

통합교육 현장에서 근무하는 유아특수 교사의 장애이해 교육 경험에 관한 질적연구

A Qualitative Study on Early Childhood Special Education Teachers' Experiences of the Disability Understanding Education in Inclusive Education

김 성 현¹⁾ 이 승 주²⁾
Seong Hyun Kim Seung Ju Lee

I. 서론

다양한 문화가 공존하는 시대가 도래하면서 편견 없이 타인을 이해하는 교육이 “다문화 교육”이라는 이름하에 유아기부터 이루어지고 있다. 그중 장애인의 교육에 대한 권리를 지키며 우리 사회의 장애 인식을 개선하기 위해 통합교육, 장애이해교육은 이제 교육의 필수적인 요소로 자리 잡고 있다. OECD 회원 국가를 포함해 전 세계적으로 통합교육이 강조되고 있는 시점에서 유아교육 및 유아특수교육 현장의 전문가들도 장애 유아를 위한 가장 우선적인 환경구성이 통합교육이라는 점을 강조함으로써 이제 통합교육은 범세계적으로 합치된 특수교육의 방향이라고 할 수 있다(이소현, 2005; 이정립, 김은영, 엄지원, 강경숙, 2012). 이에 따라 많은 국가들에서 통합교육은 유아특수교육의 맥락 내에서 중요한 역할을 하고 있다(McCabe, 2003). 미국은 IDEA(Individuals with Disabilities Education Act)법이 2004년 개정된 이후 모든 장애를 가진 유아들이 적합한 교육기관에서 자유롭게 교육을 받을 권리가 대두되기 시작하였다. 또한 우리나라도 ‘장애인 등에 대한 특수교육법’이 2007년 재정되어 확대되기 시작하였고, 2011년 ‘장애아동복지지원법’이 제정되어 지원 대상이나 내용이 확대되고 있는 추세이다. 이러한 측면은 모든 장애를 가진 영유아 그리고 그들의 가족이 적합한 유아교육을 받을 권리가 있다는 것을 의미한다.

교육학적으로 통합교육의 개념적 의미를 살펴보면, 어떤 장애의 종류와 정도에 관계없이 모든 아동이 상호협동하고 저마다의 발달 정도에 따라 그의 현재의 발달이나 학습 성취의 시점에서 공통의 학습제재, 수업 내용 혹은 테마 등을 가지고 놀고 배우고 활동하는 것이다(Feuser, 1982; 김경숙 외, 2009재인용). 특히 유아기

본 연구는 유아통합교육기관에 근무하는 유아특수교사들의 장애이해교육에 대한 경험과 어려움 및 적합한 장애이해교육을 위해 필요한 요구들에 대하여 파악하고자 하였다. 이를 위해 통합교육 현장에서 장애이해교육을 실행한 경험이 있는 유아특수교사 3명을 연구대상으로 선정하였다. 자료수집방법으로는 개별 심층면담 및 현장관찰이 활용되었고 연구 참여자별로 면담은 2-3회 실시하였다. 본 연구에서 수집된 자료를 통하여 분석해 본 결과 (1) 통합교육현장에서의 유아특수교사의 어려움 (2) 장애이해교육에 대한 경험 (3) 효과적인 장애이해교육을 위한 요구의 3가지 주제와 12개의 하위주제가 도출되었다. 교사들은 통합현장에서 역할과 위치의 모호함, 전문성의 신장, 정돈되지 못한 체제 내에서의 어려움을 느끼고 있었으며, 편견을 조성하거나, 교사의 역량에 따른 편차가 크거나, 적합한 방법을 사각하지 못하거나, 성인 및 유아들의 높지 않은 관심이 장애이해교육의 장애물이 될 수 있음을 지적하였다. 마지막으로 효과적인 장애이해교육을 위하여, 지도메뉴얼의 개발, 행정체계의 개선, 장애이해교육에 대한 인식의 변화, 유아들의 경험에 기반을 둔 장애이해교육이 필요하다는 결과가 도출되었다. 도출된 주제에 따른 결과를 기반으로 통합교육 현장에서 효과적인 장애이해교육을 위해 필요한 시사점에 대하여 논의하였다.

■ 주제어: 장애이해교육

(Disability Understanding Education)

유아특수교사의 경험

(Early Childhood Special Education

Teacher's Experience)

통합교육(Inclusive Education)

1) 동남보건대학교 보육과 조교수, 제1저자
2) 중앙대학교 유아교육과 박사과정, 교신저자
(purple715@naver.com)

는 아직 특정 집단에 대한 편견에 사로잡히거나 선입견이 형성되지 않는 시기이기 때문에 유아기의 장애아동과 비장애아동의 접촉경험은 유아들 상호 간의 수용가능성을 높여주어(양승희, 유지연, 조현정, 2014; 원영미, 전지혜, 2018; 이소현, 2000; 이정림 외, 2012; 이지선, 신은수, 김현진, 2010) 보다 효과적인 통합교육을 달성할 수 있다. 통합교육은 장애를 지닌 유아에게 다양한 경험의 기회를 제공하고, 비장애 유아에게는 장애에 대한 편견과 거부감을 감소시키고 개개인의 소중함을 알고 장애를 가진 유아들을 이해하고 받아들일 수 있는 기회를 제공한다(서선희, 김진희, 2003; 임명희, 양승희, 2008). 이에 통합교육은 장애를 가진 유아들에게 발생할 수 있는 문제들을 감소시키고, 이들의 발달과 성장에 긍정적인 영향을 주고, 이들의 잠재력을 최대한 끌어낼 수 있도록 도와줄 수 있다.

유아기의 통합교육은 매우 복잡하고 다양한 체계이기에, 많은 요소들이 통합교육의 성패를 좌우한다. 통합교육의 실행은 단순히 같은 공간에서 장애 유아들과 일반 유아들이 함께 생활하고 교육한다고 얻을 수 있는 것은 아니다(조형숙, 이효정, 2009). 장애유아가 안정적인 교육을 받는 환경을 제공해 주는 것은 매우 중요한 일이지만 장애 유아와 일반유아를 단순히 하나의 공간에 배치하는 물리적 통합의 관점이 아닌 교육과정, 교수, 그리고 사회적 통합의 관점에서 질적으로 심화된 접근으로 나아가야 함을 강조되고 있다(DeVore, Russell, 2007). 이러한 맥락에서 장애이해교육의 중요성은 더욱 부각되고 있는 추세이다. 우리나라는 장애인을 위한 특수교육법(2012), 장애아동복지지원법(2013), 영유아보육법(2013) 등에서 법적, 제도적 기반이 마련되어 통합교육 환경이 구성되어 있으며 장애에 대한 편견을 없애고 이해도를 높이기 위해 장애 이해 교육이 별도로 이루어지고 있다. 장애이해교육은 우리나라 통합교육 정책 시행에 중요한 내용으로, 학 학교별로 장애이해 교육을 실시하는 학교의 수가 전폭적으로 증가하였으며 이에 더하여 2013년에는 장애학생에 대한 친화적 분위기를 조성한다는 명목으로 장애학생 인권 보호 및 인성교육을 강화함으로써 장애이해교육이 또 다른 차원으로 발전되는 양상을 보이고 있다(교육부, 2013; 김성애, 2014 재인용). 이를 보았을 때 교육적, 사회적으로 장애이해교육의 필수적임 수순임을 알 수 있다. 유아기는 발달심리학적으로 자아 및 타인에 대한

지각이 발달하고 자신과 타인의 다른점을 쉽게 수용하고 어울릴 수 있는 시기이므로 장애 유아에 대한 이해와 태도를 증진시키는 장애이해교육이 이루어지기에 적절한 시기라고 할 수 있다(원종례, 이명희, 박현옥, 2014). Simpson, McBride, Spencer, Loder milk 그리고 Lynch(2009)은 장애이해교육이 유아에게 도덕적 민감성과 부정함 것에 대해 자각하고 약자를 배려할 줄 아는 인권감수성을 길러준다고 하였으며, 장애 통합교육의 장에서도 적합한 장애이해 교육이 수반되었을 때 장애유아는 일반유아와 함께 어울리면서 우정을 형성하고 또래와의 학습을 통해 자아존중감과 자신감을 갖는다고 하였다(이경은, 2015). Tavares(2011)은 장애 이해교육이 선행되어야 일반유아가 장애유아에 대한 긍정적인 인식과 태도가 형성되어 실제적 이해를 돕는 통합학습의 효과가 배가 된다고 주장하였다(이혜영, 2005). 따라서 보다 성공적인 통합교육을 위해서는 일반 유아들 및 장애유아들이 장애에 대한 올바른 이해와 태도를 갖도록 하는 장애이해교육을 체계적으로 실시할 필요가 있다(조형숙, 이효정, 2009).

