

놀이 활용 자기표현훈련 프로그램이 ADHD 아동의 문제행동 및 대인관계에 미치는 영향*

장시현(張始鉉)**

강옥려(姜玉麗)***

논문 요약

본 연구는 일반아동과 ADHD 아동이 함께 참여하는 놀이를 활용한 자기표현훈련 프로그램이 ADHD 아동의 문제행동 및 대인관계에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 이를 위해 서울 시내 초등학교 4학년 일반학급에 재학 중이면서 문제행동으로 인하여 학교생활에 어려움을 겪고 있는 ADHD 아동 세 명을 연구대상자로 선정하였다. 또한 일정한 기준에 의해 프로그램에 함께 참여하는 일반아동 6명도 함께 선정하였다. 실험은 대상자간 중다간헐기초선설계를 사용하여, 기초선, 중재, 유지 단계로 진행되었다. 연구결과 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램은 ADHD 아동의 문제행동을 감소시키고 대인관계를 증가시켰으며 중재가 종료된 후에도 중재 효과가 유지되었음을 보였다. 본 연구는 일반교육 현장 뿐 아니라 특수교육현장에서 ADHD 아동의 학교생활 적응 향상을 위한 효율적인 지원을 제시하였다는 점에서 그 의미가 있다.

주요어 : 놀이 활용 자기표현훈련, ADHD 아동, 문제행동, 대인관계

I. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 초등학교 교실에서는 몇몇 아동들이 학급 규칙을 자주 어기고, 교사의 지시를 잘 따르

* 본 논문은 장시현(2012)의 석사학위 논문을 재구성한 것임.

** 제1저자, 서울영신초등학교 교사

*** 교신저자, 서울교육대학교 유아·특수교육과 교수

지 않으며, 충동적인 행동으로 말썽을 일으키는 장면을 쉽게 볼 수 있다. 이들은 매 수업마다 과제를 완성하지 않는다거나 혹은 친구를 귀찮게 건드려서 원활한 수업을 방해한다. 이러한 행동들은 주의력결핍·과잉행동장애(Attention Deficit Hyperactivity Disorder: 이하 ADHD) 아동들이 보이는 대표적인 특성들이다. ADHD는 학령기 아동들에게서 가장 흔히 나타나는 장애 중 하나로(강옥려, 2007), 주의력 결핍, 충동성, 과잉행동 등의 행동 특성으로 인하여 학업부진, 대인관계 문제, 학교생활의 적응 곤란을 초래한다(Barkley, 1996, 1998; Barkley, Depaul, & MaMurray, 1990). 또한 ADHD 아동은 울화, 분노를 자주 표출하며 때때로 기분이 우울하고, 자존감이 낮음을 볼 수 있는데(윤치연, 2002; Barkley, Depaul, & MaMurray, 1990; Berry, Shaywitz, & Shaywitz, 1995), 이러한 성격적 특성은 학습상황이 구조화되고 대인관계가 넓어지는 학령기에 이르러 특히 문제가 되고 있다. 게다가 ADHD 아동은 친구들에게 인기를 얻고 싶어 하지만 어떻게 해야 하는지를 모르거나 사회에서 받아들여지고 있는 암시를 잘못 이해하여 적절치 않은 말이나 행동을 하여 거부당하기 쉽다(하성민, 2008). 이렇게 ADHD 아동들의 문제 행동들은 문제행동 자체로 끝나는 것이 아니라 대인관계나 학교생활을 어렵게 하는 경우가 많아 심각한 문제를 갖게 할 수 있으며, 더 나아가 어른이 된 후에까지 남아 사회적응을 어렵게 만드는 이유 중 하나가 된다.

그럼에도 불구하고 국내의 ADHD 아동에 관한 연구들은 수업 중에 일어나는 문제행동을 중재하려는 데에 초점을 맞추고 있다(곽옥련, 2010; 박명숙, 2010; 박지예, 2005; 조운정, 2003). 이는 수업 중 문제행동 감소가 ADHD 아동이 학교에 적응하기 위해 가장 시급하게 해결되어야 할 과제이기 때문이다. 그러나 ADHD 아동들은 자신의 문제행동 이외에도 문제행동으로 인해 발생하는 또래 관계에서의 어려움도 이들의 심각한 문제들 중 하나가 되고 있으며 또래의 거부와 같은 대인관계에서의 부적응은 다시 행동문제는 물론 사회적, 학업적 면에도 부정적인 결과를 가져다주는 악순환 구조를 갖게 된다. 즉, ADHD 아동들은 교사나 학급 또래의 낙인으로 대인관계를 더 소극적이거나 공격적으로 할 수 있고, 이것은 우울감이나 자신감 결여, 학습문제 등의 제2의 문제를 가져다 줄 수도 있기 때문에(조수철, 1990) 초등 일반학급 현장에서는 문제행동과 함께 대인관계에 대한 중재가 절실히 요구되고 있는 실정이다.

이와 관련하여, ADHD 아동의 대인관계 수준에 대한 문헌 분석과 심리적인 특성 연구들이 계속 수행되어 오면서 김민동(2008)과 김지연(2010)은 ADHD 아동의 대인관계 향상을 위해서는 일반아동과 ADHD 아동이 함께 참여하는 집단 상담 형식의 중재가 필요하다고 지적하였다. 이는 학교 현장에서도 ADHD 아동의 문제행동 감소와 대인관계 발달을 위해 ADHD 아동만이 아닌, 학급 아동이 함께 참여한 중재 방법들이 계속 모색되어야 함을 함축해 주고 있다.

지금까지 ADHD 아동들의 문제행동을 중재해 온 방법들에는 약물치료, 행동수정, 인지행동치료들이 있다. 이 중 인지행동치료는 ADHD 아동의 주의력 결핍 및 과잉행동이 주의력과 실행

능력의 결함이라는 측면에서 접근하여 왔다(이성현, 1997). 이러한 인지행동치료 방법의 하나인 자기표현훈련은 ADHD 아동의 대인관계에서의 억제된 생각이나 감정을 적절한 방식으로 표현하도록 함으로써 부적절한 행동을 수정하며 적극적이고 생산적인 생활태도를 갖추도록 한다. 즉, 이 훈련은 개인이 의사소통 과정에서 상대방의 권리를 침해하거나 불쾌하게 하지 않으면서 자신의 생각이나 감정을 나타낼 수 있는 자기표현 행동과 기술을 익히게 한다(최윤희, 1993). 그동안 자기표현훈련과 아동의 대인관계에 관한 연구들이 활발하게 진행되어 왔는데 전지현(1995)은 자기표현훈련은 문제행동이 아닌 언어로써 자기를 주장하는 능력을 기르고, 사고를 행동으로 나타낼 수 있기 때문에 성숙한 학습자뿐만 아니라 어린 아동의 대인관계 향상에도 효과가 있다고 하였고, 박지예(2005)는 언어를 사용한 자기표현훈련은 아동의 대인관계 발달에 적합한 방법이라고 하였다. 이처럼, 언어를 매개로 한 자기표현훈련은 아동들의 대인관계를 향상시켜 주는데, 초등학교 아동들에게는 자기표현훈련을 할 때 언어 뿐 아니라 놀이를 활용한 연구의 효과들이 제시되어 왔다.

자기표현훈련에 놀이를 활용하는 이유는, 놀이 자체가 자기 또래들과 어울리는 방법과 자신의 자유 시간을 활용하는 방법을 체득하게 하며, 한 개인으로서의 자기 자신 및 타인에 대한 인식을 하는 데 중요한 역할을 하기 때문이다. 아동은 놀이를 통하여 사회적 상호작용 및 또래와의 관계를 배우며, 주변 세계와 그들의 느낌을 조절하고 다른 사람의 정서에 감정 이입을 하게 되는 장점이 있다(하성민, 2008). 또한 아동의 문제행동과 대인관계의 폭력성이나 충동성을 상대방에게 적절한 방법으로 표현하도록 해주며 억제된 생각이나 감정을 올바르게 표현하게 하여 부적절한 정서와 반응을 바꾸거나 비합리적인 사고를 없애고 부적절한 행동을 감소할 수 있도록 해주는 이점이 있다(이성현, 1997). 게다가 ADHD 아동들은 충동적인 행동으로 인해 한 가지 과제를 지속하는 데 어려움을 지니고 있는데, 놀이를 통한 활동은 이들에게 지속적인 참여를 도와주기 때문에 한결 수월하고, 거부감을 없앨 수 있다. 특히 선생님이나 또래들로부터 '그만해라, 집중해라, ~해라' 등의 명령이나 부정적인 피드백을 상대적으로 많이 받는 ADHD 아동들에게 즐거움과 같은 긍정적인 감정을 경험하게 해주며, 더 나아가서 실수가 잦은 ADHD 아동들이 즐겁게 활동을 수행할 수 있게 해주면서 다른 사람들의 질책이나 비판을 경험하지 않고서도 문제해결력을 기를 수 있는 장점을 지니고 있다(Schaefer, 1993).

그러나 지금까지의 선행연구들은 주로 자기표현훈련 혹은 자기주장훈련을 중심으로 대인불안감이 높은 아동(김수기, 2000; 김현미, 2003; 음정순, 1999; 이인자, 1998), 학습부진아동(강옥화, 2003; 김한형, 1999), 의사소통에 어려움이 있는 아동들(이은숙, 2002)을 대상으로 문제행동을 감소시키거나 주장행동 혹은 대인관계의 향상 등을 살펴보는 연구가 주를 이루어왔다. 초등학교 아동들의 특성을 고려한 놀이를 활용한 자기주장훈련의 효과를 본 것은 몇 편의 연구에 불과한데, 문진숙(2006)에 따르면, 놀이 중심 자기표현훈련을 경험한 초등학교 4학년 학생들이 그렇지

않은 학생들보다 대인관계 향상에 효과가 있었다고 하였고, 이재천(2005)은 놀이 활용 자기표현 훈련을 초등학생에게 실시한 결과 대인관계의 하위영역 중 만족감, 의사소통, 친근감에서 유의하게 효과가 있었다는 것을 밝혔다. 또한 부적응 아동들을 대상으로 놀이 활용 자기표현훈련을 연구하여 자기효능감과 학교생활 적응력이 현저하게 향상되었다는 연구들이 있다(박경목, 방혜영, 2006; 최명심, 2000). 이러한 연구들은 일반아동 뿐만 아니라 특정한 문제를 갖고 있는 학교 부적응 아동들의 대인관계 향상에도 놀이 활용 자기표현훈련이 효과가 있다는 것을 시사해 주고 있다.

