

발달지체 유아 통합 유치원 교사의 배경변인과 발달지체유아 유형에 따른 교사의 통합태도*

이 기 현**

대구대학교 사범대학 유아교육과 교수

《요 약》

본 연구는 발달지체 유아통합 유치원의 교사를 대상으로 통합교육에 대한 태도에 영향을 주는 배경변인과 발달지체 유형에 따른 통합태도에 대한 관련변인을 분석하고자 하였다. 연구 대상은 대구·경북지역의 발달지체유아 통합 유치원 교사 327명을 표집 하였다. 본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 교사의 배경변인에 따른 통합태도의 결과는 연령, 학력, 경력의 변인에서는 유의미한 차이가 나타났으나, 장애 관련 과목이수여·부, 장애관련 연수여·부, 통합학급 담임여·부의 변인에서는 유의미한 차이가 없는 것을 나타냈다. 둘째, 발달지체 유형에 따른 교사의 통합 태도에 대한 결과는 학업적 기대의 변인에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

주제어 : 발달지체, 통합교육, 통합태도, 발달지체유형

1. 서 론

1. 연구의 필요성

발달지체유아 통합교육은 유치원에서 발달지체유아들과 일반유아들을 함께 교육하는 것을 의미한다. 즉, 발달지체유아들과 일반유아들이 동일한 장소와 교수방법, 그리고 동일한 교육과정 속에서, 개인으로서의 동등한 가치와 소속감을 가지고 선택의 자유를 누릴 수 있도록 하는 것이다(이소현, 2003). 그러므로 발달지체유아들과 일반 유아들이 동등한 입장에서 서로의 가치를 인정하며 함께 성장해 갈 수 있도록 배려하는 것이 통합교육의 진정한 의미인 것이다.

그러나 이러한 발달지체유아 통합교육은 철학적인 입장과 법적인 입장에서 뿐만 아니라 지금까지의 많은 실증적인 연구들(강혜련, 1998; Odom, 2000; Bricker, 2000; 이기

* 본 연구는 2007학년도 대구대학교 학술 연구비 지원을 받아 연구되었음.

** 교신저자(gihyoun@daegu.ac.kr)

현, 2003,2007; 이소현, 2003; 강희연, 2006)을 통해서 통합교육의 효과를 제시하였으나, 실제로 이러한 효과를 다양한 교육현장에 그대로 적용하기에는 현실적인 어려움이 매우 많다.

우리나라에서는 최근에 들어서야 발달지체유아 통합교육에 관심을 갖기 시작하여 2002년 이후부터 교육부에서는 공·사립 유치원에 등록된 발달지체유아의 통합교육을 지원하기 시작했다. 따라서 2002년도에 일반 유치원에 통합된 발달지체유아 무상 수혜 대상은 59명이었으나, 2003년에는 143명, 2004년도에는 999명 (교육인적자원부, 2004), 2006년도의 3243명에 이어 2007년도에는 3125명(교육인적자원부, 2007)으로 급속하게 증가하였다. 그리고 그 결과 통합교육을 경험하고 있는 발달지체유아의 무상교육은 만3~5세 뿐만 아니라 만6세 취학 유예유아에게까지 확대되고 있다(교육인적 자원부, 2007). 그러나 이와 같이 통합된 발달지체유아에 대한 무상교육이 짧은 기간 동안 매우 효과적으로 이루어졌음에도 불구하고, 통합교육이 전개되고 있는 실제적인 수행내용이나 결과에 대해서는 공식적으로 알려진 바가 없다. 대부분의 경우 일반유치원에서는 단지 발달지체유아들을 일반유아들과 함께 물리적으로 배치하는 정도의 매우 제한적인 통합교육을 제공하고 있는 것으로 추정된다. 따라서 진정한 의미의 통합교육이, 발달지체유아는 물론, 일반유아들에게조차도 제공되고 있다고 단언하기는 매우 힘든 실정이다(김경숙, 2006).

특히, 발달지체유아 통합교육이 성공하기 위해서는 발달지체유아가 일반유아들의 복잡한 사회적 상호작용을 모방하면서 함께 성장할 수 있는 기본적인 환경과 더불어 발달지체유아의 전반적인 발달을 촉진하면서 발달지체유아 개개인의 특별한 요구에 맞는 개별화된 교육이 필요하다(Lerner, Mardell-Czudnowski, & Goldenberg, 1981). 발달지체유아 통합의 기본적인 환경이란 일반 교사, 일반유아, 발달지체유아, 프로그램, 부모, 유치원 환경 등(유수옥, 1998; 안함순, 1998; 서현아, 송은희, 2002)을 말하는 것으로서 교사 ↔ 일반유아 · 발달지체유아, 발달지체유아 ↔ 일반유아, 프로그램 ↔ 교사 · 발달지체유아 · 일반유아 · 부모, 부모 ↔ 발달지체유아 · 일반유아 · 교사, 환경 ↔ 발달지체유아 · 일반유아 · 교사 · 프로그램 등의 상호작용이 원활하게 이루어지는 것을 의미한다.

이러한 환경적 요소들은 통합교육을 담당하는 교사의 태도와 신념에 따라 교육의 질적인 내용에 차이를 가져올 수 있을 뿐만 아니라, 발달지체유아와 일반 유아들 간의 자연스러운 상호작용과 유아의 성취를 결정하는 강력한 요인이 된다(Schulz & Carpenter, 1995). 일반적으로 유아들은 교사가 발달지체유아를 대하는 태도를 통해 발달지체유아에 대한 느낌을 배우고 정보를 얻기 때문이다. 따라서 교사의 태도는 일반유아 뿐 아니라, 발달지체유아와 교사관계, 발달지체유아와 발달지체유아 관계에 실제적인 영향을 준다(Madden & Slavin, 1983). 즉 교사가 지니고 있는 가치관과 철학, 신념, 태도, 언어, 행동 등은 어떠한 형태로든 통합학급의 모든 유아들에게 영향을 미치게 되기 때문이다.

발달지체유아 통합교육이 법적으로 의무가 아닌 우리나라의 경우, 통합교육실시의 성공여부는 교육시설의 장이나 교사의 태도여하에 달려 있다. 특히 “교육의 질은 교사의 질을 능가 할 수 없다”는 말을 생각해 볼 때, 교사의 태도와 역할은 교육활동의 가장 중요한 핵심요소임이 분명하다(서현아, 송은희, 2002). 이러한 관점에서 교사의 연령(Horne, 1985; 사영숙, 1997; 서현아·송은희, 2002; 김광웅, 1990), 교직경력(Horne, 1985; 이소현, 1995; 유명숙, 2000; 김명희, 1993), 학력(조성연, 1994; 서현아, 송은희, 2002), 통합교육의 경험(Horne, 1985; 장동태, 1995; 김정현, 1996), 현직교원연수(Larrivee, 1981; 김명희, 1993; 김말숙, 2003; 김현숙, 1996) 등은 비록 연구 결과들간에 일치하지는 않지만 교사의 통합 태도에 영향을 미칠 수 있는 주요 변인이다.

