

통합보육 역량강화 프로그램이 보육교직원의 통합교육 교수 효능감과 통합에 대한 인식에 미치는 영향

서민경
백석대학교 유아특수교육과 교수

Effects of an Inclusive Childcare Capacity Building Program on In-service Teachers' Teaching Efficacy and Attitudes towards Inclusion

Minkyung Suh
Department of Early Childhood Special Education, Baekseok University, Professor

HER

**Human
Ecology
Research**

Abstract

An inclusive childcare capacity building program was designed to enhance teacher efficacy and attitudes toward the inclusion of childcare teachers. A total of 36 teachers working in childcare facilities in Gyeonggi-do participated in this study. Nineteen teachers were assigned to the treatment condition and 17 teachers were assigned to the control condition. The program explicitly addressed 15 topics, including screening and diagnosis, early development, characteristics of disability, family support and related services, IEP, and online site observation. The program was primarily delivered by field professionals using adult learning techniques such as small group activities, reflective journal writings, and online consultation. Teachers in the treatment group outperformed teachers in the control group on three measures of teacher efficacy, teacher play efficacy, and attitudes toward inclusion. The results were statistically significant. The increase in teacher efficacy, play efficacy, and attitudes toward inclusion of teachers was attributed to the well-designed program, encompassing early development, disability characteristics, small group discussions, and online support. The results highlight the importance of providing and disseminating a capacity building program for in-service teachers.

Keywords

capacity building program, inclusive childcare, inclusion, teaching efficacy

서론

우리나라 전체 영유아의 인구는 2016년 이후로 매해 감소하는 추세로 전환됐지만, 장애 등록 영유아 수와 특수교육대상 영유아의 수는 증가하고 있다(Kim, 2023). 2007년 장애인 등에 대한 특수교육법을 통해 3세~5세 특수교육대상 유아는 의무교육 대상자로, 0~2세 영아는 무상교육 대상으로 명시하고 있다. 취학 전 장애 영유아의 경우, 교육부 산하 유아교육기관과 보건복지부 산하 보육기관에서 특수교육 서비스를 제공받는다. 2023년 현재 유아교육기관에서 의무교육을 받는 영유아는 9,188명으로 대부분 통합교육을 받고 있다(Ministry of Education, 2023). 2023년 보육통계에 의하면, 총 13,606명의 장애 영유아가 173개 장애아전문어린이집에서 5,997명, 1,464개 장애아통합어린이집에서 6,678명, 727개 일반어린이집에서 931명씩 보육 서비스를 이용하는 것으로 보고되었다(Ministry of Health and Welfare, 2023). 발달선별 검사에서 심화평가 권고를 받는 영유아의 수가 지속적으로 증가하고 있어서(Paek & Bae, 2020), 장애 위험군에 속하는 영유아까지 포함하게

Received: June 12, 2024
Revised: July 11, 2024
Accepted: July 23, 2024

Corresponding Author:

Minkyung Suh
Department of Early Childhood Special
Education, Baekseok University, 1
Baekseokdaehak-ro, Dongnam-gu,
Cheonan-si, Chungcheongnam-do,
31065, Korea
Tel: +82-41-550-2470
Fax: +82-41-550-9089
E-mail: mingsuh@bu.ac.kr

된다면 보육 및 교육기관에 재원하는 장애 영유아의 수는 더 높을 것으로 예상된다. 이러한 변화는 통합어린이집, 전담어린이집 등 양적 확대로 이어졌고, 실제 보육기관의 교사가 영아를 관찰하며 장애 위험 영아를 발견하고 증재하는 역할을 감당하기도 한다(Lee et al., 2023).

어린이집과 어린이집 보육교직원의 역할은 보육이지만, 현장 보육교직원을 중심으로 장애 및 발달 이해, 관련 서비스, 교수 전략, 가족 지원 등 다양한 영역의 지식을 기반으로 통합보육 실행에 대한 책임이 강조되고 있다(Kim & Lee, 2021). 단기간의 연수 프로그램으로 특수교육대상 유아의 통합교육에 대한 전문성을 함양시키는데 어려움이 있지만, 현장의 변화에 반응하는 지자체의 대처 방안으로 보육교직원 역량강화 연수가 이어지고 있다.

이러한 변화에 대응하고자, 조기특수교육의 전문성을 강화하는 법률적 근거가 마련되었으며, 장애아동복지지원법 시행령 제 6조에 장애영유아를 위한 어린이집의 특수교사와 보육교사의 수는 장애아 수의 3분의 1 이상이 되어야 하고, 2명당 1명 이상은 특수교사여야 함을 명시하였다. 또한, 2015년 7월부터 온라인 교육과 직무교육을 통한 자격인정을 금지하고 장애영유아보육교사 자격확인서 제도를 도입하였으며, 2019년부터 발달지체 유아학급은 특수교사 및 장애 영유아를 위한 보육교사 자격을 갖춘 교사만을 배치하도록 반영하였다(Kim, 2023). 2021년 보육사업안내에 의하면, 장애아통합 어린이집은 교사 대 아동비율 준수(1:3)를 전제로 하며, 장애아동을 대상으로 특수교육 진단평가, 개별화 교육프로그램을 시행하여 적절한 서비스를 받을 수 있도록 하고, 시·군·구에서는 장애아동이 적절한 서비스를 받지 못한다고 판단될 경우 보육 교직원 인건비 등 보조금 지원을 중단할 수 있도록 하였다. 하지만, 2023년 보육통계에 집계된 정부 인건비 지원을 받는 장애아전문 어린이집 5,997명의 장애영유아를 지원하기 위해서는 약 1,000명의 특수교사와 1,464개의 장애아통합 어린이집의 장애아동 6,678명을 위한 특수교사 1,113명이 필요함에도 각각 827명과 551명이 근무하고 있어 특수교사 배치 기준에 미치지 못하고 있다. 또한, 특수교사가 배치되는 지역 간의 편차가 심하여 질 높은 보육서비스를 제공하기 어려운 실정이다.

어린이집은 장애 위험 영유아가 또래와 함께 생활하게 되는 생애 첫 기관이며, 보육교직원은 장애 위험 영유아의 생애 초기를 지원하는 중요한 역할을 한다. 어린이집에서 장애위험 영유아를 판단하는 데에는 보육교직원의 사전지식에 의해 이루어지는 비율이 가장 높았으며, 보육교직원은 경험있는 동료 교사와 면담을 하거나 관련 전문가 자문을 통해 장애 위험 영유아를 발견하는 것으로 보고되었다(Paek & Bae, 2020). 뿐만 아니라, 보육교직원

은 부모에게 자녀의 발달과 장애 특성에 대해 정보와 지원 내용을 제공하고, 선별과 진단의 과정을 안내하기도 한다(Park & Lee, 2007). 선행연구에 의하면 보육교직원은 통합교육에 대한 긍정적 인식은 갖고 있으나(Lee & Lee, 2015), 교수 전략을 실행을 하는데 부담을 갖고 있으며(Park, 2018), 장애 영유아의 특성과 교육 실행에 대한 전문적 지식과 관련 경험이 부족하다는 점이 보고되었다(Lee & Lee, 2015). 보육교직원의 지원 요구를 보고한 연구에서는 장애위험 영유아에 대한 지식과 지원 방법, 선별도구 활용법, 영유아의 개별화 교육계획 수립 및 실행, 장애 영유아의 또래 관계 형성에 도움이 되는 지원 전략, 부모와의 의사소통 및 가족 상담 순으로 관심을 보이는 것으로 나타났다(Paek & Bae, 2020). 특히, 전문성 있는 보육 컨설턴트가 제공하는 통합보육 실행을 위한 높은 요구가 보고되었는데(Cho & Lee, 2017), 이는 보육 교직원이 장애통합 보육교사 자격증을 취득하는 과정에 지식 위주의 수업에 참여하고, 현장 실습이 포함되어 있지 않은 현행 제도의 맹점이 반영되었다고 볼 수 있다(Paek & Bae, 2020).

