

장애 유아의 개별화 교육 프로그램 실제

원종래

(한국복지대학 장애유아보육과)

I. 개별화 교육 프로그램의 이론적 배경

1. 개별화 교육 프로그램의 정의

개별화 교육 프로그램(Individualized Educational Program: IEP)은 미국의 장애인 교육법(IDEA)에서 명시하고 있는 법적 문서로 특수교육 적격성이 인정된 3세 이상의 개별 장애 아동을 위해서 다학문적인 진단과 계획을 거쳐서 작성되는 교육 프로그램이다(이소현, 2003).

우리나라의 경우에는 1994년 특수교육진흥법이 전면 개정되면서 개별화 교육 프로그램에 관한 조항이 명시되어 있다. 특수교육진흥법(제16조)과 동법 시행령(제14조) 및 시행규칙(제9조)에서 규정하고 있는 개별화 교육과 관련된 내용은 다음과 같다.

첫째, 각급 학교의 장은 특수교육대상자의 능력과 특성에 적합한 개별화 교육 방법을

강구하여야 하며, 이를 위해 개개인을 위한 개별화 교육 프로그램을 작성한다. 이 경우 당해 특수교육 대상자 혹은 그의 보호자에게 의견 진술의 기회가 주어져야 하며 개별화 교육 프로그램은 매 학년이 시작되기 전까지 작성되어야 한다. 그러나 학기 중에 배치 될 경우에는 배치된 날로부터 30일 이내에 작성되어야 한다.

둘째, 각급 학교의 장은 개별화 교육 프로그램의 효과적인 수립, 시행을 위하여 개별화 교육 운영 위원회를 설치할 수 있다.

셋째, 개별화 교육 프로그램에는 대상 학생의 인적사항, 현재의 학습 수행 수준, 장·단기교육 목표, 교육의 시작 및 종료 시기, 교수의 방법 및 평가 계획, 기타 개별화 교육 운영위원회가 정하는 사항이 포함되어야 한다.

2. 개별화 교육 프로그램의 목표와 기능

개별화 교육은 장애아동에게 각자의 능력과 필요에 맞는 교육을 제공하기 위한 방법으로 중요시되고 있다. 장애 정도와 유형 등에 따라 개인차가 심한 장애 아동의 경우에 이러한 개별화 교육의 필요성은 더 커진다고 볼 수 있다. 개별화 교육 프로그램을 작성하고 실행하는 가장 중요한 이유는

장애 유아들이 필요로 하는 유아에게 제공되는 교육이나 관련 적절한 교육과 관련 서비스를 서비스가 각 유아의 교육적 욕구에 받을 수 있도록 하기 위한 것이다. 적합하며, 그 프로그램은 계획적이며 이러한 IEP의 기능은 행정가에게 효율적으로 제공되었는지, 유아 및 그 있어서는 관리의 준거를, 가족의 특성에 맞게 자원이 교사들에게는 공식화된 계획을, 효과적으로 사용되었는지를 교수를 부모에게는 발언권을, 아동에게는 실행하는 교사나 이를 감독하는 적절한 교육을 제공하려는 관리자로서 하여금 점검할 수 있는 의도에서 만들어졌다고 할 수 기준을 마련해준다.

있다. 개별화 교육 프로그램은 ③ IEP는 계획된 목표와 아동의 다음과 같은 세 가지 측면의 진보가 어느 정도 일치하고 있는가를 역할을 함으로써 이와 같은 확인하기 위한 평가도구로서의 기능을 기능을 달성하도록 해준다. 한다. 나이가 어린 장애 유아에게는

가. 행정적·도구적 기능

① IEP는 교사 및 행정가가 개별 교육 프로그램에 명시된 목표와 평가 장애 유아에게 어떤 교육적 서비스와 기준들에 의해서 평가가 이루어져야 관련 서비스가 시행되고 있는지를 한다. 이것은 개별화 교육 프로그램 파악할 수 있게 관리도구로서의 개발 시 설정된 교육목표가 교수의 기능을 한다. 모든 장애 유아들은 효과와 개별 유아의 진도를 평가해 개별화 교육 프로그램을 통해서 발달주는 기준으로 사용될 수 있음을 영역별 장·단기 교수목표 교수의 의미한다.

활동을 위한 유의점, 제공되는 관련 ④ IEP은 유아의 교육과 관련된 서비스, 평가 절차 및 기준 등을 모든 사람에게 의사소통 수단으로서의 명시함으로써 체계적인 교육을 받게 기능을 한다. IEP 회의의 가장 중요한 된다. 개인차와 교육적 필요가 다양한 목표는 팀 구성원들이 긍정적이고 장애 유아들에게는 이러한 체계적인 신뢰한 만한 관계를 형성하는 것이다. 관리가 필수적이며, 특히, 통합되는 따라서 IEP 회의를 포함하는 경우에는 교육환경의 중요한 변화가 프로그램의 개발 자체가 교사와 부모 생기기 때문에 개별화 교육간의 의사소통 기회가 될 수 있으며 프로그램의 역할이 더욱 중요해진다. 서로의 의견 차이를 좁히는 역할을

② IEP는 교사나 행정가가 제공하는 할 수 있다. 또한 전문가들 간에도 서비스의 효율성 및 자원의 효과적인 개별화 교육 프로그램은 중요한 협력 사용을 평가하는데 도움을 줄 수 매개가 될 수 있으며, 특히 통합 있는 점검도구로서의 기능을 한다. 환경에 있는 장애 유아들의 경우에는 개별화 교육 프로그램은 개별 특수교사와 유아교사 간의 협력적인

교육 수행을 위해서 결정적인 역할을 하게 된다.

나. 교수과정에 대한 기능

- ① IEP는 교수의 방향을 제시한다.
- ② IEP는 평가의 기초로서 기능한다. 즉, 개별화 교육 프로그램의 연간 교육목표는 아동의 진보와 교사의 교수 수행의 효율성을 판단하는 척도가 된다.
- ③ IEP는 팀 구성원 간의 의사소통을 증진한다.

다. 교육주체별 관점에 대한 기능

- ① IEP는 학생에게 개별적이며 논리적이고 공평한 방향을 제시한다.
- ② IEP는 부모에게 그들의 발언권을 보장해주며, 일시적인 서비스와 부모에 대한 비용부담의 보호 장치로서 기능을 한다.
- ③ IEP는 교사에게 이용 가능한 자료를 제공하여 주며, 지원 인사와의 연계를 제공한다.
- ④ IEP는 사회적 측면에서 법을 이행하는 것이 되며, 자원의 적절하고 효과적의 사용을 보장하는 것이 된다.

3. 개별화 교육 프로그램의 개발 시기

개별화 교육 프로그램은 개별 유아에게 필요한 적절한 서비스를 제공하기 위해서 계획되는

총체적인 교육 전략의 한 부분이다. 그러므로 개별화 애인교육법(IDEA)에 의하면 개별화 교육 프로그램은 유아의 장애에 대한 평가와 결정이 이루어진 후 배치가 결정되기 전 30일 이내에 개발되도록 명시되어 있다. 그러나 이렇게 법으로 명시되어 있음에도 불구하고 교육 현장에서는 배치가 결정된 후에 개별화 교육 프로그램을 개발하는 경우가 많은 것이 사실이다. 개별화 교육 프로그램은 그 개발 시기가 매우 중요한데, 이것은 배치와 프로그램이 모두 결정된 후에 개별화 교육 프로그램을 개발하게 되면 교육 프로그램의 성격이나 내용이 제한을 받을 수도 있기 때문이다.

우리나라의 경우에는 특수교육진흥법에 의해서 특수교육에 배치된 후 30일 이내에 작성하도록 명시함으로써 선 배치- 후 프로그램 개발을 당연시 하고 있으며 실제로 교육현장에서도 배치가 이루어진 후에 특수교사에 의해서 개별화 교육 프로그램이 개발되고 있다. 이러한 경우에는 개별화 교육 프로그램의 내용은 학급이나 유치원의 사정, 프로그램의 성격, 교사의 실행 가능성 등에 의해서 영향을 받게 된다. 그러나 특수교육의 핵심은 개별 장애 아동을 위한 개별화이며, 기존의 프로그램이나 교육과정에 아동을 맞추기보다는 개별 아동의 필요에

따라 프로그램이나 교육과정을 수정하는 것이다(이소현, 2003). 이러한 특수교육의 기본적인 방침을 실행할 수 있도록 해주는 통로가 개별화 교육 프로그램인 것이다.

