



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원 저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리와 책임은 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)



석사학위논문

우리나라 장애유아 통합교육의
발전방안에 관한 연구

A study of methods to develop inclusive education
for disabled children in Korea

2011년



한성대학교 행정대학원

사회복지학과

사회복지전공

박 선 민

석사학위논문
지도교수 권해수

우리나라 장애유아 통합교육의
발전방안에 관한 연구

A study of methods to develop inclusive education
for disabled children in Korea

2011년 06월 일

한성대학교 행정대학원

사회복지학과

사회복지전공

박 선 민

석사학위논문
지도교수 권해수

우리나라 장애유아 통합교육의
발전방안에 관한 연구

A study of methods to develop inclusive education
for disabled children in Korea

위 논문을 사회복지학 석사학위 논문으로 제출함

2011년 06월 일

한성대학교 행정대학원
사회복지학과
사회복지전공
박 선 민

박선민의 사회복지학 석사학위논문을 인준함

2011년 06월 일

심사위원장 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

국 문 초 록

우리나라 장애유아 통합교육의 발전방안에 관한 연구

한성대학교 행정대학원

사회복지학과

사회복지전공

박 선 민

우리나라 특수교육의 커다란 흐름 가운데 대표적인 것이 통합교육이다. 통합교육의 이념이 도입된 이래 빠르게 교육 현장에 확산되어 운영되고 있다. 외양상 통합교육은 상당한 정도로 발전하고 있는 셈이다. 그러나 통합교육의 이념과 제도, 운영실태에 대한 체계적인 반성은 외양적인 성장과는 어울리지 않을 정도로 충분히 이루어지고 있지 않다. 이 연구는 통합교육의 이념, 관련 법·제도 현황, 실제의 운영 실태 및 각국의 통합교육 방식, 통합교육을 위한 조건 등을 검토하여 우리 통합교육의 현주소를 진단하고 그 발전 방안을 모색하기 위한 것이다. 우리나라 통합교육의 현실은 아직은 통합교육 이념의 실현과 거리가 있다고 할 수 있다. 또한 교사의 전문성 부족이나 환경 조성의 부족 등 법적으로 보장하고 있는 부분도 제대로 실행되지 못하고 있는 실정이다.

이러한 미비점을 보완하기 위해 세계적인 특수교육의 흐름을 살펴보면 일반교육과 특수교육의 이분법적인 사고를 배제한 하나의 제도 속에서 특수교육을 바라보고 있다. 이를 바탕으로 특수교육대상자를 장애에 국한하는 것이 아니라 특별한 요구를 가진 모든 아동을 대상으로 하고 있으며, 여러 변화가 일어나고 있다. 이는 통합교육에 대한 부정적인 시선을 줄일 수 있도록 해주며, 통합을 보다 자연스럽고 당연한 것으로 인식할 수 있도록 해 주는 것이다.

이상으로 살펴본 것을 바탕으로 우리나라 장애유아 통합교육의 나아갈 방향을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 사회문화적 요인(장애유아를 보는 가치관)에 올바른 이해와 통합교육에 대한 긍정적인 태도 및 책임의식이 반드시 있어야 한다.

둘째, 제도적 지원체제의 내실화를 꾀하여야 한다. 통합교육에 대한 지원 조항이

마련되어 보다 효과적인 통합교육이 이루어 질 수 있도록 해야 한다. 그리고 각 기관에 특수교육을 전담하는 전문가의 배치로 지원체제의 역할을 다 할 수 있도록 정비해야 한다.

셋째, 부모의 역할이 중요하다. 정기적인 부모교육을 통해 인식의 개선을 하고, 장애유아 통합기관에서 장애유아에 대해 관련된 정보를 제공하고 부모와의 적극적인 의사소통을 해야한다. 개별화 가족서비스를 내실화하여 가족을 지원하고 가족이 장애유아 교육을 위해 충분한 역할을 수행할 수 있도록 지원한다.

넷째, 교사 자질의 전문성이 요구된다. 특수교사와 통합학급 담당교사의 상호교육에 대한 이해, 통합학급 교사에 대한 지원확충을 통해 교사차원의 개선이 이루어져야 한다. 그리고 통합교육을 위해 필요한 교재와 교구의 개발, 아동의 특성에 적합한 교육이 제공되어야 하며, 장애종별에 관계없이 통합될 수 있는 환경의 조성과 통합교육의 기능 확대를 통해 평생교육의 기회를 제공해야 한다.

다섯째, 통합교육 프로그램의 개선이 필요하다. 개별화 교육 프로그램을 통해 각 장애유아에 맞도록 교육과정을 재구성함으로써 보육의 질을 높여야 한다. 또한 통합교육과 관련된 모든 대상자로 하는 장애 이해 프로그램이 필요하다.

장애아 통합교육은 더 이상 선택의 문제가 아니며 이 사회 전체가 책임져야 할 공통과제로 더불어 살아가는 진정한 의미의 사회통합을 위해서는 우리 모두가 함께 노력해 나가야 할 것이다.

핵심어: 통합교육, 인식의 개선, 제도적 지원체제, 부모의 역할, 교사의 자질, 통합교육 프로그램, 사회통합

목 차

제 1 장 서 론 1

제 1 절 연구의 필요성 및 목적	1
제 2 절 연구의 방법	3

제 2 장 장애유아 통합교육에 관한 이론적 고찰 5

제 1 절 장애유아 통합교육의 개념과 배경	5
제 2 절 선행연구	9
제 3 절 연구 분석의 틀	23
1. 연구모형	23
2. 연구문제	27

제 3 장 우리나라 장애유아 통합교육 29

제 1 절 장애유아 통합교육의 현황 분석	29
1. 장애유아 통합교육의 일반적인 동향	29
2. 우리나라 장애유아 통합교육의 현황분석	32
제 2 절 우리나라 장애유아 통합교육의 문제점	40
1. 사회문화적 요인	40
2. 제도적 지원체계	41
3. 부모의 역할	42
4. 교사의 자질	43
5. 통합교육 프로그램의 미비	44

제 4 장 장애유아 통합교육의 발전방안 46

제 1 절 사회문화적 요인 46
제 2 절 제도적 지원체계 47
제 3 절 부모의 역할 48
제 4 절 교사의 자질 51
제 5 절 통합교육 프로그램 55

제 5 장 결 론 및 제 언 60

참고문헌 64

ABSTRACT 74

【 표 목 차 】

[표 3-1] 장애유아 관련 교육시설 현황	34
[표 3-2] 장애유아 보육시설 연도별 설치 · 운영 현황	35
[표 3-3] 장애유아 보육시설 일반 현황	36



【 그 림 목 차 】

<그림 1-1> 연구 흐름도	4
<그림 2-1> 본 연구를 위한 연구체계	23
<그림 2-2> 연구 모형	24



제 1 장 서 론

제 1 절 연구의 필요성 및 목적

오늘날 우리가 사는 세계는 협력을 통하여 하나로 공존하는 세상이 될 것이라고 전망한다. 경쟁이나 차별, 편견이 아닌, 서로의 차이나 특성을 인정하고, 모두 하나가 되어 인류의 이상을 실현해 가는 세상인 것이다. 따라서 장애유아들도 그들이 가지고 있는 꿈과 희망을 실현키 위해 노력하며 성장하여 한 사회의 구성원으로서 당당히 스스로 살아갈 수 있어야 한다. 이를 위해서는 장애유아들이 자란 가정에서 부모 형제들과 함께 생활하면서 동네의 또래들과 어울려 놀고, 인근 학교에 다니면서 성장에 적합한 교육을 받아야 한다. 이런 권리를 보장하는 것이 바로 통합교육이다.

통합교육의 이론과 실제에서 인간을 있는 그대로 수용하고 개인의 독특성과 개별성에 더 중점을 두고 존중해 주어야 하며, 장애유아를 위해 개방체계로의 교육 필요성과 장애를 개인의 문제가 아닌 사회, 교육, 시설, 제도의 병리현상으로 보려는 입장이 대두되었다. 따라서 인간주의는 생태이론이며, 자연과 사회의 관계 속에서 개체를 자연스럽게 받아들이고, 장애를 가진 사람들을 있는 그대로 이해함으로써 그들에게 필요한 것을 지원하며 사회의 한 부분으로서 인정하게 되었다. 따라서 장애유아들도 정상유아들과 함께 학습할 수 있도록 하는 것은 장차 그들이 한 사회에서 인정받고 살아가는 공간을 만들어 주는 것이며, 직업을 가지고 자조적 생활을 할 수 있도록 해 주는 것과 더불어 사는 사회에서 함께 살아갈 수 있도록 교육현장에서부터 삶의 기술과 방법을 준비할 수 있도록 하는 통합교육이 절실히 요구되어진다.

통합교육은 장애유아와 일반유아의 사회적 상호작용을 통해서 장애유아에게는 사회적 행동과 기술의 발달 및 정서와 언어발달에 큰 효과가 있으며, 인지능력의 발달을 증진시켜 준다. 또한 일반유아에게는 개인차

에 대한 인식과 수용을 가능케 하고 사회적 행동의 다양성을 이해하며, 장애유아의 모델이 되면서 자신의 지식을 보다 확장할 수 있게 한다(송은희, 2002). 즉, 통합교육은 장애유아의 잠재력을 개발시켜 성장한 후에 사회 적응을 용이하게 하고 일반유아와 함께 평등한 삶을 살아가도록 하는 것이다. 단순히 물리적 통합이 아닌 질적인 통합을 위해 교사의 통합 교육에 관한 태도와 역할, 부모의 역할, 제도적인 지원체제 및 통합교육 프로그램, 통합교육에 대한 방해요인이 무엇인지 알고 통합교육 현장에서 필요한 바람직한 교육내용의 요인을 알아보는 것은 매우 의의 있는 일이라 하겠다. 특수교육에서 의미하는 통합교육은 일반유아들과 장애유아들 간에 물리적으로 합해지는 것만이 아닌 더불어 함께 살아가는 교육 현장의 모든 생활을 같이 상호 작용하며 함께 하는 것으로서 이러한 통합을 이루려면 교사와 일반유아, 일반유아의 부모와 장애유아 부모 모두 이해와 노력으로 함께 해야 한다고 본다.

이 논문은 장애유아 및 가족의 사회통합에 대한 요구를 감안하여 통합 교육이 장애인의 삶의 질을 결정하는 사회통합의 지름길이라는 점을 밝히고, 현실사회에서의 사회통합 요구에 대한 실현방안을 연구하고 통합 교육의 효율적인 발전방안을 제시하는 데 목적이 있다. 통합교육의 출현 자체는 분리교육의 질적 한계를 극복하고자 하는 노력의 산물이다. 다시 말해 통합교육은 기본적으로 교육의 질에서의 개혁을 의미한다. 그러므로 통합교육을 실시하면서 교육의 질에 대한 타협은 논리적으로 성립하지 않는다. 통합교육은 기본적으로 일반학교에 다니는 한 학생의 구성원 자격을 중요시 여기는 동시에 교육의 적합성에서의 최고를 지향한다고 할 수 있다. 따라서 모든 개인 학생의 다양한 특성과 다양한 능력이 존중되고 수용되는 학교 문화를 강조하며, 각 학생에게 최고로 적합한 교육의 질을 제공할 수 있어서 개인적으로 적합한 교육성과를 최대한 성취하는 것을 목표로 한다(교육인적자원부, 2001). 본 연구에서는 이러한 논의에 기초하여 장애유아의 통합교육의 실태와 문제점을 살펴보고, 장애 유아 통합교육의 개선점과 발전방안을 제시하고자 한다. 그리하여 장애 유아의 통합교육을 활성화하고 궁극적으로 장애유아의 지역사회 통합에

도움이 되고자 한다. 또한 통합교육과 사회통합, 이를 위한 재원확보방안, 제도적 지원체제 및 통합교육프로그램 등을 통해 장애유아와 그 가족의 삶의 질 향상에 기여하고자 한다.

제 2 절 연구의 방법

본 연구는 통합교육의 이념 및 필요성과 통합교육의 제도적인 측면에 비추어 통합교육이 어떻게 이루어지고 있으며, 문제점 및 개선방향을 살펴보고자 한다. 이와 더불어 각국의 사례와 우리나라 통합교육의 현황 분석을 통해 앞으로 우리나라가 통합교육의 문제점을 극복하고 나아가야 할 방향을 제시하는데 목적이 있다.

본 연구를 수행하는데 사용된 연구 방법은 국내외의 통합교육 관련 선 행연구 자료와 통합교육 연구 보고서, 정부 정책자료 그리고 선진국의 자료를 수집하여 분석, 검토함으로써 우리나라의 통합교육 문제점을 분석하였다.

장애유아 통합교육의 본질을 이론적 측면에서 살펴보고 우리나라의 현실을 전달하고 현황분석을 통해 통합교육 개선을 위한 과제가 무엇인지 를 찾아 제시함으로서 대안을 제시하고자 한다.

본 연구는 장애유아 통합교육의 성공적인 요인을 다섯 가지로 정하고 문제점을 도출하여 발전방안을 제시하고자 한다.

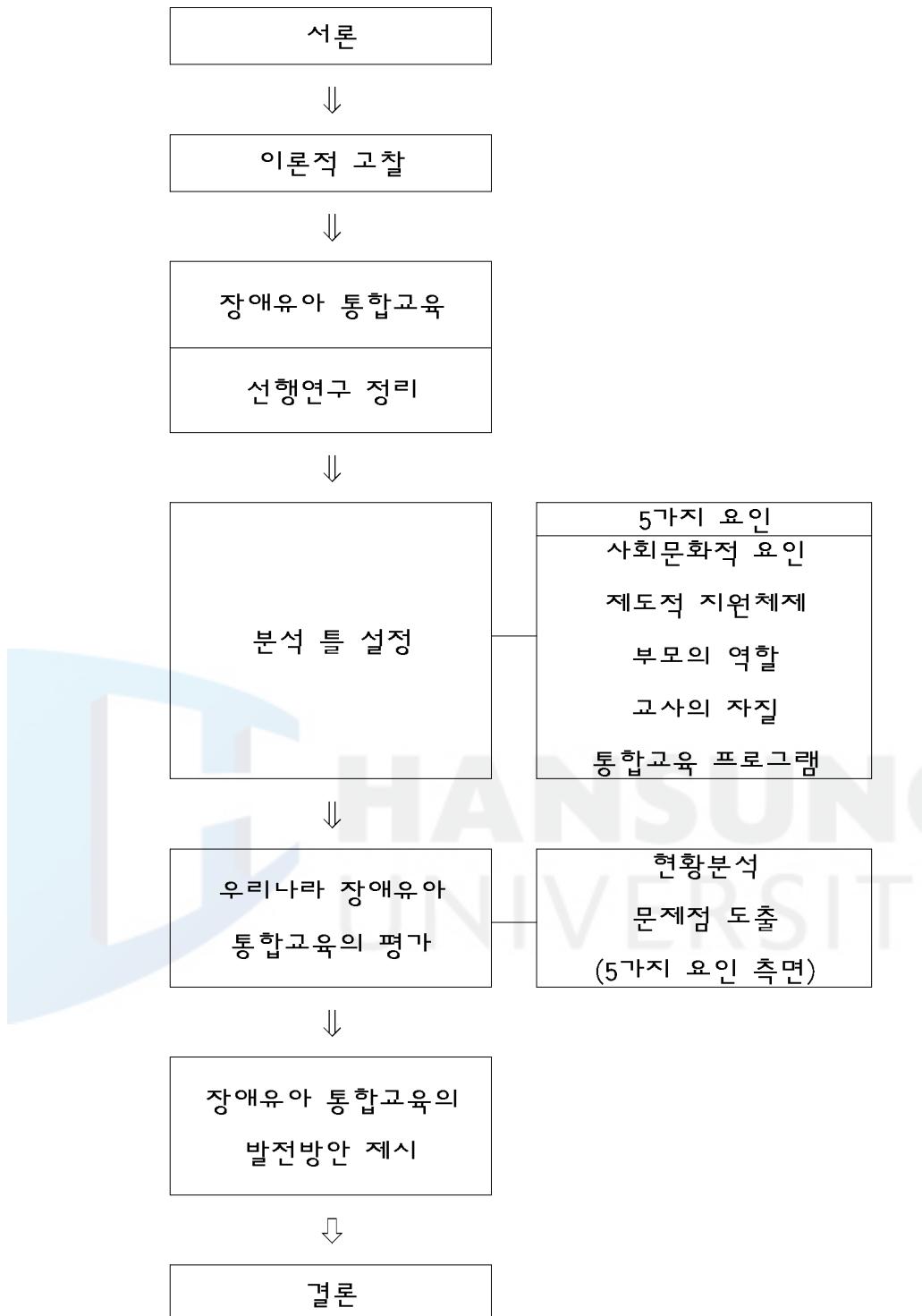
첫째, 사회문화적 요인: 장애유아를 보는 가치관 등에 대해 다루겠다.

둘째, 제도적 지원체제에 대해 다루겠다.

셋째, 부모의 역할에 대해 다루겠다.

넷째, 교사의 자질에 대해 다루겠다.

다섯째, 통합교육 프로그램에 대해 다루겠다.



<그림 1-1> 연구 흐름도

제 2 장 장애유아 통합교육에 관한 이론적 고찰

제 1 절 장애유아 통합교육의 개념과 배경

인간은 개인차에 따라 특권과 차별을 받아서는 안되며, 다양성이 인정되는 사회에서 자신의 강점과 약점을 보완하며 더불어 살아가야 한다. 아동의 성장 과정에서 가정에서 학교로, 학교에서 다시 가정과 사회로 이행하며 삶을 영위해 간다. 가정과 사회란 분리된 체계로 구성되어 있는 것이 아니라 통합된 자연적인 환경이며, 이러한 환경에서 생활하고 살아가는 아동 역시 학교라는 소사회를 경유하게 된다.

따라서 교육환경적 측면에서 볼 때 통합된 사회에서 출발하여 다시 통합된 환경으로 가야 할 아동들을 대상으로 중간 단계인 학교에서 분리시킨다는 것은 바람직하지 못하다. 뿐만 아니라 교육권적 측면에서 학습자는 누구나 평등한 교육기회를 보장받아야 하고, 이를 바탕으로 장애인은 정상화되어야 한다는 것이 통합교육의 기본 철학이 되고 있다.

통합교육의 가장 중용한 이념은 인간평등의 문제이다. 모든 인간은 동등한 관계에서 똑같은 권리를 행사할 수 있기 때문에 장애유아들도 그들의 생활이 분리되지 않고 비장애인들과 동등한 사회 구성원으로서 존중되어야 한다는 사회적 가치를 의미한다. 비록 분리교육이 장애유아를 보다 더 잘 돋기 위한 조치라 할지라도 평등의 가치보다 앞서지는 않을 것이며, 적극적인 삶의 방식으로 사회에 적응할 수 있는 기회를 박탈당하고 말 것이다.

일반적으로 통합교육이란 장애유아를 일반유아와 함께 일반학급에 배치시켜 특수교육을 제공받도록 하는 것으로 정의되며, 보다 구체적인 의미로 장애유아를 일반학급 프로그램을 참여시켜 ‘장애유아’란 낙인을 제거하는 것으로 정의되기도 한다.

통합(inclusion)은 integration에 비해 보다 소극적인 의미를 내포하지만, 우리나라에서는 integration과 inclusion을 일반적으로 같은 의미로

사용하고 있다. 통합(inclusion)은 1990년대 이후에 주로 사용되어졌으며 이는 장애유아를 비 장애유아와 같은 환경에서 보육하는 것을 의미한다. 그러나 장애유아에게도 비 장애유아의 보육책임과 기회 속에 포함되어야 한다는 의미로도 해석할 수 있을 것이다. 또한 통합은 교수시간(시간적 통합), 교육받는 장소(공간적 통합), 교수내용(교육과정 통합), 일반학급에서의 사회적 접촉을 포함한다. 장애유아 통합교육에 대한 개념은 정상화(normalization), 주류화(mainstreaming), 최소 제한 환경(least restrictive environment) 등에서 볼 수 있듯이, 20세기에 접어들면서 장애인 분리교육을 반대하며, 장애유아를 비 장애유아들과 전 일반 교육체제 속에 시간과 공간에 동등하게 참여시켜 함께 교육받게 하는 것을 의미¹⁾하는 것이라고 하겠다.

정상화란, 문화적으로 정상적인 개인의 행동 및 특성을 형성하고 유지하기 위해서는 가능한 한 문화적으로 정상적인 수단을 사용해야 한다는 철학적인 믿음으로, 1960년대 중반에 스칸디나비아에서 처음으로 주장되었다. 이는 사회의 모든 구성원들이 동등한 권리와 기회를 부여받아 삶을 영위해야 하며, 장애인들도 그들의 생활이 제한되거나 거부당하지 않고 비장애인과 똑같은 사회구성원으로서 존중받아야 한다는 것을 강조한 개념이다.²⁾

Wolfensberger(1972)는 정상화(normalization)란 “모든 사회 구성원들이 문화적으로 바람직한 행동과 성격 특징을 형성하거나 유지하기 위하여 문화 규범 내에서 가능한 장애인들도 일반인들과 같이 모든 생활에 적극적으로 참여하도록 하며, 장애로 인해 사회적으로 낙인을 찍지 못하게 하는 것”으로, 궁극적인 목표는 모든 장애인들이 건전하게 사회에 적응할 수 있도록 하는데 있다고 하였다. 이러한 정상화 원리의 개념이 장애유아 교육에 있어서 최소제한환경의 개념을 탄생시킨 촉매적인 역할을 했다(Thurman & Fiorelli, 1980).