보육교직원을 지원하고자 하는 노력은 다양한 교사지원 프로그램의 실행으로 이어졌고, 그 결과는 교수 효능감과 교수 수행의 증가, 장애 유아의 활동 참여 증가(Won, 2009), 교사효능감 증가, 행동관리 효능감 증가(Park, 2018) 등으로 나타나 매우 고무적이었다. 최근 선행연구에서는 12주에서 15주 프로그램으로 구성되어 특수교육의 핵심 이론, 교수 전략을 학습하며 교사 성찰을 하는 방법을 적용하였고(Park, 2018), 온라인과정으로 장애통합보육교사 자격증을 취득하는 보육교사들을 대상으로 대면교육 15회를 제공하여 발달초기 장애로 인한 특성, 개별화교육프로그램 계획, 문제행동 중재 등을 주요 주제로 구성하여 제공하였다(Jang & Lee, 2020). 또한, 보육현장을 방문하여 개별 보육교사가 통합보육 실행을 할 수 있도록 자문하고(Park, 2018), 학급 단위로 어린이집 교사를 1:1로 컨설팅을 하였다(Ahn, 2021; Ahn & Lee, 2019). 하지만, 통합보육을 위한 전문적 지식을 기반으로 실행을 지원하는 연구는 부족한 실정이며(Park, 2018), 2019 개정 누리과정을 개별화 교육계획안과 연계하며(Jin, Lee, & Kang, 2021) 질적으로 우수한 통합보육을 실행하기 위해서는 전문성 강화 프로그램의 개발 및 실행 확산이 필요하다(Cho & Lee, 2017). 보육교직원에게 장애위험 영유아 지원에 대한 인식과 지원을 제공하여 장애 위험 영유아를 초기에 발견하여 선별할 수 있고, 신뢰로운 관계 형성으로 협력적인 지원 계획을 수립하여 개별화 교육 프로그램을 시행하게 된다면, 장애 영유아의 발달을 촉진할 수 있을 뿐만 아니라, 2차 장애를 예방할 수 있을 것이다(Kim & Park, 2017).

이에 따라 본 연구에서는 선행연구를 기반으로 통합보육 역량 교육 실행이 보육교직원의 교사 효능감과 통합교육의 인식에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 본 연구 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 통합보육 역량강화 프로그램에 참여한 실험집단과 프로그램에 참여하지 않은 통제집단 간 보육교직원의 교사효능감 변화 정도에 유의한 차이가 있는가? 둘째, 통합보육 역량강화 프로그램에 참여한 실험집단과 프로그램에 참여하지 않은 통제집단 간 보육교직원의 통합에 대한 인식 변화 정도에 유의한 차이가 있는가?

연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구에는 경기도 소재 어린이집에서 영유아를 지도하는 보육교직원 중 의도적 표집방법(purposeful sampling)을 통해 연구 참여자를 다음과 같은 선정 기준에 따라 최종 36명을 선정하였다. 1) 보육경력이 3년 이상으로 1급 보육교사 자격증을 소지하고 있는 교사 2) 장애아 보육교사 자격과정 중이거나 수료한 교사 3) 어린이집 원장과 연구 참여자가 역량강화 교육의 일환으로 지원받는 것에 동의한 교사 4) 유사한 교육 지원에 참여한 경험이 없는 교사.

36명 중에서 집단 교육에 참여할 수 있는 19명의 보육교직원을 실험집단에 배치하였고, 17명의 교사는 통제집단 연구 참여자로 선정하였으며 상세 정보는 Table 1과 같다.

실험집단 참여자는 40대가 10명으로 가장 많았고, 30대 5명, 50대는 4명의 순으로 나타났으며, 통제집단 참여자는 30대가 8명으로 가장 많았고, 40대 7명, 20대 2명 이었다. 근무 경력은 실험집단이 평균 약 7년 6개월, 통제집단은 8년 5개월이었다. 참여자가 장애아 보육교사로서 통합보육을 담당한 경험은 없었지만, 재직 중인 어린이집에서 장애 영유아를 보육한 경우, 놀이 지원을 한 기간은 2년 미만이었다. 독립표본 *t*검정을 실시한 결과, 집단 간 차이가 없는 것으로 나타났다.

2. 실험 기간 및 장소

본 연구는 대상 기관 모집과 참여자 선정, 사전 검사, 중재 실행, 사후 검사의 순서로 진행되었다. 참여자 선정은 2021년 10월 8일부터 2021년 12월 3일까지 진행되었고, 사전검사는 프로그램 시작 전에 사전 검사를 실시하였다. 중재는 15회기로 구성되었고, 프로그램 종료 후에 사후검사를 실시하였다. 통합보육 역량강

화 프로그램은 회기별 주제의 내용으로 2시간씩 공기관의 강의실에서 집단교육으로 진행되었다. 참여자는 97%의 높은 참여율을 보였다.

3. 통합보육 역량강화 교육

본 연구에서는 실험집단의 보육교직원을 대상으로 집단으로 교사교육, 소그룹 활동, 1:1 온라인 지원을 실시하였다.

1) 교사 교육

교사 교육은 통합보육 교육에 필요한 지식, 선별 및 진단, 발달 영역별 지원 방법, 개별화교육계획 수립 및 실행 방법, 사례 공유 등의 내용으로 15회기로 구성되었다. 한 회기당 저녁 6시 30분부터 8시 30분까지 2시간을 배정하여, 강의, 사례 공유, 소그룹 활동, 질의응답, 반성적 사고 기술의 순서로 진행되었다. 회기별 주제 강의를 마치면, 내용을 정리하고 토론하는 소그룹 활동이 이어졌고, 교수자와의 질의응답을 한 후에는 각자 배운 내용을 반추하여 반성적 사고를 기술하였다. 매 회기마다 기술한 반성적 사고는 다음 회기에 무기명으로 공유함으로써 실천적 지식으로서의 전환을 도모하였다.