이와 같이 통합에 대한 교사의 배경변인의 중요성이 강조되면서 통합교육에 대한 교사의 인식에 영향을 미치는 요인들에 대한 연구들이 활발하게 진행되어 왔다(이소현, 1995; 신옥봉, 2002; 조성연, 1994; 정계숙·김경숙, 2000; 주원재, 2000; 정계숙, 1995; 서현아·송은희, 2002; 김경숙·바바라탐슨, 1999; 이영철·이용교, 2006; 강미라·이케다유끼, 1996; 안함순, 1998). 그러나 1994년 특수교육 진흥법이 제정된 이후 유치원에 통합된 발달지체유아에게 무상교육이 시작된 것은 극히 최근의 일이다. 따라서 국내의 발달지체유아 통합 교사에 관한 연구는 아직까지 통합교육에 대한 교사 실태 분석에 관한 연구(김명희, 1993; 심미경·전예화·박경란, 2005; 오영옥, 2003; 황여선, 2003; 이소현, 1995; 정계숙, 1995), 통합교육에 대한 교사의 태도에 관한 연구(김정현, 1996; 서현아·송은희, 2002; 유수옥, 1998; 김현숙, 1996; 이현정, 1997; 양명희·임은미, 2004), 또는 교사의 자질(신옥봉, 2002; 김경숙·바바라탐슨, 1999; 김경숙·정계숙, 2000)이 대부분이다. 그러므로 현재 통합교육을 실제로 실시하고 있는 유치원 교사의 배경변인에 대한 연구는 거의 이루어지지 않고 있음을 알 수 있다.

한편, 실제 통합유치원 현장에서 교사 개인의 태도도 매우 중요하지만 통합교육에서 무엇보다도 중요한 것은, 통합된 발달지체유아와 교사의 상호작용 수준에 따라 통합교육의 질적 수준이 달라지므로 발달지체유아가 가진 개인별 장애유형에 따른 일반 교사의 태도라고 할 수 있다. 즉, 통합교육이 보편화되고 있는 현재의 추세로 보았을 때, 핵심적인 문제는 장애유형에 따른 개개인의 특별한 요구를 교사가 어떻게 인식하고 있는가 하는 것이다.

국립 특수교육원(2003)에 의하면 통합 학습의 발달지체유형은 시각장애, 청각장애, 정인지체, 지체부자유, 정서장애, 자폐, 언어장애, 학습장애, 중복장애 등으로 나누고 있다. 따라서 이들 발달지체유아들은 발달지체유형에 따른 성장발달 과정이 일반 유아들과는 여러 면에서 다를 수 있다. 예를 들면, 전체 유아 중에 3%~5%의 출현율을 보이고 있는 주의력 결핍 및 과잉행동장애(ADHD : Attention Deficit Hyperactivity Disorder)의 경우, 대부분은 정상적인 지능을 가지고 있으나 부주의와 과잉행동-충동성의 특성으로 인하여 한 가지 자극에 지속적으로 주의집중 할 수 있는 능력이 부족하다(이기현,

2007)는 특징이 있다. 청각장애 유아 및 언어장애 유아는 언어발달 및 의사소통이 원활하지 못하므로 또래와의 사회적 상호작용이 곤란하며 일반 유아들에 비해 정서적불안정, 신경증 및 부적응 행동을 더 많이 보인다(이기현, 2003; 김종현, 2006). 또한, 지체장애 유아들은 신체운동발달이 어렵고, 신변처리, 말과 언어, 인지, 사회정서적인 발달에 부정적인 영향을 줄 수 있다. 그리고 과도한 근육의 경직, 지속적인 사지의 떨림, 근육의 협응, 걸을 때 몸의 균형을 잡는데서 어려움을 보일 수 있으며 언어나 인지 기술습득에서 지체를 수반하는 경우가 많다(이소현·박은혜, 2005).

이와 같이 발달지체유아들은 장애유형별로 그들의 발달 유형이 다르며, 설사 같은 유형의 발달지체라 할지라도 개인적인 발달의 양상이 서로 다른 특징을 가지고 있다. 또한 이들의 발달적 특징에서 나타나는 사회적 상호작용의 형태가 다르므로, 교사역시 이들에게 접근하는 태도와 방식, 교육적 성취기대, 상호작용 수준 등이 달라 질 수 있다. 즉 실제로 통합학급을 담당하고 있는 교사의 입장에서는 그들이 가지고 있는 배경변인에 의해 그들 자신의 통합에 대한 개념과 통합교육에 대한 전문성이 달라질 수 있을 뿐만 아니라, 발달지체 유아의 유형에 따라 교사로서의 노력이 달라질 수 있다는 것이다. 또한 교사의 통합태도는 발달지체 유아의 유형에 따라, 교사가 유아에게 기대하는 교육적 성취 또는 행동적 기대가 달라질 수 있다. 이와 같이 교사의 배경변인과 발달지체 유아 유형과의 관계는 교사의 철학적 신념에 기초한 교육적 태도를 예상할 수 있는 중요한 요소가 된다.

그러나 국내에서 이루어진 대부분의 통합교육은 일반유치원교사(특수교사)의 태도에 관한 것으로서, 실제로 발달지체 유아를 통합하고 있는 유치원 교사를 대상으로 하는 교사의 배경변인과 발달지체 유형에 따른 교사의 통합태도에 관한 연구는 찾아보기 어려운 실정이다.

이에 본 연구는 발달지체유아 통합 유치원 교사의 통합태도와 배경변인과의 관계, 그리고 발달지체유아 유형에 따른 교사의 통합태도에 대한 관련변인과의 관계를 밝힘으로써, 통합유치원의 핵심요소인 교사의 태도개선 방안을 모색할 수 있는 기초 자료를 제시하는데 그 의의가 있다고 하겠다.

2. 연구의 목적

본 연구에서는 발달지체유아 통합 유치원의 교사를 대상으로 통합교육에 대한 태도에 영향을 주는 배경변인과 발달지체유아 유형에 따른 통합태도에 대한 관련 변인을 분석하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- 1) 발달지체유아 통합 유치원 교사의 통합태도는 배경변인에 따라 차이가 있는가?
- 2) 통합된 발달지체유아의 유형에 따라 유치원 교사의 통합태도는 차이가 있는가?

3. 용어의 정의

1) 발달지체유아의 유형

국립 특수교육원(2003)에 의하면 통합학급의 발달지체유형은 시각장애, 청각장애, 정신지체, 지체부자유장애, 정서장애, 자폐, 언어장애, 학습장애, 중복장애 등으로 나누고 있으나, 본 연구에서는 신체장애(시각·청각·언어장애 포함), 지체부자유장애, 행동정서장애(정서·자폐 포함), 정신지체(정신지체·중복장애 포함)등의 4가지 유형으로 나눈다.

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 대구광역시 공·사립유치원 87곳, 경북구미시 공·사립 유치원107곳, 경북포항시 공·사립유치원 31곳에 근무하는 현직 교사를 대상으로 무선 표집 하였다. 표집기간은 2007년 8월 6일~8월 30일이었으며, 이 기간을 표집기간으로 선정한 이유는 대부분의 유치원교사는 1주~2주의 하계휴가 기간이 끝나면 정상근무를 하기 때문이었다. 설문지 배부·회수는 유치원 원장, 원감 또는 일반교사의 도움을 받아 총 650명에게 우편, 방문, 또는 e-mail을 통하여 배부·회수하였다. 회수된 설문지중 응답 문항이 누락되었거나 잘못 표기되어 불완전한 자료 150부를 제외한 나머지는 500부였다.

이 500부 중에서 본연구의 목적에 따라 “발달지체유아 통합교육을 현재 실시하고 있다.” 라고 응답한 327부를 최종 연구 자료로 활용하였다.

본 연구 대상인 발달지체유아 통합 유치원 교사의 기초적인 배경 분포는 <표1>과 같다.

