

# 지적장애아동의 사회적 능력의 발달을 위한 연극놀이 집단프로그램의 개발 및 효과성에 관한 연구

## Development and Effectiveness of the Creative Drama Group Program for the Children with Mental Retardation

신동인, 조연호  
서일대학 연극과

Dong-In Shin(director7th@hanmail.net), Youn-Ho Cho(Chorok\_nabi@naver.com)

### 요약

본 연구는 지적장애아동을 대상으로 한 연극놀이 집단프로그램을 개발하고 이러한 프로그램을 직접 적용하여 이들의 사회적 능력에 미친 효과성을 입증하며, 궁극적으로는 지적장애아동을 위한 연극놀이 집단프로그램을 제언하고자 시도되었다. 본 연구의 연극놀이 집단프로그램은 구성주의의 이론과 원리와 선행연구들을 바탕으로 해서 개발되었으며, 약 6개월간 24회의 연극놀이 집단프로그램을 시행한 후에 양적방법의 유사실험설계와 질적 방법의 제 3자 관찰 분석의 방법을 활용하여 효과를 분석하였다. 연구결과는 첫째, 본 연극놀이 집단프로그램을 실행한 실험집단(지적장애아동=4명)의 사회적 능력을 사전, 사후에 비교해 본 결과는  $p=.015$ 로써  $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 나타내었다. 반면, 비교집단(지적장애아동=4명)의 사회적 능력을 비교해본 결과는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 효과성은 사회적 능력의 하위영역인 교사가 선호하는 행동, 또래가 선호하는 행동에서도 나타났으나 학교적응력에서는 나타나지 않았다. 둘째, 질적 방법으로 사회성기술평가척도를 활용하여 첫 번째 회기와 마지막 회기에 관찰한 결과를 분석한 결과, 실험집단의 아동들 4명은 자기주장, 협력, 자이통제의 영역인 사회적 기술영역에서 긍정적 변화를 보인 것으로 나타났다. 본 연구의 결과를 토대로 하여, 지적장애아동을 위한 연극놀이 집단프로그램의 유용성과 실행방안을 제언하였다.

■ 중심어 : | 지적장애아동 | 연극놀이 집단프로그램 |

### Abstract

The purpose of this study was to develop creative drama group program for children with mental retardation. To develop this program, the study begins with and in depth examination of the prior creative drama models, techniques and constructivism theory. The style of this creative drama program for children with mental retardation is a 24 session structured program, a small group program. The techniques of this creative drama program are a orientation, warming-up, main performance, feedback and sharing. Major findings were as follows. 4 mentally with mental retardation in creative drama group program showed a significant increased social competence. Also, children with mental retardation children showed the positive social skill change through the creative drama group program. Based on these findings, implications for creative drama group program for children with mental retardation were suggested.

■ keyword : | Creative Drama Group Program | Children with Mental Retardation |

\* 이 논문은 2011년도 서일대학 교내연구비 지원에 의하여 연구되었음

접수번호 : #121011-005

접수일자 : 2012년 10월 11일

심사완료일 : 2012년 11월 28일

교신저자 : 신동인, e-mail : director7th@hanmail.net

## 1. 서론

### 1. 연구의 필요성

미국정신지체협회(AAMR, 2002)에 따르면, 지적장애는 지적기능과 개념적, 사회적, 실제적 적응기술로 표현되는 적응행동 모두에서 유의미한 한계를 가진 장애가 특징이며 18세 이전에 나타난다고 정의되고 있다[36]. 2007년 10월에 개정된 우리나라의 장애인 복지법에서는 기존의 정신지체라는 용어대신 지적장애라는 새로운 용어를 제시하고 있으며, 지적장애인은 정신발육이 항구적으로 지체되어 지적능력의 발달이 불충분하거나 불완전하고 자신의 일을 처리하는 것과 사회생활에 적응하는 것이 상당히 곤란한 사람으로 정의되고 있다[8]. 이와 같이 지적기능과 이로 인해 적응행동의 지하가 특징인 지적장애아동들은 제한된 언어와 사회적 상호작용 및 사회적 기술의 문제, 행동적, 정서적 문제 등을 보이는 것으로 나타나고 있다[18].

지적장애아동의 여러 특성 중에서도 지적장애아동이 학교와 사회에서 살아가는데 필수적인 능력이며 기술이라고 할 수 있는 '사회적 능력'은 아동들이 사회에 적응하기 위해서 필요한 능력중의 하나이지만, 이러한 능력을 향상시키는 것이 매우 어렵다는 점들이 지적되어 왔다[17]. 즉, 대부분의 지적장애아동들은 새로운 경험을 획득하려는 욕구가 결여되어 있고 관심과 흥미가 적으며, 타인에 대한 의존성이 높고, 자아통제나 자기주장이 약하며 이로 인해 사회성 기술발달이 늦은 것으로 나타나고 있다. 이들은 비장애아동보다 또래로부터 낮게 평정되고 또래들과의 상호작용이 촉진되기 어렵기 때문에 혼자놀이에 많은 시간을 보내게 되며, 이것이 사회적 능력 향상을 어렵게 하는 요인이 되고 있다[18].

그러나 장애아동의 사회적 능력은 발달적 측면에서 가장 중요한 교육의 목표로 제시될 정도로 강조되고 있으며, 이는 장애아동의 사회적 능력이 학교와 성인기의 인생에서의 성공 등을 좌우하는데 상당한 영향을 미치는 것으로 나타나고 있기 때문이다[18]. 이러한 점 때문에, 그동안 지적장애아동의 사회적 능력의 향상을 위해서 다양한 개입들, 예컨대 미술치료, 무용, 여가, 사회기술훈련, 음악치료 등이 시도되어 왔으며, 이러한 개입들

의 효과성 등이 입증되어 왔다[18].

한편, 최근 들어 국외의 몇몇 연구들에서는 지적장애아동의 사회적 능력을 향상시키기 위해서는 기존의 사회기술훈련 등의 개입 방안으로는 일반화의 어려움, 효과성의 한계가 있으며, 대안적인 개입방안의 하나로 '연극놀이'를 제시하고 있다[36]. 왜냐하면, 지금까지 아동들을 대상으로 한 연극놀이가 아동의 다양한 발달에 상당한 효과를 보이고 있기 때문이다. 즉, 외국의 약 200편의 실험연구들에서 연극놀이와 학업능력과의 효과성 관계를 검증해본 결과, 약 40%이상의 연구에서 연극놀이와 언어능력(독해, 구술, 작문 등) 향상이 긍정적인 상관관계가 있는 것으로 나타나고 있으며[41], 상당수의 연구에서 연극놀이는 초등학교생들의 자아개념, 사회적 능력, 사회적 기술, 문제행동감소에도 긍정적인 효과를 보였다고 보고되고 있다[35].

연극놀이는 장애아동들의 갈등해결, 자기인식증진, 파괴적 행동의 감소, 정서문제의 치료, 또래관계증진 등에 긍정적인 효과를 보인 것으로 나타났다[36]. Conard(1992)의 연구에서는 연극놀이관련 연구들을 메타 분석한 결과, 연극놀이는 일반아동과 장애아동에게 효과적인 것으로 나타났다[31]. 여러 연구자들도 장애아동에게 있어서 연극놀이는 전인 교육의 의미가 있으며, 사회적 능력의 향상에도 효과적이라고 제시하고 있다[38].

### 2. 연구의 목적과 의의

본 연구에서는 지금까지 연극놀이의 여러 문헌들과 선행연구들을 토대로 하여, 지적장애아동들을 위한 연극놀이 집단프로그램을 개발하고 이러한 프로그램이 지적장애아동들의 가장 중요한 특성 중의 하나인 사회적 능력에 미친 효과들을 검토함으로써, 궁극적으로는 지적장애아동들에게 적합한 연극놀이 집단프로그램의 내용과 기법들을 제안하고자 한다. 본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 국내외에서 지금까지 이론을 토대로 지적장애아동을 위한 연극놀이 프로그램을 개발하고 실증적인 효과를 검증한 경우는 매우 미흡하였다. 따라서, 본 연구는 국내외 선행연구들이 부족한 현실에서, 지적장애

아동을 위한 연극놀이의 효과를 보여줄 수 있는 선행연구로서 의미가 있다.

둘째, 정부에서는 최근 들어 한국문화예술교육진흥원(2005년 2월 설립)을 설립하였고, 이를 통해서 일부 아동복지시설이나 장애인 기관 등에서 연극교육을 실행하도록 지원하고 있다. 이에 따라 소외계층을 통한 연극놀이도 계속해서 확대되어갈 추세이다[28]. 따라서 본 연구가 발표된다면, 현재 다양한 기관의 연극교육 분야에서 활동하고 있는 연극전공 진행자들에게 보다 구체적이고 효과적인 프로그램 내용과 실행기법을 제공할 수 있을 것이다.

## II. 이론적 배경

### 1. 사회적 능력의 개념과 지적장애아동의 특성

인간은 사회를 떠나서는 살 수 없는 사회적 동물이며, 이러한 가운데 사회적 능력은 인간의 삶의 전 과정에서 요구되는 필수적인 능력으로 여겨지고 있다. 실제로, 수많은 연구에서 모든 아동들에게 사회적 능력은 아동들의 학교와 인생에서의 성공을 준비하는데 중요한 요소가 된다는 점을 지적하고 있어서 중요성이 강조되고 있다[5].