교사 교육의 내용은 장애아통합교육 컨설팅 매뉴얼과 보육운영 매뉴얼을 참고하여 구성하였고, 특수교육학 박사학위 소지자로서 관련 영역에 10년 이상 종사한 전문가 2명과 통합보육 현장 전문가 1인에게 검토를 의뢰하였다. 주요 사항으로는 장애 유형에 따른 교육과정 수정 예시를 다양하게 제시할 것, 2019 개정누리과정 내에 활동 중심의 삽입교수 방법, 다양한 교수전략을 역할극을 통해 직접 연습할 기회를 제공할 것, 현장에서 적용 가능성을 검토하여 소그룹 별로 계획안을 공유할 것, 매 회기 자아성찰지를 작성하는 시간을 두어 회기별 내용을 숙지할 수 있도록 지원할 것 등이 있었으며 교육 자료 구성과 운영 방식에 충실히 반영되도록 노력하였다. 놀이와 유아중심으로 교사 교육 실시는 유아특수교육 현장 경험 10년 이상 경력의 박사소지자 3명, 통합교육 관련 강의 및 현장 경험이 5년 이상인 대학교수 3명이 담당하였다. 통합보육 역량강화 교육의 내용은 Table 2와 같다.

2) 소그룹 활동

매 회기의 강의를 마친 후에는 30분의 소그룹 활동으로 이어졌다. 해당 주제에 대한 질의응답을 소그룹 내에서 진행하였다. 개별화교육계획 수립 및 실행에 관한 주제 회기에서는 매주 작성한 과제를 공유하였다. 예를 들어, 연구 참여자가 근무하는 어린이집의 아동 1명을 선정하여 캐롤라이나 교육진단을 실행하였고,

Table 1. Participants Information

Experiment Group					Control Group				
no.	Age	Gender	Work experiences (Inclusion)	Major (Degree)	no.	Age	Gender	Work experiences (Inclusion)	Major (Degree)
1	40s	F	13 years (6 months)	Early childhood ed. (A.A)	1	20s	F	3 years (none)	Childcare (A.A)
2	50s	F	11 years (none)	Early childhood ed. (A.A)	2	30s	F	4 years (none)	English ed (B.A.)
3	50s	F	6 years (none)	Family studies (B.A.)	3	40s	F	10 years & 2 months (none)	Music (B.A.)
4	40s	F	3 years (none)	Sports (B.A.)	4	40s	F	8 years (1years)	(B.A.)
5	40s	F	5 years (none)	Social work (A.A)	5	30s	F	7 years (none)	Early childhood ed. (A.A)
6	30s	F	7 years & 7 months (none)	Child studies (A.A)	6	40s	F	15 years (1 year & 6 months)	Early childhood ed. (B.A.)
7	40s	F	15 years & 2 months (2 years)	Child studies (B.A.)	7	40s	F	10 years (none)	Elementary ed (B.A.)
8	40s	F	6 years & 5 months (none)	Early childhood ed. (B.A.)	8	40s	F	12 years (none)	Childcare (A.A)
9	40s	F	6 years (none)	Juvenile studies (B.A.)	9	30s	F	9 years (none)	Early childhood ed. (A.A)
10	40s	F	7 years (2 years)	Early childhood ed. (B.A.)	10	40s	F	8 years (1 year)	Korean ed (B.A.)
11	30s	F	9 years & 7 months (9 months)	Childcare (A.A)	11	40s	F	11 years (2 years)	Early childhood ed. (B.A.)
12	40s	F	7 years (none)	Childcare (A.A)	12	30s	F	6 years (none)	Early childhood ed. (A.A)
13	40s	F	5 years & 6 months (1 year)	Humanities (B.A.)	13	20s	F	4 years (none)	Childcare (A.A)
14	30s	F	9 years (none)	Social work (A.A)	14	30s	F	8 years & 1 month (none)	Early childhood ed. (A.A)
15	50s	F	15 years (6 months)	Early childhood ed. (B.A.)	15	30s	F	6 years (1 year)	Rehabilitation (A.A)
16	30s	F	7 years (none)	Early childhood ed. (A.A)	16	30s	F	6 years (none)	Social work (B.A.)
17	30s	F	4 years (none)	Early childhood ed. (B.A.)	17	30s	F	9 years (1 year)	Early childhood ed. (B.A.)
18	50s	F	18 years (none)	Early childhood ed. (B.A.)					
19	40s	F	12 years (none)	Child studies (A.A)					

해당 아동의 개별화교육목표를 선정하였다. 소그룹 활동에서는 2019 개정 누리과정을 실행하면서 선정된 아동의 개별화교육목표를 자연스러운 상황에서 삽입하여 교수하는 방법, 현장에서 적용가능한 교수 전략에 대해 논의하였다.

3) 온라인 현장 견학

Covid 19으로 인한 외부인 방문 및 연구 참여자 모두가 현장 견학할 수 있는 시간을 조정하는데 어려움이 있었다. 이에 따라, 국공립 어린이집의 현장을 실시간 온라인으로 연결하여 학급 구성, 교육 프로그램, 개별화교육프로그램의 실행 등에 대한 내용을 견학하였다. 온라인 현장 견학은 매주 회기가 진행되는 동일한 시간대인 저녁 6시 30분부터 8시 30분까지 진행되었으며, 어린이집 원장과 담당 교사가 각각 노트북과 핸드폰으로 ZOOM 접속을 하여 실행하였다. 어린이집 소개에 이어 어린이집 원장과 담당 교사가 소개하고 개별화교육프로그램 계획과정 및 방법을 소개하였다. 실시간으로 학급상황을 보며 학급 구성, 교수목표를 2019 개정 누리과정 내에서 어떻게 실행하는지 삽입교수의 예시, 아동의 응답에 즉각적으로 강화를 제공하고, 실행을 지원하기 위한 촉진에 대한 설명을 하였다. 이후에는 담당 교사가 학급구성과 일과표, 시각적 지원에 대한 설명을 하였으며 관련 서식을 화면 공유하여 캐롤라이나 진단, 아동의 행동 진보를 점검하는 양식 등을 연구참여자들에게 예시 자료로 제공하였다. 어린이집 원장은 보육교직원의 통합프로그램 운영에 대한 전문 역량에 대해 강조하였고, 담당 교사와 인터뷰하며 질의응답으로 이어졌다.

4) 1:1 온라인 지원

내용 이해를 돕고 개별화교육계획을 수립하는 과정에 주 1회 온라인 자문을 실시하였다. 자문을 제공한 방법은 포털사이트에 온라인 카페를 개설하고, 연구자의 SNS를 통한 자료 공유 및 질의응답을 할 수 있는 통로를 마련하였다. 뿐만 아니라, 소그룹 활동에서 적용 방안을 논의한 연구 참여자들은 다음 회기가 시작되기 전까지 주어진 과제를 수행하였으며, 1:1 온라인 지원을 통해 개별화교육계획을 수립하고 교수 전략을 배치하는데 생기는 어려움을 해결하였다. 연구 참여자는 개별화교육계획을 첨부파일로 제출하면서 내용의 정확성, 전략의 적절성에 대해 개별 피드백을 제공받았다.

4. 교사 효능감 측정

본 연구의 종속변인인 보육교직원의 교수 효능감을 측정하기 위해 Sharma 등(2012)이 개발한 일반교사의 통합 교육에 대한

교사 효능감 척도(The Teacher Efficacy for Inclusive Practice: TEIP), 편민아 (2006)가 수정한 교사의 놀이교수 효능감, Stoiber 등이 개발하고 배재정 (2005)이 번안한 교사인식 검사 (My Thinking About Inclusion: MTAI)척도를 사용하였다.

