

통합 학급에서 주의력 결핍 및 과잉 행동 장애(ADHD) 특성을 지닌 유아의 친 사회적 행동 발달 과정(Ⅲ)*

이 기 현**

대구대학교 사범대학 유아교육과 교수

《요 약》

본 연구는 2003학년도와 2004학년도에 수행된 “통합학급에서 주의력 결핍 및 과잉 행동장애(ADHD)특성을 지닌 유아의 친 사회적 행동 발달 과정 I, 과Ⅱ”(이기현, 2003, 2004)의 후속 연구로서, 일반 유치원에 통합된 ADHD특성을 지닌 유아 1명이 2003학년도와 2004학년도에 이어 2005학년도에는 어떠한 사회적 상호작용 형태가 나타나며, 친 사회적 행동 유형은 어떻게 변화 되어 가는가에 대한 장기적인 과정을 알아봄으로써 일반 유치원에서 ADHD 유아의 통합가능성과 문제점을 찾고자, 문화기술적인 연구법으로 실시되었다. 관찰기간은 2005년 3월8일~2005년 12월 27일 까지였으며, 1회 관찰 시간은 30분~40분으로 총 31회 관찰 하였다.

연구결과, ADHD 유아의 상호작용 형태는 갑자기 끼어들기, 혼자 몰입하여 놀기, 언어로 의사 표현하기의 3가지 형태로 나타났으며, 친사회적 행동 유형의 발달 과정은 규칙 지키기와 자기의견을 언어로 표현하기 단계(3월~5월), 상호인식 및 단순 사회놀이 단계(5월~7월), 보완적 상호놀이 단계(9월~12월)로 발전 하였다.

주제어 : 주의력 결핍 및 과잉행동 장애 유아, 친 사회적 행동 발달, 사회적 상호작용, 통합학급

1. 서 론

1. 연구의 필요성

오늘날 장애유아와 일반유아들이 유아교육 기관에 함께 통합 되는 것은 세계적인 추세이며, 통합 교육으로 인한 교육적, 경제적, 사회적 이익은 이미 많은 연구를 통해 그 효과가 입증 된 바 있다(Strain, 1990). 이와 같은 통합 교육의 효과는 단순히 장애 유아를 일반 유아교육 기관에 물리적으로 배치한다고 해서 얻어지는 것이 아니다. 장애유아와 일반 유아가 학급의 모든 활동에 함께 참여 하면서 사회적 상호작용을 통하여 학급

* 이 연구는 2006학년도 대구대학교 학술 연구 조성비에 의해 연구되었음.

** 교신저자(gihyoun@deagu.ac.kr)

의 정당한 일원으로 장애 유아가 일반 유아들과 대등한 관계에서 인정받을 때 진정한 통합이 이루어 질 수 있다(Bricker, 1995). 즉 학급의 일원으로 장애유아와 일반 유아들이 동등한 입장에서 서로의 가치를 인정하며 함께 성장해 가는 것이 통합 교육의 진정한 의미인 것이다.

그러나 이러한 장애유아 통합 교육은 아직도 여러 가지 측면에서 매우 어렵고 도전적인 과제이다(Guralnick, 2001). 비록 지금까지 많은 연구들(유수옥, 1995 ; 양경애, 1999 ; 이기현, 2003 ; 이소현, 2004)을 통해서 통합 교육의 효과를 제시하고 있으나, 실제로 이러한 효과를 다양한 교육 현장에 그대로 적용하기에는 현실적인 어려움이 많기 때문이다. 특히, 우리나라에서는 최근에 들어서야 장애유아 통합교육에 전문적인 관심을 갖기 시작했으며 현재 까지도 장애유아 무상교육의 수혜율 확대 차원에서만 장애유아 통합교육이 지원되고 있기 때문에, 진정한 의미에서의, 통합 교육은 이루어 지지 않고 있다고 할 수 있다(이소현, 2005).

그러므로 통합 교육의 수혜율을 높이는 것과 동시에 통합교육의 실제적인 효과를 높이기 위해서는 장애유아와 일반 유아들이 사회적 상호작용을 활발하게 수행하는 가운데 장애유아의 사회성 발달과 인지 발달을 촉진할 수 있는 환경이 제공되어야 할 것이다(Brown, et al, 1989). 그러나 대부분의 경우 장애유아들은 일반유아들에게 또래 친구로서 상호작용의 상대가 되지 않을 뿐만 아니라(Guralnick, 1999) 놀이 친구로서도 선택받지 못하는 경향이 있다. 그 이유는 대부분의 장애유아들이 의사소통에 문제가 있으며, 낮은 사회적 기술 문제로 인하여 일반 유아들과 또래 친구 관계를 맺는 것이 어렵기 때문이다(이기현, 2004).

특히, ADHD(Attention Deficit Hyperactivity Disorder) 유아의 경우, 대부분의 정상적인 지능을 가지고 있으나(Barkley, 1996 ; 신민섭, 오경자, 홍강의, 1990), 부주의와 과잉행동-충동성의 특성으로 인하여 한가지 자극에 지속적으로 주의 집중 할 수 있는 능력이 부족하다. 더욱 ADHD 유아는 주의 집중능력이 빈약하여 일상적인 과제를 끝까지 수행하지 못하며, 충동에 대한 통제 능력이 빈약하여 순서를 기다리지 못하고 충동적으로 행동하며, 상황적 요구에 맞게 조절할 능력이 부족하여 극도로 안절부절 하며 끊임 없이 움직이는 특징이 있다. 또한 규칙을 따르는 행동에 어려움이 있어서 지시대로 행동을 적절하게 조절하지 못하기 때문에 바람직한 반응을 하지 못하며, 과제를 수행하는 과정에서 결과를 예측하기 어렵다는 특징이 있다(Barkley, 1991, 금용일, 2002재인용). 이와 같이 ADHD유아의 충동성 부주의와 과잉행동과 같은 일차적인 증상으로서의 인지·행동적 결핍은 언어 발달 지체와 또래 친구들과의 상호작용을 방해하는 근본 원인이 되고 있다(Barkley, 1990).

따라서 ADHD유아의 빠른 감정변화와 짧고 단편적인 주의 집중력은 사회적 상호작용에서 다른 유아들의 단서를 포착하지 못하고 산만하기 때문에 일반 유아들로부터 또래 친구로 인정받기가 어렵다(Gresham&Elliot, 1984)는 문제점을 가지고 있다. 결과적으로

ADHD유아가 가지고 있는 반사회적 특징은 본인의 의사와는 상관없이 일반 유아들과 사회적 상호작용을 어렵게 하고 있다.

이와 같은 ADHD유아의 특성은 이들 중에서 50~80%가 성인이 되어서도 그대로 고착되어(Barkley, 1998) 사회 경제적 지위, 활동수준, 사회화 등의 측면에서 제약을 받는다고 한다(금용일, 2002). 그러나 이러한 ADHD 유아역시 일반 유아들처럼 그 기질의 형성과정에서 환경의 영향을 받게 된다(Thomas&Chess, 1997). 이는 기질 형성에 영향을 미칠 수 있는 시기인 영·유아기에 어떤 환경을 제공하였는가에 따라 유아의 기질이 달리 형성 될 수도 있음을 의미한다(이효신, 2000).

한편, ADHD 유아를 위한 약물치료는 행동 특성 체계를 조절함으로써 ADHD 유아들이 환경에서 유용한 강화물에 보다 민감하게 하고, 이로 인해 주의 집중 지속 시간이나 반응을 유지하고 증가시키고자 하는 것이다(류문화, 1996). 가장 많이 사용되는 약물로는 Ritalin(menthylphenidate), Dexedrine(damphetamine), Pemoline(cylert)등이 있는데, 특히 Ritalin 은 ADHD 유아의 치료에 가장 널리 사용되는 약물로써, 뇌의 주의력을 관장하는 부위에 작용하여 ‘도파민’이라는 신경전달 물질을 보충해 주는 효과가 있다. 그러나 Ritalin의 투여 초기에는 식욕감퇴, 자극과민 반응, 체중감소, 복통, 오심, 두통, 심장박동 등의 단기 부작용이 있을 수 있다. 이러한 Ritalin은 과잉행동을 동반하는 경우뿐만 아니라, 과잉행동을 동반하지 않는 부주의 우세형의 ADHD 유아에게도 매우 안전하면서 이들의 주의집중, 충동성 반응에 효과가 있으며, 단기 회상과 연합학습에도 효과가 있는 것으로 알려져 있다(류문화, 1996).

그러나 이와 같은 약물효과로 인하여 ADHD 유아가 더 협력적이고 유순한 행동을 지속적으로 나타낸다고 할지라도 약물 효과만으로는 유아의 주의력 결핍 및 과잉행동 장애를 모두 해결할 수 있는 것은 아니다(O'Leary, 1980). 그러므로 ADHD 유아의 통합교육은 이와 같은 약물과 병행하여 이들의 기질적 특성인 주의력 결핍 및 과잉 행동을 지속적으로 감소시켜 줄 수 있는 환경을 제공하는데 중점을 두어야 할 것이다.

따라서 ADHD 유아의 통합 교육 목표는 또래와의 놀이를 통하여 사회적 상호작용 기술을 습득함으로써 이들의 기질적 특성인 주의력 결핍 및 과잉행동을 감소시키고 이것의 효과가 지속되도록 하는데 있다. 즉 ADHD 유아의 통합 교육은 일반 또래 유아들과 장기간의 상호작용 기회를 통하여 일반 유아들의 경우에는 ADHD의 특징을 이해하고, ADHD유아는 또래 놀이 친구들과 자연스러운 접촉의 기회를 가지므로써 친 사회적 행동 유형을 학습 할 수 있도록 하는 것이다.

이와 같이 ADHD 유아의 통합 교육에서 가장 중요한 또래 친구들간의 사회적 상호작용은, 이미 수행된 이기현(2003, 2004)의 “통합 학급에서 주의력 결핍 및 과잉행동 장애(ADHD)특성을 지닌 유아의 친 사회적 행동 발달 과정 I, 과II”의 연구에서 언급한 바와 같이, 친 사회적 행동의 상위 개념으로써 보편적으로 한 사회가 기대하는 방향으로 행동하는 성향(최윤정,1998)이며, 그 사회의 구성원이 옳다고 여기는 행동을 수행하므로

써 그 사회 집단의 일원이 될 수 있는 행동을 의미한다고 하겠다. 그러므로 친 사회적 행동(Prosocial behavior)이란 사회적 상호작용의 하위 개념으로 유아가 자기중심성을 탈피하여 타인의 어려움이나 상황을 인식할 수 있는 최소한의 조망능력, 다른 사람을 돕기 위하여 그 상황에 적절한 행동을 선택하고 수용하는데 필요한 도구적 문제 해결 능력, 다른 사람의 어려움을 느낄 수 있는 감정이입 능력 등을 갖추었을 때 일어나는 행동(Spodek, 1982)을 일컫는 말이다. 그러므로 친 사회적 행동이란 인간이 사회생활을 영위하기 위한 기본적인 능력으로서 일상생활의 체험을 통해서만이 습득 될 수 있는 것이다(이기현, 2005).

