

본 연구의 목적은 유아교사의 개념도를 통해 장애유아통합교육에 대한 개념지식을 알아보고, 교사유형 (통합교육무경력 일반유아교사, 통합교육유경력 일반유아교사, 유아특수교사)에 따른 차이를 고찰하는 것이다. 이를 위해 공립유치원 유아교사 60명을 대상으로 장애유아통합교육에 대한 개념도 작성을 실시하고 분석했다. 연구결과로는 첫째, 총 209개의 상위개념이 나타났으며 유사한 내용으로 범주화한 결과 13개의 대표용어(교육과정, 장애유아 이해, 통합유형, 통합개념, 통합주체, 교수전략, 사회적상호작용 지원, 가정 및 지역사회 연계, 개별화 교육 지원, 교사협력, 교육환경, 행정 지원, 시설 지원)가 나타났다. 둘째, 총 1,585개의 종속개념이 나타났으며, 부분통합, 완전통합, 협력교수가 상위 빈도를 보였다. 셋째, 교사 유형에 따라 장애유아통합교육에 대한 개념도를 고찰한 결과 상위개념 및 종속개념에서 차이를 보이는 것으로 밝혀졌다. 이와 같은 연구결과를 토대로 장애유아통합교육에 대한 시사점을 도출하고 논의했다.

■ 주제어: 장애통합교육
(Inclusion Education)
공립유치원 교사
(Public Kindergarten Teachers)
개념도
(Concept Map)

* 본 논문은 2018학년도 인천대학교 교육대학원 석사학위
논문을 수정보완한 것임.

- 1) 인천대학교 교육대학원 석사, 제1저자
- 2) 인천대학교 유아교육과 부교수, 교신저자
(slkim@inu.ac.kr)

장애유아통합교육에 대한 공립유치원 유아교사의 개념지식*

Public Kindergarten Teachers' Concept Knowledge on Inclusion Education

김 정 미¹⁾ 김 상 림²⁾
Jeong Mi Kim Sang Lim Kim

1. 서론

유아기는 인지·정서·사회 영역의 기초능력이 발달하는 중요한 시기로, 모든 유아는 자신만의 독특한 능력과 욕구를 지니며 개별적 학습과 발달 욕구를 가지고 있다. 장애 또한 유아의 독특성과 개별성의 일부이며, 장애유아를 포함한 모든 유아들은 적절한 교육을 받으며 건강하고 행복한 사람으로 성장할 권리가 있다(김민석, 2010). 통합교육은 이와 같은 장애유아의 비차별적 교육권의 보장을 의미하며, 장애인 등에 대한 특수교육법(법률 제 8483호, 2007. 5. 25. 제정)을 통해 법적으로 보장된다. 즉, 동법 2조 6항에 의하면 장애유아는 일반교육에 가까운 교육에 배치될 권리를 가지며, 제3조 1항에서 이에 대한 의무교육과 무상교육을 명시하고 있다. 또한 제8조에서는 일반교원의 특수교육 전문성과 책무성을 강조하여 통합교육의 실천을 위한 질적 향상을 명시하고 있다.

만3-5세를 위한 국가수준 교육과정인 누리과정도 장애를 유아의 독특성으로 바라보고 교육해야 함을 포함하고 있다(교육과학기술부, 보건복지부, 2012). 즉, 누리과정의 편성 지침에 의하면 성별, 종교, 신체적 특성, 가족 및 민족 배경 등으로 인한 편견이 없도록 편성해야 하며, 이는 유아들의 성별, 종교, 신체적 특성, 가족 및 민족 배경 등에 대한 편견을 가지지 않고 각자의 독특성을 수용하고 존중하여 누리과정을 편성해야 함을 의미한다. 나아가 누리과정은 운영 지침에서 유아의 능력과 장애 정도에 따라 조정할 것을 기술함으로써 장애에 따른 차별 없는 교육 활동을 실시할 것을 명시하고 있다.

장애유아를 위한 통합교육이 법적으로 보장되고 확대됨에 따라 교육적 통합의 실천적인 점검이 요구되는 실정이다. 교육적 통합의 핵심 요인 중 하나는 일반유아교사와 유아특수교사의 협력교수

이다(조현근, 이병인, 2017). 장애유아통합교육은 교육의 담당 주체인 일반유아교사와 유아특수교사의 협력적 교육에 기반하는 공동 과제로 인식되어야 한다(이소현, 2007). 즉, 일반유아교사와 유아특수교사는 협력을 통해 서로의 전문성을 공유하고 수행함으로써 보다 효율적인 교육 계획 및 실행이 가능하다. 그럼에도 불구하고 장애유아통합교육과 관련된 일부 선행연구 결과에 의하면, 유아교사는 장애유아통합교육 실행에 대한 당위성은 인정하나 일반 유아교육과정과 개별화교육 프로그램을 운영해야 하는 이중적인 운영 체계로 인하여 어려움을 경험하고 있는 것으로 나타났다(김경숙, 2006). 또한 장애유아통합교육 과정에서 장애유아 교수방법에 대한 지식의 부족 등으로 실행에 어려움을 겪고 있는 것으로 보고된다(이순자, 오숙현, 2009). 따라서 바람직한 협력교수의 실천을 위해 유아교육현장에서 일반유아교사와 유아특수교사가 장애유아통합교육에 대해 어떠한 개념지식을 가지고 있는지를 고찰할 필요가 있다 하겠다.

