

## 국제기능장애 건강분류: 아동 청소년 버전을 이용한 개별화교육지원팀 중재목표 분석 및 개별화교육계획 구성원으로서 작업치료사의 필요성: 체계적 고찰

윤소현\*, 안현서\*, 김인혜\*, 박혜연\*\*

\*연세대학교 일반대학원 작업치료학과 석사과정 학생

\*\*연세대학교 소프트웨어디지털헬스케어융합대학 작업치료학과 부교수

### 국문초록

**목적** : 본 연구에서는 국제기능장애 건강분류: 아동 청소년 버전(International Classification of Functioning, Disability and Health-Children and Youth version, ICF-CY) 프레임워크를 활용하여 개별화교육계획 (individualized education plan, IEP) 협력적 팀 중재에 대해 체계적으로 고찰하고자 한다. 이를 통해 국내에서 IEP 협력적 팀 중재 속 작업치료사의 전문적인 영역을 마련하는 데 근거를 만들고, 개별화교육 계획에서 협력적 팀 접근 중재의 목표를 통해 전문가로서 작업치료사의 역할에 대한 기반을 마련하고자 한다.

**연구방법** : EBSCOhost, ProQuest, Web of Science를 통하여 2013년 1월부터 2023년 2월까지의 국외 논문을 검색하였다. 국외 검색어에는 “Special education”, “Individualized education plan (IEP)”, “IEP process”, “IEP implementation”, “Occupational therapy”를 사용하였다. 2차 분류를 통해 최종 10편의 연구를 분석하였다.

**결과** : 분석 대상 연구의 근거 수준은 무작위 실험설계 연구가 가장 많았고, 중재 대상은 자폐성 장애가 가장 많았으며, 중재 방법은 환경 개선이 가장 많이 적용되었다. ICF-CY를 이용한 IEP 협력적 팀 중재의 목표 분석을 통해 활동에 관하여 5편, 참여와 관련하여 4편, 신체 구조 및 신체 기능과 관련하여 1편인 것으로 확인되었다.

**결론** : IEP에서 협력적 팀 접근 중재 속 작업치료사의 역할은 중재의 목표에서 중요한 역할임을 확인할 수 있었다. 이를 기반으로 국내의 IEP에서 협력적 팀 접근의 전문가 중 하나로 작업치료사의 전문성을 설명할 수 있는 근거가 될 것으로 보인다.

**주제어** : 발달장애, 특수교육, 협력적 팀 접근법, ICF-CY

## I. 서론

특수교육법에 의하면 특수교육이란 '특수교육대상자의 교육적 요구를 충족시키기 위하여 특성에 적합한 교육과정 및 특수교육 관련 서비스 제공을 통하여 이루어지는 교육'으로 정의된다(The Korean Association for Special Education, 2023). 이와 관련하여 미국에서는 「장애인 교육법」(Individuals with Disabilities Education Act, IDEA)에서 '개별 장애 학생을 지원하기 위해 특별히 제공되는 일련의 발달적, 교정적, 또는 지원적 인 보조 활동이나 서비스(supportive activities or services)'라고 정의하며 장애 아동을 위한 작업치료, 물리치료, 상담서비스 등을 포함하고 있다(Lipkin et al., 2015; Voulgarides & Barrio, 2021). 우리나라의 특수교육 관련 서비스는 IDEA의 특수교육관련법 속 정의를 근거로 하고 있으며 상담 지원, 가족 지원, 치료 지원, 보조인력 지원, 보조공학기기 지원, 학습보조기기 지원, 통학 지원 및 정보접근 지원 등을 포함한다(Ministry of Education, 2023b). 특수교육법에 따르면 특수교육대상자의 기준은 시각, 청각, 지적, 지체, 정서·행동, 자폐성, 의사소통, 학습, 건강, 발달지체 장애로 진단받는 자로 정의되고 있다(Lipkin et al., 2015; Ministry of Government Legislation, 2020).

최근 특수교육을 정의하거나 논할 때는 '통합교육'이라는 단어가 많이 사용된다. 예전에는 장애 아동과 비장애 아동을 나누어 교육을 받아야 한다고 생각하였지만 1980년 후반부터 이루어진 '통합교육'이 모두에게 상호보완적인 이점을 제공한다는 관점으로 대두되고 있다(Pedagogy and Educational Information, 2022). 통합교육이란 특수교육 대상자가 일반학교에서 장애 유형·장애정도에 따라 차별을 받지 않고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 말한다(Park et al., 2015). 더하여 국내의 통합교육에 접근하는 방향도 특수교육 중심의 장애 학생들을 위한 통합교육에서 장애 아동과 비장애 아동 학생들을 위한 통합교육으로 변화하고 있다. 각 아동들의 요구를 충족시키

며 교육의 효율을 높이기 위해 제공되는 통합교육과 함께 개별화교육계획(individualized education plan, IEP)이 대두되고 있다(Al-Shammari & Hornby, 2020; Castro-Kemp & Samuels, 2022). IEP란 능력개발과 자아실현 및 사회통합이라는 궁극적인 교육 목적을 위해 장애 유형과 장애 정도와 같은 개인 특성에 적합한 교육과 특수교육 관련서비스를 제공하는 것이다(Ministry of Education, 2023a). 통합교육이 잘 이루어지고 있는 나라 중 미국, 스웨덴, 영국, 덴마크의 교육환경을 보면 특수교사뿐 아니라 다양한 관련 치료전문가들과 팀을 이루어 IEP를 제공하고 있다(Bacon & Causton-Theoharis, 2013; Janeslätt et al., 2019).

우리나라 또한 특수교육법 제정 이후 관련 전문가들이 특수교사와 연계하여 팀 협력이 가능하다. 그러나 IEP 실행에 있어서 타 전문가들과의 협력에 대한 이해 부족, 협력의뢰서의 원활하지 않은 환류 및 IEP 가이드라인의 부족으로 관련 타 전문가들과의 협력이 어려운 실정이다(Bae & Park, 2019). IEP와 관련하여 특수교사와 타 전문가들의 협력에 대한 해외 선행연구를 살펴보면, 협력적 팀 접근 속 작업치료가 필수인력으로 포함되고 있다(Benson et al., 2016; Criss, 2013). 또한 협력적팀 접근이 특수교육 대상자와 대상자의 주위 환경, 학부모뿐 아니라 함께 팀을 이룬 구성원들에게 긍정적인 변화를 주었음을 확인할 수 있었다(Vangen & Huxham, 2013; World Health Organization, WHO, 2001). 특수교육법에서는 IEP가 개별화교육지원팀에 의해 운영되도록 하였으며 이 팀은 부모, 해당 학군의 대리인, 학교 심리학자, 특수교사 및 일반학급 교사, 학생 본인과 관련 서비스 제공자들로 명시되어 있다(Ministry of Education, 2023b). 그러나 개별화교육지원팀 구성원으로 각 아동에게 필요한 타 전문가들의 협력의 필요성과 협력 방법에 관한 구체적 안내 지침의 부족 등 여러 문제점들이 지적되고 있다(Park & Bae, 2020). Park과 Bae (2020)는 IEP의 절차적 개념과 책무성의 모호함이 IEP의 당위성을 저하한다고 밝혔다. 아동의 작업수행 기능장애는 현재 아동의 작업수행 능력

과 교육환경에서의 기대와 요구 사이에 불일치의 결과로 발생한다(Clark & Miller, 1996). 따라서 아동이 수행해야 하는 영역과 수행하고 싶은 영역에서 중재계획을 수립하기 위해 아동의 작업수행을 방해하거나 지지하는 요인이 무엇인지 파악하는 능력이 필요하다(American Occupational Therapy Association, 2020).

