

통합 유치원 일반유아의 특수유아에 대한 거부적 태도 탐구*

Understanding Children's Negative Attitudes Towards Peers with
Special Needs in an Inclusive Kindergarten*

황정희(Jeong Hee Hwang)¹⁾

정계숙(Kai Sook Chung)²⁾

ABSTRACT

The purpose of this study was to understand children's negative attitudes exhibited towards peers with special needs in an inclusive kindergarten, utilizing ethnographic research methodology. The subjects consisted of 54 children undergoing typical development and three children with special needs in a public kindergarten in Busan metropolitan city. Data collection was conducted by means of participant observations and interviews took place from April until November, 2009. Our results revealed that the responses of 'not acknowledging presence', 'differentiating', 'adapting them to us', 'excluding at play' were major themes in children's negative attitudes exhibited towards peers with disabilities in an otherwise ostensibly inclusive kindergarten. The response of 'not acknowledging presence' was categorized as a way of ignoring their existence, whereas 'differentiating' was categorized as stressing difference, and assuring difference. There were two characteristics related to 'adapting them to us': adapting them to our ways, adapting them to our knowledge. Concerning 'excluding from play', four characteristics were found: excluding indirectly, excluding directly, excluding illogically, and excluding by seeking majority accord. The implications of the findings for inclusive early childhood education were discussed.

Key Words : 통합 유치원(inclusive kindergarten), 특수유아(children with disabilities), 거부적 태도 (negative attitudes), 질적 연구(qualitative study).

* 이 논문은 2010년도 한국아동학회 추계학술대회 포스터 발표논문을 확장한 것임.

¹⁾ 부산대학교 유아교육과 박사과정

²⁾ 부산대학교 유아교육과 교수

Corresponding Author : Kai Sook Chung, Dept. of Early Childhood Education, Pusan National University, San 30 Jangjeondong, Geumjeong-gu, Busan 609-735, Korea
E-mail : kschung@pusan.ac.kr

I. 서 론

‘장애인 등에 대한 특수교육법’에 의거하여 2010년 만 5세, 2011년 만 4세, 2012년 만 3세 특수유아를 대상으로 한 의무교육이 실시되어 유치원 및 보육시설에 통합되는 특수유아들의 수가 증가하는 추세이다. 통합교육이란 특수교육 대상자가 일반학교에서 장애유형, 장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 말하는 데(교육과학기술부, 2008), 통합교육에는 또래들과 같은 교육환경에 참여하는 물리적 통합, 일반교육환경에서 함께 수업을 받는 교수 활동적 통합과 학급의 교사와 또래들로부터 학급의 구성원으로 인정받고 수용되는 사회적 통합 등의 세 가지 개념이 포함된다(Kaufman, Agard, & Semmel, 1975). 특수유아가 일반유아와 같은 교실 공간에 존재하는 물리적 통합만으로 실효성 있는 통합교육이 어려우므로 통합교육의 양적 확대와 아울러 교수 활동적 통합과 사회적 통합 측면에서 보다 높은 질적 수준에서의 통합을 실시하려는 노력이 확대되고 있다. 특히, 사회적 통합은 특수유아들이 또래들의 연령에 적합한 사회적 행동을 관찰함으로써 또래들과 원활한 상호작용을 하게 되어(Odom & McEvoy, 1990), 일반유아들에게서 학급의 구성원으로 인정받고 수용될 수 있다는 측면에서 그 중요성이 더욱 크다고 할 수 있다.

또래관계란 비슷한 나이의 집단 내에서 개인이 맺고 있는 일반적인 관계로 집단 내의 선호도에 따른 사회적 지위라고 할 수 있다(Hartup, 1977). 일반유아들은 또래관계에서 수용적 측면과 거부적 측면 둘 다를 경험(배지희, 2006; 오채선, 2002)하게 되는데, 유아들은 친구관계에서는 수용적 태도를 많이 나타낸 반면, 비친구 관계에

서는 거부적 태도를 많이 나타내었다(배지희, 2006). 이와 같은 또래간의 수용과 거부의 태도는 통합교육 장면에서 일반유아와 특수유아 간의 관계에서도 서로 경험하게 되는데, 이에 관한 선행연구들은 각각 수용적 측면, 거부적 측면, 수용과 거부의 측면을 모두 다룬 세 가지 유형의 연구들로 분류할 수 있다. 먼저 수용적 측면을 다룬 연구에 의하면, 특수유아들은 통합 교육을 통해 상호작용 시도 및 긍정적 반응행동 빈도가 높아졌고(정정희 · 김유정, 2003) 사회생활에서의 자신감을 형성하여 이후의 사회적 적응을 지원할 수 있는 든든한 지원망으로서의 친구를 확보하게 된다. 또한 일반유아들은 통합교육 경험을 통해 장애인에 대해 더 긍정적인 태도를 보였고(김경숙 · 엄현옥, 2004; 윤현희 · 강대옥 · 박재국, 2005; Diamond, Hestenes, Carpenter, & Innes, 1997; Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998), 장애를 지닌 또래들로부터 반응을 유도해 내려고 노력하고 더 많이 상호작용하려는 의지를 나타내었다(Favazza & Odom, 1997; Hanline, 1993). 이러한 결과에 기초하여 일반유아와 장애유아 간 상호 관계의 증진과 수용적 태도의 향상은 통합교육의 주요 효과임이 제시되어 왔다.

반면 통합장면에서 나타나고 있는 일반-장애유아 간 관계의 거부적 측면도 제시되고 있다. 통합교실에서 특수유아가 배제되거나 고립되는 현상이 나타났고(Guralnick, 1999), 상호작용 빈도 면에서 비장애아와 비장애아 사이의 상호작용이 가장 빈번하였고 장애유아와 비장애유아의 상호작용 빈도는 낮았다(이성희 · 박영신, 2005; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinish, 1996). 즉, 통합학급에서 특수유아는 일반유아들에게 수용되지 못할 뿐 아니라 일반유아에 비해 훨씬 높은 비율로 거부되고 있으며, 일반유아들이 특수유아에게 보이는 태도는 대체로 부

정적이라고 하였다(박찬웅, 2006; Johnson & Johnson, 1980; Odom, Zercher, Li, Marquart, Sandal, & Brown, 2006; Sale & Carey, 1995). 이와 같은 연구들은 양적 연구로서 통합 환경에서 일반유아가 특수유아에게 보이는 다양한 부정적 행동의 발생 여부는 밝혀 주었으나 일반유아가 특수유아에게 부정적 행동을 보이는 맥락에 대한 정보는 제공해주지 못하고 있다. 또한 통합 상황에서의 일반유아와 특수유아의 사회적 관계를 다룬 질적 연구들은 대부분 일반유아가 특수유아에게 보이는 수용과 거부를 포함한 상호작용 전체를 연구하였으나 수용적 태도를 중심으로 보고하고 거부적 태도는 부분적으로 제시하고 있다(강영심 · 정혜윤, 2005; 강희연, 2006; 이효정, 2009; 정설희 · 안연경, 2009). 선행연구에서 도출된 일반유아와 특수유아 간의 부정적 상호작용 특징은 약 올리며 달아나기, 괴롭히기, 회피하기(강영심 · 정혜윤, 2005), 무시, 배척과 같은 거부적 관계 형성(정설희 · 안연경, 2009), 혼란, 거부, 위축, 다름의 인식, 불편함 등의 부적응적인 행동 양상 보이기(이효정, 2009) 및 특수유아는 장애가 있어서 못하니까 우리와 다르고 친구가 아니라고 인식하여 특수유아를 쳐다보기, 놀리기, 따돌리기, 대놓고 말하기, 교사에게 도움 요청하기, 무시하기, 놀리기, 계속 짓궂은 행동하기, 자리 피하기, 밀치기와 같은 반응 양식 보이기(강희연, 2006) 등으로 다양하게 나타났다.

그러나 우리 사회에서는 통합교육의 확산과 특수유아의 의무교육화가 단계별로 추진되는 과정에서 통합교육의 긍정적 효과를 통하여 통합교육을 강조해야 할 교육적, 사회적 필요에 의하여 일반유아와 특수유아 간의 긍정적인 상호작용의 모습이 더 부각되어 온 면이 없다고는 할 수 없다. 따라서 그동안 각급 학교에 통합되어

있는 특수아가 집단 따돌림의 대상이 되거나 거부되고 무시되는 것과 같은 보다 현실적인 생활 현상과 삶의 문제는 잘 다루어지지 않았을 뿐만 아니라(정계숙 · 박명화 · 노진형, 2009), 선행 연구결과에서 도출된 일반유아들의 특수유아에 대한 거부적 태도가 어떤 장면과 맥락에서 나타나게 되는지를 심층적으로 이해하고 이를 교육 장면에 활용하는 데는 미흡함이 있었다.

