



## 특수학급 수업과 특수교사의 지원을 거부하는 경도 지적장애 학생을 지도한 중등 특수교사의 경험 및 인식

임 효 경\*

### Experience and Perception of Secondary Special Education Teachers of Students with Mild Intellectual Disabilities who Refuse to Support Special Classes and Special Education Teachers

Im, HyoKyung\*

#### ABSTRACT

**[Purpose]** The purpose is to explore the experiences and perceptions of secondary special education teachers of students with mild intellectual disabilities who refuse to support special class classes and special teachers. **[Method]** Six secondary special education teachers were selected as research participants. In-depth interviews, non-participatory observations, and related literature were collected. **[Results]** Students were refusing to assistance due to trauma in the past, rejection of students with severe disabilities, confusion about their identity, and false perceptions of “disability” and “special education.” The role of cooperative parents and Inclusive class teachers is important for students to adapt to school with the necessary support. And there is a need for education that allows students to recognize themselves positively, and education for improving awareness of the disabled and human rights education are needed. **[Conclusion]** Discussions and follow-up studies on the role and support of special education teachers for students who refuse to support special education were suggested.

**Key Words** : Special education teacher, Inclusive education, Refusal to assistance, Mild intellectual disability

\* 제 1저자, 원주여자중학교 교사  
Special Education Teacher, Wonju girl' s Middle school

## I. 서론

「장애인 등에 대한 특수교육법」에서는 특수교육 대상 학생이 특수학교가 아닌 일반 학교에서 장애 유형과 장애 정도에 따라 차별받지 않고 또래들과 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 ‘통합교육’이라고 정의하고 있다. 2022년 기준, 특수교육통계에 따르면 우리나라 전체 103,695명의 특수교육 대상 학생 중 72.8%가 통합교육 현장인 일반 학교에 배치되어 통합교육을 받고 있다(교육부, 2022). 분리된 교육 현장이 아닌 일반 학교에서 통합교육을 받는 학생은, 2018년 기준 71%(64,443명)에서 2022년 72.8%(75,462명)로 점점 증가하는 추세이다. 통합교육 현장에서 특수교육 대상 학생들이 경험하는 교육의 형태는 배치 유형에 따라 다르게 나타난다. 즉, 모든 교육활동과 교육과정을 일반학급에서 받는 ‘일반학급 배치’와 특수교사에 의해 진행되는 특수학급 수업과 일반학급의 교육과정을 모두 참여하는 ‘특수학급 배치’로 나눌 수 있다. 배치 유형에 따른 학생 비율을 살펴보면, 일반학급 배치 학생이 전체의 16.9%(17,514명)이며, 나머지 55.9%(57,948명)의 학생은 특수학급에 배치되어 통합학급 교사와 특수교사의 교육활동을 모두 경험하는 것으로 나타났다. 각기 다른 통합교육 현장에 ‘일반학급’과 ‘특수학급’으로 배치된 학생들은 다양한 교육활동을 경험하며 성장하게 된다. 중학교에 배치된 특수교육 대상 학생들은 사춘기를 보내며 비장애 학생들과 다양한 감정을 나누고, 또래 청소년의 사회문화를 자연스럽게 경험할 수 있다. 또한 다양한 구성원들과 상호작용하면서 사회생활과 자신의 안전에 필요한 예절 및 사회성 기술을 배울 수 있으며 ‘모든’ 학생들이 개인의 다양성과 차이를 존중하는 가치관을 형성할 수 있다. 이 시기는 모든 학생이 ‘자아정체성’을 확립해 가는 시기로 통합교육을 통해 개인의 다양성과 차이를 경험하며 올바른 가치관을 형성할 수 있다. 고등학교 통합교육 현장에서 교육받는 특수교육 대상 학생들은 성인이 되기 전 비장애 학생들과 상호작용하며, 그 문화를 이해하고 바람직한 생활 태도와 대인관계 기술 등을 배울 수 있다. 또한 비장애 학생들의 바람직한 행동을 관찰하고 학습할 수 있으며, 졸업 후 다양한 사회구성원과 원만한 관계를 맺는데 필요한 올바른 태도를 기를 수 있다(서울시교육청, 2021). 이처럼 특수교육 대상 학생들이 중·고등학교 현장에서 통합교육의 긍정적인 효과를 얻기 위해서는, 특수교사뿐만 아니라 통합학급 교사와 관리자 그리고 부모의 협력체계에 의한 지원이 함께 이루어져야 한다(권현수, 2010; 이숙향, 이효정, 2017). 각 구성원의 역할이 모두 중요하지만, 특히 특수교사는 특수교육 대상 학생의 특성을 정확하게 파악하고, 학생과 학부모의 교육적 요구와 통합교육 현장 및 지원 영역을 분석해야 한다. 특수교사의 역량에 따라 통합교육의 질이 좌우될 수 있는 만큼(이숙향 외, 2017), 통합교육 현장에서 요구되는 특수교사의 역할에 대한 역량 강화를 위한 노력

은 매우 중요하다.

2008년, 통합교육 정의와 관련된 법 개정과 다양한 통합교육 관련 정책들이 추진되면서, 현장에서는 통합교육의 효과(남유조, 이현미, 박경옥, 2022; 염지혜, 이숙향, 2016)와 지원 영역, 교사의 역할 인식 등에 관한 연구(곽지혜, 김호경, 박원희, 2009; 김용욱, 우정환, 2014; 원종례, 엄수정, 2010; 이숙향 외, 2017)들이 활발하게 진행되어왔다. 그동안 진행되어온 선행연구 결과에 따르면, 물리적 통합만이 아닌 의미 있는 사회적 통합, 교육 과정적 통합을 위해서는 특수교육 대상 학생에게 필요한 지원이 거부되지 않고 적절하게 제공되었을 경우 가능하다고 할 수 있다. 그러나 실제 통합교육 현장에는 자신이 아닌 타인의 결정에 따라 특수교육 대상자로 선정되어 특수교육의 필요성을 느끼지 못하거나(홍진희, 2013), 그 외 다양한 원인으로 인해 특수학급 수업과 교사의 지원을 거부하는 학생(강종구, 2013; 엄수정, 유애란, 2015; 임효경, 2022; 최승숙, 2004)들이 존재하고 있다. 학생의 교육적 요구를 분석하여 적절한 지원을 하는 것은 특수교사의 역할이지만, 지원 자체를 거부하는 학생들을 담당하게 되는 경우, 특수교사는 다양한 어려움을 경험할 수밖에 없다. 이러한 상황에서도 특수교사는 그들의 다양한 발달적, 사회적, 심리적 특성 등을 고려한 학습지도와 생활지도 외에도 학생에 대한 유무형의 다른 지원을 해결해야 한다(정동영, 2013). 또한 복잡하고 다양한 형태로 이루어진 통합교육 현장을 총체적으로 이해하고 지원을 거부하는 학생들의 교육적 요구 또한 충족시킬 수 있도록 전문성을 갖추어야 할 것이다. 현재까지 통합교육의 효과와 지원 영역에 관한 연구는 많이 이루어졌으나, 특수학급 수업과 특수교사의 지원을 거부하는 학생을 지도한 교사의 경험에 관한 심층적인 연구는 이루어지지 않았다. 따라서 학교 현장에서 실제로 특수교사들에 의해 공유되는 경험을 심층적으로 탐색하여 어떠한 어려움 겪고 있는지 해결 방안이 무엇인지 알아볼 필요성이 있다. 다양한 교육적 요구가 있는 학생을 지도하는 과정의 어려움에 대한 이해와 극복 방안, 노하우 등은 향후 통합교육 현장에서 근무하는 특수교사들의 역량 강화를 위해 활용될 수 있는 중요한 자료가 될 것이다. 즉, 특수교사의 다양한 지도 경험에 관한 연구는 실제 학교 현장에서 비슷한 사례를 적용하여 학생을 지도할 수 있으므로, 지속해서 이루어질 필요가 있다. 따라서 본 연구는, 특수학급에 배치되었으나, 특수학급 수업과 특수교사의 지원을 거부하는 경도 지적장애 학생을 지도한 중등 특수교사들의 경험과 인식을 심층적으로 탐색하여, 향후 통합교육 현장에 필요한 특수교사의 역량 강화와 관련된 기초자료를 제공하는 데 목적이 있다.

본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 통합교육 현장에서 특수학급 수업과 특수교사의 지원을 거부하는 경도 지적장애 학생들의 모습은 어떠한가?

둘째, 통합교육 현장에서 특수학급 수업과 특수교사의 지원을 거부하는 학생을 담당하는 특수교사들은 어떠한 경험을 하고 어떠한 인식을 하고 있는가?

셋째, 통합교육 현장에서 특수학급 수업과 특수교사의 지원을 거부하는 경도 지적장애 학생을 위해 필요한 지원은 무엇인가?

## II. 연구 방법

본 연구는 통합교육 현장에서 특수학급으로 배치되었으나, 특수학급 수업과 특수교사의 지원을 거부하는 경도 지적장애 학생들을 지도해본 중등 특수교사들의 경험과 인식을 심층적으로 탐색하기 위해 질적 연구 방법 중 현상학적 연구로 진행하였다. 현상학적 연구는 하나의 현상(the phenomenon) 또는 하나의 개념에 대해 여러 명의 개인들의 체험(lived experiences)적 의미를 기술하는 연구로, 공통으로 갖게 되는 것을 기술하는 데 초점을 두는 연구 방법이다. 이 방법은 연구참여자들의 경험에 대한 본질과 의미를 깊이 이해할 수 있으며, 인간의 경험과 그 안에서 이루어지는 행동에 대한 질적 요소들을 찾는 것을 목적으로 하고 있으므로(유기웅 외, 2018), 본 연구목적에 적합한 연구 방법이다.

### 1. 연구참여자

본 연구자는 충분한 자료가 수집될 수 있도록, 다양한 통합교육 현장 근무 경험이 있고 통합교육에 대한 이해도가 높으며, 학생 지원 관련 노하우가 많은 교사를 대상으로 연구참여자를 모색하였다. 즉, 연구참여자 선정의 적절성과 충분성의 원리에 따라 1) 교육경력 10년 이상이며, 중·고등학교 통합교육 현장에서 5년 이상 근무한 경험이 있고 2) 특수학급 수업과 특수교사의 지원을 거부하는 경도 지적장애 학생을 담당해본 경험이 있으며 3) 연구의 목적과 설명을 듣고 연구에 도움을 줄 수 있는 의사를 밝힌 교사 6명을 연구참여자로 선정하였다. 연구참여자들의 구체적인 정보는 <Table 1>과 같다.

<Table 1> Research Participant Information

Name	Gender	Career	Type of work school				Number of cases*
			Special school	Middle school	High school	Center	
A	female	24	13 yrs	8 yrs	2 yrs	1 yr	5
B	male	19	6 yrs	7 yrs	6 yrs	0 yr	3
C	female	21	10	7 yrs	4 yrs	0 yr	4
D	female	19	12 yrs	1 yr	6 yrs	0 yr	3
E	female	19	6 yrs	5 yrs	8 yrs	0 yr	4
F	female	18	5 yrs	10 yrs	3 yrs	0 yr	3

## 2. 자료수집

본 연구는 통합교육 현장에서 특수교육 지원을 거부하는 학생들을 지도해본 교사들의 경험과 인식을 심층적으로 탐색하기 위해 심층 면담, 비참여 관찰을 시행하였으며, 통합교육 관련 현장 자료 및 문헌들을 수집하였다. 심층 면담의 경우, 반 구조화된 질문지를 개발하여 사용하였다. 질문 문항은 통합교육과 관련된 선행연구(이광림 외, 2021; 이숙향, 이효정, 2017; 이숙향 외, 2017; 임효경, 2022)를 참고하여 총 6개 문항을 개발하였다. 문항을 개발한 후, 연구목적에 적합한 문항 인지 확인하기 위해 질적연구 전문가인 교수 1인과 박사 1인, 교육경력 20년 이상의 특수교사 2명에게 타당성을 검증하였다. 구체적인 질문내용은 <Table 2>와 같다.

**<Table 2> Semi-Structured Interview Questionnaire**

Question content	
1	What are the characteristics of students who refuse to assistance?
2	What behaviors appear to students who refuse to assistance?
3	Why do students refuse to assistance?
4	What difficulties do you experience?
5	What efforts have you made for a student who refuses to assistance?
6	What does a student who refuses to support a teacher need?

충분한 자료가 수집될 수 있도록 심층 면담이 이루어지기 전, 메신저로 질문지를 연구참여자에게 발송하여, 준비할 수 있는 시간을 제공하였다. 또한 심층 면담 시 연구참여자들이 편안한 분위기에서 자기 경험과 생각을 이야기할 수 있도록 질문의 순서를 정하지 않고 도출되는 이야기를 더 확장해 나가는 방식으로 유연하게 진행하였다. 면담 과정에서 의미 있다고 판단된 사례에 관한 정보는 따로 메모한 후, 다른 연구참여자 면담 시 같은 경험이 있는지 질문을 하거나 같은 현상에 대해 어떻게 인식하고 있는지 추가 질문을 진행하여 충분한 자료가 수집되도록 노력하였다. 면담은 연구참여자별 1회~2회, 평균 20분~50분씩 진행하였다. 1회의 면담을 통해 자료가 충분하게 도출된 B, D, F 교사 이외에 3명의 교사는 추가 면담을 1회 더 진행하였다. 심층 면담내용은 녹취한 후, 면담 당일 네이버 Clova note 프로그램을 사용하여 텍스트로 변환시키는 작업을 하였다. 텍스트 변환 과정에서 잘못 인식된 텍스트들은 다시 음성 파일을 듣고 확인하여 수정하였다. 비참여 관찰의 경우, 연구참여자가 근무하고 있는 학교에 방문하여 진행하였으며, 간단한 관찰일지를 작성하여 정리하였다. 도출된 텍스트 자료들은 A4 용지 기준(10포인트, 줄 간격 160%) 123쪽으로 정리되었다.

