



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2021년 2월

교육학석사(특수교육)학위논문

# 장애 유아 권리 보장 및 교육 실행에 대한 교사의 인식

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

이 윤 하

# 장애 유아 권리 보장 및 교육 실행에 대한 교사의 인식

Teachers' Awareness on the Assurance of the Rights and  
the Educational Performance for Children with Disabilities

2021년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

이 윤 하

# 장애 유아 권리 보장 및 교육 실행에 대한 교사의 인식

지도교수 김 영 일

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함.

2020년 10월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

이 윤 하

이윤하의 교육학석사(특수교육)학위 논문을 인준함.

심사위원장    조선대학교 교수    정 은 희(인)

심사위원      조선대학교 교수    김 정 연(인)

심사위원      조선대학교 교수    김 영 일(인)

2020년 12월

조선대학교 교육대학원

## 목 차

표 목차 .....	iv
그림 목차 .....	v
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>I. 서 론</b> .....	<b>1</b>
1. 연구의 필요성 .....	1
2. 연구 목적 및 연구 문제 .....	4
3. 용어의 정의 .....	4
<b>II. 이론적 배경</b> .....	<b>7</b>
1. 인권의 개념과 특성 .....	7
1) 인권의 개념 .....	7
2) 유아의 인권 .....	8
3) 장애 유아의 인권 .....	9
2. 장애 유아 권리의 국내·외 동향 .....	10
1) 국내 동향 .....	10
2) 국외 동향 .....	11
(1) 체네바 아동권리선언(1924) .....	11
(2) 국제연합 아동권리선언(1959) .....	11
(3) 아동권리협약(1989) .....	13
(4) 장애인 권리 협약 .....	14
3. 아동의 인권 실태 .....	15
1) 우리나라 유아의 인권 .....	15
2) 우리나라 장애 유아의 인권 .....	16
4. 선행 연구 고찰 .....	18

<b>Ⅲ. 연구 방법</b> .....	<b>21</b>
1. 연구 참여자 .....	21
2. 연구 도구 .....	22
1) 장애 유아의 권리 보장에 대한 인식 수준 .....	22
2) 장애 유아의 권리 보장을 위한 교육 실행 정도 .....	23
3. 연구 절차 .....	24
4. 자료 분석 .....	25
<b>Ⅳ. 연구 결과</b> .....	<b>26</b>
1. 교사들의 장애 유아 권리 보장에 대한 인식 수준 .....	26
1) 전체 인식 수준 .....	26
2) 교사들의 보유 자격에 따른 인식 비교 .....	27
3) 교사들의 교육경력에 따른 인식 비교 .....	28
4) 유치원의 특수학급 설치 여부에 따른 교사들의 인식 비교 .....	29
5) 교사들의 통합학급 담당 경험 유무에 따른 인식 비교 .....	30
2. 장애 유아의 권리 보장을 위한 교육 실행 정도 .....	31
1) 전반적인 교육 실행 정도 .....	31
2) 교사들의 보유자격별 교육 실행 정도 비교 .....	32
3) 교사들의 교육 경력별 교육 실행 정도 비교 .....	33
4) 유치원 특수학급 설치 여부에 따른 교육 실행 정도 비교 .....	34
5) 통합학급 담당 경험 유무에 따른 교육 실행 정도 비교 .....	35
<b>Ⅴ. 논의</b> .....	<b>36</b>
1. 장애 유아의 권리 보장에 대한 인식 수준 .....	36
2. 장애 유아의 권리 보장을 위한 교육 실행 정도 .....	37
<b>Ⅵ. 결론 및 제언</b> .....	<b>39</b>
1. 결론 .....	39
2. 제언 .....	39

참고문헌 ..... 41

부록 ..... 45



## 표 목 차

<표 III-1> 연구 참여자의 배경 정보 .....	21
<표 III-2> 장애 유아의 권리 보장에 대한 인식 수준 문항내역 및 내적신뢰도 .....	23
<표 III-3> 장애 유아를 위한 교육 실행정도 문항내역 및 내적신뢰도 .....	24
<표 IV-1> 교사들의 장애 유아 권리 보장에 대한 인식 수준 .....	26
<표 IV-2> 교사들의 장애 유아 권리 보장에 대한 보유자격별 인식 수준 ..	27
<표 IV-3> 교사들의 장애 유아 권리 보장에 대한 교육경력별 인식 비교 ..	28
<표 IV-4> 장애 유아 권리 보장에 대한 특수학급 설치여부별 인식 비교 ..	29
<표 IV-5> 교사들의 장애 유아 권리 보장에 대한 통합학급 담당 경험 유무별 인식 수준 .....	30
<표 IV-6> 장애 유아를 위한 교육 실행 정도 .....	31
<표 IV-7> 교사들의 장애 유아를 위한 교육 실행 정도에 대한 보유자격별 비교 .....	32
<표 IV-8> 교사들의 장애 유아를 위한 교육 실행 정도에 대한 교육경력별 비교 .....	33
<표 IV-9> 장애 유아를 위한 특수학급 설치유무별 교육 실행 정도 .....	34
<표 IV-10> 장애 유아를 위한 통합학급 담당 경험 유무별 교육 실행 정도	35

## 그 립 목 차

<그림 IV-1> 장애 유아 권리 보장에 대한 인식 수준 .....	26
<그림 IV-2> 장애 유아 권리 보장에 대한 보유자격별 인식 수준 .....	27
<그림 IV-3> 장애 유아 권리 보장에 대한 교육경력별 인식 수준 .....	28
<그림 IV-4> 장애 유아 권리 보장에 대한 특수학급 설치여부별 인식 수준	29
<그림 IV-5> 장애 유아 권리 보장에 대한 통합학급 담당 경험 유무별 인식 수준 .....	30
<그림 IV-6> 장애 유아를 위한 교육 실행 정도 .....	31
<그림 IV-7> 장애 유아를 위한 보유자격별 교육 실행 정도 .....	32
<그림 IV-8> 장애 유아를 위한 교육경력별 교육 실행 정도 .....	33
<그림 IV-9> 장애 유아를 위한 특수학급 설치유무별 교육 실행 정도 .....	34
<그림 IV-10> 장애 유아를 위한 통합학급 담당 경험 유무별 교육 실행 정도 .....	35

## ABSTRACT

### Teachers' Awareness on the Assurance of the Rights and the Educational Performance for Children with Disabilities

By Yun-ha Lee

Advisor: Prof. Young-il Kim, Ed.D.

Major in Special Education

Graduate School of Education, Chosun University

The purpose of this study was to investigate the teachers' awareness on the assurance of the rights of young children with disabilities. A survey was conducted on 122 kindergarten teachers and special education teachers working at public kindergartens in Sejong City on the education implementation level and awareness of the rights of children with disabilities.

First, The level of awareness of teachers about the guarantee of the rights of children with disabilities was generally high. Both kindergarten teachers and special infant teachers recognized positively, and there was no significant difference depending on the qualifications, educational background, and experience in charge of integrated classes. However, there was a significant difference in the level of perception depending on whether or not special classes were installed.

Second, The degree of education to guarantee the rights of children with disabilities was generally recognized as high. There was no significant difference depending on the qualifications and educational experience, but there was a small difference in the establishment of special classes. There was a moderate difference in the presence or absence of experience in charge of integrated classes.

## I. 서론

### 1. 연구의 필요성

권리란 인간이기 때문에 당연히 가지는 것으로 인간답게 살아가기 위해 반드시 보장되어야 하는 인간으로서의 삶을 위한 가장 기본적이고 필수적인 요건이다(유네스코 한국위원회, 2000). 따라서 인간이라면 남녀노소 누구나 권리를 갖고 있으므로 그 권리를 누리는 것이 맞다. 누구나 가져야 할 권리 중 아동 권리에 대한 관심도 세계 여러 나라에서 시작되었고, 1989년 유엔총회에서는 「아동권리협약」이 채택되었다. 「아동권리협약」은 유아의 삶의 질 향상을 위해 아동에 대한 ‘보호’를 확대시켜야 한다는 기존의 주장에서 나아가, 유아의 ‘자율성’을 인정하는 방향으로 변화하였다(Wolfson, 1992). 여기에서의 자율성은 유아 스스로 적절한 삶과 교육의 선택을 결정할 능력이 있음을 의미한다(Wolfson, 1992). 이러한 흐름에 발맞추어 우리나라에서도 1991년 11월 20일자로 협약의 당사국이 되었다(백우정, 1994).

유아는 부모의 소유가 아닌 완벽한 독립된 주체로서의 권리를 가지고 있으며, 성장하고 있다는 특별한 권리에 주목할 필요가 있다(보건복지부, 2009). 즉, 유아도 인권을 누리는 능동적인 권리 주체로서, 권리 행사의 주체이다(구정화, 2004). 그러나 유아는 신체적 정신적으로 미성숙한 발달선 상에 있는 존재이므로 일정 기간 동안은 성인의 보호를 받아야 하는 소극적인 주체로 인식되어 왔다(이재연, 1996). 이처럼 유아의 권리는 자율성을 인정하는 것과 동시에 성인으로부터 보호를 받아야 하는 유아의 시기적 특성과 복잡하게 얽혀 있기 때문에 다양한 관점에서 해석해야 할 필요가 있다. 또한 유아기는 성장과 발달이 가장 왕성하고 급격하게 이루어지며, 도덕적 가치 판단이나 자아개념, 타인에 대한 인식이 발달하고, 학습된 개념, 태도, 가치관 등이 전 생애 발달의 기초가 이루어지는 시기로 아동 권리의 실현을 위해서도 결정적인 시기이다(서영숙, 서혜정, 김진숙, 2009). 하지만 아동은 사회적인 차원에서 자발적이고 주체적인 역량을 갖기 어렵기 때문에 어른들의 보호 아니면 유기, 방임 등의 학대에 노출될 가능성이 높은 것이 현실이며, 성인과 동등

한 권리를 누리야 함에도 불구하고 아동에게는 예외가 되는 경우를 흔히 볼 수 있다(국가인권위원회 2002). 아동과 관련된 결정은 아동 자신에 의한 결정보다 성인에 의한 결정이 더 많고 당연시 되고 있는 경우도 적지 않다. 그리고 아동의 인권에 대해서는 중요하게 다루어지지 않고 오히려 무시되기 쉽다는 문제를 안고 있으며 부모나 가족의 보호를 받지 못하는 아동의 인권은 더욱 열악한 처지에 놓여 있는 것이 현실이다(국가인권위원회 2002).

현대 사회에서 가장 큰 변화라고 볼 수 있는 것은 가족 구조의 변화라고 할 수 있다. 가족 구조의 변화로 인해 과거 가정에서의 교육 및 보육 기능이 유아교육기관으로 많은 부분 옮겨져 오면서 기관의 역할이 특히 강조되고 있다. 또한 최근 학교 교육에서 아동 권리 교육의 중요성에 대한 관심이 급부상하면서, 유아교육기관에서도 아동인권의 중요성이 부각되고 있다. 하지만 실제 현장에서는 여전히 아동들의 권리가 묵인되고 있는 실정이며 어른으로부터 존중받지 못하는 사례가 빈번하게 일어나고 있다(이미래, 2012). 최근에도 TV, 인터넷, 신문 등 언론매체에서 종종 거론되고 있는 아동에 대한 신체적·정신적 체벌, 열악한 급·간식, 통학버스에서 일어나는 안전사고 등 유아교육기관에서의 여러 가지 아동의 권리가 침해되는 사례들이 사회 문제로 이어지고 있다(이미래, 2012). 이러한 아동학대 문제들로 인해 유아교육기관 종사자들의 아동 인권에 대한 인식 변화와 실천의 필요성이 대두되고 있다(이미래, 2012).

유아교육기관에서 교사는 유아의 성장에 중요한 영향을 미칠 뿐만 아니라 교육의 질을 결정하는 가장 핵심적인 요소이다. 질적으로 좋은 교육을 위해서는 교사의 역할과 태도가 매우 중요하며, 유아의 권리를 지지해주고 실현시킬 수 있는 사람도 교사인 것이다(김진숙, 2009). 또한 유아들은 매일 오랜 시간 동안 부모로부터 분리되어 유아교사와 지내게 되므로 유아교육 현장에서 유아의 권리가 존중되고 실현되기 위해서는 유아교사가 일상생활에서 유아의 권리를 인식할 수 있어야 한다(김정화, 2020). 즉, 상황을 유아 권리와 관련해서 인식하고 해석하는 능력이 필요하다(정원주, 2008). 교육 현장에서는 교육 및 훈육 상의 필요와 유아의 보편적인 기본권이라는 가치가 충돌하는 자기모순적인 상황에 종종 부딪치게 된다(이미래, 2012). 유아의 훈육과 관련된 문제들은 아동권리협약 제 5조에서 명시하는 바와 같이 ‘적절한 감동과 지도의 기준’을 세우는 것이 쉽지 않다(김정화, 2020). 예를 들면, 급식 시간에 싫어하는 음식을 거부하는 유아를 지도하는 방안으로 오후 활동을 위한 충

분한 음식 섭취와 균형잡힌 식습관을 지도하기 위해 가능하면 먹기 싫어도 먹어 볼 수 있도록 권유를 해야 하는지 아니면 개인의 의사를 존중하여 먹지 않고 정리하도록 허용해야 하는지와 같은 문제들이다. 유아들의 인권, 교권, 교사 자신의 인권이 복합적으로 개입된 갈등상황에서 문제의 해결방법은 온전히 유아교사의 의식 수준에 의해 결정되므로 유아교사의 인권 인식이 유아교육 현장에서 특별히 중요한 의미를 지니게 된다(정원주, 2008). 이처럼 유아와 직접적인 관계를 맺는 교사가 유아의 권리에 대한 인식이 적절하지 않다면 유아는 많은 부분에서 권리를 보장받기 어려울 것이다.

우리나라에서 일반 유아의 권리 인식 및 권리 교육의 필요성에 대한 연구나 논의는 많이 이루어져 왔다. 유아 인권과 관련된 연구에서 유아 교사의 인권 인식을 다룬 연구들을 살펴보면, 초기에는 UN아동권리협약에 명시된 아동의 생존, 보호, 발달, 참여에 관한 기본 권리들에 대한 교사의 인식에 주로 초점을 맞추어 왔다(서유임, 2007; 이미숙, 2010; 이지영, 2011; 정오순, 2009). 이후 유아권리존중의 개념(김진숙, 2010)이 제시되면서 유아권리존중 실행 연구(김태운, 2012; 이도레, 2016; 이진화, 2014; 최은혜, 2017), 유아권리 인식과 유아존중 실행수준 간의 관련성 연구(구은미, 서보순, 강인자, 2016; 김정화, 2014; 류수정, 2012)들이 이루어져 왔다. 이렇게 활발한 유아 권리 인식과 실행수준에 대한 연구와 달리, 장애 유아에 대한 권리 인식이나 교육 실행 수준을 다루는 연구는 장애아동의 권리와 보호 실태를 아동권리협약과 비교하며 다룬 연구(이양희, 2012)를 시작으로 장애 영유아 교육권 보장 실태(김기룡, 이명희, 노진아, 김삼섭, 2016)를 조사하는 수준으로 그쳤다. 특히 장애유아 권리보장에 대한 교사의 변인에 따른 비교를 다룬 연구(김삼섭, 2019)도 다양하게 수행되지 않고 있는 실정이다.

