

## 소규모 초등학교 특수교육서비스에 대한 통합학급 교사와 특수교사의 인식 연구\*

오 연 희 (영암초등학교)\*\*

김 라 경 (광주교육대학교)\*\*\*

---

### <요 약>

---

본 연구는 소규모 초등학교에서 통합학급담임 경험이 있는 일반교사와 소규모 초등학교에서 근무·순회 경험이 있는 특수교사의 경험을 분석함으로써 소규모 초등학교 특수교육서비스에 대한 인식에 대해 탐구하고자 하는데 목적이 있다. 이를 위해 전라남도교육청 소속 통합학급 교사 10명과 특수교사 10명을 목적 표집 방법을 사용하여 모집한 후 심층 면담하고 결과를 분석하였다. 그 결과 소규모 초등학교에서 이뤄지고 있는 특수교육서비스에 대한 통합학급 교사와 특수교사의 인식은 학생지도, 인간관계, 행·재정적 요구, 교사의 직무스트레스의 4개 범주, 그에 따른 8개 대주제, 18개 소주제로 도출되었다. 본 연구는 처음으로 소규모 초등학교 통합학급에서 이루어지는 특수교육서비스에 대한 연구를 실시하였고 통합학급 교사와 특수교사 모두의 인식을 심층적으로 비교하고 분석 연구했다는 점에서 의의가 있다.

---

**핵심어:** 소규모 초등학교, 특수교육서비스, 통합교육, 특수교사, 통합학급 교사, 인식

---

\* 이 연구는 제1저자의 석사학위논문을 수정 및 보완한 것임

\*\* 제 1저자: 영암초등학교 교사

\*\*\* 교신저자: 광주교육대학교 교수(rahkyungkim@gmail.com)

## I. 서론

### 1. 연구의 필요성

오늘날 특수교육의 가장 큰 흐름 가운데 한 가지는 모든 장애학생들에게 통합교육을 제공하려는 노력이며, 이에 따라 국내에도 통합교육에 대한 노력이 꾸준히 활발하게 이루어지고 있다. 2017년에는 전체 특수교육 대상자 89,353명의 70.7%에 해당하는 63,154명의 학생들이 14,490개의 특수학급과 47,564개의 일반학급에서 교육을 받고 있다(교육부, 2017). 특히 초등학교의 경우는 전체 35,505명의 특수교육 대상자 중 22,400명이 특수학급에서 교육을 받고 있으며, 6,249명이 일반학급에 전일제 특수교육을 받고 있을 정도로 배치 측면에서 통합교육은 성공적이라 할 수 있다(교육부, 2017).

상당수 장애학생들이 일반학교에서 통합교육을 받으면서 통합교육에 대한 관심 또한 크게 증가하면서 국내에서도 통합교육에 대한 인식, 실천, 또는 지원에 관한 다양한 주제의 연구들이 이루어져 왔다. 특히 통합교육에 대한 인식에 관한 연구들도 상당 수 실시되었는데 통합 환경에 있는 비장애인의 인식 개선(전병운, 박현옥, 강영애, 박현주, 2006), 통합교육에 대한 장애학생의 태도(Park & Chae, 2006), 통합학급 교사의 기피 경험 및 어려움(이진일, 이광수, 2015; 정수원, 2007; 지종민, 2010; 한솔잎, 2008) 통합학급 담당교사에 대한 지원 요구(김라경, 2014; 류기연, 2001; 이수영, 김은경, 2008; 전혜린, 이기정, 2014; 최정미, 이성환, 변찬석, 2009) 등 다양한 주제에 대한 연구가 진행되어 왔다. 하지만 이런 많은 연구에도 불구하고 현재까지의 연구는 주로 통합학급 교사의 입장에서만 통합교육을 연구했다는 제한점이 있다. 통합학급 교사와 특수교사 두 집단 모두에 대한 인식에 대한 일부 연구가(김화정, 장종수, 최용재, 2012; 방명애, 임대섭, 2009; 정상영, 2002) 선행되었지만, 이 역시 전반적인 교사 자질이나 교사 간의 협력에 관한 연구였으며, 통합교육에 대한 특수교사와 통합학급 교사의 인식을 동시에 세부적 변인들로 살펴본 연구는 거의 없다고 볼 수 있다.

2017년 현재 전국에는 6,040개의 초등학교가 존재하며(한국교육개발원, 2017), 학교의 수만큼 교사들이 처한 근무 환경은 다양하다. 그러나 지금까지 특수교육과 일반교육의 간극을 해소하는 데 초점을 맞췄기 때문에, 특수교육 내부의 격차에 대해서는 비교적 간과해왔다는 지적이 보고되고 있다(이두휴, 2017). 특수교육 내부의 격차를 일으키는 요인 중 학교의 규모는 중요한 고려 사항이다. 학교의 규모는 교사에게 직·간접적으로 영향을 미칠 수

있으며(김성은, 2013), 이는 학교의 규모에 따라 학생들이 경험하는 특수교육의 질이 달라질 수 있음을 의미한다. 특히 작은 학교일수록 교사들은 행정업무에 대한 부담을 더 크게 가지고 있기 때문에 (조대연, 가신현, 유주영, 김종운, 2015). 이러한 학교의 행정업무에 대한 추가적인 부담은 일선 학교 통합학급 교사를 기피하는 요인으로 작용할 수 있다(이진일, 이광수, 2015). 즉, 특수교육여건의 격차는 특수교육 대상자들에게 제공되는 교육서비스의 격차를 초래하고, 결국에는 교육적 성과의 차이를 초래하는 원인이 될 수 있다(이두휴, 2017). 이에 따라 최근 들어 학교 규모에 따른 통합교육에 대한 교사의 인식에 대한 연구가 필요성이 지적되고 있다.

소규모 초등학교에는 특수학급이 미설치된 경우가 많기 때문에 주로 순회교육의 형태로 특수교육이 이뤄지고 있다. 1994년 개정된 ‘특수교육 진흥법’을 계기로 교육제도의 혜택을 받기 어려운 장애 아동들에게 채택·순회교육의 기회가 확대되었다. 2003년 2,599명이던 순회교육 대상자는 매년 꾸준히 증가하여 2017년에는 4,458명으로 증가하였으며, 이 중 특수교육센터 순회교육 대상자 수는 2,293명에 이른다(교육인적자원부, 2003; 교육부, 2017). 이러한 학생 수 증가에 따라 순회교육 학급 수도 2017년 597학급으로 확대되었으며 순회교육의 내용과 형식은 다양하다(교육인적자원부, 2003; 교육부, 2017). 여러 선행연구들이 순회교육 운영 전반에 대한 경험 및 운영실태(고은정, 임경원, 2015; 김현집, 송승현, 2010; 김형진, 2016; 송여미, 박희찬, 2014; 이경태, 문상진, 전병운, 2016; 이동원, 류재연, 방경옥, 2013; 최안나, 박지연, 2017)에 대하여 연구하였으나, 모두 순회교사의 입장에서 통합교육을 바라보았다는 제한점이 있다.

이러한 제한점들을 바탕으로 본 연구에서는 소규모 초등학교에서의 통합교육의 모습과, 이에 대한 특수교사와 통합학급 교사의 인식을 연구하여 소규모 초등학교 특수교육서비스가 나아가야 할 방향에 대하여 탐구하고자 하였다. 소규모 초등학교에서 근무하는 교원들의 인식을 분석을 통해 소규모 초등학교의 장애학생들을 위한 특수교육서비스 질과 및 교사의 직무환경 개선에 도움이 되길 바란다.

## 2. 연구 문제

본 연구는 소규모 초등학교 통합학급담임 경험이 있는 교사와 소규모 초등학교 근무·순회 경험이 있는 특수교사의 경험 연구를 통해 소규모 초등학교 특수교육서비스에 대한 인식을 탐구하고 지원방법을 모색하고자 하는데 목적이 있다. 연구목적을 달성하기 위해 구

체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 전라남도지역 소규모 초등학교에서 특수교육은 어떻게 실시되고 있는가?

둘째, 전라남도지역 소규모 초등학교에서 이뤄지고 있는 특수교육서비스에 대한 통합학급 교사와 특수교사의 인식은 어떠한가?

셋째, 전라남도지역 소규모 초등학교의 효율적 통합학급 운영을 위해 필요한 지원은 무엇인가?

### 3. 용어의 정의

#### 1) 소규모 학교

우리나라에서 소규모 학교에 대한 명료한 기준이 제시되지 않고 있다. 학교 통폐합 기준은 ‘최소’ 소규모 학교의 기준이라고 판단할 수 있는데, 1981년 9월에는 180명, 1993년 9월에는 100명, 2000년부터는 60명 이하로 하향 조정되어 왔다(임연기, 2013). 현재 농산어촌 지역은 학생 수 60명 이하, 도시지역은 200명 이하인 학교가 교육부의 통폐합 기준이지만 시도교육감이 지역실정을 감안한 기준에 따라 정책을 추진하고 있다(윤홍주, 2014). 본 연구에서는 앞선 선행연구와 교육부가 각 시·도교육청에 통보한 ‘소규모 학교의 통폐합 및 분교장 개편 권고 기준안(교육부, 2016)’을 참고하여 전교생 60명 이하, 6학급 이하의 학교를 소규모 학교로 정의하고 연구를 진행하였다. 연구를 진행한 학교에는 먼 단위 학교뿐 아니라 읍시 소속의 학교도 있었으나, 전라남도지역의 특성을 고려하여 읍시 소속 지역 학교 역시 전교생 60명 이하의 학교를 소규모 학교로 분류하고 연구를 진행하였다.

