

「2019 개정 누리과정」 실행에서 장애통합어린이집 일반교사와 특수교사의 경험 분석: 질적 면담을 중심으로*

Analysis of Experiences of Child Care and Education Teachers and Special Education Teachers On Implementation of the 2019 Revised Nuri Curriculum at Inclusive Settings: Based on Qualitative Interviews

장지영¹ 조윤경²

Ji Young Jang¹ Youn Kyung Cho²

ABSTRACT

Objective: The purpose of this study was to investigate the implementation experiences of the 「2019 revised Nuri curriculum」 of early childhood education teachers and special education teachers at inclusive child care and education centers.

Methods: Individual interviews with 14 teachers at seven inclusive settings in Seoul were conducted. The collected data were transcribed, and six categories and 42 sub-themes in early childhood education teachers and six categories and 37 sub-themes in special education teachers were derived through qualitative-comparative content analysis.

Results: The teacher in-service education conducted prior to the implementation of the 「2019 revised Nuri curriculum」 gave substantial aid in the applied practices of cases. The perceptions of teachers related to the 「2019 revised Nuri curriculum」 were heightened. The inclusive settings had been changed according to the principles of play, case, and children's interest. As the 「2019 revised Nuri curriculum」 progressed, children also changed. The implementation of the 「2019 revised Nuri program」 allowed the positive and the negative experiences to coexist at the inclusive settings. For the successful implementation of the 「2019 revised Nuri curriculum」, calls for the improvement of the child care and education center and national level must be stressed.

Conclusion/Implications: Based on the results, discussions and recommendations were presented to solve the difficulties.

key words the implementation experiences of the 「2019 revised Nuri curriculum」, early childhood education teachers, special education teachers, inclusive child care and education centers.

* 본 논문은 2022년 한국성서대학교 보육대학원 석사학위논문 일부를 수정·보완한 것임.

¹ 제1저자

한국성서대어린이집 특수교사

² 교신저자

한국성서대학교
영유아보육학과 교수
(e-mail : ykcho@bible.ac.kr)

I. 서론

대부분의 OECD 국가들은 모든 유아에게 질 높은 조기자극과 학습기회에 대한 동등한 기회평

등을 제공해야 할 필요가 있다고 전제한다(나정 등, 2004). 이에 따라 국가수준 교육과정을 공포하여 이를 실시하도록 법적으로 명시하고 있는 여러 나라 중 하나인 우리나라 또한 「누리과정」을 제정하여 국가 경쟁력을 도모하게 되었다(정기오, 2009). 우리나라의 유아교육과 보육정책은 영유아에 대한 교육과 보육이 다르다는 시각을 기반으로 차별화되어 운영되어 왔으며, 관할 부서 역시 이원화되어 운영되어 왔다(손지연, 2017; 이영환 등, 2013). 이원화된 영유아 정책에 대한 문제를 해결하고, 유아들은 질 높은 교육과 보호의 서비스를 제공받아야 한다는 공통의 목적을 이루기 위해 「누리과정」이라는 공통의 교육과정을 도입하게 되었다(손지연, 2017).

정부 시행 「누리과정」은 유치원과 어린이집의 모든 유아들을 위한 국가 교육과정으로 2011년에 5세 유아를 대상으로 제정되어 이후 3-5세 유아까지 확대 적용되었고 이는 「3-5세 연령별 누리과정(이하 연령별 누리과정)」으로 불려왔다(교육부, 2015). 이는 유치원과 어린이집의 이원화된 교육 또는 보육과정을 통합하여 일원화 하였다는 점과 국가수준에서 단위 유치원과 어린이집의 교육과정 편성·운영의 공통된 기준을 제시함으로써 생애 초기 출발점 평등을 확보할 수 있게 되었다는 의의를 지닌다(여선옥, 심윤희, 2020; 이정옥, 2019). 유아교사의 2019 개정 누리과정 실천 경험 탐색. 한국유아교육연구, 22(4), 158-183.). 최근 2019년 7월에 개정된 「2019 개정 누리과정」은 「누리과정」에서 누락된 인간상을 제시하고 교육과정으로서 성격과 유아중심 및 놀이중심을 추구하는 지향점을 보다 명료히 제시하여 국가수준 유아교육과정의 완성도를 강화하였다(교육부, 보건복지부, 2019; 임부연, 2020; 조운경, 2021).

놀이 중심 교육을 운영한다는 것은 학습자인 유아가 놀이를 통해 교육내용을 경험하고 학습을 공고히 해 나갈 수 있도록, 놀이와 교육과정 요소들을 연계하여 조직한 놀이경험을 제공하는 것이다(성안나 등, 2022; 이은지, 김지현, 2022). 이는 놀이와 교육과정을 연계하여 운영하는 전체적인 교육 계획에서부터 놀이나 학습 상황에서 놀이를 통한 학습을 지원하는 구체적인 전략에 이르기까지 다양하다(김희영, 엄정애, 2020; 조운경, 2021). 놀이의 중점을 둔 「2019 개정 누리과정」은 2020년 3월부터 현장에 적용되고 있다. 실제로 이러한 유아중심 놀이중심 교육과정을 골자로 한 유아교육 개정방안이 발표되고 성공적인 「2019 개정 누리과정」의 정착을 위해 현장에 지원을 제공한 정부의 노력에도 불구하고, 현장에 있는 많은 수의 유아교사들이 교사의 역할에 대하여 혼란을 겪고 있는 것으로 나타났다(권은정, 손원경, 2022; 서윤희, 2021; 임승렬, 전방실, 2020). 또한 「2019 개정 누리과정」에서 ‘공간 활용에 대한 교사의 어려움’으로 ‘안전과 자율성, 균형에 대한 고민’, ‘흥미영역의 확장에 대한 고민’도 표현하고 있었다(김대욱, 2021). 이는 「2019 개정 누리과정」이 기존 누리과정과의 차별점을 가지며, 이는 학계와 현장의 혼돈과 혼란에 대한 우려의 목소리를 내고 있음을 의미한다. 또한 누리과정은 이전부터 놀이중심, 유아중심 철학을 근간으로 하여왔는데 개정누리과정이 놀이중심 교육과정을 표방하는 것에 대한 의구심, 교사의 체계적인 계획보다 유아의 자유놀이를 강조함에 따라 유아교사의 역할의 정체성에 대한 고민 등이 야기된 것을 의미하기도 한다(이은형, 김정숙, 2021; 조부경 등, 2020).

「2019 개정 누리과정」 운영에서 모든(All) 유아를 위한 유능한 교사의 역할이 강조되고 있는 시점에서, 장애통합어린이집에 다니는 장애 유아의 발달에 있어 놀이는 일반 유아와 마찬가지로 매우 중요한 요소이다. 특히, 놀이의 본질적 요소인 내적 동기에 의한 자발성, 흥미성, 반복성 등

의 특징을 장애를 지닌 유아의 학습지도 및 평가에 그 가치를 인정받게 되면서(진혜림 등, 2021), 유아특수교육 현장에서 놀이의 중요성은 더욱 강조되고 있다. 2015 개정 특수교육과정(교육부 고시 2015-81호)에서는 유아의 장애 특성 및 정도를 고려하여 놀이를 중심으로 교육과정을 편성하고, 교수·학습 방법에서도 놀이를 중심으로 한 활동으로 운영해야 함을 명시하고 있다(교육부, 2015; 강성리, 조현근, 2019; 안영혜, 2021; 홍은숙, 2022). 이처럼 놀이는 특수교육대상유아를 위한 교육에서도 매우 중요한 학습 내용이자 교육과정 운영에 있어 중요한 측면임을 알 수 있다(강성리, 조현근, 2019).

장애유아교육의 약 30% 이상을 차지하는 장애통합어린이집 교사들이 놀이중심의 개정누리과정에 대해 갖는 인식과 운영 경험을 알아보는 것도 필요한 상황이다(이진미, 오주은, 2021). 2012년부터 「장애인 등에 대한 특수교육법」(교육부, 2007)에 의거하여 장애 유아 의무교육 간주 기관인 장애통합어린이집에서는 일반보육과정인 「누리과정」을 기초로 하여 장애 유아들의 개별화교육계획을 시행(윤선영, 조운경, 2013; 이인숙 등, 2020; 조운경, 2021)해 오고 있다. 그런데 「2019 개정 누리과정」이 시행되며 많은 수의 장애통합 어린이집은 일반교육과정 중심의 개별화교육계획을 근간으로 실시하는 특수교육의 방향과 방법에 상당한 변화를 맞이하게 되었고(조운경, 2021), 선행연구에서 상당수의 교사들은 장애유아 통합교육과 놀이중심 교육과정을 실천하며 인력 부족, 역할에 대한 고민, 학부모들의 인식, 과도한 행정업무 등에 대한 어려움을 토로하고 있었다(이소현 등, 2021; 조운경, 2021). 더 나아가서, 놀이중심 교육과정과 관련하여 장애유아 담당 교사의 인식을 알아보는 연구(오지연, 노진아, 2020)는 그 수가 적은 상황이다.

이에 본 연구는 「2019 개정 누리과정」이 추구하는 놀이중심 교육과정을 장애통합어린이집의 통합보육현장에서 실천하는 일반교사와 특수교사(이하 자격증과 상관없이 역할로 지칭함)를 대상으로 면담을 통해 놀이중심 교육과정의 현재의 실천 상황과 이를 실행하면서 겪은 어려움과 그에 따른 지원 요구 등을 알아봄으로써, 앞으로의 장애통합보육 현장에서의 놀이중심 교육과정의 진행을 위한 기초 자료와 그 방향을 제시하고자 한다. 연구대상을 장애통합어린이집으로 제한한 것은 비장애와 장애유아가 완전통합 형태로 함께 하며 보육교사와 특수교사라는 다른 유형의 교사가 공존하는 상황이어서 더 다양한 이야기가 제시될 것으로 기대되고, 또한 장애유아의 관련 일반보육프로그램의 개정에 따른 변화를 알아보고자 함에 기인한다. 본 연구를 통해 현장의 교사들의 목소리에 귀 기울이고 그들에게 요구되는 적절한 지원에 대한 구체적인 방안을 확인하여 앞으로의 「2019 개정 누리과정」을 성공적으로 이끌어 나가기 위한 자료를 제공하는데 의의가 있으며, 선행연구들(김슬기 등, 2021; 서윤희, 2021; 오지연, 노진아, 2020; 윤선영, 조운경, 2013; 이소현 등, 2021; 임승렬, 전방실, 2020; 조운주, 2020; 조운경, 2021)에 근거한 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 「2019 개정 누리과정」 관련 교사교육 경험 및 지원 요구는 무엇인가? 둘째, 통합학급 내 「2019 개정 누리과정」 일반교사와 특수교사의 역할 변화는 어떠한가? 셋째, 「2019 개정 누리과정」 실행에 따른 유아의 변화는 어떠한가? 넷째, 「2019 개정 누리과정」 실행이 통합보육 현장에 미친 긍정적인 영향은 무엇인가? 다섯째, 「2019 개정 누리과정」 실행이 통합보육 현장에 미친 부정적인 영향은 무엇인가? 여섯째, 「2019 개정 누리과정」 실행 시 어린이집차원의 지원요구는 무엇인가? 일곱째, 「2019 개정 누리과정」 실행 시 국가차원의 지원요구는 무엇인가?

