



## 초등 통합학급 운영을 위한 교사 자질 및 통합학급 운영의 어려움

이은주<sup>1</sup>

---

### 《〈 요약 〉》

---

이 연구의 목적은 초등 교사가 통합학급을 운영하기 위한 자질과 통합학급 운영의 어려움을 탐구하는 것이다. 이 연구의 목적을 위해 초등 통합학급을 3년 이상 운영한 경력이 있으며 특수교육대상자의 학부모, 동료교사, 관리자 등으로부터 통합학급을 잘 운영하고 있다는 평판을 듣는 14명의 초등 교사들을 대상으로 통합학급 운영에 임하는 태도 및 전략, 통합학급 생활지도 및 통합학급 수업 경험과 통합학급 운영의 어려움에 관하여 심층적으로 면담하였다. 연구에서 발견한 것은 다음과 같다. 첫째, 통합학급 운영을 위한 자질은 책무성, 지식, 실행력으로 범주화 할 수 있다. 책무성은 특수교육대상자에 대한 담임의식을 바탕으로 형성되며, 지식은 통합학급을 운영하기 위해 필요한 장애, 특수교육대상자 행동지원, 통합학급 수업 운영 등 광범위한 내용을 포괄한다. 그리고 무엇보다 통합학급 운영을 위해 다양한 전략들을 적용하고 실천했을 때만이 통합학급을 성공적으로 운영할 수 있다. 둘째, 책무성, 지식, 실행력은 상호 의존적이며 세 요소 모두 발휘되었을 때만 의미 있게 작동하는 특징이 있다. 셋째, 연구 참여자들이 말하는 통합학급 운영의 어려운 점은 특수교육과 일반 교육의 이원화된 시스템과 통합교육을 지원하지 않는 학교 시스템이며 이에 대해서는 공적인 제도를 활용하여 대처하고 있다.

**주제어** : 통합학급, 교사 자질, 교사 전문성, 통합학급 담임

---

1. 청주교육대학교 교수, [spedlee@cje.ac.kr](mailto:spedlee@cje.ac.kr)

## I. 연구의 필요성 및 목적

통합교육은 특수교육대상자의 교육권 보장을 위한 가장 중요한 정책이다. 「초·중등교육법」 제59조에서는 ‘국가와 지방자치단체는 특수교육이 필요한 사람이 초등학교·중학교 및 고등학교와 이에 준하는 각종 학교에서 교육을 받으려는 경우에는 따로 입학절차, 교육과정 등을 마련하는 등 통합교육을 하는데 필요한 시책을 마련해야 한다고 명시하고 있다. 또한 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제17조에서는 특수교육대상자를 일반학교 일반학급 및 특수학급에 배치할 것을 명확하게 하고 있다. 또한 동법 제 21조에서는 특수교육대상자의 통합교육 실현을 위하여 책무를 다할 것을 명시하고 있다.

2022년 4월 기준으로 특수교육대상자 중 일반학교에 다니고 있는 학생은 72.8%이고, 그 중 특수학급에 배치되는 학생이 55.9%이고 일반학급에 전일 배치되는 학생이 16.9%이다(교육부, 2022). 특수교육대상자의 통합교육이 법적으로 보장되어 있고 실제 통합되고 있는 특수교육대상자의 숫자가 2013년 약 61,111명에서 2022년 현재 75,462명으로 증가하는 등(교육부, 2022) 양적 성장과 함께 특수교육대상자의 학업 성취, 사회적 기술 향상 등 다방면에서 통합교육의 성과도 증명되고 있다.

그러나 한편으로는 통합교육의 질과 특수교육대상자가 통합학급에서 겪는 어려움에 대해서 지속적으로 문제가 제기되고 있다. 예를 들면 2014년 유엔 장애인권리위원회(Committee on the Right of Persons with Disabilities)의 한국의 장애인 권리협약 이행 상황에 대한 조사 결과 보고서에서 ‘일반학교에 입학한 특수교육대상자들은 자신의 장애와 관련된 욕구에 적합한 교육을 받고 있지 못하다’고 우려를 표했으며(보건복지부, 2014), 2015년 국가인권위원회는 ‘통합교육이 물리적 통합에만 그치고, 장애학생의 개별적 요구에 적합한 교육이 제공되지 못하고 있다’고 지적하였다. 최근의 연구도 통합학급에서 특수교육대상자가 수업에서 소외되는 상황이 빈번하게 발생하며(강옥려 외, 2021; 김순희, 이은주, 2021), 통합학급에서 비장애학생들과 일상적인 경험을 공유하지 못하며 학생들로부터 고립되는 경우도 있다(이은주 외, 2022)고 밝히고 있다. 통합교육의 문제 중 상당 부분은 특수교육대상자들이 통합학급에서 겪는 어려움과 관련이 있다.

특수교육대상자들이 통합학급에서의 적응을 보다 잘 지원하고 통합교육이 좀 더 내실 있게 운영되기 위해서는 통합교육 운영 체계의 정비(김영지 외, 2021), 지원인력의 확대 등 다양한 노력들이 이루어져야 하지만 그 중에서도 통합학급 담당교사의 역할이 매우 중요하다. 특히 초등의 경우 대부분의 수업을 담임이 담당하고 대부분의 시간에 담임교사가 학급에 머무르기 때문

에 통합교육의 성공은 통합학급 담임의 역할에 상당부분 의존하고 있으며 통합학급 교사들의 부담감은 더욱 클 수 밖에 없다. 이런 연유로 초등학교에서 통합학급의 담임을 선호하는 교사들은 많지 않을뿐더러 때로는 기피하기도 한다(강운아, 신현기, 2019; 이진일, 김광수, 2015; 정수원, 2007).

최근에 이루어진 연구들을 보면 통합학급 운영이 어려운 이유는 미흡한 통합교육 인프라 혹은 시스템(강옥려, 손일지, 2021; 김경열, 2020; 김혜리, 백유미, 2017; 이대식, 김광백, 정가희, 2022; 이현주, 박은혜, 2018)이나 학부모와의 의사소통 어려움과 통합을 수용하지 않는 문화(김봉세b, 2019; 김은경, 이숙정, 2018; 정운선, 2017)와 같이 통합학급 운영에 영향을 미치는 학급 운영 외적인 문제들도 있지만 통합교사 개인 자질의 부족(강운아, 신현기, 2019; 김봉세 (2019a); 김은영, 2017; 오연희, 김라경, 2018; 이현주, 박은혜, 2018; 전혜인, 정효철, 2021)도 포함한다.

최근의 연구에서 밝혀진 통합학급 운영을 어렵게 하는 교사 개인 자질 문제는 장애에 대한 지식 및 장애 특성에 따른 지도 방법과 관련된 지식의 부족(강운아, 신현기, 2019; 김봉세, 2019a; 김은영, 2017; 오연희, 김라경, 2018; 이현주, 박은혜, 2018), 특수교육 교육과정에 대한 지식 부족(김봉세, 2019b; 정효철, 전혜인, 2021), 특수교육대상자 지도 경험 부족(김은영, 2017; 오유빈, 이희연, 2021), 특수교육대상자에 대한 부적절한 기대(박준태, 민천식, 김용욱, 이태형, 2020)등과 관련된다.

이런 자질의 부족으로 통합교사들은 통합학급 특수교육대상자의 행동문제를 적절히 통제하거나 중재하지 못하며(김봉세, 2019b; 김은영, 2017), 학습수준 또한 정확하게 파악하고 있지 못하는 경우도 있다(김은경, 이숙정, 2018). 이런 상태에서 일반교사들이 특수교육대상자를 지도하기 위해 아무런 전략을 시도하지 못하거나(김경열, 2020; 김은경, 이숙정, 2018; 김은영, 2017; 오연희, 김라경, 2018), 보조 인력에 의존하기도 한다(김순희, 이은주, 2020; 김은영, 2017). 결과적으로 통합교사의 자질의 문제는 통합학급의 수업과 생활지도에 영향을 미칠 수밖에 없고 통합학급 담임을 꺼리게 만드는(황현주, 김효정, 2022) 악순환으로 이어질 수 있다. 이런 어려움 때문에 교사들이 통합학급 담임을 기피하는 것도 문제지만 통합학급 운영에 대한 우려도 동시에 가지게 한다. 통합학급이 직면하고 있는 이런 어려움들에 교사들이 잘 대처하지 못한다면 그 피해는 고스란히 학생들에게 돌아갈 것이다.

통합학급을 잘 운영하는 것은 특수교육대상자만을 위한 것은 아니며 통합학급에 속해있는 모든 학생들에게 영향을 미치기 때문에 통합학급을 잘 운영하는 것은 교사들에게 필수적인 과제이다. 초등 통합학급 담임교사가 통합학급을 잘 운영하기 위해 꼭 필요한 자질이 있음은 어려

연구를 통해 다루어졌고 통합학급 운영에 필요한 자질이 무엇인지도 연구들에서 제시한 바 있다 (권현수, 2010; 권현수, 2011, 김화정, 장종수, 최용재, 2012; 이은주, 2006; InTASC, 2001; InTASC, 2013). 그런데 이런 연구들은 대체로 통합학급의 특징에 관한 리뷰를 통하여 통합학급 교사의 자질을 제안하거나(김화정, 장종수, 최용재, 2012; InTASC, 2001), 통합교육을 위한 교사교육의 교육과정을 분석하여 통합교사의 자질을 유추하거나(이대식 외, 2004; 이은주, 2006) 기존에 제시된 자질에 대한 교사의 인식을 조사한(권현수, 2010; 권현수, 2011) 것들이다.

통합학급 교사의 자질에 대한 연구의 또 한축은 통합학급을 운영에 필요한 역량들을 개별적으로 논의한 것들이다. 예를 들면 강승모 외(2021)의 연구와 전연주, 강영심, 옥혜숙(2022)의 연구는 특수교사와 일반교사의 공동협력 능력이 통합학급 교사에게 중요한 자질임을 밝혔고, 김은영(2017)은 통합교사의 특수교육대상자 행동지원 자질의 필요성에 대하여 탐구하였으며, 이정아, 이숙향(2019)은 통합학급 교사의 통합학급 수업 실행 자질에 대하여 논하였다. 이와 같이 통합학급 교사의 자질에 대한 탐구는 다양한 방식으로 이루어져 왔는데 통합학급을 운영하는 교사들의 특징을 분석함으로써 귀납적으로 탐색한 연구는 찾기 어렵다. 이 연구는 실제 통합학급을 운영하고 있는 초등교사들의 통합학급 운영 과정과 현황을 살펴봄으로써 통합학급 담임교사의 자질과 통합학급의 어려움을 탐색하는 것이 목적이다. 이 주제를 탐구하기 위해 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

첫째, 통합학급을 운영하기 위한 교사의 자질은 무엇인가?

