



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

권 경 숙 교수 지도
석사학위 청구논문

장애전담어린이집 역통합교실에서
나타나는 장애유아와 비장애유아 간
갈등에 대한 질적 탐구

2015

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 유아교육전공

김 유 진

장애전담어린이집 역통합교실에서
나타나는 장애유아와 비장애유아 간
갈등에 대한 질적 탐구

권 경 숙 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2015년 5월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

김 유 진

인 준 서

김유진의 석사학위 논문으로 인준함

2015년 5월

심사위원장 (인)

심 사 위 원 (인)

심 사 위 원 (인)

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

본 연구는 장애유아 교실에 비장애유아가 통합되는 역통합교실에서 생활하는 유아들의 일상 생활 관찰을 통해 장애유아와 비장애유아 간의 갈등 원인과 갈등 해결 방법을 탐색해보고자 하는 목적에서 이루어졌다. 연구목적에 따른 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 장애전담어린이집 역통합교실의 장애유아와 비장애유아 간에 발생하는 갈등 원인은 어떠한가?

둘째, 장애전담어린이집 역통합교실의 장애유아와 비장애유아 간의 갈등 해결 방법은 어떠한가?

본 연구는 서울 소재의 장애전담어린이집인 W어린이집의 역통합교실의 만 3, 4, 5세 장애유아와 비장애유아를 대상으로 이루어졌다. 연구 기간은 2014년 11월 3일 ~ 2월 27일까지 총 17주이며 참여 관찰, 심층 면담, 비디오 녹화, 녹음, 참고 자료 수집 등의 방법을 통해 자료를 수집하였다. 이와 같은 방법을 통해 수집된 자료는 자세하게 전사하고 메모하였으며 반복적으로 읽으면서 내용을 분류하고 조직하여 범주하는 코딩하기를 거쳐 의미를 도출해 내어 주제를 정하여 해석하였다.

이를 토대로 나타난 본 연구의 주요 결과는 다음과 같다.

첫째, 장애유아와 비장애유아 간에 나타나는 갈등 원인을 분석한 결과 장애유아의 일방적인 관심 표현이 갈등을 유발하는 것으로 나타났다. 즉, 한 명의 유아가 상대방의 놀잇감이나 물건 혹은 상대 또래에 대한 관심으로 상대 유아에 대한 배려 없이 일방적인 행위가 가해짐으로써 갈등 상황이 발생

하였다. 또한 장애유아와 비장애유아 간의 원활하지 못한 의사소통으로 인해서도 갈등이 유발하였으며 장애유아가 가진 장애특성도 갈등 원인으로 작용하였다. 즉, 장애유아의 자폐성향이나 다른 사람의 말을 잘 듣지 못하는 청각적 특성으로 인해 갈등이 발생한 것이다.

둘째, 장애유아와 비장애유아 간 갈등 해결의 주체에 있어 교사와 유아에 의한 해결로 나뉘었다. 먼저 장애유아와 비장애유아가 해결하는 방법이 아닌 교사의 개입을 통한 해결로 현재 상황에 대한 설명을 통해 유아를 이해시키고, 언어 사용이 어려운 장애유아를 도와주거나 행동을 수정해주었다. 또한 유아는 교사의 힘, 언어적·신체적 지원을 통해 도움을 요청해 갈등을 해결하였고, 교사에게 도움요청을 하지 않아도 장애유아의 돌발 행동으로 인해 안전과 관련된 갈등 상황이 발생하였을 때에는 재빠른 대처로 갈등을 해결하였다.

반면에 유아에 의한 해결로 가장 빈번하게 나타난 방법은 물리적 힘에 의한 해결로 밀치기, 되 깔아주기, 빼앗기, 힘 겨루기 등과 같은 방법이었다. 또한 언어적 표현보다는 울기, 비명·소리 지르기, 짜증 부리기, 조르기 등의 부정적인 정서 표현을 통해서도 갈등을 해결하고자 하였다. 또 교사의 개입이 아닌 유아들끼리 자주적으로 협상을 하거나 타협을 통해 해결하기도 하였으며 비장애유아가 장애유아의 행동을 수정해줌으로써 갈등을 해결하기도 하였다. 또 어떤 상황에서는 장애유아들만의 해결 방법으로 고집을 부리거나 갈등 상황과 관계없이 인물, 행동, 물건 등으로 관심이 전이되어 갈등이 해결되기도 하였다. 반대로 비장애유아들만의 해결 방법으로 장애유아의 말이나 행동을 일방적으로 수용해주거나 그 갈등 상황을 포기, 회피해 갈등을 해결하는 모습도 나타났다. 마지막으로 갈등 상황과 무관한 제 3자 또래의 개입에 의한 해결로 자신이 도움을 주고 싶어 하는 선의의 행동으로 갈등을 종료시키는데 도움을 주는 모습도 나타났다.

목 차

논 문 개 요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	7
3. 용어의 정의	8
4. 연구자	9
II. 이론적 배경	12
1. 장애유아 통합교육	12
1) 장애유아 통합교육의 개념 및 유형	12
2) 장애유아 통합교육의 효과	16
3) 장애유아와 비장애유아의 관계	20
2. 유아의 또래갈등	22
1) 또래갈등의 개념과 교육적 가치	22
2) 또래갈등의 원인과 유형	24
3) 또래갈등의 해결 방법	26
III. 연구방법	28
1. 연구 참여자	28

2. 자료 수집	34
3. 자료 분석	37
4. 타당도 작업	40
IV. 연구 결과 및 해석	42
1. 장애유아와 비장애유아 간 갈등 상황	42
1) 관심 표현으로 인한 갈등	42
2) 의사소통의 어려움으로 인한 갈등	45
3) 장애 특성으로 인한 갈등	49
2. 장애유아와 비장애유아 간 갈등 해결 방법	52
1) 교사에 의한 해결	53
2) 유아에 의한 해결	59
V. 논의 및 결론	82
1. 요약 및 논의	82
2. 결론	88
3. 제언	90

참 고 문 헌

ABSTRACT(영문초록)

부 록

표 목 차

<표 1> 비장애유아반 (사랑 1반)	29
<표 2> 장애유아반 (사랑 2반, 사랑 3반, 사랑 4반)	29
<표 3> W어린이집 교사 현황	31
<표 4> 사랑반 교사 소개	33
<표 5> 사랑반 하루 일과	33
<표 6> 유아의 갈등 상황 관찰 기록지	35

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

세계 특수교육의 최근 동향은 통합교육에 대한 자성과 질적 제고의 목소리가 점차 높아지고 있다. 1998년 미국교육부의 통계(Odom, 2000)에 따르면 장애유아의 50% 이상이 통합교육과 비슷한 형태의 서비스를 받으며 유아를 위해 개발된 전통적인 특수교육에서부터 벗어나 일반유아와 같은 환경에서 생활하는 통합교육으로의 움직임이 꾸준히 진보하고 있다.

현재 우리나라에서는 1979년 특수교육진흥법이 시행된 이후 30여년이라는 비교적 짧은 기간 동안 특수교육 현장에 장애유아와 일반유아가 함께 교육을 받을 수 있는 통합 교육이 확산되고 있는 실정이다. 또한 통합교육을 지원하는 법적·제도적 정책이 마련되고 통합교육을 실시하는 기관이 증가하고 있다.

그러나 통합교육의 체계, 장애를 이해하는 관점, 통합교육 현장 등이 복합적으로 작용하면서 거시적인 안목에서 장애를 '차이'로 생각하지 못하고, 비정상적인 '병리 작용'으로 치부해버리는 편협한 현실도 그대로 남아 있다. 이러한 한국적 상황을 간과한 채, 급진적으로 통합교육을 도입한 결과 예상치 못했던 역효과들이 표출될 수밖에 없었다(임연수, 2010). 따라서 통합교육에서의 그 이면에 교육 전반에 있어서 무엇이 결핍되고 무엇을 채워야 하는지 재고해 볼 시점에 있다(강성중, 2009).

먼저 통합 교육의 개념을 알아보면 장애 통합 교육을 주장하는 학자들은 다양한 시류와 관점의 변화를 고려하여 다음과 같이 정의하고 있다. 먼저, Odom(2000)은 장애유아와 비장애유아가 동일한 학급에서 하루일과를 함께

하는 것을 의미한다고 하였고, Friend와 Bursuk(2002)은 ‘완전통합(Full inclusion)’이란 용어 사용을 통해 장애유아는 장애가 아닌 능력에 기초하여 일반학급 또래들과 완전히 통합되는 것이라고 정의하였다. 또한 이소현(2004)은 장애유아가 비장애유아들과 동등한 구성원으로 인정되면서 이들 간 실질적인 사회적 상호작용이 발생하는 통합이 이루어지는 것이라고 하였다.

이처럼 통합교육의 의미가 장애유아와 비장애유아의 동등한 또래관계를 포함하는 완전통합으로 변하면서 특수교육 중심의 교육기관에서 장애유아와 비장애유아가 함께 교육 받는 ‘역통합교육’의 형태도 나타나고 있다(Odom & Speltz, 1983; Sandall et al., 2004). 전술한 바와 같이 통합교육을 정의함에 있어 그 개념이 학자들에 따라 ‘함께’라는 범주에서 ‘완전통합’이나 ‘실질적 상호작용’등 다양한 단어로 표현되지만, 결국 ‘동등성 개념의 또래관계’로부터 바람직한 통합교육이 시작됨을 내포하고 있는 것이다.

이렇게 바람직한 장애 통합 교육을 실시 함에 있어 그 안에서 다양한 문제점이 발생하게 되었는데, 장애유아와 비장애유아의 입장에서 보면 일상생활 전반에 걸친 사회적 통합이 선행되지 않은 지역적이고 일시적인 통합교육은 역효과를 가져왔다. 이에 조기통합교육 현장에서는 비장애유아들의 관점에서 볼 때 장애유아들에게 주어지는 혜택이나 예외를 인정하기에 무리가 따를 수도 있고, 장애유아의 경우 비장애유아들에게 거부당하거나 언어적 학대의 대상이 될 수도 있으며 또래로부터 소외되는 경험을 가질 수도 있다. 이밖에 교사의 시선이 미치지 못하는 곳에서 은밀히 장애유아를 놀리거나 무시하고, 돕기를 빙자해 개인 욕구를 충족시키기도 한다. 이는 물리적 통합수준에만 머물러 있기 때문에 두드러진 현상이라 할 수 있다(임연수, 2010). 결국 통합교육현장에서 간과되어왔던 역효과들은 ‘인본주의를 바탕으로 한다’는 통합교육의 가치와 철학적 당위성에 의해 오히려 표면으로 드러

나지 못하고 잠재되어 있다고 보아야 할 것이다.

위와 같이 장애 통합 교육에서의 문제점들로 인해 함께 생활하는 유아들 사이에 진정한 의미의 또래 관계가 중요해지게 되었다. Davis와 Todd(1982)는 유아들의 또래관계는 기쁨, 수용, 믿음, 존중, 지지, 신뢰 등이 포함되는 상호 호혜적인 또래 관계 속에서 사회적 상호작용이 이루어져야 한다고 하였다. 또한 Berndt(2004)는 두 사람이 서로를 지지해 주고 만족감과 자존감을 형성시킬 수 있는 상호 호혜적인 관계를 맺는 것이라고 하였다. 이러한 유아기의 상호 호혜적 관계는 함께 활동하면서 형성되는 것이며, 그 경험은 타인에 대한 감수성과 사회적 관계 형성을 배우는 중요한 계기를 마련 해준다(양진희, 박윤, 2007; Mathur & Berndt, 2006). 이와 같이 유아기의 긍정적인 또래관계는 협력과 평등, 상호존중에 대한 이해를 바탕으로 유아 개인에게 자부심과 만족감을 갖게 하고 인지력을 촉진함으로써 사회적 발달의 기초가 되는 것이다(Smollar & Youniss, 1985).

반면, 제대로 된 또래 관계가 형성되지 못해 갈등이 생기게 된다. 그 이유는 또래 유아들은 행동하는 것, 아는 것뿐만 아니라 생각하는 것 또한 서로 다르기 때문에 함께 생활하고 상호작용을 함에 있어 의견의 불일치나 충돌 등이 생기고 갈등이 빈번하게 발생하게 되기 때문이다. 여기서 갈등이란 유아들의 인지적·사회적 발달에 영향을 주며, 자기중심성의 감소를 돕고, 사회적 이해를 증진시키고, 의견교환 기술을 향상 촉진하며, 부정적인 감정 조절의 학습기회를 제공하는 것이라 할 수 있다(김영희, 1999). 이러한 유아들의 갈등 상황은 생활 속에서 늘 나타나는 현상으로 유아들은 그 갈등 상황을 해결하기 위해 어떻게 해야 하며 무엇이 필요한지 배우고 관계를 적절히 조절하는 것이 필요하다.

또한, 갈등이 생기면 같은 또래에게 무시당하거나 거부된 유아는 사회적 기술을 습득할 기회가 점차 줄어들게 되고, 어려운 상황에 직면했을 때 이

를 완화해 주는 적절한 사회적 지지망을 얻지 못하게 됨으로서 이후의 삶에서 반사회적인 행동, 학업의 실패, 심리적 부적응 등의 다양한 문제가 야기될 수도 있다(Odom, McConnell, & McEvoy, 1992). 그 중 장애유아와 비장애유아의 또래관계를 일방적으로 도움을 제공하거나 받는 관계로 여기는 경우가 있는데, 이는 진정한 의미의 또래관계라고 볼 수 없는 것이다.

종합해 볼 때 장애통합교육 환경에서의 진정한 의미의 또래관계는 장애유아가 한 학급의 구성원으로서 가치 있는 역할에 참여하며 자신의 만족과 또래들에게 인정받는 것을 의미한다. 결국 장애 여부를 떠나 특정한 상황에 함께 대처하고, 놀이하듯, 때로는 부딪치고, 화합해 가는 것을 포함한 양방향적인 관계인 것이다. 이에 통합교육은 장애유아와 비장애유아가 학급의 구성원으로서 서로를 인정하고 함께 활동하면서, 또래를 향한 사회적 시작행동과 반응행동을 하는 것으로 재 정의될 수 있다. 또한 또래를 향한 사회적 시작행동을 수행하였을 때, 상대 유아로부터 그에 적절한 반응행동으로서 나타나야 하며, 이는 동등성 개념의 또래관계로 장애유아의 인간으로서 권리와 존엄성을 내포하고 있다.

이렇게 전술하여 알아본 바와 같이 유아들에게 있어 통합교육은 통합 교육을 실시하는 것은 중요한데, 유아들을 대상으로 한 통합 교육에 대한 내용을 뒷받침해줄 과거 선행 연구가 많이 부족한 실정이다.

먼저, 장애통합교육과 관련된 연구들은 장애유아와 비장애유아 어머니의 통합교육에 대한 인식을 알아보고, 그에 대한 상관관계를 알아 본 노승례(2013)의 연구가 있다. 장애통합에서도 역통합교육에 대한 비장애유아의 어머니를 대상으로 기관에 보내게 된 이유와 비장애유아의 변화 된 모습에 대한 어머니의 인식을 알아본 김이량(2015)의 연구도 있다. 반대로 어머니의 입장이 아닌 유아교사를 대상으로 장애유아 통합교육에 대한 유아교육기관의 통합교육 운영의 실태와 통합교실에서 장애유아와 비장애유아의 일상생

활 수행 능력을 알아본 김민석(2010)의 연구가 있다. 또, 장애통합교육을 하고 있는 어린이집 교사의 장애통합에 대한 효과로 장애유아와 비장애유아에게 미치는 영향에 대해 교사의 배경변인에 따라 차이가 있는지 알아보고, 교사 자신의 인식에 대해 알아보는 최선미(2014)의 연구가 있다. 이는 주로 장애통합을 하고 있는 유아들에 초점을 두기보다 장애통합과 관련된 어머니, 교사의 생각 및 인식을 알아보고자 한 연구들이 대부분을 차지하고 있음을 보여준다.

한편, 비장애유아들을 대상으로 갈등에 관련된 과거 선행 연구를 살펴보면 실제의 갈등상황에 대한 연구들이 진행되고 있는데 대부분 일반 유아들 간에 일어나는 갈등과 갈등해결전략에 대한 기본적인 특성에 대한 연구가 주를 이루고 있는 실정이다. 이에 관한 연구로는 어린이집에서 생활하는 만 5, 6, 7세를 대상으로 한 유아들의 자유 선택 활동 시간에 일어나는 갈등 상황을 살펴보고, 그에 따른 갈등의 원인과 갈등 상황을 어떻게 해결해 나가는지를 살펴본 문윤경(2003)의 연구가 있다. 또 유치원에서 만 3세 유아들을 대상으로 자연적 상황에서의 또래 간 갈등을 관찰하여 그것을 토대로 유아들의 생활 속에서 나타나는 갈등 원인을 알아보고, 어떠한 전략으로 해결해 나가는지를 파악하기 위한 최혜원(2012)의 연구가 있다. 또, 혼합연령집단인 만 3~5세의 대상으로 유아들 간 사회적 갈등 양상과 갈등해결전략을 살펴본 최혜정(2015)의 연구가 있으며, 유아들의 갈등과 더불어 갈등 이후의 놀이 변화까지 살펴본 이솔아(2013)의 연구도 있다. 이러한 또래갈등을 다룬 연구들은 대부분이 일반 유아들의 또래관계에 초점을 둔 연구들로 장애유아와 비장애유아 간의 또래 갈등을 살펴보기에는 한계가 있다.

더불어 장애유아와 비장애유아 간의 갈등에 관한 선행 연구를 알아보면 일반유치원에서 특정 장애를 가진 발달장애유아와 비장애유아의 또래 간 갈등을 분석한 박영자(2003)의 연구와 더불어 비장애유아의 인기도에 따른 비

장애유아와 발달지체유아의 갈등 상황을 분석한 홍인선(2004)의 연구가 있다. 이는 주로 장애통합 학급에서 특정 장애를 가진 유아들과 소수의 비장애유아들 간에 일어나는 갈등에 대한 연구들로 역통합교실에서 일어나는 갈등 상황에 대한 연구는 미흡한 실정이라고 할 수 있다.

이렇게 역통합교실 상황에서의 장애유아와 비장애유아 간에 일어나는 갈등에 대한 연구는 임연수(2010)의 역통합교실에서의 시각장애유아와 비장애유아의 또래관계에 관한 문화기술지 연구 밖에 이루어지지 않았는데, 이마저도 시각장애를 가진 유아로 국한하여 갈등을 관찰하고 분석한 것이다. 그러므로 역통합교실에서 시각장애유아 뿐만 아니라 다양한 장애를 가진 유아들과 비장애유아 간의 갈등 상황에 대해 알아보고 그에 따른 해결방법에 대한 탐색이 필요하다.

이를 통해 본 연구는 유아들이 역통합교실이라는 구체적 교육환경 가운데 갈등 상황과 갈등 해결방법이 재구성되는 과정을 질적으로 탐색하고 분석하고자 한다. 또한 유아들의 통합교육에 대한 질적 연구를 통해 심층적 이해에 초점을 두으로써, 통합교육의 의미와 효과에 대한 새로운 통찰을 제시하고자 한다. 비장애유아들의 갈등이 아닌 장애유아와 비장애유아 간이라는 희소성 있는 데이터를 통해 역통합이라는 새로운 패러다임을 구현하는데 기초 자료를 제공하는데 그 연구 목적이 있다.

또한 Vygotsky(1978)의 교육이란 나와 관련된 범위에서 사회문화적인 맥락으로 확장되는 것이므로 커다란 맥락에서 이해되어야만 설득력을 지니게 된다고 피력하는 것과 같이 장애전담어린이집 역통합교실의 모든 하루 일과를 참여 관찰하고자 한다. 이에 따라 장애유아 중심의 역통합교육 현장에서 어떠한 맥락에서 통합 교육이 이루어지고 있는지 밝힘으로써 일반교육주도의 통합교육에서 드러나고 있는 장애유아와 비장애유아 간의 갈등 요인과 해결 방법을 재조명해 보고자 한다. 뿐만 아니라 탈맥락화와 조작적 조건화

한 실험상황에서 이루어진 선행연구들과는 달리 유아들의 일상적 삶 속에서 그들의 관점과 맥락에서 구성되는 통합 교육을 심층적으로 이해할 필요가 있다.

따라서 이에 대해 연구 방법적 측면으로서 질적 연구는 이론체계의 분석틀로는 포착하기 힘든 유아들의 일상과 그에 부여된 의미를 담아내기에 유용하다. 본 연구는 역통합교육 환경의 유아들이 처한 일상적이고 사회적인 맥락에서의 갈등원인과 해결방법의 특징을 면밀히 관찰하고 심층적인 의미를 도출하기 위해 질적 연구를 채택하였다. 왜냐하면, 역통합교육 환경에서 장애유아와 비장애유아 간 갈등원인과 해결방법에서 나타나는 변화 양상 또한 사랑반 유아들을 둘러싼 사회·문화적 산물이므로 실험실 상황에서 탈맥락화하여 연구해서는 안 된다는 것이다.

즉 역통합교실 환경에서의 갈등 상황과 해결방법의 과정을 면밀히 살펴보고, 이를 통해 유아들이 교실이라는 구체적 교육환경 가운데 통합교육의 의미가 재구성되는 과정을 분석하고자 한다. 대다수의 선행연구들이 시도해왔던 통합교육의 효과성과 인식 실태 조사에 초점을 두기보다는 유아들의 통합교육 경험에 대한 실제적인 갈등과 해결방법에 초점을 둬으로써, 통합교육의 의미와 효과에 대한 새로운 통찰을 제시하는 데 기여할 수 있을 것으로 기대한다.

2. 연구문제

본 연구에서는 장애전담어린이집에서 역통합교실이라는 특수한 교육 환경을 토대로 유아들이 하루 중 대부분의 시간을 보내며 생활할 때 겪게 되는 자연적 상황에서의 갈등을 관찰한 후 그 결과를 도출하여 장애유아와 비장애유아 간 갈등원인은 어떠하며, 그에 따른 해결방법은 어떠한지를 탐색하

는데 목적을 두었으며 이에 따른 연구문제는 다음과 같다.

1) 장애전담어린이집에서 역통합교실의 장애유아와 비장애유아 간에 발생하는 갈등 원인은 어떠한가?

2) 장애전담어린이집에서 역통합교실의 장애유아와 비장애유아 간에 갈등 해결 방법은 어떠한가?

3. 용어의 정의

1) 역통합 교육

역통합교육이란 장애유아가 일반교육기관에 통합되는 일반통합교육과는 반대로 비장애유아가 장애유아들을 위한 특수교육기관에 함께 다니며 한 교실에서 장애유아와 함께 하루일과를 보내며 생활하고 교육받으며 통합되는 형태의 통합교육을 말한다(김이랑, 2015).

본 연구에서는 장애전담어린이집에 혼합연령의 역통합교실로 사랑반 유아들을 대상으로 한정하였다.

2) 갈등

갈등이란 유아들이 사회적 상호작용을 하는 과정에서 일어나는 의견 충돌, 대립, 불일치, 타협 등의 상호적 갈등 상황을 의미한다(최혜정, 2015). 즉, 갈등은 한 유아가 다른 유아의 행동에 저항하고 대항하고 그리고 반대하는 사건으로 정의할 수 있다. 따라서 갈등의 원인은 유아들 간에 서로의

요구와 목적이 다를 때 발생하는 것으로 서로 대립되는 상황으로의 전개를 유발하는 원인을 의미한다.

3) 갈등 해결

갈등 해결이란 유아들이 갈등 상황에서 자신의 목적을 달성하기 위해 사용하는 것으로 장애유아의 특성 상 장기적·단기적인 갈등 해결을 포함하며, 갈등 상황이 종료되는 것 까지를 갈등 해결이라 한정한다.

4. 연구자

연구자는 유아교육과를 졸업한 후, 보다 높은 전문성을 함양하고자 전공 심화과정을 통해 학사학위를 취득한 후, 현재 교육대학원에 재학 중에 있다. 대학을 졸업 한 후, 서울시 E구에 위치한 사립유치원에서 만 4세 유아반을 2년 동안 담임하였고, 어린이집으로 이직하여 서울시 D구에 위치한 국공립 어린이집에서 만 4세 유아반을 1년 동안 담임을 하였고 어린이집 평가 인증 재평가를 경험하였다. 현재는 장애전담어린이집에서 역통합이 이루어지고 있는 사랑반의 사랑 1반 보육교사로 근무하고 있다.

연구자는 장애통합교육을 하고 있는 기관이 처음이며, 장애유아를 접해 본 경험이 없었다. 장애유아에 관련된 특수교육에 관해서는 대학 학부와 대학원 수업으로 들었던 내용이 전부였다. 또한 사랑반은 만 3, 4, 5세 연령의 통합이 이루어지고 있는데, 연령이 통합된 교육 현장도 처음이어서 유아들의 연령별 특성을 이해하는데 어려움이 있었다. 구립 W어린이집의 장애통합이며 역통합을 하며 혼합연령 구성인 사랑반에서 생활하면서 어린이집 업무나 주변 환경, 장애통합에 관해 전에 경험했던 기관과 많이 달라 본 기관

에 적응하는데 많은 어려움이 있었다. 또한 장애유아에 대한 이해가 별로 없었기 때문에 교사로서 그 들에게 어떻게 다가가야 하며 어떻게 지도해야 하는지도 어려운 상황이었다. 더불어 장애유아와 함께 생활하는 비장애유아들과 어떻게 연계시켜주어야 최상의 장애통합이 되는 것인지 내적으로 혼란스러웠다.

그래서 장애 통합에 대한 이해를 위해 장애유아와 비장애유아 간의 논문을 찾아 읽어보고, 이를 이해하기 위하여 전문서적을 통해 기본적인 장애의 종류 및 특징, 장애 유아의 특성, 비장애유아와의 연계성 등에 대하여 공부하였다. 또한 대학원에서 특수교육에 대한 강의를 수강해 궁금한 것에 대해서는 교수님께 자문을 구하여 유아들을 이해하기 위해 노력하여 현재 상황을 점차 이해할 수 있었다.

이러한 특수교육에 대해 공부하면서 장애 유아들에게 있어 비장애유아와의 통합이 중요함에 대해 절실하게 느끼게 되었다. 특히 장애유아와 비장애유아가 한 교실 안에서 서로 관계를 맺어가며 끊임없이 갈등이 발생하고 그 갈등을 해결함에 따라 그 들에게 교사가 지원해주어야 하는 것이 무엇인지 궁금하고 알아야 할 필요가 있다고 생각이 들었다. 또한, 일반유아들의 갈등이 아닌 장애유아와 비장애유아들 간의 갈등과 해결은 어떠한지에 대해 궁금증이 커져갔다.

