



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](#)

2014년 2월

교육학석사(특수교육)학위논문

교사-유아관계에 따른
시각장애유아의 놀이성과
사회성 발달 특성

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

윤 미 경

교사-유아 관계에 따른
시각장애유아의 놀이성과
사회성 발달 특성

Playfulness and Social Development Characteristics
of Visually Impaired Infants in the Relationship Teacher-Infant

2014년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

윤 미 경

교사-유아 관계에 따른
시각장애유아의 놀이성과
사회성 발달 특성

지도교수 정 은 희

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함

2013년 10월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

윤 미 경

윤미경의 교육학 석사(특수교육)학위논문을 인준함

심사위원장 조선대학교 교수 허 유 성 (인)

심사위원 조선대학교 교수 김 정 연 (인)

심사위원 조선대학교 교수 정 은 희 (인)

2013년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

표목차	iii
ABSTRACT	v
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	5
3. 용어의 정의	7
II. 이론적 배경	9
1. 시각장애유아의 정의 및 특성	9
2. 시각장애유아의 교사-유아관계	12
3. 시각장애유아의 놀이성 발달	16
4. 시각장애유아의 사회성 발달	21
III. 연구방법	25
1. 연구대상	25
2. 연구도구	27
3. 연구절차	31
4. 자료처리	32
IV. 연구결과	34
1. 시각장애유아의 교사-유아 관계와 유아의 놀이성과 사회성 발달 간의 관계	34
2. 교사의 연령과 경력에 따른 시각장애유아의 교사-유아 관계와 유아의 놀이성 및 유아의 사회성 발달의 차이	37
3. 시각장애유아의 성별·연령별·시각장애유형별에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달의 차이	40

4. 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 유아의 사회성 발달의 시각장애유아의 성별·연령별·시각장애유형별 차이	43
V. 논의	62
1. 시각장애유아의 교사-유아 관계와 유아의 놀이성 및 사회성 발달 간의 관계	62
2. 교사의 연령과 경력에 따른 시각장애유아의 교사-유아 관계, 유아의 놀이성과 유아의 사회성 발달의 차이	64
3. 시각장애유아의 성별·연령별·시각장애유형별에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성과 유아의 사회성 발달의 차이	65
4. 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달과 시각장애유아의 성별·연령별·시각장애유형별 차이	66
VI. 결론 및 제언	70
참고문헌	72
부 록	79

표 목 차

<표 II-1> 「장애인복지법(2012)」 시행규칙에 따른 장애등급	9
<표 III-1> 교사의 일반적인 사항	26
<표 III-2> 시각장애유아의 일반적인 사항	27
<표 III-3> 교사-유아 관계의 하위변인별 문항구성 및 신뢰도	28
<표 III-4> 유아의 놀이성 하위변인별 문항구성 및 신뢰도	30
<표 III-5> 유아의 사회성 발달의 하위변인별 문항구성 및 신뢰도	31
<표 IV-1> 시각장애유아의 교사-유아 관계와 유아의 놀이성과의 관계	34
<표 IV-2> 시각장애유아의 교사-유아 관계가 유아의 놀이성에 미치는 영향	35
<표 IV-3> 시각장애유아의 교사-유아 관계와 유아의 사회성 발달과의 관계	36
<표 IV-4> 시각장애유아의 교사-유아 관계가 유아의 사회성 발달에 미치는 영향	37
<표 IV-5> 교사 연령에 따른 시각장애유아의 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달 차이 검증	38
<표 IV-6> 교사 경력에 따른 시각장애유아의 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달 차이 검증	39
<표 IV-7> 시각장애유아의 성별에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달 차이 검증	40
<표 IV-8> 시각장애유아의 연령에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달 차이 검증	41
<표 IV-9> 시각장애유아의 시각장애유형에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달 차이 검증	42
<표 IV-10> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아 성별의 평균과 표준편차	44
<표 IV-11> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아의 성별 차이에 대한 분석	45

<표 IV-12> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과 시각장애유아 성별의 평균과 표준편차	47
<표 IV-13> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과 시각장애유아의 성별 차이에 대한 분석	48
<표 IV-14> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아의 연령별 평균과 표준편차	50
<표 IV-15> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아의 연령별 차이에 대한 분석	51
<표 IV-16> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과 시각장애유아의 연령별 평균과 표준편차	53
<표 IV-17> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과 시각장애유아의 연령별 차이에 대한 분석	54
<표 IV-18> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아의 시각장애유형별 평균과 표준편차	56
<표 IV-19> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아의 시각장애유형별 차이에 대한 분석	57
<표 IV-20> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과 시각장애유아의 시각장애유형별 평균과 표준편차	59
<표 IV-21> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과 시각장애유아의 시각장애유형별 차이에 대한 분석	60

ABSTRACT

Playfulness and Social Development Characteristics of Visually Impaired Infants in the Relationship Teacher-Infant

by Youn, Mi-Kyoung

Advisor : Prof. Jeong, Eun-Hee Ph.D

Major in Special Education

Graduate School of Education, Chosun University

In this study, teacher - was investigated how the playfulness of social blind infant would change based on the relationship of children. For this reason, the study, a questionnaire survey was conducted for the visually impaired infants of 58 people to target 19 people a kindergarten teacher of visually impaired school 12 schools nationwide. The questionnaire, response was also recovered in the e-mail and mail sent by e-mail and mail. By excluding the 8 parts that made a bad faith response, such as to give the same score to all questions, or not collected at 58 parts questionnaire that was distributed, as analytical materials 50 parts of the final (86.2%) was used. Questionnaire, teacher visually impaired special school, the kindergarten teacher - were selected how to calm the question of infant relationship, playfulness of the infant, about the social development of the infant.

It is as follows: research results. First, visually impaired infants, to participate in the fun and play as intimate a spontaneous relationship with the teacher. And, as the conflict is less blind infant teachers and intimate, is active in social activities, for example, to maintain a more intimate relationship with others, adaptability of society is high. However, the social expression of the intimate blind infant-dependent teachers and low, in the case of a conflict relationship, I can be social power of expression is high. Second, the carrier and the age of the teacher, teacher of the visually impaired infant - had no significant effect on the development of the playfulness infant relationship and infant, the society of the infant. Third. Teacher - did not have a significant relationship to gender playfulness of infant relationship and infant, the blind infant in the social development of young children, but in the case of 4-year-old, and teachers than blind infant is 3 years it was possible to know that maintaining a relationship of better and. The play of social development of the infant, there was no significant difference with age. In addition, it can be said to maintain a good relationship with the teacher in the case of low vision and blind than multiple disabilities, shows a high game of, the degree of development of society also high. Fourth , the more good , playfulness of the infant has a higher relationship with teachers of both the girl and leave the visually impaired , and are more familiar with other people , and showed high social adaptability . Knowing that it is a social development as the age of the blind infant is high , affect results in more of the play of young children , maintaining the level of the relationship between the teachers of both the infant of 3 to 5 years of age I was able . And , in the case of low vision and blind , as good , cognitive spontaneity and physical spontaneity happened to actively relationship with the teacher visually impaired young children. In addition , teacher - higher the level of the relationship between young children is high, in

the case of blind , in the case of multiple disabilities , social adaptability , was found to have a high impact most expressive . We conclude , when you have a relationship of harmonious and positive teacher , it can be seen that through the play , blind infant interact more actively , to go to learn social skills .

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리는 시각을 통하여 많은 정보를 받아들인다. 시각을 통하여 환경을 탐색하고, 지각하며 이해한다. 눈은 움직이고자 하는 욕구를 증가시키며 시각적 정보를 활용하고 탐색하려는 동기를 유발시킨다. 또한 우리는 눈을 통하여 자신의 모습과 다른 사람을 관찰하는 과정에서 다른 사람을 이해하고 공감하며 더불어 살아가는 능력을 향상 시킨다. 하지만 시각적 손상이 발생하면 사람들의 운동 신경과 언어, 인지능력, 사회적 기술의 발달에 막대한 영향을 미칠 수 있다. 일반유아들은 대개 생후 4주에서 6주 사이에 시각을 자극시켜 주변 세계를 탐색해 나간다. 일련의 과정을 통하여 일반유아들은 사람과 사람사이의 관계, 사람과 주변 사물과의 관계를 이해하며 끊임없이 사회를 배워나간다.

일반적으로 유아의 초기 학습은 시각적 모방을 통해 이루어진다. 하지만 시각에 손상을 입은 시각장애유아들은 환경과의 상호작용을 통해서 자연스럽게 습득하는데 한계를 나타낸다(Haltlen & Cury, 1987). 즉, 유아들이 생활하는 가운데 만나는 여러 상황 속에서 시각을 통한 모방학습과 우연학습의 기회와 또 이를 통한 일반학습으로 전이하는데 어려움을 겪게 된다는 것이다. 일반유아들은 발달하는 과정 중 걸음마를 하면서 바른 자세를 연습하고, 주변의 위험한 장소를 구분하고, 위험한 물건을 탐지하며, 다른 사람을 대하는 바른 태도도 자연스럽게 습득한다. 그러나 박순희(2005)는 시각장애유아들은 자주 머리, 신체 조절에서 어려움을 보이고 근력과 근긴장도도 적절하게 발달되지 않을 수 있으며 근력이 부족하여 걸기가 늦어질 수 있고 걸음걸이도 어색할 수 있다고 하였다.

또한 시각손상을 입은 유아는 자신이 신체적으로 많이 부딪혔던 과거의 경험으로 인하여 많이 움직이지 않으려하고 두려워한다. 이러한 결과로 낮은 운동능력을 갖게 되거나 공간을 활용하는 능력이 떨어져 활동 범위가 협소해지게 된다. 이렇듯 시각장애유아들이 협소한 활동범위 안에서 생활함으로써 다른 사람과의 상호작용할 수 있는 기회가 박탈될 수 있다.

시각장애유아의 놀이에서도 마찬가지이다. 유아의 생활을 살펴보면 놀이가 유아의 활동 중 대부분을 차지한다. 유아는 놀이를 하면서 주변 사물을 탐색하거나 다른 사람과 상호작용하는 과정을 통해 그와 관련한 지식이나 활용방법, 관계, 기술 등을 자연스럽게 습득할 수 있다. 즉, 유아들이 놀이를 통하여 사회에 대한 기본 능력을 익힐 수 있다. 더 나아가 유아의 놀이는 자기중심적 사고에서 벗어나 사회 기술을 습득하고 다른 사람을 이해하는 공감능력을 발달시킨다. 놀이는 어린 시절의 본질로 유아기의 놀이는 유아가 최초로 당면하는 과제일 뿐만 아니라 성인이 된 다음에도 문제해결능력의 여부를 좌우하는 필수적인 요소이다. 이러한 놀이를 일으키는 원동력은 잠재적인 힘 또는 성향인 놀이성에서 비롯된다(Bruner, 1974, 이현진, 2012에서 재인용).

시각장애유아는 이러한 일반유아들이 경험하는 놀이와는 사뭇 다른 놀이성을 보인다. 시각장애유아는 자발적으로 놀이를 선택하여 얻는 성취감이나 놀이를 통하여 새로운 문제를 해결하는 능력을 키우는 데에 많은 어려움이 있다. 또한 Recchia(1987)와 Warren(1994)의 연구에서는 시각장애유아들은 또래들과의 놀이 활동에서 다른 사람의 동작을 모방하거나 놀이 활동을 창의적으로 이끌어 내는데 어려움을 보인다고 밝혔다. 더불어 취학 전 시각장애유아들이 일반유아들보다 기능적 장난감들을 활용하는 능력이 훨씬 떨어지며, 놀이하는 동안에도 상동행동에 몰입하는 경우를 보인다(Parsons, 1986). 시각장애유아의 놀이기술에 대해서 김은숙·김현주(2009)는 감각 자극·동기부족, 과잉보호, 실제적 또는 인지적인 위협에 대한 두려움으로 인한 발달부족으로 영향을 받는다고 말한다.

시각자극의 제한은 시각장애유아들의 사회성에도 지대한 영향을 미치게 된다. 시각장애유아들이 타인과 상호작용하는 방법, 대화를 유지하는 방법, 도움을 요청하는 방법, 놀이를 유지하고 지속하는 방법 등을 자연스럽게 터득하기에는 많은 어려움을 지닌다. 사회성 발달은 유아기에 어떤 학습 경험을 받았느냐에 따라 차이를 보일 수 있다. 따라서 시각장애유아의 장애특성을 고려하여 발달 단계에 따라 적절한 교육을 실시하여 사회성 발달을 도모하여야 한다.

시각장애유아의 교육에 있어서 유아와 교사와의 관계는 매우 중요하다. 특히 최근 「장애인 등에 대한 특수교육법」을 통해 장애영유아의 조기교육의 중요성이 부각되면서 가정에서만 양육하던 상태에서 전문교육기관에서 교육을 받는 기회가 더 많아졌다. 또한 이 법은 만 0세~만 2세 장애영아의 무상교육과 만 3세~ 만 5세 유아를 대상으로 의무교육이 이루어지며, 특수교육대상자로 선정된 장애영유아에게는 정적으로 생각하게 만들었다. 이로 인해 시각장애 특수교육관련서비스를 제공하도록 되어있다. 이는 장애로 인해 교육기관에 위탁하기를 꺼려했던 부모님이나 양육자들의 양육비와 교육비, 치료비의 절감을 가져와 교육기관에 위탁하는 것을 공유아도 주 양육자와의 관계를 벗어나 교사와 함께 보내는 시간이 증가하였다. 그래서 시각장애유아가 부모나 양육자에게 애착 관계를 유지하고 지내다 교육기관에 있는 제 2의 애착 대상인 교사와의 관계를 맺게 된다. 그러므로 시각장애유아의 놀이성이나 사회성 발달에 유아와 교사와의 바람직한 관계 형성이 더욱 중요해지고 있다. 일반유아를 대상으로 한 여러 선행연구(박수윤, 2004; 손혜숙, 1998; 이혜승, 2001)의 결과에서 보여주는 교사와 유아의 긍정적인 관계는 시각장애유아의 놀이성과 사회성 발달에도 시사하는 바가 크다. 교사와 유아의 관계에 따라 사회성 발달의 질이 달라진다(박수윤, 2004). 특히 시각장애유아를 지도하는 교사는 유아의 놀이에 중요한 인적환경이다. 교사는 놀이에 적극적이지 못한 시각장애유아를 놀이에 참여할 수 있도록 유도하며 더 확장된 놀이와 상상력을 자극하여 창의적인 사고를 할 수 있도록 돕는 역할을 한다. 또한 적절한 교사의 개입은 유아가 놀이에 몰입할 수

있는 시간을 증가시킬 것이다.

Birch와 Ladd(1977)는 교사-유아 관계를 친밀, 갈등, 의존의 세 가지 측면으로 정의하였다. 즉, 친밀은 교사와 유아 간에 존재하는 온정 및 개방적 의사소통 정도로 유아에게 정서적 지지와 안정감을 주는 기능을 한다. 갈등은 교사와 유아 간에 조화로운 상호작용이 부족한 정도로서 교사와의 관계가 스트레스로 작용하여 유아에게 분노와 불안, 소외감과 외로움, 공격적 행동을 초래한다. 의존은 교사에게 지나치게 매달리는 정도이며, 의존적인 유아는 사회적 관계 및 환경에 대한 탐색을 하는데 자신감이 없다. 시각장애유아와 교사의 관계에서도 친밀, 갈등, 의존의 측면에서 어떠한 관계를 맺느냐에 따라 시각장애유아의 놀이성과 사회성 발달에 어떠한 영향을 미치는지 알아보는 연구가 필요하다고 할 수 있겠다.

이러한 맥락에서 시각장애유아의 놀이성과 사회성 발달에 관련되는 변인들을 알아보는 것은 시각장애유아의 교육에 대한 새로운 정보를 제공할 수 있다. 특히, 교사와 시각장애유아의 관계 수준은 유아의 놀이성과 사회성 발달에 중요한 영향을 미칠 것으로 사료된다. 이러한 차이는 시각장애유아의 성별, 연령별, 시각장애유형에도 영향을 받을 것으로 예상된다. 교사의 연령은 경력과도 서로 상관성이 있다. 일반유아들을 지도하는 교사와 유아의 관계에서 교사의 연령과 경력에 따라 친밀, 갈등, 의존에 미치는 영향이 달랐다. 즉, 교사의 연령이 낮을수록 유아가 교사에게 의존하는 경향이 높거나(오지혜, 2012), 경력이 많을수록 교사-유아관계가 더욱 친밀했다(김형주, 2010). 이러한 일반유아와 교사와의 관계의 연구의 결과를 보고 시각장애유아와 교사의 관계 또한 교사의 변인인 연령과 경력에 따라 달라질 것으로 보인다. 시각장애유아의 통합교육에 관한 연구(김은숙, 김현주, 2009), 시각장애유아의 독서지도에 관한 연구(조미경, 2003), 역통합교실에서의 시각장애유아와 일반유아의 또래의 관계를 밝힌 연구(임연수, 2010), 시각장애유아의 온 몸으로 배우기(윤소연, 2012) 등 선행연구는 매우 제한적이었으며, 특히 시각장애유아와 교사의 관계나 놀이에 관한 연구는 더욱

적었다. 본 연구는 시각장애유아의 사회 적응의 첫 걸음으로 놀이성을 향상 시키고, 사회성을 발달시키기 위해 교사가 개별 유아의 특성에 알맞은 관계를 유지하는 것의 중요성을 알리는데 그 의의가 있겠다.

따라서 본 연구에서는 교사-유아의 관계가 시각장애유아의 놀이성과 사회성 발달에 어떠한 관계가 있고 미치는 영향력은 어떠한지를 알아보고자 한다. 또한 교사 변인인 교사의 연령과 경력에 따라 교사-유아의 관계, 시각장애유아의 놀이성과 사회성 발달에 어떠한 차이가 있는지 알아보고, 시각장애유아의 성별, 연령별, 시각장애유형에 따라 놀이성과 사회성 발달에 유의한 차이가 있는지를 규명하고자 한다. 이러한 본 연구의 결과는 시각장애유아 교육실체에서 교사와 시각장애유아간 관계의 중요성을 알려 시각장애유아의 교육의 발전을 위한 기초자료로 활용될 것을 기대한다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

1. 교사-유아 관계와 시각장애 유아의 놀이성 및 사회성 발달간의 관계는 어떠한가?
 - 1-1. 교사-유아 관계와 시각장애 유아의 놀이성과의 관계는 어떠한가?
 - 1-2. 교사-유아 관계가 시각장애 유아의 놀이성에 미치는 영향력은 어떠한가?
 - 1-3. 교사-유아 관계와 시각장애 유아의 사회성 발달과의 관계는 어떠한가?
 - 1-4. 교사-유아 관계가 시각장애 유아의 사회성 발달에 미치는 영향력은 어떠한가?

