

유아통합교육프로그램의 일반교사와 특수교사가 갖추어야 할 자질에 대한 교사들의 인식 - 미국 교사를 중심으로*

Teachers' Perceptions of Competencies Needed for Working in
Inclusive Early Childhood Programs

김 경 숙**

Kim, Keyng Suk

바바라 탐슨***

Barbara Thompson

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine early childhood education(ECE) and early childhood special education(ECSE) teachers' perceptions of (a)important teacher competencies needed for working in inclusive early childhood programs and (b)current levels of these competencies. Sixty-two ECE teachers and 77 ECSE teachers responded to the survey developed for this study. There were no differences between the ECE teachers and ECSE teachers in the ratings of importance of the competency domains. However, the ECSE teachers had significantly higher perceptions than the ECE teachers of their self-proficiency on competencies related to child development, curriculum and instruction, assessment procedures, working with other adults, and professionalism. Both the ECE and ECSE teachers perceived the greatest need for further training in competencies related to assessment procedures and working with families and other adults.

* 본 논문은 1999년도 University of Kansas 특수교육학과 박사학위 논문의 일부임.

** 부산대학교부설 영유아보육연구소 연수연구원

*** University of Kansas 특수교육학과 부교수

I. 연구의 의의

유아교육서비스의 제공방식이 일반유아와 장애유아의 분리교육체제에서 모든 유아들과 그 가족들을 위한 지역사회중심의 통합교육체제로 전환되고 있다(Bailey, 1996; Miller, 1992). 유아통합교육프로그램에서는 유아의 가족 뿐 아니라 다양한 학문분야나 기관들의 전문가들이 유아들과 그 가족들의 광범위한 필요를 충족시키기 위해 협조적 팀 활동을 통해 교육서비스의 제공 실체에 참여하며 일반/특수교사는 통합교육 서비스와 관련된 모든 활동들에 팀의 핵심적 구성원이 된다(Buysse & Wesley, 1993; Kontos & File, 1993; Noonan & McCormick, 1993). 따라서, 유아통합교육프로그램에서 일반/특수교사들은 교실에서 아동들을 가르치는 직접적 서비스의 제공을 주 업무로 하는 전통적인 교사의 역할뿐 아니라 협조적 팀 활동에 동참하여 아동과 그 가족들을 위한 서비스의 제공을 지원하는 다양한 역할 또한 수행해야 한다. 따라서 그들이 맡아야 할 역할과 과제는 분리교육프로그램에서보다 더 확대되고 복합적일 것으로 추정된다(Buysse & Wesley, 1993; National Association for Education of Young Children, 1994).

적합한 자질을 갖춘 교사들은 양질의 유아교육프로그램의 가장 결정적인 구성요소들 중의 하나라고 할 수 있다(Buysse, Wesley, Keys, & Bailey, Jr., 1996). 그러나, 일반/특수교육관련 연구자들이나 교수들은 현장의 유아교사들이 양질의 통합교육을 실행할 수 있는 충분한 기술과 지식을 갖추고 있지 않다고 우려하고 있다(Diebold & Voneschenbach, 1991; Odom & McEvoy, 1990; Rose & Smith, 1993). 교사 자신들 또한 그들에게 통합교육프로그램에서 유

아들과 그 가족들에게 적합한 서비스를 제공할 수 있는 자질이 부족하며 통합교육의 실시를 위해 교사들에게 요구되는 새로운 과제와 역할들을 수행하는데 필수적인 지식과 기술들을 향상시킬 수 있는 효율적인 교사 교육의 제공이 필요함을 지적하였다(Dinnebeil, McLnerney, Fox, & Juchartz-Pendry, 1998; Leyser & Abrams, 1986; Phillips, Allred, Brulle, & Shank, 1990).

그러나, 현재, 일반/특수유아교사를 양성하는 직전유아교사양성프로그램들은 통합교육프로그램에서 일할 역량을 갖춘 교사들을 양성하기에 그 내용과 절차의 효율성과 적합성 면에서 불충분하다고 여러 연구들에 의해 보고되고 있다(Bailey, Palsa, & Huntington, 1990; Bricker & Lacrox, 1996; Wolery, Brookfield, Huffman, Schroeder, Martin, Venn, Holcombe, 1993; Stayton & Johnson, 1990). 더욱이, 일반유아교사들 혹은 특수유아교사들을 위한 현직교사교육프로그램들 또한 일반유아와 장애유아를 같은 교실에서 가르칠 수 있는 자질들을 교사들이 습득하도록 돕는데 적합한 교육을 제공하고 있는지는 의문시된다. 따라서, 적합한 교사교육의 제공은 성공적인 유아기 통합교육의 핵심적인 요소들 중의 하나라고 할 때(Bruder, 1997; Klein & Sheehan, 1987; Rose & Smith, 1993), 일반/특수교사들이 양질의 유아통합교육의 실시과정에서 요구되는 전문가적인 자질을 습득할 수 있도록 돕는 효율적인 직전/현직교사교육의 개발과 실시가 시급히 요청된다.