최소 제한 환경(least restrictive environment)이란 미국의 장애인 교육법(IDEA)에 명시된 법적 용어로서, 장애 학생을 비장애 또래, 가정, 지역

1) 이소현, 박은혜, 『특수아동교육』, 서울: 학지사, 1998

2) 이기숙, 『유아교육개론』, 양서원, 2002, pp.31-33

사회로부터 가능한 한 최소한으로 분리시켜야 한다는 개념이다. 이는 장애유아의 기본적인 교육 요구에 따른 교육 프로그램이 제공되어야 함을 강조한 것으로, 최대한의 자극을 제공하여 그들의 능력과 기술을 개발시키며, 일반학급에서 일반유아들과 긍정적인 관계를 형성하도록 하는 것으로써. Wilcox와 Sailor(1982)는 다음의 6가지 기준이 충족되어야 한다고 했다.

첫째, 일반유아 또래와의 상호작용 기회를 제공하고,
둘째, 아동들 사이의 상호작용을 위한 기회가 제공되어야 하며,
셋째, 대다수의 일반유아들과 소수의 장애유아 비율을 유지해야 한다.
넷째, 교육적이어야 하고, 학습활동 외의 교육활동에 똑같이 참여할 수 있어야 한다.

다섯째, 모든 아동에게 똑같은 프로그램을 제공하는 것이며,
여섯째, 질 높은 교육서비스의 제공을 보장하는 것이어야 한다.
주류화(mainstreaming)란 main(주요한, 주된)과 stream(능력별 반 편성)이 합해서 된 말로서, 일반유아들이 학습하는 곳을 mainstream이라고 했을 때 장애를 가진 아동을 이 mainstream 지역으로 보내 함께 수업할 수 있도록 하는 것이며, 즉 장애를 가진 아동과 일반유아들을 함께 배치하는 것을 의미한다. Kauffman(1975)과 그의 동료들은 겨우 몇 시간씩 장애를 가진 아동을 일반학급에 통합하는 것이 중요한 것이 아니라 장애를 가진 아동과 일반 아동들간의 학습상의 교류라고 믿고, 교사는 일반유아들과 함께 할 수 있는 학습 활동을 고안해야 한다고 주장했다. 또한 장애유아에 대한 일반유아들의 태도 변화와 학습 상황의 조직에 역점을 두어야 하며, 일반학급 교사가 장애유아동의 학습 결과에 전적으로 책임도 져야 한다. 그러나 경우에 따라서는 책임 소재가 불분명 하다는데 문제가 있고, 일반학급 교사들은 자기들이 장애유아동을 다룰 수 있는 능력이 없다는 이유와 장애유아 특성을 잘 모르고 있다는 이유 등으로 주류화에 어려움을 겪기도 한다.

통합교육에 대한 정의를 살펴보면 통합교육이란 일반 아동들을 위한 프로그램 안에 장애유아들을 함께 배치하여 교육하는 것(Mclean &

Hanline, 1990; Karen & Lee, 1979)을 말하며, 정상적으로 발달하는 아동들의 교실 안으로 장애유아들을 들어가게 하는 것으로 정의된다(Odom & McEvoy, 1988).

Lombardi(1997)의 정의에 의하면 통합교육은 일반교육기관의 장애유아에 대한 책임이며, 적절하다면 일반유아와 함께 교육하는 것을 의미하는 것으로 교사와 교육행정가가 일반유아와 마찬가지로 장애유아의 교육에도 책임을 가져야 한다고 하였다. 그리고 통합교육은 장애유아와 일반유아의 시간적 통합과 공간적 통합, 학문적 통합과 사회적 통합을 포함하는 것을 의미한다(Kauffman, Gottlieb, Agard & Kukic, 1975).

이렇듯 여러 연구에서 정의된 통합교육은 장애를 지닌 유아들도 일반유아들과 동등한 교육의 기회를 갖고 누려야 한다는 평등의 원리에 입각한 것으로 통합은 본질적으로 일반유아들과 장애유아들을 일반 교육 체제 속의 시간과 공간에 동등하게 참여시켜 함께 교육받게 하는 것을 의미하는 것이라 하겠다. 따라서 통합교육의 목적은 일반교육 과정 안에서 장애유아와 일반유아의 상호작용과 상호이해를 증진시키고 장애유아의 표찰효과를 감소시키며 장애유아의 학업 성장 및 사회성과 정서 발달에 긍정적인 영향을 가져오는 데에 있다(김정현, 1996).

우리나라에서는 1994년에 개정된 특수교육진흥법³⁾ 제2조 6항에서 통합교육이라 함은 특수교육 대상자의 정상적인 사회적응 능력의 발달을 위하여 일반 학교에서 특수교육기관의 재학생을 일반학교의 교육과정에 일시적으로 참여시켜 교육하는 것이라 정의하였고, 이를 위해 특수유치원이 설립되었으며 병설유치원에서는 특수학급이 설치 운영되고 있는 실정이다. 그러나 아직까지의 통합교육은 대부분이 유아교육기관에서 보편적이지 못하고 있기 때문에 장애유아의 초기 통합교육에 대한 필요성 인식 및 통합교육의 요구가 확대되어야 한다.

이상에서 살펴 본 것과 같이, 장애유아도 일반유아와 마찬가지로 최소한의 제한을 받지 않아야 하며, 자아실현의 장으로써 똑같은 공간과 시간 속에서 일반유아와 같이 학습하고 생활하여야 한다. 이런 통합 환경

3) 특수교육진흥법 : 전문개정 94.1.7 법률 제4716호, 일부개정 95.12.19 법률 제4069호(교육법), 일부개정 97.12.13 법률 제5440

속에서 일반유아도 장애유아를 자연스럽게 수용하게 될 것임으로 장애유아도 사회적 통합에서 소외되지 않고 적응하는데 대한 준비를 하게 되며, 통합교육을 위해 교사와 주변의 영향을 주는 모든 것들은 단순한 물리적 통합이 아닌 교육과정까지 완전하게 통합이 될 수 있도록 노력하는 것이 통합교육의 과제가 될 것이다.

제 2 절 선행연구

통합교육에 대한 연구의 역사가 그리 길지 않음에도 불구하고 꽤 많은 연구들이 이루어져 왔는데, 여기에서는 지금까지 연구결과 중 중요한 것으로 여겨지는 몇몇 논문의 결과를 요약하고 정리해봄으로써 통합교육에 관한 보다 나은 전망을 제시할 수 있는 토대를 마련하고자 한다. 장애유아 통합교육에 관한 선행연구들을 고찰해보면 다음과 같다.

학부모의 수용태도를 살펴보면 김지은(1997)은 학부모를 대상으로 한 통합보육에 대한 태도조사에서 일반 아동보육기관의 부모가 가장 부정적인 태도를 보였으며 통합보육이 장애유아에게 미치는 영향과 비 장애유아에게 미치는 영향에 대한 인식에서도 비장애인 아동의 보육기관의 부모들이 가장 부정적인 것으로 나타난다. 김진경(1995)의 장애유아 통합에 관한 일반 학부모의 태도에 관한 연구에서도 일반 학부모의 68.8%가 통합보육에 대해 찬성하는 것으로 나타났다. 또한 보모보육의 필요성에 대해서 학부모의 89.9%가 긍정적으로 인식하고 있었으며 통합학급 교사는 특수보육에 관한 전문지식을 갖춘 일반 유치원 교사가 학급을 담당해야 한다(85.7%)는 의견이 가장 높은 것으로 나타났다.

박옥임외 2명(2007)은 장애학생 통합교육에 대한 일반 학생과 학부모의 수용태도를 살펴보면 부분 통합보다 완전 통합의 경우 부정적인 결과가 나타났으며 학부모의 경우 통합교육을 실시한다는 사실을 인지하지 못하다가 알게 된 경우 부정적인 인식이 더 강하게 나타나는 것을 알 수 있었다.

학생-부모 간 장애학생 수용태도의 비교연구에서는 정서, 행동적 수용

태도에서 학생집단이 부모집단보다 장애학생 수용태도가 더 부정적인 반면, 학습적 수용태도에서는 부모집단이 학생집단보다 장애학생 수용태도가 더 부정적인 것으로 나타났다.

통합보육의 효과에 대해서는 이소현(1996)의 연구에서는 통합보육을 실시하는 데 있어서 교사, 부모, 기관장, 행정지원자들은 통합보육이 갖는 효과로 인해서 긍정적인 태도를 갖고 있다.

통합보육을 실시하고 있는 일선의 교사의 인식에 관한 선행연구(김명희, 1992)에서도 유치원 및 보육시설 교사들은 긍정적인 태도와 통합보육이 필요하다고 느끼고 있는 것으로 보고되었다.

박지영(2002)은 통합보육 형태는 완전통합을 원하며 경력, 보조교사 유무, 장애유아동 보육 경험 등 교사 배경 변인에 따라 인식에 차이가 있지만 통합보육의 필요성에 대해서는 긍정적인 인식을 가지고 있다.

교사에 미치는 효과로는 박지영(2002)의 연구를 보면 장애유아 통합보육을 통해 아동들의 관찰 기회와 다양한 학습전략을 배울 수 있고, 장애 유아에 대한 개인적인 이해를 증진시킬 수 있다고 보았다. 이창미(2001)는 장애유아동의 통합이 보육의 질을 떨어뜨릴 수 있다는 우려가 있으나, 교사들은 현장에서 감동과 지혜를 얻고, 이러한 과정을 통해 교사의 수행능력과 프로그램이 더욱 창조되고 발전될 것이라고 제안하였다.

장애 아동의 통합보육에 대한 부모들의 태도를 조사한 외국의 선행연구를 살펴보면 취학 전 아동들의 통합보육의 실시에 대한 부모들의 태도는 장애 유무와 관계없이 집단의 부모 모두 긍정적인 태도를 보았으며 특히 장애 부모들은 통합프로그램이 장애 아동들에게는 사회성과 정서를 발달시키는 것으로 나타났다.⁴⁾

Bailey와 Winton(1987)은 통합을 하기 전에 학부모들의 통합에 대한 기대심을 평가하고 통합경험을 하는 동안 그 기대심의 변화를 알아본 결과, 부모 모두 통합의 이점에 있어서 장애유아의 현실세계에의 적응과 지역사회에서의 수용촉진에 대한 내용을 가장 많이 지적해 주었다고 보고하고 있다. 또한 장애 아동 부모들은 장애 자녀들에 대한 지역사회의

4) 정혁재, 「장애아동 통합교육에 대한 학부모 인식 및 요구조사」, 성신여자대학교 대학원석사학위논문, 에서 재인용, 2001.

수용과 현실세계에 아동들을 적응시키며, 더 폭 넓은 학습의 기회를 제공하고 더 흥미 있고 창조적인 활동의 기회를 제공한다는 점을 통합보육의 혜택으로 인식하고 있으나 통합보육 실시에 따른 가장 어려운 문제로 비장애유아들로부터 장애유아들이 거절당하는 것, 질 높은 특별한 도움의 필요, 특별한 서비스와 자격 있는 전문가 등이 필요하다는 것을 지적5)하였다.

그리고 비 장애유아 부모들은 자신의 자녀가 인간의 발전과 성장에 대한 차이점을 배울 수 있다는 점을 통합보육의 혜택으로 인식한다고 보고하고 있다(Reichart et al, 1987).

그러나 cole과 chan(1990) 비장애유아 부모와 장애유아 부모를 대상으로 조사한 연구에 의하면 비장애유아 부모들은 통합의 보육적 효과보다는 장애유아로 인하여 정상의 자기 자녀들이 보육적으로 불이익을 있을 것이라고 생각하는 우려가 있는 것으로 나타났다. 그렇지만 실제 비 장애유아 부모들은 통합보육에 참여하는 자녀들에 대해 거의 걱정을 하지 않는 것으로 보고되고 있다. 실제로 Odam, Deklyen와 Jenkins(1984)는 통합교실에 배치된 비 장애유아동의 발달에 관한 연구에서 정규교실과 경도, 중도장애 아동이 통합된 교실에 각각 배치된 32명의 비 장애유아동의 발달을 1년간 평가해 본 결과 지적능력, 언어능력, 사회발달과 같은 기초능력의 성취에서 두 집단 간의 차이가 없음을 발견함으로서 통합교실에서 일반 유아는 부정적인 영향이 없음을 보고하고 있다. 이와 같은 연구 결과를 통해 통합보육에서 비 장애유아들이 발달에 손상을 입을 수 있다고 믿는 비 장애유아 부모의 걱정을 해소시켜 줄 수 있을 것이다.

첫째, 사회문화적 요인에 대해 선행연구를 살펴보고자 한다.

통합은 규범화된 사회체제 속으로 장애유아가 일방적으로 적응하는 의미가 아니고, 장애유아와 일반유아 모두가 서로의 다양성과 차이를 인정하고 존중하여 받아들여 함께 하는 것을 의미한다. 이에 김성애(1997)는 통합은 즉각적인 상황에서 이루어지는 것이 아니라 의사소통이나 상호간의 만남을 통해 ‘행함’의 과정을 통해서 이루어진다고 하였다. 그러므로

5) 정혁재, 전개논문, 재인용, 2001.

성공적인 통합을 위한 유아 요소는 장애유아와 일반유아의 수용과 이해, 적극적인 협조를 통해 통합교육 효과를 기대할 수 있다.

장애유아는 자신이 ‘누구인지’에 대한 수용, 세상과 상호작용을 하는 대안적 모델의 발달 및 자율성을 촉진해 줄 수 있는 환경이 필요로 한다 (이경우·이은화, 1989). 그러나 통합교육의 성공여부는 장애유아와 관련된 요인 즉, 장애의 유형, 장애의 정도, 일반유아동의 수를 기준으로 한 장애유아동의 수의 비율 등에 따라 달라질 수 있다.

통합교육 프로그램에 참가한 장애유형은 언어장애, 경도·중도 정신지체, 행동장애, 신체장애 등(Jenkins, 1989)으로 나타나고 있어 장애유형 중 대부분이 감각장애가 아닌 발달장애를 대상으로 하고 있고, 경도나 중도의 장애를 지닌 유아를 대상으로 하고 있는 것으로 나타났다. 김용주(1987)는 통합된 환경에 들어가기 전에 아동 스스로가 어느 정도의 놀이와 학업을 수행해 나갈 수 있는 기본적 능력 즉, 사회성, 주의 집중, 학습에 대한 흥미, 그리고 교사의 지시에 따라 일정시간 학습이나 활동에 참여할 수 있는 능력을 갖추고 있어야 한다고 하였다.

김진경(1996)은 일반유아의 태도를 긍정적이고 호의적으로 변화시켜 장애유아를 수용하고 모델 제공자, 강화 제공자 및 대행교사로서 적극적으로 도와주도록 조치하는 일은 통합교육의 성공을 위해서 필수조건이 될 것이라고 하였다. 이와 같이 일반유아의 장애유아에 대한 긍정적인 태도의 중요성이 인식되기 시작하면서, 어떻게 어떤 교육방법을 제시해야 하는지에 대한 관심을 갖기 시작하였다. 예를 들어 통합 환경에서의 다양한 활동과 교구나 교재 등의 자료는 장애유아에 대한 정보나 간접접촉의 기회를 제공함으로 일반유아의 긍정적인 태도를 형성하는데 도움을 주기도 한다.

위에서 논의된 바와 같이 일반유아가 장애유아에 대한 긍정적인 태도를 갖는 것은 통합교육의 효과에 매우 중요한 일이므로 장애유아를 이해시키고 수용하도록 해야 한다. 그 방법으로는 일반유아들에게 장애에 대한 개념을 알게 하고, 장애유아의 장애 배경에 대한 구체적인 정보를 제공해 주어 일반유아에게 장애유아를 도울 수 있는 기회를 주고 협동적으

로 도움을 줄 수 있는지에 대한 유아교육기관에서 얻어지는 정보 제공과 교사의 적극적인 중재 노력이 요구된다.

장애유아는 일반유아와 발달적인 측면에서 차이가 크므로, 학문적 통합보다 사회적 통합에 목적을 두어야 할 것이다. 장애유아의 사회적 통합은 교실 내에서 또래들과 상호작용하고 잘 어울리는 데 필요한 기본적인 사회적 기술이 습득되어야 한다. 대부분 장애유아들은 통합 유치원 환경에 적용할 수 있는 사회적 기술이 부족하기 때문에 사회성이 많이 지체된 유아들을 보면 통합에 실패한 가능성이 많으므로 사회성을 발달시키기 위한 조치가 선행되어야 한다(유수옥, 1998). 장애유아의 사회적 기술은 대화하기, 또래와의 긍정적인 상호작용, 인사하기, 협동하기, 정보 주고 받기 등이며, 이러한 기술은 장애유아의 학급 내에서의 사회적 수용을 돋는다. 그러므로, 통합교육이 이루어지기 위해서는 장애유아가 사회적 기술의 여러 항목 가운데 적어도 한 가지는 지니고 있어야 할 것이다.

장애유아는 독립생활 기술, 집단 활동에 대한 참여, 다양한 지시에 대한 적절한 반응, 교실 내 물건의 사용 기술이 습득되었을 때 통합 환경에 보다 기능적으로 대처할 수 있다고 하였다(Sarah, Barbara & Mark, 1990). 적절한 사회적 기술을 습득한 유아들은 통합학급에 쉽게 적응하는 반면, 그렇지 못한 유아는 심한 어려움을 겪는다. 통합에 대한 동기가 낮고, 자신감이 없는 유아들도 완전히 통합하기 전에 교실 내에서 또래들과 상호작용하고 잘 어울릴 수 있도록 교사가 필요한 기술들을 습득시킨다면 장애유아는 통합교실에 잘 적응할 것이다.

일반 유아의 조건으로는 장애유아에 대한 정규 학급 유아의 태도와 장애유아에게 적응하는 의미가 아니라, 장애유아와 일반유아 모두가 서로의 다양성을 인정하고 이질적인 상태의 존재를 받아들이고 함께 하는 것이다. 통합의 성패를 좌우하는 중요한 관건이 장애유아에 대한 일반유아의 태도에 달려 있다(Johnson, 1980).

통합을 성공시키기 위해서는 일반유아들이 갖고 있는 부정적 태도를 긍정적으로 변화시켜야 한다. Thurman과 Lewis(1979)는 ‘차이’에 대한

지각이 편견을 만든다고 보았다. 유아의 나이가 어릴수록 또래의 개인차를 이해하고 자연스럽게 받아들이므로 장애유아들에 대한 긍정적인 사고를 지닐 수 있도록 그들을 도와주고 격려할 수 있는 다양한 프로그램을 강구하여야 할 것이다.

둘째, 제도적 지원체제에 대해 선행연구를 살펴보고자 한다.

성공적인 통합을 위해서는 재정적 지원체제와 교실에서의 자원인사를 통한 인적 지원체제 모두가 중요하다. 유아교육기관에 정부나 지방자치단체의 재정적 지원과 협조는 통합교육기관의 질적 수준을 높이는데 중요한 역할을 한다. 이는 김현숙(1996)의 연구결과와 일맥상통하는 것으로 행·재정적 지원은 통합교육에 대한 교사의 태도에 긍정적인 영향을 주어 통합교육의 효과에 긍정적인 영향을 미친다.

장애유아 통합교육을 위한 행·재정적 지원은 꼭 필요한 요소이므로 절실히 요구되어 진다. 그러나 현실적으로 통합교육에 대한 재정적 지원은 정부나 통합교육기관, 장애유아의 부모가 담당하고 있으며 유아교육기관은 통합으로 인한 재정적 지원을 꺼리고 있는 실정이다.

미국의 경우 장애유아의 조기 통합교육 실현을 위한 제도적 근거가 된 P.L. 94-142의 운영 결과로 1983년 의회에서 통과된 P.L. 98-199는 0~3세까지의 장애유아를 위한 프로그램 개발을 격려하는 규정이 만들어졌다. 또한 1986년 10월 국회는 공법 94-142를 개정한 공법 99-457를 통과 시킴으로 P.L. 94-142의 모든 권리를 3~5세까지로 확장시켰으며 1991-1992학년도까지 모든 주는 3~5세의 모든 장애유아들에게 적절한 무상의무교육을 실시할 것을 의무화하였다.

국내에서는 1994년 개정된 특수교육진흥법에 의해서 ‘통합교육’이라는 용어가 정의됨으로써 차별의 금지조항을 규정하고 조기 특수교육시책 강구에 대한 조항을 신설하는 등 장애유아 교육과 통합교육에 대한 법적인 지지가 이루어지기 시작하였다. 이에 교육부에서는 2001년까지 장애유아를 위해 공립특수 유치원 시범 설립과 특수학교 내 유치부 과정 설치를 확대하였고, 사립 유치원내 특수 유치부 과정을 설치하도록 권장하였으며, 2001년 7월 개정안에는 한 학교에 장애유아가 1~2명이라 할지라도

특수학급을 설치할 수 있는 규정을 제정하였다. 이로 인해 오늘날 특수유아에 대한 유치원 교육과정의 교육은 무상으로 정부나 지방자치단체가 부담하거나 보조하고 있는 실정이다. 장애유아 보육은 장애유아 3명당 1명을 원칙으로 하되, 장애아 9명당 1명은 특수교사 자격소지자로 해야 한다⁶⁾.