미국 특수교육협회의 유아특수교육분과(Division for Early Childhood)에서는 개별화교육지원팀 구성원 간의 협의를 통해 교육목표 개발과 일상의 맥락에서 교육목표를 달성할 수 있도록 IEP 운영의 목적이 협력을 통해서 이루어져야 함을 명시하고 있다(McLeskey et al., 2017). 이는 IEP 운영에 관련된 이들 간의 상호 협력과 의논이 IEP의 목적 달성을 위한 필수 방법임을 의미한다(Sandall et al., 2000). 2023년 특수교육 운영계획으로 특수교육법 제22조(개별화교육), 특수교육법 시행규칙 제4조(개별화교육지원팀의 구성 등)와 관련하여 다양한 특수교육 구성원과 함께 IEP의 제공이 강화되었다(Ministry of Education, 2023b). 또한 「특수교육진흥법」과 「장애인 등에 대한 특수교육법」의 재정으로 인해 특수학교의 치료교육교사 확대 배치 및 일반학교의 특수학급에 치료교육 담당교원 배치와 교육적 요구를 반영한 개별화교육이 제공되며 치료교육 분야에 새로운 발전이 시작되고 있다(Kim & Kim, 2010).

90년대 후반부터 특수교육 기반 중재모델은 패러다임의 변화를 겪고 있다(McDougall et al., 2000). 그중 국제기능장애 건강분류: 아동 청소년 버전(International Classification of Functioning, Disability and Health-Children and Youth version, ICF-CY)은 ICF에서 파생되어 18세 미만 아동의 발달 중인 아동의 기능적 특성을 설명하는 추가 콘텐츠를 포함하며, 또한 교육 시스템에 적용할 수 있으며 참여와 환경적 요인을 포함하는 장애의 모델로서 학생들의 교육적 어려움을 설명하는 총체적인 관점을 제공해준다(WHO, 2001). ICF는 장애인과 비장애인을 구분하기 위한 분류체계가 아니라 장애가 모든 인간의 보편적인 경험이며, 건강의 한 부분임을 전제한다. 또한 ICF라는 다목적 분류를 통해 장애

가 있는 사람을 포함한 보건 전문가, 연구원, 정책 입안자 및 일반인과 같은 다양한 사용자들 사이의 소통과 건강관련 상태를 표현할 수 있는 공통언어로 종합적인 서비스 욕구를 점검하고 계획하는 것에 유용하다(WHO, 2001). 따라서 국가, 보건관련 학문, 서비스 및 시간에 대한 자료 비교가 가능한 ICF-CY 프레임워크를 사용하여 현재 장애 아동과 특수 교육이 필요한 아동 및 학교에서 추가 지원이 필요한 아동을 위하여 어떻게 특수교육이 이루어지는지 탐색할 필요성이 있다(van de Port et al., 2007).

본 연구는 해외 발달장애 아동과 청소년을 대상으로 IEP를 적용한 연구의 중재 목표 및 작업치료사의 역할을 ICF-CY의 프레임워크를 사용하여 IEP 관련 팀 중재에 대해 체계적으로 고찰하고자 한다. 고찰한 논문속 작업치료사의 참여를 통해 국내 IEP 중재 팀 구성원으로 작업치료사의 필요성을 제안하는 것에 근거를 만들고, 각 아동에게 필요한 중재계획 수립에 관하여 작업치료의 전문성을 설명할 수 있는 기반을 마련하고자 한다.

## II. 연구 방법

### 1. 연구 설계

본 연구는 국내·외 특수교육에서 협력적 팀 접근으로 IEP 중재 연구를 선별하여 체계적으로 고찰하기 위해 Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA)의 절차에 따라 진행하였다(Figure 1). PRISMA는 연구자가 체계적 고찰 연구를 수행할 수 있도록 안내해주는 지침으로, 27가지 항목으로 된 체크리스트와 흐름도로 구성되어 있다(Moher et al., 2009). EBSCOhost, ProQuest, Web of Science 데이터베이스를 통하여 국외 문헌을 추출하였다.

