

## 장애 유아 통합보육을 위한 교사 지원이 어린이집 교사의 교사 효능감에 미치는 영향

### The Effect of Teacher Support Program for the Integration of Handicapped Children on Teaching Efficacy of Daycare Center Teachers

박 나 리<sup>1)</sup>  
Na Ri Park

#### I. 서론

장애 유아 통합은 어려운 과제이며 단순히 유아를 통합 환경에 물리적으로 배치하는 것만으로 장애 유아 통합의 성과를 기대하기 어렵고, 양질의 통합 프로그램을 체계적으로 적용해야 그 효과를 기대할 수 있다(이소현, 2003). 장애 유아 통합의 실행 요소 측면에서 가장 높은 빈도를 보인 실행 요소들은 교사 연수 및 재교육, 양질의 통합프로그램, 통합에 대한 일반 교사의 인식, 교사들의 자질 순으로 나타나고 있다(이소현, 최윤희, 오세림, 2007).

우리나라는 1994년 특수교육진흥법 개정을 통해 장애 유아의 무상교육을, 2007년 장애인등에 대한 특수교육법을 통해 만 3-5세 장애 유아의 의무교육을 명시하였고 이에 따라 만 3-5세 장애 유아의 의무 교육이 확대되었다(교육인적자원부, 2007b). 2011년에는 장애아동복지지원법이 제정되어 장애 유아의 보육이 전면적으로 실시되었으며(보건복지부, 2012), 이후 장애 유아 보육은 양적인 확대를 거쳐 2017년 현재 4,066명의 장애 아동이 장애통합 어린이집에서 보육 서비스를 제공받고 있다(한국보육진흥원, 2017).

장애 유아 통합교육과 보육은 양적으로 확대되고 있으나 무상교육과 보육 수혜율의 증가 등 양적인 성장에 치중하고 있으며, 유치원 장애 유아 통합의 경우 양질의 통합교육을 운영하는데 필요한 기본 요건을 갖추지 못하거나(박진영, 2018, 배성옥, 김경미, 이영숙, 2013; 원종례, 엄수정, 2007; 전은영, 2015), 보육기관 장애 유아 통합의 경우에도 질적인 통합보육을 위한 과제가 제시되어 왔다(이정림, 강경숙, 김은영, 엄지원, 2013). 장애 유아 통합의 양적 확대와 더불어 성공적인 장애 유아 통합을 위한 전문적인 지원이 절실한 현실이다.

본 연구는 장애 유아 통합보육을 위한 교사 지원이 어린이집 교사의 교사 효능감에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 연구에는 서울과 경기 지역 4개 어린이집 12명의 어린이집 교사가 실험 집단에 선정되었고, 5개 어린이집 12명의 교사가 통제 집단에 선정되었다. 교사 지원은 교사 교육과 현장 관찰 및 자문, 온라인 자문을 통해 실시되었다. 교사 교육은 집단 교육을 통해 발달 영역의 이해, 교육과정 수정, 활동중심삽입교수, 협동 학습, 직접 교수, 장애 이해 교육, 행동 지원, 가족 지원 등에 대한 교육을 실시하고, 개별 교육을 통해 각 교사들의 장애유아 통합보육의 요구를 반영한 장애유아 보육의 실제에 대한 교육을 실시하고 자문을 제공하였다. 실험집단 어린이집 당 10회씩 현장 관찰 및 자문을 실시하였고, 이메일과 핸드폰 자문을 통해 교사들의 수업을 지원하였다. 교사의 교사 효능감 변화를 측정하기 위해 사전-사후 검사 통제 집단 설계를 적용하였으며, 장애 통합에 대한 일반 교사의 교사 효능감 척도(Teachers' Efficacy in Inclusive Practices: TEIP)로 사전-사후 검사를 실시하였다. 연구 결과의 분석을 위해 두 집단 간 교사 효능감의 사전-사후 검사 간 차에 대해 두 독립표본 *t* 검정을 실시하였고, 결과 두 집단 간 교사 효능감과 하위 영역인 통합교육 효능감, 협력 효능감, 행동관리 효능감의 사전사후 변화에 유의미한 차이를 보였다. 본 연구에서 장애 유아 통합보육 현장에서 즉각적인 피드백을 제공하고, 어린이집 교사들의 통합보육 전문성을 향상시키고, 교사들의 실제적 요구에 반응적이고, 장애 유아 통합의 다양한 변인을 반영하고, 참여자들 간의 대등한 협력적 관계를 강조한 교사 지원을 제공한 점이 연구 결과에 긍정적 영향을 주었다. 본 연구 결과는 장애 유아 통합보육 지원에 대한 연구가 부족한 현장의 실질적인 자료로 활용될 수 있을 것이다.

■ 주제어: 통합보육  
(Inclusive Child Care)  
교사 지원  
(Teacher Support Program)  
교사 효능감  
(Teaching Efficacy)

1) 이화특수교육센터, 센터장, 제1저자, 교신저자  
(hugjasmin@naver.com)

보건복지부에서는 장애아 보육지원을 위해 2010년 중앙육아종합지원 센터를 중심으로 어린이집 교사 지원 제도를 도입하고 일반보육과 취약보육 매뉴얼을 통해 장애 유아 통합보육을 지원하기 시작했다. 이는 기존의 장학과 달리 지속적 지원을 위해 전문가가 어린이집을 방문해 장애 유아 통합보육 위해에 대한 맞춤 지원을 하는 취지로 도입했다(황해익, 조준오, 김병만, 2012a, 2012b). 그러나 어린이집 교사를 위한 지원의 대부분은 평가인증과 관련된 교사 지원으로, 어린이집 교사들은 장애 유아 통합보육 지원을 위한 전문적인 지원을 받기 어렵고, 교사들에게 장애 유아 통합보육 지원을 전담하는 기관 부족하고, 예산 및 운영 상 어려움 등으로 장애 유아 통합보육 지원이 실제 실행되지 못하는 실정이다(조현정, 이병인, 2015, 2017). 교사들은 장애 유아 통합을 지원하는 전문가의 역할과 자질에 대해 전문적인 지식, 기술, 태도 측면에서 높은 수준의 요구를 나타냈으므로(황해익 외, 2012a, 2012b), 장애 유아 통합보육을 지원하기 위한 전문가는 장애 유아와 관련된 전문적인 지식, 보육서비스, 특수교육, 관련서비스 등 다양한 영역의 지식을 기반으로 적합한 지원을 제공해야 한다. 지금까지 이루어진 연구들이 장애 유아 통합보육에 대한 종사자들의 인식이나 요구 조사를 하고 있으나(강현자, 홍순옥, 2012; 김병주, 이임숙, 민병조, 2008; 신성옥, 2014), 장애 유아 통합보육을 위한 지원이 활성화되기 위해서는 보육종사자들의 다양한 요구에 부합하는 다각적인 지원에 관한 연구로 변화하고 발전하여야 한다. 그러나 어린이집의 운영방식 체계, 및 장애 유아 통합보육 서비스에 대하여 정확하고 전문적 지식을 기반으로 장애 유아 통합보육을 위한 교사 지원에 관한 연구는 부족하다.

장애 유아의 통합을 위한 교사 지원 관련 연구에서 원종례, 엄수정(2007)은 장애 유아 통합교육을 위한 교사 지원 프로그램 개발을 위한 기초자료 연구를 통해 통합교육에는 찬성하지만 효과에 대해 부정적인 교사들을 위한 통합교육 교사 지원 프로그램 개발의 필요성을 확인하였고, 원종례(2009)는 통합교육을 위한 교사 지원 프로그램이 일반 유아 교사의 개인적 교사 효능감과 교수 수행을 증진시키고 장애 유아의 활동 참여를 증가시킨다고 보고하였다. 조윤경, 김수진(2009)은 장애아 보육지원센터 순회자문 역할 수행에 대한 어린이집 원장과 장애 전담교사의 만족도 분석에서 지역사회 중심

장애아보육 지원 서비스의 필요성과 장애아보육지원센터의 설립 및 역할 실행을 제안하였고, 조현정, 이병인(2015, 2017)은 장애아 보육교직원의 장애 유아 통합보육 지원에 대한 인식 및 요구를 분석하여 교직원들의 장애 유아 보육지원 요구와 기대가 높고, 전문성 있는 보육컨설턴트가 제공하는 교사 지원을 요구한다는 것을 보고하였다.

교사 지원은 기존에 실시되는 단순한 교사 교육이나 연수, 장학을 제공하는 차원을 넘어서 교사의 교수-학습 실제에 대한 전문적이고 실제적인 지원을 제공하여야 하며(배성옥 외, 2013), 장애 유아 통합이 확대되면서 특수교육 전문가는 장애 유아에게 직접 교육적 서비스를 제공할 뿐만 아니라 관련 종사자나 부모와 협력적 관계에서 서비스를 제공해야 한다(Buysse & Wesley, 2005; File & Kontos, 1992). 특수교육 전문가에게 장애 유아 통합에서 중요한 역할을 하는 일반 교사를 지원해야 할 책임이 강조되고 있으며(Dinnebeil, McInerney, & Hale, 2006), 특수교육 전문가의 교사 지원은 장애 유아 통합에 효과적인 접근으로 지지받고 있다(Buysse, Schulte, Pierce, & Terry, 1994; Buysse & Wesley, 2001; File & Knotos, 1992).

본 연구에서는 국내에서 실행된 장애 유아 통합에 대한 일반 교사들의 인식과 요구에 대한 연구를 바탕으로 교사들의 장애 유아 통합에 대한 실제적 지원 요구를 장애 유아 통합보육을 위한 교사 지원 중재에 반영하였다. 교사들의 지원 요구는 교육과정, 교사의 전문성 함양, 전문가 지원, 환경, 일반유아 교육, 협력, 가족 지원, 정책 및 행·재정적 지원, 교사의 처우 개선 등이었으며 구체적인 내용은 표 1과 같다.