점차 궁금증이 확장됨에 따라 다른 곳의 장애통합어린이집에 근무하는 보육교사들도 연구자와 같은 상황이 많이 있을 텐데 그 교사들도 이와 같은 고민을 하게 될 것이라는 생각이 들었다. 만약 과거 선행연구 자료를 수집하여 다양한 사례를 접하게 되었다더라면 보다 빨리 장애유아와 비장애유아들 간의 갈등과 해결에 대해 이해할 수 있었을 텐데, 지금 현재 자료가 부족한 실정이 안타까웠다. 그래서 본 연구자는 이 연구를 통해 연구자와 같은 고민을 하고 있을 예비 교사 및 현직 교사들에게 도움을 주고자 한다. 또한

연구자에게도 연구를 통해 한층 더 성숙한 사고와 발전하는 계기가 되기를 바란다.

이러한 생각을 가지고 연구자는 현재 현장에 근무를 하고 있으며 유아를 교육함에 있어 유아들이 타인을 사랑할 수 있으며 사랑 받을 수 있는 존재로 자라날 수 있으며 예의 바르게 행동하며 타인을 존중하는 언어를 사용할 수 있는 것과 바른 인성을 함양할 수 있도록 하는 교육에 초점을 두고 있다. 또한 유아들에게 있어 가장 중요한 개인차를 고려하여 연령에 맞는 개별화 교육을 실시하고, 유아들의 입장에 서서 그들을 이해하려고 노력하려는 마음가짐을 가지고 교육 및 보육하고 있다.

II. 이론적 배경

1. 장애유아 통합교육

1) 장애유아 통합교육의 개념 및 유형

장애유아 통합교육은 역사가 길지 않으며 용어 자체가 매우 복잡하고, 통합교육의 개념은 학자에 따라 학문적 배경에 따라 그 정의가 매우 다양하다고 할 수 있다고 하며 장애통합이란 장애유아의 교육을 비장애유아와 같이 할 수 있도록 하되 교육 내용은 그들에 맞도록 실시하는 것이라고 하였다(차혜영, 2006). 즉, 장애유아 통합교육이라 함은 장애를 지닌 유아들이 장애를 지니지 않은 또래들과 함께 유치원이나 어린이집 등의 기관에서 교육받는 것을 의미하며 그들의 특별한 욕구를 지원해야 한다는 것이다. 그러므로 장애유아도 비장애유아와 동일한 인간으로 인권을 존중받아야 하며, 사회 정의의 측면에서 동일하게 교육받아야 한다는 이념을 바탕으로 한다(노승례, 2015).

장애유아 통합교육이란 장애유아와 비장애유아가 함께 생활하고 있는 통합학급에서 일반교사와 특수교사, 또는 다른 전문가의 지원을 받으며 다양한 자원을 활용하여 함께 하는 교육적 활동이다(손상희, 2003). 즉 장애유아의 정상적인 전인적 발달을 위하여 일반 학급에서 장애유아의 개별적 요구에 맞는 심리적, 신체적, 환경적 지원을 통하여 비장애유아와 함께 교육을 받는 것을 의미한다(김현숙, 2011). 한국유아교육학회(1997)에서는 통합교육은 장애유아가 일반학급에서 비장애유아와 함께 학습하면서 필요한 경우에 만 특수학급에서 개별학습을 받도록 하는 교육이라고 정의하였으며, 이 교

수법은 장애유아를 비장애유아와 분리하여 특수학교에서 교육하는 분리교육과 대립되는 방법이라고 하였다.

이처럼 장애유아 통합교육의 개념을 종합해보면 교육적 활동인 동시에 장애유아를 어떤 환경의 교실에 배치할 것 인가에서부터 시작되며, 개개인의 다양성을 존중하는 사회통합까지 다양한 의미로 이야기될 수 있는 복합적인 개념인 것이다. 또한 특별한 요구를 가진 유아들을 대상으로 분리교육을 피하기 위한 모든 시도를 의미한다고 할 수 있다.

이러한 장애유아 통합교육의 개념을 바탕으로 Kaffman(1991)은 통합교육이 두 가지 유형에 따라 분류된다고 하였다. 즉, 장애유아 모두를 통합하는 완전통합과 장애유아의 장애정도나 능력에 따라 개별적으로 통합을 결정하는 부분통합으로 나뉘며, 이에 따라 통합교육의 시행방법에도 차이가 있다고 했다(조운경, 이소현, 2003, 재인용).

먼저, 완전통합이란 장애유아가 일반 유아교육 프로그램에 완전히 참여하는 것을 말하며 모든 유아들의 필요에 따라 교육활동이 계획되고 개별화교육 프로그램을 통해 일반 교육과정을 운영하는 중에 장애유아를 위한 수정을 계획하고 실행하는 것을 말한다(Guralnick, 2001).

반면에 부분통합이란 일정 시간 또는 일정 일과에서만 장애유아가 비장애유아들과 함께 동일한 교육환경에 배치되는 것으로 시간제 통합이라고 할 수 있다. 또한 유아교육기관이 장애유아가 특수교실에서 개별적 교육을 받다가 일반 교실에 부분적으로 함께 교육을 받거나 조기 특수 교육기관이 그 주변의 유아교육기관과 연계하여 장애유아에게 통합의 기회를 제공해주는 방법을 말한다(김민석, 2010).

이렇게 통합교육에서 완전통합과 부분통합의 유형으로 교육방법이 다르게 나타남에 따라 여러 문제점들을 보완하고자 역통합교육이 등장하게 된다. 역통합이 나타나게 된 배경에는 통합교육 현장에서 그 당위성에 비해 장애

유아와 비장애유아에게서 부정적인 결과가 많이 나타났기 때문에 동경성 덕대학교(2002)에 따르면 특수교육을 중심으로 한 통합교육을 ‘역통합’이란 용어로 칭하고 있으며, 그 정의를 살펴보면 통합교육이 이루어지는 장소, 교육프로그램, 장애유아와 비장애유아의 인원수로 구분됨을 알 수 있다.

Odom과 speltz(1983)는 역통합을 비장애유아가 하루의 일부나 하루 종일을 장애유아를 위한 교실에서 장애유아프로그램에 참여하는 것으로 정의하면서 장애유아의 수가 50% 이상이어야 한다는 역주류화 프로그램(reversed mainstreaming program)이라고 칭하였다. 또한 김용순(2008)은 역통합교육이란 장애유아를 위해 특별히 고안된 프로그램으로 비교적 소수의 비장애유아를 통합하는 것으로 비장애유아교육과 많은 유사점을 지니게 되지만 기본적으로는 특수교사가 장애유아들의 특별한 욕구를 지원하기 위한 교육과정을 운영하게 되는 것으로 정의하였다.

위에서 전술한 바와 같이 역통합교육의 등장으로 기관에서 역통합교육을 실행해야 하는 이유로 한은주(2008)는 역통합교육이란 장애유아가 주체가 되고 있는 특수교육기관에 비장애유아가 통합되어 함께 교육받는 것이라고 정의하며, 이는 특수교육기관에서 장애유아와 비장애유아에게 도움이 될 수 있는 교육과정을 교육함으로서 장애유아와 비장애유아 모두에게 긍정적인 교육적 효과를 기대하기 때문에 역통합교육을 선택하여 실행하고 있다는 것이다. 유사한 주장으로 이영숙(2007)은 장애유아와 비장애유아가 함께 물리적으로 한 장소에서 교육을 받으나 그 장소에 따라 통합의 주체와 특수교육의 질이 달라지므로 장애유아에게 보다 높은 질의 특수교육을 제공하기 위하여 특수교육기관 내에서 역통합교육이 시행되어야 한다고 하였다.

한편 장애통합과 관련하여 미국을 중심으로 사용된 통합교육의 의미를 포함하고 있는 다양한 용어를 알아볼 필요가 있는데, 이는 장애통합의 변천사와 맥락을 같이 하고 있기 때문이다. 이는 철학적 주장의 강조 정도를 반영

하면서 변화된 용어라고 할 수 있으며 서로 연계성이 있다. 이와 관련된 대표적인 용어는 탈시설화(deinstitutionalization), 정상화(normalization), 주류화(mainstreaming), 최소제한환경(least restrictive environment:LRE) 등이 있다.

첫째, 탈시설화(deinstitutionalization)란 한국통합교육학회(2009)에 따르면 대규모 시설기관에 수용되어 있는 장애인을 지역사회 안에 있는 소규모의 주거시설, 즉 그룹홈이나 아파트와 같은 주거환경으로 옮기는 것을 뜻한다.

둘째, 정상화(normalization)란 장애를 가지고 있는 사람 또한 장애가 없는 사람과 동등하게 삶의 환경과 기회를 선택할 수 있어야 한다는 의미이다(김원경 외, 2008).

셋째, 주류화(mainstreaming)란 대한특수교육학회(1993)에 따르면 장애유아를 가능한 한 또래 비장애유아와 같은 환경에서 상호작용 할 수 있도록 하며, 필요한 부분 내에서만 특수교육에 대한 지원을 받을 수 있도록 통합교육 하는 것을 말한다.

넷째, 최소제한환경(least restrictive environment: LRE)이란 장애유아가 비장애유아와 함께 최대한 가까운 환경에서 상호작용의 기회를 가질 수 있도록 하는 최소로 제한되어져 있는 환경을 의미한다(김원경 외, 2008).

위와 같은 이론적 근거를 바탕으로 진정한 장애통합의 개념을 위해서 박대수(2003)는 장애유아들의 교육 선택권 및 구성원 자격에 대한 동등한 권리를 인정하고 모든 교육환경에서 동등한 소속감을 지닐 수 있어야 한다는 가치를 인정하는 것부터 시작해야 한다고 하였다. 즉, 장애유아를 일반학급에 배치하는 뿐만 아니라 장애유아가 필요로 하는 서비스를 최대한 제공할 수 있도록 하면서 비장애유아와 같은 환경에서 생활하도록 하는 것이 참된 의미, 진정한 의미에서의 통합교육이라 할 수 있다.

2) 장애유아 통합교육의 효과

통합교육은 일반교육기관에 장애유아들이 통합되어 일반교육과정 속에서 교육받는 것을 말하며, 역통합교육은 반대로 장애유아를 위한 특수교육기관에서 비장애유아들이 함께 교육받게 되는 것을 말한다. 이러한 개념을 바탕으로 장애유아와 비장애유아가 함께하는 통합교육은 장애유아와 비장애유아에게 다양한 효과를 미치게 된다. 이때 어떤 한 쪽의 유아에게 통합교육의 혜택이 치우치지 않아야 하며, 모든 유아들의 개별적인 욕구를 충족시켜야 한다. 즉, 장애유아는 물론 비장애유아에게도 욕구충족의 기회가 충분히 주어져야 한다는 것이다(이명일, 2006).

많은 연구자들은 통합된 환경 안에 배치되는 모든 유아들에 대해서 발달적으로나 교육적으로 효과가 있을 것이라고 제안한다. 먼저 장애유아 통합교육이 장애유아들에게 미치는 효과를 살펴보면, 서영숙(2001)은 장애유아가 연령이 낮을수록 인지, 언어 적응행동 등에서 비장애유아와 발달정도의 차이가 적으므로 조기의 통합교육이 실시될수록 더 큰 교육 효과를 기대할 수 있다고 보았다. 이는 장애유아에게 있어 장애유아 통합교육은 즉각적인 행동적 효과를 가져 오며, 분리된 환경에서 얻는 것보다 통합된 환경에서 더 많은 이득을 얻을 수 있다는 것이다. 그리고 비장애유아는 장애유아에게 나이에 적합한 행동모델이 될 것이고 통합교육 환경에 있는 느리게 발달하는 장애유아는 관찰학습을 통해 바람직한 행동을 습득할 수 있게 된다. 또, 더 발달된 교육환경을 통해 장애유아의 언어발달과 인지발달이 촉진되며 정상적으로 발달하는 비장애유아와의 상호작용은 장애유아의 학습에 있어서 중요한 통로를 제공할 수 있는 효과가 있다.

또한 장애유아들에게 있어 효과적인 환경을 제공 받았을 경우 적절한 행동에 대한 모방 기회를 통한 사회적 기술의 습득, 진보된 교육환경을 통해

인지 및 언어발달의 촉진, 학령 전 장애유아의 발달적 성취 등에서 교육적 혜택을 받을 수 있고, 특히 통합교육을 통해서 얻어지는 가장 중요한 교육적 효과는 장애유아의 사회적 발달을 촉진할 수 있다는 점이다(박제호, 2008).

또한 유수옥(2005)은 통합교육은 장애에 대한 낙인을 감소시키고 통합교육 환경에서 새로운 흥미와 기술을 습득할 수 있는 기회를 제공받을 수 있고, 비장애유아와의 상호작용을 통해 높은 수준의 놀이를 배우고 유지할 수 있다고 하였다. 이는 통합교육을 받은 장애유아들은 전반적으로 높은 사회적응력을 보이고, 보다 더 수용적이며 긍정적인 정서를 형성할 수 있다는 것이다.

더불어 장애유아 통합교육이 장애유아에게 미치는 효과를 김정자(2000)는 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 또래집단의 행동을 모방함으로써 발달의 촉진과 관찰학습을 할 수 있다. 둘째, 생활경험의 폭이 넓어진다. 셋째, 놀이와 생활의 흐름에 따라 규칙적인 행동을 하게 되며, 생활습관이 좋아진다. 넷째 자립심이 촉진된다. 다섯째, 잠재되어 있는 능력 및 잔존능력이 발견되는 기회라고 진술 하였다.

장애유아 통합교육은 장애유아 뿐만 아니라 비장애유아에게도 다양한 효과를 미치게 되는데, 이를 통해 비장애유아는 인성의 발달 및 장애와 장애유아에 대한 수용태도 등에 대해 긍정적인 영향을 받게 된다(정경희, 2011).

더불어 장애유아와의 초기 경험으로 인해 사람들은 누구나 태어날 때부터 다르다는 개인차를 일찍부터 받아들이는 태도를 학습하게 되고 자신들과 마찬가지로 장애유아를 한 개인으로서 수용할 수 있게 한다. 어릴 때부터 장애유아와 직접적인 접촉을 경험함으로써 모든 사람의 가치를 인정하고 편견을 갖지 않는 건강한 가치관을 가지고 자랄 수 있게 되어 장애유아에 대한 장애를 이해하고 수용할 수 있으며, 배려심도 생기고 더 우호적으로 변화된

다는 것이다(이명일, 2006). 또한 김정자(2000)는 장애유아 통합교육을 통해 장애유아와 함께하면 나와 타인의 존재에 대해 알게 되고 또한 장애유아에게 자신이 알고 있는 지식을 알려주는 행동을 통해 자기가 가지고 있는 지식을 더 확립할 수 있다고 하였다.

장애유아 통합교육이 비장애유아에게 미치는 효과를 박주옥(2002)는 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 통합교육은 비장애유아가 장애유아를 도와주는 과정에서 학습에 도움을 받을 수 있다. 둘째, 장애유아와 함께 상호작용하며 비장애유아는 다양하고 적절한 사회적 행동을 습득하며 장애에 대한 부정적인 편견이 줄어 장애유아와 가까이 하게 되며 사회성발달도 촉진된다. 셋째, 장애유아에 대한 비장애유아의 태도는 어려움을 이해해주고 도와주는 긍정적인 태도를 보인다는 것을 알 수 있다고 진술하였다.

진술한 바와 같이 통합교육을 실시함에 따라 장애유아와 비장애유아 서로에게 다양한 영향을 미치게 되는데, 이와는 조금 다르게 역통합교육에서도 두 유아에게 미치는 효과가 있다. 역통합교육은 장애유아와 비장애유아가 역통합의 상황 안에서 함께 상호작용하게 되면서 비장애유아는 장애유아에게 긍정적인 역할 모델이 되어 여러 가지 상황에서 더 의욕적으로 활동에 참여 할 수 있게 한다. 또한 장애유아는 비장애유아의 긍정적인 역할을 배울 수 있는 기회를 얻으며 비장애유아와의 상호작용 기회를 얻게 되어 사회성 발달에 있어서도 도움이 된다(최승권, 이인경, 김기홍, 2007).

이와 같이 역통합 교육이 이루어지면 비장애유아의 경우 교사들의 신중한 계획과 배려로 인해 더 높은 질의 교육과정이나 교수방법을 경험하게 되고, 장애유아는 안정된 환경에서 비장애유아와의 반복된 상호작용을 경험할 수 있게 되어 장애유아와 비장애유아 모두에게 긍정적인 영향을 주고받을 수 있다는 것이다(한국경진학교, 1999). 이렇게 성공적인 역통합 교육을 위해서는 비장애유아가 장애유아를 나와 비슷한 친구, 도움을 필요로 하는 친구로

이해하며 거부감을 줄이며 받아들일 수 있는 마음의 준비가 될 수 있도록 비장애유아를 대상으로 반편견 프로그램이 실행되어야 함을 알 수 있다(충신대 부속유치원, 2003).

이렇듯 많은 선행 연구들을 살펴보면 비장애유아들이 장애유아들과 함께 통합 환경에서 교육받음으로서 오히려 주의 깊은 계획과 배려로 발달적, 행동적, 태도적인 측면에서 긍정적인 영향을 받을 수 있음을 시사하고 있다. 또한 풍부한 자극과 적절한 사회적 상호작용으로 비장애유아들은 장애유아를 친구로 인식하게 되고 서로 함께하는 사회적, 문화적 경험으로 긍정적 효과를 거둘 수 있게 되는 것이다.

종합해보면 장애유아 통합교육은 장애유아와 비장애유아에게 있어 인지·사회·언어 발달의 긍정적인 효과가 있다는 것이다. 즉, 유아기의 통합교육을 통해 장애유아와 비장애유아 모두에게 그 효과가 더 크게 나타날 수 있으며 통합교육을 경험하는 것만으로도 성장함에 있어 큰 도움이 된다고 할 수 있다.

그러나 이러한 장애유아 통합교육을 경험함으로써 많은 긍정적인 효과도 나타나지만 반면에 부정적인 효과도 있다는 것을 간과할 수는 없다. 통합교육을 통해 비장애유아가 겪게 되는 어려움이 발생하는데, 예를 들어 비장애유아에게 있어 장애유아의 힘, 고집으로 인한 육체적 고통, 장애유아에게 양보하거나 도움을 주어야 한다는 정신적 스트레스 등을 들 수 있다. 반대로 장애유아에게 있어 비장애유아의 놀림, 따돌림, 무시 등 또래 관계를 방해할 수 있는 사건 등을 들 수 있다. 즉, 긍정적인 효과도 있지만 부정적인 효과도 분명히 나타날 수 있으며 이것은 끝나지 않을 숙제, 논쟁거리로 남을 것이다.

3) 장애유아와 비장애유아의 관계

장애유아와 비장애유아의 관계를 맺음에 있어 가장 중요한 변인으로 작용하는 것이 바로 사회성, 사회적 기술이다. 장애유아에게 있어 사회적 기술을 받아들이고 익히는 것은 매우 어려운 일이며, 장애유아는 비장애유아보다 일반적으로 사회성 기술이 결여되어 있다고 할 수 있다. 이는 유아의 발달 수준, 감각결함여부, 운동능력 등이 기술결함의 변인으로 작용하기 때문이다.

이렇게 부족한 사회적 기술 때문에 장애유아는 또래관계를 형성하고 유지하는 것에서 곤란을 겪으며, 또한 놀이친구로 또래들에 의해 선택될 가능성이 적고(Strain, 1983), 비장애유아들보다 또래로부터 낮은 평가를 받게 된다. 즉, 장애유아와 비장애유아의 관계 형성에 있어 사회적 기술은 유아가 또래들 상호 간의 의사소통을 비롯해 다른 유아와의 놀이를 시작하고 유지할 수 있는 결정적인 요소가 되는 것으로 장애유아는 비장애유아와 달리 이런 사회적 기술의 획득과 수행에 결함을 보이는 것이다(김향지, 1997).

이렇게 장애유아와 비장애유아 간에 관계를 맺는 것이 중요한데, 이들 사이의 관계적 경험에는 긍정적인 양상과 부정적인 양상이 모두 공존하며 상호 호혜적인 관계를 지향한다(이효정, 2009). 그러나 장애유아와 비장애유아의 또래 관계를 보면 부정적인 측면으로 비장애유아는 장애유아를 놀이동료로 거의 선택하지 않는 경향을 보인다. 그래서 장애유아는 사회적 기술과 상호작용 능력의 결여로 비장애유아에게 빈번히 거부되고 있을 뿐 아니라(Fortini, 1987), 비장애유아로부터 고립되어 있고 혼자 놀이를 하게 된다.

또한 비장애유아는 연령과 학년이 높아짐에 따라 식별 가능한 장애에 대한 편견도 증가하고 있는 것으로 나타났는데, 이는 곧, 연령이 낮은 유아기 통합교육의 중요성을 지지하는 역설적인 근거라 할 수 있다. 따라서 유아기

통합교육은 장애유아와 비장애유아의 사회적 상호작용을 증진시키는 또래관계에 주목하여야한다는 것이다(임연수, 2012).

또래와 긍정적인 사회적 상호작용의 경험은 우정의 발달과 또래인정에 중요한 전조가 되며, 긍정적 또래관계는 유아의 사회화와 발달에 공헌한다(Hartup, 1992; Ladd & Coleman, 1993). 그러므로 유아기 통합교육은 또래와의 긍정적인 관계를 바탕으로 하는 또래인정의 형태로 행해져야 한다.

장애유아와 비장애유아 간 또래 관계에 대한 선행 연구들이 다양한 장애영역에서 이루어지고 있는데, 그 내용을 살펴보면 다음과 같다. 최영해(2008)에 따르면 비장애유아는 장애유아에 대한 ‘돌봄’으로 장애유아는 ‘놀이 제안’으로 사회적 상호작용을 시작한다고 밝혔고, 남명자(2005)는 장애유아와 비장애유아의 ‘돌봄’관계를 ‘그들’에서 ‘우리’로 유동적인 단계를 거친다고 하였다. 이기현(2003)은 비장애유아들이 일방적으로 청각장애유아에 대해 수용하기, 도움주기, 모델제공하기, 양보하기 등을 나타냈으나 통합의 시간이 지남에 따라 청각장애유아가 또래들과 대등한 상호관계를 맺으면서 도움과 수용, 접근과 협동, 배타와 다툼 등이 나타났다고 하였다.

선행연구에서 알 수 있듯이 장애유아의 경우 장애유아만으로 구성된 환경보다 비장애유아와 통합된 환경에서 놀이를 할 때 보다 나은 사회성과 의사소통 기술을 보이는 것으로 보고되었고, 비장애유아에 대한 태도의 긍정적인 변화가 보고되고 있다. 최은영(1999)은 통합경험이 있는 비장애유아의 경우 장애를 더욱 잘 인식할 수 있었고, 장애에 대해 수용적인 태도를 나타낸다고 주장하였다.

통합교육의 중요한 성과 중 하나인 사회적 통합은 사회적 기술들의 습득에 의한 단편적인 상호작용 행동의 증가에 의해서 이루어지기 보다는 또래 집단 속으로 온전히 사회화되는 과정을 의미한다는 주장(이소현, 2002)도 또래관계의 질적인 측면에 대한 측정과 중재의 필요성을 뒷받침하고 있다.

2. 유아의 또래갈등

1) 또래갈등의 개념과 교육적 가치

유아들 간에 관계를 맺음으로 인해 놀이가 시작되는데, 그 안에서 자연스럽게 갈등 상황이 발생하게 된다. 여기서 갈등이란 아동이 자라면서 성취해야 할 발달과업 중 하나로서 아동의 사회·인지적·정서적·도덕적 발달에 중요한 영향을 미치는 것으로 성숙, 성장, 발전하는 하나의 계기가 되는 것으로 인식되면서 사회적 갈등이 변화와 성장을 도와주고 개인 변화와 더불어 적응, 발달시키는데 중요한 역할을 한다.

갈등의 개념으로 Shantz(1987)는 갈등이란 인간이 상호작용하면서 서로 간의 사고와 관념이 일치하지 않아 충돌이 발생하는 상황에 놓이는 것으로 구성원들 관계 속에서 서로 말과 행동에 반대하여 의견 불일치, 불화 등이 나타나는 일반적인 현상이라고 하였다. 또한 인간 발달의 모든 이론에서 중요한 개념으로 인간이 변화하고 적응하기 위한 계기를 준다고 보았으며, 타인의 입장을 생각해보고 자신의 전략을 수정하며 친구와 타협하는 방법을 찾는 등 사회적 관계와 자아의 발달에 중요한 의미를 줄 수 있다고 하였다.

전통적으로 갈등은 공격, 반대, 불화, 충돌, 싸움, 분노, 투쟁 등과 관련지어 부정적인 개념으로 인식되어졌고, 과거에는 갈등을 성인사회에서 서로 간의 불일치로 인해 일어나는 것이라고 여겨 유아들 간의 갈등에 대해서는 큰 의미를 두지 않았다(고다연, 2011).

그러나 Piaget(1965)는 또래와 상호작용을 하면서 유아들이 서로 의견 차이를 보이는 등 사회적 갈등이 발생하면 사회적 조절활동이 요구되는데 이러한 과정을 통해 유아의 사회적 갈등은 자아와 타인 간의 관계 속에서 서로에 대한 이해를 발달하게 만든다고 가정하였다. 즉, 갈등이 자아중심의 성

향을 감소시키기 위한 필수적 요인이라고 언급하였고, 또래와의 갈등과 의견의 불일치를 통해 인지적 갈등을 경험하게 되고 인지구조의 변화가 일어난다고 하여 또래 갈등을 긍정적으로 보고 지지하였다. 이렇게 갈등은 대인 관계를 형성할 때 필요한 다양한 기술들을 배울 수 있는 경험의 기회인 것이다.

이러한 또래와의 긍정적인 상호작용으로 인한 갈등 경험으로 유아의 기본적인 상호작용 습관을 정교화 할 수 있을 뿐만 아니라, 유아들 간 사회적 행동을 하는 능력 및 사회적 행동패턴 적응력을 발달시키고(이민희, 2009) 유아의 사회적 발달에 긍정적인 영향을 미친다고 할 수 있다. 이를 통해 사회에서 기본적으로 요구되는 사회적 기술을 습득하면서 유아에게 협동심, 타자성 이해, 타인의견 조망, 갈등상황을 해결할 수 있는 방법을 배우게 된다(김소희, 2011).

