

발달지체유아 통합교육기관의 협력교수 수행 과정 연구*

박 소 영**

한국경진학교

신 현 기

단국대학교

《요 약》

본 연구는 통합교육 장면의 협력교수 과정을 알아보기 위하여 장애유아통합교육 기관에서 시범적으로 협력교수를 실시하고 있는 두 기관의 협력교사(유아교사·특수교사) 13명을 대상으로 반구조화된 면담을 실시하였다. 면담을 통해 얻어진 협력교수 전반의 과정에 대한 자료는 질적 분석 절차를 거쳐 13명 중 과반수이상 응답한 총 5개 범주의 하위주제 35개로 정리되었다. 5개 범주는 협력교사간의 관계 다지기(협력교수의 전제와 수행요소 확인), 협력교수 계획, 협력교수 실시, 협력교수 결과 평가, 협력교수의 성공적 경험 공유로 확인되었다. 이에 따라 팀 관계 다지기, 협력교수 계획하기, 협력교수 실시하기, 협력교수 결과 평가하기, 협력교수의 성공적 경험을 공유하기의 단계적 과정을 거쳐 협력교수가 이루어지는 협력교수 수행 과정을 도출하였다. 이 연구에서 도출된 협력교수의 전제 및 수행요소와 협력교수 과정은 구체적인 협력교수의 방법으로 적용할 수 있다.

주제어 : 발달지체유아, 통합교육, 협력교수

1. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

통합 환경에서의 긍정적인 결과는 발달지체유아를 단순히 일반학급에 배치했다는 물리적 통합으로 성취되는 것이 아니라 이들을 위한 교육과정의 운영과 교사에 의해 주도적 운영되는 교수의 질에 의해서 좌우된다(김지은, 1996; 서울장애인종합복지관, 1997). 그리고 통합교육 기관에서 협력교수를 직접 실행하는 협력교사들은 교수 계획을 함께 세우고 교수적 수정과 지원을 제공해야 하며 학생의 진보에 대한 점검과 평가를

* 이 논문은 박소영(2007b)의 미간행 박사학위논문을 요약한 내용임

** 교신저자(atomsimsuli@hanmail.net)

함께 해야 하는 관계라 할 수 있다. 그러므로 발달지체유아 통합교육기관의 유아교사와 특수교사 간의 협력교수는 통합교육의 질을 제고하는데 있어 중요하다고 할 수 있다.

협력교수(co-teaching)는 통합기관에서 협력교사로 지칭되는 유아교사와 특수교사가 협력적으로 일하는 관계에서 한 학급에 속한 일반아동 및 장애아동 모두에게 양질의 교육을 제공하기 위해 교수 계획, 교수 실행, 교수 평가에 이르기까지 협력적으로 가르치는 기술과 방법이며(박소영, 2007b) 이미 그 효과로서 성적, 성취점수, 사회성과 태도의 변화가 입증되었다(류외순, 2001; 배은호, 2003; 우정한, 2003; 최승숙, 2004; 유장순, 2006).

미국에서 협력교수는 공법(PL 94-142)에서 일반교사와 특수교사 간의 관계에 대한 중요성이 강조(Deno, 1973)되면서부터 특수교육계에 관심이 일기 시작하였고 1980년대에 주류화(mainstreaming)와 맞물려 특수교육에 적용되었으며 1990년대부터 일반교사들 간의 팀티칭과 구별되는 협력교수로 구분되었다. 최근 완전통합교육을 지향하고 있는 시점에서 협력교수는 장애학생이 일반교육과정과 일반학급에 대한 접근이 용이하도록 하는 기회를 갖게 하고 다양한 특성을 가진 모든 학생들을 방치해서는 안 된다는 법률(NCLB)의 영향에 의해 강화되고 있다. 또한 통합교육과 특수교육대상자의 다양성이라는 두 가지 측면은 일반교사와 특수교사간의 협력과 협력교수의 수행이라는 결과로 이어졌다(Reinhiller, 1996).

그러나 우리나라에서의 협력교수는 완전통합을 실현하지 못한 상황에서 자생적 노력의 단계에 머물러 있다. 통합교육의 정착을 위한 노력의 일환이라는 측면에서 협력교수에 대한 관심이 증가되고 있는 현실은 미국과 유사하지만 국내의 협력교수에 대한 적용은 아직 미국의 법제화 결과에 이르지 못하고 있다. 1994년 개정된 특수교육진흥법에서 통합교육을 강조하고 있지만 구체적인 통합교육 방법을 명시하지 않고 있다.

전문가와 부모 등 성인들의 협력, 그리고 교사들 간의 협력교수가 통합교육에 중요한 요소일지라도, 서로 다른 영역과 철학적 배경을 지닌 사람들 간의 협력과 협력교수는 통합교육 프로그램의 성공적인 실행 면에서 큰 도전이 될 수 있다. 유아교사들과 특수교사들은 서로 다른 방식으로 교육을 받았고 접근하는 철학과 배경이 다르기 때문에 통합된 환경에서 발달지체유아를 가르치는데 어려움이 존재한다(Odom & McEvoy, 1990).

우리나라에서 일반교사와 특수교사간의 협력교수와 관련된 연구를 살펴보면 연구 주제는 인식, 개념과 실행에 관한 함의, 실태 및 요구, 실행 및 적용 효과에 관한 조사 또는 실험연구이고 이들 연구들 중 실행과 적용 과정을 밝히기 위한 질적 연구는 거의 없었으며 유아교사를 대상으로 한 질적 연구는 더욱 그러하였다(박소영·신현기, 2007a). 또한 대부분의 협력교수 관련 연구가 완전통합 장면보다는 부분통합 장면의 협력교수 상황에 관한 조사연구와 문헌연구가 주를 이루고 있어 협력교수에 대한 간접적이고 피상적인 개념을 전달하고 있다고 볼 수 있다.

따라서 본 연구자는 협력교수의 체계적인 수행 과정을 분석하기 위하여 일반화된 연구결과 보다는 개별적 사례를 기술하고 분석한 연구 결과에 대해 오히려 공감을 가지게 되며 자신들의 수업방식을 점검해 볼 수 있는 기회를 제공할 수 있다고 보았다. 특히, 장애 유아를 대상으로 하는 연구를 살펴 볼 때 통합 환경이나 분리 환경에서 양적 평가에 많은 문제가 있다고 지적하고 있으며 평가 결과를 해석하는데 있어서 의미를 찾기 어렵다(Buysee & Bailey, 1993)고 밝혀져 있다. 협력교수와 관련된 연구의 분석과 고찰에서 협력교수 연구들에서 주로 나타나는 문제를 상술하였는데 극소수의 연구만이 협력교수의 과정 동안 특수교사들의 역동을 묘사한 연구이고 주로 협력교수에서 성공적이었다고 보고한 교사만을 면담하거나 협력교수의 가장 중요한 성공 변인을 주로 교사의 인성으로 간주하는 점, 협력교수의 일치된 정의의 부족, 주제로만 결과를 진술하는 것이라고 하였다(Weiss & Brigham, 2000). 이는 협력교수 연구들의 문제라기보다 주된 특성이라는 것을 반증하기도 한다. 또한 협력 교사들은 학급의 분위기, 가르칠 내용, 가르칠 방법, 교수속도, 훈육, 행동 관리, 평가와 진보에 관한 결정을 해야 하는(John, 1999) 위치에 있다.

우리나라에서도 발달지체유아 통합교육 현장의 특수교사와 유아교사들이 인식하는 교수전략의 실행 가능성이 실제의 실행과 매우 높은 상관관계를 보인다(조윤경·이소현, 2000)고 하였듯이 통합기관에서 협력교수를 정착시키기 위해서는 국내에서 혼용되고 있는 협력과 협력교수 전략과 방법들을 통합교육 현장에서 실천 가능한 협력교수 방법으로 체계화하여 사용할 수 있도록 지원하여야 한다. 그러므로 협력교수 전략과 방법을 알아내기 위해서는 협력교수의 체계적인 수행 과정을 분석할 필요성이 제기된다.

협력교수 관련 연구들에서도 통합교육 기관의 협력교수에 대한 협력교수 과정상의 구체적인 협력교수 방법 연구의 필요성을 엿볼 수 있다(이소현·황복선, 2000; 권주석, 2004; 김현숙, 2006). 이것은 협력교수의 많은 이점에도 불구하고 협력교수의 계획, 실행, 평가의 단계적 적용 과정이 구체적으로 제시되어 있지 않기 때문에 협력교수의 효과 이전의 실제 협력교수 과정과 구체적인 협력교수 방법에 관한 요구를 반영하는 것으로서 통합교육 상황에서 협력은 구체적인 실행 기술 또는 실행 방법으로서의 협력교수로 구체화하여 제시해야 함을 보여준다.

협력교수의 수행요소란 협력교수를 실행할 때의 촉진 요인 또는 요건을 지칭하고, 문헌과 일상적인 언어로 쓰인 논증의 경우 모두가 다 잘 알고 있는 것에 대한 전제는 생략할 때가 많아 전제되어 있는 것을 찾아내기란 그리 쉽지 않지만 전제는 결론의 기초가 되는 판단이 되므로 전제를 알아내는 것은 중요하며 협력교수의 전제 또한 마찬가지이다(박소영·신현기, 2007a).

협력교수의 과정도 단계적인 과정으로 이해하여야 하는데 Johnson(2000)은 협력교수를 단계적인 과정 모델이라고 규정하고 협력교수모델(TIPS:팀짜기, 교수하기, 계획하기, 지원하기)을 제안하였고, 협력교수의 기본적 단계를 계획의 구조 설립, 프로그램 기

술, 목적과 목표 상세화, 적격한 학생 결정, 책임감의 상세화, 서비스 유형의 윤곽 설정, 평가 전략과 측정 방법 설계(Cook, 2004)로 기술 하였으며 협력교수의 과정을 시작, 타협, 협력적 단계로 나누기도 하였다(Gately & Gately, 2001).

그러나 대부분의 협력교수 관련 연구가 국외 문헌에 의존하고 있는 실정이고 국내 협력교수관련 문헌도 완전통합장면보다는 부분통합 장면의 협력교수 상황에 관한 조사 연구와 문헌연구가 주를 이루고 있어 협력교수에 대한 피상적인 개념을 전달하고 있다. 그러므로 협력교수를 시행하는 기관의 현장을 직접 알 수 있는 협력교수에 대한 효과 또는 적용에 필요한 수행요소와 전제조건에 관한 좀 더 세부적이고 심층적인 연구가 필요하다. 또한 협력교수의 전반적인 과정을 알아낸 협력교수 현황에 대한 질적 분석이나 경험적 검증이 부족한 상태에서 협력교수를 실행하는 당사자들을 대상으로 한 협력교수의 경험과 인식 및 조망을 통하여 협력교수의 수행 과정을 이해하고 분석하는 것은 구체적인 협력교수 방법을 찾는 데 도움을 줄 것이다.

따라서 본 연구의 목적은 발달지체유아 통합교육 기관에서 특수교사와 일반교사가 갖추어야 할 협력교수의 선결 요건을 알아보고, 협력교사들은 협력교수를 위해 어떠한 과정을 고려하고 있는지를 분석해 봄으로써 발달지체유아 통합교육 기관의 협력교사들이 협력교수의 계획, 실행, 평가의 수행 과정에서의 필요로 하였던 구체적 정보들을 과정적 분석을 통하여 구체화하는데 있다.

2. 연구 문제

1) 발달지체유아 통합교육 기관에서 협력교수를 수행하기 위한 전제와 수행 요소는 무엇인가?

- (1) 협력교수의 수행요소를 적용하기 위한 전제는 무엇인가?
- (2) 협력교수의 수행요소는 무엇인가?

2) 발달지체유아 통합교육 기관의 협력교사들은 협력교수의 각 단계에서 어떠한 수행 과정을 거치는가?

- (1) 협력교수의 계획 단계에서의 협력교수 수행 과정은 무엇인가?
- (2) 협력교수의 실행 단계에서의 협력교수 수행 과정은 무엇인가?
- (3) 협력교수의 평가 단계에서의 협력교수 수행 과정은 무엇인가?

II. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구는 발달지체유아가 통합된 교육 장면에서 협력교수의 수행 과정을 분석하기 위하여 Goetz와 Lecomte(1984)가 대중적 평판이나 전문가의 조언에 따라서 사례를 선택하는 방법을 제시한 바 있어 우리나라 통합교육 장면에서 시범적으로 협력교수를 실시해오고 있는 A학교와 B어린이집의 협력교사 13명을 대상으로 하였다. 또한 연구자는 협력교수가 이미 '성공적'이라고 고려하는 교사들만을 선정하는 연구의 문제점(Weiss & Brigham, 2000)을 제거하기 위해 초임 교사들도 연구에 포함시켰다.