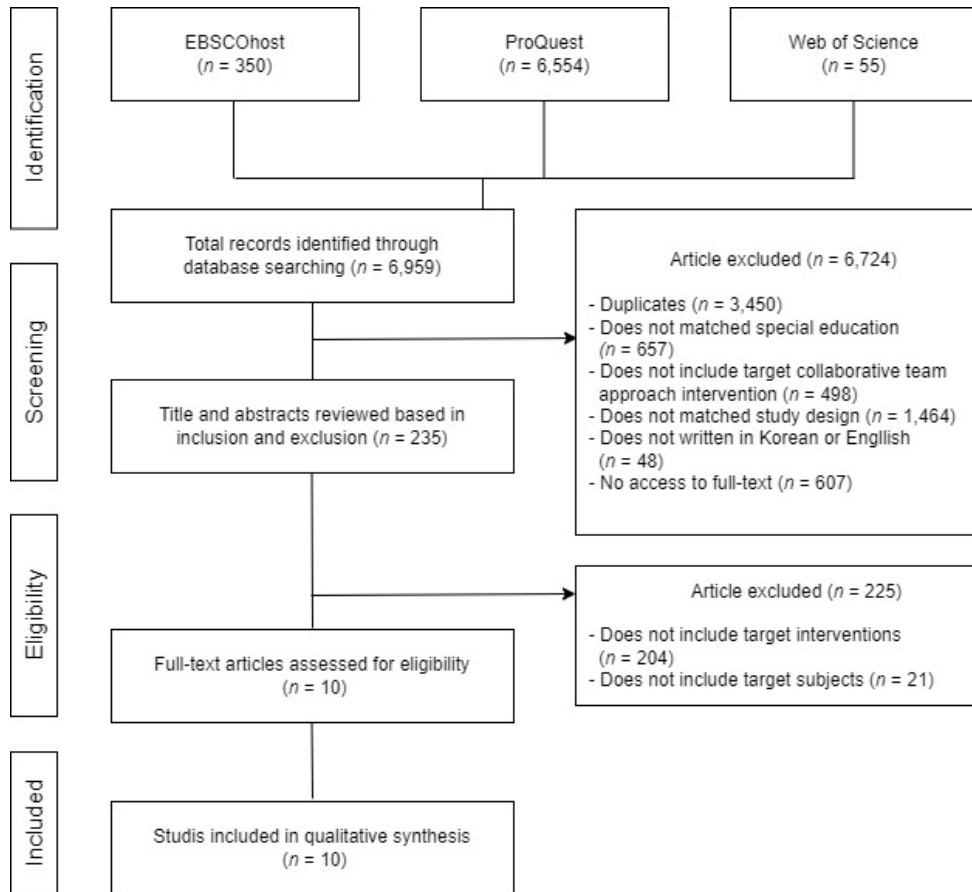


Figure 1. Flowchart of the Literature Search, as per PRISMA Statement

## 2. 검색 및 선정기준

국외 문헌 데이터베이스 검색에는 “Special education” AND “Individualized education plan(IEP)” OR “IEP process” OR “IEP implementation” AND “Occupational therapy”를 사용하였다. 문헌 검색 시 국외 데이터베이스 모두 2013년도 1월부터 2023년도 2월까지로 기간을 설정하여 검색을 진행하였다. 또한 중재의 효과성에 대한 정보를 수집하기 위하여 실험연구인 무작위 대조군 연구(randomized controlled trials), 두 그룹 대조군 연구(non-randomized two groups studies), 사전-사후 대조군 실험연구(pre-post control group), 단일 대상 실험연구(single-subject design), 사례보고 또는 전문가 의견(case reports and expert opinions) 등 연구방법을

확인할 수 있는 문헌을 선정하였다. 분석대상 문헌을 선정하는 선정기준과 배제기준은 다음과 같다.

### 1) 연구 선정기준

- (1) 특수교육 대상자를 대상으로 한 연구
- (2) IEP가 진행된 연구
- (3) 만 18세 이하 아동·청소년이 대상으로 포함된 연구
- (4) 작업치료사 및 협력적 팀으로 중재한 논문

### 2) 연구 배제기준

- (1) 실험연구가 아닌 연구
- (2) 영어로 기록되지 않은 연구
- (3) 전문 보기가 불가능한 연구

Table 1. Levels of Evidence

Levels	Definitions	n (%)
I	Randomized controlled trials	7 (70.00)
II	Non-randomized studies, two groups (e.g., case-control)	0 (0)
III	Non-randomized studies, one groups (e.g., pre-post test)	0 (0)
IV	Descriptive studies that include analysis of outcomes (single-subject design, case series)	1 (10.00)
V	Case reports and expert opinions that include narrative literature reviews and consensus statements	2 (20.00)
Total		10 (100)

### 3. 문헌선정

국의 데이터베이스에서 수집된 6,959개 문헌 중 중복으로 수집된 문헌 3,450개(Endnote 프로그램 3,450개)를 제외하였다. 3,509개의 문헌 중 IEP 관련 협력적 팀 접근 연구만을 선별하기 위하여 문헌의 제목과 초록을 확인하였다. 그중 특수교육과 관련 없는 연구 657개, 협력적 팀 접근이 아닌 연구 498개, 실험연구가 아닌 연구(질적연구, 고찰연구, 설문조사) 1,464개, 한글과 영어로 작성된 논문이 아닌 연구 48개, 전문 확인이 불가능한 연구 607개를 제외하였다. 235개의 문헌을 1차 선정 후 최종 선정을 위한 전문 확인 작업을 진행하였다. 이 과정에서 IEP 관련 협력적 팀 접근 연구가 아닌 204개, 실험에 참여한 대상자가 연구 선정기준에 부합하지 않은 연구 21개를 추가적으로 제외하여 최종 10개의 연구를 선정하였다(Figure 1). 문헌의 질적 수준 평가는 Arbesman 등(2008)에 의해 개발된 5단계의 근거 수준 분류체계를 사용하였고 도표로 제시하였다(Table 1).

을 분석하였다. 이 과정에서 ICF-CY 개념과 특수교육 및 통합교육 개념을 설명한 기존 연구들을 근거로 사용하였다(Gan et al., 2014; López-de-la-Fuente et al., 2021; Petersson et al., 2013; Rowland et al., 2016; Schiariti & Mâsse, 2014; Sogo, 2020; Tofani et al., 2022). 분석 시 협력한 팀의 전문가 구성이 달라도 특수교육 관련 서비스로 협력한 경우 동일한 의미로 비교 분석하였다.

최종적으로 사용된 연구들의 구체적인 정보를 제공하기 위하여 저자와 연도, 질적 수준, 나라, 연구 대상, 중재, 종속변인, 결과 순으로 제시하였으며, 연도순으로 나열하였다. 대상자의 진단명은 지적 장애를 가지고 있지 않은 자폐성 장애, 지적 장애, 신체장애, 특수교육을 받는 학생으로 각 논문에 기술된 문장 그대로를 인용하여 분류하였다. 세부 연구별 결과의 경우 시간에 관한 중재 2편과 보조기술에 관한 연구 2편, 교육목표 달성을 위한 중재 2편, 행동과 사회-정서적 지식에 관한 연구 3편, 언어 관련 연구 1편으로 나타났다(Table 2) (McKeel et al., 2015; Ruble et al., 2018; Young et al., 2016).

## III. 연구 결과

본 연구에서는 최종 추출된 10편의 논문을 연구 참여자의 특성, 중재 방법, 중재에서의 역할 및 참여 영역으로 분석하여 제시하였다. 중재 방법은 논문에 사용된 용어 그대로를 사용하여 분석하였으며, 각 논문에 사용된 IEP의 활동과 참여 영역으로 비교 분석하였다. 비교 분석 과정은 각 연구에 제시된 IEP와 협력한 전문가들

### 1. 연구 참여자의 특성

연구 참여자의 특성은 참여한 대상자 모두를 포함하여 연령, 장애유형으로 나누어 분석하였다. 참여자의 연령을 살펴보면 유아기(3~5세) 아동이 323명으로 가장 많았으며, 아동기(6~13세) 아동의 경우 269명, 중등학생(14~16세)의 경우 71명, 남은 학령기(17~18세)의 경우 49명 순으로 많았다. 장애 유형은 포함기준에 따

