



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

통합교육에 필요한 장애유아
적응기술에 대한
특수교사와 일반교사의 인식비교

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

조 형 선

통합교육에 필요한 장애유아
적응기술에 대한
특수교사와 일반교사의 인식비교

Comparisons of Special Education Teachers and
General Education Teachers' Perceptions of
Adaptive Skills for Children with Disabilities
Required at Inclusive Education

2021년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

조 형 선

통합교육에 필요한 장애유아 적응기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식비교

지도교수 허 유 성

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함.

2020년 10월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

조 형 선

조형선의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 교수 정 은 희 (인)

심사위원 조선대학교 교수 김 정 연 (인)

심사위원 조선대학교 교수 허 유 성 (인)

2020년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

표목차	iv
ABSTRACT	v
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	4
3. 용어	4
1) 통합교육	4
2) 적응기술	5
2) 특수교사와 일반교사	5
II. 이론적 배경	6
1. 통합교육의 개념과 필요성	6
1) 통합교육의 개념	6
2) 통합교육의 필요성	7
2. 통합교육에 필요한 적응기술	9
1) 적응기술의 개념	9
2) 장애유아 통합교육에 필요한 적응기술	11
3. 통합교육에 대한 교사의 인식	12
III. 연구방법	14
1. 연구대상	14
2. 연구도구	15
1) ‘교사의 배경’ 설문	16
2) ‘통합교육에 필요한 장애유아 적응기술에 대한 인식 및 중요도’ 설문	16
3. 연구절차	18
1) 예비조사	18
2) 자료수집	18

3) 조사기간	19
4. 자료 분석	19
IV. 연구결과	20
1. 장애유아의 적응기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식	20
1) 기술통계분석	20
2) 장애유아의 적응기술 전체에 대한 특수교사와 일반교사의 인식	20
3) 장애유아의 자조기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식	21
4) 장애유아의 과제수행기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식	21
5) 장애유아의 집단활동기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식	22
6) 장애유아의 의사소통기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식	22
7) 장애유아의 사회적 적응기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식	23
2. 교사 변인에 따른 장애유아 적응기술에 대한 인식 차이	23
1) 교사 연령에 따른 장애유아 적응기술에 대한 인식 차이	23
2) 교직경력에 따른 장애유아 적응기술에 대한 인식 차이	24
3) 통합학급 경험 유무에 따른 장애유아 적응기술에 대한 인식 차이	25
4) 특수교육 관련 연수 경험 유무에 따른 장애유아 적응기술에 대한 인식 차이	26
5) 특수교육 관련 연수 시간에 따른 장애유아 적응기술에 대한 인식 차이	27
3. 특수교사와 일반교사의 적응기술에 대한 중요도 인식	28
4. 교사 변인에 따른 적응기술 중요도에 대한 인식 차이	30
1) 교사 변인에 따른 자조기술 중요도에 대한 인식 차이	30
2) 교사 변인에 따른 과제수행기술 중요도에 대한 인식 차이	31
3) 교사 변인에 따른 집단활동기술 중요도에 대한 인식 차이	32
4) 교사 변인에 따른 의사소통기술 중요도에 대한 인식 차이	33
5) 교사 변인에 따른 사회적 적응기술 중요도에 대한 인식 차이	34

V. 논의	36
1. 통합교육에 필요한 장애유아 적응기술에 대한 인식 차이	36
2. 통합교육에 필요한 장애유아 적응기술에 대한 중요도 인식 차이	39
IV. 결론 및 제언	41
1. 결론	41
1) 통합교육에 필요한 장애유아의 적응기술에 대한 인식 차이	41
2) 통합교육에 필요한 장애유아의 적응기술에 대한 중요도 인식 차이	41
2. 제언	42
참고문헌	44
부 록	49

표 목 차

<표 III-1> 연구대상자의 특성	15
<표 III-2> 하위 영역별 구성 내용 및 신뢰도 분석	17
<표 IV-1> 주요변수 기술통계	20
<표 IV-2> 장애유아의 적응기술 전체에 대한 특수교사와 일반교사의 인식	21
<표 IV-3> 장애유아의 자조기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식	21
<표 IV-4> 장애유아의 과제수행기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식	22
<표 IV-5> 장애유아의 집단활동기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식	22
<표 IV-6> 장애유아의 의사소통기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식	23
<표 IV-7> 장애유아의 사회적 적응기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식	23
<표 IV-8> 교사 연령에 따른 적응기술에 대한 인식 차이	24
<표 IV-9> 교직경력에 따른 적응기술에 대한 인식 차이	25
<표 IV-10> 통합학급 경험 유무에 따른 적응기술에 대한 인식 차이	26
<표 IV-11> 특수교육 관련 연수 경험 유무에 따른 적응기술에 대한 인식 차이	27
<표 IV-12> 특수교육 관련 연수 시간에 따른 적응기술에 대한 인식 차이	28
<표 IV-13> 통합교육시 필요한 적응기술 전체 하위영역별 중요도 인식(순위)	29
<표 IV-14> 통합교육시 필요한 적응기술 전체 하위영역별 중요도 인식(특수교사)	29
<표 IV-15> 통합교육시 필요한 적응기술 전체 하위영역별 중요도 인식(일반교사)	30
<표 IV-16> 교사 변인에 따른 자조기술에 대한 중요도 인식 차이	31
<표 IV-17> 교사 변인에 따른 과제수행기술에 대한 중요도 인식 차이	32
<표 IV-18> 교사 변인에 따른 집단활동기술에 대한 중요도 인식 차이	33
<표 IV-19> 교사 변인에 따른 의사소통기술에 대한 중요도 인식 차이	34
<표 IV-20> 교사 변인에 따른 사회적 적응기술에 대한 중요도 인식 차이	35

ABSTRACT

Comparisons of Special Education Teachers and General Education Teachers' Perceptions of Adaptive Skills for Children with Disabilities Required at Inclusive Education

Jo Hyeong-seon

Advisor : Prof. Yu-sung Heo Ph.D.

Major in Special Education

Graduate School of Education, Chosun University

The present study examined the perceptions of special education teachers and general education teachers on the adaptive skills required for the inclusive education of children with disabilities. By comparing the perceptions of both groups according to teacher variables, this study aimed to help educators achieve inclusive education for children with disabilities.

This study accomplished this aim by asking the following research questions. First, what are the adaptive skills required from special education and general education teachers for the inclusive education of children with disabilities? Second, how do special education and general education teachers perceive adaptive skills required for the inclusive education of children with disabilities, according to teacher variables (age, career length, experience in inclusive classrooms, number of special education training hours)? Third, how do the perceptions of the importance of adaptive skills differ between the two groups? Fourth, how do these perceptions of the importance of adaptive skills differ according to the same teacher variables?

The study surveyed special education and general education teachers

currently working in public kindergartens throughout the country, including Busan Metropolitan City, South Jeolla Province, and Gwangju Metropolitan City. In-person surveys were replaced with an online survey distributed through a Naver Form because of the ongoing COVID-19 pandemic. Out of 179 total respondents (66 special education teachers and 113 general education teachers), 13 responses were excluded from the study because of respondent negligence. This study collated 60 responses from special education teachers and 60 responses from general education teachers and analyzed the responses using the statistical software SPSS/WIN 21.0.

The results of this study are as follows. First, there was no statistically significant difference between the perceptions of special education and general education teachers on the general importance of adaptive skills. However, general education teachers tended to assign greater importance to the subdomain of “community use” compared to special education teachers. Second, there were no differences in perception based on the aforementioned teacher variables. Third, considering the differences in how both groups perceived the adaptive skills required for the inclusive education of children with disabilities, both groups rated the subdomain priorities from first to fifth place: self-care, communication, social skills, community use, and self-direction. Both groups also recognized self-care as the most crucial adaptive skill in inclusive education while considering self-direction as relatively lower.

Moreover, a survey of differences in perception concerning teacher variables showed a statistically significant difference in terms of self-care in relation to the number of inclusive education training hours. The survey results also found that age and inclusive classroom experience were found to be correlated to statistically significant differences in the perception of self-direction. However, perceptions toward community use, communication, and social skills were found to have no statistically significant difference in all groups.

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리나라 「교육기본법」에서는 모든 국민은 평생에 걸쳐 학습하고, 능력과 적성에 따라 교육받을 권리를 가지며(3조), 또한 모든 국민은 성별, 종교, 신념, 인종, 사회적 신분, 경제적 지위 또는 신체적 조건 등을 이유로 교육에서 차별을 받지 않는다는 것을 명시함으로써(4조 1항) 국민의 교육권을 보장하고 있다. 이러한 교육을 받을 권리는 장애의 유무를 떠나 누구에게나 동등하게 적용되어야 한다. 또한 「장애인 등에 대한 특수교육법」에서 통합교육이란 특수교육대상자가 일반 학교에서 장애유형·장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것이라고 명시하고 있으므로(2조) 법이나 제도를 통한 통합교육은 당연한 것으로 인식하고 있다(이소현 외, 2019).

2020년 특수교육통계(교육부, 2020)를 살펴보면 통합교육을 받고있는 특수교육 대상유아는 5,618명으로 특수교육 대상유아의 약 85% 정도가 통합교육을 받고 있으며, 2015년 특수교육연차보고서(교육부, 2015)에는 통합교육을 받고있는 특수교육 대상유아는 3,861명으로 특수교육 대상유아의 약 81% 정도가 통합교육을 받고 있는 것으로 나타났다. 이렇듯 5년 동안 특수교육 대상유아의 수뿐만 아니라 유치원의 특수학급 및 일반학급에서 통합교육을 받는 특수교육 대상유아의 수가 양적으로 증가하고 있음을 알 수 있으며 앞으로도 통합교육을 받는 장애유아의 수가 계속 늘어날 것으로 예상된다.

장애유아 통합교육은 유치원이나 보육 시설 등의 기관에서 장애를 지닌 유아들을 장애를 지니지 않은 또래들과 함께 교육하는 것을 의미한다(유은선, 2010). 함께 교육한다는 것은 같은 장소에 배치하거나 같은 교수방법을 사용하거나 같은 교육과정을 적용하는 등의 교육적 배치나 방법론적 측면에서의 동일함을 의미한다(유은선, 2010). 이뿐만 아니라 근본적으로 동일한 소속감을 부여하고 동등한 가치를 인정하면서 동등한 선택의 자유를 누릴 수 있게 하는 것을 의미한다(이소현,

2005).

안도연, 임현숙(2010)은 장애유아를 위한 다양한 초기 지원 방식 중에서도 통합교육은 여러 연구를 통해 그 효과가 입증되었으며, 장애유아 뿐만 아니라 비장애 유아들에 대한 교육적 효과가 높다고 주장하였다. 장애유아 통합교육은 장애유아와 비장애유아의 사회적 상호작용을 통해서 장애유아에게는 사회적 행동과 기술을 발달시켜주고 정서와 언어 발달 그리고 인지 능력의 발달을 증진 시켜주며, 비장애유아에게는 개인차에 대한 인식과 수용을 가능케 하고 사회적 행동의 다양성을 확장 할 수 있도록 해준다(김정현, 1996). 즉 통합경험이 있는 장애유아의 경우 분리 교육만을 경험한 장애유아에 비해 전반적으로 높은 사회 적응력을 보이며, 더 수용적이고 더 긍정적인 정서를 형성한다(장대은, 1996). 그리고 비장애유아의 경우에도 인간에게 개인차가 있다는 것을 수용하고, 도와주고 돌보아 주는 것을 학습하며, 장애유아에 대한 태도가 더욱 선호적이다(조미경, 2008). 이와 같은 좋은 상호작용의 기회로 장애유아에 대한 태도와 인식에 긍정적인 영향을 미치게 된다(정인숙, 2003).

따라서 통합교육을 받는 장애유아들은 장애유아의 요구 및 장애유아 부모의 요구, 장애의 정도, 유치원의 여건 및 환경 등에 따라 통합의 정도가 다르겠지만 장애유아의 학급 배치뿐만 아니라 질적으로도 향상된 통합교육이 더욱 필요하다. 하지만 장애유아가 일반유아들과 함께 같은 학급에서 통합교육을 받게 됨에 따라 특수교사와 일반교사 모두는 이전에 직면하지 않았던 요구들, 즉 유아들의 다양화된 지적, 정서적, 사회적, 교육적 요구에 대응해야 한다(김경숙, 2006). 이러한 통합교육의 이점에도 불구하고 실제로 성공적인 통합을 실천하는 데는 많은 교사의 장애유아에 대한 부정적인 태도 및 훈련 부족, 적절한 프로그램의 부족, 법적·제도적 규정 미비, 일반학부모의 통합교육에 대한 부정적인 인식, 유아교육기관의 학급당 과다한 유아 수, 학습지도와 생활지도의 어려움, 장애유아의 적응기술 부족 등이 어려움으로 지적되고 있다(김정현, 1996; 박정훈 외 2003; 주원재, 2000; 허진, 1996). 또한 특수교육과 통합교육의 환경 사이에는 유아와 성인의 수, 수업시간의 구성, 물리적 환경 등에서 많은 차이가 있다.

