

초등학교 통합학급 교사들의 가족 및 전문가들과의 협력에 대한 인식과 실제*

김 태 영**

호남대학교

《 요 약 》

본 연구는 교사경력이 최소 5년 이상인 초등학교 통합학급 교사들과의 심층적 개별면담을 통해 장애학생 가족 및 특수교사를 포함한 전문가들과의 협력에 대한 인식을 알아보고, 이들과의 협력의 실재를 분석해 보고자 하였다. 총 8명의 교사가 면담에 참여하였고, 면담을 통해 다양한 구성원과의 협력 구축에 대한 인식 및 실제와 이에 영향을 미치는 긍정적, 부정적 요소를 분석해 보았다. 이러한 분석을 바탕으로 향후 원활한 협력체제 형성을 위해 필요한 지원에 대해 알아보았다. 연구 결과, 많은 참여자들은 그들의 오래된 교육경험에도 불구하고 협력에 대한 인식이 다소 막연하였으며, 협력대상의 태도와 관계에 따라 실질적인 협력의 질이 달라졌다. 협력에 미치는 긍정적 요소로서 정서적 유대감, 접근성의 용이성, 구성원의 적극적인 태도가 언급되었으며, 부정적 요소로서 업무과다, 구성원의 소극적 태도 및 전문가의 역할에 대한 고정관념, 관점의 차이가 지적되었다. 마지막으로 향후 원활한 협력을 위해 제시된 지원방안으로서 보조교사의 지원, 특수교사와 일반교사 간의 교류기회, 예비교사 및 현장교사의 통합에 대한 철저한 사전준비를 언급 하였다.

주제어 : 협력, 통합, 초등(학교) 교사, 전문가, 부모 및 가족

1. 연구의 필요성 및 목적

특수교육에서 통합교육은 해묵은 쟁점이면서 오늘날까지 여전히 중요한 과제가 되고 있다. 1975년 PL 94-142(Education for All Handicapped Children Act)이 통과된 이래, 미국을 비롯해 세계 각국에서 장애학생들의 통합에 대해 많이 회자

* “이 논문은 2011년도 호남대학교 학술연구비 지원을 받아 연구되었음”.

** 교신저자(ktkty@naver.com)

2 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 4호)

되어왔고, 현재까지 통합을 실천해 오면서 다양한 이슈가 논의되어 왔다. 그리고 약 10년이 지난 후, 학령기 이전의 유아(만 3세에서 5세)에 대한 법률(PL 99-457)이 1986년에 통과되면서 학령기 이전의 특별한 요구를 가진 아동 지원에도 더디지만 꾸준한 진전을 이루어 왔다. 반면, 우리나라는 1994년에 특수교육진흥법에서 완전통합에 대한 방향제시를 명문화 하면서 통합교육에 대한 관심이 급증하게 되었다(강영심, 정정련, 2002; 손영화, 권요한, 2010). 미국에 비해 우리나라에서 통합교육의 역사는 짧은 편이지만, 우리의 현실에서 20여년의 세월은 결코 짧다고만 할 수 없다. 하지만 현실을 들여다보면, 일반 영유아 대상의 교육기관 현장에 있는 교사들과 학부과정에서 유아교육을 전공하고 있는 예비교사들은 물론 초등교사도 ‘통합’이라는 용어 자체에 여전히 생소함을 느끼고 있다(박명화, 2010; 황순영, 2008). 통합교육을 위해 아동의 다양한 환경 간에 소통과 이해가 잘 이루어지지 않을 뿐만 아니라 전환기(영유아기, 초등, 중고등)에 따른 연계도 잘 이루어지지 않는다. 2011년도 특수교육 연차보고서에 따르면, 유치원이 초중등 과정에 비해 특수교육대상자(장애아동)의 일반학급 배치가 가장 저조하다(특수교육 연차보고서, 2011). 다행히도 최근 매년 조금씩 그 현황은 변화하고 있으며, 초중등 과정에 비해 현저하게 유치원 통합 확률이 증가하는 추세다(박수정, 노진아, 2010). 그렇다면 우리는 아동의 발달 및 연령적 측면에서도 가장 근접하면서도 통합을 보편적으로 실행하고 있는 초등학교 통합의 내면을 잘 분석하여 그것을 거울삼아 앞으로 학령전기 아동들의 통합교육의 정립방향을 구체적으로 제시해야 할 것이다.

통합이란 의미는 단순히 장애아동을 일반아동과 더불어 한 교실에 배치하는 물리적 통합의 수준에서 벗어나 교육환경을 비롯해 사회의 구성원으로서 전반적인 사회 체제에 소속되는 것이다(Odom, Buysse, & Soukakou, 2011). 즉, 통합의 진정한 의미는 장애아동이 일반아동이나 일반인들이 생활하는 모든 환경에서 함께 공존할 뿐만 아니라 그 속에서 사회적으로 의미 있는 상호작용 및 교류를 나누는 것에 궁극적 목적이 있다(강경숙, 정희섭, 2011; 이소현, 박은혜, 2011; Flook, Repetti, & Ullman, 2005; Guralnick, 2005; Janny & Snell, 2006; Schwartz, Sandall, Odom, Horn, Beckman, 2002; Odom, Zercher, Li, Marquart, Sandall, & Brown, 2006). 여기서 주목해야하는 점은 통합의 궁극적 목적이 장애아동을 비롯하여 그들의 가족이 우리사회의 한 구성원으로서 다양한 활동, 다양한 영역에서 일반인들과 어울려야 한다는 것이다. 통합환경의 범주는 좁게는 가정, 나아가 교육기관, 지역사회, 국가 등 전체 사회 환경을 포함한다(Beckman & Hanson, 2002; Dunst, 2001; Guralnick, 2001; Guralnick, 2005; Kim & Horn, 2008a; Odom, Buysse, & Soukakou, 2011). 생태학적 관점(Bronfenbrenner, 1992)에서 강조하였듯이, 아동의 발달은 그들이 속해있는 환경과 그 구성원들과의 상호작용 및 관계의 영향을 주고받으며 이루어진다. 즉, 아동이 속해있는 다양한 환경(가정, 학교, 지역사회, 국가 등)은 상호

연관성을 가지면서 아동의 발달에 역동적으로 상호 밀착되어 영향을 미친다. 이러한 점을 감안한다면 아동이 소속된 환경들 간의 연계성과 각 환경 구성원 간의 소통과 협력은 중요하다. 특히 장애아동은 일반아동과는 달리 장애유형과 정도, 환경적 요건에 따른 개별적 특성과 요구가 고려된 다양한 서비스를 제공받아야 하기 때문에 가족을 포함한 다양한 분야의 전문가들 간의 협력이 매우 중요하다(박수정, 노진아, 2010; 송영미, 조광순, 2008; Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson, & Beegle, 2004).

실제로 여러 선행연구에서 통합을 성공적으로 실현하기 위해서는 장애아동을 교육하는데 주요 역할을 하는 일반교사와 특수교사의 협력이 매우 중요함을 강조하고 있다(강경숙, 정희섭, 2011; 박수정, 노진아, 2010; 박소영, 신현기, 2009; 송영미, 조광순, 2008; Lieber et al., 1997; Odom, Buysse, & Soukakou, 2011). 하지만, 장애아동이 실질적으로 다양한 환경에서 다양한 사람으로부터 교육 및 서비스를 제공받는 점을 고려한다면, 협력의 범주를 좀 더 넓혀볼 필요가 있다(Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson, & Beegle, 2004; Turnbull, Turnbull, Erwin, & Soodak, 2006). 즉, 발달적으로나 학습적으로 영향력을 미치고 많은 상호작용을 하는 교사들(일반교사, 특수교사) 뿐만 아니라 아동과 친밀한 관계를 맺으면서 절대적으로 시간을 보내는 가족과 지역사회 내의 특수교육 관련 서비스 전문가들(언어치료사, 작업치료사, 놀이치료사 등)이 협력 네트워크로 구성되어야 한다. 이들이 자신의 역할을 잘 수행한다 하더라도 서로 연계성 없이 독립적으로 이루어진다면, 결과적으로 아동의 발달이나 학습의 효과는 단편적으로 이루어질 수밖에 없다(Dunst, 2001; Guralnick, 2001; Kim & Horn, 2008a; Kim & Horn, 2008b).

몇몇 선행연구들(송영미, 조광순, 2008; Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson, & Beegle, 2004; Buysse & Wesley, 1993; Sanders, 1999)은 현장에서 특수교사와 일반교사와의 협력, 부모와의 협력, 관련 분야 전문가들과의 협력의 어려움을 공통적으로 지적한다. 협력을 잘 수행하기 위해서는 우선 각 분야 전문가의 역할에 대한 명확한 인지, 협력의 기술과 전략 등이 필요하다고 하였다(송영미, 조광순, 2008; Buysse & Wesley, 1993; Sanders, 1999; Turnbull, Turnbull, Erwin, & Soodak, 2006). 그리고 근무경력만으로는 전문가의 협력 기술 발휘와 전략적 능력을 판단하기 어렵지만, 몇몇 선행 연구들은 근무경력에 따른 경험이 전문가의 역할수행에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하고 있다(송영미, 조광순, 2008; 정계숙, 김경숙, 2003). 뿐만 아니라 몇몇 연구는 협력에 있어서 구성원들 간의 관계(interpersonal relationship)의 질적인 면이 매우 중요하다고 지적한다(Blue-Banning, et al., 2004; Turnbull, et al., 2006). 즉, 인간관계에서 서로 간의 태도, 기술, 가치, 신념을 공유함으로써 깊은 유대관계가 형성되는 것이다(Blue-Banning, et al., 2004; Turnbull, et al., 2006).

