

석사학위논문

장애유아 통합교육기관 내 일반교사와
특수교사의 역할수행과 역할갈등

The Levels of Role Performance and Role Conflict of ECE and
ECSE Teachers in Inclusive Settings

공주대학교 교육대학원

유아특수교육전공

송 영 미

2006년 2월

석사학위논문

장애유아 통합교육기관 내 일반교사와
특수교사의 역할수행과 역할갈등

The Levels of Role Performance and Role Conflict of ECE and
ECSE Teachers in Inclusive Settings

공주대학교 교육대학원

유아특수교육전공

송 영 미

2006년 2월

석사학위논문

장애유아 통합교육기관 내 일반교사와
특수교사의 역할수행과 역할갈등

The Levels of Role Performance and Role Conflict of ECE and
ECSE Teachers in Inclusive Settings

지도교수 조 광 순

이 논문을 교육학 석사학위
청구논문으로 제출함

2005년 11월

공주대학교 교육대학원
유아특수교육전공
송 영 미

석사학위논문

송영미의 교육학석사학위
청구논문을 인준함

2006년 2월

심사위원장 _____ (인)

심사위원 _____ (인)

심사위원 _____ (인)

공주대학교 교육대학원

차 례

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	4
3. 용어의 정의	4
II. 이론적 배경	6
1. 통합교육	6
2. 역할수행	13
3. 역할갈등	25
4. 역할수행과 역할갈등의 관계	32
III. 연구 방법	35
1. 조사 대상	35
2. 조사 도구	36
3. 자료 수집	39
4. 자료 처리	39
IV. 연구 결과	40
1. 교사의 전반적 역할수행 수준	40
2. 역할유형에 따른 역할수행 수준 차이	41

3. 연령, 경력, 근무기관에 따른 집단간 역할수행 수준의 차이	44
4. 교사의 전반적 역할갈등 수준	45
5. 갈등유형에 따른 역할 갈등 수준	45
6. 연령, 경력, 근무기관에 따른 집단간 역할갈등 수준의 차이	49
7. 역할수행 수준과 역할갈등 수준의 관계	50
V. 논의 및 결론	52
참고문헌	57
ABSTRACT	65
부록	67
질문지	67
역할수행 질문지	69
역할갈등 질문지	72

표 차례

<표 II-1> 유아교사의 역할유형	17
<표 III-1> 일반교사와 특수교사의 일반적 배경	35
<표 III-2> 교사의 역할수행	36
<표 III-3> 교사의 역할갈등	37
<표 III-4> 역할수행 질문지의 영역별 신뢰도	38
<표 III-5> 역할갈등 질문지의 영역별 신뢰도	38
<표 IV-1> 전반적 역할수행 수준	40
<표 IV-2> 전체 교사의 역할유형에 따른 역할수행 수준	41
<표 IV-3> 일반교사의 역할유형에 따른 역할수행	42
<표 IV-4> 특수교사의 역할유형에 따른 역할수행	43
<표 IV-5> 배경변인에 따른 교사집단간 역할수행 수준 차이	44
<표 IV-6> 전반적 역할갈등 수준	45
<표 IV-7> 전체 교사의 갈등유형에 따른 역할갈등 수준	46
<표 IV-8> 일반교사의 갈등유형에 따른 역할갈등	47
<표 IV-9> 특수교사의 갈등유형에 따른 역할갈등	48
<표 IV-10> 배경변인에 따른 교사집단간 역할갈등 수준 차이	49
<표 IV-11> 역할수행 수준과 역할갈등 수준과의 관계	50

그림 차례

<그림 II-1> 역할수행과정 (Morehead Griffin, 1989)	33
<그림 II-2> 역할기대, 역할지각, 역할갈등과의 관계모형 (박용현, 1977)	33
<그림 IV-1> 역할수행 수준과 역할갈등 수준 산점도	51

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

장애를 가진 유아와 일반유아들이 함께 교육받는 것은 세계적인 추세이며 특수교육의 궁극적인 목적이다. 통합교육을 통해 장애유아들은 발달이 정상적으로 이루어지고 있는 일반유아들과 함께 구성된 진보된 교육환경을 통해서 발달이 촉진될 수 있다(Bricker & Sandall, 1979; Turnbull, 1982). 통합교육을 받은 장애유아들이 얻은 교육성과는 분리교육에서 얻은 성과와 같거나 그 이상인 것으로 보고되고 있으며(이소현, 박은혜, 2005), 통합교육에 대한 사회적 관심의 증가는 유아교육기관, 일반 유아들의 가족, 기관의 전문가들 간에 통합교육에 대한 수용적이고 긍정적인 인식의 변화를 가져오고 있어(조광순, 2001) 장애 유아 통합교육이 점차 증가할 것으로 보인다.

이러한 교육적 추세에 따라 통합교육에 대한 많은 연구들이 이루어지고 있다. 연구에 의하면 통합의 시기가 빠를수록 통합의 효과가 더 높은 것으로 나타나고 있어 조기통합이 강조되고 있으며(김세영, 2002), 장애유아의 통합교육 성공과 관련된 변인들에 대한 연구 또한 많이 이루어지고 있다. 그 중에서도 “교육의 질은 교사의 질을 능가하지 못한다.”는 교육자들의 공통된 인식에 의해 통합교육의 성공을 위한 변인으로 통합학급을 담당하고 있는 교사의 역할에 대한 중요성이 강조(김삼섭, 1999)되고 있고, 이에 대한 연구가 이루어지고 있다.

통합교육 관련 연구는 통합교육에 대한 교사나 부모의 태도(조성연, 1994; 김하경, 1995)와, 통합교육 실태에 관한 것(김종락, 1994; 송영옥, 2003) 등 통합을 위한 교사, 부모, 교육환경이나 실태에 관한 문제들에 대해 전반적으로 다루어 왔다. 통합교육에서 교사의 역할이 강조되면서 이에 대한 연구(김경숙, 1999; 김세영, 2002; 정계숙, 김경숙, 2003; 최경희, 2003)가 활발히 이루어지고 있으며, 이들 연구는 통합유치원에서의 일반교사와 특수교사가 가지고 있는

역할에 대한 인식이나 태도를 연구한 것으로서 실제 장애유아 통합교육기관에서의 일반교사와 특수교사들의 역할 수행에 대한 연구와 두 집단 간의 비교연구는 미미한 실정이다. 따라서 실제 장애유아 통합교육기관의 일반교사와 특수교사의 역할수행이 어떻게 이루어지고 있는지에 대한 연구가 필요하다.

또한 역할수행은 개인의 인성, 동기, 능력, 경험, 흥미 등 여러 요인이 영향을 미치게 되는 것으로 나타나고 있다(김용주 외, 2000). 역할수행에 영향을 미치는 요인에 대한 연구에서 Gallager는 통합교육 프로그램에서 근무경력이 생길수록 교사들이 자신의 역할과 과제에 대해 명확하게 정의를 내리는 것으로, 또한 근무경력이 역할수행에 영향을 미치는 요인임을 밝힌 바 있다(정계숙, 김경숙, 2003). 박양인(1999)은 교사의 연령, 경력이 역할수행에 영향을 미친 것으로 보고하였고, 조규현(1996)의 연구에서는 교사의 교육경력이 역할수행에 영향을 미친 것으로 나타났다. 또한 박향숙(1994)의 연구에서는 연령과 교육경력이 역할수행에 영향을 미치는 것으로, 박영신(2003)의 연구에서는 근무기관에 따라 역할수행 수준이 다른 것으로 나타났다. 따라서 이 연구에서는 변인을 선행연구에서 역할수행에 영향을 미친 교사의 연령, 교육경력, 근무기관으로 하여 알아보고자 한다.

장애유아를 위한 성공적인 통합교육의 실행을 위해서는 무엇보다도 지속적으로 개발되고 있는 다양한 교과활동과 교수전략을 교육현장에서 직접 적용할 수 있는 교사의 준비가 가장 중요하다(박현옥, 이소현, 2000). 즉, 일반교사와 특수교사의 공동 협력을 통한 교육과정의 수정이나 교수방법의 개선과 같은 전반적인 교육프로그램의 질적 향상을 위한 노력이 필요하며(조광순, 2001), 일반교사와 특수교사간의 보다 동등하고 상호 지원적인 협력이 중요하다고 할 것이다.

일반 유아교육과 특수교육은 전문적인 교과내용과 방법에 있어서 서로 다른 강조점을 지니기 때문에 교육과정의 내용이나 운영, 교수방법이나 학습운영 등의 측면에서 상이한 특성을 지니게 된다(박현옥, 이소현, 2000). 따라서 효율적인 프로그램 운영을 위해서는 두 집단의 교사들이 협력적인 관계를 유지해야

한다.

그러나, 둘 이상의 역할이 서로 상충될 때 역할갈등을 느끼게 되는데(김혜숙, 2003), 교사의 경우 다양한 역할이 기대되고 여러 사람들과 관계를 맺어야 하기 때문에 이러한 상황에서 오는 역할 갈등요인들이 많다고 볼 수 있다. 통합교육에서는 두 전문가 집단이 함께 일하는 과정으로 갈등은 자연스럽게 나타나는 것이며(박현옥, 이소현, 2000), 김혜숙(2003)의 연구에서는 초등학교 통합교육 상황에서 일반교사와 특수교사가 다양한 역할갈등을 겪는 것으로 나타났고, 이기백(2000)의 연구에서도 특수교사들이 역할 수행에 있어서 많은 역할갈등을 겪고 있다고 하였다. 그러나 장애유아 통합교육기관의 일반교사와 특수교사의 역할 갈등에 대한 연구는 아직 이루어지지 않고 있어, 장애유아 통합교육기관의 일반교사와 특수교사의 역할갈등 수준을 탐색해보는 것은 통합교육에 있어 저해요인을 알아보고 일반교사와 특수교사의 협력을 증진하여 장애유아의 통합교육 성공을 위해서 반드시 필요할 것이다.

또한 유치원교사나 유아특수교사의 역할수행과 역할갈등을 독립적으로 연구한 논문들은 많지만 이들의 역할수행과 역할갈등의 상관관계를 연구한 논문들은 거의 찾아볼 수가 없다.

이와 같은 필요성에 따라 본 연구에서는 통합교육의 긍정적 발전을 위해 장애유아 통합교육기관의 일반교사와 특수교사들의 실제 역할수행 및 역할갈등 수준에 대해 알아보고 역할수행과 역할갈등은 어떤 상관관계가 있는지에 대해 조사하는 것을 목적으로 한다.

2. 연구 문제

이 연구에서 알아보고자 하는 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 장애유아 통합교육을 실시하고 있는 기관의 일반교사와 특수교사의 역할 수행 수준은 어떠한가?
- 2) 역할유형에 따른 교사의 역할수행 수준 및 집단(일반교사, 특수교사)간 역할수행 수준은 어떠한가?
- 3) 연령, 경력, 근무기관에 따른 집단간 역할수행 수준은 어떠한가?
- 4) 교사의 전반적 역할갈등 수준은 어떠한가?
- 5) 갈등 유형에 따른 역할 갈등 수준은 어떠한가?
- 6) 연령, 경력, 근무기관에 따른 집단간 역할갈등 수준은 어떠한가?
- 7) 역할수행 수준과 역할갈등 수준의 관계는 어떠한가?

3. 용어의 정의

1) 통합교육 교사

이 연구에서 통합교육 교사는 장애유아를 부분적으로, 혹은 완전 통합교육을 실시하고 있는 유치원과 어린이집 학급 교사를 말한다.

2) 역할수행

역할수행이란 어떤 지위를 차지한 개인이 그 지위에 부여된 기대에 따라 수행하는 개인의 행동을 말한다(박용현, 1985).

3) 역할갈등

역할수행자가 역할을 수행함에 있어 느끼는 곤란, 곤혹, 문제 등을 지칭하는 것을 의미한다. 또한 역할 수행자가 두 개의 역할을 수행하거나 상반되는 기대를 동시에 수행하지 못할 때 일어나거나 역할 담당자가 자기 역할을 보호할 경우나 자신의 성격, 욕구, 동기 때문에 생길 수 있는 갈등을 말한다(남정걸, 1998).

II. 이론적 배경

1. 통합교육

1) 통합교육의 개념

통합교육은 교육에서의 통합이며 정상화다. 흔히 주류화(mainstreaming)와 같은 뜻으로 사용되는 통합(intergration/inclusion)은 서로간의 차이를 존중하고, 누구나 완전하고 평등하게 사회에 참여하게 하도록 하는 것이며, 정상화(normalization)는 장애인도 지역사회의 다른 구성원과 같거나 유사한 생활을 영위할 수 있는 권리를 가져야 한다는 견해에 따라 장애인도 가능한 일반인과 같이 정상적인 생활을 할 수 있도록 하는 것이다(김승국, 1996).

교육에서의 통합은 특수교육이 요구되는 아동을 동년배의 일반 아동과 같이 활동하고 배울 수 있도록 일반학교나 학급에 배치하고, 그들에게 알맞게 일반 교육과정을 조정해서 운영하며, 정신건강지원, 신체건강지원, 환경지원 등 그들의 요구에 맞는 특수교육 관련 지원을 하는 것이다(조성연, 1994).

유아특수교육에서의 통합교육(inclusive education)은 정규 유아교육 기관에 장애유아를 배치하여 장애유아가 일반유아와 함께 생활하는 교육 프로그램을 의미하는 것으로 통합의 개념인 정상화, 주류화, 최소제한환경의 개념(김승국, 1996)을 포함하면서 그 의미들을 보다 적극적으로 확장시킨 것이라고 할 수 있다. 또한 장애를 지닌 유아들도 일반유아들과 동등한 교육의 기회를 갖고 노력해야한다는 평등의 원리에 입각한 것으로, 통합은 본질적으로 일반유아들과 장애유아들을 전 일반교육 체제 속의 시간과 공간에 동등하게 함께 참여시켜 교육받게 하는 것을 의미하는 것(김세영, 2002)이라고 한다.

이와 같이 대부분의 통합교육의 정의들은 모두 일반교육에 장애유아를 포함시키는 것을 주요 내용으로 포함함으로써 통합교육의 기본 방향을 제시해왔다. 그러나 최근에 들어서면서 지금까지 많이 사용해 온 주류화(mainstreaming)의

개념보다는 포함(inclusion)의 개념을 적용하고 있는데, 이것은 통합교육을 장애유아와 일반유아의 두개의 분리된 집단이 하나로 합쳐지는 과정으로 인식하기보다는 처음부터 서로 포함되어 있는 하나의 집단으로 인식함으로써 통합교육의 개념이 함께 교육한다는 개념으로 변화해 간다고 할 수 있다(이소현, 부인영, 2004).

따라서 포함개념의 통합교육은 장애유아들의 교육선택권 및 구성원 자격에 대한 동등한 권리를 인정하고 모든 교육환경에서 동등한 소속감을 지닐 수 있어야 한다는 것을 인정하는 개념이다(이소현, 2003).

Odom(2000)은 장애유아 통합교육의 정의에 있어서 가장 중요한 두 가지 요소를 강조하였다. 첫째는 분리된 학급에 배치되어 부분적인 활동에만 참여하는 것이 아니라 동일한 학급에 배치되어야 한다는 것이며, 둘째는 학급 내에 정상적인 발달을 보이는 유아들이 일정 수 이상 존재함으로써 이들과 함께 일과와 활동에 참여할 수 있는 기회가 주어져야 한다는 것이다.

결론적으로 장애유아 통합교육이란 장애를 지닌 유아들이 장애를 지니지 않은 유아들과 함께 유치원이나 보육시설 등의 기관에서 교육받는 것을 의미하며 이때 함께 교육받는다라는 것은 같은 장소에 배치하거나 같은 교수방법을 사용하거나 같은 교육과정을 적용하는 등의 교육적 배치나 방법론적 측면에서의 동일함을 의미하는 것이 아니라 근본적으로 동일한 소속감을 지니고 동등한 가치를 인정받으며 동등한 선택의 자유를 누릴 수 있는 것을 의미한다(이소현, 2003).

2) 통합교육의 효과

김광웅(1990)은 유아기의 통합교육은 조기의 장애 진단과 분리교육으로 인한 부정적인 인식을 감소시킬 수 있으며, 통합이나 교육적인 중재는 유아기 또는 그 이전의 시기부터 이루어질수록 그 효과가 크게 나타날 수 있고, 유아기의 학습활동은 놀이 중심적이고 영역-통합적이므로 다양한 성과를 생산하고, 통합

교육의 긍정적인 효과는 장애아와 비장애아의 적절한 상호작용과 수용이 이루어져야 하므로, 유아기의 통합경험은 이후의 교육에 중요한 의의를 갖는다고 하였다. 통합교육에 대한 연구들이 보고되면서 다음의 세 가지 측면에서 그 효과를 살펴볼 수 있다.