II. 개별화 교육 프로그램의 개발

개별화 교육 프로그램을 개발하기 위한 절차는 다음과 같이 의뢰, 진단 및 평가, IEP 작성, IEP 실행 등 네 단계로 나누어 설명할 수 있다(이소현, 박은혜, 1998).

1. 의뢰

의뢰 단계는 대상 아동이 특수교육을 받을 필요가 있음을 확인하기 위한 첫 단계로써, 일반 학급교사, 부모, 혹은 그 외의 사람들에 의해서 의뢰가 이루어진다. 교사가 대상 아동이 특수교육의 필요가 있다고 판단되면 의뢰 양식을 작성하여 특수교육 대상자 판별위원회에 제출하도록 한다. 의뢰 내용에 따라 필요하다고 생각되는 검사들을 실시하게 되므로 의뢰 양식을 가능한 한 자세히 작성하도록 한다. 의뢰 양식에는 대상 아동과 의뢰인의 인적사항들과 일반적인 건강 및

발달사항과 함께 의뢰 사유를 기재한다.

2. 진단 및 평가

진단과 평가는 두 가지 목적으로 이루어진다. 첫째, 대상 아동이 장애를 가졌는가를 판별하기 위한 것이다. 둘째, 교육계획을 수립하기 위하여 대상 아동의 강점과 약점을 파악하기 위한 것이다. 특수교육 대상자로 판별되기 위해서는 많은 평가 절차를 거치게 된다. 이러한 과정을 거쳐 특수교육대상자로 판별되면 강점과 약점에 관한 평가정보들을 기초로 개별화 교육 프로그램을 작성하게 된다.

가. 평가 팀의 구성

의뢰된 아동을 평가하기 위해서는 여러 전문가들이 팀을 이루어 평가를 실시하는 것이 바람직하다. 이때 팀 구성원은 대상 아동의 특성에 따라 달라질 수 있으며, 대개 가족, 일반학급교사, 특수교육교사, 심리학자, 치료사, 장애영역의 전문가들이 구성원이 된다. 팀 구성원을 선정할 때 가장 중요한 것은 장애 유아의 교육에 긍정적인 영향을 미칠 수 있고 교육의 성과를 최대화하는 데 도움이 되는 사람들로 구성해야 한다. 장애인 교육법(IDEA)은 개별화 교육 프로그램 개발을 위해서 부모와 함께 최소한 한 명 이상의 특수교사가 IEP 팀에 포함되어야 한다고 명시하고 있으며, 통합교육을 받는 경우에는

한 명 이상의 일반교사도 반드시 포함되어야 한다고 명시하고 있다.

팀 구성원들의 역할은 네 가지로 분류될 수 있다. 첫째, 각 구성원들이 서로 지원적이고 비공식적인 관계를 제공하고 형성하는 것이다. 둘째, 상호 정보 교환이다. 셋째, 유아의 성취를 촉진하고 진도를 평가하는 것이다. 마지막으로, 팀의 구성원들은 옹호자의 역할을 하게 된다.

나. 평가 절차

평가 팀은 대상 아동을 평가하기 위해서 장애 진단 및 적격성 판정, 교육진단, 진도 점검 등과 같은 평가 단계에 따라 필요하다고 생각되는 영역들의 평가도구들과 방법들을 결정한다. 이러한 평가도구들은 표준참조검사, 준거참조검사, 관찰 등으로 나눌 수 있다. 실시할 검사와 평가방법들이 결정되면 아동의 능력을 적절히 평가하기 위한 최대한의 노력이 이루어져야 한다. 즉, 적절한 동기유발이나 라포 형성, 안정적인 환경의 배려, 너무 많은 검사를 한꺼번에 실시하기 보다는 나누어 평가를 실시하는 등의 고려가 이루어져야 한다.

평가가 끝나면 팀 구성원들이 모여 결과를 분석하게 된다. 이때의 목표는 의뢰된 아동의 특수교육대상자 여부를 결정하는 일이다. 만약 장애 영역별 정의나 기준에 의해 특수교육대상자에 해당되지 않는다고 판별될 경우에는 의뢰 받은 문제점들을 특수교육서비스 외에 어떤 방법으로 해결할 수 있는지 그 전략들을 제시해 주어야 한다.

특수교육대상자로 판별된 경우에는 IEP 구안 단계로 넘어가게 되며 이때 평가과정에서 분석된 아동의 강점과 약점들이 기초 자료로 사용된다.

장애 적격성에 대한 평가가 이루어진 후에는 장애 아동에게 적절한 교육 프로그램을 제공하기 위해서는 보다 구체적인 평가가 시작되어야 한다. 평가팀은 아동의 현행 수준을 파악하기 위하여 아동의 발달에 맞는 다양한 평가도구를 사용해야 하고 자연스러운 환경에서 아동의 발달과 행동을 평가해야 한다. 평가 영역으로는 인지, 언어 및 의사소통, 대근육 운동, 소근육 운동, 사회성, 놀이, 자조기술 등이며 기본적으로 청력과 시력, 감각에 대한 평가도 필요하다. 아동의 능력에 대한 평가 이외에도 아동이 생활하는 환경, 즉 가정, 유치원, 지역사회, 교육기관 등의 환경을 평가하여 그곳에서 필요한 결정적인 기술을 알아낼 수 있어야 한다.

목표 설정을 위한 평가의 단계에서는 다양한 영역의 전문가들의 평가 결과가 공유되며 가족의 요구가 반영되는 것이 중요하다.

3. 개별화 교육 프로그램 작성

가. 개별화 교육 프로그램 작성 단계

개별화 교육 프로그램의 개발 과정은 진행적이고도 역동적이면서도 개별화되어야 한다. 개별화 교육 프로그램의 작성은 간결한 의사소통을

원칙으로 해야 하며 필요한 경우에는 전문적인 정보에 대한 설명을 포함해야 한다. 개별화 교육 프로그램을 작성하는 단계는 다음과 같다.

- 1단계: 아동의 배경 정보를 기록한다.
- 2단계: 아동의 현행 수준을 기록한다.
- 3단계: 연간 교수목표와 그에 따른 단기 목표들을 기록한다.
- 4단계: 교수목표 성취를 위해서 필요한 특수교육 및 관련서비스를 기록한다.
- 5단계: 일반교육과정에 참여하지 않는 정도와 그 이유를 기록한다.
- 6단계: 교육청 단위의 진단 참여에 대해서 설명하나.
- 7단계: 아동의 부모에게 제공되는 정기적인 진도 보고 방법을 설명한다.
- 8단계: IEP팀의 구성원들과 부모가 서명하고 날짜를 기입한다.

나. 개별화 교육 프로그램의 구성 내용

개별화 교육 프로그램은 특수교육진흥법에 의해서 대상학생의 인적사항, 현재의 학습 수행 수준, 장·단기 교육목표, 교육의 시작 및 종료 시기, 교수의 방법 및 평가 계획, 기타 개별화 교육 운영위원회가 정하는 사항으로 구성되어야 한다고

규정되어 있다. 1997년에 개정된 미국의 장애인 교육법(IDEA)은 개별화 교육 프로그램에 현행수준, 장·단기 교수목표, 특수교육 및 관련/보충 서비스, 일반 교육에 참여하지 않는 정도, 진단을 위해서 필요한 수정, 시작과 종료일, 전이, 평가 계획 등의 내용들을 반드시 포함하도록 규정하고 있다.

장애인 교육법(IDEA)은 또한 이외에도 행동 지원 전략, 영어 능력이 제한된 경우의 언어적인 욕구, 농이나 난청인 경우 고려해야 할 특별한 요소들과 의사소통상의 욕구, 시각 장애인 경우 점자의 준비, 보조공학 도구 등의 사항들을 고려해서 해당되는 학생들의 개별화 교육 프로그램에 포함할 것을 명시하고 있다(이소현, 2003).

