JSLHD 2023. Vol. 32, No. 4. 085-096
ISSN 1226-587X / eISSN 2671-7158
Journal of Speech-Language & Hearing Disorders 언어치료연구

ORIGINAL ARTICLE
https://doi.org/10.15724/jslhd.2023.32.4.085
http://jslhd.org/

A Study on the Perceptions of Pre-Service Early Childhood Teachers' in Speech-Language Therapy

Soon Ho Park[1], Si Yung Kim[2*]

[1] *Dept. of Early Childhood Education, Daegu Health College, Professor*
[2] *Dept. of Speech-Language Therapy, Daegu Health College, Professor*

Purpose : The purpose of this study was to measure the perceptions of pre-service early childhood teachers on communication disorders and their needs for intervention education, and to use the findings as basic data for developing pre-service early childhood teachers training curriculum.

Methods : A total of 158 people majoring in early childhood education were targeted, and data were collected through a questionnaire. The results were analyzed by frequency analysis as well as multiple response frequency analysis using SPSS 22.0.

Results : First, in the perception of pre-service early childhood teachers on communication disorders, the development area of social-emotional development (30.6%) was considered most important. Second, in the perception on communication disorder intervention, it was recognized that speech therapy intervention was received most often in cases with overall receptive or expressive language delay (32.3%). Third, in the perception on communication disorder specialists, the occupational term for performing speech therapy was recognized as a speech therapist (79.7%). Fourth, most of the pre-service early childhood teachers though that education on communication disorders and language therapy was necessary in the training curriculum. For the question asking the reason education was necessary, the most common opinion (51.0%) was that it would be helpful for the job performance of early childhood teachers.

Conclusions : These results indicate that the perception of the group of the pre-service early childhood teachers can be changed through related education. This study is expected to be used as basic data to help pre-service early childhood teachers demonstrate their expertise and support so that they can recommend early intervention in the actual field in the future.

Keywords : Communication disorder, communication developmental intervention, pre-service early childhood teachers

Correspondence : Si Yung Kim, PhD
E-mail : ksy2188@hanmail.net

Received : August 17, 2023
Revision revised : October 05, 2023
Accepted : October 31, 2023

ORCID
Soon Ho Park
https://orcid.org/0000-0002-6523-2342
Si Yung Kim
https://orcid.org/0000-0002-7204-9300

Ⅰ. 서론

유아교사 직무 중 주된 역할은 영·유아들과의 언어적, 비언어적인 상호작용과정을 통해 개별 유아의 전인적인 발달을 관찰하며 의사소통에 필요한 지식과 기술을 직·간접적으로 지원하는 일이다(Kim & Park, 2018). 영·유아들은 유아교사와 함께 장시간 교육기관에서 생활하면서 학습과 놀이를 통해 또래들과 의사소통을 하며 사회적 관계를 형성하고 있다. 그러나 영·유아가 의사소통에 장애가 있거나 또래와의 상호작용에 어려움을 느끼게 되면 자아개념을 비롯하여 사회성 발달에 부정적인 영향을 미치게 될 뿐 아니라 의사표현과 정서표현능력도 현저히 낮아지게 된다(Jeong & Ahn, 2017).

전국 연령별 장애 유형별 등록 장애인 통계에서 언어 및 의사소통과 관련하여 발달지연이나 장애를 겪고 있는 유아의 수를 정확히 파악하기는 어려우나 유아교육기관에 다니고 있는 유아 중 언어발달지연이나 장애가 있는 유아는 4,388명으로 보고되고 있다(KOSIS, 2023). 이에 언어장애가 주로 나타나는 지적장애 아동 10,581명을 포함하면 언어장애아동은 14,969명으로 2022년 0세에서 9세 전체 아동(3,494,655명)의 약 .4%에 이르는 것으로 파악된다.

실제 유아교육기관에 다니고 있는 유아 중 언어발달지연이나 장애를 겪고 있는 유아는 통계자료에서 보여주는 수보다 훨씬 많을 것으로 예상한다. 따라서 유아교사는 일상생활 속에서 유아들의 의사소통과정에 대한 세심한 관찰을 통하여 언어장애를 겪고 있거나 발달지연을 보이는 유아를 조기에 선별하고, 언어치료를 위한 다양한 전문가들과의 협력(Jo & Kim, 2021)과 치료기관에 의뢰하는

Copyright 2023 ⓒ Korean Speech-Language & Hearing Association.
This is an Open-Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

등의 역할을 적극적으로 수행해야 한다(Bae, 2020; Lee, 2019; Park, 2012).

언어발달의 위험성이 예측되는 영·유아들의 조기중재나 치료를 위한 지원은 언어장애 발생을 예방하고 장애를 최소화할 수 있으나, 의사소통장애에 대한 유아교사들의 지식과 이해는 높지 않은 상황이다(Cho & Kim, 2010; Kim & Park, 2018; Lee, 2016; Park, 2012). 유아교사의 언어장애 인식과 지식의 부족은 조기치료의 기회를 놓치게 하여 언어장애를 심화시키고, 일상생활 전반에 어려움을 초래하여 추후 치료와 교육을 위한 노력과 시간적·경제적 부담을 가중시킬 수 있다(Lee et al., 2018).

유·아동교사를 대상으로 한 의사소통장애 인식 및 교육에 관한 연구결과를 종합해 보면 다음과 같다. 첫째, 유아교사들의 장애유아와 언어발달지연에 대한 이해는 전반적으로 낮은 편이었으며, 언어장애의 진단기준이나 평가도구 등에 대한 지식 또한 부족한 것으로 나타났다(Cho, 2007; Lee, 2016). 이로 인해 유아교사는 의사소통장애를 지닌 유아와의 활동지도 및 상호작용과정에서 어려움을 느끼고(Ahn, 2013; Min, 2021), 언어장애 유·아동을 위한 언어치료나 지원 또한 활발하게 이루어지지 못하고 있다(Lim & Kim, 2023). 둘째, 의사소통장애에 관한 전반적인 인식과 지원서비스 등에 관한 정보제공 및 언어장애 유아의 교육과 특수교육에 관련된 중재 및 교육에 대한 요구는 높은 것으로 나타났다(Ahn, 2013; Bae, 2020; Jo & Kim, 2021; Kim & Park, 2018). 반면 장애관련 전문교육이나 연수경험이 없는 경우는 77.6%로 높은 편이었다(Kim & Park, 2018).

현재 예비유아교사 양성과정에서는 유아기 의사소통장애를 비롯한 장애에 적절한 지원방법과 치료에 대한 지식·기술 등의 교육은 충분히 이루어지지 못하고 있다. 대부분의 예비유아교사들은 특수교육학개론 교과목을 통해 장애 유아에 대한 전반적인 지식을 배우고 있는데, 특수교육교과목의 이수여부가 언어장애 유아에 대한 인식에 영향을 미치는 것으로 나타났다(M. Park et al., 2020). 하지만 필수과목 외 언어장애 교육관련 수강은 시간부족이나 미개설로 인하여 수강하지 못하는 것으로 조사되었다(Cho & Kim, 2010; Lee, 2016).

선행연구의 결과에서처럼 유아교사들의 의사소통장애 유아에 대한 낮은 인식과 지도에서의 어려움을 느끼고 있는 것은 유아교사 양성교육과정이 유치원 교사자격증과 보육교사 자격증 취득에 필요한 필수과목들을 중심으로만 교육이 이루어지고 있기 때문이다. 언어장애 유아의 발달지연을 최소화하고 효율적인 지원을 위해서는 장애 유아 수 증가와 현장교사들의 어려움을 반영한 유아교사 양성교육과정의 교육내용도 변화되어야 한다. 유아교사가 언어장애 유아를 조기에 선별할 수 있는 능력과 조기치료를 위한 전문가와의 협력 연계방안, 언어장애 유아를 위한 사회복지 분야에 대한 정보 등, 장애 유아를 적극적으로 지원할 수 있는 특수교육 영역의 예비유아교사 교육이 필요하다(Choi, 2020; Kim & Park, 2018; Park, 2012).