(1) 장애유아의 발달적인 성과

통합환경 안에서 일어나는 교육은 장애유아의 발달적 성장에 크게 도움이 되며, 특히 사회적, 정서적인 발달과 언어발달 측면에서 큰 효과가 있는 것으로 나타났다(Guralnick, 1990). 또래와 의미 있고 생산적인 관계를 발달시키는 것은 유아기의 기본적인 과제이다. 통합 환경에서는 비장애아가 연령에 맞는 행동을 보이는 모델로 작용하며, 장애아는 관찰학습을 통해 언어와 의사소통 발달, 사회-인지적 발달과 공격적인 행동의 사회화, 운동성, 학업전 기술 발달(Jenkins, Odom, & Speltz, 1989) 등의 중요한 혜택을 얻는 것이다. 또한 일반 교실의 다양한 자료와 장비들을 사용할 기회를 접하게 되어 장애유아들은 그들의 잠재력을 더욱 개발시킬 수 있다(Morgan & York, 1981).

비 장애아동은 장애아들이 수용할 수 있도록 말을 기능적으로 수정할 수 있기 때문에 장애 아동이 발달 수준에 맞는 언어를 접할 기회가 증가한다. Harris, Handleman, Kristoff, Bass와 Gordon(1990)은 장애유아의 언어 발달 프로그램을 실시한 결과, 분리된 환경보다 통합 환경에서 기능적인 언어의 발달이 유의하게 높았다는 것을 보여주었다. 이와 유사하게 통합된 자유놀이를 통해 장애아의 언어적인 상호작용이 질적·양적인 면에서 진보하였으며, 언어사용의 시작행동과 일반화의 측면에서도 긍정적인 효과가 나타났다(김정현, 1996).

또한, 통합 환경에서 장애유아들의 부적절한 행동이 감소된다. 장애유아의 공격행동이 통합 환경에 배치되면서 현저히 감소하며, 비 장애유아와의 상호작용을 증진시켰을 때, 사회적 행동이 증가함에 따라 자폐아의 상동행동의 발생률

이 감소하는 효과를 얻을 수 있다(이소현, 1995). 이와 같은 결과는 문제행동의 감소를 위한 직접적인 처치가 없어도 놀이 환경에서 사회성이 정상적인 또래와의 상호작용이 문제행동 감소에 중요한 역할을 했다는 것을 보여준다. 이와는 상반되게, 적절한 교수 프로그램을 실시하지 않은 경우, 통합교육은 장애 유아의 발달에 긍정적인 성과를 거두지 못한 것으로 나타나고 있다. Cole, Mills, Dale과 Jenkins(1991)는 일반 유치원에서 장애아를 위해 특별한 교수절차를 제공하지 않고 일반적인 교육과정을 사용한 결과, 통합 환경과 분리된 환경에서 장애아동의 인지, 언어적인 수행에 유의미한 차이가 없었다고 하였다. 또한, 지체장애아동인 경우 적절한 물리치료를 받지 못했기 때문에 통합 환경에서의 대근육 운동이 분리된 환경에서 보다 유의하게 낮은 수행을 보였다. 문제행동의 측면에서도 장애유아에게 행동수정 중재를 실행하였을 때에는, 비장애아가 적절한 행동 모델로 작용하여 긍정적인 결과를 얻었으나, 단순히 장애아를 일반 유치원 환경에 배치했을 때에는 행동문제가 감소되지 않았다.

(2) 장애유아의 사회적 상호작용 증진

특수교육의 주요 목적 중의 하나는 아동이 사회의 바람직한 구성원이 되게 하는 것이다. 어려서부터 통합된 환경에서 비장애아와 상호작용할 기회를 경험한 장애아는 성장하면서 사회적인 통합에서 보다 성공적인 성과를 얻을 수 있다(Field, Roseman, DeStefano, & Koewler, 1982).

유아들은 교실과 놀이 환경에서 자신과 유사한 발달 수준에 있는 또래 아동과 놀이하듯 더 좋아한다(Peterson, 1982). 통합된 환경 안에서 장애아는 비장애 또래와 상호작용함으로써 사회적으로 통합되며, 비장애아들과 긍정적인 사회적 관계를 형성하게 된다. 통합된 환경에서 다양한 친구를 얻을 수 있고, 비 장애 또래와의 접촉을 통해 적극적인 상호작용의 행동 형태를 배울 수 있고(Morgan & York, 1981), 사회·정서적인 성장을 증진시킬 수 있다.

장애를 가진 유아들은 분리된 놀이 환경 보다 통합된 놀이 환경에서 또래와 관련된 사회적 행동에 더 많이 참여했으며, 구조적인 놀이 수행이 증가한다 (Guralnick & Groom, 1988). 이러한 결과는 통합된 아동 집단에서 수준 높은 인지적인 놀이가 일어나며, 긍정적인 사회적 상호작용이 증가한다는 것을 보여 준다. 또한 통합된 자유놀이 환경에서 장애유아는 교사 주도행동보다는 또래 주도 행동에 더 많이 참여한다는 결과도 보고되었다(김정현, 1996). 통합된 배치는 사회성 기술의 일반화에도 기여한다. Strain(1983)은 장애유아들이 분리된 환경에서 보다 통합된 환경에서 새로 습득한 사회적 상호작용 기술을 더 잘 일반화시킬 수 있다고 하였고, McEvoy와 그의 동료들이 자폐아의 사회적 상호작용 훈련을 실시한 결과, 통합으로 인해 증가된 상호작용과 사회적 시작행동의 행동수준이 추후검사 때에도 유지되었다(McEvoy, Nordauist, Twardosz, Heckman, Wehby, & Denny, 1988).

이와 같이 통합교육이 장애유아에 미치는 영향에 대한 연구 결과들은 통합된 환경이 장애아의 사회적 상호작용을 촉진하고, 여러 발달적인 성과를 가져온다는 것을 보고하였다. 그러나 일부 연구결과는 계획된 교수 프로그램이 없을 경우 진보를 보이지 않는다는 결과를 제시하기도 하였다. Jenkins, Odom과 Speltz(1986)는 통합된 유치원 환경 안에서 사회적 상호작용 증진을 위한 중재 프로그램을 실행한 집단과 통제집단을 비교하였는데, 사회적 상호작용 중재를 받은 집단은 중재를 받지 않은 집단보다 언어와 사회적 능력에서 유의미하게 높은 증가를 보였다. 이와 유사하게 특별한 교수 절차 없이 장애유아를 유치원의 놀이시간에 부분 통합한 결과, 비 장애유아의 긍정적인 사회적 상호작용은 현저히 증가한 것에 비해, 장애유아 상호작용의 시작행동과 반응행동은 증가하지 않은 연구결과도 있다(Cooke & Apolloni, 1978).

이와 같이 통합에 대한 장애유아의 발달적, 사회적인 성과들이 상반된 결과를 보이는 것은 물리적인 통합만으로 긍정적인 발달이 이루어지는 것이 아니며, 통합된 환경에서 제공되는 교육과정과 교수의 질이 중요하다는 것을 보여준다.

(3) 비 장애유아와 부모에 대한 통합교육의 효과

통합교육을 실시할 때 직면하는 문제의 하나는 일반 아동의 발달에 부정적인 영향을 미치지 않을 것인가에 대한 걱정이다. 이러한 문제로 인하여 일반 교육 분야와 일반 아동 부모의 통합교육에 대한 인식은 긍정적인 것만은 아니었다. 그러나 여러 연구에서 통합교육이 일반아동에게 부정적인 영향을 미치지 않았으며, 오히려 통합된 환경의 참여가 양질의 교육과정과 교수전략으로 인해 발달적으로 혜택을 얻었다는 결과들을 제시하고 있다. 통합된 교실과 일반 유치원 환경에서의 일반유아의 수행을 비교하였을 때, 지능, 언어 발달, 학업전 기술, 사회적 능력 부분에서 통합으로 인한 부정적인 영향을 발견하지 못했다고 Odom, DeKlyen과 Jenkins(1984)는 보고하였다. 또한 Nordquist, Twardosz와 McEvoy(1986)는 자폐아동과 통합된 일반아동들의 사회적 행동에 대한 연구에서, 장애아동과의 접촉에 의해 일반아동은 사회적 상호작용 능력이 감소되지 않았고, 장애아동의 비정상적인 행동을 따라하지 않았으며, 실제로 장애아동의 사회성 발달을 촉진하기 위한 교수법의 영향으로 장애아동과의 사회적 상호작용이 증가하였음을 관찰하였다.

또한 통합교육은 일반유아의 긍정적인 태도 변화에도 가치가 있는 영향을 준다. 일반아동들은 장애아동과의 긍정적인 유아기 경험을 통해 자신과 차이가 있는 사람들을 수용하는 태도와 애타적인 행동을 배우며, 장애아동에 대해서도 긍정적인 태도를 가지게 되고, 장애아동과의 관계가 발달함에 따라 누군가에게 도움을 줄 방법을 습득하게 된다(김정현, 1996).

통합교육은 장애유아의 부모에게도 영향을 미친다. Baily와 Winton(1987)은 장애아동과 비장애아의 부모가 조기 통합교육을 통해 얻는 혜택을 다음과 같이 정리하였다. 먼저 장애아의 부모들은 통합을 통해 일반아동을 위한 환경에서 성공적으로 기능하는 자신의 자녀들을 통해 장애아동에 대해 긍정적인 태도를 갖게 되고, 장애아동의 성취를 특수한 사회가 아니라 ‘현실’ 속에서 파악할

수 있으며, 일반아동의 발달에 대한 지식을 얻게 된다. 또한 장애아동이 생활 연령에 적절한 활동에 더 참여하도록 격려하며, 부모 자신의 자아인식이 증진되는 효과를 얻고, 부모와의 상호작용 기회가 증가되어 사회적 고립감을 해소할 수 있다. 그리고 일반아동의 부모들은 통합을 통해 장애아동을 더 잘 이해할 수 있으며, 장애아동 가족의 요구에 대한 관심이 증가하고, 장애아동 부모와의 접촉을 통해 자녀 양육과 관련된 문제에 대처할 수 있는 자극을 얻을 수 있다는 이점이 있다.

또한 부모들은 통합에 대한 많은 관심을 보고하였다. 통합된 유치원의 어머니들은 통합되지 않은 프로그램의 어머니와 비교하여 요구들의 많은 부분이 충족되었다고 느끼며, 자녀의 통합경험은 부모의 통합에 대한 인식을 긍정적으로 변화시켰다(Peck, Carlson, & Helmstetter, 1992). 일반아동과 장애아동 부모들은 모두 자신의 자녀가 통합 프로그램에 참여한 것에 대해 만족하고 있으며, 분리된 환경보다 통합된 환경을 선호하였다(Bricker & Bricker, 1976).

반면, Winton, Turnbull과 Blacher(1985)는 장애유아의 어머니들은 비 장애유아의 부모보다 통합교육 프로그램에 만족하지 못했다고 하였는데, 이는 통합된 유아 부모들의 주된 관심이 그들의 아이가 필요로 하는 특수한 서비스를 제공하는 프로그램의 질적인 측면이었기 때문이라고 하였다.

오랜 기간동안 수많은 연구들에서 통합교육이 미치는 긍정적인 효과에 대해서 보고하였다. 통합교육은 다양한 성과가 있지만 단순히 장애아동을 일반아동과 함께 교육한다고 해서 성과를 거두는 것이 아니며, 장애아동을 일반 유치원에 배치한 후 유아들과 부모를 위한 배려가 체계적으로 이루어져야 큰 효과를 얻을 수 있고, 이를 위해서는 통합 프로그램의 중심에 있는 교사들의 역할이 중요하다라는 것을 알 수 있다.

2. 역할수행

역할수행이란 어떤 지위를 차지한 개인이 그 지위에 부여된 기대에 따라 수행하는 개인의 행동을 말한다. 한 개인이 실제 행동하는 역할수행은 외부에서 요구하는 역할기대와 언제나 일치하지 않는다. 많은 요인에 의해 한 개인이 실제로 수행하는 역할수행과 외부에서 요구하는 역할기대와는 비슷할 수도 있고, 아주 다를 수도 있다(박영신, 2003).

이형행(1992)은 역할기대가 역할수행을 결정하는 유일한 요소는 아니며, 역할기대가 역할행동을 가져올 때까지의 과정에는 조직적 요소, 개인의 속성, 그리고 대인관계적 요소 등 많은 요소가 개입하여 작용한다고 하였다. 조직적 요소로는 조직의 규모, 특정한 지위의 위치 및 조직 내의 보편화된 규범, 전반적인 감독방법 등이 있고 개인의 속성으로는 역할수입자의 성향, 동기, 가치관, 감수성, 습관 등이 있는데, 이러한 속성들이 역할기대의 형성과 그 전달방법에 영향을 미친다고 하였으며, 대인 관계적 요소로는 역할 수입자 사이의 공식, 비공식적 상호작용 관계를 의미한다고 하였다.

1) 유아교사의 역할수행

Katz는 유아교사의 역할을 모친모형(maternal model), 교수모형(instruction model), 치료모형(therapeutic model)으로 구분하였다. 모친모형은 유아들을 안전하고 편안하게 하는데 강조를 두며, 교수모형은 지식과 정보를 전달하고, 유아들이 기술을 발달시키도록 하는데 중점을 둔다. 치료모형은 유아들이 자신의 감정을 표현하도록 돕고 긴장을 풀어주고 내적 갈등을 해결하는데 중점을 둔다. 여기서 모친모형은 과거만큼 옹호되지 않으며 유아교사의 전문적인 역할수행이 지지되면서 교수 역할과 어머니 역할을 구분 짓게 되었다(Katz, 1970; 조미희, 2003, 재인용).

유안진(1984)은 유아교사가 일상의 대면자로서 유아의 생활을 보호할 뿐 아니라 사고과정을 자극하기 위해 물리적, 사회적, 심리적, 지적으로 탐색하는 중요한 일을 한다고 하면서 유아교사의 역할을 대리부모, 불안제거자, 집단지도자, 자아옹호자, 판단자, 훈육자, 동일시대상, 지식지원자, 놀이안내자, 상담자, 적대감정의 표적, 애정대상자 등으로 열거하였다.

이연섭과 홍순정(1989)은 유아교사의 역할을 양육자, 교수자, 안내자, 의사결정자로 나누었다. 양육자로서는 유아의 건강과 안전을 돌보며 사랑과 위안을 줄 수 있는 책임을 포함시켰으며, 교수자로서는 유아의 지식을 전수하는 직접적 교수방법과 유아의 반응과 행동을 이끌 수 있는 간접적 교수방법의 균형있는 조화를 이루어야 한다고 주장하였다. 그리고 안내자로서는 유아와의 끊임없는 상호작용을 통하여, 유아가 한 사람의 학습자이면서 인간으로서 안정감을 갖도록 도와주는 역할을 포함시켰다. 이연섭과 홍순정(1989)의 교사 역할에 대한 고려에서 특기할만한 점은 유아교사의 역할유형에 의사결정자로서의 역할을 새롭게 첨가시키면서 유아교사들은 학급내·외의 활동에 대한 중요한 결정을 내리고 수행해야 함을 주장하였다는 것이다. 즉, 유아교사의 사고과정을 점차 중요시하면서 이와 관련된 수행을 역할범주에 포함시키게 됨을 알 수 있다.

최근에는 의사결정자와 아울러 자기평가자 혹은 연구자로서의 역할에 관심이 높아지고 있다(이은화, 1985). 이러한 측면에서 이은화(1985)는 유아교사의 역할을 환경제공자, 관찰자, 프로그램계획자, 연구자, 부모교육담당자, 평가자, 유아의 요구에 반응하는 역할 등 7가지로 제시하면서 유아교사의 역할에 연구자로서의 역할을 첨가하였다.

한편, Cho & Saracho(1997)는 전술된 많은 연구들이 역할에 대한 일반적인 형태만을 제안하였을 뿐 역할에 대한 특별한 기준을 제공하는 연구가 부족하다고 보고하면서 유아교사의 역할을 교육과정설계자, 일과활동계획 및 수행자, 상담자 및 조언자, 연구자, 행정업무 및 관리자의 다섯 가지로 범주화하여 교사 자신의 역할수행을 평정할 수 있도록 역할수행 평정척도(ECTRRS)를 개발하였다.

이러한 평정척도를 중심으로 김순혜(1999)는 유아교사의 역할수행에 대한 내용을 다음과 같이 정리하였다.

