

# 인문계 고등학교 학교장과 일반교사들의 통합교육 인식 및 통합교육 실재에 대한 질적 사례연구\*

김민영(金珉英)\*\*

## 논문 요약

이 연구는 서울특별시 소재의 한 인문계 고등학교에서 장애학생들을 대상으로 통합교육을 지원하고 있는 학교장과 일반교사를 대상으로 한 학기동안 개별 심층면접과 통합학급 수업관찰 및 학교행사 참여관찰을 주된 자료수집 방법으로 사용하여 교사들이 생각하는 통합교육의 의미와 그들이 실제 학교현장에서 실행하고 있는 통합교육 전략들에 대하여 알아보았다. 개별심층 면접과 수업관찰을 통하여 얻은 자료들은 Nvivo8을 사용하여 자료를 정리하였으며 주제분석방법(Thematic Analysis) 절차를 사용하여 자료를 분석하였다. 분석결과 통합교육에 대한 일반교사의 인식은 다음의 4가지 주제로 도출되었다: (1) 법적 강제조항, (2) 특수교사에 의해 이루어지는 특수학급 수업, (3) 장애학생의 일반학급 견학 허락, 그리고 (4) 장애학생의 시간낭비 이다. 이러한 일반교사의 통합교육에 대한 이해에 근거하여 일반교사들이 그들의 교실에서 하고 있는 교육방법은 (1) 장애학생의 안전 확인, (2) 교과 및 학급 활동에서 배제시키기, 그리고 (3) 일반학생들 앞에서 장애학생에 대한 모범 보이기 이었다. 연구 결과에 따르면 대학입시 위주로 운영되는 인문계 고등학교에서 장애학생을 지도하는 일반학급 교사들은 장애학생들의 통합교육에 대한 의미를 특수교육에서 주장하고 있는 장애학생의 특성에 적절한 교육적 서비스를 제공하는 통합교육과는 다른 의미로 이해하고 있었다. 일반교사들이 인식하고 있는 통합교육은 단순한 물리적 통합 혹은 특수교사들에 의한 수업이었기 때문에 그들의 교실현장에서 사용하는 통합교육 방법들은 수동적이고 제한적이었음을 알 수 있었다. 결과에 따른 논의 및 제언이 본문에서 이루어지겠다.

주요어: 인문계 고등학교, 통합교육, 일반교사 인식, 학교문화

\* 이 논문은 김민영(2010)의 박사학위 논문을 재구성·보완한 것임

\*\* 노팅햄 대학교 (University of Nottingham) 특수교육과 교수

## I. 서론

지난 30년 동안 전 세계적으로 장애학생의 학습 환경이 그들의 학업성취와 사회성 기술 발달에 어떠한 영향을 미치는 지에 대한 연구가 지속되어 왔고(Fisher & Meyer, 2002), 통합교육에 대한 긍정적인 연구 결과들과 특수교육 관련 전문가들의 노력에 힘입어 지금의 교육계는 “통합교육을 할 것인가 말 것인가?”의 질문에서 “어떻게 통합교육을 효과적으로 할 수 있을까?”로 논쟁의 주제가 바뀌어 가고 있다(Turnbull, Turnbull, & Wehmeyer, 2006). 우리나라에서는 1994년 개정된 특수교육 진흥법에 “통합교육”을 일반학교에서 특수교육대상자를 교육하거나, 특수교육기관의 재학생을 일반학교의 교육과정에 일시적으로 참여시켜 교육하는 것으로 정의하면서 우리나라 통합교육의 법적 근거를 제공하고, 통합교육의 양적인 성장을 주도하였다(특수교육진흥법, 1997). 지난 15년 동안 우리나라에서는 일반학교에 특수학급이 설치되고, 장애 학생들이 일반학급에 통합되는 통합교육을 제공하면서 양적으로 엄청난 성장을 이루었다. 2011년 특수교육 연차보고서에 따르면 전체 학령기의 특수교육 대상학생 중에서 70.1%의 장애학생들이 다양한 형태의 통합교육을 받고 있는 것으로 보고되었다. 그러나 이러한 특수학급의 양적인 성장으로 인하여 통합교육 현장에서는 여러 가지 문제와 갈등이 야기되고 있으며, 교육의 질이 이러한 양적인 성장을 따라가지 못하고 있는 실정이며 특히 중증 통합교육에 있어서 이러한 문제는 더욱 두드러진다. (김주영, 이미선, 이유훈, 최세민, 2001; 이숙향, 2010).

2011년 특수교육연차보고서에 따르면 고등학교에 설치된 특수학급의 수는 전국적으로 1,258개의 학급으로 최근 통합교육의 확산으로 인해서 일반학교 배치 특수교육 대상자와 특수학급이 해마다 증가하고 있다. 특별히 초등학교에 집중되었던 통합학급 대상자들이 상급 학교로 진학함에 따라 고등학교의 특수학급으로 진학하게 될 특수교육 대상자들은 더욱 더 늘어날 것이라는 것을 알 수 있다(교육과학기술부, 2011). 2011년 특수교육 대상 고등학생 중에서 일반학교 환경에서 특수학급이나 일반학급에서 통합교육을 제공받는 학생은 전체 55% 정도이다. 더 많은 특수교육 대상자들이 중등부로 진학하고 있지만 양적인 증가 외에 그 장애학생들이 중고등부에서 질적으로 어떠한 통합교육을 받고 있는지에 대한 연구는 현재까지 부족한 실정이다. 지금까지 국내에서 시행된 대부분의 통합교육 관련 연구들이 유치부와 초등학교에 집중되어 있고(안도연, 2010; 정정진, 2009) 특히 고등학교 통합교육에 대한 연구들이 매우 빈약한 편이다(이숙향, 2010). 초등학교의 교육과정과는 달리 중등부 교육과정은 학업중심이며 현재 우리나라의 대학입시 위주의 교육에 상당한 영향을 받아 교육이 실시되고 있다는 점에서 초등학교에서의 통합교육의 양상과는 다르다는 것을 고려한다면(안성우, 김미경, 2001), 단지 초중등 학교에서 실시되었던 연구결과를 미루어 추론하기 보다는 현재 고등학교에서 이루어지는 통합교육에 대한 이해 및 진단이 필요하다.