2. 교사의 연령과 경력에 따라 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달에는 차이가 있는가?
 - 2-1. 교사의 연령에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달은

어떠한가?

2-2. 교사의 경력에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달은 어떠한가?

3. 시각장애유아의 성별·연령별·시각장애유형에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달은 어떠한가?

3-1. 시각장애유아의 성별에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달은 어떠한가?

3-2. 시각장애유아의 연령별에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달은 어떠한가?

3-3. 시각장애유아의 시각장애유형에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달은 어떠한가?

4. 교사-유아 관계의 수준에 따른 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달에 있어서 시각장애유아의 성별·연령별·시각장애유형별 특성은 어떠한가?

4-1. 교사-유아 관계의 수준에 따른 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달에 있어서 시각장애유아의 성별 차이는 어떠한가?

4-2. 교사-유아 관계의 수준에 따른 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달에 있어서 시각장애유아의 연령별 차이는 어떠한가?

4-3. 교사-유아 관계의 수준에 따른 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달에 있어서 시각장애유아의 시각장애유형별 차이는 어떠한가?

3. 용어의 정의

1) 시각장애유아

본 연구에서 대상으로 하는 시각장애유아는 「장애인 등에 대한 특수교육법(2008)」에서 정의하고 있는 시각장애 특수교육대상자 선정기준에 부합하는 유아이다. 「장애인 등에 대한 특수교육법(2008)」시행령에 제시된 것과 같이 시각계의 손상이 심하여 시각기능을 전혀 이용하지 못하거나 보조공학기기의 지원을 받아야 시각적 과제를 수행할 수 있는 유아이다. 이 시각장애유아는 시각에 의한 학습이 곤란하여 특정의 광학기구·학습매체 등을 통하여 학습하거나 촉각 또는 청각을 학습의 주요 수단으로 사용한다.

2) 유아의 놀이성

유아의 놀이성이란 유아가 놀이를 하면서 어떤 모습을 보이는지에 대한 성향으로서, 놀이에 대해 갖고 있는 내적 동기, 발달 상태에 따라 자발적으로 놀이에 참여하는 정도를 말한다(Barnett, 1991). 본 연구에서 유아의 놀이성은 Barnett(1991)의 분류에 따라 신체적 자발성, 사회적 자발성, 인지적 자발성, 즐거움의 표현, 유머감각의 5가지 하위영역으로 구분된다.

3) 유아의 사회성

유아의 사회성은 유아가 사회의 한 성원으로 성장 발달하는 과정에서 그 사회에서 공인된 언어, 사고, 감정, 행동 등을 포함하는 생활양식을 학습하여 타인과의 상호접촉을 통한 건전한 사회생활을 할 수 있는 능력이다(유아교육사전, 1997). 본 연구에서는 이은정(2004)이 사용한 유아의 사회성을 친밀성, 적극성, 표현성, 활동성, 적응성의 5가지 영역으로 구분하였다. 친밀성은 다른 사람을 대하는 심리적인 특성으로서, 처음 보는 사람에게 대하여 얼마나 심리적으로

친근성을 나타내는 것을 알아보는 것이고, 적극성은 문제해결이나 사람에 대한 접근의 정도를 의미한다. 표현성은 자신의 정서적 상태나 감정을 나타내는 정도이며, 활동성은 활동장면의 참여를 의미한다. 마지막으로 적응성은 새로 만나는 사람에 대하여 수용하는 태도를 알아보는 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 시각장애유아의 정의 및 특성

1) 시각장애의 정의

시각장애는 목적에 따라 의학적·법적·교육적 정의로 나뉘지만 본 연구에서는 법적 및 교육적 정의에 대해 설명하고자 한다. 우리나라 「장애인 등에 대한 특수교육법(2008)」 시행령 제10조에 의거한 시각장애를 지닌 특수교육대상자의 선정기준에서는 다음과 같이 정의 하고 있다. 시각계의 손상이 심하여 시각기능을 전혀 이용하지 못하거나 보조공학기기의 지원을 받아야 시각적 과제를 수행할 수 있는 사람으로서 시각에 의한 학습이 곤란하여 특정의 광학기구·학습매체 등을 통하여 학습하거나 촉각 또는 청각을 학습의 주요 수단으로 사용하는 사람이라 하였다. 이와 더불어 <표 II-1>에 제시한 바와 같이 「장애인복지법(2012)」 시행규칙에도 제1급에서부터 제6급까지의 다음과 같은 등급 기준을 마련하여 시각장애인에 대한 법적 보호와 관련 서비스를 제공하기 위해 제도적으로 잘 나타나있다.

<표 II-1> 「장애인복지법(2012)」 시행규칙에 따른 장애등급

장애등급	장애정도
제1급	좋은 눈의 시력이(공인된 시력표에 의하여 측정한 것을 말하며, 굴절 이상이 있는 사람에 대하여는 최대 교정시력을 기준으로 한다. 이하 같다)이 0.02 이하인 사람
제2급	좋은 눈의 시력이 0.04 이하인 사람
제3급	1. 좋은 눈의 시력이 0.06 이하인 사람 2. 두 눈의 시야가 각각 모든 방향에서 5도 이하로 남은 사람
제4급	1. 좋은 눈의 시력이 0.1 이하인 사람 2. 두 눈의 시야가 각각 모든 방향에서 10도 이하로 남은 사람

제5급	1. 좋은 눈의 시력이 0.2 이하인 사람 2. 두 눈의 시야가 각각 정상시야의 50% 이상 감소한 사람
제6급	나쁜 눈의 시력이 0.02 이하인 사람

시각장애에 대한 교육적 정의는 시각장애아동의 잔존 시각기능에 맞는 교육 방법에 초점을 둔다. 즉 시각장애가 아동의 학업성취에 영향을 주고, 교육에 있어서 특별한 자료와 교육환경이 필요한 아동, 특수교육전문가들의 도움이 필요하거나 기존의 교육과정을 바꾸어 주거나 특별한 교육 자료를 제공받아야 할 정도로 정상시력으로부터 이탈되어 있는 아동을 말한다. 여기서 점자나 촉각 및 청각매체를 통하여 교육해야 할 교육적 맹 아동과 광학적 기구의 도움이나 또는 도움 없이 보유시력을 활용하여 일반문자를 통해 교육할 수 있는 교육적 저시력으로 나뉜다(박순희, 2005). 이러한 시각장애의 정의와 더불어 「장애인 등에 대한 특수교육법(2008)」 제3조에서는 만 3세부터 만 17세까지의 특수교육 대상자의 의무교육을 받을 권리와 만 3세 미만의 장애영아교육에 대한 무상교육의 내용을 제시함으로써 시각장애영유아 교육에 대한 기회와 특수교육관련서비스 지원이 확대되었다.

2) 시각장애유아의 특성

대부분의 일반유아들은 출생과 동시에 다양한 자극 속에 노출되고 또 그 자극을 다감각적으로 받아들인다. 그러한 감각 중에서 가장 중요하다고 볼 수 있는 시각을 통해서도 여러 환경 정보를 수용하고 인식하여 지각하는 능력의 향상에 지대한 영향을 미친다. 즉, 유아들이 시각적 자극을 통해 사물과 상황을 탐색한다면 사물과 상황에 대한 전반적인 이해를 도울 수 있고 앞으로 일어날 일을 예측하는 능력 또한 향상 될 것이다. 하지만 시각계의 손상이 심한 시각장애유아들은 시각적 자극이 들어와도 그것을 활용하여 정보를 수용하거나 지각하는데 어려움을 지니게 된다. 이는 환경정보를 전반적으로 인식하는데 어려

움이 따른다.

시각장애유아는 사회적 상호작용 기술의 발달이 동일연령대의 일반유아보다 늦기 때문에 이들의 상호작용 기술 발달을 촉진하기 위한 중재가 필요하다(임연수, 2002). 시각장애유아들은 시각의 결손으로 인하여 응시나 눈 맞춤이 결여되어 있고 부모의 말에 대한 무반응, 동작의 정지, 무표정한 얼굴표정을 짓게 되는 등(Tronic & Brazelton, 1980) 시각장애유아의 반응은 부모의 양육태도에도 영향을 미치게 된다.

Stephen 외(1997)는 시각장애유아의 지능은 일반유아와 비교해 볼 때 큰 차이는 없으나 경험부족으로 인해 인지발달에 영향을 준다고 하였다(김은숙, 2003, 재인용). 이는 영아기부터 다양한 경험을 제공한다면 인지발달을 향상시킬 수 있다는 말이기도 하다. Lowenfeld(1981)는 시각장애인에게는 경험의 종류와 범위가 제한적이고, 환경을 조절하거나 환경에 맞춰 자신을 조절할 수 있는 기회가 박탈됨으로써 인지발달에 영향을 미치게 된다고 하였다. 박순희(2005)는 시력의 상실로 다른 감각수단에 의존하여 환경정보를 받아들여야 하기 때문에 감각운동기 동안에 습득해야 되는 사물 항상성 개념, 인과개념습득이 자연스럽게 지연된다고 하였다.

시각장애유아의 신체적 특성을 살펴보면 일반유아에 비하여 대체적으로 지체되어 있거나 부적절한 자세를 취하고 있는 경우가 많다. 일반유아는 시각적 자극에 의해 상대방을 모방하고 적절한 자세를 취하거나 바른 보행 패턴을 자연스럽게 습득하게 된다. 하지만 시각적 제한은 움직임에 대한 흥미의 감소를 가져와 움직이고자 하는 동기가 결여된 행동양상이 나타난다. 이에 따라 낮은 근긴장도와 부적절한 보행패턴 등을 보인다. 안병준과 정재권(1998)은 특히 의식적 또는 무의식적으로 그 환경의 상황이나 목적에 따라 자유롭게 자세를 변화시키거나 유지하는 자세조정 능력이 시각장애인에게는 발달되지 않아 동작을 잘 못하는 경우가 있다고 하였다. 박순희(2005)는 시각장애아동은 근력이 약하고, 근긴장도가 낮다고 하였다. 이에 따라 관절움직임의 범위가 제한되어 공간

에서의 위치를 파악하는데 어려움을 갖게 된다. 또한 이들은 신체의 중심을 잡고 서거나 걷는 것이 어려워 걷는 자세가 어색하게 되며 대근육 운동뿐만 아니라 소근육 운동발달도 지체를 보일 가능성이 있게 된다고 하였다.

조기교육의 중요성이 부각되는 요즘에 유치원 현장에서 교사는 시각장애유아에게 다양한 경험을 제공하고 사회적 상호작용을 하며 적절한 보행패턴을 지도할 때에 그 차이를 극복할 수 있을 것이다. 교사와 시각장애유아와의 원만한 관계의 형성은 이를 지도하기 위해 매우 중요하고 필요하다.

2. 시각장애유아의 교사-유아관계

1) 시각장애유아의 교사-유아 관계 특성

장애유아의 의무교육과 무상교육이 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제3조에 명시되면서 시각장애를 지닌 특수교육대상자들이 가정이 아닌 특수교육과 특수교육관련 서비스를 받기 위해 교육기관에 입학하게 되는 경우가 많아지게 되었다. 따라서 교사는 시각장애유아에게 부모 외에 중요한 인물이 되었다. 시각장애유아가 하루 일과 중 짧게는 3시간~5시간, 종일반에 배치 될 경우에는 그 이상의 시간을 교육기관에서 보내게 된다. 가정에서 부모와 애착관계를 형성하고 상호작용을 하던 시각장애유아들이 교육기관의 교사와 새로운 애착을 형성하기 위해서는 교사와 시각장애유아가 적절한 관계를 유지하여야 한다.

Sroufe(1983)는 이상적인 유아교사는 유아에게 언어적·인지적 학습 환경을 제공할 뿐 아니라 보호와 사회화 역할을 통해 유아가 가족구성원 외의 성인과 상호작용을 하도록 돕는다고 하였다. 교사는 시각장애유아에게 있어서 새로운 애착의 대상, 자신의 신체를 보호해주는 대상, 또래와의 상호작용을 도와주는 대상, 학습을 지도해주는 교사로서의 다양한 모습을 보여주면서 시각장애유아에게 많은 영향을 미칠 수 있다. 이렇듯 애착이론가들은 교사와의 안정된 관계가 애착기능을 만족시킨다고 보았다(Howes, Hamilton & Matheson, 1994). 특

히 유아가 교사와의 안정된 관계를 가질 때 유아가 낯선 환경에서도 자신의 주변을 적극적으로 탐색하고, 긍정적인 정서를 가지며 타인과의 사회적 상호작용을 돕는다. 이와 반대로 불안정한 애착 관계를 가진 유아는 교사와 접촉하는 횟수가 적고, 일상생활 중 화를 더 많이 내며 교사와 또래 모두와 긍정적인 관계를 형성하지 못한다고 하였다(김선희, 2011).

시각장애유아들은 시각적 제한으로 인하여 부모 외에 타인에 대한 두려움을 가지고 있다. 그렇기 때문에 교사를 제 2의 애착 대상으로 여기고 안정된 생활을 유지하는 것은 긍정적인 사회적 관계를 경험하도록 돕는다. 또한 교사와의 안정된 관계는 시각장애유아가 환경과의 상호작용의 기회를 넓히고 또래와 상호작용하는 기회를 보다 많이 가질 수 있도록 심리적 안정감을 줄 수 있을 것이다.

2) 교사-유아 관계의 구성요소

국내-외의 선행연구에서 사용되고 있는 교사-유아관계를 측정하고 있는 도구들은 Y-CATS(Young Children's Appraisals for Teacher Support; Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003), FAS(Feelings About My School and Teachers; Payne, 2003), STRS(Student-Teacher Relationship Scale; Pianta, 1991), 애착 Q-set(Q-methodology; Water & Deane, 1985)가 사용되고 있다(천향숙, 2012).

본 연구에서는 선행연구에서 가장 많이 사용하고 있는 Pianta와 Steinberg(1972)가 개발한 교사-유아 관계 척도(Student-Teacher Relationship Scale; STRS)를 사용하여 측정하고자 한다. Pianta와 Steinberg 그리고 Rollins(1995)는 이 척도의 문항을 애착이론 및 교사와 유아간의 상호작용 연구에서 도출되었으며, 교사-유아관계의 질을 세 가지 뚜렷한 질적 특성인 친밀, 갈등, 의존으로 분류하였다.

Birch와 Ladd(1997)는 질적으로 구분되는 교사-유아 관계의 세 측면인 친밀,

갈등, 의존에 대해 다음과 같이 설명하였다.

첫째, 친밀감은 교사와 유아 사이에 존재하는 온정적이며 개방적인 의사소통의 정도를 포함하고, 유아교육기관에서 유아를 지지할 수 있는 기능을 한다. 이는 의미있는 대상인 교사가 유아와 애정적인 유대관계를 형성하면, 유아는 유아교육기관에서의 생활에 더욱 적극적인 태도를 보이며, 교사와 개방적인 의사소통을 하면서 생활에 좀 더 적극적으로 참여할 수 있다는 것이다. 따라서 시각장애유아와 교사가 친밀한 관계를 맺을 때에 환경을 탐색하고자 하는 적극성을 떨 수 있다는 것이다.

둘째, 갈등은 교사와 유아 간에 조화로운 상호작용과 결여된 관계를 나타낸다. 교사와 일치하지 않은 상호작용으로 인해 많은 갈등을 경험한 유아들은 교사에게 도움을 받아야 할 상황에서도 교사에게 덜 의존하며, 교사와의 마찰이 많은 유아는 교사를 지지적 기반으로 적게 활용한다. 이러한 관계는 유아에게 분노와 불안감을 느끼게 하고, 소외감과 외로움을 느끼게 하여, 유아교육기관에 대한 부정적인 태도를 증가시키고, 유아의 학업수행이나 성취에도 부정적인 영향을 주어 유아의 문제행동을 유발시킬 수 있다. 이는 시각장애유아로 하여금 새로운 환경과의 상호작용 기회와 경험의 기회를 박탈할 수 있다는 말이기도 하다.

셋째, 의존성은 유아가 교사에게 지나치게 의존하고 매달리는 행동을 일컫는 것으로 애착과는 명확히 구분되는 교사-유아 관계의 또 다른 특징이다. 따라서 교사에게 과도하게 의존하는 유아는 사회적 관계 및 환경에 대한 탐색을 주저하게 되어 유아교육기관에 대한 부정적인 느낌이나 태도, 외로움을 나타낼 수 있다. 그러므로 교사와의 적절한 의존관계의 유지는 시각장애유아로 하여금 안정감을 느끼고 사물이나 상황에 대한 긍정적인 상호작용을 할 수 있도록 도울 것이다.

유아가 교사와 긍정적이고 안정적인 관계를 유지해야 함을 알아보는 연구(김선희, 2011)에서 교사와 유아가 친밀한 관계를 유지할 때 유치원 생활에서 친

사회적 행동과 긍정적 정서를 발달시킬 수 있다고 하였다. 이러한 연구를 바탕으로 시각장애유아가 교사와 친밀, 갈등, 의존의 관계를 통하여 서로 상호작용하며 자신이 속한 환경을 인식하고 자신의 감정을 또래나 교사에게 표현하며 사회성을 발달시켜 나갈 수 있음을 예측할 수 있다. 최근에 교사-유아 관계에 관한 연구가 활발해 지고 있으나 시각장애유아와 교사와의 관계를 측정하기 위한 측정도구가 부족하여 시각장애유아의 행동발달 특성을 고려한 측정을 하는데 많은 어려움이 있다. 앞으로 시각장애유아와 교사의 관계를 측정할 수 있는 도구의 개발은 교육 현장에 있는 교사가 더 나은 양질의 교육적 서비스를 제공하는데 도움을 줄 수 있을 것으로 사료된다.

3) 시각장애유아의 교사-유아 관계에 관한 선행연구

일반유아를 대상으로 교사-유아 관계에 대한 연구가 꾸준히 수행되고 있다. Howes와 Hamilton 그리고 Matheson(1994)은 어머니, 교사, 유아가 어떠한 관계가 있는지를 알아보는 연구에서 교사와 안정된 관계를 형성한 유아들이 사회적인 유능감 수준이 더 높고, 또래 관계에서도 긍정적인 상호작용을 한다고 보고하였다. Sourfe와 Fleeson(1986)은 교사 의존성이 높다고 평가된 유아는 또래와의 사회적 유능감이 낮았다고 밝혔다(이은하, 2013, 재인용). 김선희(2011)는 교사-유아 관계의 친밀은 유아의 유치원 생활에서 친사회적 행동과 긍정적 정서와 유의한 정적상관이 있다고 하였다. 또한 황윤세(2006)는 유아의 놀이성은 교사-유아관계의 친밀감 및 갈등에 영향을 미친다고 하였다.

