



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2016년 8월
교육학석사(특수교육)학위논문

지적장애학교 특수교육지도사의 역할 수행 시 경험하는 어려움

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

최 계 숙

지적장애학교 특수교육지도사의 역할 수행 시 경험하는 어려움

The Special Education Paraprofessionals'
Difficulties in Performances their Roles in the
Schools for Students with Intellectual Disabilities

2016년 8월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

최 계 숙

지적장애학교 특수교육지도사의 역할 수행 시 경험하는 어려움

지도교수 정 은 희

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함.

2016년 4월

조선대학교 교육대학원

특수 교육전공

최 계 숙

최계숙의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 교수 김정연 인

심사위원 조선대학교 교수 허유성 인

심사위원 조선대학교 교수 정은희 인

2016년 6월

조선대학교 교육대학원

목 차

표 목차	ii
부록목차	iii
ABSTRACT	iv
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	3
3. 용어의 정의	4
II. 이론적 배경	6
1. 지적장애 학생의 특성	6
2. 특수교육지도사의 역할과 기능	12
3. 특수교육지도사 관련 선행 연구 고찰	15
III. 연구방법	19
1. 연구 참여자	19
2. 자료수집 방법 및 절차	20
3. 자료 분석	24
4. 연구의 신뢰성을 위한 노력	27
IV. 연구 결과 및 해석	28
1. 개인육구 지원 시 어려움	29
2. 교수-학습활동 지원 시 어려움	36
3. 문제행동 관리 지원 시 어려움	46
V. 결론 및 제언, 제한점	58
참고문헌	61
부록	63

표 목 차

<표 II-1> 특수교육지도사의 주요 업무	13
<표 III-1> 연구 참여자 정보	19
<표 III-2> 면담 질문지의 내용	21
<표 III-3> 자료별 목록과 내용	25

부록 목차

<부록 1> 연구소개 및 연구 참여 동의서.....	63
<부록 2> 심층면담 전 설문지.....	64
<부록 3> 개인면담 인터뷰 문항.....	65

ABSTRACT

The Special Education Paraprofessionals' Difficulties in Performances their Roles in the Schools for Students with Intellectual Disabilities

Choi Kye-Sook

Advisor: prof. Eun-Hee, Jeong Ph.D.

Major in Special Education

Graduate School of Education, Chosun University

This study looked at real, detailed difficulties of special education Paraprofessionals as support personnel for special education at the educational field which were suffered from the school for students with intellectual disabilities, and then attempted to deduce its improvement. 8 special education Paraprofessionals participated in-depth interviews by semi-structured questionnaires in this research. About 30 minutes for interviews were taken in average, and interview contents were divided into 3 big categories. As a result of research, there were mental conflicts such like situations of doing first-aid settlements rather than educational interventions in all kinds of students' behavioral problems in relation with difficulties in supporting personal demands, making inquires about even small things without autonomy of the teacher in charge, toilet training of students having large builds and different gender, students accompanying with sex-related behavioral problems, and supports by focussing on duties. Regarding difficulties in supporting teaching-learning activities, there were many issues such as no professionalism on students' behavioral problems and educational treatments, absence of prior role directions, different demands on instructional methods by the teacher in charge, students'

behavioral changes according to alterations of learning environment, and working environment of not having personal free time. Also, difficulties in supporting problematic behaviors appeared as mental-physical ones which made large, small wounds and accidental situations because appropriate knowledge on problematic behaviors and techniques were insufficient. In connection with improvement requirements, preparing consistent guidance plan among 3 parties (Teacher, Paraprofessionals, Parent), arranging specific work guidelines, revitalizing conference and advisory body to do cooperative communication, expanding field-centered training, and doing actual guarantee on wounds etc. could be suggested.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

특수학교 학생은 대부분 다양한 장애 특성과 개인차가 심한 중도·중복 장애학생들로 교사 혼자서 학급의 모든 학생에 대한 교육과 관리를 감당하는데 많은 어려움이 있다. 특히 중도·중복 장애학생의 경우 지적 기능은 물론 여러 가지 신체적 기능의 장애로 인해 교사가 학습지도나 생활지도시 어려움이 많아 모든 학생에 대한 개별화 교육이 필수적이거나 대부분의 경우 집단지도를 함으로써 개별화 교육의 실행이 어려운 실정이다(박승희, 장혜성, 나수현, 신소니아, 2011). 더욱이 2015년 특수교육 연차보고서에 의하면 일반학교에서 통합교육을 받는 특수교육대상자가 증가함에 따라 특수학교에는 중도·중복장애학생이 많아지는 경향이 있다(교육부, 2015a). 그래서 이러한 어려움을 해결하고 특수교육의 질적 향상을 위해 특수학교에 교사 이외의 특수교육 보조인력이 배치되어 있다.

장애인 등에 대한 특수교육법 시행규칙 제5조(교육과학기술부, 2008)에 의하면 학교에 배치되는 특수교육 보조인력은 교사의 지시에 따라 교수학습 활동, 신변처리, 급식, 교내·외 활동, 등·하교 등 특수교육대상자의 교육 및 학교 활동에 대하여 보조 역할을 담당한다고 그 역할이 명시되어 있다.