\* Number of cases related to refuse of assistance

### 3. 자료 분석

본 연구를 위해 수집된 자료들은 5단계에 거쳐 분석하였다. 첫 번째, 자료의 총체적 의미를 파악하였다. 즉, 자료들을 여러 차례 읽어가면서 자료가 기술하고 있는 상황에 대한 의미를 파악하는 과정을 거쳤다. 이 과정에서 본 연구자는 비슷한 현상에 대해 갖고 있었던 가정과 선 이해에 대해 괄호를 치고 개방적 태도로 수집된 자료를 반복 숙독하였다. 반복 숙독 과정에서 오탈자를 찾아 수정하고 정리된 텍스트만으로 이해가 어려운 부분은 녹취록을 다시 듣고 전체 맥락을 파악하는 과정을 거쳤다. 두 번째, 수집된 자료를 연구 주제에 따라 다양한 의미 단위로 구분하는 작업을 하였다. 즉, 연구참여자 경험을 의미 단위(meaning unit)로 구분하였다. 즉, 의미가 있다고 판단된 내용들을 구분하고 의미를 간단한 구절로 기술하며 정리하였다. 세 번째, 구분한 의미 단위는 다시 서로 비교분석 하면서 유사하거나 중첩된 내용들을 삭제하는 작업을 하였다. 즉, 연구참여자들이 공통되게 경험한 ‘지원 거부하는 현상’에서 중복되는 부분은 삭제하고 현상에 대한 교사의 서로 다른 인식들은 분류하여 정리하며 의미 단위를 묶어내는 작업을 하였다. 자료 전체적 의미를 고려하면서 개별 의미 단위 간의 관계를 밝혀나가는 작업을 통해 의미 단위를 확정하였다. 네 번째, 전 단계에서 확정한 의미 단위를 이론적(의미) 범주로 표현해 나갔다. 이 과정에서 연구참여자가 경험하는 현상과 관련된 특수교육(통합교육) 관련 용어들을 사용하여 이론적 범주들을 만들어 가는 작업을 하였다. 다섯 번째, 현상들의 본질 구조를 정확하게 파악하기 위하여 의미 단위들을 구조로 통합하여 기술하였다. 즉, 통합교육 현장에서 특수교사들이 어떠한 것을 경험하고 인식하고 있는지 종합적으로 기술하는 과정을 거쳤다(유기웅 외, 2018).

### 4. 연구의 진실성 확보

질적연구로 진행되는 본연구의 타당도와 신뢰도를 높이기 위해 질적연구 전문가인 대학교수 1인, 박사 1인과 함께 연구 주제와 방법의 적합성, 자료수집과 분석 단계, 해석과정에 대해 전문가 협의 과정(peer briefing)을 거쳤다. 또한 삼각 검증법(triangulation)을 사용하여, 하나의 방법과 이론을 사용하는 과정에서 발생할 수 있는 내재적 오류를 줄이기 위해 다양한 이론과 자료수집 방법을 사용하여 확실한 증거를 확보하기 위해 노력하였다. 또한 수집된 자료들을 반복하여 읽는 과정을 통해 발견되는 오류들을 수정하고 연구참여자들에게 정리된 자료들을 보내 내용을 확인하는 과정(member check)을 거쳤다. 오탈자를 확인하고 해석의 과정을 확인하는 과정 중 A 교사의 ‘배치 유형 변경에 대한 인식’과 관련된 자료가 잘못 해석된 부분을 확

인하였으며, 다시 내용을 연구참여자에게 확인하여 수정하는 과정을 거쳐 연구의 진실성 확보를 위한 노력을 하였다(Creswell, 2006).

### Ⅲ. 연구 결과

본 연구 문제에 따라 통합교육 현장에서 특수학급 수업과 특수교사의 지원을 거부하는 정도 지적장애 학생들이 교육 현장에서 어떠한 모습을 나타내고 있는지, 그들을 담당하는 연구참여자들은 어떠한 경험을 하고 어떠한 인식을 하고 있는지, 또한 학생들을 위해 필요한 지원은 무엇인지 분석한 결과, <Table 3>과 같이 6개의 대주제와 19개의 하위주제가 도출되었다.

**<Table 3> Main Theme and Sub-Theme, Contents**

Main theme	Sub-theme	Contents
Students who refuse to assistance	Why am I going there?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A student who refuses special classes</li> <li>▪ Refusing to communicate with special teachers</li> <li>▪ Not aware of the need for assistance</li> <li>▪ Claims that they are not different from non-disabled students</li> </ul>
	It's hard, but I don't want to go	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Difficult subjects, an inclusive classroom that is difficult to adapt to</li> <li>▪ It's hard but I don't want to go to a special class</li> </ul>
	I don't want to go anymore	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Changes in students: Refusal to participate in special classes</li> <li>▪ Beginning to avoid special teacher</li> <li>▪ I'm ashamed of special classes now</li> </ul>
The cause of students' refusal to assistance	Trauma in the past	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Negative past experiences and memories(Bullying, Teasing)</li> <li>▪ Fear of experiencing the same thing as the past</li> <li>▪ Student's choice due to trauma: Avoiding teachers, enduring</li> </ul>
	Rejection of students with severe disabilities	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repulsion to the figure of students with severe disabilities. I'm not like them</li> <li>▪ Students' perceptions: Participation in special classes = Same as students with severe disabilities</li> <li>▪ Refusal to be educated in the same space as students with severe disabilities</li> </ul>
	Confusion about identity	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Separated without an accurate understanding of 'disability', 'special education'</li> <li>▪ Disability determination against one's will</li> <li>▪ Anxiety about moving away from inclusive classroom</li> <li>▪ Difficulty in acknowledging oneself</li> </ul>

	Misperception of 'disability' and 'special education'	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Not aware of the need for special education</li> <li>▪ Misperception of disability</li> <li>▪ Concern and anxiety about discrimination against the disabled</li> </ul>
Areas requiring assistance	Maladaptive behavior	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Impulsiveness, Aggression, Learned helplessness, etc</li> <li>▪ Maladaptive behavior=Obstacles to participation in inclusive education</li> <li>▪ Intervention of problem behavior(requires assistance for special teachers)</li> <li>▪ Maladaptive behavioral guidance: Difficulty in solving general education teachers alone</li> </ul>
	Lack of interpersonal skills: Peer relationship difficulties	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Failure to maintain a smooth peer relationship</li> <li>▪ Lack of communication skills and interpersonal skills</li> <li>▪ Interpersonal technical guidance: a student who needs but refuses the assistance of a special teacher</li> </ul>
	Lack of learning skills and anxious emotions	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A difficult subject : Anxiety, Pressure</li> <li>▪ Leaving the classroom, Using the bathroom frequently, Leaving early frequently</li> <li>▪ Difficult to adapt: Edgy, High anxiety</li> </ul>
	Uncooperative and Inconsistent educational needs	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ An indifferent attitude</li> <li>▪ Inconsistent educational needs</li> <li>▪ Uncooperative parents</li> <li>▪ Neglect: I don't know. I'm tired, too</li> </ul>
Parents who have the right to decide to Assistance	An unnoticed request for assistance	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parents asking for unexposed assistance</li> <li>▪ Parents request education to understand disabilities without using the terms 'disability' and 'special education'</li> <li>▪ Excessive demand: asking for classes on weekends or vacations</li> </ul>
	Parents who don't want assistance	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parents with strong commitment to inclusive education</li> <li>▪ Parent refused to assistance</li> <li>▪ Parents who solve everything on their own, including learning</li> </ul>
	A collaborator for student growth	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Student growth: Parental cooperation in adapting to school life</li> <li>▪ Setting goals together, teaching together</li> <li>▪ Reduce student confusion together</li> </ul>
A fellow teacher in need of a partnership	An uncooperative fellow teacher	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Do not understand the student characteristics of refusal to assistance. perceive as a damaging student</li> <li>▪ Students' opportunities for educational activities are limited due to teachers' misconceptions</li> <li>▪ Misperception of the role of teachers in inclusive education</li> </ul>
	Cooperative fellow teacher	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Understand the characteristics of students who refuse to assistance</li> <li>▪ Fellow teachers teaching together for student growth</li> <li>▪ Student change: the result of a lot of interest and effort by general education teachers</li> <li>▪ A teacher who maintains a partnership with his parents</li> <li>▪ Teachers who provide disability understanding education to non-disabled students</li> </ul>



Finding the role of a teacher through worries	Difficulties in assistance and Worried about the role of teacher	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ The difficulty of managing students</li> <li>▪ The difficulty of observing secretly</li> <li>▪ Teaching Difficulties: Students avoiding teachers</li> <li>▪ A sad teacher's heart: Lonely, Unable to adapt, Struggling student who can't accept disability</li> <li>▪ Agony about the role of special teachers</li> </ul>
	Awareness of the placement of general and special classes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Change deployment type: Parent and student choices should be respected</li> <li>▪ If there is no problematic behavior and strongly refuses to assistance, look at the adaptation process and relocate it to a general class</li> <li>▪ The necessity of providing a space for assistance other than separate special classes</li> <li>▪ A role like a special teacher, but the need for a shadow teacher</li> </ul>
	An effort for student growth	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Freeing oneself from other people's eyes</li> <li>▪ Directing the situation to be interested in special class classes</li> <li>▪ Teaching in a space other than a special class</li> <li>▪ Home-linked guidance: interpersonal skills, learning</li> <li>▪ Using the peer helper system</li> <li>▪ Change class placement type if school adaptation is more important</li> <li>▪ Students who refuse to assistance: Disability understanding education and awareness improvement education are provided</li> <li>▪ Recognize your strengths, be confident, and guide you to get the education you need</li> </ul>

## 1. 지원을 거부하는 아이들

### 1) 제가 왜 내려가요?

연구참여자들이 담당한 학생 중 일부는 특수학급으로 배치되었으나, 자신은 비장애학생과 다르지 않으며, 특수교사의 지원이 필요하지 않다고 인식하고 있었다. 지원의 필요성을 인식하지 못해 특수학급 수업에 참여를 거부하고 있었으며, 특수교사와의 소통 또한 강하게 거부하는 모습을 나타내고 있었다.

엄마가 가라고 하는데 나 왜 가냐고. 난 같은데. 자기 똑똑하다 왜 오라고 하나고...민감한 반응 보이며 싫어하고 왜요 나는 괜찮은데요? 지원이 필요한데. (A 교사)

일단 소통 거부해. 연락하고 전화해도 다 거부하고 저한테 전화하지 마세요. 왜요 이렇게 차갑게 대하면서...연락하니 기분 나빠하고 지원해야 하는데 아이가 거부하다 보니까 아무것도 할 수 없는 게 일 자체를...어쨌든 애는 본인 다른 애들과 다르지 않고 자기 잘 지낼 수 있고 수업도 잘 듣고 그러니까 여기 올 이유가 없다. (C 교사)

불러도 안 오지. 자기는 특수학급은 절대 안 간다. 강한 거부죠...적응 기간에 오라고 해도 안 와요. 전화도 안 받고 특 도 안보고. (D 교사)

## 2) 힘들지만, 안 갈래요

특수교사의 지원을 거부하는 학생 중에는 특수교사의 지원이 필요하다는 것을 인식하고 있으나, 다양한 원인으로 인해 교사의 지원을 거부하는 모습을 보이고 있었다. 학생들은 어려운 교과 수업과 원만하지 못한 또래 관계 형성으로 인해 통합학급 적응에도 어려움을 느끼고 있었다.

알아요. 본인도 여기 와서 지원받아야 하는 거. 그런데 싫으니까 그 마음이 더 크니까 안 내려오고 싶어요. 분위기가 수업도 어려운데 그런데도 원했어요. (B 교사)

아이들이랑 못 어울리고 수업 힘들어도 특수학급 가서 따로 수업받기는 싫다는 거죠. 오고 싶은데 아이들과 다른 곳에서 수업받는 것이니까 안 갈 거라고. (E 교사)

## 3) 이제 가기 싫어요

연구참여자들이 지도한 학생 중에는 특수학급 수업과 특수교사의 지원을 잘 받으며 적응하던 중, 사춘기를 경험하거나 자신의 존재에 대해 혼란스러움을 느끼는 시기에 특수학급 수업과 특수교사의 지원을 거부하는 모습을 나타내기도 하였다.