교사의 긍정적인 신념과 가치관, 자질은 성공적인 장애 유아 통합에 있어 핵심적인 요소이며(이소현 외, 2007; 이소현, 김지영, 2008; Andrews et al., 2000; Hwang & Evans, 2011; Purcell, Horn, & Palmer, 2007; Reynolds, 2001; Weiner, 2003), 특히 장애 유아들과 많은 시간 수업을 하는 일반 교사의 신념과 자질은 장애 유아 통합에 큰 영향을 미친다(원종례, 엄수정, 2007; 허계형, 2008). 일반 교사들은 장애 유아 통합의 필요성과 당위성, 교육적인 효과에 대해긍정적 인식과 태도를 지니고 있지만(김다예, 2012; 김순자, 2007; 백지혜, 2011; 이은경, 2008; 이순주, 이효신, 2015), 장애 유아 통합을 실행에 하는데 있어서는 부담

감을 느꼈으며, 경험이 부족하며 장애 유아의 특성과 교육에 대한 전문적 지식이 부족하다고 하였다(김미령, 2010; 김순자, 2007; 김영한, 서영, 2013; 남춘단, 2007; 유강숙, 2009 최한옥, 2008). 특히 장애 유아 교육과 관련된 교사의 전문성 부족이 장애 유아 통합에서 가장 큰 어려움이라고 하고 있어(박지영, 2006; 이순주, 이효신, 2015), 성공적 장애 유아 통합을 위해서는 일반 교사들이 장애 유아의 특성을 이해하고 교육할 수 있도록 실질적 지원을 제공해야 한다(박민희, 2016; 원종례, 2009; 원종례, 엄수정, 2007; 이소현, 부인영, 2004; 이승연, 2007; 이순주, 이효신, 2015; 전은영, 2015).

장애 유아 통합의 목표는 장애 유아가 일반학급 구

성원으로서 일과 활동에 적절히 참여하는 것으로써 이를 위해서 교사의 전문성이 확보되어야 한다. 교사의 전문성은 교사 효능감과 교수 수행이라 할 수 있으며 교사 효능감은 교수를 실행하는데 중요한 요소이다(Bronwell & Pajarres, 1996). 교사 효능감이란 교사가 어떤 결과를 달성하기 위해 필요한 행동을 조직하고 수행할 수 있는 교사 개인의 능력에 대한 판단이며, 교육과정에서 특정한 교육적 수행을 실천 할 수 있는가에 대한 교사의 신념이다(조은아, 2003; Gibnson & Dembo, 1984). 즉 교사 효능감은 교사가 유아에게 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 교사 자신의 평가에 기초한 기대나 신념 체계로 교수-학습의 질을 결정하는데 가장 강력한 변인이다(Ashton, 1984). 교사 효능감

표 1. 장애 유아 통합에 대한 일반교사의 지원 요구 연구

지원 요구	내용	해당연구
진단 및 평가	· 진단 및 평가 · 대상자 발견 및 진단 의뢰 · 대상자 교육서비스 연계	
교육과정	· 통합 교육/보육과정 및 프로그램 · 개별화교육/보육 프로그램 · 특수교육 교수학습 전략 · 교육과정 수정 · 교육과정 운영 자료	곽현주, 구수연, 한남주(2007), 김진희(2010), 나윤미(2013), 노진형(2008), 박민희(2016), 박정란(2012), 박지영(2006), 박희주(2009), 원종례, 엄수정(2007), 유은연(2004), 이난희(2008), 이소현, 부인영(2004), 이소현, 최윤희, 오세림(2007), 이순자, 오숙현(2009), 이승연(2007), 이정림, 강경숙, 김은영, 엄지원(2013), 이효신, 이순주(2015), 임송희(2008) 장진희, 김성애(2013), 전은영(2015), 정명숙, 김은정, 조준오(2014), 정현화, 정은희(2007), 조현정, 이병인(2015. 2017), 최명순(2008), 최애경(2011), 허계형(2008)
교사의 전문성 함양	· 통합 교육의 이해 · 장애의 정의 및 특성 · 교사의 역할에 대한 이해 · 교사 교육 및 연수	
전문가 지원	· 기관 내 특수교육 전문가 · 외부 전문가 지원/자문 · 장학	
환경	· 물리적 환경 · 교재 교구 및 보조공학 기기	
일반유아 교육	· 일반유아의 장애이해 교육	
협력	· 교사 간 협력 · 관련 전문가 협력 · 부모 협력	
가족 지원	· 가족 지원의 실제 · 부모교육	
정책 및 행·재정적 지원	· 행정적 지원 · 재정적 지원 · 특수교육 지원센터 지원	
교사의 처우 개선	· 통합 교육 담당 교사의 업무 경감 · 통합 교육 담당 교사의 가산점 또는 인센티브 제공	
기타	· 행정 담당자(기관장) 교육 · 모델 프로그램 · 특수학급 개설	

은 일반적 교사 효능감과 개인적 교사 효능감으로 나누는데(Coladarci & Breton, 1997), 일반적 교사 효능감은 교수-학습에 관한 일반적인 신념이고, 개인적 교사 효능감은 교사가 자신의 교수 능력에 대해 갖는 신념이다(Tshannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). 개인적 교사 효능감이 높은 교사들은 새로운 아이디어를 받아들이기 준비가 되어있고 계획적이며 조직적인 방법을 더 많이 사용하며, 개인적 교사 효능감이 낮은 교사들은 교수 활동에 적은 시간을 보내고 유아들이 실패하면 비판적이며 더 엄격하게 통제한다고 보고된다(김순남, 2000; 안상미, 2002). 교사 효능감은 교육 프로그램의 질과 깊은 관련이 있으며, 교사의 전문성 및 유아들의 상호작용에 긍정적인 영향을 미치고 있는데 이는 교사 효능감이 양질의 유아 교육 프로그램과 유아 발달에 매우 중요한 요인임을 의미한다(김안나, 2014; 문영경, 최선녀, 2015; 이경례, 문혁준, 2013; 이숙자, 공병호, 성영화, 2011; 이현주, 2015).

장애 통합이 확대되고 중요성이 강조됨에도 불구하고 장애 통합 서비스 전달의 여러 문제점이 드러나게 되었고, 이를 해결하기 위해서 통합교육 교사의 전문성 향상에 이와 관련해 교사 효능감이 대두되었다(Buell, Hallam, Gamel-McCormick, & Scheer, 1999). 장애 학생을 성공적으로 교수하기 위해 교사 자신의 능력이 필요하다는 주장이 제기되었고(Hegarty, 1994), 일반 교사와 특수 교사들은 교육과 훈련을 통해 장애 통합에서 성공적인 경험을 할 때 자신을 더 효율적으로 느꼈다(Sachs, 1988, 1990). 교사가 장애 통합에 대하여 낮은 교사 효능감을 가질 때 통합교육 실행에 대한 좌절하고 통합교육 결과에 부정적인 태도를 지닌다는 사실은 교사 효능감이 교사의 신념과 태도, 교수 행동, 아동의 활동 참여와 발달에 영향을 미친다는 것을 의미한다(Peltier, 1997). 우리나라의 통합교육과 교사 효능감과 관련 연구에서 교사 효능감은 교수 내용, 교수 방법, 교수 집단 등의 교수적 수정과 관련이 있었으며, 일반 교사의 장애 유아의 통합에 대한 긍정적인 태도 또한 교사 효능감과 관련이 있었다(강영심, 2013; 박영옥, 2014; 엄미애, 방명애, 2011). 교사가 지각하는 교사 효능감은 교수 수행과 밀접한 관련이 있고, 이는 장애 유아 통합의 성공적인 수행은 교사 효능감과 관련이 있다는 것을 의미한다.

본 연구에서는 교사 효능감을 교수 실행, 유아 행동,

협력의 세 영역으로 살펴보았는데, 이는 통합 교육을 실행하는 교사에게 필수적으로 다루어져야 하는 부분이다(Sharma, Loreman, & Forlin, 2012). 첫째, 통합 교육을 위한 교수 실행 능력은 장애 통합에 있어 교수적 통합에 중요한 요인이며, 장애 유아 및 다양한 유아들의 특성과 요구를 반영하는 교수를 가능하게 하며, 둘째, 통합 학급에서 행동 관리 능력은 장애 유아의 문제행동 지원 뿐 아니라 전체 학급을 운영하는데 필수적 능력이며, 셋째, 장애 통합을 실행하는데 주양육자, 동료 교사, 관련서비스 제공자 등과의 협력은 성공적인 장애 통합을 위한 협력적 팀 접근을 가능하게 한다.

본 연구에서는 장애 유아 통합보육을 위한 교사 지원이 어린이집 교사의 교사 효능감에 어떠한 영향의 미치는가를 살펴보려고 하였다.

## II. 연구방법

### 1. 연구 대상

본 연구에 대상은 서울시와 경기도 소재 9개 어린이집에서 장애 유아를 통합하고 있는 어린이집 교사 24명이다. 어린이집 원장과 전체 보육 교사가 통합보육을 위한 교사 지원에 동의하고, 통합보육을 위한 교사 지원 경험이 없고, 장애 유아가 전일제 통합보육을 받고 있고, 부모가 연구 참여에 동의한 4개 어린이집 교사 12명을 실험 집단 연구 참여자로 선정하였다. 5개 어린이집 교사 12명을 통제 집단 연구 참여자로 선정하였다. 실험에 참여한 교사와 장애 유아의 상세 정보는 표 2, 표 3과 같고, 통제 집단 장애 유아의 상세 정보는 표 4와 같다.

### 2. 실험 기간 및 장소

본 연구의 중재는 대상 기관 모집 및 선정, 사전 검사, 중재 실시, 사후 검사의 과정으로 진행되었다. 참여자 선정은 2017년 12월부터 2018년 1월까지 진행되었고, 사전 검사는 3월 27일부터 3일간 실시하였고, 중재는 2018년 4월 2일부터 7월 6일까지 14주간 실시하였으며, 사후 검사는 7월 10일부터 3일간 실시하였다. 교사 교육 및 현장 자문을 통한 장애 유아 통합보육을 위한 교사 지원은 연구 참여자 소속 어린이집에서 이루어졌다.