1) 현행 수준

현재의 수행 수준을 파악하는 것은 교육목표를 설정하는 첫 단계이며 파악된 현재의 수행 수준은 이후의 진보를 비교할 수 있는 기초선의 역할을 한다. 현행수준은 언어, 운동 기능, 감각, 인지, 사회성, 자조기술, 놀이 기술 등의 영역에 대한 현재의 수준을 기록하는 것으로, 정확하고 분명하게 기록되어야 하며, 장애로 인해서 영향을 받게 되는 기타영역에 대해서도

기록하게 된다. 특히 유아의 장애가 일반 교육과정 참여나 적절한 활동에의 참여에 미치는 영향도 서술해야 한다. 특정 영역에서 발달상의 지체를 보이는 경우에는 지체된 영역의 특정 기술을 향상시키기 위해서 어떤 중재가 권장되는지도 서술해야 한다. 현행수준의 작성 요령 및 기준은 다음과 같다(Strickland & Turnbull, 1993).

- 장애가 교육성취에 미치는 부정적인 영향에 대해서 정확하게 서술한다.
- IEP의 다른 요소들과 직접적인 관계가 있어야 한다.
- 결점뿐 아니라 강점을 보는 긍정적 관점에서 서술한다.
- 명확하고 간결하게 서술한다.
- IEP를 작성하는 시점에서 현재의 능력을 기록한다.

2) 장·단기 교육목표

장기 교육목표는 연간 교육목표를 말하며, 단기 교육목표는 연간 교육목표를 성취하기 위해서 교육해야 할 중간 단계들을 측정 가능한 문장으로 서술한 것을 말한다. 연간 교육목표를 설정할 때에는 아동의 과거 성취정도, 현행수준, 아동의 선호도, 교수목표의 실제적인 유용성, 아동의 필요에 대한 우선순위, 교육목표와 관련된 교육 활동에 소요되는

시간 등의 요인들을 고려하여 가능한 한 적절한 교육목표를 결정해야 한다. 장기 교육목표는 각 교과나 발달 영역별로 포괄적인 문장으로 서술되며, 단기 교육목표는 이를 구체적이고 측정 가능한 세부 목표들로 나누어 행동주의적 서술문으로 작성하게 되며, 유아의 진보를 알아보는 평가기준의 역할도 한다. 일반적으로 바람직한 교육목표 선정을 위해서 다음과 같은 지침들을 고려해야 한다. 첫째, 교육목표는 발달상 적합한 유아의 나이와 발달에 적합한 것이어야 한다. 둘째, 교육목표는 기능적이어야 한다. 셋째, 교육목표는 부모나 기타 유아 주변의 중요한 사람들에 의해서 그 가치가 인정된 것이어야 한다. 넷째, 목표는 현실적이고 성취 가능한 것이어야 한다. 다섯째, 교육목표는 유아의 학습 단계에 따라 다양하게 설정되어야 한다(이소현, 2003). 그리고 <표 1>에서 제시된 점검표로 목표의 기능성, 일반성, 교수 상황, 측정 가능성, 장·단기 교수목표 간 관계 등 다섯 가지 측면에서 장애 유아를 위한 장·단기 교수목표가 적절하게 작성되었는지를 평가하여야 한다.

단기 교육목표를 작성할 때에는 구체적으로 (1) 행동, (2) 행동 발생 조건, (3) 행동의 성취 기준의 세 가지 요소를 포함해야 한다. 행동은 관찰 가능하고 측정

가능한 행동이어야 한다. 행동 발생 조건은 행동이 발생하도록 기대되는 상황을 의미하며, 학습 상황, 사용되는 교재, 행동 발생 장소, 행동의 대상자 등을 포함한다. 또한 행동발생 조건을 서술할 때에는 행동 발생을 위해서 필요한 보조의 정도나 제공할 단서 등에 대한 설명도 포함할 수 있다. 행동의 성취 기준은 행동이 얼마나 잘 수행되어야 성취된 것으로 평가할 것인지에 대한 기준을 제시하는 것으로 빈도, 지속시간, 백분율, 숙달 정도, 형태, 또는 간도 등의 기준으로 설명된다.

<표 1> 장애 유아의 장·단기 교육목표 작성을 위한 점검표

기능성(Functionality)

1. 선정된 기술은 환경 내의 사람 및 사물과의 상호작용 능력을 증가시키는가?

기술: 사물을 통 안에 넣는다.

기회: 가정 - 서랍에 옷 넣기, 종이 봉지에

학교 - 사물함에 도시락 넣기, 쓰레기통에

지역사회 - 시장바구니(카트)에 우유팩

2. 선정된 기술은 유아가 하지 못할 때 다른 사람으로부터 도움을 받을 수 있는가?(빈도, 지속시간, 백분율, 숙달 정도, 형태, 또는 간도 등의 기준으로 설명된다.)

기술: 사물을 찾기 위해 사물이 있어야 할 자리를 잘 알아본다.

기회: 옷걸이에서 옷 찾기, 찬장에서 음식 찾기

일반성(Generality)

3. 선정된 기술은 반응의 일반적인 개념을 대표하는가?

기술: 정해진 공간에 사물은 놓는다.

기회: 우편함에 편지 넣기, 크레용 상자에 크레용 넣기, 수저

4. 선정된 기술은 다양한 장애 상태를 위해서 수정이 가능한가?

기술: 간단한 장난감을 조작한다.

기회: 운동 기능 장애 - 불 켜기, 움직이기 쉬운 장난감 조작 말, 바퀴달린 장난감, 오투기)

시각장애 - 크고 밝고 소리 나는 장난감 작동하기(예:

5. 선정된 기술은 다양한 환경, 자료, 사람에게 일반화 될 수 있는가?

기술: 두 개의 사물을 동시에 조작한다.

기회: 가정 - 작은 연결된 블록 끼우기, 운동화에 끈 끼우기

학교 - 연필깎이에 연필 깎기

지역사회 - 작은 지갑에서 동전 꺼내기

교수상황(Instructional context)

6. 선정된 기술은 일상적인 환경에서 사용되는 방법과 같은 방법과 같은 것인가?

기술: 다른 사물을 얻기 위해서 사물들을 사용한다.

기회: 음식물을 먹기 위해서 포크 사용하기, 장난감을 꺼내기 사용하기, 선반 위의 장난감을 꺼내기 위해서 의자에

7. 선정된 기술은 교실/가정 활동 중에 교사/부모에 의해서 쉽게

기술: 사물을 쌓는다.

기회: 책 쌓기, 컵/접시 쌓기, 나무 조각 쌓기

측정가능성(Measurability)

1. 선정된 기술은 보거나 들을 수 있는 기술인가?

기술: 주의를 집중시킨 후 사물, 사람, 또는 사건

2. 선정된 기술은 측정 가능한 기술인가?

기술: 완두콩 크기의 사물을 집는다.

3. 선정된 기술은 수행 수준을 결정할 수 있는 기준을 포함하는가?

기술: 모든 손가락을 움직인다.

4. 선정된 기술은 수행 수준을 결정할 수 있는 기준을 포함하는가?

기술: 상황적인 단서가 주어지면 한 단계 지시

기술: 수용 언어 기술을 증가시킬 것이다.

장기 목표와 단기 목표의 위계적인 관계(Hierarchical Relation) 결정된 경우에는 단기 교육목표는 장기 교육목표 성취를 위해서 계획하고, 왜 각 단계에 관련 하위기술이나 단계인가?

적절한 기술: 단기 교육목표 - 각각의 손에 하나씩 있는 사물을 놓는다는 것. 장기 교육목표 - 사물을 다른 손으로 옮기는 것이다.

부적절한 기술: 단기 교육목표가 장기 교육목표와 동일한 기술에 선행되는 교육목표 성취를

1. 단기 교육목표가 장기 교육목표와 동일한 기술에 선행되는 교육목표 성취를 술의 정도를 수량적으로 제한하여 다시 서술한 것이 아니라 필요한 보충적인 도움 및

2. 단기 교육목표가 장기 교육목표와 개념적으로 관련이 없는 경우

예: 단기 교수목표 - 사물을 자발적으로 놓는 교육과정, 특별 활동, 비학업적인 활동, 기타 일반 또래들과 함께 하는 활동에 참여하고 교육받기

출처; Notari-Syverson, A., & Shuster, S. (1995). Putting real-life skills into IEP/IFSPs for infants and young children. *Teaching Exceptional Children*, 27(2), p.29

3) 특수교육 및 관련/보충 서비스

특수교육이란 일반 학생들을 위한 방법과는 현격하게 다르면서도 장애의 부정적인 영향을 방지하거나 감소시키기 위해서 필요한 특별히 고안된 교수를 의미한다(Strickland & Turnbull, 1993). 특별히 고안된 교수로는 또래들과의 상호작용을 시작하고 반응하게 하기 위한 의사소통판이나 발성을 촉진하기 위해서 스위치를 장치한 장난감을 강화물로 사용하는 등의 교수를 포함한다.

