

# 유치원 특수학급의 장애 유아 통합교육 프로그램 운영 실태 및 교사 인식\*

이소현(李素賢)\*\*

김수진(金秀珍)\*\*\*

---

## 논문 요약

장애 유아 교육을 위한 배치 체계는 크게 통합교육과 분리교육의 두 가지로 분류되며, 실제 교육 현장에서는 통합의 정도에 따라 다양한 배치 체계로 존재한다. 장애 유아 통합교육은 양질의 유아교육 프로그램과 특수교육적 접근이 주어질 때 그 성과를 보장할 수 있다. 그러므로 유치원 일반학급의 또래들과 함께 배치하는 것만으로는 진정한 의미에서의 통합교육이라고 말할 수 없으며, 양질의 유아교육 프로그램의 활동과 일과에 참여하면서 개별적인 욕구에 따른 특수교육 서비스를 제공받을 수 있어야 한다. 우리나라 장애 유아 통합교육은 일반적으로 일반 유치원의 통합학급과 특수학급을 통하여 이루어지고 있다. 그러나 특수학급의 경우 통합교육 프로그램과 관련하여 어떻게 이루어지고 있으며 얼마나 잘 실행되고 있는지에 대한 정보는 제공되지 않고 있다. 이에 본 연구에서는 장애 유아 통합교육의 다양한 통로를 확보하고 그 성공적인 실행을 지원하기 위해서 이미 유아교육 현장 내에서 특수교육 인력의 배치가 가능하다는 구조적 장점을 지니고 있는 유치원 특수학급의 장애 유아 통합교육 프로그램 운영 실태와 교사들의 인식을 조사하고 그 결과에 따른 다양한 시사점들을 논의하였다.

- 주요어 : 장애 유아, 통합교육, 특수학급, 프로그램 운영 실태, 교사 인식
- 

## I. 연구의 필요성 및 목적

미국의 장애인 교육법(IDEA)은 특수교육 적격성을 인정받은 아동이 일련의 배치 체계(continuum of alternative placements)를 통해서 배치되어야 함을 규정하고 있으며, 이러한 사실은 장애 아동을 위한 공교육이 배치에 따른 다양한 프로그램을 제공함으로써 개별적인 선택이 가능해야 함을 의미한다(이소현, 2003). 일반적으로 장애 유아를 위한 교육은 배치에 따라 크게 분리교육과 통합교육의 두 가지로 분류되며, 분리와 통합의 정도와 형태에 따라 다양한 유형의 프로그램으로 나누어진다. 우리나라의 경우 특수교육 대상 장애 유아들은 유치원의 일반학급과 특수학급, 특수학교 유치부, 유아특수학교 등의 다양한 프로그램으로 나누어 교육받고 있다.

장애를 지닌 유아들을 교육 환경에 배치함에 있어서 배치의 유형이 다양하다는 것은 배치에 따라 제공되는 특수교육 서비스의 종류 및 정도가 달라지는 것을 의미하지는 않는다(이소현, 2003). 다시 말해서, 어떠한 교육 환경에 배치되더라도 배치로 인하여 개별 유아에게 필요한 서비스의 질이 달라

---

\* 이 연구는 한국학술진흥재단의 연구비 지원으로 이루어졌음 (KRF-2002-041-B00454).

\*\* 이화여자대학교 특수교육과

\*\*\* 이화여자대학교 특수교육과 박사과정

저서는 안 된다는 것이다. 이러한 사실은 배치가 결정되기 전 30일 이내에 장애 유아를 위한 개별화 교육 프로그램(IEP)을 개발하도록 명시하고 있는 미국의 장애인 교육법(IEA)에 의해서 그 중요성이 충분히 강조되고 있다. 이것은 배치가 결정되고 난 후에 개별화 교육 프로그램이 개발된다면 이미 배치된 프로그램의 특성으로 인하여 교육 프로그램의 성격이나 내용이 제한을 받을 수도 있다는 우려(Bateman, 1996)가 반영된 것이라고 할 수 있다.

장애 유아들을 배치 체계 내의 다양한 교육 환경으로 배치할 때 가장 크게 적용되는 기준은 최소 제한환경(least restrictive environment: LRE)이다. 여기서 최소제한환경이란 장애를 지닌 아동이 가능한 한 정상적인 환경에서 교육받아야 함을 명시하는 법적 용어로(Hallahan & Kauffman, 2003), 특히 유아특수교육에 있어서는 장애를 지닌 유아가 자신에게 적절한 정도로 일반적인 기능을 보이는 또래들과 함께 교육받아야 함을 의미한다(Lerner, Lowenthal, & Egan, 2003). 최소제한환경이 명시하는 제한의 의미가 단순한 물리적 환경의 개념만을 내포하는 것은 아니기 때문에 물리적인 제약이 없더라도 또래들의 거부에 의해서 제대로 수용되지 못하거나 적절한 기술 학습이 이루어지지 않는 경우는 최소한의 제한된 환경이라고 할 수 없다(Crockett & Kauffman, 1999, 2001). 일반적으로 장애를 지닌 유아들은 프로그램이 적절하게 준비만 된다면 어떠한 환경에서도 필요한 학습의 기회를 제공받을 수 있다. 그러므로 일반 유아들이 다니는 유치원의 일반학급 교육 환경이 장애 유아의 개별적인 욕구를 충족시키기 위해서 필요한 자원과 서비스를 제공할 수만 있다면 가장 적절한 배치 환경이라고 말할 수 있다(Davis, Kilgo, & Gamel-McCormick, 1998). 다시 말해서, 장애 유아들은 장애를 지녔다는 이유로, 또는 적절한 교육을 위해서라는 이유로 분리된 환경에 배치되어서는 안 된다는 것이다(Dunst, Hamby, Trivette, Raab, & Bruder, 2000).

현재 최소제한환경의 개념이 적용된 장애 유아 배치는 유치원 통합교육을 중심으로 이루어지고 있다. 이러한 배치상의 변화는 최근에 들어서 절반이 넘는 장애 유아들이 유치원 일반학급에 통합 배치되었다는 통계적인 수치를 통해서도 알 수 있으며(U. S. Department of Education, 2000), 앞에서도 언급하였듯이 장애 유아들이 통합 환경 내에서도 충분히 교육적 성과를 얻을 수 있다는 누적된 연구 결과(Odom, 2000)에 의해서 그 당위성이 더욱 강조되고 있다. 실제로 많은 연구 결과들을 살펴보면, 장애 유아들은 일반 유치원 통합교육을 통하여 분리된 특수교육에 배치되었을 때와 동일하거나(Buysse & Bailey, 1993; Lamorey & Bricker, 1993; Odom & Diamond, 1998) 더 나은 발달상의 성취를 얻은 것으로 보고되고 있으며(Hundert, Mahoney, Mundy, & Vernon, 1998; Jenkins, Odom, & Speltz, 1989), 또한 전형적인 발달을 보이는 또래들과 일반학급의 활동과 일과에 함께 참여함으로써 행동적인 측면에서도 긍정적인 영향을 받는 것으로 보고되고 있다(Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996; Hanline, 1993; Levine & Antia, 1997).

그렇다면 통합 환경에 배치된 장애 유아들을 위해서 프로그램이 준비되어야 한다는 것은 무엇을 의미하는가? 프로그램의 준비는 다양한 측면에서 살펴볼 수 있지만, 여기서는 최소제한환경의 개념에 입각해서 이루어진 배치는 배치 환경 내에서 유아들에게 다음과 같은 교육 서비스 측면의 혜택을 제공할 수 있어야 한다는 주장 (Cook, Tessier, & Klein, 2003)에서 그 의미를 살펴볼 수 있다. 첫째는 유아들이 배치 환경 내에서 성공적인 수행 기회를 증가시킬 수 있도록 특수한 서비스와 개별화된 프로그램에 따른 적절한 중재를 제공해야 하며, 둘째는 배치 환경이 가족들의 가치관이나 신뢰 및 문화적 배경과 일치해야 하고, 셋째는 배치 환경이 유아의 교육 및 양육 필요에 적절하게 반응하고 연령에 적합한 자극을 제공해야 하며, 마지막으로 배치된 환경 내에 적절한 중재를 제공할 수 있는 잘 훈련받은 교사가 있어야 한다.

우리나라에서도 현재 많은 장애 유아들이 다양한 교육 환경에서 교육받고 있다. 일반적으로 이들 교육 환경들 중 유치원 일반학급에 완전히 참여하는 경우와 특수학급에서 부분적으로 통합교육 프로그램에 참여하는 경우, 특수학교 유치부의 역통합 프로그램, 통합을 목적으로 설립된 단설 통합 유치

원 등의 프로그램이 통합교육을 하고 있다. 우리나라의 경우 통합교육이나 분리교육을 정의하는 특정 기준이 제시되지 않고 있으며, 특수교육진흥법에서는 통합교육을 “일반 학교에서 특수교육 대상자를 교육하거나 특수교육 기관의 재학생을 일반 학교의 교육과정에 일시적으로 참여시켜 교육하는 것을 의미한다”(62조 6항)고 정의하고 있다. 이러한 정의는 통합교육을 배치 상의 기준으로 보기보다는 프로그램의 측면을 강조한 것이라고 할 수 있다. 그러나 미국의 경우는 교육부의 규정을 통해서 하루의 80% 이상을 일반학급에 참여해야만 통합교육인 것으로 정의하고 있으며, 분리된 학급에 참여하는 시간이 21~60%인 경우에는 학습 자료실(resource room), 61% 이상인 경우에는 특수학급으로 간주한다(U. S. Department of education, 2000). 미국의 이러한 기준을 우리나라 유아교육 현장에 적용한다면 일반 유치원의 통합학급을 제외한 나머지 교육 환경들은 진정한 의미에서의 통합교육이라고 말하기 어려운 실정이다.