이 연구의 개별 면담을 위한 연구 대상은 A학교 교사 6명과 B어린이집 교사 7명의 총 13명으로 하였다. 개별 면담 대상자 선정은 통합교육 장면에서 유아교사와 특수교사가 한 학급을 2담당제로 운영하고 있는 기관으로서 협력교수에 관심이 많아 협력교수의 수행과정 연구에 응할 의사를 표시한 만 3, 4, 5세 유아의 담임들이며 그 중에서도 협력교수를 실시한 경험이 1년 이상 된 유아교사와 특수교사를 대상으로 실시되었다. 통합교육의 경험은 협력교수의 경험과 일치하며 선정된 13명의 구체적인 정보는 <표 1>, <표 2>와 같다.

<표 1> A학교 연구 대상자 정보

대상	인원	이름	총경력	통합교육 경력	협력교수 경력	전공	인터뷰 일시	인터뷰 시간
장애 유아 교사	3명	A	14년	4년	4년	특수교육	2006.9.13	16:10-17:40 1시간 30분
		B	18년	6년	6년	특수교육, 특수유아교육	2006.9.20	13:45-15:55 2시간 10분
		C	11년	6년	6년	특수교육 유아교육	2006.9.14	13:30-15:50 2시간 20분
일반 유아 교사	3명	D	12년	9년	9년	유아교육	2006.9.13	14:00-16:05 2시간 5분
		E	8년	3년	3년	유아교육, 특수유아 교육석사 수료	2006.9.20	16:10-18:10 2시간
		F	2년	2년	2년	유아교육	2006.9.15	14:00-15:55 1시간 55분

<표 2> B어린이집 연구 대상자 정보

대상	명	이름	총경력	통합교육 경력	협력교수 경험	전공	인터뷰 일시	인터뷰 시간
장애 유아 교사	4명	가	3년	1년 6개월	1년 6개월	아동복지 특수교육석사과정	2007.2.22	14:15-16:05 1시간 50분
		나	5년	1년	1년	가정관리(보육) 특수교육석사수료	2007.2.23	15:55-17:20 1시간 25분
		다	8년	3년	3년	아동학과 행동치료사 자격	2007.2.24	09:40- 12:00 2시간 20분
		라	1년	1년	1년	특수유아교육	2007.2.24	21:30-23:30 2시간
일반 유아 교사	3명	마	14년	5년	5년	생활보육	2007.2.22	16:25-17:50 1시간25분
		바	8년	5년	5년	유아교육	2007.2.23	13:25-15:35 2시간10분
		사	13년	13년	일반 9년 특수 4년	유아교육	2007.2.23	10:30-12:45 2시간15분

2. 연구 도구

1) 면담 질문지 작성

이 연구에서는 기존 협력교수와 관련된 조사 연구들에서 협력교수 수행상의 문제점과 관련하여 분산·제한적으로 제시하였던 협력교수 수행 과정의 관련 문헌 고찰을 통해 분석하였고, 분석 결과에 근거하여 면담 질문지를 개발하였다. 면담할 질문지의 구성은 김재은(1995)의 질문 항목 작성을 참조하였으며, 면담 내용은 면담 제보자의 기본 정보와 협력교수에 필요한 전공과 경력에 대한 인식을 묻고, 협력교수의 수행 과정상의 어려움을 통해 협력교수의 수행 요소와 전제 및 협력교수의 계획, 실행 및 평가에 이르는 협력교수 수행 과정 전반에 관한 내용을 포함하였다.

<표 3> 선정된 면담 내용

순	구분	질의 내용
1	제보자 기본 정보	전공, 총경력, 통합교육 경력, 협력교수 경험
2	협력교사들의 인식	협력교수에 적합한 전공과 경력
3	협력교수의 전제	수행의 어려운 점을 해결하기 위해서 전제되어야 할 것
4	협력교수의 수행요소	협력교수를 수행할 때의 어려운 점과 해결점
5	협력교수의 쟁점	교육과정, 연간교육계획, 월·주간계획, 학급의 평가 아동들의 관리, 대상 학생, 지원요구
6	협력교수 계획	교수내용(주간교육계획), 교수 목표(IEP포함), 교수적 수정, 역할과 책임, 협력교수 유형, 교수자료와 교구, 지원요구
7	협력교수 실시	실행을 위한 활동, 실행 과정의 어려움 해결, 지원요구
8	협력교수 결과 평가	협력교수 결과에 대한 평가, 결과 평가 방법, 지원요구
9	협력교수의 성공적 경험	성공적 경험의 여부, 필요성, 공유방법, 지원요구
10	기타 사항	협력교수의 효과와 영향, 기타 지원 요구

2) 협력교수 유형별 일과지도계획표 작성

발달지체유아가 통합기관에서 협력교사들은 어떠한 협력교수 유형을 적용하는지 알아보기 위하여 Cook(2004)이 제안한 협력교수 유형을 쉽게 이해할 수 있도록 협력교수 유형별 일과지도 계획표로 수정·작성하여 심층 면담과정에서 협력교수의 실시 단계에서 적용하는 협력교수 유형을 질문하였다. 발달지체유아가 통합기관에서 주로 사용하는 협력교수 유형을 파악하는 것 뿐 아니라 협력교수의 실시 과정에서 발생할 수 있는 어려움을 통해 협력교수의 단계적 과정을 구성하고자 할 때 참고하기 위해서이다. 협력교수 유형별 일과지도계획표는 <표 4>와 같다.

<표 4> 협력교수 유형별 일과지도계획표

협력교수 유형	계획 의양	활동정의	상호작용 방식 예시	활동명	역할과 책임
교수-관찰 교수	적음	수업에서 정보를 얻기 위해 계획된 활동의 일부로 제공하기 위해서 사용	관찰자는 아동들에게 복사물을 줄 때 두 개를 복사하여 나누어주기	예)주로 이야기나누기 시간에 일반유아와 능력차가 얼마나 많은 지 파악하고 잘 참여하는지를 알아본다.	예) 주로 학기초나 오리엔테이션 기간의 관찰 시간에 적용한다. 유아교사는 교수하고 특수교사는 관찰한다.
교수-지원 교수	적음	활동이 한명의 교사에 의해 전달될 수 있도록 이끌어질 때 사용	이야기나누기 시간에 앉아서 참여 행동 지원하기	예)이야기 나누기 시간에 한명이 주도하고 한명은 유아주변에서 수업참여를 지원한다.	주로 유아교사가 주도하고 특수교사는 아동들의 참여를 촉진하고 행동을 지원한다.
평행 교수	중간	둘 다 같은 정보를 가지지만 학급의 집단을 나누고 동시에 가르칠 때 사용	요리 활동시 같은 주제의 모둠활동으로 나누기	예)요리시간에 팔빙수를 만들기 위해 두 집단으로 나누어 교수한다.	같은 주제의 활동을 동시에 집단을 나누어 지도한다.
스테이션 교수	중간	내용과 아동들을 나누어 교사는 정해진 장소에서 역할을 하고 다른 집단의 아동들에게 반복할 때 사용	교사들은 자유놀이 영역에 각각 배치되고 있고 아동들이 순회하기	예)자유선택활동시 한명은 조형영역, 한명은 수·조작영역에서 교수하며 아동들이 순회한다.	교사들이 주로 전달할 영역을 정해 놓는다. 교사가 2-3개의 영역을 담당한다.
대안 교수	높음	한명의 교사는 대집단을 책임지고 다른 교사는 소집단에서 활동할 때 사용	대집단은 설명을 듣고 소집단은 실습 또는 보충교육 받기, 일반유아 중 보충교육이 필요한 아동이 장애유아가 포함된 소집단에 소속될 수 있다.	예)역할영역에서 한명의 교사는 시장놀이를 중재하는 동안 다른 교사는 언어영역에서 장불 목록의 그림을 붙이도록 돕는다.	유아교사는 대집단을 책임지고 특수교사는 소집단을 책임진다. 일반 유아중 발달이 느린 유아가 포함될 수 있다.
팀 교수	높음	같은 시간에 대화하면서 같은 교수내용을 반으로 나누어 지도할 때 사용	겨울철 날씨와 옷차림주제를 한명은 날씨, 다른 교사는 옷차림 설명한다. 한명이 관서할 때 다른 교사는 설명한다.	예)이야기 나누기 시간에 한명은 개구리의 모습을, 다른 교사는 개구리의 성장을 설명한다.	유아교사와 특수교사의 역할과 책임의 양이 반으로 나누어진다.

<표 5> 협력교수를 위한 자기 점검표

_____년 특수 · 일반 교사

*협력 교수 상황에서 효율적인 교수·학습을 위한 자기 점검표로서 O,X로 표시해 주세요.

주제	번호	문항	O	X
각 교사를 위한 의미 있는 역할	1	각 교과와 핵심적인 내용을 지도하기 위해 나와 공동담임 각자의 역할(할 일)을 규정하였다		
	2	수업 진행과정에서 나의 역할을 잘 알고 있다.		
	3	학습 과정에서 나와 공동담임이 학생들에게 강화해야 하는 행동과 문제행동 등에 대한 정의를 함께 규정하였다.		
	4	영역의 지도 과제를 교수·학습하는 과정에서 각자의 역할을 다양화하게 접근하였다.		
	5	나와 공동담임은 각자의 역할에 대해 논의된 바대로 충실히 수행해내고 있다.		
	6	교수·학습과정에 대해 우리는 편인하게 대화하며 학급 경영 및 교수·학습과정을 이끌어 가고 있다.		
	7	두 교사 및 학생들이 수업과정에 일체감(공동 목표 추구)을 가지고 수업에 임하고 있다.		
모든 학생들의 성공을 시켜주는 전략	8	각자 교사들이 교과영역에서 협력을 계획하고 시작했다는 증거(시작점)를 가지고 있다.		
	9	나와 협력교사는 협력이 이루어지는 과정뿐만 아니라 협력의 내용에도 초점을 두고 협의한다. 그리고 수업장면에서 협력을 성공적으로 이끄는 중요한 전략(또는 기술)을 가지고 있다.		
	10	협력의 방향이 분명하다.		
	11	협력의 전략은 학생들의 성취를 돕기 위해 선의의 경쟁을 하기도 한다.		
	12	학생이 과제를 완성할 수 있도록 자료를 수정하여 제공하였다.		
	13	학생이 활동적으로 참여하게 되는 특별한 전략을 가지고 있다.		
	14	과제의 특성이나 목적이 따라 학생 집단을 구성한다.		
성공의 증거	15	학생들이 과제를 성취하였을 때 제공되는 선택된 강화 전략이 있다.		
	16	협력 수업과정에 학생들은 경쟁적으로 답하고 질문을 하려한다(학습 동인이 높다).		
	17	학생들은 협력 교수가 이루어지고 있는 학습활동 시간에 의미 있게 작업에 참여한다.		
	18	협력교수 계획을 수립할 때 학생들의 학습 결과에 대한 평가계획을 가지고 있다.		
	19	교수·학습과정 중에 모든 학생이 적절한 도전감을 가지고 수업에 참여한다.		

3) 협력교수를 위한 자기 점검표 작성

협력교수의 과정에서 협력교사들 간의 성공적 경험을 나누며 서로 지원하는 과정이 있어야 한다고 하였다(Rosa, 1996). 이에 따라 협력교수에 대한 자기 점검을 통해 현재의 협력교수를 반성하고 협력교수의 발전적인 변화를 모색하기 위하여 협력교사를 관찰하기 위한 수퍼바이저의 지침(Wilson, 2005)을 번안하여 협력교사들에게 추가로 면담을 실시하여 그들의 성공 경험을 조사하였다. 협력교수를 위한 자기 점검표는 <표 5>와 같다.

3. 연구 절차

1) 예비 면담

제작된 질문지 내용의 적합성을 검토하기 위하여 협력교수를 실시하고 있는 유아교사 1인과 특수교사 1인 및 통합어린이집에서 협력교수에 대한 자문역할을 하고 있는 특

수교육 전문가 1인에게 질문지 내용에 관한 내용타당도를 확인하는 예비 면담을 2006년 8월 23일부터 2006년 9월10일까지 실시하여 질문이 분명치 않은 교수 계획·관리·평가 문항을 협력교수의 계획, 실행, 평가 단계에 포함시켜 수정·보완한 후 재구성하여 반구조화된 질문지를 완성하였다. 예비 면담에 참여했던 교사들은 최종 연구에 포함시키지 않았다.

2) 면담 실시

연구자가 개별 면담형식으로 심층 면담(in-depth interview)을 2006년 9월과 2007년 2월 중에 진행하였다. 대상 교사들이 원하는 시간과 장소에서 이루어졌고 면담 시간에 제한을 두지 않았으나 면담에 소요된 시간은 평균 2시간 정도였으며, 면담 내용은 면담 대상자들의 동의하에 모두 녹음하였고 연구자도 중요 내용을 기록하였다.

3) 자료 전사

녹음된 면담 내용은 면담을 마친 날로부터 일주일 이내에 녹음된 내용 그대로 전사하였고, 연구자가 기록한 내용과 일치하는지 확인 작업을 하였다. 완성된 전사본을 3회 반복적으로 분석하고 필요한 경우 대상자에게 추가 면담을 하거나 추후 전화 면담을 하여 결과를 정리하였다. 전사 자료는 글자모양 바탕체, 글자크기 10포인트, 줄 간격 160%, A4용지 210쪽으로 정리되었다.