우리나라 유아교육기관은 지원체제가 달라 사립과 국공립으로 구분되고 있으며, 유아교육기관의 담당 부서도 교육부와 보건복지부로 나누어져 있다. 대부분의 유아교육은 사립에 의존하는 데 비해서 정부는 국공립에 특수학급의 설치·운영을 권장·확대하고 있으며, 어린이집의 경우는 국공립과民間에 대해선 같은 장애유아가 입학되어도 재정적 지원이 달라진다. 따라서 정부가 지원하여 언제든지 장애유아의 요구를 받아들여야 할 책임이 있는 국공립 기관의 특성과는 달리 유아의 교육비만으로 운영되는 사립(民间)기관에서는 정부의 재정적 지원 부족과 특수학급이나 장애전담이나 통합에 따른 지원의 번거로움과 까다로움 등의 이유로 사립의 유아교육기관에서 장애유아의 통합교육을 기피하는 실정이다. 이에 장애유아의 부모는 경제적으로 도움을 얻고자 정부의 지원을 받고 있는 유아교육기관만을 선택해야 하는 어려움이 있고, 정부의 지원을 포기한 채 기관을 선택해도 일반유아교육기관에선 장애유아의 입학을 꺼리거나 준비 부족으로 인하여 특별한 프로그램 없이 장애유아가 방치되어 왔다. 결국 통합의 확대 실시를 앞두고 있는 현 시점에서도 많은 장애유아들이 유아교육기관에서 제외되고 있는(주원재, 2000) 것이 현실이다.

구본권(1991)은 21세기를 향한 특수교육의 방향에서 통합교육의 성공을 위해서는 국가적 차원에서부터 교육청과 개개인의 학교장에 이르기까지 행·재정적 지원이 필요함을 역설하였다. 결국 유아교육현장에서도 성공적인 통합교육을 위한 기본 전제로 정부와 지방자치단체, 담당 기관청, 그리고 통합교육기관의 적극적인 지원과 참여가 이루어져야 할 것이다.

통합교육시설의 물리적 환경을 우리나라를 기준으로 개관하면 다음과

6) 보건복지부, 2009년 발표

같다.⁷⁾ 보육시설의 구조 및 설비는 그 시설을 이용하는 영유아의 특성에 맞도록 해야 한다. 보육실을 포함한 시설면적(놀이터 면적 제외)은 영유아 1명당 $4.29m^2$ 이상으로 한다. 놀이방 등을 갖추어야 하고 환기, 채광, 조명, 방습, 방충 및 냉난방의 시설을 갖추어야 한다. 우리나라 영유아보육법 시행규칙 제 9조에는 보육시설의 설치기준으로 1층 설치를 원칙으로 하고 영유아 1인당 $2.64m^2$ 이상으로 하고 각종 놀이감, 침구, 완구 등을 구비해야 한다.

실외환경으로서 장애유아의 신체적 발달, 건강 및 사회성을 키우기 위해서는 실외놀이가 큰 몫을 차지하는데 자연과 접할 수 있는 기회를 주고 자연에 대한 호기심 등을 키우면서 생활개념을 익혀 나갈 수 있다는 점에서 매우 중요한 역할을 한다. 영유아보육법 시행규칙 제9조에서는 놀이터의 의무설치를 영유아 50인 이상의 시설로 한정하고 있으며 모래사장과 놀이시설 3종 이상을 설치해야 한다.

셋째, 부모의 역할에 대해 선형연구를 살펴보고자 한다.

통합 환경에 들어가기 전에 장애유아의 부모는 자녀가 부모와 떨어져 서 다른 친구들이나 교사들과 긍정적이고 상호 교류할 수 있는 능력을 키울 수 있도록 도와야 한다. 통합교육 초기에는 장애유아의 부모들이 자녀를 통합 환경에 배치함으로서 정상적인 발달을 보이는 또래 아동들과 자녀들을 비교하게 되고, 자녀의 장애와 관련된 사회적 낙인을 날마다 상기하게 되며, 특히 일반아의 부모들과는 공통적인 관심대를 형성할 수 없다는 느낌을 받게 되는 등의 부정적인 영향에 대한 우려가 제기되었다(Trmbull & Blacher-Dixon, 1980). 통합교육에 대한 부모들의 태도도 다양하게 보고되었는데, 예를 들어서 장애자녀를 통합시키고 있는 부모들이 그렇지 않은 부모들보다 자녀들의 필요 충족 면에서 더 크게 만족하고 있는 것으로 보고된 반면에(Tumbull & Winton, 1983), 자녀를 유치원에 통합시킨 장애유아의 부모들은 일반아의 부모들에 비해서 그 만족도가 떨어지는 것으로 보고되기도 하였다(Winton, 1785). 그러나 통합교육에 보편화되기 시작하면서 이러한 우려와 부정적인 태도보다는 적

7) 보건복지부, 2010년 발표

절한 교육적 욕구의 충족에 더욱 큰 관심을 보이기 시작하였다. 현재 장애유아의 부모들은 자신의 자녀들이 통합 환경에서도 필요한 특수 교육적 서비스를 잘 받을 수 있는지, 또래들과의 사회적 관계 면에서 거부당하거나 않을 지에 대해서 가장 큰 관심을 보이는 것으로 나타났으며 (Cansler & Winton, 1983), 자녀의 장애유무와 관계없이 부모의 통합에 관한 인식은 긍정적인 것으로 보고되고 있다(Bailey & Winton, 1987; Miller 1992). 장애유아 통합교육의 기본 요소로서 장애유아 부모와 가족은 유아에 대한 부모와 가족의 자세, 유아와의 관계, 부모의 자아 능력, 가족의 기능, 다른 부모와의 관계에 따라 통합의 효과에 큰 영향을 미친다(이은화, 1986)는 연구 결과에 따라 통합교육을 실시하기에 앞서, 부모 교육의 기회를 통하여 장애유아들의 부모와 일반아 부모 모두는 통합교육 프로그램에 대한 정보를 접할 수 있는 기회를 가져야 하며, 부모들끼리 접촉할 기회를 가지게 함으로써 통합교육에 대한 장점과 단점에 대한 의견교환이 필요하다고 하겠다. 특히, 일반아의 부모들이 가지기 쉬운 통합에 대한 두려움과 걱정(일반유아들이 장애유아의 이상한 행동을 모방할지도 모른다, 장애유아들은 일반유아들의 학습을 방해할지도 모른다)은 통합프로그램 실시 전에 이루어진 전문가에 의한 부모교육과 통합 프로그램 실시 중에 지속적으로 이루어지는 부모교육, 부모들끼리의 상호 의사교환 등을 통해 해결할 수 있을 것이다(김미정, 1995). 즉, 성공적인 통합을 위한 부모요소는 장애유아의 부모와 가족 뿐 아니라 일반유아 부모들의 이해와 적극적인 협조가 있어야 할 것이다.

넷째, 교사의 자질에 대해 선행연구를 살펴보고자 한다.

정희영(1996)은 성공적인 통합교육의 실행을 위해서는 교사의 자질이 가장 중요한 역할을 한다고 하면서 장애유아 통합교육에서 교사의 자질을 다음의 세 가지 측면에서 강조하였다. 첫째, 교사는 장애유아를 이해하는데 기초가 되는 장애유아의 발달과 행동에 대한 지식을 갖추고 있어야 한다. 둘째, 교사는 통합교육의 실제상황에서 장애유아를 지도하는데 필요한 교수기술과 장애유아 지도를 위해 동원되는 설비 및 자료 활용을 위한 기술을 지니고 있어야 한다. 셋째, 교사는 장애유아와의 사회적 상

호작용에 지대한 영향을 미치므로 교사는 장애유아에 대해 긍정적이고 수용적인 태도를 지니고 있어야 한다.

한편, 기관장은 유아교육기관의 행정 전반에 걸친 지도 및 감독의 의무를 가진 사람으로서, 교직원을 관리감독하고 교육과정에 방향을 제시하며, 시설 등의 관리와 평가권한을 갖고 있고, 기관의 사무와 경영을 총괄 또는 담당하게 된다. 유아교육기관의 교육에 대한 기본적인 정책이나 방향은 거의 행정기관에 의해 수립되고 있으나, 이를 실천해 나가는 과정에서는 기관장의 운영지침이 상당한 영향력을 발휘하게 된다. 즉, 현실적으로 유치원 교육의 성과는 기관장의 능력과 활동 여하에 따라 크게 좌우된다고 말할 수 있다(원치민, 1996).

안함순(1998)은 통합교육을 실행함에 있어 긍정적인 태도를 가진 행정가가 필요하다고 하였고, 김남수(1995)는 학교장의 의사결정 유형이 교사의 직무 만족에 영향을 주고 있음을 인식하고 교사의 전문성을 의사결정에 반영해야 한다고 하였다.

무엇보다도 중요한 것은 장애유아와 관계없이 유아를 수용하는 교사 및 기관장의 긍정적인 인식과 태도가 통합교육을 성공적으로 이끄는 관건이라고 할 수 있으나, 일반교사들은 통합교육의 개념이나 효과에 대해서는 긍정적인 반응을 보이면서도 실제로 장애유아를 학급에 편성하게 되면 부정적인 태도를 보이게 된다(김명희, 1992).

통합교육에 대한 태도에 대한 교사 및 기관장을 대상으로 한 연구를 살펴보면 국내의 경우 유치원 원장을 대상으로 한 안함순(1998)의 연구에서는 부정적인 태도를 보이는 것으로 나타났고, 박성희(2000)의 연구에서는 통합교육의 효과에 대해서는 매우 긍정적으로 이해하고 있었지만 통합교육을 실시에 있어서는 통합교육에 대한 구체적인 지식이 없고 인적, 재정적, 전문적 자원의 부족함과 교육환경의 미흡으로 인하여 실행하겠다는 의지는 약한 것으로 나타났다. 또한 박정순(1999)의 연구는 어린 이집 통합에 대한 인식에는 교사보다 원장이 더 긍정적인 것으로 나타났다.

반면 국외의 경우 Olson, Chalmers, 그리고 Hoover(1997)의 일반교사

태도에 관한 연구에서는 성공적인 통합교육을 위해서 일반교사의 인성과 책임감의 중요성을 제시하고 있다. Robert와 Pratt(1987)의 연구에서는 초등학교의 책임자이며 운영을 맡고 있는 교장이 일반교사보다 통합에 대해 긍정적으로 나타났는데 이는 교장은 교실에서의 특수아동 관리와 교수의 책임으로부터 벗어나 있기 때문인 것으로 분석하였다.

또한 교사 및 기관장의 통합교육에 대한 인식 및 태도의 연구에서는 인식 및 태도에 영향을 미치는 개인적 특성에 관한 연구가 많이 이루어지고 있다. 국내의 연구로는 연령(소미자, 1998; 신현순, 2000), 학력(김명희, 1992; 김정현, 1996), 경력(서경희, 1995; 박용상, 2001), 종교(이금자, 1998; 안함순, 1998), 특수교육관련 연수 경력(안함순, 1998)과 특수교육 관련 과목 이수 여부(서경희, 1995; 박정순, 1999), 통합교육의 경험(김정현, 1996; 박용상, 2001)등에 따른 교사 및 기관장의 인식 및 태도를 알아보는 연구들이 있다. 또한 조성연(1994)은 경도 장애유아 통합교육에 대한 특수교사와 일반교사의 태도를 비교한 연구에서 담당학년, 통합교육지도의 성공에 대한 확신, 지원서비스의 횟수와 유용성 정도가 통합에 대한 교사들의 태도에 영향을 미치는 요소라고 하였고, 김현숙(1996)은 성별, 연령, 담당학년, 교직경력, 통합교육 경험경력, 특수교육연수 여부, 행정적 지원 정도, 성공에 대한 확신, 특수교사 지원의 유용성 정도가 인식에 유의한 차이가 있음을 보고하였다.

국외의 경우 Larrivee(1981)는 교사의 태도가 장애유아에게 어떤 영향을 미치는 가에 관한 연구에서 장애유아에 대한 정보수준, 체득한 지식, 특수한 능력 획득, 장애유아와의 접촉 및 경험 등의 요인들에 의해 영향을 받으며, 이 요인들은 교사의 나이, 교육수준, 교사경력 같은 통계적 특징과 장애유아와의 접촉, 그리고 교수방법에 관련된 지식과 기술 훈련 같은 요소와 상호관련이 있다고 밝힌 바 있다.

이렇듯 국내외의 연구결과에서는 교사 및 기관장의 인식이나 태도에 영향을 주는 개인적 특성으로 교직경력, 교육수준, 통합교육 선행경험, 특수교육에 대한 교육이나 연수경험, 특수교육 관심도, 현직 교원연수 정도 등이 보고되고 있다.

교사의 경력에 대한 연구로는 국내에서는 이소현(1995)과 이금순(2000)의 연구에서 교사경력이 있는 교수와 교사들이 장애유아와 통합에 대해 긍정적인 태도를 보인다고 한 반면에 국외의 경우 Roger(1987)는 통합교육에 대한 일반 교사의 인식은 교직 경력에 따라 유의한 차이를 보이지 않았다고 하였다. 또한 Olson, Chalmers, 그리고 Hoover(1997)의 연구에서는 교직경력이 같은 경우, 초등학교 교사들이 중등학교 교사들에 비해 통합교육에 대해 더 긍정적인 태도를 보이는 것으로 나타났다.

장애유아 교육경험 및 통합교육 경험에 따른 교사의 태도간의 상관관계에 대한 연구결과는 먼저 국내의 연구를 보면 통합교육 경험이 교사의 태도에 영향을 주지 못했다고 보인 연구(김정현, 1996; 박용상, 2001)가 있으며, 반면 차이를 보인 연구(송은희, 2002; 최지영, 2000)도 있다. 공사립유치원 원장의 태도를 비교한 정숙자(1998)는 장애유아가 입학을 요청할 경우 통합교육 경험이 없는 원장이 오히려 통합교육 경험이 있는 원장보다 더욱 긍정적인 태도를 보이는 것으로 분석하였다.

국외의 경우에는 Harasymiw(1980)과 Horne(1986)은 통합교육 경험이 교사의 태도에 부정적인 영향을 주었다고 하였고, 반면에 Salend 와 Johns(1983), 그리고 Yates(1992)는 긍정적인 영향을 주었다고 보고하였다. 또한 장애유아의 교육경험과 교사의 태도간에는 유의미한 상관관계가 없다고 보고한 연구도 있다(Combs & Harper, 1987).

특수교육 과목 이수와 현직 교원연수 유무에 대한 연구를 살펴보면 국내의 경우, 김정현(1996)과 안함순(1998), 박용상(2001)의 연구결과에서는 특수교육 관련 연수 경험이 통합교육에 대한 인식 및 태도에 대해 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났고, 박정순(1999)의 연구에서는 특수교육 관련학점 이수 여부가 통합의 인식에 영향을 미치는 요소인 것으로 나타났다. 결국, 교사들이 특수교육 과정을 이수했을 때 장애유아들을 받아들이는 것에 대해 긍정적임을 알 수 있는 것이다. 이에 기관장들은 유아교사의 직전 및 현직교사에게 특수교육에 관한 과목 이수의 필요성을 강조하고 있다(이금순, 2000).

이러한 연구결과로 인하여, 최근의 교육현장에서는 현직 교원에게 특

수교육이나 통합교육에 관한 연수를 실시하고 있으며, 유아교사 양성시 특수교육 과정 이수 및 실습을 요구하고 있는 실정이다. 또한 우리나라에서는 현직 일반학급 교사로서 직전교육에서 특수교육과정을 이수한 교사는 극히 드물고 현직연수를 전혀 받아 본 적이 없는 교사가 82.2%나 되기 때문에(이나미, 윤점룡, 1989) 특수교육 전반에 관한 이해와 통합교육의 실시를 위한 교수방법이나 기술의 습득 향상을 위해서 일반교사의 현직연수는 꼭 필요하다고 할 수 있다.

교사 및 기관장의 통합에 대한 태도에 영향을 미치는 개인적 특성에 대한 선행 연구들은 이러한 특성들이 모두 일치된 결과를 따르지는 않는다는 사실을 나타내며, 학자마다 다소 다르게 연구결과를 발표하고 있지만, 여러 개인적 특성들은 통합교육에 대한 인식 및 태도에 밀접한 영향을 미치고 있으며, 특성들 간에 상호 관련이 있음을 알 수 있다.

Stephans와 Braun(1980)은 교사가 장애유아에 대한 보편적 지식과 특수한 지식을 갖추고 있다면 그 교사는 장애유아를 가르칠 수 있다는 자신감과 장애유아가 사회의 유능한 구성원이 될 수 있다는 기대를 가질 수 있다고 하였다. 또한 김광웅(1990)과 김명희(1993)는 교사에게 자신감과 기대감을 제공하는 장애유아에 대한 지식을 갖추기 위해서는 교사에게 적절한 교육과 경험이 필요한데 이것은 교사양성 교육과 현직교원 연수에 충족되어질 수 있다고 하였고, 정갑순(1996)은 일반 유치원 교사는 장애유아의 발달과 능력에 대한 올바른 지식습득을 위해 장애유아의 발달과 행동에 대한 지식을 배워야 하며, 관련 전문서적, 학회 등의 참석을 통해 장애유아의 능력에 대한 이해를 가질 것을 강조하였다. 그러므로 현장교사연수, 교사 워크샵, 교수 안내지침서 발권을 통해 지속적인 교사의 역할 확립을 위한 대책이 필요하다.

다섯째, 통합교육 프로그램에 대해 선행연구를 살펴보고자 한다.

통합교육이 효과적으로 이루어지기 위해서는 일반아를 위한 교육과정이 장애유아에게 맞게 수정·보완되어져야 한다. 이는 곧 유아교육과 특수교육의 제반요소가 있어야 함을 의미하는 것으로써, 장애유아의 전반적인 발달을 촉진할 뿐만 아니라 장애유아 개개인의 특별한 요구에 맞는

개별화된 교육이 필요하기 때문이다. 그러므로 유아교육기관에서 장애유아 통합교육을 실시함에 있어 지금까지의 교육프로그램과는 전혀 다른 프로그램을 실시해 교사와 유아들에게 부담이나 불안을 주는 것이 아니라 일반아를 위해 실시해오던 프로그램을 유지하면서 특수교육의 제반요소가 보완되면 장애유아의 전반적인 발달을 촉진할 뿐만 아니라 개별적인 요구를 충족시킬 수 있는 유아교육 프로그램이 될 것이다. 이에 통합교육과정의 구성은 먼저 일반교육과정을 검토한 후 특수교육과정을 검토하고 마지막으로 함께 교육과정 수정안을 거치는 것이 바람직하다(1998, 안함순). 이 때 고려해야 할 점은 장애유아의 치료적 서비스가 첨가된 개별화된 교육 프로그램(IEP: Individualized Educational Program)이 제공되어야 하며 모든 유아들의 통합을 촉진시킬 수 있는 내용으로 구성되어야 한다. 유수옥(1998)은 경도의 장애유아에게는 Piaget의 이론에 기초한 인지발달 모델과 개발교육 프로그램이 행동의 광범위한 범위와 다양성에 관심을 두고, 중도의 장애유아의 경우에는 행동주의 프로그램이 장애유아를 성공적으로 통합하기에 적합한 프로그램이라고 제시하였다. 또한 Feuser는 통합교육에 적합한 프로그램은 프로젝트 중심의 교육과정과 장애유아 개인의 요구에 맞는 개별화 지도 및 치료교육의 요소가 있는 프로그램이 적합하다고 하였다(김성애, 1997).

통합이란 단순히 유아들을 혼합하는 것이 아니므로 통합교육 프로그램은 여러 면에서 장애유아가 교육적 혜택을 얻도록 조정되고 수정되어야 한다.⁸⁾ 우리나라 보건복지부의 보육사업안내의 ‘보육의 기본원칙’을 보면 보육의 내용으로 보호, 교육, 영양, 건강, 안전, 부모에 대한 서비스, 지역 사회와의 교류를 규정하고 있는데 이러한 제반 요소들이 충분히 반영된 보육 프로그램을 개발 적용해야 할 것이다. 또한 질적인 면에서 우수한 프로그램 개발을 위해서는 장애유아를 대상으로 한 개별화교육 프로그램도 포함시켜야 할 것이다.⁹⁾ 개별화교육 프로그램(I.E.P)은 장애유아의 발달 단계별 요구를 사정하여 개별화 목표와 방법을 적용하는 것으로 행동 수정, 놀이치료, 언어훈련 및 인지학습 등 필요에 따라 적절하게 구성되

8) 박재국, 『장애유아통합교육』, 서현사, 2005. p.289.

9) 여성가족부, 『장애아 보육프로그램 운영 매뉴얼』, 육아정책개발센터, 2007, pp.8-13.

어야 하는데, 이는 특수교육 전문가들의 자문을 받아서 개발 및 실시함이 바람직 할 것이다.