유아통합교육을 제공하기 위해 교사들이 갖추어야 할 자질을 확인하는 것은 유아들과 그 가족들에게 적합한 서비스를 개발하고 제공하기 위한 출발점이며, 효율적인 교사교육프로그램

의 계획과 실시를 위한 기반이라고 할 수 있다 (Leyer & Abrams, 1986). 교육전달체계의 성공적인 변화는 교사들이 변화하는 교육현실에 대해 어떻게 생각하고 행동하느냐에 좌우되기 때문에 통합교육의 철학과 가치를 실제 교육현장에서 구현하기 위해, 교사들이 통합교육서비스 전달체제와 관련한 변화에 대해 어떻게 인식하고 있는지 파악하는 것은 매우 중요하다(Eiserman, Shisler, & Healey, 1995; Gallagher, 1997). 즉, 유아통합교육프로그램에서 장애유아들을 가르치기 위해 그들 자신들에게 필요한 자질에 대한 교사들의 인식을 확인하는 것은 유아통합교육을 계획하고 실행하기 위한 결정적 변인들 중의 하나로 간주되어야 한다.

통합교육의 실시와 관련된 교사들의 인식을 검토한 이전의 여러 연구들은, 장애유아들에게 교육을 제공하는 교사 자신의 능력은 아동이 가진 장애의 심각성 정도에 따라 다르며(Eiserman 등, 1995), 유아통합교육프로그램에서 장

애유아들을 가르치는데 필요한 자질을 갖추기 위해 부가적인 교육이 필요하다고 교사들 스스로 인식하고 있음을 밝힌 정도에 불과하다 (Buysse 등, 1996; Eiserman 등; Gallagher, 1997). 이는 현재, 유아통합교육프로그램의 일반/특수교사들에게 필요한 자질에 대한 교사들의 인식이 체계적으로 연구되지 않고 있으며 유아통합교육프로그램과 교사양성프로그램의 계획과 실시와 관련된 의사결정과정에 현장 교사들의 의견이 충분히 반영되지 않고 있음을 보여준다. 따라서, 장애유아들의 교육실제와 관점이 변화되고 있는 현시점에서, 본 연구는 유아통합교육을 실시하기 위해 교사들에게 필요한 자질의 중요성, 자질들에 대한 숙달 정도, 그리고 자질들을 향상시키기 위한 교육의 필요도에 대한 현직 일반유아교사들과 특수유아교사들의 인식을 조사하는 것을 그 목적으로 한다.

II. 연구방법

1. 연구도구

설문지, '유아통합교육프로그램의 교사들에게 필요한 자질에 대한 일반교사들과 특수교사들의 인식'이 본 연구를 위해 개발되었다. 이 설문지의 문항들은 미국유아교육협회(NAEYC), 미국특수아협회의 조기교육분과(DEC/CEC), 그리고 미국 교육전문가 준거위원회(NBPTS)에서 공동으로 개발된 '유아기 전문가 양성지침' (1996) 등을 주요 참조문헌으로 하여 개발되었다. 이 설문지는 7가지 교사자질영역내의 총 69개 자질문항들로 구성되어 있다. 유아통합프

로그램의 교사가 갖추어야 할 7가지의 자질영역은 아동의 발달과 학습의 이해, 교육과정과 교수지도의 계획과 실시, 평가절차의 계획과 실시, 긍정적 아동 행동의 촉진, 가족과의 협조, 다른 어른들 혹은 기관들과의 협조, 그리고 전문가적 정신의 함양으로 구성된다. 참여교사들은 5단계 평정척도를 사용하여 각 자질의 중요도와 각 자질의 숙달정도를 평정하였다.

이 설문지는 각 문항의 내용 타당도를 확보하기 위해 두 단계의 정교화 과정을 거쳐 완성되었다. 1차 정교화 과정에서 일반유아교사 2명, 특수유아교사 6명, 유아특수교사 교육프로

그럼의 교생실습 감독자 1명, 유아특수교사 교육프로그램의 박사과정 학생 3명 등 12명의 유아교육전문가들이 설문지를 검토하였다. 2차 정교화 과정에서는 일반유아교사 혹은 특수유아교사 양성 프로그램의 교수들과 교육청의 유아교육담당 장학관으로 구성된 10명의 전문가들이 참여하였다. 따라서, 본 연구에서 사용된 설문지는 이들 유아교육전문가들의 제안과 비평을 반영하여 두 차례 개정되었다. 덧붙여, 회수된 설문지를 분석하여 설문지의 내적 일관성 신뢰도가 형성되었다. 자질의 중요도 척도와 자질의 숙달 척도의 내적 일관성 계수는 각각 .97로 산출되어, 매우 높은 신뢰도를 보여 주었다.