세계적 흐름에서도 볼 수 있듯이 국제 사회는 모든 사람들의 인권 존중을 위한 많은 노력을 기울여 왔다. 이에 발맞춰 교육기관에서도 장애인 인권, 특히 장애 유아의 인권에 대한 다양한 접근도 필요하다고 본다. 그러기 위해서는 우선 유아교육 기관에서 유아의 발달과 일상생활에 가장 밀접한 영향을 미치는 교사들이 장애 유아 권리에 대해 어떻게 인식하고 있으며, 장애 유아의 권리를 보장하기 위한 교육 실행 정도는 어떠한지 알아볼 필요가 있다. 따라서 본 연구에서는 장애유아에 초점을 두어 교사들의 권리 보장 실태 및 교육 실행 정도를 살펴보고자 한다.

## 2. 연구 목적 및 연구 문제

이 연구의 목적은 세종시 유치원에 근무하고 있는 유치원 교사와 유아특수교사들의 장애 유아 권리 보장에 관한 인식 수준과 교육 실행 정도를 조사하는 것이었다. 이 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 장애 유아의 권리 보장에 대한 인식 수준은 어떠한가? 교사들의 장애 유아 권리 보장에 대한 인식 수준은 보유자격, 교육경력, 특수학급 설치여부 및 통합학급 담당경험 유무에 따라 각각 차이가 있는가?

둘째, 장애 유아를 위한 교육 실행 정도는 어떠한가? 장애 유아를 위한 교육 실행 정도는 보유자격, 교육경력, 특수학급 설치여부 및 통합학급 담당경험 유무에 따라 차이가 각각 있는가?

## 3. 용어의 정의

이 연구에서는 장애 유아, 유치원 정교사 및 특수학교(유치원) 정교사, 교육경력, 특수학급 설치여부, 통합학급 담당경험 유무, 유아 권리 인식, 유아 권리 존중 실행을 다음과 같이 정의하였다.

### ① 장애 유아

장애 유아란 특별한 교육서비스나 프로그램을 필요로 하는 학령 전 유아를 말하며, 일반적으로 정신, 정서, 신체적 및 사회적으로 일반유아보다 성장발달의 속도와 정도가 어느 정도 지체되어 있는 유아를 말한다(강미희 외, 2009).

### ② 유치원 정교사 및 특수학교(유치원) 정교사

‘유치원 정교사’는 유아교육법 제22조에 의거하여 정교사 자격 기준에 해당하는 사람으로서 대통령령으로 정하는 바에 따라 교육부장관이 검정·수여하는 자격증을 받은 사람을 말한다(법률 제17080호 2020. 3. 24. 일부개정). 따라서 유치원 정교사는 유치원에서 만3세부터 초등학교 취학 전까지의 어린이를 교육하는 교사를

의미하며, ‘특수학교(유치원) 정교사’는 특수학급이 설치된 유치원에서 특수교육 대상 유아를 지원하고 있는 특수학급의 담임교사로 정의한다(김정미, 2018). 이 연구에서는 공립유치원 교사로서 ‘유치원 정교사’와 ‘특수학교(유치원) 정교사’를 통칭하는 것으로 정의한다.

### ③ 교육경력

교육경력이란 ‘유치원 정교사’ 및 ‘특수학교(유치원) 정교사’ 자격증을 취득한 자가 교육활동에 종사한 일정기간을 의미하며 교육자격검정령 제8조(문교법전, 2004)에 해당하는 유치원 교육기관에서 근무한 경력을 지칭한다(양영희, 2006).

### ④ 특수학급 설치여부

특수교육진흥법에 명시된 ‘특수학급이라 함은 특수교육대상자에게 통합교육을 실시하기 위하여 고등학교 이하의 각급 학교에 설치된 학급으로서 그들의 능력에 따라 전일제, 시간제, 특별지도, 순회교육 등으로 운영되는 학급이다.’로 정의되어 있으며, 이 연구에서는 만 3세부터 취학 전 아동으로 구성된 유치원 특수교육대상자 학급 집단을 의미한다(최영숙, 2003).

### ⑤ 통합학급 담당 경험

통합학급이란 유아교육기관에 장애 유아를 배치하여 장애 유아와 일반 유아가 한 한급 내 동일한 생활환경 속에서 교육받을 수 있도록 구성된 학급을 의미한다. 이러한 학급에서 유치원 정교사가 담임으로 근무한 경험을 통합학급 담당 경험이라고 지칭한다.

### ⑥ 유아 권리 인식

권리인식이란 권리가 문제가 되는 상황에 대하여 지각하여 아는 것이다(현영렬, 2009). 인간의 권리란 출생과 동시에 소유하게 되는 자연법적 권리이다. 성인에게 주어지는 권리가 유아에게도 그대로 적용되나, 유아는 스스로 생존하고 보호할



수 없으므로 보호와 양육을 받아야 하는 권리가 추가된다(양미래, 2016). 인식이란, ‘자극을 받아들이고, 저장하고, 인출하는 일련의 정신 과정으로, 지각, 기억, 상상, 개념, 판단, 추리를 포함하여 무엇을 안다는 것을 나타내는 포괄적인 용어’로 사용한다(이은경, 2017). 이 연구에서 유아권리인식이란 유치원에서 유아를 교육하고 있는 유치원 교사 및 유아특수교사들이 인식하고 있는 유아권리를 의미한다.

#### ⑦ 유아 권리 존중 실행

유아 권리 존중 실행은 유아가 자신과 자기 주변을 탐색하고 느끼도록 지원하며 유아의 이해와 느낌, 생각을 잘 드러내도록 북돋아 주는 것이며, 유아가 자신의 의견을 자유롭게 표현할 수 있도록 격려하고 그 목소리를 경청하고 존중하며 유아의 의견이 실현되도록 함께 탐색해 가는 활동을 하는 것이다.(서영숙 외, 2009).

## II. 이론적 배경

### 1. 인권의 개념과 특성

#### 1) 인권의 개념

인권은 문자에 나타난 그대로 ‘사람이 개인 또는 사회의 구성원으로서 당연히 누릴 수 있는 기본적인 자유와 권리’이다. 인권에 대한 정의는 매우 다양하고 합의된 하나의 정의를 찾을 수 없다. 이는 인권이라는 개념이 시대나 사회의 조건 속에서 규정되는 것이며 역사 속에서 새롭게 늘 변화하고 발전하는 역동적인 것이기 때문이다. 인권은 인간이라는 존재로 태어나 그 자체만으로도 향유할 수 있는 권리, 인간이라면 남녀노소 누구나 존엄한 삶의 조건을 가짐으로써 인간답게 살 수 있도록 마땅히 보장받아야 할 권리인 것이다.

오늘날의 인권 개념은 세계인권선언과 국가인권위원회법을 통해 잘 나타나 있다. 세계인권선언은 1948년 12월 10일 제3회 국제연합(UN) 총회에서 채택된 인권에 관한 세계선언이다. 세계인권선언의 전문과 본문의 30개 조에 개인의 기본적인 자유와 함께 노동권적 권리, 생존권적 권리를 오늘날의 진보적인 국가의 헌법에서 규정하는 인권보장과 같이 자세히 규정하고 있다(박문각시사상식편집부, 2017). 세계인권선언 제1조는 ‘모든 사람은 태어날 때부터 자유롭고, 존엄성과 권리에 있어서 평등하다. 사람은 이성과 양심을 부여받았으며 서로에게 형제의 정신으로 대하여야 한다.’고 명시되어 있다(국가인권위원회 인권교육센터). 또한 국가인권위원회법 제2조에서도 인권에 대해 “헌법 및 법률에서 보장하거나 대한민국이 가입·비준한 국제인권조약 및 국제관습법에서 인정하는 인간으로서의 존엄과 가치 및 자유와 권리”라고 정의하고 있다.

인권의 개념 규정과는 달리 인권에 대한 해석이나 견해는 개인이 속한 사회·경제 수준 등 상황에 따라 달라질 수 밖에 없다. 하지만 이러한 차이에도 불구하고 인권이 변화하고 발전하는 과정 속에서 보편적으로 동의를 얻고 있는 인권에 대한

성격을 알아보면 다음과 같다.

첫째, 일반적이고 보편적이라는 점이다. 인종·종교·언어·피부색·성·출생 등에 따른 구별이나 차별 없이 모든 인간에게 적용 가능한 일반적·보편적 성격을 갖고 있다.

둘째, 약자를 위한다는 점이다. 타인과의 관계 속에서 사회적 약자는 여러 가지 인권을 누리는 것이 힘들 때가 많다. 그래서 인권은 ‘인간이라면 당연히 누리고 행사해야 하는 기본적인 권리와 자유’를 빼앗기기 쉬운 약자들의 존엄한 삶을 지킬 수 있다는 점이다.

셋째, 책임을 동반한다는 점이다. 인간은 사회적 관계 속에서 살아가고 있으므로 한 개인이 인권을 지닌다는 것은 타인의 인권도 존중할 책임을 동시에 갖게 되는 것이다.

넷째, 개인과 집단 모두를 포함한다는 점이다. 세계화 시대에 인권은 단순한 개인의 권리로 보지 않고 집단과 공동체를 뛰어 넘어 사회까지 적용 가능한 것으로 생각할 수 있다.

다섯째, 국가 권력의 정당성을 판단하는 기준이 된다는 점이다. 인권은 제도적 장치의 정당성을 판단하는 기준으로서 인권에 비추어 정당성이 없다고 판단될 때, 국가 권력을 통제하고 제어하는 역할을 할 수 있다.

여섯째, 사회의 변화를 요구한다는 점이다. 인권이 제대로 보장받지 못할 때 사회 구성원들은 인권의 보장과 사회의 변화를 요구하게 된다. 이를 통해 인권을 더욱 발전하게 만들어 자유롭고 정의로운 사회로 나아갈 수 있도록 돕는다.

## 2) 유아의 인권

유아의 인권도 오랜 세월 동안 논쟁이 되어 왔다. 과거에는 유아가 인권을 갖는다는 것이 마치 많은 선택권과 통제권을 유아에게 부여하고 동시에 부모나 교사와 같은 권위적 인물로부터 힘과 통제를 빼앗아가는 것 인양 생각하였다(Smith, 2008).

그러나 유아를 부모의 소유물로만 여겼던 과거의 관점은 유아가 그들 자신의 권리를 갖는 사회의 한 시민이자 사회적 참여자라는 인식으로 바뀌었다. 즉 아동의 욕구(needs)에 초점을 두는 대신 아동의 인권(rights)에 초점을 두면서 아동을 취약

하고 수동적인 개입의 대상으로 보았던 관점은 사회 참여의 주체이자 탄력성(resilience)과 개성을 지닌 능동적인 존재로서의 아동관으로 변화하였다(Smith, 2008).

아동권리위원회(Committee on the Rights on the Child)는 나이가 어린 유아도 아동권리협약에 명시된 모든 권리의 보유자이며, 유아기가 권리 인식의 결정적인 시기라고 판단하였다(UN, 2005). 따라서 출생에서 영아기, 유아기를 거쳐 학령기로 전환하는 8세 이하의 연령 시기인 영유아기(early childhood)의 교육에 인권교육을 포함하고, 유아가 인권교육을 통해 자신의 관심사와 진보하는 능력(evolutionary capacities)을 적절한 방식으로 권리를 실행할 기회를 가질 수 있어야 한다고 주장하였다(UN, 2005).

우리 아이들이 자신의 ‘인간으로서 마땅히 누려야 할 권리’를 찾고, 타인의 권리를 존중하는 어른으로 자랄 수 있기 위해서는 사회 전체에서 인권을 존중하고 보호하는 문화가 형성되어야 한다(박상준, 2003; 손옥자·신현기, 2005). 이를 위해서는 인권을 보장하는 제도가 마련되어야 한다(박상준, 2003; 손옥자·신현기, 2005). 또한 유아에게 인권은 생활 가까이에서 직접 접하면서 알게 되는 개념이 아니라 모호하고 생소한 개념이기 때문에 유아가 이해하고 친숙해 지는 데 어려움이 있다(구미향, 2014). 따라서 인권의 실행을 위해 유아가 사회적 놀이와 탐색과 학습을 위한 공간뿐만 아니라 신체적 양육과 정서적 돌봄, 그리고 민감한 지도를 필요로 한다는 것을 인식하여야 할 것이다(구미향, 2014). 유아가 그들 자신의 관심사와 흥미와 관점을 지니고 가정과 지역사회의 적극적인 구성원으로서 역할을 수행 할 때 유아의 인권은 실현될 것이다(구미향, 2014; 이미숙, 2010; UN, 2005).

### 3) 장애 유아의 인권

장애 아동은 아동이 갖게 되는 인권의 일반적 특성과 함께 그들이 장애인이기 때문에 가지는 인권의 특별권이 있다. 아동이 가진 인권의 특성은 첫째, 성장한다는 점이다. 성장하고 있기 때문에 이러한 아동에게는 교육받고 양육 받을 권리, 보호받을 권리가 있다. 김중섭(2002)은 아이들이 성장하고 있기 때문에 교육·양육·보호의 특별한 권리를 갖게 된다고 보았다. 아동은 성격상 인권의 보편성을 누릴 인간이지만, 성장하고 있다는 특성 탓으로 인권의 보편성을 훼손당하게 되고, 그 대

신에 특별한 권리를 부여받게 된다(김중섭, 2002).

둘째, 사회적 약자라는 점이다(김정래, 2002). 아동은 발달이 진행되고 있는 미성숙한 존재라는 의미가 들어 있는데 성인과 비교했을 때 신체적·인지적으로 발달하는 중에 있기 때문에 약자라고 볼 수 있다. 그렇기 때문에 아동의 인권은 더욱 보호하고 보장되도록 요구된다.

셋째, 인간이 갖는 인권의 보편적 특성과 동시에 아동이라는 위치 때문에 갖는 특별한 권리도 갖고 있다는 점이다. 장애 아동의 인권도 아동의 인권 특성의 범주 안에서 논의해 볼 수 있으며 그들이 장애를 갖고 있다는 것 때문에 요구되는 부분에 대해 추가로 논의가 필요하다고 볼 수 있다.

## 2. 장애 유아 권리의 국내·외 동향

### 1) 국내 동향

유럽에서 아동 권리에 대한 관심이 시작된 1920년 초와 비슷한 시기에 우리나라에서는 소과 방정환을 중심으로 소년운동이 일어났는데 이는 전통적인 가부장적 차별 질서 하에서 억압받고 소외당해 온 아동들에게 권리를 찾아주자는 아동 권리 운동으로 볼 수 있다(박정은, 2014). 소과 방정환은 연령 차별적 유교 문화가 팽배했던 1923년 「어린이 선언문」을 통해 아동에 대한 보편적인 존중과 일상적인 참여를 어른들에게 권고하고 있다(박정은, 2014). 특히 그는 ‘대우주의 뇌신경의 말초가 아동에게만 있다’고 말함으로써 곧 인류 전체의 보편적 가치가 아동으로부터 비롯됨을 주장하고 있으며 아동에 대한 존중과 참여를 강조하고 있다(박정은, 2014). 또 아동에게 완전한 인격적 예우를 하고 14세 아동에 대한 무상 또는 유상 노동을 폐지하며 아동이 배우고 놀 수 있는 가정 또는 사회적 시설을 행하도록 주장하였다(박정은, 2014). 어린이날 기념식장에서 낭독되었던 아동권리공약은 우리나라 최초의 아동권리선언으로 일컬어지고 있으나 이후 계승이 미비하였다(박정은, 2014).

이후 1975년에 「어린이헌장」이 제정되었다. 어린이헌장은 당초 제네바선언, 아동 권리공약 3장, 유엔아동권리선언의 내용을 토대로 총 9개 조항으로 제정되었다가 1988년에 11개 조항으로 개정되었다(박정은, 2014). 이 어린이헌장에는 전문과 11개 조항으로 구성되어 있는데 무차별의 원칙과 인간의 존엄성에 기초하여 가정

에서 보호, 영양, 교육, 문화, 놀이와 오락, 학대와 노동으로부터의 보호, 장애아동의 보호 등에 대한 권리가 명시되어 있다(박정은, 2014). 어린이헌장 역시 소파 방정환의 정신이 그대로 반영된 것이기는 하지만 선언적인 의미에 그친 한계가 있다(박정은, 2014).