또한 갈등은 서로 간에 영향을 미치는 상호작용을 통해 갈등은 보편적으로 나타나는 현상이라 할 수 있고, 비슷한 힘이 서로 모순되거나, 목표나 가치의 차이에서 오는 긴장과 적대적 상호작용의 두 가지 이상 가치가 충돌할 때 또는 서로 상반되는 내적 외적 욕구에 의해 생기는 물리적, 정신적 대립 상태라고 볼 수 있다.

이와 같이 갈등은 유아의 도덕적 발달 등 또래관계를 형성, 유지하는 데 필수적인 기술을 습득할 수 있는 과정으로 유아 발달에 긍정적인 영향을 미친다고 할 수 있다. 따라서 유아들이 함께 생활함으로써 경험하게 되는 갈등 상황과 이러한 갈등을 해소하기 위해 사용되는 전략들은 유아가 성장함에 따라 사회적 발달 면에 영향을 미치는 중요한 요인인 것이다. 이렇게 유아들은 갈등을 통해 타인조망수용능력의 발달, 대화기술의 향상, 부정적 감정이 통제를 할 수 있는 연습의 기회를 갖게 된다. 이를 통해 효과적으로 갈등을 해결하게 되고 이는 유아기의 친밀한 또래관계를 형성하고 유지하는

데 도움이 되며, 이후 성인기가 되었을 때도 긍정적인 영향을 주게 된다.

2) 또래갈등의 원인과 유형

유아들 사이에서 갈등이 발생하게 됨에 따라 또래 갈등의 원인과 유형을 나누어 볼 수 있는데, 먼저 갈등의 주요 원인을 알아보면 Druckman과 Zechmesister(1973)는 인지적 요인에 의해 발생된다고 생각하는 인지적 원인으로의 갈등 유형과 희소자원을 서로 소유하려고 경쟁함으로써 발생하는 동기적 원인의 갈등으로 돈과 같은 물질적인 것 뿐 아니라, 지위, 위신, 명성, 권력 등과 같은 것 모두를 포함한다고 하였다.

이와 같이 또래 갈등이 일어나는 원인은 유아들은 무슨 놀이를 할 것인가, 누구와 함께 할 것인가, 혹은 방금 일어난 일에 대해 누구에게 책임이 있는가와 같은 문제와 연관하게 되는 것이다. 즉, 또래 간 갈등에서의 쟁점은 물건이나 공간과 같은 물리적 환경이나, 행동, 행동의 부재, 생각, 사실 등의 불일치(Shanrz, 1987)로 인한 사회적 환경을 통제하는 것으로 야기된다.

또한 Dondy(1967)는 조직 구성원들의 목표가 서로 다른 것이 갈등을 결정하는 주요인이라고 보았고, Thompson(1995)은 사람들이 갈등상황에서 갈등 지각 및 해결에 있어 자신의 목표와 상대의 목표가 서로 양립할 수 없는 것이라고 생각하는 비양립성 오류를 범하고 있음을 밝혔다.

전술한 바와 같이 갈등의 원인이 생기게 되며 이를 토대로 갈등의 유형을 나누어 볼 수 있다. 선행연구의 결과 갈등의 유형으로 문윤경(2003)의 연구에서 가장 많이 나타난 갈등은 사물의 소유였고, 놀이를 방해 받게 되면 생각과 반대의 상황, 놀이 공간 침해, 놀이 역할 결정하기, 제안이나 도움 거부, 의도적인 사고 발생 순서로 나타났다.

김균희, 이완정(2006)의 연구에서는 사물·영역에 대한 소유분쟁과 활동 방해가 갈등으로 빈번히 일어나고, 그 다음으로는 제안·도움거부, 의견의 불일치, 신체적·심리적 공격이 갈등으로 나타났다.

박영자(2003)의 연구에서도 갈등 상황의 쟁점을 사물에 대한 소유가 가장 높은 발생 빈도를 보였으며, 놀이방해, 놀이참여의 순으로 나타났다. 즉, 유아들이 같은 놀잇감을 원할 때 갈등을 겪게 된다는 것이다. 이외에도 규칙 위반, 생각에 대한 불일치, 영역 소유, 활동에 대한 부정적 평가, 놀이 역할 결정을 할 때도 갈등이 일어났다.

이와 같이 빈번하게 일어나는 갈등은 새로운 지식의 구조를 습득하는데 있어 가장 영향력 있는 요소로 발달에 있어 진보를 위한 자원으로 여겨진다. 그러므로 다양한 갈등의 유형들은 놀이상황의 가입 행동이나 유지 상황과 다르게 공격적인 행동을 불러일으킬 수 있는 상당한 잠재력을 가지고 있으며 여러 가지 파괴적 행동을 유발 할 수 있다. 유아들은 갈등상황에서 스스로 주인의식을 갖게 하는 것이 중요하며 이러한 태도는 유아들이 자신들의 갈등을 해결하기 쉽도록 지원해 주는 교수원리로 발전시킬 수 있다.

이상을 종합해보면 또래 갈등의 원인은 여러 장소와 상황에서 일어나고 다양하게 있지만 주로 놀이와 관련지을 수 있으며 주로 또래와의 놀이 중에 갈등이 일어난다고 할 수 있다. 따라서 유아들은 개별적인 욕구에 따라 다양한 유형의 갈등이 발생하게 되는 것이다.

궁극적으로 이러한 사회적 상호작용의 중요성과 그 과정에서 나타나게 되는 갈등이 발달적 측면에 영향을 준다는 교육적인 가치를 함의하기 위해서는 갈등상황에 대한 해결에 상대방과의 관계성이 달라질 수 있으므로 적절한 상황에 맞는 해결전략들을 사용하는 것이 매우 중요한 일인 것이다(장수지, 2010).

3) 또래갈등의 해결 방법

유아들은 또래 간 갈등이 생겨남에 따라 그 것을 해결하기 위해 자신만의 방법 혹은 전략들을 사용하게 된다. 여기서 갈등 해결이란 갈등의 쟁점에 대해 개인이 의도적으로 해결하고자 하는 외적 반응으로 여러 연구들에서 갈등해결방식, 갈등관리, 갈등행동, 갈등해결전략 등의 용어와 혼용되어 사용되어 오고 있다. 갈등 해결이란 유아가 자신의 목적을 달성하기 위해 사용하는 것으로 자기의 이해를 방어하고 고양시키기 위해 특별한 상황에서 상호작용을 성취하는 방식을 말하며 두 사람 이상의 개인이 서로 양립할 수 없는 목적을 가지고 상대방의 행동에 영향을 주기 위한 것을 말한다(Hay, 1982).

갈등으로 인해 초래되는 결과가 긍정적인지 부정적인지의 여부는 그 갈등을 어떻게 해결되는가에 달려 있으며, 유아들은 갈등 상황에서 자신의 목적을 달성하기 위해 여러 가지 방법으로 갈등을 해결하기 위한 행동을 한다. 이 때 유아 갈등상황에서 자신의 신체적, 사회·정서적, 언어·인지적 능력을 발휘해 갈등을 해소하는 방법을 모색하는 것이 유아 갈등 해결이라고 할 수 있다(박혜림, 2014). 경우에 따라서는 같은 방법을 사용해 다른 목적을 이루기도 하는데, 갈등을 해결하는 방법은 개인의 특성에 따라 신체적, 언어적, 공격적, 비공격적 전략 등을 들 수 있다.

먼저 비장애유아들 사이에서 발생하는 갈등을 해결하는 방법으로 엄정례(1997)는 유아를 대상으로 질적 분석 방법을 사용하여 또래 간 갈등 상황을 분석하였는데, 그 결과 10가지 갈등해결전략의 범주를 추출해냈다. 그 하위 범주로는 고집하기, 이유 설명하기, 제 3자의 개입, 언어적·신체적 공격성, 비공격적 신체적 전략, 무시하기, 대안 제시하기, 타협, 유머, 친구관계 언급·관계위협으로 나타났고, 그 중 유아들이 자주 사용하는 갈등해결전략은 고

집하기와 이유 설명하기였다.

또한 김희진, 이지현(2001)의 연구에서는 갈등해결전략 중 유아들이 가장 빈번하게 사용하는 전략은 이유대기, 고집부리기, 순응하기, 무시하기로 나타난 반면에 협박하기, 대안 제시하기, 되찾기 등은 빈번히 사용되지 않는 전략으로 나타났다.

위와 같이 비장애유아들 사이에서의 갈등 해결 방법이 있는가 반면에 장애유아와 비장애유아 사이에서 사용하는 갈등 해결 방법이 있다. 장애유아와 비장애유아 간 갈등 해결 방법으로 Malloy와 McMurray(1996)는 비장애유아와 발달장애유아가 통합된 유치원에서 또래 간 갈등 시 발달장애유아가 주로 사용하는 해결전략들을 조롱, 발로차기, 욕설, 머리카락 잡아당기기 등으로 보았고, 비장애유아들이 사용하는 해결전략은 대상에게 양보하기, 갈등 대상에게서 떠나기 등이 있다고 하였다. 또, 유아들의 갈등 상황에서의 해결 전략은 유아들 자신에 의해서나 혹은 성인의 중재나 다른 또래의 중재에 의해서 해결되는 경우가 있으나, 대부분 또래의 갈등은 한 쪽의 유아가 고집이나 저항을 멈추었을 때 해결되기도 한다고 하였다.

홍인선(2004)의 연구에서는 발달지체유아와 일반 유아의 인기도에 따른 갈등 해결 전략으로 고집하기, 언어적 공격, 신체적 공격, 무시하기, 제삼자의 개입, 대안제시, 순응하기, 비공격적 신체적 전략으로 나누었는데, 인기아와의 갈등해결은 주로 무시하기의 전략을 사용하였고, 보통아와 비인기아는 주로 고집하기의 전략을 사용하는 것으로 나타났다.

이상을 종합하여 보면, 갈등의 해결은 갈등의 시작만큼이나 의미 있는 행동으로 또래 간 갈등 시 유아가 사용하는 방법은 행동의 목적과 관계없이 그 갈등이 어떤 방식으로 전개되고 해결하는가에 영향을 주는 것이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 참여자

1) 연구 참여 유아

본 연구 참여자는 서울특별시 마포구에 위치한 구립 W어린이집의 만 3, 4, 5세 혼합 연령통합이며 장애통합 학급으로 비장애유아반(사랑 1반), 장애유아반(사랑 2반, 사랑 3반, 사랑 4반) 유아들로 총 17명(비장애유아 8명, 장애유아 9명)이며 연구 참여에 동의한 유아들을 연구 참여자로 선정하였다.

만 3, 4, 5세 장애 통합 학급 유아들을 연구 대상으로 선정한 배경은 연구자가 사랑 1반 비장애유아반인 8명의 담임으로 재직하고 있기 때문이다. 사랑반이라는 한 교실 안에서 장애유아와 비장애유아가 함께 생활하는 완전한 통합을 이루며, 또래들과 함께 어린이집 일과 활동을 한다. 이에 따라 하루 일과 안에서 다양한 갈등이 일어나고 그 갈등을 해결하는 데 있어서 어떤 특징을 보이는지 알아보하고자 본 연구 참여자들을 선정하였다. 연구 참여자들이 성인이 아니므로 해당 유아 학부모에게 본 연구에 대해 충분히 설명을 한 후, 동의서를 받은 유아에 한해 진행하였다. 연구 참여 동의서는 <부록 2>로 첨부하였다.

연구대상의 구체적인 인원 구성 및 특성은 비장애유아반(사랑 1반)과 장애유아반(사랑 2반, 사랑 3반, 사랑 4반)으로 나누어 구체적으로 제시하면 <표 1>, <표 2>와 같다. 이 때 연구 참여자의 반 명과 이름은 가명을 사용하였다.

<표 1> 비장애유아반 (사랑 1반)

구분	이름	성별	나이	입학 년도	장애통합 경험
사랑 1반	김형훈	남	만 5세	2014년	8개월
	문주영	남	만 3세	2014년	8개월
	유서진	남	만 3세	2013년	1년 8개월
	조준원	남	만 3세	2012년	2년 8개월
	김수호	남	만 3세	2012년	2년 8개월
	구예윤	여	만 3세	2014년	8개월
	이지안	여	만 3세	2014년	8개월
	하연주	여	만 3세	2014년	8개월

<표 2> 장애유아반 (사랑 2반, 사랑 3반, 사랑 4반)

구분	이름	성별	나이	장애 명칭	입학 년도	장애통합 경험	또래와 언어 사용
사랑 2반	채하진	여	만 4세	발달 지연	2013년	1년 8개월	가능
	홍채희	여	만 4세	윌리엄스 증후군	2012년	2년 8개월	가능
	이참결	여	만 4세	발달 지연	2014년	8개월	불가능
사랑 3반	김태근	남	만 5세	발달 지체	2013년	1년 8개월	불가능
	최재용	남	만 4세	자폐 스펙트럼	2014년	8개월	불가능
	안지승	남	만 3세	척추성 근위축증	2014년	8개월	가능
사랑 4반	심재인	여	만 3세	발달 지연	2014년	8개월	가능
	지효린	여	만 3세	언어 지연	2014년	8개월	불가능
	이다인	여	만 3세	발달 지연	2014년	8개월	불가능

위의 <표 2>는 장애유아반의 구성이며 개별 유아마다 장애 특성을 가지고 있다. 장애유아별로 장애 특성을 설명하면 사랑 2반의 채하진은 발달지연으로 장애유아 중 가장 경미한 장애를 보이고 있어 일반 유아와 소통이

가장 잘 이루어지는 유아로 자신이 하고자 하는 의욕이 넘치고 주장이 아주 강하다. 홍채희는 윌리엄스 증후군으로 장애 진단을 받았으며, 청각적으로 매우 예민하고 큰 소리가 나는 것을 무서워하고 양손을 허공에 대고 빠르게 흔들며 자신의 기분을 표현한다. 또한 언어적으로 또래 유아들과 소통이 가능하고, 음악적 요소가 들어가는 모든 활동에 있어서는 비장애유아보다 훨씬 더 잘 참여하고 있다. 이참결은 발달지연으로 또래와의 언어적 의사소통이 어려우나 교사 개입 하에 소통이 가능하다. 또한 신체적인 활동량이 많아 좁은 공간의 교실을 뛰쳐 나가는 경우가 많고, 자신의 불편함을 우는 것으로 표현하는 특징이 있다.

사랑 3반의 김태근은 발달 지체로 기관에서 가장 오랜 시간을 보내는 유아이고, 또래와의 언어 상호작용이 힘들어 혼잣말을 계속 하며 기분이 좋거나 나쁘면 소리를 질러 자신을 표현한다. 최재용은 자폐 스펙트럼으로 또래에 비해 활동량이 많아 뛰어 다니는 경우가 대다수이며 한 가지 활동을 집중하는 것에 있어 힘들어 지속적으로 움직이는 모습을 보인다. 또한, 다른 장애유아와 달리 기분이 좋으면 소리를 지르며, 자폐이기는 하나 친구들을 좋아하고 또래에 관심이 많은 특징이 있다. 안지승은 척추성 근위축증으로 신체적인 문제가 있어 바퀴가 달린 전용 의자를 사용해 이동하며 인지적으로는 문제가 없어 언어가 비장애유아보다 유창해 또래와의 상호작용을 좋아하는 특징이 있다.

사랑 4반의 심재인은 발달지연으로 다른 또래에 비해 신체적 발육이 빠르나 언어적으로 의사소통이 어려우며 자신의 신체를 움직이고 조절하는 것에 어려움이 있어 모든 활동에 오랜 시간이 걸리는 특징이 있다. 지효린은 언어지연으로 신체를 움직이는 것에 있어 다른 또래 보다 훨씬 잘 하지만 언어적으로 또래 유아들과의 상호작용이 전혀 되지 않고 있다. 그래서 자신만의 표현 방법으로 비디오에서 들었던 내용을 무의식적이고 반복적으로 내뱉

고 있으며 혼자 놀이 위주의 활동을 하는 경향이 있다. 이다인은 발달지연으로 체구가 작아 신체적인 부분에 있어 걷기, 뛰기, 잡기 등 자신의 몸을 조절하는 것이 힘들고, 아직까지 기본생활습관 중 대·소변 가리기가 되지 않고 있다. 또한 언어적으로 말하는 것도 전혀 되지 않아 교사가 없이는 또래와의 소통이 전혀 이루어지지 않고 있다.

2) W어린이집 및 사랑반

(1) W어린이집

W어린이집은 복지관 내에 있는 구립 어린이집으로 64명 인가되어 국공립(구립)어린이집이며 2012년에 장애아 전문 어린이집으로 개원하였다. 또한 현재는 사회복지법인 기아대책에서 위탁하고 있으며 개원한지 3년이 되었고 2012년도에 평가인증을 받았다.

구립 W어린이집의 교사는 장애전담어린이집의 특성 상 특수교사가 7명, 보육교사가 3명으로 특수교사가 더 많은 비중을 차지하며, 작업치료사와 언어치료사가 있어 장애유아들을 대상으로 수시로 활동 중에 치료가 이루어지고 있다. W어린이집 교사의 현황을 구체적으로 제시하면 <표 3>과 같다.

<표 3> W어린이집 교사 현황

구분	원장	보육 교사	특수 교사	치료사	조리사	비담임	보조 교사	합계
인원 (명)	1	3	7	2	1	1	2	17

W어린이집의 보육철학은 아동의 발달수준과 흥미를 파악하여 놀이를 하면서 자연스럽게 창의력, 문제해결력, 사회성을 기를 수 있고 기본생활습관 등을 배우고, 긍정적인 자아를 형성하는 것에 기초하고 있다.

구립 W어린이집의 환경(실내·외 보육환경)은 복지관 내에 있는 기관으로 복지관 안에 있는 도서관, 실외 놀이터 등 다양한 시설을 함께 공유할 수 있으며, 장애유아의 경우 치료실과의 연계가 되고 있고, 총 5층으로 이루어진 복지관 건물에서 1층을 사용하고 있다. 구체적으로 W어린이집의 실내·외 물리적 환경을 살펴보면 총 면적은 464.81m²이며, 내부는 원장실, 교사실, 보육실(4), 도서실, 언어치료실(1), 작업치료실(1), 조리실, 교재교구실, 샤워실 겸 화장실(3), 화장실(2), 실내놀이터로 구성되어 있고, 외부는 실외놀이터, 텃밭으로 구성되어 있다.

(2) 사랑반

사랑반은 만 3, 4, 5세 혼합 연령 통합이며 장애 통합으로 사랑 1반 보육교사 1명과 비장애유아 8명, 사랑 2반 특수교사 1명과 장애유아 3명, 사랑 3반 특수교사 1명과 장애유아 3명, 사랑 4반 특수교사 1명과 장애유아 3명, 누리과정 보조교사 1명, 어르신 보조교사 1명이 함께 생활하고 있다. 사랑 1반 보육교사는 연구자로서, 교사는 3년제 유아교육을 전공하였고, 1년간 전공심화 과정을 통해 학사 학위를 취득한 후, 대학원 석사과정으로 유아교육을 전공하고 있으며, 유치원 2년, 어린이집 1년 8개월의 경력을 가지고 있다. 사랑반에는 3명의 특수교사가 함께 생활하고 있는데, 모두 같은 지역에서 4년제 대학교 유아특수를 전공한 교사이며, 사랑 2반 교사와 사랑 3반 교사는 유아교육을 복수 전공하였다. 사랑반 교사의 구체적인 인원 구성 및 특성을 비장애유아반(사랑 1반)과 장애유아반(사랑 2반, 사랑 3반, 사랑 4반)

으로 나누어 구체적으로 제시하면 <표 4>과 같다.

<표 4> 사랑반 교사 소개

구분	이름	성별	나이	자격	학력	전공	경력
사랑 1반	교사 1	여	만 24세	보육교사 1급	대학원 재학	유아교육	3년 8개월
사랑 2반	교사 2	여	만 23세	특수교사 2급	4년제 대학교 졸업	유아특수, 유아교육 복수전공	1년 8개월
사랑 3반	교사 3	여	만 23세	특수교사 2급	4년제 대학교 졸업	유아특수, 유아교육 복수전공	1년 8개월
사랑 4반	교사 4	여	만 23세	특수교사 2급	4년제 대학교 졸업	유아특수	1년 2개월

사랑반의 하루 일과는 오전 7시 30분에서 오후 7시 30분까지 이루어지며 이를 구체적으로 제시하면 <표 5>와 같다.

<표 5> 사랑반 하루 일과

시간	주요 일과
07:30 ~ 09:00	등원 및 통합보육
09:00 ~ 09:50	자유선택활동
09:50 ~ 10:00	정리정돈 및 손 씻기
10:00 ~ 10:30	오전 간식
10:30 ~ 12:00	대·소집단 활동 및 실외 활동
12:00 ~ 13:00	화장실 다녀오기 및 점심 식사
13:00 ~ 13:30	대근육 활동
13:30 ~ 15:00	낮잠 및 휴식
15:00 ~ 15:30	낮잠 깨기, 정리정돈 및 손 씻기
15:30 ~ 16:00	오후 간식
16:00 ~ 18:00	오후 자유선택활동
18:00 ~ 19:30	통합 보육 및 하원

W어린이집 유아들의 생활은 대체적으로 위와 같은 체계로 흘러가지만 이 외에도 유아들이 직접 경험하는 생태체험활동은 월 2회, 체험학습 월 1회~2회 정도 경험한다. 관찰 장소인 사랑반의 교실 크기는 51m²이고, 자유선택활동이 이루어지는 흥미영역은 역할영역, 쌓기영역, 도서영역, 음률영역, 미술영역, 수영영역, 조작영역, 과학영역, 언어영역 등 9개 영역으로 구성되어 있다. 또한, 사랑반 교실에는 자유선택 활동영역 이외에도 피아노, 교실 TV와 책상, 의자, 이불장, 교사장, 유아들이 휴식을 취할 수 있는 매트 등이 있다.

2. 자료수집

본 연구의 자료 수집을 위해 참여 관찰, 심층 면담, 비디오 녹화 및 녹음, 기타 참고 자료 등의 기법을 이용해 연구를 진행하였고 구체적인 내용은 다음과 같다.

1) 참여 관찰

본 연구는 자료 수집을 위하여 서울 소재의 장애전담어린이집 구립 W어린이집에서 장애유아와 비장애유아가 통합되는 만 3, 4, 5세 반 혼합 연령역통합교실에서 참여 관찰을 실시하였다. 기간은 2014년 11월 3일 ~ 2월 27일까지 총 17주에 걸쳐 장애유아와 비장애유아 간의 하루 일과를 매일 관찰하고 그 과정에서 나타나는 갈등원인과 갈등해결방법에 대한 질적 탐구를 하였다.

본 연구는 제한된 시간, 제한된 환경에서만 유아들의 갈등상황을 관찰하는 것이 아닌 하루일과의 전반적인 생활의 모든 시간동안 참여 관찰을 실시

하였다. 또한 유아들의 원내 활동 뿐만 아니라 체험학습 등도 포함하여 그 속에서 나타나는 유아들의 갈등상황을 관찰하였다. 즉, 자연적 관찰방법으로 유아들의 갈등상황을 갈등이 일어나기 전 시점부터 갈등이 해결된 후까지의 과정을 순차적으로 기록하였다.

갈등상황을 놓치지 않도록 최대한 노력하였으며 관찰 중 갈등이 일어나는 경우의 상황을 ‘있는 그대로’ 기록하기 위하여 관찰 기록지를 이용하였다. 이에 관찰 기록지를 통해 관찰된 상황을 그 자리에서 약기한 후, 당일 약기한 내용을 갈등이 발생하기 전의 상황, 갈등 상황, 갈등 후의 상황까지 자세히 전사하고 기록하여 데이터를 수집하였다. 참여 관찰 시 작성한 유아의 갈등 상황 관찰 기록지 예시를 제시하면 <표 6>와 같다.

<표 6> 유아의 갈등 상황 관찰 기록지

일련 번호	<유아의 갈등 상황 관찰 기록지 예시>		
관찰 일자	예) 2014.11.01	관찰 자	000
관찰 장소	예) 교실	관찰 시간	예) AM 10:00
관찰 대상	<ul style="list-style-type: none"> · 갈등 유발 유아 (남, 여) → (갈등 상황을 먼저 일으킨 유아) · 갈등 대상 유아 (남, 여) → (갈등 상황에 휘말리게 된 유아) 		
관찰 내용	갈등 전	· 갈등의 전체적인 내용 기록	
	갈등 상황	· 유아들이 주고받은 갈등의 상황, 대화, 몸짓,	
	갈등 해결	표정, 기분, 해결 과정 등을 객관적으로 기록	
비 고	· 기록지를 작성하다가 이해가 가지 않는 부분에 대해 교사 혹은 해당 유아에게 질문한다.		

2) 심층 면담

연구 참여자들인 유아들은 자신의 경험을 글로 쓰거나 대화식 인터뷰에 응하기 어렵다는 특성을 고려하여 그들의 경험에 적합한 방법인 참여관찰을 실시하였다. 그러나 특정 '사건'에 대한 유아들의 몸짓이나 행동, 언어에 대한 의미를 확인하기 위해 비구조적인 질문형식으로 유아와 교사들을 대상으로 면담을 실시하여 자료를 수집하였다. 면담은 참여관찰이 이루어지는 2014년 11월 3일 ~ 2월 27일 중에 수시로, 또는 갈등상황이 발생한 시점에서 좀 더 명확한 자료 수집을 위해 필요할 때 실시하였다.

3) 비디오 녹화 및 녹음

갈등 상황의 자료 수집을 위하여 관찰 중 비디오 카메라 녹화는 갈등 상황이 일어날 가능성이 있는 활동을 중심으로 하였다. 비디오 녹화를 위하여 부모님의 동의를 얻은 후 실시하였다. 활동이 활발히 진행되는 상황에서는 소음으로 인하여 유아들의 대화 내용을 잘 듣지 못했을 경우를 대비하여 녹음기를 유아가 놀이하는 영역에 비치하여 갈등상황의 자료를 수집하였다.

4) 기타 참고 자료

현상으로 생성되었다 사라져 버리는 사회적 실재를 인간의 오감으로 분석하는 데는 한계가 있으므로 유아의 개별적인 현재 수준 및 유아인적사항, 생활기록부, 장애유아의 개별화 교육계획안, 발달 체크리스트, 관찰 일지, 연간교육계획안, 주간교육계획안, 연간 행사 계획서, 포트폴리오, 학부모 상담 일지 등을 자료원으로 이용하였다.