나아가 일반유아교사는 통합교육무경력 교사와 통합교육유경력 교사로 구분될 수 있다. 즉 특수교육대상자를 배치 받게 되면 학교장은 통합교육계획(교육과정의 조정, 보조 인력의 지원, 학습보조기기의 지원, 교원 연수 등 포함)을 작성해야 하므로 유아교육현장에서 통합교육을 구체적으로 실천하고 있는 교육인력은 통합교육유경력 일반유아교사와 유아특수교사이나, 통합교육무경력 일반유아교사 또한 통합교육 가능성은 항상 잠재되어 있다고 볼 수 있다. 이에 본 연구에서는 유아교사를 ‘통합교육무경력 일반유아교사’, ‘통합교육유경력 일반유아교사’, ‘유아특수교사’의 세 유형으로 구분하여 장애유아통합교육에 대한 개념지식을 고찰해 보고자 한다.

한편 교육의 내용과 질은 교사가 가지고 있는 개념과 지식에 의해 결정되므로(송연숙, 황해익, 2004) 특정 주제에 대한 교사의 개념과 지식이 중요하다. 특히 장애유아통합교육은 의무교육임과 동시에 교사의 교육과정 편성·운영 및 수정·적용 능력이 요구되므로 유아교사의 개념지식에 따라 교육의 전개가 달라질 수 있다. 이처럼 교육의 질을 결정하는 교사의 개념지식을 고찰하는 방법으로 개념도(concept map)가 많이 활용되고 있다. 개념도는 특정 주제와 관련하여 개인이 가지고 있는 개념지식들을 일반적인 것에서부터 구체적인 개념

으로 순차적으로 위계적 배열에 따라 조직하는 것으로, 교사가 가지고 있는 기억 체계 속의 정보들을 시각적 도식으로 보여주는 도구이다(Novak & Gowin, 1984). 유아교사의 지식구조를 고찰하는 연구 방법 중 하나로 개념도의 작성과 분석이 활용되고 있으나(유진선, 김상림, 2018) 장애유아통합교육에 대한 개념도 분석은 실행된 바가 없는 실정이다.

이에 본 연구에서는 유아교사의 장애유아통합교육에 대한 개념지식을 개념도를 통해 고찰하고, 이를 유아교사의 유형(통합교육무경력 일반유아교사, 통합교육유경력 일반유아교사, 유아특수교사)에 따라 비교해보고자 한다. 이를 통해 교사 유형에 따른 장애유아통합교육의 질적 통합에 대한 기초자료를 도출하고 교사교육을 위한 시사점을 제공할 수 있을 것이다. 연구 목적에 따라 구체적으로 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 장애유아통합교육에 대한 유아교사의 개념도에 나타난 개념지식은 어떠한가?

- 1-1. 장애유아통합교육에 대한 유아교사의 개념도에 나타난 상위개념의 내용 및 빈도는 어떠한가?
- 1-2. 장애유아통합교육에 대한 유아교사의 개념도에 나타난 중속개념의 내용 및 빈도는 어떠한가?

연구문제 2. 장애유아통합교육에 대한 개념도에 나타난 개념지식은 교사 유형(통합교육무경력 일반유아교사, 통합교육유경력 일반유아교사, 유아특수교사)에 따라 차이가 있는가?

- 2-1. 장애유아통합교육에 대한 개념도에 나타난 상위개념은 교사 유형에 따라 차이가 있는가?
- 2-2. 장애유아통합교육에 대한 개념도에 나타난 중속개념은 교사 유형에 따라 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 수도권에 소재한 공립유치원에 재

직하고 있는 유아교사 60명이다. 세 가지 교사 유형(통합교육무경력 일반유아교사 20명, 통합교육유경력 20명, 유아특수교사 20명)이 동수로 포함되도록 임의 표집 했으며, 연구대상의 사회인구학적 배경은 표 1과 같다. 연령은 '20세 이상~30세 미만'이 26명(43.3%)으로 가장 많았으며 '30세 이상~40세 미만' 21명(35.0%), '40세 이상~50세 미만' 11명(18.3%), '50세 이상~60세 미만' 2명(3.3%)의 순이었다. 교육 경력은 '1년 이상~5년 미만'이 34명(56.7%)으로 가장 많았고 '5년 이상~10년 미만' 17명(28.3%), '10년 이상~15년 미만' 7명(11.7%), '15년 이상~20년 미만' 1명(1.7%), '20년 이상~25년 미만' 1명(1.7%)의 순으로 나타났다. 학력은 4년제 대학 졸업이 55명(91.7%)으로 가장 많았으며 '대학원 졸업' 3명(5.0%), '2~3년제 대학 졸업' 2명(3.3%)의 순이었으며, 전공은 '유아교육' 40명(66.7%), '유아특수교육' 20명(33.3%)이었다.

표 1. 연구대상의 일반적 배경 (N = 60)

	구 분	n(%)
교사 연령	20세 이상~30세 미만	26 (43.3)
	30세 이상~40세 미만	21 (35.0)
	40세 이상~50세 미만	11 (18.3)
	50세 이상~60세 미만	2 (3.3)
학력	2~3년제 대학 졸	2 (3.3)
	4년제 대학 졸	55 (91.7)
	대학원 졸	3 (5.0)
학부 전공	유아교육	40 (66.7)
	유아특수교육	20 (33.3)
	계	60(100.0)

2. 연구도구

연구대상자의 장애유아통합교육에 대한 개념지식을 고찰하기 위해 Novak과 Gowin(1984)이 고안한 개념도를 사용했다. 개념도는 연구대상자의 내용지식과 인지구조를 나타내며, 구성요소인 상위개념과 종속개념에 따라 지식의 수준이 위계적으로 표현된다. 유아교사의 장애유아통합교육에 대한 내용지식은 교사들이 개념도에 상위개념과 종속개념으로 나타낸 지식의 내용을 의

미한다. 교사들이 개념도에 나타낸 개념들 중 가장 높은 위계인 상위개념은 장애유아통합교육과 직접 연결된 개념으로서 교사가 장애유아통합교육을 할 때 가장 중요하게 생각하는 개념들이 반영된 것이다. 개념도에서 상위개념을 제외한 모든 개념들을 종속개념으로 본다(박은혜, 2002).

