

또래관계 형성이 어려운 아동의 기초 사회/의사소통 기술 향상 연구 : 사회적 유능성 증진 프로그램을 통하여

Improving the Social/Communicative Skills for Mentally Challenged Children
with Peer Relationship Difficulties

정 계 숙*

Chung, Kai Sook

박 명 화**

Park, Myung Hwa

김 정 혜***

Kim, Jeong-Hye

Abstract

This study examined the effectiveness of a social competence program for mentally challenged(IQ 58-74) and/or somewhat autistic 6- and 7-year old children with peer relationship difficulties. The Hierarchical Model of Social Competence by Guralnick(1992) provided the framework of the experimental program. The intervention consisted of 16 sessions: 2 intervention teachers implemented each session for 90 minutes once a week. Target behaviors were to initiate interactions with others, to respond to behaviors of teachers and peers, to participate in group activities, and to express their needs to others with speech. Data on the frequencies of target behaviors, the behavior episodes and parent reports were analyzed. Most of children became to be more sociable, although there were individual differences in the changes in target behaviors.

Key Words : 사회적 유능성 프로그램(social competence program), 또래관계(peer relationship), 기초 사회/의사소통 기술(primary social/communicative skills)

※ 접수 2003년 4월 30일, 채택 2003년 6월 10일

* 교신저자 : 부산대학교 유아교육과 교수, 어린이상담실 책임교수, E-mail : kschung@pusan.ac.kr

** 신라대학교 보육교사교육원 전임교수, 어린이상담실 전문상담원

*** 부산대학교 유아교육과 시간강사, 어린이상담실 전문상담원

I. 서론

친구나 또래는 취학전 연령에서부터 학령 중기에 이르면서 정서적 지지와 동료관계의 제공자로서 그 중요성이 점점 증가하지만(La Greca, 1993), 가까운 또래관계의 형성·유지에는 아동의 사회적 능력이 요구된다. 사회적으로 유능하지 못하여 아동기에 또래에게 배척 당하고 지지를 받지 못하면 발달적 위기에 처하고 비행 청소년이 될 가능성이 높아진다(Parker & Asher, 1987). 사회적 능력은 대인관계는 물론 원만한 학교생활과 학업성취에도 매우 중요한 요인이 되는데(Elliott, 2001; Guralnick, 1995; Pellegrini & Davis, 1993; Zsolnai, 2002), 특히 인지, 학습, 및 정서/행동적인 장애가 있는 아동들에게 있어서 그 중요성은 더욱 강조된다. 그것은 사회적 능력이 지적 지체(Doll, 1941; Gresham, MacMillan & Siperstein, 1995)나 정서장애(Forness & Knitzer, 1992; Skiba & Grizzle, 1991)를 진단하는 주요 준거가 되며, 많은 특수학습장애와 주의력결핍과잉행동장애를 비롯한 장애아동은 사회적 능력에 문제가 있기 때문이다(Barkely, 1990; Gresham, 1992; Gresham & MacMillan, 1997; Landau & Moore, 1991; Pelham & Bender, 1982).

따라서 국내외에서는 사회적 기술 훈련 또는 또래관계 중재 프로그램으로써 또래수용도와 사회적 상호작용 및 행동장애가 있는 일반아동과 특수요구가 있는 아동들의 구체적인 사회적 기술을 증진시키고자 노력해왔다(문영희, 1998; 박진재, 이은혜, 2002; 양윤란, 1996; 전지현, 1995; Ladd & Asher, 1985; Vaughn & Lancelotta, 1990). 특히, 1970년대 중반부터 사회적 기술 훈련 프로그램을 실시해온 선진외국에서는 메타 분석을 통하여 보다 효율적인 사회적 기술 증진 프로그램의 실재를 밝히기도 하였다(Gresham,

Sugai & Horner, 2001; Vaughn, Kim, Morris Sloan, Hughes, Elbaum & Sridhar, 2003).

그러나 아동의 사회적 능력의 향상을 목적으로 하는 사회적 기술 훈련 프로그램은 오랜 적용의 역사와 발전에도 불구하고 몇 가지 문제가 지적되고 있다. 첫째, 사회적 발달상의 어려움을 겪는 아동들의 특징을 충분히 반영하지 못하고 있다. 학교에서 또래관계의 어려움은 사회적 행동의 기술 결손 외의 여러 발달 문제와 연합되어 있다. 즉, 가까운 또래가 없는 아동들은 신체적, 언어적으로 공격적이며, 놀이에서도 다정하거나 우호적이지 못한 등, 행동이 부정적이다(Doll, 1996). 사회인지의 제한으로 타인의 의도를 파악하기 어렵고(Dodge & Feldman, 1990), 또래관계의 의미와 그 유지 방법에 대한 인식(Selman & Shultz, 1989)이 부족하다. 친구관계를 잘 유지하는데 필요한 감정이입능력(Eisenberg, McCreath & Ahn, 1988)도 제한되어 있다. 사회적으로 위축되어 또래와의 놀이에서도 주로 혼자 있으며, 수줍어서 자신에게 주도권이 주어졌을 때도 후퇴한다(Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Hymel, Bowker & Woody, 1993). 더욱이 특수요구가 있는 아동으로서 또래관계의 어려움으로 임상장면에 의뢰된 아동들은 사회적 기술뿐만 아니라 사회적 동기가 결여되어 있으며(Pelham & Bender, 1982), 또래관계 외에 방해 행동이나 공격 행동과 같은 다른 복합적인 문제를 가지고 있다(La Greca, 1993).

둘째, 사회적 기술 훈련 프로그램은 또래수용도나 사회적 행동 등의 구체적인 기술의 증진을 주목표로 하여 실시되어 왔고, 문제해결력과 같은 보다 일반적인 능력의 향상을 목표로 하였을 때보다 유의한 효과를 얻을 가능성이 더 높다

(Hinshaw, Burhmaster & Heller, 1989). 그러나 사회적 기술 훈련 프로그램에서는 또래관계나 또래지원과 같은 다른 사회적 지표들도 목표로 고려되어야 함이 지적되었다(La Greca, 1993).

셋째, 낮은 패러다임에 의한 수행 문제(Harre & Gillet, 1994)로 몇 가지 비판을 받고 있다. 대인관계의 어려움을 개인적 요인으로만 귀인 시킴으로써 맥락적 타당성이 제한되거나 환경적 접근의 필요성을 간과하고(Margalit, 1994), 사회적 기술 결손의 개념(deficit model)에 기초한 환원주의(overt reductionism)를 따르며(Kutnick & Manson, 1998), 바람직한 행동을 할 수 있는 능력에 대한 고려 없이 결과적인 행동에만 관심을 두는 점(Agilely, 1994)(정계숙, 2002, 재인용) 및 특수요구가 있는 아동의 경우에 훈련 효과의 지속성 및 일반화 효과가 결여(Beelman, Pfungsten & Losel, 1994; Landau & Moore, 1991)된 점이 그것이다. 따라서 사회적 기술 훈련 프로그램들은 또래, 교사 및 가족 등의 중다체계적인 영향 요소(multisystemic influences)를 고려해야 한다(La Greca, 1993).

넷째, 사회적 기술 훈련 프로그램에 대한 많은 연구가 또래수용도가 낮은 아동을 대상으로 한 학교중심의 중재에 국한되어 연구 결과를 임상장면에 적용하는데 어려움이 있다. 공격적/파괴적 행동장애를 제외하면 임상장면에서 주로 다루게 되는 품행장애, 주의력결핍과잉행동장애, 우울/기분장애, 적응장애 및 불안장애아동에 대한 연구 및 아동의 임상적 변화에 중요한 요인인 문제의 심각성 정도와 문제가 된 기간, 아동별 진단내용, 아동의 변화를 위한 동기화에 대한 연구가 거의 없기 때문이다. 따라서 사회적 기술훈련 프로그램의 연구자들은 임상실제에서의 다양한 쟁점을 그들의 연구에 반영해야 할 필요가 있다(La Greca, 1993).

사회적 능력 또는 사회적 유능성이란 Ford (1982)에 의하면, 또래관계 및 학교생활과 같은 사회적 상황과 발달단계에 적합한 기술을 사용하여 자신의 사회적 목표를 성취함과 동시에 긍정적인 방향으로 발달해 나갈 수 있는 능력이다. Katz와 McClellan(1997)은 사회적으로 유능한 아동은 개인적인 자원과 환경적인 자원을 발달적 성취에 적절히 활용할 수 있는 능력이 있으므로 또래 및 성인과의 만족스러운 상호작용을 통하여 자신의 능력을 더욱 개선해 나갈 수 있다고 하였다. 그들은 사회적 능력의 요소로서 정서조절, 사회적 지식과 이해, 사회적 기술 및 (친)사회적 성향(협동성, 책임감, 감정이입)을 들고 있다.

