

일반유아교사와 장애전담교사 간 협력교수 유형 적용을 통한 역할인식

황 미 진 · 서 현 아*
명장양덕어린이집 · 경성대학교 유아교육과*

A Study of Teachers' Role Perception of Cooperation Teaching between General Education Teachers and Special Education Teachers for Handicapped Children

Hwang, Mi Jin · Seo, Hyun Ah*
Myungjang Yangduck Nersery School, Busan, Korea
Dept. of Early Childhood Education, Kyungsoong University, Busan, Korea*

ABSTRACT

This study was conducted in an inclusion class in M Inclusion Day Care Center in Busan. Thirteen sessions of cooperation teaching were applied in the inclusion class. In this sense, the purpose of this study was to identify what kinds of change occurred in the perspectives of teachers' role on both the general education teacher and the special education teacher during cooperation teaching. The data were collected through participation observations, teachers' reflective journals, and interviews. From the results of the study, it could be suggested that various types of teaching strategies need to be introduced to both teachers from the beginning of inclusion so that the general teacher and the special education teacher could understand each others roles and tasks, share opinions and ideas about daily activities, and experience the roles of the other teacher.

Key words: cooperation teaching, general education teacher, special education teacher

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

장애통합어린이집 보육교사로서의 지난 9여년

생활을 되돌아보면 ‘특별함’이라는 단어가 항상 먼저 떠오른다. 특별한 요구를 가진 나의 제자들은 매해 새로운 요구를 가지고 있었으며 장애통합 어린이집 보육교사인 나에게 늘 새로운 고민

과 새로운 도전의 기회를 제공해 주었다.

본 연구자가 주임교사로 근무하고 있는 ‘장애 통합어린이집’인 D복지관 부설 M어린이집은 2006년 장애통합보육시설로 지정을 받으면서 장애유아를 지원하는 장애전담교사가 충원되었다. 1학급 2담임제이지만, 일반유아교사는 비장애 유아들에 대한 보육활동, 유아관리, 학급관리가 주 업무가 되었고 장애전담교사는 자연스레 23명의 전체인원 중 장애유아 3명에 대한 개별화교육과 장애 유아관리, 장애 유아 부모관리 등이 전체 업무 중에서 1순위가 되었다. 이러한 업무체제는 항상 일반유아교사가 전체를 책임져야 한다는 부담감을 갖게 하였고, 학급의 수업계획·실행을 주로 하다 보니 모든 활동의 준비에 대한 부담으로 인해 과중된 업무의 부담감을 계속 가지게 되었다. 장애전담교사는 장애유아 3명을 주로 지원하고 일반유아교사의 전체업무를 도와주는 형태의 업무협조가 이루어졌으며 장애통합학급의 일과진행과 모든 보육활동을 일반유아교사가 진행하다보니 유아들은 장애전담교사를 ‘학생(자원봉사자)선생님’처럼 인식하게 되었다. 두 교사의 주 업무가 정확히 나누어져있었다보니 부모님들과의 관계 속에서도 일반유아 부모님은 일반유아교사를 장애아동 부모님은 장애전담교사만을 신뢰하는 양상을 보이기도 하였다.

2007년부터 2008년까지 장애통합학급 장애전담교사 역할을 수행한 연구자는 보육활동 실시 시 일반유아교사와 장애전담교사 간의 역할, 장애유아에 대한 지원, 부모관리 등 모든 보육활동수행에 있어서 일반유아교사와 장애전담교사 간의 협력이 중요함을 인식하게 되었다. 그러나 장애통합보육현장에서 이러한 교사 간 협력이 잘 이루어지지 않고 있다는 사실을 통해 수업을 진행하는 주교사가 항상 일반유아교사가 되고 있는 통합학급의 현 상황을 고려한 일반유아교사와 장애전담교사의 협력교수에 대한 연구의 필요성을 느끼게 되었다. 개별적인 교사의 역할 수행에서 더 나아가 통합교육이 올바르게 이루어지기 위해서는 장애전담교사나 일반교사 혼자 노력으로는 불가능하며, 관련된 모든 사람들의 협력적 접근이 필요하다고 할 수 있다. 왜냐하면 교사간의 협

력은 교사의 지적 능력을 향상시켜 혼자서는 이루어낼 수 없는 교육 성과들을 성취하게 도와줌으로써 교사들로 하여금 모든 아동의 학습문제에 대해 새로운 접근 방법을 고려하게 하고, 모든 아동의 교육에 대한 공동의 책임의식을 갖도록 하는 역할을 하기 때문이다.

협력교수란 “두 명 혹은 그 이상의 교사가 다양한 능력의 학생들에게 한 물리적 공간에서 함께 교수하는 것”을 말한다(Cook & Friend 1995). Cook과 Friend(1995)는 협력교수의 중요한 요소를 네가지로 설명하고 있다. 첫째, 두 명(혹은 그 이상)의 교사가 각자의 장점을 살려 함께 교수한다. 이 정의에서는 넓은 의미로 사용하고 있지만, 최근 협력교수가 통합교육의 맥락에서 많이 논의되기 때문에 이 두 명의 교사가 통합학급 교사와 특수교사로 정의되는 경우가 더 많다(Bauwens et al. 1989). 둘째, 다양한 능력의 학생들을 대상으로 한다. 통합된 장애학생들의 다양한 능력수준으로 인해 협력교수가 필요해지기 때문이다. 셋째, 한 물리적 공간에서 교수한다. 교사 간 협력의 여러 모습 중 한 가지인데, 그 이외의 협력형태와 구분하는 점 중 하나가 한 물리적 공간에서 교수한다는 것이다. 예를 들어 함께 진단(co-assessment)하고 함께 계획(co-planning)하고, 서로 다른 곳에서 교수할 경우 협력교수가 아니라고 하고 있다. 그러나 협력교수를 하기 위해서 함께 진단하고 계획을 위해 이러한 협력관계가 포함될 수 있다고 보아야 할 것이다. 넷째, 함께 교수한다. 직접 교수하지 않는 다른 한명의 교사가 감독만 하거나 장애학생 옆에서 보조교사처럼 도와주는 것은 이 정의에 해당되지 않는다(Vaughn et al. 1997). 협력교수는 일반교육교사와 특수교육교사가 일반 학급내의 모든 학생들의 평가, 계획, 교수, 조사 등에 대해 교육적 책임을 공유하는 것이다(Parrot et al. 1992). Thousand와 Villa(1990)은 협력교수는 “두 명 이상의 교사가 동일 집단의 학생들을 위해 수업을 계획하고, 교수하고, 평가하는 일련의 과정에 대해 함께 책임을 지는 것이다”라고 하였다.

협력교수의 유형은 학자들에 의해 다양하게 제시되고 있고 학자들 마다 약간씩 다른 유형을

제시하기도 하지만 Cook과 Friend(1993)가 제시한 교수-지원 형태, 스테이션 교수, 병행교수, 대안교수, 팀 교수 유형을 살펴보면 다음과 같다. 교수-지원 형태는 한 명은 주교사, 한 명은 보조교사 유형으로 하나의 대집단을 대상으로 한 교사가 수업을 진행하고 다른 한 교사가 조력자의 역할을 하는 형태이다. 대부분 유아교사가 전반적인 교수활동을 주도하고, 특수교사는 개별적으로 장애유아에게 지원을 제공하지만, 지속적으로 교사들이 역할이 고정될 경우 특수교사 뿐 아니라 장애유아 역시 학급에서 주변인으로 인식될 수 있기 때문에 역할이 고정되지 않도록 주의해야 하며, 보조 또는 조력의 의미가 장애유아에 대한 보조만을 의미하는 것이 아님을 인식해야 한다. 계획시간이 적게 들고 수업의 진행이 원활하다는 장점이 있다.

스테이션 교수유형은 교사가 교수적인 내용을 몇 개의 부분으로 나누어 교실의 다른 장소에서 각각 맡은 교사가 교수활동을 하는 유형이다. 유아들은 장소를 이동하며 같은 내용의 활동을 하고 교사 수에 따라 유아의 집단을 소집단으로 나누어 활동을 진행한다. 이 유형은 각 교사가 따로 교수를 진행하기 때문에 협력교사간의 부담을 줄일 수 있고 교사들이 동등한 교실 내 지위를 유지할 수 있으며, 장애유아들도 소집단에 포함되어 활동에 참여할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 교실 내 소음과 유아들의 활동 수준이 지나치게 높아질 수 있다는 점과 교사들이 수업시간을 동일하게 분배하여 한 장소에서 다른 장소로 계획된 시간 내에 유아들이 전이 할 수 있도록 교사들 간의 수업 보조가 이루어져야 한다는 어려움이 있다.