또한 연구자는 유아의 갈등 상황 관찰 기록지, 비디오 테이프 다시보기를 통한 전사, 연구자 일지, 연구자 및 연구 참여자들 간의 비공식적인 대화 기록, 지도교수 및 유아특수교육관련 전문가와 주고받은 비공식적 대화와 메일, 전화내용 기록, 학부모와 주고받은 알림장과 메모, 교직원 회의 시간의 회의 내용 기록 등의 다양한 기타 탐구 자료를 수집하였다.

3. 자료 분석

자료 분석이란 연구자가 수집한 자료들로부터 그 내면의 의미를 형성해가는 과정이다. 이러한 자료들의 두드러진 점을 기초로 하여 합리적인 결론을 도출하는 것이 궁극적인 목표이며, 그에 따른 증거 자료를 공평하게 다루고 설득력 있는 분석적 결론을 제시하여야 한다(조성남 외, 2011).

질적인 자료를 분석하는 것에 있어 무수히 많은 다양한 분석 방법이 존재하고 각각의 다른 특징을 가지고 있기 때문에 어떤 분석 방법을 선정하는 것이 가장 유리한지 규명하고자 노력해야한다고 강조하였고, 질적 자료 분석의 과정을 전사, 코딩, 주제의 발견이라는 세 개의 과정으로 정의하였다(김영천, 2012).

연구 주제에 따라 장애전담 어린이집 역통합교실 상황에서 나타나는 장애 유아와 비장애유아 간 갈등원인과 그에 따른 해결방법을 참여 관찰, 심층 면담, 비디오 녹화, 녹음, 참고 자료 등의 자료를 기초로 분석하였다. 이에 본 연구에서는 수집한 자료를 전사 및 메모하기, 코딩하기(범주화), 주제 정하기(의미 도출)의 세 단계로 분석하였다. 또한 연구자는 수집된 자료들 속에 내포되어 있는 의미와 메시지를 찾아내기 위해 지속적으로 사유와 반성을 적용하고 추론작업과 동시에 공감을 도출하고자 노력하였다.

1) 전사 및 메모하기

전사는 본 연구에서의 유아들의 갈등 상황과 그에 따른 해결 방법을 유아의 갈등 상황 관찰기록지에 유아의 어휘를 사용하여 그들의 눈높이에 맞추어 언어적 표현을 가능한 한 그대로 적은 것을 토대로 컴퓨터 워드로 바꾸어 기록하여 남겨두었다. 또한 비디오 녹화 및 녹음한 자료는 모든 대화 기록이 불가능하거나 주요 단어를 포착하지 못했을 경우, 반복해서 검토하거나 들리는 것들만 사실적으로 기록하였다. 동시에 유아의 행동이 이해가 가지 않았을 경우 특수 교사와의 면담 기록을 바탕으로 연구자의 주관적인 생각 및 의견을 다른 글 색상으로 전사와 해석을 함께 진행하였다.

메모하기 작업은 연구자의 코멘트, 자료상 나타나게 된 주제나 규칙, 갑자기 떠오른 아이디어, 보충 자료수집의 필요성, 대조 자료, 기타 실질적 필요에 의한 자료에 관한 것들 등 연구를 이해하는 데 도움이 되는 그 어떤 것이든 떠오르는 사항들은 즉각적으로 작성하였다. 연구자는 아이디어가 생겼을 때 쉽게 적을 수 있도록 수첩을 항상 가지고 다니며 적었고, 포스트잇에 날짜와 주제별로 한 눈에 크게 볼 수 있게 칠판 형태의 메모장에 붙여 수시로 보며 자기반성과 비판적 회고를 통해 아이디어를 찾고 의미를 도출하였다. 이를 통해 치열한 자기반성과 비판을 할 수 있었으며, 추후의 관찰과 통찰을 검토할 때 용이하였다.

2) 코딩하기(범주화)

코딩을 위해 연구자가 전사한 자료들을 계속 읽어나가면서 내재된 주제를 찾아내며 분류된 자료에서 범주 이름, 상징, 기술적 단어 등을 가지고 명칭 부여 과정을 거쳤다.

이에 연구자는 1차적으로 세그멘팅(segmenting) 즉, 어떤 자료에서 그 자료의 요지나 의미가 잘 드러난 문장 혹은 추후 코딩을 위해 줄을 긋거나 괄호를 넣는 작업(김영천, 2012)을 실시하여 많은 자료들 중 필요한 자료를 선별적으로 구분하고 세그멘팅된 자료를 바탕으로 숨겨져 있는 의미를 발견하기 위해 일련의 반복적인 내용, 의미 등을 주제별로 묶어 다양하고 개방적이며 솔직한 유아들의 단어로 표현하려고 노력하면서 초기 코딩작업을 수행하였다. 2차적으로는 생각보다 많은 양으로 범주화된 1차적 코딩자료를 단순화하고, 양적 감소를 위해 상위영역, 하위영역으로 분석단위를 생성하였다. 3차 범주화는 개방 코딩한 자료를 바탕으로 범주를 추출하는 심층코딩 과정을 거쳤으며, 4차 범주화에서는 지금까지 코딩하였던 1~3차 자료들을 재검토하고 앞선 시행착오를 돌이켜보면서 3차 코딩자료를 분류 작업을 실시하였다. 또한 범주화 이후 과정에서도 계속적으로 자료를 읽어보고 글쓰기 중에도 수정은 계속 하였다. 특히 창의적인 유아들의 언어를 그대로 표현하려고 노력하였다.

3) 주제 정하기(의미 도출)

주제를 발견하여 의미를 도출하는 ‘주제 정하기’는 자료 분석의 마지막 단계로 지금까지 코딩한 자료와 아이디어, 에피소드, 사례를 관련하여 교사의 부가적인 설명 등을 기록한 메모장을 가지고 대조와 비교의 방법을 통해 맥락적인 분석을 실시하였다. 찾아낸 패턴과 핵심내용을 토대로 구조화하여 주제를 자연스럽게 은유적으로 표현하고자 하였다. 이러한 도출된 주제를 바탕으로 연구자는 연구문제와 관련하여 의미 있는 관계를 찾을 수 있었다.

4. 타당도 작업

본 연구에서 자료를 수집, 분석하는 과정에서 발생하는 연구자의 주교나 성으로 연구에 영향을 미칠 수 있기 때문에 이러한 주관적인 판단에서 벗어나고, 연구의 타당도를 높이기 위해서 아래와 같이 충분한 기간 동안의 삼각측정법, 구성원 검토, 심층적 기술, 연구자의 자기 반성을 수행하였다.

첫째, 연구의 결론이 편견이나 특정 정보에 치우치게 되는 한계를 극복하기 위하여 삼각측정법의 한 측면으로 다양한 출처와 방식을 통해 정보를 수집하였다(Fielding & Fielding, 1986). 주로 연구 대상자들의 일상생활 속으로 들어가 자유로운 놀이상황에 머무르면서 참여관찰하고, 관찰자의 코멘트가 기록된 현장노트(관찰 기록지)와 사진·영상자료, 전사본, 교사와 유아의 형식·비형식적 면담 기록, 학부모 면담기록, 기타 참고자료 등을 통하여 연구 대상자들의 삶의 과정을 실질적으로 기술하고 편협한 판단의 오류를 범하지 않기 위해 노력하였다.

둘째, 연구자가 도출한 임의적인 분석과 결론이 타당한 방향으로 나아가고 있는지 확인하기 위해 구성원에 의한 검토방법을 실시하였다. 연구 수행 과정에서 대상 집단의 특수담임교사에게 관찰사례와 그에 대한 부가적인 설명, 해석, 진행상황에 대해 검토를 거치고 유아교육 전문가 1인과 함께 연구자의 분석과 해석에 대해 피드백을 받았다. 이를 통해 연구자의 관찰 내용과 편견에 대한 오해를 확인 할 수 있었고 다양한 시각에서 같은 현상을 어떻게 바라보고 해석하며 이해하는지 알아봄으로써 자료의 의미와 분석 왜곡을 피하고자 하였다.

셋째, 심층적 기술은 연구 대상에 대하여 전반적인 정보를 제공함으로써 그 상황을 완전히 이해할 수 있도록 하는 기술이다. 본 연구자는 참여관찰을 하면서 관찰 기록지, 동영상 촬영과 녹음자료 등을 전사하는 과정에 있

어서 유아들의 복잡한 갈등 상황과 그 해결전략들을 있는 그대로 정확하게 전달하기 위해 심층적인 기술에 초점을 두었다. 또한 유아들의 세계에 들어가기 위해 반복적으로 관찰 자료들을 검토해보고 유아면담, 특수교사면담을 통해 관찰 상황에 대한 사실대로의 이해를 갖고자 하였다. 또한 유아들의 개인적인 성격, 가정환경, 특징 등 개별적 특성들을 파악하여 그들의 삶의 이야기를 현장감 있게 전달하고자 노력하였다.

넷째, 연구 수행 전, 후로 연구자의 이론적 배경들과 실제 현장 작업이 얼마나 어떻게 변화되었는지 연구자 스스로 반성하는 시간을 가졌다. 이러한 반성적 주관성을 평가하기 위해 연구기간 동안 날짜별로 연구자가 다양한 정보자료수집 방법들을 사용하여 현장감을 잊지 않도록 틈틈이 메모하고 노트에 꼼꼼하게 기록한 자료들, 경험적 느낌과 소감을 쓴 자료들을 살펴보면서 지금까지의 연구 과정들을 되돌아보았다. 연구자는 장애전담어린이집의 혼합연령으로 구성된 역통합교실의 유아들의 상황적 행동들을 보면서 끊임 없이 의문적인 자세를 가졌고 연구 대상자들과의 rapport 형성을 위해 노력하여 자연스럽게 관찰할 수 있었다. 또한 관찰 상황의 생생한 모습뿐만 아니라 좀 더 포괄적인 시각으로 관찰대상을 중립적인 시각으로 바라보려고 노력하였다. 그리고 마지막으로 연구 현장에 도움을 주신 분들과 연구 대상자들을 위해 윤리의식을 생각하고 늘 초심을 떠올리며 연구 활동에 임하였다.

IV. 연구 결과 및 해석

본 연구에서는 장애진답어린이집 역통합교실에서 장애유아와 비장애유아 사이에 발생하는 또래 간 갈등 상황을 관찰하여 그 안에 갈등 원인이 무엇인지 알아보고, 그에 따른 해결 방법은 어떠한지에 대해 알아보았다. 이에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

1. 장애유아와 비장애유아 간 갈등 원인

역통합교실에서 장애유아와 비장애유아 간 다양한 시간, 장소, 활동에서 갈등이 일어났다. 주로 세 가지 원인에서 비롯된 것으로 나타났으며 이에 대한 갈등 원인으로는 ‘관심 표현으로 인한 갈등’, ‘의사소통의 어려움으로 인한 갈등’, ‘장애 특성으로 인한 갈등’이 나타났다.

1) 관심 표현으로 인한 갈등

장애유아와 비장애유아가 또래와 물건 혹은 놀잇감에 관심이 생겨 갈등상황이 발생하는 것으로 나타났다. 유아들이 또래에 대한 관심이나 새로운 물건이나 놀잇감에 대한 호기심이 생겨 이를 해결하고자 하지만 상대 유아에 대한 배려 없이 일방적인 행위가 가해짐으로써 갈등이 유발되었다. 즉, 장애유아의 친구에 대한 관심은 과격한 행동이나 괴롭히는 행동으로 갑작스럽게 표현되었고 이는 갈등으로 이어지는 결과를 초래하였다.

<사례1>

점심 식사 후 형훈이는 도서실에 앉아 책을 보고 있다. 참결이 보던

책을 내려놓더니 형훈이에게 다가와 형훈이를 안으려고 한다. 형훈이는 “하지마~ 아~ 하지 말라니까?”라며 참결이는 떼어내려고 한다. 참결이는 계속해서 형훈이의 목을 감싸 안는다.

(2014. 11. 11. 참여관찰)

<사례1>은 참결이가 형훈이에게 계속해서 다가가 껴안으려고 하는데, 말이 아닌 행동으로 표현하여 상대방인 형훈이에게 불편함을 주어 형훈이는 그 상황을 벗어나려고 애쓰면서 갈등이 발생한 상황이다. 즉, 참결이가 형훈이에 대한 관심이 갑자기 생기면서 갈등 상황이 발생했던 것이다.

<사례2>

주말 지낸 이야기 발표시간에 다른 친구가 앞에 나가서 발표를 하고 있고, 재용이와 예윤이는 앉아서 발표하는 친구의 이야기를 듣는다. 재용이가 예윤이에게 얼굴을 들이대며 뽀뽀를 하려고 한다. 그러자 예윤이는 얼굴을 피하며 “하지마~”라고 이야기 한다. 그러나 재용이가 계속해서 뽀뽀를 하려고 하자 예윤이는 조금 더 큰 목소리로 “하지마!”라고 이야기 한다.

(2014. 11. 17. 참여관찰)

<사례2>는 재용이는 친구들이 주말 지낸 이야기 발표를 듣는 것 보다 옆에 앉은 예윤이에게 계속해서 뽀뽀를 하려고 하는 행동으로 인해 갈등이 발생한 상황이다. 예윤이는 피하는 모습과 함께 “하지마”라고 이야기하며 뽀뽀하기 싫다는 표현을 하고 있다. 즉, 재용이가 예윤이에게 관심이 생겨 좋다는 표현을 뽀뽀를 통해 일방적으로 전달하고 있어 갈등 상황이 발생한 경우인 것이다.

<사례3>

영어 시간으로 서진이는 영어에 집중해 선생님의 이야기를 듣고 있다. 지승이가 서진이 옆에 앉아 서진이 머리 위에 손을 얹는다. 불편한 서진이는 “하지마~”라고 말한다. 그러자 지승이는 이내 손을 치웠으나 곧 서진이 머리 위에 또 다시 손을 얹는다. 이에 서진이는 “하지마~

하지마라니깐?” 이라고 말하며 얼굴을 찌푸린다.

(2015. 1. 13. 참여관찰)

<사례3>은 영어 시간으로 서진이는 영어에 집중해 있는데 지승이가 서진의 머리 위에 계속해서 손을 얹음으로써 갈등이 발생한 상황이다. 서진이는 영어에 집중하고 싶었으나 자신의 머리 위에 지승이가 손을 얹음으로써 방해가 된 것이다. 즉, 지승이가 서진이에게 관심이 생겨 관심의 표현을 머리 위에 손 얹기로 인해 갈등 상황이 발생했던 것이다. 또한 비장애유아와 장애유아의 갈등은 비장애유아가 친구가 가지고 놀이하는 놀잇감이나 물건 등에 대해 관심을 가지고 일방적으로 만지거나 뺏으려는 행동에서도 비롯되기도 하였다.

<사례4>

신체표현 활동을 하던 중에 참결이는 지안이 뒤에 앉아 있다. 지안이 머리끈에 곰돌이가 있자 참결이는 지안의 머리끈에 달린 곰돌이를 만진다. 지안은 그런 참결이를 불편한 듯 표정이 좋지 않게 쳐다본다. 계속 참결이가 지안의 머리끈을 만지자 지안은 “아이이잉!” 하며 울먹거리기 시작한다.

(2014. 11. 14. 참여관찰)

<사례4>는 신체활동 시간에 참결이가 신체표현활동 보다는 지안의 머리끈에 달린 곰돌이 머리끈에 관심이 생겨 계속해서 만지려고 함으로써 갈등이 발생한 상황이다. 사례에서 보듯이 지안은 참결이의 행동이 자신을 불편하게 만들어 피하려고 하다가 울음으로 자신의 불편함을 표현하였다. 이는 참결이가 지안의 머리끈인 물건에 대한 관심으로 인한 갈등 상황이 발생한 경우인 것이다.

<사례5>

쌓기 영역에서 지안은 레고 블록을 이용해 놀이를 하고 있고, 참

결이는 그 옆에서 레고 블록의 딸랑이 소리를 귀에 대고 듣고 있다. 지안이가 도르래를 가지고 있었는데, 참결이가 “데데데~ 아아~으으~ 오~” 하며 도르래를 말없이 가져가려고 한다. 지안이는 “안 돼~ 안 돼~”하며 도르래를 품에 안고 몸으로 참결이를 막는다. 지안이는 힘으로 참결이에게 안되겠는지 교사를 쳐다보며 울먹인다.

(2014. 12. 17. 참여관찰)

<사례5>는 참결이가 지안이가 가지고 놀던 도르래 놀잇감에서 들리는 소리를 듣고, 말없이 그냥 가져가려고 하여 갈등이 발생한 상황이다. 이에 지안이는 자신이 가지고 놀던 도르래를 지키려고 하고 참결이는 그 도르래를 가져가려고 두 유아가 실랑이를 벌이게 됨으로써 갈등이 발생하였던 것이다.

2) 의사소통의 어려움으로 인한 갈등

장애유아와 비장애유아가 자신이 전달하고자 하는 의사가 원활하게 이루어지지 않아 갈등상황이 발생하는 것으로 나타났다. 장애유아의 경우 언어 사용에 있어 어려움이 있어 자신의 의사를 자신만의 방법으로 표현하는 경우가 많은데, 이를 비장애유아가 이해하지 못해서 갈등이 발생하였다. 즉, 장애유아의 미숙한 언어 사용과 장애유아만이 가지고 있는 세계로 인해 갈등이 발생하는 것이다. 비장애유아의 경우에는 자신이 말한 것을 장애유아가 이해하지 못해서 생기는 답답함에서 갈등이 발생하였다.

<사례6>

자유선택 활동 시간으로 서진이는 언역영역 교구 중에 동물이 나오는 것을 보고 있다. 갑자기 참결이가 다가와 그 교구를 보며 “코끼리, 개, 모기, 기러기, 반딧불이, 새”라고 하며 서진이 얼굴을 잡아 돌린다. 서진이는 “아잉~ 하지마~”라고 말한다. 참결이는 서진이의 얼굴을 세계

잡아 돌리며 (이것을 보라는 식으로) “모기? 벌?”하며 정확한 발음은 아니지만 스스로 목소리를 내어 서진이에게 말을 한다.

비고: 이러한 참결이의 행동을 이해하기 위해 참결이의 담임선생님인 특수교사에게 면담을 요청하여, 자문을 구하였다.

(2015. 1. 30. 참여관찰, 면담)

<사례6>을 이해하기 위해 연구자는 참결이의 담임 선생님인 특수교사와의 면담을 통해 자문을 구했다. 참결이는 현재 언어를 익히는데 주력하고 있으며, 교사가 언어적으로 참결이가 발음할 수 있도록 말을 따라하게 하고 있다고 하였다. 그래서 교사가 참결이에게 했던 행동을 서진이에게도 자신의 말을 따라하라고 똑같이 하는 것이라고 답해주었다. 참결이는 자신이 하는 말을 서진이가 따라할 때까지 서진이의 얼굴을 자신을 향해 돌렸는데 이는 참결이가 혼자 놀이할 때 주로 했던 방법을 상대방인 서진이에게도 자신의 방법으로 놀이하길 원하고 있는 것이다. 그러나 서진이는 참결이가 무엇을 원하는지를 알 수 없었고 참결이 또한 자신이 원하는 것을 정확하게 말하지 못하여 행동만으로 표현함으로써 갈등이 발생하였던 것이다.

<사례7>

오후에 개인적으로 싸운 간식을 먹는 시간으로 태근이는 간식을 꺼내 “딸기 먹자”, “새콤 달콤 딸기 먹자”하며 스스로 간식 통을 열고 있다. 지안이는 그런 태근이 옆에 앉아 간식을 연다. 지안이가 간식을 안 먹고 가만히 앉아 있으며 의아해 하는 표정으로 태근이를 쳐다본다. 태근이는 간식을 먹지 않는 지안이의 모습을 보고 지안이의 포크를 들고 지안이 간식을 찍는다. 지안이는 “어~~ 안 돼! 내꺼야!”하며 포크를 낚아챈다.

(2015. 1. 30. 참여관찰)

<사례7>은 지안이가 간식을 먹지 않고 가만히 앉아 있어 태근이가 지안이의 간식을 포크로 찍으면서 갈등이 시작된 사례이다. 지안이는 태근이의 행동을 보고 자신의 간식을 뺏어 갈 것이라고 생각하였고, 태근이는 오후

간식을 매일 먹어본 경험이 있어 자신만의 방법으로 간식을 먹어도 된다는 것을 가르쳐 주려고 했던 것인데 지안이가 이를 오인하여 갈등이 발생하게 되었던 것이다. 장애유아의 미숙한 언어사용 또한 갈등 상황을 만드는 요인이 되었다.

<사례8>

오후 간식을 먹은 후 놀이를 정리하는 시간이 되어 형훈이와 효린이가 모두 정리를 하고 있다. 형훈이가 정리를 하던 효린이의 블록을 “이리 내!”하며 가져간다. 효린이는 그 블록을 다시 가져가려 팔을 높이 들고 “아아아~아잉~ 크롱, 뽀로로~”하고 말을 하지만, 형훈이는 효린이가 키가 닿지 못하게 블록을 높이 들고 장난을 치며 웃는다. 형훈이가 블록을 돌려주려 하지 않자 효린이는 손을 들어 형훈이의 얼굴 쪽으로 다가 간다.

(2014. 11. 06. 참여관찰)

<사례8>에서 보듯이 형훈이가 효린이의 블록을 가져가 갈등이 시작되었고, 효린이는 자신만의 언어로 “아아아~아잉~ 크롱, 뽀로로~”하고 말을 한다. 하지만 형훈이는 돌려달라는 뜻이 내포된 언어를 알아채지 못하고 있으며, 계속해서 장난을 침으로써 갈등이 발생되었던 것이다.

<사례9>

점심 식사를 마친 유아 두 명이 휴식영역에 앉아 쉬고 있다. 재용이가 갑자기 서진이에게 다가가 등에 손을 얹고 만지기 시작한다. 서진이는 “아~ 왜 그래~ 하지마!”라고 말하며 등을 치운다. 재용이는 “어~ 저거 저거~” 하며 바로 서진이의 등을 따라간다. 그러자 서진이는 재용이에게 “(화를 내는 목소리로) 하지 말라니깐?”하며 손으로 재용이를 밀친다. 재용이는 그래도 서진이에게 가서 등에 붙은 밥풀을 떼어낸다.

비고: 이러한 재용이의 행동을 이해하기 위해 재용이의 담임선생님인 특수교사에게 면담을 요청하여, 자문을 구하였다.

(2014. 11. 07. 참여관찰, 면담)

<사례9>를 이해하기 위해 연구자는 재용이의 담임 선생님인 특수교사와의 면담을 통해 자문을 구했다. 재용이는 요즘 바닥에 떨어진 밥풀에 관심을 가지고 있으며, 그 것을 주워 만지거나 입에 넣으려고 하는 모습이 관찰되고 있다고 하였다. 그래서 재용이는 서진이의 옷에 붙은 밥풀을 떼어 내어 만지고 싶어 하는 것이라고 답해주었다. 이는 재용이가 아무 말도 없이 서진이의 등에 계속적으로 손을 얹고 만지는 것으로부터 갈등 상황이 시작된 것이다. 재용이는 서진이에게 장난을 치거나 불편하게 하려는 의도가 없이 서진이의 등에 붙은 밥풀을 떼어 주려고 했던 선의의 행동이었지만 언어적 표현이 잘 안 되는 재용이의 이러한 행동은 서진이의 불쾌감을 자아내어 밀치는 행동으로 이어져 갈등이 발생되었던 것이다. 또한 장애유아와 비장애유아 간의 갈등은 서로의 생각이나 의도를 제대로 전달하지 못하거나 전달했어도 상대가 이를 정확하게 이해하지 못하는 데서 발생되기도 하였다.

<사례10>

화장실에서 양치를 하던 준원이와 다른 화장실에서 양치를 끝마친 후 다른 친구들의 칫솔을 모두 정리하러 들어온 하진이가 있다. 준원이는 하진이의 칫솔을 꺼내 정리해주려고 한다. 이에 하진이는 “아니야! 내가 할 거야!!”라고 강하게 소리를 지르며 준원이를 밀친다. 준원이는 “도와주려고 그런 거야!”하며 소리를 지르고 하진이는 더 크게 “선생님이 나보고 정리하라고 그랬어!”라고 하며 하진이가 모두 정리한다.

(2014. 11. 21. 참여관찰)

<사례10>에서 보듯이 준원이는 하진이 손에 많이 들려 있는 칫솔을 같이 정리 해주려고 하였다. 그러나 하진이는 선생님이 자신에게 부탁한 일이니 하진이 스스로 정리하고 싶었던 상황에서 준원이가 자신이 무엇을 하려고 하는지를 표현하지 않은 채 칫솔을 정리하려고 함으로써 갈등이 발생되었던 것이다. 즉, 두 유아 모두 서로의 속마음을 제대로 전달하지 않아 서로의 행

동을 오인하는 데서 갈등이 유발되었던 것이다.

<사례11>

도서관에서 예윤이와 채희가 책을 보고 있다. 채희가 다른 책을 보려고 책을 정리하고 있다. 정리가 잘 안되어 책을 몇 번이고 꺾었다 뺐다 하고 있다. 예윤이는 그런 채희의 모습을 보고 “책 이리 쥐봐~” 하며 책을 가져 가려한다. 채희는 “아니야~ 가져 가지마! 내가 할 수 있어!” 라고 큰 소리로 말하며 몇 차례 시도 끝에 성공한다. 예윤이는 혼잣말로 “내가 도와주면 빨리 정리할 수 있는데...”라고 말하며 시무룩해 한다.

(2015. 1. 7. 참여관찰)

<사례11>에서 보듯이 채희는 혼자서 책을 꺾었다 뺐다하며 정리하고 있었다. 이러한 채희의 모습을 본 예윤이는 채희의 책 정리를 도와주려고 하였다. 그러나 채희는 자신이 본 책이므로 스스로 정리하겠다는 마음에서인지 예윤이의 호의를 거절함으로써 갈등이 발생되었다. 이와 같이 장애유아의 정확하지 못한 의사전달이나 미숙한 언어 사용은 상호간의 행동에 대한 오해를 형성해 갈등을 유발하는 요인이 되었다.

3) 장애 특성으로 인한 갈등

장애유아의 장애 유형별 특성으로 인해서도 갈등상황이 발생하는 것으로 나타났다. 첫째로, 장애유아의 자폐적 성향 유무이다. 그것은 비장애유아의 상호작용에 영향을 미치는 중요한 특성으로 자폐적 성향이 있는 장애유아는 그렇지 않은 유아보다 비장애유아에게 더 다가가지 않고 비장애유아가 다가오더라도 별 관심을 보이지 않는 경우가 많기 때문이다. 둘째로, 신체장애 유무이다. 자폐적 성향이 없더라도 신체적 장애가 있어 자기 마음대로 이동하거나 움직이기 불편하다면 비장애유아에게 다가가지가 조금 더 어렵거나

본 것을 따라 하기 힘들기 때문이다. 셋째로, 개별 유아가 지니고 있는 장애 특성으로 청각이 예민한 장애유아들로부터 갈등이 발생하였다.