통합교육의 주체인 학교장과 일반교사들의 통합교육에 대한 인식은 중요하다. 학교장의 장애 학생에 대한 이해 및 통합교육 철학에 따라서 전체 학교의 통합교육 양상 및 교사지원 방법에 큰 영향을 미치기 때문에 (Praisner, 2003) 본 연구에 학교장을 포함하였고, 일반교사들은 장애 학생에게 직접적으로 통합교육을 제공하는 당사자이기 때문에 이들의 통합교육에 대한 인식이 통합교육의 질에 직접적인 영향을 미친다고 볼 수 있다. 통합교육 관련된 교사의 인식연구들에서 특수교사 및 일반교사들은 대부분 통합교육을 찬성한다고 보고되었지만 일각에서는 여전히 통합교육에 대해 반대의견을 보이는 교사들도 적지 않다(권명옥, 김광석, 2005; Cater & Hughes, 2006). 통합교육 실천 및 실제에 관련된 연구들에서는 여전히 교사들이 장애학생을 자신들의 학급에서 지도하는데 거부감 및 어려움이 있음을 보여주고 있어 교사들의 통합교육에 대한 인식과 통합교육을 실천하는 실제에서는 큰 차이가 있음을 알 수 있다(정주영, 2004; 주미경, 김정연, 2009). 따라서 단순히 교사의 인식만 연구하기 보다는 무엇이 그들의 인식과 실행에 차이를 만드는 지에 대한 이해가 시급하다고 보겠다. 이에 본 연구에서는 고등학교 일반교사가 인식하고 동의하는 통합교육의 의미가 무엇이고, 교사들이 생각하는 통합교육을 교실현장에서 어떻게 실행하는지, 그리고 통합교육을 실시할 때 어떠한 어려움이 있는지에 대하여 그 해답을 얻고자 한다. 특별히 본 연구는 지금까지 많이 알려져 있지 않은 인문계 고등학교에서 이루어지고 있는 통합교육에 대한 학교장과 일반교사에 대한 의견을 단순한 설문지 응답이 아닌 그들의 목소리로 진솔한 견해를 들을 수 있는 질적사례연구 방법을 사용하여 살펴보고자 한다. 이에 따른 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

## 1. 연구문제

- 1) 인문계 고등학교 학교장과 일반학급 교사들이 인식하는 통합교육이란 무엇인가?
- 2) 인문계 고등학교 학교장과 일반학급 교사들이 교실 현장에서 사용하는 통합교육 방법은 무엇인가?

## II. 연구 방법

본 연구에서는 인문계 고등학교의 일반학급 교사들의 통합교육에 대한 인식과 그에 따른 교사들의 실제 장애학생 교육방법을 알아보기 위하여 질적 사례연구 방법을 사용하였다. 학교장과 일반교사의 통합교육에 대한 인식을 설문지 방식이 아닌 질적연구 방법을 사용한 이유는 본 연구에서 살펴보고자 하는 교사의 인식은 단순한 통합교육에 대한 찬성 및 반대에 대한 의견이

아닌 각 개인이 경험한 통합교육과 장애학생에 대한 이해 및 경험, 실제 교실 현장에서 일어나고 있는 통합교육을 그들의 목소리로 듣고 이해하기를 원하였기 때문이다. 따라서 본 연구에서는 일반교사 개별 심층면접, 일반학급 수업관찰, 자유 시간 관찰, 및 학교행사 참여관찰 등을 한 학기동안 실시하여 인문계 고등학교에서 일어나고 있는 통합교육을 심층적으로 관찰 및 분석하였다. 수집된 자료는 질적 분석 방법인 Braun과 Clarke (2006)가 제시한 주제 분석 방법(Thematic Analysis)을 사용하여 결과를 도출하였다.

## 1. 연구 절차

### 1) 참여 학교 선정

본 연구에 참여할 학교 및 참여교사를 선정하기 위하여 지원자 표본(volunteer samples) 방법을 사용하였다. 본 연구는 학교장과 일반교사와의 심층개별면접 뿐만 아니라 수업관찰 및 학교 행사에 참여관찰을 요구하였기 때문에 연구 참여를 거부하는 학교가 많았다. 따라서 학교 및 교사를 임의 선택하기 보다는 연구 목적 및 참여에 동의한 학교 및 교사를 선택하여 연구를 실시하게 되었다. 학교 선정 기준은 서울시 소재 인문계 고등학교로서 통합교육을 10년 이상 실시하고 있는 학교 중에서 학교장과 일반교사가 연구 참여에 동의한 학교를 선택하였다. 학교 선정 및 연구 참여교사 선정 과정에서는 이 학교에서 근무하고 있는 특수교사가 게이트 키퍼(Gate keeper: 질적 연구에서 게이트 키퍼는 연구현장에 존재하는 사람 중 연구자에게 연구 장소, 연구 대상 및 다양한 정보를 얻을 수 있도록 도움을 주는 사람을 말함) 역할을 하였다.

#### (1) 참여 학교: 서울시 소재 인문계 고등학교 H

1962년도에 개교한 고등학교로 각 학년별로 14개 학급이 있어 특수학급 3학급을 포함 총 42개 학급이 있다. 각 학급은 평균 학생 40명 정도로 구성되었으며, 매 학년별 등록 장애학생은 10명 정도로 약 30명의 장애학생이 H 고등학교에서 통합교육을 받고 있었다. H 고등학교는 인문계 고등학교로 서울시에서 11년째 특수학급이 개설되어 장애학생에게 통합교육의 기회를 제공해 오고 있다.

### 2) 연구 참여교사

본 연구에 참여한 교사는 학교장 1명과 일반교사 2명이다. 학교장의 교육철학과 장애이해가 한 학교에서 통합교육을 실행하는데 큰 영향력을 미치기 때문에(Cook, Semmel, & Gerber,

1999; Villa & Thousand, 2003) H 고등학교 학교장과 통합교육, 장애 이해, 학교운영철학에 대하여 개별심층면접을 실시하였다. 이 연구에 참여한 일반교사 2명은 둘 다 고등부 1학년 통합학급 담임을 맡고 있으며 둘 다 국어과 담당 교사이다. 따라서 일반교사 2명의 담당 학급뿐만 아니라 다른 교실의 국어과 수업 또한 관찰하였다. 이 연구에 참여한 학교장과 일반교사 2인에 관한 구체적인 정보는 <표 1>에서 제시된 바와 같다.

<표 1> 연구에 참여한 학교장과 일반교사 정보

참여교사	교육경력	전공교과	통합교육 경험
학교장	36	체육	30년 일반교사로 근무하였고, 6년째 학교장 역할을 해옴. 일반교사로 근무할 때 학교에 휠체어를 이용하는 지적장애 학생이 있어서 학생의 보행을 도와준 경험이 있음. 지적장애 학생들을 직접 지도한 경험은 없음.
일반교사 A	15	국어	현재 장애학생 통합학급 담임. 이 고등학교에 근무하기 전 중학교에서 통합학급 담임을 2년 해본 경험이 있음. 현재 담당 학급에 자폐성 장애 학생이 통합교육을 받고 있음.
일반교사 B	8	국어	현재 장애학생 통합학급 담임. 처음 부임했던 중학교에 장애학생이 있어서 장애학생 담임을 한 경험이 1년 있음. 현재 담당 학급에 중도정신지체 학생이 통합교육을 받고 있음.

## 2. 자료 수집

### 1) 인터뷰 질문 및 인터뷰 진행

본 연구에서는 인문계 고등학교의 일반교사들의 통합교육에 대한 인식 및 그에 따른 통합교육 실행형태를 알아보기 위하여 심층개별면접, 수업참관, 자유 시간 관찰, 및 학교행사 참여관찰을 통하여 자료를 수집하였다. 이 연구에서의 주요 자료는 교사들과의 심층개별 면접인데, 심층개별 면접은 반구조화된(semi-structured interview) 면접법을 사용하였다. 교사들의 통합교육에 대한 인식을 알아보기 위한 인터뷰 질문내용은 <표 2> 와 같다.