병행교수 유형은 대상 유아들을 두 집단으로 나누어 두 교사가 각 집단을 따로 교수하는 유형이다. 각 집단이 같은 내용을 같은 시간에 배우도록 두 교사가 미리 계획하여야 하며, 반복 연습이 필요한 활동이나 교사의 감독이 필요한 프로젝트 활동 등에 사용할 수 있다. 스테이션 교수와 마찬가지로 소음과 유아들의 활동 수준이 문제가 될 수 있으나 각 교사가 따로 교수하여 개별화 교수가 가능한 방법이다. 이 유형은 많은

수정이 가능하고 유아들에게 하나의 주제에 대해 다른 관점을 가르치기 위한 내용을 공유할 수 있다.

대안교수 유형은 일반적 수준의 대집단 하나와 수행능력이 평균 이상 또는 평균 이하인 소집단 하나를 만들고, 두 교사가 각 집단을 맡아서 교수하는 유형이다. 이 유형은 사전교수, 심화교수, 보충교수로 나누어서 교수가 이루어질 수 있지만, 장애유아를 소집단에 과다 배치할 경우 이것은 일반교실 뒤에서 특수교육을 운영하는 것과 다를 바가 없어지며 장애유아를 반복적으로 복습하게 할 경우에도 이로 인해 학급으로부터 장애유아들이 낙인 될 수 있기 때문에 교사들은 이점을 인식하고 이를 고려하여 적용해야 한다.

팀 교수 유형은 학급 전체를 한 학습 집단으로 하여 두 교사가 함께 반 전체 학생에게 교수 역할을 공유하여 적용한다. 한 교사가 어휘를 제시하면 다른 교사는 문맥에서의 단어의 위치를 보여주거나 두 교사가 역할 놀이를 통해 모델을 보여주는 방법 등으로 수업을 진행하는 유형이다. 교사에 따라 부담을 많이 느낄 수 있지만 교사들이 동일한 책임감을 갖고 활동에 동등한 자격으로 참여하며, 협력을 통해 교수내용을 다양한 시각으로 접근 할 수 있어 유아들에게도 다양한 경험을 제공할 수 있기 때문에 어려운 만큼 보람을 느낄 수 있는 유형이다.

Bauwens와 Hourcade(1997)에 의하면 팀티칭의 하위 유형으로 첫째, 한 교사가 전체적인 학습내용을 소개할 동안 다른 교사는 시각적 보조물이나 다른 학습양식을 통하여 내용을 전달하고 구체화시키는 것이며 둘째, 한 교사가 기본적인 학습내용을 설명하고 다른 교사가 교실을 돌아다니며 부연 설명 또는 학습을 감독하거나, 유아들을 상위 사고로 끌어올리기 위한 질문을 하는 것이다. 셋째, 하위유형은 유아들을 두 개의 이질집단으로 나누어 유사하거나 같은 교수를 두 교사가 실시하는 것이며 넷째, 두 교사가 두 집단을 각각 교수하고 집단을 서로 바꾸어 다시 교수하는 형식이다. 다섯째, 한 교사가 학습 내용을 복습시키고 있을 때 다른 교사가 추가적인 학습이 필요한 유아들에게 보충학습을 시키는 방법이다. 협력교수의 실행의 효과는 통합학급 모든 유아에

대한 교수방법을 다양화할 수 있고 발달 장애 유아에 대한 낙인효과를 감소시키며, 교육 프로그램의 강도와 일관성을 높일 수 있고 교사와 관련 서비스 전문가들에 대한 지원을 강화할 수 있다 (Cook & Friend 1995).

유수옥(1998)은 성공적인 통합교육 실천을 위해 우리나라 현실에서 실행가능하고 준비해야 하는 과제요인으로 프로그램, 교사, 일반유아, 장애유아, 부모, 교실환경 준비를 들고 있다. 또한 유치원에서 장애유아를 성공적으로 통합하기 위해서는 장애유아의 전반적인 발달을 촉진 할 뿐만 아니라 장애유아 개개인의 특별한 요구에 맞는 개별화 교육 프로그램이 필요하며, 발달장애 유아교육에 관한 전문적 지식과 교육방법에 관한 기술, 그리고 발달장애 유아에 대한 긍정적인 태도를 겸비한 유아교사 양성의 중요성을 언급하였다. 그리고 일반 유아들은 다양한 활동과 매체를 통하여 장애유아에 대한 바람직한 태도를 형성할 수 있도록 준비과정이 필요하며 장애유아들은 협동하고 나누고 함께 할 수 있는 사회적 기술과 기능적으로 환경의 변화에 대처할 수 있는 기술 등을 준비하는 과정이 필요하다고 하였다.

박현옥과 이소현(2000)은 협력자들 간의 긍정적이고 신뢰적인 관계를 형성해야 하며, 전문가들이 동등한 자격으로 협력을 위해 노력을 기울여한다고 하였다. 즉, 통합교육 실천에 있어 교사의 역할은 유아교사와 특수교사 간의 깊은 신뢰와 공감 상호교류가 선행되어야 하고 교사들은 일상생활 속에서 통합교수에 대한 상호이해를 증진시켜 교사들의 통합교육 참여를 강화해야 한다.

통합교육 상황에서 유아교사와 특수교사는 장애유아의 성공적인 통합교육을 위해서 교육적 통합이라는 공통적인 목표를 갖고 있으며, 또한 유아교사는 학급경영이나 모든 장애유아 비 장애유아의 교육과정계획과 같은 전문성을 갖고 있으며, 특수교사 또한 장애유아의 발달특성과 그에 따른 교육적 지원 방법 등에 대한 전문성을 갖고 있음을 서로 인정하고, 보다 협력적인 관계를 지속하여 모든 유아들에게 통합교육을 통하여 긍정적인 효과를 줄 수 있도록 협력교수에 있어 역할과 적용방법을 분명히 알고 실천해야 할 필요가

있다.

완전통합학급에서 동일한 활동을 실행하기 위해서는 일반유아교사와 장애전담교사의 협력적인 교수 계획, 실행, 평가를 요구한다. 통합학급에서 일반유아교사와 장애전담교사간의 협력은 중요하며 교사간의 협력이 특히 중요한 이유를 Pugach와 Johnson(1995)은 첫째, 학교장 중심의 권위구조에서 교육의 각 분야를 맡고 있는 담당자들에게 권위가 부여되는 권위 구조의 변화, 둘째, 각 교사들의 역할변화와 전문성에 대한 책무성 증가, 셋째, 아동들의 다양성 증가, 넷째, 장애아동의 통합교육 증가, 다섯째, 보다 복잡해진 교수 형태 등 다섯 가지 근거로 설명하고 있다. 또한 교사 간 협력을 수행하는 데에 있어서 두 교사의 역할 분담, 업무량, 협력을 위한 계획수립 시간 확보, 원활한 의사소통 등의 요인이 갈등의 원인이 되기도 하고, 우려·협력에 대한 지식 및 기술 부족, 대인관계의 갈등, 변화에 대한 거부, 지원 부족 등이 갈등 요인으로 작용하고 있음을 협력을 위한 적절한 시간의 부족, 다른 사람과의 협력기술 부족, 교사들의 과중한 업무는 지금까지 협력적 접근을 방해하는 가장 큰 걸림돌로 지적되고 있는 요소들이다.

이소현과 박은혜(1998)는 사회의 한 구성원으로서 자신의 능력을 발휘하면서 여러 사람들과 더불어 살아가기 위해서는 먼저 사회의 다양한 구성원을 이해하는 것이 선행되어야 함을 강조하면서, 교사의 적절한 안내와 감독을 받는 통합된 상황은 장애인에 대한 비 장애유아의 태도에 긍정적인 변화를 가져와 장애유아도 자신과 비슷한 점이 많이 지니고 있는 한 개인으로 수용하게 되며, 학교라는 지역사회가 장애유아들도 포함하고 수용해야 한다는 일종의 사회적인 책임감을 학습하게 된다고 했다. 한국어린이육영회(1987)는 통합교육의 실시로 인하여 비 장애유아와 장애유아에게 공통적인 교육적 도움은 첫째, 상대방을 돕는 마음, 양보심, 남을 배려하는 마음, 공감 등의 사회적 행동을 익히는 것이며, 둘째는 사람들이 서로 다름을 수용하며 대인관계에서 적절히 대처할 줄 알며, 장애유아의 문제를 이해하는 기회가 된다고 보고하였다. 한편, 장애유아의 입장에서

보면, 제한된 환경에 있었던 장애유아는 통합교육을 통하여 같이 놀 친구를 선택 할 수 있는 기회를 가질 수 있다고 한다(이명자 1995).