본 연구는 통합교육을 유치원의 특색사업으로 10여년째 표방하며 진행하고 있는 공립유치원의 하루일과 전체에 걸친 다양한 통합 장면 속에서, 일반유아가 특수유아에게 보이는 거부적 태도는 어떤 맥락에서 어떻게 나타나는지 그 특징을 살펴보고자 한다. 이를 통해 특수유아에 대한 편견이 형성되는 유치원 시기인 4~5세 유아들이 통합교육을 통해 특수유아에 대한 수용적 태도를 갖도록 하기 위한 방안 및 통합교육의 효율성 제고를 위한 교육적 시사점을 얻을 수 있을 것이다. 이러한 연구목적에 따라 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

<연구문제> 통합 유치원 일반유아의 특수유아에 대한 거부적 태도는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구 참여기관 및 연구 참여자

1) 연구 참여기관

본 연구의 참여기관은 B시 소재 G유치원으로 5세 1학급, 4세 1학급, 특수 1학급 등 총 3학급으로 구성되어 있다. G유치원은 공립유치원이며 1999년 특수학급 인가 이후로 원의 특색교육의 하나로 특수아 통합교육을 표방하면서 자유선택 활동, 바깥놀이, 원내·외 행사 통합 및 조형활동,

〈표 1〉 연구 참여 유아 배경정보

	용준	은교	나열
연령(성별)	7세(남)	6세(남)	4세(남)
장애유형	뇌병변 장애 정신지체, 지체부자유	뇌병변 장애 건강장애	ADHD 및 아스퍼거 장애 의심 소견
장애특징	- 독립보행 어려워 교사나 안전봉에 의지하여 이동 가능. 다리 수술 후 휠체어 이용 - 동일음의 반복, 혼자 말을 반복하거나 또래와의 원만한 의사소통 어려움	- 4세에 건강장애(리씨 증후군) 발병 - 언어능력, 보행능력 저하 진행 중	- 3, 4세 혼합반에서 집단활동 및 또래관계 부적응으로 인하여 특수학급으로 변경하여 입급 - 신경정신과 진료 경험 있음 - 한의원 진료 중
치료교육	인지치료, 물리치료, 작업치료	물리치료	미술치료
통합학급	5세반	5세반	4세반

국악놀이 역통합 등의 다양한 형태와 내용으로 통합교육을 실시하고 있다.

2) 연구 참여 유아

연구 참여 유아는 G 유치원의 5세반 28명, 3·4세 혼합반 26명, 특수반 3명이다. 연구 참여자 중 특수학급 유아의 배경 정보는 표 1과 같다. 유아들의 이름은 가명을 사용하였다.

3) 통합 학급 교사

4, 5세반 교사는 4년제 대학 유아교육 전공자로 연구 당시 장애아 교육 및 통합교육 경험은 없었다. 겨울방학이 되면 30시간에 걸친 통합교육 연수를 이수할 예정이고, 일과 전체에 걸친 다양한 통합 활동에 적극적으로 참여하였다.

4) 연구자

연구자 중 1인은 본 연구에서 관찰을 실시하였는데, 4년제 유아교육과를 졸업하고 현재 유아교육 전공 박사과정에 재학 중이며 유치원 교육경력 16년이다. 그동안 일반학급에서 건강장애, 아스퍼거 장애, ADHD 유아 등의 특수유

아를 4회에 걸쳐 담당한 경험이 있었고 특수학급이 있는 유치원에 근무하면서 특수학급과의 통합 활동을 4년간 지속적으로 수행하였다. 연구 시점에서는 특수학급을 담임하면서 일반학급과의 다양한 통합 활동 및 특수학급 교실에서 일반학급 유아들을 대상으로 물감놀이와 국악놀이 등의 역통합 활동을 진행하고 있다. 또한 국립특수교육원에서 실시하는 60시간의 통합교육 교사 연수를 이수하였다. 또한 공동 연구자는 유아교육과 교수로서 그동안 유아특수교육 및 장애에 관한 연구를 수행해왔다.

2. 자료수집

1) 관찰

등원에서 귀가까지의 전체 일과 중 다양한 통합 장면에서 관찰을 실시하였다. 관찰기간은 4월에서 11월까지였는데, 일반유아가 특수유아에게 보이는 거부적 태도에 대한 초점화는 6월부터 시작하였다. 또한 7월말부터 8월말까지의 여름방학 기간은 제외하였다. 연구자는 특수학급 담임교사로서 참여관찰을 하였으며 관찰일지와

필기도구를 항상 가까이 소지하여 일반유아의 특수유아에 대한 거부적인 태도가 나타날 때 바로 관찰노트에 일화를 기록하였고 일과를 마친 후 컴퓨터에 한글 파일로 저장하여 보관하였다.

2) 면담자료

매주 1회 실시된 일반교사와 특수학급 교사와의 협의 내용이 수록된 통합교육 협의록, 유아들이 귀가한 후 교무실에서 이뤄진 비형식적 면담을 정리한 교사 면담 일지, 그 외 거부적 태도를 보인 일반유아의 입장을 이해하기 위한 유아 면담 일지를 수집하였다.

3. 자료 분석

본 연구에서는 자료의 수집과 동시에 분석이 이루어졌다. 연구자간 회의에서 수집된 자료를 수시로 읽고 분석하고 토의하여 이후 자료 수집의 방향을 잡아나갔다. 이 과정에서 유아들의 통합 상황을 보다 구체적으로 이해하기 위해 공동 연구자가 연구대상 유치원을 2회에 걸쳐 방문하여 통합장면을 관찰함으로써 일반유아의 특수유아에 대한 거부적 태도를 맥락적으로 이해하고자 하였다. 관찰, 면담 및 문서 자료에 대한 분석은 Spradley(2006)의 분석방법에 기초하였는데, 그 과정은 다음과 같다. 첫째, 수집된 자료의 내용을 반복하여 읽으면서 연구자간 토론을 통하여 유의미한 단어와 이미지어를 토대로 핵심 어구를 추출하였다. 둘째, 핵심어구의 공통적 속성을 대표하는 범주를 도출하였다. 다음으로 범주들을 대표할 수 있는 포괄적인 용어로 통합하여 주제어로 나타내었다. 이상의 과정을 반복한 후에 얻어진 분석의 틀은 ‘통합 상황에서 일반유아가 보이는 특수유아에 대한 거부적 태도’였고 ‘존재감 부여하지 않기’, ‘구별 짓기’, ‘우리에게

순응시키기’, ‘놀이에서 배제시키기’ 등으로 주제를 도출한 후 그 속에서 의미를 찾아내고 해석하였다.

4. 연구결과 해석의 타당성 검증

자료 분석 및 해석의 타당성을 높이기 위해 삼각 검증법(Lincoln & Guba, 1985)을 적용하였다. 관찰, 면담, 문서 자료 등의 다양한 자료를 수집하였고 일반학급 담임교사 2인과 특수교육보조원에게 관찰 결과를 제시하여 맥락에 대한 이해를 높이고자 하였다. 주로 유아들이 귀가한 2시 이후, 교무실에서 비형식적 대화를 수시로 나누었는데, 주된 대화 내용은 거부적 태도 사례 공유 및 특수유아에게 거부적 태도를 보인 유아들이 같은 학급의 일반유아들에게 보이는 거부적 태도와의 유사점, 차이점이 무엇인지에 대한 것이었다. 또한 수시로 실시된 연구자간 협의를 통해 자료 내용 및 분석에 대한 협의를 반복적으로 실시하였고 질적 연구로 박사학위를 받은 유아교육 연구자 1인과 수년간 질적 연구를 수행한 유아교육 연구자 1인이 분석 틀과 해석 결과를 검토하는 과정을 거쳤다. 또한 연구참여자들에게 코딩결과를 확인받는 참여자 확인 절차(Lincoln & Guba, 1985)를 거쳐 범주를 수정, 보완 하였다.

Ⅲ. 연구결과

통합 장면에서 나타나는 일반유아의 특수유아에 대한 거부적 태도를 살펴 본 결과, 일반유아들은 존재감을 부여하지 않기, 자신들과 구별 짓기, 일반유아들에게 순응시키기, 놀이에서 배제시키기 등의 4가지 주제로 특수유아들을 거부하는 모습을 보여주었다. 연구결과의 범주 및 주제

〈표 2〉 통합 장면에서 나타나는 일반유아의 특수유아에 대한 거부적 태도의 범주와 주제

핵심 어구	범주	주제
· 못 들은 척 하기 · 교사에게 물어보기	· 무시하기 · 대답하지 않기 · 선생님... 줌~	있어도 없는 사람 취급하기
· 너 이런 거 없잖아 · 놀이방법이 다름	· 야, 그런 거 없음 · 우리는 같은 반 아님	차이 강조하기
· 무능력 · 너 말은 거짓말 · 말 소리가 너무 작아	· 무슨 말인지 모르겠음 · 상황에 안 맞는 말	결핍 재인식하기
· 그렇게 하면 안 시켜 줘 · 우리가 시키는 대로 해 · 놀이방법은 우리가 정해	‘우리가 아는 방식’에 순응시키기	‘우리’에게 순응시키기
· 특수유아가 하는 말은 사실이 아니야 · 그거 없데이 · (일반 유아끼리) 맞아 맞아	‘우리가 아는 사실’에 순응시키기	
· 야 우리 저기 가자	· 일반유아끼리 놀기	우회적인 방법으로 배제시키기
· 비켜줄래? · 주먹으로 때린다.	· 야, 저리 가라 · 너 안 돼	직접적인 요구로 배제시키기
· 니가 짜면 물이 없어진다. · 니 손에 물 묻어서 (물이) 없어진다.		이해할 수 없는 논리로 배제시키기
· 시켜주지 말자 · 야, 피하자	· (일반유아끼리) 됐제? · 괴물이다. 도망치자	다수의 동조를 구하여 배제시키기

를 제시하면 표 2와 같다.

1. 존재감 부여하지 않기

존재감 부여하지 않기는 같은 공간에 특수유아가 있음에도 불구하고 특수유아들의 이야기를 무시하거나 놀이에 끼워주지 않은 방식으로 특수유아들에게 존재감을 부여하지 않는 모습을 의미한다. 여기에는 ‘있어도 없는 사람 취급하기’가 포함되었다.

