

발달놀이치료 중심 신체접촉 활동 프로그램을 통한 발달지체유아의 사회적 상호작용 기술 증진 사례연구

정 계 숙¹⁾

부산대학교 유아교육과

이 정 희²⁾

동주대학 유아교육과

노 진 형³⁾

부산대학교 영유아보육연구소

본 연구는 발달지체유아들의 사회적 상호작용 기술 증진을 목표로 발달놀이치료 중심의 신체접촉 활동 프로그램을 실시하고 그 효과를 검증하였다. 연구 대상은 사회적 기술 부족을 주호소로 상담실에 의뢰된 발달지체유아 2명이었다. 프로그램은 주 1회 총 60분씩 15회에 걸쳐 실시하였다. 발달지체유아들의 구체적인 사회적 상호작용 기술 관련 목표행동을 5가지로 선정한 뒤 회기별 관찰을 통해 그 출현 빈도 및 행동과 관련된 에피소드를 기록한 자료를 통해 그 변화를 살펴보았다. 연구 결과, 발달놀이치료 중심의 신체접촉 활동 중재 프로그램을 통해 발달지체유아들의 사회적 상호작용 기술 중 중재교사에게 언어로 요구하기, 또래에게 시선 맞추기, 또래에게 상호작용 시도하기와 반응하기, 집단 활동에 참여하기 등 사회적 상호작용 기술이 증진되었다.

주요어 : 발달놀이치료 중심 신체접촉 활동 프로그램, 발달지체유아, 사회적 상호작용 기술

1) 부산대학교 유아교육과 교수

2) 교신저자 : 동주대학 유아교육과 전임강사 (E-mail : oo-micky@hanmail.net)

3) 부산대학교 영유아보육연구소 연구원

I. 서 론

인간은 사회적 동물로서 타인과의 관계를 통해 성장 및 발달하고 그러한 관계를 형성하고 유지하기 위해서는 사회적 상호작용 기술이 필요하다. 유아기 사회적 기술의 결핍은 사회적 상호작용에서의 위축, 충동성, 공격성 등과 같은 부정적인 행동을 야기할 수 있고 아동기 이후 전반적인 생활에 부적응을 초래할 수 있으므로 사회적 상호작용 기술은 나이가 어릴수록 더욱 중요하다(Raymond, 2000). 그러나 어린 시기부터 발달상 문제를 지닌 유아들은 타인과의 사회적 상호작용에 필요한 기술 습득이 제한적이기에 그 기술이 부족하게 되고 그에 따라 상호작용의 기회를 상실하거나 또래관계의 어려움을 갖는 등 사회적 상호작용에 어려움을 겪게 된다(Harbin, McWilliam, & Gallagher, 2000).

발달상 문제를 가지는 유아의 영유아기 특성을 한마디로 요약하자면 발달이 늦다는 것인데(Mash, & Wolfe, 1999) 그 늦은 발달의 시작점을 지각 및 주의 발달에서 찾을 수 있을 것이다. 즉, 발달지체유아는 새로운 자극에 대한 적절한 수용 능력과 이에 따른 능동적 반응 능력이 결핍되어 있고, 다양한 자극에 주의를 집중하기 힘들다(조인수, 1986). 이러한 낮은 주의력은 발달지체 유아들이 갖는 자기 자극행동 특성 과도 연관이 있다. 자기자극 행동은 특별한 목적 없이 발생하는 율동적이고도 반복적인 움직임으로서 환경에 대한 상호작용과 외부 환경 자극을 수용하는 과정을 방해하는 요소로 작용하여 주위 환경에 대한 관심을 결여시키고 주위 사람과의 의미 있는 교

류에 어려움을 준다(이중희, 2000). 뿐만 아니라 일반 유아들에 비해 언어적 능력의 부족으로 또래와의 상호작용에 스스로 참여하지 못하고 대부분 혼자 놀이를 반복하게 되어(김미숙, 2000; 조은정, 2001) 타인과의 상호작용에 대한 흥미나, 놀이를 통한 즐거움을 공유하지 못하고 상호주의(joint attention)에 어려움을 보이게 되므로 또래와 관계 형성을 하지 못해 따돌리거나 외톨이가 되는 경우가 많다.

이와 같이 발달지체유아들의 특성에 기초한 사회적 상호작용의 방해 요인들이 밝혀지면서 그 동안 발달지체유아의 발달 및 적응을 지원하기 위한 여러 가지 시도가 있어왔다. 이에 Wolery, Bailey와 Sugai(1988)는 유아의 문제행동 감소와 적응행동 증가를 위해서 문제행동의 후속 결과를 조절하는 것보다 선행자극의 조작이 더 먼저 시도 되어야함을 강조하였다. 즉, 발달지체 유아들의 주의집중, 자기 자극 행동 및 지체된 언어 등을 단편적으로 훈련시키는 것에서 벗어나 사회적 관계를 위한 기초적인 상호작용 기술 습득의 기회를 제공하는 것이 더욱 중요하다는 것이다. 사회적 상호작용 기술은 아동이 일방적으로 행하는 행동이 아니라 상대방의 반응을 유발시키는 구체적인 사회적 행동(Brown, Odom, & Holcombe, 1996)으로 발달지체 유아들이 궁극적으로 도달해야 할 목표가 된다. 그러므로 발달지체 유아를 위한 프로그램에서 강조되어야 할 목표 중의 하나는 사회적 반응 행동의 향상으로(Baily & Wolery, 1992; Guralnick, 1999; Odom & Diamond, 1998) 볼 수 있다. 또한 놀이 활동에 참여하여 놀이매체와 놀이에 참여한 사람들과의 상호작용 속에서 발달이 촉진되는데 기초

가 되어 줄 참여 행동 증진도 중요한 프로그램의 목표(Wolery, 1994)가 되어야 한다.

발달지체유아가 사회적 관계에 필요한 기초적인 상호작용 기술을 습득하기 위해서는 우선, 대상과 자신을 구별하여 대상으로부터 분리된 자기를 인식해야 한다. 일반적으로 영아는 생후 3개월까지 자신을 어머니의 한 부분으로 지각(Mahler, Pine, & Bergman, 1975)하다가, 양육자와의 신체를 접촉하는 경험이 반복되면서 점차 어머니와 자신을 별개의 실체로서 자신의 신체 부분들을 지각하게 되고 주변 세계와 자신을 구별하는 별개의 경계(boundaries)를 갖게 되는 이른바 분리 개별화 단계를 갖게 된다. 개별화를 경험하는 영아기에 있어 신체접촉은 영아의 사회성 발달에 지대한 영향을 줄 수 있는 요인으로 많은 연구자들은 영아 삶의 여러 영역에서 신체접촉의 중요성을 시사해 왔다(Greenough, 1990; Stack, 2001). 특히 영아의 초기 사회적 상호작용에서 의사소통의 주요 통로인 신체접촉을 통해 어머니와 영아 간에 지각, 사고, 감정을 교환하게 되는데, 이러한 교환은 영아의 정서적 그리고 정보적 의사소통을 촉진시킨다(Hertenstein, 2002). 발달지체유아들은 부모와의 안정적인 애착 형성에 어려움이 있는데(이소현, 1995) 어머니와 영아 간의 안정적인 애착이 유아의 긍정적인 자기 인식을 높일 수 있다는 점에서 안정 애착의 조건 중 하나인 유관적인 상호작용(Ainsworth, Bell, & Stayton, 1974)과 친밀한 신체적 접촉(Brody, 1995)은 발달지체 유아에게 기초 사회적 상호작용 능력 증진 프로그램 구안에 반드시 고려되어야 할 요소이다.

신체접촉의 치료적 요인을 발견한 Brody

(1992)는 어머니와의 신체접촉이 영아의 자아 발달과 생의 초기에 형성해야 하는 애착 관계에 영향을 줄 수 있는 점을 강조하면서 발달놀이치료(Developmental Play Therapy)를 개발했다. 발달놀이치료는 치료사와의 애정적인 신체접촉을 통하여 아동이 치료사의 신체적 존재를 직접 경험하고, 그로부터 자신의 신체부분에 대한 지각을 바탕으로 분리된 자아를 경험하고 인식하도록 돕는 것이 목적이다(김광웅, 유미숙, 유재령, 2008 재인용).

유아의 사회적 발달과 관련하여 이루어진 발달놀이치료의 효과에 관한 연구는 발달장애 아동의 상호주의하기와 요구행동(김영미, 2003), 자폐유아의 사회적 상호작용 증진(임용택, 2003), 모자 관계 증진(성영혜, 1998) 및 자아존중감 향상(Guamer, 1992) 등이 있다. 이와 같은 선행 연구결과는 발달놀이치료가 초기 애정적인 신체접촉이 부족하고 환경에 대한 주의력과 자기 인식이 낮은 발달지체유아들의 긍정적인 사회적 상호작용 기술의 발달을 돕는 적절한 중재 방법이 될 수 있음을 시사한다.