사회적 능력의 개념에 대한 정의는 여러 가지로 내려질 수 있지만, 일반적으로 사회적 능력은 사회생활을 영위할 수 있는 기술로, 주위환경과 관계를 맺으며 살아갈 수 있는 능력이며, 주어진 상황에 적절하게 대처하는 행동이라고 할 수 있다[18]. 또한, 이는 많은 사람과 상호작용할 수 있으며 상반된 의견을 조절하여 충돌을 최소화할 수 있는 역량이고, 주어진 상황에서 상대방에게 긍정적인 영향을 주어 관계를 유지하며 재고할 수 있는 가능성을 극대화하는 반응이라고도 할 수 있다[17]. 특히, 일반아동들은 이러한 사회적 능력들을 성장함에 따라 발달해 가는데 반해서, 일반적으로 지적장애 아동들은 인지적 기능의 지체로 인하여 상대적으로 학습활동이나 운동기능이 지체되어 여러 활동에 능동적으로 참여하지 못하고, 다른 사람의 표정이나 사고, 행동을 이해하는 능력과 자신의 의사를 정확하게 전달하

는 의사소통능력이 부족하기 때문에 또래 및 주변 환경과의 관계를 발전시키는데 문제를 보이고 있는 것으로 나타나고 있다[17]. 지적장애아동은 전반적으로 의존하기 쉬우며, 자기통제나 자율성이 약하고 이러한 특성 때문에 또래 아동과의 사회적 관계를 차단함으로써 관계에서 학습될 수 있는 언어, 사회생활 상식, 가치의 형성, 요구와 감정의 표현 등 여러 영역에서 문제를 야기하는 것으로 나타나고 있다[13].

한편, 지적장애아동의 사회성과 관련된 연구들을 총괄하여 검토한 우지연 등(2010)의 연구에서는 사회적 능력을 사회성과 유사한 개념으로 보았으며, 이밖에도 유사한 개념들로 사회적 기술, 사회성, 사회 상호작용, 대인관계기술, 사회적응능력 등을 들고 있었다[18]. 본 연구에서 지적장애아동의 사회적 능력이란 가족, 학교와 전반적인 사회생활을 함에 있어서 기본적으로 중요한 능력이고 기술이며 교육 및 학습을 통해서 발달할 수 있는 개념으로 정의하고자 한다.

### 2. 지적장애아동을 위한 연극놀이 프로그램에 관한 선행연구

아직까지 지적장애아동을 위한 연극놀이 프로그램과 관련한 국내외 연구는 소수에 그치고 있다.

먼저, 국내의 실증적 연구들을 살펴보면 다음과 같다. 이상찬(2007)의 연구에서는 서울시에 한 종합사회복지관에서 초등학교 3-5학년에 재학 중인 지적장애아동 3명과 일반아동 10명을 대상으로 총 16회에 걸쳐 통합연극 놀이 프로그램을 진행하면서 사례연구를 실시하였다. 연구결과, 통합연극 놀이 프로그램은 지적장애아동의 긍정적 상호작용 향상, 부정적 상호작용 감소에 효과가 있었다[22].

송민경(2011)의 연구에서는 특수학급에 재학 중인 10세부터 12세의 지적장애학생 10명을 대상으로 5명은 실험집단으로, 5명은 비교집단으로 구분하여 3개월 동안 실험집단에는 문제중심학습을 적용한 연극놀이 활동이 시행되었고 비교집단에는 전통적인 수업방식이 이루어졌다. 문제중심학습을 적용한 연극놀이 활동은 준비(이야기 듣기), 이야기 만들기, 연행(연극하기), 평가의 단계로 약 3개월간 32회기에 걸쳐 시행되었다. 연

구결과, 문제중심학습을 적용한 연극놀이 활동은 지적장애아동의 언어적 문제해결력, 사회적 상호작용을 향상시키는데 효과적인 것으로 나타났다[15]. 손정민(2007)의 연구에서는 정신지체아동 4명을 대상으로 하여 특수학교 교육과정과 연계된 교육연극프로그램을 총 16회 실시한 결과, 이 프로그램은 정신지체아동의 자기표현력, 사회적응능력의 향상에 긍정적인 효과를 보인 것으로 나타났다[16]. 우혜선(2003)의 연구에서는 특수학습의 정신지체아동 15명을 대상으로 하여, 총 20회의 연극놀이 프로그램을 실시하였다. 연구결과, 정신지체아동들은 연극놀이 프로그램을 통하여 생활자립기 발달 및 사회정서행동, 언어능력, 대근육 운동, 사회적응능력이 유의미하게 향상된 것으로 나타났다[19].

지적장애아동을 대상으로 연극치료를 시행한 연구들이 있었다. 김수정의 연구(2003)에서는 제닝스의 연극치료이론을 바탕으로 연극치료 프로그램을 구성한 후, 장애아동을 대상으로 하여 3개월 동안 주 2회 총 25회기를 실시하였다. 연구결과, 연극치료 프로그램은 장애아동들의 사회성 기초지능향상, 사회적 능력, 학교적응력향상에 의미 있게 영향을 미치는 것으로 나타났다[7]. 박미리의 연구(2003)에서는 제닝스의 연극치료이론을 토대로 정신지체 및 자폐장애아를 위한 연극치료 집단 프로그램을 개발한 후, 이를 정신지체 및 자폐아동 18명과 특수학교 학생 8명에게 적용하였다. 연구결과, 연구대상자들은 학습능력, 사회성이 향상된 것으로 나타났다[12].

외국의 연구들로서, Buege(1993)의 연구에서 32주 동안 정서장애 및 지적장애아동들을 대상으로 연극놀이 집단프로그램을 실시한 결과, 자기개념(self-concept)을 향상시키는데 통계적으로 의미 있는 효과가 나타났고 효과크기는 12.57이었다[30]. Cresci(1989)등의 연구에서도 학습상의 장애를 경험하고 있는 아동들을 대상으로 연극놀이를 시행한 결과, 이들은 사회적 기술(하위영역은 사회적 능력과 구어능력기술)에서 의미 있는 향상을 보인 것으로 나타났다[32]. Bouzoukis 등의 연구(1999)에서는 의학적 질병이 심각한 만성장애아동을 대상으로 스토리텔링과 스토리메이킹 기법을 중심으로 한 연극놀이 프로그램을 실시하였다. 사례분석을 통하

여 개별 대상자마다 사례를 분석한 결과, 대상자들은 스트레스가 줄어들었고 많은 정서적 문제가 해결된 것으로 나타났다. 이 연구에서는 앞으로 아동들을 대상으로 한 연극놀이 프로그램이 활성화되어야 함을 강조하고 있었다[29].

Doyle의 연구(2001)에서는 자폐장애와 지적장애아동들을 대상으로 연극놀이기법을 활용한 프로그램을 개발하여 적용한 후 놀이기술, 사회기술, 마음읽기와 의사소통기술에 미친 영향을 검증하였다. 연구결과, 사회기술 영역에서만 유의미한 향상을 보였으나, 참여자들과 부모들은 모두 이 프로그램에 대해서 긍정적인 보고를 하였다[33]. Guli의 연구(2004)에서는 자폐, 지적, 학습장애아동들의 사회인지능력을 증진시키기 위해서 연극놀이기법들을 중심으로 프로그램을 개발하고 효과성을 검증하였다. 연구결과, 연구대상자들은 사회적응행동에 있어서 의미 있는 향상이 있었고 추후조사에 있어서도 대상자들은 혼자 있는 행동이 줄고 긍정적인 상호작용이 향상된 것으로 나타났다[36]. Conard(1992)의 연구에서는 수십 편의 연극놀이관련 연구들을 메타 분석하여 효과크기를 비교하였는데, 이 연구에서는 정상적인 아동들에게 나타난 연극놀이의 효과지수가 0.52이고 장애아동들에게 나타난 효과지수는 0.29인 것으로 나타났다. 일반적으로 효과지수가 0.05이상이면 효과적이라고 보기 때문에 연극놀이는 장애아동들에게도 효과적인 것으로 나타났다[31].

### III. 연구방법

#### 1. 연구문제

본 연구에서는 연구문제 1로 '본 연구의 연극놀이 집단프로그램의 내용과 진행기법은 무엇인가?'로 설정하였고 연구문제 2로 '본 연구의 연극놀이 집단프로그램은 지적장애아동들의 사회적 능력에 효과를 보이는가?'로 설정하였다. 연구문제 1을 위한 연구설계방법으로는 문헌검토, 전문가의 내용타당도 자문 등의 방법을 활용하였다. 즉, 먼저 지적장애아동을 위한 연극놀이와 집단프로그램 관련 선행연구와 문헌을 검토하여 프로그램

의 내용과 진행기법을 개발하였으며, 이를 연극교육 및 연극놀이 진행 5년 이상 된 전문가 2명에게 내용타당도의 자문을 받고 검토한 후에 최종 내용과 진행기법을 확정하였다.

다음으로 연구문제 2를 위한 연구방법으로는 양적방법과 질적 방법을 활용하였다. 양적방법으로는 사회적 능력의 척도를 선정한 후, ‘비동일 통제집단설계’를 활용하였다. 비동일통제집단설계의 실행을 위해서는 서울시내 장애인종합복지관 한 곳을 선정한 후 협조를 구하였다. 선정기준에 부합한 대상아동들을 모집한 뒤 보호자에게 동의를 구하였고 동의한 자에 한하여 선착순으로 연극놀이 집단프로그램을 실시하는 실험집단과 실시하지 않는 비교집단으로 배치하였다. 두 집단에 대하여 프로그램을 시작하기 전에 사전검사를 실시하였고 매주 1회씩 총 24회 프로그램을 실시한 후, 다시 실험집단과 비교집단에 대하여 사후검사를 실시하였다. 다음으로 질적 방법으로는 실험집단 지적장애아동들의 사회적 능력이 어떻게 향상되었는가를 질적으로 검토해보기 위하여, 제 3의 평가자인 장애인종합복지관의 장애아동 담당 사회복지사가 사회성기술평가척도(Social Skills Rating System-Teacher Form Elementary Level: SSRS)를 근거로 하여 첫 번째 회기와 마지막 회기에 관찰하였으며, 관찰된 내용을 질적으로 분석하는 것으로 하였다.

