



초등 장애학생들의 통합학급 적응 경험에 대한 현상학적 탐구

이은주¹

《요약》

본 연구는 초등학교 통합학급에서 장애학생들의 적응 경험을 탐구하였다. 통합교육의 이상과 현실 사이의 간극이 존재하는 가운데, 장애학생들이 어떻게 통합학급에 적응해 나가는지를 그들의 관점에서 이해하고자 하였다. 연구는 질적 연구 방법 중 현상학적 접근을 채택하여 초등학교 4-6학년 장애 학생 5명을 대상으로 심층 면담을 실시하였다.

연구 결과, 두 가지 주요한 발견이 도출되었다. 첫째, 장애학생들은 통합학급 적응을 위해 이중적 전략을 구사하는 것으로 나타났다. 한편으로는 제공되는 지원과 특수학급을 효과적으로 활용하며, 다른 한편으로는 도전적 상황에 직면할 때 전략적 회피 행동을 취했다. 이는 장애학생들의 통합학급 적응이 수동적 수용이 아닌, 주체성이 발현되는 복잡하고 다면적인 과정임을 시사한다. 둘째, 통합학급 적응 과정에서 가장 큰 어려움은 또래 관계 형성인 것으로 드러났다. 연구 참여자들은 통합학급에서 의미 있는 또래 관계를 형성하지 못하고 있었으며, 이는 그들의 사회적 통합과 학교 생활 전반에 상당한 영향을 미치고 있었다.

이러한 발견은 통합교육 현장에서 장애학생들을 위한 지원이 단순히 학업적 측면에 국한되어서는 안 되며, 사회적 통합을 위한 체계적이고 지속적인 노력이 필요함을 시사한다. 또한, 장애학생들의 주체성과 적응 전략을 인정하고 이를 바탕으로 한 개별화된 지원 방안이 모색되어야 함을 제안한다. 본 연구는 통합교육의 질적 향상을 위한 실천적 함의를 제공하며, 향후 장애학생들의 진정한 통합을 위한 정책 및 교육 프로그램 개발에 기여할 수 있을 것이다.

주제어 : 초등 장애학생, 통합학급, 적응 전략, 적응 양상

1. 청주교육대학교 교수, spedlee@cje.ac.kr

I. 연구의 필요성 및 목적

통합교육은 모든 학생들이 그들의 개별적 특성과 요구에 관계없이 일반교육 환경에서 함께 배우고 성장할 수 있도록 하는 교육 철학 및 실천을 의미한다. 우리나라 장애인 등에 대한 특수교육법 제21조는 "각급 학교의 장은 특수교육대상자가 장애유형·장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받을 수 있도록 하여야 한다"고 규정하여, 통합교육의 법적 근거를 제시하고 있다. 이러한 법적 기반을 토대로, 통합교육은 장애 학생을 물리적으로 일반학급에 배치하는 것을 넘어, 모든 학생들의 다양성을 인정하고 개별적 요구에 맞는 교육을 제공하는 것을 목표로 한다. 그러나 이상적인 통합교육의 목표와 현실 사이에는 여전히 간극이 존재하며, 장애학생들은 통합교육 환경에서 다양한 도전과 어려움에 직면하고 있다.

장애학생들의 통합학급 적응에 따르는 현실적 어려움은 여러 연구들을 통해 확인된다. Schwab(2019)의 메타분석 연구에 따르면, 통합교육 환경에서 장애학생들은 학업 참여, 또래 관계 형성, 사회적 통합 등 학교생활의 모든 측면에서 어려움을 겪고 있음을 보여주고 있다. 구체적으로 보면 장애학생들은 통합학급에서 종종 사회적 고립(김동희, 박승희, 2008; 김현주 외, 2016)과 낮은 자아존중감 문제(홍진희, 이은주, 2012; Krischler et al., 2019)에 직면하고 있으며, 수업에서 장애학생들이 겪는 학업 적 어려움과 교육과정 접근성 문제(김순희, 이은주, 2020; 박미혜, 권순우, 2019; 이은별, 박승희, 2020; De Vroey et al., 2016)도 지속적으로 보고 되고 있다.

이러한 어려움의 근원에는 여러 구조적 요인들이 존재한다. 예를 들면 일반교육과정이 장애학생들의 다양한 학습 요구를 충분히 반영하지 못하고 있으며(윤민영, 최상배, 2021; 이은주, 2023; Florian & Black-Hawkin, 2011) 장애학생들의 독립적인 활동과 참여를 제한하는 건물의 구조나 배치와 같은 물리적 환경의 제약(Pivik et al., 2002)도 장애학생들의 통합학급 적응을 어렵게 하는 요소이다. 더불어 또래와의 사회적 상호작용의 어려움(박인환, 이승연, 2021; 변관석, 2016; Bossaert et al., 2013)과, 개별화된 지원의 부족(김지영, 2022; Mitchell, 2014)도 주요한 문제로 지적되고 있다. 이러한 다양한 요인들은 서로 밀접하게 연관되어 있어, 장애학생들의 전반적인 학교생활에 복합적인 영향을 미치고 있다.

통합학급에 장애학생이 적응하기 어려운 구조적 장벽들은 개별 학생의 노력만으로는 쉽게 극복하기 어려운 성질의 것들이다. 그럼에도 불구하고, 여러 연구들은 장애학생들이 이러한 도전에 대응하기 위해 다양한 전략을 개발하고 있음을 보여준다. 예를 들어 장애학생들이 통합학

급에서 또래와의 관계 형성을 위해 유머 사용'이나 '도움 제공'(Shah, 2007)등의 전략의 사용하기도 하고 '공통 관심사 찾기'와 '친사회적 행동 보이기' 등의 방법(김용원, 2014; 이지연, 박춘희, 2009; Petry, 2018)도 사용하고 있다. Bellini et al.,(2022)의 연구에서는 자폐스펙트럼장애 학생들이 통합 상황에서의 불안 관리를 위해 '자기조절 기술'과 '사회적 스크립트' 사용 등의 전략을 개발한다고 밝히기도 했다. 또한 통합학급 수업에서도 장애 학생들의 시각적 보조 자료 활용, 반복 학습, 또래 튜터링 요청 등의 전략을 활용하는 것이 보고되기도 했고(김춘중, 김도윤, 2016; Heiman & Preceel, 2003) 나아가 장애학생들이 '시간 관리 전략', '보조 기술 활용', '교사와의 적극적인 소통' 등의 방법(손지영, 허유성, 2014; Lombardi et al.,2021)으로 통합학급 학습에 참여하는 방법을 모색한다고 밝혔다.

장애학생들이 통합교육 환경에서 겪는 스트레스 대처와 자기옹호 측면에서도 중요한 발견들이 있었다. Firth et al.,(2010)은 자폐스펙트럼장애 학생들이 '안전한 공간 찾기', '특정 관심사에 집중하기' 등의 전략으로 통합학교 환경에서의 스트레스에 대처한다고 보고했으며, 장애학생들이 자신의 권리와 필요를 표현하는 자기옹호 기술을 개발하기도 한다(최승숙 외, 2012; Test et al., 2005). 이러한 연구 결과들은 장애학생들이 통합교육 환경에서 다양한 영역에서 능동적으로 적응 전략을 발전시키고 있음을 보여준다. 이렇듯 선행연구들이 장애학생들의 적응 노력을 보여주고 있지만, 그들의 통합교육 적응 과정에 대한 포괄적인 이해는 지속적인 관심과 연구를 필요로 한다.

특히 주목해야 할 점은 특수학급과 일반학급을 오가는 장애학생들의 경험이다. 이 점이 특히 중요한 이유는 한국의 경우 초등학교에 통합된 장애학생들의 약 80%(교육부, 2023) 통합학급과 특수학급을 오가면서 수업을 들을 정도로 많기 때문이다. 이들은 두 환경 사이를 이동하면서 독특한 도전에 직면하게 된다. 예를 들어, 교육 환경 간 학습 격차, 사회적 관계의 형성과 유지, 그리고 정체성과 소속감의 혼란 등이 이에 해당한다. 이러한 '이중 환경' 속에서 장애학생들이 어떻게 적응해 나가는지, 어떤 전략을 사용하는지를 이해하는 것은 매우 중요하다. 이는 이들의 교육적 경험을 개선하고 더 효과적인 지원 방안을 마련하는 데 핵심적인 통찰을 제공할 수 있기 때문이다.

장애학생들의 통합학급 적응 경험에 대한 연구는 꾸준히 수행되었지만(구미숙, 최하영, 2016; 김유희, 방명애, 2015; 이은주, 홍진희, 2012, 허희선, 박승희, 2011; Ferguson & Burch, 2018; Moran & Abbott, 2022), 교육 환경과 사회적 인식의 끊임없는 변화로 인해 이 주제는 시대적 맥락 속에서 계속해서 재조명될 필요가 있다. 특히 통합교육의 실행 경험이 축적됨에 따라 장애 학생과 비장애학생의 상호작용 방식, 교사들의 통합학급 운영 역량, 그리고 학교 문화 전반이

변화하고 있으며, 이는 장애학생들의 통합교육 적응 경험에 직접적인 영향을 미친다(Avramidis et al., 2018; Saloviita, 2020).

이러한 맥락에서, 본 연구의 목적은 현재의 통합교육 환경에서 초등학교 장애학생들의 통합학급 적응 경험을 그들의 목소리를 통해 직접 탐구하는 것이다. 장애학생들의 수업 참여, 또래 관계, 그리고 다양한 학교 활동에 어떻게 적응하고 있는지 그들의 경험을 심층적으로 이해하고자 한다. 이는 단순히 과거 연구 결과의 확인을 넘어, 변화하는 통합교육 환경 속에서 장애학생들이 경험하는 새로운 도전과 기회를 이해하고, 이에 적절히 대응할 수 있는 방안을 모색하는데 필수적이다.