발달놀이치료가 발달지체유아들에게 효과적인 중재가 되기 위해서는 대상에 적절한 방법이 고려되어야 한다. 발달놀이치료에서는 아동의 특성에 따라 자료와 활동 방법을 구조와 비구조적 방법으로 나누어 4가지 치료적 기법을 제시하고 있다(김광웅, 유미숙, 유재령, 2008). 그 중 구조적 자료와 비구조적 방법(structured material-unstructured method)은 매체를 유아의 특성에 근거하여 구조적으로 미리 배치해 놓고 놀이의 선택은 아동이 결정하도록 맡기는 방법이다. 이는 애착 및 초기 사회적 상호작용에 유용하고, 아동의 특정 결함과 인

지 및 언어적 장애를 사회 정서적 요소와 함께 다루게 됨으로써 아동의 잠재된 능력을 찾아 발달을 촉진시킬 수 있다. 나아가 자신에 대한 긍정적인 감정과 자율감을 갖게 되어 환경에 적응하려는 긍정적인 동기를 유발시킬 수 있다는 특징이 있다.

반면 구조적 자료와 구조적 방법(structured material-structured method)은 각 회기에 미리 계획된 활동으로 치료자는 장면을 설정하고 계획한 활동 과정에서 치료자와 내담 아동이 함께 문제를 해결해 갈 수 있도록 하는 방법으로 아동에게 동반자가 있음을 느끼도록 돕고 환경에 자신을 맞추고 규칙과 성취에 대한 감각을 얻도록 도울 수 있다. 이러한 매체와 활동방법을 고려할 때 자기 자극 행동과 자기에 대한 낮은 인식 및 발달상 자기중심적 사고와 짧은 주의 집중의 특성을 갖는 발달지체유아들에게는 구조적 자료와 비구조적 방법 및 구조적 자료와 구조적 방법의 적절한 혼용하여 운영함으로써 보다 큰 효과를 얻을 수 있으리라 기대된다.

이상의 고찰을 통하여 연구자들은 본 상담실에 의뢰된 발달지체유아의 기본적인 사회적 상호작용 행동의 어려움은 초기 양육과정에서 신체접촉 중심의 초기 의사소통의 상실에 기인된 것으로 보고, 긴밀한 신체접촉을 통해 유아가 자신을 타인과 독립된 실체로 구분하고 자기 인식이 증진되도록 도와 또래에게 관심을 갖게 함으로써 사회적 상호작용 기술을 습득하는 것을 목적으로 하였다. 이에 본 연구의 문제는 발달놀이치료 중심의 신체접촉 원리와 방법을 활용한 프로그램이 첫째, 중재 교사에게 언어적으로 요구하기 둘째, 또래와

상호 주의하기(시선 맞추기) 셋째, 또래에게 시도하기 넷째, 또래의 시도에 반응하기 다섯째, 집단 활동에 참여하기 등 발달지체유아의 사회적 상호작용 기술을 향상시킬 수 있는지를 알아보는 것이었다.

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 언어 및 사회 영역의 발달지체를 주호소로 하여 부모가 대학 상담실에 의뢰한 유아(남아) 2명이다. 부모와의 초기 면담과 주요 발달력 및 진단도구를 기초로 수집된 유아의 특성에 대한 내용은 표 1과 같다.

2. 연구도구

초기 면담지

유아의 발달력을 파악하기 위한 면담지는 태아기 때의 신체적/ 정서적 환경, 출산형태 및 건강상태, 출산직후의 병력과 치료 형태, 수유와 이유 형태, 배변훈련 시기와 방법, 신생아기/ 영아기/ 유아기 때의 병력과 양육환경 및 이상행동, 이상행동 발견시의 진단과 검사 내용 및 치료형태, 부모의 양육태도 및 현재의 주요 문제 등에 관한 내용으로 구성되어 있으며, 유아와 부모 면담 시간은 약 120~150분이 소요되었다.

검사도구

본 연구에서는 대상유아 선별을 위하여 부

표 1. 유아 A, B의 특성

	유아 A	유아 B
성/ 연령	남/면접당시 2년 9개월(33개월)	남/ 면접당시 3년 6개월(42개월)
가족관계	부, 모, 누나	부, 모, 누나
주 호소 문제	· 눈맞춤의 어려움 · 또래에 비해 언어표현이 매우 느림 · 의사전달이 안될 시 울음 · 혼자 놀이에 몰입되고 주변 상황에 관심을 보이지 않음 · 낮은 장소와 또래들을 거부 · 모와 분리 시 어려움	· 눈맞춤의 어려움 · 반향어 사용 및 발음 부정확 · 주변 상황이나 사물에 관심을 보이지 않음 · 상호작용이 안 되고 전반적으로 또래에 비해 발달이 느림
발달력	· 10개월 전 한 단어의 언어로 표현하면서 후 2세까지 2단어로만 언어표현 · 현재까지 대소변 훈련 못함(기저귀 착용) · 의사소통의 어려움 · 자신을 지칭하는 대명사 사용이 어려움	· 용알이 매우 적은 편 · 15개월에 걷기 시작 · 40개월까지 손가락 빨기 · 현재까지 반향어 사용과 자신을 지칭하는 대명사 사용이 어려움
양육 환경	· 출생 후 현재까지 어머니가 양육 · 돌전부터 현재까지 매일 영어비디오 여러 편 시청 · 아이 혼자 놀게 하거나 방치 · 돌 전 부부갈등이 높았음 · 1년 전부터 부의 직장 때문에 주말 부부	· 출생 후 현재까지 어머니가 양육 · 3개월부터 하루 3-4편의 비디오 시청 · 누나에게 신경 쓰느라 방치함 · 아동이 40개월까지 발달이 늦어서 모가 별, 체벌 또는 방에 가둔 적 있었음
사전 검사	· 사회성숙도: SA-2세8개월 SQ-99.6 · KISE(사회정서행동발달): 2세 2개월	· 사회성숙도: SA-2세 1개월 SQ-88.7 · KISE(사회정서행동발달): 2세

모를 대상으로 사회성숙도 및 발달척도로 검사를 실시하였다.

(1) 사회성숙도 검사

사회성숙도 검사는 김승국, 김옥기(1995)의 것을 사용하였으며 부모와의 면접으로 실시하게 된다. 이 검사는 자조, 이동, 작업, 의사소통, 자기 관리, 사회화 등 6개 영역의 총 117개 문항으로 구성되어 있으며 결과는 사회연

령(SA)과 사회지수(SQ)로 산출된다.

(2) 국립특수교육원 발달척도(Korea Institute for Special Education: KISE)

KISE 검사는 국립특수교육원(정대영, 정병연, 정동연, 김상진, 1996)에서 The Southern California Ordinal Scales of Development를 우리 실정에 맞게 표준화한 것이다. 발달 단계별로 생활자립 기능, 사회정서행동, 언어능력, 인지

능력, 대근육 운동 기능, 소근육 운동 기능, 등 6개의 발달 영역으로 구성되어있다. 본 연구에서는 사회정서행동발달 영역을 선별하여 사용하였다.

중재 목표행동 관찰 기록지

초기 면접과 부모의 주 호소 및 프로그램 초기 1-4회의 관찰을 통하여 각 유아별로 중재해야 할 5가지의 구체적인 중재 목표행동을 선정하였고, 사건표집법에 의하여 빈도와 지속시간을 관찰 기록할 수 있도록 관찰 기록지를 작성하였다. 또한 여러 활동 장면에서 일어나는 특징적인 유아의 행동과 상황을 일화 기록법으로 기록할 수 있는 난도 포함하였다.

집단 활동 참여 수준 기준

매 회기 유아들의 집단 활동에 대한 참여 수준을 파악하기 위하여 Baily와 Wolery(1992)가 참여에 대해 재개념화하여 분류한 5단계의 참여 수준을 참고로 하여 본 연구에 맞게 수정 보완하였다. 비참여, 일시적 참여, 미분화된 참여, 정교화 된 참여 및 지속적인 참여 등을 1수준에서 5수준으로 나누어 개념을 명료화 하여 사용하였다.

녹화자료

본 프로그램이 진행되는 동안 상담실 양쪽 벽면에 설치되어 있는 비디오 녹화시설을 이용하여 프로그램의 15회기 전 과정을 녹화하였다. 이 자료는 중재목표행동의 변화에 대한 전반적인 이해 및 관찰 기록지의 오류를 재확인하는 자료로 사용되었다.

3. 발달놀이치료 중심 신체접촉 활동 프로그램 개발

프로그램의 목적 및 목표

본 프로그램은 발달지체유아들의 사회적 상호작용 능력의 향상을 궁극적 목적으로 하고 또래에게 관심을 가지고 상호 주의하기, 또래와 사회적 상호작용을 시도하고 반응하기, 중재교사의 언어적 요구하기 및 활동에 관심을 가지고 참여하기 등과 같은 기초적인 사회적 상호작용 기술의 증진을 구체적인 목표로 선정하였다.

프로그램의 개발 방향

본 연구에서는 신체접촉의 치료적 요인을 강조하고 있는 Brody(1976)의 발달놀이치료의 이론적 기초와 치료 기법을 중심으로 신체접촉 활동을 통합적으로 활용하는 방향으로 프로그램을 개발하였다.

