

보육교사의 언어발달지체 유아 지원 경험에 관한 질적 연구*

A Qualitative Study on Early Childhood Teachers' Experiences in Teaching Young Children with Language Development Delays

이연우¹ 김소희²

Younwoo Lee¹ Sohee Kim²

ABSTRACT

Objective: The purpose of this study is to explore the experiences of early childhood teachers in teaching young children with language development delays.

Methods: Eight early childhood teachers with experience teaching children with language development delays were interviewed. The collected data were analyzed through transcription, coding, and theme generation processes, resulting in three main themes and seven sub-themes.

Results: First, early childhood teachers mentioned difficulties in communication due to language development delays, the need for communication support with peers, and a lack of support from families. Second, the guidance for young children with language development delays was provided by considering the characteristics of these children and through collaboration among various stakeholders. Third, early childhood teachers requested tailored training for teaching young children with language development delays. They also called for the establishment of a cooperative system among early childhood education institutions, families, and specialized agencies.

Conclusion/Implications: Based on the research findings, a discussion was conducted on the support needed for guiding young children with language development delays, and suggestions were made for further research in this area.

Key words young children with language development delays, early childhood teacher, qualitative study

* 이 논문은 2023년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2023S1A5A2A01078528).

1 제1저자

부경대학교 유아교육과 부교수

2 교신저자

부경대학교 유아교육학과

박사수료생

(e-mail:ssosso19@naver.com)

I. 서론

우리나라의 학령기 학생 수는 꾸준히 감소하고 있으나 특수교육 대상자의 수는 계속 늘어나는 추세이므로 이들의 교육권 보장을 위해서는 중·장기교육계획 수립 시 장애 영역별 준비가 요구된다(권택환, 2020). 특히 2017년부터 발달지체 영역의 특수교육대상자가 급증하고 있다(권택환, 2020). 발달지체란 신체, 인지, 의사소통, 사회·정서, 적응 행동 중 하나 이상의 발달이 또래에 비해 현저하게 지체되어 특별한 교육적 조치가 필요한 9세 미만의 아동을 의미하는 것으로(김미경

등, 2011) ‘장애인 등에 대한 특수교육법’에서 장애 범주 중 하나로 명시하고 있다(국가법령정보센터, 2024). 이로 인해 장애의 진전을 최소화하고 예방하는 데 필수적인 조기 개입과 조기 중재의 중요성이 부각 되었다(이소현, 2006; 이진경, 조윤경, 2011). 발달지체의 여러 영역 중 언어발달 영역에서 정상적인 단계의 발달이 이루어지지 않고 또래 유아에 비해 수용언어와 표현언어에 어려움이 있는 경우 언어발달지체로 분류된다(Lucas, 1980). 언어발달지체 유아의 경우 또래 유아에 비해 언어발달 속도가 느리고(Montgomery, 2003) 의미, 형태, 구문, 화용 언어 능력에 제한을 가지는 등 다양한 언어적 특성을 나타낸다(이승환, 2002; Adams & Gathercole, 1995). 특히 제시된 상황에 대한 이해력이 부족하고 자발적으로 의미 단서를 떠올리거나 은유적 표현을 이해하기 어렵기 때문에 사회적 의사소통에 필수적인 화용 언어 능력의 발달이 제한적이다(서수민, 2023; Paul, 2007). 언어발달지체 유아의 의사소통 능력 부족은 의사소통을 통해 이루어지는 다양한 경험과 활동에 제한을 가져오게 된다(표윤희 등, 2017).

유아는 주변 환경과의 관계에서 체험을 통해 언어를 습득하고 자신의 요구와 감정을 표현하면서 발전시켜 나간다(이영철, 2003). 그러나 2020년 1월부터 2023년 5월까지 지속된 COVID-19 팬데믹사태는 유아의 사회적 경험에 제한을 가져오면서 신체, 언어, 사회, 정서발달 등에 지연과 어려움을 초래하였다(최은영 등, 2022). 특히 중요한 방역지침의 하나인 마스크 착용이 언어발달의 주요 원인으로 지목되었는데, 상대방의 얼굴 표정과 입 모양의 확인이 어려워 유아의 언어발달에 부정적인 영향을 미쳤다고 보았다(손고은, 신동주, 2023). 유아기 언어와 의사소통의 발달은 신체·운동기능, 인지기능, 사회성의 발달과 밀접한 관계를 가지고 있다(이윤경, 2011). 언어발달이 지체되면 학급 내에서 또래와 사회적 관계를 맺는 기술과 빈도가 부족하게 되며 사회적 접근에 적절히 반응하는 기술 또한 부족하게 된다(Owens, 2001). 유아의 언어발달지체가 다른 발달영역에 영향을 미칠 뿐만 아니라 사회적응에 부정적인 영향을 미칠 수 있으므로(김영태, 2002) 조기에 발견하여 일상 환경 내에서 적절한 지원을 제공하는 것은 매우 중요하다.

유아교육기관은 유아가 가정 다음으로 가장 많은 시간을 보내는 장소로 기관 이용 시간은 유아의 발달에 영향을 미치며(박창현, 김상림, 2016), 기관 내에서 함께 생활하는 보육교사는 유아의 성장과 발달을 이끄는 촉진자로서 교육적 경험을 제공하는 역할을 수행해 왔다(이진경, 조윤경, 2011). ‘장애인 등에 대한 특수교육법’의 실행 이후 특수교육대상 유아에 대한 통합교육과 일반 교육과정의 보장이 강조되면서(이소현, 2011) 특수교육대상 유아의 통합교육기관 이용 비율이 88.4%로 증가하였다(교육부, 2023). 따라서 보육교사는 유아교육 현장에서 유아들과 일상을 함께 보내면서 그들의 발달적 차이를 자연스럽게 비교할 수 있어 장애 위험이 있는 유아를 조기 발견할 수 있게 되었다(배민정, 2020). 보육교사의 역할이 유아의 발달 관련 문제의 발견자로(이진경, 조윤경, 2011) 확대되고 있는 것이다.

부모 다음으로 이들의 문제를 가장 먼저 발견할 수 있으며 교육적 지원을 제공할 수 있는 보육교사의 경험을 살펴보는 것은 언어발달지체 유아의 지원에 필요한 정보를 얻는 데 효과적일 것이다. 관련된 선행연구로는 보육교사를 대상으로 언어발달지연 유아의 선별과 지원실태 및 요구를 살펴본 이진경과 조윤경(2011)의 연구와 유아교사의 다문화가정의 언어발달지연 유아 지도 경험을 살펴본 연구가 있다(안소현 등, 2023). 이진경과 조윤경(2011)의 연구는 보육교사가 언어

발달지연이라고 선별한 유아를 대상으로 언어와 사회성숙도 검사를 실시하고 이를 교사의 경험과 비교하여 살펴봄으로 다각적으로 검증하였다는 데 의미가 있으나 선별에 중점을 두어 실제 지원내용에 대한 정보는 얻기 어려운 한계를 보였다. 또 안소현 등(2023)의 연구는 다문화가정이라는 특수성을 전제로 하여 일반 가정의 언어발달지체 유아에 대한 경험과는 차이가 있었다.

유사한 선행연구로 통합교사를 대상으로 한 언어치료 지원내용과 방안에 대한 질적 연구가(박소현, 김영태, 2008) 있으며, 언어발달지체 유아의 또래관계 행동을 살펴본 연구가(서경희, 전홍주, 2016) 있다. 박소현과 김영태(2008)의 연구에서는 통합어린이집에서 언어발달지체 유아를 대상으로 한 언어치료 지원에 대한 보육교사의 경험을 살펴볼 수 있으며, 서경희와 전홍주(2016)의 연구에서는 언어발달지체 유아와 또래의 관계를 살펴봄으로써 이에 대한 보육교사의 역할을 파악할 수 있다. 그러나, 이러한 선행연구를 통해 언어발달지체 유아에 대한 보육교사의 실질적인 지원 경험을 살펴보기에는 무리가 있다. 또 장애위험유아에 대한 유아교사의 인식과 발달검사 권유 경험에 관한 연구(김태영, 2021; 배민정, 2020), ‘2019 개정 누리과정’ 실행에 대한 일반교사와 특수교사의 경험에 관한 연구(장지영, 조윤경, 2022)들이 실행되었으나 언어발달지체를 따로 다루지는 못하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 언어발달지체 유아에 대한 교사의 경험을 중심으로 한 연구는 미미하다. 이에 본 연구에서는 언어발달지체 유아를 지원한 경험이 있는 보육교사를 대상으로 그들의 지원 경험을 살펴봄으로써 언어발달지체 유아의 지원에 대한 구체적이고 실질적인 정보를 제공하고자 한다. 이를 통해 언어발달지체 유아에 대한 기초 자료와 유아교육 현장에서 언어발달지체 유아를 지원하는 보육교사에게 필요한 지원 및 교사교육에 대한 시사점을 제공할 수 있을 것으로 기대된다.

본 연구를 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제. 보육교사의 언어발달지체 유아 지원 경험은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구 참여자

보육교사의 언어발달지체 유아 지원 방법, 지원 시 어려움과 요구는 무엇인지 살펴보기 위해 언어발달지체 유아를 지원한 경험이 있는 교사 8명이 연구에 참여하였다. 연구 참여자의 선정은 첫째, 언어발달이 또래에 비해 1~2년 정도 지체된 유아를 가르친 경험이 있는 교사, 둘째, 관리직이나 특수교사를 제외한 현직 교사, 셋째, 언어발달지체 유아 지원에 관심이 있는 교사를 기준으로 목적표집하였다. 유아교육기관장, 육아종합지원센터, 연구 참여자 등을 통해 소개받은 교사를 대상으로 연구의 목적과 방법 등을 설명하고 연구에 동의한 교사를 최종 선정하였다. 선정된 연구 참여자의 일반적인 배경은 <표 1>과 같다.