4. 자료 분석

연구자는 10여 년간 통합교육을 실시하고 있는 두 기관의 협력교사들을 대상으로 선정하여 협력교사 개인의 경험에 대한 의미를 탐색하는 연구 문제를 설정하여 협력교수라는 현상의 일상적인 체험에 대해 무엇을 어떻게 경험하였는지 기술하도록 요청하였다. 자료 분석을 위해 전사 자료는 질적 분석 연구의 특성에 따라 분석 전략에 의해 13개의 필사본에서 대상에 대한 중심 주제를 찾아 단어 작업을 하며 도표를 만들어 자료를 제시하고 코딩 범주를 개발하여 자료를 범주별로 분류하였고(Bogdan & Biklen, 1992) 패턴과 주제를 적어 정보를 축소한 다음 코드의 빈도를 계산하는 방법(Huberman & Miles, 1994)을 사용하였다.

<표 6>

연구 절차

연구 절차	방법
연구자료에 대한 직접 자료 분석	녹음자료 전사
전사내용 반복해서 읽기	주요 주제, 어휘 찾기
1차 개별 부호화 작업하기 (중심주제 찾아 도표화하기)	3명이 각각 1개 전사본의 범주를 확장하거나 축소하기
1차 부호집 작성하기	3명이 모여서 주제분석 의견의 일치 이루기
2차 개별 부호화 작업하기 (중심주제 찾아 도표화하기)	3명이 각각 다른 전사본의 범주를 확장하거나 축소하기
2차 부호집 작성하기	생성된 부호의 추가, 기존 부호들의 취합과 분리3명이 모여서 주제 분석 의견의 일치 이루기
3차 ~12차 개별 부호화 작업 (중심주제 찾아 도표화하기)	생성된 부호의 추가, 기존 부호들의 취합과 분리 3명이모여서 주제분석 의견의 일치 이루기
13차 개별 부호화 작업하기	3명이 각각 다른 전사본의 범주를 확장하거나 축소하기
최종 부호집 작성하기	범주화한 뒤 단계별로 조직화된 주제별로 코드 부여 및 코드 결정하기
코딩 결정하기	코드집 정리하기
코드집의 코드 빈도 계산하기	코딩번호별 주제의 빈도 계산하기
분석적 도표 그리기	사각형의 완성된 분류표 만들기

5. 신뢰도와 타당도 확보를 위한 노력

본 연구에서는 질적 분석 결과의 신뢰도와 타당도를 높이기 위하여 다음과 같은 방법을 사용하였다. 첫째, 연구 대상 선정 시 대중적 평판에 따라 선정된 통합교육 기관에서 협력교수를 직접 실행하는 협력교사들을 선정하였다. 또한 협력교사들의 협력교수 경험을 제한하지 않고 협력교수 경험이 짧거나 오래된 교사 모두를 포함시켜 협력교수의 수행 과정을 심도 있게 파악하고자 하였다. 둘째, 사전 제작된 면담 질문지의 최종 면담 질문지에 대한 내용타당도 검증을 위해 특수교육과 교수 및 협력교수 경험이 있는 특수교사 1인에게 검증받는 과정을 거쳤다. 셋째, 연구대상자를 개별적으로 면담하되 심층면담의 평균 면담 시간인 2시간 정도의 면담시간을 충분히 확보하였으며 협력교사들의 경험과 의견에 대하여 주의를 기울이고 관련된 많은 정보를 얻고자 노력하였다. 넷째, 자료 분석은 면담 자료에 대해 한 명의 연구자와 협력교수의 경험이 있는 두 명의 연구 보조자(특수교사 1인, 대학원생 1인)가 각 부호화 과정에 참여하였으며, 면접 내용에 대한 일관성 있는 관점을 확인하기 위하여 주 1-2회의 정기적인 모임을 통해 전체 부호화 과정을 함께 진행하였다. 다섯째, 질적 분석이 모두 끝난 후, 연구 결과를 요약

하여 확인 면담을 실시하기 위해 13명의 대상자에게 형성된 범주들과 하위주제들을 제공하고 이 범주들과 하위 주제들이 애초 경험을 나타내는지 이메일로 질문하였다. 연구 대상자 13명 중 12명에게 이메일로 회신이 왔으며 1명은 전화를 통하여 회신을 받았다. 이 중 3명에게 주제 도출과정에서 새롭게 부각된 질문 내용에 대해 직접 만나서 면담하거나 추가 면담을 전화로 실시하였다. 이들은 최종 부호집에서 제시된 협력교수의 전제와 수행요소별 하위주제 및 수행 과정별 하위주제가 연구대상자인 협력교사들이 제안한 협력교수의 수행 과정상의 어려움과 전제 및 수행 과정을 반영하며 모두 연구 대상자는 경험의 본질을 포함한다고 동의하였다.

III. 연구 결과

면담을 통해 얻어진 협력교수 전반의 과정에 대한 자료는 질적 분석 절차를 거쳐 13명 중 과반수이상 응답한 총 5개 범주의 하위주제 35개로 정리되었다. 5개 범주는 협력교사간의 관계 다지기(협력교수의 전제와 수행요소 확인), 협력교수계획, 협력교수 실시, 협력교수 결과 평가, 협력교수의 성공적 경험 공유로 확인되었다. 협력교수의 수행요소로서 교사들은 전문성을 일부 언급하였지만 과반수를 넘지 않았기 때문에 수행요소에서 제외하였다. 이에 따라 팀 관계 다지기, 협력교수 계획하기, 협력교수 실시하기, 협력교수 결과 평가하기, 협력교수의 성공적 경험을 공유하기의 단계적 과정을 거쳐 협력교수가 이루어지는 협력교수 수행 과정을 도출하였다.

1. 협력교수의 전제와 수행요소

1) 협력교수의 전제

(1) 행정적 지원

협력교수의 전제 조건으로서 학교의 행정적 지원은 협력교수의 계획과 실시가 원활하게 이루어지도록 노력을 유지하는 데 필요한 자원으로 확인되었다. 협력교수를 위해서 교사들의 자발적 참여가 보장되고 열린 의사소통이 이루어지도록 해야 하며, 협력교수가 가능한 물리적 환경이 뒷받침 될 수 있는 행정적 지원을 제공해야 할 것이다.

① 협력교수의 자원

두 기관의 협력교사들은 협력교수를 경험하고 싶어서 자발적으로 협력교수를 자원하였다고 하였다. 협력교수를 자원할 수 있는 행정적 지원 체제를 갖추고 있는 것은 협

력교수를 실시할 준비가 되어 있다는 것을 의미한다. 13명의 협력교사들 모두 통합 환경에서 협력교수를 한다는 것을 알고 협력교수를 자원했다고 하였다(A, B, C, D, E, F, 가, 나, 다, 라, 마, 바, 사).

협력교수를 한다는 것을 알고 왔잖아요. 협력교수를 하려면 통합의 마인드가 중요해요(1-1-바, p. 59).

② 협력 대상의 상호지명

A학교와 B어린이집 협력교사들은 협력할 대상 교사까지도 상호 지명에 의해 선택하는 것이 바람직하다고 하였다. A학교는 희망학급 신청이라는 상호지명과 유사한 협력교수를 위한 행정적 지원이 마련되어 있지만 협력교사를 100% 상호지명하기 보다는 때에 따라서는 경험해보지 못한 학급, 희망하는 연령의 학급을 지원한다고 하였다. B어린이집 교사들은 팀장 교사 또는 원감에게 협력 대상을 희망하기도 하지만 그보다 원에서 경력과 나이를 고려하여 적절하게 배치해 준다고 하였다. 두 기관의 교사들은 서로 파트너가 되기를 희망하는 교사가 있음에도 불구하고 협력교수의 대상을 교사들 서로 간에 합의와 선택에 의해 선정하지 않게 되면 그에 따른 어려움이 있다고 하였다(A, B, C, D, E, F, 가, 나, 다, 라, 마, 바, 사).

원장선생님이 교사의 의견을 수렴해주셨으면 해요. 어떤 파트너하고 어느 유형을 하고 싶은지 물론 맞춰지진 않겠지만 이걸 배려를 해주시면 자기가 맞는 성향의 교사와 함께 일할 수 있게 되잖아요. 그런 의견을 수렴해 주시면 협력교수가 더 무난하게 되지 않을까 싶어요(1-2-나, p. 59).

③ 기타 행정적 지원

협력교수를 실시하기 위해서는 협력교수를 실시할 기타 행정적 지원이 이루어져야 한다고 하였다. 협력학급의 교사뿐 아니라 학교의 행정가가 협력교수를 지지해야 하고, 학교의 구성원 모두 협력교수에 대한 지원에 힘써야 한다고 하였는데 연구 대상자들 중 A학교는 협력교수와 관련된 행정적 지원이 이루어지고 있다고 보았으며 6명의 교사는 교사실과 교실을 함께 사용하는 것이 물리적·심리적인 협력 관계와 협력교수에 긍정적인 도움이 된다고 보았다. 그러나 B어린이집 교사들은 일부 공동 교사실을 사용하는 것과 여러 명이 한 대의 PC를 사용하는 것, 종일반 운영으로 수업 준비 시간의 부족 등 물리적 변인의 어려움과 다양한 장애유형의 아동이 입급되는 아동 변인이 어려움이라고 하였다. A학교는 교사들에게 개인용 컴퓨터가 제공되고 있는 반면 B어린이집은 여러 명의 교사가 함께 사용하고 있어 퇴근 후 문서 업무를 집으로 가지고 가서 마무리해야 하는 등 업무의 효율이 떨어지고 있었다. 이는 국립기관인 A학교에 비해 B어린이집이 구립 보육시설로서 근무 조건이 상대적으로 열악하기 때문인 것으로 보인다. 비록 행정

적 지원의 대조적인 모습을 보일지라도 행정적 지원은 협력교수의 전제로 확인되었다 (A, B, C, D, E, F, G, 가, 나, 다, 라).

지금 동시에 같이 있어도 학교에서 주어진 업무는 틀리거든요. 서로의 업무가 바빠 다 보면 이야기 할 시간이 없을 텐데 그나마 한 공간에 있기 때문에 수시로 이야기를 하게 된다고 봐요. 교실과 교사실을 함께 쓰기 때문에 좋지요(1-3-E, p. 6).

(2) 신뢰감 형성

행정적 지원 하에 협력의 대상을 선택할 체제가 이미 마련되어 있더라도 협력교수를 실시하기 이전에 준비되어야 할 또 하나의 중요한 전제 조건은 협력교사들 간의 신뢰 형성이었다. 협력 교사들 간의 신뢰 형성은 협력교수의 수행요소를 수행하기 이전에 갖추어야 할 전제 조건으로 A학교 교사들은 모두 상호 존중과 이해가 필요하다고 하였고, B어린이집의 교사들은 7명 중 4명이 언급하였다. 협력 교사들은 협력교수 시 열린 마음의 신뢰형성이 전제되어야 협력교수의 수행요소를 적용할 수 있다고 하였으며, 신뢰를 형성하기 위해서 사적인 이해와 개인적 친밀감을 쌓기 위한 노력을 해야 한다고 하였다(A, B, C, D, E, F, G, 나, 다, 라, 마).

내 주장만 내세우지 않는 것이 좋고 서로 교육해온 방법이 다르므로 존중해 주어야 한다고 생각해요. 서로를 존중하지 않으면 협력교수 할 필요가 없다고 생각하거든요. 교사들 간의 관계를 돌보아야 하는데 교사들의 관계가 어긋나면 아이들에게도 어긋난 교육을 하게 된다고 봐요. 첫째가 가장 힘들었지만 깨달은 것은 내 의견보다 나은 의견을 받아들일 줄 알고 당장의 내 주장을 접을 수 있었을 때 관계가 원만해진다는 것이었어요. 이것은 결코 포기하거나 저 주는 것이 아니라 수용을 위한 타협이지요. 그러기 위해서는 상대를 무조건적으로 수용하는 연습을 별도로 해야 한다고 봐요 (1-4-F, p. 7).

2) 협력교수의 수행요소

(1) 철학과 신념

협력교사들은 협력교수를 수행하는 데 가장 큰 어려움을 철학과 신념의 차이라고 하였고, 동시에 철학과 신념의 차이를 극복하기 위해 나 자신뿐 아니라 상대협력교사를 이해하기 위한 별도의 연습이 필요하다고 하였다. 또한 철학 및 신념과 관련된 하위주제는 교육관, 동등성 확인, 협력교수의 이점과 목표 확인으로 도출되었다.

① 교육관

협력교수의 이점과 협력교수의 목표를 확인하고 협력교수에 임하게 되었을 때 직면

한 어려움은 철학과 신념으로 우리가 흔히 교육관이라고 말하는 것이다. A학교 협력교사들 전원은 협력교수를 수행하는 데 가장 큰 어려움을 교육관이라고 하였고, B어린이집의 협력교사들은 1명만이 교육관의 차이라고 대답하였다(A, B, C, D, E, F, G, 가).