&lt;표 2&gt; 인터뷰 질문 내용

질문내용
-고등학교의 목적이 무엇이라고 생각됩니까?(장애학생, 일반학생 포함)
-교사가 이해하고 있는 통합교육이란 무엇입니까?
-장애학생과의 경험은?
-교사, 장애학생, 일반학생에게 통합교육의 장점이 무엇이라고 생각합니까?
-통합교육의 단점은 무엇입니까?
-통합교육을 실행하는데 어려움은 무엇입니까?
-통합교육을 실행을 도울 수 있는 요인들은 무엇입니까?
-통합교육 환경에서 일반교사, 특수교사, 학교장의 역할은 무엇입니까?

교사들과의 개별심층면담은 반구조화된(semi-structured interview) 방법으로 진행되었기 때문에 <표 2>에서 제시된 기본 질문들을 각 교사들에게 질문하되 연구 문제와 관련하여 교사가 더 많은 관심을 보인 질문이나 더 자세한 답변이 요구되는 응답을 하였을 시에는 충분한 발언 기회를 제공하여 인터뷰를 완성하였다. 모든 개별 인터뷰들은 교사들이 허락한 시간에 조용한 학교 상담실에서 60-90분에 걸쳐 진행되었다. 개별심층면담의 경우 학교장은 1회 진행되었고, 나머지 일반교사 2명은 교실수업 관찰을 전후로 2번씩 진행하였다. 수업 관찰 전에 교사들의 통합교육에 대한 전반적인 인식과 관련된 질문을 하였고, 수업 관찰 후에는 교사들이 수업시간에 장애학생에게 보여준 교수-학습 방법에 대해서 상담 및 확인하는 목적의 개별인터뷰를 진행하였다. 공식적인 인터뷰 외에 학교에 방문을 하거나 교사와 전화 통화를 할 때 수시로 교사들과 나눈 비공식적 면담(informal interviews) 내용들도 다 기록되어 자료 분석 및 결론을 도출할 때 활용되었다.

## 2) 수업관찰 및 학교행사 참여관찰

일반교사들과의 첫 개별심층면담을 가진 후에 6주 동안 학교 관찰을 진행하였다. 1주일에 2회씩 오전 9시부터 오후 1시까지 학교 관찰을 하였다. 관찰 내용은 수업관찰, 자유 시간 관찰, 학교 사생대회, 중간고사, 및 학교 장애인의 날 행사 등이었으며, 이 학교에서 일반교사들이 장애학생 통합을 어떻게 이해하고 실행하는 지를 이해하기 위한 목적으로 관찰을 실시하였다. 6주 동안 일반교사의 수업관찰은 총 6회 진행되었다. 관찰된 수업은 일반학급 교사가 장애학생이 있는 일반학급의 수업을 진행할 때 실시되었다. 연구 참여 교사들이 장애학생이 통합된 교실의 수업을 진행하는 수업 시간표에 따라서 교사의 동의를 얻어 수업관찰을 진행하였으며 수업을 관찰 시, 인문계 고등학생의 면학 분위기에 방해가 될 것을 염려하여 비디오 설치는 하지 않았고, 교실 뒤쪽에 의자를 놓고 교사의 수업을 음성녹음 하였고, 일반교사가 장애학생과 상호작용하는

장면을 집중 관찰하였다. 매 수업관찰이 끝난 직후에 필드노트(Field note)에 그날 관찰 한 내용의 핵심이나 인상적인 내용 혹은 다음 관찰 시 주목해야 할 부분들을 기록하여 저장하였고, 이러한 필드노트 내용들은 자료를 분석하고 결과를 도출할 때 활용되었다. 이 6주간의 수업 및 학교 관찰을 하는 동안 일반교사들이 장애학생과 대화 및 상호작용을 할 때, 그리고 일반학생들에게 장애학생과 관련된 의견을 나눌 때와 학교의 행사(사생대회 및 전교생 대상 장애인의 날 행사)에 장애학생을 포함하고 참여시키는 방법 등을 위주로 관찰을 실시하였다.

### 3. 자료 분석

수집된 인터뷰 내용과 수업관찰, 학교 참여관찰 내용들은 연구문제를 기준으로 하여 Braun과 Clarke (2006)이 제시한 주제분석(Thematic Analysis) 절차를 따라서 분석하여 주제들을 도출하였다. Braun 과 Clarke의 주제분석 절차는 다음과 같다.

#### 1) 자료 분석 절차

##### (1) 자료와 친숙해지기 (Familiarizing yourself with your data)

이 과정에서 주로 하는 활동은 인터뷰, 관찰 자료 전사하고, 전사된 자료를 여러 번 반복하여 읽어서 전반적인 데이터의 흐름과 초기 떠오르는 코드들을 기록한다. 이 과정에서 본 연구자는 녹음된 인터뷰 자료, 수업관찰 자료, 학교 행사 참여관찰 기록지, 매 학교 방문 때마다 작성되었던 필드노트를 Microsoft Word프로그램을 사용하여 전사하였으며, 전사된 내용은 질적 연구자료 분석 프로그램인 Nvivo 8 프로그램에 변환 및 저장하였다. 전사된 내용은 MS word로 총 120페이지 분량이 나왔다.

##### (2) 초기 코드 생성하기 (Generating initial codes)

체계적인 방법으로 모든 데이터를 대상으로 연구 주제와 관련된 내용에서 코드를 도출한다. 본 연구에서는 예를 들어 일반교사가 “우리학교 특수학급에 아이들이 다니는 거 그게 통합교육 아닌가요?” 라고 인터뷰 한 내용을 “통합교육의 의미-특수학급”, “물리적 통합”, 그리고 “일반학교 소속” 이라는 코드를 생성하였다. 이러한 방법으로 모든 전사된 내용을 분석하였을 때 최종적으로 64개의 코드가 생성되었다.

##### (3) 주제찾기 (Searching Themes) 및 주제 리뷰하기 (Reviewing Themes)

생성된 코드를 비교 및 대조하여 생성된 코드간의 관계를 설명할 수 있는 주제를 찾는다. 코

드들 간의 연관 관계라든지 같은 코드로 구분되었지만 상반된 내용들이 있는 경우 등을 고려하여 코드들을 대표 및 설명 할 수 있는 주제들을 생성한다. 이 과정에서 총 7개의 주제들이 도출되었다. 이 과정에서 연구의 신뢰도를 위하여 코드 생성 및 주제 도출과정을 위스콘신 매디슨 사범대학 소속 질적 연구자 모임 (QSIG: Qualitative Study Interest Group)에서 한 학기동안 6회에 걸쳐서 발표하고, 동료 연구자들에게 조언을 얻는 동료 보고법(Peer-Debriefing)을 사용하여, 주제를 도출할 때 본 연구자의 편견이 영향을 주지 않도록 노력하였다.

