

2006년 2월

교육학석사(특수교육)학위논문

ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 문제인지 및 교육적 중재활동에 관한 연구

- 전남 지역을 중심으로 -

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

최 종 숙

ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 문제인지 및 교육적 중재활동에 관한 연구

- 전남 지역을 중심으로 -

A Study on Kindergarten Teachers' Problem Recognition of
Children with ADHD(Attention Deficit Hyperactivity
Disorder) and Educational Intervention Activities

- Focusing on Jeonnam Province -

2006년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

최 종 숙

ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 문제인지 및 교육적 중재활동에 관한 연구

- 전남 지역을 중심으로 -

지도교수 김 남 순

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출합니다.

2005년 10월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

최 종 숙

목 차

ABSTRACT	iv
I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	3
3. 용어의 정의	3
4. 연구의 제한점	4
II. 이론적 배경	5
1. 주의력결핍 과잉행동장애의 원인 및 진단	5
2. 주의력결핍 과잉행동장애의 특성	8
3. 주의력결핍 과잉행동 유아를 위한 교사의 교육적 중재활동	16
4. 선행 연구의 고찰	23
III. 연구방법	25
1. 연구대상	25
2. 조사도구	26
3. 연구절차	28
4. 자료분석	29
IV. 연구결과 및 해석	30
1. ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 문제인지 정도	30
2. ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 교육적 중재활동	32
3. 변인에 따른 유치원 교사의 문제인지 정도 및 교육적 중재활동	34

V. 결론 및 제언	44
1. 결론	44
2. 제언	49
참고문헌	50
부 록	53
<부록 1> 주의력 결핍 과잉행동아동의 평정(DSM-IV, 1994).....	54
<부록 2> ADHD 평정척도(ADHD RATING SCALE).....	56
<부록 3> 설문지.....	57

표 목 차

<표 III-1> 연구대상자의 일반적인 배경	25
<표 III-2> 문항 구성표	27
<표 III-3> 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 요인별 신뢰도	28
<표 IV-1> ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 문제인지 정도	30
<표 IV-2> ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 교육적 중재활동 분석	32
<표 IV-3> 연령에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이	34
<표 IV-4> 연령에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이에 대한 변량분석 결과	35
<표 IV-5> 근무기관 설립형태에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이	36
<표 IV-6> 근무기관 소재지에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이	37
<표 IV-7> 교직경력에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이	38
<표 IV-8> 교직경력에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이에 대한 변량분석 결과	39
<표 IV-9> 학력에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이	40
<표 IV-10> 학력에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이에 대한 변량분석 결과	40
<표 IV-11> 자녀양육 경험에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이	42

ABSTRACT

A Study on Kindergarten Teachers' Problem Recognition of Children with ADHD(Attention Deficit Hyperactivity Disorder) and Educational Intervention Activities - Focusing on Jeonnam Province-

Chong-Suk Choi

Advisor : Prof. Nam-Soon Kim

Major in Special Education

Graduate School of Education, Chosun University

This study aims at deepening a proper understanding of ADHD children and finding an effective way of education that can be applicable to educational sites, by investigating kindergarten teachers' level of problem recognition of ADHD children and their stage of educational intervention activities they used for the children.

The following questions are the subjects of this study:

1. Did kindergarten teachers recognize the problem of ADHD children well?
2. How did the kindergarten teachers do education intervention activities for ADHD children?
3. Did the kindergarten teachers' educational intervention activities and the stage of problem recognition depend on their individualities(such as sex, age, type and location of work place, academic background, child-rearing experience)?

200 kindergarten teachers working in Jeollanam-do were selected as the subject of the investigation and the total of 149 questionnaire were used as research data. .

The SPSSWIN 10.0 Program was used to analyze the data to calculate average and standard deviation as technical statistics and t-test, F-test and One-way ANOVA were utilized to examine group differences.

The result of this study were as follows:

1. Above-average stage of the teachers' recognition of the ADHD children was shown in all sub-domains such as sociality, intellectual faculty and learning attitude. Among them, their recognition of learning attitude was the highest followed by sociality and intellectual faculty was the lowest.

2. Kindergarten teachers did well-above-average intervention activities in the way of classroom condition and teachers' mediating as a sub-domain. I found out the intervention of classroom condition was used more than the other.

3. The following results show how different the teachers' recognition and educational intervention activities are, according to the teachers' individuality (sex, age, type and location of work place, academic background, child-rearing experience).

First, significant difference of the educational intervention activities and the higher problem recognition of ADHD children was shown according to the age when all the sub-domains were considered.

The older they were, the more educational intervention activities and the higher problem recognition of ADHD children were done.

Second, significant difference of the educational intervention activities and teachers' recognition of ADHD children was found according to the kindergarten teachers' work place, when all the sub-domain were considered.

Considering by the sub-domains, teachers who worked at private schools showed higher recognition in all parts of 'sociality', 'intellectual faculty' and 'learning attitude' than teachers who worked at governmental schools.

It shows teachers at governmental school did more educational intervention activities than the other; however, the difference was slight statistically.

Third, examining the educational intervention activities and the teachers problem recognition of ADHD children according to the location of their work place, the average of the teachers who worked in the cities was higher than the average of the teachers in *guns* (counties) but the difference was insignificant statistically.

Fourth, there was a significant difference of the educational intervention activities and the problem recognition of ADHD children, according to their teaching history, considering each of the sub-domains.

The longer their teaching history was, the higher problem recognition was shown and the more educational intervention activities were done for ADHD children.

Fifth, significant difference of the educational intervention activities and teachers' recognition of ADHD children was found according to the kindergarten teachers' academic background, when all the sub-domain were considered.

The higher their academic background was, the higher problem recognition was shown and the more educational intervention activities were done for ADHD children.

Sixth, significant difference of the educational intervention activities and teachers' recognition of ADHD children was found according to the kindergarten teachers' child-rearing experience, when all the sub-domain were considered.

The difference was showed teachers who had experienced child-rearing were on the higher stage of problem recognition and did more educational intervention activities.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

주의력결핍 과잉행동장애의 핵심적 특성은 부주의와 과잉행동-충동성(APA, 1994)이다. 부주의는 한가지 자극에 지속적으로 주의집중할 수 있는 능력이 부족함을 의미하는데, 이로써 이 아동들은 지시를 잘 따를 수 없고, 집중하기 어려우며, 분산적이고, 쉽게 잊어버릴 뿐만 아니라, 과제를 마치기가 어렵고 쉽게 지루해하는 특성을 가지고 있다(이호신, 2000).

Loeber(1992)에 의하면 ADHD(주의력결핍 과잉행동)의 시작시점은 학령기전, 대략 3~4세 무렵에 파악될 수 있으며, 주의력 결함은 다소 늦게 5~7세 무렵에 뚜렷하게 부각된다고 하였다. ADHD경향을 지닌 유아의 행동원인을 생각해 볼 때 목적의식을 가지기 시작하는 7세 이전에 주의력결핍 과잉행동 경향이 많으며 뇌의 미세한 장애로 보는 원인적인 측면보다 성장과정에서 부모의 성격이나 양육태도 등과 같은 환경문제로 인해 일시적으로 오는 현상론적인 측면이 더 많은 비중을 차지하고 있다(정대식, 1991).

학령기 전에 주의력 결함과 과잉행동이 부모나 유치원 교사에 의해서 통제되지 않으면 유치원 시기에 습득해야 할 기본생활습관 형성이 어려운 것은 물론이고 수업의 방해요소로 작용하며 이러한 상태가 지속될 경우에 더욱 절제된 행동을 요구하는 학령기에 적응하기 힘들게 된다.

그러나 부주의나 과잉행동 경향적인 행동특성을 유아기적 행동특성으로 치부하여 자칫 주변의 사람들로부터 장애로서의 심각성을 잃어버리게 할 수 있어 중재를 소홀히 하는 오류를 범할 수도 있다. 유아기의 행동과 습관은 학령기의 학습 및 행동에 지속적인 영향을 미치며, 주의력결핍 과잉행동의 특성은 나이가 들수록 고

착화, 확대화 되어지는 특성이 있다. 이러한 특성을 나타내는 아동의 50%는 사춘기 청소년이나 어른이 되어서도 주의력 부족으로 직무 수행을 지속하지 못하며 어느 정도의 주의력결핍, 과잉행동 경향적인 잔여 증상을 나타낸다는 것이다(이정희, 2000). 이는 교육적 측면에서의 대처방안이 시급히 모색되어야 함을 의미하며, 부모와 교사는 기본생활습관과 성인사회의 규범이나 가치를 배우는 유아시기에 자신의 의지에 의해서 능동적으로 대처하고 절제할 수 있도록 교육적인 배려와 자신의 행동을 스스로 책임질 수 있도록 지속적인 지도를 해 주어야 한다.

기질의 형성은 타고난 그대로 불변하는 것이 아니라 환경의 영향에 의해 변화될 수 있다는 견해가 지배적이며, ADHD아동들의 독특한 기질상의 특성에 의해 발달상에 부정적 영향을 받는다면 나쁜 성향의 기질은 변화 될 수 있다는 것이다(이효신, 2000). 그러므로 유아교육기관에서는 이런 유아를 간과해서는 안되며 이런 아동들에 대한 깊은 배려가 이루어져 주의력결핍 과잉행동 유아들의 행동문제를 줄이고 집단생활에 성공적으로 적응하며 적절한 방법으로 사회적 관계를 형성할 수 있도록 도와주기 위한 노력이 보다 조기에 이루어져야 한다.

주의력결핍 과잉행동은 특성이 나이가 들수록 고착화, 확대화 되어지는 특성이 있는데 타고난 특성은 불가항력적 요소라고 하더라도 그 특성을 가진 아동과의 상호작용을 담당하는 양육자나 교사는 아동을 발달 변화시킬 가능성을 가진 인적자원이라고 볼 수 있다. 다시 말하면 양육자 및 교사의 이 장애에 대한 이해와 대처기술은 주의력결핍 과잉행동 아동의 일생이 어떤 방향으로 결정되느냐와 직결되어 있다. 이러한 문제는 결과적으로 부모교육과 교사의 전문성에 대한 필요를 다시 한번 인식하게 된다(이효신, 2000).

주의력결핍 과잉행동 아동에 대한 연구는 많이 이루어지고 있지만, 일반유아교육기관에서의 주의력결핍 과잉행동 유아에 대한 연구는 거의 없는 것이 현실이고, 연구의 필요성과 의미가 점점 커지고 있다.

이러한 필요성에 따라 이 연구의 목적은 주의력결핍 과잉행동 유아에 대한 유치원 교사의 문제인지 정도와 교사들이 유아를 위해 사용하는 교육적 중재활동을 알아봄으로써, 주의력결핍 과잉행동 유아에 대한 이해를 증진시키고 교육현장에서 효

과적인 교육방법들을 모색하는 계기를 마련하고자 하는 데 있다.

2. 연구 문제

위와 같은 연구의 필요성 및 목적에 따라 본 연구는 다음과 같은 연구문제를 가지고 수행되었다.

첫째, ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 문제인지 정도는 어떠한가?

둘째, ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 교육적 중재활동 정도는 어떠한가?

셋째, 유치원 교사의 개인적 특성(성별, 연령, 근무기관 설립형태, 근무기관 소재지, 학력, 자녀양육경험)에 따라 문제인지 정도와 교육적 중재활동 정도에 차이가 있는가?

3. 용어의 정의

본 연구에서 사용되는 주의력결핍 과잉행동장애 유아, 교육적 중재활동은 다음과 같이 정의되었다.

1) 주의력결핍 과잉행동장애 유아

주의력결핍 과잉행동장애(Attention Deficit Hyperactivity Disorder, 이하 ADHD로 함) 유아는 또래 유아에 비해 자기통제가 매우 부족하여 행동의 변화가 많고 공격적이며, 말이 많고 지속적으로 주의를 집중할 수 없는 행동특성을 보인다. 단체 활동에 참여하는데 어려움을 겪는 등 주의 산만 및 과잉행동을 포함한 증상들이 가정과 유아교육기관 등에서 6개월 이상 일정하게 지속되는 학령기 전 유아를 ADHD 유아라고 한다.

2) 교육적 중재활동

중재 및 처치(intervention)란 일반적으로 기능과 잠재력을 유지 및 향상시키기 위해 전문적 기술을 응용하는 방법이다. 치료(therapy)란 병이나 무능력을 고치는 것이고, 재활(rehabilitation)이란 개인이 정상이나 최상의 기능을 갖출 수 있도록 되돌리고자 노력하는 절차이며, 교정(remediation)이란 학습이나 발달상에 있는 특정한 결함을 보상 및 극복하도록 조력할 때 사용하는 교육적 용어이다(김종현 외, 1996).

특수아동에게는 의학적, 행동적, 심리치료적, 교육적, 사회적 중재 형태 모두가 필요하며, 주의력결핍 과잉행동장애 아동 또한 각 아동의 요구에 맞는 다양한 중재 프로그램과 서비스를 사용해야 한다. Dowdy 등(1997)은 네 중재 영역 즉, 교실환경조정, 교수적 조정, 학생의 자기조절 전략 및 의학적 관리를 포함하는 주의력결핍 과잉행동 학생들을 위한 교육적 중재 활동을 제시하고 있다.

본 연구에서는 Dowdy 등(1997)이 제시한 교육적 네 가지 영역의 중재 활동 중 교실환경조정과 교수적 조정내용을 교육적 중재활동으로 한다.

4. 연구의 제한점

본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 대상은 전라남도 지역의 공·사립 유치원 교사들로 국한되어 있으므로 연구결과의 일반화에 한계가 있다.

둘째, ADHD 유아의 판별검사를 받고 조사한 것이 아니고 단지 유치원교사들의 인식이나 교육적 중재활동 내용을 설문조사한 것이므로 교사들이 주관적으로 평가할 수 있다.

셋째, 측정도구에 있어서 ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 문제인지 정도와 교육적 중재활동 정도를 기준에 개발된 자료를 실정에 맞게 보완하여 유치원 교사의 ADHD 유아 문제인지 정도 3개 하위요인, 교육적 중재활동 정도 2개 하위요인을 고려하였기 때문에 해석에 제한이 따른다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 주의력결핍 과잉행동장애의 원인 및 진단

1) 주의력결핍 과잉행동 장애의 원인

주의력결핍 과잉행동의 원인에 대한 연구들은 매우 다양하나 접근 방법이 어렵고 또한 연구 결과가 일치하지 않는 것들이 많아 그 원인을 아직 명확하게 밝히기 어렵다. 주의력결핍 과잉행동은 단일한 원인에 의해 일어나는 질환이라기보다는 다양한 원인으로 인하여 최종적으로 유사한 증세를 보이는 일종의 증후군으로 보는 것이 타당하다고 하겠다.

즉, 주의력결핍 과잉행동은 전형적인 생물정신사회적(biopsychosocial)질환으로서, 생물학적 요인과 함께 심리사회적요인이 발병에 중요한 역할을 한다고 하겠다. 그러나 심리사회적 요인이 직접적인 병인으로서 작용하기 보다는 취약성이 있는 아동에게서 발병 위험을 높이는 역할을 하는 것으로 파악되고 있다(이정균·김용식, 2000).

(1) 유전적 요인

주의력결핍 과잉행동의 유전적 요인의 연구로는 쌍둥이나 형제자매, 양자에 대한 연구에서 나왔다. 일란성 쌍둥이는 유전자가 거의 일치하기 때문에 신체 질병이나 심리장애에서의 일치율이 이란성 쌍둥이나 형제자매보다 높다(신현균 외, 2000).