한편, ADHD 아동을 대상으로 한 연구들도 자기표현훈련과 문제행동들을 중심으로 연구들이고, 놀이를 활용한 자기주장훈련은 거의 없는 실정이다. 자기표현훈련과 ADHD 아동의 문제행동과 관련하여, 자기표현훈련이 초등학생의 스트레스와 문제행동 감소에 효과가 있었다는 선행 연구들(구수향, 2005; 김미경, 2005; 정민지, 2009)을 분석해 볼 때, 구조화된 환경에서 자신이 원하는 것을 얻지 못하면 화를 내거나 상대방을 공격하는 ADHD 아동에게 자기표현력을 신장시킬 수 있는 자기표현훈련을 제공해 준다면 문제행동 감소에 효과를 가져 올 수 있을 것이다. 또한 놀이 자체가 게임요소와 경쟁요소를 적절히 가지고 있으며 아동의 경험을 즐겁게 통합하는 과정(Piaget, 1962)임을 볼 때, 놀이 활용 자기표현훈련은 ADHD 아동에게 주의집중 시간을 연장함으로써 훈련에 능동적으로 참여하게 하며, 사회성에 대해 배움으로써 대인관계에 긍정적 영향을 끼칠 수 있을 것이다.

그러므로 아동들의 특성에 맞게 고안된 놀이를 활용한 자기표현훈련은 ADHD의 문제행동과 대인관계 어려움을 줄 수 있을 것으로 생각된다. 즉, ADHD 아동으로 하여금 자신의 문제행동을 알게 하고 조절하기 위한 능력을 향상시키고 자신이 또래나 교사로부터 지지를 받고 있다는 것을 인식하게 함으로써 문제행동 감소에 긍정적인 효과를 가져다 줄 것이며(한미현, 1996), 동시에 대인관계에서 요구되는 자기표현을 배우게 함으로써 ADHD 아동의 대인관계 향상은 물론 또래나 교사에게 수용되는 것을 높여 주어 정신건강을 증진시키는 데 매우 의의가 있을 것으로 기대된다.

따라서 본 연구는 함께 하는 놀이를 좋아하는 아동기의 특성에 비추어, 일반아동과 ADHD 아동이 같이 참여하는 놀이를 활용한 자기표현훈련 프로그램이 ADHD 아동의 문제행동 및 대인관계에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램이 ADHD 아동의 문제 행동에 미치는 영향은 어떠한가?

둘째, 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램이 ADHD 아동의 대인관계에 미치는 영향은 어떠한가?

셋째, 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램은 중재가 종료된 후에도 ADHD 아동의 문제 행동과 대인관계에 미치는 영향을 유지하는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

1) 연구 대상 ADHD 아동 선정

본 연구의 대상은 서울특별시에 소재하는 D초등학교 4학년에 재학 중인 ADHD 아동 3명이었으며 선정 방법은 다음과 같았다.

첫째, 일반학급의 아동 중 문제행동으로 인하여 학교생활에 어려움을 겪고 있으며 친구들과 사이에서 사회성이 낮은 아동을 담임교사에게 추천받아 단축형 Conners 교사-부모용 평정척도 담임교사 작성 결과 17점 이상, 부모 작성결과 16점 이상을 획득한 아동 8명을 1차로 선정하였다.

둘째, 1차로 선정된 아동들 중 DSM-IV의 진단기준(APA, 1994)에서 주의력 결핍의 9개 진단 준거 중 6개 항목 이상 혹은 과잉행동과 충동성의 9개 진단 준거 중 6개 항목 이상이 최소한 6개월 이상 지속적으로 나타난 아동 6명을 선정하였다. 6개월 이상의 지속성은 아동의 전년도 담임교사와 현재 담임교사의 응답 문항 일치도로 판단하였다.

셋째, K-WISC III 검사 결과 지능이 정상범위이고 다른 장애가 없는 아동을 선정하였고 각기 다른 일반학급에서 ADHD 아동 3명을 최종적으로 선정하였다.

선정된 ADHD 아동들이 학교생활 중에 나타나는 문제행동 및 대인관계를 담임교사의 자문을 받아 또래 아동에게 심각하게 방해되며 시급히 개선되어야 할 필요가 있는 빈도가 높은 행동을 표적 문제행동으로 선정하였다. 선정된 ADHD 아동의 인적사항, 검사 결과 및 문제행동 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> ADHD 아동의 인적사항, 검사 결과 및 문제행동 특성

이름		대상아동 A	대상아동 B	대상아동 C
학년/ 성별		4학년/ 남	4학년/ 남	4학년/ 남
연령		만 10세 2개월	만 10세 1개월	만 10세 4개월
DSM -IV	주의집중	6점	7점	9점
	과잉충동	6점	5점	6점
단축형 Conners 평정척도 교사점수		21점	17점	21점
단축형 Conners 평정척도 부모점수		20점	17점	20점
K-WISC III		85(평균 하)	80(평균 하)	90(평균 하)
문제행동 특성		<ul style="list-style-type: none"> · 화가 나면 분노를 참지 못하여 물건을 던지거나 종이를 찢어버림 · 친구들에게 자주 큰소리를 지름 · 주변 정리정돈이 전혀 되지 않아 늘 어질러 놓으며 자신의 물건을 잘 잃어버림 · 수업시간 착석을 어려워 하며 연필 등으로 책상을 두들겨 소리를 낸 	<ul style="list-style-type: none"> · 가만히 앉아있지 못하고 끊임없이 몸을 움직임 · 수업 중 과제 불이행이 심각함 · 친구에게 끊임없이 말을 시키거나 건드리고 수업 중 자주 뒤를 돌아보거나 옆사람을 괴롭힘 · 쉬는 시간에는 자주 친구들을 괴롭히거나 건드리며 폭력적인 행동이 심함 · 욕설과 야한 언행이 심함 	<ul style="list-style-type: none"> · 대화를 할 때 상대방과 눈을 맞추지 못하고 문장을 끝맺지 못함 · 수업 중 과제 불이행이 심각함 · 주변 정리정돈이 전혀 되지 않아 늘 어질러 놓으며 자신의 물건을 잘 잃어버림 · 수업 중 자리에탈 행동이 심함 · 끊임없이 움직이고 좋아하는 친구 한명에게만 계속 집착함

2) 실험 참여 일반아동 선정

놀이 활용 자기표현훈련 프로그램의 효율적인 실시를 위하여 일반아동 6명이 연구 대상 ADHD 아동 3명과 함께 프로그램에 함께 참여하였다. 집단상담 형식을 따르는 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램은 개인놀이와 협동놀이를 중심으로 진행되었다. 프로그램에 도입된 협동놀이는 단체 게임을 활용한 자기표현훈련 프로그램이 대인관계 증진에 효과가 있다는 선행연구(이재천, 2005)를 바탕으로 설계되었다. ADHD 아동 한 명만으로는 본 연구에서 의도한 놀이중심 프로그램 중재가 어려워, 각 ADHD 아동 1명 당 일반아동 2명이 함께 실험에 참여하게 하였다. 실험 참여 일반아동은 다음과 같은 기준으로 선정되었다.

첫째, ADHD 아동과 같은 반 아동들 중 담임선생님의 추천을 받아 평소 해당 ADHD 아동과 큰 마찰이 없이 잘 지내는 동성(즉, 남자)의 아동을 1차로 선정하였다.

둘째, 1차로 선정된 일반아동을 대상으로 자기표현과 대인관계 검사(이재천, 2005)를 실시하였다. 자기표현 검사에서 평균 증상의 점수인 3.3~3.5점을 받은 학생들 중 대인관계 점수 평균이 증상의 점수인 3.3~3.5점을 받은 아동을 2차로 선정하였다.

셋째, 2차로 선정된 아동들 중 연구 참여에 대해 학부모 및 본인의 동의를 받은 경우에 한해 각 ADHD 아동 1명당 같은 반의 일반아동 두 명씩, 총 6명을 최종 선정하였다.

본 연구에서 일반아동들은 실험에 참여하지만 관찰 대상이 되지 않으며, 개인놀이에서는 규칙을 지키며 함께 놀이에 참여하는 경쟁의 파트너로, 협동놀이에서는 팀을 이뤄 미션을 성공하는 동료 팀원의 역할을 하였다. 실험 참여 일반아동의 인적사항(학년, 연령, 성별)과 자기표현 검사지 평균 점수, 대인관계 검사지 평균 점수는 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 실험 참여 일반아동의 인적사항 및 검사지 점수 결과

ADHD 아동	대상아동 A		대상아동 B		대상아동 C	
	아동 A1	아동 A2	아동 B1	아동 B2	아동 C1	아동 C2
일반아동	아동 A1	아동 A2	아동 B1	아동 B2	아동 C1	아동 C2
학년/ 연령	4/만10세	4/만10세	4/만10세	4/만10세	4/만10세	4/만10세
성별	남	남	남	남	남	남
자기표현 검사 평균 점수	3.3	3.4	3.4	3.5	3.3	3.4
대인관계 검사 평균 점수	3.3	3.3	3.3	3.4	3.5	3.4

2. 연구도구

1) MP3 와 녹음 음원

(1) 문제행동 발생률 측정

본 연구에서는 문제행동을 측정하기 위해 10초 부분간격기록법(8초 관찰, 2초 기록)을 사용하였다.

(2) 대인관계 관련 행동 측정

본 연구에서는 대인관계 관련 행동을 측정하기 위해 사건기록법 중 행동의 빈도 기록법을 사용하였다. 행동의 빈도는 관찰 기간 동안 행동이 발생한 횟수를 의미하는데 본 연구에서 행동의 1회 발생이란 행동이 한 번 시작하여 끝나는 것(이승희, 2006)을 의미한다.