지적장애학교 특수교육지도사의 역할은 학생의 개인 욕구 지원(학생의 등·하교, 식사 및 식사 후, 화장실 이용, 의복 착탈), 교수-학습활동 지원(수업 및 학습자료 준비 및 보조, 수업 시 착석, 학생이동, 교실 정리정돈), 문제행동 관리 지원(과잉행동, 부적응행동, 행동지도를 위한 프로그램 보조), 각종 행사 지원(운동장 활동, 강당활동, 견학 및 공연관람, 현장학습, 사회적응 활동)등이 있다(전라북도교육청, 2015).

2000년부터 인천광역시 특수교육지도사 배치 필요성에 의해 공식적으로 가장 먼저 특수교육보조원제를 도입하기 시작하여 2003년 처음 시범 운영을 하였고, 2004년 전국적으로 확대 시행하게 되었다. 2004년 3월에는 유급 특수교육지도사 1,000명이 배치되고 동년 8월말에도 1,000명의 유급 특수교육지도사를 추가로 배치하였다(국립특수교육원, 2015). 10여년이 지난 2015년 4월 현재 국고·지방비 지원 등 유급 특수교육 보조인력, 공공근로 및 사회복지무요원 등 무급 특수교육 보조인력 포함 모두 10,923명이 배치되어 있다(교육부, 2015a). 이렇게 2000년도 이래 특수교육 보조인력의 양적 팽창 시기 동안 학교 현장에서는 특수교육 보조인력의 긍정적인 효과로 인해 꼭 필요한 인력이라는 공감대가 형성되어 있다(강경숙, 이인순, 2006). 본 연구에서 특수교육지도사라 칭하는 용어는 초창기에는 특수교육 보조원으로 사용되어 왔다. 그 후 각 시·도 교육청에 따라 특수교육실무원, 특수교육보조원, 특수교육실무사, 특수교육지도사 등의 명칭을 상이하게 사용하고 있다(국립특수교육원, 2015).

특수교육지도사 관련 선행 연구들을 보면 대부분 특수교육지도사를 변인으로 한 인식 및 요구(권애경, 최성규, 2006), 교육 현장에 주는 효과(김지영, 강옥려, 2008) 및 만족도, 운영 실태(이미숙, 이승희, 2009) 등을 중심으로 수행되었다. 연구는 대부분 설문을 통한 조사연구이다. 특수교육지도사의 존립을 가늠하는 ‘역할’은 대부분 역할규정에 대한 관련 인사들(특수교사, 일반학급교사, 학부모 등)에 대한 인식조사이며 시간과 관계없이 꾸준히 연구되고 있다(김우리, 연준모, 고희정, 2014).

특수교육보조원제 초창기에는 특수교육지도사의 역할 관련 연구와 기능에 대한 논란이 있었지만(전인진, 박승희, 2001) 긍정적인 효과로 인해 법적으로 규정되어 양적으로 확대되었다. 그러나 현장에서는 특수교육지도사의 처우개선이나 역할 등에 대한 개선사항들이 제기되어 왔다. 이와 관련하여 일반학교를 대상으로 한 연구(조연희, 이숙정, 2008)와, 지적장애학교 특수교육지도사의 역할 수행 어려움(김소란, 2011)에 대한 연구가 수행되었다. 그러나 특수학교 중 지적장애 특수학교가 113개교, 67.6%로 가장 많은데(교육부, 2015b) 지적장애학교 특수교육지도사의

역할 수행 시 경험하는 어려움에 관한 심층 연구는 부족한 현실이다. 그래서 지적장애학교 특수교육지도사의 어려움을 파악하여 역할 수행 시 경험하는 일반적인 어려움과 장애유형별 특수성에서 기인한 어려움이 무엇인지 살펴봄으로써 어려움을 개인적인 일로 치부하지 않고 문제점을 해결하고 바람직한 역할을 탐색하는데 이용될 수 있는 기초 자료를 제공하기 위해 이 연구를 수행하였다.

특수교육지도사의 역할 수행에 대한 양적연구인 조사연구는 특수교육지도사의 역할에 대한 관련인사들 간의 인식 차이와 단순히 현재의 상황만을 제시하는 제한점이 있다. 연구 방법에 있어서도 구조화된 설문지를 통해 특수교육지도사의 역할 수행 어려움과 요구사항, 내면의 갈등, 특수교사와의 갈등 같은 심도 깊은 내용을 연구하는 데는 한계가 있다. 역할 수행에 따른 당사자의 주관적 경험을 심층적으로 이해하고 세밀한 부분들을 드러낼 수 있는 심층 면담이라는 질적 연구 방법을 통해, 역할 수행 시 경험하는 제반 어려움을 행위주체의 입장에서 기술하는 질적 접근이 필요하다고 여겨진다. 그럼으로써 특수교육지도사가 경험하는 어려움의 의미를 이해하고 교육적 관점에서 해석하여 개선방안을 마련하는 계기가 될 것으로 생각한다.