유아의 사회적 유능성의 위계 모델을 제시한 Guralnick(1992)은 사회적 유능성의 요소를 사회적 행동의 효율성과 적절성이라는 두 가지 질적 차원으로 나누었다. 제 1단계에서 언어, 인지, 정서 및 운동발달이 통합된 사회/의사소통적 기술들이 나타나고 제 2단계에서 이 기술들은 사회인지적 기술(공유된 이해)과 정서조절의 영향을 받아 통합, 조직화 및 계열화되어 유아로 하여금 특정한 사회적 과제상황에서 효율적이고 적절한 전략을 선택하게 하는데, 이 선택된 전략의 효율성(effectiveness)과 적절성(appropriateness)이 사회적 능력 또는 사회적 유능성을 반영하는 것으로 보았다. 따라서 그의 모델에서는 사회적 유능성의 기초로서 여러 발달 요소가 통합적으로 작용하는 사회/의사소통적 기술을 지적하였을 뿐 아니라, 사회적 전략 선택의 기초과정으로서 정서조절과 사회인지적 기술을 제시함으로써, 사회적 유능성의 발달에 대한 다른 발달 측면의 영향을 고려한 통합적 발달모델을 강조하였다고 볼 수 있다. 이와 같은 통합적 모델은 사회적 행동을 설명하는데 있어서 개인의 사회적 수행의 적절성 정도로 개념화되었던 사회적 기능화

(social functioning)의 개념이 상호작용적인 다차원적 요소로 구성된 구인(Vaughn & Hogan, 1990)임이 강조되는 최근의 변화를 반영하는 것이다.

이상의 고찰을 통하여 아동의 또래관계의 어려움은 사회적 기술 부족의 문제로 단순화하기보다 여러 발달 측면의 통합적 발달에 기초하고 있는 사회적 유능성의 문제로 다루는 것이 효과적이라는 것을 알 수 있다. 발달의 통합적 성격은 어릴수록 더 크다는 것은 보편화된 사실이며, 또한 사회적 기술 훈련 프로그램은 임상장면에서 사회적 관계의 어려움이 있는 아동들의 다양한 발달적, 진단적 특징과 요구 및 복합적인 문제를 다루는데 효율적이지 못하다. 따라서 또래 관계를 비롯한 사회적 관계 맺기와 연관된 특수요구가 있는 아동들에게 사회적 유능성의 개념을 중심으로 한 보다 통합적이고 중다체계적인 중재 프로그램을 실시하는 것이 그들의 사회적 기술 증진은 물론, 나아가 중재의 최종목표인 또래관계의 향상에도 더 효과적일 수 있다.

이와 비슷한 맥락에서 최근에 사회적 발달에 어려움이 있는 아동을 대상으로 한 학교 및 임상장면에서의 중재연구에서 사회적 기술과 함께 아동의 사회적 행동의 기저가 되는 정서 조절 및 긍정적인 자아개념과 같은 사회·정서적 요인들을 함께 다루는 사회적 능력 증진 프로그램을 적용하여 아동의 사회적 상호작용 및 또래수용도 등을 증진시키고자 한 시도가 있었다(정계

숙, 2002; 정계숙, 문성숙, 김정혜, 2000; 정계숙, 박명화; 2000; 정계숙, 박명화, 노진형, 2001).

본 연구는 또래관계 형성과 유지에 대한 특수요구가 있는 아동들에게 Guralnick의 위계적 사회적 유능성 모델(1992)에 기초한 사회적 유능성 증진 프로그램을 실시함으로써 궁극적으로 그들의 또래관계를 개선시키는 것을 목적으로 하는 임상연구의 일부로서, 사회적 유능성 발달에 기본적으로 요구되는 아동의 기초 사회/의사소통적 기술 향상에 대한 사회적 유능성 증진 프로그램의 효과 검증을 연구문제로 하여 수행되었다.

사회/의사소통적 기술은 또래관계의 형성에 가장 기본적으로 요구되는 기술이며(Guralnick, 1992), 초기 아동기에는 또래관계가 자주 함께 놀이하는 또래에게 국한되어 일시적이며 확고한 관계를 유지하지 못하므로, 또래관계형성에 어려움을 가진 아동들을 위한 중재 프로그램들은 대부분 또래관계를 위한 상호작용의 시도와 놀이상대의 유지를 공통적인 목표로 하고 있다(Doll, 1996). 이에 연구대상 아동들의 발달적 요구와 선행연구(Guralnick, 1992; McGinnis & Goldstein, 1990)를 참고하여 기초 사회/의사소통적 기술을 ‘대인관계 형성의 기초 기술로서 타인과의 상호작용 및 그 유지 기술’로 조작적인 정의를 하였다. 하위요인으로 또래에 대한 상호작용 시도하기와 반응하기, 집단활동에 참여하기 및 자신의 요구 표현하기 등을 선정하였다.

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 초등학교 1학년 아동 4명과

초등학교 입학을 유예하고 유치원에 다니고 있는 아동 1명을 합한 총 5명으로, 아동의 또래관계형성에 대한 어려움을 주 호소 문제로 부모와

담임교사가 부산대학교 어린이상담실에 의뢰한 전경력 및 진단도구를 기초로 수집된 각 아동의 아동들이었다. 부모 및 아동과의 초기 면담과 사 특성과 아동에 관한 정보는 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 대상 아동별 특성

	주 호소내용	주요 발달력	가족상황 및 양육환경
아동 A (남, 만 7세)	<ul style="list-style-type: none"> · 또래관계형성이 어려움 · 상황에 맞지 않는 의사표현이 잦음 · 혼잣말 잦음 	<ul style="list-style-type: none"> · 용아리를 잘 하지 않았음 · 16개월경에 구어 시작 · 혼잣말을 많이 함 · 만 3세에 반응성 애착장애 진단 : 심리치료, 언어치료 받음 · 만 5세에 사회성부족, 언어지체로 본 상담실에서 집단상담 받음 · K-ABC 검사에서 IQ 67로 경도정신지체 수준임 	<ul style="list-style-type: none"> · 부, 모, 2세 위의 누나 있음 · 영아기에 누나의 신병치료로 혼자 재워둔 채 방치된 경우가 여러 번 있었음 · 영유아기에 어머니의 신병치료로 신체적 접촉이 부족하였음 · 영유아기에 비디오 과다 시청함
아동 B (남, 만 7세)	<ul style="list-style-type: none"> · 또래관계형성이 어려움 · 산만함 · 분노조절이 잘 안되고 가끔 심한 분노표출로 통제가 어려움 · 반항적임 	<ul style="list-style-type: none"> · 만 4세에 정신과에서 언어발달지체로 8개월 동안 언어치료 받음 · 어린이집에 다닐 때 주로 혼자놀이를 하였음 · 만 7세에 소아정신과에서 사회성 증진 프로그램을 권유받음 · K-CBCL검사에서 충동성, 대인관계에 대한 두려움과 적개심, 분노감정 및 우울과 불안이 높게 나타남. · 지적 발달은 정상적임 	<ul style="list-style-type: none"> · 부, 모, 3세 아래 동생 있음 · 영유아기에 잦은 이사로 사회적 적응이 어려웠음 · 부모의 애정표현이 부족하였음 · 영유아기에 비디오 과다 시청함
아동 C (여, 만 7세 2개월)	<ul style="list-style-type: none"> · 또래관계형성이 어려움 · 말을 잘 안함 · 불안(손톱 물어뜯음) · 야뇨증 	<ul style="list-style-type: none"> · 15개월에 걷기 시작 · 4세 5개월에 구어 사용 · 야뇨가 심해 만 5세부터 비뇨기과와 한방 치료 등을 받음 · K-ABC 검사에서 IQ 74로 정신지체 경계선상의 수준임 	<ul style="list-style-type: none"> · 부, 모, 4세 아래 동생 있음 · 만 4세까지 조모가 양육함 · 조모와 모의 양육태도에 차이(과잉보호 대 엄격)가 현격함 · 영유아기에 비디오 과다 시청함
아동 D (남, 만 6세 8개월)	<ul style="list-style-type: none"> · 또래관계형성이 어려움 · 자폐성향을 보임 · 상황에 맞지 않는 의사표현이 잦음 · 혼잣말 잦음 · 혼자놀이 : 파들림 받음 	<ul style="list-style-type: none"> · 15개월에 걷기 시작 · 눈 맞추기가 잘 안 되었음 · 만1세 경에 말을 하기 시작하였으나 제한된 몇 단어만 반복 사용함 · 수족에 힘이 없어 잡기가 잘 안됨 · K-ABC 검사에서 IQ 58로 경도정신지체 수준임 	<ul style="list-style-type: none"> · 부, 모, 13, 11세 위의 누나 있음 · 노산으로 임신 중 불안 심했음 · 출산 후 어머니의 직장관계로 누나들이 주로 양육함 · 어머니의 산후 우울증으로 애정표현 부족 및 양육 상의 방치상태이었음 · 영유아기에 비디오 과다 시청함
아동E (여, 만 6세 8개월)	<ul style="list-style-type: none"> · 또래관계형성이 어려움 · 언어발달 지체 · 유뇨증 · 손가락 빨기 · 불안정 애착 	<ul style="list-style-type: none"> · 14개월에 언어 사용, 걷기 시작 · 만 2세에 동생 출생 후 퇴행행동으로 유뇨증을 보이기 시작하여 지금까지 계속함 · 만 5세에 소아정신과에서 언어발달지체 진단 후 언어치료 받음 · 만 6세부터 사시로 안경 착용 · K-ABC 검사에서 IQ 61로 경도정신지체 수준임 	<ul style="list-style-type: none"> · 부, 모, 2세 위의 언니, 1세 아래의 동생 있음 · 동생 출생 후 1주일에 이틀씩 조모에게 보내져 양육됨 · 어머니에 대한 불안정 애착으로 지나치게 매달리고 요구사항이 많아 무시나 협박을 자주 사용함