표 2.  
연구 참여자 현황

실험 집단									통제 집단								
어린이 집	교 사	소속	성 별	연 령	보육 경력	통합보육 경력	전공 (학력)	학급 인원 (남:여)	어린이 집	교 사	소속	성 별	연 령	보육 경력	통합보육 경력	전공 (학력)	학급 인원 (남:여)
	1	4세반	여	25	3년	없음	유아교육 (전문대졸)	19 (10:9)		1	5세반	여	27	5년	2년	유아교육 (전문대졸)	20 (12:8)
1	2	4세반	여	27	4년	1년	유아교육 (전문대졸)	19 (10:9)	1	2	5세반	여	28	5년	1년	유아교육 (전문대졸)	19 (9:10)
	3	3세반	여	24	5년	1년	유아교육 (전문대졸)	16 (8:8)		3	4세반	여	25	2년	없음	유아교육 (대졸)	19 (10:9)
	4	5세반	여	26	4년	없음	유아교육 (전문대졸)	19 (10:9)		4	5세반	여	28	6년	1년	유아교육 (전문대졸)	20 (11:9)
2	5	5세반	여	30	7년	3년	유아교육 (전문대졸)	21 (11:10)	2	5	3세반	여	33	7년	1년	유아교육 (전문대졸)	17 (8:9)
	6	4세반	여	28	6년	없음	유아교육 (전문대졸)	19 (9:10)		6	5세반	여	26	4년	없음	유아교육 (대졸)	19 (9:10)
	7	5세반	여	25	2년	1년	유아교육 (대졸)	20 (12:8)	3	7	5세반	여	26	3년	1년	유아교육 (전문대졸)	19 (10:9)
3	8	5세반	여	27	5년	1년	유아교육 (전문대졸)	19 (9:10)		8	5세반	여	27	4년	없음	유아교육 (전문대졸)	20 (9:11)
	9	3세반	여	26	4년	없음	유아교육 (전문대졸)	19 (10:9)	4	9	4세반	여	25	2년	1년	유아교육 (전문대졸)	19 (10:9)
	10	5세반	여	29	5년	2년	유아교육 (대졸)	18 (9:9)		10	5세반	여	29	5년	2년	유아교육 (전문대졸)	22 (12:10)
4	11	5세반	여	38	9년	4년	유아교육 (전문대졸)	19 (10:9)	5	11	5세반	여	26	4년	1년	유아교육 (전문대졸)	21 (11:10)
	12	4세반	여	26	4년	없음	유아교육 (전문대졸)	17 (9:8)		12	4세반	여	25	2년	없음	유아교육 (전문대졸)	19 (9:10)



표 3. 실험 집단 장애 유아 현황

소속	유아	소속	연령	성별	장애유형	현행수준*	통합경험
	유아 1	4세반	4세 8개월	여	발달지체	인지: 3-3.5세, 의사소통: 3-3.5세, 사회성: 3-3.5세, 소근육:3.5-4세, 대근육: 3.5-4세	1년
어린이집	유아 2	4세반	4세 5개월	남	발달지체	인지: 2-2.5세, 의사소통: 2-2.5세, 사회성: 2-2.5세, 소근육:3-3.5세, 대근육: 3-3.5세	없음
	유아 3	3세반	4세 7개월	남	발달지체	인지: 2.5-3세, 의사소통: 2-2.5세, 사회성: 2-2.5세, 소근육:3-3.5세, 대근육: 3-3.5세	없음
	유아 5	5세반	6세 9개월	남	발달지체	인지: 3-3.5세, 의사소통: 3-3.5세, 사회성: 3.5-4세, 소근육:4-4.5세, 대근육: 4-4.5세	3년
어린이집 2	유아 4	5세반	6세 10개월	남	발달지체	인지: 4-4.5세, 의사소통: 4-4.5세, 사회성: 4-4.5세, 소근육:4-4.5세, 대근육: 4-4.5세	2년
	유아 6	4세반	4세 5개월	남	정신지체	인지: 2-2.5세, 의사소통: 2-2.5세, 사회성: 2-2.5세, 소근육:3-3.5세, 대근육: 3-3.5세	1년
	유아 7	5세반	6세 5개월	남	발달지체	인지: 4-4.5세, 의사소통: 4-4.5세, 사회성: 3.5-4세, 소근육:4-4.5세, 대근육: 2-2.5세	6개월
어린이집 3	유아 8	5세반	6세 7개월	여	정신지체	인지: 3-3.5세, 의사소통: 3-3.5세, 사회성: 3-3.5세, 소근육:3.5-4세, 대근육: 3.5-4세	2년 6개월
	유아 9	3세반	3세 8개월	남	발달지체	인지: 2-2.5세, 의사소통: 2-2.5세, 사회성: 2-2.5세, 소근육:2-2.5세, 대근육: 2.5-3세	없음
	유아 10	5세반	6세 2개월	남	발달지체	인지: 4-4.5세, 의사소통: 4-4.5세, 사회성: 4.5-5세, 소근육:4-4.5세, 대근육: 4.5-5세	2년
어린이집 4	유아 11	5세반	5세 9개월	여	발달지체	인지: 4-4.5세, 의사소통: 4-4.5세, 사회성: 4-4.5세, 소근육:4-4.5세, 대근육: 4-4.5세	없음
	유아 12	4세반	4세 8개월	남	지체장애	인지: 3-3.5세, 의사소통: 2.5-3세, 사회성: 2.5-3세, 소근육:3-3.5세, 대근육: 3.5-4세	없음

\*현행 수준은 캐롤리나 교육과정 평가(Nancy, Bonnie, & Susan, 2009)의 결과로 2017년 3월 기준이다.

표 4. 통제 집단 장애 유아 현황

소속	유아	소속	연령	성별	장애유형	현행수준*	통합경험
어린이집5	유아 1	4세반	4세 9개월	남	발달지체	인지: 3-3.5세, 의사소통: 2.5-3세, 사회성: 2.5-3세, 소근육:3.5-4세, 대근육: 3.5-4세	6개월
	유아 4	4세반	4세 4개월	남	발달지체	인지: 2-2.5세, 의사소통: 2-2.5세, 사회성: 2-2.5세, 소근육:3-3.5세, 대근육: 3-3.5세	1년
어린이집6	유아 3	5세반	5세 11개월	여	발달지체	인지: 3-3.5세, 의사소통: 3-3.5세, 사회성: 3.5-4세, 소근육:4-4.5세, 대근육: 4-4.5세	2년
	유아 2	3세반	4세 6개월	남	정신지체	인지: 2.5-3세, 의사소통: 2-2.5세, 사회성: 2-2.5세, 소근육:3-3.5세, 대근육: 3-3.5세	없음
어린이집7	유아 5	5세반	6세 10개월	남	발달지체	인지: 4-4.5세, 의사소통: 4-4.5세, 회성: 4-4.5세, 소근육:4-4.5세, 대근육: 4-4.5세	2년
	유아 7	5세반	5세 7개월	여	정신지체	인지: 3-3.5세, 의사소통: 3-3.5세, 사회성: 3-3.5세, 소근육:3.5-4세, 대근육: 3.5-4세	6개월
어린이집8	유아 6	5세반	5세 5개월	남	발달지체	인지: 3-3.5세, 의사소통: 3-3.5세, 사회성: 3.5-4세, 소근육:4-4.5세, 대근육: 2-2.5세	1년
	유아 8	3세반	3세 8개월	남	자폐범주성 장애	인지: 2-2.5세, 의사소통: 2-2.5세, 사회성: 2-2.5세, 소근육:2-2.5세, 대근육: 2.5-3세	없음
어린이집9	유아 9	5세반	6세 1개월	남	발달지체	인지: 4-4.5세, 의사소통: 4-4.5세, 사회성: 4.5-5세, 소근육:4-4.5세, 대근육: 4.5-5세	2년
	유아 10	5세반	5세 5개월	남	발달지체	인지: 4-4.5세, 의사소통: 4-4.5세, 사회성: 4-4.5세, 소근육:4-4.5세, 대근육: 4-4.5세	1년 6개월
	유아 11	4세반	4세 3개월	남	발달지체	인지: 3-3.5세, 의사소통: 2.5-3세, 사회성: 2.5-3세, 소근육:3-3.5세, 대근육: 3.5-4세	1년

\*현행 수준은 캐롤라이나 교육과정 평가(Nancy, Bonnie, & Susan, 2009)의 결과로 2017년 3월 기준이다.

### 3. 장애 유아 통합보육을 위한 교사 지원

본 연구에서 장애 유아 통합보육을 위한 교사 지원은 실험 집단 어린이집 교사를 대상으로 교사 교육과 현장 관찰 및 자문, 이메일과 핸드폰 커뮤니티를 통해 실시하였다.

#### 1) 교사 교육

교사 교육은 선정된 교사 교육 내용을 강의, 수업 시연, 협의회, 개별 교육 등의 방법으로 구성하였으며, 4주간 총 6회기의 집단 교육, 2회기의 개별 교육으로 운영하였으며 집단 교육은 회기 당 120분, 개별 교육은 60분씩 실시하였다. 교사 교육 내용 구성은 석사학위 이상으로 장애 유아 통합 교육 경력이 5년 이상 있는

2명의 유아특수교육 교사들에게 2회의 검토를 의뢰하고 그 결과를 반영하였다. 교사 교육은 연구자가 각 어린이집에서 실시하였으며 교사 교육 내용은 표 4와 같다.

#### 2) 현장 관찰 및 자문

현장 관찰 및 자문은 개별 장애 유아의 기능적 교수 목표 성취, 교수 전략의 실행, 방해 행동 지원 등 통합 학습을 운영하는데 요구되는 지원 전략들을 실행하는 것에 대하여 모든 교사들에게 개별적인 지원을 제공하는 것을 의미한다. 현장 방문은 각당 주1회씩 총 10회 제공하였으며, 회기 당 8시간(9시-5시)으로 실시하였다. 각 어린이집 3개 해당 학급에서 계획된 보육활동과 장애 유아의 일과에 대해 관찰하고, 현장 관찰이 끝난 직

후 교사가 통합보육을 위한 전략을 어떻게 실행하고 있는가에 대한 피드백을 제공하였다. 이 때 교사의 견해나 의문점, 요구 사항 등을 확인하고 이후 계획에 반영하도록 하였고, 장애 유아의 활동 참여, 진전도 등을 점검하였다.