2. 연구도구

1) 교사 배경변인에 관한 설문지

교사 배경에 관한 설문지는 신영애(2003)의 “조사대상자의 일반적 특성”, 이현정(1997)의 “보육시설 종사자의 개인적 배경”, 김정현(1996)의 “교사 배경 변인”, 김현숙(1996)의 “교사의 개인적인 배경”등을 바탕으로 하여 구성하였다. 먼저 구성된 설문지는 2007년 5월 20~5월 30일 교직경력 5년~13년의 유치원 교사 15명(공립3명, 사립 12명)에게 연구취지를 설명하고 배부하였다. 설문지를 회수한 다음, 설문지에 응답한 교사 15명과 설문지의 문제점을 수정·보완한 후, 최종적으로 사용된 설문지는 유아교육과 유아

특수교육 박사학위 소지자들의 검토를 거친 후 본연구의 교사 배경변인에 관한 설문지로 사용하였다.

교사 배경에 관한 설문지의 응답방법은 해당란에 “√” 표를 하는 것으로서 ①연령 ②학력 ③교육경력 ④전공 항목 등은 3가지 응답란으로 구성하였다. 그리고 ⑤통합 지원 교사여부 ⑥특수보조원 여부 ⑦장애 관련과목 이수여부 ⑧장애관련 연수여부 ⑨통합 학급 담임 경험유무 등은 2가지 응답란으로 구성하였다. 그러나 ⑩현재 통합학급의 발달지체 교육실시 여부의 항목에는 국립특수교육원(2003)에서 제시한 9종류의 발달지체 유형을 제시하여 “√” 표를 하도록 하였다.

<표1> 교사의 배경변인(N=327)

배경변인	내용	빈도수(%)	배경변인	내용	빈도수(%)
교사의 연령	20대	250(76.5)	통합지원	있음	13(4.0)
	30대	77(23.5)		교사여·부	없음
교사의 학력	전문대	243(74.3)	특수보조원	있음	9(2.8)
	4년제	71(21.7)		여·부	없음
	석사이상	13(14.0)	장애관련과목	유	113(34.6)
교사의 경력	1-3년미만	44(13.5)	이수여·부	없음	214(65.4)
	3-5년미만	104(31.8)		장애관련	유
	5년이상	179(54.7)	연수여·부	없음	258(78.9)
교사의 전공	유아교육	323(98.8)	통합학급담임	있음	125(38.2)
	특수교육	2(0.6)		경험 여·부	없음
	가정복지	2(0.6)			

2) 통합에 대한 태도 척도

본 연구에서는 통합에 대한 태도를 평가하기 위하여 Larrivee와 Cook(1979)의 “통합에 대한 태도 척도”(Attitudes Toward Mainstreaming Scale; ATMS)를 Robert 와 Pratt(1987)가 요인분석을 통해 5개의 하위 영역으로 범주화 한 것을 사용하였다. 이 도구는 이미 김정현(1996), 김현숙(1996), 서현아·송은희(2002)의 연구를 통해 신뢰도를 검증한 바 있으며, Cronbach 계수로 산출한 반분 신뢰도는 .89로 비교적 높은 편이다. 교사의 ‘통합에 대한 태도 척도’ 측정도구의 5개 관련변인별 문항의 내용과 신뢰도 계수는 다음의 <표2>와 같다.

<표2> 교사의 통합태도에 대한 측정도구의 5개 관련 변인별 내용과 신뢰도 계수

관련변인	내용	문항수	신뢰도계수 (Cronbach)
영역1 : 통합의 개념	통합의 일반적인 개념과 교육기회 균등의 원리, 통합교육이 발달지체유아와 일반유아에게 미치는 영향에 관한 문항으로 구성되어 있다.	10	.86
영역2 : 일반교사의 전문성	통합교육과 관련된 일반교사(특수교사)의 준비정도, 능력, 전문성에 관한 문항으로 구성되어 있다.	5	.88
영역3 : 교사 노력의 요구	통합교육이 교사의 시간과 노력을 부가하는 것과 관련된 문항으로 구성되어 있다.	4	.92
영역4 : 학업적 기대	통합된 유아의 학업적인 기대와 통합이 발달지체유아의 학업에 미치는 영향에 대한 문항으로 구성되어 있다.	5	.80
영역5 : 행동적 기대	통합된 유아의 행동적인 기대와 통합이 발달지체유아의 행동과 사회성에 미치는 영향에 관한 문항으로 구성되어 있다.	6	.86

3. 자료분석

본 연구에서는 발달지체유아 통합 유치원 교사의 배경과 발달지체유아 유형에 따른 교사의 통합태도는 어떤 관계가 있는지 알아보기 위하여 SPSS 통계 프로그램을 사용하여 다음과 같이 분석 하였다.

첫째, 발달지체유아 통합유치원 교사의 통합태도는 배경변인에 따라 차이가 있는지를 알아보기 위하여 독립표본 T검증과 일원배치 분산 분석을 실시하였다.

둘째, 통합된 발달지체 유아의 유형에 따라 유치원 교사의 통합태도는 차이가 있는지를 알아보기 위하여 일원 배치 분산 분석을 실시하였다.

III. 결과 및 해석

1. 교사의 배경변인에 따른 통합 태도의 차이

교사의 배경에 따른 차이를 살펴보기 전 연구대상 전체의 통합태도에 관한 평균과 표준편차를 알아보았고 결과는 아래의 <표3>과 같다.

<표3> 연구대상 전체의 통합태도에 관한 평균과 표준편차

하위 변인	M	SD
통합의 개념	32.458	3.415
일반교사의 전문성	16.516	2.060
교사의 노력요구	13.709	2.114
학업적 기대	15.562	2.449
행동적 기대	15.123	2.988
통합태도 전체	93.370	7.913

<표3>의 분석결과, 통합의 개념(M=32.458, SD=3.415), 일반교사의 전문성(M=16.516, SD=2.060), 교사의 노력요구(M=13.709, SD=2.114), 학업적 기대(M=15.562, SD=2.449), 행동적 기대(M=15.123, SD=2.988), 통합태도 전체(M=93.370, SD=7.913)으로 나타났다.

다음으로 교사의 배경에 따라 교사들의 통합태도에 대한 차이가 어떠한지 알아보기 위하여 교사의 배경인 연령, 학력, 교육경력, 장애관련과목이수여·부, 장애관련연수여·부, 통합학급 담임경험 여·부를 독립변수로 통합태도의 하위변인을 종속변인으로 하여 독립표본 T 검증과 일원배치 분산분석을 실시하였고 결과는 아래와 같다.

1) 연령에 따른 차이

<표4>에서 보는 바와 같이, 교사의 연령에 따른 통합태도의 하위변인의 평균의 차이를 비교해보면 통합의 개념에서는 30대의 평균이 20대의 평균보다 높은 것으로 나타났고, 일반교사의 전문성역시 30대의 평균이 20대의 평균보다 높은 것으로 나타났다. 그러나 교사의 노력요구와 학업적 기대에서는 20대의 평균이 30대의 평균보다 높은 것으로 나타났다. 마지막으로 행동적 기대에서는 20대의 평균이 30대의 평균보다 높은 것으로 나타났으며, 통합태도 전체에서는 30대의 평균이 20대의 평균보다 높은 것으로 나타났다.