#### (4) 주제 정의 및 이름 붙이기 (Defining and naming themes)

본 연구의 연구문제는 인문계 고등학교 일반학급 교사들의 통합교육에 대한 인식과 그들이 사용하는 통합교육 실천방법이다. 이 연구 문제에 답을 얻기 위하여 데이터를 분석한 결과 7개의 주요 주제 (major themes)들이 도출되었다. 인문계 고등학교 교사들의 통합교육 인식에 대한 주제는 “법적 강제 조항”, “같은 학교, 다른 시스템”, “일반학급 견학”, 그리고 “시간 낭비” 로 정의되었고, 일반교사들이 주로 사용하는 통합교육 실천방안 으로는 “안전요원-안전 확인”, “일반학급 견학 허락”, 그리고 “교육활동에서 제외시켜주기” 이었다.

## 2) 연구의 신뢰도

본 연구에서는 연구의 신뢰도를 확보하기 위하여 질적 연구 방법에서 보편적으로 사용하고 있는 삼각검증법을 사용하였다. 결론을 도출하기 위하여 한 가지의 자료에 의존하지 않고 개별 심층 면접, 수업관찰, 자유 시간 참여관찰, 그리고 학교운영계획서, 특수학급 운영계획서, 가정통신문, 개별화된 교육계획안 등을 포함한 서류 조사 등을 통하여 자료를 수집하였고, 현장노트, 메모 등을 활용하여 연구의 진실성을 확보하였다. 또한, 연구자의 편견이나 경험이 주제 도출과 결과분석에 미치는 영향을 줄이기 위하여 한 학기 동안 6회에 걸쳐 동료 보고법 (Peer-Debreifing)을 사용하여 특수교육 전문가 및 질적 연구 전문가 집단의 감수를 받았다.

## III. 연구 결과

### 1. 인문계 고등학교 교사에게 통합교육이란?

1) 법적 강제조항 : 그 아이들을 막을 도리가 없다고 들었어요.



학교장과 일반교사 2인에게 통합교육에 대해서 어떻게 인식하는지 질문하였을 때 모두 공통적으로 대답한 내용은 통합교육이 법적으로 정해져 있기 때문에 실행되고 있다는 점이었다.

이제는 뭐 법적으로 이 아이들이 오는 것을 막을 수가 없게 되었다고. 장애학생들이 오는 것을 반대하면 큰일 나요. (학교장)

그러게요. 왜 장애학생들을 이 학교로 보내는지는 모르겠어요. 그런데 법적으로 장애학생들이 우리학교에와도 되도록 그렇게 되어 있다고는 들었어요. 그래서 아이들이 이 학교로 오는 것인가요? (일반교사 A)

학교장과 일반교사가 인식하는 통합교육의 중요한 의미 중 하나는 통합교육이 법적으로 규정된 내용이라는 점이다. 일반교사의 통합교육에 대한 동의나 합의에 의해서 시작되고 이루어진 통합교육이 아니라 이들이 ‘어쩔 수 없이’ 강제적으로 하고 있다는 것을 알 수 있었다.

## 2) 같은 학교 내 분리교육: 특수교사가 하는 거 아닌가요?

인문계 고등학교의 학교장과 일반교사들이 인식하는 통합교육이란 일반학교에 설치된 특수학급에서 아이들이 주로 교육을 받는 이원화된 시스템을 말하고 있었다.

장애 학생들이 우리학교를 다니는 이유는 특수반이 있어서 그런 거 아닌가요? 저는 이 학교의 시스템처럼 몇 시간은 여기 (일반학급) 와서 수업하고, 몇 시간은 특수학급에서 수업하는 거. 이렇게 나눠서 하는 거? 그게 통합교육이 아닌가 하고 생각했어요. (일반교사 A)

저희는 아는 게 아무것도 없잖아요. 그러니까 특수교사가 알아서 하는 거 아닌가요? (일반교사 B)

일반교사들이 이해한 통합교육은 일반학교 내 특수학급을 설치하여 특수교사에 의해서 이루어지는 특수교육을 통합교육으로 이해하고 있었다. 학교장의 통합교육에 대한 인식 또한 일반교사들이 가지고 있는 것과 비슷하였다. 학교장 또한 통합교육을 일반학교 내에 설치된 특수교육이라는 분리 시스템으로 인지하였기 때문에 행정적으로 관리하기에 불편한 점이 있다고 밝혔다.

내가 뭘 특수교육에 대해서 아는 게 있나? 그래서 통합교육이란 걸 할 때 학교장으로서 별도로 특수교육에 대해서 신경 써야 한다는 게 좀 있지... 근데 그거는 특수반 선생님께서 있으니까. 왜 조금 다른 프로그램이잖아. 그렇다 보니까 학교의 어떤 시스템이 이원화 된다는 부담감이 항상 있지 (학교장)

학교장과 장애학생 통합학급을 담당하고 있는 일반교사들은 통합교육이 일반학교 내에 특수학급을 설치하여 특수교사가 주도적으로 교육하는 것을 통합교육이라고 이해하고 있었다. 따라서 일반교사와 학교장은 스스로를 통합교육의 주체로 보지 않음을 알 수 있었다.

### 3) 장애 학생의 일반학급 방문: 잠깐 왔다가는 것이니까 상관없어요.

학교장과 일반교사들은 통합교육을 일반학교 내에 특수학급을 설치하여 운영하는 것이라고 이해하고 있었지만, 이들이 이해하는 통합교육에는 특수학급에서 주로 교육을 받고 일반학급에 하루에 몇 시간씩 와서 시간을 보내는 것도 포함하고 있다. 하지만 일반 학급에서 장애학생들이 하는 활동이 아무것도 없고, 아무런 소속감을 느끼지 못하기 때문에 단지 일반학급에 와서 주기적으로 시간을 보내는 것으로만 이해했다.

특수반 학생이 맨날 저희 교실에 앉아 있지는 않잖아요. 그래서 오면 오는가보다 그리고 가면 가는가 보다 하는 거죠. 오더라도 조용히 앉아있거나 주로 잠을 자고 가기 때문에 수업에 크게 방해가 되지는 않아요. 그래서 저도 크게 신경 쓰지 않아요. (일반교사 A)

위의 일반교사 A가 언급한 것처럼 본 연구에 참여한 학교장과 일반교사들은 장애학생을 부를 때 “특수반 학생”이라는 표현을 사용하였다. 본 연구에 참여한 교사들이 모두 통합학급의 담임이었음에도 불구하고 장애학생의 이름을 부르기 보다는 “특수반 학생”이라는 표현을 주로 사용한 것으로 보아 일반교사들은 장애학생들을 자신의 학급 소속의 담당학생 보다는 “특수학급” 소속의 학생이 하루에 몇 시간씩 통합학급에 방문하는 정도로 인식한다는 것을 알 수 있었다. 또한, 쉬는 시간이나 조레시간에 일반교사들이 또래들에게 장애학생에 대해서 언급할 때에도 “특수반 아이”라는 호칭을 일관적으로 사용하였다. 이러한 교사들의 인식은 그들의 수업시간에 학생들을 대하는 방식과 지도방법을 통해서도 알 수 있었다. 다음은 일반교사 A의 국어 수업관찰 중 있었던 일이다.

