

사회극놀이가 고기능자폐성 아동의 마음이론과 사회성 향상에 미치는 영향

조 희 정¹⁾

이 종 숙²⁾

덕성여자대학교 심리학과

본 연구는 사회극놀이가 고기능자폐성 아동의 마음이론과 사회성에 미치는 영향을 알아보
고자 하였다. 고기능자폐성 아동 18명 중, 실험집단과 통제집단 각 9명으로 K-WISC-III검사와
사회성숙도검사, 자폐증 행동체크리스트를 사용하여 짝을 지어 배분하였다. 사회극놀이
실시전과 후의 마음이론과 사회성 기술변화를 알아보기 위해 마음이론과제와 부모·교사·
관찰자의 평가에 의한 사회적 기술평가척도로 평가하였다. 자료처리는 사전·사후 마음이론
과제검사와 사회성 기술평가에 대하여 이원변량분석(반복측정 포함)을 하였고 결과는 다음
과 같다. 첫째, 사회극놀이를 실시한 실험집단이 통제집단보다 마음이론발달이 유의미하게
증진되었다. 타인의 감정을 인식하고 가장과 사회적 상황에 대한 과제(TOM1)수행률과, 틀린
믿음과 타인의 감정, 행동의도에 대한 이해 과제(TOM2) 수행률은 실험집단이 통제집단보다
높게 나타났다. 그러나 고차원 수준의 마음이론과제(TOM3)의 수행률은 증진되지 않았다. 둘
째, 실험집단이 통제집단보다 부모평가에 의한 사회성기술이 유의미하게 증진되었다. 셋째,
교사평가에 의한 사회적 기술은 유의미하지 않았다. 넷째, 관찰자 평가에서 실험집단의 사
회극놀이내에서 사회적 기술이 유의미하게 증진되었다. 이러한 결과는 사회극놀이가 고기능
자폐성 아동의 마음이론발달과 사회성 기술향상에 효과적인 것으로 나타났다.

주요어 : 사회극놀이, 고기능자폐성, 마음이론, 사회성

1) 교신저자 : 수원아동상담센터, E-mail : chj4961@hanmail.net

2) 덕성여자대학교 심리학과 교수

I. 서 론

자폐성 아동의 사회성 결함은 마음이론의 결함 또는 발달 지체와 관련된다고 주장된다 (Baron-Cohen, Lesile & Firth, 1985; Howlin, Baron-Cohen & Hadwin, 1997). 마음이론은 타인의 의도, 신념, 감정을 이해하는 능력으로 정의되며 이는 타인의 행동을 이해하고 의사소통을 가능하게 한다. 따라서 자폐성 아동의 마음 이론을 향상시킴으로서 사회적 능력을 향상 시키려는 여러 방법들이 시도되고 있다 (Bauminger & Kasari, 1999; Griffith, Pennington, Wehner & Rogers 1999; Ozonoff & Miller, 1995). 마음이론과제를 놀이형식으로 지도하거나 (Ozonoff & Miller, 1995), 생각구름을 활용하여 주인공의 의도를 강조하는 방법(Mcgreger, Whiten & Blackburn, 1998) 등과 같이 마음이론과제를 활용한 지도방법들은 마음이론 과제 수행에서는 약간의 향상이 있었으나 일반화되지 못하고 사회적 기술로 향상되지는 않았다.

우리나라에서도 자폐성 아동에게 틀린 믿음을 학습시킨 결과 틀린 믿음 과제 수행이 향상되었다는 연구(김혜리, 박선미, 황순택, 이현진, 박영신, 이수경, 신철진, 이문숙, 2001)가 있었으나 틀린 믿음 과제 수행 이상의 일반화가 일어났는지는 검증되지 않았다. 이러한 접근법은 유사한 상황에서만 타인의 마음을 이해하거나 과제 수행만을 증가시키는 등의 한계점을 드러내 자폐성 아동의 마음이론을 향상시키기 위해서는 이러한 점을 보완할 수 있는 접근법이 필요함을 시사하고 있다.

이러한 점을 고려해 보면 자폐성 아동의 마음이론 지도방법에는 타인의 마음을 이해하는 내용으로 구성된 사회극놀이 접근법이 특히 효과적일 것이라고 생각된다. 사회극놀이는

타인의 입장이 되기도 하고 관찰도 하여 자기 중심적 사고에서 벗어나게 하고 사회기술도 함께 습득하는데 효과적인 것으로 알려져 있다(김현경, 1990; 임은정, 1999; Calabrese, 2003). 이는 자폐성 아동들이 감정이나 마음을 직·간접적으로 경험함으로써 타인의 마음을 이해하는 능력을 증진시킬 뿐만 아니라 적절한 사회적 기술을 습득하는데 보다 효과적인 방법으로 생각된다. 하지만 자폐성 아동들은 자발적이고 창조적인 사회극놀이 참여에 어려움을 가진다. 따라서 자폐성 아동이 사회극 놀이에 자발적으로 참여하도록 촉진하기 위하여 청각적 양식의 지도방법보다는 시각적 양식의 지도방법이 더 효과적이라는 연구결과(Gray, 1994; Gray & Grand, 1993; Hodgdon, 1995; Schuler, 1995)를 사회극놀이에 적용할 필요가 있다.

자폐성 아동의 마음이론과 사회성 발달

마음이론은 다른 사람의 생각, 믿음, 바람, 의도 등과 같은 마음상태를 추론하는 능력과 다른 사람이 한 말의 뜻을 이해하고, 다른 사람이 한 행동의 의미를 이해하고, 앞으로 하게 될 행동을 예측하기 위해 다른 사람의 마음상태에 대한 정보를 사용하는 능력이라고 정의할 수 있다(Howlin, Baron-Cohen, Hadwin & Hill, 1997). 연구자들은 자폐성 아동의 사회적 행동결함에 대해서 마음이론기제 결함 또는 지연발달과 관련된다고 주장한다(Baron-Cohen, S., Lesile, A. M., & Firth, U., 1985). 마음 이론은 흔히 틀린 믿음 과제로 측정되는데 Baron-Cohen 등(1985)이 사용한 틀린 믿음 과제인 Anne-Sally과제는 다음과 같이 제시된다. Anne이 가지고 놀던 공을 바구니에 넣어두고 나갔는데 Sally가 그 공을 상자 속에 넣는다. 나중

에 Anne이 돌아와서 공을 어디에서 찾을지를 묻는 과제이다. 이 연구에서 자폐성 아동은 유사한 지능을 가진 정신 지체 아동이나 정상 아동보다 이 과제에서 더 낮은 수행을 하였다.

많은 연구들에서 자폐성 아동이 바람 이해, 두 수준의 조망수용과제, 얼굴 표정의 정서과제, 상황에 따른 정서과제와 같이 단순한 정서를 이해할 수 있음을 밝히고 있으나, 보다 복잡한 정서는 잘 이해하지 못하는 경향성을 보였다(Baron-Cohen, 1989; Dahlgren & Trillingsgaard, 1996; Howlin et al., 1997). 아동의 마음읽기 능력은 4세를 전후로 발달이 이루어지며 마음이론과제는 정상아동의 경우 연령, 지능과 언어능력, 사회적 민감성과의 상관성이 높는데, 이는 자폐성 아동의 경우에도 해당된다. Happe (1994)에 의하면 자폐성 아동의 경우 마음과제 수행은 정상아동이나 다른 장애에 비해 연령, 지능, 언어능력과 상관성이 더 높다고 하였다. 고기능 자폐성 아동이 중증 자폐성 아동보다 마음과제 수행이 높은 것으로 나타났다. Tsai (1992)는 고기능 자폐장애를 사회적 상호작용과 의사소통 영역에서 약간의 비정상적 또는 다소의 손상된 발달과 제한되고 반복된 행동을 나타내지만 언어 기술과 사회적 기능을 표준화된 검사로 측정하였을 경우 정상아동(8세 이하)의 평균에서 표준편차 2이상 떨어지지 않는 지적기능을 가지고 있다고 정의하였는데 이러한 고기능 자폐성 아동은 저기능 자폐성 아동보다 마음과제수행이 높은 것으로 나타났다(Happe, 1994). 하지만 Anne-Sally 과제연구에서 정상아동 5세와 다운증후군 아동은 80% 이상 과제 수행에 성공한 반면, IQ 80이상의 고기능성 자폐성 아동 80%이상은 과제를 성공적으로 수행하지 못하였다(Baron-Cohen et al., 1985). 특히 고기능 자폐성 아동은 타인의 민

음에 대한 이해력이 낮고, 사회적 정보에 대해 예민하지 못하며, 정보를 활용하고 대처하는 능력이 부족하다(Happe, 1995). 이러한 결과들은 고기능 자폐성 아동들은 저기능 자폐성 아동들에 비해 타인의 마음을 이해하는 능력을 가지고 있으나 여전히 정상아동의 5세 수준에 미치지 못함을 알 수 있다.