최근에 정부에서 발표한 특수교육 발전 5개년 종합대책(교육인적자원부, 2002)과 특수교육 발전전략 연구(정동영 외, 2000)는 통합교육을 우리나라 교육 현상이 모든 학생들을 위한 동등한 질적 교육을 제공하는 장이 되기 위한 우선적인 과제로 삼고 있으며, 이에 따라 통합교육은 특수교육 현장에서의 앞으로의 발전 방향의 중심점을 구축한다고 할 수 있다(이소현 & 부인영, 2004). 실제로 장애 유아 교육 수혜율에 관한 정부의 통계를 살펴보면 2003년 현재 총 2,283명이 특수교육 대상자로 교육을 받았으며, 그 중 특수학교 유치부 및 유아특수학교에 1,801명, 특수학급에 339명, 일반 유치원 통합학급에 143명이 취원한 것으로 나타났다(교육인적자원부, 2003). 2001년에 19명에 불과하던 유치원 통합학급의 장애 유아 수(교육인적자원부, 2001)가 2년 만에 143명으로 증가하면서 통합교육으로의 급격한 방향 전환이 이루어지고 있음을 보여주고 있다. 그러나 아직까지 일반 유치원 통합학급이나 특수학급에 취원한 장애 유아의 수는 각각 전체 수혜 유아의 6.3%와 14.8%에 불과하며 나머지 78.9%에 이르는 장애 유아들이 분리된 특수학교 유치부나 유아특수학교에 소속된 것으로 나타나 장애 유아 통합교육의 활성화는 해결해야 할 시급한 과제임을 알 수 있다. 또한 일반 유치원의 통합교육 실태와 지원 욕구를 조사한 최근의 한 연구에 의하면 공식적인 정부의 교육비 지원을 받지 않은 상당수의 장애 유아들이 이미 일반 유치원에 통합되어 있어 교육 현장에서의 통합교육으로의 방향 전환을 보여주고 있으나 그 수가 아직까지 지극히 미미한 실정이며, 적절한 지원 부재로 인한 일반 유아교육 현장의 통합교육에 대한 부정적인 인식이나 교사의 자질적인 문제 및 장애 유아를 위한 프로그램 운영상의 문제 등 수많은 문제들이 산재해 있는 것으로 나타났다(이소현 & 부인영, 2004). 장애 유아 통합교육의 활성화와 질적 성장은 일반 유치원 통합학급이 지니고 있는 문제의 해결과 더불어 기존의 배치 체계 내에서의 양질의 통합교육 프로그램 정착을 통해서 이루어질 수 있다. 특히 장애 유아 통합교육의 성공적인 실행을 위해서 최소한으로 갖추어야 하는 질적 요소가 크게 양질의 유아교육 환경과 특별히 계획된 개별화된 특수교육적 접근의 두 가지로 집약될 수 있으며(Odom, 2000), 여기서 말하는 특수교육적 접근이란 앞서도 언급하였듯이 잘 훈련된 교사에 의하여 제공되는 적절한 중재임을 고려한다면(Cook et al., 2003), 이미 유아교육 환경과 접해 있으면서 훈련된 특수교사 배치가 가능하다는 구조적인 장점을 지니고 있는 특수학급을 활용한 통합교육 프로그램 정착을 통해서 장애 유아 통합교육의 활성화를 촉진할 수 있을 것이다.

장애 유아 통합교육은 배치 결정에 있어서 최소제한환경의 적용을 위해서, 또한 지금까지의 누적된 성과-중심 연구 결과에 의해서 최상의 선택으로 인식되고 있다. 그러나 통합 환경에 유아들을 배치하는 것만으로는 통합교육 실천의 과제를 완수했다고 할 수는 없다. 장애 유아 통합교육은 여러 가지 측면에서 매우 어렵고 도전적인 과제로(Guralnick, 2001) 인식되고 있으며, 특히 성공적인 실행을 위한 단순한 해결책이 존재하는 것도 아니고 권장되고 있는 최상의 실제와 교육 현장 간의 차이가 크다는 사실(Erwin, Soodak, Winton, & Turnbull, 2001)이 어려움으로 지적되고 있다(이소현, 2003). 그러므로 장애 유아들을 통합할 수 있는 배치 체계상의 여건을 조성하고 통합 환경에 이들을 배치하

는 것은 통합교육을 통한 최소한의 교육적 성과를 얻기 위한 시작일 뿐이다. 다시 말해서, 진정한 의미에서의 통합교육을 통한 교육적 성과는 배치 이후에 주어지는 노력의 정도에 의해서 결정된다는 것이다. 이미 많은 연구들을 통해서 통합교육의 환경 조성과 배치만으로는 질적으로 우수한 교육의 성과를 거둘 수 없음이 강조되어 왔다. 그러므로 바람직한 통합교육의 모형은 장애 유아의 통합교육을 원활하게 확충해 나갈 수 있는 구체적인 방법이 단계적으로 시행될 수 있도록 그 제도적 틀을 제시해 주어야 할 뿐만 아니라 통합교육에 참여하는 개별 장애 유아들의 교육적인 성과를 최대화하기 위한 프로그램 운영의 틀을 제시하고, 구체적으로는 일반 유치원 교육 프로그램 내에서 개별 장애 유아들의 교수목표를 최대한으로 성취할 수 있도록 통합 교육과정 운영의 방법론을 제시해 주어야 한다.

기존의 유치원 체계를 이용한 통합교육의 활성화는 우선적으로 장애 유아 교육 수혜율의 증가와 함께 프로그램의 질적 향상을 가져다 줄 수 있는 매우 중요한 과제라고 할 수 있다. 특히 앞서도 서술하였듯이, 유치원 일반학급 통합교육이 적절한 지원의 부재로 인하여 많은 문제점을 안고 있는 현실적인 어려움을 고려한다면(이소현·부인영, 2004) 이미 전문 인력인 특수교사 배치가 가능한 유치원 특수학급을 활용한 통합교육 프로그램을 활성화시키고 발전시키는 방법을 모색함으로써 장애 유아 통합교육의 전반적인 체계 내에서의 하나의 방법론적 통로로 교육 현장의 발전에 기여할 수 있을 것이다. 이상의 이론적 배경에 의한 연구의 필요성에 따라 본 연구는 현재 장애 유아를 담당하고 있는 전국의 유치원 특수학급 교사들을 대상으로 통합교육 프로그램의 운영 실태를 알아보고, 통합교육의 실행과 관련된 질적 구성요소들의 중요성에 대하여 어떻게 인식하고 있으며 또한 얼마나 잘 실행하고 있는지를 알아봄으로써 앞으로의 장애 유아 통합교육 활성화를 위한 체계적인 지원 체계 및 프로그램 개발의 가능성 및 방향을 제시하기 위한 기초 자료를 제시하기 위한 목적으로 실시되었다.

## II. 연구 방법

### 1. 연구 대상

본 연구를 위하여 2002년 전국 교육청 별 특수학급 명단에 제시된 전국의 특수학급 설치 유치원 총 66개와 2003년도에 지원이 신설된 인천의 1개 공립 유치원 및 서울시 1개 사립 유치원에 설치된 총 72개의 특수학급을 대상으로 질문지가 발송되었으며 그 중 42명의 특수학급 담당 교사들이 설문 에 응답하여 왔다. 본 연구에 참여한 교사들이 소속된 유치원 특수학급은 설립 유형별로 초등학교에 소속된 병설유치원 특수학급이 58개(80.6%)였으며, 단설 유치원 특수학급이 14개(19.4%)였다. 또한 응답 교사들의 45.2%인 19명은 특수교사(유아) 자격증을 소지하고 있었으며 9명(21.4%)은 일반 유아 교사 자격증을 소지하고 있었고 33.3%에 이르는 나머지 14명은 특수교사(유아)와 유아교사 자격증을 중복해서 가지고 있는 것으로 나타났다. 교사 경력을 묻는 질문에 응답한 교사들의 장애 유아 및 일반 유아 담당 교사 경력은 <표 1>에, 질문에 응답한 교사들이 담당하는 특수학급이 소속된 전국 교육청별 분포는 <표 2>에서 보는 바와 같다.

<표 1> 질문에 응답한 특수학급 교사들의 교사 경력

		경력	빈도	백분율(%)
장애 유아 담당 경력 (n=41)		1년 미만	3	7.3
		1-2년	12	29.3
		2-3년	15	36.6
		3-5년	9	22.0
		5년 이상	2	4.9
		합	41	100.0
일반 유아 담당 경력 (n=26)		1년 미만	1	3.8
		1-2년	2	7.7
		2-3년	2	7.7
		3-5년	5	19.2
		5년 이상	16	61.5
		합	26	100.0

<표 2> 질문에 응답한 특수학급 교사들의 소속 교육청별 분포

	서울	부산	대구	인천	광주	대전	울산	경기	강원	충북	충남	전북	전남	경북	경남	제주	합
빈도	14	4	1	5	2	2	1	4	0	0	1	1	4	1	2	0	42
백분율	33.3	9.52	2.38	11.9	4.76	4.76	2.38	9.52	0.0	0.0	2.38	2.38	9.52	2.38	4.76	0.0	100.0

## 2. 연구 도구

유치원 특수학급의 장애 유아 통합교육 관련 프로그램 현황과 교사의 인식을 알아보기 위하여 질문지를 사용하였다. 본 연구를 위해서 개발된 질문지는 크게 교사 배경 정보, 유치원 및 특수학급의 물리적인 환경, 학급 운영 및 통합 관련 프로그램, 통합교육 프로그램 시행에 관한 중요도 및 실행도 인식의 네 부분으로 구성되었다. 정확한 프로그램 운영 현황과 교사의 인식을 파악하기 위하여 복수 응답이 필요한 문항과 개방형 문항이 다수 포함되었다. 통합교육 프로그램 시행 관련 중요도 및 실행도 인식 조사를 위한 문항들은 미국 통합교육을 위한 조기교육 연구소(ECRII)의 연구 (Odom, Schwarts, & ECRII Investigators 2002) 결과를 근거로 통합교육의 기본 철학인 장애 유아의 소속과 참여 4문항, 통합교육의 기본 전제인 공통된 통합교육의 정의 2문항, 교사의 통합교육 실행과 직접적으로 관련된 부모/교사 협력 3문항, 교사 간 협력 4문항, 특별하게 계획된 교수의 실행 7문항으로 총 20문항의 5점 척도 (중요하지 않다/실행하지 않는다 1점 ~ 매우 중요하다/잘 실행한다 5점)로 구성되었다. 5점 척도 문항에 대한 신뢰도를 위해서 내적 일치도 계수 (Cronbach  $\alpha$ )를 산출하였으며, 중요도를 묻는 항목의 신뢰도 계수는 .90, 실행도를 묻는 항목의 신뢰도 계수는 .93으로 나타났다.