3. 연구절차

2017년 11월 8일부터 11월 10일까지 공립유치원에 재직 중인 일반유아교사 3명과 유아특수교사 3명을 대상으로 예비조사를 실시하여 개념도 작성에 대한 안내와 개념도 예시 제시방법 및 진행 중의 문제점을 보완하고 총 소요 시간을 확인했다. 본 조사는 2018년 1월부터 2018년 3월까지 연구자가 직접 공립유치원에 방문하여 개별 또는 소그룹으로 개별적인 개념도 작성을 진행했다. 연구대상에게 장애유아통합교육이 아닌 다른 주제의 개념도 예시를 보여주면서 작성방법을 설명하고 편안한 분위기에서 충분한 시간을 갖고 개념도를 작성하도록 안내했다. 개념도 작성 시 개념의 수나 시간에 대한 제한을 두지 않았으며 평균 소요 시간은 약 40-60분이었다. 가능한 알고 있는 지식을 모두 기록하도록 안내했으며 제출 전까지 수정이 가능하도록 하였다.

4. 자료 분석

작성된 개념도는 Novak과 Gowin(1984)이 고안한 개념도 분석방법을 소개한 박은혜(2002) 및 안수현과 김상림(2018)의 연구에서 사용된 방법을 토대로 분석했다. 개념도에 나타난 개념의 분류와 분석 과정은 2017년 12월 27일부터 2018년 3월 31일까지 3회에 걸쳐 유아교육전문가 5인과의 논의 하에 진행되었으며, 이견이 있는 부분에 대하여는 반복적 재검토를 통한 합의 도출과정을 통해 분석되었다.

1) 일반유아교사와 유아특수교사의 장애유아통합교육에 대한 내용지식 분석

본 연구에서 일반유아교사와 유아특수교사의 장애유아통합교육에 대한 내용지식은 유아교사가 작성한 개념

도의 상위개념과 종속개념을 포함한다. 연구자는 장애 유아통합교육에 대한 유아교사의 내용지식 분석작업을 위해, 즉 유아교사가 장애유아통합교육에 대해 어떠한 개념들을 가지고 있는지를 알아보기 위해, 상위개념과 종속개념을 다음의 두 가지 방법을 사용하여 분석했다. 첫째, 상위개념을 모두 기록하고 유사한 것끼리 범주화한 후, 각 범주별 대표개념을 도출하여 상위개념의 내용을 알아보고 이것을 다시 3가지 영역으로 분류한 후 각 대표개념별 빈도를 산출했다. 대표개념을 3가지 영역으로 자료 분석 할 때 투입된 유아교육전문가 5인과 충분히 논의 한 후 합의를 도출하여 분류했다. 둘째, 개념도에 나타난 종속개념을 모두 기록하고 빈도를 산출한 후 상위빈도 15개의 종속개념을 도출했다.

2) 일반유아교사와 유아특수교사의 장애유아통합 교육에 대한 유아교사의 지식수준 분석

본 연구에서 장애유아통합교육에 대한 유아교사의 지식수준은 장애유아통합교육에 대한 지식의 분화와 확장 및 구체성의 정도를 의미한다. 연구자는 장애유아통합 교육에 대한 유아교사의 지식수준 분석 작업을 위해, 즉 유아교사의 장애유아통합교육에 대한 지식의 수준을 알아보기 위해, 연구대상을 세 가지 교사유형(통합교육 무경력 일반유아교사, 통합교육유경력 일반유아교사, 유아특수교사)으로 분류한 후 다음의 두 가지 방법을 사용하여 분석했다. 첫째, 상위개념에 포함된 종속개념의 수를 산출했다. 이를 통해 상위개념별 지식수준을 비교

표 2. 상위개념의 내용 및 빈도

영역	상위개념(중복된 빈도)	대표용어	n(%)	순위
교육 내용	교육과정(6*), 교육내용(6), 교육활동(2), 교수내용, 누리과정, 미술퍼포먼스, 악기연주, 요리, 인성, 텃밭 가꾸기, 통합내용	교육과정	22 (10.5)	3
	장애이해교육(4), 장애유형(3), 장애종류(3), 특수교육 이해(2), 장애교육, 장애이해, 중증장애, 경도장애	장애유아 이해	16 (7.7)	5
교육 방법	교사(5), 유아(5), 인적자원(4), 통합주체(4), 통합교육대상(3), 학부모(3), 교사역할(2), 특수교사(2), 관리자, 교사준비, 교사-교사, 유아-교사, 유아-유아, 인적통합, 장애유아, 장애통합교육인사, 참여자, 특수교육대상유아, 학교(유치원)	통합주체	39 (18.7)	1
	사회적통합(7), 교육적통합(5), 물리적통합(5), 통합조건(3), 시간/공간적통합(2), 통합수준(2)	통합개념	24 (11.5)	2
	장애통합방법(2), 배치형태, 역통합, 통합유형, 통합비율	통합유형	14 (6.7)	6
	협력(5), 협력교수(4), 교사협력(4), 협력적접근	교사협력	14 (6.7)	6
	교육과정수정(5), 교수방법(3), 교육방법(3), 교수수정(2), 교육과정수정전략(2), 교수전략, 교수학습, 보편적학습설계, 장애통합교수법, 환경수정	교수전략	20 (9.5)	4
	사회적상호작용(3), 또래교수(2), 상호작용방법(2), 특별활동(2), 또래, 봉사활동, 사회성, 사회적통합촉진전략, 어울림	사회적상호 작용 지원	14 (6.7)	6
	개별화교육계획/IEP(4), 교수적합화, 기본생활습관, 생활지도, 장애유아교수지원, 활동중심삽입교수	개별화교육 지원	9 (4.3)	11
	장애학부모/가족(3), 부모교육, 지역사회연계	가정 및 지역사회 연계	5 (2.4)	12
	교육환경(6), 물리적환경(4), 시공간적환경, 통합환경, 환경적지원	교육환경	13 (6.2)	10
	일반/특수학급구분(5), 행정적 지원(3), 교사교육(2), 국가역할(2), 지역사회역할, 통합교육의무	행정 지원	14 (6.7)	6
시설 및 특수교육장비(4), 시설안전	시설 지원	5 (2.4)	12	
계			209(100.0)	