한편, 교사와 시각장애유아와의 관계는 성별, 연령, 시각장애유형에 의해 영향을 받을 것으로 예상된다. 그러나 일반유아나 다른 장애영역과 달리 시각장애유아와 교사 간의 관계에 대한 연구는 매우 제한적이었다. 일반유아를 대상으로 한 교사-유아 관계의 성별에 따른 차이를 밝힌 연구(구선라, 1999; 여연숙, 2003; 이진숙, 2001; Birch & Ladd, 1997)에 의하면 교사와 유아간의 관계가 친밀, 갈등, 의존 정도의 질적요인으로 분류됨에 따라 성별에 차이가 없다고

보고되었다(조상훈, 2007: 재인용). 한편, 구선라(1999)는 유아들은 연령이 낮을수록 교사에 대한 친근감과 의존이 높다고 하였다. 또한 발달장애유아를 대상으로 연구한 박현옥과 김정현(2007)은 교사-유아의 관계가 친밀할수록 발달장애유아의 사회적 활동성·안정성·협조성이 높고, 과민성과 같은 부정적 사회성 발달 경향이 낮게 나타나 유치원 적응에 영향을 미친다고 하였다. 따라서 시각장애유아의 특성을 고려하여 시각장애유아와 교사의 관계를 성별, 연령별, 시각장애유형별로 차이를 알아보는 연구가 필요하다고 말할 수 있다.

3. 시각장애유아의 놀이성 발달

1) 시각장애유아의 놀이성 특성

유아들은 출생과 동시에 놀이를 한다. 즉, 신생아기에 손과 발을 가지고 노는 것이나 손가락을 빠는 것, 사물과 상호작용하는 것 등 모든 것이 일련의 놀이라는 것이다. 놀이는 일단 재미있고 즐거운 것이어야 한다. 즐거운 놀이를 통해 유아는 상대방과 상호작용하면서 긍정적인 정서를 주고 받는다. 또한 놀이는 스스로 할 수 있는 놀이, 여럿이 함께 하는 놀이, 역할극이나 연극과 같이 상상력이 활발히 발휘할 수 있는 놀이를 등을 통하여 자신의 감정을 다른 사람과 공유하고 상대방을 이해하는데 도움을 준다. 이러한 놀이는 유아의 삶 전반에 걸쳐 자연스럽게 이루어진다. 유아는 언어적 가르침보다 놀이를 통해서 훨씬 쉽게 새로운 지식을 습득할 수 있다. 놀이를 통하여 개념, 대인관계 능력, 사회적 규칙, 안전한 생활 등을 배우고 익힌다.

이경화(2006)가 제시한 유아 놀이의 중요성은 첫째, 놀이는 신체활동의 즐거움을 느끼게 한다. 유아는 놀이를 통해 신체가 올바르게 성장하고 기본적인 운동능력이 발달하게 된다. 둘째, 사고력과 창의력을 길러준다. 놀이를 하면서 얻는 다양한 경험과 놀잇감을 통해 유아는 환경과 사물에 대한 지식과 창의적인 사고를 넓혀 나간다. 셋째, 언어능력을 길러준다. 유아는 또래와 놀이하느 과정

에서 서로 말을 주고받음으로써 자기중심적 언어에서 벗어나 좀 더 활발한 의사소통능력을 가지게 된다. 넷째, 또래와 어울리게 된다. 친구와 함께 놀이하면서 사회적 관계를 형성하고 친구관계에서 일어나는 문제에 대처하는 방법을 배우게 된다. 다섯째, 부정적인 감정을 자연스럽게 해소하는 기회를 제공한다. 놀이는 억압된 감정을 자연스럽게 해소하는 기회를 제공한다. 놀이는 억압된 감정을 풀어 주고 공포, 갈등, 감정, 공격성, 적대감 등 부정적인 감정을 해소 시켜준다. 유아들은 혼자 놀거나 혹은 여럿이 함께 놀기도 하며, 큰 움직임을 동반한 놀이를 하거나 조용한 놀이를 하는 등 놀이 방법이 다양하게 나타난다. Roger와 Sawyers(1988)는 유아들은 다양한 방식으로 놀이를 해나가며 선호하는 놀이나 상호작용의 방식에서도 개인적으로 많은 차이가 나는데 이러한 놀이에서의 개인차는 놀이성, 즉 놀이에 대한 성향에서 그 원인을 찾을 수 있다고 하였다.

Aguilar(1985)는 놀이성이란 개인이 활동할 때 자발적으로 행동하게 하는 개인의 지각 또는 태도로 정의하였으며 이는 놀이에 얼마나 자발적으로 참여하느냐에 따라 놀이성에 차이가 있다고 설명하였다. Lieberman(1965)은 유아의 놀이성은 놀이를 하게 하는 잠재적인 힘이며 성향이라고 말하고, 이는 놀이를 통하여 유아의 인지적, 정서적, 사회적 및 성격적 측면을 뒷받침할 수 있는 특성이라고 하였다.

시각장애유아들도 놀이를 통해 끊임없이 주변 사물·환경과 상호작용한다. 놀이를 통하여 자신의 감정을 표현하고 다른 사람의 감정을 공유하며 대근육과 소근육을 이용한 신체 움직임도 한다. 하지만 시각장애유아들은 시각적 자극의 부족으로 인해 놀이를 선택하거나 놀이활동에 참여하여 능동적으로 놀이를 구성하는데 어려움이 따른다. 또한 시각적 제한으로 인해 환경에 대한 적절한 개념 형성이 이루어지지 않아 교사나 또래와 놀이 시 상황이나 사물을 이해하는데 다소 많은 시간과 노력이 필요하다. 그렇지만 시각장애유아들의 삶도 일반 유아들처럼 놀이를 통하여 사회를 알아간다는 것이다. 다만 그 놀이의 형태가

일반유아와 차이가 있을 뿐이다. 박순희(2005)는 시각장애유아는 다른 사람의 정서적 반응에 따라 행동을 달리하고, 단순한 장난이나 게임에 즐거워하고, 다른 아동을 알게 되면서 같이 놀지는 않지만 관심을 표시하고, 자신이 특정하게 원하는 것을 가지려는 욕구를 보인다고 했다.

시각장애유아와 일반유아의 놀이형태나 놀이 구성방법이 다를 뿐 이들이 나타내는 놀이성은 비슷하다. 앞서 제시한 바와 같이 놀이성이란 놀이 활동에 유아들이 자발적으로 참여하고 능동적으로 임하는 능력이다. 이러한 놀이 활동 중에 유아들은 자신의 감정을 조절하고 타인에게 적절하게 감정을 표현하는 능력을 배운다. 시각장애유아에게도 마찬가지로 놀이성은 놀이 장면에서 함께 드러난다. 이렇듯 시각장애유아들이 놀이 장면에서 혼자놀이, 또래와의 병행놀이, 즐거움을 표현하는 놀이, 신체적 움직임이 많은 놀이 등 다양한 놀이를 선택한다. 시각장애유아들 개개인은 모두 같은 형태의 놀이성을 띠지 않으며 다양한 놀이를 통하여 자신을 발견하고 행동발달이나 사회성 발달에도 영향을 미칠 것으로 본다. 또한 시각장애유아의 성별과 연령, 시각장애유형에 따라서도 놀이성의 차이가 나타날 것으로 사료된다.

2) 놀이성의 구성요소

Barnett(1991)는 놀이는 유아 자신의 내적 동기와 흥미를 가지고 하는 활동으로 이러한 놀이 행동을 일으키는 성향 또는 태도인 놀이성은 유아들이 놀이에 자발적으로 참여하는 정도를 알 수 있다고 하였다(이현진, 2012, 재인용). Lieberman(1965)은 놀이를 심리적 성향이나 경향으로 연구했으며 놀이성의 구성요소를 신체적 자발성, 사회적 자발성, 인지적 자발성, 즐거움의 표현, 유머감과 같은 5개 요소로 이루어졌다고 보았다. 이들 다섯 개 범주의 질과 양을 평가한 10가지 항목으로 구성된 놀이성 척도를 개발하였다. 이를 바탕으로 Barnett(1991)는 유아의 놀이성을 확인하고 평가하기 위해 CPS(Childten's Playfulness Scale)로 명명된 놀이성 척도를 만들었다. 이 척도의 견해로 놀이

성의 다섯 가지 요소의 특성을 다음과 같이 살펴보고자 한다.

첫째, 신체적 자발성은 신체 전체나 일부분을 활발히 움직이는 정도와 신체 협응력의 정도를 뜻하며 유연성, 민첩성 등 운동기능 활동 정도 등을 포함하는 것이다(김미숙, 2001). 유아는 놀이할 때 신체기관 간의 협응이 잘되고 신체를 적극적으로 움직이며, 동적인 것을 좋아한다(박정연, 2009).

둘째, 사회적 자발성은 유아가 놀이를 하는 과정에서 놀이의 대상이 되고 있는 또래들과의 협력 및 친밀한 접촉, 놀이에서 보이는 주도적 역할 등 다른 유아들과 협동하며 놀이하는 정도를 말한다(김미숙, 2001). 즉, 놀이할 때 친구가 접근을 할 때 쉽게 반응을 하거나 쉽게 사귀는 지 놀잇감을 함께 나누거나 협동하는지를 말한다. 이러한 활동은 유아가 사회의 구성원으로 살아가기 위한 일련의 과정인 것이다.

셋째, 인지적 자발성은 상상력, 창의성, 융통적 사고를 발휘하는 정도이며, 다른 성격의 역할이나 독특한 게임을 만들어 낼 수 있거나 혹은 독특한 것을 놀이에 사용하는가에 관련된 것이다(박정연, 2009). 인지적 자발성에서 무엇보다도 중요한 것은 탐색적인 행동과 놀이간의 차이이다. 유애열(1994)은 친숙함, 분명함, 단순함, 복잡성은 탐색적 행동의 결과로서 신기함이 친숙함으로 바뀌면 놀이적 태도나 또는 놀이성으로 나타난다고 하였다.

넷째, 즐거움의 표현은 유아들이 놀이 활동 중에 기쁨이나 즐거움, 열성, 성취에 대한 만족감, 미소, 독백, 과시 등을 표현하는지를 나타내는 것이다(박정연, 2009). 유아나 성인들도 놀이를 통하여 즐거움을 표현한다. 즉 인간은 놀이가 즐겁지 않으면 또 다른 즐거움의 요소가 있는 놀이를 찾아 즐거움을 표현하고자 하는 욕구가 있다.

다섯째, 유머감각은 농담하기, 놀리기, 놀이 중 어릿광대처럼 행동하기, 다른 아이에게 재미있는 이야기를 만들어서 들려주기 등을 포함하고 있다(이은하, 2013). 즉 놀이 활동 중에 상대방을 즐겁게 하거나 우스운 행동을 하여 주변의 상황을 유쾌하게 만들어 주는 것을 말한다. 이러한 유머감각은 교사나 또래와

의 관계에 있어 딱딱했던 분위기를 좀 더 부드럽게 만들어 주거나 편안하게 만들어 줄 수 있는 긍정적인 작용을 하기도 한다. 또한 유머스러운 행동과 말음함으로써 많은 친구들을 사귄 수 있는 기회가 마련되어 사회성 발달에도 영향을 미친다.

3) 시각장애유아의 놀이성에 관한 선행연구

시각장애유아를 대상으로 한 놀이성 연구는 매우 제한적이었다. 일반유아를 대상으로 한 선행연구를 살펴보면 성별에 따른 유아의 놀이성에 대해서는 다소 선행 연구들이 일치하지 않은 결과를 보여주고 있다. 남아가 여아보다 유머감이 높다고 보고한 연구(박화윤, 마지순, 천은영, 2004)도 있었고, 여아가 남아보다 인지적 자발성(김지혜, 2005)이나 사회적 자발성(김수정, 2007; 김주혜, 2008)이 높다는 연구도 있었다. 또한 유아의 놀이성에 성별에 차이가 없다는 것을 보고한 연구결과(고소영, 2003)도 있다. 유아의 연령에 따른 놀이성에 대해서 이은하(2013)와 조영지(2011)는 유아의 연령이 증가할수록 적극적으로 놀이하며, 또래와 협동하고 친밀한 접촉을 하며, 신기함을 친숙함으로 바꾸고 모호한 것들을 분명하게 만들고 창의적으로 놀이할 수 있으며 다양한 활동에 참여하고 열중하며 즐거워하고 즐거운 상황에 대한 인식이 증가한다고 하였다.

위에서 살펴본 바와 같이 놀이성의 성별에 따라서는 대체로 차이가 있는 것으로 나타났지만 다른 결과를 보여주는 연구도 있었다. 하지만 시각장애유아의 놀이성에 관한 연구는 찾기 어려웠으며 선행연구를 토대로 시각장애유아의 성별과 연령에 따른 놀이성에는 어떠한 차이가 나타나는지 알아보는 연구가 필요하다. 특히 잔존시력의 유무에 따른 놀이성의 차와 중복장애를 함께 가지고 있는 시각장애유아의 놀이성의 차에 대해 알아보는 것은 앞으로 교육현장에 있는 교사들이 개별 유아의 특성을 고려하여 놀이환경을 구성하는데 도움을 줄 것으로 예상된다.

4. 시각장애유아의 사회성 발달

1) 시각장애유아의 사회성 발달 특성

인간은 태어나는 순간부터 사회를 경험하게 된다. 인간은 미성숙한 존재로 태어나기 때문에 사회적 환경과 끊임없이 상호작용하며 성장·발달해 나간다. 이러한 일련의 과정을 거쳐서 형성되는 것을 사회성이라고 한다.

Gresham(1988)은 사회성을 적응행동과 사회기능의 두 가지로 정의하였다. 먼저, 적응행동은 사람에게 의존하지 않고 혼자 하는 것, 신체가 발달하고 체력이 있는 것, 사물을 통해 자기 결정 하는 것, 자신에게 책임을 가지는 것, 경제적 직업적 활동을 하는 것, 실제적 학업기능을 몸에 지니는 것이라고 했다. 둘째로 사회기능은 교실에서 수업에 참여 할 수 있는 것, 사람과 협력하는 것, 자신이 먼저 타인에게 반응하는 것, 자기 주장을 하고 친구들을 옹호하고 지원하는 것, 의사소통을 하고 문제해결 능력을 가지며, 사회에 좋은 영향을 미칠 수 있는 자신감을 가지는 것 이라고 하였다.

이우룡(1999)은 사회성이란 유아들이 사회의 양식을 습득하여 스스로의 인격을 형성하는 행동체제이며 넓은 의미에서의 사회성 발달은 집단의 문화가 유아를 양육하고 개인의 사상, 감정, 행동 등을 점차 계속적으로 그 사회의 가치와 일치하게 하고 발전시켜 나가는 창조적이 과정이라고 하였다.

이은정(2004)은 유아의 사회성을 친밀성, 적극성, 표현성, 활동성, 적응성의 5 가지 영역으로 구분하여 다음과 같은 특징을 제시하였다. 첫째, 친밀성은 다른 사람을 대하는 심리적인 특성으로서, 처음 보는 사람에 대하여 얼마나 심리적으로 친근성을 나타내는가를 알아보는 것이다. 둘째, 적극성은 문제해결이나 사람에 대한 접근의 정도를 의미한다. 셋째, 표현성은 자신의 정서적 상태나 감정을 나타내는 정도를 말한다. 넷째, 활동성은 하나의 활동에 대하여 유아가 얼마나 활발하게 참여하는 정도를 나타내는 것을 의미한다. 다섯째, 적응성은 새로 만나는 사람에 대하여 수용하는 태도를 알아보는 것을 말한다.

우리 인간은 사회의 한 구성원으로서 자신의 역할을 수행하며 여러 문제를 해결하며 성취감을 느끼며 행복감을 느낀다. 또 주변 사람들과 함께 어울리고 존중하는 삶을 살아갈 때 정서적으로 만족감을 가질 수 있다. 그러나 시각장애 유아는 시각자극의 제한으로 인하여 사회성 발달에도 지대한 영향을 받는다. 시각을 통하여 주변 상황을 파악하여 지각하는 조망능력이나 의사소통과정에서 몸짓, 표정 등과 같은 비구어적 표현을 이해하는데 어려움이 있어 사회관계를 확장하는데 많은 문제에 부딪힌다. 사회성의 여러 특성들 가운데 시각장애유아들이 처음 보는 사람에게 심리적인 안정감을 느끼고 친근감을 나타내기까지는 오랜 시간이 걸린다. 또한 시각장애로 인해 시각장애유아들이 여러 문제 상황을 해결하는 과정에서 실수도 많으며, 심리적으로 위축되어 있는 유아들도 많아 다소 소극적인 태도를 취하는 모습도 관찰되곤 한다. 그래서 시각장애유아들의 사회성 발달에는 시각장애유아 스스로 확장해 가기에는 어려움이 따르므로 교육기관에 있는 교사의 역할이 굉장히 중요하다고 할 수 있다. 우선, 교사와 시각장애유아의 안정된 애착관계를 바탕으로 긍정적으로 자신을 인식하도록 하여야 한다. 그 후 점차 사회적 관계를 확대하고 교사와 유아, 유아와 또래, 유아와 환경과의 지속적인 상호작용이 필요하다. 이 과정에서 시각장애유아는 교사와 또래와의 관계를 유지하기 위해 서로 간에 지켜야 할 규칙이나 규범, 적절하게 자신의 감정을 표현하고 타인의 감정을 공감하는 능력, 행동양식 등을 자연스럽게 익힐 수 있을 것이다.

놀이는 사회성을 발달시킬 수 있는 중요한 수단이 되기도 한다. 놀이에는 혼자 할 수 있는 놀이가 있는 반면 여럿이 함께 즐기는 놀이도 있다. 시각장애유아들이 다른 사람과 놀이 하는 과정에서 협동심, 인내심, 차례 지키기, 칭찬과 격려하기, 자기 결정능력 등이 발달 할 수 있다. 또한 사회 극놀이를 통하여 자신을 표현하거나 타인을 이해하고, 감정을 공감하는 능력 등이 발달할 수 있다는 것이다. 상상놀이나 가상놀이는 시각장애유아들에게는 다소 부족하기 쉬운 상상력과 창의적인 사고를 확장 시킬 수 있다. 시각장애유아들이 자신이 상상

하고 기발하고 독특한 사고를 타인과 서로 교환하는 과정에서 의사소통능력이나 자존감과 자신감이 상승한다.