2. 자료수집절차

1) 참여교사의 선정

미국 캔자스주와 네브래스카주에 위치한 일반/특수유아교육프로그램들의 목록들을 캔자스주 건강과 환경국, 네브래스카주 유아교육협회 그리고 각 주의 주교육부로부터 입수하였다. 프로그램들이 목록에서 우선표집절차를 통해 선정된 65개 프로그램의 원장들에게 전화 혹은 전자우편을 통해 그들의 프로그램에 근무하는 교사들이 본 연구에 참여할 수 있도록 그들의 협조를 부탁하였다. 총 59명의 원장들이 그들 프로그램의 교사들이 본 연구에 참여하도록 권장하겠다는 의사를 표하였다.

2) 설문지의 배부

설문지에 응답할 것이 예상되는 교사들의 수 만큼 설문지 세트와 각 교사들에게 설문지를 배부해 주기를 부탁하는 편지를 59명의 프로그램 원장들에게 각각 우송하였다. 각 설문지 세

트는 교사에게 보내는 연구자의 편지, 우표가 붙은 반송봉투, 그리고 설문지를 포함하였다. 총 354개의 설문지 세트(일반교사에게 155개와 특수교사에게 199개)가 배부되었다. 2주 후에, 응답한 교사들에게는 감사의 편지를, 그리고 응답하지 않은 교사들에게는 응답을 촉구하는 편지를 원장을 통해 우송하였다. 1주 후, 설문지에 응답하지 않은 교사들에게 설문지 세트와 응답을 촉구하는 편지를 원장들을 통해 다시 배부하였다.

3) 설문지의 회수율

배부된 354개의 설문지 중 165개가 회수되어, 설문지의 회수율은 45%이었다. 21개의 설문지는 미응답 문항들이 많아 분석에 포함되지 않았다. 따라서, 일반교사가 응답한 62개의 설문지와 특수교사가 응답한 77개의 설문지, 총 139개의 설문지가 최종분석에 포함되었다.

4) 참여교사들의 인적 사항들

참여교사들은 그들의 역할에 따라 2집단, 즉 일반교사집단과 특수교사집단으로 분류하여 그들의 유아지도 경력과 유아교육과 관련된 학력을 조사하였다. <표 1>은 두 교사집단의 유아지도 경력을 제시한다.

참여 교사들의 유아지도 경력을 살펴보면, 74%(n=46)의 일반교사들과 49%(n=38)의 특수교사들이 유아통합교육프로그램에서 1년 이상 유아들을 지도한 것으로 나타났다. 흥미롭게도, 특수교사들 중 36%(n=28)은 일반유아교육프로그램에서도 1년 이상의 유아지도경력을 가지고 있는 것으로 집계되었다. <표 2>는 두 교사집단의 유아교육과 관련된 학력을 제시한다.

〈표 1〉 참여교사들이 유아지도 경력

변 인	일반교사(n=62)	특수교사(n=77)
1년 이상의 유아지도경력(수(%))*:		
일반유아교육프로그램	41(66)	28(36)
통합유아교육프로그램	46(74)	38(49)
특수유아교육프로그램	8(12)	63(82)

* 교사들은 중복적 문항들에 답하였으므로 총계가 100%를 넘었다.

〈표 2〉 참여교사들의 유아교육관련 학력

변 인	일반교사(n=62)	특수교사(n=77)
학위수(%)		
일반유아교육에서:		
아동발달사	15(24)	2(3)
준학사	10(16)	1(1)
학사	16(24)	35(47)
석사	2(3)	16(21)
박사	1(2)	0(0)
총계	44(69)	54(72)
특수유아교육에서:		
준학사	0(0)	1(1)
학사	0(0)	24(32)
석사	1(2)	48(62)
박사	1(2)	0(0)
총계	2(4)	73(95)

참여교사들의 학력을 살펴보면, 일반교사와 특수교사간에 현저한 차이가 있었다. 95%(n=73)의 특수교사들은 유아특수교육에서 학사학위 이상의 학력을 갖추고 있었으며, 68%(n=51)은 일반유아교육에서도 학사학위 이상의 학력을 가졌다. 반면, 일반유아교사들 중 29%(n=19)만이 유아교육에서 학사학위 이상의 학력을 가진 것으로 보고하였으며, 더욱이, 30%(n=18)의 일반교사들은 유아교육과 관련한 공식적인 교육을 받지 않은 채 유아교육프로그램에 종사하고 있는 것으로 나타났다.