이옥형 외(2001)에서 93쌍의 쌍생아를 연구하였는데, 일란성 쌍생아가 이란성 쌍생아보다 주의력결핍 과잉행동 발생 비율이 훨씬 높으며, 입양아동의 경우 입양한 가족에서의 발생률이 낮더라도 친부모와 친형제가 주의력결핍 과잉행동을 가지고

있으면 발생률이 높았다. 형제 자매중 한명이 과잉행동을 보이면 다른 형제자매도 주의력결핍이나 과잉행동이 있을 가능성이 높은 것으로 보인다.

이 장애를 가지고 있는 아동의 부모에게서도 과잉행동, 사회병리, 알코올 장애, 전환 장애의 발생빈도가 높게 나타난다. 그리고 주의력결핍 과잉행동 아동이 다른 가정에 입양되어 양육 되었을 때 친 부모가 양 부모보다 주의력결핍 과잉행동이 있을 확률이 더 높다. 이런 연구결과들은 이 장애가 후천적 환경보다는 유전자에 의해 유전될 가능성이 있다는 것을 보여준다. 쌍둥이의 경우에도 100% 일치하지 않는 것으로 보아 모든 주의력결핍 과잉행동을 유전만으로 설명하기 어렵다(신현균 외, 2000).

(2) 신경학적 원인

이은영(2001)에 의하면 주의력결핍 과잉행동의 신경학적 원인 연구 초기부터 뇌 감염, 외상 또는 다른 상해 혹은 임신기나 출산시 발생된 복합적 요인들로 인한 뇌 손상이 주의력결핍 과잉행동증후의 주요 원인이라 여겨왔다. 뇌손상과 관련시킨 연구결과에서는 양전자 방출 단층촬영(PET)결과 뇌의 전두엽에서 혈류와 신진대사가 감소되어 있는 것을 발견하였다.

전두엽은 어떤 행동을 하지 못하게 억제하는 역할을 수행하는 곳으로서 그런 기체가 적절하게 작동되지 못해 과잉행동이 생긴다 설명하고 있다. 그러나 최근 보고에 의하면 대부분의 주의력결핍 과잉행동 아동들은 유의미한 뇌손상 병력이 없거나 있더라도 그러한 뇌손상간의 구체적인 관련성을 찾기 힘들다고 한다(Barkley, 1998).

(3) 생화학적 원인

주의력결핍 과잉행동의 원인을 신경전달물질을 생화학적 과정의 이상에서 오는 것으로 보는 견해도 있다. 과거 수년간 인위적인 식품첨가물, 형광성 불빛이나 공해 등의 현대적인 환경요소들이 주의력결핍 과잉행동의 발생에 영향을 미쳤을 것이라는 제안들이 나왔다(이은영, 2001).

그러나 뇌의 화학물질이상과 주의력결핍 과잉행동의 정확한 원인에 대한 연구결과는 아직 초기단계에 있으며 이러한 해석이 얼마나 타당한지는 아직 좀더 검증되어야 한다.

(4) 심리사회적 요인

주의력결핍 과잉행동의 원인으로서는 가족과 관련된 위험 요인(편부, 편모, 부모의 낮은 학력이나 사회적 지위, 부모의 양육 태도 등)이 제기되어 왔다. 한편, 1970년대에 미국 연방정부에서 수행한 광범위한 조사연구를 보면, 산모가 합병증을 겪으면서 출산한 아동에게서 주의력결핍 과잉행동에 걸릴 위험률이 단지 약간 상승했을 뿐이라는 결과도 있다(Barkley, 1996).

주의력결핍 과잉행동은 낮은 사회경제적 계층에서 많이 발병하나, 환경이 발병의 직접적인 원인인지는 아직 불확실하다. 기관에 수용되어 있는 아동처럼 장기간 정서적 박탈을 경험한 경우에도 주의력결핍 과잉행동이 많다고 한다(이정균·김용식, 2000).

2) 주의력결핍 과잉행동 장애의 진단

주의력결핍 과잉행동은 단일한 요인으로 발생하지 않기 때문에 즉 신체적, 심리적, 사회적 등 복합적 요인이 작용함으로 타당한 진단을 위해서는 다양한 정보가 수집되어야 할 것이다. 따라서 주의력결핍 과잉행동 아동에 대한 진단을 위해서는 임상적 면담, 의학적 측정, 그리고 행동 평정척도의 세 요소가 중요하다(Barkley, 1998). 임상적 면담은 부모 면담, 아동 면담 그리고 교사 면담을 통하여 아동의 가족배경, 아동의 사례력 등을 조사하기 위한 것이다. 행동 평정 척도는 아동의 행동과 적응을 측정하고 그 측정치를 동일한 성과 연령의 다른 아동들과 비교하는 타당하고 신뢰할만한 정보들을 제공한다(이옥형·신현오, 2001).

현재 주의력결핍 과잉행동의 기본적 특성과 진단 기준은 공식적으로 DSM-IV (APA : American Psychiatric Association. 1994)에 의해 발전되었다. DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - IV)에 의하면 주의력결

핍 과잉행동이란 부주의에 관한 9가지 증후 가운데 6가지 이상이, 그리고 과잉행동, 충동성이 9가지 증후 가운데 6가지 이상의 항목이 6개월 이상 부적응적이고 발달 수준에 알맞지 않은 정도로 지속되어야 한다. 그러나 정상 아동의 발달 과정에서도 이러한 증상이 보이기도 하며 주의력 결핍 과잉행동 증상이 여러 상황에서 일관성 있게 나타나지 않을 수 있다. 따라서 증상의 임상적 의미를 파악하기 위해서는 객관적이고 수량화된 행동 평정 방법의 활용과 다양한 상황에서 아동의 행동에 대한 여러 정보를 바탕으로 진단해야 한다(신민섭 외, 1995).

2. 주의력결핍 과잉행동장애의 특성

1) 주의력결핍 과잉행동장애의 일반적 특성

미국정신의학회에서 제안하는 주의력결핍 과잉행동장애(Attention Deficit and Hyperactivity Disorder)의 진단기준(DSM-IV참조)에 따르면 주의력결핍 과잉행동 아동들은 자신과 비슷한 발달 수준에 있는 다른 아동들 보다 더 자주 그리고 더 심하게 부주의한 행동 패턴이 지속되거나 과잉행동과 충동적인 행동을 보인다.

많은 경우 증상이 발생된 후 몇 년이 지나서 병원을 찾지만, 이런 과잉행동과 충동적 증상 및 부주의 증상은 7세 이전부터 나타난다. 어떤 아이들은 만 한 살이 되기 전부터 부모가 쫓아다니기도 힘들 정도로 부산한 행동을 보이며, 높은 데서 떨어지거나 자주 다치기도 한다. 유아원이나 유치원에서는 교사의 말을 듣지 않고 마음대로 돌아다니는 등 다루기 힘든 아이나 유별난 아이로 지적을 많이 받는다. ADHD의 발생 빈도는 미국 초등학교 학생에서 2-20%라는 보고가 있으며, 대개 초등학교 저학년에서는 약 3-8%로 본다. 엄격하게 추정해도 미국의 2백만 명 이상의 학령기 아동이 이 장애를 가지고 있는 것으로 추정되는데 우리나라의 경우도 미국과 유사한 것으로 추정된다. 즉 우리나라의 초등학교 교실에서 1-3명 정도는 ADHD라고 보면 된다. 이렇게 볼 때 ADHD는 가장 흔한 아동기 장애 중 하나라고 볼 수 있다(신현균, 2000).

주의력결핍 과잉행동 아동의 증상은 크게 세 영역, 즉 인지적, 행동적, 사회적 상호작용 영역으로 구분해서 살펴 볼 수 있다. 인지적 측면에서 아동에게 나타나는 주요 특성은 주의집중 시간이 매우 짧아 이런 아동은 교사나 부모의 말을 잘 듣지 않고 혼자 놀이를 하는데 어려움을 나타내며, 지시를 따라서 하는 과제를 끝내는 것이 어렵다. 행동적 측면에서는 충동성 조절의 결여로 인해 발생하는 문제로는 친구들과 게임에서 자신의 의견을 강요하고 자신의 차례를 기다리지 못하며, 상황에 적합하게 행동하지 못한다. 또 이런 아동은 다른 사람을 방해하고 질문이 끝나기도 전에 대답을 하며, 장난감을 줍기 위해 도로에 뛰어드는 등 위험한 상황을 유발하기도 한다. 주의력결핍 과잉행동아동들은 종종 부모와 교사들에 의해 항상 움직이고, 침착하지 못하며 사고를 잘 내는 아이로 묘사되기도 하는데, 이것은 행동적 측면에 있어서의 또 다른 특성인 과잉행동 때문이다. 주의력결핍 과잉행동아동들은 이런 특성들로 인해 사회적 상호작용에서 특히, 어머니, 교사, 또래들과 적절한 관계를 형성하지 못한다(윤정자, 1998). 이런 학령기 주의력결핍 과잉행동아동들은 청소년으로 성장하면서 전체적인 행동상의 문제는 호전되지만 주의력 장애는 지속될 수 있으며 발달에 따라 핵심증상이 변화하기도 하고 새로운 문제 행동을 보이기도 한다. 핵심증상 중 과잉행동, 충동성보다는 주의산만이 보다 더 지속되며, 20-25% 정도에서 낮은 자존심과 학업성취도저하, 품행장애, 약물남용 등의 새로운 비행 행동들이 나타나고 있다(정영철, 2001).

이 장애의 남녀 성비는 3:1 내지 5:1로, 여자아이보다는 남자아이에게서 더 많이 나타났다. 특히 남자아이 중에서도 첫째 아이인 경우가 많은 것으로 알려져 있다. 왜 같은 가족 내에서도 여자아이들보다 남자아이들에게서 주의력결핍 과잉행동장애에 걸릴 위험이 더 높은지는 분명하지 않다. 그러나 유전적인 측면에서 보자면 남자와 여자 유전자에 의해 유전되는 특성이 남자가 유전과 관련된 생물학적위험이 다소 더 크다고 볼 수 있으며, 주의력결핍 과잉행동장애 또한 그런 장애중의 하나일 수가 있다. 이러한 성차는 주의력결핍 과잉행동장애에서만 아니라 정신지체아 읽기 장애 같은 학습장애에서도 나타난다.

남자아이가 이 장애를 더 많이 가지는 이유에 대해 또 다른 관점에서는, 유전적

인 이유 때문이라기보다 양육방식에서의 차이를 들기도 한다. 대개의 경우 여자아이들에게는 얌전하고 차분하게 행동할 것을 권장하기 때문에 과잉행동이나 충동적인 행동이 어려서부터 제지를 당하게 되어 그런 행동이 두드러지게 나타나지 않을 수 있다. 이에 비해 남자아이들은 씩씩하고 용감하게 키우는 것이 좋다는 통념이 있기 때문에 과잉행동이나 충동적인 행동이 허용되는 경우가 많다. 심지어는 활동적이고 적극적이라고 긍정적으로 보여지기까지 해서 커다란 문제를 일으키기 전까지는 별로 제약을 받지 않으며, 때로는 강화를 받기 때문에 더 두드러지게 나타날 수도 있다(신현균, 2000).

현재 주의력결핍 과잉행동장애에 대해 가장 권위 있는 임상가인 R. Barkley (1990)의 연구 결과를 중심으로 주의력결핍 과잉행동장애의 유아들은 근본적으로 다음과 같은 특징을 가지는 것을 알 수 있다.

(1) 주의력결핍

유치원 학급에서 주의력결핍 과잉행동 장애아는 자기가 해야 할 일이나 하고 있는 것을 이해하지 못하거나 헤매고 또 잊어버릴 수 있다. 다른 자극이나 자신들의 생각으로 인해 자주 주의가 흐트러지고, 끝을 맺기 보다는 더 많은 활동들을 시작한다. 그러나 일상적인 학습과제에는 주의를 기울이지 않지만, 자신이 좋아하는 놀이나 비디오 게임하기와 같은 재미있는 활동, 새롭고 신기한 상황에는 참여하면서 긴 시간 동안 매우 주의 집중적일 수 있다. 또래의 다른 아이들 보다, 한가지 과제를 오랫동안 지속하지 못하고, 조금만 어려워도 금방 포기한다. 그러나 흥미가 오래 가지 못하며, 또 새로운 것을 찾는다.

주의력결핍 과잉행동장애의 어린이는 정보를 분석하고 종합하는 능력의 어려움을 겪어 학습 부진이 동반된다. 주의력이 짧고 쉽게 산만해지기 때문에 주어진 과제나 지침을 끝까지 실행하지 못한다. 작업이나 학습에 어려움을 겪으며, 대집단으로 수업하는 상황에서 가만히 앉아 있지 못하고 혼자 돌아다니기 일쑤다. 그래서 늘 수업을 방해하는 주인공이 된다. 교사의 관심을 과도하게 끌려고 좌불안석이다 (Barkley, 1990).

(2) 충동성

주의력결핍 과잉행동 장애아들은 충동을 억제시키는 것과 만족을 지연시키는 행동의 어려움이 있다. 환경에 따라 차이가 있지만, 소음이 있거나 여럿이 있는 상황에서 충동성과 부주의함의 증상이 뚜렷이 나타난다. 따라서 가정에서 보다는 교실 상황에서 더 심해지고, 조금만 자극을 받아도 쉬 싸움을 하고 공격성을 보인다. 화가 나도록 하는 자극적인 환경, 행동의 제한이 없는 환경, 배고프거나, 피로감 같은 신체적인 자극이 증가될 때, 더욱 충동적으로 된다. 게다가 수업시간에는 질문을 끝까지 듣지도 않고 대답을 충동적으로 해버린다.

마음속에서 사고하고 행동으로 옮기기보다 반사적으로 행동하려는 경향이 있다. 새로운 장소에 가거나 새로운 사물을 보게 되면, 금방 지나치게 몰두한다. 방에 들어오자마자 두리번거리면서 이것저것 만지고, 높은 곳에 오르고, 사물을 거칠게 다루어 잘 부셔드리고, 잘 다친다. 스스로를 통제하는 자기대화(Self-Directed Speech)의 결여와 자기 통제(Self-Control) 능력이 부족한 것으로 보인다(Barkley, 1990).

(3) 과잉 행동

주의력결핍과 충동성과는 달리 과잉행동은 모든 주의력 결핍 장애에게서 나타나는 것은 아니다. 과잉행동이 동반되는 유아들은 자기 자리에 차분히 앉아 있기가 힘들어 계속 움직이고, 몸을 계속 비비 틀면서, 늘 안전부절못하기 때문에, 주변 사람들은 소란스럽고, 부산하며, 정신없다고 느낀다. 불필요한 말을 너무 많이 하며, 타인의 대화에 자주 끼어 들고 수업시간에 광대노릇을 하는 경향이 있다. 자주 넘어지고, 잘 다치며, 물건들을 자주 깨뜨린다. 항상 소음을 내고 있거나 시끄러운 원인이 되곤 한다. 또래들을 쉽게 사귀기는 하지만, 귀찮게 하고, 간섭하고, 인내력이 부족해서 놀이를 할 때, 자기 순서를 기다리지 못한다. 이런 성향 때문에, 쉽게 다투게 되어 또래들 사이에서 소외되기 쉽다. 학급에서는 항상 방해꾼이고, 가정에서는 지속적인 감독이 필요하다(Barkley, 1990).

