

좋은 통합수업에 대한 예비교사들의 인식 유형

서 보 순*

부산대학교 특수교육과 BK사업팀 연수연구원

《요약》

본 연구에서는 예비교사들이 지각하는 좋은 통합수업에 대한 인식의 유형과 유형별 특성을 Q-방법으로 분석하였다. 먼저 예비교사들을 대상으로 브레인스토밍을 실시하고 좋은 통합수업에 대한 진술문을 확보하여 Q-모집단을 마련하였다. 그 후 예비교사들에게 Q-표본에 포함된 40개의 진술문의 동의수준을 9단계로 분류하도록 하고, 48명의 응답을 QUANL 프로그램으로 분석하였다. 연구 결과 예비교사들의 좋은 통합수업에 대한 인식 유형은 네 가지로 구분되었으며, 연구자는 각 유형들을 ‘개별성에 토대한 어울림 추구형’, ‘수용적 관계 역접형’, ‘환경적 기반 지향-역차별 지양형’, ‘안정 속 성장 기대형’으로 명명하였다. 이러한 결과는 예비교사의 좋은 통합수업에 대한 인식을 파악하는 구체적인 정보를 제공해 주며, 성공적인 통합교육을 위한 교사교육에 유용한 기초자료로 활용될 수 있다.

주제어 : 좋은 통합수업, 예비교사의 통합수업에 대한 인식, Q-방법

1. 서론

‘무엇이 좋은 수업인가’ 하는 물음은 수업 실행하고 있는 교사들 뿐 아니라 수업을 실행하게 될 예비교사와 교사 교육을 담당하는 사람들에게 중요한 관심거리이다. 하지만 좋은 수업을 간명하게 정의 내리기는 쉽지 않다. 사전적으로 ‘좋다’는 ‘뛰어나다’, ‘유익하다’, ‘바르다’, ‘평가가 높다’와 뜻을 같이 하는데(민중서림 편집부, 2011), 학습자가 특정한 수업목표를 달성할 수 있도록 학습자의 내적·외적 환경을 계획적이고 체계적으로 조정하는 과정(한국브리태니커, 2014)인 ‘수업’에 이를 적용하여 본다면, 좋은 수업이라는 말에는 질적으로 더 뛰어나고 그 목표와 과정이 바람직하며 학습자가 효과적으로 수업목표를 달성하는 것이라는 의미가 내포되어 있다

* 제1저자, 교신저자(sbsboss@hanmail.net)

하겠다. 그렇지만 정미경(2007)과 Zimitat(2006)는 좋은 수업이란 언제, 어디서, 누가, 누구에게, 무엇을, 어떻게 가르치느냐에 따라서 달라질 수 있어 다양한 의미를 포함하고 있다 하였으며, 김재춘과 변효종(2005) 또한 좋은 수업이 사회·문화적 집단 구성원들에 따라 달리 해석되거나 규정될 수 있기 때문에 모두가 합의할 수 있는 객관적인 실체를 지니지 않는다 하였다. 이렇게 좋은 수업의 정의와 의미에 대한 명쾌한 답을 얻기 어려운 것은 ‘좋은’이라는 어휘가 가지는 상대성과 상황성, 모호함에 기인한다(서경혜, 2004; 이경민, 서동미, 엄은나, 2009; Helm, 2006; Rinaldo et al., 2009). 또한 교사, 학생, 교육과정이 얽히어 있고 다양한 맥락, 내·외적 환경과 영향을 주고받는 수업의 복잡성과 다면성 역시 좋은 수업의 실체를 불명확하게 한다. 즉 실제 수업에서 벌어지는 역동적인 상황과 이러한 상황에 직면하게 되었을 때 부딪히게 되는 의사결정들은 효과적인 수업을 정의하는 것을 어렵게 만든다(추광재, 2004).

하지만 수업은 교육의 요체이며, 교사들은 성공적인 수업을 실행하기 원하고, 학생들은 효과적인 수업에 참여할 권리가 있기에, 좋은 수업에 대한 탐구는 지속되어야 마땅하다. 명확한 실체를 찾기는 어렵지만, 좋은 수업의 정의에 대해 공감할 수 있는 묵시적인 합의는 어느 정도 형성되어 있다고 여겨지고 있으며(이경민 외, 2009), 좋은 수업을 나름의 관점으로 해석하고 그 의미를 찾고자 하는 움직임이 이어지고 있다. 좋은 수업에 대한 관점을 고찰하는 연구(Astleitner, 2005; Pratt et al., 2001; Pratt, 2002), 좋은 수업의 의미와 특성을 교과나 학교급별로 찾아내어 좋은 수업을 규정하는 연구(서경혜, 2004; 이대현, 최승현, 2006), 수업 사례의 특징에 기초하여 좋은 수업을 규명해 나가는 연구(고창규, 2006; 김주훈 외, 2003), 좋은 수업의 하위 요소에 대한 인식을 분석하는 연구(권성연, 2010a, 2010b; 방정숙, 2012; 엄미리 외, 2010; 오선아, 이순덕, 2011; 조은미, 2008; Rinaldo et al., 2009) 등이 수행된 바 있다. 특수교육 분야에서도 좋은 수업의 의미와 특성을 찾아내고(백상수, 2011; 오정숙, 2011; Bost & Riccomini, 2006), 이에 관한 인식을 분석하는 연구들이(김경옥, 임경원, 2012; 김이열, 임경원, 2011; 이해전 외, 2012) 보고되고 있다.

좋은 수업에 관한 정의와 의미는 수업을 해석하는 관점에 따라 달리 규정될 수 있다(서경혜, 2004; 조은미, 2008; Pratt et al., 2001; Pratt, 2002). 학생들에게 수업 내용을 명확하고 효과적으로 전달해 주는 것에 초점을 두는 ‘전달 관점’, 학생들이 가진 지식을 더 높은 수준으로 재구성할 수 있도록 지원해 주는 것을 좋은 수업 해석의 틀로 보는 ‘구성 관점’, 교사와 학생의 인간적 관계와 존중, 신뢰를 강조하는 ‘관계 관점’, 의도한 수업목표에 도달하는 수업을 좋은 수업으로 여기는 ‘결과 관점’, 교사가 학습자의 경험과 특성, 교수 내용을 철저히 이해하여 가르치는 것에 초점을 두는 ‘준비 관점’, 실생활 기술의 실제적 연습과 일반화를 강조하는 ‘기능적 관점’, 사회적 주제 혹은 논쟁거리를 수업에서 활용하여 가치관 및 지향점, 해결

방안 등을 학생들이 모색해보도록 하는 ‘사회개혁 관점’ 등이 그것이다.

그러나 좋은 수업을 해석하는 관점들은 독립적으로 생성되지 않는다. 수업이라는 것은 다양한 과목과 학생, 상황 속에서 일어나는 것이기 때문에 한 가지 접근만을 최상의 것으로 인식하는 것에는 실제적인 한계가 많고(권성연, 2010b), 좋은 수업을 이해하는 데는 다양한 관점이 공존 또는 혼재하며, 이들은 대립적이기 보다 보완적이라 할 수 있다(권성연, 2010a; 이대현, 최승현, 2006). 그렇다하더라도 특정 관점에 더 집중하거나 특정 관점을 더 중요하게 여기는 경향은 분명히 존재한다. 선행연구에서는 이러한 경향이 학교급, 교육대상의 특성, 수업의 맥락, 응답자의 특성 등에 따라 다를 수 있음에 주목하였다(권성연, 2010a, 2010b; 김이열, 임경원, 2011; 서경혜, 2004; 조은미, 2008; Pratt et al., 2001; Pratt, 2002).

좋은 수업 관련 선행연구에서는 수업제공자인 교사를 연구 대상으로 한 연구들이 다수인데, 초·중등교사를 대상으로 좋은 수업의 관점 연구를 수행한 서경혜(2004)와 초등교사를 대상으로 연구한 조은미(2008)는 교사들이 학생과의 인간관계를 중시하고 활발하게 상호작용하는 관계관점과 학생에게 지식을 효과적으로 전달하는 전달관점을 중요하게 인식한다는 점을 밝혔다. 또 권성연(2010a)은 중고등학교 교사들이 학생의 사전 지식에 맞게 내용을 구성하고, 내용을 잘 조직화해서 체계적으로 설명하며, 신뢰하고 존중하는 분위기에서 수업과정과 통합된 수행평가가 이루어지는 것을 좋은 수업으로 인식하면서 관계관점을 가장 중요하게 인식하고 있음을 제기하였다. 좋은 수업에 대한 특수교사들의 인식 연구에서는 특수교사들이 전달관점보다는 구성관점과 관계관점, 기능적 교육과정 구성을 중요하게 생각하는 경향이 보고되고 있다(김경옥, 임경원, 2012; 김이열, 임경원, 2011). 김경옥과 임경원(2012)은 좋은 수업을 위해 특수교사들이 흥미와 동기의 자극, 장애의 다양성 및 개별 학생의 특성 반영, 다양한 교육방법의 활용, 민주적이고 허용적이며 학생과 교사가 신뢰하는 분위기를 더 중시한다 하였다. 즉 교사와 학생 간 인간적인 관계와 존중은 일반교육과 특수교육 모두 중요하게 여기는 좋은 수업의 요소라 할 수 있으나, 수업내용의 전달이라는 측면은 일반교육에서, 수업에서 학생 개인의 특성 고려와 실생활의 연계는 특수교육에서 더욱 중점을 두고 있음이 발견되고 있는 것이다.

예비교사 또한 좋은 수업 관련연구의 주요한 연구 대상이 되어왔는데, 엄미리 등(2009)은 예비교사가 교사 정체성, 교사 전문성의 중요성을 잘 인지하고 있으며 교사-학생의 중간 위치를 차지하고 있는 대상이라 하면서, 좋은 수업을 위해 예비교사들은 다양한 교수전략 적용, 체계적인 수업설계, 교수역량 등의 요소를 고려한다 하였다. 한편 오정숙(2011)은 예비특수교사들이 장애유형과 정도에 맞는 수업, 학습자의 발달 수준에 맞는 수업, 학습자의 지식수준에 맞는 수업, 다양한 교재, 교구, 매체를 활용하는 수업, 참여활동 중심의 교육방법을 활용하는 수업 등을 좋은 수업으로 인식하고 있다하면서 장애학생의 특성을 고려하는 점을 부각시켰고, 백상수

(2011)는 실생활적인 교육과정, 아동 주도적이고 반응적인 수업, 개별화 교수 등이 예비특수교사가 인식하는 좋은 수업의 요소임을 밝혀내었다.

현직교사와 예비교사의 좋은 수업에 대한 인식을 비교한 엄미리 등(2009)과 오선아와 이순덕(2011)은 두 집단 간 인식에 큰 차이가 없다고 보고하였다. 하지만 오선아와 이순덕(2011)은 현직교사와 예비교사의 인식론적 신념에는 유의미한 차이가 있으며, 현장 경험이 있는 교사들은 교사주도적인 학습을 더 선호하고 학생들을 통제하여 더 많은 정보와 지식을 가르쳐야 한다는 생각이 강하다는 점을 언급하였다. 특히 방정숙(2012)은 교사들의 좋은 수업에 대한 인식은 잘 변화하지 않는 특성을 지니지만 예비교사들의 인식은 상당한 변화를 보인다는 점을 증명하면서, 학습자를 고려한 교육내용 선정의 측면, 교수학습방법 측면에서 변화가 두드러졌음을 제기하였다. 이러한 점에서 예비교사들의 좋은 수업에 대한 인식 연구는 그 수행 가치가 높는데, 예비교사들의 좋은 수업에 대한 인식은 이들이 추구하는 바람직한 수업의 방향임과 동시에 수년 후에 스스로 구현하게 될 수업의 지향점이 표출되는 것으로, 연구에 따른 시사점을 양성교육에 반영하였을 때 현직교사보다 유연한 인식을 가진 예비교사들에게서 더 큰 효과를 기대할 수 있을 것이다.