첫째, 프로그램 진행 과정은 각 시기별로 집중성과 점진성을 고려하여 강조점을 달리하였다. 적응 시기이며 기초 관찰 시기인 1-4회기에는 발달지체유아들이 새로운 환경으로서 중재교사, 놀이 공간, 또래, 놀이감 및 놀이 시간 등에 적응하도록 돕는 동시에 행동 특징을 관찰하기 위하여 신체접촉 활동은 단순하면서도 유아들의 흥미를 쉽게 유발할 수 있는 것으로 선정하고 활동 및 환경적 자극은 최소화하고자 하였다. 프로그램의 초기인 5-7회기에는 선정된 중재 목표행동을 고려하여 보다 직접적인 중재교사와의 신체접촉 활동을 제시하여 참여욕구를 높이고 활동을 통해 자기를 인식하고 표현하는 기회를 제공하였다. 프로

그램 중기인 8-11회기에는 또래와의 신체접촉 활동을 강조함으로써 또래에 대한 인식을 바탕으로 유아가 또래에게 자신을 표현하는 기회를 제공하였다. 프로그램의 말기인 12-15회기에는 집단 및 타인과의 상호작용에 적극적으로 참여하여 규칙에 관심을 갖고 자기를 조절할 수 있도록 하였다. 둘째, 매 회기 활동에는 발달놀이치료 접근 방법에 근거하여 구조적 자료와 비구조적 방법 및 구조적 자료와 구조적 방법과 같은 치료 기법을 안배하여 적용하였다. 즉, 중재교사-유아, 유아-유아 간 사회적 상호작용이 발생할 수 있도록 신체접촉에 필요한 구조적 자료를 비치하되 놀이는 유아가 선택하거나 미리 계획된 활동을 하는 방법을 적절히 활용하여 매회기의 신체접촉 활동을 구안하였다. 셋째, 발달지체유아들의 각 개인의 흥미를 고려하여 활동의 주제 및 매체를 선정하였다.

프로그램의 활동 내용 및 운영 방법

본 연구의 프로그램은 일종의 기초선 관찰 기간인 첫 4회기를 포함하여 매주 1회(60분)씩 총 15회기를 15주간 실시되었다. 1회당 프로그램 시간은 1시간(60분)으로 시작 인사 및 자유놀이(20분), 주의집중 활동(10분), 양육적 신체 감각 활동(10분), 집단 신체접촉 활동(10분), 간식 및 맺음 인사(10분)로 운영되었다.

구조적 자료와 비구조적 방법의 활동인 시작 인사 및 자유놀이는 입실 후 유아의 컨디션 및 상처 등을 보살피 주어 중재교사-유아 간 친밀감을 형성하고, 유아들의 흥미 및 상호작용을 유도할 수 있도록 비치된 놀이 공간과 놀이감 중에서 스스로 선택한 놀이를 통해 교사 또는 또래에 관심을 갖고 상호작용을 하도록 중재하였다. 구조적 자료와 구조적 방법의 활동으로 매 회기에 3가지의 활동을 계획하였다. 첫 활동인 주의집중 활동은 자기 자극활동에서 벗어나 중재교사, 또래 및 공유해

표 2. 자료-방법에 따른 매 회기별 운영 내용

자료-방법	순서	내용
구조적자료-비구조적 방법	맞이 인사	입실하는 유아와 눈을 맞추고 이름을 부르고 안아주며 인사한다.
	자유놀이	중재교사가 미리 준비해둔 놀이 환경 중에서 유아가 자유롭게 놀이감을 선택하고, 교사가 놀이를 지속, 확장하도록 돕는다.
구조적자료-구조적방법	전이를 위한 주의집중활동	유아의 흥미를 고려한 활동 선정으로 리듬감 있고 반복적인 구어 사용하고 유아가 활동에 관심을 지속적으로 가지게 돕는다.
	양육적 신체감각활동	중재교사-유아 간 일대일의 신체접촉중심의 감각활동을 통해 유아가 자기 인식 및 표현을 할 수 있도록 돕는다.
	집단신체접촉 활동	집단의 신체접촉 활동으로 유아가 또래를 인식하고, 주고받는 놀이를 통해 간단한 규칙을 알고 지킬 수 있도록 한다.
구조적자료-비구조적방법	맺음인사	유아와 중재교사가 모두 손을 잡고 둘러서서 간단한 노래를 부르며 인사하고, 모두 안아주며 마무리한다.

야 할 놀이 활동에 관심을 갖기 위한 전이활동으로서 발달지체유아들이 갖는 흥미를 고려하고 자료가 가진 고유의 매력을 활용하였으며, 중재교사의 반복적인 찬트를 통해 활동에 쉽게 접근할 수 있도록 하였다. 활동 중 찬트를 활용하여 의성어, 의태어와 같은 반복적인 구어를 사용하고 역할놀이를 활용하여 상황을 이해하고 적절한 언어를 사용하도록 촉구하고 모델링하게 하였다. 양육적 경험을 위한 신체감각 활동은 각 쌍의 교사-유아 간 일대일의 상호작용으로 중재교사의 신체접촉 및 자극과 자료를 통한 감각 자극을 통해 유아가 신체적 자기 인식에서 점차 심리적 자기를 인식할 수

있도록 하였다. 집단 신체접촉 활동은 2인의 중재교사와 유아 간에 놀이의 규칙에 따른 신체적 접촉을 통해 또래를 인식하고 상호작용 놀이를 함께 하는 것을 목표로 하였다. 회기별 구조적 자료-구조적 방법 신체접촉 활동의 내용은 표 3과 같다. 본 프로그램은 유아교육학 박사 1인과 놀이치료사 1인이 함께 운영하였다.

4. 연구절차

관찰자 훈련

본 연구에서는 유아교육 전공 석사 1인과

표 3. 회기별 구조적 자료-구조적 접근의 신체접촉 활동 내용

회기	주제	활동내용		
		주의집중 활동	신체감각 활동	집단 활동
1	환경에의 적응	때굴때굴	몸 기차	접어 펴기
2		무지개 자동차	데칼코마니	무지개 고무줄
3		버스놀이	야채도장 찍기	낙하산 놀이
4		칙칙 폭폭 기차타기	풍선놀이	로켓풍선
5	자기에 대한 표현	입속으로 쓱쓱	내 몸 여행	낙하산 속 숨기
6		동글동글 점토 말기	둘둘 말이 김밥	기차놀이
7		흔들흔들 물감	밀가루 반죽	낙하산
8	또래에 대한 표현	색 물총 쏘기	누구 발바닥?	동동동대문
9		함께 타요 부릉부릉	곰돌이(친구야) 까꿍	터널 통과하기
10		간다 간다	어디로 갔을까?	우주선 타기
11		동물 울음 소리내기	주물럭주물럭	우주선 착륙
12	집단에 대한 관심	코끼리와 거미줄	씩뚝 씩뚝	낙하산
13		징검다리	미끌미끌 물풀	낙하산
14		꿀꺽 꿀꺽	소금 파스텔	버스놀이
15		동글동글 쿵	쿵 붙이기	모양터널

석사 과정 생 1인이 각 1명씩 유아의 행동을 일방경을 통해 관찰하였다. 이들은 유아별 중재 행동목표에 대한 조작적 정의 및 관찰방법과 점수화 기준에 대한 구체적인 논의를 통해 사전 훈련을 받았으며, 매주 프로그램 평가회의를 통하여 관찰 결과의 적절성을 검토하는 과정도 거침으로써 관찰자간 신뢰도가 .90이상인 것으로 나타났다.

유아별 중재목표행동 선정

1-4회기 동안 관찰된 유아 A, B의 행동 특성, 주호소 및 검사 결과 등을 참고하여 사회

적 상호작용 기술 증진 프로그램의 유아별 중재 목표행동을 선정하였다. 중재 목표행동 선정은 아동상담전문가 1인, 놀이치료사 1인 유아교육학 박사 1인 및 석사 2인이 함께 협의하였다. 유아들의 중재 목표행동의 조작적 정의 및 관찰 방법은 표 4와 같다.

자료수집

프로그램 실시 중 대상 유아의 중재 목표행동 상의 변화에 대한 자료 수집은 매회기 관찰을 통하여 행동빈도와 일화를 기록하였다. 동시에 회기별 활동 내용을 모두 CCTV로 녹

표 4. 유아 A, B의 중재목표행동에 대한 조작적 정의와 관찰 방법

목표행동	행동유형	조작적 정의 및 관찰 방법
교사에게 요구하기	언어	자발적으로 교사에게 언어적 요구하기/ 횡수와 내용 기술
또래의 시선 쳐다보기	제스처	자발적으로 또래의 시선을 맞추기/ 횡수와 내용기술
상호작용 시도하기	언어	교사 촉구에 의해 또는 자발적으로 또래에게 언어적 상호작용 시도하기/ 횡수와 내용 기술
	제스처	교사 촉구에 의해 또는 자발적으로 또래에게 제스처 상호작용 시도하기/ 횡수와 내용 기술
상호작용에 반응하기	언어	교사의 촉구에 의해 또는 자발적으로 또래의 상호작용 시도에 언어 반응하기/ 횡수와 내용 기술
	제스처	교사의 촉구에 의해 또는 자발적으로 또래의 상호작용 시도에 제스처 반응하기/ 횡수와 내용 기술
활동에 참여하기	수준	교사가 이끄는 구조적 활동에 놀이의 지속 시간, 참여도, 집중도, 즐거움 등의 3가지 측면에서 참여하는 수준 각 1-5점 점수화 1 수준(비 참여): 관심을 보이지 않거나 활동에 대한 관심, 노력, 목표 지향적 흔적이 없음 2 수준(일시적 참여): 짧은 시간 관심을 기울이지만 활동에 대한 참여는 없음 3 수준(미분화된 참여): 관심을 갖고 활동에 참여하나 놀이가 단순함 4 수준(정교화 된 참여): 놀이 중 의사소통을 위해 새로운 방법을 시도함 5 수준(지속적인 참여): 지속적이고 목표 지향적 상호작용을 보임

화하여 질적 자료 보완이나 추후 관찰내용의 재확인에 사용하였다. 또한 유아의 어머니를 대상으로 프로그램 사전, 사후에 KISE 발달검사 중 사회정서행동발달에 관한 하위검사를 실시하였다.