친 사회적 행동 유형은 연구자들에 따라 조금씩 차이가 있으나, 오늘날 유아 교육기관에서 일반적으로 사용하는 사회적 상호작용이란 Maccoby(1980)의 이론을 좀 더 구체적으로 발전시킨 Macginnis 와 Goldstin(1990)의 개인 정서 조절 능력, 대인관계 형성능력, 그리고 학교 적응 능력에 근거하고 있다(김미야, 2000 ; 박상희, 2002 ; 서미옥, 2004).

이와 같이 통합 교육에서 중요하게 강조되고 있는 사회적 상호작용에 관한 연구는 국내에서도 활발하게 진행되어 왔다(유수옥, 1995 ; 양경애, 1999 ; 노현주, 2001 ; 김지영, 이소현, 2003 ; 이소현, 2004A). 그러나 전체 유아 중에 3%~5% 라는 매우 높은 출현율을 보이고 있으며, 남아 대 여자의 비율이 4:1~9:1 정도로(Barkley, 1990) 남아의 출현율이 월등히 높은 ADHD에 대한 개념이나 연구는 우리나라에 소개되기 시작한 것이 불과 10여 년 전이다. 따라서 국내의 ADHD 유아에 관한 대부분의 연구는 아직까지 ADHD 유아의 출현율 및 교사의 인식에 관한 연구(안미경, 2000 ; 김혜영외, 2004 ; 금용일, 2002), 또는 이들의 행동 수정에 관한 연구(손양희, 2003 ; 류문화, 1996 ; 박은영, 2001)가 대부분이다.

결국 이러한 문제점들은 현재 이들 ADHD유아를 통합 교육하고 있는 통합의 주체인 일반 유아교육 현장의 문제로서, 이들에 대한 교육적 지식이나 교육적 자료 등이 거의 전무한 상태에서 이들을 물리적으로 배치하고 있는 정도에 머물고 있는 수준이다. 더욱, ADHD 유아는 주의력 결핍 및 과잉행동으로 인하여 일반 유아들과 사회적 상호작용에서 가장 중요한 자기 행동과 감정을 통제할 능력이 거의 없기 때문에, 또래 지원 Net-Work를 형성하기가 매우 곤란하다(Park,&Asher, 1993 ; Vandell & Hambree, 1994). 그러므로 통합된 ADHD 유아가 기질적인 특징과 언어소통의 어려움뿐만 아니라 교사의 교육 방법 및 교육 자료의 부족으로 인하여, 일반 유아들과 매일의 일상생활 속에서 상호작용을 해 나간다는 것 자체가 상당히 어렵고 힘든 과제가 될 수 있다.

따라서 본 연구는 지난 2003학년도와 2004학년도에 수행된 “통합 학급에서 주의력 결핍 및 과잉행동 장애(ADHD) 특성을 지닌 유아의 친 사회적 행동 발달 과정 I,과 II” (이기현, 2003, 2004)의 후속 연구로서 일반 유치원에 통합된 ADHD 특성을 지닌 남아 1명이 2003학년도와 2004학년도에 이어 2005학년도에는 어떠한 사회적 상호작용을 실제

로 수행하면서, 친 사회적 행동 유형을 어떻게 계속 발달 시켜 가는가에 대한 3년차 과정을 통합교육의 주체인 유치원 측의 시각에서 알아보려는 것이다.

그러므로 본 연구는 연구의 일관성을 유지하기 위하여 2003학년도와 2004학년도에 실시되었던 동일한 방법으로 2005학년도에도 자연스러운 상호작용이 이루어지는 선택활동 시간에 연구자가 직접 참여하여, ADHD 유아의 일상적인 행동에서 유의미한 양상을 파악하기 위하여 자연스러운 일상생활의 맥락에서 관찰과 면담을 통한 구체적이고 상세한 정보를 수집할 수 있는 문화 기술적인 연구법을 사용하고자 한다.

그렇게 함으로서 일반 유치원에 통합된 ADHD 유아의 사회적 상호작용의 발달 과정을 이해하고 이들에 대한 통합의 가능성과 문제점을 알아보려고 한다.

2. 연구의 목적

본 연구는 지난 2005학년도와 2004학년도에 수행된 “통합 학급에서 주의력 결핍 및 과잉행동 장애(ADHD) 특성을 지닌 유아의 친 사회적 행동 발달 과정 I,과 II”(이기현, 2003, 2004)의 후속 연구로서, 2003학년도와 2004학년도의 대상이었던 ADHD 유아가 2005학년도에는 어떠한 사회적 상호작용을 실제로 수행하면서 친 사회적 행동 유형을 계속 발전 시켜 가는가에 대한 3년차 과정을 통합 교육의 주체인 유치원 측의 시각에서 알아보기 위하여 실시되었으며, 구체적인 목적은 다음과 같다.

첫째, ADHD 유아가 일반 유아들과 사회적 상호작용하는 형태는 어떠하며, 이는 2004학년도와 비교하여 어떻게 발전 되고 있는가?

둘째, ADHD 유아가 일반 유아들과 상호작용 하면서 보여주는 친사회적 행동 유형은 어떻게 변화 발전 되어가며, 이는 2004학년도와 비교하여 어떻게 발전 되고 있는가?

3. 연구의 제한점

본 연구를 일반화하기 위해서는 다음과 같은 제한점이 있다.

첫째, ADHD의 유형은 주의력 결핍 우세형, 과잉행동 및 충동성 우세형, 그리고 복합형 등으로 나눌 수 있는데, 본 연구에서는 ADHD 유아(남)1명을 대상으로 한정하였기 때문에 연구대상 유아가 지닌 특성을 다른 유형의 ADHD 유아를 (특히, ADHD 여아를) 이해하기 위한 기초 자료로 활용하기에는 신중한 판단이 필요하다.

둘째, 비록 연구기간은 장기간이라고 할지라도 선택활동 시간 중에만 실시되었던 연구이므로 다양한 상황(식사시간, 운동장놀이시간, 특별활동시간, 수업시간, 견학 등)에서의 상호작용은 제외 되었다. 따라서 본 연구의 결과를 ADHD 유아들의 다양한 환경과 상황에서의 행동 특성으로 일반화하기에는 한계가 있다.

4. 용어의 정의

1) 사회적 상호작용

본 연구에서 사회적 상호작용이란 친 사회적 행동의 상위 개념으로서 개인과 환경 사이에 발생하는 상호작용으로 유아와 유아, 유아와 교사, 유아와 교구간에 일어나는 상호 교섭 과정이다.

2) 친 사회적 행동

본 연구에서 친 사회적 행동이란 사회적 상호작용의 하위 개념으로서 보편적으로는 한 사회가 기대하는 방향으로 행동하는 성향을 말하는 것으로 유치원에서 또래 친구의 일원이 될 수 있는 행동 양식인 개인 정서 조절능력, 대인관계 형성능력, 유치원 적응 능력 등을 의미한다.

II. 연구방법

1. 연구대상

이 연구는 경북 경산시에 소재하는 D대학 부속 유치원의 5세 학급에 완전 통합되어 있는 6세의 ADHD(Attention Deficit Hyperactivity Disorder) 유아 1명을 대상으로 2003학년도와 2004학년도에 이은 후속 연구로서 이루어 졌다. ADHD 유아인 이길동은 1998년 8월생의 남아로서 2002년 2월 D대학 부속 특수학교에서 ADHD 특성을 지닌 유아로 판정받은 후, H시의 소아정신과 의사의 소견을 받아들여서 2002년 3월부터 D대학 부속 특수학교 유아 학급에 입학 하였다. 그 후 ADHD 유아인 이길동은 D대학 부속 특수학교의 유아 담당교사 추천으로 2003년 3월 2일부터 본 유치원에 재학하면서, 2004년 10월 경북대학교 소아정신과 의사의 진단에 따라 발달 장애 2급 판정을 받고, 보건 복지부로부터 장애인증을 교부받아 경산시 교육청에 발달장애 유아로 등록 되었다. 특히, 2003학년도의 발달상황, 가정의기대, 유치원의 학습 진도 상황, 특수학교에서의 언어표현 능력 등의 훈련과정 등을 토의한 결과 이길동을 유급하기로 결정하였으므로 2005학년도에는 학급의 일반 유아들보다 연령이 1세 많다.

ADHD 유아인 이길동의 부모는 모두 대학교를 졸업하였고, 아버지의 직업은 회사원이며, 양육은 어머니가 전담하고 있으며, 여동생(4세)이 있다.

참고로 본 연구에서 사용되는 인명은 모두 가명임을 밝혀 둔다.

ADHD 유아(이길동)에 대한 특기 사항 <표II-1>과 ADHD 유아인 길동의 통합학급

유아들의 특기 사항은 표<II-2>와 같다.

<표 II-1> 연구 대상자의 특기 사항

특기 사항	내 용
생년월일	• 1998년 8월 23일 남자
주양육자 및 가정 환경	• 주양육자 : 부모 (태어날 때부터 양육자임) • 가정환경 : 부모 모두 성격이 온순하나 자존심이 강함. 여동생은 정상임.
출생전 병력 출생후 병력	• 병력 : 없음 • 제왕절개 분만(3.65kg) • 병력 : 없음
주장애진단 및 주된증상	• 주장애 진단 : 주의집중 결함 (소아정신과 진단) • 주된 증상 : 주의 산만과 과잉행동 (발달장애 2급) • 언어발달 지체 (수용언어, 표현언어, 통합언어)*
조기특수 교육경력	• 개인 언어 치료실 : 2001년 6월~ 2003년 2월 • D대학 부속 특수 학교 : 2002년 3월~2005년 12월 현재 • 영천 복지관 심리 치료 : 2004년 8월~2005년 12월 현재
운동능력	• 대근육 발달은 정상적이거나, 섬세한 소근육 발달이 늦은 편임 따라서 섬세한 오리기, 색칠하기, 붙이기등은 미흡한 수준임
학습능력	• 수개념 : 기본 수세기 가능함, 빼기 및 상대적인 수의 가감은 어려워 함 • 수용언어, 표현언어, 통합언어 능력이 생활 연령보다 2년정도 지체됨 • 의사수단으로서의 언어적 상호작용이 잘 안됨
사회성	• 언어적 상호작용시 다른곳을 보거나 상대방과의 눈맞춤을 피함 (자기가 필요할 때는 눈 맞춤을 시도함) • 게임의 규칙을 잘 이해하지 못하고, 참여시에는 차례를 기다리지 못함
ADHD관련 특성	• 혼자 똑같은 단어를 계속적으로 반복하여 괴성을 지를 때가 많음 • 특정한 놀이감(트럭종류, 레고블럭, 유니트블럭)을 선호하며, 이것들을 이용한 놀이 시간에는 몰입하여 주의 집중함 • 호기심이 강하여 다른 학급이나 복도를 자주 배회함 • 자기가 선택한 과제를 완성하는 일은 퍼즐 맞추기만이 가능함 • 다른 유아들과 협동하는 일이 없으며, 마음에 드는 놀이감은 그냥 가져감 • 흥미가 자주 바뀌며 산만하여 다른 유아들과 놀이를 지속하지 못함 • 순서를 기다리지 못하고 포기함 • 다른 유아의 게임이나 놀이에 끼어들듯 참여하나 곧 다른 곳으로 이동함 • 주의가 산만하고 눈 맞춤을 피함
기타	• ADHD치료제 복용 : Ritalin(리탈린) 반알을 2004년 봄부터 복용하였으나, 2005년 가을부터 약물 중지함
특징적 습관	• 특정 놀이감(트럭종류, 레고블럭, 유니트블럭)등을 이용할 경우 완전 몰입하는듯하며, 아주 기쁜 표정으로 계속 흥얼거림