Connor(2020)가 주장하듯이, 장애학생들을 단순한 지원의 수혜자가 아닌 자신의 교육에 대한 주체적 행위자로 인식하는 것이 중요하다. 이러한 관점에서, 본 연구는 장애학생들의 적응 경험을 그들의 목소리를 통해 직접 듣고자 한다. 물론 그동안도 장애학생들의 목소리를 청취하려는 노력이 있어왔지만, 여전히 더 많은, 그리고 더 다양한 목소리를 듣고 그들의 경험을 보다 폭넓고 깊이 있게 이해할 필요가 있다. 이는 장애학생들을 자신의 교육 경험에 대한 전문가로 인정하는 것이며, 그들의 다양한 경험을 축적함으로써 당사자의 시각으로 독특하고 본질적인 통찰을 얻을 수 있을 것이다. 이러한 직접적인 목소리는 단순한 정보를 넘어, 교육 현장의 실제와 장애학생들의 내면세계를 연결하는 핵심적 고리가 되어, 더욱 효과적이고 포용적인 교육 실천을 위한 실효성 있는 방안을 제시할 수 있을 것이다. 본 연구는 이러한 노력의 일환으로, 장애학생들의 생생한 경험과 관점을 탐구하고자 한다.

궁극적으로 본 연구는 장애학생들의 통합교육 경험을 폭넓게 이해하고, 이를 바탕으로 진정한 의미의 통합교육 실현을 위한 실천적 함의를 도출하는 것을 목표로 한다. 특히 장애학생들의 적응 전략과 경험에 대한 이해를 통해 통합학급에서의 교수·학습 지원 방안, 또래 관계 증진을 위한 중재 전략, 그리고 특수학급-통합학급 간 연계 방안 등 실제적인 교육적 지원 방안을 모색하고자 한다. 이를 통해 현재의 통합교육 실천을 개선하고, 모든 학생들에게 더 나은 교육 경험을 제공할 수 있는 방안을 모색하고자 한다.

II. 연구 방법

본 연구는 초등 장애학생들의 통합학급 적응 과정을 탐구하기 위해 질적 연구 방법 중 현상학적 접근을 활용하였다. 현상학적 접근은 개인의 주관적 경험과 그 의미를 심층적으로 이해하는

데 적합한 방법론이다(van Manen, 1990). 이 방법을 통해 장애 학생들이 통합학급 적응과정에서 겪는 복잡하고 다층적인 경험을 그들의 관점에서 포착할 수 있다.

통합학급에서의 적응 과정은 개인적이고 상황 의존적인 경험이므로, 양적 연구 방법으로는 포착하기 어려운 미묘한 뉘앙스와 맥락적 요소들이 존재한다. 현상학적 접근은 연구자의 선입견이나 기존의 이론적 틀에서 벗어나, 현상 그 자체에 충실하게 접근할 수 있게 해준다(Creswell & Poth, 2018).

본 연구에서는 Smith, Flowers, & Larkin(2022)의 해석학적 현상학적 분석(Interpretative Phenomenological Analysis: IPA) 방법을 참고하여 데이터를 수집하고 분석하였다. IPA는 참여자의 주관적 경험과 그에 대한 개인적 해석에 초점을 맞추는 동시에, 연구자의 해석 과정도 중요시한다. 각 참여자의 고유한 경험을 상세히 분석한 후 참여자 간의 공통점과 차이점을 탐색하며, 귀납적이고 반복적인 분석을 수행한다.

이러한 IPA의 특성은 장애학생들의 통합학급 적응 경험을 심층적으로 이해하고, 그들의 경험에 내재된 의미와 맥락을 파악하는 데 적합하다. 본 연구에서는 IPA를 통해 장애학생들의 고유한 경험을 존중하면서도, 그들의 경험에 대한 깊이 있는 해석을 시도하였다.

1. 연구 참여자 및 연구 윤리적 고려

연구 참여자는 초등학교 4학년 이상의 장애 학생으로 선정되었다. 이는 심층 면담의 특성상 의사소통이 원활하게 이루어져야 하므로, 해당 연령 이상의 학생들로 한정된 것이다. 본 연구는 연구 참여자 및 보호자의 자발적 동의를 바탕으로 이루어졌다. 연구자는 연구 시작 전, 참여자와 보호자에게 연구 목적, 절차, 녹취 및 개인정보 보호 방안을 상세히 설명하였고, 서면 동의를 받아 참여 의사를 확인하였다. 연구 참여는 자발적이며, 참여자들은 언제든지 연구 참여를 중단할 수 있음을 명확히 안내하였다. 연구는 기관생명윤리위원회(Institutional Review Board: IRB)의 심의를 거쳐 윤리적 기준을 충족함을 확인하였다. IRB 심의 과정에서는 참여자 보호 조치와 연구의 윤리적 타당성이 검토되었고, 연구가 참여자에게 심리적, 신체적 위험을 주지 않도록 설계되었음을 승인받았다.

본 연구의 참여자는 충북 소재 2개교, 서울 소재 1개교, 경기 소재 2개교에 재학 중인 총 5명이었다. 연구 참여자가 재학 중인 학교 선정 시, 통합교육 우수학교로 알려지거나 특별한 프로그램을 운영하는 학교, 또는 통합교육 관련 심각한 민원이 제기된 학교는 제외하였다. 이는 특수한 사례가 아닌, 일반적인 통합교육 현장에서 장애학생들의 적응 경험을 이해하고자 했기

때문이다. 연구 참여자 선정 과정에서 보호자의 동의를 구하는 과정에서 연구 대상 학급들이 극단적인 사례 없이 통상적인 수준에서 통합교육을 실시하고 있음을 확인하였다. 본 연구는 교사 변인이나 학교 문화에 따른 적응 차이를 보고자 한 것이 아니라, 일반적인 통합교육 환경에서 장애학생들이 보이는 적응 양상 자체를 이해하는 데 초점을 맞추었다. 연구 참여자의 장애 유형은 지적장애, 자폐성장애, 청각장애이다. 연구 참여자 전원은 초등학교 1학년부터 매일 일정 시간 특수학급에서 개별 지원을 받고 있는 학생들이었다. 이들에 대한 일반적인 정보는 다음과 같다.

〈표 1〉 연구 참여자

이름*	성별	학교 소재	학년	장애	특수학급 수업	면담 및 관찰
동근	남	경기	5	지적장애	국어, 수학	2023.04.03., 04. 05
윤우	남	경기	6	자폐성장애	국어	2023.04.18., 04.20 2023.04.27
지안	여	충북	4	지적장애	국어, 수학	2023.05.23., 05.24
민성	남	충북	6	ADHD, 정서행동	국어, 수학	2023.06.08., 06.09
준성	남	서울	5	청각장애	국어, 수학	2023.06.12., 06.13 2023.06.15

* 이름은 가명이다.

2. 면담 질문지

이 연구는 반구조화된 질문지를 사용하여 면담을 실시하였다. 면담 질문지는 통합교육 관련 선행연구들(곽수란, 이경호, 2022; 최유진, 김정란, 2014; 홍진희, 이은주, 2012)에서 확인된 장애학생들의 주요 적응 영역을 토대로 구성되었다. 특히 통합학급에서의 수업 참여 및 적응, 사회적 관계, 어려움에 대한 대처라는 세 가지 주제는 다수의 연구(임해주, 서효정, 2016; 최주원, 이숙향, 2021; 허희선, 박승희, 2011)에서 장애학생들의 통합교육 경험을 이해하는 데 핵심적인 영역으로 확인된 것들이다.

각 주제별 세부 질문들은 장애학생들의 실제 경험을 구체적으로 이끌어낼 수 있도록 일화적 접근(episodic approach)을 활용하여 구성하였다. 예를 들어 단순히 '수업이 어떠냐고 묻는 대신 '가장 재미있었던 수업은 언제였나요?'와 같이 구체적 경험을 회상할 수 있는 방식으로 질문을 구성하였다. 면담 질문지는 개방형 질문으로 만들어졌으나, 학생이 질문의 내용을 잘 이해하지 못하거나 응답을 잘하지 못할 경우 보조 질문이나 선택형 질문을 활용하였다. 선택형 질문의

경우에는 아동의 대답의 신뢰도를 확보하기 위해 선택 답안의 순서를 바꾸어 가면서 제시하였다.

면담 질문지는 연구에 참여하지 않는 초등 장애학생들과 예비 면담을 실시하여, 연구자가 의도한 대로 학생들이 질문을 이해하는지 등을 검토하였으며 특수교사 1명과 통합교사 1명에게 검토를 요청하여 필요한 내용을 수정하고 보완하여 면담 질문지를 완성하였다. 면담 질문지의 대략적인 내용은 아래 <표 2>와 같다.

<표 2> 면담 질문

면담 주제	구체적 내용
수업 참여 및 적응	통합학급 수업 및 학습 활동 전반에 대한 경험 및 느낌, 통합학급에서 재미있는 수업 경험과 이유, 힘들거나 지루한 수업 경험과 그 이유, 힘들 땐 어떻게 하는지, 수업 참여의 어려움과 대처, 수업 시간에 이루어지는 지원 및 지원에 대한 인식, 특수학급과 통합학급 수업 대한 인식, 수업 시간에 이루어지는 그룹 활동 경험 등
사회적 관계	통합학급 생활 전반에 대한 경험 및 느낌, 통합학급의 쉬는 시간이나 자유 시간에 어떻게 시간을 보내는지, 통합학급의 친구 관계, 친구들과 주로 어떤 활동(놀이)을 하는지, 친구 관계의 어려움, 통합학급에 대한 소속감, 친구들에게 도움 요청 경험 등
어려움에 대한 대처	통합학급에서 기분이 나쁘거나 힘들다고 느낀 경험 및 이유, 어려움에 처했을 때 기분, 어려움에 대한 대처, 도움 요청 경험 및 결과 등

3. 면담 실시

면담은 연구자가 직접 통합학급이나 특수학급 교실에서 진행하였다. 연구 참여자 및 보호자에게 연구 목적과 내용을 설명하고, 녹취 및 개인정보 활용에 대해 재확인하는 절차를 거친 후 연구 출판에 동의를 받고 면담을 시작하였다. 미리 수집한 정보를 바탕으로 면담 시작 전에 간식을 제공하거나 좋아하는 게임이나 캐릭터 등을 활용하여 친밀감을 형성한 후 면담을 시작하였다. 면담은 2023년 4월 3일부터 6월 15일까지 이루어졌다. 연구 참여자들이 면담에 집중하는 시간이 대략 20분에서 30분 정도였기 때문에, 한 번에 많은 질문을 소화하기 어려워 학생 당 2~3회씩 면담을 진행하였다. 총 면담 시간은 한 학생 당 최소 1시간에서 최대 3시간이었다. 연구 참여자들에게 같은 질문을 다른 방식으로 묻거나 시간이 지난 다음 다시 물어보는 등의 방법을 통해 응답의 신뢰도를 확보하려 노력하였다. 연구 참여자들이 질문에 잘 대답할 수 있도록 기다려주기, 되묻기, 촉진 질문(probe question) 등의 전략을 사용하였다. 면담 시 현장 노트

를 작성하여 연구의 타당도와 신뢰도를 확보하려 노력하였다.