4 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 4호)

이런 문제의식에서 본 연구는 초등학교 교사경력이 최소 5년 이상인 교사들과의 심층적 인터뷰를 통해 그들의 협력의 범주를 알아보고, 특수교사, 장애아동의 가족, 그리고 특수교육보조원이나 기타 전문가들과의 협력실천에 대해 분석해 보고자 한다. 이에 따른 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 통합학급 교사의 협력의 범주와 인식은 어떠한가?

둘째, 각 구성원(가족, 특수교사, 보조교사 등) 간의 협력의 실상은 어떠한가?

셋째, 구성원 간의 협력에 미치는 주요요인은 무엇인가?

넷째, 구성원 간의 원활한 협력을 위해 향후 필요한 지원은 무엇인가?

II. 연구 방법

본 연구의 목적과 연구 문제에 대해 심도 있게 접근하기 위해서 개별심층 면담을 통한 질적 연구를 실행하였다. 면담을 통한 질적 연구는 연구 목적과 문제와 관련하여 연구 참여자들의 관점과 의견을 심층적으로 이해할 수 있었다(Merriam, 1998; Rubin & Rubin, 2005). 본 연구는 심층면담을 진행하기 위해서 반구조적 질문지 사용을 병행하였다.

1. 연구 참여자

본 연구는 광주 및 전남지역에 소재하고 있는 초등학교에서 통합학급을 운영하는 교사들 중 교사경력이 5년 이상이며, 통합학급 운영 경험이 2년 이상인 교사중심으로 심층면담을 실시하였다. 연구 참여에 동의한 교사는 총 13명이었으나, 2명은 교사경력이 5년 미만이었고, 3명은 통합학급 운영 경험이 2년 미만이었기 때문에 연구 대상에서 제외되었다. 반면에 계획에 없었던 뜻밖의 참여의사를 자발적으로 표명한 특수학급 교사 한 명이 추가적으로 면담에 참여하였다. 이 경우는 본인의 자발적 참여의지와 더불어 통합학급 교사의 요구에 의해 예외적으로 이루어졌는데, 본 연구 목적의 적절성과 타당성을 고려하여 특수교사는 당초에 연구 참여자로는 포함시키지 않았으나, 단지 추가 면담으로 꼭 필요한 면담내용을 결과에 반영하였다. 따라서 총 8명의 통합학급 교사들이 본 연구의 심층면담에 참여하였으며, 면담에 앞서 장애학생 및 본인에 대한 기본적인 배경정보를 위한 간단한 설문조사를 실시하였다.

아래의 <표 1>과 <표 2>는 참여한 교사들과 담당하고 있는 장애학생에 대한

배경정보다. 연구 참여자는 모두 교육경력이 5년 이상이며 초등학교 통합학급 운영을 만 2년 이상 경험한 초등학교 교사들이다. 총 8명의 면담자 중 단 한명이 남자교사였고, 나머지는 모두 여자교사였다. 연령대는 40대 초중반이 가장 많았으며 이들의 교육경력은 평균 만 15년에서 20년 미만이었고, 통합학급 운영경력은 평균 만 3년 정도 되었다. 참여한 모든 교사들의 경우 각 학급에 장애로 판정받은 아동은 한 명뿐이었지만, 대부분 교사들에 의하면 판정을 받지 않았지만 여러 가지 측면에서 심각한 수준의 문제행동이나 산만한 아동들이 각 반에 2-3명 정도 된다고 하였다. 특수교육 관련 연수는 한 선생님을 제외하고는 모두 원격으로 1회를 받았으며, 그 외에도 대학원에서 ‘특수아상담’이나 ‘특수교육’ 과 관련된 수업을 받은 경험이 있는 교사가 대부분이었다. 장애학생의 주 양육자가 부모인 경우는 4명이었고, 나머지 학생들은 할머니나 이모와 같은 가까운 친척이 주 양육자였다. 주 양육자가 부모가 아닌 경우는 모두 아버지나 어머니가 장애가 있는 경우였다.

<표 1> 연구 참여자의 배경 정보

대상	연령	성별	교육 경력	통합 경력	특수교육 관련 연수 횟수	특수교육보조원 유무*,**
교사 a	만 41-45세	여	만 15년 이상-20년 미만	만 3년	1 (온라인)	무
교사 b	만 30-35세	여	만 5년 이상-10년 미만	만 3년	1 (온라인)	유
교사 c	만 41-45세	여	만 15년 이상-20년 미만	만 3년	1 (온라인)	무
교사 d	만 30-35세	여	만 5년 이상-10년 미만	만 3년	1 (온라인)	무
교사 e	만 41-45세	여	만 15년 이상-20년 미만	만 3년	1 (온라인)	무
교사 f	만 41-45세	여	만 15년 이상-20년 미만	만 3년	1 (온라인)	유
교사 g	만 41-45세	여	만 15년 이상-20년 미만	만 3년	1 (온라인)	유
교사 h	만 51-55세	남	만 20년 이상	만 4년	1 (오프라인)	무

* 특수교육 보조원의 유무는 현재 통합학급 상황만을 반영하고 있음.

** 이하 특수교육보조원을 ‘보조원’ 으로 약칭함.

6 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 4호)

<표 2> 연구 참여자의 학급 및 장애학생 배경정보***

대상	학교 총 학급 수	담당 학년	장애 판정 학생 수	학급 총 학생 수 (장애학생과의 비율)	장애유형	주 양육자	부모의 장애 유무	장애학생 성별
교사 a	12	1	1	19 (18:1)	자폐 3급	부모	무	남
교사 b	43	2	1	31 (30:1)	지적 3급	부모	유(모)	여
교사 c	24	2	1	23 (22:1)	지적 3급	할머니, 고모	유(부)	남
교사 d	7	4	1	11 (10:1)	지적 3급	부모	무	여
교사 e	25	2	1	24 (23:1)	지체 3급	부모	무	남
교사 f	30	1	1	26 (25:1)	지적 3급	할머니	유(모)	남
교사 g	48	5	1	29 (28:1)	지적 2급	할머니, 이모	유(모)	여
교사 h	10	4	1	19 (18:1)	지체	부모	무	여

*** 위의 정보는 모두 교사들의 면담한 당년을 기준으로 한 것임.

2. 자료 수집

1) 면담 질문지 개발

Arksey & Knight(1999)이 제시하였듯이, 면담 질문지의 사용은 면담의 진행을 통제하기 위해서라기보다는 면담의 흐름을 보다 원활하게 하기 위해서 매우 유용하게 사용된다. 면담 질문 내용은 연구 문제와 관련하여 본 연구자가 작성한 후, 관련 분야의 전문가의 검증을 받아서 수정·보완 하였다. 제작된 면담 질문지는 본 연구에 참석하지 않았던 교사 2명을 대상으로 예비면담을 실시하여, 질문의 형태나 순서 및 내용을 수정·보완 하였다. 최종 면담 설문지의 내용은 아래의 <표 3>과 같다.

<표 3> 면담 가이드 질문 내용

주요 질문	구체적 내용
• 협력에 대한 인식	• 협력의 필요성
	• 협력의 대상 및 범주
	• 각 구성원의 협력에 대한 태도
• 각 구성원(가족, 특수교사, 특수보조원 등)과의 협력의 실제	• 각 구성원과 협력하는 전략 및 노하우
	• 각 구성원과 협력의 빈도와 중점내용
• 협력을 실천하는데 영향을 미치는 요소	• 협력에 도움이 되는 요소
	• 협력에 방해가 되는 요소
• 원활한 협력을 위해 앞으로 필요한 지원 및 개선 방안	

2) 면담 절차

자료 수집을 위한 면담은 2012년 5월 초부터 7월 초까지 약 2개월에 걸쳐 모두 직접 방문을 통해 실시하였으며, 개별 면담 중심으로 진행하였다. 면담 스케줄 조정은 전화나 문자 메시지를 통해 이루어졌으며, 연구 참여자들이 가장 편하게 선호하는 장소와 시간으로 결정하였다. 연구자는 면담 당일 이전(하루나 이틀 전)에 확인 전화나 문자 메시지를 통해 면담일정을 확인한 후 연구 참여자를 만났다. 면담은 주로 오후시간이나 저녁시간에 참여자들의 학교 내에서나 학교 혹은 집 근처 커피숍에서 진행되었고, 1회당 평균 약 2시간 30분(최소 1시간 20분에서 최대 3시간 50분)이 소요되었다. 1차면담 이후 추가정보가 필요한 경우 다시 개별적으로 면담스케줄을 잡아서 추가면담을 실행하였다. 추가면담은 교사들의 바쁜 일정을 고려하여 주로 전화 통화나 이메일을 통해 이루어졌다.