장애유아통합교육의 사회·윤리적 측면에서의 당위성을 설명하면(Bricker 1978), 첫째, 통합교육을 통해서 발달지체유아에 대한 사회적 태도를 긍정적으로 변화 시킬 수 있다. 둘째, 정상적인 사회통합이라는 궁극적인 태도를 긍정적으로 변화시킬 수 있다. 셋째, 통합교육은 기존의 교육시설을 이용함으로써 부족한 시설로 인해 적절한 교육을 받지 못하고 있는 발달지체유아들에 대한 교육이 가능해 질 수 있다. 윤혜경(1991)도 유아기 통합교육의 중요성을 강조하면서, 보다 어린 연령일 때 장애유아에 대한 올바른 인식의 기회를 제공해 주어야 할 뿐 아니라, 통합된 일반학급에서 교사가 장애유아에 대해 긍정적이고 적절한 모델이 되어 줄 때, 장애유아와 비 장애유아의 성공적인 사회통합의 가능성은 높아질 것이라고 하였다.

장애통합어린이집에서 일반유아교사와 장애전담교사의 협력은 중요하다. 장애유아통합교육이란 장애를 지닌 유아들이 장애를 지니지 않은 유아들과 함께 유아교육기관에서 교육받는 것을 의미한다. 이때 함께 교육받는다라는 것은 같은 장소에 배치하거나 같은 교수방법을 사용하거나 같은 교육과정을 적용한 것 등의 교육적 배치나 방법론적인 측면에서의 동일함을 의미하는 것은 아니며, 근본적으로 동일한 소속감을 지니고 동등한 가치를 인정받으며 동등한 선택의 자유를 누릴 수 있는 것을 의미한다(박은혜 2001). 그러므로 현재 장애통합 보육현장의 학급에서 일반유아교사는 일반유아들만을 대상으로, 장애전담교사는 장애유아들만을 대상으로 보육하면서 각자의 업무에 부담을 느끼면서 상대 업무에 대한 이해가 없는 통합 환경은 변화되어야 하고 개선될 필요성이 요구된다.

이에 본 연구자는 협력교수에 대한 기본적인 이해를 기반으로 협력교수의 유형에 따른 교사의 역할을 파악하여 장애통합보육활동에 실제로 적용하는 교사 실행 연구를 수행하였다. 본 실행연구는 보육의 질적 개선 및 교사전문성 신장을 위

한 교사들의 실천 사례를 통해 연구자로서의 교사의 이미지 제고와 유사한 여건 속에서 보육을 담당하고 있는 교사들을 지원하기 위한 목적을 담고 있다. 본 연구는 다양한 협력 교수 유형의 적용에 따른 일반유아교사와 장애전담교사의 교실 및 수업 내에서 역할의 변화와 서로에 대한 입장 및 서로의 역할에 대한 인식 상의 나타난 변화를 연구의 초점으로 두었으며 이를 위해 선정된 연구문제는 다음과 같다.

2. 연구문제

첫째, 협력교수를 적용하기 전 일반유아교사와 장애전담교사의 역할 인식은 어떠한가?

둘째, 협력교수가 적용된 초기, 중기, 말기의 일반유아교사와 장애전담교사의 역할 인식은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구참여자

1) 연구자

본 연구자는 현재 M어린이집의 주임교사로 현장경력 9년차이며 장애통합반 담임 경력은 4년째로 첫 장애통합반 담임을 맡게 된 2004년부터 장애통합에 대한 교사의 인식에 대해 관심을 가지고 있던 중, 비통합반 교사들의 무관심과 일반유아교사와 장애전담교사의 두 담임 체제에서 발생하는 역할에 대한 문제, 수업 중 유아들을 지원하는 문제에 대해 고민하게 되었다. 대학원 석사학위논문 주제를 연구하던 중 연구자가 근무하고 있는 M어린이집 통합반(열매반)의 일반유아교사와 장애전담교사의 효율적인 협력교수와 원활한 업무 분장과 역할, 책임에 대한 모호한 입장 차이를 알게 되면서 본 논문주제로 선정하게 되었다. 본 연구는 연구자가 근무하는 M어린이집에서 실시되었다. 본 연구기관 어린이집은 연구자의 첫 직장이자 ‘장애통합’, ‘협력교수’라는 주제에 관심을 가지게 해 준 곳이며 본 연구자는 M어린이집의 주임교사로 근무하고 있고 비통합반 담임도 겸하고 있다.

2) 연구 참여교사

본 실험연구의 참여교사는 연구자와 2명의 참여교사인 일반유아교사, 장애전담교사로 연구자가 비 통합반 담임을 맡고 있고 직접적으로 통합반에서의 협력교수를 실행하는 것에 어려움이 있어 함께 근무하고 있는 어린이집의 만4, 5세 장애통합반의 담임교사 2명을 연구 참여자로 선정하였다.

본 연구자는 협력교수 유형을 파악하고 주간 보육계획안에 따른 보육활동을 선정, 협력교수를 실행하기 위한 사전 협의, 실행, 실행 후 평가를 통해 연구에 참여하였다. 또한 2명의 연구 참여교사들이 평소 장애통합반에서의 교사 간의 역할 분담, 교수방법에 대한 연구자의 고민을 함께 느끼고 있었으며 새로운 변화와 시도에 관심을 보이고 연구자의 연구에 관심을 보였기에 실험연구 기간동안 긍정적인 관계로 진행해 나갈 수 있었다.

3) 연구 참여 학급

연구 참여 학급은 연구자가 근무하고 있는 M 어린이집의 열매반으로 만4세와 만5세 혼합연령 학급이다. 열매반은 M어린이집에 3~4년 재원한 유아들로 구성되어 있으며 비 장애유아 20명, 장애유아 3명으로 총 23명과 일반유아교사 1명, 장애전담교사 1명으로 구성되어 있다.

2. 연구절차

본 연구는 여러 보육활동 중 참여교사들이 협력교수 유형을 적용하고자 선호하는 이야기나누기, 조형 활동, 게임 활동을 중심으로, 2009년 10월부터 2010년 2월 5일까지 총 13회의 연구 프로그램으로 진행되었다. 연구자는 협력교수 유형을 적용한 보육활동은 45분에서 50분 정도 소요되었다. 연구자는 자료수집을 위한 13회 실험연구에 참여하였으며, 실험연구를 수행하며 열매반 일반유아교사와 장애전담교사, 비장애유아, 장애유아를 관찰하고 협력교수 유형 적용을 통한 활동을 계획, 수정하면서 일반유아교사와 장애전담교사의 수업 내 역할과 태도, 협력태도를 관찰하였다.

총 13회의 연구 수행 프로그램은 각 활동에 적합한 협력교수 유형을 일반유아교사와 장애전

담교사, 연구자가 협의하여 정하였다. 본 연구에 사용된 협력교수 유형은 병행교수, 스테이션 교수, 대안교수, 팀교수이다.

1·2회차 활동은 병행교수, 4·5회차 활동은 스테이션 교수로 프로그램이 진행되었으며, 그 외 만 4, 5세 혼합연령으로 구성되어 있는 연구 참여학급인 열매반의 특성상 조형활동 수행 시 재료의 선택, 활동 수준을 고려한 활동을 하기 위한 대안교수와 학급전체를 한 학습 집단으로 하여 두 교사가 전체 유아들에게 교수 역할을 공유하여 적용한 팀교수는 13회의 프로그램 수행 중 제일 많이 적용하였다.

협력교수 유형을 적용한 수행 프로그램은 Table 1과 같다.

Table 1. Program of study execution

Date	Activity	Type of Teaching
23 rd Oct,2009	talking-Korean traditional dance	combination
30 th Oct,2009	making-Korean traditional play-jegi	combination
6 th Nov,2009	game-newspaper playing	team
13 th Nov,2009	talking-recycling	station
20 th Nov,2009	making-making up the universe	alternative
24 th Nov,2009	talking-constellation by birth date	station
27 th Nov,2009	game-step on stars	team
4 th Dec,2009	making-forming by cutting (formed) papers	team
8 th Dec,2009	game-composing machinery with blocks	team
11 th Dec,2009	making-mobile phone	alternative
15 th Jan,2010	NIE-finding the name of dinosaurs	team
19 th Jan,2010	making-the age of dinosaurs	team
2 nd Feb,2010	making-the growth tree	station & team

3. 자료의 수집과 분석

1) 자료의 수집

본 연구를 위해 수집한 자료는 녹화된 동영상 및 13회의 연구 프로그램 진행과정을 담은 녹화된 동영상 및 주요장면 사진자료, 연구자와 연구참여자의 반성적 저널 및 인터뷰 전사 자료이다.

2) 자료의 분석

본 연구에서 수집된 자료는 연구자의 선입견에 영향을 받지 않기 위해서 다양한 자료원과 방법들을 서로서로 비교하는 삼각검증을 실행하여 분석하였으며, 최종적인 형태로 결과를 공유하기 전에 일반유아교사와 장애전담교사들과 함께 하는 종합적인 보고서 검증과정으로 참여자에 의한 확인을 실행하였다. 구체적인 자료 분석 과정은 다음과 같다.