관련 서비스는 장애 유아가 교육 경험을 통해서 최대한의 혜택을 받을 수 있도록 제공하는 추가적인 지원 서비스로써, 보행훈련사, 간호사, 언어치료사, 작업치료사, 물리치료사, 사회복지사 등의 전문인들로부터 특별히 계획된 서비스 등이 포함된다. 관련 서비스가

필요하다고 결정된 경우에는 관련 서비스에 서비스의 유형과 더불어 제공 하는지를 고려해야 한다. 책임자를 함께 명시해야 한다.

필요한 프로그램의 수정이나 지원을 의미한다. 보충 서비스는 특수교육 및 관련 서비스의 한 부분으로 장애 아동들이 가능한 한 일반 교육과정에 최대한으로 참여하게 하기 위해서 규정하고 있는 조항이다. 교수 방법, 과제 및 시험, 개인적인 보조, 시간표 및 일과, 진단, 좌석 배치 등의 환경조절, 행동 조절, 집단 구성, 보조공학, 협력/상담 등이 보충 서비스에 포함된다(Gibb & Dyches, 2000). 장애인 교육법(IDEA)은 앞부분에서 설명한 바와 같이 보충적인 도움과 서비스의 일환으로 긍정적 행동지원, 언어, 시각장애 학생을 위한 점자, 청각장애 학생을 위한 의사소통 수단, 보조공학에 대해서 필요한 경우에 반드시 명시하도록 규정하고 있다.

4) 일반 교육에 참여하지 않는 정도

개별화 교육 프로그램의 중요한 요소 중의 하나는 개별 장애 유아에게 가장 적절하고 최소제한적인 환경에 배치하도록 결정하는 것이다. 따라서 장애 아동이 일반 교육에 참여하지 못하는 경우에는 개별화 교육 프로그램에 그 이유를 설명하고, 왜 이러한 결정을 내렸는지에 대한 당위성을 제시해야 한다.

특히 장애인 교육법에서는 교육 환경 배치를 장소만을 의미하는 것으로 정의하기보다는 가능한 한 일반 유아교육과정에 참여하는 것으로 정의하고 있다. 따라서 일반 유아원에 통합하고 활동에 참여하게 하기 위해서 필요한 보충적인 도움 및 서비스를 명시해야 한다. 그러나 이러한 규정이 있다고 하여 모든 장애 유아를 무조건 일반 유아교육 프로그램에 배치해야 하는 것은 아니며 일반 교육 프로그램에의 참여 정도는 앞에서 설명한 것과 같이 당위성이 성립되는 개별 학생의 교육적 필요에 근거해서 결정된다.

5) 진단을 위한 수정

장애인 교육법(IDEA)은 장애가 없는 일반 학생들이 참여하는 주나 교육청단위의 진단 활동에 장애를 지닌 학생들도 참여할 수 있도록 명시하고 있다. 이를 위해서 개별화 교육 프로그램은 장애 아동들이 이러한 진단에

참여할 때 필요한 지원이나 수정 사항들을 명시해야 한다. 만일 이러한 진단에 참여하는 것이 부적절하다고 판단되어 참여하지 않는 경우에는 부적절한 이유를 설명하고 대규모 진단에 참여하지 않는 대신 어떻게 진단할 것인지를 설명해야 한다.

6) 시작일과 종료일

개별화 교육 프로그램에는 교육 시작과 종료 시기를 기록하게 되어 있는데, 일반적으로 그 기간은 1년으로 하는 경우가 많다. 그러나 관련 서비스의 경우에는 유아의 필요에 따라 단기간의 교육만이 필요한 경우도 있다. 시작일과 종료일 외에도 서비스를 제공하게 될 장소, 시간, 빈도 등에 대한 기록도 포함해야 한다.

7) 전이

전이란 학교 교육을 마치고 사회에 잘 적응하도록 하기 위하여 직업교육, 성인 서비스, 주거생활 훈련, 지역사회 훈련 등의 여러 필요한 활동들을 적절히 제공하는 것을 의미한다. 미국의 경우 1990년에 전장애아교육법(PL94-142)이 장애인 교육법(IDEA: PL 101-476)으로 개정되면서 장애 학생들의 개별화 교육 프로그램에 반드시 전이 교육의 내용을 포함하도록 규정하였다. 이

규정은 장애 청소년들의 IEP에
고등학교 이후의 교육이나
직장으로서의 전이 계획을 포함하고
이를 위한 교육적인 준비가
이루어져야 한다는 내용으로,
14세가 될 때까지 학업 과정에
중점을 둔 전이 서비스를
계획해야 하며 16세가 되면 기관
간 공동 책임에 의한 전이 서비스
계획이 시작되어야 한다. 또한
성년이 되기 적어도 1년 전에
성년이 되는 것에 대한 권리
이전에 대해서 설명해 주어야
한다. 아직까지 우리나라는 전이
서비스에 대한 의무조항을
규정하지 않고 있는 실정이다.

유아특수교육에서의 전이는
특수교육 대상자인 장애 유아가
프로그램 간에 또는 서비스 간에
이동하는 것을 모두 의미한다.

8) 평가 계획

개별화 교육 프로그램은 연간
교육목표 성취를 위해서 진도
평가를 어떻게 할 것인지를
계획해야 하며, 부모들에게
정기적으로 자녀의 진도를 알려줄
방법 또한 계획해야 한다. 평가
계획에는 평가 방법, 평가 기준,
평가 실시 일정 등이 포함된다.

평가 방법이란 특정 목표의
성취를 측정하기 위하여 사용될
측정 도구와 방법을 말하며,
규준참조검사, 준거참조검사,
교사가 직접 제작한 검사, 관찰,
과제물 등 여러 가지 방법들이

사용될 수 있다.

평가 기준은 어느 수준까지
수행해야 특정 교육목표를 성취한
것으로 볼 것인가 하는 기준으로
단기 교육목표에서 제시되곤 한다.
평가 일정의 계획은 얼마나 자주
평가를 할 것인가에 관한
것으로서 장애인 교육법(IDEA)은
최소한 1년에 한 번은
교육목표들에 관한 평가를 하도록
규정하고 있다. 그러나 학생들의
진보 상태를 수시로 파악하고
필요할 경우 교육 프로그램의
수정도 가능하게 하기 위해서는
가능한 한 자주 평가를 실시하는
것이 바람직하다.

III. 통합유치원에서 개별화 교육 프로그램의 적용

개별화교육을 일대일 학습, 즉
개별학습과 혼동하는 경우가 많이
있다. 개별화교육이란 꼭 일대일
학습만을 의미하는 것이 아니며,
일대일 교육, 소그룹 학습, 대집단
수업 등 여러 형태로 시행될 수
있고, 각 아동의 개별적 교육
요구에 따라 특별히 계획된
수업을 의미한다. 개별화 교육
프로그램에는 개별화 교육을
실시하기 위한 중요한 정보들이
포함되어 있는데 이를 어떻게
학급수업시간에 적용시킬 것인가
하는 것이 교사들이 어렵게
느껴지는 문제이다(이소현, 박은혜,

1998).

일반적으로 장애 유아 통합교육의 성과를 위해서 가장 중요한 요소는 양질의 유아교육 환경이 우선되어야하나(Bailey et al., 1998), 질적으로 우수한 유치원 학급에 배치하고 참여하는 것만으로는 장애 유아의 개별적인 학습요구를 충족시킬 수 없다. 따라서 교사들의 중요한 역할은 장애 유아들이 학급활동에 참여하여 개별교육목표가 이루어지도록 중재를 학급에 잘 적용하는 것이다. 유치원의 일반 교육과정 안에서 장애 유아의 개별적인 교수목표가 성취되게 하는 자연적인 학급중심중재로 활동-중심 삽입교수를 들 수 있다. 활동-중심 삽입교수는 유치원의 하루 일과표에 따라서 진행 중인 활동들에 교수활동을 삽입하여 장애 유아의 개별적인 교수목표가 성취되게 하는 교수방법이다(이소현, 2003).