첫째, 교육과정 설계자로서 유아교사는 기관철학에 근거한 교육목적을 기초로 교육활동 전개에 필요한 교육계획을 세우고 유아의 흥미와 경험에 기초한 발달적으로 적합한 학습과 지역사회의 특성, 초등학교와의 연계성을 고려하여 융통성있고 통합적으로 교육내용을 선정·조직하여야 한다. 또한 다양한 교수전략과 평가유형 및 방법을 모색하고 유아의 요구에 적합한 환경구성을 계획하여야 한다.

둘째, 일과활동계획 및 수행자로서 유아교사는 일과활동을 계획할 때 활동의 융통성과 다양성을 고려하여 세우고, 이를 유아의 흥미와 개인차에 따라 전개하며 전개한 뒤 하루의 일과를 평가하여야 한다. 활동과 활동간의 연결시간을 적절히 이끌고 발생된 문제의 내용에 따라 적절히 개입·중재하며 유아와의 긍정적인 상호작용을 도모하여야 한다. 또한 효과적인 교수-학습 방법을 통하여 학습활동을 촉진하여야 하므로 이를 위해 교사는 필요한 교재·교구를 계획하고 활용하여야 한다.

셋째, 진단 및 조언자로서 유아교사는 유아와 부모의 끊임없는 상호작용을 통하여 신뢰감을 가질 수 있도록 하여야 하며, 무엇보다도 유아에게 관심과 애정을 표현하고 유아의 개별성을 인정하여야 한다. 항상 유아의 정서상태를 파악하여 문제 발생 시 조언 및 중재하여야 하고, 특별한 요구를 지닌 유아에 대해 지원해 줄 수 있어야 한다.

넷째, 연구자로서 유아교사는 유아의 성장과 발달에 대한 이해를 증진하며 문제행동의 원인을 분석할 수 있어야 한다. 그리고 프로그램 평가에 대한 계획을 세우고 이를 잘 시행하며 적절하고 다양한 평가기술을 습득하여 유아의 학습정도를 파악하고 유아에 대한 평가결과를 차후 교육과정에 반영할 수 있어야 한다. 또한 교수 향상을 위한 노력과 아울러 현장을 기초로 한 연구를 수행함으로써 현장개선을 위한 노력을 하여야 한다. 그리고 이를 위해 자기장학 뿐 아

나라 동료장학 및 타 유치원과의 협력 장학에 참여하여 활동함으로써 교사 자신의 교육관 및 가치를 탐구하고 정립해 나가야 한다. 이러한 연구자로서의 역할은 전문가로 인정되기 위한 중요한 관건이 될 수 있으며, 따라서 이론적인 지식과 기술에 대한 소극적인 수행자로서의 교사보다 반성적인 실천가로서의 교사에 초점을 맞추고 있다.

다섯째, 행정업무 및 관리자로서의 역할은 모든 교육적인 행사를 준비하고 실시하며, 원아모집에 대한 계획과 실행을 하여 학급편성을 하고, 유아에 대한 각종 기록을 보관하며, 교직원에 대한 문서의 기록 및 보관을 위한 지식을 갖추는 것을 포함한다. 또한 영양 및 건강에 대한 기본 지식을 갖추고, 유아에게 이에 대한 기본교육을 실시하여야 하며, 영양의 균형과 다양성을 고려하여 간식(점심)식단을 구성하고 매일 유아의 건강상태에 대한 일일점검을 하여야 한다. 아울러 교재·교구 구입에 대한 계획 수립에 참여하고, 실내·외 시설 설비의 안전성에 대한 일상적인 점검을 실시하여 보완되어야 할 시설 설비에 대한 계획 수립에도 참여해야 한다. 또한 행정업무자로서 교사는 폭넓은 인간관계도 절실히 요구되는데, 원장과 원만한 인간관계, 장학사 및 인근학교 교사와의 유대관계, 학부모와 상호협조관계를 원만하게 맺을 수 있어야 하며, 필요시 활용할 수 있도록 부모와의 긴밀한 연락체계도 수립하여야 한다.

이상의 논의를 종합해 볼 때, <표Ⅱ-1>과 같이 학자들마다 제시하는 유아교사의 역할유형에 의하면 유아교사들은 보호자로서의 역할과 교수자로서의 역할을 기본이고 공통적인 요소로 포함하여 다양하고 복합적인 역할들을 수행하고 있음을 알 수 있다. 다시 말해 유아교사의 역할에는 보호적 차원의 역할수행 이외에 교수자로서의 역할에 중점을 두면서도 그것을 전체로서 보기보다는 유아교사의 다양한 역할 중 한 부분으로 이해되고 있으며, 의사결정자 및 연구자로서의 역할 또한 중시되고 있고 아동과의 상호작용에 관련된 측면에서 뿐만 아니라, 교사 스스로 학교라는 조직사회의 일원으로서 학교와 지역사회의 중재자로서의 역할도 범주에 포함되고 있음을 알 수 있다.

이상을 종합하여 볼 때 유아교사의 역할에 대한 관점은 교육 현장의 다양성으로 인하여 복합적이므로 시대에 따라 변화되어질 수 있다. 실제로 유아교사의 역할에 대한 관점은 ‘보호’에 관점을 두던 과거에서 점차 ‘보호’와 ‘교육’ 모두를 포함하는 다양한 역할을 강조하는 입장으로 변화되어 왔으며 최근에는 다양한 상황에서 전문적인 결정을 내릴 수 있는 능력과 이와 관련된 행위들이 강조되고 있다.

〈표Ⅱ-1〉 유아교사의 역할유형(조미희, 2003)

학자	역할 유형
Katz	모친 모형, 교수 모형, 치료 모형
Ellis & Others	계획자, 학습조력자 및 감독자, 안내자 및 상담자, 문화의 설명자 및 중재자, 지역사회 연결자, 교직원 의 일원으로서의 역할수행자
Spodek	양육 역할, 교수 역할, 관련적 역할
이은화	환경제공자, 관찰자, 프로그램 계획자, 연구자, 부모교육 담당자, 평가자, 유아의 요구에 반응하는 역할
유안진	대리 부모, 불안제거자, 집단지도자, 자아옹호자, 판단자, 훈육자, 동일시대상, 지식자원자, 놀이안내자, 상담자, 적대감정의 표적, 애정대상자
이연섭과 홍순정	양육자, 교수자, 안내자, 의사결정자
Schickedanz & Others	지식전달자, 계획자 · 조직자 · 평가자, 훈육자, 의사결정자
조부경과 Saracho	교육과정 설계자, 일과활동 계획 및 수행자, 진단 및 조언자, 연구자, 행정업무 및 관리자

2) 유아특수교사의 역할수행

유아특수교사는 장애아를 위해서 교육계획을 세우고 유아의 문제를 진단, 평가하며 직접 유아를 가르치는 전문직 교사로서의 역할을 담당한다(최경희, 2003). 유아특수교사가 효율적으로 학급을 운영하기 위해서는 유아의 발달에 대한 기초지식을 가지고 있어야 한다. 그리고 유아 간의 개인차에 부응하고 융통성 있는 계획과 현실적인 활동을 조직하고 운영할 수 있어야 한다. 교사는 유아의 교수-학습적 상호작용 외에도 환경을 조성하고 교구를 선택하여 활용하고 유아를 교육활동에 안내하고 지원하며 평가하고 부모와 지역사회 인적자원을 활용하고 교육상담과 특수교육에 대한 계몽활동을 실시하며 전문기관과의 긴밀한 체제를 구축하여 유아에게 필요한 적절한 지원을 받도록 하는 등의 다양한 역할을 수행해야 한다. 또한 가장 적절한 물리적 환경을 구성하는 역할은 유아발달과 유아교육의 질을 결정짓는 중요한 교수활동이다(박선, 2002)

이미정(1992)은 유아특수교사의 역할이 매우 다양하지만 가장 핵심적인 역할로 양육적 역할, 교수적 역할, 관련적 역할로 구분하여 제시하였다. 양육적인 역할은 특수유아가 건강과 양육 및 보호를 성인에게 의존하기 때문에 유아특수교사는 기본적인 양육과 사랑과 편안함을 주어야 하고, 이런 양육적인 역할만으로는 부족하므로 직접적·간접적인 형태의 교수적 역할이 요구된다. 직접적인 형태의 교수역할은 말하고 설명하는 것 등이며, 간접적인 교수형태는 학습을 이끌어내기 위한 것으로 학습 분위기를 만들거나 수업을 계획하는 것, 생각을 유발하기 위해 질문하는 것, 평가하는 것 등이다. 물리적, 인적 자원을 동원하여 적절히 활용하고 활동을 편성하며 물리적 환경을 조직하고 학습전략을 결정하는 등 가르치기 위한 직접적이고 간접적인 모든 형태가 교사에 의해 수행된다. 이러한 교수적 역할 외에 유아와 계속적으로 상호작용하며, 이러한 상호작용의 질은 특정한 교수의 실제보다 훨씬 중요하기 때문에 교사의 관련적 역할 또한 매우 중요하다. 관련적 역할은 교사가 안내자, 지원자로서 유아가

믿음과 안정감을 느낄 수 있도록 하며 유아 스스로 판단할 수 있게 하고, 유아의 가치에 영향을 주는 것이다. 무엇보다도 교사는 따뜻하고 지원적인 시선으로 유아의 좋은 점과 나쁜 점을 수용하고 유아와 인간적인 관계를 통하여 유아가 성장하도록 도와야 한다.

김병하(1993)는 우리나라 유아특수교사 양성모델을 역할모델의 측면에서 세 가지를 강조하고 있다. 첫째, 발달전문가의 역할을 하여야 하며, 둘째, 부모상담 혹은 자문가로서의 역할과 셋째, 팀의 기여자 혹은 협력자로서의 역할이 중요한 기능이 된다고 하였다.

김세영(2002)은 유아특수교사가 갖추어야 할 능력으로서 10가지를 제안하였다. 첫째, 유아 발달에 관한 지식습득, 둘째, 장애유아와의 접촉을 목표로 한 실습, 셋째, 유아진단 능력과 진단도구에 대한 지식, 넷째, 각 유아에게 맞는 교육 프로그램 활용 실천 능력, 다섯째, 개별화 교육계획과 개별화된 가족서비스지원 계획 수립, 여섯째, 교육평가 능력, 일곱째, 중복장애 유아에 대한 기초지식, 여덟째, 가족상담, 아홉째, 각종 서비스 전달, 열 번째, 이행계획 수립 등이다.

이효자(1996)는 유아특수교사의 역할 중에서 가장 중요한 세 가지를 강조하고 있다. 첫째, 유아특수교사는 전문성을 고루 갖춘 교사가 되어야 한다. 유아특수교사는 유아교사의 자질 외에 남다른 끈기와 인내심, 창의력, 열성, 정서적 성숙, 유머감각뿐만 아니라 전문가적 자질 즉, 장애학생에 대한 완벽한 지식과 올바른 이해, 개별특성에 따른 지도방법, 치료교육 방법 등을 갖추어야 한다. 둘째, 유아특수교사는 장애유아를 사랑과 존중의 태도로 대해야 한다. 장애유아들이 혼자 스스로 행동하도록 도와야 한다. 교사는 오히려 수동적이고 주도권은 유아가 가질 수 있도록 하고, 아이를 존중해 줌으로써 자율성과 성장을 향한 내적인 힘을 갖도록 해야 한다. 교사들의 능력과 끈기는 장애유아들 주변의 환경과 사람들을 변화시킬 수 있고 그에 따라 다른 교사들도 변화시킬 수 있다. 셋째, 유아특수교사는 오케스트라를 지휘하는 지휘자의 역할을 해야 한다.

유아특수교사는 교육의 가장 핵심적인 역할을 담당하면서 장애유아를 직접적으로 지도하게 되고 부모에게 필요한 정보를 제공하고 관련기관의 전문가와 협력을 통하여 장애유아를 위한 프로그램을 조정해 나가며, 유아를 지지해주는 지지자이기도 하다.

최근에 장애유아를 위한 조기교육이 보다 통합적인 접근방법으로 전반적인 발달을 추구하는 경향에 맞추어 유아특수교사에게 요구되는 자질을 다음과 같이 제안하고자 한다.

첫째, 교사로서 갖추어야 할 일반적인 자질을 지녀야 할 것이다. 즉, 학문적인 깊이에 해당하는 일반교양, 교육행위를 판단하는 기준이나 준거에 해당하는 교육원리 및 철학과 교육가적 지식, 교수 학습 전 영역에 대한 교육심리학적 지식, 적절한 교수방법의 이해와 교육평가, 교육행정, 교사의 인성 및 교육관 등의 자질을 갖추어야 할 것이다.

둘째, 특수교육 전반에 대한 지식과 기능을 갖추어야 할 것이다. 즉, 특수교육의 역사, 특수유아를 위한 교육과정 이해, 각 장애유형별 교육방법 이해, 특수유아 판별 및 진단능력, 장애유아의 장애정도, 중복 중증화에 따른 기초학습 지도능력이 반드시 고려되어야 한다.

셋째, 유아교육의 전반에 대한 이해가 있어야 한다. 즉, 유치원 교육과정 운영에 대한 지식, 영·유아의 심리적 발달과 교육방법에 관한 내용, 유아교육의 철학적 기초, 교과별 교수·학습 이론과 실제에 대한 능력 등을 바탕으로 한 후에 장애유아에 대한 지식과 실습을 겸비해야 한다.

3) 통합교육환경에서의 교사의 역할

일반교사는 장애유아 통합교육 현장에서 가장 중요한 인적 요인이다. 일반교사의 통합교육에 관한 기본 태도, 특히 장애 유아에 대한 이해와 태도는 장애유아를 받아들이고 그들을 학급 내의 모든 활동에 참여하도록 하는데 직접적인

영향을 미친다. 일반적으로 유아들의 생각이나 행동은 학급 담임교사의 영향을 절대적으로 받는다고 할 수 있다. 일반교사가 가지는 장애 유아에 대한 태도가 어떠하냐에 따라 비 장애 유아들의 장애 유아에 대한 생각과 행동이 결정된다. 일반교사는 자기 학급에 있는 모든 유아의 교육과 활동에 관한 책임을 맡고 있다. 따라서 교사는 장애 유아가 소외됨이 없이 학급의 모든 활동에 적극적으로 참여하도록 격려할 수 있다. 그 뿐만이 아니라, 교사는 학습목표, 내용 및 방법을 유아에게 맞게 조절하여 장애 유아가 수업활동에서 낙오되지 않고 학습을 성공적으로 수행할 수 있도록 도와주어야 한다(김성애, 2002).

일반교사는 정상적인 인간성장과 발달에 대한 전문가로서 훈련되어진다. 그러므로 유아연령에 적합한 학습이나 행동들의 정상기준을 토대로 하여 장애유아와 비 장애유아들의 행동을 관찰하고 평가하는 것이 가능한 위치에 있다. 따라서 장애유아가 지니고 있는 문제의 본질과 심각성에 대한 결론을 내리기 위해서 정상집단의 기준과 개별 장애유아의 행동을 비교함으로써 자료에 근거한 행동관찰을 할 수 있다(김세영, 2002).

학급내의 모든 유아들을 위하여 교수를 제공하는 것이 일반교사의 주된 역할이므로 장애유아를 개별적으로 지도하기보다는 정상집단 내에 장애유아를 적응시키기 위한 방법을 모색해야 하며, 장애유아가 정상집단의 행동규범을 준수하고 다른 비 장애유아와 함께 학습할 수 있도록 지원체제를 구축해야 한다.

특수교사 역시 통합교육의 최상의 질을 위해서 매우 중요한 인적자원이다. 특수교사는 통합교육 현장에서 장애 유아가 비 장애 유아와 같은 공간에서 같은 학습 내용으로 원만한 수업을 받을 수 있도록 모든 필요한 조치를 할 수 있다. 우선, 특수교사는 장애 유아를 위해 수업목표, 내용, 방법을 장애 유아의 상황에 맞게 적절하게 수정하고 조절하는 책임을 진다. 그리고 장애 유아가 문제 행동을 일으킬 때 적절하게 관리하고 대처하는 일도 맡아서 한다. 또한, 교사는 장애 유아에게 적절한 특수교육 서비스를 계획하고 그것을 관리한다. 즉, 장애유아의 진단과 프로그램의 평가, 유아의 문제 및 행동교정을 위한 중재를

제공하는 역할을 담당한다(Turnbull, 1982).

특수교사는 장애유아를 위하여 전반적인 발달영역에 걸친 유아의 현행수준과 특별한 결손 등을 발견하기 위하여 여러 가지 다양한 검사를 실시한다. 또한 장애유아의 배치에 관련된 정보를 수집하기 위하여 일반학급 내에서 그들의 행동 특성을 관찰하고 평가하며, 유아에게 가장 적합한 교육환경과 유아의 문제점을 일반교사에게 정보를 제공해 준다.