<표4> 교사의 연령에 따른 통합태도의 차이(N=327)

하위 변인	20대(N=250)		30대(N=77)		T
	M	SD	M	SD	
통합의 개념	32.256	3.425	33.116	3.320	-1.942
일반교사의 전문성	16.380	2.164	16.961	1.609	-2.176*
교사의 노력요구	13.840	2.182	13.285	1.812	2.024*
학업적 기대	15.648	2.422	15.285	2.533	1.135
행동적 기대	15.240	3.019	14.740	2.871	1.284
통합태도 전체	93.364	8.172	93.389	7.056	-.025

* P<.05

한편 이러한 평균의 차이가 통계적으로 유의미한지를 알아보기 위하여 독립표본 T 검증을 실시한 결과 일반교사의 전문성(t=-2.716, p<.05)과 교사의 노력요구(t=2.024, p<.05)에서는 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으나, 통합의 개념, 학업적 기대, 행동적 기대, 통합태도 전체에서는 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

2) 학력에 따른 차이

<표5> 교사의 학력에 따른 통합태도의 차이(N=327)

하위 변인	전문대졸 (N=243)		4년제졸 (N=71)		석사이상 (N=13)		F	사후 검증
	M	SD	M	SD	M	SD		
통합의 개념	32.13	4.05	33.39	4.15	33.30	2.95	4.20**	b,c>a
일반교사의 전문성	16.32	4.46	17.14	3.63	16.61	3.93	4.07**	b>c,a
교사의 노력요구	13.59	2.15	13.87	1.63	15.00	3.02	3.052*	c>b,a
학업적 기대	15.55	2.01	15.40	1.83	16.46	2.62	1.016	
행동적 기대	15.07	2.99	15.02	2.96	16.46	3.84	1.370	
통합태도 전체	92.69	8.83	94.84	7.69	97.84	8.40	4.265**	c>b,a

** p<.01 a=전문대졸 b=4년제졸 c=석사이상

<표5>는 교사의 학력에 따른 통합 태도의 차이를 분석한 결과이다. 먼저, 통합의 개념에서는 평균의 순서가 4년제졸, 석사이상, 전문대졸 순으로 나타났으며, 일반교사의 전문성에서는 평균의 순서가 4년제졸, 석사이상, 전문대졸 순으로 나타났다. 그리고 교사의 노력요구 평균의 순서가 석사이상, 4년제졸, 전문대졸 순으로 나타났으며, 학업적 기대에서는 평균의 순서가 석사이상, 전문대졸, 4년제졸 순으로 나타났다. 행동적 기대에서는 평균의 순서가 석사이상, 전문대졸, 4년제졸 순으로 나타났다. 마지막으로 통합 태도 전체에서는 평균의 순서가 석사이상, 4년제졸, 전문대졸 순으로 나타났다.

한편 이러한 평균의 차이가 통계적으로 유의미한지를 알아보기 위하여 연령을 독립 변수로 통합태도 하위변인들을 종속변수로 하여 일원배치 분산분석을 실시한 결과 통합의 개념(F=4.20, p<.01)과 일반교사의 전문성(F=4.70, p<.01), 그리고 교사의 노력요구(F=3.05, p<.05)와 통합태도전체(F=4.26, p<.01)에서는 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 집단의 구체적인 차이를 살펴보면 통합의 태도에서는 4년제와 전문대졸간, 석사이상과 전문대졸간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 일반교사의 전문성에는 석사이상과 4년제졸간, 석사이상과 전문대졸간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그리고 교사의 노력요구와 통합태도 전체에서 석사이상과 4년제간, 석사이상과 전문대졸 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그리고 학업적 기대, 행동적 기대에서는 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

3) 경력에 따른 차이

<표6> 교사의 경력에 따른 통합태도의 차이(N=327)

하위 변인	1-3년미만 (N=44)		3-5년미만 (N=104)		5년이상 (N=179)		F	사후 검증
	M	SD	M	SD	M	SD		
통합의 개념	31.750	3.255	32.480	3.321	32.620	3.347	1.150	
일반교사의 전문성	16.295	1.898	16.394	1.687	16.642	2.101	.770	
교사의 노력요구	13.340	1.952	13.423	2.247	13.966	2.078	2.989	
학업적 기대	14.954	1.828	15.355	2.210	15.832	2.635	2.843	
행동적 기대	15.090	2.512	14.836	2.822	15.296	3.150	.780	
통합태도 전체	91.431	5.798	92.490	6.429	94.370	8.494	3.406*	c>b,a

* p<.05 a=1-3년미만 b=3-5년미만 c=5년이상

<표6>의 분석결과, 교사의 경력에 따른 통합태도 하위변인의 평균을 비교해 보면

통합의 개념, 일반교사의 전문성, 교사의 노력요구, 그리고 학업적 기대에서는 평균의 순서가 5년이상, 3-5년미만, 1-3년미만 순으로 나타났다. 그러나 행동적 기대에서는 평균의 순서가 5년이상, 1-3년미만, 3-5년미만 순으로 나타났으며, 통합태도 전체에서는 평균의 순서가 5년이상, 3-5년미만, 1-3년미만 순으로 나타났다. 마지막으로 통합태도 전체에서는 평균의 순서가 5년이상, 3-5년미만, 1-3년미만 순으로 나타났다. 한편 이러한 평균의 차이가 통계적으로 유의미한지를 알아보기 위하여 교사의 경력을 독립변수로 통합태도 하위변인들을 종속변수로 하여 일원배치 분산분석을 실시한 결과 통합태도전체(F=3.40, p<.05)에서는 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 통합의 개념, 일반교사의 전문성, 교사의 노력요구, 학업적 기대, 행동적 기대에서는 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

4) 장애관련 과목이수여·부에 따른 차이

<표7> 교사의 장애관련 과목이수여·부에 따른 통합태도의 차이(N=327)

하위 변인	이수함(N=113)		이수하지않음(N=214)		T
	M	SD	M	SD	
통합의 개념	32.885	3.337	32.233	3.325	1.644
일반교사의 전문성	16.681	1.724	16.429	2.067	1.505
교사의 노력요구	13.805	1.721	13.658	2.331	.596
학업적 기대	15.513	2.193	15.588	2.459	-.265
행동적 기대	14.725	2.830	15.331	2.977	-1.750
통합태도 전체	93.610	5.834	93.240	8.256	.399

<표7>은 교사의 장애관련과목 이수여·부에 따른 통합태도의 차이를 분석한 결과이다. 분석결과, 교사의 장애관련 과목 이수여·부에 따른 통합태도의 하위변인에 대한 평균의 차이를 비교해보면 통합의 개념에서는 장애관련과목을 이수한 교사의 평균이 장애관련과목을 이수하지 않은 교사의 평균보다 높은 것으로 나타났다. 일반교사의 전문성과 교사의 노력 요구에서는 장애관련과목을 이수한 교사의 평균이 장애관련과목을 이수하지 않은 교사의 평균보다 높은 것으로 나타났다. 그러나 학업적 기대와 행동적 기대에서는 장애관련과목을 이수하지 않은 교사의 평균이 장애관련과목을 이수한 교사의 평균보다 높은 것으로 나타났다. 마지막으로 통합태도 전체에서는 장애관련과목을 이수한 교사의 평균이 장애관련과목을 이수하지 않은 교사의 평균보다 높은 것으로 나타났다.

한편 이러한 평균의 차이가 통계적으로 유의미한지를 알아보기 위하여 독립표본 T 검증을 실시한 결과 통합의 개념, 일반교사의 전문성, 교사의 노력요구, 학업적 기대, 행동적 기대, 통합태도 전체에서는 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

5) 장애관련연수여·부에 따른 차이

<표8> 교사의 장애관련연수여·부에 따른 통합태도의 차이(N=327)

하위 변인	연수함(N=69)		연수하지않음(N=258)		T
	M	SD	M	SD	
통합의 개념	32.971	2.948	32.321	3.401	1.405
일반교사의 전문성	16.536	1.834	16.511	1.968	.088
교사의 노력요구	13.971	2.219	13.639	2.092	1.159
학업적 기대	15.710	2.469	15.523	2.336	.562
행동적 기대	14.565	2.941	15.271	2.902	-1.749
통합태도 전체	93.753	6.881	93.267	7.537	.453

<표8>에서 보는 바와 같이 분석결과, 교사의 장애관련 연수여·부에 따른 통합태도의 하위변인에 대한 평균의 차이를 비교해보면 통합의 개념과 일반교사의 전문성, 교사의 노력요구, 그리고 학업적 기대에서는 장애관련 연수를 이수한 교사의 평균이 장애관련 연수를 이수하지 않은 교사의 평균보다 높은 것으로 나타났다. 그러나 행동적 기대에서는 장애관련 연수를 이수하지 않은 교사의 평균이 장애관련 연수를 이수한 교사의 평균보다 높은 것으로 나타났다. 마지막으로 통합태도 전체에서는 장애관련 연수를 이수한 교사의 평균이 장애관련 연수를 이수하지 않은 교사의 평균보다 높은 것으로 나타났다.