## 2. 연구 절차

본 연구의 모집단은 전국에 소재하는 특수학급 설치 유치원의 특수학급이었다. 교육부 자료를 근거로 2003년 현재의 전국 교육청별 홈페이지를 통해 설치 학급을 확인하고 새로 지원이 신설된 두 기관을 추가하였다.

본 연구를 위한 질문지는 2003년 3~4월 두 달 동안 특수교육 전공 내용 전문가 2인 (교수 1인, 박사 과정생 1인)에 의해 개발되었다. 완성된 질문지에 대한 내용 타당도를 보기 위하여 특수교육 전공 박사과정생 1인과 서울특별시와 경기도에 소재한 특수학급 담당 교사 3명을 대상으로 내용 검토

를 받았다. 내용 전문가들의 질문지 내용 분석 후, 본 연구의 목적과 연관이 없다고 판단된 항목을 삭제하고 부적절한 용어 및 내용을 수정하였다. 최종적으로 교사의 개인 정보에 관한 5문항, 물리적 현황에 관한 14문항, 학급 운영 및 통합교육에 관한 13문항, 그리고 통합교육의 시행에 관한 중요도 및 실행도 인식을 알아보는 5점 척도 문항 20개로 확정하였다.

2003년 5월 7일부터 우편에 의해 질문지가 발송되었으며, 회송 기일 일주일 전에 전화로 회송에 대한 협조를 구하였다. 6월 중 회송하지 않은 유치원에 질문지를 재 발송 하였으며, 7월 20일에 최종 회수된 질문지는 42부로 최종 회수율은 58.3%이다.

### 3. 자료처리 및 분석

회수된 질문지는 SPSS 12.0을 이용하여 자료를 입력하고 분석하였다. 단일 응답을 요구하는 문항에서는 빈도분석을 실시하여 빈도와 반응 백분율을 산출하였다. 반응 백분율은 한 케이스에 대한 전체 반응의 수에 대한 백분율을 구한 것이다. 복수 응답을 허용하는 문항에 대해서는 다중응답분석 방법을 사용하여 케이스 백분율을 더 계산하였다. 케이스 백분율은 한 케이스에 대한 전체 응답자의 수에 대한 백분율을 계산한 것이다. 개방형 질문에 대해서는 연구자 2인에 의하여 범주화한 후 빈도와 백분율 및 순위를 제시하였다. 마지막으로 교사의 인식 및 실행 정도를 묻는 5점 척도의 결과는 항목별 평균과 순위를 계산하였다.

## Ⅲ. 연구 결과

### 1. 유치원 및 특수학급의 물리적 환경

현재 담당하고 있는 특수학급의 장애 유아 수를 묻는 질문에 42개의 특수학급 교사들이 반응을 보였으며, 그 결과 만 5세가 94명(50.8%)으로 가장 많았고 그 다음으로는 만 4세가 51명(27.6%) 만 3세가 18명(9.7%)이었으며 만 5세 이상도 22명(11.9%)인 것으로 나타났다. 이는 총 185명의 장애 유아들이 42개의 학급에 입급되어 있는 것으로 학급당 평균 4.4명의 장애 유아들이 입급되어 있음을 의미한다. 장애 유아의 최저 및 최고 연령을 묻는 질문에 37명의 특수학급 교사들이 응답하였으며, 평균 최저 연령은 50개월, 평균 최고 연령은 69개월인 것으로 나타났다. 이들 장애 유아들의 장애 진단명을 묻는 질문에 197개의 응답이 나와 한 가지 이상의 장애명으로 진단된 유아들이 있음을 보여주었다. 장애 유형에 따른 빈도는 정신지체 87(44.2%), 정서장애(자폐 포함) 46(23.4%), 지체부자유 26(13.2%), 언어장애 14(7.1%), 청각장애 4(2.0%)의 순으로 나타났으며, 학습장애와 시각장애는 한 명도 없는 것으로 나타났다. 또한 뇌병변, 수두증, 발달지체로 진단된 경우 기타에 표시하여 기타에 해당되는 장애 유아의 수는 20명(10.2%)에 이르는 것으로 나타났다.

<표 3> 입급된 장애 유아의 장애 진단명 (n=197)

	정신 지체	정서장애 (자폐 포함)	지체 부자유	시각 장애	청각 장애	학습 장애	언어 장애	기타	합
빈도	87	46	26	0	4	0	14	20	197
백분율	44.2	23.4	13.2	.0	2.0	.0	7.1	10.2	100.0

현재 담당하고 있는 학급의 장애 유아 대 교사 비율이 적절하다고 생각하는지를 묻는 질문에 38명의 응답자들이 반응하였다 (<표 4> 참조). 전체 응답자의 23.7%인 9명만이 유아 대 교사 비율이 적절하다고 응답하였으며, 나머지 76.3%인 29명은 적절하지 않다고 응답하였다. 적절하지 않다고 응답한 응답자들 중 13명(34.2%)은 장애 유아의 수를 줄여야 한다고 응답하였으며, 16명(42.1%)은 교사나 보조 인력이 증원되어야 한다고 응답하였다.

<표 4> 장애 유아 대 교사 비율의 적절성 (n=38)

장애 유아 대 교사 비율	빈도	백분율(%)
1. 적절하다	9	23.7
2. 적절하지 않다 → 유아의 수 감소	13	34.2
3. 적절하지 않다 → 유아의 수는 그대로 두고 교사나 보조 인력 증원	16	42.1
합	38	100.0

장애 유아를 담당하는 치료교사가 배치되어 있는지를 묻는 질문에 42명의 특수학급 교사들이 반응을 보였으며, 치료교사가 배치되어 있지 않은 경우가 38개(90.5%) 학급에 이르는 것으로 나타났다. 치료교사가 배치되어 있는 4개(9.5%) 학급의 경우에는 치료교사가 음악치료(2), 언어치료(1), 물리치료(1)를 담당하는 것으로 나타났다.

특수학급의 물리적 환경이 일반 유아들을 위한 학급 환경과 다른지를 묻는 질문에 42명의 특수학급 교사들이 반응하였다. 응답자의 38.1%인 16명의 교사들이 특수학급의 환경이 일반학급과는 다르다고 반응하였으며 나머지 26명(61.9%)의 교사들은 환경이 같다고 반응하였다. 학급의 환경이 일반학급과는 다르다고 응답한 경우 그 세부적인 차이에 대한 응답 결과는 <표 5>에서 보는 바와 같다.

<표 5> 특수학급의 물리적 환경 (n=16)

환경	빈도	백분율(%)
학급의 크기가	일반학급보다 크다	1 6.3
	일반학급과 같다	6 37.4
	일반학급보다 작다	9 56.3
영역 구성이	일반학급과 같다	9 56.3
	일반학급과 다르다	7 43.7
교재 교구가	일반학급보다 많다	1 6.3
	일반학급과 같다	5 31.2
	일반학급보다 적다	10 62.5
채광, 조명, 소음이	일반학급보다 좋다	2 12.5
	일반학급과 같다	12 75.0
	일반학급보다 나쁘다	2 12.5
특수 시설 및 교재/교구가	있다	8 50.0
	없다	8 50.0

질문에 응답한 교사들이 근무하는 유치원의 장애 유아를 위한 전반적인 시설·설비를 묻는 질문에 응답자들은 <표 6>과 같이 응답하였다. 그 결과 장애 유아들의 이동에 걸림돌이 되지 않도록 문턱을 제거하거나 레버형 손잡이를 설치한 유치원이 각각 10개(24.4%)와 5개(12.2%) 밖에 되지 않는 것으로 나타났으며, 21개의 유치원(51.2%) 만이 휠체어가 이동 가능한 복도와 출입문을 확보하고 화장실에 안정대를 설치하였으며 계단의 폭을 적절한 넓이로 설치한 것으로 나타났다. 17개 유치원(43.6%)은 복도나 계단에 안전대를 설치하고 있는 것으로 응답하였다.

