



## ‘통합교육지원교사’와 일반교사의 통합학급 협력교수 실행 효과 탐구

김영지<sup>1</sup>, 이은주<sup>2</sup>, 최홍일<sup>3</sup>

### 《요약》

이 연구는 교육부 또는 서울시교육청의 지원을 받아 ‘통합교육지원교사’가 배치된 학교의 통합학급에서의 협력교수 실행 효과를 탐구하는 것이 목적이다. 연구 문제 다음과 같다. 첫째, 협력교수가 특수교육대상자에게 미치는 효과 둘째, 협력교수가 교사에게 미치는 효과 셋째, 협력교수 실행을 위한 지원요구 및 통합교육 지원요구이다. 연구 참여자는 통합학급 협력교수에 참여한 7명의 특수교사와 4명의 일반교사이다. 자료는 집단 면담을 통해 수집되었다. 연구결과는 다음과 같다. 첫째, 협력교수는 특수교육대상자의 학업 성취 및 자존감 향상에 효과적이었다. 둘째, 협력교수는 교사의 통합학급 수업 역량 향상 및 통합교육 실행 역량에 긍정적으로 영향을 미쳤다. 셋째, 협력교수는 교사들의 통합교육 재인식과 소수자에 대한 포용심 향상에도 영향을 미쳤다. 넷째, 협력교수의 실행 및 통합교육 내실화를 위해 특수학급과 통합학급의 학급 당 학생 수를 줄여야 하며 ‘통합교육지원교사’ 제도 도입이 필요하다. 통합학급 협력교수가 통합교육에 긍정적인 영향을 미치므로 현장에서 실행할 수 있도록 추가적인 지원과 정책 개선이 필요하다.

주제어 : 통합학급 협력교수, 통합교육지원교사

\* 본 논문은 한국청소년정책연구원(2022)에서 수행한 「2022 아동·청소년 권리에 관한 국제 협약 이행 연구.

한국 아동·청소년 인권실태: 총괄보고서」 연구의 일부를 수정·보완하였음

1. 한국청소년정책연구원 선임연구위원, yjkim@nypi.re.kr (주저자)
2. 청주교육대학교 교수, spedlee@cje.ac.kr (교신저자)
3. 한국청소년정책연구원 전문연구원, chi1121@nypi.re.kr (공동저자)

## I. 연구의 필요성 및 목적

1994년 특수교육대상자의 교육권을 보장하기 위해 통합교육을 법에 명시한 이후 2024년 현재 30년이 되었다. 30년 통합교육 실행의 과정에서 수많은 연구들은 통합학급 내에서 특수교육 대상자가 학급 생활에 잘 적응하고 수업에 참여할 수 있도록 실질적인 통합교육 실천 과정에서 특수교사와 일반교사의 협력은 통합교육의 실행에 중요하고 필수적인 요소임은 꾸준히 제기하여 왔다(김주혜, 김희규, 2020; Friend & Cook, 2016).

특수교육대상자의 교육적 성취와 학급적응을 지원하기 위한 특수교사와 일반교사의 공동협력은 여러 차원에서 이루어질 수 있지만 협력교수는 특수교육대상자 및 비장애학생 모두에게 학업 성취 및 사회적 관계를 촉진시키는데 효과적인 방안으로 필요성이 강조되어 왔다(송명숙, 이숙향, 2022; 임해주, 전병운, 2014, Brendle et al., 2017; Cook et al., 2017; Strogilos & Avramidis, 2016). 협력교수는 교육과정의 재구조화로, 통합된 교육장면에서 각각의 분야에 전문성을 가지고 있는 교육자 두 명 이상이 다양한 특성을 지닌 이질적인 학습 집단을 가르치는 것이며(Bauwens & Hourcade, 1995) 과정의 일부분은 같은 공간에서 실질적 교수를 전달하는 것(Friend & Cook, 2016)으로 통합학급의 맥락에서는 특수교사와 일반교사의 적극적 상호작용을 전제로 한다. 수업상황에서의 협력은 두 교사간의 평등하고 직접적인 상호작용을 의미하며, 두 교사가 수업 목표에 도달하기 위해 자발적으로 의사결정을 공유하는 것을 포함한다(최성규, 하진, 2006).

통합학급 수업은 특수교육대상자의 요구를 고려해야하기 때문에 교육과정과 수업을 특수교육 대상자가 참여할 수 있도록 조정(modification)또는 수정(adaptation)과 같은 교수 적합화가 필요한 경우가 있다. 이런 조정이나 수정을 위해서는 교과와 교육과정에 대한 이해가 높아야 할뿐더러 장애에 대한 이해, 차별화 교수법, 교수적 수정, 보편적 학습 설계와 같이 개별화된 지원과 다양한 요구에 반응하는 수업 방법에 관한 폭넓은 지식도 필요하다(이은주, 2023). 통합학급의 수업은 교육과정에 대한 이해와 특수교육에 대한 이해가 동시에 필요하지만 교사 한 명이 모든 역량을 갖추기는 쉽지 않기 때문에 협력교수를 통해 효과적으로 대응할 수 있다(민천식, 2020). 실제로 통합학급의 협력교수는 특수교육대상자에 대한 개별지원을 수행하는데 효과적이며 특수교육대상자의 학업 성취도 향상과 사회적 기술 향상에 긍정적으로 영향을 미친다는 것이 여러 연구를 통해 밝혀졌다(김은경, 김미영, 2019; 윤영신, 최승숙, 2018; 임동진, 백은희, 2004; 최승숙, 2009; Friend & Cook, 2016; Villa, Thousand, & Nevin, 2008).

협력교수란 같은 공간에 다른 교사가 공존한다는 것을 넘어서서 자발적인 참여, 적절한 교수

활동 역할 부여, 교수활동, 공동의 목적 공유, 공동된 책무성, 자료의 공유 등 광범위한 부분에서의 협력을 포괄한다. 그렇기 때문에 협력교수의 효과는 특수교육대상학생의 성취에만 머무르지 않는다. 협력교수의 실행은 일반교사의 교과와 교육과정에 대한 전문성과 특수교사의 장애학생 지원에 관한 전문성이 공유되는 과정이므로 수업을 넘어서서 통합교육에서 직면하는 다양한 이슈도 함께 다루어질 수 있다. 협력교수에 관한 선행연구들은 협력교수의 효과를 여러 측면에서 확인시켜 주고 있다.

우선은 협력교수가 다양성에 대응하고 포용적인 교실 환경을 조성하는데 효과적이다 (Sapon-Shevin, 2003; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007). 모든 학급은 다양한 학습수준과 요구를 가진 학생들이 공존하는데 협력교수를 위한 협업 과정에서 학생들의 개별화된 요구와 대응 방안이 폭 넓게 논의될 가능성이 높아지기 때문이다. 최승숙(2009)의 연구에서도 협력교수의 실행 결과 특수교육대상아동은 아니지만 교사로부터 개별적인 도움이 필요한 학생들이 두 교사로부터 지속적인 지원을 받을 수 있었음을 보고하고 있다. 이런 과정에서 학생들은 자신이 가치 있고 지원 받는다고 느끼는 수용과 존중의 문화를 촉진하여 능력이나 차이에 관계없이 모든 학생의 소속감을 향상시키는 포용적인 문화를 촉진하는데 효과적임도 밝혀졌다(이현, 박지연, 2011).

협력교수는 학생들에게 긍정적인 영향을 미칠 뿐 아니라 교사의 전문성을 높이는데도 기여할 수 있다. 특수교사의 다양한 학습요구를 고려한 보편적 학습 설계 등에 대한 전문직식과 장애에 대한 전문성과 일반교사의 학급 운영 및 교육과정에 대한 전문지식 등 서로의 강점을 경합하여 보다 효과적으로 통합학급 수업을 운영할 수 있다. 또한 교사들이 서로의 수업을 관찰하고 배울 수 있는 기회를 통해 통합학급 수업과 관련된 최신 연구 및 교수법에 대한 정보를 공유함으로써 전문성 향상의 기회를 제공한다(양진희, 2011; 하수진, 이순자, 2013; 최미진, 이미숙, 한민경, 2017). 전문성의 향상은 일반교사와 특수교사의 친밀감과 자기 효능감을 높임으로써 특수교육대상학생에 대한 교사들의 인식에도 긍정적으로 영향을 미친다(송명숙, 이숙향, 2019).

통합학급에서의 협력교수는 특수교육대상자를 비롯하여 학생들의 학업 성취, 사회적 관계, 그리고 교사들의 수업 역량 등에 긍정적인 영향을 미치지만, 실제로 협력교수를 실행하기는 어렵다. 협력교수를 실행하기 위해서는 앞서도 주지한 바와 같이 계획부터 실행까지 모든 과정에 함께 참여하면서 함께 수업해야 하는데 현실적으로 일반적인 학교에서 특수교사와 통합학급 교사가 자신의 학급 운영 및 수업의 책무를 수행하면서 상시적으로 협력교수를 실행할 수 있는 구조는 아니다. 협력교수의 실행은 적절한 지원이 수반 되어야 이루어질 수 있다(박재현 외, 2010; 정대영 외, 2019). 이런 상황에서 통합교육 내실화를 위해 협력교수의 필요성을 인식하고

이를 활성화기 위하여 교육부는 2018년부터 ‘통합교육 중점학교 사업(교육부, 2020)’을 통해 또 서울시교육청은 2021년부터 ‘더 공감 교실’ 사업(서울시교육청, 2021)을 통해 신청한 학교에 특수교사 자격을 가진 ‘통합교육지원교사’를 배치하여 통합학급 협력교수 모델을 개발하고 운영하는 것을 지원하였다.