2. 연구도구

1) 면담지

아동의 발달력을 파악하기 위하여 태아기 때의 신체적/정서적 환경, 출산형태 및 건강상태, 출산직 후의 병력과 치료 형태, 수유와 이유 형태, 배변훈련 시기와 방법, 신생아기/영아기/아동기 때의 병력과 양육환경 및 이상행동, 이상행동 발견시의 진단기관과 검사 내용 및 치료형태, 부모의 양육태도 및 현재의 주요문제 등에 관한 내용으로 구성되었으며, 아동과 부모 면담에 약 120분-150분이 소요되었다.

2) 행동관찰 기록지

프로그램 초기의 4회 관찰을 통하여 각 아동별로 우선적으로 중재되어야 할 구체적인 중재 목표행동을 2~3개씩 결정하고, 이 행동들을 시간표집과 사건표집에 의하여 발생빈도를 기록할 수 있는 행동관찰 기록표를 제작하여 사용하였다. 또한 여러 활동장면에서 일어나는 아동의 행동과 상황을 일화기록법으로 기록하였다.

3) 녹화 자료

본 프로그램이 진행되는 동안 상담실 양쪽 벽면에 설치되어 있는 비디오 녹화시설을 이용하여 프로그램의 16회기 전 과정을 녹화하였다.

3. 연구절차

1) 프로그램의 개발

프로그램의 개발 방향: 본 사회적 유능성 증진 프로그램은 대상 아동이 대부분 인지적 어려움이 있는 초등학교 1학년 연령의 아동임을 고려하여, 아동중심적 교육관에 기초하여 아동의 강점 육성도 고려한 통합적인 놀이활동중심의

집단중재방법을 택하였다. 모든 중재활동은 인본주의 상담이론에 기초한 감정이입과 반영적 경청을 통하여 각 아동의 생각과 느낌을 존중하는 것을 기본으로 하고, 아울러 아동의 필요에 따라 학습이론의 강화체계를 적절히 적용하였다. 집단중재 프로그램이나 개별화된 중재활동도 동일하게 강조함으로써, 아동의 정서와 사회인지의 발달을 촉진할 뿐 아니라 대상 아동의 개별적 요구도 반영하는 보다 충실한 사회적 유능성 증진 프로그램이 될 수 있도록 하였다. 아동들에게 프로그램을 실시하는 동안에 부모모임을 병행하여 프로그램을 통한 변화가 일상생활에서 일반화되도록 노력하였다.

프로그램의 내용: Guralnick의 사회적 유능성 모델(1992)에 따라 언어, 신체, 사회인지 및 정서 등의 다른 발달측면과의 통합성을 강조한 사회적 유능성의 개념을 수용함으로써, 전반적으로 능동적인 신체, 언어적 자기 표현, 긍정적인 또래간의 상호작용, 정서조절 및 자기존중의 경험을 통하여 아동의 사회적 유능성이 향상될 수 있도록 프로그램의 내용을 계획하였다. 매 회기별 구체적인 활동내용(<표 2>)과 방법은 각 아동의 주요문제와 개별중재목표를 근거로 하고 관련자료(정계숙, 박명화, 2000; 조복희, 한종혜, 이영환, 박성옥, 양연숙, 1999; 홍순정, 최석란, 신은수, 1999)를 참고하여 보완하거나, 매 회기 종료 후의 연구자, 중재교사, 부모모임 진행자 및 관찰자간 회의에서 아동들의 특성에 맞게 새로 고안하였다.

매회 부모모임에서는 직전 회기 프로그램에서의 아동의 행동 특징에 대한 보고, 어머니의 가정에서의 아동의 행동과 변화에 대한 보고 및 그와 관련된 양육에 관한 정보 전달과 문제 해결을 위한 토론을 기본내용으로 하였다.

프로그램의 운영 방법: 사회적 유능성 증진

〈표 2〉 프로그램의 회기별 활동 내용

회 기	활 동 내 용
1	자기 소개하기, 당신은 누구십니까?, 친구에게 공을 보내요, 손을 본 떠서 자기 표현하기, 우리반 나무 꾸미기, 자유놀이, 땀음인사하기
2	자기 기분 표현하기, 내가 좋아하는 사람과 내가 좋아하는 것들 토의, 점토로 내가 좋아하는 것 만들기, '우리들의 城' 만들기, 자유놀이, 땀음인사하기
3	자기 기분 표현하기, 내가 잘 하는 것 토의, 종이컵 전화기 만들기, 내 마음 전하기, 자유놀이, 땀음인사하기
4	자기 기분 표현하기, '친구 사귀기' 토의, 우리 친구 꾸미기, 우리 집에 왜 왔니?, 자유놀이, 땀음인사하기
5	자기 기분 표현하기, 당신은 누구십니까?, 내 자랑, 우리가족 자랑하기, 코/손/등/엉덩이가 붙었어요, 자유놀이, 땀음인사하기
6	자기 기분 표현하기, 와시와시 목간통, '내가 너라면' 토의, 우리는 한 팀, 자유놀이, 땀음인사하기
7	자기 기분 표현하기, 친구 그리기, 리본 테잎 놀이, 비누거품 만들어 찍기, 자유놀이, 땀음인사하기
8	자기 기분 표현하기, 동대문을 열어라, 촉감으로 물건 알아 맞추기, 그림 퍼즐 만들기, 자유놀이, 땀음인사하기
9	자기 기분 표현하기, 지시 따라 몸 움직이기, 꺾속말 전하기, 소금 파스텔, 여우야 여우야, 자유놀이, 땀음인사하기
10	자기 기분 표현하기, '정리시간에 어떻게 해야 할까' 토의, 비밀 상자, 다함께 모빌 만들기, 무궁화꽃이 피었습니다, 자유놀이, 땀음인사하기
11	자기 기분 표현하기, '우리들의 약속' 토의, 음악에 맞춰 몸 움직이기, 꺾속 말 전하기, 리듬악기 만들기, 자유놀이, 땀음인사하기
12	자기 기분 표현하기, '개작 토끼와 거북이' 듣고 토의, 물감 붙여 모양 만들기, 볼링 게임, 나처럼 해봐라, 자유놀이, 땀음인사하기
13	자기 기분 표현하기, 촉감으로 친구 알아 맞추기, 가면 만들기, 가면놀이, 빙빙 돌아라, 자유놀이, 땀음인사하기
14	자기 기분 표현하기, '화가 났을 때 어떻게 할까?' 토의, 자유놀이, 나의 화 난 얼굴 그리기, 적목으로 탐 썩기, 들어서 발목 묶고 달려가 촛불 끄기, 자유놀이, 땀음인사하기
15	자기 기분 표현하기, '나는 커서 ○○이 되고 싶다' 토의, 자유놀이, 프로타슈, 다함께 도미노 놀이하기, 자유놀이, 땀음인사하기
16	자기 기분 표현하기, 즐거웠던 일 발표하기, 칭찬 해주기, 자유놀이, 고깔모자 만들기, '나는 앞으로', 자유놀이, 땀음인사하기

프로그램은 16주에 걸쳐 주 1회, 매회 90분 동안 실시하였으며, 두 명의 교사가 함께 진행하였다. 부모모임도 16주에 걸쳐 2명의 부모모임 진행자에 의하여 운영되었다.

사회적 유능성 증진 프로그램의 일과는 시작인사와 기분 나누기(5-10분), 이완활동(5분), 토

의하기(10분), 간식(5-10분), 자유놀이(20분), 작업활동(15-20분), 구조화된 놀이(10분-15분), 평가 및 땀음인사(5분)로 구성하였다. 시작인사와 기분 나누기는 교사와 아동간에 서로 인사를 나누고 서로의 기분을 표현하고 알아보았다. 이완 활동에서는 리듬에 맞춰 교사의 지시대로 몸을

이완시키는 동작을 통하여 긴장된 정서를 풀도록 하였다. 토의하기 시간에는 자신과 타인의 정서 이해, 자기주장과 자기조절 등과 관련된 상황에 관하여 토의하였다. 자유놀이에서는 아동들간의 자발적인 놀이 선택과 상호작용의 기회를 가지도록 약간의 중재를 하기도 하였다. 작업활동에서는 자유롭게 표현할 기회와 협력할 기회를 주는 다양한 치료적인 성격의 놀이활동을 하였고, 구조화된 놀이는 놀이를 공유하고 협력할 기회를 주는 다양한 놀이로 구성하였다. 평가 및 맺음인사 시간에는 일과 중에 보인 아동의 개별 목표에 부합되는 행동이나 긍정적인 언행에 대하여 칭찬하고, 구성원간에 신체적인 접촉과 함께 맺음인사를 하였다.

