



2개 이상의 완전통합 학급을 지원하는 유아특수교사의 협력 경험과 지원요구*

이 가 영** · 이 병 인*** · 배 성 현****

Collaboration Experiences and Support Needs of Early-Childhood Special Education Teachers Supporting Two or More Full Inclusive Classes*

Lee, Gayoung** · Lee, Byoungin*** · Bae, Sunghyun****

ABSTRACT

[Purpose] The purpose of this study was to examine the practical experience of collaboration for early-childhood special education teachers who support young children with special needs in full inclusive classes by age in an elementary-school-affiliated kindergarten, and to determine their difficulties and support needs. **[Method]** To that end, in-depth interviews were conducted with three early-childhood special teachers who led two full inclusive classes at a kindergarten attached to an elementary school. Through data analysis, 2 upper categories, 9 lower categories and 31 main contents were derived. **[Results]** First, participants shared professional knowledge with other teachers and experienced encounters with various inclusive classes in the process of implementing collaboration. Second, it was found that the implementation of the 「2019 Revised Nuri Curriculum」 led to the implementation of various co-teaching efforts and made it more acceptable for early-childhood teachers to play with young children with special needs. Third, the understanding and common accountability of teachers from both sides were mentioned as difficulties experienced in the process of implementing co-teaching. Fourth, in order to support all children in full inclusive classes as “our children”, the teachers requested administrative support such as increasing the number of classes and adjusting the number of children in each class, and the approaches of “one class” and a “joint homeroom teacher system” were activated to implement co-teaching. The need for “communication between teachers” was raised. **[Conclusion]** The findings of this study are meaningful in that they identify ways to implement effective collaboration among early-childhood special education teachers for the implementation of inclusive classes.

Key Words : Full Inclusion, Collaboration, Early-Childhood Special Education Teachers, Kindergartens Attached to Elementary Schools

* 이 논문은 제 1저자의 석사학위논문 일부를 발췌하여 수정, 보완한 것임.

** 제 1저자, 서울강덕초등학교병설유치원, 유아특수교사
Gangdeok Elementary School Affiliated Kindergarten, Early Childhood Special Education Teacher

*** 교신저자, 단국대학교 특수교육과, 교수(byoungil@dankook.ac.kr)
Professor, Dept. of Special Education, Dankook Univ.

**** 참여저자, 단국대학교 특수교육대학원, 초빙교수
Visiting Professor, Graduate School of Special Education at Dankook Univ.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

특수교육통계에 따르면, 유치원 특수학급에 배치되어 있는 특수교육대상유아의 수는 2015년 2,039명, 2019년 3,422명에서 2023년 5,676명으로 유치원에서 통합을 하는 특수교육대상유아의 비율은 지속적으로 증가하는 추세이다(국립특수교육원, 2015, 2019, 2023a). 이들을 담당하는 유아특수교사의 수는 2015년 542명, 2019년 952명에서 2023년 1,559명(특수학급을 담당하는 특수교사 자격 미소지 일반교사 69명 포함)으로 증가하고 있는 특수교육대상유아의 수와 비교하여 유아특수교사는 충분히 배치되어 있지 않고 있거나(박은실, 김건희, 2014) 학급에 특수교육대상유아가 과원(過員)되어 있음을 알 수 있다. 특수교육통계에 따르면 전체 유치원 특수학급 수는 1,539개이며, 유아특수교사는 1,490명으로(국립특수교육원, 2023a) 전체적인 비율을 살펴보면 교사 당 3.8명의 특수교육대상유아를 담당하나 지역 및 유치원에 따라 담당하는 유아의 수는 다른 것을 고려한다면 질적인 증가는 아닌 지표상의 양적인 증가라 할 수 있다.

유치원에서는 특수교육대상유아와 보호자의 요구에 따라 특수학급에서 일부 수업을 진행하는 부분통합(시간제 통합 배치)과 완전통합(전일제 통합 배치)으로 운영하고 있는데 교육 환경 배치는 특수교육대상유아의 장애 유형 및 정도 또는 그들의 개별적이고 교육적인 요구 수준에 따라 결정되기도 한다. 최근에는 특수교육 패러다임에 따라 ‘최소제한환경’, ‘주류화’, ‘일반교육주도(Regular Education Initiative: RED)’, ‘포함 개념의 통합(Inclusion)’의 단계를 거쳐 그 의미가 지속적으로 변화되어 왔고 이러한 흐름을 반영하듯 유치원 특수학급에 배치되는 특수교육대상유아 배치율이 증가하고 있으며 완전통합 교육환경에 대한 특수교육대상유아의 요구가 점차 증가하고 있다. 이는 완전통합 특수교육대상자가 필요로 하는 교육적 요구를 파악하고 적합한 지원체계를 수립하여 다양한 서비스를 제공할 필요성이 증대되고 있음을 의미한다.

통합교육을 받는 특수교육대상유아 비율이 증가함에 따라 교육부는 「제6차 특수교육발전 5개년 계획」 주요 추진과제에서 유치원 특수학급 신·증설 확대, 특수교육 교원 수급 방안 마련, 통합학급 중심 통합교육 지원 제도 개선을 하였으며(교육부, 2022), 2023년도 특수교육 운영계획에서는 유아통합교육 지원 강화를 위한 통합유치원과 유치원 특수학급 확대를 추진하고 있다(국립특수교육원, 2023b). 이러한 추진 방향과 특수교육대상유아 및 보호자의 요구에 따라 최근에는 통합학급에서의 전일제 통합 배치 요구가 증가하고 있다. 특수교육대상유아의 법적 기준은 유아특수교사 1인당 유아 4명이지만 교사 1인이 특수교육대상유아를 5~7명까지 담당하는 경우가 증

가하고 있고 유아특수교사 1인이 지원하는 통합학급의 수는 2학급 이상인 경우가 대부분이다(이소현, 윤선아, 이수정, 박병숙, 2019). 이소현 등(2019)의 연구에 따르면 법정 정원인 4명을 맡은 유아특수교사(48.13%)가 가장 많았으며, 5명 이상으로 정원을 초과하는 경우 22.45%, 4명 미만은 29.42%으로 불균형하게 배치되어 있다. 담당 통합학급 수는 2개(49.73%)로 가장 많고, 3개도 19.79%로 나타남으로서 약 70%에 이르는 교사들이 두 학급 이상 지원하는 것을 살펴볼 수 있다.

유아특수교사가 2개 이상의 통합학급에 배치되어 있는 특수교육대상유아를 지원해야 하는 경우가 발생하고 있다. 다시 말해, 3~5세 혼합연령의 특수교육대상유아들이 각 연령별로 완전통합을 하고 있지만 특수교육대상유아 수의 법적 기준에 따라 유아특수교사 1명이 배치되어 있는 초등학교 병설유치원에서는 유아특수교사가 각 연령별로 2학급 이상의 통합학급 교사와 협력교수를 실시해야 하는 상황으로 추정할 수 있다(김미선, 성금란, 유장순, 2014). 이러한 상황에서 유아특수교사들은 완전통합을 하고 있는 특수교육대상유아들이 속해 있는 학급을 지원하고자 하지만, 연령별로 꾸러진 완전통합 학급을 지원하는데 다양한 어려움을 겪고 있는데 이를 극복하기 위한 방안으로 다양한 교육적 요구를 지닌 특수교육대상유아를 지원하는 교사 간의 협력이 강조되고 있다(김미선 외, 2014).

협력의 대표적인 지원방안으로 협력적 자문과 협력교수를 들 수 있는데(윤영신, 최승숙, 김은하, 2015), 협력적 자문은 유아특수교사가 유아교사에게 자문을 제공하고 유아교사가 교실 내에서 지원하는 간접적 형태의 지원이고 협력교수는 유아특수교사와 유아교사가 함께 교실 상황에 참여하여 특수교육대상유아를 포함한 모든 유아에게 교육적 지원을 제공하는 방법을 말한다(최승숙, 2007). 유치원의 경우 등원에서부터 하원까지의 모든 일과에서 다양한 형태의 협력적 자문과 협력교수가 이루어지는 특성이 있는데, 이러한 특성으로 인해 유아특수교사와 유아교사 뿐만 아니라 유치원 지원인력, 교직원들과도 협력적 자문을 통하여 균형있는 협력의 실행이 요구되는 바이다(김성애, 2012; 임혜주, 전병운, 2014; 정대영, 이지은, 이상로, 2019).

이와 관련하여 유치원 내 협력과 관련한 선행연구로는 일반유아교사와 유아특수교사의 완전통합 학급 운영 협력(정영아, 이병인, 2021), 협력교수 수행요소와 전제조건(박소영, 신현기, 2007a; 2007b, 박수정, 노진아, 2010; 안도연, 임현숙, 2010), 협력교수와 교수 효능감(김경숙, 2006), 협력교수 실행을 통한 교사와 유아의 변화(김미선 외, 2014; 원종례, 이소현, 2006; 최미진, 이미숙, 한민경, 2017; 하수진, 이순자, 2013)에 대한 연구가 주를 이루었는데, 유아교사와 유아특수교사는 협력을 통해 전문가로 배치되어 있어서 필요한 교수 방법과 지식을 습득한다. 하지만 대부분의 선행연구들은 한 학급을 운영하고 있는 유아교사와 시간제 또는 전일제로 통합을 지원하는 유아특수교사를 대상으로 협력에 대한 수행과정을 파악한 것이어서, 2개 이상의 통합학급을 지원하는 유아특수교사의 협력교수 실행 경험에 대한 연구가 부족한 실정이다.