II. 연구방법

1. 연구참여자

본 연구는 장애통합어린이집 총 7개의 기관(A-G)에서 근무하고 있는 유아반 누리학급 담당 유아교사와 특수교사 각 1명씩 총 14명을 대상으로 하였다. 어린이집을 대상으로 제한한 이유는 부분 통합을 시행하는 유치원 보다 완전통합을 시행하는 어린이집이 일반교육과정의 변화에 더 민감할 수 있기 때문이다(김대욱, 신수진, 2021). 통합 어린이집의 선정 기준은 서울시내 3, 4, 5세 3학급의 통합학급을 운영하고 있으며, 유아교사와 특수교사가 한 학급으로 구성되어 완전통합을 시행하고 있고, 장애유아를 대상으로 개별화교육계획안이 진행되며, 평가인증을 통과한 의무교육 간주 기관이었다. 면담 참여자에 대한 구체적인 정보는 표 1에 제시된 바와 같다.

표 1. 면담 참여 일반교사(1)와 특수교사(2) 정보

기관	역할	연령	자격사항	학력	통합보육경력	다른 경력
A	1	29세	보육교사 1급	학사	5년	없음
	2	27세	장애영유아를 위한 보육교사	학사	4년	없음
B	1	27세	보육교사 1급	학사	3년	없음
	2	27세	장애영유아를 위한 보육교사	학사	4년	없음
C	1	33세	보육교사 1급	학사	11년	없음
	2	41세	보육교사 1급 장애영유아를 위한 보육교사	석사	8년 3개월	없음
D	1	25세	유치원 정교사 2급	학사	1년	없음
	2	35세	보육교사 1급, 유치원 정교사 2급 장애영유아를 위한 보육교사	학사	11년	없음
E	1	51세	보육교사 1급	학사	4년	없음
	2	55세	장애영유아를 위한 보육교사	석사	11년	없음
F	1	32세	보육교사 1급	학사	6년	없음
	2	45세	보육교사 1급, 유치원 정교사 2급 장애영유아를 위한 보육교사	석사	4년	유치원(3년)
G	1	32세	보육교사 1급	학사	8년	없음
	2	33세	보육교사 1급 장애영유아를 위한 보육교사	학사	9년	없음

2. 연구 절차

1) 면담 문항 개발

표 2. 면담 주요 내용

구분	주요 내용
1	나이가 어떻게 되시나요? / 최종학력 및 자격사항은 어떻게 되시나요? / 통합보육 경력은 몇 년이신가요? / 보육시설 외에 다른 시설에서 근무하신 경력이 있으신가요?
2	2019 개정 누리과정 관련 어떤 교사교육을 받으셨나요? / 2019 개정 누리과정과 관련하여 실시를 원하는 교사교육이 있으신가요?
3	2019 개정 누리과정을 진행하며 일반교사/특수교사로서 어떠한 역할 변화를 경험하셨나요?
4	2019 개정 누리과정 실행에 따라 비장애, 장애 유아가 보인 변화가 있다면 어떠한 모습들인가요?
5	2019 개정 누리과정과 통합보육의 적용 과정은 어떠했나요? / 2019 개정 누리과정에 따라 개별화 교육계획을 진행하며 교사 간 어떠한 논의를 나누셨나요? / 2019 개정 누리과정 실행이 통합보육에 있어 미치는 긍정적인 영향은 무엇이라 생각하시나요? / 2019 개정 누리과정 실행이 통합보육에 있어 미치는 부정적인 영향은 무엇이라 생각하시나요?
6	2019 개정 누리과정 실행 시 유아 놀이 지원에 필요한 요구가 있다면 무엇인가요? / 2019 개정 누리과정 실행 관련 기관 차원에서 실시가 필요한 교사 지원이 있다면 무엇인가요? / 2019 개정 누리과정 실행 시 필요한 정책적 요구가 있다면 무엇인가요?
7	2019 개정 누리과정에 관해 그 외 하고 싶은 말씀이 있으실까요?

면담 질문지의 항목은 선행연구를 기초로 연구목적에 따라 연구자가 구성하였다. 연구참여자의 경험에 관한 내러티브를 수집하기 위하여 자신의 경험을 나누면서 대화에 가까운 면담을 진행하는(Clandinin & Connelly, 2000) 내러티브 면담을 선정하였고 반구조화된 질문을 사용하였다. 국내 문헌들(윤선영, 조운경, 2013; 임승렬, 전방실, 2020)을 중심으로 장애 통합보육과 관련된 총 일곱 범주로 표 2와 같이 구성하였다.

질문지가 완성된 후 본 연구에 참여하지 않은 유아교사 1명, 특수교사 1명 총 2명을 대상으로 한 예비면담을 통하여 질문의 내용 및 구성, 진행방법에 대한 피드백을 얻었으며, 이를 토대로 연구자들과 장애관련 석사 학위자로 현장 경력 8년의 보조연구원이 질문의 내용과 구성을 일부 수정하거나 보완하였다(윤선영, 조운경, 2013).

2) 면담 진행과정

개별적으로 심층 면담을 실시하기 위해 일주일 전에 연구 참여를 동의한 면담 참여자들에게 전자메일을 통해 면담 질문지를 미리 발송하여, 이를 통해 면담 참여자들이 질문에 심도 있게 응답을 준비할 기회를 제공하고자 하였다(윤선영, 조운경, 2013).

전체 면담은 2021년 5월부터 2022년 1월까지 유아교사와 특수교사 각 7명씩 총 14명이 참여하여 개별 면담을 진행하였다. 면담은 코로나-19 상황을 고려하여 연구자와 연구대상자가 실시간 화상회의(ZOOM)로 진행하였다. 모든 면담은 개별적인 비대면 화상회의로 진행되었으며 평균 40분(범위 35-61분) 정도 진행되었다. 면담과 동시에 네이버 클로바노트 프로그램을 사용하여 컴퓨터 파일에 입력하고 그 내용과 녹음 내용을 대조하여 최종 전사하였다.

3) 전사본 작성

실시간 화상회의 면담을 통하여 녹음된 모든 자료는 그대로 전사하여 A4용지로 일반교사 43페이지, 특수교사 60페이지로 총 103페이지가 작성되었다. 전사 작업이 끝난 후 면담을 시행한 연구자가 녹음 내용을 듣고 당시 녹음과 함께 전사된 내용을 대조하며 각 전사본의 정확도를 확인하였다.

3. 자료 분석

개인별로 전사된 자료는 질적 내용 분석(qualitative content analysis process)의 귀납적 내용분석 절차에 따라 부호화, 범주화, 추상화 과정을 진행하였다(Elo & Kyngas, 2007). 부호화 과정은 자료를 읽으면서 의미 단위마다 내용을 반영할 요약적인 제목을 붙이는 것으로, 면담자료를 반복해서 읽으면서 가능한 많은 제목으로 전사내용 모두를 묘사할 수 있도록(Hsieh & Shannon, 2005) 부호화(coding)하였다(김수진, 조운경, 2018). 전사 내용 모두에 대한 부호화가 마무리되면 유사한 부호들을 잘 포괄할 수 있는 보다 높은 수준의 제목으로 범주화를 반복하여 하위범주들을 묶어 주 범주를 만드는 추상화 과정을 진행하여(Polit & Beck, 2004) 이를 토대로 부호집(codebook)을 작성하였다. 부호집은 면담에 참여한 연구자(주저자)와 박사예 현장 경력 10년차인 지도교수(교신저자)와 석사에 현장 경력 8년차의 연구 보조원, 총 3명의 관련 전문경력자들이 연속적 비교법(constant comparative method, Lincoln & Guba, 1985)에 따라 완성하였다.

2021년 6월부터 2022년 3월까지 진행된 질적 내용 분석 과정을 통해 총 14개 전사본 103쪽에 대해 최종적으로 완성된 부호집은 A4용지 총 57쪽이었다.

4. 내용분석의 타당성 확보를 위한 노력

본 연구는 연구 내용 분석 결과의 타당성을 확보하기 위해(Graneheim & Lundman, 2004; Lincoln & Guba, 1985) 첫째, 면담을 진행하였던 본 연구자와 현장 경력 8년의 장애아통합보육 석사 학위자인 연구보조원이 전사본을 2차에 걸쳐 녹취파일과 전사본 일치도를 점검함으로써 전사과정에서의 오류를 최소화하였다(김수진, 조운경, 2018). 둘째, 전사를 담당한 연구자와 특수교육 박사예 현장 경력이 10년 이상인 지도교수가 앞서 설명한 연속 비교법의 체계적인 절차를 거침으로써 객관적이고 심층적인 분석을 진행하였다(조운경, 2021). 셋째, 내용 분석이 끝난 후 연구결과를 요약하여 면담참여자들에게 발송하고, 이메일과 전화를 이용하여 추후 확인 면담(member check)을 실시하였다. 넷째, 연구결과에 줄번호가 삽입된 면담내용 원문을 인용하여 어떤 자료로부터 결과가 도출되었는지 보여줌으로써 연구의 타당성을 높이고자 하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

본 연구의 내용분석 결과 표 3과 같이 최종적으로 일반교사는 7개의 주제와 42개의 하위주제, 특수교사는 7개의 주제와 38개의 하위주제로 도출되었다.