프로그램의 지속 점검

매 회기마다 프로그램 종료 후 중재교사, 관찰자 및 연구자 간의 평가 회의를 통하여 활동 내용의 타당성과 효율성에 대하여 평가하였을 뿐 아니라 중재 목표 행동의 정확한 기록 여부에 대하여 함께 점검하였다.

5. 자료 분석

대상 유아들의 각 중재 목표행동의 변화는 중재 프로그램이 본격적으로 실시된 5-15회기 사이의 회기별 빈도와 함께 중재 목표행동과 관련되는 일화기록 자료를 질적으로 분석하여 제시하였다.

III. 연구 결과

1. 중재교사에게 언어로 요구하기

유아 A, B의 중재교사에게 언어로 요구하기

목표행동의 빈도 변화를 중재 프로그램이 집중적으로 실시된 5~15회기에 대하여 초기, 중기, 말기로 나누어 살펴보면 표 6과 그림 1과 같다.

표 6에 의하면 유아 A는 프로그램 초기 5~7회기에는 5회~8회의 범위로 언어적 요구 표현을 하였고, 8회기~11회기 사이의 중기에는 3회~5회 범위의 요구 표현을 하여 초기 보다 오히려 낮아졌다. 그러나 말기인 12회기부터 15회기에는 5회~11회 범위로 크게 상승하였다. 유아 B는 초기에는 1~4회 범위의 언어적 요구를 하였고 중기에는 3~5회로 약간 빈도가 높아졌으며 말기에는 5회~18회 범위로 빈도가 크게 증가하였다.

구체적인 행동 변화의 내용을 질적으로 살펴보면 유아 A의 경우 프로그램의 초기인 5회기에서 7회기까지는 놀잇감이나 간식을 받기 위해 “주세요.”와 같이 한 단어로 입안에서 중얼거리는 듯 부정확하게 요구하였다. 그러나 7회기 처음으로 자유놀이나 구조적 활동 중 “데워 주세요.” “끓어” “전화 하자” 등 놀이를 위해 구체적인 언어로 시도를 하면서 중기부터 중재교사와 상호작용이 길어졌고 그 횟수도 빈번해지기 시작하였다. 이후 말기인 13회기에는 놀이 활동 중 “**이 바나나 여기요, **이 파랑색 여기요, 버스요” “또 하나 주세요. 그림 그려요”라는 등 두 단어로써 보다 정확

표 6. 회기별 유아 A, B의 중재교사에게 언어로 요구하기 빈도

	초기				중기				말기			
	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
유아 A	5	6	8	3	5	6	4	5	11	10	11	
유아 B	3	4	1	5	3	1	3	5	9	10	18	

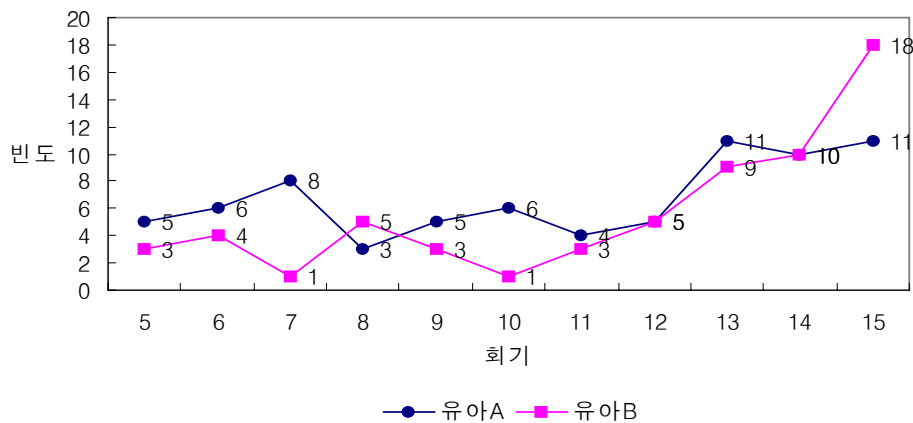


그림 1. 유아 A, B의 중재교사에게 언어로 요구한 횟수

하고 구체적인 내용으로 요구하여 유아가 중재교사와의 상호작용을 촉진하기도 하였다. 그러나 중기인 8회기와 11회기에는 증가하던 빈도가 다소 감소하였는데 발바닥 찍기와 밀가루 반죽과 같은 활동을 할 때 손에 묻는 것에 신경을 쓰며 계속 발이나 손을 씻으려 다니느라 중재교사에게 언어적으로 요구하는 빈도가 낮았다.

유아 B의 경우 초기인 5회기부터 중기인 11회기까지 가끔 표현하는 요구는 “닭아 닭아, 휴지 휴지, 버스 버스” 등 빠른 속도로 말을 반복함으로써 정확하게 알아들을 수 없는 것이었다. 요구의 내용에 있어서는 “연두, 검정, 빨대” 등 놀이감이나 활동의 자료를 달라는 요구가 빈번하였다. 8회기에는 처음으로 중재교사에게 놀이자료를 가져오며 “(터널)세워주세요”라고 하거나 “옆에 옆에(해 주세요)”, “한 마리~그만~그만” 하며 중재교사가 불렀던 노래의 첫 소절을 부르며 중재교사에게 적극적으로 노래 불러주기를 요구하기도 하여 빈도가 높아졌으나 이후 감기로 인해 컨디션이

저하된 채 놀이실 바닥에 옆으로 누워 자동차를 굴리며 혼자 놀이에 열중함으로써 중재교사에게 요구하는 빈도가 다시 낮아졌다. 말기인 12회기 이후에는 그러한 요구의 횟수가 급격하게 증가하였고 또한 언어의 내용 면에 있어서 명사 위주의 한 단어 표현에서 “버스 주세요.” “자동차 그려 주세요.” “이거 주세요.” 두 단어 또는 세 단어의 언어로 상황에 적절하면서도 구체적인 요구를 하였고 점차 중재교사나 관찰자가 알아들을 수 있는 수준의 발음과 목소리로 표현하였다.

따라서 중재교사에게 언어로 요구하기 행동은 유아 A, B 모두 프로그램 중기까지는 부침을 보였으나 말기에 접어들면서 빈도가 분명한 증가 추세를 유지하였을 뿐만 아니라 요구시 언어적 표현이 구체적이고 발음이 분명해지는 등 긍정적인 변화를 보였다.

2. 또래에게 시선 맞추기

유아 A, B 각각의 또래에게 시선 맞추기 목

표행동의 빈도 변화를 중재 프로그램이 집중적으로 실시된 5~15회기에 대하여 초기, 중기, 말기로 나누어 살펴보면 표 7과 그림 2와 같다.

표 7에 의하면 유아 A는 초기에는 0회~3회의 범위로 시선을 맞추었고 중기에는 1~4회 범위로 빈도를 보였는데, 특히 초반부가 높았다. 말기에는 1회~7회의 빈도로 급격한 증가를 보였으며 12회기를 제외하고는 5회 이상의 빈도를 보였다. 유아 B는 초기에는 0회~3회의 범위로 빈도를 보이다가 중기에는 3~4회의 범위로 일정한 빈도를 유지하였고 말기인 12, 13회기까지 유지되었으나 마지막 두 회기

는 7회로 크게 증가하였다.

변화에 있어서 구체적인 내용을 살펴보면 프로그램 초기부터 또래에게 거부적이고 공격적인 행동을 보이던 유아 A의 경우 초기인 5, 6회기에 놀잇감을 빼앗거나 간식을 나누어 줄 때와 배를 타는 놀이 중 거울을 통해 B를 겹눈질 하듯 힐끗 쳐다보는 정도였다. 그러나 8회기 이후에는 낙하산 안, 놀이집 안, 터널 속 등 좁은 공간에서 차츰 유아 B를 의식하며 시선을 맞추었다. 그리고 13회기에는 손가락 약속을 하는 동안 계속해서 유아 B를 쳐다보았고, 시선 맞춘 빈도가 가장 높았던 14, 15회기에는 소금파스텔, 콩을 이용한 신체접촉 놀이

표 7. 회기별 유아 A, B의 또래에게 시선 맞추기 빈도

	초기			중기				말기			
	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
유아A	2	3	0	4	3	1	1	1	5	7	5
유아B	3	0	2	4	3	3	3	3	3	7	7

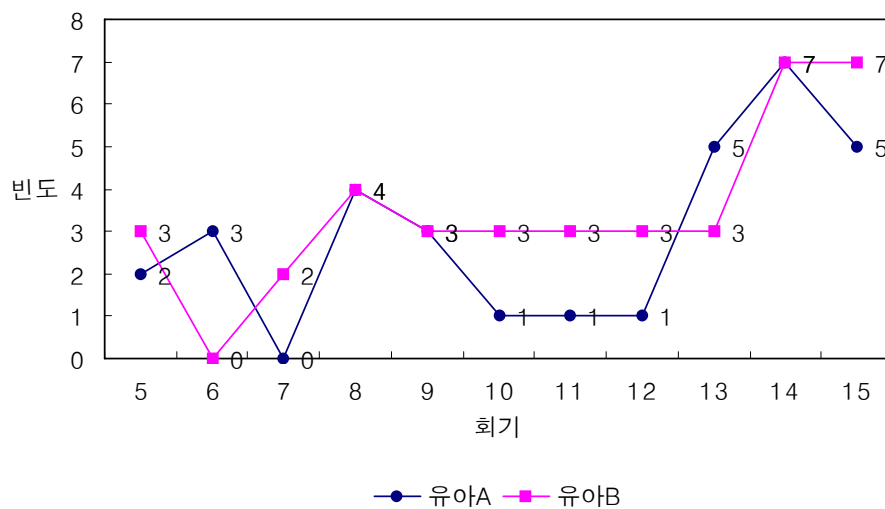


그림 2. 유아 A, B 또래와 시선 맞추기 빈도

중 자신의 활동을 멈춘 채 여러 차례 유아 B의 시선을 정확하게 맞추어 쳐다보았고 힐끗 쳐다보던 이전 회기에 비하면 그 시간도 길어졌다.