잘하다가 어느 순간부터 특수학급에 내려온 게 창피하다고...시간제로 수학 내려왔는데 본인 안 내려오고 싶다고 거부하기 시작했어요. (B 교사)

적응도 잘하고 잘 지내는 아이가 있는데 잘 내려오고 착하고 수업도 잘했는데 갑자기 안 오기 시작하더라고요...사춘기 때 힘들어하는 아이가 있었어요. (D 교사)

수업 다 받고 싶다고 안 내려온다고...여기서 지원해야 하는 부분이 있는 친구였는데, 3학년 되면서 강하게 거부했어요. 음성 턱이 있어서 시험을 특수학급에서 봤었거든요. 그런데 통합반에서 왜 못 하게 하나요...힘들어했어요. 집에서도 사춘기가 온 것 같다고 하시더라고요. (E 교사)

3월 지나고 시간표가 다 나왔는데, 안 오더라고요...잘 오던 애가...거기 수업 듣고 시험도 거기서 볼 거래요. 실은 그 친구가 수업 중에 소리를 내는데, 지원 거부하기 시작하는 거죠. (F 교사)

## 2. 지원을 거부하는 이유

### 1) 과거 트라우마

연구참여자들이 지도했던 일부 학생들은, 과거에 특수교육대상자로 선정되어 특수학급에서 이루어지는 수업과 지원을 받는 과정에서 비장애 또래 아이들로부터 부정

적인 경험을 한 것으로 나타났다. 학생들은 그때 경험한 부정적 기억으로 인해 특수교육대상자라는 명칭과 특수학급에서의 지원을 거부하고 있었다.

예전에 특수학급 수업받으면서 아이들 놀림 받은 게 트라우마가 됐던 것 같아요. 이야기해보니 또 여기 있으면 그럴 것 같아서 거부하는 것 같아요. (A 교사)

자폐성 장애 학생이 특수학급 배치였는데...중학교 때 부정적 경험이 있었다라고요...장애들이 책상 밑에 쓰레기를 넣고... 트라우마가 되게 심해서...장애를 드러내고 싶지 않고 특수교육 대상자임을 드러내지 않고 싶은 게 그 기억 때문이라고. (D 교사)

초등학교 때는 아이가 특수학급에서 수업받았는데...아이들로 상처를 많이 받아서 아이 스스로 중학교부터 특수학급 안 할 거라고...놀림 받고 이런 경험 때문에 내가 공부 힘들고 해도 잘하는 것처럼 있어야 하고 그걸 굉장히 힘들어했던 것 같아요. (E 교사)

## 2) 중증 장애 학생에 대한 거부감

연구참여자들이 지도했던 경도 지적장애 학생들은 중증 장애 학생들과 같은 환경에서 교육받은 경험이 있었다. 경도 지적장애 학생들에게 이러한 과거 경험은 특수학급 수업과 교사의 지원을 강하게 거부하는 원인으로 작용하고 있었다. 즉, 특수학급에서 수업받는 것은 중증 장애 학생들과 자신이 같다는 것을 인정하게 되는 것이라고 인식하여, 그들과 같은 공간에서 교육받는 것을 강하게 거부하고 있었다.

왜 내가 이런 친구들이랑 같이 수업받아야 해? 나 안 간다고...자기 이 정도 아닌데 하면서, 대소변 못 가리고 공격행동도 하는 아이가 전일제로 특수학급에 있었는데 애랑 나랑은 확연히 다른데 왜 내가?... 이 친구도 지원이 필요한데도 불구하고 거부해요. (D 교사)

특수학급에 있는 친구들이랑 같은 공간에 있는 걸 너무 부담스러워하는 거죠...아이가 당연히 그럴 수 있겠다는 생각이 들어요. 그때 저희 반에 도벽이 있고 교출하고 대소변 처리가 어려운 친구도 있었으니까. 싫어했어요 이 친구가. (F 교사)

## 3) 정체성에 대한 혼란스러움

연구참여자들은 처음 특수교육대상자로 선정된 학생들의 경우 혼란스러움을 더 많이 느낀다고 언급하였다. 학생들은 자신이 통합학급이 아닌 다른 공간에서 수업받는 것에 대한 불안감과 ‘장애’, ‘특수’에 대한 정확한 이해 없이 분리된 것에 대해 혼란스러움을 경험하고 있는 것으로 나타났다.

특수학급 없는 곳에 있다가 이쪽으로 오니 특수교사가 있고 학급이 있고 아마 본인이 받아들이기 힘들었던 것 같아요. 특수, 통합 여기저기서 수업받는 것도 그렇고. (A 교사)

뜬금없이 자기 장애 아닌데 엄마가 저 장애래요...혼란스러움. 인지 능력이 어느 정도 되니까 힘들긴 해도 똑같이 할 수 있는데 어떤 틀 벗어나는 것, 내가 다르면 안 된다는 불안감. (C 교사)

중간에 들어온 친구, 그 친구도 장애인, 특수 이런 명칭 정말 싫어했던 친구...늦게 배치받았는데 인정하지 않는 거죠. 혼란스러운 거죠. 왜 통합반 수업 듣는데 내려오라고 하냐고. (F 교사)

#### 4) '장애' 와 '특수교육' 에 대한 잘못된 인식

연구참여자들이 지도한 학생 중에는 특수학급으로 배치되었지만, '특수교육' 과 '장애' 에 대한 잘못된 인식으로 인해 적절한 지원을 받지 못하고 있었다. 그들은 비장애인 또래들이 자신을 다르게 인식하고 다른 시선으로 바라볼 것 같은 불안함을 느끼고 있었다.

심리적인 거부인 것 같아요. 경도 지적장애 친구인데 여기 오면 애들이 이상하게 볼까 봐 나를 차별할 것 같은 불안감 생긴다고. (C 교사)

상담해보면 누구도 어떤 상처를 준 것은 아니었는데도 불구하고 스스로 장애인에 대해 잘 못된 인식이나 이런 것들로 인해 쪽팔려서 안 와요. 이러더라고요. (E 교사)

연구참여자들은 일부 학생들에게 자신을 모른 척해달라는 요구를 받기도 하였다. 특수교사와 상호작용하는 것은 '장애인' '특수학급 학생' 으로 인식되는 것에 대한 거부감과 부담감을 느껴 연구참여자들을 피해 도망가는 모습을 보이기도 하였다.

특수 선생님은 장애인 가르치는 선생님 이렇게. 제가 오는 것도 싫어했어요. 피해요. 지원을 거부하고. 시간표 짜주면 안 내려오고 도망 다녔죠. (A 교사)

시간제 특수학급 친구인데 자기 아는 척하지 말아 달라고. 누가 볼까 봐. 서류 낼 거 있으면 일찍 왔다 가거나. (D 교사)

저를 봐도 인사도 안 하고 피했죠. 저 멀리서 친구 잘 지내는지 보려고 하면 친구는 제 눈빛을 피하고, 다른 친구들한테도 얼른 달려가는. (F 교사)

선생님을 보고 멀리서 도망가 가버렸다. 선생님은 다음 수업이 있어서 00을 데리러 교실에 갔으나 한 참 후에 혼자 나온 교사. 늘 있었던 일인 듯하다. (관찰일지 중)

### 3. 지원이 필요한 영역

#### 1) 교육환경 안에서의 부적응행동

특수교사의 지원을 거부하는 학생 중 일부는 통합학급에서 충동성, 공격성, 학습된 무력감을 비롯한 다양한 문제행동들을 나타내고 있었다. 이러한 부적응 행동들은 학생들이 통합교육에 참여하는 데 방해 요소로 작용하고 있었으며, 연구참여자들은 이러한 문제행동 중재 및 지도를 위해 무엇보다 특수교사의 지원이 필요하다고 인식하고 있었다.

아무것도 안 하고 누워 있어요...교실에서 계속 돈 뺏고 친구 물건 가져가고 때리고, 머리 잡아 당기고...괴롭혀요. 욕하고. 책을 가져가서 안 주기도 하고. 자기 물건 화장실에 버리고...돌아다니고. 그냥 가방 싸서 나가요...기본적인 학교 규칙 받아들이지 못하고 자기중심적이고...친구에게 집착하는 행동 심하고 충동성이 심했어요. (A 교사)

일부 학생들은 통합학급 수업의 어려움을 해결하기 위해 통합학급 교사 또는 주변의 또래들에게 지속적인 질문을 하는 행동을 보이고 있었다. 수업 진행에 방해가 될 정도의 모습은 통합학급 교사 혼자 해결하기 어려운 문제였으며, 특수교사의 상담 및 지도가 필요하였으나, 학생은 이를 거부하고 있었다.

수업 시간에 하지 못하는 것에 대해서 끊임없이 질문하고 손들고 계속하니깐 교과 선생님들은 이게 너무 힘들고. (D 교사)

기초학력 부족하고 상황 판단 능력이 부족한데도 열심히 하려는 의지 때문에 계속 쉬지 않고 질문을 해요. 수업 방해될 정도로 계속 질문하는 거죠. 산만하게. (E 교사)

## 2) 대인관계 기술 부족: 또래 관계의 어려움

특수교육 대상 학생들은 통합학급 안에서 원만한 또래 관계를 유지하지 못하고 있었다. 의사소통 기술 및 대인관계 기술 부족 등으로 인해 지속적인 부정적 경험을 하면서도 특수교사의 지원을 거부하고 있었다. 연구참여자들은 학생들이 통합교육 현장 안에서 나타내는 또래 관계 특성을 정확하게 파악해야 필요한 지원을 할 수 있었다. 그러나 교사의 시선을 거부하는 학생들의 특성을 파악하기란 쉽지 않았다.

한 애한테 계속 문자를 보내거나 톡 보내서 친구들이 많이 힘들어하고. 또래 집단과의 관계가 편안하게 되지 않으니까 더 문제가 생기고. (A 교사)

예민하게 반응하고 의사소통이 어려워서 또래 관계 어려움이 있었죠. 자기중심적이고 충동적인 행동 약간 공격적인 성향도 있었고...모둠 활동할 때 상황 이해하지 못하고 자기 불리함만 주장하니깐 아이들과 불화 생기고...기분 나쁘면 친구 발을 밟는다든지 욕하고. (E 교사)

어떤 상황 파악하고 원만한 대화가 안 되니까 어울리지를 못해요. 친구가 물어보면 그 뜻의 의미를 파악하고 대답해야 하는데 사회적인 기술이 많이, 부족했죠. (F 교사)

### 3) 부족한 학습 능력과 불안한 정서

특수학급 수업을 거부하는 학생들은 통합학급 수업 참여에도 어려움을 느끼고 있었다. 일부 학생들은 이해하기 어려운 통합학급 수업에 대한 불안감과 압박감을 느껴 교실을 자주 이탈하거나 교사에게 잦은 조퇴를 요청하는 등의 모습을 보이고 있었다. 연구참여자들은 학생들이 현행수준에 적절한 교육을 받고 정서적 안정감을 느끼며 학교에 적응하는 것을 기대하고 있었지만, 학생들은 이를 거부하고 있었다.

수업 시간에도 많이 힘들어했어요. 일반 교육과정 그냥 버티는 거죠. 기초학력 부족하니까 여기서 기본적인 것 해야 하는데. 화장실에 가 있거나 조퇴한다고 계속. (A 교사)

예민함, 불안도가 굉장히 높은...수시로 화장실에 가요. 수업 어렵거나 모둠수업에서 불리한 상황 일 때, 조퇴도 매일 해달라고 하고...기초학력 부족한데 버티는 거예요. 거부하는 거죠. (E 교사)

부모님도 원하시고 글 쓰고 읽고 자기 의사 표현을 하는 거, 의사소통, 기초학습 능력도 매우 부족하죠. 소근육 발달이 지연되어 있어서 이것도 가르쳐야 했는데. (F 교사)

## 4. 교육 지원 결정권을 가진 부모

### 1) 비협조적이고 일관성 없는 교육적 요구

연구참여자들은 특수교사가 통합교육 현장에서 학생의 지원 영역과 지원 정도를 결정하는 과정에 많은 영향력을 미치는 대상이 부모라고 인식하고 있었다. 그러나 일부 학부모들은 학생 지원을 위해 함께 협력해야 하는 상황에서 무관심한 태도를 보이거나, 일관성 없는 교육적 요구를 하는 것으로 나타났다.

아무래도 부모님 요구사항 반영하죠...위임장 쓰시고...애가 원하는 대로 안 내려오면 그냥 두라고 했다 지원해달라고 했다가...자기 말 안 듣는다고...놔두라고 했는데 어쨌든 통합수업 중간에 나와버리니까 관리 안 되니까...메신저로 계속 연락하고 집착해서 폰 사용 관리 부탁드려도 협조 안 하시고 그럴 수도 있지 않냐. (A 교사)

통합참여 정도, 어떻게 했으면 좋겠다...부모 교육적 요구가 영향 많이 미치죠. 통합 더 많이 받게 하고 싶다는지, 학습보다 외롭지 않게 잘 어울렸으면 좋겠다든지...안 듣고 싶어 하시고 지치신 듯했어요. 아이 원하는 대로 해달라고 하셨다가 지원 필요하다 했다가 모르겠다고 하셨다가 일관성 있는 의견이 아니어서. (E 교사)

### 2) '티' 나지 않은 지원 요구

연구참여자들은 특수학급 수업을 받기로 결정된 학생임에도 자녀가 특수교육 대상

학생이라는 것을 다른 아이들에게 드러나지 않게 지원해달라는 부모의 요청을 받기도 하였다. 일부 학부모들은 ‘장애’, ‘특수’ 용어를 사용하지 않고 통합학급 학생들을 대상으로 장애 이해 교육을 요청하거나, 다른 학생들의 시선을 피해 주말이나 방학에 수업을 요청하기도 하였다.