이 연구는 지적장애학교 특수교육지도사가 자신의 역할을 수행할 때 경험하는 실질적이고 구체적인 어려움이 무엇인지 살펴봄으로써 질적 개선을 도모할 수 있는 기초 자료를 제공하고자 한다. 이를 통해 결과적으로 지적장애 학생들이 질 높은 관련 서비스를 받아 특수교육의 궁극적인 목적인 특수교육대상학생들이 사회의 한 구성원으로써 사회에 기여하는 민주 시민으로 성장 할 수 있는 기반을 마련할 수 있을 것이다.

2. 연구문제

이 연구에서의 구체적인 연구문제를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 특수교육지도사가 지적장애 학생의 개인 욕구 지원 시 경험하는 어려움은 무엇인가?

둘째, 특수교육지도사가 지적장애 학생의 교수-학습활동 지원 시 경험하는 어려움은 무엇인가?

셋째, 특수교육지도사가 지적장애 학생의 문제행동 관리 지원 시 경험하는 어려움은 무엇인가?

3. 용어의 정의

1) 특수교육지도사

「장애인 등에 대한 특수교육법」(2007년 5월 25일 법률 제 8483호)제 28조의 특수교육 관련서비스에서 지칭하는 보조인력의 유형에는 크게 3가지가 있는데 유급 특수교육보조원, 장애통합보조원, 사회복무요원이다(국립특수교육원, 2015). 이 가운데 유급 특수교육보조원의 명칭은 각 시·도 교육청이 학교회계직원 고용안정 및 처우개선 계획의 일환으로 직종 명칭 변경을 실시하면서 전국적으로 통일된 명칭은 없고, 각 시·도 교육청에 따라 특수교육실무원, 특수교육보조원, 특수교육실무사, 특수교육지도사와 같이 4가지 명칭을 상이하게 사용하고 있다(국립특수교육원, 2015). 이 연구에서 특수교육 보조인력의 명칭은 특수교육지도사로 한다.

2) 특수교육지도사의 역할

교육부에서 제시한 특수교육지도사의 역할을 각 지역교육청에서 수정·보완하여 사용하고 있는데 전라북도교육청이 제시한 내용(전라북도교육청, 2015)을 바탕으로

로 이 연구에서는 지적장애학교 특수교육지도사의 역할을 다음과 같이 한정한다.

첫째, 지적장애 학생의 개인욕구 지원으로 용변 및 식사지도, 보조기 착용, 착·탈의, 건강보호 및 안전생활 지원을 말한다.

둘째, 지적장애 학생의 교수-학습활동 지원은 학습자료 및 학용품 준비, 이동보조, 교실과 운동장에서의 학생활동 보조, 학습자료 제작 지원이다.

셋째, 지적장애 학생의 문제행동 관리 지원은 적응행동 촉진 및 부적응 행동 관리 지원, 또래와의 관계형성 지원, 행동지도를 위한 프로그램 관리를 말한다.

II. 이론적 배경

1. 지적장애 학생의 특성

장애인 등에 대한 특수교육법(교육과학기술부, 2008)에서 지적장애를 지닌 특수교육대상자의 정의는 “지적기능과 적응행동상의 어려움이 함께 존재하여 교육적 성취에 어려움이 있는 사람이다”라고 한다. 이 연구에서는 지적장애 학생의 인지적 특성, 적응행동 특성과 더불어 신체·운동능력 발달 특성, 심리·정서적 특성에 대해 살펴보려고 한다.

1) 인지적 특성

지적장애 학생은 감각적으로 무디고 예민성이 떨어져 감각 기체를 통해 정보를 받아들이고 의미를 이해하는데 어려움을 가질 수 있다. 자극의 근원에 주의를 기울이는 주의 집중력이 부족하여 관련 단서보다는 무관 단서에 더 주의를 기울이며 산만하게 반응하는 경향이 있다(김일명, 2013). 또한 일반학생에 비해 선택적 주의 집중이 어렵고, 주의 집중 시간이 짧으며 주의 유지가 어렵기 때문에 한 번에 여러 자극에 자발적으로 집중하기 곤란하다(국립특수교육원, 2015).

주의 결핍은 정보 입력 단계에서부터 정보의 왜곡, 편견 혹은 비효율적 부호화를 할 수 있기 때문에 지적장애 학생의 학습 활동에 영향을 준다. 그러나 교사가 학습 활동을 학생의 흥미 및 수준에 맞추기, 과제의 단순화, 무관 자극 단서 제거, 그리고 적절한 단서의 활용을 통해 주의 문제를 개선할 수 있다(국립특수교육원부설원격교육연수원, 2014). 지적장애 학생은 작동기억의 용량이 적고 정보 조작 속도가

늦으며 장기기억으로의 통로가 한정되어 있다(이소현, 박은혜, 2011). 즉, 정보처리 모형의 특정한 실행과정에 제한이 있다.

