

프로젝트 접근법이 장애통합교실의 일반유아와 장애유아의 사회성발달에 미치는 효과

Effects of the Project Approach on Social Development of Children With and
Without Disabilities in Inclusive Classrooms

김수영(Soo Young Kim)¹⁾

정정희(Chung Hee Chung)²⁾

김주연(Joo Youn Kim)³⁾

ABSTRACT

This study examines the effects of project approach to promote social development of children with and without disabilities in inclusive classrooms. Participants in this study were 22 children with disabilities and 86 children without disabilities enrolled in 4 classes at two inclusive daycare centers. The experimental group implemented the project approach and the control group followed a traditional early childhood curriculum. An ANCOVA was conducted with mean difference scores in pre- and posttests between experimental and control groups. Significant differences between control and treatment groups existed in social development of children without disabilities, but no significant changes were found in children with disabilities. From the findings, we inferred that the project approach is an effective curriculum model for inclusion. Implications for classroom practices and recommendations for future research were suggested.

Key Words : 프로젝트 접근법(project approach), 장애통합(inclusion), 사회성 발달(social development).

I. 서 론

유아들이 가지고 있는 신체적, 심리적, 생물학

적 특성과 사회 문화적 배경들은 개별 유아들의 발달상의 변화를 가져오는 주요한 요인으로 작용할 뿐 아니라 교실 안에 있는 다른 유아들과도

¹⁾ 대구 가톨릭대학교 아동학과 교수

²⁾ 경북대학교 아동가족학과 교수

³⁾ 대구미래대학 유아교육과 겸임교수

Corresponding Author : Chung-Hee Chung, Department of Child & Family Studies, Kyungpook National University, Taegu Korea E-mail : chchung@knu.ac.kr

영향을 주고받으며 상호작용 하는 데 중요한 역할을 한다(Bronfenbrenner, 1992). 장애유아와 일반유아가 함께 하는 통합교실 환경은 일반유아들만으로 구성된 교실 또는 장애 유아들만으로 구성된 교실과는 또 다른 환경적인 상황이 제공됨으로써 장애유아와 일반유아 모두에게 발달상의 변화를 가져올 수 있다.

장애유아 통합교육(inclusion)이란 장애유아를 일반유아의 교실에 교육적 목적을 위해 배치하는 것을 말한다. 장애통합교실에는 통합을 위한 전문적 훈련을 받은 유아교사와 특수교사, 유아특수교실보다 높은 교사 대 학생 비율, 일반유아의 교육을 위해 개발된 교육 프로그램이 실행된다는 가정을 포함하고 있다(유수옥·박현주·박랑규·강우선, 2002; Odom & McEvoy, 1990). 그동안 이루어진 장애통합 연구들은 통합교육 환경이 장애 유아들에게는 인지발달, 신뢰감, 소속감, 의사소통능력 및 사회성발달 증진에 긍정적 효과를 가져오며 일반유아들에게도 주의 깊은 배려와 계획이 뒤따른다면 발달적, 행동적, 태도적 측면에서 긍정적 영향을 미칠 수 있음을 밝혀주고 있다(구대회, 1997; 김미경, 1996, 2001; 서현아, 2000; Strain, 1983; Strain, Hoyson, Jamieson, 1985). 이러한 연구결과들에 따라 장애 유아 통합교육이 교육현장에서 반드시 실천해야 할 가치임이 인식되기 시작하면서 통합교육을 받는 유아들이 점점 증가하는 추세이다.

일반 교육 현장에 장애 통합 교실이 증가하면서 배치된 후 방치되는 물리적 통합을 넘어서는 진정한 의미에서의 통합교육에 대한 관심이 증가하고 있다(이소현, 2004). 진정한 의미의 통합을 이루기 위해서는 장애 유아가 일반유아와 마찬가지로 교실의 동등한 구성원으로 인정되면서 이들 사이에 의미 있는 상호작용이 이루어지

는 사회적 통합의 차원까지 나아가야 한다. 즉 한 유아가 다른 유아를 위해 일방적으로 희생하는 것이 아니라 통합이라는 환경이 모든 유아에게 도움이 되어야 한다는 것이다(문장원·최재욱·황해익·김진희, 1997; 이영숙, 2003). 이를 위해서는 일반유아와 장애유아 모두에게 긍정적인 효과를 미칠 수 있는 통합교육과정 및 프로그램을 제공하는 것이 무엇보다도 중요하다고 볼 수 있다.

지금까지 연구들은 통합교육을 통해 얻을 수 있는 가장 큰 장점으로 사회적 상호작용과 또래관계증진과 같은 사회성 발달을 들고 있다(Guralnick, Conner, Hammond, Gottman & Kirmish, 1996; Odom & Brown, 1993). 일반적으로 사회성이란 '다른 사람과 효율적으로 관계를 맺고 타인에 의해 수용되어 지는 것과 관련된 개념'(Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986), '성인 또는 동료와 유능하게 상호작용할 수 있는 기술의 습득과 이러한 기술들을 적절하게 사용할 수 있는 능력'(Sarason, 1981)으로 정의한다.

개인의 사회적 관계 및 사회적 행동 등을 의미하는 사회성 발달의 근간은 유아기의 기본생활습관 및 사회성 발달의 기본 요소들의 습득을 통해 이루어지는데(Waters & Soroufe, 1983) 이러한 사회적 행동은 생의 초기 단계에서 기초가 다져지며(Imai, 2000; Power & Bennett, 1999) 자신의 인지·사회적 능력, 교육환경 등에 따라 영향을 받게 된다(Basadur, Tagger, & Pringle, 1999, Chandler & Pengilly, 1993). 특히 사회적 상호작용과 또래 관계와 같은 사회성의 발달은 장애유아와 일반유아 모두에게 유아기에 이루어야 할 중요한 발달과업이다(민혜영, 1999; Katz & McClellan, 1992). 따라서 생의 초기 교육환경이라 할 수 있는 유아교육기관은 사회성 발달을 증진시키기 위한 전략을 개발하여야 하

며 교육과정 전반에 걸친 교육활동을 통해 점진적인 발달의 효과를 이루어야 할 것이다.

Sargent(1988)는 사회성 발달에 영향을 미치는 구성 변인들을 투입(inputs)-과정(processes)-산출(products)의 과정으로 설명하였는데 교사-유아, 유아-유아의 상호작용(투입)을 통해 타인과 상호작용하는 능력(과정)을 익혀 자아존중감, 자기신뢰, 동료수용과 같은 사회성 발달결과(산출)를 보인다고 하였다. 사회성 발달에 관한 Sargent의 모형은 소집단 내에서의 적극적인 의사교환을 필요로 하는 프로젝트 접근법이 사회성 발달 증진에 유용한 프로그램이 될 수 있음을 설명해 주고 있다.

프로젝트 접근법은 '특정 수업에 대한 심층 연구로서 소집단의 유아들이 학습할 가치가 있는 특정 주제에 대하여 서로 협력하면서 심층적으로 연구하는 목적 지향적 수업활동'(Katz & Chards, 1989)이다. 프로젝트 접근법은 연령과 능력수준이 다른 유아들에게 성공적인 학습 경험을 제공하기 위해 개인차를 고려한 교수법을 적용할 수 있다는 장점을 가지고 있어 다양한 학습 상황에서 활용되고 있다. 장애유아를 일반 유아교육기관에 통합시키는 이유는 일반 유아와 상호작용함으로써 사회적 상호작용과 또래 관계와 같은 사회적 기술의 증진과 더불어 장애유아의 발달수준에 적합한 학습기술의 습득을 함께 이루고자 함이다(이소현, 1996). 그러기 위해서는 서로 다른 능력을 나타내는 유아들 사이에서 활발한 상호작용이 이루어질 수 있는 프로그램을 제공하여야 하는데 프로젝트 접근법은 발달수준이 다른 유아들 간의 상호작용을 효율적으로 촉진할 수 있는 교수-학습방법이라 할 수 있다.