3. 연구의 결과

1) 자질의 중요도에 대한 교사들의 인식

일반유아교사와 특수유아교사들이 각 자질들의 중요도를 어떻게 인식하는지 비교하기 위해 7개 자질영역에서의 교사 인식점수들을 종속변인으로, 교사의 역할(일반/특수교사)을 독립변인으로 하여 다원변량분석을 실시하였다. 분석 결과, 자질의 중요도에 대한 두 교사집단의 인식간에 유의미한 차이가 없었다(Wilks λ =.91, $F(7, 129)$ =.69, p =ns). 그러므로, 참여교사들은 유아통합교육프로그램의 일반교사들과 특수교사들이 갖추어야 할 자질들에 대해 다르게 인식하지 않았다고 결론 내릴 수 있다.

<표 3>은 일반교사집단과 특수교사집단이 평정한 각 7개 자질영역들의 중요도에 대한 평균점수들과 표준편차들을 제시한다. 평균점수들은 (1)은 '이 자질이 중요하지 않음'을, 그리고 (5)는 '이 자질은 매우 중요함'을 의미하는 5단계 평정척도를 기초로 산출되었다. <표 3>을 검토한 결과, 일반교사들이 인식한 유아통합교육프로그램의 일반교사들에게 필요한 7개 자질영역들의 중요도 점수는 4.27에서 4.71의 범위에 있었고, 특수교사들이 인식하는 유아통합교육프로그램의 특수교사에게 필요한 7개 자질영역들의 중요도 점수는 4.23에서 4.74의 범위에 있었다. 이는 유아통합교육프로그램의 일반 혹은 특수교사들은 상기된 7개 영역들과 관

〈표 3〉 자질의 중요도에 대한 교사들의 평정 평균과 표준편차

영역	일반교사(n=62)	특수교사(n=77)
	M(SD)	M(SD)
아동의 발달과 학습의 이해	4.47*(.48)	4.46(.41)
교육과정과 교수지도의 계획과 실시	4.46 (.49)	4.55(.36)
평가절차의 계획과 실시	4.35 (.69)	4.51(.42)
긍정적 아동행동의 촉진	4.71 (.40)	4.74(.33)
가족과 협조	4.48 (.62)	4.54(.44)
다른 어른들 혹은 기관들과 협조	4.27 (.75)	4.42(.46)
전문가적 정신의 함양	4.28 (.69)	4.23(.55)

* 평균점수는 (1)은 중요하지 않음을, (5)은 매우 중요함을 나타내는 5단계 평정척도를 통해 측정되었다.

〈표 4〉 일반교사와 특수교사의 7개 자질 영역의 숙달정도 점수에 대한 일원변량분석결과

영역	자승합	자승평균	F
아동의 발달과 학습의 이해	1.49	1.49	5.54*
교육과정과 교수지도의 계획과 실시	2.66	2.66	11.04**
평가절차의 계획과 실시	17.58	17.58	32.66**
긍정적 아동행동의 촉진	.11	.11	.34
가족과 협조	1.00	1.00	2.10
다른 어른들 혹은 기관들과 협조	5.09	5.09	8.96**
전문가적 정신의 함양	1.73	1.73	4.17

F(7, 129)=7.83** *p<.05. **p<.01

련된 자질들을 갖추어야 한다고 참여교사들이 인식하고 있음을 의미한다. 덧붙여, 일반/특수 교사 모두는 ‘긍정적 아동 행동의 촉진’(M=4.71/M=4.74)을 7개 자질 영역들 중 가장 중요한 영역이라고 인식하였고 ‘다른 어른들 혹은 기관들과의 협조’(M=4.27/M=4.42)와 ‘전문가적 정신의 함양’(M=4.28/M=4.23)은 두 교사집단 모두에게 7개 영역들 중 가장 덜 중요한 영역으로 인식하였다.

2) 자질의 숙달정도에 대한 교사들의 인식 교사역할(일반/특수교사)을 독립변인으로, 7개의 자질영역에서의 자질의 숙달정도점수들을 종속변인으로 다원변량분석을 실시하여, 일반

교사들과 특수교사들이 인식하는 자질의 숙달 정도의 차이를 검토하였다. 분석결과는 자질의 숙달정도 평정에서 일반교사들과 특수교사들간에 유의미한 차이가 있음을 보여주었다(Wilks Λ =.702, F(7, 129)=7.83, p<.01). 일반교사집단과 특수교사집단이 각각 자신의 자질숙달정도를 어느 영역에서 다르게 평정하였는지 알아보기 위한 후속 검사로서, 각 자질 영역들에 대한 일반교사와 특수교사의 평균평정에 대해 일원변량분석을 실시하였다. 그 결과는 <표 4>에 제시되어 있다. <표 4>에 의하면, 5가지 자질 영역들에서 일반교사들보다 특수교사들이 자신들의 자질숙달정도를 더 높게 평정하였다. 그 영역들은 ‘아동의 발달과 이해’, ‘교육과정의

계획과 실시', '평가절차의 계획과 실시', '다른 어른들 혹은 기관들과 협조', 그리고 '전문가적 정신의 함양'을 포함한다.