현장 관찰에서 정리된 문서화된 기록은 이메일로 전송하였고, 현장 방문이 없는 날의 교사의 전략 실행에 대해서는 이메일과 핸드폰 커뮤니티를 통해 지속적인 자문을 제공하였다.

#### 4. 교사 효능감 측정

본 연구의 종속 변인인 어린이집 교사의 교사 효능감을 측정하기 위해 Sharma 등(2012)이 개발한 통합 교육에 대한 일반 교사의 교사 효능감 척도(Teachers' Efficacy in Inclusive Practices : TEIP)를 수정 보완하여 사용하였다. 통합 교육에 대한 일반 교사의 교사 효능감 척도(Teachers' Efficacy in Inclusive Practices : TEIP)는 18문항으로 구성된 자기보고식 검사이다.

표 5. 교사 교육 내용 구성

회기	내용	지원방법	참고문헌
	장애 특성 · 범주별 장애: 지적장애, 지체장애, 발달지체		
1	발달 영역의 이해 <ul style="list-style-type: none"> <li>· 사회적 능력 : 사회적 기술의 정의, 양육자와 유아의 상호작용, 또래 상호작용 및 관계</li> <li>· 의사소통 기술 : 언어 및 의사소통 발달, 의사소통 능력 촉진 환경</li> <li>· 기능적 인지 기술 : 영아기 감각 운동 기술, 기능적 인지 기술, 학업 준비 기술, 조기 문해 기술</li> <li>· 자기 관리 기술: 식사 기술, 용변 처리 기술, 착탈의 기술</li> <li>· 운동 기술: 대소 근육 운동 기능 발달</li> <li>· 문제 상황 다루기: 문제 상황의 예방 및 대응</li> </ul>		
2	교육과정 수정 <ul style="list-style-type: none"> <li>· 교육과정 수정의 이론</li> <li>· 교육과정 수정의 전략 : 환경적 지원, 교재 수정, 활동의 단순화, 선호도 활용, 적응 도구의 사용, 교사의 지원, 또래의 지원, 눈에 보이지 않는 지원</li> </ul>	· 협의회 · 현장관찰 및 자문 · 온라인/핸드폰 커뮤니티 상담 및 자문 · 강의, 시연, 연습 · 부모상담 /교육	· 교육인적자원부 (2007a) · 이명희, 김지영, 이지연 (2011) · 이소현 (2003) · Bailey & Wolery (2003) · Sandall & Schwartz (2008)
3	활동중심 삽입교수 <ul style="list-style-type: none"> <li>· 활동-중심 삽입 교수 이론</li> <li>· 활동-중심 삽입 교수 방법: 교수목표 수정, 학습기회 구성, 삽입교수 계획과 실행</li> </ul>		
4	협동 학습 직접 교수 <ul style="list-style-type: none"> <li>· 협동 학습 방법</li> <li>· 협동 학습 전략</li> <li>· 칭찬과 촉진 전략(신체적 촉진, 언어 촉진, 시범 촉진, 공간적 촉진, 시각적 촉진, 단서 촉진)의 이해</li> </ul>		
5	행동 지원 <ul style="list-style-type: none"> <li>· 문제행동의 정의</li> <li>· 문제행동 관찰</li> <li>· 기능적 행동 분석</li> <li>· 행동 지원 계획과 실행</li> </ul>		
6	장애 이해 교육 가족 지원 <ul style="list-style-type: none"> <li>· 장애 이해 통합교육 활동: 모두 특별해요(2회기), 친구가 되어요(2회기), 함께 놀아요(2회기).</li> <li>· 장애 관련 동화 읽기(5권/가정 연계)</li> <li>· 부모 상담</li> <li>· 가정 연계 보육 활동</li> </ul>		
7	개별 교육 <ul style="list-style-type: none"> <li>· 수업 시연과 점검</li> </ul>		
8	개별 교육 <ul style="list-style-type: none"> <li>· 수업 시연과 점검</li> </ul>		



척도는 세 개의 하위 영역으로 구성되고, 각 영역은 통합 교육에 적합한 교수 수행을 할 수 있는 효능감(Efficacy to use Inclusive Instructions, EII), 협력에 대한 효능감(Efficacy in Collaboration, EC), 유아 행동 관리에 대한 효능감(Efficacy in Managing Behaviour, EMB)으로 구성되었다. 각 문항은 리커트식 6점 척도(매우 동의(6점)부터 매우 반대(1점)로 평정하고, 하위 영역마다 6문항으로, 총 18개 문항으로 구성되었다. Sharma 등(2012)의 연구 결과에 따르면 본 척도의 신뢰도는 Cronbach's  $\alpha$  값이 각 영역별로 0.93, 0.85, 0.85이었고, 전체 신뢰도는 0.89로 높은 수준의 신뢰도를 보였다.

본 연구에서는 통합 교육에 대한 일반 교사의 교사

효능감 척도(Teachers' Efficacy in Inclusive Practices: TEIP)를 번역 후 보완하여 석사 학위 이상의 유아특수교육 전공 교사 2명과 석사 학위 이상의 일반 유아교육 전공 교사 2인에게 2차에 걸친 내용타당도 검증을 받아 수정, 보완하여 사용하였다. 교사 효능감 척도의 세부 항목은 표 6과 같다.

### 5. 실험 설계 및 절차

#### 1) 실험 설계

본 연구에서 통합보육을 위한 교사 지원이 어린이집 교사의 교사 효능감의 변화를 알아보기 위해 사전·사후

표 6. 교사 효능감의 세부 항목

		교사 효능감	
하위 항목	번호	문	항
통합교육 교수 수행 효능감	5	· 나는 가르친 내용을 유아들이 잘 이해하고 있는지 정확하게 평가할 수 있다.	
	6	· 나는 매우 우수한 유아들의 교육적 욕구에 부응하는 도전적인 과제를 적절하게 제공할 수 있다.	
	10	· 나는 장애 유아의 개별적 요구에 맞게 학습 과제를 설계하는 데에 자신이 있다.	
	14	· 나는 유아들이 짝을 이루거나 소그룹에서 함께 활동하도록 지도하는 것에 자신이 있다.	
	15	· 나는 다양한 평가 전략을 사용할 수 있다(예: 포트폴리오 평가, 수정된 평가, 수행 평가).	
	18	· 나는 유아들이 잘 이해하지 못할 때 대안적인 설명이나 예시를 제공할 수 있다.	
협력 효능감	3	· 부모님이 어린이집에 오는 것이 편하다고 느끼게 할 수 있다.	
	4	· 나는 유아들이 어린이집에서 잘 생활할 수 있도록 돕기 위해 유아의 가족들을 지원할 수 있다.	
	9	· 나는 장애 유아의 어린이집 활동에 학부모의 참여를 이끌어 낼 자신이 있다.	
	12	· 나는 장애 유아의 교육 계획 수립에 있어서 다른 전문가들(예: 순회교사, 장애전담교사, 치료사 등)과 협력할 수 있다.	
	13	· 나는 학급에서 장애 유아를 지도하기 위하여 다른 전문가 및 직원들(예: 보조원, 동료 교사들)과 협력할 수 있다.	
16	· 나는 장애 유아의 통합과 관련된 법이나 정책에 대해 잘 모르는 사람들에게 관련 정보를 알려 줄 자신이 있다.		
행동관리 효능감	1	· 나는 내가 유아에게 기대하는(유아들이 지켜야 할) 행동을 명확하게 제시할 수 있다	
	2	· 나는 수업에 방해가 되거나 시끄럽게 하는 유아들을 진정시킬 수 있다.	
	7	· 나는 교실에서 유아들의 수업 방해 행동이 발생하기 전에 이를 예방할 자신이 있다.	
	8	· 나는 교실에서 일어나는 수업 방해 행동을 통제할 수 있다.	
	11	· 나는 유아들이 학급규칙을 따르게 할 수 있다.	
	17	· 나는 신체적 공격 행동을 하는 유아들을 지도하는 데 자신이 있다.	

검사 통제 집단 설계(성태제, 시기자, 2006)를 사용하였다.

2) 실험 절차

(1) 참여자 모집 및 선정

참여 대상자 선정을 위해 서울시와 경기도 소재 14개 어린이집에 연구 취지와 목적을 알리고 참여 의사를 밝힌 9개 어린이집 24명의 어린이집 교사를 연구 대상으로 선정하였다. 각 어린이집을 방문하여 참여 대상자들에게 교사 지원 목적과 절차에 대하여 설명하고, 연구 참여에 동의를 받고 장애 유아에 대한 정보를 수집하였다.

(2) 사전 검사

참여 교사들의 교사 효능감에 대한 자기 평가는 교사 지원이 시작되기 전에 실시하였으며, 검사지에 반응 방법과 익명성 보장에 대한 안내를 제공하였다.

(3) 중재 실시

본 연구에서는 어린이집 장애 유아 통합보육을 위한 실험 집단 어린이집 교사 지원은 2018년 4월 2일부터 7월 6일까지 14주간 진행하였고, 실험 집단 교사들에게 4 주간의 교사 교육과 10주간의 현장 관찰 및 자문을 실시하였다.