장애인 등에 대한 특수교육법(교육법전 편찬회, 2012)에서는 통합교육을 특수교육대상자가 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것이라 명시하고 있다. 이를 수업에 초점을 두고 이해한다면 '통합수업'이란 교육기관에서 특수교육대상 학생을 포함한 교수집단에게 교사가 의도적이고 계획적인 경험을 제공하여 교사와 학생, 학생과 학생 간 상호작용이 유발되는 것이라 규정할 수 있겠다. 다양한 특성을 가진 학습자들이 포함되는 통합수업에서는 학생들의 공통적인 요구와 개별적인 요구가 함께 고려되어야 하고, 개별 학생들의 의미 있는 참여가 보장되어야 한다는 점에서 여타의 수업과 차별성을 지닌다. 통합교육의 맥락에서 좋은 수업의 요소는 일반교육의 그것이나 특수교육의 그것과는 또 다른 독특성이 존재할 수 있기에 통합수업의 질적 요소에 대한 면밀한 탐구가 필요하다.

이에 본 연구에서는 예비교사들의 좋은 통합수업에 대한 주관적 인식을 살펴보고 이를 유형에 따라 분류하며, 유형에 따른 특성을 탐색하고자 한다. 이를 통해 예비교사들이 질 높고 바람직하며 효과적이라고 인식하는 수업의 특성을 살피고, 이를 어떤 관점으로 바라보는지를 이해하며, 그들이 인식하는 좋은 통합수업의 의미가 무엇 인지를 발견할 수 있을 것이다. 또한 예비교사들에게 통합교육에 대한 신념을 돌아보는 기회를 제공하고, 교사 양성교육의 바람직한 방향 모색에 유용한 기초자료를 제시하며, 질 높은 통합교육을 위한 실제적 시사점을 찾고자 한다.

본 연구의 목적을 위한 연구 문제는 다음과 같다.

1. 좋은 통합수업에 대한 예비교사들의 인식 유형은 어떠한가?
2. 좋은 통합수업에 대한 예비교사들의 인식 유형별 특성은 어떠한가?

II. 연구의 절차 및 방법

1. Q-표본

1) Q-모집단의 구성

본 연구에서는 연구 대상자의 의견을 직접적으로 반영하고, 진술문이 내포한 뜻을 쉽게 이해할 수 있도록 하기 위하여 Q-분류에 참여할 응답자들에게서 자연적 표본법(naturalistic sample)(김현수, 원유미, 2000)으로 Q-진술문을 확보하여 Q-모집단을 구성하였다. 연구자는 52명의 예비교사들과 통합수업의 의미에 대해 의견을 교환하면서 ‘교사가 특수교육대상 학생이 포함된 교수집단에게 의도적이고 계획적인 경험을 제공하여 교사와 학생, 학생과 학생 간 상호작용이 유발되는 것’을 통합수업으로 정의하고, 그렇다면 예비교사 각자가 생각하는 ‘좋은’, ‘질 높은’, ‘효과적인’, ‘바람직한’ 통합수업이란 어떤 것인지를 브레인스토밍하여 개방형 질문지에 생각나는 그대로 적어보도록 요청하였으며, 이를 통해 수집한 진술문은 175개였다.

2) Q-표본 선정

연구자는 예비교사들이 제시한 진술문들을 내용의 대표성과 중복성을 고려하여 반복적으로 읽고, 유사한 용어의 통일과 문법적 오류 수정의 과정을 거쳐 긍정적 진술문 31개, 중립적 진술문 25개, 부정적 진술문 1개 총 67개의 진술문으로 정리하여 1차 표본을 마련하였다. 연구자는 이를 ‘수업의 효과에 관한 인식’, ‘수업내용 및 방법에 대한 인식’, ‘사회적 관계에 대한 인식’, ‘교사의 자질 및 역할에 대한 인식’, ‘수업환경에 대한 인식’으로 범주화하여 5개 영역으로 2차 표본을 구성하였다. 최종 진술문 선정 시에는 자극의 복잡성을 줄이기 위하여 40개의 진술문으로 Q-표본을 선정하되(김홍규, 2009), 2차 표본의 영역별 진술문의 수와 긍정, 중립, 부정문의 수를 고려하여 비례적으로 진술문을 추출하였다. 이렇게 선정된 Q-표본은 특수교육 전공 박사학위 소지자 2인과 통합교육 주제의 연구물을 5편 이상 발표한 박사학위 소지자 2인에게 연구 목적의 적절성, 표본 추출의 타당도, 진술문 간 상호배타성, 용어 사용의 적절성, 문장의 이해도를 준거로 타당도를 검증받았다. Q-표본의 구성은 다음 <표 1>, Q-표본에 포함된 진술문은 <표 2>와 같다.

<표 1> Q표본의 구성

영역	추출 문항수	비고
수업의 효과에 대한 인식	8	(긍정 4, 중립 4)
수업내용 및 방법에 대한 인식	9	(긍정 4, 중립 5)
사회적 관계에 대한 인식	7	(긍정 5, 중립 2)
교사의 자질 및 역할에 대한 인식	8	(긍정 6, 중립 2)
수업환경에 대한 인식	8	(긍정 6, 중립 1, 부정 1)
계	40	(긍정 25, 중립 14, 부정 1)

<표 2> 예비교사들의 좋은 통합수업에 대한 인식 Q표본의 진술문

Q-진술문	
1.	교사가 세심하게 배려하고, 적극적인 역할을 수행한다.
2.	일반 학생이 특수교육대상 학생의 학업성취에 도움을 준다.
3.	부모들의 충분한 교류와 이해를 전제로 한다.
4.	일반 학생이 특수교육대상 학생에 대해 긍정적으로 생각하는 계기가 된다.
5.	특수교육대상 학생의 적극적인 참여가 이루어진다.
6.	학생 한 명 한 명의 개성이 존중된다.
7.	일반교사와 특수교사가 협력하여 실행한다.
8.	전문적 교육이나 연수를 받은 준비된 교사가 실시한다.
9.	모든 학생들이 흥미를 가지고, 즐길 수 있다.
10.	특수교육대상 학생을 위해 수정된 규칙을 적용한다.
11.	통합교육에 적합하게 수립된 교육과정에 기초한다.
12.	교사와 학생들 간의 긍정적 유대관계를 바탕으로 한다.
13.	특수교육대상 학생의 장기적인 교육계획에 기반한다.
14.	결과보다는 과정 중심인 수업이다.
15.	학습규칙이 분명하게 정해져있고, 이를 일관적으로 적용한다.
16.	특수교육대상 학생에게만 치우치지 않는다.
17.	기본적으로 특수교육대상 학생에 대해 이해를 가지고 있는 일반 학생들이 참여한다.
18.	특수교육대상 학생이 수업에 참여할 수 있는 기회를 준다.
19.	학교장, 학부모, 동료 교사들의 관심과 지원이 있다.
20.	일반 학생이 가지는 특수교육대상 학생에 대한 부정적 인식을 감소시킨다.
21.	교사와 또래들이 이해해주고 기다려준다.
22.	일반 학생과 특수교육대상 학생 모두에게 피해가 없는 수업이다.
23.	일반 학생과 특수교육대상 학생이 함께 어울린다.
24.	교사가 구체적으로 계획하고 철저하게 준비한다.
25.	통합교육에 대한 긍정적인 인식을 가진 교사에 의해 진행되는 수업이다.

Q-진술문

26. 교사의 도전적이고 창의적인 시도가 있다.
27. 일반 학생들이 특수교육대상 학생을 학급구성원으로 인정한다.
28. 수업에 참여하는 학생 개개인이 각자의 수업목표에 도달한다.
29. 돌발 상황에 대한 대응책이 잘 마련되어 있다.
30. 일반 학생에 대한 역차별이 없다.
31. 교사가 큰 부담을 가지지 않고 수업을 편안하게 느낀다.
32. 일반 학생이 특수교육대상 학생을 도와주는 것을 꺼리지 않는다.
33. 특수교육대상 학생과 교사 간의 의사소통이 원활하게 이루어진다.
34. 수업을 통해 교사가 성장해간다.
35. 특수교육대상 학생과 일반 학생 간에 부정적 상호작용이 일어나지 않는다.
36. 학급 내 학생 정원이 적정하게 구성된다.
37. 인적 환경(보조교사, 특수교육실무원 등)이 적절하게 지원된다.
38. 교과목표보다는 사회적 관계형성에 더욱 초점을 둔다.
39. 일반교사 혼자서는 하기 힘들다.
40. 특수교육대상 학생에게 필요한 기기 및 보조 기구가 구비된 교실에서 이루어지는 수업이다.

3) Q-카드와 Q-표본 분포도 작성

Q-표본으로 선정된 진술문 제시지와 40개의 진술문을 가장 동의하는 것(+4점)부터 가장 동의하지 않는 것(-4점)까지 배열할 수 있는 Q-표본 분포표를 마련하였다. 분포표는 ±4점 각 2개, ±3점 각 3개, ±2점 각 5개, ±1점 각 6개, 0점 8개의 칸을 제시하고, 진술문을 동의정도 순에 따라 강제 분포해 번호를 기입하도록 제작하였다.

2. P-표본

Q-방법에서 P-표본은 원칙적으로 소표본을 기준으로 하며, 피험자의 수는 요인을 생성하고 요인들 간에 비교를 할 수 있는 정도인 50명 내외가 일반적이기에(김흥규, 2009), 본 연구에서는 예비교사 52명을 연구에 참여하도록 하였다. 연구자는 통합수업에 대한 기초지식을 습득하고 이에 대한 인식을 소유하고 있으며, 연구자와 직접 대면할 수 있는 대상이 본 연구의 목적과 방법에 적합한 대상이라고 판단하였다. 그리하여 B시에 소재한 4년제 대학에 재학 중이며, ‘특수교육학개론’ 교과 2학

점을 수강한 경험이 있는 학생 중 연구 참여에 동의한 이들을 연구 대상으로 삼되, 같은 교수자의 수업을 수강한 예비교사가 15명을 넘지 않도록 의도표집 하였다. 무응답이나 이중응답이 있는 조사지 4부를 제외하였으며, 48명의 예비교사를 P-표본에 최종적으로 포함시켰다. 연구 대상의 인구통계학적 배경은 <표 3>과 같다.

<표 3> 연구 대상의 인구통계학적 배경

N=48

구분		응답자 수	구분		응답자 수
성별	남	11	전공	국어교육	6
	여	37		독어교육	3
학년	2학년	10		불어교육	3
	3학년	32		수학교육	4
	4학년	6		역사교육	1
학령기 통합교육 경험 유무	통합교육 경험 있음	38		영어교육	7
	통합교육 경험 없음	10		유아교육	8
평균 연령		21.9세		일반사회교육	2
				지구과학교육	2
				지리교육	1
				체육교육	7
			화학교육	4	

3. Q-분류

연구자는 예비교사들을 대면하여 연구의 목적을 알리고, 진술문 40개를 정독하도록 하였다. 그 후 각 진술문에 대한 긍정, 부정, 중립을 진술문별로 표시하고 순서화하도록 하였으며, 가장 동의하는 진술문부터 골라 오른쪽 끝(+4)에서부터, 가장 동의하지 않는 진술문은 왼쪽 끝에서(-4)에서부터 안쪽으로 진술문의 번호를 분포표에 기입하도록 했다. 진술문의 의미나 응답 절차에 대한 질의응답을 통해 연구 대상들이 연구의 도구와 절차를 명확히 이해하도록 하였으며, 중복·누락되는 진술문이 없도록 재확인할 것을 요청했다. Q-분류가 끝난 후에는 양극에 놓인 진술문에 대해 가장 긍정하거나 부정하는 이유를 구체적으로 기술하도록 하였다.