2) 행동 기록지

대상아동들의 문제행동과 대인관계 행동은 각 반에서 4교시 후 자유놀이시간 10분 동안 녹화한 내용을 보면서 구간내 행동이 발생한 것을 행동 기록지에 기록하였다. 문제행동은 10분을 10초 단위로 나누어 행동 발생 여부를 표시하였고, 대인관계 행동은 10분 동안 관찰대상 행동의 발생한 횟수를 '/'로 기록하였다. 기록이 끝나면 각 행동의 합계를 숫자로 쓰고 비고란에 행동이나 특이사항 등을 기록하였다.

3. 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램

1) 프로그램의 목적

놀이 활용 자기표현훈련 프로그램은 일반학급에서 문제행동이 두드러지게 나타는 ADHD 아동이 자기의 생각이나 감정을 상대방에게 주장할 때 언어와 행동을 사용하여 적절하게 표현할 수 있도록 훈련하는 프로그램이다. 또한 아동의 발달의 특징을 고려하고 ADHD 아동의 특성상 한 활동에 오래 집중하기 어려우므로 활동의 몰입 및 흥미와 동기를 증가시키기 위해 놀이를 활용하여 자기표현훈련을 하도록 하였고 ADHD 아동의 문제행동 감소와 대인관계 향상이 목적이었다.

2) 프로그램의 내용 선정과 구성 요소

본 프로그램은 전지현(1995)의 놀이 중심 주장훈련 프로그램을 이재천(2005)이 초등학교 학생 수준에 맞게 재구성한 프로그램을 본 연구자가 ADHD 아동들에 맞게 특현재 연구자의 학교에 재직하고 있는 경력 2년의 특수교사 1명과 경력 5년이며 특수교육대학원에 재학중인 특수교사 1명이 함께 수정·보완 하였다. 수정·보완한 사항은 첫째, 10명 이상의 집단 또는 남, 녀 성별로 이루어지는 게임들을 같은 성별의 아동 3명이 할 수 있는 놀이로 변경하였다. 예를 들어, 1회기에 있는 “남녀 대항 릴레이” 촉진놀이를 수정된 프로그램에서는 개인별 촉진놀이로 변경하였다. 둘째, 50분으로 이루어지는 프로그램 운영 시간을 ADHD 아동의 특성을 감안하여 40분으로 단축하였다. 시간을 단축하며 삭제된 프로그램은 매 차시별 정리 부분에 있었던 “활동지 작성” 부분이었고 대신, 매 활동이 끝나면 “느낌나누기”를 하며 언어로써 느낌을 바로 표현할 수 있도록 하였다. 셋째, 매 차시 내주었던 “과제”를 아동이 프로그램을 참여하는 데 대한 부담을 덜어주기 위하여 삭제하였다. 예를 들어, 2회기에서 싫은 친구 1명에게 장래희망과 그 이유 조사해오기,

과제지 완성해오기 등의 과제를 삭제하였다. 본 연구의 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램을 위해 수정·보완한 사항을 요약하여 제시하면 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 수정된 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램

구분	수정 전	수정 후
1. 참여 인원 수	20명 이상의 남, 녀 성별로 이루어진 집단	ADHD 아동 1명과 일반아동 2명 구성의 소집단
2. 한 회기 시간	50분	40분
3. 활동지 작성	매 차시 정리 부분에 활동지 작성 있음	활동지 작성을 느낌 나누기로 변경
4. 과제	매 차시 과제가 있음	프로그램 참여의 부담을 덜어주기 위해 과제 삭제

본 프로그램은 자기표현의 의미를 전달하는 방법에 있어서 언어적 프로그램에 놀이와 게임을 활용하는 것이 효과를 더 높일 수 있다는 제언을 바탕으로(전지현, 1995), 아동이 보다 쉽고 즐겁게 참여할 수 있도록 놀이를 활용하였다. 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램은 첫째, 대체로 흥미 유발 및 적극적 참여를 돕는 협동 놀이와 자기표현 내용을 놀이화한 개인 놀이로 이루어져 있다. 둘째, 주로 구체물을 가지고 그리거나, 색칠하거나, 오리거나, 붙이거나 하는 조작 활동으로 이루어지게 하였다. 셋째, 놀이나 게임에 구체물을 적극 활용하여 자기 개방 및 프로그램의 적극적 참여를 돕도록 하였다. 또한 자기표현 행동을 어렵게 만드는 요인이나 사실적·감정적 정보를 표현하기, 요청하기와 거절하기 등의 방법들을 대상아동들이 흥미를 갖고 참여할 수 있도록 재구성하였다. 수정된 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램은 상담의 형태를 기본으로 하였으며, 1회기 당 40분으로 진행되었다. 프로그램의 회기 별 소주제, 놀이명, 놀이 요소, 자기표현 요소는 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램의 회기 별 소주제, 놀이명, 요소

회기	소주제	놀이명(개인/협동놀이 구분)	놀이 요소	자기표현 요소
1	프로그램 안내 및 애칭 소개	밀가루 속의 과자 먹기(개인)	신체표현	촉진놀이
		밀가루 속의 애칭 찾기(개인)	행동, 말하기	애칭 소개
		나의 약속(개인)	행동, 말하기	프로그램 안내 및 서약
2	대화하기와 칭찬하기	별난 대회(개인)	행동	대화하는 요령
		입금님 귀는 당나귀 귀(협동)	말하기	
		나는 이래요(개인)	쓰기	나의 장단점 발표
		폭탄 전달하기(협동)	발표하기	
	내가 만일 ~라면(개인)	발표하기	30초 인터뷰	
3	자기표현 행동의 의미 알기	인형 놀이(개인)	만들기, 색칠하기	자기표현 행동의 의미
		구별해 봅시다(개인)	스티커 붙이기	
		나의 행동 수준 점수는 얼마?(협동)	쓰기	부끄러움 수준 점수 알기
4	자기표현 행동의 시기 알기	스피드 퀴즈(협동)	설명하기, 맞추기	촉진놀이
		자기표현행동 찾기(협동)	판단, 외치기	자기표현행동의 시범
		2인3각 경기(협동)	신체활동	촉진놀이
5	자기표현 행동 연습 I	두더지 잡기(개인)	발표하기	발표 연습
		자기표현행동을 합시다(협동)	신체활동, 판단	자기표현행동의 연습1
		퀴즈를 맞춰보세요(협동)	설명하기, 맞추기	촉진놀이
	나도 연기자(협동)	신체활동, 발표	자기표현행동의 연습2	
6	합리적인 사고하기	종이 뒤집기(협동)	신체활동	촉진놀이
		OX게임(개인)	신체활동	비합리적인 사고 고치기
		자기표현 인형 사기(개인)	판단, 발표	토론 교환
7	합리적인 신념 갖기	나도 화가(협동)	신체활동	촉진놀이
		전달합시다(협동)	신체활동	
		밝은 세상(개인)	신체활동	비합리적인 신념 없애기
8	자기표현 행동 연습 II	두더지 잡기(개인)	발표하기	발표 연습
		자기표현행동을 합시다(협동)	신체활동, 판단	자기표현행동의 연습3
		나도 연기자(개인)	신체활동, 발표	자기표현행동의 연습4
9	요청하기와 거절하기	우리는 한 몸(협동)	신체활동	촉진놀이
		자갈치 아줌마(개인)	외치기	자기표현행동의 연습5
		요청도 거절도 할 수 있어요(협동)	역할연기	
10	정리 및 느낌 나누기	1분 연설(개인)	발표하기	생각 발표
		나의 미래의 모습(개인)	편지쓰기	느낌 발표
		춧볼 의식(개인)	판단, 발표	만남 정리

4. 실험설계 및 절차

1) 실험설계

본 연구는 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램이 ADHD 아동의 문제행동 및 대인관계에 미치는 영향을 알아보기 위한 것으로 독립변인은 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램이고 종속변인은 문제 행동 및 대인관계 관련 행동의 변화이다. 본 연구는 ADHD 아동 3명을 대상으로 대상자간 중다간헐기초선설계(multiple probe design across subjects)(이소현, 박은혜, 김영태, 2000)를 사용하였다.

실험은 기초선, 중재, 유지 단계로 진행되었다. 기초선 기간에는 동일한 조건에서 세 아동의 문제행동 및 대인관계 관련 행동을 관찰하였다. 대상아동 A의 기초선 수준을 연속 3회기 측정 한 후 행동 발생률이 일정 수준을 보일 때 중재를 시작하고, 나머지 두 대상자에 대해서는 간헐적으로 기초선 조사를 실시하였다. 대상아동 A의 실험처치 효과가 나타남을 보일 때, 대상아동 B에 대한 중재를 실시하였고, 대상아동 B의 실험이 효과를 보일 때, 대상아동 C에게도 중재를 실시하였다.

2) 실험절차

(1) 기초선

기초선은 어떠한 교수 활동이나 중재 없이 자연스러운 상황에서 문제행동 및 대인관계 행동을 관찰 및 측정만 하였다. 기초선 기간 동안에는 평소의 학급 운영 상태를 유지해 가며 점심시간 중 10분 동안 각 해당 아동의 교실에서의 자유놀이 시간에 종속 변인을 측정하였으며, 기초선 자료는 각 행동이 연속 3회 이상 안정적 양상을 보일 때까지 계속 수집하였다.

(2) 중재

놀이 활용 자기표현훈련 프로그램 실시는 주 2회씩 방과 후 시간에 실시하였고, 중재시간은 1회기당 40분 이었고 총 10회기 실시되었다. 본 프로그램의 기본은 집단상담이며 협동놀이 실시와 아동의 대인관계 전략 향상을 위하여 ADHD 아동 한 명과 일반아동 두 명을 한 그룹으로 묶어 총 3명에 대한 중재를 하였다(즉, 한 그룹 당 ADHD 아동 1명과 일반아동 2명씩 총 3그룹). 프로그램은 <표 5>에 제시된 중재지침에 따라서 진행되었다.