유아 B의 경우 초기에는 간혹 유아 A가 자신의 놀이감을 빼앗아 가는 시도가 나타날 때 마저도 시선을 회피하거나, 볼풀장에서 떨어지는 공을 쳐다보다 우연히 유아 A를 쳐다보거나 7회기 간식을 먹으며 결눈질로 유아 A를 쳐다보는 등 시선 맞추기가 거의 이루어지지 않았다. 그러나 중기인 8회기에는 선호하는 자동차를 유아 A에게 빼앗긴 후 “바꿔 바꿔 주세요.”라며 도망가는 유아 A를 잡으려가며 시선을 처음으로 분명하게 맞추었다. 그리고 9회기부터 동일하게 터널속, 놀이집, 낙하산 등 좁은 공간에서 차츰 또래의 시선을 맞추는 빈도가 잦아졌고 말기인 14회기에는 “버스 놀이를 하자”며 다가와 손을 잡는 유아 A를 쳐다보며 따라가거나 유아 A에게 양말을 가져다주며 정면으로 쳐다보았다. 15회기에는 버스놀이 중 운전하고 있는 또래에게 “운전사 아저씨!”라고 부르며 쳐다보는 빈도가 잦았고 “(운전사 아저씨)나도 해보자”며 쳐다보는 등 놀이 상황 중의 시도 및 반응 과정에서 자연스럽게 자주 유아 A에게 시선을 분명하게 맞추었다.

전반적으로 유아 A, B의 또래에게 시선 맞추기 행동은 두 유아 모두 중기까지 빈도의 증감이 있었으나 말기에는 현저하게 증가하였고 행동의 정확성과 상황의 복잡성 및 시간적 길이 면에서 질적으로 향상되었음을 알 수 있다.

3. 또래에게 상호작용 시도하기

유아 A, B간 상호작용 시도하기 목표행동의 빈도 변화를 크게 언어와 제스처로 나누고 중재 프로그램이 집중적으로 실시된 5~15회기에 대하여 초기, 중기, 말기로 나누어 살펴보면 표 8과 그림 3과 같다.

표 8과 그림 3에 의하면 유아 A는 초기에는 3~6회 범위의 빈도를 중기에는 3~9회 범위의 빈도 및 말기에는 9~15회의 빈도를 보여, 전반적으로 프로그램 진행에 따라 또래와의 상호작용 시도가 증가하고 있음을 알 수 있다. 유아 B는 초기에 1~7회 범위의 빈도를 보였고 중기에는 1~8회 범위로 초기처럼 빈도의 증감이 심하였으며, 말기에는 4회~15회 범위의 빈도를 보여 회기 간 빈도 차는 여전히 많았으나 전체적으로 프로그램 진행에 따라 빈도가 증가하였다. 또한 유아 A는 12회기를 제외하고는 제스처 보다 언어에 의한 시도를 많이 하였고 말기로 갈수록 언어적 시도 빈도의 증가 폭도 컸다. 유아 B도 거의 비슷한 변화 패턴을 보였는데, 두 유아 모두 상호작용 시도가 많아지면서 말기에 와서는 제스처로 시도하는 빈도도 크게 증가하였다.

변화에 있어서 구체적인 내용을 살펴보면 유아 A의 경우 5회기에 놀이집 앞에서 “비켜”라고 말하거나, 놀이감을 빼앗아 가며 “나도 보자”라고 하였으며 6회기에 전자레인지 앞으로 다가오는 유아 B를 향해 “나도”라며 밀어버리거나 놀이감을 만지는 유아 B에게 “안 돼”라는 등 부정적인 시도를 하였다. 중기인 9회기에는 “나도 줘,” “빵빵 태워줘”라는 언어와 함께 밀거나 가져가는 부정적 행동이 더욱

표 8. 회기별 유아 A, B 또래와 상호작용 시도하기 빈도

회기		초기				중기				말기		
		5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
유아 A	제스처	1	1	3	0	2	2	1	6	3	4	1
	언어	2	2	3	3	7	5	6	3	9	11	9
	총시도	3	3	6	3	9	7	7	9	12	15	10
유아 B	제스처	0	0	1	3	3	0	0	3	2	5	7
	언어	2	1	6	5	1	1	3	10	2	3	8
	총시도	2	1	7	8	4	1	3	13	4	8	15

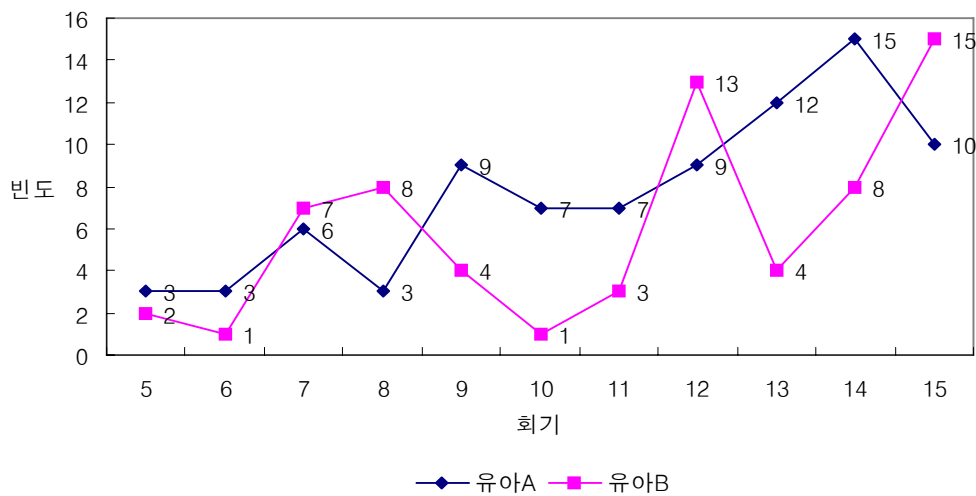


그림 3. 유아 A, B의 또래에게 상호작용 시도하기 빈도

빈번하게 나타났다. 그러나 10회기에는“이거 내꺼” “줘 내꺼야” 등 부정적인 행동 없이 자신의 의사를 전달하려는 언어가 나타났다. 그리고 11회기에는 처음으로 자신이 원하는 놀이감을 갖기 위해 “**아 바꾸자”라고 시도하였고 등 가작화 상황에서 “먹어봐” 또는 “나도”라며 놀이적 시도를 하였다. 또한 시도의 빈도가 가장 높았던 14회기에는 자발적으로 유아 B의 팔을 끌어 버스 쪽으로 데리고 오거

나, “**아 버스 타자,” “피자 먹어”라며 놀이감을 내밀거나 “냉장고에 넣어” “**아 또 와 봐” 등 긍정적이면서도 적극적으로 놀이를 시도하였고, 유아 B가 놀이감을 건네 줄 때까지 기다리거나 빌렸던 놀이감을 다시 건네주는 등 긍정적인 시도가 집중적으로 증가하였다.

유아 B의 경우 초기에 보였던 시도인 “나도 줘”, “**아 자” “**아 이것 봐” “바꿔 줘”등은 모두 중재교사의 촉구에 의해 나타났다. 그러

나 중기인 8회기에는 유아 A에게 “바꿔 바꿔 바꿔 주세요.”라는 자발적인 시도를 처음으로 하였으나 6회기에는 시도가 급격히 감소하였는데 자유놀이 중 놀이감을 뺏기 위해 유아 A가 고함을 지르자 유아 B는 볼풀장에 누워 혼자 놀이를 하였다. 말기인 12회기에는 “자동차 줘” “나도”라고 시도하였으며 14회기에는 유아 A에게 양말을 가져다주는 친사회적인 시도와 15회기 버스 놀이 중 “운전사 아저씨!” “나도, 나도” 등의 가상놀이 상황에서 스스로 또래에게 많은 놀이적인 시도를 하는 모습을 보였다. 그러나 상호작용 시도의 빈도가 증가하는 과정에서 급격하게 감소하는 회기가 있었는데 10회기에는 중재교사에게 요구하기 목표 행동과 마찬가지로 감기로 인한 컨디션 저하로 혼자 놀이에 열중하여 상대적으로 다른 회기에 비하여 상호작용 시도가 급격하게 줄어들기도 하였다.

이와 같이 전반적으로 회기를 거듭할수록 유아 A와 B의 또래에게 상호작용 시도하기 행동은 양적, 질적으로 향상되었음을 알 수 있다.