4. 자료 처리

응답 자료는 가장 동의하지 않는 것부터 가장 동의하는 것을 1점부터 9점까지

변환하여 코딩하고, QUANL 프로그램을 이용해 주요인분석법으로 인식유형을 분류하였으며, 각 유형의 진술문별 표준점수와 타유형과의 표준점수 차이를 구하였다. 각 유형에 속한 예비교사가 가장 동의하거나 동의하지 않는다고 선정한 진술문 중 표준점수 ± 1.50 이상 혹은 타유형과 표준점수차 ± 1.50 이상인 것을 중심으로 선정 이유를 유형별 특성 분석에 활용하였으며, 이를 근거로 유형별 특성을 분석, 명명하였다.

III. 연구 결과

1. 예비교사가 인식하는 좋은 통합수업 인식 유형

예비교사들의 응답을 요인 분석한 결과 아이겐 값 1.0 이상의 인식 유형은 4가지로 도출되었다. 유형별 아이겐 값과 변량 백분율은 <표 4>와 같다.

<표 4> 유형별 아이겐 값과 변량의 백분율

	제 1유형	제 2유형	제 3유형	제 4유형
아이겐 값	13.01	3.70	2.80	2.16
변량 백분율	27.10	7.72	5.83	4.51
누적 변량 백분율	27.10	34.82	40.65	45.16

위 표와 같이 4개 유형은 전체 변량의 45.16%를 설명하고 있으며, 각 유형별 설명력은 제 1유형 27.10%, 제 2유형 7.72%, 제 3유형 5.83%, 제 4유형 4.51%이었다.

2. 예비교사가 인식하는 좋은 통합수업 인식 유형별 특성

1) 제 1유형: 개별성에 토대한 어울림 추구형

제 1유형으로 분류된 예비교사는 모두 17명으로, 이들의 인구사회학적 특성과 인자가중치는 <표 5>와 같다.

<표 5> 제 1유형의 인구사회학적 특성 및 인자가중치

순위	ID	성별	연령	전공	학년	통합교육 경험 유무	인자 가중치
1	34	여	22	국어교육	4	×	2.39
2	06	남	22	체육교육	3	○	2.27
3	35	남	23	국어교육	2	○	1.33
4	29	여	21	수학교육	3	○	1.21
5	22	여	20	유아교육	2	○	1.19
6	21	여	22	국어교육	3	×	1.14
7	23	여	21	유아교육	2	○	1.06
8	10	여	23	불어교육	4	○	1.02
9	39	여	21	역사교육	3	○	.75
10	47	여	22	영어교육	4	○	.73
11	31	여	22	영어교육	3	○	.72
12	01	여	21	유아교육	3	○	.69
13	30	여	21	영어교육	3	○	.65
14	36	여	21	국어교육	3	○	.58
15	38	여	21	영어교육	3	○	.57
16	09	여	21	화학교육	3	○	.56
17	02	여	22	지구과학교육	3	×	.41

제 1유형의 예비교사들이 긍정적 동의와 부정적 동의를 보인 진술문의 표준점수 ($Z = \pm 1.00$ 이상)는 <표 6>과 같다.

<표 6> 제 1유형이 긍정적 동의와 부정적 동의를 보인 진술문

번호	Q 진술문	표준점수
23	일반 학생과 특수교육대상 학생이 함께 어울린다.	2.29
9	모든 학생들이 흥미를 가지고, 즐길 수 있다.	1.75
6	학생 한 명 한 명의 개성이 존중된다.	1.63
28	수업에 참여하는 학생 개개인이 각자의 수업목표에 도달한다.	1.37
16	특수교육대상 학생에게만 치우치지 않는다.	1.25
22	일반 학생과 특수교육대상 학생 모두에게 피해가 없는 수업이다.	1.23
18	특수교육대상 학생이 수업에 참여할 기회를 준다.	-1.00
34	수업을 통해 교사가 성장해간다.	-1.17
39	일반교사 혼자서는 하기 힘들다.	-1.23
26	교사의 도전적이고 창의적인 시도가 있다.	-1.28
31	교사가 큰 부담을 가지지 않고 수업을 편안하게 느낀다.	-1.74
10	특수교육대상 학생을 위해 수정된 규칙을 적용한다.	-2.45

제 1유형의 예비교사들은 ‘일반 학생과 특수교육대상 학생이 함께 어울린다.’ (Z=2.29)와 ‘모든 학생들이 흥미를 가지고, 즐길 수 있다.’ (Z=1.75), ‘학생 한 명 한 명의 개성이 존중된다.’ (Z=1.63), ‘수업에 참여하는 학생 개개인이 각자의 수업목표에 도달한다.’ (Z=1.37), ‘특수교육대상 학생에게만 치우치지 않는다.’ (Z=1.25) 등에 높은 지지를 보였다. 그러나 ‘특수교육대상 학생을 위해 수정된 규칙을 적용한다.’ (Z=-2.45)와 ‘교사가 큰 부담을 가지지 않고 수업을 편안하게 느낀다.’ (Z=-1.74), ‘교사의 도전적이고 창의적인 시도가 있다.’ (Z=-1.28), ‘일반교사 혼자서는 하기 힘들다.’ (Z=-1.23), ‘수업을 통해 교사가 성장해간다.’ (Z=-1.17) 등의 진술문에는 낮은 동의를 나타내었다. 제 1유형은 학생들 사이에 원만한 상호작용이 있는 수업, 특수교육대상 여부를 떠나 모든 학급구성원의 교육적 요구가 존중되는 수업을 좋은 통합수업이라고 여기고 있었지만, 교사의 교수효능감 지각이나 전문성의 향상에는 덜 집중하였다.

제 1유형의 인식을 더욱 상세히 분석하기 위하여 다른 유형보다 특히 높게 혹은 낮게 동의한 진술문을 살펴보았다. 그 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 제 1유형이 다른 유형에 비해 특히 높게 혹은 낮게 동의한 진술문

번호	Q 진술문	표준 점수	나머지 유형의 평균 표준점수	점수 차이
6	학생 한 명 한 명의 개성이 존중된다.	1.63	-1.20	2.84
28	수업에 참여하는 학생 개개인이 각자의 수업목표에 도달한다.	1.37	-.71	2.08
9	모든 학생들이 흥미를 가지고, 즐길 수 있다.	1.75	-.28	2.03
23	일반 학생과 특수교육대상 학생이 함께 어울린다.	2.29	.97	1.32
11	통합교육에 적합하게 수립된 교육과정에 기초한다.	.48	-.30	.75
30	일반 학생에 대한 역차별이 없다.	.83	.24	.59
31	교사가 큰 부담을 가지지 않고 수업을 편안하게 느낀다.	-1.74	-1.02	-.72
29	돌발 상황에 대한 대응책이 잘 마련되어 있다.	-.29	.57	-.86
26	교사의 도전적이고 창의적인 시도가 있다.	-1.28	-.25	-1.03
7	일반교사와 특수교사가 협력하여 실행한다.	-.27	.86	-1.13
34	수업을 통해 교사가 성장해간다.	-1.17	.25	-1.42

제 1유형이 특히 동의한 진술문으로 ‘학생 한 명 한 명의 개성이 존중된다.’, ‘수업에 참여하는 학생 개개인이 각자의 수업목표에 도달한다.’가 도출되어 학생들의 개별적 특성에 대한 고려를 강조하는 경향이 확인되었다. 그리고 이들은 학습자들에게 대한 균형 있는 배려를 나타내는 ‘일반 학생에 대한 역차별이 없다.’ 진술문

에서 다른 유형보다 더 높이 동의하였다. 또 ‘모든 학생들이 흥미를 가지고 즐길 수 있다.’, ‘일반 학생과 특수교육대상 학생이 함께 어울린다.’에 찬성해 좋은 통합수업을 학생들이 함께 즐겁게 어우러지는 시간으로 연상하고 있음을 알 수 있었다.

한편 다른 유형보다 더 낮게 동의하는 것에는 ‘수업을 통해 교사가 성장해간다.’, ‘교사의 도전적이고 창의적인 시도가 있다.’, ‘교사가 큰 부담을 가지지 않고 수업을 편안하게 느낀다.’ 등 교사의 측면에서 통합수업의 긍정적인 면을 부각시키는 진술문과 ‘돌발 상황에 대한 대응책이 잘 마련되어 있다.’, ‘일반교사와 특수교사가 협력하여 실행한다.’ 등 수업전략이나 교사 간 협력에 관한 문장이 포함되었다.

제 1유형의 특성을 더 자세히 살피기 위해 이 유형에 속하는 응답자들이 가장 동의하는 것과 가장 동의하지 않는 것으로 응답한 진술문의 선택 이유를 살펴보았다.

‘통합수업은 일반 학생과 특수교육대상 학생이 모두 어울려야 하며, 모두에게 피해가 없어야 하는 수업이다. 특수교육대상 학생에게 너무 치중하느라 일반 학생을 소홀히 해서는 안 되고, 마찬가지로 일반 학생에게 치중하느라 특수교육대상 학생에게 소홀해서는 안 되기 때문이다. 만약 이것이 어렵다면, 차라리 따로 수업을 받는 게 나은 것 같다.’
(예비교사 34, ‘일반 학생과 특수교육대상 학생 모두에게 피해가 없는 수업이다.’, ‘일반 학생과 특수교육대상 학생이 함께 어울린다.’ 를 가장 동의하는 것으로 선택)

‘일반 학생과 특수 학생이 함께 어울리면서 수업을 할 수 있다면 가장 이상적인 통합교육이 아닐까 싶다. 또한 그 안에서 모든 학생의 개성이 존중된다면, 특별히 특수 학생만 신경 써 주어야 한다는 관념도 없어지고, 모두가 개별 욕구를 지닌 것을 이해하고 인정하면서 더 잘 통합될 수 있을 것 같다.’
(예비교사 23, ‘학생 한 명 한 명의 개성이 존중된다.’ ‘일반 학생과 특수교육대상 학생이 함께 어울린다.’ 를 가장 동의하는 것으로 선택)

‘이 두 항목은 일방적으로 특수교육대상자에게만 맞추게 되는 것이다. 따라서 일반 학생에게 무조건 양해를 구하는 수업이 될 텐데 어느 한 쪽에도 피해를 주지 않는 수업이 되어야 한다고 생각하기 때문에 동의하지 않는다.’
(예비교사 10, ‘특수교육대상 학생을 위해 수정된 규칙을 적용한다.’, ‘교사와 또래들이 이해하고 기다려준다.’ 를 가장 동의하지 않는 것으로 선택)

‘물론 통합수업을 통해 교사가 성장해 나갈 수 있지만, 그것이 주목적이 아니라 학생들에게 포커스가 맞추어져야 한다. 교사와 관련된 부분은 부차적인 것이라고 생각한다.’
(예비교사 29, ‘교사가 큰 부담을 가지지 않고 수업을 편안하게 느낀다.’, ‘수업을 통해 교사가 성장한다.’ 를 가장 동의하지 않는 것으로 선택)

34번과 23번 예비교사는 치중하거나 소홀히 여겨지는 이 없이 모든 학생들에게 골고루 초점이 맞추어지고, 이들이 조화를 이루는 수업이 좋은 수업이라 표현했다. 10번 예비교사도 이러한 경향을 나타내었는데, 특수교육대상 학생에게 초점을 두는 학급규칙은 조화를 방해할 위험이 있다고 여기고 일반 학생과 특수교육대상 학생에 대한 균형적 배려를 강조하였다. 또 29번 예비교사의 응답을 통해 수업에 대한 가치 판단의 중점을 교사보다 학생에게 더 우선하여 두고 있음을 확인할 수 있었다.

이를 종합하면, 제 1유형은 통합수업에서 학생들이 치우침 없이 모두 존중 받기를 바라고 있음을 알 수 있다. 이들은 저마다의 고유성과 교육적 요구를 가진 독특한 개인들이 포함(inclusive)되어 어우러지는 가운데 각자의 목표에 도달하는 즐거운 경험을 좋은 통합수업으로 연상하고 있는 것이다. 특수교육대상 학생에게만 주목하는 것을 반대하지만 등한시 여기는 것에도 찬성하지 않으며, 학급에 속해 있는 하나하나의 교육대상 모두에게 수업의 초점을 고루 맞추어 학생들이 서로 원만하게 융합되는 것에 관심을 쏟고, 교사나 수업환경 변인에는 덜 집중하고 있다. 이러한 점을 고려하여 연구자는 제 1유형을 ‘개별성에 토대한 어울림 추구형’으로 명명하였다.