따라서 고기능 자폐성 아동들의 미숙한 마음이론을 더욱 촉진시켜 사회성 발달을 증진시킬 필요가 있다.

또한 고기능 자폐성 아동의 경우 단순한 형태의 타인의 마음을 이해할 수 있고, 또래간의 사회적 상호작용과 외로움에 대한 이해력을 가지고 있음에도 불구하고, 실제 또래와 상호작용하는 시간이 매우 적고 외로움과 사회적 상호작용 간의 관련성에 대한 이해가 낮으며, 여전히 사회적 기술이 미숙하였다(Baron-Cohen & Wheelwright, 2003; Bauminger, Shulman & Agam., 2003). 이는 고기능 자폐성 아동들의 사회적 기술 향상을 위한 지도도 중요함을 알 수 있다.

따라서 고기능 자폐성 아동의 마음이론 지도방법에는 타인의 마음을 이해하는 능력을 촉진시킬 뿐 아니라 사회적 이해와 기술을 함께 증진시킬 수 있는 접근이 필요하다. 또 자폐성을 가진 아동들의 경직화된 사고로 인해 문제 해결력을 일반화시키는 기술이 부족하고, 연습과 경험 부족으로 실생활에서의 활용이 낮으므로 가정과의 연계성도 고려할 필요가 있다.

자폐성 장애 아동의 사회성 향상을 위한 사회극놀이

사회극놀이는 상징놀이의 발전 형태로 둘

또는 그 이상의 아동이 역할을 선택하고 실제 상황을 재창조하려고 할 때 발생하는 사회적 놀이이다(Smilansky, 1968). 사회극놀이는 사회적 상황과 관련된 경험들을 아동들이 창의적으로 재구성하여 말과 행동으로 표현하거나, 시나리오에 쓰인 대로 재연하는 것을 통하여 역할을 수행하는 형태로 이루어 질 수도 있다(구본권, 김삼성, 전선주, 김경미, 2002; 임은정, 1999).

여러 연구들에서 사회극 놀이 중재가 아동의 IQ, 문제해결기술, 사회적 조망기술, 언어 기술, 사회적 기술을 증가시킨다는 것을 발견하였다(Rosen, 1974; Saltz, Dixon & Johnson, 1977; Smith, Dalgleish, & Herzmark, 1981). 극화놀이를 통해서 아동은 자신과 타인의 역할을 수행함으로써 다른 사람에 대한 긍정적이거나 부정적인 행위의 결과를 학습하고, 타인의 관점과 감정을 이해할 수 있으므로 극화놀이가 효과적이라는 것을 많은 연구가 보고하고 있다(김현경, 1990; 임은정, 1999; Saltz et al., 1977; Smilansky, 1968). 또한 상상과 행동이 동반되었을 때 아동의 가정에 대한 이해력은 더 높아졌다는 연구(Sobel & Lillard, 2001)에서와 같이 극화 놀이를 통해 타인의 믿음에 대한 이해력도 높아짐을 알 수 있다.

Howlin 등(1997)에 의하면 자폐성 아동에게는 얼굴표정 재인과 상황·바람·믿음에 근거한 정서를 이해하는 마음상태 개념을 가르쳐야 한다고 하였다. 사회극놀이는 여러 가지 사회적 상황을 이해하고 얼굴과 목소리, 제스처로 감정을 직접 표현하거나 타인을 관찰하게 함으로서 마음상태의 개념에 대한 이해를 높이는데 효과적일 것이다.

그러나 자폐성 아동들은 사회적 의사소통기술이 부족하고 놀이에 자발적인 참여를 하기

어려워 극화놀이를 창의적으로 재구성하여 표현하는 것이 어렵다. 따라서 자폐성 아동들의 사회극놀이의 참여를 높이기 위해서는 아동 스스로 극화놀이를 진행하는 접근방법보다는 대본을 통하여 이를 재연하는 극화놀이형식이 용이할 것이다. 대본내용을 그대로 재연하게 하는 사회극놀이를 통해서 사회적 책임감과 자기주장, 친사회적 신체자세 변화에 긍정적인 효과가 있었다는 연구가 있다(김유, 1997). 또한 자폐성 아동이 규칙과 휴식시간 활용법을 적절하게 사용하고(Gray, 1994; Gray & Grand, 1993), 적절한 인사행동을 지도하는데(박계신, 2001), 스크립트와 같은 시각적 정보 유형들이 유용하다고 하였다.

오의정(1998)의 연구에서도 자폐성 아동에게 스크립트를 사용한 사회극놀이접근방식이 또래 상호작용을 증가시키고 다른 또래와 다른 상황에서도 상호작용을 증가시키는 효과가 나타났다고 하였다.

이와 같이 시각적 정보가 자폐성 아동의 학습에 효과적이라는 연구들에서는 스크립트 뿐 아니라 문자, 그림, 동영상, 만화 등의 다양한 시각적 정보유형이 자폐성 아동의 사회적 상황에 대한 이해력을 향상시키고 적절한 사회적 기술을 지도하는데 효과적임을 밝히고 있다(Gray, 1994; Gray & Grand, 1993; Thiemann & Goldstein, 2001).

따라서 시각적인 정보유형인 대본과 비디오 피드백을 통하여 자폐성 아동의 자발적 사회극 놀이 참여를 촉진하고 자신의 부적절한 사회적 기술을 수정하고 적절한 사회적 행동기술을 학습하도록 한다면 사회극놀이가 마음이론과 사회적 기술 학습에 더욱 효과적 방안이 될 것이다.

그러나 앞에서 제시한 선행 연구들에서는

사회극 놀이가 도식적 상황(예: 학교놀이, 가게놀이)에서의 스크립트 학습에 초점을 맞추었으나 마음에 대한 이해를 높이기 위해서는 좀 더 마음을 표현하고 이해하는 일화 중심의 주제를 가진 사회극 놀이가 필요하다.

또한 자폐성 아동들의 일반화 능력을 향상시키기 위해 더 많은 연습을 시킬 수 있고 실생활에서 직접 경험해 볼 수 있도록 동일한 주제로 가정에서도 사회극놀이를 실시함으로써 사회극놀이의 효과를 증대할 수 있다. 이러한 가정으로의 연장지도 방법은 장애아동의 치료에 있어서 가족지원 전략을 강조하는 최근의 연구들에서도 지지하고 있다(심선우, 2001; 황보명, 2003).

본 연구에서는 대본을 사용한 사회극 놀이를 통하여 고기능 자폐성 아동들의 마음 이론 이해와 사회성 기술과 실생활에서의 사회적 능력이 향상되는지를 검증하고자 한다. 또한 고기능 자폐성 아동이 마음이론과 사회적 기술을 습득하고 이를 실생활에 적용할 수 있도록 돕기 위해 가정에서 사회극 놀이를 실시하도록 가정 과제를 제시함으로써 사회극 놀이의 효과를 일반화할 수 있는지를 알아보고자 한다.