1) 통합교육 교수효능감(The Teacher Efficacy for Inclusive Practice: TEIP)

통합교육 교수효능감 척도는 총 18문항으로 구성되어 있으며, 3영역으로 구분되어 있다. 각 영역은 통합교수전략을 사용하는 효능감, 행동관리를 할 수 있는 효능감, 협력에 대한 효능감을 세분하여 측정하도록 구성되었고, 각 문항은 리커트식 6점 척도로 평정한다. 높은 점수일수록 통합에 대한 긍정적인 태도 및 성향, 높은 자기 효능감, 낮은 걱정을 가리키며 Cronbach's α 값은 .89로 높은 수준의 신뢰도를 나타냈다.

2) 통합에 관한 교사인식 검사 (My Thinking About Inclusion: MTAI)

통합에 관한 교사인식 검사는 Stoiber 등(1998)등이 부모와 유아교사의 통합교육에 대한 인식을 측정하기 위해 개발되었으며, 총 28문항으로 통합과 관련된 교사의 인식을 핵심적인 관점, 기대되는 결과, 교실 실제에 관한 3영역으로 구성되어 있다. 핵심적 관점 영역은 12개 문항으로 구성되어 영유아 교육의 최상의 실제와 윤리적으로 적합한 교육에 대해 교사의 가치관을 다룬다. 기대되는 결과 영역은 11개 문항으로 교육적 실제와 교육에 미치는 영향에 대한 인식에 대한 내용을 포함하며, 5문항으로 구성된 교실실제 영역은 통합이 교실 환경과 실제적인 교수에 어떤 영향을 미치는지 교사의 인식을 반영한다. Cronbach α 계수는 .91로서 높은 신뢰도가 보고되었으며, 본 연구에서 회수된 설문지를 바탕으로 산출한 내적 신뢰도는 Cronbach α 계수 .83로 나타났다. 각 문항은 리커트식 5점 척도로 평정하며 긍정적 문항과 부정적 문항을 포함한다. 부정적 문항(2, 3, 7, 8, 9, 14, 15, 19, 22, 23)은 점수가 낮을수록 통합에 관한 교사인식 수준이 높은 것으로 계산하였다.

5. 연구 설계 및 절차

1) 실험설계

본 연구에서는 통합보육 역량강화 프로그램이 제공되는 실험 집단과 프로그램이 제공되지 않는 집단을 통제집단으로 배정하여 프로그램 시작 전에 사전 검사를 실시하였고, 프로그램 종료 후에 사후 검사를 실시하였다. 본 프로그램에 참여한 실험집단과 통제 집단 연구 참여자의 통합에 대한 인식, 통합교육 교수효능감 변화 정도 간에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위하여 사전-사후 통

Table 2. Composition of Inclusive Childcare Capacity Building Training Content

Session	Title	Contents	Methods	References
1	Childhood development and understanding disability characteristics	Characteristics of developmental cycle and different disabilities	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture • Resources • Small group activity • Discussion 	<ul style="list-style-type: none"> • Operation manual for child care with disabilities 1,2 • Consulting manual on inclusive education for children with disabilities
2	Screening and educational diagnosis of infants with disabilities	Understanding the screening tool, running it directly and explaining the results	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture • Watching video clips of Infant and toddlers 	<ul style="list-style-type: none"> • Korean infant development screening test (K-DST) • Child development inventory(K-CDI)
3	Observation/interview/Test for educational diagnosis and evaluation	Understanding diagnostic tools, running it directly and explaining the results	<ul style="list-style-type: none"> • Mock interview • Small group activity • 1:1 online support 	<ul style="list-style-type: none"> • Consulting manual on integrated education for children with disabilities
4	Development evaluation for individualized education	Introduction of support methods according to cognitive development and disability characteristics by age 1	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture • Watching video clips of Infant and toddlers • Small group activity • 1:1 online support 	<ul style="list-style-type: none"> • Carolina curriculum for infants and toddlers • Infant diagnosis, evaluation and programming system (AAPS)
5		Introduction of support methods according to cognitive development and disability characteristics by age 2		
6		Introduction of support methods according to cognitive development and disability characteristics by age 3		
7		Introduction of support methods according to cognitive development and disability characteristics by age 4		
8		Introduction of support methods according to cognitive development and disability characteristics by age 5		
9	Individualized education plan implementation	Curriculum modification strategy, environmental support, activity simplification, preference utilization, teacher support, peer support, invisible support		
10	Positive behavior support	Behavior observation, functional behavior assessment, behavior intervention plan	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture • Watching video clips of Infant and toddlers • Small group activity • 1:1 online support 	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusion manual for child with and without disability
11	Development evaluation	Organize individualized education plans and share individual cases	<ul style="list-style-type: none"> • Presentation • Discussion 	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusion manual for child with and without disability
12	Family counseling and related services	Parental counseling, linking educational plans at home	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture • Case study • Watching video clips of Infant and toddlers 	
13	Play-based inclusive childcare	Observe and evaluate within play, insert goals to support play expansion, and provide appropriate teaching aids	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture • Case study • Small group Activity • 1:1 online support 	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusion manual for child with and without disability
14	Online field trip	actual operation of child care program for children with disability in inclusive child care centers	<ul style="list-style-type: none"> • Zoom • QnA 	
15	Understanding inclusive child care for children with disability	Integrated policies for infants with disabilities and review the action plan	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture • Discussion 	

제집단 설계를 사용하였다.

2) 중재 실시

통합보육 역량강화 프로그램은 실험집단과 통제집단의 사전검사가 완료된 직후에 시작되었고, 15회기의 주제별 강의와 온라인 현장견학으로 구성되어 실시되었다.

첫 주에는 프로그램 개관과 역량강화의 중요성에 대해 안내하였고, 2, 3회기에는 장애 영유아의 선별 도구와 교육 진단에 대한 강의와 시연, 참여자의 실습을 제공하였다.

4회기부터 8회기까지는 발달영역에 따라 교육진단 도구를 사용하여 개별화교육계획의 현행수준과 목표를 수립하는 내용을 다루었고, 연구참여자들은 각자의 현장에서 지도하고 있는 아동을 대상으로 실습을 하였다. 추가되는 내용은 온라인 카페에 탑재하여 연구자의 1:1 지원을 받았다. 9회기에는 통합환경에서 개별화교육계획을 실행할 수 있는 내용을 중심으로 교육과정 수정 전략에 대해 다루었다. 구체적인 예시로는 환경적 지원, 교재 수정, 활동의 단순화, 선호도 활용, 적응 도구의 사용, 교사의 지원, 또래의 지원, 눈에 보이지 않는 지원이며, 각각에 해당되는 사진자료와 영상을 참고하여 실행 방안에 대해 논의를 하였다. 10회기에서는 문제행동중재와 학급차원에서 실행하는 긍정적행동지원에 대한 강의와 영상을 통해 이해도를 높였고, 다양한 사례를 공유하여 현장에서 실행 가능한 전략에 대해 정리하였다.