장애학생 K: 선생님 저는 국어프린트 3번째 장이 없어요.

교 사 A: 잘 찾아봐. 왜 없어? 사물함도 찾아봐

장애학생 K: 다 찾아봤는데 없어요. 다른 애들은 다 가지고 있는데 나만 없어요.

교 사 A: 그래? 특수반 갔을 때 나눠줬던 건가본데? 네가 특수반에 가 있는 동안에 여기서 나눠주는 프린트는 우리도 어쩔 수 없어. 여기 올 때만 받는 거야.

이러한 교사들의 인식은 자연스럽게 통합학급 또래의 인식과 상호 작용에도 영향을 주는 것

으로 보였다. 다음은 교사 B와의 인터뷰 내용이다.

아이들은 “특수반 아이”가 우리 반에 있는 것 자체를 그렇게 반기는 것 같지는 않아요. 그냥 무시하거나, 방관하는 식으로 한다든지. 특수반 아이들도 또 그 아이들대로 뭉쳐서 노는 것 같더라고요. (일반교사 B)

위에서 알 수 있듯이 본 연구에 참여한 일반교사들에게 통합교육은 특수학급에서 특수교사에 의해서 받는 교육을 주로 통합교육이라고 생각했지만 또한 일반학급에 학생이 와서 수업을 받는 것 또한 통합교육의 일부분이라고 이해하고 있다. 하지만 이들이 생각하는 통합학급 수업은 교육적 혹은 사회적 지원이라기보다는 장애학생들에게 통합학급에 와서 시간을 보낼 수 있도록 허락하는 수준인 것으로 볼 수 있었다.

#### 4) 시간낭비: 아이들이 누워 자는 시간이 아깝죠.

본 연구에 참여한 학교는 인문계 고등학교로 학생들의 대학입학을 그 목표로 교육활동이 이루어지는 학교이다. 학교장과 일반교사들은 모두 이 학교의 목표는 가능한 많은 학생들이 대학에 가도록 교육하고 지원해 주는 일이라고 대답하였다. 따라서 대학진학이 어려운 장애학생들이 이 인문계 고등학교에 진학하여 수업을 듣는 목적을 기본적으로 이해할 수 없다는 입장이었다. 그렇기 때문에 학교장과 일반교사들에게 장애학생이 통합학급에 와서 앉아 있다는 것은 기본적으로 “장애학생의 시간 낭비”로 보고 있었다. 다음은 일반교사 A 와 B의 인터뷰 내용이다.

솔직히 안타까운 마음이 들어요. 아이들이 자력갱생할 수 있는 실질적인 시간을 보내야 하지 않을까 하는 생각이 들어요. 여기서 무의미하게 앉아서 시간을 죽이는 것 보다 다른 거 했으면 좋지 않겠어요? (일반교사 A)

아니 그럼 특수교육 하시는 분들은 장애학생들이 여기 교실에 와서 뭔가를 배울 수 있다고 생각하시는 건가요? 장애학생들을 이렇게 방치하지 마시고 특수학급에서 가르치면 학생들한테 훨씬 유익할 텐데 하는 생각을 자주 하게 되요. 여기서 해줄 게 없으니까.... (일반교사B)

기본적으로 일반교사들은 장애학생이 인문계 고등학교에서 배울 수 있는 것이 없다고 생각하기 때문에 인문계 고등학교 통합학급에서 시간을 보내는 것 자체가 장애학생들에게는 “시간낭비”라고 인식하고 있었다. 또한, 통합교육은 특수교사가 주도적으로 장애학생을 지도하는 것이라고 인식하기 때문에 일반교사들이 수업시간에 장애학생들에게 “시간 낭비”가 되지 않도록 어떠한 지원을 제공해야 한다는 인식은 없었다.

## 2. 통합교육 실천방법

본 연구에 참여한 학교장과 일반교사가 인식한 통합교육은 일반학교 내 특수학급을 설치하여 주로 특수교사에 의해 교육을 받고 하루에 몇 시간 통합학급에서 특별한 가이드 없이 참관하는 것을 의미했다. 일반교사들이 이해한 통합교육이 주로 특수교육 주도의 교육이었기 때문에 일반교사들이 그들의 교실에서 사용하는 교육전략들은 수동적이고 관조적인 것들이 대부분 이었다. 다음은 일반교사들과의 인터뷰와 관찰을 통하여 도출된 결과들이다.

### 1) 안전 확인하기: 다른 아이들한테 해코지 당하지 않나 수시로 살펴요.

일반교사가 장애학생을 지도하는데 있어서 가장 걱정하고 노력하는 것은 장애 학생의 학교 내 안전이었다. 다음은 일반교사 B와의 인터뷰 내용이다.

교과교사로서 수업하는데 있어서 장애학생을 위해서 신경을 더 많이 쓴다든지 그런 거는 없어요. 일반담임으로서는 특수학급 아이가 소외되지 않는지, 혹은 다른 아이들한테 맞지는 않는지 그런 거를 신경 써야 되죠. 그런 거 말고는 별로 없는 것 같아요. (일반교사 B)

가장 두려운 것은 내가 없을 때 다른 아이들이 해코지 하지 않을까 그게 가장 신경이 쓰여요. 애들이 잘 해주고 그렇다면 문제가 없겠지만 사실 멀쩡한 아이들 사이에서도 왕따가 생기고 괴롭히고 싸우고 그러는데 이 아이의 약점을 잡아서 혹시 괴롭히지는 않을까 늘 걱정이 되요. (일반교사 A)

교사들은 주로 교사들이 교실에 없을 때 장애학생들의 신변에 위험이 생길 것을 걱정하고 있었다. 따라서 장애학생의 안전을 위해서 조례 및 종례 시간에 통합학급 학생들에게 “특수반” 학생에게 잘 해줄 것을 권고하고, 교사B의 경우에는 학급에 장애학생을 도와줄 도우미 학생을 선발하여 쉬는 시간이나 학급 간 이동할 때, 그리고 학교 외부활동인 사생대회 등에 도우미 학생을 선발하여 장애학생을 도와주도록 하였다.

### 2) 수업 및 교실 활동에서 제외시켜주기 : 못하는 거 아는데 시키면 그렇잖아요?

일반교사들은 장애학생들이 통합학급에서 배울 수 있는 것이 없고 학생들이 그저 시간을 낭비하는 것으로 인식하고 있었다. 또한 이러한 문제들을 개선하는 것은 전적으로 특수교사의 역할이라 보고 있었기 때문에 일반교사들이 장애학생들을 위해서 수업활동과 나머지 자유 시간 및 청소활동 등에 배려하는 것은 장애학생들을 학업과 학급활동에 배제시켜주는 것이었다. 다음

은 이를 나타내주는 교사들과의 면담 내용이다.