한편 이러한 평균의 차이가 통계적으로 유의미한지를 알아보기 위하여 독립표본 T 검증을 실시한 결과 통합의 개념, 행동적기대, 교사의 노력요구, 일반교사의 전문성, 학업적 기대, 통합태도 전체등 모든 하위변인에서 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

6) 통합학급 담임 경험 여·부에 따른 차이

<표9>에서 보는 바와 같이 분석결과, 교사의 통합학급 담임 여·부에 따른 통합태도의 하위변인의 평균의 차이를 비교해보면 통합의 개념에서는 통합학급 담임 경험이 없는 교사의 평균이 통합학급 담임 경험이 있는 교사의 평균보다 높은 것으로 나타났다. 일반교사의 전문성은 통합학급 담임 경험이 있는 교사의 평균이 통합학급 담임 경

험이 없는 교사의 평균보다 높은 것으로 나타났다. 그리고 교사의 노력요구에서는 통합학급 담임 경험이 있는 교사의 평균이 통합학급 담임 경험이 없는 교사의 평균보다 높은 것으로 나타났다. 학업적 기대와 행동적 기대 에서는 통합학급 담임 경험이 있는 교사의 평균이 통합학급 담임 경험이 없는 교사의 평균보다 높은 것으로 나타났다. 마지막으로 통합태도 전체에서는 통합학급 담임 경험이 있는 교사의 평균이 통합학급 담임 경험이 없는 교사의 평균보다 높은 것으로 나타났다.

<표9> 교사의 통합학급 담임 경험 여·부에 따른 통합태도의 차이(N=327)

하위 변인	담임경험있음(N=125)		담임경험없음(N=202)		T
	M	SD	M	SD	
통합의 개념	32.400	3.377	32.495	3.315	-.244
일반교사의 전문성	16.536	2.001	16.505	1.921	.132
교사의 노력요구	13.864	2.218	13.613	2.079	1.041
학업적 기대	15.568	2.441	15.5559	2.332	.031
행동적 기대	15.232	3.005	15.054	2.899	.522
통합태도 전체	93.600	7.765	93.227	7.284	.413

한편 이러한 평균의 차이가 통계적으로 유의미한지를 알아보기 위하여 독립표본 T 검증을 실시한 결과 통합의 개념, 일반교사의 전문성, 교사의 노력요구, 학업적 기대, 행동적 기대, 통합태도 전체등 모든 하위변인에서 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

3. 통합된 발달지체 유아의 유형에 따른 교사의 통합태도의 차이

먼저 발달지체유아 통합 유치원의 발달지체 유아 유형을 알아보기 위하여 조사되어진 발달지체유아유형을 빈도분석 하였고, 결과는 아래와 같다.

<표10> 발달지체유아 통합 유치원의 발달지체 유아 유형

발달지체유아 유형	빈도	%
신체장애	98	30
지체부자유	71	21.7
행동정서장애	88	26.9
정신지체	70	21.4
전 체	327	100.0

분석결과 총 500명의 교사 중 발달지체유아 통합교육을 실시한다 라고 응답한 교사는 327명이었고, 통합된 발달지체유아의 유형은 신체장애가 98명(30%), 지체부자유 71명(21.7%), 행동정서장애 88명(26.9%), 정신지체 70명(21.4%)으로 나타났다.

여기서 신체장애란 시각장애, 청각장애, 언어장애를 포함하며, 지체부자유 장애는 지체부자유자를 의미한다. 그리고 행동정서장애는 정서장애, 자폐, 학습장애를 포함하며, 정신지체는 정신지체와 복합장애를 포함한다.

위 연구결과 <표10>에서 나타난 통합된 발달지체유아의 유형에 따라 교사들의 통합 태도에 차이가 있는지 알아보기 위하여 통합된 발달지체 유아의 유형을 독립변수로 교사의 통합태도를 종속변수로 한 일원배치분산분석을 실시하였고, 집단 간의 구체적인 차이를 알아보기 위하여 Scheffé 방식을 사용하여 <표11>과 같이 사후검증을 실시하였다.

<표11> 통합된 발달지체유아의 유형에 따른 교사들의 통합 태도 차이(N=327)

하위 변인	신체장애 (N=98)		신체부자유 (N=71)		행동정서장애 (N=88)		정신지체 (N=70)		F	사후 검증
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
통합의 개념	32.26	3.33	32.32	3.19	32.86	3.52	32.35	3.62	.572	
일반교사의 전문성	16.48	1.99	16.35	2.16	16.59	2.12	16.62	2.00	.262	
교사의 노력요구	13.73	2.16	13.23	1.98	13.86	2.28	13.95	1.89	1.665	
학업적 기대	15.83	2.07	15.00	2.14	15.31	2.73	16.05	2.72	2.952*	d>a,c,b
행동적 기대	15.68	3.38	15.19	2.30	14.79	3.15	14.67	2.71	2.070	
통합태도 전체	94.01	7.62	92.11	7.25	93.43	8.70	93.67	7.93	.846	

* p<.05 a=신체장애 b=신체부자유 c=행동정서장애 d=정신지체

<표11>에서 보는 바와 같이 분석결과, 통합된 발달지체유아의 유형에 따른 교사의 통합태도 하위변인의 평균을 비교해 보면 통합의 개념에서는 평균의 순서가 행동정서장애, 정신지체, 신체부자유, 신체장애 순으로 나타났다. 일반교사의 전문성에서는 평균의 순서가 정신지체, 행동정서장애, 신체장애, 신체부자유순으로 나타났다. 그리고 교사의 노력요구에서는 평균의 순서가 정신지체, 행동정서장애, 신체장애, 신체부자유순으로 나타났으며, 학업적 기대에서는 평균의 순서가 정신지체, 신체장애, 행동정서장애, 신체부자유순으로 나타났고, 행동적 기대에서는 평균의 순서가 신체장애, 신체부자유, 행동정

서장애, 정신지체 순으로 나타났다. 마지막으로 통합태도 전체에서는 평균의 순서가 신체장애, 정신지체, 행동정서장애, 신체부자유순으로 나타났다. 한편 이러한 평균의 차이가 통계적으로 유의미한지를 알아보기 위하여 통합된 발달지체유아의 유형을 독립변수로 통합태도 하위변인들을 종속변수로 하여 일원배치 분산분석을 실시하였고, 집단의 구체적인 차이를 알아보기 위하여 Scheffé 방식을 사용하여 사후검증을 실시하였다. 그 결과 학업적 기대($F=2.952, p<.05$), 에서는 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 집단의 구체적 차이를 보면 정신지체와 신체부자유간, 정신지체와 신체 장애간, 정신지체와 행동정서장애 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 한편 통합의 개념, 일반교사의 전문성, 교사의 노력요구, 학업적 기대, 행동적 기대, 통합태도 전체에서는 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 발달지체유아 통합유치원의 교사를 대상으로 통합교육에 대한 태도에 영향을 주는 배경변인과 발달지체유아 유형에 따른 통합태도에 대한 관련변인을 분석하고자 하였다. 본 연구에서 얻은 결과를 관련이론과 선행연구 결과를 토대로 논의하면 다음과 같다.