*영천시 장애인 종합 복지관 평가 결과

<표 II-2> 연구 대상자의 통합 학급 특기 사항

특기사항		내 용
유 아	평균연령	2005년 12월 현재 5년 10개월
	학급 구성	남아: 18명, 여아: 14명, 전체: 32명
	거주지 분포	유치원 버스로 30분 이내에서 통학 할 수 있는 J읍과 H읍 거주.
	부모학력	부: 전문대이상21명, 고졸11명, 모: 전문대이상 15명, 고졸 17명
	부모직업	자영업: 11명, 회사원: 15명, 공무원 및 교사: 8명
	자녀수	2명(첫째-13명 둘째-12명): 25명, 1명:3명, 3명:5명
	학습능력	학급의 모든 유아들은 읽고 쓰는 것에 문제가 없으며, 더하기 계산은 20까지 가능함
	사회성	기초적인 사회적 행동인 타인 존중, 돕기, 나누기, 양보 등의 행위가 원활하게 이루어짐
기타	교육비 지원 수혜자 13명	
교 사	학력 및 경력	D대학교 사범대학 유아교육과졸, 동대학 부속 유치원 교사 경력 3년.
	성품	온화하고 조용하며 자애로운 성품으로 모든 유아에게 헌신적임.
	기타	특수 교육의 이해. 학습 장애 유아교육 과목 이수. 장애유아 봉사 활동 경력. 수화 능력.

한편, 연구가 진행된 D대학 부속 유치원은 특수 교육으로 출발한 대학의 교육 이념에 따라 사랑, 빛, 자유를 원훈으로 하고 있으며, 2005년 12월 현재 6학급(188명)속에 연구 대상인 ADHD유아 1명, 유사자폐2명이 각각 다른 학급에 완전 통합되어 1~3년 동안 재학하고 있다.

교사는 학급당 2명으로 담임교사들은 4년제 대학 유아교육 전공자로서 D대학 부속유치원에서 12년~3년 동안 근무하고 있으며, 부담임 교사들은 3년제 대학 유아교육 전공자로서 근무년한은 1년동안이다. 학급당 유아는 32명이며 시차제 운영으로 선택 활동 시간은 전체 학급 인원의 1/2이 되므로, 이때의 인원은 16명~14명이 된다.

특히, 본 연구자가 D대학의 ADHD 유아를 연구 대상으로 선택한 것은 연구자 자신이 D대학 부속 유치원 원장으로 이미 수많은 장애 유아를 통합한 경험이 있으며, 2003학년도와 2004학년도에 이어 2005학년도에도 연속적으로 연구를 진행할 수 있었으며, 그 결과 ADHD 유아의 친 사회적 행동 발달 과정을 계속적으로 관찰할 수 있었기 때문이다. 더욱 D대학 부속유치원은 Sandall, Schwartz, 그리고 Joshep(2002)이 주장하고 있는 바와 같이 통합교육에서 가장 중요한 질 높은 유아교육 프로그램(교육 환경, 운영관리, 유아교육과정, 상호작용, 건강, 안전, 영양, 지역사회와의 협력 등에서 우수한 프로그램: 한국 유아교육 학회편,1996: 보육 시설 평가 인증 사무국, 2006)과 교사진을 보유하고 있기 때문이다.

2. 연구절차

1) 자료 수집

자료 수집은 본 연구가 ADHD 유아인 이길동이 2003학년도와 2004학년도에 이어 2005학년도에도 친 사회적 행동을 어떻게 발달시켜 가는가에 대한 장기적이면서도 중단적으로 이루어지는 연구이므로 자료 수집 방법은 2003학년도와 2004학년도에 이어 동일한 방법으로 이루어졌다. 즉, 일반 유아들과 ADHD 유아의 사회적 상호작용이 자연스럽게 일어나는 환경(Walsh, 1998a)에 가장 가깝게 접근 할 수 있는 자유 선택 활동에 장기적이고 반복적으로 참여하여 관찰하는 방법을 사용하였다.

특히, 통합 유치원에서 일반 유아들과 장애 유아가 자연스럽게 상호작용 할 수 있는 자유 선택 활동시간은 유아들 자신의 요구와 흥미에 따라 활동을 선택하고 계획·수행하며 평가하는 시간으로(교육부, 2001)유아들에게 역동적이고 의미있는 시간이다. 일반적으로 유치원에서는 60분 정도를 자유 선택 활동시간으로 할당하기 때문에 이 시간은 총 수업의 1/4정도로 비중이 높다. 유아들은 이 시간을 통해서 역할놀이, 조작놀이, 적목놀이, 수·과학 놀이, 음률활동놀이, 책 읽고 이야기 나누기, 컴퓨터 활동, 간식먹으며 친교하기 등의 상호작용 활동을 하게 된다.

관찰 기간은 2005년 3월 8일부터 2005년 12월 27일 까지이며, ADHD 유아가 결석한 날과 여름방학을 제외하고, 연구자가 매주 화요일 30분~40분씩 총 31회 참여·관찰 하였다. 이때 관찰자는 교실의 보조 교사로서 ADHD 유아인 길동과 자연스러운 상황을 연출하기 위하여 때로는 바로 옆에서, 때로는 1m~1.5m 거리를 유지하면서 관찰 하였다.

따라서 관찰이 이루어지는 동안 연구자는 ADHD 유아와 일반 유아들 간에 이루어지는 언어적 상호작용, 몸짓, 행동유형, 성향 등을 자세히 관찰하기 위하여 테이프 녹음, 개인면담 등을 병행 하였으며, 이러한 과정을 통하여 유아들의 상호작용 형태를 양 방향에서 볼 수 있었다. 또한 연구자의 참여·관찰의 신뢰도와 타당도를 높이기 위하여 매회 수업이 끝난 오후에는 담임교사와 연구자가 함께 현장 기록에 대하여 의견을 교환 하였다. 그리고 봄소풍, 유치원캠프, 여름방학 시작일과 개학일, 가을운동회 등으로 부모님이 유치원 프로그램에 함께 참여할 경우, 자연스러운 면담을 통해 이길동의 발달 상황을 양 방향에서 이해 할 수 있었다.

2) 자료분석

본 연구에서 사용된 자료 분석 방법은 연구의 일관성을 유지하기 위하여 2003학년도와 2004학년도의 연구와 동일한 방법을 이용하였다. 즉, 관찰기록, 테이프녹음, ADHD 유아의 포트폴리오(Portfolio), 개인면담, 담임교사의 개인노트 등의 통합된 자료를 이용하여 문화 기술 연구의 분석 절차인 자료의 영역분석, 분류분석, 성분분석, 문화적 주제 발견하기를 순환적으로 변용하여 분석하였다(Spradley, 1980).

먼저 자료의 전체적인 경향을 파악한 후, 이를 영역 별로 코드화 하여 분류된 자료들은 각각의 영역을 기초로 하여 이를 구성하고 있는 내용을 유목화 하였다. 그리고 이러한 내용들의 성분을 분석하여 이들의 관계성을 찾아서 사회적 상호작용 형태의 내용을 구성하였다. 같은 맥락에서 주제 분석을 통하여 통합기간의 경과에 따라 장애유아와 일반 유아들 간에 반복적으로 나타나는 행동 유형을 집약적으로 유목화 한 다음 시기적으로 분류하여 친 사회적 행동 발달단계의 내용으로 하였다.

이러한 분석 과정이 완료된 후 갖게 될 주관적인 해석을 최소화함으로써(유혜령, 1998) 분석 및 해석의 타당도와 신뢰도를 높이기 위하여 담임교사와 다시 한번 분석 자료를 검토 하였다. 이와 같은 과정을 구체적인 표로 나타내면 <표II-3>와 같다.

<표 II-3> 자료 분석 과정의 틀

원자료	자료분석 → 1단계	자료분석 → 1단계 결과	자료분석 → 2단계	자료분석 → 2단계결과	자료분석 → 3단계	자료분석 → 3단계결과
주 자 료 및 참 조 자 료	<ul style="list-style-type: none"> • 관찰자료 • 테이프 녹음 • 개인 면담 기록 • 담임교사의 개인노트 • 포트폴리오 	영역별 분석 (작은 범주들을 영역별로분류)	사회적 상호작용 형태 분류	분류학적 분석 (구성항목별 분류)	구성항목별 내용구성	성분분석 (항목의관계성에 따른 유목화)
			친 사회적 행동 유형 분류	분류학적 분석 (구성항목별 분류)	구성항목별 내용구성	주제분석 (시간의 경과에 따른 행동 유형의 변화 과정유목화)

III. 연구 결과 및 해석

1. 상호작용의 형태

ADHD 유아인 이길동이 일반 유아들과의 상호작용에서 나타낸 형태는 “갑자기 끼어들기, 혼자 몰입하여 물기, 언어로 의사 표현하기” 로 나타났다. 이는 2004년도의 “혼자 놀이하기, 갑자기 다른 놀이에 끼어들거나 방해하기, 일방적인 언어 및 반향어로 의사소통하기” 에서 ADHD 유아의 특징인 공격적 기질 특성(강위영, 공마리아, 1998)이 감소한 결과 라고 볼 수 있다. 또한 이와 같은 결과는 장기간의 일반 유아들과 통합교육을 통해 사회적 상호작용 형태가 훈련된 것이라고 할 수 있다(국립 특수 교육원, 1996). 이러한 상호작용 형태는 유기적이고 순환적이며 동시 발생적으로 이루어지는 경향이 있었다.

1) 갑자기 끼어들기

ADHD 유아인 이길동이 학급의 또래유아들과의 관계에서 “갑자기 끼어들기”하는 행동은 2004년도의 “끼어들거나 방해하기”의 연장선에서 이해 할 수 있다. 그러나 2004년도의 “끼어들거나 방해하기”와 2005년도의 “갑자기 끼어들기”는 그 질적인 내용과 과정에서, 주의 부족과 충동성으로 인한 끼어들기 보다는, 또래 집단 놀이에 실제적으로 참여하고자 하는 의지가 있는 끼어들기라는 점에서 차별화 된다고 하겠다. 다음은 길동이 일반 유아들의 놀이에 “갑자기 끼어들기”의 실제 장면들이다.