2) 주의력결핍 과잉행동장애의 학습능력의 특성

주의력결핍 과잉행동 아동은 일차적 특성인 부주의, 충동성, 과잉행동으로 인하여 여러 가지 이차적인 문제를 갖게 된다. 그 중 학습면에서의 문제를 살펴보면 첫째는, 학업수행능력 및 학업성취의 부진을 들 수 있다. 이는 학교 입학과 함께 드러나는 문제로 Zentall은 주의력결핍 과잉행동 아동들은 비슷한 지능을 지닌 다른 또래들보다 학업실패에 직면할 위험성이 2-3배에 이르고, 그 중 1/3정도는 고등학교 교육을 마치지 못함을 보고하고 있다(Zentall, 1992). 또한 이 아동들은 매우 비능률적이고 짜임새 없이 공부하는 경향이 있으며, 그들은 수행에 매우 기복이 심하고 유동적이기 때문에 상황적 기대의 변화에 그들의 행동을 적응시키기 어려움을 느낀다고 보고하고 있다. 둘째는 지적발달에 관한 것이다. Faraone(1993) 등의 연구에 의하면 그들은 표준화된 지능검사에서 일반 아동이나 통제그룹보다 평균6-15% 정도 더 낮은 점수를 보인다고 보고하는 연구들도 있다(이옥형, 2001). 반면 Barkley는 이 아동들의 대부분이 정상적인 지능을 가지고 있는 것으로 연구했으며 이들은 인지기능 자체가 없다기보다는 그것을 상황에 적용하는 데 어려움을 겪는 것으로 보인다고 해석하였고, 일부연구자들은 지능과 과잉행동-충동성간의 부적상관을 보고하였다. 즉 지능이 높은 주의력결핍 과잉행동 아동들일수록 증상을 덜 나타낸다는 것이다(Barkley, 1996).

학업수행과 관련하여 주의력결핍 과잉행동장애 아동들은 약 40%정도가 특수교육을 받고 있고, 25-35%의 아동들은 한 번 이상의 낙제를 경험한 것으로 보고 되었다. 이러한 학업 수행상의 문제는 이들이 이미 취학 전부터 전 학업 기능 습득에 문제를 나타내기 때문에 어느 정도 예견된 것이라고 볼 수 있다. 또한 주의력결핍 과잉행동장애 아동들은 읽기와 셈하기에 특별히 어려움을 나타내기도 하고 운동협응력이 떨어지기 때문에 쓰기에도 문제를 가진다. 이 아동들이 이와 관련한 학습장애를 동반할 가능성은 학습장애를 어떻게 정의하느냐에 따라 많은 차이가 나는 데, 광범위한 정의를 채택할 경우 주의력결핍 과잉행동장애의 약 80% 아동들이 학습장애를 동반하며, 협의의 정의를 채택할 경우 약 10-25%의 아동이 학습장애를 동반하는 것으로 알려져 있다. 주의력결핍 과잉행동장애 아동들의 인지적 특성을

밝히기 위해 지능검사(WISC-R)를 실시하여 하위검사간 점수분포와 상관을 알아본 연구(신민섭, 1990)에 의하면 주의력결핍 과잉행동장애로 진단 받은 총 56명의 연구대상이 지능검사 결과, 지능지수 상, 중, 하에 18명, 22명, 16명으로 정상분포곡선에 준하는 고른 분포를 보였고, 검사하위 영역별로는 평균적으로 기호쓰기, 숫자, 이해문제에서 낮은 점수를 나타내었고, 공통성, 상식, 어휘문제에서 높은 점수를 나타내어 언어적 이해능력에 비해 부주의 요인과 관련된 주의지속능력이 떨어지는 것으로 파악되었다. 또한 총 연구대상(56명)을 EEG 정상과 비정상으로 구분하여 본 바(신경학적 변인), 정상(40명)과 비정상(16명)이 5:2의 비를 나타내었고, EEG 비정상 집단이 동작성 검사에서 유의미하게 낮은 점수를 나타내었으나 전체 지능지수에서는 차이를 나타내지 않음으로써 신경학적 변인에 따른 인지기능의 차이는 인정되지 않음을 알 수 있다(이호신, 1995).

3) 주의력결핍 과잉행동장애의 학습태도적 특성

미국 정신의학협회에서 기술한 3가지 주요문제범위들의 태도적 특성을 보면, 첫째, 주의력결핍 과잉행동아동은 주의력 집중 시간이 짧고 학업을 끝마치기 어려우며, 백일몽에 잠기고 쉽게 산만해진다. 따라서 또래나 다른 사람들이 “얼빠진 애”, “몽상가”와 같은 별칭을 붙여준다. 활동은 많지만 성취가 거의 없으며 사소한 자극에도 쉽게 산만해지고, 다른 사람들은 보통 무시하는 자동차 경적소리 같은 사소한 소음이나 사건에 주의를 기울이기 때문에 하고 있던 일을 자주 중단하게 된다. 예를 들어 공부를 하다가도 밖에서 무슨 소리가 들리면 곧바로 일어나 밖으로 나가고, 공부하던 것을 잊어버린다.

이런 아동은 흔히 일을 체계적으로 처리하기 어렵기 때문에 숙제라든가 문서작업 같은 지속적인 참여와 정신적 수고가 요구되거나 일의 체계성이나 집중적인 주의력이 요구되는 활동을 대단히 싫어하고 하지 않으려고 한다. 그래서 남들이 보기에는 반항하는 것으로 보일 수 있다.

또한 부주의한 경향 때문에 준비물이나 해야 할 일을 잊어버리는 경우가 많아서 일상생활이나 일하는 습관이 혼란스럽다. 학습에 필요한 재료를 흘뜨려 놓고, 정리

정돈을 못해서 자기 물건을 잘 분실하고 부주의하게 다루고 손상시킨다. 지우개나 연필, 우산, 심지어는 가방도 잃어버린다. 학교에서 점심 도시락을 가져가는 것을 잊어버리거나 약속을 이행하지 않는 등 일상적인 활동도 잘 잊어버린다.

과잉행동은 무언가를 계속 만지작거리거나 자리에서 움직락거리고, 가만히 앉아 있지 못하는 것으로 나타난다. 또 상황에 맞지 않게 지나치게 뛰어다니거나, 아무 데나 기어오르고, 일을 조용하고 차분하게 하지 못한다. 의자에서 몸을 뒤틀고 움직락거리다. 주변에 있는 물건을 만지고, 손을 두드리거나 지나치게 발과 다리를 흔들기도 한다. 식사중이나 텔레비전 시청 중에, 또는 공부하다가도 자리에서 일어나서 수다스럽게 말을 많이 하며 소란을 피운다. 충동성은 성급하게 말하거나 행동하는 것인데, 이런 아동은 질문이 채 끝나기도 전에 성급하게 대답하고, 자기 차례를 기다리지 못하고, 다른 사람의 활동을 방해하고 간섭한다. 끊임없이 활동하거나 마치무언가에 쫓기는 사람처럼 보이고 지나치게 수다스럽게 말하기도 해서, 어떤 계획과 목적을 가지고 행동하는 것이 아니라 정신없이 뭔가를 하는 것처럼 보인다. 이런 아동은 성인의 지속적인 지도와 감독이 요구되며 부적절한 행동으로 인해 계속 문제를 일으킨다(신현균, 2000).

4) 주의력결핍 과잉행동장애의 사회성의 특성

사회적 기술은 아동으로 하여금 긍정적인 보상을 주거나 받을 수 있게 하며, 사회적 참여를 높여 주고 나아가 긍정적인 상호작용을 하는데 매개 역할을 한다. 사회적 기술의 결함을 보이는 아동은 학교적응력이 떨어질 가능성과 비행 및 성인이 되어 정신건강상의 어려움을 겪을 확률이 매우 높은 것으로 보고 되고 있다.

또한 또래들에게 긍정적으로 반응하며, 자신의 의견을 적절하게 제시하고, 서로 협력하는 것 등과 같은 사회적 기술이 부족한 아동들은 또래들에게 비인기 아동으로 인식된다. 장애아들이 또래들로부터 거부당하는 가장 큰 이유 중 하나가 사회적 기술의 부족을 들고 있다. 한편, 부적절한 사회적 기술은 인지적 성취와 학업수행에 부정적인 영향을 끼친다(Mckinney & Feagans, 1983). 사회적 기술이 부족한 아동들은 가족관계에도 매우 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

주의력결핍 과잉행동 아동들은 또래들과 함께 하는 친교모임, 음악활동, 스포츠, 보이/걸스카우트 등과 같은 사회적 활동에 참여가 어렵고, 또래들의 회피로 적절한 사회적 기술을 배우려는 시도가 좌절되기도 하며, 낮은 자존감을 보이기도 한다. 게다가 많은 주의력결핍 과잉행동 아동들이 그들의 제한된 자기 인식으로 인해 부모, 교사, 또래들로부터 그들의 문제행동에 대해 계속해서 책망을 듣게 된다. 이런 아동들은 또래들보다 부정적인 상호작용 기술을 더 많이 사용하고 있음이 발견되었다.

특히 충동성은 대인관계를 나쁘게 만든다. 이를테면 이들은 다른 사람에게 말할 기회를 주지 않고 남의 말을 중간에서 끊고 자기 얘기만 한다. 또 다른 사람의 활동을 간섭하고 자신과 관련 없는 일까지 끼어든다. 게다가 차례를 기다리지 못하고, 지시를 경청하지 못하고, 적합하지 않은 시기에 대화를 시작하기 때문에 다른 사람에게 미움을 받고 따돌림을 당하게 된다. 그러나 정작자기 자신은 잘못된 게 없다고 생각하며 왜 남들이 자기를 싫어하고 따돌리는지를 알지 못한다.

또 어린 아동의 경우에는 자기가 갖고 싶으면 다른 사람의 물건을 생각 없이 만지고 가로채기도 한다. 아무데서나 만지지 말아야 할 것을 만지기 때문에 남들이 보기에 버릇이 없다는 인상을 준다. 심하면 가게에서 갖고 싶은 물건을 훔치기도 한다.

충동성 때문에 물건을 뒤집어엮거나 다른 사람과 잘 부딪치고, 뜨거운 냄비를 쏟는 등의 사고를 자주 일으킨다. 청소년기에는 사소한 일로 쉽게 남과 싸우거나 가출하고, 본드 같은 마약을 복용하기도 하며, 오토바이를 타고 폭주를 하거나 성적인 문제를 일으키기도 한다(신현균, 2000).

성신여대 심리학과 채규만교수팀은 최근 경기 안양시의 소년원 두 곳에 폭력과 절도로 수용된 12~18세 청소년 92명과 서울 시내 4개 중고등학교에서 “행동상의 문제가 없다”고 담임교사가 추천한 11~17세의 학생 84명을 대상으로 비교 조산한 결과 비행청소년의 ADHD 비율이 42.4%로 일반학생(11.9%)보다 4배 가량 높았다고 밝혔다. 비행청소년들은 전반적으로 일반 청소년보다 지능이 떨어지고 자존감이 낮았으며 특히 ADHD를 지닌 비행청소년은 일반 비행청소년, ADHD일반학생,

ADHD가 아닌 일반학생들에 비해 가장 낮은 지능과 자존감, 문제행동을 보였다. 그는 주의력결핍 과잉행동장애 청소년들을 대상으로 어릴 때부터 학교에서 예방프로그램을 마련해 치료하면 청소년 비행을 예방하는 데 도움이 될 수 있을 것이라고 한다(채규만, 1999).

3. 주의력결핍 과잉행동 유아를 위한 교사의 교육적 중재활동

미 교육부 정책 정관은 주의집중장애 아동들의 요구를 충족시키는 데에 일반 학급 교사 역할의 중요성을 강조한다. 주의집중장애 학생들을 위하여 정규 학급에서 해줄 수 있는 적응과 조정에 대해 잘 알기 위하여 일반학급 교사들은 특수 훈련과 준비가 필요하다. 학교는 모든 학교 교직원 특히 정규 학급 교사들 간에 주의집중장애에 대한 인식을 높이기 위해 필요한 조치를 취할 의무가 있다(Parker, 1992). 만약 교사들이 주의집중장애 학생들의 특수한 요구를 인지하고 적합한 교실 내에서의 수정을 제공하도록 훈련받게 된다면, 주의집중장애 학생들 중 약 50%가 일반교육프로그램에서 적절하게 교육받을 수 있다. 나머지 50%의 학생들은 어느 정도의 특수 교육과 관련 서비스를 필요로 한다. 이 집단에 속하는 학생들은 일반교육교사와 특수교육교사가 하나의 협력 팀으로 함께 일하게 함으로써 정규학급에서 교육을 받는다. 몇몇 학생은 하루 중 대부분은 정규 학급에 있으면서 일부분만 시간제 특수학급에서 받는 교육으로 혜택을 받는다. 매우 심한 주의집중장애를 지니는 학생들(약 15%)은 특수학급 배치를 필요로 한다(Fowler, 1992). 이러한 학생들은 특수중재전략에 대해 지식이 풍부하고 경험이 많은 교사에게서 특수 교육을 받을 필요가 있는 심한 정서 장애와 학습 장애와 같은 다른 장애를 수반할 가능성이 있다(Lerner, 1998).

주의력결핍 과잉행동 장애가 보이는 일련의 특성들은 학습에 악영향을 미치므로, 이들을 위한 대부분의 중재 프로그램들은 학교에서 시행된다. 이런 장애를 지니는 어떤 학생도 그 요구하는 바가 동일하지 않으며, 따라서 각 요구 아동을 위해서는 다양한 중재프로그램과 서비스를 사용해야 한다. Dowdy등(1997)은 네 중재 영역 즉, 교실 환경 조정, 교수적 조정, 학생의 자기조절 전략 및 의학적 관리를 포함하

는 주의력결핍 과잉행동 아동들을 위한 교육적 중재모형을 제시하였다(Lerner, 1998).

많은 전문인들은 주의력결핍 과잉행동아동들의 성공 여부는 적절한 교실 환경조정, 효과적인 교수 전략, 그리고 교사의 자질에 달려 있음을 강조한다(박현숙, 1999).

1) 교실 환경 조정

학급 내에 주의력결핍 과잉행동아동이 있을 경우, 교사는 비일관적으로 대처하기 보다는 어려운 상황을 극복하는 데 도움이 되는 관리체계를 개발하여야 한다. 교실 환경조정 기법에는 물리적 환경관리, 집단관리, 행동 관리가 있다.

물리적 환경관리를 위해서는 교실의 정비가 중요하다. 서로 부담을 주지 않을 아동과 아동간의 충분한 공간, 개인적인 장소(칸막이 책상 등), 다양한 활동 영역들(조용한 활동, 소집단, 휴식환경 등)을 구분하기 위해 책상의 재정비가 필요하다. 주의집중장애 아동의 책상은 교실에서 제시되는 정보에 주의를 기울일 수 있도록 교사와 가까이 두는 것이 좋다. 과거에는 주의집중장애 아동에게는 시각적 자극이 많은 교실은 부적절한 것으로 여겼으나, 이제는 더 이상 무색의 벽과 게시판이 없는 환경을 강조하지는 않는다. 그러나 교실내의 질서가 필요하고, 자료들은 같은 장소에 일관성 있게 위치해야 하며, 게시판은 조직적으로 제시되어야 함은 유지해야 할 것이다.