교사들이 각 자질에 대한 자신의 숙달정도를 어떻게 인식하고 있는지 알아보기 위해 각 자질 영역들의 평균과 표준편차를 산출하였다. <표 5>는 일반교사집단과 특수교사집단이 스스로에 대해 인식한 7개 자질영역에서의 자질 숙달정도의 평균점수들과 표준편차들을 제시하고 있다. 일반교사들은 각 영역에 걸쳐 3.11에서 4.08의 범위에서, 특수교사들은 3.68에서 4.14의 범위에서 자신의 자질들을 평정하여 7개의 모든 자질영역들에서 전반적으로 자신들이 어느 정도 숙달되어 있다고 인식하였다.

부가적으로, <표 5>에서 보는 바와 같이, 일반교사들은 7개 영역들 중 '긍정적 아동행동의 촉진'과 관련된 자질들(M=4.08)에서 자신들이 가장 숙달되어 있다고 인식하였고, '평가절차의 계획과 실시'(M=3.11), '다른 어른들 혹은 기관들과 협조'와 관련된 자질들(M=3.29)에 가장 덜 숙달되어 있다고 평정하였다. 한편, 특수교사들 또한 자신들이 '긍정적 아동 행동의 촉진'과 관련된 자질들(M=4.14)에 가장 숙달되어

있으며, '가족과 협조'(M=3.76), '다른 어른들이나 기관들과 협조'(M=3.68), 그리고 '전문가적 정신의 함양'과 관련된 자질들(M=3.70)에서 자신들이 덜 유능한 것으로 인식하였다.

3) 자질의 중요도와 숙달정도에 대한 교사들의 인식을 바탕으로 추론된 교사교육의 필요도

자질의 중요도 점수에서 자질의 숙달정도 점수를 감하여 교육의 필요도 점수를 산출하였다. <표 6>은 7개 각 자질영역들에 대한 일반교사집단과 특수교사집단의 교육의 필요도 점수, 표준편차, 그리고 교육의 필요도 순위를 각각 제시하고 있다. 전반적으로 일반교사들이 특수교사들보다 대부분의 영역들에서 더 큰 교육의 필요도를 보였다. 그러나, 일반교사들과 특수교사들은 모두, '평가절차의 계획과 실시', '가족과 협조', '다른 어른들 혹은 기관들과 협조'와 관련된 자질들에서 가장 높은 교육의 필요도를 보였다. 특히, 일반교사들은 '평가절차의 계획과 실시' 영역에서 자질의 중요도 점수와 숙달정도의 평균점수간에 1.00 이상의 차이를 보임으로써, 이 영역에서 특히 큰 교육의

<표 5> 자질숙달정도에 대한 교사들의 7가지 자질영역의 평정평균과 표준편차

영역	일반교사(n=62)	특수교사(n=77)
	M(SD)	M(SD)
아동의 발달과 학습의 이해	3.68*(.57)	3.88(.44)
교육과정과 교수지도의 계획과 실시	3.75 (.55)	4.03(.42)
평가절차의 계획과 실시	3.11 (.90)	3.83(.55)
긍정적 아동행동의 촉진	4.08 (.61)	4.14(.52)
가족과 협조	3.58 (.80)	3.76(.57)
다른 어른들 혹은 기관들과 협조	3.29 (.90)	3.68(.59)
전문가적 정신의 함양	3.47 (.74)	3.70(.54)

* 평균은, (1)은 전혀 숙달되지 않았음을 그리고 (5)는 매우 숙달되었음을 의미하는 5 단계 평정척도를 통해 측정되었다.

필요도를 보였다.

〈표 6〉 7가지 자질영역들에 대한 교육의 필요도에 대한 교사들의 인식

영역	일반교사(n=62)		특수교사(n=77)	
	M(SD)	순위	M(SD)	순위
아동의 발달과 학습의 이해	3.68(.57)	5*	3.88(.44)	5
교육과정과 교수지도의 계획과 실시	3.75(.55)	6	4.03(.42)	6.5
평가절차의 계획과 실시	3.11(.90)	1	3.83(.55)	3
긍정적 아동행동의 촉진	4.08(.61)	7	4.14(.52)	4
가족과 협조	3.58(.80)	3	3.76(.57)	1
다른 어른들 혹은 기관들과 협조	3.29(.90)	2	3.68(.59)	2
전문가적 정신의 함양	3.47(.74)	4	3.70(.54)	6.5

* 순위 1은 가장 높은 교육의 필요도를 그리고 순위 7은 가장 낮은 교육의 필요도를 의미한다.