<표 6> 장애 유아를 위한 유치원의 일반적인 시설 (n=42)

장애 유아를 위한 유치원 시설		빈도	백분율(%)
휠체어 이동을 위하여 복도의 폭과 출입문의 넓이가 적정한가? (n=41)	예 아니오	21 20	51.2 48.8
지체장애 유아를 위하여 화장실에 안정대를 설치하였는가? (n=41)	예 아니오	21 20	51.2 48.8
이동이 편리하도록 문턱을 제거하였는가? (n=41)	예 아니오	10 31	24.4 75.6
문의 손잡이가 레버형으로 되어 있는가? (n=40)	예 아니오	5 35	12.2 85.4
계단의 폭이 120cm 이상인가? (n=40)	예 아니오	21 19	52.5 47.5
복도와 계단에 안전대가 설치되어 있는가? (n=39)	예 아니오	17 22	43.6 56.4

질문에 응답한 교사들이 담당하고 있는 특수학급의 공간 및 교재·교구 비치 상태에 관하여 묻는 질문에 42명의 교사들이 반응을 보였다 (<표 7> 참조). 그 결과 34개(84.0%)의 유치원에 조형놀이를 위한 공간이나 교재·교구가 비치되어 있는 것으로 나타났으며, 32개(76.0%) 유치원에 쌓기/조작놀이 공간이, 31개(74.0%)의 유치원에 정적인 공간이 확보되어 있는 것으로 나타났다. 실외놀이와 역할놀이 및 음률활동을 위한 공간은 전체의 57.0%인 24개 유치원에만 설치되어 있는 것으로 나타났다.

마지막으로 특수학급의 원활한 운영을 위해서 교(원)장의 도움이 가장 필요한 부분이 무엇인가를 묻는 질문에 39명의 응답자들이 반응하였다 (<표 8> 참조). 그 결과 일반학급 교사들과의 협력 및 역할 분담 지원을 가장 필요로 하는 것으로 나타났으며(16명, 41.0%), 그 다음으로는 장애 유아와 통합교육에 대한 관심(15명 38.4%), 전문교육 수강 기회 제공(4명, 10.3%), 충분한 교재·교구의 지원(2명, 5.1%), 부모교육 지원(1명, 2.6%)의 순으로 반응하였다.

<표 7> 특수학급의 영역별 공간·교재·교구 상태

특수학급의 영역별 공간 및 교재/교구 비치		빈도	백분율(%)
실외놀이 (n=42)	예 아니오	24 18	57.1 42.9
쌓기/조작놀이 (n=40)	예 아니오	32 8	80.0 20.0
역할놀이 (n=42)	예 아니오	24 18	57.1 42.9
휴식 및 조용한 공간 (예: 읽기) (n=41)	예 아니오	31 10	75.6 24.4
음률활동 (n=41)	예 아니오	24 17	58.5 41.5
조형놀이 (n=42)	예 아니오	34 8	81.0 19.0

<표 8> 교(원)장의 도움이 가장 필요한 부분 (n=39)

프로그램 운영 계획이 없는 이유	빈도	백분율(%)
1. 일반학급 교사와의 협력과 균등한 역할 분담 지원	16	41.0
2. 충분한 교재·교구의 지원	2	5.1
3. 부모 교육에 대한 지원	1	2.6
4. 전문교육 수강의 기회 제공	4	10.3
5. 장애 유아 통합교육 및 특수학급에 대한 관심	15	38.4
6. 기타	1	2.6
합	39	100.0



## 2. 특수학급 운영 및 통합교육 프로그램

유치원 특수학급이 어떤 형태로 운영되고 있는지를 묻는 질문에 42명의 교사들이 반응을 보였다 (<표 9> 참조). 일반학급의 일과와 활동 중에 선택적으로 통합한다는 반응이 가장 많았으며(23명, 54.8%), 그 다음으로는 일과와 활동 중에 일반 또래와 완전히 통합(8명, 19.0%), 일반 유아들을 특수학급으로 역통합(8명, 19.0%), 특정한 행사에만 통합(3명, 7.2%)의 순으로 나타났다. 일반 유아들과 거의 분리된 일과와 활동으로 진행하고 있는 특수학급은 하나도 없는 것으로 나타났다.

<표 9> 특수학급 운영 형태 (n=42)

특수학급 운영 형태	빈도	백분율(%)
1. 일과와 활동 중에 일반 또래와 완전히 통합	8	19.0
2. 일과와 활동 중에 선택적으로 통합	23	54.8
3. 특정한 행사에만 일반 학급으로 통합	3	7.2
4. 일반 유아들이 특수학급으로 역통합	8	19.0
5. 일반 유아들과 거의 분리된 일과와 활동으로 진행	0	.0
합	42	100.0

현재 일과와 활동 중에 일반 또래와 완전히 통합하지 않고 있다고 반응한 응답자들에게 그 이유를 묻는 질문에 34명이 52개의 반응을 하여 전체 응답자보다 반응의 수가 많으므로 케이스 백분율 152.8%로 계산되었다 (<표 10> 참조). 반응의 수가 전체 응답자의 1.5배에 해당하며 이는 평균적으로 한 응답자가 한 가지 이상의 항목에 응답한 것을 의미한다. 완전 통합을 하지 않는 이유별로 케이스 백분율을 산출한 결과 장애 유아의 특별한 욕구에 의해서(22명, 64.7%)가 가장 빈번하였으며, 그 다음으로는 일반학급의 교사들이 원하지 않아서(11명, 32.4%), 학교의 정책에 의해서(8명, 23.5%), 일반학급 교사들과의 협력이 어려워(6명, 17.6%)의 순으로 나타났다. 특수학급의 교사가 원하지 않아서 완전 통합을 하지 않는다고 보고한 응답자도 1명(2.9%)이 있었으며, 통합교육을 어떻게 해야 하는지를 몰라서 하지 않는다는 반응은 하나도 없었다. 그 외에도 기타에 응답한 교사들은 물리적 환경 조건이나 일반 유아 학부모 및 원감의 반대를 통합을 하지 않는 이유로 제시하였다.

<표 10> 일반 학급에 완전히 통합 하지 않는 이유 (n=34)

완전 통합을 하지 않는 이유	빈도	반응백분율(%)	케이스백분율(%)
1. 학교의 정책에 의해서	8	15.4	23.5
2. 일반 유아학급 교사들이 원하지 않기 때문에	11	21.2	32.4
3. 특수학급 교사가 원하지 않기 때문에	1	1.9	2.9
4. 일반 유아학급 교사들과의 협력이 어려워	6	11.5	17.6
5. 통합교육을 어떻게 해야 하는지 몰라서	0	.0	.0
6. 장애 유아의 특별한 욕구에 의해서	22	42.3	64.7
7. 기타	4	7.7	11.8
합	52	100.0	152.8

장애 유아들을 일반 학급에 완전히 통합하거나 부분적으로 통합할 때 가장 큰 어려움이 무엇인지 묻는 질문에 42명의 응답자들이 92개의 반응을 보여 전체 응답자보다 반응의 수가 많으므로 케이스 백분율 219.0%로 계산되었다 (<표 11> 참조). 반응의 수가 전체 응답자의 2.2배에 해당하며 이는 평균적으로 한 응답자가 두 가지 이상의 항목에 응답한 것을 의미한다. 장애 유아의 일반학급 통합 시 어려운 점에 따라 케이스 백분율을 산출한 결과 일반 교사들의 이해 부족(21개, 50.0%)과 일반학급에

서의 장애 유아 교수목표 성취의 어려움(21개, 50.0%)이 가장 빈번한 어려움으로 나타났으며, 그 다음으로는 유치원 일과와 활동 중에 장애 유아를 참여시키기가 어려움(19개, 45.2%), 기관장의 인식 및 지원 부족(11개, 26.2%), 물리적인 환경 조성(6개, 14.3%), 일반 유아 학부모의 이해 부족(5명, 11.9%), 일반 유아가 장애 유아의 부적절한 행동 모방(3명, 7.1%), 일반 유아들의 이해 부족(2명, 4.8%)의 순으로 나타났다. 특수교사의 일반 유아교육에 대한 이해 부족 때문에 어렵다고 반응한 응답자는 하나도 없는 것으로 나타났다. 그 외에도 교사 대 아동 비율이 높다는 것과 교사 간 협의 부족 등이 기타 응답으로 제시되었다.

<표 11> 장애 유아를 통합할 때 부딪치는 어려움 (n=42)

통합교육의 어려운 점	빈도	반응백분율(%)	케이스백분율(%)
1. 물리적인 환경 조성	6	6.5	14.3
2. 일반 교사들의 이해 부족	21	22.8	50.0
3. 일반 유아 학부모의 이해 부족	5	5.4	11.9
4. 일반 유아들의 이해 부족	2	2.2	4.8
5. 기관장의 인식 및 지원 부족	11	12.0	26.2
6. 특수교사의 일반 유아교육에 대한 이해 부족	0	.0	.0
7. 일반 유아가 장애 유아의 부적절한 행동 모방	3	3.3	7.1
8. 장애 유아가 유치원 일과/활동 중에 참여하기 어려움	19	20.7	45.2
9. 일반 학급에서의 장애 유아 교수목표 성취의 어려움	21	22.8	50.0
10. 기타	4	4.3	9.5
합	92	100.0	219.0

장애 유아 통합교육을 위한 일반학급 교사와의 협력 관계가 어떤지를 묻는 질문에 27명(67.5%)은 원활한 것으로, 13명(32.5%)은 원활하지 않은 것으로 응답하였다. 협력이 원활하지 않다고 반응한 응답자들에게 그 이유를 묻는 개방형 질문에 13명이 반응을 보였다 (<표 12> 참조). 장애 유아의 수업 참여 방안에 대한 논의가 미흡하기 때문이라는 응답이 가장 많았으며(7명, 53.8%), 통합에 관한 인식 부족(5명, 38.5%), 정책 및 행정적인 지원 부족(1명, 7.7%)의 순으로 응답하였다.