우선은 여기 자체가 세팅이 잘 되어 있고 일반선생님 경우엔 주 목적이 일반아이이고 저는 장애 아이들이잖아요. 상대 선생님이 생각하는 수준의 활동이 있는데 특수교사 입장에서 따라 하기에는 큰 무리수가 따르는 경우 어려움이 있어요. 저는 뭔가 적정선을 찾고 싶은데 상대 선생님도 교육 가치가 있고 맞추고 싶지만 저도 제 교육관이 있는데 서로 부조화를 이루면 통합상황이 두드러져 보이게 되잖아요. 왜냐하면 그 시간에 장애유아들만 다른 활동을 해야 되니까요. 그런 게 어려운 것 같아요(2-1-1-1-가, p.62).

② 동등성 확인

나이와 경력이 협력교수에 영향을 준다고 보고한 교사들은 경력과 나이의 적당한 차이가 오히려 교수 활동에 도움을 주지만 10년 이상의 차이가 날 경우 경력이 많은 교사에게 경력이 적은 교사가 오히려 의존하게 되는 경향이 있다고 하였다. 또한 일반유아와 발달지체유아 모두에게 교사로 고려되는 것이 동등성의 척도가 될 수 있다고 하였다. 특히, 협력교수 과정 중에 아동들의 활동 결과에 대해 반영해 주어야 할 경우 상대교사가 심각한 오류를 범하지 않은 한도 내에서는 가급적 상대교사가 점검한 유아의 활동 결과를 재점검하지 않는 것이 동등성을 유지하는데 바람직하다고 하였다. 이처럼 교사들이 협력교수를 어렵다고 여기는 것은 협력 교사와의 나이, 경력, 전공을 나와는 다르게 생각하는 사고에서부터 시작된다는 것을 확인하였다(C, D, E, F, G, 가, 나, 다, 라, 마).

상대교사가 나보다 경력이 많은 교사일 경우 아무래도 어려움이 좀 있죠. 그리고 두 선생님 중 특수교사가 일반유아에게 반영해주고 나서 유아교사가 일반유아에게 한 번 더 설명하거나 확인을 하게 되면 유아교사에게 영향력이 가서 그 다음부터는 일반유아들이 특수교사에게는 아예 묻지 않고 유아교사에게만 묻는 일이 발생해요. 교사로서의 책임감 때문이라고 이해는 되지만 저는 장애 아이들의 선생님, 일반유아들은 유아교사의 아이들이라는 안 보이는 구분이 생기게 되는 것 같아요(2-1-1-2-C. p. 8).

③ 협력교수의 이점과 목표 확인

협력교사들은 협력교수를 실시하는 첫해가 가장 힘들었다고 보고하였다. 서로의 교육관이 기본적으로 달랐기 때문에 처음 서로에 대해 적응하는 것이 어려웠지만, 역할과 책임의 한계가 대체로 분명해지고 의사소통이 원활하게 이루어지면서 협력교수의 혜택이 고스란히 유아들의 발달에 영향을 미친다고 하였다(A, D, E, 가, 나, 바, 사). 또한 전

문성의 교류를 통해서 발달지체유아 뿐 아니라 통합된 일반유아의 또 다른 어려움들을 함께 지도할 수 있는 이점이 있다고 하였다. 부가적으로 일반유아 및 발달지체유아 부모들 모두가 협력교수 하는 내 학급을 온전한 학급으로 만족하는 것도 협력교수의 이점이라고 하였다.

특히 일반아이들 중에서도 정서적으로 문제를 가진 아이들이 있을 경우 특수교사의 마인드가 일반유아들에게도 적용될 수 있다고 생각해요. 어떤 특수교사는 일반 유아 중 내 대상이라고 느껴지는 아이가 있다고 말씀하시는 경우가 있는데 그 말도 사실 일반아이들 속에서 정서장애가 섞여있기 때문에 선생님이 느끼는 책임감이 타당할 수 있다고 생각해요. 전 그렇게까지 생각하지 못했는데 그런 도움이 가해지는 게 통합교육의 내면이라고 생각해요. 중략 (2-1-1-3-E, p. 9)

(2) 역할과 책임

면담에 참여한 협력교사들은 역할과 책임의 한계를 수행요소로 강조하였다. 대부분 서로의 역할을 원만하게 잘 수행하고 있지만, 가끔 협력교수가 원활하지 않을 때는 계획과 준비 부족이 원인이라고 여기고 있었다. 또한 역할과 책임은 교육 철학과 신념에 영향을 받고 교수계획 및 의사소통과 연관되어 있으며, 하위주제로는 협력교수의 유형, 역할과 기대 및 책임으로 확인되었다(A, B, C, D, E, F, 가, 나, 라, 마, 바, 사).

① 협력교수 유형

A학교는 다양한 협력교수 유형을 적용하고 있고 사전 협의와 유아교사의 수업 스타일, 장애 상태, 활동에 따라 유형이 달라진다고 하였고, B어린이집은 협력교수의 유형이 주로 주보의 형태로 진행되었으며 부분적으로 평행교수와 스테이션 교수를 적용하고 있었다. 두 기관 모두 협력교수의 유형의 선정 및 적용과정 상의 어려움이 있다고 하였다. A학교는 현재 실시하고 있는 협력교수를 잘하고 있는지 모르므로 모범이 될 만한 협력교수 유형이나 전반적인 협력교수 모형(프로그램)에 대해 배우고 싶다고 하였고, B 어린이집은 주로 사용하지 않는 협력교수의 유형을 적용하는 방법에 대해 배우고 싶다고 하였다(A, B, C, D, E, F, 가, 나, 라, 마, 바, 사).

특수 아이들에게 초점을 맞추면 일반 아이들을 방치한다는 생각이 들고 일반아이들에게 신경을 쓰면 장애 아이들에게 충분한 교육의 서비스를 충분히 제공하지 못하는 것 같고 특수교사, 유아교사 둘 다 수용해야하기 때문에 아이들에게 적합환경을 더 못해주는 것에 대한 의문이 들 때가 있어요. 과연 특수교사의 역할은 무엇일까라는 생각이 있잖아요. 저희 받은 좀 덜 하는데 다른 반 같은 경우 내가 특수교사로 있는지 보조교사로 있는가라는 딜레마가 있다고 하더라구요(2-1-2-1-라, p. 66).

② 역할과 기대 및 책임

협력교사들은 역할과 기대, 안전사고와 관련된 책임의 한계 설정이 어려움이라고 보고하였다. 그리고 사전의 역할에 대한 계획이 충분히 이루어지지 않았거나 역할에 대해 사전에 잠정적인 구분이 되어 있고 계획을 하였다더라도 계획한 것과 다르게 진행될 경우 역할을 유연하게 변화시키고 확대시키는 것이 필요하다고 하였다. 또한 수업 장면에서 묵시적인 역할과 기대 및 책임이 문제 상황과 연결되어 책임의 소재를 묻게 되는 것은 협력교수의 갈등을 야기 시킬 수 있다고 하였다(A, B, C, D, E, F, 가, 나, 마, 바, 사).

어떤 날 수업진행에 대해 충분한 대화를 못했는데 그 다음에 요리를 한다든지 아니면 실험을 하는 활동에 있어서 역할 분담이 안 되어서 내가 생각했던 거랑 틀리게 진행될 때가 있어요. 내가 생각지 못한 수업방법으로 했을 경우가 생기면 수업 이후에 얘기를 하죠. 아 나는 이렇게 하려고 했다라고 하죠. 그건 수업 장면에서 그때그때 순식간에 일어날 수 있는 일이라고 봐요. 계획을 했어도 바뀔 수 있다는 거지요 (2-1-2-2-E, p.11).

(3) 의사소통

협력교사들은 문제가 발생할 때의 해결방법이 의사소통으로 여기고 있었고 이를 위해 노력하고 있었다. 서로를 이해하고 문제를 해결하는 것과 관련하여 의사소통은 중요한 수행요소임이 확인되었다. 하위 주제로는 특히 통합기관에서 협력교수 시 아동의 이탈 행동, 공격 행동, 수업 방해 행동으로 지적되는 문제행동과 관련된 의사소통과 교수전반에 관한 의사소통임이 확인되었다.

① 아동 문제 해결과 관련된 의사소통

A학교는 발달장애와 정인지체, 정서·행동장애 아동이 대부분이어서 A학교의 특성상 행동 조절에 어려움이 많은 아동들이 입급 되어 있어 이와 관련된 의사소통이 빈번하다고 하였다. B어린이집은 다양한 장애유형을 입급 시키기 때문에 보행에 어려움이 있는 시각장애학생이나 지체장애학생과 이탈행동이 있는 아동이 함께 배치될 경우 어려움이 있다고 하였다. 또한 장애 유아뿐 아니라 일반유아의 문제행동의 해결과 관련된 의사소통에 이르기까지 전반적인 아동 문제 행동 해결과 관련이 있었다(A, C, D, E, F, 가, 나, 다, 라, 마, 바, 사).

통합교사가 한 아이만 볼 수밖에 없는 경우가 있어요. 물거나 집어 던지거나 멀리 이탈하는 경우에 더 많이 봐야하는 것이죠. 그래서 문제가 되는 경우 '재만 봐'라고 하기도 하는데 유아교사가 다른 장애 아이들까지 봐야 할 때 유아교사는 힘들고 통합교사한테는 미안해요. -중략- 그런 아동들이 들어오면 한정적으로 지원

이 안 되면서 문제는 계속 발생되기 때문에 선생님들로서만 해결할 방법도 없고 자원봉사자를 구하거나 최소한의 인력을 보충하려는 노력을 해야 해요. 하지만, 그것이 항상 만족스럽지 못한 부분도 있으니까 서로 이야기를 하죠(2-1-3-1-사, p. 70).

② 교수 전반에 관한 의사소통

협력교사들은 아동의 문제 행동 외에도 교수 계획에 반영될 수 있는 의사소통과 교수하는 중의 수업 운영 전반에 관한 의사소통도 중시하였다. 주로 수업을 계획하거나 수업 자료를 함께 준비하면서 수시로 의사소통을 하고 있었다. 특히 협력교사가 속해 있는 학교는 협력교사들이 같은 교사실을 사용하고 있어서 수시로 원활한 의사소통이 가능하다고 하였다(A, B, D, E, F, 가, 나, 다, 라, 마, 바, 사).

교육관은 역할과 책임 등의 문제랑 관계가 있는 것 같아요. 그런데 문제의 해결 점은 의사소통이라고 생각해요. 시간을 좀 더 갖고 이야기를 하고 조금 더 전공분야에 대해서 전문성을 이해하려는 마음을 가지고 노력하는 자세도 필요하다고 생각해요(2-1-3-2-D, p. 12).

(4) 문제 해결

협력교사들은 문제 해결의 방법을 협력교수의 수행요소로 인식하고 있었다. 문제 해결은 의사소통과 관련이 있었고 협력교사들 서로가 문제 해결 방법을 찾고 있었으며 하위 주제로는 아동의 문제행동 대처와 교사 간 갈등 해결이 도출되었다.

① 아동의 문제 행동 대처

아동의 안전과 관련된 문제의 책임 소재 또는 한명의 발달지체유아에 대한 행동지원을 하다가 나머지 발달지체유아가 유아교사의 몫으로 전이되는 어려움을 해결해야 할 문제로 인식하고 있었다. 유아교사는 행동 대처 방법을 모르는 채 발달지체유아의 행동을 중재해야 하는 것에 대한 어려움을 토로하였고, 특수교사는 통합 상황에서 더 나은 문제 행동 관리 방법이 무엇인지에 대한 고민이 많은 것으로 나타났다(A, B, C, D, E, 가, 나, 다, 라).

첫해 때 굉장히 대소변실수를 자주하는 아인데 제가 그 아이 화장실 지도를 거의 담당하게 됐죠. 그럼 나머지 두 아이는 나머지 유아교사의 몫이 되는 거예요. 참 힘들다는 말을 많이 했던거 같아요. 상황이 어려울 때 실습교사를 배치를 해줬으면 하는 맘이었어요. 대소변 실수나 도움이 많이 필요한 아이들에게요(2-1-4-1-다, p. 72).

② 교사 간 갈등 해결

문제 해결은 아동에게만 국한되는 것이 아니라 교사간의 갈등도 포함되었다. 수업 상황에서 협력교수의 다양한 유형을 적용하는 과정 중, 또는 수업 전반에서 교수 형태의 차이에 따라 미묘한 문제가 발생한다고 하였다. 이것은 교육관이 다른 것에 의해서 또는 동등성을 인정해 주지 않는 것에 의해 영향을 받을 수 있다고 하였는데 통합에 대한 마인드가 다르거나 처음 협력교수를 하는 경우 각각의 협력교사들이 발달지체유아나 일반유아만을 챙기거나 자신의 전문성만 과신하여 어려움이 생긴다고 보고하였다. 하지만 이러한 어려움도 해가 가면서 협력교수 과정 중에 의견을 묻거나 이해하려는 노력과 끊임없는 대화로 해결하고 있다고 하였다(A, B, D, E, 가, 다, 라, 바, 사).