프로젝트 접근법은 유아 각자가 가진 능력과 발달속도가 다르다는 것을 인정하므로(Katz &

Chards, 1989) 장애유아를 위한 개별화 교육을 가능하게 한다. 프로젝트 과정에서 다양한 수준의 문제 상황과 개방적인 과제를 제시함으로써 발달수준의 불균형을 고려한다는 것이다. 이것은 유아가 자신의 능력만큼 활동에 참여할 수 있어 장애유아의 경우 물리적 통합을 넘어 집단에서 개성이 다른 구성원으로 공동의 문제를 해결하는데 참여하게 한다. 이 과정에서 장애유아의 성공적인 협동학습을 위해 그룹 활동에 요구되는 사회적 기술이나 특정 학문적 기술들이 필요할 수 있으므로 교사의 사전배려가 중요하다(Johnson & Johnson, 1989). 다중지능이론을 제안한 Gardner(1992)는 유아에게 가장 효율적인 지적 성취의 방법은 친구들과의 협동 활동, 즉 프로젝트 접근법을 사용하여 다양한 형태로 정보를 제시함으로써 개별 능력이 개발될 수 있다고 하여 프로젝트 접근법의 효과에 대해 강조하고 있다(Borgia, 1993). 일반유아와 장애유아 사이에서의 협동적 비계설정은 장애유아가 일반유아를 관찰하고 좀 더 정교한 기술과 지식을 배울 수 있는 기회를 준다. 장애통합교육의 목적을 장애유아의 인지적, 사회적 기술발달이라고 볼 때 유아들 사이에서의 자연스러운 비계설정은 통합교육 프로그램에서 반드시 갖추어야 할 조건이라고 할 수 있다.

많은 연구들이 프로젝트 접근법에 의한 학습 활동이 유아들의 문제 해결력 및 사회성 발달에 긍정적인 효과를 미친다는 결과를 밝혀주고 있다(신은수, 1996; 정정희, 2000; 지옥정, 1996; 최소자, 1993; New, 1991, 1994). New(1991, 1994)는 프로젝트 활동이 유아들의 탐구력, 표현력 및 상호작용을 통한 협동적 태도를 길러준다고 하였다. 국내연구에서는 프로젝트 활동을 통해 유아들의 문제해결력, 사회적 행동과 기술에 관한 기초지식과 기술이 향상되었고(신

은수, 1996; 최소자, 1993), 학습증진, 사회·정서발달, 자아개념 및 프로젝트 수행능력, 문제해결력의 증진에 효과적이었다고 보고하고 있다(권희옥, 1997; 지옥정, 1996). 또한 박선미(1996), 우명자(1998), 김지연(1998) 등은 소집단 유아와 함께 진행한 프로젝트 활동에서 유아들은 사회, 인지적 갈등을 통해 서로 다른 관점을 조정하고 협력하는 과정에서 새로운 지식을 구성해 나가고 자신의 사고를 보다 더 구체화할 수 있다고 하였다.

유아교육기관에서 장애유아 통합교육을 할 때 적합한 교육과정 및 프로그램은 유아교육과 특수교육의 제요소가 모두 담겨야 하며 그 프로그램을 통해 장애유아의 전반적인 발달을 촉진할 뿐만 아니라 장애유아 개인의 특별한 요구에 맞는 개별화된 교육도 만족시킬 수 있어야 한다(Lerner, Mardell-Czudnowski, & Goldenberg, 1981). 그러나 많은 유아교육 프로그램들이 나름대로의 철학적 배경과 발달이론에 근거하고 있다 하더라도 각각의 독특성이 만들어내는 상황이 반드시 장애유아 통합교육에 적합한 것은 아니다(유수옥, 1998). 전통적인 유아교육기관 프로그램은 대집단활동과 유아의 사회화에 많은 시간을 보내게 되므로 특별한 요구를 필요로 하는 장애유아에게는 개인차를 고려한 접근이 필요하며 장애유아가 일반 유아교육기관 프로그램에 통합되어 배치되었다면 교육과정의 계획과 전개에 있어 많은 수정이 이루어져야 한다(Allen, 1981). 이 때 놀이를 통한 학습이 진행된다 하더라도 장애유아에게는 보다 많은 양의 직접교수, 시범, 적절한 피드백이 함께 제시되어야 하고 자료와 시설의 사용 역시 그들의 단계에 맞추어 주어야 하며 일과활동에 참여하는 장애유아의 경우 정규 활동에 참여하는 시간과 집중적인 개인 강화학습에 참여하는 시간을 장애의 정도에 따

라 적절히 조절해 주어야 높은 효과를 얻을 수 있다.

따라서 진정한 의미의 통합교육이 이루어지기 위해서는 장애, 일반유아를 위한 전인 발달의 요소와 장애유아를 위한 개별화의 요소가 있는 프로그램이 적합하다(유수옥, 1998). 그러나 통합교육을 실시하고 있는 현장에서는 통합교육에 적합한 프로그램이 명확하게 제시되지 않아서 통합교육을 실천하는 데 많은 어려움을 겪고 있으며(유수옥 등, 2002) 통합교육을 실시하는 대부분의 유아교육기관에서는 장애유아를 위한 특별한 프로그램의 운영 없이 일반유아를 위한 일반교육과정에 장애유아를 구성원으로서만 참여시키는 수준에서 통합교육이 실시되고 있다(구본권, 2001). 또한 지금까지의 연구에서는 통합교육을 통해 얻을 수 있는 일반유아와 장애유아의 발달상의 교육적 효과만 단편적으로 밝혔으며(김미경, 1996; 서현아, 2000, Ispa & Matz, 1978, McGee, Paradis, & Feldman, 1993) 일반교사들이 쉽게 적용할 수 있는 실제적인 교수방법을 제시하지는 못하였다. 김영아(2002)는 완전통합교육을 준비하는 측면에서 레지오 에밀리아 접근법을 통해 시사점을 얻을 수 있음을 지적하고 프로젝트를 활용한 수업을 특수학급 수업에 적용함으로써 긍정적인 결과를 얻었다. 이로써 프로젝트 접근법을 통해 장애통합학급에서 일반유아의 전인적 발달과 함께 장애유아의 개별화 교육을 동시에 추구하는 것에 대한 가능성을 확립하였다.

이와 같은 연구들을 기초로 본 연구에서는 일반유아와 장애유아 모두의 사회성 발달을 도울 수 있고 특히 개별화 교육에 따른 장애유아의 교육적 효과를 얻을 수 있는 프로젝트 접근법을 장애통합 환경에서 적용하여 일반유아와 장애유아의 사회성 발달에 미치는 효과를 알아보고자 한다.

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

- <연구문제 1> 통합교실에서 프로젝트 접근법을 활용한 수업은 일반유아의 사회성 발달(학교적응기술, 대인관계 형성기술, 정서조절 기술)에 어떤 효과가 있는가?
- <연구문제 2> 통합교실에서 프로젝트 접근법을 활용한 수업은 장애유아의 사회성 발달(자조, 이동, 작업, 의사소통, 자기관리, 사회화)에 어떤 효과가 있는가?