## 2) 국외 동향

### (1) 제네바 아동권리선언(1924)

1922년 영국에서 최초로 선언된 ‘세계아동헌장’에서 아동의 신체적·도덕적 발달을 돕는 것은 국가의 의무이며, 이를 위해 필요한 요소를 제공하여야 함을 강조하였다(박정은, 2014). 이것이 기초가 되어 1924년 국제연맹회의에서 아동권리에 관한 제네바 선언이 채택되고 공식화 되었다(박정은, 2014). 이 선언은 안전하고 따뜻한 세상에서 보호받고 발달하여야 할 아동이 세계 1차 세계대전으로 인한 기아, 고아, 부랑아, 영양실조 등을 겪어야 했던 역사적 현실을 안타깝게 생각하고 반성하며 전문에 ‘인류는 아동에게 최선의 것을 주어야 할 의무가 있다’는 것을 천명하였다(박정은, 2014).

1924년 제네바 아동 권리 선언의 5개 조항은 생존권은 1·2·3조, 보호권은 3·4조, 발달권은 1·5조, 참여권은 5조가 해당된다. 5개의 조항 중 3개의 조항이 아동의 생존·보호권과 관련이 되는데 이는 아동에게는 특별한 보호와 우선적 돌봄이 필요하다는 20세기 전반의 지배적인 아동관과 통한다고 볼 수 있다(박정은, 2014). 또, 제네바 아동 권리 선언은 앞서 말한 바와 같이 ‘제 1차 세계 대전’이라는 역사적 사건과 관련이 있는데 전쟁 후에 부랑아, 기아, 고아 등의 문제가 발생하게 되고 이들을 살리고 보호하기 위한 생존권, 보호권의 강조가 다른 권리보다 우선시 되었던 것은 당연한 결과라 볼 수 있다(박정은, 2014).

### (2) 국제연합 아동권리선언(1959)

세계 제 2차 대전이 진행되는 과정에서 파시즘에 의해 심각하게 인권을 침해당한 후 인권은 국내 차원에 국한되는 문제가 아니라 국제 차원에서 다루어질 문제

로 대두되었다(박정은, 2014). 이러한 사회적 환경으로 인한 인식의 변화에 의해 국제 연합은 인권 보편화 작업의 일환으로서 세계인권선언을 작성하였다(박정은, 2014). 그 성과로 1946년에 국제 연합 교육 과학 문화 기구(UNESCO)와 국제 연합 아동 기금(UNICEF)등 아동권리 관련 국제 기구가 발족되었고 1950년 국제 연합 사회 위원회에서 아동 권리 선언안이 작성되었으며 1959년에 11월 20일 국제 연합 제 14차 총회에서 만장일치로 채택되었다(박정은, 2014). 국제 연합 아동 권리 선언은 전문에 아동의 생존과 생활 및 행복추구권으로 하고 10개의 조항으로 구성되어 있다(박정은, 2014). 이후 제30주년이 되던 1989년 11월 20일에는 투표 없이 아동권리선언을 채택하였다. 이 조약은 인권위원회의 10년의 걸친 노력의 결과라고 할 수 있으며 약 54개로 되어있는 조약의 구체적인 내용은, 어린이가 자기의 이름을 소유할 권리, 착취로부터 보호받을 권리, 교육에 대한 권리 등을 담고 있으며, 여태까지 여러 가지로 분산되어있던 어린이의 권리를 하나로 통합시켰다는 점에서 의미가 있다(이철수, 2009).

국제 연합 아동 권리 선언(1959)의 10개의 조항을 살펴보면 생존권은 제3·4·8조, 보호권은 제1·3·4·5·6·8·9·10조, 발달권은 제2·4·5·7조, 참여권은 제1·2조가 해당된다(박정은, 2014). 이 선언은 제 2차 세계대전의 참혹하고 피폐한 역사적 현실을 통해 인류의 공존과 평화의 이상을 실현하고자 하는 유엔현장의 정신에 입각하여 인간의 존엄성과 보편적 가치 및 천부적 권리를 전 세계에 천명한 최초의 인권 선언인 세계인권선언의 영향을 받았다(박정은, 2014). 국제 연합 아동 권리 선언은 세계인권선언의 정신을 아동의 특수성에 초점을 맞춘 아동권리선언이다(박정은, 2014). 국제 연합 아동 권리 선언이 제네바 아동 권리 선언과 달라진 점은 보호권과 관련된 조항이 눈에 띄게 늘었다는 점이다(박정은, 2014). 보호권은 제2조 및 제7조의 조항을 제외한 나머지 조항에서 언급되고 있는데 이는 세계인권선언이 천명한 특별한 필요(special needs)와 보호(special protection)의 복지권 정신의 영향을 받았다고 할 수 있다(박정은, 2014).

아동 권리 선언은 ‘아동은 신체적, 정신적으로 성숙하지 못했기 때문에, 그 출생의 전후부터 법적인 보호를 포함하여, 다각도로 보살핌을 받을 필요가 있다’는 권리에 대한 국제적 인정이다(김용하, 2006). 아동을 인권의 주체로 인정하고 아동의 최선 이익을 실현하겠다는 국제적 의지의 표현이며, 모든 아동들은 권리적 존재라는 인식이 반영되어 있고, 권리 보장이라는 측면에서 아동의 복지권이 강조되고 있

다(김용하, 2006).

### (3) 아동권리협약(1989)

‘아동의 권리에 관한 협약(United Nations Convention on the Rights of the Child, UNCRC)’은 1989년 유엔총회에서 보다 더 구속력을 가지고 아동의 권리를 보장하기 위해 채택한 것으로 이 협약의 주요 규정은 모든 아동에게 필요한 보호와 도움을 제공하기 위해 아동의 인격발달과 복지증진을 위하여 가정, 사회, 국가 모두 다 특별한 배려를 해야 한다고 규정되어 있으며 18세 미만의 아동을 적용대상으로 한다(조경진, 2015).

‘아동의 권리에 관한 협약’은 전문과 본문 54개조로 구성되어 있으며 본문 54개조는 제1, 2, 3부로 구성되어 있다(조경진, 2015). 아동을 보호의 대상뿐만 아니라 적극적인 권리의 주체로 인식하고 무차별의 원칙, 아동이익 최우선의 원칙, 아동의 생존·보호·발달의 원칙, 아동의 의사존중 및 참여의 원칙을 중심내용으로 한다(조경진, 2015). 특히 제23조에는 정신적 또는 신체적 장애아동의 존엄성이 보장되고 자립이 촉진되면 적극적 사회참여가 조장되는 여건 속에서의 충분하고 품위 있는 생활과 장애아동의 특별한 보호를 받을 권리, 장애아동과 그 양육책임자에 대한 지원(가능한 무상 제공)을 명시하고 있으며 장애아동이 교육, 훈련, 건강관리지원, 재활지원, 취업준비 및 오락기회를 효과적으로 이용하고 제공받을 수 있도록 계획된 지원을 하도록 되어있다(조경진, 2015).

이 협약에 서명한 국가는 권리의 실현을 위해 입법, 행정, 경제 및 사회적 조치를 취해야 하며 매 5년마다 보고서를 제출하도록 의무화 되어 있다(아동의 권리에 관한 국제협약, 1989). 우리나라 역시 1990년 9월에 이 협약에 서명하고, 1991년 이를 비준하여 협약의 당사국이 되었다. 현재 우리나라를 포함한 전 세계 196개의 나라가 이 조약에 가입되어 있다. 전 세계적으로 가장 많은 나라가 비준한 인권 조약이다. 이 협약을 비준한 나라는 협약에 담겨 있는 모든 아동의 권리를 보장해야 한다. 그리고 비준 이후 2년 안에 이행 상황을 담은 최초보고서와 매 5년마다 후속보고서를 작성하여 유엔아동권리위원회에 제출한다.

협약은 위의 주요 원칙을 중심으로 아동의 권리를 생존의 권리, 발달의 권리, 보호의 권리, 참여의 권리로 구분하여 명시하고 있다(한성심·송주미, 2007). 생존권은



아동이 삶에 대해 갖는 권리, 즉 살아가는데 필요한 기본 조건들에 대해 다루고 있다. 적절한 생활수준, 주거, 영양, 보건 등의 권리이다(유니세프한국위원회, 1995). 아동이 생명을 유지하고 최상의 건강과 의료혜택을 받을 권리이다. 보호권은 모든 형태의 학대와 방임, 폭력으로부터 어린이가 안전하게 보호받을 수 있는 권리이다(유니세프한국위원회, 1995). 발달권은 어린이들이 그들이 가진 잠재능력을 최대한 발휘하도록 하기 위해 필요한 기본 권리이다(유니세프한국위원회, 1995). 예를 들면 여가를 즐길 권리, 정보를 얻을 권리, 교육받을 권리, 생각과 양심·종교의 자유 등이다. 참여권은 아동이 자신과 관련된 사안을 알고, 자신의 의사를 자유롭게 표현할 권리이다(국가인권위원회, 2005; UN, 1989).

#### (4) 장애인 권리 협약

‘장애인의 권리에 관한 협약(Convention on the Rights of Persons with Disabilities)’은 신체 장애, 정신 장애, 지적 장애를 포함한 모든 장애가 있는 이들의 존엄성과 권리를 보장하기 위한 유엔 인권 협약이다(보건복지부, 2014).

이 협약 내 장애아동 관련조항을 살펴보면 첫째, 전문 중 (r)항에서는 “장애아동은 다른 아동들과 동등한 기초 위에서 모든 인권과 기본적 자유를 완전히 향유해야 함을 인정하고, 이를 위해 아동권리협약의 당사국이 이행한 의무들을 상기할 것”을 밝히고 있어 아동권리협약 내 장애아동 조항의 인지와 적용의 근거를 제시하고 있다.

둘째, 일반원칙에서는 한 개인의 천부적 존엄과 자유의 존중, 완전한 참여와 통합, 접근성의 보장과 기회의 균등, 장애아동의 발전적인 역량의 존중, 차별의 금지와 차이의 인정·수용을 포함하여 정체성 유지에 대한 존중을 명시하였다.

셋째, 일반의무 내용은 정책개발 및 실행 등에 장애아동을 포함한 장애인의 의견이 포함될 수 있도록 노력해야한다는 내용을 언급하고 있다.

넷째, 제7조에서는 비장애아동과의 무차별성(장애아동과 장애를 갖지 않은 아동간의 동등한 권리 보장 및 실현), 최선의 이익실현원칙의 적용, 선택권과 참여권의 보장 및 개별화의 원칙 적용을 언급하고 있다. 즉 “당사국은 장애아동이 다른 아동들과 동등한 기초 위에서 장애 아동의 모든 인권과 기본적 자유를 완전히 향유하도록 보장하기 위한 모든 필요한 조치를 취하고(1항), 장애아동과 관련된 모든 활

동에 있어서 아동의 최선의 이익을 최우선적으로 고려하며(2항), 당사국은 장애아동들이 자신에게 영향을 미치는 모든 문제들에 대해 자신의 견해를 자유롭게 표현할 권리와 그러한 견해에 대하여 다른 아동들과 동등한 기초 위에서 그들의 연령과 성숙도에 따라 적절한 비중을 둘 것을 보장하며 그러한 권리를 실현하도록 장애와 연령에 적합한 지원을 제공한다(3항).”라고 규정하고 있다.(이동영·이상철,2010) 그동안 장애 아동에 대한 접근은 육체적으로나 경제적으로 미성숙한 주체라는 이유로 경제적인 문제나 사회적인 문제, 보호하는 가족의 편의가 우선되어 왔으나, 장애인권리협약은 이와 다르게 장애아동이 스스로의 의지에 따라 자신의 권리를 실현하고 보장하도록 규정하고 있다는 데 그 의의를 둘 수 있다(이경준,2011).

### 3. 아동의 인권 실태

#### 1) 우리나라 유아의 인권

세계인권선언 이후 각종 국제회의에서도 인권교육의 중요성이 강조되어 왔으며 UN총회는 1968년 모든 회원국들에게 세계인권선언과 다른 선언 등에서 선포된 인권 원칙들을 소개하며 초중등학교 교과과정에 이 내용을 포함할 것을 권고하였다(서정은, 2001)

국외에서뿐만 아니라 국내에서도 국제아동인권센터, 세이브더칠드런, 굿네이버스 등에서 아동인권교육 프로그램을 개발하여 보급 확대를 위한 노력을 하고 있다. 또한 최근 보건복지부도 제1차 아동정책계획을 수립하고 아동의 행복과 아동 최우선의 원칙을 실행하기 위하여 아동권리 실현기반 조성 및 가정의 양육 역량 강화, 아동 친화적 문화 조성 등의 목표를 발표(보건복지부, 2015)하는 등 아동인권 교육 확대를 위한 노력이 활발히 진행되고 있다.

우리나라 유아교육 분야에서 인권 및 아동권리에 대한 광범위한 논의가 가시적으로 등장한 시점은 1989년 UN아동권리협약이 발표된 이후라고 볼 수 있으며(윤재희·유향선·이효정, 2013) 우리나라는 1991년 12월 20일 UN아동권리협약의 비준

후 협약이행을 위한 제도적·행정적 준비를 위해 지속적으로 노력해왔다(이재연·황옥경·김효진, 2009). 아울러 인권에 대한 명시적 언급은 없지만 내용 측면에서 유아의 인권 혹은 아동권리를 재조명하는 연구들이 시작되었고(김윤정, 1998; 서혜정·서숙영, 2009; 정미라, 2003), 이후 인권과 아동권리를 직접적으로 언급하며 국가가 개인에게 제공하는 교육을 유아의 권리 측면에서 개념화하는 연구(정선아, 2009), 유아교육기관의 일상에서 유아의 권리가 실현되는 수준을 조사하여 개선 방향을 제안한 연구(유혜미·김은설·황옥경·김재원, 2011; 이용교, 2004), 유아의 인권 실현에 결정적인 영향을 줄 수 있는 부모와 교사의 인권 의식에 대한 연구들(양순경, 2012; 이미래, 2012; 최미희, 2012)들이 수행되었다(박계신, 2017).

유아교육현장에서도 교사는 유아가 추상적이고 규범적인 인권이라는 개념을 현실적인 개념으로 받아들이도록 실제 생활경험에 기반한 인권교육 프로그램을 실행하고 평가함으로써 교실의 인권문화 조성에 중요한 역할을 한다(국가인권위원회, 2006; UN, 2010).

유아권리 즉 인권은 기본적으로 교육현장에서 이루어져야 한다. 유아 각자가 한 개인으로 존엄성을 알고 인권의 기본권을 주장하는데 적극적으로 참여케 하여 객관적으로 공정하고 인간적인 사회를 건설하게 하는 것이 인권교육의 본질의 기초가 되어야 한다(국가인권위원회, 2006).

## 2) 우리나라 장애 유아의 인권

‘장애를 가지고 있는’ 아동들에 대한 인권은 그 자체로 인지되어야 하며, 거기에서 그 어떤 잣대로도 이들의 인권 범위를 타의로 정하거나 논할 수 없다(이경준, 2011). 따라서 어떻게 그들의 인권이 ‘보다 더 인간답게’ 실현될 수 있어야 하는가에 대해 고민해야 하는 것으로 비장애아동 또는 장애 및 비장애성인과 마찬가지로 장애아동 또한 보편적 인권의 주체이자 동시에 아동으로서의 특수성을 인정받는, 즉 양육이나 보호를 받을 권리의 주체라는 것 또한 잊어서 안 될 것이다(이경준, 2011). 물론 이를 위해서는 법적 보장도 중요하겠지만, 그 이전에 사회적 관행과 성인세대의 인식변화가 선행되지 않는다면 장애아동의 권리신장은 기대하기 어려울 것이다(이경준, 2011).