교육부의 통합교육 중점학교 사업을 통해 ‘통합교육지원교사’를 배치한 학교의 협력 수업 경험(강승모 외, 2021; 양옥수, 2018; 전연주 외, 2022)과 광범위한 통합교육경험을 다룬(이대식 외, 2022) 선행연구가 있다. 이 연구들은 통합교육 중점학교의 협력수업 경험은 교사들의 통합교육 인식이나 실행에 긍정적으로 기여한다는 것을 밝혀내고 있으며 동시에 통합교육을 위한 보다 체계적인 지원도 필요하다는 것을 말하고 있으며 통합교육 내실화를 높이기 위해 협력수업을 실행하는 학교에 ‘통합교육지원교사’를 배치해 준 것이 큰 의미가 있었음을 연구들이 밝혀내고 있다.

통합교육 내실화는 특수교육대상자들에게 매우 절박한 문제다(이대식 외, 2022). 통합교육을 받고 있는데 통합학급 수업에 의미 있게 참여할 수 없거나 비장애학생들로부터 지속적으로 소외된다면 통합교육의 근본적 의미부터 고민하지 않을 수 없기 때문이다. ‘통합교육지원교사’ 배치와 같은 시도 들이 통합교육의 내실화를 위해 어느 정도 효과를 만들어 내고 있는지 그리고 보다 더 발전된 방향으로 나아가기 위해서는 어떤 선택지가 가능한지를 탐색하기 위해 지속적으로 검토할 필요가 있다.

이 연구는 교육부와 서울시교육청의 지원을 받아 ‘통합교육지원교사’가 배치된 학교의 통합학급 협력교수의 효과를 탐구하는 것이 목적이다. 이 연구와 다른 통합학급 협력교수 효과 연구와의 차별 점은 첫째는 짧게는 1년, 길게는 1년 반 정도 이루어진 장기적으로 실행된 협력교수의 효과를 살펴본다는 것이고 둘째는 특수학급 운영의 업무가 없는 특수교사가 통합학급 교사와 통합학급에서 협력교수가 이루어질 때, 즉 협력교수의 계획 실행에 더욱 집중할 수 있는 환경을 보장해 줄 때 협력교수의 효과를 탐구한다는 것이다. 따라서 이 연구의 목적은 통합교육의 내실화를 위해 ‘통합교육지원교사’가 배치되어 통합학급에서 장기적으로 협력교수가 실행되었을 때 어떤 효과가 있는지를 탐구하는 것이다. 그리고 덧붙여 통합교육에 미치는 영향과 협력교수 실행의 어려움도 함께 살펴 볼 것이다. 연구의 목적을 위하여 연구문제는 다음과 같이 설정하였다.

- 첫째, ‘통합교육지원교사’와 일반교사의 협력교수가 학생들에게 미치는 영향은 무엇인가?
- 둘째, ‘통합교육지원교사’와 일반교사의 협력교수가 교사들에게 미치는 영향은 무엇인가?
- 셋째, 협력교수 실행을 위해 필요한 지원이 있다면 무엇인가?

## II. 연구 방법

### 1. 연구 방법 및 절차

이 연구는 통합교육 내실화를 위해 교육부 또는 서울시교육청 사업의 지원을 받아 특수교사 자격증을 가진 '통합교육지원교사'가 배치된 학교에서 1년 이상 통합학급 협력교수에 참여한 교사들을 대상으로 협력교수의 효과를 탐구하고자 수행되었다. 이를 위해 질적 연구 방법인 현상학적 접근법으로 협력교수에 참여한 7명의 특수교사와 4명의 일반교사들과 집단면담을 실시하였다. 반 마넨(Van Manen, 1990)에 따르면 현상학의 목적은 인간의 주관적인 경험을 확인하고 기술하는 것이다. 따라서 현상학적 관점은 인간행동의 주관적 측면들을 강조하며, 연구 참여자들이 현상에 어떤 의미를 부여하고 해석하는지 살펴 볼 수 있다(이근호, 2007). 협력교수 효과에 대하여 협력교수 참여 교사들은 어떻게 이해하고 있으며, 또 자신들의 경험을 어떻게 보고 있는지 알아보고자 하는 본 연구의 목적은 현상학적 접근법을 통해 잘 드러날 수 있을 것이라고 판단하였다.

본 연구에서 집단면담을 실시한 이유는 연구 참여자들이 공통적으로 교육부 또는 서울시교육청의 사업을 통해 통합학급 협력교수를 실행하는 데 필요한 지원을 받았기 때문에 통합교육지원교사가 참여한 통합학급 협력수업에 대한 이해를 공유하고 있어서 개인면담보다 집단면담을 통해 참여자들이 자신의 경험에 대해 더 풍부하고 솔직하게 나눌 수 있을 것으로 판단했다. 또한 함께 협력했던 교사들이 면담에 함께 참여함으로써 상대방의 이야기를 통해 성찰적으로 자신의 경험을 해석할 수 있다는 장점도 있기 때문이다(김영천, 2008). 또 연구자의 입장에서는 4개의 다른 집단에 대해 면담하면서 한 집단면담에서 중요한 경험과 질문들을 다음 집단의 면담에서 질문으로 활용하여 더 다양하고 풍부한 이야기를 끌어 낼 수 있다는 장점도 있었다.

집단면담은 2022년 8월5일부터 9월5일까지 2명~3명씩 네 그룹으로 나누어 한 그룹 당 대략 1시간 30분 정도 진행되었다. 연구 참여자들이 전국에 흩어져 있어서 면담은 온라인으로 진행하였다. 면담 전 연구 참가자들에게 연구의 취지를 자세히 설명해주었고 모든 자료는 익명으로 처리되므로 자유롭게 의견을 이야기할 것을 요청하였다. 면담은 질문지를 중심으로 구조화된 형태로 진행되었는데 질문지는 면담 1주일 전에 제공되었다. 집단면담에서 구체적으로 다루어진 내용은 다음과 같다. 첫째, 협력교수를 위한 실행 배경 둘째, 협력교수 형태 및 내용 셋째, 협력교수의 효과 넷째, 협력교수 지원요구 및 기타 통합교육에 관한 일반적인 질문이다. 다음 <표 1>에 질문 내용이 제시되어 있다.

〈표 1〉 조사 질문 내용

범주	내용	질문
배경	협력수업 배경	직책 : 일반교사 / 특수교사 협력수업 지원을 받은 구체적인 사업 : 교육부 통합교육 중점학교(정다운 학교) / 서울 더공감교실 사업
협력	협력 내용 및 역할	특수교사와 일반교사의 협력교수는 어떠한 형태로 이루어지는가? 특수교사와 일반교사의 역할은 무엇인가?
	협력을 위한 개선안	협력이 잘 이루어지는 수업과 그 이유는 무엇인가? 협력이 어려운 수업과 그 이유는 무엇인가? 교사 간의 파트너십을 위해 필요한 것은 무엇인가?
효과	효과	특수교육대상 학생의 교육권 보장 정도 및 사회성 향상 정도? 통합학급 운영 역량에 도움이 되는가?
	인식변화	수업에 대한 인식 변화 통합교육에 대한 학교교직원의 변화 정도(인식, 지원 등) 장애 및 비장애 학생 및 학부모의 인식 및 반응
협력교수 지원요구 및 기타	지원요구	협력교수 진행과정에 어려운 점? 협력교수 운영을 위해 필요한 지원은?
	통합교육 일반	통합교육 운영에 있어 어려운 점 통합학급 운영에 있어 현재 가장 필요한 자원과 지원은?

면담 내용은 모두 참여자의 동의를 얻어 녹음하였고, 녹음 내용은 전사 후 자료로 활용되었다. 자료를 읽어보면서 주제를 도출하고 주제에 따라 면담자료가 배치되는 과정을 반복하면서 이루어졌다. 연구의 타당도를 위해서 삼각기법(triangulation)을 활용하였다(Patton, 2002). 구체적으로 타당도 검증 과정을 설명하면 첫째, 자료를 수집하는 과정에서 면담 질문에 대하여 관련 연구를 하고 있는 전문가의 자문을 받고 검토를 거쳐 여러 차례 수정하여 최종 질문을 확정하였으며 연구 참여자들에게도 면담 1주일 전에 질문을 제시하고 질문의 타당성에 대하여 검토 받았다. 둘째, 자료 분석과 결론 도출의 과정에서도 2명의 관련 연구자들로 부터 검토를 거쳤으며 일부 연구 참여자들에게 연구결과로 도출된 내용의 타당성을 확인하여 연구자가 범 할 수 있는 해석의 오류를 줄이고자 노력하였다.

## 2. 연구 참여자

본 연구의 연구 참여자는 2021년부터 2022년 1학기에 걸쳐 1년 이상 교육부 ‘통합교육 중점 학교 지원 사업’이나 서울시교육청의 ‘더공감교실 사업’을 통해 특수교사 자격증을 가진 ‘통합교육지원교사’가 배치된 학교에 재직하고 있는 교사들로서 협력교수에 직접 참여했던 교사들이다. 연구 참여자의 표집방법은 일부분은 교육부 ‘통합교육 중점학교 사업’과 서울시교육청 ‘더공감교실 사업’에 참여하고 있는 학교에 전화를 걸어 연구의 취지를 설명하고 섭외 하였고 또 연구자의 인맥을 동원하여 섭외하였다. 연구 참여자는 총 11명으로서 강원, 경기, 대구, 부산, 서울, 경남, 충북에서 근무하고 있었으며 초·중·고등학교의 모든 학교 급을 포함하고 그중에서 특수교사가 7명이고 일반교사가 4명이었다. 협력교수가 이루어진 과목은 고등학교의 경우는 진로교과, 중학교는 과학, 체육이었으며 초등학교는 다양한 교과에서 이루어졌다. 연구 참여자의 자세한 정보는 다음과 같다.