표 1. 연구 참여자의 일반적 배경

구분	성별	연령	최종학력	교직관련 자격증	교직경력	재직기관	언어지체지도 경력(관찰)	언어지체유형
교사A	여	38	학사	보육교사 1급	4년	가정어린이집	1년 (진단)	표현
교사B	여	44	전문학사	보육교사 1급, 유치원정교사 2급	7년	민간어린이집	3년 (진단·관찰)	발음, 표현
교사C	여	46	석사	보육교사 1급, 유치원정교사 1급	19년	사회복지법인 어린이집	17년 (진단·관찰)	발음, 수용, 의사소통, 표현
교사D	여	41	학사	보육교사 1급, 유치원정교사 1급	19년	법인·단체 어린이집	3년 (진단·관찰)	발음, 수용, 의사소통, 표현
교사E	여	40	전문학사	보육교사 1급	3년	국공립 어린이집	2년 (관찰)	표현
교사F	여	47	학사	보육교사 1급	10년	국공립 어린이집	3년 (진단)	발음, 수용, 표현
교사G	여	40	전문학사	보육교사 1급	17년	국공립 어린이집	2년 (진단·관찰)	수용, 표현
교사H	여	41	석사	보육교사 1급	16년	국공립 어린이집	15년 (진단·관찰)	발음, 수용, 의사소통, 표현

2. 자료수집

본 연구를 위해 2024년 1월부터 2024년 2월까지 반 구조화된 형식으로 개별 면담과 집단 면담을 실시하였다. 면담을 위한 질문은 보육교사의 언어발달지체 유아 지원과 관련된 선행연구들(안소현 등, 2023; 이진경, 조윤경, 2011)과 연구의 목적에 따라 작성한 뒤 연구에 참여하지 않은 보육교사 1인을 대상으로 예비 면담을 실시하여 수정·보완하였다. 이를 바탕으로 유아교육과 교수 1인과 질적 연구 경험이 있는 박사 1인에게 면담 내용과 방법에 대한 타당성을 검토받았으며 자세한 내용은 <표 2>와 같다.

전체 면담은 총 12회기로 다음과 같이 진행되었다. 교사A~교사D에 대해서는 각 2~3회 개별 면담을 회기당 60분 정도 진행하고, 연구 참여자의 제안으로 교사E~교사H에 대해서는 회기당 평균 120분씩 총 3회의 집단 면담을 진행하였다. 집단 면담을 통해 질적 연구에 필요한 기본적인 정보뿐만 아니라 집단의 상호작용으로 생성되는 정보를 수집하여 개별 면담의 보충 자료로 사용하였다(Hatch, 2002; Morgan, 1997). 면담은 연구 참여자의 편의를 고려하여 주로 퇴근 시간 이후 또는 주말에 재직 기관의 사무실이나 빈 교실, 커피숍에서 진행되었다. 연구와 직접적으로 관련이 없는 내용은 제외하고 녹음기와 클로바노트 앱을 사용하여 녹음하였다. 면담의 전체적인 진행 과정과 연구 참여자의 표정이나 행동 등은 연구일지에 기재하였다. 수집된 자료에 대한 의문이나 확인이 필요한 경우에는 전화나 SNS를 통해 연락을 주고받았다.

표 2. 반 구조화된 면담 질문지의 주요 내용

구분	내용
기본정보	연령, 최종학력, 교직관련 자격증, 교직경력, 재직기관
언어발달지체 유아 지원 경험	언어발달지체 유아 경험 정도, 언어발달지체 유아의 특성, 언어발달지체 유아 지원 방법, 효과적이었던 지원 방법
언어발달지체 유아 지원 시 어려움	효과가 없었던 지원 경험, 언어발달지체 유아 지원 시 어려움
언어발달지체 유아 지원을 위한 요구	언어발달지체 유아 지원 시 필요한 지원, 언어발달지체 관련 교사교육 경험
기타	언어발달지체 유아 지원에 대한 추가 의견

3. 자료분석

연구의 목적에 적합한 결과를 도출하기 위해 가장 핵심적이고 관심 있는 내용을 주축으로 축소하되 귀납적으로 추론하고(Seidman, 2006), 김영천(2006)의 전사, 코딩, 주제생성의 절차에 따라 자료를 분석하였다. 먼저 면담 이후 일주일 이내에 클로바노트로 작성된 파일과 녹음된 면담 내용을 대조한 후 전사하여 A4용지로 개별 면담 111페이지, 집단 면담 114페이지로 총 225페이지가 작성되었다. 작성된 전사본과 면담 시 작성한 연구일지 16페이지, 연구 참여자가 작성한 참고자료 7페이지 등 수집된 자료를 반복하여 읽으면서 중심 내용과 의미를 파악하고 의미 있는 주제별로 분류하였다(Seidman, 2006). 언어발달지체 유아 지원의 어려움과 지원 방법, 지원을 위한 요구로 분류한 자료는 다시 비슷한 의미별로 묶어 중요한 문장에 밑줄을 긋고 중심단어를 기입하는 방식으로 1차 코딩한 후 중심단어를 비슷한 의미끼리 연결하는 2차 코딩을 실시하였다(한유리, 2018). 이를 바탕으로 소주제를 생성한 후 연구 문제에 따라 최종 범주화하였다. 자료 분석을 통해 도출된 주제는 <표 3>과 같다.

표 3. 자료 분석에 따른 주제

주제	소주제
언어발달지체 유아 지원의 어려움	언어발달지체로 인한 의사소통의 어려움
	또래 간 의사소통 지원의 어려움
	가정의 지원 부족에서 오는 어려움
언어발달지체 유아를 위한 지원 방법	언어발달지체 유형과 흥미를 고려한 개별적 지원
	다양한 관계의 협력을 통한 지원
언어발달지체 유아 지원을 위한 요구	언어발달지체 맞춤형 교사교육 지원
	유아교육기관-가정-전문기관의 협력체계 마련

4. 연구의 신뢰도와 타당도 확보를 위한 노력

본 연구에서는 연구의 신뢰도와 타당도를 확보하기 위하여 다음과 같은 절차를 수행하였다. 첫째, 연구 참여자와 면담 시 면담 내용에 대한 이해에 오류가 없는지 수시로 확인하였으며, 면담 이후에 확인이 필요한 경우에는 전화나 문자로 재확인하였다. 둘째, 질적 면담 연구 경험이 있는 유아교육과 박사수료생 1인과 박사 1인, 특수교육과 석사 1인, 유아교육과 교수 1인이 함께 체계적인 절차를 거쳐 자료를 분석함으로써 객관적이고 심층적인 분석을 진행하고자 노력하였다. 셋째, 분석 결과에 대한 타당도와 신뢰도를 확보하기 위하여 추후 확인 면담을 실시하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

본 연구에서는 언어발달지체 유아 지원 경험이 있는 8명의 보육교사를 대상으로 면담을 실시하여 수집한 자료를 분석하였다. 그 결과 3개의 주제와 7개의 소주제가 도출되었으며 자세한 내용은 다음과 같다.

1. 언어발달지체 유아 지원의 어려움

1) 언어발달지체로 인한 의사소통의 어려움

언어발달지체 유아를 지원하는 교사들은 유아의 언어만으로 의사소통하기 어렵기 때문에 유아의 의도를 파악하기 위해 관찰이 중요하다고 생각하였다. 그러나 같은 표현도 유아의 컨디션 등 다양한 원인으로 달라질 수 있어 어려움을 겪고 있었다. 다시 이야기해 달라고 요청하는 등 노력하고 있지만 때때로 이해하기 어렵다고 이야기하였다.

저는 관찰이 진짜 중요하다고 생각하는데 그래서 이 아이를 관찰했을 때 이 아이가 정말 원하는 게 무엇인지 표현하고자 하는 게 무엇인지를 알기 위해서는 이 아이를 충분히 관찰을 해야지 알 수 있는 거예요. 그래서 ‘니가 말하고 싶은 게 이거였던 거야?’라고 애가 하지 못하는 말을 내가 대신해줬을 때에 거의 맞게 하려면 내가 이 아이에 대해서 알아야지. (중략) 그런데 관찰을 할 때마다 아이가 똑같은 상황에 똑같은 현상과 똑같은 상태이지 않은 거예요. 이 아이의 오늘의 컨디션 상태에 따라서 이 아이의 표현이 달라질 수 있고 행동이 달라질 수 있고 언어가 달라질 수 있는 거예요. 내가 그것을 이렇게 ‘이거 말하고 싶었던 거야?’라고 했을 때 ‘네’라고 대답하는 게 아닐 때도 있어요. ‘아니야 아니야’ 막 이렇게 할 때도 있어요. 그냥 내가 진짜 애들한테 자주 하는 거 ‘진짜 미안하다. 내가 못 알아들어서 그래서 한 번만 더 얘기해 줄래’ 이런 얘기를 자주 해요. (교사C, 7:30-42)

서로 그러니까 저도 이제 자꾸 애가 뭘 말하는지 이제 상호작용도 돼야 되고 이제 뭐 요구를 해도 바로 바로 저희가 좀 해줘야 되는데 그걸 빨리 저희도 못 알아들을 때가 있거든요. 그러면 조금 자기도 답답

하니까 손짓, 발짓 다 해가면서 얘기를 하는데 저희가 빨라 못 알아들을 때는 자기도 이제 막 ‘머거로고 (알아듣기 힘든 발음으로 소리치며)’ 막 이런 식으로 이제 (언어발달지체 유아가) 화가 나서 좀 짜증이 나면, 저희도 또 미안해가지고 ‘○○야, 뭐? 다시 이야기해 봐, 다시 이야기해 봐’ 이렇게 자꾸 되는 게 좀 빨리 좀 소통이 이렇게 되고 해야지 저희도 요구하는 것도 빨리 들어줄 수 있고 좀 하는데 일단 소통이 잘 되질 않으니깐. (교사B, 5:16-23)

대화 시 유아가 교사의 의사를 이해하지 못해 상황과 전혀 관련 없는 대답을 하는 등 대화가 이어지지 못하는 상황이 자주 발생하게 되고 주로 교사가 일방적으로 이야기하는 주도하게 되어 의사소통이 제대로 이루어지지 않는다고 느끼고 있었다. 또 다른 유아들에 비해 언어적 반응이 적어 유아가 자신의 이야기를 이해하고 있는지 확신하지 못하며 공감대 형성이 잘 되지 않아 지원 시 더욱 어렵다고 느끼는 것으로 보고하였다.

