

통합과 분리학급 장애유아의 놀이 유형에 관한 연구*

Play Types of Preschool Children with Disabilities :
Mainstreaming versus Segregated Classrooms

김 유 정**

Kim, You Jung

정 정 희***

Chung, Chung Hee

Abstract

This study investigated differences in play types of preschool children with disabilities both in mainstreamed and segregated classrooms. The play behaviors of 50 preschool children with disabilities were observed and videotaped during free play time. Differences were found in children's dramatic and group play. Conclusions were that mainstreamed preschool program emphasizing a play-based curriculum could be an effective model for children with disabilities by providing for a variety of play types. Implications for mainstreaming education and for teacher education were discussed.

Key Words : 장애아 통합(Mainstreaming), 인지적 놀이(Cognitive Play), 사회적 놀이(Social Play)

* 접수 2002년 12월 31일, 채택 2003년 2월 18일

* 본 연구는 2001년 경북대학교 자유 공모과제 지원을 받아 수행된 연구임.

** 경북대학교 교육학과 석사과정

*** 교신저자 : 경북대학교 생활과학대학 아동가족학과 교수, E-mail : chchung@knu.ac.kr

I. 서 론

통합교육의 효과에 대한 연구결과들은 통합 환경이 장애유아 발달에 긍정적인 영향을 미칠 뿐만 아니라 분리환경에 비해 오히려 놀이의 구성성이나 적절성에 효과적인 것으로 밝혀지고 있다(유수옥, 1995, 2000; 이소현, 1996; 정계숙, 2000; Guralnick, 1976, Ispa & Matz, 1978). 통합교육 프로그램에 참여한 장애유아는 전반적인 발달 면에서 분리된 특수교육 프로그램에 있는 유아와 비슷하였지만 사회성 면에서는 분리 프로그램의 장애유아보다 더 나은 발달을 나타내었다(Guralnick, 1980; Odom & McEvoy, 1988; Strain, 1984). 김진희(1998)의 연구는 분리환경보다 통합환경에 있을 때 장애유아는 부적절한 놀이행동의 빈도가 더 적었다고 밝혔다. 통합 환경은 일반유아들의 바람직한 행동을 학습하여 생활에 일반화시키는 빈도가 더 높은 것으로 나타났을 뿐만 아니라(Bricker & Sandall, 1979; Turnbull, 1982) 장애유아의 숨겨진 잠재 능력을 발견하고 이를 발휘할 기회를 제공해주며 자아 존중감 발달에 긍정적 영향을 끼치게 된다고 밝혔다. 뿐만 아니라 통합환경은 장애유아들에게 다양한 언어적 자극의 기회를 줄 수 있으므로 긍정적인 효과가 있다고 한다(김광웅, 1990; 전상희, 2001; Bricker, 1978; Guralnick, 1981).

이러한 통합의 실제적인 효과에 따른 최근의 연구 방향은 질적 통합 뿐만 아니라 Bronfenbrenner(1979)의 인간생태학적 상호작용이론에 근거한 통합교육을 지향하고 있다. 통합 환경에서 유아들은 주어진 환경내의 여러 속성들과 영향을 주고받는 상호작용 과정을 통해서 생물학적, 신체적, 심리적인 발달상의 변화를 산출한다고 보는 것이다. 이러한 관점에서 통합환경에서

이루어지는 사회적 상호작용 형태의 하나인 놀이는 장애유아들의 인지·정서·사회·도덕적 측면의 발달을 주도하는 주된 활동이라 할 수 있다(Vygotsky, 1978). 유아들의 삶 속에서 보편적이고 자연스럽게 나타나는 놀이활동은 유아들의 사회적 관계를 개선시키고, 모든 발달 영역에 긍정적 영향을 미치기 때문에 일반유아와 마찬가지로 장애유아에게도 가장 좋은 학습의 기회가 된다. 유아기의 발달은 놀이와 생활 속에서의 경험에 기반을 두고 있으며, 장애 유무에 상관없이 유아 발달을 촉진하는 학습은 놀이를 통하여 이루어진다(박향아, 1993).

Piaget(1962)는 놀이가 유아의 정신능력 발달에 매우 중요한 역할을 한다고 보고 연령에 따라 기능놀이, 상징놀이, 그리고 규칙이 있는 게임의 세 단계로 제시하였다. Similansky(1968) 또한 놀이를 기능놀이와 구성놀이로 분류하고 유아가 성장함에 따라 기능놀이는 감소하고 구성놀이 빈도는 증가한다고 하였다. 또한 Vygotsky(1977)는 놀이가 유아 자신의 행동을 지배할 수 있도록 하는 정신적 도구라고 하였으며 유아 내부에 근접발달 영역을 만들며 놀이 그 자체가 발달의 주요한 원천이라고 하였다. Kontos 와 Wilcox-Herzog (1997)에 따르면, 구성놀이와 역할놀이는 또래 상호작용을 활발하게 하여 사회적으로 수용 가능한 방법으로 활동하게 할 뿐 아니라 조망 수용능력을 강화시켜 주어 유아들의 인지·사회성 발달에 긍정적 영향을 미친다고 하였다.