표 3. 일반교사와 특수교사 면담 결과 분석에 따른 범주

범주	일반교사	특수교사
「2019 개정 누리과정」 관련 교사교육경험 및 요구	현장에 실질적으로 도움이 된 교사교육	
	불만족한 교사교육	
	교사 경력에 따른 차별화된 교사 교육 실시 요구	
	보편적인 현장 사례중심 교사교육 실시 요구	장애 유형별 사례중심 교사교육 실시 요구
	교사참여형 세미나식 교사교육 실시 요구	개별화교육계획 적용 방법 및 사례에 대한 교사교육 실시 요구
	-	교사교육 실시 전 현장 대상 교사교육 사전 수요조사 실시 요구
	-	일반교사를 대상으로 통합교육 이해에 대한 교사교육 실시 요구
「2019 개정 누리과정」 실행에 따른 교사 역할 변화	놀이에서의 유아 주도성 및 자율성 증가	
	유아 놀이에 대한 긍정적 인식 증가	
	유아 지원 중심의 새로운 교사 역할 인식	
	계획-실행-평가에서 실행의 영역이 확대된 교육과정	
	교사 역량에 따른 교육과정 성과의 차이	
	-	일과 중 대집단 활동 비중의 축소
「2019 개정 누리과정」 실행에 따른 유아의 변화	유아 놀이집단 내 자발적인 놀이 확장	
	장애유아의 활동 참여 스트레스 완화	
	환경과 상호작용하는 유아	
	유아 신체움직임의 다양화	-
	일과 내 유아의 자기주장 증가	-
	유아의 긍정적인 감정표현 증가	-
	유아 놀이의 안정화	-
	일반유아의 장애인식 개선	-
	-	일반유아와 장애유아 간 접촉 기회 증가
	-	장애유아의 놀이 탐색 및 발현
-	경증 장애유아의 사회성 발달	
「2019 개정 누리과정」 실행이 통합보육 현장에 미친 긍정적 영향	일반교사와 특수교사 간 즉각적인 협력 및 소통의 증가	
	일반교사의 장애유아 지원 증가	
	장애유아의 교육과정 참여 기회 증가	
	경증 장애유아의 통합교육에 효과적	-
	교육과정 주제 선정 시 장애유아의 흥미 반영	통합 서류 작성 시 교육과정의 놀이 흐름 반영
「2019 개정 누리과정」 실행이 통합보육 현장에 미친 부정적 영향	일반교사의 특수교육과정에 대한 낮은 이해로 협력의 어려움	
	장애유아 활동 지원의 어려움	
	중증 장애유아 놀이 지원의 어려움	
	개별화교육프로그램 적용의 어려움	
	-	특수교사의 장애유아 놀이 개입 증가

표 3. 계속

범주	일반교사	특수교사
「2019 개정 누리과정」의 성공적 실행을 위한 어린이집 차원의 지원 요구	기관 내 업무 서류의 실질적인 간소화	
	교사의 업무시간 보장	
	교사에 대한 원장의 신임 및 놀이중심 교육과정에 대한 실질적 인식 개선	-
	원장의 적극적인 협조 및 지원 태도	-
「2019 개정 누리과정」의 성공적 실행을 위한 국가차원의 지원 요구	교사 대 아동 비율 축소	
	법적 보육실 면적 확대	
	-	특수교육을 위한 개별적 공간 확보
	보편적인 현장 사례 중심의 개정 누리과정 현장 지원 자료 제공	개별 어린이집의 사례 중심의 2019 개정 누리과정 컨설팅 실시
	구체적인 연령별 놀이 발달 기준이 제시된 자료 제공	
	장애유아의 놀이 참여를 지원하는 보조 인력 지원 요구	
	보조교사 추가 배치 및 누리보조 교사의 근무 시간(기존 4시간) 확대	기관 내 상주 치료사 배치
	유아 1인당 교재교구비 지원 금액 확충	
	교사 호봉에 따른 인건비 지원 확충	-
놀이중심 교육과정의 맥락에 일치하지 않는 평가제 항목 개편	유치원 어린이집 정보교환가능 제도: 유·보 통합 실시	

1. 「2019 개정 누리과정」 관련 교사교육 경험 및 요구

1) 실질적인 도움을 받은 사례중심 교사교육

일반교사와 특수교사는 공통적으로 교사교육을 듣고 실제와 관련해 현장에 실질적인 도움이 되었다고 하였다. 일반교사는 웹툰, 미디어 등 매체를 활용한 현장의 놀이 사례 중심 교육이 도움이 되었다고 하였고, 특수교사는 「2019 개정 누리과정」에서의 개별화교육계획안(IEP) 적용과 관련된 교육이 도움이 되었다고 하였다.

미디어 관련된 사례들 중심으로 교육을 받은 적이 있었는데, (중략) 실제와 관련해서 웹툰이나 줌 이런 걸 활용해서 (중략) 그런 거에 대해서 좀 많이 도움을 받았었던 것 같아요. (1-D 1:18-21)

2019 개정 누리 과정 처음 나왔던 개념 교육 (중략) 그 IEP 교육을 개정 누리 교육 과정에서 어떻게 적용하면 좋을지에 대한 교육이 좀 도움이 됐었고 (2-D 1:34-38)

2) 이론중심 내용에서 불만족스러운 교사교육

한편, 일반교사와 특수교사는 공통적으로 이론 중심의 현장 사례와 동떨어진 내용이나 현장 적용이 어려운 내용 등의 교사교육 내용이 불만족스러웠다고 이야기하였고, 특히 일반교사는 「2019 개정 누리과정」 해설서의 내용과 차별점이 없는 교사교육 내용은 현장 적용에 도움이 되지 않았다고 하였다.

현장 적용에 있어서는 솔직히 도움은 안 됐던 것 같아요. (중략) 다양한 어린이집이 있잖아요. 그게 솔직히 실제 사례를 갖고 적용을 저희 어린이집이 한다고 생각을 하니까 어려운 부분도 있는 것 같고 (1-G 1:35-41)

3) 현장 적용 가능한 사례중심 등의 교사교육 요구

교사교육에서 보완했으면 하는 일반교사와 특수교사의 요구사항은 다음과 같았다. 첫째, 일반교사와 특수교사는 공통적으로 교사 경력에 따른 차별화된 내용의 교사 교육 실시를 요구하였다. 구체적으로 일반교사는 경력이 낮은 교사의 어려움을 이야기하였고, 특수교사는 경력이 어느 정도 있는 교사의 어려움을 해소할 수 있는 교사교육을 이야기하였다.

사실 경력이 없는 선생님은 진행하기가 조금 어려울 수도 있을 것 같아요. (중략) 아이들한테 어떤 적절한 도움을 주는 거를 찾기가 어려우실 수 있겠다 (1-G 2:9-25)

경력이 조금 있으신 분들은 이전과 너무 달라져서 고민이 굉장히 많이 생기셨을 텐데 (중략) 어려운 점이 있던 것들 이런 것들을 나누는 그런 게 있으면 좋을 것 같아요. (2-C 2:16-20)

둘째, 일반교사는 내용면에서는 보편적인 현장 사례중심의 교사교육, 방법 면에서는 교사참여형 세미나식 교사교육 실시를 요구하였다.

실제로 진행했던 선생님들께서 얘기를 해 주시면 더 좋았을 것 같기도 하고 그래서 워크숍이나 세미나 처럼 의견을 좀 나눌 수 있는 교육이 있으면 더 좋을 것 같아요. (1-G 2:9-11)

셋째, 특수교사는 특히 장애유형별 사례, 개별화교육계획 적용 방법 및 장애특성별 개별적인 사례적용 교육을 요구하였다.

구체적으로 놀이 중심에는 어떤 iep를 사용하고 계시는지도 궁금하고. (중략) 어떤 기술들을 사용하시면서 지원하고 있는지도 조금 궁금한 것 같습니다. (2-A 2:10-13)

넷째, 특수교사는 교사교육 실시 전 현장의 교사들을 대상으로 한 사전 수요조사 실시와 일반교사를 대상으로 통합교육이해에 대한 교사교육 실시를 요구하였다.

교사교육 같은 거를 실시를 하게 된다면 좀 빠른 교육 말고 현장에 적용할 수 있는 그런 거를 조금 사전에 좀 요구들을 좀 조사를 해가지고 하면 좋을 것 같아요. (2-B 6:6-8)

일반 교육 선생님들도 통합에 대해서 좀 알아야 되기 때문에 (중략) 통합에 대한 이해를 할 수 있는 그런 교육을 좀 했으면 좋겠다라는 생각이 들었었어요. (2-G 2:7-11)

2. 「2019 개정 누리과정」 실행에 따른 교사의 역할 변화

「2019 개정 누리과정」을 실행하며 장애통합현장에서는 놀이중심 교육과정의 의미를 현장 경험으로 체득하게 되었다. 일반교사와 특수교사 모두 유아가 이끌어어나가는 유아 주도 놀이의 중요성을 인식하게 되었고 긍정적인 효과를 경험하였으며 교사 역할의 다양한 변화를 경험하고 있었다.

1) 놀이중심의 유아 주도성을 지원하는 교사

첫째, 일반교사와 특수교사는 공통적으로 기존의 연령별 누리과정과 달리 유아의 관심 및 흥미가 놀이로 진행되고 그것이 곧 교육과정이 될 수 있음을 경험하였다.

옛날 이제 기존 놀이 과정 같은 경우에는 이제 몇 월의 어떤 생활 주제에 따른 그런 걸로 진행을 했었는데 (중략) 친구들이 이제 흥미를 가지고 있는 그런 요소들을 찾고 그런 거에서 시작을 한다는 게 조금 새로웠고요 (1-D 3:1-5)

좋아했던 건 자율성이 높아져서 (중략) 애들이 좀 더 자기들 하고 싶은 걸 좀 자유롭게 좀 더 과감하게 좀 놀이를 하는 것 같아요 (2-G 3:24-28)

둘째, 일반교사와 특수교사는 공통적으로 유아가 주도하는 놀이중심 교육과정의 의미를 현장에서 체득하며 자연스럽게 유아 놀이에 대한 긍정적 인식을 쌓아갔으며, 놀이중심 교육과정에서 유아 놀이 지원 중심의 새로운 교사 역할을 인식하게 되었다고 하였다.

아이들의 경험을 바탕으로 놀이를 이끌어주고 거기에서 배움을 찾아서 주자 이게 조금 개정 누리 과정 (중략) 적절하게 아이들한테 무언가 지식을 알려주는 데에서 조금 다르구나 (1-G 3:34-4:2)

유아가 놀이를 진행하는 것에 있어서 교사가 지원하는 방식으로 바뀐 걸 볼 수 있었고 (중략) 아이들이 스스로 발달하고 주도적으로 자라난다, 이렇게 저는 배운 것 같습니다. (2-A 1:14-18)

2) 교육과정 진행 절차와 성과 변화를 고려하는 교사

첫째, 일반교사와 특수교사는 공통적으로 「2019 개정 누리과정」의 놀이중심 교육과정을 실행하며 교육과정의 계획-실행-평가의 과정 중 실행의 영역이 확대되었음을 이야기하였다.

이번 주 한 주 동안 아이들이 어떤 놀이를 많이 했는지 (중략) 어떤 방향으로 지원해 주면 좋을지 (중략) 그런 놀이 실행에 대해서 많이 나누게 됐던 것 같아요. (1-D 3:21-25)

프로젝트처럼 하나의 어떤 주제 안에서 그냥 아이들이 조금 더 관심 갖는 걸 더 많이 그쪽으로 (중략)

월안이 이제 전체적인 그냥 테두리로만 나가면서 아이들이 원하는 방향으로 더 많이 가는 가보는 거 더 많이 확장되는 (2-C 5:9-16)

둘째, 일반교사와 특수교사는 공통적으로 유아의 놀이를 바라보는 시선, 지원 정도 및 방법 등 교사 역량에 따라 교육과정의 성과가 달리 나타날 수 있음을 이야기하였다.