근데 그 아이(장애학생)는요 그냥 자요. 저는 몰랐는데 수업을 하는데 자고 있더라고요. 너 왜 자냐고 그랬더니 애가 막 침까지 흘리면서 자더라고요. 특수교육 선생님들이 목록에 특징을 적어주신 걸 보니까 원래 침을 잘 흘린다고 적혀 있더라고요. 그래서 그 이후부터는 수업시간에 뭐 시키지 않고 그냥 자도록 내버려둬요.(일반교사 B)

흥미로운 점은 일반교사들이 학생들이 장애가 있다는 사실을 알기 전에는 특별히 더 주의를 기울이거나 교육활동에 참여시키려고 노력을 시도하다가 “장애학생”이라는 사실을 알고 나서 부터는 학생들을 교육활동에서 자동적으로 배제시킨다는 점이었다. 이러한 사실은 다음의 일반교사 A와의 인터뷰를 통해서도 알 수 있었다.

학기 초에 저는 그 아이가 영재학생 인 줄 알았어요. 다른 아이들은 수업시간에 보통 질문을 하지 않는데 그 학생은 이상하게 계속 질문을 하더라고요. 그래서 아 이반에 똑똑한 아이가 한 명 있나보다 그렇게 생각했죠. 그래서 계속 대답도 잘 해주고 그랬어요. 그런데 나중에 알고 보니 ‘특수 학습’ 아이더라고요. 그래서 그 이후부터는 학생이 하는 질문을 좀 자제시켰죠. (일반교사 A)

일반교사들이 장애학생을 수업에 배제시키는 것은 교사들의 수업관찰을 통해서도 확인할 수 있었다. 다음은 교사 A의 국어수업 시간의 관찰 내용이다.

교사 A: 자 프린트물 보고 있지? 1번부터 돌아가면서 답을 말해보자. 너부터!

**(앉은 자리 순서대로 학생을 발표시킴)**

학생 1: 1번에 3번이요.

교사 A: 그래. 다음

학생 2: 2번에 1번이요.

교사 A: 뭐라고? 다시 문제를 읽어봐.

학생 2: (문제를 속으로 다시 읽어 본 다음에) 그럼 2번이요.

교사 A: 그래. 다음

**다음은 장애학생 차례임**

장애학생: 침묵

교사 A: 다음 너 말해봐 (장애학생 옆 친구를 지목함)

학생 3: 3번의 답은 5번이요.

교사 A: 그래 5번 맞지. 다음?

교사 A의 수업을 관찰 후에 수업관찰 내용을 토대로 두 번째 인터뷰를 할 때, 교사A에게

수업시간에 장애학생을 배제시키는 이유를 물어보았을 때, 교사는 장애학생이 답을 모를 것이고, 그렇다면 괜히 시켜봤자 장애학생이 곤란해 할까봐 자동적으로 장애학생을 배제 시켰다고 답변하였다. 일반교사가 장애학생을 학습활동에 배제시킨 것은 장애학생에 대한 배려였다고 덧붙여 말하였다. 다른 일반교사B의 수업시간에도 같은 방식으로 장애학생이 배제되었다. 또한, 장애학생들은 학습활동 외에 청소시간에도 반 아이들이 돌아가면서 청소나 주변활동을 할 때에도 ‘장애학생’이라는 이유로 자동적으로 배제 되었다.

### 3) 급우들에게 좋은 모델 보여주기 : 아이들이 보고 있잖아요.

일반교사들은 장애학생의 통합을 위해서 학업 적으로 장애학생들에게 관심을 갖거나 어떠한 부가적인 교육적 서비스를 제공하기 보다는 다른 급우들 앞에서 좋은 모델을 보이려고 노력하고 있음을 알 수 있었다. 다른 통합학급 학생들 앞에서 장애학생들을 인격적으로 대함으로서 급우들이 장애학생과 원만한 학교생활을 할 수 있도록 하기 위함이었다. 다음은 교사B와의 인터뷰 내용이다.

장애 학생이 질문을 하면 그때마다 아주 친절하게 대답을 하려고 노력을 하죠. 왜냐하면 다른 학생들이 보고 있는데 솔직히 조금 귀찮기는 하거든요. 그런데 내가 귀찮다는 느낌을 애들이 눈치 채면 안 되니까 그러면 아이들마저도 이 아이를 귀찮아하거나 무시할 수 있다는 생각이 들어서 평범한 아이를 대하는 것보다 성의를 가지고 대답을 해주는 편입니다. (교사 B)

본 연구에 참여한 학교장과 일반교사들은 장애학생에 대한 지식이 풍부하지 않고 단지 장애 학생의 담임교사를 몇 년 해 본 경력이 있다. 따라서 이들이 담임을 맡고 있는 학급에서도 적극적으로 장애이해 교육을 하기 보다는 학생들 앞에서 교사 스스로가 장애 학생을 무시하지 않으려고 노력하는 것과 일반학생들의 인성교육을 통해서 급우들이 장애학생들과 자연스럽게 어울리도록 하는 방법을 사용하였다. 다음은 교사 A와의 면담 내용이다.

암묵적으로 이 아이는 특수반이다 이 정도만 이야기 하고, 애들도 다 아는 상황이었고 근데 그 아이가 이제 제 수업시간에 없거나 그럴 때는 사회적 약자를 대할 때는 이렇게 저렇게 해야 한다 뭘 그런 교훈적인 이야기를 하려고 노력하는 편이에요. (교사 A)

위에서 살펴본 바와 같이 인문계 고등학교 일반교사들은 인문계 고등학교 특성상 교사의 역할이 학생들이 대학입학시험을 잘 준비하는 것으로 인식했다. 이에 따라서 대학입학이 어려운 장애학생들이 통합되어 있는 교실에서 일반교사 사용하고 있는 통합교육 방법은 장애학생의 신

변의 안전을 수시로 확인하고, 교과와 교육활동에서 장애학생들을 배제하여 장애학생들이 다른 또래들에게 수치감을 느끼지 않도록 하며 교사 스스로가 장애학생들을 대할 때 인내심을 가지고 대하여 다른 또래들에게 좋은 모델을 보이려고 노력하는 것이었다.

## IV. 논의 및 제언

본 연구의 목적은 인문계 고등학교 일반교사가 통합교육을 어떻게 이해하고 있는지, 그리고 그들이 이해한 통합교육을 교실 현장에서 어떻게 실행하는지를 이해하는데 그 목적이 있다. 학교장과 일반교사와의 개별심층 인터뷰와 수업관찰 그리고 자유 시간 및 다양한 학교 이벤트에 참여관찰 등을 통하여 자료를 수집 및 분석하였다. 연구 결과는 인문계 고등학교 일반학급 교사는 통합교육을 (1) 법적 강제조항, (2) 일반학교 내 특수학급에서 이루어지는 교육, (3) 장애학생의 일반학급 참관, 그리고 (4) 장애학생의 시간낭비 라고 인식하고 있었다. 일반교사들이 통합교육을 위에서 언급한 4 가지로 이해하고 있었기 때문에 통합학급에서 교사들이 사용하는 통합교육 방법은 (1) 장애학생의 안전 확인하기, (2) 교과 및 학급 활동에서 배제시키기, (3) 일반학생들 앞에서 장애학생에게 친절하게 대하기 등이 있었다. 이러한 연구결과를 토대로 연구결과에 따른 몇 가지를 논의하고자 한다.

