

일반유치원 통합학급 담당교사의 개별화교육프로그램과 가족참여에 대한 인식

문성옥*

세종대학교/한사랑유치원

권현수**

세종대학교

《요약》

일반유치원에서 통합교육을 받는 장애유아의 수가 증가함에 따라 통합학급 담당교사에 의한 특수교육 서비스 제공의 기회가 늘어나고 있다. 따라서 본 연구에서는 일반유치원 통합학급 담당교사의 개별화교육프로그램과 가족참여에 대한 인식을 확인하고 통합유치원의 특수교육 서비스 질을 개선하기 위한 방안을 모색해보고자 하였다. 연구 결과 통합학급 담당교사는 개별화교육프로그램 운영 실태에 대해 잘 모르고 있었고 특수교육 서비스 과정에서의 가족참여에 대해서도 유치원 설립형태나 특수교사의 지원이 있는가 여부에 따라 인식에 차이를 보였다. 이러한 결과를 토대로 장애유아의 의무교육 시행이 성공적인 성과를 거두기 위해서는 사립유치원에 대한 정책적, 재정적 지원이 보장되고 장애유아가 있는 일반유치원에 대해 특수교사 배치를 의무화 할 필요가 있음을 제안하면서 더불어 일반교사와 가족을 위한 교육기회를 확대하고 실질적인 참여를 촉진시키기 위한 방안을 마련해야한다고 주장하였다.

주제어 : 가족참여, 개별화교육프로그램, 일반유치원, 통합교육, 통합학급 담당교사 인식

* 제1저자(seongok60@naver.com)

** 교신저자(hskwon@sejong.ac.kr)

I. 서 론

1. 연구의 필요성

최근 장애유아를 위한 유아특수교육 현장에서 가장 주목받는 이슈의 하나는 장애유아의 조기진단과 의무교육 서비스 제공이다(김성애, 2007, 2008). 이를 통해 지금까지 가정에 방치되거나 제대로 된 교육의 혜택을 받지 못했던 장애유아들을 위한 교육기회의 확대가 기대된다. 장애유아를 위한 유아특수교육 서비스가 제공되는 유치원과정만 운영하는 특수학교나 특수학교 유치원에 모두 수용되지 못하는 장애유아들은 일반유치원과 보육시설로 배치되는 경우가 늘어날 것으로 예상되고 있다. 하지만 일반유치원이나 보육시설에서 장애유아를 위해 양질의 특수교육 서비스를 제공할 충분한 준비가 되어있는지에 대해서는 의문을 제기할 수밖에 없다(박은성, 조윤경, 2010). 그동안 다수의 연구들이 일반교육현장에서의 특수교육 서비스 제공의 문제점을 지적해 왔고 일반교사들도 자신들의 지식과 능력에 대해 회의를 나타내고 있는 실정이다(김병하, 1995; 김성애, 2008; 오혜정, 2010; 정주영, 2005; Brownell & Pajares, 1999; Darling-Hammond, & Youngs, 2002; Scruggs & Mastropieri, 1996).

특수교육의 핵심은 아동의 특성을 반영한 체계적인 개별화교육프로그램(Individualized Education Program; IEP)의 수립이다. 개별화교육프로그램은 특수교사들에게도 쉽지 않은 과제로 많은 특수교사들이 개별화교육프로그램의 개발과 실행에 어려움을 호소하고 있다(정주영, 2009; 조광순 외, 2005a; 조광순 외, 2005b). 개별화교육프로그램을 토대로 아동에 대한 교육 계획을 수립하고 실천하게 되기 때문에 교사들이 개별화교육프로그램에 대해 제대로 이해하고 실천할 수 있는 능력을 갖추는 것은 양질의 교육을 제공하기 위한 필수 조건이다. 미국의 경우 개별화교육프로그램은 통합교육 관점에서 좀 더 개별화되고 가족 중심적이 되도록, 또한 일반교육 과정과 연계될 수 있도록 바뀌어야 한다고 보고 장애인교육법(IDEA)의 97년도 개정안에서 개별화교육프로그램의 내용과 IEP팀 구성원, 개별화교육프로그램 개발 과정, 검토, 수정에 대한 법 규정을 한층 강화하여 제시하였다. 특히 아동의 현재 수행 수준과 장기(연간)목표와의 연관성을 강조하고 있으며, 측정 가능한 장기목표와 장기 목표를 향한 아동의 진전을 평가할 수 있어야 하고 아동이 배우는 교육과정과 교육의 목표가 밀접하게 연계되어 아동의 발달에 도움이 되어야 함을 지적하고 있다(정주영, 2009; Alper & Wehmeyer, 2002; Goodman & Bond, 1993; Mastropieri & Scruggs, 2010). 또한 부모에게 아동의 발달 및 학습에서의 진전(변화)상태를 보고하고 주기적 진도 점검(형성평가)이 이루어지도록 하고 있다(김윤실, 김남순,

2008).

이처럼 개별화교육프로그램이 특수교육의 핵심임을 감안하면 장애아동의 교육현장이 일반학교와 일반학급으로 이동하고 일반교사의 역할이 확대되는 통합교육의 추세에서 일반교사의 개별화교육프로그램에 대한 지식과 기술 수준을 확인할 필요가 있다고 하겠다. 장애인 등에 대한 특수교육법에는 각 급 학교의 장은 개별화교육의 효율적 실시를 위하여 특수교육대상자 개개인에 대한 교육방법이 포함된 개별화교육계획을 작성해야 한다고 규정하고 있으며, 이 경우 특수교육대상자 또는 보호자에게 의견진술의 기회를 주어야 한다고 규정하고 있다. 그러나 개별화교육프로그램의 효과적인 수립과 시행을 위해 조직되는 개별화교육 운영위원회는 ‘설치·운영할 수 있는 것’으로 규정(시행규칙 제9조)하고 있고, 위원회의 구성 및 운영에 관한 필요한 사항은 학교의 학칙으로 정하는 것으로 되어 있어 법적 강제성이 없는 것이 현실이다. 이러한 법률적인 제한점은 개별화교육운영위원회의 팀 접근을 통해 개별화교육프로그램을 계획하여 운영하는 것이 바람직한 실제임에도 불구하고 특수교육 교사 혼자서 개별화교육프로그램을 계획하여 운영하게 되는 문제(김우심, 2001; 장경남, 1998; 전병운, 1999; 최철호, 1997)를 야기하게 된다.

유아특수교육의 또 다른 특징 중 하나는 가족이 서비스 계획과 실행에 적극 참여하고 주체적인 역할을 담당한다는 점이다. 이전에는 대부분의 특수아동 부모는 훈련과 정서적 지원이 필요한 존재며, 전문가에 의존하는 존재로 인식되었지만(Trunbull & Turnbull, 2001), 최근에는 특수교육 서비스의 계획과 평가에 참여하는, 교사의 동등한 파트너로서 인식되고 있다(유수옥, 1998; 최민숙, 1999; Spann, Kohler, & Soenksen, 2003). 특히 유아특수교육의 추천된 실제(DEC, 1993; Sandall, Mclean, & Smith, 2000)에서는 영유아 특수교육 프로그램에 개별 아동의 서비스 계획 시 가족의 관심 분야와 최우선 요구사항, 자원의 진단을 고려해 지원 계획을 수립하도록 권장하고 있어 어느 때보다도 한층 더 가족의 참여가 중요시되고 있다. 장애인 등에 대한 특수교육법에서도 장애에 대한 조기진단과 조기중재를 강조하고 있는데 장애유아의 최초 장애발견과 진단의뢰는 부모에 의해 이루어지는 경우가 많아 장애발견에서부터 의뢰, 진단, 중재 프로그램의 결정 등 전 과정에서 가족의 역할은 더욱 중요해질 전망이다(김명희, 안명희, 2004; 황복선, 2008). 하지만 실제로 그 동안 국내의 유아특수교육 실태와 관련한 연구(김우심, 2001; 양인숙, 2002; 이미선 외, 2001)에서는 개별화교육프로그램의 계획과 운영 과정에서의 부모 참여는 극히 제한적으로 이루어지고 있는 것으로 나타나고 있다.

개별화교육프로그램이나 가족참여에 관한 선행연구들로는 개별화교육계획 운영 실태에 대한 파악이나(정길정, 2003; 조광순 외, 2005b) 개별화교육프로그램의 효과적인 운영을 위한 방안 모색, 효과적인 프로그램 개발, 가족참여에 대한 인식조사 등이 주를 이루고 있다(방명애, 강남숙, 2005; 백유순, 2010; 오혜정, 2010). 백유

순(2009)은 유아특수교사를 대상으로 개별화교육프로그램 운영과정에서의 부모참여에 대한 실태를 파악하거나 장애유아 부모들의 개별화교육프로그램에 대한 만족도를 확인하기도 하였다(백유순, 2010). 하지만 대부분의 연구들이 특수교사를 대상으로 하거나 특수학교나 특수학급에서의 특수교육 서비스에 관한 연구들이고 통합교육의 상황에서 실제 서비스가 제공되는 장소인 통합학급이나 교육의 주체인 일반교사에 대한 연구는 미흡한 실정이다. 일반교사들이 개별화교육프로그램의 운영과정이나 특수교육 서비스 체계 내에서의 가족참여에 대해 얼마나 인식하고 있는가를 확인하고 특히 교사의 학력, 경력, 연수경험 등의 개인적 특성이나 특수교사가 배치된 경우나 그렇지 않은 경우, 국공립 유치원과 사립유치원 등 유치원 환경에 따른 유아특수교육에서의 개별화교육프로그램과 가족참여에 대해 확인하려는 시도는 부족했다.