<표 5> 단계별 중재 지침

차례	학생 활동	중재 지침	시간
도입	<ul style="list-style-type: none"> ●프로그램 안내 ●촉진 놀이 	<ul style="list-style-type: none"> ●오늘의 활동 순서에 대하여 설명한다. ●촉진놀이를 통하여 신체 이완활동을 진행한다. 	10분
전개	<ul style="list-style-type: none"> ●자기표현의 의미알기 ●자기표현행동 해보기 ●훈련 참여하기 ●대답하기 ●발표하기 	<ul style="list-style-type: none"> ●올바른 자기표현의 의미에 대하여 설명한다. ●올바른 자기표현행동이 무엇인지 설명한다. ●학생으로 하여금 훈련에 스스로 참여하도록 격려한다. ●놀이를 할 때 모든 학생이 참여하도록 격려한다. ●10초 이내에 학생이 발표나 대답이 없는 경우에 발표나 대답을 할 수 있도록 피드백을 주도록 한다. 	25분
정리	<ul style="list-style-type: none"> ●느낌 및 소감 나누기 	<ul style="list-style-type: none"> ●각 놀이 및 활동에 대하여 즉각적으로 보상을 해준다. ●자유롭게 느낌을 나눌 수 있도록 허용적인 분위기를 조성한다. 	5분

위와 같은 중재 지침과 함께 아동들은 여러 가지 놀이와 활동을 통하여 자기표현의 의미를 알고 자기표현행동을 연습하였다. 행동 발생률이 문제행동, 대인관계 관련 행동 각각에 안정세를 보였을 때 중재를 종료하였다. 즉, 안정세의 기준은 평균선을 중심으로 15% 범위 내에 들어갈 때(이소현 외, 2000)로 문제행동은 행동발생 비율이 3회 연속해서 감소하면서 안정세를 보일 때, 대인관계 행동은 3회 연속해서 증가하면서 안정세를 보였을 때 종료하였다.

(3) 유지

중재 효과가 유지되는지를 알아보기 위하여 중재가 끝난 뒤 1주 후부터 기초선 기간과 동일한 조건에서 문제행동 및 대인관계 행동 각각에 대하여 연속해서 3회기씩 유지 검사를 실시하였다.

5. 자료 수집 및 측정

1) 문제행동 발생률 측정

(1) 문제행동의 조작적 정의

본 연구에서 문제행동의 조작적 정의는 선행연구(고동희, 2003; 노현정, 2002; 박명숙, 2010; 이은주, 2006; 최문지, 2008)에서 사용한 정의를 토대로 2가지로 범주화하여 설정하였다. 본 연구에서의 문제행동은 아동이 학급에서 나타내는 부적절한 행동을 의미하는 것으로 소음내기 행동과 과잉행동 및 충동적 행동을 말한다. 문제행동의 범주와 각 대상아동 별 문제행동의 예는 <표 6>과 같다.

<표 6> 문제행동의 범주와 각 대상아동 별 문제행동의 예시

문제 행동의 범주		각 대상아동 별 문제 행동의 예시	
문제 행동	소음내기 행동	대상아동 A	· 의자의 다리를 끄덕거리거나 흔들어서 계속 소리내기 · 부적절한 상황에서 갑자기 큰 소리를 지르기 · 일부러 학용품이나 물건을 던져서 소리내기
		대상아동 B	· 리코더로 소음내기 · 심한 욕설 반복하기 · 의미 없는 소음 반복하기
		대상아동 C	· 일부러 학용품이나 물건을 던져서 소리내기 · 심한 욕설 반복하기 · 의자의 다리를 끄덕거리거나 흔들어서 계속 소리내기
	과잉행동 및 충동적 행동	대상아동 A	· 허락 없이 교실 뛰어다니기 · 이유 없이 친구 때리기 · 물건을 갑자기 집어던지거나 옮기
		대상아동 B	· 이유 없이 친구 때리기 · 친구를 헐박하거나 신체적 괴롭힘을 가하기
		대상아동 C	· 계속적으로 손가락 욕하기 · 교실 바닥에 침 뱉기 · 책에 낙서하거나 책 찢기

(2) 문제 행동 발생률 측정 방법

문제행동 발생률 측정 방법은 8초 관찰, 2초 기록의 10초 부분간격기록법(partial interval recording)을 사용하였다. 매 8초 관찰, 2초 기록을 위해 시간 간격이 녹음 된 음원 파일을 들으며, 녹화된 파일을 관찰하여 행동 발생을 기록하였다. 대상아동이 관찰 구간 중 문제행동을 보이면 기록지 해당 구간에 +를 기록하고 문제행동이 관찰된 구간의 수를 전체 관찰 구간으로 나누고 100을 곱하여 문제행동 발생률을 측정하였다.

$$\text{문제 행동 발생률(\%)} = \frac{\text{문제행동이 관찰된 구간의 수}}{\text{총 관찰구간의 수}} \times 100$$

2) 대인관계 행동의 빈도 측정

(1) 대인관계 관련 행동의 조작적 정의

본 연구에서 대인관계란 ADHD 아동의 관찰 가능한 대인관계 관련 행동을 의미한다. 대인관계 관련 행동의 조작적 정의는 대인관계 행동변화에 대한 선행 연구(김길환, 2006; 이재천, 2005; 장승자, 2001)를 참고하여 본 연구의 목적에 맞게 행동기준을 정하였다. 즉, 친구와 눈 마주치며 대화하기, 원하는 바를 언어로 표현하기, 친구에게 도움주기를 말한다. 대상아동 별 대인관계 관련 행동의 예는 다음 <표 7>과 같다.

<표 7> 대상아동 별 대인관계 관련 행동의 예시

대상아동	대인관계 관련 행동의 예시
대상아동 A	· 친구들과 사이좋게 어울려 놀며 대화한다. · 자기의 요구나 부탁을 다른 사람에게 스스로 부탁한다. · 신체적 접촉을 가하지 않고 친구의 이름을 직접 부른다.
대상아동 B	· 신체적 접촉을 가하지 않고 친구의 이름을 직접 부른다. · 다른 사람의 일에 관심을 보이며 때에 따라 양보한다. · 친구와 눈을 마주치며 대화를 이어나간다.
대상아동 C	· 친구와 대화할 때 눈을 마주치며 이야기 한다. · 다른 사람의 일에 관심을 보이며 때에 따라 양보한다. · 자기의 요구나 부탁을 다른 사람에게 스스로 부탁한다.

(2) 대인관계 관련 행동 측정 방법

대인관계 관련 행동 측정 방법은 사건기록법(event recording) 중 행동의 빈도(frequency of behavior) 기록법을 사용하였다. 행동의 빈도는 관찰 기간 10분 동안 행동이 발생한 횟수로 1회 발생은 행동이 한 번 시작하여 끝나는 것을 의미하며 행동의 지속시간은 고려하지 않았다. 이때 관찰 기간(10분)과 함께 그 기간 안에 발생한 횟수를 제시하였다.

3) 중재충실도

연구자가 중재 내용을 충실히 수행하고 있는지를 확인하고자 중재충실도를 측정하였다. 중재에 대한 설명과 훈련을 받은 특수교사 1명이 각 아동의 중재 기간 중 대상아동 별로 무작위로 2회기를 뽑아 중재에 대해 녹화한 비디오 자료를 보면서 연구자가 실행하는 중재 과정과 절차가 계획대로 이루어졌는지를 확인하였다. 중재충실도는 다음과 같은 공식에 의해 산출하였고, 각 대상아동에 대한 중재충실도의 평균과 범위는 <표 8>과 같았다.

$$\text{중재충실도}(\%) = \frac{\text{실제로 관찰된 교수 행동의 수}}{\text{계획된 교수의 수}} \times 100$$

<표 8> 중재충실도의 평균과 범위(%)

영역	대상아동 A	대상아동 B	대상아동 C
평균 (범위)	90.0 (80~100)	93.0 (90~100)	92.5 (90~100)

4) 관찰자간 신뢰도

관찰 기록의 신뢰도를 명확히 하기 위하여 연구자 외에 특수교육 전문가 1명이 독립적으로 관찰·기록하였다. 연구자 외의 관찰자는 5년 이상의 경력이 있는 특수교사였다. 실험에 대한 전반적인 설명을 간단하게 제시한 후 녹화 자료에서 관찰 기록해야 하는 것들에 관한 조작적 정의를 사전에 연수한 후, 미리 준비한 녹화 자료를 통해 일치도 훈련을 실시하였다. 일치도 훈련은 측정 시 기준과 채점 방법을 연수하고 이 방법에 따라 기록하였다. 문제행동은 4가지의 기준을 따르고 대인관계 행동은 3가지의 기준을 따라 채점하였다. 측정 시 기준과 채점 방법은 다음 <표 9>와 같았다.

<표 9> 측정 시 기준과 채점 방법

표적 행동	기준 및 채점 방법
문제행동	<ol style="list-style-type: none"> 1. 10초 동안 문제행동이 발생하면 +로 기록한다. 2. 문제행동이 10초 동안 전혀 일어나지 않았으면 -로 기록한다. 3. 문제행동의 정의 안에 포함된 행동만을 관찰하여 기록한다. 4. 10초 동안 문제행동의 하위 범주(소음내기 행동, 과잉행동 및 충동적 행동) 두 가지가 종합되어 나타나면 그 행동 모두에 +로 기록한다. 단, 한 구간에 서 두 가지 유형 중 몇 가지가 나타나도 발생률을 구할 때는 한 번으로 계산한다.
대인관계 행동	<ol style="list-style-type: none"> 1. 10분 동안 3가지 범주의 대인관계 행동에 해당하는 행동 한 번을 /로 해당 칸에 기록한다. 2. 행동의 지속 시간과 관련 없이 횟수만을 기록하도록 한다. 3. 교사의 지시나 촉진으로 인하여 행동이 발생한 경우에는 대인관계 행동에 포함시키지 않는다.