### 1. 통합교육-서로 동의되지 않은 이야기

통합교육이 우리나라에 소개되고 실시된 지가 30년이 지나 우리나라에 통합교육이 양적으로 성장했지만 여전히 통합교육은 특수교육 관련 전문가들에게만 통하는 특수교육 용어이며 여전히 일반교사들은 통합교육에 대한 정확한 이해가 없었음을 알 수 있었다. 지금까지 일반교사의 통합교육에 대한 인식 및 태도에 관한 연구가 많이 이루어져 왔고, 대부분의 연구 결과들은 일반교사들이 통합교육에 대해 중립적이거나 긍정적인 태도를 가지고 있다고 밝혔다 (권명옥, 김광석, 2005; 안성우, 김미경, 2001; 이순득, 박재국, 손상희, 2001). 하지만 본 연구에서 일반교사들은 몇 년 동안 장애학생을 담임으로 담당할 경험이 있었음에도 불구하고 통합교육을 특수교사의 주도하에 특수학급에서 이루어지는 교육으로 인식하고 있었다. 기존 일반교사들을 대상으로 한 인식연구에서는 교사들이 통합교육에 대한 긍정적인 태도를 가지고 있음에도 불구하고, 실제 통합교육 실천여부에는 괴리가 있다고 밝혀졌었는데 본 연구에서 살펴본 바에 따르면 일반교사가 동의한 통합교육의 정도 자체가 '특수학급에서 특수교사에 의해서 장애학생을 지도하는 것'이라는 물리적 수준의 통합교육이었기 때문에 일반교사의 입장에서는 인식과 실천에 괴리가 존재하

지 않았다. 인식의 괴리는 특수교육 관련 전문가 및 특수교사 집단과 일반교육 교사 사이에 통합교육에 대한 이해에 차이가 있었음을 알 수 있었다. 본 연구의 결과에 따르면 통합학급을 담당하고 있는 일반교사들에게 통합교육이 정확하게 이해되지 않았음을 알 수 있다. 그러나 본 연구에 참여한 교사들은 특수교육 관련된 연수나 통합교육 관련 교육을 받은 경험이 없는 교사들이었기 때문에 최근 사범대학에서 특수교육관련 교과목을 필수로 수강하는 예비교사들과 일반교사들을 대상으로 지속적으로 실시하고 있는 특수교육관련 교사 연수를 받은 교사들의 인식의 변화가 어떻게 일어났는지에 대한 후속 연구가 필요할 것으로 보인다.

## 2. 본말전도: 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육은 어디에?

장애인등에 대한 특수교육법에 정의된 통합교육은 “특수교육대상자가 일반학교에서 장애유형·장애정도에 따라 차별을 받지 아니하고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 말한다.” 하지만 본 연구결과에서 볼 수 있었던 것처럼 일반교사들은 장애학생을 그들의 교육적 서비스를 제공받을 수 있는 대상으로 인식하고 있지 않았다. 장애학생에게 그들의 교육적 서비스를 제공해야 할 필요성을 느끼고 있지 않았으며, 따라서 이들은 수업시간에 아무런 교수적 수정의 노력을 보이지 않았다. 이대식 (2007)의 연구에 따르면 통합학급의 질적인 성장을 위해서는 우선 통합교육에 대한 논쟁이 일반교육은 통합교육을 담당할 능력과 의지가 있는가를 보아야 한다고 피력하였다. 하지만 이미 통합교육이 시행되고 있고 앞으로 더 많은 장애학생들이 고등학교 통합학급에 입학 될 것이지만, 여전히 일반교사들은 통합교육을 담당할 의지가 없는 것으로 보인다. 따라서 이러한 문제를 해결하기 위하여 지속적인 일반교사 연수와 예비교사 양성과정에서 꾸준히 장애학생 이해 및 교육적 지원방안을 훈련시켜야 한다고 본다.

이숙향과 안혜신 (2011)년 통합교육 경험이 있는 장애학생과 학부모를 대상으로 그들의 통합교육 경험과 인식을 알아본 연구에서도 상당수의 많은 부모들이 일반학교에서 통합교육을 포기하고 특수학교로의 전학을 결정하는 직접적인 이유가 일반학급 내 수업과 활동참여에 대한 지원을 받지 못하여 수업시간에 아무것도 하지 않고 방치되고 있기 때문이라고 밝혀 통합교육이 장애학생의 요구에 맞춰 이루어지지 않음을 알 수 있다. 본 연구에 참여한 학교장과 통합학급 일반교사의 장애학생에 대한 인식 및 그들의 통합교육 실천을 관찰 한 결과 장애학생들은 통합학급에서 “적절한” 교육적 서비스를 받기 보다는 오히려 교육적 서비스에서 제외되는 것을 볼 수 있었다. 통합교육의 주체인 일반교육 교사들이 통합교육의 근본적인 필요성에도 동의하지 않았기 때문에 그들이 이렇게 장애학생들을 방치하는 것은 어떻게 보면 당연한 듯 보인다. 왜냐하면 그들에게 통합교육은 법적 강제이며, 특수교사가 담당해야 할 교육이기 때문이다. 따라서 앞으로 통합교육이 확대되고 있는 중고등 학교의 일반교사들을 대상으로 지속적인 통합교육 관련



연수 및 훈련을 제공할 필요가 있다고 본다.

### 3. 인문계 고등학교 입시문화가 통합교육에 미치는 영향

인문계 고등학교의 입시위주의 학교문화가 장애학생의 통합교육에 큰 영향을 미치는 것을 알 수 있었다. 본 연구에 참여한 학교장과 일반교사들은 모두 고등학교의 목적이 학생들로 하여금 최대한 대학입시 시험을 준비하고 대학교에 잘 진학하는 것을 최우선 목표로 꼽았다. 이에 맞추어 모든 학교의 교육과정과 대내외 학교 행사들 그리고 학생들의 행동규칙들은 대학입시준비에 맞추어져서 이루어지고 있었다. 그렇기 때문에 인지적 결함으로 인하여 수능준비 위주의 수업에 따라가지 못하는 학생들은 자동적으로 수업활동에 배제되고 있었다. 인문계 고등학교의 대학입시 위주의 수업문화는 본 연구에 참여한 교사들의 수업방식과 학생지도에도 영향을 주는 것으로 보였다. 이 연구에 참여한 교사 모두들 학생들의 인성교육에도 시간을 할애하고 싶지만 입시 위주의 학교문화 때문에 정작 필요한 인성교육을 하지 못하는 현실을 안타까워하고 있었다. 이러한 입시위주의 고등학교 문화가 일반교사들의 통합교육 및 장애학생에 대한 부정적 인식이나 통합교육에 무관심함을 초래했을 것으로 본다. 이는 안성우와 김미경(2001)의 초·중·고등학교 교사들의 통합교육에 대한 태도비교 연구 결과와도 일치한다. 이 연구에서 대부분의 교사들이 통합교육에 대해 전반적으로 긍정적인 태도를 가지고 있었지만 초등학교 교사에 비하여 중고등학교 교사들은 덜 호의적인 것으로 나타났는데, 이러한 원인을 중고등 학교의 교육현실이 영향을 주었을 것으로 보고 있다.