유아교사와 유아특수교사는 같은 공간에서 근무하지만 통합교육이라는 큰 테두리 안에서 교육 실천만 강조하게 된다면 직무에 대한 부담은 더욱 가중될 것이다(이상은, 조원일, 2009). 「2019 개정 누리과정」은 모든 유아가 스스로 놀이를 할 수 있는 존재라는 교사의 놀이 신념을 재구조화해야 하는 고민을 통해 교사의 자율성과 협력의 방향을 설정할 수 있게 된다. 하지만, 유아특수교사 1인이 연령별로 통합학급을 지원해야 하는 상황에서는 일상생활, 놀이, 활동의 흐름 안에서 통합교사와의 소통이 어렵고 자연스러운 맥락에서 특수교육대상유아의 놀이를 관찰하고 장애유형 및 특성에 따라 지원의 질적인 수준을 확보하지 못할 수도 있으며 유아교사와 실행하는 협력 및 협력교수의 어려움도 함께 나타나고 있다(이미리, 이병인, 강성리, 2022). 특히, 특수교육대상유아가 전일제 2학급 이상에서 전일제 통합을 하고 있고 한 명의 특수교사가 연령별로 지원해야 하는 경우, 특수교육대상유아의 참여 지원과 유아특수교사가 없는 통합학급에서의 돌발 상황 시 대처하는 어려움(이소현, 윤선아, 안의정, 허수연, 나지희, 2022) 등 유아교사와의 협력교수 실행에 많은 어려움이 보고되고 있다.

이에 본 연구에서는 초등학교 병설유치원에서 특수학급 배치 특수교육대상유아이지만 연령별로 완전통합된 유아를 지원하는 유아특수교사를 대상으로 다양한 형태의 협력에 대한 실행 경험을 살펴보고, 실행과정 속의 어려움을 해결하기 위한 지원요구에는 어떠한 것들이 있는지 알아보려고 한다. 이를 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 병설유치원에서 2개 이상의 완전통합 학급을 지원하고 있는 유아특수교사의 협력 경험은 어떠한가?

둘째, 초등학교 병설유치원에서 2개 이상의 완전통합 학급을 지원하고 있는 유아특수교사의 지원요구는 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 참여자는 초등학교 병설유치원에서 연령별로 완전통합된 유아를 지원하는 유아특수교사로 교사 간 협력에 관심을 가지고 협력을 경험하고 있는 교사를 선정하였다. 구체적인 연구 참여자 선정기준은 첫째, S시 초등학교 병설유치원의 근무하는 유아특수교사, 둘째, 통합교육 경력이 5년 이상인 유아특수교사, 셋째, 연령별로 2개 이상의 완전통합된 유아를 지원하는 유아특수교사, 넷째, 협력교수에 관심을 가

지며 실행하고 있는 유아특수교사, 다섯째, 연구에 참여하기로 동의한 유아특수교사로 선정하였다. 이상의 기준에 따라 유아특수교사 3명을 선정하였으며 연구 참여자의 정보는 아래 <표 1>과 같다.

<Table 1> Participant Demographics

| Participant | Gender | Academic background | Qualification | Teaching Years (Full inclusive experience) | Number of inclusive classes | Number of inclusive classes |
|-------------|--------|-----------------------|--|--|-----------------------------|--|
| A | Female | Master's degree(MA) | -Special school (kindergarten) teacher grade 1 -Kindergarten instructor level 2 | 8 years 6 months (6 years 6 months) | 3 | -3years old, 1 -4years old, 1 -5years old, 3 |
| B | Female | Bachelor's degree(BA) | Special school (kindergarten) teacher grade 2 | 5 years (5 years) | 2 | -3years old, 2 -5years old, 2 |
| C | Female | Bachelor's degree(BA) | -Special school (kindergarten) teacher grade 1 -Kindergarten instructor level 2 | 5 years (5 years) | 2 | -4years old, 3 -5years old, 2 |

A 교사는 여성으로 석사 학위를 소지하였고 특수학교(유치원) 교사 1급과 유치원 교사 2급 자격증을 보유하고 있다. 총 8년 6개월의 교육 경력 중 6년 6개월의 완전 통합 경험이 있으며 현재 3개의 통합학급을 지원하고 있다. 3세 통합학급 유아교사는 열정이 많고 밝은 분위기를 지녔다. 4세 통합학급 유아교사는 고경력 교사로 구조화된 일과 흐름과 율동 등을 제시하여 특수교육대상유아가 좋아하는 활동에 참여할 수 있도록 지원하고 있다. 5세 통합학급의 특수교육대상유아는 3명이다. 5세 통합학급 유아들의 경우 기질적으로 예민하고 성인 의존적 성향이 강하여 유아교사와 함께 성인의존도를 낮추는 것을 학급 목표로 하고 있다. 협력교수는 통합학급 하루 일과 내에서 실행하고 있으며 완전통합교육을 지원하기 위해서는 협력교수가 필수적이라는 생각을 가지고 있다. B 교사는 여성으로 대학교를 졸업하였고 특수학교(유치원) 교사 2급 자격증을 보유하고 있다. 총 교육경력 5년 동안 지속적으로 완전통합을 경험하였으며 현재 3세, 5세 통합학급을 지원하고 있다. 3세 통합학급은 자폐성 장애 유아 1명, 발달지체유아 1명이며, 5세 통합학급은 발달지체유아 2명이 배치되어 있는데 5세 유아의 경우 1대 1 지원이 필요하다. 통합교육을 위해 협력교수는 필요하다고 생각하지만 협력교수를 준비하는 시간 마련이 어렵다는 고민이 있다. C 교사는 여성으로 대학교를 졸업하였고 특수학교(유치원) 교사 1급과 유치원 교사 2급 자격

증을 보유하고 있다. B교사와 마찬가지로 총 교육경력 5년 동안 완전통합을 경험하였고 현재 4~5세 통합학급을 지원하고 있으며 배치된 특수교육대상유아는 모두 자폐성 장애이다. 이들은 감각적으로 예민하고, 새로운 시도를 어려워하는 편이다. 4세 통합학급 유아교사는 통합학급의 경험이 많으며 유아들에게 수용적인 교육관을 가지고 있지만 특수교육대상유아의 중재는 유아특수교사가 담당해야 한다는 경향이 있다. 5세 통합학급 유아 교사는 통합학급이 처음으로 특수교육대상유아에 대한 지식은 적은 편이지만 적극적으로 협력교수를 시도하며 통합교육을 하려고 한다.

2. 연구 도구

1) 반구조화된 질문지 개발

연구의 목적에 따라 통합교육에서 유아특수교사의 협력교수(김성애, 2012; 박수정, 노진아, 2010), 교사 간 협력적 학급 운영 및 지원에 관한 연구(배성현, 이병인, 2016; 정한술, 이병인, 조현근, 2022)를 토대로 협력에 관한 인식, 운영, 방향에 대한 내용을 분석하여 면담 질문의 문항을 구성하였다. 반구조화된 질문지의 경우 유아특수교육 전공 교수 2인에게 검토를 받았으며, 검토 이후 협력 실행 경험이 있는 유아특수교사 1인에게 예비면담을 실시하였다. 면담 과정에서 질문 내용이 애매모호한 문장과 초등학교 병설유치원 환경에 적합하지 않은 항목 등은 수정하여 재구성하였다. 구체적인 면담 질문지는 <표 2>와 같다.

<Table 2> Semi-Structured Questionnaire

| Division | Details |
|----------------|---|
| Perception | <ul style="list-style-type: none"> • What comes to mind when you hear the word collaboration? • How do you feel about collaboration in class management? |
| Implementation | <ul style="list-style-type: none"> • How is the support for full inclusive classes by age group implemented? (Number of class applications, support personnel, etc.) • How do you support full inclusive young children with special needs? • In what areas do you collaborate with the inclusive class teacher and what plans do you have? • How do co-teachers apply? • What is the biggest obstacle to working together in an age-specific, full inclusive classes? |
| Needs | <ul style="list-style-type: none"> • How do you think desirable collaboration should be achieved for inclusive education? • Other than that, what would you like to say about other co-teaching? |

2) 예비면담

예비면담은 협력교수 실행의 경험이 있으며, 연구 참여자들과 비슷한 조건을 지닌 유아특수교사 1인에게 진행하였다. 예비면담은 2022년 9월 6일 사전 질문 발송 후 2022년 9월 15일에 화상회의로 예비면담을 진행하였다. 예비면담은 미리 작성한 반구조화된 질문지를 활용하여 실시하였으며 필요한 경우 질문을 추가하여 진행하였다. 예비면담 과정을 통하여 연구 참여자가 주제에 맞게 응답할 수 있도록 질문지를 보완하였다. 질문 문장을 유치원 현장에서 적용할 수 있도록 수정하거나 S시에서 지원하고 있는 특수학급 방역인력에 대한 질문을 보완하였다. 또한 수정·보완한 질문지는 유아특수교육 전공 교수에게 검증받아 반구조화된 면담 질문지를 완성하였다.