일반적으로 영유아기는 사회성의 기초를 형성하는데 중요한 시기라고 말한다. 시각장애유아에게 있어서도 이 시기의 사회성 발달은 시각장애유아로 하여금 사회의 한 구성원으로서 자신의 역할을 잘 감당하고 개인적·사회적으로 가치 있는 삶을 살아갈 수 있는 발판이 되기 때문에 매우 중요하다고 볼 수 있다.

2) 시각장애유아의 사회성 발달에 관한 선행연구

일반유아를 대상으로 연구한 사회성 발달에 관한 선행연구를 살펴보면 권미란(2005)은 계획되었건 계획되지 않았건 신체놀이 자체가 유아의 사회성 발달과 정서발달에 영향을 준다고 하였다. 김신자와 김해성(1998)은 유아는 다른 유아와 함께 신체표현놀이를 함으로써 개인적으로 또래 집단과 어울리면서 자기 중심적인 사고 방식에서 탈피하여 탈자아를 형성하는 계기를 만들게 되며 자신과 타인을 구별함으로서 진정한 자아가 형성되며 나아가서는 사회적 조화까지 발달시킬 수 있다고 하였다. 교사-유아관계에 따른 유아의 사회성 발달에 관한 연구(Reich-Erickson, 1988; Hestenses, et al, 1993; 이은하, 2013, 재인용)에서는 긍정적이고 바람직한 교사-유아 관계는 유아의 긍정적 정서표현과 사회적 행동에 영향을 미친다고 하였다. 유아의 놀이 활동과 사회성 발달에 관한 연구(이우룡, 1999)에서는 취학전 아동의 교육기관에서 집단 활동의 경험은 주요 내용인 놀이가 연합적이며 조직적인 형태로 나타났으며 아동의 사회성 행동에 큰 영향을 미친다고 하였다. 박선영(2010)은 유아의 친사회적 행동은 남아보다 여아가 친사회적 수준이 높다고 하였다. 또한 연령과 성별에 따른 유아의 행동연수에서는 여아가 공격성, 친사회성, 불안-공포, 과잉행동-산만 정도가 높으며, 3세가 4세, 5세에 비하여 공격성이 높다고 하였다.

그리고 발달장애유아를 대상으로 한 연구(박현옥, 김정현, 2007)에서는 교사

와 친밀한 발달장애유아들이 사회성 발달에 안정적이며, 교사에게 의존적인 발달장애유아들이 사회적인 협조성이 높다고 하였다. 하지만 시각장애유아의 사회성 발달과 관련된 연구는 찾기 어려웠다. 생애주기에 있어서 중요한 시기인 유아기때 사회에 적응하기 위한 준비를 가정과 교육기관에서 하게 된다. 특히 시각장애유아가 부모와의 애착관계가 아닌 교사와의 관계를 통해 사회관계를 확장시켜 나감으로서 얻게 되는 사회성을 알아보는 연구는 앞으로의 시각장애유아의 교육에 있어 교육현장에 있는 교사에게 매우 필요한 정보가 될 것이다. 또한 시각장애유아의 성별, 연령별, 시각장애유형별로 사회성 발달이 어떻게 달라지느냐를 알아보는 것은 교사가 개인차에 알맞게 교육계획을 세우고 적용하는데 도움을 줄 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 전국에 있는 시각장애 특수학교 유치원에 근무하고 있는 교사를 대상으로 한 조사연구이다. 연구대상을 선정하기 위하여 특수교육실태조사(교육부, 2013. 04. 01)를 참고하여 시각장애 특수학교 12개교를 파악한 후 각 학교의 홈페이지를 통하여 유치원 교사와 유아의 현황을 알아보았다. 시각장애 특수학교의 홈페이지에 나온 연락처와 주소를 확보하고, 담당교사와 직접 통화하여 교사와 학생 수를 재차 확인한 결과 12개교 19명의 교사, 58명의 시각장애유아를 파악하였다.

19명의 담임교사를 대상으로 58명의 시각장애유아에 대한 설문을 실시하였다. 설문지는 우편과 이메일로 발송하였고 응답 또한 우편과 이메일로 회수하였다. 발송된 58부 중 회수하지 못했거나 모든 문항에 같은 번호를 선택하는 등의 불성실한 응답을 한 8부를 제외시켜 최종 50부(86.2%)를 분석 자료로 사용하였다. 교사와 유아의 일반적인 특성은 다음과 같다.

1) 교사의 일반적인 사항

본 연구에서 대상으로 한 교사는 시각장애유아의 담임교사이다. 본 연구와 관련하여 교사의 일반적인 사항을 조사하기 위하여 교사의 연령과 경력, 교사 자격을 알아보고 교사의 자격은 복수 응답이 가능하도록 하였다. 교사의 일반적인 사항은 다음 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 III-1> 교사의 일반적인 사항

N=50

구분		빈도	백분율(%)
연령	30세 미만	10	20.0
	31-40세	21	42.0
	41-50세	19	38.0
경력	5년 이하	11	22.0
	6-10년	7	14.0
	11-20년	32	64.0
교사 자격*	유치원 정교사	29	38.2
	유아특수교사	43	56.7
	초등특수교사	3	3.8
	중등특수교사	1	1.3
	소계	76	100

*복수응답

교사의 연령은 31-40세인 경우가 42.0%, 41-50세인 경우가 38.0%, 30세 미만인 경우가 20.0% 순으로 나타났다. 경력에서는 11-20년이 64.0%, 5년 이하가 22.0%, 6-10년이 14.0% 순으로 나타났으며, 교사 자격은 유아특수교사가 56.7%로 가장 높았고 유치원 정교사가 38.2%, 초등특수교사가 3.8%, 중등특수교사가 1.3%이었다.

2) 시각장애유아의 일반적인 사항

본 연구의 대상인 시각장애유아의 일반적인 사항은 다음 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 시각장애유아의 일반적인 사항

N=50

구분		빈도	백분율(%)
성별	남	21	42.0
	여	29	58.0
연령	3세	11	22.0
	4세	17	34.0
	5세	22	44.0
시각장애유형	전맹	28	56.0
	저시력	8	16.0
	중복장애	14	28.0
	소계	50	100

성별은 여자가 58.0%, 남자가 42.0%인 것으로 나타났고, 연령은 5세가 44.0%, 4세가 34.0%, 3세가 22%로 나타났으며, 시각장애유형은 전맹이 56.0%, 중복장애가 28.0%, 저시력이 16.0% 순으로 나타났다.

2. 연구 도구

본 연구와 관련된 질문지를 제작하기 위해 관련 선행연구를 탐색한 결과 시각장애유아를 대상으로 한 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달과 관련된 질문지를 찾기 어려웠다. 따라서 일반유아를 대상으로 한 연구를 탐색하였다. 1차로 일반유아를 대상으로 한 질문 문항을 분석하고 시각장애유아에게 적용할 수 있도록 수정·보완하였다. 완성된 문항에 대해 연구주제와의 부합성, 응답방법, 내용 중복, 난이도 등에 대해 특수교육전문가의 자문을 받아 수정·보완하였다.

1) 교사-유아 관계 검사도구

본 연구에서는 교사-유아의 관계 검사를 측정하기 위해 Pianta(1991)가 개발한 교사-유아 관계 척도(Student-Teacher Relationship Scale; STRC)를 이진숙(2001)과 박수윤(2004)이 수정·보완하고 이은하(2013)가 사용한 도구를 수정·보완하여 사용하였다. 교사-유아 관계 척도의 하위 요인 별 문항 구성은 <표 III-3>과 같이 친밀 12문항, 갈등 10문항, 의존 3문항의 총 25문항이다. 각 문항은 Likert의 5단계 평정척도에 의하여 교사가 평정하도록 되어 있으며, '전혀 그렇지 않다' 1점에서 '매우 그렇다' 5점이다. 각 하위척도별 점수가 높을수록 교사와 유아 간에 친밀감이 좋고, 갈등이 많으며, 유아가 교사에게 많이 의존하는 것을 의미한다. 교사-유아 관계의 하위 요인 중 갈등 관련 10문항, 의존 관련 3문항은 역산하였다. 이는 역문항의 경우, '전혀 그렇지 않다' 1점은 5점으로 '매우 그렇다'로 표기한 문항은 5점이 아닌 1점으로 역산한 것이다.

본 연구에서의 신뢰도는 Cronbach's α 친밀 .928, 갈등 .898, 의존 .674, 전체 .915이다. Nunnally(1967)는 Cronbach's α 의 값의 일반적인 기준으로 .700~.900를 제시하고 최소한의 기준으로 .500를 제시하였다(서인석·김우영, 2009, 재인용). 본 연구의 일부인 의존성은 신뢰도 기준을 충족하지는 않지만 최소한의 기준은 충족하는 것으로 판단하여 이를 연구에 사용하였다. 그러나 그 의미를 신중하게 해석해야 할 것으로 사료된다.

<표 III-3> 교사-유아 관계의 하위변인별 문항구성 및 신뢰도

하위요인	문항번호	문항수	신뢰도
친밀	1-12	12	.928
갈등	13-22(*)	10	.898
의존	23-25(*)	3	.674
전체		25	.915

(*) 역문항

2) 유아의 놀이성 검사도구

본 연구에서는 유아의 놀이성을 측정하기 위하여 Barnett(1991)의 아동 놀이성 척도(Children's Playfulness Scale; CPS)를 번역하여 심숙영과 김점연(2005)이 수정·보완하고 이은하(2013)가 사용한 도구를 수정·보완하여 사용하였다. 놀이성의 하위 요인 별 문항 구성은 <표 III-4>와 같이 신체적 자발성 4개 문항, 사회적 자발성 4개 문항, 인지적 자발성 4개 문항, 즐거움의 표현 5개 문항, 유머감각에 관한 4개 변인의 총 21 문항으로 구성되어있다. 이 문항들은 “놀이 할 때 움직임이 대체적으로 협응이 잘 된다” 등 과 같은 신체적인 자발성, “놀이 할 때 다른 유아가 접근해 오면 쉽게 반응한다” 등과 같은 사회적 자발성, “놀이 할 때 자기 나름대로 놀이방법을 찾아낸다” 등과 같은 인지적 자발성, “놀이 도중 만족감을 보여준다” 등과 같은 즐거움의 표현, “재미있는 이야기를 한다” 등과 같은 유머감각을 묻는 문항들로 구성되어 있다. 각 문항은 Likert의 5단계 평점척도에 의하여 교사가 평정하도록 되어 있으며, '전혀 그렇지 않다' 1점에서 '매우 그렇다' 5점까지 평정하도록 되어있다. 유아의 놀이성 관련 하위 요인 중 인지적 자발성 1문항, 즐거움의 표현 1문항은 역산하였다. 이는 역문항의 경우, '전혀 그렇지 않다' 1점은 5점으로 '매우 그렇다'로 표기한 문항은 5점이 아닌 1점으로 역산한 것이다.

하위영역별 문항의 신뢰도는 Cronbach's α 신체적 자발성 .849, 사회적 자발성 .955, 인지적 자발성 .794, 즐거움의 표현 .728, 유머감각 .934, 전체 .955이다.

<표 III-4> 유아의 놀이성의 하위변인별 문항구성 및 신뢰도

하위요인	문항번호	문항수	신뢰도
신체적 자발성	1-4	4	.849
사회적 자발성	5-8	4	.955
인지적 자발성	9-12(12')	4	.794
즐거움의 표현	13-17(17')	5	.728
유머감각	18-21	4	.934
전체		21	.955

(*) 역문항

3) 유아의 사회성 발달척도 검사도구

유아의 사회성 발달을 측정하기 위하여 광노의(1996) 등이 개발하고, 김귀순, 이지은(2001)이 수정·보완한 도구를 이은정(2004)이 만 3세~만 5세를 대상으로 개발한 측정도구를 사용한 이현진(2012)의 검사 도구를 수정·보완하여 재구성하여 사용하였다.

유아의 사회성 발달 측정 문항은 <표 III-5>와 같이 5개의 하위요인인 친밀성 6문항, 적극성 7문항, 표현성 6문항, 활동성 4문항, 사회적응성 4문항으로 전체 27문항으로 구성되어있다. 하위요인은 “아이는 친구들과 어울려 있을 때 편안해 보인다” 등과 같은 친밀성, “아이는 평상시 조용히 있는 편이다” 등과 같은 적극성, “아이는 자신의 이야기가 친구들에게 받아들여지지 않으면 화를 낸다” 등과 같은 표현성, “아이는 혼자 하는 놀이보다는 여럿이 하는 놀이를 좋아한다” 등과 같은 활동성, “아이는 자신의 순서를 기다리는 편이다” 등과 같은 사회적응성으로 구성되어 있다. 각 문항은 Likert의 5단계 평점척도에 의하여 교사가 평정하도록 되어 있으며, '전혀 그렇지 않다' 1점에서 '매우 그렇다' 5점까지 평정하도록 되어있다. 유아의 사회성 발달 문항의 하위 요인 중 친밀성

1문항, 적극성 4문항, 표현성 3문항, 활동성 2문항, 사회적응성 1문항은 역산하였다. 이는 역문항의 경우, '전혀 그렇지 않다' 1점은 5점으로 '매우 그렇다'로 표기한 문항은 5점이 아닌 1점으로 역산한 것이다.

하위요인별 문항의 신뢰도로 Cronbach's α 는 친밀성 .950, 적극성 .646, 표현성 .614, 활동성 .731, 사회적응성 .696, 전체 .722이다.

<표 III-5> 유아의 사회성 발달의 하위요인별 문항구성 및 신뢰도

하위요인	문항번호	문항수	신뢰도
친밀성	1-6(6*)	6	.950
적극성	7-13(7*,11*,12*,13*)	7	.646
표현성	14-19(15*,16*,17*)	6	.614
활동성	20-23(20*, 23*)	4	.731
사회적응성	24-27(24*)	4	.696
전체		27	.722

(*) 역문항

3. 연구 절차

본 연구와 관련된 선행연구와 관련문항을 참고로 1차 문항을 작성하였다. 그 후 연구주제 부합성, 중복, 난이도 등에 대해 특수교육전문가의 내용 타당도 검증 등을 받아 수정·보완하여 2차 완성하였다. 완성된 검사도구를 가지고 2013년 6월 7일부터 6월 14일까지 예비조사를 실시하였다. 예비조사는 시각장애유아를 지도한 경험이 있는 시각장애학교 및 시각장애유아가 입급 된 특수유치원의 교사, 특수교육 전문가 등 4명에게 실시하였다. 예비 조사 결과, 담임교사의 질문지에 대한 이해 정도가 비교적 높았고, 주제 부합성과 난이도도 적당한 것으로 나와 오탈자 등에 대해 수정을 한 후 설문지를 완성하였다.

예비 검사를 통하여 완성된 질문지는 2013년 6월 4째 주에서 2013년 8월 2째 주까지 시각장애 특수학교 유치원 교사를 대상으로 본 조사를 실시하였다.

본 검사를 위해 전화로 질문지 수령방법과 질문에 응하는 방법을 설명하고 우편과 이메일, 협조공문을 통하여 질문지를 배포하였다. 전화를 통하여서 각 학급을 담당하고 있는 교사가 만 3세~만 5세에 해당하는 유아를 고려하여 질문에 응하여야 한다는 점을 충분히 설명하였다.

질문지는 주로 이메일을 통하여 회수하거나 우편으로 회수하였으며, 회수율을 높이기 위해 전화로 질문지 송부 여부를 확인하거나, 전화연결이 어려울 때에는 이메일과 문자메시지를 통하여 질문지 송부를 부탁하였다.

4. 자료 처리

본 연구에서의 통계처리는 SPSS/WIN 18.0프로그램을 활용하였으며 분석방법은 다음과 같다.

첫째, 담임교사와 시각장애유아의 일반적인 사항에 대해 빈도와 백분율을 산출하는 기술통계방법을 사용하였다.

둘째, 본 연구에 사용된 검사문항의 신뢰도 검사를 위해 Cronbach's α 를 사용하였다.

셋째, 교사-유아 관계와 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달과의 관계는 단순 상관관계분석(Pearson's Correlation Analysis)을 실시하였다.

넷째, 교사-유아 관계가 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달에 미치는 영향력을 알아보기 위해 회귀분석을 실시하였다.

다섯째, 교사의 변인(연령, 경력)에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달의 차이를 알아보기 위해 t 검정, 일원분산분석을 사용하였다.

여섯째, 시각장애유아의 변인(성별, 연령별, 시각장애유형별)에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달의 차이를 알아보기 위해 t 검정,

일원분석검정을 사용하였으며 사후검증으로 Scheffe방법을 사용하였다.

일곱째, 시각장애유아의 성별, 연령별, 시각장애유형별 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달의 차이를 알아보기 위해 다변량분산분석(MANOVA)를 사용하였다. 여기서 교사-유아 관계 수준에 대해서는 평균점수를 중심으로 평균 이상이면 '높음', 평균 이하면 '낮음'으로 처리하여 분석하였다.

IV. 연구 결과

1. 시각장애유아의 교사-유아 관계와 유아의 놀이성 및 사회성 발달 간의 관계

시각장애유아의 교사-유아 관계와 놀이성과의 관계, 그리고 사회성 발달과의 관계를 살펴보기 위하여 단순상관관계분석(Pearson's Correlation Analysis)으로 분석하였다. 또한 시각장애유아의 교사-유아 관계가 유아의 놀이성에 미치는 영향력을 알아보기 위하여 회귀분석을 실시하였다.