1. 교사의 배경변인에 따른 통합 태도

먼저 발달지체유아 통합 유치원 교사들의 전체적인 통합태도의 하위 변인에서는 통합의 개념이 가장 높았다. 이를 교사의 배경변인에 따라 통합태도를 분석했을 때, 연령, 학력, 경력의 변인에서는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으나 장애관련과목 이수 여·부, 장애관련연수 여·부, 통합학급담임 여·부의 변인에서는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이를 교사의 배경변인에 따른 통합태도의 하위 변인별로 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 교사의 연령에 따른 통합태도에 대한 하위변인을 분석한 결과 일반교사의 전문성과 교사의 노력 변인에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 구체적으로 살펴보면 교사의 연령이 30대 이상일 경우 일반교사의 전문성에 대한 태도가 20대 교사보다 유의미하게 긍정적이었다. 이러한 결과는 교사의 연령이 높을수록 통합교육에 대한 교사의 전문성이 높아진다고 보고한 사영숙(1997)의 연구와는 일치하지만, 교사의 전문성은 교사의 연령이 낮을수록 통합교육에 대해 긍정적이라는 서현아·송은희(2002)의 연구결과와는 상반된 결과이다. 한편, 교사의 연령과 교사의 노력에서는 교사의 연령이 20

대일 경우 교사의 노력에 대한 태도가 30대 이상 교사보다 유의미하게 긍정적이었다. 이러한 결과는 김광웅(1990)의 선행연구와 일치한다.

이와 같이 교사의 연령과 발달지체유아 통합교육에 대한 교사의 태도 간에 상반된 연구결과에 대해 Horne(1985)은 연령이 적은 교사들이 통합교육에 대한 태도가 긍정적인 것은 교사 교육 프로그램에서 최선의 교육원리를 반영한 발달지체유아에 대한 정보와 통합교육에 대한 열정이 적극 반영된 결과 때문이라고 하였다. 반면에 연령이 많은 교사들은 유아와 함께 지내온 경험이 통합교육에 긍정적인 태도를 갖게 한 것이라고 설명하고 있다. 따라서 교사의 연령에 따른 통합태도는 교사 개인의 교직에 대한 사명감과 열정에 비례한다고 볼 수 있다.

둘째, 교사의 학력에 따른 통합태도에 대한 하위 변인을 분석한 결과 교사의 학력과 통합의 개념, 교사의 학력과 일반교사의 전문성, 교사의 학력과 교사의 노력요구의 변인에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 이러한 연구결과는 4년제 대학졸업 또는 석사이상 졸업의 학력을 소지한 교사가 통합의 개념, 일반교사의 전문성, 전문교사의 노력요구 등의 변인에서 전문대 졸업 학력을 소지한 교사보다 더 긍정적인 태도를 가지고 있다는 것을 의미한다. 이는 대졸이상의 교사가 전문대 학력의 교사보다 통합교육에 대해 긍정적인 태도를 가진다는 정채욱(2006), 전은옥(2005), 서현아·송은희(2002), 사영숙(1997), 김현숙(1996), 조성현(1994)의 연구결과와도 일치하는 것이다.

외국의 연구결과에서도 통합교육의 태도에 영향을 미치는 변인 중에서 교사의 학력이 긍정적인 영향을 미친다고 보고하고 있다.(Horne, 1985). 따라서 이러한 결과는 단지 4년제 대학 이상에서 공부했다는 것만으로는 전부 설명되어 질수는 없으나, 발달지체유아 통합교육에 대한 태도에 도움이 되는 과목에 접할 수 있는 기회가 더 많았음을 추정할 수 있다(정채욱, 2006).

셋째, 교사의 경력에 따른 통합태도에 대한 하위 변인을 분석한 결과, 교사의 경력과 통합태도 전체에서는 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 이러한 결과는 교사의 경력이 높을수록 통합태도의 하위변인인 통합의 개념, 일반 교사의 전문성, 교사의 노력요구, 학업적 기대, 행동적 기대에서 통합태도가 긍정적이란 것을 의미한다. 이는 교직 경력이 높을수록 통합교육에 대한 지식과 기술이 증가함에 따라 발달지체유아에 대하여 더 긍정적인 태도를 가지고 있다는 유명숙(2000)과 김명희(1993)의 연구 결과와도 일치한다. 교사의 경력이 교사의 인식에 미치는 영향에 관한 연구에서 Mandel과 Strain(1988, 서현아·송은희,2002 재인용)은 경력이 많은 교사가 통합교육에 대해 더 긍정적인 태도를 보였으며, 이러한 결과는 경력이 많은 교사는 통합교육을 통해 유아를 관리하는 능력에 대한 자신감을 가질 수 있었기 때문이라고 설명하고 있다. 따라서 현장에서의 교직경험은 교사들이 통합교육에 대한 어려움을 극복하고 통합교육을 긍정적으로 인식하게 해 줄 수 있는 살아있는 체험 장소라고 하겠다.

넷째, 교사의 장애관련 과목이수 여·부에 따른 통합태도에 대한 하위변인을 분석

한 결과 통계적으로 유의미한 차이는 없었다, 이러한 결과는 서현아·송은희(2002)의 연구결과와도 일치하지만, 특수교육관련 과목을 이수한 교사들에 비해 관련 과목을 이수하지 않은 교사들이 통합교육 전체에 대해 약간 부정적인 태도를 보였다는 박말숙(2003)과 김현숙(1996)의 연구결과와도 맥을 같이한다. 이는 서현아·송은희(2002)의 연구에서도 밝혔듯이 현직 교사의 50%이상이 대학에서 특수교육관련 과목을 1과목만 이수하고 있는 현실을 고려할 때 현대 대학교육과정에서 특수교육과목 이수가 충실하게 이행되지 않고 있음을 시사하는 것이라고 볼 수 있다. 따라서 대학에서는 특수교육관련 과목의 시수를 늘리는 한편, 이론과 실제를 겸비할 수 있도록 교과내용을 개편하는 작업이 필요하다고 하겠다.

다섯째, 교사의 장애관련 연수여·부에 따른 통합태도에 대한 하위변인에서는 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 이러한 결과는 서현아·송은희(2002)의 연구결과와 일치하고 있다. 그러나 김정현(1996), 사영숙(1997)은 연수 경험이 있는 교사가 통합교육에 긍정적인 태도를 가지고 있다고 하였고, 김현숙(1996)은 연수경험이 없는 교사의 통합태도가 약간 부정적이라고 하였다. 따라서 본 연구의 결과가 통계적으로 의미가 없었다는 것은 결국 교사의 장애관련 연수가 대체적으로 피상적인 수준에서 이루어 졌을 것으로 짐작할 수 있다. 실제로 유아교육 관련 학회에서 통합교육에 대한 학술발표내지는 연수에 관한 것은 2006년~2007년 사이에 거의 전무 했으며, 특히 사립 유치원 교사를 중심으로 한 통합교육에 관한 직무 연수 프로그램은 거의 실시되지 않았었다. 그러므로 교사의 장애관련 연수는 정규적으로 강도 높게 실시하되(Larrivee, 1981) 탄탄한 이론을 배경으로 한 실제적인 현장상황에 맞는 프로그램을 개발하여 통합교사의 발달지체유아에 대한 태도를 변화시킬 수 있어야 할 것이다.