Ⅲ. 결론 및 논의

이 연구는 유아통합교육프로그램의 교사에게 필요한 자질에 대한 일반교사들과 특수교사들의 인식과 그 자질의 습득과 향상을 위한 현직교사교육의 필요도를 검토하는 것을 그 목적으로 한다. 아래에서는, 제시된 자료의 분석에서 도출된 본 연구의 결론과 함께, 그 결론들이 일반교사교육프로그램과 특수교사교육프로그램의 개발과 실시에 주는 시사점들, 그리고 본 연구의 제한점에 대해 논의하며, 고려되는 후속연구들을 제안한다.

1. 연구의 결론과 시사점들

본 연구는 세 가지 측면에서 교사교육과 관련된 결론과 그 시사점들을 찾을 수 있다.

첫째, 유아통합교육프로그램의 일반교사와 특수교사에게 필요한 자질은 유사하다. 이 결론은 일반교사양성프로그램과 특수교사양성프로그램의 교과과정이 근본적으로 유사해야 함

을 제안한다. 현재, 일반/특수유아교사양성프로그램의 개선과 관련하여 가장 논쟁이 되고 있는 사항들 중의 하나는 유아통합교육프로그램을 효율적으로 제공할 수 있도록 교사들을 적절하게 준비시키기 위해 일반/특수교사양성프로그램들을 어떻게 재구조화할 것인가이다. 이 연구의 결과는 일반교사양성과 특수교사양성으로 분리된 현재의 유아교사교육프로그램들을 일원화된 혹은 병합(blended)된 교사교육프로그램으로 재구조화해야 함을 주장하는 관점들(Odom & McEvoy, 1990; Miller, 1992)을 지지하고 있다.

둘째, 특수유아교사들에 비해, 일반유아교사들이 유아통합교육을 제공하기에 전문적인 소양을 덜 갖춘 것으로 추정된다. 본 연구에서, 일반교사들이 통합교육프로그램에서 가르칠 수 있는 자신들의 능력에 대해 인식한 것 보다, 특수교사들이 자신들의 능력을 더 높게 평가하였다. 이 결과는, 특수교사들이 일반교사들을

동등한 협조자로 간주하기 보다 단지 조기개입 전문가들의 지시를 받는 비전문가들로 인식할 수 있으며, 또한 특수교사들은 일반교사들의 전문적 소양을 과소 평가하여 일반교사들이 통합교육프로그램의 제공에 기여하는 바들을 간과할 수 있다는 우려를 뒷받침해주고 있다(File & Kontos, 1992). 그러므로, 유아통합교육프로그램에서 유아들을 가르치는 일반/특수교사들을 위한 현직교사교육프로그램은 다른 수준의 전문적 소양을 가진 일반교사와 특수교사들이 동반자적 관계를 형성하여 프로그램을 이끌어 나갈 수 있는 기술들을 교사들이 습득하도록 준비시켜야 할 것이다.

셋째, 일반교사와 특수교사 모두가 평가 절차, 가족 혹은 다른 성인들과의 협조와 관련된 자질들을 습득할 수 있는 교사교육이 보다 강조되어야 한다. 1991년의 장애인교육법과 일반/특수교육계에서 유아통합교육의 실시를 위해 권장하고 있는 실제들은 다양한 학문과 기관의 전문가들과 가족간의 협조적 팀 활동에 기반을 둔 종합적 평가 실시와 유아기 서비스의 계획과 실시에서 가족의 참여 등을 제안하고 있다. 그러나, 본 연구에 참여한 일반교사들과 특수교사들은 통합교육프로그램에서 일하기 위해 평가, 가족이나 다른 성인과의 협조와 관련된 자질들의 습득 면에서 가장 높은 교사교육의 필요도를 보였다. 이는 일반교사와 특수교사들이 양질의 유아통합교육을 실시할 수 있는 자신들의 역량에 대해 확신을 가지고 있지 못한 것으로 해석된다.