3) 심층 면담

반구조화된 질문지로 면담을 실시하기 전 SNS를 통하여 연구 참여자와의 라포 형성, 협력교수에 대한 연구 참여자들의 생각 및 현재 근무하고 있는 초등학교 병설유치원 완전통합 학급에 대한 상황 등 사전 질문을 통하여 1차 면담을 실시하였다. 그 후 본 면담은 2022년 9월 16일부터 2022년 9월 24일까지 2주간 개별 면담으로 진행하였다. 면담은 화상회의 플랫폼을 활용하여 비대면으로 진행되었다. 반구조화된 질문 내용을 사전에 제시하고 면담을 진행하였다. 또한 면담 후 질문 내용의 추가·보완이 필요하여 10월 2주 SNS를 통한 추가 면담을 실시하였다. 연구 참여자와 면담을 실시할 때 라포형성을 위해 유치원 및 일상에 관련된 대화를 나누다가 연구에 대한 간단한 설명 및 반구조화된 질문지를 통해 질문을 시작하였다. 면담 시간은 제한을 두지 않았으며, 연구 참여자의 답변에 따라 면담자가 유동적으로 질문의 순서를 바꾸거나 추가 질문 등을 제시하며 진행하였다. 면담 과정은 연구 참여자의 동의를 얻어 화상회의 플랫폼 기능을 이용해 녹음하였다. 심층 면담에서 실시한 질문을 보완할 수 있도록 하였으며, 연구 참여자가 원하는 참여방식으로 진행하였다. 연구 참여자의 표정 변화, 연구자와의 몸짓 및 시선 교환 등은 연구 참여에 중요한 요소이므로 연구자와 연구 참여자 간 집중도를 높이고 일시적인 중단 없이 안정적으로 면담에 참여할 수 있도록 연구자와 연구 참여자의 디바이스 및 네트워크 환경을 점검하였다.

4) 전사본 작성

본 연구에서 녹음된 면담 내용은 자료의 소실 예방 및 보존과 면담 당시 분위기, 감정 등을 잊지 않고 최대한 반영하기 위해 1주일 이내에 전사본으로 작성하였다. 모바일 기기로 녹음된 내용을 텍스트 변환 프로그램을 활용하였으며, 이때 전사 내용의 정확도를 높이기 위해 3회 이상 반복 청취하였다. A4용지를 기준으로 여백은

위, 아래 30mm, 오른쪽 50mm, 왼쪽 25mm로 편집 용지를 설정하고 글꼴 굴림, 글자 크기 11, 줄 간격 200, 장평 100, 자간 0으로 작성하였으며, 면담 자료는 111페이지가 수집되었다.

3. 자료 분석

면담 내용을 분석하기 위해 Bogdan와 Biklen(1982)이 제시한 연속적 비교법(consecutive comparison)을 이용하여 자료를 부호화하고 유형화하였다. 연구자는 모바일 기기로 녹음한 면담 자료를 텍스트 변환 프로그램을 사용하여 텍스트 형태로 변화하고 반복 청취하여 오류 부분을 수정하였다. 전사된 자료를 반복적으로 읽으면서 질적 연구 프로그램인 타게트(Tagette)를 활용하여 의미 있는 절과 문장을 추출하는 1차 코딩을 하였다. 전사본과 타게트 프로그램으로 추출한 범주화를 3회에 걸쳐 비교하면서 범주화 자료 중 불필요한 자료나 누락된 부분을 파악하여 수정하고 보완하였다. 이후 범주화된 자료 중 공통적인 의미가 있는 자료 간 유사한 속성들을 분류하는 2차 코딩을 하였다. 2차 코딩에서 묶인 내용은 주제에 맞게 표현되었는지 검토하여 수정·보완하였다. 2차 코딩 중 공통되게 진술한 부분을 분류하여 상위 범주로 분류하는 과정에서 적절하게 표현되었는지를 확인하였다. 또한 사례수가 많지 않아 사례 간 분석에 활용될 수 없는 내용이나 범주를 놓치지 않기 위해 전사된 자료를 반복해서 읽으며 협력 경험에서 나타나는 다양한 이슈를 확인하고자 노력하였다. 자료구성 순서는 연구 참여자 이름(<표 1> 참조)에 따라 연구 참여자/페이지: 줄 번호 순으로 기술하였다. 분석과정을 토대로 상위 범주 2개, 하위 범주 9개, 주요 내용 31개가 도출되었다.

4. 연구의 신뢰도와 타당도 확보 및 윤리적 고려

본 연구에서 질적 분석 결과에 대한 신뢰도와 타당도를 확보하기 위하여 다음의 내용을 준수하고 노력하였다. 첫째, 반구조화된 면담 질문지 개발 시 유아특수교육 전공 교수 2인으로부터 내용 타당도 검증을 받았으며, 완전통합교육을 실시하며 협력교수를 실행하는 통합학급을 5년 이상 지원하고 있는 유아특수교사 1인에게 예비 면담을 수행하여 면담 질문지의 타당도를 검증받아 질문지를 보완하였고, 이후 유아특수교육 전공 교수와 의논하여 반구조화된 질문을 최종 수정, 검토하는 과정을 거쳤다. 둘째, 연구 참여자 확인법(member check)을 실시하였다. 연구 참여자가 전사 자료와 분석 자료를 자의적으로 해석되지 않고 정확하게 기술하였는지, 내용을 빠뜨리거나 왜곡하지는 않았는지, 추가된 내용은 없는지 확인하여 연구 자료의 정확성을

높았다. 셋째, 연구자가 자료를 분석하는 과정에서 관련 연구를 진행한 유아특수교육 전공 박사 1명이 분석과정에 참여하여 심층 면담 원자료와 개념, 하위범주, 상위범주의 내용을 지속적으로 점검하여 분석한 자료의 객관성을 확보하고자 노력하였다. 또한, 연구 참여자의 윤리적인 문제를 해결하기 위한 방법으로 첫째, 연구 참여자에게 연구 목적, 필요성, 과정을 충분히 설명한 후 동의한 경우에 연구를 진행하였다. 둘째, 연구 참여자의 정보는 비밀 보장 및 사생활 보호를 위하여 전사 후 연구 참여자의 이름을 가명으로 처리하였다. 셋째, 연구 참여자가 연구 진행 시 면담 중단을 원할 경우 중단이 가능하며, 답변이 어려울 경우 응답하지 않을 수 있다는 안내를 사전에 하고 진행하였다. 넷째, 추후 면담을 통해서 연구 참여자의 의견이 의도에 맞게 반영되었는지를 확인하였다. 다섯째, 면담의 모든 내용은 연구목적 이외 용도로 사용하지 않을 것을 약속하였고 연구가 종료된 후 모든 자료는 폐기할 것을 안내하였다.

Ⅲ. 연구 결과

본 연구는 초등학교 병설유치원에 연령별로 완전통합된 유아를 지원하는 유아특수교사를 대상으로 다양한 형태의 협력에 대한 실행 경험을 고찰하였으며 연구 참여자의 이야기를 중심으로 결과를 기록하였다. 완전통합된 유아를 지원하는 유아특수교사의 협력실행 경험은 상위 범주 2개, 하위 범주 9개, 주요 내용 31개로 도출되었으며, 그 결과는 <표 3>과 같다.

<Table 3> Early Childhood Special Teachers' Collaborative Experiences for the Implementation of Inclusive Classes in Elementary Affiliated Kindergartens

| Main contents | Subcategory | Upper category |
|--|--|--|
| - Executing together in all routines - Implementation of collaboration through collaborative advisory | Meeting with various members | Collaboration experience in inclusive classes by age |
| - Expectations of early childhood special teachers - The burdens of early childhood special teachers - Concerns of early childhood special teachers | Various voices of the heart felt in the process of collaboration | |
| - Inclusive class support that changes every day - Co-teaching determined according to the characteristics of children subject to special education - Co-teaching determined according to the values of early childhood teachers - Early childhood special teachers who suggest co-teaching | Priorities for collaborative teaching practices | |

| Main contents | Subcategory | Upper category |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Co-teaching in play-centered curriculum - Co-teaching who practice in various ways - One theme flowing in two classrooms - Two classrooms that children feel - Play of young children with special needs in the change of curriculum | Collaboration in a play-centered curriculum | Requesting support to overcome barriers to collaboration |
| <ul style="list-style-type: none"> - Children's condition that change frequently - Children's play situations that change frequently - Changes in class situations in the course of co-teaching | Concerns about collaboration amid changes in the curriculum | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Continuous consultation on children in inclusive classes - Two teachers who feel like 'our children' - 'Everyone's Children' through co-teaching | Growth and relationship through collaboration | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Two homeroom teachers in one class - Two homeroom teachers that even parents get to know - Implementation together in one class - Responsibility shared by both teachers | Co-teaching system for 'one' class | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Quarantine personnel in the COVID-19 situation - Arrangement of support personnel according to disability type and development level - Continuous communication with support personnel | Arrangement of support staff according to class situation | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Coordination of actual work - Environment where co-teaching can work - Communication for each other - Mandatory training for inclusive education | Effective support reflecting field suitability | |

1. 연령별 통합학급에서의 협력 경험

1) 다양한 구성원과의 만남

협력교수를 실행하는 과정에서 유아특수교사들은 유치원만의 협력을 경험하고 있음을 알 수 있었다. 유치원 하루 일과 내에서 유아교사, 지원인력, 교직원과의 협력교수를 실행하고 그들을 위한 협력적 자문을 실시하고 있었다.

모든 일과 속에서 다 함께 실행하기 어느 한 부분에서나 어느 한 시간에만 협력교수가 잠깐 들어갔다 나오는 것이 아닌 그 아이가 유치원 안에서 함께 참여하고 있는 모든 시간 동안에 유아교사랑 특수교사랑 모든 교직원들이 함께 그 아이의 참여를 위해서 노력하는 것, 그게 가장 이상적인 협력일 것 같아요(A/25:661-665).