이와 같이 그 동안 일반유아들의 놀이 행동에 관한 연구는 많이 있어 왔지만 장애 유아들의 놀이 행동 양식에 대한 연구는 상당히 부족한 실정이다. 이는 장애유아들이 인지적·신체적 특성들에서 다양한 차이를 나타내기 때문에

일관성 있는 결론을 이끌어 내기 어렵기 때문이라고 볼 수 있다(김수영·정정희, 2002). 이전 연구들에서 장애아들은 놀이 활동이 전반적으로 부족하여 인지적 결함이 나타나는 경우가 많으며 기능놀이나 비놀이 활동을 많이 하는 것으로 보고하고 있다(김미숙, 2000; 서현아, 1994; Aries, 1992). 뿐만 아니라 사회적 기술도 부족하여 성인이나 또래 관계가 어려워 혼자 놀이를 많이 하며 이로 인해 여러 가지 발달적 측면에 영향을 미치는 경우도 많은 것을 알 수 있다.

장애 유아들의 놀이에 대해 연구한 것을 살펴보면 발달 지체 유아와 일반 유아의 놀이 행동을 비교한 연구(서현아, 1994)와 통합 환경에서 놀이 활동이 장애 유아의 사회적 기술습득에 미치는 영향에 대해 연구한 연구(김미숙, 2000) 등이 있다. 통합환경에서 장애유아들은 자신이 선택한 놀이를 통하여 자신의 욕구와 의지를 언어 대신 표현하기도 하며, 또래와의 놀이를 통해 그들의 세계와 현실 사이의 갈등에 대해 부적응 행동이 감소하고 상호주관성을 기를 수 있다. 그런데 통합환경에서 놀이활동을 하는 장애유아들은 놀이기술이나 놀이 행동의 모델로서 성인들보다 또래와의 놀이 활동이 훨씬 적절하고 효과적인 것으로 나타났다(Bricker & Bricker, 1971). Nordquist(1978)의 연구에서도, 장애유아의 자발적인 모방을 증가시키는데 성인 모델보다 또래 모델이 더욱 효과적이었다고 한다. 한편, Bailey와 Wolery(1992)는 장애유아의 놀이활동은 가능한 형식적인 활동보다 블록, 소꿉, 장난감놀이와 같은 비형식적인 활동이 좋고, 자유선택 놀이시간과 실외 놀이시간에 가장 많은 또

래 상호작용을 보인다고 하였다. 그래서 장애유아의 특별하고 개별적인 요구를 충족시킬 수 있는 최선의 매개체인 놀이활동에 근거를 둔 이러한 전략은 여러 행동발달 영역에 걸친 사회성 기술을 촉진시키고 하나의 활동을 하고 있는 유아 또는 그룹활동을 하는 유아에게 복합적 목표를 제시할 수 있기 때문에 일반유아교육 프로그램에서만뿐만 아니라 특히 장애 유아 통합 프로그램에 적당하다고 볼 수 있다. (Bricker & Cripe, 1992).

지금까지 통합교육이 장애 및 일반 유아들에게 미치는 영향에 관한 연구는 어느 정도 이루어지고 있다. 그러나 이러한 연구들은 주로 통합 여부가 유아들의 발달에 미치는 영향을 알아보는 데 그치고 있어 놀이활동과 같이 통합 환경 내에서 일어나는 교육과정 및 구체적 학습활동에 관한 연구들이 필요하다고 본다. 따라서 본 연구는 장애 유아들에게 보다 적합한 교육 환경의 형태를 알아보기 위하여 통합학급과 분리학급에서 자연스럽게 나타나는 장애유아들의 놀이행동을 자유 놀이 관찰을 통해 다양한 측면에서 비교·분석해 보고자 한다.

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

- <연구문제 1> 통합과 분리학급에서 장애 유아의 인지적 놀이 유형은 차이가 있는가?
- <연구문제 2> 통합과 분리학급에서 장애 유아의 사회적 놀이 유형은 차이가 있는가?
- <연구문제 3> 통합과 분리 학급에서 장애 유아의 놀이 유형과 비놀이 유형은 차이가 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 D어린이집의 통합학급 중 5개 학급에 재원중인 3~5세 경증 장애 유아 25명(남 13명, 여 12명)과 D, B, S어린이집의 분리학급에 재원중인 3~5세 경증 장애 유아 25명(남 18명, 여 7명)으로 총 50명이었다. 연구를 위해 부모님 및 어린이집 원장님들께 본 연구의 목적에 관한 동의를 구하였으며 연구기간 내 대상 장애유아는 누락자 없이 모두 참여하였다.

집단선정은 동질적 집단편성에 영향을 줄 수 있는 변인들인 나이, 장애종류 및 정도, 조기특수경력, 부모학력수준, 가정의 경제적 수준 등을 고려하여 연구대상을 선정하였다. 대상 장애유아의 평균나이를 살펴보면, 통합학급은 65.04개월이고 분리학급은 56.04개월이다. 두 집단간의 연령 차이가 있으나 PEP 검사를 통해 발달 정도가 유사한 장애유아를 연구대상으로 선정하였다. 아래 <표 1>은 연구 대상의 성별, 연령, 장애 종류를 도식화 한 것이다.