장애이해교육은 일반유아와 장애유아 간의 긍정적 사회적 관계의 형성을 위해 장애에 관한 정보제공, 생활속에서 장애유아를 돕는 방법에 관한 정보제공, 장애인에 대해 필요한 기구와 장치에 관한 지도, 모의 장애체험 활동, 집단토의 등 장애이해교육을 위한 프로그램으로 구성된 교육활동이다(최병민, 2005). 현재 유아교육기관에서는 장애에 관한 동화감상 이야기나누기 활동, 신체표현 등의 장애이해교육을 위한 활동등 활동의 다각화를 통해 장애유아에 대한 일반유아의 인식과 태도의 긍정적인 변화를 꾀하고 있다(이상애, 김성애, 2005). 이러한 변화의 추세에서 무엇보다 중요한 장애이해교육의 주체는 장애이해교육을 유아들에게 실시하는 교사라고 할 수 있다(이경은, 2015). 관련하여 장애이해교육에 있어서 교사의 인식 및 태도가 중요하다는 연구결과는 이전부터 자기 보고(Jordan, Lindsay, & Stanovich, 1997), 현장관찰(Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009)등 다양하게 수행이 되어왔다. 장애이해교육에 더욱 관심을 기울이는 교사일수록 바람직하지 않은 행동을 하는 유아에게 더욱 관심을 기울이고, 감각적인 손상을 지닌 유아에게 긍정적임에도 불구하고(Avramidis & Norwich, 2002) 교사들은 장애의 특성에 대한 지식과 특정한 장애 범주에 대한

교사전략에 대하여 적합하게 인식하지 못하기 때문에 장애이해교육의 수행 및 통합교육의 현장에서 어려움을 지각하게 된다(Baglieri, 2008). 원종례와 엄수정(2007)에 따르면 장애이해교육을 주로 담당하는 교사들이 무엇을 가르칠지에 대하여 결정하는 주체로서 교사들의 믿음과 지식 및 가치 등이 대상에 대한 행동에 영향을 주기 때문에 교사의 인식 및 태도가 장애이해교육의 성패를 좌우하는 가장 중요한 변인이라 주장하였다. 이에 교사는 효과적인 장애이해교육을 통해 일반유아에게 장애유아와의 상호작용 및 긍정적인 인식과 태도 변화를 위한 도움을 줄 수 있도록 체계적인 교육을 실시하며 일반 공통된 환경에서 최소한의 제한된 환경을 제공해야 할 것이다(이경은, 2015).

이렇듯 장애이해교육에서 교사의 역할은 교육을 질과 효과를 좌지우지할 만큼 영향력이 있으며 더불어 장애에 넓은 식견을 가진 유아특수교사의 역할의 중요성이 대두되고 있다. 특히 유아통합교육관련 연구들은(Avramidis & Norwich, 2002; DeVore, Russell, 2007; Jordan, et al., 2009; Lieber, Beckman, Hanson, Janko, Marquart, Horn, & Odom, 1997) 적합한 장애이해 교육을 위해 중요한 것은 유아특수교사 혹은 유아교사와 같은 장애이해 교육의 주체들이 그들의 전문가로서의 역할에 대한 인식을 변화시키는 것이라고 주장하고 있다. 관련하여 국내에서도 통합교육의 중요성 및 수요를 인식함에 따라 2012년 장애아동 복지지원법에서 자격기준을 강화하여 전문성을 갖춘 장애영유아 교사를 고용하도록 하고 있으며 정부차원에서 장애영유아 교사에 대한 법규정을 명시하고 있다. 이에 발맞추어 일부대학에서는 장애영유아를 위한 교사를 전문으로 양성하기 위한 교육과정 또한 시행하는 등 전문성 향상 및 인식제고를 위한 각고의 노력을 기울이고 있다(김승현, 원종례, 안의정, 2016). 특히 이정림 외(2012)의 연구에서 일반유아교사는 장애 유형 및 증상에 대한 전문적인 증상이 부족하고 장애유아를 위한 적합한 증재방법 및 지도전략 수립에 어려움을 겪음을 보고하고 있다. 이에 장애에 대한 보다 전문성을 갖추고 있는 장애유아교사의 역할이 그 어느 때보다 강조되고 있는 시기이다.

그럼에도 불구하고 장애이해교육에 관한 선행연구는 예비유아교사나 유아와 같은 학습자를 대상으로 이루어지는 경우가 대다수이며 장애이해교육을 직접적으로 실

시하는 실시 주체이자 유아교육현장에서 장애 유아를 담당하는 유아특수교사에 대한 연구는 상대적으로 부족하다. 즉 통합교육 현장에서 장애이해 교육을 담당하는 주체인 유아 특수교사의 관점에서 장애이해교육에 대한 경험과 인식 및 요구 등을 심도 깊게 파악한 연구들이 상대적으로 제한적으로 이루어지고 있다고 판단한다. 이에 본 연구에서는 통합교육현장 속 장애이해교육이라는 공통된 현상을 지닌 유아특수교사의 경험과 인식을 언어와 대화 속에서 해석해 나감으로써 통합교육 현장에서 근무하는 유아특수교사의 장애이해교육에 대한 전반적인 경험과 인식을 알아보고 장애이해교육의 현실에 대하여 파악하고 다른 한편으로는 장애이해교육의 내실화를 위하여 현장에서 개선되어야 할 방안들에 대하여 살펴보고자 한다. 이러한 본 연구 목적을 달성해 가는 과정을 통해 최근 강조되고 있는 통합교육에서의 장애이해교육에 대한 보다 구체적이고 체계적인 정보를 제공해줄 수 있을 것으로 판단한다. 본 연구 목적을 달성하기 위해서 선정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 유아특수 교사는 장애통합교육 현장에서 어떠한 경험을 하는가?

연구문제 2. 장애이해교육의 경험은 유아특수교사에게 어떠한 의미가 있는가?

II. 연구방법

통합교육 현장에 있는 유아특수 교사의 장애이해교육에 대한 경험, 인식, 요구를 역동적이고 통합적으로 이해하기 위해 기존의 양적 접근 연구 방법으로는 제한된 범위가 있다. 그러므로 본 연구는 개별 심층 면담을 기반으로 자료를 수집하고 분석하여 통합교육 현장에 근무하는 유아특수 교사의 장애이해교육에 대한 구체적인 견해를 담아낼 수 있는 질적 연구를 수행하였다. 이러한 질적 접근은 생활 현장에서 경험되는 현상들 속에 담겨진 의미를 찾아 본질을 밝혀내는 것이며 그들이 지각하는 경험의 질적 다양성을 이해하고, 그 경험의 본질적인 의미를 설명하고자 하는 것이라고 할 수 있다(Glesne, 2017).

1. 연구현장 및 연구 참여자

본 연구의 목적인 통합교육현장에서 장애이해교육을 실시하고 있는 교사의 경험과 의미를 알아보기 위해 통합교육을 실시하는 유아교육기관을 선정하였다.

선정기준은 다음과 같다. ① 통합교육을 실시하는가?, ② 장애이해교육을 실시하는가?, ③ 경력3년 이상의 유아특수 교사가 특수학급을 운영하는가?, ④ 연구의 참여를 희망하는가?

유아교육기관에서 통합교육을 실시하는 기관은 어린이집과 국공립유치원이 큰 비율을 차지하고 사립유치원은 장애유아가 입학하는 비율이 낮기 때문에 통합학급의 구성이나 특수교사가 근무하는 경우가 드물다. 따라서 국공립 어린이집과, 국공립유치원에 근무하는 유아특수 교사를 연구참여자로 선정하였다. 장애이해교육과 관련하여서는 유아교육기관에서는 교육청과 보건복지부의 지침에 따라 연2회 이상 시행하게 되어있으므로 어떠한 유아교육기관이라도 동등한 조건을 형성하였다. 통합교육의 유형 면에서는 어린이집은 주로 완전통합, 국공립유치원은 부분통합으로 구성된다는 차이점이 있기에 연구 참여자를 선정할 때 어린이집과 국공립 유치원에서 모두 근무경험이 있으며 유아특수교육을 전공한 교사를 대상으로 하였다. 더불어 연구자의 거주지에서 신망이 높으며 장애유아의 수가 2~4명으로 적절하며 통합교육이 원활하게 이루어지고 있는 곳 중 연구 참여를 허락한 국공립유치원 2곳의 유아특수교사 2명, 어린이집 1곳의 유아특수교사 1명을 선정하였다. 연구현장 및 연구 참여자의 일반적 배경은 표 1과 같다.

