

특별한 교육적 요구를 지닌 학령기 학생 대상 랩어라운드 적용 연구의 체계적 문헌분석

김희진* (중부대학교 일반대학원, 박사과정생)
김보람 (중부대학교 일반대학원, 박사과정생)
정주영 (중부대학교 일반대학원, 석사과정생)
강소연 (ABA 케어루프 발달센터, 센터장)
나경은** (중부대학교 특수교육과, 교수)

〈요 약〉

본 연구의 목적은 특별한 교육적 요구를 지닌 학령기 학생을 대상으로 랩어라운드를 적용한 국내·외 연구의 특징을 살펴보고, 랩어라운드 10가지 원리의 준수 정도를 분석하여 국내에서의 랩어라운드 실천 가능성을 탐색하는 것이다. 본 연구의 목적을 달성하기 위해 체계적 문헌분석을 실시하기 위해 총 14편의 문헌이 선정되었다. 랩어라운드를 실시한 14편의 선행연구들의 연구결과는 첫째, 랩어라운드는 정서 및 행동장애 특성을 보이는 학령기 학생들에게 적용되었으며, 모든 연구 참여자에게 긍정적인 효과성을 보였다. 둘째, NWI(2004)에서 제시한 10가지 원리에 근거하여 선정된 14편의 논문을 분석한 결과, 10가지 원리를 충족한 연구가 비교적 많은 것으로 나타났다. 문헌분석을 통해 나타난 결과를 토대로 본 연구에서는 논의와 함께 후속 연구를 위한 제언을 하였다.

〈주제어〉 특별한 교육적 요구, 랩어라운드 원리, 체계적 문헌분석

* 제 1저자 : 중부대학교 일반대학원, 박사과정생(rlagmlws8030@hanmail.net)

** 교신저자 : 중부대학교 특수교육과, 교수(keunna@joongbu.ac.kr)

I. 서론

장애 학생의 문제행동은 자해행동, 과잉행동, 상동행동, 공격행동, 불순응, 울음행동, 기물파손 등 다양한 형태를 가지고 있다(장미순, 김진호, 2014; 한홍석, 박주연, 2011; Doehring et al., 2014). 1980년대, Knitzer(1982)은 정서 및 행동장애를 가진 미국의 어린이 2/3가 필요한 지원을 받지 못하고 있음을 발표하며 미국의 아동 정신 건강 서비스 시스템을 비판했다. 정서 및 행동장애 학생들은 학교생활에서 중도 탈락하거나 낮은 학업성취도와 학업적 실패, 시설입소 등의 일관된 모습을 보인다(Chesapeake Institute, 1994; Koyanagi & Gaines, 1993). 정서 및 행동장애 청소년은 학교에서 교육활동을 하는 대신 집으로부터 수백, 수천 마일 떨어진 주거 치료 센터나 정신과 센터에 입원하는 등 가족과 지역사회로부터 분리된 삶을 경험한다(Burns & Goldman, 1999). 이러한 학생들은 아동복지, 특수교육, 정신건강 등 다양한 공적 지원 시스템을 활용할 수 있으나 다양한 서비스 이용의 어려움과 서비스 제공 격차로 인해 학생과 가족은 실제로 필요한 지원을 받는 것에 있어 많은 어려움을 겪는다(Burns & Goldman, 1999). 이에 복잡하고 다차원적인 문제행동을 지닌 청소년들에게 단편적으로 제공되는 전통적 서비스의 한계를 극복하고 시설 수용에 대한 의존도를 줄이기 위해 1980년대 미국에서는 랩어라운드라는 새로운 대안이 제시되었다(Burns & Goldman, 1999; Chitiyo, 2014; Wyles, 2007).

미국 내에서는 포괄적인 지원 요구와 더불어 랩어라운드의 가치가 법적으로 인정받게 되는 역사적으로 중요한 소송이 있었으며, 이를 계기로 랩어라운드는 점차 확장되기 시작했다. 소송 및 판결 내용은 다음과 같다. 첫째, Willie M. 대 노스캐롤라이나주 사례(Behar, 1985)로 청소년들의 장기적인 시설 배치 대신 고도로 개별화된 지역사회 기반 서비스를 제공해야 하는 판결이 내려졌다. 둘째, Brewster 대 Dukakis 사례(1987)는 “가족의 목소리와 선택”의 원리를 법적으로 뒷받침하는 사례가 되었으며 서비스를 계획하고 구현하는 과정에서 가족과 아동을 포함시킬 것을 장려하였다. 또한 단편적인 서비스가 아닌 전문가간 팀에 의해 개별화된 치료를 받을 수 있도록 학생의 요구를 고려해야 한다는 판결이 내려졌다. 셋째, Lake 대 Cameron 사례(1966), Sheldon 대 Tucker 사례(1960), Haldeman 대 Pennhurst 사례(1979)로 효과적인 정신 건강 서비스를 제공하기 위해서는 학생의 특별한 요구에 적합한 최소 제한 환경에서 지원이 제공되어야 한다는 판결이 내려졌다.

랩어라운드라는 용어는 Behar(1986)에 의해 처음 사용되었으며, 구성원 모두가 합의한 계획과정과 개별화를 통해 학생과 가족이 긍정적인 성과를 갖도록 하는 것이 목적이라고 말하였다. 최초의 랩어라운드는 칼리도스코프 프로그램이라는 이름으로 시카고에서 구현되었으며 복합적 문제가 있는 청소년을 위한 무조건인 헌신과 개별화된 관리를 기반으로 진행되었다(Burns & Goldman, 1999). 이후 랩어라운드는 적극적으로 확산되었으며 현재 미국 대부분의 주에서 실행되고 있다(Bruno et al., 2004). 이러한 랩어라운드의 개념과 특성, 구체적인 내용을 살펴보면 다

음과 같다. 랩어라운드란 정서 및 행동장애 학생의 개별화된 중재 계획을 개발 및 구현하기 위해 대상 학생과 가족이 가지고 있는 요구와 강점을 반영한 지역사회 기반의 철학적 원리이자 구현이 가능한 과정(process)을 말한다(Bruns et al., 2005). 랩어라운드는 생태체계이론을 기반으로 개별화와 지역사회 연계, 자연스러운 지원을 강조하고 있으며 치료에서 배운 기술을 일반화하기 위한 기본적인 매커니즘을 제공한다(Suter & Bruns, 2009).

이러한 랩어라운드의 효과적인 전달을 보장하기 위해 2004년에는 NWI(National Wraparound Initiative)가 설립되어 랩어라운드를 실시할 때 지켜야 하는 10가지 원리에 대해 제정하였다. 제정된 10가지 원리에는 가족의 의견과 선택(Family voice and choice), 팀 기반(Team based), 자연스러운 지원(Natural supports), 협력(Collaboration), 지역사회 기반(Community based), 문화적으로 유능함(Culturally competent), 개별화(Individualized), 강점 기반(Strengths based), 무조건적인 헌신(Unconditional), 성과 기반(Outcome based)이 있다.

‘가족의 의견과 선택(Family voice and choice)’과 ‘팀 기반(Team based)’이란 랩어라운드 과정의 모든 단계에서 학생과 가족의 의견과 선택을 우선으로 존중하는 것이며, 랩어라운드 팀 또한 가족이 동의하고 헌신하는 사람들로 구성되어야 함을 의미한다. ‘자연스러운 지원(Natural supports)’은 가족 구성원의 대인관계와 지역사회 관계에서 발견된 팀원이 가족, 학교, 지역사회 기관 및 단체 등을 통해 가족을 지원하는 것이다. 그 과정에는 전문가와 준전문가의 공식적인 역할의 경계와 기대를 뛰어넘어 학생과 가족을 위해 지원하는 것을 강조하고 있다. ‘협력(Collaboration)’이란 팀 구성원이 계획을 개발, 구현, 모니터링 및 평가하는 과정에서 자신의 관점을 기꺼이 제공하고 합의에 도달하기 위해 최선을 다함으로써 책임을 공유하는 것을 말한다. ‘지역사회 기반(Community based)’이란 학생과 가족이 접근하기 쉽고, 제한적이지 않은 지역사회 환경 내에서 학생과 가족이 활동할 수 있도록 지원하는 것을 가리킨다. ‘문화적으로 유능함(Culturally competent)’은 랩어라운드 계획 및 과정에서 학생과 가족의 가치, 선호, 신념, 문화 및 정체성을 존중하는 것을 의미한다. ‘개별화(Individualized)’는 기존에 정해진 프로그램이 아닌 학생과 가족의 요구를 반영한 맞춤형 지원을 제공하는 것을 의미한다. ‘강점 기반(Strengths based)’이란 학생과 가족의 심리적·대인관계 자산, 전문성, 기술, 지식을 검증하고 확장하는 것을 말한다. ‘무조건적인 헌신(Unconditional)’은 지원 과정에서 학생과 가족을 포기하거나 비난하지 않고, 목표를 달성하기 위해 팀이 지속적으로 헌신하는 것을 의미한다. ‘성과 기반(Outcome based)’은 진행 상황을 모니터링하기 위해 관찰하거나 측정할 수 있는 목표를 사용하며 반영하기 위해 계획을 수정하는 것을 말한다.

이러한 원리를 기반으로 랩어라운드는 다양한 영역에서 연구가 이루어지고 있다. 예를 들어 학생의 성공적인 통합을 위한 학교 기반의 랩어라운드 지원(Yu, Haddock, & Womack, 2022), 수업 외 시간에서 학생의 학업 향상을 위한 연구(McShane, 2019), 유치원 과정의 소외계층 아동에 대한 연구가 있다(Newman, 2022). 또한 랩어라운드는 증거 기반 실재로서 원리를 직접 구현하는

과정을 통해 정서 및 행동 문제를 지닌 학생들의 문제행동을 감소시키는 등 긍정적인 결과로 그 효과성을 입증하였다. 긍정적 결과의 예로는 대상 학생들의 제한적인 환경 배치 방식(Cosgrove, Lee, & Unick, 2020; Eber, Osuch, & Redditt, 1996), 정확 비율의 현저한 감소 및 적응행동 개선(Yoe et al., 1996), 출석률 향상(Bartlett & Freeze, 2018), 학업 성취도 향상(Eber et al., 2008), 또래 상호작용 증진, 신체적 공격 개선, 알코올 및 약물 남용 개선, 극심한 언어폭력 개선(Mygaard et al., 2000), 자아실현, 성장의 순간, 새로운 기회, 우정, 유대, 공감, 또래와의 연결 영역에서의 도움(Barrett-Wallis & Goodwill, 2020), 대상 학생의 기분과 정서, 사고, 역할 수행 능력에서 의미 있는 향상(Evans, Armstrong, & Kuppinger, 1996) 등이 있다.

결과에서 주목할 것은 랩어라운드 10가지 원리를 준수할수록 더 나은 행동과 기능, 삶의 만족도의 긍정적인 결과가 나왔다는 것이다(Bruns et al., 2005; Painter, 2012). 이러한 결과는 랩어라운드의 10가지 원리를 준수하는 정도가 효과성과 연관이 있음을 의미한다(Bruns, Suter, & Leverenz-Brady, 2006; Cosgrove et al., 2020; McGinty, McCammon, & Koeppen, 2001). 이에 따라서 랩어라운드 구현 과정에서 다양한 요소를 측정하는데 필요한 평가도구가 개발되었다(Epstein et al., 1998; Estep et al., 2019; Singh et al., 1997). 랩어라운드 관찰 양식-2(The Wraparound Observation Form-2: WOF-2)과 랩어라운드 충실도 지표 4.0(Wraparound Fidelity Index 4.0: WFI 4.0)을 사용하여 랩어라운드 10가지 원리 준수 정도를 측정하고자 하는 연구도 있었다(Bartlett & Freeze, 2019; Painter, 2012). 하지만 연구 전반에서 랩어라운드의 핵심 요소인 NWI(2004)에서 재정의한 10가지 원리가 실천 과정으로 얼마나 충족되고 있는지 알아본 연구는 없었다.

우리나라의 경우 특수교육대상자로 선정되지 않으면 학생이 특별한 교육적 요구를 지니고 있어도 적절한 교육지원을 받기 어렵다(양민화 등, 2020). 특별한 교육적 요구란 장애 또는 사회적·경제적·문화적 요인 등으로 인해 일반적인 교육 이상으로 특별한 교육적 서비스가 필요한 것을 의미한다(박화문, 2002). 랩어라운드는 정서 및 행동적 어려움을 가지고 있는 학생들을 위해 시작되었지만(VanDenBerg & Grealish, 1996), 정서 및 행동 장애 진단을 받은 학생뿐만 아니라 다양한 장애를 가진 학생들에게서도 나타나는 복잡한 현상이다. 이에 특정 장애에만 머무르지 않고 다양한 장애와 포괄적인 맥락 안에서 학령기 학생들에게도 랩어라운드가 효과적으로 개입되고 있는지 살펴볼 필요가 있다.