협력적 자문을 통한 협력교수 실행하기 그럴 때는 제가 특수교육대상유아와 놀이한 동영상이나 사진을 찍어서 보여드려요. 저는 지원인력 선생님들께 3월의 놀이 동안에 아이가 이렇게 놀았었다, 아이가 선생님이 어렵다고 했던 이 행동을 보였을 때 제가 이렇게 반응하니깐 또래들한테 동영상 속에서처럼 말을 하더라, 영상 속 모습을 모방해서 할 수 있도록 말씀을 드려요. 3월에 특수학급에서 피피티로 보여드리면서 특수교육지원인력, 방역인력 선생님이랑 모여서 얘기를 나눴어요(A/11:279-286).

유아특수교사들은 연령별로 2개 이상의 통합학급을 지원하며 유아교사와 지원인력이 협력교수를 실행할 수 있도록 협력적 자문을 실행하고 있었다. 자신의 전문성을 공유 및 역할 방출(전이)을 함으로서 유아특수교사가 지원하지 않은 통합학급에서도 유아교사와 지원인력이 교수-지원의 형태로 협력교수를 실행하도록 지원하였다.

2) 협력 과정에서 느끼는 다양한 마음의 소리

협력교수를 실행할 때 유아교사와 함께 놀이 및 활동을 진행하게 되므로 특수교육대상유아 모두를 온전히 지원할 수 없다는 미안함을 이야기하였다. 또한 유아교사와의 협력교수를 실행하는 과정에서 어느 부분까지 해야하는지에 대한 고민도 동시에 가지고 있었다.

유아특수교사의 고민 이렇게 협력교수하면 저도 뭔가 수업을 하고... 이 부분에 있어 조금 어려운 것은 수업을 내가 어느 정도 해야 좋은지 잘 모르겠거든요(B/25:666-668).

유아특수교사의 부담감 저는 이제 만그룹 수업하면 저 혼자 특수아동, 일반 아동 다 케어하면서 하거든요. 아무 지원인력 없이... 근데 꼭 굳이 통합반 선생님은 어렵다고 얘기하시고...(C/24:374-376)./ 아이한테 너무 미안한 게 이제 4세반 아이는 한 명 외에는 정말 잘하거든요. 혼자 잘하지만 어쨌든 손길이 필요한 아이인데... 그 두 명을 보느라 이 아이는 거의 제가 지원해주는 부분을 많이 놓치게 되요. 그래서 연령을 줄이던가 한 학급에 몰아주던가 했으면 좋겠어요. 아니면 인원을 줄이던가...(C/18:479-483).

유아특수교사들은 협력교수를 실행하면서 여러 감정들을 느끼고 있었다. 유아특수교사들은 다양한 경험을 할 수 있다는 기대감과 자신의 노력이라는 부담감, 통합학급 내에서 협력교수 실행범위 등에 대한 고민을 가지는 모습이 공존하고 있었다.

유아특수교사의 기대감 이제 활동뿐만 아니라 문제행동이나 생활 지도 부분도 통합반 선생님이랑 의견 나누고, 제가 통합반에서 비장애 아이도 함께 지도를 하고 있잖아요. 이런 부분을 통해 '나도 협력교수를 하고 있구나.' 이렇게 생각이 변하기도 했어요(B/12:298-302). 그래도 재밌는 것 같아요. 저는 협력교수가 재밌어요. 많은 다양한 경험을 할 수 있는 것 같아요(C/23:773-774).

3) 협력교수 실행의 우선순위

협력교수를 결정할 때 통합학급 지원, 특수교육대상유아의 특성, 유아교사의 가치관 등이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 유아특수교사들은 여러 요인들을 고려하면서 먼저 협력교수의 유형을 제시하였다.

매일 달라지는 통합학급 지원 그래서 세 학급으로 진행을 하고 있는 지금은 개인적인 원칙을 세웠어요. 만 3, 4, 5세 이런 식으로 하루에 한 연령씩 들어가는 게 통합학급 지원 계획이에요(A/3:77-80).

특수교육대상유아의 특성에 따라 결정되는 협력교수 주로 특수교육대상유아의 특성에 따라 협력교수가 달라졌어요. 특수유아의 특성상 착석이 잘 되는 경우 대집단 상황에서 팀티칭 등의 형태를 더 많이 하게 되었고요(A/31:858-860).

유아특수교사들은 모든 특수교육대상유아들을 만날 수 있도록 지원 계획을 우선적으로 세우는 것을 알 수 있었다. 특수교육대상유아들의 특성에 따라 지원이 필요한 경우 교수-지원의 유형으로 실행하며, 착석 등이 잘 되는 경우에는 팀티칭, 스테이션 교수 등을 실행한다고 하였다.

유아교사의 가치관에 따라 결정되는 협력교수 협력교수를 할 때 유아선생님 편하신 거 먼저 고르게 해요. 조금은 저 자세로... 그러지 않으려고 하는데 저 자세로 되는 것 같아요. 선생님한테 편하신 거나 먼저 하고 싶은 거를 선택하게 하고 있어요(C/13:337-339).

굳이 반그룹 수업도 많이 안 좋아하시던 유아 선생님이 계세요. 1학기에는 좀 협력교수 얘기를 많이 말씀을 드렸는데 계속 거절하면서 '조금 그런 건 아니지 않아' 라고 이런 얘기를 많이 들었어요. 그래서 2학기에는 잘 안 하게 되더라고요. 그 선생님한테 얘기 꺼내는 것도 좀 어렵고 해서 그때 애들한테 좀 미안한 것 같아요. 뭔가 많이 못해준 것 같아서(C/8-9:214-218).

협력교수를 제안하는 유아특수교사 주로 유아들과의 관계 형성에 대해 이야기하며 문제 행동 지도 시 어떻게 해야 할지에 대해 이야기합니다. 또한 협력교수 형태에 대해서는 주로 제가 먼저 이야기를 꺼내서 협의하는 편입니다(C/34:900-904). 예를 들어서 높은 곳에 올라가는 감각을 가지고 있는 유아가 있어요. 놀이 중에 계속 높은 곳에 올라가려고 하면 자유 놀이 시간에 실제적으로 안전하게 높은 곳에 올라갈 수 있는 계단 형식의 블록 등을 내어주면 어떨까 이런 식으로 생활 지도 부분, 행동 부분, 수업 부분이 다 연결 지어서 계속 지도가 이루어지는 것 같아요(A/9:218-222).

협력교수를 실행하는 유아교사의 가치관에 따라 유형이 결정되기도 하였다. 협력

교수에 대해 방어적인 반응을 보일 경우에는 교수-지원의 유형으로 하였으며, 유아 특수교사가 협력교수를 먼저 제안하고 그 안에서 유아교사가 선호하는 것을 선택하기도 하였다.

4) 놀이 중심 교육과정 속에서 느끼는 협력

「2019 개정 누리과정」으로 교육과정이 개정됨에 따라 놀이 중심으로 활동이 변화되었다. 유아 놀이 흐름에 따라 협력이 더 효과적으로 나타나고 있음을 유아특수 교사들은 경험하고 있었다.

놀이 중심 교육과정 속 나타나는 협력교수 자유 놀이 시간에 소그룹 활동이나 놀이를 계획할 수도 있고 반그룹 놀이도 계획할 수 있어요. 사실 자유 놀이라고 하지만 교사의 계획도 들어갈 수 있잖아요. 굉장히 다양한 형태로서 놀이 상호작용을 할 수 있는 가장 좋은 세팅이 아닐까 싶습니다(A/16:409-412).

다양하게 실행하는 협력교수 예전에는 복도에서 논다, 말도 안 되는 일이었어요. 유아 선생님들한테는. 그런데 지금 놀이 중심으로 변화하면서 조금은 급직전인 발상을 이야기하면, 예전에는 가우똥하셨던 것들을 ‘그래 볼까요.’ 라고 말하는 게 훨씬 더 늘어난 것 같아요(A/12:313-317). 그래서 약간 놀이를 할 때 제가 유아들과 어떤 놀이를 진행하며 같이 해요. 통합한 선생님은 통합반에서, 저는 특수반에서... 서로의 눈빛을 보면서 각각의 놀이에 참여하는 아이들을 지원하는 이것도 협력이지 않을까 생각이 들었던 것 같아요(B/18:465-468).

하나의 활동이나 놀이가 진행되는 과정에서 협력교수 유형이 다양하게 나타나고 있었다. 특수교육대상유아가 선호하는 복도의 공간을 활용한 스테이션 교수, 대안 교수 등이 실행될 수 있었으며, 놀이 과정 속 교사의 계획을 삽입하여 평행 교수로 유아교사와 진행을 하기도 하였다.

두 개의 교실에서 흐르는 하나의 주제 두 통합학급의 주제를 연결 지어서 특수학급을 구성해요. 통합학급 중 한 곳은 색깔에 대해서 놀이를 하고 있고, 다른 통합학급은 놀이터에 대해서 이야기를 하고 있었어요. 그러면 저는 특수학급을 색깔 놀이터 주제로 환경 구성을 꾸며요. 그래서 그 안에서는 색깔로 놀이할 수 있는 놀이터인 거예요. 그런 식으로 꾸미고 있습니다(A/14-15:377-381).

유아들이 느끼는 두 개의 교실 이제 딱 놀이 시간 되면은 너희 모두 특수반을 자유롭게 써도 된다고 하니까 아이들이 왔다, 갔다 하면서 놀이를 하고 있어요. 그러다 보니 통합반 선생님은 이제 통합반 교실에서 몇 명의 아이들을 보고, 저는 특수반에서 아이들이 오는 대로 그냥 보고... 이렇게 자유롭게 같이 공간을 활용하고 있어요(B/17:435-439).