시간제인데 처음 올 때부터 아이 특수라는 게 티 나지 않게 좀 부탁한다고. (D 교사)

시간제 특수학급 아이였는데, 아이 상처받는다고 방학 때나 주말에 다른 아이들 없을 때 수업해 줄 수 있으시냐고...반에 장애 이해 교육이 필요한 상황이었는데 장애, 특수 용어 빼달라. 나중에 어머니가 본인 인식개선이 안 된 것 같다고 저에게 해달라 하셨는데. 계속 말씀드려도 혼란스러워하시는 것 같아요. (E 교사)

다른 친구들한테 장애 아이라는 게 티가 나는 게 싫다 특수학급에서 수업은 최소화해 달라...아버님이 완전히 강력하게 거부하셔서. (F 교사)

### 3) 요구사항이 없는 결정권자

통합에 대한 의지가 강한 일부 학부모들은 시간제 특수학급에서 일반학급으로의 배치를 요구하고 있었다. 그 과정에서 통합에 필요한 연구참여자의 지원을 거부하며, 모든 부분을 부모가 해결하고 지원하려는 모습을 보였다.

지적장애 친구인데 상당히 공부 많이 시키셨어요. 1학년 들어오기 전에 선행시키시고 학습적으로 결손이 없게 굉장히 노력하셨어요. 중간에 일반학급으로 원해서 바꾸고 필요한 학습지원 말씀드려도 특수나 장애나 이런 것들을 드러나지 않게 하려고 노력하셨어요. 우리 아이는 지원이 필요 없다...본인이 알아서 하시겠다고. (A 교사)

똑같이 그냥 최대한 똑같이. 내가 다 알아서 하겠다고 하셨어요. 우선 지원 필요 없다. 공부도 내가 시키겠다. 지켜보다 일반학급 요구하셨어요. (C 교사)

### 4) 학생 성장을 위한 협력자

연구참여자들은 특수교사의 지원을 거부하던 학생들이 필요한 지원을 받아들이는 변화를 경험하였다. 학생이 특수학급에 대한 거부감 없이 필요한 지원을 받으며 학교에 적응할 수 있었던 것은, 교사와 학부모가 학생의 성장과 학교생활 적응을 위해 함께 협의하고 연계하여 지도한 노력의 결과였다.

거부하는 게 심했는데 어머니가 적응하게 지도해주셨어요. 억지로 특수반을 데려오겠다가 아니라 학교 잘 적응하게 통합학급에서 어떻게 행동해야 하는지. 천천히 같이 지도해주셔서 가능했죠...교사 부모가 다르게 지도하면 아이가 혼란스러우니까. (C 교사)

거부하니깐 할 수 있던 게 없었는데 우려했던 일들이 발생하면서 지원이 필요하다고 판단을 하신 것 같아요...그 이후로 제가 말씀드리는 것에 적극적으로 협조해주셔서 아이가 잘 적응했어요. 집에서도 계속 또래 아이들과 지낼 때 어떻게 해야 하는지 지도해주시고, 상담도 약물 치료도 하시고 아이가 지금 많이 좋아졌어요. (E 교사)

## 5. 협력관계가 요구되는 동료 교사

### 1) 비협조적인 동료 교사

일부 통합학급 교사들은 특수교사의 지원을 거부하는 학생을 이해하지 못하고 단순히 학급에 피해를 주는 학생으로 인식하고 있었다. 일부 현장에서는 통합교육에 대한 모든 책임과 역할이 특수교사에게 있다고 인식하는 통합학급 담임으로 인해 학생이 수학여행에 참여하지 못하는 일도 있었다.

수학여행이요. 저는 갈 수 있는데 직접지원은 어려운 상황이에요. 저 보면 도망가니까. 몰래 가서 멀리서 지원하고 담임교사가 협조하면 되는데, 특수니까 특수에서 해야 한다고, 못 한다고. 아이는 우리 가면 안 간다. 엄마가 그냥 가정체험학습으로 돌렸어요. (A 교사)

특수교육 대상자인데 계속 우리 반에서 문제를 일으키고 왜 특수 선생님은 관심도 안 가지고 약간 이런 뉘앙스를...아이가 특수를 거부하는 이 정확한 상황을 모르고, 일단 자기 반 애들한테 피해를 줬다. 다수에게 피해 준다. 이런 식으로. (D 교사)

### 2) 협조적인 동료 교사

통합교육 현장에는 특수교사의 지원을 거부하는 학생들의 마음을 이해하고 특수교사와 같은 마음으로 학생에게 필요한 지원을 해주는 통합학급 교사들이 있었다. 이러한 교사들의 노력은 특수교사에게뿐 아니라 지원을 거부하는 학생들이 통합교육 현장에서 이탈하지 않고, 학교에 적응하는 데 큰 힘이 돼주었다.

담임선생님이 아이를 끌어안은 거죠...문제행동 많고 오래 앉아 있지 못하는데 선생님 시간에 앉아 있어요...선생님 역할이 컸죠. 칭찬 많이 해주시고...잘 보이려고 수업 열심히 하고 학교 일찍 오고...수업 끝나고 바구니 들고 교무실 따라오는 역할도 주시고...아이가 배드민턴 좋아해서 배드민턴 치는데 가끔 오셔서 배드민턴 탁구도 쳐주시고, 특수학급 수업받게 도와주셨죠. (A 교사)

도움 요청도 하시고 어떻게 지도해야 하는지 궁금해하시고, 관심이 많으셔서 학교생활 전반적인 것 부모님과 협의도 잘해주시고...발생 되는 문제에 대해서도 크게 문제가 될 수 있는 것도 잘 조율해서 해결해주시고 이해 교육도 계속 시키셨죠. (D 교사)



## 6. 고민을 통한 교사 역할 찾기

### 1) 지원의 어려움과 교사 역할에 대한 고민

연구참여자들은 개별화 교육지원팀 회의를 통해 결정된 특수학급 수업을 거부하는 학생 관리에 어려움을 느끼고 있었다. 또한 학생의 학교생활 적응과정을 관찰하기 위해 학생이 인지하지 못하도록 숨어서 관찰하거나 미리 도움을 요청한 또래들을 통해 학생의 적응 상황을 파악하고 있었다.

안 내려오는 애들 관리하기가 너무 어려워요. 또 다른 아이들도 지원해야 하는데...오는 애들 가르치는 건 안 힘들어요. 여기 싫어하고 예민하니까 우리 또 조심해야 하나...교사 피해서 도망가고, 보이지 않게 관리하고 슬쩍 갔다. 몰래 창문으로 있나 없나 확인하고 오고 내려오고 계속 반복했잖아 수업 시간에 나가버리니까. (A 교사)

특수학급 소속을 받아들이게 하는 것, 거부하는 아이 무조건 강제로 오게 할 수 없어요. 특수학급 소속이라는 것을 굉장히 부끄러워하거나 장애, 특수에 대한 편견, 다른 사람 시선에 굉장히 예민한 친구들이...숨어서 관찰하거나, 다른 사람들 통해서 적응 상황 파악해야 하나. (E 교사)

OO 찾아 올라가신 후 한참 후에 내려오셨다. 이번에도 안 내려온다고 거부를 한 듯하다. 나머지 학생들이 기다리고 있어 얼른 수업하는. (관찰일지 중)

연구참여자들은 자신이 장애 판정을 받은 것과 특수학급에서 수업받아야 하는 것에 대해 받아들이지 못하고 힘들어하는 학생들을 바라보며 안타까움을 느끼고 있었다. 또한 통합학급에서 원만한 또래 관계를 형성하지 못하고 외로움을 느끼며 통합학급과 특수학급 어느 곳에도 적응하지 못하고 힘들어하는 아이들에 대한 지원을 찾기 위한 고민을 하고 있었다.

외로워 보여요. 친구 하나 없이 표정도 밝지 않고. 그냥 특수학급 아이들은 그래도 여기서라도 친구가 있어서 어울리는데, 그 친구는 마음 둘 곳이 없어서. (A 교사)

그냥 들어가서 버티는 게 과연 통합교육인가...저 아이를 위해서 지원하고 싶어도 원하지 않으면 할 수 없는 게 사실은 현실이고요...울면서 선생님 나 공부 많이 하면 장애인 안되는 거죠? 복지카드 없어질 수 있어요? 틱 하면서도 참아볼게요. 하고 싶어요. 그 외에도 여러 가지 지원이 필요한 친구기는 했는데 본인이 노력하면 달라질 수 있냐고 묻는데, 마음이 아팠어요. (E 교사)

연구참여자들은 통합교육 현장에서 학생들이 상처받지 않고 편안한 학교생활을 하기를 바라고 있었으며, 이러한 특성을 지닌 학생들을 위한 특수교사의 역할은 무엇

인가에 대한 고민을 하고 있었다.

배치 유형에 따라서 꼭 어느 정도 지원해야 한다는 건 없지만...조금만 아이가 마음을 열면 조금 더 편안한 학교생활을 할 수 있는데도 친구들과 어울리지 못하고 계속 부정적인 경험 하고, 적절한 교육과정 배우지 못하고 있는 상황 안타깝죠...부모가 원하면 그게 정말로 맞는 것일까? 학교생활에서 아이가 조금 더 편안했으면 좋겠다는 게 사실은 교사들 마음이에요. (A 교사)

부모님이 정확한 입장이 없으셨고 혼란스러워하시고 지원 필요하지만, 티가 안 나게 해달라 상처받지 않게 해달라 그런데 아이 옆에는 가지 말라. 정답이 있을까? 교사로서 가르칠 내용이 분명 보이는데 부모님이 원하는 대로가 맞는 것인가 아이가 원한다고 그냥 둘 것인가? 교사로서 분명히 가르칠 내용들이 있고 지원해야 할 것이 있는데도 원하는 대로 해줘야 하나? (C 교사)

## 2) 일반학급과 특수학급 배치에 대한 인식

연구참여자들은 특수교육지원을 거부하는 학생들과 고민하는 부모들의 입장을 공감하고 인정해야 한다고 인식하고 있었다. 또한 학교생활에서 드러나는 심각한 문제행동이 없는 경우, 학생의 요구를 반영하여 배치 유형을 일반학급으로 바꾸고 제한적으로 필요한 지원을 하는 것 또한 필요하다고 언급하였다.

부모, 학생 요구 반영하는 게 맞는 것 같아요. 일단 3월 적응해보고 다시 지원팀 협의해서 결정해야 해요. 문제행동이 있고 적응 못 하면 배치 유형 바꾸는 게 어렵겠지만...학생 너무 원하면 부모 의견 반영해서 바꾸는 게 아이를 위해 더 나은 선택일 수 있어요. (A 교사)

배치 유형 선정하는데 부모와 아이들 선택을 존중해야 한다고 생각해요. 우리가 봤을 때는 외롭고 친구가 항상 없는 모습이지만...통합에 대한 의지가 있는 거니까 인정해야 한다고 생각해요... 존중은 해주지만 정말 큰 적응의 문제들이 있는 경우 해결책 찾아 주는 게 먼저고, 답은 없지만 다 같이 노력해야죠. (C 교사)

연구참여자들은 지원을 거부하는 학생들이 주변의 시선으로부터 자유롭고 필요한 지원을 적절하게 받을 수 있도록, 분리되지 않은 공간에서 특수교사와 같은 역할을 해줄 수 있는 교사의 필요성을 언급하였다.

이런 특성 아이들은 우리 같은 역할을 해주는 교사가 필요해요. 눈에 띄는 특수교사가 아닌, 그리고 다른 공간이 있으면 게 좋겠다는 생각하죠. 여기는 분리가 돼 있으니까 아이들이 장애인 특수 부정적 인식이 있어요. 교육을 해도 참 어렵죠. 바꾸기가. 그래서 다른 공간, 다른 교사가 shadow teacher처럼 드러나지 않게 계획적으로 지원해주면 어떨까. 그럼 덜 거부하지 않았을까? 티가 나지 않으면서 지원하는 교사. 통합학급 교사 혼자는 어렵잖아요. (A 교사)

특수학급이 아닌 다른 공간에서 또는 분리되지 않은 공간이 가장 적절하죠. 이곳에 온다는 것

자체를 거부하니깐. 우리 같은 역할을 하지만 아이들에게는 그래도 선입견 없는. 통합학급 교사가 그렇다고 계속 우리와 같은 역할을 할 수 없잖아요. (D 교사)

우리 같은 역할을 하지만 아이들에게 선입견 없는 그런 교사...분리되지 않은 공간에서 지원이 무엇보다 중요하죠. 그럼, 아이들도 조금 덜 힘들고, 필요한 지원을 받을 수 있을 텐데. (E 교사)

### 3) 학생 성장을 위해 시도한 노력

E 교사는 지원을 거부하는 학생에게, 특수학급 자원봉사자로 활동할 것을 권유하여 다른 사람의 시선으로부터 자유롭게 특수학급 출입을 할 수 있는 기회를 제공하였다. E 교사는 상황설정을 통해 자연스럽게 학생의 현행수준과 행동 특성들을 파악할 수 있었다. 관찰을 통해 파악한 학생 특성을 가정과 연계하여 지도하였다. E 교사는 특수학급 공간을 거부하는 또 다른 학생을 위해 도서관, 상담실 등에서 수업을 진행하기도 하였다.