## 2. 연구대상

본 연극놀이 집단프로그램의 대상자는 지적장애아동이다. 지적장애아동의 모집은 선정기준에 부합한 아동을 선발하는 것으로 하였다. 첫째, 지적장애아동 중에서도 ‘경증지적장애아동(IQ 55-70)’을 모집하는 것으로 하였다. 이는 본 연극놀이 집단프로그램이 소집단으로 운영되기 때문에, 어느 정도 의사소통이 가능하고 다양한 활동에 참여가 가능한 아동들이어야 적용이 가능하다고 판단되었기 때문이다. 둘째, ‘연령’은 만9세-만10세의 아동을 모집하는 것으로 하였다. 왜냐하면 연극놀이가 가장 효과를 발휘하는 연령이 대부분 5세부터 14세까지로 나타나고 있으며[27], 본 연극놀이 프로그램은 소집단으로 진행되기 때문에 어느 정도 집단 성원들

의 연령별 유사성을 확보하는 것이 필요한 것으로 판단하였기 때문이다. 셋째, 지적장애아동 본인과 보호자가 ‘참여를 동의’한 경우로 한정하였다.

모집절차는 다음과 같았다. 먼저 장애인종합복지관의 사회복지사의 협조를 얻어 사회복지사의 도움 하에 해당되는 아동들을 선별한 후, 아동들과 보호자에게 공지를 한 후 참여희망자를 접수받았다. 그 결과, 약 8명이 참여를 희망하였고 연구자는 이들을 신청한 순서대로 실험집단 4명, 비교집단 4명으로 배치하였다. 본 연구의 연극놀이 집단프로그램은 실험집단 대상자들에게 2012년 2월부터 2012년 8월까지 총 24회를 실시하였다. 윤리적인 문제 때문에, 비교집단의 대상자들과 보호자들에게는 본 연구의 특성을 설명하고, 연구가 종료되면 연극놀이 집단프로그램을 실시하는 것으로 하였다. 사전검사는 프로그램이 시작되기 바로 직전에 시행되었고 사후검사는 프로그램 종료직후에 이루어졌다. 최종 분석에서는 실험집단 4명, 비교집단 4명을 분석하였다.

본 연구에 참여하게 된 실험집단 지적장애아동 4명과 비교집단 지적장애아동 4명의 일반적 특성은 [표 1]과 같다. 먼저, 실험집단과 비교집단의 연령은 평균 9.5세였고 성별은 실험집단이 여학생이 2명, 남학생이 2명이었고 비교집단은 여학생이 1명, 남학생이 3명이었다. 가족사항에 있어서 실험집단과 비교집단은 각각 부모님이 있는 경우가 3명, 모만 있는 경우가 1명이었다. 지능은 본 연극놀이 집단프로그램을 실시하기 전에 K-WISC-III검사를 실시하여서 IQ를 측정하였는데, IQ의 전체평균은 66.5이었고 실험집단의 평균은 67, 비교집단의 평균은 66이어서 거의 유사한 것으로 나타났다. 또한, 학교 교사들로부터 수집한 행동특성은 [표 1]과 같다.

표 1. 연구대상아동들의 일반적 특성

특성	실험집단				비교집단			
	A	B	C	D	E	F	G	H
연령	만 9.2세	만 10.4세	만 9.5세	만 9.6세	만 9.3세	만 9.4세	만 9.10세	만 9.1세
성별	여	남	여	남	여	남	남	남
가족	부모, 1남 1녀	부모 1남 1녀	부모 외동	모 외동	부모 외동	부모 2남	부모 1남 1녀	모 외동
지능	65	69	70	64	68	63	68	65

행동 특성	*스스로	*수동적	*소극	*동작과	*아픈	*수동적	*의존적	*타인의
	행동	을	조	고	척	을	이	자
	잘	하지	용	수	극	적	이	대
	못	한다	자	기	주	의	가	다
	*또래	관	이	없	*친구	산	만	하
	게	시	자	다	*들	이	*고	집
	기	주	장	이	*시	선	전	을
	너	무	강	촉	이	잘	면	가
	하	며	친	되	지	없	화	를
	구	가	하	며	친	기	도	한
행	동	을	한	다	을	끌	며	
자	주	이	친	구	가	손	톱	
르	다	거	의	없	을	할	키	
		다	도	한	다			

3. 연구도구

1) 양적방법: 사회적 능력 척도

본 연구에서는 지적장애아동의 사회적 능력을 측정하기 위하여, Walker-McConnell의 사회적 능력 및 학교적응행동 검사 척도(Walker McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment)를 활용하고자 한다[17]. 이 척도는 3가지 하위영역으로 구성되어 있다. 하위영역 1은 교사가 선호하는 사회적 행동(teacher preferred social behavior)이다. 16개 문항으로 구성되었으며 교사가 중요하다고 생각하거나 바라는 아동의 행동목록이라고 할 수 있다. 예로 상대방에 대한 배려, 성냄 없이 상대방의 건설적인 비판을 수용하기, 상대방의 욕구에 민감하기, 단체 활동이나 상황에서 동료와의 협조, 감정의 통제 등이 포함된다. 하위영역 2는 아동이 선호하는 사회적 행동으로써 17개 문항으로 구성되었으며 또래들이 가장 중시하는 사회적 행동과 관련된 내용이다. 예로 또래와 보내는 시간을 많이 가질 목적으로 행하는 놀이와 대화, 각기 다른 아동과의 접촉기회, 친구를 쉽게 사귄 수 있는 능력, 자발적으로 도움을 필요로 하는 동료 도와주기, 놀이나 활동을 통해 휴식시간을 효과적으로 활용하기, 협상을 하여야 할 상황에서 협상을 하기 등이 포함된다. 하위영역 3은 학교적응력이라고 불리는 것으로서, 주로 학교수업장면에서 교사들이 선호하는 사회·행동능력 목록 10개 문항으로 구성되어 있다. 예로써 혼자서 공부할 수 있는 기술이 있는가의 여부, 자유 시간을 적절히 활용할 수 있는가의 여부, 약속된 과제(숙제)를 수행할 수 있는가

의 여부, 좋은 학습태도의 유무 그리고 과제를 부여하는 교사의 지시나 설명을 주의 깊게 경청할 수 있는가의 여부가 포함된다. 검사는 총 43개의 문항으로 구성되어 있으며 각각의 문항을 읽어가며 대상아동이 그 내용을 어느 정도 수행하는지 그 발생수준을 빈도에 따라 표기하면 된다. 5점 리커트 기법에 따라 전혀 그렇지 않을 경우(1점)부터 자주 그럴 경우(5점)까지 해당 칸에 표기하도록 되어 있다. 본 연구에서는 지적장애아동의 학교담임교사와 장애인종합복지관 장애아동담당 특수교육교사가 본 프로그램을 시작하기 전인 사전과 끝난 후인 사후를 체크하여 비교하였다.

2) 질적 방법: 제 3평가자의 관찰분석

본 연구에서는 실험집단 지적장애아동들의 사회적 능력의 향상을 질적으로 검토해보기 위하여, 제 3의 평가자인 장애인종합복지관의 장애아동 담당 사회복지사가 사회성기술평가척도(Social Skills Rating System-Teacher Form Elementary Level: SSRS)를 근거로 하여 첫 번째 회기와 마지막 회기에 관찰하였으며, 이를 질적으로 분석하였다. 관찰의 근거로 활용한 사회성기술평가척도는 Gresham과 Elliott(1990)가 장애아동의 사회성기술을 평가하기 위해서 개발한 척도이다[37].

4. 자료분석방법

양적방법으로 사회적 능력의 향상을 알아보기 위해서는 Walker-McConnell의 사회적 능력 및 학교적응행동검사를 프로그램의 사전, 사후에 실시하였고, 사례수가 적은 만큼 비모수적 통계방법 중 Wilcoxon test를 사용하였다. 또한, 이 검증방법은 평균은 제시되고 있지 않으므로 평균은 따로 분석하였다. 검사의 실시는 대상아동의 학교담임교사와 장애인종합복지관 장애아동담당 특수교육교사가 실시하였으며, 사전, 사후검사에 있어서 대상아동에 대한 양자 간의 점수를 비교해본 결과는 점수비교의 일치도(행동발생에 대한 일치된 관찰수치/행동발생에 대한 일치된 관찰수치 + 행동발생에 대한 불일치된 관찰수치\* 100)가 80%이상이었다. 따라서 두 검사자의 평균을 검증에 활용하였다. 또한, 질적방법에 있어서는 연구과정의 내용에 대해 알지 못하는 제 3

의 평가자(장애인종합복지관 장애아동 담당사회복지사)로부터 프로그램 첫 번째 회기와 마지막 회기에 사회적 기술변화정도를 척도에 따라 관찰 및 평가하도록 하였으며, 주요 관찰내용을 질적으로 분석하였다.