교사들이 통합교육을 실시할 수 있는 자신들의 능력에 대해 확고한 신념을 갖지 않고 있다는 사실은 유아통합교육의 실시에 대한 변화된 추세(요구)에 부응하지 못하고 있는 직전 혹은 현직교사교육프로그램의 부적합성에 기인했을

수도 있다. 실제 일반교사와 특수교사들을 양성하는 현 교사교육프로그램들이 특히, 평가 절차나 가족 혹은 다른 전문가들과의 협조와 관련된 교사자질들을 습득시키는데 부적합하다는 연구들이 보고되고 있다(Bailey 등, 1990; Bricker & Lacrox, 1996; Miller & Stayton, 1998). 그러므로, 일반교사와 특수교사들을 양성하는 기존의 직전 그리고 현직교사교육프로그램들이 제공하고 있는 교육의 내용과 절차를 검토하여, 통합교육프로그램에서 가르칠 교사들의 필요에 대응할 수 있는 보다 적합하고 효율적으로 교사양성프로그램을 개발하는 노력이 시급히 요청된다.

2. 연구의 제한점

본 연구는 두 가지 측면에서 주요한 방법론적 한계점들을 가지고 있으므로 본 연구의 결과들은 신중하게 해석되어야 한다.

첫째, 본 연구의 참여교사들은 단지 캔자스와 네브래스카, 두 주에 위치한 유아기프로그램들에서 근무하는 교사들에 국한된다. 따라서 이 연구의 결과를 보다 광범위하게 일반화하기 위해, 더 많은 지역들로부터의 교사들을 대상으로 한 반복연구가 필요하다.

둘째, 본 연구가 가지는 다른 제한점은 본 연구에 참여한 일반교사들과 특수교사들을 유아지도경력이나 학력 면에서 동질화할 수 없었다는 것이다. 본 연구의 특수교사들이 일반교사들에 비해 유아교육관련 학력과 유아지도 경력에서 현저하게 우월한 것으로 나타났다. 유아지도경력과 학력이 교육프로그램을 제공하는 교사들의 능력에 지대한 영향을 줄 수 있는 중요한 변인들을 감안할 때(Buysse, Wesley, & Keys, 1998; Phillips, Allred, Brulle, &

Shanker, 1990), 두 교사집단간의 이러한 차이는 본 연구의 결과를 해석하는데 심각하게 고려되어야 한다.

3. 후속 연구의 제안

본 연구의 결과와 의미들을 확대하고 명료화하기 위해 3가지 측면에서의 후속 연구들이 권장된다. 첫째, 본 연구는 단지 유아통합교육프로그램의 교사들에게 필요한 자질들의 중요도와 그 자질의 숙달정도에 대한 교사들의 인식을 검토하였다. 그러나, 교사들의 인식에 바탕을 둔 자질들의 중요도 및 숙달정도에 대한 결과는 실제 교사들이 실행하는 자질수행의 질과 다를 수 있으므로, 교사들의 자질과 관련된 인식과 실제 자질수행간의 차이들을 비교하는 연구가 실시될 필요가 있다.

둘째, 이 연구에 참여한 대다수의 교사들은 유아통합교육프로그램에서 유아들을 가르친 경험들을 가지고 있으나, 그들이 유아들과 그 가족들에게 양질의 통합교육서비스의 제공에 필요한 핵심적인 경험들을 했는지는 의문시된다. 본 연구에서는 통합프로그램과 비-통합프로그램을 구분하는 기준으로 학급의 일반유아들과 장애유아들의 비율이었다. 하지만 진정한 유아통합프로그램들은 일반유아와 장애유아의 적절

한 비율, 일반교실에서의 특수교육서비스 제공, 일반학급에서 행해지는 활동에 장애유아의 유의미한 참여 등의 구성요소들을 겸비해야 한다고 전문가들은 제안하고 있다(Bricker, 1995; Janko, Schwarts, Sandall, Anderson, & Cottam, 1997; Sailor, 1991). 그러므로, 진정한 유아통합교육을 실시하는 프로그램에서의 유아지도 경험이 통합교육프로그램의 교사들에게 필요한 자질에 대한 교사들의 인식과 그 자질의 수행 능력에 대한 교사들의 자기 평가에 미치는 영향을 조사해 볼 필요가 있다.

마지막으로, 본 연구에 사용된 설문지의 자질문항들은 효과적인 통합교육서비스의 제공에 중요한 것으로 일반유아교육계와 특수유아교육계에서 일반적으로 인정되고 있는 자질들을 대변한다. 따라서, 이 설문지의 문항들은 특정통합모형의 교사들에게 필요한 자질들을 고려하지 않고 작성되었다. 현재, 특정통합모형의 효율성에 대한 연구가 광범위하게 실시되지 않고 있으며, 특정통합모형의 교사들에게 필요한 자질들에 대해서도 의견일치가 이루어지지 않고 있다. 그러므로, 다른 통합교육모형에서 일하는 일반교사와 특수교사에게 필요한 자질이나 과제에 대한 연구는 효율적 유아통합교육의 모형 선정과 그에 필요한 교사양성프로그램의 개발 측면에서 유의미한 시사점들을 제공할 것이다.