수업 운영에 있어서 준비해야 할 것이 대부분이지만 안전사고 같은 경우에 그 부분이 지금 우리 학교 시스템이 특수교사담당으로 되어있기 때문에 개인 안전사고에 대해서는 특수교사에게 책임이 주어져 있어서 문제가 되요. 아이가 다쳤다 하더라도 책임이 우리는 공동담임이라는 정신적 결속감으로 유치부 모두의 책임이라는 생각을 하지만 관리자 입장에서는 특수교사의 과실로 보기 때문에 협력교수를 하면서 아동 안전사고에 대한 책임은 내가 전적으로 지고 있다는 것이 부담이 되요 (2-1-4-2-C, p.13).

(5) 시간 확보 및 시간 계획

협력교수를 적용하기 위한 시간을 얻기 위해 그리고 시간을 적절히 사용하기 위해 전략이 필요하다고 하였다. 두 기관의 협력교사들은 시간 확보가 어려운 점이라고 보고하였고 그 중에서도 종일반으로 운영되는 B어린이집의 협력교사들은 시간이 턱없이 부족하다고 보고하였다. 그러나 교사들은 그 와중에도 시간을 확보하기 위한 나름대로의 대책을 제시하였다.

① 협력교수 계획

교육과정 협의, 협력교수 유형 계획, 세부적인 자료의 유형, 교수적 수정의 방법 등에 대한 고민을 나눌 시간적 여력이 부족하다고 하였다. 또한 두 기관의 교사들은 무엇보다도 협력교수 계획에 비중을 두고 더 많은 시간을 할애해야 한다고 하였다(A, B, C, D, E, F, 가, 나, 다, 라, 바). 이는 협력교수를 할 때 교사들 간의 업무가 분담되기도 하지만 준비해야 할 일이 과중되기도 하므로 특히, 종일반을 운영하는 어린이집을 포함하여 통합교육기관에서 협력교수를 실시하기 이전에 협력교수를 계획할 시간을 확보할 필요가 있음을 보여준다.

어려웠던 것은 어린이집이 시간을 내기에 바쁘다는 거예요. 교사 두 명이 마주 앉아서 협의가 되어야 하는 거잖아요. 한 교실에서 교사가 함께 있음에도 불구하고

일주일단위의 교육과정을 이야기를 하거나 그 다음날 이야기조차 하기 힘든 날이 있어요. (2-1-5-1-나, p. 74).

② 아동 평가

주로 두 기관 모두 수시로 간단히 평가를 하고 있었고, A학교는 점심시간과 티타임에 주로 활용하고 있었으며, B어린이집은 유아들의 낮잠시간이나 사적인 시간에 실시하고 있었다. 협력교사들은 평소 수시로 틈을 내어 아동에 대한 평가를 하고는 있지만 체계적으로 평가할 수 있는 별도의 평가 시간이 마련되기를 희망하고 있었다(A, B, C, D, E, 가, 다, 마, 사).

교사실을 함께 쓰니까 오늘 수업했던 것에 대해 얘기하고 그것을 통해서 그 아이가 어떻게 했고 얘기할 수 있고 정식으로 회의 시작은 아니지만 생활을 하면서도 얘기가 나오잖아요. 얘가 어디를 갔다 왔대요 등등. 일하면서도 정보가 되는 것이 많아요.(2-1-5-2-C, p. 15).

③ 수업 평가

협력교사들은 그 날의 수업 평가를 위해서도 시간이 많이 부족하다고 여기고 있었다. 교수 계획과 맞물려 수업 평가도 중요한 부분이므로 가르치는 일에 전념할 수 있는 시간 확보가 필요하다고 하였다(B, D, E, 가, 다, 바, 사). 이는 평가가 곧 계획으로 이어져 보다 나은 수업으로 이끌어지기 때문이므로 수업 평가를 위한 별도의 시간 계획의 마련이 필요함을 보여준다.

일단은 시간이 많이 부족해요. 내일 것을 간단히 이야기하고 넘어가거든요. 내일이 급급하니까 오늘에 있어서의 평가를 자세히 이야기하는 시간이 부족하죠. 그나마 같은 교사실에 있으니까 수시로 이야기하고 있어요. 점심시간 이후에 조금 여유가 있어지면서 그날 있었던 일을 간단히 이야기를 하는데 가장 부족하다고 생각하는 부분이 평가 부분이에요. 그날 수업에서 끝났을 때 수업이 어땠는가, 다음에 어떻게 해야겠다라는 평가를 못하고 지나갈 때가 많아요. 중략(2-1-5-3-E, p. 15).

2. 협력교수의 수행 과정

협력교수 계획은 교수 내용과 목표를 확인하고 방법과 내용 및 환경의 수정을 가할 개별 아동의 목표를 확인하는 것을 포함하는 공동의 과정이다. 연구대상이 속해 있는 A 학교와 B어린이집은 모두 교육과정을 협력교사들이 공동으로 작성하여 운영하고 있었고 아동 관련 정보 및 진전 정도를 수시로 교류하며 교수계획을 세우고 있었다. 또한 동등성을 기반으로 공동협약에 의한 교수계획을 중요하게 여기고 있었다. 하위 주제는

대상학생의 선정, 학급의 질 평가, 교육과정의 방향, 연간·월간 교육계획, 교수 내용, 교수 목표, 교수적 수정의 선정과 전략, 특정 역할과 책임 및 협력교수 유형, 교수자료와 교구의 확보로 확인되었다.

1) 협력교수계획

(1) 대상 학생 선정

통합기관에서 교육과정 수정을 실시할 학생을 선정하는 것으로 두 기관 모두 장애 유형을 고려하고 대상 학생을 선정하고 있었다. 그러나 A학교는 전형 기간 중 입학 대상을 정서장애·발달장애·정신지체 유아만으로 제한하되 장애 경중을 고려하지 않고 대상학생을 선정하고 있으며, B어린이집은 전형 기간 중 장애유형과 장애 정도를 고려하여 학생을 선발하고 있었다. 그런데 장애의 경중과 아동 개개인이 가진 행동 특성(이탈, 공격, 수업 방해)이 통합기관에서 해결하기 어려운 점이고 부담이 되므로 장애유형과 행동특성 및 수행 수준을 고려하여 배치하기를 희망하였다. 또한 두 기관 모두 통합 상황에서 유아교사와 특수교사는 대상학생을 활동의 특성에 따라 다양한 형태의 모둠을 나누어 활동을 실시하고 있었는데 발달지체유아의 경우 장애의 경중을, 일반유아의 경우 문제 행동의 경중을 고려하여 전담할 학생을 협력교사들의 협의에 의해 분담하고 있었다(A, B, C, D, E, F, 가, 나, 다, 라, 마, 바, 사).

제가 많이 배려하는 부분은 제가 통합아이들을 다 말할 수 없는 상황이잖아요. 그리고 상호작용이 이루어지려면 저 한교사가 통합아이들을 데리고 있는 것 보다는 일반 아동이 섞이는 것이 좋으니까 그것을 배려해서 선생님과 학기 초에 나누거든요. 선생님과 누가 들어가는 것이 좋겠다는 통합아동을 적절히 분배를 하구요. 그 다음에 일반아동을 분배해요. 일반 선생님은 전체적인 수업을 이끌어 가는 분이잖아요. 중략(3-5-나, p. 81).

(2) 학급의 질 평가

학급의 질이란 그 해 입학한 유아의 수준과 학급이 유아에게 흥미가 있으며 유아를 격려하는지, 그리고 신체적, 정서적 안정감을 제공하는지를 평가(Sandall & Schwartz, 2002)하는 것이다. A학교의 교사들은 관찰과 협의 및 상담, 가정방문, 정보 공유를 통해서 학급의 질을 평가한다고 하였고, B어린이집의 교사들은 관찰과 협의, 체크리스트, 수시 대화를 통해서 학급의 질을 평가하고 있었다(A, B, C, D, E, F, 가, 나, 다, 라, 마, 바, 사). 또한 A학교는 진단 검사 및 상담과 가정 방문을 함께 함으로써 상담의 깊이와 효과를 높이고 있었고, B어린이집은 상담과 관찰 기록 및 검사를 통해서 통해 학급의 질을 평가하고 있었으며 연초 뿐 아니라 수시 관찰 기록 및 학기별 평가를 실시하고 있

었다.

팀장선생님이 중심으로 같은 연령끼리 함께 회의 하는 시간이 있어요. 그 시간에 아이들의 수준이 어떻게 우리가 수준을 어떻게 맞추어 나가야 한다는 것, 회의 시간에 꾸준히 정기적으로 하고 있어요. 그냥 일상적인 일이라고 할 수 있지요 (3-3-나, p. 79).

(3) 교육과정의 방향 협의

A학교는 4명의 교사들이 교육과정 작성 시 유아교사와 특수교사가 함께 협의하여 결정하기도 하나 대체로 학교 교육과정을 참고하여 주로 유아교사가 주도적으로 계획하고 있다고 하였다. 그리고 B어린이집도 기존의 교육과정을 참고하여 유아교사가 주로 교육과정의 방향을 결정한다고 하였다. 그러나 협력교사들 중 특수교사들은 교육과정의 방향을 함께 협의하는 것에서 부터 본격적인 협력교수가 시작될 수 있다고 하였다(A, B, C, D, E, F, 가, 나, 다, 마, 바, 사).

일반적인 5세라면 5세 아이들의 주제를 정하고 생각한 다음에 특수선생님하고 같이 그 주제에 대해 어떻게 흘러가지를 얘기하고 세부적으로 들어갔을 때 주마다 이뤄지는 주제별로 그 활동하게 되는 활동의 난이도라든지 주제에 관련된 활동방법에 대해서 세부적으로 들어가면서 더 많이 수정하게 되고 그리고 특수선생님과 더 그 다음단계에서 더 많이 하는 거 같아요. (3-1-D p.16).

(4) 연간·월간 교육계획서 작성

교육과정의 방향이 설정되면 연간교육 계획 작성은 특수교사와 유아교사가 함께 계획하는 것으로 나타났다. A학교는 연간교육계획서를 작성하고 월간계획서를 작성하지 않으나 B어린이집은 연간교육계획서와 월간 교육계획서 모두를 작성하며 세부적으로 계절, 일 년 간의 행사, 아동의 발달 등을 고려하여 계획하였다. A학교는 2명(유아교사 1명, 특수교사 1명)을 제외하고는 B어린이집의 교사처럼 협의와 제안, 의견 절충을 통해서 계획을 세우고 있었는데 특수교사들도 발달지체유아를 지도할 때 교육과정을 계획하듯 통합기관에서의 연간 교육계획도 유아교사의 일방적인 계획보다는 대화와 절충에 의한 공동 계획이 필요하다고 하였다(A, B, C, D, E, F, G, 가, 나, 다, 라, 마, 사).

연간교육계획, 월간이 있고 주간이 있고 하잖아요. 그것을 계획 할 때 서로 절충해서 너무 어려울 것 같으면 그때 서로 의견을 나누면서 조금씩 바꾸기도 해요 (3-2-마, p. 79).

(5) 교수 내용 선정

협력교사들은 주간교육계획서를 작성하고 공동일과의 계획 및 평가의 계획을 세워서 교수내용을 공동으로 지도한다. 두 기관의 협력교사들은 주간 계획의 교수 내용과 목표를 함께 계획·작성하고 있다고 하였으며 구체적인 지도 내용과 아이디어의 교류가 이 과정에서 많이 이루어진다고 하였다(A, B, C, D, E, F, 나, 다, 라, 마, 바, 사). 결정된 교수내용은 주로 주간계획안에 반영되는데 주간계획서를 작성하기 직전에 교수내용과 관련된 협의가 빈번히 이루어지고 있으며 각종 양식에 기재된 교수내용을 형광펜으로 표시해 두거나 누구나 볼 수 있는 곳에 게시함으로써 비정기적인 자원봉사자들도 참고하여 일관되게 지도할 수 있도록 실행하고 있었다. 그런데 이 때 교수내용에 대한 아이디어나 의견의 절충과 조정이 잘 안되고 한 쪽 교사의 의견으로만 빈번히 교수내용이 결정될 경우 협력교사이지만 방관자적 입장으로 변화 될 수 있다고 하였다.

저희 반 같은 경우는 작년에 집단 활동을 많이 했거든요. 소집단 구성이 아이들과 함께 진행하기에 효과적이기 때문에 어떻게 할 건지 미리 정해 놓고 있어요. 아이들을 유아교사가 지원을 해야 할 때 이 아이는 여기까지만 해주면 된다는 것, 분류를 할 수 있는 것만 해주시면 된다는 것을 공유하지요. 이런 것을 공유하고 유아교사도 같이 하고 목표를 달성 했는지 통합교사에게 말을 해주고 있어요(4-1-사, p. 85).