2022년에 발표된 유보통합정책 발표는 유아교사 양성기관 뿐 아니라 유아교육현장에서도 장애 영·유아를 위한 질 높은 교육 및 전문자격을 갖춘 교사의 필요성이 요구되고 있음을 시사한다(Lee et al., 2014; S. Park et al., 2020). 한편, 이러한 기류를 타고 통합보육의 요구를 반영한 장애 영·유아 보육교사 자격증 취득을 위한 노력을 하고 있는데, 이러한 양성교육과정이 장애 영·유아를 교육하는데 부합되는지에 대한 의문이 꾸준히 제기되고 있다(Choi, 2023).

유아교사를 대상으로 한 언어장애 인식 연구(Jo & Kim, 2021; Ko, 2019)에서 언어장애 영·유아 지원을 위한 복지서비스 제도에 대한 인식은 충분히 확산되지 못하고 있었으며, 특히 언어장애 유아의 지원을 위한 바우처 제도에 대한 이해는 상당히 부족한 것으로 나타났다(Ko, 2019). 또한 장애지원 관련 인식과 언어치료 필요성에 관한 연구 대부분은 초등 특수교사 및 부모를 대상으로 진행된 경우가 많았다(Lim & Kim, 2023). 최근 고등학생들을 대상으로 언어치료 및 언어치료전문가들에 대한 인식 연구(Kim et al., 2022)가 있었는데, 이 연구결과를 예비유아교사의 인식과 비교함으로써 교과과정에서 보다 강조가 필요한 언어치료 및 언어치료 전문가와 관련한 요소들이 무엇인지 살펴보는 것도 의미가 있을 것이다.

따라서 본 연구에서는 예비유아교사들의 언어장애 및 장애 중재에 대한 인식과 언어장애 치료 전문가와 지원 서비스에 대한 인식, 의사소통장애 유아 지도를 위한 교육 요구를 알아보고 논의에서 고등학생들의 인식결과 비교를 통해 예비유아교사의 언어장애 유아에 대한 지원역량을 제고하고자 한다.

이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 의사소통장애에 대한 예비유아교사들의 인식은 어떠한가?

둘째, 의사소통장애 중재에 대한 예비유아교사들의 인식은 어떠한가?

셋째, 의사소통장애 전문가에 대한 예비유아교사들의 인식은 어떠한가?

넷째, 의사소통장애 전문교육에 대한 예비유아교사들의 요구는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 2023년 4월부터 5월까지 2개월간 유아교육학과 재학생을 대상으로 온라인 설문조사를 실시하였다. 설문지 동의를 한 경우에만 설문을 실시하도록 하였다.

설문에 응한 학생의 수는 총 197명이었으며, 불성실한 응답 39명의 설문지를 제외하고 총 158명의 설문내용을 최종 분석대상으로 하였다. 학년은 1학년 47명(29.7%), 2학년 38명(24.1%), 3학년 50명(31.6%), 4학년 23명(14.6%)이었고, 유아교육 현장실습 경험은 없는 학생이 96명(60.8%), 있는 학생이 62명(39.2%)이었다. 특수교육 관련 교과의 수강경험은 있는 학생이 96명(60.8%), 없는 학생이 62명(39.2%)이었다. 이상의 연구 참가자 정보는 Table 1에 제시하였다.

Table 1. Participants' characteristics

Category		*n* (%)
Grade	1	47 (29.7)
	2	38 (24.1)
	3	50 (31.6)
	4	23 (14.6)
Practice experience	Present	62 (39.2)
	Absent	96 (60.8)
Course attendance	Present	96 (60.8)
	Absent	62 (39.2)
Total		158 (100.0)

2. 검사도구

설문지 구성은 언어치료 이미지 인식에 관한 실태조사를 위해 작성된 Ko(2019)의 설문지를 참조하여 본 연구자들이 수정 및 보완하여 사용하였다. 설문지의 내용은 기본정보 4문항, 의사소통장애 관련 5문항, 의사소통장애 중재 관련 9문항, 의사소통장애 전문가 관련 4문항, 의사소통장애 전문교육 관련 7문항으로 총 29문항이었다. 의사소통장애 관련 3문항 및 의사소통장애 중재 5문항, 의사소통장애 전문가 1문항, 의사소통장애 전문교육 1문항은 중복체크가 가능하도록 하였고, 그 외에는 단일 선택형으로 체크하도록 하였다. 참조한 조사 도구는 문항내적일관성 신뢰도 연구를 통해 Cronbach's α가 .900 이상으로 나타나 연구자들의 협의에 따라 수정한 설명문 및 문항에 대한 내용타당도를 진행하였다. 내용타당도 검증은 언어치료 전문가 5인, 일반 대학생 5인에게 5점 척도로 평정하고, 내용이 부적절하거나 이해가 되지 않는 등 수정이 필요한 부분에 대하여 직접 기술하도록 하였다. 결과 내용타당도는 평균 4.86으로 나타났고, 모든 문항이 4.4이상으로 나타났다. 결과에 따라 수정된 내용은 연구자 2인이 검토와 윤문하였으며, 이에 따른 완성된 설문지를 사용하였다. 문항의 정보는 Table 2와 같다.

Table 2. Questionnaire information

Factors	Questions	*n*
Basic characteristic	1~4	4
Communication disorder	5~9	5
Intervention on communication disorder	10~18	9
Speech-language pathologist (SLP)	19~22	4
Communication disorder specialized education	23~29	7
Total		29

3. 자료분석

수집된 모든 자료는 통계 프로그램 SPSS 22.0을 활용하여 분석하였다. 의사소통장애 인식, 의사소통장애 중재 인식, 의사소통장애 전문가, 의사소통장애 전문교육에 대한 인식을 묻는 질문에 관한 응답 결과를 빈도분석 및 다중반응 빈도분석을 실시하였다. 또한, 대상자의 배경 변인(학년, 실습 경험, 특수교육 관련 교과수강 경험)에 따른 집단 간 차이를 검정하기 위해서 교차분석 및 다중반응 교차분석을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 의사소통장애에 대한 인식

의사소통장애에 대한 예비유아교사들의 인식 및 학년, 실습 경험, 교과수강별 결과는 Appendix 1에 제시하였다.

유아기 발달에서 중요하게 생각하는 발달영역에 대하여 다중응답 결과는 사회·정서 발달이 121명(30.6%)으로 가장 높았으며, 그 다음으로 의사소통 발달 117명(29.6%), 대·소근육 발달 82명(20.8%), 자조기술 발달 75명(19.0%) 순이었다. 의사소통장애의 의미에 대한 응답 결과는 '알고 있음'이 121명(76.6%)으로 가장 높았으며, '모름' 35명(22.2%), '잘 알고 있음' 2명(1.3%) 순이었다. 반면, 의사소통장애의 진단기준에 대한 응답 결과는 '모름'이 117명(74.1%)으로 가장 높았으며, '알고 있음'이 41명(25.9%), '잘 알고 있음'은 없었다.

의사소통장애에 속한다고 생각되는 장애에 대한 다중응답 결과는 언어발달장애가 148명(32.3%)으로 가장 높았으며, 그 다음으로 조음장애 85명(18.6%), 유창성장애 80명(17.5%), 신경언어장애 73명(15.9%), 음성장애 72명(15.7%) 순이었다. 경험했거나 알고 있는 의사소통장애 종류에 대한 다중응답 결과는 유창성장애가 67명(29.6%)으로 가장 높았으며, 언어발달장애 66명(29.2%), 조음장애 44명(19.5%), 음성장애 16명(7.1%), 신경언어장애 11명(4.9%) 순이었다.