## II. 연구 방법

### 1. 연구 참여자

연구의 참여자는 전라남도지역 소규모 초등학교 통합학급담임 경험이 있는 교사와 소규모 초등학교에서 근무순회교육 경험이 있는 특수 교사를 목적표집 한 후 눈덩이 표집을 실시하여 각각 10명을 모집하였다. 같은 학교에서 근무하면 경험에 대한 솔직한 진술이 어

럽다는 현장교사들과 연구진의 판단에 따라 연구 결과의 신뢰성을 확보하기 위하여 다른 학교에서 근무하는 교사를 표집 하였다. 면담에 참여한 통합학급 교사와 특수교사의 배경 정보는 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 참여자의 특성 정보

통합학급교사					특수교사				
구분	내용	빈도	%	비고(교사번호)	구분	내용	빈도	%	비고(교사번호)
성별	남	3	30	7,9,10	성별	남	1	10	6
	여	7	70	1,2,3,4,5,6,8		여	9	90	1,2,3,4,5,7,8,9,10
총 교직경력	1-5년	5	50	2,4,5,6,8	총 교직경력	1-5년	7	70	1,2,4,5,6,9,10
	5-10년	2	20	7,9		5-10년	3	0	3,7,8
	10년 이상	3	30	1,3		10년 이상	0	0	

## 2. 연구절차

본 연구의 면담 기간은 2017년 4월부터 5월까지 진행되었다. 연구를 실시하기 전에 특수교육을 전공한 교수 3인에게 내용타당도를 검증받고, 통합학급 교사 1명과 특수교사 1명을 대상으로 예비 면담을 실시하여 면담지의 타당성을 검토하고 추가로 수정·보안하였다. 면담은 교사들이 근무하고 있는 대상 학교와 교육청을 방문하여 개별 면담 형식으로 진행하였다. 면담 내용은 대상자에게 사전에 동의를 얻고 녹음하였으며, 평균 면담시간은 30분-40분이었다. 면담 후 부연 설명이 필요한 부분은 전화 면담을 추가로 실시하였다.

## 3. 자료 분석

녹음된 모든 면담 자료는 자료가 소실되지 않도록 면담 후 2~3일 이내 한글 2010 프로그램을 이용하여 원래 내용 그대로 전사하였다. 전사된 분량은 글자 크기 10포인트, 자간 0, 신명조, 줄 간격 160으로 A4용지 총 72쪽이었다.

자료는 지속적 비교법(constant comparative methods)의 단계에 따라 완성된 전사본을 읽으면서 내용에 따라 코딩하고 유형화하였다(Patton, 2002). 두 연구자들은 전사본을 개별적으로 읽고 자료 속에 내포된 주제를 찾으면서 개방적 코딩 방법으로 코드 북을 작성하였

다. 반복적으로 자료를 읽는 과정을 통해 단어 및 문장을 선별하였고, 반복적으로 나타나거나 의미 있다고 여겨지는 내용을 정리하였다. 이 후 집단협의 과정을 통해 통합된 관점을 확인하였다. 코딩하여 나온 개념은 4개 영역 8개 범주, 18개의 주제로 정리되었다.

#### 4. 연구의 신뢰성 확보

본 연구에서는 자료 분석의 신뢰성을 높이기 위하여 신뢰도에 영향을 미칠 수 있는 요인을 재확인하는 절차를 사용하였다. 먼저, 연구자 2명 이외에도 특수교육을 전공한 교수 2인과 정기적인 만남 과정을 거치면서 해석 과정을 공유하였다. 이를 통해 연구자의 편견을 최소화하며 구성원 간의 검토로 수집한 자료에서 임의적으로 도출한 내용이 있는지 확인하였다(Creswell, 2014). 그리고 최종적으로 완성된 전사본에 대해서는 연구자 2명이 95% 이상의 자료해석 및 코딩이 일치할 때까지 자료해석과 요약을 실시하였다. 분석 과정에서 다중적인 의미로 해석될 수 있는 부분에 대해서는 연구 참여자의 전화 면담을 추가 실시하여 발언의 의미를 명확하게 하고자 하였다.

### Ⅲ. 연구 결과

#### 1. 소규모 초등학교의 특수교육 형태

소규모 초등학교의 특수교육은 대부분 특수학급 미설치로 인해 순회교육의 형태로 이루어지고 있었다. 순회교육은 인근의 일반학교의 특수학급에서 파견된 특수교사 또는 특수교육 지원센터에서 파견된 교사로부터 순회교육의 형태로 진행되고 있었다. 구체적인 결과는 <표 2>와 <표 3>과 같다.

<표 2> 통합학급담임교사가 담당한 특수교육 형태 및 장애학생특성

대상자	순회교육 주당 횟수 및 시간	특수교사 근무기관	일반학생: 장애학생(%)	장애유형	장애정도	비고
통합학급 교사1	2회 2시간	특수교육 지원센터	7:1(14%)	발달장애	경도	순회교육 잘 이뤄지지 않음
통합학급 교사2	2회 4시간	특수교육 지원센터	6:1(17%)	발달장애	경도	체험학습 동행
통합학급 교사3	2회 2시간	특수교육 지원센터	5:1(20%)	지적장애	경도	
통합학급 교사4	2회 4시간	특수학급	6:1(17%)	지적장애	경도	
통합학급 교사5	2회 4시간	특수학급	4:1(25%)	자폐	경도	
통합학급 교사6	1회 1시간	특수학급	5:1(20%)	시각 장애	1급	창·체 시간에만 특수학급
통합학급 교사7	2회 4시간	특수학급	16:2(12.5%)	지적장애	잘 모름	
통합학급 교사8	2회 4시간	특수학급	10:1(10%) 4:1(25%)	ADHD 지적장애	경도	
통합학급 교사9	2회 4시간	특수학급	7:1(14%)	정서장애	경도	
통합학급 교사10	3회 4시간	특수학급	13:1(7.7%) 9:1(11%)	자폐 간질	경도	

<표 3> 특수교사가 담당한 특수교육 형태 및 장애학생특성

대상자	순회교육 주당 횟수 및 시간	특수교사 근무기관	담당 학생 수	장애 유형	장애정도
특수교사1	주2회 4시간	특수학급	2	자폐 정서행동	2급 경도
특수교사2	주2회 4시간	특수교육 지원센터	3	자폐 정서행동, 지적장애	2급 경도
특수교사3	주2회 4시간	특수교육 지원센터	5	지적장애	경도, 중도
특수교사4	주2회 4시간	특수학급	3	지적장애 (다운증후군 포함)	경도, 중도
특수교사5	주2회 4시간	특수교육 지원센터	2	지체장애	경도
특수교사6	주2회 4시간	특수학급	3	정서행동 지적장애	경도 경도
특수교사7	주2회 4시간	특수학급	3	정서행동	경도, 중도
특수교사8	주2회 4시간	특수학급	3	정서행동, 지적장애	경도
특수교사9	주2회 4시간	특수학급	3	지적장애, 정서장애	중도
특수교사10	주2회 2시간	특수교육 지원센터	1	정서행동, 지적장애	경도

순회교육 주당 횟수 및 시간은 보통 주 2회 4시간으로 나타났지만 이 기준과는 달리 실제 운영할 때에는 학사 일정이나 교육청 상황에 따라 다르게 운영되는 경우가 많은 것으로 나타났다.

## 2. 통합교사와 특수교사의 인식

본 장에서는 연구 문제에서 제시한 바와 같이, 면담 연구를 통해 소규모 통합교육에 대한 인식을 탐색하였다. 면담 자료들을 분석한 결과 4개 범주, 8개 대주제, 18개 소주제로 분석하였다. 구체적인 분석의 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 분석결과에 따른 범주, 주제 및 어휘목록

범주	대 주제	소주제	어휘목록
교수 학습 지도		통합학급교사 “부족한 통합학급 지식, 방치되는 특수·일반 학생들”	통합학급에 대한 지식이 부족함, 원격연수가 도움이 안 됨, 부족한 담임이라 미안함, 수업 중 방해, 개별화 교육의 어려움, 교실 내 2가지 수업 형태, 수업 결손, 전문가가 아님, 원격연수가 도움이 안 됨, 앉아 있는 것에 만족해야 함, 특수교육 대상자 학생은 수업 활동 중 하고 싶은 것만 함, 특수아동을 지도하느라 소외되는 일반 학생들, 억지로 책상에 앉도록 지도, 학습태도 개선
		특수교사 “부족한 지도시간, 고민되는 수업의 방향성”	시간 부족, 반복 지도 못함, 수업 준비 시간의 부족, 학습진도 나가는 것의 어려움, 점차 지도 시간 부족, 고민되는 수업의 방향성, 1회성 수업이 됨, 학생이 즐거움이라도 얻어야 되지 않을까 고민 됨
학생 지도		통합학급교사 “돌발행동, 요구되는 무한한 인내심”	이상한 행동, 친구 때림, 한 눈 팔면 사라짐, 돌발행동 자제, 시각장애학생의 급식지도가 어려움, 생활지도의 어려움, 도망, 욕설, 친구들과의 갈등, 친구들 해치는 경우 빈번, 일반 아동에게 미안함, 잘 고쳐지지 않음, 통합학급담임으로서의 부담감
생활 지도		특수교사 “개선되지 않은 기초 생활습관, 반복 지도의 어려움”	열악한 환경, 시간 부족, 만나는 횟수 부족, 1주일에 2회, 연속으로 만나는 것의 어려움, 지침, 힘들, 배변 지도 어려움, 반복 지도의 어려움, 생활지도 연장의 어려움, 시간 확보가 전혀 안됨, 책임감에서 멀어짐, 우리 반 아이가 아닌 느낌, 영향력이 적음, 생각처럼 안 됨, 떠엄떠엄 지도, 학생이 즐거움을 얻는 것에서 만족해야 하는지 엄격해야 하는지 고민됨
인간 관계	교사와의 관계	특수교사와 통합학급담임과의 관계 “협력적이지만 제한된 만남의 시간”	특수교사와 협력 함, 체험학습 시 동행, 고민이 될 때마다 도움, 도움 받 시간 증대의 필요성, 교수·학습지도와 생활지도 측면에서 협력, 특수교사에게 의존하는 통합학급담임, 쉬는 시간 활용하여 이야기, 소통할 시간 부족, 친밀하지만 도움 받는데 한계가 있음, 수업 시작과 끝날 때 만남, 만나는 시간이 적음, 소통할 시간 턱없이 부족, 담임과의 대화 시간이 필요함, 쉬는 시간에만 볼 수 있음, 순회교 도착하자마자 학생 지도해야 함