〈표 2〉 연구 참여자 배경 및 협력교수 영역

FGI 회차	참석자	연령	성별	지역	소속*	교사자격	협력교수
1회차 2022.08.05	교사 A	만 39세	남	충북	고등학교	특수교사	진로
	교사 B	만 38세	남	경기	고등학교	특수교사	체육
2회차 2022.08.12	교사 C	만 37세	여	경남	초등학교	특수교사	다양한 교과
	교사 D	만 51세	여	서울	초등학교	특수교사	다양한 교과
	교사 E	만 34세	남	대구	초등학교	특수교사	다양한 교과
3회차 2022.08.22	교사 F	만 41세	여	강원	초등학교	일반교사	국어
	교사 G	만 36세	남	강원	초등학교	일반교사	창의적 체험활동
	교사 H	만 38세	남	부산	초등학교	일반교사	체육, 과학
4회차 2022.09.05	교사 I	만 51세	여	서울	고등학교	특수교사	진로
	교사 J	만 39세	여	서울	중학교	특수교사	과학, 체육
	교사 K	만 37세	여	서울	중학교	일반교사	과학

\*주: 응답자의 익명성을 보장하기 위하여 학교급만 표시

### III. 연구 결과

통합교육과 관련된 연구에서 지속적으로 제기한 문제는 특수교육대상자의 물리적 통합을 넘어서서 통합학급 교육과정에 실제적으로 통합되는 수준은 현저히 낮다는 것인데 대부분 통합학급의 수업에 잘 참여하지 못하기 때문에 나타나는 현상이다(김순희, 이은주, 2020; 김영지 외, 2022). 특수교육대상자의 통합학급에서의 수업 참여를 높이기 위한 다각도의 전략들이 제안되고 있지만 대부분의 경우 특수교육 영역에서 주로 논의되기 때문에 통합학급 교사들은 그런 전략들에 접근성이 낮은 편이다(이은주, 2023). 또한 전략을 알고 있다 하더라도 실행 역량의 부족, 과중한 업무, 부족한 시간 등으로 특수교육대상자의 개별화된 요구를 반영하여 수업을 계획하고 실행하는 것이 쉽지 않기 때문에 전략들이 실천되기 어렵다(인용). 이 연구는 이런 어려움을 해결하고 통합교육 질적 제고를 위해 ‘통합교육지원교사’를 배치하여 통합학급의 협력교수를 실행했을 때, 어떤 효과가 있는지를 살펴보는 것이다.

연구결과를 종합하면, 첫째 통합교육지원교사와 일반교사의 공동협력을 통해 통합학급 협력교수를 개발하고 실행했을 때 특수교육대상학생이 통합학급의 수업에 잘 참여하게 됨으로써 교육성취에 괄목할 만한 성취를 보여주고 이런 성취는 자존감의 향상으로 이어지는 효과를 보여주었다. 둘째, ‘통합교육지원교사’ 및 일반교사의 공동협력 역량 및 통합학급 수업 역량이 높아졌다. 마지막으로 교사들이 특수교육대상학생의 교육 성취에 대해 책무성을 가지게 되면서 학교 전체에 통합교육을 지원하는 문화가 확산 될 뿐 아니라 학업성취가 낮은 학생 등 개별적인 지원요구가 높은 소수자에 대한 포용성도 높아지는 것으로 나타났다.

#### 1. 특수교육대상학생의 자존감 및 교육성취 제고

연구 참여자들은 협력교수가 이루어지는 수업에서는 특수교육대상자와 비장애학생이 함께 할 수 있는 교육활동을 많이 이루어지기 때문에 특수교육대상자가 적극적으로 수업에 참여한다고 진술했다. 그런데 수업 참여가 가져다 준 효과는 단순히 학습에만 머무르지 않았다. 대부분의 연구 참여자들은 함께할 수 있는 교육활동이 특수교육대상자들에게 학급의 친구들과 좀 더 풍부하게 만나고 배울 수 있는 기회를 제공하며 그 기회를 통해 더 많이 성장하는 것을 확인할 수 있었다고 말하였다. 특수교육대상학생들은 특수학급으로 일정시간 분리되는 과정에서 심리적으로 주류에서 배제되는 느낌을 받기도 하는데 자연스럽게 통합이 이루어지는 활동은 배제의 느낌을 확연히 줄여주는 효과가 있으며 자신이 잘 하는 것을 더 많은 사람들 앞에서 드러낼

수 있는 기회를 통해 자존감이 향상되기도 한다. I교사의 면담은 특수교육대상자가 비장애학생과 함께 하는 활동에 참여하고 자신을 드러내는 과정에서 의미 있는 교육적 성취를 이루어 가는 과정을 잘 보여준다.

진로 교과에서 특수교육대상자와 통합 반에서 자격증 딴 아이들이 같이 카페를 운영을 하거든요. 이렇게 같이 하는 것들이 모든 생활을 굉장히 다르게 만들어요. 집에서 수업에서도 다른 아이들로부터 소외 되거나 그런 거 없도록 노력하고요. 그리고 부모님들이 우리 아이가 고등학교 와가지고 굉장히 많이 달라지는 거 많이 얘기를 해 주시죠. 그래서 학교뿐만 아니라 수업에 참여가 높아지는 것은 전반적으로 모든 생활에 다 영향을 주는 것 같아요. 집에서 자존감이 높아져서 훨씬 자기 주도적으로 활동하고, 어눌했던 발음도 학교에서 말을 많이하고 사회적 관계 속에서 계속 자기 말을 전달을 해야 되니까 굉장히 많이 발전하고요. 그통합 반에서의 수업도 알건 모르건 자기가 적극적으로 참여하려고 하고요. 저희 학교에 00라는 학생이 있는데 되게 유명 인사예요. 특수 학생인데 선생님들이 00없으면 수업이 진행이 안 된다고 할 정도로 모든 수업에 있어서 선생님들한테 다 인정받고, 저희 아이들은 모든 부모님들이 인정할 정도로 모든 일상이나 학교 수업에 있어서 굉장히 많이 달라졌어요. 긍정적으로.(I교사)

비장애학생과 함께 활동에 참여하는 것 자체로 특수교육대상자에게는 학습 동기나 도전의식을 불러일으키기도 하며 더 높은 수준의 성취를 만들어 내기도 한다. 교사들도 이런 과정에서 특수교육대상학생에 대한 기대를 높이기도 한다. 학습 동기나 기대수준 그 자체가 특수교육대상자의 자존감과 교육적 성취에 긍정적으로 영향을 미친다. B교사와 G교사는 통합 활동과 협력수업을 통해 특수교육대상자의 수업 참여가 높아짐에 따라 자신들의 기대수준을 계속 높이는 것을 보여준다. 특수교육대상자의 학습 참여 동기와 교사의 기대가 시너지를 일으켜 특수교육대상자의 교육적 성취를 높이는 선순환이 많이 언급되었다.

‘아름이 길이 되려면’ 이라는 책으로 토론을 했었는데 사회 본 친구가 저희 특수학생이에요. 미리 대본을 줘서 사회를 볼 수 있도록 했고요. 그리고 배심원으로 저희 특수학생들 두 명 더 참여를 해서 아이들에게 누가 더 잘했는지, 왜 잘했는지 이런 것들을 주체적으로 판단할 수 있도록 하는 계기를 줬었는데(중략) 우리 아이들도 저희가 특수교사가 한번을 준비를 해주면 충분히 토론에 참여 가능 하겠다 해서 참여했는데 아이들에게 좋은 경험이었어요. 항상 학교에서 대회를 하면 자기들은 참여를 못 한다 이런 생각이 있었는데 그런 대회에 참여를 해봄으로써 우리도 가능 하겠다 라는 그런 자신감을 좀 얻을 수 있는 계기였던 것 같습니다.(B교사)

‘통합교육지원교사’와 일반교사의 공동협력과 협력교수를 통해 특수교육대상자의 교육적 성취가 높아진 사례는 면담에 참여한 거의 모든 사람들이 언급하였다. 특수교육대상자가 장애가 너무 심해서 참여하기 어렵다고 생각했던 교사도 협력적 시도를 통해 학생이 수업에 참여하면서 의미 있는 성취를 이루어 나가는 것을 목격하고 굉장히 고무되어서 여러 가지 시도들을 더 하게 된 사례를 많이 들을 수 있었다. 아래 G교사, F교사, J교사는 이런 내용을 구체적으로 보여준다.

올해 장애 학생 중 자폐 학생이 체육에 대한 거부감이 너무 심했는데 그래서 체육교과로 협력교수를 시도했는데, 그 협력 교수가 아니었으면 그 학생이 아마 체육시간에 특수학급에만 있었을 거 같아요. 도움 반에서 “이 시간에 올려 보내지 마세요”라고 할 수밖에 없는, 진짜 뭘 해도 안 됐었는데, 협력 교수를 하면서 그 학생이 참여를 할 수 있다는 게 저는 좋았어요. 올해 1년 동안 엄청나게 좋아진 건 아니지만 1년 동안 학생이 계속 참여를 할 수 있었고 조금이라도 체육 활동을 했다는 게 대단하죠.(G교사)

우리 학교 도움반 아이는 작년에 영어 과목의 협력 교수를 하셨는데 작년에는 거의 그림자 교수였어요. ‘통합교육지원교사’가 교수 수정 자료를 엄청 잘 만들어 오셔서 애 옆에서 하셔서 애가 영어가 많이 늘어 있는 거예요. 영어의 흥미도 많이 생기고 쓰는 것도 좋아지고.(F교사)

1학년 친구가 자폐성 장애에, 저희 지금 통합되어 있는 학생들 중에서는 장애가 제일 심한 친구였거든요. 그랬는데 첫 시간에 협력교수 한 번 하시고, 어떻게 참여시키는지 일반교사가 금방 배우셔서 그 다음부터는 오히려 저희 애가 체육은 더 잘한 거예요. 통합학급의 다른 친구들보다. 자폐가 조금 심하기 때문에 그 아이의 그 반에서 어울리는 과정, 수용되는 과정에서 담임 선생님과 정말로 수도 없이 이야기를 나누고 제가 조정 과정 가끔 참여하기도 했지만 별로 진전이 없었는데, 체육수업에 같이 참여한 효과가 엄청 난거예요. 저희 자폐성 장애 친구가 너무나 자연스럽게 반에 녹아들었거든요. 아이도 되게 너무나 안정적으로 다니고 있고 이런 면이 크게 도움이 됐고.(J교사)

‘통합교육지원교사’와 일반교사의 협력교수는 특수교육대상자의 수업 참여를 높였을 뿐 아니라 학생들의 학급 생활 적응과 통합에 상당히 기여했음을 알 수 있다. 또한 학생들의 자존감에도 교육적 성취에도 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다.