학년에 따른 의사소통장애에 대한 인식에서는 1~2학년을 저학년군, 3~4학년을 고학년군으로 집단화하였으며 저학년군은 85명, 고학년군은 73명이었다. 학년 간 차이를 살펴보면, 유아기 발달에서 중요하게 생각하는 발달영역에 대하여 고학년군은 사회·정서 발달이 79.5%, 저학년군은 의사소통 발달이 76.5%로 가장 많았다. 의사소통장애의 의미에 대한 인식은 고학년 및 저학년 모두 '알고 있음'이 79.5%, 74.1%로 가장 많았으나, 의사소통장애 진단기준에 대한 인식은 '모름'이 고학년 75.3%, 저학년 72.9%로 가장 많았다. 의미 및 진단기준에 대한 인식은 학년에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). 의사소통장애에 속한다고 생각되는 장애는 언어발달장애가 저학년 95.3%, 고학년 91.8%로 가장 많았다. 경험했거나 알고 있는 의사소통장애 종류는 저학년은 유창성장애 49.4%, 고학년은 언어발달장애 39.7%로 가장 많았다.

유아교육 현장실습 경험은 '이수' 집단 62명, '미이수' 집단 96명이었다. 현장실습별 차이를 살펴보면, 유아기 발달에서 중요하게 생각하는 발달영역에 대하여 이수 및 미이수 집단 모두 사회·정서 발달이 77.4%, 76.0%로 가장 많았다. 의사소통장애의 의미에 대한 인식은 모두 '알고 있음'이 이수 집단 80.6%, 미이수 집단 74.0%로 가장 많았으나, 의사소통장애 진단기준에 대한 인식은

'모름'이 이수 집단 77.4%, 미이수 집단 71.9%로 가장 많았다. 의미 및 진단기준에 대한 인식은 실습 경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). 의사소통장애에 속한다고 생각되는 장애는 언어발달장애가 이수 집단 98.4%, 미이수 집단 90.6%로 가장 많았다. 경험했거나 알고 있는 의사소통장애 종류는 이수 집단은 언어발달장애 48.4%, 미이수 집단은 유창성장애 46.9%로 가장 많았다.

특수교육 관련 교과 수강경험은 '수강' 집단 96명, '미수강' 집단 62명이었다. 차이를 살펴보면, 유아기 발달에서 중요하게 생각하는 발달영역에 대하여 수강 집단은 사회·정서 발달이 81.3%, 미수강 집단은 의사소통 발달이 79.0%로 가장 많았다. 의사소통장애의 의미에 대한 인식은 모두 '알고 있음'이 수강 집단 81.3%, 미수강 집단 69.4%로 가장 많았으나, 의사소통장애 진단기준에 대한 인식은 '모름'이 미수강 집단 82.3%, 수강 집단 68.8%로 가장 많았다. 의미 및 진단기준에 대한 인식은 경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). 의사소통장애에 속한다고 생각되는 장애는 언어발달장애가 수강 집단 94.8%, 미수강 집단 91.9%로 가장 많았다. 경험했거나 알고 있는 의사소통장애 종류는 수강 집단은 언어발달장애 42.7%, 미수강 집단은 유창성장애 51.6%로 가장 많았다.

2. 의사소통장애 중재에 대한 인식

의사소통장애 중재에 대한 예비유아교사들의 인식 및 학년, 실습경험, 교과수강별 결과는 Appendix 2에 제시하였다.

언어치료에 대한 인식의 응답 결과는 '들어본 적 있음'이 135명(85.4%)으로 가장 높았으며, 그 다음으로 '잘 알고 있음' 14명(8.9%), '처음 들어봤음' 9명(5.7%) 순이었다. '들어본 적 있음' 또는 '잘 알고 있음'에 응답한 경우, 알게 된 동기에 대해 다중응답 결과는 '대중매체'가 102명(60.7%)으로 가장 높았으며, '교육 및 연수' 46명(27.4%), '주변에서 치료교육을 받고 있는 대상을 통해' 16명(9.5%), 기타 4명(2.4%) 순이었다. 언어치료를 받는 문제 영역에 대한 다중응답 결과는 전반적인 수용 및 표현언어 지연이 119명(36.4%)으로 가장 높았으며, 그 다음으로 상호작용 문제 112명(34.3%), 유창성 문제 54명(16.5%), 발음 문제 42명(12.8%) 순이었다. 언어치료 서비스 관련 프로그램에 대한 인식의 응답 결과는 '들어본 적 있음'이 86명(54.4%)으로 가장 높았으며, '모름' 67명(42.4%), '알고 있음' 5명(3.2%) 순이었다. 언어치료 서비스를 받을 수 있는 기관에 대한 응답 결과는 사설 언어치료센터가 138명(33.1%)으로 가장 높았으며, 그 다음으로 특수학교 72명(17.3%), 장애인 및 일반 복지관 70명(16.8%), 교육청 및 특수교육지원센터 69명(16.5%), 병원 68명(16.3%) 순이었다. 언어치료 빈도에 대한 응답 결과는 주 2회가 83명(52.5%)으로 가장 높았으며, 주 3회 62명(39.2%), 주 1회 11명(7.0%), 주 5회 2명(1.3%) 순이었다. 언어치료 시 전문가와 유아의 비율에 대한 응답 결과는 1대1이 106명(67.1%)으로 가장 높았으며, 1대2 35명(22.2%), 1대7 내외 17명(10.8%) 순이었다. 언어치료 바우처 지원에 대한 인식의 응답 결과는 '모름'이 149명(94.3%)으로 가장 높았으며, '알고 있음'이 9명(5.7%)이었다. '모름'에 응답한 경우, 모르는 이유에 대해 다중응답 결과는 '무관심' 95명(52.5%), '바우처 사업 홍보 부족' 85명(47.0%), 기타 1명(0.6%) 순이었다. '알고 있음'에 응답한 경우, 알게 된 경로에 대해 응답 결과 '대중매체'가 6명(66.7%), '학교교육' 2명(22.2%), '주변 바우처 지원을 받는 대상자가 있어서' 1명(11.1%) 순이었다. 언어치료 실손보험 적용에 대한 인식의 응답 결과는 '모름'이 154명(97.5%)으로 가장 높았으며, '알고 있음'이 4명(2.5%)이었다. '모름'에 응답한 경우, 모르는 이유에 대해 다중응답 결과는 '무관심' 90명(39.0%), '해당되지 않기 때문' 86명(37.2%), '실손보험 홍보 부족' 55명(23.8%) 순이었다. '알고 있음'에 응답한 경우, 알게 된 경로에 대해 응답 결과 '대중매체'가 4명(100.0%)이었다.

학년에 따른 의사소통장애 중재에 대한 인식은 저학년 및 고학년 모두 '들어본 적 있음'이 87.1%, 83.6%로 가장 많았으며, 학년에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). 언어치료 서비스 관련 프로그램에 대한 인식은 고학년은 '들어본 적 있음'이 61.6%로 가장 많았던 반면, 저학년은 '모름'이 49.4%로 가장 많이 나타났으나, 통계적으로 유의한 차이는 아니었다(p>.05). 언어치료 회기 당 시간은 고학년은 30분 이내가 49.3%, 저학년은 1시간 이내가 48.2%로 가장 많이 나타났으며, 언어치료 빈도는 주 2회가 저학년의 56.5%, 고학년의 47.9%로 가장 많이 나타났다. 언어치료 회기 당 시간, 언어치료 빈도, 전문가와 유아의 비율은 모두 학년에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). 바우처 지원에 대한 인식은 저학년 및 고학년 모두 '모름'이 96.5%, 91.8%로 가장 많았으며, 학년에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05).

유아교육 현장실습 경험에 따른 언어치료 인식은 '들어본 적 있음'이 미이수 집단의 88.5%, 이수 집단의 80.6%로 가장 많았으며, 실습 경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). '들어본 적 있음' 또는 '잘 알고 있음'에 응답한 경우, 알게 된 동기는 대중매체가 미이수 집단의 73.0%, 이수 집단의 61.7%로 가장 많이 나타났다. 언어치료를 받는 문제 영역은 이수 집단의 경우 전반적인 수용 및 표현언어 지연이 82.3%로 가장 많았으나, 미이수 집단은 상호작용 문제가 72.9%로 가장 많이 나타났다. 언어치료 서비스 관련 프로그램에 대한 인식은 '들어본 적 있음'이 이수 집단의 59.7%, 미이수 집단의 51.0%로 가장 많았으며, 실습 경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). 언어치료 회기 당 시간, 언어치료 빈도, 전문가와 유아의 비율은 모두 실습 경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). 바우처 지원에 대한 인식은 '모름'이 미이수 집단의 95.8%, 이수 집단의 91.9%로 가장 많았으며, 실습 경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). '모름'에 응답한 경우, 모르는 이유는 이수 및 미이수 집단 모두 '무관심'이 66.7%, 61.3%로 가장 많이 나타났다. 언어치료 실손보험 적용에 대한 인식은 이수 및 및 미이수 집단 모두 '모름'이 98.4%, 96.9%로 가장 많이 나타났으며, 실습 경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). '모름'에 응답한 경우, 모르는 이유는 '무관심'이 이수 집단의 67.2%, 미이수 집단의 52.7%로 가장 많이 나타났다.