바라보는 시선에 따라서 조금 달라지는구나 (중략) 어떻게 얼마나 지원을 해 주냐에 따라서 상호작용을 해주느냐에 따라서 이 아이들이 또 달라지는 부분들 (1-E 2:4-7)

놀이 속에서의 어떻게 하면 더 잘 지원해 줘서 이 아이가 이런 부분에서 놀이 속에서 접목해서 더 이렇게 향상될 수 있을까 (중략) 교사들도 고민하는 교사여야지만이 환경을 보면서 계속 이렇게 지원해 줄 수 있겠구나 (2-E 6:5-10)

추가로 특수교사는 일과 운영상의 변화 중 하나로 교사 주도의 대집단 활동 비중이 축소되었음을 이야기하였다.

저희 어린이집 보육 현장에서는 딱 한눈에 보이는 게 대집단 활동. 항상 정해진 아침마다의 오전에 대집단 활동 (중략) 이게 없어졌구나 (2-E 5:33-37)

3. 「2019 개정 누리과정」 실행에 따른 유아의 변화

1) 놀이 집단 내 자발적 놀이 확장

일반교사와 특수교사는 공통적으로 유아 놀이집단 안에서 교사의 개입 없이 유아들 스스로 놀이 안에서 상호작용하며 놀이를 확장시켜나가는 것을 관찰했다고 하였다.

교사가 주도하지 않았는데. 아이들이 갑자기 벽돌블록을 가지고 오더니 이렇게 길게 교실을 길게 이어 붙여서 굴작기를 만들었어요. (중략) 놀이를 하는 걸로 자기들끼리 확장이 되어서 (1-B 2:25-34)

책 가지고 자기네 방이라고 해서 방 테두리 모양도 만들고 놀이한다던가. (중략) 벽돌 블록에 구멍 이렇게 뚫린 거 이런 벽돌 블록 우레탄 같은 걸로 자기네가 망원경 한다고 그쪽으로 들여다보고 보다가 뭘 또 막 만들고 (2-E 6:31-34)

2) 장애유아들의 활동 참여 스트레스 완화

일반유아와 특수교사는 공통적으로 놀이중심 교육과정 안에서 장애유아의 활동 참여에 대한 스트레스가 낮아지는 모습을 관찰했다고도 하였다. 이는 놀이중심 교육과정이 진행되며 교사의 계획 하에 진행되는 활동의 비중이 줄어들며 나타난 장애유아의 변화로 생각된다.

더 자유롭게 놀이를 하다 보니까 약간 조금 더 이렇게 거부 없이 좀 변화가 보였고 (1-G 6:35-36)

뭔가 교사가 시키는 게 많지 않고 그 친구가 하는 거에서 조금 발현? 끌어내려고 하다 보니까 아이가 좀 더 스트레스를 덜 받더라고요. 자기가 뭘 하려고도 하고 (2-D 5:26-27)

3) 일반교사가 본 유아들의 변화

첫째, 일반교사는 놀이중심 교육과정이 진행되며 유아와 중 접하는 자연 환경과 능동적으로 상호작용하며 즐겁게 놀이하는 모습을 관찰했다고 이야기하였다.

저희가 가까이 산책로가 있어가지고 (중략) 도토리 이외에도 좀 다양한 가을 열매들을 제공해 주니까 또 그렇게 거기서 자기들끼리 많이 놀이가 이루어지더라고요 (1-D 3:38-40)

둘째, 일반교사는 유아가 주도하는 놀이에서 유아의 신체 움직임이 이전보다 다양하게 표현되며 그에 따라 신체 조절이 이루어지는 것을 보았다고 이야기하였다.

아이들이 조금 더 되게 자유로워 졌달까요 (중략) 정말 위험할 때에만 교사가 개입을 해 주니까 아이들이 자기들끼리 놀면서 조금 되게 신체적으로 잘 이루어지는 (1-G 6:16-20)

셋째, 일반교사는 놀이중심 교육과정이 진행되며 일과 내 유아의 자기주장이 증가하였고 그에 따라 긍정적인 감정표현이 함께 증가하였다고 하였다.

아이들이 조금 요구하는 대로 더 많이 들어주려고 하다 보니까 그런 요구 사항들은 더 자신감 있게 얘기를 하는 모습들. 그런 게 보이고 (1-C 3:19-20)

넷째, 일반교사는 놀이에서 주도권을 가진 유아가 상황에 적절한 교사의 지원을 받으며 이전보다 안정적으로 놀이하는 모습을 보았다고도 하였다.

개정 누리 과정에서는 그렇게 계획된 놀이 없이 그냥 같이 그때그때 애들 놀이 상황에 맞춰서 도움을 줄 수 있는 (중략) 그렇게 하다 보니까 아이들도 되게 안정적 (1-G 6:29-30)

더 나아가서 다섯째, 일반교사는 일반유아와 장애유아의 놀이 모습 속에서 일반유아의 장애인식이 개선되는 것이 관찰되었다고도 하였다. 이는 놀이 안에서 일반유아와 장애유아가 자연스럽게 서로 상호작용하며 이해하는 과정을 경험하였음을 의미한다.

일반 아동들이 제가 처음 여기 왔을 때는 (중략) 거부 반응, 거부감을 많이 느끼는 것을 봤는데 (중략) 놀이를 중심으로 하다 보니까 (중략) 통합 아이들에 대한 시선이 달라지고 있는 게 느껴지더라고요 (1-E 6:13-38)

4) 특수교사가 본 유아들의 변화

첫째, 특수교사도 일반유아와 장애유아 간 접촉의 기회가 증가하였음을 말하였는데, 이는 놀이에 대해 열려있는 놀이중심 교육과정 안에서 일반유아와 장애유아가 자연스럽게 어울리게 됨을 의미한다.

한 아이가 이제 자폐 성향을 보이는 아이인데 그 아이는 줄을 가지고 놀이하는 걸 되게 좋아해서 (중략) 관심을 보이면서 같이 걸어가기도 하고 (2-F 8:2-13)

둘째, 특수교사는 놀이중심 교육과정이 진행되며 혼하진 않으나 장애유아의 놀이 탐색 시도와 놀이 발현을 관찰하였고, 경증 장애유아의 경우 놀이 속에서 일반유아와 상호작용하며 사회성이 발달되어 가는 모습을 보였다고 하였다.

친구들을 통해서 (중략) 친구들이 이미 시작한 거에서 자기도 나름대로 많이 더 확장해서 놀이했던 것 같아요. 이런 경우가 많진 않지만 (2-D 6:30-32)

경증인 친구들은 되게 보편은 (중략) 같이 놀자 이렇게 얘기를 한다든지 그런 사회성 부분이 좀 많이 좋아졌던 것 같아요. (2-G 5:33-6:3)

4. 「2019 개정 누리과정」 실행이 통합보육 현장에 미친 긍정적 영향

「2019 개정 누리과정」 실행은 통합보육 현장의 일반교사와 특수교사에게 긍정적인 영향을 미치고 있었다.

1) 교사 협력 및 소통 증가

일반교사와 특수교사 모두 공통적으로 교육과정을 진행하며 서로 간 즉각적인 협력 및 소통이 증가했다고 하였다. 놀이중심 교육과정의 지원 흐름상 소통의 형태는 대화 위주였으며 긍정적인 영향을 주고받고 있음을 알 수 있었다.

항상 얘기하면서 맞춰 나가는 것 같아요 선생님이라는 (중략) 바로 아이들에 대한 그런 생각을 교류하고 그거에 대해서 맞춰서 제공해주면서 지내고 (1-A 3:19-23)

이제 개별화 교육 계획안을 적용하는 구체적인 그런 것들에 대해서 (중략) 자주 얘기하고 서로 더 도움 받고 아니면 어떻게 좀 해 주셨으면 좋겠는지를 논의 하였어요. (2-C 2:24-26)

2) 일반교사의 장애유아 지도와 장애유아의 교육과정 참여기회 증가

결과적으로 일반교사의 장애유아 지원이 자연스럽게 증가하였음을 두 집단 모두 공통적으로 이야기하였다.

미술 활동이라든지 약간 그런 식의 활동 (중략) iep 같은 경우에는 처음에는 가위질 시작할 때는 교사가 이 여기까지 이렇게 잘라주면 아이가 한 한 번만 가위질로 이렇게 자를 수 있도록 하는 약간 그런 식의 얘기도 있었고 그다음에는 (중략) 나중에는 완전한 종이를 혼자 자를 수 있도록 도와주는 그런 부분도 있었고 (1-G 5:25-31)

미술 영역에서 그리기 활동을 할 때 그리기 도구를 삼점 쥐기로 작게 해 주세요라고 요구를 한다든지 그런 식으로 좀 상세한 목표를 요구를 해 드리고. (중략) 이렇게 지도했다 이런 거 말씀을 해주셔서 고려가 되는 편이고 (2-B 2:12-18)

3) 장애유아의 교육과정 참여 기회 증가

일반교사와 특수교사의 협력이 증가하며 두 집단 모두 공통적으로 장애유아의 교육과정 참여 기회가 증가했음을 말하였다. 이는 놀이중심 교육과정을 경험하며 장애유아의 놀이의 의미를 각자 나름대로 발견하게 되었음을 의미한다. 또한 두 집단 모두 놀이중심 교육과정을 경험하며 이전보다 장애유아의 놀이 흥미 및 관심에 귀를 기울이게 되었음을 알 수 있었다. 일반교사는 경증 장애유아의 경우 놀이중심 교육과정 내에서 일반 아이들과 어울려 놀이하며 긍정적인 효과를 경험할 수 있음을 추가로 이야기하기도 하였다.

아이들도 솔직히 통합 아이들도 그 안에 자기가 놀이하는 스스로 놀이하는 친구들이 있잖아요. 그 놀이를 존중해야 되는 게 맞다고 (중략) 아이 자체에 대한 존중 (1-A 6:15-19)

놀이 중심으로 저희가 가다 보면 장애 아동이 하는 놀이를 이렇게 이끌어가기보다는 (중략) 장애 통합 아이들은 거기에 그냥 이렇게 이끌어 가는 그런 거라고 했다고 하면 (중략) 애네들도 놀이로 접근할 수 있는 방법이 있구나 뭘 해보고 싶나 얘기도 하고 (2-F 2:23-3:14)

특수 아이들이 (중략) 어려웠지만 경계성이 이렇게 약한 아이들은 그래도 일반 아이들하고 놀이 과정에서의 수업은 충분히 이루어진다고 생각이 들었어요. (1-E 5:28-31)

4) 교육과정 계획 요소 추가

일반교사와 특수교사는 공통적으로 교육과정 계획에 있어 추가된 반영사항에 대해 말하기도 하였다. 일반교사는 교육과정 주제 선정 시 장애유아의 흥미를 더 반영하게 되었다고 하였고, 특수교사 또한 통합 서류를 작성할 때 교육과정의 놀이흐름을 반영하여 작성하게 되었다고 하였다.