표 7. 장애 유아의 교사 지원 목표와 해결 전략

유아	목표	해결 전략	지원 방법
어린이집 1	유아 1 · 5개 발달 영역의 교수 목표 성취, 방해 행동 관리	· 5개 발달 영역의 이해, 교육과정 수정, 활동중심삽입교수, 협동 학습, 행동 관리	
	유아 2 · 5개 발달 영역의 교수 목표 성취, 가족 지원	· 5개 발달 영역의 이해, 교육과정 수정, 활동중심삽입교수, 협동 학습, 가족 지원	
	유아 3 · 5개 발달 영역의 교수 목표 성취	· 5개 발달 영역의 이해, 교육과정 수정, 활동중심삽입교수, 협동 학습, 직접 교수	
어린이집 2	유아 4 · 5개 발달 영역의 교수 목표 성취	· 5개 발달 영역의 이해, 교육과정 수정, 활동중심삽입교수, 협동 학습, 직접 교수	· 협의회
	유아 5 · 5개 발달 영역의 교수 목표 성취, 일반 유아의 장애 이해	· 5개 발달 영역의 이해, 교육과정 수정, 활동중심삽입교수, 협동 학습, 장애 이해 교육	· 현장 관찰 및 자문
	유아 6 · 5개 발달 영역의 교수 목표 성취, 방해 행동 관리	· 5개 발달 영역의 이해, 교육과정 수정, 활동중심삽입교수, 협동 학습, 행동 관리	· 온라인/스마트폰 커뮤니티 상담 및 자문
어린이집 3	유아 7 · 5개 발달 영역의 교수 목표 성취, 일반 유아의 장애 이해	· 5개 발달 영역의 이해, 교육과정 수정, 활동중심삽입교수, 협동 학습,	
	유아 8 · 장애 특성 이해, 5개 발달 영역의 교수 목표 성취, 방해 행동 관리	· 5개 발달 영역의 이해, 정신지체 이해, 교육과정 수정, 활동중심삽입교수, 협동 학습, 행동 관리	· 강의, 시범과 연습
	유아 9 · 5개 발달 영역의 교수 목표 성취, 일반 유아의 장애 이해, 가족 지원	· 5개 발달 영역의 이해, 교육과정 수정, 활동중심삽입교수, 협동 학습, 장애 이해 교육, 가족 지원	
어린이집 4	유아 10 · 5개 발달 영역의 교수 목표 성취	· 5개 발달 영역의 이해, 교육과정 수정, 활동중심삽입교수, 협동 학습, 직접교수	
	유아 11 · 5개 발달 영역의 교수 목표 성취, 방해 행동 관리	· 5개 발달 영역의 이해, 교육과정 수정, 활동중심삽입교수, 협동 학습, 행동 관리	
	유아 12 · 장애 특성 이해, 5개 발달 영역의 교수 목표 성취, 일반 유아의 장애 이해	· 5개 발달 영역의 이해, 장애 특성, 교육과정 수정, 활동중심삽입교수, 협동 학습, 장애 이해 교육	

교사 교육은 6회기의 집단 교육, 2회기의 개별 교육으로 표 4의 내용으로 운영하였으며 집단 교육은 강의, 수업 시연, 협의회 등의 방법으로 구성하고 개별 교육은 각 교사들이 선정된 목표와 해결 전략에 대해 숙지할 수 있도록 교사의 요구에 적합하게 지원하였다.

교사 교육은 개별 장애 유아에 따라 장애 특성 이해, 교육과정수정, 활동중심삽입교수, 문제행동 관리, 일반 유아의 장애 이해 교육, 가족 지원 등의 내용으로 실시되었는데, 각 장애 유아에 따라 교사 지원의 목표와 해결 전략이 각각 선정되었다. 각 유아에 따른 목표와 해결 전략의 예는 표 7과 같다.

현장 관찰과 자문은 10주간 각 어린이집 당 주1회씩 10회씩, 회기 당 8시간(9시-5시)으로 실시하였다. 각 3개 학급의 수업 관찰 2시간과 자문 30분으로 실시하였으며, 현장 방문 외에 매일 전략 실행표를 이메일로 전송받아 각 교사들에게 피드백을 전달하고 전략 실행과 관련된 컨설팅을 제공하였다.

#### (4) 사후 검사

사후 검사는 사전 검사와 같은 방법과 절차에 따라 장애 유아 통합보육을 위한 교사 지원이 종료된 후에 실험 집단과 통제 집단에게 실시하였다.

### 6. 자료 처리 및 분석

본 연구에서 장애 유아 통합보육을 위한 교사 지원이 어린이집 교사의 교사 효능감에 미치는 영향을 알아보기 위해 실험 집단의 사전 검사와 사후 검사의 결과 차에 대한 두 종속변인  $t$  검정을 실시하였다.

### 7. 사회적 타당도

본 연구의 참여자들을 대상으로 총 8문항으로 이루어진 5점 척도의 질문과 개방형 질문을 통해 교사 지원의 의미와 중요성, 통합 학급의 운영, 장애 유아 및 비장애 유아에게 미치는 영향 등에 대한 사회적 타당도를 평가하였다. 대부분 장애 유아 통합을 위한 교사 지원이 중요하고 의미 있다고 판단하였고, 통합 학급 운영에 도움을 주었고, 장애 유아 뿐 아니라 일반 유아에게 긍정적인 영향을 미친다고 평가하였다. 개방형 질문에서는 지원이 제공되지 않는 장애 유아 통합에 대한

우려와 지속적인 지원의 필요성, 관리자와 양육자와의 협력에 대한 요구가 있었다.

## III. 결과 및 해석

통합보육을 위한 개별 교사 지원이 어린이집 교사의 교사 효능감에 어떠한 변화를 주었는지에 대하여 연구 문제를 중심으로 기술하였으며, 어린이집 교사의 교사 효능감의 사전·사후 점수 차에 대한 실험 집단과 통제 집단 간에 두 독립표본  $t$  검정을 실시하였다.

### 1. 통합보육을 위한 교사 지원이 어린이집 교사의 교사 효능감에 미친 영향

교사 지원에 참여한 실험 집단과 참여하지 않은 통제 집단 어린이집 교사의 교사 효능감에 차이를 보이는가 알아보기 위하여 두 집단의 사전·사후 검사 점수 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는지를 검증하였으며, 두 집단 교사의 교사 효능감과 하위 영역의 사전·사후 검사 차에 대한 집단 간 차이 검정 결과는 표 8과 같다.

표 8에서 볼 수 있듯이 교사 효능감 검사 결과, 실험 집단의 사전 검사와 사후 검사의 교사 효능감 평균이 각각 29.45( $SD = 3.42$ )과 87.91( $SD = 1.58$ )로 나타났고 통제 집단의 사전 검사와 사후 검사의 교사 효능감 평균이 각각 29.73( $SD = 3.13$ )과 28.91( $SD = 2.77$ )로 나타났다.

실험 집단과 통제 집단의 교사 효능감 검사의 사전·사후 점수 차에 대한  $t$  검정 실시 결과,  $t$  값은 46.03이고 유의 확률 .000로 유의수준 .001에서 통계적으로 차이가 있어 교사 지원이 어린이집 교사의 교사 효능감을 향상시켰음을 확인할 수 있었다.

#### 1) 어린이집 교사의 통합교육 교수수행 효능감에 미친 영향

두 집단 어린이집 교사의 통합교육 교수수행 효능감의 사전·사후 검사 차이에 대한 집단 간 차이 검정 결과는 표 8과 같으며, 실험 집단의 사전 검사와 사후 검사 통합교육 교수 수행 효능감의 평균이 각각 9.36( $SD = 1.12$ )과 29.18( $SD = .75$ )로 나타났고 통제 집단의

표 8. 교사 효능감의 사전·사후검사 차이에 대한 집단 간 차이 검정 결과

(N = 12)

구 분	실험집단 <sup>a</sup>			통제집단 <sup>b</sup>			t	p	
	사전 M(SD)	사후 M(SD)	사전·사후 차 M(SD)	사전 M(SD)	사후 M(SD)	사전·사후 차 M(SD)			
교사 효능감	29.5 (3.4)	87.9 (1.7)	58.5 (4.1)	29.7 (3.1)	28.9 (2.8)	-0.8 (1.1)	46.0 <sup>***</sup>	.000	
하 위	통합교육	9.4 (1.1)	29.2 (0.8)	19.8 (1.5)	9.6 (1.0)	9.030 (0.8)	-0.6 (0.5)	43.3 <sup>***</sup>	.000
	교수수행								
영 역	협력	11.00 (1.7)	30.9 (0.8)	19.9 (2.0)	11.0 (1.5)	11.3 (1.5)	0.3 (0.7)	31.4 <sup>***</sup>	.000
	행동관리	9.1 (1.1)	27.8 (0.8)	18.7 (1.3)	9.2 (1.0)	8.64 (1.0)	-0.6 (0.5)	46.5 <sup>***</sup>	.000

<sup>\*\*\*</sup>p < .001

사전 검사와 사후 검사 통합교육 교수수행 효능감의 평균이 각각 9.55(SD = 1.04)과 9.00(SD = .77)으로 나타났다. 실험 집단과 통제 집단의 사전·사후 점수 차에 대한 통합교육 교수수행 효능감 t 검정 실시 결과, t 값은 43.27이고 유의확률 .000으로 유의수준 .001에서 통계적으로 차이가 있는 것으로 나타났다. 따라서 교사 지원이 어린이집 교사의 통합교육 교수수행 효능감을 향상시켰음을 확인할 수 있었다.

2) 어린이집 교사의 협력 효능감에 미친 영향

두 집단 어린이집 교사의 협력 효능감에서 사전·사후 검사 차이에 대한 집단 간 차이 검정 결과는 표 8과 같으며, 실험 집단의 사전 검사와 사후 검사에서 협력 효능감의 평균이 각각 11.00(SD = 1.73)과 30.91(SD = .83)로 나타났고 통제집단 사전검사와 사후검사 협력 효능감의 평균이 각각 11.00(SD = 1.48)과 11.27(SD = 1.49)로 나타났다. 실험 집단과 통제 집단의 사전·사후 점수 차에 대한 협력 효능감의 t 검정 실시 결과, t 값은 31.37이고 유의확률 .000으로 유의수준 .001에서 통계적으로 차이가 있는 것으로 나타났다. 따라서 교사 지원 실행이 어린이집 교사의 협력 효능감을 향상시켰음을 확인할 수 있었다.