대한민국의 장애인의 인권과 관련한 다양한 법률, 위에 설명한 장애인권리협약

상의 일반원칙들을 규정하고 있는 것처럼 별도의 조항을 마련하여 구체적으로 규정하고 있지 못하다(이경준, 2011). 하지만 여전히 우리 사회의 장애인들은 인간으로서 당연히 누려야 할 보편성과 장애의 특수성을 반영한 법제도를 통해 완전한 개인으로서의 천부적인 존엄성과 선택의 자유를 포함한 자율, 그리고 자립에 대한 존중이 실현되지 못하고 있다(이경준, 2011). 인간의 다양성과 인류의 한 부분으로서의 장애인에 대한 차이를 인정하고 이들이 비장애인들과 동등하게 사회에 참여할 수 있도록 기회를 제공하고 접근성을 높여야 할 것이다(이경준, 2010). 특히 ‘여성’과 ‘장애’라는 이유로 이중으로 차별받는 장애여성과 장애아동의 발달 능력을 고려한 법적·정책적 조치를 취해야 한다(이경준, 2011).

지금까지의 장애아동에 대한 법제도적 지원 측면을 살펴보면 「장애인차별금지법」에서는 교육차별금지(제13조), 정당한 편의제공의무(제14조), 장애아동에 대한 차별금지(제35조), 장애아동에 대한 차별금지를 위한 국가 및 지방자치단체의 의무(제36조) 등의 관련 조항을 통해 장애아동에 대한 차별, 배제, 박탈의 금지를 보장하고 있다. 더 나아가 2012년 8월 5일 시행된 ‘장애인복지지원법’을 통해 장애아동의 이익을 최우선적으로 고려하고, 자신에게 영향을 미치는 모든 활동에 대하여 장애아동 자신의 견해를 자유로이 표현할 권리를 최대한 보장받아야 한다는 이념을 법적으로 명문화 하였다(조영숙, 2014). 「장애인 등에 대한 특수교육법」에서는 장애아동의 교육권적 측면을 말아주고 있으나, 성인 장애인 중심의 장애인복지법과 비장애아동중심의 아동복지법 사이에서 당사자들은 권리에 기반한 충분한 존재 가치를 인정받지 못해왔다(이경준, 2011). 이처럼 법령에서 규정된 장애아동의 권리가 실제로 얼마나 잘 지켜지고 있는가에 대해서는 많은 의문점을 갖게 한다. 장애아동의 인권은 어떤 잣대로도 이들의 인권의 범위를 정하거나 논할 수 없는 것이며, 단지 어떻게 이들의 인권이 ‘보다 더 인간답게’ 실현될 수 있는가 하는 것이 현재 우리가 당면한 과제(이경준, 2011)라는 점을 알고 고민해야 할 때이다.

이러한 인권에 대한 인식 개선을 위한 노력에도 불구하고 현실은 개개인이 지닌 형편이나 능력, 장애 유무에 따른 유·무형의 차별이 존재하며 인권 존중이 무시되는 경우가 많다. 특히 장애인에 대한 우리 사회의 인식은 여전히 부정적인 태도를 가지고 있으며(김광웅, 1995) 통합학급 내에서도 편견과 거부 속에서 고립된 생활을 하는 경우가 많다.

#### 4. 선행연구 고찰

장애 유아의 권리를 보호하고 증진하기 위해서는 유아교육기관 종사자들에 대한 장애 유아 권리 보장에 대한 인식이 가장 중요하다. 하지만 유아교육기관 현장에서 장애 유아의 권리에 대한 인식을 다룬 연구는 많지 않으며, 대부분 일반 유아에 대한 인권과 인권 교육 내용에 대한 연구가 많았다. 이 연구의 이론 및 방법론적 기초를 제시하는 선행연구를 고찰하면 다음과 같다.

김정화(2014)는 유아교사의 배경 변인에 따라 유아권리인식과 유아권리존중 실행에 차이가 있는지 살펴보고 유아권리에 대한 인식이 유아권리존중 실행에 미치는 영향을 알아보았다(김정화, 2014). 연구 결과 첫째, 유아 권리에 대한 교사의 인식 평균 점수는 4.48로, 보통 이상의 높은 점수가 나왔고 하위범주별로는 보호권을 가장 높게, 발달권을 가장 낮게 인식하고 있었다. 둘째, 교사의 배경변인에 따른 유아권리인식 차이검증에서 변인 중 기관유형에 따른 차이만 유의하였다. 셋째, 유아교사의 유아권리존중 실행수준은 변인 중 경력, 유아연령, 기관유형에 따라 유의한 차이가 나타났다. 넷째, 유아교사의 유아권리인식과 권리존중 실행은 정적인 상관관계에 있어 교사의 유아권리인식이 높으면 높을수록 유아권리존중 실행 또한 높아지는 것으로 나타났다.

서영숙 외 2인(2009)은 보육교사들의 유아권리 및 유아권리교육의 필요성에 대한 인식이 어떠한지와 유아권리교육에 대한 요구를 알아보았다. 연구 결과 첫째, 보육교사들의 유아권리 인식은 교사변인에 따라 차이가 있어 4년제 대졸 교사로서 국공립이나 법인보육시설에 근무하는 경력이 많은 보육교사의 유아권리인식이 가장 높았다(서영숙, 2009). 그러나 유아권리교육 필요성 인식은 교사 변인에 따른 차이는 없었다(서영숙, 2009). 둘째, 보육교사의 유아권리인식이 높아질수록 유아권리교육 필요성 인식 또한 높아졌다. 셋째, 보육교사가 기관에서 유아에 대한 권리교육이 제대로 실시되지 않는 이유로 교육방법론 부족, 자료 및 프로그램 부족 등으로 보았으며, 관련 지침서와 프로그램 및 다양한 교재 교구를 요구하였다. 넷째, 보육교사는 유아권리교육 연수에 대한 관심 및 참여 의지가 높게 나타났으며, 국가 및 지방자체단체 기관과 대학이 연수의 주체가 되어주길 요구하였다.

이은경(2018)은 보육교사들의 유아권리인식 및 유아권리 존중 실행과 교사-유아 상호작용 간의 관계를 알아보고 교사-유아 상호작용에 어떠한 영향을 주는지 살펴

보았다. 연구 결과 첫째, 유아권리인식 및 유아권리존중실행과 교사-유아 상호작용 간의 관계에서 유아권리인식 및 유아권리존중실행이 높을수록 교사-유아 상호작용이 높다는 것을 알 수 있었다. 둘째, 유아권리인식과 유아권리존중실행이 교사-유아 상호작용 중 정서적 상호작용, 언어적 상호작용, 행동적 상호작용에 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 유아권리인식 중 생존권과 유아권리존중실행의 하위요인인 하루일과존중, 아동최선의이익이 교사-유아 상호작용에 많은 영향력을 미친 것으로 나타났다.

김삼섭(2019)은 유아특수교사의 장애영유아 권리 보장 수준에 대한 인식이 교사 변인(성, 연령대, 근무경력)과 교육기관 변인(유형, 설립형태, 규모, 지역)에 따라 차이가 있는지 알아보았다. 연구 결과 첫째, 유아특수교사 설별 인식 차이는 없고, 둘째, 유아특수교사의 연령대별 인식 차이도 없으며, 셋째, 유아특수교사의 근무경력별 인식 차이도 없는 것으로 나타났다. 넷째, 교육기관의 유형별 인식 차이는 생존권, 보호권, 발달권, 참여권 영역 모두 차이가 있는 것으로 나타났다. 다섯째, 교육기관의 설립형태별 인식 차이는 생존권과 발달권은 차이가 있고, 보호권과 참여권은 차이가 없는 것으로 나타났다. 여섯째, 교육기관의 규모별 인식 차이는 생존권, 보호권, 발달권, 참여권 영역 모두 차이가 있는 것으로 나타났다. 일곱째, 교육기관의 지역별 인식 차이는 없는 것으로 나타났다.

김기룡 외 3인(2016)은 유아교육기관에서의 장애 영유아 교육권 보장 실태를 살펴보고자 유치원, 특수학교, 장애아전문어린이집 및 일반어린이집의 부모, 교사 및 관리자 1,215명을 대상으로 아동기본권 보장 수준, 교육 실행 수준, 인권 침해 및 장애차별 사건 경험 정도 등에 대한 설문조사를 실시하였다. 연구 결과, 유아교육기관에서의 장애영유아에 대한 아동기본권의 경우 모든 집단이 대체로 높은 수준에서 보장되고 있다고 인식하고 있었다. 그러나 아동기본권 중 참여권 보장에 대한 인식 수준은 다른 권리에 비해 부정 응답 비율이 더 높은 것으로 나타났다. 유아교육기관에서의 장애 영유아에 대한 교육 실행 수준에 대해 조사한 결과, 모든 집단이 대체로 긍정적으로 응답하였으나, 장애를 고려한 조치에 대한 실행 수준은 다소 낮게 보장되고 있다고 인식하고 있었다. 인권 침해 및 장애 차별 사건의 경험 정도를 살펴본 결과, 구타와 같은 폭력 사건을 가장 많이 경험하고 있는 것으로 나타났고, 보조인력, 통학지원 등 정당한 편의제공 요청 거부에 의한 차별도 높게 나타났다.

이상과 같이 선행연구들을 종합적으로 고찰해 보면 장애 유아의 권리를 보호하고 증진하기 위해서는 장애 유아에게 직접적으로 영향을 주는 교사의 인식에 대한 연구가 필요하다. 따라서 특수학급이 설치된 공립유치원이 대부분인 세종시의 특수성을 반영하여 해당 유치원에 종사하고 있는 유치원 교사들의 장애 유아의 권리를 보장하기 위한 인식 수준을 연구하고자 한다.

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구 참여자

본 연구는 세종특별자치시에 소재한 공립유치원에 재직 중인 유치원 교사와 유아특수교사를 대상으로 장애 유아 권리 인식 및 교육 실행 정도를 설문지를 통해 조사하였다. 본 연구의 목적을 이해하고 설문조사 요청을 수용한 교사에게 업무메일과 구글 설문 링크를 통해 설문지를 배부하였고, 총 122부를 회수하여 분석에 활용하였다. 이 연구의 참여자에 대한 배경 정보는 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 연구 참여자의 배경 정보

변인/구분		빈도(명)	백분율(%)
성별	여자	114	93.4
	남자	8	6.6
연령	25세 이하	3	2.5
	26세 ~ 30세	30	24.6
	31세 ~ 40세	66	54.1
	41세 ~ 50세	21	17.2
	51세 이상	2	1.6
학력	대학교 졸업	101	82.8
	대학원 석사 졸업	21	17.2
보유자격	유치원 정교사	97	79.5
	특수학교(유치원) 정교사	25	20.5
교육경력	5년 미만	30	24.6
	5년 이상 - 10년 미만	66	54.1
	10년 이상	26	21.3
특수학급 설치여부	예	69	56.6
	아니오	53	43.4
통합학급	있다	82	67.2



담당경력	없다	40	32.8
전체		122	100.0

<표 III-1>에 의해 연구대상의 배경 정보를 살펴보면 교사의 성별은 여자 114명(93.4%), 남자 8명(6.6%)로 여교사가 남교사보다 86.8% 많았다. 이 연구 참여자의 연령대별 순위를 보면 31 ~ 40세가 66명(54.1%)로 가장 많았고 다음으로 26 ~ 30세가 30명(24.6%)이며 41 ~ 50세가 21명(17.2%), 25세 이하와 51세 이상이 5명(4.1%) 이었다.

교사의 학력은 대학교 졸업이 101명(82.8%)로 가장 많았으며, 대학원 석사 졸업이 21명(17.2%)이었다. 교사의 보유 자격증은 유치원 정교사 자격증이 97명(79.5%)으로 가장 많았고, 특수학교(유치원) 정교사 자격증이 25명(20.5%) 이었다.

교사의 교육 경력은 5년 이상 10년 미만이 66명(54.1%)로 가장 많았고, 5년 미만이 30명(24.6%), 10년 이상이 26명(21.3%)이었다. 교사가 재직중인 유치원에 특수학급이 설치되었는지의 여부는 ‘예’가 69명(56.6%), ‘아니오’가 53명(43.4%)이었다. 교사의 통합학급 담당 경력 여부는 ‘있다’가 82명(67.2%), ‘없다’가 40명(32.8%)이었다.

## 2. 연구 도구

### 1) 장애 유아의 권리 보장에 대한 인식 수준

이 연구에서 장애 유아의 권리 보장에 대한 인식 수준을 알아보기 위해 사용한 척도는 1993년 Hart와 Zeidner가 ‘Children’s Rights Perspectives of Youth and Educators: Early Findings of a Cross National Project’를 통해 개발하였고, 이재연과 강성희(1997)가 번안해 사용한 후 김정화(2014)가 재구성한 것을 기초로 한 것이다. 김정화(2014)가 재구성한 척도는 생존권, 보호권, 발달권, 참여권 등 「아동권리협약」에 따른 4요인 40문항으로 구성되어 있다(Cronbach  $\alpha$  =.94).

이 연구에서는 장애 유아에게 적용하기 어렵거나 유아교육기관에서 측정하기 어려운 20문항을 제외한 4요인 20문항으로 구성된 「장애 영유아 교육기관에서의 아동기본권 보장 수준 조사지」를 사용하였다. 수정된 조사지는 유아특수교육을 전

공한 교사의 검토를 받은 후 조사에 활용하였다. 처음 조사 도구 20문항의 내적신뢰도(Cronbach  $\alpha$ )는 .381로 충분하지 않은 수준이었다. 내적신뢰도에 부적 영향을 미치는 문항인 [9. 장애 유아는 몸을 해칠 사람이나 상황으로부터 보호를 받을 수 있다.]을 제외한 결과 내적신뢰도는 .615로 나타났다. 그리고 [5. 장애 유아는 종교, 언어, 피부색, 신분 때문에 차별받지 않는다.]을 삭제한 결과 내적신뢰도가 .929로 크게 상승하였다. 따라서 문항 5번과 9번을 제외한 총 18문항에 대한 응답 결과만 최종 분석에 사용되었다. 요인별(생존권, 보호권, 발달권, 참여권) 모두 신뢰도계수가 .80 보다 높은 수준으로 내적 일관성이 높은 것으로 나타났다. 이 조사지의 문항 구성 현황 및 문항 내적 일치도 산출 결과는 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 장애 유아의 권리 보장에 대한 인식 수준 문항내역 및 내적 신뢰도

하위 요인	문항번호 및 문항수		Cronbach $\alpha$
생존권	1-3	3개	.809
보호권	4-10	7개	.802
발달권	11-15	5개	.866
참여권	16-20	5개	.882
전체 (총 18 문항)			.929

※ (9번, 5번은 낮은 신뢰도로 인하여 분석에서 제외됨)

## 2) 장애 유아의 권리 보장을 위한 교육 실행 정도

이 연구에서는 유아교육기관에서의 장애 유아를 위한 교육 실행 정도를 알아보기 위하여 김진숙(2009)의 ‘영유아권리존중 보육 실행 수준 조사’, 김삼섭 외(2014)의 ‘통합교육 현장에서의 장애학생 인권 실태 조사’ 및 유해미 외(2011)의 ‘육아지원기관에서의 아동권리 실태 조사’를 기초로 문항을 각각 발췌하여 하루 일과 존중, 아동 최선의 이익, 장애를 고려한 조치 및 인권 침해와 장애인 차별 예방을 위한 노력 등 4요인 51문항으로 구성된 ‘유아교육기관에서의 장애 영유아 교육 실행 수준 조사지’를 수정하여 사용하였다(Cronbach  $\alpha$ =.93).