11회기에는 그동안 기록해온 개별화교육계획에 대한 발표와 연구 참여자 간의 피드백 제공을 하였고, 12회기에는 가족 상담과 관련서비스를 제공해온 전문가의 특강으로 장애아를 양육하는 가족과의 상담 사례, 지원방법 등을 전달하였고, 관련서비스의 내용을 다루었다. 13회기에는 2019 개정 누리과정 적용에 따른 개별화교육계획 실행에 대해 놀이환경을 조성하여 학습기회를 구성하고 삽입교수를 제공하는 방식을 다루었다. 14회기에는 어린이집 원장과 실시간 연결하여 통합어린이집의 장애아보육프로그램 운영의 실재를 경험하고, 원내 시설과 놀이영역을 비대면으로 탐방하였다. 15회기에는 장애 영유아 통합보육에 대한 총론과 적용방안, 앞으로의 보육정책에 따른 현장에 변화에 대해 다루었다. 실험집단의 교육이 진행되는 동안 통제집단 보육교직원은 일상대로 근무했으며, 희망자에 한하여 교육 종료 후에 15회기 교육을 온라인으로 제공하였다.

6. 자료 처리 및 분석

본 연구에서 제공한 통합보육 역량강화 프로그램의 실시 전과 실시 후의 실험집단과 통제집단의 간 통합교육 교수효능감, 통

합에 관한 교사의 인식 변화 정도 간에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 사전 및 사후검사에서 수집한 자료를 바탕으로 IBM SPSS Statistics 25.0 (IBM Corp., Armonk, NY, USA)를 이용하여 Mann-Whitney U 검정을 실시하였다.

7. 사회적 타당도

본 연구의 참여 교사들을 대상으로 5점 척도의 질문 10개와 개방형 질문으로 통합보육 역량강화 프로그램 목적의 타당성, 절차와 방법의 타당성, 내용의 적절성, 프로그램 참여로 인한 역량강화에 대한 내용으로 구성된 사회적 타당도를 평가하였다. 문항과 검사결과는 Table 3과 같다. 5점 만점에 전체 평균은 4.54로 나타났다. 장애 영유아 교수 지식을 함양하는데 도움을 주었는지는 질문에 전원 5점을 평정하였다. 평정점수가 높은 순으로는 '다른 교사에게 추천하고 싶음', '배운 내용을 현장에서 적용하고 싶음', '장애 영유아의 발달과 특성, 교육진단을 이해하는데 도움이 되었음'의 순서로 나타났다.

8. 중재 충실도

본 연구에서는 연구자가 중재를 계획안에 맞춰 준비하고 진행했는지 확인하기 위해 중재 절차에서 요구되는 항목을 10개의 체크리스트로 작성하였다. 연구자 중재 실행에 관한 내용을 평가하기 위해 매 회기가 종료될 때마다 직접 평정하였다. 강의, 소그룹, 1:1 지원을 위해 준비할 내용, 도입과 전개, 마무리로 구분하여 평정하였고, 실행여부를 묻는 문항으로 예' 혹은 '아니요'로 기록하였다. 각 회기별 중재 충실도는 아래와 같은 공식으로 산출하였다.

$$\text{중재충실도(\%)} = \frac{\text{실제로 실행한 항목의 총 개수}}{\text{실행해야 할 항목의 총 개수}} \times 100$$

다음 Table 4에서 나타난 결과를 보면, 모든 회기는 절차에 따라 내용을 충족하며 실행한 것으로 나타났으며, 7회기에서는 신체 및 감각발달에 대한 강의 내용도 많았고, 질의응답이 길어지면 서 반성적 글쓰기 시간을 갖지 못하였고, 10회기에서는 사례발표 중간에 질의응답과 소감을 나누게 되면서 중복되는 반성적 글쓰기는 생략하였다.

연구 결과

통합보육 역량강화 프로그램이 보육교직원의 통합교육 교수효

Table 3. Social Validity

No	Items	M (SD)
1	It helped me to understand the development and characteristics of infants with disabilities.	4.59 (0.51)
2	It was helpful in understanding educational diagnosis for infants and young children with disabilities.	4.59 (0.51)
3	It helped to cultivate teaching knowledge of disabled infants and toddlers.	5.00 (0.00)
4	It was helpful in understanding children with disabilities and problem behavioral support.	4.59 (0.51)
5	It improved the confidence of being able to guide disabled infants and toddlers.	4.18 (0.64)
6	It helped understand the actual operation of the integrated program.	4.41 (0.51)
7	It was possible to apply what I learned in the program in my classroom.	4.41 (0.62)
8	I will continue to apply what I learned in the program in my classroom.	4.65 (0.49)
9	The way the program was run (e.g., non/face-to-face mix, online support) was appropriate	4.59 (0.51)
10	I would like to recommend it to another teacher.	4.76 (0.44)
Average score		4.54 (0.26)

Table 4. Intervention Fidelity Results (%)

No. of session	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Average score
Scores	100	100	100	100	100	100	90	100	100	90	100	100	100	100	100	98.67

능감, 통합에 대한 인식에 어떠한 영향을 주었는지 연구 문제를 중심으로 기술하였고, 두 집단 간 차이에 대해 Mann-Whitney U 검정을 실시하였다. 또한 통합보육 역량강화 프로그램이 실험집단 보육교직원의 사전-사후의 교수 효능감 차이에 대해 Wilcoxon Signed Ranks 검정을 실시하였다.

1) 통합보육 역량강화 프로그램이 실험집단과 통제집단 보육교직원의 통합교육 교수효능감에 미친 영향

통합보육 역량강화 프로그램에 참여한 실험집단의 사전검사 점수는 51.16점에서 59.26점으로 8.10점이 증가하였고, 통제집단의 사후검사 점수는 53.5점에서 54.75점으로 1.25점이 증가하였다. 집단 간 보육교직원의 사전-사후 검사 점수는 통계적으로 유의한 차이($z = -.416, p > .05$)가 없었다. 또한, 통합교육 교수효능감의 하위요소별로 살펴봤을 때 통합교육 교수효능감의 Z 값은 4.23이었고, 협력의 Z 값은 0.98이었으며, 행동관리의 Z 값은

2.21로 통계적으로 유의한 차이는 없었다(Table 5 참조).

2) 통합보육 역량강화 프로그램이 실험집단과 통제집단 보육교직원의 통합인식에 미친 영향

통합보육 역량강화 프로그램에 참여한 실험집단과 참여하지 않은 통제집단 보육교직원 간 통합 인식을 살펴봤을 때, 실험집단 사전검사 평균 104.2점에서 129.5점으로 25.3점이 증가했고, 통제집단은 사전검사 평균 101.8점에서 105.2점으로 3.4점이 증가했으며, 집단 간 차이는 통계적으로 유의했다. 하위 유형인 핵심적 관점에서 평균 차이에 대해 U 검정을 실시한 결과, 실험집단은 사전검사 z 값은 -1.95 이었고, 기대되는 결과의 z 값은 1.46 으로 나타났으며, 이 차이는 통계적으로 유의하지 않았다. 하위유형 중 마지막 항목인 교실실제의 z 값은 2.84 로 통계적으로 유의했으며, 이는 통합보육 역량강화 프로그램이 참여한 교사들이 교실 실제에 대한 이해에 긍정적인 영향을 주었다고 볼 수 있다.