2) 아동별 중재목표행동 선정

대상 아동들의 개별적인 사회·정서적인 요구가 반영된 집단중재를 하기 위하여, 아동들의 초기면담 결과와 프로그램 초기 1~4회기의 관찰기록에 기초하고 본 연구자들과 중재교사 및 관찰자들 간의 논의를 거쳐 각 아동별 중재목표행동을 결정하였다. 중재목표행동의 결정은 아동의 일탈적 발달과 행동은 정상적 발달 및 수용 가능한 행동과 함께 나타난다는 신념과

정신병리에 대한 발달정신병리학적 관점을 바탕으로 하였다. 아동별 중재목표행동은 기초 사회/의사소통기술의 동일한 하위요인을 다루더라도 구체적인 관찰 내용은 프로그램 시작 시점에서의 아동의 능력에 따라 차이를 두었다.

3) 프로그램의 지속적 점검

본 프로그램이 실시된 16주 동안 3명의 관찰자가 관찰실에서 관찰, 기록하였다. 매 회기마다 관찰결과를 기초로 연구자, 중재교사, 부모모임 운영자 및 관찰자간의 평가회의에서 관찰된 내용을 상호 확인하고, 아동의 변화와 활동에 대한 흥미도 및 적합성을 검토하였다. 점검 결과를 토대로 한 매 회기별 활동 구안방법은 아동의 변화와 요구를 최대한 반영할 수 있는 형성적인(formative) 특징을 지니고 있다.

4. 자료처리

본 연구는 관찰자의 관찰 기록, 녹화된 내용 및 매 회기 부모모임에서 부모로부터 제공받은 아동의 변화에 관한 정보들을 아동별 개별중재 목표와 관련된 내용으로 구분하고 질적·양적으로 분석하였다.

Ⅲ. 연구결과

대상 아동들의 변화는 양적 자료를 먼저 제시한 후 양적인 변화를 질적 자료와 함께 설명함으로써 구체적인 변화의 모습을 제시하고자 한다.

1. 아동 A의 변화

1) 프로그램 초기(1-4회기)에 관찰된 행동 특성

아동 A는 자기 혼자만의 놀이 활동에 몰입하며 교사의 상호작용 시도에 반응을 보이지 않았으나, 가끔 자신의 요구를 교사에게 언어로 표현하며 집단활동에서 질문에 대답할 때도 있었다. 그러나 교사의 질문에 간혹 상황에 맞지 않는 대답을 할 때가 있었으며, 이전에 재미있게 보았던 동극의 한 장면을 계속 반복한 것처럼

럼 일상생활 속에서 인상이 깊었던 장면 등을 떠올리며 혼잣말로 자주 반복하였다. 아동 A는 또래에게 상호작용을 거의 시도하지 않았으며, 교사가 또래와의 놀이나 놀이감 공유에 대한 제안을 해도 수용하지 않았다. 반면 자신의 놀이감을 다른 또래가 건드리는 상황에서는 또래의 그 행동에 대해 제한을 가하였다.

이상과 같은 아동 A의 초기 4회기에 관찰된 행동 특성과 초기면담 결과를 근거로 하여 기초 사회/의사소통 기술에 관한 중재목표행동을 '타인의 상호작용에 반응하기'와 '또래에게 상호작용 시도하기'로 결정하였다.

2) 개별 중재목표행동의 변화

(1) 타인의 상호작용에 반응하기

아동 A가 타인의 상호작용에 반응한 빈도는 교사와 또래의 상호작용 시도 각각에 대하여 언어 반응, 제스처 반응, 무반응으로 나누어서 기록하였다. 결과는 다음 <표 3>과 같다.

있었으나 점차 반응이 증가하여 16회기에는 언어반응이 74.2%, 제스처반응이 25.8%로 언어 또는 제스처로 교사의 상호작용시도에 모두 반응을 보였다.

또래 아동의 상호작용시도에 대한 아동 A의 반응을 보면, 6회기에 언어반응은 전혀 하지 않았고, 제스처반응은 25%, 무반응이 75%이었다. 회기를 더해가면서 다소 기복이 있었으나 점차 반응이 증가하여 16회기에는 언어반응이 57.1%, 제스처반응이 28.6%로 증가하였고 무반응은 14.3%로 감소하였다.

질적 관찰자료에 의하면, 회기가 증가함에 따라 타인의 상호작용에 대한 언어반응이 초기의 단순한 대답에서 놀이상황(예; 화장품 가게 놀이상황)에 대한 이야기를 표현하는 등 복잡한 언어 표현과 더불어 상호작용의 시간도 길어졌다.

(2) 또래에게 상호작용시도하기

아동 A의 또래에 대한 상호작용 시도하기는

<표 3> 타인의 상호작용에 반응하기

		반응빈도/타인의 상호작용시도(%)					
회 기		6	8	10	12	14	16
교사 시도	언 어	8/18(44.5)	11/24(45.8)	19/29(65.5)	12/23(52.2)	18/31(58.1)	23/31(74.2)
	제스처	6/18(33.3)	12/24(50.0)	7/29(24.1)	10/23(43.5)	12/31(38.7)	8/31(25.8)
	무반응	4/18(22.2)	1/24(4.2)	3/29(10.4)	1/23(4.3)	1/31(3.2)	0/31(0)
또래 시도	언 어	0/4 (0)	0/6(0)	1/3(33.3)	1/1(100)	4/7(57.1)	4/7 (57.1)
	제스처	1/4 (25.0)	6/6(100)	1/3(33.3)	0/1(0)	3/7(42.9)	2/7 (28.6)
	무반응	3/4 (75)	0/6(0)	1/3(33.3)	0/1(0)	0/7(0)	1/7 (14.3)

<표 3>에 의하여 교사의 상호작용 시도에 대한 아동 A의 반응을 살펴보면 6회기에 언어반응이 44.5%, 제스처반응이 33.3%, 무반응이 22.2% 이었다. 회기를 더해가면서 다소 기복이

자발적인 시도와 교사의 촉구에 의한 시도로 나누어 관찰하였다. 아동의 자발적인 상호작용 시도는 빈도를 그대로 기록하였고, 촉구에 의한 상호작용 시도는 총 촉구 빈도에 대한 시도 빈도

를 기록하였다. 아동 A의 또래에게 상호작용 시도하기의 양적 변화는 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 또래에게 상호작용 시도하기

회기	6	8	10	12	14	16	
축구	상호작용 시도빈도/ 교사축구	1/8 (12.5)	0/0 (0)	2/2 (100.0)	2/2 (100.0)	1/1 (100.0)	1/1 (100.0)
자발	빈도	3	4	3	1	5	6

<표 4>에 의하면, 교사의 축구에 의한 또래에게 상호작용 시도하기는 6회에 12.5%이었으나 10회기에서 16회기까지는 100%로 긍정적인 변화가 두드러졌다. 6회기에 다른 아동의 간식을 슬쩍 가져다 먹어 교사가 동의를 구하라고 제안하였으나 반응 없이 계속 먹었고, 상호작용 시도를 위한 교사의 축구에 또래에게 부정적으로 시도하였다(예; 다른 아동들이 놀고 있는 ‘놀이 집’에 다가가 주먹으로 치기). 10회기부터는 축구에 의하여 또래에게 긍정적으로 상호작용을 시도하였고, “미안해”와 같이 사과하는 표현도 하였다. 또래에게 자발적으로 상호작용 시도하기는 6회기에 또래가 놀이하고 있는 도미노를 넘어뜨리는 부정적인 제스처에 의한 상호작용을 시도하였으나 9회기에는 또래의 이름을 정확히 부르고, “병원놀이 할 사람?”과 같이 자신의 놀이에 또래를 참여시키기 위해 자발적으로 상호작용을 시도하였다. 10회기에 집단활동에 참여하지 않는 또래의 이름을 부르며 활동에 참여하도록 요구하였고, 13회기에는 인형극 틀 안에서 아나운서가 된 듯이 “○○기자”라고 또래들의 이름을 부르며 자신의 놀이에 다른 아동을 참여시키기 위해 자발적으로 상호작용을 시도하였다. 또한 아동 A가 프로그램 초기에는 간식이 다 준비되기 전에 교사

의 기다리자는 제안에도 불구하고 먼저 먹었던 것에 비해, 15회기에는 다른 또래들이 “잘 먹겠습니다” 라며 바로 간식을 먹으려 하자 “기도해야지”하며 다른 아동들의 행동을 언어적 시도로 조절하였다. 그러나 15, 16회기에는 아동 B에게 “○○ 바보” “○○ 메롱” 등과 같은 부적절한 상호작용 시도도 하였다.