이러한 기준과 채점방법에 따라 훈련 하고, 일치도 훈련 결과 3회 연속으로 85%의 일치도에 이르렀을 때 대상아동에 대한 녹화한 자료를 보며 문제행동과 대인관계 행동에 대한 신뢰도를 산출하였다. 전체 회기 중 20%를 무작위로 선정하여 녹화한 자료를 보면서 기록지에 표적 행동을 기록하고 발생률을 계산하였다. 관찰자간 신뢰도는 다음의 공식에 의해 산출하며 관찰자간 신뢰도의 평균과 범위는 <표 10>과 같았다.

$$\text{신뢰도}(\%) = \frac{\text{행동발생에 동의한수}}{\text{행동발생에 동의한수} + \text{행동발생에 동의하지 않은수}} \times 100$$

<표 10> 각 대상아동에 대한 관찰자간 신뢰도의 평균과 범위(%)

영역	대상아동 A	대상아동 B	대상아동 C
평균 (범위)	91.8 (86.5~94.5)	92.5 (85.5~96.5)	92.7 (87.0~95.0)

III. 연구결과

1. 문제행동 발생률의 변화

놀이 활용 자기표현훈련 프로그램을 시작하기 전에 아동의 문제행동 발생률을 측정하기 위해 각 대상아동 별로 3~6회기 동안 기초선을 측정하였고, 중재 기간 동안 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램을 실시하였다. 그리고 중재 종료 1주 후 변화된 중재 효과가 유지되는지를 측정하였다. 기초선, 중재 그리고 유지 기간 별 대상아동들의 문제행동 발생률을 측정한 결과는 <표 11> 과 [그림 1]과 같다.

<표 11> 각 기간 별 대상아동의 문제행동 발생률의 평균과 범위(%)

영역		기초선	중재	유지
대상아동 A	평균	64.3	39.3	24.3
	(범위)	(60.3~70.0)	(25.0~58.6)	(23.3~25.0)
대상아동 B	평균	50.4	34.2	32.6
	(범위)	(47.3~53.6)	(20.0~53.3)	(32.3~33.6)
대상아동 C	평균	56.0	37.7	31.6
	(범위)	(46.3~60.0)	(23.3~55.3)	(30.0~33.3)

대상아동 A의 경우, 기초선 기간 동안 문제행동 발생률의 평균은 64.3%로 대상아동들 중 가장 높은 수준이었고, 범위는 60~70%로 변화의 폭은 작은 편이었다. 대상아동 A는 기초선 기간 마지막 회기에는 70%까지 문제행동을 보였던 아동이었다. 기초선 기간 중 자유놀이 활동이 진행되는 동안 대상아동 A의 문제행동은 제기를 일부러 바닥에 던져서 큰 소리 내기, 친구 어깨를 붙잡고 흔들면서 다니기, 의자를 일부러 끄덕거리서 바닥과 부딪히는 소음내기, 친구에게 욕하기 등의 행동이 주로 관찰되었다. 그러나 놀이를 활용한 자기표현행동의 의미를 알고, 연습을 하는 중재를 진행한 후, 4회기 측정 시 문제행동이 감소하기 시작하였다. 중재 기간 동안 아동은 함께 중재를 진행하던 같은 학급의 일반아동과 대화를 잘 나누었고, 가끔 놀이나 게임의 순서를 지켜

야 한다는 규칙을 어기고 놀이에 먼저 참여하려는 문제행동을 보였으며, 5회기에는 소음내기 행동이 증가하였으나 다시 8회기부터는 소음내기 행동이 줄어들어 전체 발생률이 38%에서 30%로 줄어들었다. 그러나 8회기에서 9회기 측정시에 30%에서 31%로 다시 약간 증가하는 결과를 보였는데, 이는 이 시기에 아동이 2일 결석하여 중재가 한 주 미루어져 아동의 과잉행동 및 충동적 행동이 약간 증가하였기 때문이다. 그러나 다시 9회기부터는 꾸준히 감소세를 보여 정기적이며 지속적인 중재의 중요성을 입증해 주었다. 문제행동 발생률의 안정세는 9, 10, 11회기 동안 25%까지 감소하였고, 유지 기간인 12~14회기에서도 23~25%(평균 24.3%)의 발생률을 나타냈다.

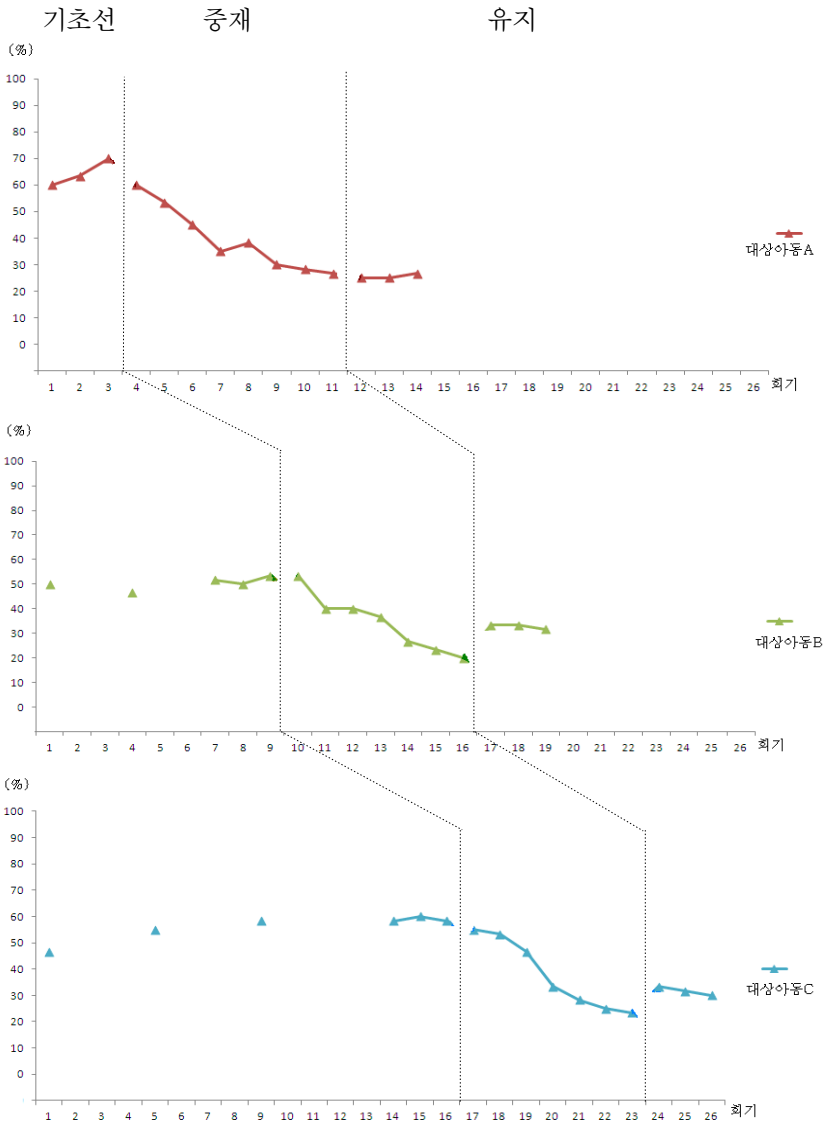
대상아동 B의 경우, 기초선 기간 동안 문제행동 발생률의 평균은 50.4%로 대상아동들 중에서 가장 낮았다. 기초선 기간의 문제행동 발생률 범위는 47~53%정도로 변화의 폭은 가장 작았다. 대상아동 B의 문제행동은 소음내기 영역에서는 리코더로 큰 소리내기, 의미 없는 말 반복하기, 큰소리로 욕설하기였고 과잉행동 및 충동적 행동 영역에서는 근처에 있는 친구 밀치기, 이유없는 폭력 행사하기였다. 이 두 영역의 행동들은 서로 양립되는 문제행동이므로 동시에 나타날 수 없었다. 예를 들면, 소음내기 행동이 적게 나타났던 회기에는 과잉행동 및 충동적 행동이 많이 나타났고, 과잉행동 및 충동적 행동이 적게 나타난 회기에는 소음내기 행동이 많이 관찰되어 전체 문제행동의 합계는 50~53회로 그 범위의 변화폭이 좁게 나타났다. 중재 기간 동안 대상아동 B는 중재에 적극적으로 참여하였고 보상에 큰 관심을 보였으며, 중재 첫 회기에 측정된 문제행동 발생률은 53%에서 중재 두번째 회기에 측정된 결과는 40%로 그 비율이 13%가 줄어들었다. 이는 첫 회기 때의 프로그램 경험이 아동의 문제행동 감소에 효과가 있음을 보여준 것이다. 대상아동 B는 관찰 기간 동안 같이 참여한 일반아동들과 함께 이야기하는 시간이 기초선 기간보다 많아졌다. 또한 친구에게 폭력적인 행동을 하며 몸을 건드려 괴롭히거나 의사소통을 신체접촉을 통해 하기보다는 직접 친구의 이름을 불러서 언어로 전달하는 행동이 늘면서 과잉행동 및 충동적 행동 영역에 있던 친구 밀치기, 폭력 행사하기 행동의 횟수가 감소하였다.

대상아동 C의 경우, 기초선 기간 동안의 문제행동 발생률은 평균 56%로 나타났다. 기초선 기간 동안 관찰은 총 6회기 동안 이루어졌고 관찰 회기는 1~16회기 동안 간헐적으로 이루어졌다. 이 기간 동안 문제행동 발생률의 범위는 47~60%로 그 범위가 대상아동들 중 가장 컸다. 대상아동 C의 문제행동은 소음내기 행동에는 의자를 쳐서 소음내기, 수차례 제기 바닥에 던져서 소음내기, 욕설하기였고 과잉행동 및 충동적 행동에는 계속적으로 손가락 욕하기, 바닥에 침 뱉기, 친구들의 책 집어 던지기, 본인의 책 찢기 등 이었다.

중재 동안 대상아동 C는 17~19회기 동안은 문제행동이 기초선 마지막 기간 58%에서 47%로 11%정도 감소율을 보였으나 19회기 이후에 33%로 감소하는 모습을 보였다. 이는 프로그램이 지속되면서 아동에게 자기를 표현하는 올바른 행동이 연습되면서 문제행동이 감소했다는 것을 보여준 것이다. 또한 문제행동 세부 영역인 소음내기 행동과 과잉행동 및 충동적 행동 각 영역에

서도 발생 횟수가 꾸준히 감소하는 결과를 보여 중재 효과를 입증해 주었다. 대상아동 C는 중재 첫 회기의 55% 발생률에서 마지막 회기에 23%까지 감소함으로써 긍정적인 행동변화를 보였음을 알 수 있다.