표 1. 연구현장 및 연구 참여자의 일반적 배경*

	연령	경력	근무기관유형	유아 구성 및 인원 수	통합형태
A 교사	36	9년(3)	A 국공립유치원	만3~5세 혼합연령 4명	부분통합
B 교사	28	4년(2)	B 국공립유치원	만3,5세 혼합연령 3명	부분통합
C 교사	27	3년(1)	C 국공립어린이집	만4세 단일연령 2명	완전통합

*()안의 숫자는 현 유아교육기관에서 근무한 연차임

2. 연구 절차 및 자료수집

1) 연구절차

본 연구는 5월 첫째 주 예비면담을 실시하여 질문내용의 타당성, 적절성을 확인한 후, 2017년 5월 15일부터 6월 29일까지 약 7주에 걸쳐 참여자별로 심층면담 2~3회를 실시하였다. 면담은 연구 참여자 별로 약 60분~80분 정도 진행하였으며, 면담 내용은 연구 참여자들의 동의를 얻어 녹음하였다. 심층면담을 위한 연구윤리원칙에 따라 교사들에게 연구의 목적과 내용, 자유로운 중단권리, 비밀보장에 대한 자세한 내용을 포함한 관찰 동의서를 작성 후 시작하였다.

2) 자료수집

본 연구의 목적을 달성하기 위해 다음과 같은 자료수집 방법을 사용하였다.

첫째, 통합교육 현장에 있는 유아특수 교사에게 심층면담을 실시하였다. 면담은 연구 참여자의 여건에 맞추고 사전에 연구 목적과 연구의 쓰임에 대해 동의를 구한 뒤 연구동의서를 작성하고 면담내용을 녹음하여 전사하였다. 심층면담은 개별면담으로 실시하며 시간에 제한을 두지 않았지만 1회당 60분 내외로 실시되었다. 각 참여자들과 2회의 개별 면담 시간을 가졌다.

둘째, 연구 참여자에게 장애이해교육과 관련된 문서 자료를 제공 받았다.

면담 질문의 내용 및 현장관찰내용은 다음의 표 2와 같다.

표 2.
면담질문 내용목록

주 제	질 문 내 용
연구 참여자의 교직 관련정보	<ul style="list-style-type: none"> 연구 참여자의 정보 (유아특수교사가 된 동기, 교직경력, 직업의 의미)
통합학급운영	<ul style="list-style-type: none"> 통합학급 형태의 다양성 (교직 경력 중에서 통합학급 운영에 대한 경험) 통합학급운영의 어려움 (제도적, 협력적 부분)
장애이해교육의 경험과 인식	<ul style="list-style-type: none"> 장애이해교육의 과정 (장애이해교육을 실시한 개인적 경험과 사례) 장애이해교육 실시로 인해 나타난 변화 (일반유아 또는 장애유아의 사회·정서발달 측면, 또래관계, 편견)
장애이해교육을 위한 지원요구	<ul style="list-style-type: none"> 장애이해교육의 이상향과 현재의 장애이해교육의 보완점

3) 자료 분석방법

연구 기간 동안 수집된 자료 (약 380여 분의 심층면담내용, 심층면담 전사본 A4 35매, 현장 관찰 기록지 A4 18매)를 통합하고 Miles와 Huberman(1984)의 분석 단계를 따라 '자료감환(reduce), 자료전시(display), 결론도출/확인'의 방법으로 자료를 분석하였다. 추출된 자료의 내용을 지속적으로 읽으며 자료 속에서 공통된 주제와 반응, 의도를 찾아서 주제를 세분화하고 자료가 의미하는 바를 표로 나타내어 정보를 배열한다. 마지막으로 배열된 정보로부터 의미를 도출하는 과정을 거친다(김영천, 2016 재인용). 자료 분석 과정에서 의미가 명확하지 않거나 의문이 있는 경우에는 연구 참여자들에게 다시 물어보고 확인하는 구성원 확인(member check)을 하며 또한 연구의 신뢰성을 높이기 위하여 연구 동료 자들(유아교육 또는 유아특수교육에 전공교수 2인)에게 자문을 구하는 동료검증(peer debriefing)도 시행하였다.

또한 본 연구의 타당성과 신뢰성을 높이기 위해 Lincoln과 Guba(1985)의 질적 연구 타당도 준거 방법을 사용하였다. 신뢰성, 전이성, 의존성, 검증성의 준거를 제시하고 질적 연구가 추구하는 신뢰성인 진실성에 가까워 질 수 있도록 하였다. 신뢰성은 구성원 확인(member check)을 통해 연구내용이 신뢰도를 높이며 연구결과를 통합교육을 시행하는 유아교육기관에 제공하여 연구의 전의성을 살펴 볼 수 있었다(Glesne,

2017). 또한 동료들(유아교육학에 전공을 두고 있는 박사과정 2인)에게 자문을 구하는 동료검증(peer debriefing)을 시행하여 연구과정에서 연구자의 편견이나 해석방법에 있어 오류가 있는지 확인하여 의존성을 확인하였다. 마지막으로 연구자의 편견이 연구 결과에 개입되지 않도록 연구과정에서 연구문제의 원점으로 돌아가고자 노력하였다.

III. 연구결과

본 연구에서 수집된 자료를 분석하여 3개의 주제와 12개의 하위주제가 도출되었다.

1. 통합교육현장에서 유아특수교사의 어려움: <말 뿐인 통합>

면담에 참여한 유아 특수교사는 다양한 형태의 통합교육을 경험한 결과 통합의 형태에 따라 달라지는 업무적, 인간관계적 혼란이 존재함을 밝혔다. 세부적으로는 특수학급의(리소스룸) 유무 완전통합, 부분통합이 유아교육 현장에서 혼용되고 이에 따라 특수교사의 역할, 기대역할이 변화의 차가 커서 적응하기 어렵다고 하였다. 더불어 특수반이 없거나, 도서실, 자료실을 변형하여 사용하는 경우도 있어 환경적인 부분에서도 모호함을 경험했다고 밝혔다. 또한 유아특수교사에 대한 일반

적인 인식이 낮음을 어려움으로 토로했다. 대외적으로는 장애유아의 교육의 가능성이 낮을 것이라고 선입견을 갖고 특수교사의 업무에 대해 낮은 가치를 매기는 것과 동료교사와의 관계에서도 “보조교사” 같은 대우를 받기도 한다고 하였다.

1) 역할과 위치의 모호성

면담에 참여한 교사들이 어려움에 관한 질문에 대하여 공통적으로 하는 응답은 정체성의 혼란에 관한 부분이었다. 즉 유아특수교사들은 유아교육현장에서 자신이 수행해야 하는 업무의 범위 및 역할 그리고 책임성에 대하여 어려움을 지각하는 것으로 언급하였으며 다른 측면으로는 일반교사들이 특수교사의 지위를 인정해주지 않고 동등하지 못한 관계를 형성하고 있다고 인식하는 것으로 나타났다.