그 아이들의 주제 선정할 때 얘기를 많이 했었으니까 그걸로 같이 통합 아이들의 흥미도 고려를 해서 저희가 주제 선정을 하고. (1-B 1:3-4)

일지 쓰는 게 조금 바뀌어서. 저희가 원래 이제 평가 부분에 (중략) 반성적 사고도 해보고 어떻게 하면 흥미를 좀 확장시킬 수 있나 이런 거를 일지에 적용을 해보자 (2-B 3:24-27)

5. 「2019 개정 누리과정」 실행이 통합보육 현장에 미친 부정적 영향

1) 통합보육현장의 어려움 재부각

교사들은 「2019 개정 누리과정」 실행이 통합보육 현장에 미친 긍정적 영향도 이야기했지만, 이전부터 존재했던 통합보육 현장의 어려움이 놀이 상황에서 더 두드러지게 나타났다고 하였다.

첫째, 통합보육현장에서 일반교사와 특수교사는 상호 협력의 증가와 함께 자연스럽게 일반교사 또한 통합교육과정 운영에 참여하는 비중이 커지게 되었는데, 이때 일반교사는 개별화교육계획안 중심의 특수교육과정에 대한 이해가 낮아 심층적인 협력의 어려움을 경험하였다고 말했다.

일반 교사는 아무래도 이제 아이들의 특성을 잘 이해를 하지 못하는 부분이 있어서 (중략) 일반 교사한테 iep 회의라는 게 상당히 좀 어려움이 있더라고요. (1-E 3:20-26)

둘째, 일반교사와 특수교사는 공통적으로 장애유아의 활동 지원에 대한 어려움도 이야기하였다. 현장의 여러 장애유아들이 일반유아들에 비해 스스로 놀이를 시작하고 확장해나가기에는 상당한 어려움이 있었고, 특히 중증 장애유아의 놀이 지원의 경우 중증 장애의 특성상 더욱 놀이 진행에 어려움이 있어, 일반교사와 특수교사 모두 어떠한 지원을 해주어야 할지 갈피조차 잡기 어려운 상황을 경험했다고도 하였다. 그 결과, 두 집단 모두 중증 장애유아의 경우 「2019 개정 누리과정」의 놀이중심 교육과정은 효과적이지 않다고 말하기도 하였다.

중증 친구들이 저희 어린이집에 좀 많이 있거든요. 그러다 보니까 개별적인 요구가 더 많고 (중략) 놀이 중심이 통합 교육에 뭔가 이렇게 효과적이다라는 생각은 잘 안 드는 것 같아요. (2-D 5:7-13)

셋째, 일반교사와 특수교사는 공통적으로 개별화교육프로그램 적용의 어려움을 경험했다고 말하기도 하였다. 「2019 개정 누리과정」 특성상 놀이 지원이 즉각적으로 이루어지기 때문의 일반보육에서도 교육과정 계획의 비중이 줄어들었고 그에 따라 일반교육과정을 기반으로 진행되는 개별화교육프로그램의 적용도 함께 어려워졌다고 하였다.

올해 개정 누리를 하게 되면서 연안 이런 거 일반교육과정이 크게 계절별로 짜게 됐고 촘촘히 계획되지 않았었어요. 지원이 중요하니까. 근데 그러다 보니까 일반 교육 프로그램 내용에 적용되기 어려운 iep 부분들이 굉장히 많더라고요. (2-D 3:28-29)

추가로 특수교사는 장애유아의 경우 자발적인 놀이 발현과 진행 및 확장이 어렵기 때문에 특수교사의 놀이 개입이 증가하였고 이 부분은 이전 연령별 누리과정과 별다른 차이가 없음을 지적하기도 하였다.

통합 친구들의 입장에서 보면은 약간 스스로 놀이할 수 없으니까 제안을 계속하게 되는 것 같아요. (중략) 특별하게 이전과 지금이 그렇게 달라지지 않은 것 같아요. (2-A 3:31-37)

6. 「2019 개정 누리과정」의 성공적 실행을 위한 어린이집 차원의 지원요구

1) 어린이집 운영 체계 개선

첫째, 일반교사와 특수교사는 공통적으로 놀이중심 교육과정에 집중하기 어려운 많은 양의 서류 업무로 인한 어려움을 이야기하며, 어린이집차원의 서류 업무의 실질적인 간소화를 요구하였다.

점점 이게 해가 바뀔수록 너무 문서화돼 있고 서류화돼 있고 (중략) 아이들을 충분히 자유롭게 지원할 수 있는 그런 환경 이런 환경이 조금 진짜로 개선이 되면 어떨까 (1-E 7:34-38)

저희가 업무가 간소화됐다고 하지만 (중략) 예전에는 하나면 됐던 문서가 나중에 진짜 적용한 걸로 바뀌어야 하고 (중략) 보이지 않는 일들이 더 많아진 것 같아요. (2-D 7:21-30)

둘째, 일반교사와 특수교사는 공통적으로 현장에선 교육과정에 대해 논의할 수 있는 시간 마련이 어려움을 이야기하며 교사의 업무를 원활히 수행할 수 있는 충분한 업무시간 보장을 요구하였다.

일단 저는 다른 건 몰라도 수업 준비를 할 수 있는 충분한 시간이 있었으면 좋겠어요. 저희가 아이들을 보육하고 (중략) 그 시간 이후에도 아이들 수업 준비를 할 수 있는 부분이 아니라 또 이제 원 운영에 대해서 또 이렇게 교사들이 또 움직여야 되는 부분이 있고 (1-E 8:14-18)

시간이 없어요. (중략) 오늘 그 교육 과정을 이야기해보고 내일은 어떻게 바뀌어야 되고 (중략) 이런 시간을 내기가 힘든 거 같아요. 거의 교실에서 보육을 해야 하니까. (2-A 6:27-31)

2) 원장의 지원 개선

첫째, 일반교사는 놀이중심 교육과정을 진행하는 교사에 대한 원장의 신임 및 놀이중심 교육과정에 대한 실질적 인식 개선을 요구하였다.

원에서는 조금 더 이제 원장님들이 교사를 조금 더 믿어주시고 지원도 해 주시고 밀어주시면 좋지 않을까 이제 그런 생각은 들어요. (중략) 원장님은 조금 세세하게 언어 영역으로 치자면은 말하기 듣기 쓰기 읽기 이런 게 다 들어가야 된다 약간 좀 그런 식으로 생각을 하시는 것 같아요. 좀 바뀌었으면 하죠 (1-C 4:6-19)

둘째, 일반교사는 놀이중심 교육과정 진행 시 필요한 물리적인 공간 제공, 융통성 있는 연령 통합반 구성 등 놀이중심 교육과정과 관련된 원장의 적극적인 협조 및 지원 태도를 요구하였다.

저희가 음식을 초대권 같은 거를 만들어서 놀이를 했을 때 (중략) 연령 통합이 좀 필요한 부분이 있었는데 그게 좀 기관 차원에서는 어려웠던 거예요. (중략) 그래서 시간을 정해놓고 이제 그 시간에서만 사용을 하고 있는데 (중략) 그런 점은 조금 아쉽긴 하더라고요 (1-F 6:2-6)

7. 「2019 개정 누리과정」의 성공적 실행을 위한 국가 차원의 지원요구

1) 보육환경 개선요구

첫째, 일반교사와 특수교사는 공통적으로 교사 대 아동 비율 축소를 이야기하였다.

개정 누리 같은 경우에는 (중략) 일단 교사 대 아동 비율이 조금 높은 게 지금 이제 많이 좀 줄여 나가고 있긴 하지만 그래도 여전히 조금 많은 게 그런 게 좀 아쉽더라고요 (1-D 4:36-39)

지금 교사들 아동 비율이 너무 높은 상황이어서 (중략) 특정하게 아이들이 그래도 관심을 많이 갖는 그런 부분에 우리가 초점을 두고 진행을 하게 되잖아요. (2-F 9:2-2)

둘째, 일반교사와 특수교사는 공통적으로 법적 보육실 면적 확대를 요구하였다.
개정 놀이 과정이 아이들한테는 정말 좋고 좋지만 (중략) 기관이 처한 환경 교실에서는 개정 놀이 과정을 실행하고 적용하기가 쉽지 않아서 (1-B 5:12-16)

추가적으로 특수교사는 특수교육을 위한 개별적인 공간 확보를 요구하였다.

아이가 진짜 이 분위기에서 좀 협응력이 안 되거나 집중이 안 되는 아이들 조용한 분위기에서 집중할 수 있는 부분들 (중략) 약간의 환기를 시킬 수 있는 그런 공간이라든가 이런 게 좀 이렇게 지원되면 참 좋은데 (2-E 8:39-9:7)

2) 교사 전문성 강화 지원 요구

현장의 일반교사와 특수교사는 공통적으로 교사 전문성 강화 지원을 요구하였다. 이는 「2019 개정 누리과정」의 놀이중심 교육과정을 실천하기 위한 교사들의 전문성 강화와 관련된 지원요구를 의미한다.

첫째, 일반교사는 구체적으로 이상적인 이론 중심 사례가 아닌 보편적인 현장 사례 중심의 개정 누리과정 현장 지원 자료 제공, 기존 연령별 누리과정과 같은 구체적 연령별 발달 기준이 제시된 자료 제공을 요구하였고, 특수교사는 개별 어린이집의 사례를 주제로 한 개정 누리과정 컨설팅 실시를 요구하였다.

기관마다 놀이하는 게 되게 다 다른데 (중략) 여러 상황을 이렇게 반영한 현실적인 좀 그런 구체적인 지침들이 또 나오면 좋을 것 같은 그런 생각이 들어요. (1-G 9:4-11)

누리 과정이 예전에는 3 4 5세가 세분화돼서 나왔는데 이번에는 통합으로 나왔잖아요. (중략) 기준을 만들어주는 약간 그런 부분을 조금 해줬으면 좋겠고. (1-G 8:32-9:3)

교육을 하더라도 (중략) 좀 시간이 걸리더라도 우리원에서 이걸 어떻게 하고 있는지 그것을 점검해 가면서 할 수 있는 그렇게 하는 교육이 있으면 교사들한테 되게 도움이 되지 않을까 생각하는 게 있죠. (2-F 2:8-18)

3) 질적인 학급 운영을 위한 인력 지원 요구

첫째, 일반교사와 특수교사는 공통적으로 장애유아의 놀이 참여를 지원하는 보조 인력 지원을 요구하였다.