자기가 할 말이 있을 때 와서 얘기는 하는데 그 말하는 게 정말 핑퐁핑퐁(주고받는)하는 느낌이 아니고 일방적으로 (교사가) 얘기를 하는 느낌 (중략) 제가 주로 하든지 애가 주로 뭐가 자기 경험이 있으면. ‘○○야 그거는 이래서 그랬어?’ 그러면 근데 있잖아요. ‘선생님 내 가요 이거 했는데요.’ 또 막 다른 얘기를 해. 그러면 ‘그거는 왜 그랬어?’ (물으면) ‘몰라요(고개를 돌리며)’하고 이상하게 되는 거죠. 이게 의사소통이 전혀 안 되는 거예요. (교사D, 12:23-35)

(힘든 건) 불러도 반응이 없는 거 (중략) 애가 솔직히 언어가 안 되고. 요즘 아이들이 다 고집도 있고 한데. 근데 언어가 안 되는 아이잖아요. 그래서 좀 제가 손이 많이 가야 되는 애는 애인 거죠. 그냥 손이 많이(가요). 다른 애들은 어쨌든 대화로도 되고 막 이렇게 (교사의 말에) 공감해 주고 하는 부분이 있는데 ‘그게 좀 안되는구나’ 생각을 했는데 제가 이제 연차휴가를 갔다 왔는데 저 대신 오시는 선생님도 애가 제일 힘든 아이더라고 얘기를 하셨다는 거예요. (교사A, 11:24-29)

2) 또래 간 의사소통 지원의 어려움

보육교사들은 언어발달지체 유아가 표현력 부족해 공격성을 띄는 경우가 종종 발생한다고 보고하였다. 사고를 대비하기 위해 주의 깊게 살피려고 노력하지만 여러 유아들이 함께 생활하다 보니 지속적으로 해당 유아만 지켜보기는 어려워 사고가 발생하기도 하였다. 유아들이 함께 긴급한 경우 자연스럽게 언어발달지체 유아를 배려하는 반 분위기가 조성되기도 하지만 모두 유아이기 때문에 문제가 발생하는 경우가 생기고, 이때 언어발달지체 유아와 의사소통이 되지 않아 문제해결에 더 큰 어려움을 겪고 있었다.

그러다 보니까 그 물건을 다른 친구가 만지려고 한다거나 이러면 그때부터 눈이 그 친구를 바라보면서 울까 싶어서 경계를 하면서 이제 폭력성이 좀 드러나는 것도 있고 그런 부분에서 이제 친구들이 다쳐가니까 다른 친구들이 그 부분이 저는 되게 힘들었거든요. (중략) 우선은 언어적인 표현이 안 되고 자기의 마음을 표현하지 못하니까 제가 그거를 상황을 앞뒤로 다 보고 계속 지켜 재만 지켜보면서 알아채야 되는 저는 이제 개만 보는 게 아니잖아요. 전체를 봐야 되는데 그런 친구들한테는 눈이 많이 가야 되는 부분이

있거든요. 근데 그것을 놓쳐버리면 이미 이제 상황은 끝 아이가 다쳐있고 그래서 힘들죠. (교사F, 3:40-4:9)

이게 언어가 안 되니까 표현 자체가 안 되잖아요. 그러니까 자기 요구에 뭔가 안 맞을 때는 이게 폭력으로 나오더라고요. 소리를 지르거나 안 되면 밀거나 아니면 하고 싶은데 ‘나도 하고 싶어’라는 표현이 안 되니 확 뺏어 온다거나 그렇게 (중략) (함께 진급한 경우) 그러니까 ‘많이 도와줘라’ 이렇게 자연스럽게 분위기가 그렇게 되긴 하는데 애들도 아이다 보니 자기 요구 사항이 안 되면 사실은 힘들잖아요. 무조건 양보할 수도 없는 거고 그래서 그런 문제 상황이 됐을 때는 제가 이제 가서 얘기를 하면 대부분 이제 옆에 있는 친구가 설명을 해 주는데 또 이 친구의 말을 또 100% 믿을 수는 없으니 (중략) 그게 사실은 정말 힘들더라고요. (교사D, 3:22-40)

아이와 아이 간에서의 의사소통이 생겼을 때 그러면 이제 거기서 문제가 발생이 되면, 어른 입장에서 지인이 되는 아이의 행동이 왜 그렇게 일어났고 왜 소통이 안 되는지 아는데 또래 친구들은 모르기 때문에 애에 대해서 오히려 모르니까 밀치고 때리고 ‘너 빠져, 가’ 거나 아니면 진짜 싸움이 일어나서 밀어가지고 한번 크게 사고 날 뺏했던 부분들이 그런 상황들이 너무 어려웠던 것 같아요. (교사H, 13:11-15)

언어발달지체 유아와 소통이 되지 않다 보니 다른 유아들이 이해하기 힘든 경우 무시하거나 다툼으로 이어지기도 하였다. 이런 상황이 반복되면 또래들로부터 “다른 아이에게 피해를 주는 아이”로 오해받기도 한다며 안타까운 심정을 토로하는 경우도 있었다(교사C, 2:46-3:3).

아이들도 이제 그 친구(언어발달지체 유아)한테 다가가도 애(언어발달지체 유아)는 표현이 안 되니까 힘들고 그러니까 뭔가 서로 간에 소통이 거의 한 석 달? 넉 달 정도는 거의 없었어요. (중략) 이제 협동 놀이도 해야 되고 친구에 관한 것도 알아야 되고 내 마음뿐만 아니라 우리의 관계도 좀 알아야 되잖아요. 그런 걸 좀 가르쳐주는 방법에 대해서 고민을 하고 어떻게 하면은 그래도 친구와 부정적이 아닌 긍정적인 모습으로 친구들과 지낼 수 있을까? 그런 부분을 지도하는 데 조금 어려웠고. 그리고 이제 일반 유아들은 애(언어발달지체 유아)를 이해를 시켜야 되잖아요. (중략) 그래서 ‘○○는 바보가 아니야. 그리고 이 친구는 이 친구만의 표현 방식이 있는데 그걸 너희가 못 알아들을 뿐이다. 같이 지내면서 알아들을 수 있도록 우리 노력해보자’ 뭐 그런 식으로 했는데 내가 어떻게 전문적으로 이 친구에 대해서 애는 이러이러한 아이니까 니가 이해를 해야 된다거나 이렇게 설명해 주기가 힘들어서 그래서 좀 힘들었어요. (교사F, 59:33-60:6)

가끔은 많은 애들을 챙기다 보니 놓치잖아요. 그러면 이제 (다른) 아이들이 자기들이 ‘선생님, ○○이 안 했어요’ 이렇게 못 챙겨주거나 아니면 ‘애들아, 선생님이 이거 해야 되는데 ○○ 조금 너희들이 챙겨줄래?’ 자연스럽게 이렇게 되는 거예요. 안 할 수는 없고 그러니까. 자기들도 이제 알고 ‘해 줄까요?’하고 도와주고 (중략) 그런 배려 때문에 나머지 아이들이 피해를 보지 않나 이런 생각도 사실은 되게 좀 힘들더라고요. 그게 제가 뭔가 딱 기준을 잡고 해야 되는데 이 ○○라는 아이한테, 언어가 좀 지체되는 아이한테 좀 많이 쓸려면 나머지 아이들이 또 그렇고, 그거 절충하는 게 사실은 되게 힘들었어요. (교사D, 6:30-38)

너무 그 아이들한테 너무 제 에너지가 가니까 나머지 아이들은 제 관심을 못 받는 거예요. 오히려 역효

과가 더 나는 부분들도 있죠. (교사F, 109:31-21)

보육교사들은 언어발달지체 유아와 또래의 의사소통을 돕고 문제상황이 생기는 것을 미연에 방지하고자 노력을 기울이고 있었다. 그러나 이때 언어발달지체 유아뿐만 아니라 다른 유아들도 모두 발달 중인 유아이기 때문에 이를 조율하는 데 어려움을 느끼고 있었다. 언어발달지체 유아에게 보다 많은 관심과 도움이 필요하므로 이를 위해 노력하지만, 다른 유아들에게 영향을 미치지 않을까 염려하는 모습을 보여 통합환경에서의 균형 있는 지원에 대해 어려움을 느끼고 있는 것으로 해석된다.

3) 가정의 지원 부족에서 오는 어려움

언어발달이 지체된 유아를 지원하기 위해서는 가정에서의 지원을 필수요소로 보고 있으나 소통이 잘 이루어지지 않아 어려움을 겪는 경우도 있는 것으로 관찰되었다. 보육교사들은 부모가 가족력이나 시간이 지나면 해결될 문제로 보고 미온적으로 대처하거나 양육태도를 바꾸는 데 어려움을 겪기 때문인 것으로 보았다.