	특수교사와 다른 교사와의 관계 “익명성”	다른 선생님과 교류 없음, 내가 누군지 모르는 선생님들, 외부강사라 착각, 보육교사라 생각, 소통 안 됨, 소통이 필요함, 순회교육은 자리 비움이라는 인식, 통합 순회교육에 대한 인식 부족
학부모와의 관계	통합학급교사와 학부모와의 관계 “관심 많은 일반아동 학부모, 소통이 어려운 특수아동 학부모”	특수교육 혜택은 원하지만 수업은 교실에서, 부모님의 반대로 특수교육 대상자 지정이 어려움, 순회특수교육에 대해 바라는 바가 없음, 근본적으로 도움을 주지 못하는 가정, 입급 절차를 받을 수 없음, 부모님과 주기적 소통의 어려움, 전화, 인성적 측면에선 만족, 일반아동 학부모의 불만, 지도 시간에 대한 걱정, 일반아동 편이라는 인식, 학교에게 모든 것을 맡김, 관심 없는 학부모
	특수교사와 학부모와의 관계 “전문가라고 인식은 하지만 가정과 연계는 힘들”	전문가라는 인식, 협력적 관계, 믿음, 의지함, 내 편이라는 인식, 전화 면담, 학생 지도에는 관심 없음, 교사가 직접 전화해야 함, 가정에서 방치됨, 가정과 연계의 어려움, 학부모가 바쁨, 생계유지에 바쁨, 영향력이 적음
특수아동 심사 절차	심사 자체를 받기 힘든 상황의 학생들 “특수아동보다 오히려 방치된 경계선의 학생들”	입급 절차의 어려움, 부진아 검사처럼 간단한 검사 개발 및 교부, 원활하지 않은 상담, 특수아보다 방치된 학생, 특수교사가 있다면 이렇게 방치되지는 않았을 것
	특수아동으로 배정받기 거부하는 학부모 “특수아로 낙인찍히는 것에 대한 거부감”	특수아동이 아니라고 생각하는 학부모, 학부모 의견이 중요한 현재의 제도, 학부모가 거부하면 입급 절차를 받을 수 없음, 부모 동의 절차에 대한 의문, 입급 절차 간소화의 필요성, 낙인, 특수아동으로 선정되는 것에 대한 거부감, 낙인되는 것에 대한 두려움
행·재정적 요구	통합학급담임을 기피하는 교사들 “부끄럽지만 자신 있게 하겠다고 말할 순 없음”	개학 첫날 통합학급담임을 통보받음, 당황, 통합학급을 맞이할 시간적 여유가 없음, 교사의 희망보다 관리자의 생각이 좌우하는 통합학급담임, 업무 부담이 큼, 아이에게 신경 쓸 시간이 줄어들어 도움 받에 가서 듣는 시간이 확대되면 좋겠음, 부끄러운 기피 현상, 특수교사가 없는 불편함, 개개인적으로 신경 써 줄 수 있는 장점, 부담감이 큼, 8명 중 2명이 특수교육 대상자, 학생지도의 부담감, 수업 준비 시간의 부족, 삼중고, 어렵다, 전문가의 부재, 수당 없음, 고민을 털어놓을 곳 없음,
	배정 절차 및 근거	특수교육지원센터: 인사발령에 의해 선택권이 없이 발령남, 발령 기피, 특수교육지원센터 근무에 대한 개선사항 필요, 가산점·부장 점수 등 가산점 없음, 인력 부족, 방학 없음, 퇴근시간 늦음, 행정업무 많음, 초과 근무하는 날이 많음, 행정적 업무가 주, 학생보다 공문과 컴퓨터를 더 오래 붙잡고 있음, 순회 후 특수교육지원센터 복귀해야 함, 전담 순회강사가 필요함, 내일을 못함, 순회교: 행정, 학생 하나에 집중할 수 없는 상황, 부담 됨, 업무 부담 덜함, 순회에 집중할 수 있도록 환경 개선 필요
	순회교육 시스템의 실상 “배치만 통합교육”	서비스 인력 배치의 필요성, 보조인력 순회 및 교환, 순회교육 학생이 방치되는 악순환, 제도의 개선이 필요함, 완전 통합 학생의 교육적 서비스가 부족함, 인근 학급과 묶을 필요성, 준비 없는 현재의 교실, 통학버스, 순회가 아닌 특수교육서비스가 필요함, 나이스 권한 없음.

순회 교육 시스 템	수업권을 보장하기 힘든 순회교육환경	공간 확보 안 됨, 순회학교 교실 없음, 교구가 없거나 학습 자료 없음, 본 학교의 교구를 들고 가야 함, 무겁거나 부피 가 큰 교구는 못 가져감, 주당 순회 횟수가 의무 아님
	한꺼번에 교부되는 순회교육 운영비	정확한 명시 필요, 두 학교 운영비가 한꺼번에 교부 됨, 우 리 학교 돈을 왜 그 학교에 쓰냐는 인식, 명시될 필요성
	정확한 매뉴얼이 없음	순회교 학생에 대한 나이스 권한 없음, 주먹구구식 시스템, 존폐 여부가 학생 수에 달림, 매뉴얼 없음, 특수 순회교육 은 방치라는 생각이 들, 순회교육에 대한 명확한 규정 없음
정신 적 측면	통합학급교사의 스트레스	힘들다, 지친다, 인내심의 한계, 정신적 고통, 스트레스, 매 일 다짐, 사직서 고민, 휴직 고민, 정신적 스트레스, 학생지 도의 부담감, 부끄러움, 동료에게 하소연하기에도 한계가 있음
	특수교사의 스트레스	죄책감, 미안함, 외로움, 죄송한 입장, 내 책임, 내 업무, 나 도 노력을 했어야, 힘이 안 남, 스트레스, 정신적 고통

1) 학생지도 측면의 인식

(1) 교수·학습지도

① “부족한 통합학급 지식, 방치되는 일반·특수학생들”

면담에 참여한 통합학급 경험 교사들은 공통적으로 교수·학습 준비활동에 어려움을 경  
험하였다. 부족한 통합학급 지식은 소규모 초등학교 교사뿐 아니라 일반적으로 통합학급  
교사가 호소하는 어려움이나, 소규모 초등학교에서는 교수·학습의 어려움을 겪을 때마다  
도움을 요청할 전문 조력자가 없어 곤란함을 느꼈다. 또한, 교육과정 운영에 대한 전문성  
부족으로 장애·일반학생들의 소외되는 경험을 공동적으로 겪었다.

“저는 이제 교직경력 4년 차로 일반 교육과정을 짜고 운영하는 것도 어려워요. 여기에  
통합학급 교육과정까지 함께하려니 진짜 힘들었습니다. 사실 특수 교육과정에 대한 지  
식이 전혀 없었기 때문에 도움 받 학생의 성취기준도 잘 모르고 학생의 현재 상황에  
맞는 생활지도에 초점을 두어 지도할 수밖에 없었습니다.”

-통합학급 교사 5(19쪽 4~10줄)-

② “부족한 지도시간, 고민되는 수업의 방향성”

특수교사들은 대체로 학생과의 수업지도 시간이 부족할 뿐만 아니라 수업을 준비할 시  
간조차 부족을 가장 큰 어려움으로 꼽았다. 특수교사들은 장애학생을 주 2회 밖에 만나지  
못하고 과제 집중력이 약한 장애학생과 장시간을 함께하는 것에 대한 어려움도 존재한다  
고 말했다. 특히 이러한 지도 시간 부족은 교사들이 수업의 방향성을 정할 때도 고민하게  
만들었는데 만나는 시간이 부족하다 보니 교사들은 그 시간만이라도 학생들이 즐겁게  
수업에 참여하게 해야 할지, 혹은 엄격하게 해당 학습목표를 도달해야 할지 고민하게 되  
었다.

"아무래도 일주일에 2번 가서 2시간씩 수업을 하다 보니까 체계적인 수업 보다는 1회성에 그냥 수업 같은 느낌이 많이 들어서 그런 부분이 어려워져서 고민이 많이 되더라고요. 아이하고 즐겁게 지내는 게 먼저 일지 아니면 가이드라인을 세워서 2시간이라도 엄격히 해야 할지 그 부분이 항상 고민이었던 것 같아요. 학급 선생님이면 끼고 하면 되는데 2시간 가서 애를 막 제제하고 하면 학생도 힘들고 나도 힘든 상황을 만드는 경우들이 되는 경우들이 있어서 그런 부분이 고민이 되더라고요. 저는."