특수교육 관련 교과 수강경험에 따른 의사소통장애 중재에 대한 인식은 '들어본 적 있음'이 미수강 집단의 85.5%, 수강 집단의 85.4%로 가장 많았으며, 수강경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). '들어본 적 있음' 또는 '잘 알고 있음'에 응답한 경우, 알게 된 동기는 대중매체가 미수강 집단의 83.9%, 수강 집단의 59.1%로 가장 많이 나타났다. 언어치료를 받는 문제 영역은 전반

적인 수용 및 표현언어 지연이 수강 집단의 78.1%, 미수강 집단의 71.0%로 가장 많이 나타났다. 언어치료 서비스 관련 프로그램에 대한 인식은 수강 집단은 '들어본 적 있음'이 60.4%로 가장 많았던 반면, 미수강 집단은 '모름'이 53.2%로 가장 많았으나, 통계적으로 유의한 차이는 아니었다(p>.05). 언어치료 서비스를 받을 수 있는 기관은 수강 및 미수강 집단 모두 사설 언어치료센터가 90.6%, 82.3%로 가장 많이 나타났다. 언어치료 회기 당 시간에 대한 인식은 수강 집단은 30분 이내가 51.0%로 가장 많았으나, 미수강 집단은 1시간 이내가 51.6%로 가장 많이 나타났다. 수강경험에 따라 유의한 차이를 보였다(p<.01). 언어치료 빈도는 주 2회가 미수강 집단의 54.8%, 수강 집단의 51.0%로 가장 많이 나타났으며, 수강경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). 언어치료 시 전문가와 유아의 비율은 1대1이 수강 집단의 68.8%, 미수강 집단의 64.5%로 가장 많이 나타났으며, 수강경험에 따라 유의한 차이는 보이지 않았다(p>.05). 바우처 지원에 대한 인식은 '모름'이 미수강 집단의 95.2%, 수강 집단의 93.8%로 가장 많았으며, 수강경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). '모름'에 응답한 경우, 모르는 이유는 수강 집단은 무관심이 65.6%로 가장 많았으며, 미수강 집단은 바우처 사업 홍보 부족이 61.7%로 가장 많이 나타났다. 언어치료 실손보험 적용에 대한 인식은 수강 및 미수강 집단 모두 '모름'이 97.9%, 96.8%로 가장 많이 나타났으며, 수강경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). '모름'에 응답한 경우, 모르는 이유는 '무관심'이 수강 집단의 63.8%, 미수강 집단의 50.0%로 가장 많이 나타났다.

3. 의사소통장애 전문가에 대한 인식

의사소통장애 전문가에 대한 예비유아교사들의 인식 및 학년, 실습경험, 교과수강별 결과는 Appendix 3에 제시하였다. 언어치료를 수행하는 직업 용어에 대한 응답 결과는 언어치료사가 126명(79.7%)으로 가장 높았으며, 그 다음으로 언어발달지도사 22명(13.9%), 언어재활사 5명(3.2%), 언어지도사 4명(2.5%), 언어장애 상담사 1명(.6%) 순이었다. 언어치료 관련 자격증 발급기관에 대한 응답 결과는 보건복지부가 121명(76.6%)으로 가장 높았으며, 그 다음으로 교육부 28명(17.7%), 직업능력개발원 7명(4.4%), 한국산업인력공단 2명(1.3%) 순이었다. 직업 양성과정에 대한 다중응답 결과는 언어치료 관련 전공 학사 이상이 103명(39.0%)으로 가장 높았으며, 대학원 졸업 이상 69명(26.1%), 전문학사 이상 56명(21.2%), 학교 외 전문양성과정 36명(13.6%) 순이었다. 언어치료 직무의 주된 역할에 대한 응답 결과는 의료서비스 제공자가 55명(34.8%)으로 가장 높았으며, 그 다음으로 교육자 36명(22.8%), 상담자 31명(19.6%), 조력자 28명(17.7%), 안내자 8명(5.1%) 순이었다.

학년에 따른 의사소통장애 전문가에 대한 인식 차이에서 언어치료를 수행하는 직업 용어에 대하여 고학년 및 저학년 모두 언어치료사가 83.6%, 76.5%로 가장 많았으며, 학년에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). 언어치료 관련 자격증 발급기관에 대한 인식은 보건복지부가 저학년 78.8%, 고학년 74.0%로 가장 많았으며, 학년에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). 직업 양성과정은 관련 전공 학사 이상이 고학년의 72.6%, 저학년 58.8%로 가장 많았다. 직무의 역할은 의료서비스 제공자라는 인식이 저학년의 36.5%, 고학년의 32.0%로 가장 많았으며, 학년에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05).

유아교육 현장실습 경험에 따른 의사소통장애 전문가에 대한 인식 차이에서 언어치료를 수행하는 직업 용어에 대하여 언어치료사가 미이수 집단의 80.2%, 이수 집단의 79.0%로 가장 많았으며, 실습 경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). 언어치료 관련 자격증 발급기관에 대한 인식은 보건복지부가 이수 집단 80.6%, 미이수 집단 74.0%로 가장 많았으며, 실습 경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). 직업 양성과정은 관련 전공 학사 이상이 이수 집단의 69.4%, 미이수 집단의 62.5%로 가장 많았다. 직무의 역할은 의료서비스 제공자라는 인식이 이수 집단의 35.5%, 미이수 집단의 34.4%로 가장 많았으며, 실습 경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05).

특수교육 관련 교과 수강경험에 따른 의사소통장애 전문가에 대한 인식 차이에서 언어치료를 수행하는 직업 용어, 자격증 발급기관, 직무역할에 대한 인식은 수강경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05).

4. 의사소통장애 전문교육에 대한 인식

의사소통장애 전문교육에 대한 예비유아교사들의 인식 및 학년, 실습 경험, 교과수강별 결과는 Appendix 4에 제시하였다.

재학 중인 학과의 교육과정 내 특수교육 관련 내용 포함 정도에 대한 응답 결과는 1~2과목 포함이 118명(74.7%)으로 가장 높았으며, 그 다음으로 '모름' 28명(17.7%), 3과목 이상 9명(5.7%), 미포함 3명(1.9%) 순이었다. 유아교사 양성과정에서 의사소통장애 및 언어치료에 대한 교육 필요성의 인식 결과는 '필요 있음'이 149명(94.3%)으로 가장 높았으며, '필요 없음'이 9명(5.7%) 순이었다. '필요 있음'에 응답한 경우, 교육이 필요한 이유에 대한 응답 결과는 '유아교사 직무수행에 도움이 될 것 같음'이 76명(51.0%)으로 가장 높았으며, 그 다음으로 '조기에 언어중재가 필요한 유아를 선별하기 위함' 60명(40.3%), '언어치료에 대해 알고 싶음' 11명(7.4%), 기타 2명(1.3%) 순이었다. '필요 없음'에 응답한 경우, 교육이 필요 없는 이유에 대한 응답 결과는 '학교 외 다른 경로로 교육이 가능함'이 4명(44.4%)으로 가장 높았으며, '아직 취업 전' 3명(33.3%), '현재 교육으로 충분함'이 2명(22.2%) 순이었다. 언어치료 관련 교육 시 적절한 교육 장소에 대한 응답 결과는 본인 소속의 유아교육기관이 80명(50.6%)으로 가장 높았으며, 그 다음으로 사설 언어치료센터 67명(42.4%), 병원 10명(6.3%), 기타 1명(.6%) 순이었다.