통합된 장애유아는 변화된 환경에 적응하기 위한 과제로서 새로운 친구를 사귀고 규칙을 익히며 새로운 일과에 적응해야 한다(위효실, 2005). 강미라(2003), 박정훈(2003), 위효실(2004)의 연구결과에 의하면, 장애유아들에게 유치원에 적응하는 데 필요한 능력들을 사전에 준비시킴으로써 새로운 교육환경에 순조롭게 적응을 할 뿐만 아니라, 아동기 이후의 환경에서도 적응을 잘 할 수 있는 기초가 마련될 수 있다고 하였다. 대부분 교사들도 유치원 환경에 장애유아가 적응할 수 있는 준비가 반드시 필요하며, 유치원 환경 적응에 필요한 기술들을 미리 지도하면 통합환경에 더욱 잘 적응할 수 있고 장애유아의 사회적 수용 또한 촉진한다고 하였다(주원재, 2000). 그리고 교사의 책무성이 증가함에 따라서 특수교사와 일반교사간의 협력관계를 어느 때 보다 강조하고 있다. 이소현, 황복선(2000)은 최근 장애유아 통합교육에 대한 연구들에 따르면 통합교육 환경 내에서 장애유아가 실제적인 혜택을 받기 위해서는 교육의 주도권을 가지고 시행하는 일반교사와 유아의 특별한 요구에 따라서 적절한 지원을 제공하는 특수교사 간에 협력 교수가 중요하다고 하였다. 장애유아 통합교육은 교육의 담당 주체인 특수교사와 일반교사의 협력적 교육에 기반하는 공동 과제로 인식되어야 한다(이소현 외, 2007).

선행연구들을 살펴보면 통합교육에 대한 교사의 태도(권미은, 2017; 박영옥 외, 2015; 김용옥 외, 2014; 박애경 외, 2014), 교사의 역할(김영숙, 2005; 송영미 외, 2008; 하경화, 2019), 통합교육 방해요인(권화숙, 2013; 유수옥 외, 2002; 조주희, 2019) 등 통합을 위한 교사의 태도와 역할, 교육환경이나 실태에 대한 문제들을 전반적으로 다루어 통합대상인 장애유아에 대한 관심은 상대적으로 제한적이었다. 특히 통합교육에 필요한 장애유아의 적응기술(강현희, 2004; 김영희, 2004; 김진희, 2009; 박정훈 외, 2003; 위효실, 2004; 조미경, 2008; 장대은, 1996) 관련 최근 연구는 제한적이다.

따라서 이 연구의 목적은 장애유아의 통합교육을 위해 필요한 적응기술의 중요도에 대한 일반교사와 특수교사의 인식을 알아보고 교사 변인에 따른 적응기술의 중요도에 대한 인식을 비교해 봄으로써 장애유아의 성공적인 통합교육을 이루기 위해 함께 협의하고 노력해야 할 점들에 대해 알아보고자 한다.

2. 연구문제

본 연구는 통합교육에 필요한 장애유아의 적응기술에 대한 일반교사와 특수교사의 인식을 비교하여 통합교육에 필요한 적응기술을 알아보고 성공적인 통합교육을 위해 특수교사와 일반교사가 함께 지도해야 할 적응기술이 무엇인지 알아보기 위한 것이다. 이에 대한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 통합교육에 필요한 장애유아의 적응기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식은 어떠한가?

둘째, 통합교육에 필요한 장애유아의 적응기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식은 교사 변인(연령, 경력, 통합학급 경험 유무, 특수교육 관련 연수 경험 유무, 특수교육 관련 연수 이수 시간)에 따라 차이가 있는가?

셋째, 적응기술에 대한 특수교사와 일반교사의 중요도 인식 수준은 어떠한가?

넷째, 교사 변인(연령, 경력, 통합학급 경험 유무, 특수교육 관련 연수 경험 유무, 특수교육 관련 연수 이수 시간)에 따라 적응기술 중요도에 대한 인식에 차이가 있는가?

3. 용어

본 연구에서 사용되는 용어를 정리하면 다음과 같다.

1) 통합교육

본 연구에서 통합교육이란 특수교육 대상유아가 일반 유아교육기관인 유치원에서 장애 유형·장애 정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 말한다(장애인 등에 대한 특수교육법, 2019). 이는 통합교육이 단지 물리적으로 장애유아를 통합하는 것을 넘어 교육과정 및 사회적 통합까지를 포함함을 의미한다.

2) 적응기술

본 연구에서 적응기술이란 장애유아가 통합학급에서 활동하는데 필요한 구체적인 사회적응 행동 기술을 의미하며(조미경, 2008) 자조기술, 과제수행 기술, 집단 활동 기술, 의사소통 기술, 사회적 적응기술의 구체적인 행동을 말한다. 독립성을 키우고 아동이 그 자신의 독특한 환경에 자신을 맞추도록 촉진하는 기술(이소현, 2003), 한 개인이 자신에게 주어진 사회 환경과 상호 만족할 만한 관계를 맺을 뿐만 아니라 사회적 요구나 문제를 해결하기 위해 자신에 맞도록 환경을 변화시키거나 또는 대인관계에서의 조화로운 행동 등을 통해 자신을 환경에 맞추는 과정이라고 할 수 있다(김은숙, 2006).

3) 특수교사와 일반교사

유아교육법 2조에 의거하여 ‘유아’라 함은 만 3세부터 초등학교 취학 전까지의 어린이를 말한다. 따라서 본 연구에서 교사란 만 3세부터 초등학교 취학 전까지의 어린이를 교육하는 사람을 의미한다. 본 연구에서 ‘특수교사’란 특수학급이 설치된 공립유치원에서 유아특수정교사 자격증을 가지고 특수교육 대상유아를 지원하고 있는 특수학급의 담임교사로 정의한다. ‘일반교사’란 공립유치원에서 유치원정교사 자격증을 가진 일반학급의 담임교사로서 앞에서 정의한 ‘특수교사’를 제외한 나머지 교사로 정의한다.

II. 이론적 배경

1. 통합교육의 개념과 필요성

1) 통합교육의 개념

통합교육은 장애유아와 일반유아가 동일한 환경에서 다양한 활동이나 놀이를 함께 하는 것을 의미한다. 이소현, 박은혜(2006)는 다양한 배경에서 온 다양한 교육적 필요적 필요와 능력을 지닌 학생들이 그 배경이나 필요 및 능력과 관계없이 함께 일반학교에서 교육받는 것으로 그 특징은 장애아동과 일반아동이 교수 활동이나 사회적 활동에서 의미 있는 상호작용을 하는 것이라고 한다. Friend와 Bursuck(2006)에 따르면 통합교육은 장애를 가진 학생이 일반학교나 일반학급에 완전히 포함되어야 하며, 그들을 위한 교수는 그들이 가진 장애가 아니라 능력에 기초하여야 한다는 신념과 철학을 나타낸다. 이와 함께 통합교육은 3가지 측면의 통합, 즉 물리적 통합, 사회적 통합 그리고 교수적 통합이 모두 포함되어야 한다고 진술하고 있다. 첫째로 물리적 통합은 장애학생을 우선적으로 비장애 학생들과 같은 교실에 배치하되 필요한 경우에만 그들로부터 분리하는 것을 말한다. 둘째로 사회적 통합은 장애학생이 또래나 성인들과의 상호 관계를 형성하도록 하는 것을 의미한다. 셋째로 교수적 통합은 대부분의 학생을 비장애학생을 위한 교육과정과 동일한 교육과정으로 가르치고, 교수-학습 과정을 고안하고 평가하는 방법을 수정함으로써 장애학생들이 성공적으로 학습하도록 도와주는 것을 의미한다(권요한 외, 2010)

통합교육의 용어는 학자마다 방법과 범위에 있어서 주류화, 최소제한환경, 통합, 완전통합 등 다르게 정의되고 있다. 이 중 통합은 일반적으로 하나의 프로그램에 체계적으로 일반유아와 장애유아를 포함하는 것을 뜻하며, 90년대 이후 많이 사용하고 있는 완전통합은 일반교육 안에 특수교육이 통합되는 것을 의미한다. 이는 일반적으로 장애유아를 일반유아와 같은 환경에서 교육하는 것을 의미하지만, 더

나아가 장애유아도 일반교육의 기회와 책임 속에서 교육 선택권과 구성원으로서의 동등한 권리를 인정받고 모든 교육환경에서 동일한 소속감을 느끼도록 하는 교육이 포함된 것을 말한다. 최근에는 이와 같은 포함의 개념이 강조되면서 ‘모든 학생을 위한 교육’이라는 의미로 통합교육이 주로 사용되고 있다(유은선, 2010). 그리고 장애유아 통합교육에 대한 관점도 이전에는 장애유아가 단순히 유치원에 함께 다니는 것이었다면 같은 공간 안에서의 통합을 넘어서 같은 학급 안에서 일반유아들과 동등하게 교육받으며 함께 어울려 지내는 것이라 볼 수 있을 것이다(안현주, 2017). 이러한 관점에서 볼 때 일반유아뿐만 아니라 장애유아를 포함한 모든 유아들의 입장에서 동등한 가치와 선택의 자유를 누릴수 있는 기회를 제공하는 것이 진정한 의미에서의 통합교육의 실현이라 할 수 있을 것이다(안현주, 2017).

이상으로 살펴본 바와 같이 장애유아 통합교육은 장애유아가 일반유아교육 기관인 유치원에서 장애유형·장애정도에 따라 차별을 받지 않고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것이다. 이것은 장애유아 통합교육이 다양한 교육적인 필요와 능력을 지닌 유아들이 함께 교육을 받는 것으로 단순한 물리적 통합을 넘어 장애유아와 비장애유아가 교수활동이나 사회적 활동에서 의미 있는 상호작용을 하는 것을 말한다(조윤경, 이소연, 2000).

2) 통합교육의 필요성

유아기는 인지·정서·사회 영역의 기초능력이 집중적으로 발달하는 시기이다. 모든 유아들은 독특한 자신만의 개성, 기질, 학습능력, 발달적 욕구 및 흥미 등을 가지고 있으며 이에 따라 교육을 받을 권리가 있다(김정미, 2018). 장애 역시 모든 유아들의 독특성과 개별성 차원에서 하나의 독특성으로 인정되고, 장애유아도 자신에게 필요한 적절한 교육을 받고 건강하고 행복한 사람으로 성장할 권리가 있다(김민석, 2010). 따라서 장애유아 교육은 비장애유아와 분리된 환경에서 교육하는 것보다 비장애유아와 통합된 환경에서 더 자연스럽게 이루어질 수 있을 것이다. 또한 통합교육은 장애유아들에게 정상적인 발달을 보이는 또래들과 함께 정상화된

생활 경험을 할 수 있도록 해줄 뿐만 아니라 또래와의 상호작용을 통해서 사회적 능력을 형성하고 지원할 수 있는 기본적인 환경을 제공해 준다(이소연, 2003).

먼저 장애유아의 측면에서 통합교육의 효과를 살펴보면 김지현, 조용태(2008)는 장애유아의 사회적 상호작용이 증가하여 장애유아가 사회적 행동과 사회적 기술을 발달하게 하며 장애가 없는 친구와의 직접적이고 잦은 상호관계를 맺게 되어 더 높은 자부심이 생기게 되고 일반학급 환경에서 개인적 성공감을 느낄 수 있으며 장애유아가 사회적 놀이에 참여하며 사회적 의사소통 기술이 향상되어 사회성 발달과 언어발달 및 의사전달 등 인지능력이 발달한다고 하였다. 또한 유수옥(2002)은 일반유아와의 의미 있는 상호작용은 장애유아에게 전반적인 발달과 학습에 중요한 통로를 제공한다고 하였으며, 정현화(2007)는 사회적 상호작용을 통해 장애유아의 방해 행동이나 공격적인 행동의 빈도가 감소되고 통합경험으로 장애유아의 자신감과 독립심이 증가한다고 하였다.

다음으로 일반유아의 측면에서 통합교육의 효과를 살펴보면 이소현, 박은혜(2006)는 일반유아들의 경우 통합교육을 통해 장애유아에 대한 주의 깊은 배려로 발달적, 행동적, 태도적 측면에서 영향을 받을 수 있고, 장애유아를 보살피고 도와주는 마음과 타인을 배려하는 마음 등의 사회적 능력을 다양하게 향상한다고 하였다. 구본권(2001)은 일반유아가 장애유아의 말에 주의를 기울이고 적절한 언어로 바꾸어 사용할 수 있도록 도와주는 과정을 통해 언어발달이 이루어진다고 하였다.

다음으로 교사의 측면에서 통합교육의 효과를 살펴보면 김지현, 조용태(2008)는 일반교사들이 다양한 장애에 대하여 학습하는 기회가 되어 학생들 서로에 대한 인식 그리고 관용이 다름을 더 많은 학생에게 제공하며 장애유아에게 필요한 것이 무엇인지 생각해보게 하여 세심한 관찰력과 지도 기술의 향상으로 나타나고 교육의 개별화에 대한 지식을 제공하여 특수교사와 일반교사의 협조를 강화하며 교사로서의 사명감과 긍지를 갖는다고 하였다. 또한 이소현, 박은혜(2006)는 통합학급을 운영하면서 교사는 장애유아에 대한 다양한 정보를 얻고 이를 통합교육에 반영하여 전문가로서 성장할 수 있으며 장애유아를 이해하고 수용하는 긍정적인 태도를 형성할 수 있다고 하였다. 김태영(2010)은 교사가 통합교육을 하는 것은 장애

유아와 일반유아가 한 학급의 구성원으로서 생활하면서 서로를 수용하고 존중하는 태도를 길러 유아들이 성장한 이후 더 큰 사회의 한 구성원으로서 살아가게 될 더 불어 사는 사회의 기초적인 역할을 담당할 수 있게 한다고 하였다.