대상아동들의 중재, 유지 기간 동안의 문제행동 발생률을 분석한 결과 기초선 대비 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램이 문제행동 감소에 효과적인 것으로 나타났고, 유지 기간에도 그 효과가 지속되는 것으로 보아 놀이를 활용한 자기표현훈련 프로그램이 대상아동들의 문제행동을 감소시키는 데 영향을 주었다.



[그림 1] 기초선, 중재, 유지 기간의 대상아동 별 문제행동 발생률(%)

2. 대인관계 행동의 빈도 변화

놀이 활용 자기표현훈련 프로그램을 시작하기 전에 아동의 대인관계 행동 빈도를 측정하기 위해 각 대상아동 별로 3~6회기동안 기초선을 측정하였고, 중재 기간 동안 놀이 활용 자기표현 훈련 프로그램을 실시하였다. 그리고 중재 종료 1주 후 대인관계 행동의 빈도를 측정하였다. 기초선, 중재 그리고 유지 기간 동안 대상아동들의 대인관계 행동의 빈도를 측정한 결과는 다음 <표 12>와 [그림 2]과 같다.

<표 12> 각 기간 별 대상아동의 대인관계 행동 빈도의 평균과 범위(회)

영역		기초선	중재	유지
대상아동 A	평균	1.6	5.7	8.6
	(범위)	(0~3)	(2~10)	(8~10)
대상아동 B	평균	2.4	7.7	9.3
	(범위)	(2~3)	(3~13)	(9~10)
대상아동 C	평균	2.5	11.2	10.6
	(범위)	(1~4)	(5~15)	(9~12)

대상아동 A의 경우, 기초선 기간 동안의 행동의 빈도가 평균 1.6회로 대상아동들 중 가장 낮은 수준이었다. 기초선 기간 동안 아동의 대인관계 관련 행동은 1회기 3회, 2회기 2회, 3회기에는 한 번도 나타나지 않음으로 감소되는 양상을 보였으나, 다른 변인의 영향이 없었고, 아동의 평소 행동과 담임의 대상아동 A에 대한 설명으로 미루어 보아 평균선(1.6회)에서 크게 벗어나지 않는다고 사료되어 중재를 시작하였다. 중재 기간 동안 대상아동 A의 대인관계 행동의 빈도는 기초선 기간 중 평균 1.6회에서 평균 5.7회로 증가되었다. 중재가 시작된 후 7회기까지는 50%의 낮은 증가율을 나타내다 8회기부터 11회기까지 꾸준하고 높은 상승세를 보여 4회기 동안 증가율이 150%로 나타났다. 중재 종료 시점인 11회기에는 전체 대인관계 관련 행동의 빈도가 10회에 도달하였다.

대상아동 B의 경우, 기초선 기간 동안의 대인관계 행동의 빈도는 평균 2.4회(2~3회)로 나타나다가 중재 이후에는 평균 7.7회(3~13회)로 증가되었다. 대상아동 B의 기초선 기간에는 대인관계 관련 행동이 2회 또는 3회로 나타남으로써 친구들과의 의사소통은 아주 적게 이루어지고 있었으며 변화의 폭은 안정적인 경향을 나타내었다. 중재가 시작되고 대상아동 B의 대인관계 행동 빈도는 10회기 때 4회, 11회기 때 3회로 1회가 감소하는 모습을 보였다. 이는 아동이 프로그램이 시작되고 자기표현에 대하여 인식을 한 후였으나 친구에게 도움 줄 상황이 10분의 관찰시간 동안 나타나지 않아서 관련 행동이 관찰이 되지 않았기 때문이었다. 그러나 다시 중재 3회기부터 중재 종료까지 자유놀이 시간 10분 동안 친구들과의 의사소통 행동이 꾸준히 증가하는 모습을

보여 행동의 빈도가 13회에 도달하였다.

대상아동 C의 경우, 기초선 기간 동안의 대인관계 행동의 빈도는 평균 2.5회(1~4회)로 대상아동들 중 가장 높게 측정되었다. 그 이유는 대상아동 C가 항상 같이 있기를 원하는 같은 학급 일반아동과는 의사소통을 다른 대상아동들보다 자주 하는 편이기 때문이다. 그러나 중재 첫 회기인 14회기 때 대상아동 C의 대인관계 행동 횟수가 5회로 늘어났고 친구에게 도움주기 행동도 1회 측정되었다. 중재가 진행될수록 눈 마주치며 대화하기, 원하는 바를 언어로써 표현하기 행동은 각 7회까지 꾸준히 증가하였고 친구에게 도움주기 행동도 기초선 기간에는 1회 또는 한번도 나타나지 않았으나 3회까지 상승하였다. 대상아동 C의 전체 행동의 빈도를 보면 중재가 시작된 17회기에는 5회에서 중재가 종료된 시점인 23회기에는 15회로 142%의 증가율을 나타내 세 명의 대상아동 중 대인관계 행동이 가장 크게 증가된 결과를 보였다.

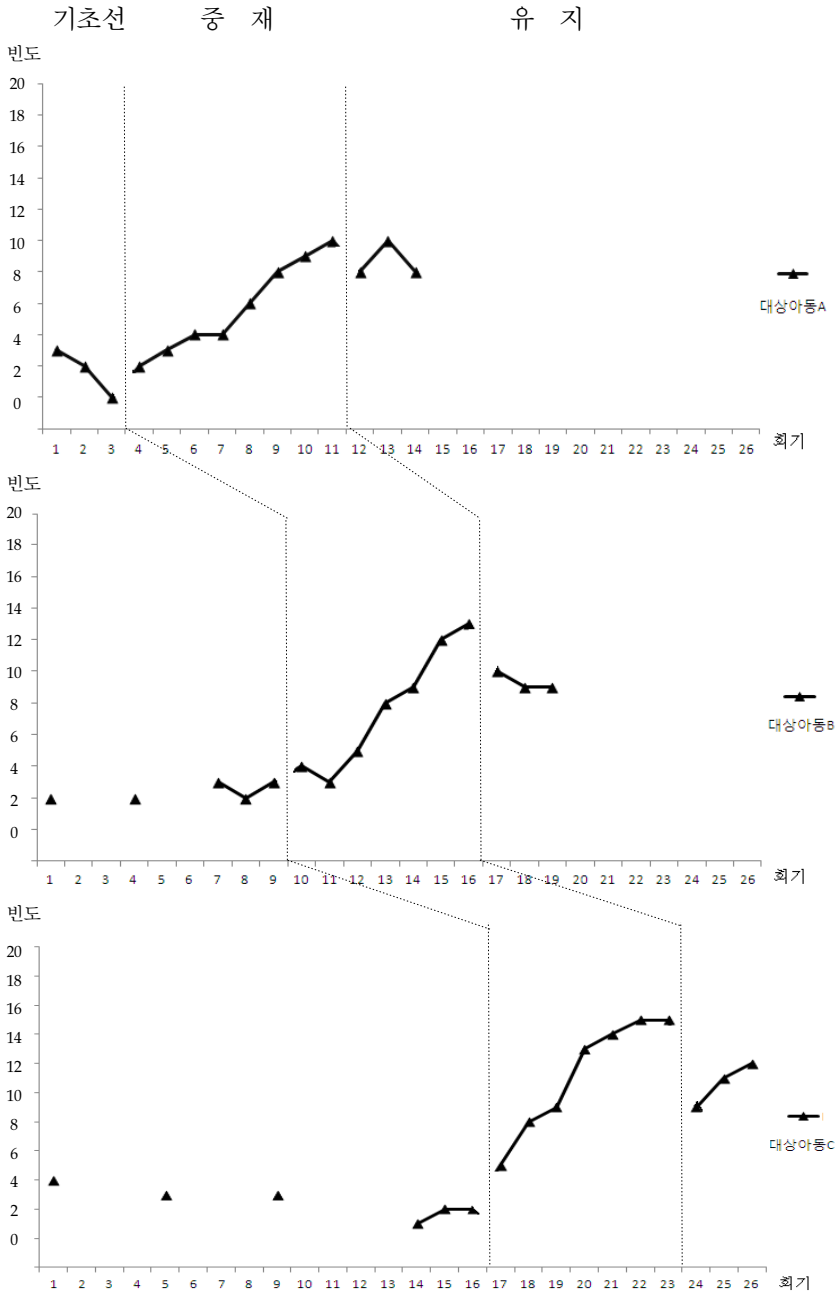
대상아동들의 중재, 유지 기간 동안의 대인관계 행동의 빈도를 분석한 결과 기초선 대비 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램이 대인관계 행동 증가에 효과가 있음으로 나타났고, 유지 기간 동안 그 효과가 지속된 것으로 보아 놀이를 활용한 자기표현훈련이 대상아동들의 대인관계를 향상시키는데 영향을 주었다.

3. 유지 효과

놀이 활용 자기표현훈련 프로그램의 중재가 종료된 후에도 중재효과가 유지되는지 알아보기 위해 유지 기간 동안 아동의 행동을 측정하였다. 유지 기간은 대상아동 별로 중재가 끝난 일주일 후부터 3회기를 측정하였다.

먼저 문제행동 발생률을 살펴보면, 유지 기간에 대상아동 A의 발생률은 24.3%로 기초선과 중재 기간보다 낮게 나타났다. 대상아동 B는 유지 기간 동안 32.6%의 문제 행동 발생률을 나타내었다. 이는 기초선 기간의 발생률인 50.4%보다 낮은 수준이고 중재 기간의 전체 평균인 34.2%보다 낮은 수준이다. 대상아동 C의 문제 행동 발생률은 유지 기간 동안 평균 31.6%로 유지되었다.

다음으로 대인관계 행동의 빈도를 살펴보면, 대상아동 A는 유지 기간 동안 대인관계 행동이 평균 8.6회(8~10회)까지 나타나며 높은 수준으로 대인관계 행동이 유지됨을 알 수 있다. 대상아동 B는 평균 9.3회(9~10회)로 나타났다. 대상아동 C의 유지 기간 동안 행동 빈도는 평균 10.6회로 세 아동 중 가장 높은 수준을 유지하였다. 또한 유지 측정의 3회기 동안 9~12회의 행동 빈도를 나타내며 안정세를 보이며 중재 효과를 유지하고 있었다.