통합 친구들 같은 경우에는 놀이 참여 안 하고 그냥 누워만 있는 친구들도 있고 (중략) 인력 부분이 제일 중요한 것 같아요. (1-G 8:2-5)

구청에 있는 소속과라든지 아니면 육종지(육아종합지원센터)라든지 이런 쪽에서 조금 더 인원 배치가 좀 가능하면 좋겠다는 생각이 들긴 했어요. (2-G 6:15-16)

둘째, 일반교사는 추가적으로 보조교사 추가 배치 및 누리보조교사의 근무시간을 기존 4시간에서 확대해줄 것을 요구하였고, 특수교사는 장애유아를 위해 매일의 꾸준한 지원을 제공할 수 있는 기관 내 상주 치료사 배치를 요구하였다.

보조 교사가 있긴 하지만 (중략) 누리 보조 교사의 시간이 사실은 좀 짧잖아요. 조금 이제 오래 있으면서 (중략) 교사 인원을 조금 더 늘리거나 (1-C 4:2-5)

지원 요구를 한다면 치료 지원이겠죠. 좀 더 치료 지원 상주할 수 있는 선생님이라든지 (중략) 파견 교사가 아닌 진짜로 상주할 수 있는 교사가 있다면 (2-G 7:2-6)

4) 재정적 지원

일반교사와 특수교사는 공통적으로 유아 1인당 교재교구비 지원 금액 확충을 요구하였고, 추가로 일반교사는 교사 호봉에 따른 인건비 지원 확충을 요구하였다.

교재 교구 비용이 부족하다고 해요. (중략) 어느 정도의 교재 교구 비용이 조금 더 들어간다면 좀 더 아이들한테 좋고 질적으로도 좋고 이런 지원이 좀 더 되면 좋지 않을까 (2-G 6:25-32)

경력. 교사 경력에 따라서 인건비 지원이 달라지잖아요. 근데 (중략) 호봉이 높아지면은 인건비 부분에 있어서 되게 부담이 된다고 해요. (중략) 그래서 약간 인건비 지원 부분에 조금 개선이 되면은 좋을 것 같아요. (1-G 8:21-26)

5) 기타 지원

일반교사는 놀이중심 교육과정의 맥락과 일치하지 않는 평가제 항목 개편을 요구하였다.

늘 그거죠. 여러 부분들 이런 게 아이들이 같이 놀이를 하다 보면 평가제의 평가 항목과 부합되지 않는 부분이 많이 있으니까 (중략) 평가 항목 부분이 조금 개선이 됐으면 좋겠고 (1-G 8:10-16)

특수교사는 원활한 「2019 개정 누리과정」의 진행을 위해 어린이집과 유치원이 발맞추어 같은 맥락으로 나아갈 수 있는 유-보 통합 실시를 요구하였다.

개정 누리도 (중략) 좀 같이 갔으면 좋겠는데 그런 내용 자체를 유치원에는 유치원에서는 보여주고 싶지 않아 하잖아요. 그러니까 그런 정보 공유라든지 이런 걸 좀 했으면 좀 좋을 것 같고 치원과 함께 뭐가 하는 그런 것들 (2-G 7:21-28)

IV. 논의 및 결론

본 연구는 「2019 개정 누리과정」을 근간으로 장애유아 통합프로그램을 진행하는 장애통합어린이집의 일반교사와 특수교사를 면담하여 그 영향을 다양한 각도에서 생생하게 들여보고자 하였다. 이에 따른 연구결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 「2019 개정 누리과정」 시행에 앞서 실시된 교사교육은 긍정적 혹은 부정적인 평가가 교차되었고, 일반교사와 특수교사는 현장 적용이 가능한 사례중심의 교사교육을 요구하였다. 둘째, 「2019 개정 누리과정」 현장의 일반교사와 특수교사는 놀이중심의 유아 주도성을 지원하며, 그에 따라 계획-실행-평가의 교육과정 진행 절차와 성과 변화를 고려하는 역할 변화를 보였다. 셋째, 「2019 개정 누리과정」이 진행됨에 따라 유아는 놀이 집단 내에서 자발적인 놀이 확장을 이루어나가고, 일반유아와 장애유아가 어울려 놀이하는 등 일반유아와 장애유아 모두 긍정적인 변화를 나타냈다. 넷째, 「2019 개정 누리과정」 실행이 통합보육 현장에 미친 긍정적 영향으로는 일반교사와 특수교사 간 소통 및 협력 증가, 장애유아 지원 증가, 경증 장애유아의 사회성 발달, 장애유아의 놀이에 대한 가정의 인식 개선 등이 있었다. 다섯째, 「2019 개정 누리과정」 실행이 통합보육 현장에 미친 부정적 영향으로는 특수교사의 장애유아 놀이개입 증가와 일반교사의 낮은 특수교육과정 이해도로 인한 협력의 어려움과 장애유아 활동 지원, 개별화 교육프로그램의 적용의 어려움 등이 이야기 되었다. 여섯째, 「2019 개정 누리과정」의 성공적인 실행을 위해 어린이집차원에서의 운영 개선과 원장의 지원 개선으로 실질적인 서류 업무 간소화, 교사 업무시간 확보 등을 요구하였다. 일곱째, 「2019 개정 누리과정」의 성공적인 실행을 위해 일반교사와 특수교사는 국가차원의 보육환경 개선, 교사 전문성 강화 지원, 질적인 학급 운영을 위한 인력 지원, 재정적 지원 등을 요구하였다. 기타 지원으로 일반교사는 평가제 항목 개편을 요구하였고, 특수교사는 유치원과 어린이집의 정보 공유가 가능한 제도 보완책으로 유-보 통합 실시를 요구하였다.

본 연구의 결과를 토대로 「2019 개정 누리과정」이 추구하는 놀이중심 교육과정을 실행하는 장애통합어린이집의 일반교사와 특수교사가 현장에서의 실행 경험에 대한 논의를 수행하면 다음과 같다.

첫째, 「2019 개정 누리과정」 관련 교사교육 경험은 긍정적 및 부정적 평가가 공존하였고, 「2019 개정 누리과정」의 시행을 위해 지속적인 연수가 필요하다고 하였다(방현실, 2020). 교사들은 통합 어린이집 현장을 반영한 사례중심의 교사교육을 요구하였다. 이는 놀이가 중심이 되는 새로운 교육과정에

부합하는 교육을 실행하기 위해 교사는 기존의 익숙한 교수법에서 벗어나, 「2019 개정 누리과정」에서 요구하는 유아지도를 위한 새로운 관점을 익히고 시도하게 되는 과정인, 유아의 놀이 흐름을 따라가며 놀이를 지원하도록 요구받은 것에서 기인한 것이라고 볼 수 있다(정채영, 신운승, 2020). 「2019 개정 누리과정」의 놀이 중심 교육과정이 통합보육현장에서 성공적인 교육을 실행하기 위해서는 일괄적으로 제공되는 연수보다는 교사들의 실제적 기술을 증진시킬 수 있는 워크숍, 모의수업, 시연, 자신의 실제 경험을 나눌 수 있는 토론회 수업 등과 같이 교사가 직접 참여하여 스스로의 역량을 키워나갈 수 있는 다양한 연수(김지현, 2020; 방현실, 2020)가 제공되어야 할 것이다. 또한 관련 전문가들의 구체적인 방안이 교사 연수 계획에 반영되어 현장 교사의 배경에 따라 실질적인 도움이 되는 현장 지원 방안 제시가 필요하다(방현실, 2020).

둘째, 「2019 개정 누리과정」을 실행하며 통합보육현장의 일반교사와 특수교사 모두 놀이중심 교육과정의 의미를 현장 경험으로 체득하고 있었다. 일반교사와 특수교사 모두 유아가 이끌어가는 유아 주도 놀이의 중요성을 인식하게 되었고 긍정적인 효과를 경험하였으며 교사 역할의 다양한 변화를 경험하고 있었다. 「2019 개정 누리과정」에서 교사의 핵심 역할은 유아들의 놀이를 신중하게 관찰하면서 그들의 흥미와 관심을 파악하고 적절한 지원을 해주는 것과 공동놀이자로 유아들의 놀이에 함께 참여하는 것임(정주인, 권귀염, 2020)을 인식하고 교사들이 변화해 가고 있음도 나타나고 있다. 모든 교사의 변화와 더불어, 보다 양질의 특수교육대상 유아를 위한 놀이중심 교육과정이 진행되고(오지연, 노진아, 2020), 「2019 개정 누리과정」에 따른 개별화교육계획 실행(진혜림 등, 2021)을 위해서는 특수교사들은 교사의 역량 강화를 위한 교육과 다양한 지원이 필요하다(오지연, 노진아, 2020). 따라서 의미 있는 경험을 쌓고 있는 통합보육현장의 일반교사와 특수교사의 전문성을 강화하고 역량을 향상시킬 수 있는 지원이 다각적으로 시행되어야 할 것이다(강성리, 조현근, 2019; 김슬기 등, 2021).

셋째, 「2019 개정 누리과정」 실행에 따라 유아 집단의 놀이가 자발적으로 확장되며 일과 내 유아의 자기주장과 긍정적인 감정표현, 주도적 놀이가 증가하는 등의 변화가 있었다고 이야기 하였다. 이는 「2019 개정 누리과정」 시행 관련해서 장애통합어린이집 비장애 유아의 주도적 놀이가 눈에 띄게 증가하며 창의적인 놀이가 발현되었으며, 장애유아의 놀이 확장이 이루어졌고(조운경, 2021), 유아들이 즐기는 놀이를 확장하여 국가수준의 교육과정 성취가 가능하도록 「2019 개정 누리과정」을 운영·실행한 결과 유아들은 놀이 및 놀이시간을 전반적으로 확장시키고 놀이에 몰입함과 동시에 유아들의 놀이가 활성화되고 있음(김순환, 오현주, 2019)을 제기하고 있다. 비장애 유아의 변화 뿐 아니라 장애 유아의 변화는 특수학교 유치원에서 성인의 중재가 장애유아의 놀이 참여 행동 증진과 문제행동 감소에 긍정적인 효과가 있었고(박선화, 노진아, 2019), 발달지체유아 대상의 놀이중재 프로그램(배민정 등, 2013)에서는 프로그램 이전과 비교하여 발달지체 유아가 다양한 놀잇감을 선택하였고 놀이방법도 다양해졌을 뿐만 아니라 발달지체유아가 또래의 놀이를 관찰하고 모방하는 데에도 긍정적 영향을 미쳤음과 일맥상통한 변화를 이야기하고 있다. 본 연구는 교사가 놀이중심, 유아 흥미 중심이라는 동일한 방향성을 가지고 교육과정을 운영하면 그 성과는 나타날 수 있음을 실증적으로 보여주고 있다. 따라서 비장애와 장애 유아의 놀이 중심 활동이 더욱 확장되고 심화적으로 진행되게 하기 위해서는, 앞서 언급한 교사의 전문적 역량 강화를 위한

교육 지원과 함께 교육현장에서는 누리과정 포털사이트(<https://i-nuri.go.kr>) 등 상호연결 가능한 장치를 통해 공동의 기록을 쌓아가는 과정, 통합 환경에서 유아들과 교사, 학급과 유아교육기관, 교육공동체의 사례와 경험을 이야기하고 공유하며 공동 탐구하는 과정도 활성화(서보순, 2022)되어야 할 것이다.