장애유아를 대상으로 하는 유치원 교육의 의무교육 실시와 통합교육의 확대는 일반유치원 교사들에게도 개별화교육프로그램이나 장애유아 가족 지원에 대한 지식 습득과 적극적인 동참을 요구하게 될 것이다. 그러므로 이에 대한 일반교사의 인식을 확인하고 교사의 특성이나 유치원 환경에 따라 차이가 있는지 살펴보는 것은 효과적인 통합교육 실천을 위해 필요한 정보를 얻는데 유용할 것으로 기대된다. 교사의 배경변인이나 유치원의 환경 조건에 따라 개별화교육프로그램과 가족참여에 대한 인식이 어떻게 다른가를 확인함으로써 특수교육서비스 제공에 대해 적극적이고 긍정적인 바람직한 조건을 갖춘 교사와 유치원을 확보하여 통합교육의 효과를 극대화하고 앞으로 통합교육을 실시하려는 다수의 유치원과 교사들에게도 이상적인 조건을 제시할 수 있다는데 의의가 있다고 하겠다. 따라서 본 연구에서는 통합교육을 실시하고 있는 일반유치원의 통합학급 담당교사들이 개별화교육프로그램과 가족참여에 대해 어떻게 인식하고 있는지를 확인하고 가족참여 수준을 높이고 효율적인 개별화교육프로그램 운영을 하기위해 필요한 것은 무엇인가에 대해 알아보고자 한다. 이러한 연구 목적에 따른 연구 문제는 다음과 같다.

1. 통합학급 담당교사가 느끼는 개별화교육프로그램과 가족참여 실태에 대한 인식은 교사의 학력, 경력, 특수교육관련 연수경험여부, 유치원 설립형태, 특수교육지원형태에 따라 차이가 있는가?
2. 통합학급 담당교사의 개별화교육프로그램과 가족참여에 대한 인식은 교사의 학력, 경력, 특수교육관련 연수경험여부, 유치원 설립형태, 특수교육지원형태에 따라 차이가 있는가?
3. 통합학급 담당교사가 개별화교육프로그램 운영과정에서 경험한 가족참여의 수준에 대한 인식은 교사의 학력, 경력, 특수교육관련 연수경험여부, 유치원 설립형태, 특수교육지원형태에 따라 차이가 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 서울시에 위치한, 장애아동을 대상으로 통합교육을 실시하고 있는 일반유치원(이하 통합유치원)의 통합학급 담당교사이다. 서울시 교육청과 서울 특수교육 지원센터를 통해 확인된 일반유치원에서 통합교육을 받고 있는 장애유아는 총 308명이었고 이들이 재원중인 통합유치원 203곳 중 연구 참여에 동의한 148개 유치원의 통합학급 담당교사 183명에게 설문지를 작성해 줄 것을 요청하였다. 회수된 설문자료 중 분석에 부적절한 14명의 설문지를 제외한 169명이 최종 연구 대상이 되었다. 연구 대상 전원이 여성이었고 20대부터 50대까지 다양한 연령대에 속해 있었으며 특수교육 관련 연수 경험이 있는 교사가 74.6%에 이르는 것으로 나타났다. 이들이 근무하는 유치원의 경우 재원중인 장애유아의 수는 1~4명 정도였고 과반수 이상의 유치원에서 특수교사나 순회교사에 의한 특수교육 서비스를 제공하고 있었으나 특수교육 전문가에 의한 지원이 없이 일반교사에 의해 통합교육이 이루어지는 경우도 45.6%나 되었다. 일반교사와 그들이 근무하는 유치원의 구체적인 특징에 대한 정보는 <표 1>에 제시하였다.

<표 1> 교사와 유치원에 대한 일반적인 사항

교사 변인		N	%	유치원 변인		N	%
성별	여	169	100.0	장애유아 교육형태	반일제	110	65.1
연령	20-25세	20	11.8		종일제	41	24.3
	26-30세	61	36.1		시간제	6	3.6
	31-35세	42	24.9		기타	12	7.1
	36-40세	28	16.6	특수교육 담당책임자	일반교사	77	45.6
	41-45세	12	7.1		특수교사	63	37.3
	46세 이상	6	3.6		순회교사	29	17.1
학력	전문대졸	50	29.6	특수학급 유무	있다	64	37.9
	대졸	85	50.3	없다	105	62.1	
	대학원졸	26	15.4	특수보조원 유무	있다	71	42.0
	무응답	8	4.7		없다	98	58.0
특수교육연수 경험	있다	126	74.6	설립형태	국공립	64	37.9
	없다	43	25.4		사립	105	62.1
교사경력	1-2년	20	11.8	장애유아 수	1명	101	59.8
	3-4년	40	23.7		2명	27	16.0
	5-9년	67	39.6		3명	18	10.7
	10년 이상	42	24.9		4명	23	13.6
계		169	100.0	계		169	100.0

2. 연구 도구

개별화교육프로그램과 부모참여에 대한 일반교사의 인식을 확인하기 위해 정길정, 2002)의 통합보육기관의 통합실태와 개별화교육프로그램에 대한 교사와 부모의 인식을 조사한 연구에서 사용한 설문지와 Kohler(1999)의 자폐아동의 가족을 대상으로 한 특수교육 서비스 질에 관한 조사연구에서 사용한 질문지, 특수교육 서비스 실태와 가족 참여에 대한 연구(Spann, Kohler, & Soenksen, 2003)에서 사용한 설문지 등을 토대로 하고 개별화교육계획에 관한 인식조사(백유순, 2009, 2010; 우정환, 이성환, 2005) 등 선행연구를 참고하여 설문지 문항을 구성하였다. 그 후 통합교육을 실시하고 있는 서울과 경기도의 일반유치원 교사 10명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 예비조사 결과 난해하다는 설문 문항은 이해하기 쉽도록 바꾸고 구체적으로 설문 응답 요령에 대한 안내를 보충하여 응답의 신뢰도를 높일 수 있도록 하였다. 완성된 설문지 문항은 일반 유치원의 통합교육 담당교사와 특수교육 박사과정 학생, 특수교육 전공 교수 등에게 검토를 받았다. 최종적으로 완성된 질문지는 응답자의 개인정보를 묻는 문항과 개별화교육프로그램과 가족참여 실태에 관한 문항, 개별화교육프로그램과 가족참여에 대한 인식을 묻는 문항, 개별화교육프로그램 운영과정에서 경험한 가족참여 정도를 묻는 문항 등 4영역으로 나누어진다.

개별화교육프로그램과 가족참여 실태에 관한 문항에서는 해당하는 항목을 선택하도록 하였고 개별화교육프로그램과 가족참여에 대한 인식은 전혀 아니다 부터 매우 그렇다의 인식 정도에 따라 전혀 아니다 = 1, 아니다 = 2, 그렇다 = 3, 매우 그렇다 = 4번 중 선택하도록 하였다. 개별화교육프로그램 운영과정(계획, 실행, 평가)에서 경험한 가족참여 정도를 묻는 문항에서는 가족참여의 경험을 하였는가 여부에 따라 예, 아니요로 답하게 하였다. 개별화교육프로그램 운영에 있어서 가족참여 경험수준에 대한 문항의 신뢰도는 Cronbach' $\alpha = .95$ 로 나타났다.

<표 2> 설문 문항

구분	구체적 문항의 예	문항 수	계
일반적인 사항	성별, 연령, 학력, 설립형태, 특수학급유무...	15	48
실태	IEP 작성 여부, 운영위원회 참석 여부, 가족과의 의사소통 방법...	5	
인식	IEP 이해 정도, 가족참여 정도, 가족 의견 반영 정도, 가족과의 의사소통 만족도...	7	
가족참여 경험여부	IEP계획, 실행, 평가과정에서의 가족참여 경험 여부	21	

3. 분석 방법

설문을 통해 수집된 정보는 SPSS 15.0 프로그램을 사용하여 분석하였다. 먼저 연구 대상에 대한 일반적인 신상을 파악하기 위해 빈도분석을 하였고 교사와 유치원 변인 중 교사의 학력과 경력, 특수교육관련 연수 경험, 유치원 설립형태 및 특수교육 지원 방법에 따른 차이를 알아보기 위해 집단 간 비교를 위한 분석 방법을 사용하였다. 즉, 개별화교육프로그램 운영 실태에 대한 응답 결과는 교차분석을 하였고 인식에 대한 응답 중 전혀 아니다 부터 매우 그렇다 까지 1-4번으로 답한 내용은 1-4 점으로 환산하여 변인에 따라 t 검정과 분산분석을 실시하였다. 개별화교육프로그램 운영과정에서의 가족참여의 경험여부에 따라 예, 아니요로 답한 것은 예 = 1점, 아니요 = 0점으로 점수화하여 t 검정과 분산분석을 실시하여 집단 간 차이를 살펴보았다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 개별화교육프로그램 및 가족참여 실태

일반유치원 통합학급 담당교사의 학력, 경력, 연수경험 및 유치원 특성에 따른 개별화교육프로그램 실태에 관한 인식을 확인하기 위해 개별화교육프로그램을 위한 회의 참석여부, 개별화교육 운영위원회 설치여부, 개별화교육프로그램 문서 작성여부 등을 질문하였다. 먼저 개별화교육프로그램을 위한 회의(IEP meeting)에 참석한 적이 있는냐는 질문에 117명(70.9%)의 교사가 아니요라고 답하여 대다수의 일반교사들이 회의에 참석하지 않음을 알 수 있었다. 일반교사의 학력이나 경력에 따라 응답에 차이를 보였고 유치원 설립형태와 특수교육 담당책임자가 누구냐에 따라서도 차이가 있었는데 대학원졸이거나 경력이 5년 이상의 교사이거나 국공립 유치원이나 특수교사가 있는 유치원의 일반교사 참여도가 좋은 것으로 나타났다. 회의참석 여부에 대한 자세한 정보는 <표 3>에 정리하였다.