## 2. 교사의 통합학급 수업 역량 및 통합교육 역량 향상

협력교수 계획과 실행 과정을 통해 통합학급 수업 역량 뿐 아니라 통합교육을 위한 다양한 영역에서의 공동협력 역량과 통합교육 실행 역량이 크게 향상되었음을 보여주었다. 아래 J교사와 D교사의 면담은 특수교사와 일반교사가 협력에 대하여 긍정적인 태도로 임할 때 서로에게 도움이 되는 협력파트너로 성장하면서 특수교육대상자의 실질적인 통합을 성취하는 것을 보여준다.

이번에 특수 선생님이랑 같이 협력교수하면서 장애를 가진 친구들도 다양한 방법을 통해 과학 수업에 얼마든지 참여할 수 있고 그 아이의 개별적인 특성을 잘만 고려한다면 일반 학생들이랑 똑같은 수준까지는 가지 못하더라도 과학 수업에 조금 더 흥미를 가지고 의미 있게 참여를 할 수 있다는 것을 확실히 알게 되었어요. 그냥 시간을 흘려보내는 그런 수업이 아니라 좀 더 적극적으로 참여하려고 하고 그리고 '통합교육지원교사'인 특수 선생님이 들어오셔서 개별적인 지도가 가능하니 장애학생이 '나도 이제 과학 조금 해' 그런 모습들을 보이면서 반에서도 위치가 올라가는 것 같았고 그리고 스스로도 자신감을 좀 가졌어요. 이런 효과는 협력교수하지 않는 그냥 저 혼자 하는 수업으로도 확산되었고 제가 모든 수업에 장애 학생들 참여시키려는 노력을 하는 변화가 만들어졌어요.(J교사)

실제로 협력교수가 좋은 점이 장애 학생들에 대해 이야기할 시간도 많아지고 그러다 보니 까 담임 선생님도 이 아이한테 어떤 수업을 해야 되겠다 내가 어떤 지원을 할 수 있겠구나 하는 게 몇 번만 하고 나면 선생님들이 아이디어를 금방 얻으세요. 그래서 이거는 일 년 내내 하지 않아도 학기 초에 이 학생에 대한 수업 지원 방식들 이런 것에 논의만 충분히 된다면 일 년 동안 '통합교육지원교사'인 특수교사가 있는 상태에서 중간 중간에 통합학급 선생님이 하시다가 어려운 점이 있으면 물어보고 지원하면 되지만 사전에 그 부분들이 몇 번만 연습이 되면 담임 선생님도 잘 할 수 있는 부분이 많더라고요.(D교사)

교사들은 협력교수를 시도하는 과정에서 다양한 아이디어들을 공유하면서 통합되어 있는 특수교육대상자의 수업 참여에 대한 책무성을 높이고 있었다. 특수교육대상자가 일반학급의 수업에 통합되어 있어도 실질적인 수업 참여를 지원하는 것은 다양한 이유로 후순위로 밀리는 경우가 많았다. 다양한 이유들 중에는 특수교육대상자가 일반교육과정에 참여하기에는 학습격차가 너무 크기 때문이라는 것도 있었다(김순희, 이은주, 2020). 말하자면 교사들이 생각하기에 통합학급 수업에 특수교육대상자를 참여시키는 것은 너무 어렵거나 거의 불가능한 과제로 인식하고

있는 경우도 많았다. 그러나 협력교수 과정에서 체계적인 계획을 수립하고 수업을 진행하면서 특수교육대상자의 학습격차도 물론 존재하지만 그들을 수업에 포함시키려는 시도 자체가 없었다는 것도 인지가게 된 것이다. H교사와 C교사의 면담은 시도가 있어야지 역량이 향상됨을 잘 보여주고, 협력교수 과정에서 그런 시도를 통해 교사들의 역량이 향상되었음도 잘 보여준다.

저는 이게 경험해 본 선생님들하고 협력 교수를 경험 안 해본 선생님들하고는 확실히 앞에 선생님 말씀하신 것처럼 보는 눈이 달라질 것 같아요. 뭐 교수적 수정 당연히 고민하실 것 같고, 해봤나 안 해봤나에 따라서 차이 많이 날 것 같아요. 이 아이는 모르고 그냥 넘어가네? 그냥 아무렇지도 않게 그냥 생각했었던 것 같은데 그 기저에는 특수학급에서 공부하겠지? 이런 생각도 조금 있었던 것 같아요. 그래서 우리 반에서는 국어 수학 어차피 잘 안 되니까 특수학급 가서 배우고 오겠지 약간 좀 뭐라 그러지 책임을 여기에 넘긴다고 해야 되나 학급이 두 개라서 그런지 모르겠는데 그런 생각을 했었던 것 같아요. 옛날에는. 제가 협력 교수 그리고 교수적 수정 이런 수업에 대해서 고민하기 시작한 계기가 협력 교수를 경험하고 나서부터였거든요. 아까도 말씀드렸지만 특수 학생들의, 특수 아이들의 수업에 대해서 약간 한 발 물러서 있는 느낌이었다면 이걸 경험해 보고 난 뒤부터는 어떻게 될 수 있는 가능성이 있겠구나 할 수 있을 것 같은 생각이 들었던 계기가 협력교수였거든요.(H교사)

아무래도 협력 수업이다 보니 장애 학생들도 고려하고 그 한 반에서도 눈에 띄는 학생들이나 좀 눈길이 많이 가는 학생들을 위해서 UDL적인 요소를 전부 다 고려를 하게 되는 거 같은데요. 서로 이야기를 많이 하니까 미처 예상하지 못했던 부분들까지 생각하게 되어서 통합학급 선생님도 저한테 이렇게 말씀을 하시고 저도 그렇게 느끼고 이게 협력 교수가 주는 효과가 생각보다 크다고 생각을 하거든요. 저희 학교 같은 경우에는 정다운 운영에 대해서 되게 책임감을 많이 가지시고 일반학급 선생님들께서 이 수업을 많이 고민을 하시면서 아 특수교육 대상 학생도 우리 반 아이 내가 어떻게 이 아이를 더 이렇게 품을 수 있을까요 하는 의문들을 저한테 또 가져주시고 서로 이야기를 나누게 되는 부분들이 있어서 협력 교수가 주는 효과는 생각보다 큰 것 같아요.(C교사)

특수교육대상자의 통합학급 협력 수업의 경험을 공유하는 과정에서 ‘교수적 수정’이나 보편적 학습설계(Universal Design for Learning:UDL)과 같은 특수교육 학술용어에 자연스럽게 노출되고 실제로 그런 개념을 협력수업에 응용해서 활용하고 있었다. 교사들의 통합학급에서의 협력 수업에 관한 전문성이 향상되는 성과는 분명하게 나타났다. 그리고 이런 수업 역량의 향상은 특수교육대상자 뿐 아니라 학급에서 수업에 잘 참여하지 못하는 학생들에 대한 포용적 태도를 불러일으키기도 했다. 다음의 I교사와 D교사의 면담은 협력교수를 통해 교사들의 수업 역량이

향상되고 장애 비장애학생 모두의 참여가 높아지기 때문에 지속적으로 능력을 개발하여 포용적인 수업을 만들어내는데 활용하고 싶어 하는 모습을 보여주고 있다.

장애학생 뿐만이 아니라 그 반 전체가 조금 체육적 역량이 부족했어요. 그런데 첫 시간에 협력수업 한 번 하시고 체육이 1학기에 3단위였는데 3단위를 다 들어오면 안 되잖나 너무 좋다 하시고요. 그러니까 반드시 장애 학생에게만 포커스가 맞춰진 것이 아니고 그 반에 있는 모든 학생들에게 조금 적절한 수업을 제공할 수 있었는데 이런 점이 체육과에서는 가장 만족도가 높았어요.(I교사)

우리 반에서 UDL을 적용한 협력교수를 보고 다른 선생님들도 질문이 많으셨어요. 그래서 모든 선생님이 UDL을 고려한 지도안을 작성할 수 있도록 수업 지도안 양식을 드렸어요. 그 양식에 맞춰서 특수학급 학생이 있건 없건 지원이 필요한 학생들에 대해서 어떻게 할 건지 계획을 세워보시라 했는데 담임 선생님들이 그걸 다 작성하고 계시고. 우리 반에는 예를 들어서 외국어가 더 선호되는 학생이 있다 이렇게 안내하시면 그 학생을 위해서 국어 수업을 어떻게 할 건지 사회 수업을 어떻게 할 건지 그런 것들을 생각하세요.(D교사)

협력교수의 실행이 협력수업을 하는 교과가 아니어도 특수교육대상자가 통합되는 다른 수업에도 영향을 미친다는 것을 보여주었다. 또한 교사들은 개별화된 요구가 있는 학생이 참여할 수 있도록 수업을 구성하는 일은 다양한 특성을 가진 다른 학생들도 더 잘 참여할 수 있는 수업을 만드는 것과 같은 의미라는 것을 깨닫게 된다. 그리고 더욱 중요한 것은 이런 학생들을 고려해서 수업을 만드는 것은 교사들이 일상적으로 고민해야 하는 일임을 알게 되기도 한다.