수정된 조사지는 유아특수교육을 전공한 교사의 검토를 받은 후 일부 문항은

삭제하였고 개별성 존중 6문항은 응답의 일관성을 유지하기 위하여 역문항으로 수정하여 조사에 활용하였다. 조사도구의 문항내적일치도(Cronach  $\alpha$ )는 하위요인별 (하루일과존중, 아동 최선의 이익, 장애를 고려한 조치 및 인권 침해와 장애인 차별 예방을 위한 노력) 내적신뢰도는 모두 .70 이상으로 적절한 것으로 나타났다. 이 조사의 문항 구성 현황 및 문항 내적 일치도 산출 결과는 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 장애 유아를 위한 교육 실행정도 문항내역 및 내적 신뢰도

하위 요인	세부 요인	문항번호 및 문항수		Cronbach $\alpha$
하루일과존중	등원	1-2	2개	.913
	정리	3	1개	
	신변처리	4-5	2개	
	수업시간	6-9	4개	
	간식 및 점심	10-13	4개	
	쉬는시간	14-15	2개	
	특별활동	16-17	2개	
아동최선의 이익	자율성존중	18-20	3개	.774
	의사존중	21-25	5개	
	개별성존중	26-31	6개	
	정보제공	32-34	3개	
장애를 고려한 조치	이동 및 접근	35-36	2개	.873
	관련서비스지원	37-41	5개	
	교수학습지원	42-44	3개	
인권침해 및 장애인 차별 예방을 위한 노력		45-47	3개	.812
전체 47문항				.922

※ 개별성존중 (26번-31번) 역채점문항임.

### 3. 연구 절차

이 연구의 설문조사는 2020년 3월 30일부터 4월 10일까지 2주에 걸쳐 실시하였다. 연구자는 세종시 유치원 교사와 유아특수교사에게 연구의 목적을 설명하였고,

설문조사에 참여하도록 협조를 구하였다. 설문조사는 온라인 조사 형식으로 진행되었다. 온라인 조사는 Google 설문지를 사용하였다. 온라인 조사지를 완성한 후 세종시 관내 내부 메일을 발송하여 설문조사 협조를 요청하였고, 응답률이 낮아 개별적으로 연락하여 한번 더 진행하였다. 이와 같은 절차에 따라 122명을 분석 대상 자료로 선정하였다.

#### 4. 자료 분석

이 연구에서 수집된 자료는 다음과 같이 분석하였다.

첫째, 연구 참여자의 인구사회학적 특성을 분석하기 위해 빈도 분석을 사용하였다.

둘째, 각 척도의 신뢰도를 파악하기 위해서 내적신뢰도분석(Cronbach  $\alpha$ )을 사용하였다.

셋째, 연구 참여자의 장애 유아의 권리 보장에 관한 인식 수준과 장애 유아를 위한 교육 실행 정도를 전반적으로 알아보기 위해 기술통계를 사용하였다.

넷째, 배경 변인에 따라 권리 보장 인식 수준과 교육 실행 정도에 차이가 있는지 비교하기 위해 평독립표본 T 검정이나 분산분석 및 *Cohen's d* 효과 크기를 분석하였다.

이 연구의 자료 분석을 위해 SPSS. Ver. 23을 사용하였다.

## IV. 연구 결과

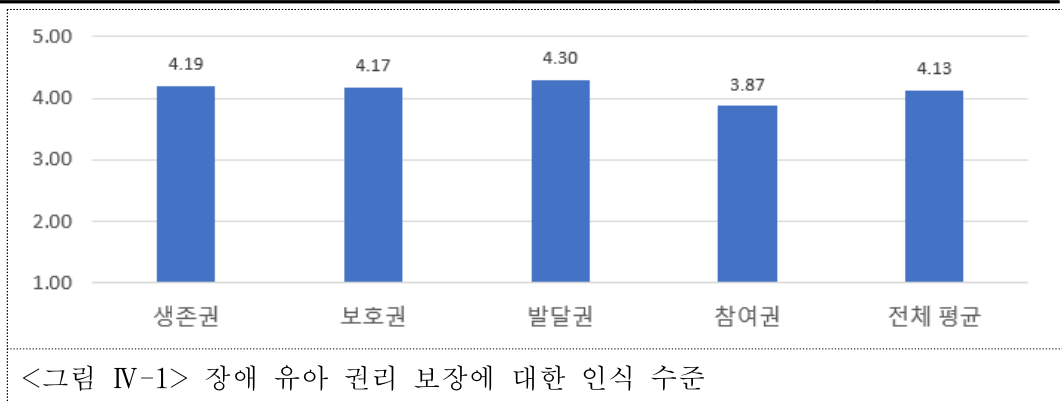
### 1. 교사들의 장애 유아 권리 보장에 대한 인식 수준

#### 1) 전체 인식 수준

교사들의 장애 유아 권리 보장에 대한 인식 수준을 조사한 결과는 <표 IV-1> 및 <그림 IV-1>과 같다. 전체 평균은 4.13으로 인식 수준이 높은 편으로 나타났다. 하위 권리 유형별로 살펴보면 발달권(4.30)이 가장 높았고, 참여권(3.87)이 가장 낮았다.

<표 IV-1> 교사들의 장애 유아 권리 보장에 대한 인식 수준 (전체: N=122)

		최소값	최대값	<i>M</i>	<i>SD</i>
하위 요인	생존권	1.33	5.00	4.19	.78
	보호권	2.20	5.00	4.17	.68
	발달권	2.60	5.00	4.30	.62
	참여권	2.00	5.00	3.87	.78
전체평균		2.47	5.00	4.13	.59

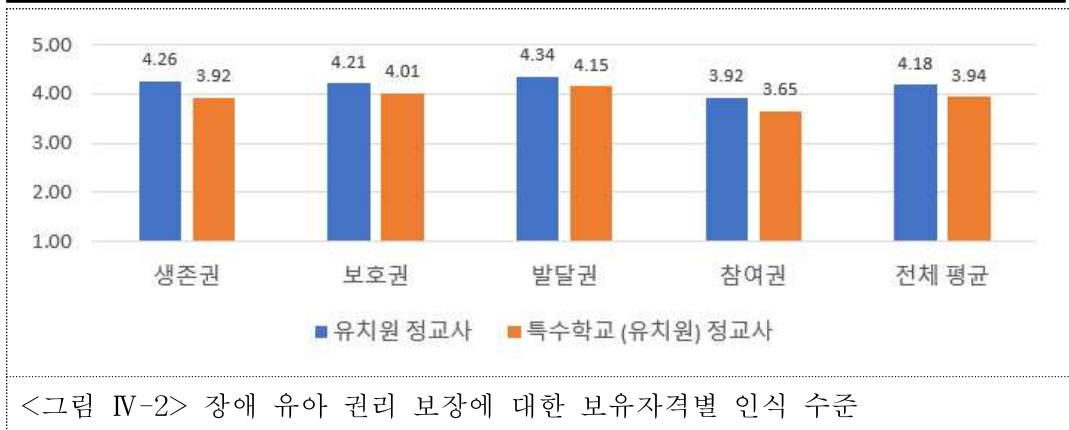


## 2) 교사들의 보유자격에 따른 인식 비교

교사들의 장애 유아 권리 보장에 대한 인식이 보유 자격에 따라 차이가 있는지 비교한 결과는 <표 IV-2> 및 <그림 IV-2>과 같다. 유치원 정교사가 유아 특수 교사보다 전체평균( $t = 1.897, p = .060$ ) 및 모든 하위요인에서 높게 나타났으나, 두 집단 간의 차이는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 추가적 분석을 위하여 Cohen의 효과크기를 분석해 본 결과 전체평균( $ES = 0.40$ ), 하위 유형별로는 생존권( $ES = 0.41$ ), 참여권( $ES = 0.35$ ), 발달권( $ES = 0.30$ ), 보호권( $ES = 0.28$ ) 순서로 나타났다.

<표 IV-2> 장애 유아 권리 보장에 대한 보유자격별 인식 수준

		유치원교사 (N=97)		유아특수교사 (N=25)		t (p)	ES Cohen's d
		M	SD	M	SD		
하위 요인	생존권	4.26	.71	3.92	.95	1.965 (.052)	0.41
	보호권	4.21	.64	4.01	.80	1.357 (.177)	0.28
	발달권	4.34	.61	4.15	.64	1.342 (.120)	0.30
	참여권	3.92	.77	3.65	.79	1.524 (.120)	0.35
전체		4.18	.57	3.94	.64	1.897 (.060)	0.40

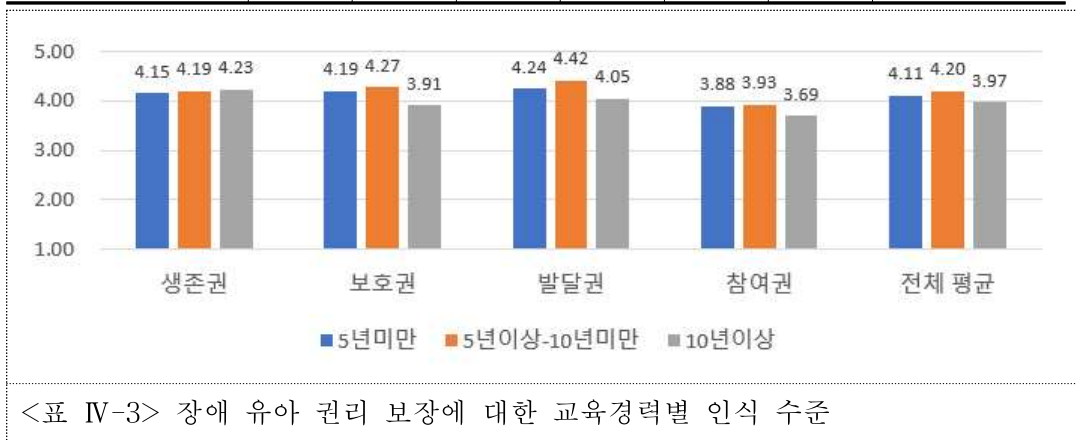


### 3) 교사들의 교육경력에 따른 인식 비교

교사들의 장애 유아 권리 보장에 대한 인식 수준이 교육경력에 따라 차이가 있는지 비교한 결과는 <표 IV-3> <그림 IV-3> 과 같다. 전체평균은 세 집단간의 유의미한 차이는 없었다( $F=1.439, p=.241$ ). 그러나 하위 요인별로 살펴보면 발달권에 대한 인식은 보유자격에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 있었다( $F=3.664, p=.029$ ). ‘5년이상 10년이하’, ‘5년미만’, ‘10년 이상’ 순서로 통계적으로 집단 간 유의미한 차이를 보였다. 그 외의 하위요인에서는 보유자격에 따른 차이가 없었다.

<표 IV-3> 장애 유아 권리 보장에 대한 교육경력별 인식 비교

		5년 미만 (N=30)		5년이상- 10년미만 (N=66)		10년이상 (N=25)		F (p)
		M	SD	M	SD	M	SD	
하위 요인	생존권	4.15	.74	4.19	.80	4.23	.78	.087 (.917)
	보호권	4.19	.57	4.27	.64	3.91	.84	2.688 (.072)
	발달권	4.24	.55	4.42	.56	4.05	.76	3.664 (.029)
	참여권	3.88	.67	3.93	.78	3.69	.88	.868 (.422)
전체평균		4.11	.46	4.20	.58	3.97	.75	1.439 (.241)



<표 IV-3> 장애 유아 권리 보장에 대한 교육경력별 인식 수준

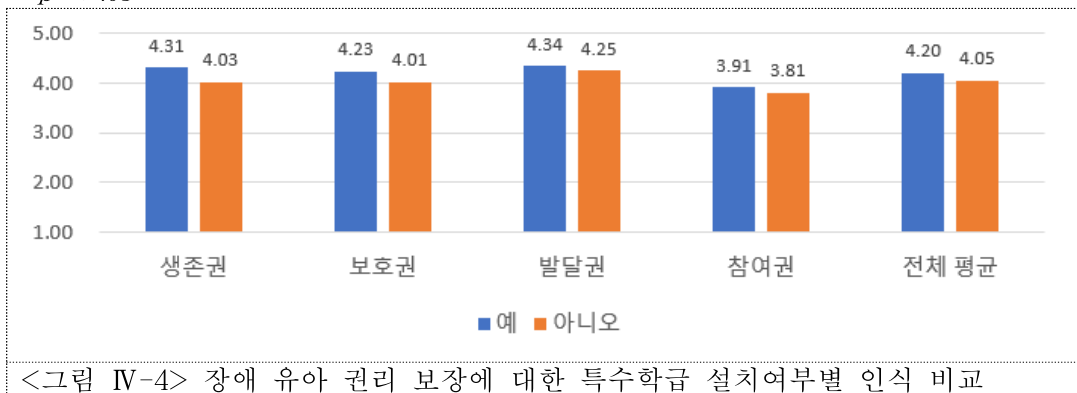
#### 4) 유치원 특수학급 설치 여부에 따른 교사들의 인식 비교

교사들의 장애 유아 권리 보장에 대한 인식 수준이 근무학교의 특수학급 설치 여부에 따라 차이가 있는지 비교한 결과는 <표 IV-4> 및 <그림 IV-4>와 같다. 장애 유아 권리 보장에 대한 전체 인식에 있어서는 교사들의 근무학교 내 특수학급 설치 여부에 따라 통계적으로 유의미한 차이는 없었다( $t=1.379$ ,  $p=.165$ ). 그러나 하위 요인을 살펴볼 때 생존권에 대한 교사들의 인식은 특수학급이 설치되어 있는 학교에 근무하는 교사의 인식 수준이 특수학급이 설치되어 있지 않은 학교에 근무하는 교사들의 인식 수준과 통계적으로 유의미한 차이가 있었다( $t=1.978$ ,  $p=.050$ ). 그 외의 하위요인들에서는 특수학급 설치 여부에 따른 교사들의 인식이 차이가 없었다. 전체평균( $ES=0.25$ ), 생존권( $ES=0.36$ ), 보호권( $ES=0.32$ ), 발달권( $ES=0.14$ ), 참여권( $ES=0.13$ ) 순서로 나타났다.