## IV. 연구결과

### 1. 지적장애아동을 위한 연극놀이 집단프로그램 개발

#### 1) 이론적 근거: 구성주의

본 연구에서는 지적장애아동을 위한 연극놀이 집단 프로그램의 이론적 근거로써 구성주의를 바탕으로 하였다. 구성주의는 1980년대 중반이후 교육학을 비롯한 많은 분야에서 연구되고 있는데, 연극놀이가 가장 활발하게 진행되고 있는 미국 내 여러 아동연극교육기관에서도 이론적 토대가 되고 있다[33].

구성주의의 주요 관점과 내용을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, '지식'에 대한 관점에 있어서, 구성주의에서는 지식이란 한 개인의 직접적인 관찰이나 반성적 사고, 그리고 논리적 사고에 의해 형성되며, 누군가 알려준 사실을 그대로 받아들이는 것으로 지식이 형성되는 것이 아니라, 알려준 사실이라고 하더라도 이를 자신의 경험에 비추어 검토하고 스스로 이해할 때 그것을 지식으로서 받아들이게 된다는 것이다. 따라서 지식은 개인의 내부에서 구성되어 존재하는 것으로 간주한다. 둘째, '학습자'에 대한 관점에 있어서, 구성주의에서 학습자는 능동적으로 지식을 구성해나가는 자율적이고 주체적인 책임감 있는 존재로 인식된다. 교육의 핵심주체는 교사가 아니라, 스스로 자신의 지식을 구성해 나가는 학습자라는 인식을 가지고 있다[2].

셋째, '교수-학습'에 대한 관점에 있어서, 구성주의에서는 학습을 인식의 주체인 학습자의 능동적인 인지적 작용과 사회·문화적인 상호작용을 통해 끊임없이 구성되어 가는 것으로 본다[26]. 이 관점에서는 학습내용이 미리 구체적으로 구성되기 어려우며, 주어진 각 상황적 맥락에서 학습자 스스로 지식을 구성해 나갈 수 있는 역량을 기르는 것이 교육의 목표이며, 학습자 중

심의 능동적인 교수-학습 환경을 실천하고자 한다[26].

넷째, '교사'에 대한 관점에 있어서, 구성주의에서는 교사가 정답을 가지고 있지 않으며, 학습자가 스스로 자신의 맥락에서 지식을 구성하고 문제를 해결해 나갈 수 있도록 하는 안내자요, 조언자 혹은 학습촉진자, 공동학습자라는 인식을 하고 있다[26].

#### 2) 연극놀이 집단프로그램의 구조

##### (1) 시행기간 및 총 횟수

연극놀이 집단프로그램의 시행기간은 2012년 2월부터 2012년 8월까지 주 1회씩 총 24회를 진행하였다. 매 세션마다 시간은 약 1시간 정도로 진행하였는데, 이는 연구대상인 아동의 기능과 연령이 낮은 점을 감안한 것이다.

##### (2) 시행장소 및 시행대상

본 연극교육 프로그램의 시행 장소는 서울시내 소재한 장애인종합복지관을 이용하고 있는 지적장애아동들이었다. 이들은 실험집단 4명, 비교집단 4명으로 배치되어, 실험집단에는 총 24회의 연극놀이집단프로그램이 시행되었다.

##### (3) 진행자

연극놀이의 진행자는 예술가와 교육자로서의 두 가지 역할을 모두 수행하는 것이 효과적이라고 제시되고 있다[27]. 본 연구에서는 연극놀이 진행자로서 연극연출가이며 교수인 본 연구의 제 1저자가 주 진행을 맡았으며, 연극배우이면서 연극교육의 경험자인 제 2저자가 보조진행자의 역할을 맡았다. 주진행자는 연극놀이 집단프로그램을 개발하고 프로그램에서 주된 진행을 맡았으며, 보조진행자는 프로그램을 보조하며 아동들이 프로그램에 적극적으로 참여할 수 있도록 도왔다. 또한, 주진행자는 본 연극교육 프로그램을 시행하기 전에 보조진행자를 대상으로 사전교육을 실시하였으며, 주진행자와 보조진행자는 매 세션마다 실시한 후에 평가 세션을 갖는 것으로 하였다.

#### 3) 연극놀이 집단프로그램의 목적, 주요 방법, 주요 내용 및 진행기법

(1) 목적

본 연구에서는 지적장애아동의 특성과 욕구를 고려하고 연극놀이의 목적 등을 고려하되, 교육과 치료의 목적에 우선순위를 두고 다음과 같이 목적을 세웠다. 즉, “교육과 치료의 목적을 우선순위로 설정하여, 본 연극놀이 집단프로그램을 통하여 지적장애아동들의 사회적 능력(교사가 선호하는 행동, 또래가 선호하는 행동, 학교적응력)을 향상시킨다.”로 설정하였다.

(2) 주요 방법: 구조화된 연극놀이 집단프로그램

본 연구에서는 연극놀이의 주요 방법으로 ‘구조화된 연극놀이 집단프로그램’을 활용하였다. 먼저, ‘구조화된’의 의미는 진행자가 주된 프로그램의 내용과 진행기법, 시간 등을 미리 정하여 진행하는 것을 의미한다. 구조화된 방법을 선택한 이유는 지적장애아동처럼 인지수준이 낮은 경우에 구조화된 방법을 택하는 것이 이들의 사회적 능력을 더 향상시킬 수 있다고 제시되고 있기 때문이다[3]. 다음으로 연극놀이를 ‘집단프로그램’으로 진행하고자 하는 것은 집단놀이 활동은 지적장애아동의 새로운 행동이나 사회적 기술을 연습해볼 수 있는 기회를 제공하여 이들의 사회성 및 정서발달에 큰 도움이 되는 것으로 나타나고 있기 때문이다[10]. 또한, 본 연구에서는 연구대상자가 지적장애아동인 점을 감안하여 소규모(4명) 집단프로그램으로 진행하는 것으로 하였다. 실제로 장애아동을 대상으로 연극놀이 활동을 진행한 Doyle(2001)의 연구에서도 소규모로 집단을 운영하여 성원들과 리더의 상호작용을 최대화하는 것이 중요함을 지적하고 있었다[33].

(3) 주요 내용 및 진행기법

본 연구의 연극놀이 집단프로그램의 주요 내용은 [표 2]와 같다. 주요 내용은 Warger(1988)가 제시한 연극놀이의 주요 내용으로 제시한 8가지 요소를 바탕으로 하되[24], 지적장애아동과 연극놀이의 여러 관련선행연구들을 참고로 하여 개발하였다. 이러한 내용들은 전문가의 내용타당도 등의 자문을 받아 수정한 후에 최종확정하였다.

표 2. 연극놀이 집단프로그램의 주요 내용 및 진행기법

회기	주제	주요 내용
1	반가워	오리엔테이션, 게임(움직이는 동그라미), 신체표현활동(소개하기 놀이), 마무리평가
2	신체표현 활동 1	오리엔테이션, 게임(쥐와 고양이), 신체표현활동(우리 몸과 친해지기), 마무리평가
3	신체표현 활동 2	오리엔테이션, 게임(홀라후프돌리기), 신체표현활동(음악소리에 맞춰 움직여요), 마무리평가
4	신체표현 활동 3	오리엔테이션, 게임(소리듣고 물체맞추기), 신체표현활동(색깔로 마음표현하기), 마무리평가
5	신체표현 활동 4	오리엔테이션, 게임(우리 집에 왜왔니), 신체표현활동(우리 함께 해요), 마무리평가
6	신체표현 활동 5	오리엔테이션, 게임(짜 바꾸기 놀이), 신체표현활동(표정놀이), 마무리평가
7	신체표현 활동 6	오리엔테이션, 게임(전기게임), 신체표현활동(감각인식놀이), 마무리평가
8	판토마임 1	오리엔테이션, 게임(자리바꾸기), 판토마임(얼굴근육 늘리기, 마임연습), 마무리평가
9	판토마임 2	오리엔테이션, 게임(박수전달하기), 판토마임(선물상자, 권투마임), 마무리평가
10	인형극 놀이 1	오리엔테이션, 게임(연필주인찾기), 인형극놀이(인형극을 통해 자기소개하기), 마무리평가
11	인형극 놀이 2	오리엔테이션, 게임(공 주고받기), 인형극놀이(인형극을 통해 친구만들기), 마무리평가
12	인형극 놀이 3	오리엔테이션, 게임(풍선배구), 인형극 놀이(가족인형극), 마무리평가
13	즉흥극 놀이 1	오리엔테이션, 게임(선장놀이하기), 동화를 활용한 즉흥극놀이, 마무리평가
14	즉흥극 놀이 2	오리엔테이션, 게임(공 주고받기), 동화를 활용한 즉흥극놀이, 마무리평가
15	즉흥극 놀이 3	오리엔테이션, 게임(짜 바꾸기 놀이), 동화를 활용한 즉흥극놀이, 마무리평가
16	즉흥극 놀이 4	오리엔테이션, 게임(쥐와 고양이), 동화를 활용한 즉흥극놀이, 마무리평가
17	즉흥극 놀이 5	오리엔테이션, 게임(홀라후프돌리기), 동화를 활용한 즉흥극놀이, 마무리평가
18	역할놀이 1	오리엔테이션, 게임(움직이는 동그라미), 역할놀이(가족놀이), 마무리평가
19	역할놀이 2	오리엔테이션, 게임(우리집에 왜왔니), 역할놀이(병원놀이), 마무리평가
20	역할놀이 3	오리엔테이션, 게임(전기게임), 역할놀이(학교놀이), 마무리평가
21	역할놀이 4	오리엔테이션, 게임(자리바꾸기), 역할놀이(버스스타기놀이), 마무리평가
22	역할놀이 5	오리엔테이션, 게임(박수전달하기), 역할놀이(인사놀이), 마무리평가
23	역할놀이 6	오리엔테이션, 게임(연필주인찾기), 역할놀이(음식점놀이), 마무리평가
24	신체표현 활동 7평가	오리엔테이션, 게임(풍선배구), 신체표현활동(동작을 통해 이별의 선물주기), 총평가

(1) 워밍업

- ① 인사: 연극놀이 집단프로그램에서는 항상 인사를 하는 것으로 시작하였다. 이 때 밝고 활발한 분위기의 배경음악과 함께 진행하는 것으로 하였다.
- ② 오리엔테이션: 본 연극놀이 집단프로그램에서는 매 회기마다 연극놀이 프로그램의 전반적 내용이나 진행방법, 관련 용어 등을 소개하도록 하였다.