유치원 일반 교육과정안에 활동-중심 삽입교수를 적용하기에 앞서 우선 교육과정의 수정이 이루어져야 한다. 교육과정 수정이란 장애 유아들의 학급활동의 참여를 촉진하기 위해서 자주 사용되고 그 효과가 입증된 교수전략으로써, 그 유형에 따라 환경적 지원, 교재 수정, 활동의 단순화, 선호도의 활용, 적응도구의 사용, 교사와 또래의 지원, 눈에 보이지 않는 지원 등으로 분류된다(Sandall &

Schwartz, 2002).

활동-중심 삽입교수 중재를 실행하기 위한 구체적인 전략은 다음과 같이 세 단계로 이루어진다. (1) 유치원 교육과정에 따라 장애 유아의 교수목표를 수정하며, (2) 교수목표를 학습할 수 있는 학습 기회를 구성하며, (3) 삽입교수를 계획하고, 실행하고, 평가하는 것이다(Odom, et al., 2002).

1. 장애 유아의 교육목표 수정

먼저 활동-중심 삽입교수의 1단계 절차인 장애 유아의 개별화교육목표를 수정하는 목적은 학급 일과와 활동 중에 삽입이 가능하도록 하고, 다양한 활동에 삽입됨으로써 충분한 학습기회가 제공되도록 하고, 기존의 습득한 행동을 연습하는 것뿐만 아니라 새로운 행동의 습득도 반영하도록 교육목표를 개념화하는 것이다(이소현 2003). 활동-중심 삽입교수의 성공적인 실행을 위해 유아의 개별교육목표를 다음의 5단계로 적용할 수 있다(Bricker, Pretti-Fronticzak, & McComas, 1998). 첫째, 교육과정중심평가도구의 시행이다. 평가 도구는 유아의 포괄적인 정보를 제공해야만 하며, 주요 영역에서 발달적으로 적절한 기술을 결정하기 위한 지침을 제공해야만 한다. 둘째, 결과를 요약하는 것이다. 결과 요약에는 각 영역에 대한 현재의 기술과

발현되는 기술을 묘사하되, 수량적인 점수나 한계보다는 구체적인 유아의 강점과 흥미에 초점을 맞추어야 한다. 셋째, 유아의 중재목표기술을 세우는 것이다. 목표 기술은 유아에게 기능적인가, 일반화가 가능한가, 관찰과 측정이 가능한가, 유아의 일상적인 환경 안에서 설명가능한가 등의 기준을 충족시켜야 한다. 넷째, 목표기술을 2-4개를 선택하여 우선순위를 정하는 것이다. 우선순위를 정할 때는 유아의 행동 목록을 향상시키기에 결정적이며, 또한 유아의 발달수준에 적합한 기술을 선택하고 여러 발달영역과 관련된 복합적인 목표기술을 선택해야 한다. 다섯째, 목표기술은 관찰과 측정이 가능하고 이해 가능하도록 서술하는 것이다. 이때, ABC공식을 사용할 수 있다. A는 선행사건이며, B는 행동이고, C는 후속결과이다.

2. 학습기회의 구성

활동-중심 삽입교수 적용의 2단계에서는 교수목표를 학습할 수 있는 기회를 구성해야 하는데, 이때 교사는 삽입교수가 가능한 기회를 구성하는 것과 유아는 하루 일과를 통해 교수목표를 연습할 충분한 기회를 제공받는 것 등 두 가지 측면을 고려해야 한다. 첫 번째 측면인 삽입교수

기회를 구성하기 위해서는 활동 중에 유아의 교육적 목표들을 삽입하는 것이 필요하다. 여기서 활동은 개별화교육프로그램 상의 장단기 교육목표의 교수할 기회들을 삽입하기 위해 사용되는 체제로, 유아주도활동, 일상적인 활동, 계획된 활동 등의 조합이 중재계획으로 통합되어야 한다. 두 번째 측면인 교육목표를 연습할 기회를 제공하기 위해서 교사는 유아에게 개별 교육목표를 연습할 다양한 기회들로 짜여진 활동을 제공한다. 그리고 유아의 참여를 촉진하는 학습 환경을 만들기 위해 다양한 환경에서 유아의 행동, 주도, 흥미, 동기, 능력을 관찰해야 한다. 기능적이고 의미 있는 교육목표가 주어진다면 대부분의 유아들은 활동들에 참여하게 된다(원종례, 2005).

교사가 다양한 교수, 학습의 기회를 제공하는 활동을 개발하기 위해서는 구조적인 틀이 제공되어야 한다. 이러한 구조적인 틀에는 개별화 프로그램 계획이나 활동 도표, 또는 활동계획 등이 있다(Novick, 1993).

먼저, 개별화 프로그램 계획은 목표기술의 교수와 진보를 평가하는 상세한 지침과 준거를 제공하는 틀으로써, 장애 유아의 목표는 선행사건, 반응, 후속결과를 포함하여 행동적인 용어로 기술되어야 한다. 활동-중심 삽입교수는 특별한

조건하에서 특별한 암시를 주어 반응하도록 유아를 가르치는데 초점을 두기보다는, 학급 선행사건과 학급 반응의 연합을 개발하는데 초점을 두어야 한다. 따라서 여기에는 유아의 배경정보, 개별화교육프로그램 상의 목표 기술, 교수적 고려사항, 평가절차등과 같은 정보가 포함된다. 또한 유아의 반응과 피드백의 특성뿐 아니라, 제공되는 선행사건의 수와 형태도 측정되어야 한다(Bricker & Cripe, 1992).

활동도표는 교실 활동 중의 교수 삽입 내용을 구체적으로 기록한 표로, 일과를 시간적 순서로 적은 후 일과 내의 각 활동마다 교수할 기술과 교수전략, 교수할 상황을 구체적으로 기록한 활동 계획표이다(Helmstetter & Guess, 1987). 삽입교수기회는 활동도표를 통해서 구체적으로 계획될 수 있다. 활동 도표를 개발하기 위해서는 유아의 규칙적인 일과, 일과의 시간과 빈도, 일과 안에서 일어나는 사건의 순서, 유아 참여에 대한 설명, 규칙적인 일과를 아동의 개별목표를 삽입하기 위해 사용할 수 있는지 등의 정보를 수집해야 한다. 활동도표를 통한 활동 내의 교수 삽입은 특히 분산된 교수 시행과 여러 기술을 통합하여 가르치는 기술군의 교수를 그 특징으로 한다(이수정, 2001).

활동 계획은 유아에게

개별교수목표를 연습할 다양하고 빈번한 기회를 제공할 뿐만 아니라 상호작용 안에서 유아의 참여를 촉진하고 유지하는 방식으로 세워져야 한다. 한 활동에 발달 수준이 다른 유아의 다양한 목표를 효과적으로 통합하기 위해서는 활동 계획이 기본이며, 여기에는 활동의 묘사와 순서, 수정, 교재 등이 포함된다. 이때 유아의 학습기회를 최대한 확보하기 위해서는 유아의 개별교수목표에 대한 지식과 흥미와 능력에 대한 정보와 상호작용에 대한 역동적인 접근을 고려해야 한다. 다양한 활동을 학습기회로 전환하려면 (1) 유아 개별교수목표의 목록화, (2) 유아의 흥미를 관찰하기, (3) 유아의 참여를 촉진하고 강화하는 활동 부분을 판별하기, (4) 유아의 환경과의 상호작용을 개별교수목표를 연습하는 기회로 형성하기, (5) 유아가 개별교수목표를 연습할 수 있도록 촉진하는 물리적, 사회적 환경 구성하기 등의 단계들이 필요하다.

3. 활동-중심 삽입교수의 계획·실행·평가

활동-중심 삽입교수의 3단계에서는 계획된 삽입학습기회를 위한 구체적인 교수전략을 세워 실제로 교수를 실행하고 평가하는 것이다. 장애

유아의 개별화교육목표가 성취되기 위해서는 유아의 참여를 유도하는 반응적인 활동 내에서의 학습기회가 교수로 연결되도록 적절한 교수 전략이 선택되어, 활동-중심 삽입교수가 실행되고, 이에 따른 체계적인 평가도 함께 이루어져야 한다.