전문적 학습 공동체를 통해서 지도안 개발을 하고 있거든요. 일반화 자료를 개발하고 있습니다. 그래서 그리고 그냥 협력 교수 지도안과 함께 장애 인식 개선을 위한 지도안도 같이 전 학급에서 같이 개발을 하고 있는 중이거든요.(H교사)

특수교사들끼리 전문적학습공동체 했을 때보다 올해가 훨씬 좋았던 것 같아요. 만족도가. 왜냐하면 통합교육에 대해서 어필을 더 많이 하고 다 같이 교과 네 가지에서 다섯 교과가 한 번에 융합수업을 준비하다 보니까 서로 시너지가 생기니까 특수교사가 일일이 개입하지 않아도 되고 일반교사들이 일단 이해하고 접근하니까 좀 편하더라고요. 그니까 일반교과 선생님들도 특수에 대해서 많이 물어보고 또 특수 관련 수업 제재로 융합교육을 많이들 진행을 해가지고 저희 학교 안에서 특수교과가 많이 홍보할 수 있는 기회였습니다.(A교사)

### 3. 통합교육의 의미 재인식 및 소수자 포용에 대한 통찰

협력교수의 효과는 통합교육의 의미를 성찰하고 장애에 대한 인식의 변화까지 확장되기도 하고 더 나아가 학급에서 소외될 위험이 있는 학생들을 포용하는 것까지도 넓어지고 있었다. C교사의 면담내용을 보면 협력교수를 운영하기 전에는 일반교사의 경우 특수교육대상자의 교육에 대한 책무가 상대적으로 낮은 경우도 있었고 특수교사가 전담해야 한다고 생각하는 부분도 있었지만 협력교수 참여 이후에는 통합교육에 대한 인식이 조금 더 긍정적으로 변화하는 것을 알 수 있다. E교사의 면담은 특수교육대상자를 포함시키려는 시도를 하면서 특수교육대상자를 위한 몇 가지 수정 들은 자연스러운 일상이 되는 과정을 흥미롭게 보여주며 교사들의 공동협력 과정이 학교의 문화로 자리 잡게 되는 것도 잘 보여준다. 그리고 이런 인식의 변화는 협력교수에 직접적으로 참여하는 교사에게만 국한된 것이 아니라 학교 전체에 자연스럽게 퍼져 나가고 있음도 보여준다. 하나의 성공적인 사례가 만들어지는 것을 가까이서 목격하는 것만으로 그 결과를 전체가 공유할 수 있음을 알 수 있다.

협력교수 하는 선생님들이 있으니까, 담임선생님들마다 특수학생을 바라보는 자세라고 해야 되나 책임감이 조금 다 달라지는 거 같아서, 어떤 선생님께서는 특수학생을 특수 교사에게 일임하시는 분도 계셨는데 어떤 선생님께서는 특수학생에 대해서는 어떻게 해야 되는지, 어떻게 지원해야 되는지 특수교사에게 계속 물어보시고 미루고 하셨는데. 그런데 협력교수를 하는 다른 교사들을 보면서 전반적으로 통합교육의 필요성에 대해서는 인식이 많이 올라가고 그래도 특수학생을 협력해서 같이 교육한다는 느낌이 좀 생기고요.(C교사)

사전에 이 아이의 지도를 위한 UDL적 요소들을 많이 협의하고 연습도 하고 그런 과정에서 자연스럽게 선생님들이 아이들이 지도할 때는 이런 배려가 필요 하구나 이런 지원이 필요 하구나 알아가는 과정이 자연스럽게 되고, 선생님들이랑 같이 지도안을 짠다든가 몇 가지 과정들을 통해서 연습을 하고 몸에 체득이 되고, 그리고 잘 모르겠으면 특수교사 선생님이랑 협의를 해야 되겠구나 라는 거를 익히게 되고요. 사실은 이런 과정에서 수업 보다는 생활지도의 협력이 높아지고요. 그렇게 해서 문제행동은 줄어들고 사실 특수교사가 안 들어가는 수업 시간에도 아이들이 참여하는 것도 훨씬 더 높아지고 이런 경험을 한 거죠.(E교사)

협력교수의 실행을 통해 학교의 통합교육문화가 확산되는 것은 여러 경로를 통해 확인할 수 있었다. 즉 개별화된 요구가 있는 특수교육대상자를 배제하지 않게 되고, 일반학급에서 지원이 이루어지는 것을 자연스럽게 받아들여지게 되는 것을 목격할 수 있었다. 특수교육대상자가 일반학

급에서 지원을 받기 위한 전제는 일반교사 이외에 특수교사나 특수교육 실무원, 자원봉사자 등이 일반학급에서 일정 시간 머무는 것이 자연스러운 상태여야 한다는 것이다. 특수교육대상자에 대한 지원에는 원론적으로 찬성하지만 다른 사람들이 학급에 들어오는 것이 통합교육을 어려워하는 경우도 많다. 협력교수의 실행 경험은 교사들이 다른 교사와 학급에서 공존하는 것을 덜 부담스럽게 느끼게 하며 결과적으로 학교 전체가 통합교육의 실행 과정을 공유하게 되면서 자연스럽게 통합의 문화가 확산되는데 기여하고 있었다. F교사와 D교사의 면담은 통합의 문화가 확산되는 모습을 잘 보여준다.

교실에 누군가가 있다는 경험이 잘 없잖아요. 그래서 그 마음 열기가 제일 힘들었던 것 같아요. 저도 처음에는 좀 거부감이 있었거든요. 근데 해보니까 너무 편하고 좋고 안 계시면 오히려 더 힘들 아이도 많거든요. 특수교육대상자 전체 아이들의 특성을 파악하기 위해서는 선생님하고 일반 선생님하고 특수 선생님하고 이야기를 많이 소통을 해야 되지 않습니까? 어떤 부분에서 도움이 필요하고 이런 것들이 매우 디테일하게 협의가 되어야 되기 때문에 그 부분이 제일 핵심인데 이 부분에서 제일 좋아 지는 거 같습니다.(F교사)

저희 학교는 요즘에는 제가 들어가든 누가 들어오든 수업 시간에 아무도 안 쳐다봐요. 담임 선생님 조차도 안 쳐다봐요. 그냥 신경을 안 쓰는 거예요. 통합교육은 이 문화가 필요하다는 생각이 들어요. 그러니까 학교의 문화가 자기 교실을 닫아 놓는 게 아니라 항상 열려 있어서 어쨌든 교사가 들어가도 되고 그런 문화가 사실 협력 교수를 하면 자연스러워 지는 부분이 있어요. 특수학급 학생들의 문제만이 아닌 거 같아요. 그 반에서 관심이 필요한 아이들도 있고 수업 지원이 필요한 경우도 있고요. 꼭 특수교육대상자 지원 뿐 아니라 그 반 수업이 훨씬 더 원활하게 그래서 특수교사도 우리 반 아이 하나만이 아니라 그 반 전체의 그런 수업적인 지원 내지는 생활지도와 관련된 부분을 같이 해 주는 것도 되게 중요한 거 같고요. 1, 2학년 아이들은 더군다나 특수교사인 저한테 와서 이제 자기 필요한 것들 잘 얘기해요. 아이들한테 스펙셜 티쳐 이렇게 써서 보여줬어요. 제가 말을 하지 않았는데 아이들이 아 특별한 선생님이시군요 이렇게 얘기했었어요. 그러니까 그런 용어들이 아이들한테 선생님은 특수교사야 이렇게 말하는 것보다 아이들 스스로 아 선생님은 특별한 선생님이시군요 이렇게 아이들 스스로 얘기를 하더라고요. 그래서 그런 것들이 오늘 학교 문화를 만들어 가는 것 같고요.(D교사)

협력교수는 특수교육대상자의 통합학급 수업 참여를 높이고 있었고 이런 모습은 교사 학생 모두에게 통합교육과 특수교육대상자에 대한 인식에도 긍정적으로 영향을 미침을 알 수 있다. 특히 특수교육대상자에 대하여 같은 학급 동료로서 또는 학습자로서 기대감을 갖는다는 것은

통합의 문화가 형성되고 있는 과정으로 보인다. G교사와 D교사의 이야기는 이럼 모습을 잘 드러내준다.

이게 저희 반 학생들은 도움 반 친구가 같이 수업에 같이 있는 것 자체만으로도 되게 좋아하더라고요. 아마 서로 같이 수업을 하면 긍정적인 영향이 있는 것 같아요. 그래서 같이 수업에서 같이 서로 바라보면서 관계를 맺게 되고 사회적으로 상호작용을 하게 되고 학급 전체가 특수학생 뿐 아니라 다른 애들한테도 좀 수용적인 되는거 같아요.(G교사)

일반학생 인식이 많이 좋아진 것 같습니다. 특수학생을 배려라는 개념이 맞는지 모르겠는데 특수학생에 대한 당연히 배려해야 한다는 생각을 가지게 되는 것 같고 또 특수학생도 수업에 참여할 수 있다는 기대를 일반 학생들이 가지는 것 같습니다. 그리고 우리 학급 구성원으로서도 인식을 하게 되는 것 같고 또 제가 이렇게 통합 반에 들어오는 거에 대해서도 크게 개의치 않아 하고, 선생님이 한 반에 두 명 있는 거에 대해서도 당연하게 생각하는 부분들이 좀 긍정적인 변화가 아닌가 생각하게 되는 것 같습니다.(D교사)

협력교수가 교사들과 학생들의 통합교육에 대한 인식을 높이는데 기여한 것도 중요한데 더 흥미로운 것은 학교에서 특별한 지원이 필요한 소수자학생들에 대한 인식도 달라졌다는 것이다. 특수교육대상학생에 대한 지원은 교사들의 개별화된 요구에 대한 민감도를 요구하고 교육과정이나 교수자료를 수정(adaptation)할 수 있는 실제적인 역량을 요구하는데 협력교수의 과정에서 이런 자질이 개발되는 것이다. 이런 자질과 역량의 향상은 특수교육대상자를 지원하는 데만 머무르지 않고 개별화된 요구가 있는 다른 학생들을 위한 또 다른 시도들도 가능하다는 것을 깨닫는 계기가 되기도 한다. 아래 E교사와 J교사의 면담은 학급에서 지원이 필요한 학생에게로 시선이 확장되는 모습을 잘 보여준다.