1) 있어도 없는 사람 취급하기

일반유아들은 특수유아들이 인사를 하거나 궁

금한 점을 질문하는 등의 상호작용 시도에 못 들은 척 하며 반응하지 않거나, 특수유아가 좋아하는 음식 또는 상처 같은 외모상의 변화에 대해 궁금한 점을 특수유아에게 직접 질문하지 않고 특수교사에게 질문하여 자신의 궁금증을 해결하고자 하였다.

은교 : (거수경례를 하며) 안녕!... 야, 강동현

동현 : 왜? 왜 왔노?

은교 : 김지경

지경이는 못 들은 척 하며 계속 동화책을 본다.

은교는 지경이 얼굴 앞에 손을 뻗어 흔들며 “여보세요, 여보세요”라고 말한다.

(5세반 자유선택활동 통합, 9월 25일, 관찰노트)

레고로 총을 만들어 놀이하고 있던 민성이와 동준이에게 다가가
 나열 : “사랑반 선생님 어디 가셨어?”
 민성, 동준 : **(대답하지 않는다)**
 나열 : “사랑반 선생님 어디 가셨어?”
 동준 : (대답하지 않는다)
 (3, 4세반 자유선택활동 통합, 10월 15일, 관찰노트)

통합 활동을 위해 일반학급 교실로 들어서며 특수유아 은교가 일반유아에게 인사를 하며 반가움을 표하려고 상호작용을 시도하였다. 그러나 일반유아는 특수유아의 시도에 반응하지 않고 동화책 보기를 계속 할 뿐이었다. 일반유아가 자신의 이야기에 반응하지 않고 무시하는 태도에 특수유아는 유머로 어색한 상황을 모면하려 하지만 일반유아는 특수유아의 그런 행동에도 여전히 반응을 보이지 않았다. 또한 3, 4세반 교실에서 사랑반 선생님의 행방에 대해 질문하는 나열이의 질문에 대답하지 않은 것은 다른 사람과 적극적인 상호작용을 시도하거나 반응하지 않는 민성의 특징도 영향을 주었겠지만, 그 저변에는 자신들에게 아무런 의미가 없는 외부인으로서의 특수유아에게 대답하기도 싫어서 자신이 하던 일을 계속할 정도로 존재감을 부여하지 않은 것으로 볼 수 있다. 그래서 나열이가 두 번이나 질문을 했음에도 불구하고 대답하지 않고 자신들의 놀이를 계속한 것이다. 이는 특수유아가 같은 반에 와서 통합 활동을 하지만 특수유아를 자신과는 상관없고 자신에게는 무의미한 존재로 인식하고 있음을 보여준다.

연준 : “선생님 은교 감 싫어해요? 좋아해요?”
 교사 : “직접 물어봐”라고 한다.
 윤지 : 재(용준) 얼굴 왜 저래요?
 (5세 자유선택활동 역통합, 11월 3일, 관찰노트)

용준이가 역할놀이 영역 침대로 기어가서 윤주와 윤하가 엄마놀이를 하는 데로 가서 접시를 흔든다.

윤주 : (용준이에게서 접시를 받아 치우며) “아니예요”라고 말한다.
(교사에게) “선생님 용준이 좀...”
 윤하 : “음식 좀 안 만지고 그냥 놀게 해주세요.”
 (5세 자유선택활동 통합, 11월 25일, 관찰노트)

교사 : 애들아, 너희가 용준이한테 말해 봐.
 윤주, 윤하 : (말없이 교사를 쳐다본다.)
 교사 : 용준이도 알아들을 수 있어
 윤하 : 그냥 선생님이 용준이가 (놀이감) 못 만지게 해 주세요.
 (유아면담, 11월 25일, 면담일지)

일반유아들은 특수유아에게 궁금한 점을 교사에게 질문하거나 특수유아가 자신들의 놀이를 방해한다는 생각을 하면 특수유아에게 직접적으로 비켜줄 것을 요구하거나 밀어내기 보다는 교사에게 데려가 줄 것을 요청하기도 하였다. 이러한 반응은 독립보행이 어렵고 정신지체 및 표현언어 능력의 지체로 인해 자신들과의 언어적 의사소통 능력이 원활하지 않은 용준이에게 자신들이 직접 이야기해도 이해하지 못할 것이라는 선입견이 작용한 것 같다. 또한 유아들은 은교가 감을 좋아하는지, 용준이가 얼굴을 왜 다쳤는지에 대해 특수유아에게 직접 질문하지 않고 특수반 교사에게 질문하여 필요한 정보를 얻고자 하였다. 독립보행이 거의 어렵고 여름방학 즈음에 다리 수술을 마친 용준이는 휠체어를 이용할 정도로 타인의 도움에 많은 것을 의지하여 생활하여야 할 뿐 아니라 언어적 의사소통 능력이 약하여 다소 위축된 태도를 보이고 있었다. 이런 용준이에 대해 궁금한 점은 거의 대부분의 유아들이 교사에게 물어보았다. 그러나 4세가 될 때까지 특별한 징후가 없었을 정도의 건강장애아인 은교는 언어 표현이 다소 어눌하기는 하지만 평소 성격이 명랑하고 쾌활하여 일반유아들에게 적극적으로 상호작용을 시도하고 반응하는 편이

었는데도 불구하고 통합이 거의 1년 가까이 진행되었다고 볼 수 있는 11월에도 연준이는 ‘은교가 감을 좋아하는지’에 대해 교사를 통해 질문하였다. 이는 일반유아가 단순히 궁금한 점을 교사에게 물었다기 보다는 조형영역이라는 좁은 공간 내에서 바로 옆에 앉아 있는 특수유아들에 대해 궁금한 점을 그들에게 직접 묻지 않고 교사에게 물었다는 점에서, 일반유아는 의사소통하기 어렵고 자신들과 다른 점이 있는 특수유아를 무의식적으로 자신과 동등한 ‘너와 나’의 양자적 관계의 대상으로 보기보다는 나 또는 우리의 대상관계에서 분리된 제3의 대상으로 인식하고 있음을 알 수 있다.

2. 구별 짓기

일반유아들은 특수유아와 자신들 사이의 공통점 보다는 차이를 강조함으로써 자신들은 유능한 존재로 그리고 특수유아들은 능력이 결핍된 무능력한 존재로 구분하여 인식하였다. 이에는 ‘차이 강조하기’, ‘결핍 재인식하기’가 포함되었다.

1) 차이 강조하기

일반유아들은 특수유아에게 같이 놀이할 수 없는 이유를 자신들과 같은 종류의 놀이감이 없고 자신들과 놀이 방법이 다르다는 등의 이유를 말하여 자신들과의 차이를 강조함으로써 놀이에서 배제시켰다. 이는 강희연(2006)의 연구결과에서 제시된 ‘다름의 인식’과 유사한 결과이다.

상하, 용건, 승우가 쌓기놀이를 하고 있다. 나열이가 자동차 블록을 장의자 위에 올린다.
용건 : **넌 안 돼. 넌 이런 게 없잖아.** 그래서 안 돼. 나열이의 차를 밀어버린다...
나열이가 레고를 들어 날리며 용건, 상호 앞으로 오자.
용건 : **야~ 그런 거 없음. 날아가는 거 없음.**

너는 같이 놀면 안 됨. 야~.

(3, 4세반 자유선택 통합, 10월 15일, 관찰노트)

용건이 평소 스타일을 봤을 때 자신이 좋아하는 친구들 이외에는 무시하는 경향이 있어요. 자신보다 지위가 낮아 보이거나 약하게 보이는 아이, 작은 아이에서 무시하거나 놀이를 저지하거나 “아니다”라고 자주 이야기해요.

(3, 4세 교사면담, 10월 15일, 면담일지)

일반유아는 함께 놀이하고 싶어하는 나열이에게 놀이감이 달라서 함께 놀 수 없고 자신들은 자동차를 굴리면서 놀이하는 데 나열이는 자동차를 날렸기 때문에 자신들과의 놀이방법이 달라서 같이 놀 수 없다고 언급하였다.

우리 반이 아니라고 생각하는 것 같아요. 연령이 어릴수록 우리 반, 나랑 친한 사람을 따져서 생각하는 것 같기도 하구요. 나열이가 처음 한 달 우리 반에 있다가 특수반으로 가니까 완전 다른 반이라고 생각하는 것 같아요.

(3, 4세 교사 면담, 10월 15일, 면담일지)

3월에 일반학급에 입학하였던 나열이는 자유선택활동 시 놀이에 참여하지 않고 교실을 배회하였고 대집단 활동 모임 시 참여가 거의 이루어지지 않았으며 친구가 갖고 놀던 놀이감을 빼앗아 가서 친구들과의 다툼이 빈번하게 발생하는 등, 일반학급 생활 적응에 어려움이 많았다. 그래서 부모님과 상담을 통해 4월경에 특수학급에 입급하게 되었다. 유아들은 이러한 나열이의 행동 특징 때문에 나열이로 인해 자유선택활동과 집단활동에서 크고 작은 불편감을 경험한 결과, 나열이는 우리와는 다른 특성을 가진 아이일 뿐만 아니라 결과적으로 특수학급에 입급하여 우리와는 다른 아이로 인식하였다. 따라서 통합활동 장면에서도 자신들과의 차이점을 강조하며 함께 놀 수 없는 관계 즉, 너와 우리는 친구가 아님을 선언하였다.