적절한 교육비 지원에 대한 응답 결과는 소속기관에서 부담이 144명(91.1%)으로 가장 높았으며, 본인부담이 5명(3.2%)이었다. 이외에 국가부담, 소속기관과 본인의 혼합 부담 등의 기타가 9명(5.7%) 있었다. 적절한 교육 횟수에 대한 응답 결과는 2회(4시간)가 82명(51.9%)으로 가장 높았으며, 1회(2시간) 51명(32.3%), 3회(6시간) 25명(15.8%) 순이었다. 적절한 교육 담당자에 대한 응답 결과는 언어치료 전문가가 148명(93.7%)으로 가장 높았으며, 그

다음으로 '유아교사 및 원장' 6명(3.8%), 의사 2명(1.3%), 기타 발달영역 전문가 2명(1.3%) 순이었다. 희망하는 교육 영역에 대한 응답 결과는 상호작용 의사소통능력이 141명(36.9%)으로 가장 높았으며, 그 다음으로 인지발달 85명(22.3%), 문장사용능력 56명(14.7%), 발음 문제 51명(13.4%), 말더듬 49명(12.8%) 순이었다.

학년에 따른 의사소통장애 전문교육에 대한 인식에서 학과의 교육과정 내 특수교육 관련 내용 포함 정도는 두 학년군 모두 1~2과목 포함이 고학년 90.4%, 저학년 61.2%로 가장 많이 나타났으나, 고학년은 '모름'에 응답한 비율이 1.4%인 반면, 저학년은 31.8%로 나타났다. 학년에 따라 통계적으로 유의한 차이를 보였다(p<.001). 유아교사 양성과정에서 의사소통장애 및 언어치료에 대한 교육 필요성의 인식 결과는 '필요 있음'이 고학년 97.3%, 저학년 91.8%로 가장 많이 나타났으며, 학년에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). '필요 있음'에 응답한 경우, 교육이 필요한 이유에 대해 저학년은 '유아교사 직무수행에 도움이 될 것 같음'이 60.3%, 고학년은 '조기에 언어중재가 필요한 유아를 선별하기 위함'이 53.5%로 가장 많이 나타나 학년에 따라 유의한 차이를 보였다(p<.05). 언어치료 관련 교육 시 적절한 교육 장소, 교육비 지원, 교육 횟수, 교육 담당자, 희망 교육 영역에 대해서는 학년에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05).

유아교육 현장실습 경험에 따른 의사소통장애 전문교육에 대한 인식 차이에서 학과의 교육과정 내 특수교육 관련 내용 포함 정도는 이수 및 미이수 집단 모두 1~2과목 포함이 이수 집단 88.7%, 미이수 집단 65.6%로 가장 많이 나타났으나, 이수 집단은 '모름'에 응답한 비율이 3.2%인 반면, 미이수 집단은 27.1%로 나타났다. 실습 경험에 따라 통계적으로 유의한 차이였다(p<.01). 의사소통장애 및 언어치료에 대한 교육 필요성의 인식 결과는 '필요 있음'이 이수 집단의 98.4%, 미이수 집단의 91.7%로 가장 많이 나타났으며, 실습 경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). '필요 있음'에 응답한 경우, 교육이 필요한 이유에 대해 미이수 집단은 '유아교사 직무수행에 도움이 될 것 같음'이 53.4%, 이수 집단은 '조기에 언어중재가 필요한 유아를 선별하기 위함'이 50.8%로 가장 많이 나타나, 실습 경험에 따라 유의한 차이를 보였다(p<.05). 그러나 언어치료 관련 교육 시 적절한 교육 장소에 대해서는 실습 경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). 적절한 교육비 지원은 소속기관에서 부담이 미이수 집단의 91.7%, 이수 집단의 90.3%로 가장 많이 나타났다. 적절한 교육 횟수는 2회(4시간)가 이수 집단 53.2%, 미이수 집단 51.0%로 가장 많이 나타났다. 적절한 교육 담당자는 언어치료 전문가가 이수 집단의 95.2%, 미이수 집단의 92.7%로 가장 많이 나타났다. 희망하는 교육 영역은 상호작용 의사소통능력이 이수 집단의 95.2%, 미이수 집단의 85.4%로 가장 많이 나타났으며 이들 모두 실습 경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05).

특수교육 관련 교과 수강경험에 따른 의사소통장애 전문교육에 대한 인식 차이에서 학과의 교육과정 내 특수교육 관련 내용 포함 정도는 수강 및 미수강 집단 모두 1~2과목 포함이 수강 집단 91.7%, 미수강 집단 48.4%로 가장 많이 나타났으나, 수강 집단은 '모름'에 응답한 비율이 1.0%인 반면, 미수강 집단은 43.5%로 나타났다. 수강경험에 따라 통계적으로 유의한 차이를 보였다(p<.001). 의사소통장애 및 언어치료에 대한 교육 필요성의 인식 결과는 '필요 있음'이 수강 집단의 95.8%, 미수강 집단의 91.9%로 가장 많이 나타났으며, 수강경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05). '필요 있음'에 응답한 경우, 교육이 필요한 이유에 대해 미수강 집단은 '유아교사 직무수행에 도움이 될 것 같음'이 63.2%, 수강 집단은 '조기에 언어중재가 필요한 유아를 선별하기 위함'이 52.2%로 가장 많이 나타나, 수강경험에 따라 유의한 차이를 보였다(p<.01). 언어치료 관련 교육 시 적절한 교육 장소에 대해서는 본인 소속의 유아교육기관이 미수강 집단 53.2%, 수강 집단 49.0%로 가장 많이 나타났다. 적절한 교육비 지원은 소속기관에서 부담이 수강 집단의 91.7%, 미수강 집단의 90.3%로 가장 많이 나타났다. 적절한 교육 횟수는 2회(4시간)가 미수강 집단 59.7%, 수강 집단 46.9%로 가장 많이 나타났다. 적절한 교육 담당자는 언어치료 전문가가 수강 집단의 94.8%, 미수강 집단의 91.9%로 가장 많이 나타났다. 희망하는 교육 영역은 상호작용 의사소통능력이 수강 집단의 92.7%, 미수강 집단의 83.9%로 가장 많이 나타났으며 모든 영역에서 수강경험에 따라 유의한 차이는 없었다(p>.05).

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구에서는 예비유아교사들이 언어치료에 관한 인식을 파악하고, 교육적 요구를 반영하여 언어장애 유아지도를 적극적으로 수행할 수 있도록 교사양성 교육내용의 개선을 목적으로 진행하였다.

연구의 결과에 따른 세부적인 내용을 논의하면 다음과 같다.

첫째, 예비유아교사들의 의사소통장애 관련 인식에서 유아기 발달에서 중요하게 생각하는 발달영역은 사회·정서 발달이었다. 또한 의사소통장애의 의미에 대해서는 알고 있으나, 진단기준에 대해서는 모른다는 경우가 대부분(74.1%)이었으며 이는 선행연구와 일치하는 결과였다(Cho, 2007; Lee, 2016). 의사소통장애에 속한다고 생각하는 장애에는 언어발달장애가 가장 많았으며, 경험했거나 알고 있는 의사소통장애 종류는 유창성장애가 가장 많았다. 고등학생들은 '자폐, ADHD, 지적장애 등 특수교육대상자'들을 대상으로 의사소통장애를 떠올리는데 반해(Kim et al., 2022), 예비유아교사들이 생각하는 의사소통장애는 언어발달장애로 인식에 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 유아교사를 대상으로 한 Cho와 Kim(2010)의 연구결과와도 일치하였다.

배경 변인에 따른 집단별 차이를 살펴보면, 통계적으로 유의미한 차이는 아니었으나 특수교육 관련 교과 수강경험에 따라 의사소통장애의 의미에 대한 파악은 차이를 나타내었다. 이는 언어재활에 대한 인식에서 학년과 특수교육 관련 교과 이수여부, 현장실습 경험, 전공만족여부에 따라 유의한 차이가 나타난다는 연구결과(M. Park et al., 2020)와 일치하여 인식개선을 위해서는 특수교육 및 언어장애 관련 교과목 이수가 중요함을 알 수 있다.