<표 1> 연구대상 유아의 특성

집 단	유아 특성	남아	여아	계
D어린이집	일반유아	23	20	43
	장애유아	6	6	12
	계	29	26	55
S어린이집	일반유아	22	21	43
	장애유아	5	5	10
	계	27	26	53

<표 2> 연구대상 장애유아의 특성

집 단	성 별	장 애 유 형	명 수	
D어린이집	남아	정신지체	4명	
		자폐증	3명	
		발달지체	2명	
	여아	언어장애	1명	
		다운증후군	1명	
		윌리엄스 증후군	1명	
계	12명	12명		
S어린이집	남아	발달지체	4명	
		정신지체	3명	
		자폐증	2명	
	여아	시각장애	1명	
		계	10명	10명

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 D시에 위치한 D어린이집의 4-5세 일반유아 43명, 4-5세 장애유아 12명을 실험집단으로, D시의 S어린이집의 4-5세 일반유아 43명, 4-5세 장애유아 10명을 통제집단으로 선정하였다¹⁾.

실험집단인 D어린이집은 3, 4, 5세 각 한 학급씩 운영되며 3-5세의 다수의 장애유아들이 통

합되어 있고 일반유아를 위한 보육과정을 운영하면서 장애유아의 경우 개별유아의 장애특성에 맞는 치료교육을 병행하고 있다. 통제집단인

<표 3> 연구대상 교사의 특성

	D어린이집				S어린이집			
	일반교사		특수교사		일반교사		특수교사	
	4세	5세	4세	5세	4세	5세	4세	5세
연 령	27세	27세	27세	29세	24세	29세	28세	30세
학 령	전문대졸	대학졸	대학졸	대학졸	전문대졸	대학졸	대학졸	대학졸
경 령	5년	3년	3년	5년	2년	4년	3년	4년
자격증	유치원 교사 2급	유치원 교사 2급	재활심리사	재활심리사	유치원 교사2급	보육교사 1급	재활심리사	재활심리사

1) D어린이집과 S어린이집은 학급규모, 부모의 SES, 교사특성, 교육과정 및 교육방법이 유사하였다.

S어린이집 역시 3-5세 각 한 학급씩 운영되며 일반 보육과정을 실시하고 장애유아는 D어린이집처럼 유아의 개별 특성에 맞는 치료교육을 병행하였다. 연구대상 중 실험집단과 통제집단의 장애유아의 특성은 <표 2>와 같다.

연구대상 어린이집의 교사특성은 <표 3>과 같다.

2. 연구도구

1) 사회적 기술

본 연구에서는 일반유아의 사회적 발달을 측정하기 위하여 김영옥·윤경선(1999)이 사용한 사회적 기술검사를 사용하였다. 이 도구는 McGinnis와 Goldstein(1990)이 유아의 사회적 기술을 측정하기 위해 제작한 기술상황척도 (Skill Situations Measure)를 기초로 노영희·박찬옥·이원영(1993)이 수정, 번안하였으며 이를 김영옥·윤경선(1999)이 40개의 문항을 학교적응기술, 대인관계 형성기술, 개인정서조절기술

로 범주화하여 범주당 5개 문항씩 총 15개 문항으로 구성하였다.

McGinnis와 Goldstein(1990)이 분류한 유아의 사회적 기술 중 학교적응기술이란 집단생활을 통하여 타인의 권리에 대한 존중감을 가지고 예절을 지키며 사회적인 규칙 안에서 남과 더불어 집단에 적응할 수 있는 기술을 의미한다. 대인관계 형성기술이란 타인과 관계를 맺고 그 관계를 유지시키는 과정 중에 갈등도 경험하고 타인과의 의견조절을 통해 갈등상황을 해결하는 기술을 말한다. 개인정서 조절기술이란 만족스런 사회적 관계를 확립하고 지속하기 위하여 자신의 정서를 사회나 문화의 기준에 일치되는 방식으로 조절하고 통제하는 기술을 의미한다.

검사는 개인 면접 방법으로 실시되는데 검사자는 그림카드를 유아에게 제시하면서 그림카드의 이야기 내용을 들려준 후 내용을 분석하여 유아의 반응을 적극적 반응 4점, 소극적 반응 3점, 공격적 반응 2점, 무관한 반응 1점, 무반응 0점의 5단계로 구분하여 점수화하였다. 사회적

<표 4> 사회적 기술검사의 하위 구성요인

요 인	내 용	그림검사번호
학교 적응 기술	생각이나 느낌을 용기 있게 말하기	1
	양해를 구하기	2
	지시에 따르기	3
	힘들어도 열심히 하기	4
	상황에 알맞게 부탁하기	5
대인관계 형성 기술	친구들의 놀이에 새로 참여하기	6
	자기 차례를 기다리기	7
	친구의 슬픈 마음을 위로하기	8
	친구와 장난감을 가지고 놀기	9
	친구 도와주기	10
개인 정서 조절 기술	친구로부터 소외당할 때 적절히 참여하기	11
	무조건 화가 날 때 적절하게 반응하기	12
	친구가 놀릴 때 적절하게 제안하기	13
	친구가 공평하지 못할 때 제안하기	14
	잘못된 행동을 한 후 벌을 받을 때 인정하기	15
계		15문항

기술검사의 하위 구성요인은 <표 4>와 같다.

2) 사회 성숙도 검사

본 연구에서는 장애유아의 사회성 발달을 측정하기 위하여 사회성숙도 검사를 사용하였다. 사회성숙도 검사는 바인랜드 사회성숙 척도 (Vineland Social Maturity Scale) 5판을 번안한 김승국, 김옥기(2002)의 도구를 사용하였다.

사회성숙도 검사는 자조, 이동, 작업, 의사소통, 자기관리, 사회화 등의 변인으로 117개 문항이 구성되어 사회적 능력(social competence), 적응행동(adaptive behavior)을 평가 혹은 측정하는 척도로 각 문항은 0점, 0.5점, 1점으로 채점하여 합산된 점수로 총점을 계산하였다.

사회성숙도 검사의 하위 구성요인은 <표 5>와 같다.

3. 실험설계 및 절차

1) 실험설계

본 연구에서는 ‘프로젝트 접근법’ 적용에 따른 일반유아와 장애유아의 사회적 기술과 사회적 적응행동의 발달을 알아보기 위하여 사전-사후

검사 통제집단 설계(pretest-posttest control group design)를 사용하였다. 이 설계는 실험집단과 통제 집단 모두에게 사전검사를 실시한 후 실험집단에게는 ‘프로젝트 접근법’을 실시하고 통제집단에게는 실시하지 않는 설계이며 처치가 끝난 후에 두 집단에 대해서 동일한 검사도구로 사후검사를 하여 집단간 변화의 차이를 알아보는 것이다.

2) 실험절차

(1) 사전검사

사전검사는 일반유아의 경우 ‘프로젝트 접근법’을 활용한 수업을 적용하기 전인 3월 2주부터 3월 4주까지 D어린이집과 S어린이집에서 사회적 기술검사를 연구자가 직접 실시하였으며 유아1인당 10-15분 소요되었다. 장애유아의 경우 동일한 시기에 D어린이집과 S어린이집의 특수교사에게 사회성숙도 검사 질문지를 제공하고 응답한 후 회수하였다.