2) 제 2유형: 수용적 관계 역점형

제 2유형으로 분류된 예비교사는 모두 14명으로, 이들의 인구사회학적 특성과 인자가중치는 <표 8>과 같다.

<표 8> 제 2유형의 인구사회학적 특성 및 인자가중치

순위	ID	성별	연령	전공	학년	통합교육 경험유무	인자 가중치
1	43	여	21	독어교육	3	×	1.79
2	42	남	24	화학교육	2	×	1.68
3	25	여	21	불어교육	3	○	1.54
4	17	여	21	유아교육	2	○	1.24
5	40	남	24	영어교육	3	×	.99
6	16	남	25	수학교육	3	×	.73
7	14	남	23	체육교육	3	×	.69
8	24	여	21	불어교육	3	○	.61
9	28	여	22	국어교육	3	○	.60
10	18	여	20	유아교육	2	○	.55
11	33	여	21	화학교육	3	○	.51
12	44	여	25	지리교육	4	○	.46
13	13	남	24	체육교육	3	○	.41
14	11	여	21	독어교육	3	○	.39

제 2유형이 긍정적 동의와 부정적 동의를 보인 진술문의 표준점수 ($Z = \pm 1.00$ 이상)는 <표 9>와 같다.

<표 9> 제 2유형이 긍정적 동의와 부정적 동의를 보인 진술문

번호	Q 진술문	표준점수
4	일반 학생이 특수교육대상 학생에 대해 긍정적으로 생각하는 계기가 된다.	2.07
27	일반 학생들이 특수교육대상 학생을 학급구성원으로 인정한다.	1.64
23	일반 학생과 특수교육대상 학생이 함께 어울린다.	1.27
40	특수교육대상 학생에게 필요한 기기 및 보조 기구가 구비된 교실에서 이루어지는 수업이다.	1.05
12	교사와 학생들 간의 긍정적 유대관계를 바탕으로 한다.	1.05
20	일반 학생이 가지는 특수교육대상 학생에 대한 부정적 인식을 감소시킨다.	1.02
32	일반 학생이 특수교육대상 학생을 도와주는 것을 꺼리지 않는다.	1.01
9	모든 학생들이 흥미를 가지고, 즐길 수 있다.	-1.01
28	수업에 참여하는 학생 개개인이 각자의 수업목표에 도달한다.	-1.04
6	학생 한 명 한 명의 개성이 존중된다.	-1.39
31	교사가 큰 부담을 가지지 않고 수업을 편안하게 느낀다.	-1.72
10	특수교육대상 학생을 위해 수정된 규칙을 적용한다.	-1.85
15	학급규칙이 분명하게 정해져있고, 이를 일관적으로 적용한다.	-2.53

제 2유형의 예비교사들이 긍정적 동의를 보인 진술문은 ‘일반 학생이 특수교육대상 학생에 대해 긍정적으로 생각하는 계기가 된다.’ ($Z = 2.07$), ‘일반 학생들이 특수교육대상 학생을 학급구성원으로 인정한다.’ ($Z = 1.64$), ‘일반 학생과 특수교육대상 학생이 함께 어울린다.’ ($Z = 1.27$), ‘특수교육대상 학생에게 필요한 기기 및 보조 기구가 구비된 교실에서 이루어지는 수업이다.’ ($Z = 1.05$), ‘교사와 학생들 간의 긍정적 유대관계를 바탕으로 한다.’ ($Z = 1.05$) 등이었다. 반면 부정적 동의를 보인 진술문은 ‘학급규칙이 분명하게 정해져 있고, 이를 일관적으로 적용한다.’ ($Z = -2.53$), ‘특수교육대상 학생을 위해 수정된 규칙을 적용한다.’ ($Z = -1.85$), ‘교사가 큰 부담을 가지지 않고 수업을 편안하게 느낀다.’ ($Z = -1.72$), ‘학생 한 명 한 명의 개성의 존중된다.’ ($Z = -1.39$), ‘수업에 참여하는 학생 개개인이 각자의 수업목표에 도달한다.’ ($Z = -1.04$) 등이었다.

이와 같이 제 2유형은 일반 학생들이 특수교육대상 학생에 대해 긍정적인 인식을 가지고, 일반 학생과 특수교육대상 학생 간, 교사와 학생 간의 원만한 관계가 형성되

는 수업을 좋은 통합수업이라 여겼다. 하지만 이들은 학급 규칙이 일관적으로 적용되거나 수정하는 것을 선호하지 않았고, 학생들의 개별적 흥미와 수업목표, 특성에 대한 고려나 교사의 편안함을 좋은 통합수업의 우선 요소로 떠올리지는 않았다.

제 2유형의 특성을 더 상세히 살펴보기 위해 <표 10>과 같이 다른 유형에 비해 특히 높게 혹은 낮게 동의한 진술문을 분석하였다.

<표 10> 제 2유형이 다른 유형에 비해 특히 높게 혹은 낮게 동의한 진술문

번호	Q 진술문	표준 점수	나머지 유형의 평균 표준점수	점수 차이
2	일반 학생이 특수교육대상 학생의 학업성취에 도움을 준다.	.49	-1.32	1.81
4	일반 학생이 특수교육대상 학생에 대해 긍정적으로 생각하는 계기가 된다.	2.07	.71	1.36
13	특수교육대상 학생의 장기적인 교육계획에 기반한다.	.64	-.64	1.27
5	특수교육대상 학생의 적극적인 참여가 이루어진다.	.50	-.69	1.20
27	일반 학생들이 특수교육대상 학생을 학급구성원으로 인정한다.	1.64	.69	.95
1	교사가 세심하게 배려하고, 적극적인 역할을 수행한다.	.42	-.37	.79
32	일반 학생이 특수교육대상 학생을 도와주는 것을 꺼리지 않는다.	1.02	.38	.64
35	특수교육대상 학생과 일반 학생 간에 부정적 상호작용이 일어나지 않는다.	.77	.14	.63
14	결과보다는 과정 중심인 수업이다.	-.74	-.12	-.62
28	수업에 참여하는 학생 개개인이 각자의 수업목표에 도달한다.	-1.04	.09	-1.13
6	학생 한 명 한 명의 개성이 존중된다.	-1.39	-.20	-1.20
9	모든 학생들이 흥미를 가지고, 즐길 수 있다.	-1.01	.64	-1.65
15	학급규칙이 분명하게 정해져있고, 이를 일관적으로 적용한다.	-2.53	-.73	-1.81
22	일반 학생과 특수교육대상 학생 모두에게 피해가 없는 수업이다.	-.53	1.41	-1.94

제 2유형은 ‘일반 학생이 특수교육대상 학생의 학업성취에 도움을 준다.’, ‘일반 학생이 특수교육대상 학생에 대해 긍정적으로 생각하는 계기가 된다.’, ‘일반 학생들이 특수교육대상 학생을 학급구성원으로 인정한다.’, ‘일반 학생이 특수교육대상 학생을 도와주는 것을 꺼리지 않는다.’ 등의 일반 학생들의 특수교육대상 학생에 대한 긍정적인 태도에 관한 진술문, ‘특수교육대상 학생의 장기적인 교육계획에 기반한다.’, ‘교사가 세심하게 배려하고 적극적인 역할을 수행한다.’, ‘특수교육대상 학생의 적극적인 참여가 이루어진다.’ 등 특수교육대상 학생을 위한 교육적 배려와

230 특수교육 저널: 이론과 실천(제15권 1호)

참여에 관한 진술문에 다른 유형보다 더 높이 동의하였다. 그러나 '모든 학생들이 흥미를 가지고, 즐길 수 있다.', '결과보다는 과정 중심인 수업이다.' 와 같은 수업의 과정에 관한 진술문, '학생 한 명 한 명의 개성이 존중된다.', '수업에 참여하는 학생 개개인이 각자의 수업목표에 도달한다.' 와 같은 개별 학생의 교육적 요구에 관한 진술문, '학급규칙이 분명하게 정해져있고, 이를 일관적으로 적용한다.' 와 같은 학급 규칙의 적용에 관한 진술문에 대한 동의수준은 다른 유형들보다 낮은 경향을 보였다.

제 2유형의 예비교사들이 가장 동의하거나 가장 동의하지 않는 것으로 선택한 진술문의 선정 이유는 다음과 같았다.

'통합교육의 목적 중에서 가장 중요한 것이 일반 학생과 특수교육대상이 어울려 교육을 받으며 서로의 학습에 도움이 되는 것이라 생각한다. 또한 선입견이나 편견을 버리고 긍정적으로 생각하게 되는 계기가 되는 것도 통합교육을 통해 추구해야하는 목표 중 하나인 것 같다.' (예비교사 43, '일반 학생이 특수교육대상 학생의 학업성취에 도움을 준다.', '일반 학생이 특수교육대상 학생에 대해 긍정적으로 생각하는 계기가 된다.' 를 가장 동의하는 것으로 선택)

'좋은 통합수업은 실현가능성이 있고 현실적인 차원을 고려해야 한다고 생각한다. 우선 장애아동에 대한 비장애아동들의 긍정적, 우호적 정서가 형성된 다음 두 부류의 학생들이 어울리고 조화로울 수 있어야 한다.' (예비교사 17, '일반 학생이 특수교육대상 학생에 대해 긍정적으로 생각하는 계기가 된다.', '특수교육대상 학생과 일반 학생 간에 부정적 상호작용이 일어나지 않는다.' 를 가장 동의하는 것으로 선택)

'특수학생에게는 규칙의 일관적인 적용보다 배려가 필요하지만, 그들을 위해서만 수정되어서 일반 학생들의 불만이 나와서도 안 된다.' (예비교사 42, '특수교육대상 학생을 위해 수정된 규칙을 적용한다.', '학급규칙이 분명하게 정해져 있고, 이를 일관적으로 적용한다.' 를 가장 동의하지 않는 것으로 선택)

'일관된 규칙이 적용된다는 것은 있을 수가 없다. 교실도 하나의 사회이고 그 속엔 수많은 상황을 야기 시킬 다양한 변수들이 있다. 그걸 헤쳐 나가는 모습까지 보여야 더욱 더 서로를 이해할 수 있을 것이다. 예를 들어 반의 모든 학생들이 서로 어떻게 할 지 토의해보는 기회가 있으면 좋을 것이다. 이와 같은 맥락에서 교사는 아이들보다 덜 당황하도록 매뉴얼 정도는 숙지해야 한다. 그 점을 생각하면 마음이 편해선 안 된다.' (예비교사 25, '학급규칙이 분명하게 정해져있고, 이를 일관적으로 적용한다.', '교사가 큰 부담을 가지지 않고 수업을 편안하게 느낀다.' 를 가장 동의하지 않는 것으로 선택)

제 2유형의 예비교사들은 통합수업에서 특수교육대상 학생과 일반 학생이 서로에 대해 긍정적 인식을 가지고 도움을 주고받는 것을 우선시하였다. 또한 통합교육에서 학생들 사이에 부정적인 상호작용이 생겨나는 것을 경계하면서, 긍정적 인식을 바탕으로 한 수용적인 관계의 중요성을 표현하였다. 이와 함께 불만 없는 수준에서의 배려를 언급하며 학급규칙이 학급 분위기 형성의 걸림돌이 되어서는 안 되고, 학급규칙을 적용하고 교사가 역할을 수행함에 있어 신중해야한다는 점을 피력하였다.

이러한 점들을 고려하면, 제 2유형은 또래 간의 수용을 좋은 통합수업의 우선적 요소로 주목하고 있음을 알 수 있다. 이들은 특수교육대상 학생이 일반학생에게 진정한 또래로 인정받고, 거부감 없이 어울리며, 기꺼이 도움을 줄 수 있는 존재로 받아들여지는 것에 중점을 두었다. 특히 이들은 개별 아동의 요구나 독특성 보다는 학생들 간의 관계와 상호작용에 더 주목하고 있으며, 또래에 대한 긍정적인 인식의 형성을 위해 합리적인 학급규칙의 적용과 교사의 세심한 지원이 필요함을 드러내고 있었다. 그러하기에 연구자는 제 2유형의 이름을 ‘수용적 관계 역점형’이라 정하였다.