Table 5. Teaching Efficacy Pretest-posttest Results

	Experimental group		Control group		z	
	Pretest M (SD)	Posttest M (SD)	Pretest M (SD)	Posttest M (SD)		
Teaching efficacy	51.16 (3.2)	59.26 (2.1)	53.5 (2.4)	54.75 (2.4)	-416	
Sub-categories	Instruction modification	19.56 (2.1)	22.4 (1.6)	19.42 (2.8)	20.42 (2.8)	4.23
	Collaboration	12.20 (2.4)	15.46 (2.3)	13.01 (2.1)	14.83 (2.4)	0.98
	Behavior management	19.4 (1.9)	21.4 (1.2)	19.9 (2.5)	19.5 (2.6)	2.21

Table 6. Test Results of Differences in Attitudes toward Inclusive Education

	Experimental group		Control group		z
	Pretest M (SD)	Posttest M (SD)	Pretest M (SD)	Posttest M (SD)	
Attitudes toward inclusive education	104.2 (4.64)	129.5 (1.93)	101.8 (3.25)	105.2 (2.68)	-1.99 [*]
Attitudes	36.9 (4.7)	42.1 (3.2)	35.4 (5.2)	36.2 (4.3)	-1.95
Sub-categories					
Expectation	37.9 (5.3)	45.4 (3.2)	36.2 (5.1)	37.0 (5.3)	1.46
Practices	29.4 (3.2)	42.0 (4.2)	30.2 (4.1)	32.0 (4.9)	2.84 [*]

^{*}p<.05

Table 7. Teaching Efficacy and Differences in Attitudes toward Inclusive Education of the Experimental Group (N=19)

	Pretest M (SD)	Posttest M (SD)	Post-pretest M (SD)	z	p
Teaching efficacy	51.16 (3.2)	59.26 (2.1)	1.421 (5.99)	-1.358	0.174
Attitude toward inclusive education	104.2 (4.64)	129.5 (1.93)	5.210 (5.40)	-3.315	0.001 [*]

^{*}p<.05

3) 통합보육 역량강화 프로그램이 실험집단 보육교직원의 교수효능감과 통합인식에 미친 영향

실험집단 보육교직원의 통합교육 교수효능감의 사전-사후 차이를 검증한 결과, 실험군의 사전-사후 음의 순위합은 31, 양의 순의 합은 74로 통합보육 역량강화 프로그램 전후 교수 효능감에 유의한 차이가 없었다($z=-1.358, p=0.174$). 또한, 실험집단 보육교직원의 통합인식의 사전-사후 차이를 검증한 결과, 실험군의 사전-사후 음의 순위합은 4, 양의 순의 합은 132로 통합보육 역량강화 프로그램 전후 교수 효능감에 유의한 차이가 나타났다($z=-3.315, p=0.001$)(Table 7 참조).

논 의

본 연구는 통합보육 역량강화 프로그램이 일반 보육교직원의 통합교육 교수효능감과 통합에 대한 인식에 미치는 영향을 알아보고자 실시되었다. 본 연구 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 실험집단 보육교직원의 통합교육 교수효능감은 통제집단에 비해 높은 증가율을 보였으나, 집단 간의 차이는 통계적으로 유의하지 않았다. 보육교직원은 통합보육을 실행하는 주된 역할을 하므로 교수효능감 증가는 고무적이라 할 수 있지만, 기초 정보 위주의 짧은 기간에 제공되는 프로그램만으로는 효과 검증이 제한적일 수 있음을 시사한다. 본 연구에서는 강의식으로 정보만 전달하지 않기 위해, 성인학습자들이 참여할 수 있는 소그룹

활동, 사례 공유 등을 하며 적용 방안을 논의했으나, 보육교직원의 교수효능감 증가에 긍정적 영향을 미친 선행연구에서는 통합보육 관련하여 전문가가 학급 현장을 방문하여 개별적으로 실행 지원 및 자문을 제공했고(Ahn & Lee, 2019; Ahn, 2021) 통합보육을 실행하는 어린이집을 주 1회씩 8시간(9-5시) 총 10회 방문하여 학급 관찰과 피드백을 제공했었다(Park, 2018). 보육교직원의 전문성 지원 환경에 관한 선행연구에서 7년 이상 장기 근무한 보육교사들은 자신의 능력을 개발하고 싶지만, 통합보육에 관한 전문성을 향상시킬 수 있는 활동이나 기회가 적다고 하였다(Kim & Yoon, 2014). 이렇듯, 교사가 자신의 교수 행동이 성공적인 통합보육에 영향을 준다고 인식하고 있어도, 학급 내에서 수행할 수 있도록 지원이 제공되지 않는다면 교수 효능감은 교수 행동으로 표현되지 않을 수 있다. 교수 효능감을 높이기 위한 지원은 보다 장기간에 체계적으로 제공되어야 하며, 통합보육 실재를 학습하고, 실행과정에 전문가 피드백을 제공받는 실질적인 노력이 수반되어야 할 것이다.

둘째, 보육교직원의 통합에 대한 인식에 미치는 영향은 통계적으로 유의미한 차이를 보여 통합보육 역량강화 프로그램이 보육교직원의 통합교육에 대한 인식에 긍정적인 영향을 미쳤음을 알 수 있었다. 이는 통합보육을 위한 교사 지원이 교육에 대한 인식에 긍정적인 영향을 미쳤던 선행연구(Ahn & Lee, 2020; Park, 2018; Won, 2009)를 지지한다. 연구 결과에 긍정적인 영향을 미친 요인으로 첫째, 통합보육 역량강화 프로그램이 대면 교육의 형식을 취했다는 점, 둘째, 이론 지식을 현장에서 활용할 수 있는 주제로 구성했다는 점, 셋째, 강의뿐만 아니라 성인 학습자가 참여할 수 있

는 소그룹, 사례 공유, 과제 점검 등의 다양한 방식으로 진행되었다는 점, 마지막으로, 보육교직원이 전문가의 1:1 온라인 지원을 통해 현장에서 활용할 수 있는 계획안을 수립하고 질의응답을 할 수 있었던 점이다. 연구 결과와 그 의미를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 대면교육의 형태로 통합보육 역량강화 프로그램을 제공하여 보육교직원이 적극적으로 참여할 수 있었던 점이다. 장애 영유아를 위한 보육교사의 자격요건은 보육교사 2급 이상의 자격증을 소지한 사람으로 특수교육 또는 재활 관련 교과목 및 학점 기준에서 8과목(24학점) 이상 이수해야 한다. 현장 교사일 경우, 주로 온라인으로 수업을 수강하여 관련 지식을 습득할 수 있지만, 수업을 통한 쌍방향적인 참여는 제한적일 수 있다. 이는 교사들이 기초 이론 지식을 쌓는 과정에서 생기는 질문을 할 수 없거나 현장의 다양한 사례를 들을 기회도 적다는 것을 의미한다. 본 연구에서 제공한 통합보육 역량 강화 프로그램은 주제별 강의 방식으로 진행되었으나, 보육 교직원이 적극적으로 참여할 수 있도록 강의 전 주제에 대한 경험 나눔, 질의응답, 반성적 기록 등을 할 수 있도록 구성하였다. 즉, 강사와의 원활한 소통과 질의응답을 하면서 이론 지식의 습득을 지원했을 것으로 보인다.