지적장애 학생은 중추신경계 복잡성의 결여로 두뇌감각 수용 능력이 한정되어 있어 일반학생에 비해 단기기억 능력이 부족하다. 이렇게 기억 기간이 짧고, 기억의 양이 적은 것은 단기기억에 정보를 유지하기 위한 시연, 정보화, 정보량의 축소 등을 적절하게 사용하지 못하기 때문이고 정보 단위의 크기를 증가시키기 위한 자료를 조직하고 범주화하는 능력의 부족으로 여겨진다. 단기기억에 정보를 범주화하지 못하고 감각기관에 들어오는 자극을 순서대로 외우려고만 한다. 장기기억은 기억된 정보가 오랜 시간이 지난 후에도 회상되는 정보를 의미한다. 일반적으로 지적장애 학생은 정보가 단기기억에 전송되고 난 후 장기기억의 파지는 지적장애의 영향을 덜 받는 것으로 본다(김일명, 2013). 그러나 지적장애 학생은 정보를 저장하고 저장된 정보를 어떻게 적절히 활용하는가의 문제를 가지고 있다. 장기기억의 정보를 재생하기 위한 자료를 조직화하는 능력이 많이 부족하다(신진숙, 2010).

지적장애 학생은 사고 과정의 속도와 조직, 논리적 단계 형성, 상징적·추상적 개념의 해석, 과거의 지식이나 경험을 새로운 정보와 관련짓는 것 등에 있어서 어려움을 가질 수 있다(국립특수교육원, 2003). 일반학생에 비해 특정 과제를 해결하기 위한 전략을 알고 자신의 수행과정을 지속적으로 검토하며 결과와 효율성을 점검하는 상위 인지능력이 부족하다(박승희 외, 2011). 학습 전략을 설계하고 개발하는 능력과 창의성이 부족하다(Bridges, 1986; 신진숙, 2010 재인용). 창의성은 실패에 대한 두려움을 없애고 실제 행동 상황에서 학생에게 직접 선택할 기회를 줌으로 개발할 수 있다. 또한 Gargiulio 와 Sulick(1978)은 사람이 행동에 대한 책임을 느끼는 능력은 IQ와 긍정적으로 관련이 있다고 한다(Gargiulio, R. M., & Sulick, J. A.(1978); 신진숙, 2010 재인용). 지적장애 학생은 자신의 행동이 부적절한지를 결정하기 어렵다. 그래서 판단이 흐리고 상식이 부족한 행동을 하게 된다. 자기결정의 범위가 일반 상식에서 벗어나지 않도록 가르쳐 주어야 한다(신진숙, 2010).

지적장애 학생은 정신 구조가 미분화되어 있고, 구조를 형성하고 있는 영역 내의 경계벽이 경화되어 있어서 한 상황에서 학습한 기술을 다른 상황에서 사용하는 일

반화가 부족하고 학습의 전이가 어렵다(국립특수교육원, 2015). 연합이나 암기 학습에는 문제가 없으나 고도의 사고를 요하는 학습에서는 어려움이 있다. 따라서 지적장애 학생에게는 구체적인 사실 위주의 교육과 연합적 학습이 더욱 효율적이다.

지적장애 학생의 대부분은 좌뇌의 발달이 지연되어 정보처리 기능에 이상이 있다. 학교 교육의 대부분이 좌뇌의 활동과 연관되어 있어 부족한 기능을 가진 좌뇌에 너무 많은 부담을 주어 좌뇌와 우뇌의 상호작용 기능에 어려움을 초래한다. 그래서 교과 능력이나 학급 과제에 의미 있는 어려움을 보인다. 비(非)교과적 영역인 체육, 독립생활, 개인위생, 작업 체험, 전환교육 등에서는 교과 영역보다 잘 수행한다(김형일, 2014).

결국, 지적장애 학생은 인지적 특성과 함께 인지학습 과정 모두에서 결함을 보이며 지능과 학습능력이 부족하여 모든 영역에서 정상적인 수준으로 과제를 수행하는 것을 어렵게 하여 교육적으로 뒤처지게 한다. 그리고 학습 수행능력의 부족은 단지 인지능력의 부족에 의해서만이 아니라 그들의 성격 특성과 관련이 높다. 일반적인 특성인 지능의 부족으로 인해 기초 학습기능이 부족하고 자연스럽게 학습속도도 느릴 뿐만 아니라 그 외 부가되는 장애로 인한 많은 특성 때문에 학습에 더 많은 어려움을 겪는다(신진숙, 2010).

2) 적응행동 특성

적응행동은 개인의 연령과 소속 집단에서 기대되는 독립성 및 사회적 책임감의 일반적인 기준에 부합하는 정도를 말한다(Crossman, 1983; 김일명 외, 2013에서 재인용). 즉, 환경적 요구에 대처하는 일상적인 행위의 질을 의미하며 자신을 돌보고, 일상생활에서 다른 사람과 관계를 맺기 위하여 행하는 것을 의미한다. 교육적 측면에서 적응행동은 학생의 연령에 맞는 대처능력, 순진함이나 속기 쉬운 사회적 적응행동, 의사소통 기능 등을 적절히 발달시켜 학교, 가정, 지역사회에서 자연스럽게 생활하는 능력이라 할 수 있다. 지적장애 학생은 모든 사회적 기능 영역은 아니