면담 내용을 이해하기 위해 면담이 이루어진 날 아침부터 수업이 끝날 때까지 하루 종일 관찰을 했으며 이런 과정은 연구 참여자들이 언급하는 이름이나 과목 등을 좀 더 쉽게 알아듣는데 도움이 되었다. 그럼에도 불구하고 이해하기 어려운 내용은 연구 참여자의 특수교사나 담임교사에게 도움을 요청하여 내용을 파악하기 위해 노력하였다.

연구 결과에 제시된 면담 인용문은 연구 참여자들에게 내용을 확인하여 문맥이 통하도록 문장을 조금씩 수정하였으며 등장인물의 이름은 모두 가명으로 표기하였다. 또한 연구 참여자들의 특수학급이나 통합학급에 대한 명칭은 가온반 5학년 2반과 같이 모두 달랐지만 인용문에서는 이해하기 쉽도록 특수학급과 통합학급으로 통일하여 제시하였다. 면담 인용은 학생 이름과 면담 날짜로 표시하였다.

4. 자료 분석 및 면담 해석의 신뢰성

이 연구는 자료의 코딩, 범주화, 주제화 등을 통해 5명의 사례가 갖는 의미를 파악하고 발견하는 분석 과정을 거쳤다. 전사된 자료는 A4용지로 74페이지 분량에 달했으며, 분석은 여러 단계를 거쳐 이루어졌다. 본 연구는 현상학적 해석 연구의 전통에 따라 분석하였다(Colaizzi, 1978; Smith, Flowers, & Larkin, 2022). 1단계는 면담 필사본을 반복적으로 읽으면서 각자의 이야기 속에서 반복되는 말과 사례들 간의 유사한 이야기를 발췌하면서 탐구 현상에 대한 윤곽을 파악하였다. 2단계는 ‘통합학급 적응 양상’의 의미를 나타내는 의미 있는 진술을 파악하였으며 3단계는 의미 있는 진술로부터 통합학급 적응 양상에 대한 구성된 의미를 도출하였다. 4단계는 구성된 의미를 7개의 주제와 3개의 범주로 조직화하였으며 범주를 중심으로 통합적으로 기술하였다.

면담 해석의 신뢰성을 확보하기 위해 몇 가지 전략을 사용하였다. 첫째, 연구 참여자들에게 연구 결과에 대한 피드백을 받기가 어려웠기 때문에 연구 참여자의 통합학급 담임교사 및 특수교사와 공유하여 자료의 왜곡과 과장된 해석을 방지하기 위해 노력하였고 더불어 연구 참여자들의 경험이 적절하게 해석되었는지 확인하였다(Yin, 2018). 둘째, 연구 참여자의 통합학급 교실을 하루 동안 관찰하여 면담 내용의 이해와 해석의 정확성을 높였다. 셋째, 삼각측정법(Triangulation)을 활용하여 면담 자료에만 의존하지 않고, 다양한 자료 수집 방법을 병행하여 면담 해석의 신뢰성을 확보하였다. 앞서 기술한 바와 같이 면담 내용을 잘 이해하기 위해 연구 참여자의 통합학급 교실 환경을 하루 동안 직접 관찰하였으며, 이를 통해 면담에서 언급된 행동 및 상호작용 등이 실제 교실 환경에서 어떻게 나타나는지 확인할 수 있었다. 이러한 관찰은 연구

참여자의 서술에 나타난 적응 양상과 실제 행동 간의 일치도를 평가하고, 면담에서 언급되지 않은 추가적인 행동 양상을 발견하는 데 도움을 주었다.

또한, 관련 문헌 분석을 통해 면담 결과와 비교 검토하였으며, 기존 연구의 결과와 본 연구의 해석이 어느 정도 일관성을 유지하는지 확인하고자 하였다. 예를 들어, 통합학급 적응에 대한 기존 연구들과 본 연구의 관찰 결과를 비교함으로써 면담 자료에서 도출된 주제들이 이론적 배경과 어떻게 부합하는지 살펴보았다. 이를 통해 면담에서 얻은 자료의 해석이 독립적인 관찰과 문헌 검토의 결과와 일관성을 유지하는지 검증하여, 연구 결과의 신뢰성을 강화하였다.

III. 연구 결과: 지원의 활용, 전략적 회피, 그리고 또래 관계의 도전

본 연구는 <표 3>에서 보여주는 바와 같이 원자료에서 추출한 의미 있는 진술에서 7개의 주제, 3개의 범주를 도출하였다. 연구 참여자들의 통합학급 적응 양상은 크게 지원의 활용 및 능동적 참여, 전략적 회피 그리고 또래 관계의 도전으로 함축할 수 있다.

<표 3> 면담의 의미 범주화

범주(categories)	주제 (Theme)	의미 있는 진술 모음
지원의 활용	할 수 있는 활동이 있을 때 능동적/적극적 참여	참여할 수 있는 수업 시간을 선호함 다른 애들과 같은 활동을 즐김 수업과 학급활동에 참여 욕구 높음
	교사의 지원 인식하고 시스템의 활용	개별화된 지원이 유용하다고 느낌 특수교사에게 도움을 구하거나 특수학급에서 복습
전략적 회피	학급으로부터 심리적 분리	혼자 게임, 그림 등에 몰두함 쉬는 시간 특수학급으로 감 특수학급에서 존재감 확인
	못하는 것을 들키지 않으려 함	못들은 척 함 지루한 척 함
	교사의 관심 끌기	엎드려 있음
또래 관계의 도전: 친구 사귀기의 어려움	또래와의 제한된 상호작용	통합학급 친구가 없음 특수학급 친구를 계속 호명하거나 친구에 대한 대답 회피
	친구를 가지고 싶음	체육시간 축구 피구 등 친구들과 같이 할 활동을 계속 언급함 친구들과 어울리고 싶어 함

1. 지원 및 특수학급 활용: 능동적 참여와 자기 보호

초등학교 장애학생들이 통합학급에 적응하는 데에는 여러 장벽이 있지만, 이를 극복하기 위한 다양한 지원책이 마련되어 있다. 특수학급에서의 수업이나 특수교육실무원의 지원과 같은 가시적인 도움 외에도, 통합학급 교사들은 1인 1역할 제도를 운영하거나 자리 배치를 적절히 조정하는 등 다양한 방식으로 장애학생이 잘 통합되도록 돕고 있다. 또한, 장애학생이 수업에 원활히 참여할 수 있도록 교육 자료를 수정하고 수업 방식을 조정하는 세심한 지원도 폭넓게 이루어지고 있다. 준성, 민성, 윤우, 지안의 사례는 이런 지원을 잘 인식하고 활용하면서 능동적으로 참여하는 모습을 보여주었다.

연구자: 통합학급에서 좋아하는 수업은?

준성: 체육시간요. 친구들과 같이 할 수 있어서 좋아요. 제가 체육시간에는 다 잘해요. 편해요.

연구자: 체육시간에는 뭐가 편해?

준성: 제가 할 수 있으니깐 편해요. 선생님이 짝도 만들어 주고 좋아요. 같은 편끼리 있어서 재미있고 축구 하면서 골도 넣고 체육은 잘하니까 좋아요.

연구자: 선생님이 준성에게 공도 주고 줄넘기도 도와주고 그래?

준성: 음... 5학년 정미훈(체육전담교사)선생님이 저랑 애들이랑 같이 축구하고 공도 잘 주고요. 줄넘기도 다 도와주고요.

연구자: 선생님 없어도 애들과 같이 축구도 하고 뛰어 놀기도 해?

준성: 선생님이 같이 하니까 애들도 같이 하니까 괜찮아요. 정미훈 선생님이 안계시면 박성호 선생님(통합학급담임교사)이 쉬는 시간에 같이 배드민턴도 쳐주고요 애들도 같이 해서 좋아요.

연구자: 선생님들이 준성에게 또 뭐해준 거 있어?

준성: 선생님이 옆에서 자주 알려줘요. 영어 시간에 한글도 알려주고요. 그럼도 그러서 발표 했어요. 특수학급에서는 영어로 게임도 했어요.(영어전담교사가 준성에게 제공한 개별 학습지에는 단어 옆에 한글로 뜻이 쓰여 있었고 특수교사가 특수학급에서 학습지 복습을 시키고 있다) 통합학급에만 있으면 재미없는데 특수학급에도 가서 재미있어요.

연구자: 준성이 혹시 가끔 선생님이나 학생들 말이 잘 안 들릴 때도 있어? 그래서 준성이기 선생님 가까운 자리에 앉니?

준성: 대부분은 잘 알아듣는데요. 가끔 잘 못 알아들을 때도 있는데요. 그럴 때는 영호(짝)가 적어 줄 때도 있고 선생님이 나중에 알려줄 때도 있어요.

연구자: 선생님은 어떻게 도와주시니?

준성: 선생님이 저를 보고 천천히 말씀해 주세요. 제가 이해 못하면 다시 설명해 주시고요. 피곤할 때는 잠깐 특수학급에 가서 쉬어도 된대요. [준성, 2023.06.13.]

연구자: 통합학급 수업 중에 재미있는 것은?

민성: 체육. 피구 했는데 던지기 피하기 다 재미있었고 잘했어요.

연구자: 그렇구나. 체육 말고 다른 과목은 뭐가 재미있어?

민성: 달리기 2등 했고, 수영도 잘했고...아무래도 체육이 재미있네요.

