kr
인쇄처 : 동 문 사

이 학회지 내용의 일부 또는 전부를 한국통합치료학회의 사전 서면 허락없이 복제하는 것은 법으로 금지되어 있습니다.