-특수교사 8(60쪽 7~12줄)-

## (2) 생활지도

### ① "돌발행동, 요구되는 무한한 인내심"

통합학급 교사들은 특수교육에 대한 전문성 부족으로 지도를 어떻게 해야 할지 막막함을 느꼈다. 특히 장애 학생의 행동문제가 주기적으로 발생 할 경우 수업을 이어가기가 힘든데, 이러한 과정의 반복으로 교사는 장애학생을 신경 쓸 수밖에 없고, 이로 인해 일반학생들이 상대적으로 교사의 관심을 덜 받게 되는 교육적 소외 현상이 발생한다고 하였다. 반대로 장애학생의 돌발행동이 지속되면, 개별지도의 한계를 느끼고 장애학생을 방치하게 되어 죄책감을 느끼기도 하였다. 그럼에도 불구하고 통합교육의 필요성에 대해서는 인정하고 있었다.

"돌발행동을 할 때가 너무 많았습니다. 사실 저희 반 아이들은 장애학생 이외에도 학습부진, 정서 문제 같은 제가 신경 써줘야 하는 학생이 많거든요. 그런데 학기 초에는 항상 장애학생을 신경 쓰다가 다른 학생에 대한 지도를 못하게 돼서 '이 시간에 그 아이들을 신경 쓰면 더 효과가 있을 텐데'라는 생각도 들고 그랬어요."

-통합학급 교사 2(5쪽 1~5줄)-

계속되는 반복 지도로 교사 스스로 많이 지치기도 하였지만 생활면에서는 학기 초에 비해 많이 달라진 모습을 보고 보람을 느끼기도 하였다. 특히 통합학급이 특수학교보다 효과가 있으며 일반 아동과 장애 아동 모두에게 긍정적 효과가 있다고 인식하고 있었다.

"남편 회사 동료의 아들이 자폐아예요. 일반학교에 있을 때는 그래도 괜찮았는데 기숙사형 특수학교로 옮기고 나니 그 학교 아이들과 비슷한 수준으로 변하더라고요. ...(중략)... 사실 저도 저희 반 장애 아동을 볼 때면 처음보다 훨씬 많이 좋아진 걸 느껴요. 물론 다른 학생보다는 교육의 효과성이 더해서 제가 힘들 때도 많지만 이제 학생에게 애정도 많이 생기고 해서 저도 점점 욕심이 나더라고요."

-통합학급 교사 3(9쪽 3~9줄)-

② “개선되지 않은 기초 생활습관, 반복적 지도의 어려움”

순회교육의 경우 1주일에 2번만으로 학생의 생활 변화를 이끌어 내기가 쉽지 않고 교육의 지속성이 연결되지 않아 매주 똑같은 지도를 반복해야 하는 어려움을 토로했다. 그럼에도 불구하고 책임감을 가지고 수업에 임했지만, 계속된 시간 부족은 또한 순회교육의 경우 순회를 나가는 학교와 본교 학생들을 그만큼 신경 써 줄 수 없다는 부담감을 느끼게 만들었고, 특수교육지원센터 순회의 경우 계속된 지도 시간 부족은 일부 특수교사들의 책임감을 떨어지게 만들었다.

"내 아이면 내가 책임지고 지도할 텐데 일주일에 2시간, 두 번 수업하잖아요. 결국 1주일에 기껏해야 4시간 수업하는데 항상 마음이 왔다 갔다 했던 것 같아요. '아이를 엄격하게 지도해야 한다.'는 마음이 생겼다가도 '이 시간 이 아이에게 행복한 시간으로 교육되는 것도 나쁘지 않겠다.'라는 그런 고민과 이렇게 항상 상충되는 것 같아요. (중략) 이야기하다 보면 순회교사들이 얘기하는 어려움이 비슷한 것 같아요. 내 아이가 아닌 느낌은 있죠, 살짝. 우리 반 아이가 아닌 느낌."

-특수교사 5(48쪽 6-11줄)-

2) 인간관계 측면의 인식

(1) 교사와의 관계

① 특수교사와 통합학급담임과의 관계 “협력적이지만 부족한 만남의 시간”

순회교사와의 관계에 있어서는 순회교육 형태나 개인의 성향에 따라 관계가 다양했다. 대부분의 경우 순회교사와 협력하여 학부모의 문제도 해결하고, 학생의 학습 및 생활지도를 위해 노력했지만 일부 순회교사들과는 협력하지 않은 경우도 있었다. 특수교육지원센터 일정으로 인해 순회를 한 달에 한 번도 하지 못한 경우는 통합학급 교사와 특수교사의 교류가 잘 되지 않을 수밖에 없었다. 그러나 이러한 일부 사례를 제외하면 대부분 통합학급 교사와 특수교사는 협력적인 관계를 유지하고 있었다.

"선생님이 가지고 있는 지식이나 사례가 공유될 수 있으니까 어려울 때, 도움이 많이 되었어요. 예를 들어 애가 난폭하게 행동하면 상담을 통해서 어떻게 얘기해야 할지 많이 도움을 주셨어요. 정보가 전혀 없는데 상담이나 예산이나 체험학습 등 모든 부분에서 도움을 받았죠. 단지 별 기회가 많지 않아서 아쉬울 뿐이었죠."

-통합학급 교사 5(21쪽 3~7줄)-

② 특수교사와 다른 교사와의 관계 “익명성”

특수교사들은 통합학급 교사와 소통이 원활했다고 답한 반면 통합학급 교사가 아닌 교

사와의 관계는 교류 자체가 거의 없다고 답했다. 특히 순회교사의 경우 순회학교에서 소외감을 많이 느꼈다.

"순회학교에서 아무래도 혼자 다른 공간에 있다 보니, 선생님과 교류하는 것도 전혀 없고, 제가 누군지 모르는 선생님도 많으시고, 외부경사라고 생각하시는 선생님도 있었습니다. 혼자 조용히 교실에 있다가 조용히 가는 생활이 반복되었습니다."

-특수교사 3(42쪽 1~4줄)-

## (2) 학부모와의 관계

### ① 통합학급 교사와 학부모 관계 “관심 많은 일반아동 학부모, 관심 덜한 특수아동 학부모”

통합교육에 대해 부모들의 인식이 긍정적으로 많이 변화하였을 것(최현복, 2011)이라는 연구와는 달리 본 연구에서 교사가 인식한 일반학생 학부모의 반응은 대부분 부정적인 것으로 나타났다. 물론 학생의 인성적인 측면에서 긍정적 효과는 인정하였다. 학생들은 장애 학생들을 배려하는 마음을 기를 수 있고, 장애학생도 사회성이 부족해도 친구들과 어울릴 수 있는 환경이 조성되는 것으로 나타났다. 하지만 소규모 학교의 경우 학부모들이 학생뿐만 아니라 서로를 너무 잘 알기 때문에 오히려 장애학생이 문제를 일으킬 경우 학교를 찾아오거나 교사에게 전화를 하는 경우가 많았다. 또한 소규모 초등학교의 특성상 장애학생 1명이 학급에 포함되더라도 학급에서 차지하는 장애학생의 비율이 높아지기 때문에 상대적으로 교사의 관심과 지도 시간을 장애학생이 많이 차지하고 일반학생들에 대한 관심이 줄어들 것이라는 학부모의 우려도 큰 것으로 나타났다.

통합학급 교사들은 특수아동 학부모가 일반아동 학부모에 비하여 상대적으로 무관심하며, 특수교육 대상자로 지정되는 것에 대한 거부감이 있음을 토로하였다. 특히 특수교육 대상자로 지정되는 것에 대한 거부감으로 인해 입학 절차 자체도 못 받는 학생들이 있었다. 이러한 상황에 대해 학부모의 문제가 아닌 특수 순회교육서비스 자체가 효용성이 떨어지기 때문이라는 의견도 있었다. 이러한 학부모 문제, 학생 지도의 어려움 등의 이유로 그 다음 해 장애학생을 맡는 교사에 대한 책임감을 느끼기도 하였다.

"학부모 입장에서선 장애학생을 많이 신경 쓰니까 본인들의 자녀를 잘 신경 써주지 못한다는 느낌을 받나 봐요. 작년보다 학습태도가 나빠졌다, 학업성적이 떨어졌다는 전화를 자주 하시고 심지어는 찾아오시기도 해요."

-통합학급 교사 3(11쪽 2~5줄)-

"아이가 자폐를 가지고 있었는데 그 문제에 대해서 학교 차원에서 많은 도움을 줄 수 없었어요. 근본적인 문제는 아이가 문제가 있었는데도 가정에서 도움을 못 준다는 문제였기 때문에 가정에서 신경을 쓸 수 있도록 그런 도움을 주도록 노력을 했던 것 같아요."

-통합학급 교사 9(36쪽 3~7줄)-

② 특수교사와 장애학생 학부모 관계 “전문가라고 인식은 하지만 가정과 연계는 힘들”  
장애학생 학부모들은 자녀에 대한 전문가가 생겼다고 좋아했지만 적극적인 소통은 잘 이루어지지 않았다. 특수교사들은 반복 지도가 어렵기 때문에 가정과 연계를 하려고 노력했지만 순회교육의 경우 영향력이 적어 어려움을 느꼈다.

"학부모님의 경우 아이에게 전문가가 생겼다고 생각하시니까 한층 더 안심하시는 것 같아요. 아이에 대한 지도 방법이나, 고민사항 같은 것도 물어보시고.... 아무래도 아이를 가르치는 사람이 늘어난다는 것은 좋은 것이니까요."