마지막으로 부모의 측면에서 통합교육의 효과를 살펴보면 최애경(2012)은 통합교육에 참여한 장애유아 부모들은 정서적 공감을 얻고 자녀의 양육과 관련하여 직면하는 문제해결에 필요한 정보나 아이디어를 공유할 수 있다고 하였으며, 구분권(2001)은 장애유아 부모가 자녀를 독립적인 관계로 인정하고 일반유아의 학부모와의 교류를 통해 교육에 자신감을 얻을 수 있다고 하였다. 원주희(2007)는 일반유아 부모들은 상대방을 이해하고 배려하며 편견 없이 지내는 아이들의 모습을 통해 장애인식, 장애이해교육을 간접적으로 경험할 수 있었으며 장애유아 가족의 요구에 대한 관심이 증가하고 장애유아 부모와의 접촉을 통해 자녀양육과 관련된 문제를 극복하는데 자극을 얻을 수 있다고 하였다.

2. 통합교육에 필요한 적응기술

1) 적응기술의 개념

일반적으로 적응은 개인의 필요와 사회가 지니고 있는 요청이 모두 충족되고 있거나 개인과 객관적인 환경과 조화가 이루어진 상태를 말하며(교육학 용어사전, 2007) 주어진 환경에 자신을 순응시키거나 자신의 요구에 맞도록 환경을 변화시키는 두 가지 의미를 가진다. 대부분 적응은 인간이 환경의 요구에 대처하도록 하는 행동으로 적응기술은 개인이 주변의 환경과 조화를 이루고 환경적 요구에 대처할 수 있는 현재의 능력을 말한다(신미선, 2000). 적응기술이란 문화와 연령에 따라 기대되는 개인의 독립성과 사회적 책임에 대한 수행의 표준에 부합하는 기술이다(특수교육학 용어사전, 2009). 이소현(2003)은 적응기술이란 독립성을 키우고 아동이 그 자신의 독특한 환경에 자신을 맞추도록 촉진하는 기술의 의미한다고 하였다. 김은숙(2006)은 적응기술이란 한 개인이 자신에게 주어진 사회 환경과 상호 만족

할 만한 관계를 맺을 뿐만 아니라 사회적 요구나 문제를 해결하기 위해, 자신에 맞도록 환경을 변화시키거나 또한 대인관계에서의 조화로운 행동 등을 통해 자신을 환경에 맞추는 과정이라고 하였다. 통합학급에서의 적응은 장애아동이 통합학급 환경과의 상호작용에서 조화롭고 원만한 관계를 형성함으로써 자신의 욕구를 충족시켜 나가는 과정이라고 하였다(김진희, 2009). 김영희(2004)는 적응기술은 장애아동이 통합학급 환경에서 주변환경과의 조화를 이루고 개인의 욕구를 충족시켜 나가는 행동과정으로 수행 행동을 나타낸다고 하였다.

Crossman(1998)은 개인이 그의 나이와 교양 집단이 기대하는 사회적 책임감이나 자립의 표준에 도달할 수 있는 능력 수준이라고 했으며, 적응기술의 내용을 세 가지 발달단계에 따라 나누어 첫째, 유아나 아동초기에서는 감각, 운동기술의 발달, 의사소통능력, 신변생활의 자립, 타인과 협력하는 정도의 사회성 둘째, 아동기와 청년 초기에는 매일의 생활 활동에서 기초지식의 응용, 자연환경의 조작이나 적절한 추리 판단, 집단생활에 참가하는 대인적 관계로서의 사회적 기술 셋째, 청년기와 성인기에는 사회적 책임감과 능력 등을 내용으로 제시하였다(강현희, 2006). 또한 초기 미국정신지체협회(AAMR)의 정신지체 9차 정의(1992년)에서 적응행동에 대한 구체적인 설명을 위하여 실제적 적응기술이라는 개념을 도입하였으며 이때 제안된 10가지 적응기술은 의사소통(communication), 자기 관리(self-care), 가정생활(home-living), 사회성 기술(social skills), 지역사회 활용(community use), 자기 지시(self-direction), 건강과 안전(health and safety), 기능적 교과(functional academics), 여가(leisure), 직업기술(work)로 제시하였다(특수교육학 용어사전, 2009). 이후 개정된 명칭인 미국 지적장애 및 발달장애 협회(AAIDD)(2010)는 적응행동을 개념적 기술(언어와 문해기술, 금전 및 시간개념 등), 사회적 기술(대인기술, 사회적 문제해결 기술 등), 실제적 기술(일상생활 활동, 작업기술 등)의 세 가지로 나누어 제시하고 있다.

2) 장애유아 통합교육에 필요한 적응기술

장애유아의 성공적인 통합교육에 필요한 적응기술에 대한 연구들을 살펴보면 1982년 미국 피츠버그(Pittsburgh) 대학의 조기유아연구소(Early Childhood Research Institute)에서 이루어진 한 연구에서는 장애유아가 보다 덜 제한적인 환경 속에 배치되어 통합교육을 원활하게 하기 위해서 가르쳐야 할 기술들에 대해 언급하고 있는데 이에 따르면 특정 환경에 적응하는 것에 대한 성패는 그 특정 환경에 적응할 수 있는 아동의 능력 및 교사의 지시나 조언, 강화 없이도 기능적으로 행동할 수 있는 아동의 기술에 의해 정해지며, 일반유치원 환경 속에서 유아가 기능적일 수 있도록 준비시키기 위해서는 통합된 환경의 행동적 요구나 특성에 대해 교사가 많이 알고 있어야 한다고 하며(장대은, 1997 재인용), 장애유아가 변화된 환경에서도 잘 적응할 수 있도록 통합에 필요한 기술들을 교육해야 할 필요가 있다.

Sarah, Barbara와 Mark(1990)에 의하면 장애유아는 새로이 변화된 환경에서의 요구에 적절하게 반응하기 위한 기능적 기술을 가지고 있어야 하는데 독립생활기술, 집단 활동에 대한 참여, 다양한 지시에 대한 적절한 반응, 다양한 교실 내 물건의 사용 등의 기술 습득을 통해 더욱 기능적인 대처가 가능해질 수 있다고 하였다(김진희, 2009 재인용). 또한 Vincent(1980)의 Kindergarten Survival Skills Checklist에서는 독립적 과제수행기술, 집단참여기술, 교실규칙 준수, 교실에서의 적절한 행동수행, 자조기술, 지시 따르기, 사회적 놀이기술, 기능적 의사소통 기술 등을 유치원에서 필요한 기술로 정하고 있는데(위효실, 2005 재인용), 실제로 이러한 기술들은 교사들의 통합된 장애유아에 대한 기대에 일치되는 기술들이며, 장차 통합될 미래 환경에 대해 장애유아를 준비시키는 데 있어 적절한 준거를 마련해주고 있다(Linda & Janicc, 1982). 유치원 통합교육을 위한 준비기술에 관하여 Hains, Flower, Schwartz, Kottwitz와 Rosenkoetter(1989)는 문헌연구와 교사의 견해를 중심으로 학업적 기술, 독립생활기술, 지시 따르기, 장소의 이동에 대한 적응, 의사소통 기술, 사회적 상호작용, 자조기술, 대집단 활동에 대한 참여 등의 기

술들이 중요하다고 보았는데, 이러한 주요 항목들에 대한 일반유치원 교사와 특수 교사와의 견해를 고려한 유치원 교육과정의 마련을 강조하였다. 이러한 선행연구들을 살펴보면 장애유아가 성공적인 통합을 위해 갖추어야 할 기술들로 협동하고, 나누고, 함께 할 수 있는 경험을 가능하게 할 수 있는 것을 중요시하고 있다. 이러한 기술들은 장애유아가 변화된 환경에 단순히 포함되는 것에 중점을 두기보다는 더욱 기능적으로 환경의 변화에 대처할 수 있게 하는 기술들임을 알 수 있다(위효실, 2005).

3. 통합교육에 대한 교사의 인식

교육의 질은 교사의 질을 능가할 수 없으며 교육환경에서 가장 중요한 것은 교사이며 특히 어린 유아들에게는 교사의 영향이 절대적이며 성공적인 통합교육을 위해 가장 중요한 관건이다. 또한 통합교육을 실시할 때 장애유아가 갖추어야 할 기본적인 적응기술영역에 대한 교사들의 인식은 장애유아의 통합교육의 가능성과 성공 여부에 중요한 영향을 줄 수 있다. 통합교육의 영향과 효과에 관한 교사의 태도에 대한 연구에서 장애아동을 직접 가르치는 교사들의 긍정적, 혹은 부정적 태도들이 장애아동의 통합교육의 성패를 좌우할 수 있으며, 교사의 견해나 태도에 따라 교육이 질이 달라질 수 있다고 한다(Bender, 1986). 장애아동을 통합환경에 배치한다고 하더라도 장애아동에 대한 교사의 태도가 부정적이고, 이로 인해 부적절한 교수가 이루어진다면 장애아는 물론 함께 생활하게 될 일반아동에게 까지도 부정적인 영향을 미칠 수 있을 것이다(김정현, 1996). 반면 장애아동에 대한 교사의 태도가 긍정적일 경우 이러한 태도는 일반아동의 장애아동에 대한 긍정적인 수용태도를 높여준다(윤혜경, 1991).

장대은(1997)은 장애유아의 통합에 필요한 기술의 중요성에 대한 특수교사와 유치원 교사의 인식 연구에서 독립 생활기술, 지시 따르기, 장소이동에 대한 적응, 자조기술, 집단생활에 대한 참여, 교실 내 규칙 준수하기 등의 기술에 있어서 특수교사가 일반교사보다 장애 유아의 통합을 위해 필요한 기술로서 그 중요도를 크게

인식하고 있다고 하였다(김진희, 2009 재인용). 주원재(2000)의 연구에서는 장애 유아가 일반유치원 환경에 적응할 준비가 필요한지에 대하여 과반수 교사가 준비가 필요하다고 하였으며, 통합교육 시 장애 유아에게 가장 필요한 기술에 대해서 친구들과 잘 어울리는 기술, 의사소통기술, 안전하게 놀이하는 기술 순으로 응답하였다(김진희, 2009 재인용). 또한, 박정훈(2003)은 통합교육에서 요구되는 적응기술에 관한 교사의 인식 연구에서 특수 학급교사가 통합학급교사보다 요구하는 적응기술의 수준이 높으므로 특수학급 교사와 통합학급 교사 간의 교류를 통하여 정보에 준거하여 장애유아를 준비시킬 때 보다 성공적인 통합교육의 가능성이 크다고 하였다(조미경, 2008 재인용). 그러므로 장애유아가 일반유치원 활동에 필요한 기술들을 갖추고 있을 때 교사의 통합에 대한 인식은 보다 긍정적일 수 있다는 점은 장애유아의 통합을 준비시키는 특수교사와 일반유치원 교사의 장애 유아에 대한 올바른 이해와 지식을 통해 더욱 효과적이고 성공적인 통합교육이 될 수 있음을 알 수 있다(김진희, 2009).

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 장애유아 통합교육을 위해 필요한 적응기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식 정도와 교사변인에 따른 차이를 알아보기 위한 것으로 부산광역시, 전라남도, 광주광역시를 비롯한 전국에 소재한 공립유치원에서 근무하고 있는 특수교사와 일반교사를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 코로나19로 인하여 직접 방문 및 인편을 통한 설문지 전달이 어려워 온라인 네이버폼으로 설문지를 작성하여 배부하였다. 특수교사 66명, 일반교사 113명이 온라인 설문에 응답하였다. 총 179명의 응답 결과 중 응답이 불성실한 설문 13부를 제외하고 특수교사 60명, 일반교사 60명의 설문 결과를 무선 표집하여 최종 분석 자료로 사용하였다. 연구대상자의 특성은 <표 III-1>과 같다.

대상자의 담당 학급은 ‘일반학급’ 60명(50.0%), ‘특수학급’ 60명 (50.0%)로 나타났으며, 연령은 ‘30세 이하’ 53명(44.2%), ‘41세 이상’ 34명(28.3%), ‘31-40세 이하’ 33명(27.5%) 등의 순으로 나타났으며, 교육 경력은 ‘5년 이하’ 57명(47.5%), ‘5년 1개월-15년 이하’ 34명(28.3%), ‘15년 1개월 이상’ 29명(24.2%) 등의 순으로 나타났으며, 통합학급 경험 유무는 ‘있다’ 88명(73.3%), ‘없다’ 32명(26.7%) 순으로 나타났으며, 특수교육관련 연수 유무는 ‘있다’ 88명(73.3%), ‘없다’ 32명 (26.7%) 순으로 나타났으며, 연수교육시간은 ‘30시간 이하’ 37명(42.1%), ‘31시간 이상’ 51명(57.9%) 순으로 나타났다.