1) 교사-유아 관계와 시각장애 유아의 놀이성과의 관계

시각장애유아의 교사-유아 관계와 유아의 놀이성(신체적 자발성, 사회적 자발성, 인지적 자발성, 즐거움의 표현, 유머감각)과 어떠한 관계가 있는지를 살펴보기 위해 알아본 상관관계의 결과는 다음 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 시각장애유아의 교사-유아 관계와 유아의 놀이성과의 관계

놀이성 교사- 유아관계	신체적 자발성	사회적 자발성	인지적 자발성	즐거움의 표현	유머감각	유아의 놀이성 전체
친밀	.575(**)	.692(**)	.639(**)	.633(**)	.723(**)	.751(**)
갈등	-.313(*)	-.455(**)	-.468(**)	-.359(*)	-.417(**)	-.464(**)
의존	.147	.084	.080	.124	.299(*)	.172
교사-유아 관계 전체	.491(**)	.645(**)	.617(**)	.554(**)	.609(**)	.672(**)

* $p < .05$, ** $p < .01$

<표 IV-1>에서 보는 바와 같이 교사-유아 관계 하위요인 중 친밀과 유아의 놀이성과는 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났고 갈등과 유아의 놀이성과는 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 또한 의존관계에서는 유아의 놀이성의 하위요인 중 유머감각만 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 교사-유아관계 전체와 유아의 놀이성과는 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

2) 시각장애유아의 교사-유아 관계가 유아의 놀이성에 미치는 영향

시각장애유아의 교사-유아 관계와 그 하위요인이 유아의 놀이성에 미치는 영향력에 대한 결과는 다음 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 시각장애유아의 교사-유아관계가 유아의 놀이성에 미치는 영향

	비표준화 계수		표준화 계수 베타(β)	F	p
	B	표준오차			
(상수)	-1.071	.682			.123
교사-유아관계	1.053	.168	.672	39.437	.000
(상수)	-.249	.802			.757
친밀	.879	.160	.757	19.931	.000
갈등	-.002	.182	-.001		.993
의존	-.024	.117	-.023		.838

*** $p < .001$

<표 IV-2>와 같이 시각장애유아의 교사-유아 관계가 유아의 놀이성에 미치는 영향력을 분석해 본 결과, 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($p < .001$). 또한 교사-유아관계 하위요인 중 친밀이 유아의 놀이성에 유의한 영향을 미치는 것으로 분석되었다($F=39.437, p < .001$).

3) 시각장애유아의 교사-유아 관계와 유아의 사회성 발달과의 관계

시각장애유아의 교사-유아 관계와 유아의 사회성 발달(친밀성, 적극성, 표현성, 활동성, 사회적응성)과 어떠한 관계가 있는지를 살펴보기 위해 구한 상관관계의 결과는 다음 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 시각장애유아의 교사-유아 관계와 유아의 사회성 발달과의 관계

사회성 발달 교사- 유아 관계	친밀성	적극성	표현성	활동성	사회 적응성	사회성 전체
친밀	.644(**)	.413(**)	-.235	.593(**)	.611(**)	.623(**)
갈등	-.442(**)	-.104	.165	-.551(**)	-.538(**)	-.459(**)
의존	.068	.066	-.106	.052	.052	.006
교사-유아 관계 전체	.610(**)	.304(*)	-.210	.630(**)	.636(**)	.616(**)

* $p < .05$, ** $p < .01$

<표 IV-3>과 같이 시각장애유아의 교사-유아 관계의 하위요인 중 친밀과 유아의 사회성 발달의 하위요인 중 친밀성, 적극성, 활동성, 사회적응성, 유아의 사회성 발달 전체와는 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 표현성과는 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 또한 교사-유아 관계 전체는 친밀성, 적극성, 활동성, 사회적응성, 유아의 사회성 발달 전체와는 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났고 표현성만 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

4) 시각장애유아의 교사-유아 관계가 시각장애유아의 사회성 발달에 미치는 영향

시각장애유아의 교사-유아 관계와 그 하위요인이 유아의 사회성 발달에 미치는 영향력에 대한 결과는 다음 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 시각장애유아의 교사-유아관계가 유아의 사회성 발달에 미치는 영향

	비표준화 계수		표준화 계수 베타(β)	F	p
	B	표준오차			
(상수)	.526	.464			.262
교사-유아관계	.618	.114	.616	29.334	.000
(상수)	1.472	.595			.017
친밀	.468	.119	.629	10.902	.000
갈등	-.046	.135	-.053		.735
의존	-.099	.087	-.147		.259

*** $p < .001$

<표 IV-4>의 시각장애유아의 교사-유아 관계가 유아의 사회성 발달에 미치는 영향을 분석해 본 결과, 회귀식이 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($p < .001$). 또한 교사-유아 관계 하위요인 중 친밀이 유아의 사회성 발달에 유의한 영향을 미치는 것으로 분석되었다($F=29.334, p < .001$).

2. 교사의 연령과 경력에 따른 시각장애유아의 교사-유아 관계, 유아의 놀이성과 유아의 사회성 발달의 차이

본 연구는 교사 연령과 경력에 따른 시각장애유아의 교사-유아 관계, 유아의

놀이성, 유아의 사회성 발달의 차이를 알아보기 위해 일원분산분석을 사용하였다.

1) 교사의 연령에 따른 시각장애유아의 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달의 차이

교사의 연령에 따른 시각장애유아의 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달과의 차이검증의 결과는 다음 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 교사의 연령에 따른 시각장애유아의 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달 차이 검증

구분		N	평균	표준편차	F	p
교사-유아 관계	30세 미만	10	4.26	.298	.933	.400
	31-40세	21	3.95	.656		
	41-50세	19	3.96	.739		
	합계	50	4.02	.639		
유아의 놀이성	30세 미만	10	3.36	.941	.675	.514
	31-40세	21	2.97	1.100		
	41-50세	19	3.26	.932		
	합계	50	3.16	1.001		
유아의 사회성 발달	30세 미만	10	3.09	.505	.127	.881
	31-40세	21	2.97	.757		
	41-50세	19	3.01	.590		
	합계	50	3.01	.641		

<표 IV-5>의 교사의 연령에 따른 시각장애유아의 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달 차이 검증 결과를 살펴보면, 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달에 있어서 연령에 따른 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

2) 교사의 경력에 따른 시각장애유아의 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달의 차이

교사의 경력에 따라 시각장애유아의 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달에 차이가 있는지에 대한 결과는 다음 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 교사의 경력에 따른 시각장애유아의 교사-유아관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달 차이 검증

구분		N	평균	표준편차	F	p
교사-유아 관계	5년 이하	11	4.20	.354	.612	.546
	6-10년	7	4.03	.709		
	11-20년	32	3.95	.701		
	합계	50	4.02	.639		
유아의 놀이성	5년 이하	11	3.21	1.028	.031	.969
	6-10년	7	3.20	1.175		
	11-20년	32	3.13	.987		
	합계	50	3.16	1.001		
유아의 사회성 발달	5년 이하	11	3.04	.505	.077	.926
	6-10년	7	3.07	.872		
	11-20년	32	2.98	.647		
	합계	50	3.01	.641		

<표 IV-6>의 교사의 경력에 따른 시각장애유아의 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달 차이 검증 결과를 살펴보면, 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달에 있어서 경력에 따른 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

3. 시각장애유아의 성별·연령별·시각장애유형별에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달의 차이

본 연구는 시각장애유아의 성별·연령별·시각장애유형별에 따른 시각장애유아의 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달의 차이를 알아보기 위해 t 검정, 일원분산분석을 사용하였고, 사후검증으로 Scheffe방법을 사용하였다.

1) 시각장애유아의 성별에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달의 차이

시각장애유아의 성별에 따라 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달에 차이가 있는지에 대한 결과는 다음 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 시각장애유아의 성별에 따른 교사-유아 관계,
유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달 차이 검증

구분		N	평균	표준편차	t	p
교사-유아관계	남	21	3.99	.595	-.228	.821
	여	29	4.03	.679		
유아의 놀이성	남	21	3.21	1.063	.328	.745
	여	29	3.12	.972		
유아의 사회성 발달	남	21	3.03	.663	.201	.841
	여	29	2.99	.636		

<표 IV-7>의 시각장애유아의 성별에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달 차이 검증 결과를 살펴보면, 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달에 있어서 성별에 따른 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

2) 시각장애유아의 연령에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달의 차이

시각장애유아의 연령에 따라 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달에 차이가 있는지에 대한 결과는 위의 <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-8> 시각장애유아의 연령에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달 차이 검증

구분		N	평균	표준편차	F	p	Scheffe
교사-유아 관계	3세(a)	11	3.69	.677	3.743	.031	b>a
	4세(b)	17	4.31	.360			
	5세(c)	22	3.95	.710			
	합계	50	4.02	.639			
유아의 놀이성	3세	11	2.68	.729	1.760	.183	
	4세	17	3.23	1.082			
	5세	22	3.35	1.016			
	합계	50	3.16	1.001			
유아의 사회성 발달	3세	11	2.69	.426	1.979	.150	
	4세	17	3.03	.670			
	5세	22	3.15	.675			
	합계	50	3.01	.641			

* $p < .05$

<표 IV-8>의 시각장애유아의 연령에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달 차이 검증 결과를 살펴보면, 교사-유아 관계에서 시각장애유아의 연령대에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=3.743, p<.05$). 사후검증 결과 시각장애유아의 연령이 3세인 경우보다 4세인 경우가 교사-유아 관계가 더 좋은 것으로 나타났다.

다음으로 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달에 있어서 시각장애유아의 연령에 따른 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

3) 시각장애유아의 시각장애유형에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달의 차이

시각장애유아의 시각장애유형에 따라 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달에 차이가 있는지에 대한 결과는 위의 <표 IV-9>와 같다.

<표 IV-9> 시각장애유아의 시각장애유형에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달 차이 검증

구분		N	평균	표준편차	F	p	Scheffe
교사-유아 관계	전맹(a)	28	4.22	.530	10.386	.000	a,b>c
	저시력(b)	8	4.30	.628			
	중복장애(c)	14	3.46	.521			
	합계	50	4.02	.639			
유아의 놀이성	전맹(a)	28	3.35	.995	12.533	.000	a,b>c
	저시력(b)	8	4.00	.460			
	중복장애(c)	14	2.30	.545			
	합계	50	3.16	1.001			
유아의 사회성 발달	전맹(a)	28	3.19	.708	7.392	.002	a,b>c
	저시력(b)	8	3.23	.396			
	중복장애(c)	14	2.51	.226			
	합계	50	3.01	.641			

** $p < .01$, *** $p < .001$

<표 IV-9>의 시각장애유아의 시각장애유형에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달 차이 검증 결과를 살펴보면, 교사-유아 관계에서 시각장애유아의 시각장애유형에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=10.386$, $p<.001$). 사후검증 결과 시각장애유아의 장애유형이 중복장애인

경우보다 전맹, 저시력인 경우가 교사-유아 관계가 더 좋은 것으로 나타났다.

또한 유아의 놀이성에서도 시각장애유아의 시각장애유형에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=12.533, p<.001$). 사후검증 결과 시각장애유아의 장애유형이 중복장애인 경우보다 전맹, 저시력인 경우가 유아의 놀이성이 더 높은 것으로 나타났다.

더불어 유아의 사회성 발달에서 시각장애유아의 시각장애유형에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=7.392, p<.01$). 사후검증 결과 시각장애유아의 장애유형이 중복장애인 경우보다 전맹, 저시력인 경우가 유아의 사회성 발달 정도가 더 높은 것으로 나타났다.

4. 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 유아의 사회성 발달의 시각장애유아의 성별·연령별·시각장애유형별 차이

다음은 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 유아의 사회성 발달의 시각장애유아의 성별·연령별·시각장애유형별 차이를 알아보기 위한 것으로 교사-유아 관계 수준에 대해서는 평균점수를 중심으로 평균 이상이면 '높음', 평균 이하면 '낮음'으로 처리하여 분석하였다. 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 유아의 사회성 발달의 시각장애유아의 성별·연령별·시각장애유형별 차이를 알아보기 위해 다변량분산분석(MANOVA)을 사용하였다.

1) 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 사회성 발달의 시각장애유아의 성별 차이

(1)교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아의 성별 차이

교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아 성별의 평균과 표준편차의 결과는 다음 <표 IV-10>과 같다.

<표 IV-10> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아 성별의 평균과 표준편차

성별	교사-유아 관계 수준	신체적 자발성		사회적 자발성		인지적 자발성		즐거움표현		유머감각		놀이성전체	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
남아	높음	4.03	.702	3.65	1.303	3.73	.924	4.42	.721	3.88	1.209	3.96	.819
	낮음	3.02	1.104	1.98	1.034	2.23	.596	3.45	.727	1.75	.922	2.53	.765
	합계	3.50	1.046	2.77	1.425	2.94	1.072	3.91	.862	2.76	1.505	3.21	1.063
여아	높음	4.03	.870	3.38	1.332	3.24	1.288	4.09	.614	3.00	1.222	3.57	.815
	낮음	2.73	1.186	1.77	.825	2.11	.282	3.31	.883	1.73	.911	2.38	.735
	합계	3.53	1.172	2.77	1.395	2.81	1.159	3.79	.810	2.52	1.264	3.12	.972

<표 IV-10>의 결과를 토대로 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아 성별의 차이에 대하여 다변량분산분석을 실시한 결과는 다음<표 IV-11>과 같다.

<표 IV-11> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아의 성별 차이에 대한 분석

성별	독립변인	종속변인	Wilks의 람다	<i>p</i>	부분 η^2
남아	교사-유아 관계수준	신체적자발성	.336** (.003)	.024	.241
		사회적자발성		.004	.361
		인지적자발성		.000	.511
		즐거움표현		.007	.329
		유머감각		.000	.522
		놀이성 전체		.001	.474
여아	교사-유아 관계수준	신체적자발성	.615* (.037)	.002	.300
		사회적자발성		.001	.322
		인지적자발성		.009	.229
		즐거움표현		.009	.226
		유머감각		.006	.247
		놀이성 전체		.000	.369

p* < .05, *p* < .01, ****p* < .001

<표 IV-11>의 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아의 성별 차이를 검증한 결과, 시각장애유아가 남아인 경우에는 Wilks의 람다 값은

.336, 유의확률은 .003($p < .01$)으로, 종속변인들의 상관을 전제로 하여 집단 간의 차이가 통계적으로 유의하다고 나타났다. 종속 변인에 대한 독립변인의 설명력(부분 η^2)은 신체적 자발성이 24.1%, 사회적 자발성이 36.1%, 인지적 자발성이 51.1%, 즐거움의 표현이 32.9%, 유머감각이 52.2%, 유아의 놀이성 전체가 47.4%로 유머감각이 종속 변인 가운데 가장 높은 영향력을 가지고 있는 것으로 나타났다.

시각장애유아가 여아인 경우, Wilks의 람다 값은 .615, 유의확률은 .037($p < .05$)로, 종속변인들의 상관을 전제로 하여 집단 간의 차이가 통계적으로 유의하다고 나타났다. 종속 변인에 대한 독립변인의 설명력(부분 η^2)은 신체적 자발성이 30.0%, 사회적 자발성이 32.2%, 인지적 자발성이 22.9%, 즐거움의 표현이 22.6%, 유머감각이 24.7%, 유아의 놀이성 전체가 36.9%로 유아의 놀이성 전체가 종속 변인 가운데 가장 높은 영향력을 가지고 있는 것으로 나타났다.

(2) 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과 시각장애유아의 성별 차이

교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과 시각장애유아 성별의 평균과 표준편차의 결과는 다음 <표 IV-12>와 같다.

<표 IV-12> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과
시각장애유아 성별의 평균과 표준편차

성별	교사- 유아 관계 수준	친밀성		적극성		표현성		활동성		사회적응성		사회성전체	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
남자	높음	3.44	1.309	3.06	1.042	3.64	.804	3.17	1.045	3.35	1.107	3.42	.641
	낮음	1.64	.871	2.18	.590	4.15	.844	2.00	1.125	1.91	.970	2.67	.461
	합계	2.50	1.415	2.60	.930	3.90	.845	2.56	1.217	2.60	1.251	3.03	.663
여자	높음	2.67	1.240	2.46	.925	3.77	.730	3.17	1.133	3.17	1.000	3.22	.682
	낮음	1.45	.515	2.38	.494	4.05	.522	1.97	.722	1.64	.595	2.63	.322
	합계	2.21	1.178	2.43	.780	3.88	.664	2.71	1.147	2.59	1.142	2.99	.636

<표 IV-12>의 결과를 토대로 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아 성별의 차이에 대하여 다변량분산분석을 실시한 결과는 다음<표 IV-13>과 같다.

<표 IV-13> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과
시각장애유아의 성별 차이에 대한 분석

성별	독립변인	종속변인	Wilks의 람다	<i>p</i>	부분 η^2
남자	교사-유아 관계수준	친밀성	.495* (.035)	.001	.425
		적극성		.026	.234
		표현성		.177	.094
		활동성		.024	.241
		사회적응성		.005	.347
		사회성 전체		.006	.337
여자	교사-유아 관계수준	친밀성	.430** (.003)	.005	.258
		적극성		.810	.002
		표현성		.265	.046
		활동성		.004	.266
		사회적응성		.000	.438
		사회성 전체		.012	.211

p* < .05, *p* < .01

<표 IV-13>의 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과 시각장애 유아의 성별 차이를 검증한 결과, 시각장애유아가 남아인 경우에는 Wilks의 람다 값은 .495, 유의확률은 .035(*p*<.05)로, 종속변인들의 상관을 전체로 하여 집단 간의 차이가 통계적으로 유의하다고 나타났다. 종속 변인에 대한 독립변인

의 설명력(부분 η^2)은 친밀성이 42.5%, 적극성이 23.4%, 표현성이 9.4%, 활동성이 24.1%, 사회적응성이 34.7%, 유아의 사회성 전체가 33.7%로 친밀성이 종속 변인 가운데 가장 높은 영향력을 가지고 있는 것으로 나타났다.

시각장애유아가 여아의 경우에는 Wilks의 람다 값은 .430, 유의확률은 .003 ($p < .01$)으로, 종속변인들의 상관을 전체로 하여 집단 간의 차이가 통계적으로 유의하다고 나타났다. 종속 변인에 대한 독립변인의 설명력(부분 η^2)은 친밀성이 25.8%, 적극성이 0.2%, 표현성이 4.6%, 활동성이 26.6%, 사회적응성이 43.8%, 유아의 사회성 전체가 21.1%로 사회적응성이 종속 변인 가운데 가장 높은 영향력을 가지고 있는 것으로 나타났다.

2) 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 사회성 발달의 시각장애유아의 연령별 차이

(1) 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아의 연령별 차이

교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아의 연령별 평균과 표준편차의 결과는 다음 <표 IV-14>와 같다.

<표 IV-14 > 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과
시각장애유아의 연령별 평균과 표준편차

연령	교사-유아 관계 수준	신체적 자발성		사회적 자발성		인지적 자발성		즐거움표현		유머감각		놀이성전체	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
3세	높음	3.19	1.028	2.75	1.173	2.56	.826	3.90	.258	2.56	1.048	3.04	.176
	낮음	2.79	1.334	1.86	.923	2.18	.278	3.37	1.080	1.93	1.097	2.47	.856
	합계	2.93	1.194	2.18	1.061	2.32	.537	3.56	.889	2.16	1.074	2.68	.729
4세	높음	4.21	.657	3.29	1.538	3.18	1.371	3.87	.601	2.95	1.415	3.52	.941
	낮음	1.92	1.155	1.08	.144	2.08	.144	2.80	.693	1.25	.433	1.87	.522
	합계	3.81	1.154	2.90	1.635	2.99	1.309	3.68	.728	2.65	1.447	3.23	1.082
5세	높음	4.10	.756	4.03	.777	4.08	.566	4.80	.400	4.13	.615	4.25	.397
	낮음	3.17	.931	2.08	.961	2.19	.595	3.53	.599	1.75	.866	2.59	.688
	합계	3.59	.962	2.97	1.312	3.05	1.117	4.11	.821	2.83	1.421	3.35	1.016

<표 IV-14 >의 결과를 토대로 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아 연령별 차이에 대하여 다변량분산분석을 실시한 결과는 다음<표 IV-15>와 같다.