제 3 절 연구 분석의 틀

1. 연구모형

본 연구에서는 장애유아 통합교육의 발전으로 5가지 요인을 중심으로 장애유아 통합교육의 문제점과 개선방안을 도출해 나가고자 한다. 본 연구는 우리나라 장애유아 통합교육의 발전방안을 제시하고자 하는 연구로서, 장애유아 통합교육을 활성화하고 장애유아의 지역사회 통합에 도움을 주고자 하며 효율적인 실현방안을 도출하는데 그 목적을 두고 있다. 따라서 본 연구목적을 달성하기 위해 분석 틀을 도출하고자 하며, 연구 절차는 다음과 같다.



<그림 2-1> 본 연구를 위한 연구체계

본 연구에서는 우리나라 장애유아 통합교육의 성공적인 조건으로 5가지 범주로 연구하였다. 우선 종속변인으로는 통합교육의 성공이고, 독립변인은 사회문화적 요인, 제도적 지원체제, 부모, 교사, 통합교육프로그램으로 하였다. 연구의 틀에 대한 구체적인 요인을 보면 다음과 같다.

첫째로 사회문화적 요인으로 장애유아를 바라보는 가치관, 사회문화적 통합부분으로 구성하였다. 둘째로 제도적 지원체제로 재정적 지원체제와 인적 지원체제로 구성하였다. 셋째로는 부모의 역할로 구성하였다. 넷째로 교사의 자질로 인식, 전문성, 보조인력으로 구성하였다. 마지막으로 통합교육프로그램으로 다양화시켜 프로그램 활성화를 위한 방안을 제공하고자 한다.

이를 모형으로 제시하면 <그림2-2> 과 같다.



<그림 2-2> 연구 모형

1) 사회문화적 요인

장애유아 대부분은 기관에 적응할 수 있는 사회적 기술이 부족해서 여러 가지 스트레스를 겪어 심리적으로 위축 받기도 한다. 따라서 유아교

육기관 환경적응에 필요한 기술들을 미리 습득하도록 해야 할 것이다.

장애유아의 경우, 통합교육 환경에 입학하기 전에 유아가 현재 위치한 전반적인 발달 상태와 능력, 통합 가능성 여부에 대한 사전적 진단과 평가가 전문가에 의해서 이루어져야 하며, 또한 통합 이후에도 이에 대한 전문적인 교육과 치료가 뒤따라야 할 것이다. 유아교육기관에서 통합교육 프로그램 구성 시에도 장애유아의 장애 정도와 발달적 요구 결정에 이러한 사전적 진단과 평가가 필요하기 때문에 이는 효과적인 통합교육을 위해 필수적인 요인이다. 하지만 현재 우리나라는 유아교육기관을 담당하는 정부 부서조차도 장애유아의 실태파악이 제대로 이루어지지 않아 통합에 어려움이 있다.

한편, 일반유아의 경우 통합 환경에서 장애유아를 편견 없이 수용하여 적절한 상호작용이 이루어졌다면 일반유아에 대한 통합교육은 초기의 목적이 이루었다고 말 할 수 있다. 이 때 장애유아를 편견 없이 수용하고 적절한 상호작용을 위해서는 장애유아에 대한 일반유아의 태도가 중요한 변수가 된다.

2) 제도적 지원체제

통합교육에 있어서 물리적 환경이란 유아들이 생활하고 있는 모든 물리적 환경에 그에 대응해서 영향을 입는 개개인의 환경을 의미한다. 교육에 있어서 물리적 환경은 유아의 사회적 상호작용(social interaction)에 주는 영향력이 지대하므로 통합 프로그램의 혜택을 보기 위해서는 물리적인 환경을 적절히 변화시켜주는 의도적인 조정 작업이 중요하다.

재정적 지원체제로는 장애유아를 위한 건강관리, 물리치료, 작업재활, 언어치료 등에 필요한 시설 및 교재 교구가 학급이나 기관에 서비스가 제공되고, 일반교사들에게 장애에 대한 정보를 주고, 교수방법이나 기술, 협력을 위한 여러 가지 연수를 제공하기 위한 것이다.

인적 지원체제로는 보조교사의 역할이 중요하다. 먼저 기관장은 장애유아의 요구를 이해할 수 있어야 하며 충분한 지원 인력이 통합교육에 투입되도록 힘써야 한다. 그리고 통합에 필요한 일반교사를 뒷받침할 수

있는 보조교사나 자원 봉사자 등의 보조 인력지원과 특수교육 전문가와의 협력체제가 이루어지도록 하여야 한다.

3) 부모의 역할

일반유아 부모에게 장애유아 통합교육은 장애유아에게만 도움이 되는 것이 아니라 일반유아에게도 편견이 없어져 긍정적 인식 형성이 되고, 사회에 나가서도 모든 편견으로부터 극복하는 자세와 더불어 사는 세상을 위해 애쓰며 장애유아를 돋는 자세를 가지게 되므로, 인성발달에 많은 도움이 될 뿐 아니라 지도력 향상, 사회성 발달에 많은 도움이 된다는 인식을 시켜야 한다. 특히 장애유아 부모의 역할이 성공적인 통합을 좌우하는데 많은 영향을 주고 있다. 예를 들어 장애유아가 일반통합에서 성공하려면 독립적인 신변처리능력훈련은 가정이 매일 일상생활에서 가르칠 수 있는 좋은 환경이며, 사회성 기술도 형제, 부모와의 관계, 집 주위 또래간의 관계를 부모가 잘 중재해 줌으로서 크게 도움을 받을 수 있다. 그러므로 부모의 적극적 도움 없이는 성공적인 통합은 불가능하다.

4) 교사의 자질

통합교육에서 교육의 일차적인 책임은 통합학급의 교사에게 있기 때문에 교사는 교육활동의 핵심요소로서 교육의 질을 결정하는 가장 중요한 요인이며, 교사의 자질은 통합교육의 성공을 위해 매우 중요한 변인이라고 할 수 있다. 통합교육의 실행여부는 유아교육기관의 기관장의 의지에 의한다고 해도 과언이 아니다. 더군다나 장애유아의 입학 요청이 있을 경우 언제든지 받아 들여야 할 의무가 있는 국공립과는 달리 사립 유아 교육기관의 기관장은 장애유아의 입학을 결정하는 결정자로서의 역할까지 담당하므로 통합교육의 성공을 위한 중요한 변인이라고 말할 수 있다.

유아교육에서의 통합교육은 장애유아가 일반유아와 함께 상호작용하고 어울리도록 도와줄 수 있는 교사의 능력 유무에 따라 달라질 수 있다. 그러므로 성공적인 통합의 실시를 위해서 교사는 일반적인 발달 특징뿐

만 아니라 장애유아 발달과 관련된 지식 습득과 통합교육을 위한 교수 기술이 필요하며, 이를 위해 직전교육에서의 제도적 교육지원이나 현장에서의 교사연수나 워크숍, 교수안내에 관한 책자의 발간 등이 요구된다 고 할 수 있다.

교사의 태도는 통합의 성공을 이루는데 있어서 어떠한 행정상의 구조나 교과의 구조보다도 훨씬 더 유력한 변인이라고 할 수 있으며(Cook & Larrivee, 1979), 교사 및 기관장은 유아들에게 동일시의 대상이 되고 모델이 되므로 통합교육에 있어서의 영향력은 더욱 크다고 할 수 있으므로 교사 및 기관장의 자질과 역할은 통합교육의 성패를 좌우한다고 볼 수 있다. 이런 이유로 장애유아 통합교육에서 교사 및 기관장의 자질과 태도는 매우 중요한 비중을 차지함을 알 수 있다.

5) 통합교육 프로그램

통합교육에 있어서 프로그램은 보육의 질적인 측면의 핵심을 이루는 것으로 표준화된 교육 프로그램의 개발이 중요하다. 통합교육 프로그램을 개발할 때에는 장애유아와 일반아 모두의 필요점을 고려해야 하며, 학습의 장소, 교구 등의 물리적 환경을 적절하게 배치하여 프로그램의 효과를 극대화할 수 있어야 한다. 특히 장애유아에 대한 프로그램은 보호, 교육 및 치료가 병행될 수 있도록 개발되어야 한다.

2. 연구문제

본 연구는 우리나라 장애유아 통합교육의 성공적인 조건을 연구함으로서 장애유아의 삶의 질에 미치는 영향과 장애유아 통합교육의 발전방안을 파악하고자 한다. 그에 대한 해답을 얻기 위한 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

《연구문제 1》 우리나라 장애유아 통합교육의 성공적인 조건으로 사회 문화적 요인은 어떠한가?

《연구문제 2》 우리나라 장애유아 통합교육의 성공적인 조건으로 제도적 지원체계은 어떠한가?

《연구문제 3》 우리나라 장애유아 통합교육의 성공적인 조건으로 부모의 역할은 어떠한가?

《연구문제 4》 우리나라 장애유아 통합교육의 성공적인 조건으로 교사의 자질은 어떠한가?

《연구문제 5》 우리나라 장애유아 통합교육의 성공적인 조건으로 통합교육 프로그램은 어떠한가?



제 3 장 우리나라 장애유아 통합교육

제 1 절 장애유아 통합교육의 현황 분석

1. 장애유아 통합교육의 일반적인 동향

1) 미국의 통합교육

미국은 다른 선진국에 비하여 장애유아에 대한 교육이 늦게 시작되었으나 19세기 이후 다른 나라에 비해 더 앞서나가게 되었다. 1975년 Public Law에서는 모든 장애유아가 적절한 교육을 받을 권리에는 학령기 모든 장애 아동을 위한 의무교육 실시를 공포한 내용은 다음과 같다. 1978년 학기부터 3~5세의 장애유아 조기교육을 의무교육의 일환으로 인정하였으며 무상교육을 실시하였다. 1980년 학기부터 장애유아 의무 교육 및 교육 연한을 3세~21세로 연장하여 실시하였다.

위의 장애유아의 의무교육의 권리에서 단지 취학을 보장하는 것만이 아닌 적절한 교육을 받을 권리도 보장한다는 것으로 확대되어졌다. 따라서 가능한 한 일반유아와 함께 교육을 하도록 규정 지웠다. 동법에 있어서 적절한 교육이라고 하는 것은 아동의 교육조치는 행정의 일방적 판단으로 아니고 부모도 참가해서 결정하도록 하고 부모도 개별 교육프로그램(IEP) 따르도록 하고 가능한 한 정상아와 함께 행하는 교육 등을 말한다.

이와 같이 장애유아를 적절한 범위에서 비장애인과 함께 보육하도록 요구하고 있다. 미국에 있어서 장애유아와 비장애인과의 교류 수업은 반세기이상인 70여년의 역사를 가지고 있다. 미국에 있어 장애유아와 비장애인과 함께 행하는 교육을 요구하고 있다. 이러한 통합교육의 실천과 부모의 권리의식에 따르면 장애유아와 비장애인을 분리해서 교육하는 것 자체가 헌법에 위반된다는 법적 판단과 일치하여 통합교육은 미국 장애유아의 교육에 있어서 그 주류를 이루게 되었다.

2) 영국의 통합교육

장애유아의 교육의 역사가 200년이 넘는 영국에서의 조기보육은 1944년 파트라법을 기초로 한 1970년의 교육법의 성립으로 이루어지기 시작하여 장애유아 전원취학이 실현되기에 이르렀다. 보육법의 성립으로 이루어지기 시작하여 장애유아 전원이 교육 및 보육을 받을 수 있게 되었다. 1973년 당시의 교육 과학상이었던 M.Thatcher여사는 시대의 새로운 요청에 응하기 위하여 장애유아 교육에 관한 조사 위원회의 설치를 제안하여 이듬해부터 。 취학 전 통합교육 。 통합교육 。 특수학교의 역할 。 의무보육수료자의 교육적 욕구 。 특수교육 교사양성 연수 등에 관하여 조사활동을 시작하여 1978년 5월에 특별한 교육적 요구(일명 워노크 보고)라는 보고서를 답신하였다. 이 보고서에는 장애영역의 수정, 발견, 평가, 등록, 조기교육, 통합교육 전문교사 양성, 연구촉진 등에 관한 권고가 224개 항목으로 국내 뿐만 아니라 세계적으로 주목을 받았다.

영국에서의 장애유아에 대한 보육 및 조기 특수 교육은 1974년 지방교육국 협의회에서 위원회를 조직하여 강력한 장애유아 조기보육을 시행하였다. 특별 위원회에서 주장하고 추천하는 5가지 원칙은 첫째, 조기 보육은 가능한 빨리 시작하여야 한다. 둘째, 장애유아 부모가 원한다면 특수 아동 조기 교육 전문가는 항상 편의를 제공하여야 한다. 셋째, 부모는 될 수 있는 데로 자기 아이의 신체 및 정신의 장애를 일찍 알아야 한다. 넷째, 부모는 자기 아이의 장애를 장애자 시설 기관이나 특수교육기관 및 부모 협회에 보고해야 한다. 다섯째, 부모는 자기 아동의 조기 판별 진단 과정에 반드시 참여하여야 한다.

최근의 영국에서는 사회의 장애에 대한 태도의 변화, 장애유아동 자신이나 장애유아 부모의 통합교육의 요구, 보통학교에 있어서의 교육의 변화 등의 변화의 요인이 성숙단계에 이르러 취학 전 보육에서부터 계속 이어지는 교육에 이르기까지, 장애유아는 가능한 한 일반학교에서 교육 시켜야 한다는 주장을 하고 있다. 이러한 통합교육의 형태는 워노크의 보고(1978)에 의하면 공간적 통합, 사회적 통합, 기능적 통합의 세 가지 수준으로 공간적 통합은 일반학교 내에 특수학급 유니트가 설치되어 있

거나 특수학교와 일반학교가 같은 부지 내에 설치되어 있으나 학생들 간의 교류는 의도적으로 체계화되어 있지 않다. 사회적 통합에서는 식당이나 운동장 시설의 공동이용, 공동수업 이외의 활동이라고 하는 형태로서 교류가 이루어지고 있다. 기능적 통합교육은 경도, 중도의 교육 지체아나 부적응아의 대다수가 이미 일반학급에서 교육을 받고 있는 상황을 뜻한다.

3) 일본의 통합교육

일본에 있어 장애유아를 위한 통합교육은 복지적 측면에서의 후생성 담당의 보육소와 교육적 측면에서의 문무성 담당의 유치원에서 이루어지고 있다.

1947년 아동복지법이 제정되고, 1951년 아동현장이 반포되어 장애를 가진 아동의 보호, 육성에 관한 현장 11조에 모든 아동은 몸이 부자유한 경우 또는 정신의 기능이 불충분할 경우 적절한 치료와 교육과 보호가 부여되어져야 한다고 하고 있다. 그러나 이러한 이념이 실현되기에 많은 세월이 필요로 되어져 1974년에 정도가 가벼운 장애유아를 지정한 보육소에 입소시켜 일반아동과 함께 집단보육을 함으로써 국가의 사업으로 조성조치를 행하였다. 대상아동으로서는 주로 4세 이상의 신체 장애유아 및 정신박약아이였다. 일본의 경우 1980년이 되어 처음으로 이 사전협의가 폐지되어 지정보육소제도가 없어지고 이하의 방침이 후생성 아동 가정 국장으로부터 통지되었다. 그 내용은 다음과 같다.

첫째, 보육을 받지 못한 장애유아로서 보육소에서 행하는 보육에 익숙해질 수 있는 자에 관해서는 보육소에 받아들이기로 한다. 둘째, 보육소에 받아들인 장애유아는 일반적으로 중(中)정도 장애유아로 집단보육이 가능하여야 한다. 셋째, 보육소에 받아들인 장애유아의 수는 각각 보육소에 있어서 장애유아와 정상유아와의 집단 보육을 적절히 실시할 수 있는 범위내의 인원으로 한다. 넷째, 입소에 있어서는 장애유아의 교육에 관한 지식, 경험 등을 지닌 보모가 있을 것, 또 설비 필요한 유구 등을 설치하여 받아들일 체제가 갖추어져 있어야 한다. 다섯째, 입소에 있어서는 장

애유아의 보육은 장애유아의 특성에 충분히 배려하여 정상유아와의 혼합보육에 의해 행해져야 한다.

이러한 국가의 방침이 내려진 결과 장애유아 보육은 점점 확대되어가 는 추세이다.

2. 우리나라 장애유아 통합교육의 현황 분석

우리나라에서의 보육사업의 시초는 1962년 《아동복지법》이 제정되면서 최초로 ‘탁아사업’으로 출발하였다가 1991년 《영유아보육법》이 제정되면서 영유아에 대한 보호, 교육, 복지가 통합된 종합적인 영유아 복지 서비스로서 자리를 잡아가다가 최근에는 정부에서 1996년부터 어린이집 보육사업의 주요 업무 계획에 장애유아의 교육을 제도적으로 장려하고 장애유아전담 어린이집을 시범 운영하고 기존 어린이집에 장애유아를 통합 교육하는 방안을 적극 권장·강구하고 있어 향후 통합교육의 발전 가능성을 보여주고 있다.

보건복지부에서 집계한 2000년 말 우리나라 전체 보육시설의 현황을 살펴보면 총 19,276개소의 어린이집에서 총 686천여명의 영유아들이 보육을 받고 있는데 이 숫자는 2001년도 보육대상 아동수(1,094천여명) 보다 40여만명이 부족함을 알 수 있고 또한 장애유아 통합보육시설(장애유아전담시설을 포함)은 136개소에 2,902명이 통합보육의 혜택을 입고 있어 0~9세의 장애유아 추정수(41,852명)에 비해 턱없이 부족한 시설현황임을 알 수 있다.(이 중에서 서울지역은 총 4,041개소에 130, 440명을 보육 중이고, 통합보육 전담시설은 22개소에 367명만 통합보육을 받고 있다)

오늘날 전 세계적으로 통합교육의 추세는 경도의 장애는 물론 중등도 이상의 장애유아도 완전통합의 실현을 목표로 하고 있는 추세이다. 완전통합은 하나의 추세일 뿐 아니라 21세기 장애유아교육의 대명제이기도 하다. 미국에서는 1975년에 특수아동 통합보육의 제도적 근거가 된 ‘최소 제한환경의 원리’를 규정한 《전 장애유아교육법》이 제정되었고, 영국에서는 1978년 워노크위원회 보고서가 의회에 제출되어 이를 정부가 수용

함으로써 장애유아의 통합교육에 관한 국가적 관심과 연구 및 통합보육의 실천을 위한 적극적 지원이 증가되었다.

한편 독일에서도 1973년 장애유아 통합보육의 원칙을 규정한 독일교육협회의 제안을 정부가 받아들임으로써 장애유아의 통합보육을 위한 제도적 장치가 마련되고 통합보육을 위한 실천적 노력이 경주되고 있다.

1) 통합교육의 도입과정

우리나라에서의 보육사업의 시초는 1962년에 아동복지법이 제정되면서 ‘탁아사업’으로 출발하였다. 그 뒤 1991년 영유아보육법이 제정되면서 영·아동에 대한 보호, 보육, 복지가 통합된 종합적인 영·아동 복지서비스로서 자리를 잡아 가다가 1994년에 이르러 장애유아의 보육사업을 서울시 소재의 종합사회복지관에서 시범적으로 시행을 하였다.

1995년부터는 영아전담 보육시설에 준하여 장애유아 전담 보육시설을 지원하도록 하고, 이에 따른 인력과 시설기준을 제시하였고, 1996년부터 장애유아 보육 활성화 방안으로 보육시설 보육사업의 주요 업무계획에 장애유아의 보육을 제도적으로 장려하고 장애유아 전담 보육시설을 시범 운영하였으며 기존 보육시설에 장애유아를 통합 보육하는 방안을 적극 권장하였다.

1996년 1월부터는 장애 아동 국고보조 보육시설을 50개소로 늘리고 장애유아 전담 교사의 인건비를 지원하기 시작하였다. 1997년도에는 보육 사업 추진계획의 방향을 첫째, 요보호 아동의 보육기반 확충, 둘째, 보육 여건 조성 및 교육기능 강화, 셋째, 보육료 지원 대상 저소득층의 범위와 지원수준의 확대, 넷째, 방과 후 아동보육사업 실시, 장애유아 보육 활성화 등 다양한 보육서비스 제공으로 설정한 바 있다.

2002년에는 장애유아 보육에 있어 장애유아 전담 보육시설의 운영 주체와 관계없이 제공하는 인건비 지원을 실시하였으며, 2003년에 장애유아 무상교육이 장애유아보육의 기초가 되도록 하였다. 2004년에는 장애유아 보육사업이 여성가족부로 이관되면서 영유아보육법 개정에 따라 장애유아 보육시설을 지원하는 법적 근거가 이루어졌다. 장애유아의 보육

공간, 교사 대 아동의 비율, 장애유아 전담 보육시설의 시설장 자격, 장애유아 보육시설 종사자의 직무교육 등 장애유아 보육제도가 체계화되었다. 2008년에는 장애유아 보육사업의 담당부처가 보건복지가족부로 이관되면서 또 다른 변화가 이루어지는데 장애인 등에 대한 특수교육법의 제정, 장애인 차별 금지 및 권리구제에 관한 법률의 제정, 장애인복지법 개정 등에 따른 장애인 복지환경의 변화 등 장애유아 보육에 있어서 변화가 이루어지고 있다. 이는 1970년대 초반에 특수학급의 설립을 발단으로 시작된 통합교육의 의지가 해를 거듭하면서 더욱 발전되어 현재에는 유아의 발달 시기에 따른 적절한 교육의 수용성이 확산되고 장애유아를 위한 보육의 통합도 적극 추진되고 있다.