(2) 프로젝트 접근법의 처치

실험집단의 4세, 5세 유아에게 프로젝트 접근법을 활용한 수업을 실시하기 위해 4월 1주에서 4주까지 참여교사를 포함한 D어린이집의 전체

<표 5> 사회성숙도 검사의 하위 구성요인

구성요인	내	용	문항수
자 조	자조일반	예비단계, 조작능력, 대소변, 이동, 자기관리, 의사소통	14개
	자조식사	음료, 식사 도구사용, 통제력과 판별력, 종합력	12개
	자조용의	옷 입고 벗기, 씻고 닦기, 몸단장	13개
이 동	기어 다니는 능력에서 혼자 다닐 수 있는 능력까지 포함		10개
작 업	단순한 놀이에서 고도의 전문성을 요하는 직업에 이르는 능력		22개
의사소통	동작, 음성, 문자 등을 매체로 한 수용과 표현 언어의 사용		15개
자기관리	금전의 사용, 구매, 경제적 자금 준비와 지원, 책임 있고 분별 있는 행동 등에 관한 독립성과 책임감		14개
사 회 화	사회적 활동, 사회적 책임, 현실적 사고 등		17개
계			117개

교사를 대상으로 프로젝트 접근법에 관한 이론과 사례연구 등을 포함한 교사교육을 실시하였고 교사연수가 끝난 후 5월 1주부터 11월 4주까지 장

에통합교실에서 프로젝트 접근법을 활용한 수업을 실시하였다. 이 때 통제집단 학급에서는 보육과정의 생활주제 중심 프로그램으로 진행되었다.

〈표 6-1〉 프로젝트 활동의 예(신발)

시 기 (소요일수)	활동내용	발 현 동 기	유아들의 흥미내용	활 동 방 법	장애유아의 참여
6월 1주 (2일)	이전경험 이야기 하기	어린이집과 초등학교와의 축구시합을 통해 교실의 자유선택영역에 축구화가 놓이게 됨	· 축구화 · 인라인 스케이트	· 축구화와 인라인 스케이트에 대한 이전 경험을 언어로 표현 · 직접 신어보기	· 축구화와 인라인 스케이트 신어보기
6월 2주 (1일)	인라인 스케이트 타보기	놀이터와 마당에서 교실의 모든 신발(축구화, 인라인 스케이트, 하이힐, 운동화, 장화, 슬리퍼, 고무신 등)을 신어 보면서 흠에 찍히는 신발바닥의 무늬에 관심이 모아짐	· 신발바닥에는 왜 모양이 있을까?	· 직접 경험 · 2차에 걸친 신발바닥 무늬 표상하기	· 흠에 신발 찍어보기 · 신발 놓고 그대로 따라 그리기
6월 2주 (1일)	동화 만들기	여자아이들은 빨간색 하이힐에 관심을 가지게 되고 '신데렐라 구두'라고 이름 지은 후 새로운 동화를 만들기로 함	· 신데렐라 구두는 어디서 팔까? 누가 만들까? · 어떻게 유리로 구두를 만들까?	· 신데렐라 동화와 구두에 대한 토의	· 동화 듣기
6월 3주 (1일)	신발 세탁소	교실의 신발들이 잦은 바깥놀이로 인해 많이 더러워짐. 신발의 세탁방법에 대해 관심이 모아짐	· 더러워진 신발을 어떻게 깨끗이 할까? · 신발세탁소에 가면 무엇이 있을까?	· 신발의 세탁방법에 대해 토의 · 직접 슬리퍼를 씻어 보기	· 일반유아와 함께 교실의 슬리퍼를 씻기
6월 3주 (1일)	신발 수선소와 신발가게 견학	신발세탁소를 찾지 못하여 근처의 대형마트에 있는 신발수선소와 판매점을 견학. 견학 후 역할놀이 영역에서는 '신발 수선소 놀이'와 '신발가게 놀이'가 진행됨	· 구두약은 왜 검정색일까? · 수선소 아저씨는 인라인스케이트도 고칠 수 있을까?	· 질문목록 만들기	· 일반유아와 짝을 지어서 견학하기
6월 3주 (1일)	슬리퍼 만들기	날씨가 더워지면서 트임 있는 신발을 신는 유아가 많아짐	· 계절에 따른 신발의 종류 · 내가 신고 싶은 신발은 어떤 모양일까? · 신발에 날개가 달리면 어떨까? · 물 위에도 걸을 수 있는 신발이 있으면 좋겠다.	· 종이나 리본으로 슬리퍼 만들기	· 발모양대로 오려서 슬리퍼 만들기
6월 4주 (2일)	신발 디자인 하기	신발가게 견학 후 만화영화 캐릭터 운동화에 관심이 모아짐. 만화영화에 나오는 신발들에 대해 이야기를 함	· 내가 신고 싶은 신발은 어떤 모양일까? · 신발에 날개가 달리면 어떨까? · 물 위에도 걸을 수 있는 신발이 있으면 좋겠다.	· 잡지에서 신발모양 찾아보기 · 자신의 상상대로 신발을 그려보기	· 잡지 오리기 · 신발 그리기 (일반유아의 도움을 받음)
6월 4주 (1일)	신발광고 만들기	신발 디자인을 하기 위해 신문과 잡지를 찾던 중 자신의 신발도 광고로 만들기로 함	내 신발이 제일 좋은 이유는...	· 자신의 신발을 그리고 광고카피를 만들기	신발을 그리고 다양한 방법으로 꾸미기(특수교사의 도움을 받음)
6월 4주 (1일)	신발 만들기	신발을 직접 만들고 교실에 전시하기로 함	· 날개는 무엇으로 만들까? · 물에 뜨는 신발은 어떻게 만들까?	· 지점토와 찰흙으로 신발 만들기	· 신발 만들기 (일반유아와 특수교사의 도움을 받음)

<표 6-2> 프로젝트 활동의 주제와 내용

시 기	주 제	활 동 내 용 ²⁾
5월 1주 5월 2주 5월 3주 5월 4주	아버지	생각 모으기, 카네이션 만들기 지점토로 아빠 만들기, 아버지 동시 짓기 직업, 일과 알아보기, '아버지 역할해보기'놀이 가족 액자 만들기
6월 1주 6월 2주 6월 3주 6월 4주	신 발	생각 모으기, 신발신고 움직이기 신발바닥의 글자·숫자 찾기, 신발 동화 짓기 신발의 종류와 세탁방법 알아보기, 신발수선소와 신발가게 견학, 슬리퍼 만들기 신발 디자인하기, 신발광고 만들기, 신발 만들기
7월 2주 7월 3주	과 자	생각 모으기, 과자의 양·크기 측정하기 과자의 글자 찾기, 팝콘 만들기
9월 1주 9월 2주	추 석	생각 모으기, 추석에 관한 놀이 해보기 송편 빚기
9월 3주 9월 4주	축 구	내가 좋아하는 운동 생각 모으기, 후프 돌리기 '발로 차'체조 만들기, 축구 응원노래, 박수 만들기
10월 1주 10월 2주	가 을	생각 모으기, 나뭇잎 동시 짓기 추수, 곡식, 열매 생각 모으기
10월 3주 10월 4주 10월 5주	우리 나라와 여러 나라	생각 모으기, 우리나라를 나타내는 것들, 애국가 부르기 우리 악기·노래·춤, 상모 만들기 여러 나라의 의상·음식 찾아보기
11월 1주 11월 2주 11월 3주 11월 4주	자동차	생각 모으기, 이전 경험 표상하기, 주제망 짜기 패폼으로 자동차 만들기 자동차 판매소 견학 교통표지판 만들기

프로젝트 접근법을 활용한 수업은 연구자와 학급의 담임교사, 보조교사, 특수교사가 함께 참여하였으며 활동을 위해 필요한 자료와 계획안은 활동이 시작되기 전 연구자와 교사가 협의하여 준비하였으며 전체적인 내용을 유아교육전문가 2인에게 타당도를 검증받아 총 8개의 주제를 23주 동안 실시하였다.