강경숙(2001)은 통합 환경에서 특수교사의 역할을 다음의 같이 제안하였다.

첫째, 적절한 개별화프로그램을 개발·적용한다. 둘째, 학교 전체 프로그램에 장애유아의 참여를 촉진한다. 셋째, 통합학급에서 장애유아가 수업에 의미 있게 참여할 수 있도록 지원한다. 넷째, 통합학급에서 장애유아가 학급구성원으로 받아들여져 생활할 수 있도록 지원한다. 다섯째, 장애유아와 비 장애유아의 상호작용이 잘 이루어지도록 지원한다. 여섯째, 비 장애유아가 장애유아에 대한 올바른 인식과 태도로 대할 수 있도록 지도한다. 일곱째, 유아교사에게 통합교육의 의의와 장애유아의 특성, 지도방법을 연수시킨다. 여덟째, 통합학급교사와 지속적으로 협력해야 한다.

특수교사는 비 장애 유아의 지도를 장애 유아에게 제공하듯이 열의와 관심을 가지며 수행한다. 교사는 모든 유아들이 원활한 통합수업을 받을 수 있도록 일반교사와 함께 그들의 수업과 행동을 모니터링 한다. 이것은 특수교사가 비 장애 유아들에게 새로운 차원의 질 좋은 수업을 제공하는 것 외에도 그들로 하여금 수업에서 장애 유아만을 위하는 교사로 인식되는 것을 없애고 자기들을 위해서도 존재한다는 인식을 하게 하여 장애 유아를 자기들의 집단에 당연히 소속되어야 하는 것으로 인식하게 하는데 매우 큰 효과를 얻을 수 있다(김성애, 2002).

4) 교사 간의 협력

통합교육 실행의 지원 망에서 가장 중요한 부분이 특수교육 교사와 일반교사와의 협력적 관계이다(박승희, 1998). 특수교사와 일반교사는 장애유아의 학습 성취를 극대화하기 위해 상호 협력하고 자문 서비스를 통해서 일반교사의 통합교육 참여를 강화해 나가야 한다.

통합교육 체계에서 자문은 일반교사를 지속적으로 지원하고 장애유아를 위한 서비스를 제공하는데 그 목적이 있으며 특수교사와 일반교사 간에 일대일 상호 협력을 통해서 이루어지는 가장 효과적이며 보상적인 방법이라고 한다. 특수교사와 일반교사 간 협력과 자문은 장애유아를 일반학급으로 통합시킬 결정에서부터 배치관정 및 교수계획, 교수 프로그램의 제공, 성취력 평가에 이르기까지의 과정이 모두 포함되며, 여러 문헌 연구들은 자문 지원 활동이 시간제 통합 또는 자료실 배치에서 일반학급에 적용될 때가 가장 유용하다고 하였다. 이러한 자료실 모델에 포함될 자문(consulting)에 대한 내용에는 통합된 장애유아 능력에 대한 자문, 장애유아 교수와 관련하여 교재, 기술, 교수법의 지도, 일반교사와 특수교사에 의한 목적, 개별화 교수 및 교수 목표의 개발, 특수교사에 의한 일반학급 교사를 위한 교사교육이 포함된다.

특수교사는 반드시 효과적인 자문기술을 갖추어야 하고, 상호 의사소통 능력기술은 특수교사와 일반교사의 각기 다른 영역에 전문가들이라는 점에서 더욱 중요하게 인식되는데, 그 이유는 서로의 전문성을 존중하고 개방된 의사소통으로 긍정적인 관계를 증진시키려는 노력과 기술이 갖추어진 경우에만 통합교육이 성공적으로 성취되기 때문이다.

특수교사와 일반교사 간 의사소통은 각 교사의 전문역할이 분배된 상황에서 가능하다고 하며, 통합교육 체계 안에서 특수교사의 자문과 역할만이 지나치게

강조 될 경우 일반교사와 특수교사 간 협력관계가 파괴될 수 있으므로, 자문에 있어서 특수교사의 역할이 특히 중요하다고 하였다.

협력체제에서의 목표는 지식을 공유하여 한사람이 활동하여 얻은 것 보다 더 나은 전략을 얻는 것이다. 예를 들어, 학급교사는 그들의 학급, 집단교수과정, 그리고 교육과정 내에서 학생의 지식의 깊이에 대한 전문적인 것을 나눌 수 있다; 특수교사는 교수응용과 특별한 중재전략에 대한 전문성을 나눌 수 있다; 학교 심리학자는 개인차와 인간학습 및 행동에 대한 전문성을 나눌 수 있다; 교육과정 자문가는 특별한 교육과정 영역과 학습대상/자료에 관한 전문성을 나눌 수 있다; 그리고 부모들은 그들 자녀와 그들이 다른 여러 환경에서 어떻게 기능하는가에 관한 전문적인 정보를 나눌 수 있다. 따라서, 협력교수의 목표는 지식을 나눔으로써 혼자서 활동하면서 얻는 것보다 더 나은 전략에 도달하는 것이다. 협력은 통합교육의 초석이다. 그렇지만 효율적인 협력체제는 일련의 특별한 기술을 요구한다(김성애, 2002).

교사 간 협력이 잘 이루어지면 많은 장점(방명애, 정상진, 2001)이 있는데 첫째, 인간은 다른 사람과 함께 상호박용을 할 때 더 많은 것을 배울 수 있으므로 교사 간 협력은 교사의 지적 능력을 향상시켜 혼자서는 도저히 이루어 낼 수 없는 교육성과들을 성취할 수 있다. 둘째, 교사 간 협력은 교사들을 새로운 정보나 지식에 노출시키게 된다. 교사 간 협력은 교사들로 하여금 유아의 학습 문제에 새로운 접근방법을 고려하여 창의적인 교수방법을 개발하게 한다. 셋째, 교사 간 협력은 공동체 의식을 갖도록 돕기 때문에 긍정적인 인간관계를 형성하게 된다. 인간에게 있어서 마지막으로 소속감을 느끼고자 하는 것은 기본적인 욕구이므로 한 학교에 근무하는 일반학급 교사와 특수학급 교사가 소외감 없이 모든 유아의 교육에 공동 주인의식을 갖는다면 교사들은 교수활동을 더욱 열심히 하게 될 것이다.

3. 역할갈등

1) 역할갈등의 개념

교사가 근무의욕을 가지고 자신의 전문성을 충분히 발휘할 수 있으나 하는 것은 교사가 어떠한 교직환경에 처해 있느냐와 깊은 관련을 가진다. 교육현장에서 자기의 역할, 직무목표, 직무에 관한 책임소재가 불분명할 때 역할 모호성이 나타나며 역할갈등을 경험하게 된다(장정진, 2002).

역할갈등에 대한 이해를 위해 역할기대와 역할지각에 대하여 살펴보고자 한다.

역할기대란 역할 행동에 영향을 미치는 요소로 역할 수행자의 행동을 평가하는 기준이 된다. Sarbin(1977)은 역할기대를 의무와 권한으로 설명하면서 의무는 물론 권한도 역할기대의 하나로 어떤 위치를 차지하고 있는 개인은 그와 상호작용하는 타인에게 어떤 행동을 요구한다.

Secord와 Backman은 역할기대를 강제성의 유무에 따라 규범적 역할기대와 예견적 역할기대로 분류하고, 강제성을 갖는 규범적 역할기대는 흔히 문화가치 규범에 의해 규정되거나 제도적으로 규정되는 역할기대인 반면, 예견적 역할기대는 상호작용하는 두 사람이 접하게 될 때 서로 간에 어떤 행동을 할 것을 기대하는 것으로 반드시 강제성을 갖는 것은 아니나 역할행동에 크게 영향을 주는 기대라고 설명하고 있다(김혜숙, 2003).

역할지각은 역할수행자가 역할기대를 어떻게 지각하느냐 하는 정도를 말하는데 역할수행자의 지각없이는 다수의 사람들이 요구하는 역할기대가 같더라도 역할행동이 나타내지 않게 된다(이춘화, 1990). 즉 역할수행자에 의하여 지각은 되지만 연령이나 성별, 사회계층과 직업, 성격에 따라 각기 달리 지각하게 되는 것이다.

역할지각이 명확하고 정확할수록 역할기대에 따라 역할을 수행하고, 동기도

강해지며 역할수행은 역할기대와 일치할 가능성이 높아진다. 반면에 역할기대와 역할지각과의 차이가 크면 클수록 역할수행이 제대로 이루어지지 못하거나 역할 갈등이 발생할 가능성이 크다.

역할갈등이란 이러한 역할기대와 역할지각, 역할수행 간의 차이 또는 모호하거나 상충되는 역할기대에서 느끼게 되는 심리적 갈등상황이라고 볼 수 있는데, 역할갈등이 심한 교사들은 그렇지 않은 교사들에 비해서 교직에 만족하지 못하고, 업무가 비효율적이며, 교직을 포기하기도 하고, 자기 확신이 낮으며, 조직의 사기저하를 가져올 수 있다(김창걸, 1992).

Morrison & McIntye는 역할갈등을 크게 3가지 형태로 나누고 있다(김정규, 권낙원, 1996).

첫째, 개인의 역할 간 갈등으로써 이러한 갈등은 개인이 여러 역할을 수행할 때 생기는 갈등이다. 이러한 여러 역할마다 서로 상이한 태도와 가치 및 충성심을 요구한다. 이 경우 어느 역할을 채택해야 할지가 분명치 않아 생기는 갈등이다.

둘째, 개인적 역할갈등이 있을 수 있다. 이 경우는 한 사람의 역할에 대하여 여러 사람이 상이한 기대를 하기 때문에 일어나는 갈등이다.

셋째, 외부의 기대와 자신의 욕구가 상반되어 생기는 갈등으로 민주적 교사에 있어 외부에서는 권위주의적으로 학생을 대하도록 기대하는 경우 이 교사는 갈등상태에 놓이게 된다는 것이다.

Katz 와 Kahn(1978)은 역할갈등이란 한 가지에 순응함으로써 다른 것의 순응을 더 갈등에 처하게 하는 둘 이상의 역할기대가 동시에 발생하는 것이라고 말하면서 역할갈등이 일어나는 대상을 다음과 같이 분류하고 있다.

- 1명 이상의 역할 기대자 간 (수여자 간 갈등 : inter-sender conflict)
- 동일역할 기대자의 두 개 이상의 기대 간 (수여자 내 갈등 : in-sender conflict)
- 역할틀(role sets)의 기대와 자신의 역할에 대한 초점적 개인(focal person)

의 기대 간(사람- 역할갈등 : person-role conflict)

• 한 개인이 가지고 있는 두 개 이상의 역할 간(역할 간 갈등 : intra-role conflict)

2) 역할갈등의 원인

정우현(1994)은 역할갈등이 생기는 원인으로 하나의 역할에 대하여 각기 다른 기대를 가지는 경우, 한 개인이 두개 이상의 역할을 갖게 되는 경우, 사회에서 주어지는 기대가 그 개인의 성격과 병립할 수 없는 경우를 들고 있다.

박용현(1977)은 역할갈등의 발생원인에 대해 다음과 같이 제시하고 있다. 즉 ① 역할기대와 역할규정이 불명확할 때 ② 개인간의 경쟁적 역할 ③ 각 성원 개인이 차지한 지위간의 계속성이 없을 때 ④ 지위에 대한 책임과 권한의 불분명하고 지위에 부여되는 보상이 불분명할 때 ⑤ 한 개인의 역할행동이 다른 개인의 역할행동을 방해할 때 ⑥ 성원의 자율적 행동을 구속하거나 개인적 욕구와 의사를 표현할 수 없을 때 등이다.

남정걸(1998)은 역할갈등을 일으키는 요인으로 의사전달의 장애, 조직의 규모, 분화, 조직구성원의 이질성, 의사결정에 대한 참여의 정도, 평가, 기준과 보상체계의 차이점, 권력구조, 조직의 참여자의 성격, 역할 불만족 등을 들고 있다.

이상원(1997)은 갈등의 요인을 다음의 5가지로 정리하였다.

첫째, 의사소통과정에서 생기는 갈등으로, 의사소통의 부족으로 인한 갈등은 어의상의 차이, 불충분한 정보교환으로 인해 발생하게 된다. 의사소통의 문제는 협동을 지연시키며 오해를 조장하게 된다.

둘째, 조직구조상의 갈등으로, 조직구조상의 갈등과 개인행동요인으로 인한 갈등은 대부분 조정가능하며 관리자의 관리기술에 의해 수정될 수 있다. 조직구조상의 갈등의 발생원인은 조직규모의 크기에 따른 감독수준의 증가와 구성

원들의 근속기간의 장단, 의사결정에 조직구성원의 참여정도, 조직 내에 존재하는 잠재적 갈등을 자극하는 보상체계의 적용, 한정된 자원과 활동시간의 상호의존성, 관리권의 모호성 정도, 감독의 유형 등에 따라서 갈등이 발생한다.

셋째, 개인행동요인으로 인한 갈등으로, 개인의 행동 및 성격상으로 인한 요인은 관리자에게 통제 불가능한 것으로 받아들여지고 있다. 과다하게 독재의식이 높은 사람이나 낮은 수준의 자기 존경심도 갈등을 유발할 수 있으며, 또 각자가 추구하는 목표가 상이하거나 이해관계가 결부되었을 때 갈등을 야기시킨다. 조직구성원은 그 자신의 역할에 만족하지 않을 때와 지위단계의 변화나 지위의 부조화로 갈등이 생긴다. 그리고 세대간의 의식구조와 행동 양식 및 그의 기저가 되어 사회적, 문화적, 가치관에 단절이 생기므로 갈등이 야기된다.

넷째, 인지 및 태도의 차이로 인한 갈등으로, 의사결정과정에서 결정자들 사이에 대한 차이가 있으면 갈등이 발생하기 쉽다. 가치관, 신념체계, 동기, 사물을 보는 관점이 각각 달라 대상을 파악하는 인지, 태도의 차이가 생기게 되면 자연스럽게 갈등이 발생하게 된다.

다섯째, 상호의존성에 의한 갈등으로, 상호의존성은 두 집단이 각각의 목표를 달성함에 있어서 상호간의 협조와 정보제공, 동조 혹은 협력행위를 요하는 정도를 말한다. 조직에서의 상호의존성은 한정된 자원과 활동시간의 제한이라는 조직특성에서 기인한다.

3) 교사의 역할갈등

다양한 역할과 함께 교사는 각기 다른 부모, 동료, 관리자로부터 다수의 상이한 역할기대를 갖게 됨에 따라 복잡한 역할갈등에 빠지게 되는데 유아와의 접촉과 교구준비, 사무처리, 상담 등 여러 가지 역할을 동시에 수행하게 되면서 다양한 역할갈등에 부딪히게 된다.

Reitman은 교사의 역할갈등이 일어나는 원인으로 ① 인성의 이탈 ② 교사에

대한 과도한 갈등적 요구 ③ 역할수여자의 기대에 대한 몰이해 ④ 제도적, 문화적 상이에 대한 몰이해 ⑤ 교사에 대한 높은 기대와 부족한 재정적, 도덕적 보상 등을 들고 있다(이춘화, 1990).

남억우(1990)는 ① 가르치는 방법에 대한 학부모의 다양한 기대에서 오는 갈등 ② 다양한 역할 속에서 학생접촉, 수업지도, 사무처리, 평가, 방과 후 생활지도, 학부모와의 접촉에서 오는 갈등 ③ 성인군자의 도를 갖추기를 바라는 기대에 자기의 성격까지도 개조하여야 하는데서 오는 갈등으로 보고 있다.

Luthans은 교사의 역할갈등을 개인적 측면과 조직적 측면으로 나누어 고찰하였다(김혜숙, 2003). 개인적 측면에서는 좌절감으로 오는 갈등, 목표갈등, 역할갈등, 사람들 간의 갈등을 들고 있다. 조직적 측면에서는 조직의 위계질서에서의 갈등, 기능적 갈등, 공식조직과 비공식조직 간의 갈등을 제시하였다.

Grace(1972)는 교사의 역할갈등이 역할의 산만함과 모호함에서 발생된다고 보고, 교사의 역할이 상세히 규정되어 있기 보다는 산만한 성격을 가지며, 유아를 사회화, 동기화하고 자극하며 격려하고, 가치관을 전달하는 등의 교사의 역할이라고 생각되는 모든 과업이 상세하지 않다고 보았다.

따라서 교사는 지식의 전달자로서는 다소 성취감을 얻는 반면, 학생의 감정, 이해, 흥미나 태도, 그리고 가치관과 관계되는 광범위한 역할을 수행한 결과에 대해서는 어떤 암시도 받을 수 없으며 역할 수행을 위한 상당한 시간과 노력에 비하여 극히 적은 성취감만 얻게 될 때 교사는 갈등을 느끼게 된다는 것이다.