〈표 3〉 개별화교육프로그램을 위한 회의 참석 여부

구분		예	아니오	계	$\chi^2(p)$
		(N/%)	(N/%)	(N/%)	
학력	전문대졸	6(12.0)	44(88.0)	50(100.0)	17.21***(.000)
	대졸	25(30.1)	58(69.9)	83(100.0)	
	대학원졸	14(58.3)	10(41.7)	24(100.0)	
	계	45(28.7)	112(71.3)	157(100.0)	
경력	1-2년	3(15.8)	16(84.2)	19(100.0)	11.26*(.010)
	3-4년	5(12.5)	35(87.5)	40(100.0)	
	5-9년	23(35.4)	42(64.6)	65(100.0)	
	10년이상	17(41.5)	24(58.5)	41(100.0)	
	계	48(29.1)	117(70.9)	165(100.0)	
연수여부	예	40(32.3)	84(67.7)	124(100.0)	2.43(.119)
	아니오	8(19.5)	33(80.5)	41(100.0)	
	계	48(29.1)	117(70.9)	165(100.0)	
설립형태	국공립	29(48.3)	31(51.7)	60(100.0)	16.92***(.000)
	사립	19(18.1)	86(81.9)	105(100.0)	
	계	48(29.1)	117(70.9)	165(100.0)	
특수교육담당 책임자	일반교사	13(16.9)	64(83.1)	77(100.0)	21.08***(.000)
	특수교사	30(50.8)	29(49.2)	59(100.0)	
	순회교사	5(17.2)	24(82.8)	29(100.0)	
	계	48(29.1)	117(70.9)	165(100.0)	

* $p < .05$, *** $p < .001$

개별화교육 운영위원회 설치여부에 대한 질문에 대해 61명(36.1%)의 교사만이 응답하였고 응답자의 63.9%인 39명이 그렇다고 답하였다. 운영위원회 설치여부에 대한 응답자의 비율이 낮은 것은 운영위원회의 존재에 대해 잘 모르거나 무관심하다는 사실을 보여주는 것으로 생각되었고 국공립 유치원의 경우 응답자의 73.7%가 운영위원회가 설치되어 있다고 응답함으로써 사립유치원과 통계적으로 유의미한 차이를 보여주었다($\chi^2 = 4.16$, $p = .042$). 자세한 응답 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 개별화교육 운영위원회 설치 여부

구분		예	아니오	계	$\chi^2(p)$
		(N/%)	(N/%)	(N/%)	
학력	전문대졸	4(40.0)	6(60.0)	10(100.0)	3.74(.154)
	대졸	21(63.6)	12(36.4)	33(100.0)	
	대학원졸	11(78.6)	3(21.4)	14(100.0)	
	계	36(63.2)	21(36.8)	57(100.0)	
경력	1-2년	2(100.0)	0(0.0)	2(100.0)	3.18(.365)
	3-4년	3(42.9)	4(57.1)	7(100.0)	
	5-9년	21(70.0)	9(30.0)	30(100.0)	
	10년이상	13(59.1)	9(40.9)	22(100.0)	
	계	39(63.9)	22(36.1)	61(100.0)	
연수여부	예	32(66.7)	16(33.3)	48(100.0)	.729(.393)
	아니오	7(53.8)	6(46.2)	13(100.0)	
	계	39(63.9)	22(36.1)	61(100.0)	
설립형태	국공립	28(73.7)	10(26.3)	38(100.0)	4.16*(.042)
	사립	11(47.8)	12(52.2)	23(100.0)	
	계	39(63.9)	22(36.1)	61(100.0)	
특수교육담당 책임자	일반교사	6(40.0)	9(60.0)	15(100.0)	5.71(.058)
	특수교사	29(74.4)	10(25.6)	39(100.0)	
	순회교사	4(57.1)	3(42.9)	7(100.0)	
	계	39(63.9)	22(36.1)	61(100.0)	

*p<.05

개별화교육프로그램 문서(IEP)를 작성하여 사용하고 있는가라는 질문에 62.7%가 아니라고 답하여 개별화교육프로그램을 교육에 적용하여 제대로 사용하지 않는 경우가 절반 이상으로 나타났다. 국공립 유치원의 경우 사립유치원에 비해 개별화교육프로그램 문서를 사용한다는 응답 비율이 높았으나(국공립 49.0% 사립 31.2%) 여전히 절반에 미치지 못하는 것으로 나타나 일반교사들에 의해 통합학급에서 개별화교육 계획에 따라 체계적인 특수교육 서비스가 제공되는 데는 한계가 있음을 짐작할 수 있었다. 자세한 응답 결과는 <표 5>와 같다.

〈표 5〉 개별화교육프로그램 문서 작성 여부

구분		예	아니오	계	$\chi^2(p)$
		(N/%)	(N/%)	(N/%)	
학력	전문대졸	15(31.9)	32(68.1)	47(100.0)	1.12(.572)
	대졸	29(40.8)	42(59.2)	71(100.0)	
	대학원졸	8(42.1)	11(57.9)	19(100.0)	
	계	52(38.0)	85(62.0)	137(100.0)	
경력	1-2년	6(31.6)	13(68.4)	19(100.0)	.894(.827)
	3-4년	14(37.8)	23(62.2)	37(100.0)	
	5-9년	22(41.5)	31(58.5)	53(100.0)	
	10년이상	11(33.3)	22(66.7)	33(100.0)	
	계	53(37.3)	89(62.7)	142(100.0)	
연수여부	예	41(39.4)	63(60.6)	104(100.0)	.732(.392)
	아니오	12(31.6)	26(68.4)	38(100.0)	
	계	53(37.3)	89(62.7)	142(100.0)	
설립형태	국공립	24(49.0)	25(51.0)	49(100.0)	4.35*(.029)
	사립	29(31.2)	64(68.8)	93(100.0)	
	계	53(37.3)	89(62.7)	142(100.0)	
특수교육담당 책임자	일반교사	22(31.0)	49(69.0)	71(100.0)	4.98(.083)
	특수교사	24(50.0)	24(50.0)	48(100.0)	
	순회교사	7(30.4)	16(69.6)	23(100.0)	
	계	53(37.3)	89(62.7)	142(100.0)	

*p<.05

개별화교육프로그램 운영 시 가족참여의 실태를 알아보기 위해 가족과의 의견교환 주기와 사용하는 의사소통 방법에 대해 질문하였다. 가족과의 의견교환 주기를 질문한 결과 월 1-2회 정도로 의견교환을 하는 경우가 가장 많았다. 유치원 설립형태나 특수교육 담당책임자가 누구냐에 따라 응답에 차이를 보였는데 국공립 유치원 이거나 특수교사가 있는 유치원의 경우 매일 의견교환을 하거나 거의 하지 않는다는 극단의 응답이 나타나고 있었다. 구체적인 응답 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 가족과의 의견 교환 주기

구분		매일	주 1회 이상	월 1-2회	거의 하지않음	계	$\chi^2(p)$
		(N/%)	(N/%)	(N/%)	(N/%)	(N/%)	
학력	전문대졸	1(2.2)	15(32.6)	16(34.8)	14(30.4)	46(100.0)	4.06(.669)
	대졸	6(7.4)	26(32.1)	34(42.0)	15(18.5)	81(100.0)	
	대학원졸	2(8.7)	8(34.8)	8(34.8)	5(21.7)	23(100.0)	
	계	9(6.0)	49(32.7)	58(38.7)	34(22.7)	150(100.0)	
경력	1-2년	1(5.0)	4(20.0)	9(45.0)	6(30.0)	20(100.0)	8.07(.527)
	3-4년	1(2.5)	15(37.5)	16(40.0)	8(20.0)	40(100.0)	
	5-9년	6(10.0)	23(38.3)	19(31.7)	12(20.0)	60(100.0)	
	10년이상	1(2.7)	10(27.0)	18(48.6)	8(21.6)	37(100.0)	
	계	9(5.7)	52(33.1)	62(39.5)	34(21.7)	157(100.0)	
연수 여부	예	6(5.0)	43(36.1)	46(38.7)	24(20.2)	119(100.0)	2.35(.504)
	아니오	3(7.9)	9(23.7)	16(42.1)	10(26.3)	38(100.0)	
	계	9(5.7)	52(33.1)	62(39.5)	34(21.7)	157(100.0)	
설립 형태	국공립	9(16.1)	13(23.2)	20(35.7)	14(25.0)	56(100.0)	19.58***(.000)
	사립	0(0.0)	39(38.6)	42(41.6)	20(19.8)	101(100.0)	
	계	9(5.7)	52(33.1)	62(39.5)	34(21.7)	157(100.0)	
특수교육 담당 책임자	일반교사	0(0.0)	27(37.0)	30(41.1)	16(21.9)	73(100.0)	19.68**(.003)
	특수교사	9(16.4)	13(23.6)	20(36.4)	13(23.6)	55(100.0)	
	순회교사	0(0.0)	12(41.4)	12(41.4)	5(17.2)	29(100.0)	
	계	9(5.7)	52(33.1)	62(39.5)	34(21.7)	157(100.0)	

p<.01, *p<.001

가족과의 의사소통 방법으로 어떤 방법을 사용하고 있는지 질문한 결과 가장 자주 사용하는 것은 전화를 통한 의사소통 방법인 것으로 나타났다(116명, 74.3%). 교사 경력이나 유치원의 설립형태, 특수교육 담당책임자가 누구냐에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보였는데 10년 이상의 경력을 가진 교사들은 알림장이나 통신문 사용이 상대적으로 적고 전화나 IEP 문서 사용 비율이 높은 것으로 나타났고, 국공립 유치원이나 특수교사가 있는 유치원의 경우 비교적 알림장, 통신문, 전화, IEP 문서의 사용이 고르게 나타났다.