II. 연구방법

연구대상

본 연구는 대본을 이용한 사회극놀이를 적용하므로 글을 읽을 수 있고 어느 정도 언어적 의사소통이 가능한 고기능 자폐성 아동을 연구대상으로 하였다. 따라서 본 연구에서는 Tsai(1992)의 고기능자폐장애의 진단범주를 적

용하여 DSM-IV준거에 해당되고 자폐증행동체크리스트에서 67점이상, K-WISC-III검사에서 언어성IQ 70, 동작성IQ 70, 전체IQ 60이상이고, 사회성숙도 검사에서 사회성 지수 70이상에 해당되는 아동 18명을 대상으로 하였다. 실험집단과 통제집단이 유사하도록 IQ, SQ, ABC점수에 의해 각각 9명씩, 짝지어 배분하였다. 대상아동들은 이전에 사회극놀이 경험이 없는 아동으로 선정하였다.

연구대상 배분을 위해 사용한 두 집단의 선별검사 점수는 표 1과 같다. 선별 검사들의 평균과 표준 편차와 *t*검증 결과는 표 2와 같다.

*t*검증 결과 모든 선별 검사에서 실험집단과 통제집단 간에 $p < .05$ 수준에서 유의한 차이가 없었다. 대상아동 중 1명이 초등학교 3학년으로 다른 아동들과 학년차이는 있으나 지적·사회적 능력이 유사하고 타인의 정서를 이해하는데 어려움을 가진 아동이었다. 또 본 연구에서는 대상아동의 학년이 아니라 연령과 지적·언어적·사회적 능력과 자폐성향을 선정기준으로 하였다.

측정도구

대상자 선별도구

대상자 선별도구로는 한국 웨슬러 지능검사(K-WISC-III)와 DSM-IV, 자폐증행동체크리스트(Autism Behavior Checklist; ABC), 사회성숙도 검사(김승국, 김옥기, 1985)를 사용하였다

사전 사후 검사도구

마음이론검사(NEW-TOM Test)

Muris, Meesters, Merckelbach, Horselenberg,

표 1. 대상아동들의 집단배분을 위한 선별검사 점수

		연령	학년	성별	VIQ	PIQ	IQ	SQ	ABC
실험	A	8.3	초3	남	76	95	83	79	71
	B	7.7	초1	남	84	89	85	76	75
	C	6.0	유치	남	93	92	91	82	70
	D	6.3	유치	남	85	102	92	85	69
	E	7.0	유치	남	78	77	74	82	68
	F	6.1	유치	여	73	79	73	76	78
	G	6.7	유치	남	88	89	87	72	83
	H	6.0	유치	남	83	78	78	76	68
	I	7.5	초1	남	76	70	70	71	77
통제	A	7.4	초1	여	91	92	90	84	74
	B	6.3	유치	남	91	87	88	85	68
	C	6.1	유치	남	78	83	77	71	76
	D	8.0	초1	남	71	75	70	72	83
	E	7.6	초1	남	77	85	79	75	79
	F	6.7	유치	남	73	89	79	83	71
	G	7.0	초1	남	79	75	75	79	70
	H	6.5	유치	남	70	82	73	79	75
	I	7.6	초1	남	73	79	73	70	79

표 2. 집단배분을 위한 선별검사점수의 평균과 표준편차 및 *t*검증 결과

	실험집단 M(SD)	통제집단 M(SD)	<i>t</i>
연령	6.83(.84)	7.02(.67)	.544
언어성(VIQ)	81.78(6.51)	78.11(2.64)	1.072
동작성(PIQ)	85.67(10.25)	83.00(5.94)	.676
지능(IQ)	81.44(8.05)	78.22(6.80)	.918
사회성(SQ)	77.67(4.72)	77.56(5.80)	.045
자폐성(ABC)	73.22(5.29)	75.00(4.85)	.744

Hogen과 Dongen(1999)에 의해 개발된 NEW-TOM검사는 인물, 이야기, 그림으로 구성되어 있다. 각 문항에 대하여 예/아니오로 대답하기, 이유나 상황을 설명하기, 가장을 행동으로 표현하기로 구성되어 있다. 하위요소는 감정인식과 가장, 상황 이해와 관련된 TOM1, 틀린 믿음 이해와 관련된 TOM2, 유머와 관련된 TOM3로 구성되어 있어 마음이론의 전조, 실제 마음이론 초기표현, 마음이론의 성숙된 양상을 모두 살펴볼 수 있게 된다. 총 38 문항으로 0점 혹은 1점으로 채점된다. Muris 등

(1999)이 정상아동, 고기능의 PDD아동, ADHD 아동, 불안장애아동을 대상으로 한 신뢰도와 타당도 연구에 의하면, 신뢰도는 Cronbach α 가 .87에서 .96으로 나타났고 변별타당도는 .58에서 .61로 각각 긍정적인 수준으로 나타났다. 이 검사는 5-12세의 정상아동, PDD, 다른 사회적 손상 아동의 마음이론의 발달을 측정하는데 신뢰롭고 타당한 도구라고 주장된다 (Muris et al., 1999). 본 연구에서는 이 내용을 그대로 번안하여 사용하였다.

사회적 기술평정체계(The Social Skills Rating System, SSRS)

사회적기술평정체계(이하 SSRS로 표기)는 Gresham & Elliott(1990)이 개발한 3세에서 18세까지를 대상으로 한 질문지이다.

질문지의 문항을 예를들면 “친구와 의견 충돌시 잘 참는다” 혹은 “처음 만난 사람에게 자신을 소개한다”와 같은 문항으로 0점에서 2점까지의 3단계 Likert 식의 평정척도이다. 교사, 부모, 학생의 평가를 통하여 아동의 사회기능, 문제행동, 학업능력 등의 3가지 기술에 대해 평가하여 사회적 행동에 관한 정보를 수집한다. 본 연구에서는 교사와 부모에 의한 사회기능질문지만을 사용하여 고기능 자폐성 아동의 사회적 기술을 측정하였다.

우리나라에서는 김향지(1996)가 Gresham & Elliott(1990)의 교사용 척도를 그대로 번안하여 신뢰도를 검증하였다. 8세에서 13세까지의 정신지체 아동 164명의 아동을 대상으로 신뢰도를 구하였고 신뢰도는 Cronbach α 가 .85였다. 교사용 문항은 자기주장, 자아통제, 협동의 3요인으로 분류되며 총 30문항으로 구성되어 있다.

또 한은선(1999)은 부모용 질문지에 관한 신

뢰도 검증을 하였다. 신뢰도는 Cronbach α 가 .82로 나타났다. 부모용 질문지의 문항은 교사용과는 달리 협동, 자기주장, 책임감, 자기통제의 4요인으로 분류되며, 총 38문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 김향지(1996)의 교사용 질문지와 한은선(1999)의 부모용 질문지를 그대로 사용하였다.

사회극 놀이 진행 중 실험 집단 아동의 사회적 기술 변화를 알아보기 위한 관찰 문항은 교사용 사회성 기술평가척도 중에서 사회극놀이에서 관찰될 수 있는 항목으로 구성하였으며, 협동, 자기주장, 자기통제의 하위 영역에서 5문항씩 총15문항을 선정하여 사용하였다.

평가자간 일치도

모든 문항은 38문항으로 대상아동의 반응은 0점 혹은 1점으로 채점되어 가장행동을 표현하는 문항을 제외하고 대부분 일치하였다. 평가자간의 일치도는 97.8%이었다.

실험집단의 아동들의 사회극놀이가 상황에서 사회적 기술 변화를 알아보기 위하여 집단별 사회극놀이를 진행하는 과정을 모두 녹화한 비디오를 보고 사회성기술을 평가하였다. 객관적인 평가를 위해 관찰 평정자 2명(특수교육 전공 석사, 심리치료전공 대학원생)이 사회극놀이상황에서의 사회성 기술을 평가하였다. 초기(1,2회기)와 후기(11, 12회기)비디오를 관찰하도록 하였고 평가자간의 일치도는 91.1%이었다.

사회극놀이 개발

사회극 놀이는 세 단계로 이루어졌는데 단계 1은 대본을 연구자가 작성하여 제시하고, 단계 2에서는 아동과 같이 대본을 작성하는 활동을 삽입하고, 단계 3은 정리 단계였다. 단

계 1의 대본은 EBS교육방송에서 방영되었던 ‘뽀로로’ 프로그램과 아동용 비디오 ‘내 친구 올리’ 중에서 선정하였다. 사전에 부모들에게 아동들이 어려워하는 정서상황을 보고하도록 하고 이를 토대로 다양한 정서를 표현할 수 있도록 줄거리를 선정하였다. 아동들이 익숙한 가정·학교를 배경으로, 각각의 성격이 다른 주요등장인물을 3명으로 선정하여 내용을 각색하였다. 동일 인물들로 구성되어 아동들이 매회기 다른 역을 선택하여 다른 성격의 인물을 경험할 수 있도록 하였다.