지금 선생님들이랑 얘기를 하다 보면 우리가 아이가 무엇을 할 수 있는가, 어떤 부분을 잘 하는가 이렇게 아이들의 강점에 대해서 이야기를 나누게 되어서 장애 학생에 대한 인식도 좀 많이 변화가 된다고 생각을 하거든요. 저는 이런 장애 학생에 대한 긍정적인 인식 가지게 된다, 이런 변화도 협력 교수의 효과라고 봐요. 그다음에 저희 특수학급을 좀 어렵게 멀게만 느꼈었는데 통합학급 학생들도 좀 가까이 느끼게 되면서 서로 교류를 되게 많이 하게 되는 거예요. 아이들도 저한테 이야기도 많이 하게 되고 저도 그러면서 사회적인 효과도 생각보다 큰 것 같아서 저는 굉장히 만족을 하고 있습니다.(E교사)

이 단원을 수업하기 위해서 특수교육 학생뿐만 아니라 수업에 적극적이지 못한 그런 일반

학생들까지 수업에 좀 흥미를 느끼게끔 하려면 어떤 방법을 하면 좋을까 이런 거에 대해서도 상당히 고민하게 되지요. 저는 교과수업을 하는 입장에서 특수교육 대상 학생들뿐만 아니라 수업에 좀 잘 못 따라오고 힘들어하는 친구들이 더 많이 도움을 받고 있다고 생각이 들거든요. (J교사)

#### 4. 협력교수 실행을 위한 지원 요구; 특수교사의 통합학급 지원 여건 마련

협력교수는 학생들의 교육적 성취와 교사들의 수업 및 통합교육 역량 향상에 긍정적으로 영향을 미치고 통합교육의 내실화에 필요하지만 일반학교에서 실행하기는 쉽지 않다. 이 연구 참여자들도 교육부나 서울시교육청의 사업을 통해 '통합교육지원교사'가 지원되었기 때문에 가능한 일이라고 이구동성으로 말하였다. 통합교육은 특수교사와 일반교사의 공동협력이 중요하지만 교사들은 자기 학급, 자기 수업 운영도 벅찬 것이 현실이고 다른 사람과 공동협력을 할 수 있는 여력을 갖는 것은 쉽지 않다. 특히 통합교육을 위한 공동협력에서 특수교사의 지원이 필요한 부분이 많은데 특수교사가 특수학급을 운영하면서 통합학급을 지원하기는 매우 어려운 현실이다. 아래 E교사, I교사, J교사의 면담 내용은 이런 내용을 잘 보여주는데 면담에 참여한 교사들마다 비슷한 내용을 강조하였다.

보통 통합반은 하나의 교육과정이지만 특수반 학생들은 만약에 6명이면 6명 전부에 대한 교육과정을 짜야 하니까 특수교사가 그 전부를 짜는 게 실질적으로 가능 한가 그런 생각이 들었고요. 그리고 협력교수가 확실히 교육성취에도 통합 문화에도 학생들의 사회적 관계에도 너무 효과적인데 특수교사가 특수반 운영하면서 통합 반 올라가 팀티칭을 몇 번이나 할 수 있을까 그거에 대한 고민을 많이 했었습니다. 그래서 동기유발만 담당하자 아니면 어떤 특정 활동만 담당하자 이렇게 생각하고 이렇게 통합 반 수업에 참여해 보기도 했었는데요. 실제로 그 수업을 준비하는데 많은 고민과 시간과 에너지가 들기 때문에 특수반 수업을 하면서 통합 반 수업까지 준비하는 게 어려움이 있었습니다. 그래서 실질적으로 1대1 교수 지원을 제외한 협력 교수 유형을 따져가면서 협력 교수를 준비하는 것들이 조금 어려웠던 것 같습니다.(E교사)

제가 특수교사에게 도움을 요청하고 싶을 때 그럴 수 없었다, 라는 게 좀 아쉬운 점. 그래서 사업으로 '통합교육지원교사'선생님 들어오시니까 모두에게 너무 좋은데요. 저는 모든 학급에서 1교실 2교사 제도가 정말 좋은 거 같다는 생각도 했어요. 교사 인력 보충이 가장 시급하고 중요한 거 같아요.(J교사)

저가 약간 번 아웃이었어요. 그러니까 제가 제 수업이 17시간인데 제 지금 현재 주당 횟수는 34시간이에요. 그러니까 1교시부터 모든 시간을 제가 다 개입을 해야만 뭔가가 해결이 되고 뭔가가 되는, 그러니까 선생님이 계시지만 그래도 아무튼 늘 저를 찾고 거기다가 부장 업무에 또 부장 일은 부장 일대로 해야 되고 특수교사로 지금 제가 3학년 담임인데 취업도 시켜야 되잖아요. 진로도 제가 다 해야 되기 때문에 그래서 여름방학 지나고 나서는 이제 너무나너무 힘든 거예요.(I교사)

연구 참여자들은 특수학급의 경우 특수교육대상자의 학년이 다 달라 교육과정 운영의 부담이 커서 특수교사가 통합학급을 지원할 수 있는 여력도 그만큼 낮아진다고 하였다. 이 말은 통합학급 교사가 특수교육대상자를 포함할 수 있는 수업 방안이나 사회적 관계 지원 등에 대하여 특수교사들의 지원을 받기가 쉽지 않다는 것이다. B교사의 면담은 특수교사가 공동협력을 시도하기가 쉽지 않음을 잘 보여주는데 반면에 C교사의 학교는 특수학급이 학년 군으로 나누어져 있기 때문에 특수교사와 일반교사의 공동협력이 더 활발하고 일정정도의 협력교수도 가능성도 보여 준다.

특수교육 대상 학생 인원수에 비례해서 특수교사를 지원하는 그런 부분이 학교의 상담교사도 마찬가지라고 저는 생각하는데 특수교육 대상 학생이 적으니까 한 명 많으면 두 명 이렇게 학생들과 비례해서 특수교사를 배치하는 부분에 대해서 약간 의구심이 생겼어요. 그래서 이렇게 열정 있고 많이 하려고 하는 선생님들은 정말 없는 시간 쪼개서 굉장히 많이 노력하고 계시거든요. 그래서 이런 부분에 대한 인력 보충이나 아니면 행정 업무의 간소화나 이런 것들에 대한 지원이 좀 필요하지 않을까 (B교사)

저희가 지금 특수학급이 세 학급인데 학년 군별로 지금 특수학급이 되어 있거든요. 그래서 이제 그 시간을 매주 한 학급당 몇 시간 이렇게 시간을 정해서 정해진 시간에 특수교사와 통합학급 교사가 협력교수를 운영하는 방식으로 하고 있고 그다음에 저희가 협의를 할 때 시간이 많이 필요한데 전문적 학습공동체와 연계 되어 있어요. 그리고 학교 전학공 소모임은 학년 군별로 운영하고 있는데 그 시간에 다 함께 모이면 저희가 특수학급도 학년 군별로 되어 있기 때문에 이야기를 나누기가 참 좋고 그 시간에 통합 이야기도 효율적으로 할 수 있어요.(C교사)

또한 연구 참여자들은 통합학급 협력교수의 어려운 점으로 통합교육을 위한 인프라의 취약을 들었다. 면담을 통해 드러난 것은 교사들의 수업 시수와 관련하여 협력교수의 경우 어떻게 산정할 것인지에 대해서도 갈등이 생길 수 있으며, 협력교수 시수 확보도 쉽지 않고, 그에 대한 가이

드라인도 없는 등 협력교수를 시도하기 매우 어려운 환경이라는 것이다. 또한 통합학급 협력교수 실행 역량을 높이기 위한 연수도 매우 적다는 것이다. 다음과 같은 면담이 이런 내용을 잘 나타낸다.

입시에서 수행평가와 그런 평가에 짓눌려 있는 선생님들에게서 그 틈바구니를 들어가는 건 사실은 정말 쉽지 않았거든요. 그래서 보강시간에 협력을 진행하는 게 어떨까 해서 보강을 다 들어가서 한번 수업을 이미지 메이킹에 관련한 수업을 한번 들어가보자. 그랬는데 학교에서 현실적으로 저희가 그 보강을 들어가는 것에 대해 반대가 너무 심했어요. 하루에도 정말 많은 시간이 보강이 있거든요. 그럼에도 불구하고 협력 할 수 있는 시간을 못 찾았는데 결과적으로 로와 자율 선생님들 만나서 의논해서 진료와 자율 수업으로 협력 수업을 시작하게 되었어요. 정말 시수 확보 관련한 문제를 타계하는데 어려웠어요.(K교사)

통합학급에서도 특수교사 시수나 통합교육 시수를 아예 확보를 하면 좋을 것 같아요. 학기 당 1회 이런 게 아니고 앞으로는 고등학교는 고교학점제하고 저희 경기도는 올해부터 전면 시행인데 그럴 때 특수교사도 과목을 개설 할 수 있으면 좋겠어요. 통합학급 학생들도 참여하고 특수학급 학생들도 참여할 수 있는 수업요. 몇 차시 이하로 정해서요. 예를 들어서 통합교육 아니면 특수교사가 만드는 고교학점제 수업은 몇 명 이하로도 만들 수 있으며 몇 차시 확보 지원 이런 식으로 해서..(B교사)

이거는 특수 교사 한 명의 역량으로 될 수 있는 것도 아니고 일반 교과 선생님 한명의 역량으로도 될 수 있는 건 아니고 두 사람이 같이 준비가 돼야 되는데 저희가 이번에 하면서 선생님들하고 협력교수나 보편적 학습 설계에 대해서 원격 연수라도 우리가 각자 찾아봐서 좀 들었으면 좋겠다, 라고 했는데 딱 그것만 메인으로 돼서 개설되어 있는 연수가 별로 없더라고요. 그러니까 우리는 그럼 이걸 우리가 어디서 배워야 되지, 그런 부분들. 우리가 협력교수를 잘 하려면 우리의 역량을 키워줄 수 있는 것들이 조금 필요하다는 생각이 들었습니다.(J교사)

#### IV. 결론 및 논의

본 연구는 교육부와 서울시교육청의 통합교육 내실화를 위해 추진된 사업의 일환으로 '통합교육지원교사가 배치된 학교에서의 협력교수 효과에 대하여 탐구한 것이다. 연구 문제는 1)통합학급 협력교수가 특수교육대상자의 교육적 성취에 대한 효과 2)교사의 통합학급 수업 역량에 대한

효과 3)협력교수 실행을 위한 지원 요구였다. 연구의 결론과 시사점을 논의하면 다음과 같다.