특수교사가 대우를 못 받는 것 같기도 하고, 나 같이 경력이 얼마 안된 사람들은 그냥 보조하고 있네라고 생각을 하는 것 같아요. 원감님이 선생님들이 너무 보조같이 생각하다보니까 (일반유아의)요리활동을 선생님이 아예 맡아서 하고 새노래라도 아예 맡아서 하라고 -B교사의 인터뷰 내용 중

초반에 통합어린이집에서 근무할 때 교사가 나를 보조라고 생각한다는 느낌이 많이 들었고 저 자신조차 스스로 보조라는 생각을 많이 하었어요. 아 내가 보조인가? 내가 여기 나와서 뭐하고 있는거지? 이러한 생각이 들면서 정체성의 혼란이 느껴지고 점점 자존감이 낮아지는 느낌을 받으면서 원을 옮길 결심을 했죠 -A교사의 인터뷰 내용 중

제가 담당하는 아이가 완전통합으로 같이 있으니깐 그 반(선생님)이 수업준비를 하면 우리는 도와줄 수밖에 없어요. 수업준비 한번 도와주게 되면 그럼 나중에는 당연해지고 (일반학급 담임 선생님은 나를 보고)내 보조라고 생각하는 거예요 -C교사의 인터뷰 내용 중

초임때 어린이집에 있었는데 완전통합이다 보면 제가 애를 돌보고 선생님은 수업을 하는데 선생님 입장에서는 예(특수교사는) 수업도 안하고 그냥 애 옆에서 애만 보고 있네, 그런데 월급은 더 받네? 수업도 안하고 아무것도 안하네? 하면서 아니꼬워하고 무시하는 듯한 기분을 느낄 때가 꽤 있었어요. -A교사의 인터뷰 내용 중

2) 전문성 신장에 대한 어려움

유아특수교사들이 통합교육 현장에서 지각하는 어려움으로 선임교사 혹은 다른 교사로부터 적절한 피드백이나 교사 장학들이 이루어지지 못하고 있는 것에 대한 어려움이 나타났다. 특히 교사들은 자신이 하는 교육활동에 대하여 적합한 피드백을 받을 수 있는 창구가 적기 때문에 자신의 교육방식에 대한 확신을 갖지 못하는 부분에서 전문성이 신장되지 못하고 있는 것으로 지각하고 있으며 자신의 전문성에 대하여 확신하지 못하는 것으로 나타났다.

제가 초반에 근무를 할 때 특수교사는 저 밖에 근무하지 않았어요. 관내에서도 많지 않고, 유치원에 저밖에 없고 그렇기 때문에 뭔가 내가 지금 이게 잘하고 있는건지 잘못하고 있는건지 모르는 상황에서 다른 사람에게 피드백을 받는 것도 쉽지 않기 때문에 이게 맞는 건지 그리고 내가 올바른 방향으로 가고 있는건지에 대한 의문이 많았어요. 지금도 막 확신있게 한다고는 못하겠어요. -A교사의 인터뷰 내용 중

개별화 교육 계획안 같은 경우에는 저만 본다고 (검토한다고) 그게 완전히 완성 되는것이 아닌데, 우리유치원의 다른 사람들은 전문가가 아니기 때문에 제가 쓴 개별화 교육계획안에 대한 피드백을 주기가 힘들고 제대로 된 피드백을 받지 못하는 경우가 많아요. -B교사의 인터뷰 내용 중

저희 원에서는 저밖에 없으니까... 선생님들도 특수 학급, 특수 유아 라고 생각하면 일단 내일이 아니다, 선생님(나)의 몫이다. 라고 생각해서

서 떠넘김을 받는다 라고 해야 할까? 그런 부분이 있었어요. 근데 저도 경력이 많은 편은 아닌데 전문가라고 스스로 말하기가 어렵잖아요. 그럴 땐 나보다 경력이 많은 특수 교사 누가 더 있었으면 좋겠다는 생각을 하죠. -C교사의 인터뷰 내용 중

3) 정돈되지 못한 체제 내에서의 혼란

면담에 참여한 교사들은 통합교육의 어려움에 관한 내용에서 유치원 혹은 어린이집에 따라 그리고 같은 기관유형 내에서도 각각의 원마다 통합의 형태가 다양하고 산발적으로 이루어지는 등 통합에 관한 적합한 기준 매뉴얼의 부족으로 인하여 어려움을 지각하였다. 특히 이러한 형태는 원의 상황에 따라서 다르게 나타나는 것으로 보고하였다. 또한 특수교사가 원에 많지 않기 때문에 특수교육에 관한 일을 모두 본인이 책임지어 처리하는 과정에서 과도한 업무량에 대한 부담을 토로하였다.

지금까지 근무하였던 모든 원이 통합이었지만 통합의 형태가 달랐어요. 어떤 원은 일반반에 통합교사가 같이 협력교수를 하거나, 어떤 원에서는 원전통합인데 부분적으로 필요한 개별화 교육을 몇 분씩 빼서 하거나 또 어떠한 원에서는 아예 특수반이 따로 존재하면서 30분에서 1시간 정도를 통합반으로 가는 것과 같이 통합의 형태가 다 다르게 이루어지고 있어요. -B교사의 인터뷰 내용 중

지금의 원에서는 교육부에서 내려오는 지침에 따라서 업무가 분담이 되지만 이전에는 특수교사의 업무와 일반업무도 다 같은 선생님이니까 다 같이 나눠가져라 하는 경우가 있었어요. 저의 경우 특수업무는 저 혼자서 다 전담하고 있는데 다른 일을 나누다 보니깐 기분도 안좋고 퇴근도 매일 늦었던 것 같아요. -C교사의 인터뷰 내용 중

그 시스템은 학교 마다 다 달라요. 저희도 첫째, 두해는 식사를 여기서(특수학급) 먹었어요.(급식

지도에 대해서) 그랬는데 매년 선생님들도 달라지고 원장님도 달라지시니까 그 시스템이 변동이 생기더라구요. -A 교사의 인터뷰 내용 중

특수교사가 해야하는거 장애이해교육, 개별화교육, 장애인식교육 세부적으로는 장애인식, 장애이해교육을 하는 업무예요 그런데 그러한 부분들이 지켜지고 있는 곳은 거의 없다고 봐요 시스템도 미비하고 장애이해교육도 그닥... 업무에 대한 구분이 어느 순간 불분명한 것 같아요. -B 교사의 인터뷰 내용 중

2. 장애이해교육의 장애물

1) 편견을 조성하는 장애이해교육

교사들 모두 공통적으로 장애이해 교육에 대한 회의감을 피력하였다. 통합학급의 경우 장애이해교육을 통해 장애유아에 대한 이해도를 높일 수 있으나 동등한 입장의 또래라는 인식보다 도움이 필요한 친구라는 편견을 조성하여 의도한 바와 다른 장애이해교육이 될 수 있다고 주장하였다. 현재 시행중인 장애이해교육의 경우 일반유아가 장애체험을 하거나, 공동된 목표를 장애유아, 일반유아가 한 팀이 되어 수행하게 되는데 이러한 방법의 장애이해교육은 편견을 가중시키고 일반유아와 장애 유아간의 '다름'을 강조하여 장애이해교육의 목표인 "편견 없이 타인을 이해하기"에 적절하지 않은 부분이 있다고 밝혔다.

장애이해교육은 하긴 하는데 너무 어린 연령에게는 못하고요. 왜냐하면 그 아이들은 장애가 뭔지 몰라요. 그리고 장애에 대한 경험이 하나도 없는데 인식을 나쁘게 만드는 것 같아서 안하고 있어요. - C교사의 인터뷰 내용 중

장애이해교육의 목표가 편견을 갖지 말자 인데 장애이해교육 자체가 편견을 갖게 하는 교육을 한다고 볼 수도 있어요. -B교사의 인터뷰 내용 중

"이 친구는 나와 달라 그래서 도와주어야해"라고

아이들에게 교육하는 것 자체가 일반아어로 하여금 장애아에 대한 편견을 줄 수 있는.... -B교사의 인터뷰 내용 중

오히려 장애라는 용어가 편견을 더 조정하는 것 같아요 오히려 반 편견 교육 중 하나로 포함하는 것이 더 적합할 것 같아요. -A교사의 인터뷰 내용 중

2) 교사의 역량에 따라 편차가 큰 장애이해교육

교사들은 장애이해교육의 시행과정에서 교사의 역량에 따라서 많은 편차가 나타날 수 있다고 이야기 하였다. 체계적인 형태의 장애이해교육 체제가 부족하기 때문에 장애이해교육이 특수교사의 역량에 의존할 수 밖에 없다고 하였으며 특히 사립유치원의 경우, 장애유아가 재원하지 않는 경우가 대부분이고, 특수교사도 없기 때문에 장애이해교육의 필요성을 느끼지 못하고 장애이해교육이 제대로 이루어지지 않는다고 밝혔다.