넷째, 「2019 개정 누리과정」 실행에 따라 통합보육현장에서는 일반교사와 특수교사 간 협력 및 소통이 증가하고 그에 따라 교육과정 협의가 이전보다 조화롭게 이루어지며 장애유아의 교육과정 참여 기회 증가, 경증 장애유아의 통합교육의 효과성 등 긍정적인 통합보육현장의 긍정적인 경험이 존재하였다. 장애통합어린이집의 장애 유아와 일반유아가 실외놀이에서 통합교육이 이루어지도록 담임교사와 특수교사가 노력해 가는 과정을 탐색한 연구(김경희, 2022)에서도 본 연구와 마찬가지로, 일반교사와 특수교사는 물리적 지원과 교수학습적 통합을 이루기 위해 다양한 협력을 진행하였고 그 결과 장애유아들과 일반유아가 함께 진정한 교수학습적 및 사회적 통합 놀이에 참여하게 되었으며, 일반교사와 특수교사는 점차 통합교육을 위해 협력하는 모습을 보였다는 통합어린이집 교사 간 협력을 통한 장애유아의 놀이 관련 변화도 보고되고 있다. 앞으로 교사들이 통합 교육과정을 운영하며 경합하는 협력의 과정 속에서 교육과정 실행의 행위자로 자신을 자리매김하고(국립특수교육원, 2020), 질문을 던지며 앞으로 나아가기 위한 움직임을 끊임없이 실천하는 힘, 곧 행위성(agency)을 키워나가도록 지원할 필요가 있다(소경희, 최유리, 2018; 이성희, 2017; Leadbeater, 2017). 즉, 교육과정은 교사만의 것도, 학부모나 지역사회만의 것도 아닌, 교육주체들의 공동 소유물(이경화, 2019)이기 때문에, 교육공동체로 확장되는 협력이 강조되어야 하고 이에 관한 실증적 연구들로 확장(서보순, 2022; 성안나 등, 2022)되어야 할 것이다.

다섯째, 통합보육현장에서의 「2019 개정 누리과정」 실행 관련 긍정적인 측면과 함께, 특수교사의 장애유아 놀이 개입 증가, 특수교육과정에 대한 일반교사의 낮은 이해로 인한 협력과 중증 장애유아를 포함한 장애유아 활동 지원, 개별화교육프로그램 적용의 어려움 등 여러 부정적인 경험도 존재한다고 이야기하고 있다. 이는 일부 표면적으로 통합이 잘 시행되는 것처럼 보이기도 하지만, 장애유아 통합교육 관련 심층적인 문제는 그대로 존재함을 보여주고 있다(이소현 등, 2021). 즉, 장애통합어린이집의 원장, 보육교사, 특수교사를 포함하는 보육교직원들이 「2019 개정 누리과정」의 목적에 대해 잘 인식하고 운영하고 있으나, 이 목적을 진정으로 달성하기 위해서는 다양한 어려움이 존재하고 이를 해결하기 위한 구체적인 방법론의 제시가 필요함(조운경, 2021)을 나타내고 있다. 「2019 개정 누리과정」의 적용과 관련해 어려운 점을 개선하기 위해서 개정 누리과정 맥락 안에서 특수교육대상유아를 지원하는 교사의 전문성과 노력이 필요하고(이소현 등, 2021), 개인적인 차원이 아닌 국가적인 차원에서의 통합보육현장의 교사들을 위한 적절한 「2019 개정 누리과정」 학급 운영 방안 관련 세부적인 지침들이 구체적으로 마련될 필요(조운경, 2021)가 있다. 더 나아가서 「2019 개정 누리과정」 실행에 영향을 미치는 놀이지원 역량을 증진시키기 위해서 정부나 유아교육기관의 구체적인 지원과 함께 학습공동체를 통해서 전문성을 신장하려는 유아교사의 개인적인 노력(조운주, 2021)도 병행되어야 할 것이다.

여섯째, 현장의 교사들이 「2019 개정 누리과정」에 몰입하여 놀이중심 교육과정을 실천하기 위해서는 어린이집 차원에서의 운영 개선과 원장의 지원 개선으로 실질적인 서류 업무 간소화,

교사 업무시간 확보 등을 요구하였다. 「2019 개정 누리과정」과 관련하여 원장은 이전에 비해 역할 비중에서 학급의 교수에 관여하는 시간이 늘었으나(조윤경, 2021), 본 연구에서 현장의 교사들의 이러한 지원요구가 나타난 것은 놀이중심 교육과정 진행 시 요구되는 공간, 시간 등 구체적인 요구 및 지원에 있어서는 미흡한 점이 반영된 것(김경희, 2022)이라 할 수 있다. 어린이집 원장이 마주하는 교사 자율성 증대에 따른 교사 역량의 한계(조윤경, 2021)와, 개정 누리과정과 평가제를 동시에 준비해야 하는 이중고, 그리고 유아중심, 놀이중심 교육과정에 대해 준비되지 않은 원장과 교사, 학부모의 인식 등도 작용(이양숙 등, 2020)하고 있음도 알 수 있다. 교사들에게 어린이집 차원의 지원이 실시되기 위해서는 원장의 「2019 개정 누리과정」에 대한 인식 재정립도 필요한데, 교사의 실천과정을 이해와 수용의 관점으로 지원하기, 다른 각도로 생각해볼 수 있는 관점 생성해주기, 교사를 위한 인적, 물리적 지원하기 등 원장을 대상으로 한 「2019 개정 누리과정」 교사교육 실시 등을 통해 원장-교사가 서로를 존중하는 차이생성의 가치로 교육과정을 이해하고 운영하는 노력(문수영, 조영주, 2020)이 요구된다.

일곱째, 「2019 개정 누리과정」의 성공적인 실행을 위해 일반교사와 특수교사는 국가차원의 보육환경 개선, 교사 전문성 강화 지원, 질적인 학급 운영을 위한 인력 지원, 재정적 지원 등을 요구하였다. 이러한 다양한 요구를 해결하기 위해서는 반드시 물적·공간적·인적 자원의 지원을 위한 관련 법 규정이나 국가적 차원의 재정적 지원이 시행되어야 할 것이다(진재섭, 2022). 구체적으로는 개별 유아의 다양한 특성을 반영할 수 있는 자유놀이가 중심이 되는 「2019 개정 누리과정」에서 개별 유아의 요구에 맞춘 지원을 위해서 교사 대 유아 비율의 감소 혹은 비담임교사 지원과 같은 추가 인력지원이 요구되며(윤민아, 2019; 이양숙 등, 2020; 조윤경, 2021), 국가는 지속적으로 일반유아 및 특수교육대상유아를 포괄하는 제도적 지원을 마련하여 통합보육현장을 뒷받침해야 할 것(이소현 등, 2021)이다. 이러한 요구는 재정적 예산 반영이 필요한 부분이므로 국가의 적극적인 「2019 개정 누리과정」을 성공시키겠다는 의지가 선행되어야(이영환 등, 2013)할 것이다.

장애통합 어린이집의 일반교사와 특수교사를 대상으로 현장의 경험과 요구를 알아보고자 질적 면담을 실시한 본 연구는 다음의 제한점을 가지고 있다. 제한점을 통한 후속연구에 대한 제언은 첫째, 본 연구는 서울에 있는 장애통합어린이집의 일반교사와 특수교사를 대상으로 비대면 일대일 질적 면담을 통한 연구를 진행하였다. 서울 시내에 있는 어린이집을 대상으로 하였으므로, 서울을 제외한 지역 등 다양한 조건의 어린이집에 「2019 개정 누리과정」 시행에 대한 연구가 필요할 것으로 보여 진다. 둘째, 본 연구는 장애통합어린이집에 근무하는 보육교사와 특수교사를 대상으로 개별 면담을 실시하여 「2019 개정 누리과정」 실행 경험에 대해 들어보고 그에 대한 결과는 내용 분석을 수행하였으나, 연구문제에 대해 보다 깊이 있는 정보를 얻기 위한 추가 심층 면담, 교사 유형별 초점 집단 면담 등을 실시하여 「2019 개정 누리과정」이 추구하는 놀이중심 교육과정에서의 구체적인 학급 운영 지원을 위한 심도 있는 후속 연구가 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 강성리, 조현근 (2019). 유아특수교사의 놀이지도 역량강화를 위한 교사교육 프로그램 개발 기초 연구-자유선택활동 놀이지도에 대한 인식 및 요구를 중심으로-. **유아특수교육연구**, 19(4), 247-268. <https://doi.org/10.21214/kecse.2019.19.4.247>
- 교육부 (2015). **2015 특수교육 교육과정**. 교육부.
- 교육부 (2022.07). **장애인 등에 대한 특수교육법**.
<https://www.law.go.kr/%EB%B2%95%EB%A0%B9/%EC%9E%A5%EC%95%A0%EC%9D%B8%EB%93%B1%EC%97%90%EB%8C%80%ED%95%9C%ED%8A%B9%EC%88%98%EA%B5%90%EC%9C%A1%EB%B2%95>에서 2021년 8월 15일 인출.
- 교육부, 보건복지부 (2019). **2019 개정 누리과정 해설서**. 교육부.
- 국립특수교육원 (2020). 「2019 개정 누리과정」 운영지원 자료1 누리과정 운영 안내.
- 권은정, 손원경 (2022). 위드클라우드 방법을 통해서 본 놀이에 대한 유아교사의 인식. **열린유아교육연구**, 27(3), 27-53.
- 김경희 (2022). 숲 놀이터에서 개정누리과정 놀이중심을 지향하는 장애 유아의 놀이 실행. **한국영유아보육학**, 132, 25-53. <https://doi.org/10.37918/kce.2022.1.132.25>
- 김대욱 (2021). 2019 개정 누리과정에서 교사의 역할과 발현적 교육과정으로의 가능성 탐구. **Journal of the Convergence on Culture Technology**, 7(1), 343-351. <http://doi.org/10.17703/JCCT.2021.7.1.343>
- 김대욱, 신수진 (2021). 2019 개정 누리과정에 대한 유아기 자녀를 둔 어머니의 인식 및 요구 분석. **유아교육학논집**, 25(1), 197-223. <http://doi.org/10.32349/ECERR.2021.2.25.1.197>
- 김수진, 조운경 (2018). 조기개입 실행 개선을 위한 어머니의 조기개입 경험 분석. **특수교육**, 17(4), 139-166. <http://doi.org/10.18541/ser.2018.11.17.4.139>
- 김순환, 오현주 (2019). 유아의 놀이를 통한 교육과정 운영방안에 대한 실행연구. **육아지원연구**, 14(2), 55-83. <https://doi.org/10.16978/ecec.2019.14.2.003>
- 김슬기, 이병인, 조현근 (2021). 장애아통합어린이집 보육교사의 장애유아 놀이지도 경험에 관한 내러티브 탐구. **유아특수교육연구**, 21(1), 1-29. <https://doi.org/10.21214/kecse.2021.21.1.1>
- 김지현 (2020). ‘장애 유아를 위한 3세 누리과정 교사용 지도서’의 교수방안 적용이 장애유아의 상호작용에 미치는 영향 사례연구. **유아특수교육연구**, 20(1), 69-87. <https://doi.org/10.21214/kecse.2020.20.1.69>
- 김희영, 엄정애 (2020). 유치원 만 5세 산들반 놀이 중심 교육 활성화를 위한 실행연구. **유아교육연구**, 40(3), 119-152. <https://doi.org/10.18023/kjece.2020.40.3.006>
- 나정, 문무경, 심은희 (2004). **한국의 유아교육과 보육 정책: OECD의 진단과 대 정부 권고**. 한국교육개발원.
- 문수영, 조영주 (2020). 어린이집원장의 개정누리과정 실천에 대한 실행연구 : 유아반 교사의 자율성 지원하기. **유아교육연구**, 40(6), 61-83. <https://doi.org/10.18023/kjece.2020.40.6.003>