둘째, 교사들이 통합학급 운영에서 느끼는 어려움은 무엇이며 어떻게 대처하고 있는가?

## II. 연구 방법

### 1. 연구 참여자

초등학교 통합학급 담임교사의 자질을 알아보기 위하여 이 연구에서는 초등학교 통합학급 담임으로서의 책무를 잘 수행하고 있다는 평판을 듣는 교사들을 표집 제외하여 면담을 진행하였다. 연구 대상자의 선정은 다음과 같이 이루어졌다. 첫째, 연구자의 인맥을 동원하여 충북, 전남, 서울, 경기지역에 거주하고 있는 특수교육대상자 학부모, 교육대학 실습생, 초등교사, 초등특수교사 등으로부터 통합학급을 잘 운영한다고 생각하는 교사들을 추천해 줄 것을 요청하고 평판을 확인하여 1차 연구 대상을 선정하였다. 평판에 대한 확인은 다양한 경로를 통해 이루어졌다.

예를 들면 어떤 교사는 지역에서 통합교육을 잘하고 있다는 평판이 있어 통합교육 관련된 연수 강사로 활동하거나 통합교육 자료개발 등에 참여한 경력 등을 통해 확인하는 경우도 있었고, 또 다른 교사는 특정한 지역의 특수교육대상자 부모들 사이에 통합학급을 잘 운영하고 있다는 소문이 나서 복수의 사람들이 추천하는 경우도 있었다. 이렇게 추천받은 교사들 중에서 통합학급 운영하면서 다양한 상황에 노출되어 대처함으로써 독자적인 경험이 축적되기 위해서는 적어도 3년 이상의 경력이 필요하다고 판단하여 통합학급 담임 경력이 3년 이상인 교사들로 연구 대상자를 좁혔다. 그리고 일반교육 과정에 참여하는 것이 상대적으로 어려우면서 개별화된 지원 요구가 높은 자폐성장애훈생이나 지적장애학생의 통합을 경험한 교사들을 연구 대상으로 분류하였고 지역, 성별 등을 고려하여 가능한 다양한 배경을 가지도록 하였다. 그리하여 최초로 잠정적 연구대상이 된 교사는 총 31명이었다.

둘째, 31명의 교사들 중 2022년 현재 통합학급을 맡고 있는 교사들로 한정하여 26명으로 좁혔다. 마지막으로 26명에게 통합학급 담임교사의 자질을 탐구한다는 연구목적을 설명하였고 이 설명을 듣고 연구에 동의하여 참여하게 된 연구대상자는 총 14명이 되었다.

14명의 연구 참여자는 여성이 8명 남성이 6명이었으며 교육경력은 5년에서 34년까지였고 통합학급 담임 경력은 3년에서 8년까지 분포하고 있다. 연구 참여자들 모두 지적장애학생이나 자폐성장애훈생 중 1명이상을 경험해 보았으며 통합학급 담임이 된 경위는 무작위추첨이나 배정인 경우와 자원해서 한 경우가 혼재되어 있었다.

〈표1〉 연구 참여자

	성	교육경력 (년*)	통합학급 담임경력(년*)		통합학급 학년	통합학급 장애학생 장애유형*	통합학급 담임이 된 경위	면담날짜 및 면담 방법	근무 지역
			완전 통합	시간제					
교사1	남	15		4	3,4,5	지적 자폐성	추첨, 배정	5/26 대면	충북
교사2	여	23	3	1	3, 4, 5	지적, 학습, 정서행동, 지체	추첨, 배정	4/21 비대면	충북
교사3	여	20	3	4	2,3,4,5	지적, 자폐성, 지체	배정, 지원	4/21 비대면	서울
교사4	남	7		4	4,5	ADHD***, 지적	추첨, 배정	4/21 비대면	충북
교사5	여	18	1	2	1,2	지적, 자폐성	배정	4/28 비대면	충북
교사6	남	18		3	2,4,5	발달지체, 지적	배정, 지원	4/28 비대면	경기

	성	교육경력 (년*)	통합학급 담임경력(년*)		통합학급 학년	통합학급 장애학생 장애유형*	통합학급 담임이 된 경위	면담날짜 및 면담 방법	근무 지역
			원전 통합	시간제					
교사7	남	15	2	3	2,4,5,6	발달지체, 지적, 자폐성	배정, 지원	5/3 비대면	전남
교사8	여	34	3	2	1,4	ADHD, 자폐성	배정, 지원	5/3 대면	충북
교사9	남	24	2	6	4,5,6	지적, 지체, 자폐성	배정, 지원	5/26 대면	충북
교사10	여	16	2	2	2,3,5	발달지체, 지적, 자폐성	배정	5/18 대면	충북
교사11	여	13	1	2	1,4,6	자폐성, 시각	배정	5/18 비대면	서울
교사12	여	18		3	3,4,5	발달지체, 정서행동	배정	4/14 비대면	서울
교사13	여	5		3	4	자폐성, 지체, 학습	배정, 지원	6/9 대면	충북
교사14	남	11	1	2	3,5,6	발달지체, 지적, 지체	배정	6/16 대면	대전

\* 교육경력, 통합경력은 6개월 이하는 삭제, 6개월 이상은 반올림하여 '년'으로 정리했음.

\*\* 통합된 특수교육대상자의 학년과 장애유형은 중복되는 경우 한 번만 표시했음.

\*\*\*ADHD는 현재 특수교육대상자에 포함된 장애는 아니지만 정서행동장애나 학습장애로 판별 받아 특수교육대상자가 된 경우임. 교사들이 ADHD라고 명명하여 그대로 둠.

## 2. 면담

이 연구의 목적에 따라 연구 문제를 탐색할 수 있도록 면담 질문지를 직접 개발하였다. 질문은 면담자의 교육 및 통합학급 운영 경험에 관한 일반적인 정보, 통합학급 운영에 대한 태도, 통합학급 수업 운영 및 생활지도, 특수교사와의 공동협력 등 통합교육 실행과 관련된 질문을 포함하였으며 통합학급 운영 과정에서 느끼는 어려움도 포함하였다. 특히 기존의 연구에서 통합학급 교사들이 통합학급 운영에서 어려워하는 부분이 특수교육대상자의 행동지원(김려원, 2015; 이은주 외, 2022)과 특수교육대상자의 학습 격차를 고려한 수업 운영(김순희, 이은주, 2020; 김수연, 2012)이라는 연구를 참고하여 면담 질문지를 구성하였다. 더불어 본 연구에 들어가기 전에 2명의 통합학급 담당 교사와의 예비 면담을 통해 통합교육 실행에서 평가와 특수교사와의 의사소통 등의 내용이 추가되었다. 면담 질문지의 내용은 아래 <표 2>와 같다.

〈표2〉 면담 질문 내용

영역	내용
면담대상자에 관한 일반적 정보	교사 정보; 교직 경력, 통합교육 경력, 완전통합교육 경력, 특수교육관련 경험 특수교육대상학생에 관한 정보; 장애 유형 및 특징, 특이사항
통합교육 실행 (생활지도, 수업)	통합학급 담임을 맡게 된 계기 통합학급 담임의 역할에 대한 이해 통합학급 운영 전략 통합학급 생활지도 특수교육대상자 행동문제에 대한 대처 특수교육대상자 통합학급 수업 참여 및 지원 방안 특수교육대상자 수행평가 운영 개별화교육계획 활용 현황 특수교사와의 공동협력 학부모들과 의사소통 등 기타 통합학급 운영과 관련된 내용
어려움과 대처 방안	통합학급 운영 시 어려운 점 대처 방안

### 3. 면담자료 수집 및 분석

연구 자료는 14명의 초등학교 통합학급 담임교사와의 개별 면담을 통해 수집하였다. 본 연구에서는 통합학급 담임교사의 자질과 통합학급 운영의 어려움을 탐색하기 위하여 심층면담 방법을 사용하였다. 심층면담은 전통적 질적연구 방법으로서 어떤 가설을 확인하기 보다는 연구 참여자들의 경험을 들으면서 어떤 현상을 깊이 있게 이해하거나, 이론을 형성하고자 하는 토대이론 구축에 적합한 방법이라 할 수 있다(조영달, 2005, p117). 면담은 2022년 4월에서 6월 사이에 이루어졌으며 원활한 면담을 위하여 연구 참여자들이 원하는 장소나 온라인으로 진행되었다. 면담은 반구조화 된 면담방법을 사용하였고 연구자는 면담내용을 연구 참여자들에게 이메일 등을 통해 사전에 안내하였다.

면담을 시작하기 전 연구 목적과 면담 내용의 녹취, 개인 정보에 대한 비밀보장을 재확인하는 절차를 거쳤다. 연구 참여자들이 통합학급 운영 경험에 대하여 적극적으로 이야기할 수 있도록 기다려주기, 되묻기, 촉진질문(probe question)등의 전략을 사용하였다. 면담시간은 1시간30분에서 2시간 정도 소요되었으며, 면담 시 현장 노트를 진행하여 연구의 타당도와 신뢰도 확보에 노력하였다. 면담 인용은 교사, 면담날짜로 표현하였다.

#### 4. 면담분석 결과

본 연구의 자료 분석을 위해 사용한 구체적인 방법은 첫째, 전사된 내용 중 본 연구 문제와 관련하여 복수의 면담에게서 자주 등장하는 단어, 시사점을 주는 단어, 연구 주제와 관련성이 높은 단어, 문장 등을 추출하였다. 둘째, 추출된 진술을 반복적으로 읽으면서 비슷한 내용들로 재분류하였다. 비슷한 내용으로 묶인 진술들을 해석하는 과정에서 하위 주제가 도출되었고 하위 주제들을 다시 분석 해석하여 대 주제로 분류 정리하였다. 이후 도출된 대주제로 원자료의 인용을 다시 한 번 분류하면서 주제로 도출된 내용이 의미하는 바를 해석하였다. 이런 과정을 거쳐 분석한 내용은 <표3>과 같이 정리되었다. 본 연구의 수행과정과 결과 도출의 타당도를 확보하기 위해 활용한 방법은 연구 참여자의 연구결과 평가이다. 연구 참여자들은 연구 자료 정리 및 분석 단계에서 주제 분류의 타당성, 연구자의 면담 내용에 대한 분석과 해석의 적절성에 대하여 평가하였고 최종 분석 내용에 대하여 연구 참여자들은 동의하였다.