지만 대부분의 영역에서 심각하고 일관성 있는 결함을 가지고 있고(Kopp, Baker, & Brown, 1992; 신진숙, 2010에서 재인용) 의사소통 과정의 모든 측면에서 많은 어려움을 겪는다(박승희 외, 2011). 지적장애 학생은 유머나 풍자, 언어의 정교함을 이해하기가 어렵다(Short, Basilli, & Schatschneider, 1993; 신진숙, 2010에서 재인용)또한 다른 사람의 오해를 불러일으키는 말을 상세하고 분명하게 하는 것이 더 어렵다. 지적장애 학생은 일반학생에 비해 말과 언어 문제를 보인다. 이는 지적장애 학생의 인지 능력의 결핍과 밀접한 관련이 있고 언어 발달과 상당히 연관되어 있기 때문이다(김형일, 2014). 또한 지적장애 학생에게 말을 사용할 수 있는 환경이 제한되거나 적절한 언어적 모델이 없을 경우 말과 언어 기능의 장애를 심하게 보일 수 있다. 언어 획득을 위한 결정적 시기에 환경의 영향을 절대적으로 받기 때문이고 지적장애 학생의 경우 지적 능력뿐만 아니라 다른 장애 상태의 원인론적 중복성 때문에 말과 언어 장애를 수반할 수 있다.

일반적으로 지적장애 학생 대부분이 어른들의 권위에 순종하는 경향이 있기 때문에 매우 가르치기 쉬운 경향이 있다. 이는 지적장애 학생들이 좀처럼 자신의 교육적 상황에 의문을 갖거나 특별한 기능이나 개념을 지도하고자 하는 교사의 의도에 의심을 갖지 않는 것을 의미한다. 그들은 또한 또래나 다른 책임감 있는 사람들의 좋은 행동을 따라 하도록 가르칠 수 있다(Webster, 1987; 신진숙, 2010에서 재인용).

3) 신체·운동능력 발달 특성

지적장애 학생의 외형적인 특징은 비정상적인 체형이 나타나기도 하고 내장기관이 열약하고(Asberg, 1989; Dunne, Asher, & Rivara, 1993; 김형일, 2014에서 재인용), 질병, 간질발작을 일으킬 가능성이 더 크며(백은희, 2010) 사고에 노출될 경우가 더 잦다. 지적장애 학생을 생활연령이나 정신연령이 같은 또래와 견주었을 때 추리나 높은 수준의 사고를 요하는 지적인 과제보다 운동 활동이나 신체적 노

력은 또래 수준으로 수행할 수 있다. 운동능력 발달 지체의 요인은 기질적인 장애에 의한 타고난 운동능력의 저하와 운동 경험의 부족이다.

4) 심리·정서적 특성

심리적 특성은 동기적 요인으로 말할 수 있다. 동기적 요인은 지능에 의한 제한과는 별도로 기능적 어려움을 야기한다. 동기적 장애를 가진 지적장애 학생은 5가지 요인(Zigler & Bennett-Gates, 1999; 김형일, 2014에서 재인용)으로 인해 낮은 수행 능력을 보인다.

첫째, 적극적(긍정적) 반응 경향성이다. 도움을 주는 성인으로부터 받는 사회적 강화에 대한 반응성으로 사회적 강화를 받기 위해 지루한 과제도 오랫동안 수행할 수 있다. 적극적 반응 경향성은 지나치게 타인을 의존하는 경향으로 적극적 반응 경향성을 가진 아동은 교과기술을 습득하는 것보다는 교사의 관심을 얻기 위해 일에 더 관심을 가질 수 있다(Tasse & Havercamp, 2006; 김형일, 2014에서 재인용).

둘째, 부정적 반응 경향성은 타인과의 상호작용에서 지나친 신중함과 경계하는 태도를 나타내는 것을 말한다. 이러한 신중함이 지적장애 학생의 사회적 효율성을 약화시킬 수 있다. 지나친 부정적 반응 경향성은 친숙하지 않은 성인이 제시하는 과제를 꺼리거나 위축된 반응을 보일 수 있다. 결국 이것은 지적장애 학생들의 낮은 지적 능력으로 인해 행동을 더 악화시킬 수 있다(Dulaney & Ellis, 1994; 신진숙, 2010에서 재인용). 적극적 반응 경향성과 부정적 반응 경향성 이 두 상반된 특성은 발달 초기에 주 양육자와의 애착형성과 이후에 지원적 상호작용의 결과로 나타난다.

셋째, 성공 기대감은 새로운 과제를 대했을 때 성공을 기대하는 정도다. 성공에 대한 기대는 과거 경험들과 관련된다. 지적장애 학생이 성공 경험을 가지고 있다면 새로운 상황에서도 성공할 것이라는 기대를 가지게 될 수 있다. 그러나 지적장애

학생들은 지적 과제에서 이미 실패한 경험을 더 많이 가지고 있기 때문에 낮은 성공 기대감을 가지고 있다(Zigler & Hodapp, 1991; 김형일, 2014에서 재인용). 낮은 성공 기대감은 노력을 해도 실패가 뒤따를 것이라는 학습된 무기력과 비슷한 점이 있다(Seligman, 1975; 김형일, 2014에서 재인용). 학습된 무기력은 사건이나 결과가 개인의 통제에서 벗어나 심지어 아주 쉬운 과제라도 수동적이 되고 실패로 이어질 수 있는 심리·정서적 곤란을 겪게 된다(Ronald L. Taylor, Stephen B. Richards, & Michael P. Brady, 2009).