(1) 주제 확정하기

Mills(2005)는 분석을 시작하는 한 가지 방안은 귀납적으로 자료 분석을 시작하는 것이라 하였다. 분석을 시작하는 한 가지 방안은 귀납적으로 자료 분석을 시작하는 것이라 할 수있다. 연구자는 장애통합반의 일반유아교사와 장애전담교사의 협력교수유형을 보육활동에 적용함으로써 일반유아교사와 장애전담교사의 역할인식과 태도에 어떠한 변화가 있는지를 주제로 확정하였다.

(2) 조사, 면담, 질문지 코딩

실행연구자들이 행하는 자료 분석 활동 가운데 가장 흔한 것 중 하나인 코딩(coding)은 조사, 면담, 질문지를 활용해 수집한 자료에서 유형과 의미를 찾으려는 과정을 말한다. 본 연구를 실행하며 협력교수 유형을 적용한 후 연구 참여교사들의 반성적 저널과 의미 있는 상황을 전사 해 놓은 자료를 주제별로 코딩하였다. 이 자료들을 꾸준히 검토하며 소주제로 나누어 보고 연구가 진행되는 시간에 따라 변화되는 양상과 의미를 찾고자 했다.

(3) 연구결과를 개인적인 경험과 관련짓기

실행연구는 당사자 개인과 상당히 밀접한 관련이 있고 해석을 당사자 개인과 연관시키는 것은 의미가 있다. 협력교수 유형을 보육활동에 적용하여 계획, 전개해 나가는 과정 속에서 일반유아교사와 장애전담교사의 역할과 태도에 초점을 맞추었고 관찰자, 참여자의 역할 속에서 얻은 이해와 지식을 바탕으로 해석하고자 하였으며, 연구 전에 나타난 교사의 역할인식과 다양한 협력교수 유형을 적용해 봄으로서 변화되어 가는 생각과 태도를 보며 장애통합반의 장애전담교사 역할을 했던 교사 개인의 경험과 관련지어 해석을 시도하였다.

(4) 관련 문헌 속에서 연구 결과를 맥락화하기

연구결과를 뒷받침하기 위한 효과적인 방법은 관련 문헌 검토의 일환으로 외부의 출처(Sources)를 밝히는 것이다. 외부 권위와의 연관을 피하면 교사 연구자는 특정한 초점영역에서 기존의 지식 기반을 동료들과 공유할 수 있으며, 연구 주제의 이해에 교사 연구자가 특별히 기여한 바를 알리는 데도 도움이 되기에 본 연구에서는 자료의 분석 결과를 관련 문헌과 연관시켜 맥락화 하였다.

III. 결과 및 해석

본 실행연구에서는 일반유아교사와 장애전담교사 간에 병행교수, 팀교수, 스테이션 교수, 대안교수 등의 다양한 유형의 협력교수 유형을 실행보고 협력교수 유형 실행 이후의 일반유아교사 및 장애전담 교사의 인식을 면담을 통해 알아보았다.

1. 협력교수를 실시하기 전: 주변인과 주체자 열매반은 월간 보육계획안, 주간 보육계획안, 일과계획 및 일일보육일지와 수업 및 전체운명을 담당하는 일반유아교사와 장애아동을 지원하고 수업을 보조하는 장애전담교사가 있었다. 협력교수를 실시하기 전 일반유아교사와 장애전담교사에게 그들의 역할에 대한 인식에 대해 면담한 결과 장애전담교사는 주변인 또는 보조자로, 일반

유아교사는 주체자로 인식하고 있음을 알 수 있었다.

저는 수업을 주도하는 것이 아니라 장애유아들을 수업에 참여하도록 지원하는 역할만 하다 보니 수업 시 매일 장애유아 옆에 앉게 되고 그러다 보니 아이들에게 보조교사와 같은 이미지가 있는 것 같아요.. 그런 이미지..학생 선생님 같은.. 한번씩 혼란스럽고 힘든 것 같아요. 일반유아교사와 역할을 나누어 보는 것도 좋은 것 같은데(장애전담교사와의 면담 2009. 10. 6).

항상 수업을 할 때 수업의 주도자가 되어야 하고 아이들의 반응에 즉각적인 반응을 해야 하고 수업수준이나 내용도 혼자 알아서 준비해야 해서 부담스럽고 어려웠어요(일반유아교사와의 면담 2009. 10. 20).

장애유아를 전담하는 장애전담교사는 수업을 지원하는 조력자로서 수업에 직접 참여하지 못하는 경우가 많아 일반유아들에게 보조교사나 학생교사로 인식되고 있는 것 같다고 하였다. 따라서 자신의 역할이 혼란스럽고, 교사로서 주체적 역할을 해 보고 싶다는 생각도 갖게 된다고 하였다. 반면, 일반유아교사는 학급운영과 교수활동의 책임자이자 주체자로서 업무의 부담감을 느끼고 힘들어 하고 있었다. 그러나 일반유아교사의 경우 과중한 업무를 장애전담교사와 분담하기 보다는 담당해야 할 역할로만 인식하고 있었다.

이상의 면담결과에서 본 것과 같이 한 교실에 일반유아교사와 장애전담교사가 있음에도 불구하고 두 교사간의 역할분담이 고정화될 경우 각자의 역할로 인한 무력감과 부담감을 가질 수 밖에 없다. 따라서 장애전담교사와 일반유아교사간의 협력이 실효성을 거두기 위해서는 각자의 역할을 수행하되 고정화되지 않도록 유의하면서 상호협력관계를 마련해야 할 것이다.

한편, 연구자가 본 연구의 준비단계에서 연구 참여 교사들에게 협력교수의 유형 및 실천사례를 소개하자 일반교사와 장애전담교사는 서로 상이

한 반응을 나타내기도 하였다.

협력교수라는 것을 통해 항상 장애아동 옆에 있던 제가 다른 역할을 해보는 건 너무 좋을 것 같아요.. 근데.. 유아들이 제가 수업을 하면 OO선생님보다 잘 안 들을 것 같은데... 그게 좀 걱정이지만 한번 해보면 좋을 것 같아요. 일반 아이들에게도 우리 장애 아이들에게도.. 좋은 기회가 되면 좋겠어요. 이왕이면(장애전담교사와의 면담 2009. 10. 20).

저는 사실 협력교수를 적용할 때랑 안 할 때랑 별로 달라질 것 같지는 않아요.. 음... 1학기동안 늘 그렇게 해왔고(제가 수업을 다 했고..) 아마 작은 거 하나부터 다 챙겨줘야 할 같아서 업무가 가중 될 것 같은 부담감이 생기네요(일반유아교사와의 면담 2009. 10. 20).

위의 면담결과에서처럼 장애전담교사는 협력교수를 긍정적으로 인식하면서, 장애아를 보조하던 역할 이외에 다른 역할 수행과 이를 위한 일반유아교사와의 협력이 자신은 물론 장애아에게도 좋은 기회가 될 수 있을 것이라고 하였다. 반면, 일반유아교사들은 다른 교사와의 협력을 한다는 것이 또 다른 업무로 인식하고 있었는데, 이것은 Purkey(1984)가 일반유아교사는 비장애아와 장애아를 포함한 모든 교육과정의 책임이 자신에게 있다(윤학숙에서 재인용 2001)고 생각하는 것과 유사한 것이라고 하겠다. 한편, 협력교수는 협력교사 간의 정보공유와 정기적인 협의 시간이 필요하나(Cook & Friend 1995; Walther-Thoms 1996), 아직 실제적인 협력이 시작되지 않아 일반유아교사와 장애전담교사간의 협력이 활발하게 이루어지지 못하고 있음을 알 수 있었다.

2. 협력교수 초기: 협력을 위한 노력

1) 적극적인 모습과 소극적인 모습

협력교수의 효과성을 높이기 위해서는 사전 협의와 정보공유가 요구된다(이윤미 2006; Cook & Friend 1995; Walther-Thoms 1996). 본 연구에

서도 협력이 시작되자 일반유아교사와 장애전담교사는 주간보육계획안에 계획된 보육활동 중 협력교수 유형을 적용하여 수행 해 볼 활동을 정하는 사전 협의와, 협의를 실시하였다. 그러나 협력교수를 하는 교사들은 주교사와 보조교사의 역할이 아니라(Vaughn et al. 1997) 서로가 책임을 공유하는 동등한 역할을 담당해야 하지만(Parrot et al. 1992; Thousand & Villa 1990) 협력 초기에는 역할 나누기에서 항상 일반유아교사의 주도적인 모습이 나타났으며 장애전담교사는 의견을 제시하기보다 일반유아교사의 의견을 수렴하는 소극적인 모습이 보였다. 협력교수 유형에 대해 함께 이야기를 나누고 수업의 방향을 제시할 때도 일반유아교사는 적극적인 자세로 자신의 의견을 이야기하는 모습을 보이며 수업에서 일어날 다양한 상황들까지 예측해 보이기도 했다.