활동-중심 삽입교수의 계획은 주로 특수교사가 일일교육활동계획안, 학급활동도표, 삽입교수계획안으로 작성한다. 일일교육활동계획안에서는 이야기 나누기, 동화듣기, 장구배우기 등과 같은 계획된 활동 부분에서의 삽입교수가 계획되어지고, 학급활동도표에서는 삽입교수가 하루 활동 일정에 따라 분산되어 대략적으로 계획되어지고, 삽입교수 계획안에서는 자유선택활동 영역의 환경을 수정하고 교사의 역할을 행동, 언어, 반응으로 구분하여 구체적으로 제시한다.

삽입교수의 실행은 통합 담당 교사에게 의해 유치원 일과 및 활동시간 동안 실시된다. 교사들은 일상적인 활동과 계획된 활동, 그리고 유아 시도의 활동에서 삽입교수 중재를 실시한다. 삽입교수의 실행 절차는 다음과 같다. (1) 활동도표/삽입교수계획안에서 대상유아의 개별화교육목표를 확인한다. (2) 유아의 현재 활동 및 참여행동을 확인한다. (3) 삽입교수 상황을 만든다. (4) 교수전략을 사용해서 유아가

교육목표를 수행하도록 촉진한다. (5) 유아가 교육목표를 수행하면 강화 해준다. (6) 유아가 교육목표를 수행하지 않으면, 교사가 목표기술을 시범해 보인다. (7) 유아가 교육목표를 수행하도록 유아의 반응을 촉진한다. (8) 유아가 교육목표를 수행하면 강화 해준다. (9) 삽입교수 여부를 기록한다.

삽입교수의 평가는 두 교사가 활동도표에 삽입교수 실시여부를 매일 기록하고, 중재가 끝난 후 중재 시의 유아의 반응과 중재 실시에 대한 문제점 등을 평가하여 다음 날의 활동도표에 반영한다(원종례, 2005).

IV. 통합유치원에서 개별화교육프로그램의 실행

통합교육은 특수교육의 기본 철학인 정상화 원리를 구체화하는 교육 실제의 하나로, 그 자체가 중요한 교육목표이자 방법이 되어 왔다. 특히, 유아들은 발달적으로 적합한 환경에서 능동적인 참여를 통해 학습과 발달이 이루어진다고 하는 인식(Bredenkamp & Copple, 1997)에서 참여를 촉진시킬 수 있는 통합 환경이 이상적인 교수 맥락으로 고려되고 있다(Wolery & Fleming, 1993). 장애 유아들은 정상적인 발달을 보이는 또래들과 교육을 받으면서 나이에 적합한 행동을 관찰하고 그러한 행동을

하는 또래들과 상호작용 할 수 있는 기회를 제공받음으로써 인지, 언어 및 의사소통은 물론 보다 진보된 사회성 기술에 대한 자연스런 학습기회를 얻을 수 있다(이수정, 2001; Odom, McConnell, & McEvoy, 1992). 이러한 측면에서 통합 환경은 장애 유아의 활동 참여와 발달의 촉진에 필수적인 조건이 된다.

그러나 장애 유아의 활동 참여와 발달 증진을 위한 통합 환경의 교육적 가치에도 불구하고, 또한 많은 연구들이 장애 유아를 단순히 통합 환경에 배치하는 것만으로는 실질적인 활동 참여와 발달을 향상시킬 수 없었다고 보고하고 있다. 즉 통합 환경에서의 장애 유아는 일반 유아보다 또래로부터 거부되어질 위험이 상대적으로 높고, 지역사회활동에 덜 참여하며, 장애 유아는 성인과의 일대일 형태의 지원을 주로 받기 때문에 또래에 비해 성인과의 상호작용을 더 많이 하며, 또래와의 상호작용에서 경쟁적이지 않고, 장애의 경중에 관계없이 낮은 빈도의 또래 상호작용을 보였고, 부적절하거나 빈약한 사회적 기술로 인해 또래로부터 거부되거나 분리된 하위그룹으로 고립되는 경우가 많았다. 그리고 장애 유아는 개별화교육 프로그램이나 치료교육을 받기위해 통합 환경과 활동으로부터 분리되거나 또는

활동에 통합되어 있더라도 그들에게 필요한 교육을 받지 못하는 경우도 많았다(원종례, 2004).

이에 따라 통합 환경에서 또래와 함께 하는 활동과 일과 안에서 장애 유아의 개별화 교육 목표의 학습을 촉진시키는 학급중심중재가 요구되었다. 이와 같은 중재에는 장애 유아의 개별적인 교육목표와 직접교수의 중요성을 인정하고 일반 유아들과의 하루 일과 속에서 일반 교육과정의 목표와 개별 장애 유아의 발달적 목표를 포괄하여 달성하도록 해주는 활동-중심 삽입교수 중재가 있다. 활동-중심 삽입교수는 유아교육에서 지향하는 발달에 적합한 실제와 이론적, 철학적 기초를 공유하고 있으며 자연적인 선행사건과 후속결과의 행동적인 학습원리를 적용하여 일반유치원 환경에서 다양한 유아들의 욕구를 해결할 수 있도록 고안되어 일반 유치원에 통합된 장애 유아에 대한 개별적 교수를 실행하는데 효과적인 교수전략으로 추천되고 있다.

통합 환경에서 활동-중심 삽입교수를 실행하는 사람은 바로 학급중심중재를 담당하는 교사들이며, 이들은 대부분이 유아교사들이다. 우리나라에서는 최근에 장애 유아의 통합교육 및 보육을 선도하는 소수의 유치원과 어린이집 프로그램에서만

유아교사와 특수교사가 함께 학급중심중재를 담당하고 있다. 그러나 유아교사와 특수교사가 함께 있다고 해도 장애 유아의 교육 내용이 또래유아들의 교육 내용과 상이한 것이 문제이다. 이러한 문제의 발생은 개별화 교육 목표가 단지 법적 서류의 영향으로 형식적일 수 있고, 편협하고 측정 가능한 목표들이 자칫 유치원 교육과정 상황에서 적합하지 않을 수 있기 때문이다. 교사의 중요한 역할은 유아의 고유한 요구와 관심에 적절하면서도 유아가 참여하는 여러 활동 안에서 의미 있고 기능적인 목표를 개발하여 자연적인 방법으로 실행하는 것이다. 다시 말하면, 장애 유아를 위한 IEP 목표의 실행은 학급 교육과정을 대신하거나, 학급 활동의 참여를 제한할 수 없으며, 실제의 학급활동과 일과의 맥락 안에서 일어나야 한다.

통합된 장애 유아에 대한 중재 실행의 어려움으로 유아교사들은 적절한 전문가로부터의 상담 부족과 교사훈련의 필요성, 유아교사와 특수교사 모두는 경험과 자질 부족(Odom & McEvoy, 1990)을 들었고, 특수교사는 아동에게 직접 서비스를 제공하는 것에서 유아교사를 자문하는 것까지를 포함하는 새로운 능력을 갖춘 교사로서의 역할 변화 등을 지적하였다. 유아교육과 유아특수교육은 전문적인

교과내용과 방법론에 있어서 서로 다른 강조점을 지니기 때문에, 유아교사는 장애 유아를 위한 교육과정의 내용이나 운영, 교수방법, 학급운영 등의 측면에서 많은 도전을 받게 된다. 특히 IEP의 개발과 실행을 필요로 하는 장애 유아의 통합은 유아교사와 특수교사간의 협력관계가 전제되어야 하고, 장애 유아의 교육목표를 일과 활동에 삽입해서 교수할 수 있는 유아교사의 수행능력을 요구하게 된다. 하지만, 교사 간 협력을 수행하는 데는 두 교사의 역할 분담, 업무량, 교사 간 협력을 위한 계획수립 시간 확보, 원활한 의사소통의 요인이 갈등의 원인이 되기도 하고, 기존 교육기관체계의 구조적인 측면과 기존의 자율성 및 권한 상실에 대한 우려, 협력에 대한 지식 및 기술 부족, 대인관계의 갈등, 변화에 대한 거부, 지원 부족 등이 갈등 요인으로 작용하고 있다(Bauwens & Hourcade, 1995). 통합교육 환경 내에서 활동-중심 삽입교수를 실행하기 위해서는 교사 간의 협력을 통해 두 영역의 관점과 지식 및 교수방법이 하나의 포괄적인 체제로 운영되어야만 한다. 즉, 특수교사는 장애 유아의 진단을 통해 질적인 개별화교육목표를 개발하는 능력을, 유아교사는 장애 유아의 개별적인 교육 목표가 삽입된 다양한 교육활동과

교수전략을 유치원의 일과 활동에 직접 적용할 수 있는 능력을 갖추는 것이 가장 중요하다고 할 수 있다.