〈표3〉 주요 분석 결과

대 주제	하위주제	면담 내용
통합학급 운영에 대한 책무성	담임의식, 통합교육 전문성 향상	우리반 학생, 담임 자료 검색, 협력, 특수교사 협조, 문의
	다양성 및 개별성에 대한 포용적인 태도	사회적 관계, 속도의 허용, 미숙한 학습, 구체적 방법 지도, 다같이, 다양한 선택,
장애, 통합학급 운영에 관한 관련 지식	장애에 관한 지식, 통합학급 운영 전략	지적장애 어려움, 자폐성장애 특징, 전문적 학습공동체, 연수, 독서, 소그룹 모임,
	통합학급 생활지도 및 특수교육대상자 행동문제 지원 방법 탐구 및 적용	긍정적 행동 지원, 행동문제 이유, 의사소통 요구, 회복적 생활지도, 대안적 방법, 적절한 지원,
	통합학급 수업 운영을 위한 다양한 수업 모델 학습 및 적용	협력 교수, 보편적 학습 설계 연수, 개별 요구, 개별 지원, 교육과정 수정, 교수자료 수정,
실행력	자리배치, 모둠구성, 학급 규칙의 수정, 수업 방법의 개선, 행동 지원 컨설팅 신청	자리배치, 모둠구성, 학급 규칙, 1인 1역할, 또래 협력, 교수-학습 자료 수정, 과제 수정, 행동 규칙 적용, 대체 행동 지도
이원화된 시스템 및 공적인 제도 활용	특수교육과 일반교육의 이원화된 시스템, 통합교육을 고려하지 않은 정책	과목 통합, 프로젝트 수업, 융합수업, 따라 가는 현장체험학습, NICE, 수행평가
	현존하는 위원회나 제도 활용	개별화교육계획, 학업성적위원회 전문적학습공동체, 교사회의, 교육과정 워크숍

### III. 연구 결과

연구에 참여한 교사들은 통합학급에 임하는 태도와 통합학급 운영에서 몇 가지 두드러진 특징을 보여주었다. 통합학급 운영에 임하는 태도는 매우 능동적이었으며, 통합학급 생활지도와 수업에서 실제로 특수교육대상자를 포함할 수 있는 방안을 찾고 학습학교 실천하는 것이 특징이었다. 이들이 느끼는 어려움은 일반교육과 특수교육이 이원화된 시스템 및 통합교육을 고려하지 않는 학교 정책 및 시스템과 관련이 있었으며 교사들의 대처 방안은 공적인 제도나 시스템을 적극적으로 활용하는 것으로 드러났다.

#### 1. 통합학급 운영에 대한 책무성

연구 참여자들이 통합학급 운영과 관련하여 가장 두드러지게 보여준 자질은 책무성이었다. 통합학급을 일반학급에 특수교육대상자가 포함된 학급이라고 생각하기보다는 자신이 맡은 학급에 특별한 교육적 요구가 있는 학생이 포함되어 있다고 인식하고 있었다. 이런 인식은 특수교육 대상자에 대한 투철한 책임의식으로 발현되면서 통합학급 운영에 대한 책무성을 강화시키고 있었다. 특수교육대상자가 통합학급에 적응할 수 있도록 개별화된 지원을 계획하고 실행하는 것뿐 아니라 비장애학생들이 특수교육대상자와 적절한 관계를 형성할 수 있도록 학급 공동체 문화를 조성하는 일 등을 하는 과정에서 연구 참여자들의 책무성을 확인할 수 있었다.

##### 가. 특수교육대상자에 대한 투철한 책임의식과 통합교육 전문성 향상

대부분의 연구 참여자들은 특수교육대상자의 책임으로서 정체성을 분명히 가지고 있었으며 특수교육대상자가 실질적으로 학급에 통합될 수 있도록 자신이 역할을 충실히 수행하는 책무성을 보여주었다. 연구 참여자들이 사용하는 ‘우리반 학생이니까’ ‘내가 책임이니까’ ‘내 학생인데’ 이런 표현들을 통해 통합학급 책임교사로서의 정체성과 특수교육대상자가 통합학급에서 소외되지 않도록 다각도의 노력을 하는 모습을 발견할 수 있었다.

통합학급은 장애학생이 우리 반에 있다는 뜻이니까 매사에 장애학생이 소외되지 않도록 신경써요. 제가 겪어 보면 책임이 하나하나 챙기지 않으면 장애학생은 왔다 갔다 하잖아요. 그러니까 금방 학급에서 소원해지고, 처음부터 특수다 그렇게 생각하면 학급에서 소외되고 애들도 뭐 특별히 따돌린다거나 그런 게 아니라 아예 이방인 취급하죠. 통합학급 말으면

애는 우리 반 학생이다 이런 거 많이 신경 써서 생각하고 학급에서 뭐 하나 해도 장애학생 생각하죠. 어떨 때는 이런 거 때문에 오히려 특수교사와 갈등을 겪을 때도 있어요. 내가 담임인데 학부모도 특수교사 하고만 이야기하고 그럴 때 학부모에게 담임이 나와도 상의해라 이렇게도 이야기하고 해요(교사12, 4월14일).

올해는 통합학급 맡으면서 열심히 해야지 생각하고 제일먼저 한 일이 통합학급운영 전문적 학습공동체에 참여했어요. 제가 다른 학교에 있을 때 러시아어를 쓰는 학생들이 3명 있는 학급을 맡았는데 그때 어쨌든 러시아 인사말이나 간단한 지시어를 열심히 배워서 썼는데요. 말이 잘 통하는 건 아니었지만 제 노력이 가상해 보였는지 학생들이 저를 참 많이 따랐어요. 그게 참 고마웠는데요, 제가 올해 우리 반에 ○○가 있다는 걸 알았을 때, ○○가 말을 잘 못하는데 그래도 내가 어떻게든 소통하는 방법을 찾아야겠다 그런 생각을 제일 먼저 했던 거 같아요. 학급 맡으면 학생들 중 특별한 노력을 기울여야 하는 학생이 반드시 있기 마련이어요. 그런 학생들은 학생과 교사의 신뢰관계를 먼저 만들어야 하는데요. 장애학생도 마찬가지로 지어요(교사1, 5월 26일).

저는 통합학급 맡으면 다른 애들이 장애학생도 같은 반으로 인식하도록 처음에 여러 가지 노력을 해요. 체험학습, 수련활동 등 모든 활동에 장애유형에 따른 지원이 필요하기 때문에 미리 미리 계획하고 준비하면 장애학생도 잘 참여하고 이런 활동을 진짜로 같이 해야 다른 학생들도 장애학생이 우리 반 학생으로 생각해요. 학기 초에 이런 거를 잘해두면 나중에는 내가 잠깐 잊어버려도 애들이 (장애학생이) 우리 반이라고 가르쳐줘요(교사9, 5월 26일)

대부분의 연구 참여자들은 특수교육대상자가 학급에 잘 적응하기 위해서 꼭 필요한 일을 먼저 파악하고 그 일을 실제 수행하는 과정까지 책임감을 가지고 통합학급 운영에 임하고 있었다. 예를 들어 특수교육대상자의 통합학급 적응을 위해 일상적으로 특수교사와 협력을 하고 있었으며, 부모들과도 최대한 소통하려고 노력하고 있었다. 또한 시간표 조정, 비장애 학생 교육 등 통합학급이기 때문에 필요한 일들을 적극적으로 찾아서 실행하고 있었다. 특히 인상적인 모습은 특수교사나 보호자의 요구를 수용만 수동적인 입장이 아니라 오히려 자신이 주도해서 협력하는 관계를 만들어 가고 있는 것이었다.

반에 특수교육대상학생이 있을 경우 학급운영 방식에 더 고민하게 되고, 학급규칙을 만들거나 고정적으로 하는 활동 같은 것도 장애학생이 있으면 한 번 더 생각해야 해요. 전에 한 번은 월요일 아침 시간에 돌아가면서 주말에 있었던 일을 발표하는 것을 했는데요. 그

반에 말을 잘하지 못하는 장애학생이 포함되어 있었어요. 몇 주 지나고 아차 싶었어요. 올해는 이런 거를 제일 염두에 두어서 학급 활동이나 규칙 같은 것 정할 때 장애학생이 할 수 있는지 많이 생각해요. 특수교사와 스케줄 이야기도 많이 하고요(교사9, 5월 26일)

통합학급을 운영할 때는 학생들과 장애학생에 대한 이해를 먼저 해야 해요. 학급의 장애학생을 받아들이는 분위기도 봐야하고요. 장애학생이 가지고 있는 신체적 정신적 정서적 특징에 따라 학급경영이 달라지는데요. 학급규칙 제정에 앞서 학생들이 서로 이해하는 활동을 한 적도 있고요, 학급규칙에서 예외 규정을 애초에 명확하게 하는 경우도 있어요. 모둠 활동에서 모둠을 어떻게 평가하는지 학생들에게 명확하게 안내하면서 장애학생이 포함된 모둠을 부담스러워 하지 않도록 잘 정리해둬요. 물론 비장애학생들의 공감을 유도하고요....(중략) 또 학부모 초청 시간에 통합학급에 대하여 설명하는 시간도 갖고 특수교사도 같이 참여할 때도 있고요, 부모들의 성향이나 이런 것도 미리 알아보고 어떻게 접근해야 할지 생각해둬니다(교사3, 4월21일).