연구자: 음악, 미술, 사회, 과학, 실과, 영어 과목 많잖아. 이중에 재미있는 거는 아예 없어?

민성: 저는 솔직히 (과학 시간에)어떤 걸 써야 할지 몰라 너무 당황해요. 저 진짜 틀리기 싫어요. (과학 시간에) 선생님이 도와줘서 하긴 하는데요. 수학은 특수학급에서 하니까 쉽고 재미있고요. 과학시간에 장수풍뎅이가 몰렸는데 재미있었어요. 선생님이 짹하고 같이 하라고 해서...음. 같이 하니 재미있지요.

연구자: 과학 시간에 선생님이 뭐를 도와 줬는데?

민성: 아! 어려운 거는 말고 쉬운 거하라고 내 줬고요. 그래야 할 수 있어서..다른 애들도 다 하는데 제가 공부를 더 열심히 해야 하고요. 재미는 있는데 어려워서... 특수학급에서 물어보기도 하고 김민희 선생님(특수교사)이 다 알려줘요. 아 맞다. 짹하고 같이 탭에 적는 거도 수영(짹)이가 다 알려줘서 풀기 쉬운데요. 다음에는 공부를 더 열심히 해야지요.

연구자: 아 선생님이 민성에게는 다른 쉬운 문제로 줬어?

민성: 제가 할 수 있는 거요. 이제 공부 더 열심히 해야 해요. [민성, 2023.06.08.]

연구자: 윤우는 통합학급에서 공부하는 것 중에 어떤 과목이 재미있어?

윤우: 오늘은 사회가 제일 재미있었어요.

연구자: 그래? 사회 시간에 뭐 했는데 재미있었어?

윤우: 국토와 우리 세상 배웠는데 그게 제일 재미있었어요.

연구자: 국토와 우리세상이 왜 재미있는지 얘기해 줄 수 있어? 윤우가 수업 시간에 뭐 했는지 말해줄 수 있어?

윤우: 제가 발표 했어요.

연구자: 오 그래? 윤우가 발표 한다고 직접 말했어?

윤우: 선생님이 정해 줬어요. 우리 동네 지도를 같이 그려서 제가 발표 담당이었어요.

연구자: 선생님이 그런 거 정해주는 거 좋아?

윤우: 좋아요. 애들이랑 같이 하는 게 제일 좋아요. [윤우, 2023.04.20.]

연구자: 통합학급에서 제일 재미있는 게 뭐야?

지안: 식물에 물주지요! 제가 식물 물주기 담당 이예요.

연구자: 그래? 식물에 물주기는 어떻게 하게 된 거야?

지안: 선생님이 당번 정해줬어요. 매일 같이 하는 애들이 있어요. [지안, 2023.05.24.]

위에 발췌한 면담 내용은 연구 참여자들이 반복해서 여러 번 한 이야기의 일부분이다. 준성과 민성은 체육시간 이야기를 틈만 나면 했으며 윤우도 발표에 관한 이야기를 여러 번 반복하였다. 이런 이야기들 속에서 연구 참여자들에게서 능동적으로 참여하는 것의 즐거움을 읽을 수 있었다. 이러한 사례들은 연구 참여자들의 통합학급 적응이 수동적 수용이 아닌, 적극적인 참여와 지속적인 협상의 과정임을 보여준다. 여기서 '지속적인 협상 과정'이란 장애학생들이 통합학급 환경에서 자신의 필요와 능력, 그리고 주어진 상황 사이에서 끊임없이 균형을 찾아가는 노력을 의미한다. 예를 들어, 준성의 경우 교사의 도움을 적극적으로 활용하면서도("선생님이 저를 보고 천천히 말씀해 주세요. 제가 이해 못하면 다시 설명해 주시고요"), 동시에 자신의 한계를 인정하고 특수학급을 활용하는 모습("피곤할 때는 잠깐 특수학급에 가서 쉬어도 된대요")을 보인다. 민성 역시 과학 시간에 어려움을 느끼면서도 교사의 개별화된 지원("어려운 거는 말고 쉬운 거 하라고 내 줬고요")을 받아들이고, 동시에 자신의 노력 필요성을 인식하는("다음에는 공부를 더 열심히 해야지요") 모습을 보인다.

이러한 협상 과정은 단순히 주어진 상황을 받아들이는 것이 아니라, 학생들이 자신의 강점을 최대한 활용하고 약점을 보완하기 위해 능동적으로 환경과 상호작용하는 과정이다. 이는 때로는 도전을 받아들이고(윤우의 발표 담당), 때로는 지원을 요청하며(준성의 짝꿍에게 도움 요청), 때로는 자신의 한계를 인정하고 대안을 찾는(민성의 특수학급 활용) 등 다양한 형태로 나타난다. 이러한 지속적인 협상 과정을 통해 학생들은 통합학급에서의 자신의 위치를 끊임없이 재정립하고, 적응해 나가고 있는 것이다.

주목할 점은 연구 참여자들이 특수학급을 단순히 '분리된 공간'이 아닌, 자신의 학습과 정서적 안정을 위한 중요한 자원으로 인식하고 있다는 것이다. 준성의 '통합학급에만 있으면 재미없는데 특수학급에도 가서 재미있어요'라는 말과 민성의 '수학은 특수학급에서 하니까 쉽고 재미있고요'라는 언급은 이러한 인식을 잘 보여준다. 그런데 이러한 특수학급에 대한 긍정적 의미화는 양가적 해석이 가능하다. 한편으로는 학생들이 자신의 요구에 맞는 환경을 선택하는 능동성을 보여주는 것으로 볼 수 있지만, 다른 한편으로는 특수학급으로의 일정시간 분리 되는 것을 합리화하는 기제일 수도 있다. 이는 장애학생들이 잠재적으로 불편하거나 이상적이지 않은 상황조차도 자신과의 내적 협상을 통해 주체적으로 해석하고 의미를 부여하려는 노력으로 볼 수 있다. 이러한 태도는 그들이 주어진 교육 환경 속에서 자신의 위치를 능동적으로 정립하고자 하는 시도로 이해될 수 있다.

그러나 이러한 능동적 참여와 적응의 과정이 항상 순조롭게 이루어지는 것은 아니다. 장애학생들은 때로 통합학급에서 어려움을 경험하며, 이에 대응하기 위해 다양한 전략을 구사한다. 그 중 하나가 '전략적 회피'로, 이는 단순한 도피가 아닌 자기보호와 적응을 위한 또 다른 형태의 대응 방식이다. 다음은 이러한 맥락에서 나타나는 전략적 회피의 양상과 그 의미에 대해 더 자세히 살펴보겠다.

2. 전략적 회피: 자기보호와 적응의 수단

통합학급에서 장애학생들은 다양한 도전에 직면한다. 학업적 어려움, 사회적 상호작용의 부담, 그리고 때로는 장애로 인한 어려움 등이 그들의 일상적 경험이다. 이러한 상황에서 학생들은 자신만의 방식으로 대처하며 적응해 나간다. 특히 흥미로운 부분은 그들의 '회피' 행동이다. 이는 단순한 도피가 아닌, 자신을 보호하고 상황을 관리하기 위한 적응 전략으로 볼 수 있다. 다음의 준성, 동근, 지안의 면담 내용은 회피를 전략적으로 활용하는 모습을 보여준다. 이 사례는 장애학생들의 내면세계와 그들의 통합학급에서의 적응 양상을 잘 드러내고 있다.

연구자: 준성은 수업 시간에 좀 어렵거나 지루할 때는 어떻게 해?

준성: 음...그럴 때도 있고요. 모를 때도 있고요.

연구자: 그럴 때는 어떻게 해?

준성: 내용이 어려울 때가 많아서 집중이 안 돼요. 그럴 때는 그냥 엎드려 있어요. 그러면 편하게 설 수 있어요.

연구자: 어려울 때 선생님이나 친구들에게 물어 본 적 있어?

준성: 음...그냥 엎드려 있어요. 제가 잘 모르는 것을 알리고 싶지 않아요. 엎드려 있으면 제가 피곤한가 보다 그래요.

연구자: 왜 어려운 것은 물어 볼 수도 있잖아 물어 보는 게 불편해?

준성: 굳이 모른다고 할 필요 없이 제가 더 열심히 하면 되요. 애들도 보고 있고, 한 번도 물어 본 적 없어요. 엎드려 있는 게 제일 편해요.

연구자: 엎드려 있으면 선생님이 일어나라고 안 해?

준성: 선생님한테 잘 안 들린다 하고 피곤하다 해요

연구자: 준성이가 모른 다는 것을 다른 애들이 아는 게 싫어?

준성: 엎드려 있는 게 나아요. [준성, 2023.06.13]

준성의 사례는 통합학급에서 장애학생이 겪는 학업적 어려움과 그에 대한 대처 전략을 잘

보여준다. 준성은 수업 내용이 어려울 때 주로 책상에 엎드리는 방법을 선택한다. 이는 단순한 회피가 아닌, 자신의 어려움을 숨기는 전략적 행동으로 해석된다. 특히 준성이 자신의 어려움을 드러내지 않으려 하고, 또래의 시선을 의식하는 모습은 자존감 보호를 위한 노력으로 볼 수 있다. 더불어 교사에게 피곤함을 핑계로 대는 모습에서는 상황을 관리하는 능력도 엿보인다. 동근과 지안의 면담도 이와 비슷한 상황을 보여준다.

연구자: 통합학급에서 혹시 힘든 거 있어?

동근: ...

연구자: 쉬는 시간에 특수학급에 잘 온다고 하던데 특수학급에는 왜 가?

동근: 심심해서~ 통합학급에 그냥 있는 거 보다는 특수학급 가면 선생님들도 많고 좋아요. 혼자 있는 거는 별로예요. [동근, 2023.04.03.]

연구자: 혹시 수업 시간에 지안이가 하기 어려운 거 할 때는 어떻게 해?

지안: (웃으며)체육시간에 공 던지고 받는 게 어려워요. 실수하면 애들이 뭐라고 할 때도 있고요. 아프다고 안할 때도 많아요.

연구자: 애들이 잘 못하면 뭐라고 하는데?