그런 부분을 부모님과 소통하려고 할 때 ‘아직은 어린데 말만 못 할 뿐이지 우리 애 아빠도 말이 늦었다.’ 이런 식으로 ‘언젠가 트이면 괜찮아질 거다.’ 이러면서 적극적인 개입보다는 이렇게 말을 좀 빼시는 거죠. (교사F, 4:10-11)

애가 크거든요. 근데 오는데 이제 유튜브를 항상 보면서 이렇게 (유모차를 타고) 오더라고요. 그래서 몇 번을 이제 말씀을 드렸는데 이제 ‘어머니 유튜브 말고 그냥 오시면서 이제 그냥 화단에 있는 뭐라도 이렇게 얘기를 좀 나누면서 이렇게 사소한 소재라도 얘기하면서 와주세요’ 몇 번을 말씀을 좀 드렸거든요. 그러니까 한몇 번 또 그렇게 하시더니 요즘에 또 유모차 타고 또 이렇게 항상 영화(유튜브) 보면서 오더라고요. (교사B, 4:14-19)

또 부모님들과의 관계도 많이 필요하기 때문에 부모님들이랑도 이야기를 많이 하는데, 부모님들이 협조를 많이 해 주시면 그 부분들이 많이 나아지긴 한데 협조가 안 되는 경우에는 이제 완전히 이제 선생님 몫이라 가지고 그 부분이 제일 많이 힘들기도 하고 (중략) (교사H, 3:5-8)

언어발달지체 유아의 효과적인 언어발달을 돕고 이를 지원하기 위해 부모에게 전문기관의 검사를 요청하기도 하였으나, 검사를 거부하거나 검사 결과에 대한 정확한 정보를 제공하지 않아 어려움을 겪고 있었다.

(하위반을 편성한 이유) 또래들보다 좀 지시어도 안 되고 상호작용도 안 되고 그리고 엄마가 생각하기에는 애가 그냥 언어가 느리다고만 생각을 하시고 이제 4세 반에 같이 넣어달라고 하셔서 4세 반에 같이 있게 된 거죠. 근데 검사를 했는데 이제 완전 자폐도 아니고 경계도 아닌 것 같다고는 어머니는 얘기를 그렇게 얘기를 하세요. 근데 다 얘기를 하시지 않으시더라고요. 아이가 이런 상태였고 이렇다고 말씀을

안 하시고 그냥 언어가 느려서 행동이 느린 거다라고만 얘기를 하세요. (교사E, 7:42-46)

이 친구는 제가 어머니께 그래서 치료도 사실 검사를 받고 그렇게 해보시기를 권장을 했는데 어머님 입장에서 이제 ‘그냥 발달이 느린 거다. 우리 아이는 남들과 차이가 없다.’ 이렇게 얘기를 하시고 검사를 사실은 안 받으셨어요. (중략) 엄마는 이제 뭐가 걱정이 되냐면 학부모 입장에서는 그게 꼬리표가 될까 봐 걱정을 하시더라고요. (교사D, 4:11-37)

부모의 이러한 태도는 자녀가 시간이 지나면 더 좋아질 것이라는 희망을 가지는 것과 더불어 진단결과로 인해 언어발달지체로 낙인찍히거나 교사가 편견을 가지고 대할 것을 염려하기 때문인 것으로 보인다.

2. 언어발달지체 유아를 위한 지원 방법

1) 언어발달지체 유형과 흥미를 고려한 개별적 지원

보육교사들은 언어발달지체 유아의 언어발달지체 유형이나 흥미를 고려해 발달 정도에 따라 지원하고 있는 것으로 나타났다. 언어발달지체 유아의 발음이 부정확한 경우 정확한 발음으로 이야기할 수 있도록 스스로 언어모델이 되어 보여주고 발화를 이끌어내기 위해 노력하였다. 또 언어발달지체의 원인이 인지의 부족에 있다고 보이는 경우(교사H, 37:30-31) 이를 돕기 위해 모의 상황을 연출하는 등 적극적으로 지원하고 있는 것으로 관찰되었다.

‘○○아, 천천히 한번 말해보자’ 그러니까 ‘피-자’, ‘케-익’ 이런 식으로 또박또박 이제 발음을 계속 계속 보여주죠. (교사B, 11:18-19)

그냥 저를 부를 때 ‘님’하고 부르면서 이렇게 치면서 불러요. ‘님’ 이렇게 불러요. 그러면 아니 ‘선. 생. 님’ 이렇게 하면서 또박또박 한 글자씩 말을 해줘요. 근데 그게 한 6개월 동안 그게 전혀 안 됐어요. 계속 ‘님’만 했어요. 그리고 화장실이나 다른 단어들도 계속 반복적으로 알려주는데 말이 늦더라고요. 근데 몸짓을 보고 이제 화장실을 가야겠구나 이게 표현이 보이면 그때 ‘화장실 갈 거야?’라고 물어봐요. 그러면 화장실 가겠다면서 ‘화장실’ 이러면서 화장실 가더라고요. (교사E, 52:22-27)

저는 일단은 모의 상황을 반복적으로. 모의 상황을 일부러 만들어서 반복적으로 훈련을 시켰어요. 예를 들어서 애가 위치를 모르고 명사도 모르고. 하얏튼 단어란 단어를 다 몰라. (중략) 아이한테 뭐 ‘풀 갖고 오세요. 이거 풀이야’ 하고, 일부러 바닥에 가위를 떨어뜨려 놓고 ‘선생님한테 가위 가져다줄래?’ 라고 그 모의 상황을 일부러 만들어서 계속 똑같이 얘기하고 그래서 뭐 가져다줬으면은 ‘가위 고마워’라고 설명을 해주고 그거를 계속 수없이, 수없이 하면 조금씩 조금씩 늘어나는 부분들이 있으니까 계속 그 상황을 만들어내서 계속 훈련하는 수밖에 없죠. (교사H, 31:30-32:1)

노래를 불러줄 때 보다 많은 발화가 일어나는 것을 관찰하고 이를 유아의 발달 정도에 맞춰

적극적으로 활용하기도 하고, 유아가 좋아하는 활동을 할 때 더 많은 관심으로 보임으로써 발화를 촉진하는 등 흥미를 고려해 지원하고 있었다. 특정 분야에만 관심을 보이는 경우 관심 분야로부터 출발해 참여를 이끌어내기도 하였는데 이러한 부분에서 놀이중심 교육과정이 도움이 되었다고 보고하였다.

(문장 전체를) 흥얼거리고 이렇게 하지는 않지만 끝에 단어씩은 따라 하더라고요. 처음에는 노래 같은 걸로 시작했어요. 그러면 이제 개에 맞춰서 천천히 노래를 불러준다던지 이런 식으로. ‘손 씻자(음물을 넣음)’ 하면 ‘손’ 이렇게 한 단어씩 짧은 단어씩 좀 따라 말하게끔 많이 했었어요. 노래할 때는 좀 다른 활동을 할 때보다 좀 더 잘 따라 하는 경향이 있었어요. (교사A, 4:13-19)

다른 만들기는 훨씬 잘하거든요. (중략) 계속 말을 시키는 거죠. 그냥 계속 ‘○○아 오늘 만든 거야?’, ‘○○아 지금 이거 뭐 만드는 거지?’ 그러니까 자기는 피자를 만드는데, 친구들은 케이크를 만들지만 자기는 피자를 만들고 싶다고 표현을 하더라고요. (중략) 또 자기 집 얘기하는 거 좋아하니까 항상 저는 또 (집에서의) 일상 얘기를 많이 물어봐요. (교사B, 10:8-11:1)

고래 인형을 항상 큰 거를 들고 다녔어. 그래서 좋아하는 거 그냥 가르쳐주자 해서 ‘고-래’, ‘상-어’ 이런 식으로 하고 그래고 이제 고래도 종류가 많잖아요. 처음에는 ‘고래’까지는 좀 따라 하더라고요. 근데 거기서 한 개를 가지고 그림도 고래만... (중략) 항상 그래서 이걸 안 되겠다 싶어서 바다 생물 커다란 거 있잖아 도감 같은 거 책자도 있고 그거를 이제 교실 바닥에 붙여놓고 노래도 있지만 ‘이거 봐 문어도 있네, 오징어도 있네, 게도 있네’ 이러면서 계속 가르쳐줬거든요. (교사F, 19:30-38)

‘애는 교과를 안 따라오는 아이구나’ 낙인을 안 찍어도 되니까 차라리 유아 중심 놀이 중심이 훨씬 그 아이한테는 좋은 편이었어요. (중략) 그런 식으로 자기가 좋아하는 걸 가지고 놀이를 변형시키고 아니면 다른 놀이를 제시하거나 하면은 관심을 가지니까. 굳이 교과목을 따로 갈 필요 없이 자기 흥미에 따라서 놀이가 확산이 조금씩 조금씩 되니까. 놀이중심이 더 편했던 것 같아요 (교사H, 14:18-37)

언어발달지체 유아를 위한 지원은 대집단 활동을 할 때 전체 유아를 대상으로 이루어지기도 하지만, 경우에 따라 개별적으로 한 번 더 알려주기도 하며 자유 놀이시간을 활용한 개별적 지원으로 이루어지는 것으로 나타났다. 이를 통해 보육교사들이 언어발달지체 유아의 발달에 개별적 지원이 효과적이라고 인식하고 있음을 확인하였다.