- 특수교사 4(47쪽 2~5줄)-

"1주일에 2번만 가기 때문에 가정과 연계되기 어려웠습니다. 어머니와 전화로 소통을 하긴 했는데 제가 담임교사도 아니고 학교 소속의 교사도 아니었기 때문에 순회교사로서 이야기할 수 있는 부분이 영향력이 적었습니다. 어려웠습니다."

- 특수교사 2(40쪽 3~7줄)-

### 3) 행·재정적 요구

#### (1) 특수아동 심사 절차

##### ① “특수아동보다 방치된 경계선급 학생들, 낙인찍히는 것에 대한 거부감”

학교에서는 특수교육 대상자로 지정되어야 하지만 지정되지 않은 경계선의 학생들이 많이 있었는데, 이 경계선의 학생들이 오히려 교사들의 걱정을 사기도 했다. 특히, 학부모가 자녀가 특수교육 대상자가 되는 것에 대한 거부감이 있어 입급 심사 자체를 못 받는 경우도 많았다. 이는 소규모 초등학교는 대부분 학부모들이 잘 알고 있고 학생들도 서로 잘 알고 있기 때문에 낙인이 찍히는 것에 대한 두려움도 있는 것으로 교사들은 추측했다.

"(머뭇) 사실 저희 반에서 특수아보다 더 특수 같은 학생들이 있는데.... 부모님이 반대로 특수아 지정이 안 된 아동이 있거든요. 부모님이 특수아로 지정되는 것을 반대하는 인식이 있는 것 같아요. 지적장애도 조금 있고 뇌전증이라고 해서 별작도 가끔 일으키고.... 분노조절 안 되는 학생도 있고 그렇습니다."

-통합학급 교사 2(5쪽 11~15줄)-

"순회교육서비스가 양질의 서비스가 이뤄져서 좋아지거나 한다면 권유를 하겠죠. 그런데 지금처럼 운영을 한다면... 사실 제가 못하고 있는 것도 있긴 하지만, 크게 안 바랄 것 같다는 생각을 했어요. 그러니까 오히려 애가 낙인이라고 하만 좀 그렇지만 낙인까지 찍혀서 교육을 받는데 나아지는 것이 없으면 실망을 하실 것 같아요."

-통합학급 교사 2(6쪽 7~12줄)-

## (2) 배정 절차 및 근거

### ① 통합학급담임을 기피하는 교사들 “부끄럽지만 자신 있게 하겠다고 말할 순 없음”

소규모 학교 특수교육서비스에 있어서 가장 불만을 나타낸 부분은 배정 절차와 근거였다. 일반학교에서 반 편성은 특수·다문화 학생 특성 등을 고려하여 반 편성을 하고, 교사들의 희망 학년에 따라 적절한 절차로 학급을 맡게 된다. 그러나 소규모 학교에 근무하는 교사들은 대부분 통합학급담임을 알지 못했거나 직전에 통보받았는데 이러한 절차에 대해 불만족스러움을 나타냈다. 물론 소규모 학교에서는 학급수가 적어서 통합학급과 비통합학급의 구분이 모호하고 선택의 기회가 적을 수밖에 없으며 경우에 따라서는 비통합학급에 특수교육요구학생이 더 많을 수도 있다. 그러나 학교 규모와 상관없이 학급 배정 이전에 학급 구성원에 대한 정보는 미리 제공되어야 이에 적합한 준비를 할 수 있을 것이다

"사전에 동의를 구하는 절차가 없었기에 절차에는 동의하지 않습니다. 미리 통합학급이라는 사실을 알지 못했습니다. 개학 첫날 교실에 들어갔을 때 통합학급이라는 사실을 알게 되었습니다. 그전에 아무도 알려주지 않았기 때문에 교실에 들어가서 너무 당황했습니다. 최소한 개학하기 전에는 통합학급을 맡았다는 사실을 알 수 있도록 해주면 좋겠습니다. 교사도 통합학급을 맞이할 준비가 필요하다고 생각합니다."

-통합학급 교사 8(32쪽 10~15줄)-

### ② 순회교육을 기피하는 특수교사 “학생보다 컴퓨터를 더 오래 만나야 하는 시스템”

특수교사들은 행정적 부분이나 재정적인 부분이 체계적으로 이뤄지지 않는 점을 문제점이라고 생각하고 있었는데, 특히 순회교사 배정 부분에 있어서 인근 학교로 묶어서 순회를 가는 현재의 기준은 분명히 변화가 필요하다는 입장이었다. 또한 특수교사가 해당 학생의 나이스 권한이 없다는 점도 문제점으로 꼽아졌다.

"저는 일하면서도 남들이 안 가고 불만이었던 것이, 특수교육 자체에서 한 학급을 나눠 가지고 학급을 순회교로 묶는다는 건 말이 안 된다고 생각하거든요. 순회를 나갈 거면 센터나 이런 데서 인력을 보충해서 나가야지 한 학교에서 인원수가 안 채워서 두 학교를 묶는다는 거는... 저희 아이들 같은 경우는 주 5일 내내 보고 있어도 주말 되면

잊어버리고 오니까 매일 봐도 모자란데, 드문드문... 실제로도 어처구니없는 상황도 많고. 또 학교 행사 따라가고 학사 따라가고 있다 보면 실상 교육적으로 수업을 할 수 시간도 확보가 전혀 안돼요. 소규모 학교라서 더욱더."

-특수교사 8(62쪽 3~10줄)-

"저희는 순회 나가는 입장이잖아요. 순회학교에 지원을 나가는 입장이다 보니까 권한 이랄지, 책임소재나 이런 것은 분명하지 않아서 순회학교에 대해 뭔가를 하려고 하면 복잡해요. 하다못해 나이스를 이용한다고 해도 건너 건너가야 해요. 나이스 권한을 준다던지 해주면 좋겠어요."

-특수교사 8(63쪽 1~4줄)-

### ③ 순회교육 시스템의 실상 "배치만 통합교육"

특수교사들은 소규모 초등학교 특수교육서비스가 대부분 순회교육 형태로 이뤄지는 것에 대한 아쉬움을 느꼈지만 순회교육마저 이뤄지지 않는다면 교육 기회를 박탈당하는 학생들이 많기 때문에 필요성에 대해서는 적극 공감하였다. 다만 제도의 변화가 필요하다고 느꼈다. 학교에서 순회를 가는 교사들은 본교 학생과 순회 학생의 지속 지도를 못한다는 어려움을 느꼈고, 특수교육지원센터 순회교사는 업무에 대한 부담감을 느꼈다. 시 단위의 특수교육지원센터에서는 순회전담교사가 있는 경우도 있었지만 이는 소수의 특수교육지원센터만 해당되었고 이마저도 순회전담교사가 아닌 교사는 1교 순회도 해야 했고 업무도 해야 했다. 제도의 개선이 필요한 부분이다.

"올해 순회하는 학생을 보고 놀랐어요. 5학년 학생인데 특수학급이 한 번도 편성된 적이 없대요. 꾸준히 순회교육을 받아왔는데 특수교육을 받았다고 생각이 전혀 안될 만큼 방치되어 있더라고요."

-특수교사 2(41쪽 16~18줄)-

"저는 집으로 순회를 가는 건 이해가 가는데 학교로 순회를 가는 건 효과성이 떨어지는 것 같아요. 학교도 학생 수가 적으면 학교가 통폐합되잖아요. 통학버스 다니고. (중략) 저희 아이들도 비슷할 거라고 생각을 해요. 다양한 아이들을 만나면 더 좋을 거고, 순회가 아니라 특수 선생님이 한 명 붙으면 훨씬 받을 수 있는 혜택이 클 거라고 생각을 해요. 그러니까 지금처럼 순회가 아니라, 아이들이 불가피하게 다른 학교로 다니더라도, 선생님 한 명이 있는 것이 더 좋은 것 같아요. 물론 학교에 특수 선생님 1명씩이 의무적으로 배치되면 좋겠지만 그건 현실적으로 불가능한 걸 아니까."

-특수교사 7(58쪽 11~21 줄)-



#### 4) 정신적 측면의 인식

##### (1) 스트레스

###### ① 부담감을 느낄 수밖에 없는 통합학급 교사

면담에 참여한 일부 통합학급 교사들은 통합학급의 필요성을 인정하고 소규모 학교 특수교육서비스가 학생에게 긍정적인 영향을 미친다고 생각하고 있었다. 다만, 통합학급 교사를 하기 전에는 막연히 좋은 것이라 생각했던 제도가 실제로 운영을 해보니 생각과 다른 부분도 있었고 본인이 통합학급을 다시 맡는다는 것에 대해서는 많이 망설이는 경우가 많았다. 통합학급에 대한 전문 지식이 부족하기 때문에 통합학급 교사가 되는 것은 큰 부담일 수 있다(정성우, 한경임, 송미승, 2016).

"제가 통합학급 담당교사가 아니었을 때는 좋은 것이라고 생각했습니다. 그런데 제가 막상 해보니.... 이상과 현실은 다르더라고요."

-통합학급 교사 6(20쪽 10~14줄)-

"내가 기꺼이 통합학급담임을 하겠다는 마음은 솔직히 안 들어요. 어쩔 수 없는 상황 이니까 맡게 된 거지, 다시 하라고 하면 못할 것 같아요. 교사가 인내해야 하는 부분이 너무 많고 소진되는 부분이 너무 많아요. 에너지가 너무 많이 소비되니까요."