지안: 몰라요. 듣기 싫어요.

연구자: 그래도 공 던지기 할 때 벤치에 앉아 있으면 선생님이 뭐라고 안 해?

지안: 아프니까 괜찮아요.

연구자: 체육시간에 지안이가 잘 하는 거는 뭐야?

지안: 줄넘기, 인라인요.

연구자: 그런 거 할 때도 벤치에서 앉아 쉰 적 있어?

지안: 아니요. 그런 거는 다 해요. 애들이랑 같이 하는 거 재미있어요. [지안, 2023.05.14.]

동근과 지안의 사례는 준성의 경우와 마찬가지로 장애학생들의 전략적 회피 행동을 잘 보여준다. 동근은 통합학급에서의 외로움을 피해 특수학급으로 가는 전략을 사용하며, 이를 통해 정서적 안정을 찾는 모습을 보인다. 지안의 경우 체육 시간에 어려움을 느낄 때 선택적으로 아프다고 하며 활동을 회피하지만, 자신이 잘하는 활동에는 적극적으로 참여한다. 이는 실패에 대한 두려움과 또래의 부정적 반응을 피하려는 의도로 해석된다.

준성, 동근, 지안의 사례에 이어 윤우의 경우는 또 다른 형태의 전략적 회피를 보여준다. 윤우는 통합학급에서 겪는 어려움에 대해 '침묵 게임'이라는 독특한 방식으로 대응한다. 이는 앞서 살펴본 사례들과는 다른 양상의 회피 전략이다.

윤우: 내가 뭐 하는데 옆에서 애들이 말하면 좀 시끄럽고 짜증이 나.
연구자: 그럴 때 윤우는 무슨 말해? 조용히 하라고 부탁해 봤어?
윤우: 참아요.
연구자: 막 못 참을 것 같으면 어떡해? 화가 나지 않아?
윤우: 화가 나지만 화를 안내요
연구자: 혹시 윤우를 치고 가거나 때리거나.... 이런 친구는 없어?(사전에 교사로부터 윤우가 학급에서 맞은 적이 있다는 정보를 들었다.)
윤우: 오늘 있었는데 실수했을 수도 있고 일부러 했을 수도 있고. 쉬는 시간에 남자애들이 놀아요. 저는 침묵 게임하고 있는데 제 책상을 쳤어요.
연구자: 침묵게임? 침묵게임이 뭔데?
윤우: 저 혼자 말 안하는 건데요. 내가 침묵게임이라고 이름 붙인 거예요.
연구자: 그렇구나. 침묵게임 자주해?
윤우: 음... 자주할 수밖에 없어요. 혼자 있는 시간이 많아요.
연구자: 침묵게임 재미있어?
윤우: 그냥 그래요. 그래도 게임이니까.
연구자: 그런데 애들이 윤우 책상 치고 사과 안했어?
윤우: 잘 모르겠어. 그럴 때....사과 한 적이 없어요.
연구자: 그러면 어떻게? 선생님한테 얘기해?
윤우: 아니요
연구자: 왜 얘기 안 해? 친구가 때렸다고 얘기해도 되잖아.
윤우: 참았어요. 자주 그래요
연구자: 참는구나. 왜 참아? 그냥 얘기를 하면 어떨까?
윤우: 그냥 사과했으니까 받아줘야 되나 싶은 마음도 들고 어차피 내 마음도 모를 거고. 해결도 안 되니까. 그래서 굳이 얘기를 안 하고....또 이런 일이 반복 자주 반복 되고 해결도 안 되니까
연구자: 그럼 맞거나 했을 때 힘들잖아. 그런 거 터놓고 이야기 하는 친구는 누구야?
윤우:....몰라요. 특수반 선생님에게 말해요. [윤우, 2023.04.20.]

윤우의 '침묵 게임'은 단순한 회피를 넘어서는 복잡한 심리를 보여준다. 이는 주변의 소음과 자극에 대한 대응, 또래와의 갈등 상황에서의 자기보호, 그리고 감정 조절의 수단으로 작용한다. 윤우는 이를 통해 직접적인 갈등을 피하고, 자신의 감정을 관리하며, 통합학급에서의 스트레스에 대처한다. 특히 문제 상황을 특수학급 교사에게만 털어놓는 모습은 신뢰할 수 있는 지지체계에

를 선택적으로 활용하는 것으로 볼 수 있다.

이상의 사례들을 종합해 볼 때, 장애학생들이 과제를 회피하거나 또래로부터 고립되는 행동은 단순한 도피가 아닌 복잡하고 다층적인 적응 메커니즘임을 알 수 있다. 준성의 옆드리기, 동근의 특수학급 선호, 지안의 환자 역할, 그리고 윤우의 침묵 게임은 각기 다른 방식이지만 상황을 회피하면서 자신을 숨기는 것은 자신을 보호하고 환경에 적응하려는 노력으로 보인다. 이러한 행동들은 학생들이 통합학급이라는 도전적 환경에서 자신의 한계를 인식하고, 가용한 자원을 활용하여 최선의 방법을 찾아가는 전략적 행동으로 비춰진다. 따라서 이러한 회피 행동을 단순히 문제 행동으로 치부하기보다는, 그 이면의 의미를 이해하고 적절한 지원 방안을 모색하는 것이 필요할 것이다.

3. 통합학급 적응의 최대 난관: 또래 관계

통합학급에서 연구 참여자들이 직면하고 있는 가장 큰 어려움 중 하나는 또래와의 관계 형성이다. 또래 관계는 단순히 친구를 사귀는 문제를 넘어서 학교생활 전반에 영향을 미치는 중요한 요소이다. 면담 내용을 통해 드러나는 연구 참여자들의 경험은 그들이 또래 관계에서 겪는 복잡한 감정과 상황을 보여준다.

연구 참여자들은 대부분 또래와의 상호작용을 원하지만, 실제로 그런 관계를 형성하고 유지하는 데 어려움을 겪고 있다. 그들의 대답에서 드러나는 모호함, 회피, 그리고 때로는 침묵은 이러한 어려움을 반영한다. 특히 통합학급에서의 친구 관계와 특수학급에서의 관계 사이의 차이, 그리고 과거의 친구관계에 대한 언급 등은 이들이 겪는 사회적 고립감을 암시한다.

이어지는 면담 내용은 윤우, 동근, 지안, 준성의 사례를 통해 장애학생들이 통합학급에서 경험하는 친구 관계의 실태와 그들의 내면적 갈등을 구체적으로 보여준다. 이를 통해 우리는 통합교육 환경에서 장애학생들의 사회적 통합이 얼마나 중요하고도 어려운 과제인지를 이해할 수 있을 것이다.

연구자: 동근이 축구 좋아한다고 했는데 체육시간 말고 쉬는 시간이나 방과 후에 애들이랑 축구할 때 있나?

동근: (시선 회피 하면서) 잘 몰라요.

연구자: 통합학급에서 제일 이야기 많이 하는 사람은 누구야?

동근: (땀 칭을 피우면서) 몰라요.

연구자: 짝과는 이야기 많이 해?

동근: 별로요.

연구자: 그럼 동근이는 사람들이랑 이야기 하는 거 좋아해?

동근: 하.하.하. 재미있어요.

연구자: 그렇구나. 그럼 통합학급에서 누구랑 이야기 하는 게 재미있어?

동근: 애들 과요.

연구자: 애들이랑 무슨 이야기 해?

동근: ... 몰라요. 축구 할 때가 제일 재미있어요.

연구자: 그렇구나. 축구 안할 때는 혼자 지내?

동근: 몰라요.

연구자: 그럼 혼자 있는 시간이 많아? 같이 노는 시간이 많아?

동근: .. 몰라요.

연구자: 모른다는 것은 혼자 있는 시간이 좀 더 많다는 것일까?

동근: ...

연구자: 애들이랑 더 많이 같이 지내고 싶어?

동근: 몰라요. 그냥 그래요.

연구자: 오늘은 통합학급에서 누구랑 말했어?

동근: 몰라요...

연구자: 그럼 특수학급에서는 말 많이 해?

동근: 그럴걸요. 그런데 애들이 별로 없어요. [동근, 2023.04.05.]

연구자: 지안은 통합학급에서 제일 재미있는 시간이 뭐야?

지안: 노는 거요

연구자: 놀이 시간이 좋구나. 어떤 놀이가 좋아?

지안: 블록요.

연구자: 아 블록 쌓기? 재미있는 놀이구나. 어떤 점이 재미있지?

지안: 친구들과 같이 할 때가 제일 재미있어요.

연구자: 친구들과 자주해? 블록 쌓기?

지안: (머뭇거리며) 잘 몰라요. 혼자도 해요.

연구자: 친구 누구랑 블록 놀이 제일 많이 해?

지안: 하준이랑 한 번 같이 했어요

연구자: 또 다른 친구는?

지안: (다르는데 쳐다보며) 선생님도 블록 좋아해요?

연구자: 블록 놀이 말고 친구들과 같이 하는 건 또 뭐있어?

지안: 음...블록..블록...선생님 집 어디세요?

연구자: 아 지안이는 집에 갈 때 누구랑 가? 같이 집에 가는 친구 있어?
지안: 음... 잘 몰라요. 아 맞다! 오늘 미술 시간에 (친구들과)같이 색칠했어요.
연구자: 친구들과 같이 하는 게 재미있어? 혼자 하는 거랑 뭐가 다르지?
지안: 혼자하는 심심하고 겁나요.
연구자: 아..그렇구나. 지안이는 통합학급에서 애들이랑 같이 하는 게 많을까? 혼자 하는 게 많을까?
지안:....몰라요.
연구자: 지안은 친구들과 이야기 많이 해?
지안: 블록 쌓기 할 때요?
연구자: 아니 보통 때. 쉬는 시간에 친구들과 무슨 얘기해?
지안: 특수학급 가요.
연구자: 특수학급 안 갈 때 쉬는 시간에 애들이랑 무슨 얘기해?
지안: [지안, 2023.05.23.]