2) 통합교육의 실시 현황

보건복지가족부의 2008년을 자료를 기준으로 장애유아 관련 보육 시설에 대한 현황은 다음과 같다.

[표 3-1] 장애유아 관련 보육시설 현황

(단위: 개소, 명)

구분	계	국공립	법인	설립주체별 ¹⁰⁾				
				민간보육시설		부모 협동	가정	직장
				법인외	민간			
장애전담	시설 수	159	28	93	11	25	0	2
	아동 정원	7,806	1,259	5,062	459	992	0	35
	아동 현원	5,889	824	3,851	371	823	0	20
	종사자 수	2,857	430	1,830	182	405	0	10
통합	시설 수	768	335	47	42	280	2	62
	아동 정원	64,946	33,125	5,258	3,428	21,905	71	1,159
	장애인 현원	3,513	1,690	206	185	1,219	2	211
	장애인아에 대한 종사자	8,462	4,487	583	432	2,673	11	276

출처 : 보건복지가족부, 2008년 기준

10) 보육시설의 종류는 다음 각호와 같다[전문개정2007.10.17].

[표 3-2] 장애유아 보육시설 연도별 설치·운영 현황

(단위: 개소)

구분	계	국·공립 보육시설	법인 보육시설	민간보육시설			부모협동 보육시설	가정 보육시설	직장 보육시설
				소계	법인외	민간개인			
2010	38,021	2,034	1,468	14,677	888	13,789	74	19,367	401
2009	35,550	1,917	1,470	14,368	935	13,433	66	17,359	370
2008	33,499	1,826	1,458	14,275	969	13,306	65	15,525	350
2007	30,856	1,748	1,460	14,083	1,002	13,081	61	13,184	320
2006	29,233	1,643	1,475	13,930	1,066	12,864	59	11,828	298
2005	28,367	1,473	1,495	13,748	979	12,769	42	11,346	263
2004	26,903	1,349	1,537	13,191	966	12,225	미분류	10,583	243
2003	24,142	1,329	1,632	12,012	787	11,225	미분류	8,933	236
2002	22,147	1,330	1,633	11,046	575	10,471	미분류	7,939	199
2001	20,097	1,306	1,991	9,803	313	9,490	미분류	6,801	196
2000	19,276	1,295	2,010	9,294	324	8,970	미분류	6,473	204
1999	18,768	1,300	1,965	8,593	266	8,327	미분류	6,703	207
1998	17,605	1,258	1,927	7,695	227	7,468	미분류	6,541	184
1997	15,375	1,158	1,634	6,538	150	6,388	미분류	5,887	158
1996	12,098	1,079	1,280	4,757	69	4,688	미분류	4,865	117
1995	9,085	1,029	928	3,197	22	3,175	미분류	3,844	87
1994	6,975	983	807	2,284	17	2,267	미분류	2,864	37
1993	5,490	837	624	1,795	19	1,776	미분류	2,205	29
1992	4,513	720	425	1,383	14	1,369	미분류	1,957	28
1991	3,690	503	미분류	1,237	미분류		미분류	1,931	19
1990	1,919	360	미분류	39	미분류		미분류	1,500	20

출처: 서울특별시 보육정보센터 2010.12.31. 현재

국공립보육시설: 국가나지방자치단체가 설치·운영하는 보육시설

법인보육시설: 「사회복지사업법」에 따른 사회복지법인(이하 “사회복지법인”이라 한다)이 설치·운영하는 보육시설

직장보육시설: 사업주가 사업장의 근로자를 위하여 설치·운영하는 보육시설(국가나지방자치단체의 장이 소속 공무원을 위하여 설치·운영하는 시설을 포함한다)

가정보육시설: 개인이 가정이나 그에 준하는 곳에 설치·운영하는 보육시설

부모협동보육시설: 보호자들이 조합을 결성하여 설치·운영하는 보육시설

민간보육시설: 제1호부터 제5호까지의 규정에 해당하지 아니하는 보육시설

[표 3-3] 장애유아 보육시설 일반 현황

(단위 : 개소, 명, %)

구분		계	국·공립 보육시설	법인 보육시설	민간보육시설			부모협동 보육시설	가정 보육시설	직장 보육시설	
					소계	법인외	민간개 인				
시설수	개소	38,021	2,034	1,468	14,677	888	13,789	74	19,367	401	
	(비중)	100.0%	5.3%	3.9%	38.6%	2.3%	36.3%	0.2%	50.9%	1.1%	
아동수	정원	1,556,808	153,792	143,841	890,733	62,698	828,035	2,226	337,900	28,316	
	(비중)	100.0%	9.9%	9.2%	57.2%	4.0%	53.2%	0.1%	21.7%	1.8%	
	현 원	계	1,279,910	137,604	114,054	723,017	51,126	671,891	1,898	281,436	21,901
		남	665,305	71,195	60,124	375,690	26,846	348,844	1,051	146,009	11,236
		녀	614,605	66,409	53,930	347,327	24,280	323,047	847	135,427	10,665
	(비중)	100.0%	10.8%	8.9%	56.5%	4.0%	52.5%	0.1%	22.0%	1.7%	
	이용률	82.2%	89.5%	79.3%	81.2%	81.5%	81.1%	85.3%	83.3%	77.3%	
종사자	인 원	계	229,084	20,980	17,368	112,239	7,708	104,531	398	73,895	4,204
		남	7,710	462	1,281	4,878	488	4,390	14	1,025	50
		녀	221,374	20,518	16,087	107,361	7,220	100,141	384	72,870	4,154
	(비중)	100.0%	9.2%	7.6%	49.0%	3.4%	45.6%	0.2%	32.3%	1.8%	
시설1개당 아동수		33.7	67.7	77.7	49.3	57.6	48.7	25.6	14.5	54.6	
종사자1인당 아동수		5.6	6.6	6.6	6.4	6.6	6.4	4.8	3.8	5.2	

출처: 서울특별시 보육정보센터 2010.12.31.

* 아동수 : 혼원(종일, 야간, 24시간, 방과후 보육) 기준
* 이용률 : 혼원/정원 비율

위의 표에서 장애유아통합교육시설의 현황에서 정원과 현 원의 차이가 나타나는 이유는 장애유아 통합 시설이기 때문에 일반아도 포함해야 하기 때문이다. 장애유아 통합 보육시설은 장애유아반을 정원의 20%이내 편성 운영하거나 장애유아반을 별도로 편성하지 않은 채 장애유아를 3명 이상 통합 보육하고 있는 시설이기 때문이다. 장애유아 통합 보육시설에서 국공립 시설은 거의 50%의 장애유아를 보육하고 있으며, 민간 보육 시설에서도 50%를 담당하고 있다. 장애유아에 대한 종사자 수는 민간이 더 많으며, 장애유아 한 명 대비 교사 수 또한 민간은 1:1.87(장애유아:교

사)로, 국공립의 1:2.47보다 더 개별적인 보육이 일어나고 있음을 보여준다.

그러나 특수 보육 서비스가 필요한 장애유아 출현율은 2.44%로 본다면 장기적으로 전체 보육아동의 2%인 전체 70만명의 보육대상 아동 중 14,000명 정도의 아동이 앞으로 보육될 수 있어야 할 것이다.

3) 장애유아 통합 교육시설 지원 현황

(1) 지정대상

통합교육시설의 지정에는 다음과 같은 조건이 충족되어야 한다. 장애유아반을 정원의 20%이내 편성 운영하거나 장애유아반을 별도로 편성하지 않은 채 장애유아를 3명 이상 통합 보육하고 있는 국공립, 법인, 민간, 가정, 직장 보육시설이어야 한다.

(2) 통합시설의 구체적 지정기준

시·군·구청장은 다음요건을 충족하는 시설을 장애유아 통합보육시설로 지정한다. 장애유아 3명 이상을 보육하는 시설로 장애유아 보육을 위한 장애유아 전담교사를 채용한 시설이어야 하며 담당교사는 2명 이상이여야 한다. 교사의 경우 일반보육교사가 통합교육을 위하여 장애유아보육을 담당할 경우 장애유아보육 보수교육을 필하여야 한다.

영유아보육법 시행규칙에는 일정한 시설을 갖추도록 하고 있는데 보육장애인아를 기준으로 시설의 이용에 불편이 없다고 판단될 경우나 위의 설비를 갖추도록 노력한 시설이라고 명시되어 있으며 장애유아 보육시설 종사자 배치기준은 장애유아 3인당 장애전담 보육 교사 1인 및 장애유아 9인당 특수교사 1인을 준수하는 시설로 정해놓고 있다. 이에 관하여 시·군·구청장은 지정된 시설에 대하여 정부인건비 지원시설과 장애 영아반 운영비 지원시설로 구분하여 관리하여야 한다.

(3) 전담교사 인건비 지원 대상

위에 논의된 승인된 통합보육시설에 대하여 시·군·구청장은 장애유

아 통합 보육 시설 중 배정된 수량 범위 내에서 지원기준을 충족할 수 있는 시설을 정하여 장애유아 통합보육교사 인건비를 지원한다. 장애유아 통합 보육교사 인건비 지원은 장애유아 통합 보육시설로 지정받은 시설 중 국공립·법인시설·사회복지법인 보육시설, 및 학교·종교단체 부설 설치비 지원 보육시설을 우선적으로 지원한다.

(4) 전담교사 인건비 지원기준

장애유아반을 편성·운영하거나 장애유아 3명 이상을 통합 보육하는 경우 장애유아 보육 전담교사 1인당 인건비를 지원한다. 단 지역별로 차이가 있을 수 있으므로 배정량 범위 내에서 지정 지원을 한다. 장애유아와 비장애인아의 통합을 위한 장애유아 전담 보육교사 또는 특수교사를 별도로 채용하는 경우에만 인건비를 지원한다. 또한 이렇게 채용된 보육교사는 장애유아 보육 보수교육과정을 이수하여야 한다.

통합보육 중 장애유아의 인원 감축 시에는 다음과 같이 지원한다. 최초 보육교사 인건비 지원은 장애유아 3명 이상을 보육하고 있을 경우에 지원을 시작하고, 통합보육 중 장애유아 수가 감소되어 장애유아가 2명이 되었을 경우에도 지원할 수 있다. 통합보육 장애유아수가 1명으로 감소되었을 경우 인건비 지원을 중단한다. 다만, 신규 채용된 보육교사의 계속 근무와 장애유아의 추가 모집 기간 등을 고려하여 1명으로 감소된 날이 속한 달의 익월 1개월에 한하여 인건비를 지원할 수 있다.

(5) 지원 세부사항 및 지원 세부조건

① 장애유아 전담 보육 시설

장애유아 전담 보육시설의 경우 장애유아만을 20명 이상 보육하기 위하여 영유아보육법시행규칙에 의한 시설 및 설비를 갖춘 보육시설로 시도지사 또는 시·군·구청장이 장애유아 전담 보육시설로 지정한 시설이 되어야 한다.

장애유아 전담 보육시설은 장애의 종류 및 정도에 따라 반을 편성 및 운영하고, 장애유아는 12세까지 보육시설을 이용할 수 있다. 또한 비장애

유아의 보육의 경우 장애유아 전담 보육시설은 통합교육을 위하여 정원 범위 내에서 30%까지 보육이 가능하다.

보육교사의 경우 장애유아 3인당 1인, 3인을 초과할 때마다 1인씩 증원하여야 한다. 특수교육 자격을 가진 교사의 경우 교사 1인당 9명의 아동까지 보육이 가능하다. 방과후 교실의 경우에는 장애유아의 교사 대 아동비율도 1:3이 되어야 한다. 교사와 아동비율은 1:3이 원칙이나, 장애 유아의 빈번한 입·퇴소 등을 감안하여 3개 반당 1개반에서 반 당 1인의 초과보육이 가능하다.

지원대상 시설은 다음과 같다.

상시 장애유아 18명 이상을 보육하는 국공립·비영리법인, 민간 보육 시설 중 시·도지사가 장애유아 전담시설로 지정한 시설에만 지원 시설이 된다.

특수교사에 포함되지 않는 치료사 중 특수교사에 준하는 역할을 하고 있다고 판단되는 경우 특수교사 수당을 지원할 수 있다. 방과후 보육교사 지원의 경우 방과후 보육교사의 인건비는 시도지사가 지정한 장애유아 전담 법인보육시설이 방과후 보육을 할 경우에 보육교사 월 지급액의 90%를 지원한다. 방과후 보육의 교실 또한 반편성은 아동 3명을 기준으로 한다. 보육교사의 경우에는 장애유아 보육 보수교육과정을 연40시간 이상 이수하여야 한다.

② 장애유아 통합 보육 시설

장애유아를 3명 이상 보육하는 시설로서 시·군·구청장이 지정한 시설로 통합보육시설로 지정이 가능하다. 교사 인건비를 미 지원 받는 시설의 경우에는 장애영아반 운영비를 지원한다. 장애유아 전담 및 통합 시설 지정 절차 없이 장애유아를 보육하는 일반 보육시설의 경우에는 영아반에 편성된 경우 해당 반별 운영비 지원기준에 따라 지원을 한다. 장애유아는 전액 무상보육이 이루어진다. 기타 미지정 보육시설을 이용하는 장애유아에게는 해당 연령에 해당하는 보육료를 지원한다.

③ 장애유아 보육 내실화

보육시설에서는 장애유아를 대상으로 하는 모든 시설은 장애유아 전담·통합보육시설 또는 장애인복지관과 연계하여 특수교육진단평가, 개별화 교육프로그램(IEP) 등을 시행함으로써 장애유아가 제대로 된 보호 서비스를 받을 수 있도록 하여야 한다.

시·군·구에서는 장애유아가 적절한 서비스를 받지 못한다고 판단될 경우 종사자인건비, 영아(장애유아)반 지원비, 보육료 등 보조금 지원을 중단할 수 있다. 일반보육시설에서 장애유아를 보육할 경우에는 장애유아 전담교사 배치 등 지정요건을 갖춰 장애유아 통합시설로 지정 받아 운영함으로써 장애유아 보육서비스 수준을 제고하도록 하여야 한다. 장애유아 통합 전담 교사는 통합교육을 실시한 해당 년도에 장애유아 보육 보수교육을 이수한다는 조건부로 일반보육교사도 배치가 가능하다.

제 2 절 우리나라 장애유아 통합교육의 문제점

1. 사회문화적 요인

통합교육의 저해요인으로는 이 사회가 장애인에게 갖는 문화적인 선입견을 들 수 있다. 전통적으로 장애유아에 대한 분류는 의학적, 임상적 모델을 통하여 장애의 특징을 내재적인 현상으로만 파악하여 왔다. 그 결과, 사회는 ‘장애인’과 ‘비장애인’ 혹은 ‘정상’과 ‘비정상’으로 정의한 후 정상의 범주가 외재적인 현상, 즉 기능적, 교육적 혹은 사회적 모델에 의하여 재정의 될 수 있다는 사실을 간주하고 고정관념에 젖게 되었다.

이러한 영향으로 나타나는 문제점에 대하여 현장의 통합담당교사들이 공통적으로 느끼는 문제점들은 다음과 같다.

교육 관리자 및 교직원, 학부모의 특수교육에 대한 이해가 부족하고, 특수학급에 무관심하고 혜택이 적어 특수학급 담임 기피현상이 있다. 부모, 학교, 사회, 국가의 관심 있는 유기적 체제가 부족하고, 사회인의 바른 장애인관이 미정착되어 있는 실정이다. 또한 눈에 보이는 성과가 적

으므로 소홀해지기 쉽고 나태해지기 쉽다. 교사들이 장애아동을 싫어하고 담임교사의 관심이 낮다.

통합에 대한 비장애의 학부모의 인식은 더욱 더 심각하다. 통합교육의 필요성에 대한 인식조사(인천인혜학교, 2001)에서는 반드시 필요하다가 62명(11.97%)이고, 필요하지 않지만 여전조성이 되어 있지 않다가 856명(63.7%)이 응답하였다. 통합교육이 전혀 필요치 않다가 24.76%로 응답해 일반학교 현장에서는 통합교육에 대해 이해하지 못하고 있는 것으로 나타났다.

2. 제도적 지원체계

장애유아의 경우 통합교육을 통해 통합교육을 실시하더라도 상급학교의 진행을 통해 계속적으로 통합교육을 받기는 어려운 상황에 직면하게 되는데 이는 통합교육을 위해 필요한 특수학급이 설치되지 않은 학교가 아직도 많기 때문이다. 특히 상급학교로 진학할수록 특수학급이 있는 학교가 아주 적어지기 때문에 통합교육을 받아오던 학생들도 통합교육을 포기하고 특수학교로 가거나, 아예 학업을 포기하는 경우도 있다. 따라서 통합교육의 연계성을 갖추기 위해 통합교육 시설의 수를 늘릴 수 있도록 해야 할 것이다.

특수교육진흥법에서의 특수교육대상자의 선별과 배치는 특수교육위원회의 심의를 거쳐 이루어지도록 되어 있으나 이들이 직접 특수교육대상을 선정 및 지정·배치하는 경우는 거의 없다. 대신에 학교에서 직접 진단·평가를 거쳐 특수교육 대상자 선정 신청서를 제출할 경우 이미 실질적으로 지정·배치가 완료된 것이나 다름없으므로 사실상 특수교육운영위원회는 아무런 역할을 하지 않는 것이나 마찬가지라 할 수 있다(최세민, 2004). 이는 특수학급 담당교사에게 과중한 압력으로 다가오고 특수교육위원회의 설립 취지와 목적과도 위배되는 현상이라 할 수 있다. 특수교육대상을 학교현장에서 선정하는 것이 아니라 전문가 집단이라 할 수 있는 특수교육위원회에서 선정하면 과중한 업무에 시달리는 교육

현장에 여유를 줄 것이며, 전문적 지식을 활용하여 특수교육적 조치가 필요한 아동에 한하여 통합교육대상자로 선정이 가능할 것이다.

또한 통합교육대상자가 진정한 사회 통합을 위해서 성인이 된 후 교육의 제공은 필요 불가결한 요소인 것이다. 그러나 통합교육의 관점에서 살펴보면 고등교육으로 갈수록 교육기관의 양적인 불균형으로 인해 교육의 기회가 제한되어 있으며 대학 입학시험이나 진학 시 통합교육대상자의 장애의 종별 및 정도에 적합한 편의를 제공하여야 함에도 불구하고 편의시설이 갖추어진 대학은 손에 꼽을 수 있을 정도이다.

정보화로 인해 하루가 다르게 증가하고 있는 사회적인 변화에 제대로 적응할 수 없다면 더욱 심한 지식의 소외, 인간적 소외를 경험할 수 밖에 없는 입장에 놓이게 되므로 그들의 성인교육과 평생교육이 필요하다. 그러나 이러한 필요성과 요구에 합당한 사회적인 제도가 갖추어져 있지 않은 실정이다.

3. 부모의 역할

통합교육에서 빼놓을 수 없는 가장 중요한 요인 중의 하나는 가정에서 장애유아를 지도하는 부모교육이라고 할 수 있다. 부모교육이란 가정과 교육기관과의 환경, 그리고 그 속에서 이루어지는 교육 간의 상호작용 및 연결을 의미한다. 그러나 장애유아의 부모는 비장애유아 부모로서의 역할과 더불어 자신의 아이의 특수성에 따른 다른 역할을 감당해야 하는 이중부담의 어려움을 갖게 된다. 그리고 모든 부모들이 때때로 지치고, 불안하고 낙망할 때가 있지만 이런 감정들이 장애유아에게는 좀 더 빈번하고 강력하게 나타난다. 우선 장애유아의 부모는 정서적 적응을 이뤄야 하는데 일반적으로 장애유아의 부모가 겪는 정서적 과정을 알아봄으로써 자신의 적응에서의 현 단계와 그에 따른 문제점, 앞으로 나아가야 할 방향 등을 부모 스스로 설정할 수 있어야 한다.

장애유아 이해 교육과 비장애유아의 학부모에 대한 부모 교육이 통합 교육의 질적 운영에 매우 큰 영향을 미칠 수 있다. 그러나 아직도 장애

유아에 대한 이해가 부족하고, 특히 일반 학부모를 대상으로 특수교육 관련 부모교육을 실시하지 않는 학교가 많다. 또한 장애학생이 자기 자녀의 학습에 방해된다고 여기고 장애유아와의 통합교육에 부정적 인식을 가지고 반대하는 학부모 또한 많은 것이 사실이며 이러한 문제로 통합교육을 실시하지 못한 보육기관 또한 많다.

부모와 교사가 긴밀한 관계를 가지고 협력하여 일할 때 최상의 효과를 얻을 수 있음에도 불구하고 언제나 협력관계가 되는 것이 아니며 서로 반대입장에 놓을 때도 있다. 이때 손해 보는 것은 장애유아이다. 가족과 긍정적인 협조관계를 유지하기 위해서는 상대방에 대한 이해를 위해 일방적인 관계에서 상호협력을 통해 참여를 이끌어 내야 하며 부모와 가족이 참여하였을 때 교육적 효과가 커지며 부모와 교사가 서로 협력할 때 장애유아의 교육이 효과적으로 이루어 질 수 있다.