또한, 규칙은 아동들이 제시하여 그에 따른 상과 벌을 결정할 수 있도록 하였으며, 매회기마다 반복해서 상기시켰다.

- ③ 게임: 장애아동을 위한 연극프로그램에서는 여러 가지 게임 등이 권장되고 있다[11]. 본 연극놀이 집단프로그램에서도 게임을 실행하였는데, 게임 내용은 사다리연극놀이연구소에서 지적장애아동들을 위해 제시한 내용들을 선택하였다[9]. 즉, 움직이는 동그라미, 쥐와 고양이, 홀라후프를 돌리기, 소리 듣고 물체 맞추기, 우리 집에 왜 왔니? 짝 바꾸기 놀이, 전기게임, 자리바꾸기 놀이, 큰 공 주고받기, Twenty!, 그물놀이 등을 활용하였다.

## (2) 주요 활동

- ① 신체표현활동: 본 연극놀이 프로그램에서 신체표현활동은 성민정(2004)의 연구에서 활용된 방법을 중심으로 하여 ㉠ 소개하기놀이(전달인사하기, 끼리끼리 만나기, 이름놀이, 나는요), ㉡ 우리 몸과 친해지기(노래하며 걷기, 친구 몸이 내 몸이야, 거울보기, 얼음뭉), ㉢ 음악 소리에 맞춰 움직여요(노래하는 신발, 소리놀이, 음악 듣고 느낌 표현하기), ㉣ 색깔로 우리 마음을 표현해보자(색칠놀이, 색깔놀이, 색종이로 표현하기), ㉤우리 함께 해요(힘껏 당겨요, 협동그림 그리기, 나무여행, 조각상 만들기), ㉥ 표정놀이(말을 하지 않고 표정으로 기분 나타내어 보기, 상대방의 얼굴표정 맞추기), ㉦ 감각인식놀이(바뀐 것 찾기, 주변에서 나는 소리 듣기, 눈감고 박수소리 따라 가기, 다양한 물체를 손으로 만져보고 맞히고 느낌을 표현해보기) 등으로 구성하였다[10].
- ② 팬터마임: 팬터마임의 목표는 아동들에게 비언어적 의사소통기술을 발달시키는 것이다[19]. 팬터마임으로 얼굴 근육놀이, 마임연습, 선물상자, 권투마임 등을 활용하는 것으로 하였다.
- ③ 인형극 놀이: 인형극은 감정을 말하거나, 감정의 갈등을 해결하거나, 대인관계문제를 해결하거나 새로운 의사소통과 사회적 기술을 연습하는데 어려움을 겪고 있는 지적장애아동들과 발달적 치료

를 할 때 매우 효과적인 기법으로 제시되고 있다[19]. 따라서 본 연구에서도 지적장애아동들이 직접 인형극을 만들고 기본적인 스토리를 만들어서 발표하는 것으로 내용을 구성하였다. 구체적으로는 인형극을 통해 자기소개하기, 인형극을 통해 친구 만들기, 가족인형극 등으로 구성하였다.

- ④ 즉흥극 놀이: 즉흥극은 박미리(2003)의 연구에서 자폐아동을 대상으로 연극프로그램을 실시하면서, 장애아동들에게는 특히 동서양의 동화를 활용한 즉흥극이 효과적이었다고 보고하였다[12]. 본 연구에서는 일상생활동화를 활용한 즉흥극 놀이를 진행하는 것으로 하였다. 진행순서는 동화 들려주기, 동화 보여주기, 공간설정과 배역정하기, 이야기 극화, 연극적 장치(오브제와 음악)를 첨가하여 극화하는 것으로 하였다.
- ⑤ 역할놀이: 지금까지 여러 연구에서 역할극은 장애아동들의 사회성과 적응행동, 친사회성 증진, 공격성 감소, 위축성을 감소시킨 것으로 나타났다[20]. 본 연구에서도 이러한 점을 감안하여 방법 면에서는 비디오를 활용하며 내용면에서는 일상생활에서 지적장애아동을 위해서 필요한 상황을 미리 구체적으로 설정해서 활용하는 것으로 하였다.

## (3) 마무리 및 평가

- ① 마무리 음악과 원으로 앉기: 주요 활동이 끝난 후에는 마무리 음악을 틀고 원을 만들어 앉으면서 분위기를 가라앉히는 것으로 하였다.
- ② 반영적 평가: 연극놀이 집단프로그램에서는 아동들의 참여를 높이기 위해서 아동들에게 직접적으로 프로그램에 대한 평가에 최대한 참여하도록 하였다. 이를 위해서 존슨(Johnson)과 존슨 그라페(Johnson-Grafe)가 제시한 반영적 평가방법을 활용하는 것으로 하였다[33]. 여기에서 반영적 평가방법은 다섯 가지로 구성되었는데, 주요 내용은 아이디어(주된 활동은 어떠했나요?), 과정(진행과정이나 방법은 어땠나요?), 재료(준비물은 어땠나요?), 지식(어떤 종류의 내용들을 활용했나요?), 미래(다음 회기진행은 어떻게 하면 좋을까요?) 등

으로 구성되었다.

2. 연극놀이 집단프로그램의 효과성

1) 양적방법: 사회적 능력의 효과성 결과

본 연구에서는 실험집단과 비교집단의 사회적 능력 변화 정도를 알아보기 위하여, Walker-McConnell 척도를 활용하여 사전·사후검사를 실시하였고, 그 결과를 Wilcoxon 검증을 통해 분석한 결과는 [표 3]과 같다. Wilcoxon검증을 활용하여, 실험집단의 사회적 능력을 비교해 본 결과는  $p=.015$ 로써  $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 나타내었다. 즉, 실험집단성원들의 사회적 능력은 21.65점이 향상되어 긍정적으로 변화되었다. 반면, 비교집단의 사회적 능력을 비교해본 결과는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 연극놀이프로그램이 지적장애아동의 사회적 상호작용, 사회적응능력, 사회적 능력, 사회성 등에 긍정적인 효과성을 보였다는 국내외 선행연구들의 결과들과도 일치하는 것이었다.

표 3. 실험집단과 비교집단의 사회적 능력의 사전 사후 검사 결과

대상	사전		사후		Z	p
	M	SD	M	SD		
실험 집단	92.36	10.55	114.01	13.45	-3.03	.015*
비교 집단	94.34	11.56	98.03	10.34	-2.12	.430

$p<.05$

다음으로 사회적 능력을 하위영역별로 비교해본 결과는 [표 4]와 같다. Wilcoxon검증을 활용하여, 실험집단의 사회적 능력 중 교사가 선호하는 행동을 비교해본 결과는  $p=.045$ 로써  $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 나타내었다. 즉, 실험집단성원들의 교사가 선호하는 행동은 6.91점이 향상되어 긍정적으로 변화되었다. 반면, 비교집단의 사회적 능력을 비교해본 결과는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 또한, 실험집단의 사회적 능력 중 또래가 선호하는 행동을 비교해 본 결과는  $p=.016$ 로써  $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 나타내었다. 즉, 실험집단성원들의 사회적 능력 중 또래가 선호하는 행동은 10.75점이 향상

되어 긍정적으로 변화되었다. 반면, 비교집단의 사회적 능력 중 또래가 선호하는 행동을 비교해본 결과는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 마지막으로 실험집단의 사회적 능력 중 학교적응력을 비교해 본 결과는  $p=.051$ 로써  $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았으며, 점수 상으로는 3.99점이 향상되었다. 또한, 비교집단의 사회적 능력 중 학교적응력을 비교해본 결과는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

표 4. 실험집단과 비교집단의 사회적 능력 하위영역의 사전 사후 검사 결과

하위 영역	대상	사전		사후		Z	p
		M	SD	M	SD		
교사가 선호하는 행동	실험 집단	34.74	3.23	41.65	4.11	-2.003	.045*
	비교 집단	33.65	4.69	33.86	3.38	-3.651	.615
또래가 선호하는 행동	실험 집단	32.00	5.31	42.75	3.21	-2.045	.016*
	비교 집단	35.00	2.39	37.03	5.24	-3.242	.241
학교 적응력	실험 집단	25.62	3.11	29.61	2.45	-1.167	.051
	비교 집단	25.69	5.38	27.14	4.12	-1.457	.624

$p<.05$

2) 질적 방법:

다음으로 사회성기술평가척도(Social Skills Rating System-Teacher Form Elementary Level: SSRS)를 활용하여 첫 번째 회기와 마지막 회기에 관찰한 결과를 질적으로 분석한 결과는 [표 5]와 [표 6]과 같다. 실험집단의 지적장애아동들 4명은 자기주장, 협력, 자아통제의 영역인 사회적 기술영역에서 긍정적인 변화가 있는 것으로 나타났다.