3) 자료 분석

동의서를 통해 면담내용에 대한 녹음을 연구 참여자로부터 사전 동의 받았으며, 모든 면담은 기록과 녹음을 통해 이루어졌다. 녹음은 면담의 본질적 내용이 손상되는 것을 방지하며, 자료 분석에 있어서도 객관성과 정확성을 높여준다(Merriam, 1998). 녹음된 모든 면담 내용은 면담을 종료한 시점에서 5일 이내에 내용을 그대로 전사하였다. 연구자는 전사한 내용을 이메일을 통해 연구 참여자에게 검토하도록 하였으며, 검토된 내용 중 연구 참여자가 제외시키기를 요구한 부분은 추후에 자료 분석을 할 때 제외시켰다. Maxwell(2005)이 제안하였듯이, 연구자는 자료 분석 시

검토된 전사본을 연구 목적과 취지를 고려하여 반복적으로 내용을 비교·분석하였고, 내용의 맥락을 이해하기 위해서 질문의 카테고리에 맞추어 면담 내용을 요약·정리하였다(thematic analysis). 질문의 큰 카테고리를 주제로 하여 반복적인 내용 분석을 통해 연구 참여자들이 공통적으로 강조하였거나 언급되었던 내용을 메모하였고, 그 내용을 중심으로 다시 주제를 나누어 재정리하였다. 충분한 자료 분석이 끝난 후, 자료 분석의 신뢰와 타당성을 높이기 위해서 질적 연구 경험이 풍부한 한 동료교수에게 자료 분석의 적절성을 검증 받았다. 연구자와 동료교수는 회의를 통해 자료 분석의 적합성을 논의한 후, 의견에 차이를 보이는 부분은 충분한 논의 끝에 수정하였다.

III. 연구 결과

참여자들의 면담내용을 면밀히 분석한 결과, 크게 네 가지 주제로 나눌 수 있었으며, 네 가지 큰 주제 아래 소주제를 다음과 같이 나누어 설정하였다: (1) 협력에 대한 인식 - (1-1)협력의 범주와 구성원, (1-2)협력에 대한 태도와 구성원의 역할; (2) 협력의 실제 - (2-1)협력관계 형성과정, (2-2)협력 및 의사소통의 방법과 주 내용; (3) 협력에 미치는 요소 - (3-1)협력에 도움이 되는 요소, (3-2)협력에 저해되는 요소; (4) 구성원 간의 협력을 위한 향후지원 - (4-1)인적 지원, (4-2)물리적 지원, (4-3)통합을 위한 교육 및 사전준비 강화.

1. 협력에 대한 인식

연구에 참여한 교사들의 협력에 대한 인식을 알아보기 위해 현 수준에서 그들이 생각하는 협력의 범주와 협력관계를 나누는 주 구성원이 누구인지 알아보았다. 또한 이들이 언급한 구성원의 역할에 대한 인식 및 협력에 대한 태도를 분석해 봄으로써, 교사들의 현 수준의 협력에 대한 인식을 이해할 수 있었다.

1) 협력의 범주 및 구성원

연구에 참여한 통합학급 교사들이 현재 인식하고 있는 협력의 범주는 특수학급 교사, 보조원이 있는 경우에는 보조원, 통합학급이나 장애학생 경험이 많은 일반 교사나 장애학생 전 담임교사, 그리고 장애학생의 주 양육자가 포함되었다. 그밖에 장애학생이 학교 방과 후에 참여하는 특별활동이나 치료를 담당하는 전문가들(치료사,

특수 어린이집 교사, 복지관 교사 등)이 있지만, 그들과의 교류는 매우 제한적이었으며, 협력에 대한 필요성과 인식 또한 가장 낮았다. 그밖에 장애학생과 관련된 문제를 특수교사뿐만 아니라 리더들(교장이나 교감)과 대화나 협조요청을 하는 등 나름의 협력을 시도하는 경우도 있었다.

(1) 특수교사

대부분의 연구 참여자들에 의하면 통합학급을 운영할 때 가장 의지하고 협력을 주로 하는 구성원은 특수학급 교사와 장애학생의 이전 담임교사라고 언급하였다.

통합반을 맡았을 때, 장애학생 지도에 대한 두려움이나 불안감이 있어요. 그래서 전 특수학급이 필요하다고 생각해요. 모르는 게 있거나 어려운 일이 있을 땐 바로 달려가서 물어봐요. 제가 잘 모르니까... 어디 뭐 달리 물어볼 때도 없잖아요... (교사 b)

오히려 저는 작년 쌤에게 많이 물어봐요. 또, 같이 통합학급을 담당하는 선생님? 경험이 있으니까...만나기도 편하고, 현재 맡고 있는 고충이 비슷하다고나 할까요...저는 현재 맡고 있는 애 작년 담임쌤이랑 얘기하면 많이 도움이 돼요. (교사 a)

다른 한 교사는 장애학생에 대한 지식과 정보가 부족하기 때문에 장애학생과 관련된 사람들과 협력이 필요하지만, 실천이 잘 안 된다고 한다.

협력요...중요하죠, 선생님(특수교사)하고, 보조쌤하고, 저하고, 또 부모님하고... 이렇게...제가 그 아이에 대해서 어떻게 해야 할지 잘 모르잖아요, 그러가지고 이분들이 필요한데... 근데, 생각만큼 이렇게 만나가지고 얘기하고, 그게 잘 안 되더라고요. (교사 g)

(2) 부모 및 가족

한편, 부모의 참여태도가 적극적인 경우에는 부모와의 협력에 더욱 중점을 두기도 했다. 한 교사는 부모의 적극적인 참여가 통합학급 운영에 많은 도움이 되었다고 한다.

협력은 음... 전, 주로 아이의 부모님과의 소통에 주력하고 있어요. 부모님이 관심이 많으시고, 정서적으로나 뭐로나 여러 가지 관심이 많으셔서 지도하는데 크게 어려움은 없어요. 제가 생각하기에는 부모님들과의 소통이 잘 되는 것이 되게 중요한 것 같아요...일단 부모님이 케어(care)를 많이 해주시면 낫고... 뭐 어려움이 아무래도 적죠. (교사 a)

10 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 4호)

(3) 학교 리더들 (교장, 교감 선생님 등)

이밖에 한 교사는 교장, 교감 선생님이나 교무부장 선생님께서 의지하고 협력을 요청하기도 한다고 했는데, 가끔 들어주고 위로를 해 주는 정도이고 실질적인 도움은 거의 없다고 한다.

의지는 모르겠지만, 그 부분에 대해서 알고 계셔야 하고, 또 제가 해야 하는 큰 방향을 주셔야 하는 분이 교장선생님, 교감 선생님이시니까...저 나름대로는 소통의 시도를 하는데, 그러면 잘 들어 주시고, 도움을 주시려고 하지만은, 제가 말씀을 드릴 때는 분위기가 괜찮았어요, 근데 실질적인 도움이 되거나 방향을 제시해 주진 않으세요.(웃음)...그래도 잘 들어주세요, (교사 d)

(4) 학교 방과 후 활동 전문가들

참여자들에 의하면, 학교 이내의 교사들과의 협력을 제외하고는 장애학생이 다니는 방과 후 활동을 담당하는 복지관 선생님이나 치료교사들과의 교류는 거의 없거나 제한적이라고 한다. 한 특수교사에 의하면, 매우 제한적이거나 특수교사는 학교 장애학생을 데리러 오는 교사와 짧은 대화를 나누는 기회가 있지만, 통합학급 교사는 장애학생 방과 후 활동에 참여하는 전문가들과 전혀 교류가 없다고 한다.

여기 샘(통합학급 교사)은 안하고, 제가 OO 담당 샘하고...문제가 딱 발생했을 때 만나죠, 근데, 처음에 왔을 때, 우리 아이들이 거기에 다니다가 와요, 입학하기 전에 그 어린이집을 유치원 때부터 다녀요, 거기서 제가 정보를 이제 다 받죠...보지는 안 했고, 데리고 오고 그러거든요, 차로, 그러면, 오신 샘들하고는 얘기를 좀 하죠, (특수교사)

2) 협력에 대한 태도와 구성원의 역할

연구에 참여한 대부분의 교사들이 협력에 대한 필요성은 느끼지만, 장애학생과 관련하여 특수교사나 보조원에게 적극적으로 물어보거나 정보를 공유하지 않는다고 한다. 한 교사는 그 이유가 이제까지 협력에 대해서 생각해 본 적이 없을뿐만 아니라 장애학생에 대한 어려움을 느끼지 않기 때문이라고 한다.