3) 제 3유형: 환경적 기반 지향-역차별 지양형

제 3유형으로 분류된 예비교사는 모두 13명이었으며, 이들의 인구사회학적 특성과 인자가중치는 <표 11>과 같다.

<표 11> 제 3유형의 인구사회학적 특성 및 인자가중치

순위	ID	성별	연령	전공	학년	통합교육 경험유무	인자가중치
1	07	여	23	영어교육	4	○	1.63
2	05	여	22	지구과학교육	3	○	1.58
3	20	여	20	유아교육	2	○	1.08
4	45	남	25	체육교육	3	○	.87
5	03	남	25	체육교육	3	○	.82
6	32	여	23	화학교육	4	○	.81
7	04	여	21	수학교육	3	×	.72
8	37	여	21	수학교육	3	○	.68
9	12	여	21	영어교육	3	×	.63
10	15	남	23	체육교육	3	○	.58
11	27	여	21	일반사회교육	3	○	.43
12	46	여	21	일반사회교육	2	○	.37
13	08	여	21	국어교육	3	○	.34

232 특수교육 저널: 이론과 실천(제15권 1호)

제 3유형이 긍정적 동의와 부정적 동의를 보인 진술문의 표준점수 ($Z = \pm 1.00$ 이상)는 <표 12>와 같다.

<표 12> 제 3유형이 긍정적 동의와 부정적 동의를 보인 진술문

번호	Q 진술문	표준점수
37	인적 환경(보조교사, 특수교육실무원 등)이 적절하게 지원된다.	1.86
16	특수교육대상 학생에게만 치우치지 않는다.	1.55
22	일반 학생과 특수교육대상 학생 모두에게 피해가 없는 수업이다.	1.53
40	특수교육대상 학생에게 필요한 기기 및 보조 기구가 구비된 교실에서 이루어지는 수업이다.	1.18
8	전문적 교육이나 연수를 받은 준비된 교사가 실시한다.	1.12
19	학교장, 학부모, 동료 교사들의 관심과 지원이 있다.	1.06
26	교사의 도전적이고 창의적인 시도가 있다.	-1.28
38	교과목표보다는 사회적 관계형성에 더욱 초점을 둔다.	-1.33
39	일반교사 혼자서는 하기 힘들다.	-1.45
31	교사가 큰 부담을 가지지 않고 수업을 편안하게 느낀다.	-1.50
18	특수교육대상 학생이 수업에 참여할 수 있는 기회를 준다.	-1.56
2	일반 학생이 특수교육대상 학생의 학업성취에 도움을 준다.	-1.77
10	특수교육대상 학생을 위해 수정된 규칙을 적용한다.	-2.57

제 3유형으로 분류된 예비교사들이 긍정적 동의를 보인 진술문은 ‘인적 환경이 적절하게 지원된다.’ ($Z=1.86$), ‘특수교육대상 학생에게만 치우치지 않는다.’ ($Z=1.55$), ‘일반 학생과 특수교육대상 학생 모두에게 피해가 없는 수업이다.’ ($Z=1.53$), ‘특수교육대상 학생에게 필요한 기기 및 보조 기구가 구비된 교실에서 이루어지는 수업이다.’ ($Z=1.18$), ‘전문적 교육이나 연수를 받은 준비된 교사가 실시한다.’ ($Z=1.12$), ‘학교장, 학부모, 동료 교사들의 관심과 지원이 있다.’ ($Z=1.06$) 등이었다. 반면 ‘특수교육대상 학생을 위해 수정된 규칙을 적용한다.’ ($Z=-2.57$), ‘일반 학생이 특수교육대상 학생의 학업성취에 도움을 준다.’ ($Z=-1.77$), ‘특수교육대상 학생이 수업에 참여할 기회를 준다.’ ($Z=-1.56$), ‘교사가 큰 부담을 가지지 않고 수업을 편안하게 느낀다.’ ($Z=-1.50$), ‘일반교사 혼자서는 하기 힘들다.’ ($Z=-1.45$) 등에는 부정적 동의를 나타내었다.

이 유형이 긍정적 동의를 보인 진술문에는 ‘인적 환경’, ‘기기 및 보조 기구’, ‘전문적 교육이나 연수’, ‘관심과 지원’ 등 인적·물적 환경과 지원에 관한 용어

들이 다수 포함되어 있었다. 또한 특수교육대상 학생에게 치우치거나, 그를 위해 규칙을 수정하거나, 일반 학생이 특수교육대상 학생을 도와주는 것과 같이 일반 학생에게 불리하게 작용할 위험이 있는 요소들에 대한 부정적인 견해를 엿볼 수 있었다.

제 3유형이 다른 유형보다 특히 높게 혹은 낮게 동의한 진술문은 <표 13>과 같다.

<표 13> 제 3유형이 다른 유형에 비해 특히 높게 혹은 낮게 동의한 진술문

번호	Q 진술문	표준 점수	나머지 유형의 평균 표준점수	점수 차이
37	인적 환경(보조교사, 특수교육실무원 등)이 적절하게 지원된다.	1.86	.34	1.53
8	전문적 교육이나 연수를 받은 준비된 교사가 실시한다.	1.12	-.37	1.49
24	교사가 구체적으로 계획하고 철저하게 준비한다.	.94	-.23	1.17
19	학교장, 학부모, 동료 교사들의 관심과 지원이 있다.	1.06	.01	1.06
36	학급 내 학생 정원이 적정하게 구성된다.	.70	-.29	.98
16	특수교육대상 학생에게만 치우치지 않는다.	1.55	.68	.87
22	일반 학생과 특수교육대상 학생 모두에게 피해가 없는 수업이다.	1.54	.72	.81
10	특수교육대상 학생을 위해 수정된 규칙을 적용한다.	-2.57	-2.02	-.54
33	특수교육대상 학생과 교사 간의 의사소통이 원활하게 이루어진다.	-.06	.78	-.84
38	교과목표보다는 사회적 관계형성에 더욱 초점을 둔다.	-1.33	-.47	-.85
18	특수교육대상 학생이 수업에 참여할 수 있는 기회를 준다.	-1.56	-.65	-.91
2	일반 학생이 특수교육대상 학생의 학업성취에 도움을 준다.	-1.77	-.56	-1.21
32	일반 학생이 특수교육대상 학생을 도와주는 것을 꺼리지 않는다.	-.69	.94	-1.63

제 3유형이 다른 유형에 비해 높게 동의한 진술문에는 ‘인적 환경이 적절하게 지원된다.’, ‘학교장, 학부모, 동료 교사들의 관심과 지원이 있다.’, ‘학급 내 학생 정원이 적정하게 구성된다.’ 처럼 인적자원들의 관심과 지원이나 학급정원의 적정화의 특성이 포함되어 있었고, ‘전문적 교육이나 연수를 받은 준비된 교사가 실시한다.’, ‘교사가 구체적으로 계획하고 철저하게 준비한다.’ 가 속해 있어 수업을 위한 교사의 자질과 준비를 중요하게 여기고 있음을 알 수 있었다. 또 다른 유형들보다 ‘특수교육대상 학생에게만 치우치지 않는다.’, ‘일반 학생과 특수교육대상 학생 모두에게 피해가 없는 수업이다.’ 등에 더 높이 동의하지만, ‘일반 학생이 특수교육대

234 특수교육 저널: 이론과 실천(제15권 1호)

상 학생의 학업성취에 도움을 준다.’, ‘특수교육대상 학생이 수업에 참여할 수 있는 기회를 준다.’ 등에 더 낮게 동의하여 특수교육대상 학생을 우선시 하는 수업에 대한 부정적인 시각을 내비치고 있었다. 즉, 제 3유형은 통합교육을 위한 제반 여건이 잘 조성된 수업이 좋은 통합수업이라 생각함과 동시에 특수교육대상 학생이 수업의 주된 초점이 되고 일반 학생은 도움을 주는 존재가 되는 것에 대해서는 반대의 의사를 표명하였다.

제 3유형의 예비교사들이 가장 동의하는 것과 가장 동의하지 않는 것으로 응답한 진술문의 선택 이유는 다음과 같다.

‘좋은 통합수업은 교사만의 힘으로는 힘들다고 본다. 특수한 학생과 일반 학생은 학습 목표 자체가 다른데 교사가 두 개의 목표를 동시에 달성하기는 어렵다, 따라서 필요한 보조도구로 부족한 부분을 메우고, 서로에게 있어 피해가 없는 학급이 가장 좋은 것이 아닌가 생각된다.’ (예비교사 05, ‘일반 학생과 특수교육대상 학생 모두에게 피해가 없는 수업이다.’, ‘특수교육대상 학생에게 필요한 기기 및 보조기구가 구비된 교실에서 이루어지는 수업이다.’ 를 가장 동의하는 것으로 선택)

‘특수교육대상 학생들에게 치우쳐진 교육을 하면 일반학생들의 적극적인 참여가 불가해질 거고, 그럼 두 집단 간의 상호교감이 잘 이루어질 수 없다. 또한 지나친 간섭은 오히려 특수학생들의 자의식을 감소시키고 의욕을 줄일 수 있다. 이런 수업일수록 교사가 전체적인 흐름, 학생 개개인의 성취도, 돌발 상황을 잘 관리해야 하므로, 교사가 관리할 수 있는 만큼의 학생 적정수를 정해야 한다.’ (예비교사 03, ‘특수교육대상 학생에게만 치우치지 않는다.’와 ‘학급 내 학생 정원이 적정하게 구성된다.’ 를 가장 동의하는 것으로 선택)

‘일반 교사 혼자서하기 힘든 수업은 학생들에게도 제대로 전달되어지지 않을 것이라 생각되며, 교사 스스로도 시도 후 포기하기가 쉬울 것 같습니다. 또한 특수교육대상 아동을 위해 규칙이 수정되기보다는 같은 규칙을 적용하되, 인적 환경과 보조기기 등의 도움을 주어 참가하도록 하는 것이 좋겠다고 생각합니다.’ (예비교사 07, ‘특수교육대상 학생을 위해 수정된 규칙을 적용한다.’, ‘일반교사 혼자서하기 힘들다’ 를 가장 동의하지 않는 것으로 선택)

‘특수교육대상 학생을 과도하게 배려하게 되면 일반 학생들이 오히려 특수교육대상 학생에 대해서 부정적인 인식을 갖게 될 수 있다.’ (예비교사 45, ‘특수교육대상 학생을 위해 수정된 규칙을 적용한다.’, ‘일반 학생이 특수교육대상 학생의 학업성취에 도움을 준다.’ 를 가장 동의하지 않는 것으로 선택)

위의 서술대로 제 3유형의 예비교사들은 치우침, 피해, 과도한 배려가 발생하는 수업은 좋은 통합수업이 아니라는 생각을 밝혔다. 이들은 좋은 수업을 인적, 물적 환경이 조성되고, 적정 정원으로 학급이 구성되며, 수업에 필요한 지원이 적재적소에 이루어지는 것, 즉 통합교육을 위한 인적, 물적 기반이 마련된 수업으로 인식하였다.

이와 같이 제 3유형은 좋은 통합수업을 위해 필요한 환경적 여건들과 지원을 중시하면서, 수업에서 특수교육대상 학생에 초점을 두느라 다른 학생들이 등한시 되는 우를 염려하고 있었다. 그러하기에 연구자는 제 3유형을 ‘환경적 기반 지향-역차별 지양형’으로 이름 붙였다.

4) 제 4유형: 안정 속 성장 기대형

제 4유형으로 분류된 예비교사는 모두 4명으로, 이들의 인구사회학적 특성과 인자가중치는 <표 14>와 같다.