<표 III-1> 연구대상자의 특성

구분	내용	인원 수(명)	비율(%)
담당 학급	특수학급	60	50.0
	일반학급	60	50.0
연령	30세 이하	53	44.2
	31세-40세 이하	33	27.5
	41세 이상	34	28.3
교육 경력	5년 이하	57	47.5
	5년 1개월-15년 이하	34	28.3
	15년 1개월 이상	29	24.2
통합학급 경험 유무	있다	88	73.3
	없다	32	26.7
특수교육관련 연수 유무	있다	88	73.3
	없다	32	26.7
연수교육시간	30시간 이하	37	42.1
	31시간 이상	51	57.9
총 계		120	100.0

2. 연구도구

본 연구에서 사용된 설문지는 ‘교사의 배경’과 ‘통합교육에 필요한 장애유아의 적응기술에 대한 인식 및 중요도’에 대한 내용으로 구성하였다. 설문지는 <부록 1>에 제시되어 있으며 구체적인 내용은 다음과 같다.

1) ‘교사의 배경’ 설문

교사가 현재 담당하고 있는 학급, 교사의 연령, 교육 경력, 통합학급 경험, 특수 교육 관련 연수 경험, 연수 시간의 내용을 포함하였다.

2) ‘통합교육에 필요한 장애유아의 적응기술에 대한 인식 및 중요도’ 설문

본 연구에 사용된 설문지는 내용타당도를 확보하기 위해 통합학급 경험이 있는 경력 5년 이상의 일반교사 2명과 경력 10년 이상의 특수교사 1명과 함께 장대은(1997), 박정훈 외, 2003), 위효실(2005), 강현희(2006), 조미경(2008), 김진희(2009)의 연구에서 사용된 설문지를 참고로 하여 본 연구목적에 맞게 수정·보완하였다. 즉, 김진희(2009)의 연구에서 장애유아의 통합을 위한 적응기술로 학업적 기술, 집단생활에 대한 참여 기술, 교실 내 규칙 지키기 등을 제시하고 있으나 본 연구에서는 제외하여 설문지의 내용을 수정하였다. 또한 강현희(2006)의 연구에서 사용한 설문지의 하위영역별 문항의 수를 영역당 10개로 수정하여 설문지를 작성하였다.

<부록 1>에 제시되어 있듯이 ‘통합교육에 필요한 장애유아의 적응기술에 대한 인식’을 묻는 설문의 내용은 5개 영역, 50문항으로 영역 및 문항수는 자조기술 10문항, 과제 수행기술 10문항, 집단 활동기술 10문항, 의사소통 기술 10문항, 사회적 적응기술 10문항으로 구성하였다. 각 문항은 5점 척도(1, 전혀 중요하지 않다; 2, 중요하지 않다; 3, 보통이다; 4, 중요하다; 5, 매우 중요하다)로 평정하게 되어 있다. <표 III-2>는 ‘통합교육에 필요한 장애유아의 적응기술에 대한 인식’을 묻는 설문지의 하위 영역별 구성 내용 및 신뢰도를 정리한 것이다.

<표 III-2> 하위 영역별 구성 내용 및 신뢰도 분석

하위영역	문항 수	문항번호	내용	Cronbach's α	
교사 배경	6		담당 학급, 연령, 교육경력, 통합학급 경험, 특수교육 관련 연수, 연수시간		
적응 기술	자조 기술	10	1~10	단추 끼우기, 물건 챙기기, 신발 신기, 제자리정리, 손 씻기, 가방 메기, 수저 사용, 대소변, 양치, 지퍼 사용	.929
	과제 수행 기술	10	11~20	가위 사용, 풀 사용, 필기구 사용, 색칠하기, 이름 쓰기, 공간 이해, 숫자 세기, 색깔 이름, 크기 개념, 같다 다르다 개념	.930
	집단 활동 기술	10	21~30	의자 착석, 과제 참여, 차례 지키기, 친구 방해하지 않기, 소속 집단 이름, 상대방에게 집중하기, 질문하기, 지시 따르기, 놀이 참여	.907
	의사 소통 기술	10	31~40	이름 대답하기, 금지나 경고 반응, 이름 말하기, 질문에 반응, 예 아니요 대답하기, 자발적 인사, 대화 주고받기, 눈보고 얘기하기	.883
	사회적 적응 기술	10	41~50	친구 도와주기, 놀잇감 나누기, 도움 요청, 제안 수락, 감정 표현, 스킨십 허용, 부탁 수락, 실수 인정, 사회적 인 언어표현, 행동 모방	.880
계	50			.968	

자조기술의 Cronbach's α 계수는 .929로 나타났으며, 과제수행기술은 .930, 집단활동기술은 .907, 의사소통기술은 .883, 사회적 적응기술은 .880으로 나타났다.

적응기술 전체(자조기술, 과제수행기술, 집단활동기술, 의사소통기술, 사회적 적응기술)에 Cronbach의 α 는 .968이상으로 높게 나타났다. 모두 임계값인 .7을 상회하는 값으로 나타나 신뢰성 검증 결과 높은 신뢰성을 가지는 것으로 나타났다.

‘통합교육에 필요한 장애유아의 적응기술에 대한 중요도’를 묻는 설문의 내용은 적응기술인 자조기술, 과제수행기술, 집단활동기술, 의사소통기술, 사회적 적응기술 중 특수교사 및 일반교사가 가장 중요하다고 생각한 적응기술의 영역을 1순위로 선택하도록 하였다. 각 영역의 중요도 순위가 겹치지 않도록 통합교육에 필요한 장애유아의 적응기술에 중 중요하다고 생각한 영역을 순서대로 1순위부터 5순위까지 선택하도록 하였다.

3. 연구절차

1) 예비조사

설문조사를 실시하기에 앞서 예비조사를 실시하였다. 함께 근무하고 있는 유치원 교사 4명에게 예비조사를 하여 어려운 용어나 이해가 되지 않는 문항 및 내용이 중복되는 문항을 조사하여 설문지의 내용을 수정하고 설문에 응답하는데 소요되는 시간 등을 검토하였다.

2) 자료수집

코로나19로 인해 설문대상을 직접 방문하여 조사하기에는 어려움이 있어 네이버 폼으로 설문지를 작성하여 응답하도록 하였다. 연구자가 근무하고 있는 부산광역시 유치원 현황을 살펴보면 2019년 4월 1일 기준으로 공립유치원 특수학급은 전체 28학급으로 연구를 위해 부산 지역의 특수교사에게만 설문조사를 하기에는 한계가 있어 지역의 범위를 넓혀 전라남도, 광주광역시를 비롯한 전국에 소재하고 있는 공립유치원에 근무하고 있는 유아특수교사에게 설문조사를 실시하여 자료를

수집하였다. 총 179명의 교사가 응답하였는데 불성실하게 응답한 설문 결과 13부를 제외하고 특수교사 60명, 일반교사 60명의 설문조사 결과를 수집하여 분석하였다.

3) 조사기간

설문조사는 2020년 4월 27일부터 2020년 5월 15일까지 약 3주에 걸쳐 실시하였다.

4. 자료 분석

본 연구의 수집된 자료는 SPSS/WIN 21.0 통계프로그램을 통해 분석하였다.

첫째, 빈도분석을 이용하여 연구대상자의 인구통계학적 특성의 빈도수와 백분율을 산출하였다.

둘째, 교차 분석(chi-square test)을 이용하여 대상자의 특성(학급, 연령, 교육경력, 통합학급 경험유무, 특수교육 관련 연수 경험유무, 특수교육 관련 연수시간)에 따른 장애유아의 적응기술의 하위영역별 중요도를 분석하였다.

셋째, 독립표본 t-검정(independent t-test)과 일원분산분석(one-way ANOVA)을 이용하여 대상자의 특성(학급, 연령, 교육경력, 통합학급 경험유무, 특수교육 관련 연수 경험유무, 특수교육 관련 연수시간)에 따른 장애유아의 적응기술의 하위영역별 인식 차이를 분석하였다. 사후 검증이 필요한 경우 Scheffe를 적용하였다.

IV. 연구결과

1. 장애유아의 적응기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식

1) 기술통계분석

<표 IV-1>과 같이 주요변수 기술통계를 분석한 결과 5점 만점 중 의사소통기술 평균이 4.11 ± 0.55 점으로 가장 높게 나타났으며, 자조기술 4.09 ± 0.63 점, 집단활동기술 4.08 ± 0.58 점, 사회적 적응기술 4.03 ± 0.50 점, 과제수행기술 3.54 ± 0.70 점, 전체 적응기술은 평균 3.97 ± 0.50 점으로 나타났다.

<표 IV-1> 주요변수 기술통계

구분	Mean	SD	Min	Max
자조기술	4.09	0.63	1.40	5.00
과제수행기술	3.54	0.70	1.00	5.00
집단활동기술	4.08	0.58	2.30	5.00
의사소통기술	4.11	0.55	2.50	5.00
사회적 적응기술	4.03	0.50	2.70	5.00
적응기술 전체	3.97	0.50	2.58	5.00

2) 장애유아의 적응기술 전체에 대한 특수교사와 일반교사의 인식

<표 IV-2>과 같이 유치원에서 장애유아와 통합하여 교육할 때 필요한 적응기술 전체에 대한 점수에서 특수교사는 평균 3.91, 일반교사는 평균 4.03으로 나타났으나 이러한 차이는 독립표본 t -검정 분석 결과, 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이는 없었다.

<표 IV-2> 장애유아의 적응기술 전체에 대한 특수교사와 일반교사의 인식

구분	N	M(SD)	<i>t</i>	<i>p</i>
특수교사	60	3.91(0.49)	1.37	0.174
일반교사	60	4.03(0.51)		
계	120	3.97(0.50)		

3) 장애유아의 자조기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식

<표 IV-3>와 같이 유치원에서 장애유아와 통합하여 교육할 때 필요한 자조기술에 대한 점수에서 특수교사는 평균 4.05, 일반교사는 평균 4.13으로 나타났으나 이러한 차이는 독립표본 *t*-검정 분석 결과, 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이는 없었다.

<표 IV-3> 장애유아의 자조기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식

구분	N	M(SD)	<i>t</i>	<i>p</i>
특수교사	60	4.05(0.66)	0.66	.510
일반교사	60	4.13(0.61)		
계	120	4.09(0.63)		

4) 장애유아의 과제수행기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식

<표 IV-4>와 같이 유치원에서 장애유아와 통합하여 교육할 때 필요한 과제수행기술에 대한 점수에서 특수교사는 평균 3.50, 일반교사는 평균 3.59로 나타났으나 이러한 차이는 독립표본 *t*-검정 분석 결과, 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이는 없었다.

<표 IV-4> 장애유아의 과제수행기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식

구분	N	M(SD)	<i>t</i>	<i>p</i>
특수교사	60	3.50(0.68)	0.63	.528
일반교사	60	3.59(0.73)		
계	120	3.54(0.70)		

5) 장애유아의 집단활동기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식

<표 IV-5>와 같이 유치원에서 장애유아와 통합하여 교육할 때 필요한 집단활동 기술에 대한 점수에서 특수교사는 평균 3.95, 일반교사는 평균 4.21로 나타났으며 이러한 차이는 독립표본 *t*-검정 분석 결과, 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 따라서 일반교사가 특수교사보다 집단활동기술에 대한 점수를 더 높게 인식한다고 할 수 있다.

<표 IV-5> 장애유아의 집단활동기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식

구분	N	M(SD)	<i>t</i>	<i>p</i>
특수교사	60	3.95(0.58)	2.51	.014
일반교사	60	4.21(0.56)		
계	120	4.08(0.58)		

6) 장애유아의 의사소통기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식

<표 IV-6>과 같이 유치원에서 장애유아와 통합하여 교육할 때 필요한 의사소통 기술에 대한 점수에서 특수교사는 평균 4.08, 일반교사는 평균 4.15로 나타났으나 이러한 차이는 독립표본 *t*-검정 분석 결과, 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이는 없었다.

<표 IV-6> 장애유아의 의사소통기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식

구분	N	M(SD)	<i>t</i>	<i>p</i>
특수교사	60	4.08(0.50)	0.68	.499
일반교사	60	4.15(0.60)		
계	120	4.11(0.55)		

7) 장애유아의 사회적 적응기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식

<표 IV-7>과 같이 유치원에서 장애유아와 통합하여 교육할 때 필요한 사회적 적응기술에 대한 점수에서 특수교사는 평균 3.96, 일반교사는 평균 4.10으로 나타났으나 이러한 차이는 독립표본 t-검정 분석 결과, 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이는 없었다.

<표 IV-7> 장애유아의 사회적 적응기술에 대한 특수교사와 일반교사의 인식

구분	N	M(SD)	<i>t</i>	<i>p</i>
특수교사	60	3.96(0.51)	1.47	.145
일반교사	60	4.10(0.49)		
계	120	4.03(0.50)		

2. 교사 변인에 따른 장애유아 적응기술에 대한 인식 차이

1) 교사 연령에 따른 장애유아 적응기술에 대한 인식 차이

일원분산분석결과 <표 IV-8>과 같이 교사 연령에 따른 적응기술에 대한 인식은 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 모든 변인에서 ‘41세 이상’이 가장 높은 것으로 나타났고, 사회적 적응기술을 제외한 모든 변인에서 ‘31-40세 이

하'가 가장 낮은 것으로 나타났으며, 사회적 적응기술의 경우, '30세 이하'가 가장 낮은 것으로 나타났다.