통합학급과 특수학급으로 이원화되어 통합교육이 이루어지기 때문에 특수교사와 긴밀하게 협조해야 해요. 저는 과목 간 연계나 통합하여 프로젝트 수업을 하는 경우가 있는데 장애학생이 특수학급으로 왔다 갔다하기 때문에 수업 시간을 잘 조정하고 특수교사와 미리 이야기하지 않으면 장애학생이 프로젝트나 수업에 참여하지 못하는 경우도 있어요. 또 프로젝트를 모둠 단위로 하게 되면 모둠의 다른 학생들도 장애학생이 왔다 갔다 하는 거 때문에 곤란할 때가 많아요. 특수교사나 부모와 이야기가 잘 안되면 수업 활동을 바꾸기도 해요(교사8, 5월3일)

특수교육대상자의 담임으로서의 책무성은 통합교육, 특수교육대상자의 요구 등에 대한 정보를 검색하고 학습하는데 까지 확장되고 있었다. 연구 참여자들은 특수교육이나 통합교육과 관련된 이론이나 용어에도 익숙하고 통합교육을 지원하는 다양한 정책에 대해서도 잘 이해하고 있었다. 예를 들면 자폐성장애학생의 감각과 관련된 이슈나 지적장애학생의 행동문제를 의사소통과 관련지어 잘 설명하고 있었고 연구 참여자 14명 중 12명 정도는 특수교육 분야에서 사용하는 보편적 학습설계나 긍정적 행동지원이라는 용어를 설명하고 응용할 수 있을 정도로 잘 알고 있었다. 통합교육 연수 뿐 아니라 여러 경로를 통해 학습했으며 실제 학급 운영에 적용할 수 있을 정도로 탐구했다고 대답하는 경우가 많았다.

학급운영은 장애학생의 장애유형에 따라 다르나, 자폐아동의 경우 돌발행동이나 소리 지르기가 심각한 경우도 있어서 학생의 불안감을 낮추기 위해 학기 초에는 짝 바꾸기도 안하고

자리이동도 최소한으로 하고..중략(교사8, 5월3일)

일반학생들과 의사소통이 어려운 경우가 많은데요. 비장애학생들이 장애를 잘 이해하지 못하면 갈등도 많이 생기고 어떤 문제들은 고착되어서 쉽게 바뀌지 않고 장애학생들도 오랫동안 쌓인 행동이라 주변의 모든 사람들이 다 조금씩 이해하는데 애들은 그게 또 어려워져 여러 가지를 시도해요. 지적(장애) 같은 경우는 할 수 있는 거와 도와줘야 되는 거를 정리하기가(교사11, 5월18일)

저는 통합학급을 맡았을 때 좋았던 거는 연수를 들었던 거예요. 내용도 좋았고 꼭 통합학급이 아니어도 적용할 수 있는 내용이 많았어요. 물론 통합학급 운영에도 당연히 도움이 되었는데요. 이게 꼭 들어야 하는 건데 안 듣는 사람들도 많아요. 저는 이것 저것 검색하다가 다른 시도에서 만든 통합학급 운영 매뉴얼도 봤는데 도움이 되더라고요(교사3, 4월21일)

통합학급 운영과 관련된 전문적학습공동체에 참여한 적이 있는데요. 통합학급 연구학교여서 했는데 저는 좀 열심히 했어요. 특수교사가 엄청 고생하긴 했지만 협력수업도 많이 소개해주고 특수교육원에서 만든 학습지도 알려줘서 도움이 되었어요. 지금은 전문적학습공동체는 안하고 있지만 공부를 좀 하는 편이죠. 이번 학기는 우리 반에 뇌병변 장애학생이 있는데 유튜브에 보면 보조공학에 대해서 많이 소개되어 있어요. 다 활용하는 건 아니지만 도움이 되요(교사2, 4월21일)

#### 나. 다양성 및 개별성에 대한 포용적 태도

대부분의 연구 참여자들은 특수교육대상자가 학급의 교육활동에 참여하고 생활에 적응하기 위해서는 일정한 지원이 필요함을 잘 이해하고 있었다. 그리고 이런 지원요구를 학급 운영을 어렵게 하는 ‘집’이 아니라 모든 아동이 가지고 있는 개별성의 범주로 생각하면서 포용하는 태도를 견지하고 있었다. 특수교육대상자의 개별화된 요구에 부응하는 것이 교사의 일상적인 책무의 범위를 넘어서는 과도한 업무라고 받아들이는 경우가 상당히 많고 교사들이 통합학급을 기피하는 핵심 요인(이진일, 김광수, 2015)이기도 하다. 그러나 통합학급을 잘 운영하고 있다는 평판을 듣는 이 연구에 참여한 교사들은 장애와 장애로부터 발생하는 요구를 잘 알아차리고 교사가 대응하는 것이 특수교육대상자와 비장애학생 모두 원활하게 학급 생활에 적응하는 길이라 생각하고 있었다. 그리고 비장애학생들에게 특수교육대상자의 개별적인 요구에 대해서 알려주는 것도 중요하게 생각하고 있었다. 요구를 잘 알아차리지 못하고 대응하지 못하면 특수교육대상자의

적응도 어렵지만 학급에 전반적으로 영향을 미치기 때문에 통합학급 담임교사의 책무라고 인식하고 있었다.

장애학생의 학습권을 보장해 주려면 학급 적응이 중요한 요소예요. 모두에게 동일한 규칙을 적용하면 장애학생에게는 차별이 되는 경우도 있어요. 학생들은 이런 거를 잘 모르기 때문에 비장애학생들에 대한 세심한 배려도 필요해요. 다 그런 건 아닌데 한 두명의 아이들이 적대감을 갖는 경우도 있고요. 이래야 한다는 건 없어요. 장애학생은 장애학생대로 챙겨야 할 일을 챙겨주고 비장애학생은 또 개네들대로 따로 지도가 필요한 학생은 또 챙겨야 하고. 이런 일들을 잘 파악해서 교사가 대응하지 않으면 모둠활동에 참여하거나 이럴 때 내내 문제가 발생하기 때문에 어쨌든 해결하고 가야 하는 문제예요(교사5, 4월28일)

장애학생을 배려하는 과정에서 비장애학생들의 항의를 받기도 하죠. 이럴 때는 원론적으로 이야기해줘요. 도움이 필요한 사람에게는 도움을 주고 또 도움이 필요 없는 사람도 있고, 다 다르다는 것을 끊임없이 학생들에게 이야기해요. 그리고 장애학생이 어느 측면에서 선생님이 더 보살펴야 하는지 구체적으로 여러 번 말하는 경우도 있긴 해요. 학기 초에 보통 이런 일을 잘 하고 나면 학생들도 잘 협조해요(교사2, 4월21일)

정리하면 연구 참여자들은 통합학급을 맡았을 때 특수교육대상자 담임으로서의 뚜렷한 정체감을 보여 주었으며 학급을 맡게 되면 통합학급 운영을 위하여 능동적으로 준비하며 이 단계에서 필요한 인적 네트워크를 만들고 통합학급 운영과 관련된 연수 등을 통해 필수적인 지식들을 탐구하는 등 통합학급 운영에 대해 뚜렷한 책무성을 보여주었다. 또한 특수교육대상자의 담임이 되면 장애와 관련된 개별화된 요구에 부응해 주는 것도 담임의 책무라고 인식하고 그 일을 해내려고 노력하는 모습도 관찰할 수 있었다. 이런 모습들을 종합해 볼 때 통합학급 운영과 관련하여 중요한 자질 중의 하나는 특수교육대상자의 담임으로서의 정체성에 근거한 ‘책무성’임이 분명해 보였다.

## 2. 통합학급 운영에 필요한 지식 및 실행력

연구 참여자들과의 면담을 통해 초등 통합학급 담임으로서 중요한 자질은 통합학급 운영에 필요한 지식을 가지고 있는 것과 그 지식을 실제 학급 운영에 적용할 수 있는 실행력임이 밝혀졌다. 성공적으로 통합학급을 운영하기 위해서는 특수교육대상자의 학급 적응을 지원하는 것은 필수적인 일이다. 대부분의 연구 참여자들은 특수교육대상자의 학급적응에 영향을 미치는 가장

중요한 요소로 특수교육대상자와 비장애학생의 관계 형성과 통합학급 수업 참여를 꼽았다. 연구 참여자들은 통합학급에서 특수교육대상자가 비장애학생들과 질적인 관계를 맺을 수 있도록 다양한 전략을 구사하였으며 특수교육대상자가 수업에 참여할 수 있도록 적극적으로 교육과정 재구성을 시도하고 있었다. 연구 참여자들은 특수교육대상자의 학급 적응이 어려운 경우는 특수교육대상자가 행동과 관련된 이슈가 있거나 학습 격차가 너무 커서 수업에 참여하기 어려운 상황이라고 진술했다. 그러므로 담임교사의 특수교육대상자의 행동문제를 다루는 능력과 다른 학생들과 학습 격차가 나는 특수교육대상자를 수업에 의미 있게 참여할 수 있도록 하는 것은 통합학급 운영에서 교사가 갖추어야 할 필수적인 자질임이 밝혀졌다. 대부분의 연구 참여자들은 특수교육대상자의 행동문제와 통합학급 수업 운영에 대한 다양한 이론을 잘 알고 적용하고 있었다.

#### 가. 통합학급 생활지도 및 특수교육대상자 행동문제 지원

통합학급의 생활지도나 특수교육대상자에 대한 행동 지원은 의욕이나 책임감만으로 해결할 수 없는 부분들이 있다. 앞서서도 밝혔듯이 장애에 대한 지식, 행동지원 이론들, 통합학급 운영과 관련된 지식들이 부족해서 교사들이 통합학급 운영을 어려워한다. 즉 통합학급 운영을 위해 필요한 지식 영역이 있다는 것이다. 연구 참여자들의 통합학급 생활지도 경험에 대한 면담을 통해서 이들이 장애, 통합학급 생활지도 등에 관한 이론들을 잘 알고 있다는 사실을 알게 되었다.