<표 12> 일반학급 교사와의 협력이 원활하지 않은 이유 (n=13)

순위	빈도	백분율(%)	협력이 원활하지 않은 이유
1	7	53.8	장애 유아의 수업 참여 방안에 대한 논의 부족
2	5	38.5	통합교육에 관한 인식 부족
3	1	7.7	정책이나 행정적인 지원 부족
합	13	100.0	

특수학급 담당 교사로서 장애 유아 통합교육과 관련된 직무연수가 필요하다고 생각하는지를 묻는 질문에 무응답 교사 2명을 제외한 40명(95.2%)의 교사들이 필요하다고 반응하였다. 가장 필요한 통합교육 관련 직무연수의 내용을 묻는 질문에 42명의 응답자들이 92개의 반응을 보여 케이스 백분율 219.0%로 계산되었다 (<표 13> 참조). 반응의 수가 전체 응답자의 2.2배에 해당하며 이는 평균적으로 한 응답자가 두 가지 이상의 항목에 응답한 것을 의미한다. 직무연수의 내용별로 케이스 백분율을 산출한 결과 통합교육을 위한 교사 간 협력방안과 일반 또래들과의 사회적 상호작용 촉진 방법에 대한 연수를 가장 많이 필요로 하는 것으로 나타났으며(25명, 59.5%), 그 다음으로는 통합 학급에서의 장애 유아 지도 방법(24명, 57.1%), 통합 학급 일반 또래들에 대한 지원 방안(15명, 35.7%), 일반 유아 교육 교육과정 및 교수방법(2명, 4.8%)의 순으로 나타났다.

<표 13> 장애 유아 통합교육과 관련해서 필요한 연수 내용 (n=42)

통합교육을 위하여 필요한 연수 내용	빈도	반응백분율(%)	케이스백분율(%)
1. 통합교육을 위한 교사 간 협력 방안	25	27.2	59.5
2. 통합 학급에서의 장애 유아 지도 방안	24	26.1	57.1
3. 통합 학급 일반 또래들에 대한 지원 방안	15	16.2	35.7
4. 일반 또래들과의 사회적 상호작용 촉진 방법	25	27.2	59.5
5. 일반 유아교육 교육과정 및 교수방법	2	2.2	4.8
6. 기타	1	1.1	2.4
합	92	100.0	219.0

장애 유아들을 위한 교육 활성화를 위해서 공교육 체계가 앞으로 어떤 형태로 이루어져야 하는지를 묻는 질문에 42명의 교사들이 반응을 보였다 (<표 14> 참조). 장애 유아들을 일반학급에 입학시키는 일반학급 통합을 확대해야 한다는 응답이 가장 많았으며(24명, 57.1%), 그 다음으로는 특수학급을 확대해야 한다(8명, 19.0%)와 분리된 특수교육 기관을 확대해야 한다(1명, 2.4%)의 순으로 나타났다. 그 외에도 16.7%인 7명은 특수학급을 확대하되 일반학급에 입학시키는 형태로 운영해야 한다거나 장애 정도에 따라 달리 배치해야 한다거나 일반학급 통합을 위한 준비반을 설치하는 등의 기타 반응을 보였다.

<표 14> 장애 유아 교육 활성화를 위한 공교육 체계의 방향 (n=42)

공교육 체계의 발전 방향	빈도	백분율(%)
1. 특수학급을 확대한다	8	19.0
2. 일반학급에 입학시키는 통합교육을 확대한다	24	57.1
3. 특수교육 기관(예: 유아특수학교, 특수학교 유치부)을 확대한다	1	2.4
4. 기타	7	16.7
합	42	100.0

또한 앞으로 특수학급을 운영할 때 어떤 형태로 운영하고 싶은지를 묻는 질문에 41명의 교사들이 반응을 보였다 (<표 15> 참조). 일과와 활동 중에 일반학급에 완전히 참여하는 형태로 운영하고 싶다는 반응이 가장 빈번하였으며(21명, 51.2%), 그 다음으로는 일과와 활동 중에 선택적으로 일반학급에 참여하게 한다(16명, 39.0%)와 특수학급의 일과와 활동 중에 선택적으로 일반 유아들을 역통합한다(4명, 9.8%)의 순으로 나타났다. 특정 행사에만 일반학급에 통합한다는 1회성 통합 프로그램의 운영이나 일반 유아들과는 거의 분리된 일과와 활동으로 진행하겠다는 반응은 하나도 없었다.

<표 15> 특수학급의 운영 방향 (n=41)

앞으로 운영하고 싶은 특수학급의 형태	빈도	백분율(%)
1. 일과와 활동 중에 일반학급에 완전 참여	21	51.2
2. 일과와 활동 중에 선택적으로 일반학급에 참여	16	39.0
3. 특정 행사에만 일반학급에 통합	0	.0
4. 특수학급의 일과와 활동 중에 선택적으로 일반 유아들을 역통합	4	9.8
5. 일반 유아들과 거의 분리된 일과와 활동으로 진행	0	.0
합	41	100.0

장애 유아 통합교육의 원활한 진행을 위하여 가장 시급하게 시행되거나 개선되어야 할 점을 묻는 질문에 42명의 응답자가 175개의 반응을 보여 케이스 백분율 416.6%로 계산되었다 (<표 16> 참조). 반응의 수가 전체 응답자의 4.2배에 해당하며 이는 평균적으로 한 응답자가 네 가지 이상의 항목에 응답한 것을 의미한다. 가장 시급하게 시행되거나 개선되어야 할 내용별로 케이스 백분율을 산출한

결과 통합교육에 대한 일반교사들의 지식, 기술, 태도가 증진되어야 한다는 응답이 가장 많았으며(27명, 64.3%), 그 다음으로는 통합교육 활성화를 위한 정책 및 행정적 지원 체계 마련(26명, 59.5%), 장애 유아를 위한 특수교육 및 치료교육 서비스 보장(24명, 57.1%), 통합교육에 대한 기관장 인식 개선 및 지원(19명, 45.2%), 일반학급에서의 개별 장애 유아의 교육적인 욕구 고려(18명, 42.9%), 교사 간 역할 및 책임 존중과 협력적인 관계 형성(16명, 38.1%), 장애 유아의 일반학급 일과 및 교육과정 참여 지원(14명, 33.3%), 통합교육에 대한 특수교사들의 전문성 함양(11명, 26.2%), 장애 유아 가족 참여를 위한 지원(9명, 21.4%), 일반학급 또래들의 수용도 증진(6명, 14.3%), 일반 유아 학부모들의 인식 개선(5명, 11.9%)의 순으로 나타났다.

<표 15> 장애 유아 통합교육 활성화를 위하여 필요한 시행/개선의 내용 (n=42)

통합교육 활성화를 위한 개선 요구	빈도	반응백분율(%)	케이스백분율(%)
1. 통합교육에 대한 특수교사들의 전문성 함양	11	6.3	26.2
2. 통합교육에 대한 일반교사들의 지식, 기술, 태도 증진	27	15.4	64.3
3. 일반학급 또래들의 수용도 증진	6	3.4	14.3
4. 일반 유아 학부모들의 인식 개선	5	2.9	11.9
5. 장애 유아 가족 참여를 위한 지원	9	5.1	21.4
6. 일반 학급에서의 개별 장애 유아의 교육적인 욕구 고려	18	10.3	42.9
7. 장애 유아를 위한 치료교육 및 특수교육 서비스의 보장	24	13.7	57.1
8. 장애 유아의 일반 학급 일과 및 교육과정 참여 지원	14	8.0	33.3
9. 교사 간 역할 및 책임 존중과 협력적인 관계 형성	16	9.1	38.1
10. 통합교육에 대한 기관장의 인식 개선 및 지원	19	10.9	45.2
11. 통합교육 활성화를 위한 정책 및 행정적 지원 체계	25	14.3	59.5
12. 기타	1	0.6	2.4
합	92	100.0	219.0

### 3. 통합교육 프로그램 시행에 관한 중요도 및 실행도 인식

유치원 특수학급 교사들의 통합교육 프로그램 시행에 관한 중요도 및 실행의 정도를 어떻게 인식하고 있는지를 알아보기 위하여 20문항으로 구성된 5점 척도를 사용하였다. 그 결과 중요도의 경우 전체 항목 평균 4.61( $SD=.37$ )로 전반적으로 매우 높게 나온 반면에 실행도의 경우는 평균 3.15( $SD=.82$ )로 상대적으로 낮게 나와 통합교육 프로그램 시행 관련 요소들의 중요성을 인식하고 있는 것에 비해서 실제 현장에서는 중요성을 인식하고 있는 것만큼 실행하지 못하고 있는 것으로 나타났다. 영역별 평균을 살펴보면 중요도의 경우 부모-전문가 협력 영역에서 가장 높은 점수를 보여( $M=4.71, SD=.54$ ) 장애 유아 통합교육에 있어서 부모와의 협력을 가장 중요하게 인식하고 있다는 것을 알 수 있었으며, 그 다음으로는 소속과 참여( $M=4.64, SD=.69$ ), 통합교육의 정의( $M=4.61, SD=.63$ )와 교사 간 협력( $M=4.61, SD=.67$ ), 계획된 교수의 실행( $M=4.53, SD=.46$ )의 순으로 나타났다. 실행도의 경우에서도 역시 부모-교사간 협력 영역에서 가장 높은 점수가 나타나( $M=3.83, SD=.85$ ) 현장에서 부모와의 협력을 가장 잘 실행하고 있다는 것을 알 수 있었으며, 그 다음으로는 소속과 참여( $M=3.16, SD=.94$ ), 계획된 교수( $M=3.13, SD=.95$ ), 통합교육의 정의( $M=2.87, SD=1.21$ ), 교사 간 협력( $M=2.82, SD=1.05$ )의 순으로 나타났다. 실행도가 중요도 인식에 비해서 낮게 나온 것은 사실이나 부모와의 협력, 소속과 참여, 계획된 교수의 경우 3.0 이상의 점수를 보여 중간 정도 이상의 실행을 하고 있는 것으로 나타난 반면에 통합교육에 대한 공통된 정의를 가지고 있는가와 실제로 교사 간 협력이 이루어지고 있는가 하는 부분에서는 3.0 이하의 점수를 보임으로써 중간 정도의 실행도 하지 못하고 있는 것으로 나타났다. 항목별 점수를 살펴보면 중요도에서는 모든 항목이 4.0 이상의 점수를 받아 대체적으로 모든 항목에 대해서 중요도를 잘 인식하고 있는 것으로 나타났다. 일반학급에서 장애 유아를 일반 유아와 동등하게 인정해야 한다는 항목이 가장 높은 점수를 받았으며( $M=4.90, SD=.87$ ), 반면에