연구자: 오늘 통합학급에서 누구랑 이야기 했어?
준성: 선생님~
연구자: 통합학급 친구랑은 이야기 안했어?
준성: 오늘은 안했어요.
연구자: 그럼 어제는 했어?
준성: 기억이 안나요.
연구자: 통합학급에서 선생님 말고 많이 이야기 하는 친구는 누구야?
준성:...동호.(동호는 특수학급 학생으로 같은 학년이고 다른 반이다) 동호랑 같은 학원 다녀요. (동호와 관련된 이야기가 이어지지만 특별한 에피소드는 기억하지 못한다).
연구자: 수업시간에 활동할 때 가끔 선생님이 원하는 사람이랑 하라고 할 때 있잖아. 그럴 때 누구랑 해?
준성: 수영이...동호.(수영이는 특수학급 학생이며 같은 학년은 아니다)
연구자: 그렇구나. 수영이 동호하고 친하구나. 그럼 점심시간에는 누구랑 같이 먹어?
준성: 음..선생님도 같이 먹고. 매일 달라요. 줄서는 대로.
연구자: 아 그렇구나. 그럼 혹시 집에 갈 때 같이 가는 친구 있어?
준성: 네~
연구자: 누구?
준성: (대답 안함)
연구자: 특수학급 친구와 같이 가?
준성: 그럴 때도 있고요 [준성, 2023.06.15.]

연구자: 윤우는 학교에서 누구랑 얘기하는 게 제일 좋아?

윤우: 몰라요

연구자: 몰라? 그럼 선생님이 1 2 3 4 번을 말할 테니까 그중에서 누구랑 말하는 게 제일 좋은지 한 번 얘기해 봐. 1번 엄마, 2번 우리 선생님, 담임 선생님, 3번 특수학급 선생님, 4번 친구. 누구랑 얘기하는 게 제일 좋아?

윤우: 친구.

연구자: 친구랑 얘기하는 게 제일 좋구나. 그럼 윤우는 통합학급에 친한 친구 있어?

윤우: 어...아니요..

연구자: 그건 없는 것 같아? 그럼 우리 윤우는 친구가 있었으면 좋겠어? 그런 생각 들어?

윤우: 어.... 세 명 세 명 친한 친구가 세 명 있어.

연구자: 같은 반이야? 아니 다른 반?

윤우: 다른 반.

연구자: 그럼 언제 친구였어?

윤우: 한 두 친구는 2학년 때... ...한 명은 3학년 때

연구자: 그럼 같은 반 됐으면 엄청 좋았을 걸 그치? 떨어졌을 때 속상했겠다. 지금 같은 반에는 그럼 친구 없어?

윤우:

연구자: 그럼 세 명 친한 친구는 자주 만나?

윤우:...한 명은 특수학급에서 만나고.. [윤우, 2023.04.27.]

이상의 면담 내용을 통해 보여지는 윤우, 동근, 지안, 준성의 사례는 각기 다른 양상을 보이지만, 공통적으로 또래와의 관계 형성과 유지에 어려움을 겪고 있음을 드러낸다. 간과해서는 안될 부분이 학업이나 수업 참여와 같은 영역에서는 학생들이 나름의 전략적 대처 방식을 발달시킬 수 있지만, 친구 관계에서는 그러한 전략적 접근이 어렵다. 이들의 또래 관계 어려움이 소극적 태도나 의사소통 기술의 부족에서 비롯되는 것이 아니며 친구 관계는 본질적으로 상호적이며, 한 개인의 노력만으로는 형성되기 어렵기 때문이다. 동근과 준성의 반복적인 ‘몰라요’는 그동안 또래 관계에서의 실패나 거절에 대한 두려움으로 인한 방어기제로 보이기도 한다.

더욱이 연구 참여자들이 과거의 친구를 언급하면서도 그 친구들이 현재 네트워크에 들어와 있지 않은 것을 보면 과거의 긍정적인 관계 경험이 현재까지 이어지지 못하고 있음을 보여주는 것이다. 이는 장애학생들이 지속적이고 안정적인 또래 관계를 형성하기 어렵다는 것을 보여주는 증거이다. 이러한 어려움은 단순히 개인의 노력 부족이나 사회적 기술의 결여로 설명될 수 없다. 따라서 장애학생들의 또래 관계 개선을 위해서는 개별적인 중재뿐만 아니라, 학교 전체의 포용

적 문화 조성과 비장애 학생들의 인식 개선, 그리고 지속적이고 체계적인 사회적 상호작용 기회 제공 등 다각적인 접근이 필요하다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교 통합학급에서 장애학생들이 어떻게 적응하고 있는지를 포괄적으로 이해하는 것을 주요 목적으로 하였다. 이를 위해 장애학생들의 일상적인 학교 경험 전반을 탐구하고자 하였으며, 이 과정에서 수업 참여, 또래 관계, 그리고 학급 활동에서의 경험이 주요한 탐구 영역으로 다루어졌다. 질적 연구 방법 중 현상학적 접근을 채택하여 총 5명의 초등학교 4~6학년 장애학생들을 대상으로 심층 면담을 실시하였다.

본 연구 결과, 연구 참여자들의 통합학급 적응 과정에서 두 가지 주요한 발견이 도출되었다. 첫째, 연구 참여자들은 모두 비슷하게 통합학급에 적응하기 위해 이중적 적응 전략을 구사하는 것으로 나타났다. 한편으로는 제공되는 지원과 특수학급을 효과적으로 활용하며, 다른 한편으로는 도전적 과제나 곤란한 상황에 직면할 때 자신을 의도적으로 은신시키는 전략적 회피 행동을 취하는 것으로 관찰되었다. 이러한 발견은 연구 참여자들의 통합학급 적응이 수동적 수용이 아닌, 그들의 주체성이 발현되는 복잡하고 다면적인 과정임을 시사한다. 둘째, 통합학급 적응 과정에서 가장 큰 어려움은 또래 관계 형성인 것으로 드러났다. 연구 참여자들 모두 통합학급에서 또래 관계를 형성하는 것을 어려워했는데 이는 또래 관계가 장애학생 개인의 노력만으로는 해결하기 어렵고 상대방인 또래의 인식과 태도에 크게 좌우되는 양방향적인 과정이기 때문으로 보인다. 연구결과를 심층적으로 논의하면 다음과 같다.

본 연구의 첫 번째 주요 발견은 장애학생들이 통합학급 적응을 위해 '지원과 특수학급의 활용' 전략을 적극적으로 구사한다는 점이다. 이는 두 가지 중요한 시사점을 제공한다. 첫째 장애학생들은 통합학급 적응을 위해 주어진 자원을 능동적으로 활용하는 주체적 행위자이다. 둘째, 이러한 전략의 활용은 통합교육의 체계적 발전과 장애학생 개인의 노력이 상호작용(Booth & Ainscow, 2011)한 결과로 볼 수 있다. 연구 참여자들은 교사가 제공하는 개별화된 지원, 수업 자료 수정, 역할 배정 등을 효과적으로 활용하며 학급 활동에 참여하려는 노력을 보였다. 이는 환경적 장벽이 제거되고 적절한 지원이 제공될 때 장애학생들의 능동적 참여와 적응이 촉진된다는 선행연구 결과를 뒷받침한다(박민정, 2014; Florian & Black-Hawkins, 2011; Shogren et al., 2015).

동시에 이러한 결과는 장벽을 제거하기 위한 교사의 실행력이 중요함을 시사한다. 교사들이 장애학생의 참여를 저해하는 다양한 장벽들을 식별하고, 이를 제거하기 위한 창의적이고 효과적인 전략들을 개발하여 실행할 수 있는 능력이 필수적이다. 본 연구 참여자들의 경험은 장애학생의 수업 및 활동 참여를 촉진하는 지원 제공이 일정 수준 보편화되고 있음을 보여준다. 이는 통합교육 현장에서 교사들의 통합교육 실행력, 특히 장애학생에 대한 지원 제공 능력이 향상되고 있음을 시사한다. 이러한 발견은 통합교육의 성공이 단순히 제도적 변화나 학생 개인의 노력만으로는 달성될 수 없으며, 교사의 전문성 및 실행 능력 향상과 긴밀히 연결되어 있음을 재확인해주고 있다(김영지 외, 2024).

더불어, 본 연구는 교사-아동 관계의 중요성과 그 다면적 영향을 부각시킨다. 연구 참여자들은 자신들이 잘 참여하는 수업의 교사 이름을 자주 언급하고, 해당 교사가 자신을 얼마나 잘 이해하고 있는지를 반복적으로 강조했다. 이는 단순한 호감 표현을 넘어서는 현상으로, 교사에 대한 깊은 신뢰와 유대감을 나타낸다. 교사의 지원을 활용하여 적극적으로 참여하는 행위는 교사가 자신의 존재를 인지하고 있다는 신뢰의 표현이자, 학급 구성원으로서의 소속감을 강화하는 과정으로 해석된다. 이러한 현상들을 종합해 볼 때, 장애학생들이 다양한 방식으로 자신을 통합학급에 적극적으로 위치시키고 적응하려는 노력을 기울이고 있음이 분명히 드러난다. 이는 단순한 환경 적응을 넘어, 통합학급의 온전한 구성원으로 자신을 정체화해 나가는 복합적이고 능동적인 과정으로 이해할 수 있다.

그러나 이런 노력에도 불구하고, 장애학생들은 때때로 통합학급에서 충분한 지원을 받지 못하거나 여러 장벽에 직면하는 것으로 나타났다. 본 연구의 주요한 발견은, 장애학생들이 이러한 어려움에 직면했을 때 스스로 특수학급을 적극적으로 활용하여 대처하려 한다는 점이다. 국내 많은 연구들은 장애학생들이 통합학급에 적응하기 위해 어떤 지원이 필요한지 에 대해서는 주의를 기울이고 탐구하였지만(김유희, 방명애, 2015; 박미혜, 김수연, 2008; 이숙향, 안혜신, 2011), 장애학생들이 통합학급에서 어떻게 살아남고 적응해 나가는지, 특히 어려움에 직면했을 때 어떤 방식으로 대처하는지에 관한 국내 연구들은 적은 편이라는 점에서, 이러한 발견은 더욱 주목할 만하다.