이에 본 연구의 목적은 특별한 교육적 요구를 지닌 학령기 학생을 대상으로 랩어라운드를 적용한 국내·외 연구의 특징을 살펴보고, NWI(2004)에서 재정의한 랩어라운드 10가지 원리의 준수 정도를 분석하여 국내에서의 적용 가능성에 대해 탐색해보는 것이다. 연구 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

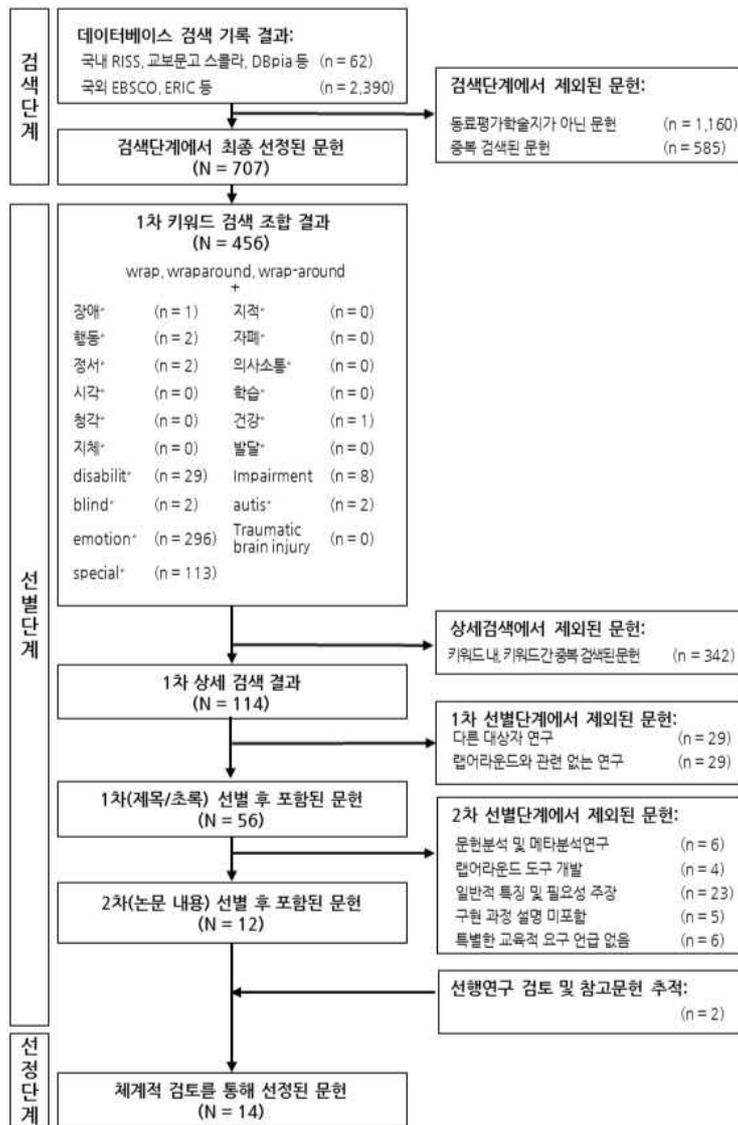
첫째, 특별한 교육적 요구를 지닌 학생에게 적용된 랩어라운드 연구의 일반적인 특징은 어떠한가?

둘째, 각 연구들은 NWI(2004)에서 제시한 10가지 원리의 준수 정도는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 문헌선정 기준

본 연구의 목적을 달성하기 위해 김예진과 박경은(2023)이 제시한 체계적 문헌분석을 위한 추천의 실제(Preferred Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses[PRISMA]; Page et al., 2021)를



(그림 1) 문헌 검색 절차 및 결과를 요약한 PRISMA 흐름도

참고하여 다음과 같은 과정으로 검색을 진행하였다. 문헌 검색 절차 및 결과를 요약한 PRISMA 흐름도는 [그림 1]과 같다.

첫째, 국내 문헌은 한국교육학술정보원(RISS), 교보문고 스콜라, DBpia 등에서, 국외 문헌은 EBSCO, Education Resource Information Center(ERIC) 등에서 검색하였다. 2022년까지 국내·외 학술지에 발간된 문헌을 중심으로 랩어라운드를 포함할 수 있는 단어 ‘랩어라운드’, ‘wrap’, ‘wrap around’, ‘wrap-around’로 키워드 검색을 실시했다. 키워드 검색을 통해 국내 62편, 국외 2,390편, 총 2,452편의 문헌이 검색되었다. 이 과정에서 동료평가 학술지(peer reviewed journals)에 발표된 연구가 아닌 문헌(n = 1,160), 중복된 논문(n = 585)을 제외하여 총 707편의 문헌을 선정하였다.

둘째, 검색과정에서 선정된 문헌 707편 중 랩어라운드 및 특별한 교육적 요구를 지닌 학령기 학생과 관련된 문헌을 찾기 위해 1차 상세검색을 실시하였다. 국내 논문일 경우 「장애인 등에 대한 특수교육법」에 의거하여 장애*, 행동*, 정서*, 시각*, 청각*, 지체*, 지적*, 자폐*, 의사소통*, 학습*, 건강*, 발달*을 ‘랩어라운드’와 조합하여 상세 검색을 하였다. 국외 논문일 경우 IDEA(Individuals with Disabilities Education Act, 2023)에서 제시한 13개의 장애영역을 모두 포함할 수 있는 키워드인 ‘disabilit*’, ‘impairment’, ‘blind*’, ‘autis*’, ‘emotion*’, ‘traumatic brain injury’, ‘special*’을 ‘wrap’, ‘warparound’, ‘wrap-around’와 조합하여 상세 검색을 진행하였다. 검색엔진에서 자체에서 제공되는 중복 문헌 제외 기능과 MS-Excel을 통한 중복 논문 제거를 통해 456편의 문헌이 검색되었다. 이후 추가적인 검토를 통해 키워드 내, 키워드 간 중복된 논문 342편이 제외되어 총 114편의 문헌을 선정하였다. 1차 상세 검색 결과의 제목 및 초록을 검토하여 학령기 아동 및 청소년이 아닌 다른 대상자에 대한 연구(n = 29), 랩어라운드와 직접적인 관련이 없는 연구(n = 29)를 제외하여 56편의 문헌을 선정하였다.

2차 선별단계에서는 포함 및 제외기준을 수립하였다. 첫째, 포함기준은 다음과 같다. (1) 랩어라운드 충실도를 구현해 내는 과정을 재현할 수 있도록 기술한 연구 (2) 특수교육 대상자 및 특별한 교육적 요구를 지닌 대상자가 참가한 연구. 둘째, 제외기준 및 제외된 문헌 수는 다음과 같다. (1) 랩어라운드 관련 문헌분석 및 메타분석 연구(n = 6) (2) 랩어라운드와 관련된 도구 개발 관련 연구(n = 4) (3) 랩어라운드의 일반적 특징 기술 및 필요성을 주장하는 연구(n = 23) (4) 랩어라운드 구현 과정에 대한 설명이 없는 연구(n = 5) (5) 특별한 교육적 요구에 대한 언급이 없는 연구(n = 6). 포함 및 제외기준을 적용하여 총 12편의 연구가 선정되었다. 마지막으로 선행연구 검토 및 참고문헌 추적을 통해 적격성에 맞는 2편을 추가하여 본 연구에서는 총 14편의 연구가 체계적 문헌분석 대상으로 선정되었다.

2. 문헌분석의 틀

본 연구에서는 총 14편의 문헌을 분석하기 위해 두 가지 분석 틀을 활용하였다. 첫째, 선정

〈표 1〉 NWI(National Wraparound Initiative, 2004)에서 제시한 10가지 원리

랩어라운드 원리	평가 기준
1 가족의 의견과 선택	<ul style="list-style-type: none"> • 랩어라운드 과정의 모든 단계에서 우선순위는 가족의 의견과 선택을 존중하여 정해짐 • 계획은 가족의 관점에 기초하며, 팀은 계획이 가족의 가치와 선호를 반영하도록 하는 선택지들을 제공하기 위해 노력함 • 가족의 목소리(가족 구성원이 랩어라운드 활동 중에 자신의 관점을 완전히 탐구하고 표현할 수 있는 기회 제공)와 가족이 선택(가족 구성원이 다양한 옵션 중에서 하나를 선택할 수 있도록 의사 결정 구조화)할 수 있도록 노력함
2 팀 기반	<ul style="list-style-type: none"> • 랩어라운드 팀은 가족이 동의하고 헌신하는 사람들로 구성됨 • 랩어라운드 팀은 비공식적, 공식적, 지역사회 지원 및 서비스 관계를 통해 가족이 동의하고 헌신하는 개인으로 구성됨
3 자연스러운 지원	<ul style="list-style-type: none"> • 랩어라운드 팀은 가족 구성원의 참여를 권장하고, 계획에서는 자연스러운 지원을 포함하는 활동 및 개입이 포함됨 • 가족 구성원의 대인관계 및 지역사회 관계 네트워크에서 도출된 팀원의 완전한 참여를 적극적으로 모색하고 장려하고, 랩어라운드 계획은 자연적인 지원의 원천에 의존하는 활동과 개입을 반영 • 교회, 클럽, 도서관, 스포츠 리그와 같은 지역 사회 기관, 단체 및 협회를 통해 가족에게 자연스러운 지원이 가능함 • 전문가와 준전문가가 공식적인 역할의 경계와 기대를 뛰어넘어 돌봄 관계를 형성한다면 자연스러운 지원의 원천이 될 수 있음
4 협력	<ul style="list-style-type: none"> • 랩어라운드 팀의 구성원은 하나의 계획을 개발하거나, 구현하거나, 모니터링 및 평가할 때 협력하고 책임을 공유함 • 계획은 팀 구성원들의 관점에서 꼭 해야 하는 일들과 팀 구성원들이 갖고 있는 자원들을 모두 활용하여 수립됨. 또한 구성원들의 활동은 계획에 따라 진행됨 • 팀은 랩어라운드를 계획할 때 자신의 관점을 기꺼이 제공하며, 전체 팀은 각 구성원의 의견을 제공할 수 있는 기회를 제공하며 합의에 도달하려고 최선을 다함. 즉, 팀 구성원은 팀의 목표, 랩어라운드 계획에 전념해야 함
5 지역사회 기반	<ul style="list-style-type: none"> • 랩어라운드 팀은 가정과 지역사회 생활에서 아동과 가족이 안전하게 통합될 수 있도록 촉진하기 위해, 가장 포괄적이고, 가장 반응성이 뛰어나며, 가장 접근하기 쉽고, 가장 제한적이지 않은 환경에서 이루어지는 서비스 및 지원 전략을 구현함 • 가족 구성원들이 지역사회 내에서 다른 가족, 어린이, 청소년들이 이용할 수 있는 활동과 환경에 최대한 접근할 수 있도록 노력하고 긍정적 기능과 개발을 지원하도록 노력함
6 문화적으로 유능함	<ul style="list-style-type: none"> • 랩어라운드 계획과 과정은 아동/청소년 및 가족의 가치, 선호, 신념, 문화 및 정체성을 존중하고 이를 기반으로 함 • 표현, 의견 및 선호도의 다양성을 존중
7 개별화	<ul style="list-style-type: none"> • 랩어라운드 계획의 목표와 목표를 달성하기 위해 팀은 맞춤형 지원 및 서비스를 개발하고 구현함
8 강점 기반	<ul style="list-style-type: none"> • 랩어라운드 프로세스와 랩어라운드 계획은 역량, 지식, 기술 및 자산을 파악, 구축 및 개발 • 랩어라운드는 가족 구성원의 심리적 자산(긍정적 자기존중, 자기효능감, 희망, 낙관주의, 가치, 목적, 정체성의 명확성 등), 대인관계 자산(사회적 역량, 사회적 연결성 등), 전문성, 기술, 지식을 검증하고 확장
9 무조건적인 헌신	<ul style="list-style-type: none"> • 랩어라운드 팀은 아동과 그 가족을 포기하거나 비난하거나 거부하지 않음 • 도전적인 상황이나 좌절에 직면했을 때, 팀은 더 이상 공식적인 랩어라운드 과정이 필요하지 않다는 것에 동의할 때(멈추더라도 팀의 회의하에)까지 아동과 가족의 요구를 충족시키고 계획된 목표를 달성하기 위해 계속 노력함. 즉, “퇴출, 거부 금지” 정책을 채택 • 아이의 행동이나 배치 환경, 가족의 상황, 지역사회에서의 서비스 이용 가능 여부와 상관없이 목표를 달성하기 위한 팀의 헌신이 지속된다는 것을 강조
10 성과 기반	<ul style="list-style-type: none"> • 팀은 확인된 니즈를 해결하고, 강점을 지원하거나 발전시키기 위해 아동과 가족의 목표들을 연결하고, 진행 상황을 모니터링하기 위해 관찰하거나 측정할 수 있는 목표를 사용하며, 변화를 반영하기 위해 계획을 수정하기도 함

된 문헌의 일반적인 특징을 분석하기 위하여 이지숙(2016)의 연구와 문희원, 이숙향(2010)의 연구를 참고하여 본 연구에서는 (1) 연구에 참여한 대상자 (2) 팀 구성 (3) 연구방법 (4) 연구결과를 살펴보았다. 둘째, 선정된 문헌이 10가지 원리에 부합하는지 살펴보기 위해 NWI(2004)에서 제시한 랩어라운드의 10가지 원리의 주요 내용을 기반으로 평가 기준을 설정하였다. 이에 따라 평가 기준에 충족하는 경우 '1', 평가 기준에 충족하지 않는 경우 '0'으로 코딩하였다. NWI(2004)에서 제시한 10가지 원리의 주요 내용을 기반으로 구성한 평가 기준은 <표 1>과 같다.