<사례12>

도서실에서 자유롭게 책을 보고 있는데, 재용이가 아치 책이 진열되어 있는 곳에서 혼자서 책을 보고 있다. 형훈이는 재용이가 있는 아치 책 쪽으로 가더니, “아! 최재용. 나도 좀 보자!”라고 말하며 아치책 하나를 꺼내려고 한다. 재용이는 “아~ 안 돼. 아니야!”라고 말을 하며 형훈이를 막아선다. 계속해서 형훈이가 아치책을 꺼내려고 아치책과 재용이 주변을 맴돈다. 결국 형훈이는 아치책을 꺼내지 못하고 다른 곳으로 이동하였고, 재용이는 아치책의 번호를 보며 숫자 나열을 한다.

(2014. 11. 04. 참여관찰)

위의 <사례12>는 형훈이는 아치 책이 보고 싶은데, 재용이가 막아서는 상황에서 갈등이 발생한 사례로 형훈이는 자신이 원하는 책을 볼 수 없어 재용이 주변을 맴돌고 있다가 자신이 보고 싶은 책을 꺼내려고 하였다. 그러나 자폐적 성향이 있는 재용이는 책에 쓰여 있는 일련번호를 맞추려고 형훈이의 행동을 막으려고 하면서 갈등이 유발되었다. 즉, 숫자에 예민하여 순서를 맞추는데 집중하는 재용이의 자폐적 성향이 비장애유아의 행동을 방해함으로써 갈등이 발생되었던 것이다.

<사례13>

자유선택활동 시간에 쌓기 영역에서 벽돌 블록을 이용해 놀이를 한 후 정리 시간이 되어 지승이는 앉아 있고, 준원리와 형훈이는 정리를 하고 있다. 준원리가 지승이의 손에 들고 있던 블록을 가져가 정리하자, 지승이는 “안 돼~”라고 말한다. 준원리는 “어차피 정리 못하잖아~ 내가 할 게”라고 말하자, “아~ 내가 정리할거야! 나도 블록 정리하고 싶단 말이야. 헝~” 라고 말을 한다.

(2015. 1 14. 참여관찰)

<사례13>은 놀잇감 정리 시간에 준원이가 지승이의 손에 들려 있던 블록을 가져가 정리하면서 갈등 상황이 시작된 사례이다. 준원은 지승이가 움직일 수 없어 정리를 못 할 것이라고 말하면서 지승이의 놀잇감을 자신이 정리할 것임을 밝히고 있다. 그러나 지승이는 자신도 정리할 수 있고 정리하고 싶다고 말함으로써 갈등이 유발되었다. 즉, 비장애유아인 준원이가 신체적 장애를 가진 지승이를 도와 놀잇감을 정리하려고 하였지만 이는 스스로 놀잇감을 정리하고 싶은 지승이의 마음을 무시한 행동으로 갈등으로 이어졌던 것이다. 또한 소리를 잘 듣지 못하거나 청각이 예민한 유아에게 큰 소리로 말함으로써 갈등이 유발되기도 하였다.

<사례14>

영어를 하기 위해 영어 교실 앞 복도에 앉아서 기다리고 있다. 연주가 옆에 있던 채희에게 “12월 달은 내 생일이야.”하고 말하자 “내 생일이야.”라고 말한다. 연주는 “아니야. 언니는 생일 아니야.”라고 말했고, 채희는 “아니야. 12월 달은 내 생일이야.”라고 하자. 연주는 채희의 귀에 대고 큰 소리로 “아니라니까? 채희 언니는 생일 아니야!”라고 말한다. 그러자 채희는 얼굴을 찌푸리며 채희는 “으아아악! 알겠어~”하며 귀를 막고는 “으아이앙.. 으잉..”하며 주변의 소리를 차단한다. 그러면서 연주를 향해 손으로 바닥을 때리며 “너 싫어!!”라고 소리를 지른다.

(2014. 11. 13. 참여관찰)

<사례14>에서 보듯이 채희와 연주는 생일에 대해 이야기를 주고 받다가 연주가 채희의 귀에 큰 소리로 말함으로써 본격적으로 갈등이 시작되었다. 청각이 예민한 채희가 연주의 큰 소리에 귀를 막으며 고통스러워하였고 ‘너 싫어’라고 고통스러운 자신의 마음을 언어로 전달하면서 소리를 지르고 바닥을 때리며 자신의 화를 표현하였다.

<사례15>

지안, 수호, 지승이는 쌓기 영역에서 놀이를 하고 있다. 블록을 꺼낼

때 마다 “팔랑~” 하는 소리가 반복되어 나고 있다. 갑자기 참결이가 다가와 블록 상자를 모두 뒤집어 쏟아 버린다. 쌓기 영역에 있던 친구들은 모두 “아 왜 그래!”, “하지마!”라고 이야기 한다. 참결이는 그 안에서 소리가 나는 블록을 꺼내 귀에 대고 소리를 들으며 즐거워한다. 수호는 “아휴~ 정말!”, 지안이는 “정리하고 가. 아아아아!!!”, 지승이는 “다 쏟으면 어떻게~”라고 말하며 멀어져 가는 참결이를 보며 블록을 다시 통 안에 담는다.

(2014. 12. 17. 참여관찰)

<사례15>는 참결이가 친구들이 놀이하고 있는 곳을 침범해 놀잇감을 모두 쏟아 자신이 원하는 소리가 나는 블록을 얻은 뒤 현장을 떠나는 상황에서 발생한 갈등 사례이다. 친구들이 블록을 꺼내면서 건드려 나던 소리의 근원을 찾는 참결이는 친구들의 놀이가 방해되는 것은 아랑곳하지 않고 자신의 목적인 소리 나는 블록을 찾기에만 몰두하였고 놀이를 방해받게 된 지승이와 지안이는 참결이의 행동에 화를 내면서 갈등이 유발하였다.

종합해보면 역통합교실에서 장애유아와 비장애유아 간 갈등은 끊임없이 발생하였으며 상호 유아 간 관심 표현, 의사소통의 어려움, 장애 특성으로 인한 갈등이 발생하였다.

2. 장애유아와 비장애유아 간 갈등 해결 방법

다양한 갈등 상황이 나타남에 따라 갈등을 해결하는 주체가 누가 되는지에 따라 교사와 유아 두 경우로 나뉘어 갈등을 해결하였으며, 교사와 유아는 서로 자신의 목적과 의도에 따라 갈등을 해결하였다. 즉, 장애유아와 비장애유아 간 갈등 해결 방법으로 ‘교사에 의한 해결’, ‘유아에 의한 해결’로 나뉘어 나타났다.

1) 교사에 의한 해결

사랑반에는 언어 사용이 어려운 장애유아들이 많다는 특성으로 인해 유아들은 갈등상황이 생길 경우 교사가 개입하여 갈등을 대신 해결해주거나 갈등 상황을 종료시키는 등의 모습이 나타났다.

갈등 상황이 발생함에 따라 교사의 개입에 의한 해결로 주로 세 가지 방법으로 나타났으며 이에 대해 ‘유아 이해시키고 행동 수정하기’, ‘유아의 도움 요청에 의한 개입’, ‘위험한 상황에서 유아 행동 제지하기’가 나타났다.

(1) 유아 이해시키고 행동 수정하기

장애유아와 비장애유아가 갈등이 발생했을 때 교사가 개입하여 유아의 잘못된 행동을 수정해주거나 유아에게 설명해주고, 이해시키는 방법을 통해서도 갈등을 해결하고자 하였다. 즉, 교사가 유아의 언어, 행동 등을 설명을 통해 수정해줌으로써 갈등을 해결하려고 하였으며 이에 대한 사례는 다음과 같다.

<사례16>

점심 식사 후 화장실에서 양치질을 마치고 소변을 보는 시간으로 효린이와 지안이가 화장실에 들어가 있다. 효린이가 “안녕, 뽀로로~ 크로로오오옹. 에디? 어디가?”하며 혼잣말을 하고 있다. 그런 모습을 지켜보던 지안이는 화장실에 들어가려고 하는데, 효린이가 먼저 화장실에 들어간다. 지안이는 “내가 먼저 들어가려고 했던 말이야!” 라고 말하자 효린이는 아랑곳하지 않는다. 지안이는 재차 “내가 먼저 들어갈꺼라구~ 빨리 나와...!”하고 조금 더 큰 목소리로 말한다. 지안이의 말에도 효린이가 대답없이 자신의 바지를 내리고 소변을 본다. 지안이의 얼굴이 울그락 불그락 해지더니 효린이가 들어간 문 화장실을 퐁퐁 두드린다. 효린이는 그 소리에 놀라 “아니야~ 아아아앙~”하며 소리를 지른다.

이 모습을 본 교사가 지안에게 다가가 “지안아, 선생님이 봤는데, 지안아도 화장실에 들어가려고 했고, 효린이도 화장실에 들어 가려고 했어. 지안아도 화장실이 급했나 보구나?”하고 말을 하자 지안은 “네...(작은 목소리로) 쉬가 너무 마려워요.. 양치 다하고 가려고 양치 할 때부터 참았는데..”라고 말을 한다. 교사는 이어서 말을 하며 “그런데 효린이가 화장실에 조금 더 빨리 들어간 건데. 지안이가 이렇게 화를 내고 문을 치니까 효린이도 깜짝 놀라게 됐네..?”하고 말하자 지안은 생각을 하며 대답을 이어 나간다. “제가 화장실이 너무 급해서 그랬어요..효린이가 놀래서 소리 지른거예요?” 하고 말을 하며 교사를 쳐다본다. 교사는 지안에게 “응~ 효린이는 지금 깜짝 놀랐다는 표현을 한거예요.” 하고 대답하자 이내 효린에게 다가가 “미안해 효린아~” 하고 사과를 한다.

(2014. 12. 11. 참여관찰)

위의 <사례16>은 지안아와 효린이가 동시에 화장실을 사용하려고 하다가 효린이가 조금 더 빨리 화장실에 들어가게 되고 소변이 급한 지안아가 화가 나면서 갈등이 시작되었다. 이에 대해 교사는 지안의 화장실에 가고 싶은 마음을 이해해주고, 지안아가 문을 두드리면서 깜짝 놀라 소리를 지르는 효린이의 감정을 설명해주면서 갈등을 해결해주었다. 교사의 말을 들은 지안은 자연스럽게 효린에게 사과를 하게 되었고, 갈등은 종료된다. 이렇게 교사가 개입하여 유아에게 상황 설명을 해줌으로써 유아의 이해를 도와주어 해결하는 방법인 것이다.

<사례17>

수호와 하진이는 일찍 등원하여 계속해서 함께 쌓기 영역에서 블록을 가지고 놀이하고 있다. 하진이가 블록을 가지고 입체 구성을 하고 있는데, 블록이 부족한지 자신의 블록과 수호의 블록을 번갈아가며 쳐다본다. 한 참을 고민하다가 하진이는 수호의 블록을 그냥 말없이 가져간다. 수호는 “하진이 누나! 내 블록을 가져가면 어떻게 해!”라고 말하자, 하진이는 “나도 할 거란 말이야.”라고 대답한다. 교사는 하진에게 “하진아, 그럴 때는 나도 하고 싶은데, 블록 좀 빌려줄래? 하고 이

야기해야지요.”라고 말한다. 이내 수호는 하진의 얼굴을 쳐다보며, “하진이 누나 그럴 때는 나도 할거야가 아니라, 선생님이 빌려줄래? 하고 먼저 물어보라고 그랬잖아!”라고 말한다. 하진은 수호에게 가져간 블록을 돌려주며 “수호야, 나 그거 필요한데 빌려줄래?”라고 묻는다. 수호는 “알겠어, 빌려줄게. 그런데 누나 그림 다 쓰고 나 다시 돌려줘야 돼!”라고 말하자, 하진은 “그래, 알겠어. 고마워~”라고 말하며 교사를 쳐다보며 웃는다.

(2014. 11. 11. 참여관찰)

위의 <사례17>은 하진이가 수호의 블록을 그냥 말없이 가져가면서 갈등이 시작되었다. 이에 대해 교사는 하진이에게 다른 친구가 가지고 있는 블록을 가져올 때의 방법에 대해 이야기를 통해서 알려줌으로써 갈등을 해결해주었다. 교사의 말을 들은 수호는 하진이에게 블록을 빌려달라고 말하는 것이 올바른 방법임을 한 번 더 이야기하였다. 이에 하진은 교사와 수호가 알려준 대로 블록을 빌려달라고 양해를 구하였고 수호는 블록을 흔쾌히 빌려줌으로써 갈등이 해소되었다. 즉, 이렇게 교사가 장애유아의 언어와 행동을 수정해줌으로써 갈등이 해소된 것이다. 이와는 다르게 다음과 같이 갈등 상황이 발생하였을 경우 유아가 먼저 교사에게 도움을 요청하여 갈등이 해결되기도 하였다.

(2) 유아의 도움 요청에 의한 개입

장애유아와 비장애유아가 갈등이 발생했을 때 유아 스스로 갈등을 해결하려고 시도하나 갈등이 해결되지 않자 교사에게 도움을 요청하여 갈등을 해결하고자 하였다. 즉, 교사의 권위, 권력, 힘, 언어적 지시 등을 빌려 자신의 갈등을 대신해서 해결해달라고 요청하는 것으로 이에 대한 사례는 다음과 같다.

<사례18>

자유선택활동 시간에 수·조작영역에서 하진이와 서진이가 주사위를 던지며 게임을 하고 있다. 하진이는 게임에서 지자, 서진이의 게임 말을 말없이 그냥 가져가버린다. 서진이는 “돌려줘! 그거 내거잖아.”라고 말하자 하진이는 입을 꼭 다문 채, 대답을 하지 않는다. 이내 서진이는 교사를 쳐다본다. 서진이는 “선생님~”하고 부르며 약 10초 간 교사를 응시 한 후 재차 하진이에게 “돌려달라니깐?” 이라고 말하였지만 묵묵부답이다. 교사가 하진이와 서진이를 쳐다보자 하진이는 다른 곳을 쳐다본다. 교사는 “하진아, 돌려줘야지?”라고 말하자 하진이는 그제야 서진이에게 게임 말을 돌려주었고, “게임 다시 한 번 더해. 내가 이길 수 있어.”라고 말한다.

(2014. 11. 07. 참여관찰)

위의 <사례18>은 하진이가 서진이의 게임 말을 그냥 가져가 버림으로써 갈등상황이 발생한 사례이다. 서진이는 하진이에게 말을 돌려 달라고 계속 이야기 했으나 하진이는 대답도 하지 않고 돌려주지도 않았다. 이에 서진이는 교사를 부르며 교사에게 도움의 눈빛을 보냈다. 교사는 서진이의 상황을 이해하고 하진이에게 ‘돌려줘야지.’라고 말을 하였으며 이에 하진이는 게임 말을 되돌려줌으로써 갈등은 해소되었다.

<사례19>

현장학습의 일환으로 숲 체험 활동을 하러 상암산에 가서 주영이와 하진이가 줄타기 활동을 하고 있다. 주영이가 먼저 와 줄을 잡고 언덕을 오르고 있다. 하진이 주영이 내가 먼저 올라 갈 거야. 하진이는 주영이에게 “내가 먼저 올라 갈 거야!”하며 주영이보다 먼저 올라가려 한다. 이에 주영이는 “아니야 내가 먼저 왔잖아~!”하고 말을 했으나 하진이는 “비켜~”하며 소리를 지르며 줄을 잡아당긴다. 주영이는 안되겠는지 결국 특수 교사에게 “선생님~ 제가 먼저 왔는데, 하진이 누나가 먼저 올라가겠다고 막 비키라고 그래요”하며 도움을 청한다. 특수 교사는 하진이에게 “하진아, 주영이가 먼저 왔는데, 하진이가 먼저 가겠다고 하면 주영이 마음이 어떨까? 차례를 지키면서 놀이하면 더 좋을

것 같아.”라고 이야기 한다.

(2014. 11. 3. 비디오 녹화)

위의 <사례19>는 하진이가 주영이가 하고 있는 줄 타기 활동을 방해하며 새치기를 하려고 하였고, 주영이는 자신의 줄 타기 차례를 지키려고 함으로써 갈등이 발생한 경우이다. 즉, 하진이는 차례를 지키지 않은 채 주영이보다 먼저 올라가려고 함으로써 둘이 실랑이를 하게 되었지만 주영이는 이를 해결할 수가 없었던 것이다. 결국 주영이는 특수 교사에게 자신의 상황을 이야기함으로써 도움을 요청하였고 특수 교사는 하진이에게 어떻게 해야 하는지를 설명해줌으로써 갈등이 해결되었다. 갈등이 발생했을 때, 유아의 도움 요청으로 교사가 개입하는 경우도 있지만 위험한 상황에서는 교사가 먼저 개입하여 유아들의 갈등을 해결하기도 하였다.

(3) 위험한 상황에서의 유아의 행동 제지

장애유아와 비장애유아가 갈등이 발생했을 때 유아들끼리의 해결이 되지 않거나 안전에 관해 두 유아에게 문제가 생길 것 같은 상황이 발생하였을 경우에는 유아의 요청없이도 교사가 먼저 다가가 행동을 제지하여 갈등을 해결하고자 하였다. 즉, 유아들의 안전성에 관련하여 교사의 주관적인 판단으로 행동 제지를 통해 갈등을 해결하려고 하였으며 이에 대한 사례는 다음과 같다.

<사례20>

대그룹 활동으로 재용이와 서진이가 신체 표현 활동을 하고 있다. 갑자기 재용이가 서진이에게 다가가더니 손으로 “픽 픽~” 소리가 날 정도로 때린다. 서진이는 “왜 때려! 재용이 형아!”라고 말하자 재용이는 “아악~~ 꺾악~!” 소리를 지르며 계속 서진이를 때린다. 교사는 재

빨리 재용이에게 다가가 때리는 행동을 제지 하였고, 상황을 마무리한다.

(2014. 11. 10. 참여관찰)

위의 <사례20>은 대그룹으로 신체활동을 하는 과정에서 재용이가 서진이를 이유 없이 때림으로써 갈등이 발생한 경우이다. 교사는 재용이가 때리는 것을 멈출 것 같지 않고 때리는 행동으로 인해 서진이가 다칠 수도 있다는 생각에 재용이에게 다가가 행동을 제지함으로써 갈등 상황을 강제 종료시켰다.

<사례21>

태근이가 잠겨있는 교재 교구실에 들어가 불을 끄고 앉아 있다. 이를 본 형훈이는 “야! 김태근 거기 들어가면 어떡해!” 하며 교재 교구실 문을 두드린다. 태근이는 아랑곳하지 않고 형훈이를 쳐다본다. 형훈이는 한번 더 “야! 김태근 나오라고!”하며 문을 세게 두드리지만 태근이는 나올 생각을 하지 않는다. 형훈이는 안되겠는지 교재 교구실 문을 열고 들어가 태근이의 팔을 잡으며 끌고 나오려고 한다. 그러나 태근이가 쉽게 나오려 하지 않자, 계속 실랑이를 벌인다. 이 모습을 본 교사는 형훈이와 태근이에게 “형훈이 태근이 두 친구 모두 나오세요!”라고 이야기하며 밖으로 데리고 나온다.

(2015. 2. 6. 참여관찰)

위의 <사례21>은 태근이가 교재 교구실에 들어가서 나오지 않자 교재 교구실에 들어가면 안 된다는 것을 알고 있는 형훈이가 태근이에게 나오라고 말로 전달하지만 들어주지 않는다. 이내 형훈이는 행동으로 태근이를 제압하여 데리고 나오려고 하면서 갈등이 발생한 것이다. 교사는 태근이가 형훈이의 말을 들을 것 같지 않고, 교재 교구실에 있는 물건들로 인해 다칠 위험이 있다는 생각에 태근이와 형훈이에게 다가가 행동을 제지하고 그 자리를 빠져 나옴으로써 갈등상황을 종료시켰다.

따라서 장애유아와 비장애유아 간 갈등을 교사가 개입하여 유아들에게 상

황을 이해시키거나 유아가 먼저 교사에게 도움 요청한 경우, 위험 상황에서 안전에 의한 교사의 판단으로 해결하였다.

2) 유아에 의한 해결

장애유아와 비장애유아 간 즉, 유아들끼리의 해결로 주로 여섯 가지 방법으로 나타났으며 이에 대해 '물리적 힘에 의한 해결', '부정적 정서 표현에 의한 해결', '협상에 의한 해결', '장애유아의 고집 혹은 관심 전이에 의한 해결', '비장애유아의 일방적인 수용과 포기, 회피에 의한 해결', '제 3자 또래의 개입에 의한 해결'이 나타났다.

(1) 물리적 힘에 의한 해결

장애유아와 비장애유아가 갈등 해결을 할 때 가장 많이 사용한 갈등 해결 방법은 물리적 힘에 의한 해결이었다. 장애유아와 비장애유아는 갈등상황이 발생했을 때, 말보다는 신체적인 반응과 행동을 통해 갈등상황을 해결하고자 하였다. 즉, 밀치기, 되 झा아주기, 빼앗기, 힘 겨루기 등과 같은 물리적 힘을 통해 갈등 상황을 해결하고자 하였으며 이에 대한 구체적인 사례는 다음과 같다.

<사례22>

연주는 영어 수업이 진행되어 집중해 영어 활동에 참여하고 있고, 재용이는 영어 수업에 집중하지 못하고 여기 저기 자리를 바꾸어 가며 돌아다니고 있다. 재용이가 연주 자리에 가까이 오자 연주는 “재용이 오빠~(울떡이며)아아앙~ 아아아앙~”라고 표현한다. 재용이는 재차 연주 근처에서 계속해서 몸으로 밀친다. 연주는 다시 한 번 재용이에게 “재용이 오빠~ 나 불편하잖아. 저리 비켜어~”라고 말하며 재용이를 옆으

로 민다. 재용이는 웃으며 “하하하~ 까악~”하며 소리를 지르며 웃는다. 재용이는 다른 곳으로 자리를 옮겨 앉고, 그제야 연주는 영어 활동에 집중한다.

(2014. 11. 05. 참여관찰)

위의 <사례22>는 재용이가 계속해서 자리를 옮겨 다니면서 연주를 불편하게 하고 있는 상황이다. 재용이는 한 곳에 오래 앉아 있지 못하고, 주의집중 시간이 매우 짧아 돌아다니게 되는데 이때, 몸을 움직이는 행동이 연주를 불편하게 하고 있는 것이다. 연주는 그런 재용이의 행동에 대해 말로써 자신의 불편함에 대해 이야기를 하고 재용이를 밀치면서 자기자리를 확보하려고 하였다. 또한 같이 힘으로 재용이를 밀어내어 대응함으로써 결국 재용이가 다른 곳으로 옮겨가게 되어 비로소 갈등상황이 해결되었던 것이다.

<사례23>

재용이와 형훈이는 안전교육 시간으로 매트 위에 모두 함께 앉아 있는 상황이다. 재용이가 옆에 있던 형훈이 머리에 박치기를 한다. 형훈이가 “하지마!”라고 이야기 했으나, 재용이는 또 한번 형훈이 머리에 박치기를 한다. 형훈이는 “하지 말라고 최재용!”하고 큰 소리로 이야기 한다. 화가 난 형훈이는 재용이 머리에 박치기를 한다. 재용이는 “아파~ 아파아~ 머리 아파~”라고 말하며 머리를 감싸 쥘다.

(2014. 11. 28. 참여관찰)

위의 <사례23>은 재용이가 옆에 있던 형훈이 머리에 계속해서 박치기를 하면서 일어나는 갈등상황으로 하지 말라고 이야기를 하는데도 들어주지 않는다. 재용이에게 화가 난 형훈이는 결국 자신도 재용이에게 똑같이 박치기를 통해 갈등을 해결하였다.

<사례24>

주영이와 재용이가 신체활동 시간으로 양말을 들들 말아 눈싸움을 하고 있다. 주영이 손에는 양말이 들려져 있고, 재용이 손에는 양말이

없다. 재용이가 자신의 손에는 양말이 없자 돌아다니며 친구들의 손에 들린 양말을 본다. 주영이가 잠시 한눈을 팔고 있자, 주영이가 들고 있던 양말을 뺏어 간다. 주영이가 “아아아아앙~”하며 말한다. 재용이는 웃으며 주영이의 양말을 가지고 빙글 빙글 돌리며 장난을 친다. 주영이는 재용이 뒤를 따라 다니며 “아아아아아아앙~ 아앙~” 이라고 하는데도 재용이는 돌려주지 않는다. 주영이는 결국 재용이를 밀쳐버리고 양말을 다시 빼앗아버린다.

(2014. 12. 16. 참여관찰)

위의 <사례24>는 재용이가 신체활동 중에 필요한 양말이 자신에게 없자 옆에 있던 주영이의 양말을 빼앗아 갈등이 생기게 된 경우이다. 주영이는 재용이에게 양말을 돌려 달라고 울음으로 표현하지만 재용이는 계속 돌려주지 않는다. 이에 주영이는 힘을 다하여 재용이를 밀쳐버렸고 다시 자신의 양말을 빼앗아옴으로써 갈등을 해결하였다.

<사례25>

지안이와 참결이가 교사의 지도하에 할리 갈리 게임을 하고 있다. 참결이가 종을 가지고 있었는데, 지안이가 참결이가 다른 곳을 보는 사이 종을 말없이 가져간다. 참결이는 자신의 손에 종이 없음을 알고, “이야! 으앙~ 우아아악~” 하며 소리를 지르며 울다가 다시 종을 빼앗아 온다.

비고: 비장애유아인 지안이는 장애유아와 함께 생활하면서 장애유아의 물건을 빼앗은 적이 별로 없었는데, 그러한 행동을 한 이유를 면담을 통해 알 수 있었다.