**Table 2. Summary of Review Studies**

No.	Author	Country	Participants	IEP · Intervention	Dependent variable	Results/Findings (statistically significant changes)
1	Benevides et al. (2022)	USA	DD: 19	SEL curriculum	Behavior problem, attention, social behaviors	Implementing a SEL curriculum adapted to the 4Rs → socio-emotional knowledge and behavior in a variety of environments ↑
2	May & St. Cyr (2021)	Switzerland	ASD: 52	PEAK: direct training assessment	Correction of language deficiencies	Intensive behavioral ↑, adaptation to the traditional school environment
3	Janeslätt et al. (2019)	Sweden	ID: 61	Time-assistive devices	Learning environment	The rate of TPA development in children with intellectual disability ↑
4	McDonald et al. (2019)	USA	ASD (ID X): 89	ST, OT, social skills instruction & behavior support	Service time	Service hours are an important setting in psychosocial intervention.
5	Lersilp et al. (2018)	Thailand	SPED: 92	AT	Learning environment	Depending on the type of disability → need for AT 'O or X'
6	Ruble et al. (2018)	USA	ASD: 20	COMPASS counseling plan	Education	IEP → individualized & situational
7	Asher & Nichols (2016)	USA	ASD: 1	Classroom model supporting literacy skills	Correction of language deficiencies	Literacy ↑
8	Young et al. (2016)	USA	ASD: 302	Group integration	Learning environment	Comprehensive autism program → students' receptive language & social skills evaluated ↑
9	McKeel et al. (2015)	USA	DD: 27	PEAK: direct training assessment	Correction of language deficiencies	Applied behavior analysis-based interventions → repertoire development in children with autism ↑
10	Ruble et al. (2013)	USA	ASD: 49	COMPASS web coaching	Education	Educational outcomes of children with autism ↑ Web coaching → facilitate access to autism experts ↑

ASD = autism spectrum disorder; AT = assistive technology; DD = developmental disorder; ID = intellectual disability; IEP = individualized education program; OT = occupational therapy; PEAK = promoting the emergence of advanced knowledge; SEL = social-emotional learning; SPED = special education; ST = speech therapy; TPA = time-processing ability; 4Rs = a licensed and manualized curriculum for which teachers and other implementors receive training from Morningside Center for Teaching Social Responsibility; ↑ = improvement.

라 자폐성 장애와 발달장애, 지적장애, 신체장애, 특수 아동으로 분류하였다. 자폐성 장애 아동은 513명으로 72.05%, 발달장애 아동은 46명으로 6.46%, 지적장애 아동은 61명으로 8.57%, 신체장애 및 특수아동은 92명으로 12.92%를 차지하였다(Table 3).

**2. 중재의 평가 영역 및 도구**

아동을 대상으로 한 협력적 팀 중재 방법에서 논문에서 제시한 평가를 정리하였다. 각 중재의 특성에 따른 사용된 평가가 달랐으며 연구마다 다양한 평가도구를 사용하였다. 시간에 관련된 평가로 Adaptive Behavior Assessment System-Third Edition, Autism Diagnostic

**Table 3. Participant Characteristics (N = 712)**

	Characteristic	n (%)
Age (yr)	3~5	323 (45.37)
	6~13	269 (37.78)
	14~16	71 (9.97)
	17~18	49 (6.88)
	Total	712 (100)
Diagnosis	Autism spectrum disorder	513 (72.05)
	Developmental disorder	46 (6.46)
	Intellectual disability	61 (8.57)
	PD, SEND	92 (12.92)
	Total	712 (100)

PD = physical disability; SEND = children with special educational needs and disabilities.

Interview-Revised, Comprehensive Assessment of Spoken Language, Wechsler Intelligence Scale for Children-4th Edition을 사용하였고, 환경에 관련된 평가로 개개인 인터뷰와 Kit for assessment of Time processing (dis-)ability, Autism Screening Instrument for Educational Planning-3rd Edition, Battelle Developmental Inventory-2, Childhood Autism Rating Scale, Social Skills Rating System, Receptive One Word Picture Vocabulary Test, Expressive One Word Picture Vocabulary Test, Vineland Adaptive Behavior Scales-Second Edition을 사용하고 있다. 교육과 관련한 평가는 Psychometrically Equivalence Tested Goal이었고, 언어에 관련된 평가로 social-

emotional learning curriculum, Receptive One-Word Picture Vocabulary Test, promoting the emergence of advanced knowledge-Integrity Checklist를 사용하였다. 행동문제에 관련된 평가로 Time-Parents scale, 놀이에 관하여서는 Autonomy scale을 사용하였다. 마지막으로 보조과학기술에서는 개별인터뷰를 사용하고 있다(Table 4).

### 3. 중재 특징에 대한 분류

각 논문에서 제시된 종속변수와 결과에 관한 ICF-CY 활동의 참여 영역과 중재를 시행한 환경으로 연구

Table 4. Evidence Table for the Outcome Measures

Evaluation type	Outcome measures	Author
Time	ABAS-3	McDonald et al. (2019)
	ADI-R	
	CASL	
Environment	WISC-IV	Young et al. (2016)
	KaTid-Child-Swedish: Kit for assessing TPA	
	BDI-2	
	CARS	
	ASIEP-3	
	EOWPVT	
	SSRS	
ROVPVT		
Education	VAB-II	Ruble et al. (2018)
	PET-GAS	Ruble et al. (2013)
Language	SEL curriculum	Benevides et al. (2022)
	PEAK-Integrity Checklist	May & St. Cyr (2021)
	ROPVT	McKeel et al. (2015)
Behavioral problems	Time-Parents scale	Janeslätt et al. (2019)
Play	Autonomy scale	Janeslätt et al. (2019)
AT	Individual interview - Applying ICF to the questionnaire on facilitators and barriers of assistive technology & the learning environment	Lersilp et al. (2018)
		Asher & Nichols (2016)

ABAS-3 = Adaptive Behavior Assessment System-Third Edition; ADI-R = Autism Diagnostic Interview-Revised; ASIEP-3 = Autism Screening Instrument for Educational Planning-3rd Edition; AT = assistive technology; BDI-2 = The Battelle Developmental Inventory-2; CARS = Childhood Autism Rating Scale; CASL = Comprehensive Assessment of Spoken Language; EOWPVT = Expressive One Word Picture Vocabulary Test; ICF = International Classification of Functioning; KaTid-Child = Kit for assessment of Time processing (dis-)ability; PEAK = promoting the emergence of advanced knowledge; PET-GAS = Psychometrically Equivalence Tested Goal; ROPVT = Receptive One-Word Picture Vocabulary Test; ROWPVT = Receptive One Word Picture Vocabulary Test; SEL = social-emotional learning; SSRS = Social Skills Rating System; TPA = time-processing ability; VAB-II = Vineland Adaptive Behavior Scales-Second Edition; WISC-IV = Wechsler Intelligence Scale for Children-4th Edition.

**Table 5. Place of Intervention and Scope of Intervention With ICF-CY**

ICF-CY component	Author	Intervention environment		
		Location (school or classroom)	Number of participating schools (cf: kindergarden)	
Activities	Acquiring skills to use AT	Lersilp et al. (2018)	Special education schools	4
	Engagement in play	Janeslätt et al. (2019)	General education schools	4
	Communicating with receiving	Ruble et al. (2013)	Public schools	2
	Speaking	McKeel et al. (2015)	Autism-focused special education day school	1
	Writing	Asher & Nichols (2016)	Formal education classroom	Kindergarden
Body structure and body functions	Psychosocial intervention	McDonald et al. (2019)	General education classroom, special education classroom	3
Participation	Social interaction playfulness	Ruble et al. (2018)	Public schools	2
		Benevides et al. (2022)	Kindergarden in school	1
		Young et al. (2016)	Public school classrooms	65
		Improvement of play	May & St. Cyr (2021)	Classrooms in special education academy

AT = assistive technology; ICF-CY = The International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth.