<표 IV-4> 장애 유아 권리 보장에 대한 특수학급 설치여부별 인식 비교

		예 (N=69)		아니오 (N=53)		t (p)	ES Cohen's d
		M	SD	M	SD		
하위 요인	생존권	4.31	.69	4.03	.86	1.978* (.050)	0.36
	보호권	4.23	.63	4.01	.73	1.108 (.270)	0.32
	발달권	4.34	.59	4.25	.66	.794 (.429)	0.14
	참여권	3.91	.74	3.81	.83	.691 (.491)	0.13
전체평균		4.20	.55	4.05	.64	1.379 (.165)	0.25

\* $p < .05$



<그림 IV-4> 장애 유아 권리 보장에 대한 특수학급 설치여부별 인식 비교

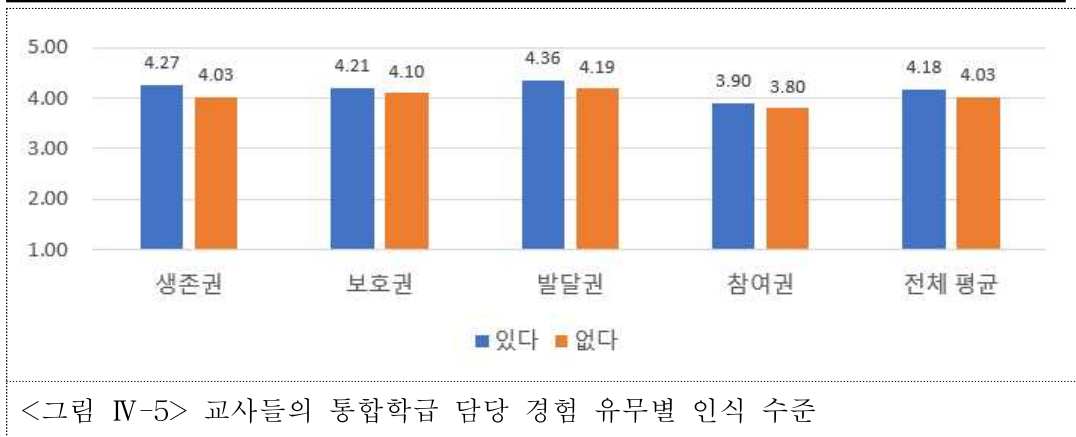


### 5) 교사들의 통합학급 담당 경험 유무에 따른 인식 비교

교사들의 장애 유아 권리 보장에 대한 인식 수준이 통합학급 담당 경험에 따라 차이가 있는지 비교한 결과는 <표 IV-5> 및 <그림 IV-5>와 같다. 통합학급 담당 경험이 있는 교사가 통합학급 담당 경험이 없는 교사보다 전체 척도 및 모든 하위 요인에서 평균이 높았지만 그러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다( $t=1.384$ ,  $p=.169$ ). 전체평균( $ES=0.25$ ), 생존권( $ES=0.31$ ), 발달권( $ES=0.27$ ), 보호권( $ES=0.16$ ), 참여권( $ES=0.12$ ) 순서로 적게 나타났다.

<표 IV-5> 교사들의 통합학급 담당 경험 유무별 인식 비교

		있다 (N=69)		없다 (N=53)		<i>t</i> ( <i>p</i> )	<i>ES</i> <i>Cohen's d</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
하위 요인	생존권	4.27	.74	4.03	.83	1.637 (.104)	0.31
	보호권	4.21	.69	4.10	.65	.874 (.384)	0.16
	발달권	4.36	.58	4.19	.69	1.436 (.154)	0.27
	참여권	3.90	.76	3.80	.84	.662 (.509)	0.12
전체 평균		4.18	.58	4.03	.61	1.384 (.169)	0.25



<그림 IV-5> 교사들의 통합학급 담당 경험 유무별 인식 수준

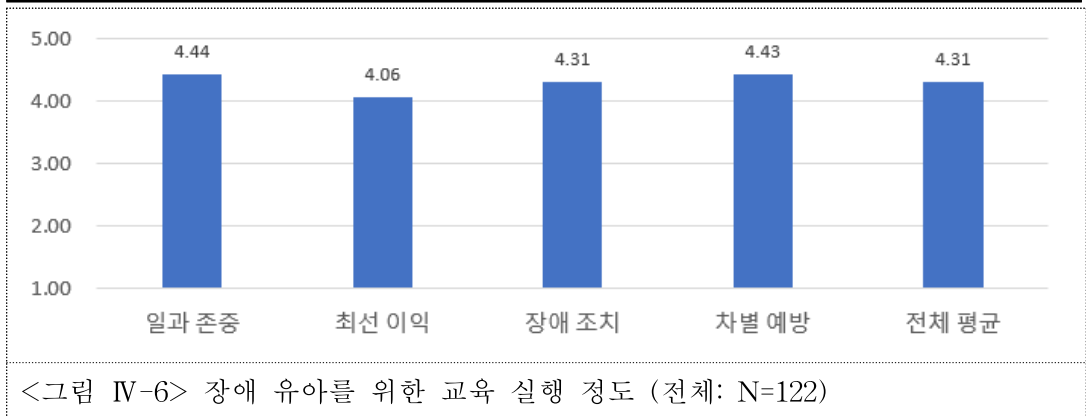
## 2. 장애 유아의 권리 보장을 위한 교육 실행 정도

### 1) 전반적인 교육 실행 정도

장애 유아를 위한 교육 실행 정도를 조사한 결과는 <표 IV-6>과 같다. 전체 평균은 4.31으로 교육 실행 정도가 높은 것으로 인식되고 있었다. 하위 요인별로 보면 ‘일과 존중’, ‘차별 예방’, ‘장애 조치’, ‘아동 이익’의 순서로 높았다. 전체적으로 4 점 이상으로 높은 편이었다.

<표 IV-6> 장애 유아를 위한 교육 실행 정도 (전체: N=122)

		최소값	최대값	M	SD
하위 요인	일과존중	3.00	5.00	4.44	.48
	아동이익	3.00	4.76	4.06	.44
	장애조치	2.60	5.00	4.31	.62
	차별예방	2.00	5.00	4.43	.64
전체평균		3.00	4.94	4.31	.44

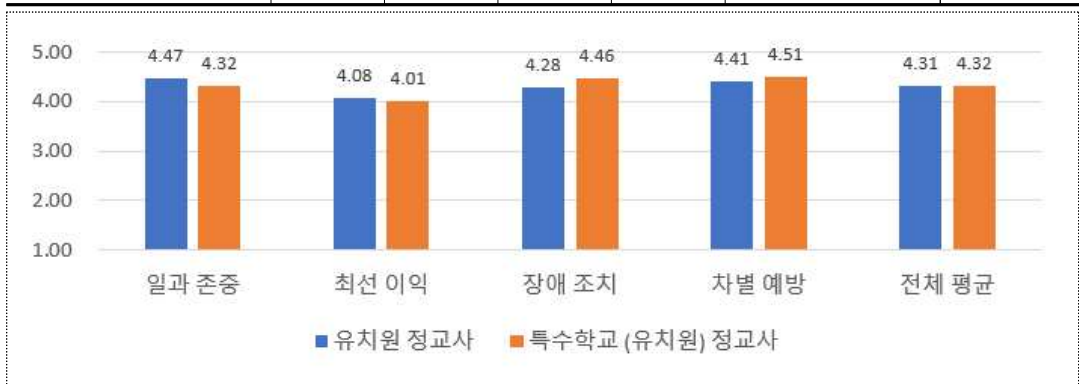


## 2) 교사들의 보유 자격별 교육 실행 정도 비교

교사들의 장애 유아를 위한 교육 실행 정도에 대한 인식이 보유 자격에 따라 차이가 있는지 비교한 결과는 <표 IV-7> 및 <그림 IV-7>과 같다. 전체 평균 및 하위 요인 모두 교사들의 보유 자격에 따라 차이가 없었다( $t=-.165$ ,  $p=.869$ ). ‘일과 존중’과 ‘아동 이익’은 유치원교사의 실행 정도에 대한 인식이 높았고, ‘장애 조치’와 ‘차별 예방’은 유아특수교사의 실행 정도에 대한 인식이 높았다. 추가적 분석을 위하여 효과크기를 알아본 결과 전체평균(0.02)으로 차이가 없었다. 하위 요인은 ‘일과 존중(0.31)’, ‘장애 조치(0.30)’가 중간 정도의 차이를 보였고, ‘아동 이익(0.16)’, ‘차별 예방(0.16)’는 차이가 없었다.

<표 IV-7> 교사들의 보유 자격별 교육 실행 정도 비교

		유치원 교사 (N=97)		유아 특수 교사 (N=25)		<i>t</i>	<i>ES Cohen's d</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
하위 요인	일과 존중	4.47	.47	4.32	.51	1.378 (.171)	0.31
	아동이익	4.08	.45	4.01	.44	.664 (.508)	0.16
	장애조치	4.28	.64	4.46	.54	-1.296 (.198)	0.30
	차별예방	4.41	.64	4.51	.63	-.706 (.481)	0.16
전체평균		4.31	.44	4.32	.44	-.165 (.869)	0.02



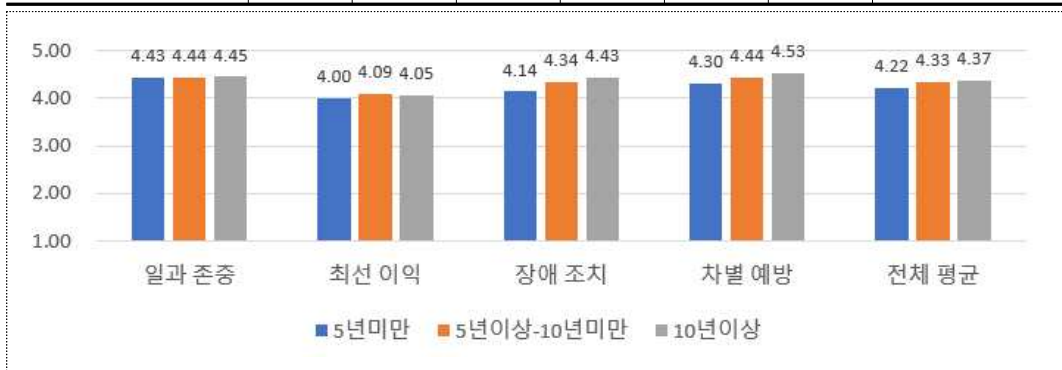
<그림 IV-7> 교사들의 보유 자격별 교육 실행 정도 비교

### 3) 교사들의 교육 경력별 교육 실행 정도 비교

교사들의 장애 유아를 위한 교육 실행 정도에 대한 인식이 교육 경력에 따라 차이가 있는지 비교한 결과는 <표 IV-8> 및 <그림 IV-8>과 같다. 교사들의 교육 경력이 많을수록 전체 평균이 높아지는 경향을 나타냈으나 하위 요인별로 통계적으로 유의미한 차이는 없었다( $F=.939, p=.994$ ).

<표 IV-8> 교사들의 교육경력별 교육 실행 정도 비교

		5년 미만 (N=30)		5년 이상- 10년 미만 (N=66)		10년 이상 (N=25)		F (p)
		M	SD	M	SD	M	SD	
하위 요인	일과준중	4.43	.51	4.44	.49	4.45	.43	.019 (.981)
	아동이익	4.00	.43	4.09	.45	4.05	.44	.392 (.676)
	장애조치	4.14	.64	4.34	.61	4.43	.64	1.665 (.194)
	차별예방	4.30	.56	4.44	.67	4.53	.64	.932 (.397)
전체평균		4.22	.41	4.33	.45	4.37	.41	.939 (.994)



<그림 IV-8> 교사들의 교육경력별 교육 실행 정도 비교

#### 4) 유치원 특수학급 설치 여부에 따른 교육 실행 정도 비교

교사들의 장애 유아를 위한 교육 실행 정도에 대한 인식이 근무학교의 특수학급 설치 여부에 따라 차이가 있는지 비교한 결과는 <표 IV-9> 및 <그림 IV-9>와 같다. 교사들의 교육 실행 정도에 대한 전체적인 인식은 특수학급 설치 여부에 따라 차이가 없으나( $t = 1.501, p = .136$ ), 하위 요인 중 ‘장애 조치’에서 ‘예( $M = 4.47$ )’가 ‘아니오( $M = 4.11$ )’보다 유의미하게 높았다( $t = 3.206^{**}, p = .002$ ). 나머지 하위 요인에서는 특수학급 설치 여부에 따라 차이가 없었다. 전체평균(0.24)에서 작은 차이를 보였다. 하위 요인별로는 ‘장애 조치(0.59)’, ‘아동 이익(0.25)’, ‘일과 존중, 차별 예방(0.06)’ 순서로 차이가 나타났다.

<표 IV-9> 유치원 특수학급 설치 여부에 따른 교육 실행 정도 비교

		예 (N=69)		아니오 (N=53)		<i>t</i> (p)	<i>ES</i> <i>Cohen's</i> <i>d</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
하위 요인	일과존중	4.43	.47	4.46	.50	-.401(.689)	0.06
	아동이익	4.11	.42	4.00	.46	1.435(.154)	0.25
	장애조치	4.47	.52	4.11	.69	3.206 <sup>**</sup> (.002)	0.59
	차별예방	4.44	.58	4.40	.71	.358(.721)	0.06
전체평균		4.36	.40	4.24	.47	1.501(.136)	0.24

<sup>\*\*</sup> $p < .01$



<그림 IV-9> 유치원 특수학급 설치 여부에 따른 교육 실행 정도 비교

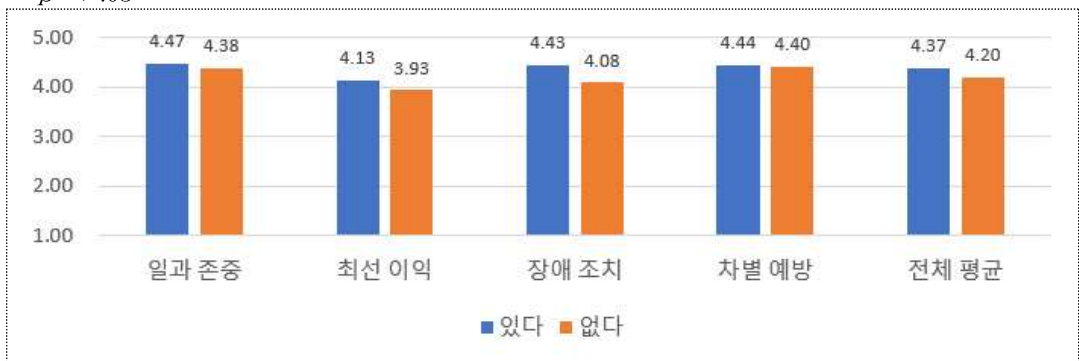
5) 통합학급 담당 경험 유무에 따른 교육 실행 정도 비교

교사들의 장애 유아를 위한 교육 실행 정도에 대한 인식이 통합학급 경험 유무에 따라 차이가 있는지 비교한 결과는 <표 IV-10> 및 <그림 IV-10>과 같다. 전체 평균에서는 통합학급 담당 경험이 있는 교사가 없는 교사보다 교육 실행 정도에 대한 인식이 통계적으로 유의미하게 높았다( $t=2.034^*$ ,  $p=.044$ ). 하위 요인에서는 ‘아동 이익( $t=2.353^*$ )’과 ‘장애 조치( $t=2.964^{**}$ )’에서 두 집단간 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. ‘일과 존중’과 ‘차별 예방’에서는 차이가 없었다. 효과크기(ES)를 분석해 본 결과 전체평균(0.37)에서 중간 정도의 차이를 보였다. 하위 요인별로는 ‘장애 조치(0.55)’, ‘아동 이익(0.44)’이 중간 정도의 차이가 나타났고, ‘일과 존중(0.17)’, ‘차별 예방(0.06)’은 차이가 적었다.

<표 IV-10> 통합학급 담당 경험 유무에 따른 교육 실행 정도 비교

		있다 (N=82)		없다 (N=40)		t (p)	ES Cohen's d
		M	SD	M	SD		
하위 요인	일과존중	4.47	.40	4.38	.62	1.023 (.308)	0.17
	아동이익	4.13	.39	3.93	.51	2.353* (.020)	0.44
	장애조치	4.43	.55	4.08	.71	2.964** (.004)	0.55
	차별예방	4.44	.63	4.40	.67	.315 (.753)	0.06
전체평균		4.37	.38	4.20	.52	2.034* (.044)	0.37

\* $p < .05$



<그림 IV-10> 통합학급 담당 경험 유무에 따른 교육 실행 정도 비교

## V. 논의

이 연구에서는 세종시 유치원에 근무하고 있는 유치원교사와 유아특수교사의 장애 유아 권리 보장에 대한 인식 수준 및 교육 실행 정도를 살펴보고 장애 유아의 권리 증진을 위한 방안을 마련하기 위해 수행되었다. 연구 목적을 달성하기 위해 세종시 공립유치원에서 근무하고 있는 유치원교사와 유아특수교사 122명을 대상으로 장애 유아의 권리 보장에 대한 인식 수준, 유아교육기관에서의 장애 유아를 위한 교육 실행 정도를 살펴보았다. 이에 따라 나타난 결과에 대해 논의하면 다음과 같다.