-통합학급 교사 4(15쪽 2~4줄)-

###### ② 스트레스가 많을 수밖에 없는 특수교사

특수교사들 역시 소규모 학교 특수교육의 특성상 순회교육마저 없다면 장애학생들에게 교육의 기회가 박탈될 수 있기 때문에 필요함에는 동의하였다. 그러나 순회를 갈 경우 본교 학생들을 가르치지 못한다는 불안감과 동시에 순회학교에서 주 2회 수업만으로는 이들에게 교육적 효과가 있을지에 대해 의문이 생긴다고 하였다. 현재 실시되고 있는 순회교육에 대한 개선이 필요하다고 지적하였다.

"저희들은 학생들을 교육하는 교사 입장인데 교육청 행사로 수업을 가지 못하면 학생들한테 피해가 되는 거잖아요. 그런 배려도 조금 필요할 것 같아요. 우리가 하는 순회교육도 수업인데 수업권 침해가 잦은 편예요. 그렇게 운영되면 (장애)학생한테도 별로 좋은 교육이 되지는 못하는 거잖아요. 양질의 교육이 되지는 못하는 거고, 하는 우리는 스트레스 받고."

-특수교사 10(69쪽 21~25줄)-

### 3. 소규모 초등학교의 통합교육 지원방향

#### 1) 학생지도측면의 지원방안

통합학급 교사는 일반학급에 비해 더 많은 전문성을 필요로 하지만 대부분의 통합학급 교사들은 생활지도를 어떻게 해야 할지 막막함을 느끼기 때문에 이를 해결하기 위해서는 다양한 연수와 대학과정의 보완이 필요하다고 응답했다. 특수교사는 순회교육에 대한 연수 없이 수업에 나가야하기 때문에 많은 시행착오를 겪었으며, 이러한 시행착오를 줄이고 효과적으로 학생지도를 하기 위해서는 순회교육에 대한 연수가 필요하다.

"대학교 4학년 때 특수교육학개론 한번 밖에 안들은 기억이 나더라고요. 소규모 학교에 대한 강의도 듣지 못했고.... 과학이나 수학은 오히려 고등학교 교육과정을 넘는 내용을 배웠던 것 같은데 지금 제게 필요한 통합학급운영이나 소규모 학급에 대한 강의는 없었던 것 같아요. 제가 열심히 공부를 안 해서 잘못 기억하는 걸까요? 부족한 것 같아요. 후배들은 좀 더 양질의 교육을 받고 현장에 나서면 좋을 것 같아요. 현실적으로 힘들겠지만 그럼 학급경영에 대해 배울 때 케이스로 소규모 학교나 통합학급을 다뤄주면 정말 좋을 것 같아요"

-통합학급 교사 7(28쪽 17~23줄)-

#### 2) 인관관계측면의 개선 방안

통합학급담임과 특수교사는 협력적 관계를 유지하고 있지만 대화할 시간은 부족하다. 특수교사가 학교에 근무하고 있더라도 업무가 많아 따로 시간을 내어 면담하기 힘들고, 순회통합교육을 하는 경우는 쉬는 시간이나 겨우 말할 수 있다. 이러한 시간 부족은 장기적으로 교사들의 의사소통의 단절을 일으킬 수 있기 때문에 수업 후 통합학급담임과 특수교사가 만나서 대화할 수 있는 시간을 배정해 주어야 한다. 월 2회 정도 만나서 학생에 대한 대화를 하고 상담일지를 작성하여 의견을 공유할 수 있는 시간이 필요하다.

#### 3) 행·재정적 측면의 지원방향

소규모 학교의 특수교육서비스가 본래의 취지에서 많이 벗어나 학생들에게 교육적 효과가 미비하고, 통합학급담임과 특수교사들의 희생을 많이 요구했다. 무엇보다 현재의 통합학급 형태의 개선이 필요하다. 통합학급의 본래 취지를 살리기 위해서는 현재의 통합학급의 형태로는 한계점이 있기 때문에 제도적인 개선이나 인력충원이 필요하다.

“사실 지금 통합학급이라는 것은 모든 것을 담임에게 맡어버리는 게 있는 거잖아요. 통합학급 취지를 살리려고 한다면 엄청나게 수많은 노력이 필요한 것이라서 통합학급으로 운영을 하려면 일반학급처럼 아무것도 없이 시작하면 안 되는 거잖아요. 〇〇초에 특수학급에 도움주시는 분이 계시는 것처럼 저희 학교에도 실무사가 있다면 좋겠습니다.”

-통합학급 교사 9(36쪽 10~15줄)-

“물론 통합학급의 취지가 있겠지만 학생이 어디에 있느냐에 따라 케어를 받을 수도 있고 못 받을 수도 있으니까... 특수 순회가 아니라 인근 학급에 통합학급으로 같이 구성을 한다든지 같이 케어 할 수 있는 학급을 구성해 주면 좋겠습니다.”

-통합학급 교사 3(12쪽 4~7줄)-

또한 교사들이 자발적으로 통합학급담임을 선호할 수 있도록 제도를 개선할 필요가 있다. 담임수당이나 부장수당 및 가산점과 같이 통합학급담임교사와 교사 간의 공평성에 합의가 이뤄진다면 무선배정이 추가되었던 통합학급담임교사 배정의 형평성도 향상할 수 있을 것이다.

“저희가 담임수당이 있는 것처럼 통합학급담임수당도 있어야 한다고 생각합니다. 또 통합학급 학생의 수를 비율 내지는 10명당 1명 이라든지 기준을 정해주면 좋겠습니다. 저희학교에는 학생수가 8명인 반이 있는데 이반에서 특수대상자아동이 2명인 반이 있습니다. 비율로 치면 25%라서... 사실 이 학급은 장애 정도도 저보다 더 심한 경우기 때문에 제가 업무를 줄여 달라 던지, 힘들다고 말하지 못하는 상황이기도 합니다.”

-통합학급 교사 2(6쪽 21~26줄)-

특수교사가 특수교육지원센터 근무를 선호할 수 있도록 제도의 개선이 필요하다. 승진 점수가 없고, 학교에 근무하는 것보다 퇴근시간이 늦으며, 특수교육지원센터 업무로 순회 교육에 집중할 수 없는 현재의 상황을 개선하기 위한 노력이 필요하다.

“방학 없는 게 가장 크고 솔직히 방학이 없고 퇴근도 6시 인거 아시죠. 그리고 시간 같은 경우는 업무 많을 때는 시간외도 많이 해요. 시간외에서 일하는 경우도 있고 모르겠어요. 승진점수 부정점수 승진을 생각하시는 분들은 올 수 있게 메리트를 만들면 오시지 않을까요? 자발적으로 매력을 느낄 수 있게 메리트를 만들면 그래도 조금은 들어오시는 분들이 있지 않을까 싶어요. 그런데 정말 여기는(특수교육지원센터) 선호하질 않아요. 1년 단위로 다 바뀌고 있거든요. 1년 만에 다 나가시고 새로운 분은 들어오고 〇〇은 그러고 있어요. 1년 단위로 바뀌어요.”

-특수교사 5(51쪽 7~12줄)-

#### IV. 결론 및 논의

본 연구는 소규모 학교 통합학급담임 경험이 있는 교사와 소규모 학교 근무 경험이 있는 특수교사를 대상으로 소규모 초등학교 특수교육서비스에 대한 인식과 지원 요구 사항을 탐구하였다. 소규모 초등학교 특수교육서비스에 대한 통합학급 교사와 특수교사의 인식 연구를 도출된 결론은 다음과 같다.

첫째, 소규모 초등학교의 통합교육은 대부분 장애학생이 3명 이하로 인근 학교와 묶어 순회교육으로 이뤄지거나 특수교육지원센터 순회특수교육의 형태로 이뤄지고 있다. 통합학급 소속 장애학생의 장애 유형은 지적장애, 정서행동장애, 시각장애 등 다양한 유형으로 구성되어있었고 소규모 학교의 특성상 장애학생이 학급에 한두 명이라도 학급에서 차지하고 있는 비율은 상대적으로 컸다. 학생의 장애 정도를 고려하지 않고, 인근 학교와 묶어 순회교육을 하거나 특수교육지원센터 순회를 하고 있기 때문에 교사들은 학생들이 적절한 교육권 확보가 되지 않을 수 있음을 크게 우려하고 있었다. 학교 크기와는 무관하게 통합교육은 가치를 가지고 있음에도 이 문제는 단순히 교사의 의지에 따라 해결할 수 있는 차원의 문제는 아니므로 적절한 교육이 이루어질 수 있는 제도적 보안을 정부차원에서 제시되어야 할 것이다.