프로젝트 활동은 연구기간 동안 어린이집의 행사(견학, 운동회, 방학, 기타 특별한 날을 위한 행사)가 없는 날에 매일 40분씩 일과 중에 진행하였고 교실, 놀이터, 경우에 따라서 견학을 통해 어린이집 외부에서도 이루어졌다. 장애유아를 포함하는 소그룹(5-7명)으로 나누어 교사들

이 각각의 그룹에 참여하면서 일반유아와 장애유아의 상호작용이 적극적으로 이루어질 수 있도록 격려하였다. 프로젝트 전개과정에서 선정한 주제와 활동내용은 <표 6-1, 6-2>와 같다.

(3) 사후검사²⁾

프로젝트 활동이 끝난 후 12월 2주부터 4주까지 사전검사와 마찬가지로 일반유아의 경우 실험집단과 통제집단 모두 교실과 분리된 검사실에서 연구자가 직접 사회적 기술검사를 실시

2) 장애유아의 개별화 교육을 위하여 활동내용이 쉬운 것이 교사가 장애유아의 적극적인 참여를 유도하였다.

〈표 7〉 집단에 따른 사회적 기술검사의 평균과 조정된 평균

구 성 요 인		실험집단M(SD)	통제집단M(SD)	전체M(SD)
학교적응기술	사 전	2.81(0.67)	2.61(1.01)	2.71(0.86)
	사 후	3.64(0.59)	3.46(0.51)	3.55(0.56)
	조정된 평균	3.62	3.48	
대인관계 형성기술	사 전	3.24(0.62)	2.92(0.78)	3.08(0.72)
	사 후	3.81(0.43)	3.46(0.59)	3.63(0.55)
	조정된 평균	3.80	3.47	
개인정서 조절기술	사 전	2.67(0.84)	2.48(0.87)	2.57(0.85)
	사 후	3.26(0.76)	2.99(0.73)	3.13(0.75)
	조정된 평균	3.24	3.01	

하고 장애유아의 경우 동일한 시기에 장애유아를 담당하는 특수교사가 사회성숙도 검사에 응답하였다.

4. 자료처리 및 분석

본 연구에서는 실험집단과 통제집단의 사전 검사와 사후검사 사이에 차이가 있는지를 알아보기 위하여 공변량분석(ANCOVA)을 사용하였으며 이를 통해 ‘프로젝트 접근법’을 활용한 수업이 일반유아와 장애유아의 사회성 발달에 영향을 미치는지 검증하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 프로젝트 수업에 따른 통합교실 일반유아의 사회성 발달 차이

통합교실에서 프로젝트 접근법을 활용한 수업이 일반유아의 사회성 발달에 영향을 미치는지를 알아보기 위하여 사회적 기술검사의 하위 영역별로 나누어 실험집단과 통제집단의 차이를 분석하였으며 검증한 결과는 <표 7>, <표 8>과 같다.

〈표 8〉 사회적 기술검사의 공변량분석 결과

구성요인	변 량 원	자유도	자승합	평균자 승 합	F
학교적응 기술	집 단	1	.34	.34	1.15
	공변인(사전)	1	.94	.94	3.18
	오 차	62	18.99	.30	
대인관계 형성기술	집 단	1	1.70	1.70	6.11*
	공변인(사전)	1	.06	.06	0.21
	오 차	62	17.24	.28	
개인정서 조절기술	집 단	1	2.94	2.94	5.88*
	공변인(사전)	1	3.47	3.47	6.93
	오 차	62	31.01	.50	

* $p < .05$

<표 6>에 나타난 연구결과를 살펴보면 사전 검사를 통제하고 사회적 기술검사의 하위요인에 대한 공변량분석(ANCOVA)을 실시한 결과 프로젝트를 활용한 수업을 실시하였을 때 대인 관계기술($F=6.11, p<.05$)과 개인정서 조절기술($F=5.88, p<.05$)의 경우 실험집단과 통제집단 사이에 통계적으로 유의한 점수차이가 났다. 그러나 학교적응기술은 실험집단과 통제집단 사이에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 즉 프로젝트를 활용한 수업을 통해 실험집단의 일반유아들의 사회적 기술이 통제집단에 비해 유의하게 증가했다고 할 수 있다.

2. 프로젝트 수업에 따른 통합교실 장애유아의 사회성 발달 차이

통합교실에서 프로젝트 접근법을 활용한 수업이 장애유아의 사회성 발달에 영향을 미치는지를 알아보기 위하여 사회성숙도검사의 하위 영역별로 나누어 실험집단과 통제집단의 차이를 분석하였으며 검증한 결과는 <표 9>, <표 10>과 같다.

<표 9>를 살펴보면 통합교실에서 프로젝트 접근법을 활용한 수업이 장애유아의 사회성 발달에 있어 실험집단과 통제집단 사이에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 따라서 프로젝트 접근법을 활용한 수업은 통합교실의 장애유아에게는 사회성 발달에 큰 영향을 미치지 못하는 것으로 밝혀졌다.

<표 9> 집단에 따른 사회성숙도 검사의 평균과 조정된 평균

구성요인	실험집단	통제집단	전체
자 조	사 전	30.41(4.60)	30.36(4.48)
	사 후	30.73(4.00)	30.17(3.68)
	조정된평균	30.69	29.59
이 동	사 전	6.23(1.25)	5.79(1.36)
	사 후	6.45(1.35)	5.90(1.28)
	조정된평균	6.25	5.53
작 업	사 전	8.14(1.83)	80.7(1.60)
	사 후	8.09(1.36)	7.98(1.18)
	조정된평균	8.06	7.88
의사소통	사 전	6.36(1.95)	5.83(1.80)
	사 후	6.82(2.03)	6.31(1.77)
	조정된평균	6.41	6.20
자기관리	사 전	0.82(0.68)	0.76(0.87)
	사 후	0.91(0.83)	0.64(0.73)
	조정된평균	0.88	0.38
사 회 화	사 전	6.50(1.82)	5.76(1.90)
	사 후	6.09(1.81)	5.62(1.60)
	조정된평균	5.69	5.54

<표 10> 사회성숙도 검사의 공변량분석 결과

구성요인	변량원	자유도	자승합	평균자승합	F
자 조	집 단	1	6.45	6.45	1.07
	공변인(사전)	1	155.02	155.02	25.74
	오 차	18	108.39	6.02	
이 동	집 단	1	2.41	2.41	2.30
	공변인(사전)	1	6.94	6.94	6.61
	오 차	18	18.89	1.09	
작 업	집 단	1	0.17	0.17	0.18
	공변인(사전)	1	10.47	10.47	11.10
	오 차	18	16.97	0.94	
의사소통	집 단	1	0.22	0.22	0.17
	공변인(사전)	1	34.20	34.20	27.28
	오 차	18	22.56	1.25	
자기관리	집 단	1	1.31	1.31	4.40
	공변인(사전)	1	3.56	3.56	11.94
	오 차	18	5.37	0.30	
사 회 화	집 단	1	0.10	0.10	0.06
	공변인(사전)	1	17.47	17.47	10.90
	오 차	18	28.84	1.60	