<1회차 병행교수를 적용한 이야기나누기>

일반유아교사와 장애전담교사는 활동을 협의하기위해 옆으로 나란히 앉았다. 우리나라 춤의 종류라는 주제로 이야기 나누기 활동을 선정 한 후, 협력교수 유형 중 ‘병행교수’로 선택하였다. 협력교수 유형 중 처음 적용해보는 활동이라 상대방에게 부담이 덜한 유형을 선택하였다.

일반교사: 병행교수를 적용해 볼 거면 교구장이나 교실 배치가 달라져야 할 것 같은데.. 서로방해가 되지 않으려면 수조작 영역 교구장과 조형 영역 교구장을 옮겨서 길게 연결해야 될 소란할 것 같아요.

전담교사: 그럼 반대편도 남은 교구장으로 막으면 되겠네요.

일반교사: 자료를 제시할 때는 그림 자료보다 동영상 자료가 훨씬 더 효과적일 듯한데.. 아무래도 춤에 대한 것이니 동영상 자료를 보여주면 섬세한 동작과 음악까지 알 수 있으니까요.

전담교사: 그림 동영상 자료로 해요(참여관찰 2009. 10. 22).

병행교수를 적용한 이야기나누기 활동을 실행

하는 날, 동영상 자료를 이용하기 위해 컴퓨터 2대를 사용해야 하기에 부득이하게 꽃잎반(만3세) 교실을 이용하였다. 활동 전, 일반유아교사가 교실을 점검, 컴퓨터, 노트북 기자재를 확인하고 연구자에게 필요한 사항에 대해 요구, 질문하기 등의 적극적인 자세를 취했으며, 장애전담교사는 일반유아교사가 교실환경을 점검, 기자재를 점검하는 모습을 보고 있으며, 일반유아교사의 움직임을 관찰한 후 자신이 수업할 공간의 컴퓨터에 동영상 자료를 확인하는 모습을 볼 수 있었다.

일반유아교사가 꽃잎반 교실에 들어온다. 교구장을 이동시켜 두 그룹으로 나눌 수 있도록 교실 환경을 구성한다.

일반유아교사: 주임선생님, 교구장으로 이렇게 연결하고 아이들의 시선이 분산될 수 있으니 교구장에 있는 바구니랑 교구는 빼 두는게 좋을 것 같아요.

연구자: 교구랑 바구니는 내가 빼 놓을게요.

일반유아교사는 컴퓨터와 노트북에 수업에 활용할 동영상을 실행시켜 본 후 바로 연결할 수 있도록 컴퓨터 화면에 저장한다. 일반유아교사가 컴퓨터를 점검 하는 동안, 장애전담교사가 잠시 꽃잎반 교실에 들어온다.

장애전담교사: 내가 어디서 하면 돼요?

연구자: 선생님은 이쪽에서 하면 될 것 같은데..(컴퓨터 자리를 가리키며)

장애전담교사는 자신이 수업 할 자리를 확인하고 동영상을 확인한 후 다시 열매반교실로 간다(참여관찰 2009. 10. 23).

2) 서로를 의식하는 태도

협력의 횟수가 진행될수록 처음 협력이 시작되었을 때의 일반유아교사의 주도적 역할은 점차 사라지고 있었다. 즉, 일반유아교사와 장애전담교사는 서로의 다름과 능력의 차이를 인정하면서 협력교수 유형에 대한 의견나누기, 활동선정, 역할을 선정하기 위해 서로 협의하는 과정에서 파트너로서 상대방을 점차 의식하게 되었다(Pugach

& Johnson 1995; Salend et al. 1997). 일반유아교사와 장애전담교사가 서로를 의식하는 모습은 수업 진행 중에도 종종 관찰할 수 있었다.

1회차 병행교수를 적용한 이야기나누기를 할 때, 일반유아교사와 장애전담교사는 각자 맡은 그룹을 데리고 같은 주제의 이야기나누기를 진행하였다. 한 교실에서 두 그룹으로 이야기나누기를 하다 보니 각자의 수업내용에 신경을 쓰게 되고 상대팀을 지속적으로 의식하게 되었다.

<1회차 병행교수를 적용한 이야기나누기>

이야기나누기 수업을 위해 교실을 교구장으로 나누어 일반유아교사와 장애전담교사는 아이들과 함께 자리에 앉았다. 연구자의 신호에 자연스럽게 수업이 진행되었으나 장애전담교사는 수업 중 지속적으로 앞의 일반유아교사 얼굴을 확인하려는 자세를 취했다. 일반유아교사도 아이들에게 주는 시선 이외에도 앞쪽의 장애전담교사 쪽을 수시로 보는 모습을 보였다(참여관찰 2009. 10. 23).

한 공간에서 수업을 하면서 반대쪽 그룹에 방해가 될까봐 목소리나 억양을 계속 신경 쓰고 조절해야 하고 활동 진행 속도가 달라서 반대쪽 그룹의 진행이 빠를 경우, 주의가 산만해져서 수업하는 동안 어떻게 대처해야 할지 신경이 너무 쓰였다(일반유아교사 반성적 저널 2009. 10. 23).

같은 공간에서 2명의 교사가 수업을 진행하다 보니 목소리, 억양 등에 변화를 줄 수 없

고, 수업 진행의 흐름이 끊겼다. 다른 교사에게 방해가 되진 않을지 계속 신경 쓰게 되어 수업에 집중할 수 없었다(장애전담교사 반성적 저널 2009. 10. 23).

2회차 병행교수를 적용한 제기 만들기 조형 활동을 수행하면서 일반유아교사와 장애전담교사는 서로가 맡은 그룹의 아이들이 상대 그룹에 방해가 되지 않도록 신경 쓰는 모습이 자주 보였으며, 수업을 진행하며 상대팀의 활동 속도에 맞추려고 지속적으로 일반유아교사의 시선은 장애전담교사 그룹을 향하고, 장애전담교사 또한 맞은편 일반유아교사 그룹으로 시선이 향하는 모습이 자주 관찰되었다.

<2회차 병행교수를 적용한 조형활동>

교구장을 이용하여 교실을 반으로 나눈 후, 수업을 진행한다. 활동 도입 시 교사의 목소리가 커졌다 작아졌다를 반복하면서 일반유아교사는 고개를 살짝 들어 앞 팀의 장애전담교사를 쳐다보았고, 장애전담교사도 앞의 일반유아교사를 의식하면서 지속적으로 시선을 일반유아교사 팀에 두었다.

전담교사: 애들아, 선생님이 목소리가 너무 크면 안 되니까 선생님 이야기 잘 들어줘야해.
유아: 왜요? 선생님 목소리 커지면 안돼요?
전담교사: 선생님 목소리랑 너희 목소리가 너무 크면 OO선생님 쪽에 방해가 될꺼야 (참여관찰 2009. 10. 30).



Fig. 1. Applying cooperation teaching in class

3. 협력교수 중기: 즐거움과 부담을 주는 협력

1) 새로워지는 시선에서 발견한 즐거움

일반유아교사와 장애전담교사는 다양한 협력 교수 유형을 보육활동에 적용해 보면서 함께 사전에 협의하고 수업을 진행할 때 각자의 역할을 정하여 수업해 봄으로써 평소에 느끼지 못했던 보육활동의 재미와 즐거움을 느끼고 있었으며 (Salend et al. 1997), 투 담임이 주는 장점도 인식해 나가고 있었다. 3회차 팀 교수를 적용한 신문지놀이 게임 활동은 도입은 장애전담교사가 유아들과 이야기나누기를 할 때 일반유아교사는 게임에 쓰일 신문지를 보여주는 역할을 장애전담교사 곁에서 했으며 게임 활동 2가지를 서로 하나씩 나누어 담당하고 한 사람이 수업을 진행할 때 다른 한 사람은 게임 시범보이기, 준비물 챙기기 등의 역할을 통해 두 교사 모두 수업상황에서 협력적인 모습을 볼 수 있었다.

4회차 스테이션 교수를 적용한 재활용 이야기 나누기 활동은 장애전담교사의 서울 교사교육으로 인해 일반유아교사와 연구자가 참여하였으며, 재활용이라는 주제의 하위주제로 분리수거와 재활용마크를 정하고 스테이션 교수법을 적용해보기로 협의하였다. 스테이션 교수는 두 개의 스테이션을 나누고 한 스테이션은 재활용 마크를 알아보는 활동, 한 스테이션은 실제 재활용품에 있는 재활용 마크를 찾아서 분리수거 해보는 활동이었다. 자신이 맡은 스테이션의 주제를 잘 파악하고 있어야 하며 한 그룹에 내용을 가르친 후, 다른 그룹의 유아들에게도 같은 내용을 반복해야 했다.

