

저소득층 장애위험 유아의 발달특성 및 교사교육 프로그램에 관한 유아교사 인식*

이 연 우**

부경대학교 유아교육과

최 지 영***

한남대학교 교육학과

《 요 약 》

본 연구는 저소득층 장애위험 유아의 발달특성과 교사교육 프로그램의 개발 및 실행에 대한 유아교사의 인식 조사를 목적으로 하였다. 이를 위해 대전·대구·부산 지역의 어린이집 및 유치원에 근무하는 유아교사 228명을 대상으로 설문조사를 실시한 후 장애위험 유아 교육경험이 있는 교사와 없는 교사 집단으로 구분하여 수집된 자료를 분석하였다. 이에 따른 연구결과는 다음과 같다. 첫째, 저소득층 장애위험 유아의 대표적인 특성으로 이상하고 돌출된 행동을 보인다고 인식한 응답이 41.2%로 가장 높게 나타났으며 또래 유아들보다 중점을 두어야 할 발달 영역에서는 사회·정서적 발달이 64.9%로 가장 높게 나타났다. 둘째, 저소득층 장애위험 유아를 위한 교사교육 프로그램의 필요성에 대해 거의 대부분의 교사들(98.7%)이 필요하다고 응답하였으며, 프로그램의 주요내용으로 의사소통 훈련과 적응행동 향상 훈련의 필요성에 대해 각각 36.8%의 응답을 나타냈다. 또한, 프로그램의 실행에 있어서 대그룹과 소그룹을 혼용하고 영상과 토론을 함께 사용하며 한 학기에 1~2번 실행하여 총 5~10시간 정도로 제공하는 것을 가장 적합하게 인식하였다. 셋째, 장애위험 유아 교육 시 중점을 두어야 할 영역과 발달 영역별 특성에 대한 인식에서 장애위험 유아 교육경험이 있는 교사와 없는 교사 간에 유의미한 차이를 보였다. 이러한 연구결과를 바탕으로 저소득층 장애위험 유아를 위한 교사교육 프로그램 개발 및 실행을 위한 논의점과 제언을 제시하였다.

주제어 : 저소득층, 장애위험 유아, 교사 인식, 교사교육 프로그램

* 이 논문은 부경대학교 자율창의학술연구비(2015년)에 의하여 연구되었음.

** 제 1저자

*** 교신저자 (cjiyoung7@gmail.com)

1. 서론

사회적 양극화 현상이 심화되면서 우리사회의 계층 간 소득 격차가 점차 커지고 있다. 이에 따라 저소득층의 상대적 빈곤과 박탈감은 증대되고 있다(정문자, 어주경, 2009). 소득격차로 인한 상대적 빈곤감은 저소득층 가정 전반에 걸친 생활의 질의 저하와 더불어 자녀 양육과 교육에도 직접적인 영향을 주게 된다. 일반적으로 저소득층은 차상위계층에 해당되며, 국민기초생활보장법(2016) 시행령 제 3조에 따르면 차상위계층이란 기초생활수급권에 해당되지 않는 계층으로서 소득인정액이 기준 중위소득의 50%이하에 해당되는 계층을 의미한다. 차상위계층에 해당되는 유아들은 무상교육과 보육을 전제로 유아교육기관에서 적합한 교육을 받을 수 있으며, 교육급여와 관련된 여러 혜택을 제공받을 수 있다(나정, 2009). 교육형평성 측면에서 지원되고 있는 이러한 혜택에도 불구하고, 소득간의 격차로 인한 교육기회의 균등과 제공되는 교육의 질의 차이는 계속적으로 커지고 있는 실정이다. 저소득층 가정의 유아들은 경제적 어려움이나 환경적 요인으로 인해 부모와 충분한 시간을 보내기 어렵거나 사회·문화적 혜택을 가질 기회가 다른 가정의 유아들에 비해 상대적으로 적은 현실에 직면해 있다(강영주, 2009; 김은주, 안세정, 송주은, 2012).

저소득층 유아들을 대상으로 한 연구들의 경우, 언어, 사회성, 정서발달 측면에서 지체되거나 어려움을 겪는 것으로 보고되고 있다(장명림 외, 2009). 정서 및 행동 발달 측면에서 공격적인 성향을 보이는 유아가 많은 것으로 나타났으며(김병옥, 이진숙, 2008), 상황 대처능력이나 문제해결 능력이 부족한 것으로 보고하였다(정지연, 2005; 최선남, 전종국, 신영희, 2007). 또한 사회성 기술 능력(권옥, 이정덕, 2007; 박량규, 강우선, 2006; 박민주, 방혜정, 2007)의 향상에 대한 지원이 필요한 것으로 나타났다. 저소득층 다문화가정 유아들의 경우 주로 언어발달과 관련해 지체되거나 느린 발달을 보이는 경향을 나타냈다(김태연, 2014; 권회연, 이미숙, 전병운, 2010; Fletcher & Jean-Francois, 1998; Turnbull, Anthony, Justice, & Bowles, 2009). 또한, 사회·정서발달에서 낮은 자아존중감과 자기조절능력을 보이며, 공격성이 높은 것으로 나타났다(구효진, 박경란, 최진선, 2009; 김경숙, 안은영, 이영선, 2008). 이는 충분한 언어적 자극이나 사회적 상호작용을 가질 기회가 상대적으로 적은 환경적 제약의 영향 때문으로 해석할 수 있을 것이다(이상희, 이연우, 2016).

장애위험 아동(children at-risk)의 개념은 현재 장애로 판별되진 않으나 계속적으로 교육적 서비스를 제공받지 못하고 방치될 경우 향후 학교생활에서 실패하거나 장애를 갖게 될 확률이 높은 아동을 의미한다(Spodek & Saracho, 1994). 이소현(2003) 또한 장애위험 유아를 장애유아 및 발달 지체유아의 특성과 다르게 구별하여 제시하고 있으며 우리나라의 경우 장애위험 유아들의 출현율을 파악하거나 적절한

특수교육 서비스를 제공할 수 있는 법적인 근거가 마련되어 있지 않다는 점을 지적하였다. 이와 더불어 장애위험 아동을 둘러싼 위험 요인을 크게 환경적 위험, 이미 형성된 위험, 생물학적 위험으로 분류하여 제시하였다. 이 중 저소득층 장애위험 유아에게 해당되는 위험은 경제적 요인, 빈곤, 질적으로 낮은 양육환경 등에 해당되는 환경적 위험 요인과 직접적인 관련이 있다고 할 수 있다. 즉, 저소득층 가정의 유아들의 경우, 생물학적 위험 요인을 가지고 있지 않더라도, 후천적인 가정환경 요인으로 인해 또래보다 언어·인지·사회적으로 지연된 장애위험 아동으로 자라게 될 가능성이 높다고 볼 수 있다.