2. 연구도구

1) 장애유아 발달 측정검사(심리교육 프로파일)

연구 대상으로 선정한 두 집단의 장애유아 발달정도를 측정하기 위해서 Schopler와 Reichler (1971)이 개발하고 김정권(1987)이 편역 한 「자폐아·발달장애아·유아용 교육진단검사」인 심리교육프로파일(Psychoeducational Profile : PEP)을 실시하였다. 심리교육 프로파일(PEP)은 자폐아나 의사소통 장애유아와 같은 측정 불능 아동의 검사 불능을 극복하기 위해 개발된 것이다 (Alpern, 1967; Gittelman & Birch, 1967). PEP 검

<표 1> 연구대상 장애유아의 특성

	장애유아(N=50)	
	통합학급(N=25)	분리학급(N=25)
성 별	남 13명	남 18명
	여 12명	여 7명
평균나이 (개월)	65.04 개월	56.04 개월
장애 종류	자폐 9명	자폐 10명
	언어장애 3명	언어장애 1명
	다운중 3명	발달지체 13명
	발달지체 7명	정서장애 1명
	정신지체 2명	
	윌리암스 증후군 1명	

사는 7개의 기능영역(발달 척도)과 1개의 행동병리 척도로 구성되어있으며 여러 가지 복합적 수준으로 과제가 구성되어있다. 본 연구에서는 발달진단을 목적으로 기능영역에 해당하는 모방, 지각, 작은 근육운동, 큰 근육운동, 눈·손 협응, 언어 이해 능력 및 언어 표현 능력 검사만을 실시하였다. 이 검사는 생활연령 1~12세이면서 정신연령이 1~5세의 아동에게 적합한 검사이다. 본 연구 대상 유아들 중 몇 명의 장애유아들은 언어능력에 결함이 있기 때문에 각 과제에서 언어지시의 이해를 필요로 하는 검사는 가능한 적게 실시되어있고 각 항목이 언어적 검사에 의존하지 않은 PEP검사를 실시하게 되었다. 또한, 다른 발달 검사와는 다르게 장애유아가 과제가 무엇을 요구하고 있는지 다소 이해하지만 완전히 이해를 못하거나, 바른 답을 할 능력이 없을 때의 반응을 말할 때 '싹트기 반응'으로 평가하였다.

2) 장애유아의 놀이 유형

통합환경과 분리환경에서 장애유아의 놀이유형을 알아보기 위하여 크게 놀이유형과 비놀이

유형으로 나누었다. 놀이유형은 인지적 놀이유형과 사회적 놀이유형으로 나누었는데, 우선 인지적 놀이유형은 Piaget의 놀이유형을 보다 세분화하여 수정한 Smilansky(1968)의 기능놀이, 구성놀이, 극화놀이, 규칙 있는 게임의 분류기준을 사용하였다(표 2). 사회적 놀이유형은 Parten(1932)의 놀이유형 분류기준을 수정한 혼자놀이, 병행놀이, 집단놀이의 분류기준을 사용하였다(표 3). 또한 비놀이유형의 분류기준은 Rubin(1985)의 연구에서 사용한 전환, 몰입되지 않은 행동, 쳐다보는 행동, 탐구활동, 독서, 이야기, 공격성 등으로 세분화한 것을 본 연구에 맞게 수정하여 사용하였다(표 4). 따라서 본 연구에서 사용된 놀이유형은 인지적 관점에서는 기능놀이, 구성놀이, 극화놀이, 규칙 있는 게임으로 구분하였으며 사회적 관점에서는 혼자놀이, 병행놀이, 집단놀이로, 그리고 비놀이유형으로는 탐구, 몰입되지 않은 행동, 쳐다보는 행동으로 분류하였다.

3. 연구절차

1) 예비관찰

본 관찰을 실시하기 전에 검사도구의 적절

〈표 2〉 인지적 놀이유형

놀이유형	개 념 정 의
(1) 기능놀이	물건을 갖고 놀든 갖지 않고 놀든, 단순하고 반복적인 근육운동놀이.
(2) 구성놀이	물건을 조작해서 새로운 것을 창조하거나 만들어 내는 놀이.
(3) 극화놀이	개인의 요구와 필요를 만족시키기 위해 상상적인 상황으로 대치하는 놀이. 처음에는 간단한 활동으로 시작하지만 점점 더 정교한 계획으로 발전된다.
(4) 규칙 있는 게임	규칙이나 구조 등 일정 목적을 가지고 하는 활동으로 미리 정해진 규칙에 따라 하는 놀이협동과 경쟁의 사회적 개념을 이해하게 되고 보다 객관적으로 일을 하고 생각할 수 있게 된다.

〈표 3〉 사회적 놀이유형

놀이유형	개 념 정 의
(1) 혼자놀이	혼자서 장난감을 가지고 노는 놀이로서 다른 유아와 가까이 놀면서도 다른 사람이 무엇을 하든지 상관하지 않고 서로 다른 놀이를 한다.
(2) 병행놀이	같은 공간에서 동료들과 비슷한 장난감을 가지고 놀이를 한다. 그러나 함께 놀이를 하는 것이 아니라 단지 옆에서만 노는 것이다. 즉, 옆의 유아들의 활동에 영향을 미치거나 수정하려 하지 않으려고 한다.
(3) 집단놀이	연합놀이와 협동놀이를 합한 것으로 다른 유아들과 함께 일정한 놀이 규칙에 따라서 한 가지 놀이를 하거나 또는 일정한 결과를 성취하기 위해 조직된 집단으로 하는 놀이이다. 공동활동에 대한 대화가 오가며 놀이 자료를 서로 빌려주기도 하고 모든 성원들이 동일하거나 유사한 활동을 한다. 보다 발전된 형태로는 성인놀이, 집단생활에 대한 연구놀이, 형식적인 게임 등과 같이 성취하고자 하는 것을 얻는 방법뿐만 아니라 목적 그 자체도 일의 분화를 필요로 한다.