참 고 문 헌

Bailey, D.(1996). Preparing early intervention professionals for the 21st century. In M. Brambling, H. Ruah, & A. Beelmann (Eds.), *Early childhood intervention: Theory, evaluation, and practice*(pp.488-503). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.

Bailey, D., Palsha, S.A., & Simeonsson, R.J.(1991). Professional skills, concerns and perceived importance of work with families in early intervention. *Exceptional Children*, 58, 156-165.

Bricker, D.(1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 179-194.

- Bricker, D. & Lacroix, B.(1996). Training practices. In D. Bricker & A. Widerstrom (Eds.), *Preparing personnel to work with infants and young children and their families*(pp.43-64). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Buyse, V., Wesley, P.W., & Keyes, L.(1998). Implementing early childhood inclusion: Barrier and support factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 169-184.
- Buysee, V., & Wesley, P.W.(1993). The identity crisis in early childhood special education: A call for professional role clarification. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(4), 418-429.
- Council for Exceptional Children.(1996). *What every special educators must know: The international standards for the preparation and certification of special education teachers*(2nd Ed.). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Diebold, M.H., & Voneschenbach, J.F.(1991). Teacher educator predictions of regular class teacher perceptions of mainstreaming. *Teacher Education and Special Education*, 14(4), 221-227.
- Dinnebeil, L.A., McInerney, W., Fox, C, & Juchartz-Pendry, K.(1998). An analysis of the perceptions and characteristics of child-care personnel regarding inclusion of young children with special needs in community-based programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(2), 118-128.
- Division for Early Childhood, the National Association for the Education of Young Children, & the Association of Teacher Educators.(1994). *Personnel standards for early education and early intervention: Guidelines for licensure in early childhood special education*. Reston: Council for Exceptional Children.
- Eiserman, W.D., Shisler, L., & Healey, S.(1995). A community assessment of preschool providers' attitudes toward inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(2), 149-167.
- File, N., & Kontos, S.(1992). Indirect service delivery through consultation: Review and implications for early intervention. *Journal of Early Intervention*, 16(3), 221-233.
- Gallagher, P.A.(1997). Teachers and inclusion: Perspectives on changing roles. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(3), 363-386.
- Janko, S., Schwarts, I., Sandall, S., Anderson, K., & Cottam, C.(1997). Beyond microsystems: Unanticipated lessons about the meaning of inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(3), 286-306.
- Kontos, S., & File, N.(1993). Staff development in support of integration. In C.A. Peck, S.L. Odom, & D.D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs: ecological perspectives on research and implementation*(pp.169-186). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Leyser, Y., & Abrams, P.D.(1986). Perceived training needs of regular and special education student teachers in the area of mainstreaming. *Exceptional Child*, 33(3), 173-179.
- Miller, P.S., & Stayton, V.D.(1996). Personnel preparation in early education and intervention: Recommended preservice and inservice practices. In S.L. Odom. & M.E. McLean(Eds.), *Early intervention/early childhood special education* (pp.327-358). Austin, TX: Pro-ed.
- Miller, P.S.(1992). Segregated programs of teacher education in early childhood: Immoral and inefficient practice. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14(4), 39-52.
- National Association for the Education of Young Children.(1994). NAEYC position statement: A conceptual framework for early childhood professional development. *Young Children*, 49(3),

- 68-77.
- Noonan, M., & McCormick, L.(1993). *Early intervention in natural environments*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co.
- Odom, S.L., & McEvoy, M.A.(1988). Integrating of young children with handicaps and normally developing children. In S.L. Odom & M.B. Karnes(Eds), *Early intervention for infants and children with handicaps: an empirical base* (pp.241-266). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Phillips, W.L., Allred, K., Brulle, A.R., & Shak, K. S.(1990). The regular education initiative: The will and skill of regular educators. *Teacher Education and Special Education*, 13, 182-186.
- Rose, D.F., & Smith, B.J.(1993). Preschool mainstreaming: Attitude barriers and strategies for addressing them. *Young Children*, 48(4), 59-62.
- Sailor, W.(1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education*, 12(6), 8-22.
- Stayton, V.D., & Johnson, L.J.(1990). Personnel preparation in early childhood special education: Assessment as a content area. *Journal of Early Intervention*, 14(4), 352-359.
- Wolery, M., Brookfield, J., Huffman, K., Schroeder, C., Martin, C.G., Venn, M.L., & Holcombe-Ligon, A.(1993). Preparation in preschool mainstreaming as reported by general early education faculty. *Journal of Early Intervention*, 17(3), 298-308.