V. 개별화교육프로그램의 평가

1. 1차 평가회의

1) 평가회의 절차

장 단기목표를 일과에 적용하기 전에 평가회의를 실시한다. 즉 장단기 목표 선정이 적절한지를 평가하고, 가족에 대한 지원 방향과 목표 선정의 공유, 수정을 위한 평가회의는 앞으로 진행될 장단기목표 적용을 위해 부모 또는 교사 간 정보를 공유할 수 있는 회의가 된다.

1차 평가는 3월 말이나 4월 초 사이에 IEP 포함 내용 및 전략들에 대해서 논의 후 부모 상담을 거쳐 IEP가 수립된다.

2) 평가회의 내용

평가회의는 수집된 자료와 장애전담교사가 수립한 IEP를 가지고 실시한다. 이 과정은 장애아동의 전반적이고 효과적인 교육목표를 수립하고 올바른 IEP가 수립되었는지 평가하며, 가족을 지원하기 위한 방안을 세우기 위해 실시한다.

장애아동의 IEP 목표에 대해 평가회의 시 집중적이고 핵심적인 내용만 다루어 효율적인 시행이 이루어지도록 한다.

<표 2> 평가회의 운영 내용 및 방법

운영	내용 방법	
준비서류	1학기 개별화교육프로그램 영유아 현행수준요약서	
참석자	교사평가회의	장애전담교사, 보육교사, 시설장 기타 지원인력: 치료사, 사회복지사
	부모평가회의	장애전담교사, 장애아동 부모님
평가내용	교사평가회의	<ul style="list-style-type: none"> 장애 아동의 현행수준과 특성 1학기 지도목표 공유 교육목표는 장애 아동의 수준과 실행가능한 내용으로 계획되었는가? 장애 아동 가족의 교육목표가 무엇인가? 목표를 달성하기 위한 학급 내 장애 아동이 현재 받고 있는 관 과 실행방안은 무엇인가? 목표 달성을 위한 가정과의 연 가족의 특성과 욕구, 지원 가능
	부모평가회의	<ul style="list-style-type: none"> 아동의 현행수준요약에 근거한 교육목표 및 1학기 장애 아동의 장애 아동의 행동 및 주요 지원 세운 지원방법과 가정연계 방안 설 가정연계활동에 대한 논의

2. 2차 평가회의

1학기를 마치고 시점에서 한 학기 동안 개별화교육프로그램을 실행하면서 장애 아동의 교육목표에 대한 변화를 평가한다.

이 평가 결과는 2학기 수행목표와 보육일지를 참고로 장애 개별화교육프로그램 작성시 아동의 수행도를 평가한다.
 반영한다. 1학기 • 1학기 개별화교육프로그램을
 개별화교육프로그램 평가는 평가할 때 성취가 안 된 목표는
 다음과 같이 한다. 2학기 개별화교육프로그램 수립 시
 계속 연계한다.

• 평가방법에 따라 • 1학기 개별화교육프로그램
 개별화교육프로그램의 단기목표 평가서가 완성되면 가정에 보낸다.
 수행도를 평가하고 성취여부를 표시 이때 2학기 영유아 정보조사서와
 또는 기록한다. 협력의뢰서를 함께 가정에 보내고
 2학기 시작될 때 제출하도록 한다.

• 평가방법은 관찰, 검사, 수행작업으로 구분한다.

-관찰: 관찰을 통해 목표수행 여부를 평가한다. 평가방법을 제시할 때 관찰 또는 O라고 쓸 수 있다.

-검사: 단기목표에 기술되어진 조건(예: 횟수, 명수)에 맞게 환경을 조성 한 뒤에 검사하고 평가된 횟수 또는 명수를 기록한다.

-작업수행: 작업한 그림, 조형작품, 학습지 등을 모아 놓은 자료집에서 목표 와 관련된 횟수 또는 명수를 기록한다.

• 장애 아동의 적응행동, 대근육, 소근육, 사회성, 인지, 언어 등에 대한 단기목표 수행도를 평가하는 것으로 단기목표 성취여부를 O(스스로 수행), Δ(도움받아 수행), -(수행 안됨) 등으로 구분하여 기록한다.

• 문제행동 및 주요 지도방안과 가족지원방안 등에 대한 실행결과를 기록한다.

• 단기목표 수행도는 일과

3.3차 평가회의

2차 평가 후에 진행을 하면서 10월 말이나 11초에 장애 아동의 내년도 등반과 졸업 등의 진로를 결정한다.

• 10월 말이나 11월 초 중에 장애 아동의 내년도 재원 및 등반 여부와 진학을 앞두고 있는 유아의 경우 초등학교 유예 문제에 대해 논의한다.

• 회의 전 부모에게 내년도 재원 및 등반 여부, 취학유예에 대한 계획을 조사한다.

• 참석자는 1, 2차 평가회의의 마찬가지로 관련 장애전담교사, 보육교사, 원장 등 어린이집에서 장애 아동에 대해 공유하고 지원할 수 있는 사람들로 구성한다.

• 진로가 결정된 장애 아동에 따라서 초등전이 프로그램에 대한 계획을 세운다.

4.4차 평가회의

교사는 2학기
 개별화교육프로그램의
 발달영역목표, 일과목표에 대한
 평가와 1학기 동안 장애 아동의
 행동 특성 및 주요 지원 방안,
 가족에 대한 지원 방안의 실행이
 잘되었고, 그것이
 효과적이었는지에 대해 평가하고
 2학기 평가서와 함께 가정으로
 보낸다.

- 4차 평가회의는 장애 아동의 2학기
 개별화교육프로그램에 대한 목표
 수행 및 달성도와 지원방향에 대해
 평가하고 이후 교육의 방향성에
 관해 논의한다.
- 4차 평가회의 시 등반하는 장애
 아동의 경우에는 새로 등반하게 될
 반의 보육교사와 장애전담교사가
 함께 참석하여 장애아동과 가족에
 대한 이해와 정보를 공유한다.
- 4차 평가회의를 진행하기 전에
 장애 아동에 대해 평가하여
 평가서를 작성한다. 이것이 4차
 평가서이다. 4차 평가서는 장애
 아동에 대한 정보를 볼 수 있도록
 작성하여 4차 평가회의 일정이
 공지되면 사전에 교사들에게
 배부하여 미리보고 평가회의에
 참석한다.

참고문헌

원종례(2004). 유아교사와 특수교사의 협력적 접근. 2004년

장애 유아 통합교육을
 위한 교사 연수: 장애 유아
 통합교육의 기초적 이해
 (pp.89-112). 서울: 이화여자대학교
 특수교육연구소

원종례(2005). 교사간 협력모델이
 적용된 활동-중심 삽입교수
 중재가 장애 유아의 활동
 참여와 발달에 미치는 영향.
 이화여자대학교 대학원
 박사학위논문.

이소현(2003). 유아특수교육. 서울:
 학지사.

이소현, 박은혜(1998).
 특수아동교육. 서울: 학지사.

이수정(2001). 활동-기술 도표를
 이용한 사회적 시작행동 중재가
 장애 유아의 또래
 상호작용에 미치는 영향.
 이화여자대학교 대학원 석사학
 위논문.

Bailey, D. B., McWilliam, R. A.,
 Buysee, W., & Wesley, P. W.(1998).
 Inclusion in the context of competing
 values in early childhood
 education. *Early Childhood Research
 Quarterly*, 13(1), 27-47.

Bauwens, J., & Hourcade, J.(1995)
*Cooperative teaching : Rebuilding
 the schoolhouse for all students.*
 Texas: Pro. ed. pp. 46.