전체적으로 활동할 때 좀 빠른 친구들은 먼저 말이 튀어나와요. 내가 말하는 거에 있어서 ‘그래 너도 알고 있지만 잘 모르는 친구를 위해서 조금만 기다려 줄래? 다른 친구들에게도 같이 이야기해 줄게.’ 하고 이제 끝까지 얘기를 하는 편이에요. (중략) 대부분 아이들이 언어가 조금 느리면 이렇게 약간 멈춰하는 게 있는 경우들이 많아요. (중략) 그래서 ‘이거 이렇게 이렇게 하는 거야’하고 한 번 더 얘기하는 거예요. 그 아이에게 ‘이렇게 이렇게 하는 거 할 수 있겠지?’ 그러면 자기가 끄덕끄덕 한다든지 대답을 해요. 그래서 그럴 때는 이렇게 내가 하나하나 좀 하는 편인 게 ‘끄덕끄덕만 하지 말고 ‘예’ 하고 대답해

줘'하고 '말로 대답해 줘' 이 말을 진짜 많이 하거든요. (교사C, 6:13-31)

함께할 때는 하고 이제 얘의 부족한 요소들은 1대 1로 자유놀이 시간에 부르죠. '이리 와' 그러면 이제 10분 타임을 갖는 거죠. 다시 10분 복습을 들어간다든지 (중략). (교사H, 86:26-28)

2) 다양한 관계의 협력을 통한 지원

보육교사는 동료 교사나 부모, 또래 유아들과 협력을 통해 언어발달지체 유아를 지원하고 있었다. 보육 교사들은 언어발달지체가 있는 유아를 맡게 되었다는 것을 알게 되면 이전 반의 교사를 통해 관련된 정보를 문의해 미리 준비하는 모습을 보여주었다. 지원에 어려움이 있을 때 적극적으로 상의하여 도움을 구하기도 하였는데, 만약 이전 반 교사가 없거나 도움이 충분하지 않다면 원장이나 다른 동료 교사와 상의하여 더 나은 방법을 찾기 위해 함께 협력하였다. 집단 면담에서는 언어발달지체 유아 지원 시 겪은 어려움과 관련된 이야기를 할 때, 이전 담임 교사가 자신의 경험을 함께 이야기해 주기도 하고(교사G와 교사H, 92:1-36), 서로 공유했던 정보에 관해 이야기하는 등 협력하는 모습을 실제로 확인할 수 있었다 (교사F와 교사H, 26:6-30).

그 아이(언어발달지체 유아)가 이제 우리 반에 올 연령이 되었을 때 제가 일단은 어떤지 특성을 일단 물어보고 미리 알고 있는 거. 그리고 뭔가 문제 상황이 생겼을 때 또 한 번 가서 제가 이제 수시로 가서 여쭙보긴 했어요. '선생님 이런 상황에서 이렇게 했었는데', 만약에 ○○면은 '○○가 지금 우리 반에 와서 그래 그런 모습을 하더라. 그때 혹시 선생님은 어떻게 했었나' 이런 것도 물어봤었고. (교사D, 9:22-27)

(원장님께서도) 항상 고민하시고 또 저희한테 이렇게 항상 '이렇게, 이렇게 한번 해보자, 저렇게 해보자' 얘기를 해 주시니까 그럼 저희도 그 방법도 따라가 보고 이 방법도 따라가 보고 (중략) 교사들끼리도 약간 회의 같은 걸 많이 하죠. 많이 하고 이제 '어땠나, 그렇게 해봤을 때는 어떤 효과가 있었나' 항상 물어보시니까 (중략) 도움이 좀 많이 됐었어요. (교사B, 26:4-10)

교실 내에서는 또래 유아와의 협력을 통해 언어발달지체 유아를 지원하고 있었다. 언어발달지체 유아보다 빠른 발달을 보이는 또래 유아에게 언어발달지체 유아의 의도를 설명해 줌으로 수용 가능성을 높이고자 하였으며 적극적으로 놀이에 참여하도록 제안하는 방법 등을 제시하였다. 이와 함께 언어발달지체 유아에게도 놀이 참여 시 필요한 언어기술을 지도함으로써 보다 나은 또래 관계를 지원하고자 노력하였다. 이러한 보육교사의 지원이 반복적으로 이루어질 때 교실 내에서 자연스럽게 협력적인 공동체의 분위기가 형성된다고 보고하였다.

○○가(언어발달지체 유아) '나도 같이' 이렇게 짧게 말을 못 하니까 '나도'하고. 그리고 빠른 개월 애들 이나 좀 이렇게 수용언어가 빠른 애들한테 약간 옆에서 (교사가) 얘기해줬어요. 애가 이럴 때는 '왜 그렇지?' 그러니까 계속 훈련을 시켜서 '(○○가) 놀고 싶은 거야, 그럼 말을 안 하면 니가 먼저 물어봐' 이렇게 얘기했었던거거든요. 그러니까 서로 이제 나중에 되니까 좀 (같이) 놀더라구요. (교사G, 64:20-24)

애는 사람을 좋아하고 사랑하고 어울리고 싶고 ○○처럼 사랑하고 이렇게 뭔가를 하고 싶은데 아무도 반응을 안 해주니까 그런 거를 이제 미연에 방지하고자 ‘니가 이렇게 하고 싶을 때는 그 친구한테 안녕하든지 나도’ 하면서 하던 ○○한테 했던 것처럼 그렇게 했고 애들한테도 ‘애가 오면 놀고 싶은 거야. 애들이 한번 권해봐 권해보고 주기 싫으면 다음에 놀자 하고는 그냥 그래도 한 번이라도 웃어주라’고 좀 약간 코칭을 양쪽 다르게 해 줬었거든요. 이렇게 해서 조금 지금은 사이 좋게 놀고는 있어요. (교사H, 72:27-32)

아침 인사를 한다고 할 때 다른 친구들 다 하고 난 다음에 ‘○○도 왔나요?’ 하면서 눈을 마주치고 기다리거든요. 이렇게 하면 친구들도 다 따라 하면서 기다려주고. 계속 그렇게 해왔으니까. 그리고 만약 옆에 아이가 ○○가 갑자기 대답을 한다거나 무슨 말을 하면 ‘○○이가 뭐 말했어요’하고 알려줘요. 그러니까 우리 반 안에서든 이제 대충 눈치 빠른 친구들이 약간 배려를 해주는 편이에요. (교사A, 9:9-15)

보육교사들은 언어발달지체 유아와 의사소통 시 해결되지 않는 부분을 부모를 통해 해결하기도 하고(교사B, 연구일지1:4-9), 원에서의 지원이 가정에서도 이어질 수 있도록 적극적이고 구체적인 방법들을 제안하기도 하였다.

정말 안 될 때는 부모님께 여쭙봤어요. ‘어머니 이 아이가 말하는 거를 들어봐 주세요. 내가 진짜 미안해. 엄마한테 한 번만 더 얘기해 줄래?’ 그리고 얘기하면 엄마들은 대부분 알아요. 대부분은 그냥 엄마가 이 아이에게 관심을 기울이고 있는 부모님이라면 이 아이가 표현하는 것을 모르는 경우도 있지만 대부분은 아세요. (교사C, 7:42-8:1)

어머니한테 제가 좀 집에서도 이제 뭔가를 이제 그러니까 문장까지는 아니더라도 이제 일단 단어라도 나올 수 있게 항상 이제 대답을 이렇게 해주시지 말고 이제 대답이 나오게끔 계속하셔야 된다 이렇게 이야기를 해가지고. ‘○○아, 사과 먹을래?’ 이렇게 묻지 말고 ‘○○아, 뭐 먹을래?’ 이렇게 해가지고. 예를 들어 (대답이) ‘사과 먹을래’ 뭐 이런 식으로 나오게 했어요. 그때 그러니까 조금씩 이제 단어를 말하기 시작하더라고요. (교사B, 3:12-17)

좀 라포가 형성되고 한 2학기 때부터 조금 관심을 두시더니 그때 이제 진단을 받고 이렇게 되면서. 어차피 제가 연임을 해서 ‘어머니 (그냥 두시면) 안 된다’ 계속 계속 계속해가지고 올해가 시작되기 전에 탁 트이면서 이제 확 이렇게 늘었는데. 근데 어머니도 말을 설명을 좀 잘해 주시는 편이에요. 아빠도 되게 다정하시고 그래서 이렇게 시너지가 난 것 같아요. ‘어머니 지금 요까지 왔죠 그다음 요거’ 이러면서 같이 그냥 목표를 설정해서 했던 것 같아요. (교사F, 25:20-26)

가정 내 지원이 부족한 경우에도 교사가 적극적으로 언어발달지체 유아를 지원하기 위해 노력하는 모습을 꾸준히 보임으로써 필요한 지원을 이끌어내기도 하였다. 이를 통해 언어발달지체 유아에 대한 적극적인 지원에 미온적인 태도를 보이거나 전문기관 의뢰에 대해 부정적 인식을 가진 부모의 경우 신뢰 관계를 형성하고 지속적인 관심을 촉구하기 위한 교사의 노력이 선행되어야 함을 알 수 있다.

3. 언어발달지체 유아 지원을 위한 요구

1) 언어발달지체 맞춤형 교사교육 지원

보육교사는 이전의 교사교육이 이론 중심으로 진행되어 언어발달지체 유아를 지원하는데 도움이 되지 않았음을 지적하면서 실무에 적용할 수 있도록 사례중심의 교육이 필요하다고 보았다. 또 개인적으로 자료를 찾아보는 등 노력하고 있지만 언어발달지체 유아에게 알맞은 방법인지에 대한 확신이 부족하므로 언어발달지체 맞춤형 교사교육을 요구하였다.

(이전의 교사교육에) 실질적인 이런 실제 내용 자체가, 우리가 들은 정보가 별로 없었어요. 사례라든지 이럴 때 이렇게 우리가 접근을 해서 애의 언어발달을 이렇게 향상시킬 수 있도록 도와주는 방법이 있다 이렇게 알려주셨으면 좋겠어요. (교사A, 14:18-21)

그 아이와 1대1로 제가 뭔가 활동을 하거나 전체 활동을 하고 있더라도 이 아이한테 제가 뭔가 활동을 같이 피드백을 주면서 해야 되잖아요. 근데 이게 사실은 계속 저만 일방적으로 얘기를 해 주는 게 또 맞나 싶고, 그렇다고 계속 물어보는데 이 아이가 또 대답을 안 하거나 하면 그 기준을 잘 모르겠더라고요. (중략) 제가 조금 더 이 아이를 위한 피드백이나 이런 부분이 어떤 건지만 제가 그런 것도 사실은 너무 알고 싶더라고요. 그러면 맞춤형이 사실될 수 있잖아요. 내가 하는 게 사실 맞는지 아닌지 저도 나름대로 자료를 찾아봐도 사실 잘 모르겠더라고요. (교사D, 19:3-10)

보육교사는 언어발달지체에 관해 자신이 전문가가 아니므로 부모에게 필요한 교육이 이루어지기 어렵다고 언급하면서 교사교육 내에 부모교육에 관한 부분이 포함되길 원하고 있었다. 또 전문가들이 실제 평가하는 방법들에 대해 배워보거나(교사A, 14:32-34), 체크리스트와 같이 비교적 쉬운 평가도구 사용법을 배워 현장에서 적용하는 기회를 가져 전문적인 면모도 갖추길 바라는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사교육을 통해 언어발달지체에 대한 전문적인 지식을 갖추는 것이 언어발달지체 유아를 지원하는 데 필요할 뿐만 아니라 교사에 대한 부모의 신뢰를 구축하는데 도움이 될 것이라고 기대하는 것으로 분석되었다.