장애의 종류나 정도에 따라 문제행동에 따라 일반학생들과 규칙을 똑 같이 적용할 때도 있고, 발달이나 지적장애인데 어려운 경우는 할 수 있는 것과 못하는 것을 확실히 구분해서 예외를 두는 경우도 있었고요. 지적장애를 이해하려고 많은 자료들을 찾아보고 특수교사에게도 많이 물어 봤어요. 여러 가지 시도하면서 또래 도우미를 운영하는 경우도 있었고요, 1인 1역할로 운영하는 경우도 있지만 지난 번 지적장애가 있었을 때는 2인 1역할로 했다 갔다해요. 같은 장애가 있다고 비슷하지는 않고요, 잘 관찰하고 공부도 좀 하고 적절한 방법을 찾아야 해요. 물론 시행착오도 많아요. (교사10, 5월18일)

인지가 낮아도 학급에 잘 어울리는 애들이 있어요. 그런 경우는 또래도우미나 짝같이 애들의 협조를 많이 구해요. 애들 도움 받는 거는 학급 분위기나 학년 또 학부모들 분위기 이런 거 다 생각하고 이게 역효과가 나면 안하는 게 나아요. 저는 애들이 좀 잘 지내는 것이 좋은데 괜히 너무 또래도우미 이런 제도 운영하면 안 좋은 경우도 있어요. 한 3년 전에 통합학급

전문적학습공동체에 참여한 적이 있는데요. 그때 학급 운영과 관련해서 다양한 사례들을 공부했어요. 많이 도움이 되고요. 통합학급 운영도 의지만 가지고 잘 할 수는 없어요. 교사들이 어려워하는 게 그냥 일반학급 맡았을 때보다 알아야 할 것도 많고 찾아야 할 것도 많고 이야기 할 사람도 많고 잘하려면 진짜 공부가 많이 필요해요. (교사3, 4월21일)

1학기에는 특수아동에게 특별히 공격적이지 않은 아동, 성격이 무난한 아동들을 주변에 배치하지만 2학기가 되면 주로 무작위로 돌려서 서로 갈등이 생기더라도 해결해 보도록 하는데요, 회복적 생활교육 연수에서 장애학생 포함한 사례 들었는데요, 매 학년 마다 다르긴 해요. 학급분위기 봐 가면서요. 학급에서 꼭 필요한 일들을 잘게 쪼개서 장애학생이 역할을 담당하도록 애써요. 이런 것도 연수에서 들었어요. 처음부터 끝까지 참여하는 기준으로 하면 장애학생은 하나도 참여 못하는 경우도 많아요. 저는 조그마한 역할이라도 꼭 만들어요. 학급에서 적극적 역할을 해야 학생들도 안 잊어버리고 챙겨요. 특히 발달지체나 경계선 아동은 역할 배분에 신경 많이 써요(교사 9, 5월29일).

연구 참여자들 중 통합학급 담당 경험이 많은 교사들은 특수교육대상자의 행동문제와 관련해서도 미리 준비하고 대응하고 있었다. 이 연구에 참여한 교사들은 특수교육대상자가 행동과 관련된 문제를 보이거나 학급 적응에 어려움을 보이는 경우에 대하여 적극적으로 대처하고 있었다. 장애에 대한 이해 수준도 높아서 특정한 행동문제를 장애와의 관련성을 고려해서 행동문제를 이해하고 있는 모습을 보여 줌으로써 특수교육대상자의 행동문제를 다루는데 깊이 있는 지식이 있음이 드러났다. 연구 참여자들은 대부분 특수교육대상자가 행동과 관련된 문제를 보일 때 적극적으로 이유를 찾으려고 노력했으며 그런 모습은 특수교육 분야에서 장애학생의 행동문제에 대한 최근의 이론적 접근인 ‘긍정적 행동지원’의 적용 과정과 유사했으며 긍정적 행동지원에 대해서 잘 알고 있는 교사들도 많았다. 특수교육대상자를 깊이 있게 이해하는 것이 행동 문제를 해결하는데 꼭 필요한 과정임을 잘 알고 있었고 행동문제는 단순히 행동을 억압해서는 해결되지 않음도 잘 인지하고 있었다. 연구 참여자들이 특수교육대상자의 행동 지원과 관련해서 여러 이론을 학습했기 때문에 행동지원에 좀 더 능숙하게 대처할 수 있는 것으로 보였다.

수업시간에 소리 지르면서 돌아다녔는데요, 다른 학생들 수업에도 많이 방해가 되고 저도 수업에 집중하기 어렵고요. 그런데 수업이 지루하고 친구도 없고 말도 잘 못하니까 소리를 지르는 게 아닌가 싶었어요. 연수에서 장애학생 문제 행동 지도에서 누누이 이야기 했고요. 기능적 평가 이런 용어도 기억해요. 그것까지 하기는 어렵고요. 또 음악시간에 악기 두드릴 때는 조용할 때가 많아서 더 그렇게 생각이 들더라고요. 뭔가 할 수 있는 것을 적극적으로

주려고 했고, 애들에게도 잘 설명해서 좀 이해하도록 했어요. 너무 심각할 경우에는 생활도우미 선생님도 모셨고요 (교사7, 5월3일).

폭력적인 언행, 분노 조절, 수업 중 돌아다니기, 수업 중 줄기 이런 행동만 계속하는 아이가 있었는데요. 아이들이 폭력을 당하면 직접 대처하지 말고 반드시 선생님에게 말하라고 안내했고, 장애에 대해서도 잘 알려줬어요. 행동은 반드시 이유가 있어서 하는 거니까 그걸 학생들도 좀 이해하게 노력했지요. 사실 저부터 그 생각을 하기 시작하면서 장애 학생들 행동문제를 좀 더 잘 알게 되었어요. (중략..). 자기들 끼리 갈등 발생 했을 때 또래들 끼리 이야기하고, 장애학생의 입장에서 생각해 보기 같은 것을 했는데 효과적이었어요. 학부모들이 무척 항의하는 경우에는 일시적으로 특수학급으로 분리시키거나 쉬는 시간에 집중 지도하기도 했지요. 수업 참여를 높이면 행동문제가 줄어드는 경우는 상당히 있어요. 뭔가 학급에서 성취를 하도록 해야 해요. 애들에게도 이런 거를 알려주고(교사 9, 5월26일).

#### 나. 통합학급 수업 운영; 보편적 학습 설계 및 교육과정 수정 적용

통합학급을 잘 운영하고 있다는 평판을 듣는 교사들이 특수교육대상자가 통합학급의 수업에서 소외되지 않도록 많은 노력을 기울이는 모습에서 다시 한 번 책무성을 확인할 수 있었다. 대부분의 연구 참여자들은 특수교육대상자가 수업에 참여 할 수 있도록 개별화된 지원 계획을 잘 수립하여 실행하고 있었다. 뿐만 아니라 활동을 좀 더 많이 포함하거나 배경 설명을 구체적으로 하는 과정을 삽입하는 등 수업 자체를 특수교육대상자의 요구를 고려하여 설계하는 경우도 많았다. 특수교육대상자가 통합학급 수업에서 배제된다면 진정한 의미의 통합일 수 없고 수업에서 배제되는 순간 학급의 다양한 활동 참여에도 제약이 따를 수밖에 없다는 것을 교사들은 잘 인지하고 있었다.

그리고 생활지도와 마찬가지로 통합학급 수업과 관련해서도 최근 연구에서 밝혀진 다양한 내용들을 알고 있는 경우가 많았고 최근에 통합학급 수업의 최상의 실제라고 제안되는 ‘교수적 수정’ ‘교수 적합화’ ‘교육과정 수정’ ‘보편적 수업설계’와 같은 용어를 익숙하게 구사하는 교사들도 있었다. 연구 참여자들은 통합학급 운영 연수에 열심히 참여하고 다양한 이론들을 숙지하고 적용하려는 모습이 인상적이었다.

생활지도는 어려움은 있지만 좀 더 수고스러울 뿐 크게 다를 바가 없어요. 그러나 학습은 완전히 달라요. 두 배로 준비해야 하며, 준비를 했다 하더라도 만족스럽지 못할 경우가 많아

요. 1:1 지도가 능사는 아니지만 장애학생이 수업에 참여하도록 수업을 구성하는 게 쉽지는 않더라고요. 어떤 내용은 특수아동 눈높이에 맞추어 설명을 해야 하고 어떤 거는 개별 학습지를 제공해야 하고, 수업 내용에 따라 다 달라요. 가능한 같은 수업에 자기 수준으로 참여하게 준비하지만 정 안될 때는 개별 학습지를 제공해줘요. 학기 초 활동 자료집(꾸러미)를 항상 준비해 놓고 있어요(교사4, 4월21일)

특수교사가 알려줘서 국립특수교육원에서 자료 받아서 학생에게 제공해 주고 있어요. 수업 시간에 멍하게 보내지 않도록 여러 가지 시도를 많이 해요. 글쓰기 과제 같은 거는 그림으로 그려서 내는 것도 허용하고요. 보편적 학습 설계라고 연수에서 들었어요. 일반적으로 하는 것이지만 개념화 시켜 주니까 훨씬 쉽게 다가갈 수 있어서 많이 응용해요. 저는 아침 자습시간에 쉬운 영어 단어 따로 일주일에 몇 개씩 꼭 외우도록 하는 것도 하고요. 프로젝트 수업은 장애학생이 참여할 수 있는 역할을 꼭 만들어서 주곤 해요. 교재연구를 다방면으로 열심히 수행했고, (장애)학생이 성취해 낼 수 있도록 쉽고 재미있을만한 수업을 고안하려고 노력했어요. 이게 다른 애들과 관계에게 영향을 줘요(교사10, 5월18일).

도우미 선생님이 과제 대신해주지 못하게 하는 거. 신경 써요. 통합학급 수업에 자연스럽게 스며들도록 질문하고 대답하도록 유도하고, 낮은 수준이라도 꼭 참여하도록 해요. 장애학생이 관심 있는 거 포함하려고 하고, 놀이도구도 많이 검색해서 구입하고 제공하고. 빨리 완성한 친구들이 장애학생을 도울 수 있도록 안내도 했습니다. 작년의 경우 필사, 1~2학년 수학 연산을 매일 과제로 제시하여 가정에서 어머니와 함께 해서 학교로 가져오면 피드백을 해주는 활동을 진행했습니다. 일년동안 했더니 어휘가 많이 늘었습니다(교사13, 6월9일).

연구 참여교사들의 통합학급 생활지도와 수업 운영에 대한 면담을 통해 통합학급 운영을 위해서 교사의 책무성은 필수적인 자질이지만 동시에 책무성을 발휘하기 위해서는 적절한 지식이 필요함을 알 수 있었다. 위에서 언급한 것처럼 연구 참여자들은 장애 유형에 따른 요구를 이해하기 위해서 장애에 대한 공부, 특수교육대상자의 행동 특성과 그에 대한 지원에 대한 공부, 수업 참여를 위한 다양한 방법들에 지속적인 탐구를 통해 필요한 지식을 습득하고 있었다. 그리고 무엇보다 책무성과 지식을 바탕으로 통합학급의 생활지도, 수업 과정에서 세심하게 특수교육대상자와 학급 전체를 관찰하면서 필요한 일들을 찾아내서 실천하는 실행력을 갖추고 있었다. 연구 참여교사들의 두드러진 자질은 책무성과 지식 그리고 실제로 적용하고 활용하는 실행력으로 보이며 이들 자질은 성공적인 통합학급 운영의 기초가 됨을 확인하였다.