[그림 2] 기초선, 중재, 유지 기간의 대상아동 별 대인관계 행동 발생빈도(회)

이상의 결과를 요약하면, 기초선, 중재, 유지 기간 동안 대상아동들의 문제행동 발생률을 분석한 결과, 기초선 기간보다 중재, 유지 기간에 발생률이 감소된 결과를 보임으로써, 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램은 ADHD 아동들의 문제행동을 감소시키는데 영향을 주었다. 또한 대상아

동들의 기초선, 중재, 유지 기간 동안 대인관계 행동의 빈도를 분석한 결과, 기초선 기간보다 중재, 유지 기간에 행동의 빈도가 증가된 결과를 보임으로써, 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램은 ADHD 아동들의 대인관계 향상에 영향을 주었다.

IV. 논의 및 제언

1. 논의

본 연구에서 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램은 대상이었던 ADHD 아동 3명의 문제행동 발생률을 감소시키고, 대인관계 관련 행동 빈도를 증가시켰다. 이러한 결과는 놀이를 활용한 자기표현훈련을 통하여 아동들의 동기와 흥미를 자연스럽게 이끌어 내고 아동들이 보다 쉽고 재미있게 훈련에 참여하여 학교 부적응 행동이 감소하였다는 문진숙(2006)의 연구를 지지한다. 또한 자기표현훈련이 초등학생에게 분노 표현 및 문제행동은 감소시키며 자기표현력 및 심리적 안녕감에는 유의한 향상이 있었음을 보고한 엄은미(2001)의 연구와 일치한다. 본 연구에서 얻어진 연구결과를 관련 문헌과 선행 연구를 토대로 몇 가지 논의하면 다음과 같다.

첫째, 중재 프로그램인 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램은 기존의 자기표현훈련 프로그램에 놀이를 활용함으로써 ADHD 아동들에게 효과가 있었다. 본 연구에서 활용된 중재 프로그램은 인지 중심의 자기표현훈련에 놀이를 접목시켜 주의집중력이 부족한 초등학교 ADHD 아동들의 흥미와 즐거움을 증가시키고 적극적으로 참여하고자 하는 동기를 높여줄 수 있었다. 이와 더불어 정일호(1990)는 초등학생을 대상으로 한 인지활동 위주의 프로그램에 게임과 같은 흥미 있는 활동들을 도입하는 것이 더 나은 효과가 있을 것이라고 하였고, 김미경(2005)은 놀이 및 신체움직임 요소가 프로그램 효과 증진에 중요한 요인이라고 하였다. 또한 임혜숙과 김선(1996)은 ADHD 성향 아동을 대상으로 놀이 활동을 적용한 결과 아동들이 함께 나누고 서로 협동하는 법을 배우고 즐기게 되면서 학교생활 적응에 효과적이었음을 밝혔다. 이 연구결과들과 비교해 볼 때 놀이를 활용하여 자기표현훈련 프로그램이 ADHD 아동들의 특성인 문제 행동과 대인관계에 영향이 있었다는 본 실험의 결과는 선행 연구들을 지지한다.

둘째, 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램은 ADHD 아동의 문제행동 감소에 효과가 있었다. 대상 ADHD 아동들의 문제행동을 소음내기 행동 영역과 과잉행동 및 충동적 행동의 영역으로 나누어 기초선을 측정하였는데, 이는 자기표현훈련 프로그램이 아동들에게 바람직한 자기표현을 인지시키고 자기표현행동을 연습하게 함으로써 소극적·공격적 표현을 감소시키고 자기표현능력을 향상시키는데도 도움을 주는 프로그램이기 때문이었다. 비슷한 문제행동이 일어나는

ADHD 아동 3명에게 중재를 하였을 때 3명 모두 문제행동 발생률의 평균이 기초선 기간보다 중재 기간 및 유지 기간에 감소가 된 것으로 보아 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램은 ADHD 아동의 문제행동을 감소시키는 데 효과가 있었던 것으로 판단된다. 이는 자기표현훈련 프로그램은 반항심과 공격성 같은 문제행동 감소에 효과가 있었고, 무력증, 열등감, 우울감, 정서불안 등의 문제행동도 감소가 되었다는 김미경(2005)의 연구결과와 일치한다. 대상아동 B의 경우, 기초선 측정 기간에는 무력감과 우울감, 정서불안 등으로 인하여 의미 없는 반복적 욕설과 습관적 소음을 내는 아동이었으나 프로그램 중 자신의 의지로 캐릭터를 선택할 수 있는 보상체계에 흥미를 느끼며 소량의 캐릭터를 모을 때마다 원하는 것으로 바꿀 수 있는 것을 알고 적극적으로 중재에 참여하며 자기표현을 연습하게 되었다. 이렇듯 놀이 활용 자기표현훈련은 ADHD 아동의 문제행동을 감소시켜 자신이 받는 사회적 지지를 자각하게 하고 자기를 적극적으로 표현하게 되어 긍정적인 시각을 가질 수 있도록 해 준다는 김은진(2001)의 연구와도 일치한다.

셋째, 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램은 ADHD 아동의 대인관계 향상에 효과가 있었다. 본 연구에서 ADHD 아동들의 대인관계 행동 발생 빈도는 기초선 기간에 대상아동 A는 한 번도 나타나지 않거나 많은 경우 3회 정도였던 것이, 프로그램이 도입 된 후 증가하기 시작하여 유지 기간에는 행동이 10회까지 나타나기도 하였다. 이는 ADHD 아동들이 일반아동과 함께 실험에 참여하며 놀이와 게임을 활용한 자기표현을 훈련함으로써 평소에 습득하지 못했던 대인관계 기술을 중재를 통하여 배웠다는 것을 의미한다. 연구에 참여했던 일반아동들은 ADHD 아동과 놀이 또는 게임 활동을 하는 과정에서 순서를 지키지 않거나, 규칙을 어기려고 하는 등의 마찰이 가끔 있었지만, 일반아동들의 주도로 원만하게 잘 풀어갈 수 있었고, 교사의 지시를 잘 따라하여 ADHD 아동이 모방할 수 있는 모델이 되었다. 이렇게 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램은 ADHD 아동과 일반아동들이 함께 의사소통할 수 있는 기회를 제공함으로써 ADHD 아동들이 대인관계에서 오는 우울감, 열등감, 정서불안 등의 비합리적인 정서문제를 해소하는 결과를 보여주었다.

이러한 본 연구의 결과는 놀이중심 자기표현훈련 프로그램을 경험한 초등학생들이 자발성을 촉진시키는 경향이 있기 때문에 참여수준을 높일 수 있으며, 대인관계 기술 및 새로운 행동패턴을 발전시키고, 집단에서 한 명 이상의 다른 구성원이 존재하는 것이 아동에게는 관계를 발전시키는 데 도움을 준다고 말한 Sweeny(1997)의 견해와 일치한다. 그러나 본 연구의 결과는 자기표현 훈련 프로그램을 정서가 불안한 초등학생에게 적용했을 때 별효과가 없었다는 김미경(2005)의 연구와는 다른 결과이다. 이 연구에서는 자기표현훈련 프로그램에 비합리적 신념을 합리적인 신념으로 변화시키는 활동이 포함되어 있음에도 불구하고 대상 초등학생들의 불안이 감소하지 않았다고 하였는데, 이는 연구 기간 동안 비합리적 신념을 변화시키는 활동이 충분히 이루어지지 않았고, 아동들에게 충분히 내면화되지 못했다고 제안하였었다. 본 연구에서는 ADHD 아동

들에게 ‘합리적 사고하기’ 훈련 회기(제 6회기)와 소극적 자아, 공격적 자아 등의 비합리적 신념을 합리적으로 바꾸고, 이럴 수도 있고 저럴 수도 있다는 ‘열린 마음 갖기’ 등의 ‘합리적 신념 갖기’(제 7회기)를 통해 아동들에게 정서 안정을 위한 내면화 훈련을 시킨 것이 결과에 영향을 미친 것으로 보인다.

이상의 연구를 종합해 보았을 때, 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램은 ADHD 아동에게 자신이 받는 사회적 지지를 지각할 수 있게 도움을 주므로 문제행동 감소에 효과가 있다는 것을 시사한다. 또한, 자기표현을 의사소통에 사용하지 못하며, 사회적 기술 습득이 낮았던 ADHD 아동에게 놀이 활용 자기표현훈련 프로그램은 일반아동과 함께 참여하는 기회를 제공함으로써 대인관계 관련 행동을 향상시키는 데 효과가 있다는 결론을 내릴 수 있다.

그러나 본 연구는 첫째, ADHD 아동의 문제행동 및 대인관계 관련 행동을 수치화시킬 수 있는 관찰 가능한 영역으로 나누어 관찰하였지만 특정 행동에 제한되어 있고 행동의 질적 측면은 고려하지 않았다는 점과 둘째, 본 프로그램이 집단상담의 구조를 따르며 놀이와 게임의 경쟁적 구조를 가지고 있기 때문에 연구대상이었던 ADHD 아동 1명 당 2명의 일반아동이 함께 참여하였다. 프로그램이 진행되는 동안 ADHD 아동들의 대인관계 행동들이 학급 전체 아동들에게 일반화 되지 못하고 실험 참여 아동들하고만 라포가 형성되어 대체적으로 제한된 사회성을 형성하였다는 점이 제한점으로 남는다.

2. 제언

본 연구결과와 관련하여 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 놀이 활용 자기표현훈련을 초등학교 일반아동이나 부적응 아동, 혹은 특정 문제를 지닌 학생들에게 적용시킨 연구는 많지만, ADHD 아동에 적용시킨 연구는 그 수가 제한적이다. 따라서 ADHD 아동과 일반아동과의 사회적 상호작용에서 언어적 표현으로 자신의 감정을 솔직하게 전달하게 하는 의사소통의 한 방법으로, 놀이 활용 자기표현훈련이 일반학급에서 ADHD 아동의 문제행동과 대인관계에 어떤 영향을 미치는지 알아보는 후속 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구에서는 중재의 종료로 행동의 발생이 연속적인 증가 또는 감소를 보이고 평균선의 15%이내에 들 때로 정하였는데 반복적인 훈련이 필요한 ADHD 아동들에게 놀이 활용 자기표현훈련을 자신의 것으로 다질 수 있도록 연구설계를 하면 더 큰 효과가 있을 것으로 기대된다.