본인은 내 아이가 어떤지를 너무 잘 알고 있는데 교사한테 다 터놓고 얘기를 안 하니깐 그런 게 조금. 엄마들한테도 할 수 있는 부모 교육적인 부분도 좀 필요한 것 같아요. 그러니까 교사가 실질적으로 딱 그냥 나도 내가 전문가가 아닌 그런 분야는 전문가가 아니니까. (교사E, 108:14-15)

근데 연수도 그런 것들을 실질적으로 교사들이 사용할 수 있는 평가도구들을 이렇게 경험해 본다든지 아니면 워크숍을 해본다든지 이런 것도 진짜 좋을 것 같고. 그런 센터나 이런 곳에서 직접 들으면서, 현장에서 직접 평가를 해서 하는. 왜냐하면 이게 진짜 중요한 게 뭐냐 하면 부모님들이 일단 전문가적인 그걸로 인정을 해요 그렇게 하면. 그게 더 중요한 게 부모님들이 수용을 안 하는 경우들이 많기 때문에 (중략) (교사C, 17:12-15)

요즘은 애(언어발달지체 이유)가 너무 복잡적으로 원인 불명처럼 나타나니까 그 부분들이 너무 어려워서 (원에) 오셔서 그런 부분이 애의 낮은 이유를 알려 주시고 그거에 맞춤형으로 지도를 해 주시면 좋을 것 같고 그런 교육을 조금 많이 해주셨으면 좋겠어요. (교사H, 105:15-17)

더불어 보육교사 스스로 교육에 참여하여 전문적인 지식을 쌓는다고 하더라도 실질적으로 적용하기 어려운 사례가 발생할 수 있다고 보고 전문가가 직접 방문하여 컨설팅을 제공하는 부분이 포함되길 요구하였다. 이때 언어발달지체 유아가 외부인의 방문으로 평소와 다른 행동을 하거나(교사B, 24:28-38) 컨설팅을 받고 싶은 행동이나 상황이 일어나지 않을 수 있으므로 동영상을 녹화하여 사용하는 방법을 제안하기도 하였다(교사D, 17:18-20).

2) 유아교육기관 - 가정-전문기관의 협력체계 마련

보육교사들은 전문기관에서의 치료가 어떻게 이루어지는지 정확히 알지는 못하지만 교사의 지속적인 요청으로 전문기관의 치료가 진행되고 가정에서의 양육태도가 변화하면서 유아의 발달에 극적인 변화가 관찰됨을 경험하고 있었다(교사H, 46:11-17). 이에 전문기관의 진행 상황을 알면 해당 유아들을 위한 지원하는 데 도움이 될 것이라고 하였다.

저희가 언어치료사들은 아니지만 이 아이가 치료를 하러 갔을 때 그분들이 어떻게 치료하는지 또 궁금하긴 해요. 도와주고 싶은 마음이 크니까. (교사A, 14:7-8)

저희도 좀 그런 거를 이제 (언어치료실에서) 어떤 식으로 언어 자극을 더 주고 이런 걸 알면(좋겠어요). (중략) 언어 치료를 전문적으로 하시는 분들은 어떻게 하시나 궁금하죠. 저도 제가 알고 있으면 훨씬 도움은 될 것 같아요. (교사B, 27:27-31)

현재 관련 전문기관과 직접적으로 연계하여 지원이 이루어지지 않지만, 부모를 통해 언어발달지체 유아의 치료 상황을 전달받은 교사가 이를 지원에 적극적으로 활용하면서 보다 큰 효과를 보고 있었다. 이를 통해 유아교육기관이 가정뿐만 아니라 전문기관과 직접적으로 연계될 때 언어발달지체 유아의 발달에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 확인할 수 있었다.

(어머님이) 언어 센터에 갔다 왔던 얘기를 저한테 해주세요. 어제는 단어를 이거 그러니까 (예를 들어) 자동차라고 했을 때 그전에는 그 발음이 그렇게 안 났는데 이렇게 치료를 하더라 하는 방식들을 하나씩 얘기해 주는 경우가 있어요. ‘오늘은 이런 언어 치료에 해서 이런 걸 하더라고요.’ 그런 얘기를 해주시고 그리고 ‘그래서 다음에는 이렇게까지 해보신대요.’ 그런 걸 저한테 전달을 되게 전달을 잘해 주시는 (중략) ‘언어 치료실에서는 그렇게 하는구나. 그럼 저도 그렇게 해봐야 되겠어요. 여기서 그러니까 어린이집에서는 저도 거기서 하는 거와 동일하게 저도 해보겠습니다’ 그러니까 언어치료실, 어린이집, 부모님 같이 소통을 하면서 같이 하니까 이 아이는 더 효과가 배로 이렇게 효과가 있는 거죠. (교사C, 18:22-31)

보육교사는 부모가 여러 가지 이유로 자녀의 검사 결과를 숨기거나 자세히 알려주지 않는 등

전문기관의 진단 정보를 전달해주지 않으면 정확한 진단결과를 알 수 없어 지원 방향이나 목표를 설정하기 어렵다고 이야기하였다. 이에 전문기관과 유아교육기관이 연계되어 진단결과 및 치료 내역을 공유하는 국가 차원의 시스템 마련을 요구하였다.

저희가 이 아이의 정확한 진단을 받아오는 것도 엄마가 알려주면 그 정도지 이 아이의 정확한 발달 상황을 알 수도 없는 거고요. 그리고 아이에 맞게 그거를 치료하는 과정도 잘 모르거든요. 그런데 치료로 끝나는 게 아니라 가정이랑 어린이집이랑 같이 연계가 이루어지면 어린이집에서도 그거에 맞게 목표를 잡고 또 그 아이의 발달을 할 수 있는 프로그램을 도입을 할 수 있는데 연계가 아예 이루어지지 않으니 까 이게 제일 어려웠던 부분이에요. 조금 좀 더 전문가의 큰 병원이라든지 아니면 국가에서 지정해 주는 그런 센터라든지 있으면 그런 치료를 받고 결과가 나오면 선생님이랑 연계가 되고, 그거에 대해서 활용 할 수 있어 이거를 조금 더 체계적하게 구축돼 있는 시스템이 필요하지 않을까라는 생각을 했습니다. (교사H, 111:32-41)

보육교사와 가정의 소통이 원활하게 이루어지고 전문기관의 진단결과와 치료 내역을 공유받 아 지원할 때 언어발달지체 유아에 대한 지원이 효과적으로 이루어짐을 알 수 있었다. 그러나 가정과 소통이 잘 이루어지지 않고 진단 결과나 치료 내역을 제대로 알 수 없을 때 어려움을 겪 게 되므로 국가 차원의 협력체계 마련을 요구하는 것으로 해석된다.

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 언어발달지체 유아 지원 경험이 있는 보육교사를 대상으로 면담을 실시하고 그 내용을 분석하였다. 연구 결과를 바탕으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 보육교사는 언어발달지체 유아 지원 시 유아와의 의사소통과 또래 간 의사소통 지원, 부족한 가정의 지원에 어려움을 느끼는 것으로 나타났다. 교사들은 언어발달지체 유아를 면밀히 관찰한 내용을 바탕으로 유아의 의도를 유추하여 의사소통하고 있으나 여러 가지 상황에 따라 달라지기도 해 어려움을 느끼고 있었다. 또 맥락과 관련 없는 대답이나 또래에 비해 적은 반응으로 교사가 일방적으로 대화를 이끌어 나가는 느낌을 받으며 제대로 의사소통이 되지 못한다고 느끼는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 언어장애가 있는 유아를 지원할 때 유아와 의사소통 문제로 발생하는 어려움이 가장 크다는 조금희(2007)의 연구와 단순언어장애 아동의 경우 일반아동에 비해 발화 수가 적고 성인과의 대화에서 반응률이 유의하게 낮다는 연구결과와(이효진, 2001) 일맥상통한다.

언어적 표현력이 부족한 언어발달지체 유아는 또래와의 관계에서 공격적인 경향을 보이거나, 피해 상황이 생겨도 자신의 의견을 표현하지 못해 무시당하거나 소외되는 등 문제가 자주 발생 해 또래와의 의사소통 지원에 어려움을 겪고 있었다. 일반학급에 통합된 언어발달지체 유아의 또래관계 행동에 대한 연구에서는(서경희, 전홍주, 2016) 부정적 정서를 과격한 행동으로 표출하

는 언어발달지체 유아는 또래관계에 어려움을 겪게 된다고 하였다. 또 언어발달지체 유아는 다른 유아로부터 무시와 거부를 당해도 적절히 대응하기 어려워 이러한 문제가 반복되면 낮은 자아존중감을 형성할 우려가 있다고 밝힌 바 있다(서경희, 전홍주, 2016). 따라서 언어발달지체 유아의 올바른 또래관계 형성을 지원하기 위해서는 교사의 적극적인 개입이 반드시 필요하다. 개정된 누리과정에서 강조하는 ‘유아’와 ‘놀이’의 가치는 언어발달지체 유아에게도 동등하게 적용되어야 한다. 이러한 가치가 실현되기 위해서는 물리적인 통합뿐만 아니라 유아를 비롯한 구성원들의 사회적 통합환경이 조성되어야 할 것이다(강성리, 조현근, 2020). 따라서 발달지체 유무와 상관없이 모든 유아에 대해 적절한 지원을 할 수 있는 교사의 전문성(이소현 등, 2022)과 함께 통합환경 내에서 긍정적인 또래관계 형성을 위한 지원 방안 마련이 요구된다. 서경희와 전홍주(2016)는 교사의 적절한 개입은 언어발달지체와 또래의 상호작용을 활성화시키지만 긍정적인 관계를 지속시키는 것은 어려우며 공통된 관심을 보이는 매개체가 있을 때 긍정적 상호작용이 활발하게 일어난다고 보고한 바 있다. 유아교사의 통합교육 실행 경험에 대한 연구(장지은, 2023)에서는 교사 간 협력을 바탕으로 장애에 대한 이해와 또래 관계의 형성을 촉진하기 위해 학급차원의 지원이 필요하다고 보고하였다. 이는 일방적인 도움이나 배려를 받는 것이 아닌 서로 도움을 주고받는 긍정적인 또래관계를 유지하기 위해서는 유아교육기관에서의 일과를 통해 자연스럽게 습득될 수 있도록 환경을 조성하는 것이 중요함을 보여준다.