<4회차 스테이션 교수를 적용한 이야기나누기> 스테이션 교수법을 적용한 이야기나누기 시간으로 장애전담교사의 교육으로 인해 연구자가 참여하게 되었다. 두 개의 스테이션으로 나누어 연구자는 재활용 마크에 대해 알아보는 활동, 일반유아교사는 실제 재활용품을 가지고 재활용 마크를 확인한 후 분리수거 해보는 활동으로 나누어 수업을 진행해 보았다. 두 팀으로 나누어진 아이들은 각각의 스테이션을 돌며 두 가지의 활동을 두 명의 교사와 경험할 수 있었으며 교사 또한 소그룹으로 전체아이들을 다 만나 활동할 수 있어서 즐거웠고 무엇보다 한 스테이션의 주제만 유아들에게 진행하니 이야기나누기 주제에 대해 세밀하고 자세히 알려줄 수 있어 좋았다.

스테이션교수법은 처음 시도하는 교수법이라 수업을 하기 전 부담감도 있었지만 새로운 형태로 진행하다 보니 수업을 진행하는 연구자도 아이들도 즐거움을 느낄 수 있었던 것 같다. 소그룹으로 아이들과 이야기나누기를 하다 보니 아이들의 반응, 아이들의 이야기에 세심하게 귀 기울여 줄 수 있었고 항상 소극적으로 보였던 선미가 많은 이야기 하는 모습을 보면서 아이들이 새롭게 보이기도 하였다(연구자 반성적 저널 2009. 11. 13).

두 가지 활동을 준비해야 하다 보니 다른 교수법보다 준비해야 할 사항이 많았지만 활동방법에 대해서 서로 의논하고 각자 맡은 부분의 수업을 책임지고 준비하며 두 교사



Fig. 2. Applying Station teaching in class

모두 수업상황에서 주도적인 역할을 하는 것 같아 좋았다. 한 그룹의 유아들에게 수업을 진행하고 다른 그룹의 유아들을 만나서 같은 내용을 반복해야 하니 앞 그룹에서 빠졌던 내용이나 부족했던 부분들을 다시 이야기 해 볼 수 있어 즐겁고 재미있었고 이야기 나누기 시간에 두 가지 주제로 깊이 있게 유아들과 알아볼 수 있어 항상 한 주제로 대 그룹으로만 진행하던 방식보다 즐거웠다(일반유아교사 반성적 저널 2009. 11. 13).

4) 부담스러운 마음

한편, 일반유아교사와 장애전담교사는 협력교수를 통한 즐거움과 재미를 인식하는 반면, 협력교수 유형을 적용할 보육활동 선정, 교수방법, 교사의 역할을 나누는 과정과 실제 수업을 진행하면서 초래되는 문제점을 인식하면서 심리적인 부담감을 보였다. 이러한 심리적 부담감은 협력교수에 대한 평가와 책임에 기인한 것이라 할 수 있다(Cook & Friend 1995).

본 연구에서도 6회 차 스테이션교수를 적용한 생일로 알아보는 별자리 이야기나누기를 하면서 같은 시간에 두 가지 내용을 준비해야 하고 실제 이야기나누기를 진행하며 상대팀의 교수활동시간과 맞추다보니 편안하게 수업을 하기보다 상대팀의 활동시간을 신경 쓰거나 자신이 맡은 주제를 유아들에게 잘 이해시키기 위해 꼼꼼하게 준비해야 해서 부담감을 가지게 되었다.

<6회차 스테이션 교수를 적용한 이야기나누기> 전체 출석을 하여 11명씩 두 집단으로 나누어 진행하였고 별자리에 대한 자료가 많기

는 하지만 우리반 아이들, 그리고 활동에 적합하게 편집을 해야 해서 준비시간이 많이 걸렸다. 저쪽 스테이션 PPT자료에서 소리가 크게 나서 소리가 날 때마다 유아들의 시선이 그 쪽을 향하게 되었고 장애전담교사와 사전 협의를 충분히 했음에도 장애전담교사가 착각을 했는지 자료의 음향이 더 커지기도 해서 수업진행에 어려움을 느꼈다. 또한, 두 교사가 눈빛을 주고받지 못하는 위치에 앉아 있어서 시간이 많이 경과 되었음에도 활동을 계속 이어나가게 되었고 이러하다보니 시간부족으로 두 번째 조는 설명을 굉장히 짧게 하게 되는 상황이 벌어지기도 했다(일반유아교사 반성적 저널 2009. 11. 24).

스테이션 교수법으로 이야기나누기를 진행하며 나도 한 스테이션, 짝지 교사도 한 스테이션을 맡아 아이들에게 같은 주제이지만 다른 이야기 나누기 활동을 진행하는 형식의 교수법이였다. 평소에 해보지 못했던 생소한 방법이라 활동을 진행하며 실수와 오류도 많았던 수업이었고 활동에 들어가기 전, 일반교사와 교체시간에 대한 충분한 협의가 있었음에도 교체 신호를 주고받지 못해 두 팀의 활동시간이 달라졌으며 컴퓨터 음향 소리가 너무 커서 다른 스테이션에 방해 준 것 같다. 이번 스테이션 교수법에서 시간배분을 적절히 하지 못하여 상대 스테이션의 방해를 준 것 같아 마음이 무겁고 부담스러워졌다(장애전담교사 반성적 저널 2009. 11. 24).



Fig. 3. Applying Staion teaching in class

<8회차 팀 교수를 적용한 조형 활동>

장애전담교사로서 보조적인 역할만 했을 때는 그냥 스쳐 지나갔을 하나의 조형 활동이었겠지만 계획부터 실행, 수업준비까지 깊숙하게 참여하다 보니 활동을 이렇게 할 걸 하는 아쉬움, 스스로의 활동에 대한 평가도 생각해 보게 되면서 파트너 교사와 협의해야 하는 시간이 많아지고 길어져서 업무에 부담이 되기도 하는 것 같다(장애전담교사 반성적 저널 2009. 12. 4).

<9회차 팀 교수를 적용한 게임 활동>

수업의 세밀한 부분(아이들에게 종이를 뽑도록 하기 등)에 대한 것은 협의하지 않았는데 장애전담교사가 진행하는 동안 내가 중간 개입을 해서 전담교사가 생각했던 것과 달라 혼란스러웠을 수도 있을 듯하다. 수업을 하기 전에 그런 부분까지 협의를 하거나 협의되지 않은 부분은 활동 중에 이야기 하지 않는 것이 좋을 듯하다(일반유아교사 반성적 저널 2009. 12. 8).

3. 협력교수 말기: 서로의 마음속으로 한 걸음

본 연구의 마무리 단계가 되자 일반유아교사와 장애전담교사는 지속적으로 협력하면서 서로 신뢰적 관계를 형성하면서(박현옥·이소현 2000), 서로에 대한 감정적 지원과 전문성을 높일 수 있는 전략을 지원해 나가고 있었다(Salend et al. 1997). 따라서 일반유아교사와 장애전담교사는 아주 자연스럽게 서로의 역할을 이해하고 사전 협의하는 시간에서도 자신의 역할보다도 서로의 역할에 대해 생각해 주는 모습을 보였다. 이러한 모습은 연구 초기 역할을 분담할 때 준비가 많은 역할을 서로 미루거나 적극적으로 나서지 않았던 것과 확연히 차이를 보이는 것이라 하겠다.

<9회차 팀 교수를 적용한 게임 활동>

협력교수를 처음 시작할 때에는 교수법을 정하는 것에도 한참이나 걸렸는데, 이제는 각자 나름의 정확한 이유를 가지고 사전 협의를 하게 되고 장애전담 교사와 활동에 적

용할 교수법을 다양하게 선택하고 의견을 내고 있음을 느꼈다. 이번 활동을 협의할 때에도 적용해 본 적이 있는 평행교수법을 할 것인지, 팀 교수법으로 할 것인지에 대해 각각의 의견이 있었으나, 서로 협의하여 좋은 방향으로 쉽게 조율되고 있는 것을 알 수 있었다(일반유아교사 반성적 저널 2009. 12. 8).

<10회차 대안교수를 적용한 조형 활동>

활동 전 사전 협의 과정에서 파트너 교사와 의견을 나누어 낮은 수준의 모둠을 구성할 유아들을 선정하고 통합아동이 모두 함께 편성되지 않도록 주의하였다. 일반유아교사가 낮은 수준의 집단을 맡아 대안교수를 실행 해보기로 하고 평소에 지원의 기회가 적은 통합아동의 활동지원을 경험해 보도록 정하였다. 일반유아들에 대한 부담감도 있었지만 일반유아교사의 세심한 설명으로 힘을 얻었고 나 또한 일반유아교사에게 장애아동에 대한 의견을 제시함으로써 서로 자연스럽게 역할분담을 하였다(장애전담교사 반성적 저널 2009. 12. 11).