<사례1-1>

놀이방 영역에서 길동이 기다란 장총을 들고 이쪽저쪽으로 왔다갔다 뛰더니 이곳을 지나가던 경수에게 총을 겨누며 “타당, 타당” 하면서 뛰었다. 잠시 후 장총을 아무렇게나 던져 놓은 길동은 실내화를 벗어 들고 수진과 셋별이 있는 소꿉놀이 집으로 갔다. 그리고 실내화를 벗어서 보여주며 “실내화, 실내화” 하면서 소꿉놀이 집으로 들어가려고 하였다. 그러자 수진과 셋별이 “안돼. 우리 지금 놀이 중이야” 하면서 길동이를 밀쳐서 내 보냈다. 길동은 무엇이 그렇게도 재미있는지 싱글벙글 웃으면서 던져 놓았던 장총을 다시 들었다 놓았다 하더니 다시 여아들에게 갔다. 신발을 벗어서 “실내화 받으시지요” 하며 소꿉놀이 방으로 들어가더니 금방 되돌아 나왔다.

(관찰일지, 2005. 03. 23)

<사례1-2>

놀이방 영역에서 노래를 흥얼거리며 책상을 이리저리 맞추던 길동이 놀이집 속에 들어가고 있는 경수, 승훈, 그리고 나리를 보더니 얼른 쫓아가서 출입문을 닫고 트럭으로 막았다. 그리고는 창문을 열고 “나리 어디 있지?”라고 한다. 안에 있던 유아들이 웃으면서 “길동아 우리나라가고 싶어 문 열어” 하자, 길동이 “기다려” 라고 말하면서 출입문을 더 단단히 막았다가 도망가듯이 뒤로 물러서면서 웃었다. 이때 밖에 있던 셋별이 출입문을 열어주었는데 이 광경을 보고 길동은 손뼉을 치면서 깡충깡충 뛰었다.

(관찰일지, 2005. 04. 26)

<사례1-3>

길동은 선풍기의 높이를 높여서 방향을 영준이 쪽으로 돌려놓은 후 주변을 두리번거리다가 책상을 혼자 번쩍 들어서 옆으로 치워 놓았다. 그리고 책상 옆으로 가서 앉더니, 여아들 4명이 소꿉놀이 집 앞에서 놀이하는 광경이 눈에 띄이자 갑자기 그 쪽으로 뛰어 가서 “나도 할래. 나는 아빠 할래”라고 말하였다. 이때 여아들이 자기들 놀이에 심취해서 길동에게 별 반응을 보이지 않았다. 길동은 금방 아무 일도 없었다는 듯이 봉고차를 들고 앞뒤로 왔다갔다 밀었다. (관찰일지, 2005. 09. 13)

<사례1-4>

길동이 간식을 다 먹은 후 간식영역에서 이름표를 떼어 조형영역으로 갔으나, 조형역역에는 이미 6명의 인원이 다 차있으므로 이름표를 붙이지 못하고 서성거리며 노래를 흥얼거렸다. 잠시후 길동은 조형역역에서 찰흙으로 작품을 만들고 있는 민정의 어깨너머로 민정의 작품을 손가락으로 꺾꺾 눌렀다. 그러자 민정이 “야 그러지마”라고 하자, 길동은 재빨리 교구장에 재료 상자를 꺼냈다 다시 넣었다. 그리고는 갑자기 양손으로 귀를 잡고 “당나귀 귀”라고 소리치면서 조형역역의 유아들에게 뛰어갔다.

(관찰일지, 2005. 10. 04)

<사례1-5>

길동이 조형역역에서 유성 펜으로 셀로판지에 그림을 그리다 말고 풀을 가지고 셀로판지에 넓게 칠한다. 풀칠을 하던 길동이 갑자기 옆으로 앉아서 작업 하고 있던 수진의 작품을 탁 뺏아서 아무말없이 선미에게 주었다. 그러자 선미는 얼른 수진에게 작품을 되돌려 주었다. 그러자 길동이 수진의 머리카락을 갑자기 확 잡아 당겼다.

(관찰일지, 2005. 10. 18)

위의 사례에서 보는 바와 같이 길동이 다른 유아들의 놀이에 갑자기 끼어들기는 3월 초에서 11월 까지 거의 일관되게 나타난 현상으로서 또래 집단 놀이 또는 자기가 좋아하는 여아와의 놀이에 참여하고자 하는 의지의 표현이라고 볼 수 있다. 이러한 결과는 2004년도의 “끼어들거나 방해하기” 수준에서 자주 보여 주었던 남의 것을 무조건 뺏기 행위 보다는 좀 더 발전된 형태로서, ADHD 유아의 특징인 언어적인 상호작용의 결핍에서 오는 현상이라고 하겠다. 따라서 길동의 의지와는 상관없이 학급의 동료들과 함께 이루어 나가는 협동놀이는 이끌어 갈 수 없었다.

2) 혼자 몰입하여 놀기

ADHD 유아인 길동이 선택 활동 시간에 가장 선호했던 영역은 쌓기 놀이영역과 블록 놀이 영역이었다. 이곳은 각종 블록과 퍼즐 그리고 자동차 종류로 3면이 채워진 밀도 있는 영역으로, 바로 옆에는 역할 놀이 영역이 위치하고 있다.

다음의 사례들은 2004년도의 “혼자놀이하기”의 연장선에서 이루어진 실제 장면들이다.

<사례1-6>

길동이 조작 놀이 영역에서 퍼즐(아프리카지도)을 주의 깊게 맞춰나가고 있다. 그 옆에서 유진과 경수가 둘이서 맞추기 게임을 하고 있는데, 길동은 전혀 다른 곳에 관심을 두지 않고 오직 맞추기에만 관심을 집중하고 있다. 이때 교사가 길동에게 다가와서 “다 했으면 간식먹고 해요”라고 하였다. 그러자 길동은 여전히 퍼즐 맞추기 판을 보면서 “이

것다 하고 먹을 게요” 라고 건성으로 대답하였다. 그리고 퍼즐판을 다 맞추자 새 퍼즐판을 꺼내서 다시 맞추기 시작하였다.

(관찰일지, 2005. 03. 08)

<사례1-7>

길동이 블록 놀이영역에서 유니트 블록으로 도로를 건설하면서 노래를 흥얼거리다. 도로는 점점 더 길어지고 복잡해지면서 사거리고 건설되고 길갓집도 건설되고 있다. 이때 정훈이가 지나가다가 도로를 밟고 지나갔는데, 길동은 거기에 대해서는 아무런 반응도 하지 않은 채, 계속 바구니에서 적당한 유니트 블록을 찾아 도로를 이어가고 있다. 이때 재호와 도훈이 큰 격자 블록을 조립해서 총쏘기 놀이를 길동의 옆에서 하고 있었지만 길동은 전혀 관심이 없었다.

(관찰일지, 2005. 05. 10)

<사례1-8>

쌓기 놀이 영역에서 길동이 봉고차 속에 곰 인형을 넣고 옆드려서 봉고차를 앞뒤로 계속 밀고 있었다. 이때 영규가 길동의 어깨를 살짝 치면서 웃었으나, 길동은 영규를 한번 힐끗 쳐다 본 후 계속 봉고차를 앞뒤로 밀면서 곰 인형의 움직임을 살펴보았다.

(관찰일지, 2005. 09. 13)

<사례1-9>

쌓기 영역에서 남아 2명이 탑 쌓기 놀이를 하고 있었고, 그 옆의 역할 놀이 영역에서는 여아 4명이 놀이집 앞에서 소꿉놀이를 하고 있었다. 그러나 길동은 혼자서 컨테이너 1대, 트럭2대를 나란히 늘어놓고 옆드려서 봉제 인형을 짐차 2대에 밀어 넣고 천천히 앞뒤로 밀었다. 이때 여아 4명이 놀이집 안과 밖에서 서로 전화 놀이를 하고 있었기 때문에 매우 소란스러웠다. 그러나 길동은 전혀 개의치 않고 계속 옆드려 있으면서 컨테이너 차에도 봉제 인형을 가득 넣고 처음과 같이 컨테이너차, 트럭, 짐차 순서대로 늘어놓으면서 “츄츄, 뽀뽀, 스톱”등을 리듬으로 흥얼거리며 매우 즐거운 표정을 짓고 있다.

(관찰일지, 2005. 11. 01)

위의 사례에서 보는 바와 같이 길동의 “혼자 몰입하여 놀기”의 형태는 외형적으로는 2004년도의 “혼자놀이하기”와 유사한 양상을 띠고 있다. 그러나 그 내용적인 면에서는 질적인 차이가 존재하는 것을 알 수 있다. 즉 2004년도의 “혼자놀이하기”는 낱말의 뜻 그대로 고립되어 혼자 놀이 한다는 의미가 내포되어 있으나, 2005년도의 “혼자 몰입하여 놀기”에서는 어떤 원리나 의미를 탐색한다는 뜻이 내포되어 있기 때문이다. 특히, 2004년도의 “혼자놀이하기”에서는 다른 유아들의 반응에 무관심 하면서 주의를 산만하여 놀

이지속시간이 매우 짧았다. 그러나 2005년도의 “혼자몰입하여 놀기”에서는 다른 유아들과 평행놀이 형태를 유지하면서 놀이 지속시간이 5~7분 이상 유지되는 것을 볼 수 있었다. 더욱 길동은 <사례1-6>에서 보는 바와 같이 퍼즐 맞추기와 같은 지적인 놀이에 매우 흥미를 가지고 있는 것도 알 수 있다.

3) 언어로 의사 표현하기

ADHD 유아인 이길동이 통합 교육 3년차에 접어들면서 크게 변화한 것은 언어로 자신의 의사를 표현하기 시작하면서 2004년도의 “일방적인 언어 및 반항어로 의사소통하기”보다는 상호작용의 형태가 다양해 졌다는 것이다. 물론 2005학년도에도 눈 맞추고 이야기 하거나 혹은 일반 유아들과 같이 3어문 이상의 다양한 접속 언어능력은 매우 미흡하지만 본인의 생각을 정확하게 전달할 수 있게 됨에 따라 일반 유아들과의 의사소통 문제는 현저하게 줄어들고 있음을 알 수 있다.

다음의 사례들은 “언어로 의사표현하기”의 실제 사례들이다.

<사례1-10>

길동이 쌓기 놀이 영역에서 봉고차의 문을 열고 차안으로 들여다보면서 앞뒤로 밀고 있을 때, 경민이 길동에게 다가와서 “정리할 시간이다. 정리하자” 라고 하니, 길동은 경민이를 돌아보지 않은 채, “안한다”라고 대답하였다. 그러자 경민은 아무 말 없이 돌아갔다. 조금 후 담임교사가 와서 “길동이 간식 먹었어요?”라고 하자, 계속 봉고차를 밀면서 “네”라고 대답한다. 이때 재호가 길동에게 오더니 봉고차를 슬쩍 만졌다. 그러자 길동은 “내꺼다”라고 즉시 반응을 보였다.