<표 IV-15> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과
시각장애유아의 연령별 차이에 대한 분석

연령	독립변인	종속변인	Wilks의 람다	<i>p</i>	부분 η^2
3세	교사-유아 관계수준	신체적자발성	.762 (.886)	.618	.029
		사회적자발성		.193	.180
		인지적자발성		.276	.130
		즐거움표현		.370	.090
		유머감각		.374	.089
		놀이성전체		.233	.154
4세	교사-유아 관계수준	신체적자발성	.364* (.029)	.000	.612
		사회적자발성		.029	.280
		인지적자발성		.198	.108
		즐거움표현		.015	.334
		유머감각		.063	.212
		놀이성전체		.011	.356
5세	교사-유아 관계수준	신체적자발성	.154*** (.000)	.019	.244
		사회적자발성		.000	.569
		인지적자발성		.000	.742
		즐거움표현		.000	.619
		유머감각		.000	.725
		놀이성전체		.000	.694

p* < .05, *p* < .01, ****p* < .001

<표 IV-15>의 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아의 연령별 차이를 검증한 결과, 시각장애유아가 3세인 경우에는 Wilks의 람다 값

은 .762, 유의확률은 .886으로, 종속변인들의 상관을 전체로 하여 집단 간의 차이가 통계적으로 유의하지 않다고 나타났다. 종속 변인에 대한 독립변인의 설명력(부분 η^2)은 신체적 자발성이 2.9%, 사회적 자발성이 18.0%, 인지적 자발성이 13.0%, 즐거움의 표현이 9.0%, 유머감각이 8.9%, 유아의 놀이성 전체가 15.4%로 사회적 자발성이 종속 변인 가운데 가장 높은 영향력을 가지고 있는 것으로 나타났다.

또한 시각장애유아가 4세인 경우에는 Wilks의 람다 값은 .364, 유의확률은 .029($p < .05$)로, 종속변인들의 상관을 전체로 하여 집단 간의 차이가 통계적으로 유의하다고 나타났다. 종속 변인에 대한 독립변인의 설명력(부분 η^2)은 신체적 자발성이 61.2%, 사회적 자발성이 28.0%, 인지적 자발성이 10.8%, 즐거움의 표현이 33.4%, 유머감각이 21.2%, 유아의 놀이성 전체가 35.6%로 신체적 자발성이 종속 변인 가운데 가장 높은 영향력을 가지고 있는 것으로 나타났다.

더불어 시각장애유아가 5세인 경우에는 Wilks의 람다 값은 .154, 유의확률은 .000($p < .001$)으로, 종속변인들의 상관을 전체로 하여 집단 간의 차이가 통계적으로 유의하다고 나타났다. 종속 변인에 대한 독립변인의 설명력(부분 η^2)은 신체적 자발성이 24.4%, 사회적 자발성이 56.9%, 인지적 자발성이 74.2%, 즐거움의 표현이 61.9%, 유머감각이 72.5%, 유아의 놀이성 전체가 69.4%로 인지적 자발성이 종속 변인 가운데 가장 높은 영향력을 가지고 있는 것으로 나타났다.

(2) 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과 시각장애유아의 연령별 차이

교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과 시각장애유아의 연령별 평균과 표준편차의 결과는 다음 <표 IV-16>과 같다.

<표 IV-16> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과
시각장애유아의 연령별 평균과 표준편차

연령	교사- 유아 관계 수준	친밀성		적극성		표현성		활동성		사회적응성		사회성전체	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
3세	높음	2.30	1.400	1.90	.739	4.20	.993	2.25	1.167	2.88	1.181	2.86	.405
	낮음	1.63	.594	2.40	.683	3.97	.626	1.67	.745	1.50	.500	2.59	.437
	합계	1.87	.956	2.22	.712	4.05	.738	1.88	.910	2.00	1.025	2.69	.426
4세	높음	2.44	1.256	2.40	.973	3.59	.668	3.26	1.171	3.25	1.173	3.14	.691
	낮음	1.27	.115	1.93	.462	3.87	.115	2.33	1.155	1.17	.289	2.53	.185
	합계	2.24	1.223	2.32	.911	3.64	.613	3.10	1.189	2.88	1.341	3.03	.670
5세	높음	3.90	.726	3.36	.711	3.72	.750	3.40	.798	3.35	.784	3.68	.536
	낮음	1.57	.852	2.30	.471	4.23	.799	2.08	.986	2.08	.900	2.71	.410
	합계	2.63	1.421	2.78	.790	4.00	.802	2.68	1.110	2.66	1.051	3.15	.675

<표 IV-16>의 결과를 토대로 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과 시각장애유아 연령별 차이에 대하여 다변량분산분석을 실시한 결과는 다음 <표 IV-17>과 같다.

<표 IV-17> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과
시각장애유아의 연령별 차이에 대한 분석

연령	독립변인	종속변인	Wilks의 람다	<i>p</i>	부분 η^2
3세	교사-유아 관계수준	친밀성	.476* (.031)	.285	.126
		적극성		.285	.125
		표현성		.646	.024
		활동성		.332	.105
		사회적응성		.022	.458
		사회성 전체		.346	.099
4세	교사-유아 관계수준	친밀성	.394* (.041)	.135	.143
		적극성		.439	.041
		표현성		.489	.032
		활동성		.231	.094
		사회적응성		.009	.373
		사회성 전체		.163	.125
5세	교사-유아 관계수준	친밀성	.226*** (.000)	.000	.700
		적극성		.000	.467
		표현성		.139	.106
		활동성		.003	.365
		사회적응성		.002	.377
		사회성 전체		.000	.536

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

<표 IV-17>의 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과 시각장애 유아의 연령별 차이를 검증한 결과, 시각장애유아가 3세인 경우에는 Wilks의

람다 값은 .476, 유의확률은 .031($p < .05$)로, 종속변인들의 상관을 전체로 하여 집단 간의 차이가 통계적으로 유의하다고 나타났다. 종속 변인에 대한 독립변인의 설명력(부분 η^2)은 친밀성이 12.6%, 적극성이 12.5%, 표현성이 2.4%, 활동성이 10.5%, 사회적응성이 45.8%, 유아의 사회성 전체가 9.9%로 사회적응성이 종속 변인 가운데 가장 높은 영향력을 가지고 있는 것으로 나타났다.

또한 시각장애유아가 4세인 경우에는 Wilks의 람다 값은 .394, 유의확률은 .041($p < .05$)로, 종속변인들의 상관을 전체로 하여 집단 간의 차이가 통계적으로 유의하다고 나타났다. 종속 변인에 대한 독립변인의 설명력(부분 η^2)은 친밀성이 14.3%, 적극성이 4.1%, 표현성이 3.2%, 활동성이 9.4%, 사회적응성이 37.3%, 유아의 사회성 전체가 12.5%로 사회적응성이 종속 변인 가운데 가장 높은 영향력을 가지고 있는 것으로 나타났다.

더불어 시각장애유아가 5세인 경우에는 Wilks의 람다 값은 .226, 유의확률은 .000($p < .001$)으로, 종속변인들의 상관을 전체로 하여 집단 간의 차이가 통계적으로 유의하다고 나타났다. 종속 변인에 대한 독립변인의 설명력(부분 η^2)은 친밀성이 70.0%, 적극성이 46.7%, 표현성이 10.6%, 활동성이 36.5%, 사회적응성이 37.7%, 유아의 사회성 전체가 53.6%로 친밀성이 종속 변인 가운데 가장 높은 영향력을 가지고 있는 것으로 나타났다.

3) 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 사회성 발달의 시각장애유아의 시각장애유형별 차이

(1) 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아의 시각장애유형별 차이

교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아의 시각장애유형별 평균과 표준편차의 결과는 다음 <표 IV-18>과 같다.

<표 IV-18> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과
시각장애유아의 시각장애유형별 평균과 표준편차

시각 장애 유형	교사- 유아 관계 수준	신체적 자발성		사회적 자발성		인지적 자발성		즐거움표현		유머감각		놀이성전체	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
전맹	높음	3.95	.805	3.45	1.342	3.30	1.166	4.19	.663	3.27	1.352	3.66	.856
	낮음	2.69	1.394	2.16	1.133	2.38	.443	3.38	.971	2.06	1.084	2.57	.927
	합계	3.59	1.139	3.08	1.398	3.04	1.090	3.96	.833	2.93	1.379	3.35	.995
저시력	높음	4.38	.754	4.08	.753	4.21	.579	4.33	.501	3.75	.632	4.16	.361
	낮음	4.25	.707	3.13	.530	2.75	.354	4.20	.849	3.13	.177	3.52	.471
	합계	4.34	.694	3.84	.801	3.84	.844	4.30	.535	3.59	.611	4.00	.460
중복 장애	높음	3.75	1.061	1.88	1.237	2.13	1.591	4.00	1.414	2.38	1.945	2.88	1.044
	낮음	2.77	.876	1.48	.505	1.94	.339	3.25	.627	1.29	.367	2.20	.423
	합계	2.91	.928	1.54	.595	1.96	.545	3.36	.749	1.45	.748	2.30	.545

<표 IV-18>의 결과를 토대로 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아의 시각장애유형별 차이에 대하여 다변량분산분석을 실시한 결과는 다음<표 IV-19>와 같다.

<표 IV-19> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과
시각장애유아의 시각장애유형별 차이에 대한 분석

시각장애유형	독립변인	종속변인	Wilks의 람다	<i>p</i>	부분 η^2
전맹	교사-유아 관계수준	신체적자발성	.705** (.002)	.006	.260
		사회적자발성		.024	.181
		인지적자발성		.040	.152
		즐거움표현		.016	.202
		유머감각		.033	.164
		놀이성전체		.006	.253
저시력	교사-유아 관계수준	신체적자발성	.301* (.034)	.844	.007
		사회적자발성		.154	.307
		인지적자발성		.017	.639
		즐거움표현		.785	.013
		유머감각		.236	.224
		놀이성전체		.088	.409
중복장애	교사-유아 관계수준	신체적자발성	.478 (.230)	.176	.147
		사회적자발성		.406	.058
		인지적자발성		.670	.016
		즐거움표현		.201	.132
		유머감각		.053	.277
		놀이성전체		.102	.207

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

<표 IV-19>의 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아의 시각장애유형별 차이를 검증한 결과, 시각장애유아가 전맹인 경우에는 Wilks의

람다 값은 .705, 유의확률은 .002($p < .01$)로, 종속변인들의 상관을 전체로 하여 집단 간의 차이가 통계적으로 유의하다고 나타났다. 종속 변인에 대한 독립변인의 설명력(부분 η^2)은 신체적 자발성이 26.0%, 사회적 자발성이 18.1%, 인지적 자발성이 15.2%, 즐거움의 표현이 20.2%, 유머감각이 16.4%, 유아의 놀이성 전체가 25.3%로 신체적 자발성이 종속 변인 가운데 가장 높은 영향력을 가지고 있는 것으로 나타났다.

또한 시각장애유아가 저시력인 경우에는 Wilks의 람다 값은 .301, 유의확률은 .034($p < .05$)로, 종속변인들의 상관을 전체로 하여 집단 간의 차이가 통계적으로 유의하다고 나타났다. 종속 변인에 대한 독립변인의 설명력(부분 η^2)은 신체적 자발성이 0.7%, 사회적 자발성이 30.7%, 인지적 자발성이 63.9%, 즐거움의 표현이 1.3%, 유머감각이 22.4%, 유아의 놀이성 전체가 40.9%로 인지적 자발성이 종속 변인 가운데 가장 높은 영향력을 가지고 있는 것으로 나타났다.

더불어 시각장애유아가 중복장애의 경우에는 Wilks의 람다 값은 .478, 유의확률은 .230으로, 종속변인들의 상관을 전체로 하여 집단 간의 차이가 통계적으로 유의하지 않다고 나타났다. 종속 변인에 대한 독립변인의 설명력(부분 η^2)은 신체적 자발성이 14.7%, 사회적 자발성이 5.8%, 인지적 자발성이 1.6%, 즐거움의 표현이 13.2%, 유머감각이 27.7%, 유아의 놀이성 전체가 20.7%로 유머감각이 종속 변인 가운데 가장 높은 영향력을 가지고 있는 것으로 나타났다.

(2) 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과 시각장애유아의 시각장애유형별 차이

교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과 시각장애유아의 유형별 평균과 표준편차의 결과는 다음 <표 IV-20>과 같다.

<표 IV-20> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과
시각장애유아 시각장애유형의 평균과 표준편차

시각 장애 유형	교사- 유아 관계 수준	친밀성		적극성		표현성		활동성		사회적응성		사회성전체	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
전맹	높음	2.97	1.400	2.69	1.093	3.86	.787	3.15	1.116	3.28	1.045	3.38	.680
	낮음	1.95	1.001	2.42	.671	3.55	.583	2.71	.950	1.88	1.026	2.74	.593
	합계	2.68	1.363	2.61	.986	3.77	.738	3.02	1.073	2.88	1.207	3.19	.708
;저시 력	높음	3.17	.907	2.80	.780	3.50	.486	3.67	.760	3.50	.894	3.32	.423
	낮음	2.00	.000	2.70	.707	3.60	.566	2.67	.943	2.25	.354	2.96	.113
	합계	2.88	.938	2.78	.713	3.53	.465	3.42	.868	3.19	.961	3.23	.396
중복 장애	높음	2.00	1.414	2.10	.424	3.00	.566	1.83	.236	2.00	.000	2.36	.566
	낮음	1.20	.148	2.12	.386	4.55	.410	1.39	.343	1.63	.678	2.54	.163
	합계	1.31	.507	2.11	.374	4.33	.696	1.45	.361	1.68	.639	2.51	.226

<표 IV-20>의 결과를 토대로 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과 시각장애유아의 시각장애유형별 차이에 대하여 다변량분산분석을 실시한 결과는 다음<표 IV-21>과 같다.

<표 IV-21> 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 사회성 발달과
시각장애유아의 시각장애유형별 차이에 대한 분석

시각장애유형	독립변인	종속변인	Wilks의 람다	<i>p</i>	부분 η^2
전맹	교사-유아 관계수준	친밀성	.520* (.021)	.073	.118
		적극성		.531	.015
		표현성		.324	.037
		활동성		.335	.036
		사회적응성		.003	.285
		사회성 전체		.029	.171
저시력	교사-유아 관계수준	친밀성	.066 (.461)	.135	.332
		적극성		.879	.004
		표현성		.815	.010
		활동성		.174	.284
		사회적응성		.114	.362
		사회성 전체		.300	.177
중복장애	교사-유아 관계수준	친밀성	.132** (.008)	.032	.329
		적극성		.956	.000
		표현성		.000	.655
		활동성		.109	.200
		사회적응성		.464	.045
		사회성 전체		.326	.080

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

<표 IV-19>의 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아의 시각장애유형별 차이를 검증한 결과, 시각장애유아가 전맹인 경우에는 Wilks의

람다 값은 .520, 유의확률은 .021($p < .05$)로, 종속변인들의 상관을 전제로 하여 집단 간의 차이가 통계적으로 유의하다고 나타났다. 종속 변인에 대한 독립변인의 설명력(부분 η^2)은 친밀성이 11.8%, 적극성이 1.5%, 표현성이 3.7%, 활동성이 3.6%, 사회적응성이 28.5%, 유아의 사회성 전체가 17.1%로 사회적응성이 종속 변인 가운데 가장 높은 영향력을 가지고 있는 것으로 나타났다.

또한 저시력의 경우에는 Wilks의 람다 값은 .066, 유의확률은 .461로, 종속변인들의 상관을 전제로 하여 집단 간의 차이가 통계적으로 유의하지 않다고 나타났다. 종속 변인에 대한 독립변인의 설명력(부분 η^2)은 친밀성이 33.2%, 적극성이 0.4%, 표현성이 1.0%, 활동성이 28.4%, 사회적응성이 36.2%, 유아의 사회성 전체가 17.7%로 사회적응성이 종속 변인 가운데 가장 높은 영향력을 가지고 있는 것으로 나타났다.

더불어 중복장애의 경우에는 Wilks의 람다 값은 .132, 유의확률은 .008($p < .01$)로, 종속변인들의 상관을 전제로 하여 집단 간의 차이가 통계적으로 유의하다고 나타났다. 종속 변인에 대한 독립변인의 설명력(부분 η^2)은 친밀성이 32.9%, 적극성이 0.0%, 표현성이 65.5%, 활동성이 20.0%, 사회적응성이 4.5%, 유아의 사회성 전체가 8.0%로 표현성이 종속 변인 가운데 가장 높은 영향력을 가지고 있는 것으로 나타났다.

V. 논의

본 연구는 교사-유아 관계에 따라 시각장애유아의 놀이성과 사회성 발달 간의 관계가 어떠한가를 알아보고, 어떠한 영향을 미치는지에 대해 알아보기 위해 수행되었다. 또한 담임교사의 연령과 경력, 시각장애유아의 성별, 연령, 시각장애유형에 따라 교사-유아 관계와 시각장애유아의 놀이성과 사회성 발달에 유의한 차이가 있는지 알아보았다. 또한 교사-유아관계 수준에 따라 시각장애유아의 놀이성과 사회성 발달이 시각장애의 성별, 연령별, 시각장애유형별로 어떠한 차이를 보이는지를 알아보기 위해 수행되었다.

이에 본 연구의 연구문제별로 나타난 결과를 논의해 보면 다음과 같다.