보육교사들은 언어발달지체 유아의 부모가 자녀의 언어발달지체를 가족력이나 발달 과정의 일부로 생각해 적극적으로 지원하지 않을 때 어려움을 느끼고 있었다. 이런 경우 보육교사가 전문기관의 의뢰를 요청해도 받아들여지지 않았고 일부 부모는 정확한 검사 결과를 알리지 않기도 하였다. 이러한 결과는 보육교사는 부모가 자녀의 언어발달지체에 대해 부인하거나 문제의식을 가지고 있지 않다고 인식하였다는 연구 결과에서도(이진경, 조운경, 2011) 찾아볼 수 있다. 보육교사는 유아와 함께 많은 시간을 보내므로 유아들의 발달 간 차이를 자연스럽게 경험하면서 장애위험이 있는 유아를 조기에 발견할 수 있으며(배민정, 2020), 그들의 발달을 직접적으로 도울 수 있는 위치에 있다. 따라서 언어발달지체 유아를 둔 부모를 대상으로 한 교육에 자녀의 언어발달에 대한 예민성 강화를 다루는 것과(조금희, 2007; 최은정, 2009) 더불어 교사와의 협력이 중요한 요소로 포함되어야 할 것으로 사료된다.

둘째, 보육교사는 언어발달지체 유아의 언어발달지체 유형과 흥미를 고려한 개별적 지원과 다양한 관계와의 협력을 통해 지원하였다. 보육교사들은 언어발달지체 유아의 지체유형에 따라 필요한 지원을 계획하고 흥미를 고려해 지원하고 있었다. 이러한 지원은 전체 유아를 대상으로 한 교육에도 포함되어 있었으나 개별적으로 한 번 더 언급해 주거나 자유시간을 이용하여 지원하는 등 개별적 지원을 포함하여 이루어졌다. 이는 유아교사가 다문화가정의 언어발달지체 유아를 지원할 때 상황에 따라 알맞은 어휘와 문장을 구체적으로 알려주고 반복적으로 표현할 수 있도록 개별적 지원을 제공한다는 선행연구와(안소현 등, 2023) 일부 유사하다. 성공적인 통합교육의 실천을 위해서는 다양하고 개별적인 요구를 충족시킬 수 있는 교사의 지식과 기술이 필요하므로(원종례, 엄수정, 2007) 언어발달지체 유아 역시 그들이 가진 다양한 특성을 바탕으로 개별적 요구를 지원할 수 있도록 교사의 세심한 관찰과 지원 역량 향상이 요구됨을 확인할 수 있었다.

보육교사는 ‘2019 개정 누리과정’의 시행으로 언어발달지체 유아가 좋아하는 놀이를 지원하고 이를 확장할 수 있도록 지원하면서 언어발달지체 유아에 대한 자신의 인식 변화와 유아 참여에 대한 긍정적인 효과를 경험하고 있었다. 장지영과 조윤경(2022)의 연구에서도 일반교사와 특수교사 모두 ‘2019 개정 누리과정’을 실행하면서 유아 주도 놀이의 중요성을 인식하고 교사 역할의 변화와 긍정적인 효과를 경험하게 되었다고 이야기하였다. 따라서 다양한 교육환경에서 이루어진 개정된 누리과정 실행에 대한 교사들의 누적된 경험을 공유하는 것도 의미 있는 일이 될 것이다.

언어발달지체 유아 지원 시 원장이나 동료 교사로부터 효과적인 지원 방법에 대한 조언을 구하기도 하고, 또래들의 언어발달지체 유아 수용 가능성을 높일 수 있도록 지도하여 협력을 이끌어내기도 하였다. 또래의 언어발달지체 유아에 대한 태도와 행동의 개선에는 교사의 지속적인 교육과 강화가 요구되므로(서경희, 진홍주, 2016) 이를 위한 교사의 노력이 필요하다. 유아교육기관 내 동료 교사 및 또래 유아들의 협력은 자연스럽게 협력하는 공동체 분위기를 마련하였다. 이러한 협력이 가정에서도 이루어질 수 있도록 교사들은 구체적인 지원 방법들을 부모에게 제안하기도 하고 필요시 전문기관 의뢰를 요청하기도 하였다. 이때 교사와 부모의 신뢰관계 형성은 적극적인 협력을 이끌어내는 가장 중요한 요인으로 작용하고 있는 것으로 나타났다. 유아교사의 장애 위험 유아 부모를 대상으로 한 발달검사 권유 경험에 관한 선행연구에서(김태영, 2021) 교사와 부모의 긍정적인 관계 형성이 부모가 자녀의 전문기관 검사 권유를 수용하는 결정적 ‘key’로 작용할 수 있다고 밝힌 바 있다. 또한 가정과의 협력적인 관계 유지는 교육효과를 증대시키는 요인인 동시에 그렇지 못한 경우 방해 요인이 될 수 있다(Hedges & Lee, 2010). 따라서 부모와 신뢰 관계를 형성하고 유지할 수 있는 교사의 자질과 역량이 중요시되어야 할 것으로 사료된다.

보육교사들은 때때로 언어발달지체 유아를 지원하는 것이 다른 유아에 비해 50배 이상의 노력이 요구되는 일처럼 느껴지기도 하지만(교사H, 14:47), 그들의 언어발달을 경험하면서 교사로서의 보람을 느끼고 있었다. 이 과정에서 교사가 언어발달지체 유아의 마음을 이해하기 위해 관심과 사랑을 쏟을 때 유아들이 마음을 열게 되어 효과적인 지원이 이루어짐을 깨닫기도 하였다(교사C, 5:6-7, 교사F, 35:25-32). 또한 자신의 지원을 통해 언어발달지체 유아의 언어가 발달될 수 있음을 경험함으로써 이에 대한 책임 의식을 가진(교사C, 2:43-44; 교사F, 56:4-8) 교사로서 성장하는 모습을 발견할 수 있었다. 따라서 보육교사들이 어려움을 극복하고 교사로서의 성장을 지속할 수 있도록 정서적 지지가 포함된 지원체계가 마련되어야 할 것이다.

셋째, 언어발달지체 유아 지원을 위해 언어발달지체 맞춤형 교사교육 지원과 유아교육기관과 가정, 전문기관의 협력체계 마련을 요구하였다. 보육교사들은 사례중심의 언어발달지체 맞춤형 교사교육 지원을 요구하였는데, 이는 포괄적인 장애교육의 부분이 아닌 언어발달지체에 대한 내용을 중점으로 다루되 실제 적용 가능한 교육이 이루어지는 것을 의미하였다. 언어발달지체에 대한 전문적인 지식이 부족하므로 이에 대한 충분한 교육이 이루어짐과 동시에 현장에 적용하여 언어발달지체 유아를 지원할 수 있는 다양한 방법을 얻고자 하였다. 이러한 결과는 통합교사들이 언어평가와 목표선정에 어려움을 느끼면서도 구체적인 언어교육방법을 가장 필요로 한다는 선행연구(박소현, 김영태, 2008)와 맥을 같이 한다. 현장에 실질적인 도움이 되는 교사교육을 위해서는 전문가들의 구체적인 방법과 계획이 반영되어야 할 것이다(방현실, 2020). 언어발달지체

의 특성을 고려한 맞춤형 교사교육이 이루어질 때 언어발달지체 유아를 효과적으로 지원할 수 있을 뿐만 아니라, 부모들의 신뢰를 얻어 전문기관의 진단 요구와 같은 전문성이 필요한 부분에 대한 지원요청이 더 잘 수용될 것이라고 기대하였다. 이는 부모 상담 시 교사의 학력이나 자격에 따라 부모들의 태도에 차이가 있으며, 장애와 관련된 전문지식이 부족할 경우 유연한 대처가 어렵다는 선행연구에서도(배민정, 2020) 찾아볼 수 있다. 부모가 언어발달지체 유아를 위해 조기 선별과 지원에 적극적으로 참여하도록 하기 위해서는 교사들의 역량 강화와 함께 부모상담에 대한 구체적인 내용이 포함되어야 함을 시사한다(이진경, 조윤경, 2011).

일반교사와 특수교사 모두 질적인 학급 운영을 위해서는 보조 인력 지원이 요구된다는 선행연구와(장지영, 조윤경, 2022) 마찬가지로 본 연구에서도 보조 인력 지원의 필요성을 요구하기도 하였다(교사D, 6:3-38). 그러나 언어발달지체 유아의 지원에 대한 보조 교사의 역량이 부족한 경우 통제하지 못하는 등 어려움이 발생하였다(교사F, 60:26-29). 그러므로 보조 인력에 대한 질적 제고를 위해 언어발달지체 유아에 대한 교사교육의 확대 실시 및 체계적인 지원이 요구된다.