장애 유아의 일반학급 구성원 자격 취득에 교육의 우선순위를 둔다( $M=4.26$ ,  $SD=.96$ )와 일반학급에서 장애 유아의 교수목표를 개별적으로 교수한다( $M=4.26$ ,  $SD=.89$ )가 가장 낮은 점수를 받았다. 실행도의 경우는 장애 유아와의 관계를 위해서 지속적인 의사소통을 유지한다( $M=4.52$ ,  $SD=.83$ )와 개별화 교육 프로그램을 작성한다( $M=4.38$ ,  $SD=.85$ )가 4.0 이상의 높은 점수를 받았으나, 개별화 교육 프로그램 작성 시 일반교사가 참여한다가 평균 2.07( $SD=1.30$ )로 가장 낮은 점수를 받아 개별화 교육 프로그램 작성 시 일반교사의 참여 비율이 매우 낮은 것을 알 수 있었다. 실행도의 각 항목들을 살펴보면, 절반에 가까운 9개의 항목이 3.0 이하의 점수를 받아 통합교육 관련 요소들이 교육 현장에서 그다지 잘 실행되지 않고 있음을 보여주고 있으며, 또한 중요도와 비교해 볼 때 각 항목에 대한 표준편차가 크게 나타나 교사 개인에 따라 실행 편차가 큰 것을 알 수 있었다.

<표 16> 통합교육 프로그램 시행에 관한 중요도 및 실행도 인식 (n=42)

영역	문항	중요도			실행도		
		평균	표준 편차	순위	평균	표준 편차	순위
소속 과 참여	1. 일반학급에서 장애 유아를 일반 유아와 동등한 구성원으로 인정한다.	4.90	.87	1	3.62	1.15	4
	2. 장애 유아들의 일반학급 구성원 자격 취득에 교육의 우선순위를 둔다.	4.26	.96	19	3.12	1.29	10
	3. 장애 유아의 지역사회 참여에 대한 가족들의 의지를 인식하고 이를 지원한다.	4.67	.57	8	3.14	1.22	9
	4. 일반학급은 장애 유아의 장애를 다양한 특성의 하나로 인식하고 이들의 필요를 지원하는 교육 환경을 구성한다.	4.74	.54	5	2.77	1.28	17
	합	4.64	.69		3.16	.94	
통합 교육 의 정의	5. 유치원의 규정에 의해서 통합교육의 정의 및 역할과 목적이 명시되어 있다.	4.64	.58	10	2.83	1.34	13
	6. 통합교육의 정의에 대해서 특수교사, 일반교사, 교(원)장과 교(원)감 등의 행정가, 부모가 동의한다.	4.67	.61	8	2.90	1.32	12
	합	4.61	.63		2.87	1.21	
부모/ 교사 협력	7. 장애 유아의 부모와의 관계 형성을 위해서 지속적인 의사소통을 유지한다.	4.88	.40	2	4.52	.83	1
	8. 장애 유아 가족의 필요(예: 정보)에 반응할 수 있는 방법을 강구하고 실행한다.	4.62	.58	13	3.67	1.07	3
	9. 장애 유아 가족들과의 협력을 위해서 성공적인 전략을 사용한다.	4.71	.51	6	3.31	1.05	7
	합	4.71	.54		3.83	.85	
교사 간 협력	10. 특수교사와 일반학급 교사는 장애 유아 교육을 위한 공동의 주인 의식을 지닌다.	4.83	.44	3	2.79	1.28	16
	11. 특수교사는 일반학급의 교육과정 및 교육활동 계획에 참여한다.	4.62	.66	13	3.43	1.36	5
	12. 특수교사는 일반학급에서 일반교사와 함께 대등한 협력교수를 실시한다.	4.64	.69	10	3.00	1.34	11
	13. 개별화 교육 프로그램 작성 시 일반교사가 참여한다.	4.36	.69	18	2.07	1.30	20
	합	4.61	.67		2.82	1.05	
계획 된 교수	14. 장애 유아를 위한 개별화 교육 프로그램을 작성한다.	4.69	.60	7	4.38	.85	2
	15. 개별화 교육 프로그램의 교수목표들이 일반학급 활동을 통해서 성취되도록 계획하고 교수한다.	4.50	.63	15	2.81	1.23	14
	16. 일반학급에서 장애 유아의 개별 교수목표를 1:1 교수방법으로 지도한다.	4.26	.89	19	2.59	1.38	19
	17. 일반학급에서 장애 유아의 개별 교수목표를 활동 중에 삽입하여 교수한다.	4.45	.63	16	2.81	1.29	14
	18. 일반학급에서 장애 유아의 개별 교수목표를 교수하기 위해서 활동을 수정한다.	4.38	.76	17	2.61	1.27	18
	19. 일반학급에서 장애 유아의 개별 교수목표를 위해서 또래들을 활용한다.	4.64	.62	10	3.24	1.32	8
	20. 특수교사는 장애 유아가 일반 학급의 일과/활동 참여를 통해서 교수목표를 성취하도록 상담하고 지원한다.	4.81	.46	4	3.40	1.33	6
	합	4.53	.46		3.13	.95	
합	4.61	.37		3.15	.82		

## IV. 논의 및 제언

유치원 특수학급의 통합교육 프로그램 운영 실태 및 지원 욕구와 교사들의 통합교육 질적 요소들에 대한 중요도 및 실행도 인식을 조사한 본 연구의 결과를 통하여 유치원 특수학급의 통합교육 실태와 교사들의 통합교육을 향한 계획이나 지원 욕구 및 인식 등을 알 수 있었으며, 이를 통하여 특수학급을 기반으로 하는 장애 유아 통합교육 프로그램의 정착 가능성을 가늠해 볼 수 있었다. 본 연구의 결과에 따라 (1) 유치원 특수학급의 운영 실태, (2) 통합교육 프로그램 운영 실태 및 지원 욕구, (3) 통합교육 프로그램 구성요소의 중요도 및 실행도 인식의 세 가지 측면에서 다음과 같이 장애 유아 통합교육의 활성화 및 질적 성장을 위한 특수학급 발전 방향 및 지원 정책 수립과 관련된 몇 가지 시사점들을 논의하고자 한다.

먼저 본 연구의 결과에서 나타난 유치원 특수학급의 실태를 통하여 다음과 같은 몇 가지 시사점을 논의해 볼 수 있다. 첫째, 본 연구의 결과를 통하여 장애 유아들이 소속되어 있는 학급의 교육 환경이 많은 경우 일반 유아들이 교육받고 있는 일반학급과는 다르다는 사실을 알 수 있었다. 구체적으로 살펴보면, 유치원 특수학급 교육 환경의 물리적인 조건이 일반학급에 비해서 부족할 뿐만 아니라 장애 유아들을 위한 일반적인 시설들을 잘 갖추지 못하고 있는 실정이다. 예를 들어서, 연구에 참여한 특수학급들의 절반이 넘는 학급이 일반학급에 비해서 크기도 작고 교재/교구도 잘 갖추지 못하고 있으며, 특히 영역 구성에 있어서 많은 학급들이 유아교육의 기본적인 활동 영역들을 갖추지 못하고 있다는 사실은 장애 유아들을 위한 학습 환경 자체가 일반학급에 비해서 열악하다는 사실을 보여준다고 할 수 있다. 이러한 현실은 특수학급의 유아들의 수가 일반학급에 비해서 적기 때문인 것으로 해석할 수도 있지만, 장애 유아를 위한 가장 좋은 환경은 양질의 일반 유아교육 환경을 전제로 한 후 개별적으로 필요한 교수적 접근이 주어지는 것임을 고려할 때 시급하게 개선이 요구되는 부분이라고 할 수 있다. 또한 장애 유아들을 위한 편의시설 자체가 마련되어 있지 않은 유치원이 많다는 사실도 특수학급을 통한 통합교육 활성화에 걸림돌이 될 수 있으며, 특히 본 연구에서 나타난 결과와 같이 지체장애 유아들이 이미 10% 이상 통합되고 있는 현실을 고려한다면 이러한 현실은 시급한 개선을 요구한다고 할 수 있다. 장애 유아를 위한 교육에 있어서 효과적인 교수 프로그램이 전달되기 위한 선결 조건으로서의 환경의 중요성 (Neisworth & Buggey, 1993; Fahlman, 1998)을 고려한다면 이와 같은 물리적 환경 및 학습 환경에 있어서의 개선을 위한 구체적인 지원이 있어야 할 것이다.