프로그램에 참여하는 동안 아동 A는 타인의 상호작용에 반응하는 것이 증가하였다. 교사의 축구에 의한 또래에게 상호작용 시도하기는 양적, 질적으로 긍정적인 변화를 보였고, 자발적인 시도 역시 긍정적인 시도가 많아졌으나 15, 16회기에 특정아동에 대한 관심을 높이는 행동으로 표현하여 상호작용 기술면에서 여전히 부정적인 점이 보였다. 아동 A는 중재목표행동 이외에 프로그램 초기에 보였던 상황에 맞지 않는 혼잣말이 많이 감소하였고, 상호작용 시도 후 또래의 반응을 즐기는 모습도 보였다.

어머니의 보고에 의하면, 프로그램 중반 이후 이웃의 또래아동과 상호작용이 비교적 길어졌으며, 유치원 놀이와 같은 역할놀이에 대한 시도도 처음으로 보였다고 한다. 또한 예전에 비해 정서적으로 매우 안정되어간다고 하였다.

2. 아동 B의 변화

1) 초기 4회기에 관찰된 행동 특성

아동 B는 교사에게 자연스런 상황에서 자신의 기분을 잘 표현하고 교사의 질문에 자신 있게 대답하였지만, 질문과 제안이 주로 교사에게 한정되어 있었으며 또래에게 자발적으로 상호작용을 시도하지 못하였다. 또한 자신이 좋아하는 놀이만을 계속하기를 요구하며 집단활동에 참여하지 않는 경우가 많았다. 교사가 집단활동에 참여할 것을 제안하면 자주 거부하였다.

이상과 같은 아동 B의 행동 특성과 초기면담 결과를 근거로 하여 '또래에게 자발적으로 상호작용 시도하기'와 '집단활동에 참여하기'를 기초 사회/의사소통 기술에 관한 중재목표행동으로 결정하였다.

2) 개별 중재목표행동의 변화

(1) 또래에게 자발적으로 상호작용 시도하기

아동 B의 중재목표행동 중 또래에게 자발적으로 상호작용 시도하기는 적절한 시도와 부적절한 상호작용 시도의 빈도를 언어와 제스처로 나누어서 기록하였다. 그 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 또래에게 자발적으로 상호작용 시도하기

회 기			5	7	9	11	13	15
적 절	언 어	빈도	2	1	1	5	3	2
	제스처	빈도	4	2	1	8	3	6
부적절	언 어	빈도	0	0	0	2	0	2
	제스처	빈도	8	3	0	3	3	2

<표 5>에서 보면, 아동 B의 적절한 상호작용의 시도는 11회기 이후부터 많이 증가하였다. 적절한 상호작용 중에서 언어적 시도는 빈도에는 큰 변화가 없었으나, 질적인 면에 있어서 초기에는 또래에게 궁금한 것을 물어보는 정도이었던 반면 회기가 증가함에 따라 놀이를 제한하는 등 이전보다 적극적인 상호작용 시도가 이루어졌다. 또래와 상호작용 시도하기에서 언어적 시도의 대상은 주로 아동 A이었지만 회기가 더해가면서 아동 C에게도 상호작용이 이루어졌다. 상호작용 시도하기에서 제스처 시도는 주로 또래에게 공을 던지거나 목을 간지르는 신체접촉, 자신의 그림을 보여주거나 또래의 얼굴을 돌보기로 관찰하는 등의 적극적인

시도가 많이 이루어졌다. 부적절한 언어적 시도는 주로 아동 A와 C를 바보라고 놀리는 것이었으며, 부적절한 제스처 시도는 또래에게 공을 던지고 때리는 행동을 가끔씩 보이는 것이었다. 아동 B에게는 부적절한 제스처 시도가 후반기에도 여전히 남아 있었고, 적절한 방법으로 또래에게 상호작용을 시도하였으나 또래의 반응에 민감해져서 부적절한 상황이 되어버리는 경우도 있었다.

(2) 집단활동 참여하기

아동 B의 집단활동에 참여하기는 집단활동을 하고 있는 시간에 2분 간격으로 25회에 걸쳐 아동의 집단활동 참여여부의 변화를 기록하였다. 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 집단활동에 참여하기

회 기	5	7	9	11	13	15
참여빈도/ 총표집수 (%)	5/25 (20.0)	14/25 (56.0)	17/25 (68.0)	18/25 (72.0)	12/25 (48.0)	21/25 (84.0)

<표 6>에 의하면, 아동 B는 초기에는 거의 집단활동에 참여하지 않았으나 회기가 더해가면서 점점 증가하였는데 5회기에 20.0%에서 15회기에는 84.0%로 증가하였다. 또한 초기에는 교사의 제안에 의해 참여가 이루어졌으나 후기에는 자발적으로 참여하는 긍정적인 변화를 보였다.

어머니의 보고에 의하면, 부모의 요구나 지시를 거부할 때가 많았는데 프로그램 중반 이후 수용 빈도가 증가하고 있으며, 거부를 했을 때에도 곧 "엄마 미안해요"라고 사과한다고 하였다. 또한 학교에서 돌아와서도 예전과는 달리 "친구들한테서 전화 왔어요?"라고 묻는 등 또

래들에 대한 관심이 높아졌다고 하였다.

3. 아동 C의 변화

1) 초기 4회기에 관찰된 행동 특성

아동 C는 2회기부터 참여했는데 처음에는 거의 말없이 무표정한 얼굴로 교사를 따라 다니며 도와주는 행동을 하였다. 그리고 또래들의 놀이를 가만히 바라볼 뿐 직접 참여는 하지 않았고, 소리 없이 웃는 행동이 많았다. 집단활동에 참여하였으나 소극적이었으며 교사나 또래에게 자발적인 상호작용 시도는 거의 없었다. 교사의 질문에 아주 작은 목소리로 짧게 한 단어로 대답하였으며, 자신의 요구나 생각을 언어로 표현하지 못 하였다.

이상과 같은 아동 C의 관찰된 행동 특성과 초기면담 결과를 근거로 하여 기초 사회/의사소통 기술에 관한 중재목표행동을 ‘타인에게 상호작용 시도하기’와 ‘자신의 요구를 언어로 표현하기’로 정하였다.

2) 개별 중재목표행동의 변화

(1) 타인에게 상호작용 시도하기

아동 C의 타인에게 상호작용 시도하기는 교사와 또래에게 언어와 제스처로 상호작용을 시도하는 빈도를 체크하였다. 교사에 대해서는 자발적인 상호작용 시도 빈도를, 또래에 대해서는 자발적 시도 빈도 및 교사의 촉구에 의한 상호작용 시도 빈도를 모두 기록하였다. 그 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7>에 의하면, 아동 C의 교사에 대한 언어로 상호작용 시도하기는 6, 8, 10회기에 각각 3회씩이었으나, 12회기에 8회, 14회기에 5회, 16회기에 6회로 회기가 더해감에 따라 증가되었다. 질적인 면에서도 교사를 부르는 단순한

<표 7> 타인에게 상호작용시도하기

회 기		6	8	10	12	14	16	
교 사	언 어	빈도 3	3	3	8	5	6	
	제스처	빈도 1	2	1	0	1	3	
또래	자발	언 어	빈도 3	0	5	7	7	3
		제스처	빈도 0	2	2	3	0	2
	촉구	언 어	빈도 1	1	0	0	1	0
		제스처	빈도 2	0	0	0	0	1

시도에서부터 궁금한 것을 물어보거나, 긴 문장으로 이야기하는 것으로 변화되었다. 교사에 대한 제스처 시도는 빈도 상으로는 큰 변화가 없지만 단순히 무엇을 건네는 등의 행동에서 교사의 팔을 안고 허리를 감싸안는 등의 적극적인 행동으로 질적인 변화를 보였다.

또래아동에게 자발적으로 언어로 상호작용 시도하기 빈도는 6회기에 3회이었으나, 10회기에서 14회기에는 5-7회로 증가하였다. 초기에는 주로 “○○야! 같이 가자”와 같은 짧은 문장으로 표현한 반면, 중기에는 “예방주사 맞자”, “너 저기 가서 공 던지는 것 이렇게 받아라” 등 모든 또래에게 적극적인 언어와 제스처로 상호작용을 시도하였다. 그러나 16회기로 갈수록 또래에게 “바보”라고 놀리는 언어적 시도와 “너! 의자 들고 이쪽으로 와라”, “너는 이것을 누르는 사람해라” 등의 또래에게 지시하고 명령하는 형태의 언어가 관찰되어 지도가 요구되었다. 제스처 시도도 초기에는 촉구에 의한 시도가 더 많았지만 회기가 더해가면서 자발적으로 또래에게 상호작용을 시도하는 빈도가 증가하였다.