또한 교사들은 유아에게 전문기관의 평가나 치료가 필요하다고 인식하고 이를 요청하더라도 가정의 협력이 없으면 이루어지지 않으며, 전문기관의 진단 및 치료내용을 직접적으로 공유받지 못하므로 이에 대한 국가 차원의 협력체계가 마련될 것을 요구하였다. 이는 유아교사의 언어발달지체 유아에 대한 평가와 목표설정 등에 대한 어려움을 언어치료사와의 협력으로 상당 부분 해소할 수 있음을 제안한 박소현과 김영태(2008)의 연구에서 한 단계 더 나아간 것으로, 유아교육기관과 가정, 전문기관 및 센터 등 유아를 둘러싼 체계들이 긴밀히 연계되어 정보를 공유하는 지원 체계 마련이 필요하다는 최근 선행연구(김태영, 2021)와 일치한다. 유아교육기관과 전문기관이 협력관계를 맺더라도 가정에서 이를 거부하면 언어발달지체를 근거로 치료적 지원을 강제할 방법은 없다. 언어발달의 지체는 인지발달과 사회 및 정서발달에 이차적인 문제를 야기하는 기본적인 요인이 된다는 점과(이윤경, 2011) 특수교육 대상 유아의 증가와 모두를 위한 통합교육이라는 사회적 변화를 고려한다면(윤근호, 2024. 6) 국가 차원의 협력체계 마련을 위한 논의가 현실화 되어야 할 것이다.

이상에서 본 연구는 언어발달지체 유아를 지원한 보육교사의 경험을 통해 언어발달지체 유아 지원과 이를 위한 교사교육에 대한 시사점을 제공하였다. 본 연구의 제한점을 바탕으로 제언하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 부산 및 울산 지역의 일부 보육교사만을 대상으로 하여 일반화하는 데 한계가 있다. 따라서 지역과 대상을 확대한 후속 연구를 실시할 필요가 있을 것이다. 둘째, 언어발달지체 유아에 대한 교사의 경험만을 살펴봄으로 유아의 교육을 실현하는 다양한 구성원의 경험은 살펴볼지 못하였다. 언어발달지체 유아와 부모, 또래, 전문기관 종사자 등 다양한 구성원의 경험을 살펴보는 연구가 진행된다면 언어발달지체 유아의 발달에 대한 폭넓은 관점을 제시할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강성리, 조현근 (2020). 장애유아의 놀이 참여와 교사의 놀이 지원에 관한 예비유아교사의 교육실습 경험에 관한 연구. **열린유아교육연구**, 25(5), <https://doi.org/405-430>. 10.20437/KOAECE25-5-15
- 교육부 (2023). **2023 특수교육통계**. 교육부 국립특수교육원.
- 국가법령정보센터 (2024). 장애인 등에 대한 특수교육법. <https://law.go.kr/법령/장애인등에대한특수교육법에서> 2024년 6월 9일 인출.
- 권택환 (2020). 통합교육 환경에서 장애영역 추이 변화에 따른 시사점과 공동체 의식 함양을 위한 과제. **인성교육연구**, 5(2), 127-142. <https://doi.org/10.46227/JCER.5.2.7>
- 김미경, 허계형, 최영해 (2011). **특수유아교육**. 교육아카데미.
- 김영태 (2002). **아동 언어 장애의 진단 및 치료**. 학지사.
- 김영천 (2006). **질적연구방법론 I**. 문음사.
- 김태영 (2021). 장애 위험 유아의 부모에 대한 유아교사의 발달 검사 권유 경험. **한국교원교육연구**, 38(1), 61-82. <https://doi.org/10.24211/tjkte.2021.38.1.61>
- 박소현, 김영태 (2008). 통합어린이집에서의 언어치료 지원내용 및 지원방안에 대한 질적 연구. **특수교육학연구**, 43(3), 253-273.
- 박창현, 김상림 (2016). 유아의 기관이용시간이 언어, 인지 및 사회성 발달에 미치는 영향:교사-유아 상호작용의 조절효과를 중심으로. **한국보육지원학회지**, 12(3), 197-210. <https://doi.org/10.14698/jkce.2016.12.03.197>
- 방현실 (2020). 2019개정 누리과정에 대한 유아교사의 인식 및 교사연수 요구도. **구성주의유아교육연구**, 7(1), 67-98. <https://doi.org/10.23197/scece.2020.7.1.004>
- 배민정 (2020). 장애위험유아에 대한 일반어린이집 교사의 인식. **특수교육재활과학연구**, 59(2), 23-38. <https://doi.org/10.23944/Jsers.2020.06.59.2.2>
- 서경희, 전홍주 (2016). 어린이집 일반학급에 통합된 언어발달지체 유아의 또래관계 행동. **유아교육·보육복지연구**, 20(1), 299-322.
- 서수민 (2023). 언어발달지체 유아의 기질 및 기질조화적합성이 화용언어능력에 미치는 영향. **언어치료연구**, 32(2), 21-34. <https://doi.org/10.15724/jslhd.2023.32.2.021>
- 손고은, 신동주 (2023). 코로나19 상황에서 마스크 착용에 대한 유아교사의 인식. **유아교육학논집**, 27(1), 5-29. <https://doi.org/10.32349/ECERR.2023.2.27.1.5>
- 안소현, 이병인, 배성현 (2023). 유아교사의 다문화가정 언어발달지연 유아지도 경험에 관한 질적 연구. **유아특수교육연구**, 23(2), 23-53. <https://doi.org/10.21214/kecse.2023.23.2.23>
- 원종례, 엄수정 (2007). 장애유아의 성공적인 통합교육 실행을 위해서 필요한 지원에 대한 원장 및 교사들의 인식: 통합교육 지원 컨설팅 프로그램 개발을 위한 기초 연구. **유아특수교육연구**, 7(2), 47-81.
- 윤근호 (2024. 6). [충남일보-대전교육청 공동캠페인] ‘장애 특성 고려한 맞춤형 지원’... 모두를 위한 특수교육 실현. **충남일보**, <http://www.chungnamilbo.co.kr>

- /news/articleView.html?idxno=766904에서 2024년 6월 9일 인출.
- 이소현 (2006). 장애영유아 지원체계 구축을 위한 질적 구성 요소-정책적 제도 수립을 위한 기초 연구-. **유아특수교육연구**, 6(2), 83-107.
- 이소현 (2011). **개별화교육과정**. 학지사.
- 이소현, 윤선아, 안의정, 허수연, 나지희 (2022). '2019 개정 누리과정'운영에 따른 통합유치원 유아특수교사의 특수교육대상유아 지원 경험과 인식. **유아특수교육연구**, 22(1), 31-62. <https://doi.org/10.21214/kecse.2022.22.1.31>
- 이승환 (2002). **의사소통장애개론**. 하나의학사.
- 이영철 (2003). 발달장애아동을 위한 자연적인 언어중재의 고찰. **정신지체연구**, 5, 17-34.
- 이윤경 (2011). 언어발달지체 영유아의 언어 및 의사소통 능력과 인지, 운동 및 사회성 발달과의 관계. **언어청각장애연구**, 2011(16), 1-12.
- 이진경, 조윤경 (2011). 보육교사의 언어발달지체 유아 선별에 따른 지원 실태와 요구 분석. **한국보육지원학회지**, 7(4), 1-26.
- 이효진 (2001). 단순언어장애 아동 대화의 말차례 특성 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 장지영, 조윤경 (2022). 「2019년 개정 누리과정」 실행에서 장애통합어린이집 일반교사와 특수교사의 경험 분석: 질적 면담을 중심으로. **한국보육지원학회지**, 18(6), 101-126. <https://doi.org/10.14698/jkce.2022.18.06.101>
- 장지은 (2023). 개정 누리과정 운영에 따른 유아교사의 통합교육 실행 경험에 관한 연구. **미래유아교육학회지**, 30(2), 1-28. <https://doi.org/10.22155/JFECE.30.2.1.28>
- 조금희 (2007). 아동언어장애와 언어치료에 관한 유아교사의 인식. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 최은영, 김은영, 구자연, 조혜주, 정윤경, 심영규 (2022). **코로나19 이후 영유아 발달 및 학습 격차 해소방안 연구(1)**(연구보고 2022-24). 서울:육아정책연구소.
- 최은정 (2009). 학령기 말더듬 아동과 일반 아동의 담화능력 비교 연구. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 표윤희, 김정연, 김시원 (2017). ACC앱을 활용한 중재가 언어발달지체유아의 의사소통 능력에 미치는 효과. **특수교육연구**, 16(2), 57-80. <https://doi.org/10.18541/ser.2017.05.16.2.57>
- 한유리 (2018). **초보연구자를 위한 질적 자료 분석 가이드**. 박영story.
- Adams, A. M., & Gathercole, S. E. (1995). Phonological working memory and speech production in preschool children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 403-414. <https://doi.org/10.1044/jshr.3802.403>
- Hedges, H., & Lee, D. (2010). 'I understood the complexity within diversity': Preparation for partnership with families in early childhood settings. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(4), 257-272. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.515939>
- Hatch, J. A. (2018). **교육 상황에서 질적 연구 수행하기**(진영은 옮김). 학지사. (원판 2002).
- Lucas, E. V. (1980). *Semantic and pragmatic language disorder: Assessment an remediation*. Aspen

- Systems Corp.
- Montgomery, J. W. (2003). Working memory and comprehension in children with specific language impairment: What we know so far. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 221-231.
[https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00021-2](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00021-2)
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as Qualitative research*(2nd ed.). Sage.
- Owens, R. E. (2001). 언어발달(*Language Development: An introduction, 5th ed*)(이승복 옮김). 시그마프레스.
- Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention*. Mosby.
- Seidman, I. (2009). 질적 연구 방법으로서의 면담 교육학과 사회과학 분야의 연구자들을 위한 안내서 (박혜준, 이승연 옮김). 학지사. (원판 2006).

논문투고: 24.06.12.
수정원고접수: 24.06.30.
최종게재결정: 24.07.03.