3. 분석자간 신뢰도

선정된 분석 대상 문헌들은 NWI(2004)에서 제시한 10가지 원리에 의해 코딩되었다. 특수교육 전공 연구자들은 객관적이고 신뢰성 있는 분석을 위하여 사전에 10가지 원리를 충분히 숙지하였다. 이후 3인의 연구자(특수교육 전공 박사과정 2명, 석사과정 1명)는 분석자간 일치도가 연속 2회기 90% 이상이 될 때까지 분석자간 훈련을 진행한 후, 14편의 모든 문헌을 다른 장소에서 독립적으로 코딩하였다. 구체적으로 2명의 연구자의 경우 14편의 선행연구를 나누어 코딩하였으며, 다른 1명의 연구자는 14편의 모든 선행연구를 각각 다른 장소에서 코딩하였다. 선정된 14편 모든 문헌에 대해 분석자간 신뢰도를 산출하였으며 '분석자간 신뢰도 = (평가 기준에 충족한 수/평가 기준에 충족한 수+평가 기준에 충족하지 않은 수)×100' 공식에 의해 산출되었다. 분석자간 신뢰도의 평균과 범위는 99.3%(93-100)로 나타났다. 원리5를 제외한 나머지 원리 모두 100% 일치를 보였다. 불일치했던 한 편의 원리5의 경우, 연구자들이 같은 장소에 모여 10가지 원리를 재숙지하고 해당 논문을 처음부터 끝까지 읽어 내려가며 재코딩하였으며, 그 결과는 <표 3>에 10가지 원리 준수도 특징으로 제시하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 랩어라운드의 일반적인 특징

랩어라운드를 적용한 연구를 검색한 결과, 국내에서는 랩어라운드를 적용한 연구가 없는 것으로 나타났다. 이에 따라 본 연구자들은 국외 연구만을 대상으로 문헌분석을 실시하였으며, 14편의 선행연구들에 대한 일반적인 특징은 <표 2>에 제시하였다.

1) 연구 참여자

선행연구 14편에 참여한 연구 참여자는 모두 정서 및 행동적인 어려움으로 인해 전문가의

〈표 2〉 랩어라운드의 일반적인 특징

저자 (연도)	연구 참여자	연구방법	연구결과
Bartlett & Freeze (2018)	정신건강 장애를 가진 아동 및 청소년	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 질적연구 ▪ 반구조화된 인터뷰 실시 및 분석 ▪ 랩어라운드 10가지 기본 원칙 반영 평가 ▪ 팀 구성: 사회 서비스 부서, 지자체, 상담사, 사회복지사, 경찰, 교장, 교사, 조부모, 어른, 학교, 지역사회 파트너, 커뮤니티 커넥터* 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 인터뷰 결과 지역사회 학교가 랩어라운드 접근 방식의 기본 원칙을 반영하고 있으며, 랩어라운드 접근 방식을 구현할 준비가 되어 있다는 것을 보여줌
Bruns et al. (1995)	정서 및 행동장애를 가진 8세~18세의 아동 및 청소년 27명	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 혼합연구 ▪ 랩어라운드 서비스 사전 사후 행동 변화 측정 ▪ 인터뷰 등을 통한 주거 및 비용 자료 수집 ▪ 팀 구성: 아동, 부모, 사례 관리자*, 옹호자, 관련 서비스 제공자 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 신체적인 공격, 경찰과의 접촉 감소 ▪ 부적절한 행동 현저히 감소, 긍정적 행동 증가 ▪ 89%는 기존 지역에 머무름 ▪ 서비스 평균 비용은 통계적으로 유의미하지 않지만 감소
Clark et al. (1996)	정서 및 행동 문제가 있거나 고위험군인 7세~15세 아동 중 개별화 지원 프로그램 랩어라운드 또는 표준 위탁 관리를 받는 132명	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 실험연구 ▪ 개별화 지원 프로그램, 표준 위탁 관리 집단에 무작위로 배치 ▪ 개별화 지원 프로그램 집단 아동 지원 ▪ 두 집단의 배치 상황과 배치 변경 비교 ▪ 팀 구성: 가족 전문가*, 위탁 가정 담당자, 교사, 치료사, 스카우트 지도사, 보호 가정의 부모, 친부모, 친척 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 개별화 지원 프로그램 집단 연간 배치 변경 감소, 표준 위탁 관리 집단은 이동 비용 증가 ▪ 가출은 감소했으며, 개별화 지원 프로그램 집단은 표준 위탁 관리 집단보다 덜 발생함 ▪ 개별화 지원 프로그램 집단은 연간 100일 이상 구금된 아동이 없지만 표준 위탁 관리 집단 4명은 연간 200일 이상 구금됨 ▪ 개별화 지원 프로그램 집단은 표준 위탁 관리 집단보다 정서 및 행동 조절이 더 좋았으며 가정에 영구적으로 배치될 가능성이 높음
Eber et al. (2008)	학업적, 사회적, 행동적 어려움을 지닌 초등학교 1명	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 질적연구 ▪ 랩어라운드 팀 참가자에 대한 인터뷰 실시 ▪ 팀 구성: 학생, 가족, 교사, 교장, 통역사, 학교 사회복지사*(School Social Work, SSW), PBS 전문가, 보호관찰관 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 성적 향상 및 출석률 증가 ▪ DIBELS(Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills) 점수 증가
Eber et al. (1996)	정서 및 행동장애가 있는 학생 44명	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 실험연구 ▪ 세 가지 영역(가족, 아동, 위험)의 위험요인 파악 후 학교 기반 랩어라운드를 받은 학생과 지역사회 기반 랩어라운드를 받은 학생의 사전 사후 비교 ▪ 팀 구성: 학생, 가족, 교육 및 정신건강 서비스 제공자*, 기타 서비스 자원봉사자, 친구, 제공자, 조부모 등 가족, 이웃 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 학교 기반 랩어라운드 학생은 지역사회 기반 랩어라운드 학생보다 아동 행동 체크리스트와 아동 청소년 기능평가 척도에서 더 높은 적응이 나타남

〈표 2〉 랩어라운드의 일반적인 특징

(계속 1)

저자 (연도)	연구 참여자	연구방법	연구결과
Epstein et al. (2005)	정서 및 행동 문제가 있는 5세~18의 아동	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 질적연구 ▪ WOF-2의 항목을 기준으로 1년간 랩어라운드 가족 계획 회의 관찰 및 평가 ▪ 팀 구성: 가족, 조부모, 치료사, 멘토, 보건 및 복지 서비스 담당자, 이웃, 학교 상담자, 가족 복지사, 돌봄 코디네이터* 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 많이 논의된 삶의 영역 - 교육과 가족 ▪ 적게 논의된 삶의 영역 문화, 약물 남용 ▪ 많이 나타난 특성 - 가족 중심 프로세스, 팀 회의 관리 ▪ 적게 나타난 특성 - 지역사회 자원 활용, 결과 측정
Evans et al. (1996)	심각한 행동장애를 가진 5세~12세의 아동 42명	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 실험연구 ▪ 가족 기반 치료 ▪ 가족 중심 집중 사례 관리 집단에 아동을 배치 ▪ 부모와 사례 관리자, 가족 전문가의 평가 실시 ▪ 두 집단의 문제행동 및 지역사회 거주 기간 변화 비교 ▪ 팀 구성: 사례 관리자, 학부모 옹호자, 가족 전문가* 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 두 집단 모두 문제행동이 감소함 ▪ 두 집단의 입원 기간은 뉴욕주의 평균적인 공공 정신 건강 서비스 입원 기간보다 짧음 ▪ 가족 중심 집중 사례 관리 집단 가족은 가족 기반 치료 집단 가족들보다 자녀 문제의 이해, 참여 및 도움 제공, 자녀에 대한 훈육 및 이해, 치료팀에 대한 도움 요청 등에서 더 높은 향상을 보임
Hyde et al. (1996)	랩어라운드 서비스와 전통적 지원 서비스를 받는 심각한 부적응 청소년 106명	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 혼합연구 ▪ 서비스를 제공받는 집단에 대한 인터뷰 실시 ▪ 집단 간 사전-사후 평가점수 변화 확인 ▪ 팀 구성: 부모, 청소년, 친척, 조부모, 친구, 교회 구성원, 치료사, 기관 직원, 학교 지원, 옹호자, 서비스 제공자, 법률 대리인, 돌봄 코디네이터* 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 랩어라운드 서비스를 받은 집단은 전통적 지원 서비스를 받은 집단보다 지역사회 적응 등급이 높음 ▪ 랩어라운드 서비스를 받은 집단은 지역사회 참여가 높음 ▪ 청소년·보호자 만족도는 모두 높지만, 청소년보다 보호자가 더 높은 만족도를 보임
Mendenhall et al. (2013)	캔자스주 지역사회 기반 랩어라운드 서비스를 경험한 심각한 행동장애 소년을 포함한 86명	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 질적연구 ▪ 지역사회 기반 서비스 디렉터를 대상으로 데이터를 통합 ▪ 대상자, 부모, 자연스러운 지원자, 정신건강센터 직원에게 심층 인터뷰 실시 ▪ 의료 차트 검토 및 데이터 분석 실시 ▪ 팀 구성: 청소년, 부모, 서비스 제공자, 자연스러운 지원자, 사례 관리자* 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 캔자스주 랩어라운드 유사성 - 랩어라운드 프로그램 목적에 대한 이해 - 랩어라운드 실행의 철학 - 캔자스주 랩어라운드 차이점 - 랩어라운드 프로세스 다양성 - 랩어라운드 팀 구조 - 다단계 랩어라운드 교육
Myaard et al. (2000)	심각한 정서 및 행동장애를 가진 14세~16세의 청소년 4명	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 실험연구 ▪ 연구 참여에 동의한 4개의 가족 선정 ▪ 종속 변수로 일일 조정 지표 체크리스트와 아동 및 기능평가 척도 선정 ▪ 독립변수로 개별화된 목표 행동에 대한 행동 프로그램, 랩어라운드의 효과 선정 ▪ 팀 구성: 아동 서비스 기관, 학교 최고 관리자, 부모, 지역대표, 양부모, 친척, 복지사, 행동분석가, 보호관찰관, 교사, 청소년, 친구, 의사, 커뮤니티 커넥터* 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 일일 조정 지표 체크리스트 - 또래 상호작용, 물리적 공격성, 알코올/약물 사용, 극단적 언어폭력이 사라지거나 개선됨 ▪ 아동 및 청소년 기능평가 척도 - 3개월마다 측정, 마무리 단계 및 후속 단계에서 평가 척도 점수가 크게 감소

〈표 2〉 랩어라운드의 일반적인 특징

(계속 2)