<표 14> 제 4유형의 인구사회학적 특성 및 인자가중치

순위	ID	성별	연령	전공	학년	통합교육 경험유무	인자가중치
1	41	여	22	독어교육	3	○	1.01
2	48	여	20	유아교육	2	○	.68
3	19	여	20	유아교육	2	○	.41
4	26	남	23	체육교육	3	○	.36

제 4유형이 긍정적 동의와 부정적 동의를 보인 진술문의 표준점수($Z = \pm 1.00$ 이상)는 <표 15>와 같다.

<표 15> 제 4유형이 긍정적 동의와 부정적 동의를 보인 진술문

번호	Q 진술문	표준점수
22	일반 학생과 특수교육대상 학생 모두에게 피해가 없는 수업이다.	1.47
34	수업을 통해 교사가 성장해간다.	1.43
26	교사의 도전적이고 창의적인 시도가 있다.	1.42
23	일반 학생과 특수교육대상 학생이 함께 어울린다.	1.37
33	특수교육대상 학생과 교사 간의 의사소통이 원활하게 이루어진다.	1.22
4	일반 학생이 특수교육대상 학생에 대해 긍정적으로 생각하는 계기가 된다.	1.17

<표 15> 제 4유형이 긍정적 동의와 부정적 동의를 보인 진술문 (계속)

번호	Q 진술문	표준점수
27	일반 학생들이 특수교육대상 학생을 학급구성원으로 인정한다.	1.08
29	돌발 상황에 대한 대응책이 잘 마련되어 있다.	1.05
32	일반 학생이 특수교육대상 학생을 도와주는 것을 꺼리지 않는다.	1.01
11	통합교육에 적합하게 수립된 교육과정에 기초한다.	-1.26
6	학생 한 명 한 명의 개성이 존중된다.	-1.34
2	일반 학생이 특수교육대상 학생의 학업성취에 도움을 준다.	-1.37
1	교사가 세심하게 배려하고, 적극적인 역할을 수행한다.	-1.52
5	특수교육대상 학생의 적극적인 참여가 이루어진다.	-1.52
13	특수교육대상 학생의 장기적인 교육계획에 기반한다.	-1.65
10	특수교육대상 학생을 위해 수정된 규칙을 적용한다.	-1.78
39	일반교사 혼자서는 하기 힘들다.	-2.19

제 4유형은 ‘일반 학생과 특수교육대상 학생 모두에게 피해가 없는 수업이다.’ (Z=1.47), ‘수업을 통해 교사가 성장해간다.’ (Z=1.43), ‘교사의 도전적이고 창의적인 시도가 있다.’ (Z=1.42), ‘일반 학생과 특수교육대상 학생이 함께 어울린다.’ (Z=1.37), ‘특수교육대상 학생과 교사 간의 의사소통이 원활하게 이루어진다.’ (Z=1.22) 등의 진술문에 높이 동의하였다. 그러나 ‘일반교사 혼자서는 하기 힘들다.’ (Z=-2.19), ‘특수교육대상 학생을 위해 수정된 규칙을 적용한다.’ (Z=-1.78), ‘특수교육대상 학생의 장기적인 교육계획에 기반한다.’ (Z=-1.65), ‘특수교육대상 학생의 적극적인 참여가 이루어진다.’ (Z=-1.52) 등에는 동의수준이 낮았다.

이 유형은 수업에서 학생들 간, 교사와 학생 간 소통과 통합을 중시하지만, 특수교육대상 학생을 위한 교육과정과 규칙에는 덜 주목하였으며, 일반교사 혼자 수행하기 어려운 것이라면 좋은 통합수업이라 하기 어렵다고 인식하였다. 또 이들은 수업을 통한 교사의 성장과 도전, 창의적인 시도, 돌발 상황에서의 유연한 대처에는 동의하면서도, 교사의 세심한 배려와 적극적인 역할 수행에는 동의하지 않았다.

제 4유형이 다른 유형보다 특히 높게 혹은 낮게 동의한 진술문은 <표 16>과 같다.

<표 16> 제 4유형이 다른 유형에 비해 특히 높게 혹은 낮게 동의한 진술문

번호	Q 진술문	표준 점수	나머지 유형의 평균 표준점수	점수 차이
26	교사의 도전적이고 창의적인 시도가 있다.	1.42	-1.14	2.56
34	수업을 통해 교사가 성장해간다.	1.43	-.62	2.05
31	교사가 큰 부담을 가지지 않고 수업을 편안하게 느낀다.	.17	-1.65	1.82
38	교과목표보다는 사회적 관계형성에 더욱 초점을 둔다.	.62	-1.12	1.75
21	교사와 또래들이 이해해주고 기다려준다.	.15	-.81	.96
29	돌발 상황에 대한 대응책이 잘 마련되어 있다.	1.05	.12	.93
33	특수교육대상 학생과 교사 간의 의사소통이 원활하게 이루어진다.	1.22	.35	.87
8	전문적 교육이나 연수를 받은 준비된 교사가 실시한다.	-.89	.30	-1.19
37	인적 환경(보조교사, 특수교육실무원 등)이 적절하게 지원된다.	-.20	1.03	-1.22
39	일반교사 혼자서는 하기 힘들다.	-2.19	-.94	-1.25
5	특수교육대상 학생의 적극적인 참여가 이루어진다.	-1.52	-.02	-1.50
11	통합교육에 적합하게 수립된 교육과정에 기초한다.	-1.26	.30	-1.56
13	특수교육대상 학생의 장기적인 교육계획에 기반한다.	-1.65	.13	-1.78
1	교사가 세심하게 배려하고, 적극적인 역할을 수행한다.	-1.52	.28	-1.80

제 4유형은 ‘교사의 도전적이고 창의적인 시도가 있다.’, ‘수업을 통해 교사가 성장한다.’, ‘교사가 큰 부담을 가지지 않고 수업을 편안하게 느낀다.’ 진술문에 특히 더 동의하나, ‘교사가 세심하게 배려하고, 적극적인 역할을 수행한다.’, ‘일반교사 혼자서는 하기 힘들다.’, ‘인적환경이 적절하게 지원된다.’, ‘전문적인 교육이나 연수를 받은 준비된 교사가 실시한다.’ 진술문에서 다른 유형보다 확연히 낮게 동의했다. 이들은 교사의 자질이나 역할에 관한 문장에서도 다른 유형과 차이를 보였는데, 통합수업이 교사의 입장에 미치는 긍정적인 효과에 더 집중하면서도 좋은 통합수업이라 해서 특별한 자질이 구비된 교사나 지원인력이 필요한 것은 아니라는 입장을 나타내었다.

이에 덧붙여 제 4유형은 ‘교과목표보다는 사회적 관계형성에 더 초점을 둔다.’, ‘교사와 또래들이 이해해주고 기다려준다.’, ‘특수교육대상 학생과 교사간의 의사소통이 원활하게 이루어진다.’에 더 찬성하나, ‘특수교육대상 학생의 장기적인 교육계획에 기반한다.’, ‘통합교육에 적합하게 수립된 교육과정에 기초한다.’, ‘특수교육대상 학생의 적극적인 참여가 이루어진다.’에는 덜 찬성하여 교육과정적 통합보다는 사회적 통합에 더 많은 비중을 두고 있음을 알 수 있었다.

제 4유형의 예비교사들이 좋은 통합수업에 대해 가장 동의하거나 가장 동의하지 않는 문장을 선정한 근거는 다음과 같았다.

'일반 학생들도 존중받아야 하기 때문에 이 문장을 선택했다, 또 수업에 대한 대응책이 잘 마련되어야 교사가 당황하는 일이 줄어들 것 같아서이다.'
(예비교사 41, '일반 학생과 특수교육대상 학생 모두에게 피해가 없는 수업이다', '돌발 상황에 대한 대응책이 잘 마련되어 있다' 를 가장 동의하는 것으로 선택)

'이해해주고 기다려주는 것만 아주 잘해도 좋은 통합수업이 될 수 있다고 생각한다. 현실적으로 한국에서 개선되어야 할 특수교육 변화의 첫 단추여야 할 것 같기에 아주 중요하다고 동의하였다, 그리고 교사는 도전적이고 창의적인 시도를 해야 한다, 적절한 통합교육과정이 언제 나올지, 정말 모든 장애아에게 적용하기 마땅할지 불명확하다, 교사의 뛰어난 역량이 기존의 교육과정 밖의 세계를 함께 배울 수 있는 수업으로 만들 수 있다.'
(예비교사 48, '교사와 또래들이 이해하고 기다려준다', '교사의 도전적이고 창의적인 시도가 있다' 를 가장 동의하는 것으로 선택)

'좋은 통합수업으로 가장 동의하는 것은 모든 학생들이 흥미를 가지고 교사가 큰 부담 없이 수업을 진행하는 것이다, 학생들도 부담이 없고 가르치는 교사도 편해야 잘 가르칠 것 같다, 교사가 부담이 크면 상당히 스트레스를 받을 것이다.'
(예비교사 26, '모든 학생들이 흥미를 가지고 즐길 수 있다', '교사가 큰 부담을 가지지 않고 수업을 편안하게 느낀다' 를 가장 동의하는 것으로 선택)

'일반 학생이 특수교육대상자의 학업적 성취를 일방적으로 도와주는 것에 동의하지 않는다, 사회적 통합이 더 중요하다, 그렇다고 학급 규칙을 모든 학생에게 똑같이 적용한다면 특수교육대상자는 불리할 수 있다.'
(예비교사 19, '일반 학생이 특수교육대상 학생의 학업적 성취에 도움을 준다', '학급 규칙이 분명하게 정해져 있고, 이를 일관적으로 적용한다' 를 가장 동의하지 않는 것으로 선택)

이렇듯 제 4유형은 교사가 당황, 부담, 스트레스를 느끼지 않고, 원만하게 대응하면서도 도전과 새로운 시도가 있는 수업을 지향하고 있다. 또 학생들의 부담, 불리, 일방적인 도움에 반대하며, 존중과 이해, 사회적 통합에 주목하지만 특수교육대상을 위한 특별한 교육적 조치나 교육과정의 필요성에 대한 언급은 하지 않았다.

제 4유형에 속한 예비교사들은 교사의 새로운 시도가 있고 교사가 발전할 수 있는 계기가 되는 수업을 좋은 통합수업으로 여기고 있었다. 하지만 양가적으로 이들은 수업의 과정에서 교사의 적극적인 역할이 드러나는 것은 좋은 수업이 아니라는

인식을 가지고 있었다. 또한 제 4유형은 학생들이 원만한 관계를 유지하며 긍정적인 상호작용을 주고받는 사회적 통합에 초점을 두면서, 학급구성원들 또한 부담이나 피해가 아닌 심리적 안정감을 공유해야 함에 주목하였다. 이와 같이 제 4유형이 수업에서 학생들과 교사가 느끼는 편안함과 교사의 성장을 함께 강조하는 특성을 나타내고 있기에 ‘안정 속 성장 기대형’이라 명명하였다.

IV. 논의 및 제언

본 연구는 예비교사들이 어떤 수업을 좋은 통합수업으로 인식하는지 살펴보고, 그 유형을 분석하며, 유형별 특성을 살펴보는 것을 목적으로 하였다. 본 연구의 방법에 대해 다음과 같은 논의를 제시한다.

예비교사들의 좋은 통합수업에 대한 인식 분석을 위해 본 연구에서는 연구 대상의 주관적 견해를 양화시켜 검증하는 Q방법을 활용하였다. 이 연구 방법은 연구자의 가정이 아닌 행위자의 관점에서 출발하고, 개개인마다 다른 주관성 구조에 따른 유형별 이해와 설명을 가능하게 해 주어(최은미, 황순영, 2010), ‘좋은’이라는 모호하고 질적인 개념을 주제로 그 의미와 특성을 찾고, 그 속에서 더 중요시하는 관점을 유형별로 검토해보는데 유용하였으며, 통계적 수치의 산출로 양적 정보를 얻음과 동시에 개방형 응답에 대한 질적 정보도 얻을 수 있었다.