### 1. 장애 유아의 권리 보장에 대한 인식 수준

첫째, 장애 유아의 권리 보장에 대한 전체 교사의 인식 수준은 높은 편으로, 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 하위 권리 유형별로는 발달권이 가장 높고, 참여권이 가장 낮게 나타나 차이를 보였다. 김기룡 외 3명(2016)의 연구에서도 아동기본권의 각 권리 유형 중 참여권이 상대적으로 보장되지 않고 있는 권리 유형이라고 밝히고 있으며, 이 연구의 결과는 이를 뒷받침 해 준다. 이는 장애 유아의 특성상 자신의 의사를 명확하게 표현하기 어렵다고 생각하여 교사 개입이 높게 이루어지는 점이 연구 결과에 반영되었다고 판단된다.

둘째, 교육경력별 인식 수준에서도 전체 평균은 세집단간 유의미한 차이가 나타나지 않았으나 하위 권리 중 ‘발달권’에서 ‘10년 이상’의 경력을 가진 교사 집단에서 인식 수준이 낮게 나타났다. 이는 교사 생태적으로 고경력이 될수록 자신이 그동안 쌓아왔던 경험을 토대로 문제 상황이 발생했을 때 방안을 모색하여 문제를 해결하는 특성을 갖고 있는데, 이러한 경력 교사의 특성상 경력이 쌓여감에 따라 제도나 환경적으로 한계를 인지하고 내린 결과라 판단된다.

셋째, 특수학급 설치 여부에 따른 인식 수준에서 전체적으로 유의미한 차이는

없었다. 그러나 ‘생존권’에서 특수학급이 설치되어 있는 곳에 근무하는 교사의 인식 수준이 설치되어 있지 않은 곳보다 조금 더 높은 경향을 보였다. 이는 생존권 문항에서도 알 수 있듯이 장애 유아가 필요하다고 느낄 때 도움 및 치료를 즉각적으로 받을 수 있는 것은 일반학급만 있는 유치원에 비해 특수학급이 설치되어 있는 환경에서 전문가의 도움을 즉각적으로 받을 수 있을 것이라고 생각하여 내린 결과라 판단된다.

넷째, 통합학급을 경험한 교사가 경험이 없는 교사보다 인식 수준이 높았다. 이는 통합학급 담당 경험으로 인해 장애 유아의 권리 보장을 위한 인식 개선에 도움이 된다는 것을 알 수 있다.

## 2. 장애 유아의 권리 보장을 위한 교육 실행 정도

첫째, 장애 유아를 위한 교육 실행 정도의 전체 평균은 높았으나 하위 요인별로는 조금 차이가 나타났다. ‘일과준중’이 가장 높고 ‘아동이익’이 가장 낮았다. 이는 ‘일과준중’과 ‘아동이익’에서 긍정 응답 비율이 가장 높은 문항이 들어가 있다는 결과가 나온 김기룡 외 3명(2016)의 연구와 다른 결과가 나온 것이라고 볼 수 있다. 이 연구에서는 ‘일과준중’ 문항과 같이 교사로서 전체 유아를 대상으로 해야 하는 유치원 전반적인 교육 활동 운영은 잘 이루어지지만, ‘아동이익’ 문항에서의 개별 유아를 대상으로 관심과 주의를 기울여야 하는 역할에 대한 교육 실행은 어려워 보인다는 결과가 나왔다. 이는 세종시 단설 유치원의 유아 대 교사 비율이 높은 점으로 인해 유아 개개인에게 세심하게 이루어져야 할 교육 실행이 낮은 것으로 판단된다.

둘째, 보유 자격별 교육 실행 정도는 전체 평균에서는 거의 차이가 없었다. 그러나 하위요인 중 ‘일과준중’은 유치원교사의 교육 실행 정도가 높고, ‘장애조치’에 대한 부분에서는 유아특수교사가 교육 실행 정도가 높은 것으로 나타났다. 이는 유치원에서 이루어지는 일반적인 교육 활동 운영에 대한 역할은 유치원교사가 적절히 수행하고 있었고, ‘장애조치’와 같이 장애에 중점을 둔 개별화교육계획이나 교수 학습 지원과 같은 조치는 유아특수교사가 더 잘 수행하고 있는 것으로 볼 수 있었다.



셋째, 교육 경력별 교육실행정도에서는 집단 간 차이가 나타나지 않았으나 하위 요인 중 ‘아동이익’ 이 가장 낮은 수준을 보였다. 이는 앞서 논의한 바와 같이 개별 유아를 대상으로 주의를 기울여야 하는 교사 역할이 계속적으로 어려워 보이는 것으로 판단된다.

넷째, 특수학급 설치 여부에 따른 교육실행 정도에서 하위 요인 중 장애조치에서 차이를 보였다. 이는 특수학급이 설치되어 있을 때 장애조치가 더 잘 이루어지고 있음을 알 수 있다. 앞에서 논의한 바와 같이 특수학급이 있음으로 인하여 유아 특수교사가 배치되어 있고, 이는 전문가의 도움 및 지원을 즉각적으로 받을 수 있는 환경적인 요인이 잘 조성되어 있다고 볼 수 있다.

다섯째, 통합학급 담당 경험이 있는 교사가 없는 교사보다 교육 실행 정도가 높은 것으로 나타났으며, 하위 요인에서도 ‘아동이익’ 과 ‘장애조치’에서 차이를 보였다. 이는 경험이 있는 교사가 환경 조성 및 개별 유아에 대한 지원 부분에서 보다 더 원활한 역할이 이루어지고 있는 것으로 볼 수 있다.

## VI. 결론 및 제언

### 1. 결론

첫째, 장애 유아의 권리 보장에 대한 교사의 인식 수준은 전반적으로 높은 편으로 나타났다. 유치원교사와 유아특수교사 모두 긍정적으로 인식하고 있었으며 보유 자격, 교육경력, 통합학급 담당 경험 유무에 따라 큰 차이는 없었다. 하지만 특수학급 설치여부에 따른 인식 수준에서 유의미한 차이를 보였다.

둘째, 장애 유아의 권리 보장을 위한 교육 실행 정도는 전반적으로 높은 것으로 인식되고 있었다. 보유자격, 교육경력에 따라 큰 차이는 없었으나 특수학급 설치여부에서 작은 차이를 보였으며, 통합학급 담당 경험 유무에서는 중간 정도의 차이를 보였다.

### 2. 제언

첫째, 장애 유아의 권리 보장을 위한 교사들의 교육 실행 정도에서 ‘아동이익’의 낮은 수준의 응답률을 보면 알 수 있듯이 장애 유아의 권리를 보장하기 위해 세심한 관심과 주의를 기울일 수 있는 교사 역할을 수행하기 위해서는 교사 대 유아의 비율을 낮춰야 한다는 점이다. 유치원 현장에서 가장 큰 문제 중 하나가 교사 대 유아 비율이 초등학교 1학년보다 높다는 점이다. 또한 교사 대 유아의 수가 많을수록 장애 유아의 권리 침해나 권리 침탈이 일어날 수 있는 가능성이 높을 것이다. 특히 현재 유치원 교육과정에서 요구하는 ‘놀이중심 교육과정’을 현장에 적용하고, 장애 유아의 권리를 보장하고 특성을 고려한 교육이 현실이 될 수 있게 하는 것은 교사 대 유아의 비율을 낮추는 것이라 할 수 있다. 또한 이 연구에서는 사전에 교사 대 유아의 비율에 대한 조사가 이루어지지 않았다는 제한점을 두고 있으니 다음 연구에서는 이 점을 고려하여 연구가 이루어지면 좋을 것이라 생각한다.

둘째, 연구의 변인 중 ‘특수학급 설치 여부’에 따라 장애유아에 대한 교사의 인

식 및 교육 실행 정도에 차이를 보였다. 따라서 모든 유아교육기관에 특수학급 설치와 법제화 된다면 교사의 장애 유아 권리에 대한 인식 제고에 도움이 될 것이라 생각한다. 또한 이 연구에서도 알 수 있듯이 특수학급이 있는 유치원에서 교육 받는 장애 유아가 교육적 조치를 요구할 때 더 적절한 지원을 받을 수 있었다. 따라서 장애 유아의 권리가 보장된 환경에서 교육 받을 수 있도록 하기 위해서는 특수학급 설치의 법제화가 절실히 요구된다.

셋째, 본 연구에서 유치원교사와 유아특수교사의 교육 실행 정도가 차이를 보였다. 이는 각 교사의 전문성을 확인할 수 있었지만 통합학급을 운영하는데 있어서 상호 보완하고 협력하기에 어려움을 보였다. 따라서 통합학급을 담당할 유치원 교사와 유아특수 교사를 위한 연수 프로그램이 마련되어야 한다고 생각한다. 유치원 현장에서 장애 유아의 권리를 인식하고 교육을 실행하는데 최우선으로 이루어져야 하는 점 중 하나가 유치원 교사와 유아특수 교사간 서로의 교육철학에 대한 이해와 통합교육을 위한 협력일 것이다. 이를 위해 다양한 연수 프로그램을 통해 서로를 이해하고 협력할 수 있는 기회가 마련되어야 한다.

넷째, 장애 유아에 대한 권리를 긍정적으로 인식하고 권리를 보장하기 위해 기관에서의 종사자들에 대한 교사의 교육 실행 정도를 높여야 한다. 이를 위해서는 현장에서의 경험 이전에 대학의 커리큘럼에서 장애 유아 통합교육을 위한 체계적인 과정이 마련되어야 한다는 점이다. 통합학급을 담당하는 유치원 교사의 가장 큰 어려움은 특수교육대상유아에 대한 이해 부족과, 특수교육대상유아를 지원하기 위한 개별화교육계획 수립 시 전적으로 유아특수 교사에게 의지한다는 점이다. 이러한 어려움을 극복하기 위해서 대학 커리큘럼에서 좀 더 구체적으로 통합교육을 위한 과정이 마련되어야 한다고 본다.

마지막으로 이 연구에서는 15년 이상의 경력을 가진 교사를 고경력 교사로 집단화하여 연구가 이루어졌다. 하지만 현장에는 더 많은 경력을 가진 교사가 존재하고, 현재 연구에 참여했던 교사들의 생각의 변화도 알아볼 수 있는 기회가 되도록 20년 이상의 경력을 가진 교사 집단도 연구 대상에 포함하여 연구해 보는 것도 좋을 것이라 생각한다.

## 참고 문헌

- 강미희, 김순영 (2009). **장애 유아 통합교육의 이해와 적용**. 과주: 21세기사.
- 구미향, 황소영 (2014). 유아교사의 유아인권에 관한 인식 변화 연구. **한국위기관리논집**, 10(7), 119-137.
- 구은미, 서보순, 강인자 (2016). 보육교사의 영유아권리인식 연구: 사회인구학적 변인과 CCTV에 관한 인식의 영향. **아동과 권리**, 20(3), 437-457.
- 구정화 (2004). 아동의 인권개념 형성에 비추어 본 초등사회과 인권 내용 적합성. **사회과교육**, 43(2), 65-84.
- 국가인권위원회 (2002). **교사의 인권의식 조사 연구**. 서울: 국가인권위원회.
- 국가인권위원회 (2006). **학교인권교육길라잡이**. 서울: 국가인권위원회.
- 김기룡, 이명희, 노진아, 김삼섭 (2016). 유아교육기관에서의 장애 영유아 교육권 보장 실태. **한국유아특수교육학회**, 16(2), 63-89.
- 김기룡, 김삼섭 (2015). 통합교육 현장에서의 장애학생 인권 침해 실태. **이화여자대학교 특수교육연구소**, 14(2), 57-79.
- 김삼섭 (2019). 유아특수교사의 장애영유아 권리보장에 대한 인식. **한국디지털정책학회/디지털융복합연구(KCI)**, 17(2), 475-487.
- 김삼섭, 이명희, 노진아, 김기룡, 중부대학교 산학협력단 (2015). **장애 영유아 교육권 보장 실태 및 증진 방안 : 2015년도 장애인 인권증진 실태조사 연구 용역보고서**. 서울: 국가인권위원회.
- 김용하 (2006). 『UN아동권리선언』. 대전: 행정안전부 국가기록원.
- 김정미 (2018). **일반유아교사와 유아특수교사의 장애 유아통합교육에 대한 개념도 비교 분석:공립유치원 중심으로**. 미간행 석사학위논문, 인천대학교 교육대학원, 인천.
- 김정화 (2014). 유아교사의 유아권리인식과 유아권리준중 실행에 관한 연구. **어린이문학교육연구**, 15(3), 343-364.
- 김정화 (2020). 유아교사의 유아인권 교수효능감에 영향을 미치는 요인 분석. **한국유아교육연구**, 22(2), 138-162.
- 김진숙 (2009). **보육교사가 인식하는 영유아권리준중 보육의 의미와 실행수준**. 미간행 석사학위논문, 숙명여자대학교 대학원, 서울.

- 김진숙, 서영숙, 서혜정 (2010). 아동권리교육이 예비유아교사의 아동권리 인식에 미치는 효과. **유아교육학논집**, 14(6), 35-60.
- 김태운 (2012). **보육교사가 인식하는 조직문화 및 조직몰입과 영유아권리존중보육과의 관계**. 미간행 석사학위논문, 중앙대학교 대학원, 서울.
- 류수정 (2012). **아동권리에 대한 유아교사의 인식 및 아동권리 보장 실태**. 미간행 석사학위논문, 경성대학교 대학원, 부산.
- 박계신 (2017). 유아 인권교육 연구 동향 분석과 장애 유아 인권교육 방향성 탐색. **유아특수교육연구**, 17(2), 171-198.
- 박상준 (2003). 인권교육의 통합적 접근에 대한 이론적 연구. **시민교육연구**, 35(1), 6-141.
- 박정은 (2014). **유아교사의 아동권리인식 연구**. 미간행 석사학위논문, 부산교육대학교 교육대학원, 부산.
- 백우정 (1994). **아동권리의 발전과정에 관한 연구**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 충청북도.
- 보건복지부 (2009). **아동권리협약과 함께하는 아동청소년의 권리(일반공통)**. 서울: 세이브더칠드런.
- 보건복지부 (2014). **유엔장애인권리협약 국가보고서**. 서울: 보건복지부
- 서영숙, 서혜정, 김진숙 (2009). 유아권리와 권리교육에 대한 보육교사의 인식 및 요구 분석. **한국유아교육·보육복지학회**, 13(3), 213-232.
- 서유임 (2007). **영유아 권리에 대한 보육교사 인식에 관한 연구**. 미간행 석사학위논문, 서울신학대학교 대학원, 경기도.
- 손옥자, 신현기 (2005). 인권교육이 비장애유아의 장애유아에 대한 태도 변화에 미치는 영향. **특수교육논총**, 14, 61-84.
- 안혜진 (2018). **아동권리협약으로 본 국내 아동복지 발전 방향에 관한 연구**. 미간행 석사학위논문, 건국대학교 행정대학원, 서울.
- 양미례 (2016). **유아교육기관에서의 아동권리 및 아동학대에 대한 유아교사의 인식**. 미간행 석사학위논문, 덕성여자대학교 교육대학원, 서울.
- 양영희 (2006). **유치원 교사의 교육경력과 전문성 정도에 따른 영 교육과정 인식 차이**. 미간행 박사학위논문, 전북대학교 대학원, 전라북도.
- 유네스코 한국위원회 (2000). **인권교육 어떻게 할 것인가**. 서울: 오름.