3) 어린이집 교사의 행동관리 효능감에 미친 영향

두 집단 어린이집 교사의 행동관리 효능감의 사전·사후 검사 차이에 대한 집단 간 차이검정 결과는 표 8과 같으며, 실험 집단의 사전 검사와 사후 검사에서 행동관리 효능감의 평균이 각각 9.09(SD = 1.14)과 27.81(SD = .75)으로 나타났고 통제 집단 사전검사와 사후 검사 행동관리 효능감의 평균이 각각 9.18(SD = .98)과 8.64(SD = .92)으로 나타났다. 실험집단과 통제 집단의 사전·사후 점수 차에 대한 행동관리 효능감 t 검정 실시 결과, t 값은 46.48이고 유의확률 .000로 유의수준 .001에서 통계적으로 차이가 있는 것으로 나타났다. 따라서 교사 지원 실행이 장애통합 어린이집 교사의 행동관리 효능감을 향상시켰음을 확인할 수 있었다.

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 장애 유아 통합보육을 위한 교사 지원이 어린이집 교사의 교사 효능감에 미치는 영향을 검증하고자 하였다. 본 연구 결과, 실험 집단과 통제 집단 간 어린이집 교사의 교사 효능감과 하위 영역인 통

합교육 교수수행 효능감, 협력 효능감, 행동관리 효능감의 사전·사후 변화에 있어 유의미한 차이를 보여 장애 유아 통합보육을 위한 교사 지원이 어린이집 교사의 교사 효능감에 긍정적인 영향을 미쳤음을 알 수 있다. 본 연구 결과는 교사들에게 장애 유아 통합과 관련된 교사 지원이나 자문을 제공했을 때 교사 효능감에 긍정적인 변화가 있었던 선행 연구(김현정, 홍혜경, 2007; 원종례, 2009; 유은연, 2007; 이소현, 김지영, 2008) 결과를 지지하고 있다. 연구 결과와 의미를 논의한 후, 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다.

연구 결과에 긍정적인 영향을 미친 요인으로 첫째, 장애 유아 통합보육이 실시되는 현장에서 즉각적인 피드백을 제공한 점, 둘째, 장애 유아 통합에 대한 어린이집 교사들의 전문적 지식과 수업에 필요한 실제적 기술이 향상된 점, 셋째, 각 어린이집 교사들의 실제적 요구를 반영해 반응적인 교사 지원을 제공한 점, 넷째, 장애 유아 통합과 관련된 다양한 변인을 반영한 점, 다섯째, 연구 참여자간의 책임감 있는 대등한 협력적 관계를 강조한 점이다. 연구 결과와 그 의의를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 교사들이 장애 유아 통합보육을 실행하는 현장에서 즉각적인 피드백을 제공하였다. 교실 내 교사의 수행에 즉각적이고 직접적인 피드백을 제공하는 것은 학습의 질을 향상시키고 유아의 발달을 촉진한다(Klein & Knitzer, 2006). 교사들은 장애 유아 통합에 필요한 전문적 지식과 현장에서 적용할 수 있는 실제적인 지원을 요구하며(조운경, 이소현, 2002; 최애경, 강영심 2010), 실질적이고 구체적인 통합 전략에 대한 교육 기회와 함께 교사의 역할, 전략의 실행 방법, 행동 관리 방법 등에 대하여 현장에서 직접 지원받는 것을 요구하였다(박민희, 2016; 윤향숙, 2007; 이난희, 2008; 임송희, 2008). 실제 교사들은 직접적으로 대면하고 의견을 교환하는 교사 지원을 선호하지만, 현장에서 즉각적이고 직접적인 피드백을 제공하지 못하고 있다(배성옥 외, 2013; 정명숙, 김은정, 조준오, 2014). 본 연구에서 어린이집 현장에서 교사들에게 면대면 피드백과 온라인 협의회, 이메일 등을 통해 교사 지원을 제공하고 교사들이 현재 필요로 하는 요구에 대하여 현장에서 즉각적인 지원을 제공한 것이 연구 결과에 긍정적 영향을 미친 것으로 생각된다.

둘째, 본 연구에서 교사 교육과 현장 자문을 통해 교

사들이 장애 유아 통합에 대한 전문성을 갖추도록 하였다. 집단 교육을 통해 장애 유아 통합에 대하여 전문적 지식을 제공하였고, 개별 교육을 통해 실제적인 기술을 숙지하고 실제에 적용할 수 있도록 하였다. 현장 관찰과 자문을 통해서도 장애 유아 통합 학급에서 교육과정 수정, 활동중심삽입 교수, 행동 관리 등 장애 유아 통합의 실재를 점검하고 자문을 제공하였다. 장애 유아 통합에 있어 교사의 전문성은 장애 유아 통합의 질에 큰 영향을 미치고 있으며(김미정, 정계숙, 2011; 이미정, 2011), 구체적이고 체계적인 장애 관련 연수나 교사 교육을 통해 교사의 전문성이 향상되는 것은 장애 유아 통합에 긍정적인 영향을 미친다(양진희, 2011). 따라서 교사가 장애 특성을 이해하고 교수 전략을 실행할 수 있는 방법에 대한 전문성을 갖추도록 실질적인 지원을 하는 것이 중요하다(원종례, 2009; 원종례, 엄수정, 2007; 이소현, 부인영, 2004; 이순주, 이효신, 2015). 본 연구에서 교사들이 장애 유아 통합의 실제에 대한 전문성과 실행 기술을 갖추도록 지원한 점이 연구 결과에 긍정적인 변화를 가져온 것으로 생각된다.

셋째, 본 연구에서 장애 유아 통합보육과 관련해 담당 교사의 요구를 반영한 반응적인 교사 지원을 제공하였다. 본 연구는 연구자가 일방적으로 장애 유아 통합 상황을 진단해 해결 전략을 결정하고 실행을 지원하는 일방적인 교사 지원을 제공한 것이 아니라, 여러 선행 연구와 현장 교사들의 요구 분석을 통해 수집된 근거들(나윤미, 2013; 박정란, 2012; 원종례, 엄수정, 2007; 이순주, 이효신, 2015; 전은영, 2015; 정명숙 외, 2014; 조현정, 이병인, 2015, 2017; 최애경, 2011)을 바탕으로 각 교사들의 요구에 부합하도록 교사 지원을 제공하였다. 본 연구 결과는 교사의 요구를 기반으로 한 장애 유아 통합 연수가 장애 유아를 이해하고 지도하는데 효과적(김현정, 홍혜경, 2007)이라는 점을 지지하며, 교사의 실질적 요구를 기반으로 반응적인 교사 지원을 제공한 점이 연구 결과에 긍정적인 영향을 미친 것으로 생각된다.

넷째, 본 연구에서는 장애 유아 통합에 대한 교사 인식 및 요구와 관련 연구들과 장애통합 현장의 실질적 요구를 토대로 다양한 변인을 고려한 교사 지원을 제공하였다. 장애 유아 통합에는 교사들의 전문성, 기관장의 인식 및 행정적 지원, 관련 종사자들과 양육자의 인식과 협력, 일반 유아의 장애 이해 등 다양한 요인들이



영향을 미친다(원종례, 2009). 교사들은 장애 유아 통합에 있어 장애 유아 진단 및 평가, 세부 장애 영역에 대한 이해, 문제행동 관리, 개별화교육계획 수립 및 운영, 교육과정수정, 장애 유아의 사회적 통합 증진 활동, 부모 교육 등 다양한 영역의 지원을 요구하고 있다(김태영 2010; 이순자, 오숙현, 2009; 전은영, 2015; 최애경, 2011; 홍은숙, 박경옥, 2011). 본 연구에서는 어린이집 교사만을 위한 지원을 제공한 것이 아니라, 어린이집 원장, 부모와 다른 종사자들이 장애 유아 통합에 대해 이해하고 긍정적 신념을 갖도록 하였고, 특히 어린이집 원장이 적극적으로 장애 유아 통합을 지원할 수 있도록 격려했다. 장애 유아 통합 담당 교사들은 처우 개선 및 다양한 행정적, 재정적 지원을 요구하고 있다(원종례, 엄수정, 2007; 이소현, 부인영, 2004; 이소현 외, 2007; 이순자, 오숙현 2009; 이승연, 2007; 이정림 외, 2013; 장진희, 김성애, 2013; 전은영, 2015; 정현화, 정은희, 2007; 허계형, 2008). 본 연구에서는 교사 지원 시 어린이집 원장들이 장애 통합 교사의 업무 경감과 인센티브 제공, 학습 유아 수 감축, 보조 인력 지원, 교재 교구 비용 지원 등에 대해 이해하고 실천할 수 있도록 지원하였다. 운영자가 장애 유아 통합에 적극적이도록 격려하고, 장애 유아 통합보육의 다차원적인 측면을 지원한 점이 연구 결과에 긍정적인 영향을 미친 것으로 생각된다.

다섯째, 본 연구에서는 연구자가 일방적으로 정보와 자문을 제공하는 지원을 한 것이 아니라 참여자들의 상호 대등한 협력적 관계를 강조하였다. 교사 지원 시 가능한 한 자신의 견해와 책임 등에 대해 명확한 의견을 제시하고 상의하도록 하였고, 상호간 신뢰를 바탕으로 한 건전한 비판을 하고 수용할 수 있도록 하였다. 효과적인 교사 지원은 참여자의 상호 책임감과 공동의 노력, 참여자간의 동료 의식과 신뢰감, 상호 비판적인 관계, 문제의식 공유, 상호간 대등한 관계를 강조한다(Brennan, Bradley, Allen, & Perry, 2008; Connors-Burrow et al., 2013). 특히 교사 지원이 진행되는 과정에서 상호 간 신뢰 관계가 발전하는 것을 중요하게 여기며(Green, Everhart, Gordon, & Gettman, 2006), 참여자간에 서로 긴밀하게 상호 협력할 때 장애 유아 통합의 효과가 증진된다(김영은, 조윤경, 2007; Campbell, 2009; DeVore & Russell, 2007; Hundert, 2007; Ottley, Coogle, Rahn, &

Spear, 2017). 교사들 스스로 장애 유아 통합에 있어 관련 종사자 간 협력을 중요시 하고 있는데(양진희, 2011; 이정림 외, 2013), 본 연구에서 연구자와 교사 간의 대등한 협력 관계를 강조한 점이 연구 결과에 긍정적인 영향을 미친 것으로 생각된다.