본 연구에서는 좋은 통합수업에 대한 인식을 살펴보기 위하여 예비교사들에게서 Q-진술문을 확보하였다. 예비교사들은 통합수업의 효과, 수업의 내용 및 방법, 수업에 참여하는 대상 간의 사회적 관계, 교사의 자질 및 역할, 수업환경의 측면에서 통합수업의 지향하는 바를 진술문에 드러내었는데, 이는 곧 예비교사들의 시각에서 통합수업에 기대하는 질적 요소이다. 40개의 진술문 속에는 학생의 참여를 강조하는 구성관점, 교사 및 학생 간 상호작용을 강조하는 관계관점, 학습목표에 도달하는 것을 중시여기는 결과관점, 교사의 자질과 준비에 초점을 두는 준비관점을 나타내는 수업요소들이 포함되었으며, 이를 통해 좋은 수업에 대한 이해에 다양한 관점이 보완적으로 공존한다는 점(권성연, 2010a; 이대현, 최승현, 2006)이 확인되었다.

Q-방법에서는 Q-분류를 위한 진술문, 즉 Q-표본을 연구 대상자와의 면접이나 그들의 지필로부터 직접 취합하는 자연적 표본(naturalistic sample)이나 외적자원 또는 기존 척도로부터 취합하는 기성적 표본(ready made sample)을 통해 구성할 수 있다(김현수, 원유미, 2000). 본 연구에서는 좋은 통합수업에 관한 선행연구가 부족한 현 실정과 예비교사들의 인식을 직접적으로 반영하고자 하는 연구의 목적에

따라 자연적 표본으로 연구를 수행하였지만, 추후 연구에서는 기성적 표본을 활용하거나, 다른 연구 대상을 통해 Q-표본을 구성하여 연구의 폭을 더 넓혀갈 필요가 있겠다.

연구의 결과 예비교사의 좋은 통합수업에 대한 인식 유형은 4가지로 도출되었는데, 이에 대한 구체적인 논의는 아래와 같다.

첫째, 제 1유형의 예비교사들은 모든 학급구성원의 개별적 특성이 각각 존중되고, 학생들이 잘 어우러진 가운데 각자의 교육목표에 도달하는 것을 좋은 통합수업이라 인식하여 ‘개별성에 토대한 어울림 추구형’으로 명명하였다.

개별 학생의 특성과 다양성을 반영하는 것은 특수교육 및 통합교육에서 중요시 되는 질적 요소이다. 박승희, 홍정아와 최선실(2012) 또한 모든 학생의 학급활동 참여 촉진, 모든 학생에게 적합한 교육계획 수립, 모든 학생에게 적합한 평가를 통합학급 교사가 갖추어야 할 통합교육의 질 지표로 강조한 바 있다. 좋은 수업에 관한 특수교사의 인식을 분석한 김경옥과 임경원(2012)의 연구와 예비특수교사의 인식을 조사한 오정숙(2011)의 연구에서도 좋은 수업의 요소로 개별적 특성에 대한 고려가 제기되었었다. 이들은 ‘모든 학생을 위한 교육’ (이소현, 2003)으로서의 통합, 즉 포용의 개념을 강조하는 현대의 통합교육의 지향점을 수업에도 적용하고 있는 유형이다. 또 이들은 또래 간의 원만한 상호작용에 주목해 사회적 통합의 중요성을 주지하고 있으며, 수업 과정에서 의미 있는 참여가, 수업 결과에서 목표도달이 이루어지는 학문적 통합 또한 통합수업의 주요 요소가 됨을 인식하고 있다. 이들의 통합수업에 대한 인식은 다양한 개성을 가진 사람들을 포함하는 것을 의미하는 ‘inclusion’ 이 사회적 수용의 의미를 함축하고 있으며, 교육기관과 지역사회의 생활에 적극적으로 접근함을 의미한다고 하였던 Norwich(2008)의 의견과도 맥을 같이한다 하겠다.

현대 교육이 지향하는 통합교육의 관점이 통합수업에도 투영되는 제 1유형의 특성은 본 연구의 대상이 특수교육학개론을 수강한 재학생으로 구성된 것과 무관하지 않아 보인다. 특수교육학개론에는 특수교육대상 및 통합교육에 대한 개괄적인 이해가 교수내용으로 구성되어 있으며, 이를 습득한 학생들은 ‘포용’의 개념에 기초하여 좋은 통합수업에 대한 인식을 형성하였을 가능성이 높다. 특수교육학개론 과목 이수 후 예비교사들은 장애학생들에 대한 깊은 관심과 배려가 생겼다고 인식하며(서유진, 2010), 통합교육 관련 지식과 이해가 향상된다(나경은, 서유진, 2011). 하지만 특수교육학개론 강좌 수강만으로 전문적 지식이 요구되는 교사역량이 강화되기는 어려우며(나경은, 서유진, 2011), 교수효능감이 오히려 감소하는 결과를 낳기도 한다(서유진, 2010). 예비교사들이 성공적인 통합수업의 주체로 자리매김하려면 단순히 지식 습득으로 끝나는 것이 아니라 학습자의 참여를 적극적으로 유도하는 교수방법을 통해 다양한 통합교육 상황을 경험해봄으로써 통합교육에 대한 이해를 높이고(황정희, 오정희, 2012), 장애학생에 대한 직간접적인 경험과 효과적인 수업전략을 습득

하는 기회를 통해 통합교육에 대한 전문적 지식과 교수역량을 배양할 수 있어야 한다.

둘째, 제 2유형은 학생들 간의 긍정적인 관계에 초점을 두고, 특수교육대상 학생이 의미 있는 학급구성원으로 인정받는 경험을 좋은 통합수업으로 인식하는 ‘수용적 관계 역점형’ 이었다.

학습자 간의 활발한 상호작용은 일반교육에서도 좋은 수업의 특성으로 종종 거론되고 있다(김주훈 외, 2003; 이대현, 최승현, 2006). 학생들 간의 수용적 관계는 성공적인 통합교육의 핵심 요소로, 일반 학생들이 특수교육대상 학생을 수용하는 태도를 가지고 책임감을 경험하며, 특수교육대상 학생이 상호관계를 바탕으로 진정한 학급 구성원으로서 인식되고 사회적 행동을 수행하는 기회를 가짐을 통해 사회적 기술이 증진되는 것은 통합교육에 기대되는 주요한 효과이다(이소현, 박은혜, 2012; Allen & Schwartz, 2005). 이와 같은 제 2유형은 교사와 학생, 학생과 학생간의 수용적 관계를 중시하는 관계관점에서 좋은 통합수업을 인식하는 유형이다. 좋은 수업을 관계관점에서 인식하는 경향은 일반교사를 대상으로 한 연구(권성연, 2010a; 서경혜, 2004; 조은미, 2008), 특수교사를 대상으로 한 연구(김경옥, 임경원, 2012; 김이열, 임경원, 2011)에서도 제기된 바 있다. 특히 예비교사들이 이처럼 학습자 간 배려와 도움이 활발한 수업을 좋은 통합수업으로 인식하는 것은 일반 학생과 특수교육대상 학생이 함께 하는 수업에서 사회적 측면의 가치를 중요시 여기는 경향과, 학생 간 부조화와 따돌림, 불평등한 관계 형성을 우려하는 인식에서 발로된 것이라 추측된다. 실제로 응답자들은 우호적 정서 형성이 우선되어야 한다거나 선입견을 버리는 것이 수업목표가 되어야 한다는 의견을 피력하기도 하였다. 한편 나경은과 서유진(2012)은 장애학생을 대상으로 한 수업에서 일반교사들이 관계관점을 중요시하는 경향을 통합 환경 속에서 목표를 통한 수업이 장애학생들에게 이루어질 수 있는지에 대한 회의론적 인식의 반영으로 해석하였는데, 이러한 견해는 본 연구에서도 고려해 볼 필요가 있다. 사회적 통합을 중시 여기는 제 2유형의 예비교사들에게는 목표지향적 교수의 필요성을 인지하도록 지원하면서도, 사회적 관계 증진을 위한 교수기술 및 지원 방안에 대한 실제적 지침을 제공하여야 할 것이다.

셋째, 제 3유형의 예비교사들은 인적 자원의 제공, 물리적 환경의 구비, 학급 정원의 적정화와 같이 수업을 위해 필요한 제반 여건들이 마련되는 것을 좋은 통합수업으로 인식하고, 수업의 초점이 특수교육대상 학생에게 치우치는 것을 우려하는 ‘환경적 기반 지향-역차별 지양형’ 이었다.

교사와 학생 간의 적정 비율, 적절한 학급 지원, 보조 인력 지원, 효과적인 자료의 제공에 대한 요구는 현직 교사를 대상으로 지원요구를 살펴본 연구들에서도 제기되어 왔다(이대식, 2005; 최정미, 이성환, 변찬석, 2009). 아울러 행정적 지원 및 협조 분위기, 기관장의 정서적 배려 및 긍정적인 마인드, 학급규모 및 자원의 적합성에 대한 지원, 교직원 및 전문가 등의 지원체계, 교수적합화 및 수정에 대한 지원,

교사의 전문성을 개발하기 위한 방법적인 지원, 시설 및 설비, 보장구 및 교구, 공간 및 배치 등에 대한 지원, 교사 간 협력 지원 또한 성공적인 통합교육의 기반으로 언급되고 있다(강대옥, 박재국, 2006, 최정미 외, 2009). 이처럼 통합교육에 관한 지원요구는 다양한 교사인식 연구에서 강조되어 왔지만, 좋은 수업 연구에서는 아직 수업환경 요소가 그다지 부각되지 않았고 좋은 수업의 의미와 특성을 교사의 역량이나 학생과의 관계, 지식 형성의 과정 등에 초점을 두고 해석해 왔다. 그러나 본 연구에서는 예비교사들이 좋은 통합수업에 대한 인식을 교실 내외의 물리적 환경과 인적 환경에까지 확장하여, 좋은 수업이 되기 위한 지원의 필요성을 예들려 나타내었다. 이에 좋은 수업의 실행을 북돋우는 기반인 통합교육에 대한 행재정적 지원의 확대가 필요하며, 예비교사들이 수업 지원에 관한 구체적인 정보를 얻고 이를 활용할 수 있도록, 관련 법률 및 특수교육 관련 서비스에 대한 내용이 관련 교과에서 다루어질 것이다. 통합수업 지원을 위한 효과적인 방안 모색 연구 또한 필요하다.

특수교육대상 학생에 대한 배려로 일반 학생들이 수업에서 등한시 되는 것을 경계하는 인식은 제 1유형의 예비교사들에게서도 나타나는데, 제 1유형은 저마다의 교육적 요구를 가진 학생들의 개성을 동등하게 존중해야 한다는 점에 초점을 두지만, 제 3유형은 일반학생들이 도움을 주는 존재가 되거나 특수교육대상 학생에게 참여의 기회를 부가적으로 제공하는 것을 더 부정적으로 여긴다는 점에서 차이가 있다. 일반 학생의 교육권이 간과되거나 일반 학생에 대한 역차별이 다시 특수교육대상 학생에 대한 부정적인 인식으로 전도되는 것을 우려하는 이들의 인식은 특수교육대상 학생의 교육권에 중점을 두느라 일반 학생의 교육권이 침해되어서는 안 된다는 경고이자 통합교육이 ‘모든 학생’을 위한 것이어야 함을 재확인시켜 주는 것이다.

넷째, 제 4유형에 속한 예비교사들은 교사의 새로운 시도가 있고 교사가 발전할 수 있는 계기, 즉 수업을 통해 교사가 성장하면서도 그 속에서 교사의 적극적인 역할이 드러나지 않고 학생들이 심리적으로 편안함을 느끼는 수업을 좋은 통합수업으로 여기고 있어 ‘안정 속 성장 기대형’으로 명명하였다.