둘째, 기초 이론 지식을 포함하여 현장에서 적용할 수 있는 주제로 구성했다는 점이 보육교직원의 통합교육 교수효능감과 통합에 대한 인식에 긍정적인 영향을 주었다. 장애 영유아를 위한 보육교사는 23개의 기본 교과목 중에서 8과목을 선택하여 이수하기 때문에 자격증을 발급하는 기관에서 제공하는 교과목에 한정된 지식만 습득할 수 있다. 예를 들어, 기본 교과목으로 특수교육 측정 및 평가가 있지만 23개의 기본 교과목 중에서 선택하지 않거나 수강 가능 과목으로 제시되지 않았다면, 진단 및 평가에 대한 경험은 제한적일 수 있으며, 선별과 진단 과정에 대해 어려움을 가질 것으로 예측한다. 본 연구에서는 어린이집 현장에서 장애 위험 영유아 및 장애 유아 통합보육에 기초가 되는 내용으로 구성하여 학급에서 어떻게 적용할 수 있는지 다양한 예시와 영상 자료를 제공하였다. 현장에서 진단과 평가는 지속해서 실행해야 하므로 본 연구를 통해 검사 도구를 실행해 보고, 교육 진단을 함으로써 개별화교육계획 수립에 연계할 수 있었던 과정은 교사의 통합교육 교수효능감의 증가에 긍정적인 영향을 미쳤을 것이라 사료된다.

셋째, 본 연구에서 실행한 프로그램은 성인 학습자가 적극적으로 참여할 수 있는 다양한 방법을 적용하였다. 대집단 강의로 정보와 지식은 전달되었지만, 교사의 실제적 요구가 반영된 주제를 선정하였고, 선별과 교육진단 도구를 시행해 보며, 현장에서 적용 가능한 계획을 수립하였다. Park (2018)의 연구에서도 대면 교육 프로그램 내에 소그룹 형태로 논의하여 의견을 공유하는 시간을 구

성하였고, 교사 간에 의견을 공유하며 장애영유아에 관한 사례를 기반으로 한 교육진단 실행으로 협력적 관계를 경험할 수 있었다 하였다(Jang & Lee, 2020), 또한, 회기 종료 10분 전에 교사 개별적으로 반성적 사고를 기록하며 정리하는 시간을 배치하였는데, 이를 통해 교사들은 학습한 내용의 이해를 높일 수 있었다고 보여진다. 당시에 프로그램에 참여한 보육교직원들은 프로그램 종료 이후에도 지역 내에서 연결망을 구축하여 관련 분야의 학습 정보를 공유하고 있으며, 다른 보육교직원에게 장애 영유아 보육교사 자격 과정을 권하고 학습 과정을 지원하는 역할을 이어가고 있다.

넷째, 보육교직원이 전문가의 1:1 온라인 지원을 통해 현장에서 활용할 수 있는 계획안을 수립하고 궁금한 점을 해소할 수 있었던 점이다. 선행연구에도 SNS를 활용하여 회기 외에 교사들의 질문을 수집하여 교사들을 지원하였고(Jang & Lee, 2020), 수립한 계획을 실행할 수 있는 방안에 대해 학급 단위로 컨설팅하여 교사 효능감에 긍정적인 영향을 주었다(Ahm, 2021). 대부분의 보육교직원은 자격증 취득 과정에서 현장 실습, 멘토링, 수퍼비전이 부족했다는 의견을 공유했다. 현장에서 보육 전문가로서 성장하고 싶지만, 멘토의 부재, 또는 학습의 중심점 역할을 하는 동료 교사의 부재로 인하여 역량을 강화하고자 하는 동기를 얻지 못한다고 하였다(Kim & Yoon, 2014). 또한, 관심이 있다고 해도 관련 교육이 근무시간에 진행되거나 별도의 비용을 부담하기 때문에 신청하지 못했던 심정도 공유했다. 연구자의 SNS, 포털 사이트의 카페 활용, 이메일 등으로 필요한 정보를 제공받고, 질의응답을 함으로써 현장에서 마주하는 의문점을 해결하고 대체 방안을 찾을 수 있었던 점, 스스로 찾을 수 있는 자원을 확보할 수 있었던 점 등이 통합교육 교수효능감, 통합에 대한 긍정적 인식을 갖는데 영향을 주었다고 생각된다.

본 연구의 제한점과 이에 따른 후속연구 방향을 제안하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 특정 지역에서 통합교육 실행에 관심 있는 교사를 모집하였기 때문에 연구 대상의 수가 적었다. 기간의 제약도 있었기 때문에, 실험집단과 통제집단에 배치하는 과정에 연구 집단 연구참여자의 사전 경험 유무, 통합 경험의 질적인 차이 등을 사전에 조정할 수 없었던 점이 아쉬움으로 남는다. 둘째, 본 연구는 경기도의 보육교직원을 대상으로 시행하였기 때문에 후속 연구에서는 지역을 확대하여 참여자를 포함시킬 필요가 있다. 또한, 교사들이 통합 전략에 대한 교육기회와 현장에서 전략의 실행 방법과 행동관리에 대해 지원 요구가 높다는 점과(Park, 2016) 통합교육 현장에서 즉각적인 피드백을 받은 연구에서 높은 교사 효능감이 보고된 점을 반영하여(Park, 2018), 어린이집에 직접 방문하여 관찰과 현장에서 실행 지원을 할 수 있겠다. 셋째,

프로그램의 효과를 교사의 자기보고식 검사도구를 시행하여 살펴 보았다. 이 방법은 다수의 의견을 동시에 수집할 수 있는 효율적인 방법이지만, 교사의 주관적인 판단으로 인해 반응 편향과 객관성 및 보고의 정확성에 문제가 있을 수 있다(Hong et al., 2011). 넷째, 본 연구에서는 사전 조사를 통해 프로그램 구성을 기본 이론 위주로 하여 프로그램을 제공하였다. 특수교육대상 유아의 교사 연수에서는 실질적 교육과 관련된 실습을 하고, 토론 및 자문을 제공하는 것이 매우 중요하다. 하지만, 통합보육 경험이 있거나, 특수교육 관련 교과목을 이전에 수강했던 보육교직원들은 스스로 특수교육대상 유아에 대한 이론적 이해가 부족하다고 보고했다. 또한, 자격증을 발급받는 과정은 교과목 관련 지식을 묻는 온라인 시험이었기 때문에 습득한 지식을 활용할 기회가 제한적이었다고 하였다. 본 연구에서는 소그룹 활동과 1:1 온라인 지원은 학급 상황에서 실행하는 실재를 다루기보다 이론적 이해를 돕고 진단 및 교육의 실제 관련 지식을 습득하는 도구로 사용하였다. 후속 연구에서는 보육교직원이 개별화교육계획을 실행하는 아동의 행동 진보를 같이 살펴봄으로써 역량강화 프로그램의 효과를 종합적으로 분석할 수 있었을 것이다. 보육교직원의 현장 실행을 위한 주양육자 및 장애 영유아의 참여로 확대하여 역량 강화 프로그램의 결과를 다각적으로 분석할 필요가 있다.