〈표 7〉 가족과의 의사소통 방법

구분		알림장	통신문	전화	IEP문서	계	$\chi^2(p)$
		(N/%)	(N/%)	(N/%)	(N/%)	(N/%)	
학력	전문대졸	8(16.0)	4(8.0)	38(76.0)	0(0.0)	50(100.0)	8.44(.207)
	대졸	12(15.8)	8(10.5)	51(67.1)	5(6.6)	76(100.0)	
	대학원졸	0(0.0)	2(8.3)	20(83.3)	2(8.3)	24(100.0)	
	계	20(13.3)	14(9.3)	109(72.7)	7(4.7)	150(100.0)	
경력	1-2년	2(10.0)	3(15.0)	14(70.0)	1(5.0)	20(100.0)	18.84*(.027)
	3-4년	10(25.0)	1(2.5)	27(67.5)	2(5.0)	40(100.0)	
	5-9년	8(13.8)	8(13.8)	42(72.4)	0(0.0)	58(100.0)	
	10년 이상	1(2.5)	2(5.0)	33(82.5)	4(10.0)	40(100.0)	
	계	21(13.3)	14(8.9)	116(73.4)	7(4.4)	158(100.0)	
연수 여부	예	16(13.3)	10(8.3)	89(74.2)	5(4.2)	120(100.0)	.274(.965)
	아니오	5(13.2)	4(10.5)	27(71.1)	2(5.3)	38(100.0)	
	계	21(13.3)	14(8.9)	116(73.4)	7(4.4)	158(100.0)	
설립 형태	국공립	11(20.4)	10(18.5)	27(50.0)	6(11.1)	54(100.0)	26.12***(.000)
	사립	10(9.6)	4(3.8)	89(85.6)	1(1.0)	104(100.0)	
	계	21(13.3)	14(8.9)	116(73.4)	7(4.4)	158(100.0)	
특수교육 담당 책임자	일반교사	8(10.5)	4(5.3)	63(82.9)	1(1.3)	76(100.0)	28.59***(.000)
	특수교사	11(20.8)	10(18.9)	26(49.1)	6(11.3)	53(100.0)	
	순회교사	2(6.9)	0(0.0)	27(93.1)	0(0.0)	29(100.0)	
	계	21(13.3)	14(8.9)	116(73.4)	7(4.4)	158(100.0)	

*p<.05, ***p<.001

2. 개별화교육프로그램과 가족참여에 대한 인식

개별화교육프로그램에 대한 통합유치원 통합학급 담당교사의 인식을 알아보기 위해 개별화교육프로그램에 대한 이해정도, 운영에 대한 만족도 등을 전혀 아니다 = 1점, 아니다 = 2점, 그렇다 = 3점, 매우 그렇다 = 4점으로 점수화하여 평균값을 구하고 변인별 차이를 확인하였다. 개별화교육프로그램에 대한 이해정도에 대해 교사들은 평균 1.81점(SD = .724)으로 답하여 스스로의 이해수준을 낮게 인식하고 있는 것으로

나타났다. 특히 교사의 학력에 따라 개별화교육프로그램에 대한 이해정도에 통계적으로 유의미한 차이를 보였고 대학원졸의 학력을 가진 교사들이 자신의 이해수준을 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 국공립유치원이나 특수교사가 있는 유치원의 교사들도 그렇지 않은 교사들에 비해 이해수준을 높게 인식하는 것으로 밝혀졌다. 자세한 응답 결과는 <표 8>에 정리하였다.

<표 8> 개별화교육프로그램에 대한 이해정도

구분		N	M	SD	t/F(p)
학력	전문대졸	50	1.56	.611	7.82**(.001) 대학원졸 > 대졸, 전문대졸
	대졸	85	1.84	.738	
	대학원졸	26	2.23	.765	
	계	161	1.81	.735	
경력	1-2년	20	1.60	.600	1.79(.151)
	3-4년	40	1.68	.764	
	5-9년	67	1.94	.672	
	10년 이상	42	1.83	.794	
	계	169	1.81	.724	
연수여부	예	126	1.86	.734	1.43(.153)
	아니오	43	1.67	.680	
	계	169	1.81	.724	
설립형태	국공립	64	2.00	.835	2.71**(.008)
	사립	105	1.70	.622	
	계	169	1.81	.724	
특수교육 담당 책임자	일반교사	77	1.69	.634	4.19*(.017) 특수 > 일반, 순회
	특수교사	63	2.02	.833	
	순회교사	29	1.69	.604	
	계	169	1.81	.724	

*p<.05, **p<.01

74 특수교육 저널: 이론과 실천(제12권 3호)

개별화교육프로그램 운영과정에서의 가족참여 정도에 대해 어떻게 인식하는가를 묻는 질문에 대해 교사들은 4점 만점에 평균 2.50점(SD = .724)으로 답하여 가족참여 수준을 보통 이상이라고 생각하고 있음을 나타내었다. 특히 유치원 설립형태나 특수교사가 있는지 등 유치원 변인에 따라 교사들의 인식에 차이를 보였는데 국공립 유치원이거나 특수교사가 있는 유치원의 통합학급 담당교사의 경우 가족참여의 수준을 높게 인식하고 있음을 알 수 있었다. 구체적인 가족참여 정도에 대한 인식은 <표 9>과 같다.

<표 9> 개별화교육프로그램 운영과정에서의 가족 참여 정도

구분		N	M	SD	t/F(p)
학력	전문대졸	48	2.33	.834	1.98(.142)
	대졸	82	2.54	.723	
	대학원졸	24	2.67	.482	
	계	154	2.49	.734	
경력	1-2년	18	2.61	.698	1.90(.133)
	3-4년	40	2.28	.816	
	5-9년	64	2.53	.734	
	10년 이상	40	2.63	.586	
	계	162	2.50	.724	
연수여부	예	122	2.55	.705	1.15(.132)
	아니오	40	2.35	.770	
	계	162	2.50	.724	
설립형태	국공립	58	2.74	.670	3.01**(.003)
	사립	104	2.38	.727	
	계	162	2.50	.724	
특수교육 담당 책임자	일반교사	76	2.36	.725	4.38*(.014) 특수>일반
	특수교사	57	2.72	.675	
	순회교사	29	2.45	.736	
	계	162	2.50	.724	

*p<.05, **p<.01

개별화교육프로그램 운영과정에서 가족과의 의사소통 정도에 대한 만족도를 확인한 결과 교사들은 4점 만점에 평균 2.51점(SD = .728)으로 보통 이상의 만족도를 나타내었고 변인에 따른 차이는 없었다. 자세한 응답 결과는 <표 10>와 같다.

<표 10> 개별화교육프로그램 운영과정에서의 가족과의 의사소통에 대한 만족도

구분		N	M	SD	t/F(p)
학력	전문대졸	50	2.38	.878	1.57(.211)
	대졸	84	2.61	.602	
	대학원졸	24	2.46	.833	
	계	158	2.51	.738	
경력	1-2년	20	2.55	.759	1.87(.137)
	3-4년	40	2.53	.751	
	5-9년	65	2.63	.720	
	10년이상	41	2.29	.680	
	계	166	2.51	.728	
연수여부	예	125	2.57	.711	1.74(.084)
	아니오	41	2.34	.762	
	계	166	2.51	.728	
설립형태	국공립	61	2.54	.621	.389(.698)
	사립	105	2.50	.786	
	계	166	2.51	.728	
특수교육 담당 책임자	일반교사	77	2.57	.768	2.47(.088)
	특수교사	60	2.57	.592	
	순회교사	29	2.24	.830	
	계	166	2.51	.728	

개별화교육프로그램의 운영에 있어 가장 중심적인 역할을 해야 하는 사람이 누구라고 인식하고 있는가라는 질문에 대해 응답자의 42.7%인 70명이 특수교사를 꼽았고 그 다음으로 일반교사(51명, 31.1%)라는 인식을 보여주었다. 교사의 학력이나 유치원 설립형태, 특수교육 책임자가 누구냐에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보였

는데 대학원졸 교사의 경우 특수교사의 역할을 중요하게 인식하는 경우가 많았고 사립 유치원이나 특수교사나 순회교사의 지원이 없는 유치원의 교사들이 일반교사의 역할을 상대적으로 중요하게 인식하고 있었다. 자세한 응답 결과는 <표 11>과 같다

<표 11> 개별화교육프로그램 운영에서 중추적 역할을 하는 사람

구분	일반교사	원장	부모	특수교사	치료사	평가전문가	기타	계	$\chi^2(p)$	
	(N/%)	(N/%)	(N/%)	(N/%)	(N/%)	(N/%)	(N/%)	(N/%)		
학력	전문대졸	11(22.9)	1(2.1)	14(29.2)	16(33.3)	2(4.2)	4(8.3)	0(0.0)	48(100.0)	25.06* (.015)
	대졸	33(39.3)	2(2.4)	8(32.0)	36(42.9)	0(0.0)	5(6.0)	0(0.0)	84(100.0)	
	대학원졸	5(20.8)	0(0.0)	3(12.5)	14(58.3)	1(4.2)	0(0.0)	1(4.2)	24(100.0)	
	계	49(31.4)	3(1.9)	25(16.0)	66(42.3)	3(1.9)	9(5.8)	1(1.6)	156(100.0)	
경력	1-2년	6(30.0)	0(0.0)	4(20.0)	9(45.0)	0(0.0)	1(5.0)	0(0.0)	20(100.0)	23.04 (.189)
	3-4년	10(25.6)	1(2.6)	11(28.2)	14(35.9)	1(2.6)	2(5.1)	0(0.0)	39(100.0)	
	5-9년	27(42.2)	3(4.7)	6(9.4)	21(32.8)	1(1.6)	5(7.8)	1(1.6)	64(100.0)	
	10년 이상	8(19.5)	0(0.0)	5(12.2)	26(63.4)	1(2.4)	1(2.4)	0(0.0)	41(100.0)	
	계	51(31.1)	4(2.4)	26(15.9)	70(42.7)	3(1.8)	9(5.5)	1(1.6)	164(100.0)	
연수 여부	예	41(33.3)	2(1.6)	23(18.7)	50(40.7)	2(1.6)	5(4.1)	0(0.0)	123(100.0)	10.04 (.123)
	아니오	10(24.4)	2(4.9)	3(7.3)	20(48.8)	1(2.4)	4(9.8)	1(2.4)	41(100.0)	
	계	51(31.1)	4(2.4)	26(15.9)	70(42.7)	3(1.8)	9(5.5)	1(1.6)	164(100.0)	
설립 형태	국공립	9(15.0)	2(3.3)	3(5.0)	46(76.7)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	60(100.0)	48.33*** (.000)
	사립	42(40.4)	2(1.9)	23(22.1)	24(23.1)	3(2.9)	9(8.7)	1(1.0)	104(100.0)	
	계	51(31.1)	4(2.4)	26(15.9)	70(42.7)	3(1.8)	9(5.5)	1(1.6)	164(100.0)	
특수 교육 담당 책임자	일반교사	32(42.1)	2(2.6)	18(23.7)	12(25.8)	2(2.6)	9(11.8)	1(1.3)	76(100.0)	57.9*** (.000)
	특수교사	9(15.3)	2(3.4)	3(5.1)	45(76.3)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	59(100.0)	
	순회교사	10(34.5)	0(0.0)	5(17.2)	13(44.8)	1(3.4)	0(0.0)	0(0.0)	29(100.0)	
	계	51(31.1)	4(2.4)	26(15.9)	70(42.7)	3(1.8)	9(5.5)	1(1.6)	164(100.0)	