처음 너무 거부해서 특수학급 자원봉사자로서는 올 수 있는 상황을 만들어서 아이 관찰하고 지도했어요...특성 파악할 수 있었고 아이가 활동적이고 또 책임감을 강한 성향이 있는 것 같아서 강점 살려서 학습이 이루어질 수 있도록 계획했어요. 아이 수준에 적절한 학습지 체계하게 해서 틀린 것들 본인이 계산해서 정답 써놓는 것 이런 것부터...급하게 결정하지 않고 천천히 편하게 출입할 수 있게 하고 여기서 관찰된 문제들, 대인관계 기술 부족한 부분, 학습 가정이랑 연계해서 지도했어요...통합교육지원실 도움반 여러 명칭 써도 친구들이 안다는 것을 그 친구도 알거든요. 너무 오기 싫어해서 다른 공간에서 따로 지도했었어요. 도서관, 상담실, 복지실에 협조해서 그곳으로 오라고 해서 지원해주고. (E 교사)

F 교사는 지원을 거부하는 학생이 특수학급 수업에 관심을 가질 수 있도록 자연스럽게 관찰할 수 있는 상황을 연출하여 호기심을 갖도록 하였다. 또한 학급 내 적용 과정을 알기 위해 또래 도우미 제도를 활용하여 학생의 또래 관계 특성을 파악하는 노력을 하였다.

가르쳐 줄 것이 많은 학생이었어요. 교사로서 책임감 느끼는. 일부러 교실 문을 다 열어놓고 재밌는 수업 하는 것 보라고. 일부러 지나가는 길에 보라고. 자연스럽게 아이가 관심 보이기 시작했죠...협의를 해서 이 친구에게 또래 도우미 지정해서 그 친구가 특성, 혹시나 문제가 생기는 것 파악하고 이 친구만 알게 했어요. (F 교사)

연구참여자들은 학생이 지원을 강하게 거부하는 경우, 여러 가지 상황을 고려하여 배치 유형을 ‘일반학급’으로 변경시킨 후 제한적인 지원을 하고 있었다. 학생이 원하지 않는 지원이 지속될 경우, 오히려 문제행동 발생 원인으로 적용될 수 있다는 것을 경험한 연구참여자들은 학습지원보다 학교 적응이 우선시 된다고 판단되면, 배

치 유형 변경을 고려하는 것이 필요하다고 인식하고 있었다.

특수학급 배치인데 너무 원해서 배치 유형 바꿨어요...대신 한 달에 1번씩 통학비 신청서 받아 가면서 상담도 하고 메신저로 계속 학교 적응과정 어떤지 연락하기로 약속하고, 조퇴를 많이 했는데 이것도 특수학급 담임교사에게 확인받고 물론 부모랑 다 협의하고...연락 자체를 거부하고 문제 많았었는데 그 후로 결석 안 하고, 학교 적응이 우선이니까...역지로 원치 않는데 특수학급이 오라고 안 하니깐 아이가 그래도 소통하려고 하고. (C 교사)

역지로 끌어오는 것은 상황을 더 악화시켜요. 오히려 문제행동 더 일으켜요. 여러 가지 고려해서 배치 유형을 바꾸고 지원하는 게 필요했어요. 지금은 원하는 대로 배치 유형 바뀌어서 잘 적응하고 있어요. 불안하긴 했는데 오히려 적응을 잘해요. (D 교사)

부모가 지원을 원했지만, 너무 거부하고. 학습지원이 필요했지만. 중간에 아이가 너무 원해서 협의해서 바꿨어요. 다행히 큰 문제 없이 잘 졸업했어요. (F 교사)

연구참여자들은 특수교육지원을 거부하는 학생들에게 학생들의 현행수준에 적절한 장애 이해 교육 및 인식개선 교육을 하고 있었다. 또한 다른 사람의 시선보다 자신에게 필요한 교육을 받는 것이 더 중요하며, 자신의 장점을 인지하고 자신감을 가지며, 긍정적으로 자신을 받아들일 수 있도록 지도하고 있었다.

장애인 이래요. 나 싫은데. 초등 때부터 공부 못하니깐 여기 계속 있어서 잘 모르고...본인에 대한 인지가 안 되어 있구나. 그 후에 '이런, 장애 있는데 00이가 특수학급 와서 수업 듣는 이유' 잘할 수 있는 것들 있다고 이해시키고...눈높이에서 교육했어요. 필요해요. 꼭. 전체 할 때는 같이 하지만, 반에 들어가서 할 때는 빼고 하고. 저는 별도로 친구에 맞춰서 꼭 해요. (C 교사)

고등학교 올라올 때 선정 받아서 힘들어했죠...우리는 다른 거 없고 특수학급에서 너한테 필요한 부분을 채워주는 거니까 부담 가질 필요 없다고. (D 교사)

공부 잘못해도 통합반 친구들과 잘 어울리면서 특수학급 수업 재밌게 받는 친구들이 있어요. 다른 친구들도 별로 대수롭지 않게 생각하고 잘 어울리는 아이들이 있어요. 그런데 거부하는 아이들은 대부분 남 시선 계속 신경 쓰고 불안한 거죠. 자신감 가질 수 있게 계속 교육하는 게 필요해요. 잘못된 인식들 없앨 수 있게. 대수롭지 않게 받아들이고 할 수 있는 것 하도록. 비장애 학생들에게만 이해할 게 아니라 우리 아이들에게도 이해할 수 있게 해야 해요. 반에서 할 때는 빼고 하는데, 전 따로 학생한테 맞는 교육 별도로 해요. (E 교사)

우리 아이들이 자기를 좀 긍정적인 대상으로 조금 인지할 수 있게...어려워하는 부분에 대한 인종과 이해 그 외에 너는 충분히 잘할 수 있는 게 많다고. 인권 교육안에서 하고, 따로 장애에 대한 바른 이해, 인식, 편견이 없도록. 계속 자기를 긍정적으로 받아들일 수 있게. (F 교사)

## IV. 논의 및 제언

### 1. 지원을 거부하는 아이들

특수학급에 배치되었으나 특수교육 지원을 거부하는 학생들은, 자신이 특수교육대상자임을 받아들이지 못하고 지원의 필요성을 이해하지 못하는 경우와 지원을 받아야 하는 이유를 알지만, 여러 가지 원인으로 인해 특수학급 수업과 특수교사의 지원을 거부하는 경우로 나뉘었다. 특수교육대상자로 선정되는 것은 학생 자신의 의견이 반영되기보다 교사 또는 부모의 요청으로 인해 결정되는 경우가 대부분이다(홍진희, 2013). 학생으로서는 본인의 교육적 요구가 반영되지 않은 특수교육 지원에 대해 강한 거부감을 나타내는 것은 당연한 반응일 수 있다. 따라서 학생에게 필요한 교육을 제공하기 위해서는 학생에게 특수교사의 지원과 특수학급 수업의 필요성에 대해 충분히 인식하고 받아들일 수 있도록 이해시키는 과정이 먼저 이루어져야 할 것이다. 이러한 과정은 특수교사 혼자만의 노력이 아닌 반드시 가정과 연계하여 부모가 함께 학생을 지도해야 한다. 이경선, 이미숙(2015)의 연구에 따르면, 특수학급에 배치된 학생들은 통합학급뿐 아니라 특수학급이라는 또 다른 공간에 적응해야 하는 노력이 요구되고 특수학급과 일반학급 시간표에 따라 각기 다른 환경에서 적응하는 과정에 부담감을 느끼는 것으로 나타났다. 본 연구 결과에서 나타난 것처럼 지원의 필요성을 알고 있으나 거부하는 아이들의 경우, 앞서 언급한 원인 이외에 다양한 원인으로 필요한 지원을 받지 못할 수 있으므로, 특수교사는 학생의 지원 거부 원인을 정확하게 파악하고 학생이 적절한 지원을 받을 수 있도록 다양한 방안을 마련해야 할 것이다.

일부 학생들은 특수교사와 상호작용하는 것은 곧 특수교육대상자로 의심받을 수 있다는 인식으로 인해, 연구참여자들에게 학교 내에서 자신을 모른 척해주기를 바라는 요청을 하고 있었다. 학생들은 임호경(2022)의 연구에서처럼 ‘특수학급’, ‘특수교육대상자’는 곧 다른 사람으로부터 차별받거나 다르게 인식되는 사람으로 낙인 찍히는 것이라는 불안감을 가지고 교사의 지원에 예민하게 반응하고 있었다.

연구참여자들이 지도한 또 다른 학생 중에는 특수학급 수업에 잘 참여하며 적응하던 중 사춘기를 겪거나 자신의 정체성에 혼란스러움을 겪으며 학기 중간에 지원을 거부하는 모습을 보였다. 사춘기를 겪는 특수교육 대상 학생들은 신체적 정신적 변화와 함께 예민한 감수성을 지니며, 주변 환경에 많은 영향을 받게 된다(우성실, 권경인, 2021; 이현주, 2021; 현상운, 2003). 학생들은 이 시기에 비장애학생과 차이를 인식하여 혼란을 겪을 수 있으며, ‘특수’, ‘장애’, 라는 프레임이 자신의 학교생활에 부정적 영향을 미치게 될 것을 우려하여 지원을 거부할 수 있다. 홍진희(2013)의 연구에 따르면, 특수학급 배치 학생 중 일부는 특수학급 수업에 참여하러 가는

시간을 창피한 시간으로 인식하고 있으며, 자신에게 교육의 선택권이 주어진다면, 특수학급에 오지 않고 통합학급에만 머무르고 싶어 하는 것으로 나타났다. 따라서 특수교사는 자신의 정체성에 혼란을 느끼고 사춘기를 겪는 학생들의 특성을 정확하게 이해하고 있어야 하며, 학생들의 입장을 충분히 공감하는 태도로 교육적 접근해야 할 필요성이 있다. 즉, 학생이 제외된 개별화 교육지원팀 협의 결과에 의한 지원만이 아닌, 예민한 시기에 혼란을 겪고 있는 학생의 교육적 요구와 지원을 거부하는 원인을 정확하게 파악하여 학생이 심리적 부담감을 느끼지 않고 필요한 지원을 받을 수 있도록 해야 할 것이다. 즉, 상담을 주기적으로 받을 수 있도록 계획하거나, 분리된 공간에서 드러나는 지원에 대한 거부감이 있다면, 드러나지 않게 다른 공간에서 지원하는 등의 현실적인 방안들을 마련해야 할 것이다.

## 2. 지원을 거부하는 원인

학생들은 과거 트라우마, 중증 장애 학생에 대한 거부감, 자신의 정체성에 대한 혼란스러움, ‘장애’와 ‘특수교육’에 대한 잘못된 인식들로 인해 특수학급 수업과 특수교사의 지원을 거부하고 있었다.

연구참여자들이 지도한 일부 학생들은 특수교육대상자로 선정되어 특수학급 수업과 특수교사의 지원을 받는 과정 중 비장애 학생들로부터 받은 과거의 부정적 기억으로 인해 지원을 거부하고 있었다. 학생들은 또래들로부터 놀림을 받거나 괴롭힘을 당하고, 친구에게 거부당하여 혼자 외로운 시간을 보낸 경험이 있었다(손지영, 임장현, 2021; 이경선, 이미숙, 2015; 이숙향, 안혜신, 2011; 임장현, 손지영, 2020). 학생들은 이러한 과거 부정적 경험을 하게 된 원인이 특수교육대상자로 선정되어 특수학급에서 별도 수업을 받았기 때문이라고 인식하고 있었다. 과거에 경험했던 또래들의 부정적 태도로 인해 또다시 같은 경험을 겪고 싶지 않은 학생들은 지원을 거부하고 있었다.

특수학급이라는 분리된 공간에서 중증 장애학생과 함께 교육받은 경험은 또 다른 지원 거부 원인으로 작용하고 있었다. 독립적인 신변처리가 어렵고 심각한 문제행동을 보이며, 또래 관계 형성이 어려운 중증 장애 학생들과 같은 소속이라는 부담감은 학생의 정체성 혼란을 가중시켰다. 학생들은 임장현, 손지영(2020)의 연구 결과와 같이 장애와 비장애 사이에서 자아 정체감 형성의 어려움을 겪고 있었다. 그들은 또래들의 시선에 예민한 반응을 보이고 있었으며, 자신이 드러나는 지원을 받지 않고 버틸 경우, 장애가 드러나지 않을 수 있다고 판단하고 있었다. 이러한 결과는 학생이 특수교육 대상자로 선정된 후 지원을 받기 전 ‘장애’와 ‘특수교육’에 대한 정확한 이해 없이 분리되어 교육받은 결과라고 볼 수 있다. 또한 장애 이해 교육 및 인

식개선 교육이 제대로 이루어지지 않아 ‘장애’에 대한 부정적 인식과 편견을 갖고 있었다. 연구참여자들이 지도한 일부 학생들은 다른 사람의 시선을 신경 쓰지 않고 자신에게 필요한 수업을 받고 비장애 학생 또는 중증 장애 학생들과도 잘 어울리는 모습을 보이고 있었다. 그러나 특별한 부정적 경험이 없음에도 일부 장애에 대한 편견과 부정적 인식을 가진 학생은 타인의 시선을 인식하느라 특수학급에서의 필요한 지원을 받지 못하고 있었다. 그동안 비장애 학생에 대한 장애 이해 교육은 지속해서 실시했으나, 특수교육 대상 학생들의 눈높이에 맞는 장애 이해 교육은 적극적으로 이루어지지 않았다. 한경희 외(2016)에 의하면, 학교 현장에서 연평균 2회, 장애 체험, 미디어 활용 교육, 전문 강사를 통한 강의, 학교 행사(백일장, 그림, 표어 대회 등) 등 일회성으로만 이루어지는 교육으로는 학생들의 장애인식 개선을 하기 어려운 것으로 나타났다. 또한 특수교사에 의해 이루어지는 반별 장애 이해 교육의 경우, 특수교육 대상 학생 본인을 제외한 상태에서 진행되는 경우가 대부분이므로, 이러한 방식으로는 경도 지적장애 학생들의 ‘장애’에 대한 바른 이해 및 잘못된 인식 또한 개선하기 어려울 것이다. 따라서 그들의 눈높이에 맞는 장애 이해 교육 및 인식 개선 프로그램을 개발하고 적용할 필요가 있다.