저자 (연도)	연구 참여자	연구방법	연구결과
Painter (2012)	심각한 정서장애를 가진 5세~18세의 아동 160명	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 실험연구 ▪ 입장을 통해 아동의 자격을 평가 ▪ 기초선부터 24개월까지 6개월마다 가족을 만나 행동 및 정서 평가 척도, 청소년 우울 척도, 콜로비아 손상 척도 평가 ▪ 팀 구성: 랩어라운드 촉진자, 랩어라운드 팀 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 11세 이상 청소년에 비해 11세 미만 청소년들은 상당한 수준의 변화 발생 ▪ 12세 이상의 청소년들은 우울 척도에서 유의미한 수준의 변화를 발견함 ▪ 청소년들의 불안척도와 콜로비아 손상 척도에서 유의미한 수준의 변화를 발견함 ▪ 청소년들은 '행동 및 정서 강점'을 간병인보다 더 낮은 수준으로 평가함
Scott & Eber (2003)	정서 및 행동적 어려움을 보이는 초등학생 2명	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 질적연구 ▪ PBS 단계의 FBA와 랩어라운드 적용 사례 제시 ▪ 팀 구성: 부모, 교사, 사회복지사, 의사, 친척, 심리학자, 교회 목사, 배구 코치, 특수 교사, 상담사* 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ FBA와 랩어라운드는 PBS의 여러 수준에서의 일관된 협업 및 분석 사례를 제공함 ▪ 랩어라운드와 FBA는 PBS의 3단계인 가장 복잡하고 집중적인 개입 수준을 지원함
West-Olatunji et al. (2011)	학업적, 사회적, 행동적 어려움을 보이는 초등학생 600명	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 질적연구 ▪ 12주간 학급, 교사, 학생에게 지원 제공 ▪ 매주 직원 회의를 통한 학생의 요구 개념화 ▪ 12주간의 프로젝트 후 교사들의 의견 수집 ▪ 팀 구성: 전문 상담사 및 석사급 상담사* 5명, 교사, 가족, 학생 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교사들은 자신의 직업에 대한 불안감 감소, 학생의 성적 및 태도에 관한 개선됨을 느낌
Yoe et al. (1996)	12개월 이상 지역사회 기반 랩어라운드 케어에 등록된 7세~20세의 아동 및 청소년 40명	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 실험연구 ▪ 동일 집단 내 생활 환경 제한성 척도, 학교 배치, 적응 지표 체크리스트 사전 사후 점수 비교 ▪ 팀 구성: 아동, 기관(정신건강·사회복지 서비스, 교정, 직업재활, 교육), 보호자, 부모, 친척, 이웃, 성직자, 경찰관, 판사, 의사, 사례 관리자* 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 거주지 배치 및 거주지 제한성의 지역사회 유지 비율이 58%에서 88%로 증가 ▪ 대안학교 및 정학 크게 감소 ▪ 외현화·내면화 행동, 학대 관련 행동 감소 ▪ 청소년과 학부모의 높은 서비스 만족도

*: 촉진자 역할

도움이 필요한 학생들이었음을 알 수 있었다. 랩어라운드에 참여한 연구 참여자들은 학교나 지역사회 내에서 심각한 정서 및 행동으로 어려움을 보이는 학생들이 주를 이루고 있었다. 정서 및 행동장애를 가진 학생은 71명(Bruns, Burchard, & Yoe, 1995; Eber et al., 2008), 심각한 행동장애를 가진 학생은 206명(Evans et al., 1996; Myaard et al., 2000; Painter 2012), 학업적·사회적·정서적·행동적 어려움을 보이는 학생은 603명(Eber et al., 2008; Scott & Eber, 2003; West-Olatunji, Frazier, & Kelly. 2011), 정서 및 행동장애 또는 심각한 행동장애로 인하여 기존에 랩어라운드 지원을 받았거나 등록이 되어 있는 학생은 364명(Clark et al., 1996; Hyde, Burchard, & Woodworth,

1996; Mendenhall et al., 2013; Yoe et al., 1996), 정확한 인원이 명시되어 있지 않았지만 정신건강 장애를 가진 아동 및 청소년(Bartlett & Freeze, 2018), 정서 및 행동 문제가 있는 5세~18세 아동(Epstein et al., 2005)이 참여하였다.

2) 연구방법

14편의 선행연구들의 연구방법을 분석한 결과, 실험연구 5편(36%), 질적연구 6편(43%), 단일 대상연구 1편(7%), 실험연구와 질적연구를 함께 진행한 혼합연구 2편(14%)으로 나타났다. 실험 연구를 진행한 연구들은 체크리스트를 활용하여 참가자의 행동 변화를 알아보거나 랩어라운드 팀 구성원들을 대상으로 사전·사후 평가를 실시한 것으로 나타났다(Bruns et al., 1995; Eber et al., 1996; Evans et al., 1996; Hyde et al., 1996; Myaard et al., 2000; Painter, 2012; Yoe et al., 1996). 또한 실험연구에 참여한 대상자들의 지역사회 거주와 관련하여 비교를 진행한 연구도 있었다(Clark et al., 1996; Evans et al., 1996). 질적연구를 진행한 연구는 랩어라운드 참여자에게 인터뷰를 진행하여 랩어라운드를 통한 변화에 대하여 알아보았다(Bruns et al., 1995; Eber et al., 2008; Hyde et al., 1996; Mendenhall et al., 2013; Scott & Eber, 2003; West-Olatunji et al., 2011). Bartlett와 Freeze(2018)의 연구에서는 반구조화된 인터뷰를 통해 랩어라운드 10가지 기본 원리의 구현에 대한 중요성을 탐색했으며, Epstein 등(2005)의 연구에서는 1년 동안 랩어라운드에 참여한 가족의 계획 및 회의를 관찰함으로써 학교 차원의 랩어라운드 실현 가능성을 조사하였다.

14편 선행연구들의 팀 구성을 분석한 결과, 12편의 연구에 공통으로 참여한 구성원은 학생과 가족과 자연스러운 지원이 가능한 친척, 친구, 이웃 등이 참여한 것으로 나타났다(Bartlett & Freeze, 2018; Bruns et al., 1995; Clark et al., 1996; Eber et al., 2008; Eber et al., 1996; Epstein et al., 2005; Evans et al., 1996; Hyde et al., 1996; Mendenhall et al., 2013; Myaard et al., 2000; Scott & Eber, 2003; Yoe et al., 1996). West-Olatunji 등(2011)의 연구에서는 팀 구성원으로 전문 상담사 1명, 석사급 상담사 수련생 4명인 것으로 나타났으나 랩어라운드 실행 계획 시 여러 사람이 참가하였음을 명시하였다. 또한 계획을 교직원, 학부모, 학생들과 공유하여 피드백을 받고 수정 후 실행하였다. Painter(2012)의 연구에서는 랩어라운드 촉진자만이 참여자로 명시되어 있었으며 기존의 랩어라운드 팀 구성원은 제시되지 않았다. 학교에서 이루어진 랩어라운드의 경우에는 교장, 교사, 교직원 등 다양한 학교 구성원이 참여했다(Eber et al., 2008; Eber et al., 1996; Epstein et al., 2005; Scott & Eber, 2003). 지역사회 중점의 랩어라운드 팀에는 위탁 가정 담당자, 스카우트 담당자(Clark et al., 1996), 직업 코치(Bruns et al., 1995), 사례 관리자(Evans et al., 1996), 지역사회 파트너(Bartlett & Freeze, 2018), 지역대표(Mygaard et al., 2000) 등 다양한 사회의 전문가들이 참여했다. 이 외에도 랩어라운드에는 보호관찰관(Eber et al., 2008), 보건 복지 서비스 담당자(Epstein et al., 2005), 심리학자(Scott & Eber, 2003), 정신건강 서비스 제공자(Eber et al., 1996), 이중 언어 연락 담당자(Eber et al., 2008) 등 다양한 영역에서의 전문가들이 참여하였음을 알 수

있었다. 또한 각 연구들에서는 랩어라운드를 성공적으로 진행할 수 있도록 촉진자 역할을 하는 사람들이 있었으며, 돌봄 코디네이터(Epstein et al., 2005; Hyde et al., 1996), 가족 전문가(Clark et al., 1996; Evans et al., 1996), 사례 관리자(Bruns et al., 1995; Mendenhall et al., 2013; Yoe et al., 1996), 서비스 제공자(Eber et al., 1996), 학교 사회복지사(Eber et al., 2008), 상담사(Scott & Eber, 2003; West-Olatunji et al., 2011), 커뮤니티 커넥터(Bartlett & Freeze, 2018; Myaard et al., 2000)였다.

3) 연구결과

선정된 14편의 연구에서 랩어라운드를 통한 중재 결과는 모두 긍정적인 것으로 나타났다. 연구 대상자들은 랩어라운드를 통해 학습 및 성적이 향상되거나(Eber et al., 2008; Eber et al., 1996; West-Olatunji et al., 2011), 가지고 있던 문제행동이 감소하였다(Bruns et al., 1995; Clark et al., 1996; Evans et al., 1996; Myaard et al., 2000; Yoe et al., 1996). Painter(2012)의 연구에서는 대상자들의 우울과 불안이 감소하였고 정서적인 안정감을 얻게 되었다. 이처럼 랩어라운드 중재를 경험한 당사자들은 랩어라운드에 높은 만족도를 보였으며(Hyde et al., 1996; Yoe et al., 1996), 랩어라운드 10가지 원리의 학교 및 지역사회 적용 가능성을 확인한 연구 또한 긍정적인 결과로 나타났다(Bartlett & Freeze, 2018; Epstein et al., 2005; Mendenhall et al., 2013; Scott & Eber, 2003).

2. NWI(2004)에서 제시한 10가지 원리 준수도 특징

선정된 14편의 랩어라운드 10가지 원리 준수도는 ‘(평가 기준에 충족한 수/평가 기준에 충족한 수+평가 기준에 충족하지 않은 수)×100’ 공식에 의해 산출되었다. 14편의 랩어라운드 10가지 원리 준수도의 평균과 범위는 90%(64-100)로 나타났다. 구체적으로 가족의 의견과 선택, 팀 기반, 자연스러운 지원, 협력기반 원리 준수도는 100%(14편), 지역사회 기반, 개별화, 성과 기반 원리 준수도는 93%(13편), 강점 기반 원리 준수도는 86%(12편)로 랩어라운드를 실행하는 것에 있어 높은 수준의 수행을 나타냈다. 반면, 문화적으로 유능함 원리 준수도는 71%(10편), 무조건적인 헌신 원리 준수도는 64%(9편)로 비교적 낮은 수준의 수행을 보였다.

각 문헌에 대해 10가지 원리 준수도를 살펴본 결과, 10가지 원리 모두를 충족한 문헌은 57%(8편)(Bartlett & Freeze, 2018; Eber et al., 2008; Eber et al., 1996; Hyde et al., 1996; Mendenhall et al., 2013; Myaard et al., 2000; Scott & Eber, 2003; Yoe et al., 1996), 9가지 원리를 충족한 문헌은 14%(2편)(Clark et al., 1996; Epstein et al., 2005), 8가지 원리를 충족한 문헌은 29%(4편)으로 나타났다(Bruns et al., 1995; Evans et al., 1996; Painter, 2012; West-Olatunji et al., 2011). NWI(2004)에서 제시한 10가지 원리의 준수도 특징은 <표 3>에 제시하였으며, 핵심이 되는 영역에는 윗첨자(*)로 표시하고 구체적인 내용을 명시하였다.