*p<.05, ***p<.001

3. 개별화교육프로그램 운영과정에서의 가족참여 경험수준

개별화교육프로그램 운영과정에서 경험한 가족참여의 정도에 대해 변인별로 차이가 있는지 확인하기 위해 개별화교육프로그램 운영과정을 계획, 실행, 평가의 3단계로 나누어 각각의 과정에서 가족참여의 경험을 하였는지 질문하였고 예, 아니요로 답하도록 하여 예 = 1점, 아니요 = 0점으로 처리하여 분석하였고 구체적인 문항에 대한 설명은 <부록>에 제시하였다. 먼저 개별화교육프로그램 계획과정에서의 가족참여

경험수준은 8점 만점에 평균 3.09점(SD = 2.50)으로 경험수준이 매우 낮게 나타났다. 교사의 학력 변인에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보였는데 전문대졸 교사에 비해 대졸과 대학원졸 교사의 경험수준이 높게 나타났다. 개별화교육프로그램 계획단계에서의 가족참여 경험 중 자녀가 잘 할 수 있는 것(강점)에 대해 가족에게 질문하였다는 교사가 131명으로 나타나 가장 많은 수의 일반교사들이 계획단계에서 경험하는 항목인 것으로 확인되었고 가장 적은 수의 교사가 실천한 항목은 부모에게 개별화교육프로그램 관련 회의 장소를 선택할 수 있도록 하였다는 항목으로 응답자의 27명이 경험한 것으로 나타났다. 구체적인 개별화교육프로그램 계획과정에서 경험한 가족참여에 대한 응답 결과는 <표 12>와 같다.

<표 12> 개별화교육프로그램 계획과정에서의 가족참여 경험수준

구분		N	M	SD	t/F(p)
학력	전문대졸	50	2.18	2.20	5.47**(.005) 대졸, 대학원졸 > 전문대졸
	대졸	85	3.36	2.56	
	대학원졸	26	3.96	2.73	
	계	161	3.09	2.55	
경력	1-2년	20	2.80	2.71	.176(.913)
	3-4년	40	3.08	2.32	
	5-9년	67	3.24	2.56	
	10년 이상	42	3.02	2.54	
	계	169	3.09	2.50	
연수여부	예	126	3.19	2.57	.851(.396)
	아니오	43	2.81	2.31	
	계	169	3.09	2.50	
설립형태	국공립	64	3.58	2.71	1.98(.050)
	사립	105	2.80	2.33	
	계	169	3.09	2.50	
특수교육 담당책임자	일반교사	77	2.82	2.52	2.27(.107)
	특수교사	63	3.62	2.71	
	순회교사	29	2.69	1.73	
	계	169	3.09	2.50	

**p<.01

개별화교육프로그램 실행과정에서의 가족참여 경험에 대해 교사들은 5점 만점에 2.62점(SD = 2.04)으로 응답하여 보통수준의 경험을 했다고 인식하고 있음을 보여주었다. 전체 169명의 교사 중 107명의 교사가 개별화교육프로그램 실행과정에서 관찰된 아동의 행동과 교육성과에 대해 가족과 의견교환을 한 적이 있다고 답하여 가장 경험수준이 높은 것으로 밝혀졌고 아이의 행동을 관찰 기록 하도록 가족에게 요청한 경험이 있는 교사는 78명으로 나타나 가장 낮은 경험수준을 보여주었다. 교사의 학력에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보였는데 대학원졸 학력을 가진 교사가 전문대졸 학력의 교사에 비해 높은 경험수준을 나타내었다. 구체적인 응답 결과는 <표 13>에 제시하였다.

<표 13> 개별화교육프로그램 실행과정에서의 가족참여 경험수준

구분		N	M	SD	t/F (p)
학력	전문대졸	50	2.02	2.06	3.48*(.033) 대학원졸 > 전문대졸
	대졸	85	2.85	1.97	
	대학원졸	26	3.08	1.98	
	계	161	2.63	2.03	
경력	1-2년	20	2.30	2.08	.58(.632)
	3-4년	40	2.83	1.93	
	5-9년	67	2.75	2.02	
	10년이상	42	2.38	2.16	
	계	169	2.62	2.04	
연수여부	예	126	2.74	2.05	1.28(.202)
	아니오	43	2.28	1.97	
	계	169	2.62	2.04	
설립형태	국공립	64	2.91	2.09	1.43(.156)
	사립	105	2.45	1.99	
	계	169	2.62	2.04	
특수교육 담당책임자	일반교사	77	2.43	2.10	1.34(.266)
	특수교사	63	2.95	2.10	
	순회교사	29	2.41	1.66	
	계	169	2.62	2.04	

*p<.05

개별화교육프로그램 평가과정에서의 가족참여 경험에 대해 통합유치원 교사들은 8점 만점에 3.12점(SD = 2.97)으로 밝혀 매우 낮은 수준의 경험을 하고 있음을 알 수 있었다. 유치원 설립형태와 특수교육지원형태에 따라 교사의 응답이 통계적으로 유의미한 차이를 보였는데 국공립유치원이거나 특수교사가 있는 유치원의 교사가 사립유치원이나 순회교사의 지원을 받는 유치원에 비해 가족참여의 경험 수준이 높은 것으로 나타났다. 가족에게 평가 이후 유아의 교육에 대한 선택권을 줬다는 교사는 전체 169명의 교사 중 45명에 불과했고 평가결과 논의를 위한 장소와 시간을 가족이 선택하도록 했다는 교사도 47명으로 나타났다. 평가과정에서 가장 많은 교사들이 경험한 가족참여의 항목은 평가 결과를 가족에게 설명하는 것으로 90명의 교사가 이러한 경험을 했다고 답하였다. 자세한 개별화교육프로그램 평가과정에서의 가족참여 경험수준에 대한 응답 결과는 <표 14>과 같다.

<표 14> 개별화교육프로그램 평가과정에서의 가족참여 경험수준

구분		N	M	SD	t/F(p)
학력	전문대졸	50	2.38	2.88	2.31(.103)
	대졸	85	3.52	3.09	
	대학원졸	26	3.27	2.88	
	계	161	3.12	3.02	
경력	1-2년	20	2.90	3.14	.092(.964)
	3-4년	40	3.25	2.86	
	5-9년	67	3.18	2.99	
	10년 이상	42	3.00	3.06	
	계	169	3.12	2.97	
연수여부	예	126	3.27	2.99	1.14(.258)
	아니오	43	2.67	2.90	
	계	169	3.12	2.97	
설립형태	국공립	64	3.73	3.14	2.13*(.035)
	사립	105	2.74	2.81	
	계	169	3.12	2.97	
특수교육 담당책임자	일반교사	77	2.92	2.91	3.36*(.037) 특수>순회
	특수교사	63	3.79	3.13	
	순회교사	29	2.17	2.48	
	계	169	3.12	2.97	

*p<.05

IV. 논의 및 제언

통합교육을 실시하는 일반유치원의 통합학급 담당교사들이 개별화교육프로그램과 가족참여에 대해 어떠한 생각을 갖고 있고 어느 정도의 경험을 하고 있는지를 살펴보기 위해 서울시 소재의 통합유치원 교사 169명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 분석결과를 개별화교육프로그램과 가족참여의 실태, 개별화교육프로그램과 가족참여에 대한 인식, 개별화교육프로그램 운영과정에서의 가족참여 경험수준으로 나누어 각각의 문제에 대해 논하고 일반유치원에서의 성공적인 통합교육 실천을 위해 필요한 지원방안을 모색해보고자 한다.