<표 IV-8> 교사 연령에 따른 적응기술에 대한 인식 차이

	교사 연령	N	M(SD)	F	p
적응기술 전체	30세 이하	53	3.97(0.42)	0.92	.400
	31-40세 이하	33	3.88(0.46)		
	41세 이상	34	4.05(0.64)		
	계	120	3.97(0.50)		
자조 기술	30세 이하	53	4.12(0.51)	0.58	.563
	31-40세 이하	33	3.99(0.55)		
	41세 이상	34	4.14(0.85)		
	계	120	4.09(0.63)		
과제수행 기술	30세 이하	53	3.54(0.56)	0.31	.731
	31-40세 이하	33	3.48(0.73)		
	41세 이상	34	3.62(0.87)		
	계	120	3.54(0.70)		
집단활동 기술	30세 이하	53	4.07(0.54)	0.76	.468
	31-40세 이하	33	3.99(0.50)		
	41세 이상	34	4.16(0.71)		
	계	120	4.08(0.58)		
의사소통 기술	30세 이하	53	4.16(0.50)	1.67	.193
	31-40세 이하	33	3.96(0.52)		
	41세 이상	34	4.18(0.64)		
	계	120	4.11(0.55)		
사회적 적응기술	30세 이하	53	3.98(0.43)	1.15	.320
	31-40세 이하	33	3.99(0.50)		
	41세 이상	34	4.14(0.59)		
	계	120	4.03(0.50)		

2) 교직경력에 따른 장애유아 적응기술에 대한 인식 차이

일원분산분석결과 <표 IV-9>와 같이 교직경력에 따른 적응기술에 대한 인식은 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 의사소통기술을 제외한 모든 변인에서 '15년 1개월 이상'이 가장 높은 것으로 나타났고, 의사소통기술의 경우, '5년 이하'가 가장 높은 것으로 나타났으며, 모든 변인에서 '5년 1개월-15년 이하'가

가장 낮은 것으로 나타났다.

<표 IV-9> 교직경력에 따른 적응기술에 대한 인식 차이

	교직경력	N	M(SD)	F	p
적응기술 전체	5년 이하	57	3.97(0.44)	0.59	.554
	5년 1개월-15년 이하	34	3.90(0.49)		
	15년 1개월 이상	29	4.04(0.61)		
	계	120	3.97(0.50)		
자조 기술	5년 이하	57	4.08(0.54)	0.20	.818
	5년 1개월-15년 이하	34	4.05(0.56)		
	15년 1개월 이상	29	4.15(0.87)		
	계	120	4.09(0.63)		
과제수행 기술	5년 이하	57	3.55(0.58)	0.19	.829
	5년 1개월-15년 이하	34	3.49(0.73)		
	15년 1개월 이상	29	3.60(0.90)		
	계	120	3.54(0.70)		
집단활동 기술	5년 이하	57	4.06(0.56)	0.46	.632
	5년 1개월-15년 이하	34	4.02(0.59)		
	15년 1개월 이상	29	4.16(0.63)		
	계	120	4.08(0.58)		
의사소통 기술	5년 이하	57	4.17(0.51)	1.28	.283
	5년 1개월-15년 이하	34	3.98(0.55)		
	15년 1개월 이상	29	4.14(0.62)		
	계	120	4.11(0.55)		
사회적 적응기술	5년 이하	57	3.99(0.47)	1.45	.238
	5년 1개월-15년 이하	34	3.98(0.51)		
	15년 1개월 이상	29	4.17(0.53)		
	계	120	4.03(0.50)		

3) 통합학급 경험 유무에 따른 장애유아 적응기술에 대한 인식 차이

<표 IV-10>과 같이 통합교육을 할 때 장애유아에게 필요한 적응기술에 대한 점수에서 통합학급 경험이 없는 교사들은 평균 4.01, 통합학급 경험이 있는 교사들은

평균 3.96으로 나타났으나 이러한 차이는 독립표본 t-검정 분석 결과, 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이는 없었다.

<표 IV-10> 통합학급 경험 유무에 따른 적응기술에 대한 인식 차이

	통합학급 경험 유무	N	M(SD)	t	p
적응기술 전체	있다	88	3.96(0.50)	-0.51	.612
	없다	32	4.01(0.50)		
자조 기술	있다	88	4.08(0.65)	-0.12	.904
	없다	32	4.10(0.60)		
과제수행 기술	있다	88	3.51(0.71)	-0.82	.416
	없다	32	3.63(0.69)		
집단활동 기술	있다	88	4.06(0.60)	-0.38	.706
	없다	32	4.11(0.56)		
의사소통 기술	있다	88	4.09(0.54)	-0.73	.466
	없다	32	4.17(0.59)		
사회적 적응기술	있다	88	4.03(0.48)	0.00	.998
	없다	32	4.03(0.55)		

4) 특수교육 관련 연수 경험 유무에 따른 장애유아 적응기술에 대한 인식 차이

<표 IV-11>과 같이 통합교육을 할 때 장애유아에게 필요한 적응기술에 대한 점수에서 특수교육 관련 연수 경험이 없는 교사들은 평균 3.85, 특수교육 관련 연수 경험이 있는 교사들은 평균 4.01로 나타났으나 이러한 차이는 독립표본 t-검정 분석 결과, 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이는 없었다.

<표 IV-11> 특수교육 관련 연수 경험 유무에 따른 적응기술에 대한 인식 차이

특수교육 관련 연수 경험 유무		N	M(SD)	<i>t</i>	<i>p</i>
적응기술 전체	있다	88	4.01(0.50)	1.57	.118
	없다	32	3.85(0.48)		
자조 기술	있다	88	4.14(0.61)	1.58	.117
	없다	32	3.94(0.69)		
과제수행 기술	있다	88	3.60(0.70)	1.51	.135
	없다	32	3.38(0.70)		
집단활동 기술	있다	88	4.11(0.60)	1.23	.228
	없다	32	3.97(0.55)		
의사소통 기술	있다	88	4.13(0.57)	0.69	.491
	없다	32	4.05(0.50)		
사회적 적응기술	있다	88	4.07(0.51)	1.54	.127
	없다	32	3.91(0.47)		

5) 특수교육 관련 연수 시간에 따른 장애유아 적응기술에 대한 인식 차이

<표 IV-12>와 같이 통합교육을 할 때 장애유아에게 필요한 적응기술에 대한 점수에서 연수 이수 시간이 30시간 이하인 교사들은 평균 4.01, 연수 이수 시간이 31시간 이상인 교사들은 평균 4.01로 나타났으나 이러한 차이는 독립표본 *t*-검정 분석 결과, 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이는 없었다.

<표 IV-12> 특수교육 관련 연수 시간 따른 적응기술에 대한 인식 차이

	특수교육 관련 연수 이수 시간	N	M(SD)	<i>t</i>	<i>p</i>
적응기술 전체	30시간 이하	37	4.01(0.61)	0.04	.967
	31시간 이상	51	4.01(0.40)		
자조 기술	30시간 이하	37	4.11(0.75)	-0.46	.647
	31시간 이상	51	4.17(0.49)		
과제수행 기술	30시간 이하	37	3.73(0.84)	1.43	.156
	31시간 이상	51	3.51(0.58)		
집단활동 기술	30시간 이하	37	4.04(0.70)	-0.95	.348
	31시간 이상	51	4.17(0.50)		
의사소통 기술	30시간 이하	37	4.19(0.62)	0.77	.446
	31시간 이상	51	4.09(0.53)		
사회적 적응기술	30시간 이하	37	4.01(0.62)	-0.84	.404
	31시간 이상	51	4.11(0.41)		

3. 특수교사와 일반교사의 적응기술에 대한 중요도 인식

<표 IV-13>과 같이 통합교육시 필요한 적응기술 전체 하위영역별 중요도를 조사한 결과 1순위로 ‘자조기술’이 60.8%로 가장 많았고, ‘사회적 적응기술’이 16.7%, ‘의사소통기술’이 15.8%, ‘집단활동기술’ 6.7%, ‘과제수행기술’ 0.0% 순으로 나타났으며, 2순위로는 ‘의사소통기술’(40.8%), 3순위는 ‘사회적 적응기술’(30.8%)에 응답한 비율이 가장 많은 것으로 나타났다.

<표 IV-13> 통합교육시 필요한 적응기술 전체 하위영역별 중요도 인식(순위)

단위 : n(%)

영역	1순위	2순위	3순위	4순위	5순위
자조기술	73(60.8)	13(10.8)	8(6.7)	17(14.2)	9(7.5)
과제수행기술	0(0.0)	4(3.3)	4(3.3)	22(18.3)	90(75.0)
집단활동기술	8(6.7)	16(13.3)	36(30.0)	48(40.0)	12(10.0)
의사소통기술	19(15.8)	49(40.8)	35(29.2)	14(11.7)	3(2.5)
사회적 적응기술	20(16.7)	38(31.7)	37(30.8)	19(15.8)	6(5.0)
계	120(100.0)	120(100.0)	120(100.0)	120(100.0)	120(100.0)

<표 IV-14>와 같이 특수교사의 통합교육 시 필요한 적응기술 하위영역별 중요도를 조사한 결과 1순위로 ‘자조기술’이 61.7%로 가장 많았고, ‘의사소통기술’과 ‘사회적 적응기술’ 16.7%, ‘집단활동기술’ 5.0%, ‘과제수행기술’ 0.0%순으로 나타났으며, 2순위로는 ‘의사소통기술’(51.7%), 3순위는 ‘사회적 적응기술’(33.3%)에 응답한 비율이 가장 많은 것으로 나타났다.

<표 IV-14> 통합교육시 필요한 적응기술 전체 하위영역별 중요도 인식(특수교사)

단위 : n(%)

영역	1순위	2순위	3순위	4순위	5순위
자조기술	37(61.7)	4(6.7)	6(10.0)	9(15.0)	4(6.7)
과제수행기술	0(0.0)	0(0.0)	4(6.7)	11(18.3)	45(75.0)
집단활동기술	3(5.0)	2(3.3)	15(25.0)	31(51.7)	9(15.0)
의사소통기술	10(16.7)	31(51.7)	15(25.0)	4(6.7)	0(0.0)
사회적 적응기술	10(16.7)	23(38.3)	20(33.3)	5(8.3)	2(3.3)
계	60(100.0)	60(100.0)	60(100.0)	60(100.0)	60(100.0)

<표 IV-15>와 같이 일반교사의 통합교육 시 필요한 적응기술 하위영역별 중요도를 조사한 결과 1순위로 ‘자조 기술’이 60.0%로 가장 많았고, ‘사회적 적응기술’이 16.7%, ‘의사소통기술’이 15.0%, ‘집단활동기술’ 8.3%, ‘과제수행기술’ 0.0% 순으로 나타났으며, 2순위로는 ‘의사소통기술’(30.0%), 3순위는 ‘집단활동기술’(35.0%)에 응답한 비율이 가장 많은 것으로 나타났다.

<표 IV-15> 통합교육시 필요한 적응기술 전체 하위영역별 중요도 인식(일반교사)
 단위 : n(%)

영역	1순위	2순위	3순위	4순위	5순위
자조기술	36(60.0)	9(15.0)	2(3.3)	8(13.3)	5(8.3)
과제수행기술	0(0.0)	4(6.7)	0(0.0)	11(18.3)	45(75.0)
집단활동기술	5(8.3)	14(23.3)	21(35.0)	17(28.3)	3(5.0)
의사소통기술	9(15.0)	18(30.0)	20(33.3)	10(16.7)	3(5.0)
사회적 적응기술	10(16.7)	15(25.0)	17(28.3)	14(23.3)	4(6.7)
계	60(100.0)	60(100.0)	60(100.0)	60(100.0)	60(100.0)

4. 교사 변인에 따른 적응기술 중요도에 대한 인식 차이

1) 교사 변인에 따른 자조기술 중요도에 대한 인식 차이

<표 IV-16>과 같이 교사 변인에 따른 자조기술 중요도 인식 차이를 조사한 결과 연수 시간에 따라 자조기술 중요도에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 30시간 이하와 31시간 이상 모든 집단에서 자조 기술 중요도를 1순위라고 생각하는 응답자가 모두 높았다. 그다음으로 30시간 이상의 응답자는 5순위로 7명(18.4%), 31시간 이상의 응답자는 2순위로 8명(15.7%)이 응답하였다.

<표 IV-16> 교사 변인에 따른 자조기술에 대한 중요도 인식 차이

단위 : n(%)

구분		1순위	2순위	3순위	4순위	5순위	$X^2(p)$
교사 연령	30세 이하	36(67.9)	6(11.3)	2(3.8)	6(11.3)	3(5.7)	5.966 (.651)
	31~40세 이하	19(57.6)	2(6.1)	3(9.1)	7(21.2)	2(6.1)	
	41세 이상	18(52.9)	5(14.7)	3(8.8)	4(11.8)	4(11.8)	
교직 경력	5년 이하	37(64.9)	6(10.5)	3(5.3)	8(14.0)	3(5.3)	3.424 (.905)
	5년 1개월~15년 이하	21(61.8)	4(11.8)	2(5.9)	5(14.7)	2(5.9)	
	15년 1개월 이상	15(51.7)	3(10.3)	3(10.3)	4(13.8)	4(13.8)	
통합 학급 경험	유	53(60.2)	10(11.4)	6(6.8)	15(17.0)	4(4.5)	5.888 (.208)
	무	20(62.5)	3(9.4)	2(6.3)	2(6.3)	5(15.6)	
연수 경험	유	54(61.4)	11(12.5)	4(4.5)	12(13.6)	7(8.0)	3.245 (.518)
	무	19(59.4)	2(6.3)	4(12.5)	5(15.6)	2(6.3)	
연수 시간	30시간 이하	25(67.6)	3(8.1)	0(0.0)	2(5.4)	7(18.9)	17.108 (.002)
	31시간 이상	29(56.9)	8(15.7)	4(7.8)	10(19.6)	0(0.0)	

2) 교사 변인에 따른 과제수행기술 중요도에 대한 인식 차이

<표 IV-17>과 같이 교사 변인에 따른 과제수행기술 중요도 인식 차이를 조사한 결과 교사 연령과 통합학급 경험에 따라 과제수행기술 중요도에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 교사 연령의 경우 모든 연령대에서 과제수행기술 중요도를 5 순위라고 생각하는 응답자가 가장 높게 나타났으며, 통합학급 경험의 경우 모든 집단에서 과제수행기술 중요도를 5순위라고 생각하는 응답자가 가장 높게 나타났다. 사례의 빈도수가 적어 교차분석의 의미가 없어 빈도분석만 실시하였다.