〈표 3〉 NWI(National Wraparound Initiative, 2004)에서 제시한 10가지 원리 준수도 특징

저자 (연도)	원리1	원리2	원리3	원리4	원리5	원리6	원리7	원리8	원리9	원리10	충족수 (%)
1 = 평가 기준 충족한 경우 0 = 평가 기준에 충족하지 않는 경우											
Bartlett & Freeze (2018)	1	1	1	1	1	1*	1	1	1	1	10 (100)
(6) 지역사회 학교에 토착 문화를 포함시켜 가족과 학교가 서로 신뢰하고 호혜적인 관계를 구축할 수 있도록 함											
Bruns et al. (1995)	1	1	1	1	1	0	1	0	1*	1*	8 (80)
(9) 팀을 구성할 때 무조건적인 헌신을 할 수 있는 사람들로 구성 (10) 심각한 부정적 행동이 현저하게 감소, 긍정적 행동 증가, 지역사회 기반 생활 환경 유지 비율 증가, 비용 효율성 증가											
Clark et al. (1996)	1	1	1*	1	1	1	1	1	0	1	9 (90)
(3) 지역사회 환경 내에서 아동과 가족을 자연스러운 지원에 연결되도록 장려(예: 멘토링과 레크리에이션에 참여하기 위해 외부인을 고용하기도 하였으나 점차 사촌, 삼촌이 이 역할을 하도록 진행)											
Eber et al. (2008)	1*	1	1	1	1	1*	1	1*	1*	1	10 (100)
(6) 문제보다는 필요에 초점을 맞추므로써 Henry의 팀은 회의와 개입의 어조를 수동형에서 능동형으로 변경 (1, 8) 계획에는 가족과 교사뿐 아니라 대상자 학생이 표현한 강점과 필요 사항을 기반으로 진행 (9) 대상 학생은 교사와 강한 유대 관계를 유지하였으며, 교사도 학생을 위해 특정한 개입을 시도, 교장 또한 대상 학생이 발전을 위해 시스템을 수정하도록 도움 제공											
Eber et al. (1996)	1	1	1*	1	1*	1	1	1	1	1	10 (100)
(3) 비공식적인 팀 구성원(즉, 대가족, 이웃, 자원봉사자 또는 친구)을 통해 학생 및 가족 팀을 지원하도록 촉진 (5) WRAP 학부모 네트워크는 학부모 파트너, 학부모 지원 그룹, 정보 액세스 및 보육 자원을 제공하여 지원											
Epstein et al. (2005)	1*	1*	1	1	1	0	1*	1	1	1	9 (90)
(1, 2) 부모 중 한 명 또는 두 명이 거의 모든 회의에 참석 (7) 가족의 요구 사항을 충족하도록 개별화											
Evans et al. (1996)	1	1	1	1*	0	1	1	1	0	1	8 (80)
(4) 사례 관리자는 행동 관리, 서비스 계획 및 심리 교육 문제에 대해 부모와 협력											
Hyde et al. (1996)	1*	1*	1	1*	1	1	1	1	1*	1	10 (100)
(1, 2) 프로그램 참여 전, 아동과 가족의 종합적인 강점 및 요구 기반 평가를 실시하고 청소년 및 가족이 지정한 기관 간 계획 팀과의 회의를 계획 (4) 기관을 통해 서비스를 제공하는 가족 관리 코디네이터와 모든 직원은 랩어라운드 케어 모델의 원칙에 대한 공동의 책임을 가짐 (9) 대부분의 청소년들은 2년 동안 랩어라운드 서비스를 받았고, 지역사회 또는 성인 서비스로의 원활한 전환을 했으며, 전환 요구의 전체 범위에 대한 계획 및 전략 수립에 충분한 시간을 제공함											

<표 3> NWI(National Wraparound Initiative, 2004)에서 제시한 10가지 원리 준수도 특징 (계속)

저자 (연도)	원리1	원리2	원리3	원리4	원리5	원리6	원리7	원리8	원리9	원리10	충족수 (%)
	1	1	1*	1	1*	1	1	1*	1	1	
Mendenhall et al. (2013)	(3) 랩어라운드 촉진자, 대상 사례 관리자 및 사례 관리자가 포함되었으며 보조 그룹에는 의료진, 부모 지원 전문가, 간병인, 가정 치료사 및 학교 직원이 포함 (5) 랩어라운드는 '가정의 문화, 가치, 삶의 선택을 존중하는 방식으로' 가정과 지역사회라는 최소한의 제한적인 환경에서 제공함. 주 차원의 교육 외에도 내부 랩어라운드 교육을 제공하였으며, 내부 교육은 현지의 요구 사항을 기반으로 진행 (8) 대상 학생의 요구 사항을 해결하는 방법뿐 아니라 학생의 기존 기술 및 능력을 활용할 수 있는 '기회'를 늘리는데도 초점										10 (100)
Myaard et al. (2000)	1*	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10 (100)
	(1) 팀은 가족을 파트너로 대했으며, 각자의 의견이 다른 경우 민주적으로 의견 수립										
Painter (2012)	1*	1	1*	1*	1	1	1	1	0	0	8 (80)
	(1, 3, 4) 랩어라운드 교육을 받은 촉진자와 기관 감독자 그리고 임상 감독자가 포함 되어 아동 및 가족 팀을 모집하고 협력										
Scott & Eber (2003)	1	1	1	1	1	1	1	1	1*	1	10 (100)
	(9) 부모와 교사가 개선이 거의 없다고 보고한 경우, 교장은 학교 사회 복지사에게 포괄적 팀을 통해 복합적이고 협력적인 방식으로 지원										
West-Olatunji et al. (2011)	1	1	1	1*	1	0	1	1	0	1*	8 (80)
	(4) 팀은 효율성을 결정하기 위한 평가 프로토콜을 설정. 전반적인 개입 계획 피드백을 위해 계획을 교수진, 학부모 및 학생들과 공유하고 수정 후 구현 (10) 2주간의 프로젝트가 끝났을 때 교사들은 자신의 직업에 대한 불안감이 감소하고 학생의 성적, 행동, 태도 향상에 대해 희망을 느낌										
Yoe et al (1996)	1	1	1	1	1*	1	1*	1	1	1	10 (100)
	(5) 랩어라운드에 참여하기 전, 평가과정에서 지역사회 상황에 대한 철저한 조사 진행(예: 학교 및 지역사회 내 문화적 규범 및 기대치, 지역사회 서비스 및 자원의 가용성에 대한 평가) (7) 치료사례관리자는 잠재적 위기를 예방하거나 분산하기 위한 개별화된 서비스 계획										
충족 논문 수 (%)	14 (100)	14 (100)	14 (100)	14 (100)	13 (93)	10 (71)	13 (93)	12 (86)	9 (64)	13 (93)	

*: 주요한 내용

가족의 의견과 선택(원리1), 팀 기반(원리2), 자연스러운 지원(원리3), 협력(원리4)은 각각 14편(100%)에서 높은 수준의 준수도를 나타냈다. 가족의 의견과 선택(원리1)를 살펴보면 14편의 모든 연구에서 가족의 의견과 선택을 존중하는 모습을 보였다. 랩어라운드의 전체적인 계획을 세우는 단계에서 가족의 관점에 기초하여 부모뿐만 아니라 학생이 참여하였으며(Bruns et al.,

1995; Eber et al., 2008; Hyde et al., 1996; Yoe et al., 1996), 학교의 교직원, 관리자 및 관련 서비스 제공자는 적극적으로 학부모의 참여를 독려하고 그들의 의견을 존중하였다(Bartlett & Freeze, 2018). 또한 랩어라운드 팀은 부모를 파트너로 여기고 의견의 불일치가 발생하는 경우 기관 직원이나 부모의 의견을 민주적으로 반영하였다(Mygaard, 2000). 마지막으로 가족의 요구를 파악하기 위해 학생 및 가족의 종합적인 요구를 평가하거나(Hyde et al., 1996) 랩어라운드를 총괄하는 가족 전문가는 사례 기록을 검토하고 학생의 주변 성인들을 인터뷰하여 학생이 가진 요구, 강점, 잠재력을 탐색하였다(Clark et al., 1996).

팀 기반(원리2)과 자연스러운 지원(원리3)을 살펴보면 모든 연구에서 팀을 모집한 후 가족을 둘러싼 회의가 이루어졌다. 예를 들어 팀 회의에서는 가족과 아동의 요구 파악(Painter, 2012), 계획 개발 및 회의(Eber et al., 1996; Mygaard et al., 2000), 학생의 목표와 기대 설정(Scott & Eber, 2003)이 논의되었다. 팀 구성원으로는 가족과 대상자뿐만 아니라 비공식적 지원이 이루어졌는데 대가족, 이웃, 대상 학생의 친구(Eber et al., 1996), 스카우트 리더와 위탁 부모 및 위탁 가족(Clark et al., 1996) 등 가족 구성원의 네트워크에서 기인한 팀원을 참여시켰다. 지역사회 관계망에서는 대상학생과 관련된 정신건강과 사회복지, 직업재활과 교육기관의 대표를 참가시켰다(Yoe, 1996). 또한 기관 직원(Hyde et al., 1996), 변호사 및 법률 대리인(Bruns et al., 1995; Hyde et al., 1996)이 참여했다. 이 밖에도 보호관찰관(Mygaard, 2000), 사회복지사와 정신건강센터의 임상의(Scott & Eber, 2003), 간호사(West-Olatunji et al., 2011), 행동분석가 및 상담사(West-Olatunji et al., 2011), 치료사, 가족 전문가, 위탁사례 담당자(Clark et al., 1996), 부모 옹호자(Evans et al., 1996), 교회 목사(Eber et al., 1996), 자원 봉사자(Eber et al., 1996) 등 다양한 구성원이 팀원으로 참가했다. 학교 차원의 관계망으로는 대상 학생의 교사와 특수교사, 배구 코치, 심리상담사(Scott & Eber, 2003), 학교 직원(Hyde et al., 1996)이 참여했다. 또한 Yoe 등(1996)의 연구의 치료사례 관리자와 Painter(2012)의 연구의 랩어라운드 촉진자는 팀 전체를 이끌어가는 관리자의 역할을 하였다. 종합해보면 랩어라운드는 기존의 관례대로 행해지던 공식적인 구성원뿐 아니라 비공식적·지역사회 지원과 지역사회 서비스 관계를 통한 팀원이 구성된다는 점을 알 수 있다.

협력(원리4)을 살펴보면 분석된 모든 연구에서는 협력의 과정을 명시하였으며 구체적으로 가족과 정기적으로 만나 정보를 공유하여 진행 상황을 모니터링 하거나 서비스 조정을 위해 협력하였다(Epstein et al., 2005; Mygaard et al., 2000). 또한 구체적인 계획을 개발하기 위해 매주 팀 회의를 진행하였고 구현 단계에서는 필요에 따라 정기적인 모임을 가졌다(Eber et al., 1996). Yoe 등(1996)의 연구에서는 상담사가 커뮤니티 조직도를 파악하여 협력 및 파트너십을 형성하였다. 더불어 가족과 학생을 위해 학교 전체가 협력하기도 하였다(Scott & Eber, 2003). Hyde 등(1996)의 연구에서는 협력이 이루어질 때 공동의 책임을 가지고 진행하였음을 명시하였다.

지역사회 기반(원리5), 개별화(원리7), 성과 기반(원리10)은 13편(93%)에서, 강점 기반(원리8)은 12편(86%)에서 비교적 높은 수준의 준수도를 나타냈다. 지역사회 기반(원리5)을 살펴보면 가장

제한적이지 않은 환경인 지역사회 내에서 가족, 어린이, 청소년들이 이용하는 활동과 환경에 최대한 접근할 수 있도록 지원하였다. 지역사회 기반(원리5)을 준수하기 위해 학교 및 지역 사회의 문화적 규범이나 기대치, 지역사회 서비스 및 자원의 가용성에 대한 평가가 이루어졌다(Painter, 2012; West-Olatunji et al., 2011). Painter(2012)의 연구에서는 대상 학생이 지역사회의 자원을 충분히 활용할 수 있도록 약물 관리, 개인 및 가족 상담 제공, 가족 기술 훈련과 같은 공식적 지원과 휴식, 여름 캠프, 치료 승마 캠프, 보이스카우트 걸스카우트 클럽과 같은 비공식적 지원이 제공되었다. Eber 등(2008)의 연구에서는 학교에서 긍정적인 모델이 될 수 있도록 학교 안전 순찰대에 합류시키기도 하였다. 또한 지역사회 기관과의 계획 수립 및 개발의 전달에 있어서 기관 간의 네트워크가 이루어졌다(Yoe et al., 1996). 대상 학생 또는 가족이 지역사회로 접근할 수 있도록 랩어라운드 팀은 지역사회 관계망을 통해 대학 교수진과 협력하였으며(West-Olatunji et al., 2011), 치료 위탁 관리, 임시돌봄, 자조 및 부모지원 그룹, 24시간 위기 지원 서비스 등을 제공하였다(Bruns et al., 1995).

개별화(원리7)를 살펴보면 계획의 목표 달성을 위해 맞춤형 지원 및 서비스를 개발하고 구현하였다. 계획은 기존의 만들어진 틀에 적용하는 것이 아니라 개인의 요구와 고유한 강점에 초점을 두어 진행된다(Eber et al., 2008; Eber et al., 1996; West-Olatunji et al., 2011). 분석된 모든 연구에서는 목표를 달성하기 위한 개인 맞춤형 지원 및 서비스의 계획과 구현이 이루어졌다. 예를 들어 개별화 계획이 만들어진 틀이 아닌 팀원의 주도로 이루어지거나(Bruns et al., 1995; Scott & Eber, 2003), 학교의 교장 주도하에서 개발되었다(Bartlett & Freeze, 2018). 또한 Painter(2012)의 연구에서는 랩어라운드 교육을 받은 전문가(촉진자)의 주도하에 개별화가 이루어졌다. 경우에 따라 개별화 계획을 세우는 과정에서 잠재적 위기를 예방하거나 분산시키기 위한 노력도 나타났다(Yoe et al., 1996).