**Table 6. Classification of Team Members Belonging to the IEP Cooperation Team**

Author	OT	SET	Parents	GET	Counselor	ST	AT	Social Worker	School manager	Participants	PT	Clinical therapy	Action support	SLP	CAP staff	Case manager	PEAK hands-on worker
Benevides et al. (2022)	○		○	○					○								
May & St. Cyr (2021)	○	○					○					○					
Janeslätt et al. (2019)	○		○	○			○									○	
McDonald et al. (2019)	○	○	○	○	○	○											
Lersilp et al. (2018)	○	○	○						○								
Ruble et al. (2018)	○	○	○		○												
Asher & Nichols (2016)	○			○		○	○			○	○						
Young et al. (2016)	○	○	○	○										○	○		
McKeel et al. (2015)	○	○				○	○						○				○
Ruble et al. (2013)	○	○	○		○		○										

AT = assistant teacher; CAP = comprehensive autism program; GET = general education teacher; IEP = individualized education plan; SET = special education teacher; SLP = speech language pathologist; ST = speech therapy; OT = occupational therapy; PEAK = promoting the emergence of advanced knowledge; PT = physical therapy.

**Table 7. Classify as Cooperation and Intervention Team**

Author	Intervention	Elements of cooperation and intervention
		Collaborative diagnosis and intervention practice
McDonald et al. (2019)	1:1	Cooperation in the whole process & evaluation
Janeslätt et al. (2019)		Educational sessions (collaborative counseling & support) Comprehensive support, behavioral support, academic support, parent and assistant training
Lersilp et al. (2018)		AT integrated planning & support Educational sessions (support through curriculum revision & social support)
Ruble et al. (2018)		Provision of parent-teacher consultation Coaching sessions, collaboration throughout the process, assessment
Asher & Nichols (2016)		Cooperation in the whole process & evaluation
Ruble et al. (2013)		A problem-solving process that emphasizes program planning Parent training (diagnosis conduct, problem definition) Parent choice & collaborative relationships



Table 7. Classify as Cooperation and Intervention Team

(Continued)

Author	Intervention	Elements of cooperation and intervention	
			Collaborative diagnosis and intervention practice
Benevides et al. (2022)	Children: 14	SEL curriculum management education Integrated planning & support, collaborative meeting Educational support through curriculum revision Social support at the Morningside Center for Teaching Social Responsibility	
May & St. Cyr (2021)	Children: Min: 6 Max: 10	2 hours of PEAK curriculum training following the Behavioral Skills Training (BST) model Training using discrete trial training	
Young et al. (2016)	Small group intervention Children: Min: 23 Max: 44	Provide on-site coaching Conduct telephone interviews Program planning & conduct training for CAP school staff and parents	
McKeel et al. (2015)	Children: 3	Collaborative classroom-centered language interventions: teacher training, collaborative diagnosis and goal setting, collaborative teaching (classroom-centered language intervention with a collaborative approach), collaborative assessment, provide parent-teacher counseling and coaching sessions Evaluator training is conducted by Board Certified Behavior Analysts and experienced PEAK professionals.	

AT = assistive technology; CAP = comprehensive autism program; PEAK = promoting the emergence of advanced knowledge; SEL = social-emotional learning.

별 정리하여 Table 5에 기술하였다. 교사와 학부모에게 상담과 교육을 시행하였고, 교육의 경우 전문가를 초청하여 시행하였다. 협력적 팀 중재에서 상황에 따라 특수교사, 학교 관리자, 치료사, 복지사 또한 구성원으로 포함되었다(Table 6). 각 연구에 ICF-CY 활동의 참여 영역의 세부 항목을 기술하였으며, 종속변수와 함께 분석하였다. 대상연구들의 경우 일대일 치료를 지원하거나 소그룹으로 중재를 제공하였다. 모든 연구들은 집단 및 중재를 통하여 협력하였으며, 각 상황 요소에 따라 상담 및 교육 세션을 제공하였다. 또한 관련 커리큘럼 사용과 평가자 교육, 전화 인터뷰를 추가로 진행하였다(Table 7).

#### IV. 고찰

본 연구는 국내 특수교육을 받는 대상 아동들을 위한 IEP 협력적 팀 중재 속 작업치료사의 역할에 대한 근거를 마련하기 위해 체계적 고찰을 실시하였다. 분석 대상 연구는 총 10개의 해외 논문으로 이루어졌으며, 대상 연구들을 연구의 근거 수준, ICF-CY 프레임워크에

따른 중재 특징에 대한 분류, 팀 중재 속 전문가 구성, 중재 평가 영역 및 도구, 팀 중재 속 협력 방안에 대한 것으로 정리하였다. 이를 통해 협력적 팀 중재 속 필수 인력으로 작업치료사의 역할과 중재 경향을 ICF-CY 프레임워크로 확인할 수 있었다. 대상 연구들의 아동 기준은 IEP 대상자의 기준인 3세에서 21세 이하에 해당하는 아동으로 자폐성 장애를 가진 아동이 가장 많은 대상자 수를 차지하였다. 이는 초기 유아기 때 발병하는 발달장애의 특성을 고려하여 유아특수교육 속 교육진단 그리고 조기 중재를 통해 각 아동에 맞는 치료 정보를 관련 치료서비스 전문가와 함께 정보를 공유해야 함을 시사한다(Lifter et al., 2011).

2007년 특수교육법에서는 「특수교육진흥법」에서의 ‘치료교육’이 삭제되고, 특수교육 관련서비스라는 큰 틀 아래에 ‘치료지원’을 두면서 제 28조 제 2항에서 “교육감은 특수교육 대상자가 필요로 하는 경우 물리치료, 작업치료 등 치료지원을 제공하여야 한다.”라고 명시하고 있다. 이를 통해 Kwon (2014)의 선행연구처럼 아동과 부모의 치료교육에 대해 가지는 치료적 욕구가 높으며 치료실에서의 치료뿐만 아니라 일상생활과 연결된 치료를 원하고 있음을 파악할 수 있다. 학교기반 작업

치료사의 주된 업무는 장애를 가진 대상자가 일반 교육 과정에 접근하고 참여하는 것을 포함하여 특수교육으로부터 혜택을 받을 수 있도록 하는 역할이다(Curro et al., 2022). 학교기반 작업치료사는 교정적 접근뿐 아니라 환경 수정 및 학생이 수행할 수 있도록 보조공학 제공 등 작업치료적 접근을 시도하고 개발해야 한다.