장애위험 유아에 관한 연구들을 살펴보면 주로 정서·행동장애 위험 유아를 위한 중재연구(강혜원, 홍성호, 장정윤, 이영성, 2015; 김성경, 문현미 2011; 김지원, 박지연, 2012)와 학습장애 위험 유아를 위한 연구(윤영신, 2008; 정광조, 2012)가 실행되었으나 장애위험 유아들만을 대상으로 한 연구는 부족하며, 이들의 교사나 부모를 대상으로 한 연구는 아직 미흡한 실정이다. 김보영(2015)은 대다수의 교사들이 장애위험 영유아의 의뢰 전 중재가 필요하다고 인식하면서도 과반수 이상이 중재 경험이 없다고 보고한 점을 지적하였다. 또한 일반 유치원과 초등학교 교사들의 경우, 장애위험 유아 및 아동에 대한 의뢰 전 중재가 필요하다는 데 공감하였으나 새로운 절차 실행에 대한 걱정과 우려를 나타냈으며 중재과정의 적용에 대한 필요성을 인식하는 것이 우선되어야 함을 언급하였다(박현옥, 이정은, 2007). 즉, 장애위험 유아의 정확한 진단을 받기 이전에 적절한 교육적 지원이 제공되어야 함을 인식하고 있으나 이에 대한 교사교육 훈련이나 관련 서비스는 제공되지 않고 있음을 알 수 있다. 또한 적절한 교육적 지원 및 교사교육 프로그램을 제공하기 위해서는 장애위험 유아의 발달적 특성과 장애위험 유아 교육에 대한 전반적인 인식조사가 필요하다(이상희, 이연우, 2016).

무엇보다도 저소득층 장애위험 유아들은 환경적 위험, 즉 질적으로 낮은 양육환경에 의해 인지, 언어, 정서 및 사회성 발달에 부정적인 영향을 받게 될 가능성이 높기 때문에 취학전 시기에 예방적 차원에서 적절한 교육적 지원을 해줄 수 있는 교사의 역할이 중요하다. 학습장애 위험유아의 발달적 특성에 관한 조사(윤영신, 2009)에서 교사들은 학습장애 위험유아들의 경우 발달의 전반적인 영역 뿐만 아니라 청·시각각 능력에서도 어려움을 보이는 것으로 인식하였다. 또한 기억, 이해, 실행의 어려움을 보이며 제한된 어휘를 사용하고 산만한 행동을 보이고 소근육 발달 또한 지체된 것으로 인식하였다. 김정은(2011)의 경우, 비교적 교육경력이 많고 고학력의 교사들은 장애위험 유아 교육에 있어서 환경적 요인을 중요하게 생각하였고, 교육경력이 짧고 장애관련 연수경험이 없는 교사들은 유아의 능력이나 행동 요인을 중시하는 것으로 보고하였다. 또한 다문화가정 장애위험 영유아에 관한 연구(이상희, 이연우, 2016)에서 장애위험 유아 경험이 있는 교사들은 다문화가정 영유아의 기본생활 능력이

또래보다 느리게 발달하는 것으로 인식하였으며, 교육지원의 어려움으로 부모와의 의사소통, 부모특성과 가정환경, 보육환경에 따른 제한점 등을 보고하였다. 즉, 장애 위험 영유아 교육경험이 있는 교사들은 그렇지 않은 교사들에 비해 교육이나 양육과 관련된 환경적 요인이 발달에 중요한 영향을 주는 것으로 인식하였음을 알 수 있다. 하지만 저소득층 장애위험 유아를 위한 교육적 지원에 대한 교사인식에 관한 연구는 아직 미비하므로 환경적 취약성에 노출되어 있는 저소득층 장애위험 유아와 부모들을 위한 적절한 교육적 지원을 위해 이와 관련된 연구들이 실행될 필요가 있다.

이에 본 연구는 만 3~5세 유아 교사들을 대상으로 저소득층 장애위험 유아의 발달적 특성 및 교사교육 프로그램의 필요성에 관한 전반적인 인식을 조사하고 장애 위험 유아의 교육경험 유무에 따른 교사 인식 차이를 살펴보고자 한다. 이를 통해 장애위험 영유아의 특성을 고려한 효율적인 교사교육 프로그램 개발 및 적용을 위한 기초 자료를 제공하고자 한다.

이를 위한 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

- 첫째, 저소득층 장애위험 유아의 발견과 선별과정에 대한 교사 인식은 어떠하며 장애위험 유아 교육경험 유무에 따라 어떠한 차이를 보이는가?
- 둘째, 저소득층 장애위험 유아의 발달영역별 특성에 대한 교사 인식은 어떠하며 장애위험 유아 교육경험 유무에 따라 어떠한 차이를 보이는가?
- 셋째, 저소득층 장애위험 유아를 위한 교사교육 프로그램의 실행 및 방법에 대한 교사 인식은 어떠하며 장애위험 유아 교육경험 유무에 따라 어떠한 차이를 보이는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 세 광역시(대구, 대전, 부산)에 소재한 어린이집 및 유치원에 근무하고 있는 만 3-5세 담당교사 228명을 대상으로 하였다. <표 1>에 제시된 바와 같이 연구에 참여한 교사의 67.1%는 40세 이하에 해당되었으며, 전문대학교와 4년제 대학교를 졸업한 교사가 87.2%를 차지하였다. 또한 대부분의 교사(88.2%)가 사립 유치원 또는 어린이집에 근무하고 있으며 만 3세 유아를 담당하고 있는 교사가 전체의 32%로 가장 많았다. 교사의 교육경력은 7년 이상의 경력을 가진 교사가 전체 교사의 48.7%에 해당하였다. 또한 특수교육 관련 과목의 수강경험이 있는 교사는 97명

(42.5%)으로 나타났으며 특수교육에 관한 연수 경험이 있는 교사는 49명(21.5%)으로 대부분 1회 정도 참여한 것으로 보고하였다. 전체 교사 중 장애위험 유아의 교육경험이 있는 교사는 121명(53.1%)으로 장애위험 유아의 교육경험이 없는 교사 107명(46.9%)보다 더 많은 수를 나타냈다.

<표 1> 참여 교사 정보 (N = 228)

배경변인		N(%)	배경변인		N(%)
나이	30세 이하	56(24.6)	교사 학력	고등학교 졸업	14(6.1)
	31-40세	97(42.5)		2년제 대학 졸업	102(44.7)
	41-50세	56(24.6)		4년제 대학 졸업	97(42.5)
	51세 이상	19(8.3)		대학원 이상	15(6.6)
기관 형태	국공립	27(11.8)	운영 형태	어린이집	163(71.5)
	사립	201(88.2)		유치원	65(28.5)
학급 연령	만 3세	95(41.7)	교육 경력	3년 미만	44(19.3)
	만 4세	73(32.0)		3-5년	40(17.5)
	만 5세	60(26.3)		5-7년	33(14.5)
				7-10년	48(21.1)
10년 이상	63(27.6)				
특수교육 연수 경험	있다	49(21.5)	장애위험 유아교육 경험	있다	121(53.1)
	없다	179(78.5)		없다	107(46.9)

2. 연구도구

본 연구에서는 저소득층 장애위험 유아에 대한 발달특성과 교사교육 프로그램에 대한 교사인식 조사를 위해 설문지를 사용하였다. 본 연구에서 사용된 설문지는 저소득층 및 다문화가정의 장애위험 유아를 위한 교사인식 연구들(윤영신, 2008; 이상희, 이연우, 2016; 최영미, 2014)에서 사용된 설문지를 참고하여 본 연구의 목적에 맞게 수정하여 재구성하였다. 수정된 설문지는 총 29문항으로 장애위험 유아 선별과 교육지원(5문항), 발달 특성(15문항), 교육지원(9문항)으로 구분되었다. 장애위험 유아의 특성에 관한 15개의 항목 중 14개 문항은 3점 리커트(Likert) 척도로 구성되었으며 그 외의 문항은 객관식 및 우선 순위 표시 형태로 구성되었다. 또한 장애위험 유아의 교육지원과 교사교육 프로그램에 관한 서술식 단답형 문제가 2문항 포함되었다. 구체적인 내용은 <표 2>와 같다.