둘째, 의사소통장애 중재에 대한 인식에서 언어치료 인식은 대중매체를 통해 알게 되는 경우가 가장 많았다. 정보를 접한 경로에 대한 선행연구에서 인터넷을 통해서 가장 많이 접한다는 연구와 일치하였다(Kim et al., 2022). 이는 대중매체를 통한 홍보가

효율적임을 나타낸다. 현재 한국언어재활사 협회에서는 라디오 방송, 버스 배너광고를 이용하고 있는데 이는 효과적인 방법이라고 생각된다.

언어치료를 받는 문제 영역에 대해서는 전반적인 수용 및 표현 언어 지연이 가장 많다고 하였는데 이는 특정 장애명을 떠올리는 고등학생들의 언어장애 대상자 인식과는 차이가 있었다(Kim et al., 2022). 언어치료 회기 당 시간은 1시간 이내, 언어치료 빈도는 주 2회, 전문가와 유아의 비율은 1대1이 가장 많다고 인식하고 있었다. 한편, 언어치료 바우처 지원 및 실손보험 적용에 대해서는 모른다는 답이 90% 이상으로 대부분 인식이 낮았는데, 모르는 이유는 무관심이 가장 많은 것으로 보고되었다. 배경 변인에 따른 집단별 차이를 살펴보면, 통계적으로 유의한 차이는 아니었으나 학년에 따라 언어치료 서비스 관련 프로그램에 대해 고학년은 들어본 적 있음이 가장 많았던 반면, 저학년은 모름이 가장 많이 나타나 비율의 차이를 보였다. 이러한 양상은 특수교육 수강 집단에서도 동일하게 나타나 선행연구와 일치하였다(Choi, 2020; Lee 2020; Lim & Kim, 2023; M. Park et al., 2020)

또한, 언어치료에 대해 알게 된 동기는 전반적으로 대중매체를 통해서이지만 특수교육 수강 집단은 대중매체와 더불어 교육 및 연수가 많았던 반면, 미수강 집단은 대중매체가 대부분의 경로를 차지하고, 교육 및 연수를 통한 경우는 적었다. 언어치료 회기 당 시간에 대한 인식에서는 수강 집단은 30분 이내(51.0%), 미수강 집단은 1시간 이내(51.6%)로 나타나 수강경험에 따라 유의한 차이를 보였다. 이러한 결과는 특수교육 관련 수강 집단이 언어치료를 접한 이유가 미수강 집단에 비해 교육을 통한 경우가 많은 것으로 분석할 수 있다.

셋째, 의사소통장애 전문가에 대한 인식에서 언어치료를 수행하는 직업 용어는 언어치료사(79.7%)로 인식하고 있었는데 이는 고등학생을 대상으로 한 선행연구에서 언어치료사(73.4%)를 언어재활사(26.6%)보다 선호하는 것과 일치하였다(Kim et al., 2022). 예비유아교사들은 언어치료 관련 자격증 발급기관을 보건복지부(76.6%)로 생각하는 것으로 분석되었다. 고등학생을 대상으로 한 선행연구(Kim et al., 2022)에서도 보건복지부(65.36%)가 가장 많았으나, 교육부 관할이라고 생각하는 인식은 고등학생들보다 예비유아교사에서 많은 것으로 나타났다. 직업 양성과정에 대해서는 언어치료 관련 전공 학사 이상(39.0%)이 가장 많았다. 고등학생을 대상으로 한 선행연구(Kim et al., 2022)에서도 학사 이상이 언어치료를 수행하는 것으로 인식하고 있어 일치하였다. 그러나 고등학생의 경우 차순위가 전문학사(31%)이었지만, 예비유아교사의 경우 대학원 이상(26.1%)으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 유아를 대면하는 전문가의 경우 언어치료에 대한 전문성이 더 필요한 것으로 인식하고 있음을 나타낸다.

직무의 주된 역할로는 의료서비스 제공자(34.8%)로 가장 많이 인식하고 있었다. 이러한 인식은 배경 변인과 무관하게 공통된 것으로 나타났다. 고등학생을 대상으로 한 선행연구(Kim et al., 2022)에서도 의료서비스 제공자(48.1%)가 가장 높았지만 차순위는 상담자(24.1%)로 인식하고 있어 예비유아교사가 교육자(22.8%)로 인식하는 것과는 차이가 있었다. 이는 언어치료 중재를 이해하는 방식의 차이라고 생각한다.

넷째, 의사소통장애 전문교육에 대한 인식에서 학과의 교육과정 내 특수교육 관련 내용 포함 정도는 1~2과목 포함이 가장 많았으며, 유아교사 양성과정에서 의사소통장애 및 언어치료에 대한 교육이 필요하다고 생각하는 경우가 대부분이었다. 이는 선행연구결과와 일치하였다(Ahn, 2013; Bae, 2020; Jo & Kim, 2021; Kim & Park, 2018). 이에 대해 교육이 필요한 이유로는 유아교사 직무수행에 도움이 될 것 같음(51.0%)이 가장 많았다. 또한, 언어치료 관련 교육 담당자는 언어치료 전문가가 해야 한다고 인식하고 있었다. 희망하는 교육 영역으로는 상호작용 의사소통능력에 대한 요구가 가장 많았다. 초등교사를 대상으로 한 선행연구(Lim & Kim, 2023)에서도 상호작용 의사소통능력에 대한 요구가 가장 많았는데 이와 일치하였다. 배경 변인에 따른 집단별 차이를 살펴보았을 때 학과의 교육과정 내 특수교육 관련 내용 포함 정도에 대하여 학년, 실습 경험, 특수교육 수강경험에 따라 유의미한 차이가 있었다. 예를 들어, 고학년인 경우, 실습을 이수한 경우, 특수교육 교과를 수강한 경우 모두 인식이 높은 반면, 저학년 및 실습 미이수, 교과 미수강 집단의 경우 '모름'에 응답한 비율이 유의하게 높은 것으로 나타났다. 또한, 의사소통장애 및 언어치료에 대한 교육이 필요한 이유에 대해서도 위와 같은 배경 변인에 따라 유의한 차이가 나타나 선행연구결과와 일치하였다(Choi, 2020; Lee, 2020; Lim & Kim, 2023; M. Park et al., 2020). 즉, 저학년이면서 실습 미이수, 교과 미수강 집단은 유아교사 직무수행에 도움이 될 것 같아서 교육이 필요하다고 한데 반하여, 고학년이면서 실습 이수, 교과 수강 집단에서는 조기에 언어중재가 필요한 유아를 선별하기 위해서라는 의견이 가장 많아 교육경험으로 의사소통장애에 대한 서로 다른 인식을 갖고 있음을 알 수 있었다.

본 연구에서는 관련 교육을 통해 예비유아교사 집단인식을 변화시킬 수 있음을 나타내며, 따라서 유아교육 양성과정에서 언어장애 관련 교과목의 배치가 반드시 필요한 것으로 파악되었다.

Reference

Ahn, J. B. (2013). A study on kindergarten teachers' perception toward preschool-age children who stutter. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders, 22*(1), 235-252. doi:10.15724/jslhd.2013.22.1.014

Bae, M. J. (2020). Study on perception of early childhood teachers for the at-risk young children. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science, 59*(2), 23-38. doi:10.23944/Jsers.2020.06.59.2.2

Cho, G. H. (2007). *Kindergarten teachers' perception on children with language disorders and speech-language therapy* (Master's thesis). Myongji University, Seoul.