성과 기반(원리10)과 관련하여 분석된 연구에서는 진행 상황을 단순히 모니터링하는 연구도 있었으나(Bruns et al., 1995; Clark et al., 1996), 이에 그치지 않고 학생에 대한 월별 지표를 수집하여 진행 결과 사항을 파악하거나 측정 가능한 결과를 위해 대상 학생 및 부모의 기능에 대해 객관적이고 검증 가능한 정보를 결과 데이터로 파악하기도 하였다(Hyde et al., 1996). 랩어라운드 성과 측정을 위한 노력으로는 랩어라운드의 계획을 검토하거나 기록하기도 하였으며(Eber et al., 1996), 대상 학생의 진행 상황 보고서, 출석/지각기록, 성적, DIBELS(Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills) 점수 및 CICO(Check-In Check-Out), 행동 카드 데이터 등을 활용하였다(Eber et al., 2008). 아동의 지역사회의 유지와 관련하여 거주지 배치 및 거주지 제한성에서는 지역사회에 사는 비율이 증가하거나(Bruns et al., 1995; Yoe et al., 1996), 지역사회 참여도와 적응 등급의 상승(Hyde et al., 1996), 거주지 변동 비율 감소 등이 있었다(Clark et al., 1996). 또한 정확 비율이 감소하였으며(Yoe et al., 1996), 가출 일수가 감소되거나(Clark et al., 1996), 학대 및 내재적·외재적 행동의 감소, 심각한 부정적 행동의 현저하게 감소 등이 있었다(Bruns et al., 1995; Yoe et al.,

1996). 이 밖에도 규정 준수(Mygaard et al., 2000), 입원 일수 감소(Evans et al., 1996), 대상 학생의 기능 향상, 정신 건강 증상 개선, 정서적 및 행동적 강점 개선 등의 결과도 있었다(Painter, 2012; West-Olatunji et al., 2011).

강점 기반(원리8)에서는 랩어라운드 의 계획단계 및 실행단계에서 학생을 중심으로 강점을 파악하고 강점 기반 중심의 중재가 제공되었다(Eber et al., 2008; Mygaard et al., 2000; West-Olatunji et al., 2011; Yoe et al., 1996). Mendenhall 등(2013)의 연구에서는 강점 파악뿐만 아니라 학생의 현재 기술 및 능력을 활용할 수 있는 기회를 탐색하고 확장하였다. 그 외에도 가족의 강점까지도 검토하고 계획하거나(Epstein et al., 2005; Hyde et al., 1996), 가족과 지역사회의 강점을 활용하기도 하였다(Evans et al., 1996). 또한 지역 학교의 교직원들이 적극적으로 자신들의 강점을 탐색하고 활용하는 경우도 있었다(Bartlett & Freeze, 2018).

문화적으로 유능함(원리6)과 무조건적인 헌신(원리9)은 각각 10편(71%), 9편(64%)으로 비교적 낮은 수준의 원리 준수도를 나타냈다. 문화적으로 유능함(원리6)은 구체적으로 계획단계에서 문화와 핵심 가치 등의 삶의 영역을 팀에서 신중하게 검토하거나(Hyde et al., 1996), 커뮤니티 학교가 가족과 호혜적인 관계를 구축하기 위해 토착 문화를 도입하기도 했다(Bartlett & Freeze, 2018). 또한 재택 도우미를 지원할 때 동일한 성별을 파견하도록 배려했으며(Mygaard et al., 2000), 전문용어에 익숙하지 않거나 불편해하는 부모를 위한 지원도 이루어졌다(Evans et al., 1996). Eber 등(2008)의 연구에서는 회의의 개입 어조를 수동형에서 능동형으로 변경하는 등 대상자의 상황과 맥락을 민감하게 배려하기 위해 노력하였다.

무조건적인 헌신(원리9)의 구현과정은 진전이 없거나 위기 또는 전환 상황에서도 팀 회의를 통해 현재 상황을 적극적으로 해결하고자 하였다(Mendenhall et al., 2013; Scott & Eber., 2003). 또한 랩어라운드가 진행되는 동안 학생과 가족들의 입장을 대변하였으며 거부하지 않고 무조건적인 보살핌을 제공했다(Bartlett & Freeze, 2018; Epstein et al., 2005; Mygaard et al., 2000; Yoe et al., 1996). 그 밖에도 지속적인 지원을 제공하거나(Eber et al., 1996; Mendenhall et al., 2013), 2년 정도의 서비스 기간을 통해 전환 계획 및 전략 수립에 충분한 시간을 제공하였다(Hyde et al., 1996). 마지막으로 랩어라운드가 진행되는 동안 교사는 학생에게 신뢰와 유대감을 형성해 계획을 조정하는데 도움을 제공하였고 이를 통해 학생의 발전을 촉진시켰다(Eber et al., 2008).

IV. 논의

본 연구에서는 국내에서의 랩어라운드 적용 가능성에 대해 탐색해보고자 체계적인 문헌분석을 실시하였다. 이를 위해 특별한 교육적 요구를 지닌 학령기 학생을 대상으로 랩어라운드를 적용한 선행연구의 일반적인 특징과 NWI(2004)에서 제시한 랩어라운드의 10가지 원리 준수 정

도를 분석하였다. 그 결과, 랩어라운드는 대부분 정서 및 행동장애를 지닌 학생들을 대상으로 적용되었으며, 연구 참여자들의 정서 및 행동적 측면에 대해 긍정적인 효과성을 보여주었다. 또한 NWI(2004)에서 제시한 10가지 원리에 대해 랩어라운드 구현과정에서 높은 수준의 준수도를 보여주었음을 알 수 있었다. 이러한 선행연구 분석 결과를 토대로 특별한 교육적 요구를 지닌 학령기 학생을 위한 랩어라운드의 국내 적용 가능성에 대해 논의해보고자 한다.

첫째, 선행연구 분석 결과 랩어라운드는 정서 및 행동장애를 가진 학생을 중심으로 이루어졌으며, 다른 장애영역을 가진 학생들은 없는 것으로 나타났다. 14편의 선행연구들은 정서 및 행동장애 학생들로 인해 나타나는 어려움을 극복하기 위한 방법으로 랩어라운드 적용이 효과적임을 시사한다. 이는 랩어라운드가 심각한 정서 및 행동장애가 있는 학생들에게 적용할 수 있는 최상의 실제라는 선행연구 결과와도 일치한다(Clark & Hienemen, 1999). 국내 학교 현장에서는 정서 및 행동장애를 가진 학생들이 특수교육대상자 진단을 받지 않고 일반학급에 배치된 경우가 있으며, 이로 인해 어려움이 발생하고 있다(박명화, 2018). 정서 및 행동장애 학생들은 학교 및 지역사회에서 과잉행동, 산만함, 공격행동, 불안 및 우울 등 다양한 행동 특성을 보인다(이유리, 2013). 박명화(2017)는 이러한 행동 특성은 학생 자신과 더불어 교사의 직무스트레스, 신체 및 심리적인 스트레스 원인으로 작용하여 교사의 학업 지도와 정신건강에 문제를 보인다고 하였다. 14편 선행연구들의 연구 참여자를 살펴본 결과, 정서 및 행동장애로 진단받지 않은 학령기 학생들도 랩어라운드 지원을 받음으로써 긍정적인 효과성을 보였다. 이는 국내 학교 현장에서도 정서 및 행동장애로 진단받지 않은 학생들에게 랩어라운드 지원을 통한 긍정적인 효과를 얻을 수 있음을 시사한다. 정서 및 행동장애 학생들이 보이는 정서 및 행동 특성은 다른 장애를 가진 학생들에게도 나타난다. 예를 들어 의사소통 기술의 부족으로 인해 부적절한 반응인 자해행동, 공격행동, 방해행동 등 다양한 문제행동을 보인다(박승현, 2018; 한은선, 김은경, 2016). 또한 학습에 심각한 어려움을 가지고 있는 경우에도 사회적 관계 형성 및 학교적응, 또래관계 유지에 어려움을 보이며 이로 인한 문제행동이 나타난다(신혜정, 김자경, 2016). 국내에서는 특수교육대상자로 선정되지 않은 학생들은 특별한 교육적 서비스가 필요해도 적절한 지원을 받지 못하고 있다(양민화 등, 2020). 정서 및 행동 문제를 보이는 학생을 위한 교육지원은 특수교육대상자 선정 유무와 상관없이 학교나 지역사회 차원에서 중요하게 다루어져야 한다(황순영, 2021). 랩어라운드는 가족과 학교, 지역사회 간 협력적인 팀을 구성해 학생이 가진 행동 문제를 일관적으로 지원해 주는 매개체가 될 수 있으며, 이는 특수교육대상자 선정 유무와 상관없이 정서 및 행동 특성을 보이는 특별한 교육적 요구를 지닌 다양한 학생들에게도 적용이 가능하다는 것을 의미한다.

둘째, 14편 선행연구들의 연구방법을 분석한 결과, 다양한 연구방법을 통해 랩어라운드의 효과성을 나타내고 있음을 알 수 있었다. 연구방법 중 가장 낮은 비율을 보인 단일대상연구는 시간이 지남에 따라 행동의 지속적이고 반복적인 평가를 통해 이루어지며, 행동에 대한 지속적인

평가를 기초로 중재 효과를 알 수 있는 연구방법이다(이소현, 박은혜, 김영태, 2000). 또한 소수 참여자를 대상으로 연구가 진행되어 오랜 시간 집중적인 중재를 실시할 때 적합한 방법이다(이소현, 박은혜, 2011). 본 연구에서 분석한 연구 중 유일하게 단일대상연구를 진행한 Myaard 등(2000)의 연구는 대상자간 중다기초선 설계를 활용하여 랩어라운드 프로세스의 효과를 평가하였으며, 연구에 참여한 대상자들의 또래 상호작용이 크게 개선되었고, 물리적 공격성과 극단적 언어폭력, 알코올/약물 사용이 감소하는 결과를 나타냈다. 또한 참여자들에게 랩어라운드를 구현함으로써 효과성이 일관되게 유지되는 결과를 보여주었다. 향후 연구에서는 이러한 단일대상 연구를 활발하게 적용하여 학생들의 행동 변화를 증명하는 방법을 모색해야 한다. 또한 랩어라운드 구현과정을 자세하게 명시화하여 현장에서의 적용을 독려할 수 있어야 한다.

셋째, 14편의 선행연구는 모두 팀 구성원과의 협력적 접근을 통해 랩어라운드를 구현했으며, 대부분의 연구에서는 학생과 가족, 그들을 둘러싼 자연스러운 지원을 제공하는 사람들이 팀 구성을 이루고 있었다. 이지숙(2016)은 전통적인 개입 방법과 차별적으로 청소년과 가족의 적극적인 참여와 대상자, 가족, 자연스러운 지원을 포함한 팀 구성은 국내 랩어라운드 적용에 있어 매우 중요한 원칙이라고 하였다. 이를 위해 랩어라운드의 기본 단계는 학생을 위한 팀을 개발하는 것이며, 이 팀에는 공식적인 지원인과 비공식적 지원이 가능한 친구, 이웃, 교사 등이 포함되어야 한다(Kessler & Ackerson, 2005). 국내에서는 학생을 둘러싼 다양한 구성원으로 팀을 구성하여 성공적인 결과를 위해 전문가 중심을 넘어 책임을 공유할 수 있는 팀 프로세스가 되어야 할 것이다(Bruns et al., 2010). 즉, 학생을 잘 이해하는 구성원을 팀에 참여시켜 보다 효과적인 결과를 얻을 수 있어야 한다. 더불어 랩어라운드의 긍정적인 결과를 달성하기 위해 지역사회 기반 서비스와 자연스러운 지원을 활용하여 개별화된 계획을 설계하고 구현할 수 있어야 한다(Silva et al., 2020).