4. 또래의 시도에 반응하기

유아 A와 B의 상대방의 상호작용 시도에 대한 반응 비율을 살펴보기 위하여 각 유아의 시도에 대한 상대 유아의 반응과 무반응을 나누어 관찰하였다. 중재 프로그램이 집중적으로 실시된 5~15회기에 대하여 초기, 중기, 말기로 나누어 살펴보면 표 9와 그림 4와 같다.

표 9에 의하면 유아 A는 초기 반응이 1~3회 범위, 무반응이 1~4회 범위로 비슷하였으나 중기에는 반응이 1~7회 범위 무반응이

0~2회로 반응 비율이 급증하였다. 말기에는 반응이 3~13회, 무반응이 0~5회로 반응 빈도가 훨씬 많으며 중기보다 반응 빈도가 더 증가하였다. 유아 B는 초기에 반응이 1~4회 범위, 무반응이 모두 2회로 전체로는 반응과 무반응 간에 차이가 없었으나 중기에는 반응이 1~4회 범위 무반응이 2~6회 범위로 초기에 비해 무반응 빈도의 증가가 더 컸다. 그러나 말기에는 반응이 5~13회 범위, 무반응이 2~7회 범위로 중기에 비해 무반응 빈도는 뚜렷한 변화가 없는 반면 반응 빈도의 증가는 확연하게 드러났다.

변화에 있어서 구체적인 내용을 살펴보면 초기에는 유아 A, B 모두 자유놀이 상황에서는 서로에게 상호작용을 거의 하지 않았고 유아 A의 경우 5회기의 간식 시간에 “jus를 달라”고 요구하는 유아 B의 시도에 나눠주거나, 6회기에 “고마워”라며 접시를 받는 반응 행동은 거의 모두 중재교사의 촉구에 의한 것이었다. 그러나 중기인 8회기에 자동차 공유를 시도하는 유아 B에게 “싫어”라는 다소 부정적이지만 자발적인 언어로 거부하는 등 수차례의 반응을 보였다. 거부적인 반응은 12회기까지 지속되었다. 그러나 14회기와 15회기에는 유아 A, B가 버스놀이를 하면서 B가 내미는 ‘통’을 받거나, B를 쳐다보거나, “아이스크림”이라며 자기의 요구를 말하고, 운전대를 받고 운전하는 흉내를 내거나, B가 “***이 아저씨”라는 부름에 쳐다보는 등 유아 B의 놀이적 시도에 긍정적이고 호의적인 반응을 많이 보였다. 이와 같이 놀이 상황에서 유아 A가 자연스럽게 또래의 시도에 스스로 언어적인 반응을 보이는 등 상호작용의 질에 있어 발전된 모습을 보였다.

표 9. 회기별 또래 유아의 총 시도 대비 대상 유아의 반응 비율 (%)

		초기				중기				말기			
		5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
유아 A	반응	1 (50.0)	1 (100)	3 (42.9)	7 (87.5)	3 (75.0)	1 (100)	1 (33.3)	8 (61.5)	3 (75.5)	8 (100)	13 (86.7)	
	무반응	1 (50.0)	0	4 (57.1)	1 (12.5)	1 (25.0)	0	2 (66.7)	5 (38.5)	1 (25.5)	0	2 (13.3)	
	유아 B의 총 시도	2 (100)	1 (100)	7 (100)	8 (100)	4 (100)	1 (100)	3 (100)	13 (100)	4 (100)	8 (100)	15 (100)	
유아 B	반응	1 (33.3)	1 (33.3)	4 (66.7)	1 (33.3)	3 (33.3)	4 (57.1)	3 (42.9)	5 (55.6)	5 (41.7)	13 (86.7)	8 (80.0)	
	무반응	2 (66.7)	2 (66.7)	2 (33.3)	2 (66.7)	6 (66.7)	3 (42.9)	4 (57.1)	4 (44.4)	7 (58.3)	2 (13.3)	2 (20.0)	
	유아 A의 총 시도	3 (100)	3 (100)	6 (100)	3 (100)	9 (100)	7 (100)	7 (100)	9 (100)	12 (100)	15 (100)	10 (100)	

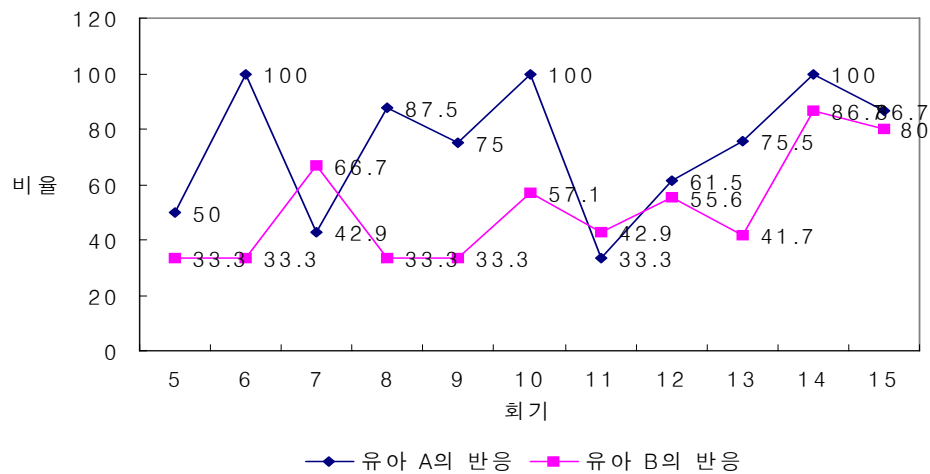


그림 4. 유아 A, B 또래에게 반응하기 비율

유아 B의 경우 관찰 초기에 놀이감 또는 놀이 장소를 차지하고자 하는 상황에서 유아 A가 “비켜” 또는 “나도” 라며 B를 밀어버리거나 “내꺼야”라며 놀이감을 빼앗아가고 “줘”라

며 옷을 잡아당기는 등 일방적인 공격 행동에 유아 B는 전혀 반응을 보이지 못하고 놀이감을 빼앗긴 채 다른 곳으로 가거나 회피하면서 거의 반응을 보이지 못하였다. 그러나 반응을

이 갑자기 높아진 7회기에는 자신이 아주 좋아하는 자동차 놀이감에 대해서는 유아 A가 가지고 도망가거나 자동차를 빼앗아가자 화난 표정으로 A를 계속 쳐다보고 있거나, 화가 나서 소리치는 등 다소 적극적인 반응을 보이기도 하였다. 9회기 이후에는 “탈거야”(9회기), “**아 빼지마”(10회기), (자동차 가져가자) “취”라며 중재교사의 촉구에 따라 적극적으로 반응을 보였다. 말기인 12회기에는 A의 공격에 자발적으로 도망을 가거나, “싫어” 등의 반응을 보였으며 14회기와 15회기에는 유아 A의 놀이적인 긍정적인 시도에 대해 놀이를 멈추고 쳐다보거나, (버스 타자는 말에) 달려오거나, (냉장고에 넣으라고 하자) 냉장고에 놀이감 넣거나, (문 닫아 주세요라고 요구하자) 문을 닫고 비켜주는 등 유아 A의 시도에 자발적으로 반응하는 발전된 모습을 보였다. 특히 14회기에는 두 유아 모두 가장 높은 반응률을 보였는데 새로운 소꿉놀이를 함께 하게 되면서 상호작용이 활발하게 유지되었다.

이와 같은 내용을 보아 유아 A와 B의 상호작용 반응은 빈도와 내용에서 모두 긍정적으로 변화하였음을 알 수 있다.

5. 집단 활동에 참여하기

유아 A와 B의 집단 활동에 대한 참여 수준

을 알아보기 위하여 1회기 당 3가지 활동에 대한 참여 수준을 각각 평가한 후 회기별로 그 평균을 구하였다. 중재 프로그램이 집중적으로 실시된 5~15회기에 대하여 초기, 중기, 말기로 나누어 살펴보면 표 10과 그림 5와 같다.

표 10에 의하면 유아 A는 초기에는 참여 수준 점수가 2.3~3.7점 범위였고 중기에는 3.0~4.0점 범위로 초기에 비해 참여 점수가 더 높아졌으며 말기에는 3.0~4.0점 범위로 최고점은 중기에 비해 더 높아졌다. 따라서 초기에서 말기로 갈수록 전반적인 참여 수준은 높아졌다고 할 수 있다. 유아 B는 초기에는 2.7~3.7점, 중기에는 3.0~3.7점, 말기에는 2.3~4.7점 범위로 초기와 중기 간 보다는 중기와 말기 간에 더 큰 점수 증가를 보여 전반적으로는 말기로 갈수록 참여 수준이 높아졌음을 알 수 있다.