Cho, K. H., & Kim, W. S. (2010). Kinderarten teachers' perception on language disorders and speech language therapy. *The Journal of Special Education: Theory and Practice, 11*(1), 307-335. uci:G704-001047.2010.11.1.008

Choi, J. (2020). Research on the development of a special education

competency scale for pre-service teachers in early childhood. *Korean Journal of Physical, Multiple & Health Disabilities, 63*(2), 171-187. doi:10.20971/kcpmd.2020.63.2.171

Choi, J. (2023). Development and validation of certification indicators for childcare teacher qualification courses for Infants and toddlers with disabilities. *Korean Journal of Physical, Multiple & Health Disabilities, 66*(1), 131-148. doi:10.20971/kcpmd.2023.66.1.131

Jeong, G. H., & Ahn, S. W. (2017). The characteristics and major influence factors related to the sociability of children with specific language impairment. *The Journal of Special Children Education, 19*(3), 89-117. doi:10.21075/kacsn.2017.19.3.89

Jo, M. H., & Kim, H. J. (2021). Awareness and demands of teachers and parents regarding language development and communication disorders in preschool children. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders, 30*(4), 149-162. doi:10.15724/jslhd.2021.30.4.149

Kim, S. Y., & Park, S. H. (2018). Early childhood teachers' recognition of speech-language disorders and rehabilitation services. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders, 27*(3), 183-201.

Kim, S. Y., Hwang, H. J., Choi, S. Y., & Park, J. W. (2022). A study on the perceptions of high school students in speech-language therapy. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders, 31*(4), 115-125. doi:10.15724/jslhd.2022.31.4.115

Ko, S. E. (2019). *Study on the perception on communication disorders and speech and language therapy by preliminary infant teacher* (Master's thesis). Daegu University, Gyeongbuk.

KOSIS. (2023). Nationwide number of disabled persons registered by age, type of disability, and gender. Retrieved from https://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=117&tblId=DT_11761_N003&vw_cd=MT_TM1_TITLE&list_id=A08_A08_1&scrId=&seqNo=&lang_mode=ko&obj_var_id=&itm_id=&conn_path=MT_TM1_TITLE&path=%252FeasyViewStatis%252FcustomStatisIndex.do

Lee, H. J. (2016). *Early childhood teachers' recognition about communication disorders during early childhood and speech therapy services* (Master's thesis). Pusan National University, Busan.

Lee, J. H. (2020). *A study on teacher's perception and demand for children with communication disabilities in schools* (Master's thesis). Daegu University, Gyeongbuk.

Lee, J. H., Kim, Y. P., Hwang, Y. B., & Ko, J. U. (2018). A study on the effect and administrative support of early intervention for young children-at-risk. *Journal of Early Childhood Education & Educare Welfare, 22*(3), 173-209. doi:10.22590/ecee.2018.22.3.173

Lee, S. H., Lee, S. J., Park, H. O., Noh, J., & Yoon, S. A. (2014). A study of perception and support needs of teachers and parents to enhance the compulsory education of young children with disabilities. *Korean Journal of Special Education, 49*(1), 373-401. uci:G704-000685.2014.49.1.001

Lee, Y. K. (2019). *Communication disorders in infants and toddlers*. Seoul: Hakjisa.

Lim, S. Y., & Kim, W. S. (2023). A study on the perception of elementary school teachers' support for language therapy in school. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders, 32*(1), 55-65. doi:10.15724/jslhd.2023.32.1.055

Min, J. Y. (2021). *Research into parental perceptions of speech therapy for school-age children with communication disorders* (Master's thesis). Daegu University, Gyeongbuk.

Park, M., Bae, I. H., & Lee, Y. H. (2020). Awareness of communication disorders and speech therapy among undergraduates enrolled in departments related to early childhood education. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders, 29*(4), 99-108. doi:10.15724/jslhd.2020.29.4.099

Park, M. H. (2012). Kindergarten teachers' perception on speech and language therapy related services. *The Journal of Special Children Education, 14*(1), 417-433. doi:10.21075/kacsn.2012.14.1.417

Park, S., Baek, J., Hong, S., Lee, J., & Baek, S. (2020). The support needs of the parents on strengthen the compulsory education right for young children with special education needs. *Journal of Special Education for Curriculum and Instruction, 13*(3), 249-267. doi:10.24005/seci.2020.13.3.249

Appendix 1. Perception of communication disorder by grade, practice experience, and course attendance

Factors		*n* (%)	Grade		X^2	Practice experience		X^2	Course attendance		X^2
			Low (%)	High (%)		Present (%)	Absent (%)		Present (%)	Absent (%)	
Areas of development that are considered important (multiple choices)	Gross-fine motor muscle development	82 (20.8)	51.8	52.1	-	54.8	50.0	-	55.2	46.8	-
	Socio-emotional development	121 (30.6)	74.1	79.5		77.4	76.0		81.3	69.4	
	Communication development	117 (29.6)	76.5	71.2		74.2	74.0		70.8	79.0	
	Development of self-help skills	75 (19.0)	40.0	56.2		59.7	39.6		52.1	40.3	
Disorders considered to be a communication disorder (multiple choices)	Articulation and phonological disorders	85 (18.6)	51.8	56.2	-	58.1	51.0	-	61.5	41.9	-
	Language development disorders	148 (32.3)	95.3	91.8		98.4	90.6		94.8	91.9	
	Neurological language disorders	73 (15.9)	49.4	42.5		53.2	41.7		47.9	43.5	
	Fluency disorders	80 (17.5)	54.1	46.6		59.7	44.8		50.0	51.6	
	Voice disorders	72 (15.7)	48.2	42.5		53.2	40.6		46.9	43.5	

Appendix 2. Perception of intervention on communication disorder by grade, practice experience, and course attendance

Factors		*n* (%)	Grade		X^2	Practice experience		X^2	Course attendance		X^2
			Low (%)	High (%)		Present (%)	Absent (%)		Present (%)	Absent (%)	
Area of speech therapy (multiple choices)	General receptive and expressive language delay	119 (36.4)	75.3	75.3	-	82.3	70.8	-	78.1	71.0	-
	Fluency	54 (16.5)	35.3	32.9		37.1	32.3		33.3	35.5	
	Pronunciation	42 (12.8)	25.9	27.4		27.4	26.0		30.2	21.0	
	Interaction	112 (34.3)	70.6	71.2		67.7	72.9		69.8	72.6	
Duration per one speech therapy session	Within 30 min	62 (39.2)	30.6	49.3	5.900	50.0	32.3	5.224	51.0	21.0	14.909**
	Within 1 hour	66 (41.8)	48.2	34.2		33.9	46.9		35.4	51.6	
	Within 2 hour	28 (17.7)	20.0	15.1		14.5	19.8		12.5	25.8	
	Within 3 hour	2 (1.3)	1.2	1.4		1.6	1.0		1.0	1.6	

** $p<.01$

Appendix 3. Perception of communication disorder specialist by grade, practice experience, and course attendance

Factors		*n* (%)	Grade		X^2	Practice experience		X^2	Course attendance		X^2
			Low (%)	High (%)		Present (%)	Absent (%)		Present (%)	Absent (%)	
Speech therapy vocabulary	Speech therapist	126 (79.7)	76.5	83.6	2.155	79.0	80.2	.873	77.1	83.9	4.249
	Speech pathologist	5 (3.2)	3.5	2.7		3.2	3.1		4.2	1.6	
	Language instructor	4 (2.5)	3.5	1.4		3.2	2.1		4.2	0.0	
	Language development instructor	22 (13.9)	15.3	12.3		14.5	13.5		13.5	14.5	
	Speech disorder counselor	1 (.6)	1.2	.0		.0	1.0		1.0	.0	
Job role	Educator	36 (22.8)	20.0	26.0	1.046	19.4	25.0	2.093	22.9	22.6	1.464
	Healthcare provider	55 (34.8)	36.5	32.9		35.5	34.4		35.4	33.9	
	Counselor	31 (19.6)	21.2	17.8		17.7	20.8		17.7	22.6	
	Aid	28 (17.7)	17.6	17.8		22.6	14.6		19.8	14.5	
	Guide	8 (5.1)	4.7	5.5		4.8	5.2		4.2	6.5	

Appendix 4. Perception of communication disorder specialized education by grade, practice experience, and course attendance