<표 IV-17> 교사 변인에 따른 과제수행기술에 대한 중요도 인식 차이

단위 : n(%)

	구분	1순위	2순위	3순위	4순위	5순위
교사 연령	30세 이하	0(0.0)	2(3.8)	0(0.0)	11(20.8)	40(75.5)
	31~40세 이하	0(0.0)	2(6.1)	4(12.1)	4(12.1)	23(69.7)
	41세 이상	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	7(20.6)	27(79.4)
교직 경력	5년 이하	0(0.0)	3(5.3)	1(1.8)	10(17.5)	43(75.4)
	5년 1개월~15년 이하	0(0.0)	1(2.9)	3(8.8)	6(17.6)	24(70.6)
	15년 1개월 이상	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	6(20.7)	23(79.3)
통합 학급 경험	유	0(0.0)	4(4.5)	1(1.1)	13(14.8)	70(79.5)
	무	0(0.0)	0(0.0)	3(9.4)	9(28.1)	20(62.5)
연수 경험	유	0(0.0)	4(4.5)	2(2.3)	17(19.3)	65(73.9)
	무	0(0.0)	0(0.0)	2(6.3)	5(15.6)	25(78.1)
연수 시간	30시간 이하	0(0.0)	3(8.1)	1(2.7)	11(29.7)	22(59.5)
	31시간 이상	0(0.0)	1(2.0)	1(2.0)	6(11.8)	43(84.3)

3) 교사 변인에 따른 집단활동기술 중요도에 대한 인식 차이

<표 IV-18>과 같이 교사 변인에 따른 집단활동기술 중요도 인식 차이를 조사한 결과 모든 집단에서 집단활동 기술 중요도에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-18> 교사 변인에 따른 집단활동기술에 대한 중요도 인식 차이

단위 : n(%)

구분		1순위	2순위	3순위	4순위	5순위	$X^2(p)$
교사 연령	30세 이하	3(5.7)	6(11.3)	17(32.1)	22(41.5)	5(9.4)	2.993 (.935)
	31~40세 이하	3(9.1)	3(9.1)	9(27.3)	14(42.4)	4(12.1)	
	41세 이상	2(5.9)	7(20.6)	10(29.4)	12(35.3)	3(8.8)	
교직 경력	5년 이하	3(5.3)	4(11.8)	9(26.5)	14(41.2)	5(14.7)	4.187 (.840)
	5년 1개월~15년 이하	2(5.9)	4(11.8)	9(26.5)	14(41.2)	5(14.7)	
	15년 1개월 이상	3(10.3)	6(20.7)	8(27.6)	10(34.5)	2(6.9)	
통합 학급 경험	유	4(4.5)	13(14.8)	30(34.1)	35(39.8)	6(6.8)	7.926 (.094)
	무	4(12.5)	3(9.4)	6(18.8)	13(40.6)	6(18.8)	
연수 경험	유	6(6.8)	15(17.0)	29(33.0)	31(35.2)	7(8.0)	7.642 (.106)
	무	2(6.3)	1(3.1)	7(21.9)	17(53.1)	5(15.6)	
연수 시간	30시간 이하	3(8.1)	4(10.8)	12(32.4)	15(40.5)	3(8.1)	2.131 (.712)
	31시간 이상	3(5.9)	11(21.6)	17(33.3)	16(31.4)	4(7.8)	

4) 교사 변인에 따른 의사소통기술 중요도에 대한 인식 차이

<표 IV-19>와 같이 교사 변인에 따른 의사소통기술 중요도 인식 차이를 조사한 결과 모든 집단에서 의사소통기술 중요도에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-19> 교사 변인에 따른 의사소통기술에 대한 중요도 인식 차이

단위 : n(%)

구분		1순위	2순위	3순위	4순위	5순위	$X^2(p)$
교사 연령	30세 이하	6(11.3)	21(39.6)	17(32.1)	7(13.2)	2(3.8)	6.174 (.628)
	31~40세 이하	4(12.1)	14(42.4)	11(33.3)	3(9.1)	1(3.0)	
	41세 이상	9(26.5)	14(41.2)	7(20.6)	4(11.8)	0(0.0)	
교직 경력	5년 이하	8(14.0)	25(43.9)	17(29.8)	6(10.5)	1(1.8)	4.768 (.782)
	5년 1개월~15년 이하	4(11.8)	14(41.2)	10(29.4)	4(11.8)	2(5.9)	
	15년 1개월 이상	7(24.1)	10(34.5)	8(27.6)	4(13.8)	0(0.0)	
통합 학급 경험	유	16(18.2)	34(38.6)	25(28.4)	10(11.4)	3(3.4)	2.721 (.605)
	무	3(9.4)	15(46.9)	10(31.3)	4(12.5)	0(0.0)	
연수 경험	유	13(14.8)	34(38.6)	26(29.5)	12(13.6)	3(3.4)	2.829 (.587)
	무	6(18.8)	15(46.9)	9(28.1)	2(6.3)	0(0.0)	
연수 시간	30시간 이하	6(16.2)	17(45.9)	11(29.7)	2(5.4)	1(2.7)	4.239 (.375)
	31시간 이상	7(13.7)	17(33.3)	15(29.4)	10(19.6)	2(3.9)	

5) 교사 변인에 따른 사회적 적응기술 중요도에 대한 인식 차이

<표 IV-20>과 같이 교사 변인에 따른 사회적 적응기술 중요도 인식 차이를 조사한 결과 모든 집단에서 사회적 적응기술 중요도에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-20> 교사 변인에 따른 사회적 적응기술에 대한 중요도 인식 차이

단위 : n(%)

구분		1순위	2순위	3순위	4순위	5순위	$X^2(p)$
교사 연령	30세 이하	8(15.1)	18(34.0)	17(32.1)	7(13.2)	3(5.7)	8.091 (.425)
	31~40세 이하	7(21.2)	12(36.4)	6(18.2)	5(15.2)	3(9.1)	
	41세 이상	5(14.7)	8(23.5)	14(41.2)	7(20.6)	0(0.0)	
교직 경력	5년 이하	9(15.8)	17(29.8)	17(29.8)	9(15.8)	5(8.8)	4.213 (.837)
	5년 1개월~15년 이하	7(20.6)	11(32.4)	10(29.4)	5(14.7)	1(2.9)	
	15년 1개월 이상	4(13.8)	10(34.5)	10(34.5)	5(17.2)	0(0.0)	
통합 학급 경험	유	15(17.0)	27(30.7)	26(29.5)	15(17.0)	5(5.7)	0.920 (.922)
	무	5(15.6)	11(34.4)	11(34.4)	4(12.5)	1(3.1)	
연수 경험	유	15(17.0)	24(27.3)	27(30.7)	16(18.2)	6(6.8)	5.374 (.251)
	무	5(15.6)	14(43.8)	10(31.3)	3(9.4)	0(0.0)	
연수 시간	30시간 이하	3(8.1)	10(27.0)	13(35.1)	7(18.9)	4(10.8)	4.918 (.296)
	31시간 이상	12(23.5)	14(27.5)	14(27.5)	9(17.6)	2(3.9)	

V. 논의

본 연구는 성공적으로 통합교육을 하기 위해 장애유아에게 필요한 적응기술 즉, 자조기술, 과제수행기술, 집단활동기술, 의사소통기술, 사회적 적응기술에 대해 특수교사와 일반교사의 인식을 알아보고자 하였다. 또한 교사의 연령, 교직경력, 통합학급 경험 유무, 특수교육 관련 연수 경험 유무, 특수교육 관련 연수 이수 시간 등 교사 변인에 따라 장애유아에게 필요한 적응기술의 인식에 차이가 있는지를 알아보고자 하였다. 또한 통합교육에 필요한 장애유아의 적응기술에 대한 중요도 인식을 알아보고 교사의 변인에 따라 중요도 인식에 대한 차이가 있는지를 알아보고자 하였다. 다음은 본 연구의 결과를 바탕으로 논의한 내용이다.

1. 통합교육에 필요한 장애유아 적응기술에 대한 인식 차이

첫째, 특수교사와 일반교사의 장애유아의 통합교육에 필요한 5가지 적응기술 즉, 자조기술, 과제수행기술, 집단활동기술, 의사소통기술, 사회적 적응기술 전체에 대한 인식에 있어서는 특수교사(M=3.91)와 일반교사(M=4.03)간 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 이 결과는 통합교육에 필요한 장애유아 적응기술의 전체에 대해 특수교사와 일반교사간 인식에서 유의한 차이가 나타나지 않은 것으로 장대은(1997)와 박정훈(2003)의 연구결과와 일치하였다. 장대은(1997)은 기존의 연구들을 통해 통합교육에 대한 긍정적인 효과와 통합교육을 실시함에 있어서 필요한 아동의 준비능력에 대한 연구가 계속 이루어져 왔고 이에 근거하여 통합교육을 실시하기 위한 구체적인 방법으로서 아동 및 교사를 준비시키고 아동의 능력에 대한 교사의 이해의 폭을 넓히기 위한 교사교육이나 연수프로그램 등이 다양하게 실시되어왔기 때문이라고 하였다. 즉 이러한 결과는 과거뿐만 아니라 현재까지 통합교육을 위해 장애유아에게 필요한 적응기술에 대해서 다양한 연수나 직접 경험을 통해 특수교사와 일반교사가 장애유아의 능력과 발달에 대한 정보를 나누고 이해함으로써 장애유아의 통합을 준비시키는 특수교사나 통합환경에서 장애유아를 접하

게 될 일반교사 모두 장애유아와 일반유아에 대한 발달적 이해는 물론, 두 집단의 환경적 차이에 대해 비교적 잘 이해하고 있는 것으로 해석할 수 있다. 또한 적응 기술의 영역별 기술들을 분석해 보면 하위영역 중 집단활동기술에 대한 인식에서는 특수교사(M=3.95)와 일반교사(M=4.21)간 유의한 차이가 나타났다. 장대은(1993), 박정훈(2003)의 연구결과에서는 대부분 적응기술에 대해 특수교사가 일반교사보다 더 중요하게 인식하고 있었고 과제수행기술과 의사소통기술에 대해 일반교사의 평균 평점이 높게 나타났는데 이 결과와는 상이한 결과였다. 이는 특수교사와 일반교사간 통합교육에 필요한 장애유아 적응기술의 하위영역 중 인식의 차이를 보인 집단활동기술의 경우 일반교사가 특수교사에 비해 자리에 바르게 앉기, 집단과제에 참여하기, 활동 중 친구를 방해하지 않기, 자신의 순서를 기다리기 등의 집단활동기술을 중요하게 더 중요하다고 인식하는 것으로 해석할 수 있다. 일반교사가 개별적이고 직접적인 지시에 반응하는 장애유아의 경우 일반학급에서 강조되는 규칙이나 약속 등 전체적인 집단 지시 따르기와 활동에 집중하는 것이 어려울 것이라고 예상하고 그에 해당하는 집단활동기술에 대한 요구가 높게 평가되었다고 해석할 수 있다. 집단활동기술은 장애유아 뿐만 아니라 일반유아에게도 필요한 중요한 적응기술로써 장애유아의 경우 일반유아에 비해 이러한 능력에 대한 수행수준이 낮을 수 있기 때문에 원활한 통합교육이 이루어지기 위해 일반교사가 장애유아에게 집단활동시 더 많은 도움을 주기 위해 노력할 것이다. 반면 하위영역 중 자조 기술, 과제수행 기술, 의사소통 기술, 사회적 적응기술에 대해서는 특수교사와 일반교사간 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 박정훈(2003)의 연구에서는 특수교사들이 장애유아들이 통합교육에 필요한 기술들을 더 많이 갖추어야 통합이 가능할 것이라고 여기며 통합교육을 위해 필요한 기술들을 갖추지 못하면 일반교육환경에서 장애유아들이 어려움이 겪을 수 있고 일반교사가 지도하는데 어려움을 느낄 수 있을 것이라고 하였다. 하지만 본 연구의 결과를 보면 통합교육 환경 및 특수유아에 대한 이해 및 정보교류로 특수교사와 일반교사 모두 비교적 일치된 견해를 보이는 것으로 해석할 수 있다.