최종 포함된 논문의 중재 목표를 살펴보면, 아동의 특성에 따른 서비스 시간 개입, 환경 개선 중재, 교육 중재, 언어교정, 응용 행동 분석 기반 중재로 해외 IEP 속 협력적 팀 접근에서 이러한 작업치료사의 접근이 나타남을 확인할 수 있다. 이렇게 해외 IEP에서는 다양한 접근을 시도하고 있지만, 국내에서는 아동의 특성에 따른 다양한 접근이 시도되지 않으며 작업치료사의 역할에 대한 인식이 미미하다. Park과 Han (2021)의 인식 조사에 따르면 유아특수교사들은 작업치료에 대해 보수교육, 학교에서 따로 배운 적은 없으며 주로 근육 문제를 가지고 있는 중증 장애아우들이 받는 치료로 병원이나 바우처 치료기관에서 제공되는 것으로 알고 있었다. 유아특수교사뿐 아니라 대다수의 관련 직무자들의 경우 작업치료사의 치료지원서비스의 한 부분인 감각통합치료는 작업치료의 영역임에도 불구하고 별개의 치료로 인식하고 있었다. 따라서 작업치료와 감각통합치료 관련 교사 교육을 통해 현장에 있는 특수교사들의 작업치료에 대한 이해를 증진시키고, 교사의 역량 강화와 함께 개별화교육의 수립이 필요할 것으로 보인다(Park & Han, 2021). 특수교육 관련 서비스에서 작업치료사의 역할은 감각통합치료 또는 소근육 치료에 국한되어 있지 않으며 협력적 팀 접근 중재에서 다양한 배치를 가능하게 하는 중요한 전문요원임을 시사하는 바이다(Asher & Nichols, 2016; Benevides et al., 2022; Lersilp et al., 2018; May & St. Cyr, 2021; McDonald et al., 2019; Ruble et al., 2013).

본 연구에서는 ICF-CY 프레임워크를 사용하여 활동(activities), 신체 구조 및 신체 기능(body structure and body functions), 참여(participation) 세부영역에서 특수교육 대상 아동을 위한 작업치료사가 포함된 팀 접근

중재의 목표가 포함되는지 구체적으로 확인할 수 있었다. 보조기술 사용 스킬 습득, 놀이참여, 수신과 소통, 말하기, 글쓰기를 활동영역에 포함시켰으며, 심리사회적 개입의 경우 신체 구조 및 신체 기능으로, 사회적 상호작용, 치료 개입은 참여항목으로 포함하였다. 이는 선행연구와 같이 개별화교육프로그램에서 다루는 기능의 차원과 어린이의 기능에 대한 분석과 동일한 방법을 사용하였다(Castro et al., 2014). 연구는 더 다양한 IEP 중재에 관하여 분석하지 못한 한계를 갖지만 ICF-CY 프레임워크로 10편의 논문을 분석함으로써 공통의 용어를 사용하여 중재의 목적과 작업치료가 참여할 수 있는 역할을 보다 공동된 언어로 확보함에 의의가 있다. Haglund와 Henriksson (2003)은 작업치료의 개념을 다른 분야의 전문가들에게 설명할 때 ICF-CY를 통하여 전달하는 것이 유용하며, 정확하게 전달할 수 있다고 하였다. 따라서 작업치료의 전문성을 확보하고, 특수교육과의 협업에서 정확한 의사소통을 할 수 있도록 ICF-CY를 사용한 작업에 초점을 맞춘 연구가 꾸준히 지속되어야 함을 시사한다.

해당 중재는 모두 개별화교육 기준에 부합하는 1:1 또는 소그룹으로 진행되었으며 대상자의 적응 및 개입, 성과를 위한 환경 수정을 제공하였다. 모든 연구는 협력적 진단 및 중재를 실행하였으며 필요에 따라 특수교사, 일반교사, 학부모에게 교육과 코칭 세션, 상담을 제공하였다. 그러나 현재 국내의 경우 특수교사들과 다른 전문가들의 연락이 어려울뿐더러 낮은 수렴도와 합의도에서 제한점을 보인다. Park과 Bae (2020)에 따르면 개별화교육의 필수요소는 학생의 인적사항, 현재 발달과 학습 특성, 교육목표, 교육방법, 평가계획을 포함하여 수립하는 것으로 교사들에 대한 교육과 코칭 세션, 상담의 진행은 어려운 실정임을 알 수 있다. 본 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 작업치료사가 포함되지 않은 협력적 팀 접근 중재와 작업치료사가 포함된 협력적 팀 접근 중재를 비교해보지 않아 작업치료사의 포함 유무에 따른 차이점 확인이 어려웠다. 둘째, 통합교육이 잘 이루어지고 있는 국외 나라와 비교하였을 때 국내

에서 작업치료사의 역할에 관한 인식은 모호하며, 본 연구 속 협력적 팀 접근 중재에서 작업치료사의 역할까지 현실성이 제한된다. 선행연구에 따르면 보조기기, 환경중재, 가족 서비스 지원 및 중재모델 사용 또는 감각통합중재 등 작업치료사의 직무를 '잘 모른다'라는 높은 응답률을 통해 구체적인 직무에 관한 인식이 미흡한 것을 확인할 수 있다(Park & Han, 2021). 따라서 국내에 적용할 수 있는 협력적 팀 접근 중재에서 가져야 할 초점을 찾는 것이 중요할 것으로 예상된다. 또한 앞으로의 IEP에서 작업치료사가 '작업'의 전문가로서 '작업'에 초점을 맞추어 그 영향력을 높이고 전문성을 확보하는 것이 필요할 것이다.

교육과정 속 특수교육 대상 아동들의 참여를 증진시키고 수행을 향상시키기 위해 작업치료사의 역할이 IEP 속 협력적 팀의 주요 전문가로 반드시 필요하지만 국내의 경우 그 역사가 짧고 작업치료사의 역할에 대한 인식이 부족할 뿐 아니라 치료적 중재를 포함한 개별화 교육에 대한 기틀이 전무한 실정이다. 이에 본 연구는 해외 IEP 속 협력적 팀 접근 중재의 목표를 ICF-CY를 사용하여 정의하였으며, 작업치료사의 역할과 필요성을 살펴보았다.

## V. 결론

본 연구는 발달장애 아동·청소년을 대상으로 IEP에 관한 활동과 협력적 팀 접근 중재를 제공한 10편의 연구를 ICF-CY 프레임워크를 활용하여 체계적으로 고찰하였다. ICF-CY 프레임워크라는 다목적 분류를 사용하여 타 전문가들, 일반인들도 쉽게 이해할 수 있도록 공통된 분석방법을 사용하여 개별화교육에서 사용한 참여 영역과 중재를 시행한 환경을 분석하였다. 발달장애 아동과 청소년을 대상으로 한 해외 특수교육 중재는 활동과 참여 영역의 많은 부분에서 다양한 전문가가 함께 참여하여 진행됨을 확인할 수 있었으며, 작업치료사가 포함됨을 확인할 수 있었다. 또한 중재 방법으로

다양한 중재가 시도되었음을 파악할 수 있었다. 본 연구 결과는 작업치료사가 특수교육 속 IEP에서 협력적 팀 접근 중재의 전문가로 작업치료사의 역할에 대한 근거를 마련하는 것에 도움이 될 것이다.

## Conflicts of interest

No potential conflict of interest relevant to this article was reported.