교사가 각 문항을 직접 읽고 기입하는 방식으로 구성된 설문지의 내용타당도 검증은

위해 유아교육 및 유아특수교육 전문가 2인으로 구성된 자문단으로부터 설문지 문항의 구성, 내용의 적절성 및 일관성에 대해 3차례에 걸쳐 검토를 받고 논의를 통해 설문지를 수정, 보완하였다.

<표 2> 설문지 문항구성

문항 구성	문항 수(방법)
장애위험유아 선별 및 교육지원	5문항(선택형 4/서술형 1)
장애위험유아의 발달 및 특성	1문항(선택형) 14문항(3점 리커트 척도)
프로그램의 개발의 필요성 및 실행	9문항(선택형 8/ 서술형 1)

3. 연구절차 및 자료 분석

본 연구 실행에 앞서 부산지역에 있는 어린이집 및 유치원 교사 15명을 대상으로 예비조사를 실행하였다. 설문조사를 실시한 후, 내용의 적절성과 수준에 대한 반응을 조사하여 교사 배경 정보와 프로그램 실행 관련 질문 내용에서 세부 항목을 수정하여 설문작성자의 이해도를 높였다. 이를 통해 설문 내용의 타당도를 확인한 후, 대구, 대전, 부산광역시에 위치한 유치원 및 어린이집 총 12곳에 근무하고 있는 교사들을 대상으로 설문지를 배부하였다. 설문지 배부 전 장애위험 유아에 대한 정의와 중위소득 50%이하의 차상위 계층에 해당되는 저소득층의 개념에 관해 설명하였으며, 설문지 첫 장애 이와 관련된 설명을 구체적으로 기술하였고 읽어본 후 작성하도록 하였다. 배부된 280부의 설문지 중 248부가 수집되었으며, 이 가운데 설문 내용이 제대로 기입되어 있지 않은 20부를 제외하고 총 228부의 설문지를 최종 분석 대상으로 삼았다.

수집된 자료는 SPSS Win 23.0 프로그램으로 분석하였다. 참여교사의 배경정보와 연구문제에 따른 인식 정도를 살펴보기 위해 빈도분석을 실행하였고, 장애위험 유아 교육경험의 유무에 따른 교사인식 차이를 살펴보기 위해 카이검증을 실행하였다. 또한 장애위험 유아의 교육지원과 프로그램 개발을 위해 요구되는 부분에 관한 서술식 문항의 응답은 연구자간의 합의를 거쳐 반복되는 주요 단어를 중심으로 분류한 후 예를 제시하였다.

III. 연구결과

1. 저소득층 장애위험 유아의 선별 및 교육지원에 관한 교사 인식과 장애위험 유아 교육경험 유무에 따른 차이

저소득층 장애위험 유아의 발견·선별과정, 교육지원에 대한 만 3-5세 유아교사들의 반응은 <표 3>에 제시된 바와 같다. 저소득층 장애위험 유아 발견에 대한 교사답변의 경우, 2/3이상이 원장에게 알리는 것이 가장 우선된다고 밝혔으며, 다음으로 부모에게 알리는 순으로 나타났다. 소수의 의견으로 특수교육 지원센터에 도움을 요청하는 것이 우선된다는 반응(7%)을 보였으며, 이 중 장애위험 유아의 교육경험이 있는 교사집단에서 교육경험이 없는 교사집단보다 상대적으로 많은 수의 교사들(9.9%)이 특수교육지원센터에 도움을 요청하는 것이 우선된다는 답변을 하였다. 또한, 장애위험정도의 확인을 위한 방법으로 교사관찰을 선택한 교사들(57%)이 과반수로 나타났으며, 그 다음으로 표준화된 평가도구, 교사용, 부모용체크리스트 사용의 순서로 나타났다. 저소득층 장애위험 유아 발견과 장애위험 정도 확인 방법에 관한 문항에서는 장애위험 유아의 교육경험 유무에 따른 차이를 보이지 않았다.

장애위험 유아를 위해 중점을 두어야 할 영역에 관한 문항에서는 교사의 장애위험 영유아 교육경험 유무에 따른 차이를 보였다($\chi^2 = .032, p < 0.5$). 두 교사집단 모두 정서 및 사회성발달을 우선적으로 중점을 두어야 할 영역으로 인식하였으나 언어발달과 인지발달 순위에서 차이를 보였다. 즉, 장애위험 영유아의 교육경험이 있는 교사들은 언어발달을 인지발달에 우선하여 답하였으며, 장애위험 유아 교육경험이 없는 교사들은 인지발달을 우선으로 인식하였다. 또한 장애위험 유아를 위해 가장 요구되는 교육적 지원에 대해서는 부모-교사 간 협력증대와 전문가 간의 협력 및 지지체계 확립과 관련된 지원을 우선된 1, 2순위로 인식하였다. 1순위 선택에서 장애위험 유아 교육경험이 있는 교사들은 전문가 간의 협력 및 지지체계 확립의 중요성을 첫 번째로 인식한 반면에 장애위험 유아 교육경험이 없는 교사들은 부모-교사 간 협력의 중요성을 첫 번째로 선택하였다.

<표 3> 저소득층 장애위험 유아 선별 및 교육지원에 대한 교사인식과 장애위험 유아 교육경험 유무에 따른 차이 (N = 228)

문항	세부항목	장애위험 유아 교육경험 유(121) N(%)	장애위험 유아 교육경험 무(107) N(%)	전체 N(%)
저소득층 장애위험 유아발견시 반응	부모에게 알림	29(23.9)	23(21.5)	52(22.8)
	원장에게 알림	80(66.1)	80(74.8)	160(70.2)
	특수교육 지원센터에 도움요청	12(9.9)	4(3.7)	16(7.0)
$\chi^2 = .19$				
장애위험 정도 확인 방법	교사 관찰	67(55.4)	63(58.9)	130(57)
	교사용 체크리스트	16(13.2)	11(10.3)	27(11.8)
	부모용 체크리스트	4(3.3)	9(8.4)	13(5.7)
	표준화 검사	34(28.1)	20(18.7)	54(23.7)
	주변사람과의 면담	-	4(3.7)	4(1.7)
$\chi^2 = .08$				
장애위험 유아 교육시 중점 영역	인지	11(9.1)	21(19.6)	32(14.0)
	언어	21(17.4)	13(12.1)	34(14.9)
	정서·사회성	85(70.2)	63(58.9)	148(64.9)
	신체·운동	1(0.8)	3(2.8)	4(1.8)
	건강	3(2.5)	7(6.5)	10(4.3)
$\chi^2 = .032^*$				
가장 요구되는 교육적 지원	적합한 교재 교구 개발	10(8.3)	13(12.1)	23(10.1)
	전문가 간의 협력 지지체계 확립	35(28.9)	19(17.8)	54(23.7)
	부모-교사간 협력 증대	29(24.0)	36(33.6)	65(28.5)
	특수교육 교사연수 제공	16(13.2)	13(12.1)	29(12.7)
	보조교사 지원 및 서비스 확대	17(14.0)	14(13.1)	31(13.6)
	부모교육 프로그램 개발	14(11.6)	12(11.2)	26(11.4)
$\chi^2 = 3.26$				

*p < .05

과반 수 이상의 교사들(64.9%)이 가장 중점을 두어야 할 영역으로 정서·사회성을 꼽았으며, 이에 대한 단답형의 반응은 <표 4>에 제시되어 있다. 정서·사회성 발달에 대한 교육을 중점적으로 다루어야 하는 이유에 대해 ‘정서·사회적으로 안정되는 것이 무엇보다도 중요’하고 ‘교사와 또래와의 사회성이 먼저 교육’되어야 하며 ‘돌출행동을 보이는 횡수’가 많으며 ‘정서적으로 불안한 요소’가 많기 때문에 ‘마음을 읽어주어 정서지원과 사회성이 결여되지 않게 도움’을 주어야 한다고 기술하였다.