4. 교사의 자질

일반통합교육 현장에서의 교사는 장애유아에 대한 발달적 요구에 대한 이해도가 필요하며, 장애유아를 적극적으로 정규 프로그램에 적용시키려는 태도가 요구되고, 일반유아와의 상호작용에 개입하고 지원 해주는데 소홀함이 있어서는 안 된다. 통합교육의 필요성은 인정하면서 기회가 왔을 때 회피하는 것은 통합교육으로서의 준비가 절대적으로 부족함을 알 수 있다.

통합학급 교사 중 특수교사 자격이 있거나 특수 관련 연수를 이수한 교사들은 15% 정도이며, 연수를 받은 적이 없는 교사가 85%로 대부분의 통합학급 교사가 장애학생을 지도할 수 있도록 준비되지 못한 상태에서 정애 학생들을 담당하게 되는 것이 현재 통합교육의 현실이다.

첫째, 통합교육과 관련된 전문 인력이 부족하고 전문성이 낮다. 다른 모든 교육과 마찬가지로 장애유아 통합교육을 담당하는 교사의 인식과 지식은 통합교육의 질을 결정하는 가장 중요한 요소이다. 인적환경을 얼마나 확보하고 있고 또 그 인적환경의 구성원들이 얼마나 자격과 자질을

갖추고 있으며, 얼마나 협력적으로 일을 해 나가는지가 장애유아 통합교육의 질에 결정적인 영향을 미칠 것이다. 따라서 전문인력 수급과 교육의 문제는 장애유아 통합교육의 내실화를 위해 가장 먼저 이루어져야 할 중요한 과제이다. 그럼에도 불구하고 열악한 근무여건과 처우 문제로 현장의 많은 기관들은 장애유아에 대한 바람직한 인식과 태도와 지식을 지니고 있는 전문 인력을 제대로 확보하고 있지 않을 뿐만 아니라 통합교육을 담당하고 있는 교사들에 대한 적절하고 필요한 교육적 지원도 매우 부족한 형편이다.

둘째, 통합교육 기관장의 장애유아 및 통합교육에 대한 인식 부족의 문제이다. 기관장은 기관 운영에 있어 중대한 의사결정을 하는 사람으로 기관장의 통합교육에 대한 인식과 태도 및 지식은 장애유아의 배치 결정과 통합교육에 대한 지원에 큰 영향을 미친다. 실제로 통합교육에 대해 부정적인 인식을 가진 기관장들은 물리적 환경이나 교사의 준비 부족 등을 이유로 장애유아 입학을 거절하는 경유가 있으며, 입학을 허용하고도 통합교육을 위해 적절한 지원을 못 하고 있는 경우가 많아 개선이 시급한 실정이다.

셋째, 특수교육보조원이나 자원봉사자 등의 보조인력 유무도 장애유아 통합교육의 질에 영향을 미친다. 교육과학기술부에서는 일정한 연수를 마친 특수교육보조원을 초중등학교에 우선으로 배치를 하고 그 다음 국공립유치원에 일부 지원을 하고 있으나 반나절 정도의 오리엔테이션을 거친 장애유아 보육도우미가 전국적으로도 300명 정도에 지나지 않는 등 보조인력의 수가 여전히 부족하며 자질면에 있어서도 문제가 많다.

5. 통합교육 프로그램의 미비

장애유아 통합교육에서는 장애유아의 장애정도에 따라 그에 맞는 개별적 프로그램이 마련이 되어야 한다.

첫째, 장애유아 통합교육을 하고 있는 기관에서는 장애인식 개선 프로그램과 개별화 교육 프로그램을 통해 각 장애유아에 맞도록 교육과정을

재구성함으로써 교육의 질을 높여나가야 하는데, 현실적으로 볼 때 프로그램의 작성 및 효율적 운영이 매우 미비하여 시급히 개선해 나가야 한다.

둘째, 프로그램 운영은 진단, 선별, 배치, 교육적 지원 등 일련의 과정을 담당할 수 있는 기관이 지정되어야 장애유아 배치를 비롯하여 내실 있는 장애유아 통합교육 프로그램을 운영하는데 많은 역할을 할 수 있을 것인데 현실은 그렇지 않다.

셋째, 영유아를 교육하는 기관은 학부모가 원하면 장애유아를 받아야 하는 것이 제도화되어 있으나, 학부모가 원해도 통학 거리로 인해 다니지 못하거나 기관의 여러 가지 사정 등으로 장애유아를 받지 못하는 경우가 많은 등 학부모의 선택권이 없다는 것도 또 하나의 문제점으로 지적되고 있다.

넷째, 장애인 등에 대한 특수교육법 제 28조 제 2항은 교육감은 특수교육대상자가 필요로 하는 경우에는 물리치료, 작업치료 등 치료지원을 제공하여야 한다고 규정하고 있으나, 통합교육을 하는 유치원과 보육시설에서 치료지원을 해야 한다는 규정은 없다는 문제가 있다. 장애유아의 특성상 그들의 안전과 편의를 위해서는 다른 기관보다 통합교육이 이루어지는 기관 내에서 치료지원을 받는 것이 가장 안전하고 효율적일 것이다.

이밖에도 현장의 교사들이 통합교육을 하면서 느끼는 가장 어려운 점은 자신들이 어려운 상황에 부닥칠 때 자문이나 지원을 받을 곳이 없다는 점도 개선해 나가야 할 부분이다.

통합교육에 있어서 직면하는 한계나 어려운 점에 대해서 시설장외에는 실질적으로 지역사회나 전문 치료 기관과의 연계가 어렵거나 사실상 전무한 상태로 문제 상황에 대처하기 위한 해결 방안을 찾아내는데 한계가 있다.

제 4 장 장애유아 통합교육의 발전 방안

제 1 절 사회문화적 요인

통합교육을 주도해 나가야 하는 교육 전문가들의 통합교육에 대한 태도와 책임의식은 통합교육이 직면하고 있는 가장 큰 문제로 지적될 수 있다. 교육에 관련된 모든 교육전문가들의 통합에 대한 태도는 실질적으로 장애유아 통합교육의 성패를 좌우하는 요인으로 작용한다.

이와 같은 문제를 극복하고 성공적인 통합교육을 실시하기 위해서는 아동의 교육과 관련된 모든 사람들, 특히 교육행정을 주도해 나가는 행정가들의 통합교육에 대한 긍정적인 태도 및 책임의식이 반드시 있어야 한다. 교육체제의 운영에 있어서 행정적 차원에서의 장애유아에 대한 올바른 이해와 교육에 대한 일반교육 및 특수교육의 공동주인의식이 선행된다면 통합교육의 성공적인 실시를 기대할 수 있을 것이다(이소현, 박은혜, 2001).

성공적인 통합교육을 주도하기 위해서 해결해야 하는 과제는 통합교육 프로그램에서 교육받은 장애아가 학교를 떠나 사회에 진출했을 때 진정한 의미의 사회적 통합으로 연결될 수 있는가 하는 문제이다. 통합교육을 통해서 교육받은 장애아가 진정한 의미에서 직업적·사회적 기술들을 습득하여 교육과정을 다 마친 후에 일반사회에 수용된다면 장애유아 통합교육은 성공한 것으로 간주할 수 있다. 그러므로 현재의 통합 환경에서의 적응과 성취만을 생각해서는 안 되며, 그 이후의 환경인 궁극적인 삶의 현장에서의 통합이 함께 고려되어야 한다.

통합교육이 장애유아에게 미치는 효과 중에서 가장 두드러진 것은 일반유아와의 계속적인 상호작용을 통하여 사회성이 발달한다는 점이다. Morgan과 York는 '통합이 장애유아의 사회정서적인 성장에 미치는 영향'을 연구한 결과 통합은 장애유아에게 다양한 친구 선택의 기회를 주고 일반유아들이 사용하는 교구, 시설을 활용함으로써 잠재능력을 개발

할 수 있고 일반유아 동료로부터 적극적인 상호작용의 행동패턴을 배울 수 있는 기회를 제공한다고 하였다(Morgan, D & York, 1981).

이 밖에도 통합은 장애유아에 대한 낙인을 감소시키고 통합 환경이 분리환경보다 장애유아에게 새로운 흥미와 기술을 습득할 수 있는 기회를 제공한다는 연구와 어머니와의 밀착된 관계에서 벗어나 자발적인 활동에 참여하게 됨으로써 자기 자신의 존재감을 인식한다는 연구결과와 장애유아로 하여금 다양한 인간가족(human-family)에 속해 있다는 느낌을 주고 다양하고 고무적인 학습 환경 제공과 또래 관찰의 기회를 제공해 준다는 등의 효과가 있다.

제 2 절 제도적 지원체계

정부의 정책지원 가운데 장애유아교육법의 별도 제정의 필요성을 정책적으로 검토할 것과 장애유아교육지원센터의 조속한 설립을 제안하고, 현재 설립되어 있는 특수교육지원센터 등 지역 센터의 활성화를 통한 프로그램 지원체계와 재정적인 측면에서의 지원체계에 대한 개선방안을 제시하고자 한다.

첫째, 최근 제정된 장애인 등에 대한 특수교육법의 내용을 대폭적으로 수용하여 영유아보육법을 전면 개정하고 교육과학기술부와 보건복지가족부의 장애유아 교육 및 보육 사항이 긴밀히 협조되면 별도로 장애유아보육법을 제정할 필요가 없을 수도 있지만 이러한 요건이 충족되는 것은 사실상 기대하기 어려우므로 별도의 장애유아 보육법을 제정하는 것이 보다 타당하다는 주장이다. 이에 반하여 장애유아보육법을 별도로 제정해야 할 만큼 장애유아보육제도가 문제가 되고 있는 것은 아니며 오히려 영유아보육법 틀 안에서 필요한 사항을 개정하여 영유아보육과 장애유아보육을 통합적으로 규정하는 것이 타당하다는 반대 입장도 있다.

앞으로 장애유아보육법에 대한 별도 제정 여부는 장애유아에 관련된 사항이 어떻게 제도적으로 구현되느냐에 따라 그리고 이에 대해 정부가 어떠한 정책적 판단을 하느냐에 따라 달라질 수 밖에 없는데, 정부는 이

문제에 대하여 심도 있는 검토를 거쳐 빠른 시일 내에 올바른 정책방향을 세워 나가야 할 것이다.

둘째, 장애유아를 조기 발견하고 적절한 교육을 통해 조기개입을 할 수 있다면 장애를 최소화할 수 있을 뿐만 아니라 아동의 자질을 육성하여 사회구성원으로서의 역할을 다하게 할 수 있을 것이다. 그러나 현재의 장애유아에 대한 정책은 장애유아에 대한 단편적인 지원에 머무르고 있을 뿐이고, 체계적인 지원 시스템의 구축은 아직 미비한 실정이다.

장애유아의 선별·진단·배치 및 서비스 제공이 조기예방에 이루어질 경우 장애유아에 대한 조기 중재와 개입으로 장애에 대한 효과적인 대응을 할 수 있으며, 이러한 대응방법은 장기적으로 보아 국가예산의 절감에도 기여할 수 있음을 고려할 때, 장애유아에 대한 체계적인 지원 시스템은 매우 중요하다고 할 것이다.

셋째, 통합교육 내실화를 위해서 특수교육지원센터 등 지역 센터가 해야 할 역할이 상당히 많다. 지역 센터가 활성화되어 그 기능과 역할을 충실히 해 주기만 한다면 현재 통합교육의 많은 문제들이 동시에 해결되고 장애유아들이 통합 환경에서 보다 질 높은 서비스를 제공받을 수 있을 것이다.

넷째, 장애유아 통합교육과 관련한 중앙정부의 재정지원 방식에 대해 몇 가지 개선방안을 제시하고자 한다. 장애유아 전담기관 우선의 재정지원을 재고해야 한다. 현재의 추세는 통합이고 대부분의 장애유아 부모들이 자녀를 통합교육을 하는 시설에 보내기를 원한다. 또한 사립이나 민간 기관에 대해서도 국공립 기관과 같은 기준으로 교사의 인건비, 운영비, 시설개선비 등의 재정지원을 해야 한다.

제 3 절 부모의 역할

통합교육은 부모들에게도 영향을 미친다. Bailey와 Winton(1987)은 장애유아와 일반유아의 부모가 통합교육을 통해 얻는 혜택을 다음과 같이 정리하였다. 먼저 장애유아의 부모들은 통합을 통해 일반 환경에서 성공

적으로 기능하는 자신의 자녀들을 보면 장애유아에 대해 긍정적인 태도를 갖게 되고, 장애유아의 성취를 특수한 사회가 아니라 ‘현실’ 속에서 파악할 수 있으며, 일반유아의 발달에 대한 지식을 얻게 된다. 또한 장애유아가 생활 연령에 적절한 활동에 더 참여하도록 격려하며, 부모 자신의 자아 인식이 증진되는 효과를 얻고, 부모와의 상호작용 기회가 증가되어서 사회적 고립감을 해소할 수 있다. 그리고 일반유아의 부모들은 통합을 통해 장애유아를 더 잘 이해할 수 있으며, 장애유아 가족의 요구에 대한 관심이 증가하고, 장애유아 부모와의 접촉을 통해 자녀 양육과 관련된 문제에 대처할 수 있다는 이점이 있다.

가정 내에서 장애유아의 부모와 형제자매들은 유아의 장애로 인하여 스트레스를 받고 있으며 가정은 사회경제적 문제에 직면하게 된다. 또한 양육에서부터 치료, 교육 등 장기간 부가되는 심리적 압박은 특히 어머니에게 정신적으로 큰 부담을 안겨주며 장애유아는 일상생활에서 부모에 대한 의존도가 높아 추가 양육부담이 크기 때문에 심신의 피로를 더 많이 느낀다고 한다(이귀원, 1996). 장애인과 접촉경험과 경험의 질이 장애인에 대한 일반인의 태도와 상당히 밀접한 관련이 있음을 보여주는 연구(이종남, 1994)와 장애유아와의 접촉경험이 없는 일반 유아 부모가 통합교육에 대하여 매우 부정적이었다는 연구(홍순옥, 1996)는 통합교육을 통해 장애유아를 접촉하게 되는 일반유아 부모들과 가족들은 긍정적인 통합 경험을 하게 될 때 장애유아에 대한 부정적인 시각을 교정하고 태도를 개선하는데 효과적임을 알 수 있게 한다.

교사들의 부모에 대한 생각과 부모들의 통합교육기관에 대한 요구는 물론 다를 것이다. 이러한 문제는 가정과 교육기관이 다양한 의사소통수단을 통하여 서로의 입장을 알리고 상대방의 의견을 자주 경청함으로써 다소간 해소할 수가 있을 것이다. 통합교육 기관과 가정과의 긴밀한 유대관계를 맺기 위한 몇 가지 개선방안을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 중앙정부 차원에서 장애유아 통합교육에 대한 정확한 홍보를 할 필요가 있다. 학부모들에게 정확한 정보를 제공함으로써 교육기관에서 해 줄 수 있는 역할이 어디까지인지에 대해 학부모들이 이해할 수 있도록

록 한다. 둘째, 정기적인 부모교육을 통해 장애유아, 부모들이 자신의 책임을 인식하고 부모로서의 역량을 강화할 수 있도록 하며 일반 부모들이 인식개선을 통해 불만을 해소할 수 있도록 지원한다. 셋째, 장애유아 통합기관에서는 장애유아에 대해 관련된 정보를 제공하고 학부모와 좀 더 적극적인 의사소통을 해야 한다. 부모와 가족들이 상담을 필요로 할 때 상담을 해 주고, 필요할 경우 상담기관을 연결시켜 주어 충분한 도움을 받을 수 있도록 지원하며, 장애유아를 위한 프로그램 계획, 실행, 평가에 학부모를 적극적으로 동참시키면 많은 문제를 해소 할 수 있을 것이다. 넷째, 개별화 가족서비스를 내실화하여 가족을 지원하고 가족이 장애유아 교육을 위해 충분한 역할을 수행할 수 있도록 지원한다. 통합기관과 지역 센터가 연계하여 가족 상담을 진행하고 각종 재정지원과 관련된 정보를 제공하는 등 가족이 필요로 하는 모든 것에 대한 지원을 한다.

장애유아에게 도움이 되는 부모의 지침을 보면 다음과 같다(장혜성, 2001).

- 자녀 스스로 해야 할 일과 도와주어야 할 일을 구별해야 하며, 부모의 도움이 현재 유아의 나이에 적절한가를 생각한다.
- 장애 자녀와 장애가 없는 자녀를 특별대우하지 않는다.
- 부모 자신의 사회적 체면을 먼저 생각하지 않는다.
- 자녀의 발달을 장기적으로 지켜본다.
- 여러 모임에 자녀를 뜻뜻하게 데리고 다닌다.
- 다른 유아(일반 유아 또는 또래의 장애유아)와 비교하지 않는다.
- 일관성 있는 말과 행동으로 자녀에게 좋은 모델이 된다.
- 자녀가 성장했을 때 필요한 기술(독립적 거주, 지역사회 참여기술, 직업 등)을 어릴 때부터 가르친다.
- 이웃에게 자녀의 문제를 솔직하게 이야기하고 필요시에 도움을 청하며, 사회성 발달에 도움이 되게 한다(예: 길에서 만나면 인사하기, 동네친구 생일 초대하기, 초대받기).
- 지역사회에 있는 시설을 적절히 이용할 수 있게 지도한다(예: 가게에서 물건 사오기, 식당에 가서 음식 먹기, 슈퍼에 가서 물건 사기, 지하

철, 버스 타기, 목욕탕 가기, 미용실에 가서 머리 자르기 등).

◦ 자녀가 할 수 있는 지역사회 교육 프로그램에 적극적으로 참여시킨다. 필요시 담당교사에게 자녀에 대해 설명하며 지도방법에 대해 조언을 한다(예: 수영교실, 종이 접기, 빨래교실 등).

◦ 장애인을 위한 일에 적극 참석한다.

제 4 절 교사의 자질

현행 교원양성제도를 살펴보면 특수교사들은 특수교육에 대한 훈련을 받는 반면에 일반교사들은 장애유아를 평가하고 교육시킬 수 있는 훈련을 거의 받지 못하고 있는 실정이다. 이러한 교육제도는 통합교육의 성공적인 실시를 방해하는 결정적인 요소로 작용한다. 1993년부터 교육대학의 ‘특수교육’과목이 필수로 지정되는 등의 자구적인 노력이 기울여지고 있는 것이 사실이다. 그러나 교원양성과정에서 모든 예비교사들이 장애유아 교육과 관련된 일정 학점 이상의 과목을 이수하고 현장실습을 하는 통합교육을 전제로 한 좀 더 본질적이고 적극적인 해결책이 뒤따라야 할 것이다.

통합교육은 일반교사이든 특수교사이든 교사들로 하여금 인간가족의 다양성을 인식시켜주고 모든 아이들에게도 나름대로 능력이 있다는 사실을 인정케 하고 장애유아에 대한 교사들의 1:1 개별교육의 중요성과 협동적인 문제해결 기법들을 함께 가르쳐 준다. 또한 교사들 간의 팀워크의 기술을 체득시켜 주며 교육의 측면에서 고립된 환경을 만들지 않으려는 의도적인 노력을 하게 해준다.

이와 같이 일반교사와 특수교사가 통합교육을 위한 자질적인 향상이 이루어지고, 상호협력 관계가 잘 이루어진다면 통합교육 프로그램의 성공적인 운영을 기대할 수 있을 것이다.

교육의 성패를 가름하는데 교사만큼 중요한 변수는 없으며, 통합교육에서는 더욱 중요하다. Cole과 Chan(1990)의 제안을 보면 성공적인 통합교사는 장애유아를 위한 구체적인 교수목표를 정하고 비현실적인 기준은

세우지 말아야하며, 적어도 초기 단계에서는 교과기술을 습득하는 수준이 낮다는 것을 기꺼이 수용해서 잘 구조화된 프로그램을 마련하고, 교육을 지원해 주는 여러 인사들과 원만한 관계를 갖고 특수교육 연구과정에 적극 참여해야 한다. 또한 교사들은 장애유아의 행동은 같은 또래의 일반유아와 질적으로 다를 수 있다는 것을 인정하고 장애유아와 더욱 긍정적인 관계를 발달시켜야 하며, 장애유아와 일반유아가 함께 통합과정을 경험하도록 조직하고 장애유아를 새로 전학 온 유아 정도로 생각하거나 선생님의 도움을 필요로 하는 일반아의 하나로 생각할 것을 제안하였다.

첫째, 장애유아 통합교육 시설 현장에 전문 인력 가운데 특히 특수교사가 부족하지만 실제로 특수교사의 수급 자체가 부족한 것은 아니다. 많은 대학에서 유아특수교육과를 신설하는 등 예전에 비해 더 많은 유아특수교사를 양성하고 있다. 그러나 특수교사들이 가장 선호하는 국공립 유치원은 특수교사를 1년에 30명 내외로 밖에 선발하지 않고 있고, 사립 유치원에서는 경제적 이유로 특수교사를 채용할 여력이 없으며, 일반 교육시설은 근무여건과 교사처우가 매우 열악하여 특수교사들이 통합교육 시설에 가기보다는 병원이나 복지관을 선택하고 있다. 게다가 현재 교육 시설에 근무 중인 특수교사들도 수년간 지속적으로 근무하는 경우가 드물고 항상 이직할 생각을 하고 있다. 이러한 상황에서 보건복지부에서는 고용지침으로 일반교사를 40시간 연수를 통해 통합지원교사를 할 수 있도록 규정하였다. 이러한 상황에서 장애유아가 배치된 모든 기관에 특수교사를 배치하는 것이 바람직하나 현실적으로 어려운 실정이다. 따라서 국공립에 특수교사를 배치할 수 있는 법적근거가 마련된 곳은 모두 배치를 하되 그렇지 못한 곳은 특수교육지원센터의 지원을 받는다는 전제하에 전문 인력의 수급확충을 위해 다음과 같은 개선방안을 제시하고자 한다.