교육과정 변화 속 특수교육대상유아의 놀이 그런데 그게 잘 안 되기는 해요. 워낙 저희 반 아이들의 관심사를 이용하여 그 놀이를 확장시켜주고 싶은데... 그런 관심사도 되게 제한적인 아이들도 많고, 아예 관심사조차도 없고... 그냥 교실을 배회하는 애들도 있고... 이런 상황 속에서 관심사를 놀이 속에 녹여보려고 하는데 잘 안 돼요. 제가 생각한 거랑 너무 다르게 그날은 갑자기 관심이 없거나 그러기도 해서...(C/10-11:269-273).

통합학급 유아들은 두 개의 교실을 동시에 사용할 수 있는 장점을 가지고 있었다. 이를 활용하여 유아특수교사는 2개 이상의 통합학급 주제를 연결 지어 구성하였다. 유아들은 자유롭게 이동하고, 교사들은 각 교실에서 평행 교수를 진행하거나 스테이션 교수를 하면서 다양한 놀이를 제공하고 있었으나 관심이 제한적인 특수교육대상 유아에게 적용하는 것에 대한 고민을 가지고 있었다.

5) 교육과정 변화 속 협력에 대한 고민

유아교사와 협력교수 계획을 하고 실행할 때 특수교육대상유아의 컨디션, 갑자기 관심이 변화된 놀이 상황이 발생하여 진행의 어려움을 겪기도 하였다. 지원인력과 함께 있는 통합학급에서 갑작스러운 상황이 발생한다면 유아특수교사들은 협력교수 실행보다 특수교육대상유아들의 지원을 우선적으로 하고 있었다.

수시로 변하는 유아들의 컨디션 원래는 만 3세에 들어가는 날이었는데 만 5세 어린이가 그날의 컨디션이 되게 좋지 않았어요. 평소 유아 교사나 특수교육 보조인력의 지도나 이런 것들로 인해서 충분히 통합 가능하던 아이가 그날 너무너무 힘들어해서 유아교사가 요청을 하기도 해요...(A/4:93-97).

수시로 변하는 유아들의 놀이 상황 통합 선생님과 얘기했는데 제가 금요일에 들어 갔을 때 애들이 수목에 했던 그 놀이에 대해서 흥미가 다 떨어진 거죠. 그러면 제가 금요일에 준비한 놀이는 애들의 흥미가 없어서 그냥 선생님이 수업하니까 따라오는 정도가 되요. (중략) 이렇게 한 학급 지원이랑 큰 차이점인 것 같아요. 놀이 흐름 파악하기에는 진짜 한 학급이 좋은 것 같기는 해요(C/21:524-530).

협력교수 과정 속 학급 상황의 변화 한 학급에서 놀이가 확장되고 재미있게 지원이 되고 있는 와중에, 다른 학급의 특수교육대상유아가 유아교사와 특수교육 실무사가 감당하기 어려운 텐트럼 등을 보이는 경우 특수교사가 가야만 해요. 이럴 때 놀이 흐름이 끊겨서 다소 아쉬운 마음은 있지만, 꼭 필요한 지원이니 바로 다녀옵니다(A/30:800-803).

6) 협력을 통한 성장과 관계

유아교사와 함께 통합학급을 운영하면서 지속적인 협의는 활동 참여도, 행동 특성, 또래 상호작용 등 전반적인 내용으로 이루어지고 있었다. 두 명 혹은 여러 명의 교

사들은 서로의 생각을 공유하면서 교육관 및 가치관을 나누고 있었다. 이러한 노력은 협력교수 실행의 원활함뿐만 아니라 모든 유아들이 우리의 아이들이라는 것을 깨닫게 해주고 있음을 이야기하였다.

통합학급 속 유아들에 대한 지속적인 협의 유아교사와 학급 내 특수교육대상유아의 오늘의 참여도, 행동 특성, 또래 상호작용에 대한 반응, 또래 관계 중 지원이 필요한 부분, 오늘 학급 내 놀이 흐름, 내일 특수교사와 함께 수업할 때의 일과 흐름, 협력교수 형태, 놀이감 구입 및 자료 제공 시기, 학부모와의 상담 내용 공유 등 통합교육에 필요한 모든 내용에 대해 필요에 따라 이야기 나눕니다(A/30:790-794).

‘우리’의 아이라고 느끼는 두 명의 교사 제가 이거 꼭 해주세요라고 얘기 안 해도 통합반 선생님도 일단은 그냥 다 같은 아이라고 인식을 하셔서 그런지 적극적으로 기본생활 습관이나 문제 행동 지도를 해주시는 편이에요(B/11:278-280).

협력교수를 통한 모두의 아이들 또 그러다 보니까 자연스럽게 저도 이제 일반 아이들도 많이 보는 것 같아요. 그래서 어떤 날은 그냥 모든 아이들이 특수반에 오기도 해요. 특수반에 재미있는 게 생기면은 이제 통합반 선생님도 자연스럽게 특수반에 와서 같이 지원을 해요. 이런 부분을 보면 유동성이 조금은 생기는 거 같거든요(B/17:440-444).

2. 협력의 장벽을 극복하기 위한 지원 요구

1) ‘하나’의 학급을 위한 공동 담임제

대부분의 유아특수교사들은 완전통합된 유아를 지원하는 것에 대한 어려움을 경험하고 있었다. 또한 유아특수교사와 통합학급, 특수학급을 함께 사용하며 모든 유아들을 지원하여, 두 교사 모두 자신의 학급 유아로 생각하게 되는 변화들이 있었다. 특히 특수교육대상유아의 행동지도 등과 같은 부분도 먼저 유아특수교사에게 물어보며 협력을 원하기도 하였다. 이를 위해 두 교사가 함께 책임을 질 수 있는 하나의 학급을 운영하며, 협력교수를 실행하기 위하여 하나의 학급 속 2명의 담임교사가 있는 공동 담임 제도를 필요로 하였다.

하나의 학급 두 명의 담임교사 이게 무슨 얘기냐면 저는 특수교사도 이 아이들의 담임이고 특수교사 또한 통합학급의 담임이 될 수 있다고 생각하거든요. 그래서 저는 공동 담임의 개념을 계속 통합반 선생님들께 말씀드리고 있는데 그 공동 담임이라 하면 뭔가 역할 공유가 되어야 되거든요. 역할 공유가 되어야 되는데 어떤 선생님들은 너무 책임감이 강하다고 표현할 수 있을 것 같아요(A/19:503-508).

학부모도 알아가는 두 명의 담임교사 제가 이제 통합학급에 계속 들어가 있고, 엄마들도 하원할 때 저를 만나요. 통합학급이 한 학급일 때에는 엄마들도 제가 익숙하잖아요. 어쨌든 자기 담임 선생님이랑 같이 나오는 사람이라는 걸 알고 저한테도 많이 물어보시고 담임 선생님이 다른 엄마랑 얘기하고 있으면 ‘오늘 애 어땠어요?’ 라고 물어보시기도 하고 해요. 그런 게 한 개와 두 개의 통합학급 하원의 모습과 조금 다르기는 해요. 한 학급일 때 학급의 엄마들이 그냥 특수아이를 지원하는 특수교사로만 보는 게 아니라 자기 반의 아이를 함께 보고 있다는 거를 좀 받아들이시는 것 같더라고요 하원할 때 보면... (C/21:560-567).

하나의 학급 속 함께하는 운영 학부모에게는 꼭 오리엔테이션 때에 공동 담임의 역할에 대해서 이야기를 나누고 특수교사를 소개하면서 모두의 선생님이라는 거를 강조해서 말씀을 해 주시면... (A/23:608-610).

두 교사가 함께하는 책임감 협력교수에 대해 하고 싶은 말은 두 교사가 같이 했으면 좋겠어요. 그냥 저 혼자만 전전긍긍한 것이 아니라 같이 했으면 좋겠다는 생각이 들어요. 그들도 같이 책무성을 느꼈으면 좋겠어요 (C/28:749-751).

2) 학급 상황에 맞는 지원인력 배치

연령별로 2개 이상의 완전통합 학급을 지원하고 있는 유아특수교사들은 지원인력의 필요성을 느끼고 있었다. 협력교수의 유형, 특수교육대상유아의 특성에 따라 지원인력이 추가적으로 필요함을 느끼고 있었으며, 코로나 19 상황에 따른 일시적으로 배치된 방역인력에게 특수교육대상유아의 활동 지원을 추가적으로 받고 있음을 알 수 있었다.

코로나 19 상황 속 방역인력 지금 방역인력 선생님들이 너무 좋으시기도 하고 작년부터 계셨던 선생님들이에요. 이 선생님들이 특수교육대상유아 지원을 도와주시는 부분이 있어요. 그래서 인력 지원도 어느 정도 필요한 것 같더라고요. 저희 특수 아이들뿐만 아니라 일반 아이들도 인력 지원이 어느 정도 필요한 것 같아요 (C/24-25:647-650).

장애 유형 및 발달 수준에 따른 지원인력의 배치 뭔가 대그룹 활동이면 통합반 선생님이 옆에 같이 있어 상관없는데, 소그룹 같은 활동의 경우는 인력이 한 분 더 필요하더라고요, 그래서 그런 인력이 없으면 조금 문제가 되는 것 같아요 (B/20:535-537). 통합학급 내 3명 중 2명이 지원이 좀 많이 필요해요. 두 명 친구 모두 학기 초에 기저귀도 착용을 했었고, 약간 텐트럼이라고 하잖아요. 그런 이유 없는 짜증을 내는 등의 그런 감정 기복이 좀 심하기도 하고... 이럴 땐 1대1 지원이 매우 필요해요 (C/7:166-168).