(2) 자신의 요구를 언어로 표현하기

아동 C의 자신의 요구를 언어로 표현하기의 양적 변화는 <표 8>과 같다.

<표 8> 자신의 요구를 언어로 표현하기

회	기	6	8	10	12	14	16
빈	도	3	6	7	6	9	7

<표 8>에 의하면, 아동 C는 6회기에 3회, 8회기에 6회, 10회기에 7회, 12회기에 6회, 14회기에 9회 및 16회기에 7회로 회기를 더해가면서 자신의 요구를 언어로 표현하기가 증가·유지되었다. 초기에는 “화장실 가고 싶어요” 등 자신의 기본적인 요구에 대한 표현만 했으나 회기를 더해가면서 “우리 이렇게 하자”, “내가 우유 부어 줄래요” 등의 적극적인 의사표현이 많아졌다. 뿐만 아니라 또래와 놀이상황에서 “우리 이렇게 뛰자!”라는 등 놀이를 주도해 가는 경우도 많았다. 16회기에는 “○○때문에 인형극 틀 가져오는 것 싫어요”, “나 술래하기 싫어요”와 같은 거절표현을 하는 등 자신의 요구를 자신감 있게 표현하는 것을 관찰할 수 있었다. 초기에 수줍어했던 모습을 생각하기 어려울 정도로 후기에는 교사나 또래에게 자발적으로 상호작용을 시도하였으며, 자신의 생각이나 요구를 언어로 자신 있게 표현하는 모습으로 많이 변화되었음을 볼 수 있었다.

어머니에 따르면, 10회기 이후 정서적으로 매우 밝아지고 자신감이 높아진 것 같다고 하였다. 또한 가족모임 시간에 아빠와 할머니의 말투나 행동을 흉내내어 가족들로부터 박수와 웃음을 자아내게 하는 역할을 주도적으로 맡아한다고 하였다.

4. 아동 D의 변화

1) 초기 4회기에 관찰된 행동 특성

아동 D는 자유놀이 시간에 장난감 전화기의

불빛과 소리에만 몰입해서 다른 것에는 전혀 관심을 보이지 않았다. 교사가 놀이를 제안하면 “싫어요”, “신경 쓰지 마세요.”, 라며 거부하였고 자신을 쳐다보는 것도 싫어하였고 집단 활동에 참여하지 않고 혼자 이탈해 있는 시간이 많았다. ‘기분 이야기하기’와 같은 집단활동에 가끔 참여하였으나 자기가 하고 싶은 이야기만 하고는 다른 또래가 이야기할 때는 자리를 이탈했다. 또한 타인에 대해 관심이 없었으며 상호작용시도나 반응은 거의 일어나지 않았다. 대체로 혼자 놀이가 많았고 혼자 누워서 뭔가를 응시하는 행동을 자주 하였다. 가끔 거울을 보고 특이한 표정을 지으며 정확히 알아들을 수 없는 혼잣말을 하였다. 또래들이 상호작용을 시도해도 잘 반응하지 않았고, 다른 아동이 자신을 때려도 아무런 반응을 보이지 않았다.

이상과 같은 아동 D의 관찰된 행동 특성과 초기면담 결과를 근거로 하여 ‘집단활동에 참여하기’, ‘타인에게 상호작용 시도하기’, ‘타인의 상호작용에 반응하기’를 기초 사회/의사소통 기술에 관한 중재목표행동으로 결정하였다.

2) 개별 중재목표행동의 변화

(1) 집단활동에 참여하기

초기 4회의 관찰에서 아동 D는 집단활동에 참여하기가 전혀 되지 않아 집단활동에 참여하기를 세 가지 수준으로 나누어 관찰하기로 하였다. 세 가지 수준은 참여(활동이 시작할 때 참여했다가 이탈한 경우), 유지(활동의 1/2이상 참여한 경우), 완료(활동이 종료될 때까지 참여한 경우)로 나누어졌다. 관찰결과는 <표 9>와 같다.

<표 9>에 의하면, 아동 D의 집단활동 참여하기의 변화를 살펴보면, 5회기에 참여수준이 25%, 완료수준이 50%로 빠른 변화를 보였으

〈표 9〉 집단활동에 참여하기

회기	참여빈도/집단활동수 (%)					
	5	7	9	11	13	15
참여	1/4(25.0)	1/5(20.0)	1/6(17.0)	1/5(20.0)	0(0)	0(0)
유지	0(0)	1/5(20.0)	0(0)	0(0)	2/4(50.0)	0(0)
완료	2/4(50.0)	3/5(60.0)	2/6(33.0)	3/5(60.0)	2/4(50.0)	3/3(100.0)

며, 9회기에 참여수준이 17%, 완료수준이 33%로 낮아졌으나 그 다음 회기부터 점점 증가하여 15회기에는 모든 집단활동에 완료수준의 참여를 하였다. 질적 관찰에 의하면 아동 D는 초기에는 교사가 제안해도 집단활동에 참여하기를 거부하였으나, 회기가 증가함에 따라 집단활동에서 이탈하지 않고 자발적으로 완료수준으로 참여하였고 혼자놀이에 몰입하는 시간도 감소하였다.

(2) 타인에게 상호작용 시도하기

타인에게 상호작용 시도하기는 교사와 또래에게 언어와 제스처로 상호작용을 시도하는 빈도를 기록하였다. 교사에게 상호작용 시도하기는 자발적인 시도 빈도만 관찰하였으며, 또래에게 상호작용 시도하기는 자발적인 시도 빈도 및 교사의 촉구에 의한 시도 빈도로 나누어 기록하였다. 아동 D의 타인에게 상호작용 시도하기 행동의 양적 변화는 <표 10>과 같다.

<표 10>에서 아동 D는 초기 4회기에 관찰된 행동 특성과 달리, 회기가 증가함에 따라 교사에게 상호작용 시도는 다소 기복은 있으나 5회기부터 점점 증가·유지되었다. 교사에게 상호작용 시도는 간식시간과 작업시간에 특히 많았다. 4회기까지 작업에 잘 참여하지 않았지만, 5회기부터 작업활동에 참여하면서 교사에게 질문도 하고 요구사항을 말하는 등 언어와

제스처로 상호작용을 시도하였다. 상호작용 시도가 가장 많았던 9회기에는 ‘소금 파스텔’ 작업활동을 할 때, “오늘은 뭐 만들어요?”, “나도 초록색 주세요.”, “뿌릴까요?” 등 많은 대화를 시도하였다. 10회기의 역할놀이에서 아동 D는 의사역할을 맡아 교사들에게 많은 상호작용을 시도하였다.

아동 D의 또래에게 상호작용 시도하기는 5회기에 자발적인 언어적 시도하기가 7회, 제스처로 시도하기가 3회 있었고, 교사의 촉구에 의한 언어적 상호작용시도가 1회, 제스처 시도가 1회 있었다. 회기를 더해가면서 또래에게 상호작용 시도하기는 점차 증가하여 15회기에는 자발적인 언어 시도가 8회, 제스처 시도가 3회, 촉구에 의한 언어 시도가 2회, 제스처 시도가 1회로 나타났다. 또래에게 자발 및 촉구에 의한 상호작용 시도하기는 간식시간과 자유놀이시간에 많이 일어났는데, 아동 D가 병원 놀이에 관심을 가지기 시작하면서 여러 또래들과 상호작용이 이루어졌다. “병원 만들자. ○○야! 빨리 와”라고 말할 뿐만 아니라, 청진기를 가지고 또래를 진찰해주는 등의 상호작용을 시도하기도 하였다.

〈표 10〉 타인에게 상호작용 시도하기

회기		5	7	9	11	13	15	
교사	언어	빈도 6	8	13	7	7	9	
	제스처	빈도 0	2	4	3	4	4	
또래	자발	언어	빈도 7	8	2	7	6	8
		제스처	빈도 3	2	5	3	2	3
	촉구	언어	빈도 1	0	0	0	0	2
		제스처	빈도 1	0	0	0	0	1

(3) 타인의 상호작용에 반응하기

아동 D는 초기에 타인의 상호작용에 거의

반응하지 않았으며 가끔 반응을 하여도 부적절한 반응을 보였다. 따라서 타인의 상호작용에 반응하기는 대상의 구분보다 반응의 적절성 여부가 더 중요한 것으로 판단되어 반응의 적절성 여부와 무반응으로 나누어 관찰하였고, 그 양적 변화는 <표 11>과 같다.

<표 11> 타인의 상호작용에 반응하기

		반응빈도/타인의 상호작용시도(%)					
		회기 5	7	9	11	13	15
적절		11/13 (84.6)	9/11 (81.8)	12/14 (85.7)	12/13 (92.3)	6/7 (85.7)	8/9 (88.9)
부적절		1/13 (6.2)	1/11 (9.0)	1/14 (7.1)	0/13 (0)	1/7 (14.3)	1/9 (11.1)
무반응		1/13 (6.2)	1/11 (9.0)	1/14 (7.1)	1/13 (6.2)	0/7 (0)	0/9 (0)

<표 11>에서 아동 D는 초기 4회기까지 타인의 상호작용에 적절한 반응이 전혀 없었으나 5회기에 84.6%로 큰 변화를 보이기 시작하여 16회기까지 유지되었다. 이와 같은 변화는 아동 D가 특정교사에게 애정을 느끼게 되면서 정서적으로 안정되어, 5회기 이후 교사의 상호작용 시도에 적절한 반응을 보이는 것으로 시작하여 9회기 이후에는 또래의 상호작용 시도에 적절한 반응을 보이는 빈도가 점점 증가되는 방향으로 진전되었다.