IV. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 장애통합교실에서 장애유아의 개별화 교육을 장려하는 교수방법으로 프로젝트 접근법을 적용하여 일반유아와 장애유아의 사회성 발달에 효과가 있는지를 알아보고자 한 것이다. 지금까지 이루어진 연구들에서 장애통합교육의 긍정적 효과를 제시하거나 장애유아를 위한 교수방법으로 개별화교육이 중요함을 강조하였기 때문에 장애유아의 개별화 교육을 통합교실에서 실천할 수 있는 구체적인 교수방법의 제시가 필요함을 확인할 수 있었다. 따라서 일반유아의 전반적 발달뿐만 아니라 장애유아의 개별화 교육을 강조하는 프로젝트 접근법을 장애통합교실에서 적용하여 일반유아와 장애유아의 사회성 발달의 효과를 밝힘으로써

유아교육 현장에서 통합교육의 필요성을 다시 한 번 강조하고자 하였다.

본 연구의 결과에 따르면 일반유아의 경우 프로젝트를 활용한 수업이 대인관계 형성기술과 개인정서조절기술에 긍정적인 영향을 준 것으로 나타났다. 이는 프로젝트 접근법이 사회, 정서발달에 효과적이며 사회 인지적 갈등을 통해 서로 다른 관점을 조정하고 협력한다는 연구와 맥을 같이한다고 할 수 있다(권희옥, 1997; 김지연, 1998; 박선미, 1996; 우명자, 1998; 지옥정, 1996). 즉 일반유아의 경우 통합학급이라는 특수한 환경에도 불구하고 일반교실에서와 마찬가지로 프로젝트 접근법에 대한 긍정적 효과를 나타내었음을 알 수 있다. 이러한 긍정적인 영향은 프로젝트 수업이 소그룹 활동을 통해 상호작용적인 대화의 기회를 제공하여 의사소통 기술을 향상시키는데 중요한 역할을 한다는 점을 지적하는 Katz와 Chards(1989)의 주장을 확인한 것이다. 또한 사회적 행동의 양상이 현격히 다른 장애유아와 일반유아 두 집단을 함께 배치한 통합교육현장에서 두 집단 간의 긴밀한 상호작용을 통해 사회적 통합을 이루기 위해서는 프로젝트와 같은 특정 프로그램이 효과적이라는 점을 알 수 있다.

그러나 일반유아의 사회적 기술검사에서 학교적응기술은 실험집단과 통제집단 사이에 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이는 장애유아의 적극적인 참여를 유도하기 위하여 각 그룹마다 장애유아를 포함시키는 형태로 집단을 구성하고 활동의 수준을 조절함으로써 일반유아가 또래와 적극적인 상호작용을 하거나 깊이 있는 탐구를 하는데 제한을 받았기 때문이라고 볼 수 있다.

이은혜·이기숙(1994)은 유아교육기관에서 교사-유아, 유아-유아의 상호작용이 유아의 사

회성 발달과 관계가 깊다고 밝혔다. 이는 구성원간의 상호작용이 활발하게 일어나는 기제를 지닌 프로젝트 접근법이 유아들의 사회성을 발달시키는데 도움을 줄 수 있음을 말한다. 따라서 교사는 유아가 사회적 존재로서 상호작용하는 능동적 존재임을 인식하고 또래와의 상호작용뿐만 아니라 성인과의 상호작용 역시 매우 중요한 학습수단으로 이해해야 한다(Edwards, Gandini, & Forman, 1993). 그러기 위해 수업을 전개할 때는 유아들을 소집단으로 구성하여 학습이 이루어지도록 배려하며 집단구성원간의 양방성을 격려하여야 한다. 또한 교사의 상호작용 유형에 따라 유아에게 미치는 영향이 다를 수 있음을 알고 유아가 타인의 관점을 이해하는 새로운 시각에서 현상을 인식하여 자신의 견해를 재구성할 수 있도록 적절한 수준의 비계설정을 해주어야 한다.

한편 본 연구에서는 통합학급에서 프로젝트를 활용한 수업이 장애유아의 사회성 발달에는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이전연구들은 프로젝트 진행 과정에서 유아들의 적극적이고 긍정적인 또래 상호작용이 공동의 문제해결력을 길러주고 사회적 기술을 습득하는 데 도움을 준다(Azmitia, 1988; New, 1994)고 하였다. 그러나 본 연구에서 프로젝트 수업이 장애유아들의 사회성 발달에 유의한 차이를 가져오지 않은 것은 프로젝트 활동의 전개과정에서 장애 유아들이 적극적이고 긍정적인 또래 상호작용을 하지 못하였다는 점을 알 수 있다. 즉, 일반유아와 장애유아의 상호작용은 물리적인 통합만으로 이루어질 수 없음(이상복·이효신; 1998)을 시사하는 것이다. 실제 교실상황에서는 일반유아가 자신의 선호에 따라 또래를 선택하고 장애유아보다 일반유아와 놀이하는 것을 좋아하며 장애유아는 일반유아보

다 낮은 사회적 행동을 보인다는 연구(Guralnick, 1999, 2001; Guralnick & Groom, 1988; Odom, Zercher, Marquart, Li, Sandall, & Wolfberg, 2002)와 같이 프로젝트 수업의 과정에서도 장애유아가 일반유아와 상호작용을 하는데 어려움이 있음을 알 수 있다. 따라서 통합교실에서 프로젝트를 적용할 때 교사의 비계설정을 통해 일반유아와 장애 유아들의 사회적 상호작용을 촉진하는 방법이 더욱 강화되어야만 프로젝트 접근법에 의한 사회성 발달의 긍정적 효과를 얻을 수 있을 것이다.

장애유아통합교육에 있어 프로젝트 접근법의 유용성은 Iowa주의 Grant Early Childhood Center에서 실시하는 POND 프로그램에서도 제시하고 있다(Rebecca & May, 2000). POND 프로그램에서는 완전통합을 촉진하는 4가지 측면으로 협동적 관계 조장하기, 효과적인 환경 구성하기, 프로젝트 중심의 교육과정을 개발하기, 다양한 방법으로 학습을 기록하기를 제시하였다. 이 프로그램에서 강조되는 것은 교사-유아, 유아-유아, 교사-부모 사이의 상호호혜적 협력 관계 형성과 프로젝트를 수행하면서 다양한 수준의 유아들이 각자의 개별화교육 목적을 매일의 교실 경험에서 자연스럽게 이루도록 하는 것이다(김영아, 2002). 이는 다차원적인 통합교실 교육과정 개발에 있어서 프로젝트 중심의 발전적 교육과정이 매우 도전적인 과제임을 알 수 있게 한다.