사회극놀이 줄거리는 다른 사람의 마음 상태를 많이 경험해 볼 수 있는 내용의 이야기를 그림과 함께 들려주었다. 그리고 주인공들의 감정과 표정, 제스처에 대하여 이야기나누고, 이를 그림이나 얼굴표정, 목소리, 행동으로 직접 표현하게 한다. 그리고 대본을 제시하고 배역을 정하여 연습한 후 사회극 놀이를 실시하였다. 극놀이 후에는 비디오를 보면서 극놀이 활동을 아동과 함께 평가하였다. 이러한 시각적 피드백의 제공은 고기능 자폐성 아동의 자기 평가와 수정 능력을 향상시킬 수 있도록 하는 활동이었다. 생각나누기 과제에서는 상황, 등장인물의 감정과 그 이유가 무엇인가, 어떠한 방법으로 문제를 해결했는가, 아동 자신이라면 어떻게 했을까 등에 대해 이야기를 나누는 활동을 하였다(부록 참조).

단계2의 대본 만들기에서는 단계1과 유사한 상황에 대한 내용으로 아동들의 참여도를 높이고자 하였다. 정리단계에서는 여러 가지의 감정을 얼굴표정으로 표현하고, 각 상황에 대한 이야기를 비디오로 보며 상황에 따른 감정과 대처기술에 대해 이야기 나눈다.

아동들이 학습된 기술을 실생활에 응용할

수 있는 일반화를 위하여 매회기마다 그날의 주제와 동일한 정서상황을 경험할 수 있도록 가정 과제를 결정하여 1주일에 1~2회 정도 가정에서 할 수 있도록 부모교육을 실시하였다. 이 때 개인차가 있으므로 목표는 동일하나 내용에서는 약간씩 차이를 둘 수 있도록 하였다.

프로그램 절차 및 내용은 표 3에 제시되어 있다.

연구절차

연구대상아동 선별검사

통제집단과 실험집단 대상아동을 선정하여 배치하기 위하여 사전검사 3주 전에 6~8세의 자폐성 아동에게 지능검사(IQ), 사회성 검사(SQ), 자폐증 행동체크리스트(ABC)를 25명에게 실시하여 대상아동 18명을 선정하였다.

사전검사

마음이론발달에 대한 NEW-TOM검사와 사회적 기술에 대한 SSRS평가는 연구대상으로 선정된 아동들에게 실험을 실시하기 일주일 전에 각각 실시하였다.

NEW-TOM검사는 본 연구자가 실시하였고, 부모용 SSRS평가는 대상아동의 부모에 의해, 교사용 SSRS평가는 대상아동의 유치원과 학교 선생님의 의해 평가되었다.

프로그램 실시

사회극 놀이는 일주일에 1회 13주에 걸쳐 실시되었다. 사회극놀이를 실시하는 교실에는 아동들이 사회극놀이에만 집중할 수 있도록 장난감이 보이는 것을 가리고 극화놀이를 찍는 비디오, 비디오피드백을 할 수 있도록 TV,

표 3. 프로그램 절차 및 내용

단계	회기	프로그램 절차 및 내용
단계 1	1	1) 연구자가 그림과 손인형으로 줄거리 들려주기 2) 배역정하기 3) 대본으로 2-3회 대사연습
	6	4) 실연하고 비디오찍기 5) 비디오피드백하며 행동과 대사 평가하기 6) '생각나누기'과제하기 7) 가정과제
단계 2	7	1) 연구자가 그림과 손인형으로 줄거리 들려주기 2) 배역정하기 3) 대본을 가지고 빈 곳에 알맞은 대사와 감정표현, 행동표현을 토론하여 대본만들기
	12	4) 대본으로 2-3회 대사연습 5) 실연하고 비디오찍기 6) 비디오피드백하며 행동과 대사 평가하기 7) '생각나누기'과제하기 8) 가정과제
정리 단계	13	감정에 따른 얼굴표정 짓기와 상황에 따른 감정표현하며 정리하기

책상, 의자가 준비되었다.

사회극 놀이는 실험 집단을 세 집단으로 나누어 실시하였다. 사회극 놀이는 아동 3명과 본 연구자 중 1인이 시행하였다. 단계1은 1-6 회기, 단계2는 7-12회기, 13회기는 정리단계에 해당된다.

사후검사

실험이 끝나고 일주일 후에 실시하였다. NEW-TOM검사는 본 연구자와 다른 관찰자(특

수교육학 석사)가 함께 체크하여 두 사람이 동일하게 정답으로 평가한 부분만을 정답으로 인정하여 평가하였다. 부모용 SSRS평가는 대상 아동의 부모에 의해, 교사용 SSRS평가는 대상 아동의 유치원과 학교선생님에 의해 평가되었다. 관찰자들의 사회성 평가는 교사용 SSRS평가 중 사회극놀이상황에서 유발되지 않는 상황을 제외한 15문항으로 평가하였다.

결 과

사회극놀이 활동을 실시하기 전과 후의 NEW-TOM점수와 SSRS점수에 미치는 영향을 알아보기 위해 반복 측정이 있는 이원변량분석(집단 x 검사시기: 검사시기는 반복측정)을 실시하였다. 사회극 놀이가 실험집단아동이 극화놀이를 하는 동안의 사회적 기술행동에 미치는 효과를 알아보기 위해서 실험집단의 사회극놀이 초기(1,2)와 후기(11,12)의 점수를 t 검증하였다. 사례수가 적으므로 본 연구의 프로그램이 실험집단이 통제집단에 비해 향상된 정도를 알기 위해 효과크기(Effect Size)를 구하여 비교하였다(Cohen, 1992)¹⁾

마음이론 과제

사회극 놀이가 마음이론과제에 미친 효과를 알아보기 위하여 실험 통제 집단의 NEW-TOM점수에 대한 반복측정이 포함된 이원변량 분석을 실시한 결과와 각 집단의 사전 사후 검사의 평균과 표준편차가 표 4에 제시되어 있다.

NEW-TOM총점에 대한 분석결과를 살펴보

1) Effect size는 .20=small, .50=medium, .80=large effects로 설명된다.

표 4. TOM의 사전·사후 검사의 평균과 표준편차, 이원변량분석결과 및 효과크기

		통제집단 M(SD) (n=9)	실험집단 M(SD) (n=9)	계	검사시기 F (집단내)	집단 F (집단간)	검사시기 ×집단 F	ES
총점	사전	13.11(3.22)	15.33(3.81)	13.89(3.95)				
	사후	13.67(3.67)	25.11(3.95)	19.33(7.03)	22.23***	25.97***	17.71***	2.9
	계	14.33(4.00)	18.89(7.33)	16.61(6.06)				
TOM1	사전	9.44(2.46)	11.56(2.83)	10.50(2.79)				
	사후	10.56(2.65)	17.00(1.73)	13.77(3.96)	23.97***	20.57***	10.47**	3.72
	계	10.00(2.54)	14.28(3.61)	12.14(3.77)				
TOM2	사전	3.22(1.39)	3.22(1.59)	3.33(1.46)				
	사후	2.44(1.13)	7.22(1.99)	4.83(2.92)	9.95**	20.00***	22.95***	2.4
	계	2.83(1.29)	5.33(2.61)	4.08(2.39)				
TOM3	사전	0.44(0.73)	0.33(0.50)	0.39(0.61)				
	사후	0.44(0.71)	0.89(0.93)	0.61(0.85)	1.28	0.62	2.88	0.6
	계	0.39(0.70)	0.61(0.78)	0.50(0.74)				

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

면 검사 시기의 주효과와 집단의 주효과, 집단×검사 시기의 상호작용 효과가 유의한 것으로 나타났다(검사시기 $F_{(1,16)}=22.23$, $p<.001$; 집단간 $F_{(1,16)}=25.97$, $p<.001$; 상호작용 $F_{(1,16)}=17.71$, $p<.001$). 주효과는 본 연구의 가설과는 무관하므로 상호작용 효과에 대한 단순 주효과 분석 결과 사전 검사에서는 실험집단과 통제집단의 차이가 유의하지 않았으나 사후 검사에서는 실험집단과 통제 집단이 유의한 차이가 나타나고($F_{(1,16)}=40.49$, $p_{(1,16)}<.001$), 실험집단이 통제 집단보다 높게 나타났다.