저는 협력을 그전에는 안 해 봤어요, 별로 생각을 해 본 적이 없어요, 왜냐면 저 같은 경우는 별로 어려움이 없고, 또 아이들이 심각하지 않으니까, 이 정도는 넘어가야겠다 싶었죠, 학교 특성상 더 심한 아이들이 있어서, 뭐 협력은 잘 모르겠지만, 다른 학년 보면 상태 심각한 아이들이 있는데, 개들이 지원받아야 하는데...잘 안 되고... (교사 e)

몇몇 참여자들은 특수교사가 지닌 전문성의 차이로 인하여 협력에 대해 매우 조심스러운 태도를 보이기도 하였으며, 서로의 역할에 대해서도 분리된 인식을 하는 경향이 있었다.

좀, 그런 부분을 터치해도 되나 싶기도 하고...내가 어느 정도 개입해야 하는지도 모르겠고, 사실 좀 고민도 되고... 고민만 하다가... 그 특수학급 선생님도 나름 스케줄이 많아 보이기도 하고... 일일이 궁금한 점, 어려운 점을 물어보기가, 뭐, 좀 어렵죠. (교사 f)

도움반 쌤(특수교사)이 구체적으로 다가와야 한다고 생각해요, 다가와 주어야 하는데... 그들이 전문가니까... 근데, 사실 일반 쌤들과도 교류나 소통이 잘 안 돼요, 우리가 이것이 담임 중심 문화잖아요, 담임 중심 문화라서, 이게 내반은 또다른 나의 왕국이다... 이런 느낌이죠... 그리고, 도움반 쌤은 역할이 전혀 다르기 때문에, 개별교육 담당이기 때문에... (교사 f)

다른 한 교사는 장애학생이 학교 방과 후에 다니는 복지관과 그곳 선생님들에 대해 강한 불신감을 나타냈다. 학교에서 배우는 학습과 연계가 전혀 되지 않는 느낌과 전문성에 대한 의구심이 들기 때문이라고 설명하였다.

그전에 그 아이에게 들었을 때, '공부방에 가요' 라고 했지만은, 공부방은 결국 복지관이었어요, 복지관, 그 공부방 가는 것도 피아노 학원이라요, 그 부분을 아이에게 물었더니, 피아노 선생님이 와가지고 아이들을 놀이치료를 해준다고 이렇게 말을 하는 거예요, 아니, 피아노 선생님이 왜 놀이치료를, 음악치료라면은 이해가 가는데... (교사 d)

오늘은 다른 일이 있어서 그 친구 가방을 열어봤는데, 공부방에서 공부하는 교재라고 하는데 모음을 받아쓰기처럼 하더라구요, ...너 공부방에서 이걸 하고 있니? '거기서 숙제로 이런 걸 해요' 라고 말을 하는데, 이 아이가 자음과 모음 자체는 알고 있고, 거기에서 받침이 있는 글자를 읽거나 쓸 수는 없어요, 근데, 모음을 거기서 가르치고 있다는 것이...오늘 그 책을 보고 기본이 너무 안 좋았어요. (교사 d)

또 다른 교사는 어머니의 성향과 태도 때문에 협력이 매우 어렵다고 한다. 조용하고 표현을 하지 않는 성격이기도 하지만, 꼭 필요한 부분은 특수교사와 주로 소통한다고 한다.

엄마는 특수교사에게 이야기 하는 것을 좋아하는 것 같아요, 그게 더 편한지...반에 무슨 일이 있거나 할 때 전화드려도 거의 듣기만하고 "네, 네" 라고만 하다가 끊으세요, 저한테는 아무 말씀 안 하시는데, 꼭 할 얘기가 있으면 특수교사에게 얘기하는 것 같아요, 한번은 이

12 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 4호)

친구가 사춘기라서...사건이 여러 번 있었어요...그래서 어머니께 전화를 드려서 이런 일이 있었다고 했을 때, 아무 말씀이 없으셨어요, 그러다가, 다음날 특수교사가 와서 그러는데, 어머니가 굉장히 화를 내셨다고, (교사 b)

덧붙여서 이 교사가 힘든 일이 있을 때 어머니에게 도움이나 협력을 요청한 경우가 있었지만, 방법이 없다는 답변만 돌아오기 때문에 협력 자체에 어려움을 겪는다고 한다. 결국 이 교사는 그 학생과 관련된 일은 온전히 담임교사인 본인이 모두 책임져야 할 일이라고 생각했다고 한다.

2. 협력의 실제

다양한 구성원들과의 협력을 구축하기 위해서 반드시 필요한 과정은 구성원들 간의 긴밀한 관계형성이다. 따라서 통합학급 교사들의 실질적인 협력의 상황과 내용을 이해하기 위해서 먼저 각 구성원(가족, 특수교사, 보조원 등)과의 협력관계 형성이 어떻게 이루어지는지 알아보았다. 그런 후, 실질적으로 협력을 위해 사용되었던 구체적 방법 및 전략과 협력의 주요내용에 대해 분석해 보았다.

1) 협력관계 형성

연구 참여자들의 협력관계 형성 방식과 과정에는 조금씩 차이를 보이는데, 그 중에서 가장 주목할 점은 개인적인 친분이나 친밀감을 통해서 협력관계를 형성하는 것이었다. 이들은 학교 내에서의 의사소통이나 교류를 통해서가 아닌, 학교 바깥에서 카풀(car pool)과 같은 방법을 통해 자연스럽게 친밀감을 형성하면서 협력관계가 형성이 되었다고 한다.

그 전에는 보조가 공익이었거든요, 그때...지체장애 애였는데, 우리 교실까지 데리고 와 주시고, 데리고 가고, 그것만 하고 교실에 딱 앉혀놓고 가는 거예요, 그래 가지구, 잘 지냈던 것 같아요, ...잘 도와 줬어요, 왜냐하면, 내 차를 타고 다녔거든.(웃음)...그러니까는 잘 도와주더라고요, (교사 f)

올해 같은 경우에는 작년부터 특수반 쌤이랑 친했기 때문에 애(장애학생)는 알던 아이예요, 애가 좀, 몰입성이 있어서 몇 번 인사를 하고 했기 때문에, ...같이 커플하고 다녔어요, 같이 다니니까, 같이 얘기 나누면서 자연스럽게 이런 얘기가 나오니까...애들 성향 같은 것을 많이 얘기했거든요, (교사 c)

다른 한 교사는 처음에는 교실에 보조원이 있다는 자체가 부담스러웠지만, 보조원이 장애학생을 잘 지원해 줄뿐만 아니라 그 학생 주변에 앉아있는 일반 학생들까지 활동을 할 때 도움을 주기 때문에 신뢰가 많이 생겼다고 한다.

처음에는 솔직히, 나도 사람인데, 성인이 누군가가 제 교실에 있는 것이 부담스러웠죠, 하지만, 그 분이 계시면 장애아이 뿐만 아니라 그 주변 아이들까지도 통제가 되고, 너무 도움이 되는 거예요, …활동을 하면 그 분이 계시는 팀은 빨리 끝나고, 잘 하고, 그래서 너무 너무 감사했어요, 그 분이 아이들이 잘 참여할 수 있도록 도와줘요, 확실히 그 분이 계시는 팀이 잘 해요. (교사 b)

2) 협력 및 의사소통의 방법과 주 내용

(1) 교사 및 보조원과의 협력 방법과 주 내용

협력 및 의사소통 방법은 연구 참여자의 상황에 따라 조금씩 달랐지만, 대부분의 교사들은 바쁜 일상 때문에 주로 간단한 통화나 메시지를 통해 소통하며, 장애학생에게 심각한 문제가 발생하면 직접 만나서 소통한다고 한다. 대부분의 참여자들은 주로 문제가 발생했을 때 만나기 때문에 협력이나 의사소통하는 횟수가 한 학기동안 평균 3, 4번 정도가 된다고 하였으며, 정기적이라기보다 비정기적으로 그때그때 필요할 때 협력한다고 한다. 한 교사는 아래와 같이 협력의 방법이나 대화하는 횟수에 대해 설명하였다.

일주일에 몇 번 이런건 아니고, 문제행동 있을 때나, 학교 이 상황 자체가 차분히 만나서 얘기하고 할 그럴 상황이 아니에요, 아이에게 어떤 문제가 있을 때, 그 때 서로 이야기를 그렇지, 서로 메시지로, 메시지를 많이 이용하지, …왔다갔다 티타임이나 그럴 거들도 없고, …그리고 전화 통화, 인터넷, 교내전화, 아마 다른 학교도 다 비슷할 거예요. (교사 g)

다른 한 교사는 특수교사와 관계가 잘 형성이 된 이후로는 장애학생에게 문제가 있을 때뿐만 아니라, 일상적으로 비형식적인 방법을 통해서 장애학생과 관련하여 다양한 부분에 대해 이야기를 나누고 협력한다고 했다. 하지만, 이런 협력도 관계형성이 어느 정도 이루어진 학기 중반이 되어야 가능한 일이라고 한다. 또한, 이 교사는 특수교사가 ‘장애의 날’에 자신의 반에 와서 장애학생과 관련된 동영상을 보여주고 반 아이들과 이야기를 나누었던 경험이 자신을 비롯해 아이들에게도 매우 도움이 되었다고 한다.