언어발달에 중점을 두어야 하는 이유에 있어서 ‘어휘력이 또래 유아보다 부족’하며 ‘또래와의 의사소통이나 자기표현이 부족’하여 도움이 필요하며 ‘언어가 안 되면 사회성이나 의사소통이 어렵기 때문’이라고 언급하였다. 또한 사회성뿐만 아니라 언어 발달을 위해 의사소통이 먼저 되어야 다른 영역이 향상될 수 있음을 기술하였다. 소수의견으로 소근육의 발달을 포함한 신체운동 발달과 생활습관을 포함한 건강과 관련한 교육의 중요성을 언급하였다.

〈표 4〉 저소득층 장애위험 유아의 교육을 위한 중점 영역에 대한 주요 이유

중점 영역	주요 이유
인지	<ul style="list-style-type: none"> - 인지가 어려워 여러 영역에서 적응이 어려운 것 같음 - 인지하고 이해하는 부분이 낮은 것 같음
언어	<ul style="list-style-type: none"> - 교사뿐만 아니라 또래와의 의사소통이나 자기표현에 중요한 부분임 - 언어가 안 되면 사회성이나 의사소통이 어려움 - 언어적 의사소통이 이루어져야 함께 지내는데 무리가 없음 - 어휘력이 또래 아이보다 부족하여 표현에 어려움을 보임 - 정서·사회적으로 안정되는 것이 무엇보다도 중요함
정서·사회성	<ul style="list-style-type: none"> - 교사와 또래와의 사회성이 먼저 교육되어야 함 - 협동놀이나 대집단 활동 시 돌출행동을 보이는 횟수가 많음 - 또래아이들보다 자기중심적인 편이므로 사회성 발달이 필요함 - 사회성의 문제로 더 큰 갈등이 야기될 확률이 큼
신체·운동	<ul style="list-style-type: none"> - 성장 발육이 또래에 비해 부족한 경우를 많이 보았음 - 신체와 모든 영역들이 직결되므로 신체적인 건강이 우선시 됨
건강	<ul style="list-style-type: none"> - 일상생활을 스스로 해나갈 수 있는 프로그램이 필요함 - 환경적으로 결핍되어 있기 때문에 건강문제에 더 신경 써야 함

2. 저소득층 장애위험 유아의 발달영역별 특성에 관한 교사 인식과 장애위험 유아 교육경험 유무에 따른 차이

저소득층 장애위험 유아의 가장 대표적인 행동적 특성으로는 이상하고 돌출된 행동(41%)이 가장 많았고, 그 다음으로 의사소통의 문제, 감정조절의 어려움, 또래 아이들과 어울리지 못함의 순으로 나타났다. <표 5>에 제시된 바와 같이 두 교사집단 모두 이상하고 돌출된 행동을 가장 대표적인 특성으로 선택하였으나 그 다음 순서에서 장애위험 유아의 교육경험이 있는 교사들은 의사소통의 문제(28.9%)를, 장애위험 유아의 교육경험이 없는 교사들은 감정조절의 어려움(15.9%)을 선택하였다.

<표 5> 저소득층 장애위험 유아의 대표적인 행동에 대한 교사인식 및 장애위험 유아 교육경험 유무에 따른 차이 (N = 228)

문항	세부항목	장애위험 유아	장애위험유아	전체 N(%)
		교육경험 유(121) N(%)	교육경험 무(107) N(%)	
장애위험 유아의 대표적 특성	이상하고 들출된 행동	46(38.0)	48(44.9)	94(41.2)
	신변처리 곤란	5(4.1)	3(2.8)	8(3.5)
	또래아이들과 어울리지 못함	11(9.1)	13(12.1)	24(10.5)
	의사소통의 문제	35(28.9)	15(14.0)	50(21.9)
	학습 이해 어려움	8(6.6)	11(10.3)	19(8.3)
	감정 조절의 어려움	16(13.2)	17(15.9)	33(14.5)
	$\chi^2 = .136$			

<표 6>에서는 3점 리커트 척도에 따른 문항별 χ^2 검증을 실시한 결과 중에서, 결과에 대한 가독성을 높이기 위해 χ^2 값만을 별도로 제시하였다. 저소득층 장애위험 유아의 언어·인지·사회성·정서·신체 발달과 관련된 특성에 대한 문항에서 대부분 평균이 3~4점을 기록하고 있으므로, 장애위험 유아의 발달적 특성에 대해 대체적으로 ‘보통이다’에서 ‘그렇다’로 인식한 것으로 나타났다. 평균이 가장 낮은 문항은 ‘새로운 것에 대한 호기심이 적다’, ‘자기보다 어린아이들과 놀기를 좋아한다’로 2.91~3.11에 해당되었다. 반면에 평균이 가장 높은 문항은 ‘또래 연령보다 발음이 부정확하다’, ‘또래들과 함께 하는 협동놀이를 어려워한다’, ‘기본학습과제를 따라가는데 어려움이 있다’ 순으로 4.08~4.99로 나타났다. 또한 장애위험 유아의 교육경험 유무에 따른 교사인식 차이에 있어서는 14문항 중 9개의 반응에서 유의미한 차이를 보였다. 장애위험 유아 교육경험이 있는 교사들이 그렇지 않은 교사들보다 높은 평점을 보인 문항들은 ‘또래연령보다 발음이 부정확하다’, ‘교사가 지시한 내용을 수행하지 못하거나 다시 물어본다’, ‘기본학습과제를 따라가는데 어려움이 있다’, ‘시간 내에 주어진 과제를 완성하지 못한다’, ‘또래들과 함께 하는 협동놀이를 어려워한다’, ‘놀이, 그룹활동시 다른 유아들을 방해한다’, ‘소근육 운동의 지연으로 조작하는데 서투르다’, ‘대근육 운동이 둔하고 서투르다’에 해당하였다. 반면에 장애위험 유아 교육경험이 없는 교사들이 있는 교사들보다 높은 평점을 보인 문항은 ‘자기보다 어린 아이들과 놀기를 좋아한다’로 나타났다.