2) 결핍 재인시킴

결핍 재인시킴은 너와 내가 함께 놀 수 없는 이유가 소속 학급, 놀이감 같은 단순한 차이를 넘어서 일반유아와 특수유아의 차이를 특수유아의 결핍이나 무능력에 두는 것이다. 여기에는 특수유아의 말과 행동은 이상하고 이해할 수 없다고 생각하는 일반유아의 태도가 포함된다.

쌓기놀이 영역에서 나열이가 아이들 머리 위로 오른손 왼손을 교대로 흔들며 웃는다.
 나열 : 천둥번개가 칩니다.
 정음 : **나열이 말 무슨 말인지 모르겠다.**
 재희 : 천둥번개가 친다고.
 정음 : **그래도 무슨 말인지 모르겠다고**
 나열 : (아주 작은 소리로) 토요일, 월요일부터 주룩주룩 비가 내려요.
 정음 : 거짓말. 거짓말 듣기 싫어.
 (3, 4세반 통합활동, 10월 13일, 관찰노트)

4세반 담임교사와의 면담에 의하면 나열이는 혼자말을 중얼거리거나, 같은 질문이나 말을 반복하고 상황에 맞지 않는 전혀 엉뚱한 이야기를 하는 경우가 많았다. 위의 예처럼, 나열이는 놀이를 하고 있는 친구들에게 다가가 “천둥번개가 친다”고 하며 일반유아들의 놀이와 전혀 상관없는 이야기를 하거나 TV나 라디오로 들은 일기예보 내용을 이야기하였는데, 그 말의 속도도 빠를 뿐더러 전혀 상황에 맞지 않는 말을 하는 것으로 느껴져 일반유아들은 “무슨 말인지 모르겠다”고 반응하였다. 그래서 유아들은 나열이가 사용하는 언어를 듣고 알아듣기 힘든 말을 하는 아이, 더 나아가서는 그 말이 현재의 상황을 묘사하는 것이 아니므로 거짓말이라고 하며 듣기 싫다고 말하였다. 즉, 나열이는 우리가 알아들을 수 있는 말을 할 수 없는 언어능력이 결핍된 아이로 생각하여 자신들과의 차이성을 부각시켰다.

용준이가 역할놀이 영역으로 기어간다.
 용준 : (다은에게) 포도 얼맙니까? 가은 : 100원
 용준 : (다은에게) 포도 얼맙니까? 가은 : 100원
 용준 : (다은에게) 포도 얼맙니까? 가은 : 놀란 듯 용준이를 쳐다본다.
 용준이가 손으로 음식모형을 만지려고 하자 유정이가 용준이 손을 밀어낸다.
 (5세 자유선택활동 통합, 10월 16일, 관찰노트)

교사 : 유정아, 아까 용준이 손 왜 치웠어?
 유정 : 음식을 만져서. **말을 잘 못 알아들겠어요. 소리도 작아서 안 들려요**
 가은 : 그리고 같은 말 하는 게 조금 싫고 힘들어요.
 (유아면담, 10월 16일, 유아면담일지)

우리 반 아이들이 특수반 아이들이 못하는 점을 이야기하며 불평하는 것을 들으면, 협동 활동이나 모둠활동을 통해서 함께 경험을 나누고 서로의 좋은 점을 경험하고 나와 같은 친구라는 생각을 갖도록 함께 지내는 시간이 필요한 것 같아요. 그리고 장애유아의 잘하는 모습이나 장애유아가 잘 드러나고 집중 받을 수 있는 수업도 필요한 것 같아요.
 (5세 교사면담, 10월 16일, 면담일지)

위의 예를 보면, 놀이상황에서 용준이가 같은 말을 반복하는 것과 작은 소리로 말하는 것으로 인해 놀이가 지속되지 못했다. 이는 동일음을 반복하여 소리를 내거나 상황에 맞지 않는 말을 자주 하며 수용언어에 비해 표현 언어 능력이 뒤떨어진 용준이의 언어발달상의 특성과 독립보행이 힘든 용준이의 신체특성상 다른 사람들의 도움에 의지하여 이동과 일상생활을 유지하는 과정에서 초래된 심리적 위축으로 인한 자신감 결여에 기인하는 것으로 보인다. 용준이의 언어적인 특성은 다른 특수유아들에게도 다소 공통적인 면이 있었는데, 은교는 건강장애아로서 언어능력이 점차 약화되는 중이라 발음이 어눌해지고 있어서 다소 의사소통에 어려움을 보일 때가 있었다. 혼자말을 자주 하는 나열이에 대해서도 일

반유아들은 특수유아들이 하는 말을 제대로 알아듣지 못해서 힘든 점을 토로하기도 하면서 언어적 발달상의 지체를 강조하여 함께 놀이할 수 없다는 태도를 보였다. 이는 강희연(2006)의 연구에서 일반유아들은 장애유아들이 ‘이해하고 말하기’를 못하는 것으로 보고 “애긴가 봐. 말도 못해.”라고 놀리는 반응양식을 보여주었던 점, 그리고 김광웅(1990)의 연구에서 일반유아들의 장애유아에 대한 편견은 장애유아의 언어, 사회적 행동, 대인관계 및 인지기능의 미숙 때문이라고 한 연구결과와 일치한다. 5세반 교사와의 면담 내용에서와 같이 특수유아와 함께 하는 다양한 협동 활동을 통해 일반유아들이 특수유아의 부족한 면보다는 특수아들이 잘 하는 것, 긍정적인 성격적인 측면 등을 인식할 수 있는 기회를 많이 가져야 할 필요성을 시사한다. 또한 일반유아들이 특수유아에게 거부적 태도를 보이는 이유를 알아보고자 특수교사가 일반유아들에게 질문할 때, 유아들은 다소 멍청하면서 자신들의 이야기를 적극적으로 표현하지 못하는 점이 발견되었다. 이는 통합교육을 통해 특수유아와 함께 생활하는 것을 당연한 사실로 받아들이면서 그들과 함께 놀이해야 한다는 것을 알고 있으므로, 놀이 장면에서 거부적 태도를 나타낸 것은 잘못된 행동이라는 비판적 자기 인식 때문인 것으로 보인다. 따라서 인지적 이해를 정서적 수용과 실천 행동으로 연결하기 위해서도 특수유아들의 장점과 긍정적인 면을 많이 경험하고 이를 분명한 인식의 전환으로 발전시키는 교사의 노력이 필요하다.

3. ‘우리’ 에게 순응시키기

‘우리’에게 순응시키는 일반유아들이 특수유아들을 동등한 지위의 놀이상대로 인식하여

함께 놀이방식을 협의해 나가거나 특수유아가 아는 사실을 받아들이기 보다는 자신들의 방식과 지식이 옳다는 전제 하에 특수유아들이 일방적으로 따를 것을 강요하는 것이 특징인데, ‘우리가 하는 방식’에 순응시키기, ‘우리가 아는 사실’에 순응시키기 등이 나타났다. 이는 자신들의 놀이 방법이나 지식을 따르지 않으면 같이 놀이하지 않겠다는 의도를 나타내는 것으로 볼 수 있다.

1) ‘우리가 하는 방식’에 순응시키기

특수유아의 의도나 방식을 반영하여 놀이하거나 특수유아와 동등한 지위에서 협의하기 보다는 일반유아들끼리 결정한 놀이 방식을 특수유아가 따르도록 요구하였다.

은교가 하얀 모래를 뿌린다.

승기 : **니는 안 해도 돼.** 하얀 모래 그만 뿌려라.

지성 : 야, 하얀 모래 그만 뿌리라는 말 못 들었나?

은교는 계속 하얀 모래를 뿌린다.

승기 : **그렇게 하면 안 시켜 줘.**

(5세 바깥놀이 통합활동, 10월 29일, 관찰노트)

유아들이 놀이하고 있을 때 은교는 자신이 생각한 놀이방법 즉, 하얀 모래를 끌어와서 친구들이 만든 모래 성 위에 뿌려 주었는데, 그 때 승기는 “니는 안 해도 돼.”라며 은교의 참여 자체를 저지하였다. 그럼에도 불구하고 은교가 하얀 모래를 계속 뿌리자 승기는 더 강하게 “그렇게 하면 안 시켜 줘.”라며 자신이 생각하는 방식이 아닌 다른 방식으로 은교가 놀이하는 것 자체를 수용할 수 없음을 나타내었다. 결국, 자신들의 놀이방식을 따르지 않으면 놀이를 시켜 주지 않겠다고 놀이 참여 대상 및 놀이 방법을 일반유아들이 주도하고 특수유아들은 자신들의 놀이방법에 대한 의견 제시 기회나 결정권 없이 그저 소극적으로 따르는 입장에서의 놀이참여만 허용하였다.

2) ‘우리가 아는 사실’에 순응시키기

일반유아들은 자신들이 아는 사실만 사실로서 받아들이고 특수유아가 객관적 사실을 말하더라도 그것을 받아들이지 않았다. 이는 조정훈이 야구선수라는 사실은 누군가가 알든지 모르든지 간에 엄연하게 존재하는 것이지만, 이러한 당연한 사실조차도 특수유아는 뭔가 부족한 존재이므로 특수유아가 하는 말은 무조건 틀렸고 사실이 아닐 것이라는 전제 하에 자신들의 합의로서 사실을 왜곡해 나가기도 하였다.