이 유형은 교사에게 비중을 두어 좋은 통합수업을 인식하는 특징을 나타내었다. 교사의 전문성 신장에 주목하는 제 4유형의 특성은 예비교사가 교사 정체성과 교사 전문성의 중요성을 잘 인지하고 있는 대상이라는 엄미리 외(2009)의 주장을 뒷받침해주는 결과이다. 좋은 수업과 관련하여 김안나(2011)는 교사의 만족감을, 황윤한(2013)은 교사의 새롭고 창의적인 시도를, 엄미리 등(2009)은 교사역량을 좋은 수업의 특성 및 요소로 언급하였으며, 박승희 등(2012) 또한 통합교육의 질적 수준을 평가하는 지표로 통합교사의 전문성 신장을 들어 그 중요성을 강조하였다. 교사가 만족감과 즐거움을 느끼는 수업은 교사의 교수효능감을 증진시켜 수업 전문성을 발달시키는 계기가 될 뿐 아니라(손승남, 2006), 교실의 정서적인 분위기 조성 및 학생과의 상호작용에도 긍정적인 영향을 준다. 통합수업을 통해 교사가 다양한 학습자를

고려하고, 교수기술을 연마하며, 창의적인 시도를 통해 교사로서의 역량을 증진시켜 가는 것은 좋은 통합수업의 핵심적 기반이다.

한편 선행연구에서는 통합수업에 대해 교사들이 가지는 부담감과 수업 실행에서의 어려움을 지적한 바 있는데(양진희, 2005), 본 연구의 제 4유형에서도 교사가 부담을 가지지 않고 안정감을 느끼며 이루어지는 수업이 좋은 통합수업이라는 의견이 드러나, 교사들의 심리적 요인에 대한 고려가 필요하다는 점을 파악할 수 있다. 통합교육에서 좋은 수업이 실현되기 위해서는 특수교육대상 학생 지도를 위한 교수역량 강화와 함께 교사의 수업부담을 경감할 수 있는 다면적인 지원 또한 필요하다.

본 연구는 예비교사의 입장에서 통합수업을 바라봄으로써, 예비통합교사들이 자신의 신념을 돌아보고 표현하는 계기가 되었으며, 질 높은 통합교육을 위한 지향점과 이를 위한 구체적인 정보를 제공하고, 교사 양성교육에 실제적 시사점을 제시하는데 그 의의가 있다.

본 연구의 결과를 바탕으로 다음의 후속 연구를 제안한다.

첫째, 통합수업의 경험이 있는 통합교사 혹은 특수교사의 좋은 통합수업에 대한 인식 유형을 탐색하는 연구가 필요하다.

둘째, 통합수업에 대한 예비특수교사들의 인식유형 분석연구가 수행된다면 본 연구의 결과를 확장, 보완하는 계기가 될 것이다.

셋째, 예비교사들의 교수역량을 강화하는 방안을 모색하는 프로그램 및 모형 개발 연구가 요구된다.

넷째, 통합수업을 지원하기 위한 구체적 방안을 모색하는 정책 제안 연구, 수업 컨설팅 연구, 수업지원 모형 개발 연구가 필요하다.

참고문헌

- 강대옥, 박재국 (2006). 통합학급운영에 필요한 교사지원유형에 관한 고찰. **특수아동교육연구**, 8(2), 1-20.
- 고창규 (2006). 초등학교 '좋은' 수업의 특성 연구. -담화행위, 유도행위, 교수행동요소, 바로잡기를 중심으로-. **열린교육연구**, 14(1), 25-49.
- 교육법전 편찬회 (2012). **교육법전**. 서울: 교학사.
- 권성연 (2010a). '좋은 수업'에 대한 중등학교 교사들의 인식-중요도와 실행도의 차이 분석을 중심으로. **교육공학연구**, 26(1), 185-215.
- 권성연 (2010b). 학교급과 교사 경력에 따른 좋은 수업에 대한 중요도 및 실행수준 인식 차이. **열린교육연구**, 18(4), 78-103.
- 김경옥, 임경원 (2012). 정신지체 특수학교 교사가 인식하는 '좋은 수업'의 특징에 대한 중요

244 특수교육 저널: 이론과 실천(제15권 1호)

- 도와 실행도 분석. **지적장애연구**, 14(1), 103-124.
- 김안나 (2011). 수업에 대한 유아교사의 이야기: 좋은 수업을 찾아서, **유아교육연구**, 31(4), 229-259.
- 김이열, 임경원 (2011). 초등학교 특수학급 교사가 인식하는 '좋은 수업'의 특징에 대한 중요도와 실행도 분석. **특수아동교육연구**, 13(4), 537-558.
- 김재춘, 변효중 (2005). '좋은 수업'의 의미에 대한 비판적 검토. **수산해양교육연구**, 17(3), 373-382.
- 김주훈, 최승현, 강대현, 광영순, 유정애, 양종모, 이주섭, 최원윤, 김영애 (2003). 학교 교육 내실화 방안 연구 - 좋은 수업 사례에 대한 질적 접근-. **열린교육연구**, 11(1), 43-61.
- 김현수, 원유미 (2000). **Q방법론**. 서울: 교육과학사.
- 김홍규 (2009). **Q 방법론**. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 나경은, 서유진 (2011). 중등예비교사의 특수교육학개론 교직수업 이수를 통한 통합교육 수행역량과 수행필요성 변화분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 12(3), 183-212.
- 나경은, 서유진 (2012). 중·고등학교 일반교사들이 인식하는 장애 학생들을 위한 좋은 수업의 수행필요성과 수행역량 분석. **특수아동교육연구**, 14(3), 543-569.
- 민중서림 편집부 (2011). **옛센스 국어사전**. 파주: 민중서림.
- 박승희, 홍정아, 최선실 (2012). 통합교육 질 지표의 개발과 활용: 초등 통합교육 평가를 향하여. **특수교육학연구**, 47(1), 87-117.
- 방정숙 (2012). 예비 초등 교사의 좋은 수학 수업에 대한 인식 변화. **학습자중심교과교육연구**, 12(4), 391-416.
- 백상수 (2011). 교생실습 후 예비유아특수교사의 좋은 수업에 대한 인식과 교사양성기관에 대한 제안. **유아특수교육연구**, 11(4), 103-128.
- 서경혜 (2004). 좋은 수업에 대한 관점과 개념: 교사와 학생 면담 연구. **교육과정연구**, 22(4), 165-187.
- 서유진 (2010). 예비일반교사들의 특수교육학개론 과목이수와 통합학급 교육실습 경험을 통한 교사효능감과 장애학생에 대한 인식 변화분석. **한국교과교육연구**, 27(3), 291-325.
- 손승남 (2006). 좋은 수업의 조건: 교수론적 관점들. **교육사상연구**, 20, 115-134.
- 양진희 (2005). 유치원에서의 장애유아 통합교육 운영에 대한 교사의 경험과 인식에 관한 문화기술적 탐구. **아동학회지**, 26(4), 209-229.
- 엄미리, 김명랑, 장선영, 박인우 (2009). '좋은 수업'에 대한 현직교사와 예비교사의 인식 연구-지양해야 할 수업 형태와 관련하여-. **한국교육학연구**, 15(1), 108-132.
- 오선아, 이순덕 (2011). 초등 현직교사와 예비교사의 인식론적 신념과 좋은 교사, 좋은 수업, 수업방법 결정요인 비교. **한국교육논단**, 10(1), 25-45.
- 오정숙 (2011). '좋은 수업'에 대한 예비 특수교사들의 인식 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 12(4), 537-556.
- 이경민, 서동미, 엄은나 (2009). 유치원 교사들이 인식한 '좋은 수업'의 의미. **한국교원교육연구**, 26(1), 109-144.
- 이대식 (2005). 일반교사들이 특수아 지도와 관련하여 필요로 하는 전문가 지원. **한국교원교육**

- 연구, 22(3), 263-279.
- 이대현, 최승현 (2006). 수학과 좋은 수업 사례에 대한 질적 분석. **한국학교수학회논문집**, 9(3), 249-263.
- 이소현 (2003). **유아특수교육**. 서울: 학지사.
- 이소현, 박은혜 (2012). **특수아동교육**. 서울: 학지사.
- 이혜진, 임경원, 백중남, 김경옥, 김나현, 김이열, 김나에 (2012). 특수교육에서의 좋은 수업에 대한 인식에 영향을 미치는 특수교사의 특성변인 탐색. **학습장애연구**, 9(2), 1-28.
- 조은미 (2008). 좋은 수업에 대한 초등학교 교사들의 인식. 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 정미경 (2007). 교원양성교육에서의 좋은 수업에 대한 예비교사의 인식. **교육과정연구**, 25(3), 247-264.
- 최은미, 황순영 (2010). Q방법을 통한 초등학교 통합학급교사의 장애학생부모에 대한 이미지 유형 분석. **특수아동교육연구**, 12(3), 273-298.
- 최정미, 이성환, 변찬석 (2009). 통합학급 담임교사가 인식하는 교사 지원요소 연구. **학습장애연구**, 6(2), 129-151.
- 추광재 (2004). 수업의 전문성 향상을 위한 교사 평가 준거의 이론적 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 4(1), 1-20.
- 한국 브리태니커 (2014. 02. 01). 브리태니커 온라인 사전. <http://preview.britannica.co.kr>
- 황윤환 (2003). **보다 『좋은 수업』을 향한 교수-학습의 패러다임적 전환**. 서울: 교육과학사.
- 황정희, 오정희 (2012). 장애 유아 통합교육 교과목을 수강한 예비유아교사의 통합교육에 대한 인식과 태도의 변화. **미래유아교육학회지**, 19(3), 239-262.
- Allen, K. E., & Schwartz, L. S. (2005). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education(5th ed.)*. NY: Delmar.
- Astleitner, H. (2005). Principles of effective instruction – General standards for teachers and instructional designers. *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 3-8.
- Bost, L. W., & Riccomini, P. J. (2006). Effective instruction: An inconspicuous strategy for dropout prevention. *Remedial and Special education*, 27(5), 301-311.
- Helm, C. M. (2006). Teacher dispositions as predictors of good teaching. *Clearing House*, 79(3), 117-118.
- Pratt, D. D. (2002). Good teaching: One size fits all? *New Directions for Adult & Continuing Education*, 93, 5-11.
- Pratt, D. D., Arseneau, R., FRCPC., & Collins, J. B. (2001). Reconsidering “good teaching” across the continuum of medical education. *The Journal of Continuing Education in Health Professions*, 21, 70-81.
- Norwich, B. (2008) What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136-143.
- Rimm-Kauffman, S. E., Voorhees, M. D., & Snell M. E. (2003). Improving the sensitivity and responsibility of preservice teachers toward young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 151-163.

- Rinaldo, V. J., Denning, S. J., Sheeran, T. J., Cramer-Benjamin, R., Vermette, P. J., Foote, C. J., & Smith, R. M. (2009). Developing the intangible qualities of good teaching: A self-study. *Eduaction, 130*(1), 42-52.
- Zimitat, C. (2006). First year students' perceptions of the importance of good teaching: Not all things are equal. *Research and development in higher Education, 29*, 386-392.

A Study on Perception Types of The Good Inclusive Instruction by Pre-Service Teachers

Seo, Bosoon

Department of Special Education, Pusan National University

<Abstract>

The purpose of this study was to search the types of perception of the good inclusive instruction recognized by pre-service teachers through Q-methodology. Q-population of this study was collected from interviews through brainstorming with pre-service teachers. 40 Q-samples were extracted from the collected Q-population. Q-sorting was conducted on pre-service teachers' perception of the good inclusive instruction. 48 pre-service teachers' data were analyzed by QUANL program. The perception was classified into 4 types from the results of this study. There were 'type 1: pursue inclusion based on characteristic of students', 'type 2: focus on receptive relationship', 'type 3: prefer to environmental foundation/ object to reverse discrimination', and 'type 4: expect stable growth'. These results will provide specific information about pre-service teachers' perception on the good inclusive instruction. And it will be useful for successful inclusive education.

Key Words : the good inclusive instruction, pre-service teachers' perception of the inclusive instruction, Q-method

논문 접수: 2014. 02. 04 심사 시작: 2014. 02. 07 게재 확정: 2014. 03. 18