셋째, 본 연구에서는 대인관계를 측정할 때 관찰 가능한 대인관계 관련 행동을 수치화하여 측정하였으나, 후속 연구에서는 질적 연구를 병행하여 놀이 활용 자기표현훈련이 ADHD 아동의 실제적 대인관계에 미치는 영향에 대한 체계적인 연구가 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 강옥화 (2003). 자기표출훈련이 학습부진아의 자기주장과 대인관계에 미치는 효과. 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원.
- 강옥려 (2007). 주의력 결핍·과잉행동장애 아동을 위한 부모훈련 프로그램 중재효과에 관한 고찰. **특수교육저널: 이론과 실천**, 8(1), 29-49.
- 고동희 (2003). 교사의 긍정적 행동지원이 장애학생의 수업시간 문제 행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 곽옥련 (2010). 교사와 또래의 긍정적 행동지원이 주의력결핍 과잉행동장애 아동의 수업시간 문제 행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 창원대학교 교육대학원.
- 구수향 (2005). 자기주장훈련 프로그램을 적용한 선택적 함묵 아동의 일반아동 개선에 대한 사례 연구. 석사학위논문, 진주교육대학교 교육대학원.
- 김길환 (2006). 놀이 활동이 경도 정신지체 아동의 친사회적 대인관계 행동과 자아존중감에 미치는 효과. 석사학위논문, 인제대학교 교육대학원.
- 김미경 (2005). 자기표현훈련프로그램이 초등학생의 스트레스와 문제 행동 감소에 미치는 영향. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 김민동 (2008). ADHD의 연구동향: 한국학술진흥재단 등재(후)지로 지정된 국내 특수교육관련 학술지를 중심으로. **정서·행동장애연구**, 24(3), 279-299.
- 김수기 (2000). 대인불안 감소에 미치는 주장훈련의 효과. 석사학위논문, 성균관대학교 대학원.
- 김은진 (2001). 자기표현훈련 효과에 관한 이론적 고찰. **교과 교육 연구**, 5, 103-120.
- 김지연 (2010). 주의력결핍·과잉행동 장애아동의 변인에 따른 대인관계와 자아개념. 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원.
- 김현미 (2003). 자기표현훈련이 초등학교 아동의 대인불안 감소에 미치는 효과. 석사학위논문, 강원대학교 대학원.
- 김한형 (1999). 자기표현훈련프로그램이 초등학교 학습 부진아의 학습된 무력감 감소에 미치는 효과. 석사학위논문, 충북대학교 대학원.
- 노현정 (2002). 기능평가에 기초한 선행사건 중심의 중재가 장애 학생의 문제 행동, 과제수행 행동, 과제성취도에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 문진숙 (2006). 놀이 중심의 자기표현훈련 프로그램이 초등학생의 자기표현력 및 대인관계에 미치는 효과. 석사학위논문, 서울불교대학원 대학교.
- 박경묵, 방혜영(2006). 자기표현훈련 프로그램이 초등학생의 자기효능감 및 학교생활 적응에 미

치는 효과. **초등교육학연구**, 13(2), 43-64.

- 박명숙 (2010). 자기점검법이 ADHD 아동의 학급 내 문제 행동 및 학업관련 참여행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 인제대학교 교육대학원.
- 박지예 (2005). 대인관계 문제해결 훈련이 ADHD 아동의 수업 중 문제 행동에 미치는 효과. 석사학위논문, 진주교육대학교 교육대학원.
- 엄은미 (2001). 자기표현훈련프로그램이 분노표현, 자기표현, 심리적 안녕감에 미치는 효과: 초등학교 고학년을 중심으로. 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원.
- 윤치연 (2002). ADHD 아동의 사회정서 발달특성. 정서·학습장애아교육교육연수 제22회. 한국정서·학습장애아교육학회, 177-188.
- 음정순 (1999). 자기표현훈련이 아동의 대인불안 감소에 미치는 효과. 석사학위논문, 아주대학교 교육대학원.
- 이성현 (1997). 자기표현훈련이 소극적인 아동의 자기개념 형성 및 사회성에 미치는 효과. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 이소현, 박은혜, 김영태 (2000). **단일대상연구**. 서울: 학지사.
- 이승희 (2006). **특수교육평가**. 서울: 학지사.
- 이은숙 (2002). 소극적인 아동의 자기표현훈련 효과: 학교생활적응을 중심으로. 석사학위논문, 수원대학교 대학원.
- 이은주 (2006). 토막만화대화 중재가 초등학교 고학년 자폐 범주성 장애 아동의 수업중 문제 행동 및 수업참여행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 이인자 (1998). 자기표현훈련이 초등학교 아동의 대인 불안 감소에 미치는 영향. 석사학위논문, 순천향대학교 지역사회개발대학원.
- 이재천 (2005). 놀이활용 자기표현훈련 프로그램이 초등학교생의 자기표현, 대인관계, 자기효능감에 미치는 효과. 석사학위논문, 공주교육대학교 교육대학원.
- 임혜숙, 김 선 (1996). **주의산만 아동에 대한 이해와 훈련 프로그램**. 서울: 도서출판 특수교육.
- 장승자 (2001). 또래 아동과의 공놀이가 정인지체아의 대인관계 행동변화에 미치는 영향. 석사학위논문, 강남대학교 교육대학원.
- 전지현 (1995). 놀이중심의 주장훈련이 국민학생의 부끄러움 수준과 주장성 및 사회성에 미치는 효과. 석사학위논문, 부산대학교 대학원.
- 정민지 (2009). 자기표현증진 프로그램이 내면화된 정서문제를 가진 초등학교 장애아동의 발표 행동 및 사회적 상호작용과 시작행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 정일호 (1990). 국민학생을 위한 부끄러움 극복 프로그램의 효과. 박사학위논문, 전남대학교 대학원.

- 조수철(1990). 주의력 결핍 과잉행동장애의 개념과 생물학적 연구. *소아·청소년 정신의학*, 1(1), 5-26.
- 조윤정 (2003). 주의력 결핍 과잉행동장애 아동의 사회·정서적 특성에 관한 연구. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원.
- 최명심 (2000). 주장성 훈련이 아동의 대인불안 및 자기표현에 미치는 효과. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 최문지 (2008). 긍정적 행동지원이 장애학생의 통합학급에서의 문제 행동 및 학업활동참여행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 최윤희 (1993). 자기표현훈련프로그램이 자기표현과 자아존중감에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 하성민 (2008). 주의집중 놀이프로그램이 ADHD성향 아동의 행동변화와 학교생활 적응에 미치는 효과. 석사학위논문, 동아대학교 교육대학원.
- 한미현 (1996). 아동의 스트레스 및 사회적지지 지각과 행동문제. 박사학위논문, 서울대학교 대학원.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (4th Ed.). Washington, D. C. : American Psychiatric Press.
- Barkley, R. A. (1996). Attention-deficit/hyperactivity disorder. In E. J. Mash & R. A. Barley (Eds.), *Child psychopathology*(pp. 63-112). NY: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1998). Attention-deficit hyperactivity disorder. NY: Guildford Press.
- Barkley, R. A., Dupal, G. I., & McMurray, M. B. (1990). A comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 58, 775-789.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Schaefer, C. E. (1993). *Game play therapeutic use of childhood games*. New York: John Wiley & Sons.
- Sweeny, D. (1997). *Counseling children through the world of play*. Wheaton, IL: Tyndale House.

* 논문접수 2013년 2월 1일 / 1차 심사 2013년 3월 5일 / 게재승인 2013년 3월 21일

* 장시현: 진주교육대학교를 졸업하고, 서울교육대학교 교육대학원 초등특수교육전공에서 교육학 석사학위를 취득하였다. 현재 서울영신초등학교에 근무하고 있다.

* E-mail: velvet84@sen.go.kr

* 강옥려: 이화여자대학교 특수교육과를 졸업하고, 동 대학교 대학원에서 특수교육 석사학위를 취득하였고, 미국 University of Oregon에서 특수교육 석·박사학위를 취득하였다. 현재 서울교육대학교 유아·특수교육과 교수로 재직 중이다.

* E-mail: ork@snue.ac.kr

Abstract

The Effects of Self-expression Training Using Play on Behavior Problems and Interpersonal Relationship of Children with ADHD^{*}

Jang, Sihyun^{**}Kang, Ock-Ryeo^{***}

The purpose of this study was to examine the effects of self-expression training using play on behavior problems and interpersonal relationship of children with ADHD. Data were collected from three fourth grade elementary school students who have suffered from ADHD in their school life. Also, six children without disability participated in the program with ADHD children in the general classroom. They were divided themselves into three groups. Each group composed of 1 child with ADHD and 2 peers without disability. The research design was applied multiple probe design across subjects. The independent variable was self-expression training program using play and the dependent variables were the behavior problems and interpersonal relationship. Behavior problems were observed by using partial interval recording and interpersonal relationship was monitored by using frequency of behavior in event recording. It was processed in each phases: baseline, intervention and maintenance. In each phase, each student was observed in their classroom during lunch time for ten minutes. The results showed that the self-expression training using play was effective on the decrease of the behavior problems and the improvement of the interpersonal relationship of three children with ADHD. Also, the effects on these results were still maintained after finishing the intervention. Research findings suggest that self-expression training using play is an effective strategy for school adjustment of students with ADHD in general education and special education field. Some thoughts and suggestions were offered.

Key words: self-expression training program using play, ADHD, behavior problems, interpersonal relationship

* This article was reconstructed from Sihyun Jang(2012)'s Master's Thesis.

** First author, Teacher, Seoul Youngsin Elementary School

*** Corresponding author, Professor, Seoul National University of Education