넷째, 외부 지향성은 문제 앞에서 내적 인지능력을 사용하기 전에 외부에서 단서를 찾으려고 하는 것으로(백은희, 2010) 독립적으로 문제를 해결하는 대신 외적 촉진이나 상황적 단서에 의존하는 것이다. 지적장애 학생은 자신의 능력을 신뢰하지 않거나 과거에 실패를 자주 하였기 때문에 자기결정에 상당한 어려움을 갖게 된다고 한다(이소현, 박은혜, 2011).

다섯째, 효과성 동기는 어렵고 힘든 문제를 해결하는 데서 오는 만족감이다. 효과성 신념은 조건적이며 맥락적이다(Ronald L. Taylor et al., 2009). 효과성은 어렵거나 복잡한 과제에 적극적으로 접근하여 잘 수행했다는 즐거움을 갖게 될 때 분명하게 나타난다. 효과성 동기는 학습 수행에서 중요한 요인이다. 왜냐하면 낮은 효과성 동기를 가진 아동은 새로운 과제에 두려움, 부주의 그리고 노력 부족 등을 보일 수 있기 때문이다.

이외에도 지적장애 학생은 자신의 행동 결과에 대하여 성공이나 실패에 대한 원인이나 책임을 외적 통제소재에 두는 경향이 강하다. 어려운 과제에 대하여 포기하거나 문제를 해결하려고 시도하지 않고 스스로 할 수 있는 과제나 상황에서도 할 수 없다고 믿는다. 상황에 대하여 스스로 통제할 수 없다고 느끼는 심리적 상태이다. 성공했다고 하여도 그 결과를 자신의 노력보다는 행운이라 믿는다. 높은 외적 통제소재는 연령이 증가함에 따라 많은 실패의 경험으로 인해 더 많이 나타난다(백은희, 2010).

지적장애 학생은 정상적으로 자아가 기능하는 과정이 결핍되어 있어 고통스러운 것을 조절하는 능력과 자신의 충동을 조절하는 능력이 부족하여 감정이나 공격 분

성을 폭발하는 보다 원시적인 방어 체제에 의존하게 된다. 장애정도가 심한 지적장애 학생의 특징적인 현상으로 자기 자극 행동이 있다. 충동적이며 자해 행동도 더한다(Ronald L. Taylor et al., 2009). 자아결핍으로 인하여 자아로부터 발달하는 초자아 역시 정상적인 기능을 하지 못하여 양심이 지나치게 엄격하거나 혹은 지나치게 방임적인 특성을 나타낸다.

2. 특수교육지도사의 역할과 기능

1) 특수교육지도사의 역할

특수교육보조원제 역사를 보면 2000년부터 인천광역시 특수교육 보조인력 배치 필요성에 의해 공식적으로 가장 먼저 특수교육보조원제를 도입하기 시작하여 2003년 처음으로 시범 운영을 하였다. 2004년 전국적으로 확대 시행하게 된 특수교육보조원제의 법적 근거가 마련된 것은 2007년 5월 25일 공포된 ‘장애인 등에 대한 특수교육법’에 의해서이다.

특수교육지도사 활용의 역사가 긴 미국의 경우 특수교육지도사 역할의 변화를 보면 1970년대 이전과 1970년대 즈음에는 단순한 사무 및 신변처리 정도에서 지원 하던 것으로부터 1990년대 중반부터는 교사 및 전문가의 감독 및 지시 하에 보다 비중 있는 교수적 활동에 개입하기 시작하였다(French, 1999a, 1999b; 박승희 외, 2011에서 재인용). 이것은 특수교육지도사가 교육현장에서 행하여 왔던 역할들이 점차 다양해지고 비중을 더해 왔음을 시사하는 것이다.

우리나라 특수교육지도사 역할 분류를 살펴보면 먼저 특수교육지도사의 역할에 대해 박승희 등(2011)은 “특수교육보조원은 자격증 혹은 면허가 있는 전문가에 의하여 감독을 받으며 전문가의 교수관련 활동을 보조하고 학생들을 위한 지원 활동을 수행하는 보조인력이다.” 라고 하였다. 이 말은 특수교육지도사의 역할을 규명

하는 중요한 틀을 제시하고 있다.

장애인 등에 대한 특수교육법 시행규칙 제5조에는 학교에 배치되는 보조인력은 교사의 지시에 따라 교수학습 활동, 신변처리, 급식, 교내·외 활동, 등·하교 등 특수교육대상자의 교육 및 학교 활동에 대하여 보조 역할을 담당한다고 명시되어 있다.