<표 6> 저소득층 장애위험 유아의 발달영역별 특성에 대한 (N = 228) 교사인식 및 장애위험 유아 교육경험 유무에 따른 차이

문항	장애위험 유아교육 경험 유 (121) M(SD)	장애위험 유아교육 경험 무 (107) M(SD)	전체 M(SD)	χ^2
1 또래에 비해 제한된 어휘를 사용한다	4.07(.80)	3.88(.74)	3.98(.77)	.061
2 또래 연령보다 발음이 부정확하다	4.17(.79)	3.80(.77)	4.99(.79)	.001***
3 말로 자기가 원하는 것을 표현하는 것을 어려워한다	4.02(.84)	3.86(.78)	3.95(.81)	.085
4 교사가 지시한 내용을 수행하지 못하거나 다시 물어본다	4.10(.79)	3.80(.78)	3.96(.79)	.028*
5 기본학습과제(수, 언어)를 따라가는데 어려움이 있다	4.21(.83)	3.93(.85)	4.08(.85)	.026*
6 새로운 것에 대한 호기심이 적다	2.88(1.05)	2.97(.98)	2.91(1.02)	.288
7 본 것을 순서대로 기억하는데 어려움이 있다	3.72(.91)	3.60(.82)	3.66(.87)	.195
8 시간내에 주어진 과제를 완성하지 못한다	4.11(.86)	3.86(.81)	4.00(.85)	.044*
9 또래들과 함께 하는 협동놀이를 어려워한다	4.29(.82)	3.93(.77)	4.12(.82)	.001***
10 놀이, 그룹활동 시 다른 유아들을 방해한다	3.99(.99)	3.77(.88)	3.89(.95)	.009**
11 자기보다 어린 아이들과 놀기를 좋아한다	3.09(1.09)	3.14(.91)	3.11(1.01)	.015*
12 갑자기 울거나 화를 내며 쉽게 멈추지 못한다	3.96(.91)	3.69(.91)	3.83(.92)	.242
13 소근육발달의 지연으로 조작하는데 서투르다	3.83(.96)	3.63(.79)	3.74(.89)	.015*
14 대근육운동이 둔하고 서투르다	3.64(1.10)	3.49(.86)	3.57(.99)	.006**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3. 저소득층 장애위험 유아를 위한 교사교육 프로그램의 필요성 및 실행에 관한 교사인식과 장애위험 유아 교육경험 유무에 따른 차이

저소득층 장애위험 유아들을 위한 교사교육 프로그램의 필요성, 프로그램의 목적, 중점을 두어야 할 훈련에 관한 응답은 <표 7>에 제시되어 있으며 장애위험 유아 교육경험 유무에 따른 차이는 나타나지 않았다. 교사교육 프로그램의 필요성에 대한 인식에서는 거의 대부분(98.7%)의 교사들이 필요하다고 인식하였으며, ‘매우 필요하다’고 인식한 교사의 수는 장애위험 유아 교육경험이 있는 교사 집단에서 조금 더 높게 나타났다. 프로그램의 목적에 있어서는 ‘장애위험 유아의 특성 및 행동에 대한 이해향상’에 관한 반응(48%)이 가장 높게 나타났다. 그 다음으로 ‘장애위험 유아의 발달적 특성을 고려한 교수방법 습득’이 프로그램의 목적으로 적합하다(27.6%)고 인식하였다.

또한, 저소득층 장애위험 유아를 위한 교사교육 프로그램에 필요한 내용으로 ‘유아의

170 특수교육 저널: 이론과 실천(제18권 제3호)

의사소통 기술 향상 훈련'과 '유아의 적응행동 향상 훈련'에 가장 많이 응답했으며 (각각 36.8%), 그 다음이 '유아의 문제행동 수정 훈련' 등으로 나타났다. 장애위험 유아 교육경험이 있는 교사들은 '유아의 의사소통 기술 향상 훈련'을 가장 필요한 훈련으로 선택하였으며, 장애위험 유아 교육경험이 없는 교사들은 '유아의 적응행동 향상 훈련'을 가장 필요한 훈련으로 인식하였다.

<표 7> 저소득층 장애위험 유아를 위한 교사교육 프로그램에 대한 (N = 228) 교사인식 및 장애위험 유아 교육경험 유무에 따른 차이

문항	세부항목	장애위험 유아 교육경험 유(121) N(%)	장애위험 유아 교육경험 무(107) N(%)	전체 N(%)
교사교육 프로그램의 필요성	매우 필요하다	34(28.1)	28(26.2)	62(27.2)
	필요하다	84(69.2)	79(73.8)	163(71.5)
	필요하지 않다	3(2.5)	-	3(1.3)
	전혀 필요하지 않다	-	-	-
$\chi^2 = .410$				
프로그램의 목적	장애위험 유아의 특성 및 행동에 대한 이해향상	55(45.5)	44(51.4)	110(48.2)
	장애위험 유아의 발달적 특성을 고려한 교수방법 습득	36(29.8)	27(25.2)	63(27.6)
	부모와의 의사소통 능력 기술 및 다른 교사와의 협력관계 형성	15(12.4)	15(14.0)	30(13.2)
	장애위험 유아와 또래 유아와의 의사소통 향상을 위한 기술 습득	15(12.4)	10(9.3)	25(11.0)
	$\chi^2 = .698$			
프로그램에 필요한 내용	유아의 의사소통 기술 향상 훈련	46(38.0)	38(35.5)	84(36.8)
	유아의 문제행동 수정 훈련	33(27.3)	25(23.4)	58(25.4)
	유아의 학습준비도 능력 향상 훈련	1(0.8)	1(0.9)	2(0.9)
	유아의 적응행동 향상 훈련	41(33.9)	43(40.2)	84(36.8)
$\chi^2 = .787$				

장애위험 유아를 위한 교사교육 프로그램의 실행방법에 관한 교사인식은 <표 8>에 제시된 바와 같다. 교육집단 구성에 관한 응답은 대집단과 소집단 구성이 함께 제공되어야 한다는 반응이 소집단 중심으로만 이루어져 한다는 반응보다 3%정도 더

우세한 것으로 나타났다. 교육유형에 있어서는 강의보다는 영상과 토론, 연습의 형태를 선호하였으며, 과반수 정도의 교사들(49.6%)이 영상과 토론을 함께 제공하는 형태로 이루어지는 교육유형을 선택하였다. 프로그램의 총 시간에 대해서는 5~10시간(45.6%), 10~15시간(27.2%)의 순으로 나타나 2/3이상의 교사들이 최소 4시간에서 최대 15시간 정도로 교육시간이 이루어져야 한다고 인식하였다. 프로그램 시행주기로는 대부분의 교사들이 한 학기에 1~2회(53.3%) 혹은 1달 1회(29.1)로 이루어지는 교육을 선택하였으며, 프로그램 평가방법에 있어서 체크리스트(49.6%)와 교사관찰(30.5%)을 교사 기록지(19.9%)보다 선호하는 것으로 나타났다. 또한 교사교육 프로그램의 실행방법 전반에 있어서 장애위험 유아 교육경험에 따른 차이는 나타나지 않았다.