정우현(1994)은 교사의 역할갈등이 생기는 원인을 다음과 같이 세 가지로 설명하고 있다.

첫째, 교사는 가르치는 방법에 있어서 천차만별의 기대를 갖게 된다. 학부모들은 자기 자녀들을 교육시키는데 서로 다른 주관 하에서 기대를 갖게 된다. 이 때에 교사는 한 개인이기 때문에 이러한 모든 요구를 동시에 충족시킬 수가 없으며 자연스럽게 교사는 학부모와 여러 면에서 갈등을 갖게 된다.

둘째, 교사는 동시에 다양한 역할을 하게 되는 대표적 직종이다. 교사는 학생

과의 접촉, 학부모와의 접촉, 학생을 가르치는 일, 학교 사무처리를 하는 일, 심지어는 방과 후의 생활지도까지 맡아 해야 한다. 이러한 많은 역할수행에 있어서 자칫 잘못하면 통일성 없는 교육관을 신장시키게 되고 이로서 교사는 이 율배반의 자기 행동에 대한 많은 역할 갈등을 느끼게 된다.

셋째, 교사는 사회의 기대와 교사의 성품 사이에서의 갈등이 있게 되며 사회에서는 교사의 자세나 교사의 상을 말할 때 교사는 정력을 쏟고, 희생하고, 봉사함으로써 긍지를 가져야한다고 하는데 여러 가지 외부에서의 기대에 대한 수용을 교사 자신이 참고 자기의 성품까지 개조하여야 하는데서 오는 갈등이 있다고 하였다.

Katz는 교사의 발달단계를 4단계로 나누어 각 단계의 훈련적 요구를 설명하고 있다(이차숙 역, 1989). 단계 I은 교사로서 부임한 첫째 동안이며 불안감을 가지고 이론과 현장의 차이에 따른 무력감도 느낀다. 이 시기의 교사에게는 지원과 이해, 확신과 위로지도 등이 필요하다는 것이다. 단계 II는 단계 I이 생존기인 반면 강화기로서 교사로서의 역할에 대한 인식과 기술 습득이 잘 이루어지는 때이다. 단계 III은 갱신기로서 경력이 3-4년쯤 되는 교사들의 갈등상태로 새로운 기술과 방법을 가르치고 특별한 모임을 통하여 다양한 모임을 가져야 된다. 단계 IV는 성숙기로서 교사마다 조금씩의 차이는 있지만 5년 정도의 경력이 있는 교사들으로써 자기 자신의 인정과 더불어 경험을 통합하게 되는데 회의나 세미나에 참가하며 학위취득의 기회도 가진다. 이 때의 탐구적인 논의식 세미나는 무척 깊이 있는 내용들이라고 한다. 이와 같이 그 시기에 적절한 훈련적 요구를 충족시켜줄 수 없을 때 교사의 역할갈등은 생겨날 것이다.

Grace는 교사의 역할이라고 이야기되는 여러 가지 과업들이 상세하지 않다고 하였다. 따라서 교사는 광범위한 역할을 어떻게 수행해야 하는지에 대해서는 분명한 암시를 받지 못하는 가운데 역할수행을 해야 하고, 이를 위해 들인 상당한 시간과 노력에 비하여 뚜렷한 성취감을 얻지 못할 때 교사는 갈등을 느끼게 된다는 것이다(김수정, 홍용희, 2004).

남용난(1990)도 유치원 교사직은 여러 가지 역할을 동시에 수행해야 하기 때문에 유아교사는 역할을 수행하는 중에 많은 갈등을 느끼게 된다고 하였다. 유아교사는 여러 가지 역할을 동시에 수행해야 한다는 역할기대 속에 있다. 이러한 여러 가지 역할을 동시에 수행해야 하는 유아교사는 그 모든 것에 만족하는 역할을 수행하기 어렵다.

이상의 역할갈등의 다양한 요인을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 다양한 교사의 역할에 대한 원장, 학부모, 유아와 사회기관들의 다른 기대에서 생긴다.

둘째, 교사 자신의 성격이나 요구, 동기 때문에 생긴다.

셋째, 교사에 대한 높은 기대에 비하여 낮은 재정적, 지적 도덕적 보상에서 생긴다.

넷째, 전문적인 교사의 영역을 행정가나 학부모가 침해할 때 생긴다.

다섯째, 과중한 업무의 형식적 지시, 전달의 내용, 각종 장부정리의 경직화로 인하여 역할갈등이 생긴다.

여섯째, 비전문가인 행정가보다 못한 사회, 경제적 지위와 교사 자신의 직책에 대한 불만족을 가져오며 그런 문화풍토에서 역할갈등이 생긴다.

일곱째, 교사의 능력이나 가치관, 욕구 등을 무시할 때 생긴다.

아홉째, 조직의 규모와 일의 분화정도, 조직 구성원의 이질성 정도에 따라 생긴다.

열 번째, 의사결정에 참여하는 정도와 원장의 의사결정 유형과 조직 참여자들의 성격이나 평가와 보상체계에서도 생긴다.

열한 번째, 교사의 성장에 따른 훈련요구를 적절하게 만족시켜주지 못할 때 생긴다.

선행연구를 바탕으로 이러한 여러 가지 요인에 따른 역할갈등을 다음의 4가지 수준으로 정리하여 설명하면 다음과 같다(이인기, 2002).

첫째, 개인 내 갈등으로 조직에서의 직원의 불안이나 역할전달자의 기대와 역

할수행자의 기대에 대한 지각이 상충할 때 일어난다. 예를 들면, 교사가 소유한 자원이 부족할 경우에 또한 교직업무에서 교사가 원하는 일과 교장이 교사에게 원하는 기대가 다를 경우에 일어난다.

둘째, 역할 내 갈등으로 역할 수행자의 내적동기와 역할업무가 상충할 때 일어난다. 예를 들면, 교사가 교육적 소신을 가지고 일하고 싶지만 교직현장에서 교사의 요구가 장애를 받을 때 일어난다.

셋째, 역할 간 갈등은 역할 전달자들 간의 기대가 상충할 때 느끼는 갈등이다. 즉, 교장, 교감, 학생 등이 교사에게 저마다 다른 일을 기대할 때 일어난다.

넷째, 역할 모호성으로 역할수행에 대한 불명료성으로 인한 갈등이다. 예를 들면, 교사가 교직업무나 교장, 교감, 학생 등 기대를 정확히 지각하지 못할 때 일어난다.

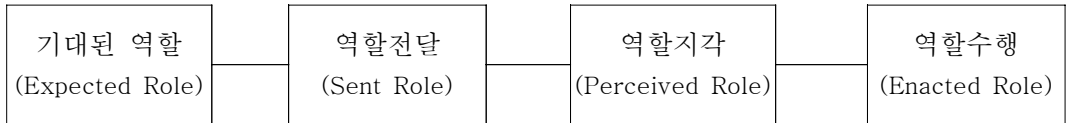
역할갈등은 역할수행자와 역할전달자, 역할업무와의 불협화음으로 인하여 역할수행자가 느끼는 수준을 말하며, 이와 같이 일정한 테두리 안에서 많은 사람과 집단이 나뉘어 목표를 지닌 채 활동하다 보면 역할 갈등은 보편적인 현상으로 나타난다고 볼 수 있다. 따라서 역할갈등은 교사 개인의 교수활동과 조직의 목표달성에 역기능으로 작용하여 교육의 비 효율화를 촉진하기 때문에 그 원인을 정확히 진단하여 조기에 개선할 필요가 있다.

4. 역할수행과 역할갈등의 관계

Getzels는 역할의 속성을 다음과 같이 제시하였다(김용주 외, 2000) 첫째, 역할은 제도 속에서 지위, 업무를 지니며, 둘째, 역할은 역할기대에 의하여 규정되고, 셋째, 역할기대는 제도적으로 정해지고, 넷째, 역할은 융통성을 띄며 상호보완적이라고 하였다.

Morehead Griffin(1989)은 역할을 조직에서 조직원이 수행해야 할 부분으로

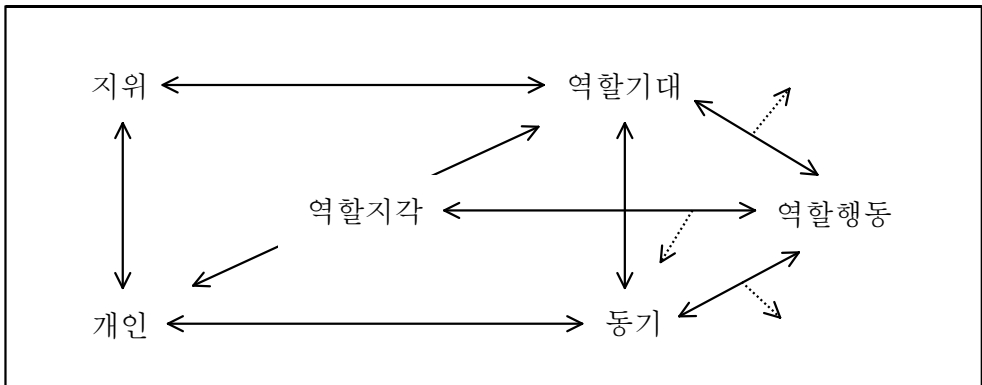
정의하면서 그것은 공식적일 뿐만 아니라 비공식적인 부분을 포함한다고 하였다. 그들은 역할기대에서부터 역할수행에 이르기까지의 과정을 다음과 같이 정리하였다.



<그림 II- 1> 역할수행과정 (Morehead Griffin, 1989)

위의 과정을 설명하면, 기대된 역할은 한 조직의 조직원이 특정 방식으로 특정한 역할을 수행하도록 기대 받고 있음을 의미하며, 역할전달은 이러한 역할기대를 조직원에게 공식적으로 또는 비공식적으로 전달함을 의미한다. 다음으로 조직원은 전달된 역할기대를 자신의 입장과 상황에서 지각하며, 그 결과로 역할을 수행하게 됨을 보여주고 있다.

박용현(1977)은 역할갈등이 발생하는 과정을 이해하기 쉽도록 다음의 그림으로 나타내고 있다.



<그림 II-2> 역할기대, 역할지각, 역할갈등과의 관계모형 (박용현, 1977)

(각각 방향을 달리하는 점선이 역할 갈등을 표시한 것임)

그런데 한 개인이 수행하는 역할은 외부에서 요구하는 역할기대와 언제나 일치하지는 않는다. 역할기대는 역할수행을 결정하는 중요한 요인이기는 하지만 그 밖의 많은 요인이 실제로 역할수행에 영향을 미친다. 예를 들면, 개인의 인성, 동기, 능력, 과거경험, 기호, 흥미, 의사소통 등의 요인이 개인의 역할수행에 영향을 미치게 된다. 또한 개인이 자신이 수행해야 할 역할에 대해 어떻게 받아들였는가에 따라 역할수행이 영향을 받게 된다. 즉, 역할지각이 명확하고 정확할수록 역할기대에 따라 역할을 수행하고 동기도 강해진다. 따라서 역할수행은 역할기대와 일치할 가능성이 높아질 것이다. 반면에 역할기대와 역할지각과의 차이가 크면 클수록 역할수행이 제대로 이루어지지 못하거나 역할갈등이 발생할 수 있다(김용주 외, 2000).

역할기대에서부터 역할수행에 이르는 과정에서 오류가 발생되었을 경우, 즉 역할수행이 역할기대에 어긋나게 이루어졌을 경우, 그 원인은 역할모호성 또는 역할갈등에서 찾아진다. 역할모호성은 조직원이 자신이 수행해야 할 역할의 정확한 성격에 대해 불확실하게 이해하였을 경우 발생한다. 즉, 역할모호성은 역할전달이 불분명하거나 수행해야 할 역할에 대한 설명이 불충분할 경우, 그리고 조직지도자나 동료와의 의사소통이 잘 이루어지지 않을 경우 발생한다(장인섭, 2000)고 하겠다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 조사 대상

이 연구는 장애유아를 부분 통합하거나 완전 통합하여 교육하고 있는 전국의 유치원과 어린이집 중에서 특수교육총연합회의 특수교육 요람(2004)에 있는 전국 국·공립 장애유아 통합 유치원 전체(50기관)와 중앙보육정보센터(2005)에 등록된 전국 국·공립 장애유아 통합 어린이집 전체(63기관) 일반교사와 특수교사 226명을 대상으로 질문지를 배부하였으며 회수된 질문지 128부를 대상으로 분석하였다. 연구대상의 일반적 배경은 <표Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 일반교사와 특수교사의 일반적 배경

배경변인	구분	빈도	백분율	
근무기관	일반교사	유치원	27	21.1
		어린이집	40	31.3
	특수교사	유치원	25	19.5
		어린이집	36	28.1
	계		128	100.0
연령		25세 이하	23	18.0
		26-30세	53	41.4
		31-35세	23	18.0
		36세 이상	29	22.7
	계		128	100.0
교육경력		5년 이하	70	54.7
		6-10년	31	24.2
		11년 이상	27	21.1
	계		128	100.0
통합교육형태		부분 통합	60	46.9
		완전 통합	68	53.1
	계		128	100.0

2. 조사 도구

1) 교사의 역할 수행검사 도구

교사 역할 평정척도는 조부경과 Saracho(1997)의 The Early Childhood Teacher's Role Rating Scale(ECTRRS)과 조경희(1997), 김인자(2002), 박영신(2003), 최경희(2002), 조미희(2003)의 선행연구를 바탕으로 통합유치원의 일반교사와 특수교사의 역할수행과 관계있는 항목을 중심으로 지도교수의 자문을 받아 연구의 목적에 맞게 수정하였다.

질문지는 교육과정 설계자로서의 역할, 수업계획 및 수행자로서의 역할, 진단자로서의 역할, 연구자로서의 역할, 협력자로서의 역할, 평가자로서의 역할 등의 역할수행정도를 평가하는 6가지 영역으로 구성하고, 점수는 각 문항 당 최저 1점에서 최고 5점으로 Likert 5점 척도를 채택하였다. 문항의 구성은<표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 교사의 역할수행

역할유형	내 용	문항번호	문항수
교육과정설계	교육목적, 일과계획과 운영, 실내·외 환경구성	1 - 10	10
수업계획 및 수행	수업의 계획과 운영, 유아와의 상호작용	11 - 18	8
진단	유아의 건강, 정서상태 파악, 유아의 발달수준 진단	19 - 26	8
연구	교사연구, 연구프로그램의 참여, 동료장학, 자기 장학활동	27 - 34	8
협력	동료교사, 전문요원들, 부모와의 공동 협력	35 - 41	7
평가	유아의 성취도, 수업내용 평가, 수업개선에 대한 노력	42 - 48	7
계			48

2) 교사의 역할갈등 검사 도구

교사의 역할갈등 검사를 위하여 신인숙(1991)과 이인기(2002)의 교사 역할갈등 수준을 측정하기 위해 사용한 질문지를 연구자가 지도교수의 자문을 받아 수정하여 구성하였다.

이 질문지는 역할 갈등을 역할 내 갈등, 개인 내 갈등, 역할 간 갈등, 역할모호성을 평가하는 4개의 영역으로 구성하였고, 점수는 Likert식 5점 척도를 채택하였다. 질문지의 구성은 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 교사의 역할갈등

갈등 유형	내 용	문항 번호	문항수
역할 내 갈등	· 물적 자원 부족에서 오는 갈등 · 잡무의 과다에서 오는 갈등	1 - 5	5
개인 내 갈등	· 개인의 내적 욕구와 교직업무와의 갈등	6 - 10	5
역할 간 갈등	· 모순된 역할들 간의 갈등	11 - 15	5
역할 모호성	· 업무의 불확실에서 오는 갈등 · 정보의 부족에서 오는 갈등	16 - 20	5
계			20

3) 타당도 및 신뢰도 검증

질문지의 내용 타당도를 검증하기 위하여 특수교육 전공 교수 2명, 유아특수교육 대학원생 3명, 통합유치원 특수교사 3명, 일반교사 3명에게 검토를 의뢰하고 면담을 통해 질문지를 수정·보완하였다.

또한 유아교사 20명을 대상으로 예비 조사하여 신뢰도를 구하였고, 신뢰도를 바탕으로 질문지의 내용을 다시 수정하여 구성하였다.

역할수행 질문지의 전체 α 계수는 .965로 높게 나타났다. 역할수행 질문지의 영역별 신뢰도는 < 표 III-4 >와 같다.

<표 III-4> 역할수행 질문지의 영역별 신뢰도

구 분	교육과정 설계자	수업계획 및 수행자	진단자	연구자	협력자	평가자
Cronbach α	.905	.906	.918	.781	.878	.862

역할갈등 질문지의 전체 α 계수는 .9109로 높게 나타났다. 역할갈등 질문지의 영역별 신뢰도는 < 표 III-5 > 와 같다.