Bredenkamp, S., & Copple, C.(1997).
 Developmentally appropriate
 practices. Washington, DC: *National
 Association for the
 Education of young Children*(NAEYC).

Bricker, D., & Cripe, J.(1992). *An activity
 based approach to early
 intervention.* Baltimore: Paul H. Brookes

Publishing Co., Inc. *preschool programs* (pp 25-45).
 Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & New-York: Teachers College
 McComas, N. R.(1998). *Anpress.*
*activity-based approach to early*Odom, S. L., McConnell, S. R., & McEvoy,
intervention (2nd ed). Baltimore:M. A.(1992). Peer-related social
 Brookes. competence and its significance for young
 Etscheidt, S. K., & Bartlett, L. (1999). The children with disabilities. In S. L.
 IDEA amendments: A four-step approach forOdom, S. R. McConnell, & M. A. McEvoy
 determining supplementary aids. Exceptional(Eds.), *Social Competence of young*
 Children, 65(2), 163-174. *children with disabilities: Issues*
 Gibb, G. S., & Dyches, T. T. (2000). Guide to *and strategies for intervention* (pp.3-35).
 writing quality individualized educationBaltimore: Paul H. Brooks
 program: What's best for students withPublishing Co.
 disabilities? Boston: Allyn and Bacon. Odom, S. L., & McEvoy, M. A.(1990).
 Helmstetter, E., & Guess, D.(1987).Mainstreaming at the preschool
 Application of the individualizedlevel: Pontential barriers and tasks for the
 Curriculum Sequencing Model tofield. *Topics in Early Childhood*
 Learners with Sever Sensory*Special Education*, 4, 97-116.
 Impairments. In L. Goetz, D. Guessardall, S., & Schwartz, I. S.(2002). *Building*
 K. Streml-Campbel (Eds.), *Books for teaching preschoolers with specia*
*Innovative Program Design need*s. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing
Individuals with Dual Sensory
Impairmwnt (260-266). BaltimoreStrickland, B. & Turnbull, A. (1993).
 Paul H Brookes. PublishidDeveloping and implementing
 Co. individualized education program (3rd ed.).
 Notari-Syverson, A., & ShustNew York: Macmillan Publishing Company.
 S.(1995). Putting real-life skills intoWolery, M., Fleming, L. A.(1993).
 IEP/IFSPs for infants and youngImplementing Individualized Curricula
 children. *Teaching Exceptional*in integrated settings. In C. A. Peck, S. L.
Cldren, 27(2), p.29 Odom, & D. D. Bricker (Eds.),
 Novick, R.(1993). Activity-base*Integrating young children with disabilities*
 intervention and developmentally*into community programs: logical*
 appropriate practice: point of*perspectives on research and*
 convergence. *Topics in Earlyimplementation* (pp. 109-132). Baltimore:
Childhood Special Education, 13(4),Paul H. Brooks Publishing
 403-417. Co.

Odom, S. L., & Brown, W. H. Schwartz, I.
 S., Zercher, C., & Sandall, S.
 R.(2002). Classroom ecology and child
 participation. In S. L. Odom
 (Ed.), *Widening the circle: including*
children with disabilities in

(부록 1)
 개별화 교육 프로그램

1. 학생의 배경 정보

이름	윤00	생년월일	1997년 12월
부 모		주 소	인천광역시

가	안녕하십니까 여름 방학을 잘 지내고 온 어린이들의 모습이 건강하고 활기 있어 보입니다. 어린이들에게 다양한 경험을 제공하기 위해 노력하겠습니다.		그림 자료를 보고 어디에서 무엇을 하는 것인지 알아본다. * 연혁, 주민, 대천, 도운-그림자료를 쳐다본다.
정	다음 주부터는 우리나라에 대해서 알아보고 활동 할 예정입니다. 우리나라를 나타내는 것과 전통음식인 떡에 대해서 알아볼 예정입니다. 2학기부터는 어린이들의 조사활동이 늘어날 예정이므로 어린이들의 질문에 대답해 주시기를 바라며 활동지가 나가면 열심히 해주시기 바랍니다. 또한 우리나라 상징물이나 민속자료가 있으시면 보내주시기 바랍니다. (이름기입)	질문과 요구에 잘 대답한다.	* 연혁-기본 그림카드의 이름을 말로 표현해본다. * 산에서 본 것들과 비교해 본다는 * 대천, 주민, 연혁-그림카드의 이름을 따라서 말해본다.
통	캠핑 때 찍은 사진을 보내드립니다. 사진을 보시고 대금을 잔액 없이 보내주시기 바랍니다.(9월 1일까지)	이름을 꼭 써서	* 도운-그림카드를 본 모습을 * 산에서 본 것들을 비교해서 알아본다. * 산에서 본 것들이 있는데 물에서는 살지 못한다. * 대천, 주민, 연혁-그림카드의 이름을 따라서 말해본다.
신	9월 2일에는 갯벌 체험을 갑니다. 자세한 사항은 안내문을 참조하시기를 바랍니다. 9월 5일은 유치원에서 송편을 만들어 먹습니다. 유치원에서 송편을 나눠 드릴 예정입니다. 그밖에 송편소 재료가 있으시면 미리 연락 주시고 보내주시기 바랍니다.	이름을 꼭 써서	* 도운-그림카드를 본 모습을 * 산에서 본 것들을 비교해서 알아본다. * 산에서 본 것들이 있는데 물에서는 살지 못한다. * 대천, 주민, 연혁-그림카드의 이름을 따라서 말해본다.

(부록 3)

일일교육활동계획안

반 명	높은산 맑은샘 유아연령 만 5 세 지도교사 류기열 홍정민	일일주제	산과 바다
생활주제	즐거웠던 여름 방학	목 표	방학 동안의 경험을 재구성해 볼 수 있다. 친구들의 이야기에 관심을 가진다. * 산과 바다
기본생활습관 안전지도	애국가를 부를 수 있어요. 지하철이나 버스를 정해진 곳에서 타지 않습니다.	활동명	산과 바다에서 본 것들을 분류해본다. * 연혁, 주민, 대천-그림카드의 이름을 말해본다.

일 정 표	9:25 ~ 9:40: 등원 및 출석부 정리 9:40 ~ 10:00: 이야기 나누기 10:00 ~ 10:30: 애국조회 10:30 ~ 10:50: 간식 10:50 ~ 12:00: 자유선택활동 및 정리정돈, 평가 12:00 ~ 12:20: 노래지도 12:20 ~ 12:30: 평가 및 귀가지도	(부록 4) 학급 활동 도표	학급명 : 실시 일자 : _____
-------	--	-----------------	------------------------

활동명	활동내용	이동명	1/2/3/4/5	자료 및 준비물					
기본생활습관 및 안전지도	목표	애국가를 부를 수 있다. 지하철이나 버스를 정해진 곳에서 타지 않습니다.	활동/시간	개별화교육목표	대근육운동 교육목표	소근육운동 교육목표	인지 교육목표	언어 교육목표	신체 교육목표
		애국가를 애국조회 전 전이시 불러본다. 귀가지 버스를 타기위해 기다리는 장소를 정한다. 신발을 갈아 신고 1,2,3호차 별로 버스를 타러가 줄을 어디에서 설치 장소를 정해본다.	9:25 ~ 9:40		1,4	2,3,4			
이야기 나누기	목표	산, 바다에서 했던 일을 이야기 할 수 있다. 사물에 관심을 갖고 관찰 할 수 있다. 사물을 1,2가지 준거에 의해 분류해 볼 수 있다. * 연혁-경험을 몸짓또는 단어로 표현할 수 있다. * 주민, 대천-지시하는 그림카드 이름 말할 수 있다. * 도운-그림카드 지시하는 곳에 붙일 수 있다.	9:40 ~ 9:55		1,4	2,3,4		2,3,5	

이야기 나누기 9:40-10:00			3, 5	2,3,5		
대집단활동(1) 10:00-10:30	1, 2, 4			2, 4		1, 4, 5
간식 10:30-10:50		2, 4			1, 2, 3, 4	
자유선택활동 10:50-12:00		1, 2, 3, 4, 5	3, 5	1,4,5		
대집단활동(2) 12:00-12:20	2, 3, 5		2, 3			
귀가지도 12:20-12:30	1, 4	2, 4			1, 2, 3, 4	1, 4