* 괄호 안의 숫자는 동일한 상위개념이 나타난 빈도임

하여 고찰할 수 있다. 둘째, 상위개념과 그에 연결된 종속개념의 위계를 산출했다. 위계 값이 클수록 개념이 분화되고 확장되어 있음을 의미한다.

III. 결과 및 해석

1. 유아교사의 장애유아통합교육에 대한 개념지식

1) 상위개념의 빈도와 유형

장애유아통합교육에 대한 개념도의 상위개념을 분석한 결과, 유아교사는 총 209개의 상위개념을 사용한 것으로 나타났다. 이를 유사한 상위개념으로 통합한 후 각 범주를 나타내는 대표용어로 구분한 결과 ‘교육과정’, ‘장애유아이해’, ‘통합주체’, ‘통합개념’, ‘통합유형’, ‘교사협력’, ‘교수전략’, ‘사회적상호작용 지원’, ‘개별화교육 지원’, ‘가정 및 지역사회 연계’, ‘교육환경’, ‘행정 지원’, ‘시설 지원’ 등의 13개 대표용어가 도출되었다(표 2 참조). 상위개념은 개념도에서 위계 상 가장 높은 단계에 나타난 개념으로, 유아교사가 인식한 장애유아통합교육에 대해 중요하게 생각하는 개념들을 반영한다. 각 상위개념의 빈도를 살펴보면 ‘통합주체’가 39(18.7%)로 가장 많이 나타났으며, 다음으로 ‘통합개념’ 24(11.5%), ‘교육과정’ 22(10.5%), ‘교수전략’ 20(9.5%), ‘장애유아이해’ 16(7.7%), ‘사회적상호작용 지원’ 14(6.7%), ‘통합유형’ 14(6.7%), ‘교사협력’ 14(6.7%), ‘행정 지원’ 14(6.7%), ‘교육환경’ 13(6.2%), ‘개별화교육 지원’ 9(4.3%), ‘가정 및 지역사회 연계’ 5(2.4%), ‘시설 지원’ 5(2.4%)의 순으로 나타났다.

2) 종속개념의 빈도와 유형

장애유아통합교육에 대한 개념도의 종속개념을 분석한 결과, 유아교사들은 총 1,585개의 종속개념을 사용했다. 빈도가 가장 많은 순서대로 상위 15개를 살펴보면 표 3과 같다. ‘부분통합’이 21로 가장 많이 나타났으며 다음으로 ‘완전통합’ 20, ‘협력교수’ 19, ‘일반유아’ 18, ‘교사’ 17, ‘장애유아’ 16, ‘특수교사’ 16, ‘청각장애’ 14, ‘시각장애’ 13, ‘지체장애’ 13, ‘누리과정’ 12, ‘장애이해교육’ 12, ‘팀티칭’ 12, ‘또래교수’ 11, ‘스테이션’ 11의 순으로 나타났다.

표 3. 상위 빈도 15위에 해당하는 종속개념의 내용 및 빈도

번호	종속개념	빈도(n)
1	부분통합	21
2	완전통합	20
3	협력교수	19
4	일반유아	18
5	교사	17
6	장애유아	16
7	특수교사	16
8	청각장애	14
9	시각장애	13
10	지체장애	13
11	누리과정	12
12	장애이해교육	12
13	팀티칭	12
14	또래교수	11
15	스테이션	11

2. 교사 유형에 따른 장애유아통합교육에 대한 개념 지식 비교

1) 교사 유형에 따른 상위개념의 빈도와 유형 비교

교사 유형(통합교육무경력 일반유아교사, 통합교육유경력 일반유아교사, 유아특수교사)에 따라 상위개념을 분석한 결과는 표 4와 같다. 주요 결과를 살펴보면 첫째, 통합교육무경력 일반유아교사는 총 70개의 상위개념을 사용했다. 빈도를 살펴보면 ‘통합주체’가 15(21.4%)로 가장 높게 나타났으며 다음으로 ‘교육과정’ 11(15.7%), ‘장애유아이해’ 8(11.4%), ‘행정 지원’ 7(10.0%), ‘교수전략’과 ‘시설 지원’ 5(7.1%), ‘통합유형’과 ‘교육환경’ 4(5.7%), ‘통합개념’과 ‘사회적 상호작용 지원’ 및 ‘가정 및 지역사회 연계’ 3(4.3%), ‘개별화교육 지원’ 2(2.9%), ‘교사협력’ 0(0.0%)의 순으로 나타났다.