<표 III-5> 역할갈등 질문지의 영역별 신뢰도

구 분	역할 내 갈등	개인 내 갈등	역할 간 갈등	역할 모호성
Cronbach α	.817	.745	.656	.771

3. 자료 수집

예비조사를 거쳐 수정·보완된 질문지는 장애 유아를 부분 통합하거나 완전 통합하여 교육하고 있는 전국의 유치원과 어린이집 중에서 특수교육총연합회의 특수교육 요람(2004)에 나타나 있는 전국 국·공립 장애 유아 통합 유치원 전체(50기관)에 근무하는 일반교사와 특수교사, 중앙보육정보센터(2005)에 등록된 전국 국·공립 장애유아 통합 어린이집 전체(63기관)에 근무하는 일반교사와 특수교사에게 우편 또는 택배를 통해 배부하였고, 반송용 봉투를 이용하여 회수하였다. 또한 회수율을 높이기 위하여 질문지를 배부한 유치원과 어린이집에 직접 전화를 걸어 회수를 부탁하였다.

배부된 질문지 226부 중에서 136부가 회수되었으며 이 중에서 통계처리가 부적절한 질문지 8부를 제외한 128부를 대상으로 분석하였으며 회수율은 60.17%이다.

4. 자료 처리

유아 통합교육 일반교사와 특수교사의 역할수행과 역할갈등 수준을 분석하기 위하여 평균과 표준편차를 구하였다. 또한 일반교사와 특수교사의 역할수행과 역할갈등 차이를 분석하기 위하여 분산분석을 실시한 후, $P < .01$ 수준에서 통계적 유의도를 알아보았다. 통계적으로 유의한 결과가 나왔을 때에는 사후검증을 하여 역할수행 수준과 역할갈등 수준의 관계를 분석하기 위하여 상관분석을 실시하였다.

이상의 과정은 SPSS/WIN(Ver12,0) 통계처리 프로그램을 이용하여 전산처리하였다.

IV. 연구 결과

장애유아 통합교육 기관에 있는 교사의 역할수행과 역할갈등을 분석하기 위하여 분산분석을 실시하였으며 그 결과는 다음과 같다.

1. 교사의 전반적 역할수행 수준

장애유아 통합교육기관에 있는 교사의 역할수행 수준을 전체적으로 또한 역할유형별로 알아본 결과는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 전반적 역할수행 수준 (N=128)

역할 유형	전체교사(N=128)		일반교사(n=67)		특수교사(n=61)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
교육과정 설계	4.091	0.528	4.125	0.545	4.054	0.508
수업계획 및 수행	4.055	0.500	4.053	0.525	4.058	0.476
진단	4.048	0.501	4.027	0.519	4.070	0.484
연구	3.722	0.547	3.694	0.587	3.752	0.502
협력	3.790	0.513	3.768	0.539	3.815	0.486
평가	3.974	0.573	3.910	0.552	4.045	0.591
전체	3.948	0.544	3.930	0.563	3.966	0.523

<표 IV-1>에서 보는 바와 같이 장애유아 통합교육을 실시하고 있는 기관에 있는 전체 교사의 역할수행 수준은 전체적으로나 각 유형별로 볼 때 5점 만점에서 평균 3.722 - 4.091이었으며, 일반교사의 경우에는 평균 3.694-4.125, 특수교사의 경우에는 평균 3.752-4.054 정도로 비교적 높은 편이었다.

2. 역할유형에 따른 역할수행 수준 차이

1) 전체 교사의 역할유형에 따른 역할수행 수준 차이

전체 교사의 역할유형에 따른 역할수행 수준을 알아보기 위하여 F 검증을 실시한 결과는 <표 IV-2와> 같다.

<표 IV-2> 전체 교사의 역할유형에 따른 역할수행 수준(N=128)

역할 유형	M	SD	F	P	사후검증
교육과정 설계(A)	4.0914	0.52707			A-B-C
수업계획 및 수행(A)	4.0552	0.50042			
진단(A)	4.0475	0.50104			
연구(B)	3.7220	0.54684	10.918	0.000 **	B-C
협력(B)	3.7902	0.51276			
평가(C)	3.9745	0.57269			
전체	3.9468	0.54423			

** $P < 0.01$

전체 교사의 역할수행 수준은 역할유형에 따라 차이가 있는지를 알아본 결과 <표 IV-2>에서 보는 바와 같이 역할수행 수준은 역할유형에 따라 통계적으로 볼 때 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다($F=10.918$, $P=0.000$). 사후분석을 통해 다중비교를 해 본 결과, 교육과정설계와 수업계획·수행, 진단자로서의 역할수행 수준 간 또한 연구자와 협력자로서의 역할수행 수준 간에는 차이가 없는 것으로 나타났다. 반면에 교육과정설계와 수업계획·수행, 진단자로서의 역할수행 수준은 다른 역할수행 수준보다 높았다. 또한 연구자와 협력자로서의 역할수행 수준은 평가자로서의 역할수행 수준보다 낮았다.

2) 일반교사의 역할유형에 따른 역할수행 수준

일반교사 집단의 역할유형에 따른 역할수행 수준을 알아보기 위하여 F 검증을 실시한 결과는 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 일반교사의 역할유형에 따른 역할수행 (n=67)

역할 유형	M	SD	F	P	사후검증
교육과정 설계(A)	4.1254	0.54532			A-B-C
수업계획 및 수행(A)	4.0525	0.52509			
진단(A)	4.0270	0.51854			
연구(B)	3.6943	0.58695	6.537	0.000 **	
협력(B)	3.7678	0.53907			B-C
평가(C)	3.9103	0.55185			
전체	3.9296	0.56342			

** $P < 0.01$

<표 IV-3>에서 보는 바와 같이 일반교사의 경우, 역할 유형에 따른 역할수행 수준은 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=6.537$, $P=0.000$). 사후검증 결과, 전체교사의 경향처럼 교육과정설계와 수업계획·수행, 진단자로서의 역할수행 수준 간 또한 연구자와 협력자로서의 역할수행 수준 간에는 차이가 없는 것으로 나타났다. 반면에 교육과정설계와 수업계획·수행, 진단자로서의 역할수행 수준은 다른 역할수행 수준보다 높았다. 또한 연구자와 협력자로서의 역할수행 수준은 평가자로서의 역할수행 수준보다 낮았다.

3) 특수교사의 역할유형에 따른 역할수행 수준

특수교사의 역할유형에 따른 역할수행 수준을 알아보기 위하여 F 검증을 실시한 결과는 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 특수교사의 역할유형에 따른 역할수행 (n=61)

역할 유형	M	SD	F	P	사후검증
교육과정 설계(A)	4.0541	0.50813			A-B
수업계획 및 수행(A)	4.0582	0.47618			
진단(A)	4.0700	0.48436			
연구(B)	3.7523	0.50221	4.786	0.000 **	
협력(B)	3.8149	0.48547			
평가(A)	4.0449	0.59125			
전체	3.9657	0.52246			

** $P < 0.01$

<표 IV-4> 에서와 같이 특수교사의 역할 유형에 따른 역할수행 수준을 비교한 결과 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다($F=4.786$, $P=0.000$). 사후분석 결과 교육과정 설계와 수업계획 및 수행, 진단, 평가자로서의 역할수행 수준 간 또한 연구자와 협력자로서의 역할수행 수준 간에는 차이가 없는 것으로 나타났다. 반면에 교육과정설계와 수업계획 및 수행, 진단, 평가자로서의 역할수행 수준은 연구자와 협력자로서의 역할수행 수준보다 높은 것으로 나타났다. 일반교사에 비해 평가자로서의 역할수행수준은 교육과정설계와 수업계획 및 수행, 진단자로서의 역할수행 수준만큼 높음을 알 수 있다.

3. 연령, 경력, 근무기관에 따른 집단간 역할수행 수준의 차이

교사의 변인별(연령, 경력, 근무기관) 일반교사와 특수교사의 역할수행 수준의 차이점을 알아보기 다원배치분산분석을 실시하였으며 그 결과는 < 표IV-5> 과 같다.

<표IV-5> 배경 변인에 따른 교사집단간 역할수행 수준 차이

요 인	제곱합	자유도	평균제곱합	F	P
연 령	0.426	3	0.142	0.687	0.561
경 력	0.164	2	0.082	0.397	0.673
근무기관	0.084	1	0.084	0.406	0.525
교사집단	0.050	1	0.050	0.242	0.624
오 차	24.593	119	0.207		
총 합	2027.523	128			

<표IV-5>에서 보는 바와 같이 교사의 배경변인에 따른 집단간(일반교사와 특수교사) 역할수행 수준을 비교한 결과 모두 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 교사의 일반적 배경 변인은 일반교사와 특수교사를 막론하고 장애유아의 통합교육을 실행하고 있는 교사의 역할수행 수준에 영향을 주지 않음을 알 수 있다.

4. 교사의 전반적 역할갈등 수준

장애유아 통합교육기관에 있는 교사의 전반적 역할갈등 수준을 전체적으로 또한 갈등유형별로 알아본 결과는 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 전반적 역할갈등 수준

역할 유형	전체교사(N=128)		일반교사(n=67)		특수교사(n=61)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
역할 내 갈등	2.414	0.607	2.376	0.653	2.456	0.553
개인 내 갈등	2.731	0.660	2.699	0.681	2.767	0.641
역할 간 갈등	2.094	0.592	2.060	0.637	2.131	0.541
역할 모호성	1.948	0.593	1.922	0.626	1.977	0.558
전체	2.297	0.683	2.264	0.713	2.333	0.647

표 <IV-6>에서 보는 바와 같이 장애유아 통합교육을 실시하고 있는 기관에 있는 전체 교사의 전반적 역할갈등 수준은 전체적으로 5점 만점에서 평균 2.297이었고, 각 유형별로 갈등수준은 평균 1.948(역할모호성) - 2.731(개인 내 갈등)정도로 보통 수준이었다. 일반교사나 특수교사 또한, 전체교사와 같은 수준의 갈등이 있는 것으로 나타났다.

5. 갈등 유형에 따른 역할 갈등 수준

장애유아 통합교육을 실시하고 있는 교사의 갈등유형에 따른 역할갈등 수준을 분석한 결과는 다음과 같다.

1) 전체 교사의 갈등유형에 따른 역할갈등 수준

장애유아 통합교육을 실시하고 있는 전체 교사의 갈등 유형에 따른 역할갈등 수준을 알아보기 위하여 *F* 검증을 실시한 결과는 <표 IV-7> 과 같다.

<표 IV-7> 전체 교사의 갈등 유형에 따른 역할갈등 수준(N=128)

갈등 유형	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	사후검증
역할 내 갈등(A)	2.414	0.607			A-B
개인 내 갈등(B)	2.731	0.660			B-C
역할 간 갈등(C)	2.094	0.592	41.372	0.000 **	
역할 모호성(C)	1.948	0.593			
계	2.297	0.682			

** $P < 0.01$

<표 IV-7>과 같이 장애유아 통합교육 기관에 있는 교사의 갈등 유형에 따른 역할갈등 수준을 비교한 결과 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다($F=41.372$, $P=0.000$). 차이점이 어디에서 나타났는지를 알아보기 위해 사후분석을 한 결과, 역할 간 갈등과 역할 모호성 간의 갈등 수준은 차이가 없는 것으로 나타났으나, 역할 내 갈등 수준은 개인 내 갈등 수준과 차이가 있었고, 개인 내 갈등 수준은 역할 간 갈등 및 역할 모호성 갈등 수준과 차이가 있었다. 전체 교사의 경우, 개인 내 갈등은 다른 영역의 갈등 수준에 비해 가장 높음을 알 수 있다.

2) 일반교사의 갈등유형에 따른 역할갈등 수준

일반교사의 갈등유형에 따른 역할갈등 수준은 <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-8> 일반교사의 갈등유형에 따른 역할갈등(n=67)

갈등 유형	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	사후검증
역할 내 갈등(A)	2.376	0.654			A-B
개인 내 갈등(B)	2.699	0.681			B-C
역할 간 갈등(C)	2.060	0.637	19.038	0.000 **	
역할 모호성(C)	1.922	0.626			
계	2.264	0.712			

** $P < 0.01$

<표 IV-8>과 같이 일반교사의 갈등 유형에 따른 역할갈등 수준은 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며($F=19.038$, $P=0.000$), 그 차이는 전체 교사의 경향과 같았다. 즉, 역할 간 갈등과 역할 모호성 간의 갈등 수준에는 차이가 없는 것으로 나타났으나, 역할 내 갈등 수준은 개인 내 갈등 수준과 차이가 있었고, 개인 내 갈등 수준은 역할 간 갈등 및 역할 모호성 갈등 수준과 차이가 있었다. 일반교사의 경우도, 개인 내 갈등은 다른 영역의 갈등 수준에 비해 비교적 높음을 알 수 있다.

3) 특수교사의 갈등유형에 따른 역할갈등 수준

특수교사의 갈등유형에 따른 역할갈등 수준은 <표 IV-9>과 같다.

<표 IV-9> 특수교사의 갈등유형에 따른 역할갈등 (n=61)

갈등 유형	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	사후검증
역할 내 갈등(A)	2.4557	0.55273			A-B
개인 내 갈등(B)	2.7672	0.64102			B-C
역할 간 갈등(C)	2.1311	0.54146	22.856	0.000 **	
역할 모호성(C)	1.9770	0.55749			
계	2.3328	0.64743			

** $P < 0.01$

<표 IV-9>과 같이 특수교사의 경우도, 갈등 유형에 따른 역할갈등 수준은 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다($F=22.856$, $P=0.000$). 전체교사와 일반교사와 같은 경향을 나타내 주어, 역할 간 갈등과 역할 모호성 간의 갈등 수준은 차이가 없었으나, 개인 내 갈등은 다른 갈등 유형의 수준 보다 높았다.

6. 연령, 경력, 근무기관에 따른 집단간 역할갈등 수준의 차이

교사의 변인별(연령, 경력, 근무기관) 일반교사와 특수교사의 역할갈등 수준의 차이점을 알아보기 다원배치분산분석을 실시하였으며 그 결과는 < 표IV-10> 과 같다.

<표IV-10> 배경변인에 따른 교사집단간 역할갈등 수준 차이

요 인	제곱합	자유도	평균제곱합	F	유의확률(P)
연 령	1.309	3	0.436	1.664	0.179
경 력	0.056	2	0.028	0.107	0.899
통합경력	0.001	1	0.001	0.004	0.952
근무기관	0.176	1	0.176	0.671	0.414
교사집단	0.098	1	0.098	0.375	0.541
오 차	31.216	119	0.262		
총 합	708.640	128			

<표IV-10> 에서 보는 바와 같이 교사의 배경변인에 따른 집단간(일반교사와 특수교사) 역할갈등 수준을 비교한 결과 모두 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 교사의 일반적 배경 변인은 일반교사와 특수교사를 막론하고 장애 유아의 통합교육을 실행하고 있는 교사의 역할갈등 수준에 영향을 주지 않음을 알 수 있다.

7. 역할수행 수준과 역할갈등 수준의 관계

장애유아 통합교육을 실행하고 있는 교사의 역할수행 수준과 역할갈등 수준간의 관계를 알아보기 위해 상관도를 알아본 결과는 <표 IV-11>와 같다.

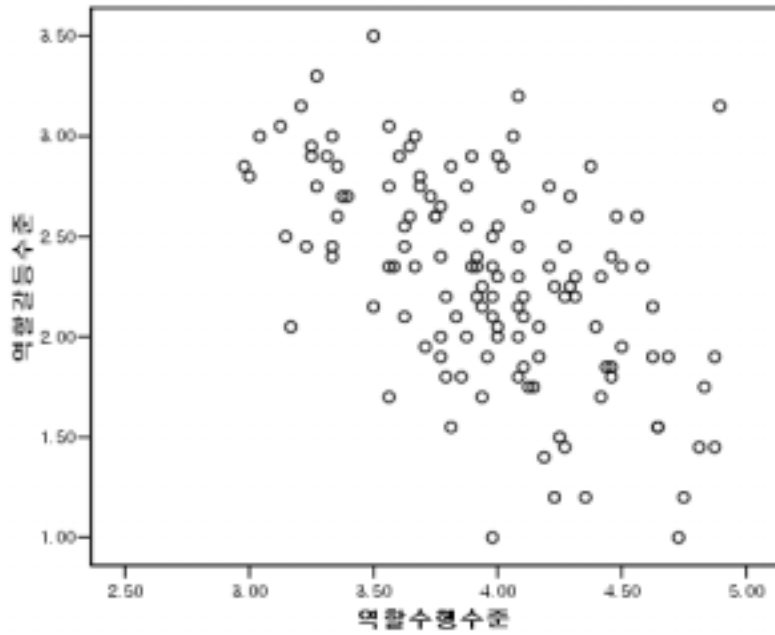
<표 IV-11> 역할수행 수준과 역할갈등 수준과의 관계

변 수	상관계수(R)	유의확률(P)
역할수행 수준 & 역할갈등 수준	-0.535	0.000 **

** $P < 0.01$

<표 IV-11>에서 보여주고 있듯이, 역할수행 수준은 통계적으로 유의미한 수준에서 역할갈등 수준과 부적상관이 있는 것으로 나타났다($R=-0.535$, $P=0.000$). 즉, 역할수행 수준이 높으면 높을수록 역할갈등 수준은 낮아짐을 알 수 있다. <그림 IV-1>은 역할수행 수준과 역할갈등 수준의 의미 있는 상관관계를 산점도로 알기 쉽게 나타내 보인 것이다.