### 3. 지원이 필요한 이유

연구참여자들이 특수교육지원을 거부하는 학생들의 지원을 포기하지 않는 이유는, 학생들이 교육환경 안에서 보이는 다양한 부적응행동과 대인관계 기술 부족으로 인해 원만한 또래 관계가 형성되지 못했기 때문이다. 또한 부족한 학습 능력과 그로 인해 통합학급 적응의 어려움을 나타내며 심리적 불안감을 느끼고 있기 때문이다. 이미경, 박경옥, 한경근(2009)의 연구에서도 언급되었듯이, 통합교육 현장에서 특수교육 대상 학생들은 다양한 문제행동들을 나타내고 있었다. 통합학급 내에서 관찰되는 충동성, 공격성 또는 그 외 부적응행동들은 통합수업을 방해할 뿐 아니라, 원만한 또래 관계 형성에도 어려움을 나타내는 원인으로 작용하고 있었다. 연구참여자들은 많은 학생을 담당하는 통합학급 교사들이 특수교육 대상 학생의 문제행동 중재와 지도를 위해 집중적이고 체계적인 지원이 어려운 상황임을 인식하고, 학생의 문제행동 중재와 지도를 위해 지원을 시도하고 있었다.

연구참여자들이 지도한 학생들은 임장현, 손지영(2020)과 홍진희(2013)의 연구 결과와 같이 통합학급 또래들과 함께 어울리고 싶은 마음은 있으나, 부족한 대인관계 기술과 의사소통의 어려움으로 인해 원만한 또래 관계 형성이 어렵고 친구들에게 소외당하고 있는 것으로 나타났다. 연구참여자들은 지원을 거부하는 학생들이 부족한 사회적 관계 기술을 배워 또래들과 원만한 관계를 유지하기를 기대하며 지원을 포기하

지 않고 사회적 기술을 지도하기 위한 시도를 하고 있었다.

또한 지원을 거부하는 학생 중 일부는 이경선, 이미숙(2015)의 연구에서 나타난 것과 같이, 통합학급 수업에 적극적으로 참여하지 않고 잠을 자거나 아무것도 하지 않으며, 학습된 무력감을 보이며 무기력한 학교생활을 하고 있었다. 초등학교와 달리 학교급이 올라갈수록 중·고등학교 교육 현장은 대학 입시 중심의 경쟁적인 분위기가 형성되어 있다. 즉, 경쟁적 구도 속에서 이루어지는 교육과정과 교과별 구분과 전문성이 명확해지는 등의 구조는 정도 지적장애 학생들이 통합교육을 받는데 어려움 수밖에 없다(강민주, 최성규, 2011; 박은혜, 이대식, 진창원, 2015). 비장애학생과 벌어지는 학습 격차의 경험은 학생들의 학교 적응의 어려움을 가중시키고 있었다.

연구참여자들은 통합교육 현장에서 지속적인 실패와 학습된 무력감을 경험하는 학생들이 심리적 불안감과 우울감을 나타내는 것을 관찰하며, 학생이 편안한 마음으로 학교에 적응하며 성장할 수 있는, 방법에 대해 고민하고 있었다. 통합교육 현장에서 지속적인 부정적 경험은 학생들의 자아존중감 하락 및 자아 탄력성 등을 낮추는 원인으로 작용할 수 있으며(이민영, 이은진, 서화자, 2017), 학교생활 유지에 어려움을 나타낼 수 있으므로, 특수교사는 지원을 거부하는 학생에게 무리한 지원을 시도하기보다 학교에 적응하는 것을 가장 중요한 목표로 설정하고 다른 방법으로 접근할 필요가 있다. 즉, 통합학급 교사들과 협력하여 교육과정 수정을 통해 학생이 부담감을 느끼지 않고 통합수업 일부라도 참여할 수 있도록 계획하거나, 학생이 심리적 안정감을 느낄 수 있도록 특수교사가 아닌 다른 학교 구성원에 의해 지원이 이루어질 수 있도록 해야 할 것이다. 또한 가정과 연계하여 학생의 심리 상태를 지속해서 확인하고 필요한 경우 상담을 받을 수 있도록 해야 한다.

#### 4. 교육지원 결정권을 가진 부모

연구참여자들은 특수교육 대상 학생의 교육지원에 대한 전반적인 결정권을 가진 사람은 학부모라고 인식하고 있었다. 즉, 통합교육 참여 정도와 지원 정도에 대한 학부모의 교육적 요구는 연구참여자들이 학생의 교육지원 영역과 범위를 결정하는 데 많은 영향을 미치고 있었다. 연구참여자들은 특수교육 대상 학생을 양육하는 과정에서 부모들이 받는 스트레스와 우울감 등을(임장현, 손지영, 2020) 공감하고 이해하고 있었으나, 일부 부모들에게 나타나는 방임 또는 비협조적이고 일관성 없는 요구는 학생 지원에 어려움을 가중시켰다. 부모의 정서적 방임은 특수교육 대상 학생의 학교생활 적응에 직접적인 영향을 미치며, 자아 탄력성에도 부정적인 영향을 미치므로(이민영, 이은진, 서화자, 2017), 특수교사는 부모가 적절한 양육을 할 수 있도록 정보를 제공하거나, 부모 교육과 상담 등을 받을 수 있도록 관계 기관과 연계해줄 필



요가 있다.

일부 학부모는 특수학급으로 배치된 학생들을 지원하는 과정에서 ‘장애’, ‘특수’가 드러나지 않게 ‘장애 이해 교육’을 요구하거나, 다른 학생들의 시선을 피해 방학 또는 주말에 교육해 달라고 요구하여 연구참여자를 당혹스럽게 하는 일도 있었다. 연구참여자들은 자녀가 상처받을 것을 우려하여 다른 사람의 눈에 띄지 않는 교육을 요구하는 것에 대해서는 이해하고 있었으나, 정윤우(2014)의 연구 결과와 같이 부모의 과도한 요구사항은 특수교사에게 큰 부담을 주고 있었다. 이러한 특성을 보이는 부모 중 일부는 장애에 대해 잘못된 인식과 편견을 갖고 있었다. 자녀의 부족함과 특성을 타인에게 드러내고 싶지 않으려는 부모의 양육 태도는 학생에게 직접적인 영향을 미칠 수 있다. 즉, 장애에 대해 잘못된 인식으로 다른 사람의 시선을 더 의식하며 자녀를 교육할 경우, 자녀 또한 혼란스러움을 경험하며 적절한 교육을 받기 어려울 것이다. 학생이 자기 자신을 긍정적으로 인식하고 장애를 받아들이며, 특수교육지원의 필요성을 인식하여 적절한 교육을 받게 하기 위해서는 무엇보다 부모의 역할이 중요하다. 즉, 부모의 양육 태도는 학생의 자존감 등에 직접적인 영향을 미치므로, 부모들의 장애인식개선교육과 바른 양육 태도에 대한 교육이 지속해서 이루어질 필요가 있다. 부모의 양육 태도가 긍정적일수록 특수교육 대상 학생의 학교생활 적응이 성공적일 수 있다는 연구(이민영, 이은진, 서화자, 2017)와 같이 특수교사는 이러한 특성을 나타내는 부모들이 있는 경우, 장애인식개선교육을 먼저 실시해야 할 것이다.

일부 학부모들은 현재 특수학급에 배치된 자녀를 ‘일반학급’ 배치를 목표로 지원하고 있었다. 부모들은 특수학급보다는 일반학급에 배치를 희망하면서 특수교사에게 별도의 지원을 요청하지 않고 스스로 해결하려는 태도를 보이고 있었다. 이러한 특성을 보이는 부모들의 경우, 임장현, 손지영(2020)의 연구 결과에서도 나타난 것처럼, 자녀의 교육 가능성을 염두에 두고 부모가 주도적으로 선행학습을 진행하기도 하였다. 부모들은 이러한 적극적인 교육을 통해 자녀의 장애가 개선되고, 통합교육을 통해 자녀의 자립성, 비장애 학생들과의 원만한 또래 관계 형성 등 긍정적 효과(김기홍, 2010)를 기대하는 동시에 자녀의 장애에 대한 노출을 우려하는 모습도 나타났다.

연구참여자들은 지원을 거부하던 학생들이 적절한 교육을 받고 학교생활에 적응할 수 있기까지는 가정에서 학생의 성장을 위해 같은 지도 방법과 목표를 가지고 노력했을 경우 가능하다는 것을 경험하였다. 장애를 받아들이고 적절한 교육을 받는 것에 대한 필요성에 대해 학생에게 인식시키고 지도하는 것은 교사 혼자만의 노력이 아닌 가정에서의 연계 지도가 필요하다고 인식하고 있었다.

## 5. 협력관계가 요구되는 동료 교사

연구참여자들은 특수교육지원을 거부하는 학생들이 학교생활에서 심리적 안정감을 느끼며 필요한 교육과 지원을 받기 위해서는 통합학급 교사들의 협력이 필요하다고 인식하고 있었다. 그러나 일부 통합학급 교사들은 특수교육 대상 학생 지도와 관리는, 특수교사가 모든 역할을 해야 한다고 인식하고 비협조적인 태도를 보이고 있었다. 연구참여자들이 통합교육 현장에서 만난 일부 교사들은 특수교육 대상 학생 특성 및 지도 방법에 대한 지식 부족과 무관심한 태도를 보이며 필요한 지원을 하지 않고 있었다. 이는 김기홍(2010)의 연구 결과와도 일치한다. 즉, 특수교육 대상 학생 지원을 위해 통합학급 교사들도 공동의 책무성을 가져야 하지만, 통합교육의 주도적 실행은 특수교사에 의해 이루어져야 한다고 인식하고 있어 학생 지원에 어려움이 발생하고 있었다. 즉, 통합교육의 책임을 특수교사에게만 전가하는 통합학급 교사의 태도는 직접적으로 특수교육 대상 학생의 통합교육 참여 기회를 제한하고 있었다.

연구참여자들이 지도했던 특수교육지원을 거부하는 학생들을 지도할 때는 그 어느 때 보다 특수교사와 통합학급 교사의 협력이 필요하다. 특수교사와 통합학급 교사 간의 협력적인 관계는 특수교육 대상 학생의 학교 적응에 직접적인 영향을 미친다. 연구참여자들은 특수교사와 같은 마음을 갖고 학생이 학교에 잘 적응할 수 있도록 협력적인 태도를 지닌 교사들을 만난 경험도 있었다. 그들은 특수교육지원을 거부하는 학생의 심리를 이해하고 학부모와 적극적인 상담을 통해 학생이 학급에 적응할 수 있도록 도왔으며, 특수교육 지원을 받을 수 있도록 상담을 진행하였다. 또한 다양한 장애 학생 지원에 어려움을 느끼는 특수교사의 부담을 줄여주는 역할을 하기도 하였다. 즉, 통합학급 교사의 적극적인 관심과 참여 그리고 서로에 대한 이해와 동등한 역할 분담이 이루어졌기 때문에 학생이 통합교육 현장에 적응할 수 있었다. 이는 이희연, 표윤희, 김경양(2018)의 연구 결과와도 일치한다. 앞으로도 통합교육 현장에서 특수교육 대상 학생들이 적절한 지원을 받으며 통합교육에 참여하기 위해서는 특수교사의 혼자만의 노력이 아닌 통합학급 교사 역시 통합교육에 관한 책무성을 갖고 지원할 수 있도록 통합학급 교사의 인식개선을 위한 시도가 지속해서 이루어질 필요가 있다.