〈표 4〉 비놀이유형

비놀이 유형	개 념 정 의
(1) 탐구활동	어떤 대상의 고유한 물리적 특성을 살펴본다. 손안의 물건을 살펴 보기도 하고 교실을 돌아다니면서 유심히 살펴보기도 한다.
(2) 몰입되지 않는 행동	겉으로 보기에는 놀고 있지 않은 것처럼 보이지만, 때 순간 주변에서 일어나는 일에 흥미를 가지며, 흔히 혼자서 자신의 신체를 가지고 놀기를 즐긴다.
(3) 쳐다보는 행동	다른 유아가 노는 것을 쳐다보며 대부분의 시간을 보낸다. 질문이나 제안을 하기도 하지만, 다른 유아의 놀이행동에는 관여하지 않는다. 방관자와 같이 다른 유아의 놀이에 끼여들지 않아서 몰입되지 않는 행동과 비슷하지만, 다른 유아들을 계속 쳐다보는 점이 다르다.

성, 관찰상의 문제점 그리고 관찰자간의 신뢰도 등을 알아보기 위해 예비관찰을 실시하였다. 관찰자는 본 연구자와 연구보조 학생들을 포함하여 모두 유아교육학 전공자로 구성되었

다. 관찰자 훈련은 Hartman과 Wood(1990)에 의해서 사용된 직접 관찰 훈련 절차에 따라 먼저 기술검사에서 100% 정확도를 얻을 때까지 놀이 유형 범주 각각의 맥락과 행동코드를 암기한 후 실제 관찰에서 .90 이상의 일치도를 보인 후 관찰을 시작하였다. 예비관찰(2002. 7. 9 ~ 2002. 7. 12) 기간 동안 통합학급과 분리학급의 실내 자유놀이 시간 중의 30분을 주 2회 녹화하였다. 관찰자간 신뢰도는 Irwin & Bushnell의 공식을 사용하여 계산한 결과 놀이유형에 대해서는 .96으로 나타났고, 또래 상호작용에 대해서는 .91로 나타났다.

2) 본 관찰

통합학급과 분리학급에서 장애유아들의 놀이 유형을 알아보기 위해 자유놀이 시간을 관찰하였다. 자유놀이 시간을 주로 관찰한 이유는 유아 활동이 자유롭게 선택하여 놀이할 수 있고 비교적 또래와의 상호작용이 자주 일어날 수 있는 시간이기 때문이다. 본 관찰은 약 8주 동안(2002. 7. 15 ~ 2002. 9. 26) 실시하였다. 모든 관찰 상황의 정확한 전사를 위해 전체 자유놀이 시간동안 비디오 촬영을 하였다. 구체적인 검사 순서는 다음과 같다.

(1) 장애유아 발달 측정검사(심리교육 프로파일)

장애유아 발달정도를 측정하기 위해서 통합학급과 분리학급의 장애유아를 대상으로 「자폐아·발달장애아 교육진단검사」- PEP검사를 실시하였다. 검사기간은 약 2주 동안(2002. 7. 15. ~ 2002. 7. 27.) 실시되었다. 장애유아의 병리척도를 보고자 한 것이 아니므로, PEP검사 내용 중 행동 병리 척도를 제외한 7개의 기능영역 - 모방, 지각, 작은 근육운동, 큰 근육운동, 눈·손 협응, 언어 이해 능력 및 언어 표현 - 검사만을

실시하였다. 7개의 기능영역은 여러 가지 능력을 검사하는 항목으로 구성되어 있으며, 각 항목의 내용은 중복되어 있기도 한다. 항목이 전 영역에 걸쳐 중복되기 때문에 연구는 복잡하지만 기능의 획득을 포함한 다면적인 학습과정을 아는 데는 큰 장점을 가지고 있다. 검사 도중 주의력 결핍을 나타내는 장애유아의 경우에는 장애유아가 관심 있어하는 검사부터 실시하거나, 호기심을 유발할 수 있는 검사도구를 보여줌으로써 융통성 있게 검사를 실시하였다.

PEP검사의 채점은 합격, 싹트기 반응, 불합격의 3수준으로 나누며, 과제에 대한 반응이 끝날 때마다 결과를 기록한다. 각 영역의 득점을 합계한 것이 발달득점이며, 총 합격 득점은 발달 연령을 나타낸다. 검사 채점표와 프로파일 양식은 부록을 참고하기 바란다. PEP검사의 신뢰도는 Cronbach의 α 계수를 계산한 결과 .92로 나타났다.