교육부(2015c)는 특수교육보조원제를 시행한 2004년 특수교육지도사의 역할에 대한 행정 지침을 설정하여 각 시도 교육청에 시달하고 이를 바탕으로 각 학교에서 특수교육지도사를 운영토록 하였다. 그 지침에서 규정한 특수교육지도사의 주요 업무가 지금의 특수교육지도사의 역할이라고 할 수 있다. 교육부에서 제시한 내용을 각 지역교육청에서 수정·보완하여 사용하고 있는 실정이라 특수교육지도사의 역할은 거의 유사하다. 전라북도교육청(2015, p.3)이 제시하는 특수교육지도사의 주요 업무는 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 특수교육지도사의 주요 업무

영역	내용
특수교육 대상학생의 개인육구 지원	용변 및 식사지도, 보조기 착용, 착·탈의, 건강보호 및 안정생활 지원
특수교육 대상학생의 교수-학습활동 지원	학습자료 및 학용품 준비, 이동보조, 교실과 운동장에서의 학생활동 보조, 학습자료 제작 지원 등
특수교육 대상학생의 문제행동 관리 지원	적응행동 촉진 및 부적응 행동 관리 지원, 또래와의 관계형성 지원, 행동지도를 위한 프로그램 관리 등

교사의 고유 업무인 수업, 학생지도, 평가, 상담, 행정업무 등을 대리할 수 없고 학급 담임교사 및 담당교사의 지시에 의해 학생지도를 보조한다.

박승희 등(2011)은 미국 문헌들에서 제시한 특수교육지도사의 다양한 역할들을 10가지로 정리 분류하여 제시한 전인진과 박승희(2002)논문의 내용을 인용하여 특수교육지도사의 역할 10가지를 기술하였다. 그 10가지 내용으로는 사무행정 지원, 개인적 욕구 지원, 건강보호 및 안전 지원, 이동 지원, 보조장비 사용 지원, 의사소통 지원, 행동문제 지원, 교수적 지원, 팀의 구성원, 가족과의 상호작용이다.

2) 특수교육지도사의 기능

특수교육 현장에 특수교육보조원제를 도입함으로써 얻을 수 있는 유익한 점인 순기능이 있고 반대로 우려를 표명할 수 있는 잠재적 역기능이 있다. 특수교육지도사 역할의 순기능과 역기능에 대해 연구자들이 언급하고 있다(국립특수교육원, 2015; 박승희 외, 2011; 전인진, 박승희, 2001).

먼저 순기능은 특수교육보조원제가 장애학생들이 일반학교에 통합되는 기회를 넓혀주었다. 특히 분리교육이 최적이 환경이라고 간주되던 중도·중복장애 학생들에게도 일반학교로의 통합의 기회가 열렸다. 또한 장애학생들은 교과 및 다양한 활동 참여의 양과 질이 증가하고 학습에서의 개별적 욕구를 충족시켜 줄 수 있는 특별한 지원을 받을 수 있다(박승희 외, 2011).

교사를 위한 순기능적 역할은 과도한 교사의 업무를 덜어주고 스트레스 수준을 감소시켜 주었다는 것이다(국립특수교육원, 2015). 부모를 위한 순기능적 역할은 부모들의 통합교육 염원을 실제적으로 달성해 줄 수 있는 새로운 지원인력이다(전인진, 박승희, 2001). 부모들에게 학생과 관련된 구체적이고 실제적인 정보를 제공할 수 있고 이러한 점이 장애학생 뿐만 아니라 부모와 긴밀한 유대감을 유지해 나갈 수 있도록 해준다(국립특수교육원, 2015).

다음으로 특수교육지도사의 잠재적 역기능은 장애학생이 일반학교에 배치되어 특수교육지도사와 밀착된 관계를 가짐으로써 다시 분리된 환경 가운데 있게 되는 역설적인 문제점이 있다. 장애학생과의 과도한 밀착관계는 교사 및 비장애 또래와

상호작용하고 접촉할 수 있는 기회를 제한하고 그들로부터 끌어낼 수 있는 ‘자연적인 지원’을 통해 배울 수 있는 기회들을 차단하게 된다(박승희 외, 2011). 또한 과도한 밀착관계는 장애학생 스스로 독립적인 기능을 할 수 없도록 저해하며, 적절하고 유익한 교육을 받기보다는 기초학습과 관련된 교수를 받는 것으로 제한할 수 있다(전인진, 박승희, 2001).

특수교육지도사와 교사가 역할에 대한 명확한 지침이 없거나 서로 협력하여 한 팀으로 일하기 위한 대인관계 기술 및 적절한 태도를 견지하지 않으면 갈등과 혼란을 야기할 수 있다.

통합교육 환경에서 교육을 받기 위해 장애학생들이 일반학교에 배치되었지만, 일반학생들은 자격 있는 교사들이 가르치고 장애학생들은 자격이 없거나 경험이 부족한 특수교육지도사에 의하여 교수 받는 상황이 발생하여 장애학생들을 저가치화시킬 문제의 소지가 있다(박승희 외, 2011).

장애학생에게 특수교육지도사의 도움이 필요 없어지거나 교사 및 또래로부터 주어지는 지원으로 대체될 수 있다면, 장애학생에게 제공되는 특수교육지도사의 지원은 소거되어지는 것이 바람직하다. 그런데 여러 가지 이해관계 때문에 그 시점을 정하고 실행으로 옮기기 어려운 점이 있다(국립특수교육원, 2015).

3. 특수교육지도사 관련 선행 연구 고찰

이 연구와 관련 있는 특수교육지도사 관련 선행 연구를 살펴보면 다음과 같다.