넷째, 팀 구성원에는 랩어라운드를 책임지고 총괄하는 다양한 역할의 촉진자가 참여해 성공적인 랩어라운드가 될 수 있도록 노력하였다. 예를 들어, 가족 전문가들은 아동을 다양한 환경에서 필요에 따라 개별적으로 맞춤형 서비스를 제공하였으며, 사례 기록을 검토하고 관련된 성인들과 인터뷰를 통해 강점, 필요성, 잠재력을 찾아내려고 노력하였다(Clark et al., 1996). 사례관리자들은 랩어라운드 계획을 작성하고 조정하여 연구 참여자를 비롯한 팀 구성원에게 제공하였으며(Bruns et al., 1995), 서비스 제공자는 가정, 학교, 지역사회를 위한 자원과 창의적인 서비스를 개발하여 보다 자연스러운 환경에서 랩어라운드가 이루어질 수 있도록 했다(Eber et al., 1996). 즉 선행연구에서 랩어라운드 촉진자는 협력을 독려하거나 학생 또는 가족들의 요구나 강점을 파악하여 개별화를 작성하여 랩어라운드의 긍정적인 성과를 이루고자 노력했다. 랩어라운드 촉진자는 팀의 성공을 위해 전문가로부터 훈련 및 교육을 받아야 한다(Burns & Goldman, 1999). 훈련을 받은 촉진자들은 랩어라운드 적용 시 팀원들 간 서로의 관점 차이를 인식하고 혼합한다. 또한 문제를 해결하기 위해 방향성을 안내하거나 문제행동에 대한 사례를 공유한다. 그

들은 대체 행동을 인식하고 적절한 개입 및 지원 제공에 필요한 서비스를 파악하여 숙련된 사람들에게 접근함으로써 모든 팀원이 과정에 참여할 수 있도록 한다(Burns & Goldman, 1999). 훈련된 랩어라운드 촉진자의 활용은 효과적인 계획과 증거 기반 계획 프로세스에 대해 보다 긴밀한 준수를 보장할 수 있다(Bartlett & Freeze, 2018). 국내에서는 이러한 랩어라운드 촉진자를 양성하는 것에 관심을 기울여야 하며, 이들을 위해 적절한 교육과정을 개발하여 지속적인 서비스 교육 자원을 강화할 필요가 있다(Burns & Goldman, 1999).

다섯째, 각 연구들을 NWI(2004)에서 제시한 랩어라운드 10가지 원리 준수도를 기준으로 분석한 결과, 10가지 원리를 모두 준수한 연구는 8편으로 나타났으며, 10가지 원리 중 9가지를 준수한 연구는 2편, 10가지 원리 중 8가지를 준수한 연구는 4편인 것으로 나타났다. 이는 분석한 선행연구들이 대체로 10가지 원리를 잘 준수하였음을 보여준다. 비교적 낮은 준수도를 보이는 연구의 경우, 공통적으로 랩어라운드에 참여한 학생을 직접적으로 평가한 것이 아닌 가족이나 교사 등을 통해 간접적인 평가를 실시하였음에도 불구하고 랩어라운드 적용의 긍정적인 효과성을 보여주었다(Bruns et al., 1995; Evans et al., 1996; Painter, 2012; West-Olarunji et al., 2011). 그러나 NWI(2004)에서 제시한 랩어라운드 10가지 원리 중 문화적 유능함(원리6)이 71%로 비교적 낮은 수준의 수행을 나타냈다. 문화적 유능함이 0으로 코딩된 Epstein 등(2005)의 연구는 랩어라운드의 문화적 유능함 요소를 측정하지 않았다. 이는 문화적 유능함을 평가하는 몇 가지 항목이 초기 WOF에 포함되어 있었지만, 가족 계획 회의 중 문화적 유능함을 필요로 하는 행동을 관찰하기 어려워 척도에서 삭제하였다. 반면 Bartlett와 Freeze(2018)는 랩어라운드를 위한 구성원들은 가족의 문화적 정체성을 힘의 원천으로 간주하기 위해서는 문화적으로 반응해야 한다고 하였다. 이에 따라 본 연구자들은 선행연구 중 문화적 유능함을 준수한 연구를 대상으로 구현과정을 다시 한 번 검토하였으며, 해당 과정을 토대로 국내 현장에서 적용할 수 있는 방법을 살펴보았다. 그 결과, 국내에서는 다문화 가정을 위해 Eber 등(2008)처럼 통역사를 활용하여 아동과 부모, 지역사회 구성원과의 의사소통을 원활하게 할 수 있도록 지원이 주어질 수 있다. 서로 다른 인종과 국적을 가진 부모 사이에서 자아정체성의 혼돈을 경험할 수 있는 언어를 지원함으로써 부모와 자녀, 더 나아가 지역사회에서 만나는 사람들과의 의사소통을 원활하게 하도록 도움을 줄 수 있다(백승영, 선국진, 2013). 한편 입양 및 위탁가정을 위해서는 상황에 맞는 팀 협력이 지속적으로 이루어져야 하며(Clark, 1996) 입양 및 위탁가정이 적절한 지원을 받을 수 있도록 랩어라운드 팀 구성원들은 해당 가정에 방문하여 그들의 삶을 파악할 수 있어야 한다. 또한 이러한 아동들을 위해서는 새로운 환경에 대한 적응의 문제를 감소시키는 방향으로 주어진 상황을 개선해야 하며, 아동의 성장과 기능을 촉진하는데 필요한 가족의 안정성과 지속성을 강화하는 것에 초점을 맞춰야 한다(김진숙, 이혁구, 2007). 이를 위해 랩어라운드는 아동과 가족의 독특한 가치, 강점, 선호도, 사회적 또는 종교적 배경 등 그들의 다양한 문화 배경을 존중할 수 있어야 하며, 그들의 철학적인 가치와 신념을 배려할 수 있어야 한다(Mygaard et al., 2000).

여섯째, NWI(2004)에서 제시한 랩어라운드 10가지 원리 준수도를 기준으로 분석한 결과, 무조건적인 헌신(원리9)이 64%로 10가지 원리 중 가장 낮은 수준의 수행으로 나타났다. 무조건적인 헌신이 0으로 코딩된 Evans 등(1996)은 개별화된 치료 분야가 계속 발전함에 따라 프로그램에 포함된 개별 서비스와 프로그램 자체에서 발생할 수 있는 문제점에 주의를 기울여야 함을 강조하였다. 국내에서는 랩어라운드를 실시할 때 반복적인 모니터링이 이루어질 수 있어야 한다. 또한 랩어라운드에 지속적인 관심을 제공하고, 학생과 가족들의 성공적인 결과를 위하여 그들의 요구를 반영해야 한다. 더불어 해당 원칙에 따라 학생과 가족을 거부하는 상황이 발생하지 않도록 좌절과 도전이 생겼을 때 그에 맞는 적절한 지원이 제공될 수 있어야 한다.

본 연구의 제한점 및 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 특정 장애에 머무르지 않고 다양한 장애영역과 포괄적인 맥락 내에서 학령기 학생들에게도 랩어라운드가 효과적으로 개입되고 있는지 살펴보고자 국내·외 연구를 분석하였다. 하지만 14편의 랩어라운드 연구는 모두 정서 및 행동장애 진단을 받았거나 심각한 수준의 정서 및 행동에 어려움을 보이는 학생들이 연구 참여자로 한정되어 있었다. 이에 본 연구에서는 다양한 대상자 간에서 나타나는 랩어라운드의 효과성을 분석할 수 없었다. 추후 연구에서는 정서 및 행동장애뿐 아니라 다양한 장애 및 특별한 교육적 요구가 있는 학생을 대상으로 하는 연구가 진행되어야 한다.

둘째, 본 연구에서 분석한 대부분의 질적연구는 학생이 아닌 랩어라운드 팀 구성원을 대상으로 간접평가가 이루어졌다. 간접평가를 통해 얻은 결과를 토대로 연구자들은 독자들에게 랩어라운드 구현과정과 함께 랩어라운드가 보여준 긍정적인 효과성을 전달하였다. 그러나 해당 연구들은 직접평가가 아닌 간접평가만 이루어졌으며, 랩어라운드 구현과정이 실제로 이루어진 것과는 다르게 표현되었을 수 있다. 또한 연구결과에 객관적 사실이 아닌 주관적인 의견이 반영되었을 가능성이 있다. 추후 진행되는 연구에서는 랩어라운드에 참여한 팀 구성원뿐만 아니라 연구에 참여한 학생들을 대상으로 직접평가도 함께 이루어질 필요가 있다. 직접평가와 간접평가를 통해 얻은 사실을 서로 비교해봄으로써 연구에 대한 신뢰도와 객관성을 높일 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구에서는 랩어라운드를 구현한 국내·외 연구를 분석하고자 하였으나 국내에서는 랩어라운드를 구현한 연구가 없는 것으로 나왔다. 랩어라운드는 유망한 증거 기반 실제임에도 불구하고 국내에서는 정서 및 행동장애 학생을 위한 랩어라운드의 국내 적용 가능성을 탐색한 2편의 문헌 연구만 확인되었으며(문화원, 이숙향, 2010; 이지숙, 2018), 랩어라운드를 직접 구현한 연구는 단 1편도 없는 것으로 나타났다. Eber 등(2002)은 랩어라운드는 원칙을 준수하여 실행할 경우, 긍정적인 결과가 나타난다고 하였다. 또한 이지숙(2016)은 랩어라운드의 증거 기반 실천 검증의 다양함이 필요하다고 하였다. 향후 국내에서는 랩어라운드 10가지 원리를 준수한 실험연구가 많이 진행되어 증거 기반 실제로서의 랩어라운드 중재 효과성을 증명해야 한다. 이

를 위해 국내에서는 랩어라운드를 성공적으로 실행시킬 수 있는 지식, 기술뿐만 아니라 체계적인 랩어라운드 훈련과정이 마련되어야 할 것이다. 또한 랩어라운드의 실천 과정을 지속적으로 모니터링할 수 있는 국가 차원의 기관이 필요하며(Burns & Goldman, 1999), 내실화 있는 랩어라운드가 이루어질 수 있도록 전반적인 제도가 마련되어 랩어라운드를 널리 알릴 수 있어야 할 것이다. 이렇게 랩어라운드 접근 방식이 완전히 구현된다면 보다 효과적인 계획 수립과 증거 기반의 실재를 보장할 수 있게 될 것이다.

넷째, 랩어라운드는 긍정적인 행동 지원(Positive Behavior Supports: 이하 PBS)의 포괄적인 시스템으로 랩어라운드와 PBS는 개별화된 지원 계획과 더불어 효과적인 학업 및 사회적 행동 개입을 위해 적용된다는 공통점이 있다(Chitiyo, 2014; Eber et al., 2002). 이 둘의 접근 방식이 유사하다는 것을 고려해보면 PBS를 실시한 선행연구들 중 랩어라운드의 10가지 원리가 적용된 연구가 있을 수 있음을 간과할 수 없다. 본 연구에서는 전통적인 랩어라운드를 알아보기 위해 랩어라운드를 구현한 선행연구만을 선정하여 문헌분석을 실시하였다. 그러나 후속 연구에서는 PBS 중재 과정에서 랩어라운드의 10가지 원리가 어떻게 적용되고 있는지 살펴볼 필요가 있으며, 그에 따른 랩어라운드와 PBS 간의 융합이 잘 이루어지고 있는지 알아볼 필요가 있다(Clark & Hiemen, 1999). 이러한 후속 연구결과를 바탕으로 랩어라운드의 10가지 원리를 충실하게 적용할 수 있도록 보완하고 해석할 수 있어야 한다. 이처럼 정서 및 행동장애 학생뿐만 아니라 특별한 교육적 요구를 지닌 학령기 학생을 대상으로 랩어라운드 10가지 원리가 적용된 실험연구들이 충실히 수행된다면, 내실 있는 행동분석 및 지원 실재를 위한 근거가 마련될 수 있을 것이라 사료된다.