본 연구는 보육교직원을 대상으로 통합보육 역량 강화교육을 시행하였다. 교육기관보다 보육기관에서 조기특수교육을 제공받는 영유아의 인구가 높아지고 보육교직원의 자격에 대한 관련 법률과 전문성 강화를 위한 제도가 마련되고 있는 상황에서 현장에서 적용할 수 있는 내용을 교육함으로써 보육교직원의 통합교육 교수효능감, 통합에 대한 인식을 살펴보았다. 연구의 결과는 장애 영유아 보육교직원의 역량강화를 위한 지원 연구의 기초자료로 사용될 수 있으며, 장애 영유아를 지도하기 위해 최상의 교수 전략을 학습하고 실행하고자 하는 보육교직원 역량강화 프로그램 개발에 실질적인 자료가 될 것이다. 본 연구 결과를 통해 지속가능하고 실효성 있는 보육교직원 지원 정책이 마련되기를 바란다. 또한, 관련 교육지원 연구가 활성화되고, 프로그램 참여가 높아짐으로써, 그 결과가 보육교직원의 역량강화 증가 뿐만 아니라 장애 영유아와 가족에게 긍정적인 영향을 주기를 기대한다.

Declaration of Conflicting Interests

The author declares no conflict of interest with respect to the authorship or publication of this article.

References

- Act on Special Education for Persons with Disabilities no. 8483 (2007. 5. 25).
- Ahn, E. J. (2021). The effect of inclusive education support consulting on teacher efficacy and ability to perform inclusive education in day-care centers. *Journal of Early Childhood Special Education, 21*(3), 117-138. <http://doi.org/10.21214/kece.2021.21.3.117>
- Ahn, E. J., Lee, S. H. (2019), The effects of individualized curriculum based inclusive education support consulting on early childhood teacher's teacher efficacy, interaction behavior and young children with disabilities's goals attainment. *Journal of Early Childhood Special Education, 19*(4), 141-163.
- Bae, J. J. (2005). Teachers role perception by teachers' belief and efficacy toward inclusive early childhood education program (Unpublished doctoral dissertation). Kyungpook National University, Daegu, Korea.
- Bae, J. J., & Jung, J. H. (2006). Early childhood teacher's teaching belief and efficacy toward inclusive education. *Early Childhood Education Research, 26*(4), 191-213.
- Cho, G., Mun, Y., & Lee, J. (2020). The trend of research on integrated childcare for infants with disabilities in daycare centers. *Korean Association of Childcare Support, 16*(1), 21-49
- Cho, H., & Lee, B. (2017). A study on the efficiency of childcare consulting for children with disabilities, focusing on the perception and needs of childcare teachers. *Early Childhood Special Research, 17*(4) 187-216.
- Cho, Y. (1999). A study on teacher efficacy for play based on the development of a teacher efficacy test tool for play by kindergarten teachers. Master's Thesis. Duksung Womans University.
- Jang, W. J., & Lee K. S. (2020). The effect of childcare teacher for children with special needs training program which Combines Face-to-Face education and cyber- education on the belief in integrated education and self-efficacy of general childcare teachers. *Journal of Early Childhood Education & Educare-Welfare, 24*(4), 349-372. <http://doi.org/10.22590/ecee.2020.24.4.349>
- Jin, H. R., Lee, B. I., & Kang, S. R. (2021). Experience in implementing the individualized Education Plan (IEP) for special teachers at integrated daycare centers for children with disabilities according to the application of the 2019 revised Nuri course. *Early Childhood Special Research, 21*(3), 89-115.
- Kim, H. J. (2023). *2023 Disability statistics yearbook*. Korean Disabled People's Development Institute.
- Kim, M. J., & Yoon, G. J. (2014). A study on the effects of professional learning environment and teacher's characteristics in efficacy of teachers in inclusion of young children with special needs. *Korean Society for Early Childhood Teacher Education, 18*(4), 181-200.

- Kim, W., & Kim, J. (2017). Definitions and interventions of children at risk for disabilities: Experiences and perceptions of general and special education teachers. *Korean Journal of Special Education, 51*(30), 1-32.
- Korea Childcare Promotion Agency. (2012). Operation manual for child care with disabilities I.
- Korea Childcare Promotion Agency. (2012). Operation manual for child care with disabilities II.
- Korea Childcare Promotion Agency. (2018). Actual operation of childcare for children with disabilities (dedicated, integrated, and common use of general childcare facilities).
- Korea Childcare Promotion Agency. (2019). 2019 Daycare center evaluation manual (for Daycare Center).
- Lee, H. S., & Lee, S. J. (2015). A Study on the perception of early childhood teachers on support for kindergarten general class circuit education. *Special Education Rehabilitation Science Research Center, 54*(1), 197-220
- Lee, J. E., Hwang, S. Y., & Seo, K. H. (2023). Exploration of difficulties and support measures for childcare teachers experienced in the process of recommending developmental tests for infants with high risk of disabilities. *The Korean Association for Children with Special Needs, 25*(3), 1-23.
- Lee, S. H. (2006). Qualitative components for the establishment of a support system for infants with disabilities – A basic study for the establishment of a policy system. *Korean Society for Early Childhood Special Education, 6*(2), 83-107
- Ministry of Health and Welfare. (2018). 2018 childcare statistics.
- Ministry of Health and Welfare. (2021). 2021 childcare guidelines.
- National Institute of Special Education. (2020). Nuri curriculum.
- National Institute of Special Education. (2021). Special education statistics.
- Paek, S. J., & Bae, S. H. (2020). *Gyeonggi-do at risk infants and toddlers research* (2020-03). Gyeonggi-do Women & Family Foundation
- Park, C. H. (2019). The actual situation of disorder diagnosis's referral process for at-risk children and awareness of early childhood teachers. (Unpublished master's thesis). Pusan National University, Pusan, Korea.
- Park, H. O., & Lee, J. E. (2007). A qualitative inquiry on the experiences and needs of educators for pre-referral intervention in general classes. *Korean Journal of Early Childhood Special Education, 7*(2), 83-109.
- Park, N. R. (2018). The effect of teacher support program for the integration of handicapped children on teaching efficacy of daycare center teachers. *Korean Journal of Child Education and Care, 18*(4), 247-265. <http://doi.org/10.21213/kjcec.2018.18.4.247>
- Pyun, M. A. (2007). Teacher's belief in the efficacy of play teaching and integrated education of childcare teachers in the context of integrated classes for children with disabilities. (Unpublished master's thesis). Ewha Womans University, Seoul, Korea.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Stoiber, K. C. Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 107-124. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80028-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80028-3).
- Won, J. L. (2009). Personal teaching efficacy and effects on teaching performance and participation in activities of children with disabilities. *Korean Journal of Early Childhood Special Education, 9*(2), 95-115.