장애이해교육이 1~10까지 체계적으로 이루어지기 보다는 계획부터 대부분이 특수교사의 재량에 따라서 이루어지기 때문에 교사의 역량에 따라서 장애이해교육의 퀄리티가 굉장히 달라진다고 볼 수 있죠 -C교사의 인터뷰 내용 중

저는 경력이 오래됐음에도 불구하고 잘하는 유치원 선생님이 하는 장애이해교육을 한번 몰래라도 보고 싶어요. 새로운 것을 해보려고 해도 국내의 것은 없고 외국의 것을 보면 너무 꿈같은 이야기만 있고 우리 현실에 맞지 않으니까... 가이드가 없다보니 아직은 교사의 개개인의 노력에 따라서 장애이해교육의 효과가 크게 엇갈리는 것 같아요. -A교사의 인터뷰 내용 중

3) 의무는 있지만 방법은 없는 장애이해교육

교사들은 필수적으로 국가에서 시행되어야 되는 장애이해교육의 시행횟수는 있지만 어떠한 방식으로 실시가 되어야 하는지에 대한 방법은 제시되고 있지 않음을 공통적으로 지적하였다. 특히 이러한 부분에 대해서 많은

특수교사들이 같은 의견을 피력하고 있는 것으로 나타났다.

일반 유치원 교육과정은 누리과정 이외에 장학자료가 많이 제공되는데 특수는 자료가 없어요. 있다고 해도 너무 (내용이)협소하고... 특수도 세세한 자료가 필요한데 그런걸 만들 교사들이 적기도 하고, 그런 건 실제 교육하는 사람들이 만드는게 맞는데 교사 수가 적으니까 만들기 어려운 것 같아요. -A교사의 인터뷰 내용 중

저희도 그냥 경기도 교육청에서 내려온 지침만 따라서 연 1회 정도 하죠. 근데 장애이해교육을 뭘 해라 하는 수업 지도안이나 이런 건 없고 몇 회만 해라 이렇게만 있어요. -A교사의 인터뷰 내용 중

교육청 혹은 보건복지부에서는 직원 몇 회 아이들 대상 연 2회 등으로 의무적으로 장애이해교육을 시행하라고 하지만 무엇을 어떻게 해야하는지에 대한 수업 지도안은 없어요. 지역 분과별로 모여도 거기에 나온 이야기들이 장학자료로 만들어 지는 건데 이렇다 싶은 새로운 것이 나오기 어렵고, 인력이 적으니까.. 가장 잘 아는 사람이 우리라는 걸 알면서도 내가 하기에는 일이 많아서 힘든거죠. -B교사의 인터뷰 내용 중

지도서도 없고 그래서 너무 힘들어요. 맨날 지어내야 되잖아요. 일반 학급 담임선생님이랑 의논하는데도 한계가 있기 때문에, 우리 친구들 모임에 가면 최대의 의논거리가 장애이해교육을 어떻게 할까 친구초청데이를 어떻게 해야되나 어떻게 해야 일반유아랑 우리 아이들을 잘 지내게 해줄까 이런 내용인데, 이게 이렇다 할 지도서가 없고...." -C교사의 인터뷰 내용 중

4) 성인들의 높지 않은 인식

교사들은 원의 다른 교사들 혹은 원장들의 인식에 따라 장애이해교육의 시행 성과가 좌우될 수 있음에 대

하여도 언급하였다. 어떤 특수교사들은 장애이해교육의 필요성에 대하여 혼란을 겪는 경우도 있었고, 일반교사들의 장애이해교육에 대한 부정적인 견해 때문에 상처를 받게 되는 경우도 발생하는 것으로 나타났다.

장애이해교육의 실시 시기에 대하여 (일반담임 선생님에게)제가 물어봤어요. 만3세 선생님은 특수 자기랑 안맞는 것 같아서 자기는 싫고 그리고 만3세는 애들한테 너무 어렵고, 자기는 무턱대고 싫다고 왜하는지 모르겠다고 하는 경우도 있었어요. -B교사의 인터뷰 내용 중

나는 싫은게 많은 선생님들이 장애이해교육을 왜 해야되냐고 물어볼때가 있어요. 근데 저도 그런 주의거든요 장애이해교육이 제대로 이루어졌을 때 효과가 있는거지 무턱대고 장애이해교육을 하면서 도와줘야돼, 도움이 필요한 친구야. 라고 이야기 하는건 아이들에게 좋은 교육이 아닌 것 같아요. -C교사의 인터뷰 내용 중

담임 선생님이 어떤 신념을 가지고 있느냐에 따라서 장애이해교육의 질이 크게 달라지는 것 같아요. 담임 선생님께서 필요하지 않다고 느꼈을 때 효과성이 없는 것 같아요. 그건 일반선생님 뿐만 아니라 저도 문제가 되는 거죠. -A교사의 인터뷰 내용 중

사실 부모님이 통합현장에 보내는 이유가 이러한 여러 부분들에 대하여 유아가 경험을 할 수 있도록 해주기 위함에도 불구하고 저 스스로도 부담감을 느끼는데 주변에서 장애이해교육을 지지해 주지 않는 듯한 느낌 때문일지도 몰라요. -A교사의 인터뷰 내용 중

5) 유아들의 높지 않은 관심

장애이해교육의 효과에 대한 질문과 현장관찰의 결과 유아들은 장애유아에 대해 평소에 큰 관심을 보이지 않고 있음을 알 수 있었다. 또한 연구 참여자에 의하면 장애이해교육을 통해 장애유아들에게 관심을 갖도록 하는 것이 장애이해교육의 목적이지만, 그 관심이 일반유

아들에게 있어 장애유아는 동정이나 도움을 주어야 하는 존재로 여겨지게 되는 것은 바라는 바가 아님을 밝혔다.

사실 자발적으로 장애 아이들에게 관심을 보이는 일반 유아는 거의 없어요 문제를 일으켰을 때 잠깐 보거나 자기가 놀고 있을 때 아이가 왔을 때 주로 반응을 보이는 편이죠. -A교사의 인터뷰 내용 중

제가 장애이해교육 시에 저희 반에서 하는 최대한 재미있는 활동과 연계해서 해요. 그럼 아이들은 재미있어 하죠. 그런데 그러한 부분이 특수반 아이들에 대한 관심, 이해로 확장해 나갈 수 있는지? 이 부분은 여전히 고민이에요. -A교사의 인터뷰 내용 중

학기 초에 혹은 이전에 장애유아를 보지 못하였던 아이들 같은 경우에는 처음에는 “애는 왜 말을 못해요?”라고 물어보면서 어색해하고 불편해하는 모습들도 있지만 일상생활 속에서 우리반 아이라는 것을 인식하게 된 후에는 행동에 의문을 갖기 보다는 자연스러운 일과로 받아들이고 있어요. -C교사의 인터뷰 내용 중

이전에 말씀 드린바와 같이, 아이들이 자연스럽게 받아들이는 것이 좋은 것 같아요. 아이들에게 다른 차원의 선입견을 주는 것은 원하지 않아요. 저희 아이들을 동정과 같은 눈빛으로 보는 것도 원하지 않아요. -C교사의 인터뷰 내용 중

3. 유아특수교사의 효과적인 장애이해교육을 위한 요구: <작은 바람, 큰 변화>

1) 적합한 장애이해교육 지도 매뉴얼의 개발

연구 참여자는 유아에게 적합한 장애이해교육 지도안이 없다는 점을 문제점으로 꼽고 이로 인해 장애이해교육이 교사의 역량에 따라 많은 차이를 보인다고 밝혔다. 또한 이미 정부에서 제공한 장애이해교육의 자료 같은 경우 유아의 수준에 맞지 않아 사용하기 쉽지 않

다고 하였다. 그렇기 때문에 장애이해교육을 위한 장학, 연수자료가 필요하며 실제 교직생활 중인 유능한 유아특수교사가 장학자료를 구성하는 것이 필요하다고 하였다.

교육부에서 주는 지도서가 있었으면 좋겠어요. 우리 분과모임에서도 지도서는 없고 어디 대학에서 나온 자료는 있는데 장애정도나 유형이 너무 달라서 크게 도움이 되지 않는다고 하었어요. 교육부에서 대한민국 0교시 이런거 하지 말고 진짜 딱 유아에 맞춘 동영상, 교육 자료가 몇 개 있었으면 좋겠어요. -B교사의 인터뷰 내용 중

유아수준에 맞는 지도안이 없다는게 좀 문제인 것 같고……(중략)일반교사들 보니까 교육청에서 우수 교사를 뽑아서 장학자료를 만들더라고요 그게 특수한테도 필요한 것 같아요. -A교사의 인터뷰 내용 중

2) 행정체계의 개선

장애이해교육의 중요성이 강조되며 교육부와 보건복지부 모두 장애이해교육에 관심을 두는 상황이라고 말하였다. 그에 따라 동일한 내용을 다른 형식의 서류로 작성하여 제출했던 경험이 있으며 교사로서 업무가 과중되는 경향이 있다. 이 부분에 대해서도 양부처가 합의하여 관련서류를 한곳에 제출할 수 있도록 해야 한다는 의견을 제시하였다. 다른 한편으로는 특수교사의 인력이 부족하기 때문에 행정체계가 효과적으로 개선되어 보다 장애이해교육에 집중할 수 있는 여건을 마련해야 함을 주장하였다.