Factors		*n* (%)	Grade		X^2	Practice experience		X^2	Course attenance		X^2
			Low (%)	High (%)		Present (%)	Absent (%)		Present (%)	Absent (%)	
Included special education subjects	0	3 (1.9)	3.5	.0	29.060***	1.6	2.1	14.933**	.0	4.8	53.594***
	1~2	118 (74.7)	61.2	90.4		88.7	65.6		91.7	48.4	
	Over 3	9 (5.7)	3.5	8.2		6.5	5.2		7.3	3.2	
	Not sure	28 (17.7)	31.8	1.4		3.2	27.1		1.0	43.5	
Reasons for education	Early screening of infants who need intervention	60 (40.3)	28.2	53.5	11.044*	50.8	33.0	9.100*	52.2	21.1	17.365**
	Helping early childhood teachers to perform their Job	76 (51.0)	60.3	40.8		47.5	53.4		43.5	63.2	
	Desire to know more about Speech therapy	11 (7.4)	9.0	5.6		1.6	11.4		4.3	12.3	
	Etc.	2 (1.3)	2.6	.0		.0	2.3		.0	3.5	

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

언어치료연구 2023년 제32권 제4호 085-096
ISSN 1226-587X / eISSN 2671-7158
JSLHD (Journal of Speech-Language & Hearing Disorders)

ORIGINAL ARTICLE
https://doi.org/10.15724/jslhd.2023.32.4.085
http://jslhd.org/

언어치료에 관한 예비유아교사의 인식 연구

박순호[1], 김시영[2*]

[1] 대구보건대학교 유아교육과 교수
[2] 대구보건대학교 언어치료과 교수

목적: 의사소통장애에 대한 예비유아교사들의 인식과 중재교육 필요성의 요구를 알아보았다. 또한 연구의 결과를 예비유아교사를 양성하는 교육과정에 활용하고 교육과정을 개발하는 기초자료로 사용하는 데 목적을 둔다.
방법: 유아교육 전공과정에 있는 학생 158명을 대상으로 하였으며 연구는 설문지법을 통해 자료를 수집하였다. 질문에 관한 응답 결과를 통계프로그램 SPSS 22.0을 활용하였다. 자료는 빈도분석 및 다중반응 빈도분석으로 분석하였다.
결과: 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 예비유아교사들의 의사소통장애 관련 인식에서 유아기 발달에서 가장 중요하게 생각하는 발달영역은 사회·정서 발달(30.6%) 영역이었다. 둘째, 의사소통장애 중재에 대한 인식에서 언어치료 중재는 전반적인 수용 및 표현언어 지연을 가진 경우에 가장 많이 받고 있다고 인식(32.3%)하였다. 셋째, 의사소통장애 전문가에 대한 인식에서 언어치료를 수행하는 직업에 관한 용어는 언어치료사로 인식(79.7%)하고 있는 경우가 가장 많았다. 넷째, 유아교사 양성과정에서 의사소통장애 및 언어치료에 대한 교육이 필요하다고 생각하는 경우가 대부분이었다. 교육이 필요한 이유를 살펴보았을 때 유아교사 직무수행에 도움이 될 것 같기 때문이라는 의견(51.0%)이 가장 많은 것으로 나타났다.
결론: 위의 이러한 결과는 언어치료 인식 및 중재교육과 관련된 교육을 예비유아교사들의 교육과정에서 실시하였을 때 예비유아교사 집단의 인식을 변화시킬 수 있음을 시사한다. 본 연구는 예비유아교사들이 미래에 실제 현장에서 언어치료의 필요성이 있을 때 조기중재를 추천할 수 있도록 전문성을 발휘하고 지원하는 데 도움이 되는 기초자료로 활용될 것으로 생각한다.

검색어: 의사소통장애, 의사소통 발달 중재, 예비유아교사

교신저자 : 김시영(대구보건대학교)
전자메일 : ksy2188@hanmail.net

게재신청일 : 2023. 08. 17
수정제출일 : 2023. 10. 05
게재확정일 : 2023. 10. 31

ORCID
박순호
https://orcid.org/0000-0002-6523-2342
김시영
https://orcid.org/0000-0002-7204-9300

참 고 문 헌

고상은 (2019). **의사소통장애와 언어치료에 대한 예비유아 교사의 인식 조사.** 대구대학교 재활과학대학원 석사학위 논문.

국가통계포털 (2023). 전국 연령별, 장애유형별, 성별 등록장애인수. https://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=117&tblId=DT_11761_N003&vw_cd=MT_TM1_TITLE&list_id=A08_A08_1&scrId=&seqNo=&lang_mode=ko&obj_var_id=&itm_id=&conn_path=MT_TM1_TITLE&path=%252FeasyViewStatis%252FcustomStatisIndex.do

김시영, 박순호 (2018). 언어장애와 재활서비스에 관한 유아교사의 인식. **언어치료연구, 27**(3), 183-201.

김시영, 황하정, 최선영, 박진원 (2022). 언어치료에 관한 고등학생들의 인식 연구. **언어치료연구, 31**(4), 115-125.

민지영 (2021). **학령기 의사소통장애 아동과 학교환경 언어치료에 대한 부모인식 및 지원요구 관련연구.** 대구대학교 재활과학대학원 석사학위 논문.

박미현, 배인호, 이용환 (2020). 의사소통장애 및 언어재활에 대한 유아교육관련학과 재학생들의 인식. **언어치료연구, 29**(4), 99-108.

박미혜 (2012). 유치원 교사의 언어치료 서비스에 대한 인식 조사. **특수아동교육연구, 14**(1), 417-433.

박소영, 백종남, 홍사훈, 이정윤, 백상수 (2020). 유아기 의무교육 권리 강화를 위한 특수교육대상학생 보호자의 지원 요구. **특수교육교과·교육연구, 13**(3), 249-267.

배민정 (2020). 장애위험유아에 대한 일반어린이집 교사의 인식. **특수교육재활과학연구, 59**(2), 23-38.

안종복 (2013). 학령기 이전 말더듬 아동에 대한 유치원 교사의 인식 연구. **언어치료연구, 22**(1), 235-252.

이소현, 이수정, 박현옥, 노진아, 윤선아 (2014). 장애유아 의무교육 활성화 방안 모색을 위한 교사와 부모의 인식 및 지원 요구. **특수교육학연구, 49**(1), 373-401.

이윤경 (2019). **영·유아 의사소통장애**. 서울: 학지사.

이주희 (2020). **학교 현장 의사소통장애 아동에 대한 교사의 인식 및 요구도 조사.** 대구대학교 재활과학대학원 석사학위 논문.

이지효, 김영팔, 황영범, 고재욱 (2018). 장애위험영유아 조기중재의 효과와 행정지원 방안 연구. **유아교육육복지연구, 22**(3), 173-209.

이현정 (2016). **유아기 의사소통장애와 언어치료서비스에 대한 유아교사의 인식.** 부산대학교 교육대학원 석사학위 논문.

임소연, 김화수 (2023). 학교 언어치료 지원에 관한 초등 일반교사 인식 조사. **언어치료연구, 32**(1), 55-65.

정경희, 안성우 (2017). 단순언어장애 유아의 사회적 특성과 사회성에 미치는 주요 영향 요인. **특수아동연구, 19**(3), 89-117.

조금희 (2007). **아동언어장애와 언어치료에 관한 유아교사의 인식.** 명지대학교 사회교육대학원 석사학위 논문.

조금희, 김화수 (2010). 언어 및 의사소통장애와 언어치료에 대한 유아교사의 인식. **특수교육저널: 이론과 실천, 11**(1), 307-335.

조명희, 김효정 (2021). 취학전 아동의 언어발달과 의사소통장애에 대한 교사 및 부모의 인식과 요구도. **언어치료연구, 30**(4), 149-162.

최지혜 (2020). 예비유아교사의 특수교육 역량척도 개발 연구. **지체·중복·건강장애연구, 63**(2), 171-187.

최지혜 (2023). 장애영·유아보육교사 자격과정 인증평가 지표 개발 및 타당화. **지체·중복·건강장애연구, 66**(1), 131-148.