TOM1에 대한 분석결과를 살펴보면 검사시기의 주효과와 집단의 주효과, 집단×검사 시기의 상호작용 효과가 유의하였다(검사시기 $F_{(1,16)}=23.97$, $p<.001$; 집단 $F_{(1,16)}=20.57$, $p<.001$; 상호작용 $F_{(1,16)}=10.47$, $p<.01$). 상호 작용 효과

에 대한 단순 주효과 분석 결과 사전 검사에서는 실험집단과 통제 집단의 차이가 유의하지 않았으나 사후 검사에서는 실험집단과 통제 집단의 유의한 차이가 나타나고($F_{(1,16)}=37.27$, $p<.001$), 실험집단이 통제 집단보다 높게 나타났다. TOM2에 대한 분석결과를 살펴보면 검사시기의 주효과와 집단의 주효과, 집단×검사 시기의 상호작용 효과가 유의한 것으로 나타났다(검사시기 $F_{(1,16)}=9.95$, $p<.01$; 집단 $F_{(1,16)}=20.00$, $p<.001$; 상호작용 $F_{(1,16)}=22.95$, $p<.001$). 상호 작용 효과에 대한 단순 주효과 분석 결과 사전 검사에서는 실험집단과 통제집단의 차이는 유의하지 않았으나 사후 검사에서는 실험집단과 통제 집단의 유의한 차이가 나타나고 ($F_{(1,16)}=39.34$, $p<.001$), 실험집단이 통제집단보다 높게 나타났다.

TOM3점수에 대한 이원변량분석 결과 주효과와 상호작용 효과가 모두 유의하지 않는 것으로 나타났다. 상호작용은 유의하지 않았지만 효과크기에서는 0.6점으로 효과가 있는 것으로 나타났다.

부모평가에 의한 사회적 기술

부모가 평가한 SSRS 점수에 대해서도 이원변량분석을 실시하였다(검사 시기는 반복측정). 사회적 기술의 사전·사후 평균과 표준편차와 이원 변량 분석 결과가 표 5에 제시되어 있다.

SSRS총점에 대한 분석결과를 살펴보면 검사시기의 주효과와 집단간의 주효과, 집단×검사시기의 상호작용 효과가 유의한 것으로 나타났다(검사시기 $F_{(1,16)}=24.49$, $p<.001$; 집단 $F_{(1,16)}=7.57$, $p<.05$; 상호작용 $F_{(1,16)}=29.96$, $p<.001$). 상호 작용 효과에 대한 단순 주효과 분석 결과 사전 검사에서는 실험집단과 통제 집단의 차이가 유의하지 않았으나 사후 검사에서는 실험집단과 통제 집단의 유의한 차이가 나타나고($F_{(1,16)}=13.54$, $p<.01$), 실험집단이 통제집단보다 높게 나타났다.

협동기술점수에 대한 분석결과를 살펴보면

표 5. 부모용 SSRS 사전사후 검사 평균과 표준편차, 이원변량분석결과 및 효과크기

		통제집단 M(SD) (n=9)	집단 M(SD) (n=9)	계	검사시기 F (집단내)	집단 F (집단간)	검사시기 ×집단 F	ES
총점	사전	25.11(5.95)	30.78(10.85)	27.94(8.97)				
	사후	24.44(8.32)	44.00(13.60)	34.22(14.86)	24.49***	7.57*	29.96***	1.44
	계	24.78(7.03)	37.39(13.74)	31.08(12.51)				
협동	사전	6.00(2.35)	7.00(3.16)	6.50(2.75)				
	사후	5.78(2.49)	10.89(4.26)	8.33(4.28)	9.83**	4.99*	12.36**	1.2
	계	5.89(2.35)	8.94(4.15)	7.42(3.67)				
자기 주장	사전	8.11(2.57)	7.89(2.57)	8.00(2.50)				
	사후	6.67(2.65)	10.56(3.47)	8.61(3.60)	1.34	2.22	15.17**	1.12
	계	7.39(2.64)	9.22(3.26)	8.31(3.07)				
책임감	사전	6.00(2.06)	8.11(3.06)	7.06(2.75)				
	사후	6.44(1.89)	11.22(3.31)	8.83(3.59)	14.42**	8.85**	8.11*	1.44
	계	6.22(1.93)	9.67(3.48)	7.94(3.28)				
자기 통제	사전	5.00(2.00)	7.78(3.46)	6.39(3.09)				
	사후	5.56(2.92)	11.33(4.12)	8.44(4.57)	20.13***	8.74**	10.72**	1.44
	계	5.28(2.44)	9.56(4.12)	7.42(3.98)				

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

검사시기의 주효과와 집단×검사 시기의 상호작용 효과가 유의한 것으로 나타났다(검사시기 $F_{(1,16)}=9.83$, $p<.01$; 집단 $F_{(1,16)}=4.99$, $p<.05$; 상호작용 $F_{(1,16)}=12.36$, $p<.01$). 상호작용 효과에 대한 단순 주효과 분석결과 사전 검사에서는 실험집단과 통제 집단의 차이가 유의하지 않았으나 사후 검사에서는 실험집단과 통제 집단의 유의한 차이가 나타나고($F_{(1,16)}=9.67$, $p<.01$), 실험집단이 통제집단보다 높게 나타났다.

자기주장기술점수에 대한 분석결과를 살펴보면 집단×검사 시기의 상호작용 효과가 유의한 것으로 나타났다($F_{(1,16)}=9.67$, $p<.01$). 상호작용에 대한 단순 주효과 분석 결과 사전 검사에서는 실험집단과 통제 집단의 차이가 유의하지 않았으나 사후 검사에서는 실험집단과 통제집단의 차이가 유의한 차이가 나타나고($F_{(1,16)}=7.15$, $p<.05$). 실험집단이 통제집단보다 높게 나타났다.

책임감기술점수에 대한 분석결과를 살펴보면 검사시기의 주효과와 집단간의 주효과, 집단×검사 시기의 상호작용 효과가 유의한 것으로 나타났다(검사시기 $F_{(1,16)}=14.42$, $p<.01$; 집단 $F_{(1,16)}=8.85$, $p<.01$; 상호작용 $F_{(1,16)}=8.11$, $p<.05$). 상호작용에 대한 단순 주효과 분석 결과 사전검사에서는 실험집단과 통제 집단의 차이가 유의하지 않았으나 사후 검사에서는 실험집단과 통제 집단의 유의한 차이가 나타나고($F_{(1,16)}=14.20$, $p<.01$), 실험집단이 통제 집단보다 높게 나타났다.

자기통제기술점수에 대한 분석결과를 살펴보면 검사시기의 주효과와 집단간의 주효과, 집단×검사 시기의 상호작용 효과가 유의한 것으로 나타났다(검사시기 $F_{(1,16)}=20.13$, $p<.001$; 집단 $F_{(1,16)}=8.74$, $p<.01$; 상호작용 $F_{(1,16)}=10.72$, $p<.01$). 상호작용에 대한 단순 주효과 분석

결과 사전 검사에서는 실험집단과 통제 집단의 차이가 유의하지 않았으나 사후 검사에서는 실험집단과 통제 집단의 유의한 차이가 나타나고($F_{(1,16)}=11.77$, $p<.01$), 실험집단이 통제집단보다 높게 나타났다.

교사평가에 의한 사회적 기술

교사가 평가한 SSRS 점수에 대해서도 이원 변량분석을 실시하였다(검사 시기는 반복측정). 사회적 기술의 사전·사후 평균과 표준편차와 이원 변량 분석 결과가 표 6에 제시되어 있다.