호동이, 준형이, 주현이가 점토놀이를 하고 있다.
 은교 : 니 야구 선수 이름 아냐? 가르시아, 강민호.
 준형 : 가르시아는 나라 이름이거든.
 호동, 주현 : **맞아 맞아.**
 은교 : 아니거든. 내 또 안다. 조정훈.
 준형 : **조정훈은 축구겠지. 잘난 척하지 마라.**
 (5세 역통합활동, 10월 20일, 관찰노트)

특수유아가 알고 있는 정보가 사실에 근거한 것이라 하더라도 일반유아가 그 정보를 잘 모르면 그것은 사실이 아니라는 태도를 보이며 일반유아들끼리 이에 동조하여 일반유아를 자신들이 아는 사실에 순응시키려고 하였다. 은교는 주말이면 가족들과 나들이를 자주 다녀, 상식이 풍부하여 여러 가지 정보를 많이 알 뿐 아니라 스포츠 선수나 연예인들에 대해 관심이 많아 친구나 교사에게 스포츠 선수나 연예인의 이름을 자주 말하곤 하였다. 한번은 베이커리에서 받은 김연아 선수, 박태환 선수 화보를 10여장 정도 들고 와서 친구들에게 나눠 준 적도 있을 정도였다. 위의 사례도 은교의 스포츠에 대한 관심 특히, 야구와 야구선수에 대한 상식의 풍부함을 보여주는 것인데, 이 때 일반유아들은 조정훈과 가르시아가 야구선수인 사실을 몰랐음에도 불구하고 자신들이 모르기 때문에 특수유아가 말하는 사실을 인정하지 않고 자신들이 합의한 내용을

사실로 받아들이도록 특수유아에게 강요하고 있었다. 즉, 일반유아들은 자신들과 함께 놀이하려면 특수유아들이 자신들의 놀이방법과 지식을 받아들일 것을 요구하였다.

4. 놀이에서 배제시키기

놀이에서 배제시키는 것은 일반유아들이 여러 가지 방법으로 자신들이 하는 놀이에서 특수유아들을 배제시키는 것을 의미한다. 여기에는 우회적인 방법으로 배제시키기, 직접적인 요구로 배제시키기, 이해할 수 없는 논리로 배제시키기, 동조를 구하여 배제시키기 등이 나타났다. 즉, 일반유아들이 특수유아들에게 가진 편견, 선입견 등의 거부적 태도로 인해 놀이감과 놀이 공간 등을 공유하기 싫고 자신들과는 다른 존재이므로 자신들의 놀이에서 배제시키는 것으로 나타났다.

1) 우회적인 방법으로 배제시키기

일반유아들은 특수유아와 공간적으로 분리되기를 요구하기도 하는데, 특수유아에게 비켜줄 것을 요구하기보다 일반유아들과 함께 다른 곳으로 가 버리거나 교사에게 특수유아가 놀이에 방해가 되니 다른 곳으로 데려가 줄 것을 요구하기도 한다.

은교가 동우 자동차를 내리 찍는다.
 동우 : “야~ 야~ 저 녀석, **야 우리 저기 가자**”
 (5세 자유선택활동 통합, 11월 10일, 관찰노트)

역할놀이 영역 책상에서 용준이가 멤버를 만지자 희연이가 **멤버와 음식 모형을 다른 쪽으로 가져가 멀리 떨어진 바닥에서 샌드위치를 만든다.**
 (3, 4세 자유선택활동 통합, 7월 13일, 관찰노트)

위의 예에서 일반유아들이 놀이하는 곳으로 특수유아가 다가와 일반유아들이 놀이하고 있던 방식으로 자신도 자동차를 치며 놀이집단에 참여하려 시도하자 일반유아는 친구들에게 다른 곳으로 가자고 유도하여 놀이장소를 옮김으로써 특수유아와 함께 놀기 싫다는 거부의 태도를 나타내었다.

연아는 유모차를 밀고 한 팔에 핸드백을 맨다. 수림이와 연아가 유모차를 밀며 옹관 뒤로 가고 은교도 핸드백을 메고 간다.
수림 : “나는 큰 언니”
은교 : “나는 아빠”라며 핸드백을 맨다. 수림이와 연아는 역할놀이 영역으로 가서 둘이 이야기를 한다. 은교는 뒤따라가다 넘어진다.
(5세 자유선택활동 역통합, 11월 4일, 관찰노트)

은교는 수림이와 연아가 하는 엄마놀이에 끼이려고 스스로 ‘아빠’ 역할을 부여한 후 수림이나 연아가 사용하는 놀이 도구와 같은 놀이 도구인 핸드백을 어깨에 메고 뒤따라가며 놀이집단에 참여하려고 하였다. 그러나 수림이와 연아는 이러한 은교의 존재는 아랑곳 하지 않고 돌기리만 이야기를 주고받고 옹관 뒤로 공간을 이동하며 놀이하였고, 은교는 둘의 뒤를 따라가다가 장애 특징으로 인해 바닥에 넘어졌다. 그럼에도 불구하고 은교가 넘어진 것에 대해 수림이와 연아는 전혀 신경 쓰지 않았다. 이러한 유아간의 놀이행동은 상호작용 빈도 면에서 비장애아와 비장애아 사이의 상호작용이 가장 빈번하였고 장애유아와 비장애유아의 상호작용 빈도는 낮았다(이성희 · 박영신, 2005; Guralnick et al., 1996)고 한 선행 연구 결과와 일치한다. 즉, 일반유아들은 특수유아와 놀이하던 장소에서 벗어나거나 일반유아들만 놀이상대로 받아들임으로써 특수유아를 우회적인 방식으로 놀이에서 배제하였다.

2) 직접적인 요구로 배제시키기

일반유아는 특수유아에게 놀이에 방해가 되니 다른 쪽으로 가서 놀도록 언어적으로 요구하거나 신체적 공격 행동으로 특수유아가 자신들의 놀이에서 빠져 다른 곳으로 가도록 직접적으로 요구하였다. 이는 강희연(2006)의 연구에서 제시된 대놓고 말하기와 비슷한 연구결과이다.

희성이와 성우가 팔을 벌려 자석 벽돌 블록을 한 아름 안아 옮긴다.
은교 : “내가 들어볼까?”
희성 : “**비켜 줄래?**, 야~, 다른 데 가라. 무덤 만들게.”
은교가 희성의 얼굴, 가슴, 배에 블록 3개를 올린다. 이어서 블록으로 희성이 배를 두드린다.
희성 : “**야, 니 왜 내 가슴 때리는데? 야, 저리 가라. 내 괴롭히지 말고.**”
(5세 자유선택활동 통합, 10월 21일, 관찰노트)

민기, 윤철, 준희가 자석벽돌블록으로 담을 쌓았다. 나열이가 담 안으로 들어오자
준희 : “야, 김나열 왜 왔는데? 야, 오지마라, **우리 김나열하고 친구 안 할 꺼다. 안 나가면 맞는데이. 야~” 주먹으로 나열이의 무릎을 세 대 때린다.** 특수반교사와 눈이 마주치자 때리기를 중단한다.
(3, 4세 자유선택활동 통합, 10월 16일, 관찰노트)

유아들은 자신들이 놀이를 한창 하고 있는 장면에서 늦게 등원한 특수유아들이 놀이에 참여하려고 하면 자신들이 애써 만들어 놓은 작품을 무너뜨리거나 놀이를 방해할까봐 특수유아의 참여를 거부하였다. 또한 건강장애를 앓고 있는 은교는 질병의 특성 상 운동능력이 점차 약화되고 있는 상황이라 평상 시 이동할 때 보행기를 이용하는데, 놀이 상황에서 보행기를 이용하지 않고 걸을 때 잘 넘어지는 편이다. 은교가 유아들이 애써 만든 작품이나 친구들의 몸 위에 넘어지는 경우에 일반유아들은 은교 때문에 자신

들이 만든 블록작품이 부서지거나 부딪혀서 자신의 몸이 아프게 된 것에 대해 짜증내며 불평하게 되었다. 또한 이러한 결과는 은교의 의도가 아니라 신체적인 특성 때문에 어쩔 수 없이 일어나는 일이라는 것을 이해하기 어려워 자신을 때리고 괴롭히는 행동이라 여기며 “저리 가라”, “비켜줄래” 등으로 직접적인 요구를 통해 놀이에서 배제시켰다. 또한 3, 4세반의 경우에도 재현이가 비켜줄 것을 요청했지만 나열이가 자신들이 만든 집에 들어서자 들어오지 말라는 경고를 하고는 주먹으로 때렸다. 이는 유아들의 발달특성상 아직까지 자신의 의사를 언어적으로 잘 묘사하기 힘들 뿐만 아니라 자신의 의대로 나열이가 따라주지 않는 것에 화가 나서 신체로 자신의 의사를 표현한 것으로 볼 수 있는데, 이러한 결과는 통합환경에서 15명의 장애유아와 15명의 비장애 유아 간 사회적 상호작용 행동 빈도의 관찰에서 비장애아의 장애아에 대한 신체적 공격은 관찰되지 않았다고 한 연구 결과(이성희 · 박영신, 2005)와 불일치하는 결과이다. 또한 준희는 나열이를 주먹으로 때리다가 교사와 눈이 마주치자 행동을 중단하였는데, 이는 그동안의 통합교육을 통해 사회적 약자인 특수유아의 배려에 대한 필요성에 대한 암묵적인 인지도도 불구하고 이에 위배되는 자신의 잘못된 행동을 교사를 통해 인식한 것으로 보인다.

3) 이해할 수 없는 논리로 배제시키기

일반유아들은 자신들이 하고 있는 놀이에 특수유아가 끼어들면 자신들의 놀이가 방해받는다 생각하고 알 수 없는 논리를 내세워 특수유아의 행동을 잘못된 것으로 단정 지으며 놀이에서 배제시켰다.