본 연구 제한점은 장애 유아 통합보육 교사 지원에 적극적으로 참여할 의사가 있는 어린이집과 교사들을 대상으로 했기 때문에 연구 대상 수가 적었다. 이에 따라 실험 집단과 통제 집단의 교사 변인을 통제해서 연구 결과에 미치는 영향을 최소화했어야 하지만 현실적인 어려움으로 집단 간의 동질성을 동일하게 조절할 수 없었던 점이 제한으로 남는다. 또한, 본 연구에서 교사 효능감 변화를 검사 도구로 측정하였는데, 교사 효능감 이외에 교사 의식과 태도 변화에 대한 질적 분석을 실시하지 못한 점이 제한으로 남는다.

본 연구 결과와 제한점을 토대로 후속 연구를 위한 제언하면 첫째, 본 연구는 특정지역의 소수 교사와 짧은 기간 동안 교사 지원을 제공하였기 때문에, 향후에는 다양한 지역의 많은 보육 교사들을 대상으로 연간 보육과정 운영 일정을 고려한 장애 유아 통합보육을 위한 교사 지원에 대한 연구가 이루어져야 하며, 둘째, 후속 연구에서는 장애 유아 통합을 위한 교사 지원이 교사의 교사 효능감 뿐 만 아니라 교사 지원 과정에서 발생하는 교사의 의식, 태도의 변화 및 유아들의 행동 변화에 대한 양적 분석과 질적 분석도 이루어져야 할 것이다.

## 참고문헌

- 강영심(2013). 초등학교 영어전담교사의 교수효능감이 장애학생의 교수적 수정 실행에 미치는 영향. **특수아동교육연구**, 15(4), 39-56.
- 강현자, 홍순옥(2012). 보육시설 보육컨설팅에 대한 보육시설 종사자의 인식, 만족도 및 요구. **한국유아교육학회 정기학술발표논문집**, 309.
- 곽현주, 구수연, 한남주(2007). 장애 영·유아 통합교육 지원 프로그램 개발. **아동과 권리**, 11(3), 413-447.
- 교육인적자원부(2007a). **(유아를 위한) 장애 이해 및 통합교육 활동자료**. 서울: 교육인적자원부.
- 교육인적자원부(2007b). **장애인 등에 대한 특수교육법**. 서울: 교육인적자원부.
- 김다애(2012). 장애유아 통합교육에 관한 공·사립유치원교사

- 들의 인식비교. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위 논문.
- 김미령(2011). 유치원 통합학급 역할수행에 대한 일반학급 담임 교사의 인식: 인천광역시 공립유치원 교사를 중심으로. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 김미정, 정계숙(2011). 장애유아 통합교육과 관련된 교사 요인 및 전문성지원환경과 통합교육 임파워먼트와의 관계. **한국영유아보육학**, 67, 19-42.
- 김병주, 이임숙, 민병조(2008). 컨설팅장학에 대한 초등교사들의 인식과 요구 분석. **초등교육연구**, 21(1), 347-369.
- 김순남(2000). 유치원 교사의 교사 효능감에 따른 역할 수행에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김순자(2007). 장애유아 통합교육 실태 및 개선방안에 관한 연구. 단국대학교 행정법무대학원 석사학위논문.
- 김안나(2014). 유치원교사의 교사효능감과 교사전문성 및 유아교육 프로그램의 질과의 관계. **한국보육학회지**, 14(3), 153-175.
- 김영은, 조운경(2007). 장애유아 통합보육에 대한 원장과 교사의 만족도 및 지원욕구 비교. **특수교육**, 6(2), 67-85.
- 김영한, 서영(2013). 통합유치원 교사의 교직문화인식, 교수 효능감 및 직무만족도의 관계 분석. **특수교육개발과학 연구**, 52(2), 93-115.
- 김진희(2010) 발달지체유아 통합교육을 위한 교사의 역할에 대한 인식: 서울, 경기지역 공립유치. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 김태영(2010). 장애유아 통합교육의 실행 과정 속에서 생기는 사립유치원 교사의 고민과 해결 전략. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현정, 홍혜경(2007). 유아교사 요구에 기초한 장애유아 통합교육 연수프로그램이 교사 효능감과 만족도에 미치는 효과. **열린유아교육연구**, 12(6), 167-193.
- 나윤미(2013). 공립 유치원 교사들의 장애유아 통합교육에 대한 인식과 지원 요구. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 남춘단(2007). 장애유아 통합교육을 경험한 유치원 교사들의 내러티브 탐구. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노진형(2008). 보육교사의 장애아 통합보육에 관한 인식에 관한 연구. **한국보육학회지**, 8(3), 49-66.
- 문영경, 최선녀(2015). 교사의 교수효능감이 유아의 또래 상호작용에 미치는 영향: 교사-유아 상호작용의 매개효과를 중심으로. **한국보육학회지**, 15(2), 1-20.
- 박민희(2016). 효율적인 유아통합교육 시행을 위한 사립유치원 일반교사의 행정지원에 관한 요구. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 박영옥(2014). 유치원 교사의 통합교육에 대한 태도 및 교사 효능감의 구조적 관계 분석. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 박정란(2012). 만3세 장애유아의 통합교육에 대한 유치원교사의 인식과 지원요구 조사. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박지영(2006). 장애유아통합교육에서 유치원 일반학급 교사의 지원 요구 조사. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 박진영(2018). 완전통합학급을 운영하는 사립유치원 교사의 통합교육 지원 실태 및 요구. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 박희주(2009). 장애유아 통합교육을 위한 가톨릭 유치원 원장과 교사의 요구. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 배성욱, 김경미, 이영숙(2013). 유치원 수업컨설팅 운영 실태 분석. **사고개발**, 9(3), 63-86.
- 백지혜(2011). 장애유아 통합교육을 경험한 유치원 교사들의 인식과 교육과정 수정 노력. 이화여자대학교대학원 교육대학원 석사학위논문.
- 보건복지부(2012). **장애아동복지지원법**. 서울: 보건복지부.
- 성태제, 시기자(2014). **연구방법론 2판**. 서울: 학지사.
- 신성옥(2014). 공립유치원 컨설팅 장학 실태 및 교사의 인식 분석: 인천시를 중심으로. 경인교육대학교 석사학위논문.
- 안상미(2002). 유아교사의 교사 효능감에 따른 교사-유아 상호작용. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양진희(2011). 협력중심 장애유아 통합교육 교사지원 프로그램에 참여한 유아통합학급 교사의 협력교수 수행과정에서 나타난 변화 탐색. **열린유아교육연구**, 16(2), 311-342.
- 엄미애, 방명애(2011). 초등 통합학급 교사의 장애학생 교수에 대한 교사효능감과 교수적 수정에 영향을 미치는 변인분석. **통합교육연구**, 6(1), 137-161.
- 원종례(2009). 통합교육 지원 컨설팅 프로그램이 유아 교사의 개인적 교수 효능감 및 교수 수행과 장애 유아의 활동 참여에 미치는 효과. **유아특수교육연구**, 9(2), 95-115.
- 원종례, 엄수정(2007). 장애 유아의 성공적인 통합교육 실행을 위해서 필요한 지원에 대한 원장 및 교사들의 인식. **유아특수교육연구**, 7(2), 47-81.
- 유강숙(2009). 유치원 통합학급의 장애이해교육에 대한 교사의 인식과 운영실태 및 개선방안에 관한 질적 연구. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