둘째, 통합교육유경력 일반유아교사는 총 64개의 상위개념을 사용했다. 빈도를 살펴보면 ‘통합개념’이 16(25.0%)으로 가장 높게 나타났으며 다음으로 ‘교수전략’ 8(12.5%), ‘통합주체’ 7(10.9%), ‘교육과정’과 ‘교사협력’ 및 ‘교육환경’ 5(7.8%), ‘장애유아이해’와 ‘사회적상호작용 지원’ 및 ‘행정 지원’ 4(6.3%), ‘개별화교육

지원' 3(4.7%), '통합유형' 2(3.1%), '가정 및 지역사회 연계' 1(1.6%), '시설 지원' 0(0.0%)의 순으로 나타났다.

셋째, 유아특수교사는 총 75개의 상위개념을 사용했다. 빈도를 살펴보면 '통합주체'가 16(21.3%)으로 가장 높게 나타났고 다음으로 '교사협력' 9(12.0%), '통합유형' 8(10.7%), '교수전략'과 '사회적상호작용 지원' 7(9.3%), '교육과정' 6(8.0%), '통합개념' 5(6.7%), '장애유아이해'와 '개별화교육 지원' 및 '교육환경' 4(5.3%), '행정 지원' 3(4.0%), '가정 및 지역사회 연계' 2(2.7%), '시설 지원' 0(0.0%)의 순으로 나타났다.

교사 유형에 따른 상위개념의 내용 및 빈도를 종합하여 고찰하면 중요하게 인식한 대표 상위개념에서 차이가 있음을 알 수 있다. 상위개념 '통합주체'는 교사 유형과 무관하게 높은 빈도를 나타냈다. 반면 상위개념 '교사협력'은 통합교육유경력 일반유아교사와 유아특수교사에서는 상대적으로 높은 빈도를 보였으나 통합교육무경력 일반유아교사에서는 가장 낮은 빈도로 나타났다. 이러한 결과를 통해 통합교육유경력 일반유아교사

와 유아특수교사는 '교사협력'을 중요하게 인식했으나 통합교육무경력 일반유아교사는 '교사협력'의 중요성을 상대적으로 적게 인식했음을 알 수 있다.

2) 교사 유형에 따른 종속개념의 빈도와 유형 비교

교사 유형(통합교육무경력 일반유아교사, 통합교육유경력 일반유아교사, 유아특수교사)별로 개념도에 나타난 종속개념을 분석하고 상위 빈도를 보인 10개의 종속개념을 제시하면 표 5와 같다. 주요 결과를 살펴보면 첫째, 통합교육무경력 일반유아교사의 경우 '장애유아'의 빈도가 12로 가장 높게 나타났으며 다음으로 '청각장애' 10, '지체장애' 9, '일반유아' 8, '교사' 7, '시각장애'와 '언어' 6, '휠체어' 5, '발달장애'와 '부분통합' 4의 순으로 나타났다. 둘째, 통합교육유경력 일반유아교사의 경우 '개별화교육계획'의 빈도가 11로 가장 높게 나타났으며 다음으로 '교사', '누리과정', '부분통합', '완전통합', '협력'이 8, '부모'와 '팀티칭' 7, '스테이션 교수'와 '짜도우미' 6의 순으로 나타났다.

표 4. 교사 유형에 따른 상위개념의 내용 및 빈도

영역	대표용어	일반유아교사 (통합교육무경력)		일반유아교사 (통합교육유경력)		유아특수교사	
		n(%)	순위	n(%)	순위	n(%)	순위
교육 내용	교육과정	11(15.7)	2	5(7.8)	4	6(8.0)	6
	장애유아이해	8(11.4)	3	4(6.3)	7	4(5.3)	8
교육 방법	통합주체	15(21.4)	1	7(10.9)	3	16(21.3)	1
	통합개념	3(4.3)	9	16(25.0)	1	5(6.7)	7
	통합유형	4(5.7)	7	2(3.1)	11	8(10.7)	3
	교사협력	0(0.0)	13	5(7.8)	4	9(12.0)	2
	교수전략	5(7.1)	5	8(12.5)	2	7(9.3)	4
	사회적상호작용 지원	3(4.3)	9	4(6.3)	7	7(9.3)	4
	개별화교육 지원	2(2.9)	12	3(4.7)	10	4(5.3)	8
	가정 및 지역사회 연계	3(4.3)	9	1(1.6)	12	2(2.7)	12
	교육환경	4(5.7)	7	5(7.8)	4	4(5.3)	8
	행정	행정 지원	7(10.0)	4	4(6.3)	4	3(4.0)
시설 지원		5(7.1)	5	0(0.0)	13	0(0.0)	13
계		70(100.0)		64(100.0)		75(100.0)	

■ 1순위 ■ 2, 3순위 ▨ 11, 12, 13순위

셋째, 유아특수교사의 종속개념의 빈도를 살펴보면 ‘완전통합’과 ‘협력교수’의 빈도가 10으로 가장 높게 나타났으며 다음으로 ‘부분통합’ 9, ‘일반유아’와 ‘특수유아’ 8, ‘특수교사’ 7, ‘개별화교육’과 ‘역통합’ 6, ‘또래교수’와 ‘장애이해교육’ 5의 순으로 나타났다.