## 6. 고민을 통한 교사 역할 찾기

교사들은 특수교육 지원을 거부하는 학생을 숨어서 관찰하거나 특수학급 수업에 참여하지 않고 특수교사를 피해 도망가는 학생 관리에 어려움을 겪고 있었다. 개별화 교육지원팀 협의에 따라 특수학급 시간표가 결정되었으나, 수업을 거부하는 학생을 억지로 특수학급 공간으로 데려오기는 어려운 일 이었다. 또한 특수학급 수업에 참여하지 않는 학생이 통합학급 수업에서 이탈하지 않았는지 계속 확인하며 관리하

는 것은, 쉬운 일이 아니었다. 연구참여자들은 정윤우(2014)가 언급한 것처럼, 특수학급 수업 외에 통합교육 현장에 나타나는 학생들의 여러 가지 부적응행동 등을 중재하고 지도하기 위해 유무형의 지원과, 정서적인 지지도 요구받고 있었다. 특수교사를 피해 교육 현장을 이탈하거나 부적응행동을 보이는 학생들을 드러나지 않게 관찰하고 지원하려는 노력은, 수업하는 것보다 많은 에너지와 감정을 소비하고 있었다. 특수교사는 특수교육 대상 학생을 지도하는 전문적 지식과 기술을 갖고 있어야 하며, 강한 사명감과 함께 보다 높은 자질과 봉사 정신이 요구되는 직업이라고 할 수 있다(정윤우, 2014). 연구참여자들 역시 지원을 거부하는 학생을 포기하지 못하고, 특수교사로서 사명감을 가지고 학생들의 교육적 요구가 반영된 지원 방법에 대해 고민하고 있었다. 또한 일부 학생들은 자신의 장애를 받아들이지 못하고 혼란스러워하는 모습을 보여 교사의 마음 아프게 하기도 하였다. 연구참여자들은 학생들이 필요한 지원을 받으며 편안한 학교생활을 할 수 있는데도 불구하고 외롭게 힘든 수업을 버티고 있는 학생들의 모습을 확인하며, 특수교사의 역할은 어디까지인가에 대해 고민하고 있었다.

연구참여자들은 지원을 거부하는 학생들이 조금이라도 편안한 마음으로 학교생활에 적응할 수 있도록 다양한 시도를 하였다. 타인의 시선을 부담스러워하는 학생에게는 특수학급에서 자원봉사자로 활동하도록 하여 자연스럽게 다른 사람의 시선을 신경 쓰지 않고 특수학급에 출입하도록 하였으며, 또래 도우미 제도를 통해 학교생활 적응을 관찰하거나, 특수학급 수업에 흥미를 느끼도록 재미있는 수업 장면을 자연스럽게 노출하기도 하였다. 일부 학생들은 이러한 교사의 노력으로 특수학급 수업에 관심을 갖고 참여하기 시작하였으며, 타인의 시선을 신경 쓰지 않고 특수학급에 출입하여 필요한 지원을 받기 시작하였다.

또한 지원을 강하게 거부하고 통합학급 생활에 대한 의지를 보이는 학생들의 경우, 학생의 교육적 요구를 반영하여 ‘일반학급’으로 배치 유형을 변경하여 학교에 적응할 수 있도록 하였다. 연구참여자들은 배치 유형 변경을 위해 개별화 교육지원팀 회의를 개최하였으며, 협의 과정에서 학생에게 의미 있는 학교생활과 심리적 안정감을 줄 수 있는 공간이 통합학급이라면, 변경하는 것이 적절하다는 의견을 제시하였다. 연구참여자가 지도한 학생 중 일부는 배치 유형 변경을 통해 심리적 안정감을 느껴 오히려 학교생활에 적응을 잘하고 있었다. 연구참여자들은 경도 지적장애 학생들의 경우 인지적 특성과 적응행동 영역에 다소 제한적인 부분이 있더라도 드러나는 큰 문제행동이 없다면, 간헐적 지원을 통해 충분히 전일제 일반학급에 적응할 수 있으므로, 강한 거부감이 있는 경우 특수학급 배치 유형을 유지하기보다 학교생활에 만족감을 느끼는 공간이 어디인지를 파악하는 것이 더 중요하다고 인식하고 있었다. 물론 배치 유형 변경이 이루어진 후 특수교사는 학생이 원만한 학교생활을 유지할 수 있도록 통합학급 교사 그리고 가정과 연계하여 지속적인 관찰과 지원을 진행해야 할 필요가 있다.

연구참여자들은 지원을 거부하는 특성을 가진 학생들이, 드러나지 않는 공간에서 심리적 부담감을 가지지 않고 필요한 교육 받을 수 있도록 특수학급 유형의 재구조화에 대한 필요성을 제기하였다. 또한 ‘특수교사’라는 명칭처럼 드러나는 교사가 아닌 자연스럽게 학생 옆에서 지원해줄 수 있는 교사의 필요성을 제시하였다. 현재 우리나라의 특수학급은 통합교육을 위한 목적이 있음에도 불구하고 분리된 공간인 특수학급에서 특수교사에 의해 별도 교육과정으로 특수교육을 제공하는 형태로 운영되고 있다. 강종구, 강성구(2021)의 연구에서도 언급한 것과 같이 이러한 특수학급 형태는 특수교사에게 통합교육과 특수교육을 모두 일임하는 구조로, 장애 특성과 교육적 요구가 다양한 학생들에게 적절한 통합교육 지원과 특수교육을 제공하기는 어렵다. 따라서 학생들의 장애 특성과 교육적 요구에 적합한 구조로 개선될 필요가 있다.

통합교육 현장에서 특수교육 지원을 거부하는 학생들이 적절한 교육을 받으며 통합교육 현장에 적응하게 하기 위해서는 특수교사의 역할 조정이나 역량 강화만으로는 한계가 있다. 통합교육 현장의 구조적 개선과 정책적 지원이 먼저 이루어져야만 교사는 학생들에게 더 효과적이고 질 높은 교육을 제공할 수 있을 것이다.

김애화, 김의정(2016)은 교과교육을 중심으로 한 경도 장애 학생 지원과 중도 장애 학생 지원을 세분화할 것을 제안하였으며, 강종구, 김라경, 고혜정(2018)은 경도 장애 학생과 감각장애 학생 그리고 신체장애 학생에게 중점적인 지원 제공을 할 수 있는 통합형 특수학급을 제안하였다. 즉, 학습장애 또는 경도 지적장애 학생과 같은 경도 장애 형 특수학급과 인지적 기능에 어려움이 없는 지체 장애와 감각장애 학생을 중심의 특수학급으로 구분할 것을 제시하였다. 김주혜, 김희규(2020)의 연구에서는, 독일과 같은 1 교실 2 교사 제도 체계를 갖춰 통합교육과 특수교육이 적절하게 이루어질 수 있도록 하거나, 코디네이터로서 해야 할 역할을 할 수 있는 교사를 통합교육 현장에 배치하여, 특수교육 대상 학생뿐 아니라 특별한 지원이 필요한 학생을 지원하는 방안을 제시하기도 하였다. 본 연구참여자들은 이와 같은 제도가 체계적으로 학교 현장에 자리 잡는다면, 특수교육지원을 거부하는 학생들이 더 이상 드러나는 별도의 공간에서 심리적 부담감을 가지고 수업에 참여하는 일은 생기지 않을 것이라고 인식하고 있었다. 그러나 특수학급 재구조화가 이른 시일 내에 이루어지기 어렵다면, 특수교사는 이러한 특성이 있는 학생들에게 드러나지 않게 지원할 수 있도록 별도의 교육 공간(컴퓨터실, 상담실, 동아리 교실, 도서관 등)을 마련하여 수업을 진행하는 등의 노력을 해야 할 것이다.

연구참여자들은 무엇보다 지원을 거부하는 특성을 가진 학생들에게, 학생 스스로 장애와 특수교육에 대한 선입견과 편견을 갖지 않고 자기 자신을 긍정적으로 인식하고 받아들이도록 하는 교육의 필요성을 제기하였다. 그동안 장애 이해 및 인식개선 교육은 비장애 학생 중심으로 이루어졌으며, 임장현, 손지영(2020)에 따르면, 특수교육 대상 학생들이 장애 이해 교육을 통해 자신의 장애가 드러날 것에 대한 우려와

심한 거부감을 나타내고 있는 것으로 나타났다. 그러나 본 연구참여자들은 특수교육 대상 학생들이 ‘장애’에 대한 잘못된 인식과 편견을 갖지 않도록, 장애 이해 교육 및 인식개선 교육을 하고 있었다. 이러한 교육이 이루어지지 않는다면, 학생은 자신을 부정적으로 받아들이고, 함께 교육받은 중증 장애 학생에 대한 편견 또한 생길 수 있으므로, 학생의 눈높이에 맞는 교육이 이루어져야 한다. 즉, 자신의 특성을 차이로 받아들이고 긍정적으로 자신을 받아들이는 과정을 통해, 학생들은 타인의 시선을 신경 쓰지 않고 자신의 성장을 위해 필요한 교육에 적극적으로 참여할 수 있을 것이다. 학생의 인식개선을 위한 노력은 가정에서도 함께 이루어져야 한다. 즉, 부모가 장애에 대해 바르게 인식하고 있어야만, 자녀가 자신을 긍정적으로 받아들이도록 설명을 해줄 수 있을 것이다. 이민영, 이은진, 서화자(2017)의 연구에 따르면, 장애 부모의 온정적인 양육 태도와 논리적인 설명은 자녀의 자아 탄력성을 높이는 데 긍정적인 영향을 미치며, 높은 자아 탄력성은 학생의 학업태도와 규칙 준수, 또래 관계와 등에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 연구참여자들은 학생들이 자신을 긍정적으로 받아들일 수 있도록 인권 교육을 함께 진행하고 있었다. 인권 교육은 특수교육 대상 학생들의 ‘총체적 자아존중감’, ‘사회적 자아존중감’, ‘학교에서의 자아존중감’에 긍정적 영향을 미치며, 학생 자신 존재의 소중함을 인식하도록 해준다. 또한 학생들 스스로 기본권리를 이해하며 필요한 상황에 적극적인 대처 방법 또한 익힐 수 있으므로(이민영, 이은진, 서화자, 2017), 지속해서 실시되어야 할 것이다.

본 연구는, 중등 특수교사 6명을 연구참여자로 선정하여 그들의 경험을 통해, 특수학급 수업과 특수교사의 지원을 거부하는 학생들의 모습과 지원 거부 이유, 지원이 필요한 영역과 지원 방법, 특수교사들의 인식을 탐색할 수 있었다. 6명의 연구참여자로 진행된, 본 연구 결과를 모든 특수교사가 경험할 수 있는 현상이라고 판단하기에는 무리가 있으나, 본 연구를 시작으로 더 다양한 교육 현장에서 다양한 경력을 가진 교사들이 지원을 거부하는 학생을 지도하는 과정에 대한, 후속 연구들이 활발하게 진행될 필요가 있다. 활발한 연구를 통해 통합교육 현장에서 특수교사의 역할에 대한 자료들이 개발되어 현장에 보급된다면, 통합교육 현장에서 교육받고 있는 특수교육 대상 학생들에게, 더욱 질 높은 교육을 제공할 수 있을 것이다.

## 참고문헌

- Choi, S. S. (2004). A study on delay of gratification in preschoolers with and without maladjustment. *Korean Journal of Special Education*, 39(3), 269-292.
- [최승숙 (2004). 통합교육을 실시하고 있는 초등학교 교실에서의 협력 교수 실제. *특수교육학연구*, 39(3), 269-292.]

- Chung, D. Y. (2013). A reconsidering on roles of special class teachers. *Journal of Special Education for Curriculum and Instruction, 8*(3), 67-102.  
[정동영 (2013). 특수학급 교사의 역할 재음미. **특수교육교과교육연구, 6**(3), 67-102.]
- Creswell, J. W. (2006). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. SAGE Publications.  
[Creswell, J. W. (2006). **질적 연구방법론: 다섯 가지 접근**. (조홍식, 정선옥, 김진숙, 권지성 역). (2010). 서울: 학지사]
- Han, K. I., Nam, H. J., Lee, H. J., & Park, S. H. (2016). Inclusive and special education teachers' experiences of disability-awareness education for elementary students: Is teachers' disability-awareness proper?. *Special Education Research, 15*(4), 5-32.  
[한경인, 남혜진, 이현주, 박승희 (2016). 통합학급 교사와 특수교사의 장애이해교육 실시 경험: 교사들의 장애이해는 이대로 좋은가. **특수교육, 15**(4), 5-32.]
- Hong, J. H. (2013). Interview study on school life of students with disabilities placed in special classroom: Focused on the perceptions toward peer relationships, participation in instruction and sense of belonging to inclusive and special classroom. Master's thesis, Cheongju of Education University.  
[홍진희 (2013). 특수학급 학생들의 학교생활에 관한 면담 연구: 친구 관계, 학업, 소속감에 대한 인식을 중심으로. 청주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.]
- Hyun, S. W. (2003). Study on adolescents' anxiety and self-concept. Master's thesis, Gyeongin University of Education.  
[현상운 (2003). 사춘기 청소년의 불안과 자아개념에 관한 연구. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.]
- Im, H. K. (2022). Middle and high school special class teachers' experience and awareness of managing the period of adaptation to inclusive classrooms. *Korean Journal of Physical, Multiple, & Health Disabilities, 65*(3), 161-192.  
[임효경 (2022). 중·고등학교 특수학급 담당 교사의 통합학급 적응 기간 운영 경험과 인식. **지체·중복·건강장애연구, 65**(3), 161-192.]
- Jung, Y. W. (2013). Special class teachers' perception of emotion labor and the phase of emotion labor. *Journal of Special Education, 21*(1), 39-58.  
[정윤우 (2014). 특수학급 교사의 감정노동에 대한 인식 및 감정노동양상. **특수교육연구, 21**(1), 39-58.]
- Kang, J. G. (2013). The exploration about the selection of the identification of disability and special education of students to be decided as disabled. *Special Education Rehabilitation Science Research, 52*(3), 1-21.  
[강종구 (2013). 장애 판정 가능성이 있는 학생들의 장애 진단 및 특수교육 선택에 대한 탐구. **특수교육재활과학연구, 52**(3), 1-21.]
- Kang, J. G., & Kang, S. G. (2021). Restructuring the types of special classroom for supporting students with disabilities in general schools. *The Journal of Special Children Education, 23*(1), 163-195.  
[강종구, 강성구 (2021). 일반 학교 장애 학생 지원을 위한 특수학급 유형의 재구조화. **특수아동교육연구, 23**(1), 163-195.]
- Kang, J. G., Kim, R. K., & Koh, H. J. (2018). The needs for diversification of special school classroom