(2015. 1. 27. 참여관찰, 면담)

위의 <사례25>는 지안이가 참결이가 들고 있던 종을 말없이 가져 가면서 갈등이 발생한 경우이다. 비장애유아인 지안이가 장애유아인 참결이가 한눈을 파는 사이에 종을 빼앗아갔고 참결이가 다시 물리적 힘을 가해 종을 되찾아옴으로써 갈등이 종료되었다. 이를 갈등 상황을 조금 더 심층적으로 이해하기 위해 연구자는 지안이에게 면담을 통해 그러한 행동을 하게 된 이유

에 대해 물었고, 지안이는 “만날 참결이 언니만 내꺼 가져가서, 이번엔 나도 종이 가지고 싶어서요.”라고 답하였다. 주로 지안이는 자신이 가지고 싶은 것이 있어도 참고, 참결이가 자신의 것을 가져가도 참았는데, 결국엔 자신도 소유하고 싶다는 감정을 빼앗기로 표현한 것이다. 또한 비장애유아와 장애 유아들은 갈등이 발생할 경우 서로의 힘을 겨루는 행동을 통해서도 갈등을 해결해 나갔다.

<사례26>

오후 자유선택 활동 시간에 쌓기 영역에서 주영이는 자동차 중 크레인을 이용해 놀이하고 있고, 참결이는 교실 여기저기를 돌아다니고 있다. 참결이가 열심히 놀이에 집중하고 있던 주영이의 크레인을 빼앗아 가려고 손을 뻗어 실랑이를 벌인다. 참결이는 “아아앙~ 아앙~”하며 말을 하고, 주영이도 “(참결이를 보며) 아아아앙~아아!”하며 말한다. 한참을 실랑이를 벌이던 끝에 참결이는 잡고 있던 크레인을 놓고, 다른 곳으로 이동한다. 주영이는 크레인을 들고 참결이의 눈치를 보며 다른 곳으로 자리를 이동한다.

(2014. 11. 07. 참여관찰)

위의 <사례26>은 주영이가 가지고 놀던 크레인을 참결이가 빼앗으려고 하면서 갈등 상황이 시작된 경우이다. 빼앗기지 않으려는 주영이와 빼앗으려는 참결이 사이에 힘 겨루기가 발생하게 되고 결국 참결이가 크레인을 놓으면서 끝까지 크레인을 놓지 않았던 주영이는 크레인을 지키게 됨으로써 갈등이 종료되었던 것이다.

<사례27>

자유선택 활동을 하며 참결이와 수호가 음률영역에서 놀이하고 있다. 수호가 양 손으로 마라카스를 흔들자 참결이는 수호 손에 들려 있던 마라카스를 가져가며 “야아아아이이, 야아아아!”하고 수호에게 소리를 지른다. 수호는 참결이가 가져간 마라카스를 빼앗기 위해 “이리내~! 돌려주라고~~” 하며 힘겨루기를 하다가 의자에서 넘어진 채로 참결이

를 쳐다본다.

(2014. 11. 14. 참여관찰)

위의 <사례27>도 수호가 가지고 놀던 마라카스를 참결이가 빼앗으려고 하면서 갈등이 시작된 경우이다. 빼앗기지 않으려는 수호와 빼앗으려는 참결이 사이에 힘 겨루기가 발생하게 되고 수호가 의자에서 넘어지면서 참결이에게 마라카스를 빼앗기게 된다. 참결이는 마라카스를 빼앗기에 성공하였고, 수호는 의자에서 넘어진 채로 참결이를 바라보고 다시 빼앗으려는 의지를 가지지 않음으로써 갈등이 해결되었던 것이다.

<사례28>

하진이와 주영이가 오전 자유선택활동 시간에 수·조작영역에서 놀이를 하고 있다. 겨울 놀이 퍼즐 조각을 함께 맞추는데 주영이가 더 많이 맞추자 하진이는 주영이의 퍼즐을 빼앗아 가려고 한다. 이에 주영이는 “아! 왜 뺏어 가~? 아아앙~ 싫어!!” 라며 퍼즐을 빼앗기지 않으려고 실랑이를 한다. 퍼즐을 잡아당기며 서로 힘을 쓰다가 결국 주영이가 퍼즐을 가져간다.

(2014. 12. 24. 참여관찰)

위의 <사례28>은 하진이가 주영이의 퍼즐을 빼앗아 가려고 하면서 갈등이 시작된 경우이다. 게임에서 지기 싫은 하진이는 퍼즐을 빼앗으려 하고, 본래 들고 있었던 주영이는 퍼즐을 지키려고 하였다. 한 치의 양보도 없는 팽팽한 힘 겨루기로 인해 두 유아 모두 눈물을 보이며 안간힘을 쓰다가 결국 교사의 눈치를 본 하진이가 손을 놓음으로써 주영이가 퍼즐을 차지하였고 비로소 갈등이 해결되었다.

<사례29>

신체활동 시간으로 서진이와 재인이가 짝이 되어 휴대전화 모양을 한 장판을 발로 밟는 활동을 하고 있다. 서진이가 2를 눌러야 하는데,

숫자를 누르지 않고 가만히 서있어 다음 활동이 진행되지 않고 있다. 재인이는 “빨리 빨리~”라고 말하자 서진이는 “알겠어! 할꺼라구! 나도!”라고 말하며 화를 낸다. 그러나 서진이는 여전히 어느 곳을 눌러야 할지 몰라 한다. 옆에 있던 재인이는 일어나 숫자 2 번호를 발로 누르며 “이거 2” 라고 말 한다. 이에 서진이는 재인이가 알려주는 숫자를 발로 누른다.

(2015. 1. 27. 화)

위의 <사례29>는 신체활동 시간에 서진이가 숫자를 발로 누르는 것을 하지 못해 전체적인 활동이 진행되지 못하자 재인이가 빨리하라고 재촉하면서 갈등이 발생한 경우이다. 그러나 비장애유아인 재인이가 어떻게 해야 하는지를 알려주었음에도 불구하고 서진이가 잘 하지 못하자 재인이는 직접 자기 발로 눌러서 어떻게 하는지를 알려줌으로써 갈등상황을 해결해 나갔다.

<사례30>

대근육 활동 시간으로 재용이, 준원이, 주영이가 실내 놀이터에서 신체를 이용해 친구들에게 공을 전달하는 활동을 하고 있다. 활동의 규칙은 공을 손등으로 받아 다음 친구에게 전달하는 것인데, 재용이가 공을 손바닥으로 자꾸 받으려고 하며 공을 잘 받지 않으려고 한다. 활동이 제대로 원활하게 이루어지지 않자 준원이가 “이렇게 (자신의 손등을 보여주며) 하는 거야! 형!” 하며 모델링을 보여주고 언어적 지원을 해준다. 그래도 재용이가 고쳐지지 않자 이번에는 주영이가 “이렇게 (재용이의 손을 뒤집어 손등이 되도록 고쳐줌) 이렇게 하는 거야 형!” 하며 직접 가르쳐준다.

(2015. 2. 5. 참여관찰)

사례<30>은 신체활동을 하는 과정에서 일어난 갈등상황으로 공을 손등으로 받아 다음 친구에게 전달하는 활동을 진행하던 중 재용이가 규칙을 지키지 않아 활동이 원활하게 이루어지지 않음으로써 갈등이 발생하였다. 이에 답답함을 느끼던 준원은 자신이 직접 모델링을 보여주며 언어적 지원을 해주지만 재용이가 잘 따라하지 못하였다. 이에 주영이가 재용이의 손을 뒤

집어 손등이 되도록 고쳐주어 재용이가 공을 잘 전달하게 됨으로써 갈등이 해결되었다.

<사례31>

오후 간식 시간으로 형훈이는 손을 씻고 교실에 들어와 의자에 앉아서 기다리고 있고, 다인이는 교실에 들어와 두 손을 들고 책상 주변을 빙글 빙글 돌고 있다. 다인이가 책상을 빙글 빙글 돌자 주변에 있던 친구들이 “이다인~ 빙글 빙글 돌지 좀 마~ 어지럽잖아~” 라고 말을 한다. 이 소리를 들은 형훈이는 다인이에게 “다인아~ 이리와, 의자에 앉아야지~”하며 다인이의 들고 있던 손을 내려 잡아 의자에 앉을 수 있게 도와주고 의자를 책상 속으로 밀어 넣어준다.

(2015. 2. 6. 참여관찰)

위의 <사례31>은 다인이가 책상 주변을 빙글 빙글 돌면서 주변에 있던 친구들이 불편함을 느껴 친구들이 다인이의 행동을 제지하려고 하려고 함으로써 생긴 갈등의 상황이다. 다인이의 행동을 바라보던 형훈이는 다인이의 들고 있던 손을 자기 손으로 직접 내려 잡아 의자에 앉을 수 있게 도와주었고 다인이는 형훈이의 행동에 순순히 따름으로써 갈등이 해결되었던 것이다.

(2) 부정적 정서 표현에 의한 해결

장애유아와 비장애유아가 갈등이 발생했을 때 유아들은 부정적인 정서 표현을 통해서도 갈등을 해결하고자 하였다. 즉, 유아들은 자신들의 생각을 타협하고 이해시키기보다는 울기, 비명, 소리 지르기, 짜증 부리기, 조르기 등과 같은 행동을 통해서 갈등을 해결하려고 하였으며 이에 대한 사례는 다음과 같다.

<사례32>

오후 자유선택활동 시간에 쌓기 영역에서 주영이와 지승이는 끼우기 블록을 이용해 로봇을 만든다. 주영이가 지승이에게 “이것 봐라~ 내꺼 멋있지?” 라고 말하자 지승이는 “(로봇을 들어) 아니야, 내가 더 멋있어~”하며 주영이에게 내민다. 그러자 주영이는 정색하며 “아니거든? 네 것보다 내꺼가 더 멋있거든?”하고 말한다. 그러자 지승이는 “아닌데... (울떡울떡) 내꺼가 더 멋있는데..(점점 작은 목소리로)”라며 눈물을 보인다.

(2014. 11. 06. 참여관찰)

위의 <사례32>는 주영이와 지승이가 블록을 이용해 로봇을 만들어 누구의 것이 더 멋있는지 말다툼이 일어난 갈등상황에서 주영이가 정색하며 말하게 되자, 자신의 것이 더 멋있다고 주장을 펼치던 지승이는 결국 눈물을 보였으며 이로써 갈등은 끝이 났다.

<사례33>

협동놀이 시간으로 실내 놀이터에서 태근이와 준원이가 짝이 되어 풍선을 주고받는 활동을 하고 있다. 준원이와 태근이는 서로 다른 색의 풍선을 주고받아야 하는 상황이다. 준원은 초록 풍선을 태근이에게 던지는데 태근이는 다른 곳을 쳐다보며 자신의 풍선을 그대로 가지고 있다. 준원은 “태근이 형 나한테 노랑 풍선 줘야지.”라고 말을 했으나 태근이는 대답 없이 풍선을 가지고 있다. 준원은 재차 “아 형! 나한테 풍선 주라니까?” 하며 소리를 지른다. 준원은 깜짝 놀라며 태근이의 풍선을 돌려준다.

(2014. 11. 11. 참여관찰)

위의 <사례33>은 준원과 태근이가 풍선을 주고 받아야 하는 상황인데, 태근이가 활동에 제대로 참여하지 않아서 갈등이 발생한 사례이다. 준원은 풍선을 주지 않고 마음대로 가져갔고 이를 참고 있던 태근이는 화가 나 돌려달라고 소리를 질렀으며 이에 놀란 준원이가 풍선을 돌려줌으로써 갈등은 해결되었다.

<사례34>

점심시간을 마친 후 하진이는 갑자기 울음을 터트려 울고 있고, 형훈이와 수호는 하진의의 모습을 쳐다 보고 있다. 그 모습을 본 형훈이가 하진에게 “야~ 야~ 저것 좀 봐~ 하진이가 울었나봐”하며 수호에게 수근대며 이야기를 한다. 수호는 “하진이 누나 우는 거 처음 본다. 그치?”하고 말을 한다. 그러자 하진은 그 소리를 듣고 “아니야!”라며 소리친다. 그러더니 수호와 형훈이에게 손을 크게 휘저으며 “이잉~잉~”하며 운다. 수호와 형훈이는 “아 깜짝이야, 왜 짜증 부리고 그러지..?” 하며 하진의의 행동에 놀랐는지 뒷걸음을 치며 다른 곳으로 자리를 이동한다.

(2014. 11. 13. 참여관찰)

위의 <사례34>는 형훈이와 수호가 울고 있는 하진을을 쳐다보며 이야기를 하였고 이를 본 하진은은 형훈이와 수호에게 울면서 소리를 지르게 되면서 갈등 상황이 발생하게 된 경우이다. 하진은은 더 큰 소리와 행동으로 형훈이에게 짜증을 부렸고 이에 놀란 수호와 형훈이가 다른 곳으로 감으로써 이들의 갈등상황은 종료되었다.

(3) 협상에 의한 해결

유아들은 갈등이 발생하였을 때 갈등 상황을 먼저 일으킨 유아와 갈등 상황에 휘말리게 된 유아 스스로 협상을 하거나 타협을 통해 갈등을 해결하기도 하였다. 즉, 유아들은 놀잇감이나 사물을 소유함에 있어 갈등이 발생하였을 때는 놀잇감을 빌려주거나 공평하게 나눠 가지는 등 협상을 통해 자주적으로 갈등을 해결하였다. 또한 비장애유아들은 자율적인 의지에 따라 장애 유아의 부적절한 행동을 했을 경우 올바른 행동이 무엇인지 알려주면서 행동을 수정할 수 있도록 도와주기도 하였다.

<사례35>

오후 놀이 시간으로 작업 치료실에 들어가 함께 자석 퍼즐 놀이를 하고 있다. 채희는 연주가 쥐고 있던 자석 퍼즐을 말없이 그냥 가져간다. 연주는 “언니! 말없이 그냥 가져가는 게 아니라 말하고 가져가야 되는 거야. 내가 먼저 잡고 놀았으니까, 언니가 하고 싶으면 말해야 돼. 알겠지?”라고 말한다. 채희는 “알겠어! 여기 있어!”라고 대답하고는 자석 퍼즐을 연주에게 돌려주자 연주는 자석 한 개를 채희에게 준다.

(2014. 11. 06. 참여관찰)

위의 <사례35>는 채희가 연주의 자석 퍼즐을 말없이 그냥 가져감으로써 갈등이 발생한 경우이다. 연주는 채희에게 퍼즐을 가져갈 때는 먼저 말을 하고 가져가야 한다고 이야기를 해준다. 그러자 채희는 알겠다며 연주에게 자석 퍼즐을 돌려주었고 이에 연주는 한 개의 자석을 채희에게 줌으로써 갈등 상황은 마무리되었다.

<사례36>

오후 자유선택활동 시간에 쌓기 영역에서 형훈이는 적목 블록을 이용해 쌓기를 하고 있다. 형훈이가 블록을 쌓는 모습을 보던 효린이는 자신도 적목 블록을 하나 꺼내 가져간다. 효린이는 한 손에 블록을 들고 형훈이 주변을 맴돌기 시작한다. 형훈이는 그런 효린이를 흘깃거리며 쳐다본다. 효린이는 “크롱.. 아떼떼떼 블록..”라고 말한다. 자신의 주변을 맴돌며 말하는 효린이의 모습을 지켜보던 형훈이가 “자~” 하며 블록 하나를 더 건네준다. 그제야 효린이는 양 손에 블록 하나씩을 들고 웃으며 다른 곳으로 이동한다.

(2015. 1. 27. 참여관찰)

위의 <사례36>은 효린이가 형훈이가 놀이하고 있는 적목 블록에 관심을 갖고 더 갖고 싶은 마음을 형훈이 주변을 맴도는 행동으로 표현함으로써 갈등상황이 초래된 경우이다. 형훈이는 효린이의 행동이 자꾸 신경이 쓰여 놀이에 집중하지 못하였지만 효린이가 하는 말 중에 블록이라는 단어를 듣고 자신이 가지고 있던 블록을 건네줌으로써 자신의 불편함을 해소하였다. 즉,

장애유아인 효린이의 맴도는 행동으로 갈등 상황이 생겼지만 효린이가 말하는 뜻이 무엇인지를 알아챈 형훈이가 스스로 놀릿감을 나눠줌으로써 갈등이 해결되었던 것이다.

<사례37>

활동지에 색칠을 하는 활동을 하고 있다. 재용이는 자신이 들고 있던 빨강색 색연필을 내려놓더니 “하늘색깔로 할래”라고 말한다. 색연필통에서 하늘색깔 색연필을 찾는데 없자, 다른 친구들의 색연필을 본다. 그러더니 수호가 들고 있던 하늘색 색연필을 가져가려고 손을 뻗는다. 수호가 “안 돼! 내꺼야~ 내가 쓰고 있잖아!”라고 하자 재용이는 아랑곳하지 않고 가져가려고 한다. 수호는 “재용이 형! 내가 다 칠하고 줄 테니까 조금만 기다려!”라고 말하자 재용이는 기다린다. 수호가 다 칠하고 재용이에게 “자, 여기”라고 하며 전해준다. 재용이는 “고마워~”라고 대답한다.

(2014. 12. 5. 녹음)

위의 <사례37>은 재용이가 자신이 필요한 하늘색깔 색연필을 찾는 중에 수호가 들고 있는 것을 발견하고 이를 가져가려고 함으로써 갈등이 시작된 상황이다. 수호는 재용이가 뺏어간 색연필이 자신의 것임을 주장하고 사용한 후에 주겠다고 이야기 하였다. 이에 재용이는 색연필을 돌려주고 수호가가 다 쓰기를 기다렸으며 색연필을 다 사용한 후 재용이는 수호에게 색연필을 주어 사용할 수 있도록 함으로써 갈등이 해결되었다. 이와 같이 유아들은 서로의 행동을 이해하고 또래가 원하는 것이 무엇인지를 파악하여 행동함으로써 자율적으로 갈등상황을 해소해 나갔다. 또한 비장애유아들은 장애유아의 일방적인 행동이나 잘못된 행동을 수정해 줌으로써 갈등을 해결하기도 하였다.

<사례38>

낮잠시간으로 모두 낮잠을 자거나 쉬고 있는데, 참결이가 낮잠에서

깨어 교실을 돌아다닌다. 옆에 있던 하진은 시끄러운지 귀를 막는다. 형훈이는 7살로 낮잠을 자지 않고 조용하게 책을 보고 있다가 시끄러운지 소리를 지르며 뛰어다니는 참결이를 쳐다본다. 이 모습을 본 형훈이는 “참결아~ 어서 가서 누워~” 라고 이야기하며 참결이의 손을 잡아 이끌어 자리에 데려다 준다. 형훈이는 “착하지~ 어서 누워~ 낮잠 시간에는 돌아다니면 안 돼~ 얼른 눕자~”라고 이야기 한다. 참결이는 “데 데 데 데~아아양~우우”하며 자리에 눕는다.

(2014. 12. 16. 참여관찰)

위의 <사례38>은 참결이가 낮잠에서 깨어 교실을 돌아다니면서 옆에 있던 하진이 불편함을 느끼고 있으며, 형훈이도 책을 보는데 방해가 됨으로써 갈등이 발생한 상황이다. 이에 형훈이는 참결이의 손을 잡아 자리에 데려다 주고, 누울 수 있게 해주고 낮잠 시간에는 돌아다니면 안 된다고 이야기 하며 행동을 수정해주었고 참결이는 형훈이의 행동에 순순히 따름으로써 참결이로 인해 발생한 갈등상황은 종료되었다.

<사례39>

쌓기 영역에서 바구니에 담겨 있는 자석 블록을 하나씩 꺼내 형훈, 지안이가 놀이하고 있다. 참결이는 교실을 돌아다니다가 자석 블록이 담긴 바구니를 모두 바닥에 쏟아버린다. 이에 형훈이는 “어어~ 어어~ 어어?” 라고 하며 말을 하지 않는다. 특수 교사는 형훈이에게 “형훈아, 어어어~ 가 아니라 참결아, 블록은 쏟으면 안 되는 거야! 같이 놀자! 라고 하는 거야 라고 말하면 좋겠네.” 라고 말한다. 옆에서 블록으로 망을 만들고 있던 지안은 교사의 모습과 형훈이의 모습을 번갈아 쳐다본다. 이번에는 참결이가 지안에게 다가가 지안이 만들 블록 위에 앉는다. 지안은 “참결이 언니, 블록 위에 올라 가는 거 아니야. 블록 위에서 내려와 줄래? 여기서 나랑 같이 놀자”라고 말한다. 이내 참결이는 블록 위에서 내려왔고 지안이 옆에 앉아 지안을 쳐다본다.

(2015. 1. 5. 녹음)

위의 <사례39>는 참결이가 형훈이와 지안의 놀이를 방해함으로써 발생한 갈등상황이다. 처음에 참결이가 형훈이의 블록을 쏟았을 때 당황하던 형

훈이를 보고 특수 교사가 어떻게 해야 좋을지에 대한 방법을 알려주었다. 이 모습을 가만히 지켜보고 있던 지안이는 참결이가 자신이 만든 블록에 올라앉자 특수교사가 형훈이에게 가르쳐 준 방법을 그대로 응용하여 참결이에게 행동을 수정할 것을 요청하였고 참결이가 이를 수용함으로써 갈등이 해결되었다.

<사례40>

오후 자유선택 활동 시간에 쌓기 영역에서 지안이와 연주가 꽃가게 블록 놀이를 하고 있다. 태근이는 역할영역에서 거울을 관찰하며 혼잣말을 하고 있다. 지안이가 알록달록하게 블록으로 꽃을 만들자 그것을 본 태근이가 달려가서는 꽃을 다 망가뜨린다. 지안이는 바로 “(크게 소리를 지르며) 태근이 오빠 망가뜨리면 어떡해! 그러면 안 되잖아! 미안해해야지!” 라고 말한다. 태근이는 지안이를 쳐다보며 “망가뜨리면 안 돼! 미안해. 사이좋게 놀자” 라고 혼잣말을 하고는 자리를 이동한다.

(2015. 2. 5. 참여관찰)

위의 <사례40>은 태근이가 지안이가 블록으로 만든 꽃을 모두 망가뜨리면서 갈등이 유발된 경우이다. 지안이는 태근이에게 친구의 놀잇감을 망가뜨리면 안 된다는 것과 사과를 하고 가야 한다는 사실을 인지시켰고 이에 태근이는 지안이의 말을 반복하며 자신의 행동에 대해 반성하고 사과하면서 갈등이 해결되었다.

<사례41>

화장실에서 용변을 본 후 손을 씻으려 줄을 서서 기다리고 있다. 재인이는 세면대 앞에 서서 움직이지 않고 멍하니 교사만을 쳐다본다. 뒤에 있던 연주가 “재인아~ 손 닦아야지~” 라고 말하며 재인이 손을 잡아끈다. 재인이는 “아니~아니야~ 아양~” 이라고 말하며 연주의 손을 뿌리치며 연주를 밀친다. 연주는 재차 부드러운 목소리로 “왜 그래~ 부지런히 손 닦고 가야지~ 그래야 다음 친구들도 손을 씻지~ 재인아~

할 수 있어!” 라고 말하며 재인이 손을 수도 밑에 가져다 대어준다. 재인은 그제야 수도를 틀어 손을 씻는다.

(2015. 2. 5. 참여관찰)

위의 <사례41>은 재인이가 잠에서 덜 깨 세면대 앞에서 손을 씻지 않고 있어 뒤에 있는 연수도 손을 씻을 수 없게 되자 연주가 재인에게 도움을 주려고 하나 이를 거부함으로써 갈등이 발생한 경우이다. 연주는 재차 거부하는 재인에게 부드러운 목소리로 설명하고 할 수 있다는 의지를 북돋아 주었으며, 재인의 손을 이끌어주면서 손을 씻을 수 있도록 도와줌으로써 갈등을 해결해나갔다.

(4) 장애유아의 고집 혹은 관심 전이에 의한 해결

장애유아가 갈등상황에서 상대 유아의 의견은 존중하지 않은 채 오직 자신만의 고집을 계속 주장하는 모습과 갈등 상황과는 관계없이 인물, 행동, 물건 등 관심 대상이 변하여 새로운 것으로의 관심이 전이되는 해결 양상이 나타났다. 이에 대한 구체적인 사례는 다음과 같다.

<사례42>

활동 이동 시간에 서진이와 재용이가 화장실을 사용하고 있다. 서진이가 소변기 앞에 먼저 와서 소변을 보려고 하는데, 재용이가 달려와 자신이 먼저 소변을 보려고 서진이를 옆으로 밀고 선다. 서진이는 “재용이 형 내가 먼저 왔잖아!”라고 말했으나 재용이는 아랑곳 하지 않고 소변을 본다. 서진이는 줄서는 곳으로 다시 돌아와 “아 진짜!! 재용이 형 왜 친구 자리 뺏어?”라고 이야기를 한다. 재용이는 서진이의 말을 무시하고 자신이 하고 싶은 행동을 한 후, 교실로 이동하고 서진이는 다시 줄을 서서 화장실 용변을 본다.

(2014. 11. 01. 참여관찰)

위의 <사례42>는 재용이가 서진이 차례인 화장실 소변기 사용을 함에 있어 새치기를 하면서 비켜달라고 이야기하는 서진의 말에는 아랑곳 하지 않은 채 재용이가 자신이 먼저 소변을 보겠다고 고집을 부리면서 갈등이 시작된다. 결국 재용이는 자신이 원했던 소변보기를 마치게 되고, 서진은 다시 줄을 서서 화장실 차례를 기다리게 된다. 이는 장애유아의 고집으로 인해 갈등을 해결해 나가는 경우로 상대 유아의 의견은 철저히 무시된 채 갈등이 종료된 것이다. 또한 갈등 상황에서 장애유아의 관심이 새로운 것으로 전이되면서 자연스럽게 갈등이 해결되기도 하였다.

<사례43>

실외 대체 활동으로 실내놀이터에서 형훈이는 짐볼을 굴리며 놀이하고 있고, 참결이는 실내 놀이터 여기저기를 뛰어다니고 있다. 참결이가 갑자기 형훈이에게 가더니 손으로 짐볼을 빼앗으려고 한다. 그러자 형훈이는 참결이에게 빼앗기지 않으려고 손에 힘을 주고 안간힘을 쓴다. 형훈이가 “어~ (문을 가리키며) 저리 엄마~ 엄마”라고 참결이에게 말하자 참결이는 어린이집 문 쪽을 바라본다. 참결이는 엄마가 없는 것을 알자 “아~으~아~”라고 말하며 다른 곳으로 이동한다.

(2014. 11. 03. 참여관찰)

위의 <사례43>은 실내 놀이터에서 형훈이가 가지고 놀이하는 짐볼을 참결이가 빼앗으려 하고, 형훈이는 그런 참결이에게서 자신의 짐볼을 빼앗기지 않으려고 서로 안간힘을 쓰고 있는 상황이다. 이에 형훈이는 출입문 쪽을 가리키며 엄마가 보인다고 이야기를 하며 짐볼에 대한 참결이의 관심을 엄마로 대상을 전이시키는 것으로 자신의 짐볼을 지켜낸다. 이는 비장애유아 형훈이가 의도적으로 참결이로부터 대상 전이를 시도하여 성공한 것으로 볼 수 있다.