(6) 교수 목표 공유

연구 대상인 A학교와 B어린이집은 아동에 대한 개별 목표인 IEP 문서 작성에 대해 유아교사의 공동 책임을 요구하고 있지는 않지만 협력교수의 실행 과정에서 발달지체유아와 일반유아에 대한 정보를 수시로 나누고 문서와 관련된 정보를 나눈다고 응답하였다(A, B, C, D, E, F, 나, 다, 라, 마, 바, 사). 그러나 A학교는 교사에 따라 발달지체유아에 대한 관심이 다양하여 유아교사에 따라서는 발달지체유아에 대한 책임의 정도를 다르게 인식하고 있다고 하였다. 한편, B어린이집은 공동 담임제이면서 공동 학적을 운영하고 있어서 특수아동에 대한 유아교사의 책임감이 높았다.

내가 장애 아이들을 180분 내내 본다는 보장이 없고 유아교사가 일반아이를 180분 내내 본다는 보장도 없어요. 유아교사도 장애 아이에 대해 아는 게 별로 없기 때문에 적극 못 도와주고 장애아에게 문제가 발생했을 때 저도 일반아이를 돌봐주지 못하잖아요. 그러니 공동의 담임이라는 것은 당연히 아이들에 대한 정보를 공유를 하고 있고 정보를 공유하길 원치 않는 파트너한테도 이야기를 해 줘야 해요(4-2-B, p.27).

(7) 교수적 수정 전략의 선정

행동 관리를 포함한 교육과정별 활동 내용의 수정의 필요성은 발달지체유아를 담당하는 교사들에게 매우 중요한 문제로 인식되고 있다. 발달지체유아의 특별한 요구에 부합하기 위하여 통합기관에서 교수적 수정은 반드시 필요하다. 면담 결과 두 기관 모두 협력교수 안에서 교수적 수정이 일어난다고 하였으며 교수 전반에 대해 공동의 교수계획을 실시하고 있어 교수적 수정(교수 내용과 방법 및 환경의 수정)활동을 위해 서로 도움을 주고받는 것으로 확인되었다. 또한 A학교와 B어린이집 협력교사들은 모두 교수적 수정을 적용하고 있지만 교수적 수정을 잘하기 위한 전략이 필요하다고 하였다(A, B, C, D, E, F, 가, 나, 다, 라, 마, 바, 사). 교사에 따라서는 교수적 수정의 내용이나 방법에 다소 차이가 있었고 교수적 수정을 가하면서도 교수적 수정을 하고 있는지 모르는 교사들도 있었다. 이는 교수적 수정을 발달지체유아만을 위한 특별한 방법으로 인식하고 별도로 준비해야만 하는 특별한 책임으로 이해하고 있음을 보여준다. 반면, 유아교사들은 특수교사가 통합기관에서 발달지체유아를 위해 교수적 수정을 가하는 것을 그들의 전문성으로 인정하고 있었다. 그리고 공동의 수정 활동을 통하여 교사들은 보람을 느끼고 있었다.

특수 아이들이 그런 것이 어렵다고 생각이 들면 내용도 바꾸고 목표도 바꾸고 활동도 좀 바꾸고 교수수정을 할 때 단원 자체 그 목표자체를 수정하지는 않아요, 그 단원과 활동과 내용에 최대한 비슷하게 하지만 주제 변경은 안하고 교재내용을 수정하기도 하죠. 환경과 관련해서는 자리를 바꾸는 것 기본이요. 자리배치에서 아이들을 측면으로 앉히기가 어렵잖아요. 저 같은 경우에는 다섯 명의 아이들을 기본으로 그냥 바라볼 수 있는 자리에 앉히고 몰아서 앉혀요. 왜냐면 지도하는 동안 안보이거든요 뒤에서 심한행동을 하는 아이들 상동행동을 한다든지 그런 아이들 뒤에 앉아서 계속 주의를 주기도 하지만 그렇게 자리 배치는 늘 하는 것 같아요(4-3-C, p.30).

(8) 특정 역할과 책임 및 협력교수 유형 선정

A학교는 협력교수 유형을 적용하기 이전에 두 교사간의 잠정적인 역할 구분이 있고 사전 협의에 의해 적용하고 있었으며, B어린이집은 사전의 협의와 상황별로 역할 구분을 하면서 협력교수의 유형을 적용하고 있다고 하였다(A, B, C, D, F, 나, 다, 라, 마, 바, 사). 두 기관의 협력교사들은 사전 협의 이전에 특수교사가 발달지체유아의 문제 행동을 중재해야 하는 역할 상의 한계로 인해 전개 시간이 짧은 동화와 동시, 등·하원 인사, 게임 등을 주로 담당하고 사고력과 창의적 표현이 필요한 이야기나누기나 신체 표현은 유아교사가 담당하고 있었다. 하지만 협력교사에 따라서는 잠정적인 역할의 구분보다 활동의 흐름에 따라 서로의 역할을 보완해 주는 형태로 역할을 주고받고 있었고 이들은 서로 충분히 역할을 감당할 자격이 있음을 인정하고 있었다.

다음날에 대해 대충 이야기를 해요, 내일은 선생님 무엇을 할 것인지 유아교사가 이야기를 해요, 그리고 주간교육계획안을 통해 그 날의 주된 활동으로 나가요. 그래서 다음에 어떤 활동을 하게 된다는 것을 특수교사는 알고 있어요. 처음 얼마 동안은 역할의 한계를 받아들이다가 역할이 자연스럽게 만들어져요. 영역별로 똑같은 활동이 많아요. 언어활동, 사회활동, 신체 활동 어떤 이런 활동들이 늘 반복되니까 지금은 봐도 어떤 활동에서 어떤 역할을 해야 할지 이야기를 안 해도 자연스럽게 되고 있어요. 우린 유아교사 1명에 특수전담교사가 2명이니까 제가 이야기나누기 할 동안 다른 전담 선생님은 남은 아이들을 데리고 바깥놀이를 하시고 그 다음에는 제가 아이들을 데리고 나가고 전담선생님이 이야기나누기를 하면서 역할을 바꾸고 있어요(4-4-마, p.89).

(9) 교수자료와 교구의 확보

A학교와 B어린이집은 기성품을 구입하거나 수정된 자료의 제작 및 공동 자료의 제작과 준비를 함께 의논하고 공동 정리를 한다고 하였다. 그리고 자료를 함께 제작하거나 정리함으로써 업무가 경감된다고 하였으며 수정된 자료가 오히려 일반아동에게 도움이 되기도 한다고 하였다(A, B, C, D, E, F, 가, 나, 다, 라, 마, 바, 사). 공동의 아이디어로 창출된 수정 자료를 발달지체유아뿐 아니라 일반유아들이 더 많은 호기심을 가지고 사용하는 경우가 있으며 수정 자료를 사용하는 과정에서 일반아동의 능력이 향상되는 예상 밖의 결과가 나타나기도 한다고 하였다. 그리고 교사의 신속한 업무 능력도 교수자료와 교구를 확보하는데 큰 도움이 된다고 하였는데 협력교사들의 신속한 업무능력은 협력교수 계획을 원활하게 한다고 하였다. 또한 모든 활동을 협의하며 공동으로 준비하는 것이 바람직하지만 상황에 따라 한 명의 교사가 자료를 준비해야 할 경우 불만을 가지기보다 상대 협력교사를 보완해주는 방향으로 마음의 자세를 갖추는 것이 필요하다고 하였다.

일반아이들 같은 경우 주제에 따라 실질적인 놀이감을 가지고 놀게 하기 위해 “이렇게 만들려고 하는데 특수아동들이 이것을 할 수 있을까요?” 라고 물어봐요. 그럼 “누구 같은 경우 못할 수도 있을 것 같은데 카드가 좋을지 아니면 주제를 변형을 하는 것이 어떨까요?”라고 의견을 교환하기도 하고 어떤 선생님은 변형을 하는 것이 좋겠다는 생각에 같이 만들기도 하구요. 중략(4-5-D p.33).

2) 협력교수의 실시

(1) 협력교수 유형의 적용

다양한 협력교수 유형을 적용함으로써 보다 계획적인 수업을 실시할 수 있고 상호작용의 질을 높일 수 있다. 두 기관의 협력교사들에게 주로 사용하는 협력교수 유형이 무엇인지 기록과 설명을 요구한 면담 결과 6가지의 협력교수 유형을 적용하고 있었다

(A, B, C, D, E, F, 가, 나, 다, 라, 마, 바, 사). 그 중 A학교는 일과 수업 중 다양한 협력교수 유형을 적용하는 것으로 나타났으나 B어린이집은 주로 교수 보조 형태의 협력교수 유형을 적용하고 있었다. 이러한 차이는 면담 과정에서 나타났듯이 A학교의 협력교사들은 모두 협력교수의 경험이 2년 이상이고 특수교사의 협력교수 경험이 4년 이상이나 B어린이집의 특수교사들은 협력교수의 경험이 대체로 1년이고 유아교사들은 협력교수 경험이 5년 이상이지만 협력교수 유형에 대한 지식을 접하지 않고 경험적으로 적용하고 있기 때문인 것으로 보인다.

(2) 협력교수의 원활한 실행을 위한 활동

A학교와 B어린이집 교사들은 협력교수 계획을 아무리 잘 세웠더라도 협력교수를 실행하는 순간 협력교사들의 원활한 실행을 위한 노력 없이는 매끄러운 수업이 불가능하다고 하였다. 협력교사들은 협력교수를 위해 기본적으로 철저한 준비를 하고 있지만 보다 원활한 실행을 위해 실시하는 활동으로 순발력과 민감성을 바탕으로 수신호, 눈치, 몸짓, 직접 이야기하기, 보충 설명하기, 언질 주기, 단서 주기, 질문하기, 맞장구치기, 동의하기, 수업의 분위기를 상승시키기, 자연스럽게 끼어 들어가기, 작은 소리로 이야기하기, 돌려 말하기, 종이에 기록하여 보여주기, 의견 묻기 등의 방법을 적용하고 있었다(A, B, C, D, E, F, 가, 나, 다, 라, 마, 바, 사). 협력교사들은 이러한 전략을 수시로 적용하고 있었고 새로운 전략을 개발하기 위해 노력하고 있었다.

수업진행을 하시면서 저희는 막 발표하고 싶어 하는 아이가 있는데 그 친구가 정확한 말을 못해요. 발표의 기회는 주고 귓속말로 힌트를 주는 그런 지원들이죠. 큰 소리 지르는 친구가 있다면 옆에서 조용히 시키는 걸 해요. 그런데 이렇게 통합교육을 하는 환경에서는 일반 교사가 중요한 것 같아요(5-1-다, p. 94).

(3) 아동들의 행동 관리

A학교의 교사들과 B어린이집의 교사들은 발달지체유아와 일반아동의 구분 없이 행동관리의 일관된 지도를 하기 위하여 수시로 협의를 하고 있었고, 공동 관리를 기본으로 하며 때로는 분담하기도 하지만, 무엇보다 즉각적인 행동 지원이 필요한 경우 행동관리를 위해 문제 행동을 보인 그 자리에 있는 교사가 해결하는 방식을 취하고 있었다(A, B, C, D, E, F, 가, 나, 다, 라, 바, 사). 한편, 두 명의 교사가 있을 경우 그 자리에 있던 교사가 아동의 문제를 종결하지 않고 다른 협력교사에게 이양하는 것은 아동의 행동지도에 영향력을 미칠 수 없으므로 특별히 돌발적인 상황이 아닌 경우 유아교사이든, 특수유아 교사이든 행동 관리를 시작한 교사가 마무리 짓는 것이 효과적이라고 하였다.

문제행동을 보이는 장애아이가 있었는데 그걸 보면서 저는 주의를 주고 선생님

은 다르게 좀 관심을 보였었어요. 그런데 이 상황을 그 선생님도 느끼고 그래서 그 문제에 대해 이야기를 한 다음에 해결이 되었었거든요. 아동이 힘들 때 일관적으로 반응을 할 수 있게 얘기를 많이 한 것 같아요. 같은 중재를 하기 위해서요(3-4-가, p. 80).

(4) 실행 과정의 어려움 해결

협력교수 실행 계획을 아무리 잘 세웠더라도 이 과정 중에 여러 가지 문제점이나 갈등이 발생할 수 있는데 교사들은 수시로 문제 사안별로 점검하고 해결해 나가고 있었다(A, B, C, D, E, F, 가, 나, 다, 라, 바, 사). 또한 실행 상 협력교수를 시작하는 초기에는 갈등과 어려움이 있지만, 점차 서로에게 맞추어 가게 된다고 하였다. 이는 유장순(2006)이 제시한 협력교사들의 태도에 대한 의욕, 갈등, 적응의 변화 단계와 일치한다.