### 3. 통합교육의 어려움과 대처 방안; 이원화된 시스템의 문제와 공적인 제도의 활용

연구 참여교사들은 통합교육의 어려움에 대한 질문에 통합교육을 잘 지원하지 못하는 불합리한 학교 시스템을 주로 언급하였다. 이들이 말한 통합교육의 어려움은 첫째는 개별화된 요구가 높은 특수교육대상자가 통합되었을 경우 지원이 너무 취약하다는 것이다. 둘째는, 수행평가 입력이나 개별화교육계획의 기록 권한 등도 통합교육을 잘 지원하고 있지 못함을 지적하였다. 셋째는 최근 들어 교과 통합이나 프로젝트 수업이 많이 진행되는데 특수학급으로 일정시간 분리되는 특수교육대상자는 통합학급의 교육활동으로부터 소외되는 일이 자주 발생하는 문제를 언급하였고 이것은 통합교육이 특수교육과 일반교육의 이원화된 시스템 안에서 운영되기 때문에 발생하는 문제라고 생각하고 있었다.

작년에는 경계선인데 ADHD 아스퍼거 막 복합적인 애 였는데요, 아침마다 분노가 폭발하고 욕하고 난리도 아닌데 교실만 조금 커도 살겠다 싶더라고요. 잠깐만 안정을 취하면 되는데 완전통합이어서 특수학급도 가기 어렵고...(중략) 사실 장애학생들 자료도 빈약해요. 난이도가 낮거나 감각활동 좀 첨가하거나 그런 건데 좀 다른 방식으로 설명 하는 거 이런 거도 더 있었으면 좋겠어요(교사 2, 4월21일)

통합학급의 어려움은 일단 통합학급과 특수학급의 이원화된 교육시스템 이에요. 학생도 교사도 모두 어렵죠. 학급에서 하는 활동은 학기 전체를 두고 계획하는데 장애학생이 빠지는 시간을 깜박할 때가 있죠. 특수교사에게 장애학생이 학급활동에 참여할 수 있도록 조정하자 요청할 때도 복잡하고 어렵죠(교사12, 4월14일).

수행평가는 담임만 입력할 수 있는데 특수학급에서 수업 듣는 과목은 특수교사가 전달해 주면 임의 입력으로 넣거나 특수교사에게 듣고 내가 넣거나 하는데 할 때마다 혼란스러울뿐더러 특수교사와 마음이 잘 안 맞으면 내가 가르치지도 않은 과목을 내 맘대로 넣기도 하는데 시스템이 좀 그렇죠(교사 14, 6월16일)

결국 시스템이 통합교육을 잘 받쳐주고 있지 못하다는 것인데 이에 대하여 연구 참여자들은 현재의 공적 제도를 잘 활용하여 공식적으로 대응하는 수밖에 없다고 말했다. 이런 불합리한 시스템에 대하여 불만을 제기하기 보다는 오히려 공식적인 제도를 활용해서 불합리한 구조를 해결하거나 관리자가 움직이도록 해서 통합학급 담임교사가 개인적으로 해결하는데서 그치지

않고 시스템화해서 효율적으로 해결하려는 시도들을 하고 있었다. 즉 연구 참여자들은 통합교육 실행과정에서 마주치는 다양한 이슈를 개인적인 노력으로 타개하기도 하지만 정책이나 제도를 꼼꼼히 살펴 공적 제도 안에서 해결하려는 노력을 하고 있었고 이런 노력들이 통합교육을 위한 정책으로 조금씩 발전시키기도 한다.

저는 개별화교육계획을 잘 활용해요. 필요한 것들을 여기서 챙기는 게 좋습니다. 학부모, 특수교사와 공식적으로 논의하니까 회의에서 당장은 피곤하고 좀 부딪혀도 그게 나아요. 학생에게 실질적으로 지원이 필요한 부분에 대해 검토하고 같이 협의해요. 실질적으로 특수교육대상자 학생이 필요한 지원을 받을 수 있는 부분과 교육적 효과를 높일 수 있는 부분에 대해서 적극 어필하기도 하고요. 특히 성취수준을 설정하는데 도움이 되고요, 어떤 방식으로 지도할지도 구체적으로 의논합니다. 통합하려면 특수학급의 협조도 필요한 부분이 있는데 그런 것도 이야기하고요. 행동문제가 있는 경우 특수학급, 학부모, 일반학급에서 공조해야 할 부분을 의논하기도 하고요. 올해는 특히 행동지도 관련 이야기를 많이 했습니다. 꼭 필요한 과정입니다(교사 12,4월14일).

학교학업성적관리위원회 위원으로 장애학생 평가에 대해 의견을 내고 결정했던 경험이 있습니다. 장애학생의 신체적, 정신적 특성을 고려하여 개별화 평가가 이루어지도록 학업성적관리위원회에서 해당 학생에 대한 평가 척도를 마련했습니다. 장애 학생의 평가에 학업성적관리위원들의 의견을 반영 장애 학생의 평가에 대해 심도 있게 협의한 후 평가 방법을 담당 선생님들께 안내했습니다. 교사가 혼자 판단하려고 하면 어려운 점이 있어요. 이런 위원회에서 논의하면 학교가 일관되게 할 수 있어서 꼭 필요하고요(교사 7, 5월3일).

#### IV. 결론 및 논의

이 연구는 실제 사례를 통해 통합학급을 잘 운영하기 위해서 통합교사가 갖추어야 하는 자질과 통합학급 운영의 어려움은 무엇인지 탐색하기 위하여 수행되었다. 이 목적을 위하여 초등 통합학급 담임 경력 3년 이상 있으면서 통합학급을 잘 운영한다는 평판을 듣는 교사들과의 면담을 통하여 조사하였다. 연구를 통해 밝혀진 것은 다음과 같다.

첫째, 초등학교 통합학급을 잘 운영하기 위해서 필요한 자질은 책무성, 지식, 실행력의 3가지 범주로 드러났다. 연구대상자들의 통합학급 운영에 임하는 태도, 생활지도, 수업 운영 경험을 종합해 볼 때 이들은 특수교육대상자에 대한 담임의식과 통합학급 운영의 고유한 요구에 대한

이해가 높았으며, 장애·특수교육대상자 행동지원·통합학급 수업 등 통합학급을 원활하게 운영하기 위해 요구되는 지식을 지니고 있었다. 그리고 특수교육대상자를 다양성의 관점에서 포용하고 요구를 수용하면서 또래도우미 운영이나 교육과정 조정과 같은 통합학급 운영에 실제로 필요한 일들을 실천하는 실행력이 돋보였다. 대부분의 연구 참여자들이 통합학급 운영이 쉽지 않음에도 불구하고 잘 운영할 수 있었던 것은 특수교육대상자에 대한 개별화된 지원부터 비장애학생들, 비장애학생들의 학부모와의 의사소통 까지 통합학급 운영에 필요한 일을 수행해야 한다는 책무성을 기반으로 통합학급 관련 전문적 학습공동체, 연수, 소규모 스터디 그룹 등을 통해 장애와 통합교육에 대한 지식의 탐구가 수반되었기 때문이다. 그리고 무엇보다 특수교육대상자 행동지원이나 통합학급 수업에 실제로 전략들을 실천했기 때문에 성공적으로 통합학급을 운영할 수 있는 것으로 보였다.

둘째, 연구 참여자들에게서 드러난 통합학급 운영을 위한 3가지 핵심적인 자질은 상호 의존적이면서 세 요소 모두 발휘되었을 때만 의미 있게 작동하는 특성을 지니고 있다. 책무성, 지식, 실행력은 모두가 중요하며 어느 하나의 자질만 갖춘다고 해서 통합학급 운영 역량이 높아지지 않는 것으로 보인다. 책무성이 통합교육에 필요한 지식의 습득과 통합학급 운영 전략의 구체적인 실행력을 이끌어 내며, 지식의 습득은 특수교육대상자의 통합학급 적응을 돕는 책무성으로부터 출발하며, 실행력은 책무성을 보장하는 등 서로 서로 연결되어 있다. 어느 하나의 자질이라도 충분치 않다면 통합학급을 잘 운영하기는 쉽지 않을 것이다.

셋째, 통합학급을 잘 운영하고 있는 교사들이 꼽은 통합학급 운영의 가장 큰 어려움은 학교 시스템이 여전히 통합교육을 충분히 고려하고 있지 못하다는 것이었다. 연구 참여자들이 많이 지적한 것은 최근 교육과정 자율화에 따라 과목을 통합하거나 연계한 수업 또는 프로젝트형 수업도 많아지고 있는데 국어 수학 수업을 특수학급으로 분리하는 형태는 이런 수업에서 특수교육대상자가 소외되는 결과를 초래할 가능성이 있다는 것이다. 또 다른 것으로는 특수교육대상자의 수행평가과정의 불합리성과 기록의 문제였다. 특수교사가 나이스시스템 수행평가 기록권이 없어서 자신이 담당하고 있는 과목에 대한 수행평가결과를 직접 기록할 수 없는 것도 문제이고 통합학급 담임교사는 특수교육대상자의 성취기준 마련에 대한 뚜렷한 준거도 없어서 교사들마다 다른 원칙으로 적용하고 있는 것도 심각한 문제라고 지적했다. 학교 시스템이 통합교육을 잘 반영하고 있지 못하고 교사가 어느 정도의 권한을 가지고 통합교육을 해야 하는지에 대하여 어려움을 토로하였다. 그런데 흥미로운 것은 연구 참여자들은 이런 시스템의 문제를 공식적인 제도를 활용하여 해결하려고 노력하는 모습 이었다. 연구 참여자들이 가장 많이 언급한 것은 개별화교육계획 회의와 학업성적관리위원회였다. 학생의 특성이나 수업 조정 등에 관해서 특수교사 및 학부모들과 개별화교육계획회의에서 충분히 논의할 필요가 있으며 공식적으로 이야기

하는 채널을 활성화 시키는 게 중요해 보였다. 평가와 관련해서도 학기 초에 학교 학업성적관리 위원회에서 학교가 원칙을 가지고 결정해 주기를 요청하는 경우도 있었다.