‘장애인의 날’ 저희 특수학급 선생님이 저한테 오셔서 강의를 하겠다고 해서…저도 아

14 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 4호)

이들에게 어떻게 교육을 시켜야할지 모르기 때문에 했는데, '승강원의 천사' 라는 동영상을 보여줬어요, ...바로 모든 걸 하는데 아이가 너무너무 밝고...아이들도 "장애를 가진게 문제가 아니라 몸을, 몸도 필요없이 자기 혼자서 잘 할 수 있다는 그 친구를 보면서 많이 배웠다," 하고, 그 친구처럼 발가락으로 이름 써보고, 우리 아이들도 실질적으로 간접 체험하기 해봤거든요, 그래서 이런 식으로 아이들과 함께 해봐도 괜찮겠다라는 생각을 해봤어요. (교사 d)

또 다른 한 교사는 보조원과의 무언의 협력에 대해서 설명하였는데, 이 교사는 구체적으로 협력을 나눈다기보다는 보조원이 하는 역할과 사용하는 교수전략을 잘 관찰하였다가 자신이 그런 방법들을 적절하게 활용한다고 하였다.

대화를 통해 협력을 하기보다는 보조샘이 하는 걸 보고 잘 관찰했다가 기억했다가 어떻게 해야 할지를 배우고 나중에 제가 써 먹죠.(웃음)...따로 이야기하는건 없는데, 뭐 눈치껏 무엇을 해야하는지 알죠, 뭐, 40대 초중반 정도 된 인상중은 아주머니였는데, 서로의 역할이 분명했었고요, 그리고 일을 열심히 잘 하셨어요, '제가 꼭 뭐 이거 해 주세요' 할 것 없이... (교사 b)

다른 한 교사는 6월 초 즈음에 자신이 여유가 생겼을 때, 특수교사를 자신의 학급으로 초대해서 차를 마시며 대화를 나누었다고 한다(교사 h). 또한 학기가 끝날 무렵 다시 한 번 이런 기회를 가지고 싶다고 덧붙였다. 참여자 중 두 명의 교사만이 개별화교육프로그램(IEP) 협의회를 통해 특수교사, 통합학급 교사, 부모님과 소통하는 기회를 가졌다고 한다.

(2) 부모 및 가족과의 협력 방법과 주 내용

장애학생 가족이나 부모와 협력은 주로 전화 통화나 등하교시 잠깐 짬을 내어서 이루어진다고 한다. 또한 주로 학기 초 상담을 통해 부모가 아이의 장애 특성이나 담임선생님이 참고로 알아두어야 할 점들에 대해 이야기를 나눈다고 한다.

문자로나 면담을 많이 해요, ...그리고 처음 입학했을 때, 처음 반 배정이 되었을 때, 우리가 학부모 상담기간을 2주간 있거든요, ...일단 특수학급 엄마들은 거의 날마다 하교시간에 와서 아이를 데리고 가기 때문에, 그때그때 잠깐 얘기할 때도 있고, (교사 a)

한 교사는 장애학생의 어머니가 안 계시고 아버지는 경계선 장애를 가지고 있기 때문에 주로 아이의 할머니와 대화를 하는데, 아이의 장애에 대해서 다음과 같이 이해를 시킨다고 한다. 이 교사의 대화내용에서 주목할 점은 아이의 현실을 그대로 전달해 주기도 하지만, 그 아이의 장점에 대해서도 강조하여 이야기한다는 것이다.

할머니는 하소연을 많이 하시고요, ...애가 지적장애가 있음에도 불구하고 할머니는, 할머니나 이제 학습에 관심이 높으시고, 애가 이제 글은 읽을 수 있어요, ...그런 경우는 저 같은 경우는 분명히 말씀을 드려요, ...오늘 뭐 이렇게 물론 장점도 많이 얘기를 해요, 애가 흥이 많 아가지고, 춤을 막 추면서, 너무 흥이 많고, 즐거워하더라, 이러면서 이제 그런 점들을 얘기하지만, 하지만 뭘 물어보고 했을 때, 애가 글은 읽지만 생각은 연결은 되지 않기 때문에 애가 무슨 말을 하는지 이해를 잘 하지 못한다, 이렇게 그냥 얘기를 해요, (교사 c)

다른 교사도 어머니의 장애 때문에 협력의 한계가 많지만, 기본적으로 꼭 필요한 사항에 대해서는 이야기를 한다고 한다. 다음의 이야기는 장애를 가진 어머니와 여동생(장애학생의 이모)의 협력을 보여준다.

어머니와 깊이 있는 대화는 못하죠, 지적장애가 있기 때문에...내일 소풍간다 하면, 이모님한테 "내일 소풍가니까, 애 김밥 싸 주세요," 하면서 "동생한테 전하세요," 하면 그런 건 해요, 그 엄마도 다 하시는데, 지능이 낮으니까, 지적장애시니까...일상생활을 하는데는 괜찮지만 깊은 대화는 어렵고, 이모님은 관심도 많고, 되게 그런 이모 없죠, (교사 g)

3. 협력에 미치는 요소

협력의 실천상황을 바탕으로 연구 참여자들이 느끼는 협력에 직·간접적으로 미치는 영향을 긍정적, 부정적 측면에서 분석해 보았다. 먼저 협력에 도움이 되는 요소로서 (1) 정서적 유대감, (2) 접근성의 용이함, (3) 구성원의 적극적인 태도가 있었다. 반면 협력에 저해되는 요소로는 (1) 업무과다, (2) 관점의 차이, (3) 역할에 대한 인식 및 태도, (4) 학교 시스템을 공통적으로 지적하였다.

1) 협력에 도움이 되는 요소

(1) 정서적 유대감

여러 참여자들은 협력을 원활하게 하기 위해서는 구성원들 간의 정서적 유대감이 중요하다고 설명하였다.

그 선생님의 심성이나 성격 같은거, 그러니까 뭐라고 해야 하지, 정서적으로 통한다고나 할까...왜 그런 느낌이 들잖아요, 사람마다...저번에 작년에도 특수반, 통합반, 완전 통합반이었거든요, 작년에도 쌤이 참 잘해 주셨어요, 잘 통했어요, (교사 g)

16 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 4호)

저는 말을 하면서 많이 친해지는 타입인데, 그 선생님과 얘기를 하면서 조금씩 이제 어려웠던 부분이 많이 풀어지는...그 다음부터...저두 이 학교에 온지 얼마 안 되었구, 그 선생님두 비슷하고, 그러다 보니까 그런 기회가 생겼는데...동년배니까, (교사 d)

(2) 접근성의 용이함

몇몇 참여자들은 통합학급과 특수학급이 가까이 있다거나 다른 업무로 인해 자연스럽게 만나는 빈도가 잦기 때문에 소통하는 빈도가 높아지고 협력에 많은 도움이 된다고 한다.

(특수)선생님이 저희 같은 경우에는 교재연구실을 같이 써요, 그 쌤하고 같은 학년을 배정해 주셨기 때문에 교재연구실을 같이 쓰기 때문에 거기서 쉽게 얘기를 하고, 애들 상황에 대해서 상의하기 쉬운 거죠, 다른 학년은 또 다를 거예요,...그러기 때문에 거리감이 좀 없어요, 매일매일 보니까, (교사 c)

처음에 들어오면 여기 잼아요, 우리가 같은 건물이고, 출근하면 바로 여기를 통과하게 되니까...지나가다가 보게 되고, 인사하고, 쌤이 또 먼저 "안녕하세요" 해요, 그러가지고 첨에 선생님 봤을 때, 특수반인지 몰랐어요, 뭘 할라해도 여기를 잘 지나가니까, 오며가며 자주 봐요, (교사 e)

(3) 구성원의 적극적 태도

구성원들 중 교사의 경우는 적극적 혹은 긍정적인 태도가 협력에 많은 도움이 된다고 한다. 일반교사와 특수교사 중 한명이라도 적극적인 태도를 보였을 때, 협력을 위한 관계형성이 더 잘 되는 것 같았다.

학기 초에 연구보고서를, 논문을 써 볼까하구, 쌤께 잠깐 ○○의 그거를 보여달라고 했는데, 흔쾌히 주셔서 복사해 가지고 주셔서 참고를 했어요, 그래서 아, 선생님 정말 괜찮으시구나 했어요, 인제 '도와줄 것 있으면 이야기 하세요' 하고 잘 도와주시고, (교사 g)

학부모를 포함한 가족인 경우에도 그들의 적극적인 참여가 협력에 많은 도움이 된다고 설명하였다.