이상의 결과를 종합하면 ‘부분통합’은 일반유아교사와 유아특수교사 모두에게서 높은 빈도로 나타났다. 또한, ‘장애유아’와 ‘일반유아’가 통합교육무경력 일반유아교사와 유아특수교사에게서 공통적으로 높은 빈도를 보인 반면, ‘개별화교육’과 ‘협력교수’가 통합교육유경력 일반유아교사와 유아특수교사에게서 공통적으로 높은 빈도를 보였다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 장애유아를 위한 통합교육의 중요성에 주목하고 통합교육의 주체인 유아교사의 장애유아통합교육에 대한 개념지식을 고찰하고자 수행되었다. 연구 목적을 달성하기 위해 수도권 공립유치원에 재직 중인 유아교사 60명을 대상으로 Novak과 Gowin(1984)이 고안한 개념도 작성을 실시하고 개념도에 나타난 상위개

념과 종속개념을 분석했으며, 이를 교사유형(통합교육무경력 일반유아교사, 통합교육유경력 일반유아교사, 유아특수교사)에 따라 고찰했다. 본 연구의 결과를 연구문제에 따라 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫 번째 연구문제를 통해 유아교사의 장애유아통합교육에 대한 개념도의 상위개념을 분석한 결과 총 209개가 나타났으며, 이를 범주화한 결과 총 13개의 상위개념이 도출되었다. 13개의 상위개념을 빈도가 높은 순으로 나열하면 ‘통합주체’, ‘통합개념’, ‘교육과정’, ‘교수전략’, ‘장애유아 이해’, ‘통합유형’, ‘교사협력’, ‘사회적 상호작용 지원’, ‘행정 지원’, ‘교육환경’, ‘개별화교육 지원’, ‘가정 및 지역사회 연계’, ‘시설 지원’과 같다. 유아교사가 ‘통합주체’를 장애유아통합교육의 가장 중요한 개념지식으로 인식하고 있다는 본 연구결과는 성공적인 통합교육에서 교사를 중요한 요인으로 제시하고 있는 선행연구 결과(강경숙, 2007)와 맥락을 같이하는 것이다. 통합보육에서도 교사들이 비장애유아들이 장애유아에 대해 관심과 인식의 변화를 가질 수 있도록 할 수 있으며 교사의 전문적인 중재가 필요하고 이를 위한 교사교육이 요구된다고 하였다(김경화, 김경희, 이미정, 2009). 이소현(2007)은 유치원 통합교육을 위해서 교육의 주체인 유아교육과 특수교육 양측 모두 통합이 지

표 5. 교사 유형에 따른 상위 빈도 10위 종속개념의 내용 및 빈도

순위	종속개념(n)		
	① 일반유아교사 (통합교육무경력)	② 일반유아교사 (통합교육유경력)	③ 유아특수교사
1	장애유아(12)	개별화교육(11)	완전통합(10)
2	청각장애(10)	교사(8)	협력교수(10)
3	지체장애(9)	누리과정(8)	부분통합(9)
4	일반유아(8)	부분통합(8)	일반유아(8)
5	교사(7)	완전통합(8)	특수유아(8)
6	시각장애(6)	협력교수(8)	특수교사(7)
7	언어(6)	부모(7)	개별화교육(6)
8	휠체어(5)	팀티칭(7)	역통합(6)
9	발달장애(4)	스테이션교수(6)	또래교수(5)
10	부분통합(4)	짝도우미(6)	장애이해교육(5)

■ ①, ②, ③ 중복 ||| ①과 ③ 중복 ▨ ②와 ③ 중복

니는 가치와 의미에 대해 확고한 신념과 책임의식을 가지고 접근해야 하고 일반적으로 통합교육은 유치원의 제도적 차원에서 실행하게 되지만 실질적인 교육의 계획과 실행의 책임은 교사에게 있다고 하여 성공적인 통합교육에 있어서 교사가 중요한 요인임을 강조하였다(인천광역시교육청, 2017). 또한 유아교사는 '통합개념'을 다음으로 중요하게 생각하고 있었으며, 본 대표 범주의 상위개념으로 사회적통합, 교육적통합, 물리적통합, 시간/공간적통합 등을 제시하고 있어 장애유아통합교육의 질적 제고를 위해 물리적 통합과 사회적 통합 및 교육적 통합이 함께 이루어져야 함(박승희, 2002)에 대해 인식하고 있는 것을 알 수 있다. 반면 유아교사는 전반적으로 가정 및 지역사회와의 연계, 시설 지원, 개별화교육지원, 교육환경과 관련된 상위개념은 적게 인식하고 있는 것으로 나타나, 이와 같은 개념지식의 상대적 결여가 장애유아통합교육을 실제적으로 구현하는데 있어 장애가 될 수 있음을 유추할 수 있다.

이와 더불어 유아교사의 장애유아통합교육에 대한 개념도의 종속개념을 분석한 결과 총 1,585개로 매우 다양하게 나타났으며, 빈도가 높은 순서대로 15개를 나열하면 '부분통합', '완전통합', '협력교수', '일반유아', '교사', '장애유아', '특수교사', '청각장애', '시각장애', '지체장애', '누리과정', '장애이해교육', '팀티칭', '포레교수', '스테이션'과 같다. 종속개념 중에서 '부분통합'과 '완전통합' 및 '협력교수'의 빈도가 높게 나타난 본 결과는 유아교사가 전반적으로 '통합유형'과 관련된 개념(부분통합과 완전통합)과 함께 일반유아교사와 특수유아교사 간 '교사협력'과 관련된 개념(협력교수)을 중요하게 생각하고 있음을 의미한다. 또한, 15개의 종속개념을 상위개념과 연관 지어 고려하면, '일반유아', '교사', '장애유아', '특수교사'와 같은 종속개념이 상위개념 '통합주체'에 포함되는 것으로 이들 빈도의 합(67개)이 매우 높음을 알 수 있다. 즉 '통합주체'가 상위개념 및 종속개념 모두에서 가장 높은 빈도를 나타낸 것으로 해석할 수 있으며, 결과적으로 유아교사들이 장애유아통합교육에서 통합주체를 매우 중요하게 인식하면서 지식의 양도 많음을 알 수 있다. 이와 같이 유아교사가 스스로 통합교육 주체로서 중요한 대상임을 인식하고 있다는 것은 바람직한 것으로, 나아가 구체적인 역할 수행을 지원하는 교사교육이 수반될 경우 높은 통합교육수효능감으로 이어질 수 있음을 시사한다.