똑같은 서류를 두 번(교육청, 보건복지부) 내야 되니까 그런 부분도 개선이 되면 좋겠어요. -A교사의 인터뷰 내용 중

특수 업무만 해도 많아요. 일반 아이들에 관한 학비지원 교육비, 급식비. 각각 선생님들 맡은 업무가 있잖아요. 근데 특수는 안 해요. 그러니까 (업무를 나누지 않고)저 혼자 특수 지원비, 간식,

교육, 급식비 그걸 내가 다 하는 거예요. 예산이 다르니까. 이렇게 체제가 다른 상태에서 정말 특수교사로서 해야 하는 장애 이해교육 등에는 소홀해 지게 되는 그런 측면들이 있어요. -B교사의 인터뷰 내용 중

제가 만약 다시 한 번 직업을 택하게 된다면 전 그때도 특수교사를 할거예요. 모르겠어요. 전 특수 아이들이 좋아요. 다만 유아특수교육은 하지 않을 거예요. 초등특수를 생각할 것 같아요. 그러한 생각을 하게 되는 건 시스템의 문제도 적지 않아요. 많이 개선된다고는 하지만 여전히 장애이해교육과 같은 특수교사의 업무를 수행하기에는 유아교육 현장에서는 한계가 있어요. 시스템도 너무 없어요 -B교사의 인터뷰 내용 중

3) 장애이해교육에 대한 인식의 변화

연구 참여자는 효과적인 장애이해교육을 위해 일반교사와 협력적으로 계획·운영되어야 한다고 밝혔다. 일반교사가 지니고 있는 장애이해교육의 필요성, 이해도에 따라 일반 유아들의 장애에 대한 태도와 이해도가 확연히 달라짐은 자명하다. 더불어 사립유치원의 경우는 장애유아의 유입이 드물고 특수교사가 임용되어있지 않기 때문에 모든 아이들이 질 높은 장애이해교육을 받기 위해서는 일반교사의 장애이해교육에 대한 연수가 필요함을 시사했다.

장애이해교육에 대해 관심을 많이 갖고 계신 선생님들도 있지만 그렇지 않은 선생님들도 있어서... 일반교사가 어떻게 하느냐에 따라 다르니까 (일반)애들은. 일반교사 대상 연수도 하면 좋죠. -A교사의 인터뷰 내용 중

제가 있었던 원에서는 원감님이 장애이해교육을 꼭 해야 하냐고 물어보신 적도 있어요. 그거 해서 무엇하냐고. 이러면 힘 빠지게 되고 무엇이든 그냥 보조의 역할로만 흘러가는 거죠. 원장 혹은 원감님 그리고 담임선생님들이 어떻게 협력해주느냐에 따라서 정말 효과가 다른 것 같아요. -C교사의 인터뷰 내용 중

4) 유아들의 경험에 기반을 둔 장애 이해교육

연구 참여자들은 유아들의 장애아에 대한 경험이 장애 이해교육의 성패를 가를 수 있다고 하였다. 특히 통합학급을 경험한 유아들과 경험하지 않은 유아들이 접근에서의 눈높이도 다르고 이에 따라서 발생하게 되는 부수적인 효과도 현저하게 다를 수 있음을 주장하였다.

배워도 열심히 배워도 같이 생활하고 지내는 것 보다는 장애를 잘 이해하고 장애 친구를 대하는 태도에서 차이가 나는 것 같아요. 확실히 다른 것 같아요. 통합반이 있는 원이랑 아닌 원이랑 -C교사의 인터뷰 내용 중

통합학급 아이들은 그냥 그 상황이 익숙해 진거죠. 근데 통합반이 아닌 아이들은 계속 궁금해하는거죠. 이 아이들의 정체에 대해서 그러니까 제가 그 반에 들어가서 장애이해교육을 하는 것보다 그냥 같이 생활하는 것이 제일 좋긴 하죠. 또 일반 유아들의 질문을 어느 범위까지 이야기 해주어야 할지 그리고 어떻게 아이들의 눈높이에 맞추어 주어야 할지 어려움이 느껴지거든요. -A교사의 인터뷰 내용 중

장애유아에 대해 경험을 한 후에 장애이해교육을 하면 효과나 관심이 높아요. 아이들이 사슴반(특수반)이 존재한다는데 가본 적이 없으니까.. (궁금해 하죠) 우리 반(특수학습)에서 일반 학급에 없는 교구로 자유선택을 10분정도만이라도 하고 난 다음 특수 유아들이랑 짧게 안녕하고 소통을 하고 (일반학급으로)돌아간 경험을 하고 안하고의 차이가 장애이해교육을 받았느냐 받지 않았느냐의 차이보다 큰 것 같아요” -B교사의 인터뷰 내용 중

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 통합교육 현장에서 근무하는 유아특수 교사의 장애이해교육에 대한 전반적인 경험과 인식을 알아보고 장애이해교육의 현실과 실효성을 분석하였다.

본 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 유아특수교사들은 유아교육현장에서, 역할과 위치의 모호성, 전문성 신장의 한계, 정돈되지 못한 체제 내에서의 혼란의 가중과 같은 문제들로 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 둘째, 장애이해교육에 대한 경험적인 차원에서는 장애이해교육이 필요하다는 측면에 대해서는 공통적으로 인식하였지만 장애이해교육이 일반유아들에게 오히려 편견을 조성할 수 있고, 적합한 자료의 부족으로 인하여 적합한 시행 방법에 관한 매뉴얼이 부족하기 때문에 장애이해교육이 교사의 역량에 따라 편차가 크다고 인식하고 있으며 성인 및 유아 모두 장애이해 교육에 대한 인식 및 관심이 부족함을 경험하였다고 하였다. 셋째, 적합한 장애이해교육을 위해 요구되는 점으로는 적합한 매뉴얼의 개발, 행정체계의 개선, 장애이해교육에 대한 인식의 변화, 유아들의 경험에 기반을 둔 장애이해 교육이 이루어져야 함을 언급하였다.

본 연구의 결과를 바탕으로 유아교육현장에서 장애이해교육이 적합하게 이루어지기 위하여 다음과 같은 논의와 제언을 하고자 한다.

첫째, 유아특수교사의 물리적 제반 여건 충족 및 인식의 개선이 필요하다. 본 연구에 의하면 유아특수교사는 유아교육기관에서의 자신의 입지의 모호함에 대해 어려움을 겪고 있었다. 특히 이러한 측면은 통합반 교실의 존재 여부에 따라, 완전통합, 부분통합과 같은 통합의 형태적 다양성에 따라, 장애이해교육에 대한 유아교육기관의 원장의 신념에 따라, 일반유아교사의 인식에 따라 유아특수교사가 겪게 되는 대우와, 업무, 교사로서의 위치가 달라지는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 박영옥, 장진희(2015), 서현아, 조윤경(2010)의 연구결과와 부분적으로 일치하는 것으로 볼 수 있다. 유아특수교사는 이로 인하여 입지의 모호함을 느끼고 이는 업무 스트레스로 이어지기 때문에(권현미, 2005), 자존감이 낮아지고 교수효능감이 낮은 것으로 나타났다. 특히 본 연구에서는 다시 선택의 기회가 오게 될 경우 모두 특수교육은 전공하겠지만 초등특수교육을 전공하고자 하였고 이는 제반 요건이 충족되지 못함에 기인하였다. 이는 유아교육현장에서의 특수교사의 지위의 보장과 특수교육환경을 좀 더 체계적으로 조성되어야 함을 시사하고 있다. 이에 유아특수교사의 물리적 제반 여건 충족을 위하여 유아특수교사의 역할에 대해 통일

된 지침과 통합학급 운영의 가이드라인이 필요한 것으로 보여진다. 뿐만 아니라 유아특수교사가 일반학급의 '보조'의 역할을 하는 것이 아닌 '협력'의 역할을 해야 한다는 동료교사들의 인식 개선이 필요하다. 하수진, 이순자(2013)의 연구에 의하면 협력교수의 경험이 일반 유아교사에게는 장애유아를 새롭게 볼 수 있는 안목을 주었고, 일반유아교사와 일반유아가 유아특수교사를 보조교사가 아닌 담임교사와 동등한 교사로 보게 되는 인식을 전환을 가져왔다고 전하였다. 이에 올바른 통합교육 그리고 장애이해교육을 위해서는 유아교사와 특수교사의 협력적 관계의 수립이 요구된다(노은호, 박인숙, 손상국, 2003).