둘째, 본 연구의 결과에 따르면 유치원 특수학급의 인적 자원인 교사들의 배경이 유아교육과 특수교육 담당 경력을 모두 갖추고 있는 경우가 많다는 사실을 알 수 있었다. 이러한 사실은 통합교육 배치 후 질적인 교육 프로그램 운영의 부족이 현행 통합교육의 가장 큰 걸림돌로 지적되고 있는 현실에서 (이소현 & 부인영, 2004) 통합교육 프로그램 운영상의 질적 향상을 위한 중요한 시사점을 내포하고 있다. 장애 유아 통합교육에 있어서 교사 간 협력은 프로그램 성패의 결정적인 영향을 미칠 수 있는 중요한 요소이다 (Lieber et al., 1998; Odom, Schwartz, & ECRII Investigators, 2002). 실제로 최근에 이루어진 한 연구에 의하면 유아교사와 특수교사가 장애 유아 통합교육을 위한 협력적인 교육과정을 적용함으로써 장애 유아들의 유치원 일과 참여와 발달에 긍정적인 영향을 미친다는 사실이 입증되었으며 (원종례, 2005), 이러한 사실은 통합교육 현장에서의 교사 간 협력을 통한 질적 프로그램의 중요성을 강조하는 것이라고 할 수 있다. 결과적으로 본 연구의 결과는 현재 특수학급이 있는 유치원이 인적 자원의 구성 측면에서 특수학급이 없는 유치원보다 양질의 장애 유아 통합교육 프로그램을 운영할 수 있는 더 좋은 조건을 지니고 있다는 사실을 시사한다고 할 수 있으며, 따라서 이를 적극적으로 추진할 수 있는 지원 체계 개발 연구의 필요성을 지적하고 있는 것으로 해석할 수 있다.

다음은 유치원 특수학급의 통합교육 운영 실태와 앞으로의 지원 욕구와 관련된 본 연구의 결과를

통하여 특수학급을 통한 장애 유아 통합교육의 활성화와 그 질적 향상을 위하여 현재 걸림돌이 되고 있는 요소들은 무엇이며, 이러한 요소들이 어떻게 해결되어야 할 것인지에 대한 몇 가지 시사점을 살펴볼 수 있다. 첫째, 유치원 특수학급에 소속된 장애 유아들의 대부분이 부분통합이나 역통합의 방법으로 통합교육 프로그램에 참여하고 있으며 8개 학급에서는 일반학급에 완전히 통합되고 있는 것으로 나타났다. 특정한 행사에만 통합한다는 학급도 3개가 있기는 하였으나 완전히 분리된 프로그램을 운영하는 학급은 하나도 없는 것으로 나타났다. 이러한 사실은 현재 유치원 특수학급의 운영이 통합교육의 중요성을 인식하고 어떠한 형태로든지 통합교육 프로그램을 실행하기 위하여 노력하고 있음을 보여주는 것이라고 할 수 있다. 다시 말해서, 앞서도 지적하였듯이 특수학급의 인적 구성 자체가 양질의 통합교육 운영을 위한 조건을 갖추고 있을 뿐만 아니라, 실제로도 통합교육 프로그램 실행을 위한 노력이 이미 기울여지고 있으므로 앞으로의 적절한 지원이 주어진다면 장애 유아를 위한 성공적인 통합교육 프로그램 운영이 가능하다는 사실을 보여주고 있다.

둘째, 본 연구에 참여한 약 80%를 넘는 응답자들이 일반학급의 일과와 활동에 장애 유아들이 참여할 수 있도록 완전히 통합하지 못하고 있는 이유로 지적한 내용들을 살펴보면, 절반 이상의 내용이 통합교육 프로그램 운영을 위한 구조적인 조건 때문인 것으로 나타났다. 특히 학교의 정책 자체가 이러한 통합교육의 운영을 저해하고 있거나 일반학급 교사들이 장애 유아의 통합을 원하지 않거나 일반학급 교사와의 협력이 어려워서라는 응답이 주를 이루므로써 통합교육 프로그램의 가장 큰 걸림돌이 정책적 지원 및 교사 간 협력 부재임을 알 수 있었다. 통합교육 실행을 위한 관련인들의 신념과 적절한 지원, 교사 간 협력은 성공적인 통합교육 실행을 위한 여덟 가지 질적 구성요소에 포함되는 중요한 요소들로서 (이소현, 2003), 이러한 걸림돌을 해결하지 않고는 통합교육의 운영은 그 성과를 보장할 수 없는 것이 사실이다. 특히 본 연구에서 통합교육을 실행하기 어려운 이유로 일반교사들과 기관장의 이해 및 인식 부족이 높은 빈도로 지적되었으며, 또한 교사들에게 필요한 연수의 내용으로 교사 간 협력 방안이 가장 높은 빈도로 나타난 결과를 함께 고려한다면 관련인들의 신념에 변화를 가져다 줄 수 있는 체계적인 지원과 교사 간 협력 방안은 시급하게 해결되어야 할 과제인 것을 알 수 있다.

셋째, 본 연구의 결과를 통하여 통합교육 프로그램의 구체적인 운영에 있어서 앞으로의 교육과정 운영 방향에 대한 시사점을 살펴볼 수 있다. 질문에 응답한 교사들의 절반 이상이 일반학급에서의 장애 유아 교수목표 성취에 어려움을 겪고 있으며, 특히 일반학급 일과와 활동에 장애 유아를 참여하게 하는데 큰 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 통합 학급에서의 장애 유아 지도 방안과 일반 유아와의 또래 상호작용 촉진 방안 등에 대하여 연수의 필요성을 지적한 결과와 같은 맥락에서 이해해 볼 수 있다. 다시 말해서, 현행 특수학급 운영 체계에서는 일반교사와 특수교사라는 인적 자원을 갖추고 있음에도 불구하고 장애 유아 지도를 위한 구체적인 준비는 되어 있지 않다는 점을 지적하고 있는 것이라고 할 수 있다. 그러나 장애 유아를 교육함에 있어서 가장 핵심적인 요소는 이들의 발달과 학습을 촉진하기 위하여 관련 교수목표를 설정하고 교수하는 것이며 (Sandall, McLean, & Smith, 2000), 그렇기 때문에 통합교육의 실행에 있어서도 장애 유아의 개별적인 교수목표가 성취되지 않는다면 그 성과를 보장할 수 없는 것이 사실이다. 결과적으로, 특수학급에 소속된 장애 유아들을 위한 통합교육의 활성화를 위하여 가장 시급하게 개선되어야 할 점으로 일반교사들의 지식과 태도 증진, 정책 및 행정적 지원, 장애 유아를 위한 특수교육 서비스의 보장이 지적된 본 연구의 결과는 성공적인 장애 유아 통합교육을 위해서는 관련인들의 신념과 프로그램을 운영할 교사들의 전문적인 지식 및 기술, 이를 위한 총체적인 지원 체계의 세 가지 선행 조건 (Bricker, 2000)의 필요성을 다시 한 번 강조한 것이라고 할 수 있다.

마지막으로 통합교육 프로그램의 질적 구성요소에 대한 교사들의 중요도 및 실행도 인식 결과와 관련해서 다음과 같은 몇 가지 시사점을 논의해 볼 수 있다. 첫째, 본 연구에 응답한 교사들은



통합교육 프로그램의 질적 구성요소들의 중요성을 인식하고 있는 것과는 달리 실제 교육 현장에서의 실행도에 대해서는 낮게 인식하고 있다는 점에서 현장 적용의 시사점을 찾아볼 수 있다. 앞서도 논의되었듯이 현행 특수학급 운영 체계 내에서는 기관장이나 일반학급 교사들의 인식적인 측면에서나 특수교사의 통합학급에서의 장애 유아 지도 및 교사 간 협력 측면에서의 문제가 지적되고 있으므로 실행도가 낮게 나타난 것이 당연한 현상으로 이해될 수 있다. 특히 교사 간 협력 영역에서의 실행도 인식이 가장 낮은 것으로 나타났는데, 이러한 결과는 통합교육 운영에 있어서 가장 큰 어려움으로 교사 간 협력 문제가 지적된 것과 같은 맥락의 결과라고 할 수 있다. 뿐만 아니라, 실행의 정도가 대체적으로 모두 낮은 중에서도 평균 4.38로 가장 높은 실행도를 보인 항목이 ‘장애 유아를 위한 개별화 교육 프로그램 작성’이었으며, 그러나 또 한편으로는 ‘일반 교사의 개별화 교육 프로그램 개발 참여’에서 평균 2.07의 가장 낮은 실행도를 보임으로써 장애 유아 교육 프로그램 운영에 있어서의 교사 간 협력 부재의 단적인 면을 보여주고 있다. 결과적으로, 이와 같은 중요도 인식과 실행도 인식에 있어서의 차이는 앞으로의 특수학급 운영 체제에 있어서 통합교육 프로그램 실행 증진을 위한 구체적인 노력이 기울여져야 함을 시사하고 있다.

본 연구에서 나타난 이상의 결과는 통합교육 실행에 있어서 관련인들의 태도와 교사들의 전문성, 정책적 지원상의 문제점과 욕구를 다시 한 번 확인함으로써 기관장 및 교사, 학부모 등 통합교육과 관련된 모든 사람들의 통합교육에 대한 신뢰를 바탕으로 전문성을 갖춘 자격 있는 교사들에 의해서 제도적으로 정립된 적절한 지원 체계 하에 실행되는 통합교육은 그 성과를 보장할 수 있다는 주장 (이소현 & 부인영, 2004)을 다시 한 번 강조한 것이라고 할 수 있다. 특히 최근에는 모든 장애 아동들이 일반학급에서도 충분한 교육적인 성취를 보장받을 수 있다는 가정이 제시되고 있으며 (Andrews et al., 2000; Sailor, 2002; Thousand, Villa, & Nevin., 2002; Wehmeyer, Lance, & Bashinski, 2002), 이러한 가정의 배경을 살펴보면 장애 아동들의 교육적 성취는 단순한 일반학급 배치를 통해서가 아니라 일반 교육과정 내에서의 성취를 위하여 “최고 수준의 지원 (state of the art support)”이 전제되었을 때 이루어졌음을 알 수 있다. 그러므로 통합교육을 통한 장애 유아의 교육적 성과를 위해서는 일반 유아교육과 특수교육이 진정한 의미에서의 협력을 통하여 최상의 지원을 해 줄 수 있어야 하며 이를 위해서는 일반교사와 특수교사 모두가 교육과정 운영 및 교수 적용뿐만 아니라 서로 간의 협력을 위한 적절한 자질을 갖추어야 한다. 따라서 본 연구의 결과는 이미 전문성을 갖춘 일반 유아교육 및 특수교육 자격 교사들이 배치되어 있는 특수학급 체계가 양질의 장애 유아 통합교육 활성화를 위한 하나의 통로를 활용될 수 있는 가능성을 점검해 보는 계기를 마련하였으며, 이를 통하여 양질의 통합교육 프로그램 정착을 위한 다양한 정책적 지원 모형 개발의 연구가 이루어져야 할 것이다.