집단관리기법은 주의력결핍 과잉행동장애를 갖는 개별 아동의 행동을 지도하는데 매우 중요하다. 가장 기초적이고 효과적인 방법은 교실 규칙과 그 규칙을 어겼을 때의 후속 조치를 정하는 것으로, 주의력결핍 과잉행동장애 아동으로 하여금 규칙을 개발하는 데 기여하도록 참여시킬 경우 그 학생은 규칙을 지키는데 더욱 책임을 느끼게 된다고 한다. 주의력결핍 과잉행동 아동은 조직적이고 구조화된 교실을 필요로 하므로, 자유시간에는 선택할 활동의 수를 제한하고 자신이 흥미로운 주제를 찾게 하며, 아동이 교사가 기대하는 것을 알게 하기 위해 매일 유사한 일상적인 일과로 시작하고 동일한 일정을 따르게 한다. 이때 어떤 활동을 하느냐 보다는

일관성이 중요하며, 하루 중 주요 활동과 다음 날 활동에 대해 학생에게 설명해 줄 필요가 있다. 또한 이들에게는 4~7명의 소집단교수가 더 효과적일 수 있으므로 도와줄 수 있는 역할모델들과 집단을 구성하거나 협력학습 집단에서 함께 과제를 수행하도록 하는 것이 바람직하다.

행동관리기법은 과제수행 행동의 증가, 과제 완수, 복종과 충동 통제의 개선, 수용이 가능한 사회성 기술의 형성 등에 초점을 둔다. 교사들이 유념해야 할 것은 자주 주의력결핍 과잉행동아동의 바람직한 행동을 무시하고, 바람직하지 못한 행동에만 관심을 보이는 것은 지양해야 한다는 것이다. 교사가 강화메뉴를 작성하여 학생에게 선택하게 하기, 프리맥 원리, 행동 계약 외에 부적절한 행동을 하려고 할 때 교사가 아동에게 신호(예: 책상 가볍게 두드리기, 전등스위치를 움직이기 등)를 보내는 기법 등을 사용할 수 있다. 신호 기법은 교사와 주의력결핍 과잉행동아동간의 협력 관계를 형성하는 데 도움이 된다(박현숙, 1999).

2) 교수적 조정

박현숙은 주의력결핍 과잉행동 아동들의 좌절과 스트레스에 대처하기 위해서는 교사 자신의 교수스타일, 교육과정 등을 수정할 필요가 있음을 강조하면서, 학생들이 그들의 주의력결핍, 충동성, 과잉행동을 극복하는 것을 돕기 위해 교사들의 교실 내에서 사용할 수 있는 지도방안들을 제시하였다.

주의집중을 강화하는 방법에는 (1) 조직화하는 기술 향상시키기(과제완성에 꼭 필요한 자료목록제공; 책/과제철에 상기시키기 위한 촉진카드 부착 등) (2) 주의집중 유지능력 향상시키기(과제를 짧게 하기; 소집단/협력학습/또래교수를 통해 흥미롭게 만들기; 과제에 새로움 증가하기 등), (3) 학생의 듣기능력 향상시키기(짧고 단순한 문장 사용; 들은 교수내용을 반복하도록 촉진하기 등)가 있다.

충동성을 다루는 방법에는 (1) 교육과정 수정하기(학생의 읽기 수준에 적합한 읽기 자료 제시; 추상적 개념 이전에 구체적인 경험적 기초 확립 등), (2) 기다리는 것을 가르치기(기다리는 동안 아동에게 언어적/운동적 반응 사용하는 대체물 제공; 아동에게 활동속도 조정 허용하기 등), (3) 시간 관리하는 것을 돕기(특정 활동에

할당된 시간 양을 구체적으로 기입한 계약서에 학생과 행동계약맺기; 학생에게 하루 일정을 미리 알리고 지켜나가게 하기 등)가 있다.

과잉행동을 조정하는 방법에는 (1) 과잉적 활동 조정하기(앉아서하는 과제 동안 서 있는 것 허용; 활동을 보상으로 사용하기 등), (2) 불복종행동 줄이기(과제/주제/활동 선택의 제한; 학생의 선호활동을 동기유지자극으로 사용), (3) 자극적인 학습 환경을 창조해 내기(어려운 과제보다 쉽고 반복적인 과제에 자극과 새로움 추가하기 등), (4) 자부심 키우기 등이 있다.

교사 행동수정과 관련하여 주지해야 할 점들은, 주의력결핍 과잉행동아동들에게는 구조화와 일관성이 매우 중요하지만, 쉽게 자극이 되지 않기 때문에 신기함과 흥미로움 또한 필요로 한다는 것이며, 연구 결과에 의하면 단순한 수정도 과제의 색다름과 자극을 증가시킬 수 있으므로, 동일한 활동에 형태, 색깔, 질감을 추가만 해도 새로운 가치가 증가한다는 것이다(Lerner, 1998). 말하기, 움직이기, 질문 자주하기와 같은 적극적이고 반응적인 교수법을 사용해야하고, 학생의 선호도가 높은 과제는 선호도가 낮은 과제 다음에 제시하도록 할 것이며, 가르칠 때 시각적인 교재교구(비디오, OHP 등)와 교수 게임을 자주 사용하고, 지시사항이나 숙제를 전달할 때에는 말로 하기, 써주기, 복창하게 하기(혹은 베끼게 하기)를 모두 사용하여 이해여부를 반드시 확인하여야한다는 것이다(박현숙, 1999).

일반교육과정 수정과 관련하여 주지해야 할 점들은 실생활 ‘경험 중심 학습’을 통해 아동자신의 과제를 개발하고 실험하고 현장을 견학하는 활동들을 계획하는 것이 필요하다.

문제 중심 학습에서 교사는 잘못된 문제 하나를 아동들에게 제시하고 해결책을 가르쳐주는 대신 아동들끼리 가정하고 의논하고 결론을 내리도록 문제 해결 전략(생각을 소리 내어 표현하기 등) 시범을 보이면서 코치의 역할을 함으로써 교실에서 실제적인 경험을 제공할 수도 있다(김형주, 2002).

3) 교육적 중재 전략

(1) 일반적인 전략

① 정적 강화를 사용하여 유아들의 동기유발 및 행동을 변화시킨다. 체계적 강화법을 사용하여 프로그램을 시작할 때 유아가 활동을 선택하거나 활동에 참여하도록 자주 강화해 준다. 이때 유아의 행동에 대해 부정적이든 긍정적이든 항상 적절한 후속결과를 일관성 있게 제공하는 것이 효과적이다.

② 학급의 전체 유아들을 교육시킨다. “누구나 문제를 가지고 있다” 주제로 토의를 하여 학급전원이 개별적인 문제점들을 이해하도록 돕고 점점 더 수용적인 태도를 갖게 한다.

③ 학급의 책임적인 일을 맡긴다. 문제가 있는 유아들을 다루는 효과적인 전략들 중의 하나는 학급에서 이들을 중요한 위치에 배치하여 책임을 부여하는 것이다. 도움을 준 유아들과 교사들로부터 긍정적인 피드백을 받게 되어 자신이 중요한 존재이며 다른 사람에게 도움이 된다고 느끼게 된다.

④ 각 유아의 강점을 파악하여 격려한다. 각 유아의 강점을 이용해서 약점을 보완하는 것은 유아의 자존감 형성에 긍정적인 영향을 미치게 된다. 유아의 강점이 평가되면, 유아에게 격려는 매우 중요한 역할을 한다. 유아들은 교사의 격려에 긍정적으로 반응하며 교사의 단순한 지시의 말이라도 극적인 효과를 가져올 수 있다.

⑤ 작업의 양이 아니라 질을 강조한다. ADHD 유아는 자신이 집중할 수 있는 양이나 완성할 수 있는 양보다 학습량이 많다고 느끼면, 그 일을 피하거나 거절하거나 혹은 잊어버린다. 따라서 만일 유아가 많은 양의 작업량을 잘 수행하지 못할 경우, 교사는 양을 강조하지 말고 그 유아가 받아들일 수 있는 수준의 작업량을 준 후 그 질적인 면을 강조하여 과제들을 완성할 수 있도록 적극적으로 강화하는 것이 중요하다(김진아, 2003).

(2) 특수 전략

① 학급의 주의를 산만하게 하는 요인을 제거한다. 교실에는 산만한 요소가 많이 있지만 가능하면 복잡하고 화려한 게시판이나 창문과 마주한 곳, 특히 출입문 등이 정면으로 보이는 자리에 주의력 결핍 과잉행동 유아를 배치하는 것은 가급적 피해야 한다. 가능한 주의집중을 증진시킬 수 있는 교실환경을 구성하기 위하여 교실에

불필요한 소음이 있는지 조사하여 문과 유리창을 닫도록 한다.

② 적절한 물리적 공간에 ADHD 유아를 배치한다. 교사는 모든 유아들의 시선을 확인하고 서로 마주 볼 수 있도록 좌석을 반원이나 U자로 배치한다. 특히, 주의력 결핍 과잉행동 유아는 교육이 이루어지는 현장 가까이 앉을수록 수행을 잘하므로 교사의 통제를 가능한 자주 받을 수 있다면 그곳이 가장 적당한 장소가 될 것이다. 또한 산만한 자극을 최대한 감소시키기 위해서 개인 학습 공간을 제공하는 것도 효과적이다.

③ 듣기기술을 가르친다. 대부분의 ADHD 유아는 선천적으로 충동적이며, 산만하여 지속적으로 듣지 않거나 외적 및 내적 자극에 대뇌가 지나치게 과민하게 반응하여 일련의 지시들을 경청하고 지시에 따르는데 어려움이 있어서 듣기기술이 서투르거나 배우지 못했기 때문에 학습을 통해 효과적인 듣기 기술을 가르쳐야 한다.

④ 눈 맞추기를 하며 목소리와 어조를 다양하게 한다. ADHD 유아는 망상체에서 입력되는 자극의 수를 제한시키지 않기 때문에 많은 자극에 주의를 기울이게 된다. 이것이 학업과 관련된 정보에 초점을 맞추려는 유아의 능력을 방해하게 되므로, 유아와 눈 맞추기는 쉽게 주의 집중하도록 도와준다. 또한 구두지시를 할 때 소리크기를 변화시키면서 두 번 지시하는 것이 효과적이고, 자시의 가장 중요한 부분들은 다른 부분들보다 큰소리로 강조하는 것이 좋다.

⑤ 시각, 소리, 그리고 운동단서들을 결합시킨다. 많은 ADHD 아동들은 시각적 기억이나 청각적 식별에 문제를 가지고 있어서 구두지시와 문자로 쓰여진 지시나 운동단서를 결합시키면 수행이 훨씬 쉬워지므로 유아에게 중요한 정보를 제공하기 전에 주의집중을 하도록 경고하는 신호를 사용한다. 또한 유아가 교사의 설명이나 지시를 이해하지 못할 때 교사에게 알릴 수 있는 교사와 유아간의 별개의 신호를 만들면 유아들은 신호를 창조적으로 발전시키게 되고, 교사의 관심 받는 것을 좋아하게 되며, 교사의 질문을 보다 잘 이해하게 된다.

⑥ 개별 과제 시간을 짧게 한다. 개별 작업이 이루어져야 할 때 작업의 완성을 위해 짧고 잘 구조화된 시간조직을 제공하는 것이 효과적이다.

⑦ 신체적인 움직임을 허용한다. ADHD 유아는 가만히 앉아있어야 하는 상황에서 가장 많이 산만해지므로 학급을 재구조화하여 ADHD 유아의 에너지를 신체 움직임을 통해 발산시킴으로써 대부분의 산만 해동을 방지할 수 있다.

이 외에도 다음과 같은 사항을 고려하여 지도하는 것이 바람직하다.

① 유아의 집중력은 나이 및 발달단계와 연관된다. 즉 주의집중력은 성장함에 따라 증가하므로 유아의 주의집중력에 대한 기대는 유아의 나이, 발달단계를 고려한 현실적인 것이어야 한다. 예컨대 매우 어린 유아들은 항상 분주히 움직이며, 한 활동에서 다른 활동으로 바쁘게 옮겨 다니는 것이 당연하다. 평균적으로 2세 유아는 2~3분, 5세 유아는 15~20분 정도 주의를 집중할 수 있다(김광웅, 1999).

② 제공된 활동이 유아의 나이를 고려해 볼 때 적당한지 여부를 검토한다. 유아들은 그 활동에 흥미가 없으면 오랫동안 참여하지 못하므로 흥미를 느낄 수 있는 다양한 활동을 제공해야 한다.

③ 과다활동을 이해한다. 유아는 아주 활동적이기 때문에 교사는 과다활동에 대한 임상적 용어를 알아야하고 자연스러운 활동과 학자들이 주장하는 과다활동을 혼동하지 않도록 주의해야한다.

④ 교사가 자신의 감정을 조절하여 불안함이나 조급함보다는 인내심을 길러야 하며, 유아에게 지나친 욕심을 내거나 기대를 많이 하지 않는 것이 좋다. 한꺼번에 많은 변화를 기대하지 말고 중간 목표를 설정하여 실천하도록 유도한다.

⑤ 유아와 논쟁이나 힘겨루기를 하지 않도록 유아의 문제를 통제하려 하지 말고 조절하여야 하며, 아이의 문제로 자신의 권위가 상실되었다고 생각하거나 아이를 다룰 수 없다는 좌절감과 무력감에 빠지지 않도록 한다. 일상생활에서 한계를 분명히 하도록 하고, 한계를 정할 때는 지나치지 않게 융통성 있게 정하며 한번 정한 것은 엄격히 지키도록 해야 한다(김진아, 2003).

ADHD 유아를 위한 교사는 교육의 효과를 극대화하기 위해 민주적이고, 민감하며, 신중하게 상호 작용하여야 한다. 친절하고 낙관적이며 친구다운 교사는 ADHD 유아들을 더 잘 이해하고 인정할 수 있게 되어 그들의 요구를 충족시키게 될 것이다.

4. 선행 연구의 고찰

주의력 결핍 과잉행동에 대한 연구는 다양하게 이루어지고 있으며 부모와의 상호작용, 가족환경, 주의력 결핍 과잉행동 아동에 대한 사례, 교사의 교육지도 방법에 대한 다수의 논문이 발표되었다.

손민수(1997)는 가족환경이 정신적, 신체적, 사회적 기타 제반 영역의 복지기능을 수행하는 사회의 기본집단으로서 가족환경의 중요성을 유아의 행동문제를 통하여 시사하는데 의의를 두었다.

김은숙(2001)은 아동의 정서·사회적 측면에 있어 부부갈등 및 부부부관계 특성과 자녀의 주의력 결핍 과잉행동 장애 성향과의 관련성을 살펴봄으로써 주의력 결핍 과잉행동 아동의 행동문제를 진단하고 교육, 치료하는데 이론적 바탕을 제공, 예방적 접근을 시도하였다.

이재일(2000)은 주의력 결핍 과잉행동 아동의 귀인양식과 자기효능감의 특성을 고려하여 학교와 가정에서 이들 아동을 위한 귀인변화 프로그램과 자기효능감 향상을 위한 방법들을 모색 해 볼 필요성을 제시하였다.

김하정(1998)은 각각 부모용, 교사용 아동행동조사표(CBCL)를 통해 평정하였으나, 전반적으로 일치하지 않았다. 아동의 주의력 검사 수행결과는 부모의 평정보다는 교사의 평정과 일치하였다. 그러므로 아동의 주의력 결핍 과잉행동 평가에 있어서 교사의 평정이 중요하게 다뤄져야한다는 점을 제시하였다.