어머니의 보고에 따르면, 프로그램이 중반으로 넘어가면서 특정 물건에 집착하는 성향이 줄어들고 가족들의 상호작용에 반응이 빨라지고 좋아졌으며, 정서적으로도 안정되어 놀이를 하면서 콧노래를 흥얼거릴 때도 있다고 하였다. 또한 학교 담임교사로부터 예전에 비해 행동이 많이 좋아지고 학교생활에 비교적 적응을

잘 하고 있다는 연락을 받았다고 하였다.

5. 아동 E의 변화

1) 초기 4회기에 관찰된 행동 특성

아동 E는 또래에게 상호작용 시도는 물론 반응도 하지 않았다. 그러나 교사에게는 가끔 상호작용을 시도하고 반응도 하였다. 작업활동에서는 항상 교사에게 “못해요”라며 만들어 달라고 요구하였고, 교사가 격려해주어도 “못해요”라고 대답하고 스스로 하려고 하지 않았다. 또한 교사의 단순한 질문에도 질문과는 상관없는 대답을 자주 하였다. 또래의 “나 잡아봐라” 등의 상호작용 시도에도 반응이 없었고 심지어 또래가 아동 E의 머리를 때리는 행위에도 반응하지 않았다.

이상과 같은 아동 E의 관찰된 행동 특성과 초기면담 결과를 근거로 하여 ‘또래에게 상호작용 시도하기’, ‘또래의 상호작용에 반응하기’를 기초 사회/의사소통 기술에 관한 중재목표 행동으로 결정하였다.

2) 개별 중재목표행동의 변화

(1) 또래에게 상호작용 시도하기

아동 E의 또래에게 상호작용 시도하기는 자발적인 상호작용 시도와 촉구에 의한 상호작용 시도를 각각 언어와 제스처 형태로 나누어 기록하였다. 또래에게 상호작용 시도하기의 양적 변화는 <표12>와 같다.

<표 12>에 의하면, 4회기까지의 초기관찰에서 거의 상호작용 시도가 없었으나 6회기부터 증가하기 시작하여 16회기까지 유지되었다. 촉구에 의해 또래에게 언어로 상호작용 시도하기는 14회기에 2회, 16회기에 1회 있었고, 제스처로 상호작용 시도하기는 6회기에 1회 나타났

〈표 12〉 또래에게 상호작용 시도하기

회 기		6	8	10	12	14	16
자발	언 어	빈도 5	4	7	6	8	7
	제스처	빈도 3	3	0	6	3	0
촉구	언 어	빈도 0	0	0	0	2	1
	제스처	빈도 1	0	0	0	0	0

다. 아동 E는 인형극 틀에서 놀 때 자발적인 상호작용 시도가 많았는데 또래와 함께 노래 부르기, 동화 짓기 및 인형극 하기 등의 상호작용이 이루어졌다.

(2) 또래의 상호작용에 반응하기

아동 E의 또래의 상호작용에 반응하기는 언어반응, 제스처반응, 무반응으로 나누어서 빈도를 기록하였다. 그 양적 변화는 <표 13>과 같다.

<표 13>에서 또래의 상호작용에 대한 아동 E의 반응을 살펴보면, 초기부터 6회기까지 전혀 반응을 보이지 않았으나 6회기부터 점차 증가하여 16회기에는 언어적 반응이 40.0%, 제스처반응이 60.0%로 또래의 상호작용에 모두 반응하였다.

〈표 13〉 또래의 상호작용에 반응하기

회 기		반응빈도/또래의 시도(%)					
회 기		6	8	10	12	14	16
언 어	언 어	0/3(0)	0/5(0)	2/9(22.2)	2/4(50.0)	4/9(44.4)	2/5(40.0)
	제스처	0/3(0)	3/5(60.0)	5/9(55.6)	1/4(25.0)	4/9(44.4)	3/5(60.0)
무반응		3/3(100.0)	2/5(40/0)	2/9(22.2)	1/4(25.0)	1/9(11.2)	0/5(0)

또한 또래의 상호작용 시도에 대한 반응의 질적 변화를 보면, 아동 E는 초기에는 특정 아동의 상호작용에만 반응을 보였으나, 10회기 이후에는 여러 아동의 상호작용에 다양하게 반응하여 또래관계의 다변화 현상을 보였다.

어머니에 의하면, 프로그램 중기 이후 요구 사항을 항상 울음으로 호소하던 행동이 많이 줄어들었으며, 세수하기, 옷 입기 등 일상적인 활동에도 항상 어머니에게 도움을 요청하던 것에서 벗어나 스스로 할 때가 많아졌다고 하였다. 또한 이웃에 사는 또래들과도 원만한 상호작용이 이루어지는 경우가 증가하였다며 기뻐하였다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 또래관계 형성에 어려움을 가진 아동들의 사회적 능력의 증진을 목적으로 수행된 임상연구의 일부로서, 일차적으로 사회적 유능성 발달에 기초가 되는 아동의 기초 사회/의사소통적 기술 향상에 대한 사회적 유능성 증진 프로그램의 효과를 검증하였다.

아동들의 개별 중재목표행동을 중심으로 질적·양적으로 분석한 주요 결과에 대하여 논의하고자 한다.

본 사회적 유능성 증진 프로그램은 아동에 따라 약간의 차이는 있으나 또래관계가 어려운 아동들의 서로 다른 기초 사회/의사소통 기술의 향상에 대체로 긍정적인 변화를 가져왔다고 할 수 있다. 본 프로그램의 이와 같은 효과는 본 프로그램의 특징과 아동의 특징 측면에서 논의될 수 있다.

첫째, 본 프로그램은 일반적으로 또래 관계에 어려움이 있는 아동에 대한 사회적 기술 결

손의 개념에 기초한 사회적 기술 훈련 프로그램의 개념을 벗어나, 여러 발달측면의 통합성이 강조된 사회적 유능성의 개념에 기초함으로써 여러 발달요소가 통합되어 표현되는 기초 사회/의사소통 기술(Guralnick, 1992)을 향상시킬 수 있었던 것으로 판단된다.

둘째, 본 프로그램은 인지적인 어려움을 겪고 있는 아동들의 특징을 고려하여 놀이활동 중심의 집단중재 방법을 택하였는데, 놀이활동 중심의 중재는 특수요구가 있는 유아를 대상으로 한 사회적 기술 훈련 프로그램의 성공적인 실제의 하나로 밝혀진 바 있다(Vaughn, Kim, Morris Sloan, Hughes, Elbaum & Sridhar, 2003).

셋째, 본 연구에서는 기초 사회/의사소통 기술 증진이라는 집단적 중재목표 하에서도 아동별 중재목표행동과 관찰행동을 구체화하고(specify), 매 회기마다 연구자, 중재교사, 부모 모임 진행자 및 관찰자간 평가회의에 의한 지속적인 점검을 통하여 아동의 변화와 요구를 프로그램에 수시로 반영하였다. 이와 함께 프로그램을 통한 아동의 변화를 일반화하기 위한 노력의 하나로 부모모임을 매회 운영하였던 점도 주요했던 것으로 판단된다. Elliott(2001)는 사회적 기술 훈련 프로그램이 사회적 기술 교수전략과 구체적인 결손된 사회적 기술을 조화시키지 못하거나, 또는 프로그램이 일반화에 적절하지 못하거나 제한된 장면에서 행동변화를 시도하는 처치상의 약점이 있을 때 크고 일반화된 효과를 얻지 못하게 된다고 하였다.

넷째, 본 연구의 대상아동들은 거의 대부분 초기 양육환경의 부적절함, 즉 신체접촉 결핍, 방치, 주 양육자의 잦은 교체나 심리적 불안 및 비디오 과다 시청 등에 의하여 생의 첫 1-2년 동안 성취해야 할 발달과업인 모자 애착형성에 문제가 있었다. 이것은 타인과의 신뢰로

운 사회적 상호작용이나 접촉의 결핍으로 확대되어(Shaffer, 2000), 다른 발달(예를 들어, 언어 지체)상의 문제와 함께 기초 사회/의사소통 기술에 결손을 가져온 것으로 추론된다. 이 과정에 대부분의 대상 아동들이 가진 지적 능력의 제한도 영향을 주어 또래관계 형성에 어려움을 초래했다고 할 수 있다. 대상 아동들의 이와 같은 심리·사회적인 위축과 부정적이거나 빈약한 대인관계의 경험을 고려하여, 본 프로그램은 집단중재이면서도 상담심리학적인 전략을 적용한 개별화된 상담활동을 강조한 독특한 접근을 시도하였던 것이 효과적이었던 것 같다.