둘째, 교사의 연령, 교직경력, 통합학급 경험 유무, 특수교육 관련 연수 경험 유

무, 특수교육 관련 연수 이수 시간 등의 교사 변인에 따른 장애유아의 적응기술의 대한 인식을 살펴보면 적응기술 전체 뿐만 아니라 하위영역별로도 특수교사와 일반교사의 인식에 차이가 없었다. 이는 통합교육을 할 때 특수교사와 일반교사 모두 개인적인 변인과 상관없이 장애유아에게 필요한 적응기술을 인식하고 있음을 알 수 있다. 반면 선행연구를 살펴보면 조미경(2008)은 교직경력에 따른 적응기술에 대한 인식에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며 그 외의 교사변인에 따른 적응기술에 대한 인식에는 유의한 차이가 없다고 하였다. 그리고 박정훈(2003)은 연수경험이 없는 교사가 연수경험이 있는 교사보다 집단활동기술을 중요하게 여기고 있었으며 통합교육 경험이 없는 교사가 통합교육 경험이 있는 교사보다 집단활동기술을 더 중요하게 여기고 있다고 하였다. 교사의 연령에 따른 적응기술에 대한 인식의 차이를 살펴보면 전체의 영역에서 '41세 이상'이 가장 높은 것으로 나타났고, 사회적 적응기술을 제외한 적응기술 영역에서 '31세-40세 이하'가 가장 낮은 것으로 나타났으며 사회적 적응기술의 경우 '30세 이하'가 가장 낮은 것으로 나타났다. 이는 경력이 많은 41세 이상의 교사들이 대부분의 적응기술들을 중요하게 여기고 있음을 알 수 있다. 이는 경력이 많을수록 장애유아의 적응기술에 대한 이해가 이루어져 이러한 기술들을 통합교육을 위해 모두 필요하다고 인식하고 있음으로 해석할 수 있다. 다음으로 교직경력에 따른 적응기술에 대한 인식의 차이를 살펴보면 의사소통기술을 제외한 모든 영역에서 '15년 1개월 이상'이 가장 높은 것으로 나타났고, 의사소통기술의 경우, '5년 이하'가 가장 높은 것으로 나타났으며, 모든 영역에서 '5년 1개월-15년 이하'가 가장 낮은 것으로 나타났다. 경력이 낮은 교사들은 의사소통기술을 다른 적응기술의 영역에 비해 크게 중요하지 않게 생각하는 것으로 나타났다. 이는 경력이 낮을수록 유아와의 의사소통에 대해 어려워하지 않고 다양한 방법으로 유아들과 의사소통 하고 있고 할 수 있다고 생각하고 있다고 해석할 수 있다. 다음으로 통합학급 경험 유무, 특수교육 관련 연수 경험 유무 및 특수교육 관련 연수 시간에 따른 적응기술에 대한 인식의 차이를 살펴보면 전체의 인식뿐만 아니라 하위영역별 적응기술에서 모두 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 이는 통합교육을 함에 있어 통합학급 경험의 유무나 특수교육 관련

연수 경험의 유무 및 연수 이수 시간에 대해 특수교사와 일반교사 모두 거의 비슷하게 중요하게 생각하고 있다고 해석할 수 있다.

2. 통합교육에 필요한 장애유아 적응기술에 대한 중요도 인식 차이

첫째, 통합교육을 위해 필요한 장애유아의 적응기술 중요도 인식에 따른 하위영역별 우선순위를 살펴보면 1순위는 자조기술, 2순위는 의사소통기술, 3순위는 사회적 적응기술, 4순위는 집단활동기술, 5순위는 과제수행 기술로 나타났다. 이러한 결과는 두 집단 교사 모두 자조 기술을 더 중요하게 인식하는 것으로 간단한 모양을 가위를 사용하여 자르거나, 자신의 이름을 쓰거나, 숫자를 세는 등의 과제수행 기술보다는 혼자서 손을 씻거나 가방을 메고 지퍼나 단추를 잠글 수 있는 등의 기술을 더 중요시 생각하는 것으로 해석할 수 있다. 그리고 장애유아의 적응기술 하위영역별 중요도 인식에 대한 우선순위를 특수교사와 일반교사로 살펴보면 특수교사는 장애유아 통합교육을 위해 필요한 적응기술 중 자조기술을 1순위로 중요시하였으며, 일반교사 또한 자조기술을 1순위로 중요시하여 전체 중요도 순위와 같았다. 특수교사는 2순위로는 의사소통기술, 3순위로는 집단활동기술 및 의사소통기술에 응답한 비율이 많은 것으로 나타났으며, 일반교사는 2순위로 의사소통기술, 3순위로 집단활동기술에 응답한 비율이 많은 것으로 나타났다. 하위영역별 중요도는 특수교사와 일반교사 모두 거의 비슷한 비율로 중요도를 생각하고 있었으나 두 집단 모두 75% 정도의 교사가 과제수행기술의 중요도는 낮게 여기고 있었다. 특수교사와 일반교사가 모두 자조기술을 제일 중요하게 여기고 과제수행기술의 중요도를 낮게 인식하는 결과는 것은 장대은(1997), 박정훈(2003), 김영희(2004), 강현희(2006)의 연구결과와도 일치하였다. 장애유아들이 통합교육환경에서 다양한 자조 기술들을 익히고 스스로 실행할 수 있을 때 성공적인 통합교육을 할 수 있을 것이다.

둘째, 교사 변인에 따른 적응기술 중요도에 대한 인식의 차이를 하위영역별로 살

펴보면 다음과 같다. 먼저 교사 변인에 따른 자조기술의 중요도에 대한 인식의 차이를 조사한 결과 통합교육 관련 연수시간에 따라 자조기술의 중요도 인식에 유의한 차이가 있었다. 30시간 이하와 31시간 이상 모든 집단에서 자조 기술 중요도를 1순위라고 생각하는 응답자가 모두 높게 나타났다. 이와 같은 결과를 통해 ‘자조기술’과 관련된 프로그램 개발이나 교사 연수에서 이를 고려하여 보다 구체적이고 다양한 내용을 제시하도록 노력해야 함을 시사하고 있다. 다음으로 교사 변인에 따른 과제수행기술의 중요도에 대한 인식 차이를 조사한 결과 교사의 연령과 통합학급 경험에 따라 과제수행기술의 중요도에 대한 인식에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 교사의 모든 연령대에서 통합학급 경험의 유무에 따른 모두 집단에서 과제수행기술에 대한 중요도를 5순위라고 생각하는 응답자가 가장 높게 나타났다. 교사의 연령이나 통합학급 경험과 관계없이 장애유아에게 통합교육을 위한 적응기술 중 과제수행기술에 대한 요구나 기대를 하지 않는 것으로 해석할 수 있다. 즉 장애유아에게 일정한 과업을 수행하거나 결과물이 있는 활동 하도록 하는 것을 중요하게 생각하지 않는다는 것을 의미한다. 마지막으로 교사 변인에 따른 집단활동기술, 의사소통기술 및 사회적 적응기술의 중요도에 대한 인식 차이를 조사한 결과 모든 집단에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

IV. 결론 및 제언

본 연구는 특수교사와 일반교사가 함께 성공적인 통합교육을 하기 위해 장애유아에게 필요한 적응기술에 대한 특수교사 및 일반교사의 인식 및 중요도에 대한 인식을 알아보고자 한 것이다. 본 연구의 결과와 논의를 바탕으로 결론 및 제언을 하면 다음과 같다.

1. 결론

1) 통합교육에 필요한 장애유아의 적응기술에 대한 인식 차이

첫째, 통합교육에 필요한 장애유아의 전체적인 적응기술의 중요도에 대한 특수교사와 일반교사의 인식은 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나, 적응기술의 하위영역 중 ‘집단활동 기술’에 대해 일반교사가 특수교사보다 더 중요하게 인식하고 있었다.

둘째, 교사의 연령, 교직경력, 통합학급 경험 유무, 특수교육 관련 연수 경험 유무, 특수교육 관련 연수 이수 시간 등의 교사 변인에 따른 적응기술의 중요도에 대한 특수교사와 일반교사의 인식은 차이가 없었다.

2) 통합교육에 필요한 장애유아의 적응기술에 관한 중요도 인식 차이

첫째, 통합교육을 위해 필요한 장애유아의 적응기술 중요도 인식에 따른 특수교사와 일반교사의 하위영역별 우선순위를 살펴보면 1순위는 자조기술, 2순위는 의사소통기술, 3순위는 사회적 적응기술, 4순위는 집단활동기술, 5순위는 과제수행기술로 나타났다. 특수교사와 일반교사 모두 자조기술을 통합교육에 필요한 제일 중요한 적응기술이라고 인식하였고 과제수행기술의 중요도는 낮게 여기고 있었다.

둘째, 교사의 연령, 교직경력, 통합학급 경험 유무, 특수교육 관련 연수 경험 유

무, 특수교육 관련 연수 이수 시간 등의 교사 변인에 따른 자조기술의 중요도에 대한 인식의 차이를 조사한 결과 통합교육 관련 연수시간에 따라 자조기술의 중요도 인식에 유의한 차이가 있었고 교사의 연령과 통합학급 경험에 따라 과제수행기술의 중요도에 대한 인식에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으나 교사 변인에 따른 집단활동기술, 의사소통기술 및 사회적 적응기술의 중요도에 대한 인식은 모든 집단에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

2. 제언

본 연구의 결과와 논의를 중심으로 향후 관련 연구를 위한 몇 가지 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 장애유아의 장애 정도 및 장애 유형을 제시하지 않고 장애유아 전체를 대상으로 하였기 때문에 장애유아의 특성에 따라 통합교육을 위해 필요한 적응기술에 대해 고려가 필요할 것이다.

둘째, 본 연구는 부산광역시 및 전라남도 공립유치원에 근무하고 있는 특수교사와 일반교사들을 주 대상으로 하여 인식을 비교하였기 때문에 본 연구의 결과를 일반화하는데 제한이 있다. 따라서 연구 대상을 더 확대하여 전국 규모의 후속연구가 필요할 것이다.

셋째, 기존의 선행연구들을 살펴보면 2010년 이전의 연구가 대부분이었고 통합교육을 위한 장애유아의 적응기술에 대한 특수교사와 일반교사의 중요도에 대한 인식에 차이가 있었지만 본 연구의 결과에서는 특수교사와 일반교사의 인식에 유의미한 차이가 없었다. 이는 유치원에서 통합학급을 운영하고 있는 특수교사와 일반교사가 연수나 다양한 프로그램을 통해 장애유아와 일반유아에 대한 이해 및 통합학급 운영에 대한 이해가 이루어진 결과일 수도 있다. 그러므로 앞으로도 교사들이 질 높은 통합교육을 하기 위한 노력이 지속적으로 필요하며 행·재정적인 지원이 필요할 것이다.

넷째, 본 연구의 결과 교사의 변인에 상관없이 통합교육을 위한 장애유아의 하

위영역별 적응기술의 중요도에 대해 1순위로 ‘자조 기술’, 2순위로 ‘의사소통 기술’을 선택하였다. 따라서 성공적인 통합교육을 위해 장애유아들의 자조기술과 의사소통 기술을 향상 시킬 수 있는 다양한 프로그램 개발이 필요할 것이다.

다섯째, 본 연구의 결과인 장애유아 적응기술에 대한 인식을 토대로 하여 성공적인 통합교육을 위하여 특수교사와 일반교사와의 협력이 무엇보다 중요함을 인식하고 장애유아 뿐만 아니라 학부모와 유치원, 지역사회가 함께 노력해야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 강현희 (2006). 일반 유아교육기관 통합에 필요한 장애유아의 적응기술에 대한 유치원 교사의 인식. 석사학위논문, 단국대학교, 서울.
- 구본권 (2001). 장애유아 통합교육의 사례분석. *한국영유아보육학*, 24, 149-178.
- 국립특수교육원 (2009). *특수교육학 용어사전*. 서울: 하우.
- 권미은 (2017). 장애유아 통합교육에 대한 유치원 교사의 태도와 신념. *유아특수교육연구*, 17(4), 127-143.
- 권요한 외 8인 (2010). *특수교육학개론*. 서울: 학지사.
- 권화숙 (2013). 근무기관에 따른 유아교육과 보육의 통합의미, 필요성, 방해요인, 추진과제 및 논의 방향의 차이 연구. *어린이문학교육연구*, 14(4), 415-433.
- 교육부 (2020). *2020 특수교육통계*. 서울: 저자
- 교육부 (2015). *2015 특수교육통계*. 서울: 저자
- 김경숙 (2006). 장애유아 통합교육을 위한 일반교사와 특수교사 간 협력체제 연구. *열린유아교육연구*, 11(5), 291-319.
- 김민석 (2010). 장애유아통합교육 실태 분석. 석사학위논문, 중앙대학교 대학원, 서울.
- 김영숙 (2005). 통합교육 실행을 위한 교사의 역할과 교사교육의 개선방안에 관한 고찰. *특수교육 저널 : 이론과 실천*, 6(1), 195-211.
- 김용욱, 우정한 (2014). 일반교사의 장애인과 통합교육에 대한 태도 및 관계 분석. *특수교육 저널 : 이론과 실천*, 15(2), 55-84.
- 김은숙 (2006). 사회적응기술 프로그램의 적용이 특수유아의 통합교육 적응력에 미치는 효과. 석사학위논문, 고신대학교 교육대학원, 부산.
- 김정미 (2018). 일반유아교사와 유아특수교사의 장애유아통합교육에 대한 개념도 비교 분석 : 공립유치원 중심으로. 석사학위논문, 인천대학교 교육대학원, 인천.