금용일(2002)은 유아 교사와 초등 교사들의 유아 및 초등교사의 ADHD에 관한 인식차이를 비교하고 교육적 환경에 대하여 알아보았다. 교사 교육과 각종 연수를 통해 아동의 특성과 대처함과 동시에 상담기관과 의학적인 상호협력을 통해 올바른 치료를 받을 기회가 제공 되어야 한다고 제안하였다.

김형주(2001)는 학교행정가, 일반교육 및 특수교육교사, 부모들 간의 협력관계를 고려한 통합된 중재 모형 및 종합적인 중재 프로그램을 개발하여 현장교사를 대상으로 일반화 시켜야 한다고 제안하였다.

박현숙(1999)은 주의력 결핍 과잉행동 아동에 대한 개념인식이 일반화되면서 다양성적 중재 프로그램의 효과에 대한 이론적 연구가 많이 나오고 있다.

임정미(2003)는 학교 현장에서 교사는 ADHD 아동과 함께하면서 그들에 대한 올바른 인식과 더불어 그에 적절한 대처활동이 이루어져야 하며 그러기 위해서는 교사들의 ADHD 아동에 대한 관심도가 높아져야함은 물론, 지도상의 애로사항이 해결되고 ADHD 아동에 대한 깊고 폭넓은 교육을 받을 수 있는 기회를 제공받아야 한다고 하였다.

이상에서와 같이 선행연구의 종합 분석 결과를 보면 취학 전 연령을 담당하고 있는 유치원 교사의 역할의 중요성이 부각되고 있다. 그러나 기존의 연구들이 취학 전 연령을 담당하는 유치원 교사들을 배제한 초등교사, 부모, 아동에 대하여 알아보았다는 것을 알 수 있다. 그러므로 주의력 결핍 과잉행동 아동에 대하여 유치원 교사의 문제인지도를 알아보고 올바른 교육적 중재 활동들을 살펴보고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 문제인지 및 교육적 중재활동에 관해 알아보기 위해 전라남도 전 지역의 시·군에 위치한 공·사립 유치원에 근무하는 유치원 교사 200명을 표집하여 2005년 7월과 8월 사이에 설문지를 배포하였고, 그 중 157부(78.5%)를 회수하였다. 회수된 질문지를 검토한 결과, 체크되지 않은 문항이 있거나 불분명한 자료 8부를 제외하고 149부의 질문지가 연구자료로 사용되었다.

연구대상 149명 교사의 일반적인 배경은 <표 Ⅲ-1>와 같다.

<표 Ⅲ-1> 연구대상자의 일반적인 배경 (N=149)

배 경	내 용	N	%
성 별	남 자	3	2.0
	여 자	146	98.0
	전체	149	100.0
연 령	25세이하	44	29.5
	26 - 30세	43	28.9
	31 - 35세	13	8.7
	36 - 40세	24	16.1
	40세 이상	25	16.8
	전체	149	100.0
근무기관 설립형태	공 립	77	51.7
	사 립	72	48.3
	전체	149	100.0

<표 Ⅲ-1> (계속됨)

배 경	내 용	N	%
근무기관 소재지	시지역	99	66.4
	군지역	50	33.6
	전체	149	100.0
교직경력	1년 미만	11	7.4
	1 - 5년 미만	52	34.9
	5 - 10년 미만	37	24.8
	10년 이상	49	32.9
	전체	149	100.0
학력	전문대학졸업 이하	56	37.6
	4년제 대학졸업	67	45.0
	대학원 재학이상	26	17.4
	전체	149	100.0
자녀양육 경험	유	61	40.9
	무	88	59.1
	전체	149	100.0

2. 조사도구

본 연구를 위한 조사도구는 세 부분으로 구성되어 있다. 즉 교사의 일반적인 배경을 묻는 질문, 교사의 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도를 측정하기 위한 질문, 그리고 교육적 중재활동에 관한 질문이다.

교사의 일반적인 배경은 교사변인을 개인적 특성(성별, 연령, 근무기관 설립형태, 근무기관 소재지, 교직경력, 학력, 자녀양육경험)에 따른 ADHD 유아에 대한 문제인지정도와 교육적 중재활동에 대해 알아보기 위해 7개문항으로 구성하였다.

유치원 교사의 ADHD 유아에 대한 문제인지정도를 측정하기 위한 도구에는 DSM-IV의 주의력결핍 진단 기준에 포함된 주요 행동증후들을 평가하는 척도와

Dupaul의 ADHD 평정척도(미국 메사추세츠대학교의 Dupaul(1990)이 표준화한 것으로서 서경희외(2000))를 토대로 ADHD 아동에 대한 교사의 문제인지정도와 관련된 선행연구들인 금융일(2002), 김형주(2002)의 질문지를 일부 수정·보완하여 사용하였다.

유치원 교사의 ADHD 유아에 대한 교육적 중재활동 노력 정도를 알아보기 위한 측정도구는 Dowdy등(1997)이 제시한 교육적 네 가지 영역의 중재 모형 중 교실환경조정과 교수적 조정내용을 토대로한 선행연구인 김형주(2002)의 질문지를 일부 수정·보완하여 사용하였다.

본 연구의 측정도구는 ADHD 유아에 대한 교사의 문제인지 정도를 측정하기 위해 3개의 하위요인(사회성, 학습능력, 학습태도), 총 15문항으로 구성되었다. 교육적중재활동을 측정하기 위한 도구는 2개의 하위요인(교실환경조정, 교수적조정), 총 18문항으로 구성되었으며, 교사의 문제인지정도 및 교육적 중재활동의 설문 양식은 Likert 5점 척도로 하였다.

본 연구의 조사도구에 대한 구체적인 내용은 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 문항 구성표

영역	문항번호	문항수	계
교사의 일반적 배경	1~7	7	7
문제인지정도	사회성	1~5	5
	학습능력	6~10	5
	학습태도	11~15	5
교육적 중재활동	교실환경조정	1~9	9
	교수적조정	10~18	9
계		40	40

또한 유치원 교사의 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동 측정도구의 신뢰도를 검증하기 위해서 내적 일관성 신뢰도(Cronbach's Alpha)를 산출하였다. 그 결과는 <표 III-3>과 같이 Cronbach's Alpha(α)가 문제인지정도 0.86, 교육적 중재활동 0.87로 모두 0.50 이상으로 나타났다. 따라서 본 연구의 측정도구는 신뢰할 만한 수준임을 알 수 있다.

<표 III-3> ADHD유아에 대한 문제인지정도과 교육적 중재활동의 요인별 신뢰도

구 분	하위요인	문항수	Cronbach's Alpha(α)
문제인지정도	사회성	5	.78
	학습능력	5	.73
	학습태도	5	.84
	계	15	.86
교육적 중재 활동	교실환경조정	9	.79
	교수적조정	9	.79
	계	18	.87

3. 연구 절차

1) 예비 조사

본 연구를 실시하기 전에 완성된 1차 질문지의 문제점과 소요시간 등을 파악하고자 7월중 미리 10명의 교사를 대상으로 예비조사를 실시하였다. 그 결과를 반영하여 잘 이해되지 않은 문항과 중복되는 문항을 수정·보완하여 교사의 기초사항 7문항, 문제인지정도 15문항, 교육적 중재활동 18문항, 총 40문항을 작성하였다. 질문지에 응답하는데 소요되는 시간은 약 5~10분 정도로 나타났다.

2) 본 조사

완성된 질문지로 2005년 7월부터 8월까지 유치원 교사 200부의 질문지를 우편, e-mail 또는 직접 배부하여 해당 교사가 직접 작성하도록 하고, 회수도 같은 방법으로 하였다.

4. 자료분석

본 연구에서 선별된 자료는 SPSSWIN 10.0 Program을 이용하여 기술 통계로서 평균과 표준편차를 산출하고 집단간의 차이를 밝히기 위하여 t -검증 또는 F -검증과 일원변량분석(One-way ANOVA)을 실시하였으며 세부적인 내용은 다음과 같다.

첫째, 유치원 교사의 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도를 측정하기 위하여 전체 및 하위요인별, 각 하위요인별 평균(M), 표준편차(SD)를 산출하였고, 각 하위요인별 평균값을 기준으로 주요 문제인지 정도를 살펴보았다.

둘째, 유치원 교사의 ADHD 유아에 대한 교육적 중재활동 정도를 측정하기 위하여 전체 및 하위요인별, 각 하위요인별 평균(M), 표준편차(SD)를 산출하였고, 각 하위요인별 평균값을 기준으로 교육적 중재활동 정도를 살펴보았다.

셋째, 유치원 교사의 개인적 특성에 따라 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도 및 교육적 중재활동에 차이가 있는지 살펴보기 위하여 t -검증 또는 F -검증을 실시하였다.

IV. 연구결과 및 해석

1. ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 문제인지 정도

유치원 교사의 ADHD 아동에 대한 문제인지정도를 살펴보고자 하위요인별 수준을 분석한 결과는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 문제인지 정도

하위요인	문항	M (SD)
사회성	다른 아이들을 괴롭히고 방해해서 자주 싸운다.	3.67 (.95)
	놀이를 할 때나 자료를 받을 때 자기의 순서를 기다리지 못한다.	3.60 (.89)
	흥분을 잘 하고 말투가 거칠고 공격적이다.	3.58 (.91)
	다른 사람들이 하는 일을 방해하거나 간섭한다. 예를 들면 다른 아이들의 놀이에 말참견을 한다.	3.57 (1.05)
	가끔 일어날 결과는 생각하지 않고 신체적으로 위험한 활동을 한다.	3.63 (.84)
점수(평균)		3.61 (.68)
학습능력	다른 아이들에 비해 지능과 성적이 낮다.	2.48 (.97)
	한 번의 지시에 주의를 기울이지 못하고 반복적인 설명을 요구한다.	3.63 (.95)
	생각 없이 답하거나 자주 오류를 범한다.	3.40 (.98)
	한가지 일을 끝내기도 전에 다른 일을 한다.	3.51 (.89)
	과제나 놀이를 할 때 지속시간이 짧다.	3.79 (.92)
점수(평균)		3.36 (.65)

<표 IV-1> (계속됨)

하위요인	문항	M (SD)
학습태도	수업시간과 관계없는 물건을 가지고 장난을 친다.	3.84 (.94)
	수업시간에 가만히 앉아 선생님의 지시를 따르기를 어려워한다.(몸을 비비꼬거나 돌아다닌다.)	3.94 (.86)
	수업시간에 이상한 소리를 내거나 떠든다.	3.58 (1.04)
	외부의 자극에 쉽게 산만해진다.	3.99 (.84)
	학교에서나 가정에서 과제나 어떤 활동을 하는데 필요한 물건을 자주 잊어버린다.	3.44 (1.04)
점수(평균)		3.77 (.74)
전체점수(평균)		3.58 (.55)

<표 IV-1>에 따르면 하위영역인 사회성, 학습능력, 학습태도 모두 인지정도는 ‘중상’ 정도로 나타났으며, 학습태도(M=3.77)에 대한 문제인지가 가장 강하고, 그 다음은 사회성(M=3.61)이며, 가장 인지도가 낮은 영역은 학습능력(M=3.36)으로 나타났다.

문제인지 정도가 높게 나타난 학습태도의 내용을 볼 때 가장 두드러진 것은 ‘외부의 자극에 쉽게 산만해진다’였고, 다음으로 사회성에서 높은 인지정도를 나타내는 내용 중 대표적인 것은 ‘다른 아이들을 괴롭히고 방해해서 자주 싸운다’로 나타났다. 또한 학습능력의 내용 중 가장 높은 요인은 ‘과제나 놀이를 할 때 지속시간이 짧다’로 나타났다.

2. ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 교육적 중재활동

유치원 교사의 ADHD 아동에 대한 교육적 중재활동을 살펴보고자 교육적 중재활동의 하위요인별 수준을 분석한 결과는 <표 IV-2>과 같다.

<표 IV-2> ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 교육적 중재활동 분석

하위요인	문항	M (SD)
교실환경조정	학급에서 모여 앉을 때, 유아가 주의를 기울일 수 있도록 교사 가까이 둔다.	3.85 (.85)
	학급 규칙을 정하는 데 참여시켜, 규칙을 지키는 데 책임감을 느끼게 한다.	3.88 (.79)
	교사가 강화메뉴를 작성하여 유아에게 선택하게 한다. (스티커,사탕..)	3.55 (.87)
	자유시간에는 선택할 활동의 수를 제한하고 자신이 흥미로운 주제를 찾게 한다.	3.32 (.92)
	아동이 교사가 원하는 것을 알게 하기 위해 매일 유사한 일정으로 시작하고 일관성 있게 활동한다.	3.53 (.83)
	바람직하지 못한 행동을 지적하기보다 바람직한 행동에 관심과 칭찬으로 격려한다.	3.93 (.79)
	유아와 유아간에 충분한 공간 확보, 다양한 활동 영역을 구분하기 위해 자리를 재배치한다.	3.64 (.91)
	침착하고 자기 통제를 잘하는 유아와 짝을 지워준다.	3.82 (.92)
	교사와 유아간의 비밀신호를 이용해서 주의가 산만하고 부적절한 행동을 하려고 할 때 신호를 보낸다.	3.40 (1.01)
점수(평균)		3.66 (.54)

<표 IV-2> (계속됨)

하위요인	문항	M (SD)
교수적 조정	질문이나 지시를 줄 때, 되도록 간단 명료하게 하고 긴 지시 사항을 줄 때는 메모를 해서 별도로 제공한다.	3.16 (.94)
	산만하고 기다리지 못하는 유아에게 혼자서 해야 할 과제를 제시한다.(예:달리기 순서를 기다리는 동안 줄넘기를 한다.)	2.97 (.95)
	다른 아동은 앉아서 과제를 할 때 서서하는 것까지 허용(돌아다니지만 말아라.)한다.	3.94 (.99)
	과제를 짧게 하고 또래 교수를 이용한다.	3.31 (.83)
	일의 완성에 제한 시간을 두고, 활동 중에 산만해지기 전에 이를 상기시켜준다.	3.49 (.81)
	불복종 행동을 줄이기 위해 지시하는 것을 따르면 좋아하는 것을 하게 해 준다.	3.36 (.91)
	들은 내용을 반복하여 따라하게 하고 기억시킨다.	3.50 (.87)
	과제를 완성하지 못할 경우 학습 활동의 난이도 수준을 아동에게 맞추어 준다.	3.55 (.82)
	어려운 과제보다 쉽고 반복적인 과제에 자극과 새로움을 주는 학습환경을 만들어 준다.	3.44 (.93)
점수(평균)		3.30 (.56)
전체점수		3.48 (.50)

<표 IV-2>에 따르면 교실 환경적 조정과 교수적 조정 둘 다 ‘중상’ 정도로 나타났는데 교수적 조정보다 교실 환경적 조정을 중재활동으로 더 많이 사용함을 알 수 있다.

교육적 중재활동이 높게 나타난 교실 환경적 조정의 내용을 볼 때 가장 두드러진 것은 ‘바람직하지 못한 행동을 지적하기보다 바람직한 행동에 관심과 칭찬으로 격려한다’였다. 또한 교수적 조정의 내용 중 가장 높은 내용은 ‘다른 아동은 앉아서 과제를 할 때 서서하는 것까지 허용(돌아다니지만 말아라.)한다’로 나타났다.

3. 변인에 따른 유치원 교사의 문제인지 정도 및 교육적 중재활동

교사의 개인적 특성(성별, 연령, 근무기관 설립형태, 근무기관 소재지, 교직경력, 학력, 자녀양육 경험)에 따른 ADHD 유아에 대한 교사의 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이를 살펴본 결과는 다음과 같다.