첫째, 통합학급 협력교수는 특수교육대상자의 학업 성취와 사회적 관계 향상에 기여했으며 비장애학생들에게는 특수교육대상자를 긍정적으로 인식하게 되는 효과를 가져다주었다. 연구 참여자들이 인지한 협력교수의 가장 중요한 효과는 특수교육대상자가 적극적으로 통합학급 수업에 참여할 수 있게 되었다는 것인데 이 결과는 연쇄 효과를 일으켜 특수교육대상자에게는 학업성취 향상 뿐 아니라 자존감 향상 등 정서에도 영향을 미쳤다. 뿐만 아니라 비장애학생들에게는 특수교육대상자를 긍정적으로 인식하게 되는 계기를 마련해 주었다. 협력교수 효과에 관한 선행연구(윤영신, 최승숙, 2018; 최미진 외, 2017)에서도 확인된 것들이다. 이 결과는 특수교육대상자의 학업 성취도 비장애학생들과 마찬가지로 얼마나 수업에 열심히 참여하는가에 달려있다는 것을 보여주는 것이다. 또한 비장애학생들과 특수교육대상자가 학습 과정에 함께 함으로 상호작용의 기회가 많아지기 때문에 좀 더 깊이 이해할 수 있는 기회를 제공해 줌으로써 특수교육대상자에 대한 편견을 교정할 수도 있게 된 듯 보여지며 선행연구(이영아, 박승희, 2014)도 비슷한 결과를 보여주었다. 이 연구의 결과는 질적인 통합교육에서 특수교육대상자의 통합학급 수업 참여가 얼마나 중요한지(김순희, 이은주, 2020; 이은주 2023) 다시 확인시켜 주고 있으며 특수교육대상자의 통합학급 수업 참여를 위해서는 개별화된 요구에 부응할 수 있는 교수 전략과 그런 교수 전략을 실천 할 수 있는 환경(이은주, 2023)이 중요하다는 것을 잘 보여주고 있다.

둘째, 이 연구 결과는 협력교수가 교사들의 공동협력 역량 및 통합학급 수업 역량 향상에 영향을 미쳤다는 것을 보여준다. 통합교육지원교사와 일반교사가 협력하여 특수교육대상자의 개별화된 요구를 고려한 수업을 계획하고 실행하는 과정에서 교육과정의 재구성부터 학습내용 전달 방법의 다양화, 학습 동기의 제고, 참여 수준의 다양화 등에 관련된 여러 수업 이론들을 토론하며 수업을 변경하거나 새롭게 설계함으로써 수업 역량이 향상되었다고 표현하였다. 교사들은 면담에서 보편적 학습설계나 포용적 수업과 같은 개념을 적극적으로 표현하기도 했다. 교사의 수업 역량의 향상에 전문적 공동체와 같이 집단적으로 수업을 성찰하고 토론하는 것이 효과적임은 여러 연구에서 밝혀졌다(김남균 외, 2020). 이 연구도 협력교수가 수업을 중심으로 토론하는 기회를 부여함을 보여주고 있으며 통합학급 수업 역량은 이런 과정을 통해 향상 될 수 있음을 보여주고 있다. 또한 통합학급의 수업은 특수교육대상자의 장애로 인한 요구를 수업에서 어떻게 반영할 것인가가 중요한 문제(김봉세, 2019; 김순희, 이은주, 2020)인데 일반교사는 이런 부분을 어려워하며 지원이 필요하다고 여러 연구를 통해 강조되어 왔다(김혜리, 백유미, 2017). 이 연구는 이런 지원이 특수교육대상자를 수업에 참여시키는데 상당히 효과적임을 증명하고 있다. 이 연구 결과는 통합교육의 내실화를 위해서는 특수교육대상자의 활동을 지원하는

지원 인력이나 보조인력도 필요하지만 '통합교육지원교사'와 같이 실제 통합교육을 담당할 수 있는 교사를 배치하는 것이 더욱 중요하다는 것을 시사한다.

연구 참여자들은 협력교수의 어려운 점으로 교육 여건, 취약한 통합교육 인프라 및 행정지원을 꼽았다. 선행연구(김영지 외, 2022)를 보면 협력교수의 어려운 점이 공동협력에 대한 낮은 이해 및 인식수준도 포함하지만 대체로는 교사들의 시간 부족이나 협력교수 관련 인프라 부족에 있다고 밝히고 있는데 이 연구 결과와 크게 다르지 않다. 이 연구 참여자들이 협력교수를 실행할 수 있었고 긍정적인 효과를 자겨올 수 있었던 이유는 협력교수를 위하여 특수교사 자격증을 가진 '통합교육지원교사'가 배치되어서 학급 운영과 수업의 책무를 나눌 수 있었기 때문이다. 특수교육대상자가 아니라도 학생 요구가 다양해지고, 개별화된 요구가 있는 학생이 점점 늘어나는 현재의 학교 환경을 고려하면 협력교수의 확산은 의미가 있으며 교사의 업무 양과 책무의 범위를 고려할 때 협력교수 등이 원활하게 이루어질 수 있도록 교사의 증원은 반드시 필요함을 시사한다.

셋째, 통합학급 협력교수는 교사들에게 통합교육 의미를 재발견하게 해주고 소수자에 대한 포용적인 태도를 향상시켜 주는 효과를 가져왔다. 특히 연구 참여자들 중 일반교사들은 협력교수를 통해서 개별화된 지원에 대해 아이디어를 얻어서 특수교육대상자는 아니지만 학급에서 수업에 잘 참여하지 못하는 학생들을 수업에 참여시킬 수 있는 다양한 시도를 할 수 있었다고 말하였다. 그러면서 통합교육이 단지 특수교육대상자의 일반학교 배치가 아니라 개별화된 요구를 가진 모든 학생들을 학교의 교육활동에 포함(inclusion)시킨다는 것으로 의미를 재인식하게 되었다. 즉, 통합학급 협력교수에 참여한 교사들은 통합교육이 장애학생뿐만 아니라 성, 인종, 계급, 학습능력 등 다양한 특성과 요구를 가진 학생들을 포용하는 교육의 실제(educational practice)라는 것을 발견하고 인식하게 되었다(Causton, Tracy-Bronson, 2015). 통합교육에 대한 인식은 다양성의 수용과 밀접한 관계가 있음이 선행연구에서도 밝혀졌는데(김지훈 외, 2021) 이 연구도 이런 결과를 뒷받침한다. 이 연구는 협력교수의 계획과 실행과정에서 장애학생을 수업에 포함하기 위한 시도들은 학업 저성취나 다문화 등 다른 이유로 수업에서 일정 부분 소외되었던 학생들을 배제하지 않으려는 노력으로 이어졌으며 학생들이 교사들의 그런 노력을 예민하게 포착한다는 것을 보여 주었다.

통합교육 내실화를 위해 협력교수와 같이 특수교사와 일반교사의 특수교육대상자의 개별적인 요구에 부응하고 포용할 수 있는 실질적인 방안들이 지속적으로 개발되고 적용되어야 한다. 통합교육의 질적인 제고를 다양한 방안들을 실질적으로 적용하기 위해서는 특수학급 및 통합학급의 학급 당 학생 수를 줄여야 한다. 특히 특수학급은 학년 군으로 특수학급을 나누어야 한다.

특수학급 당 학생 수 정원은 6명이지만 한 학급에 여러 학년이 포함되어 적게는 2개 학년 많게는 4개 학년까지 한 반에서 같이 생활한다. 즉 특수교사가 통합교육을 위해 수업이나 생활지도와 같은 영역에서 통합교사와의 공동협력을 하려면 여러 학년으로 나누어져 있는 교사들과 각기 소통해야 하고 뿐만 아니라 여러 학년의 교육과정을 다루어야하기 때문에 어려움이 많다. 통합학급의 경우도 장애학생의 개별적인 요구가 수용되려면 교사가 특수교육대상자를 지원할 수 있도록 인프라를 갖춰져야 한다. 특히 학급 당 학생 수는 교사의 책무 강도와 밀접한 관계가 있으므로 통합학급의 경우 학생 수를 낮춰 줄 필요가 있다.