- 이경준 (2011). 장애아동의 인권보장을 위한 국제적 노력과 법적 · 정책적 기본이념 고찰. **한국장애아동인권학회**, 2(1), 1-14.
- 이도래 (2016). 어린이집 일과에서의 영유아권리존중에 대한 학부모의 인식 비교 및 교사의 갈등. 미간행 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원, 서울.
- 이동영, 이상철 (2010). 장애아동 관련 국제협약과 국내법 분석을 통한 발전방안 연구. **사회보장연구**, 26(2), 223-252.
- 이미래 (2012). **보육교사의 인권감수성과 아동인권인식에 관한 연구**. 미간행 석사학위 논문, 중앙대학교 사회개발대학원, 서울.
- 이미숙 (2010). **영유아 인권 및 인권교육에 대한 실태 및 교사 인식 분석**. 미간행 석사학위논문, 아주대학교 교육대학원, 경기도.
- 이은경 (2018). **보육교사의 유아권리인식과 유아권리존중실행이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 인천대학교 교육대학원, 인천.
- 이재연 (1996). 아동권리 보장과 보호. **정신건강연구**, 15, 46-54.
- 이지영 (2011). **영양의 권리에 대한 보육교사의 인식**. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 이진화 (2014). **보육교사의 교육신념과 영유아권리존중 보육실행과의 관계**. 미간행 석사학위논문, 한양대학교 교육대학원, 서울.
- 이철수 (2013). 『**사회복지학사전**』. 서울: 헤민북스.
- 정원주 (2008). 보육교사의 인권에 대한 관심도가 인권상황지각에 미치는 영향. **유아교육·보육복지연구**, 12(4), 167-187.
- 정오순 (2009). **아동권리에 대한 유아교원의 인식 및 아동권리교육 탐색**. 미간행 석사학위논문, 한국방송통신대학교 대학원, 서울.
- 조경진 (2015). **장애인 인권관련 규범에 대한 헌법적 고찰**. 미간행 박사학위논문, 경북대학교 법학전문대학원, 대구
- 조영숙 (2011). 장애아동의 학대와 예방. **장애아동인권연구**, 2(1), 1-13.
- 조영숙 (2014). 시설내 장애아동의 인권실태와 개선방안에 관한 연구. **장애아동인권연구**, 5(1), 1-19.
- 최영숙 (2003). **유치원 특수학급운영의 현황 및 향후 방향에 관한 연구**. 미간행 석사학위논문, 조선대학교 교육대학원, 광주.
- 최은혜 (2017). **교사의 영유아 권리존중 실행 및 어려움에 관한 문화기술적 연**

- 구. 미간행 석사학위논문, 중앙대학교 대학원, 서울.
- 현영렬 (2009). **아동·청소년 복지시설 종사자의 인권인식과 직무만족에 관한 연구**. 미간행 박사학위논문, 서울시립대학교 일반대학원, 서울.
- Smith, A. B. (2007). Children's Rights and Early Childhood Education. *Australasian Journal of Early childhood*. 32(3), 1-8.
- UN (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations.
- UN (2005). *General Comment No 7 Implementing Child Rights in Early Childhood*. United Nations.
- UN (2010). *Draft Plan of Action for the Second Phase(2010-2014) of the World Program for Human Right Education*. United Nations.
- Wolfson, S. A. (1992). Children's right: The theoretical underpinning of the 'best interests of the child.'In M. Freeman & P. Veerman(Eds.), *The Ideologies of children's Rights* (pp.7-27). Netherlands:Kluwer Academic Publishes.

# 부 록



# 설문지

## 장애 유아 권리 보장에 관한 교사의 인식 연구

안녕하세요?

저는 세종시 연동초등학교병설유치원에 근무하고 있는 교사 이윤하 라고 합니다.

본 설문지는 최근 중요시 되고 있는 유아 인권과 관련하여 장애 유아 권리 보장에 대한 세종시 유치원교사와 유치원특수교사의 인식을 알아보기 위한 것입니다. 선생님의 응답은 장애 유아의 권리를 보호하고 증진하기 위한 방안을 마련하기 위한 기초 자료로만 활용될 것입니다.

본 조사에 응답하신 내용은 ‘통계법’ 제 33조에 의거하여 익명으로 처리되어 연구 목적으로만 사용할 것임을 약속드립니다. 이 연구가 의미 있는 성과를 달성할 수 있도록 힘들고 어려우시더라도 솔직하고 빠짐없이 답해주시면 감사하겠습니다.

바쁘신 중에도 설문에 참여해 주신 선생님께 미리 감사드립니다.

안녕히 계십시오.

2020년 4월

조선대학교 교육대학원 특수교육 전공 대학원생 이윤하  
조선대학교 특수교육과 교수 김영일

## I. 기초사항

※ 다음은 선생님의 기초 사항에 대한 질문입니다. 각 문항에 해당되는 번호에  
 V 표시해 주시기 바랍니다.

1. 선생님의 성별은?

- ① 여자
- ② 남자

2. 선생님의 연령은?

- ① 25세 이하
- ② 26세 ~ 30세
- ③ 31세 ~ 40세
- ④ 41세 ~ 50세
- ⑤ 51세 이상

3. 선생님의 학력은 어떻게 되십니까?

- ① 대학교 졸업
- ② 대학원 석사 졸업
- ③ 대학원 박사 졸업
- ④ 기타 (    )

4. 선생님이 보유하고 있는 자격증은 어떻게 되십니까?(복수응답가능)

- ① 유치원정교사
- ② 특수학교(유치원) 정교사

5. 선생님의 교육 경력은 어떻게 되십니까?

- ① 5년 미만
- ② 5년 이상 ~ 10년 미만
- ③ 10년 이상 ~ 15년 미만

④ 15년 이상

6. 선생님이 근무하고 계시는 공립유치원에는 특수학급이 설치되어 있습니까?

① 예

② 아니오

7. 선생님은 통합학급(장애 학생이 배치된 학급)을 담당한 경력이 있습니까?

① 있다

② 없다

## II. 장애 유아의 권리 보장에 대한 인식 수준

※ 다음은 장애 유아의 권리 보장 수준을 조사하기 위한 질문입니다. 선생님이 생각하시는 가장 가까운 항목에 V 표시해 주시기 바랍니다.

문 항	보장 수준 정도				
	전 혀 보 장 되 지 않 는 다	별 로 보 장 되 지 않 는 다	보 통 이 다	대 체 로 보 장 된 다	매 우 보 장 된 다
1. 장애 유아는 어쩔 줄 모를 때나 기분이 언짢을 때 전문가의 도움을 받을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 장애 유아는 아플 때 치료를 받을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 장애 유아는 전쟁, 화재, 지진, 홍수, 기아 등 나쁜 일이 일어났을 때 즉시 도움을 받을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
4. 장애 유아는 필요한 경우 자신의 입장을 말해줄 사람이 있다.	①	②	③	④	⑤
5. 장애 유아는 종교, 언어, 피부색, 신분 때문에 차별받지 않는다.	①	②	③	④	⑤
6. 장애 유아는 기관(시설)의 책임 있는 사람으로부터 존중을 받는다.	①	②	③	④	⑤
7. 장애 유아는 위험하거나 나이에 걸맞지 않는 노동을 강요받지 않는다.	①	②	③	④	⑤
8. 장애 유아는 감정을 해칠 사람이나 상황으로부터 보호를 받을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
9. 장애 유아는 몸을 해칠 사람이나 상황으로부터 보호를 받을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
10. 장애 유아는 유치원 또는 어린이집에서 일어날 수 있는 안전사고로부터 보호를 받을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
11. 장애 유아는 놀이를 즐길 수 있는 기회를 제공받을 수 있다.	①	②	③	④	⑤

12. 장애 유아는 능력과 노력이 허락하는 한 최고의 좋은 교육을 받을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
13. 장애 유아는 발달단계에 맞는 교재, 교구를 사용할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
14. 장애 유아는 흥미와 관심에 따른 활동을 선택할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
15. 장애 유아는 배우는데 필요한 도움을 제공받을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
16. 장애 유아는 자신과 관련된 사항을 결정할 때 자신의 생각이 반영된다.	①	②	③	④	⑤
17. 장애 유아는 자신과 관계된 계획이나 일을 할 때 자신의 입장이나 희망사항을 존중 받는다.	①	②	③	④	⑤
18. 장애 유아는 좋아하는 친구를 사귄 기회를 가진다.	①	②	③	④	⑤
19. 장애 유아는 자신의 방식대로 자유롭게 행동하는 사람으로서 존중을 받는다.	①	②	③	④	⑤
20. 장애 유아는 다른 사람에게 사랑을 베풀 기회를 가진다.	①	②	③	④	⑤

### Ⅲ. 장애 유아를 위한 교육 실행 정도

※ 다음은 유아교육기관에서의 장애 유아를 위한 교육 실행 정도(실행도)를 알아보기 위한 질문입니다. 선생님이 생각하시는 가장 가까운 항목에 √ 표시해 주시기 바랍니다.

문 항	실행도 정도				
	전 혀 그 렇 지 않 다	별 로 그 렇 지 않 다	보 통 이 다	대 체 로 그 렇 다	매 우 그 렇 다
1. 나는 장애 유아의 등원 시 눈을 맞추고 반갑게 맞이한다.	①	②	③	④	⑤
2. 나는 장애 유아와 대화하며 지도한다.	①	②	③	④	⑤
3. 기관의 교직원은 장애 유아가 놀이나 활동을 중단하기 전에 예고시간을 여러 번 꼭 알려준다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 장애 유아가 언제든지 자유롭게 화장실을 갈 수 있도록 한다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 장애 유아가 물을 마시고 싶을 때 언제든지 마시도록 한다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 수업 시간에 장애 유아 자신의 의견을 언제든지 말할 수 있도록 한다.	①	②	③	④	⑤
7. 나는 수업 시간에 장애 유아의 어떠한 이야기에도 진지하게 듣는다.	①	②	③	④	⑤
8. 나는 수업 시간에 대부분의 경우 개별 장애 유아에게 주의를 기울이고 눈을 맞추면서 이야기한다.	①	②	③	④	⑤
9. 나는 수업 시간에 또래 간 상호작용을 자주 격려한다.	①	②	③	④	⑤
10. 나는 장애 유아의 놀이 상대로 참여한다.	①	②	③	④	⑤
11. 나는 간식 또는 점심시간에 장애 유아가 원하는 양만큼 배식한다.	①	②	③	④	⑤
12. 나는 간식 또는 점심시간에 장애 유아가 먹고 싶지 않은 음식은 강요하지 않는다.	①	②	③	④	⑤

13. 나는 장애 유아에게 간식 또는 점심을 빨리, 다 먹으라고 강요하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
14. 나는 정해진 낮잠시간에 맞추어 장애 유아를 과도하게 재우거나 깨우지 않는다.	①	②	③	④	⑤
15. 나는 장애 유아가 쉬고 싶다고 할 때 언제든지 쉴 수 있도록 지도한다.	①	②	③	④	⑤
16. 나는 특별한 활동(현장학습, 운동회, 재롱잔치, 발표회 등)에서 장애 유아의 의견에 귀 기울인다.	①	②	③	④	⑤
17. 나는 역할 및 순서를 정할 때 장애 유아가 스스로 정하도록 안내하거나 지원한다.	①	②	③	④	⑤
18. 나는 교실의 규칙을 정할 때 장애 유아와 함께 이야기한다.	①	②	③	④	⑤
19. 나는 이야기나누기시간, 간식·점심시간, 활동시간에 장애 유아가 자유롭게 앉고 싶은 자리에 앉도록 한다.	①	②	③	④	⑤
20. 나는 장애 유아가 하고 싶어 하지 않는 활동은 하지 않도록 한다(예: 놀이, 그림그리기, 만들기).	①	②	③	④	⑤
21. 나는 장애 유아에게 질문을 할 때 유아가 충분히 생각할 수 있는 시간을 준다.	①	②	③	④	⑤
22. 나는 장애 유아의 발달 상태에 맞게 상호작용을 촉진한다.	①	②	③	④	⑤
23. 나는 장애 유아가 원하는 재료를 사용하여 작품 활동을 할 수 있도록 한다.	①	②	③	④	⑤
24. 나는 장애 유아의 몸짓이나 표현을 주의 깊게 살핀다.	①	②	③	④	⑤
25. 나는 장애 유아의 질문이나 요구와 질문에 적절하게 반응한다.	①	②	③	④	⑤
26. 나는 장애 유아의 개별적인 실수와 평가를 다른 사람에게 이야기한다.	①	②	③	④	⑤
27. 나는 장애 유아에 관한 개인정보를 어떠한 이유로도 다른 사람에게 이야기한다.	①	②	③	④	⑤
28. 나는 장애 유아의 잘못된 행동에 꾸지람을 주기 전에 그 이유를 물어본다.	①	②	③	④	⑤
29. 나는 장애 유아의 성별 및 발달 특성을 이유로 장애 유아를 다르게 대한다.	①	②	③	④	⑤
30. 나는 장애 유아 학부모의 사회적 지위나 배경을 이유로 장애 유아를 다르게 대한다.	①	②	③	④	⑤
31. 나는 장애 유아의 외모에 따라 다르게 대한다.	①	②	③	④	⑤
32. 나는 매일 하루 일과를 장애 유아에게 알려준다.	①	②	③	④	⑤
33. 나는 장애 유아의 발달능력에 따라 정보를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
34. 나는 장애 유아에게 정보를 제공하기 위한 다양한 매체(컴퓨터, TV 등)를 사용한다.	①	②	③	④	⑤
35. 기관에서는 유아교육기관 내 건물(시설)로의 이동 또는	①	②	③	④	⑤

접근에 필요한 장애인 편의시설을 제공한다.					
36. 기관에서는 장애 유아의 등원·하원에 필요한 이동차량, 보조인력 등을 제공한다.	①	②	③	④	⑤
37. 기관에서는 장애 유아의 학습 활동 참여를 지원하기 위하여 보조 인력을 제공한다.	①	②	③	④	⑤
38. 기관에서는 장애 유아의 학습 활동 참여에 필요한 보조기기를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
39. 기관에서는 장애 유아를 위한 치료지원 서비스를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
40. 기관에서는 장애 유아 가족을 위한 상담 등 가족지원 서비스를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
41. 기관에서는 장애 유아를 위한 종일반 운영 등 돌봄 서비스를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
42. 기관에서는 장애 유아의 수준을 고려한 적절한 교육과정을 운영한다.	①	②	③	④	⑤
43. 개별화교육지원팀(개별화가족지원팀) 운영 시 학부모가 참여한다.	①	②	③	④	⑤
44. 기관에서는 장애 유아의 수준에 맞는 교수·학습 자료를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
45. 기관에서는 유아교육기관의 구성원을 대상으로 장애 유아의 아동학대와 같은 인권 침해 또는 장애를 이유로 한 차별을 예방하기 위한 교육을 정기적으로 실시하고 있다.	①	②	③	④	⑤
46. 기관에서는 장애 유아 학부모를 대상으로 가정에서의 장애 유아 인권 존중을 위한 교육 또는 홍보 활동을 실시하고 있다.	①	②	③	④	⑤
47. 기관에서는 장애 유아를 대상으로 아동 및 장애인의 권리를 인식할 수 있는 교육 프로그램을 운영하고 있다.	①	②	③	④	⑤