<12회차 팀 교수를 적용한 조형 활동>

이번 조형 활동에는 꽃잎반 교사(연구자)도 실제 수업을 참여하며 세 명의 팀 교수로 진행해 보았다. 두 명의 교사가 하던 팀 교수보다 세 명이 함께 하다 보니 세부적인 활동도 3가지로 하게 되고 협의과정에서는 꽃잎반 교사(연구자)가 그 동안의 협의 과정에 꾸준히 함께 해 와서 이질감이나 어려움은 느껴지지 않았고 오히려 새로운 방법이 자유롭게 제안되어 좋았다. 각각의 교사가 서로 다른 활동을 진행하고 있어 다른 그룹의 진행상황이나 아동들의 행동을 모두 관찰할 수는 없었지만 각 그룹의 어려움을 이해할 수는 있었다(장애전담교사 반성적 저널 2010. 1. 15).

3명의 교사가 함께 사전 계획하여 시간을 미리 정했으나, 활동 진행 중 시간이 초과되자 자연스럽게 서로의 팀 활동 진행상황을



Fig. 4. Applying and Team teaching in art&crafts class

자유롭게 점검한 후, 아이들의 활동량과 활동 속도를 조절하기도 하였다. 실제 열매반 담임이 아니므로 열매반 유아 개별 특징과 발달을 담임처럼 파악하지 못해 더 개별적으로 수준에 적합한 지원을 해 줄 수 없었던 점은 아쉽지만 협동 활동이다 보니 유아들과 상호작용하고 서로의 의견을 물어 봐 줄 수 있었던 점은 아주 좋았다(연구자 반성적 저널 2010. 1. 15).

마지막 13회차 실험연구를 사전 협의 하는 시간에는 교수역할 정하기, 활동준비물 준비하기 등 오랜 시간이 걸리지 않고 서로의 역할을 정했으며, 실제 수업상황에서도 장애전담교사가 다른 스테이션의 활동 상황을 고루 보며 수업하는 모습을 보였다.

<13회차 스테이션 교수와 팀 교수를 적용한 조형활동>

마지막 실험연구를 위해 3명의 교사(일반유아교사, 장애전담교사, 연구자)가 활동 전 잠시 모였다. 서로의 역할을 한번씩 확인한 후, 준비되어진 준비물 바구니를 책상에 정리하였다. 3그룹으로 나누어 스테이션 교수로 진행하다보니 3명이 서로 잘 보이는 곳

에 자리에 앉게 되고 정해진 3그룹의 유아들이 차례대로 스테이션을 돌았다. 3명의 교사 모두 활동 중간에 시간을 확인하면서 연구자는 목소리를 높여 활동 중간 진행상황을 알려주었다(참여관찰 2010. 2. 2).

3명의 교사가 함께 활동하는 것이라 큰 부담은 없었고 활동 중간에 시계를 보며 시간 맞추기도 잘 이루어졌다. 틈틈이 사진 찍을 여유가 생길 때마다 찍었으며 다음 스테이션으로 이동하기 전, 다른 스테이션에 있는 교사가 활동하기 편하도록 활동물을 붙여주기도 하였다(일반유아교사 반성적 저널 2010. 2. 2).

3명의 교사가 함께 참여하며 스테이션 교수법과 팀 교수로 조형활동을 하였다. 3명의 교사가 함께 팀 교수로 활동을 해 본 경험이 있어 협의가 수월하게 이루어졌으며 아동의 반응이나 활동 시 유의점등을 교사들이 이미 어느 정도 예측 할 수 있어서 협의 과정에서도 충분히 의견교환이 이루어질 수 있었고 시간도 오래 걸리지 않았다. 처음 스테이션 교수를 할 때 시간을 놓치는 실수를 해서 다른 교사와 아이들에게 미안했기 때문에 오늘은 더 시간을 신경 썼으며 다른

스테이션으로 아이들이 이동하기 전에 혹시나 빠진 건 없는지 한번 체크해 주었다. 3그룹이 잘 맞아야 활동물이 완성되므로 혹시나 나로 인해 다른 스테이션에 방해가 되지 않도록 신경이 쓰이면서도 다른 스테이션의 활동 상황을 여유롭게 볼 수도 있어서 좋았다(장애전담교사 반성적 저널 2010. 2. 2).

다양한 협력교수 유형을 적용하면서 일반유아교사와 장애전담교사는 역할에 대한 인식에 변화를 보였다. 즉, 장애전담교사는 비장애 유아들에게 주변인으로서 인식되어가는 상황에서 일반유아교사와의 동등한 교수 역할을 통해 일반유아교사를 이해하고 보육활동을 새로운 시선으로 보게 되었다(임병미 2003). 또한 일반유아교사와 장애전담교사는 서로의 역할을 좀 더 이해하고 일반유아교사는 반 전체업무와 일반유아들만을 담당하고 장애전담교사는 장애아동 개별 수정활동과 장애아동만을 담당하는 역할에서 벗어나 통합학급 내의 모든 교수활동을 동등하게 책임지는 역할(Cook & Friend 1995)로 변화되어 가는 것을 알 수 있었다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 일반유아교사와 장애전담교사의 협력교수 유형을 장애유아 통합만의 보육활동에 직접 적용해 봄으로써 두 교사들이 인식하는 역할의 변화와 의미를 알아보고자 하는 것이었다.

본 연구결과 협력교수를 실시하기 전 일반유아교사와 장애전담교사의 역할 인식은 주변인과 주체자로 인식하고 있었으며, 협력교수 초기에는 협력을 위해 노력해야 한다는 것을 인식하면서 협력교수에 적극적인 모습과 소극적인 모습을 보이거나, 교육과정 실행에 있어서 서로를 의식하는 모습을 보였다. 협력교수 중기에는 협력을 통해 새로워지는 시선에서 즐거움을 느끼는 한편, 협력교수의 문제점을 인식하면서 부담감을 느끼기도 하였다. 협력교수 말기에는 일반유아교사와 장애전담교사가 서로의 상이한 입장과 생각을 인정하면서 서로에게 한 걸음씩 다가가고 있음을

알 수 있었다.

이러한 연구결과를 중심으로 몇 가지 논의를 하면 다음과 같다.

첫째, 장애유아 통합교육을 위한 협력교수를 실행하기 위해서는 협력교수와 관계된 교사들이 협력교수의 필요성과 유형, 실행방안, 교수계획 등과 관련한 구체적인 내용에 대한 사전 협의를 충분히 하는 것이 요구된다. 대부분의 교사들은 새로운 정보나 지식 및 문제해결력과 창의적 교수법 개발을 교사 간 협력을 통해 얻고 있다는 점(장금수 2003)은 협력의 중요성을 강조하고 있는 것이라 하겠다. 그러나 정보와 지식이 풍부하더라도 일반유아교사와 장애전담교사 간의 구체적인 협의가 이루어지지 않는다면, 협력교수는 제대로 이루어 질 수 없다. 이소현과 박현옥(2000)이 협력에서 가장 중요한 것이 계획, 실행, 평가를 위한 협력적 의사소통이라고 한 것에서도 알 수 있듯이 사전 협의는 협력의 성과를 좌우하는 요소라는 점에서 매우 중요하다. 특히, 협력교수를 위한 사전 계획에서 협력교수의 유형에 대한 장단점을 충분히 고려하여 수업상황에 가장 적합한 유형의 협력교수를 실행하는 것이 요구된다고 하겠다. 본 연구에서 병행교수는 같은 내용을 일반유아교사와 장애전담교사가 같은 시간에 교수해야 하므로 수업준비, 수업계획을 꼼꼼하게 협의할 수 있으나, 같은 장소, 같은 시간에 이루어지므로 유아들이 소란해지기 쉽고 상대 교사에게 방해가 되지 않도록 지속적으로 의식해야하는 문제점이 있었으며, 대안교수는 일반적 수준의 대집단 하나와 수행능력이 평균 이상 또는 평균 이하인 소집단 하나를 만들어 두 교사가 각 집단을 맡아 교수하는 것으로 집단의 수준을 고려한 활동 전개가 가능하였지만 장애유아들을 한 집단으로 구성하는 것에는 주의를 요하였다. 또한 팀 교수의 유형은 학급 전체를 한 집단으로 하여 일반유아교사와 장애전담교사가 반 전체에게 교수하는 것으로 동등한 역할을 요구하므로 사전 협의가 아주 중요하며, 서로의 역할 공유가 잘 이루어져야 한다는 점을 알 수 있었다. 따라서 협력교수에 참여하는 교사들은 각각의 수업 상황을 어떻게 전개할 것인지에 대한 사전 협의와 이에

다른 협력교수 유형의 선정이 매우 필요할 것이다.