다섯째, 본 연구는 임상장면에서 아동집단을 대상으로 시도된 것이나 대상 아동들이 대부분 경도 지적 지체로 진단되었고, 중재목표행동인 기초 사회/의사소통 기술 중 결핍된 요소가 비교적 유사하여 개별 중재목표가 있는 집단중재 프로그램을 진행하는데 큰 어려움이 없었던 것도 프로그램의 효율성을 높이는데 유효했을 것이다. 그러나 이러한 공통점에도 불구하고 문제의 심각성과 부모의 문제 인식 정도 및 행동양상이 서로 달랐기 때문에 아동에 따라 변화의 정도에는 차이가 많았다.

한편 아동에 따라서는 일관성 있는 점진적인 변화를 보이지 않는 경우도 있었는데, 몇 가지 이유를 생각해 볼 수 있다. 첫째, 아동에 따라 특정 회기의 활동에 대한 흥미와 참여도에 차이가 있었고 활동별로 요구되는 사회적 기술에도 차이가 있었기 때문으로 판단된다. 둘째, 아동들의 지적 능력과 언어, 행동적 표현능력의 제한으로 변화에 기복이 있거나 늦을 수 있는 점도 감안될 필요가 있다. 셋째, 아동의 중재목표행동을 구체화하기 위한 관찰기간인 첫 4회기 동안에도 중재프로그램은 진행되었으며, 연구자들은 유사한 일련의 임상프로그램에서 이

기간동안에도 아동의 행동에 중재 효과를 발견한 경험이 종종 있다. 따라서 5-6회기부터 제시된 관찰 결과는 아동의 초기 문제가 상당히 완화된 결과일 수도 있으므로, 사전 면담 결과와 면담시의 아동의 행동 특징을 전체 결과와 함께 비교해 보는 것도 프로그램의 효과에 대한 이해에 도움이 될 것이다.

그러나 앞으로 더 큰 효과를 얻기 위하여 La

Greca, Stone과 Noriega-Garcia (1989)가 임상장면에서 시도한 것처럼, 보다 연장된 중재기간을 계획하고 아동의 요구를 반영하여 개별중재와 대, 소집단 중재를 적절히 구조화하는 시도 및 사회적 유능성 프로그램으로 향상된 기초 사회/의사소통기술이 또래관계의 증진으로 연결될 수 있을 지를 밝히는 후속 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

- 문영희(1998). 학령기 아동을 위한 사회기술 훈련 프로그램의 개발과 효과 검증 연구. 연세대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 박진재, 이은혜(2002). 아동의 또래관계 증진을 위한 사회적 기술 중재 프로그램의 효과. *유아교육연구*, 22, 57-84.
- 양윤란(1996). 아동용 사회기술 훈련 프로그램 효과 연구. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 전지현(1995). 놀이중심의 주장 훈련이 국민학생의 부끄러움 수준과 주장성 및 사회성에 미치는 효과. 부산대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 정계숙(2002). 교육연극을 적용한 사회적 유능성 증진 프로그램의 집단따돌림/위험아동의 사회적 유능성 증진 효과. *아동학회지*, 23, 175-187.
- 정계숙, 노진형, 박명화(2001). 놀이중심 사회적 능력 향상 프로그램의 효과 연구 : 발달지체 유아를 대상으로. *영유아보육연구*, 7, 133-163.
- 정계숙, 문성숙, 김정혜(2000). 놀이중심 사회적 능력 증진 프로그램의 효과 연구 : 위축 유아를 대상으로. *영유아보육연구*, 6, 21-46.
- 정계숙, 박명화(2000). 놀이중심 사회적 능력 증진 프로그램의 효과 연구 : 친구가 없는 유아를 대상으로. *영유아보육연구*, 6, 129-158.
- 조복희, 한종혜, 이영환, 박성옥, 양연숙.(1999). *사이 좋은 친구, 함께 하는 우리*. 서울 : 학지사.
- 홍순정, 최석란, 신은수(1999). *평화를 사랑하는 어린이*. 서울 : 학지사.
- Asnarow, J., & Callan, J. W.(1985). Boys with peer adjustment problems: Social cognitive process. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 80-87.
- Barkely, A.(1990). *Attention deficit-hyperactivity disorder: A handbook of diagnosis and treatment*. NY : Guilford Press.
- Beelman, A., Pflingsten, U., & Losel, F.(1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260-271.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B.(1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie(Eds.), *Peer Rejection in Childhood*(pp. 17-59). NY: Cambridge University Press.
- Dodge, K. A., & Feldman, E.(1990). Issues in social cognition and sociometric status. In S. R. Asher & J. D. Coie(Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.119-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doll, E. A.(1941). The essentials of an inclusive concept of mental deficiency. *American Journal*

- of *Mental Deficiency*, 46, 214-219.
- Doll, B.(1996). Children without friends: Implications for practice and policy. *School Psychology Review*, 25, 165-182.
- Eisenberg, N., McCreath, H., & Ahn, R.(1988). Vicarious emotional responsiveness and prosocial behavior: The interrelations in young children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 298-311.
- Elliott, S. N.(2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9, 19-33.
- Ford, M. E.(1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 323-340.
- Forness, S., & Knitzer, J.(1992). A new proposed definition and terminology to replace "serious emotional disturbance" in Individual with Disabilities Education Act. *School Psychology Review*, 21, 12-20.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. P.(1990). *Skill-streaming in early childhood: Teaching prosocial skills to the preschool and kindergarten child*. Champaign, IL. : Research Press Company.
- Gresham, F. M.(1992). Social skills and learning disabilities: Causal, concomitant, or correlational. *School Psychology Review*, 21, 348-360.
- Gresham, F. M., & MacMillan, D. L.(1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67, 377-415.
- Gresham, F. M., MacMillan, D. L., & Siperstein, G.(1995). Critical analysis of the 1992 AAMR definition: Implications for school psychology. *School Psychology Quarterly*, 10, 1-19.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H.(2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67, 331-344.
- Guralnick, M. J.(1992). A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. In S. I. Odom, S. R. McConnell, & M. A. McEvoy(Eds.), *Social competence of young children with disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Guralnick, M.(1995, February). *Peer relations and friends, three to five*. A paper presented at the Courage To Risk Conference, Colorado Spring, CO.
- Hinshaw, S. P., Burhmester, D., & Heller, T.(1989). Anger control in response to verbal provocation: Effects of stimulant medication for baby with ADHD. *Journal of Abnormal Psychology*, 17, 393-407.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E.(1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 879-896.
- Katz, L. G., & McClellan, D. E.(1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, D.C. : NAEYC.
- La Greca, A. M.(1993). Social skill training with children: Where do we go from here?. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 288-298.
- La Greca, A. M., Stone, W. L., & Noriega-Garcia, A.(1989). Social skill intervention: A case of a learning disabled boy. In M. C. Roberts & C. E. Walker(Eds.), *Case studies in clinical child/pediatric psychology*(pp. 139-160). NY: Guilford Press.
- Landau, S., & Moore, L. A.(1991). Social skill deficits in children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 20, 235-246.
- Ladd, G., & Asher, S.(1985). Social skill training and children's peer relations. In L. L'Abate & M. A. Milan(Eds.), *Handbook of social skills training and research*. NY: John Wiley & Sons.

- Parker, J. G., & Asher, S. R.(1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children "at risk?". *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pelham, W., & Bender, M.(1982). Peer relationships in hyperactive children: Description and treatment. In K. Godow & J. Bialer(Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities: A research annual*(Vol.1, pp. 365-436). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pellegrini, A. D., & Davis, P. O.(1993). Relations between children's playground and classroom behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 88-95.
- Selman, R., & Shultz, I. H.(1989). Children's strategies for interpersonal negotiation with peers: An interpretive/empirical approach to the study of social development. In T. J. Berbdt & G. W. Ladd(Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 371-405). NY: John Wiley & Sons.
- Shaffer, D. R.(2000). *Social and personality development*(4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/ Thomson Learning.
- Skiba, R. & Grizzle, K.(1991). The social maladjustment. *School Psychology Review*, 20, 217- 230.
- Vaughn, S., Kim, A., Morris Sloan, C., Hughes, M. T., Elbaum, B., & Sridhar, D.(2003). Social skill interventions for young children with disabilities. *Remedial & Special Education*, 24, 2-15.
- Vaughn, S., & Lancelotta, G. X.(1990). Teaching interpersonal social skills to poorly accepted students: Peer-pairing versus non-peer-pairing. *Journal of School Psychology*, 28, 181-188.
- Vaughn, S., & Hogan, A.(1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. In H. L. Swanson & B. K. Keogh(Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues*(pp. 175-191). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zsolnai, A.(2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement[1], *Educational Psychology*, 22, 317-329.