1) 성별에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이

교사의 성별에 따라 주의력결핍 과잉행동에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동을 살펴보고자 하였으나, 연구대상자 149명중 남자가 3명(2.0%)이었으며 여자가 146명(98.02%)으로 심한 분포차이로 인하여 검증이 불가능하였다.

2) 연령에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이

유치원 교사의 연령에 따른 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이는 <표 IV-3>, <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-3> 연령에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이(N=149)

변인	하위영역	1	2	3	4	5	F	p
		25세이하 (n=44) M(SD)	26~30세 (n=43) M(SD)	31~35세 (n=13) M(SD)	36~40세 (n=24) M(SD)	40세이상 (n=25) M(SD)		
문제 인지 정도	사회성	3.55 (.61)	3.33 (.72)	3.80 (.37)	4.04 (.58)	3.70 (.73)	5.33***	.001
	학습능력	3.27 (.57)	3.27 (.61)	3.54 (.81)	3.36 (.66)	3.61 (.74)	1.58	.182
	학습태도	3.76 (.73)	3.61 (.71)	3.83 (.73)	3.79 (.73)	3.97 (.81)	0.99	.416
	계	3.53 (.53)	3.40 (.54)	3.72 (.47)	3.72 (.52)	3.76 (.60)	2.65*	.036
교육적 중재 활동	교실환경조정	3.48 (.48)	3.59 (.52)	3.78 (.49)	3.69 (.50)	3.99 (.59)	4.20**	.003
	교수적 조정	3.06 (.48)	3.17 (.43)	3.52 (.51)	3.40 (.55)	3.72 (.64)	8.12***	.001
	계	3.28 (.43)	3.38 (.42)	3.65 (.47)	3.55 (.49)	3.85 (.58)	7.13***	.001

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

<표 IV-4> 연령에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이에 대한 변량분석 결과

변 량 원		SS	df	MS	F	p
문제 인지 정도	집단간	3.12	4	0.78	2.65	.036
	집단내	41.97	143	0.29		
	전 체	45.09	147			
교육적 중재 활동	집단간	6.23	4	1.56	7.13	.001
	집단내	31.44	144	0.22		
	전 체	37.67	148			

<표 IV-3>에 따르면 각 하위요인별로 묶어서 전체적으로 보았을 때 유치원 교사의 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도에서 유의미한 차이를 보였고($F=2.65, p<.05$), 교육적 중재활동에서도 유의미한 차이를 나타냈다($F=7.13, p<.001$).

그리고 문제인지 정도의 하위요인 중 ‘사회성($F=5.33, p<.001$)’과 교육적 중재활동의 하위요인 ‘교실환경조정($F=4.20, p<.05$)’과 ‘교수적 조정($F=8.12, p<.001$)’에서 모두 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈다.

집단간 차이가 있는지 사후분석한 결과 문제인지 정도의 하위요인인 ‘사회성’에서 25세 이하의 교사들보다 36~40세의 교사들이 문제인지 정도가 높게 나타났으며, 26~30세의 교사들보다 31세 이상의 교사들이 문제인지 정도가 높은 것으로 나타났다. 즉, 연령이 많을수록 ‘사회성’에서 문제인지 정도가 더 높은 것으로 나타났다.

교육적 중재활동의 하위요인 중 ‘교실환경조정’은 40세 이상의 교사들이 40세 이하의 교사들보다 더 높은 교육적 중재활동을 하는 것으로 나타났다.

‘교수적 조정’에서도 마찬가지로 40세 이상의 교사들이 더 높은 교육적 중재활동을 하는 것으로 나타났으며, 대체로 하위연령 집단보다 각각의 상위연령 집단으로 연령이 높아질수록 하위단계의 연령집단보다 교수적 조정이 더 강한 것으로 조사되었다.

따라서 연령이 많아질수록 유치원 교사들이 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동을 더 높게 하는 것으로 볼 수 있다.

3) 근무기관 설립형태에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이
유치원 교사의 근무기관 설립형태에 따른 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이는 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 근무기관 설립형태에 따른 문제인지 정도와
교육적 중재활동의 차이(N=149)

변인	하위영역	1		2		t	p
		공립 (n=77)		사립 (n=72)			
		M	(SD)	M	(SD)		
문제 인지 정도	사회성	3.36	(.61)	3.16	(.79)	3.044**	.003
	학습능력	3.44	(.57)	3.20	(.61)	2.762**	.007
	학습태도	4.04	(.65)	3.60	(.73)	4.807***	.001
	계	3.76	(.48)	3.38	(.56)	4.522***	.001
교육적 중재 활동	교실환경조정	3.72	(.45)	3.59	(.56)	0.550	.583
	교수적 조정	3.37	(.52)	3.20	(.55)	1.305	.194
	계	3.52	(.47)	3.44	(.54)	1.009	.315

** $p < .01$, *** $p < .001$.

<표 IV-5>에 나타난 바와 같이 문제인지정도의 각 하위요인을 묶어서 전체적으로 보았을 때 문제인지 정도($t=4.522$, $P<.001$)에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

하위요인별로 살펴보면 문제인지 정도는 ‘사회성($t=3.044$ $P<.01$)’, ‘학습능력($t=2.762$, $P<.01$)’, ‘학습태도($t=4.807$ $P<.001$)’에서 각각 유의미한 차이가 있었다.

교육적 중재활동에서는 ‘공립($M=3.52$)’이 ‘사립($M=3.44$)’보다 더 높은 교육적 중재활동을 하는 것으로 나타났으나 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

공립유치원 교사들은 대학 혹은 대학원 진학이 일반화 되고 있으며, 또한 각종 연수회, 협의회, 학술회, 강연회 등을 통해 직무연수를 할 수 있는 기회가 많이 주어지고 있으나, 사립유치원의 교사들은 과중한 업무부담으로 인하여 각종 연수회 참석 및 상급학교로의 진학에 어려움이 있다. 또한 전문대학이나 대학을 졸업한 교사로서 짧은 교육경력을 가지고 있다(임해순, 2004)

위와 같이 공립유치원 교사들이 사립유치원 교사들보다 근무경력, 학력, 연수 등의 기회가 상대적으로 높을 것으로 판단되어 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도가 높은 것으로 생각된다.

그러나 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도가 공립유치원 교사들이 더 높게 인식되고 있는 반면 교육적 중재활동에서는 통계적으로 유의미한 차이를 나타내고 있지 않았다.

4) 근무기관 소재지에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이

유치원 교사의 근무기관 소재지에 따른 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동에 대한 차이는 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 근무기관 소재지에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이 (N=149)

변인	하위영역	1		2		t	p
		시지역 (n=99) M (SD)	군지역 (n=50) M (SD)				
문제 인지 정도	사회성	3.29 (.67)	3.20 (.78)	0.972	.333		
	학습능력	3.31 (.58)	3.35 (.64)	-0.373	.710		
	학습태도	3.85 (.72)	3.78 (.74)	-0.060	.952		
	계	3.59 (.54)	3.56 (.58)	0.254	.800		
교육적 중재 활동	교실환경조정	3.68 (.43)	3.62 (.64)	0.898	.371		
	교수적 조정	3.29 (.54)	3.29 (.53)	0.170	.866		
	계	3.50 (.47)	3.45 (.56)	0.570	.570		

유치원 교사의 근무기관 소재지에 따른 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동에 대한 차이가 있는지를 살펴본 결과, 시지역에 소재한 유치원의 교사들이 군지역의 유치원에 근무하는 교사들보다 평균점수가 높게 나타났으나, 통계적으로 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다.

5) 교직경력에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이

유치원 교사의 교직경력에 따라 주의력결핍 과잉행동에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동을 살펴본 결과는 <표 IV-7>, <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-7> 교직경력에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이 (N=109)

변인	하위영역	1	2	3	4	F	p
		1년 미만 (n=11) M(SD)	1년~5년 미만 (n=52) M(SD)	5년~10년 미만 (n=37) M(SD)	10년 이상 (n=49) M(SD)		
문제 인지 정도	사회성	3.07 (.62)	3.58 (.65)	3.53 (.66)	3.82 (.66)	4.39**	.006
	학습능력	3.05 (.67)	3.30 (.55)	3.33 (.65)	3.51 (.72)	1.93	.127
	학습태도	3.49 (.80)	3.84 (.71)	3.59 (.67)	3.86 (.76)	1.66	.174
	계	3.21 (.63)	3.58 (.50)	3.49 (.56)	3.73 (.54)	3.42**	.019
교육적 중재 활동	교실환경조정	3.12 (.51)	3.56 (.49)	3.69 (.44)	3.84 (.55)	6.93***	.001
	교수적 조정	2.91 (.52)	3.07 (.45)	3.39 (.47)	3.55 (.58)	9.84***	.001
	계	3.02 (.47)	3.32 (.44)	3.55 (.40)	3.70 (.53)	9.41***	.001

** p<.01, *** p<.001

〈표 IV-8〉 교직경력에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이에 대한 변량분석 결과

변 량 원		SS	df	MS	F	p
문제 인지 정도	집단간	3.00	3	1.00	3.42	.019
	집단내	42.09	144	0.29		
	전 체	45.09	147			
교육적 중재 활동	집단간	6.14	3	2.05	9.41	.001
	집단내	31.53	145	0.22		
	전 체	37.67	148			

〈표 IV-7〉에 나타난 바와 같이 각 하위요인을 묶어서 전체적으로 보았을 때 문제인지 정도($F=3.42, P<.05$)와 교육적 중재활동($F=9.41, P<.001$)에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

하위요인별로 살펴보면 문제인지 정도에서는 ‘사회성($F=4.39, P<.05$)’에서 유의미한 차이가 있었고, 교육적 중재활동에서는 ‘교실환경조정($F=6.93, P<.001$)’과 ‘교수적 조정($F=9.84, P<.001$)’ 각각 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

집단간 차이가 있는지 사후분석한 결과 문제인지 정도의 하위요인인 ‘사회성’에서 1년 미만의 교사들보다 1년 이상의 세 집단의 교사들의 문제인지 정도가 높게 나타났다으며, 5년~10년 미만의 교사들보다 10년 이상의 교사들이 문제인지 정도가 높은 것으로 나타났다. 즉, 교육경력이 많아질수록 ‘사회성’에서 문제인지 정도가 더 높은 것으로 나타났다.

교육적 중재활동의 하위요인인 ‘교실환경조정’과 ‘교수적 조정’은 각각 1년 미만과 1년~5년 미만의 두 집단 교사들보다 5년 이상의 두 집단 교사들이 더 높은 교육적 중재활동을 하는 것으로 나타났다.

따라서 교육경력이 많아질수록 유치원 교사들이 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동을 더 높게 하는 것으로 볼 수 있다.

6) 학력에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이

유치원 교사의 학력에 따라 주의력결핍 과잉행동에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동을 살펴본 결과는 <표 IV-9>, <표 IV-10>과 같다.

<표 IV-9> 학력에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이(N=149)

변인	하위영역	1	2	3	F	p
		전문대학졸업 이하 (n=56) M(SD)	4년제대학졸 업 (n=67) M(SD)	대학원 재학이상 (n=26) M(SD)		
문제 인지 정도	사회성	3.36 (.72)	3.76 (.58)	3.78 (.69)	6.84**	.002
	학습능력	3.33 (.66)	3.34 (.63)	3.50 (.70)	0.68	.506
	학습태도	3.54 (.72)	3.85 (.71)	4.03 (.72)	4.74**	.010
	계	3.41 (.59)	3.65 (.51)	3.76 (.49)	4.85**	.009
교육적 중재 활동	교실환경조정	3.67 (.56)	3.57 (.50)	3.85 (.54)	2.57	.080
	교수적 조정	3.21 (.54)	3.25 (.51)	3.63 (.61)	5.85**	.004
	계	3.44 (.50)	3.41 (.47)	3.74 (.54)	4.41*	.014

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

<표 IV-10> 학력에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이에
대한 변량분석결과

변량원		SS	df	MS	F	p
문제 인지 정도	집단간	2.83	2	1.41	4.85	.009
	집단내	42.09	145	0.29		
	전체	45.09	147			
교육적 중재 활동	집단간	2.15	2	1.07	4.41	.014
	집단내	35.52	146	0.24		
	전체	37.67	148			

<표 IV-9>에 나타난 바와 같이 각 하위요인을 묶어서 전체적으로 보았을 때 문제인지 정도($F=4.85, P<.01$)와 교육적 중재활동($F=4.41, P<.05$)에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

하위요인별로 살펴보면 문제인지 정도는 ‘사회성($F=6.84, P<.01$)’과 ‘학습태도($F=4.74, P<.01$)’에서 유의미한 차이가 있었고, 교육적 중재활동에서는 ‘교수적 조정($F=5.85, P<.01$)’에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

집단간 차이가 있는지 사후분석한 결과 문제인지 정도의 하위요인인 ‘사회성’과 ‘학습태도’에서 전문대학 졸업이하 교사들보다 4년제 대학 졸업이상과 대학원 재학 이상의 교사 두 집단의 교사들이 문제인지 정도가 높게 나타났다. 즉 학력이 높을수록 ‘사회성’과 ‘학습태도’에서 문제인지 정도가 더 높은 것으로 나타났다.

교육적 중재활동의 하위요인 중 ‘교수적 조정’에서도 전문대학 졸업이하 교사들보다 4년제 대학 졸업이상과 대학원 재학이상의 교사 두 집단의 교사들이 교육적 중재 활동을 더 높게 하는 것으로 나타났다.

따라서 학력이 높을수록 유치원 교사들이 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동을 더 높게 하는 것으로 볼 수 있다.

7) 자녀양육경험에 따른 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이
 유치원 교사의 자녀양육 경험에 따라 주의력결핍 과잉행동에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동을 살펴본 결과는 <표 IV-11>과 같다.

<표 IV-11> 자녀양육 경험에 따른 문제인지 정도와
 교육적 중재활동의 차이(N=149)

변인	하위영역	1		2		t	p
		유 (n=61) M (SD)	무 (n=88) M (SD)				
문제 인지 정도	사회성	3.41 (.62)	3.16 (.75)	3.311***	.001		
	학습능력	3.42 (.65)	3.26 (.56)	1.485	.140		
	학습태도	3.92 (.73)	3.76 (.71)	1.476	.142		
	계	3.71 (.53)	3.48 (.55)	2.577*	.011		
교육적 중재 활동	교실환경조정	3.77 (.51)	3.58 (.50)	2.383*	.018		
	교수적 조정	3.49 (.58)	3.16 (.46)	3.497***	.001		
	계	3.63 (.53)	3.37 (.46)	3.198**	.002		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

<표 IV-11>에 나타난 바와 같이 각 하위요인을 묶어서 전체적으로 보았을 때 문제인지 정도($t=2.577$, $P < .05$)와 교육적 중재활동($t=3.198$, $P < .01$)에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

하위요인별로 살펴보면 문제인지 정도는 ‘사회성($t=3.311$ $P < .001$)’에서 유의미한 차이가 있었고, 교육적 중재활동에서는 ‘교실환경조정($t=2.383$, $P < .05$)’과 ‘교수적 조정($t=3.497$, $P < .001$)’에서 각각 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

따라서 문제인지 정도와 교육적 중재활동 전반에 걸쳐서 그 차이를 보았을 때는 자녀를 양육한 경험이 있는 교사들이 문제인지 정도와 교육적 중재활동을 높게 한

다는 것을 알 수 있다. 자녀를 키운 부모라면 어떤 부모이든지 간에 양육에 따르는 책임과 어려움을 자연스러운 과정으로써 겪게 된다. 자녀를 키운 경험이 있는 교사가 문제인지 정도와 교육적 중재활동을 더 높게 한다는 것은 가정에서의 자녀 양육 경험이 학교에서의 아동지도나 이해에 도움이 된다는 것을 의미한다고 하겠다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 문제인지 정도 및 교육적 중재활동 정도를 알아보고 교사의 개인적 특성에 따라 어떤 차이를 나타내는지 분석하는데 목적을 두었다. 전남 지역의 공·사립 유치원 교사들 149명을 대상으로 연구한 결과를 토대로 얻은 결론을 제시하면 다음과 같다.