둘째, 소규모 초등학교에서 이뤄지고 있는 통합학급에 대해 통합학급 교사는 부족한 통합학급 지식으로 장애학생과 일반학생 모두에게 적절한 교육을 제공하지 못하는 경험을 겪었으며 장애학생의 돌발행동 행동지도에 있어서도 어려움을 겪고 있었다. 이는 통합학급 담임을 맡는데 있어 기피 요인으로 작용하였다. 이러한 통합학급 기피 현상은 일반적인 현상(정수원, 2007)이지만 소규모 학교에서는 행정업무에 대한 부담으로 기피 현상이 훨씬 더 심한 것으로 나타났다. 특수교사도 학생지도 시간이 절대적으로 부족하여 수업의 방향성을 정하기 어렵고 반복 지도를 할 수 있는 시간이 없어 학생의 기초 생활습관이 개선되지 않는 경험을 하였다. 부족한 수업시수로 순회교육의 효과가 저해되고 있다는 지적은 선행연구에서도 지적되어 왔다(이재현, 2013). 인간관계 측면에서 특수교사와 통합학급담임의 관계는 협력적이지만 만남의 시간이 제한되었으며, 특수교사와 다른 교사와의 관계는 서로를 잘 모른다거나 학교 내에 순회 특수교사의 존재가 있음 자체를 인식하지 못하는 경우도 있는 것으로 나타났다. 이는 순회교육을 하고 있는 교사들의 소외에 대한 연구(이경태, 문상진, 정병운, 2016) 결과와 유사하며, 성공적인 통합학급 운영을 위해서는 인적자원들의 협력적 지원과 교장을 비롯한 학교 조직 풍토가 변화(김라경, 2014; 최정미, 이성환, 변찬석, 2009) 해야 한다는 것을 의미한다. 학부모와의 관계에 있어서도 장애학생의 학부모는

특수교사에 대해 전문가라고 인식은 하였지만 가정과 연계하여 지도하기에는 교류시간이 부족하였으며, 통합학급담임은 장애학생 학부모의 상대적인 무관심에 지도의 어려움을 겪었다. 교사들은 특수아동보다 오히려 서비스를 받지 못한 방치된 경계선 학생들에 대한 염려가 있었는데 이는 특수아로 낙인찍히는 것에 대한 거부감이 있는 학부모의 인식 뿐 아니라 소규모 초등학교에서 순회교육 형태로 제한된 특수교육서비스를 받는 것이 영향을 끼치는 것으로 파악됐다. 장애학생을 통합학급에 배치한 후 명확한 지침이 부족하기 때문에 통합학급담임과 특수교사는 정신적으로 스트레스를 많이 받고 있었다.

이러한 어려움을 해결하기 위하여 본 연구에 참여한 교사들은 다양한 지원에 대한 요구를 하였다. 이들이 요구하는 지원은 다음과 같다.

첫째, 원격연수의 다양화, 집합연수의 기회 확대의 필요성을 언급하였다. 통합교육에서 발생하는 어려움은 전문적인 지식과 충분한 경험을 동반해야 해결할 수 있기 때문에 일반학급 교사 및 통합학급 교사들이 통합교육에 대한 전문성을 키울 수 있는 배움의 길이 열려야 한다. 통합학급 교사의 특수교육 관련 연수 경험이 많을수록 장애학생의 통합교육에 대한 태도는 보다 긍정적이라는 연구(최성규, 이정, 2004)에도 불구하고 통합학급담임들의 연수는 아직까지 적극적으로 실시되지 않고 있다. 사실 현재 특수교육에 대한 원격연수와 집합연수가 없는 것은 아니나 선행 연구들(이진일, 이광수, 2015; 최정미 외, 2009; 최현복, 2011)은 현행 연수가 가진 문제점을 지적하고 있다. 대부분의 연수들은 학기 중에 실시되는 원격연수이기 때문에 교사가 심리적으로 가장 도움이 필요한 2월에 수강하기 힘들고, 연수의 내용이 특정 장애에 집중된 내용으로 실질적으로 도움을 받기 힘든 교사들이 존재한다는 것이다. 따라서 통합학급담임이 학기가 시작 전에 연수를 미리 수강할 수 있도록 안내되어야 하며, 원격연수로 부족한 부분은 집합연수를 확대하고, 통합학급담임뿐만 아니라 통합학급 연수 경험이 없는 교사에게도 차후 통합학급을 담당할 때 실제적으로 도움이 될 수 있는 다양한 연수 내용과 시간을 개발해야 한다(전혜린, 이기정, 2014).

둘째, 특수교육에 대한 이해와 지식을 넓힐 수 있도록 대학과정의 특수교육을 강화할 필요성이 제기되었다. 현재 교사를 양성하는 대학에서는 2학점 정도의 특수교육학 개론을 의무적으로 수강하게 되어있으나 단일 특수교육관련 교과목으로는 통합교육과 장애학생에 대한 이해를 돕기에 불충분하며, 예비 초등 교사들이 특수교육에 대한 소양을 기르기에는 턱없이 부족한 시간이다(Kim, 2016). 전국적으로 통합학급의 비율이 점차 늘어나는 추세이기 때문에 특수교육에 대한 이해를 넓히고 교수방법을 익힐 수 있도록 교육의 기회를 확대하는 것이 필요하다. 특히 경기도, 강원도, 전라도 등의 특정 시·도는 일반 교사가 소규모 학급을 운영하면서 통합학급을 담당하게 되는 빈도가 높다. 그러나 초등교사 양성기관

들의 학생들은 국어, 과학, 영어, 수학, 사회 등 주요 과목에 대한 심화 과정을 배우지만 소규모 학급 운영에 대한 행정적인 준비나 통합교육에 대한 심화강의는 부족한 실정이다. 대학과정에서 예비 초등 교사들이 추가적으로 통합학급 운영을 위한 특수교육 강좌와 소규모 학교의 운영에 관한 강의를 선택적으로라도 들을 수 있도록 확대하는 것이 필요하다.

셋째, 학부모들은 특수교육 대상자로 선정되는 것에 대한 거부감이 있으며 이에 따른 행정 절차가 개선될 필요성이 제기되었다. 특수교육 대상자로 선정되는 것이 낙인이라는 사회적 인식개선은 무엇보다도 꾸준히 노력해야 할 부분이다. 하지만 이는 시간이 많이 걸리기 때문에 일단, 교사가 필요하다고 생각하면 특수교육서비스를 제공할 수 있도록 제도의 개선이 필요하다. 교사가 학생에 대하여 100% 특수교육이 필요하다고 느낄 시에도 현 상황에서는 학부모 동의가 없으면 특수교육서비스를 제공할 수 없도록 되어 있다. 따라서 전문가의 의견이 입급절차에서 차지하는 비율을 늘려 전문가가 절대적으로 특수교육서비스를 제공해야 한다는 판단이 생긴다면 서비스를 제공할 수 있도록 제도적 개선이 요구된다.

넷째, 장애학생이 통합된 학급에는 학급당 학생 수를 줄여서 교사들에게 부담을 줄여 통합교육의 효율화와 내실화를 가져와야 한다(최현복, 2011)는 이전의 연구와는 다르게 소규모 학교의 경우 학급당 학생 수는 적었지만 교사들이 겪는 부담감은 여전히 줄어들지 않았고 오히려 행정적 부담감은 더 큰 것으로 보고되었다. 특수교육지원센터에서 순회를 하는 특수교사 또한 행정업무에 대한 부담을 가지고 있는데 이로 인해 특수교사에게 장애 학생을 방치하게 만든다는 죄책감마저 만들게 하였다. 경우에 따라서 특수교육지원센터 업무가 과중할 때 특수교사는 학교의 순회마저 포기하는 경우마저 생겼다. 특수교육지원센터에서도 순회를 가는 교사는 순회에 집중할 수 있도록 특수교육지원센터 행정적인 업무를 분담할 필요성이 제기되었다. 또한 현행의 학생 수 기준을 획일적으로 적용하는 것이 아닌 학생의 장애 유형과 정도에 따라 필요한 경우 중도·중복 학생 1명을 교사 한 명이 맡을 수 있도록 특수교사, 특수 실무사의 인력 충원이 필요하다.

다섯째, 소규모 학교의 특수교육서비스를 받을 수 있는 교육환경 및 특수교사·통합학급 교사의 처우 개선이 요구되었다. 연구 참여자들은 순회교육이 적절한 시설을 갖추지 못한 채 실시되고 있기 때문에 통합교육의 효율성이 보장되기 위해서는 통합교육에 대한 전반적인 지원도 함께 보장(강민주, 최성규, 2011) 되어야 한다고 지적하였다. 이를 위해 소규모 학교 통합학급담임의 경우 통합학급담임에 대한 인센티브의 필요성이 제기되었다. 현재 교사들에게는 담임수당과 부장수당이 지급되고 있으며 특수교사에게는 순회수당이 지급되고 있다. 통합학급담임의 수고를 인정해서 통합학급담임수당, 선택가산점, 통합학급 운영비

등 다양한 인센티브 지원이 필요하다(전혜린, 이기정, 2014). 본 연구 속 학교들은 모두 통합학급담임에게 성과상여금을 지급할 때 가산점 1점을 부여하고 있었으나, 이 점수는 성과급을 결정하는데 큰 영향력이 없었다는 것이 지적되었다. 물론 이전에 실시되었던 통합학급담임 가산점이 없어진 것은 통합학급 교사가 되는 교사들이 가산점만을 목적으로 하여 교육은 제대로 이뤄지지 않는 일부 주객전도 현상에 대한 우려 때문일 수 있다. 따라서 가산점을 다시 부여하는 것에 대한 속고는 필요하지만, 배정 절차에서 신규교사나 전입교사가 준비 없이 맡게 되는 상황은 피할 수 있도록 미리 당사자의 경험이나 의지를 확인하고 미리 고지할 필요성이 있다. 특수교육지원센터에서 근무하는 순회교사에 대한 인사제도 우대 방안(이재현, 2013)이 필요하다. 특수교육지원센터에 근무하는 순회교사는 특수교육에 집중하기 어려우며, 잦은 야근과 과도한 업무를 고충을 토로하였다. 이러한 어려움으로 인한 순회교사 기피 현상 완화하기 위해서는 특수교육지원센터에 근무하는 순회교사에게 적절한 인센티브도 고려해 볼 수 있을 것이다.