처음 반 배정이 되었을 때, 우리가 학부모 상담기간을 2주간 있거든요, 두분 다 오셔 가지고 이야기를 나누었어요, 뭐, 아이의 상태, 장애 정도, 특성 등등...그전에는 또 입학서류를 왔다갔다 하시고, 어머님께서 얘기해 주시는 건 애가 이러하니까, 선생님이 알고 계시면 좋겠

다고, 관심이 많으세요. (교사 a)

2) 협력에 저해되는 요소

(1) 업무과다

협력에 방해가 되는 요소로 가장 많은 참여자들이 언급했던 것이 학교 내의 업무과다였다. 이들은 업무과다로 협력을 구체적으로 혹은 지속적으로 해야겠다는 마음은 있지만, 여유가 없다고 호소한다.

실질적으로 인제 업무과다가 많구요, 솔직히...그래서 뭔가 이렇게 애들 하교시킨 후에도 계속 연수나 이런 것들이 너무 많아가지고, 쌤들이 편하게 찾아가고 얘기하고 그런 시간이 안 나요...내가 좀 더 시간이 나야지 한명 한명한테 가서 얘기도 하고 그러는데... (교사 f)

눈치껏 봐도 쌤들이 시간이 안 나요, 내 코가 석자인거지, 어, 컴퓨터 문화가 정착이 되면서 더 이렇게 된 것 같아요, 서로 너무 바쁘고, 기본 업무가 너무 많아요, 새롭게 익혀야할 것이 너무 많고, 교육과정 같은 것을 재구성해야 할 것이 너무 많아요. (교사 ㄱ)

(2) 관점의 차이

몇몇 참여자들은 특수교사와 일반교사의 관점의 차이가 협력을 하는데 한계가 있다고 한다. 특히 학습지도 면에서 서로 간의 관점의 차이를 나타냈다.

제가 이제 "우리반 ○○가 가정에서나 학교에서 행동이 왜 다른가?" "왜 아이가 그렇게 대답을 잘 안 하고, 주눅이 들어있는 것처럼 보이는지?" 뭐 이런 것들 물어봤어요, 근데, 얘기 해 보니까 알겠더라고요, 음... 특수반에서 학습적인 부분을 많이 강조하는 것 같아요, 이 쌤이, 제가 봤을 때는, 의욕이 넘쳐서 욕심을 부리는 부분이 없지 않는 것 같아요, 젊어서 그런지... (교사 ㄱ)

특수쌤과 많이 가까워 졌지만, 그래도 건드릴 수 없는 부분이 있잖아요...개(장애학생)가 필요한, 할 수 있는, 아는 범위 내에서 할 수 있는 단어들... '이런 건 싫어요, 저런 건 싫어요' 이 정도는 할 수 있어야 하잖아요, 특수 선생님한테도 얘기를 했었는데, 그 선생님이 "이 친구는 목표는 이 정도로 잡았지만, 지금 수준은 이래요," 하더라고요, 근데 그렇게 가다가 돈 계산도 전혀 안 되구...얘가 자기 이름을 쓸 줄 알아야지, 뭐가 필요하겠어요? (교사 d)

(3) 역할에 대한 인식 및 태도

장애학생 부모나 가족의 경우는 대부분 통합학급 교사보다는 특수학급 교사와 소통하는 것을 더 선호한다는 점이 통합학급 교사에게는 협력을 어렵게 한다고 한다. 다음의 통합학급 교사의 설명을 통해 장애학생들 가족이 특수교사를 더 편하게 생각하고 더 많이 소통하는 이유를 알 수 있었다.

저는 딱 한번(장애학생 부모와의 소통), (웃음)…모르겠어요, 내가 학부모라도 내 아이가 장애를 가지고 있는 것 때문에 특수쌤에게서 정보를 더 많이 얻잖아요, 그리고 아침에 저희가 심한 아이들은 원반으로 바로 가지 않고, 조회시간 지나서 가고, 그러기 때문에 특수반 쌤이랑 부딪힐 일이 더 많죠, (교사 f)

이 외에도 부모의 소극적인 태도가 협력을 어렵게 한다고 호소하는 교사도 있다.

부모님과 소통이 어려워요, 행사가 있으면 아이를 안 보내버려요, 예를 들어 수영체험학습 같이 야영체험활동이라든지, 저는 개인적으로 아이가 같이 참여시켰으면 좋겠는데, 엄마가 참여시키지를 않아요, "우리 아이는 안 돼요," 라고 하면서…여러 가지 말씀을 드리지만 벽이 있어요, (교사 h)

(4) 학교 시스템

마지막으로 몇몇 참여자들은 학교 시스템 특성 때문에 협력이 어렵다고 하였다. 예를 들어, 매년 담임이 바뀌고 통합학급 담당이 누가 될지 예측불가능하기 때문에 당년에는 통합학급을 운영하지만, 다음해에는 어떻게 될지 모른다고 한다. 또한 전체 학교의 장애학생 수에 따라 정부에서 법적으로 특수교사의 지원체제도 달라지는 것이 문제가 된다고 지적하였다.

올해부터 정책이 바뀌어서 특수 판정을 받은 아이가 2명이면은 정규 특수교사가 발령이 나지 않구요, 기간제 교사가 옵니다, 한 명이 나오면 이제 순회를 하게 합니다, 3명 이상이 되야지 정규교사가 오고, 내년에는 또 변수가 있으니까…6학년 아이가 졸업하고 가면…그 아이의 수준 자체도 다시 떨어져 있는 그런 상태에서 다시 새 학기에 새로운 선생님이 오시게 되니까, 뭐 일주일에 이틀 오시는데,…그거 가지고 하루는 체험학습 가겠다, 또 출장을 가신다 이런 식으로 가면 아무래도,,, 제가 담임이 아닐 수도 있고… (교사 d)

4. 협력을 위한 향후 지원

앞서 다양한 구성원과의 협력에 대한 인식과 협력의 실제 및 영향을 미치는 요소들을 분석해 보았는데, 이를 바탕으로 협력을 위해 앞으로 필요한 지원방안에 대해 살펴보고자 한다. 많은 참여자들이 원활한 협력을 위해 다음의 세 가지 측면의 지원이 필요하다고 하였다: (1) 인적 지원, (2) 물리적 지원, (3) 통합을 위한 교육 및 사전준비 강화.

1) 인적 지원

많은 참여자들이 턱없이 부족한 인적자원이 가장 협력을 어렵게 만든다고 한다. 학교에서 일반교사나 특수교사를 보조해 주는 인적 자원이 없어서 더욱 바쁘고 여유가 없다는 것이다.

저는 보조샘이 들어오는 것이 별로 그렇게 신경 안 쓰이거든요, 근데 어떤 샘은 신경 쓰이는 선생님도 있다고 그러더라고요, 근데, 전 보조샘이 있으면 더 안심이 되요, 그리고 인제 보조샘이 옆에서 도와주고 이러니까, 제가 신경을 안 써도 되고, 저도 여유가 생기고...또 한 반에 있으면 자연스레 협력이 되지 않을까요? 그 샘한테 그때그때 물어봐도 되니까... (교사 e)

교사와 아이 대비 비율이 적절하지 않아요, 턱없이 부족해요, 공익요원이라도 지원해주면 좋겠는데...담임교사가 하루종일 할 일이 너무 많아서 (특수)샘이랑 얘기할 시간이 없는 거예요...그 샘도 애들이 많아서, 항상 바빠 보이고, 그 샘도 보조교사라도 있으면 여유가 있을 텐데... (교사 f)

2) 물리적 지원

물리적 지원 측면에서는 참여자들이 공간적으로 가까워서 자주 만날 수 있는 근접성과 학급의 교사 대 학생의 비율 감소를 가장 많이 언급하였다. 물리적 지원은 다소 인적 지원과 연관이 되는 부분이다.

앞으로 통합반을 배정할 때 그 학년으로 같이 배정해주시면 좋겠다는 생각이 들더라고요, 중증일 때, 조금 더 요하는 아이가 있을 때, 그 쪽으로 반을 배정해주면 조금 더 도움도 받고, 찾아갈 때도 더 낫고 그렇죠, 더 쉽고... (교사 c)

일단 학생 수가 줄었으면 좋겠어요, 물리적인 환경조성이 마련되어야 한다고 봐요, 업무

20 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 4호)

가 너무 많고, 행정적인 업무가 너무 많아요, …여튼 혼자서 모든 아이들을 하기에 너무 어려워요. (교사 g)

3) 통합을 위한 교육 및 사전준비 강화

마지막으로 몇몇 참여자들이 원활한 협력체제 구축을 위해서 예비교사들의 특수교육과 관련된 교육과정 강화와 현장에서 교사들의 통합반 운영에 대한 사전준비가 필요하다고 한다.

협력체제가 끈끈하지 않아요, …학기 초부터 이루어져야 하는데…말로는 협력을 이야기하고 있지만, 별다른 경우로 생각하는 거죠, …선생님들이 의무적으로 특수교육을 더 강화해야 하고, 상담관련 연수가 대폭 강화, 증가되어야 한다고 생각해요, 그 뜻은 학교현장에서 만들어야 한다, 적극적인 뒷받침이 되어야 하는 시스템으로 가야하는데, 구체적인 모델이 만들어져야 한다고 봐요. (교사 h)

다른 한 교사는 통합학급 교사는 반이 배정된 후 시기적으로 적절한 교육이 이루어져야 한다고 했다. 협력과 직접적인 관련이 없는 듯이 보이지만, 결국 이런 사전교육이 통합학급 담당교사로 하여금 더욱 여유를 가지게 하고, 따라서 다른 구성원들과의 협력을 더욱 원활하게 하는 요소인 것 같다.