1. 결론

1) ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 문제인지 정도

유치원 교사의 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도는 하위영역인 사회성, 학습능력, 학습태도 모두 ‘중상’정도로 나타났으며, 학습태도에 대한 문제인지가 가장 강하고, 그 다음은 사회성이며, 가장 인지도가 낮은 영역은 학습능력으로 나타났다. 이는 학습태도가 가장 강하게 나타난 김형주(2002)의 연구결과와 일치한다.

문제인지 정도가 높게 나타난 학습태도의 내용을 볼 때 가장 두드러진 것은 ‘외부의 자극에 쉽게 산만해진다’였고, 다음으로 사회성에서 높은 인지정도를 나타내는 내용 중 대표적인 것은 ‘다른 아이들을 괴롭히고 방해해서 자주 싸운다’로 나타났다. 또한 학습능력의 내용 중 가장 높은 요인은 ‘과제나 놀이를 할 때 지속시간이 짧다’로 나타났다. 반면 가장 낮은 문제인지 정도를 나타낸 내용은 ‘다른 아이들에 비해 지능과 성적이 낮다’로 나타났는데, 이것은 학령기가 되면서 학교에서 지켜야 할 규칙이 명백해지고, 뚜렷한 목적이 있는 행동을 요구받기 때문에 주의력결핍 과잉행동의 특성이 학령기가 되어서 객관적으로 확인 가능할 만큼 뚜렷하게 나타나기 때문인 것으로 보인다. 즉 이 아동들은 학업성적이 나쁜 편이고, 교사가 요구하는 여러 가지 규칙 및 과제완수에 있어서 문제를 야기함은 물론 아동에게는

열등감과 낮은 동기를 유발하게 한다.

유아의 주의력결핍 과잉행동 문제는 ‘애가 어려서 그러려니, 나중에 크면 괜찮아 지겠지’하며 낙관적으로 생각할 만큼 간단한 일이 아니다. 위에서 언급했듯이 유아기의 문제는 학령기의 자존감 저하, 학업성취력 저하, 사회적 기술의 미성숙 등 여러가지 더욱 심각한 문제를 불러일으킨다. 부모에게 보이지 않는 유아의 부적응 행동이 교사에게는 보일 수 있기때문에 부모가 어쩔 수 없는 행동을 교사의 관심과 노력으로 소거시킬 수 있는것이다.

2) ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 교육적 중재활동

ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 교육적 중재활동을 살펴보면 하위영역인 교실 환경적 조정과 교수적 조정 둘 다 ‘중상’ 정도로 나타났는데 교수적 조정보다 교실 환경적 조정을 중재활동으로 더 많이 사용함을 알 수 있다. 이는 김형주(2002)의 연구결과와도 일치한다.

교육적 중재활동이 높게 나타난 교실 환경적 조정의 내용을 볼 때 가장 두드러진 것은 ‘바람직하지 못한 행동을 지적하기보다 바람직한 행동에 관심과 칭찬으로 격려한다’였다. 또한 교수적 조정의 내용 중 가장 높은 내용은 ‘다른 아동은 앉아서 과제를 할 때 서서하는 것까지 허용(돌아다니지만 말아라.)한다’로 나타났다.

주의력결핍 과잉행동 유아들은 대부분 일반 유아교육기관에서 함께 교육을 받고 있다. 이에 교사들은 집단활동을 진행 할 때, 수업에 방해가 되는 행동을 수정하지 못하는 것에 대해 많은 어려움을 토로하고 있다. 그러나 교사들은 더 이상 힘들다고 하소연만 하고 있어서는 안 될 것이며 이들을 위한 적절한 중재가 어떤 전략인지 알아보고 적용해야 한다.

우선 교사의 통합교육에 대한 긍정적 태도와 협력적인 자세, 강화계획, 소거, 보상 등의 행동수정에 필요한 전략에 대한 충분한 지식, 학급 내 각각의 유아와의 라포 형성 등은 교사에게 기본적인 필요 요건이라고 본다.

이와 더불어 더 많은 교사교육과 각종 연수를 통해 유아의 특성을 알고 올바르게 대처함과 동시에 상담기관과 의학적인 상호협력을 통해 올바른 치료를 받을 수

있는 기회를 제공해 주어야 한다.

3) 변인에 따른 유치원 교사의 문제인지 정도 및 교육적 중재활동

교사의 개인적 특성(연령, 근무기관 설립형태, 근무기관 소재지, 교직경력, 학력, 자녀양육 경험)에 따른 ADHD 유아에 대한 교사의 문제인지 정도와 교육적 중재활동의 차이를 살펴본 결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 각 하위요인을 묶어서 전체적으로 보았을 때 연령에 따른 유치원 교사의 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동은 유의미한 차이가 있었다. 문제인지 정도의 하위요인인 ‘사회성’에서 25세 이하의 교사들보다 36~40세의 교사들이 문제인지 정도가 높게 나타났으며, 26~30세의 교사들보다 31세 이상의 교사들이 문제인지 정도가 높은 것으로 나타났다. 즉, 연령이 많을수록 ‘사회성’에서 문제인지 정도가 더 높은 것으로 나타났다.

교육적 중재활동의 하위요인 중 ‘교실환경조정’은 40세 이상의 교사들이 40세 이하의 교사들보다 더 높은 교육적 중재활동을 하는 것으로 나타났다.

‘교수적 조정’에서도 마찬가지로 40세 이상의 교사들이 더 높은 교육적 중재활동을 하는 것으로 나타났으며, 대체로 하위연령 집단보다 각각의 상위연령 집단으로 연령이 높아질수록 하위단계의 연령집단보다 교수적 조정이 더 강한 것으로 조사되었다. 따라서 연령이 많아질수록 유치원 교사들이 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동을 더 높게 하는 것으로 볼 수 있다.

둘째, 각 하위요인을 묶어서 전체적으로 보았을 때 근무기관 설립형태에 따른 유치원 교사의 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동은 유의미한 차이가 있었다. 하위요인별로 살펴보면 문제인지 정도는 ‘사회성’, ‘학습능력’, ‘학습태도’에서 각각 유의미한 차이가 있었다.

이는 공립유치원 교사들이 사립유치원 교사들보다 근무경력, 학력, 연수 등의 기회가 상대적으로 높을 것으로 판단되어 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도가 높은 것으로 생각된다.

그러나 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도가 공립유치원 교사들이 더 높게 인식

되고 있는 반면 교육적 중재활동에서는 통계적으로 유의미한 차이를 나타내고 있지 않았다.

셋째, 유치원 교사의 근무기관 소재지에 따른 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동에 대한 차이가 있는지를 살펴본 결과, 시지역에 소재한 유치원의 교사들이 군지역의 유치원에 근무하는 교사들보다 평균점수가 높게 나타났으나, 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다.

넷째, 각 하위요인을 묶어서 전체적으로 보았을 때 교직경력에 따른 유치원 교사의 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동은 유의미한 차이가 있었다. 문제인지 정도의 하위요인인 ‘사회성’에서 1년 미만의 교사들보다 1년 이상의 세 집단의 교사들의 문제인지 정도가 높게 나타났으며, 5년~10년 미만의 교사들보다 10년 이상의 교사들이 문제인지 정도가 높은 것으로 나타났다. 즉, 교육경력이 많아질수록 ‘사회성’에서 문제인지 정도가 더 높은 것으로 나타났다.

교육적 중재활동의 하위요인인 ‘교실환경조정’과 ‘교수적 조정’은 각각 1년 미만과 1년~5년 미만의 두 집단 교사들보다 5년 이상의 두 집단 교사들이 더 높은 교육적 중재활동을 하는 것으로 나타났다. 따라서 교육경력이 많아질수록 유치원 교사들이 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동을 더 높게 하는 것으로 볼 수 있다.

다섯째, 각 하위요인을 묶어서 전체적으로 보았을 때 학력에 따른 유치원 교사의 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동은 유의미한 차이가 있었다.

문제인지 정도의 하위요인인 ‘사회성’과 ‘학습태도’에서 전문대학 졸업이하 교사들보다 4년제 대학 졸업이상과 대학원 재학이상의 교사 두 집단의 교사들이 문제인지 정도가 높게 나타났다. 즉 학력이 높을수록 ‘사회성’과 ‘학습태도’에서 문제인지 정도가 더 높은 것으로 나타났다.

교육적 중재활동의 하위요인 중 ‘교수적 조정’에서도 전문대학 졸업이하 교사들보다 4년제 대학 졸업이상과 대학원 재학이상의 교사 두 집단의 교사들이 교육적 중재 활동을 더 높게 하는 것으로 나타났다. 따라서 학력이 높을수록 유치원 교사들이 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동을 더 높게 하는 것으로

볼 수 있다.

여섯째, 각 하위요인을 묶어서 전체적으로 보았을 때 자녀양육경험에 따른 유치원 교사의 ADHD 유아에 대한 문제인지 정도와 교육적 중재활동은 유의미한 차이가 있었다.

문제인지 정도와 교육적 중재활동 전반에 걸쳐서 그 차이를 보았을 때는 자녀를 양육한 경험이 있는 교사들이 문제인지 정도와 교육적 중재활동을 높게 한다는 것을 알 수 있다. 자녀를 키운 부모라면 어떤 부모이든지 간에 양육에 따르는 책임과 어려움을 자연스러운 과정으로써 겪게 된다. 자녀를 키운 경험이 있는 교사가 문제인지 정도와 교육적 중재활동을 더 높게 한다는 것은 가정에서의 자녀 양육 경험이 학교에서의 아동지도나 이해에 도움이 된다는 것을 의미한다고 하겠다.

2. 제언

본 연구를 통해서 밝혀진 결과를 토대로 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구의 대상은 전남 지역의 공·사립 유치원 교사들로 국한되어 있으므로 전국의 유치원을 대상으로 하는 연구가 필요하다. 그리고 전국의 유아교육기관에 통합되어 있는 주의력결핍 과잉행동장애 유아들을 보다 구체적으로 파악하여 교육계획 수립에 반영해야 할 것이다.

둘째, ADHD 유아의 판별검사를 받고 조사한 것이 아니고 단지 유치원교사들의 인식이나 교육적 중재활동을 조사한 것이기 때문에 다소 문제인지나 교육적 중재활동에 있어 개인적인 차이가 나타날 수 있다. 이에 단순한 발달단계에서 나타나는 문제인지, 확실한 ADHD 유아들의 행동문제 특성을 정확하게 파악하기 위한 정확한 진단과 더불어 연구가 이루어져야 할 것이다.

셋째, ADHD 유아들로 인한 교사들의 어려움과 스트레스에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다.

넷째, ADHD 유아들의 행동문제가 학령기에 이르러 반항성장애나品行장애로 진행되는 것을 예방하기 위하여 조기중재 프로그램의 개발이 이루어져야 할 것이다.

즉, 주의력결핍 과잉행동 유아들의 행동문제를 줄이고 집단생활에 성공적으로 적응하며 적절한 방법으로 사회적 관계를 형성할 수 있도록 도와주기 위한 노력이 보다 조기에 이루어져야 한다. 한편 프로그램의 효과적인 중재를 위하여 각 아동의 특성에 적합한 다양한 중재방안도 모색되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 강위영, 변찬석, 서경희, 윤치연, 이상복, 이호신(1999). 정서 행동 발달과 문제예방.
대구 : 대구대학교 출판부
- 금융일(2002). 유아 및 초등교사의 ADHD에 관한 인식 연구. 미간행 석사학위논문,
건국대학교 대학원.
- 김광웅(1999). 유아행동지도-행동수정사례와 기법. 교육과학사.
- 김은숙(2001). 부부갈등 및 부부관계 특성과 아동의 주의력결핍 과잉행동 성향과의
관계. 미간행 석사학위논문, 숙명여자대학교 대학원.
- 김하정(1997). 아동의 문제행동에 대한 부모와 교사간의 평정 일치도. 미간행 석사
학위논문, 성신여자대학교 대학원.
- 김종현, 이성현, 이은림, 정대영(1996). 특수유아교육. 창지사.
- 김진아(2003). 주의력결핍 과잉행동 유아에 대한 유치원 교사의 인식 및 지도 실태
조사. 미간행 석사학위논문, 성신여자대학교 대학원.
- 김형주(2002). 주의력결핍 과잉행동 아동에 대한 교사의 문제인지, 대처방식 및 교
육적 중재활동. 미간행 석사학위논문, 수원대학교 대학원.
- 박명화(2001). 유아교육기관에 통합되어 있는 주의력결핍 과잉행동 유아의 행동문
제와 사회적 기술에 관한 연구. 유아교육연구, 21(4).
- 박현숙(1999). 주의력결핍 과잉행동 장애의 교육적 접근. 교육과학연구, 29,
113-138.
- 서경희, 윤점룡, 윤치연, 이상복, 이상훈, 이호신(2000). 발달장애의 진단과 평가. 대
구 : 대구대학교 출판부
- 손민수(1997). 가족환경요인과 유아기 과잉행동과의 관계연구. 미간행 석사학위논
문, 한남대학교 지역개발대학원.
- 신민섭, 오경자, 홍강의(1990). 주의력결핍 과잉행동장애 아동의 인지적 특성. 소
아·청소년 정신의학, 1(1), 55-64.
- 신민섭, 오경자, 홍강의(1995). 주의력결핍 과잉행동 장애아동에서 약물 단독치료와
부모훈련 병합 치료의 효과 비교. 소아·청소년 정신학회, 7(2), 203-212.
- 신외자(2002). 자기교시프로그램이 주의력결핍 과잉행동 경향 유아의 주의력에 미
치는 효과. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원.