지원인력과의 지속적인 소통 근데 저는 특수교사라고 해서 제가 다 정답이라고 생각하지는 않거든요. 그래서 선생님들께 항상 선생님 방법으로 한번 해보고 만약에 효과가 없거

나 조금 어려움이 있으시면 다시 말씀해 보셔라, 그럼 제가 생각한 방법대로 한번 해보겠더라고 말을 하거나 아니면 제가 먼저 말한 방법이 효과적이라는 확신이 들 경우에는 제가 먼저 말씀드린 방법으로 해보고 안 되면 선생님 방법으로 바로 바꾸겠다고 하면서 한 번만 믿고 해 주시면 좋겠다고 말씀드려요(A/10-11:265-271).

연구에 참여한 유아특수교사들은 지원인력과 지속적인 소통을 통해 일관적으로 특수교육대상유아를 지원하거나 협력적 자문을 통해 유아교사와 교수-지원의 협력교수를 실행할 수 있도록 노력하고 있었다.

3) 현장 적합성을 반영한 실효성 있는 지원

통합학급의 수가 증가할수록 협의해야 하는 사람들이 늘어나고 있어 교사들마다 행정업무로 인해 협의하는 시간을 할애하는 것에 부담감을 가지고 있어 업무의 조정이 필요하다고 주장하였다. 또한 연구 참여자들은 협력교수가 실행 가능한 환경을 조성하기 위하여 연령별 특수학급을 통한 하나의 통합학급을 운영하여야 한다고 하였으며, 학급 내 유아 수를 조정하여 두 교사가 함께해 나갈 수 있는 행정적 지원이 필요하다고 하였다.

실질적인 업무의 조정 통합학급 세 학급이니까 협의할 사람이 두 배로 늘어난 느낌이에요. 계속 얘기하다가 퇴근 시간이 되어 버려서 항상 초과 근무를 하는 편이에요(A/10:246-248). 행정적인 부분에서 너무 일이 많아요. 행정적인 부분에서 통합교육도 그렇고 협력교수도 그렇고 약간 특수교사의 일이더라고요. 어찌 됐든 통합교육은 나랑 통합선생님이랑 같이 하는 건데 그냥 제 일이더라고요(C/25:669-672).

협력교수가 실행 가능한 환경 저는 대학 친구들이랑 얘기를 하다보니 연령별로 특수학급이 있는 데가 있더라고요. 근데 들어보면 거기도 완전통합을 하고 있으면서 한 학급에 그냥 특수교육대상유아를 다 몰더라고요. 네 명이 어찌 됐든 다 모니까 특수 선생님도 수업을 많이 하게 되고 통합반 선생님도 어쨌든 자기 반 아이로 많이 받아들이시는 것 같더라고요(C/18:466-471).

학급 내 유아 비율을 조금 줄여주셨으면 정말 좋겠어요. 그리고 진짜 유아교사, 특수교사 한 명씩 있었으면 좋겠고...(A/22:591-593).

연구 참여자들은 원활한 협력을 위하여 사전에 구성원 간 연수가 필요하다고 주장하였다. 유아교사와 유아특수교사는 서로의 영역 및 공동 담임에 대해 알아가야 하며, 지원인력을 포함한 협력교수 구성원들도 통합교육 및 협력교수에 대해 알아야 한다고 응답하였다. 이러한 준비는 모든 유아를 위해 협력이 실행될 수 있을 것이라

는 의견을 제시하였다.

서로를 위한 소통 유아교사는 대부분 유아교육만 해서 특수교육에 대한 공부를 하는 것도 중요한 것 같아요. 특수교육을 공부한 선생님들의 수용도가 많이 다른 것 같아요 (C/23:597-598). 유아교사도 협력교수, 통합교육에 대해 먼저 알아야 될 것 같고, 그다음에는 이야기할 수 있는 시간이 확보가 되어야 될 것 같아요 (B/25:649-650).

협력교수라는 게 유아 교사랑만 하는 게 아니다 보니까 모든 교직원들이 특수교사가 이런 역할을 하고 있구나... 이렇게 협력교수를 해야만 아이들에게 좋구나 라는 인식이 되어야 모든 분들이 협력을 해 주시거든요 (A/23:603-606). 모두 유치원 아이들인데 같은 아이로 보지 않고 좀 분리해서 보는 선생님들도 많아요. 그래서 그게 좀 어려운 것 같아요 (C/16:411-412).

통합교육에 대한 필수 연수 유아교사나 특수교사와 관련된 연수를 할 때 반드시 통합 교육과 관련된 내용을 함께 들 수 있는 필수 연수가 있었으면 좋겠어요. 함께 듣는 연수로 계획을 해 주셨으면 좋을 것 같아요 (A/20:536-538).

IV. 논의 및 제언

본 연구는 초등학교 병설유치원에서 연령별로 완전통합 학급에 있는 특수교육대상유아를 지원하는 유아특수교사를 대상으로 협력에 대한 실행 경험을 살펴보고자 하였다. 이를 위해 S시에 위치한 초등학교 병설유치원 특수학급에서 근무하는 유아특수교사 3명을 대상으로 심층 면담을 실시하고, 내용을 분석하여 결과를 도출하였다. 이를 바탕으로 한 논의는 다음과 같다.

첫째, 협력교수의 실행 경험과 관련하여 유아특수교사들은 다양한 구성원과의 협력을 실행하고 있었으며, 자신의 전문적 지식을 구성원들과 서로 공유하고 있었다. 협력교수는 주로 유치원 일과 속에서 등원부터 하원까지 이루어지고 있었으며, 이때 활동뿐만 아니라 생활 지도, 급식 지도, 문제 행동 지도 등 특수교육대상유아의 특성에 따라 다양한 영역에서 협력교수가 나타났는데, 이는 유치원에서 나타날 수 있는 다양한 협력교수의 상황을 제시한 김미선 외(2014)의 연구 결과와 맥을 같이 한다. 김미선 외(2014)의 연구처럼 연구 참여자들은 2개 이상의 완전통합 학급을 지원하는 데 어려움과 부담감을 가지고 있었다. 이러한 상황 속에서도 이들은 여러 형태를 활용하여 협력교수를 시행하고 있었다. 유아특수교사들은 유아교사와의 교수-지원, 평행 교수, 스테이션 교수 등을 실행하였으며, 지원인력이 통합학급을 지원하는 경우에

는 협력적 자문을 통해 유아교사와의 교수-지원 형태로 실행할 수 있도록 지원하였는데 이는 유아특수교사들의 의지(김성애, 2012)와 특수교육대상유아의 특성에 따라 협력교수 유형을 결정하고(최승숙, 2007), 적절한 협력교수의 형태를 시도함을 의미한다. 각 교사들은 자신의 전문성과 함께 다른 교사의 전문성을 인정하면서 모든 유아들의 교육에 대해 책임을 가지고 준비해야 한다는 연구 결과들과 맥을 같이한다(안도연, 임현숙, 2010; 정한솔 외, 2022). 이러한 시도가 지속되기 위하여 유아교사의 특수교육 관련 의무화, 협력교수와 관련된 교사 연수나 협력교수를 실시하기 위한 역할 모형 등을 마련하여 교사의 역량을 향상시킬 수 있도록 해야 한다.

둘째, 유아특수교사들은 「2019 개정 누리과정」 교육과정의 도입으로 놀이 중심의 다양한 협력을 실행하게 되었고, 특히 협력교수를 통해 유아교사의 인식이 변화되어 특수교육대상유아의 놀이에 대한 수용도가 높아졌다. 또한 협력교수를 실행하는 공간이 통합학급뿐만 아니라 특수학급, 교실 밖 복도 등으로 확장되었다. 또한 유아특수교사들은 협력교수를 위한 사전 계획을 통해 스테이션 교수, 평행 교수, 대안 교수 등을 실행하였으며, 유아들의 놀이 흐름을 따라가며 융통성 있게 유아 교사와 소통하며 협력교수의 유형 및 양측 교사의 역할을 유동적으로 변경해가면서 ‘하나의 놀이’를 진행하였다. 이러한 연구 결과는 유아특수교사가 유아를 지원하고 교수하는 방법의 원칙은 크게 변화하지 않았으나, 교육과정의 변화가 유아 교사의 인식 및 태도 변화를 가져왔다는 이소현 등(2022)의 결과와 일치한다고 볼 수 있으며, 협력교수를 실행하는 과정에서 유아특수교사의 주도로 협력교수가 이루어졌다면 이제는 양측 교사가 함께 실행해야 한다는 것을 시사한다. 유아교사의 책임감과 역량을 증진할 수 있는 방안 및 유아특수교사가 통합학급에 대한 동등한 책임감을 가지고 지원하고 협력할 수 있는 분위기를 형성해나가야 한다.