〈표 8〉 저소득층 장애위험 유아를 위한 교사교육 프로그램의 실행방법에 (N = 228) 대한 교사인식 및 장애위험 유아 교육경험 유무에 따른 차이

문항	세부항목	장애위험 유아	장애위험 유아	전체 N(%)
		교육경험 유(121) N(%)	교육경험 무(107) N(%)	
교육집단 구성	대집단	6(5.0)	6(5.6)	12(5.3)
	소집단	53(43.8)	45(42.1)	98(43.0)
	개별 온라인	6(5.0)	7(6.5)	13(5.7)
	대집단+소집단	56(46.2)	49(45.8)	103(46.1)
$\chi^2 = .987$				
교육 유형	강의	13(10.7)	16(15.0)	29(12.7)
	영상+토론	61(50.4)	52(48.6)	113(49.6)
	연습	47(38.8)	39(36.4)	85(37.7)
$\chi^2 = 6.26$				
프로그램의 총 시간	5~10시간	58(47.9)	46(43.0)	104(45.6)
	10~15시간	27(22.3)	35(32.7)	62(27.2)
	15~20시간	15(12.4)	14(13.1)	29(12.7)
	20시간	21(17.4)	12(11.2)	33(14.5)
$\chi^2 = .255$				
프로그램 시행주기	매주 1회	11(9.2)	7(6.5)	18(7.9)
	2주마다 1회	8(6.7)	14(13.1)	22(9.7)
	1달 1회	33(27.5)	33(30.8)	66(29.1)
	한학기 1~2회	68(56.7)	53(49.5)	121(53.3)
$\chi^2 = .302$				
프로그램 평가방법	체크리스트	59(49.6)	53(49.5)	112(49.6)
	교사관찰	33(27.7)	36(33.6)	69(30.5)
	교사기록지	27(22.7)	18(16.9)	45(19.9)
$\chi^2 = .377$				

저소득층 장애위험 유아를 위한 교사교육 프로그램의 개발과 실행을 위해 요구

되는 사항들에 관해 기술하는 단답형 질문에 대한 반응은 <표 9>에 제시되어 있다. 상대적으로 다양한 관심과 요구를 보였던 부분은 장애위험 유아의 교육에 관한 내용으로서, 장애위험 유아의 특성을 이해하고 실제 현장에서 사용할 수 있는 교수방법과 통합을 위한 적절한 수업 실행을 위한 교육이 필요함을 언급하였다. 또한 프로그램 실행 방법과 평가에 있어서 교사교육 프로그램이 효과적으로 실행되기 위해서 실제적으로 요구되는 방법에 대해 기술하였다. 프로그램 실행에 있어서 이론 중심의 강의보다는 실제 사례를 공유하고 소그룹으로 토론하는 형태로 교사교육 훈련이 이루어져야 한다고 보았다. 그 외에 해당되는 내용으로 교사지원 네트워크의 활성화, 교사와 전문가 집단과의 연계, 장애위험 유아의 부모와 함께 할 수 있는 프로그램이 필요함을 기술하였다.

<표 9> 저소득층 장애위험 유아를 위한 교사교육 프로그램 개발 및 실행 시 요구되는 부분

필요 이유	
부모와의 관계향상 관련 내용	<ul style="list-style-type: none"> - 대화를 통한 기술 - 부모와의 효과적인 소통, 관찰, 기록, 면담법 - 부모의 아동 이해 능력 향상
장애위험 유아의 교육 관련 내용	<ul style="list-style-type: none"> - 장애위험 유형을 우선 이해하고 그 유형에 따라 대처, 교육하는 방법 - 유아의 적응을 위한 교사의 지침이나 다른 유아와의 통합을 위한 수업 내용 - 문제행동 시 교사의 대처방안, 사회성 및 또래 관계에 대한 내용 - 언어치료나 심리상담 같은 내용을 통해 실제생활에 도움을 줄 수 있는 교육 - 장애위험 유아 발견을 위한 체크리스트와 평가도구에 관한 내용 - 자유선택 활동시간에 유아와 상호작용 할 수 있는 프로그램 개발
프로그램 실행 방법 및 평가 관련 내용	<ul style="list-style-type: none"> - 온라인과 오프라인 교육의 적절한 배분 - 체계화된 프로그램 보급 및 적절한 평가도구의 사용 - 소그룹 시 토의 형식으로 교사의 경험담을 나누며 도움이 되도록 진행 - 다양한 환경에 노출되어 경험해 볼 수 있는 현장체험 기회 제공 - 전문 강사가 동참하여 함께 관찰 - 실제 현장에서 겪은 영유아의 행동 촬영 후 토론, 교사의 지도방법을 수정·보완할 수 있도록 지도, 토론 중심으로 실행 - 교사교육 프로그램을 타 유치원 선생님과 공유, 각 기관 유아들의 사례와 향상된 유아의 반응 공유
기타	<ul style="list-style-type: none"> - 부모와 함께 참여할 수 있는 프로그램 개발 - 전문적인 지식을 가진 상담사나 전문가 집단과의 협약을 통해 문제를 해결할 수 있는 대안 마련

IV. 결론 및 논의

본 연구에서는 어린이집과 유치원교사를 대상으로 저소득층 장애위험 유아의 특성 및 교사교육 프로그램에 관한 인식을 알아보았으며 장애위험 유아 교육경험 유무에 따른 차이에 대해 살펴보았다. 연구결과를 바탕으로 결론 및 논의를 기술하고 이를 통해 향후 연구 방향에 대해 제언하면 다음과 같다.

첫째, 어린이집과 유치원교사는 저소득층 장애위험 유아 교육을 위해 중점을 두어야 할 영역으로 정서 및 사회성 발달을 첫 번째 순위로 꼽았다. 이는 장애위험 아동들의 특성으로 사회성 기술의 부족과 의사소통 능력의 제한을 보고한 교사인식 연구결과(박현숙, 조운경, 2004; 윤영신, 2008)와 일관된다. 반면에 인지와 언어영역에서 장애위험 유아의 교육경험 유무에 따른 유의미한 차이를 보였는데 이는 장애위험 영유아의 교육경험이 있는 교사들이 다문화 영유아의 언어발달을 또래 유아들보다 더 느리게 발달하는 것으로 인식한 연구결과(심성경, 변길희, 박주희, 2008; 이상희, 이연우, 2016)와 유사하다. 즉, 장애위험 유아 지도 경험이 있는 교사들의 경우, 저소득층 유아들의 정서·사회성 발달과 언어발달이 중점적으로 발달되어야 할 영역으로 인식한 결과로 보아 초기 가정환경 및 양육의 중요성에 대한 인식이 중요하게 작용한 것으로 사료된다.

또한 유아교사들은 저소득층 장애위험 유아의 교육을 위해 부모-교사간의 협력과 전문가 간의 협력을 가장 요구되는 교육적 지원으로 인식하였다. 이는 교사들이 부모와의 의사소통 및 협력 관계를 향상시키고 교사들 및 관련 전문가들과의 협력체계를 구체화하고 활성화하고자 하는 욕구가 있다는 사실을 반영하는 결과이다. 김보영(2015)은 장애위험 영유아를 위한 적절한 교육적 지원에 있어서 가정과의 연계가 중요함을 지적하였는데 이는 부모가 영유아의 문제를 인식하고 받아들이는데 어려움을 보이고 교사 또한 부모에게 도움을 주는데 어려움을 겪기 때문인 것으로 해석할 수 있다. 그러므로 교사교육 프로그램 개발과 실행에 있어서 부모와 교사, 교사와 전문가 간의 협력 관계가 강화되고 역동적인 지원체계가 이루어질 수 있는 방안을 마련해야 할 것이다.

둘째, 저소득층 장애위험 유아의 발달적 특성으로 이상하고 돌출된 행동을 의사소통이나 감정조절 문제보다 더 대표적인 특성으로 인식하였다. 이는 다문화 장애위험 유아의 대표적인 발달 특성을 의사소통 관련 문제로 인식한 연구(이상희, 이연우, 2016)와 다른 결과를 보였는데, 저소득층 장애위험 유아의 경우, 언어나 의사소통의 문제보다 외형적 행동 특성에 대한 부분이 대표적인 특성으로 인식된 것으로 보인다. 또한 정서행동장애 위험 유아를 대상으로 한 중재연구들(강혜원 외, 2015; 김지원, 박지연, 2012)은 정서행동장애 위험 유아들의 수가 점차 증가하고 있으며 친사

회적 행동 및 사회적 상호작용 향상을 위한 소그룹 형태의 활동들이 지속적으로 제공되어야 한다고 보았다.