먼저 중앙정부가 공개채용하고 있는 특수교사의 수를 대폭 확대한다. 또한 채용된 특수교사는 장애유아를 위한 특수학급담임이나 특수교육지원센터의 순회교사로 임명한다. 현재 국공립 특수학급에도 특수교사가

배치되지 않는 경우가 있고, 앞으로 특수교육지원센터가 활성화되면 장애유아 통합지원을 위한 순회교사가 상당수 필요하게 될 것이므로 이를 추계하여 현실성 있는 임용계획을 수립해야 할 것이다. 또한 통합학급을 담당하는 교사에게 관련과목을 일정 수준 이수하거나 상당 시간의 연수를 통해 임시자격을 부여하여 우선적으로 통합학급의 장애유아 담당 교사 역할을 맡기도록 한다. 임시자격 교사들로 하여금 추후 정식자격 취득을 할 수 있도록 필요한 지원을 한다. 장애유아 담당교사에게는 일정한 수당을 지급하고 통합학급의 일반아 담당교사에게도 일정비율의 수당을 지급한다. 장기적으로 교육시설 교사의 근무여건과 처우를 지속적으로 개선하여 교육의 기초를 가지고 특수교육에 전문성을 지닌 절 높은 전문 인력들이 교육시설에 지원하여 통합교육을 담당할 수 있도록 한다.

둘째, 통합교육의 내실화를 위해서는 인력의 전문성 강화가 매우 중요하다. 특수교사가 통합현장에 많이 배치되어 있지 않는 현실은 단기간에 해결되기 어려운 문제이므로 정부의 우선적 과제는 현장에 배치되어 있는 인력에 대한 체계적인 연수 계획을 세우고 실천하는 일일 것이다. 그 다음 중간기적으로 생각해 볼 수 있는 것은 교사양성체계에서 특수교육과 관련된 과목을 필수적으로 수강하도록 함으로써 기본적으로 통합학급을 담당할 수 있는 정도의 인력을 길러내는 일이다. 중·장기적으로는 통합학급 전문 인력 양성체계를 구축하여 전문 인력을 양성해야 할 것이다. 이러한 맥락에서 몇 가지 개선방안을 제시하고자 한다.

1. 현직교사 연수

현재 장애유아 통합학급에 배치된 교사들의 지식과 전문성이 부족하다는 지적이 많고 실제로 통합교육과 관련한 교육이나 연수를 받은 경험이 없는 경우도 많다. 따라서 우선 장애유아 통합을 담당하고 있는 현직교사를 대상으로 통합교육과 관련한 연수과정을 신속하게 이수하도록 한다. 이를 위한 구체적인 방안을 제시하면 다음과 같다.

먼저 장애유아를 담당하고 있는 교사들을 대상으로 자신이 담당하고 있는 장애유아에게 바로 적용할 수 있는 내용 중심의 맞춤형 연수를 받

을 수 있도록 한다. 나아가 장애유아를 담당하고 있는 교사뿐 아니라 모든 교사를 대상으로 교사의 통합교육 관련 사전 연수 경험여부에 따라 기초과정과 심화과정으로 나누고 교사의 요구에 기초하여 장애유아 통합 교육 전반에 대한 연수를 지속적으로 받을 수 있는 체계를 마련한다. 교사 각 개인에게 필요한 교육이 될 수 있도록 교육내용과 시간을 선택할 수 있는 융통성을 부여한다. 또한 정부에서는 대체교사를 확보하고 연수 비용을 지급하여 교사가 실제적으로 연수를 받을 수 있도록 지원하고 연수를 받은 교사에게 각종 인센티브를 제공한다.

2. 일반교사 교육과정 개선

교사라면 누구나 현장에서 장애유아 통합학급을 운영할 수 있는 기본 자질을 형성하기 위하여 교사 양성과정에서 장애유아 통합교육을 할 수 있는 소양을 마련할 수 있도록 한다. 이를 위한 구체적인 방안은 다음과 같다.

아동의 권리 측면에서 장애유아에 대한 편견을 줄이고 더불어 살아가야 하는 것의 당위성에 대한 내용의 교양과목을 이수하도록 한다. 장애 유아에 대한 이해와 통합교육 관련 과목을 필수과목으로 하여 이수하도록 한다. 통합학급의 경우 교사 2명 이상이 배치된 경우가 많으므로 팀 티칭이 필요하다. 따라서 각각의 교사들이 각자의 전문성을 살려 하나의 팀으로 협조하여 학급을 운영할 수 있도록 교사양성 교육과정에서 팀 티칭의 기술을 다루는 내용이 포함될 필요가 있다.

3. 통합교육 전문 인력 양성체계 구축

장기적으로는 통합교육을 담당하는 전문 인력을 양성할 수 있는 교사 양성체계를 구축하여 이들이 통합학급을 담당하도록 한다. 장애유아와 관련된 특수교육에 있어서의 전문성을 지녀야 하기 때문이다. 이를 위한 구체적인 방안을 제시하면 다음과 같다.

대학을 졸업한 통합교육 교사는 대학원에서 통합교육 관련 전공을 하여 특수교사 자격을 받을 수 있는 여건을 조성하며 교육에 필요한 비용

을 일정 부분 지원한다. 대학의 특수교육과의 교육과정에 충분히 통합교육을 하는데 도움이 되는 과목을 필수과목으로 지정한다. 통합학급에는 전문자격을 가진 교사들을 우선 배치하고 공식적인 임용과정을 거치며, 그에 적절한 처우를 함으로서 자격을 갖춘 교사가 현장에서 오랫동안 전문성을 향상 시키며 근무할 수 있는 환경을 만들어 나가야 할 것이다.

4. 기관장의 전문성 제고

통합교육을 담당하는 기관장의 장애유아에 대한 인식과 태도를 개선하고 관련 지식을 획득하기 위한 구체적인 개선방안은 다음과 같다.

현재 장애아 통합교육을 실시하고 있는 기관의 기관장을 대상으로 장애유아 이해와 통합기관 운영에 관한 연수를 반드시 한다. 이러한 연수에는 기관장이 장애유아에 대한 이해를 도울 수 있는 내용과 함께 장애유아와 담당교사를 지원해줄 수 있는 방법에 대한 구체적인 내용이 포함되어야 할 것이다. 중장기적으로 통합교육을 하는 기관의 기관장은 일정한 연수를 받은 자, 예컨대 대학이나 대학원에서 특수교육이나 통합교육 관련 과목을 이수하거나 통합교육 관련 연수를 받은 자로 하는 제한하는 규정을 마련한다.

둘째, 장애유아 통합교육의 내실화를 위해서는 보조인력 배치보다는 전문인력 배치가 우선이지만 현실적으로 보조인력 배치에 대한 요구는 전문인력이 부족하기 때문에 발생하는 문제이다. 보조인력의 확충과 교육에 대한 개선방안을 제시하면 다음과 같다.

장애유아가 학급에 배치된 경우에는 장애유아에게 수시로 적절한 도움을 제공할 수 있는 보조 인력이 절실히며, 특히 독립보행이 안 되거나 신변처리가 안되는 장애유아의 경우에는 1 대 1의 보조인력이 필요하다. 전문 보조인력에 대한 구체적인 방안을 제시하면 다음과 같다.

독립보행이 안 되거나 신변처리가 안 되는 장애유아의 경우에는 하루 일과 중 지속적으로 도움을 줄 수 있는 1 대 1의 보조인력을 배치할 필요가 있다. 장애유아 통합기관에는 최소한 독립보행이 안 되거나 신변처리가 안 되는 장애유아를 제외한 장애유아 3명당 1명 정도의 보조인력을

배치해야 한다. 통합학급의 전문 보조인력은 배치 전 일정기간 심도 있는 교육이나 연수경력이 있는 인력으로 배치한다. 통합학급의 전문 보조인력의 경우 장애유아 가까이에서 지속적으로 직접적인 도움을 주는 인력이기 때문에 이들의 장애유아에 대한 인식과 태도는 아주 중요하기 때문이다. 전문 보조인력을 배치할 때에는 장애유아들이 혼란스러워하지 않도록 일정 기간 이상 지속적으로 한 학급에서 근무할 수 있는 체계를 마련한다.

일반 보조인력의 업무는 청소나 교실 정돈 등 교사의 직무와 차량 운행 보조를 해 줌으로써 교사가 장애유아 교육에 집중할 수 있도록 도움을 주는 인력이다. 장애유아 통합교육을 하지 않더라도 일반 보조인력에 대한 현장의 요구는 높다. 일반 보조인력 배치와 지원에 대한 구체적인 방안은 다음과 같다.

첫째, 일반 보조인력은 장애유아 통합기관 우선으로 배치하는 제도적 장치를 마련한다. 단순히 장애유아가 많이 배치된 기관을 우선으로 하기보다는 장애유아가 배치되어 있는 기관의 인력구성을 고려하여 우선순위를 만들고 점차적으로 통합기관장 1인 이상의 일반 보조인력이 배치될 수 있도록 한다. 둘째, 일반 보조인력은 지역자원봉사센터나 대학교의 자원봉사자나 사회복무요원 등 사회적인 인프라를 활용한다. 이들을 통합기관에 배치할 때는 미리 통합관련 오리엔테이션을 하여 장애유아에 대한 직접적인 보조를 하지 않더라도 이들을 대할 때의 자세 정도는 갖출 수 있도록 한다. 일반 보조인력의 통합기관 연결과 이들에 대한 오리엔테이션은 특수교육 지원센터와 교육정보센터가 담당하도록 한다.

셋째, 교육시설 종사자들의 임금체계를 보다 합리적으로 개선할 필요가 있다. 장애유아교육시설에는 다양한 종사자체계가 존재한다. 교사, 특수교사, 치료사, 가족지원을 위한 사회복지사, 장애유아의 이동권과 접근권을 보장할 운전기사, 장애유아의 영양을 돋는 취사부와 영양사, 건강과 안전을 돋는 간호사, 촉탁의사 등이다.

장애유아의 욕구에 따른 다양한 종사자가 배치되어야 한다면 이러한 배치에 적절하고 합리적인 임금체계가 구성되어야 한다. 예컨대 장애유

아교육 시설장의 자격은 일반교육 시설의 자격보다 더 나은 자격을 요구하면서 임금체계는 동일하게 이루어져 있다.

따라서 적절한 서비스를 제공하기 위하여 적격성을 가진 종사자를 배치하기 위해서는 임금체계가 새로워져야 한다.

넷째, 교사 대 장애유아 비율은 교사와 장애유아의 상호작용의 질을 결정하는 중요한 요소로 이에 대한 개선방안을 제시하면 다음과 같다.

장애유아의 연령, 장애 특성이나 정도에 따라 교사 대 장애유아 비율을 융통성 있게 운영하기 위한 기준을 마련한다. 장애유아의 연령, 장애 유형이나 정도에 따라 일반아 일정 인원을 경감하는 방안을 마련하고 이에 대한 적용은 특수교육지원 센터나 교육정보센터 전문가와의 협의에 의해 결정하도록 한다. 통합학급의 장애유아는 최대 20%를 넘지 않도록 하고 가능하면 10% 정도를 유지하도록 한다. 통합학급에 장애유아의 비율이 너무 높아지면 장애유아들이 일반유아로부터 받을 수 있는 혜택이 그만큼 줄어들 수 있기 때문이다. 셋째, 장애유아로 인해 학급의 교사 대 장애유아의 비율 조정을 할 경우 통합교육 기관이 수입이 감소하므로 이를 위한 재원은 정부에서 마련하도록 한다.

제 5 절 통합교육 프로그램

프로그램 운영은 진단, 선별, 배치, 교육적 지원 등 일련의 과정하고 연결되어 있다. 따라서 이러한 일련의 과정을 담당할 수 있는 기관이 지정되면 장애유아 배치를 비롯하여 내실 있는 장애유아 통합교육 프로그램을 운영하는데 많은 역할을 할 수 있을 것이다.

좋은 인적환경과 물리적 환경에서 운영되는 좋은 프로그램을 통해 장애유아는 긍정적인 통합교육의 혜택을 받을 수 있을 것이다. 인적환경이나 물리적 환경만큼 프로그램의 내용과 질도 장애유아 통합교육에 많은 영향을 미친다. 따라서 장애유아 통합교육을 하는 기관은 프로그램의 질이 보장되어야 하며, 그런 의미에서 평가인증을 통과한 기관이 통합교육을 담당하는 것이 바람직하다. 그러나 장기적으로는 모든 기관이 인증을

받아 어느 기관에 가더라도 질높은 통합교육을 받을 수 있는 체계를 갖추어야 할 것이다. 이러한 사실을 기반으로 장애유아 통합교육 프로그램 운영에 있어서 개선방안을 제안하면 다음과 같다.

장애유아 주변 사람들의 장애에 대한 인식과 태도는 통합교육의 질과 관련이 있다. 장애유아 학급의 일반유아와 장애유아를 담당하는 교사뿐만 아니라 기관장의 태도, 기관 구성원들의 태도, 부모들의 태도는 장애 유아 통합교육의 질에 영향을 미친다. 따라서 모든 관련자들을 대상으로 하는 장애이해 프로그램이 필요하다. 이와 관련하여 구체적 개선방안을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 장애인식개선에 대한 프로그램과 자료를 장애유아 통합교육시설에 보급하고 활용을 위한 기관장과 교사 대상 연수를 실시하여 기관장과 교사들이 학부모와 또래아, 기관에 근무하는 모든 사람들을 대상으로 프로그램을 상시적으로 실시할 수 있도록 한다. 둘째, 특수교육지원센터가 중심이 되어 기관장과 교사, 부모와 일반 국민들의 장애인식개선을 위한 지역별 교육을 상시 실시한다. 이때 일반 부모와 일반국민들의 감성을 움직일 수 있는 프로그램을 개발하여 일반부모와 지역사회 구성원으로 하여금 피해의식을 느끼지 않고 장애유아의 통합교육 권리를 당연하게 인정할 수 있도록 할 필요가 있다.

장애유아 통합교육을 하고 있는 기관에서는 개별화 교육 프로그램을 통해 각 장애유아에 맞도록 교육과정을 재구성함으로써 보육의 질을 높일 수 있다. 따라서 장애유아를 위한 개별화 교육 프로그램과 관련한 개선방안을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 장애유아 통합교육을 담당하고 있는 교사들에게 개별화 교육 프로그램 관련 심층연수를 통해 교사들이 담당하고 있는 장애유아에 맞게 개별화 교육 프로그램을 계획하고 실행할 수 있는 역량을 기르도록 한다. 둘째, 많은 인력과 충분한 기간을 두고 장애 영역별로 예시자료가 방대하게 제시되어 있고 현장에서 즉시 활용 가능한 개별화 교육 프로그램 실시를 위한 운영매뉴얼을 개발하여 보급하고 이에 대한 연수를 실시한다. 셋째, 지역단위의 멘토 제도를 통해 장애유아 통합교육 관련 전문인력이 그 지역 통합교육을 하는 기관의 교사의 멘토가 되어 개별화 교육 프로그램 작성을 비롯하여 통합 프로그램

운영시 도움을 줄 수 있도록 한다. 넷째, 장애유아를 위한 개별화 교육 프로그램은 그들의 부족한 부분을 채워주면서도 전인적 발달을 지향하는 내용이 되도록 해야 할 것이다.

장애인 등에 대한 특수교육법을 보면 교육감은 특수교육대상자가 필요로 하는 경우에는 물리치료, 작업치료 등 치료지원을 제공하여야 한다고 규정하고 있으나 통합교육을 하는 시설에서 치료지원을 해야 한다는 규정은 없다. 그러나 장애아의 특성상 그들의 안전과 편의를 위해서는 다른 기관보다 통합교육이 이루어지는 기관 내에서 치료지원을 받는 것이 가장 안전하고 효율적일 것이다.

첫째, 지역별 집중지원기관에는 일정규모의 치료실과 치료교사를 배치하여 장애아들이 개별화 교육 프로그램에 따라 적절한 치료지원을 받을 수 있도록 한다. 둘째, 통합교육을 하는 시설에는 장애유형과 정도에 따라 개별 혹은 소집단으로 치료지원을 받을 수 있도록 지역별로 특수교육지원센터가 주축이 되어 순회 치료사 제도를 운영할 필요가 있다.

제 5 장 결 론 및 제 언

장애를 지닌 사람도 그렇지 않은 사람들과 동일한 인권을 지니고 태어났다. 따라서 이들도 또래들과 똑같이 생활하고 공부하고, 지역사회에 참여하여 살아갈 수 있어야 한다는 통합교육은 미래사회를 위한 모든 특수 교육 정책의 지표가 되어야 한다. 장애유아 통합교육은 장애가 있는 유아들이 장애를 가지고 있지 않은 유아들과 함께 교육받는 것을 의미한다. 이때 함께 교육받는다는 것은 단순히 같은 장소에서 배치하거나 같은 교육과정과 교수방법으로 교육받는 것만을 의미하는 것은 아니다. 그것은 동일한 소속감을 지니고 동등한 가치를 인정받으며 동등한 선택의 자유를 누릴 수 있는 것을 뜻한다.

하지만 장애유아 통합교육은 그 실행 자체가 매우 어려운 과제로서 이론적인 측면에서 성공적인 통합교육의 실행을 위하여 제시되고 있는 여러 가지 방법론을 현장에 적용하는 것 자체가 많은 어려움이 있다. 성공적인 통합교육을 위해서는 당면하고 있는 문제들을 해결하고자 하는 노력이 절대적으로 필요하기 때문에 본 연구는 통합교육에 대한 사회적 관심 그리고 제도적 준비가 다각적인 측면으로 진행되는 현 상황에서 우리나라의 장애유아 통합교육의 현실을 제대로 알아보고 향후 대책을 세우는데 필요한 기초자료를 제공하고자 하였다. 이를 위해 본 연구는 먼저 장애아 통합교육에 대한 이론적 배경을 살펴보고, 다음으로 현재 우리나라의 통합교육 실태를 파악하고 문제점을 도출하여 앞으로 마련되어야 할 장애아 통합교육의 발전방안을 제시하는데 목적을 두었다.

본 연구에서 얻어진 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 장애인 인식부족에 따른 의식전환이 필요하다. 통합교육이 장애유아에게 미치는 영향은 장애유아의 사회적 적응력과 독립성이 향상되며, 생활습관이나 정서적인 효과가 증진될 것이므로 장애유아에게는 통합 환경이 매우 바람직한 교육환경으로 볼 수 있다. 그러나 놀림이나 괴롭힘과 같은 소외를 우려하는 사항을 제거시켜 줄 수 있는 대책을 마련

하여 장애유아와 일반유아의 관계가 잘 형성되도록 노력을 해야 할 것이다. 일반유아에게 미치는 영향은 통합교육을 통해 장애인에 대한 차이를 이해하고 포용력이 증진된다. 또한 장애인에 대한 편견을 없앨 수 있고 함께 하는 다양한 활동들을 통해 장애인을 사회의 구성원으로 자연스럽게 인식하고 수용하는 긍정적 생각과 태도를 기를 수 있도록 해야 한다.

둘째, 통합교육 정책은 정확한 사전조사의 부족으로 장애의 조기 발견이 어렵고, 장애유아 교육수혜를 위한 수혜자 중심의 정책이 미비하며, 행정조직과 지원체계가 미흡하고 통합교육이 그 역할을 제대로 수행하지 못하고 있다. 따라서 통합교육 정책은 확고한 신념아래 장애유아와 그들의 부모의 요구에 적합한 서비스를 제공해야 하며 지역사회 중심의 통합교육 정책을 시행하여야 할 것이다.

셋째, 장애유아 부모 및 일반유아 부모의 인식전환을 위해 다양한 활동을 통해 서로를 이해하고 장애유아에 대한 인식을 개선할 수 있는 기회를 제공하고 해야 한다. 그래서 부정적 사회가 아닌 긍정적 사회 속에서 교육의 장이 만들어지도록 해야 하며, 교육환경의 장애유아에게 배려되는 최선의 교육 서비스가 마련되도록 해야 할 것이다.

넷째, 통합교육 교사는 우선 올바른 인성이 형성되어야 하고 인내심이 있어야 하며, 인간애가 자리 잡고 있어야 한다. 구체적인 교육 실천과 방법의 문제와 관련이 되어 있어 장애유아와 일반유아 모두에게 적절한 절충점을 찾아야 하며, 교사들의 장애유아에 대한 지식 부족 및 교육여건 불충분으로 장애유아가 받아들이고 교육하는데 어려움을 겪고 있는 실정이므로 이런 문제들이 해결되어질 수 있다면 장애유아 통합교육이 자연스럽게 이루어질 수 있을 것이다.