두 번째 연구문제를 통해 교사 유형(통합교육무경력 일반유아교사, 통합교육유경력 일반유아교사, 유아특수교사)에 따라 장애유아통합교육에 대한 개념도를 고찰한 결과, 상위개념 및 종속개념에서 차이를 보이는 것으로 밝혀졌다. 먼저 상위개념의 내용과 빈도에서는 '통합주체'가 일반유아교사와 유아특수교사 모두에게서 높게 나타난 반면, '교사협력'은 통합교육유경력 일반유아교사와 유아특수교사에서는 상대적으로 많이 나타났으나 통합교육무경력 일반유아교사에서는 가장 낮게 나타났다. 이를 통해 통합교육유경력 일반유아교사와 유아특수교사는 '교사협력'을 중요하게 인식했으나 통합교육무경력 일반유아교사는 '교사협력'의 중요성을 상대적으로 적게 인식했음을 알 수 있다. 이러한 결과는 통합교육유경력 일반유아교사와 유아특수교사는 장애유아통합교육 현장에서 통합교육 관련자들의 협력체제 구축과 활용을 적극 권장 받고 있으며(이소현, 박은혜, 2005) 다양한 통합관련 연수와 실제 경험을 통해 협력의 중요성을 체험하고 있는 반면 통합교육무경력 유아교사는 실제 통합교육을 실행할 때 발생하는 다양한 문제를 해결하는 과정에서 교사협력이 얼마나 중요하게 작용하는지 직접 경험할 기회가 없었기 때문으로 보인다. 통합교육무경력 유아교사가 교사협력의 중요성을 미처 알지 못하고 간과할 수 있음을 보여주는 결과는 성공적인 통합교육을 위해 유아교육과 특수교육 양측 교사 간 협력의 가치와 의미를 보다 구체적으로 교육할 필요가 있음을 시사한다. 즉, 통합교육에 참여하고 있지 않은 일반유아교사도 항상 통합교육의 주체가 될 수 있다는 인식을 광범위하게 공유할 필요가 있으며, 일반유아교사를 대상으로 교사협력의 중요성과 교사협력의 실제적인 방법을 포함한 다양한 교사연수를 지속적으로 제공하는 것이 바람직함을 제안한다. 반면 통합교육무경력 일반유아교사가 통합교육유경력 일반유아교사와 유아특수교사에 비해 교육내용(교육과정, 장애유아이해)에 해당하는 상위개념의 빈도가 높게 나타난 것은 통합교육무경력 일반유아교사의 경우 통합교육에 대한 연수의 기회나 통합교육의 경험이 없어 통합교육을 유아교육과정으로 이해하고 개념도를 그린 것으로 보인다. 장애유아이해에 대한 개념이 나타난 것도 교육부 장학자료의 내용과 대부분 일치한 것으로 보아 통합교육이나 특수교육과 관련성이 적은 것으로 나타났다. 통합교육은 유아교육과 특수교육이 통합된 것으로 유아교사가 유아교육과

정만을 이해하고 적용시켜서는 성공적인 통합교육을 이루어 낼 수 없다. 따라서 잠재적 통합교육의 주체인 통합교육무경력 일반유아교사도 통합교육의 내용 및 교수 방법에 대한 기본적인 내용을 숙지할 수 있도록 통합교육에 대한 연수의 기회를 부여해야 함을 시사한다.

다음으로 10개의 종속개념을 교사 유형별로 살펴본 결과, '부분통합'은 세 가지 유아교사 유형 모두에게서 높은 빈도로 나타난 반면 다른 종속개념은 교사 유형에 따라 상이한 것으로 밝혀졌다. 즉, '장애유아'와 '일반유아'는 통합교육무경력 일반유아교사와 유아특수교사에게서 공통적으로 높은 빈도를 보인 반면, '개별화교육'과 '협력교수'는 통합교육유경력 일반유아교사와 유아특수교사에게서 공통적으로 높은 빈도를 보였다. 결과적으로 통합교육 경력이 있는 일반유아교사는 유아특수교사와 유사한 종속개념을 가지고 있으나 통합교육이 없는 일반유아교사는 이들과 다소 상이한 종속개념을 가지고 있는 것으로 결론지을 수 있다. 이는 유치원 현장에서 실제 통합교육을 실시하고 있는 교사 간의 협력이 중요함을 강조하는 선행연구 결과(김성현, 이승주, 2018; 노은호, 박인숙, 손상국, 2003; 원영미, 전지혜, 2018; 이소현, 최윤희, 오세림, 2007; 최미화, 2011)를 고려할 때 일반적인 유아교사를 대상으로 보다 구체적인 통합교육 프로그램을 실시할 필요가 있음을 시사하는 연구결과이다.