1. 개별화교육프로그램 및 가족참여 실태

통합유치원의 개별화교육프로그램과 가족참여 실태를 확인 한 결과 특수교사의 개별화교육프로그램 사용의 문제점을 지적한 선행연구들(조광순, 2002; 백유순, 2009) 과 유사하게 통합유치원의 개별화교육프로그램 운영 수준도 미흡한 것으로 확인되었다. 설문에 응답한 통합학급 담당 일반교사 중 70%가 개별화교육프로그램 관련 회의에 참석하지 않는다고 답하였고 절반 이상이 개별화교육 운영위원회 설치 여부에 대해 응답하지 않은 것으로 미루어 통합유치원의 일반교사들이 개별화교육프로그램에 대해 잘 모르거나 관심이 없다고 짐작된다. 태원섭, 박남수(2007)는 개별화교육프로그램이 특수학급에서만 형식적으로 사용되고 있고 통합학급에서 적용하여 사용하기에 어려움이 많다고 밝히면서 일반교사나 부모와의 협력이 미흡함을 지적하였는데 이러한 문제점이 본 연구 결과를 통해 다시 한 번 확인된 것이라 생각된다. 특수교육기관의 개별화교육프로그램 운영이 전반적으로 잘 이루어지고 있다고 밝힌 국립특수교육원의 연구(2006) 결과와 비교했을 때 통합유치원의 경우 개별화교육프로그램이 특수교사 위주로 운영되거나 특수교사가 없는 경우 제대로 관리되지 못하는 것이 아닐지 의심하게 되는 결과라고도 하겠다(박현옥, 강혜경 외, 2010). 하지만 일반유치원에서의 개별화교육 운영위원회 설치 등과 같은 특수교육 서비스 지원 체계가 제대로 갖춰지지 않아 일반교사들이 참여할 수 없었을 가능성도 있으므로 근본적인 행정체계에 대한 관리와 검증 작업이 필요해 보인다.

국공립 유치원이거나 특수교사가 있는 유치원의 경우 가족과 매일 의견교환을 한다는 경우가 있었고 의사소통의 방법으로 전화이외에 알림장, 통신문, 개별화교육프로그램 문서 등 다양한 방법을 활용하는 모습을 보임으로써 가족과의 상호작용이 활발함을 짐작할 수 있었다. 국공립 교육시설의 경우 개별화교육프로그램이 체대

로 운영되고 있고(백유순, 2010) 개별화교육프로그램에 대한 이해교육도 이루어지고 있다는 주장(백유순, 2009)과 유사하게 국공립 유치원이거나 특수교사가 있는 경우 운영위원회 설치여부나 개별화교육프로그램 문서 작성 등이 상대적으로 잘 이루어지고 있었음을 감안하면 통합유치원의 상당수를 차지하는 사립유치원에 대한 특수교육 지원 정책이 마련되거나 통합유치원에 특수교사 배치를 의무화 할 필요가 있다고 하겠다(박현옥, 강혜경 외, 2010; 백유순, 2010).

2. 개별화교육프로그램과 가족참여에 대한 인식

설문에 응한 통합유치원의 교사들은 개별화교육프로그램에 대한 스스로의 이해 수준을 낮게 인식하고 있었고 학력이 높거나 국공립 유치원 또는 특수교사가 있는 유치원의 교사들이 상대적으로 개별화교육프로그램에 대해 잘 알고 있다고 답하였다. 이는 특수교사를 대상으로 한 선행연구에서도(김병하, 1995; 조광순 외, 2005b) 교사들이 자신의 개별화교육프로그램에 대한 지식수준을 낮게 평가하고 있었던 것이나 국공립 유치원의 교사들이 자신의 자율성, 영향력, 지위에 대한 인식이 높았다는 김정희, 문혁준(2010)의 연구와 유사한 결과이다. 국공립 유치원이거나 특수교사가 있는 유치원의 일반교사들이 개별화교육프로그램에 대한 이해수준이 높다는 결과를 얻은 것은 이들 유치원이 상대적으로 장애유아에 대한 지원이 활발하고 일반교사들도 특수교육 활동에 참여하는 기회가 많기 때문인 것으로 생각된다. 일반교사들이 개별화교육프로그램 운영에서의 가족참여 정도에 대해 보통수준으로 인식한다는 사실은 선행연구들에서 개별화교육프로그램 운영과정에서 가족참여가 저조하다고 지적하거나(권택환, 박현옥, 김은주, 2008; 방명애, 강남숙, 2005; Chamber & Childre, 2009; Fish, 2006) 교육은 교사의 권한이라 생각하고 참여하지 않는 부모가 많다고 했던 결과(백유순, 2010)와는 다른 양상이다. 이러한 차이는 일반교사가 특수교육에서의 가족참여의 중요성을 인식하지 못하거나 가족참여 수준에 대한 기대가 낮은 탓으로도 생각해 볼 수 있겠다.

개별화교육프로그램 운영에 있어 중추적인 역할을 하는 사람이 누구라고 생각하느냐는 질문에 특수교사를 꼽은 경우가 가장 많고 그 다음으로 일반교사를 지목함으로써 일반교사들이 자신들의 역할에 대해 중요하게 인식하고 있음을 알 수 있었다. 특히 사립 유치원이나 일반교사에 의해 통합교육이 이루어지는 유치원의 교사들 중에는 특수교사보다 일반교사의 역할이 중요하다고 답한 응답자가 더 많아 이들 유치원에서의 특수교육 서비스가 전적으로 일반교사에게 맡겨져 있음을 짐작케 하였다.

3. 개별화교육프로그램 운영과정에서의 가족참여 경험수준

개별화교육프로그램 운영과정에서 경험한 가족참여 정도를 계획, 실행, 평가단계로 나누어 확인한 결과 일반교사들의 경험수준은 매우 낮은 것으로 나타났고 계획과 실행단계에서는 학력변인에 따라, 평가단계에서는 유치원 설립형태와 특수교육 지원형태에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 개별화교육프로그램의 운영 과정에서 가족참여의 경험이 부족하다는 본 연구의 결과는 일반유치원에서 제대로 된 특수교육 서비스를 제공할 수 있을지에 의문을 갖게 하는 결과라 하지 않을 수 없다. 또한 앞서 가족참여 정도나 가족의 의견 반영정도에 대해서는 중간 수준 이상의 참여가 이루어지고 있다는 인식을 보여줬던 것에 반해 개별화교육프로그램 운영과정에서 경험한 가족참여의 수준은 낮게 응답했다는 사실은 일반교사들이 막연하게 가족과 활발한 교류를 하고 있다고 인식하고 있으나 실질적인 상호작용은 이루어지지 않고 있음을 보여주는 결과라 생각된다(이은주, 2008; Odom, 2000).

개별화교육프로그램의 절차에 대해 가족에게 설명하는 경우가 80%를 넘는다는 우정환, 이성환(2005)의 연구와 유사하게 본 연구의 응답자들도 실행과정에서는 아동의 행동에 대해 가족과 의견을 나누는 등 어느 정도 가족참여가 이루어지고 있다고 보고하였으나 계획단계나 평가단계에서의 가족참여 경험은 매우 부족한 것으로 나타났다. 백유순(2010), 방명애, 강남숙(2005) 등이 지적했듯 교사들이 시간이 없고 협력의 기술도 부족하여 중요성은 알고 있지만 적극적으로 가족참여를 유도하지 못하는 것으로 생각된다. 하지만 의뢰 전 중재 실시, 부모 동의 받기 등 계획단계에서의 가족참여는 법적으로 보장된 권리이고 특히 평가와 관련된 영역의 중요성이 강조되는 요즘의 추세를 감안한다면 개별화교육프로그램의 계획과 평가단계에서 가족참여의 경험수준이 낮다는 사실을 고려한 지원 대책이 필요할 것으로 생각된다(이미선, 2004; Kohler, 1999).

장애유아를 대상으로 효과적이고 유용한 특수교육 서비스를 제공하기 위해서는 개별화교육프로그램의 체계적인 운영과 전문가들의 협력은 반드시 갖춰져야 할 선행조건이다(김경숙, 2006; 백유순, 2008; 조광순, 홍은숙, 김영희, 2005; deBettencourt & Howard, 2007; Friend & Cook, 2009). 통합교육을 실천하는데 있어 일반교사는 교육의 전반을 책임지는 실무자로서 개별화교육프로그램에 관해 잘 알고 적극적인 가족참여를 유도하여 장애유아에게 도움이 되는 교육을 해야 한다. 다수의 선행 연구들이 반복적으로 개별화교육프로그램 과정에서의 가족참여가 미흡함을 지적해왔다(권택환 외, 2008; 백유순, 2009; 조광순, 2005; Chambers & Childre, 2009; Covert, 1995; Fish, 2006, 2008; Kohler, 1999). 이러한 선행연구들을 통해 부모교육을 활성화하고 활발한 의사소통을 위한 다양한 의사소통의 통로를 개발하는 방안 등이 제안되었다. 하지만 통합유치원의 일반교사들이 개별화교육프로그램 운영

과정에서 가족참여를 촉진시키기 위해서는 보다 구체적인 도움이 필요할 것으로 생각된다. 예를 들면, 개별화교육프로그램의 계획단계에서의 부모 동의 얻기, 아동 정보 제공, 수시로 아동의 발달 상태에 대한 피드백 제공하기, 평가 결과에 대해 가족과 논의하기, 의사결정에 동참하기 등 계획, 실행, 평가의 전 과정에 걸쳐 가족의 의견을 반영하고 가족과 함께 할 수 있도록 가족참여가 필요한 구체적인 상황과 방법에 대한 기준을 마련해 일반교사를 대상으로 교육하는 것이 바람직할 것으로 생각된다. 이를 통해 특수교사 뿐 아니라 일반교사도 긍정적인 가족참여를 유도하거나 활발한 가족과의 연계를 이루도록 하여 통합유치원에서 개별화교육프로그램과 연계된 바람직한 특수교육 서비스를 제공하는데 도움을 줄 수 있을 것으로 기대된다.