셋째, 협력 실행과정에서의 어려움과 관련하여 수시로 변하는 유아들의 상태, 놀이 상황, 학급 상황의 변화 등이 협력에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 연구 참여자들은 2개 이상의 완전통합 학급을 지원하면서 유아특수교사가 지원하지 못하는 학급에서 발생하는 돌발 상황의 어려움을 겪고 있었다. 이는 유치원 시설 및 환경에 따른 어려움, 특수교육대상유아 지도의 어려움(라정미, 이병인, 김현숙, 2018)과 완전통합 학급에서 양측 교사가 겪는 어려움(정영아, 이병인, 2021)과 연결 지어 볼 수 있다. 유아특수교사들은 협력교수를 실행함에 있어 유아교사와 지속적인 협의를 하면서 통합학급의 모든 유아들이 ‘우리의 아이’라고 인식하였다. 교사 간 협의 과정 속에서 서로의 의견을 나누면서 통합학급의 상황을 이야기하고, 협력교수의 유형을 결정하는 등 전반적인 부분을 소통하고 이에 대한 중요성을 인식하였다. ‘우리의 아이’라는 인식은 모든 유아들의 담임교사라는 생각을 가지게 하였고(김성애, 2012; 하수진, 이순자, 2013), 하나의 완전통합 학급을 온전히 집중하여 운영하기를 바라고 있었다. 함께 협력을 실행해야 하는 양측 교사는 서로에 대한 이해 및 노력과 공동

의 책무성(accountability)을 가져야 한다. 하지만, 공동의 책무성을 강조하기 위해서는 협력을 위한 행정적·제도적인 여건이 선행되어야 한다. 이를 위해 2개 이상의 완전통합 학급을 지원하고 있는 유아특수교사들에게는 학급 증원 및 학급 내 유아수 조정, 유아특수교사의 역할에 대한 인식개선, 동일연령의 유아 배치, 과중한 업무의 조정(박수정, 노진아, 2010; 정대영 외, 2019; 정한솔 외, 2022; 하수진, 이순자, 2013) 등의 현장에 적합한 실효성 있는 지원이 필요하다.

마지막으로, 본 연구를 통해 연령별로 이루어진 특수학급 배치 특수교육대상유아의 완전통합은 유아특수교사나 유아교사의 협력에 다소 부담으로 작용하고 있어 양측 교사가 서로 소통하는 협력 문화 조성 및 협력교수 역량 강화 연수 및 지원방안 등이 요구된다. 연구에 참여한 유아특수교사들은 대부분 유아교육에 대해 교육을 받은 경험이 있었으나 함께 협력교수를 하며 만난 유아교사들은 특수교육에 대한 경험이 부재하였다. 특히 직전교육에서는 교육현장의 흐름에 따라 학과 간 초학문적인 교류를 통해 관련 전공을 배울 수 있는 기회가 제공되어야 하고 신규교사 연수 등에서도 통합교육, 협력교수 등을 알 수 있는 시간이 제공되어야 할 것이다. 이는 각 교사들은 자신의 전문성과 함께 다른 교사의 전문성을 인정하면서 모든 유아들의 교육에 대해 책임을 가지고 준비해야 한다는 연구 결과들과 일치한다(안도연, 임현숙, 2010; 정한솔, 이병인, 조현근, 2022; 최미진, 이미숙, 한민경, 2017). 이러한 결과를 통해 유치원 내 통합교육에 대한 공통된 정의를 정립하여 구성원 간의 견해가 일치할 때 통합교육을 위한 협력 정도와 협력교수 실행 정도가 유의하게 높음을 알 수 있었는데(이소현 외, 2019), 효과적인 협력교수 실행을 위해 모든 교직원들이 통합교육 중요성과 필요성을 이해한다면 성공적인 통합교육을 수행할 수 있는 인식의 변화를 유도할 수 있음을 시사하는 바이다. 특히, 유아특수교사들은 협력의 어려움을 극복하기 위해 유아특수교사들은 양측 교사가 하나가 되어 학급을 이루며 운영하는 ‘공동 담임’의 필요성을 제시하였다. 하나의 학급을 유아특수교사와 유아교사가 함께 운영한다면 보다 원활한 협력교수가 실행될 것이라고 언급하였다. 2개 이상의 완전통합 학급을 지원할 때에는 지원인력이 지원해야 하는 상황이 발생하기도 하고, 놀이 흐름에 따라 협력교수 실행의 어려움을 겪기도 하므로 하나의 학급에 두 명의 담임교사의 필요성을 강조하고 있다. 이는 공동 담임 및 서로가 함께하는 책임감이 필요하다는 연구 결과는 기존의 선행 연구 결과들(박수정, 노진아, 2010; 배성현, 이병인, 2016; 정대영 외, 2019; 정한솔 외, 2022; 최미진, 이미숙, 한민경, 2017)과 서울특별시교육청(2021)에서 3~5세 연령별 유아특수교사 배치로 공동 담임제를 운영하고 있는 ‘더 공감 교실’과 흐름을 함께 한다. 또한 학부모에게도 양측 교사가 모두 담임교사임을 인식하고, 유아에 대한 상담에 함께 참여할 수 있음을 안내해야 할 필요성이 있다. 공동 담임에 대해 제도적으로 안내를 함과 동시에 단위 유치원 교육과정에서도 적용될 수 있도록 하고, 공동 담임과 관련된 연수를 통하여 교사 및 학

부모들의 인식 개선에 대한 실천적 노력이 필요하다.

후속 연구에 대한 제언 및 본 연구의 제한점을 살펴보면 다음과 같다. 본 연구는 유아특수교사들을 대상으로 심층 면담을 실시하였으나 완전통합된 특수교육대상유아를 담당하는 통합학급 교사를 대상으로 심층 면담을 실시하여 현장의 다양한 목소리를 청취할 필요가 있다. 또한 각 교육지원청마다 다양한 형태의 통합이 이루어지고 있는 상황에서 다양한 배치 형태에서의 협력에 대한 경험을 제시하지 못한 것은 본 연구의 제한점으로 볼 수 있다. 이에 후속 연구에서는 실제 교육 현장에서 나타나는 다양한 특성과 환경을 가진 유아특수교사와 함께 유아교사까지 범위를 확대하여 공통적으로 일반화된 인식을 살펴보는 연구를 진행해 보는 것도 의미가 있을 것이다.

참고문헌

- An, D. Y., & Lim, H. S. (2010). A Qualitative Study on Early Childhood Special Education Teachers Awareness about Collaborative Teaching. *Soonchunhyang Journal of Humanities*, 26, 313-342.
[안도연, 임현숙 (2010). 장애유아 통합교육에 따른 유아특수교사의 협력교수 수행에 관한 태도 연구. *순천향 인문과학논총*, 26, 313-342.]
- Bae, S. H., & Lee, B. I. (2016). The Effects of Collaborative Teacher Support Programs Based on Team Learning Behavior on Teachers' Attitudes on Collaboration & Engagement Behaviors of Young Children with Special Needs. *Korean Journal of Special Education*, 51(2), 133-161.
[배성현, 이병인 (2016). 팀 학습행동 기반의 협력적 교사지원 프로그램에 참여한 교사들의 변화 탐색. *특수교육학연구*, 51(2), 133-161.]
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Choi, M. J., Lee, M. S., & Han, M. K. (2017). Experiences and Meanings on Co-Teaching by Early Childhood Teachers and Early Childhood Special Education Teachers. *Korean Journal of Physical, Multiple, & Health Disabilities*, 60(1), 51-69.
[최미진, 이미숙, 한민경 (2017). 일반유아교사와 유아특수교사의 협력교수에 대한 경험과 의미. *지체·중복·건강장애연구*, 60(1), 51-69.]
- Choi, S. S. (2007). A Study on the Development of Support System Based on Co-teaching Practices for Young Children with Disabilities. *Korean Journal of Early Childhood Special Education*, 7(3), 29-52.
[최승숙 (2007). 협력교수를 통한 장애 유아 지원체계 개발 방안. *유아특수교육연구*, 7(3), 29-52.]
- Ha, S. J., & Lee, S. J. (2013). A Case Study of Co-Teaching between Early Childhood

- Teacher and Early Childhood Special Education Teacher. *Korean Journal of Early Childhood Special Education*, 13(3), 75-112.
- [하수진, 이순자 (2013). 유아교사와 유아특수교사의 협력교수 실행에 관한 사례연구. **유아특수교육연구**, 13(3), 75-112.]
- Jeong, Y. A., & Lee, B. I. (2021). A Study on Collaborative Experience and Support Needs of Early Childhood Special Education and General Education Teachers to the Implementation of Full Inclusive Classroom at Public Kindergartens. *Journal of Special Education*, 37(1), 145-183.]
- [정영아, 이병인 (2021). 유아특수교사와 일반유아교사의 공립유치원 완전통합학급 운영에 대한 협력 경험과 지원요구. **특수교육논총**, 37(1), 145-183.]
- Jung, D. Y., Lee, J. E., & Lee, S. R. (2019). An Analysis of Implementation Factors of Co-teaching Between General Teachers and Special Teachers. *The Journal of Special Children Education*, 21(1), 89-118.
- [정대영, 이지은, 이상로 (2019). 일반교사와 특수교사의 협력교수 실행요인에 관한 분석. **특수아동교육연구**, 21(1), 89-118.]
- Jung, H. S., Lee, B. I., & Jo, H. G. (2022). A Qualitative Study on Collaborative Experience of Early Childhood Special Education Teachers and Day Care Center Teachers for Implementation of Inclusive Classroom. *The Journal of Inclusive Education*, 17(1), 137-161.
- [정한술, 이병인, 조현근 (2022). 통합학급 운영을 위한 유아특수교사와 보육교사의 협력 경험에 관한 질적 연구. **통합교육연구**, 17(1), 137-161.]
- Kim, K. S. (2006). Study of collaborative teaching practices implemented by general and special early educators in the process of delivering early childhood inclusive education. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 11(5), 291-319.
- [김경숙 (2006). 장애유아 통합교육을 위한 일반교사와 특수교사 간 협력체제 연구. **열린유아교육연구**, 11(5), 291-319.]
- Kim, M. S., Sung, G. L., & Yoo, J. S. (2014). The Effects of Co-teaching on the Social skill of Disabled Young Children in Public Kindergarten. *Journal of Special Education for Curriculum and Instruction*, 7(3), 95-116.
- [김미선, 성금란, 유장순 (2014). 공립유치원에서의 협력교수가 장애유아의 사회성 기술에 미치는 영향. **특수교과교육연구**, 7(3), 95-116.]
- Kim, S. A. (2012). Awareness Regarding Collaborative Teaching in the Inclusive Education Setting -In the Heider's Attribution Theory. *Journal of Mental Retardation*, 14(2), 157-175.
- [김성애 (2012). 통합교육 실제에서의 (유아)특수교사의 협력교수 인식에 관한 질적 연구 Heider의 귀인이론 중심. **지적장애연구**, 14(2), 157-175.]
- La, J. M., LEE, B. I., & Kim, H. S. (2018). A Qualitative Research on the Experience of Early Childhood Teachers Operating Integrated Classrooms in a Single Class Public Kindergarten. *Korean Journal of Early Childhood Special Education*, 18(4), 161-195.
- [라정미, 이병인, 김현숙 (2018). 단일학급 공립유치원에서 통합학급을 운영하는 유아교사의 경험에 관한 질적 연구. **유아특수교육연구**, 18(4), 161-195.]