<사례44>

지승이는 오전 자유선택 활동 시간이 종료되어 정리를 하고 있었고,

준원이는 지금 막 등원하여 교실로 들어왔다. 지승이가 준원이를 보며 “주영아~”라고 불렀고, 준원이는 “(교실 전체를 둘러보며) 주영이가 어디 있다는 거야~”라고 말하며 자신의 가방을 정리한다. 지승이는 계속해서 준원이를 보며 “너 말이야~”라고 말했고, 준원이는 “아 진짜! 나 주영이 아니거든~ 준원이거든?”이라고 화를 내며 말한다. 지승이는 “(머리를 긁적이며) 알겠어. (손을 만지작거리며 잠시 생각을 하더니) 준원아, 우리 같이 손 씻으러 갈까?”라고 묻는다. 준원이는 “그래~”라고 대답한다.

(2014. 11. 10. 참여관찰)

위의 <사례44>는 지승이가 준원이를 주영이라고 오인하고 이름을 부르게 되고 준원이가 화를 내며 자신은 주영이가 아니고 준원이라고 밝히게 되는 갈등 상황의 경우이다. 이에 지승이는 잠시 생각을 하고는 준원이에게 같이 손을 씻으러 가자고 이야기를 하면서 자신이 오인했던 부분과 그 상황을 모면하고자 의도적으로 자신의 관심과 상대 유아의 관심을 손 씻기로 전이시키는 것으로 갈등을 종료시킨다.

<사례45>

지안이는 도서관에 앉아서 책을 보고 있고, 참결이는 그 안에서 누워서 발버둥을 치고 있다. 그러다가 참결이의 발버둥이 지안이한테까지 가서 발로 지안이를 찬다. 지안이는 “하지마~ 참결이 언니!”라고 말하자 참결이는 발버둥을 멈추며 일어나 지안이 앞에 앉는다. 지안이가 보고 있는 책을 보며 “뭐야?” 하며 가리키자, 지안이는 “이건 아치책이야.”하고 대답한다.

(2015. 1. 28. 참여관찰)

위의 <사례45>는 참결이가 누워서 발버둥을 치고 있는데, 그 발버둥이 앉아서 책을 보고 있던 지안이한테까지 영향력을 미치면서 갈등이 생기고, 지안이는 그런 참결이에게 하지 말라고 이야기를 하며 자신의 불편함을 토로하고 있다. 이내 참결이는 지안이가 보고 있던 책에 갑자기 관심을 보이며

발버등을 멈추게 되는데, 이는 장애유아 참결이가 책으로 관심이 진이되면서 자연스럽게 갈등이 해소 된 것이다.

(5) 비장애유아의 일방적인 수용과 포기, 회피에 의한 해결

비장애유아들이 갈등상황에서 사용한 해결 방법의 일환으로 장애유아의 말이나 행동을 일방적으로 인정해주고, 들어주며 수용해주는 모습과 반대로 자신의 주장을 펼치지 않고 그저 포기해버리거나 그 상황을 회피하려는 해결방법으로 이에 대한 구체적인 사례는 다음과 같다.

<사례46>

오전자유선택활동 시간에 쌓기 영역에서 지승이와 서진이는 자석블록을 이용해 놀이하고 있다. 지승이는 서진이가 만든 모형을 뺏히 쳐다보고 있다가 서진이에게 “나 그거 줘.”라고 말하자, 서진이는 “그래 여기 있어.”라고 대답한다. 블록 놀이를 한참 하다가 지승이는 재차 “나 그거 줘. 응?”하고 말하며, 서진이가 들고 있는 모형에 손을 뻗어 가져가려고 한다. 서진이는 “음..”이라고 말하며 고민하는 듯 하지만 이내 “자, 여기 있어~”하며 지승이에게 자신의 블록을 준다.

(2014. 11. 06. 참여관찰)

위의 <사례46>은 자유선택활동 시간에 쌓기 영역 놀이 중으로 지승이는 서진이가 만든 블록 모형을 지속적으로 달라고 요청하여 자신의 것으로 취하게 되고, 서진이는 계속해서 자신의 블록을 요청하는 지승이를 보며 고민하는 듯 하지만 결국엔 양보를 하는 모습을 보이고 있다. 즉, 서진이는 자신에게 계속 블록을 달라고 요청하는 지승이의 의견을 일방적으로 받아들이며 수용하는 모습으로 갈등을 해결해나가며 놀이를 하고 있는 것이다. 이와는 반대로 비장애유아가 포기 혹은 회피를 통해 그 상황을 벗어나며 갈등을 해결해 나가기도 하였다.

<사례47>

지안이는 손을 씻으려고 세면대 앞에 줄을 서서 기다리고 있고, 재용이는 지안이 뒤에 서 있다. 재용이가 지안이 뒤에 서 있다가 갑자기 지안이를 끌어안는다. 지안이는 얼굴을 찌푸리며 재용이를 한번 쳐다보고, 교사를 한번 쳐다본다. 지안이가 재용이의 손을 치우자, 재용이는 지안이 앞으로 새치기를 한다. 지안이는 교사에게 “선생님, 재용이 오빠가 앞으로 가요”하고 말을 한다. 교사는 지안에게 “지안이가 직접 이야기해보렴.”하고 대답해준다. 지안이는 아무 말도 하지 않고 그냥 재용이를 내버려두고, 자신은 재용이 뒤에 서서 손 씻기 차례를 기다린다.

(2014. 11. 06. 참여관찰)

위의 <사례47>은 화장실 앞에서 줄을 서서 기다리고 있는 상황으로 지안이 서 있고 재용이가 그 뒤에 서 있는데, 갑자기 재용이가 지안이를 물리적 힘을 가해 끌어 안으며 장난을 치며 불편하게 하고 줄 서기 차례를 새치기하여 갈등이 발생한 경우이다. 도저히 안 되겠는지 지안이는 교사에게 자신의 상황을 이야기하나 교사는 지안이가 스스로 이야기 할 수 있도록 지도한다. 그러나 지안이는 재용이에게 말하기 싫은지 아무 말도 하지 않고 그냥 자신이 재용이 뒤에 서서 손 씻기 차례를 다시 기다린다. 이는 비장애유아가 장애유아에게 갈등을 해결하기 위해 시도하나 행동이 수정되지 않자 결국엔 자신의 주장을 포기하며 갈등을 종료시킨다.

<사례48>

참결이는 교사와 함께 손을 잡고, 예윤이가 책을 읽으려고 도서실에 들어왔다. 예윤이는 책을 읽으려고 책 한 권을 골라 책상에 앉는다. 참결이가 갑자기 책상 위로 올라가자 책을 치워 참결이를 쳐다본다. 이내 참결이를 피해 몸을 돌려 앉는다. 참결이가 시간이 조금 지나 내려오자 예윤이는 책을 책상 위에 올리고 다시 책을 읽기 시작한다.

(2014. 11. 13. 비디오 녹화)

위의 <사례48>은 도서관에서 예윤이는 책상에 앉아 책을 읽고 있는데, 참결이가 들어와 예윤이가 책을 보고 있는 책상 위로 올라가자, 예윤이는 참결이가 자신의 쪽으로 오지 않도록 몸을 피해 둘러 앉는다. 참결이가 책상에서 내려 가자 이내 책상 위에서 다시 책을 읽는 것으로 참결이로부터 자신의 책 읽기를 방해 받지 않으려 먼저 피하고 있다. 이는 비장애유아가 장애유아와의 갈등 상황을 회피하면서 갈등이 최소화되거나 해소될 수 있도록 하는 해결과정인 것이다.

(6) 제 3자 또래의 개입에 의한 해결

갈등 상황에서 주로 사건 당사자 간에 문제를 해결하였던 것과 다르게 제 3자 또래의 등장으로 사건을 해결하는데 도움을 주는 해결 방법도 나타났다. 즉, 갈등 상황을 먼저 일으킨 유아와 갈등 상황에 휘말리게 된 유아 간의 해결이 아닌 또래에 대한 배려심이 있거나 선의의 행동을 하는 등의 제 3자 또래가 갈등상황을 종료시킬 수 있도록 도움을 준 것이다. 이에 대한 구체적인 사례는 다음과 같다.

<사례49>

점심 식사 후 영어 수업 시간에 연주, 지안, 재인 순서로 앉아서 활동에 참여하고 있다. 재인이 지안이 옆으로 계속 다가와 앉자, 지안은 “선생님, 불편해요”라고 말한다. 이에 교사는 “지안이가 직접 재인에게 이야기해보렴.”하고 말하자, 지안은 “좀 비켜줄래?”라고 재인에게 이야기한다. 재인은 여전히 움직이지 않자, 지안이 옆에 있던 연주가 재인에게 다가가 어깨를 툭툭 치며 “재인아, 지안이가 조금 비켜 달래.”라고 이야기한다. 그제야 재인은 자리를 비켜 옆으로 이동한다.

(2014. 11. 06. 참여관찰)

위의 <사례49>는 재인이가 지안이 쪽으로 계속 다가와 앉으면서 지안이가 불편함을 느끼고 비켜달라는 요청을 하지만 재인은 지안의 말을 듣지 않고 여전히 움직이지 않으면서 갈등상황이 지속되고 있다. 그 모습을 본 제 3자인 연주가 등장하여 지안을 대신해 재인의 어깨를 톡톡치며 자리를 조금 비켜달라고 요청하였고, 재인은 연주말대로 자리를 옆으로 이동해주는 모습을 보여주며 갈등이 해소된다. 즉, 지안은 언어적으로 비켜달라고 했지만 영어에 집중한 재인은 지안의 말이 들리지 않았기에 자리를 비켜주지 않은 것으로 보인다. 앞의 상황을 지켜 본 연주가 재인의 어깨를 쳐서 자신을 볼 수 있게 한 뒤, 천천히 또박 또박 말을 해 재인이가 알아들을 수 있게 하여 문제를 해결한 것이다.

<사례50>

서진이와 채희는 짝꿍으로 실외활동으로 실외놀이터에 가려고 계단을 내려가고 있다. 서진이는 먼저 계단을 내려와 채희를 기다리고 있는데, 형훈이가 채희 뒤에서 “아 빨리 좀 가! 흥채희! 왜 이렇게 느려!”라고 말하며 짜증을 낸다. 그 모습을 본 서진이는 다시 계단을 올라가 “(채희의 손을 잡으며) 채희 누나 빨리 내려와~” 하며 함께 계단을 내려와 준다.

(2014. 11. 13. 참여관찰)

위의 <사례50>은 채희가 계단을 내려가는 것에 있어 천천히 가면서 뒤따라가던 형훈이가 답답함을 느껴 채희에게 빨리 가라고 재촉하면서 갈등이 발생하게 된다. 형훈이의 짜증 섞인 목소리를 들은 서진이는 다시 계단을 올라가 채희의 손을 잡아주며 부지런히 내려갈 수 있게 도와주어 뒤에 있는 형훈이가 재촉하지 않을 수 있도록 하여 갈등을 해결해주고 있다. 즉, 채희와 형훈이의 갈등 사이에서 채희에 대한 서진이의 배려로 인해 갈등이 해소될 수 있도록 한 것이다.

<사례51>

교실 언어영역에 앉아 책을 읽고 있는 예윤이와 지안이가 있다. 채희는 미술영역에서 놀이를 하다가 언어영역으로 다가온다. 지안이는 책을 읽고 있는데, 채희가 다가와 “우리 같이 볼까?”하고 제안을 한다. 지안이는 “으으으으응~” 하며 싫은 듯 얼굴을 찌푸린다. 채희는 다시 한 번 더 지안이에게 다가와 “우리 같이 볼까?”하고 제안한다. 지안이는 “싫어!”라고 대답하였고, 채희는 “같이 보자아아앙~~~”하고 이야기했으나 이내 지안이는 책을 정리한다. 채희는 그런 지안이의 모습을 보고 “치이! 나랑 같이 안보고! 흥!”하며 몸을 움크려 쭈그려 앉으며 혼잣말을 한다. 그러더니 채희는 교사에게 다가와 “지안이가 책 가져갔어요.”라고 이야기 했고, 지안이는 “난 그냥 책 정리한 거야! 가져간 거 아니야!”라고 이야기한다. 지안이는 그런 채희에게 “책 같이 안봤잖아!”라고 소리 지른다. 그 상황을 지켜보던 예윤이는 “채희 언니 여기 이리 와서 이거 열어봐.”하며 열리는 책을 채희에게 보여준다. 이내 채희는 웃으며 “그래. 그럼 우리 같이 볼까?”라고 하며 예윤이 옆에 붙어 앉는다.

(2014. 11. 14. 참여관찰)

위의 <사례51>은 도서실에서 채희가 지안이에게 함께 책을 보자고 제안했으나 2번이나 거절당하게 되고 자신과 함께 책을 보지 않았다고 짜증과 울음이 섞인 목소리로 자신의 속마음을 내비치고 있다. 반대로 지안이도 자신은 혼자 책이 보고 싶으나 채희의 계속된 요청에 의해 짜증이 난 상태의 갈등 상황이다. 그 상황을 지켜보던 제 3자 예윤이가 먼저 채희에게 열리는 책을 함께 보자고 제안하면서 자연스럽게 또래와 함께 책을 보고 싶은 채희의 갈등이 해결된다.

<사례52>

영어 시간으로 앞에 서진이 예윤이가 앉아 있고, 뒤에 재용이가 앉아 있다. 서진이와 예윤이 사이로 뒤에 있던 재용이가 앉으려고 끼어들고 있다. 예윤이는 “아잉~” 하며 몸을 옆으로 기울이자 교사가 “예윤아, 옆으로 좀 가줄래?”라고 말한다. 그 말을 들은 서진이가 재용이에게 “재용이 형아, 여기 앉아” 하며 자신의 자리를 양보한다.

비고: 비장애유아인 서진이는 영어 시간에 앞자리에 앉아서 듣길 좋아하는데, 재용이에게 자신의 자리를 양보하는 행동을 한 이유에 대해 면담을 통해 이야기를 듣고 심층적인 이해를 하였다.

(2014. 12. 2. 참여관찰)

위의 <사례52>는 재용이가 예윤이와 서진이 사이에 끼어들어 앉으려고 하는 갈등 상황이다. 교사가 예윤이에게 옆으로 조금 가달라고 부탁하였는데, 이 말을 들은 제 3자 서진이가 갑자기 등장하여 자신의 자리를 비켜주며 앉으라고 한다. 이에 자신이 앉고 싶은 자리에 앉을 수 있게 자리를 양보해준 서진이 덕분에 재용이의 갈등은 종료된다. 이를 심층적으로 이해하기 위해 서진이에게 자신의 자리를 양보한 이유에 대해 교사는 면담을 요청했고, 서진이는 “나도 영어 좋아하긴 하는데, 재용이 오빠가 앞자리에 너무 앉고 싶어 하는 것 같아서 비켜줬어요.”라고 대답하였다. 서진이는 장애 통합의 경험이 많은 비장애유아로 또래보다 장애유아를 대하는 것에 있어 스스로움이 없는 모습을 보였고, 동시에 장애유아인 재용이의 마음을 헤아리고 있는 모습을 보인 것이다.

<사례53>

이야기 나누기 시간으로 연주, 준원, 재용이 순서로 매트 위에 앉아 있다. 연주가 자리가 좁은지 몸을 비틀며 불편해 한다. 옆을 바라보더니 준원에게 “재용이 오빠한테 옆으로 좀 가라고 해봐.” 라고 말한다. 준원이 옆에 재용이가 너무 붙어 앉아 불편한 것이다. 준원은 자신에게 계속 다가오며 웃고 있는 재용이에게 “재용이 형아, 옆으로 비켜줘~자리가 너무 없잖아~”라고 말한다. 재용이는 “까아아~” 소리를 지르며 준원의 말을 듣고 옆으로 비켜준다.

(2014. 12. 8. 참여관찰)

위의 <사례53>은 대집단 활동 시간으로 재용이, 준원이, 연주 순서로 함께 매트 위에 앉아 있는데, 연주의 자리가 좁아 불편함을 느끼고 있다. 연주

는 재용이가 너무 붙어 앉아 있다는 사실을 파악하고, 옆에 있던 준원에게 재용이에게 옆으로 좀 가달라고 요청을 부탁한다. 연주가 의도적으로 끌어들이는 준원의 요청으로 인해 재용이는 옆으로 몸을 옮겨 비켜주게 되고 연주의 갈등은 해소된다.

이렇게 장애전담어린이집 역통합교실에서 장애유아와 비장애유아 간에 갈등을 해결함에 있어 교사 주도하에 갈등을 해결하기 보다는 유아들에 의해 갈등을 해결하는 방법을 다양하게 보다 많이 사용하는 것으로 나타났다.

V. 논의 및 결론

1. 요약 및 논의

본 연구는 장애전담어린이집 역통합교실에서 나타나는 장애유아와 비장애유아 간에 갈등 원인은 어떠한지 그에 따른 갈등 해결 방법의 과정을 면밀히 살펴보고자 하는 목적에서 이루어졌다.

본 연구를 통해 발견된 주요 결과들을 요약하고 논의하면 다음과 같다.

1) 장애유아와 비장애유아 간 갈등 원인

장애전담어린이집에서 역통합교실의 장애유아와 비장애유아 간에 발생하는 갈등의 원인을 분석한 결과 다양한 시간, 장소, 활동에서 관심 표현으로 인한 갈등, 의사소통의 어려움으로 인한 갈등, 장애 특성으로 인한 갈등으로 나타났다.

첫째, 관심 표현으로 인한 갈등으로 장애유아와 비장애유아가 또래와 물건 혹은 놀잇감에 관심이 생겨 갈등 상황이 발생하는 것으로 유아들이 또래에 대한 관심이나 새로운 물건이나 놀잇감에 대한 호기심이 생겨 이를 해결하고자 하지만 상대 유아에 대한 배려 없이 일방적인 행위가 가해짐으로써 갈등이 유발되었다. 즉, 허정경(2010)의 연구에서 갈등 원인을 차지하기, 성가시게하기, 규칙위반하기, 놀이 끼어들기 등으로 구분하였는데, 성가시게하기란 또래에 대한 관심의 표현이고, 차지하기란 물건 혹은 놀잇감에 대한 관심으로 유사함을 보인다. 따라서 장애 유아의 친구에 대한 관심은 과격한 행동이나 괴롭히는 행동으로 갑작스럽게 표현되었고 이는 갈등으로 이어지

는 결과를 초래한 것이다.

둘째, 의사소통의 어려움으로 인한 갈등으로 장애유아와 비장애유아가 자신이 전달하고자 하는 의사가 제대로 전달되어지지 않아 갈등 상황이 발생하는 것으로 나타났다. 장애유아의 경우 언어를 사용함에 있어 어려움이 많은데 자신의 의사를 자신만의 방법으로 표현하는 경우가 많았다. 이를 비장애유아가 이해하지 못해 갈등이 발생하였고, 비장애유아의 경우에는 자신이 말한 것을 장애유아가 이해하지 못해서 생기는 답답함에서 갈등이 발생한 것이다. 이는 Malloy 와 McMurray(1996)의 연구에서와 같이 갈등해결을 함에 있어 울기, 짜증 부리기, 조르기, 비명·소리 지르기 등의 언어적 전략과 몸짓, 빼앗기 등의 비언어적 전략, 때리기, 밀기 등의 공격적인 전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타난다는 주장과 일치한다고 볼 수 있다. 그 이유는 이와 같이 장애유아들이 비언어적 전략과 공격적인 전략을 많이 사용한다는 것은 언어를 통해 자신의 생각과 느낌을 표현하는 언어 능력이 낮다는 것을 의미하기 때문이다.

셋째, 장애 특성으로 인한 갈등으로 장애유아가 가지는 장애 유형별 특성으로 인해서 비장애유아와 갈등 상황이 발생하는 것으로 나타났다. 특히 비장애유아의 상호작용에 영향을 미치는 중요한 특성으로 장애유아의 자폐적 성향 유무와 신체적 장애 유무로 비장애유아에게 다가가기 힘들어 갈등이 발생하게 된 것이다. 이는 과거 선행 연구와는 다르게 사랑반 장애유아들이 개별적으로 가지고 있는 특수한 상황으로 인한 갈등으로 볼 수 있으며, 이들 사이에서만 일어날 수 있는 갈등 원인으로 작용한 것이라 할 수 있다.

2) 장애유아와 비장애유아 간 갈등 해결 방법

장애전담어린이집에서 역통합교실의 장애유아와 비장애유아 간에 갈등 해

결방법은 갈등 상황에 비해 각 유아들은 자신의 목적이나 의도대로 여러 방법으로 다양하게 갈등을 해결하는 모습이 나타났다. 여기서 갈등을 해결하는 주체가 누가 되는지에 따라 교사와 유아로 나뉘어 갈등을 해결하였다. 즉, 장애유아와 비장애유아 간 갈등 해결 방법으로 교사에 의한 해결, 유아에 의한 해결로 나뉘어 나타난 것이다.

먼저 교사의 의한 해결의 하위범주는 교사 주도하에 유아를 이해시키며 행동 수정하기를 통한 해결, 교사의 도움을 빌리는 갈등 해결, 위험한 상황에서의 유아의 행동 제지로 인한 해결이 나타났다.

이에 대한 교사의 개입을 통한 해결로 첫째, 사랑반에는 또래 관계에 있어 언어 사용이 어려운 장애유아들이 많아 교사가 그 들을 대변하는 역할을 하기도 하였다. 갈등 상황이 생길 경우 교사가 주도 하여 장애·비장애유아 모두 현재 유아가 처한 상황에 있어 어떻게 대처해야 하고, 어떤 감정이 드는 지에 대해 설명을 통해 이해시키며 행동을 수정할 수 있도록 하는 모습이 나타났다. 이에 교사는 신체적·정서적·언어적인 지원을 하였고, 상황에 대한 이야기, 장애유아의 행동을 수정하거나 의사표현을 수정해 줌으로써 유아 간 소통을 원활하게 만들어 주는 등의 방법 등을 통해 갈등을 해결해주었다.

둘째, 교사에게 자신의 상황을 이야기하거나 갈등 해결을 요청하는 모습이 나타났고, 교사의 도움을 빌려 갈등을 해결하기도 하였는데 이에 대해 교사의 권위, 힘, 권력, 언어적, 행동적 지시 등을 빌려 자신의 갈등을 대신 해서 해결해달라고 요청하기도 하였다. 반면 최혜정(2015)의 연구에서는 주로 교사의 개입을 요청하기보다는 그 상황과 분위기를 보고 눈치껏 행동하는 모습을 볼 수 있었다고 하였다. 그러나 본 연구에서는 장애유아의 특성상 현재의 상황이나 분위기를 눈치로 파악하는 것이 매우 힘들어 교사의 개입이 필요하다는 점에서 상반되는 것으로 나타났다.

셋째, 안전과 관련된 갈등 상황이 발생하였을 경우에는 유아가 요청하지 않아도 먼저 교사가 개입하여 갈등을 해결해 나간 것으로 나타났다. 이슬아(2013)의 연구에 의하면 갈등이 원활하게 해결되지 않는 경우, 이는 해당 유아의 사회적 능력이 부족하거나, 적절한 방법을 모르기 때문일 수도 있으므로 교사의 적절한 개입이 필요할 수 있다고 하였는데, 본 연구에서도 역시 교사의 개입을 통한 해결이 나타난 것이다. 이에 반해 본 연구에서는 안전과 관련된 갈등 상황이 발생하였을 경우 유아의 요청 없이도 교사가 먼저 개입한다는 점에서 다르다고 할 수 있다.

이렇게 자주 갈등 상황이 발생하게 됨에 따라 장애유아와 비장애유아가 통합된 교실 상황에서 교사는 그들 간의 사회적 상호작용을 더욱 활발히 하며 증가시키는 것을 목표로 하며 때 순간마다 교육하고 지도하고 있는 것이다. Ispa(1981)와 Kugelmass(1989)에 의하면 교사의 역할이 지시적일 때보다 유아들 간의 활동을 격려했을 때 학습 이외의 다양한 다른 환경에서의 사회적 상호작용도 증가한다고 하였다. 또, 사회적 상호작용에 많은 어려움을 지니고 있는 장애 유아의 활동에 있어 교사의 적절한 중재는 유아들 간에 긍정적인 사회적 관계를 유지하는데 있어 매우 중요한 요인이라고 하였으므로 교사의 개입을 통한 해결은 큰 의의를 가진다고 할 수 있다.

반면 유아에 의한 해결이 교사에 의한 해결보다 다양한 경우로 더 많이 나타났는데, 이에 대한 하위범주로 장애유아와 비장애유아 간 즉, 유아들끼리의 해결로 물리적 힘에 의한 해결, 부정적 정서 표현에 의한 해결, 협상에 의한 해결, 장애유아의 고집 혹은 관심 전이에 의한 해결, 비장애유아의 일방적인 수용과 포기, 회피에 의한 해결, 제 3자 또래의 개입에 의한 해결로 나타났다.

첫째, 물리적 힘에 의한 해결로 장애유아와 비장애유아가 갈등 해결을 함에 있어 유아들이 가장 많이 사용하는 해결 방법이었다. 그러나 박영자

(2003)에 의하면 발달 장애유아들과 비장애유아가 부분적으로 통합하는 자유선택활동에서의 갈등에서 언어로 공격하는 것이 빈번하게 나타났고, 주장, 울기, 짜증, 따지기, 조르기, 협박, 비명·소리 지르기 등의 해결전략을 사용했다고 주장한다. 이는 본 연구와 다르게 나타난 결과로 본 연구에서는 신체적인 해결 즉, 물리적 힘에 의한 해결이 가장 높게 나타난 것에 반대로 언어적 공격이라고 표현한 부정적 정서 표현에 의한 해결이 높게 나타났다. 본 연구에서는 장애유아와 비장애유아 간에 갈등 상황이 발생했을 때, 언어적인 해결보다는 즉각적인 신체적 반응과 행동을 통해 갈등 상황을 해결하고자 하였다. 유아들은 밀치기, 되 झा아주기, 빼앗기, 힘 겨루기 등과 같은 신체를 사용한 물리적 힘을 통해 갈등 상황을 해결하고자 한 것이다. 문윤경(2003)의 연구에 따르면 만 3~5세 유아들의 사물 소유 갈등에서는 잡아당기기, 밀치기, 협박하기, 등의 갈등해결전략을 사용한다고 하였다. 이러한 전략을 사용하는 과정에서 어린 연령 유아일수록 신체적 전략을 많이 사용하고 있다고 하였는데, 본 연구에서는 연령에 따라 신체적 전략을 많이 사용하는 것 보다는 장애유아들이 물리적인 힘으로 갈등을 해결하려는 모습이 나타남에 따라 비장애유아들도 함께 물리적 힘을 사용하는 것으로 나타났다.