모래놀이터에서 수영, 동민, 서준, 동완이가 모래에 물을 넣어 폭포를 만든다.

동민이와 수영이가 각각 웅덩이를 만든다. 은교는 수영이 웅덩이에 손을 넣고 얇은 막대를 휘저어 수영이 웅덩이 쪽으로 물이 흐르게 한다.

동민 : “야, 물 넣지 마.”

은교 : “너거 친구 아이가?”

수영이가 은교의 손을 잡아 막는다.

동민 : “은교야, 파지마. 자꾸.”

동민 : “자꾸 파면 물이 없어진다. 니 손에 묻어서 물이 없어진다.”

(5세 바깥놀이 통합활동, 9월 25일, 관찰노트)

일반유아들이 모래놀이터에서 폭포를 만들어 소집단으로 함께 놀이하고 있다. 은교도 옆에 앉아 같이 놀이를 하려고 하자 동민이는 “야, 물을 넣지 마”라고 너랑 같이 놀고 싶지 않다는 뜻을 언어적으로 나타내었고, 수영이는 은교의 손을 잡으며 신체적으로 제지하는 행동을 통해 은교를 놀이에서 배제시키려는 의도를 나타내었다. 그래도 은교가 손으로 모래를 파자 은교의 행동 때문에 자신들이 만든 폭포의 물이 없어진다고 이야기 하며 놀이에서 배제시키려고 하였다. 위의 예에서 일반유아들은 은교가 하는 행동마다 언어적으로, 신체적으로 제지를 하며 너의 행동이 우리의 놀이에 방해가 된다고 하며 함께 놀고 싶어하는 은교의 마음을 무시하고 놀이에서 배제시키려고 하였다. 그러나 이러한 언어적, 신체적 제지에도 불구하고 은교가 함께 놀이에 참여하려고 하자 동민이는 너의 손에 묻기 때문에 우리 물이 없어진다는 이해할 수 없는 이유를 제시하며 놀이에서 배제시키고자 하였다.

4) 다수의 동조를 구하여 배제시키기

일반유아는 자신들의 놀이에 특수유아가 끼어서 놀이를 방해하고 있음을 다른 일반유아에게 알려서 집단적인 동조를 구하였다. 특수유아의 참여가 자신들의 놀이에 방해가 된다는 의견

을 일반유아들 사이에서 공론화함으로써 일반 유아의 놀이에서 특수유아를 배제해야 한다는 주장에 다수의 동의를 통한 정당성을 부여하고자 하였다.

은서 : **“은교 시켜주지 말자”** 은교는 물에 배를 띄운다.

은서 : “야, 정은교 다른 사람한테 가라”

용준 : “(친구들에게 큰소리로)은교는 맨날 우리가 잘 만든 다음 온데이”

은서 : “야~ 좀 하지 마. 다른 데 좀 가라.”

(5세 바깥놀이 통합활동, 6월 17일, 관찰노트)

일반유아는 자신들이 한창 진행 중인 놀이에 특수유아가 늦게 참여하여 함께 놀이하려고 할 때 ‘자신들이 잘 만들어 놓은 작품’을 망가뜨릴까봐 특수유아의 참여를 제지하며 다른 데로 가서 놀 것을 요구하였는데, 이때 현준이는 자신의 생각이 혼자만의 생각이 아니라 다른 유아들과는 생각을 공유하고 있음을 알리고자 다른 유아들에게 큰 소리로 이야기하며 동조를 구하여 ‘우리’들의 생각임을 나타내었다. 이러한 결과는 강희연(2006)의 연구 결과에서도 밝혀졌는데, 일반유아들은 특수유아들이 자연스럽게 놀이에 끼여 들지 못하고 놀이 흐름을 끊어 놀이의 리듬을 타지 못한다고 인식하여 따돌리거나, 보고도 못 본 척 하기, “하지 마”라고 대놓고 말하기, 놀리기 등의 거부적 반응양식을 보인 것과 일치하는 결과이다.

우리 반 애들이 특수반 아이들에게 보이는 거부적 모습이 일반 유아들 사이에도 있는 것 같아요. 장애아여서라기보다는 놀이에 깊이 있게 들어가기 위한 친밀감 형성이 부족한 것 같아요. 친구라는 개념이랄까? 은서는 고집이 세고 남자 유아들 사이에서도 대장노릇을 하고 양보를 잘 안 하는 편이에요.

(5세반 교사 면담, 6월 17일, 면담일지)

또한 5세반 교사의 면담일지에서와 같이 윤서가 바깥놀이 활동 시 “다른 사람에게 가라”고 이야기 하며 놀이장면에서 나가 줄 것을 요청하는 행동은 어쩌면 은교가 특수유아이기 때문만이 아니라 윤서가 일반유아들과의 관계에서도 우세한 지위를 차지하여 대장 노릇을 하고 싶어하며 자신보다 힘이 약한 또래들을 무시하는 ‘사회적 약자’에 대한 편견이 은교와의 놀이과정에 반영되어 드러난 것이라고도 볼 수 있다. 또한 평소에 일반 학급에서 형성된 높은 사회적 지위를 통해 또래를 자신의 요구에 복종하는 아랫사람으로 인식하여 자기 말의 정당성을 자신의 아랫사람들을 통해 인정받고자 하였다고 볼 수 있다.

나열이가 포크레인 고리를 동수 버스 위로 올린다.

동수 : “야~ 하지 마.” 나열이가 자전거 통행금지 표지판을 가져간다.

동수 : “야~” 재연이가 표지판을 억지로 빼어낸다.

재연 : **(동견이에게) “뻘제?”**

(3, 4세 자유선택활동 통합, 11월 6일, 관찰노트)

또한 3, 4세반의 재연이의 경우는 자신들이 가져와서 놀이하던 통행금지 표지판을 나열이가 가져가자 나열이에게 달려가 표지판을 억지로 빼앗았다. 그리고 동수에게 “뻘제?”라고 이야기 하며 자신의 행동에 대한 정당성을 인정받으려고 하였다. 위의 예들에서 일반유아들은 특수유아들을 놀이에서 배제하려는 자신의 생각이 옳다는 것을 친구들에게 동의를 구하여 자신들은 견해가 동일한 집단임을 확인하고, 이를 통해 특수유아는 자신들의 놀이를 방해하는 방해자이므로 같이 놀 수 없다는 자신들의 견해를 공고히 하고 특수유아를 배제하겠다는 집단적 의지를 나타내었다.

바깥놀이터에서 은교가 오자.
 신영 : “야 정은교다. 피하자.” 은성이, 준형이가
 같이 은교를 피한다. 은교는 친구들을 잡
 으러 따라 다닌다.
 (5세 바깥놀이 통합, 11월, 10일, 관찰노트)

나열이가 동주를 따라 다닌다.
 동주가 스탠드에 앉자 나열이도 옆에 앉는다.
 동주 : “야~ 괴물이다. 도망치자.”
 (3, 4세 바깥놀이 통합, 11월 10일, 관찰노트)

일반유아라 할지라도 장기 결석을 하거나 오랜
 만에 보면 쉽게 놀이 속에 끼이지 못하는 것처
 럼 잠시 왔다가는 공간 이동의 통합, 제한적인
 시간의 통합으로는 유아들끼리 친밀감 형성이
 어려운 것 같아요. 특히, 자유선택활동 시간 동
 안의 밀착 형성이 중요한 것 같은데 오랜 시간,
 매일 놀지 못함으로 오는 서먹함 때문에 놀이
 속에 끼지 못하는 것 같아요.
 (5세 교사 면담, 6월 17일, 면담일지)

위의 사례에서 나타난 일반유아들의 행동은
 강영심, 정혜윤(2005)과 강희연(2006) 등의 연구
 에서 제시된 약 울리며 달아나기, 깃곳은 행동하
 기 등과 비슷한 연구 결과이다. 본 유치원에서는
 매일 오전 자유선택활동과 바깥놀이 통합을 실
 시하였으나 특수유아들의 거주지가 유치원과 다
 소 멀리 위치해 있었고 미술치료, 인지치료, 물
 리치료, 작업치료 등의 다양한 치료교육을 사설
 치료기관에서 받다보니 개별 치료 일정상 9시에
 9시 50분경에 걸쳐 진행되는 일반학급의 자
 유선택활동에 처음부터 참여하기가 더욱 어려웠
 다. 용준이, 나열이, 은교는 특수학급이 있는 공
 립유치원에 오기 위해 유치원에서 자동차로 10
 여분에서 30여분 정도 소요되는 위치에 살면서
 본 유치원에 등원하고 있었다. 그러므로 유아들
 의 등원시간은 나열이의 경우 9시경이었지만 은
 교와 용준이는 9시 30분경에 등원하는 경우가
 많았다. 또한 유아들의 등하원 시간을 치료일정
 과 관련지어 살펴보면 나열이는 주 2회 정도 1시