발달 영역별 특성에 대한 교사인식에 있어서 장애위험 유아 교육경험이 있는 교사들은 그렇지 않은 교사들보다 14개 항목 중 9개 항목에서 유의미한 차이를 나타냈는데 언어, 인지, 놀이와 행동에 관한 내용들이 주를 이루었다. 장애위험 유아를 경험한 교사들은 저소득층 장애위험 유아들의 경우 또래보다 발음이 부정확하며 교사의 지시내용 이해와 기본학습과제를 따라가는데 좀 더 어려움을 겪는 것으로 인식하였다. 또한 또래들과 어울리거나 협동놀이를 하는데 어려움을 겪으며, 소근육 및 대근육 운동의 지연을 보인다고 인식하였다. 장애위험 유아의 발달적 특성에 관한 연구결과(윤영신, 2008)로 장애위험 유아는 교사 지시내용 수행에 어려움을 겪거나 부정확한 발음, 제한된 어휘를 사용한다고 보고하였다. 박현숙, 조운경(2004)의 연구 또한 장애위험을 보이는 유아들은 다른 사람이 말할 때 주의 깊게 듣지 않거나, 협동놀이를 어려워하며, 단체 규칙 이해에 어려움을 겪는 특성을 보인다고 하였다. 이러한 언어적·사회적 특성은 취학 전 유아의 향후 학교적응 뿐만 아니라 학업능력에 영향을 미치게 된다.

셋째, 저소득층 장애위험 유아들을 위한 교사교육 프로그램의 내용으로 장애위험 유아의 특성과 행동에 대한 이해 향상이 중심이 되어야 하며 이를 위해 유아의 의사소통 기술 향상과 적응행동 향상에 관한 훈련이 집중적으로 제공되어야 한다고 보았다. 즉, 저소득층 장애위험 유아의 특성과 행동을 이해하기 위해 의사소통 및 적응행동에 관한 훈련이 필요함을 제시하였다. 이는 다문화가정 장애위험 영유아의 교육적 지원에서 다수의 보육교사들이 영유아의 발달 수준에 맞는 프로그램 실행을 위한 훈련을 통해 교사의 전문적인 기술발달 향상이 필요하다고 보고한 연구결과(이상희, 이연우, 2016)와 맥락을 같이 한다. 따라서 장애위험 영유아를 조기에 발견하고 적절한 교육적 지원을 제공하기 위해서 교사를 대상으로 한 프로그램 개발과 실행이 중요(박찬옥, 이은경, 2013)하며 장애위험 유아의 특성과 행동 이해를 위한 프로그램 내용에 관한 구체적인 논의가 요구된다.

넷째, 저소득층 장애위험 유아를 위한 교사교육 프로그램의 실행방법에 있어서 교사들은 교사교육이 소집단 또는 대집단과 혼용해서 실행되는 것을 선호하였으며, 영상과 토론 또는 실제 연습 중심으로 이루어지는 유형을 선호하였다. 이에 반해 프로그램의 총 시간은 가장 적은 시간과 횟수를 선호하였다. 이는 교사들의 과중한 업무와 추가적인 교사교육에 대한 부담으로 인한 현실적인 선택으로 보인다. 또한 교사교육 프로그램의 개발 및 실행을 위해 요구되는 사항으로 장애위험 유아에 대한 이해와 적절한 교육지원, 프로그램의 효과적인 실행을 위해 실제적인 내용이나 사례들을 중심으로 토론이 이루어져야 함을 제시하였다. 이는 유아교사연수 프로그램의 내용 및 운영방법에 있어서 사례발표나 그룹토론을 개별과제보다 선호한 것으로 나

타난 연구결과(이애심, 2006)와 맥락을 같이 한다. 또한 장애유아 통합교육 연수에 대한 교사인식 조사(강대옥, 박소영, 구신실, 2008; 양명희, 김현정, 홍혜경, 2009)에서 강의보다는 토의와 사례중심 또는 현장학습에 기반을 둔 실제 적용방법을 선호한 것으로 보고한 연구결과와 유사하다. 마지막으로 저소득층 장애위험 유아를 위한 교사교육 프로그램의 실행을 위해 요구되는 부분으로 전문가와의 체계적인 네트워크 형성을 통한 지속적이고 실제적인 지원이 필요함을 기술하였다. 이는 장애위험 유아를 위해 가장 필요한 지원으로 전문가의 협력과 자문 시스템 활성화가 필요함을 강조한 김보영(2015)의 결과와 유사하며, 교사의 책무성과 역량강화를 위해 장애위험 유아를 위한 교사교육이 필요함을 제시한 연구(박현옥, 이정은, 2007)와도 일치한다. 이러한 결과는 저소득층 장애위험 유아를 위한 교사교육 프로그램의 개발과 실행에 있어서 실제적으로 적용할 수 있는 내용과 방법이 활용되어야 하며 이를 통해 교사, 부모, 전문가와의 지속적인 지원 체계가 활성화되어야 함을 의미한다.

위에 제시된 결론은 향후 장애위험 유아를 위한 교사교육 프로그램 개발 연구 실행을 위한 유용한 자료를 제공한다. 이에 본 연구의 제한점과 이를 바탕으로 향후 실행될 연구를 위한 몇 가지 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에 참가한 만 3~5세 유아반 교사 중 2/3 이상이 어린이집 교사에 해당되었다. 어린이집 교사와 유치원 교사 간에 장애위험 및 저소득층 유아의 특성과 지원에 대한 인식 차이가 있을 수 있으므로 이에 대한 향후 연구가 필요하다고 사료된다.

둘째, 장애위험 유아를 가르쳐 본 경험이 있는 교사가 전체의 53%에 해당된 점으로 볼 때 장애위험 유아의 발달 지연 정도에 대한 교사 간 이해 정도가 다를 수 있으므로 본 연구의 결과를 일반화하는 데 제한이 된다. 향후 연구에서는 저소득층 장애위험 유아의 발달지연 정도 및 특성에 대한 교사 간 이해 정도의 일치에 대한 합의와 깊이 있는 논의가 이루어져야 할 것이다. 또한 저소득층 및 소외계층 장애위험 유아를 위한 교사교육 프로그램 개발 및 적용을 위해 영유아를 담당하고 있는 유아 및 보육교사 모두를 대상으로 환경 변인과 교사 변인에 따른 인식과 변인 차이에 관한 연구 실행이 요구된다.

셋째, 본 연구는 저소득층 장애위험 유아를 위한 프로그램 개발을 위해 교사를 대상으로 하였으므로, 저소득층의 가정환경 변인에 대한 구체적인 정도를 알기 어려운 제한점이 있다. 따라서 저소득층 가정의 부모를 대상으로 한 부모환경 변인 및 인식조사가 선행되어야 하며 저소득층 장애위험 유아의 부모를 위한 적절한 교육적 지원을 위해 부모교육 프로그램이 개발 및 실행되어야 한다.