둘째, 부정적 정서 표현에 의한 해결로 장애유아와 비장애유아가 갈등이 발생했을 때 유아들은 부정적인 정서 표현을 통해서도 갈등을 해결하고자 하였다. 즉, 유아들은 자신들의 생각을 타협하고 이해시키기보다는 울기, 비명, 소리 지르기, 짜증 부리기, 조르기 등과 같은 행동을 통해서 갈등을 해결하려고 한 것으로 나타났다.

셋째, 유아끼리의 협상에 의한 해결로 문윤경(2003)의 연구에 의하면 총 사례 중 절반 이상이 교사의 중재 없이 유아들 스스로 갈등을 해결하였는데, 본 연구에서도 교사의 개입 없이도 갈등 상황이 종료되며 해결되는 모

습을 보였다. 본 연구에서 유아들은 갈등이 발생하였을 때 갈등 상황을 먼저 일으킨 유아와 갈등 상황에 휘말리게 된 유아 간에 스스로 협상을 하거나 타협을 통해 갈등을 해결하기도 하였다. 즉, 유아들은 놀잇감이나 사물을 소유함에 있어 갈등이 발생하였을 때 놀잇감을 빌려주거나 공평하게 나눠가지는 등 협상을 통해 타인의 도움 없이 자연스럽게 스스로 갈등을 해결한 것이다. 또한 다른 선행연구와 달리 본 연구에서는 비장애유아들이 장애유아들의 부적절한 행동을 함에 있어 올바른 행동 지침에 대해 안내하며 장애유아의 행동을 수정해주기도 하였고, 올바른 모델링을 제시하며 갈등을 해결해 나가는 모습이 나타났다.

넷째, 장애유아의 고집 혹은 관심 전이에 의한 해결로 장애유아가 갈등상황에서 상대 유아의 의견은 전혀 존중하지 않은 채 오직 자신이 하고 싶은 데로 행동하며, 자신만의 고집을 계속 주장하는 모습이 나타났다. 또한 갈등상황과는 관계없이 인물, 행동, 물건 등 관심 대상이 변하여 갈등 상황은 잊은 채 새로운 것으로의 전이라는 해결 양상이 나타났다. 이는 강효주(2012)의 유아의 기질에 따른 갈등에 대한 연구를 보면 유아들을 기질에 따라 또래 갈등해결 전략이 다르다고 주장하는데, 까다로운 유아는 정당화하기, 언어적 위협, 명령하기, 자기중심적 고집 등을 가장 많이 사용하는 것으로 나타났다고 한다. 이를 보면 장애유아의 자기중심적 고집과 일치하는 것으로 장애유아가 까다로운 기질을 가지고 있음을 뜻하기도 한다.

다섯째, 비장애유아의 일방적인 수용과 포기, 회피에 의한 해결로 주로 비장애유아들만 사용한 해결 방법으로 장애유아가 하는 말이나 행동을 일방적으로 인정해주고, 들어주며 수용해주는 모습이 나타났다. 이와는 반대로 비장애유아 자신의 주장을 펼치지 않고 그저 포기해버리거나 그 상황을 회피하려는 해결 방법도 나타났다.

여섯째, 제 3자 또래의 개입에 의한 해결로 갈등 상황에서 주로 갈등 상

황을 먼저 일으킨 유아와 갈등 상황에 휘말리게 된 유아 당사자 간에 문제를 해결하였던 것과 달리 제 3자 또래의 새로운 등장으로 사건을 해결한다는 점에서 이솔아(2013)의 연구와도 유사하다. 그러나 이솔아(2013)의 연구에서는 주로 또래의 개입으로 인해 갈등이 해결되었는데, 만 4, 5세 혼합연령 학급의 비장애유아들은 타인조망수용능력과 같은 사회적 능력이 발달함에 따라 보다 다른 또래의 문제에 대해 관심을 가진다고 볼 수 있다고 하였다. 그렇기 때문에 본인의 문제가 아니더라도 같은 학급의 또래가 갈등을 겪고 있을 때 이에 대해 해결해주고자 하는 모습이 자주 나타난다고 볼 수 있다는 것이다. 그러나 본 연구에서는 혼합된 구성원의 연령이 골고루 분포되지 않았고 편중되어 있으며, 장애유아가 함께 있다는 점에서 다르므로 적용되지 않는다고 할 수 있다. 따라서 본 연구에서 제 3자 또래의 개입은 또래에 대해 배려심이 있거나 선의의 행동을 하는 등의 유아들이 갈등을 종료시킬 수 있도록 도움을 준 것이라는 점에서 차이가 있다.

2. 결론

다음에서는 본 연구에서 얻은 논의의 내용을 토대로 연구의 결론을 말하면 다음과 같다.

첫째, 장애전담어린이집에서 역통합교실의 장애유아와 비장애유아 간에 있어 교실, 복도, 화장실, 도서실, 치료실, 실내·외 놀이터, 현장학습 등 다양한 시간과 장소, 활동에서 갈등 상황이 발생하였다.

이에 대한 갈등 원인으로 유아가 또래와 물건 혹은 놀잇감에 대한 관심이 생겨 상대 유아에 대한 배려 없이 일방적인 행위가 가해짐으로써 갈등이 나타났다. 또, 장애유아와 비장애유아가 서로 의사 전달이 원활하게 이루어지

지 않아 갈등 상황이 발생하는 의사소통의 어려움으로 인한 갈등도 나타났다. 마지막으로 장애유아만이 지니고 있으며 다분히 개인적인 장애로 자폐 성향의 유무, 신체 장애의 유무에 따라 발생하는 장애 특성으로 인한 갈등이 나타났다.

둘째, 장애전담어린이집에서 역통합교실의 장애유아와 비장애유아 간에 갈등 해결 방법은 갈등 상황에 비해 자신의 목적에 맞게 여러 방법으로 다양하게 갈등을 해결하였는데, 갈등을 해결하는 주체에 따라 교사 혹은 유아에 의한 해결로 나뉘어 나타났다.

장애유아와 비장애유아가 해결하는 방법이 아닌 교사의 개입을 통한 해결이 나타났는데, 이는 언어 사용이 어려운 장애유아를 도와주거나 행동을 수정해주는 등 유아 간 소통을 원활하게 도와주는 역할을 하였다. 또한 유아 스스로 갈등을 해결하려고 시도하나 갈등이 해결되지 않을 경우 교사의 권위, 권력, 힘, 언어적 지시 등을 빌려서 자신의 갈등을 대신해서 해결해달라고 요청하여 갈등을 해결하기도 하였다. 또 장애유아의 돌발 행동으로 인해 안전과 관련된 갈등 상황이 빈번히 발생하는 교실 특성으로 인해 교사의 재빠른 대처를 요하는 갈등 상황도 나타났다.

유아에 의한 갈등을 해결함에 있어 가장 많이 나타난 것은 신체적으로 해결하려는 물리적 힘에 의한 해결로 밀치기, 되 갇아주기, 빼앗기, 힘 겨루기 등과 같은 방법이 나타났다. 또 자신의 생각을 언어로 표현하기보다 울기, 비명·소리 지르기, 짜증 부리기, 조르기 등의 부정적 정서 표현하면서 갈등을 해결하였다. 또한, 교사의 개입이 아닌 유아들끼리 자주적으로 문제를 해결하는 모습도 나타났는데, 협상을 하거나 타협을 통해 해결하며 비장애유아가 장애유아의 행동을 수정해주기도 하였다. 갈등을 해결함에 있어 장애유아들만의 해결 방법으로 상대 유아의 의견은 무시한 채 고집을 부리거나 갈등 상황과 관계없이 인물, 행동, 물건 등으로 관심이 전이되어 갈등이 해

결되기도 하였다. 반대로 비장애유아들만의 해결 방법으로 장애유아의 말이나 행동을 일방적으로 수용해주거나 그 갈등 상황을 포기, 회피해 갈등을 해결하는 모습도 나타났다. 마지막으로 갈등 상황과 무관한 제 3자 또래의 개입에 의한 해결로 또래에 대한 배려심이 있거나 자신이 도움을 주고 싶어 하는 선의의 행동으로 갈등을 종료시키는데 도움을 주는 모습도 나타났다.

3. 제언

이상 본 연구에서 얻은 논의와 결론을 중심으로 연구의 의의 및 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 참여관찰을 통해 서울 소재의 장애전담어린이집 역통합교실에서 나타나는 장애유아와 비장애유아 간 갈등 원인과 해결방법을 중심으로 살펴보았기 때문에 도출된 연구결과를 일반화하기에는 무리가 뒤 따른다. 따라서 다양한 지역, 다양한 연령을 가지고 보다 폭 넓은 연구대상을 확보한 연구가 이루어 질 필요성이 있다.

둘째, 본 연구는 남:여 성비가 비장애유아 5:3, 장애유아 3:6을 대상으로 이루어졌는데, 유아의 성별이 차이가 현저함에 따라 성별에 따른 차이를 분석하기에는 어렵다. 따라서 연구 대상의 성별 비중을 맞추어 성별에 따른 차이를 분석하는 연구가 이루어져야 할 것이다.

셋째, 비장애유아보다 장애유아가 많은 연구대상의 특성 상 역통합교실과 관련된 다양한 후속연구가 요청된다. 즉, 비장애유아와 장애유아가 더불어 살아가게 되는 미래 사회에 있어 역통합교실을 경험할 수 있도록 하는 기초 자료로 제시할 수 있으리라 생각된다.

넷째, 본 연구를 함에 있어 가장 어려웠던 것은 보육교사로서 장애유아

통합교육을 실시하는 것이었는데, 이때 장애유아를 어떻게 이해하고 지도하면 좋을지에 대한 어려움 등이 있었다. 후속연구로 이러한 장애통합교육을 실시하고 있는 보육교사의 인식 및 어려움 등에 대해 알아보아 이를 긍정적으로 개선될 수 있도록 하는 법적 마련을 위한 근거로 제시되어지기를 바란다.

다섯째, 역통합교육이 성공적으로 이루어지기 위해서는 여러 가지 전제조건들이 있는데 기관장의 협력의지, 비장애유아와 부모의 인식개선, 통합프로그램의 효율적인 운영방법 개선, 프로그램 개발 및 사회 전반에 걸친 지원책 등 여러 가지 조건들이 필요하다. 이를 바탕으로 후속연구에서는 역통합교육을 효과적으로 할 수 있는 방안을 탐색하는 연구가 이루어져야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 강성종 (2009). 일반학교 교육과정과 특수학교 교육과정의 연계를 위한 시론. **초등교육학회**, 22(2), 99-122.
- 고다연 (2011). 만 5세 하늘반 협동놀이에서의 또래 관계 탐색. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김균희·이완정 (2008). 어린이집 활동시간에 나타나는 또래 갈등 상황 분석. **아동권리 연구**, 10(4), 723-749.
- 김민석 (2010). 장애유아통합교육 실태 분석. 중앙대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김소희 (2011). 만 2세반 영아들의 또래 간 상호작용에서 나타나는 요구와 반응 양상. 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김이랑 (2015). 장애전문 어린이집에서의 일반유아 역통합교육에 대한 어머니의 인식. 공주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김영천 (2012). **질적연구방법론 1 : Bricoleur**. 아카데미프레스.
- 김영희 (1999). 유아의 또래 간 갈등해결전략에 관한 연구. 서울여자대학교 박사학위 논문.
- 김용순 (2008). 장애아 통합보육 프로그램 운영 실태와 개선 방안. 단국대학교 석사학위 논문.
- 김원경, 조홍중, 허승준, 추연구, 윤치연, 박중희, 이필상, 김일명, 문장원, 서운정, 유은정, 김자경, 이근민, 김시숙, 김종인 (2008). **최신평등교육학**. 서울: 학지사.
- 김정자 (2000). 장애아 통합교육에 대한 유아교육기관 교사의 태도. 대전대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김향지 (1997). 사회적 기술 중재전략이 정인지체아의 사회적 기술, 문제행

- 동 및 학업 능력에 미치는 효과. 대구대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김현숙 (2011). 통합교육 경험이 일반유아의 장애인식 및 친사회적 행동에 미치는 영향. 전남대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김희진, 이지현 (2001). 유아의 연령 및 성구성에 따른 또래 간 갈등 양상. **교육학연구, No.2**, 99-119.
- 남명자 (2005). 장애유아 통합교육에 나타난 '돌봄'관계 형성과정. 중앙대학교 대학원 박사학위 논문.
- 노승례 (2013). 장애·비장애유아 어머니들의 통합교육에 대한 인식연구. 가천대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 동경성덕대학교 (2002). 교육학 용어사전.
- 대한특수교육학회 (1993). 특수교육용어사전. 대구: 대한특수교육사전.
- 문윤경 (2003). 유아의 또래 간 갈등 원인과 해결방법 -어린이집 자유놀이 시간을 중심으로-. 명지대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박대수 (2004). 장애유아 통합교육에 대한 어린이집 교사의 인식. 성결대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박영자 (2003). 일반 유치원의 발달장애유아와 일반유아의 또래 갈등 분석. 공주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박주옥 (2002). 특수학교 내 유치원 과정 역통합교육 활동 분석. 공주대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박혜림 (2014). 어머니의 양육 역할수행과 유아의 자기조절력 및 유아의 또래 갈등해결전략 간의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 서영숙 (2011). 장애유아 통합교육에 대한 비장애유아 학부모와 장애유아 학부모의 인식 연구. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.
- 손상희 (2003). **통합학급 운영의 이론과 실제**. 서울: 특수교육
- 양진희, 박윤 (2007). 친사회적 동화를 활용한 주제극 활동이 유아의 사회적

- 적응 행동과 일상생활 스트레스 감소에 미치는 효과. **열린유아교육연구**, 12(2), 349-374.
- 엄정례 (1997). 유아의 또래 간 갈등상황 분석. 중앙대학교 대학원 박사학위 논문.
- 유수옥 (2002). 성공적인 장애유아 통합교육의 발전방안에 대한 유아교사의 견해. 한국특수교육학회, **특수교육학연구**, 36(4), 169-190.
- 이기숙 (2011). **유아교육과정(개정 3판)**. 서울: 교문사.
- 이기현 (2003). 통합학급 청각장애유아의 친사회적 행동발달 과정에 관한 문화기술적 연구. **언어치료연구**, 12(2), 21-59.
- 이명일 (2005). 통합경험 유무와 장애 이해 활동이 비장애유아의 장애유아에 대한 수용태도에 미치는 영향. 창원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이민희 (2009). 보육기관에서의 집단 모래 놀이 프로그램이 유아의 또래상호 작용에 미치는 효과. 명지대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이소현 (2004). 장애유아의 사회적 통합촉진을 위한 사회적 상호작용 증진 활동이 일반 유아들의 사회적 행동에 미치는 영향. **유아교육연구**, 24(2), 159-179.
- 이슬아 (2013). 유아들의 사회적 놀이 시 발생하는 갈등과 갈등이후 사회적 놀이의 변화. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이영숙 (2007). 역통합교육 환경조성을 위한 교육행정 지원에 관한 연구. 건국대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이효정 (2009). 장애유아 통합학급에서 관계적 경험의 의미. 중앙대학교 대학원 박사학위 논문.
- 임연수 (2010). 역통합교실에서의 시각장애유아와 일반유아의 또래관계에 관한 문화기술지. 세종대학교 대학원 박사학위 논문.
- 장수지 (2010). 대인 간 갈등해결전략에 대한 비교문화연구: 한국, 일본, 미

- 국, 대학생을 대상으로. **한국심리학회지, 사회 및 성격**: 24(4), 1-7.
- 조성남, 이현주, 주영주, 김나영 (2011). **질적연구방법과 실제**. 도서출판 그린
- 조윤경, 이소현 (2003). 장애유아 통합의 긍정적·부정적 영향 및 실행화정에서의 역할에 대한 유아교사의 인식. **특수교육학연구**, 37(4), 297-318.
- 차혜영 (2006). 유아교육기관의 통합교육 실시를 위한 제 요인 분석. 경남대학교 박사학위 논문.
- 충신대학교부속유치원 (2003). **유치원 장애아통합교육프로그램**. 서울: 정민사.
- 최영혜 (2008). 자연친화 프로그램 구성 및 적용에 따른 통합학급 유아들의 행동변화. 덕성여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 최선미 (2014). 장애유아 통합교육의 효과에 대한 어린이집교사의 인식차이에 관한 연구. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 최승권, 이인경, 김기홍 (2007). **체육과 통합교육**. 서울: 무지개사.
- 최혜원 (2012). 3세 유아의 또래 간 갈등원인과 해결방안 유형분석. 고신대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 최혜정 (2015). 혼합연령집단에서 유아의 사회적 갈등에 관한 질적 사례연구. 한양대학교 대학원 석사학위 논문.
- 한국경진학교 (1999). 정서장애유아와 일반유아의 통합교육을 위한 효율적인 교육과정 운영방안. 시범학교 운영보고서: 경기.
- 한국유아교육학회 (1997). 유아교육사전. 한국사전연구소.
- 한국통합교육학회 (2009). **교사를 위한 특수교육입문: 통합학급**. 서울: 학지사
- 허정경 (2010). 자유놀이에서 유아의 갈등상황에 따른 의소소통 전략. **한국아동권리학회**, 14(2), 293-312.

- 한은주 (2008). 특수학교 유치부 역통합교육에 대한 일반유아 가족과 교사의 인식. 단국대학교 대학원 석사학위 논문.
- Berndt, T. (2004). Children's Friendships: Shifts Over a Half-Century in Perspectives on Their Development and their Effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 206-223.
- Davis, K. E. & Todd, M. J. (1982). Friendship and love relationships. In K. E. Mitchell(Eds.), *Advances in descriptive psychology*, 2, 79-112.
- Fielding, N. G., & Fielding, J. L. (1986). Linking data, Newbury Park, CA : Sage.
- Friend, M. & Bursuk, W. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teacher*. Boston: Allyn And Bacon.
- Guralnick, M. J. (2001). *Framework for change in early in early childhood inclusion*. In M. J. Guralnick(Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change*, pp. 3~35. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hay, D. F., & Ross, H. S. (1982). The social natural of early conflict. *Child Development*, 53, 105-113.
- Ispa, J. (1981). Social interactions among teachers, handicapped children, and nonhandicapped children in a mainstreamed preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 231-250.
- Kaffman, J. M. (1991). Restructuring in sociopolitical context: Reservations about the effects of current reform proposals on students with disabilities. In J. W. Lloyd, N. N. Singh, & A. C. Repp.(Eds.) *The regular education initiative: Alternative perspective on concepts, issues, and models* (pp.57-66). Sycamore Pub. Co.
- Mathur, R. & Berndt, T. (2006). Relations of Friends' Activities to

- Friendship Quality. *Journal of Early Adolescence*, 26(3). 365-388.
- Malloy, H. L., & McMurray, P. (1996). Conflict strategies and resolutions: Peer conflict in an integrated early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 185-206.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Odom, S. L., McConnell, S. R. & McEvoy, M. A. (1992). Peer-related social competence and its significance for young children with disabilities. In S. L. Odom, S. R. McConnell & M. A. McEvoy(Eds.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention*. Baltimore: Brookes.
- Odom, S. L., & Speltz, M. (1983). Program variations in preschools for handicapped and nonhandicapped children: mainstreamed vs. integrated special education. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3(1), 89-103.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. Ny: Free Press.
- Sandall, S., Hemmeter, M. L., Smith, B. J., & McLean, M. E. (2004). *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical in early intervention / early childhood special education*. Longmont, CO: Sopris West.
- Shantz, C. U. (1987). Conflict between children, *Child Development*, 58(2), 283-305.
- Smollar, J. & Youniss, J. (1985). *Adolescent Relations with Mothers*,

Fathers, and friends. Chicago: University of Chicago Press.

Strain, P. S. (1983). Identification of social skill curriculum targets for severely handicapped children in mainstream preschools, *Applied Research in Mental Retardation*, 4, pp. 369-382.

Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society.* Cambridge, MA: Harvard University Press. Wittrock(Ed.), Handbook of research on teaching. New York: Macmillan.

ABSTRACT

Qualitative Study of Conflicts between Young Children with Disabilities and Those without Disabilities in Reverse-inclusive Classroom of Daycare Center for Young Children with Disabilities

Kim, Yu jin

Early Childhood Education Major

Graduate School of Education

Sungshin Women's University

This study was conducted to explore the causes for conflicts and seek solutions for the conflicts between young children with disabilities and those without disabilities through an observation of their daily lives in a reverse-inclusive classroom of children with disabilities into which those without disabilities are integrated. Research questions for the research purpose are set up as follows:

First, what are the causes of the conflicts between young children with disabilities and those without disabilities occurring in a reverse-inclusive classroom of a daycare center for children with disabilities?

Second, what are methods of solving the conflicts between them in the classroom?

This study was conducted with 3-, 4- and 5-year-old children with disabilities and those without disabilities in a reverse-inclusive classroom of W. Daycare Center, a daycare center for children with disabilities located in Seoul. The research period was a total of 17 weeks from November 3, 2014 through February 27, 2015, and data were collected through methods such as participatory observation, in-depth interviews, video recording, sound recording and collecting reference materials. The data collected through the above methods were transcribed in detail, and notes were made. Reading them repeatedly, meanings were drawn through coding that classifies, organizes and categorizes the contents, and subjects were established and interpreted.

The main results of this study produced based on this are summarized as follows.

First, as a result of an analysis of the causes of a conflict occurring between young children with disabilities and those without disabilities, the one-sided expression of interest by those with disabilities aroused the conflict. In other words, a conflict situation took place as one child committed a one-sided act towards another child without care, out of interest in the other child's toy, thing or another peer. In addition, a conflict was aroused by poor communication between young children with disabilities and those without disabilities, and the characteristics of

the disabilities that those with disabilities, too, acted as a cause for a conflict. In other words, the conflict occurred because of the autistic tendency of young children with disabilities or auditory characteristics that they could not understand what they heard.

Second, as for the subjects of the solution of a conflict between young children with disabilities and young children without disabilities, the solution was divided into that by the teacher and young children. First, there was a solution by the teacher's intervention, instead of that by young children with disabilities and young children without disabilities, in which the teacher made the children understood through the description of the current situation and help those who had difficulty in using the language, or corrected their behaviors. Also, the children asked help through the teacher's force, verbal and physical support to solve the conflict, and when a safety-related conflict situation occurred due to unexpected behaviors of young children with disabilities, the teacher solved the conflict with a quick deal, even though they did not ask the teacher for help,

On the other hand, the method used most often by young children as a solution was one through physical force, such as pushing, paying back, depriving and a trial of strength. In addition, they tried to solve a conflict through expressions of negative emotions such as crying, scream or yelling, throwing a tantrum and throttle hold, rather than verbal expression. Also, instead of the teacher's intervention, the young children solved it with independent negotiation or compromise, and young children without disabilities corrected the behaviors of young children with

disabilities to solve the conflict. In a certain situation, there was a solution by young children with disabilities only, in which the conflict was solved by their stubbornness or transference of their interest to a person, action or object, regardless of the conflict situation. To the contrary, there was a solution only by young children without disabilities, who unilaterally accepted or gave up or avoid a conflict situation to solve the conflict. Lastly, there was a solution by the intervention of a third party peer, who did not have anything to do with the conflict situation, through an act out of good faith, wanting to help terminate the conflict.

부 록

1. <표 9> 유아의 갈등 상황 관찰 기록지

일련 번호	<유아의 갈등 상황 관찰 기록지 예시>		
관찰 일자	예) 2014.11.01	관찰 자	000
관찰 장소	예) 교실	관찰 시간	예) AM 10:00
관찰 대상	<ul style="list-style-type: none"> · 갈등 유발 유아 (남, 여) → (갈등 상황을 먼저 일으킨 유아) · 갈등 대상 유아 (남, 여) → (갈등 상황에 휘말리게 된 유아) 		
관찰 내용	갈등 전	<ul style="list-style-type: none"> · 갈등의 전체적인 내용 기록 · 유아들이 주고받은 갈등의 상황, 대화, 몸짓, 표정, 기분, 해결 과정 등을 객관적으로 기록 	
	갈등 상황		
	갈등 해결		
비 고	<ul style="list-style-type: none"> · 기록지를 작성하다가 이해가 가지 않는 부분에 대해 교사 혹은 해당 유아에게 질문한다. 		

2. 연구 참여 동의서

학부모님께

1. 연구제목

- 장애전담어린이집 역통합교실에서 나타나는 장애유아와 비장애유아
간 갈등에 대한 질적 탐구

2. 연구자

- 성신여자대학교 교육대학원 유아교육전공 석사과정 김유진
- 주 소 : 서울시 마포구 소재
- 연락처 : 02)

본 연구는 성신여자대학교 석사학위논문 작성을 위한 것으로 장애전담어린이집에서 역통합하는 교실 상황에서 장애유아와 비장애유아 간에 일상생활에서 일어나는 갈등과 그에 따른 해결방법은 어떠한지에 대해 알아보고자 합니다.

연구 참여기간은 2014년 11월부터 2015년 2월까지이며, 연구기간 중 관찰, 면담, 상황에 대한 이해를 돕기 위한 동영상 촬영 및 녹음을 통해 자료 수집이 이루어질 예정입니다. 이때 촬영된 자료 및 녹음 파일은 논문작성 후 완전 폐기할 것임을 약속드립니다. 또한 언제든지 연구 참여를 원치 않을 경우에는 연구 참여를 철회할 수 있으며, 연구 참여자의 이름은 가명으로 처리되며 실명은 밝히지 않을 것과 연구를 위해 수집된 자료는 연구이외에는 사용하지 않을 것을 약속드리오니 학부모님의 자녀를 제 연구의 연구 참여자로 선정하는데 동의해 주실 것을 간곡히 부탁드립니다.

2014. 10. 연구자 김유진 드림.

< 연구 참여자 개인 동의서 >

상기 본인은 위의 글과 연구자의 설명을 듣고 이해하였으며, 본 연구를 위하여 정보를 제공하고 참여할 것을 동의합니다.

2014. 10. 연구 참여 유아 학부모

성명 _____, 서명_____