그러나 이러한 특수학급의 활용은 양가적으로 해석된다. P특수학급은 장애학생들에게 더 개별화된 지원을 제공하고, 심리적으로 더 안전한 공간으로 인식되어 통합학급에서 겪는 어려움을 일시적으로 피할 수 있는 도피처 역할을 하고 있는 것으로 보인다. 그러나 동시에 특수학급은 장애학생들에게 안전한 공간과 개별화된 지원을 제공하면서도, 통합의 이상과 상충될 수 있는 분리된 환경이 될 수 있다는 점에서 한계를 지닌다. 특히 장애학생들이 특수학급을 통합학급

보다 더 안전한 공간으로 인식하고 있다는 점은 통합학급이 아직 장애학생들에게 충분히 포용적이지 못할 수 있다는 현실을 반영한다.

두 번째 주요 발견은 장애학생들이 '전략적 회피'를 통해 자신을 보호하고 상황에 대처한다는 점이다. 연구 참여자들의 면담을 분석한 결과 수업 시간에 책상에 엎드리기거나 그림 등에 혼자 몰두하기, 쉬는 시간에 혼자 놀기, 특수학급으로 분리하기 등은 단순한 분리나 고립 또는 무기력이 아니라 '은신'을 통한 자기보호 전략으로 해석되었다. 이는 첫 번째 발견에서와 마찬가지로 장애학생들의 주체성을 다른 형태로 확인시켜 주는 결과이다.

이러한 전략적 회피 행동은 표면적으로 드러나는 것 이상의 복잡한 의미를 내포하고 있다. 이를 단순히 수업 참여 거부나 도피나 무관심으로 해석하여 학생을 일으켜 세우거나 강제로 참여시키려는 접근은 재고되어야 한다. 이런 행동들은 오히려 장애학생이 현재 상황에서 느끼는 어려움, 불안, 또는 압박감에 대한 불가피한 대응전략 일 수 있으며, 그들이 가진 유일한 자기보호 수단일 수 있다(Boyle & Anderson, 2020). 그동안 국내의 많은 연구들은 장애학생들의 수업 회피나 분리 행동을 부적절한 행동으로 보고 이를 어떻게 수정할 것인지에 초점을 맞추어 왔다(강영모 외, 2021; 정보권, 김은경, 2023; 한승희, 이소현, 2017). 그러나 이러한 행동의 근본적인 원인과 의미를 장애학생의 관점에서 이해하고 해석하려는 연구는 부족한 실정이다. 그리고 이러한 '은신' 전략을 자주 선택한다는 것은 통합학급 내 장애학생들을 위한 정서적 지원 체계의 취약성을 드러내는 것이며 통합학급에서 다른 구성원들과 어려움을 공유하거나, 실수를 통해 안전하게 배울 수 있는 정서적 연결이 충분히 형성되지 못했음을 의미한다(Smith et al., 2018). 즉, 연구 참여자들이 통합학급에서 충분히 수용되지 못하는 순간들이 빈번하다는 것을 방증한다. 장애가 폭넓고 자연스럽게 수용될 때는 집단에서 안전하게 자신을 드러낼 수 있는데(박경옥, 2022) 연구 참여자들은 자신들이 통합학급에 소속되고 적응하려는 의지만큼 충분한 수용을 경험하지 못하고 있는 것으로 보인다(Walton & Brady, 2017). 그러므로 이들의 행동을 단순히 문제행동으로 보고 수정하려는 접근보다는, 참여를 촉진할 수 있는 다양한 전략들을 개발하고 가르치는 데 초점을 맞추어야 하며 선행연구는 이런 기술을 학습 시키는 것이 효과적이라는 것도 밝히고 있다(구미숙, 최하영, 2016).

세 번째 주요 발견은 통합학급에서 장애학생들이 직면하는 가장 큰 어려움이 '또래 관계'라는 점이다. 면담에 참여한 5명의 학생 모두 통합학급에서 친한 친구를 떠올리지 못하고 일상적인 상호작용을 하는 친구가 없다는 사실은 이들이 학급 내에서 다른 학생들과 공유할 수 있는 경험과 정서가 매우 제한적임을 시사한다.

연구 참여자들은 또래와의 상호작용과 친구 관계에 대한 강한 욕구를 표현했다. 특히 체육

시간이나 놀이 시간에 통합학급 학생들과 어울리는 것을 매우 좋아한다고 반복적으로 언급한 점은 통합학급 또래 집단에 소속되고 싶은 강한 열망을 반영한다. 그러나 상호작용은 대부분 간헐적이고 일시적으로만 이루어지며, 통합학급의 쉬는 시간에 연구 참여자들은 스스로를 고립 시키거나 특수학급으로 이동하는 패턴을 보였다.

이러한 결과는 선행 연구들(남경옥, 2024; 이은주, 홍진희, 2013; Smith et al., 2018)에서 보여준 것처럼 통합학급 내 장애학생들의 또래 상호작용이 제한적이고 짧게 이루어지는 경향을 확인해준다. 친구 관계가 인간의 기본적 욕구이며 학습과 사회적 적응에 중요한 영향을 미친다는 점(Baumeister & Leary, 1995; Wigfield et al., 2022) 을 고려할 때, 이는 장애학생들이 통합학급에서 상당한 도전에 직면하고 있음을 명확히 보여준다. 우리 모두의 삶에서 친구가 차지하는 중요성을 생각해보면, 친구가 없다는 것의 의미를 단순히 지나칠 수 없다. 친구의 부재는 단순한 외로움을 넘어 정서적 안정, 자존감, 그리고 전반적인 삶의 질에 깊은 영향을 미칠 수 있다. 따라서 장애학생들을 둘러싼 교사, 학부모, 학교 관리자, 정책 입안자들은 이 문제의 심각성을 인식하고 최선의 노력을 기울여야 한다. 이는 단순히 통합교육의 성공을 위해서가 아니라, 한 인간으로서 장애학생들의 기본적 권리와 행복을 보장하기 위해 반드시 필요한 노력이다.

결론적으로 연구결과에서 보여 주듯이 장애학생들이 통합학급에서 주체적으로 적응하려 노력하는 존재임을 인식하는 것이 중요하다. 이는 장애학생들이 자신들의 상황을 인식하고, 주어진 환경에서 최선의 방법을 모색하며 적극적으로 대응하는 능동적 주체임을 보여준다. 그들의 적응 전략은 때로는 참여로, 때로는 회피로 나타나지만, 이 모든 것이 그들의 주체적인 선택과 대응의 결과라는 점을 인식해야 한다. 교육자들은 이들의 노력을 존중하고, 그들의 관점에서 통합교육 환경을 재평가해야 한다. 또한, 현재 제공되고 있는 다양한 지원에도 불구하고 여전히 통합에 어려움을 겪고 있다는 점을 인식하고, 기존의 지원 방식을 재검토할 필요가 있다.

이는 국내 통합교육 연구에 있어 중요한 시사점을 제공한다. 그동안 국내의 통합교육 연구들은 주로 통합교육의 성공을 위해 필요한 조건들, 예컨대 교사의 전문성, 학교의 지원체계, 교수적 수정 방안 등에 많은 관심을 기울여 왔다. 이제는 통합학급에서 장애학생들이 실제로 어떻게 살아가고 있는지, 그들이 어떤 방식으로 적응해 나가는지에 대한 심층적 이해를 추구하는 연구가 더 풍부하게 이루어져 장애학생의 학교에서의 삶을 더욱 입체적이고 생동감 있게 포착할 필요가 있다. 통합교육의 주체인 장애학생들의 다양하고 생생한 목소리를 통해 그들의 교육적 경험을 이해하는 것이 무엇보다 중요하다. 이를 위해서는 의사소통의 제약이 있는 장애학생들과의 면담에서도 다양한 보완적 의사소통 방법을 활용하고, 장기간의 관찰과 반복적인 만남을 통해 신뢰 관계를 형성하는 등 더 많은 장애학생들의 목소리를 담아낼 수 있는 연구 방법의 개발이

요구된다.

이러한 연구 결과를 바탕으로, 후속 연구에서는 다음과 같은 방향의 탐구가 필요하다. 첫째, 장애학생들의 통합학급 적응 과정에 대한 종단적 연구가 요구된다. 특히 특수학급과 통합학급을 오가는 상황에서 장애학생들의 적응 전략이 어떻게 발달하고 변화하는지, 그리고 이러한 전략들이 그들의 학교생활 전반에 어떤 영향을 미치는지에 대한 장기적인 관찰과 분석이 필요하다. 둘째, 장애학생들의 관점에서 성공적인 통합교육 사례를 발굴하고 분석하는 연구가 필요하다. 이는 장애학생들의 긍정적인 적응을 촉진하는 요인들을 이해하고, 더 효과적인 지원 방안을 모색하는 데 중요한 통찰을 제공할 수 있을 것이다.

진정한 통합을 위해서는 학교를 넘어선 사회 전반의 노력이 필요하다. 장애학생과 비장애학생 간의 자연스러운 상호작용이 어린 시절부터 생애 전 과정에 걸쳐 이루어질 수 있도록 학교, 가정, 지역사회가 연계된 통합적 접근이 요구된다. 이는 통합교육이 단순히 학교 내 물리적 통합을 넘어, 사회 전반의 문화적 변화를 수반해야 함을 의미한다.

※ 논문 투고일: 2024. 9. 30. ※ 논문 수정일: 2024. 11. 14. ※ 게재 확정일 : 2024. 11. 29.