사회적 기술 총점에 대한 분석결과를 살펴보면 검사시기의 주효과와 집단간의 주효과, 집단×검사 시기의 상호작용 효과가 유의한 것으로 나타났다(검사시기 $F_{(1,16)}=23.99$, $p<.001$; 집단 $F_{(1,16)}=22.45$, $p<.001$; 상호작용 $F_{(1,16)}=17.11$, $p<.001$).

상호작용에 대한 단순 주효과 분석 결과 사전검사에서 실험집단과 통제집단의 평균이 유의한 차이가 나타나고($F_{(1,16)}=8.99$, $p<.15$) 실험집단의 평균이 통제집단보다 높았다. 사후검사에서도 유의한 차이가 나타났으며($F_{(1,16)}=33.52$, $p<.001$), 실험집단이 통제집단보다 높게 나타났다.

협동기술점수에서도 검사시기의 주효과와 집단간의 주효과, 집단×검사 시기의 상호작용 효과가 유의한 것으로 나타났다(검사시기 $F_{(1,16)}=24.92$, $p<.001$; 집단 $F_{(1,16)}=28.11$, $p<.001$; 상호작용 $F_{(1,16)}=15.08$, $p<.01$). 상호작용에 대한 단순 주효과 분석 결과 사전검사에서 실험집단과 통제집단의 평균이 유의한 차이가 나타나고($F_{(1,16)}=24.50$, $p<.001$), 사후검사에서도 유의한 차이가 나타나며($F_{(1,16)}=29.08$, $p<.001$), 실험집단이 통제집단보다 높게 나타났다.

표 6. 교사용 SSRS 사전·사후 검사 평균과 표준편차, 이원변량분석결과 및 효과크기

		통제집단 M(SD) (n=9)	실험집단 M(SD) (n=9)	계	검사시기 F (집단내)	집단 F (집단간)	검사시기 ×집단 F	ES
총점	사전	12.89(4.40)	22.44(8.49)	17.67(8.20)				
	사후	13.78(3.67)	33.00(9.26)	23.39(12.02)	23.99**	22.45***	17.11***	2.08
	계	13.33(3.96)	27.72(10.19)	20.53(10.55)				
협동	사전	3.78(1.20)	9.22(3.07)	17.67(8.20)				
	사후	4.11(0.78)	11.89(4.26)	23.39(12.02)	24.92***	28.11***	15.08**	1.83
	계	3.94(1.00)	10.56(3.85)	7.25(4.35)				
자기 주장	사전	4.56(2.51)	5.56(3.28)	5.06(2.88)				
	사후	5.22(2.28)	9.44(3.75)	7.44(3.60)	9.68**	4.50*	3.82	1.13
	계	5.00(2.30)	7.50(3.96)	6.25(3.47)				
자기 통제	사전	4.56(1.81)	7.67(4.06)	6.11(3.45)				
	사후	5.00(2.12)	11.44(3.57)	8.22(4.37)	2.28	8.99**	0.82	2.12
	계	4.78(1.93)	9.56(4.18)	6.67(4.02)				

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

자기주장기술점수에 대한 분석결과를 살펴 보면 집단간과 검사시기의 주효과가 유의하였으나(집단 $F_{(1,16)}=4.50$, $p<.05$; 검사시기 $F_{(1,16)}=9.68$, $p<.01$) 집단×검사 시기의 상호작용 효과는 유의하지 않았다.

자기통제기술점수에 대한 분석결과 집단간의 주효과는 유의하였으나(집단 $F_{(1,16)}=8.99$, $p<.01$) 검사시간의 주효과와 집단×검사 시기의 상호작용 효과는 유의하지 않았다.

관찰자 평가에 의한 사회적 기술

관찰자가 평가한 SSRS 점수에 대해서 t 검증을 실시하였다. 사회적 기술의 사전·사후 평균과 표준 편차 및 t 검증 결과는 표 7에 제시되어 있다.

모든 변인에서 사전 검사와 사후 검사 간에

표 7. SSRS에 대한 사전·사후 평균과 표준편차 및 t 검증(n=9)

	사전	사후	t
SSRS총점	5.33(2.69)	16.89(5.88)	5.358***
협동	2.00(0.87)	5.50(2.05)	4.725**
자기주장	2.11(1.17)	5.67(1.85)	4.869***
자기통제	1.22(0.83)	5.61(2.09)	5.856***

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

사후검사의 평균이 높은 쪽으로 유의한 차이가 있었다. SSRS 총점에서는 $t=5.65$, $p<.001$, 협동기술에서는 $t=4.72$, $p<.01$, 자기주장에서 $t=4.36$, $p<.001$, 자기 통제에서는 $t=5.35$, $p<.001$ 이었다.

III. 결론 및 논의

본 연구의 목적은 사회극 놀이를 통하여 고기능 자폐성 아동의 마음이론과 사회적 기술을 향상시키고자 하는 것이었다. 본 연구의 결과에 의하면 사회극놀이를 실시한 후 고기능 자폐성 아동의 마음이론 과제 점수와 사회적 기술이 통제 집단에 비해 모두 높아진 것으로 나타났다. 이 결과를 좀 더 세부적으로 논의해 보고자 한다.

첫째, 사회극 놀이는 TOM과제 수행을 향상시켰다. 이러한 결과는 사회극 놀이 중재가 타인의 관점과 감정을 이해하는데 효과적이라는 기존의 연구들(김현경, 1990; Calabrese, 2003)의 결과를 지지한다. 특히 단순한 감정의 인식과 가장, 사회적 상황에 대한 이해를 요하는 TOM1과제의 수행 점수가 크게 증가되었는데 이는 여러 가지 감정상황에 대한 내용의 사회극놀이를 통하여 고기능 자폐성 아동들이 직접 감정을 표현하기도 하고 타인의 얼굴표정과 행동을 관찰하는 과정이 TOM1의 점수를 높이기에 좋은 활동이었던 것으로 보인다.

틀린 믿음 과제와, 표정과 실제 정서가 불일치할 때의 정서 판단과 그 이유, 가장의 본질 이해와 같은 상위 표상적 마음이론을 이해하는가에 대한 TOM2과제의 수행 점수도 증가하였다. 본 연구의 사회극놀이에서는 이와 같은 내용을 직접적으로 가르치는 내용이 많지 않았지만 다양한 상황에 대해 각본을 직접 구성하고, 실연하며, 자신과 타인의 생각과 정서를 비디오를 통해 비교하고 판단하는 활동들이 이러한 상위 표상적 마음 이론의 증진을 가져온 것으로 보인다.

그러나 유머와 같은 고차원 수준의 TOM3에 대한 이해를 향상시키는 데는 유의한 효과가

없는 것으로 나타났다. 하지만 연구 대상이 소수여서 변량 분석으로는 그 효과를 나타내 보일 수 없었으나 효과크기에서는 0.6점으로 효과가 있는 것으로 나타났다(Cohen, 1992). 그러나 이러한 효과는 유머에 대한 이해의 증진이라기보다 TOM3과제 중 유머의 진실성 여부를 묻는 낮은 수준의 문항으로 인한 결과인 것 같다. 따라서 사회극놀이 활동을 개발할 때는 이야기의 내용 속에 고차원 수준의 유머를 포함시키고 이를 이해할 수 있도록 유머에 대한 감상 활동을 추가하여 사회극놀이가 미치는 효과를 살펴볼 필요가 있다.

이러한 결과는 고기능 자폐성 아동들에게 직·간접적인 경험을 제공하는 사회극놀이가 타인의 감정과 사회적 상황에 대한 이해력을 높이는데 효과적임을 알 수 있다.

하지만 사회극 놀이의 효과에는 한계가 있었다. 사회극놀이를 통하여 고기능 자폐성 아동들의 마음이론이 향상되기는 하였으나 마음과제의 60%정도만 통과하여 여전히 타인의 마음을 이해하는데 어려움을 가지고 있음을 알 수 있었다.