서로에게 조금 맞추어져 있다고 봐야겠죠. 주파수가 맞추어져 있다고 봐야하죠. 그래야 원활히 진행이 된다고 봐요. 성향이 비슷한 사람끼리는 처음부터 원활히 돌아가겠지요. 그렇지 않은 경우는 학기 초에는 힘들 것 같아요. 협력교수와 아이들 간에 적응하는 기간이기 때문에 그것도 힘든 상황일테니까요. 시간이 지나면서 안정이 되는 것은 어떻게 하면 잘 맞출 수 있을까하고 노력하면서 조금씩 맞추어가고 알아가는 안정적인 그런 단계인 것 같아요. 안정되었다고 다 맞는 것 같지는 않구요. (5-2-E p.38).

3) 협력교수 결과 평가

(1) 협력교수 결과에 대한 평가

협력교수를 통한 교육과정 수정을 적용한 뒤 그 결과를 평가하는 것으로 아동의 발달에 대한 평가와 교사의 자기 보고 평가 및 협력교사들 간의 수업 평가가 중요하다고 하였으며, A학교에 비해 B어린이집이 다양한 평가 방법을 적용하고 있었다. A학교는 수시로 평가를 하고 있었고 점심시간 전후와 티타임 및 사적인 시간을 활용하고 있었으며, B어린이집은 유아들의 낮잠 시간을 주로 활용하고 있었고 점심시간과 퇴근 이후의 사적인 시간을 활용하고 있었다.(A, B, C, D, E, F, 가, 나, 다, 라, 마, 사). 또한 A학교와 달리 B어린이집은 수업 계획 및 평가와 관련된 문서에 협력교수 결과를 평가할 수 있는 항목을 포함시켜 기록으로 남기고 있었는데 협력교수의 향상을 위해 구체적인 도움이 되고 있었다.

평가를 따로 서면으로 하지는 않구요. 활동이 끝나면, 하루일과가 끝나면 만나서 식사를 한다든지 식사 후에 잠깐의 휴식시간에 앉아서 “오늘 이 활동은 아이들에게 너무너무 좋았더라”, “여기서는 누가 이리더라”, “저기서 이런 활동

을 하면 좋았을 것 같애.”라는 식의 이야기를 하게 되고 “이걸 해봤더니 누구는 잘 못하더라, 어려웠던 것 같다”라고 이야기를 하게 되는 거죠. “다음에는 이 아이는 이걸 이렇게 지도해야 되겠어” 라는 식으로 얘기를 하게 되죠(6-1-E, p.42).

(2) 결과 평가 방법

B어린이집은 수시 평가 외에도 일지에 협력평가란, 정기적인 회의, 비디오 사례 분석을 하는 등 다양한 평가가 이루어지고 있었다. A학교는 자체적인 자율연수와 공식적인 동료장학 및 수업 연구 등으로 협력교수 결과를 평가하고 있었는데 별도의 문서화된 평가는 실시하지 않고 있었다. 협력교수 평가를 위한 방법에 관하여 어떤 방법이 좋을지 협력교사들에게 물어 본 결과 A학교는 평가양식, 구두 평가, 자기평정 체크리스트, 활동사진 공유, 정기적인 일과 및 일주일 평가를 제안하였고, B어린이집은 돌려서 이야기 하거나 비디오 분석하기, 일지 쓰기, 촬영하기, 녹음하기를 제안하였다(A, B, C, D, E, F, 가, 나, 다, 라, 마, 사).

교수방법이라든지 그런 것은 서로 관찰해서 이야기를 해주지만 아니면 저희가 서로의 수업을 촬영해서 보면서 아이에게 어떻게 상호작용을 하는지 서로 관찰을 할 수 있어요. 디카로 찍는 다든지, 녹음을 한다든지 그래서 그것을 평가하고 있어요. 어린이집에 지침이 있어서 그런데 그렇게 하니깐 좋더라고요. 우리가 몰랐던 부분을 알고 어려운 부분을 보고 고쳐지고 서로 개선되어지니까요(6-2-마, p. 99).

4) 협력교수의 성공적 경험 공유

(1) 성공적 경험의 의미

두 기관의 교사들은 협력교수의 성공적 경험이란 아동의 발전과 교사간의 존중을 통한 원만한 수업, 교사간의 원활한 의사소통, 부모들 간의 화합이라고 제시하였다(A, B, C, D, E, F, 가, 나, 다, 라, 마, 바, 사).

아이들이 눈에 띄게 발전을 하고 그러면 그 반은 성공했고 협력이 잘되었다고 생각하고 싶어요. 아이가 많은 발전이 있었고 IEP목표대로 다 수행을 했을 때, 그리고 일반아동의 경우도 부모들의 평가가 긍정적이라면 학급을 잘 이끌어 나갔다는 생각이 들고요. 서로 혼자만 이끌어가는 것이 아니라 두 교사간의 협력교수가 잘 이루어졌다고 느껴져요(7-1-마, p. 101).

(2) 성공적 경험의 유무

성공적 경험의 유무와 관련하여 A학교의 3명의 교사는 성공 경험이 있다고 하였고

B어린이집의 교사들은 4명이 성공 경험이 있다고 하였다. 그러나 협력교수의 자기 평정 척도를 분석한 결과 A학교에서 성공 경험을 가진 교사는 2명이었고, B어린이집이 교사는 3명으로 확인되었다. 또한 성공적 경험은 경력과 무관하였다.

원활하게 무리 없이 한 적이 있다고 생각해요(7-2-E, p.46).

(3) 성공적 경험의 공유 방법

성공적 경험의 공유 경험에 관하여 A학교는 공식적으로 공유하지 않고 있다고 하였고 칭찬이나 면담을 통해 공유하고 있으며, B어린이집은 사례발표, 세미나, 워크샵과 칭찬 등 공식·사적으로 성공의 경험을 공유하고 있다고 하였다. 특히 성공적 경험의 공유 방법에 대해서 A학교는 다른 동료교사들에게 간접적인 칭찬을 하는 방법과 수업 공개 또는 대화가 중요하다고 하였고, B어린이집은 사례 발표, 세미나, 질문지, 발표, 사적인 시간과 취미 공유, 칭찬, 회식 등의 방법을 제안하였다(A, B, C, E, 가, 나, 다, 라, 마, 바, 사). 또한 성공적인 협력교수의 척도로서 일반유아의 부모와 발달지체유아의 부모 모두가 협력교사의 구분 없이 자연스럽게 아동에 관한 정보를 전달하고 상담하는 것이 성공적인 협력교수의 잣대가 될 수 있다고 하였다.

교사 세미나를 할 때 이번에도 워크샵을 할 때 교사 협력에 대해서 한사람이 발표를 했어요. 교수님들도 하시고 여기 교사분도 몇 분 발표를 하시는 데 협력교수에 대한 것을 하셨거든요. 그 때 질문지 같은 것을 돌려가지고 비슷한 질문을 했었어요. 어떤 점이 잘 됐느냐, 어려웠느냐를 모아 가지고 발표를 했던 적이 있었어요. 그러면 성공적 경험의 공유가 좀 되었겠죠(7-3-라 p. 103).

(4) 성공적 경험의 공유 필요성

성공적 경험의 공유할 필요성과 관련하여 두 기관에서는 유아 발전에 영향을 주고 교사 간에 서로 배울 수 있어 전문성 및 교수 기술이 발전한다고 하였다. 또한 교사의 보람과 업무 감소, 아이디어를 교환할 수 있어서 성공적 경험을 공유할 필요가 있다고 하였다(A, B, C, D, E, F, G, 가, 나, 다, 라, 마, 바, 사).

협력교수의 성공 경험을 이야기 하면서 더 상승이 되고 보람도 느끼고 자기 자신에 대해서 더 개발을 하게 되요. 성공 경험을 나누면서 가장 중요한 것은 모든 아동들을 같은 시각으로 교사가 분리하지 않고 같이 바라볼 수 있는 그런 기회가 되는 것 같아요. 저 같은 경우에는 현재는 유아교사지만 특수교사도 해보고 유아교사도 해보아서 양쪽의 어려움을 잘 알아서인지 손이 더 많이 가면서 부족한 아동에게 집중을 하게 되고 더 노래할 수 있도록 접근을 하게 되요. 그리고 통합정교사가 아동 3명이라는 작은 숫자를 가르치지만 그 중 한명이 아주 집중을 해야 하는 경우라면 나머지 아이들은 유아교사가 같이 역할을 해주어야 해요(7-5-사, 105).

IV. 결론 및 제언

본 연구는 발달지체유아통합기관에서 유아교사와 특수교사가 협력교수의 선결요건으로 간주하는 협력교수의 수행 요소와 전제를 알아보았으며, 고려되는 협력교수 수행 과정 즉, 계획, 실행, 평가 과정을 분석하였다. 본 연구의 종합적인 결론은 다음과 같다.

첫째, 협력교수가 잘 이루어지기 위해서는 협력교수를 실시하기 이전에 협력교수의 전제와 수행요소들을 확인하여야 한다. 본 연구에서 협력교수 관련 문헌을 고찰하고 협력교수 실제에 대한 경험적 연구를 통해 제안된 협력교수의 실행에 필요한 주제들은 협력교수의 수행요소와 전제들로 간주할 수 있을 것이다. 하지만 협력교수의 수행요소를 실행한다고 하더라도 협력교수를 자발적으로 선택할 수 있는 체제, 교사간의 상호지명이 가능한 체제 및 교사실과 기타 업무의 효율을 위한 물리적 환경 등의 행정적 지원이 잘 갖추어져 있는 상황에서 교사간의 신뢰 형성과 같은 협력교수의 전제 조건이 갖추어져 있지 않으면 형식적인 협력교수에 그칠 수 있다. 또한 교육관의 차이는 교수 형태 또는 협력교수 유형에 영향을 줄 수 있다. 그런데 협력교사들은 철학과 신념이 다르더라도 서로의 차이를 인정하고 분야가 다르지만 서로 동등한 자격을 가졌다는 것을 받아들여야 한다. 설사 협력할 상대 교사가 나와 나이, 경력, 전공이 다르다 하더라도 같은 교사로서 동등하게 여기고 인정하고 믿어 준다면 협력 교수할 때 같은 교사로서 존중받는다라는 느낌을 받을 수 있을 것이다. 또한 통합교육기관에서 협력교수를 실시하기 위해서는 자발적인 참여와 상호지명이 가능해야 한다. 그런데 협력교수를 자발적으로 선택하였더라도 협력교수를 할 때 모든 전문가의 배치가 안정적인 것은 아니다. 또한 협력교사들은 모든 협력교사들은 협력교수에 대한 개인적 요구와 전문성에 대한 준비도를 서로 조심스럽게 평가한다(Cook & Friend, 1995). 본 연구에서도 일부 교사가 교사의 전문성을 언급하였는데 협력교사에게 필요한 전공과 경력을 주로 3년 이상의 전문성을 갖춘 교사가 적합하다는 의견이 있었지만, 또 다른 교사들은 통합교육장면에서 경력보다는 통합교육의 마인드를 갖춘 자질이 더 시급하다고 하였으므로 전문성이 크게 영향을 미치지 않는 것으로 보인다. 그 보다 본 연구에서 협력 교사들은 자체적인 노력으로 협력교수의 질이 나아지고 있다고 변화 보고를 하였는데 긍정적인 방향으로의 변화 속에는 근본적으로 신뢰형성을 위한 상호 이해와 존중의 통찰 경험이 있었다. 장애아에 대한 태도 및 교사의 신념과 철학은 협력할 상대 교사가 어떤 교사인지에 따라서도 달라지고 있음을 보여주는 것으로 결국 이것은 협력교수에서 소위 말하는 교사 궁합이라고 볼 수 있겠지만 교사궁합도 결국은 계속된 교사교육을 통해 더 잘 맞는다는 것을 반대로 입증하는 것이다(박소영·신현기, 2007a). 관계를 다지기 위해서 서로에 대해서 알 시간을 가져야(Johnson, 2000)하듯 교사들은 책임을 공유하고 교수 형태와 성향을 조절하며 많은 도전을 주는 다른 교사와 밀접하게 일하는 것이 필요하다.

협력교수의 성공경험에서 협력교수의 관계는 신뢰에 근거(Adams et al., 1993)한다고 하였듯이 교사들은 시간이 지나감에 따라 서로에게 맞춰져간다. 그렇기 때문에 협력교수의 전제는 행정적 지원의 근간 아래 교사간의 상호 이해와 존중의 신뢰형성에 대한 교육이 중요하다고 볼 수 있을 것이다. 신뢰감은 저절로 성취되는 것이 아니라 노력해야 얻을 수 있는 것이므로 상대를 무조건적으로 수용하는 연습, 의사소통 기술, 문제해결 기술 등에 대한 협력교수 연수를 통하여 성공적인 협력교수를 촉진할 수 있을 것이다. 즉, 통합교육 상황에서 협력교수를 위한 교사교육의 중요성(Vance, 2001)을 강조하는 것으로 교사들을 훈련하고 보조·지원하여 협력교수의 기술과 구조를 배울 수 있도록(Cook, 2004) 도와야 할 것이다.