(2) 장애유아 놀이유형 관찰

장애유아 놀이유형 관찰은 자연관찰 상황에서 시간표집법을 사용하였으며, 유아의 활동이 적어도 3분 이상 지속되어야 놀이의 한 활동으로 간주된다는 Essa(1983)의 주장에 따라, 관찰자가 미리 정해진 순서에 따라 한 유아 당 5분 간격으로 10분 동안 연속 2회씩 측정하였고, 관찰자는 유아의 놀이 행동을 관찰할 수 있는 거리를 유지하였으며 놀이유형에 영향을 미치지 않게 하기 위해서 유아와 이야기를 하거나 눈을 맞추는 행동을 엄격히 제한했다. 한 유아 당 5분씩 연속 2회를 측정하여 기록하였기 때문에 자유놀이시간 동안 매일 5명씩의 유아를 대상으로 5일 동안 측정하였으며, 반복측정을 위해 5일 후 다시 같은 유아를 대상으로 하여 10분 동안 2회 관찰을 하였다. 따라서 한 유아를 관

찰한 총 회수는 4회이며 20분이 할당되었다. 놀이유형 관찰 척도의 신뢰도는 Cronbach의 α 계수를 계산한 결과 .75로 나타났다.

4. 자료분석 및 처리

수집된 자료의 통계처리는 SPSSWIN (Statistical Package for Social Science/for WINDOW) 프로그램(Ver 10.0)을 이용하여 다음과 같은 방

법에 의해서 처리하였다.

장애유아의 인지적, 사회적 놀이유형 및 비놀이유형의 빈도(백분율), 평균 및 표준편차를 제시하였으며, 이를 토대로 통합학급과 분리학급에 따른 장애유아의 놀이유형을 양적으로 비교하였다. 또한 두 비교집단 장애유아의 놀이유형 관찰 기록표를 통하여 각 놀이유형에 대해서 t검증(independent sample t-test)을 실시하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 장애유아의 인지적 놀이유형에 대한 집단간 비교

<표 5>에 의하면, 장애유아들의 인지적 놀이 유형에서는 통합학급과 분리학급의 두 집단간에 극화놀이에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p < .05$). 기능놀이, 구성놀이, 규칙놀이에서는 두 집단간에 유의한 차이가 발견되지 않았으나, 극화놀이에서는 통합학급의 장애유아들이 5회(11.63%) 참여하는데 비해 분리학급의 장애유아들은 한번도 참여하지 않은 것으로 나타나 양 집단간에 유의한 차이를 나타냈다($t = 2.449$). 따라서 분리학급보다 통합학급에서 장애유아들은 극화놀이에 참여하는 빈도가 높음을 알 수 있다.

2. 장애유아의 사회적 놀이유형에 대한 집단간 비교

<표 6>에 제시된 것처럼 장애유아들의 사회적 놀이유형에서는 통합학급과 분리학급의 두 집단간에는 집단놀이에서 유의한 차이가 있는

것으로 나타났다($p < .05$). 집단놀이에서는 통합학급의 장애유아들이 7회(13.46%) 참여하는데 비해 분리학급의 장애유아들은 한 번도 참여하지 않은 것으로 나타나 양 집단간에 유의한 차이를 나타냈다($t = 2.585$). 병행놀이를 살펴보면 통합학급에서 17회(32.69%) 나타났고 분리학급에서 9회(18.00%) 나타났다. 비록 두 집단간에 통계적으로 유의한 차이는 없었으나($t = 1.360$) 통합학급에서 빈도가 훨씬 많은 것으로 볼 수 있다. 혼자놀이에서도 마찬가지로 두 집단간에 통계적으로 유의한 차이를 나타내지는 않았으나($t = -1.667$), 통합학급의 장애유아들이 28회(53.85%) 참여하는데 비해 분리학급의 장애유

<표 5> 통합학급과 분리학급에 따른 인지적 놀이유형

놀이유형	통합학급(N=25)			분리학급(N=25)			t	
	F(%)	M	SD	F(%)	M	SD		
인지적 유형	기능놀이	7(16.28)	0.28	0.61	0(0.00)	0.24	0.44	0.226
	구성놀이	30(69.77)	1.20	1.12	24(80.00)	0.96	0.98	0.808
	극화놀이	5(11.63)	0.20	0.41	0(0.00)	0.00	0.00	2.449*
	규칙놀이	1(2.33)	0.04	0.20	0(0.00)	0.00	0.00	1.000
총 계	43(100.00)			30(100.00)				

* $p < .05$

<표 6> 통합학급과 분리학급에 따른 사회적 놀이 유형 실태

놀이유형	통합학급(N=25)			분리학급(N=25)			t
	F(%)	M	SD	F(%)	M	SD	
사회적 놀이	28(53.85)	1.00	0.87	41(82.00)	1.64	1.25	-1.667
병행놀이	17(32.69)	0.60	1.04	9(18.00)	0.36	0.57	1.360
집단놀이	7(13.46)	0.28	0.54	0(0.00)	0.00	0.00	2.585*
총 계	52(100)			50(100)			

*p<.05

이들은 41회(82.00%) 참여한 것으로 빈도 분석 결과 큰 차이를 나타냈다. 따라서 통합학급에서 장애유아들은 집단놀이와 병행놀이에 참여하는 빈도가 높고, 분리학급에서는 혼자놀이를 많이 하는 것으로 나타났다.