- placement for special education students. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science*, 57(4), 353-379.
- [강종구, 김라경, 고혜정 (2018). 특수교육대상자의 특수학교·급 배치의 다양화 방안. *특수교육재활과학연구*, 57(4), 353-379.]
- Kang, M. J., & Choi, S. K. (2011). The study on correlation for Inclusive teachers' perception toward inclusive education and satisfaction of support. *Korean Journal of Physical, Multiple, & Health Disabilities*, 54(4), 197-217.
- [강민주, 최성규 (2011). 통합학급 교사의 통합교육에 대한 인식과 지원의 만족도에 대한 관계연구. *지체·중복·건강장애연구*, 54(4), 197-217.]
- Kim, A. H., & Kim, U. J. (2016). *The role of special education in supporting students with mild disabilities*. The Korea Society of Special Education Autumn Academic Data Collection.
- [김애화, 김의정 (2016). **경도 장애 학생 지원에서의 특수교육의 역할**. 한국특수교육학회 추계학술대회 발표집.]
- Kim, J. H., & Kim, H. K. (2020). Recognition on support needs of general and special teachers for inclusive education of students with disabilities placed in general classes. *Journal of Special Education*, 27(2), 229-258.
- [김주혜, 김희규 (2020). 일반학급 배치 특수교육대상학생의 통합교육을 위한 일반 학교 및 특수 교사의 지원 필요성에 대한 인식. *특수교육연구*, 27(2), 229-258.]
- Kim, K. H. (2010). A study on the perception of the parents having handicapped children enrolled in special class on inclusive education. *The Journal of Special Children Education*, 12(4), 1-29.
- [김기홍 (2010). 특수학급에 재학 중인 장애아 부모들의 통합교육에 대한 인식. *특수아동교육연구*, 12(4), 1-29.]
- Kim, Y. W., & Woo, J. H. (2014). A study on general education teachers' attitudes and relationship between people with disabilities and inclusive education. *The Journal of Special Education: Theory and Practice*, 13(2), 55-84.
- [김용욱, 우정환 (2014). 일반교사의 장애인과 통합교육에 대한 태도 및 관계 분석. *특수교육저널: 이론과 실천*, 13(2), 55-84.]
- Kwack, J. H., Kim, H. K., & Park, W. H. (2009). A study on management status of newly-established special classes at middle and high schools. *Journal of Special Education*, 16(2), 67-88.
- [곽지혜, 김호경, 박원희 (2009). 중·고등학교 신설 특수학급의 운영 실태에 관한 연구. *특수교육연구*, 16(2), 67-88.]
- Kwon, H. S. (2010). A research review of collaboration between special education teachers and general education teachers. *The Journal of Special Education: Theory and Practice*, 11(3), 441-468.
- [권현수 (2010). 특수교사와 일반교사의 협력에 관한 연구 고찰. *특수교육저널: 이론과 실천*, 11(3), 441-468.]
- Lee, H. J. (2021). Effects of academic stress, self-esteem and self-control on school happiness in middle school students. *Korean Youth Counseling Association*, 21(1), 27-44.
- [이현주 (2021). 중학생의 학업 스트레스, 자아존중감, 자기통제가 학교 행복감에 미치는 영향. *청소년상담학회지*, 2(1), 27-44.]
- Lee, H. Y., Pyo, Y. H., & Kim, K. Y. (2018). Educational support system for students with severe and multiple disabilities and special education teachers' perception. *Journal of Special Education*, 25(2), 230-253.

- [이희연, 표윤희, 김경양 (2018). 중도·중복장애학생 교육지원 실태 및 특수교사의 인식. **특수교육연구**, 25(2), 230-253.]
- Lee, K. R., Kim, A. R., Kim, B. B., Jin, H. K., & Lee, M. S. (2021). Experiences and support needs of special class teachers in middle schools on management of the adaptation period in inclusive classes. *Journal of Special Education*, 23(3), 109-127.
- [이광림, 김아름, 김보배, 진현경, 이미숙 (2021). 통합학급 적응기간 운영에 대한 중학교 특수학급 교사의 경험 및 지원 요구. **특수아동교육연구**, 23(3), 109-127.]
- Lee, K. S., & Lee, M. S. (2015). The adaptive experiences of students with mild mental retardation who were selected and arranged to special classes in a high school. *Korean Journal of Special Education*, 5(1), 27-52.
- [이경선, 이미숙 (2015). 고등학교시기에 특수교육대상자로 선정·배치된 경도 정신지체학생의 특수학급 적응 경험. **특수교육학연구**, 50(1), 27-52.]
- Lee, M. K., Park, K. O., & Han, K. G. (2009). Qualitative research on educational supports for successful inclusion of students with severe & multiple disabilities-focused on regular education teachers, special classroom teachers, special school teachers' perception. *Journal of Special Education*, 1(2), 33-65.
- [이미경, 박경옥, 한경근 (2009). 중도·중복장애학생의 성공적인 통합교육을 위한 교육적 지원에 대한 질적연구. **특수교육연구**, 16(2), 33-65.]
- Lee, M. Y., Lee, E. J., & Seo, H. J. (2017). The effects of human rights education program on self-esteem of students with intellectual disability. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 33(2), 83-99.
- [이민영, 이은진, 서화자 (2017). 장애인권교육 프로그램이 경도 지적장애학생의 자아존중감에 미치는 효과. **정서·행동장애연구**, 33(2), 83-99.]
- Lee, S. H., & Ahn, H. S. (2011). A qualitative inquiry on realities and support needs regarding secondary inclusive education based on experiences and perceptions of students with disabilities and parents. *Journal of mental retardation*, 13(1), 203-235.
- [이숙향, 안혜신 (2011). 중등 통합교육의 현실 및 지원 요구에 대한 질적연구: 장애학생과 부모의 통합교육 경험 및 인식을 중심으로. **지적장애연구**, 13(1), 203-235.]
- Lee, S. H., & Lee, H. J. (2017). A study on competencies and support needs of elementary and secondary special education teachers in inclusive settings for developing inclusive education manuals. *The Journal of Inclusive Education*, 13(2), 21-43.
- [이숙향, 이효정 (2017). 통합교육 실행 매뉴얼 개발을 위한 초·중등 특수학급 교사의 역량과 지원요구 고찰. **통합교육연구**, 12(2), 21-43.]
- Lee, S. H., Lee, H. J., Choi, H. Y., & Chae, S. J. (2017). Basic study on development of inclusive education implementation manual: A qualitative inquiry into reality of and support needs for inclusive education. *Korean Journal of Special Education*, 53(2), 45-79.
- [이숙향, 이효정, 최하영, 채수정 (2017). 통합교육 실행 매뉴얼 개발을 위한 기초연구: 초·중등학교 통합교육 현실 및 지원 요구 중심으로. **특수교육학연구**, 52(2), 45-79.]
- Lim, J. H. & Son, J. Y. (2020). A study on the support needs of parents who have their children placed in full-time general classroom. *Journal of Special Education*, 27(1), 209-237.
- [임장현, 손지영(2020). 전일제 일반학급에 배치된 장애학생을 위한 부모의 지원 요구. **특수교육연구**



구, 27(1), 209-237.]

Ministry of Education. (2021). *Special education statistics*. Sejong: Ministry of education.

[교육부 (2022). **특수교육통계**. 세종: 교육부.]

Nam, Y. J., Lee, H. M., & Park, K. O. (2022). Analysis of research trends concerning aac-related interventions conducted in an integrated education environment. *The Journal of Special Education: Theory and Practice*, 23(1), 133-163.

[남유조, 이현미, 박경옥 (2022). 통합교육 환경에서 실시된 AAC 관련 중재 연구 동향 분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 23(1), 133-163.]

Park, E. H., Lee, D. S., & Jin, C. W. (2015). Comparing the perceptions of teachers, school administrators, parents on government's inclusive education policies. *Korean Journal of Special Education*, 51(1), 101-128.

[박은혜, 이대식, 진창원 (2015). 한국 통합교육 정책의 효과와 개선방안에 대한 교사, 학교관리자, 학부모 인식 비교. **특수교육학연구**, 51(1), 101-128.]

Seoul Metropolitan Office of Education. (2021). *An integrated class guidebook that you can use right away*. Seoul: Seoul Metropolitan Office of Education.

[서울특별시교육청 (2021). **결에 두고 바로 쓰는 통합학급 길라잡이**. 서울: 서울특별시교육청]

Son, J. Y., & Lim, J. H. (2021). Inclusive educational support and teacher roles recognized by parents of students with disabilities placed in general classrooms. *Journal of Special Education*, 37(1), 83-106.

[손지영, 임장현 (2021). 일반학급에 배치된 장애 학생 학부모가 인식하는 통합교육지원과 교사의 역할에 대한 탐색. **특수교육논총**, 37(1), 83-106.]

Um, S. J., & Yoo, A. R. (2015). Rethinking and reimagining special education: stories of three college students. *Journal of special education: theory and practice*, 18(3).

[엄수정, 유애란 (2015). 누구를 위한 특수교육인가?: '장애 학생' 들이 갖는 특수교육의 의미를 고찰하기 위한 내러티브 탐구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 16(3), 1-33.]

Won, J. L., & Um, S. J. (2010). Teachers' transgression towards inclusive schooling and the role of the disability studies-informed teacher education program. *Journal of Special Education*, 17(1), 25-49.

[원종례, 엄수정 (2010). 통합교육의 이상을 실현하기 위한 현장 교사들의 경계선 넘기와 장애학을 기반으로 한 교사 교육 프로그램의 역할. **특수교육연구**, 17(1), 25-49.]

Woo, S. S., & Kwon, K. I. (2021). The effect of middle school students peer relationship stress on depression: Moderated mediating effect of rejection sensitivity and cognitive flexibility. *Korean Journal of Educational Therapy*, 13(1), 1-19.

[우성실, 권경인 (2021). 중학생의 또래 관계 스트레스가 우울에 미치는 영향: 거부 민감성과 인지적 유연성의 조절된 매개효과. **교육치료연구**, 13(1), 1-19.]

Yeom, J. H., & Lee, S. H. (2016). Review of research trends and interventions regarding inclusive education for students with severe intellectual disabilities. *Special Education Research*, 13(4), 111-140.

[염지혜, 이숙향 (2016). 중도 지적장애 학생의 통합교육 연구 동향 및 중재방법 고찰. **특수교육**, 15(4), 111-140.]

Yu, G. W., Jung, J. W., Kim, Y. S., & Kim, H. B. (2018). *Understanding qualitative research methods*. Seoul: Park Young Story.

[유기웅, 정종원, 김영석, 김한별 (2018). **질적 연구 방법의 이해**. 서울: 박영스토리]

<국문 초록>

## 특수학급 수업과 특수교사의 지원을 거부하는 경도 지적장애 학생을 지도한 중등 특수교사의 경험 및 인식

임 효 경

**[목적]** 본 연구는 특수학급 수업과 특수교사의 지원을 거부하는 경도 지적장애 학생들을 지도해본 중등 특수교사들의 경험과 인식을 탐색하는 데 목적이 있다. **[방법]** 중등 특수교사 6명을 연구참여자로 선정하여 심층 면담과 비참여 관찰, 관련 문헌을 수집하였다. 수집된 자료를 분석한 결과, 6개의 대주제와 19개의 하위주제가 도출되었다. **[결과]** 학생들은 과거 트라우마, 중증 장애 학생에 대한 거부감, 자신의 정체성에 대한 혼란스러움, '장애'와 '특수교육'에 대한 잘못된 인식들로 인해 지원을 거부하고 있었다. 학생들이 필요한 지원을 받으며 학교에 적응하기 위해서는 협조적인 부모와 통합학급 교사의 역할이 중요하다. 그리고 특수교육 대상 학생들이 자신을 긍정적으로 인식할 수 있는 교육과 장애 인식 개선 교육, 인권교육이 필요하다는 것을 확인할 수 있었다. **[결론]** 연구 결과를 바탕으로 특수교육지원 거부 학생을 위한 특수교사 역할 및 지원에 대한 논의와 후속 연구에 대해 제언하였다.

주제어 : 특수교사, 통합교육, 지원거부, 경도 지적장애

논문 접수(Received): 2023. 05. 12. / 심사 시작(Examined): 2023. 05. 12. / 게재 확정(Accepted): 2023. 06. 08.