- 유은연(2004). 장애유아의 통합에 있어서 효과적인 일반유아 교사 지원 방법 개발을 위한 요구 조사. **재활복지**, 8(1), 144-183.
- 유은연(2007). 장애 유아 통합 관련 교사교육이 일반 유아교사의 개인적 교수 효능감과 교수 수행에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤향숙(2007). 통합 교육을 위한 유치원 교사의 전문능력에 관한 연구-유치원교사와 학부모를 대상으로. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경례, 문혁준 (2013). 영아보육교사의 발달지식, 교사효능감, 전문성 지원환경이 전문성 발달 수준에 미치는 영향. **한국보육학회지**, 13(3), 163-182.
- 이난희(2008). 유아 교육 기관의 장애 유아 통합교육의 실태 및 지원 요구 분석. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이명희, 김지영, 이지연(2011). **장애 유아 통합 프로그램의 실제**. 서울: 학지사.
- 이미정(2011). 장애아 통합보육시설 교사 임파워먼트와 통합보육프로그램 질과의 관계. **열린유아교육연구**, 16(5), 519-543.
- 이소현(2003). **유아특수교육**. 서울: 학지사.
- 이소현, 김지영(2008). 통합어린이집 순회 자문 프로그램이 장애전담보육교사의 교수 효능감에 미치는 영향. **특수교육**, 7(2), 103-118.
- 이소현, 부인영(2004). 장애 유아의 유치원 통합교육 현황 및 프로그램 지원 욕구. **특수교육학연구**, 39(1), 189-212.
- 이소현, 최윤희, 오세림(2007). 장애유아 통합교육 실행요소: 국내연구에 나타난 요소들을 중심으로. **유아특수교육연구**, 7(3), 1-27.
- 이숙자, 공병호, 성영화(2011). 교사·유아의 상호작용과 보육교사변인간의 관계. **한국보육학회지**, 11(1), 1-18.
- 이순자, 오숙현(2009). 보육시설의 장애유아 통합교육 실태 및 교사의 지원요구 조사. **미래유아교육학회지**, 16(4), 149-179.
- 이순주, 이효신(2015). 유치원 일반학급 순회교육 지원에 대한 유아교사의 인식연구. **특수교육개발과학연구**, 54(1), 197-220.
- 이승연(2007). 사립유치원 교사들이 인식한 장애유아 통합교육의 필요여건과 효과 및 적응과정. **유아교육학논집**, 11(4), 103-133.
- 이은경(2008). 유아통합교육 방해요인에 대한 공립유치원 교사의 인식. 단국대학교 특수교육대학원, 석사학위논문.
- 이정림, 강경숙, 김은영, 엄지원(2013). 장애영유아 통합보육·교육기관의 실태 및 관리자와 교사의 요구. **유아특수교육연구**, 13(1), 201-234.
- 이현주(2015). 보육교사효능감이 유아와의 상호작용에 미치는 영향: 전문성 인식의 매개효과. **한국보육학회지**, 15(4), 93-112.
- 임송희(2008). 사립유치원에서의 장애유아 통합교육을 위한 원장과 교사의 지원 요구. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장진희, 김성애(2013). 유아통합교육에 대한 교사·원장·장학사의 인식에 관한 질적 연구. **유아특수교육연구**, 13(4), 27-52.
- 전은영(2015). 공립유치원 완전통합학급 교사들의 학급운영 실태 및 지원 요구. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정명숙, 김은정, 조준오(2014). 유아교사의 유치원컨설팅에 대한 의지, 운영방법, 활용방안 인식. **한국영유아보육학**, 84, 209-234.
- 정현화, 정은희(2007). 유치원 통합교육 실태 및 지원요구 조사. **특수교육저널: 이론과 실천**, 8(4), 581-614.
- 조윤경, 김수진(2009). 장애아보육지원센터 순회자문 역할 수행에 대한 통합보육시설장과 장애전담교사의 만족도 분석. **유아특수교육연구**, 9(3), 41-59.
- 조윤경, 이소현(2002). 장애유아의 사회성 촉진을 위한 중재가 통합학급 유아들의 장애유아 수용도에 미치는 영향. **유아교육연구**, 22(2), 173-194.
- 조은아(2003). 특수교사의 개인적 교수효능감과 교수수행정도 분석: 교사 배경변인별 차이와 상관관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조현정, 이병인(2015). 장애아전문 어린이집 보육교직원의 보육컨설팅에 대한 인식 및 요구 분석. **한국보육학회지**, 15(2), 215-240.
- 조현정, 이병인(2017). 장애아전문 어린이집 보육컨설팅 효율화 방안 연구-보육교직원의 인식 및 요구를 중심으로. **유아특수교육연구**, 17(4) 187-216.
- 최명순(2008). 장애유아의 통합교육에 대한 일반유치원 교사와 일반유아의 인식과 태도에 관한 질적 연구. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최애경(2011). 통합교육 컨설팅에 대한 유아교사의 인식. **미래유아교육학회지**, 18(3), 305-331.
- 최애경, 강영심(2010). 유아교육기관을 위한 통합교육 컨설팅 이션 모형 개발에 관한 연구. **미래유아교육학회지**, 17(3) 123-153.
- 최한옥(2008). 장애유아 완전통합학급 교사들의 내러티브 탐구. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한국보육진흥원(2017). **보육통계**. 서울: 한국보육진흥원.
- 허계형(2008). 유아교사의 장애유아 통합교육에 대한 신념, 실제, 지원 요구도 분석. **유아특수교육연구**, 8(3), 1-20.

- 홍은숙, 박경옥(2011). 특수교육지원센터 장애 영·유아 지원 현황 및 역할 중요도에 대한 전담교사의 인식과 효율적 지원방안. *유아특수교육연구*, 11(2), 87-114.
- 황해익, 조준오, 김병만(2012a). 보육교사의 보육컨설팅에 대한 인식, 요구도 및 활성화방안. *교육혁신연구*, 22(1), 47-66.
- 황해익, 조준오, 김병만(2012b). 보육컨설팅의 역할과 자질 및 보육컨설팅 요구 영역에 대한 보육교사의 인식 연구. *유아교육학회지*, 16(3), 187-208.
- Andrews, J. E., Carnine, D. W., Coutinho, M. J., Edgar, E. B., Forness, S. R., Fuchs, L. S., Jordan, D., Kauffman, J. M., Patton, J. M., Paul, J., Rosell, J., Rueda, R., Schiller, E., Skrtic, T. M., & Wong, J. (2000). Bridging the special education divide. *Remedial and Special Education*, 21(5), 258-267.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Bailey, D. B., & Wolery, M. (2003). **장애 영유아를 위한 교육**(이소현 역) 서울: 이화여자대학교 출판부(원저 출판연도 1992).
- Brennan, E. M., Bradley, J. R., Allen, M. D., & Perry, D. F. (2008). The evidence base for mental health consultation in early childhood settings: Research synthesis addressing staff and program outcomes. *Early Education and Development*, 19(6), 982-1022.
- Brownell, M. T., & Pajares, F. M. (1996). *The influence of teachers' efficacy beliefs on perceived succession mainstreaming students with learning and behavior problem: A path analysis*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 409661).
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
- Buysse, V., Schulte, A. C., Pierce, P. P., & Terry, D. (1994). Models and styles of consultation: Preference of professionals in early intervention. *Journal of Early Intervention*, 18(3), 302-310.
- Buysse, V., & Wesley, P. W. (2001). Models of collaboration for early intervention: Laying the groundwork. In P. Blasco (Ed.). *Early intervention services for infants, toddlers, and their families*. Boston: Allyn & Bacon.
- Buysse, V., & Wesley, P. (2005). *Consultation in early childhood settings*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Campbell, P. H. (2009). Participation-based services: promoting children's participation in natural setting. *Young Exceptional Children*, 8(1), 20-29.
- Coladarci, T., & Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.
- Connors-Burrow, N., McKelvey, L., Sockwell, L., Ehrentaut, J. H., Adams, S., & Whiteside-Mansell, L. (2013). Beginning to "unpack" early childhood mental health consultation: Types of consultation services and their impact on teachers. *Infant Mental Health Journal*, 34(4), 280-289.
- DeVore, S., & Russell, K. (2007). Early childhood education and care for children with disabilities: Facilitating inclusive practice. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 189-198.
- Dinnebeil, L. A., McInerney, W., & Hale, L. (2006). Understanding the roles and responsibilities of itinerant ECSE teachers through Delphi research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(3), 153-166.
- File, N., & Konots, S. (1992). Indirect service delivery through consultation: Review and implications for early intervention. *Journal of Early Intervention*, 16(3), 221-233.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher's sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Green, B. L., Everhart, M. C., Gordon, L., & Gettman, M. G. (2006). Characteristics of effective mental health consultation in early childhood settings: Multi-level analysis of a national survey. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(3), 142-152.



- Hegarty, S. (1994). Keys to integration. In C. Meijer, S. J. Pijl, & S. Hegarty (Eds.), *New perspectives in special education: A six-country study of integration* (pp. 79-94). NY: Routledge.
- Hundert, J. P. (2007). Training Classroom and Resource Preschool Teachers to Develop Inclusive Class Intervention for Children With Disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(3), 159-173.
- Hwang, Y. S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards Inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education, 26*(1), 136-146.
- Klein, L., & Knitzer, J. (2006). *Pathways to early school success: Effective preschool curricula and teaching strategies* (Issue brief no. 2). New York, NY: Columbia University, National Center for Children in Poverty.
- Nancy, M. J., Bonnie, J. H., & Susan, M. A. (2009). **(영유아) 캐롤라이나 교육과정: 3-6세(한경근 역)** 서울: 핑키밍키: 굿에듀북.
- Ottley, J. R., Cooglle, C. G., Rahn, N. L., & Spear, C. F. (2017). Impact of bug-in-ear professional development on early childhood co-teacher use of communication strategies. *Topics in Early Childhood Special Education, 36*(4), 218-229.
- Peltier, G. L. (1997). The effect of Inclusion on non-disabled children: A Review of the Research. *Contemporary Education, 68*(4), 234-238.
- Purcell, M. L., Horn, E., & Palmer, S. (2007). A qualitative study of the initiation and continuation of preschool inclusion programs. *Exceptional Children, 74*(1), 85-99.
- Reynolds, M. (2001). Education for inclusion, teacher education and the teacher training agency standards. *Journal of In-service Education, 27*(3), 465-476.
- Sachs, J. (1988). Teacher preparation, teacher self-efficacy and the regular education initiative. *Education and Training in Mental Retardation, 23*(4), 327-332.
- Sachs, J. (1990). The self-efficacy interaction between regular educators and special education students: A model for understanding the mainstreaming dilemma. *Teacher Education and Special Education, 13*, 235-239.
- Sandall, S., & Schwartz, I. (2008). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12-21.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.
- Weiner, H. M. (2003). Effective inclusion: professional development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children, 35*(6), 12-18.



## The Effect of Teacher Support Program for the Integration of Handicapped Children on Teaching Efficacy of Daycare Center Teachers

Na Ri Park

Director, Ewha Special Education Center

### Abstract

**Objective:** The purpose of this study was to investigate the effect of teacher support program for integration of handicapped children on teaching efficacy of daycare center teachers.

**Methods:** In the study, 12 day care teachers in 4 day care centers in Seoul and Gyeonggi area were selected as experimental groups and 12 teachers in 5 day care centers were selected as control group. Teacher education is carried out through group education, such as understanding of developmental area, curriculum modification, activity-based embedded intervention, cooperative learning, direct teaching, disability understanding education, behavior support, family support. Individual teacher education provided counseling on the reality of child care for children with disabilities that reflects the needs of teachers for integrated child care for handicapped children. Teacher's Efficacy in Inclusive Practices (TEIP) was used as a pre-post test to measure teacher's efficacy change. In order to analyze the results of the study, two independent sample t tests were conducted on the difference between pre-post test of teacher efficacy between the two groups.

**Results:** As a result, There was a significant difference in the pre-post change of teacher efficacy between the two groups.

**Conclusion/Implications:** The results of this study are as follows, teacher support program provided immediate feedback in integrated child daycare center for the handicapped children, child care teachers improved their integrated handicapped children care expertise, provided responsive teacher support program to the actual needs of the site, teacher support program reflected various variables related to integration, and emphasized the cooperative relationship between researcher and child daycare center teacher. The results of this study can be used as actual data of field where lack of support for the integration of handicapped children is lacking.

**Received** October 29, 2018

**Revision received** November 26, 2018

**Accepted** December 9, 2018