질적으로 관찰 분석한 결과를 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저, ‘자기주장’에 있어서 아동 A는 초기에는 친구가 잘못된 일을 진행자에게 이른다든지, 시끄럽다고 하며 소리를 치는 행동을 자주 하였으며, 스스로 참여하는데 있어서도 다소 의존적인 행동도 보여 친구 B에게 같이 하자고 하며 친구에게도 ‘이거하라’ ‘저거하라’ 시키는 등의 행동을 보였었다. 그러나 마지막 회기에서 A는 다른 친구에게 잘한다, 파이팅이라고

표 5. 1회기 때 사회적 기술의 관찰 분석결과

		아동 A	아동 B	아동 C	아동 D
자기주장	대화 ·친구칭찬하기 ·친구말걸기 ·자기진술하기	친구가 잘못된 일을 진행자들에게 이른다. 시끄럽다고 하며 소리치기도 한다	진행자의 말을 따라한다 다른 아동이 말을 하려고 하자 말을 하려다 만다	친구들이나 진행자가 말을 걸어보지만 대답을 잘하지 않는다	큰 소리로 말해서 시끄러운 정도이다
	스스로참여 ·진행중인 활동에 참여하기 ·다른 아동과 자발적 참여하기	B에게 같이 하자고 한다. B에게 이거 하라 저거하라고 할 일을 말한다.	인사와 자기 소개를 권하자 말을 하지 않고 고개를 숙인다	친구들과 함께 앉아있지 않는다. 다른 친구의 물건을 말없이 가져가려고 한다	C가 참여하지 않자 자리에 억지로 앉게 한다
협력	함께 활동하고 놀기 ·주의를 빼앗지 않고 모방하기 ·다른 아동 도와주기 ·다른 아동의 이야기를 듣고 따르기	B에게 도와주려는 태도를 계속하며 방법을 가르쳐준다고 한다.	C의 이야기를 듣고 움직임의 처다본다 그 외 친구들을 잘 바라보지 않는다	혼자 있으려고 하며 자리에 엎드리려고 한다	다른 친구가 이야기하면 듣지 않고 중간에 끼어들는다 눈을 맞추지 않는다
	활동 및 놀이 ·이동하기 ·차례나 규칙 지키기	자기를 소개할 때 가장 처음에 하려고 하며 다른 친구들은 못하게 한다	다른 아동들이 소리를 지나거나 자리를 벗어나면 계속 쳐다본다	혼자 있으려고 하다 친구들이 웃는 소리를 듣고 자기 위치로 쳐다본다	친구들이 말하면 소리를 한 두 번 지르고 다시 자기 위치로 간다
자아 통제	갈등해소 ·다른 아동과 사이좋게 지내기 ·다른 아동의 건반아들이기 ·다른 아동과의 갈등받아들이기 ·다른 아동과의 차이받아들이기 ·다른 아동의 비판받아들이기	C가 가까이 하려고 하지만 관심을 갖지 않는다	친구들을 주로 쳐다보고 있지만 움직임을 적으며 진행자가 권유하면 활동한다.	친구들에게 "싫어" 라는 말을 자주 한다. 친구들과 진행자를 권하자 자리에 앉아 쳐다본다	다른 친구가 시끄럽다고 하자 책임을 낸다. 다른 소리를 낸다.

칭찬을 한다든가, 먼저 말을 꺼내는 행동을 보이기도 하고 다른 친구에게 자신이 같이 해줄까라고 말하면서 먼저 제안하는 행동을 보여 자기주장이 상당히 향상하였음을 관찰할 수 있었다. 아동 B도 초기에는 진행자의 말을 따라한다든지 다른 아동이 말을 하려고 하자 말을 하려다 마는 모습을 보였으며 말을 하지 않고 고개를 숙이고 있는 소극적인 모습 등을 보였었다. 그러나 마지막 회기에서는 자신이 만든 것들을 친구들 앞에서 자랑하며 '와'하고 소리를 내고 감탄하기도 하였다. 다른

표 6. 24회기때 사회적 기술의 관찰 분석결과

		아동 A	아동 B	아동 C	아동 D
자기주장	대화 ·친구칭찬하기 ·친구말걸기 ·자기진술하기	다른 친구에게 "잘한다, 파이팅!" 하고 말한다. 자신의 것을 보라고 말을 꺼낸다	자신이 만든 것들을 자랑한다. "와"하고 소리를 내고 감탄한다	친구들을 잘 쳐다보며 "와"하고 탄성한다.	자신이 선택한 것은 큰 소리로 표현할 줄 안다. 소리를 지르기도 하나 멈춘다
	스스로 참여 ·진행 중인 활동에 참여하기 ·다른 아동과 자발적 참여하기	다른 친구에게 "내가 같이 해줄까" 하며 먼저 제안한다	다른 친구에게 "같이 하자"고 제안한다	진행자에게 질문을 하기도 한다. 원하는 것을 표현하고 선택한다.	친구들이 하는 이야기를 들을 수 있다
협력	함께 활동하고 놀기 ·주의를 빼앗지 않고 모방하기 ·다른 아동 도와주기 ·다른 아동의 이야기를 듣고 따르기	지금 까지 했던 활동들을 떠올리기도 하고 친구들에게 설명하기도 한다	다른 친구들의 말에 귀 기울인다.	"나 좀 도와주세요" 하고 도움을 받고 시선을 표현한다. 친구들을 따라하고 함께 논다	다른 친구들을 쳐다보기도 하고 시선을 접촉하며 이야기를 듣는다
	활동 및 놀이 ·이동하기 ·차례나 규칙 지키기	다른 친구의 손을 잡기도 하고 움직인다. 친구들이 잘 못하면 가르쳐준다	차례를 기다리며 친구들을 잘 따른다	시선을 접촉하며 집중할 줄 안다. 자신의 차례를 기다린다	자리에 앉아서 한다
자아 통제	갈등해소 ·다른 아동과 사이좋게 지내기 ·다른 아동의 건반아들이기 ·다른 아동과의 갈등받아들이기 ·다른 아동과의 차이받아들이기 ·다른 아동의 비판받아들이기	친구들에게 "함께 하자"고 거절하기도 한다. 친구들에게 "잘했다"라고 칭찬한다.	친구들이 부탁하면 "싫다"라고 질문한다. 친구의 제안을 받아들인다	친구들이 답할 때까지 기다리고 질문한다. 친구의 제안을 받아들인다	친구를 괴롭히지 않고 "하지마"라고 하면 듣는다.

친구에게 같이 하자고 제안을 하기도 하여 자기주장이 증가하고 향상된 모습을 보였다. 아동 C도 초기에는 친구들이나 진행자가 말을 걸어보았지만 대답을 하지 않았고 친구들과 함께 앉아있지 않으려고 했으며 다른 친구의 물건을 말없이 가져가려고 하는 등의 행동을 보였었다. 그러나 마지막 회기에는 친구들을 잘 쳐다보고 감탄의 소리도 증가하는 모습을 보였다. 진행자에게도 질문을 하기도 하며 원하는 것을 표현하는 모습과 선택하려는 모습을 보여 자기주장이 상당히 향상된 모습을 보였다. 아동 D는 초기에는 큰소리로 말을 하는 등 시끄러운 하는 등의 적절하지 않은 모습을 보였다. 그러

나 마지막 회기에는 소리를 지르기도 하나 멈출 줄 아는 모습을 보였고 친구들이 하는 이야기를 들을 줄 아는 모습도 보여 자기주장이 훨씬 향상된 모습을 보였다.

다음으로 ‘협력’에 있어서 아동 A는 B에게 도와주려는 태도를 계속하며 방법을 가르쳐준다고 하였으나 다른 친구들에게는 무관심하고 다소 적절하지 않은 모습을 보였었다. 또한, 자기를 소개할 때 가장 처음에 하려고 하며 다른 친구들은 못하게 하여 차례나 규칙을 잘 지키지 않는 모습을 보였다. 그러나 마지막 회기에서는 지금까지 했던 활동들을 떠올리고 여러 친구들에게 이를 설명하기도 하였으며 다른 친구의 손을 잡기도 하고 움직이며 친구들이 잘못하면 가르쳐주기도 하여서, 전체적으로 한 친구가 아닌 여러 친구들과 의사소통을 하며 협력하는 모습으로 향상되어 있었다. 아동 B는 초기에는 C의 이야기를 듣고 움직임을 쳐다보았지만 다른 친구들을 잘 바라보지 않은 모습을 보였었다. 그러나 마지막 회기에서는 다른 여러 친구들의 말에 귀 기울이고 차례를 기다리며 친구들을 잘 따르는 모습을 보여 훨씬 협력 면에서 향상된 모습을 보였다. 아동 C는 초기에는 혼자 있으려고 하며 자리에 자꾸 엎드리는 모습을 보였으며, 혼자 있으려다 친구들이 웃는 소리를 듣고 뚫어지게 쳐다보는 모습을 보였었다. 그러나 마지막 회기에서는 도움을 받기를 원하고 친구들을 따라하며 함께 노는 모습을 보여서 친구들과 훨씬 협력하는 모습으로 향상되어 있었다. 아동 D는 초기에는 다른 친구가 이야기하면 듣지 않고 중간에 끼어들며 눈을 맞추지 않는 모습을 보였었고 친구들이 말을 하면 소리를 지르고 다시 자기 위치로 가는 등의 모습을 보였었다. 그러나 마지막 회기에서는 다른 친구들을 쳐다보기도 하고 시선을 접촉하며 이야기를 듣는 모습을 보여 협력하는 모습으로 향상되어 있었다.