3. 장애유아의 놀이 유형과 비놀이유형의 집단 간 비교

<표 7>, <표 8>에 의하면 두 집단의 놀이유형에 관한 t검증 값(t=0.878)은 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으나, 빈도에 있어서는 통합학급에서 총 95회(64.63%), 분리학급에서는 총 80회(61.53%) 일어났다. 비놀이유형에 관한 두 집단의 비교결과 t검증 값(t=-0.207)은 유의한 차이를 보이지 않았고 오히려

분리학급의 빈도가 조금 더 높게 나타났다. 즉 통합학급에서 비놀이유형은 총 48회(35.37%) 일어났고, 분리학급에서는 총 50회(38.46%) 일어났다. 따라서 통합학급의 장애유아들은 놀이유형에 더 높은 빈도를 나타내었고, 분리학급의 장애유아들은 비놀이유형에 조금 더 높은 빈도를 나타내었다고 볼 수 있다.

<표 7> 통합학급과 분리학급에 따른 비놀이유형의 빈도(백분율), 평균, 표준편차 및 t검증 결과

비놀이유형	통합학급(N=25)			분리학급(N=25)		
	F(%)	M	SD	F(%)	M	SD
탐 구	6(12.50)	0.24	0.44	4(8.00)	0.16	0.47
몰입되지 않은 행동	27(56.25)	1.08	0.95	30(60.00)	1.20	0.96
쳐다보는 행동	15(31.25)	0.60	0.71	16(32.00)	0.64	0.76
계	48(100.00)			50(100.00)		
총 계	143			130		

*p<.05

<표 8> 통합학급과 분리학급에 따른 놀이유형과 비놀이유형의 비교

반응행동	통합학급(N=25)			분리학급(N=25)			t
	F(%)	M	SD	F(%)	M	SD	
놀이유형	95(64.63)	3.80	2.43	80(61.53)	3.20	2.39	0.878
비놀이유형	48(35.37)	1.92	1.32	50(38.46)	2.00	1.41	-0.207
계	143(100.00)			130(100.00)			

IV. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 통합학급과 분리학급에서 일어나는 장애유아들의 놀이유형에 대한 비교·분석을 통해 장애유아에게 보다 바람직한 교육환경의 형태를 알아보고자 시도한 것이다. 지금까지 이루어진 연구들은 통합환경 내에서

일반유아와 장애유아의 활동내용을 단순히 비교하는 연구 위주로 이루어졌기 때문에 통합환경과 분리환경에서 일어나는 상호작용의 내용을 구체적으로 알아보기 위한 연구의 필요성을 확인하게 되었다. 따라서, 분리교육을 실시했을

경우와 통합교육을 실시했을 경우에 장애유아들의 놀이활동이 어떠한 형태로 이루어지는지 밝힘으로써 유아교육 현장에서 통합교육의 필요성을 다시 한번 강조하고자 하였다.

이에 본 연구는 통합학급과 분리학급의 어린이집에서 교육받고 있는 경도장애유아 50명을 대상으로 자유선택놀이시간동안 나타나는 놀이행동을 관찰하여 다음과 같은 연구결과를 도출하였다.

첫째, 통합학급과 분리학급의 장애유아 놀이 유형 중 인지적 놀이유형에서는 극화놀이가 분리학급보다 통합학급에서 많이 나타났으며, 이는 통계적으로 유의한 차이를 나타내었다($t=2.449$). 이 같은 결과는 통합학급에서 발달에 적합한 실재를 중심으로 한 놀이 프로그램을 제시하는 것이 장애유아들에게 인지적 놀이에 참여하는 빈도를 높여주는데 중요한 영향을 미친다고 볼 수 있다. 본 연구의 결과는 통합환경에서 더욱 정교하고 복잡한 형태의 극화놀이유형이 나타난다고 보고한 Bailey & Wolery(1992)의 연구와 일치한다고 볼 수 있다. 유아교육에서 극화놀이는 다양한 인지적 갈등상황을 유발하여 바람직한 문제해결의 경험을 제공할 뿐 아니라 장애유아들의 인지능력과 사회적 상호작용을 크게 증진시킬 수 있으며 유아의 조망 수용능력을 향상시킬 수 있다고 밝혀지고 있다(Burns & Brainerd, 1979). 본 연구의 결과에서 보듯이 통합환경에서 장애유아들의 보다 다양하고 복잡한 유형의 놀이에 참여하도록 한다는 점에서 바람직한 환경이라 할 수 있다.

둘째, 통합학급과 분리학급의 장애유아 놀이 유형 중 사회적 놀이유형에서는 집단놀이가 분리학급(0회)보다 통합학급(7회)에서 많이 나타났는데, 통계적으로도 유의한 차이를 나타내었다($t=2.585$). 병행놀이는 비록 통계적으로 유의