여섯째, 교사의 통합학급 담임경험 여·부에 따른 통합태도에 대한 하위변인을 분석한 결과 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 이러한 결과는, 통합학급의 발달지체유아를 교육한 경험이 많은 일반교사일수록 통합교육에 대해 긍정적이라는 Horne(1985)의 연구결과와는 상반된 결과이다. 본 연구의 이러한 결과는 학급당 유아의 수가 과다하게 많고(장동태, 1995; 김정현, 1996) 교사 자신이 발달지체유아 교육에 대한 전문지식이 부족하여(성영혜, 2000; 한선화, 1996; 한재향, 1998) 장애유형별 개별화 교육과 행동수정 등을 시도할 여유가 없다는 우리의 현실적인 상황을 설명해주는 결과라고 볼 수 있다.

2. 발달지체유아의 유형에 따른 통합태도

통합된 발달지체유아의 유형에 따른 교사의 통합태도 하위변인을 분석한 결과 학업적기대의 변인에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉 정신지체 유아의 경우 교사의 학업적 기대에 대한 태도가 긍정적이었다. 이러한 결과는 “지능검사 결과 지능지수가 75이하이며 적응 행동에 결함을 지닌자” 라고 규정하고 있는 특수 교

육 진흥법을 통해서 알 수 있는 바와 같이 이들은 인지능력 측면에서 대부분 주의력과 기억력에 결함을 지니고 있다(이소현·박은혜, 2005). 그러므로 이들은 다른 유형의 발달지체유아 보다 장기 및 단기 기억력이 부족하여 학습속도가 느리고 관찰이나 모방을 통해 배우는 능력이 부족하기 때문에 교사의 직접적이고 세부적인 교수가 필요하다는 특징을 지니고 있다. 따라서 본 연구의 결과는 정신지체유아의 경우, 교사가 이들에게 기대하는 것은 행동적 기대보다는 학업적 기대가 더 높다는 것을 의미하며, 이들의 학업적 성취에 교사는 긍정적 태도를 보여주고 있다는 것을 의미한다.

이상의 연구결과와 논의를 토대로 본 연구의 제한점과 성공적인 통합교육을 위해 고려되어야 할 점을 제언하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 발달지체유아 통합교육에서 반드시 필요하다고 보는 통합지원 교사 여·부와 특수보조원 여·부에 관한 연구를 진행할 수 없었다. 왜냐하면 통합지원 교사가 있다고 응답한 교사가 13명(4%)이었고 특수보조원이 있다고 응답한 교사가 9명(2.8%)밖에 없었기 때문이다. 유아교육 현장에서 교사1인이 30명 내외의 유아를 교육하고 있는 현실에서 통합지원교사 또는 특수보조원이 없이 발달지체유아를 통합교육 한다는 것은 과중한 업무와 시간상의 문제로 통합교육이 제대로 이루어지기 어려울 것으로 짐작할 수 있다. 따라서 발달지체유아 통합교육의 성공을 위해서는 통합지원교사와 특수보조원 제도를 확대 실시하고 교사 대 유아의 비율을 현실성 있게 맞춰 나가야 할 것이다.

둘째, 본 연구의 결과를 통해 장애관련 과목 이수 여·부, 장애관련 연수 여·부, 통합학급 담임 경험의 여·부 등의 변인에서는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 앞의 <표1>에서도 살펴 본바와 같이 특수교육관련 과목을 전혀 이수하지 않은 교사가 214명(65.4%)이었고 장애관련 연수를 받아본 적이 없는 교사가 258명(78.9%)이었기 때문이라고 볼 수 있다. 이러한 결과는 실제로 발달지체유아 통합유치원에 근무하는 교사라 할지라도 대다수의 교사는 발달지체유아 통합교육에 대한 적절한 사전지식과 준비가 부족하다는 것을 의미한다. 그러므로 성공적인 발달지체유아 통합교육을 수행하기 위해서는 통합교육에 필수적인 교사의 직전교육과 현직교육이 조직적으로 이루어져야 할 것이다. 따라서 직전교육에서 뿐만 아니라 현직교육에서도 유아 특수교육개론과 발달지체유아 통합교육등과 같은 과목을 개설하여 현장에서 발달지체유아의 특별한 요구를 충족시킬 수 있는 교수방법에 관한 이론과 실제에 대한 발달지체유아 통합교육 연수를 실시하여야 할 것이다.

참고문헌

- 강미라·이케다유끼(1996). 장애유아 통합교육에 대한 유치원교사와 보육시설 교사의 인식조사 연구. **특수교육학회지**, 17(3), pp.45-77.
- 강혜련(1998). **애정표현훈련(affection training)이 유치원에 통합된 자폐아동의 사회적 상호작용 발달에 미치는 효과**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 강희연(2006). 통합학급 장애유아의 변화과정에 대한 질적연구, **유아교육연구**, 제26권 제3호, pp.109-134.
- 교육인적자원부(2004). **2004 정기 국회 보고자료 : 특수교육 연차 보고서**. 서울 : 교육인적자원부.
- 교육인적자원(2007). **특수교육 연차 보고서**. 서울 : 교육인적자원부.
- 국립특수교육원(2003). **통합학급 운영실태 분석연구**. p.3-208
- 김경숙(2006). 장애유아 통합교육을 위한 일반교사와 특수교사 간 협력체제연구. **열린유아교육연구**, 제11권 5호, pp.291-319.
- 김경숙·바바라탐슨(1999). 유아 통합교육 프로그램의 일반교사와 특수교사가 갖추어야 할 자질에 대한 교사들의 인식. **영유아 보육학 연구 제 22권** 제1호, 283-294.
- 김경숙·정계숙(2000). 통합프로그램 실행에 요구되는 유아교사와 유아특수교사의 자질에 대한 인식조사. **특수교육학 연구**, 제35권 제1호, pp.1-26.
- 김광웅(1990). **정신지체 유아의 통합교육에 관한 연구**. 단국대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김명희(1993). **특수학급 아동의 통합교육에 대한 일반교사의 태도**. 단국대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김정현(1996). **장애유아 일반유치원 통합과 통합의 방해요인에 대한 특수교사와 일반교사의 인식조사**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김종현(2006). 감각장애아동의 통합교육, **통합교육 : 학지사**
- 김현숙(1996). **특수 아동의 통합에 대한 교사변인에 따른 일반교사의 태도 연구**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 남윤석(1998). **통합교육관련 교사변인에 관한 연구**. 공주대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 박말숙(2003). **장애유아 통합교육에 대한 어린이집 교사의 인식에 관한 연구**. 계명대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 사영숙(1997). **유치원에서의 장애아통합교육에 대한 교사의 태도**. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 서현아, 송은희(2002). 유치원 교사의 통합교육에 대한 인식연구. **열린유아교육연구**, 제6권 제4호, pp.125-152.
- 성영혜(2000). 장애아의 사회성발달, 기본생활습관과 자립촉진의 효과. 직장보육 시설의 장애통합 인식 조사. **아세아 여성연구** 39, pp.53-94.
- 신영애(2003). **통합교육에 대한 유치원 관리자와 교사의 인식 및 태도**. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위 청구논문.
- 신옥봉(2002). **장애유아 통합교육기관 교사자질 및 시설·설비조사**. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위 청구논문.
- 심미경·전예화·박경란(2005). 장애유아 통합교육의 영향 및 활성화 방안에 대한 교사 및 부모의 인식비교. **행동·정서장애연구**, 제21권 제4호, pp.1-21.
- 안함순(1998). **장애유아의 통합교육에 대한 유치원장의 태도**. 인제대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 양명희·임은미(2004). ‘현대와 장애인의 이해’ 과목 수강이 대학생의 장애인에 대한 태도에 미치는 영향. **특수교육저널 : 이론과 실천** 제5권 3호, pp.203-223.
- 오영옥(2003). **장애유아 통합교육 프로그램에 관한 유아교사와 장애유아 부모의 인식분석**, 충신