1. 시각장애유아의 교사-유아 관계와 유아의 놀이성 및 사회성 발달 간의 관계

시각장애유아의 교사-유아 관계와 유아의 놀이성은 상호 밀접한 관계가 있다. 특히, 교사-유아 관계의 하위요인 중 친밀과는 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 갈등에서는 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 시각장애유아의 교사-유아관계가 친밀할수록 유아의 놀이성에 활발하게 나타나며, 갈등관계에서는 유아의 놀이성이 소극적으로 나타난다고 할 수 있겠다. 이는 일반유아 대상으로 연구를 한 최미숙과 황윤세(2007)가 교사-유아 관계 중 갈등 요인이 유아의 놀이의 긍정적인 상호작용과는 부적의 관계를 보임을 밝힌다는 연구 결과와 일치하는 결과를 보인다. 또한 시각장애유아가 교사와 의존 관계에 있을 때에 유아의 놀이성의 하위요인 중 유머감각과는 정적 상관

관계가 있는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과를 황윤세(2006)의 일반유아를 대상으로 연구를 고찰하여 볼 때 유아의 놀이는 교사-유아관계에서 친밀감과 관련 있는 반면, 의존과는 관련이 없다고 보고하였다. 이와 같은 차이는 본 연구는 시각장애유아를 대상으로 하였으나 황윤세(2006)는 일반유아를 대상으로 하였고 시각장애유아와 일반유아의 심리·행동의 특성이 다르기 때문인 것으로 추측 된다.

한편, 이와 같은 시각장애유아의 교사-유아 관계가 유아의 놀이성에 미치는 영향력을 알아본 결과, 친밀이 유아의 놀이성에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 박현옥과 김정현(2007)이 교사-유아의 관계가 친밀할수록 발달장애유아의 상호적 놀이행동과 같은 긍정적인 놀이행동이 증가한다는 연구결과와 일치한다. 이 연구를 통해서 시각장애유아도 교사와의 친밀한 관계를 유지 한다면 놀이를 통해 학습하는 유아기에 있는 시각장애유아의 경험의 폭을 넓히고 긍정적인 상호작용의 기회를 늘린다는 것을 확인할 수 있었다.

사회성 역시 교사-유아 관계의 친밀관계에서 유아의 사회성 발달 하위요인 중 친밀성, 적극성, 활동성, 사회적응성에 정적 상관관계가 갈등관계에서는 부적 상관관계가 나타났다. 이러한 결과는 시각장애유아의 교사-유아관계가 친밀할수록 다른 사람과의 관계가 더 친밀하고, 적극적이며, 높은 활동성을 보여, 사회적응성도 뛰어나다는 것을 알 수 있다. 그러나 교사와 갈등관계를 하고 있는 시각장애유아는 다른 사람과 친밀한 관계를 유지하는 것이 어렵고, 낮은 활동성을 보이며, 사회적응에도 제한을 받는다는 것을 알 수 있다. 이는 Retting(1998)이 연구한 교사-유아 간의 상호작용의 질이 발달장애유아의 유치원·학교·사회에서의 적응에 영향을 미친다는 결과와 일치한다. 하지만 시각장애유아와 교사의 관계가 친밀하고 의존적인 관계에서는 유아의 사회성 발달 하위요인 중 표현성이 부적 상관관계를 나타내고, 갈등관계에 있을 때에는 정적 상관관계를 나타내었다. 이는 시각장애유아의 교사-유아관계에 따라 교사가 시각장애유아에게 반응하는 태도와 표현의 차이, 시각장애유아의 정서·심리의 특성

에 따라 다르게 나타날 것으로 추측되나 이와 관련된 구체적이고 체계적인 연구가 더 많아져야 할 것이다.

한편, 시각장애유아의 교사-유아관계가 유아의 사회성 발달에 미치는 영향력을 분석해 본 결과, 교사-유아관계 하위요인 중 친밀이 유아의 사회성 발달에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 이러한 결과는 시각장애 유아와 교사가 친밀한 관계를 유지할수록 시각장애유아로 하여금 다른 사람과 더불어 살아가는 데 필요한 사회적 기술을 습득하고 자신의 감정을 표현하고 조절하여 사회에 적응하는데 도움을 줄 수 있다는 의미가 된다. 이는 교사와 보다 친밀한 관계를 형성한 유아는 사회적 기술이 우수하고 문제행동이 적게 보이며 교사와 갈등적인 관계를 맺는 유아는 사회적 기술이 낮고 유아교육기관에서 행동상의 문제를 보이는 경향이 높다는 이진숙(2001)과 구선라(1999)의 연구결과와 일치한다. 본 연구 결과를 통해 시각장애유아의 교사-유아관계가 긍정적인 관계에 있을 때 유아의 사회성 발달에도 긍정적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

2. 교사의 연령과 경력에 따른 시각장애유아의 교사-유아 관계, 유아의 놀이성과 유아의 사회성 발달의 차이

교사의 연령·경력에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달 차이 검증 결과를 살펴보면, 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달에 있어서 연령·경력에 따른 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 본 연구의 결과와 같이 교사-유아 관계에 따른 시각장애유아의 놀이성과 사회성 발달은 담임교사의 연령과 경력에 많은 영향을 받지 않음을 시사한다.

3. 시각장애유아의 성별·연령별·시각장애유형별에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달의 차이

본 연구에서는 시각장애유아의 성별에 따라서 교사-유아 관계나 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 시각장애유아의 성별에 따라서는 교사-유아 관계나 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달에는 그다지 많은 차이를 보이지 않다는 것이다. 그러나 시각장애유아의 연령에 따라서는 교사-유아관계에서 유의한 차이를 보였다. 그 중 시각장애유아의 연령이 3세인 경우보다 4세인 경우가 교사-유아 관계가 더 좋은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 구선라(1999)의 연구에서 유아들은 연령이 낮을수록 교사에 대한 친근감이 높고, 의존이 높다는 결과와 일치하지 않았다. 이는 이난주(2012)의 연구에서 만 3세 유아가 교사와 가장 갈등 관계를 유지하며 그 다음 만 4세, 만 5세 순으로 갈등관계를 맺는다고 하는 결과를 보고 추측해 볼 때, 시각장애유아가 3세 일 때 주 양육자인 부모와 함께 지내다 애착의 대상이 교사로 확장되는 과정에서 다소 불안한 감정을 지닌 채 교육기관에 적응하는데 오랜 시간이 필요함을 의미한다고 할 수 있겠다. 그 후 교사와의 안정적인 애착관계를 갖는 4세 일 때 교사-유아 관계가 더 친밀한 관계를 유지하는 것으로 보인다.

또한 시각장애유아의 시각장애유형에 따른 교사-유아 관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달 차이 검증의 결과 모두 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후검증 결과 시각장애유형 중 중복장애인 경우보다 전맹, 저시력인 경우가 교사-유아 관계가 더 좋고, 유아의 놀이성이 더 높으며, 유아의 사회성 발달 정도가 더 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 시각장애유아가 중복장애를 지닌 경우, 장애로 인하여 교사와 좋은 관계를 유지하는 것에 어려움이 있는 것을 의미한다. 또한 시각중복장애유아는 자발적으로 신체를 움직이거나 즐거

움을 표현하는 등의 어려움이 있어 놀이 활동이 매우 활발하지 않음을 의미한다. 그리고 이에 따라 시각중복장애유아의 사회성 발달도 낮은 수준을 유지하는 것을 나타낸다고 할 수 있다.

따라서 시각중복장애유아의 놀이성과 사회성을 향상시키기 위해서는 교사와의 친밀한 관계를 맺는 것이 중요하다. 시각중복장애유아가 스스로 교사와 친밀한 관계를 유지하는 것은 매우 어려우므로 교사의 역할이 매우 강조된다. 이러한 시각중복장애유아와 친밀한 관계를 유지하기 위한 활동을 제안하면 다음과 같다. 먼저 유치원에 등원하여 교실에 들어와 환경탐색을 하기 이전에 교사와 충분한 스킨십이 필요하다. 교사는 스킨십을 통하여 시각장애유아의 건강 상태도 확인하고 감정을 공유할 수 있다. 또한 교사는 신체의 움직임이 많이 필요로 하는 활동을 하고 난 후 정적인 활동으로 전환시키는 과정에서 조용한 음악을 준비하여 베이비 마사지를 해 주는 것도 좋다. 베이비 마사지는 시각중복장애유아 뿐만 아니라 전맹과 저시력인 경우에도 교사와의 친밀한 관계를 유지하는데 매우 도움이 될 것이다. 이러한 활동을 하는 중에 유아의 장점을 이야기 해 주고 긍정적인 생각을 공유하는 것도 교사와 유아의 관계 개선에 도움이 될 것이다. 또한 베이비 마사지는 신체 활동인 동시에 놀이가 되며, 시각장애유아에게 필요한 촉지각을 향상시키는데 도움이 될 것으로 사료된다. 이는 자발적인 움직임이 적은 시각중복장애유아와 전맹과 저시력 시각장애유아의 놀이성을 향상시키는 것 뿐 아니라 교사와의 친밀한 관계를 통해 사회성을 발달시키는 데 도움이 될 것이다.

4. 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달과 시각장애유아의 성별·연령별·시각장애유형별 차이

시각장애유아가 교사와 친밀한 관계를 맺는 과정 중에 교사와 더 좋은 수준

의 관계를 맺거나 그렇지 않은 유아들이 있을 것이다. 이러한 교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성에 대해서 시각장애유아의 성별에 따른 차이를 알아보았다. 남아와 여아 모두 유아의 놀이성 전체에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 시각장애유아는 남아와 여아 모두 교사-유아 관계가 높은 수준이 낮은 수준보다 높은 놀이성을 보임을 의미한다. 그리고 교사-유아 관계가 좋을수록 남아와 여아 모두 놀이 활동이 활발하게 나타남을 의미한다. 이러한 결과는 정덕희(2009), 전잘혜(2011), 박은애(2012)의 일반유아를 대상으로 한 연구에서 유아의 놀이성은 남아보다 여아가 더 높다는 결과와는 일치하지 않는 결과를 보였다. 하지만 본 연구에서 교사-유아 관계 수준이 높을 때, 남아는 유머감각에, 여아는 놀이성 전체에 가장 높은 영향력을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이 결과의 차이는 일반유아와 시각장애유아의 장애특성으로 인하여 성별로 나타나는 특성 때문인 것으로 추측되나 이 분야에 대한 지속적인 연구가 필요함을 알 수 있다.

한편, 사회성 발달에서는 교사-유아 관계 수준에 따른 검증 결과, 남아와 여아 모두 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 시각장애유아는 남아와 여아 모두 교사-유아 관계가 높은 수준이 낮은 수준보다 높은 사회성 발달을 보임을 의미한다. 또한 남아의 경우, 교사-유아 관계 수준이 높을 때 친밀성이, 여아의 경우에는 사회적응성이 가장 높은 영향력을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이는 박영아(2013)의 일반유아를 대상으로 한 연구에서 여아가 남아보다 교사와의 관계에서 친밀감을 더 많이 경험하며 친사회적 행동을 많이 한다는 것과는 같은 결과를 나타내었다. 본 연구 결과에서는 교사-유아 관계가 좋을수록 남아와 여아 모두 시각장애유아의 사회성 발달 정도가 높아진다는 것을 알 수 있다. 그러므로 교사와 시각장애유아와 좋은 관계를 가지는 것은 시각장애유아의 놀이성과 사회성을 발달시키는데 매우 중요하다고 할 수 있겠다.

교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아의 연령별 차이를 알아본 결과, 3세인 경우에는 유의한 차이가 없지만, 4세와 5세인 경우에는 유

의한 차이가 있었다. 특히 교사-유아 관계 수준이 높을수록 4세는 신체적 자발성이, 5세는 인지적 자발성이 가장 높은 영향력을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이는 연령이 높아질수록 교사-유아 관계 수준에 따라 유아의 놀이성에 더 많은 영향을 미침을 알 수 있다. 또한 사회성 발달에서는 3세, 4세, 5세 모두 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 또한 교사-유아 관계 수준이 높을수록 3세와 4세는 사회적응성이, 5세는 친밀성이 가장 높은 영향력을 가지고 있다는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 만 3세~만 5세 모두 유아의 놀이성과 친사회적 행동과의 유의한 상관성이 있음을 보고한 선행연구(박선영, 2010, 조영지, 2011, 이은하, 2013)와 일치하는 결과라 할 수 있다. 본 연구의 결과와 선행연구를 살펴볼 때, 시각장애유아를 지도하는 교사와 시각장애유아가 좋은 관계를 유지할 때 또래나 교사와 상호작용하는 중에 다양한 놀이를 경험하며 자연스럽게 바람직한 사회성을 발달시킬 수 있음을 알 수 있다.

교사-유아 관계 수준에 따른 유아의 놀이성과 시각장애유아의 시각장애유형별 차이 검증 결과를 살펴보면, 시각장애유아가 전맹과 저시력의 경우 유의한 차이가 있다고 나타났다. 하지만 중복장애인 경우에는 유아의 놀이성 전체에 있어서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 전맹이나 저시력의 시각장애유아는 인지적 이해를 필요한 놀이를 이해하고 또래나 교사와 상호작용을 통한 놀이성을 발달시켜나간다고 할 수 있다. 그러나 중복장애를 지닌 시각장애유아의 경우에는 시각장애 외에 다른 장애가 함께 존재하여 인지적으로 놀이를 이해하는데 어려움이 따르거나 신체적 자발성이 다소 떨어져 놀이를 유지하고 발전시키는데 교사의 매우 많은 노력이 필요함을 알 수 있다.

사회성 발달에서는 시각장애유아가 전맹과 중복장애인 경우 유의한 차이가 있는 것으로, 저시력의 경우에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 특히 교사-유아 관계 수준이 높을수록 전맹의 경우에는 사회적응성이, 중복장애의 경우에는 표현성이 가장 높은 영향력을 가지는 것으로 나타났다. 이는 잔존 시력을 활용하는 저시력인 유아보다 시각 손상으로 활동의 제한을 많이 받는 전맹

과 중복장애 유아가 교사와 관계 수준의 높고 낮음에 따라 사회성 발달에 지대한 영향을 미친다고 할 수 있겠다. 이러한 결과는 시각장애유아와 교사가 높은 수준의 관계, 즉 긍정적인 관계를 유지한다면 시각장애유아로 하여금 사회와 환경을 더 잘 이해하고 사회구성원과의 원만한 관계를 유지할 수 있도록 도울 수 있음을 예측해 볼 수 있다.

이상과 같이 본 연구결과를 통해 볼 때, 교사-유아 간의 관계가 시각장애유아의 놀이성과 사회성 발달에 긍정적인 영향을 주는 주요 변인임을 알 수 있다. 따라서 시각장애유아의 놀이성과 사회성 발달의 향상을 위해 교사-유아가 친밀한 관계를 유지할 필요가 있음을 나타내는 것이다. 교사-유아의 관계가 친밀함을 유지하기 위해서는 교육 현장의 물리적, 사회적 환경이 구축이 되어 시각장애유아가 교사와 안정적이고 긍정적인 관계를 형성할 수 있도록 도와야 할 것이다.

VI. 결론 및 제언

본 연구 결과와 논의를 토대로 한 종합적인 결론은 다음과 같다.

첫째, 시각장애유아는 교사와 관계가 친밀할수록 자발적이고 즐겁게 놀이에 참여한다. 그리고 교사와 시각장애유아가 친밀하고 갈등이 적을수록 사회적 활동에 적극적이며, 다른 사람과 더욱 친밀한 관계를 유지하는 등 사회에 대한 적응성이 높다. 하지만 교사와 친밀하고 의존적인 시각장애유아는 사회적 표현성이 낮으며, 갈등관계일 때 사회적 표현성이 높다고 할 수 있다.

둘째, 교사의 연령과 경력은 시각장애유아의 교사-유아관계와 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달에는 유의미한 영향은 주지 않았다.

셋째, 교사-유아 관계와 유아의 놀이성, 유아의 사회성 발달에 있어서 시각장애유아의 성별에는 유의한 관련이 없었으나 시각장애유아가 3세인 경우보다 4세인 경우가 교사와 더 좋은 관계를 유지한다는 것을 알 수 있었다. 유아의 놀이성과 사회성 발달은 연령과는 유의한 차이가 없었다. 또한 중복장애보다 전맹과 저시력의 경우에 교사와 좋은 관계를 유지하며, 높은 놀이성을 보이고, 사회성 발달 정도도 높다고 할 수 있다.

넷째, 시각장애의 남아와 여아 모두 교사와 관계가 좋을수록 유아의 놀이성이 더 높았고, 다른 사람과 더 친밀하며, 높은 사회적응성을 보였다. 시각장애유아의 연령이 높을수록 유아의 놀이성에 더 많은 영향을 미치며, 3세~5세 유아 모두 교사와 높은 관계 수준을 유지할 때 사회성이 발달함을 알 수 있었다. 그리고 시각장애유아가 전맹과 저시력의 경우에는 교사와 관계가 좋을수록 신체적 자발성과 인지적 자발성이 활발히 일어났다. 또한 교사-유아 관계 수준이 높을수록 전맹의 경우에는 사회적응성이, 중복장애의 경우에는 표현성이 가장 높은 영향력을 가지는 것으로 나타났다.

이러한 결과를 통하여 교사와 원만하고 긍정적인 관계를 가질 때 시각장애유아가 놀이를 통하여 더 활발히 상호작용하며 사회적 능력을 습득해 나감을 알 수 있다.

본 연구의 결론은 바탕으로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 시각장애유아를 지도하고 있는 전국 시각장애특수학교 유치원을 대상으로 자료를 수집하였다. 그러나 우리나라는 일반 유치원 및 어린이집에 다니고 있는 시각장애유아도 많아 이 결과를 일반화하기엔 다소 무리가 있다. 후속 연구에서는 연구대상을 다양화하여 시행하는 작업이 있어야 할 것으로 보인다.

둘째, 본 연구에서는 시각장애유아의 놀이성과 사회성 발달에 미치는 변인으로 교사-유아의 관계를 중심으로 살펴보았으므로, 후속연구에서는 본 연구에 포함된 변인 이외의 다양한 변인들이 시각장애유아의 놀이성과 사회성 발달에 미치는 영향에 대한 심층적 연구가 필요하다.

셋째, 본 연구에서는 교사-유아관계, 유아의 놀이성, 유아의 사회성발달을 교사평정에 의한 도구를 사용하였다는 점에서 연구의 제한점이 있으므로 다양한 상황을 고려하여 관찰에 근거한 연구와 더불어 교사평정척도가 갖는 문제 해결 방안을 모색해야 할 것이다.

넷째, 교사평정에 의한 도구를 사용함에 있어 시각장애유아를 대상으로 하는 도구가 아닌 일반유아를 대상으로 하는 도구를 사용하였다는 점에서 연구의 제한점이 있을 수 있다. 후속연구에서는 시각장애유아를 위한 평정도구의 개발에 심층적인 연구가 필요하다.