이상과 같은 연구 결과에 대한 논의를 토대로 앞으로 통합유치원의 특수교육 서비스의 질적 향상을 위한 제언을 하면 다음과 같다. 우선 장애인등에 대한 특수교육법에서 명시한대로 체계적인 특수교육이 이루어지기 위해서는 모든 유치원을 대상으로 국공립 유치원 수준의 국가 지원과 엄격한 관리를 통해 양질의 통합교육이 이루어질 수 있도록 해야 할 것이다(김성애, 2007). 사립 보육시설에 대해 국공립 시설과 같은 수준의 국가적 지원이 있어야 양질의 특수교육 서비스가 가능함을 주장했던 박현옥, 이정현 외(2010)의 주장과 같이 사립유치원에 대한 다방면의 지원이 있어야 장애유아를 대상으로 한 특수교육의 의무교육 정책이 실효를 거둘 수 있을 것이다. 특히 교사의 개인변인보다 유치원 변인이 개별화교육프로그램 운영 실태나 가족참여 경험 정도에 영향을 미치는 정도가 크고 국공립유치원이거나 특수교사가 있는 유치원의 경우 개별화교육프로그램 운영이나 가족참여의 정도에 긍정적이었음을 감안하면 체계적인 지원과 관리가 중요함을 인식할 수 있을 것이다.

둘째, 일반교사에게만 맡겨지고 특수교육 전문가에 의한 지원이 제공되지 않는다면 제대로 된 특수교육 서비스가 이루어지기 어렵다는 사실을 감안하면 통합유치원에 대해 특수교사 배치를 의무화 하거나 순회교사나 특수교육지원센터를 통한 특수교육 전문가에 의한 지원이 반드시 이루어지도록 해야 할 것이다. 물론 유아특수교육의 핵심은 가족을 고려하여 가족의 의견을 최대한 반영한 교육계획의 수립과 지원임을 명심하고(유수옥, 2005; 이소현, 2003) 통합유치원의 일반교사들도 장애유아 가족과의 긴밀한 관계 형성을 위해 노력해야 한다. 하지만 국공립유치원이거나 특수교사가 있는 경우 평가과정에서의 가족참여 경험이 통계적으로 유의미한 수준에서 높게 나타난 것만 보더라도 체계적인 관리와 운영이 중요함을 알 수 있다. 본 연구에서 순회교사의 지원을 받는 유치원의 경우 일반교사만 있는 유치원의 특수교육 실태와 크게 다르지 않음을 보여주었다. 이는 순회교사 지원만으로는 특수교사가 배치되어 지원하는 만큼의 체계적이고 효과적인 특수교육 서비스 제공이 이루어지지 못하고 있음을 의미하는 것으로 짐작되며 단순한 순회교사 배치 이상의 관리와 감독이 필요할 것으로 생각된다. 자격을 갖춘 특수교육 전문가에 의한 지원을 받지 못하

고 방치되는 장애유아가 발생하지 않도록 양질의 교원 확보와 체계적 지원에 힘을 기울이지 않는다면 통합유치원에 배치된 장애유아의 교육은 효과를 기대하기 어려울 것이다(박현옥, 강혜경 외, 2010; 백유순, 2010).

셋째, 개별화교육프로그램과 가족참여에 대해 적극적인 교육과 홍보를 통해 일반교사와 가족이 함께 참여하는 다 학문적 협력을 통한 교육이 제공 될 수 있도록 해야 할 것이다. 특히 아동에 대한 정보를 제공하고 가정과 연계하여 지속적인 교육을 통해 효과를 극대화하기 위해서는 교사 뿐 아니라 가족이 개별화교육프로그램에 대해 잘 알고 적극적으로 참여하고 권리를 요구할 수 있도록 가족에 대한 교육을 실시하는 것도 중요할 것이다(백유순, 2008, 2010; 조광순, 홍은숙, 김영희, 2005). 학력이 높은 교사의 경우 계획과 실행단계에서 가족참여의 경험수준이 높은 것으로 보아 통합교육을 담당할 교사에 대해 대학원 진학이나 연수 기회를 확대하고 교사들의 연구 활동에 대한 적극적인 지원을 제공하는 것도 바람직하다고 생각된다(권현수, 2010; DiPaola, Tschannen-Moran, & Walther-Thomas, 2004; Miller & Stayton, 1998). 이러한 교육을 통해 개별화교육프로그램 작성법이나 일반교육과정 수정을 통한 교육내용과의 연계방법, 아동의 현행수준을 파악하고 교육계획을 수립하는 방법 및 개별화교육프로그램 문서를 활용한 가족과의 의사소통 방법 등에 대한 실질적인 도움을 받고 일반교사들이 개별화교육프로그램에 대해 잘 알고 효과적으로 활용할 수 있도록 지원하는 것도 필요하다(백유순, 2009; 정주영, 2008; 홍사훈, 2010; Odom, 2000).

넷째, 개별화교육프로그램의 활용이 특수교사들에게도 어렵고 힘들게 인식되고 있음을 감안하면 일반교사들이 개별화교육프로그램을 교육에 활용하고 교육과정과 연계하여 실질적으로 유용한 도구로서 사용하기 위해서는 보다 실용적이고 간편한 개별화교육프로그램이 될 수 있도록 형식이나 구성 등에 대한 고민도 필요하다고 생각 된다(윤광보, 2008; 조광순 외, 2005a; 홍사훈, 2010; Alper & Wehmeyer, 2002). 개별화교육프로그램과 연계 될 수 있는 교육과정의 개발(이소현, 2007)이나 개별화교육프로그램의 내용과 교육목표를 포함한 통합수업계획안 마련(윤광보, 2008) 등 개별화교육프로그램의 활용에 관한 연구 뿐 아니라 통합학급 운영을 위한 교사지침서나 특수교육에서의 가족참여에 대한 가이드라인 등 실질적으로 활용할 수 있는 도구 개발에 대한 연구도 활발히 진행되어야 할 것이다.

본 연구는 서울시 통합유치원의 일반교사만을 대상으로 개별화교육프로그램과 가족참여 실태를 파악하고 이에 대한 교사의 인식을 확인하는 것으로 연구의 범위가 제한되어 있었다. 또한 변인에 따라 연구 대상의 수가 일정하지 않고 문항별로 응답자의 수가 다르며 설문조사 방식에 의해 자료를 수집하는 등 연구 방법에서의 한계 점도 있다. 따라서 후속연구를 통해 전국의 일반유치원과 보육시설의 개별화교육프로그램 운영 실태와 통합교육을 담당하는 교사들에 대한 지식수준 및 가족참여 경험

수준을 확인하고 앞으로 통합교육 활성화를 위해 가족참여를 촉진시킬 수 있는 방안을 마련하려는 시도가 필요할 것이다.

참고문헌

- 국립특수교육원 (2006). **한국 특수교육기관의 운영실태 및 교육만족도 조사연구**. 안산: 국립특수교육원.
- 권택환, 박현옥, 김은주 (2008). 국내 통합학급 운영에 대한 학부모들의 인식 및 지원요구. **특수교육연구**, 15(1), 55-72.
- 권현수 (2010). 통합교육 담당교사 자질에 대한 교사들의 인식. **한국교원교육연구**, 27(4), 71-96.
- 김경숙 (2006). 통합교육을 받고 있는 장애유아들의 개별화 교수목표 분석. **유아특수교육연구**, 6(2), 109-128.
- 김명희, 안명희 (2004). 장애 영유아 진단·평가의 현황 및 문제점과 개선방안. **생활과학연구**, 9, 210-223.
- 김병하 (1995). 개별화교육계획의 작성, 운영을 위한 교사 수행능력과 그 문제점 분석. **특수교육학회지**, 16(3), 5-21.
- 김성애 (2007). “장애인 등에 대한 특수교육법”에 따른 한국 유아특수교육의 과제 및 해결방안. **유아특수교육연구**, 7(3), 111-139.
- 김성애 (2008). 우리나라 특수교사의 자질 및 교사양성 과제에 관한 논의. **특수교육학연구**, 43(2), 95-121.
- 김우심 (2001). 유아특수교사의 개별화교육프로그램 활용에 대한 실태 분석. 석사학위 논문, 우석대학교 교육대학원.
- 김윤실, 김남순 (2008). 미국 장애인교육법과 우리나라 특수교육법에서 개별화교육프로그램(IEP) 고찰. **특수교육학연구**, 43(2), 47-69.
- 김정희, 문혁준 (2010). 국공립과 사립유치원 교사의 조직효과성에 대한 사회인구학적 변인 및 임파워먼트의 영향 비교. **아동학회지**, 31(2), 69-83.
- 박은성, 조윤경 (2010). 장애아 통합 및 전담 보육시설에서의 관련 서비스 실태와 실행에 관한 부모 인식 비교. **특수아동교육연구**, 12(2), 273-291.
- 박현옥, 강혜경, 권택환, 김은주, 김진희, 백유순 (2010). 유치원과정 특수교육대상자 의무교육 실행을 위한 질적연구. **유아특수교육연구**, 10(3), 209-239.
- 박현옥, 이정현, 김성애, 이병인 (2010). 3세 미만 장애영아 무상교육 실행방안 마련을 위한 기초 연구: 보육시설 배치를 중심으로. **유아특수교육연구**, 10(4), 45-70.
- 방명애, 강남숙 (2005). 개별화교육프로그램 운영실태와 개선방안에 대한 중학교 특수학급 담당교사의 인식. **특수교육학연구**, 39(4), 149-173.
- 백유순 (2008). 조기중재 및 유아특수교육에서의 가족중심 실재를 위한 실천 과제. **유아특수교육연구**, 8(3), 89-111.