경에 미술치료실로 갔고 용준이는 작업, 물리,
 인지치료를 위해 주 2회 정도 10시 이후에 등원
 하였고 주 2회 정도 1시경에 귀가하였다. 은교는
 장애특성상 치료보다는 정기검진, 비타민제 복
 용을 통한 현 상태 유지가 주요한 과제였기 때문
 에 부모님들이 적극적으로 치료를 받고자 하는
 의지가 없었고 주 1회 실시하는 물리치료에도 2
 시 일과가 마친 후 참여하였다. 이상과 같은 특
 수유아들의 거주지, 치료놀이 일정 등의 개인적
 인 이유로 일반유아들과 활동을 처음부터 끝까
 지 함께 하는 경우가 드물었기 때문에 서로 간에
 친밀감을 형성하는 것이 더욱 어려웠다. 이에 따
 라 일반유아들은 특수유아들과 놀이하는 장면에서
 특수유아를 자신들과 다른 존재, 즉, 괴물로
 묘사하면서 피하는 놀이를 하였다. 이는 일반유
 아들이 특수유아들을 자신들과 다른 존재로 경
 계 짓고 놀이를 통해 그 인식을 단체 행동으로
 표현한 것이다. 이러한 행동의 이면에는 특수유
 아들에 대한 거부적인 태도가 바탕하고 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 유치원 통합 상황에서 일반유아들
 이 특수유아들에게 보이는 거부적 태도를 살펴
 보고자 하였다. 본 연구를 통해 도출된 결과는
 다음과 같다. 유치원 통합 상황에서 일반유아들
 이 특수유아들에게 보이는 거부적 태도는 4가지
 특징으로 요약할 수 있다. 첫째, 있어도 없는 사
 람 취급하기, 놀이에 끼워주지 않기 등을 통해
 특수유아들의 존재감을 부여하지 않았다. 둘째,
 차이 강조하기, 결핍 재인식하기 등을 통해 자신
 들과 특수유아들을 구별 지었다. 셋째, 우리가
 아는 방식에 순응시키기, 우리가 아는 사실에 순
 응시키기 등을 통해 우리(일반유아들)에게 순응

하도록 요구하였다. 넷째, 우회적 요구, 직접적인 요구, 이해할 수 없는 논리, 다수의 동조를 구함으로써 특수유아들을 놀이에서 배제시켰다.

이상의 연구결과에 대하여 논의하고 교육적 시사점을 찾아보면 다음과 같다.

첫째, 통합장면에서 일반유아가 특수유아에 대해 거부적인 태도를 보이는 상황과 맥락은 다양하게 존재함을 알았다. 본 연구에서 통합장면의 일반유아들이 특수유아에 대해 보이는 거부적 태도는 선행연구(강영심·정혜윤, 2005; 강희연, 2006; 박찬웅, 2006; 이효정, 2009; 정설희·안연경, 2009; Johnson & Johnson, 1980; Odom et al., 2006)들과 일치하는 결과이다. 유아들은 실제적인 운동기술과 관련된 활동을 할 때 휠체어를 탄 유아를 더 배제하는 경향이 있으며 소근육 운동을 요구하는 활동에는 그렇지 않다고 한 결과(Diamond, Hong, & Tu, 2008)와 달리, 본 연구에서 유아들은 역할놀이, 쌓기놀이, 조작놀이 영역에서의 활동 뿐 아니라 실외놀이 장면 등의 소근육 활동 및 대근육 활동 등, 일과활동 전반에 걸쳐 거부적 태도를 나타내었다. 태도는 타인들과의 상호작용을 통하여 특정의 대상에 대하여 나름대로 행동하려는 학습된 경향성(임승권, 1990)이기 때문에, 일반유아들의 특수유아에 대한 거부적 태도는 상황에 따라 정도의 차이는 있을지라도 통합 활동 장면 전반에 걸쳐 나타날 수 있는 현상인 것이다.

둘째, 일반유아들이 특수유아들을 거부하는 것은 특수유아들의 언어적, 신체적 장애 특성, 낮은 또래관련 낮은 사회적 유능성(Diamond, 2002; Harper & McCluskey, 2002)과도 관련이 있었다. 일반유아들은 특수유아의 언어능력 지체로 인한 의사소통의 어려움이나 신체능력 지체로 인해 자신들이 이미 구성해 놓은 작품들이 망가지는 것과 자신들의 몸에 부딪힐 때 경험하

는 신체적 고통에 대해 짜증을 내거나 놀이 장면에서 특수유아를 배제시켰다. 이는 특수유아의 의사소통에서의 무능력은 좌절감을 주고 공격성으로 이끌거나 또래와 갈등을 초래한다고 한 연구(Odom et al., 2006)와 일맥상통한다. 따라서 통합학급 특수유아의 의사소통 능력을 향상시키기 위한 맥락적, 놀이 중심의 언어능력 증진 활동(정계숙·고은경, 2006)과 같은 중재방안을 마련하고, 또한 협동놀이 참여 전략 및 친구작품을 망가뜨리거나 친구 위에 넘어지지 않도록 주의하기, 적절한 사과 방법 등의 사회적 전략은 세심한 관찰을 통해 맥락에 따라 일관되게 교육할 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서 일반 유아들이 특수유아들에게 보이는 거부적 태도는 용준, 나열이의 혼잣말, 작은 말소리, 상황에 맞지 않는 말 등으로 인한 의사소통 능력의 지체와 은교의 자유로운 보행의 어려움으로 인해 자주 넘어지는 모습 등으로 인해 그런 행동이 자신들에게 심리적 불편함을 초래할지도 모른다는 불안을 느낌으로써 더욱 증폭되었다고 볼 수 있다. 이는 특수유아들의 장애특성으로 인해 부득이하게 경험하게 되는 불편함은 특수유아들의 의도와는 무관함을 이해하도록 도움과 아울러 특수유아를 있는 그대로 인정하고 학급의 구성원으로 수용하도록 지원하는 장애이해교육이 연간 지속적으로 실시되어야 함을 말해준다. 효과적인 장애이해교육은 교사 주도의 일방적인 지식 전달보다는 자연스런 통합장면에서 일반유아와 특수유아간의 실질적 상호작용이 일어나도록 격려하고 일반유아들은 특수유아의 개성, 능력, 감정에 대해 공감하고 대등한 친구관계를 형성할 수 있도록 돕는 교육이어야 한다(김경숙·엄현옥, 2004). 나아가 놀이시에 보이는 특수 유아의 행동을 이해하고 반응하도록 지원하며(Hanline, 1993), 특수유아가

가진 잔존 능력의 가치에 주목하여 일반유아와 특수유아의 공통성을 찾아나가는 교육(김영옥, 2005)을 실시하여야 한다. 유아들의 도덕성은 일방적으로 전달되는 것이 아니라 유아들의 생활 전반에서 구성된다는 입장(오채선·염지숙, 2008)에서 볼 때, 통합 학급의 교사는 일반유아들의 거부적 태도의 의미, 정당성 여부 등에 대한 학급 구성원들 간의 토론을 위한 개방적 분위기를 조성(김선영·안선희, 2003)할 필요가 있다.

넷째, 일반유아들은 교실 자유선택활동 시간 중의 쌓기놀이와 실외 모래놀이 장면에서 일반유아들끼리 협동적으로 작품을 구성한 후 놀이하고 있을 때 특수유아가 뒤늦게 와서 놀이에 참여하려고 할 때 강한 거부감을 나타내었다. 이는 특수유아들이 와서 이미 자신들이 애써서 구성해 놓은 작품들을 훼손하거나 무너뜨리거나 앓을까 하는 놀이 방해에 대한 불안과 선입견을 드러낸 것이다. 이러한 결과는 일반 유아들이 특수유아들이 할 수 있는 것 보다는 할 수 없는 것에 초점을 두어 ‘장애인이니까 못한다’라는 관점에서, 특수유아들이 자연스럽게 끼어들지 못하고 놀이의 흐름을 끊는다고 따돌리기, 못 본 척 하기, 대놓고 빠지라고 말하기, 놀리기 등의 반응 양식을 나타낸 연구결과(강희연, 2006)와 맥락을 같이한다. 이러한 행동은 우선적으로 특수유아를 동등한 관계로 인식하기보다는 뭔가 부족하고 무능력하며 자신들을 방해할 다른 세계의 존재로 인식하는 점에서 비롯된 것이라 볼 수 있으나, 그 외의 여러 측면들이 영향을 주고 있었다. 즉, 본 연구가 실시된 참여 유치원에서는 매일 오전 자유선택활동과 바깥놀이 통합을 실시하였으나 특수유아들의 거주지가 유치원과 다소 멀리 위치해 있었고 다양한 치료교육을 사설 치료기관에서 받다보니 일반학급의 자유선택활동에 처음부터 끝까지 함께 참여하기가 어려웠다. 또

한 오전 대집단 활동 후의 시간이나 점심 식사 후 실시된 바깥놀이 활동은 특수유아들의 장애 특성 상 화장실 이용 시간, 바깥놀이터로의 이동 시간 등이 다소 많이 소요되어 동시에 활동을 시작하는 데 어려움이 있었다. 뿐만 아니라 보행기를 이용하는 은교, 휠체어를 타는 용준이가 이용할 수 있는 경사로가 유치원 입구에 있지 않고 복도 반대편 끝 쪽 초등학교에 있었기 때문에 바깥놀이터로의 이동시간이 더욱 많이 소요되었다. 이러한 학급 운영과 환경 상의 문제는 일반유아들의 편견과 선입견을 강화하는 빌미가 되기도 하므로, 자유선택활동, 바깥놀이 시간에 통합을 한다면 특수학급과 일반학급이 동시에 활동을 시작하고 끝맺을 필요성과 아울러 실내에서 실외로의 접근 용이성을 도모할 수 있는 물리적 시설에 대한 지원의 필요성을 보여준다고 하겠다.