## References

- Al-Shammari, Z., & Hornby, G. (2020). Special education teachers' knowledge and experience of IEPs in the education of students with special educational needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 167-181. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1620182>
- American Occupational Therapy Association. (2020). Occupational therapy practice framework: Domain and process-fourth edition. *American Journal of Occupational Therapy*, 74(Supplement\_2), 7412410010p1-7412410010p87. <https://doi.org/10.5014/ajot.2020.74S2001>
- Arbesman, M., Scheer, J., & Lieberman, D. (2008). Using AOTA's critically appraised topic (CAT) and critically appraised paper (CAP) series to link evidence to practice. *OT Practice*, 13(12), 18-22.
- Asher, A., & Nichols, J. D. (2016). Collaboration around facilitating emergent literacy: Role of occupational therapy. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 9(1), 51-73. <https://doi.org/10.1080/19411243.2016.1156415>
- Bacon, J. K., & Causton-Theoharis, J. (2013). 'It should be teamwork': A critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 682-699. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.708060>
- Bae, S. H., & Park, C. W. (2019). Experiences and perceptions of team members in IEP operation and support needs. *Korean Journal of Special Education*, 54(2), 63-93. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1620182>

doi.org/10.15861/kjse.2019.54.2.63

- Benevides, T. W., Barker, K. S., Lamb, M., Knight, D., Long, T. H., Bloder, M., Crews, T., & Su, S. (2022). Teachers and occupational therapists as interprofessional teammates: Implementation of an adapted social-emotional learning curriculum. *Journal of Interprofessional Education & Practice, 29*, 100573. <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2022.100573>
- Benson, J. D., Szucs, K. A., & Mejasic, J. J. (2016). Teachers' perceptions of the role of occupational therapist in schools. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 9*(3), 290-301. <https://doi.org/10.1080/19411243.2016.1183158>
- Castro, S., Pinto, A., & Simeonsson, R. J. (2014). Content analysis of Portuguese individualized education programmes for young children with autism using the ICF-CY framework. *European Early Childhood Education Research Journal, 22*(1), 91-104. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.704303>
- Castro-Kemp, S., & Samuels, A. (2022). Working together: A review of cross-sector collaborative practices in provision for children with special educational needs and disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 120*, 104127. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104127>
- Clark, G. F., & Miller, L. E. (1996). Providing effective occupational therapy services: Data-based decision making in school-based practice. *American Journal of Occupational Therapy, 50*(9), 701-708. <https://doi.org/10.5014/ajot.50.9.701>
- Criss, M. J. (2013). School-based telerehabilitation in occupational therapy: Using telerehabilitation technologies to promote improvements in student performance. *International Journal of Telerehabilitation, 5*(1), 39-46. <https://doi.org/10.5195/ijt.2013.6115>
- Curro, K., Shooman, L., & Foo, S. (2022). The use of Interprofessional Education (IPE) to address collaboration for Individualized Education Plans (IEPs): A retrospective study of occupational therapy, speech-language pathology, and special education students' perceptions. *Teaching and Learning in Communication Sciences & Disorders, 6*(2), 3-17. <https://doi.org/10.30707/TLCSD6.2.1660595992.549661>
- Gan, S. M., Tung, L. C., Yeh, C. H., Chang, H. Y., & Wang, C. H. (2014). The ICF-CY-based structural equation model of factors associated with participation in children with autism. *Developmental neurorehabilitation, 17*(1), 24-33. <https://doi.org/10.3109/17518423.2013.835357>
- Haglund, L., & Henriksson, C. (2003). Concepts in occupational therapy in relation to the ICF. *Occupational Therapy International, 10*(4), 253-268. <https://doi.org/10.1002/oti.189>
- Janeslätt, G., Ahlström, S. W., & Granlund, M. (2019). Intervention in time-processing ability, daily time management and autonomy in children with intellectual disabilities aged 10-17 years - A cluster randomised trial. *Australian Occupational Therapy Journal, 66*(1), 110-120. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12547>
- Kim, S. Y., & Kim, J. Y. (2010). A survey on the status of supporting center for special education and school-based occupational therapy. *Journal of Korean Society of Occupational Therapy, 18*(3), 53-67.
- Kwon, J. (2014). An inquiry on the satisfaction level of special education and its' relative factors for parents of children with disabilities in elementary special schools. *Journal of Special Children Education, 16*(2), 335-352.
- Lersilp, S., Putthinoi, S., & Lersilp, T. (2018). Facilitators and barriers of assistive technology and learning environment for children with special needs. *Occupational Therapy International, 2018*, 3705946. <https://doi.org/10.1155/2018/3705946>
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., & McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children, 24*(3), 225-245. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e31821e995c>
- Lipkin, P. H., Okamoto, J., Council on Children with Disabilities, & Council on School Health, Norwood, K. W., Adams, R. C., Brei, T. J., Burke, R. T., Davis, B. E., Friedman, S. L., Houtrow, A. J., Hyman, S. L., Kuo, D. Z., Noritz, G. H., Turchi, R. M., Murphy, N. A., Allison, M., Ancona, R., Attisha, E., De Pinto, C. ... Young, T. (2015). The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) for children with special educational needs. *Pediatrics, 136*(6), e1650-e1662. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3409>
- López-de-la-Fuente, M. J., Herrero, P., García-Foncillas, R., & Gómez-Trullén, E. M. (2021). Contextual, client-centred coaching following a workshop: Assistants capacity building in special education. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(12), 6332. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126332>