- Lee, M. R., LEE, B. I., & Kang, S. R. (2022). The Analysis of the Experience of Implementing a Play-centered Curriculum Recognized by Early Childhood Special Education Teachers at Special Classes in Public Kindergartens: With a Special Reference to 「The 2019 Revised Nuri Curriculum」. *Journal of Special Education*, 29(1), 67-100.
[이미리, 이병인, 강성리 (2022). 공립유치원 특수학급 유아특수교사가 인식한 놀이-중심교육과정 운영 경험 분석: 「2019 개정 누리과정」을 중심으로. *특수교육연구*, 29(1), 67-100.]
- Lee, S. E., & Cho, W. I. (2009). A Qualitative Study on the Job Experiences of the Special Teachers at Special Schools and Special Classes. *Journal of Special Education: Theory and Practice*, 10(2), 1-32.
[이상은, 조원일 (2009). 특수학교와 특수학급에 근무하는 특수교사들의 직무 경험에 관한 질적 연구. *특수교육저널: 이론과 실천*, 10(2), 1-32.]
- Lee, S. H., Yoon, S. A., An, E. J., Heo, S. Y., & Na, J. H. (2022). A Qualitative Study on the Experiences and Perceptions of Early Childhood Special Education Teachers Supporting Children with Special Needs in Inclusive Preschools Implementing the 「2019 Revised Nuri Curriculum」. *Korean Journal of Early Childhood Special Education*, 22(1), 31-62.
[이소현, 윤선아, 안의정, 허수연, 나지희 (2022). 「2019 개정 누리과정」 운영에 따른 통합유치원 유아특수교사의 특수교육대상유아 지원 경험과 인식. *유아특수교육연구*, 22(1), 31-62.]
- Lee, S. H., Yoon, S. A., Lee, S. J., & Park, B. S. (2019). Current Status and Support Needs of Including Preschoolers with Disabilities: A Preliminary Study of Developing Preschool Inclusion Model. *Korean Journal of Early Childhood Special Education*, 19(1), 1-36.
[이소현, 윤선아, 이수정, 박병숙 (2019). 특수교육대상유아 통합교육 현황 및 지원 요구: 통합유치원 운영 모델 개발을 위한 기초연구. *유아특수교육연구*, 19(1), 1-36.]
- Lim, H. J., & Jeon, B. U. (2014). A Qualitative Study of Collaboration between General Education Teachers and Special Education Teachers in Middle School. *Journal of Special Education: Theory and Practice*, 15(3), 445-469.
[임해주, 전병운 (2014). 중학교 통합교육을 위한 일반교사와 특수교사의 협력에 관한 질적 연구. *특수교육저널: 이론과 실천*, 15(3), 445-469.]
- Ministry of Education (2022). *The 6th Five-Year Plan for Special Education Development*. Sejong: Department of Special Education Policy, Ministry of Education.
[교육부 (2022). **제6차 특수교육발전 5개년 계획**. 세종: 교육부 특수교육정책과.]
- National Institute for Special Education (2015). *2015 Special Education Statistics*. Chungnam: National Institute for Special Education.
[국립특수교육원 (2015). **2015 특수교육통계**. 충남: 국립특수교육원.]
- National Institute for Special Education (2019). *2019 Special Education Statistics*. Chungnam: National Institute for Special Education.
[국립특수교육원 (2019). **2019 특수교육통계**. 충남: 국립특수교육원.]
- National Institute for Special Education (2023a). *2023 Special Education Statistics*. Chungnam: National Institute for Special Education.
[국립특수교육원 (2023a). **2023 특수교육통계**. 충남: 국립특수교육원.]

- National Institute for Special Education (2023b). *2023 Special Education Development Plan*. Chungnam: National Institute for Special Education.
[국립특수교육원 (2023b). **2023년도 특수교육 운영계획**. 충남: 국립특수교육원.]
- Park, E. S., & Kim, K. H. (2014). Perception of Parents on Special Education Classroom in Kindergarten. *Korean Journal of Early Childhood Special Education*, *4*(3), 323-342.
[박은실, 김건희 (2014). 국공립유치원 특수학급 배치에 대한 특수교육대상유아 학부모들의 인식. **유아특수교육연구**, *14*(3), 323-342.]
- Park, S. J., & Noh, J. A. (2010). A Study on the Cooperative Teaching between Early Childhood Teachers and Early Childhood Special Education Teachers in the Inclusive Classroom. *Korean Journal of Early Childhood Special Education*, *10*(3), 1-20.
[박수정, 노진아 (2010). 통합학급에서 유아교사와 유아특수교사의 협력교수에 대한 연구. **유아특수교육연구**, *10*(3), 1-20.]
- Park, S. Y., & Shin, H. K. (2007a). Co-teaching Components and Premise in Inclusive Early Childhood Education Settings for Young Children with Disabilities. *The Journal of Special Children Education*, *9*(1), 173-201.
[박소영, 신현기 (2007a). 장애유아를 위한 협력교수의 수행요소와 전제조건에 관한 연구. **특수아동교육연구**, *9*(1), 173-201.]
- Park, S. Y., & Shin, H. K. (2007b). A Study on Co-teaching Process of Regular and Special Educators in Inclusive Early Childhood Education Settings. *Journal of Special Education: Theory and Practice*, *8*(4), 161-195.
[박소영, 신현기 (2007b). 발달지체유아 통합교육기관의 협력교수 수행 과정 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, *8*(4), 161-195.]
- Seoul Metropolitan Office of Education (2021). *2022 Pilot School Operation Helpful Materials Helpful materials for special and general teacher cooperating professors for the operation of The Gonggam Class*. Seoul: Seoul Metropolitan Office of Education.
[서울특별시교육청 (2021). **2022 시범학교 운영 도움 자료 더 공감교실 운영을 위한 특수·일반교사 협력교수 도움자료**. 서울: 서울특별시교육청.]
- Youn, Y. S., Choi, S. S., & Kim, E. H. (2015). A Review of Research Trends on Collaborative Teaching in Early Childhood Special Education. *Journal of Future Early Childhood Education*, *22*(4), 323-343.
[윤영신, 최승숙, 김은하 (2015). 유아교사와 유아특수교사 간 협력교수에 관한 연구 동향 분석. **미래유아교육학회지**, *22*(4), 323-343.]
- Won, J. L., & Lee, S. H. (2006). Effects of Activity-Based Embedded Intervention Based on Collaboration between Teachers on the Engagement and Development of Preschoolers with Developmental Delays. *Korean Journal of Special Education*, *41*(2), 121-143.
[원종례, 이소현 (2006). 교사 간 협력을 통한 활동중심 삽입교수 중재가 발달지체 유아의 활동 참여와 발달에 미치는 영향. **특수교육학연구**, *41*(2), 121-143.]

<국문 초록>

2개 이상의 완전통합 학급을 지원하는 유아특수교사의 협력 경험과 지원요구

이 가 영 · 이 병 인 · 배 성 현

[목적] 본 연구는 초등학교 병설유치원에서 연령별로 완전통합 학급에 있는 특수교육대상유아를 지원하는 유아특수교사를 대상으로 협력에 대한 실행 경험과 실행의 어려움 및 지원요구를 알아보고자 하였다. **[방법]** 이를 위해 초등학교 병설유치원에서 근무하는 유아특수교사 3명을 대상으로 심층면담을 실시하였다. 자료 분석 결과, 2개의 상위 범주, 9개의 하위 범주와 31개의 주요 내용이 도출되었다. **[결과]** 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 연구 참여자들은 협력을 실행하는 과정에서 협력교수 구성원들과 전문적 지식을 공유하고, 다양한 통합학급과의 만남을 경험하였으며, 둘째, 「2019 개정 누리과정」의 운영으로 다양한 협력교수가 실행되었으며, 유아교사의 특수교육대상유아에 대한 놀이 수용도가 높아졌으며, 셋째, 협력교수 실행과정에서 겪는 어려움으로 양측 교사의 이해 및 공동의 책무성을 언급하였으며, 넷째, 통합학급의 모든 유아를 “우리의 아이”를 지원하기 위해 학급 증원 및 학급 내 유아 수 조정 등의 행정적 지원을 요구하였으며, 협력교수 실행을 위해 “하나의 학급” 및 “공동 담임제”, “교사 간 소통”의 필요성을 요구하였다. **[결론]** 본 연구는 완전통합 학급 운영을 위한 유아특수교사의 효과적인 협력교수 실행 방안을 모색하였다는데 의의가 있다.

주제어 : 완전 통합, 협력, 유아특수교사, 초등학교 병설유치원

논문 접수(Received): 2023. 08. 09. / 심사 시작(Examined): 2023. 08. 09. / 게재 확정(Accepted): 2023. 09. 13.