다음으로 ‘자아통제’에 있어서는 아동 A는 초기에는 C가 가까이 하려고 하지만 관심을 갖지 않았고 다른 아동에게 관심도 적었다. 그러나 마지막 회기에서는 친구들에게 함께하자고 제안을 하기도 하고 잘했다고도 칭찬을 하면서 자아통제에 있어서 훨씬 향상된 모습을 보였다. 아동 B도 초기에는 친구들을 주로 쳐다보기는 하지만 움직임이 적으며 진행자가 권유하면 활동을 하는

모습을 보였었다. 그러나 마지막 회기에서는 친구들이 부탁하면 싫다고 적절히 거절하는 모습도 보이고 다른 친구에게 관심을 보이며 다른 친구의 모습을 따라 하기도 하여 자아통제에 향상된 모습을 볼 수 있었다. 아동 C도 초기에는 다른 친구들에게 ‘싫어’라는 말을 자주 하며, 친구들과 진행자가 참여를 권하자 자리에 앉아서 쳐다보며 부적절한 모습을 보였었다. 그러나 마지막 회기에서는 친구들이 답할 때까지 기다리고 질문을 하기도 하고 친구들의 제안을 받아들이기도 하는 등 성숙한 자아통제의 모습을 보였다. 아동 D도 초기에는 다른 친구가 시끄럽다고 하자 책상을 치며 다른 소리를 내기도 하고 부적절한 모습을 보였으나, 마지막 회기에서는 친구들을 괴롭히지도 않고 하지 말라고 하면 수긍하고 행동을 자제하는 모습을 보여 자아통제가 향상된 모습을 보였다.

전반적으로 실험집단의 아동들을 질적으로 관찰분석한 결과, 연극놀이 집단프로그램을 통해서 자기주장, 협력, 자아통제 면에서 향상된 모습을 보였다.

## VI. 결론 및 제언

### 1. 결론요약

본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 지적장애아동을 위한 연극놀이 집단프로그램을 개발하기 위하여 관련 연구와 선행연구검토, 전문가의 내용타당도 방법 등을 활용하여 연극놀이 집단프로그램을 개발하였다. 둘째, 본 연극놀이 집단프로그램이 지적장애아동의 사회적 능력에 미친 효과를 알아보기 위하여, 양적방법의 유사 실험설계를 활용하여 효과성을 검증하였다. 즉, 실험집단(지적장애아동 4명)과 비교집단(지적장애아동 4명)을 대상으로 하여 사회적 능력을 비교해본 결과는 실험집단에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 이러한 효과성은 사회적 능력의 하위영역인 교사가 선호하는 행동, 또래가 선호하는 행동에서는 유의미한 차이가 나타났으나 학교적응력에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 둘째, 사회성기술평가척도(SSRS)를 활용하여 첫 번째 회기와 마지막 회기에 관찰한 결과를 질적

으로 분석한 결과, 실험집단의 지적장애아들 4명은 자기주장, 협력, 자아통제의 영역인 사회적 기술영역에서 긍정적인 향상이 보고되었다.

## 2. 제언

다음은 추진해왔던 연구자가 본 프로그램을 개발하고 진행하면서 느낀 점을 바탕으로 다음과 같이 제언을 하고자 한다. 먼저, 지적장애아동들의 사회적 능력이 향상되었다는 것은 양적인 통계결과로도 입증되었지만, 질적인 관찰 분석의 결과를 보아도 입증되었다. 즉, 전문가의 질적 관찰 분석결과, 실험집단의 아동들은 4명은 모두 자기주장, 협력, 자아 통제면에서 상당한 향상을 보였으며 이러한 분석은 진행자로서도 상당히 공감하고 동의하는 측면이었다. 연극놀이 집단프로그램을 개발하고 진행한 연구자로서 본 프로그램의 강점들과 제한점들을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 본 연극놀이 집단프로그램은 구성주의의 지식형성의 원리에 의하여 체험중심의 활동으로 개발되었다. 이러한 체험중심의 활동은 지적장애아동들에게 매우 유용했음을 인식할 수 있었다. 즉, 지적장애아동들도 적절하게 어울려 놀 수 있는 방법을 반복적으로 체험을 통해서 학습시켜주고 스스로 만든 규칙을 적절하게 활용하며 쉬운 설명과 안내를 제공한다면 얼마든지 진행자와의 관계나 또래관계형성이 가능하다는 것을 경험할 수 있었다.

둘째, 본 연극놀이 집단프로그램은 구성주의에서 강조하고 있는 학습자 중심의 교육과 능동적인 교수-학습의 환경을 최대화하고자 하였고, 이에 따라 일상생활 맥락에서의 인형극놀이와 즉흥극놀이, 일상생활중심의 역할놀이를 설정하였으며, 상호작용적 스토리텔링기법과 개방형 질문, 반영적 평가의 기법을 활용하였다. 이러한 내용과 기법들은 매우 유용하다는 점을 경험할 수 있었다. 일상생활중심의 인형극놀이와 즉흥극놀이, 역할놀이는 미리 상당히 준비를 많이 했었는데, 사전준비가 철저했던 이유 때문에, 처음에는 낯설어하던 지적장애아동들도 점차 적응해나갔고 여러 가지 사회적 기술들도 향상되어 감을 볼 수 있었다. 또한, 이러한 인형극놀이와 즉흥극 놀이, 역할놀이에서 지적장애아동들

과 상호작용적 스토리텔링기법은 상당히 유용하다는 점을 알 수 있었는데, 상호작용적 스토리텔링은 먼저 소리, 제스처, 행동 등을 시범적으로 보이고 나서 따라하도록 하며, 이 때 아동의 아이디어로부터 소리와 제스처를 최대한 끌어내어 활용하도록 하는 것이다. 이러한 과정을 통해서, 연구자는 지적장애아동들이 적절하게 어울려 노는 방법을 가르쳐준다면 얼마든지 관계형성과 능력개발이 가능하다고 한 선행연구들의 지적들을 실제로 경험할 수 있었다. 특히, 지적장애아동들이라 할지라도 최대한 자신의 역할과정에 참여할 수 있도록 하는 데는 개방형 질문과 반영적 평가의 방법이 매우 유용함을 알 수 있었다. 연구자는 개방형질문과 반영적 평가 시에 지적장애아동들의 의견들을 최대한 기다렸고 이들의 의견을 최대한 존중했는데, 이러한 기다림과 존중이 매우 효과적이라는 점을 인식할 수 있었다. 이 밖에도 첫 번째 프로그램 때 집단의 규칙을 형성함에 있어서, 지적장애아동들의 의견을 최대한 존중하고 개방형 질문을 통하여 의견을 수렴하고 의견을 존중해서 스스로의 규칙을 세우도록 하였으며, 이에 따른 상과 벌도 성원들의 합의하에 결정하도록 한 방법 등이 매우 효과적이었다. 이러한 방법을 매 회기마다 오리엔테이션을 통해서 상기시키고 반복하며 실제로 상과 벌을 적용한 것은 집단의 진행시에 매우 효과적이라는 점을 알 수 있었다.

결과적으로 진행해왔던 연구자는 지적장애아동들과 역할 속의 교사 등을 통해서 수평적 관계형성을 형성하도록 하였고, 아동들의 안내자나 촉진자가 되고자 노력하였는데, 지적장애아동들에게 이러한 점들이 매우 효과적이었고 유용했다고 생각되었다. 매 회기마다 지적장애아동들은 만족도와 참여도가 높았으며, 특히 마지막 회기 때에는 지적장애아동들이 상당히 성숙하고 발전적인 평가를 하는 모습을 볼 수 있었다.

이와 같이 본 연구의 연극놀이 집단프로그램은 지적장애아동들에게 적절하게 개발되었고 효과적으로 실행되었다고 자부할 수 있었다. 그러나 지적장애아동을 위한 연극놀이 집단프로그램을 시행할 때는 다음과 같은 점들을 유의할 필요성이 있었다.

첫째, 지적장애아동을 위한 연극놀이 집단을 구성할

때는 특히, 사회적 능력의 향상을 위한 집단이라면 성원들의 '선정기준을 보다 명확히 세우고 선정기준의 평가결과가 유사한 성원들로 잘 선별할 필요'가 있다. 즉, 연구자가 본 프로그램을 진행할 때, 지적장애아동들이 과거에 경험이 있는 활동에는 보다 적극적으로 참여하였고 호응도가 좋았다. 그러나 평소에 경험이 없었고 생소한 활동이 나온 경우에는 진행자가 쉬운 설명으로 방법을 제시했지만 어려움을 표현했고 참여도가 낮았다. 또한, 참여도에는 개인별 성격적 특성등도 중요했는데, 지능이 비슷한 경우라도 대부분의 활동에 보다 쉽게 적응을 하는 성원들도 있었지만 적응도가 낮은 성원도 있었으므로 개인별 성격적 특성을 고려할 필요가 있었다. 이러한 점들을 보완하기 위해서는 성원들의 선정기준을 보다 명확히 세울 필요도 있었으며, 동시에 집단프로그램을 진행하기 전에 성원들의 과거경험이나 성격적 특성을 파악할 수 있도록 '개별면담을 실시하고 욕구조사, 경험 조사 등을 해야 할 필요성'이 있음을 실감하였다. 또한, 필요하다면 본 프로그램의 내용을 전문가의 자문 뿐 만 아니라 '직접적으로 성원들의 욕구와 경험에 맞추어 재조정하는 것이 필요하다'고 판단되었다.