이상에서와 같이 본 연구는 공립유치원에 재직 중인 유아교사를 대상으로 장애유아통합교육에 대한 개념지식을 살펴보고 교사 유형에 따라 고찰했다. 그 결과 유아교사들의 장애유아통합교육에 대한 개념지식은 전반적으로 다양하나 일부 주요개념에 있어서는 상대적으로 결여되어 있으며, 일반유아교사와 특수유아교사 간 차이와 함께 일반유아교사 중에서도 장애유아통합교육의 경험 유무에 따라 차이가 있음을 밝혔다. 이 점에서 의의가 있다. 연구의 한계 및 추후연구를 위한 제안으로는 첫째, 본 연구는 유아특수교사가 의무적으로 배치되는 공립유치원을 중심으로 연구대상을 한정하여 살펴보았으므로, 추후 동일 연령대의 장애유아를 교육하는 사립유치원과 어린이집 교사를 대상으로 확대하여 고찰할 필요가 있다. 둘째, 본 연구결과에서 나타난 주요 개념과 하위개념을 사용하여 성공적인 장애유아통합교육을 위한 교사교육프로그램을 실시하고 그 효과를 분석해 볼 것을 제안하는 바이다. 본 연구결과가 추후 유아교

사를 위한 장애유아통합교육 프로그램을 개발하고 실시할 때 기초자료로 활용되며, 향후 바람직한 협력교수를 활성화하는데 기여하기를 기대한다.

참고문헌

- 강경숙(2007). 장애학생의 질적 통합을 위한 관련변인 고찰. **한국교육**, 34(1), 119-158.
- 교육과학기술부, 보건복지부(2012). **3-5세 연령별 누리과정 해설서**. 서울: 교육과학기술부·보건복지부.
- 김경숙(2006). 통합교육을 받고 있는 장애유아들의 개별화 교수목표 분석. **유아특수교육연구**, 6(2), 109-128.
- 김경화, 김경희, 이미정(2009). Current status and teachers' recognition on integrated daycare for disabled children. **한국보육학회지**, 9(2), 85-104.
- 김민석(2010). 장애유아통합교육 실태 분석. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김성현, 이승주(2018). 통합교육 현장에서 근무하는 유아특수 교사의 장애이해 교육 경험에 관한 질적 연구. **한국보육학회지**, 18(2), 231-246.
- 노은호, 박인숙, 손상국(2003). 장애아 통합교육을 위한 일반교사와 특수교사의 인식과 상호협력에 관한 연구. **한국보육학회지**, 3(1), 167-190.
- 박승희(2002). 장애학생의 교육과정적 통합을 위한 일반학교의 학교수준 교육과정계획 모형. **특수교육학연구**, 37(1), 199-235.
- 박은혜(2002). **지식기반 사회에서의 유아교사의 지식**. 서울: 창지사.
- 송연숙, 황해익(2004). 예비유아교사의 과학지식의 변화 연구. **유아교육연구**, 24(2), 87-105.
- 안수현, 김상림(2018). 유아교사의 유아통합교육에 대한 지식체계 고찰: 개념도 분석을 중심으로. **한국보육학회지**, 18(3), 91-104.
- 원영미, 전지혜(2018). 장애아 통합어린이집 일반교사의 장애인식 및 보육경험에 관한 연구. **한국보육학회지**, 18(1), 169-192.
- 유진선, 김상림(2018). 유아창의성교육에 대한 유아교사의 개념도 분석. **한국생활과학회지**, 27(3), 179-190.

- 이소현(2007). 유치원 통합교육을 위한 『개별화 교육과정』의 개발 및 실행 방안 고찰. **유아특수교육연구**, 7(2), 111-135.
- 이소현, 박은혜(2005). **장애유아 통합유치원 교육과정: 사회적 통합 촉진을 위한 활동 중심의 교육과정**. 서울: 학지사.
- 이소현, 최윤희, 오세림(2007). 장애유아 통합교육 실행 요소: 국내 연구에 나타난 요소들을 중심으로. **유아특수교육연구**, 7(3), 1-27.
- 이순자, 오숙현(2009). 보육시설의 장애유아 통합교육 실태 및 교사의 지원 요구 조사: J도를 중심으로. **미래유아교육학회지**, 16(4), 149-179.
- 인천광역시교육청(2017). **유치원 통합교육 가이드북 개발 연구**. 인천광역시: 인천광역시 교육청.
- 조현근, 이병인(2017). 유아통합교육의 연구 방향성 탐색을 위한 연구 동향 분석: 2007-2016년 국내 특수교육 전문 학술지 논문을 중심으로. **특수교육저널: 이론과 실천**, 18(3), 271-296.
- 최미화(2011). 종일제 프로그램에서의 장애유아 통합교육 실행 요인에 대한 교사의 인식. **한국보육학회지**, 11(4), 143-165.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. NY: Cambridge University Press.

Public Kindergarten Teachers' Concept Knowledge on Inclusion Education

Jeong Mi Kim

Ed. M., Graduate School of Education, Incheon National University

Sang Lim Kim

Associate Professor, Dept. of Early Childhood Education, Incheon National University

Abstract

Objective: The purpose of the study was to examine public kindergarten teachers' concept knowledge on inclusion education and to compare concept knowledge by teacher types (general teachers with experience of inclusion, general teachers without experience of inclusion, and special teachers).

Methods: The subjects, sixty early childhood teachers in public kindergarten, were asked to draw concept maps illustrating their understanding of inclusion education for young children. The collected concept maps were analyzed using the methods utilized by Novak and Gowin (1984) as well as You and Kim (2018).

Results: The results were as follows. First, 209 superordinate concepts were shown, and they were categorized into 13 representative superordinate concepts. Second, 1,585 subordinate concepts were shown. Among them, partial inclusion, complete inclusion, and teacher cooperation were frequently used. Third, contents of concept knowledge on inclusion education varied by teacher types.

Conclusion/Implications: Discussions were included to support and enhance early childhood teachers' content knowledge on inclusion education for young children with special needs.

Received October 30, 2018

Revision received November 26, 2018

Accepted December 10, 2018