참고문헌

- 고소영 (2003). 유아의 창의성과 놀이성의 관계. 연세대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 구선라 (1999). 연령과 성별에 따른 교사-유아 관계와 유아행동 연구. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권미란 (2005). 신체놀이 활동이 유아의 사회성 및 정서 발달에 미치는 영향. **지성과 창조**, 1(8), 207-230.
- 권혜진 (2013). 교사의 놀이성과 놀이신념, 놀이교수효능감이 문제행동지도전략에 미치는 영향. **한국보육지원학회지**, 9(1), 175-200.
- 김선희 (2011). 유아의 애착안정성 및 교사-유아 관계와 유치원 적응 간의 관계. 강원대학교 대학원. 교육학 석사학위논문.
- 김수정 (2007). 가정의 사회인구학적 특성과 어머니-자녀관계 및 유아의 놀이성. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 김숙령 · 이성희 (1998). 유아의 놀이행동과 사회정서적 문제행동 및 사회성과의 관계에 관한 연구. **한국놀이치료학회지**, 1(1), 14-23.
- 김신자 · 김혜성 (2003). 신체표현 놀이를 통한 유아의 사회성 발달 교육내용에 관한 연구. **한국무용교육학회지**, 14(1), 1-14.
- 김은숙 (2003). 자기점검법의 활용이 시각장애유아의 미술활동 수행과 방해 행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 김은숙 (2006). 시각장애영유아 조기중재 교육의 실현성. **시각장애연구**, 22(1), 1-15.
- 김은숙 · 김현주 (2009). 시각장애 유아 통합교육에 관한 사례연구. **시각장애연구**, 25(3), 15-50.
- 김주혜 (2008). 유아의 놀이성과 놀이행동 및 교사-유아 관계성. 연세대학교 대학원. 석사학위논문.

- 김형주 (2010). 교사가 지각한 유아기질 및 교사기질이 교사-유아관계에 미치는 영향. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 문인정 (2008). 만 5세 유아의 놀이성 및 환상성과 행동적 자지조절력. 계명대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 박선영 (2010). 유아의 놀이성과 친사회적 행동과의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 박수윤 (2004). 유아의 기질 및 자아개념과 교사-유아 간의 관계에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 박순희 (2005). **시각장애유아의 이해와 교육**. 서울: 학지사.
- 박영아 (2013). 유아의 사회적 자아개념과 교사-유아관계가 어린이집 적응에 미치는 영향에서의 성별 차이. **한국영유아보육학회**. 76. 1-24.
- 박은애 (2012). 유아의 기질 및 놀이성과 유아교육기관 적응과의 관계. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 박정연 (2009). 부모의 양육태도와 유아의 놀이성과의 관계. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 박현옥 · 김정현 (2007). 교사-유아관계와 발달장애유아의 놀이행동 및 사회성 발달의 관계 분석. **특수교육재활과학연구**. 46(2). 85-101.
- 배기조 · 성현란 · 이지연 · 광금주 · 장유경 · 심희옥 (2004). 영아 및 유아의 가장 놀이와 모방의 발달적 변화. **인간발달연구**. 11(3). 83-99.
- 변민지 (2013). 유아 정서지능과 교사-유아 관계가 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서인석 · 김우영(2009). 고성과형 인적자원관리제도가 기업성장에 미치는 영향; 종단면 연구. **노동정책연구**. 9(3). 55-80.
- 손혜숙 (1998). 어머니와 교사의 복합애착 유형에 따른 유아의 자아개념 및 사회성에 관한 연구, 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 송준만 · 유효순 (2000). **특수아지도**. 한국방송대학교출판부.

- 신정연 (2006). 유아의 기질, 만족지연능력, 지능, 보존개념과 교사-유아와의 관계에 대한 연구. 울산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 심숙영, 김점연(2005). 유아의 놀이행동과 놀이성에 대한 보육프로그램의 질 평가 변인예측. **미래유아교육학회지**, 15(1), 259-208.
- 안지송 (2004). 교사-유아 상호작용 및 어머니 양육행동과 유아의 자아지각과의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 안병준 · 정재권 (1998). **장애인의 이해**. 서울: 형설출판사.
- 양소영 · 손승남 (2010). 동화구연활동이 지적장애를 동반한 시각중복장애아동의 정서지능에 미치는 영향. **발도르프교육연구**, 2(1), 97-121.
- 여연승 (2003). 교사-유아 관계가 유아의 사회적 유능감과 또래수용에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 오미경 · 손희찬 (2001). 구조화된 집단놀이치료가 정인지체 유아의 또래모방에 미치는 효과. **놀이치료연구**, 5(2), 59-76.
- 오지혜 (2012). 교사-유아관계와 유아의 사회적 힘에 관한 연구. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 우은영 (2009). 유아놀이 및 놀이지도에 대한 유아교육기관 종사자의 인식. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유애열 (1994). 유아의 상상놀이와 교사개입에 관한 관찰 연구. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤소연 (2012). 시각장애유아의 온 몸으로 배우기; 세 맹학교 유치부의 사례를 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤점룡 외 (2005). **장애학생의 이해와 교육**. 서울: 학지사.
- 이경화 (2006). Piaget와 Vygotsky의 이론에 따른 유아놀이비교 연구. 광주교육대 교육대학원 석사학위논문.
- 이난주 (2012). 유아리더십에 영향을 미치는 유아의 기질 및 교사-유아 관계. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 이미선 · 김기창 · 김정현 · 김호연 · 진창원 (2010). 시각장애아교육 개선 방안 연구. **시각장애연구**. 26(4). 285-314.
- 이성한 (1999). 아동중심 소집단 놀이지도 활동과 사회성개발. **한국심리학회지**. 11(2). 299-314.
- 이성한 (2004). 소그룹 놀이지도 프로그램 적용을 통한 4세 일반 아동의 사회적 행동 관찰 연구. **아동연구**. 13. 69-86.
- 이우룡 (1999). 유아의 놀이활동이 사회성 발달에 미치는 영향. **한국여성체육학회지**. 13(2). 157-169.
- 이은정 (2004). 한국 민속무용이 유아의 사회성 발달에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 이은하 (2013). 유아의 기질, 교사-유아 관계, 친사회적 행동이 유아의 놀이성에 미치는 영향. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이진숙 (2001). 유아의 애착 표상과 교사-유아관계 및 사회적 능력간의 관계. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 이현진 (2012). 아버지의 양육태도가 유아의 놀이성 및 사회성 발달에 미치는 영향. 우석대학교 대학원 석사학위논문.
- 이혜승 (2001). 부모의 아동기 애착이 양육행동에 미치는 영향. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 임안수 (2006). **시각장애아 교육**. 도서출판 해동.
- 임연수 (2002). 시각장애 유아의 사회적 시작행동 중재에 따른 사회적 상호작용에 미치는 효과. **시각장애연구**. 18(1). 42-62
- 임연수 (2010). 역통합교실에서의 시각장애유아와 일반유아의 또래관계에 관한 문화기술지. 세종대학교 대학원 박사학위논문.
- 전잘해 (2011). 어머니 놀이참여와 유아의 놀이성 간의 관계. 숭실대학교 대학원 석사학위논문.
- 정덕희 (2009). 유아의 교사, 또래관계와 유아교육기관 일과 적응. **한국생활과**

- 학회. 18(2). 353-362.
- 조미경 (2003). 시각장애유아의 독서 지도 실태 및 개선 방안. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 조영지 (2011). 유아의 성별, 연령별 놀이성과 친사회적 행동의 차이 비교. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 천향숙 (2012). 유아지각 교사-유아 관계 척도 개발 및 타당화 연구. **유아교육학논집**. 16(4). 281-301.
- 최현미 (2011). 유아의 자아존중감에 영향을 미치는 개인 내·외적변인에 대한 연구. 덕성여자대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 황윤세 (2006). 유아의 놀이성과 또래유능성 및 교사-유아 관계성간의 관계. **열린유아교육연구**. 4(11). 211-228.
- 황인영 (2004). 유치원 학부모의 놀이인식 비교. 학교교원대학교 교육대학원, 석사논문.
- Aguila, T. E. (1985). Social and environment barriers to playfulness. In K. L., Frost & B. L, Suderlin(Eds), *When children play*. Wheeaton: Association for childhood education international.
- Barnett, L. A. (1991). The playful child: Measurement of dispositiop to play. *Play & Culture*, 4(1), 51-74.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Gresham, F. M. (1988). Social Skills. In J. C. Witt, S. N. Elliot., & F. M. Gresham(Eds.), *Handbook of behavior therapy in education*. Plenum Press.
- Hatlen, P. H.; Curry, S. A. (1987). In support of specialized programs for blind and visually impaired children: The impact of vision loss on

- learning; *Journal of Visual Impairment and Blindness*. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 81(1), 7-13.
- Howes, C, Hamilton, C. E. & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Lieberman, J. N. (1965). Playfulness and Divergent Thinking: An Investigation of their Relationship at the Kindergarten Level. *Journal of Genetic Psychology*, 107, 219-224.
- Lowenfeld, B. (1981). Effects of blindness on the cognitive functions of children. In b. Lowenfeld, *Berthold Lowenfeld on blindness and blind people*. New York: America Foundation for the Blind.
- Mantzicopoulos, P., & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41, 431-451.
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric Theory*. New York, McGraw-Hill. p226
- Parsons, S. (1986). Functional play in low vision children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. 80. 627-630.
- Payne, A. L. (2003). Measuring Preschool Children's Perception of Teacher-Child Relationship Quality: Developing and Testing the "Feelings about My School and Teachers" Instrument. Unpublished doctoral dissertation, Auburn University.
- Pianta, R. C., Sateinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationship and deflection in children's classroom adjustment. *Development & Psychopathology*, 7(2), 295-312.
- Recchia, S. L. (1987). *Learning to play: Common concerns for the visually*

- impaired preschool child*. Los Angeles Blind Children's Centre(ERIC document reproduction service number ED 292240).
- Retting, M. (1998). Environmental influences on the play of young children with disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(2), 189-194.
- Rogers, C. S, Sawyers, J. K. (1998). *Play in the lives of children*. Washington, DC: NAEYC.
- Schneekloth, L. H. (1989). Play environments for visual impaired children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. 83. 196-201.
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter(Ed.). *Minnesota symposium in child psychology*, 16, 41-81, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tronic, E. & Brazelton, T. B. (1980). Stages of early behavioral organization: the study of a sighted infant and a blind infant in interaction with their mothers. In *High-Risk infants and Children*, ed. T. M. Field. New York. Academic Press, 181-204.
- Warren, D. H. (1994). *Blindness(2), s and children. An individual differences approach* USA: Cambridge University Press.
- Water, E., & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual difference in attachment relationships; Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton, & Waters(Eds.), *Growing point of attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, (1-2, Serial No. 209).

<부록>

안녕하십니까!

이 질문지는 시각장애유아들이 각 학급에서 어떻게 생활하고 있는지 알아보기 위한 것입니다. 선생님께서 시각장애유아들과 함께 생활하시면서 느끼신 점을 각 문항에 대해 응답해 주시면 됩니다.

응답지에 선생님의 이름은 기재되지 않고, 통계 처리되므로 공개되는 일은 결코 없을 것이며, 비밀이 보장됩니다. 그리고 응답하신 내용은 연구 목적 이외에는 절대 사용되지 않을 것입니다.

맞거나 틀린 답이 없으니 선생님의 생각과 행동에 가장 가까운 곳에 V표 하시면 됩니다. 한 문항도 빠짐없이 솔직하게 응답해 주시기 바랍니다.

바쁘신 중에도 귀중한 시간을 내어주신 여러분께 감사를 드립니다.

조선대학교 교육대학원 특수교육전공
 연구자 : 윤미경 드림
 지도교수 : 정은희

❖ 다음은 연구를 위해 필요한 기초 조사 자료입니다.
 해당되는 곳에 V표 하거나 직접 기입해 주십시오.

담임선생님	교사 연령	① 30세 미만	② 31~40세	③ 41~50세	④ 50세 이상
	교사 경력	① 5년 이하	② 6년~10년	③ 11년~20년	④ 21년 이상
	교사 자격 (중복기재가능)	① 유치원 정교사 ② 유아특수교사 ③ 초등특수교사 ④ 중등특수교사			
대상아동	이름	[※이름을 밝히지 않아도 됩니다. 예) 김○○]			
	성별	① 남	② 여		
	연령	① 만 3세	② 만 4세	③ 만 5세	④ 기타(세)
	시각장애유형	① 전맹	② 저시력	③ 중복장애	

I. 교사-유아 관계

다음은 ‘교사-유아 관계’와 관련된 문항들입니다.
문항들을 읽고 적합하다고 생각하시는 해당란에 √표 해주시기 바랍니다.

문 항 내 용 (이 아이는...)	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	약간 그렇다	매우 그렇다
	1	2	3	4	5
1. 나는 이 아이와 애정적이고 따뜻한 관계를 맺고 있다.					
2. 화가 나면, 이 아이는 나에게 위로 받기를 원한다.					
3. 나의 신체적인 애정표현을 좋아한다.					
4. 나와서 관계를 중요하게 생각한다.					
5. 아이를 칭찬해주면, 매우 자랑스러워한다.					
6. 나에게 자신의 이야기를 자발적으로 하는 편이다.					
7. 나를 기쁘게 해주려고 노력한다.					
8. 나는 이 아이의 감정에 잘 공감이 된다.					
9. 잘못을 했을 때, 내 목소리나 표정을 살펴 반응한다.					
10. 나의 행동을 잘 따라하는 편이다.					
11. 자신의 감정이나 경험을 나와 함께 공유한다.					
12. 이 아이와의 상호작용은 내 자신을 능력있고 자신감 있게 해준다.					
13. 이 아이와 나는 서로 힘들게 지내는 것 같다.					
14. 도움이 필요해도 기꺼이 받아들여려 하지 않는다.					
15. 내가 부당하게 대한다고 생각한다.					
16. 나를 벌주거나 비난하는 사람으로 여긴다.					
17. 꾸지람을 받은 후에 계속 화를 내거나 저항한다.					
18. 이 아이가 기분이 좋지 않은 상태로 유치원에 오면 힘든 하루가 되리라는 것을 알고 있다.					
19. 나에게 대한 이 아이의 감정은 수시로 바뀌거나 예측할 수 없다.					
20. 최선을 다함에도 불구하고, 이 아이와 내가 잘 지내기가 어렵다고 느낀다.					
21. 나에게 무언가를 원할 때면 울거나 투정을 부린다.					
22. 나를 속이거나 이용하려고 한다.					
23. 나와 잘 떨어지려고 하지 않는다.					
24. 도움이 필요하지 않을 때에도 내 도움을 구한다.					
25. 내가 다른 아이와 시간을 보내면 질투를 하거나 상처를 받는다.					

II. 유아의 놀이성

다음은 ‘유아의 놀이성’와 관련된 문항들입니다.
문항들을 읽고 적합하다고 생각하시는 해당란에 √표 해주시기 바랍니다.

문 항 내 용 (이 아이는...)	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	약간 그렇다	매우 그렇 다
	1	2	3	4	5
1. 놀이할 때 움직임이 대체적으로 협응이 잘 된다.					
2. 놀이를 할 때 신체를 활발하게 움직인다.					
3. 놀이할 때 조용한 것보다 활동적인 것들을 선호한다.					
4. 놀이(실내, 외)할 때 많이 뛰다.					
5. 놀이할 때 다른 유아가 접근해 오면 쉽게 반응한다.					
6. 다른 유아와 협동하여 놀이한다.					
7. 다른 유아와 놀잇감을 나누어 가지려고 한다.					
8. 다른 유아와 놀이할 때 주도적인 역할을 한다.					
9. 놀이 할 때 자기 나름대로 놀이방법을 찾아낸다.					
10. 놀잇감을 독특한 방법으로 가지고 논다.					
11. 놀이할 때 여러 가지 역할을 해 본다.					
12. 놀이하는 동안 활동을 변화시키기보다 한 가지 활동만 지속한다.					
13. 놀이 도중 만족감을 보여준다.					
14. 놀이 도중 열정적임을 보여준다.					
15. 놀이하는 동안 노래를 부르거나 이야기를 한다.					
16. 놀이하는 동안 즐거움을 표현한다.					
17. 놀이 도중 정서적 표현을 억제한다.					
18. 재미있는 이야기를 한다.					
19. 놀이 도중 재미있는 흥내를 낸다.					
20. 다른 유아와 농담하기를 좋아한다.					
21. 놀이할 때 가볍게 친구와 장난한다.					

Ⅲ. 유아의 사회성 발달

다음은 ‘유아의 사회성 발달’과 관련된 문항들입니다.
문항들을 읽고 적합하다고 생각하시는 해당란에 √표 해주시기 바랍니다.

문 항 내 용 (이 아이는...)	전혀 그렇지 않다	조금 그렇다	어느 정도 그렇다	많이 그렇다	아주 많이 그렇다
	1	2	3	4	5
1. 친구들과 어울려 있을 때 편안해 보인다.					
2. 친구가 먼저 말을 걸면 꼭 인사를 한다.					
3. 대부분 먼저 친구에게 인사를 한다.					
4. 친구들이 도움을 청하면 응하는 편이다.					
5. 울거나 슬퍼하는 친구들이 있으면 달래 주려고 한다.					
6. 평상시 조용히 있는 편이다.					
7. 처음 보는 사람을 피하는 편이다.					
8. 처음 보는 친구에게도 쉽게 이야기한다.					
9. 말을 많이 하는 편이다.					
10. 다른 친구들의 분쟁을 해결하기 위하여 자주 개입한다.					
11. 자신의 일이 아닌 것은 거의 간섭하지 않는다.					
12. 자신의 이야기가 친구들에게 받아들여지지 않으면 화를 낸다.					
13. 자신의 이야기를 할 때 항상 웃는 모습을 보이려고 한다.					
14. 자신이 하고 싶은 이야기를 하는 편이다.					
15. 사소한 일에도 쉽게 마음을 상한다.					
16. 선생님이나 어른이 시키지 않는 것은 하지 않으려고 한다.					
17. 모르는 사람이 손을 잡으면 뿌리친다.					
18. 혼자 하는 놀이보다는 여럿이 하는 놀이를 좋아한다.					
19. 뛰어 다니는 것을 좋아한다.					
20. 친구와 함께 있지 않으면 불안해한다.					
21. 결과는 좋지 않아도 열심히 하려고 한다.					
22. 자신의 순서를 기다리는 편이다.					
23. 선생님이 이야기 하는 도중에 자주 떠든다.					
24. 친구들보다 선생님이나 어른과 어울리는 것을 좋아한다.					
25. 처음 가는 장소에서도 친구들과 잘 어울린다.					

감사합니다.