둘째, 특수교사 및 일반교사들의 교수역량 및 전문성 향상을 위한 지원체계 마련이 요구된다. 본 연구에서 특수교사들은 인력의 한계상, 그리고 같은 원내에서의 피드백 등의 부족으로 인하여 자신의 교수법에 대한 확신을 갖기 어려우며 전문성 발달에 한계가 나타나고 있다고 언급하였다. Devore와 Russell(2007)은 적합한 장애이해교육을 위해서는 전문성의 향상이 무엇보다 중요함을 언급하였으며 Baglieri(2008)는 특수교사 그리고 일반교사 모두 장애의 특성에 대한 지식과 특정 장애범주에 대한 교수 전략 그리고 이러한 측면들을 일반 유아들에게 전달하기 위한 적합한 전략적인 체계를 갖추는 것이 무엇보다 중요하다고 언급하고 있다. 본 연구에서의 교사들 또한 전문성의 부족 및 교수에서의 자신감의 부족을 토로하고 있으며 일반유아들에게 어떠한 방법으로 어떠한 선까지 설명을 해주어야 하는지에 대한 갈등 또한 지적하는 것으로 나타났다. 특히 국내 유아교육현장의 상황 속에서 무엇보다 유아특수교사의 전문성이 장애이해교육의 질을 좌우하는 바 특수교사 및 일반 교사의 장애이해에 대한 전문성 향상을 위한 지원 체계 구축이 요구된다.

셋째, 제도적인 통합과 행정적 지원이 필요하다. 연구결과 유아특수교사들은 장애이해교육과 통합교육과 관련하여 교육부와 보건복지부가 합일 되지 않아서 업무적 과중을 야기한다고 하였다. 이러한 결과는 선행연구에서 나타나지 않거나 일관되게 나타나지 않고 있는 측면이 있다. 이는 지역별로 다른 시스템으로 인하여 표집에 따라 결과가 다르게 나타날 수 있다는 점을 시사하며 다른 한편으로는 보편적이고 일관된 시스템 체계가 마련될 필요성이 있음을 반증한다고 본다. 이에

후속연구에서는 각 지역별 시스템 체제들을 분석하여 보편적인 체제를 마련하기 위한 방안을 제시하는 연구가 필요하다고 판단한다. 행정적 지원 부분에서는 유아교육분야의 행정적 지원의 실체가 안정적이거나 체계적이지 못한 부분이 드러나 강영심, 황순영, 오미옥(2008)의 유치원 원장이 지각한 장애 통합교육에 대한 실태와 인식 연구 결과 원활한 통합교육을 위해 가장 우선적으로 해결해야 할 문제를 통합교육 정책에 대한 정부의 지원임을 밝혔고 또한 통합교육을 위해 보조인력 배치와 같은 행정적 지원이 필수적이라는 김성애(2012)의 연구과 맥을 같이 한다. 본 연구에서도 행정적인 지원의 부족으로 인하여 특수교사들이 보다 장애유아를 위한 교육에 집중할 수 없다는 점을 언급하였는데 현장에서 원활한 교육을 위해 행정적인 지원체계 마련이 요구된다고 본다.

넷째, 보다 생활중심의 그리고 통합적인 접근 차원의 장애이해교육이 요구된다. 본 연구에서 특수교사들은 자연스러운 통합경험 및 장애-비장애 유아간의 상호작용의 경험의 유무가 장애이해교육의 효과성을 증가시키는 요인이 됨을 주장하였다. 이러한 결과는 강상, 권정심, 신지혜(2012)의 장애-비장애 유아 간의 함께하는 경험이 통합교육에 효과적이라는 연구와 맥을 같이한다. 또한 장애이해교육이라는 정형화되고 이벤트성 있는 활동이 아니라, 동화, 새노래, 이야기나누기 등과 같은 일과 적 활동 내에서 장애이해 교육을 실행하는 것이 효과적임을 주장한 이수정과 이소현(2011)의 연구결과와 와도 일치한다. 기존의 장애이해교육이 오히려 장애유아의 장애를 부각시키는 역효과가 있을 수 있지만 일과중심의 교육은 이러한 우려를 불식시킬 수 있다(원종례 외, 2014). 본 연구에서도 교사들이 형식적이고 정형화된 장애이해교육이 유아들에게 장애유아에 대한 편견을 조장할 수 있는 반면에 일과 내에서의 자연스러운 통합적 교육이 교사 그리고 일반유아들에게도 더욱 만족감을 조성하는 것으로 나타났다. 전통적으로 유아교육은 실천과 경험을 강조하고 있는 바 장애이해 교육에서도 생활중심의 그리고 일과 내에서 통합적인 형태로 교육이 이루어져야 할 것으로 본다.

다섯째, 일반교사 및 유아교육기관 행정가들의 장애이해교육에 대한 인식변화 및 역량 향상을 위한 지원이 요구된다. 본 연구에서는 일반유아의 장애이해에 관한 인식은 담임교사의 신념과 역량에 따라 큰 편차가 나타

나는 것으로 분석되었으며 유아특수 교사의 요구 측면에서도 일반교사를 대상으로 하는 연수기회 확대로 인한 협력적 관계 유도가 필요함이 나타났다. Jordan과 동료들(1997, 2009)의 연구결과에 따르면 일반교사의 인식 및 태도에 따라서 장애이해교육 및 통합교육의 질이 달라진다는 결과가 교사 스스로의 보고 뿐 아니라 현장관찰에서도 나타났다. 실제적으로 유아교사들의 의무 및 윤리를 고려해보았을 때 유아교사는 장애를 지닌 유아들에 대한 교수방법 그리고 이러한 유아들에 대하여 일반유아들에게 어떻게 교육해야 하는지에 대한 교육학적인 태도와 선택에 있어서 어려움을 지각한다(Graham, 2008). 원종례 외(2014)의 연구에서는 적합한 장애이해교육의 실시 및 인식변화를 위해서 특수교사 뿐만이 아닌 유아교사가 함께 체계적으로 장애이해교육에 대한 연수를 이수해야 함을 주장하였다. 유아특수교사와 일반교사는 의사소통을 통한 협력적 관계 수립을 통해 교육철학적 차이를 줄이고 협력교수를 수행하여 적합한 교육환경을 조성할 수 있다(김현숙, 2006). 이는 무엇보다 일반 교사의 인식변화가 선행되어야 함을 선행하며 특수교사와의 협력적인 관계 내에서 더욱 효과적으로 이루어질 수 있음을 시사한다.

여섯째, 유아특수교사들이 장애이해교육 시 사용할 수 있도록 지도서와 그에 따른 교수매체가 개발, 보급되어져야 한다. 유아특수교사들은 장애이해교육을 수행할 때 부족한 교수자료와 국가수준의 효과적인 지도안이 제공되지 않음을 언급하였다. 국가수준의 지도안의 부재로 장애이해교육이 교사의 재량에 맡겨지게 되어 교사의 열정과 역량에 따라 장애이해교육의 질과 효과에 큰 차이를 초래하게 된다. 더불어 장애이해교육을 수행하는 교사는 교수계획을 작성하여 수행하지만 자신이 고안한 교수방법이 옳은 방법인지, 유아의 흥미에 적합하고 효과적인지에 대한 지속적인 물음을 갖게 된다. 따라서 유아의 발달과 연령, 흥미에 적합한 지도안의 개발이 우선시 되어야 하고 영상매체와 교구를 활용한 다각적인 장애이해교육 교수매체가 개발, 보급되어져야 할 필요가 있다. 덧붙여서 미디어를 활용한 교수방법이 유아교육기관에 깊숙이 보급되어 있는 현재의 경향을 반영하여 동영상, 플래시 자료를 개발하여 보다 유아의 흥미에 기반 하여 효과적인 장애이해교육을 할 수 있을 것이라고 판단된다.