둘째, 성공적인 협력교수를 위해서는 협력에 참여하는 일반유아교사와 장애전담교사가 사전 협의를 통해 협력체제 뿐만 아니라 각자의 역할을 분담하는 것이라 하겠다. 이는 본 연구에서 협력교수가 시작되기 전 일반유아교사는 주체자로 장애전담교사는 주변인으로 인식하면서 역할 수행에 어려움을 겪었으며, 이러한 역할의 모호함은 협력교수 초기에 서로를 의식하는 모습으로 나타나기도 하였다. 따라서 통합교육의 가장 중심적인 역할을 하는 일반유아교사와 장애전담 교사(이소현 등 2005)는 혼자서 힘으로는 올바른 통합교육이 이루어지기 힘들다는 점(이현숙 2005)을 인식하고, 일반유아교사나 장애전담교사 어느 한 쪽 교사만의 역할을 강조하기 보다는 양쪽 모두 상황에 따라 서비스 제공자이나 협력자로서 이중적인 역할을 담당해야 한다는 점(이소현·황복선 2000)에 주의를 기울여 적절한 역할분담을 하는 것이 요구된다고 하겠다.

셋째, 협력교수가 성공적으로 이루어기 위해서는 협력교수에 참여하는 일반유아교사와 장애전담교사가 공동체 의식을 형성하는 것이 요구된다고 하겠다. 본 연구에서도 협력교수가 시작되기 전이나 협력교수 초기에는 일반유아교사와 장애전담 교사 간에 ‘우리’라는 공동체 의식보다는 각자가 역할에만 충실하거나 각각 자신만의 수업 목표를 선정하는 경우가 많았다. 따라서 표면상으로는 협력교수가 진행되고 있으나, 내면으로는 진정한 의미의 협력이 이루어지고 있지 못하는 상황이 있었다. 그러나 협력교수가 지속적으로 진행되면서 협력이란 상대방의 전문직에 대한 자율성과 다양성을 인정하고, 서로의 흥미나 의견을 존중하며 함께 공동의 목표를 이루어 나가는 것(방명애 2000)이라는 점에 주의를 기울인 일반유아교사와 장애전담교사들이 공동의 목표 선정과 목표달성을 위해 ‘우리’라는 공동체 의식을 형성해 나가게 되자 진정한 의미의 협력교수가 이루어질 수 있었다. 따라서 협력교수에 참여하는 모든 교사들은 통합교육이라는 공동의 목표를 달성하기 위해 모인 하나의 공동체임을 인식하는 것임 매우 중요하다 하겠다.

마지막으로 협력을 방해하는 가장 큰 걸림돌로 지적되는 것이 협력을 위한 적절한 시간의 부족, 협력기술의 부족, 교사들의 과중한 업무(Karge et al. 1995) 등이라는 점을 고려한다면, 협력교수를 위한 제도적 지원이 요구된다고 하겠다. 구체적으로 협력교수가 진행되는 유아교육기관에서는 교사의 업무량을 줄이거나 업무를 보조해 줄 수 있는 인력 지원 및 업무를 간소화하도록 개선하는 것이 요구되며, 관 주도 하의 협력교수 관련 교사연수나 워크숍을 개최하여 협력교수에 관한 이론 및 실천적 기술을 익힐 수 있도록 지원해주는 것이 필요하다 하겠다.

위의 결론을 바탕으로 본 추후연구를 위한 제언과 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 협력교수 유형을 보육활동에 적용하여 일반유아교사와 장애전담교사의 역할 인식에 대한 변화만을 연구했으나, 후속연구에서는 일반유아교사와 장애전담교사의 협력교수를 통해 비장애 유아들과 장애유아들의 태도의 변화에 대해서도 연구해 볼 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 연구 참여자인 일반유아교사와 장애전담교사가 연구기관에서 4년간 함께 일하면서 친분이 쌓인 친숙한 관계이므로 협력하는 두 교사의 관계가 친숙하지 않은 교사를 대상으로 연구할 필요가 있다.

셋째, 신뢰적인 연구 결과를 알아내기 위해서는 학기 초 두 교사의 관계형성 시기부터 일 년 단위의 장기적인 연구로 검증하는 것이 필요하다.

넷째, 본 연구에서 장애전담교사는 아동학을 전공한 교사로 장애아보육 보수교육을 이수한 교사이므로 특수교육을 전공한 전문가와 일반유아교사를 대상으로 연구할 필요가 있다.

참고문헌

- 박은혜(2001) 특수교육 및 재활에서의 질적 연구의 동향과 과제. 재활복지 5(1), 56-84.
 박현옥·이소현(2000) 장애유아 통합교육을 위한 일반교사와 특수교사 간 협력방안 고찰. 교육과학 연구 3(1), 37-52.
 방명애(2000) 특수학급 아동의 교육적 통합을 위한 교수전략의 사용과 지원의 효과에 대한 교사의

- 인식. 특수교육학연구 7, 89-112.
- 유수옥(1998) 성공적인 장애유아 통합교육의 발전방안에 대한 유아교사의 견해. 특수교육학 연구 36(4), 169-190.
- 윤학숙(2001) 일반유아와 장애유아의 조기통합교육에 대한 교사의 인식조사 연구. 특수교육논총 12, 37-60.
- 윤혜경(1991) 장애유아에 대한 교사의 태도가 일반유아의 수용태도에 미치는 영향에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이소현·박현옥(2000) 장애유아 통합교육을 위한 일반교사와 특수교사 간 협력방안 고찰. 교육과학 연구 3(1), 37-52.
- 이소현·원종례·조윤경·김수진(2005) 장애아동 통합을 위한 보육 프로그램 개발. 삼성복지재단, 66-81.
- 이소현·황복선(2000) 통합교육을 위한 특수교사-일반교사 간 협력모형: 구조적측면을 중심으로. 특수교육 연구 7, 67-87.
- 이소현·박은혜(1998) 특수아동교육 : 일반학급 교사를 위한 통합교육 지침서. 서울 : 학지사.
- 이명자(1995) 장애유아 통합교육에 관한 유치원장의 태도. 단국대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이윤미(2006) 유아통합학급의 협력교수 운영 실태 연구. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위 청구논문.
- 임병미(2003) 장애유아 통합교육에 대한 예비 유아교사의 태도 연구. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이현숙(2005) 장애유아통합교육에서 유아교사와 유아특수교사의 역할과 협력교수에 대한 인식 및 실태 분석. 단국대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 장금수(2003) 특수학급 교사와 통합학급 교사의 협력실태 및 개선방안 비교연구. 공주대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 한국어린이육영회(1987) 장애유아 통합교육 실시에 따른 효과에 대한 연구.
- Bawens J, Hourcade J, Friend M(1989) Cooperative teaching: A Model for general and special education intergration. Remedial and Special Education 10(2), 17-22.
- Bawens J, Hourcade J(1997) Cooperative teaching: Portraits of possibilities. ED410721.
- Bricker DD(1978) Rationale for the integration of handicapped and nonhandicapped preschool children. In M.Guralnick (ed.). Early intervention and the integration of handicapped and nonhandicapped preschool children. 3-26. Baltimore : University Park Press.
- Cook L, Friend M(1993) Educational leadership for teacher collaboration. In B. Billingley (ed.). Program leadership for serving students with disabilities. 421-444. Richmong, VA: Virginia Department of Education.
- Cook L, Friend M(1995) Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children 28(3), 1-16.
- Karge BD, McClure M, Patton PL(1995) The success of collaboration in resource programs for students with disabilities in grades 6 though 8. Remedial and Special Education 16, 79-89.
- Mills GE 저, 강성우의 공역(2005) 교사를 위한 실행 연구. 서울: 우리교육.
- Parrt P, Driver B, Eaves D(1992) Collaborative teaching must be a collaborative venture. Published in Futuristic Perspective and Promising Practices, Special publication of the Virginia Council for learning Disabilities. March. 1-6.
- Pugach MC, Johnson LJ(1995) Students' time on learning tasks in special education. Exceptional Children 55, 508-515.
- Salend SJ, Johansen M, Mumper J, Chase AS, Pike KM, Dorney JA(1997) Cooperative teaching : The voice of two teachers. Remedial and Special Education 18(1), 3-11.
- Thousand, Villa(1990) Strategies for educating learners with severe disabilities within their local home, school, and communities. Focus on Exceptional Children 23(3), 1-10.
- Vaughn S, Shay SJ, Argyles ME(1997) The ABCDEs of co-teaching. Teaching Exceptional children 39 (2), 4-10.
- Vaughn S, Schumm J, Arguelles, M(1997) The ABCDEs of co-teaching. Teaching Exceptional children 30(4), 4-10.