- 박선화, 노진아 (2019). 자유선택활동에서의 반응적 상호작용 중재가 장애 유아의 참여행동과 문제행동에 미치는 영향. **유아특수교육연구**, 19(1), 37-58. <https://doi.org/10.21214/kecse.2019.19.1.37>
- 방현실 (2020). 2019개정 누리과정에 대한 유아교사의 인식 및 교사연수 요구도. **구성주의유아교육연구**, 7(1), 67-98.
- 배민정, 이효신, 박채진, 김진희 (2013). 통합된 자유놀이에서 발달지체유아의 놀이행동 탐색 - 로봇을 활용한 놀이중재프로그램 이후에 실시되는 소그룹 자유놀이를 중심으로. **특수교육재활과학연구**, 52(1), 355-384.
- 서보순 (2022). 「2019 개정 누리과정」 실행 지원자료의 텍스트 분석: 통합교육에서의 놀이를 중심으로. **어린이교육비평**, 12(1), 27-54. <https://doi.org/10.26834/ksce.2022.04.15.27>
- 서윤희 (2021). 교육과정 재구성 경험에 대한 유치원 교사의 내러티브 탐구. **학습자중심교과교육연구**, 21(7), 801-820. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2021.21.7.801>
- 성안나, 김연하, 이지선 (2022). 2019 개정 누리과정 놀이실행자료에 기초한 유아교사용 놀이지원 척도 개발. **한국보육지원학회지**, 18(2), 19-38. <https://doi.org/10.14698/jkce.2022.18.02.019>
- 소경희, 최유리 (2018). 학교 중심 교육 개혁 맥락에서 교사의 실천 이해: '교사 행위주체성' 개념을 중심으로. **교육과정연구**, 36(1), 91-112.
- 손지연 (2017). 어린이집 교사의 3-5세 연령별 누리과정 운영 실태. **인문사회**21, 8(3), 통권 22호, 211-227. <https://doi.org/10.22143/HSS21.8.3.12>
- 안영혜 (2021). 놀이중심교육에 대한 장애유아 교사의 인식. **인문사회** 21, 12(4), 2045-2060.
- 여선옥, 심윤희 (2020). 유아교사의 2019 개정 누리과정 실천 경험 탐색. **한국유아교육연구**, 22(4), 158-183. <https://doi.10.15409/riece.2020.22.4.7>
- 오지연, 노진아 (2020). 국·공립 교육기관에서 근무하는 유아특수교사의 「2019 개정 누리과정」에 대한 인식: 유아·놀이 중심 교육과정을 중심으로. **유아특수교육연구**, 20(3), 83-112. <https://doi.org/10.21214/kecse.2020.20.3.83>
- 윤민아 (2019). 유아교사의 놀이중심교육과정 실천에 대한 어려움과 현장 지원 요구. **유아교육연구**, 39(3), 5-30. <https://doi.org/10.18023/kjece.2019.39.3.001>
- 윤선영, 조윤경 (2013). 「만 5세 누리과정」에 대한 통합어린이집 유아교사와 장애전담교사의 평가와 지원요구. **미래유아교육학회지**, 20(2), 105-134.
- 이경화 (2019). 3-5세 연령별 누리과정에 따른 정부 발행 교단지원 자료의 놀이 담론 비판. **생태유아교육연구**, 18(1), 1-25. <https://doi.org/10.30761/ecoce.2019.18.1.1>
- 이성희 (2017). 교사 행위자성(Teacher Agency) 개념모델이 교사학습공동체 논의에 주는 도전과 함의. **한국성인교육학회**, 20(2), 1-27. <https://doi.org/10.22955/ace.20.2.201705.1>
- 이소현, 윤선아, 안의정, 허수연, 나지희 (2021.12). 통합유치원 유아특수교사의 「2019 개정 누리과정」 운영에 따른 특수교육대상유아 지원 경험과 인식. 한국특수교육학회 추계 학술대회 포스터 발표 논문, 공주.
- 이양숙, 하양승, 전홍주 (2020). 2019 개정 누리과정에 대한 어린이집 원장의 인식과 요구. **한국영**

- 유아보육학, 123, 49-78. <https://doi.org/10.37918/kce.2020.07.123.49>
- 이영환, 서현아, 윤정진 (2013). 국가수준 보육과정 현황과 발전방안. **한국보육지원학회지**, 9(3), 309-342.
- 이은지, 김지현 (2022). 유아교사의 교육과정 운영 자율성 척도 개발 및 타당화: 2019 개정 누리과정을 중심으로. **한국보육지원학회지**, 18(1), 23-50. <https://doi.org/10.14698/jkce.2022.18.01.023>
- 이은형, 김정숙 (2021). 고경력 보육교사가 인식하는 개정누리과정 적용의 의미와 어려움. **학습자 중심교과교육연구**, 21(13), 365-378.
- 이인숙, 정길순, 노진아 (2020). 통합유치원에서의 교육과정 수정에 대한 유아특수교사의 인식 및 지원요구. **지적장애연구**, 22(3), 55-77. <https://doi.org/10.35361/KJID.22.3.3>
- 이정옥 (2019). 누리과정 개정안의 주요 특징 및 쟁점 분석, **유아교육연구**, 39(2), 255-277. <https://doi.org/10.18023/kjece.2019.39.2.011>
- 이진미, 오주은 (2021). 2019 개정 누리과정에 대한 장애전문어린이집교사의 인식. **한국보육학회지**, 21(4), 1-11. <https://doi.org/10.21213/kjce.2021.21.4.1>
- 임부연 (2020). 「2019 개정 누리과정」에서 놀이와 교육내용의 연계성 탐구. **영유아교육과정연구**, 10(2), 5-32.
- 임승렬, 전방실 (2020). 2019 개정 누리과정 적용 실제에서 나타난 유아 및 교사의 변화 과정. **어린이문학교육연구**, 21(4), 21-47. <https://doi.org/10.22154/JCLE.21.4.2>
- 정기오 (2009). 국가교육과정의 법적 성격 지위 및 기능에 관한 연구. **교육법학연구**, 21(2), 275-298. <https://doi.org/10.17317/tjle.21.2.200912.275>
- 정주인, 권귀염 (2020). 놀이중심교육과정 시대: 변화를 위한 유아교사들의 시도. **유아교육연구**, 40(3), 93-118. <https://doi.org/10.18023/kjece.2020.40.3.005>
- 정채영, 신윤승 (2020). 2019 개정 누리과정에 기초한 놀이중심 유아미술교육의 방향. **인문사회** 21, 11(5), 1539-1554. <http://doi.org/10.22143/HSS21.11.5.110>
- 조부경, 서현정, 김영희 (2020). 국가수준 교육과정의 의미와 누리과정 발전방향에 대한 성찰. **유아교육연구**, 40(1), 185-213. <https://doi.org/10.18023/kjece.2020.40.1.008>
- 조운주 (2020). 2019 개정 누리과정 적용 초기의 유아교사 경험. **육아지원연구**, 15(3), 105-125. <https://doi.org/10.16978/ecec.2020.15.3.005>
- 조운주 (2021). 유아교사의 놀이지원 역량과 2019 개정 누리과정 실행의 관계. **교육논총**, 41(4), 265-283. <https://doi.org/10.25020/je.2021.41.4.265>
- 조윤경 (2021). 통합 어린이집 교직원의 2019 「개정 누리과정」 실행 경험: 원장, 보육교사, 특수교사의 초점 집단 면담을 중심으로. **특수교육**, 20(2), 97-126. <https://doi.org/10.18541/ser.2021.02.20.2.97>
- 진재섭 (2022). 유아특수교사의 개정누리과정 경험에 대한 질적 메타분석. **인문사회** 21, 13(2), 603-617. <http://doi.org/10.22143/HSS21.13.2.43>
- 진혜림, 이병인, 강성리 (2021). 2019 개정 누리과정 적용에 따른 장애아통합어린이집 유아특수교사의 개별화교육계획(IEP) 실행 경험. **유아특수교육연구**, 21(3), 89-115. <https://doi.org/10.21214>

- /kese.2021.21.3.89
- 홍은숙 (2022). 2019 개정 누리과정에 대한 예비유아특수교사의 인식과 실천적 요구. *특수교육*, 21(1), 5-31. <http://doi.10.18541/ser.2022.2.21.1.5>
- Clandinin, J. & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Elo, S., & Kyngas, H. (2007) The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004) Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Hsieh H.-F. & Shannon S. (2005) Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Leadbeater, C. (2017, October), “*Student Agency*” section of *Education 2030 - Conceptual learning framework: Background papers*. Retrieved August 28, 2021 from [http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Conceptual learning framework Conceptual papers. pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Conceptual%20learning%20framework%20Conceptual%20papers.pdf)
- Lincoln, Y. S, & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2004). *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice* (7th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.

논문투고: 22.08.17.
수정원고접수: 22.11.06.
최종게재결정: 22.11.17.