참고문헌

- 강대옥, 박소영, 구신실 (2008). 장애유아통합교육 연수 실태 및 교사의 인식. **교사교육연구**, 47(1), 119-141.
- 강영주 (2009). 교육소의계층의 교육지원방안. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강혜원, 홍성호, 장정윤, 이영선 (2015). 상황이야기 중재가 정서·행동장애 위험 유아의 사회적 상호작용과 문제행동에 미치는 효과. **유아특수교육연구**, 15(2), 181-205.
- 구효진, 박경란, 최진선 (2009). 농어촌 다문화가정 유아와 일반가정 유아의 언어 및 정서. **특수교육학 연구**, 44(3), 355-374.
- 김경숙, 안은영, 이영선 (2008). 교사를 통해 본 다문화 가정 유아들의 행동특성과 이들을 위한 교수활동에 대한 질적 연구. **유아특수교육연구**, 8(1), 1-24.
- 김병옥, 이진숙 (2008). 아동의 스트레스 대처전략과 정서조절 능력 및 행동문제: 저소득층 아동과 일반아동 비교. **한국생활과학회지**, 17(6), 1051-1063.
- 김보영 (2015). 장애위험 영유아를 위한 의뢰전 중재에 대한 어린이집 일반교사의 인식 및 실태연구. 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김성경, 문현미 (2011). 역할극과 자기점검활동이 문제행동이 있는 장애위험 유아의 활동참여 행동 개선에 미치는 영향. **유아특수교육연구**, 11(3), 27-50.
- 김은주, 안세정, 송주은 (2012). 저소득층 유아들의 숲유치원 경험의 의미 탐색. **유아교육연구**, 32(4), 311-339.
- 김지원, 박지연 (2012). 사실동화를 활용한 문제해결전략 교수가 정서·행동장애 위험 유아의 친사회적 행동과 수업참여 행동에 미치는 효과. **유아특수교육연구**, 12(3), 105-147.
- 김정은 (2011). 장애위험군 아동에 대한 유아교육교사의 이미지 유형 분석. **학습장애연구**, 8(2), 109-128.
- 김태연 (2014). 동화구연 프로그램이 다문화가정 영·유아의 어휘력에 미치는 효과. 석사학위논문, 가야대학교 행정대학원.
- 권옥, 이정덕 (2007). 저소득층 학령전 아동의 사회성 연구-집단 사회성 증진 프로그램을 중심으로-. **한국아동심리치료학회지**, 2(1), 65-78.
- 권희연, 이미숙, 전병운 (2010). 다문화가정 아동의 언어발달에 관한 연구 문헌 분석. **한국지체부자유아교육학회지 중복지체부자유연구**, 53(4), 283-306.
- 나정 (2009). 저소득층가정 유아교육기회 지원정책 검토. **미래유아교육학회지**, 16(3), 275-296.
- 박량규, 강우선 (2006). 저소득층 아동의 정서행동 특성. **한국아동심리치료학회지**, 1(1), 1-23.
- 박민주, 방희정 (2007). 가정결손 여부가 저소득 가정 아동의 사회성에 미치는 영향:사회적지지 및 사회적 지능의 매개효과를 중심으로. **놀이치료연구**, 11(3), 113-128.
- 박찬옥, 이은경 (2013). 다문화가정 어머니의 부모역량 프로그램 개발에 관한 연구. **유아교육학논집**, 17(3), 527-547.
- 박현숙, 조윤경 (2004). 학습장애 학생 지원체계에 관한 질적 분석: 관련 교사들과의 면담을 중심으로. **특수교육연구**, 39(1), 175-193.

- 박현옥, 이정은 (2007). 일반학급의 의뢰전 중재 적용 실태 및 요구에 관한 질적 연구. **유아특수교육연구**, 7(2), 83-109.
- 심성경, 변길희, 박주희 (2008). 다문화 가정 유아교육에서 직면하는 어려움에 대한 유아교사의 인식. **한국교원교육연구**, 25(2), 183-200.
- 양명희, 김현정, 홍예경 (2009). 일반유아교육기관 교사와 유아특수교육기관 교사의 장애유아 통합교육 연수에 대한 요구조사. **유아교육학논집**, 13(3), 117-137.
- 이상희, 이연우 (2016). 다문화가정 장애위험 영유아의 발달특성과 교육지원에 관한 보육교사 인식 연구. **특수아동교육연구**, 18(2), 19-44.
- 이소현 (2003). **유아특수교육**. 서울:학지사.
- 이에심 (2006). 생태유아교육 교사연수에 대한 유아교사의 인식 및 요구도 조사연구. **생태유아교육연구**, 5(1), 25-55.
- 윤영신 (2008). 발달상 학습장애 위험유아의 특성에 대한 일반 유치원 교사들의 인식연구. 석사학위논문, 강남대학교 교육대학원.
- 장명림, 이윤진, 이정림, 이미화, 전해정, 민현숙, 박수연, 이세원, 김주연, 정주희, 송윤정 (2009). **취약계층 영유아 통합적 육아지원 모형개발 및 시범적용**. 서울:육아정책연구소.
- 정광조 (2012). 학습장애 위험이 있는 유아의 조기진단 및 중재방안 탐색을 위한 시안 - 중재 반응모형을 중심으로-. **교육종합연구**, 10(3), 285-305.
- 정문자, 어주경 (2000). 저소득층 어린이집 교사와 유아 어머니의 자녀양육에 대한 부모교육 요구도 비교. **유아교육연구**, 20(3), 23-46.
- 최선남, 전종국, 신영희 (2007). 저소득층 아동의 정서적 불안감 감소와 자아존중감 향상을 위한 집단미술치료 연구. **상담학연구**, 8(3), 1101-1119.
- 최영미 (2014). 다문화가정 유아를 지도하는 교사의 어려움과 요구 분석. 석사학위논문, 아주대학교 교육대학원.
- Fletcher, K. L. & Jean-Francois, B. (1998). Spontaneous responses during repeated reading in young children from 'at risk' backgrounds. *Early Child Development and Care*, 146(1), 53-68.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1994). *Dealing with individual differences in the early childhood classroom*. White Plains, NY:Longman.
- Turnbull, K. P., Anthony, A. B., Justice, L. & Bowles, R. (2009). Preschoolers' exposure to language stimulation in classrooms serving at-risk children: The contribution of group size and activity context. *Early Education & Development*, 20(1), 53-79.

A Study on Preschool Teachers' Perceptions about Developmental Characteristics and In-service Program for At-risk Young Children from Low Income Families

Lee, Youn-Woo

Pukyong National University

Choi, Ji-Young

Hannam University

<Abstract>

The purpose of this study was to investigate the preschool teachers' perceptions about developmental characteristics and in-service program for at-risk young children from low income families. For the purpose, the modified questionnaire was distributed to teachers working in day care centers or kindergarten located in Daejun, Daegu, and Busan cities. A total of 228 questionnaires were used for data analysis by dividing teachers with two groups according to their teaching experiences in at-risk young children. Results of this study are as follows. First, less than half of teachers(41.2%) responded that main characteristics of at-risk young children from low income families is related to show odd behavior, and social-emotional development was perceived as the developmental area to focus on. Second, most of teachers(98.7%) perceived on the necessity of the in-service program and responded on the need of communication training and adaptive behavior training for the main contents of the program. Third, group differences were found in the developmental area to focus and the developmental characteristics of at-risk young children from low income families. Based on the results, discussion and implication were suggested in terms of developing and implementing in-service program for at-risk young children from low income families.

Key Words : at-risk young children, preschool teachers, teachers' perceptions, young children from low income families

논문 접수: 2017. 06. 12 심사 시작: 2017. 06. 12 게재 확정: 2017. 07. 17