참고문헌

(* 분석 대상 논문)

- 김진숙, 이혁구 (2007). 일반위탁가정 아동의 적응에 대한 연구: 근거이론적 접근. *한국사회복지학*, 59(1), 87-116.
- 김예진, 박경은 (2023). 발달지체 및 장애 영유아의 도전적 행동 지원을 위한 기능평가에 대한 체계적 문헌 분석. *행동분석·지원연구*, 10(1), 1-21.
- 문희원, 이숙향 (2010). 정서 및 행동장애 학생을 위한 랩어라운드 모델의 이해 및 적용을 위한 고찰. *특수교육*, 9(2), 165-196.
- 박명화 (2017). 초등학교 장애학생의 정서·행동문제의 양상과 특수교사의 대처전략 및 지원요구. *정서·행동장애연구*, 33(4), 217-236.
- 박명화 (2018). 정서·행동장애학생 교육과 지원서비스의 질적 제고를 위한 과제 및 전망. *정*

- 서·행동장애연구, 34(4), 157-181.
- 박승현 (2018). 일과스크립트를 활용한 강화된 환경중심 언어중재가 지적장애유아의 기능적 의사소통 행동 및 문제행동에 미치는 영향. 인하대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 박화문 (2002). 특별한 교육적 요구를 갖는 학생의 지도 원리 및 방법 연구. 지체중복건강장애연구, 39, 25-39.
- 백승영, 선국진 (2013). 다문화가정 아동의 정서. 행동문제에 관한 연구. 한국컴퓨터정보학회 학술 발표논문집, 21(2), 159-161.
- 신혜정, 김자경 (2016). 스킬스트리밍 프로그램이 학습장애 위험군 아동의 사회성 기술과 문제행동에 미치는 효과. 정서·행동장애연구, 32(2), 85-100.
- 양민화, 이예다나, 손승현, 나경은, 최승숙, 민수진 (2020). 특수교육법 개정을 위한 학습장애 관련 법령 분석과 제안. 학습장애연구, 17(3), 1-25.
- 이소현, 박은혜 (2011). 특수아동교육. 서울: 학지사.
- 이소현, 박은혜, 김영태 (2000). 교육 및 임상현장 적용을 위한 단일대상연구. 서울: 학지사.
- 이유리 (2013). Wee 클래스 상담 교사의 정서행동장애 학생 상담에 대한 기피요인. 부산대학교 교육대학원, 석사학위 논문.
- 이지숙 (2016). 복합적 문제를 나타내는 청소년을 위한 랩어라운드 모델의 국내적용 가능성에 관한 문헌적 연구. 한국콘텐츠학회논문지, 16(3), 476-487.
- 장미순, 김진호 (2014). 초등학교 학생 문제행동에 대한 교사 인식 연구. 정서·행동장애연구, 30(2), 435-457.
- 한은선, 김은경 (2016). 그림교환의사소통체계(PECS)를 활용한 긍정적 행동지원이 자폐성장애 초등학생의 문제행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구, 3(2), 17-41.
- 한홍석, 박주연(2011). 긍정적 행동지원이 중증 자폐성 장애학생의 자해행동과 공격행동에 미치는 영향. 정서·행동장애연구, 27(1), 141-168.
- 황순영 (2021). 초등학교 일반교사의 정서·행동장애 학생을 위한 교육적 지원에 대한 인식. 특수교육논총, 37(1), 43-60.
- Barrett-Wallis, R., & Goodwill, A. (2020). The enhanced critical incident technique investigation of girls' perceptions of prosocial connectedness in a wraparound program. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 54(4), 756-777.
- *Bartlett, N. A., & Freeze, T. B. (2018). Community schools: New perspectives on the wraparound approach. *Exceptionality Education International*, 28(2), 55-81.
- Bartlett, N. A., & Freeze, T. B. (2019). Examining wraparound fidelity for youth with mental health needs: An illustrative example of two rural canadian schools. *International Journal of Special Education*, 33(4), 846-868.

- Behar, L. (1985). Changing patterns of state responsibility: a case study in north carolina. *Journal of Clinical Child Psychology, 14*, 188-195.
- Behar, L. (1986). Services for families. *Children Today, 15*(3).
- Bickman, L., Smith, C. M., Lambert, E. W., & Andrade, A. R. (2003). Evaluation of a congressionally mandated wraparound demonstration. *Journal of Child and Family Studies, 12*(2), 135-156.
- Brewster v. Dukakis*, C.A. No 76-4423-F (E.D. Mass. Dec.16, 1978).
- Bruns, E. J., Burchard, J. D., Suter, J. C., Leverentz-Brady, K., & Force, M. M. (2004). Assessing fidelity to a community-based treatment for youth: The wraparound fidelity index. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12*(2), 79-89.
- *Bruns, E. J., Burchard, J. D., & Yoe, J. T. (1995). Evaluating the vermont system of care: Outcomes associated with community-based wraparound services. *Journal of Child and Family Studies, 4*, 321-339.
- Bruns, E. J., Suter, J. C., Force, M. M., & Burchard, J. D. (2005). Adherence to wraparound principles and association with outcomes. *Journal of Child and Family Studies, 14*(4), 521-34.
- Bruns, E. J., Suter, J. C., & Leverentz-Brady, K. M. (2006). Relations between program and system variables and fidelity to the wraparound process for children and families. *Psychiatric Services, 57*, 1586-1593.
- Bruns, E. J., Walker, J. S., Zabel, M., Matarese, M., Estep, K., Harburger, D., ... & Pires, S. A. (2010). Intervening in the lives of youth with complex behavioral health challenges and their families: He role of the wraparound process. *American journal of community psychology, 46*, 314-331.
- Burns, B. J., & Goldman, S. K. (1999). *Promising practices in wraparound for children with serious emotional disturbance and their families*. systems of care: Promising practices in children's mental health 1998 series. Volume IV.
- Chesapeake Institute. (1994). *National agenda for achieving better results for children and youth with serious emotional disturbance*. Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitation Services, Office of Special Education Programs.
- Chitiyo, J. (2014). The wraparound process for youth with severe emotional behavioural disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs, 14*(2), 105-109.
- Clark, H. B., & Hieneman, M. (1999). Comparing the wraparound process to positive behavior support: What can we learn? *Journal of Positive Behavior Interventions, 1*(3), 183-186.
- *Clark, H. B., Lee, B., Prange, M. E., & McDonald, B. A. (1996). Children lost within the foster care system: Can wraparound service strategies improve placement outcomes? *Journal of Child & Family Studies, 5*(1), 39-54.

- Cosgrove, J. A., Lee, B. R., & Unick, G. J. (2020). A longitudinal evaluation of wraparound's impact on youth mental health service use. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 28*(3), 156-166.
- Doehring, P., Reichow, B., Palka, T., Phillips, C., & Hagopian, L. (2014). Behavioral approaches to managing severe problem behaviors in children with autism spectrum and related developmental disorders: A descriptive analysis. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 23*(1), 25-40.
- *Eber, L., Breen, K., Rose, J., Unizycki, R. M., & London, T. H. (2008). Wraparound: As a tertiary level intervention for students with emotional/behavioral needs. *TEACHING Exceptional Children, 40*(6), 16-22.
- *Eber, L., Osuch, R., & Redditt, C. A. (1996). School-based applications of the wraparound process: Early results on service provision and student outcomes. *Journal of Child & Family Studies, 5*(1), 83-99.
- Eber, L., Sugai, G., Smith, C. R., & Scott, T. M. (2002). Wraparound and positive behavioral interventions and supports in the schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(3), 171-180.
- *Epstein, M. H., Nordness, P. D., Gallagher, K., Nelson, J. R., Lewis, L., & Schrepf, S. (2005). School as the entry point: Assessing adherence to the basic tenets of the wraparound approach. *Behavioral Disorders, 30*(2), 85-93.
- Epstein, M. H., Jayanthi, M., McKelvey, J., Frankenberry, E., Hardy, R., Dennis, K., & Dennis, K. (1998). Reliability of the wraparound observation form: An instrument to measure the wraparound process. *Journal of Child and Family Studies, 7*, 161-170.
- Estep, K., Lyons, J. S., Bruns, E. J., & Zabel, M. D. (2019). *Effectively integrating the CANS into the wraparound process*. Baltimore: National Technical Assistance Network for Children's Behavioral Health.
- *Evans, M. E., Armstrong, M. I., & Kuppinger, A. D. (1996). Family-centered intensive case management: A step toward understanding individualized care. *Journal of Child & Family Studies, 5*(1), 55-65.
- Ferguson, C. (2006). Wraparound: Definition, context for development, and emergence in child welfare. *Journal of Public Child Welfare, 1*(2), 91-110.
- Haldeman v. Pennhurst*, Nos. 78-1490, 1564, 1602 (3rd Cir. Dec. 13, 1979).
- *Hyde, K. L., Burchard, J. D., & Woodworth, K. (1996). Wrapping services in an urban setting. *Journal of Child & Family Studies, 5*(1), 67-82.
- Kessler, M. L., & Ackerson, B. J. (2005). Wraparound services: An effective intervention for families impacted by severe mental illness. *Journal of Family Social Work, 8*(4), 29-45.
- Knitzer, J. (1982). *Unclaimed children*. Washington, DC: Children's Defense Fund.

- Koyanagi, C., & Gaines, S. (1993). *All systems failure: an examination of the results of neglecting the needs of children with serious emotional disturbance*. A Guide for Advocates.
- Lake v. Cameron*, 364 F., 2d. 657 (DC 1966).
- McGinty, K., McCammon, S. L., & Koeppen, V. P. (2001). The complexities of implementing the wraparound approach to service provision: A view from the field. *Journal of Family Social Work*, 5, 95-110.
- McShane, M. Q. (2019). Supporting students outside the classroom: Can wraparound services improve academic performance?. *Education Next*, 19(3), 38-46.
- *Mendenhall, A. N., Kapp, S. A., Rand, A., Robbins, M. L., & Stipp, K. (2013). Theory meets practice: The localization of wraparound services for youth with serious emotional disturbance. *Community Mental Health Journal*, 49(6), 793 - 804.
- *Myaard, M. J., Crawford, C., Jackson, M., & Alessi, G. (2000). Applying behavior analysis within the wraparound process: a multiple baseline study. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(4), 216-229.
- Newman, S., McLoughlin, J., Skouteris, H., Blewitt, C., Melhuish, E., & Bailey, C. (2022). Does an integrated, wrap-around school and community service model in an early learning setting improve academic outcomes for children from low socioeconomic backgrounds?. *Early Child Development and Care*, 192(5), 816-830.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1), 1-11.
- *Painter, K. (2012). Outcomes for youth with severe emotional disturbance: A repeated measures longitudinal study of a wraparound approach of service delivery in systems of care. *Child Youth Care Forum* 41, 407-425
- *Scott, T. M., & Eber, L. (2003). Functional assessment and wraparound as systemic school processes: Primary, secondary, and tertiary systems examples. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(3), 131-143.
- Sheldon v. Tucker*, 364 U.S. 479 (1960).
- Silva, D. J., Petrilla, C. M., Matteson, D., Mannion, S., & Huggins, S. L. (2020). Increasing resilience in youth and families: YAP's wraparound advocate service model. *Child & Youth Services*, 41(1), 51-82.
- Singh, N. N., Curtis, W. J., Wechsler, H. A., Ellis, C. R., & Cohen, R. (1997). Family friendliness of community-based services for children and adolescents with emotional and behavioral disorders and

- their families: An observational study. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 5, 82-92.
- Suter, J. C., & Bruns, E. J. (2009). Effectiveness of the wraparound process for children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Clinical child and family psychology review*, 12(4), 336-351.
- VanDenBerg, J. E., & Mary Grealish, E. (1996). Individualized services and supports through the wraparound process: Philosophy and procedures. *Journal of Child and Family Studies*, 5, 7-21.
- Walker, J. S. (2008). *How, and why, does wraparound work: A theory of change*. Portland, OR: National Wraparound Initiative, Portland State University.
- *West-Olatunji, C., Frazier, K. N., & Kelly, E. (2011). Wraparound Counseling: An ecosystemic approach to working with economically disadvantaged students in urban school settings. *Journal of Humanistic Counseling*, 50(2), 222-237.
- Wyles, P. (2007). Success with wraparound: a collaborative, individualised, integrated and strength-based model. *Youth Studies Australia*, 26(4), 45-53.
- *Yoe, J. T., Santarcangelo, S., Atkins, M., & Burchard, J. (1996). Wraparound care in vermont: program development, implementation, and evaluation of a statewide system of individualized services. *Journal of Child & Family Studies*, 5(1), 23-37.
- Yu, R., Haddock, A., & Womack, T. (2022). Integrating supports for students with wraparound. *Contemporary School Psychology*, 26(2), 155-163.

Abstract

**A systematic literature analysis
of wraparound application study
for school-aged students with special educational needs**

Kim, Hee-Jin (Joongbu University)

Kim, Bo-Ram (Joongbu University)

Jeong, Ju-Young (Joongbu University)

Kang, Soyeon (ABAcareloop Development Center)

Na, Kyong-Eun* (Joongbu University)

The purpose of this study was to examine the characteristics of domestic and foreign studies that applied wraparound to school-aged students with special educational needs, and to explore the possibility of practicing wraparound in Korea by analyzing the degree of compliance with 10 principles of wraparound. A total of 14 documents were selected to conduct systematic literature analysis to achieve the purpose of this study. The results of analyzing 14 studies applying wraparound were as follows. First, wraparound was applied to school-aged students with emotional and behavioral disorder characteristics, and it showed positive effects on the study participants. Second, as a result of analyzing 14 papers selected based on the 10 principles suggested by NWI (2004), it was found that there were relatively many studies that met the 10 principles. Based on the results of literature analysis, this study made suggestions for further research along with discussion.

Key words : special educational needs, wraparound principle, systematic literature review

게재 신청일 : 2023. 11. 07

수정 제출일 : 2023. 12. 06

게재 확정일 : 2023. 12. 08

* 나경은(교신저자): Dept. of Special Education, Joongbu Univ.(keunna@joongbu.ac.kr)