- 신현균, 김진숙(2000). 주의력결핍 및 과잉행동장애. *교육과학연구*, 29. 서울 : 학지사
- 윤정자(1998). 주의력결핍 과잉행동아동의 범주화와 가족환경특성. *대한가정의학회지*, 36(8).
- 이경민, 강정원(1999). 부적응 행동 유아에 대한 교사들의 인식. *영유아 교육 연구*, 2. 165-180.
- 이소현, 박은혜(1998). *특수아동교육*. 서울 : 학지사
- 이옥형, 신현오(2001). 주의력결핍 과잉행동 장애아동에 대한 이론적 고찰. *성신연구논문집*, 37.
- 이은영(2001). 주의집중 및 과잉행동 장애에 관한 고찰. *산학연구소 논문집*, 21.
- 이재일(2000). 주의력결핍 과잉행동성 아동의 귀인양식 및 일반적 자기효능감에 대한 연구. *미간행 석사학위논문*, 서울교육대학교 교육대학원.
- 이정균, 김용식(2000). *정신의학(제4판)*. 일조각, 518-530.
- 이정희(2000). 미술활동이 주의력결핍 과잉행동경향을 지닌 유아의 행동 변화 및 사회성에 미치는 효과. *미간행 석사학위논문 : 계명대학교대학원*
- 이효신(2000). ADHD아동의 특성과 중재에 관한 고찰. *정서학습장애연구*, 16(1). 159-175.
- 임해순(2004). 공·사립유치원 운영에 관한 비교 연구. *미간행 석사학위논문 : 경주대학교대학원*
- 정대식(1991). *아동미술의 심리연구*. 서울 : 미진사
- 정영철, 이종범, 박형배, 정성덕, 성형모, 사공정규(2001). 주의력결핍 과잉행동장애 아동의 연령에 따른 특성 비교. *생물치료정신의학회지*, 7(1).
- 채규만(1999). 비행청소년 주의력결핍 일반 학생의 4배. *동아일보*, 1999년 12월 28일.
- 하은희(2004). 주의력결핍 과잉행동 아동에 대한 교사의 인식 및 교육적 중재 방안 연구. *미간행 석사학위논문*, 인하대학교 교육대학원.
- Barkley, R. A (1990) *Attention deficit hyperactivity disorder : A handbook for diagnosis and treatment*. NewYork : Guklford Press.
- Barkley, R. A (1996) Attention-deficit/hyperactivity disorder : In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology*, (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., 55-110). New York: Guilford Press.
- Dowdy, C. Patton, J. Smith, T. & Polloway, E. (1997) *Attention deficit/hyperactivity disorder in the classroom* Austin, TX: Pro-Ed
- Faraone, S. V., Biederman, J., Lehman, B., Keenan, K., Norman, d., Seidman, L. J., Kolodny, R., Karus, I., Perrin, J., & Chen, W. (1993). Evidence for the independent familial transmission of attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities: Results from a family genetic study. *American Journal of psychiatry*, 150, 891-895.
- Fowler, M. (1992). *CH. A. D. D. deucators manual : An in-depth look at attention deficit disorders from an educational perspective*. Plantation FL: CH. A. D.D.
- Lerner, J. W., & Lowenthal, B. (1993). Attention deficit disorders: New resoibsibilities forthe special educator. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 4(1), 1-7.
- Lerner, J., Lowenthal, B., & Lerner, S. (1995). Attention deficit disorder: Assessment and teaching. Brooks/Cole. 주의집중장애의 평가와 교육, 박현숙(역)(1998). 서울: 이화여자대학교 출판부.
- Loeber, R., Green, S. M., Lahey, B. B., Christ, M. A. G., & Frick, P. J. (1992) developmental sequences in the age of onset of disruptive child behaviors. *Journal of child and Family Studies*, 1, 21-41
- Mckinney, J. M., & Feagans, L. (1983). Adaptive classroom behavior of learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 16(6).
- Parker, H. C. (1992) *The ADD hyperactivity handbook for schools*. Plantation, FL: Impact
- Zentall, S. S. (1992). Outcomes of ADD: Academec and social performance and their related school and home treatnents. *Proceedings of the CH. A. D.D. Forth annual convention*.

<부 록>

<부록 1> 주의력 결핍 과잉행동아동의 평정(DSM-IV, 1994)

A (1) 또는 (2)의 증상이 있다.

(1) 부주의에 관한 다음 9가지 증상 중 6가지 이상이 발달 단계에서 수용할 수 없는 수준으로 최소 6개월 간 지속적으로 나타난다.

부주의

- (a) 세부적인 면에 대해 면밀한 주의를 기울이지 못하거나 학업, 작업, 다른 활동에서 부주의한 실수를 하는 일이 많다.
- (b) 과제나 놀이를 할 때, 지속적으로 주의를 집중하는 것이 힘들다.
- (c) 흔히 다른 사람이 직접 말을 할 때, 경청하지 않는 것으로 보인다.
- (d) 지시를 따르지 않을 때가 많으며 학업이나, 잡일, 직장 업무를 끝마치지 못할 때가 많다.(반항적 행동이나 지시를 이해하지 못해서 그런 것이 아님)
- (e) 과제나 활동을 계획하는 것이 어려울 때가 많다.
- (f) 지속적인 정신적 노력을 요구하는 과업(학업 또는 숙제)에 참여하기를 피하고, 싫어하며, 꺼리는 일이 많다.
- (g) 과제나 활동하는데 필요한 물건들(예:장난감, 학습과제, 연필, 책 또는 도구)을 잘 잃어버린다.
- (h) 외부의 자극에 의해 쉽게 산만해 진다.
- (i) 일상적인 활동을 잊어버리는 경우가 많다.

(2) 과잉행동-충동성에 관한 다음 9가지 증상 가운데 6가지 이상의 증상이 발달 단계에서 수용할 수 없는 수준에서 최소 6개월간 지속적으로 나타난다.

과잉행동

- (a) 손이나 발을 꼼지락거리거나 의자에 앉아서도 몸을 뒤틀 때가 많다.
 - (b) 교실이나 자리에 앉아 있어야 하는 다른 상황에서 자리를 뜰 때가 많다.
 - (c) 상황에 어울리지 않게 지나치게 뛰어다니거나 기어오를 때가 많다.(청소년 또는 성인기에는 몸을 움직이고 싶어서 안달을 하는 정도에서 그칠 수도 있다.)
-

-
- (d) 놀이나 여가 활동에 조용히 참여하는 것이 힘들 때가 많다.
 - (e) ‘바빠 보이거나’ ‘마치 무언가(자동차)에 쫓기는 것’처럼 행동한다.
 - (f) 지나치게 수다스럽게 말이 많은 경우가 많다.

충동성

- (g) 질문이 미처 끝나기도 전에 성급하게 대답이 튀어나올 때가 많다.
- (h) 차례를 기다리지 못할 때가 많다.
- (i) 다른 사람의 행동을 방해하거나 간섭하는 경우가 많다(예: 대화나 게임에 참견한다).

B. 장애를 일으키는 과잉행동-충동성 또는 부주의 증상이 7세 이전에 나타났다.

C. 증상으로 인한 장애가 2가지 또는 그 이상의 환경에 손상을 준다(예: 학교, 가정에서).

D. 사회적, 학업적, 직업적 기능에 임상적으로 심각한 장애가 초래된다.

E. 위의 증상이 광범위한 만연된 발달장애나 정신분열증 또는 다른 정신질환이 있는 경우에도 나타날 수 있는 것으로 다른 정신장애(예: 기분장애, 불안장애, 해리성 장애, 또는 인격장애)로 설명되어서는 안 된다.

하위 유형의 분류

(1) **복합형 주의력 부족 과잉행동장애**: 지난 6개월간 A1과 A2의 기준에 일치하는 행동을 보였다.

(2) **주의력 부족이 지배적인 유형의 주의력 부족 과잉행동장애**: 지난 6개월간 A1의 기준에는 일치하지만 A2의 기준에는 일치하지 않는 행동을 보였다.

(3) **과잉행동-충동행위가 지배적인 유형의 주의력 부족 과잉행동장애**: 지난 6개월간 A2의 기준에는 일치하지만 A1의 기준에는 일치하지 않는 행동을 보였다.

<부록 2> ADHD 평정척도(ADHD RATING SCALE)

-미국 메사추세츠대학교의 Dupaul(1990)이 표준화한것으로서 서경희외(2000)의 번역판을 사용하였음-

각 항목을 읽고, 아동을 가장 잘 나타내는 점수에 ○표 하십시오.

내 용	전혀	조금	꽤	매우
1. 의자에 가만히 앉아있지 못하고 손장난을 하거나 발가락을 꼬지락 거린다.	0	1	2	3
2. 가만히 자리에 앉아 있어야 할때 앉아 있지 못한다.	0	1	2	3
3. 외부 자극에 쉽게 산만해 진다.	0	1	2	3
4. 게임을 할때나 집단 생활을 할때 차례를 기다리는 것이 어렵다.	0	1	2	3
5. 질문이 끝나기도 전에 불쑥 대답을 한다.	0	1	2	3
6. 지시를 따르는데 어려움이 있다. 예를 들면 일상의 일을 끝내지 못한다.	0	1	2	3
7. 과제나 놀이를 할때 지속시간이 짧다.	0	1	2	3
8. 한가지 일을 끝내기 전에 다른 활동을 시작한다.	0	1	2	3
9. 조용하게 노는데 어려움이 있다.	0	1	2	3
10. 지나치게 말이 많다.	0	1	2	3
11. 다른사람이 하는일을 방해하거나 간섭 한다. 예를 들면 다른 아이들의 놀이에 말참견을 한다.	0	1	2	3
12. 남의 말에 귀를 기울이지 않는다.	0	1	2	3
13. 학교에서나 가정에서 과제나 어떤 활동을 하는데 필요한 물건을 자주 잊어버린다.	0	1	2	3
14. 가끔 일어날 결과를 생각하지 않고 신체적으로 위험한 활동을 한다. 예를 들면, 살펴보지도 않고 도로로 뛰어간다.	0	1	2	3

<부록 3>

ADHD 유아에 대한 유치원 교사의 문제인지 및 교육적 중재활동에 관한 질문지

안녕하십니까?

본 질문지는 석사학위논문의 자료수집을 위한 것으로 선생님의 **주의력결핍 및 과잉행동장애(Attention Deficit Hyperactivity Disorder; ADHD)** 유아에 대한 인식과 교육적 중재활동에 관하여 알아보기 위한 것입니다. 여러 업무에 애쓰시는 선생님께 어려운 부탁을 드리게 되어 죄송스럽고, 소중한 시간을 내어 주신 데에 감사드립니다.

본 조사의 내용은 연구를 위해서만 사용할 것이며 그 이외의 목적으로 사용하지 않을 것을 약속드립니다. 각 문항을 잘 읽으신 후 선생님께서 평소에 느끼고 생각하시는 대로 솔직히 답해주시길 바랍니다.

바쁘신 중에도 귀중한 시간을 할애해 주신 선생님께 다시 한번 감사드립니다.

2005년 7월 15일

조선대학교 교육대학원 특수교육전공 최중숙 드림
지도교수 김남순

(연락처) E-mail : pretty1417@hanmail.net
H · P : 016-9881-1417

※ 다음 질문을 읽고 해당되는 () 안에 √표를 하거나 직접 기입해 주십시오.

1. 성별 ① 여자 () ② 남자 ()
2. 연령 ① 20-25세 () ② 26-30세 () ③ 31-35세 ()
 ④ 36-40세 () ⑤ 40세 이상
3. 근무기관 설립형태 ① 공립 () ② 사립 ()
4. 근무기관 소재지 ① 시지역 () ② 군지역 ()
5. 교직경력 ① 1년 미만 () ② 1년 이상-5년 미만 ()
 ③ 5년 이상-10년 미만 () ④ 10년 이상 ()
6. 최종학력 ① 전문대학 졸업() ② 대학 졸업() ③ 대학원 재학 또는 졸업 ()
7. 자녀양육 경험 ① 유 () ② 무 ()

<조사 1> ADHD 유아에 대한 문제인지에 관한 질문

● ADHD 유아는 주의력 집중과 학업성취에서 결함을 보이는 동시에 사회적 적응 행동과 자기 통제에 대한 발달적 어려움을 갖고 있는 유아입니다. 아래 항목에 대해 ADHD 유아가 보이는 행동이라고 판단되는 항목에 √표를 해 주십시오.

하위영역	번호	관찰된 항목	1	2	3	4	5
			전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
사회성	1	다른 아이들을 괴롭히고 방해해서 자주 싸운다.					
	2	놀이를 할 때나 자료를 받을 때 자기의 순서를 기다리지 못한다.					
	3	흥분을 잘 하고 말투가 거칠고 공격적이다.					
	4	다른 사람들이 하는 일을 방해하거나 간섭한다. 예를 들면 다른 아이들의 놀이에 말참견을 한다.					
	5	가끔 일어날 결과는 생각하지 않고 신체적으로 위험한 활동을 한다.					
학습능력	6	다른 아이들에 비해 지능과 성적이 낮다.					
	7	한 번의 지시에 주의를 기울이지 못하고 반복적인 설명을 요구한다.					
	8	생각 없이 답하거나 자주 오류를 범한다.					
	9	한가지 일을 끝내기도 전에 다른 일을 한다.					
	10	과제나 놀이를 할 때 지속시간이 짧다.					
학습태도	11	수업시간과 관계없는 물건을 가지고 장난을 친다.					
	12	수업시간에 가만히 앉아 선생님의 지시를 따르기를 어려워한다.(몸을 비비꼬거나 돌아다닌다.)					
	13	수업시간에 이상한 소리를 내거나 떠든다.					
	14	외부의 자극에 쉽게 산만해진다.					
	15	학교에서나 가정에서 과제나 어떤 활동을 하는데 필요한 물건을 자주 잊어버린다.					

<조사 2> ADHD 유아에 대한 교육적 중재활동(교수 방법)에 관한 질문

● 다음은 교실 장면에서 사용하는 교육적 중재 활동의 예입니다. 선생님께서는 아래의 활동을 어느 정도 하십니까? 가장 가까운 것에 V표를 해 주십시오.

하위영역	번호	교육적 중재활동(교수 방법)	1	2	3	4	5
			전혀 아니다	거의 아니다	보통	그런 편이다	매우 그렇다
교실 환경	1	학급에서 모여 앉을 때, 유아가 주의를 기울일 수 있도록 교사 가까이 둔다.					
	2	학급 규칙을 정하는 데 참여시켜, 규칙을 지키는 데 책임감을 느끼게 한다.					
	3	교사가 강화메뉴를 작성하여 유아에게 선택하게 한다.(스티커,사탕..)					
	4	자유시간에는 선택할 활동의 수를 제한하고 자신이 흥미로운 주제를 찾게 한다.					
	5	아동이 교사가 원하는 것을 알게 하기 위해 매일 유사한 일정으로 시작하고 일관성있게 활동한다.					
	6	바람직하지 못한 행동을 지적하기 보다 바람직한 행동에 관심과 칭찬으로 격려한다.					
	7	유아와 유아간에 충분한 공간 확보, 다양한 활동 영역을 구분하기 위해 자리를 재배치한다.					
	8	침착하고 자기 통제를 잘하는 유아와 짝을 지워준다.					
	9	교사와 유아간의 비밀신호를 이용해서 주의가 산만하고 부적절한 행동을 하려고 할 때 신호를 보낸다.					
교수적 조정	10	질문이나 지시를 줄 때, 되도록 간단 명료하게 하고 긴 지시 사항을 줄 때는 메모를 해서 별도로 제공한다.					
	11	산만하고 기다리지 못하는 유아에게 혼자서 해야 할 과제를 제시한다.(예:달리기 순서를 기다리는 동안 줄 넘기를 한다.)					
	12	다른 아동은 앉아서 과제를 할 때 서서하는 것까지 허용(돌아다니지만 말아라.)한다.					
	13	과제를 짧게 하고 또래 교수를 이용한다.					
	14	일의 완성에 제한 시간을 두고, 활동 중에 산만해지기 전에 이를 상기시켜준다.					
	15	불복종 행동을 줄이기 위해 지시하는 것을 따르면 좋아하는 것을 하게 해 준다.					
	16	들은 내용을 반복하여 따라하게 하고 기억시킨다.					
	17	과제를 완성하지 못할 경우 학습 활동의 난이도 수준을 아동에게 맞추어 준다.					
	18	어려운 과제보다 쉽고 반복적인 과제에 자극과 새로움을 주는 학습환경을 만들어 준다.					

응답해주셔서 감사합니다.

본 설문내용은 연구목적 이외에 사용되지 않으며, 비밀이 보장됩니다.