(관찰일지, 2005. 03. 15)

<사례1-11>

역할 놀이 영역에서 유진이 놀이집 속으로 들어가자, 길동이 “야 유진이 들어갔다”하면서 출입문을 닫고 안에서 못나오도록 몸으로 막았다. 이때 정훈이 “야 열어줘야지”하면서 문을 열려고 할 때 교사가 다가오며 “간식 안 먹은 사람은 간식 먹어요”라고 했다. 이에 길동이 “나는 먹었어요”라고 답하면서 “니네들 간식 먹었냐?” “정훈 너 간식 안 먹었지?”라고 정훈을 보면서 물어 보았다.

(관찰일지, 2005. 05. 17)

<사례1-12>

길동은 창문을 통해 느티나무 교실을 바라보기도 하고, 영규가 블록 놀이 영역에서 레고 블록 조립하는 것을 바라보기도 하면서 서있었다. 이때 영규가 길동에게 “이리들어와”라고 하면서 길동을 불렀으나, 길동은 “레고블럭 안 할꺼야”라고 대답하였다. 그러자

영규가 “그래 그러면 레고블럭 안할게 들어와”라고 하면서 손으로 들어오라는 시늉을 하였다. 그제서야 길동이 영규 쪽으로 뛰어갔다.

(관찰일지, 2005. 07. 12)

<사례1-13>

조각영역에서 글자 퍼즐을 맞추던 길동은 대한민국이란 글자를 완성한 후 “대~한민국”하면서 응원박수를 쳤다. 이때 옆에 있던 영규와 기우가 웃으면서 쳐다보고 있으니, 길동은 영규에게 “영규야 너도 대한민국 해봐라” 라고 하였다.

영규가 별 반응 없이 자기가 가지고 있던 글자 퍼즐로 고개를 돌리자, 길동 역시 다른 글자퍼즐을 꺼낸 후 열심히 혼자 맞추고 있다. 이때 기우가 길동의 어깨에 손을 얹으면서 “너 이것 할 수 있어?” 라고 하자 길동은 아무 말 없이 가지고 있던 글자 퍼즐을 완성하였다. 그리고 완성된 퍼즐판을 기우에게 주면서 “이것과 바꾸자”라고 하니 기우가 “그래 바꾸자”하면서 바꿔 주었다.

(관찰일지, 2005. 09. 03)

<사례1-14>

쌓기 영역에 있던 민정과 혜원이 교사에게 다가와서 “우리 몇시까지 놀을까요?”라고 하였다. 조형역역에서 교사와 함께 잘 마른 점토인형에 칠을 하고 있던 길동이 교사에게 “나도 쌓기 영역으로 갈래요”라고 하자, 교사는 길동에게 “이것 다 칠해야 갈 수 있지요”라고 대답했다. 그러자 길동은 “다했어요, 다 말랐어요, 이젠 됐어요”하면서 일어서려고 했다. 이때 교사는 길동의 점토 인형을 뒤로 돌리면서 “여기도 좀 봐요, 뒤로 돌려보니 칠이 안됐네요, 더 칠 해야겠어요” 라고 했다. 그러자 길동은 인형의 치마 선과 무늬등의 경계선을 모두 무시한 채, 한 가지 색으로 빨리 칠을 한 후, “이젠 다 했어요”라고 하면서 일어섰다.

(관찰일지, 2005. 11. 29)

위의 사례에서 보는 바와 같이 길동의 의사소통 방법은 2004년도의 일방적인 언어 및 반향어로 의사소통하기 보다는 자기의 감정과 생각을 언어로 표현하기 시작하면서 또래 친구들과 어느 정도 의사소통이 이루어지고 있음을 알 수 있다. 즉 2004년도에는 수용 언어, 표현 언어, 통합언어능력이 생활 연령보다 2년 정도 지체된 까닭에 자신의 언어적 지식을 적절하게 사용할 수 없었고, 또한 대화 내용을 적절하게 이해하고 예상하면서 규칙을 주고받는 기술이 부족했기 때문에 또래 친구들과 의사소통하기가 어려웠다. 그러나 2005년도에 이르러 서는 <사례1-10>에서와 같이 자기주장을 확실히 언어로 표현할 수 있다든지, 또는 <사례1-11>과 같이 다른 친구들에게 까지 관심을 표명할 수 있게 되었다. 특히<사례1-12, 1-13>에서는 자신의 내면적인 마음의 정서를 언어로 표현

하는 것을 볼 수 있다. 그러나 <사례1-14> 에서와 같이 아직도 표현 언어와 통합 언어 능력에는 어려움이 있다는 것을 알 수 있다.

2. 친 사회적 행동 발달

ADHD 유아인 이길동이 일반 유아들과 또래 친구의 일원이 될 수 있는 친 사회적 행동 발달은 “규칙 지키기와 자기 의견을 언어로 표현하기 단계(3월~5월), 상호인식 및 단순 사회놀이 단계(5월~7월), 보완적 상호놀이단계(9월~12월)”로 나타났다. 이는 2004 년도의 “흥미 있는 것에 지속적인 관심 가지기단계(3월~5월), 단편적인 의사소통 단계(5월~7월), 유치원 생활 적응 및 대인관계시도 단계(9월~12월)”와 비교 했을 때, 2005 년도에는 개인 정서조절 능력, 대인관계형성능력, 학교적응능력이 모두 향상되면서 순환 적이고 유기적으로 발달 하여온 결과라고 할 수 있다.

1) 규칙 지키기와 자기 의견을 언어로 표현하기 단계(3월~5월)

ADHD 유아인 이길동의 “규칙 지키기와 자기 의견을 언어로 표현하기”는 2004년도의 “유치원 생활적응 및 대인관계 시도단계(9월~12월)”보다 발달된 단계라고 할 수 있다. 실제로 길동이 본 유치원에 3년째 재학하면서 풍부한 놀이 환경과 더불어 일반 유아들과의 적절한 상호작용 행동은 사회성뿐만 아니라 정서적 발달에 많은 영향을 주었 을 것이다.

다음의 사례들은 또래 친구들과의 관계 속에서 “규칙 지키기와 자기 의견을 언어로 표현하기”의 실제 장면들이다.

<사례2-1>

쌓기 영역에서 길동이 엔진 소리가 요란한 봉고차를 천천히 앞뒤로 밀고 있었다. 이 때 지영이가 길동에게 다가오면서 “나하고 같이하자 뭐하냐”라고 말을 건넸다. 길동은 “사람이 많이 탄다, 안녕안녕”이라고 대답하더니 다시 “손대지마”라고 하면서 봉고차를 감쌌다. 그러자 지영은 아무 말 없이 돌아 섰는데, 그 뒤에 길동이 “언니 안녕”이라고 작별인사를 하였다.

(관찰일지, 2005, 03, 15)

<사례2-2>

역할 놀이 영역의 놀이집 앞에서 영준과 도훈이 블록으로 만든 장충을 가지고 놀이를 하고 있었다. 이때 길동이 도훈의 충을 낚아채듯이 뺏어 들고 이곳저곳으로 뛰면서 “타당 타당”소리로 다른 유아들을 겨누고 다녔다. 그러자 영준이 교사의 도움을 요청했고, 교 사는 길동에게 “도훈의 충을 뺏었으니, 잘못했다고 사과해야 지요”라고 하였다. 그러자

길동은 얼른 도훈을 양손으로 껴안으면서 “많이 미안해, 내가 총 만들어 줄게”라고 사과하였다. 그러나 길동은 다시 도훈의 총을 빼앗기 때문에 도훈은 울면서 교사에게 갔다.
(관찰일지, 2005. 03. 29)

<사례2-3>

길동이 역할 놀이 영역의 싱크대 속에 실내화를 벗어서 감춰 놓고 싱크대 위에 올라가다가 싱크대와 같이 넘어졌다. 길동은 얼른 일어나 싱크대를 바로 세웠는데, 그때 교사가 길동에게 “영민이 간식 안먹었는데 간식 먹어야지요”라고 하자, 얼른 실내화를 찾아 신은 후 손을 씻었다. 젖은 손을 흔들면서 길동은 교사에게 “선생님 간식 몇 개 먹어요”라고 질문하였다. 교사가 “2개예요”라고 답을 하자, 길동은 떡 2개를 집게로 집어서 접시에 담고, 등글레 차를 계량컵에 따라서 간식 영역에 자리를 잡고 앉았다.
(관찰일지, 2005. 04. 19)

<사례2-4>

블록영역에서 길동이 레고 블록으로 집짓기를 하고 있었고 그 옆의 역할 놀이영역에서 선미와 수진이 엄마 놀이를 하면서, 수진이 “엄마 빨리 오세요”라고 하였다. 그러자 길동은 “수진과 선미가 저기 있지”라고 하면서 쳐다보지도 않고 독백처럼 이야기를 했다. 이때, 블록 판을 이어서 도로를 만들고 있던 영규가 “나는 다른 거 할래”하면서 도로를 만들었던 블록 판을 그대로 둔 채 다른 곳으로 가자, 길동이 “나는 도로 해야지”라고 하면서 영규가 만들었던 블록판을 이어서 조립하고 그 옆에 자기가 만든 집을 세웠다.
(관찰일지, 2005. 05. 10)

위의 사례에서 보는 바와 같이 길동의 규칙 지키기와 자기 의견을 언어로 표현하기에는 <사례2-1>과 같이 아직도 일방적인 언어가 존재하고 있음을 알 수 있다. <사례2-2>에서는 친구 간에 잘못했을 경우 어떻게 반응해야 하는지에 대한 규칙을 이해하고 그것을 언어로 표현할 수는 있으나, 아직까지 ADHD 유아의 특징인 주의력 결핍 및 과잉행동장애로 인한 충동성이 작용하고 있음을 볼 수 있다. 하지만 <사례2-3, 2-4>에서 보는 바와 같이 길동은 유치원 생활에 필요한 기본 규칙 지키기와 자기의 생각을 언어로 표현할 수 있는 능력이 발달하고 있음을 알 수 있다.

2) 상호 인식 및 단순 사회 놀이 단계(5월~7월)

ADHD유아인 길동이 5월로 접어들자, 이전 까지 보여주었던 단순평행놀이 내지는 상호인식 평행놀이 보다는 좀 더 발전된 상호인식 및 단순 사회 놀이 단계(Howes, 1980)를 보여주고 있다. 특히, 여기에서 말하고 있는 상호인식 및 단순 사회 놀이는 또래 친

구 간에 서로를 모방하면서 유사한 놀이 활동 이야기하기, 서로웃기, 접촉하기, 장난감 제공하기 등의 교환 행동이 일어나는 것으로 협동적 활동은 나타나지 않는다.

다음의 사례들은 길동의 이러한 “상호인식 및 단순 사회 놀이 단계”의 실제 장면들이다.