연구의 결론을 바탕으로 몇 가지 논의하면 다음과 같다.

통합교사의 자질에 관한 연구는 꾸준히 이루어져 왔다. 이은주(2006)는 통합교사의 자질로 개별화교육계획안 개발 능력, 평가 수정 능력, 교육과정 수정 능력, 특수교육대상자의 일상적인 요구에 대처하는 능력, 통합교육 관련 정보 습득 능력, 공동협력 능력 등을 꼽았고, 권현수(2011, 2016)는 특수교육관련 기초지식, 학습 및 발달의 차이에 대한 이해, 다양성에 대한 이해, 교수 전략, 긍정적 상호작용 및 학습환경 조성, 효과적인 의사소통 방안, 교수계획, 평가 전략, 반성적 실천가로서의 전문성, 협력적 관계 형성의 10가지를 들었다. 김화정, 장종수, 최용재(2012)의 연구에서는 통합교사의 자질을 특수교육대상자의 수준과 특성에 맞는 차별화된 교수법의 적용 능력, 특수교육대상자에게 적합한 교수·학습자료 구성 등을 포괄한 개별화교육계획안의 개발 및 적용, 교육과정 수정 능력, 긍정적 행동지원 이해 및 문제행동 지원 능력, 의사소통 능력을 꼽았다. InTASC(2001)은 교과목 관련 지식, 아동 발달에 대한 이해, 다양성 지식, 교수전략, 동기부여를 통한 긍정적 행동·수업참여·자존감 향상, 의사소통 방법, 교수계획 및 관리 능력, 평가방법, 반성적 사고능력, 협력 이해로 제시하고 있다. 이와 같이 지금까지의 연구들은 통합학급 담당 교사의 자질을 대부분 통합학급 담당 교사가 알아야 하는 구체적인 내용과 실행 방법 위주로 제안했다.

이들 주장을 종합해 보면 통합교사는 특수교육대상자를 지도할 수 있는 기초 지식을 갖추어야 하고, 지식을 잘 활용해야 하며, 특수교육대상자에 대한 수용적이고 긍정적인 태도를 지녀야 한다는 것은 비슷하지만 지식의 구체적인 내용과 적용 기술 및 전략은 학자들마다 시기마다 조금씩 다르게 제안하고 있다. 그것은 교육이 시대, 문화, 환경 등의 영향으로부터 자유롭지 않기 때문이며 관련 연구들도 꾸준히 축적되어 교사들에게 지속적으로 영향을 미치지 때문일 것이다. 이 연구의 결과도 통합학급을 운영하기 위해서 반드시 알아야 하는 것들이 있지만 그 내용은 학급이 처한 맥락에 따라 다르다는 것을 보여준다. 통합학급마다 특수교육대상자의 장애 유형과 정도가 다르기 때문에 필요한 장애에 대한 지식도 다르며 학교의 통합교육 문화와 학부모의 통합교육에 대한 인식에 따라 통합학급 운영에 필요한 전략도 다를 수 밖에 없다. 책무성의 범위도 학급이 처한 환경에 따라 달라질 수 밖에 없다. 때로는 특수교육 실무사를 관리하고 지도 하는데 까지 확장될 수도 있으며 때로는 학부모 교육까지도 고려해야 하는 경우도 있다. 통합학급 운영을 위해 필요한 내용과 실행 방법은 계속 변화하며 통합학급의 특성도 계속 변화한다. 따라서 통합학급 담임교사의 자질은 구체적으로 필요한 지식과 같은 내용 요소 보다는 좀 더 광범위하게 범주로 제시하는 것이 적절해 보이며 통합학급을 대하는 태도와 역량을 포괄할 수

있도록 제시할 필요가 있다.

둘째, 이 연구에서 발견한 통합학급 교사의 자질로 제시한 3가지 범주 책무성, 지식, 실행력은 일반 교사자질과 크게 다르지 않다. 강호수, 백선희(2021)는 일반교사 전문성을 지식, 기술(실천), 태도(인성)으로 범주화 하였는데 이 연구에서 발견한 통합학급 운영을 위한 자질과 크게 다르지 않다. 왜냐하면 거시적으로 보면 교사의 역할이나 자질이 통합학급이라고 해서 크게 다를 수는 없기 때문이다. 통합학급 뿐 아니라 모든 학급 운영에 요구되는 지식의 구체적 내용이나 실천 전략은 학급이 처한 환경이나 지역적, 시대적, 문화적 배경에 따라 다를 수밖에 없다. 미국의 경우 2001년에는 특수교육대상자를 담당하는 교사와 일반교사의 자질을 따로 분류하였지만 (InTASC, 2001) 2013년부터는 통합적으로 학습과 학습자에 대한 이해, 지식, 교수의 실제, 교직 전문성의 4범주의 교사 자질을 제시하고 있다(InTASC, 2013). 이렇게 특수교사, 통합학급 담당 일반교사, 일반교사의 자질을 통합적으로 제시되는 것은 교사가 통합학급을 운영하게 되면 학습자로서 특수교육대상자의 요구에 반응해야 하는 책무가 있지만 이 책무는 모든 학생에 대한 책무 이상을 요구하는 것이 아니기 때문이다.

셋째, 이 연구에서 ‘실행력’을 책무의 범주에 포함한 이유는 연구 참여자들이 통합학급 운영에서 보여준 가장 큰 차별점이 지식과 책무성 보다는 실행력이었기 때문이다. 교사가 특수교육대상자의 요구를 수용한다는 것은 결과적으로는 필요한 일들을 찾아서 실천하는 것을 의미한다. 초등 교사들의 통합교육 운영에 대한 연구를 보면 통합교육에 대한 인식 및 태도와 실제 실행에서 차이를 보여주는 연구들이 많다(강영심, 최인숙, 2003; 김경애, 2015; 이은주 외, 2022; 정경진, 2019). 즉 통합교육에 대하여 긍정적으로 인식하고 있지만 실행능력은 낮거나 통합학급 운영의 구체적인 전략들을 실행하지 못한다고 하는 경우가 많다. 통합학급을 잘 운영하기 위해서 인식과 태도는 기본이지만 그것만으로는 통합학급 운영의 질을 보장할 수가 없다는 것을 의미하므로 ‘실행력’은 그 자체로 고유한 특성이며 이를 강조하기 위해서는 자질의 한 영역으로 포함하는 것이 타당해 보인다.

넷째, 교사들이 장애에 대한 지식, 장애 특성에 따른 지도 방법과 관련된 지식 및 특수교육 교육과정에 대한 지식의 부족해서 통합학급 운영에 어려움을 느낀다는 이전의 연구결과(강윤아, 신현기, 2019; 김봉세a, 2019; 김은영, 2017; 오연희, 김라경, 2018; 이현주, 박은혜, 2018)가 이 연구에서도 확인되었다. 연구에 참여한 교사들은 장애에 대한 지식이나 통합학급 운영을 잘 하기 위해서 필요한 지식수준이 상대적으로 높을 뿐 아니라 지속적으로 탐구하고 있기 때문에 특수교육대상자를 지원할 수 있는 적절한 전략을 찾아내고 적용할 수 있었던 것으로 보인다. 그런데 대부분의 초등교사는 교사 양성과정에서 특수교육개론 1과목을 듣고 졸업하는 실정이고 한 과목으로 통합학급에 필요한 지식들을 다루기는 쉽지 않다. 교사 개인의 노력에만 의존하는

것은 한계가 있으며 대학 교육과정에서 좀 더 심도 있게 통합학급 운영과 관련된 내용을 배울 수 있는 기회를 마련해야 할 것이다.

다섯째, 이 연구에 참여한 교사들은 특수교육대상자를 고려하여 학급에서 필요한 일을 할 때 부담감이나 심리적 갈등이 상대적으로 낮았고 학급 운영에도 매우 유연한 태도로 접근하고 있었다. 많은 교사들이 학급에 특수교육대상자가 포함되었을 때 자리나 짝 배치 등의 물리적 환경을 수정하고 또래도우미와 같은 제도를 도입할 때 특수교육대상자를 지나치게 배려하는 것은 아닌지, 비장애학생들을 역차별 하는 것은 아닌지, 통합학급이기 때문에 과도한 일을 하는 것은 아닌지와 같은 심리적 장벽과 갈등에 직면하기 때문에 특수교육대상자의 통합을 위한 다양한 조치를 소극적으로 하는 경향이 있다(이진일, 김광수, 2015; 장승우, 한경임, 송미승, 2016). 이 연구 결과에서 보여주는 교사들의 낮은 심리적 장벽이 시사하는 바는 특수교육대상자를 학급 구성원으로 받아들이는 수준이 통합학급 운영의 많은 것을 결정한다는 것이다. 류규태, 박정옥(2016)에 의하면 통합학급 담임교사가 특수교육대상자를 특수학급 소속이라고 보는 관점이 존재하며 이런 관점이 통합학급 운영에 대한 책무성을 보장하지 않는다고 하였다. 통합학급 운영에 대한 책무성과 특수교육대상자에 대한 담임의식은 매우 긴밀하게 연결되어 있을 수 있으며(김순희, 이은주, 2020) 이 연구에서도 이전의 연구의 결과와 맥을 같이 하고 있다.

여섯째, 이 연구결과를 보면 연구 참여자들이 통합학급 운영에서 어렵게 느끼는 요소는 지금까지 통합학급 운영의 어려움과 관련된 연구들에서 보여주는 어려움, 즉 앞장 서론에서 간략히 정리한 것들과 다르다. 많은 연구들이 결국은 일반학급이 특수교육대상자의 개별화된 요구가 잘 수용되기 어려운 환경이기 때문에 통합학급 운영이 쉽지 않다고 하는데(장성우, 한경임, 송미승, 2016; 이진일, 김광수, 2015) 본 연구에 참여한 교사들은 특수교육대상자가 두 학급에 속해서 교육을 받고 있다는 것을 여전히 고려하지 못한 시스템의 문제에 좀 더 초점을 맞추고 있다. 특히 평가, 교육과정, 시수 등의 운용에서 특수교육대상자를 위해 수정할 수 있는 권한을 교사에게 지나치게 제한적으로만 허용하고 있다는 것이다. 이것이 시사하는 바는 2가지다. 여전히 교육정책이 만들어질 때 특수교육대상자들은 쉽게 잊혀지고 있으며 특수교육대상자의 개별화된 지원에 대한 이해를 충분히 공유하고 있지 못하다는 것이다. 개별화된 지원의 과정에서는 자율적인 선택과 유연한 운영(권현수, 2010)은 필수이다. 즉 교사에게 평가, 시수, 교육활동의 조정(modification)과 수정(adaptation) 권한을 부여하는 것에 대해 좀 더 적극적으로 논의 할 필요가 있다.