고등학교의 대학입시 위주의 학교문화는 단기간에 바뀌지 않을 것이다. 그러나 현재 고등학교에서 통합학급이 설치된 대부분의 학교가 인문계 고등학교라는 점을 고려한다면 대학입시를 준비하는 대부분의 학교 문화에서 같은 목표를 가지지 않는 장애학생들이 교육현장에서 소외되지 않도록 별도의 구체적인 교육목표와 그에 따른 교육서비스가 마련되는 것이 시급하다고 볼 수 있다. 또한 인문계 고등학교가 아닌 공업고등학교, 정보화고등학교 등의 전문계 고등학교와 특성화 고등학교에서는 학교문화와 교육목표가 장애학생의 통합교육에 어떠한 영향을 미치는 지에 대해서도 심도 깊은 연구가 필요하다고 본다.

마지막으로 본 연구의 한계점으로는 서울시 소재의 인문계 고등학교 한 곳의 통합교육을 연구하였고, 또한 연구 참여 교사도 학교장과 일반교사 2인이었기 때문에 한 학교의 사례를 통하여 도출한 본 연구의 결과를 일반화하기에는 어려움이 있다. 본 연구에서는 교사들의 인식과 그들의 인식에 따른 실제 통합교육 방법에 관심이 있었기 때문에 연구 참여교사가 인터뷰와 수업 관찰을 허락해야 하는 부담감이 존재하여 본 연구에 참여할 수 있는 교사를 찾기가 쉽지 않았다. 또한 본 연구가 한 학기동안만 진행되어 한 학교의 학교 문화를 충분히 이해하는 데에도 한계가

있다고 본다. 따라서 앞으로의 연구에서는 고등학교의 학교문화가 교사들의 장애학생에 대한 태도와 교육방법에 어떠한 영향을 미치는지 문화기술적 방법으로 장기간의 참여연구가 이루어진다면 보다 심도 깊은 결과들을 도출 할 수 있을 것이라고 본다.

## 참고문헌

- 권명옥, 김광석 (2005). 장애아동의 통합교육에 중학교 일반교사들의 태도. **특수교육재활과학연구**, 44(2). 123-147.
- 교육과학기술부 (2011). 특수교육연차보고서.
- 김현진, 강옥려 (2008). 통합학급 담당교사의 통합교육에 대한 인식 및 운영에 대한 분석연구. **특수교육연구**, 15(2). 33-55.
- 안도연 (2010). 유치원 원장과 교사의 장애유아 통합교육에 대한 준비도 및 인식조사연구. **통합교육연구**, 5(1). 47-65.
- 안성우, 김미경 (2001). 장애아동들의 지역학교내 통합교육에 대한 초·중·고등학교 교사들의 태도 비교연구. **특수아동교육연구**, 3. 95-115.
- 이대식 (2007). 성공적인 통합교육에 필요한 일반교육의 조건. **통합교육연구**, 2(1), 1-17.
- 이숙향 (2010). 국내 중등 통합교육 연구의 동향 및 향후 과제 고찰. **특수교육저널: 이론과 실천**, 11(3). 339-369.
- 이숙향, 안혜신 (2011). 중등 통합교육의 현실 및 지원요구에 대한 질적연구: 장애학생과 부모의 통합교육 경험 및 인식을 중심으로. **지적장애연구**, 13(1). 203-235.
- 이순득, 박재국, 손상희 (2001). 통합교육의 실태와 통합교육 교사의 태도. **특수아동교육연구**, 3, 61-78.
- 정정진(2009). 통합교육에 대한 초등학교 일반교사의 1993년과 2008년의 태도비교. **통합교육연구**, 4(1).101-133.
- 정주영 (2004). 정신지체 초등학생의 일반교육과정 참여에 대한 통합학급 교사의 인식과 실제. **특수교육연구**, 11(2). 309-336.
- 주미경, 김정연(2009). 고등학교 과정에서의 효율적인 통합교육 실행을 위한 일반교육교원의 인식연구. **특수교육저널:이론과 실천**, 10(4). 397-420.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2006). Including high school students with severe disabilities in general education classes: perspectives of general and special educators, paraprofessionals, and administrators. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 174-185.
- Cook, B.G., Semmel, M.L.,& Gerber, M. M (1999). Attitudes of principals and special

education teachers toward the inclusion of student with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 20, 199-207.

Fisher, M., & Meyer, L. H.(2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained education programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27, 165-174.

Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69, 97-107.

Turnbull, H. R., Turnbull, A. P., & Wehmeyer, M. L. (2006). *Exceptional Lives* (5th ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.

Villa, R.A. & Thousand, J.S.(2003). Making inclusion education work. *Educational Leadership*, 6, 19-23.

\* 논문접수 2012년 11월 3일 / 1차 심사 2012년 12월 14일 / 게재승인 2012년 12월 19일

\* 김민영: 단국대학교 특수교육과를 졸업하고 동 대학원에서 석사, 미국 위스콘신 매디슨(University of Wisconsin-Madison) 대학에서 특수교육 전공으로 박사학위를 취득하였다. 현재 노팅햄 대학교 특수교육과 교수로 재직 중이다.

\* E-mail: Minyoung.Kim@nottingham.edu.my

## Abstract

## Qualitative Case Study on School Principal and General Education Teachers' Experiences of Inclusive Education and Classroom Practices at College-Bound High School\*

Kim, Minyoung\*\*

The purpose of this study is to understand how general education high school teachers understand inclusive education and how they implement inclusive education strategies at their classrooms based on their personal beliefs on inclusion. To investigate these research questions, individual in-depth interviews, classroom observations, and participant observation of school events for one school semester were implemented. Qualitative Data were analyzed with Nvivo 8 software according to the procedures of Thematic Analysis recommended by Braun and Clarke (2006). In terms of teachers' perceptions on inclusive education, 7 themes were identified through data analysis. For general education teachers, inclusive education meant (1) compulsory law, (2) special education taught by special education teachers at general education school building, (3) permitting students with disabilities to sit in general education classroom, and (4) waste of time for students with disabilities. In terms of their inclusive education practices, general education teachers implemented following strategies in their classrooms; (1) checking safety of students with disabilities, (2) excluding students with disabilities from intensive academic activities and school activities, and (3) being a good model for students without disabilities to teach how to be nice to students with disabilities. Discussions and implications on these findings will be addressed.

Key words: High school Inclusion, General Education Teachers' attitudes, Inclusion practices

---

\* This is the reconstituted article from Minyoung Kim(2010)'s doctoral dissertation

\*\* Assistant Professor, University of Nottingham.