<사례2-5>

길동이 블록 영역에서 레고 상자를 무릎 앞에 놓고 노래를 흥얼거리며 자동차를 조립하고 있고, 그 옆에서는 경민이 블록 판으로 도로를 만들고 있었다. 이때 길동이 경민에게 “경수가 레고 선물해 줬다”라고 말을 하면서, 경민이 만들고 있는 도로에다가 자동차를 놓아준다. 그리고는 “다행이다, 다행이야”라고 하니, 경민이도 여기에 맞장구를 치면서 “다행이다, 다행이야”라고 했다.

(관찰일지, 2005. 05. 10)

<사례2-6>

길동이 블록 판으로 도로를 만들고 있는데, 승훈이 이곳으로 와서 잠시 길동의 도로를 쳐다보더니, 아무 말 없이 블록 판을 가져와서 길동의 도로에 연결하였다. 그러자 길동역시 승훈이 연결한 블록 판 다음에 자기의 블록 판을 연결하여 도로를 확장하였다. 그리고는 둘이서 각자 레고 블록 바구니 속에서 가로수를 찾아 도로 양옆에 배치하고, 작은 사람들과 자동차를 찾아서 도로위에 배치하였다.

(관찰일지, 2005. 05. 24)

<사례2-7>

조형역역에서 교사와 함께 물감을 칠하던 길동이 교사에게 “선생님 쌓기 놀이해도 되요?”라고 하면서 작업 가운을 벗었다. 그러자 교사가 길동에게 “가운을 잘 개켜놓아야지요.”라고 주의를 주었다. 길동은 얼른 가운을 개켜놓고 이름표를 떼어서 쌓기 영역으로 가려고 할때 영규가 “우리 쌓기 영역 가자”라고 하였다. 이에 길동이 “같이 가자”라고 하면서 쌓기 영역으로 둘이 같이 갔다. 그리고 영규가 “우리 뭐하고 놀까”라고 하자, 길동이 “가방놀이하자”라고 하면서 가방을 영규한테 주었다. 그러자 영규는 가방을 메고 놀이집 앞으로 길동을 데리고 갔다. 그러나 갑자기 길동이 뒤돌아서서 영규를 밀어내자 영규는 다른 곳으로 가 버렸다.

(관찰일지, 2005. 07. 12)

위의 사례를 통해 길동의 친 사회적 행동 발달은 지금까지의 발달 단계보다는 발전된 형태를 보여주고 있다. 즉, 지금까지는 길동이 또래들과 사회적 교환 행동을 거의 보여준적이 없지만, <사례2-5>에서 볼 수 있는 바와 같이 길동은 자발적으로 경민에게 대

화를 시도했을 뿐만 아니라 자기가 가지고 있었던 자동차까지 제공하는 것을 볼 수 있었다. 그러나 <사례2-7>에서와 같이 아직까지는 놀이 속에 어떤 관계성 또는 역할이 존재하지 않고 있다.

3) 보완적 상호놀이 단계(9월~12월)

ADHD 유아인 길동이 2학기에 들어서자 지금까지 복용해왔던 ADHD 치료제인 Ritalin (methylphenidate)을 중지 하였고, 이에 대한 특별한 증상은 별로 없었으며, 단지 치료제 중지 이후 2주간 정도 평소 때 보다 조금 더 산만 하였다. 한편 길동의 친사회적 행동발달은 5월~7월 사이에 보여주었던 “상호 인식 및 단순 사회놀이 단계”와는 좀 더 차별화된 “보완적 상호놀이 단계”로 발전 하였으나, 이 2단계가 확연히 구분될 만큼 차이가 있었던 것은 아니다. 다음은 길동의 “보완적 상호놀이 단계”의 실제 장면들이다.

<사례2-8>

언어 영역에서 교사와 나리, 셋별, 지영 그리고 길동이 순서대로 낱말 맞추기 게임을 하고 있다. 이 게임은 주사위를 던져서 나온 숫자의 첫소리(예: 고)를 보고 단어(예: 고추)를 맞추면 주사위의 숫자만큼 말판을 옮기는 게임이다. 길동의 차례가 되어 주사위를 던지자 숫자 1이 나왔고 1의 자리에는 “가” 였다. 그러자 길동이 “가방”이라고 말하면서 말판을 한칸 전진 배치했다. 다음 순서를 기다리는 동안 길동은 이쪽저쪽을 보면서 웃기도 하다가 팔을 길게 폈다가 내리기도 하다가 드디어 셋별과 지영의 말판을 마음대로 옮겨 놓았다. 그러자 셋별이 “내것 어디갔어, 거기가 아니잖아”하면서 말판을 다시 제자리에 옮겨 놓았다.

(관찰일지, 2005. 10. 04)

<사례2-9>

언어 영역에서 영규, 장욱, 그리고 재호가 물건 찾기 게임을 하고 있었다. 이 때 길동이 이들의 옆으로 가서 말판을 마음대로 옮겼다. 이 때 영규가 “길동아 우리 지금 게임 하고 있으니 너는 좀 기다려”라고 하면서 마치 길동의 형처럼 길동의 어깨를 토닥여 주었다. 그러자 길동은 수 놀이 영역으로 가더니 게임 상자를 들고 와서 이들에게 주려고 내밀었다.

(관찰일지, 2005. 10. 18)

<사례2-10>

조각 놀이 영역에서 길동은 교사의 권유에 따라 경수와 빙고 게임을 하게 되었다. 서로 자기의 빙고 판에 카드를 채우는데, 경수의 카드가 모자라서 빙고칸을 채울 수 없게 되자 길동이 말없이 자기의 카드로 경수의 빙고칸을 채워 주었다. (관찰일지, 2005. 12. 13)

<사례2-11>

블록 영역에서 길동이 바닥에 블록판으로 도로를 만들어 놓고 작은 자동차와 표지판을 그곳에 배열하고 있다가, 갑자기 옆에서 로버트를 조립하고 있던 승훈에게 “여기 다 꽃아라” 하면서 도로판을 주었다. 그러자 승훈은 그것을 다시 길동에게 던져 주었다. 이때 재호가 종이 블록을 가져와서 길동의 도로위에 늘어놓았으나, 길동은 그것을 보고 그냥 웃으면서 블록 판으로 도로를 이어나갔다.

(관찰일지, 2005. 12. 20)

위의 사례를 통해 볼 수 있는 바와 같이 길동의 보완적 상호놀이 단계에서는 서로를 의식하고 관심은 보이지만, 사회적 상호작용이 미약하며, 특히 이에 수반된 대화가 별로 이루어지지 않고 있다.

이러한 결과는 Howes(1980)가 사회 놀이 하위 4번째 단계인 상대인식이 수반된 보완 놀이와 일치하고 있다. 이러한 결과는 또한 Parten의 연합놀이와 유사한데, 연합놀이의 특징 또한, 집단의 유아들이 비슷한 활동을 함께 하고 있을지라도 놀이 활동에서 유아들에게 할당된 역할이 조직되어 있지 않다는 것이다(지성애, 2000).

IV. 논의 및 제언

본 연구는 2003학년도와 2004학년도에 수행된 “통합학급에서 주의력 결핍 및 과잉행동 장애(ADHD) 특성을 지닌 유아의 친 사회적 행동 발달 I, 과 II”의 후속연구로서 종단적으로 진행 되었다. 따라서 일반 유치원에 통합된 ADHD유아 1명이 2003학년도와 2004학년도에 이어 2005학년도에는 어떠한 사회적 상호작용 형태가 나타나며, 친사회적 행동 발달과정은 어떻게 변화되어 가는가에 대한 3년차 과정을 알아봄으로써, 일반 유치원에서 ADHD 유아의 통합 가능성과 문제점을 알아보고자 문화기술적인 연구법으로 실시되었다. 이는 장애유아의 발달적 특성에 대한 이해가 유아교사에게 필요한 자질(유수옥 외, 2002)이기 때문이다.

본 연구결과에 의하면 ADHD 유아인 길동의 사회적 상호작용 형태는 갑자기 끼어들기, 혼자 몰입하여 놀기, 언어로 의사표현하기의 3형태로 나타났다. 이러한 결과는 2004학년도의 혼자놀이하기, 갑자기 다른 놀이에 끼어들거나 방해하기, 일방적인 언어 및 반향어로 의사소통하기의 형태와 비교했을 때, 주의력 결핍 및 과잉행동 장애에서 나타나게 되는 충동성의 감소와 의사소통 능력이 향상된 결과라고 할 수 있다. 이러한 결과는 행동 장애 아동의 의사소통 수행을 용이하게 해주는 것은 사회적 기술이며 이러한 기술은 향상 시킬 수 있다는 Bauer 과 Sapona(1987)의 연구 결과와도 일치한다. 한편 친사

회적 행동발달 과정은 규칙지키기와 자기의견을 언어로 표현하기 단계(3월~5월) 상호 인식 및 단순 사회놀이 단계(5월~7월), 보완적 상호놀이 단계(9월~12월)로 발전되었다. 이러한 결과는 2004학년도에 흥미있는 것에 지속적인 관심가지기 단계(3월~5월), 단편적인 의사소통단계(5월~7월), 그리고 유치원 적응 및 대인 관계 시도 단계(9월~12월)와 비교했을 때 장기간의 통합교육을 통하여 일반 유아들의 긍정적인 행동을 모방한 결과라고 볼 수 있다.

이와 같이 결과는 ADHD 유아의 통합교육을 실시하게 되는 유아교육현장을 위해 다음과 같은 시사점을 지닌다고 할 수 있다.

첫째, ADHD 유아의 2005년도 상호작용 형태를 알아본 결과는 갑자기 끼어들기, 혼자 몰입하여 놀기, 언어로 의사표현하기로 나타났으며, 이와 같은 상호작용 형태는 유기적이며 동시 발생적으로 이루어지는 경향이 있었다. 이러한 결과는 2004년도의 혼자 놀이하기, 갑자기 다른 놀이에 끼어들거나 방해하기, 일방적인 언어 및 반향어로 의사소통하기, 보다는 좀 더 발전되고 향상된 형태이다. 이러한 결과는 유은정(2002)의 화용론적 언어중재 전략이 ADHD 아동의 상호작용 효과를 높여준다는 연구결과와도 일치하는 것으로 ADHD 유아는 또래 친구들을 수용하고 이들과의 상호작용에서 언어적 표현을 능동적으로 사용했다는 것을 알 수 있다. 따라서 ADHD 유아의 사회적 상호작용을 증진시키기 위해서는 또래들과의 끊임없는 언어적 교류가 무엇보다도 중요하다고 할 수 있다. 특히, <사례1-3>과 <사례1-5>에서 보는 바와 같이 다른 유아들의 놀이에 갑자기 끼어들 뿐만 아니라 남의 것을 뺏는 것과 같은 행위는 결과적으로, 적극적이고 능동적인 상호작용의 형태라고 봐야 할 것이다. ADHD 유아의 특성상, 이들은 자신의 사회적 행동이 상대방에게 어떤 영향을 미치는가에 대한 인식 부족으로 인하여 사회적 상호작용의 기술적 문제를 지니고 있기(안미경, 2000) 때문이다.