마지막으로 후속연구를 위한 제언을 제시하면, 본 연

구는 유아특수교사의 관점에서만 장애이해교육에 대하여 접근하였기 때문에, 유아교육기관의 기관장, 일반교사, 유아 등 많은 구성원을 대상으로 한 기관차원의 연구가 이루어져야 할 것으로 본다.

참고문헌

- 강상, 권정심, 신지혜(2012). 장애 통합교육 경험 유무에 따른 일반유아의 장애 이해의 차이 및 통합학급 상호작용의 실제. **한국유아교육·보육복지연구**, 16, 25-46.
- 강영심, 황순영, 오미옥(2008). 유치원장이 지각한 장애유아 통합교육에 대한 실태와 인식. **통합교육연구**, 3(1), 45-62.
- 교육부(2013). **2013년 특수교육연차보고**. 서울: 교육부.
- 권현미(2005). 유아통합교육의 운영 실태와 개선방안에 관한 연구. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 김경숙, 김미숙, 김성애, 김수진, 박숙영, 백유순, ... 허계형(2009). **유아특수교육개론**. 서울: 학지사.
- 김성애(2012). 통합교육 실제에서의 유아특수교사의 협력교수 인식에 관한 질적연구-Heider의 귀인이론 중심. **지적장애연구**, 14(2), 157-175.
- 김성애(2014). 우리나라장애이해교육의 고찰. **유아특수교육연구**, 14(2), 53-73.
- 김승현, 원종례, 안의정(2016). 장애 영유아를 위한 예비보육 교사의 사전실습 프로그램 모형 개발. **특수교육**, 15(1), 51-71.
- 김영천(2016). **질적연구방법론 I Bricoleur**. 서울: 아카데미프레스.
- 김현숙(2006). 통합교육을 시행하는 유아교육기관의 유아교사와 유아특수교사의 협력교수 실태연구. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노은호, 박인숙, 손상국(2003). 장애아 통합교육을 위한 일반교사와 특수교사의 인식과 상호협력에 관한 연구. **한국보육학회지**, 3(1), 167-190.
- 박영옥, 장진희(2015). 유치원 교사의 변인에 따른 통합교육에 대한 태도 분석. **한국보육학회지**, 15(4), 301-328.
- 서선희, 김진희(2003). 장애 이해 활동이 비장애 아동의 태도와 자아개념에 미치는 효과. **발달장애연구**, 7(2), 87-94.
- 서현아, 조윤경(2010). 100명 이상 국공립 및 법인 보육시설

- 의 장애아동 편의시설 실태 및 욕구조사 : 시설장교 교사의 인식을 중심으로. **한국보육학회지**, 10(3), 1-26.
- 양승희, 유지연, 조현정(2014). **보육과정**. 서울: 동문사.
- 원영미, 전지혜(2018). 장애아 통합 어린이집 일반교사의 장애 인식 및 보육경험에 관한 연구. **한국보육학회지**, 18(1), 169-192.
- 원종례, 엄수정(2007). 장애 유아의 성공적인 통합교육 실행을 위해서 필요한 지원에 대한 원장 및 교사들의 인식-통합교육 지원 컨설팅 프로그램 개발을 위한 기초연구. **유아특수교육연구**, 7, 47-81.
- 원종례, 이명희, 박현옥(2014). 유아특수교사와 일반유아교사의 장애이해교육 실행 경험과 지원요구: 통합교육기관에 적합한 장애 이해교육 프로그램 개발을 위한 기초연구. **유아특수교육연구**, 14(3), 413-440.
- 이경은(2015). 장애이해교육에 대한 유아교사의 인식과 운영현황. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이상애, 김성애(2005). 장애이해 교육활동을 통한 일반유아 장애 인식 및 태도 변화. **유아특수교육연구**, 4(2), 113-136
- 이소현(2005). 장애 유아 통합교육 활성화를 위한 정책적 방향성 고찰. **유아교육연구**, 25(6), 277-305.
- 이수정, 이소현(2011). 학급 차원의 사회적 통합 증진 활동이 장애 유아와 또래 간 개별 사회적 행동에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 46, 197-222.
- 이정림, 김은영, 엄지원, 강경숙(2012). **장애 영유아 통합보육·교육 현황과 선진화 방안**(육아정책연구소 정책보고서). 서울: 육아정책연구소.
- 이지선, 신은수, 김현진(2010). 장애유아에 대한 일반유아의 인식, 태도, 변화와 장애유아의 사회적 능력 향상에 관한 연구: 소집단 협동학습에 기초한 요리활동을 중심으로. **한국보육학회지**, 10(4), 223-254.
- 이혜영(2005). 장애이해 프로그램이 비장애유아의 장애유아 수용태도에 미치는 효과. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 임명희, 양승희(2008). 일반 유아의 장애인식 개선을 위한 장애 이해 프로그램 개발 및 효과 연구. **한국보육학회지**, 8(2), 49-72.
- 조형숙, 이효정(2009). 장애이해교육의 구성과 운영실태 및 유아교사의 인식. **유아교육학논집**, 13(3), 359-377.
- 최병민(2005). 초등학교 도덕과 교사용지도서에 나타난 장애이해교육 내용분석. 경인교육대학교 석사학위논문.
- 하수진, 이순자(2013). 유아교사와 유아특수교사의 협력교수 실행에 관한 사례연구. **유아특수교육연구**, 13, 75-112.
- Avramidis, E., and B. Norwich. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 17(2), 129-47.
- Baglieri, S. (2008). 'I connected': Reflection and biography in teacher learning toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 585-604.
- DeVore, S., & Russell, K. (2007). Early childhood education and care for children with disabilities: Facilitating inclusive practice. *Early Childhood Education Journal*, 35, 189-198
- Feuser, G. (1982). Integration= die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. *Behindertenpädagogik*, 2(82), 86-105.
- Glesne, C. (2017). **질적연구자 되기**. 안혜준 역, 서울: 아카데미프레스.
- Graham, L. J. (2008). From ABCs to ADHD: The role of schooling in the construction of behaviour disorder and production of disorderly objects. *International Journal of Inclusive Education* 12(1), 7--33.
- Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. J. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial and special education*, 18(2), 82-93.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and teacher education*, 25(4), 535-542.
- Lieber, J., Beckman, P. J., Hanson, M. J., Janko, S., Marquart, J., Horn, E., & Odom, S. (1997). The impact of changing roles on relationships between professionals in inclusive programs for

- young children. *Early Education and Development*, 8(1), 67-82.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- McCabe, H. (2003). The beginnings of inclusion in the People's Republic of China. *Research Practices in Persons with Severe Disabilities*, 28(1), 16-22.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13(5), 20-30.
- Simpson, C. G., McBride, R., Spencer, V. G., Loder milk, J., & Lynch, S. (2009). Assistive technology: Supporting learners in inclusive classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 45(4), 172-175.
- Tavares, W. (2011). An evaluation of the Kids are Kids disability awareness program: Increasing social inclusion among children with physical disabilities. *Journal of social work in disability & rehabilitation*, 10(1), 25-35.

A Qualitative Study on Early Childhood Special Education Teachers' Experiences of the Disability Understanding Education in Inclusive Education

Seong Hyun Kim

Dept. of Child Care Education, Dong Nam Health University

Seung Ju Lee

Dept. of Early Childhood Education, Chung-Ang University

Abstract

The purpose of this study was to investigate early childhood special education teachers' experience, difficulties and need for effective disability understanding education in inclusive education field. The researcher interviewed 3 different early childhood special education teacher. Each participant was individually interviewed 2-3 times with deliberated questions for collecting data. After the interview was analyzed, the contents were categorized into three major themes and twelve sub themes. The three major themes were (1) early childhood special education teachers' difficulties in inclusive education field. (2) experience in the disability understanding education (3) need for proper disability understanding education. First, the teachers were awareness of the difficulties at the inclusive education field due to ambiguity in the role and location, the extension of the expertise, and the misaligned system. Second, teachers stated that the barriers to disability understanding education include creating prejudice, varied according to teachers ' abilities, poor perception of appropriate methods, and low concerns of adults and young children. Third, the results showed that development of the teaching manual, improvement of the administrative system, change in perception of disability understanding education, and disability understanding education based on the experiences of young children were necessary for effective disability understanding education. Based on these results, several specific implications for effective disability understanding education were suggested.

Received April 30, 2018

Revision received May 27, 2018

Accepted June 21, 2018