그 이 아이가 배정되었을 때 3월 초에 통합반에 대한 교육이 있어야 될 것 같아요, …3월 초에 이 아이를 이해할 수 있고 일단 연수가 있었으면 좋겠어요, …그러니까 온라인 연수보다는 하루나 이틀 동안 간단히, 개괄적인 것을 3시간 연수하고 책자를 이렇게 활용하는 식 있잖아요, 3월초에 좀 바쁘면은 미리 책자라도 통합반 샘들에게 나누어 준다든지, 자료를 미리 주고…그리고 이제 3월 바쁜거 지나가면 4월에 연수를 한다거나 이런 식으로… (교사 c)

IV. 논의 및 제언

본 연구는 초등학교 통합학급 교사들을 대상으로 개별심층 면담을 통해 가족 및 전문가들과의 협력에 대한 인식과 그들과의 협력관계 및 구체적인 실천방법, 그리고 협력에 영향을 미치는 요소에 대해 구명하였다. 이를 통해 향후 통합적 환경에서 넓은 범주의 협력을 구축하기 위해 지향해야 할 구체적 방안을 제시하고자 하였다. 연

구에 참여한 교사들은 모두 교육경력이 5년 이상(대부분 15-20년)이었고 통합학급 운영경험이 2년 이상 되는 경력교사였다. 하지만, 이들의 오래된 교육경험에도 불구하고 연구 참여자들의 협력에 대한 인식이 다소 막연하였으며, 협력 대상자의 태도에 따라 실질적인 협력의 질적인 차이를 보였다. 먼저 교사 간의 협력을 보면, 통합학급 교사는 특수교사의 역할에 대해서 막연하게 ‘다르다’ 라는 생각일 뿐, 그들의 구체적인 역할에 대해 인지하지 못하였다. 이는 일반교사와 특수교사가 서로의 전문성에 대한 교류기회가 거의 없다는 것이 주요인인 것으로 보여 진다(강경숙, 정희섭, 2011; 최승숙, 2007). 몇몇 참여자들은 IEP회의나 협의회가 학기 초에 이루어졌기 때문에 특수학급 교사로부터 장애학생의 교육적 목표와 계획에 대한 설명을 제공받았으나, 이런 경험이 없었던 참여자들은 전혀 IEP회의에 대한 지식이 없었다. 이는 송영미와 조광순(2008)이 지적하였듯이, 일반교사와 특수교사 모두가 개별화교육 계획을 통해 구체적으로 협력을 구축해가는 방법을 인지하지 못하고 있음을 보여준다.

반면 대부분의 참여자들은 장애학생 부모나 가족과의 협력에는 여러 가지 이유로 한계점이 있다고 언급하였다. 그 중 가장 많이 지적되었던 점은 장애학생의 부모나 가족들은 통합학급 교사보다는 특수교사에게 더 많이 의지하고 소통을 하기 때문에 관계형성부터가 매우 어렵다고 하였다. 또한, 많은 참여자들이 부모와 가족의 소극적이거나 부정적인 태도가 협력에 방해가 된다고 하였다. 몇몇 교사들에 의하면 이것이 일반교사에 대한 불신에서 비롯되었다기보다는 특수학급 교사가 자신의 아이를 보다 개별적으로 지원하고 있으며, 그들의 특수교육적 전문성을 신뢰하기 때문일 것이라고 한다. 이밖에도 참여자들 중 절반 정도가 장애학생의 부모 중 한 명이 장애가 있었는데, 부모의 장애여부가 협력에 제약이 된다고 하였다. 그리고 한 명의 참여자를 제외하고는 학교 리더들과의 협력은 협력대상에 포함시키지 않는 경향이 있었으며, 모든 참여자들은 장애학생의 방과 후 활동에 참여하는 전문가(복지관 교사나 치료사)들과의 관계형성 및 협력이 잘 이루어지지 않는다고 하였다.

협력에 가장 영향을 미치는 요소로서 많은 참여자들이 정서적 유대감, 접근성의 용의, 구성원의 적극적인 태도가 실질적인 협력실천에 도움이 되는 반면에 업무과다, 서로 간의 관점의 차이, 구성원의 역할에 대한 인식 및 경직된 태도, 그리고 특수교사 지원체제가 협력에 가장 걸림돌이 된다고 설명하였다. 연구 참여자들은 정서적으로 공감할 수 있으며, 서로가 어떤 부분에서 공유할 수 있는 점이 있을 때 무엇보다 협력에 도움이 된다고 하였다. 이는 앞서 몇몇 연구(Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson, & Beegle, 2004; Turnbull, Turnbull, Erwin, & Soodak, 2006)에서 강조하였듯이 협력에 있어서 인간관계 형성이 매우 중요한 역할을 하며, 이러한 인간관계 형성은 서로 간의 태도, 가치, 신념의 공유에서 비롯된다는 것을 뒷받침하고 있다. 물리적인 측면에서는 같은 층, 같이 공유하는 공간 등 가까운 거리, 즉 접근의 용이성이나 다른 업무로 인해서 자주 만날 수 있는 외적인 요건이 협력을 용이하게

한다고 설명하였다. 마지막으로 적극적인 참여 및 태도 역시 구성원들 간의 신뢰를 형성하는데 도움이 되며, 결국 협력에도 도움이 된다고 하였다.

반대로 협력에 방해되는 요소로서 입을 모아 호소하였던 점은 교사들의 업무과다였다. 교사들은 업무과다로 인해 협력에 대한 생각은 있으나 구체적으로 실천하기가 어렵다고 하였다. 교사들의 업무과중은 사실 여러 연구논문에서 협력적 교수에 방해가 되는 요소로 꾸준히 언급되어 왔었다(강경숙, 정희섭, 2011; 강영심, 정정련, 2002; 유장순, 2006; 최승숙, 2007). 몇몇 참여자들은 특수교사나 장애학생 부모를 비롯한 가족과 자신들 간의 관점의 차이가 협력의 거리를 좁혀주지 못한다고 하였다. 이 또한 선행연구 결과에서 공통적으로 지적되었다(박소영, 신현기, 2009; 유장순, 2006; Turnbull, Turnbull, Erwin, & Soodak, 2006). 그 외에도 앞서 언급되었듯이 부모의 소극적인 태도와 교사를 포함한 전문가들의 역할에 대한 고정관념이 협력을 구축하는데 어려움을 준다고 하였다. 따라서 이들이 향후 보다 원활한 협력을 위해 제시하는 방안으로서 특수교육보조원의 지원, 통합학급과 특수학급의 교사들 간의 교류기회 확대, 예비교사의 특수교육 제공 및 현장 교사의 통합에 대한 사전준비 강화를 언급하였다.

이러한 결과를 통해 교사들의 협력에 대한 인식과 범주는 그들이 처해 있는 구성원의 태도와 상황에 따라 달랐으며, 협력구축에 대한 구체적인 방안이 매우 제한적이라는 것을 알 수 있었다. 협력의 실상에서도 비슷한 결과를 볼 수 있었는데, 본 연구에서 협력의 범주로 포함하였던 가족과 교사 및 관련 전문가들 간의 협력적 네트워크가 체계적으로 형성되어 있지 않음을 알 수 있었다. 이는 결국 협력에 대한 인식의 모호함에서 비롯되기도 하였지만, 협력을 구축하기 위해 교사들이 중심을 잡을 수 있고 방법적으로나 전략적으로 구체적인 역할을 제공해 줄 수 있는 시스템의 부재로 비롯된 것 같다. 많은 교사들은 협력의 중요성과 필요성을 느끼지만, 현실적으로 그들이 책임지고 처리해야 할 업무 이외에 따로 시간과 에너지를 내어 누군가와 협력한다는 것에 대한 부담감이 매우 크다고 하였다.

이러한 점을 해소할 수 있는 방안은 인적, 물리적 지원뿐만 아니라 학교 시스템적 변화가 절실하다고 본다. 구체적인 예를 들면, 한 교사가 제안하였듯이 학기말에 통합학급 운영 교사가 정해지면 학기가 시작되기 이전에 해당교사는 특수교사 및 관련 전문가들과의 연계가 이루어져서 정보와 예비지식 면에서 도움을 받을 수 있도록 하는 것이다. 이는 협력 구축의 첫걸음이라고 할 수 있다. 우선적으로 누구와 협력을 해야 하는지를 알고 있어야 하며, 그 다음에 무엇을 어떻게 하느냐를 결정해야 한다. 많은 일반교사들이 느끼는 통합학급 운영에 대한 부담감과 두려움을 해소해줄 수 있도록 학교리더들은 사전에 협력을 구축할 수 있는 팀 형성을 마련해 주어야 할 것이다. 또한, 학기 초, 중반, 후반으로 나누어 의무적으로 장애학생 관련 구성원들(가족, 일반교사, 특수교사, 보조원 등)이 IEP에 참여하여 함께 계획하고 평가할 수 있는 장을

마련해야 할 것이다. 이러한 점을 실천하기 위해서는 사실 리더들이 통합학급 운영에 대비한 사전계획에 대한 기본적인 연수 및 교육을 받아야 한다고 생각한다. 결국 이러한 시스템의 변화는 교사들로 하여금 협력이 따로 개인적인 노력에 의해 이루어지는 것이 아닌 학교체제 속에서 공동노력으로 형성되고 실천하는 과정으로 받아들여지게 될 것이다.