## 참고 문헌

- 교육인적자원부 (2001). 특수교육실태조사서. 서울: 교육인적자원부.
- 교육인적자원부 (2002). 특수교육 발전 종합계획 ('03~'07). 서울: 교육인적자원부.
- 교육인적자원부 (2003). 특수교육실태조사서. 서울: 교육인적자원부.
- 원종례 (2005). 교사간 협력을 통한 활동-중심 삽입 교수가 장애 유아의 참여와 발달에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구 논문.
- 이소현 (2003). 유아특수교육. 서울: 학지사.
- 이소현, 부인영 (2004). 장애 유아의 유치원 통합교육 현황 및 프로그램 지원 욕구. 특수교육학연구, 39(1), 189-212.
- 정동영, 김용득, 김종인, 김주영 (2000). 특수교육 비전 2020. 안산: 국립특수교육원.

- Abraham, M. R., Morris, L. M., & Wald, P. J. (1993). *Inclusive early childhood education*. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.
- Andrews, J. E., Carnine, D. W., Coutinho, M. J., Edgar, E. B., Forness, S. R., Fuchs, L. S., Jordan, D., Kauffman, J. M., Patton, J. M., Paul, J., Rosell, J., Rueda, E. S., Schiller, E., Skrtic, T. M., & Wong, J. (2000). Bridging the special education divide. *Remedial and Special Education, 21*(5), 258-260.
- Bateman, B. (1996). *Better IEPs* (2nd ed. ). Longmont, CO: Spris West.
- Bowe, F. G. (2000). *Birth to five: Early childhood special education* (2nd ed.). Albany, NY: Delmar.
- Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(1), 14-19.
- Buysse, V., & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *Journal of Special Education, 26*, 434-461.
- Buysse, V., Skinner, D., & Grant, S. (2001). Toward a definition of quality inclusion: Perspectives of parents and practitioners. *Journal of Early Intervention, 24*(2), 146-161.
- Buysse, V., Wesley, P. W., & Keyes, L. (1998). Implementing early childhood inclusion: Barrier and support factors. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 169-184.
- Cook, R. E., Tessier, A., & Klein, M. D. (2003). *Adapting early childhood curricula for children in inclusive settings* (6th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill.
- Crockett, J. B., & Kauffman, J. M. (1999). *The least restrictive environment: Its origins and interpretations in special education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Crockett, J. B., & Kauffman, J. M. (2001). The concept of the least restrictive environment and learning disabilities: Least restrictive of what? Reflections on Cruickshank's 1977 quest editorial for the Journal of Learning Disabilities. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank* (pp. 147-166). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Davis, M. D., Kilgo, J. L., & Gamel-McCormick, M. G. (1998). *Young children with special needs: A developmentally appropriate approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dunst, C. J., Hamby, D., Trovette, C. M., Raab, M., & Bruder, M. B. (2000). Sources of naturally occurring children's learning opportunities in the context of family and community life. *Journal of Early Intervention*,
- Erwin, E. J., Soodak, L. C., Winton, P., & Turnbull, A. (2001). "I wish it wouldn't all depend on me": Research on families and early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 127-158). Baltimore: Brookes.
- Fahlman, P. (1998). Reggio Emilia at NAEYC. <http://www.nauticom.net/www/cokids/reggio.html>.
- Gearheart, B. R., Weishahn, M. W., & Gearheart, C. J. (1988). *The exceptional student in the regular classroom* (4th ed.). New York: Merrill/Macmillan.
- Guralnick, M. J. (Ed.). (2001). *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore: Brookes.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation, 100*, 359-377.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education* (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hanline, M. F. (1993). Inclusion of preschoolers with profound disabilities: An analysis of children's interactions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 18*, 28-35.
- Hundert, J., Mahoney, B., Mundy, F., & Vernon, M. L. (1998). A descriptive analysis of developmental and social gains of children with severe disabilities in segregated and inclusive preschools in southern

- Ontario. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 49-65.
- Jenkins, J. R., Odom, S. L., & Speltz, M. L. (1989). Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children*, 55, 420-428.
- Lamorey, S., & Bricker, D. D. (1993). Integrated programs: Effects on young children and their parents. In C. Peck, S. Odom, & D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community-based programs: Ecological perspectives on research and implementation* (pp. 249-269). Baltimore, MD: Brookes.
- Lerner, J. W., Lowenthal, B., & Egan, R. W. (2003). *Preschool children with special needs: Children at risk and children with disabilities* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Levine, L. M., & Anita, S. D. (1997). The effects of partner hearing status on social and cognitive play. *Journal of Early Intervention*, 22, 21-35.
- Lieber, J., Beckman, P. J., Hanson, M. J., Janko, S., Marquart, J. M., Horn, E., & Odom, S. L. (1998). The impact of changing roles on relationships between professionals in inclusive programs for young children. *Early Education and Development*, 8, 67-82.
- McLean, M. E., & Dunst, C. J. (1999). On the forms of inclusion: The need for more information. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 200-202.
- Neisworth, J., & Buggey, T. (1993). Behavior analysis and principles in early childhood education. In J. Roopnarine & J. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (pp. 113-136). New York: Merrill.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Odom, S. L., (2002). *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*. New York: Teachers College Press.
- Odom, S. L., & Diamond, K. A. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research Base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 3-25.
- Odom, S. L., Hanson, M. J., Lieber, J., Marquart, J., Sandall, S., Wolery, R., Horn, E., Schwartz, I., & Beckman, P. (2001). The costs of preschool inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 46-55.
- Odom, S. L., Schwartz, I. S., & ECRII investigators (2002). So what do we know from all this? Synthesis points of research on preschool inclusion. In S. L. Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*. New York: Teacher College Press.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303.
- Sailor, W. (Ed.). (2002). *Building partnerships for learning, achievement and accountability*. New York: Teachers College Press.
- Salend, J. S. (1994). *Effective mainstreaming: creating inclusive classrooms* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Sandall, S. L., McLean, M. E., & Smith, B. J. (2000). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Longmont, CO: Sopris West.
- Schultz, J. B., & Turnbull, A. P. (1983). *Mainstreaming handicapped students* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Soodak, L. C., Erwin, E. J., Winton, P., Brotherson, M. J., Turnbull, A. P., Hanson, M. J., & Brault, L. M. J. (2002). Implementing inclusive early childhood education: A call for professional empowerment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(2), 91-102.
- Smith, B., & Strain, P. (1988). Early childhood special education in the next decade: Implementing and

- expanding PL 99-457. *Topics in Early Childhood Special Education*, 8(1), 12-23.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. J. (Eds.). (2002). *Creativity and collaborative learning* (2nd ed.). Baltimore: Brookes.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S., & Leal, D. (2002). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- U. S. Department of Education (2000). *To assure th free appropriate public education of all children with disabilities: Twentieth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Act*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Wehmeyer, M. L., Lance, G. D., & Bashinski, S. (2002). Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 327-342.

논문접수: 2005년 2월 14일 / 2005년 2월 27일 / 2005년 3월 11일

\* 이소현: 이화여자대학교 특수교육과를 졸업하고, 미국 San Francisco State University에서 석사학위를 취득하였으며, 미국 Vanderbilt University에서 특수교육학 전공으로 박사학위를 취득하였다. 현재 이화여자대학교 특수교육과 교수로 재직 중이며, 주요 저서로는 “특수아동교육,” “유아특수교육,” “단일대상연구” 등이 있다.

\* e-mail: solee@ewha.ac.kr

\* 김수진: 이화여자대학교 특수교육과를 졸업하고, 미국 University of Hawaii에서 석사학위를 취득하였으며, 현재 이화여자대학교에서 특수교육학 전공으로 박사과정에 재학 중이다. 주요 저서로는 “장애아 통합보육론” 등이 있다.

## ABSTRACT

### A Survey of Implementing Integrated Programs in Preschool Self-Contained Class: Current Practices, Program Needs, and Teacher Perceptions

Lee, SoHyun\* · Kim, Soo-Jin\*\*

This study was designed to investigate the current practice and program needs of preschool self-contained classes for including preschoolers with disabilities and teacher perception on implementing inclusive program. A questionnaire was developed to ask how the current practice of the integrated program in preschools with self-contained classes for children with disabilities was, what kind of program needs they had to facilitate the inclusive programs, and how they perceived on the level of importance and implementation of inclusive program quality indicators. It mailed to 72 preschool self-contained classes nationwide. Across the country, 42 classes responded and participated in the study.

Based on the responses from 42 self-contained classes, the current practices and program needs of integrated programs of the preschool self-contained classes for young children with disabilities were analyzed. The result indicated that there are barriers to implement inclusive programs, such as the lack of stakeholders' belief on inclusion, the lack of personnel preparation, and the lack of system level support. Discussions and implications of the result were provided in terms of the following three factors: (1) the current status of preschool self-contained classes for children with disabilities; (2) the current practices and program needs to operate inclusive programs in preschools with self-contained classes; and (3) preschool self-contained class teachers' agreement with items representing inclusion program quality indicators and the frequency of their use of the items.

Key words: Preschoolers with developmental delays, Inclusion, Self-contained special class, Teacher perception

---

\* Professor, Department of Special Education, Ewha Womans University

\*\* Doctoral Student, Department of Special Education, Ewha Womans University