이제까지 서술한 바와 같이 통합학급에서 일반유아의 경우 프로젝트를 활용한 수업이 사회적 기술의 발달에 긍정적 영향을 미쳤으나 장애유아의 경우 사회성 발달의 평균치는 향상되었으나 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않았다. 이는 본 연구에 참여한 장애 유아의 수가 실험집단 12명, 통제 집단 10명으로 통계적 유

의성을 검증하는 데 제한적이기 때문이라 볼 수 있다. 후속연구를 통해 보다 많은 피험자 수를 사용하여 통합교실에서 프로젝트 접근법이 장애유아의 사회성 발달에 미치는 효과에 대해 조사할 필요가 있을 것이다. 또한 일반 유아와 장애유아의 사회성 발달을 보다 세밀하고 정확하게 측정하기 위해 본 연구에서 사용한 표준화된 검사도구와 함께 사회적 상호작용의 빈도나 변화와 같은 유아행동 관찰 기록 방식 또는 질적 연구들을 병행하는 것도 필요하다고 본다.

장애유아의 경우 그들이 사회적으로 수용되기 위해 필요한 사회적 지식을 이해하고 이를 실제 상황에 적용하고 응용하는 기술은 지역사회 환경에서 적절히 기능하기 위해 반드시 갖추어야 할 내용이다(최남정, 2003). 또한 장애유아의 적절한 사회적 기술 향상이 통합 환경에서 사회적 수용도의 가능성을 높여준다(황선숙, 2001; Heron & Harris, 1993). 일반유아와 장애유아가 한 팀을 이루어 활동이나 과제를 공동으로 수행하면서 경험하는 사회적 상호작용은 사회적 기술발달에 도움이 된다는 것도 밝혀졌다(Anderson, Nelson, Fox & Gruber, 1989). 따라서 장애유아가 협동학습 활동에 성공적으로 참여하기 위해서는 미리 필요한 기술을 준비시키거나 특별한 지원을 부가적으로 제공해 줄 필요가 있다(Johnson & Johnson, 1989). 그러나 본 연구에서는 장애유아의 수업참여를 위한 기술 습득의 시간이 부족하였으며 장애유아는 전체 활동내용 중에서 스스로 해결할 수 있는 간단한 내용을 중심으로 참여하였다. 이를 통해 프로젝트 접근법의 본질인 '교육과정 구성자'로서 스스로 학습동기를 부여하거나 능동적인 학습태도를 조장하는 일, '자기 주도적 학습자'로서 학습에 대한 책임감과 의사결정을 기르는 것 혹은 유아 각자에게 의미 있고 적절한 탐구를 통해

적극적인 문제해결 과정에 참여하도록 하는 일이 장애유아에게는 쉽지 않은 과정이었으리라 짐작할 수 있다.

본 연구는 통합교육을 실시하고자 하나 통합교육을 위한 특별한 프로그램의 부족으로 인해 어려움을 겪고 있는 현장의 교사들에게 프로젝트 접근법을 추천함으로써 통합교육으로의 접근성을 높이도록 하는 데 기여할 수 있다고 본다. 그러나 통합 환경에서 프로젝트를 실시할 때 장애유아를 위한 보다 적극적인 배려와 준비가 제공된다면 더욱 바람직한 결과를 기대할 수 있을 것이라고 생각된다. 앞으로의 지속적 연구를 통해 통합 교육이 일반 유아교육기관에 효과적으로 적용될 수 있는 구체적 지침들을 개발하는 것이 필요하다고 본다.

참 고 문 헌

- 구대회(1997). 발달장애유아의 유치원 통합교육 연구, *정서·학습장애연구* 13(2), 97-121.
- 구본권(2001). 장애유아 통합교육의 사례분석, *한국영 유아보육학* 24.
- 권영례(2002). 유아를 위한 교수학습방법의 이해, 서울: 양서원.
- 권희옥(1997). 프로젝트 접근법에서 집단 크기에 따른 유아의 사회적 행동 및 프로젝트 수행능력에 관한 연구, 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미경(1996). 장애아 통합교육을 위한 유치원 프로그램 모델, *총신 유아교육 학술대회 자료, 총신대학교 유아교육과*, 53-75.
- _____ (2001). 전반적 발달장애아를 위한 한국 유치원 통합교육의 효과, *비교교육연구* 11(2), 1-20.
- 김승국·김옥기(2002). *사회성숙도 검사*, 서울, 중앙적성출판사.
- 김영아(2002). 레지오 에밀리아 접근법의 적용가능성 탐색, *특수교육 연구* 9(1), 241-274.
- 김영옥·윤경선(1999). 친사회적 토의활동이 유아의 사회적 기술에 미치는 영향, *아동학회지*, 20(3), 307-324.
- 김지연(1998). 빛과 그림자 프로젝트 전개과정, 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노영희·박찬옥·이원영(1993). 유아의 사회성 발달을 위한 프로그램 개발 연구, *한국어린이영역회 학술보고서*, 4, 180-195.
- 문장원·최재옥·황해익·김진희(1997). *특수교육학*, 서울: 양서원.
- 민혜영(1999). 교사-유아 상호작용 유형과 기질에 따른 유아의 사회성 발달에 관한 연구, *미래유아교육학회지* 6(1), 63-88.
- _____ (2003). 유아의 확산적 사고 및 정서적 기질과 사회성 발달과의 관계 연구, *미래유아교육학회지*, 10(2), 261-279.
- 박선미(1996). 잠망경 프로젝트, 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 서현아(2000). 효율적인 통합교육을 위한 유치원 교육과정의 운영에 관한 연구, *발달장애학회지*, 4, 133-159.
- 신은수(1996). 공룡 프로젝트. 중앙대학교 석사학위논문.
- 우명자(1998). 레지오 에밀리아의 접근법에 따른 자전거 프로젝트의 전개과정, 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유수옥(1998). 성공적인 장애유아 통합교육 실천을 위한 탐색연구, *유아교육연구*, 18(2), 303-318.
- 유수옥·박현주·박랑규·강우선(2002). 장애유아 통합교육의 성공적 실천의 방해요인에 관한 연구, *유아교육연구* 22(2), 2, 111-132.
- 유효순·홍순정(1995). *유아사회지도*, 서울: 한국방송대학교 출판부.
- 이기현(2000). 프로젝트 활동에 의한 수업방법이 유아의 수학적 성취에 미치는 효과, *유아교육연구*, 20(2), 69-87.
- 이상복·이효신(1998). *유아특수교육*, 대구: 대구대학교출판부.
- 이소현(1996). 장애아동과 일반아동의 성공적인 통합