연구 결과를 종합하면 ‘통합교육지원교사’와 통합학급 교사와 협력교수는 통합교육 내실화에 효과적이었다. 그런데 이 효과를 만들어 내는데 결정적인 역할은 ‘통합교육지원교사’의 배치이기도 하다. 현재 통합교육을 위한 인력을 지원하기 위해 특수교육 실무원을 배치하고 있는데 이는 특수교육대상자를 직접 지원하거나 교사를 보조하는 역할을 하므로 수업이나 학급 운영에 따른 교사의 책무를 나누는 것은 아니다. ‘통합교육지원교사’는 통합교육을 위해 특수교사를 배치하는 것(김주혜, 외, 2019)으로 보조 인력과는 다른 의미이며 통합교육 전문성을 가진 교사인 것이다. 여러 연구에서(예, 김우리 외, 2013; 김주혜 외, 2020) 통합교육 전문성을 가진 교사의 배치가 통합학급에서 특수교육대상자들이 실질적인 지원에 반드시 필요함을 보여주었으며 이 연구도 이를 확인해 주고 있다. 통합교육의 질적 제고를 위해 협력교수 등이 실천될 수 있도록 ‘통합교육지원교사’ 제도와 같이 연구를 통해 효과가 입증된 방안들이 실제로 제도로 만들어져 추진될 수 있기를 바란다.

※ 논문 투고일: 2024. 1. 2.    ※ 논문 수정일: 2024. 2. 21.    ※ 게재 확정일 : 2024. 2. 28.

## 〈참고문헌〉

- 강승모, 임경원, 김주희, 오현준, 김수지, 김승지(2021). '정다운 학교' 운영 교사의 통합경험과 의미: 유치원, 초등학교 운영사례를 중심으로-. **통합교육연구**, 16(2), 103-130.
- 교육부 (2020). **2020 특수교육 운영계획**. 아산: 국립특수교육원.
- 김남균, 김민조, 이은주(2021). 학교 안 교사학습공동체 참여교사의 역량 발달에 대한 참여교사의 인식. **학교와 수업 연구**, 6(1), 103-125.
- 김봉세(2019). 통합학급 교사가 통합교육에서 직면하는 학습지도에 대한 어려움 요인 분석. **학습자중심교과교육연구**, 19(14), 799-817.
- 김순희, 이은주(2020). 초등학교 완전통합학급의 운영 현황 및 담임교사의 지원 요구. **통합교육연구**, 15(2), 1-27.
- 김우리, 나경은, 김동일(2013). 예비특수교사와 예비일반교사들이 인식한 학교차원이 긍정적 행동지원(SWPBS) 모형의 적용 가능성. **특수교육**, 12(1), 305-325.
- 김영지, 최홍일, 유성렬, 이은주(2022). **2022 아동·청소년 권리에 관한 국제 협약 이행 연구. 한국 아동·청소년 인권실태: 총괄보고서**. 세종: 한국청소년정책연구원.
- 김영천(2008). **질적연구방법론 1**. 서울: 문음사.
- 김주혜, 김희규, 손지영, 임장현(2019). **학교과정별 통합교육 지원교사 역할 모델 개발**. 국립특수교육원.
- 김주혜, 김희규(2020). 일반학급 배치 특수교육대상학생의 통합교육을 위한 일반교사 및 특수교사의 지원 필요성에 대한 인식. **특수교육연구**, 27(2), 229-258.
- 김지훈, 김지윤, 박윤경, 조영달(2021). 초등학교 학생들이 구성하는 통합교육의 의미에 대한 질적 사례 연구: 민주시민교육에의 함의. **교육문화연구**, 27(1), 343-364.
- 김혜리 백유미(2017). 초등학교 통합학급 교사의 통합교육 실천 경험. **발달장애연구**, 21(1), 127-152.
- 민천식(2020). UDL상황에서 차이화된 수업을 위한 협력교수의 적용 가능성 연구. **지적장애연구**, 22(4), 63-80.
- 박재현, 박재국, 김영미(2010). 초등특수교육에 있어서의 협력교수 실태 및 교사의 인식. **특수아동교육연구**, 12(2), 417-445.
- 서울시교육청(2021). **통합교육 중장기 발전계획 발표** (2021. 7. 7. 보도자료, 검색일 2023. 12. 15.)
- 송명숙, 이숙향(2022). 통합교육 역량강화를 위한 협력교수 지원 프로그램이 일반교사와 특수교사의 협력교수 실행능력 및 교사효능감에 미치는 영향. **특수교육**, 21, 83-113.
- 양옥수(2018). 인권과 장애인식개선을 위한 '정다운 학교' 탐색. **한국통합교육학회 학술대회지**, 2018, 3-12.
- 양진희(2011). 협력중심 장애유아 통합교육 교사지원 프로그램에 참여한 유아통합학급 교사의 협력교수 수행과정에서 나타난 변화 탐색. **열린유아교육연구**, 16(2), 311-342.
- 윤영신, 최승숙(2018). 유아통합교육 현장에서의 사전 개별교육을 연계한 협력교수가 장애유아와 비장애유아의 수학적 역량에 미치는 영향. **특수교육**, 17(4), 111-138.
- 이근호(2007). 질적 연구 방법론으로서의 현상학-독특성과 보편성 사이의 변증법적 탐구 양식. **교육인류학연구**, 10(2), 41-64.
- 이대식, 김광백, 정가희(2022). 일반학교, 혁신학교, '정다운 학교'에서의 통합교육 경험과 인식: 인천지역 초등학교를 중심으로-. **특수교육학연구**, 56(4), 251-277.
- 이영아, 박승희(2014). 협력교수를 통한 초등 통합 진로교육 프로그램이 통합학급 학생들의 진로성숙도와 학습동기에 미치는 영향. **특수교육**, 13(1), 245-271.

- 이은주(2023). 초등 통합학급 운영을 위한 교사 자질 및 통합학급 운영의 어려움. **학교와 수업 연구**, 8(1), 1-27.
- 임동진, 백은희(2004). 협력교수가 지적 장애 학생의 수학과 학업 성취도에 미치는 영향에 관한 사례연구. **지적장애연구**, 6(1), 35-55.
- 임해주, 전병운(2014). 중학교 통합교육을 위한 일반교사와 특수교사의 협력에 관한 질적 연구. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 15(3), 445-469.
- 전연주, 강영심, 옥혜숙(2022). ‘정다운 학교’에서 협력교수를 실행한 초등 특수교사와 통합학급교사의 경험 분석. **통합교육연구**, 17(1), 1-30.
- 정대영, 이지은, 이상로 (2019). 일반교사와 특수교사의 협력교수 실행요인에 관한 분석. **특수아동교육연구**, 21(1), 89-118.
- 최미진, 이미숙, 한민경(2017). 일반유아교사와 유아특수교사의 협력교수에 대한 경험과 의미. **지체.중복.건강장애연구**, 60(1), 51-69.
- 최성규, 하진(2006). 특수학급 교사와 통합학급 교사의 협력교수 실태와 인식 및 지원요구에 관한 연구. **특수교육재활과학연구**, 45(3), 151-172.
- 최승숙(2009). 협력교수가 학습장애 학생과 비장애 학생의 학업성취도와 사회성 기술에 미치는 영향. **학습장애연구**, 6(1), 1-25.
- 하수진, 이순자(2013). 유아교사와 유아특수교사의 협력교수 실행에 관한 사례연구. **유아특수교육연구**, 13(3), 75-112.
- Bauwens, J., & Hourcade, J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Austijn, TX: PRO-ED.
- Brendle, J., Lock, R., & Piazza, K. (2017). A study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education*, 32(3), 538-550.
- Causton, J., & Tracy-Bronson, C. P. (2018). **통합교육: 특수교사와 일반교사를 위한 안내서**. [The educator’s handbook for inclusive school practices] 이효정 역. 경기도: 학지사. (원저출판년도 2015년)
- Cook, S. C., Mcduffie-Landrum, K. A., Oshita, L., & Cook, B. G. (2017). Co-teaching for students with disabilities: A critical and updated analysis of the empirical literature. In J. M. Kauffman, D. P. Hallahan, & P. C. Pullen (Eds.), *Handbook of Special Education (2nd ed.)*(pp. 233-248). Routledge.
- Friend, M., & Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Sapon-Shevin, M. (2003). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Beacon Press.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Strogilos V., & Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 24-33.
- Van, M. M. (1990). *Researching the lived experience: Human sciences for an action sensitive pedagogy*. London: The Althousek Press.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Corwin Press.

〈Abstract〉

---

## Effects of Collaborative Teaching between 'Inclusion-Support-Teachers' and Regular Education Teachers in Inclusive Classrooms

---

Kim, Younggi<sup>1</sup>, Lee, Eun Joo<sup>2</sup>, Choi, Hongil<sup>3</sup>

This research investigates the effects of collaborative teaching in inclusive classrooms with the placement of 'Inclusion-Support-Teachers,' supported by the Ministry of Education and Seoul Metropolitan Office of Education. Our aim is to elucidate 1) the impact of collaborative teaching on the students with special educational needs, 2) its influence on the teachers, and 3) the support requirements for implementing collaborative teaching. The participants in the study consisted of seven special education teachers and four general school teachers, directly involved as collaborative teachers in inclusive classrooms. The data was collected through group interviews. The research findings are as follows: First, collaborative teachers were effective in improving academic achievement and self-esteem among students with special educational needs. Second, collaborative teaching improved teachers' skills in inclusive classrooms and their competency to provide inclusive education. Third, collaborative teaching also had an impact on reshaping the teachers' awareness of including the minority students in the education process. To enhance the effectiveness of collaborative teaching and the implementation of inclusion, it is necessary to reduce the number of students per class in special and inclusive classrooms and introduce the "Inclusion-Support-Teachers" system. These results indicate that collaborative teaching has positive effects on special and inclusive education and emphasizes the need for additional support and policy improvements.

**Keywords** : 'Inclusion-Support-Teachers,' Collaborative teaching in inclusive classrooms

---

1. Senior Research Fellow, National Youth Policy Institute, yjkim@nypi.re.kr (Lead Author)

2. Professor, Cheongju National University of Education, spedlee@cje.ac.kr (Corresponding Author)

3. Researcher, National Youth Policy Institute, chi1121@nypi.re.kr (Co-Author)