따라서 2003년도의 결과에서는 제 몇대로 하기, 집적거리기, 눈 맞추고 의사전달하기 수준에서, 2004년도에는 혼자놀이하기, 갑자기 다른 놀이에 끼어들거나 방해하기, 일방적인 언어 및 반향어로 의사소통하기 수준으로, 2005년도에는 갑자기 끼어들기, 혼자 몰입하여 놀기, 언어로 의사표현하기로 상호작용 형태가 점차로 안정되고 확장되고 있는 것을 볼 수 있다. 이러한 결과는 또래 놀이 친구들과의 지속적인 사회 작용의 결과, 자연스러운 접촉의 기회를 가짐으로서 언어적 교류를 통한 친 사회적 행동 유형을 학습할 수 있었기 때문이다. 그러므로 유아통합교육의 효과를 위해 강조되어야 할 점은 일반 유아들과 장애유아가 서로 사회적 상호작용 할 수 있는 환경을 제공해 주는 것이다. 그러나 이 시점에서 주목해야 할 점은 이러한 결과를 가져오기까지 통합교육기간이 3년을 경과 했다는 것과 비록 ADHD 유아의 담임교사가 1년 단위로 교체되었다 할지라도 이들 교사의 인내와 헌신적인 노력이 없었다면 이러한 결과는 기대하기 어려웠을 것이다. 길동의 담임교사들은 모두 대학교 재학 시에 특수교육의 이해, 학습장애 유아교육 등의 특수 교육과목을 이수하였을 뿐만 아니라 장애 유아를 위한 봉사 활동에 적극적으로

로 참여한 경험을 가지고 있다. 특히, 길동의 2003학년도 담임교사는 성품이 온화하고 양순하여 길동의 충동적이고 어수선한 분위기에 대해 한 번도 야단을 치거나 화내는 일이 없었다. 그리고 길동이 교실에서 문제를 일으킬 때마다 길동의 손을 잡고 머리를 쓰다듬어 주면서 길동의 충동성이 가라앉도록 자애롭게 해주었다(2004, 이기현). 2004학년도 담임교사는 성격이 밝고 원만하여 길동의 부주의하고 충동적인 특성을 긍정적인 입장에서 대해 주었으며, 언어적 상호작용 방법을 활용하였다. 예를 들면, 길동이 벽에 붙여놓은 그림을 잡아당겨 떨어뜨릴 때, 또는 다른 친구를 밀어서 넘어뜨릴 때와 같은 상황에서 교사는 “어떻게 하면 다시 붙일까요?” 혹은 “줄을 서서 기다려주세요.” 등으로 제시형 또는 권유형의 언어로 상호작용 하였다. 따라서 길동의 충동성에 의한 문제와 소란은 언제나 조용히 지나갈 수 있었다(2005, 이기현). 2005학년도 담임교사는 착하고 온화한 성격으로 길동의 특성을 이해하면서 충동적이고 빈약한 주의 집중에 대하여 언제나 허용적 이었으며 길동의 성취 욕구를 만족할 수 있도록 편안하고 부드러운 환경을 제공해 주었다.

이와 같은 교사의 허용적인 태도는 ADHD 유아인 길동이 일반유아들 사이에서 자연스러운 상호작용과 자신의 성취 욕구를 만족할 수 있는 요인이 되었다고 할 수 있다(방인옥외, 2003). 일반유아들은 교사가 장애유아에 대한 태도를 통해 장애유아에 대한 느낌을 배우고 정보를 얻기 때문이다.

둘째, ADHD 유아의 2005년도 친 사회적 행동 발달 과정을 알아본 결과, 규칙 지키기와 자기의견을 언어로 표현하기 단계 → 상호인식 및 단순 사회 놀이 단계 → 보완적 상호 놀이 단계로 이행되면서 유기적으로 발달하고 있는 것을 볼 수 있다. 이러한 결과는 2004년도의 흥미 있는 것에 지속적인 관심을 가지기 단계 → 보완적 상호놀이 단계로 이행되면서 유기적으로 발달하고 있는 것을 볼 수 있다. 이러한 결과는 2004년도의 흥미 있는 것에 지속적인 관심가지기 단계 → 단편적인 의사소통단계 → 유치원 적응 및 대인 관계 시도 단계의 연장선에서 발달이 점진적으로 이루어지고 있다는 것을 알 수 있다. 따라서 2003년도부터의 친 사회적 행동 발달 과정을 순서대로 살펴본다면, 제 몇대로 하기 단계 → 집적거리기 단계 → 눈 맞추고 의사 전달하기 단계 → 흥미 있는 것에 지속적인 관심가지기 단계 → 단편적인 의사소통 단계 → 유치원 적응 및 대인 관계 시도 단계 → 규칙 지키기와 자기의견을 언어로 표현하기 단계 → 상호인식 및 단순 사회 놀이 단계 → 보완적 상호놀이 단계로 발달하고 있는 것을 알 수 있다. 그러므로 친 사회적 행동 발달 역시 통합교육 시간과 비례하여 점진적으로 발달하고 있다는 것을 의미한다. 또한 이러한 발달 과정은 3가지 형태로 나타나는 상호작용의 형태와 같이 상호 유기적인 관계에 있으면서 그 발달의 흐름이 같다는 2003년도와 2004년도의 연구 결과와도 일치한다. 그러므로 ADHD 유아인 길동의 사회적 상호작용 형태와 친사회적 행동 발달은 비록 일반 유아의 발달과는 그 내용과 속도가 다르다고 할지라도 통합교육을 통해 점진적이면서 꾸준히 발달한다는 것을 이해 할 수 있다. 따라서 ADHD 유아의 통합교육은 그의 점진적

이고 독특한 형태의 발달 속도와 단계를 고려하여 장애 유아 스스로 성장할 수 있는 환경을 제공하여야 할 것이다(이기현, 2005). 이와 같은 맥락에서 장애 유아 통합교육의 성과는 장애 유아가 통합된 일반 유치원 교육 프로그램의 질적 수준과 직접적인 상관관계가 있으므로(Bryant et al, 1994; Burchinal et al, 1996; Cost, Quality & Outcomes Study Team, 1995), 일반 유치원 프로그램의 질적인 확립이 무엇보다도 중요하다 하겠다.

이상의 연구 결과를 통해서 살펴본 시사점들을 정리하면 다음과 같다.

첫째, ADHD 유아의 통합교육 결과는 앞서도 살펴본 바와 같이, 사회적 상호작용의 형태와 친사회적 행동 발달은 점진적이면서 독특한 형태의 발달 속도와 단계를 나타내고 있다. 교육인적자원부(2003)와 교육부(2005,2006)에 의하면, 2003학년도 일반 공·사립 유치원에 등록한 장애유아 무상교육 수혜자의 숫자는 143명이었으나, 2005학년도에는 1394명, 2006학년도에는 1800명으로 급속히 증가하고 있다. 그러나 통합교육을 받는 장애유아의 숫자는 이와 같이 빠르게 증가하고 있지만, 아직까지 통합교육이 실시되고 있는 교육현장의 전반적인 수행 실체에 대해서는 공식적으로 알려진 것이 전혀 없는 것(김경숙)이 현실이다. 따라서 대부분의 경우 일반 유아교육 환경에 장애유아가 물리적으로 배치되는 매우 제한적인 통합교육이 이루어지고 있을 것으로 추정된다(김경숙, 2006). 그러므로 본 연구는 이러한 실태와 함께 전체 유아 중에 3%~5%의 높은 비율로 나타나고 있는 ADHD 유아의 장기적인 친 사회적 발달 과정을 제시함으로써 일반 유치원의 통합 교육 프로그램 개발의 기초자료를 제공했다는 의의가 있다고 하겠다.

둘째, ADHD 유아의 사회적 상호작용의 형태와 친 사회적 행동은 장기적인 통합 교육을 통해 ADHD 유아의 특성인 주의력 결핍 및 과잉행동이 점차적으로 감소되었고, 또한 또래 친구들과 언어로 의사소통을 통해서 상호인식 및 단순 사회 놀이와 보완적 상호놀이 단계까지 발달 하였다. 그러나 이와 같은 놀이 단계는 놀이 활동의 특별한 목적아래 각 유아에게 할당된 역할 조직이 나타나지 않는 단계로서 3.5세~4.5세에 해당하는 연합놀이 수준(지성애, 2000)에 머물고 있는 것을 알 수 있다. 이러한 결과는 ADHD 유아의 언어적 특징인 구어의 적절한 사용과 상황에 맞는 의사소통 수행의 어려움 때문에 또래 친구들과의 의사소통은 가능해졌으나 대화로 연결되지 못함으로써 계속적이고 연계성 있는 상호작용이 이루어지는데 가장 핵심적인 방해 요인이 되고 있기 때문이다(이기현, 2005). 일반적으로 ADHD 유아의 경우 언어의 화용론적인 측면과 관련된 의사소통에 문제가 있으므로(Baker & Contwell, 1992), 이들의 언어는 유창하지 못하며, 대화의 주제에서 벗어나며 구어적인 지시를 기억하는 것과 이야기를 유창하게 재구성 하는데 어려움을 가진다(유은정, 2002). 따라서 본 연구는 장기적인 통합교육을 통해 이러한 ADHD 유아의 의사소통 문제를 구체적인 실 예로 보여줌으로서 일반 유치원에서 ADHD 유아를 통합할 경우 전문적인 언어 상담 및 치료의 필요성을 제공했다는 데 의의가 있다고 하겠다.