한 차이를 나타내지는 못했지만($t=1.360$), 빈도에 있어서는 분리학급(9회)보다 통합학급(17회)의 장애유아들이 더 높게 나타났다. 이 같은 결과는 또래와의 집단놀이를 통해 다양한 사회적 관계 및 행동양식을 연습함으로써 타인의 입장과 역할을 이해하게 되며, 대인관계에 필요한 동조, 협동, 질서나 규칙 지키기, 경쟁심 등을 배울 수 있다는 점에서 통합학급이 분리학급보다 더욱 효과적인 환경이라고 볼 수 있다. 사회적 놀이의 빈도가 낮은 것은 타인의 입장을 수용하고 문제를 해결하는 능력을 저해한다고 볼 수 있다(Rubin, 1985). 한편, 혼자놀이는 통계적으로 유의한 차이를 나타내지는 못했으나($t=-1.667$), 통합학급(28회)보다 분리학급(41회)에서 훨씬 높은 빈도를 나타내었다. 장애유아들의 혼자놀이가 분리학급에서 많이 이루어진다는 것은 장애정도는 비슷하지만, 장애종류가 서로 다른 유아들이 서로 상호작용 행동을 피하고 자신들만의 세계에서 벗어나지 못하는 소극적인 사회적 행동 형태를 보이는 결과를 가져온다고 볼 수 있다. 본 연구의 세 번째 결과에서 보듯이, 통합학급(383회)이 분리학급(192회)보다 장애유아의 시도행동이 많이 일어나며 일반유아의 시도행동에 대해서 장애유아가 반응행동을 할 수 있는 기회가 더 많이 주어지므로 혼자놀이를 하는 빈도가 낮다고 볼 수 있다. Rubin(1982)은 혼자놀이를 많이 하는 유아들은 따돌림당하고 사회적 능력이 결여되기 쉽다고 밝혔다. 또한 Powell(1983)의 연구에 따르면 찰흙놀이나 퍼즐놀이와 같이 혼자서 하는 놀이는 장애유아의 사회적 상호작용 증진에 효과가 없었다고 한다. 따라서 분리학급에서는 개별화 중심 수업이 주로 일어나기 때문에 놀이활동 가운데 자연스럽게 상호작용이 일어날 수 있는 통합학급에서 장애유아들의 집단놀이

빈도가 높고, 혼자놀이 빈도가 훨씬 낮다고 볼 수 있다.

셋째, 통합학급과 분리학급에서 장애유아들의 놀이유형($t=0.878$)과 비놀이유형($t=-0.207$)에 관한 비교 결과, 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않는 것으로 밝혀졌다. 하지만, 놀이유형과 비놀이유형을 비교했을 때 통합학급에서는 장애유아들의 놀이유형의 총 빈도가 조금 높게 나타났고, 분리학급에서는 비놀이유형의 총 빈도가 조금 높게 나타났다. 이 같이 통합학급과 분리학급의 놀이유형 총 빈도가 유의미하게 나타나지 않은 이유는 사회적 놀이유형 중 혼자놀이에서 분리학급(41회)의 장애유아들이 통합학급(28회)보다 훨씬 높은 빈도를 보였기 때문이다. 그럼에도 불구하고 통합학급(143회)의 놀이유형 총 빈도가 분리학급(130회)보다 높게 나타난 것으로 볼 때 통합환경이 분리환경보다 장애유아들의 전체 놀이유형 발생 빈도가 더 높다는 것을 알 수 있다. 따라서, 분리환경보다 통합환경이 유아의 모든 학습과 활동영역을 포함하고 있는 놀이행동을 일으키는 환경으로 보다 적합하다고 볼 수 있다.

본 연구가 통합교육에 기여한 바는 여러 선행연구에서 밝힌 바와 같이 통합학급과 분리학급에서 장애유아들의 놀이유형을 비교·분석하여 분리환경보다 통합환경이 장애유아들의 인지, 정서, 도덕 및 사회성 발달에 긍정적인 영

향을 미칠 수 있는 환경이 된다는 사실을 다시 한번 확인시켰다는 점에서 의의를 가질 수 있다(Guralnick, 1976; Odom & McEvoy, 1988; Bailey & Woolery, 1992; Ispa & Matz, 1978). 그리고, 올바른 통합환경의 조성과 성공적인 통합교육의 실천을 위해서 현재 유아교육현장에서 실시하고 있는 여러 가지 통합교육의 형태를 질적으로 개선하는 데에 하나의 이론적 근거가 될 수 있다고 본다.

통합학급과 분리학급에 있는 장애유아들의 놀이유형에 관한 비교 연구를 바탕으로, 모든 유아들의 성공적인 통합교육의 실천을 위하여 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 특수교육 중심의 물리적·제한적·부분적인 역통합이 아니라 일반유아교육 주도의 사회적·총체적·구체적인 장애유아 통합이 이루어질 때 장애유아와 일반유아 모두를 위한 진정한 통합교육을 이룰 수 있을 것이며, 이를 위한 심도 깊은 연구가 계속되어야 한다고 본다.

둘째, 단순히 통합환경과 분리환경의 자유놀이시간 내에서 이루어지는 놀이유형과 또래 상호작용 행동의 비교에만 그칠 것이 아니라, 모든 유아들에게 놀이를 통한 상호작용의 기회를 증가시키고 그러한 상호작용이 활발히 이루어질 수 있도록 놀이중심의 통합교육과정 프로그램의 개발과 적용에 관한 연구가 필요하다고 본다.

참고 문헌

- 김광웅(1990). 유아통합교육의 성과, 특수교육 방법의 문제와 그 개선방안, 제 5회 특수교육 심포지움. 한국특수교육학회, 123-136.
김광웅(1990). 정신지체유아의 통합교육에 관한 연구.

- 단국대학교 대학원 박사학위 청구논문.
김미숙(2000). 완전 통합 교육환경에서 놀이 활동이 발달지체 유아의 사회적 기술습득과 유지에 미치는 효과. 특수교육학 연구, 35(1), 29-52.