역할수행 수준에 따른 역할갈등 수준



<그림 IV-1> 역할수행 수준과 역할갈등 수준 산점도

역할수행 수준이 높은 교사들의 역할갈등 수준은 낮아지는 경향을 나타내었고, 역할수행 수준이 낮은 교사는 역할갈등 수준이 높은 경향을 띄는 것으로 나타났다.

V. 논의 및 결론

이 연구는 장애유아 통합교육기관의 일반교사와 특수교사를 대상으로 역할수행과 역할갈등의 수준을 각각 알아보고 두 집단 간 역할수행과 역할갈등의 수준 차이를 비교한 후, 역할수행과 역할갈등의 관계를 분석하는 것에 그 목적이 있었다. 이 연구의 목적을 달성하기 위하여 예비조사를 거쳐 교사의 역할수행과 역할갈등 질문지를 수정·보완하였으며, 질문지는 장애 유아를 부분 통합하거나 완전 통합하여 교육하고 있는 전국의 유치원과 어린이집 일반교사와 특수교사 226명에게 배부한 후, 회수된 질문지 128부를 대상으로 분석하였다. 일반교사와 특수교사의 역할수행과 역할갈등 질문지를 분석한 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 장애유아를 통합하여 교육 및 보육 서비스를 제공하고 있는 기관의 교사 역할수행 수준은 보통 수준이었고, 역할갈등 수준은 비교적 낮은 것으로 나타났다.

둘째, 역할유형에 따른 역할수행 수준의 차이점을 알아본 결과, 전체교사와 일반교사의 경우에는 교육과정설계와 수업계획·수행, 진단자로서의 역할수행 수준은 연구자와 협력자로서의 역할수행 및 평가자로서의 역할수행 수준 보다 높았다. 반면에 특수교사의 경우에는 교육과정 설계와 수업계획 및 수행, 진단자로서의 역할뿐만 아니라 평가자로서의 역할수행 수준은 연구자와 협력자로서의 역할수행 보다 높은 것으로 나타나, 일반교사에 비해 평가에 비중을 많이 두고 있음을 알 수 있다.

셋째, 교사의 일반적 배경 변인은 일반교사와 특수교사를 막론하고 장애유아의 통합교육을 실행하고 있는 교사의 역할수행 수준에 영향을 주지 않는 것으로 나타났다.

넷째, 교사의 갈등 유형에 따른 역할갈등 수준은 전반적으로 차이가 있었다. 일반교사나 특수교사를 막론하고 역할 간 갈등과 역할 모호성 간의 갈등 수준은

차이가 없었으나, 개인 내 갈등은 다른 영역의 갈등 수준에 비해 비교적 높았다.

다섯 째, 교사의 일반적 배경변인은 일반교사와 특수교사를 막론하고 장애유아의 통합교육을 실행하고 있는 교사의 역할갈등 수준에 영향을 주지 않는 것으로 나타났다.

여섯 째, 역할수행 수준이 높으면 높을수록 역할갈등 수준은 낮아지는 것으로 나타났다. 역할수행 수준이 높은 교사는 역할갈등 수준이 전반적으로 낮았다.

이와 같은 결과와 관련하여 논의 점과 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 일반교사와 특수교사의 역할유형별 역할수행 수준이 차이가 있는 것으로 나타난 결과는 교사 집단 간 역할수행에는 유의미한 차이가 있는 것으로 밝힌 조미희(2003)의 연구와 같은 결과이다. 두 집단 모두 교육과정설계와 수업 계획·수행, 진단자로서의 역할수행 수준은 비교적 높았지만, 특수교사의 경우, 평가 또한 중요하게 인식하고 있어 그 수행 수준 또한 비교적 높은 편이었다. 이에 비하여 연구자로서의 역할수행 수준이 비교적 낮은 수행수준을 나타내었는데 이는 김인자(2002)의 연구와 일치하는 것으로, 전문성 개발이나 전문단체에 참여하여 지속적인 현직연수를 함으로써 새로운 정보와 기술을 배워 실제에 적용하고(조부경, 1997) 현장을 기초로 연구를 수행하는 일 등은 현실적으로 과중한 업무로 인하여 시간적인 여유가 부족하기도 하고 전문가 단체에서 다루는 내용이 비현장성으로 인하여 교사들의 호응이 높지 않기 때문(이민자, 1991)인 것으로 볼 수 있다. 일반교사들의 준비부족이 통합교육을 방해하는 요인(이소현, 1995)임을 지적한다면 통합교육에 대한 교사교육 및 연수를 통한 교사의 준비(조광순, 황인갑, 2003)가 통합교육의 질적 향상을 위해 필요할 것이다.

둘째, 협력자로서의 역할수행 수준 역시 다른 역할수행 수준에 비해 낮은 것은 교사들이 함께 정보를 공유하고 협력하는 것이 중요하다는 인식은 하고 있지만 협력적 환경의 조성을 위한 노력과 지원이 다소 부족함을 알 수 있으며, 양질의 통합교육을 위하여 유아교육 전문가 간의 협력과 지원이 반드시 필요한

것으로 볼 수 있다(이소현, 부인영, 2004; 조광순, 황인갑, 2003)는 인식하에 제도적인 통합교육의 협력체제 지원과 통합교육전문가의 지원이 필요하다고 하겠다.

셋째, 교사의 배경 변인(연령, 경력, 근무기관)에 따른 교사의 역할수행 수준은 통계적으로 유의미한 차이가 나지 않은 이 연구의 결과는 다른 연구의 결과에 비해 차이가 있음을 보여주고 있다. 정계숙, 김경숙(2003)의 연구에서는 근무경력이 교사의 역할수행에 영향을 미치는 요인으로, 박양인(1999)의 연구에서는 연령과 경력, 조규현(1996)의 연구에서는 경력, 박향숙(1994)의 연구에서는 연령과 경력, 박영신(2003)의 연구에서는 근무기관이 역할수행에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구의 결과는 이들 선행연구와는 다르다고 할 수 있지만 교사의 역할수행이 연령, 경력, 근무기관에 따라 유의미한 차이가 나타나지 않았다는 조미희(2003)의 연구와 일치한다고 볼 수 있다. 그러나 연령, 경력, 근무기관이 역할수행에 영향을 미치지 보다는 다른 요인들, 예를 들면 개인의 인성, 동기, 능력, 직무만족 등의 요인들(김용주 외, 2000)과 교사 효능감(조미희, 2003)과 같은 요인들이 역할수행 수준에 영향을 줄 수 있는 것을 토대로 볼 때, 향후 연구에서는 이를 밝히는 연구가 필요하다.

넷째, 일반교사와 특수교사 각각 갈등유형에 따른 역할갈등 수준은 일반교사와 특수교사 모두 개인 내 역할갈등 수준이 가장 높았는데 이는 현재 교사 개인이 가지고 있는 교직에 대한 생각과 실제 역할수행이 일치하지 않아 갈등을 느끼는 것으로 보이며, 이는 개인의 직무만족도와 연관이 있을 것으로 보인다.

갈등유형 중에서 역할 간 갈등과 역할모호성은 두 집단 모두 가장 낮은 갈등 수준을 나타냈다. 이것은 이인기(2002)의 연구결과와 일치하며, 일반교사와 특수교사가 본인에게 주어진 업무와 교사의 역할을 확실히 알고 있고 각자의 역할에 대한 갈등을 덜 느끼며 동료교사와의 갈등이 낮은 수준임을 의미한다고 하겠다. 따라서 교사들은 자신에게 주어진 업무와 역할에 대한 인식은 높지만 자신이 만족하지 않는 업무나 역할은 수행하는데 있어서 갈등을 많이 느끼는

것을 알 수 있다.

다섯째, 연령, 교육경력, 근무기관에 따른 교사의 역할갈등은 일반교사, 특수교사 집단간 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 교사집단과 변인에 따른 역할갈등 수준을 비교한 결과도 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이는 경력에 따라 유의미한 차이가 나타나지 않은 이인기(2002)의 연구와, 연령에 따라 유의미한 차이가 나타나지 않은 김혜숙(2002)의 연구와 일치한다. 따라서 교사의 역할갈등이 연령, 교육경력, 통합교육경력, 근무기관보다는 역할수행의 결과와 마찬가지로 다른 변인들에 의해 달라질 수 있음을 의미한다.

여섯째, 교사의 역할수행 수준과 역할갈등 수준의 상관관계를 분석한 결과 통계적으로 유의미한 부적 상관관계를 나타내었다. 이는 역할수행과 역할갈등이 높은 부적 상관관계를 나타낸 여명선(2002)의 연구와 일치하는 것으로, 역할수행 수준이 높은 교사는 역할갈등 수준이 낮았으며 역할수행 수준이 낮은 교사는 역할갈등 수준이 상대적으로 높게 나타났다. 따라서 교육의 질을 좌우하는 교사의 갈등을 감소시키고, 역할수행 수준을 높일 수 있는 지원체제와 교사교육 프로그램의 운영이 필요하다고 하겠다.

이 연구결과를 토대로 후속연구를 위한 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 교사들의 역할수행과 갈등을 보다 타당성 있게 분석하기 위하여 질문지와 더불어 심층적으로 파악할 수 있는 관찰, 면접, 사례연구 등의 연구방법을 사용한 질적 연구가 후속연구로 이루어져야 할 것이다.

둘째, 교사의 역할수행과 갈등에 영향을 미치는 변인에 대한 분석을 하는 연구들이 선행되어 역할수행과 갈등의 원인을 알아보는 연구가 이루어져야 할 것이다.

셋째, 일반교사와 특수교사의 역할갈등 요인분석을 통하여 두 집단 간 갈등의 양상에 대해 알아보고 갈등 해소 방법에는 어떤 방법들이 있는 지에 대한 연구가 행하여진다면 통합교육의 효과를 더욱 높일 수 있을 것이다.

넷째, 교사의 역할수행 수준이 높으면 역할갈등 수준이 낮은 것이 증명되었으

므로 통합교육 교사의 역할수행 수준을 높이도록 연수 프로그램을 다양화하여 교사들이 적극적으로 참여할 수 있는 분위기를 조성하고 교사 스스로 부단한 자기 연찬을 한다면 장애아 통합교육에 더욱 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

참고문헌

- 강경숙(2001). 특수학급 운영과 통합교육. **국립특수교육원 연수자료집**, pp. 45-52.
- 김경숙(1999). 유아통합교육프로그램의 일반교사와 특수교사가 갖추어야 할 자질에 대한 교사들의 인식. **아동학회지**, **21**, 283-294.
- 김광웅(1990). 정신지체 유아의 통합교육에 관한 연구. 미간행 박사학위논문. 단국대학교 대학원, 서울.
- 김병하(1993). 조기특수교육 담당교사의 양성. **제8회 한국특수교육학회 심포지엄**, pp. 131-136.
- 김삼섭(1999). 통합교육을 위한 교육의 재구조화. **국내세미나 자료집**, **6**, 84.
- 김성애 외(2002). **유아특수교육개론**. 서울: 학지사. pp. 129-160.
- 김세영(2002). 장애유아 통합교육에 대한 교사의 태도에 따른 교사 역할지각에 관한 연구. 미간행 석사학위논문. 부산대학교 대학원, 부산.
- 김수정, 홍용희(2004). 유치원 자유선택활동 시간의 교사 역할 및 역할수행의 갈등. **교육인류학연구**, **7(2)**, 47-65.
- 김순혜(1999). 유치원 교사의 성격특성과 역할수행능력 인식과의 관계 연구. 미간행 석사학위논문. 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 김승국(1996). **장애아동의 사회적응력 신장을 위한 통합교육모형연구**. 서울 : 교육부.
- 김용주 외(2000). 초등학교 여교사의 직무만족과 역할갈등 분석. **학생생활연구소보**, **25**, 65-83.
- 김정규, 권낙원(1996). **교사와 교육**. 서울 : 형설출판사.
- 김정현(1996). 장애유아 일반유치원 통합과 통합의 방해요인에 대한 특수교사

- 와 일반교사의 인식조사. 미간행 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원, 서울
- 김종락(1994). 정신지체 특수학급 아동의 통합교육에 대한 실태 조사연구. 미간행 석사학위논문. 대구대학교 교육대학원, 대구.
- 김창걸(1992). **교육행정학신론**. 서울 : 형설출판사.
- 김하경(1995). 특수아동과 특수교육에 대한 정규 및 특수교사의 태도 분석과 비교. 미간행 석사학위논문. 경북대학교 교육대학원, 대구.
- 김혜숙(2003). 초등학교 교사의 역할수행과 역할갈등에 관한 연구. 미간행 석사학위논문. 전북대학교 교육대학원, 전주.
- 남억우(1990). **교사론**. 서울: 교육출판사.
- 남용난(1990). 교사가 지각한 유치원 원장의 의사결정유형과 교사의 역할갈등 및 조직 건강과의 관계. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 남정걸(1998). **교육행정 및 교육경영**. 서울 : 교육과학사.
- 박 선(2002). 유아특수교사의 교수활동에 대한 자기평가 연구. 미간행 석사학위논문. 공주대학교 교육대학원. 공주.
- 박승희(1998). 2000년대 특수학급의 정체성과 발전 방향. **제5회 이화특수교육 학술대회 발표논문집**, pp. 1-42.
- 박양인(1999). 유치원 원감의 역할지각과 역할수행. 미간행 석사학위논문. 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 박영신(2003). 유아특수교사의 역할수행에 대한 인식조사. 미간행 석사학위논문. 우석대학교 교육대학원, 전주.
- 박용현(1977). **사회적 행동과 학습**. 교육과학신서3. 서울 : 교육출판사.
- 박용현(1985). **학교 사회**. 서울 : 배영사.

- 박향숙(1994). 유치원 교사의 역할지각과 역할수행에 관한 연구. 미간행 석사학위논문. 한국교원대학교 대학원, 청주.
- 박현옥, 이소현(2000). 장애유아 통합교육을 위한 일반교사와 특수교사 간 협력 방안 고찰. **교육과학연구**, 30(1), 1-10.
- 방명애, 정상진(2001). 특수교사와 일반교사의 통합교육을 위한 교사 간 협력에 대한 인식비교. **특수교육학연구**, 36(2), 71.
- 송영옥(2003). 통합교육에서 원적학급교사와 특수교사의 역할분담 실태에 관한 연구. 미간행 석사학위논문. 조선대학교 교육대학원, 광주.
- 신인숙(1991). 교사의 발달과정과 역할 갈등 수준과의 관계 연구. 미간행 석사학위논문. 충북대학교 대학원, 청주.
- 여명선(2002). 공립유치원 원감의 역할수행과 역할갈등. 미간행 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 유안진(1984). **유아교육론**. 서울: 창지사.
- 이기백(2000). 특수교사들의 역할갈등 분석. 미간행 석사학위논문. 경상대학교 교육대학원, 진주.
- 이미정(1992). 유아발달과 학급운영을 위한 유치원 교사 행동에 관한 연구. 미간행 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 이민자(1991). 유아교육 교직의 전문화 방향. **한국어린이육영회**.
- 이상원(1997). 초등학교 특수학급교사의 갈등에 관한 연구. 미간행 석사학위논문. 대구대학교 교육대학원, 대구.
- 이소현(1995). 유치원 교사 양성 교수들의 장애유아 통합에 관한 인식 조사연구. **특수교육논총**, 12, 1-24.
- 이소현(2003). **유아특수교육**. 서울: 학지사.
- 이소현, 박은혜(2005). **장애유아 통합유치원 교육과정**. 서울: 학지사.