둘째, 본 연구의 프로그램은 구조화된 집단프로그램으로 진행되었다. 구조화란 용어는 미리 진행순서와 내용을 계획하고 그 안에서 진행한다는 점을 의미한다. 그러나 지나친 구조화와 제한은 성원들이 참여하는데 머뭇거리게 되고 눈치를 보게 되는 요인이 된다는 점등도 지적되고 있다[5]. 다행히 연구자는 그러한 점을 인식하고 경우에 따라서 융통성을 발휘하였는데, 앞으로 구조화된 연극놀이 집단프로그램의 진행자는 융통성과 순발력을 갖추어야 할 필요성이 있음을 알 수 있었다.

셋째, 지적장애아동들을 대상으로 한 연극놀이 집단프로그램의 내용은 문헌과 전문가들의 내용타당도 등을 위해서 구성되었다. 프로그램을 개발할 때에는 워밍업에 있는 게임의 경우에는 2번 정도 반복을 하였었고 주요 활동은 다소 다르게 진행되었었다. 지적장애아동을 위한 활동은 이들이 사고에 제약이 있고 주의집중이 한계가 있어서 재미있는 활동이되 쉽게 이해할 수 있어야 하고 어느 정도 반복도 필요하다고 제시되고 있었다

[36]. 본 연구에서도 이러한 점을 실감하였는데, 지적장애아동들을 위한 연극놀이 집단프로그램은 재미와 반복을 적절히 고려해서 배합할 필요가 있었다. 진행자는 특히 프로그램 전에 개별성원들에 대해서 완벽히 파악하고 준비할 필요가 있음을 알 수 있었다.

넷째, 일반적으로 지적장애아동들은 다른 사람의 표정이나 사고, 행동을 이해하는 능력뿐만 아니라 자신의 의사를 정확하게 전달하는 능력이 부족하다는 점들이 지적되고 있다[36]. 그러나 24회 정도의 프로그램으로는 이러한 점에서 많은 향상을 한다는 것이 쉬운 일은 아니라는 점을 알 수 있었다.

이와 같이 지적장애아동들을 위한 연극놀이 집단프로그램의 진행시에 고려해야 할 점들을 제안하였다. 후속연구에서는 앞으로 본 연구에서 구성한 연극놀이 집단프로그램의 내용과 진행방법들을 토대로 하되, 보다 발전적이고 장기적으로 실시될 필요가 있다. 또한, 지적장애아동의 사회적 능력 외에도 다른 발달적 측면을 향상시킬 수 있는 전략모색이 이루어져야 할 것이다. 이 밖에도 본 연구에서는 비모수통계방법인 Wilcoxon을 활용하여 효과성입증을 하였다고 하나, 효과성 입증의 사례수가 4사례로 매우 적었고 편의표집이었기 때문에 연구의 상당한 제한점으로 볼 수 있으며 일반화에도 한계를 갖는다. 또한, 질적으로 관찰 분석한 결과를 검토하였으나, 초기와 마지막 회기의 2회기로 한정되어서 보다 심층적인 질적 분석을 시도하는데 한계를 보였다. 후속연구에서는 보다 큰 사례를 대상으로 하여 시도될 필요가 있으며, 확률적 표집에 의해서 대상자들을 무작위 할당할 필요가 있으며 보다 심층적이고 장기적인 질적 분석이 필요하다.

## 참 고 문 헌

- [1] 강민영, *사회극놀이활동이 정신지체장애 유아의 사회적응행동 및 의사소통행동에 미치는 효과*, 고신대학교 교육대학원 석사학위논문, 2006.
- [2] 강인애, *왜 구성주의인가?*, 문음사, 2007.
- [3] 김관일, 하영희, "연극놀이활동이 주의력결함 과

- 인행동 장애아동의 사회적응행동에 미치는 효과”, 난청과 언어장애연구, 제26권, 제2호, 2003.
- [4] 권성기, *과학학습과 구성주의*, 구성주의교육학, 서울: 교육과학사, 1998.
- [5] 유효순, *아동발달*, 서울: 학지사, 1992.
- [7] 김수정, *연극치료가 발달장애아동의 사회성에 미치는 효과*, 원광대학교 보건환경대학원 석사학위논문, 2003.
- [8] 보진복지부, *장애인복지법 시행령*, 2007.
- [9] 사다리연극놀이연구소, *정신지체아를 대상으로 한 연극놀이 프로그램*, 특수교사 연구자료집 미간행, 2002.
- [10] 성민정, “연극놀이를 통한 아동의 정서함양에 관한 연구”, 동국대 연극영상학부 연극학보, Vol.32, 2004.
- [11] 박미리, “연극교육의 치료효과에 관한 연구”, 국어교육학연구, Vol.18, pp.224-254, 2003.
- [12] 박미리, “장애아의 사회성발달을 위한 연극치료에 관한 연구”, 한국공연문화학회, pp.313-345, 2005.
- [13] 박순남, *협동놀이활동이 정신지체장애아의 사회성 및 적응행동에 미치는 영향*, 석사학위논문, 건국대학교 교육대학원 석사학위논문, 2002.
- [14] 백승국, *대근육중심의 협동놀이가 정신지체장애아동의 사회적 능력과 적응행동에 미치는 효과*, 대구대학교 교육대학원 석사학위논문, 2003.
- [15] 송민경, *문제중심학습을 적용한 연극놀이활동이 지적장애아동의 언어적 문제해결력 및 사회적 상호작용에 미치는 영향*, 창원대학교대학원 석사학위논문, 2011.
- [16] 손정민, *특수학교 교육과정과 연계된 교육연구 프로그램이 정신지체학생의 자기표현력과 사회적 적응능력에 미치는 영향*, 대구대학교 교육대학원 석사학위논문, 2007.
- [17] 신현기, “초등 통합학급 저학년 장애아동의 사회적 능력 신장방안에 관한 반성적 고찰”, 재활복지, Vol.7, No.2, pp.1-12, 2003.
- [18] 우지연, 이영철, “지적장애아동의 사회적 증제에 관한 선행연구 분석: 국내 학술지 논문을 중심으로”, 지적장애연구, 제12집, 제2호, Vol.12, No.2, p.1-24, 2010.
- [19] 우혜선, *연극놀이 프로그램이 정신지체아의 사회적응행동에 미치는 효과*, 영남대학교 교육대학원 석사학위논문, 2003.
- [20] 윤태현, *역할놀이가 부적응아의 공격성에 미치는 영향*, 한양대 교육대학원 석사학위논문, 2004.
- [21] 이대균, 임자영, “연극놀이가 유아의 언어표현력, 그림표현력, 신체표현력에 미치는 영향”, 열린유아교육연구, Vol.12, No.6, 2007.
- [22] 이상찬, *통합연극놀이가 정신지체아동의 사회적 상호작용에 미치는 효과*, 동국대학교 행정대학원 석사학위논문, 2007.
- [23] 이수진, *전래동화 가면극놀이 프로그램이 정신지체아동의 언어능력개선에 미치는 효과*, 대구대학교 교육대학원 석사학위논문, 2004.
- [24] 이숙재, 이봉선, 김종선, 이방실, *연극놀이를 통한 유아경제교육*, 창지사, 2006.
- [25] 이미경, *스크립트를 이용한 가면극 놀이가 정신지체아의 의사소통능력에 미치는 효과*, 대구대학교 교육대학원 석사학위논문, 2005.
- [26] 주민수, *개념도를 적용한 구성주의 학습전략이 개념학습과 과학적 태도에 미치는 영향*, 전북대학교 박사학위논문, 2002.
- [27] 최윤정, *연극놀이의 교육적 효용성 연구*, 경성대학교 대학원 석사학위논문, 1995.
- [28] 한국문화예술교육진흥원, *2008 연차보고서*, 2009.
- [29] C. E. Bouzoukis, “Fairy Tales in the treatment of Chronically Ill Children,” New York University Doctoral Dissertation, 1999.
- [30] C. Buege, “The effect of mainstreaming on attitude and self-concept using creative drama and social skill training,” Youth Theatre Journal, Vol.7, pp.19-22, 1993.
- [31] F. C. Conard, “The arts in education and a meta-analysis,” Purdue University Doctoral Dissertation, 1992.

- [32] M. M. Cresci, "Creative dramatics for children," New York: Scott, Foresman and Company, 1989.
- [33] M. Doyle and L. A. Guli, "The Effects of Creative Drama-Based Intervention for Children with Deficits in Social Perception," The University of Texas at Austin Doctoral Dissertation, 2004.
- [34] M. M. Doyle, "An interplay-based social skills group for children with Asperger's syndrom," Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences, Vol.62(4-A), 2001.
- [35] G. D. Freeman, K. Sullivan, and C. R. Fulton, "Effects of Creative drama on self-concept, social skills and problem behavior," Journal of Educational Research, Vol.96, pp.131-139.
- [36] L. A. Guli, "The Effects of Creative Drama-Based Intervention for Children with Deficits in Social Perception," The University of Texas at Austin Doctoral Dissertation, 2004.
- [37] F. M. Greshham and N. E. Elliott, "The relationship between adaptive behavior and social skills issue on definition and assessment." Journal of Special Education, Vol.21, pp.35-39, 1987.
- [38] A. Podlozny, "Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link," Journal of Aesthetic Education, Vol.34, 2000.

저 자 소 개

신 동 인(Dong-In Shin)

정회원



- 2010년 : 한양대학교 대학원 연극영화과(박사)
- 2004년 3월 ~ 현재 : 서일대학교 연극과 부교수

<관심분야> : 연극연출, 연기교육, 연극교육

조 연 호(Youn-Ho Cho)

정회원



- 2008년 3월 ~ 현재 : 서일대학교 연극과 강사

<관심분야> : 연기교육, 공연제작, 연극교육