변화 과정에서 나타난 구체적인 내용을 살펴보면 유아 A의 경우 7, 10, 15회기에는 높은 참여 수준을 보였는데 7회기의, 낙하산 놀이, 10회기의 자동차 놀이, 점토 놀이 및 매트릭스, 15회기의 동글동글 쿵, 터널놀이 등 대근육을 활용한 신체접촉놀이에서 중재교사의 지시에 따라 활동에 적극적으로 참여하였다. 그러나 참여 수준이 낮은 6회기에는 기차놀이, 풍선놀이와 같은 활동 중에 차례를 지켜야 하

표 10. 집단 활동에 참여하기 수준의 변화

	초기				중기				말기			
	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
유아 A	3.0	2.3	3.7	3.0	3.0	4.0	3.3	3.3	3.0	3.0	4.3	
유아 B	3.3	3.7	2.7	3.0	3.0	3.3	3.7	2.3	3.0	4.0	4.7	

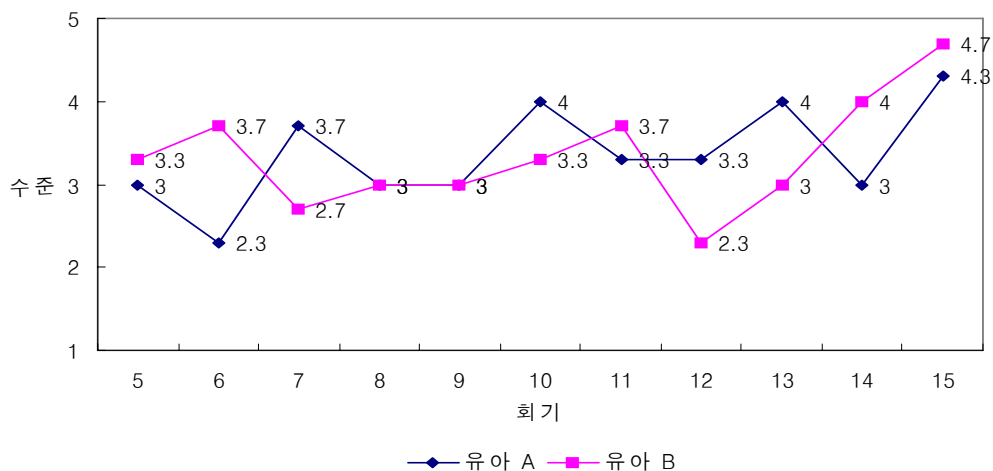


그림 5. 유아 A, B의 집단 활동에 참여하기 수준

거나, 유아 B의 놀이 순서 중에 잠깐 동안 이탈한 뒤 자기 순서에 다시 참여하였다. 그 외의 회기는 대체로 3.0점 이상의 참여수준이 유지되었다. 그러나 자신이 선호하는 자동차와 물감을 이용한 접촉 놀이에서는 상대적으로 높은 몰입 수준을 보이기도 하였다.

또한 유아 B의 경우 참여률이 높았던 6, 11, 14회기의 활동을 살펴보면 데칼코마니 및 낙하산 놀이(6회기), 점토놀이 및 우주선타기(11회기), 소금파스텔 및 버스타기(14회기) 등 신체 특히 손의 감각을 자극하는 촉감적 활동과 대근육을 이용한 신체 활동에 보다 적극적으로 참여하는 특징을 보였다. 그 외 회기에서도 3.0점 이상의 참여 수준이 높은 활동은 대체로 이러한 특징을 가진 경우였다. 또한 참여 수준이 낮았던 7회기의 ‘동대문을 열어라’와 12회기의 ‘거미줄에 걸렸네.’, ‘씩둑씩둑’ 등 상상적이고 차례를 기다려야 하는 활동 중에는 자주 이탈하는 특징을 보였다.

따라서 유아 A, B 모두 집단 활동에 참여하

는 수준은 증감을 반복하면서도 회기가 거듭될수록 점차 전반적으로 증가한 것으로 나타났다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 상담실에 의뢰된 발달지체유아들의 사회적 능력 향상을 궁극적 목적으로 발달 놀이치료 중심의 신체접촉 활동 프로그램을 실시하여 그들의 중재목표 행동인 기초 사회적 상호작용 기술이 증진될 수 있는지를 알아 보았다.

연구 결과 첫째, 중재교사에게 언어로 요구하기 목표행동에 있어서 유아 A, B 모두 초기에 제스처 또는 한 단어 위주의 표현으로 낮은 요구 빈도를 보이다가 말기로 갈수록 요구가 증가하고 언어적 표현이 구체적이고 발음이 분명해지는 변화를 보였다. 둘째, 또래에게 시선 맞추기 목표행동은 유아 A의 경우 초기

에 B를 힐끗 쳐다보던 시선 맞추기를 중기까지 유지하였고 유아 B는 초기에 공격적인 행동을 보이는 A에게 시선을 맞추지 못하고 회피하다가 중기부터 차츰 놀이 상황에서 A의 시선을 정확하게 맞추었다. 그러나 말기에는 유아 A, B 모두 놀이 상황에서 시선을 맞추는 빈도가 증가하고 그 시간도 상대적으로 길어졌다. 셋째, 유아 A, B간 또래에게 상호작용 시도하기 목표행동은 유아 A, B 모두 초기에서 중기, 말기로 갈수록 그 빈도가 증가하고 놀이상황에서 구체적인 언어로 요구하였다. 넷째, 또래에게 반응하기 목표행동은 유아 A, B 모두 프로그램 초기에는 반응과 무반응 빈도의 범위가 비슷하였고 중재교사의 촉구에 의해 반응하는 수준이었다. 그러나 유아 A는 중기부터 거부적이고 공격적인 반응 빈도가 높아지기 시작하여 말기에는 무반응 빈도가 일정하게 유지되는 반면 자발적인 놀이 반응과 친사회적 반응 빈도가 급격하게 높아졌다. 유아 B는 중기에는 유아 A의 공격적이고 거부적인 시도에 대해 회피하는 무반응 빈도가 반응 빈도보다 더 높게 증가하였으나 말기에는 놀이적이고 자발적인 반응과 자기주장을 하는 반응 빈도가 확연하게 증가하였다. 다섯째, 집단 활동에 참여하기 목표 행동은 유아 A, B 모두 회기가 거듭될수록 놀이 규칙에 따라 중재교사 또는 또래와 함께 신체접촉 활동에 참여하는 수준이 점차 높아졌다.

이와 같은 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구에 참여했던 발달지체유아들의 주 호소는 타인이나 주변 상황에 대한 낮은 관심, 혼자놀이에 집중하여 타인에 대한 낮은 관심 보이기, 언어 지체 등이었다. 뿐만

아니라 1-4회기 동안의 관찰에서, 유아 B는 굴러가는 공 또는 바퀴에 시선을 고정하는 자기 자극 행동을 많이 보였다. 그리고 그들은 공통적으로 초기 양육과정에서 오래도록 홀로 방치되거나 장시간 비디오를 시청하는 등 양육 환경 상의 문제점을 가지고 있었다. 이와 같은 초기 양육과정에서 양육자와의 긴밀한 신체접촉을 통한 초기 의사소통의 기회 상실은 사회적 상호작용 기술의 결손으로 이어졌다. 이들에게 발달놀이치료에 기초하여 신체접촉 활동 프로그램을 제공한 것은 중재교사와의 1대 1의 애정적이고 친밀한 신체접촉을 매개로 정서적 안정감 및 친밀감을 경험하고 유아가 자기에 대해 인식할 수 있도록 하기 위함이었다. 프로그램 초기에 중재교사나 또래에게 자기 욕구를 제스처나 한 단어의 동사로 표현하던 두 유아 모두가 중기부터 두 세 단어로 연결된 문장과 함께 “나” 또는 “내꺼” 등 자기를 인식하는 단어를 더욱 빈번하게 사용하는 모습에서 그들의 변화된 자기 인식 상태를 엿볼 수 있다. 이것은 신체접촉을 강조한 발달놀이치료가 사회적 상호작용(임용택, 2003)과 상호주의하기 및 요구행동(김영미, 2002)에 긍정적인 영향을 미친다는 연구결과와 신체접촉이 치료자와 유아의 관계를 더욱 친밀하게 만들고 애정표현을 촉진하여(Brody, 1978), 유아가 정서적인 안정감을 얻어 타인과 신뢰로운 관계를 형성하게 되고(Klass, 1987) 의사소통(Hertenstein, 2002)이 촉진된다는 주장을 뒷받침하는 결과이다. 중재교사와의 친밀하고 신뢰로운 관계 형성 및 자기 인식의 향상은 또래와의 관계에도 긍정적인 영향을 주어 또래의 시도에 점차 반응하는 비율이 높아

지고 반응의 내용도 놀이적인 자발적 반응 및 자기 주장적 반응으로 확장되는 사회적 기술의 향상을 보였다. 따라서 본 연구 대상인 발달지체유아들에게 발달놀이치료의 신체접촉의 의미와 원리를 적용한 것은 적절하였다고 할 수 있다.