둘째, 본 연구의 사회극놀이가 고기능 자폐성 아동의 부모가 평가한 가정에서의 사회적 기술을 향상시키는데 효과가 있었다. 이는 정신지체아동과 발달장애아동들에게 사회극놀이를 실시한 결과 사회적 상황에 대한 인지를 높이고 아동의 사회적 기술을 증가시켰다는 연구들(구본권 외, 2002; 임은정, 1999; Rosen, 1974; Smith, Dalgleish, & Herzmark, 1981; Smilansky, 1968)에서 나타나듯이 사회극놀이가 마찬가지로 고기능자폐성 아동들에게도 효과적임을 알 수 있다. 특히 스크립트를 통한 사회극놀이가 자폐성 아동의 또래와의 상호작용기술을 향상시키고 다른 대상으로의 일반화에도 효과적이

었다는 오의정(1998)의 주장과도 일치하여 자발적인 사회극놀이가 어려운 자폐성 아동들에게 대본을 활용한 사회극놀이가 참여를 높이고 사회적 상황에 대한 인식을 높이는데 효과적임을 알 수 있다. 또한 비디오피드백을 통하여 자신의 부적절한 감정표현과 사회적 기술을 관찰하고 평가함으로써 보다 적절한 사회적 기술을 익히는데 긍정적인 영향을 미친 것으로 여겨진다. 이러한 결과는 마음 이론을 직접적으로 가르치고 다양한 실제적 활동을 하도록 했던 연구들이(Mcgreger, Whiten & Blackburn, 1998; Ozonoff & Miller, 1995) 부모 평가에 의한 사회적 기술 점수 향상을 가져오지 못했다는 결과와는 차이가 있다. 이는 마음이론을 직접 가르치는 것보다 다양한 상황을 극화하여 경험하게 하고 이를 가정에서 연습해보도록 하는 사회극놀이가 더 효과적임을 시사한다.

하지만 본 연구의 결과는 사회극놀이만의 효과라기보다는 가정과제로 연장하여 사회적 기술을 연습·숙달시킴으로써 실생활에서도 응용할 수 있도록 한 접근법도 영향을 미친 것으로 여겨진다.

그러나 사회극놀이를 통하여 부모의 평가에 의한 고기능 자폐성 아동의 사회적 기술이 향상되었지만 여전히 정상범위보다 낮게 평가되는 것으로 보아 고기능 자폐성 아동의 사회적 기술은 정상아동에 비해 사회극 활동 이후에도 미숙한 것으로 보인다.

셋째, 교사의 평가에 의한 사회적 기술에 대한 사회극놀이 효과의 검증에서는 사회극놀이가 대상 아동의 사회적 기술을 향상시켰다는 분명한 증거가 나타났다고 볼 수는 없다. SSRS 총점과 협동 기술의 점수에서 집단×검사 시기의 상호작용이 유의하였으나 단순 주효과

분석에서 사전·사후 검사 모두에서 두 집단 간의 유의한 차이가 나타났으므로 사회극놀이가 교사의 평가에 의한 사회적 기술을 향상시켰다고 보기 어렵다. 사전 검사에서 실험집단과 통제집단의 차이보다 사후 검사에서의 실험 집단과 통제 집단의 차이가 더 크기는 하지만, 사전에 이미 사회성 기술과 협동 기술이 높은 실험집단이 이후의 사회극 놀이 활동을 더 활발하게 하여 더 높은 향상 효과를 가져왔을 수도 있으므로 모든 차이를 사회극 놀이의 효과라고만 볼 수는 없다. 그러나 본 연구의 결과로 단순히 사회극 놀이가 효과가 없었다고 결론 내리기 전에, 본 연구의 대상들이 선별 검사에 의해 두 집단이 유사하도록 배정하였음에도 불구하고 교사들은 사전 검사에서 실험 집단 아동들을 통제 집단 아동보다 더 높은 사회적 능력이 있는 것으로 평가하였는지에 대해 원인 분석을 해 볼 필요가 있다고 본다. 실험집단의 아동 중 30점으로 다른 아동에 비해 높은 점수를 받은 아동이 한 명 있었다. 이 아동의 자폐성향과 사회성 지수가 유사하고 부모평가에서도 다른 아동들과 유사하였던 점과는 다르게 교사의 평가가 높았다. 이는 이 아동의 교사가 그동안 맡았던 중증의 장애아동과는 다르다고 부모에게 평소 아동에 대해 매우 긍정적으로 평가하였던 점이 평가에 영향을 미친 것으로 여겨진다. 따라서 차후의 연구에서는 교사평가에 의한 사회성 기술이 유사한 아동들을 대상으로 사회극놀이가 고기능 자폐성 아동의 사회성 발달에 미치는 영향을 검토해 볼 필요가 있다.

넷째, 사회극놀이는 관찰자 평가에 의한 사회극놀이 내에서의 사회적 기술을 향상시키는 데 효과적이었다.

본 연구의 사회극놀이는 고기능 자폐성 아

동들의 마음이론을 촉진시키고 사회성 기술을 향상시키는데 모두 효과적이라는 점에서 큰 의의가 있다. 이는 고기능 자폐성 아동에게 타인의 마음을 이해하는 마음이론발달과 사회성 기술을 모두 향상시키기 위해서는 마음과 제를 지도하기보다는 직접적인 경험을 제공할 수 있는 사회극 놀이와 같은 프로그램의 개발이 필요함을 시사한다. 또한 고기능 자폐성 아동에게는 사회극놀이 뿐만 아니라 가정과 유치원·학교와의 연계된 프로그램을 통하여 일반화를 촉진시켜야 함을 알 수 있다.

본 연구는 일반화가 어렵고, 타인의 마음을 이해하는데 미숙한 고기능 자폐성 아동에게 타인의 마음과 사회적 기술을 향상시키는데 사회극놀이가 효과적임을 밝히는데 그 의의가 있다. 또한 고기능자폐성 아동의 마음이론발달과 사회성 기술을 향상시키는 프로그램 개발을 위한 기초 자료로 활용되었으면 한다.

위와 같은 본 연구의 결론을 토대로 다음과 같은 몇 가지를 제언하고자 한다.

첫째, 본 연구는 소수의 고기능 자폐성 아동 18명만을 연구대상으로 한 결과이므로 이를 일반화시킬 수는 없다. 후속 연구에서는 보다 많은 사례수를 대상으로 연구가 이루어져야 할 것이다.

둘째, 사회극 놀이의 효과를 검증하기 위하여 지속적인 추후 검사를 하는 연구가 필요하다. 실험 직후의 효과만으로는 고기능 자폐성 아동의 사회극놀이 활동이 지속적인 마음이론 이해와 사회적 기술향상에 효과적이라는 점을 입증하기 어렵다.

셋째, 본 연구의 사회극놀이에는 여러 가지 상황에 따른 주인공의 마음과 감정, 생각 등에 대한 단순한 마음이해에 관한 내용이 많다. 따라서 추후연구에서는 틀린 믿음이나 유머와

같은 내용을 많이 포함시켜 사회극놀이가 상위표상적 마음이론발달에 미치는 영향을 살펴 보아야 할 것이다.