다섯째, 통합교육이 성공적으로 실시하기 위해서는 통합교육 프로그램의 질이 강조되고 진정한 의미에서 다양한 종류의 통합교육 서비스 체제를 이루기 위해 노력해야 할 것이다. 효율적인 통합교육 프로그램 운영을 책임지고 맡아나갈 기관이 조속히 지정하고 프로그램의 내실화 및 관련 서비스 지원도 확대되어야 한다. 개별화 교육 프로그램을 통해 각 장애아에 맞도록 교육과정을 재구성하여 교육의 질을 높이는 방향으로 나

아가야 할 것이다.

여러 가지 방해요인으로 인한 통합교육의 현실화가 어려운 실정이므로 일반 유아교육기관의 통합교육환경으로의 개선이 시급하다. 일반유아부모의 긍정적 인식을 위해서는 유아교육기관 및 사회 전체에서 부모교육 프로그램을 개발하고 다양한 기회를 제공하여 부모들의 태도 변화와 인식전환을 시켜야 하고 여러 가지 통합에 대한 방해요인을 분석하여 행·재정적인 지원과 함께 지속적인 통합에 대한 대책을 강구해야 할 것이다. 또한 장애유아에 대한 구체적인 교육방법을 위한 교사교육이 우선시되어야 하겠고 지속적인 통합교육 프로그램의 연구가 필요하다고 하겠다.

이에 본 연구에서는 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 지금까지 제시된 통합교육 발전방향이 우리 교육 사회에 올바르게 정착되기 위해서는 통합교육에 종사하는 교원이나 학부모뿐만 아니라 관련 인사들이 열의를 가지고 개혁 대열에 동참할 때 가능할 것이다. 나아가 교육부 차원이 아닌 범정부적인 차원에서의 실천 의지와 적극적인 뒷받침, 그리고 모든 사람들이 진정으로 장애인을 이해하고 받아들일 때 가능한 것이다. 이에 통합교육의 정책 및 제도의 다양한 방면에서 관심과 노력이 계속되어야 할 것이다.

둘째, 구체적인 한국적 상황에서의 통합교육 사례연구와 분석연구가 필요하다. 다양한 조건과 상황을 배경으로 하는 통합교육에서 실제 변화된 통합교육의 질적 변화를 찾아냄으로써 보다 발전적인 한국적 통합교육모형을 개발하고 이러한 각각의 내용들을 현장에 적용하도록 하는 노력이 필요하다.

셋째, 장애유아의 통합교육이 꼭 필요한 시점에서 성공적인 통합교육을 위한 제도적 행정적 지원을 늘리고 사회 전체의 긍정적 인식을 위해 국가와 사회의 체계적이고 장기적인 연구가 필요하며, 교사가 통합에 대한 긍정적이고 수용적인 태도를 가지고 통합교육을 전제로 한 준비과정이 필요하다.

넷째, 장애아동을 위한 보조교사, 모니터 사회봉사자, 사회복지 요원

등을 교육훈련 양성하여 장애유아가 요청 시에 투입하고 일반학급에서 통합교육 할 수 있도록 지원하는 체제가 성립되기를 기대하면서 모니터에 대한 연구가 이루어지기를 바란다.

장애유아 통합교육은 모든 아동이 각각의 정체성을 인정하면서 함께 생활하고 배우는 가운데 편견없이 서로를 이해하고 상호 협조하는 공동체 의식을 함양할 수 있다는 긍정적 이유 때문에 그 중요성이 더욱 강조되고 있다.

장애유아 통합교육은 비장애인과 장애인, 그들의 가족, 교육시설 종사자, 지역사회 등, 사회 전반에 많은 영향을 줄 수 있으며 또한 누구도 차별 받지 않는 사회를 만드는데 중요한 역할을 하는 한 방법이라고 믿는다. 통합교육은 더 이상 선택의 문제가 아니며 이 사회 전체가 책임져야 할 공통과제로 더불어 살아가는 진정한 의미의 사회통합을 위해서는 우리 모두가 함께 노력해 나가야 할 것이다. 통합교육이 그 이념에 맞게 운영되도록 하려면 통합교육의 프로그램은 학교를 넘어서 가정, 학교 이외의 교육기관, 각종 사회 시설 등으로 확장하여 이루어 져야 하며, 학령기의 아동 뿐만 아니라 영·유아에서부터 성인에 이르기까지 그 범위를 확대하여 평생교육 관점에서의 지속적인 교육이 제공되어야 할 것이다.

【참고문헌】

1. 국내문헌

- 김홍주, 여용은, 강수균, 이정근, 『특수교육학』, 교육, 2000.
- 남상만, 나운환, 유명화, 『장애인 복지개론』, 홍익제, 2000.
- 박옥희, 『장애인복지의 이론과 실제』, 학문사, 1999.
- 이기숙, 『유아교육개론』, 양서원, 2002.
- 이성규, 『사회통합과 장애인 복지정책』, 나남, 2000.
- 이소현, 박은혜, 『장애 유아 통합유치원 교육과정』, 학지사, 2001
- 강희연, 「통합학급 장애유아와 일반유아의 상호작용에 대한 질적 연구」, 서울여자대학교 대학원 박사학위 논문, 2006.
- 구본권, 「지체장애인 지역사회 통합을 위한 특수교육의 실제 및 개선방안」, 『한국특수교육학회』, 63-89, 1991.
- 김광웅, 「정신지체 유아의 통합교육에 관한 연구」, 단국대학교 교육대학원 박사학위 논문, 1990.
- 김관호, 「장애인 통합교육 발전에 관한 실증적 연구 -초중고등학생을 중심으로-」, 경희대학교 행정대학원 석사학위 논문, 2002.
- 김경옥, 「유아교육기관의 통합교육 실태 및 인식 연구」, 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2003.
- 김남수, 「학교장의 의사결정 유형과 교사의 직무만족도와의 상관관계」, 경원대학교 교육대학원 석사학위 논문, 1995.
- 김남순, 「한국 특수교육 발전을 위한 통합교육 운영방안 연구」, 대구대학교 대학원 박사학위 논문, 2002.
- 김명희, 「특수학급 아동의 통합교육에 대한 일산 교사의 태도」, 단국대학교 교육대학원 석사학위 논문, 1993.

- 김미정, 「장애유아의 일반유치원 통합에 대한 장애유아 어머니와 비장애유아 어머니의 태도 비교연구」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문, 1995.
- 김성애, 「통합교육의 올바른 정착을 위한 제언」, 『한국장애인고용촉진 공단』, 봄호, 1997.
- 김수희, 「환경의 구조화가 유치원에 통합된 장애아동의 또래 및 교사에 미치는 영향」, 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문, 1996.
- 김용주, 「장애아 통합교육에 대한 부모 및 교사의 태도비교 연구」, 단국대학교 석사학위 논문, 1991.
- 김은경, 「장애유아의 통합교육에 관한 비 장애아부모의 인식」, 단국대학교 행정법무대학원 석사학위 논문, 2008
- 김자, 「장애아동 통합교육현황 및 개선방안에 관한 연구」, 대전대학교 대학원 석사학위 논문, 2005.
- 김정자, 「장애아 통합교육에 대한 유아교육기관교사의 태도」, 대전대학교 대학원 석사학위 논문, 2000.
- 김정현, 「장애유아 일반유치원 통합과 통합의 방해요인에 대한 특수교사와 일반교사의 인식조사」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문, 1996.
- 김지은, 「장애유아 통합교육에 대한 교사와 학부모의 인식연구」, 대구대학교 석사학위 논문, 1996.
- 김진경, 「장애아동 통합교육에 대한 일반 학부모의 태도에 관한 연구」, 단국대학교 교육대학원 석사학위 논문, 1995.
- 김현숙, 「특수아동의 통합교육에 대한 교사변인에 따른 일반교사의 인식 연구」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문, 1996.
- 김현정, 「장애유아 통합교육 유아교사 연수프로그램 개발 및 효과」, 전남대 대학원 박사학위 논문, 2007.

- 고지민, 「통합교육에 대한 교사의 태도에 따른 통합학급 내 상호작용 특징 연구」, 부산대학교 일반대학원 석사학위 논문, 2001.
- 박성경, 「장애아 통합교육에 대한 예비유아교사들의 태도」, 배재대학교 대학원 석사학위 논문, 2000.
- 박성희, 「장애유아 통합교육에 관한 어린이집 원장의 의식조사 연구」, 청주대학교 행정대학원 석사학위 논문, 2000.
- 박영순, 「장애아 통합시설 통합교육사의 인식 및 요구」, 신라대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2010.
- 박옥임, 김현숙, 문희, 「장애학생 통합교육에 대한 일반 학생과 학부모의 수용태도」, 『한국거버넌스학회 학술대회 자료집』, 2007.
- 박용상, 「장애유아 통합교육에 대한 유치원 원장, 교사 및 학부모의 인식」, 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위 논문, 2001.
- 박용원, 「초등학교 통합교육 내 장애아동의 복지욕구에 관한 연구」, 가톨릭대학교 대학원 석사학위 논문, 2000.
- 박윤자, 「장애유아통합교육효과에 대한 유아교사 및 유아특수교사의 인식」, 공주대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2003.
- 박지영, 「장애유아 통합교육에 대한 장애어린이집 교사와 비장애인어린이집 교사의 인식비교」, 건국대학교 행정대학원 석사학위논문, 2002.
- 배성희, 「장애아동 통합교육의 효율화를 위한 교과별 교육목표의 적용 가능성에 대한 일반교사의 인식」, 단국대학교 특수교육대학원 석사학위 논문, 2010.
- 배윤아, 「장애아 통합교육에 대한 어린이집 교사의 인식」, 국민대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2003.
- 배재정, 「장애유아 통합교육에 대한 교사의 신념과 효능감에 따른 교사 역할 지각」, 경북대학교 대학원 박사학위 논문, 2006.
- 소미자, 「장애유아 통합교육에 대한 일반 유치원 교사의 태도」, 원광대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2007.

- 학교 교육대학원 석사학위 논문, 1999.
- 송은희, 「유치원 교사의 변인에 따른 통합교육에 대한 인식」, 경성대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2002.
- 신현순, 「통합교육에 대한 특수교사와 일반교사의 인식비교」, 대구대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2000.
- 안도연, 「통합교육 환경에서 자폐성장애학생 부모와 교사의 협력 유형과 변인에 관한 근거 이론적 분석」, 단국대 대학원 박사학위 논문, 2008.
- 안함순, 「장애유아의 통합교육에 대한 유치원장의 태도」, 인제대학교 교육대학원 석사학위 논문, 1998.
- 오연호, 「장애아 통합교육에 관한 교사들의 인식 -유치원교사중심으로-」, 단국대학교 행정법무대학원 석사학위 논문, 2008.
- 오현주, 「유아통합교육에서 협력교수 운영실태 연구」, 공주대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2010.
- 원치민, 「통합교육에 대한 초등학교 관리자의 태도」, 단국대학교 교육대학원 석사학위 논문, 1996.
- 유수옥, 「성공적인 장애유아 통합교육 실천을 위한 탐색 연구」, 『유아교육연구』, 제 18원 제2호, 1998.
- 유장순, 「통합교육 효율화를 위한 초등학교 협력교수 수행 과정 연구」, 단국대 대학원 박사학위 논문, 2001.
- 이금순, 「장애유아 통합교육과 유아교사 준비에 대한 유치원장의 인식」, 우석대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2000.
- 이귀원, 「통합여부에 따른 학령전 장애아동 어머니의 양육스트레스에 관한 연구」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문, 1995.
- 이나미, 윤점룡, 「특수학급 운영의 효율화 방안 연구」, 한국교육개발원, 1989.

- 이미숙, 「통합교육과정의 실태정도와 관련변인 연구」, 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문, 1998.
- 이소현, 「통합교육의 현황 및 과제」, 이화학술세미나 제3집, 1996.
- 이정미, 「통합교육에 따른 유치원 교사의 직무 스트레스와 대처방안」, 대진대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2007.
- 이종남, 「장애인에 대한 일반인의 태도에 관한 연구」, 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문, 1994.
- 이창미, 『장애아 통합 교육론』, 보육과학사, 2003.
- 이효정, 「장애유아 통합학급에서 관계적 경험의 의미」, 중앙대 대학원 박사학위 논문, 2009.
- 전남순, 「장애아의 사회통합을 위한 특수학교의 지역사회 적응훈련프로그램의 운영 실태 및 개선방안」, 공주대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2003.
- 정갑순, 「통합교육의 현황 및 과제」, 『제3회 이화 특수교육 학술대회 발표 논문집』, 135-156, 1996.
- 정숙자, 「장애유아 통합교육에 대한 유치원장의 태도」, 단국대학교 교육대학원 석사학위 논문, 1998.
- 정혁재, 「장애아동 통합교육에 대한 학부모 인식 및 요구 조사」, 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문, 2001.
- 정희영, 유치원 장애아 통합교육의 실제, 「유치원 장애아 통합교육」, 총신유아교육 학술대회, 79-124, 1996.
- 조성연, 「경도장애인 통합교육에 대한 특수교사와 일반교사의 인식 연구」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문, 1994.
- 조연오, 「초등학교 통합학급 교사의 통합교육에 대한 태도 유형」, 창원대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2008.
- 주원재, 「장애유아 통합교육 방해요인에 대한 유치원 교사의 인식조

사」, 우석대학교 교육대학원, 석사학위 논문, 2000.

최지영, 「예비유아교사와 일반유아교사의 장애유아의 통합교육 태도에 대한 연구」, 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위 논문, 2000.

홍순옥, 「정신지체아의 통합보육에 대한 부모의식 비교연구」, 호성카톨릭대 대학원 석사학위 논문, 1996.

보건복지부, 「영유아보육법」 2010.

보건복지부, 「영유아보육법 시행규칙」 2010.



2. 국외문헌

- Bailey, D. B. & Winson. P. J., 1987, Stability and change in parents' expectations about mainstreaming, *Topics in Early childhood Special education*, 7.1. 73-88
- Bricker, D. D., 1978, "A rationale for the integration of handicapped and nonhandicapped preschool children". In M. Guralnick(Ed), *Early intervention and the integration of handicapped and nonhandicapped children(3-26)*, Baltimore: University Park Press.
- Bricker, D. D., & Sandall, S., 1979, "Mainstreaming in preschool programs: How and why to do it", *Education Unlimited*, 29.
- Cansler, D. P., & Winson, R. J., 1983, Parents and preschool mainstreaming. In J. Anderson & T. Black (Eds), "Mainstreaming in early education" 99: 65-83. Chaple Hill: University of North Carolina, Technical Assistance Development System.
- Cole, P. G., and Chan, L. K. S., 1990, Methods and strategies for special education, New York: Prentice Hall.
- Comb & Harper, 1987, Mainstreaming: an examination of the attitudes and needs of regular classroom teachers. *Learning Disability Quarterly*, 2: 58-62, Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Gottileb, J, Corman, L., 1975, Public attitudes toward mentally retarded children, *American Journal of Mental Deficiency*, 80: 72-80, In

- R. L. Jones(Ed), Attitudes and attitude change in special education: Theory and Practice(119–143), Virginia: The Council for Exceptional children.
- Guralnic, M .J & Groom, J, M., 1987, "Dyadic peer interactions of mildly delayed and nonhandicapped preschool children", *American Journal of Mental Deficiency*, 92: 415–425.
- Harasymiw, G. & Raleigh, B. & Bransford, V., 1980, Integration severly handicapped children into regular public school, *Phi Delta Kappa*, December, 273–275.
- Horne, D. P. & Kauffman, J. M., 1986, Exceptional Children: Introduction to special education, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Jenkins, J. R., Odom, S. L., & Speltz, M. L., 1989, Effects of social integration on preschool children with handicaps, *Exceptional Children*, 55(5): 420–428.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T., 1980, Integration handicapped students into the mainstreaming, *Exceptional Children*, 47(2): 90–98.
- Karnes, M. D., & Lee, R. C., 1979, Mainstreaming in the school, In L. Katw(Ed), Current topics in early childhood education, 2: 13–42, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Co.
- Kauffman, J. M., 1975, "Mainstreaming Toward an Exception of the Conduct Exceptional childern", 30: 93–98.
- Kauffman, J. M., Gotteib, J., Agard, J. A., & Kukic, M. B., 1975, Mainstreaming: Toward and explication of the construct, Focus on Exceptional Children, 7: 1–12.

- Larrivee, B., 1981, "Effect of service training infestivity on teacher's attitudes toward mainstream", *Exceptional Children*, 48: 34-39.
- Lombardi, T. P., 1997, Inclusion of students with disabilities, In D. Walling(Ed), Hot buttons: Unraveling 10 controversial issues in education, Bloomington, Indiana: *Phi Delta Kappa Educational Foundation*.
- McLean, M. & Hanline, M. F., 1990, Providing Early Intervention Services in Integrated Environments: Challenges and Opportunities for the Future, *Topics in Early Childhood Special Education*, 10(2): 62-77.
- Morgan, D & York, M.E. ,1981, "Ideas for mainstreaming young children", *Young children*. 36(2): 18-23.
- Odom, S. L., Deklyen, M., & Jenkins, J. R., 1984, Integration handicapped and nonhandicapped preschoolers: Developmental impact on the nonhandicapped children, *Exceptional Children*, 51: 41-49.
- Odom, S. L, & McEvoy, M. A., 1988, "Intergration of young children with handicaps". Odom & M. B. Kames(Eds), Eanly intervention of infants and children with handicaps" : *An empirical base*(241-267). Baltimore : Paul H. Brookes Publishing co..
- Robert, C. & C. Pratt, 1987, The reliability and validity of a scale to measure teacher's attitudes toward integration, ERIC document reproduction service, No. ED 303 239.
- Rogers, B. G., 1987, A comparatives study of the attitudes of regular education personnel toward mainstreaming handicapped

- students and variables affectin those attitudes, Paper presented at the pan American Conference on Rehabilitation and social Education Acapulco, Mexico.
- Salend, S. J. & Johns, J., 1983, "A tale of two teachers: Changing teacher commitment to mainstreaming", *Teaching Exceptional group*.
- Stephans, T.M. & Braun, B. L., 1980, "Measures of Regular Classroom Teacher's Attitudes toward Handicapped Childern", *Exceptional children*, 46(4).
- Thurman, S. K. & Fiorell: J. S., 1980, Perspectives on ncrmailzation, *Journal of Special Education*, 13: 340-346.
- Turnbull, A. P. & Winton, P. J., 1983, A comparison of specialized and mainstreamed preschools from perspctives on parents of handicapped children, *Journal of Pediatric Psychology*, 8: 57-71.
- Wolfensberger, W., 1972, Namailzation : The principle of human services, Toronto: National Institutes of Mental Retardation, 27-30.
- Yates, J. Bailey, D. B., & Wolery, M., 1992, Teaching infants and preschooler with disabilities, New York: Merrill.

ABSTRACT

A study of methods to develop inclusive education for disabled children in Korea

Sun Min, Park

Major in Social Welfare

Dept. of Social Welfare Adiminstration

Graduate School of Public Administration

Hansung University

Inclusive education is one of the major trends in special education in Korea. After its introduction, inclusive education was quickly incorporated into education and it is spreading. Externally, inclusive education appears to have developed substantially. But, there is not enough systematic examination of its ideology, system, and operation and its reality lags behind its external growth. To diagnose the status of inclusive education in Korea and explore ways to develop it further, this study examines its ideology, related laws, system status, operation status, methods used in other countries, and conditions for its development. The current status of inclusive education in Korea is a far cry from the realization of its ideology. Moreover, institutionally guaranteed matters, such as provision of expert teachers and suitable environment, have not been fully realized.

To rectify such shortcomings, we need to examine the worldwide trend in special education. At present, special education is handled within a system that covers both of general education and special education rather than a dichotomous thinking that separates special education from general education. Based on this, not only disabled children but also children with special needs are considered the targets of special education and many changes are occurring in special education. This mitigates negative views on inclusive education and helps to consider inclusion natural and appropriate.

Based on this, the direction for inclusive education for disabled children in Korea is as follows.

First, correct understanding of socio-cultural elements (view toward disabled children), positive attitude toward inclusive education, and sense of responsibility are needed.

Second, institutional support systems need to be implemented fully. For more effective inclusive education, more supports need to be provided. Special education experts need to be assigned to institutions so that the support systems fulfill their roles.

Third, the role of parents is very important. Parents' thinking on inclusive education needs to be improved through regular parent education. And the inclusive education institution needs to provide information related to the disabled child to his or her parents and communicate with them actively. The family of disabled child needs to be supported through individualized family services so that the family can support the education of disabled child fully.

Fourth, teachers need to have expertise. Improvement of special education teachers and teachers in charge of inclusive class needs to be made by helping them understand inclusive education better and expanding supports for them. Textbooks and teaching tools for inclusive education need to be developed and education appropriate for

the special needs of each child needs to be provided. Environment in which children can be included regardless of the type of their disability needs to be provided. And the opportunity for lifetime education needs to be provided by expanding the function of inclusive education.

Fifth, inclusive education programs need to be improved. The quality of education needs to be improved by reorganizing the education curriculum to fit the needs of each disabled child through individualized education program. In addition, programs that promote the understanding of disability need to be provided to everyone involved in inclusive education.

Inclusive education for disabled children is no longer a matter of choice. It is a responsibility for the whole society. To achieve social integration in its truest sense, we all need to work on this together.

Key words: Inclusive education, improvement of thinking, institutional support system, parents' role, teach quality, inclusive education program, social integration