- 김정현 (1996). 장애유아 일반 유치원 통합과 통합의 방해요인에 대한 특수교사와 일반교사의 인식조사. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 김지현, 조용태 (2008). 장애유아통합교육 효과에 대한 유치원 교사의 인식 연구. *통합교육연구*, 3(1), 27-44.
- 김태영 (2010). 장애유아 통합교육의 실행 과정 속에서 생기는 사립유치원 교사의 고민과 해결전략. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 박애경, 배율미 (2014). 장애유아 통합교육에 대한 어린이집 교사 및 원장의 태도 연구. *한국교육문제연구*, 32(2), 175-194.
- 박영옥, 권수정, 김다래 (2015). 유치원 교사의 통합교육의 태도와 교사효능감의 관계 연구. *특수교육재활과학연구*, 54(1), 393-406.
- 박정훈, 강대옥, 박재국 (2003). 통합교육에서의 장애유아의 적응기술에 대한 교사의 인식. *특수아동교육연구*, 5(1), 109-127.
- 배연경, 박재국, 김영미 (2010). 초등학교 전환을 위한 장애유아의 적응기술에 관한 교사의 인식. *지체·중복·건강장애연구*, 53(3), 111-139.
- 법제처 (2020). 국가법령정보센터(<http://www.law.go.kr>).
- 서울대학교 교육연구소 (2007). *교육학 용어사전*. 서울: 하우.
- 송영미, 조광순 (2008). 장애유아 통합 교육·보육기관 교사의 역할 수행과 갈등. *유아특수교육연구*, 8(3), 67-87.
- 신미선 (2000). Folk Dance가 정신지체아의 적응기술에 미치는 효과. 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원, 대구.
- 안도연, 임현숙 (2010). 장애유아 통합교육에 따른 유아특수교사의 협력교수 수행에 관한 태도 연구. *순천향 인문과학논총*, 26, 313-342.
- 안현주 (2017). 장애유아 통합교육에 대한 사립유치원 교사들의 인식 및 어려움과 지원요구. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원, 충남.
- 원주희 (2007). 사립 유치원 통합교육 실행을 위한 유치원 교사들의 지원 요구 분석. 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원, 경기도.
- 위효실 (2005). 유치원 교사의 통합 교육 적응 기술에 대한 인식연구. 석사학위논문

- 문, 단국대학교 특수교육대학원, 서울.
- 유수옥 (2002). 성공적인 장애유아 통합교육의 발전방안에 대한 유아교사의 견해. *특수교육학연구*, 36(4), 169-190.
- 유은선 (2010). 인구사회학적 특성에 따른 유아교사의 장애유아통합교육의 당위성 인식, 교육적 효과 인식 및 장애유형별 태도 연구. 석사학위논문, 경희대학교 교육대학원, 서울.
- 윤혜경 (1991). 장애 아동에 대한 교사의 태도가 일반 아동의 수용 태도에 미치는 영향에 관한 연구-시청각 자료에 대한 반응을 중심으로-. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 이소현 (2003). *유아특수교육*. 서울: 학지사.
- 이소현 (2005). 장애유아 통합교육 활성화를 위한 정책적 방향성 고찰. *유아교육연구*, 25(6), 277-305.
- 이소현, 박은혜 (2006). *특수아동교육*. 서울: 학지사.
- 이소현, 최윤희, 오세림 (2007). 장애 유아 통합교육 실행요소 : 국내 연구에 나타난 요소들을 중심으로. *유아특수교육연구*, 7(3), 1-27.
- 이소현, 윤선아, 이지연, 박병숙 (2018). 유치원 통합교육 가이드북 개발을 위한 기초 연구. *유아특수교육연구*, 18(3), 33-57.
- 이소현, 윤선아, 이수정, 박병숙 (2019). 특수교육대상유아 통합교육 현황 및 지원 요구: 통합유치원 운영 모델 개발을 위한 기초연구. *유아특수교육연구*, 19(1), 1-36.
- 이소현, 황복선 (2000). 통합교육을 위한 특수교사-일반교사간 협력 모형 : 구조적 측면을 중심으로. *특수교육연구*, 7, 67~87.
- 장대은 (1996). 장애유아의 일반유치원 통합에 필요한 기술의 중요도에 대한 특수교사와 일반유치원 교사의 인식 비교. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 정은희, 허유성 (2010). 특수교사와 일반교사의 교육관, 효과적인 교수-학습방법 및 상호협력관계에 대한 인식 비교. *특수교육저널 : 이론과 실천*, 11(3),

227-251.

- 정인숙 (2003). 특수유아 통합학급의 또래 간 선호도와 상호작용에 관한 연구. 석사학위논문, 부산대학교 대학원, 부산.
- 정현화 (2007). 전남지역 장애유아 통합교육 실태 및 지원요구. 석사학위논문, 조선대학교 교육대학원, 광주.
- 조윤경, 이소현 (2000). 통합 학급에서의 또래 - 관련 사회성 기술 교수 전략들에 대한 교사의 수용도, 실행 가능성, 현재 사용에 관한 조사 연구 : 유아교사와 유아특수교사를 중심으로. *유아교육연구*, 20(3), 277-302.
- 조미경 (2008). 통합 교육에 필요한 장애 유아의 적응 기술에 대한 교사의 인식 - 전남 지역을 중심으로-. *교사교육연구*, 47(1), 47-68.
- 조주희, 박문석 (2019). 통합교육의 장벽을 만드는 요인에 대한 질적 연구 : 장애의 사회적 모델. *비교교육연구*, 29(5), 79-114.
- 주원재 (2000). 장애유아 통합교육 방해요인 대한 유치원교사의 인식조사. 석사학위논문, 우석대학교 교육대학원, 전라북도.
- 최애경 (2012). 부모역량강화 프로그램을 경험한 장애유아 부모들의 통합교육에 대한 인식. *미래유아교육학회지*, 19(3), 263-281.
- 하경화. (2019). 통합교육에 대한 유아교사의 역할수행 관련 변인 간 관계 구조 분석. *학습자중심교과교육연구*, 19(13), 385-403.
- 허진 (1996). 유치원에서의 장애아 통합교육에 관한 연구. 석사학위논문, 한양대학교 대학원, 서울.
- Bender, W. (1986). Effective educational practices in the mainstreaming setting : Teacher classes. *Journal of Special Education*, 20, 473-483.
- Friend, M., & Bursuck, W. (1999). Including students with special needs: A practical guide for classroom teacher(2nd ed), MA : Allyn & Bacon.
- Friend, M., & Bursuck, W. (1999). Including students with special needs: A practical guide for classroom teacher(2nd ed), MA : Allyn & Bacon.

- Hains, A. H., Fowler, S. A., Schwartz, I. S., Kottwitz, E., & Rosenkoetter, S. (1989). A comparison of preschool and kindergarten teacher expectations for school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 75-88.
- Linda, M., & Janice, K. (1982). Kindergarten Survival Skills: New Directions for Preschool Special Education. *Educatoin and Training of the Mentally Retarded*, 17(1), 217-252.
- Sarah, R., Babara, J. F., & Mark, S. I.(1990). Preparation for Transition to Mainstreamed Post-Preschool Environments : Developmen of a Survival Skills Curriculum. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(4), 78-90.

부 록

<부록 1>

설문지

선생님, 안녕하십니까?

본 설문지는 장애유아가 유치원에서 통합교육을 받기 위해 어떠한 적응 기술이 중요한지 선생님의 견해를 알아보기 위한 것입니다.

각 문항에 대한 정답은 없으며, 선생님의 솔직한 의견을 알고자 하오니 정성껏 답해주시면 감사하겠습니다.

선생님께서 응답해 주신 귀한 자료들은 모두 통계적으로 처리되어 연구 목적으로만 사용될 것을 약속드립니다.

소중한 시간을 내어 설문에 응해주셔서 대단히 감사드립니다.

2020년 4월

조선대학교 교육대학원 특수교육전공 조사자 조 형 선

<설문지에 대한 문의>

E-mail: whgudtjs11@naver.com

II. 통합교육에서 요구되는 장애아동의 적응기술

※ 다음은 통합교육을 위한 장애아동의 적응기술에 관하여 선생님들의 견해를 알아보기 위한 문항들입니다. 해당하는 항목에 √표 해주시기 바랍니다.

1. 자조 기술

하위영역	문항번호	내용	전혀중요하지않다 (1)	중요하지않다 (2)	보통이다 (3)	중요하다 (4)	매우중요하다 (5)
자조 기술	1	위에서 아래까지 차례대로 단추를 잠글 수 있다.					
	2	하원 시 자기 물건을 챙길 수 있다.					
	3	발 방향에 맞게 신발을 신을 수 있다.					
	4	사용했던 물건이나 장난감을 제자리에 정리할 수 있다.					
	5	혼자서 손을 씻을 수 있다.					
	6	혼자서 가방을 메거나 벗을 수 있다.					
	7	손가락, 젓가락으로 음식을 먹을 수 있다.					
	8	혼자서 화장실을 다녀올 수 있다.					
	9	혼자서 이를 닦을 수 있다.					
	10	지퍼를 올리고 내릴 수 있다.					

2. 과제수행 관련 기술

하위영역	문항번호	내용	전혀중요하지 않다 (1)	중요하지 않다 (2)	보통이다 (3)	중요하다 (4)	매우중요하다 (5)
과제수행관련기술	1	간단한 모양을 가위로 자를 수 있다.					
	2	풀을 사용할 수 있다.					
	3	필기구(크레파스, 싸인펜, 색연필 등)를 사용할 수 있다.					
	4	간단한 도형이나 모양을 그리고 색칠 할 수 있다.					
	5	자신의 이름을 쓸 수 있다.					
	6	공간개념(위, 아래, 앞, 뒤, 옆 등)을 이해 할 수 있다.					
	7	1~10까지 숫자를 셀 수 있다.					
	8	빨강, 노랑, 초록, 파랑, 주황 등 5가지 정도의 색깔 이름을 말할 수 있다.					
	9	크다, 작다 등 크기의 개념을 이해할 수 있다.					
	10	같다-다르다의 개념을 이해할 수 있다.					

3. 집단 활동에 대한 참여 기술

하위영역	문항번호	내용	전혀중요하지 않다 (1)	중요하지 않다 (2)	보통이다 (3)	중요하다 (4)	매우중요하다 (5)
집단활동	1	자리에 바르게 앉을 수 있다.					
	2	집단 과제에 참여 할 수 있다.					

동 에 대 한 참 여 기 술	3	줄을 서서 이동할 경우 이탈하지 않을 수 있다.					
	4	활동 중 친구를 방해하지 않는다.					
	5	자신이 소속된 소집단의 이름을 알 수 있다.					
	6	말하는 사람에게 집중할 수 있다.					
	7	상황에 맞는 질문을 할 수 있다.					
	8	집단에 대한 지시를 따를 수 있다.					
	9	자신의 순서를 기다린다.					
	10	자유놀이나 바깥놀이 놀이에 참여할 수 있다.					

4. 의사소통 기술

하위영역	문항번호	내용	전혀중요하지않다 (1)	중요하지않다 (2)	보통이다 (3)	중요하다 (4)	매우중요하다 (5)
의 사 소 통 기 술	1	자신의 이름을 부르면 대답할 수 있다.					
	2	금지나 경고에 멈춤이나 대답 등의 적절한 반응을 할 수 있다.					
	3	친구 이름이나 선생님 이름을 말할 수 있다.					
	4	선생님이나 친구의 질문에 반응할 수 있다.					
	5	자신의 요구와 선호도를 표현 할 수 있다.					
	6	간단한 물음에 “예” 또는 “아니요”로 대답할 수 있다.					
	7	자신의 이름을 말할 수 있다.					
	8	친구와 교사에게 자발적으로 인사할 수 있다.					

	9	대화를 할 때 일방적으로 이야기하지 않고 번갈아 가며 대화를 주고 받을 수 있다.					
	10	친구와 교사의 눈을 바라보며 이야기 할 수 있다.					

5. 사회적 적응기술

하위영역	문항번호	내용	전혀중요하지 않다 (1)	중요하지 않다 (2)	보통이다 (3)	중요하다 (4)	매우중요하다 (5)
사회적 적응기술	1	부탁을 받으면 친구를 도와줄 수 있다.					
	2	친구와 놀잇감을 나누어 사용할 수 있다.					
	3	도움이 필요할 때 도움을 요청할 수 있다.					
	4	교사나 친구의 제안을 받아들일 수 있다.					
	5	자신의 감정을 적절하게 표현할 수 있다.					
	6	친구나 교사의 신체적 접촉(손잡기, 안기 등)을 허용할 수 있다.					
	7	친구의 부탁을 들어줄 수 있다.					
	8	자신의 실수를 인정하고 사과할 수 있다.					
	9	사회적인 언어표현(미안해, 고마워, 같이 놀자 등)을 할 수 있다.					
	10	친구의 긍정적인 행동을 모방할 수 있다.					

6. 통합교육을 위한 장애 아동에게 어떤 영역의 적응기술이 가장 필요할지 중요한 순서에 따라 번호를 기입해 주시기 바랍니다.

영역	중요도
자조 기술	
과제수행 관련 기술	
집단 활동에 대한 참여 기술	
의사소통 기술	
사회적 적응기술	