둘째, 협력교수의 수행 과정은 협력교수 계획, 협력교수의 실시, 협력교수의 평가, 협력교수의 성공적 경험의 공유의 과정으로 이루어져야 한다. 협력교수 계획을 위해서는 대상학생의 배치와 선정에서 부터 분담에 이르기까지 조직적으로 계획하여야 할 것이다. 장애의 정도, 장애의 특성이 협력교수에 영향을 미치고 유아교사에게 역할과 책임이 전가되어 온전한 협력교수가 어려운 결과를 낳기도 하므로 발달지체유아통합기관에서 이탈행동, 공격행동, 수업 방해 행동을 보이는 유아들의 선정과 배치를 고려해야 할 것이다. 그리고 공동 상담, 공동 가정방문, 공동의 관찰 및 검사 등을 통하여 학습의 질을 수시로 평가하여 반영해야 할 것이다. 또한 IEP와 일반교육과정의 관련성을 위해서 다양한 교수 형태와 교수적 수정이 이루어지도록 해야 할 것이다. 협력교수는 발달지체유아뿐 아니라 일반유아에게도 주의를 환기시키며 개별 학습 목표를 수행하는데 도움을 줄 수 있으므로 협력교사들은 교육과정의 방향을 세우는 것에서부터 본격적인 협력교수가 이루어져야 하며 연간교육계획서, 월간·주간 교육계획서를 공동으로 작성, 교수 내용과 목표 및 공동 일과와 평가 계획, 교수적 수정의 선정과 전략, 역할과 책임 및 협력교수 유형의 선정, 교수자료와 교구를 확보하는 것까지 협력교수 계획에 포함시켜야 한다. 협력교수의 실시는 아동이 교실의 활동이나 일과에 참여하는 데 어려움을 겪지 않도록 다양한 수정 방법을 적용하는 것으로 유치원 일과의 활동들에 다양한 협력교수의 유형을 적용하는 과정과 협력교수의 원활한 실행을 위한 활동, 아동들의 행동관리, 협력교수 실행 과정의 어려움을 해결하기 위한 노력이 깃들여 있어야 할 것이다. 서로 다른 교육 철학과 신념은 다른 수행요소들에 영향을 미쳐 또 다른 어려움을 일으킨다. 교육 철학 및 신념과 관련하여 파생된 주된 어려움은 협력교수의 수행 요소 중 역할과 책임의 한계 설정으로 협력교수의 유형을 선택하는 것과 관련이 있으며 특히 다양한 협력교수 유형을 적용하는 것과 관계가 있다. 또한 역할과 책임은 협력교수의 수행요소 중 공동의 교수 계획으로 이끌어져 보다 효과적인 교수적 수정 및 수업계획의 마련과 관계가 있다. 그러므로 같은 교육 활동도 두 교사의 철학과 교사 간의 관계에 따라 목표나 협력교수 유형이 달라지므로 협력교사들은 다양한 협력교수 유형이 적용될 수 있도록 노력해야 할 것이다. 특히, 정해진 공간에서 서로의 위치(position)를 어떻게 나눌 것인지

에 대해 협상하는 것이 중요하다(Emily, 2007). 즉, 교사간의 힘겨루기가 아닌 아동 교육의 효과를 위해서 협력교수 하는 기술과 구조를 배우는 것이 진정한 협력교사라고 할 수 있다. 협력교수의 평가는 협력교수 방법에 대한 구체적인 연수를 받은 경험 없이 협력교수를 실행하고 있으므로 현재의 실행하고 있는 협력교수 모형에 대한 평가와 협력교수 평가에 대한 보다 구체적이고 실행 가능한 평가 계획이 마련되어야 한다. 그러기 위해서는 협력교수 평가 척도를 개발하여야하고 현장의 모범적인 협력교수 모형을 발굴하여 워크샷 형태의 교육을 실시하여야 한다. 덧붙여, 협력교수의 성공적 경험을 공유하는 것은 협력교사의 보람과 업무의 감소, 아이디어를 교환할 수 있는 장점이 되므로 협력교수의 성공적 경험을 공유하는 방법을 마련해야 할 것이다. 위와 같이 협력교수는 교사들의 업무가 분담되지만 준비할 일은 과중되는 협력교수의 양면성을 반영한다. 그러므로 협력교수를 선택하여 계획, 실행, 평가할 때는 보다 세심한 고려와 사전 준비가 필요하다. 또한 계획, 실행, 평가 과정의 성공적 경험을 협력교사들은 서로 공유하면서 발전해 가야한다.

셋째, 협력교수가 단순하지 않기 때문에 협력교수 상황이라고 모두 협력적인 것은 아니다. 그러므로 협력교수 수행 과정의 각 단계에서 관계를 돈독하게 하기 위해서 신뢰를 형성하고 마음을 다지는 연수와 토론 및 재충전의 시간이 필요하다. 또한 교수계획을 위해서 다양한 협력교수 유형을 적용하고 교수 계획을 위해서 시간을 확보할 필요가 있으며 자료 확보를 포함하여 인적·물적인 지원을 제공하여야 할 것이다. 협력교수의 실시와 관련하여 원활한 협력교수 실시를 위한 방법을 개발하고 협력교수 결과 평가와 관련하여 평가 척도를 개발하여야 하며 지속적인 아동 관리를 위한 담임의 연임제와 공동학적의 복수담임제를 모색하는 것도 대안이 될 것이다. 부가하여 협력교수의 성공적 경험은 교수 효과와 협력교수의 의욕 및 교수 기술을 고무시키므로 경험을 공유하기 위한 다양한 시도가 이루어져야 할 것이다. 협력교수의 성공적 경험에 대한 잠정적 평가와 자기보고 평가 척도의 결과가 불일치할 수 있으므로 아동, 교사, 부모를 모두 고려한 계획, 실행, 평가의 단계별 협력교수 평가 척도의 개발이 이루어져야 할 것이다. 즉, 협력교수의 효과가 이미 입증된 바와 같이 교사교육기관에서 협력교수를 위한 교사교육이 체계적으로 이루어져야 한다.

본 연구의 몇 가지 제한점을 통해 다음과 같이 제언하고자 한다. 첫째, 통합교육 장면에서 협력교수를 실시하고 있는 좀 더 다양한 사례를 분석하는 일이 필요하다. 두 기관의 협력교수 사례를 가지고 협력교수 수행 과정을 분석하였으므로 두 기관과 유사한 다른 통합교육 기관의 협력교수 수행 과정을 비교할 필요가 있다. 또한 유아의 통합교육 장면 중에서도 부분통합을 하면서 협력교수를 실행하고 있거나 초,중,고등학교 통합교육 장면에서 실행하고 있는 협력교수 상황을 분석할 필요가 있다. 둘째, 연구자의 협력교사 경험은 연구를 수행하는 데 도움을 주기도 했지만 한계를 드러내기도 하였다. 연구자의 경험은 협력교수의 수행요소와 수행 과정을 깊이 이해하는 데 도움을 주었으

나 교사의 시각에서 협력교수 수행 과정을 해석하는 데 영향을 미쳤음을 부인할 수 없다. 그러므로 이와 유사한 상황의 더 많은 협력교사들을 상대로 한 협력교수 과정과 모형에 관한 질적 연구가 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

권주석(2004). 초등학교 통합학급의 협력교수 실행 수준 분석. **발달장애학회지**8(2), 1-14.

김재은(1995). **연구 방법**. 교육과학사.

김지은(1996). **장애유아의 통합교육에 대한 교사와 학부모의 인식연구**. 미간행 석사학위 논문, 대구대 대학원, 대구.

김현숙(2006). **통합교육을 시행하는 유아교육기관의 유아교사와 유아특수교사의 협력교수 실태 연구**. 석사학위논문. 덕성여자대학교 교육대학원, 서울.

류외순 (2001). 협력 교수-학습 프로그램 적용을 통한 정인지체아의 사회적응 능력신장. **특수교육총연합회**, KRF연구결과논문.

박소영·신현기(2007a). 장애유아를 위한 협력교수의 수행요소와 전제조건에 관한 연구. **특수아동교육연구**, 9(1), 173-201.

박소영(2007b). **장애유아 통합교육기관의 협력교수 수행과정 연구**. 미간행 박사학위, 단국대학교 대학원, 서울.

배은호 (2003). 멀티미디어 활용 중심의 협력교수가 학습장애아의 수학과 도형학습에 미치는 영향. **특수교육총연합회**, KRF연구결과논문.

우정환(2003). **효율적인 통합교육을 위한 웹기반 협력교육 교사교육 프로그램의 개발 및 적용**. 미간행 박사학위논문, 대구대학교 대학원.

유장순(2006). 초등학교 통합학급에서 협력교수 실행에 관한 협력교사들의 인식분석. **특수아동교육연구**, 8(2), 1-27.

이소현·황복선(2000). 통합교육을 위한 특수교사-일반교사간 협력 모형: 구조적 측면을 중심으로. **특수교육연구**, 7, 68-87.

조운경, 이소현(2000). 통합 학급에서의 또래 - 관련 사회적 기술 교수 전략들에 대한 교사의 수용도, 실행 가능성, 현재 사용에 관한 조사 연구. **유아교육연구**, 20(3), 277-302.

최승숙(2004). 통합교육을 실시하고 있는 초등학교 교실에서의 협력교수 실제. **특수교육학연구**, 39(3), 269-292.

Adams, L; Cessna, K. (1993). Metaphors of the Co-Taught Classroom. *Preventing School Failure*, 37(4), 28-31.

Bogdan, R. D., & Biklen, S. K. 1992). *Qualitative research for education: An Introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.

Buyse, 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.

Cook, L., & Friend, M, (1995). Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.

Cook, L. (2004). *Co-teaching: Principles, Practices and Pragmatics*. New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting Albuquerque, NM April 29.

Deno E. N.(Ed.). (1973). Instructional alternatives for exceptional children. Reston, VA: Council for Exceptional Children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 074678)

- Emily C. B. (2007). Co-Teaching. Not Just a Textbook Term: Implications for Practice. *Preventing School Failure*, 51(2), 46-51.
- Gately, S. E., & Gately, F. J., Jr. (2001). Understanding Coteaching Components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-47.
- Goetz, J. PL, & Lecompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design In educational research*. Oralando, F L : Academic Press.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). *Data management and analysis methods*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (PP. 428-444). Thousand Oaks, CA : Sage.
- John, L. L. (1999). An Examination of two coteaching classrooms. *American Annals of the Deaf*, 144(1), 24-33.
- Johnson, V. W.(2000). *The Effectiveness of a Collaborative-cooperative Approach for Students with Disabilities*. The University of Georgia in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree.
- Odom, S. L., & McEvoy, M.A.(1990). Mainstreaming at the preschool level: Potential barriers and tasks for the field. *Topics in Early Childhood Special ducation*, 10(2).
- Reinhiller, N. (1996). Coteaching: New Variations on a Not-So-New Practice. *Teacher Education & Special Education*, 19(1), 34-48.
- Rosa, A. B.(1996). *Cooperative teaching in the inclusive classroom : Acase study of teachers' perspectives*. Doctoral Dissertation. Harvard University.
- Sandall, S. R., & Schwartz, I. S.(2002). *Building Blocks for teaching preschoolers with Special Needs*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Vance, L. A.(2001). Teachers' Beliefs About Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.
- Weiss, M. P., & Brigham, F. J. (2000). *Co-teaching and the model of shared responsibility : What does the research support?* In T. E.
- Wilson, G. L. (2005). This doesn't look familiar! *Intervention in School and clinic*, 40(5), 271-275.

A Study on Co-teaching Process of Regular and Special Educators in Inclusive Early Childhood Education Settings

Park, So-Young

National kyungjin School

Shin, Hyun-Ki

Dankook University

<Abstract>

The purpose of this study is to present the necessary conditions for the successful inclusive education of young children with disabilities in Korea by assessing current environment of co-teaching in the field and analysing the currently effecting co-teaching methods by phases.

The study was conducted with the collaboration of the team of 13 co-teachers including general and special education teachers for the period of 6 months through the in-depth interviews together with the scientific analysis on the daily plans of instruction by category and by each instructor as well as the result of the self-assessment of each instructor. The collected materials were classified and arranged by the purposes and categories as intended.

The result of the study could be summarized as follows:

First, the mutual confidence and trust between the co-teachers voluntarily participated is essential for the successful inclusive education with the environment that cross-appointment between the co-teachers is guaranteed and the administrative support for the inclusive education is properly secured beforehand.

The co-teachers demanded that in order to maximize the effect of the co-teaching, relevant environment including administrative support from the government is essential and through the consummate examination and confirmation on the conditions before starting to provide co-teaching much of the hardships relating inclusive education could be minimized.

In summary, we can clearly understand through the result of this study what are the underlying points in co-teaching on the part of co-teachers and which

direction we should take for the maximum results from the future complete inclusive early childhood education.

key words : Co-teaching, Inclusive Education, Early Childhood Education

논문 접수: 2007. 11. 5 심사 시작: 2007. 11. 9 게재 확정: 2007. 12. 17