〈참고문헌〉

- 교육부(2023). **2023년 특수교육연차보고서**. 세종: 교육부.
- 강영모, 강윤모, 손승현. (2021). 개별화된 긍정적 행동중재와 지원 (PBIS) 이 지적장애 학생의 수업참여 행동에 미치는 효과. **행동분석·지원연구**, 8(3), 75-100.
- 곽수란, 이경호. (2022). 초등 통합학급 장애학생의 학교적응과 관련 변인들의 인과관계 분석. **발달장애연구**, 26(4), 485-507.
- 구미숙, 최하영(2016). 교실에서 살아남기 기술 교수가 지적장애학생의 사회적 참여 및 통합학급교사-장애학생관계에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 32(4), 1-21.
- 김동희, 박승희(2008). 일반학교 특수학급 학생의 사회적 지지 지각과 학교생활적응 간 관계의 학교 급별 비교. **특수교육**, 7(1), 145-172.
- 김순희, 이은주(2020). 초등학교 완전통합학급의 운영 현황 및 담임교사의 지원 요구. **통합교육연구**, 15(2), 1-27.
- 김영지, 이은주, 최홍일(2024). ‘통합교육지원교사’와 일반교사의 통합학급 협력교수 실행 효과 탐구. **학교와 수업 연구**, 9(1), 211-236.
- 김용원(2014). 소셜 네트워크를 이용한 지적 장애인의 사회적 커뮤니케이션과 정체성 구성에 대한 연구. **장애의 재해석**, 57-108.
- 김유희, 방명애(2015). 학급차원의 사회적 통합 지원프로그램이 비장애학생의 장애수용태도와 학교폭력인식 및 장애학생의 학교생활적응에 미치는 영향. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 16(4), 201-228.
- 김지영(2022). 모든 학습자의 참여와 성취를 지원하기 위한 통합학급 운영전략 및 도전과제. **초등교육연구**, 35(3), 1-29.
- 김춘중, 김도윤(2022). 중학생 관점의 통합체육 제약요인과 극복전략 분석. **한국특수체육학회지**, 30(3), 159-169.
- 김현주, 김자경, 신보희(2015). 중·고등학교 통합학급 장애학생의 학교소속감과 우울, 불안 간의 관계. **정서·행동장애연구**, 31(3), 153-175.
- 남경욱(2024). 통합환경 내 발달장애 중등학생의 사회적 통합에 대한 특수교사의 인식과 경험. **지적장애연구**, 26(2), 119-148.
- 박경옥(2022). 지체장애인의 가족건강성이 자아존중감에 미치는 영향-장애수용의 매개효과. **특수교육재활과학연구**, 61(3), 187-204.
- 박미혜, 권순우(2019). 청각장애학생의 통합교육에 대한 문제점과 개선 방향. **특수교육재활과학연구**, 58(3), 135-163.
- 박미혜, 김수연. (2008). 학급 차원의 또래 지원망 프로그램이 일반아동의 장애아동과의 친구관계와 장애인식에 미치는 영향. **특수교육**, 7(1), 51-71.
- 박민정(2014). 보편적 학습설계를 적용한 중학교 통합체육수업이 장애학생에 대한 비장애학생의 태도와 수업참여도에 미치는 영향. **한국특수체육학회지**, 22(3), 1-13.
- 박인환, 이승연(2021). 근거이론에 기반한 자폐범주성장애 학생의 또래괴롭힘 경험과 피해 대처과정 분석. **정서·행동장애연구**, 37(1), 1-27.
- 변관석(2016). 발달장애학생의 사회적 상호작용에 대한 연극놀이 활용 또래 관계망 중재의 효과. **특수교육재활과학연구**, 55(2), 65-88.
- 손정희, 허유성(2014). 비디오 자기모델링을 활용한 자기관리전략이 초등 특수학급 학생의

- 문제행동과 수업참여행동에 미치는 영향. **특수교육재활과학연구**, 53(3), 111-132.
- 윤민영, 최상배(2021). 청각장애학생 원격수업에 관한 특수교사와 학생의 경험과 요구. **한국청각언어장애교육연구**, 12(2), 89-110.
- 이숙향, 안혜신. (2011). 중등 통합교육의 현실 및 지원요구에 대한 질적 연구: 장애학생과 부모의 통합교육 경험 및 인식을 중심으로. **지적장애연구**, 13(1), 203-235.
- 이은주, 홍진희(2012). 특수학급에 배치된 장애학생의 통합학급 또래 관계와 수업 및 학급 이동에 대한 인식. **통합교육연구**, 7(2), 1-28.
- 이은주(2023). 초등 통합학급 운영을 위한 교사 자질 및 통합학급 운영의 어려움. **학교와 수업 연구**, 8(1), 1-27.
- 이지연, 박춘희(2009). 통합 환경에서 집단상담 프로그램이 장애학생과 일반고등학생의 친구관계 및 갈등해결전략에 미치는 영향. **아시아교육연구**, 10(2), 241-282.
- 정보권, 김은경. (2023). 시각적 단서 활용 자기관리중재가 지적장애 초등학생의 수업참여행동에 미치는 영향. **특수교육논총**, 39(4), 197-229.
- 최승숙, 김주용, 이재섭, 황선하(2012). 장애학생의 자기옹호 중재 연구 고찰. **학습장애연구**, 9(3), 249-273.
- 최유진, 김정란. (2014). 초등특수학급 아동의 학교적응에 관한 체계적 문헌고찰-국내 등재지 중심으로. **재활복지**, 18(4), 165-186.
- 최주원, 이숙향. (2021). 온라인 협동학습을 통한 사회성 향상 프로그램이 초등학교 통합학급 학생들의 사회성 기술과 학급분위기에 미치는 영향. **특수교육논총**, 37(1), 117-143.
- 한승희, 이소현. (2017). 자기점검법과 태블릿 PC 를 활용한 비디오 자기 모델링 중재가 초등학교 장애 아동의 통합학급 수업참여에 미치는 영향. **특수교육**, 16(2), 5-25.
- 허희선, 박승희(2011). 학급차원의 또래도우미 활동 프로그램이 비장애학생의 장애학생과의 친구관계와 장애학생의 학교생활적응에 미치는 영향. **특수교육**, 10(1), 155-186.
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221-234.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bellini, S., Hernandez, J., & Peters, J. K. (2022). Developing social anxiety interventions for youth with autism spectrum disorder: Latest advances and future directions. *Current Psychiatry Reports*, 24(2), 89-98.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79.
- Boyle, C., & Anderson, J. (2020). Resilience and Adaptability: The Protective Factors of Students with Special Educational Needs and Disabilities. In U. Sharma & S. Salend (Eds.), *The Oxford Encyclopedia of Inclusive and Special Education* (pp. 75-88). Oxford University Press.
- Colaizzi, P. (1978). Psychological research as a phenomenologist views it. In: Valle, R. S. & King, M. (1978). *Existential Phenomenological Alternatives for Psychology*. Open

University Press: New York.

- Connor, D. J. (2020). "I don't like to be told that I view a student with a deficit mindset": Why it matters that disability studies in education continues to grow. *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(5), 20-41.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage publications.
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: A literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109-135.
- Ferguson, D. L., & Burch, S. (2018). Inclusive education: Navigating the policy landscape. In B. G. Cook, M. Tankersley, & T. J. Landrum (Eds.), *Advances in Learning and Behavioral Disabilities* (pp. 159-182). Emerald Publishing Limited.
- Firth, I., Greaves, D., & Frydenberg, E. (2010). Coping styles and strategies: A comparison of adolescent students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 77-85.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Heiman, T., & Precel, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 248-258.
- Krischler, M., Powell, J. J., & Cate, I. M. P. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648.
- Lombardi, A. R., Rifenshank, G. G., & Tarconish, E. (2021). College and career readiness for students with disabilities: A mixed methods study of student perspectives. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 34(1), 5-22.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Moran, A., & Abbott, L. (2022). The development of inclusive learning environments for students with special educational needs: A systematic review of teachers' attitudes, views and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 122-138.
- Petry, K. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 254-268.
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Raufelder, D., Regner, N., & Wood, M. A. (2016). Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support. *Educational Psychology*, 38(1), 54-74.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Schwab, S. (2019). Friendship stability among students with and without special educational needs. *Educational Studies*, 45(3), 390-401.
- Shah, S. (2007). Special or mainstream? The views of disabled students. *Research Papers in*

- Education*, 22(4), 425-442.
- Shogren, K. A., McCart, A. B., Lyon, K. J., & Sailor, W. S. (2015). All means all: Building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 173-191.
- Smith, J., Brown, K., & Lee, H. (2018). Psychological safety in inclusive classrooms: The impact on students with disabilities. *Journal of Inclusive Education*, 12(2), 123-145.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2022). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research* (2nd ed.). Sage publications.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 26(1), 43-54.
- Van Manen, M. (1990). Beyond assumptions: Shifting the limits of action research. *Theory into practice*, 29(3), 152-157.
- Walton, G. M., & Brady, S. T. (2017). The Many Questions of Belonging. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (2nd ed., pp. 272-293). The Guilford Press.
- Wigfield A, Turner R, Alden S, Green M, Karania VK. (2022). Developing a New Conceptual Framework of Meaningful Interaction for Understanding Social Isolation and Loneliness. *Social Policy and Society*. 2022;21(2):172-193.
- Wong, T. K., & Power, T. G. (2019). Links between coping strategies and separation anxiety in middle childhood: The mediating role of perceived control. *Journal of Child and Family Studies*, 28(4), 1161-1171.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*.

〈Abstract〉

A Phenomenological Inquiry into the Adaptation Experiences of Elementary School Students with Disabilities in Inclusive Classroom

Lee, Eun Joo¹

This study explores the adaptation experiences of students with disabilities in inclusive elementary school classrooms. Employing a phenomenological approach, we conducted in-depth interviews with five students with disabilities in grades 4–6 to understand their perspectives on navigating the complexities of inclusive education.

Two key findings emerged from the analysis. First, students with disabilities employed dual strategies for adaptation: effectively utilizing available support and special education resources while also engaging in strategic avoidance behaviors when faced with challenging situations. This reveals that their adaptation process is not a passive acceptance but a complex, multifaceted journey marked by agency and self-determination.

Second, peer relationships emerged as the most significant challenge in the adaptation process. Participants struggled to form meaningful connections with their peers in inclusive classrooms, significantly impacting their social integration and overall school experience.

These findings suggest that support for students with disabilities in inclusive settings should extend beyond academic aspects to address social integration systematically. Moreover, recognizing and building upon students' agency and adaptation strategies is crucial in developing individualized support mechanisms.

This study provides practical implications for enhancing the quality of inclusive education and contributes to the development of policies and educational programs aimed at achieving genuine inclusion for students with disabilities.

Keywords : Elementary Students with Disabilities, inclusive classrooms, adaptation

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