참고문헌

- 구본권, 김삼성, 전선주, 김경미 (2002). 발달장애 유아치료인형극. 서울, 범한
- 김승국, 김옥기 (1985). 사회성숙도 검사, 서울: 중앙적성출판사.
- 김 유 (1997). 사회극놀이가 자폐성 아동의 사회성 증진에 미치는 효과. 대구대학교 석사학위 청구논문.
- 김향지 (1996). 사회성기술검사(SSRS)의 타당화 연구. 특수교육학회지, 7(1), 121-155.
- 김현경 (1990). 인형극을 통한 문제해결 상호작용이 대인문제 해결사고에 미치는 영향. 중앙대학교 석사학위 청구논문.
- 김혜리, 박선미, 황순택, 이현진, 박영신, 이수경, 신철진, 이문숙 (2001). 자폐아동의 마음에 대한 이해. 한국심리학회지: 발달, 14, 15-35.
- 박계신 (2001). 상황이야기중재와 자폐성 아동의 사회적 행동연구, 대구대학교 박사학위 청구논문.
- 심선우 (2001). 어머니 훈련을 통한 환경언어중재가 언어발달지체 아동의 자발적인 발화 및 단어조합 사용에 미치는 효과. 이화여자대학교 석사학위 청구논문.
- 오의정 (1998). 스크립트를 통한 사회극놀이 훈련이 자폐성 아동의 또래상호작용에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위 청구논문.
- 임은정 (1999). 사회극놀이 활동이 정신지체아동의 사회적 기술과 문제행동에 미치는 효

- 과. 대구대학교 석사학위 청구논문.
- 한은선. (1999). 주의력결핍 과다활동장애아동의 사회기술훈련의 효과. 성균관대학교 석사학위 청구논문.
- 황보명 (2003). 형제 개입의 기능적 언어중재가 언어장애아동의 언어능력에 미치는 효과. 대구대학교 박사학위 청구논문.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285-297.
- Baron-Cohen, S., Lesile, A. M., & Firth, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind?" *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., Joliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high Functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 813-822.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2003). The friendship questionnaire: an investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 509-517.
- Bauminger, N., & Kasari, C. (1999). Brief report; Theory of mind in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 81-86.
- Bauminger, N., Shulman, C. & Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 489-507.
- Calabrese, N. M. (2003). Developing quality sociodramatic play for young children. *Education*, 123, 606
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Dahlgren, S. O., & Trillingsgaard, A. (1996). Theory of mind in non-retarded children with autism and Asperger's syndrome. A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 757-763.
- Gray, C., & Grand, J. (1993). Social stories: Improving response of students with autism with accurate social information. *Focus on Autism Behavior*, 8, 1-10.
- Gray, C. (1994). Social interventions with high-functioning people with autism. Paper presented at the treatment and education of autistic children and other communication handicapped children (TEACCH) conference, Chapel Hill, NC.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Griffith, E. M., Pennington, B. F., Wehner, E. A., & Rogers, S. J. (1999). Executive functions in young children with autism. *Child Development*, 70, 817-832.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., Hadwin, J., & Hill, K. (1997). Does teaching theory of mind have an effect on the ability to develop conversation in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 519-537
- Happe, F. G. E. (1994). An advanced test of theory of mind: understanding of story

- characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 129-154.
- Happe, F. G. E. (1995). The role of age and verbal ability in ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843-855.
- Hodgdon, L. (1995). Solving social-behavioral problem through the use of visually supported communication. In K. A. Guill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*, Albany, NY: Delmar.
- McGregor, E., Whiten, A., & Blackburn, P. (1998). Teaching theory of mind by highlighting intention and illustrating thoughts: A comparison of their effectiveness with 3-years-olds and autistic individuals. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 281-300.
- Muris, P., Steerneman, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Horselenberg, R., Hogen, T. & Dongen, L (1999). The TOM test: A new instrument for assessing theory of mind in normal children and children with pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 68-80.
- Ozonoff, S., & Miller, J. L. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal Autism and Developmental Disorders*, 25, 415-433.
- Rosen, C. E. (1974). The effects of sociodramatic play on problem-solving behavior among culturally disadvantaged preschool children. *Child development*, 45, 920-927.
- Saltz, E., Dixon, D., & Johnson, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effect of cognitive function and impulse control. *Child development*, 48, 367-380.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*, New York: Wiley.
- Smith, P. K., Dalglish, M., & Herzmark, G. (1981). A comparison on the effects of fantasy lay tutoring and skills tutoring in nursery classes. *International Journal of Behavioral Development*, 4, 421-441.
- Sobel, D. M., & Lillard, A. S. (2001). The impact of fantasy and action on young children's understanding of pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 85-98.
- Schuler, A. L. (1995). Thinking in autism. In K. A. Quill(Eds.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 85-98). Albany, NY: Delmar.
- Tsai, L. (1992). Diagnostic issues in high-functioning autism. In E. Schopler G. B. Mesibov(Eds.), *High-functioning individuals with autism* (pp. 11-40). New York: Plenum.
- Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism. *Journal of applied behavior analysis*, 34, 425-446.
- 1차 원고접수 : 2005. 6. 30.
수정 원고접수 : 2005. 9. 9.
최종 게재 결정 : 2005. 9. 15.

The effects of sociodramatic play on theory of mind and social skills of the high functioning children with autism

Hee-Joung Cho

Jong-Sook Lee

Dept. of Psychology, Duksung Women's University

The purpose of this study was to examine the effects of sociodramatic play on theory of mind and social skills of the children with autism. The subjects of this study were 18 children, who are the ages of six, seven and eight and diagnosed as high-functioning autism. The subjects were assigned into one of two groups(experimental group and control group), and each group consisted of nine children. The experimental group had 13 sociodramatic play sessions for 3 months. To analyze the results, two way ANOVAs with a repeated measure(test-time) and simple main effect tests as a post hoc comparison were used. The results of the study were as follows; First, the subjects of the experimental group increased their performance significantly more than those of the control group in TOM post test. Second, the subjects of the experimental group increased social skills significantly more than those of the control group in SSRS rated by parents. Third, the subjects of the experimental group increased social skills significantly more than those of the control group in SSRS rated by teachers. Fourth, the subjects of the experimental group improved social skills significantly while they were performing sociodramatic play. In conclusion, sociodramatic play was effective in improving theory of mind and social skills of the high-functioning children with autism.

Key words : sociodramatic play, high-function autism, thoery of mind, social skills

부 록

1회기: 팽팽이의 생일		
목표	극놀이를 통하여 받고 싶은 선물을 받을 때와 받고 싶지 않은 선물을 받을 때의 상황과 감정을 이해할 수 있다.	
준비	인형머리띠, 선물상자, 자동차, 필통, 생일잔치	
활동 내용	도입	서로 인사를 나누고 받고 싶은 선물에 대해 이야기 나누며 감정을 공유하는 시간.
	전개	① 손인형과 그림으로 이야기 들려주기 오늘은 팽팽이의 생일이예요. 팽팽이는 생일날 친구들을 초대해서 기다리고 있어요. 팽팽이는 자동차선물을 받고 싶어하고 필통은 받고 싶지 않대요. 친구들이 왔어요. 루피는 자동차를 선물하고 크롱은 필통을 선물했어요. ② ‘팽팽이의 생일’을 듣고 이야기나누기 이야기 잘 들었어요? 팽팽이는 어떤 생일선물을 받고 싶어했어요? 자동차를 받았을 때 팽팽이는 어떤 마음이었을까요? 팽팽이가 받고 싶어하지 않은 선물은 무엇인가요? 필통을 받았을 때 팽팽이는 어떤 마음이었을까요?
	활동	① 자신들이 하고 싶은 배역을 손들어 정하기. ② 대본으로 대사 연습하기 ③ 극놀이 실연하기 ④ 비디오 피드백을 하며 평가하기 우리가 연극한 것을 비디오로 보며 말과 행동을 잘 했는지 살펴보아요. 팽팽이가 자동차를 받았을 때 기쁜 표정이 맞았나요? 팽팽이가 필통을 받았을 때 속상한 표정과 목소리가 맞았나요? →“웃으며 말했어요, 틀렸어요.”라고 아동이 지적하였다.
	종결	생각나누기 과제를 통하여 이야기 나누며 정리하기
생각 나누기 과제	◇등장 인물의 정서 이해 팽팽이가 받고 싶은 생일 선물은 무엇인가요? 받았을 때의 마음은 어떠했어요? 팽팽이가 받고 싶지 않은 선물은 무엇인가요? 받았을 때의 마음은 어떠했어요? ◇나의 입장에서 생각하기 내가 받고 싶은 생일 선물은 무엇인가요? 받고 싶은 선물을 받았을 때의 나는 어떤 마음일까요? 내가 받고 싶지 않은 선물은 무엇인가요? 받고 싶지 않은 선물을 받았을 때 나는 어떤 마음일까요? 받고 싶지 않은 선물을 받았을 때 나는 어떻게 했어요? 이런 경우에 나는 어떻게 하면 좋을까요? 받고 싶은 선물을 받았을 때와 받고 싶지 않은 선물을 받았을 때의 얼굴표정을 그려보세요.	