참고문헌

- 강위영, 공마리아(1998). 주의력 결핍 아동의 교육 프로그램 대구: **대구대 출판부**.
- 강정원(2002). 치료놀이를 통한 부적응 행동 유아의 사회적 관계증진 과정. 미간행 박사학위 청구 논문 : 중앙대학교 대학원.
- 교육부(2001). **유치원 교육 활동 지도자료1. 총론**. 서울 : 교육부
- 교육부(2005). 특수 교육 연차 보고서. 교육부
- 교육부(2006). 특수교육 연차보고서 : 특수 교육 대상 유아 무상교육 지원 현황. 교육부
- 교육인적 자원부(2003). 2003 정기국회 보고자료 : 특수교육 연차 보고서. 교육인적 자원부.
- 국립특수 교육원(1996). 주의력 결핍·과잉행동 아동지도 **국립 특수 교육원**. PP.153~156
- 금용일(2002). 유아 및 초등교사의 ADHD에 관한 인식 연구. 미간행 석사 학위 청구 논문 : 건국대학교 교육 대학원.
- 김경숙(2006). 장애유아 통합교육을 위한 일반 교사와 특수교사간 협력 체제연구. **열린 유아 교육 연구**, 제11권 제5호, PP.291-319.
- 김미야(2000). 갈등 상황에 대한 토의가 유아의 친 사회적 행동에 미치는 영향. 미간행 석사학위 청구논문 : 중앙대학교 대학원.
- 김지영·이소현(2003). 자연적 중재를 이용한 사회적 시각 행동중재가 장애 유아와 일반 유아의 사회적 상호작용에 미치는 영향. **언어청각 연구**, 8(3). PP.253-274.
- 김혜영·최중옥·유은정(2004). ADHD 유아에 대한 교사의 인식. **정서행동 장애 연구**. 제20회, 3호, PP.97-125.
- 노현주(2001). 집단 강화와 강화의 점진적 소거가 통합된 자폐유아의 사회적 상호작용에 미치는 효과. 미간행 석사 학위 청구논문 : 이화여자 대학교 교육 대학원.
- 류문화(1996). 자기 교시 훈련이 주의 집중 결함 과잉행동 아동의 문제 행동 수정에 미치는 효과. 미간행 박사 학위 청구 논문 : 대구대학교 대학원.
- 박상희(2002). 이야기 지도(Story Map)활동이 유아의 친 사회적 행동에 미치는 영향. **열린 유아교육 연구**, 제7권 제1호, PP.167-186.
- 박은영(2001). 사회적 증진 프로그램을 통한 경도 주의력 결핍 과잉행동 유아의 자아 존중감 변화 연구. 미간행 석사 학위청구 논문 : 부산대학교 대학원.
- 방인옥, 박찬옥, 이기현, 김은희(2003). **유아교육과정**. 정민사.
- 보육시설 평가인증 사무국(2006). 2006 보육 시설 평가 인증 지침서. **여성 가족부**
- 서미옥(2004). 한국판 취학 전 아동용 사회적 기술척도(K-SSRS :교사 평정용, 부모 평정용)의 타당화 연구. **유아교육 연구**, 제 24권 2호, PP.223-242.
- 손양희(2003). 주의력 결핍 과잉행동 장애 아동의 실행기능 분석. 미간행 석사학위 청구논문 : 대구대학교 대학원.
- 신민섭, 오경자, 홍강의(1990). 주의력 결핍 과잉 행동 장애 아동의 인지적 특성. **소아 청소년 정신의학**, 1(1), PP.55-64.
- 안미경(2000). ADHD-SC4를 통한 주의력 결핍 과잉행동 아동 출현율 조사 연구, 미간행 석사 학위청구 논문 : 대구대학교 특수교육 대학원.
- 양경애(1999). 통합교육이 장애유아의 사회적 상호작용 기능에 미치는 효과. 미간행 석사학위 청구 논문 : 대구대학교 교육대학원.
- 유수옥(1995). 구조적 놀이 중재가 유치원에 통합된 장애유아의 사회적 행동 발달에 미치는 효과. 미간행 박사학위 청구논문 : 이화여자 대학교 대학원.
- 유수옥, 박현주, 박랑규, 강우선(2002). 장애유아 통합교육의 성공적 실천의 방해 요인에 관한 연구. **유아교육연구**. 제22권 제2호 PP.111~312
- 유은정(2002). ADHD 아동의 언어적 특성에 따른 상호작용 활동의 화용론적 언어중재 전략구안. **특수 아동 교육 연구**. 제 4호. 2호. PP.121-137.

- 유혜령(1998). 교재·교구 경험의 의미에 관한 현상학적 이해, 한국 유아교육 학회 1998년도 연차 학술 대회, **유아교육의 질적 연구**, 113-135.
- 이기현(2003). 통합 학급 청각 장애 유아의 친 사회적 행동 발달에 관한 장기적 연구. 한국 언어 치료학회, **언어 치료 연구**, 제 12권 제1호, PP.37-63.
- _____ (2004). 통합 학급에서 주의력 결핍 및 과잉행동 장애(ADHD)특성을 지닌 유아의 친 사회적 행동 발달 과정. 두뇌 한국21 특수교육·연구단, **특수 교육 저널 : 이론과 실천**, 제5권 4호, PP.121-148.
- _____ (2005). 통합 학급에서 주의력 결핍 및 과잉행동 장애(ADHD)특성을 지닌 유아의 친 사회적 행동 발달 과정(III). 두뇌 한국 특수교육 교육·연구단, **특수교육저널 : 이론과 실천**, 제6권 4호, PP.315-342.
- 이소현(2004.A). 장애유아의 사회적 통합 촉진을 위한 사회적 상호작용증진 활동이 일반 유아들의 사회적 행동에 미치는 영향. **유아교육연구**, 24(2), PP.159-179.
- _____ (2005). 장애유아 통합교육 활성화를 위한 정책적 방향성 고찰. **유아교육연구**, 제25권 제6호, PP.277-305.
- 이효신(2000). ADHD 아동의 특성과 중재에 관한 고찰. **정서·학습장애 연구**, 제15권 제1호, PP.159-180.
- 조윤경(2001). 분사된 활동을 통한 복수 또래 중재자 장애유아의 사회성 발달에 미치는 영향. 미간행 박사 학위 청구 논문 : 이화여자 대학교 대학원.
- 지성애(2000). **유아놀이지도**. 서울, 정민사, 58-72.
- 최윤정(1998). 그림 동화책 읽어주기와 토의가 유아의 친 사회적 행동 및 추론에 미치는 영향. 미간행 박사학위 청구논문 : 이화 여자 대학교 대학원.
- 한국 유아교육 학회편(1996). **유아교육 사전**. 한국 사진 연구사.
- Baker, L., & Cantwell, D. P.(1992). Attention deficit disorder and speech / language disorders. *Comprehansive Mental Health Care*,2(12), PP.3-16.
- Barkley, R. A.(1990). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder ; *A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York : Guilford Press.
- Barkley, R. A.(1996). Attention-deficit/hyperactivity disorder : In E. J. Mash&R.A. Barkly(Eds.),*Child Psychopathology*(PP.63-112). New York : Guilford press.
- Barkley, R. A.(1998). Attention-deficit / hyperactivity disorder. In E.J. Mash & R.A. Barkley(Eds.), *Treatment of Childhood Disorders*(2nd ed, PP.55-110). New York : Guilford Press.
- Bar-Tal, D., Raviv, A., & Goldbe고, M.(1982). Helping Behavior among Preschool Children : An Observation Study. *Child Development*.53, 396-402.
- Baure, A.M.,& Sapona, R.H.(1987)., Facilitating Coummunication as a basis for intercention for students with severe behavioral disorders. *Behacioral Disorders*. 13(40), PP.280~287.
- Bricker, D.(1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Imtervention*, 19(3), PP.179-194.
- Brown, L., Long, E., Udvari-Solner, M., Davis, L.Van Deventer, P., Ahlgren, C., Johnson, F., Gruenewalk, L., &Jorgensen, J.,(1989). The nome school : Why students with severe intellectual disabilities must attend the schools of their brother, sisters, friends, and neighbors. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 14(1), PP.1-7.
- Bryant, D. M., Burchinal, M. R., Lau, L., & Sparling, J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start Children's Developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, PP. 289-309.
- Cost, Quality, & Outcomes Study Team(1995). *Cost, quality, and child outcomes in child care centers : Executive summary*. Denver : University of Colorado.
- Gresham, F. M., & Elliot, S.N., (1984). Assessment and classification of children's social skills : A review of methods and issue. *School Psychology Review*, 13. PP.292-301.

- Guralnick, M. J.(Ed.).(2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M.J. Guralnick(Ed.), *Early childhood inclusion : Focus on change*(PP.3-35). Baltimore : Brookes.
- Guralnick, M. J.(1999). The nature and meaning of social integration for Young Children with mild developmental delay in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22, PP.70-86.
- Honig, A. S.(1982). Prosocial Development in Children : Research in review. *Young Children*, 37, 5, 51-62.
- Howes, C.(1980). Peer play scale as an index of complexity of peer interaction. *Developmental Psychology*. 16, PP.371-372.
- Maccoby, E. E.(1980). *Social Development*. New York : Harcourt Brace Jovonvitch
- Macginnis, E., & Goldstein, A. P.(1990). *Skill streaming in Early Childhood*. Research press.
- Marshall, C.(1987). *Report to the vanderbill policy education committee*. Nashville TN: Vanderbilt University.
- O'Leary, K. D.(1980). Pills or skills for hyperactive children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 191-204.
- Park, J. G., & Asher, S. R.(1993). Friendship and Friendship quality in middle childhood : Linked with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*. 29, PP.611-621.
- Sandall, S., Schwartz, I., & Joseph, G.(2002). A building blocks model for effective instruction in inclusive early childhood settings, *Young Exceptional Children*, 4(3), PP.3-9.
- Spodek, B.(1982). *Handbook of research in early childhood education*(Ed.), New York : A division of macmillan of publishing Co. Inc.
- Spradley, J. D.(1980). Participant observation 이희봉 역(1988). **참여관찰 방법**. 서울 : 대한 교과서 주식회사.
- Strain, P. S.(1990). Least restrictive environment for preschool children with handicaps : What we know, what we should be doing. *Journal of Early Intervention*, 14, 291-296.
- Vandell, D. L., & Hambree, S. E.(1994). Peer social status and friendship independent contributor to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, PP. 261-477.
- Walsh, H. D.(1998a). Generating data, in B. Graue, & D. G. Walsh (Eds. Children in social context(PP.91-128). Newbury Park, CA:Sage. Wellman, H.(1990). *The Child's theory of mind*. Cambridge. MA : MIT Press.

Developmental Process of Pro-social Behaviors of a Child with Characteristics of Attention Deficit and Hyperactivity Disorder in the Integrated Kindergarten Classroom (III)

Lee, Gi Hyoun

Early Child Education, Daegu University

<Abstract>

This is a serial study of 'Developmental Process of Pro-social Behavior of a Child with Characteristics of Attention Deficit and Hyperactivity in the Integrated Kindergarten I and II', which were written by Lee, Gi Hyoun in 2003 and in 2004. This is a long-term examination of how a child with ADHD in inclusive education interacted with his peers and how his pro-social behaviors changed in 2005—the third year of his participation in inclusive education. By a careful investigation of his long process, this study was made in an ethnographic way in order to find out the possibility and problems of integrating children with ADHD into the normal kindergarten. The child was observed 31 times from March 8, 2005 to December 27, 2005, for 30 to 40 minutes each time.

The observations have led to the following results. The child with ADHD showed social interactions in three patterns such as abruptly breaking in other children's playing, commitment to playing alone, and verbal expression of himself. The child developed pro-social behaviors in the following stages: observance of the rules and verbal expression of himself from March through May; mutual recognition and simple social playing from May through July; complementary reciprocal playing from September through December.

Key Words : ADHD(Attention Deficit and Hyperactivity Disorder), Pro-social Behavior Development, Social Interaction, Integrated Classroom.

논문 접수: 2007. 1. 12 심사 시작: 2007. 2. 20 게재 확정: 2007. 3. 28