본 연구를 통해 질적 연구로서 비교적 적은 수의 참여자들을 대상으로 협력에 대해 심층적 분석을 해 보았는데, 이를 바탕으로 후속연구에 대한 몇 가지 제언을 하고자 한다. 첫째, 본 연구에서는 일반교사를 중심으로 다른 구성원과의 협력에 대한 심층면담을 실행하였는데, 후속연구에서는 좀 더 다양한 구성원들(특수교사, 부모나 가족 등)의 참여를 통해 그들의 다양한 관점과 의견을 제공하고 그 차이점을 비교·분석할 필요가 있겠다. 둘째, 본 연구는 광주를 비롯하여 전남지역의 교사들을 대상으로 연구를 실행하였는데, 이곳 지역 내에서도 지역적 특성에 따라 협력의 현황에 조금씩 차이를 나타냈다. 따라서 후속연구는 보다 다양한 지역의 참여자들을 대상으로 그들의 지역적인 특성 및 구성원들의 특성이 반영된 협력의 현황과 요구에 대한 정보를 제공해 줄 필요가 있다.

마지막으로 본 연구를 통해 학령전기 아동의 통합교육에 대한 몇 가지 시사점을 언급하고자 한다. 첫째, 유아교육과 유아특수교육 분야의 예비교사들을 배출하는 학부 교육과정에서 특수교육 관련 과목뿐만 아니라 통합실천에 철저하게 대비할 수 있는 측면이 강화되어야 할 것이다. 둘째, 어린이집이나 유치원 원장 및 원감의 통합운영에 대한 심도 있는 교육이 이루어져서 교사들이 보다 원활한 협력을 구축할 수 있도록 지원(협력 네트워크 형성, 교육계획 공유, 정기적인 공식/비공식 회의 등)해야 하며, 교사들에게 통합에 대한 사전교육 또한 제공되어야 할 것이다. 셋째, 특수교육과 관련하여 실질적인 도움을 줄 수 있는 전문가들을 초빙하여 정기적인 연수 및 교육이 제공되어야 할 것이다. 온라인 보다는 오프라인을 이용하여 베테랑 교사를 초빙하는 등 지식전달 위주보다는 실질적인 사례를 들어줄 수 있는 연수 및 교육이 제공되어야 한다.

참고문헌

- 강영심, 정정련 (2002). 초등학교 통합학급에서의 협력교수에 대한 특수교사와 통합학급 교사의 인식. **정서·학습장애연구**, 17(3), 107-130.
- 강경숙, 정희섭 (2011). 일반교사의 통합학급 내 장애학생의 수업통합 효율화를 위한 관련 수업 구성요인에 대한 인식 조사. **지적장애연구**, 13(4), 141-161.
- 교육과학기술부 (2011). **특수교육 연차보고서**. 서울: 교육과학기술부.

24 특수교육 저널: 이론과 실천(제13권 4호)

- 박명화 (2010). 초등학교 통합학급교사와 예비교사의 통합교육 준비도와 교수적 통합 실태 분석. **특수아동교육연구**, 12(3), 369-388.
- 박소영, 신현기 (2009). 통합된 장애유아의 변화를 통해 본 협력교수의 이점. **특수교육학연구**, 43(4), 197-221.
- 박수정, 노진아 (2010). 통합학급에서 유아교사와 유아특수교사의 협력교수에 대한 연구. **유아특수교육연구**, 10(3), 1-20.
- 손영화, 권요한 (2010). 특수교육보조원의 활용 실태 및 통합교육을 위한 바람직한 역할 탐색을 위한 질적 연구. **현상·해석학적 교육연구**, 7(2), 33-59.
- 송영미, 조광순 (2008). 장애유아 통합 교육·보육기관 교사의 역할 수행과 갈등. **유아특수교육연구**, 8(3), 67-87.
- 유장순 (2006). 초등학교 통합학급에서 협력교수 실행에 관한 협력교사들의 인식 분석. **특수아동교육연구**, 8(2), 1-27.
- 이소현, 박은혜 (2011). **특수아동교육** (3번째 수정판). 서울: 학지사.
- 최승숙 (2007). 초등학교 통합학급에서의 협력교수 실시 후 교사와 학생의 인식 조사. **한국특수교육학회 추계학술대회**, 263-281.
- 최승숙 (2004b.). 통합교육을 실시하고 있는 초등학교 교실에서의 협력교수 실제. **특수교육학연구**, 39(3), 269-292.
- 황순영 (2008). 통합학급교사의 통합교육에 대한 직무스트레스 분석. **통합교육연구**, 3(2), 107-124.
- Arksey, H., & Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientists*. London: Sage Publications.
- Beckman, P. J., & Hanson, M. J. (2002). Community participation of children with disabilities. In S. L. Odom, *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp.109-119). New York, NY: Teachers College Press.
- Blue-Banning, M. J., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70, 167-184.
- Brenfenbrenner, U. (1992). Contexts of child rearing: Problems and prospect. *Child and Youth Care Administrator*, 5, 59-64.
- Buyse, V., & Wesley, P. (1993). The identify crisis in early childhood special education: A call for professional role clarification. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13, 418-429.
- Dunst C. J. (2001). Participation of young children with disabilities in community learning activities. In M. J. Guralnick, *Early childhood inclusion: Focus on change* (p.307-336). Baltimore, MD: Brookes.
- Flook, L., Repetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41, 319-327.
- Guralnick, M. J. (2001). Introduction and overview. In M. J. Guarlnick, *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp.3-38). Baltimore, MD: Brookes.

- Guralnick, M. J. (2005). Inclusion as a core principle in the early intervention system. In M. J. Guarlnick, *The developmental systems approach to early intervention* (pp.59-72). Baltimore, MD: Brookes.
- Janny, R., & Snell, M. E. (2006). *Social relationships & peer support* (2nd ed.). Baltimore, MD: Brookes.
- Kim, T., & Horn, E. (2008b). Families' perceptions of community inclusion for their young children with disabilities: A comparison of Korean and American families. *The Journal of Special Education: Theory and Practice*, 9(4), 285-310.
- Kim, T., & Horn, E. (2008a). Korean parents' perceptions of their child with a disability's opportunities for community participation. *The Journal of Special Education: Theory and Practice*, 9(2), 423-444.
- Lieber, J., Beckman, P. J., Hanson, M. J., Janko, S., Marquart, J. M., Horn, E. M., & Odom, S. L. (1997). The impact of changing roles on relationships between professionals in inclusive programs for young children. *Early Education and Development*, 8, 67-83.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98, 807-823.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sandall, S. R., & Schwartz, I. S. (2008). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs*. (2nd ed.). Baltimore, MD: Brookes.
- Sanders, M. (1999). Improving school, family and community partnerships in urban middle schools. *Middle School Journal*, 31, 35-41.
- Schwartz, I. S., Sandall, S. R., Odom, S. L., Horn, E., & Beckman, P. J. (2002). "I know it when I see it": In search of a common definition of inclusion. In S. L. Odom, *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp.10-24). New York, NY: Teachers College Press.

Elementary School Teachers' Perceptions and Practices of Collaboration with Families of Students with Disabilities and Other Professionals

Kim, Taeyoung

Honam University

<Abstract>

This article reports on a qualitative investigation of perception and practice of eight elementary teachers who were in charge of an inclusive classroom regarding collaboration with families of children with disabilities and other professionals who work with the children. Through a semi-structure interview format, the participants expressed that they don't have specific networks for collaborative works among professionals and families of children with disabilities. They also noted that several negative factors such as excessive paper works, passive or negative attitudes of members, different perspectives among members limit their practice of collaboration. On the other hand, they reported that emotional connections or intimate relationship, physical closeness, positive attitudes of the members help their collaboration. The findings suggest that teachers need a large range of supports in terms of personnel, physical, and pre-and in-service teacher preparation for inclusion in order to effectively build collaboration with families of children with disabilities and other professionals. Specifically, the supports include providing assistant teachers, easiness of access between special teachers and regular teachers, practical curriculum related to inclusive education for pre-service teachers, and in-service teachers' well-preparation for implementing inclusive class.

Key Words : Collaboration, inclusion, elementary school teacher, professionals, families

논문 접수: 2012. 08. 05 심사 시작: 2012. 08. 10 게재 확정: 2012. 11. 13