- 교육-일반학급에서의 사회적 통합을 중심으로, *초등교육연구*, 10, 153-175.
- (2004). 장애유아의 사회적 통합촉진을 위한 사회적 상호작용 증진 활동이 일반유아들의 사회적 행동에 미치는 영향, *유아교육연구*, 24(2), 159-179.
- 이영숙(2003). 통합된 장애유아에 대한 수정된 몬테소리 지도의 효과, *미래유아교육학회지*, 10(2), 301-336.
- 이은혜 · 이기숙(1994). 유아교육 프로그램 평가척도 개발에 관한 예비연구, *아동학회지*, 15(1), 5-23.
- 정정희(2000). 유치원에서의 프로젝트 접근법 활용이 아동들의 초등학교 학업성취 및 적응력에 미치는 효과, *열린유아교육연구*, 5(2), 171-184.
- 조윤경 · 이소현(2002). 장애유아의 사회적 촉진을 위한 중재가 통합학급 유아들의 장애유아 수용도에 미치는 영향, *유아교육연구* 22(2), 173-19.
- 지옥정(1996). 프로젝트 접근법이 유아의 학습준비도, 사회, 정서발달, 자아개념 및 프로젝트 수행능력에 미치는 효과, 한국교육원대학교 대학원 박사학위논문.
- 최남정(2003). 장애유아의 성공적 통합교육을 위한 사회적 기술에 대한 교사와 어머니의 인식, *한국유아교육학회 2003 연차 학술대회자료*, 662-672.
- 최소자(1993). 주제 접근법의 사례연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 한국유아교육학회(1996). *유아교육사전*, 서울 : 한국사전연구사.
- 황선숙(2001). 통합교육을 위한 장애유아의 사회적 기술에 대한 일반교사의 요구수준 비교연구, 인제대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Allen, K. E.(1981). Curriculum model for successful mainstreaming, *Topics in Early Childhood Education of Special Education*, 1, 45-55.
- Anderson, M., Nelson, L. R., Fox, R. G., & Gruber, S. E.(1989). Integarting cooperative learning and structured learning : Effective approaches to teaching social skills. *Focus on Exceptional Children*, 20(9), 1-8.
- Azmitia, M.(1988). Peer interaction and problem solving; When are two heads than one? *Child Development*, 59(1), 87-96.
- Basadur, M., Tagger, S., & Pringle, P.(1999). Improving the measurement of divergent thinking attitudes in organizations. *Journal of Creative Behavior*, 33(2), 75-111.
- Borgia, E. J.(1993). *Early Childhood Education : Curriculum Resource Handbook*. Kans International Publications.
- Bronfenbrenner, U.(1992). Ecological systems theory. In R. Vasta(Ed.), *Six theories of child development*, Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers.
- Chandler, T. A., & Pengilly, J. W.(1993), The relationship among attributions, divergent thinking and retention of nonsense syllables and nonrelated words. *Psychology in the Schools*, 30(1), 91-96.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M.(1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2, Serial No. 213).
- Edwards C., Gandini , L., & Forman, G.(1993). *The hundred language of children ; The Reggio Emilia approach to early childhood education*, 김희진, 오문자(2001) 공역.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H.(1989). *The roots of prosocial behavior in children*, New York : Cambridge University Press.
- Gardner, H.(1992). Putting research to work : *Multiple Intelligence Instructor*, July/August, 48-49.
- Guralnick, M. J.(1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Intervention*, 22, 70-86.
- Guralnick, M. J.(2001). Social competence with peers and early childhood inclusion : Need for alternative approaches. In M. J. Guralnick (Ed). *Early childhood inclusion : Focus on change* Baltimore : Paul H. Brooks Publishing Co.

- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M., & Kirmish, K.(1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 359-377.
- Guralnick, M. J., Gottman, J. M., & Hammond, M. A. (1995). Effects of social setting on the friendship formation of young children differing in developmental status. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 625-651.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M.(1988). Friendships of preschool children in mainstreamed playgroups. *Developmental Psychology*, 24, 595-604.
- Guralnick, M. J., & Weinhouse, E. M.(1984). Peer-related social interactions of developmentally delayed children : Development and characteristics. *Developmental Psychology*, 20, 815-827.
- Heron, T. E., & Harris, K. C.(1993). The educational consultant (3rd, ed), Austin, TX; PRO, E.D.
- Hoyson, M., Jamieson, B., & Strain, P. S.(1984). Individualized group instruction of normally developing and autistic-like children : A description and evaluation of the LEAP curriculum model. *Journal of the Division for Early Childhood*, 8, 157-172.
- Imai, T.(2000). The influence of overcoming fixation in mathematics towards divergent thinking in open-ended mathematics problems on Japanese junior high school students. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(2), 187-193.
- Ispa, J., & Matz, R. D.(1978). Integrating handicapped and nonhandicapped preschool children within a cognitively oriented program. In M. Guralnick (Ed). *Early intervention and the integration of handicapped and nonhandicapped children*. Baltimore : University Park Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T.(1989). *Cooperative learning and mainstreaming*. In R. Gaylord-Ross(Ed.), *Integrating strategies for students with handicaps*, Baltimore : Brookes.
- Katz, L. G., & Chards, S.(1989). *The project approach*, Norwood, New Jersey; Ablex publishing corporation.
- Katz, L. G., & McClellan, D.(1992). The teacher's assessing the social development of young children (ERIC ED 346 988).
- Lerner, J., Mardell-Czudnowski, C., & Goldenberg D. (1981). *Special education for the early childhood years*. Englewood Cliffs : Prentice Hall. Inc.
- McGee, G. G., Paradis, T., & Feldman, R. S.(1993). Free effects of integration on levels of autistic behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13, 57-67.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. P.(1990). *Skill streaming in early childhood*. The Research Press.
- New, R. S.(1989). Excellent early education : A city in Italy has it. *Young Children*, 45(1), 4-12.
- _____.(1991). Preschool curriculum ideas from Emilia in Montessori life. 26-28.
- _____.(1993). Reggio Emilia : Some lessons for U.S. educations. ERIC Digest(EDDPS-93-3).
- _____.(1994). Reggio Emilia : Its vision and challenges for educations in the United States. In L. G. Katz, B. Cesarone(Eds). *Reflections on the Reggio Emilia Approach(pp.33-40)*. Perspectives from ERIC/EECE [Montessori Serial NO. 6].
- Odom, S. L., & Brown, W. H.(1993). Social interaction skills interventions for young children with disabilities in integrated settings. In C. A. Peck, S. L. Odom & D. D. Bricker(Eds.). *Integrating young children with disabilities into community programs(pp. 39-64)*. Baltimore : Paul H. Brooks.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., McEvoy, M. A., Peterson, C., Cstrdsky, M., Chandler, L. K., Spicuzza, R. , Skellenger, A., Creighton, M., & Favazza, P. C.(1999). Relative effects of intervention supporting the social competence of young children with disabilities. *TECSE*, 19(2), 75-91.

- Odom, S. L., & McEvoy, M. A.(1990). Mainstreaming at the preschool level : Potential barrier and tasks for the field. *Topics in Early Childhood Special Education, 10*(2), 53-64.
- Odom, S. L., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S. R., & Wolfberg, P.(2002). Social relationships of children with disabilities and their peers in inclusive preschool classrooms.. In S. L. Odom (Ed). *Widening the circle : Including children with disabilities in preschool programs* (pp. 61-80). New York : Teachers College Press.
- Power, D. E., & Bennett, R. E.(1999). Effects of allowing examinations to select questions on a test of divergent thinking. *Applied Measurement in Education, 12*(3), 257-279.
- Rebecca, E. K., & May, F. L.(2000). How Reggio Emilia encourages inclusion. *Educational Leadership, 58* (1), 66-69.
- Sarason, B. R.(1981). The dimension of social competence : Contributions from a variety of research areas. In J. D. Wine & M. D. Smye(eds.). *Social Competence*. New York : Guilford.
- Sargent, L. R.(1988) Instructional interventions to improve social competence. In G. A. Robinson(ed.). *Best Practices in Mental Disabilities. Volume two*.
- Strain, P. S.(1983). Generalization of autistic children's social behavior change : Effect of developmentally integrated and segregated settings. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 3*, 23-24.
- Strain, P. S., Hoyson, M., & Jamieson, B.(1985). Class deportment and social outcomes for normally developing and autistic-like children in an integrated preschool. *Journal of the Division for Early Childhood, 10*, 105-115.
- Waters, E., & Soroufe, L. A.(1983). Social competence as a developmental construct, *Developmental Review, 3*(1), 79-97.

2004년 10월 31일 투고 : 2004년 12월 27일 채택