- 김수영, 정정희(2002). 장애아 통합프로그램에서 유아의 지능발달 수준이 인지적·사회적 놀이행동에 미치는 영향. *열린 유아교육 연구*, 7(3), 231-246.
- 김진희(1998). 통합학급 장애유아의 또래놀이 가입 행동의 경향분석. 부산대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김정권(1987). *자폐아·발달장애아·유아용 교육진단검사*. 도서출판 특수교육.
- 박향아(2000). 장애유아 통합교육 실현을 위한 기본 인식.
- 서현아(1994). 발달지체 유아와 정상유아의 놀이행동 양식 비교. 대구대학교 박사학위논문.
- 유수옥(1995). 구조적 놀이중재가 유치원에 통합된 장애유아의 사회적 행동 발달에 미치는 효과. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 유수옥(2000). 통합유치원에서 자폐유아의 사회적 놀이 행동 발달에 관한 연구. *정서·학습장애연구*, 14(2).
- 이소현(1996). 21세기를 향한 특수아동 조기교육의 과제 및 전망. *특수교육논총*, 13(2).
- 이소현(1996). 장애 영유아 통합교육의 동향 및 과제. 유치원 장애아 통합 교육. 충신대학교 학술대회, 31-50.
- 이소현(1996). *장애 영유아를 위한 교육*(Bailey, D. B., & Wolery, M. : Teaching Infants and Preschoolers with Disabilities, 1992). 이화여자대학교 출판부.
- 이소현(2000). 장애아동과 일반아동의 성공적인 통합 교육. - 일반학급에서의 사회적 통합을 중심으로- *초등교육연구 제10권*, pp. 153-175.
- 이소현(1997). 장애영유아 통합교육의 동향 및 과제. *인간발달연구 제 25집*, 71-91.
- 정계숙(2000). 자유놀이 상황에서의 일반유아와 고립유아간 사회적 상호작용 행동연구, *유아교육연구*, 20(3), 303-324.
- Alpern, G. D.(1967). "Measurement of 'untestable' autistic children". *J. Abnormal Psychol.* 72, 478-486.
- Aries, S.(1992). Semiotic analysis of children's play : A method for investigating social development. *Merrill-Parlmer Quarterly*, 38, 119-138.
- Bailey, D. B., & Wolery, M.(1992). *Teaching infants and Preschoolers with disabilities(2nd ed.)*. New York : Merrill.
- Briker, D. D.(1978). A Rationale for the integration of Handicapped and Nonhandicapped Preschool Children., In M. J. Guralnick(ed.). *Early Intervention and the Integration of Handicapped and Nonhandicapped Children*. Baltimore : University Park Press.
- Briker, D. D., & Cripe, J. W.(1992). *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- Bronfenbrenner, U.(1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Burns, S. M., & Brainerd, S. J.(1979). Effect of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. *Developmental Psychology*, 15(5), 512-521.
- Cook, R. E., Tessier, A., & S. L.(1989). *Adapting early childhood curricula for children in inclusive settings(4th ed.)*. Englewood Cliffs, NJ : Merrill.
- Cóncú, A.(1993). Development of intersubjectivity in the dyadic play of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 99-116.
- Essa, E.(1983). A practical guide to solving preschool behavior problems. Delmar Publishers, INC.
- Garvey, C.(1977). Play. (지혜련, 김관희 공역(1981). 놀이, 서울 : 창지사)
- Gittelman, M., & Birch, H. G.(1967) "childhood Schizophrenia : Intellect, neurological status, prenatal risks, prognosis, and family pathology". 17, 16-25.
- Guralnick, M. J. (Ed.)(1976). The value of integration handicapped and nonhandicapped preschool children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 42, 236-245.

- Guralnick, M. J.(1980). Social interaction among Pre-school handicapped children. *Exceptional Children*, 46, 248-253.
- Guralnick, M. J.(1981). The efficacy of integrating handicapped children in early education setting : Research Implication. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1(1), 57-71.
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A.(1997). Influences on children's competence in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 247-262.
- Odom, S. L., & McEvoy, M. A.(1988). Interaction of young children with handicaps and normally developing children. In S. L. Odom & M. B. Karens(Eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps : An empirical base*(pp. 241-268). Baltimore : Paul Brooks.
- Parten, M. B.(1932). Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Parten, M. B.(1933). Social play among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 136-147.
- Piaget, J.(1945). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York : Norton.
- Piaget, J.(1962). Comments on Vygotsky's critical remarks. *Archives of Psychology*, 47, 237-49.
- Rubin, K. H.(1982). Early play theories : Contributions to contemporary research and theory. In D. J. Pepler & K. N. Rubin (Ed.), *The play of children : Current research and theory*. Basel, Switzerland : Karger AG.
- Schopler and Reichler(1971). 심리교육 프로파일 (Psychology Education Profile : PEP)
- Smilansky, S.(1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged children*. New York : Wiley.
- Strain, P. S.(1984). Social behavior patterns of non-handicapped-developmentally disabled friend pairs in mainstreamed preschools. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 4, 15-18.
- Turnbull, A. P.(1982). Preschool mainstreaming : A policy and implementation analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4, 281-291.
- Vygotsky, L. S.(1978). *Mind in society : The development of higher mental processes*, ed. & trans. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S.(1966/1977). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12(6), 62-76.