다섯째, 일반유아들이 특수유아에게 보인 거부적 태도는 사회적 약자에 대한 배려 부족에 근거한 것으로, 강희연(2006)의 연구에서처럼 일반유아들은 교사의 존재가 느껴지지 않는 순간이 되면 은밀하게 장애유아를 차별하고 다른 또래들의 장애유아 차별을 묵인하거나 동조하는 분위기를 형성하였다. 이와 같은 일반유아의 특수유아에 대한 거부적 태도는 일반유아들 사이에서도 사회적 지위에 따라 나타날 수 있는 또래관계 역동의 한 현상(김희태, 2001; 신유림, 2009)이지만, 거부의 대상이 스스로 자신의 사회적 지위에 변화를 가져올 수 있는 힘이 매우 약한 특수유아라는 점에서 교사의 지도가 중요하다. 그러므로 장애이해 교육과 함께 사회적 약자에 대한 배려 교육에 대해서도 교사가 일방적으로 바람직한 가치관을 강요하는 방식이 아니라 일상 생활 속에서의 맥락을 중심으로 시의 적절하게 실시되어야 할 것이다. 또한 유아들은 학령기 아동에 비해 장애 또래에 대한 고정관념이 덜 하므

로 2명 또는 소집단 활동을 통해 특수유아와의 즐거운 놀이 경험 기회를 일상적으로 제공하고, 개방적인 토론 분위기를 조성하여 '약자'와의 동등성, 공정성 등을 재고시키는 경험을 제공할 필요가 있다. 이러한 맥락에 맞는 도덕교육은 일반유아들이 가진 특수유아에 대한 선입견에서 벗어나 친밀감 및 수용도를 높임으로써 긍정적 또래관계를 형성하는 기초가 될 것이다.

여섯째, 이동능력이 부족하기도 하고 다리 수술을 한 이유로 휠체어를 이용하여 이동을 하는 용준이의 경우, 특수교사나 특수교육보조원이 항상 옆에서 지원을 제공하다 보니 일반유아들과 친밀하게 접촉할 기회가 다소 부족하였고 이로 인해 유아들이 용준이의 장점이나 특성을 알아가기 힘들었을 뿐만 아니라 일반유아들이 용준이의 존재감을 인식하지 못하고 교사를 통해 의사소통을 시도하곤 하였다. 특수교사나 특수교육보조원은 일반유아와 특수유아의 상호작용을 방해하지 않는 적절한 수준에서 지원을 제공할 필요가 있을 것이다.

일곱째, 일반유아들이 특수유아에게 보이는 거부적 태도의 의미는 거부장면에서 특수교사가 일반유아들에게 그 이유를 질문을 하였을 때 유아들은 다소 움찔하면서 자신들의 이야기를 적극적으로 표현하지 못했던 점과 특수유아를 때리다가도 교사와 눈이 마주치면 중단하며 교사를 의식한 점 등에서 나타났다. 즉, 10년째 통합교육을 공식적으로 표방하며 하루 일과 및 다양한 원내의 행사를 통해 통합을 당연히 받아들이는 원 전체 분위기를 통해 일반유아들은 특수유아와 어울려 일과를 같이 하고 있지만, 그들을 진정으로 편안한 놀이 상대로서의 또래로 수용하고 있지는 못하고 있다는 것을 말해준다. 특히, 이러한 점은 서로 간의 의사소통이 원활하지 못할 때 또는 특수유아의 의사소통 방법을 이해

하기 어려울 때 두드러졌다. 통합교육의 당위성에 대한 일반유아들의 인식을 행동으로 실천할 수 있도록 하기 위한 구체적인 상황 중심의 지도 방안이 모색되어야 할 것이다.

결론적으로 통합유치원 상황의 다양한 놀이 장면에서 일반유아들은 존재감 없애기, 차이 강조하기, 우리에게 순응시키기, 놀이에서 배제시키기 등을 통해 특수유아들에 대한 거부적 태도를 보이고 있다. 본 연구는 유치원 통합 상황에서 일반유아들이 특수유아에 대해 거부적 태도를 나타내는 맥락적 특징을 밝혀내었으며, 이를 통해 일반유아의 장애 이해 교육과 수용 및 실천을 연계한 상황 중심의 토론과 안내, 특수유아의 발달 특성에 따른 일반유아의 접근과 반응 방법 지도, 보다 주의 깊은 관찰을 통한 구체적인 유아 간 상호작용 지도 계획의 필요성 및 물리적 환경의 중요성 등의 측면에서 통합학급의 운영과 유아 지도에 필요한 기초자료를 제공하였다는 데 의의가 있다.

앞으로의 연구에서는 특수유아에게 거부적 태도를 지속적으로, 그리고 다양하게 보이는 일반유아들의 개인적 특성 및 그 특성의 맥락과의 연관성에 대한 심층적인 연구가 필요할 것이다.

참 고 문 헌

- 강영심·정혜윤(2005). 참여관찰을 통한 통합유치원에서의 장애유아와 일반유아의 상호작용 특성 연구. *아동권리연구*, 9(3), 413-435.
- 강희연(2006). 통합학급 일반유아의 장애인식 변화에 대한 질적 연구. *아동학회지*, 27(6), 123-14.
- 교육과학기술부(2008). 장애인등에 대한 특수교육법 시행에 관한 보도자료.
- 김경숙·엄현옥(2004). 유아기 통합경험 유무에 따른 장애유아에 대한 일반유아의 친사회적 태도 비

- 교 분석. **정서·행동장애연구**, 20(1), 233-253.
- 김광웅(1990). 정신지체유아의 통합교육에 관한 연구. 단국대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김희태(2001). 유아들의 사회적 관계, 갈등, 그리고 사회적 맥락. **유아교육학논집**, 5(2), 69-87.
- 김선영·안선희(2003). 유치원 교사의 「발달적으로 적합한 교육 실제(DAP)」신념에 따른 유아의 사회적 기술과 교실의 구성주의 사회, 도덕적 분위기. **미래유아교육학회지**, 10(4), 229-252.
- 김영옥(2005). **특수교육학**. 서울: 교육과학사.
- 박찬웅(2006). 통합교육환경에 배치된 정신지체아의 사회관계망 특성. **지적장애연구**, 8(1), 15-33.
- 배지희(2006). 또래관계에서 유아가 사용하는 요구전략과 반응기술: 친구관계와 비친구관계를 중심으로. **열린유아교육연구**, 11(1), 63-84.
- 신유림(2009). 유아기 사회적 위축성과 또래 거부 관계의 중재 요인. **유아교육연구**, 29(3), 149-163.
- 신인숙·유연옥(2003). 철학적 탐구 공동체 활동이 유아의 기본생활습관 형성에 미치는 효과. **미래유아교육학회지**, 10(1), 269-296.
- 오채선(2002). 유치원에서 유아들의 만남과 헤어짐에 관한 이해. **유아교육연구**, 22(4), 119-145.
- 오채선·염지숙(2008). 유치원 도덕 교육의 재 개념화: 신화에서 벗어나기. **열린유아교육연구**, 2(13), 363-395.
- 윤현희·강대옥·박재국(2005). 유아특성 및 통합교육상황에 따른 일반유아의 장애유아에 대한 인식 및 태도. **특수아동연구**, 7(1), 271-290.
- 이성희·박영신(2005). 통합환경에서 장애유아와 비장애유아 간 사회적 상호작용 행동 비교 분석. **한국영유아보육학**, 30, 1-18.
- 이효정(2009). 장애유아 통합학급에서 관계적 경험의 의미. 중앙대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 임승권(1991). **교육심리학**. 서울: 양서원.
- 정계숙·고은경(2006). 통합학급 언어발달지체유아를 위한 사회적 언어증진 프로그램의 효과 연구: 자연적 교수를 통하여. **정서·행동장애연구**, 22(4), 239-269.
- 정계숙·박명화·노진형(2009). 장애아동. **아동학회지**, 30(6), 375-389.
- 정설희·안연경(2009). 통합어린이집 교실에서 나타나는 일반유아와 장애유아의 사회적 관계 분석 연구. **열린유아교육연구**, 14(5), 453-478.
- 정정희·김유정(2003). 통합과 분리학급 장애유아의 또래 상호작용 형태에 관한 연구. **미래유아교육학회지**, 10(2), 281-299.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S., & Innes, F. K. (1997). Relationships between Enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Topics in early childhood special education*, 17(4), 520-536.
- Diamond, K. E. (2002). Social development of children with special needs. In C. Hart & P. Smith (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 571-587). London: Blackwell.
- Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2002). Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 471-489.
- Diamond, K. E., Hong, S. Y., & Tu, H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality*, 16(3), 141-155.
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.
- Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22, 70-86.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social interaction of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100(4), 359-377.

- Hartup, W. W. (1977). Peer relations : Developmental implications and interactions in same and mixed aged situations. *Young Children, 32*, 4-13.
- Hanline, M. F. (1993). Inclusion of preschoolers with profound disabilities : An analysis of children's interactions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 18*(1), 28-35.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1980). Integrating handicapped students into the mainstreaming. *Exceptional Children, 47*(2), 90-98.
- Kaufman, M., Agard, J. A., & Semmel, M. L. (1975). *Mainstreaming learners and their environments*. Cambridge, MA : Brookline Books.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Odom, S. L., & McEvoy, M. A. (1990). Mainstreaming at the preschool level : Potential barriers and tasks for the field. *Topics in Early Childhood Special Education, 10*(2), 48-61.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities : A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 807-823.
- Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J., & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early childhood Research Quarterly, 13*(1), 67-86.
- Sale, P., & Carey, D. (1995). The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children, 62*, 6-19.
- Spradley, J. P. (2006). **참여관찰법**(신재영 역). 서울: 시그마프레스(원본 발간일 1980년).

2011년 4월 30일 투고, 2011년 7월 18일 수정
2011년 7월 28일 채택