- 이소현, 부인영(2004). 장애유아의 유치원 통합교육 현황 및 프로그램 지원육
구. **특수교육학연구**, 39(1), 189-212
- 이연섭과 홍순정(1989). **유아교육개론**. 서울: 정민사
- 이은화(1985). 유아교육교사의 역할과 자세. 유아교사 연수교재, **세세대육영회**.
- 이인기(2002). 교사 발달단계와 역할갈등의 관계 연구. 미간행 석사학위
논문, 전주대학교 교육대학원, 전주.
- 이차숙 역(1989). **유아교사를 위한 제언**. 서울 : 양서원.
- 이춘화(1990). 유아교육교사의 역할갈등에 관한 연구. 미간행 석사학위논문.
이화여자대학교 대학원, 서울.
- 이효자(1996). 통합교육의 현황 및 문제점. **현장특수교육**, 가을, 62-77
- 이형행(1992). **교육행정**. 서울 : 문음사.
- 장인섭(2000). 보직교사의 역할수행과 역할갈등에 관한 연구. 미간행 석사학
위논문. 인하대학교 교육대학원, 인천.
- 장정진(2002). 특수교육 교사의 역할갈등에 관한 연구. **재활복지**, 6(2), 1-20.
- 정계숙, 김경숙(2003). 유아통합교육프로그램의 교사 역할에 대한 교육전문가들
의 인식. **한국영유아보육학**, 23.
- 정우현(1994). **현대교사론**. 서울 : 교육과학사.
- 조광순(2001). 발달장애유아 통합 유아교육기관의 교사간 공동협력에 대한 현
장중심 교사 연수 및 지원활동에 대한 사례 연구. **특수교육학연구**,
36(1), 251-274.
- 조광순, 황인갑(2003). 현장중심의 통합학급 교사 연수를 통한 통합교육의 효
과. **특수교육학연구**, 37(4), 199-217.
- 조미희(2003). 유치원 특수학급교사와 원적학급교사의 교사 효능감에 따른 역
할수행에 관한 연구. 미간행 석사학위논문. 공주대학교 특수교육대학원,

공주.

- 조부경(1997). 유치원 교사의 역할지각과 역할수행에 관한 한·미 비교 연구. **비교교육연구**, 7, 235-258.
- 조성연(1994). 경도장애아 통합교육에 대한 특수교사와 일반교사의 태도 비교 연구. 미간행 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 최경희(2003). 유치원 통합학급의 일반교사와 특수교사의 역할에 대한 교사들의 인식비교. 미간행 석사학위논문. 공주대학교 교육대학원, 공주.
- Bailey, D.B., & Winton, P.J. (1987). Stability and change in parents' expectation about mainstreaming. *Topics in Early Childhood Special Education*, 7(1), 73-88.
- Bricker, D.D., & Bricker, W.A. (1976). The infant, toddler, and preschool research and intervention project. In T.D. Tiossem (Ed.), *Intervention strategies for high risk infants and young children*. Baltimore : University Pak Press.
- Bricker, D. & Sandall, S. (1979). Mainstreaming in preschool program: How and why to do it. *Education Unlimited*, 29.
- Cho, B.K., & Saracho, O.N. (1997). The development of early childhood teacher's role rating scale in Korea. *International Journal of early childhood education*, 2, 19-36
- Cole, K.N., Mills, P.E., Dale, P.S., & Jenkins, J.R. (1991). Effects of pre-school integration for children with disabilities. *Exceptional children*, 58, 36-45.
- Cooke, T.P., & Apolloni, T. (1978). Integrated programming at the infants, toddler, and preschool levels. In M. Guralnick(Ed.),

Early inter- vention and the integration of handicapped and nonhandicapped children. Baltimore : University Park Press.

Field, T., Roseman, S., DeStefano, L.J., & Koewler, J. (1982). The play of handicapped preschool children with handicapped and nonhandicapped peers in integrated and nonintegrated situations. *Topics of Early Childhood Special Education, 2*, 28-38.

Grace,G.R. (1972),*Role Conflict and the Teacher*, London:Routledge & Kegan Paul. N. Y. : Macmillan Publication Co. Inc.

Guralnick, M.J. (1990). Major accomplishments and future directions in ealy childhood mainstreaming. *Topics in Early Childhood Special Education, 10(2)*, 1-17.

Guralnick, M.J., & Groom, J.M. (1987). The peer relations of midly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed play groups. *Child Development, 58*, 1556-1572.

Harris, S.L., Handleman, J.S., Kristoff, B., Bass, L., & Gordon, R. (1990). Changes in language development among autistic and peer children in segregated and integrated preschool settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 20(1)*, 23-31.

Jenkins, J.R., Odom, S.L., & Speltz, M.L. (1989). Effects of social integration on preschool children with handicapps. *Exceptional children, 55*, 420-428.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978), *The Social Psychology of Organizations*. New York : John Wiley & Sons, 184-186.

McEvoy, M.A., & Nordquist, V.M., Twardosz, S., Heckman, K., Wehby,

- J.H., & Denny, R.K. (1988). Promoting autistic children's peer interaction in an integrated setting using affection activities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 21*, 193-200.
- Morehead, G., & Griffin, R. W. (1989). *Organizational behavior*. 2nd ed. Boston: Houghton`Mifflin.
- Morgan, D.M., & York, M.E. (1981). Ideas of mainstreaming young children. *Young children, 36*(2), 18-23.
- Nordquist, V.M., Twardosz, S., & McEvoy, M.A. (1986). *Some longitudinal effects of behavioral interventions on nonhandicapped children in two mainstreamed preschools*. Manuscript submitted for publication.
- Odom, S. L. (2000), `Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early childhood special Education, 20*(1), 20-27.
- Odom, S.L., DeKlyen, M., & Jenkins, J.R. (1984). Integrating handicapped and nonhandicapped preschoolers : Developmental impact on nonhandicapped children. *Exceptional children, 51*, 41-49.
- Peck, C.A., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs : A statewide survey. *Journal of Early Intervention, 16*(1), 53-63.
- Peterson, N.L. (1982). Social integration of handicapped and nonhandicapped preschoolers : A study of playmate preference. *Topics of Early Childhood Special Education, 2*(2), 56-59.

- Sarbin, T. R. (1977). Role Theory. in Gardner & Eliot Aronson, *The Handbook of Social Psychology*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Co.
- Strain, P.S. (1983). Generalization of autistic children's social behavior change : Effects of developmentally integrated and segregated settings. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 3*, 23-34.
- Turnbull, A. P. (1982). Preschool mainstreaming: A policy and implementation analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 4*, 281-291.
- Winton, P.J., Turnbull, A.P., & Blacher, J. (1985). Expectations for and satisfaction with public school kindergarten : Perspectives of parents of handicapped and nonhandicapped children. *Journal of the Division for Early Childhood, 9*, 116-124.

ABSTRACT

The Levels of Role Performance and Role Conflict of ECE and ECSE Teachers in Inclusive Settings

Young Mi Song

*Major in Early Childhood Special Education
Graduate School of Education, Kongju National University*

Supervised by Prof. Kwang-Sun Cho Blair, Ph.D.

The purpose of this study was to investigate the levels of role-performance and the role-conflict of general early childhood education (ECE) and early childhood special education (ECSE) teachers in inclusive settings. A survey questionnaire, using a rating scale, was employed with 128 teachers. The teachers were sampled from 50 public kindergartens listed in the 2004 Special Education Handbook published by the Korean Association for Special Education and 63 daycare centers registered by the Central Childcare Information Center in 2005. The results were as follows.

First, the results demonstrated that the overall role-performance levels among teachers were found to be average and the overall role-conflict levels were found to be low. Second, the levels of role-performance differed according to types of teacher role. Overall, most teachers demonstrated higher levels of role-performance as curriculum designer, lesson plan and implementation professional, and evaluator when compared with as researcher and collaborator. The same pattern was also found among ECE teachers compared with ECSE teachers. Conversely, the ECSE teachers were found to have higher levels of

role-performance, not only as curriculum designer, lesson planning and implementation professional, and evaluator, but also as assessor. It is considered that ECSE teachers place more emphasis on assessment than do ECE teachers. Third, regardless of group, teacher background did not affect the levels of role-performance.

Forth, the levels of role-conflict among teachers differed according to types of role-conflict. Regardless of group, no differences were found between the levels of role-conflict within intra-roles and role-ambiguities. On the other hand, the role-conflict level was higher in the intra-individual area than in other areas. Fifth, teacher backgrounds, such as age, teaching experience with children with disabilities, and program type, were not found to affect the levels of role-conflict regardless of group. Finally, the levels of role-performance and role-conflict were found to be correlated; teachers with higher levels of role-performance had lower levels of role-conflict, while teachers with lower levels of role-conflict had higher levels of the role-performances.

부록

장애유아 통합교육기관 내 일반교사와 특수교사의 역할수행과 역할갈등

질문지

안녕하십니까?

먼저 유아교육과 특수교육 발전을 위해 애쓰시는 선생님들께 경의를 표합니다.
저는 현재 공주대학교 교육대학원에서 유아특수교육 석사학위를 준비하고 있는 대학원생입니다.

이 설문지는 일반유아와 특수유아의 통합교육을 실시하고 계시는 선생님들의 역할수행과 갈등에 대해 알아보려고 하는 것입니다.

보다 바람직한 유아특수교육의 발전을 위해 선생님의 의견을 듣고자 하오니 모든 문항에 진솔하게 응답해 주시면 고맙겠습니다.

이 설문지는 무기명으로 작성되며 선생님께서 응답해주신 내용은 본 연구의 목적을 위해서만 사용될 것을 약속드립니다.

다시 한번 선생님들의 도움을 간절히 부탁드립니다, 바쁘신 중에도 이렇게 시간을 내 주셔서 진심으로 감사드립니다.

2005년 9월

공주대학교 교육대학원
유아특수교육전공 송영미 드림.

<유의사항>

이 설문지 1부는 통합교육을 실시하고 계신 유치원(어린이집) 선생님께서 작성하시고, 다른 1부는 유아특수 선생님께서 작성하신 후 설문지 2부를 동봉한 반송용 봉투에 넣어 보내 주시면 됩니다. 바로 작성해 주시면 감사하겠습니다. 꼭 부탁드립니다.

* 다음의 각 문항들은 선생님의 일반적인 사항에 대한 질문입니다.
해당되는 곳에 'V'표를 해주십시오.

1. 현재 선생님께서 근무하고 계신 기관은?

- ① 국·공립 유치원 (일반학급) ② 국·공립 유치원 (특수학급)
③ 사립유치원 (일반학급) ④ 사립유치원 (특수학급)
⑤ 국·공립 어린이집 (일반학급) ⑥ 국·공립 어린이집 (특수학급)
⑦ 사립어린이집 (일반학급) ⑧ 사립어린이집 (특수학급)

2. 선생님의 연령은?

- ① 25세 이하 ② 26 - 30세 ③ 31 - 35세 ④ 36세 이상

3. 선생님의 교육경력은?

- ① 5년 이하 ② 6 - 10년 ③ 11 - 15년 ④ 16년 이상

4. 선생님의 통합교육 경력은?

- ① 5년 이하 ② 6 - 10년 ③ 11 - 15년 ④ 16년 이상

5. 통합교육의 형태는?

- ① 부분 통합 ② 완전 통합

역할 수행 질문지

* 다음에 제시하는 문항들은 선생님께서 현재 교사의 역할을 어느 정도 수행하고 계신지 알아보기 위한 문항입니다. 선생님의 견해와 일치하는 곳에 ‘V’ 표를 해주십시오.

번호	질 문	전혀 아니다 ①	아니다 ②	보통이다 ③	그렇다 ④	매우 그렇다 ⑤
1	유치원(어린이집)의 교육목적 및 목표를 계획한다.					
2	연간, 월간 교육계획안을 작성한다.					
3	단원 및 주제를 선정한다.					
4	적절한 학습내용을 선정하고 조직한다.					
5	여러 가지 교수 전략을 모색한다.					
6	여러 가지 교육 활동을 통합적으로 조직한다.					
7	실내·외 환경구성을 계획한다.					
8	유아, 부모 및 지역사회의 특성을 파악한다.					
9	초등학교와의 연계성을 고려한다.					
10	평가 유형 및 방법을 계획한다.					
11	하루 일과 계획을 수립한다.					
12	적절한 교수법을 사용하여 활동을 전개한다.					
13	발생된 문제의 내용에 맞게 적절히 중재한다.					
14	활동과 활동 간의 연결시간을 지도한다.					
15	유아와의 상호작용을 통하여 학습활동을 촉진한다.					

번호	질문	전혀 아니다 ①	아니다 ②	보통이다 ③	그렇다 ④	매우 그렇다 ⑤
16	개인차, 흥미 및 상황에 따라 수업을 진행한다.					
17	게시판 등 환경을 구성한다.					
18	교재·교구를 제작하고 적절하게 활용한다.					
19	유아의 발달상태를 파악한다.					
20	유아의 학습정도를 파악한다.					
21	문제행동의 원인을 진단한다.					
22	전반적인 교육과정을 분석한다.					
23	다양한 평가기술을 활용한다.					
24	부모와 유아의 문제행동 및 발달에 관하여 상담한다.					
25	부모교육을 실시하고 부모협의체를 조직·운영한다.					
26	유아를 보호한다.					
27	수업기술을 향상시키기 위해 노력한다.					
28	자기장학 및 동료장학에 참여한다.					
29	유아의 성장과 발달에 관한 이해를 증진한다.					
30	새로운 정보와 이론을 교육활동에 적용한다.					
31	교육현장의 문제 및 실태파악으로 현장개선을 위해 노력한다.					
32	현장을 기초로 한 연구를 수행한다.					

번호	질문	전혀 아니다 ①	아니다 ②	보통이다 ③	그렇다 ④	매우 그렇다 ⑤
33	전문가 단체 및 협회에 가입하여 참여한다.					
34	유아의 성장과 발달에 대한 책을 읽는다.					
35	유아가족의 요구, 관심을 확인하고 고려한다.					
36	다양한 방법으로 가족과 의사소통하고 정보를 교환한다.					
37	유아가족과 유아를 위한 인적, 물적 자원을 찾아낸다.					
38	여러 전문가들과 함께 하나의 팀으로 협력한다.					
39	다른 일반교사, 특수교사와 협조하여 일한다.					
40	유아에 대한 교육내용과 방법을 공유한다.					
41	원장을 포함한 동료들과 원만한 인간관계를 유지한다.					
42	수업 중 유아와 수업내용에 대해 평가, 반성한다.					
43	관찰을 통해 유아를 정기적, 비정기적으로 평가한다.					
44	개별 유아를 위한 교육프로그램을 평가한다.					
45	유아의 강점을 파악하고 평가한다.					
46	유아의 단점을 파악하고 평가한다.					
47	유아에 대한 평가 결과를 교육과정에 반영한다.					
48	자신의 수업에 대한 다른 사람의 조언을 받아들인다.					

역할갈등 질문지

* 다음에 제시하는 문항들은 선생님께서 느끼시는 역할갈등의 정도를 알아보기 위한 문항입니다. 선생님의 견해와 일치하는 곳에 ‘V’표를 해주십시오.

번호	질문	전혀 아니다 ①	아니다 ②	보통이 다 ③	그렇다 ④	매우 그렇다 ⑤
1	나는 충분한 시간을 가지고 나의 역할을 수행하지 못한다.					
2	나는 단조로운 업무를 수행하는데 갈등이 있다.					
3	나는 내 나름의 일을 수행하지 못하고 지시에 의해 할 수밖에 없다.					
4	나는 알맞은 물적 시설과 지원 없이 직무를 수행한다.					
5	나는 너무 과다한 업무를 수행하고 있다.					
6	내가 가진 교직에 대한 처음 기대와 현실과는 차이가 많다.					
7	나의 교육적 소신이 교육현실에 직면하여 좌절된다.					
8	나는 너무 잡다한 업무를 수행하고 있다.					
9	나는 종종 업무수행에 있어서 나의 생각과 일치하지 않는 일을 수행해야 한다.					
10	나는 나의 전문 분야와 능력에 맞는 업무를 부여받지 못하고 있다.					
11	상사의 지시가 교육방침과 어긋날 때가 많다.					
12	나는 어느 정도의 일에 관한 권한도 없이 직무를 수행한다.					
13	나는 모순된 시책과 지침 하에서 직무를 수행한다.					
14	나는 둘 이상으로부터 상반된 요청을 받을 때가 있다.					
15	나는 특수교사(일반교사)와 원만한 인간관계를 유지하지 못하고 있다.					
16	나는 다른 사람이 무엇을 기대하는지 모른다.					
17	나는 나의 직무를 명확하게 계획한 목적 없이 수행한다.					
18	나는 상사의 모호한 지시나 명령 하에서 직무를 수행한다.					
19	교사들에 대한 나의 영향력이 어느 정도인가를 알지 못한다.					
20	나는 우리 유치원의 업무수행 과정을 아직 파악하지 못했다.					