둘째, 본 프로그램은 발달놀이치료에서 제안하고 있는 치료 기법 중 구조적 자료와 비구조적 방법 및 구조적 자료와 구조적 방법을 일과 활동에 적용하였다. 전자에는 맞이 인사, 자유놀이 및 맺음 인사 등을 구안하였고, 후자에는 크게 3가지의 활동으로 나누어 흥미를 유도하고 혼자놀이에서 벗어나 타인과 함께 하는 놀이를 위한 전이 활동으로서 주의집중 활동, 중재교사와 유아 간 개인적이고 양육적 경험을 주는 신체감각 활동, 마지막으로 또래에게 관심을 갖고 집단 활동의 규칙에 따르며 즐거움을 공유하는 신체접촉 활동 등이 포함되었다. 이와 같은 접근 방법의 적절한 혼용은 유아가 상호작용에 참여하고 기술을 습득하는데 도움이 되었다. 즉, 프로그램 초기에는 발달지체유아 A, B 모두가 돌아다니며 놀이 매체를 잡았다가 놓아버리거나, 놀이를 유지하는 시간이 매우 짧고 주로 자신들이 좋아하는 자동차, 굴러가는 공 등과 같은 한정된 매체에만 관심을 보였다. 그러나 차츰 중재교사가 제안하는 놀이매체에 점차 관심을 보이는 경우가 많아지고 나아가 또래의 놀이에 적극적으로 개입하기도 하고 자기 주장과 적극성을 보이고 집단 활동 참여 수준도 점차 높아졌다. 직접적인 변화 등은 프로그램 구안 및 운영에 있어서 두 가지 방법을 적절하게 안배하여 사용한 결과이다. 이와 같은 결과는 구

조적 자료와 비구조적 방법이 유아에게 자율감 및 자신감을 갖게 하고 환경에 적응하려는 긍정적인 동기를 유발시킬 수 있으며 구조적 자료와 구조적 방법은 치료자와 문제를 해결하는 과정에서 아동으로 하여금 동반자가 있음을 느끼게 하고 규칙과 성취에 대한 감각을 얻도록 돕는다는 주장(Brody, 1992)을 뒷받침하는 결과이다. 또한 자발적인 놀이가 학습으로서의 효과를 가지기 위해서는 중재교사가 발달지체유아에게 적절한 기회 및 적합한 환경을 제공하기 위한 좀 더 명료하고 체계적인 놀이 계획이 포함된 새로운 교육 활동을 제공하여야 한다는 Samuelsson과 Johansson(2006)의 연구와 일치한다.

셋째, 유아 A, B의 목표 행동의 변화 과정에 빈도의 증감이 반복되었으며 이러한 증감 경향에도 유아간의 차이가 있었다. 일과 활동의 내용에 대한 유아들의 흥미와 반응성이 이러한 경향에 영향을 미친 것으로 판단되었다. 예를 들어, 사회적 기술의 변화 과정에서 중재교사에게 요구하거나 집단 활동에 참여하기 등의 목표 행동의 변화는 증감의 반복이 뚜렷하게 나타났다. 이와 같은 결과는 유아 A의 경우 대근육을 활용한 집단 활동에서는 규칙에 따라 지속적인 참여와 활동에서의 적극성을 보였으나 순서를 기다려야 하거나 신체에 물질이 묻는 활동(손바닥 찍기, 밀가루 반죽) 등의 놀이에서는 손을 자주 씻으러 다니느라 놀이 장소에서 이탈하여 중재교사와의 상호작용이 줄어든 결과이다. 또한 유아 B는 상상적인 놀이에 반응 및 요구가 적거나, 차례를 기다려야 하는 활동에 대해 유아는 참여를 거부하며 자주 이탈하는 특징을 보였다. 본 연구

에서 매회기 평가 회의를 통해 활동에 대한 지속적인 점검을 하였으나, 놀이에 대한 흥미는 유아 개개인이 서로 다른 특징을 가지고 있으므로 발달지체유아들도 그들의 흥미를 고려한 중재가 적응 행동의 향상을 도울 수 있다(Cole, Davenport, Bambara, 1997; Cooper et al, 1992)고 한 것처럼 활동 계획 시 이러한 문제에 대하여 더욱 다각적이고 신중하게 접근한다면 보다 효과적인 프로그램을 개발 할 수 있을 것이다.

본 연구는 발달지체유아들의 기초적인 상호작용 기술을 돕기 위하여 관련 사회적 기술을 직접 지도·습득시키기보다 유아들의 미발달된 자기 인식을 향상시킴으로써 사회적 상호작용 기술이 증진될 수 있도록 중재 프로그램의 방향을 잡았다. 또한 이를 위해 발달놀이치료의 신체접촉의 원리와 의미에 기초하여 활동을 구안하되 구조적 자료와 비구조적 방법 및 구조적 자료와 구조적 방법을 적절히 혼용하는 새로운 방법적 대안을 제시함으로써 발달지체유아의 사회적 발달을 위한 중재방법에 대해 시사점을 제공하였다는데 의의가 있다.

그러나 프로그램 실시 결과 유아들의 사회적 자기 인식의 변화에 선행할 신체적 자기 인식의 변화를 구체화하지 못한 점 및 임상 사례연구이나 사례수가 부족하고 다양한 상황에서의 유아들의 변화를 조사하지 못하여 프로그램 효과를 논하는데 다소의 한계가 있는 점은 앞으로의 연구에서 보완되어야 할 것이다.

참고문헌

- 국립특수교육원 (2001). KISE 발달척도 1-6. 서울: 도서출판 특수교육.
- 김광웅, 유미숙, 유재령 (2008). 놀이치료학. 서울: 학지사.
- 김미숙 (2000). 완전통합교육에서 놀이 활동이 발달지체유아의 사회적 기술과 상호작용에 미치는 효과. 대구대학교 박사학위 논문.
- 김영미 (2003). 발달놀이치료가 발달장애아동의 상호주의하기와 요구행동에 미치는 영향. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.
- 김승국, 김옥기 (1998). 사회성숙도검사. 서울: 중앙적성출판사.
- 성영혜 (1998). 발달놀이치료 이론을 통한 모자 관계 증진과 아동행동치료. 여성가족생활연구, 3, 29-49.
- 이종희 (2000). 촉각훈련이 자폐성 장애유아의 상동행동에 미치는 영향. 단국대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이소현 (1995). 특수교육학. 서울: 학지사.
- 임용택 (2003). 접촉치료놀이 활동이 자폐성 장애 유아의 사회적 상호작용에 미치는 효과. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.
- 조인수 (1987). 특수아동의 주의집중 행동개선. 정서·학습장애 연구, 3(3), 80-86.
- 조은정 (2001). 구조화된 극화놀이 훈련이 발달지체유아의 사회적 행동에 미치는 효과. 단국대학교 특수대학원 석사학위 논문.
- Ainsworth, M. D., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social

- development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. M. Richards (Ed.) *The integration of a child into a social world*. New York: Cambridge University Press.
- Baily, D. B., & Wolery, M. (1992). *Teaching infants and preschools with disabilities*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Brody, V. A. (1978). Development Delay: A Relationship-Focused Program for Children. *Child Welfare*, 7(9)
- Brody, V. A. (1992). The Dialogue of Touch: Development play therapy. *International Journal of Play Therapy*, 1(1), 21-30.
- Brody, V. A. (1995). *The Dialogue of Touch: Development Play Therapy*. Development play Training Association.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Holcomb, A. (1996). Observational assessment of young children's social behavior with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 19-40.
- Cole, C. L., Davenport, T. A., & Babara, L. M. (1997). Effect of choice and task preference on the work performance of student with behavior problems. *Behavioral Disorders*, 22(2), 65-74.
- Cooper, L. J., Wacker, D. P., Thursby, D., Plagmann, L. A., Harding, J., Millard, T., & Derby, M. (1992). Analysis of the effects of task preferences, task demands, and adult attention on child behavior in outpatient and classroom setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 823-840.
- Greenough, W. T. (1990). Brain storage of information from cutaneous and other modalities in development and adulthood. In K. E. Barnard & T. B. Brazelton (Eds.), *Touch: The foundation of experience*: Full revised and expanded proceedings of Johnson & Johnson Pediatric Round Table X (pp. 97-126). Madison, CT: International Universities Press.
- Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social intergration for young children with mild development delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22, 70-86.
- Harbin, G., McWilliam, R., & Gallgher, J. (2000). Service for young children with disabilities and their families. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*(pp.387-415). Cambridge, MA: University Press.
- Hertenstein, M. J. (2002). Touch: Its communicative functions in infancy. *Human Development*, 45, 70-94.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books.
- Mash, E. J. & Wolfe, D. A. (1999). *Abnormal Child Psychology*. Belmont, CA: Brooks.
- Raymind, E. B. (2000). *Learners with mild disabilities: A characteristics approach*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Play and Learning-Inseparable Dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176.

47-65.

- Stack, D. M. (2001). *The salience of touch and physical contact during infancy: Unraveling some of the mysteries of the somaesthetic sense*. In A. Fogel & G. Bermner (Eds.), *Handbook of infant development*. London: Blackwell.
- Worlery, M. (1994). *Instructional strategies for teaching young children with special needs*. In M. Worlery & S. Wilbers (Eds), *Including children with special needs in early childhood programs*(pp.119-140). Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children.
- Worlery, M., Bailey, D. B., & Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- 1 차원고접수 : 2009. 01. 01.
수정원고접수 : 2009. 02. 28.
최종게재결정 : 2009. 02. 28.

The improvement of social interaction skills through a physical touch activity program for developmentally delayed young children, based on Developmental Play Therapy

Chung, Kai-Sook

Pusan National University

Lee, Jung-Hee

Dongju College

Roh, Jin-Hyung

Child Educare Reach Institute

This study aimed to improve the social interaction skills of developmentally delayed young children through a physical touch activity program based on Developmental Play Therapy. Two young children with developmental delays participated in 15 sessions running for 60 minutes once a week. The target behaviors of the children, getting intervention teachers to ask the children to make eye contact with peers, to participate in group activities, and to initiate interactions and responses to peers were checked frequency by means of the event sampling method and described qualitative changes by means of anecdotal recordings. As a result, the physical contact activity program brought about a number of positive changes in social interaction skills of developmentally delayed young children. The implications for the social skill program and teaching methods for developmentally delayed young children were also discussed.

Key words : physical touch activity program based on Developmental play therapy, developmentally delayed young children, social interaction skills