- May, B. K., & St. Cyr, J. (2021). The impact of the PEAK curriculum on standardized measures of intelligence: A systems level randomized control trial. *Advances in Neurodevelopmental Disorders, 5*, 245-255. <https://doi.org/10.1007/s41252-021-00199-6>
- McDonald, C. A., Donnelly, J. P., Feldman-Alguire, A. L., Rodgers, J. D., Lopata, C., & Thomeer, M. L. (2019). Special education service use by children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(6), 2437-2446. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03997-z>
- McDougall, J., King, G. A., Malloy-Miller, T., Gritzan, J., Tucker, M. A., & Evans, J. (2000). A checklist to determine the methods of intervention used in school-based therapy. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 19*(2), 53-77. [https://doi.org/10.1080/J006v19n02\\_04](https://doi.org/10.1080/J006v19n02_04)
- McKeel, A. N., Dixon, M. R., Daar, J. H., Rowsey, K. E., & Szekely, S. (2015). Evaluating the efficacy of the PEAK Relational Training System using a randomized controlled trial of children with autism. *Journal of Behavioral Education, 24*(2), 230-241. <https://doi.org/10.1007/s10864-015-9219-y>
- McLeskey, J., Barringer, M. D., Billingsley, B., Brownell, M., Jackson, D., Kennedy, M., Lewis, T., Maheady, L., Rodriguez, J., Scheeler, M. C., Winn, J., & Ziegler, D. (2017). *High-leverage practices in special education*. Council for Exceptional Children & CEEDAR Center.
- Ministry of Education. (2023a). *2023 Ministry of education work report*. <https://www.moe.go.kr/sub/infoRenew.do?page=72759&m=031101&s=moe>
- Ministry of Education. (2023b). *2023 Special education operation plan*. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=316&boardSeq=93971&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=0302&opType=N>
- Ministry of Government Legislation. (2020). *Selection of special education subjects*. [https://www.easylaw.go.kr/CSP/CnpClsMain.laf?csmSeq=1288&ccfNo=2&cciNo=1&cnpClsNo=1#copyAddress&search\\_put=](https://www.easylaw.go.kr/CSP/CnpClsMain.laf?csmSeq=1288&ccfNo=2&cciNo=1&cnpClsNo=1#copyAddress&search_put=)
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine, 151*(4), 264-269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>
- Park, C., & Bae, S. (2020). Development of indicators for Individualized Education Plan (IEP) components: Delphi survey. *Korean Journal of Special Education, 55*(2), 187-216. <https://doi.org/10.15861/kjse.2020.55.2.187>
- Park, S. J., & Han, K. G. (2021). Teachers' perceptions of cooperation between early childhood special education and occupational therapy service. *Journal of Special Education, 32*(2), 47-71. <https://doi.org/10.31863/JSE.2021.05.37.2.47>
- Park, S. H., Lee, H. J., & Hur, S. J. (2015). Current status of the instructional practices of special and inclusive classes in nationwide middle schools in Korea. *Special Education Research, 14*(1), 27-62. <https://doi.org/10.18541/ser.2015.02.14.1.27>
- Pedagogy and Educational Information. (2022). *Meaning and purpose of integrated education*. <https://keilounge.com/entry/%ED%86%B5%ED%95%A9-%EA%B5%90%EC%9C%A1%EC%9D%98-%EC%9D%98%EB%AF%B8%EC%99%80-%EB%AA%A9%EC%A0%81>
- Petersson, C., Simeonsson, R. J., Enskar, K., & Huus, K. (2013). Comparing children's self-report instruments for health-related quality of life using the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY). *Health and Quality of Life Outcomes, 11*, 75. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-75>
- Rowland, C., Fried-Oken, M., Bowser, G., Granlund, M., Lollar, D., Phelps, R., Simeonsson, R. J., & Steiner, S. A. (2016). The Communication Supports Inventory-Children & Youth (CSI-CY), a new instrument based on the ICF-CY. *Disability and Rehabilitation, 38*(19), 1909-1917. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1107778>
- Ruble, L. A., McGrew, J. H., Toland, M., Dalrymple, N., Adams, M., & Snell-Rood, C. (2018). Randomized control trial of COMPASS for improving transition outcomes of students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(10), 3586-3595. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3623-9>
- Ruble, L. A., McGrew, J. H., Toland, M. D., Dalrymple, N. J., & Jung, L. A. (2013). A randomized controlled trial of COMPASS web-based and face-to-face teacher coaching in autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 81*(3), 566-572. <https://doi.org/10.1037/a0032003>
- Sandall, S., McLean, M. E., & Smith, B. J. (2000). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Sopris West.

- Schiariti, V., & Mâsse, L. C. (2014). Identifying relevant areas of functioning in children and youth with cerebral palsy using the ICF-CY coding system: From whose perspective? *European Journal of Paediatric Neurology*, *18*(5), 609-617. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2014.04.009>
- Sogo, W. (2020). *An ICF-CY based content analysis of the Behavior Assessment System for Children, third edition (BASC-3)*. (Doctoral dissertation). University of North Carolina at Chapel Hill. <https://doi.org/10.17615/zyrs-rm58>
- The Korean Association for Special Education. (2023). *Information Center: What is special education?* <https://kase.or.kr/sp-edu/>
- Tofani, M., Mustari, M., Tiozzo, E., Dall'Oglio, I., Morelli, D., Gawronski, O., Salata, M., Cantonetti, L., Castelli, E., Di Lallo, D., & Raponi, M. (2022). The development of the International Classification of Functioning, Disability and Health for Child and Youth (ICF-CY) core sets: A systematic review. *Disability and Rehabilitation*, *45*(3), 3951-3960. <https://doi.org/10.1080/09638288.2022.2136269>
- van de Port, I. G., Wood-Dauphinee, S., Lindeman, E., & Kwakkel, G. (2007). Effects of exercise training programs on walking competency after stroke: A systematic review. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, *86*(11), 935-951. <https://doi.org/10.1097/PHM.0b013e31802ee464>
- Vangen, S., & Huxham, C. (2013). *Building and using the theory of collaborative advantage*. In R. Keast, M. P. Mandell, & R. Agranoff (Eds.), *Network theory in the public sector: Building new theoretical frameworks* (pp. 51-69). Routledge.
- Voulgarides, C. K., & Barrio, B. L. (2021). The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) and the equity imperative: Examining early childhood transitions to special education. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, *21*(1), 40-54. <https://doi.org/10.5555/2158-396X-21.1.40>
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>
- Young, H. E., Falco, R. A., & Hanita, M. (2016). Randomized, controlled trial of a comprehensive program for young students with autism spectrum disorder. *Journal of*
- Autism and Developmental Disorders*, *46*(2), 544-560. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2597-0>

## Abstract

# Analysis of Individualized Education Support Team Intervention Objectives Using International Classification of Functioning, Disability and Health–Children and Youth Version and the Necessity of Occupational Therapists as IEP Members: A Systematic Review

Yun, Sohyeon\*, B.H.Sc., O.T., An, Hyunseo\*, B.H.Sc., O.T.,  
Kim, Inhye\*, B.H.Sc., O.T., Park, Hae Yean\*\*, Ph.D., O.T.

\*Dept. of Occupational Therapy, Graduate School, Yonsei University,  
Master's Course, Graduate Student

\*\*Dept. of Occupational Therapy, College of Software and Digital Healthcare Convergence,  
Yonsei University, Associate Professor

**Objective** : This study systematically reviewed the collaborative team interventions of the Individualized Education Plan (IEP) using the International Classification of Functioning, Disability, and Health–Children and Youth (ICF-CY) framework to establish the professional domain of occupational therapists in Korea and their role as experts in IEP cooperative team interventions in special education.

**Methods** : Articles were collected from the EBSCOhost, ProQuest, and PubMed databases. International search terms included “Special education,” “Individualized education plan (IEP),” “IEP process,” “IEP implementation,” and “Occupational therapy.” The study period was limited from January 2013 to February 2023, and the final 10 studies were analyzed using secondary classification.

**Results** : Most studies were randomized experiments targeting individuals with autism, and often employed environmental improvements. The IEP collaborative team interventions using the ICF-CY framework emphasized goals related to activity (five studies), participation (four studies), and body structure/function (one study).

**Conclusion** : Occupational therapists play a crucial role in collaborative IEP team interventions. This study established expertise in the context of special education in South Korea.

**Keywords** : Collaborative team approach, Developmental disabilities, ICF-CY, Special education