- 백유순 (2009). 유아특수교사의 개별화교육계획 수립 및 실행과정에서의 부모 참여 실태. **유아특수교육연구**, 10(2), 181-204.
- 백유순 (2010). 특수교육대상 유아 부모의 개별화프로그램에 대한 이해와 참여 실태 및 만족도. **유아특수교육연구**, 10(2), 161-185.
- 양인숙 (2002). 통합학급 장애유아를 위한 개별화교육계획의 개발 및 운영실태, 석사학위 논문, 공주대학교 특수교육대학원.
- 오혜정 (2010). 장애유아의 교육적 통합에 대한 일반유치원 교사의 인식 및 실행에 관한 질적 연구. **특수아동교육연구**, 12(2), 213-232.
- 우정환, 이성환 (2005). 특수학급 학생교육에 있어 부모참여 및 역할 실태조사. **특수교육저널: 이론과 실천**, 6(3), 155-180.
- 유수옥 (1998). 성공적인 장애유아 통합교육 실천을 위한 탐색연구. **유아교육연구**, 18(2), 303-318.
- 유수옥 (2005). **유아특수교육론**. 서울: 학지사.
- 윤광보 (2008). 개별화교육계획에 의한 교육과정 개별화 방안 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 9(3), 387-408.
- 이미선 (2004). 가족 중심의 유아특수교육: 장애영유아 가족의 가족지원에 관한 경험과 요구. **유아교육연구**, 24(6), 89-112.
- 이미선, 조광순, 김주영, 강병호 (2001). **장애영·유아 조기발견 및 진단·평가방안 연구**. 안산: 국립특수교육원.
- 이소현 (2003). **유아특수교육**. 서울: 학지사.
- 이소현 (2007). 유치원 통합교육을 위한 “개별화 교육과정”의 개발 및 실행 방안 고찰. **유아특수교육연구**, 7(2), 111-135.
- 이은주 (2008). 통합교육에서 장애아동의 일반교육과정 접근을 위한 개별화교육계획 활용 문제. **특수아동교육연구**, 10(2), 147-167.
- 장경남 (1998). 정신지체학교 개별화 교육 프로그램에 대한 교사들의 인식 및 욕구 조사. 석사학위 논문, 공주대학교 교육대학원.
- 전병운 (1999). 개별화교육프로그램(IEP) 작성 및 운영의 현실화 방안 연구. **재활복지**, 3(1), 1-27.
- 정길정 (2002). 장애유아 통합보육에 관한 연구. 박사학위 논문, 숙명여자대학교 대학원.
- 정주영 (2005). 장애 학생의 일반교육 참여를 위한 통합학급 교사의 수행 능력. **특수아동교육연구**, 7(4), 211-231.
- 정주영 (2008). 교육 내용의 특성에 따른 개별화교육계획 교육 목표 개발 방법 고찰. **특수교육저널: 이론과 실천**, 9(4), 171-194.
- 정주영 (2009). 초등 특수학급 교사의 개별화교육계획 개발에 관한 실태 조사. **지적장애연구**, 11(1), 123-139.
- 조광순 (2002). 개별화교육계획 수립을 위한 장애유아 진단평가방법의 고찰. **언어치료연구**, 11(2), 41-75.
- 조광순 (2005). 국내 발달장애 유아 진단·평가의 문제점 및 과제. **언어치료연구**, 14(1), 127-148.

- 조광순, 전병운, 박혜준, 강미라, 이준석 (2005a). 유아특수교육기관의 개별화교육 프로그램 개발과 운영을 위한 진단·평가의 현황. **특수교육학연구**, 39(4), 87-125.
- 조광순, 전병운, 박혜준, 홍은숙 (2005b). 유아특수교육기관의 개별화교육프로그램 운영실태 및 개선방안. **특수교육연구**, 12(1), 339-370.
- 조광순, 홍은숙, 김영희 (2005). 발달지체유아를 위한 교육과정중심 진단·평가 도구의 고찰 및 시사점. **정서·행동장애아연구**, 21(3), 45-78.
- 최민숙 (1999). “가족중심 유아특수교육”의 태동과 가족참여의 효율성을 저해시키는 변인. **특수교육연구**, 6, 3-14.
- 최철호 (1997). 특수학급 운영의 실태와 개선 방안 (개별화교육계획 중심으로). 석사학위 논문, 단국대학교 교육대학원.
- 태원섭, 박남수 (2007). 초등학교 특수학급의 개별화교육계획의 작성과 운영에 관한 질적 사례 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 8(3), 261-281.
- 홍사훈 (2010). 개별화교육프로그램 작성과 운영과정에 대한 미국 특수교사의 인식에 미치는 변인에 관한 연구. **한국지체부자유아교육학회지 중복지체부자유연구**, 53(1), 179-194.
- 황복선 (2008). 지방 특수교육 현장의 장애아동 선별 및 진단평가를 위한 개선방안 모색. **한국지체부자유아교육학회지 중복지체부자유연구**, 51(1), 165-190.
- Alper, P., & Wehmeyer, R. (2002). Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision-making model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 327-342.
- Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22, 154-164.
- Chambers, C. R., & Childre, A. L. (2009). Fostering family-professional collaboration through person centered IEP meetings: The “true directions” model. *Young Exceptional Children*, 3(3), 20-29.
- Covert, S. B. (1995). Supporting families. In J. Nisbet (Ed.), *Natural supports in school, at work, and in the community for people with severe disabilities* (pp. 121-163). Baltimore: Brookes.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining “Highly qualified teachers”: What does scientifically-based research actually tell us? *Educational Researcher*, 31, 13-25.
- deBettencourt, L. U., Howard, L. A. (2007). *The effective special education teacher: A practical guide for success*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- DiPaola, M. F., Tschannen-Moran, M., & Walther-Thomas, C. (2004). School principals and special education: Creating the context for academic success. *Focus on Exceptional Children*, 37, 1-12.
- Division for Early Childhood Task Force on Recommended Practices (Eds.). (1993). *DEC Recommended practices: Indicators of quality programs for infant and*

- young children with special needs*. Reston, VA: DEC, Council for Exceptional Children.
- Fish, W. W. (2006). Perceptions of parents of students with autism towards IEP meeting: A case study of one family support group chapter. *Education, 127*(1), 56-68.
- Fish, W. W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure, 53*(1), 8-14.
- Friend, M., & Cook, L. (2009). *Interactions: Collaboration skills for school professionals (6th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Goodman, J. F., & Bond, L. (1993). The individualized Education Program: A retrospective critique. *Journal of Special Education, 26*(4), 408-422.
- Kohler, F. W. (1999). Examining the service received by young children with autism and their families: A survey of parent responses. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 14*, 150-158.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction (4th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, INC.
- Miller, P. S., & Stayton, V. D. (1998). Blended interdisciplinary teacher preparation in early education and intervention: A national study. *Topics in Early Childhood Special Education, 18*, 49-58.
- 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.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children, 63*, 59-74.
- Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(4), 228-237.
- Sandall, S., McLean, M. E., & Smith, B. J. (2000). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Denver, CO: Division for Early Childhood (DEC) of the Council for Exceptional Children (CEC).
- Trunbull, A., & Turnbull, R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment (4th ed.)*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.

General education teachers' perceptions about
Individualized Education Program(IEP) and family
participations in Kindergarten

Moon, Seong Ok

Sejong University/Hansarang Kindergarten

Kwon, Hyun Soo

Sejong University

<Abstract>

Because the number of students with disabilities who have been included in general education classrooms are increased, there are enormous needs for general education teachers' knowledge and skills about special education. In this paper, the researcher studied about general education teachers' perceptions about IEP and family participations in inclusive kindergarten. As a result, the researcher reported that general education teachers did not know well about IEP and showed perceptual differences depend on variables such as educational level, organization status as well as availability of special education teachers' support. Therefore, the researcher suggested several ways to improve the quality of special education in inclusive environments: (1) there should be more systematic supports for private schools, (2) special education teachers should be placed in every inclusive school, (3) it is necessary to provide various educational opportunities for teachers as well as families, and (4) many practical ways to encourage participation of teachers and families in special education should be developed.

Key Words

: family participation, inclusion, inclusive kindergarten, Individualized Education Program(IEP), general education teachers

논문 접수: 2011. 07. 26 심사 시작: 2011. 08. 10 게재 확정: 2011. 09. 26

<부록> 개별화교육프로그램 과정에서의 가족참여 경험수준 설문 문항

구분	가족중심 서비스 실행 항목	예	아니오	
I E P 계 획	1	IEP 계획 시 가족에게 참여를 선택하도록 하였다.		
	2	자녀가 잘 할 수 있는 것(강점)에 대해 가족에게 질문하였다.		
	3	가족의 최대 관심사에 대해 질문한 적이 있다.		
	4	부모에게 IEP 회의에 참석하도록 알려 주었다.		
	5	부모에게 IEP 회의 시간을 선택할 수 있도록 하였다.		
	6	부모에게 개별화교육프로그램 관련 회의 장소를 선택할 수 있도록 하였다.		
	7	부모에게 IEP 회의에 참여할 수 있는 사람을 선택하도록 기회를 제공했다.		
	8	이전의 IEP 계획 시 성공 혹은 실패했던 활동기법에 대해 부모에게 질문했다.		
I E P 실 행	1	IEP 실행 중 아이의 행동에 대해 논의하자고 가족에게 요청하였다.		
	2	IEP 실행과정에서 관찰된 아동의 행동과 교육성과에 대해 가족과 의견교환을 한 적이 있다.		
	3	IEP 실행 중 부모가 유치원 교육 활동에 참여하도록 도운 적이 있다.		
	4	수립된 IEP를 가정에서도 실행할 수 있도록 부모에게 도움을 준 적이 있다.		
	5	아이의 행동을 관찰, 기록하도록 가족에게 요청하였다.		
I E P 평 가	1	IEP를 수정할 경우에 바뀐 내용에 대해 통지를 한 적이 있다.		
	2	평가 결과를 가족에게 설명하였다.		
	3	가족과 평가 결과를 공유한 후 결론을 요약한 적이 있다.		
	4	평가 결과에 대한 가족의 기분과 반응을 물어본 적이 있다.		
	5	평가결과 논의를 위한 장소와 시간을 가족이 선택하도록 했다.		
	6	가족에게 평가 이후 유아의 교육에 대해 선택권을 줬다.		
	7	부모님께 교사가 평가하는 영역에 대하여 알려 준 적이 있다.		
	8	부모님께 장단기 수행 평가기간에 대하여 알려 준 적이 있다.		