※ 논문 투고일: 2022. 11. 30. ※ 논문 수정일: 2023. 1. 19. ※ 게재 확정일: 2023. 1. 30.

### 〈참고문헌〉

- 강삼성, 이효선(2012). 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합학급 초등학생의 문제행동과 학교생활 만족도에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 28(3), 1-35.
- 강승모, 임경원, 김주희, 오현준, 김수지, 김승지 (2021). ‘정다운 학교’ 운영 교사의 통합경험과 의미: 유치원, 초등학교 운영사례를 중심으로. **통합교육연구**, 16(2), 103-130.
- 강옥려, 손일지(2021). 초등학교 통합교육현장에서의 장애학생 진로교육 실태 및 통합학급 교사의 인식. **한국초등교육**, 32(1), 371-386.
- 강영심, 최인숙(2003). 통합교육 실행을 위한 교사자질의 중요도와 습득도에 대한 통합교사의 인식. **한국교사교육**, 20(3), 23-88.
- 강윤아, 신현기(2019). 초등학교 교사의 통합학급 운영 경험에 대한 자문화기술지. **통합교육연구**, 14(1), 1-28.
- 강호수, 백선희(2021). 초등교원 양성기관의 교육과정 및 교수·학습 방법이 현직 교원의 전문성 인식에 미치는 영향. **교육문화연구**, 27(3), 85-106.
- 권현수(2010). 통합교육 담당교사 자질에 대한 교사들의 인식, **한국교원교육연구**, 27(4), 71-96.
- 권현수(2011). 교사교육프로그램의 통합교육에 필요한 자질 형성 기능에 대한 특수교사의 인식. **특수교육학연구**, 46(2), 189-214.
- 권현수(2016). 특수학급이 설치된 중등 일반학교 특수교사와 일반교사의 통합교육, 통합학급, 교사의 역할에 대한 인식. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 17(3), 263-282.
- 교육부(2022). **2022년 특수교육통계**. 아산: 국립특수교육원.
- 국가인권위원회(2015). **2015 장애차별금지법 현장 모니터링 결과보고서**. 서울: 국가인권위원회.
- 김경애(2015). 초등교사의 전문성 습득과정에 대한 질적 연구: 부산지역 우수 초등 교사들의 사례를 중심으로. **교육과정연구**, 33(3), 151-178.
- 김경열(2020). 초등학교 교사의 특수교육학 전공 선택이 통합교육에서의 장애학생 교수학습 지원에 미치는 태도 변화. **한국청각언어장애교육연구**, 11(3), 189-205.
- 김려원(2015). **중다 요소 중재 긍정적 행동지원이 중도 자폐성장애 학생의 문제행동과 수업 참여행동 및 교사의 사회적 강화행동에 미치는 효과**. 박사학위논문. 순천향대학교 대학원. 아산.
- 김봉세(2019a). 통합학급 교사가 통합교육에서 직면하는 생활지도에 대한 어려움 요인 분석. **학습자중심교과교육연구**, 19(17), 597-616.
- 김봉세(2019b). 통합학급 교사가 통합교육에서 직면하는 학습지도에 대한 어려움 요인 분석. **학습자중심교과교육연구**, 19(14), 799-817.
- 김수연(2011). 좋은 수업을 하는 통합학급 교사의 내용교수지식(PCK). **통합교육연구**, 6(1), 65-87.
- 김순희, 이은주(2020). 초등학교 완전통합학급의 운영 현황 및 담임교사의 지원 요구. **통합교육연구**, 15(2), 1-27.
- 김영지, 유설희, 최홍일, 이민희, 김진호 (2021). **2021 아동·청소년 권리에 관한 국제 협약 이행 연구**. **한국 아동·청소년 인권실태: 총괄보고서**. 세종: 한국청소년정책연구원.
- 김은경, 이숙경(2018). 초등 통합학급교사의 장애학생 과학수업 인식 및 지원요구에 대한 초점 집단면담 연구. **특수교육교과교육연구**, 11(4), 125-157.

- 김은영(2017). 초임 초등 통합교사의 발달장애아동 행동문제 중재 실태 분석. **발달장애연구**, 21(1), 151-168.
- 김화정, 장종수, 최용재(2012). 통합학급 교사의 자질과 역할 기대에 대한 특수교사와 일반교사의 인식 비교. **초등특수교육연구**, 14(1), 65-90.
- 김혜리 백유미(2017). 초등학교 통합학급 교사의 통합교육 실천 경험. **발달장애연구**, 21(1), 127-152.
- 류규태, 박경옥(2016). 교수적합화에 대한 일반교사의 인식과 과제. **한국특수교육학회 학술대회**, 2016(1). 826-830.
- 박준태, 민천식, 김용욱, 이태형(2020). 통합체육 수업: 무엇이 문제이며 어떤 수업을 바라는가?: 초등교사 중심 질적 분석. **한국스포츠학회**, 18(2), 89-102.
- 오연희, 김라경(2018). 소규모 초등학교 특수교육서비스에 대한 통합학급 교사와 특수교사의 인식 연구. **통합교육연구**, 13(1), 29-55.
- 오유빈, 이희연(2021). 장애학생의 문제행동에 대한 초등 통합학급 교사와 특수학급 교사의 인식과 경험. **교육논총**, 41(1), 41-64.
- 이대식, 김광백, 정가희(2022). 일반학교, 혁신학교, 정다운 학교에서의 통합교육 경험과 인식: 인천지역 초등학교를 중심으로. **특수교육학연구**, 56(4), 251-277.
- 이대식, 신현기, 이은주, 김수연(2004). 교육대학교에서의 통합교육 담당교사 교육의 방향. **한국교원교육연구**, 21(2), 67-88.
- 이은주(2006). 대학에서 특수교육론을 수강한 초임 일반 초등교사의 통합교육에 대한 태도와 자질의 유지. **특수아동연구**, 12(2), 1-29.
- 이은주, 이재용, 권정현, 박수정, 심진규, 이서영, 이선희(2022). 충청북도 맞춤형 통합교육 모델 및 지원체계 개발 연구. 청주: 충청북도 교육정보원.
- 이정아, 이숙향(2019). 보편적 학습설계를 적용한 초등 사회과 수업이 통합학급 학생들에게 미치는 영향: 사회학습 흥미도, 장애학생 수용태도, 사회적 지위를 중심으로. **초등교육연구**, 32(3), 297-326.
- 이진일, 김광수 (2015). 초등학교 통합학급 담임교사 기피경험 및 기피요인 수준 연구. **교육논총**, 35(2), 1-30.
- 이현주, 박은혜(2018). 청각장애 초등학생을 담당한 통합학급 교사의 인식과 경험 연구. **특수교육**, 17(3), 127-155.
- 장승우, 한경임, 송미승(2016). 초등학교 통합교사의 장애아동 교육경험 분석. **통합교육연구**, 11(2), 281-304.
- 전연주, 강영심, 옥혜숙 (2022). ‘정다운 학교’에서 협력교수를 실행한 초등 특수교사와 통합학급교사의 경험 분석. **통합교육연구**, 17(1), 1-30.
- 전혜인, 정효철(2021). 특수교육대상학생 교육과정 운영에 대한 특수학급 교사 및 통합학급 교사의 인식. **한국콘텐츠학회논문지** '21, 21(5), 268-275.
- 정경진(2019). **통합교육의 책무성에 대한 일반교사와 특수교사의 비교**. 경인교육대학교 교육전문대학원 석사학위 청구논문.
- 정운선(2017). 통합교육연수의 필요성 및 개선방안에 대한 현장교사의 인식. **질적탐구**, 3(2), 63-100.
- 조영달(2005). **제도공간의 질적 연구 방법론**. 서울: 교육과학사.
- 황현주, 김효정(2022). 초등교사와 학부모의 학교환경 언어재활 지원 요구에 대한 질적 연구. **언어치료연구**, 31(1), 113-124.

Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium(2001). *Model standards for licensing general and special education teachers of students with disabilities: A resource for state dialogue*. Washington, D.C.: Council for Chief State School Officers.

CCSSO's Interstate Teacher Assessment and support consortium(2013). *InTASC Model core teaching standards and Learning Progressions for Teachers 1.0*. Washington, D. C.: Council of Chief State School Officers.

〈Abstract〉

---

## Searching for Teacher Standards for Elementary Inclusive Class Management

---

Lee, Eun Joo<sup>1</sup>

The purpose of this study is to explore standards of elementary school teachers required for implementation of inclusive classroom. For the purpose of this study, in-depth interviews were conducted with 14 elementary school teachers who had experience of implementing an inclusive class for more than 3 years and received a reputation for running an inclusive class well from parents of students of disabilities, fellow teachers and pre-service teachers. Interview questions include attitudes toward implementation of inclusive classroom, classroom management strategies, and also instruction of students with disabilities in inclusive classroom. Findings of this study are as follows. First, teacher standards for implementing an inclusive classroom can be categorized into accountability, knowledge, and executive ability. Responsibility is formed based on the sense of homeroom for students with disabilities. Knowledge covers a wide range of contents necessary to implement an inclusive classroom such as disability, behavioral support for students with disabilities and classroom management strategies. And above all, the inclusive classroom can be successfully implemented only when various strategies are applied and practiced. Second, accountability, knowledge, and executive power are interdependent and only work meaningfully when all three factors are exercised. Third, the difficulty of operating an integrated class, which the participants in the study say, is the dual system of special education and general education and the school system that does not support integrated education, and the public system is used to cope with this. Implications were discussed based on the results of this study.

**Key words** : elementary inclusive classroom, implementation of inclusive education, teacher standards

---

1. Professor, Cheongju National University of Education, spedlee@cje.ac.kr