마지막으로 교사들은 현행 통합학급의 구조적인 문제점을 이야기하였다. 현재 통합학급은 특정 지역에서 가지고 있는 특수한 어려움을 반영하고 있지 못하다(이두휴, 2017). 몇몇 교사들은 지금의 소규모 학교 순회교육에서 벗어난 새로운 형태의 특수학급을 설치하거나, 교사들이 어려움에 직면했을 때 도움을 요청할 수 있는 전담기구를 특수교육지원센터마다 배치하여 특수교사와 통합학급담임이 도움을 받을 수 있도록 근본적인 제도를 개선할 필요성이 있음을 제기하였다. 또한 통폐합을 하는 학교들이 있는 것처럼 통합학급도 지역적 특성을 고려하여 인근 유희 학교 학생들과 묶는 새로운 형태의 확장형 특수학급도 대안으로 생각해 볼 수 있다. 현재의 통합교육 형태가 모든 장애 학생에게 최선의 혜택을 제공하는지에 대해 체계적인 정책 연구가 필요하다.

이상의 논의를 바탕으로 살펴본 본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 소규모 초등학교 통합학급에 대한 연구를 실시하였다는데 의의가 있다. 전라남도 지역에서 소규모 학교가 차지하고 있는 비율은 41.6%(한국교육개발원, 2017)로 많은 소규모 초등학교가 존재하는데도 불구하고 아직까지 소규모 초등학교 통합학급에 대한 연구는 실시된 바 없다. 이전의 통합학급 연구와는 달리 학교의 규모가 초등학교 통합학급에 영향을 미칠 수 있는 변인으로 작용한다는 것을 실증적으로 밝혔다.

둘째, 통합학급 교사와 특수교사의 인식을 질적 분석을 통해 구체적으로 연구했다는 점에서 의의가 있다. 통합학급에 대한 질적 연구와 순회교육에 대한 질적 연구는 모두 통합학급 교사 혹은 특수교사 한 쪽의 측면에서만 연구된 질적 연구가 대부분으로, 본 연구를 통해 통합학급 교사와 특수교사의 입장 모두 입장의 차이를 이해할 수 있을 것이다.

## 참고문헌

- 강민주, 최성규(2011). 통합학급교사의 통합교육에 대한 인식과 지원의 만족도에 대한 관계 연구. **지체·중복·건강장애연구**, 54(4), 197-217.
- 강병주(2008). **통합교육 관련 요인에 대한 초등학교 통합학급 담당교사의 인식 수준과 만족도**. 대구대학교박사학위논문.
- 교육과학기술부(2011). **특수교육연차보고서**. 충남 천안: 국립특수교육원.
- 교육부(2016). **소규모 학교의 통폐합 및 분교장 개편 권고 기준안**. 세종: 교육부.
- 교육부(2017). **특수교육 연차보고서**. 세종: 교육부.
- 교육인적자원부(2003). **특수교육 운영계획**. 서울: 국립 특수교육원.
- 김라경(2014). 장애아동 통합교육에 대한 교장의 지원과 초등교사의 소진 인식과의 관계. **통합교육연구**, 9(2), 23-42.
- 김성은(2013). **초등학교 직무환경이 교사 소진이 미치는 영향**. 서울대학교석사학위논문.
- 김현집, 손승현(2010). 통합교육형 순회교육 운영 현황과 순회교사의 인식. **통합교육연구**, 5(1), 19-39.
- 김화정, 장종수, 최용재(2012). 통합학급 교사의 자질과 역할 기대에 대한 특수교사와 일반 교사의 인식비교. **초등특수교육연구**, 14(1), 65-90.
- 김형진(2016). **순회교사가 지각하는 1교 1순회교육의 경험과 의미**. 석사학위논문, 광주교육대학교.
- 고은정, 임경원(2015). **순회학급 교육과정 운영에 대한 순회교사의 경험과 의미**. **특수교육 저널**, 16(4), 101-131.
- 류기연(2001). **특수학급 교사와 원격학급 교사의 통합교육 실행을 위한 지원 조사 연구**. 공주대학교석사학위논문.
- 방명애, 임대섭(2009). 통합교육을 위한 교사협력과 교사효능감에 대한 특수교사와 통합 학급 교사의 인식. **정신지체연구**, 11(1), 141-159.
- 송여미, 박희찬(2014). 재택순회교육 대상 학생의 성인기로의 전환에 대한 어머니의 기대. **지체·중복·건강장애연구**, 57(2), 201-221.
- 윤홍주(2014). 소규모 학교 교육재정의 문제와 개선방안. **교육재정경제연구**, 23(1), 23-51.
- 이경태, 문상진, 전병운(2016). 순회교육을 하고 있는 교사의 소외에 대한 체험들. **열린교육 연구**, 24(1), 171-198.
- 이동원, 류재연, 박경옥(2013). 순회교육 운영실태 및 지원요구 분석. **특수교육재활과학연구**, 52(2), 255-280.
- 이두휴(2017). 특수교육 여건의 지역 간 격차연구. **지적장애연구**, 19(4), 79-103.
- 이수영, 김은경(2008). 초등학교 통합학급교사의 통합교육 관련 스트레스와 지원요구에 관



- 한 연구. **정신지체연구**, 10(4), 207-231.
- 이진일, 이광수(2015). 초등학교 통합학급교사 기피경험 및 기피요인 수준 연구. **교육논총**, 31(2), 1-30.
- 이재현(2013). **순회교육에 대한 교사의 경험적 의미: 순회교육의 실태, 문제점, 개선방안을 중심으로**. 대구대학교 석사학위논문.
- 임연기(2013). 소규모 학교의 쟁점과 과제. **교육재정경제연구**, 13(62), 1-20.
- 장성우, 한경임, 송미승(2016). 초등학교 통합학급 교사의 장애아동 경험 분석-경남 지역 중심. **통합교육연구**, 11(2), 281-304.
- 전병운, 박현옥, 강영애, 박현주(2006). 우리나라 통합교육 관련 장애이해활동 프로그램 연구의 내용과 방법에 관한 경향 분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 7(4), 153-174.
- 전은영, 노진아, 류명옥(2015). 공립유치원 완전통합학급 교사들의 학급운영 실태 및 지원 요구. **특수교육재활과학연구**, 54(2), 573-597.
- 전혜린, 이기정(2014). 효율적 통합학급 운영을 위한 행·재정 지원 현황에 대한 교사 만족도 및 요구 분석. **학습장애연구**, 11(3), 135-153.
- 정상영(2002). 통합교육에 대한 시간제 특수학급교사와 원적학급교사의 인식수준. 대구대학교 석사학위논문.
- 정수원(2007). **초등학교 교사의 통합학급담임 기피요인 분석**. 대전대학교 석사학위논문.
- 정효철(2015). 순회교육 담당교사의 경험과 인식. **학습자중심교과교육연구**, 15(7), 653-672.
- 조대연, 가신현, 유주영, 김종윤(2015). 교사의 직무만족에 대한 영향 요인 탐색. **한국교육개발원**, 42(1), 51-80.
- 지종민(2010). 초등학교 교사들의 통합교육 실천 어려움에 관한 이야기: 내러티브 탐구를 중심으로. **특수교육저널: 이론과 실천**, 11(4), 181-205.
- 최성규, 이정(2004). 통합학급 교사의 통합교육에 대한 태도와 수행능력간의 상관관계. **특수교육재활과학연구**, 43(2), 349-369.
- 최안나, 박지연(2017). 재택·순회교육을 받는 장애 고등학생의 학부모와 재택·순회교육을 담당하는 특수교사의 경험과 인식에 관한 질적 연구. **특수교육**, 16(1), 95-124.
- 최정미, 이성환, 변찬석(2009). 통합학급담임교사가 인식하는 교사 지원요소 연구. **학습장애연구**, 6(1), 129-141.
- 최현복(2011). **통합교육의 성공요인 저해요인에 대한 초등학교 일반교사의 인식 연구**. 대구대학교 석사학위논문.
- 한국교육개발원(2017). **교육통계**. 충북 진천: 한국교육개발원.
- 한솔잎(2008). **초등학교 통합학급교사의 역할수행 어려움에 대한 질적 연구**. 단국대학교 석사학위논문.
- Kim, R. K. (2016). Does practicum experience influence preservice general education teachers' efficacy and concerns about inclusive education? A case of South Korea. *Information-An*

*International Interdisciplinary Journal*, 19(7A), 2477-2486.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Patton, M. Q.(2002). *Qualitative research and evaluation methods(3rd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Park, Y., & Chae, H.(2005). *The effects of inclusion on the self-esteem of students with learning disabilities*. *특수교육저널: 이론과 실천*, 36(1), 315-330.

논문접수 : 2018. 3. 10. / 수정본 접수 : 2018. 4. 1. / 게재승인 : 2018 4. 10.

[Abstract]

## **A Study on Perception of General Education Teachers and Special Education Teachers about Special Education Service in Small Elementary School**

**Oh, Yeon Hee** (Yeongam Elementary school)

**Kim, Rah Kyoung, Ph.D** (Gwangju National University of Education)

The purpose of this study was to explore the perception of small school inclusive education and to find a support method by analyzing special education teachers and general education teachers' experience of small elementary school. Using the snowball sampling method, ten general education teachers and ten special teachers who were in elementary schools of the Jeollanamdo Department of Education were interviewed in depth. The conclusion of this study was as follows. The general education teachers' perception and the special teachers' perception about inclusive education in the small schools were analyzed in 4 categories(i.e., student instruction, human relations, administrative financial needs, and teacher' s job stress), 8 main categories, and 18 sub-classes. This study was meaningful in that the study on inclusive education in small elementary school was conducted for the first time, and the perception of inclusive class teachers and special education teachers were compared and analyzed in depth

**Key Words: small size elementary school, inclusive education, special education teacher, general education teacher, perception**