- 대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 유명숙(2000). **유치원 교사의 장애아동 통합교육에 대한 인식과 태도연구**. 한양대학교 석사학위 청구논문.
- 유수옥(1998). 성공적인 장애유아 통합교육 실천을 위한 탐색연구. **유아교육연구**, 18권 제2호, pp.303-318.
- 이기현(1998). 유아통합교육을 위한 사회적 상호 중재 방법에 관한 고찰, **아동교육**, 제7권 제2호, pp.102-119.
- 이기현(2003). 통합학급 청각장애유아의 친 사회적 행동발달에 관한 장기적 연구. 한국 언어치료학회, **언어치료연구**, 제12권 제1호, pp.37-63.
- 이기현(2007). 통합학급에서 주의력 결핍 및 과잉행동장애(ADHD)특성을 지닌 유아의 친 사회적 행동발달과정(Ⅲ), **특수교육저널 : 이론과실천**, 제8권 1호, pp.1-27.
- 이소현(1995). 유치원 교사 양성교수들의 장애유아 통합에 관한 인식 조사연구. **특수교육논집**, 12 1-24.
- 이소현(2003). **유아특수교육**. 서울 : 학지사
- 이소현·박은혜(2005). **장애유아 통합유치원 교육과정**. 학지사. p.15-19
- 이영철·이응교(2006). 통합교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식수준과 개선방향, **초등특수교육 연구**, 제8권 1호, pp.23-41.
- 이현정(1997). **장애유아 통합보육에 발전방안에 대한 연구. —서울시내 보육시설 종사자들의 통합보육에 대한 태도, 요구와 저해요인에 대한 인식을 바탕으로—**. 이화여자 대학교 사회복지 대학원 석사학위 청구논문.
- 장동태(1995). **정신지체 특수 학급 아동의 통합교육에 대한 장애 요인 연구**. 대구대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 전은옥(2005). **장애유아 통합에 대한 교사의 태도 : 장애유아 통합기관과 일반유아교육기관의 비교**. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 정계숙(1995). 유치원 교사의 통합에 대한 인식연구. **유아교육논총**. 제5집, pp.67-98.
- 정계숙·김경숙(2000). 유아 통합교육 프로그램의 교사역할에 대한 유아교육 및 유아특수교육 전문가의 인식. **한국 영유아 보육학**, 23집. pp.76-87.
- 정숙자(1998). **장애유아 통합교육에 대한 유치원 원장의 태도**. 단국대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 정채옥(2006). 보육교사들의 장애유아 통합보육에 대한 태도와 영향에 관한 인식연구. **유아교육학 논집**, 제10권 제1호, pp. 29-54.
- 조성연(1994). **경도 장애아 통합교육에 대한 특수교사와 일반교사의 인식연구**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 조성연(1994). **경도장애아 통합교육에 대한 특수교사와 일반교사의 인식연구**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 조윤정(2000). **분산된 활동을 통한 복수 또래 중재가 장애유아의 사회적 발달에 미치는 영향**. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 주원재(2000). **장애유아 통합교육 방해요인에 대한 유치원교사의 인식조사**. 우석대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 충신대학 부속 유치원(1995). **장애아 통합교육에 관한 연구 보고—충신대학 부속유치원 통합교육을 중심으로—** 충신대학 부속유치원.
- 한선화(1996). **유아기 특수아동의 통합교육에 관한 연구**. 단국대학교 행정대학원 석사학위 청구논문.
- 한재향(1998). **장애 영유아 통합보육에 대한 보육교사의 인식요구**. 청주대학교 행정대학원 석사학위 청구논문.
- 황여선(2003). **통합교육을 위한 일반유치원 교사의 전문능력 실태연구**. 대구대학교 대학원 석사학위 청구논문.

- Bricker, D.(2000). Inclusion : How the scene has changed. *Topics in Early childhood Special Education, 21(1)*, 14-19.
- Guralnick, M. J.(1981). The Efficacy of Integrating Handicapped Children in Early Education Settings : Research Implication. *Topics in Early childhood Special Education, 1*, pp.57-70.
- Horne, M. D.(1985). Attitudes toward handicapped students : Professional, Peer, and parent reaction. New Jersey : Lawrence Erdbaum Associates Publisher.
- Larrivee, B.(1981). Effect of inservice training intensivity on teacher's attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children, 48(1)*. 34-39.
- Larrivee, B., & Cook, L.(1979). Mainstreaming : A study of variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education, 13(3)*, pp. 315-324.
- Lerner, J., Mardell-Czudnowski, C. & Goldenberg D.(1981). *Special Education for the Early childhood years*. Englewood Cliffs : Prentice Hall. Inc.
- Leyser, Y., & Abrams, P. D.(1984). Changing attitudes of classroom teachers toward mainstreaming through inservice training, *Clearing House, 57*, pp.250-255.
- Madden, N. A., & Slavin, R. E.(1983). Mainstreaming Students with mild handicaps : Academic and social outcomes. Review of Educational Research. 53, 519-569.
- 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.
- Robert, C., & Pratt, C.(1987). The attitude of primary school staff toward the integration of mind handicapped children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 303 240)
- Salend, S. J., & Johns, J.(1983). A tale of two teachers : Changing teacher commitment to mainstreaming. *Teaching Exceptional Children. 15(2)*, pp.82-85.
- Schulz, B. J. & Carpenter, C. D.(1995). Mainstreaming Exceptional Students. Needham Heights. Mass : Allyn & Bacon.
- Schumelkin, L. D.(1981). Teacher's and nonteacher's attitudes toward mainstreaming : *Exceptional Children, 48*, pp.42-45.
- Siegl, J., & Jausovec, N.(1994). Improving teacher's attitudes toward students with disabilities. Paper presented at the Conference of the International Council on Education for teaching (ERIC Document Reproduction Service No. ED 374 120).
- Stephen, T. M., & B. L. Braun(1980). Measure of Regular Classroom Teacher Attitudes toward Handicapped Children, *Exceptional Children, 46*, pp.292-294.

The Attitudes of Teachers Working for Mainstreaming Kindergartens in Accordance with their Background Variable Factors and Types of Children with Developmental Delay

Lee, Gi- Hyoun

Department of early childhood education, Daegu University

<Abstract>

This study is intended to analyze the background variable factors which affect teachers' attitudes toward mainstreaming, and the variable factors which relate types of developmental delay with teachers' attitudes toward mainstreaming. The subjects of the study are three hundred twenty seven teachers who work for mainstreaming kindergartens located in the area of Daegu City and Gyeongbuk Province. The results of the study are as follows. First, such variable factors as age, education and career are found to affect the teachers' attitudes toward mainstreaming in a significant way, but such factors as taking a course in subjects related to developmental delay or not, training in fields connected with developmental delay or not, and being in charge of inclusion or not, are found to insignificantly affect teachers' attitudes toward mainstreaming. Second, it is found that the factor of learning expectation shows significant relationship between types of developmental delay and teachers' attitudes toward mainstreaming.

Key Words : Children with Developmental Delay, Inclusion, Attitudes toward Mainstreaming, Types of developmental delay.

논문 접수: 2008. 1. 25 심사 시작: 2008. 2. 15 게재 확정: 2008. 3. 19