강경숙과 이인순(2006)은 초등학교 특수교육보조원제 운영에 관한 현상학적 연구에서 특수교육보조원제 운영의 문제점으로는 사전 인식이 정착되지 못한 토대 위에서 시작하였고, 특수교육지도사의 자격, 역할, 교육, 배치, 관리 및 평가에 대한 채용 기준이 모호한 가운데 특수교육지도사 또한 사전 지식이 부족한 상태에서 짧은 시간에 채용 되었으며 각 단위학교의 장애학생 장애 정도와 통합학급의 상황에 따라 특수교육지도사가 배치되지 못하였다는 점, 특수교육보조원제 운영과 관련

된 통합학급교사, 특수교사, 특수교육지도사 간 협력관계의 어려움, 낮은 보수로 인한 열악한 근무여건이라 한다. 개선방안으로는 통합학급교사, 특수교사, 특수교육지도사가 함께 운영방식에 대한 원활한 의사소통과 협력 관계를 가질 수 있는 협의체 구성, 특수교육지도사에 대한 학교현장 배치 전·후 사전 연수 및 정기적인 재교육 강화, 특수교육지도사의 자격·관리·평가를 위한 기준안 마련, 장애학생의 장애 정도와 학교실정에 따른 특수교육지도사의 증가·배치, 낮은 보수와 열악한 근무여건에 대한 학교와 행정기관의 관심과 배려 등을 제시하였다.

공임연, 최성규(2006)는 특수교육보조원제 운영에 대한 만족도 조사에서 특수교육보조원제 운영으로 장애학생의 학습권이 보장되고 문제행동 관리를 통해 특수교육의 질 향상에 도움이 되고 있다고 한다. 특수교사, 일반교사, 장애학생 학부모 그리고 특수교육지도사가 제기하는 문제점은 집단별 인식과 만족에 따라 차이가 있었다. 그래서 특수교사, 일반교사, 장애학생 학부모, 특수교육지도사 간의 정기적인 협의를 통해 각 집단 간의 의견 차이를 좁히고 문제점을 개선하려는 노력이 필요하다. 일반교사와 장애학생 학부모에게도 특수교육보조원제에 대한 홍보 및 연수를 실시하고 운영지침에 대한 의견 조사를 광범위하게 실시하여 더욱 상세하고 구체적인 지침을 마련해야 한다고 한다. 특수교육지도사의 관리를 맡고 있는 특수교사에게 특수교육지도사를 활용하고 관리하는 구체적인 방법에 대한 연수가 필요하다. 특수교육지도사의 다양한 역할 수행을 통해 장애학생의 학습권을 보장하거나 장애 인식개선 그리고 문제행동관리 등에 바람직한 효과를 얻을 수 있는 구체적인 방법에 대한 연구가 필요하다.

진은랑, 최성규(2007)는 특수학급의 유무에 따른 교사와 특수교육보조원의 기대와 갈등에 관한 연구에서 특수교육지도사의 어려움은 통합학급교사가 역할에 대한 정확한 지시가 없는 것, 알아서 해야 한다는 것, 수업을 지원할 때 통합학급교사 못지않게 서먹한 상황들을 경험하는 것이라고 한다. 특수학급이 있는 학교에서는 특수학급교사가 통합학급교사와 특수교육지도사 사이의 교량적 역할을 하기 때문에 통합학급교사와 특수교육지도사 간의 기대에 대한 인식이 높으면서 갈등은 나타나지 않고 통합학급교사는 특수교육지도사가 장애아동의 안전한 이동 지원, 행동

지원, 개인적 욕구 지원 등의 역할 기대에 적절한 보조를 하고 있다고 생각한다. 반면에 특수학급이 없는 학교에서는 통합학급교사와 특수교육지도사간의 갈등이 나타난다. 통합학급교사가 특수교육지도사의 역할과 업무를 제대로 인지하지 못하여 장애아동의 학습을 특수교육지도사에게 일임하거나 담임교사의 고유 업무를 하게 하여 특수교육지도사가 직무연수 등에서 알게 된 자신의 역할과 현장에서 요구하는 역할의 차이로 인하여 업무 수행에 갈등을 겪는다. 특수학급이 설치된 환경, 즉 장애아동의 통합교육에 대한 지원의 필요성을 인식하는 교사는 특수교육보조원 제도에 대한 기대가 높으면서 상호간의 조력을 실행하게 된다. 그러나 특수학급이 없는 환경, 즉 상대적으로 장애아동에 대한 교육적 지원의 필요성 인식이 경미한 학교에 재직하는 교사의 경우는 특수교육지도사에 대한 인식이 상대적으로 부정적이므로 특수교육지도사에 대한 낮은 기대로 인한 갈등구조가 형성될 수 있다. 따라서 특수교육지도사의 필요성에 대한 긍정적인 인식은 장애학생의 통합교육을 지원하기 위한 업무의 수월성을 보장하는 원동력이 된다고 한다.

조연희, 이숙정(2008)은 일반학교에 배치된 특수교육지도사의 역할수행 어려움에 대한 질적 연구에서 3가지 영역의 어려움을 제시하였다. 교수-학습 지원 상황에서는 ‘눈치’로 인한 자리 피함, 역할지시의 부재로 인한 불안함, 지식 부족에 대한 자책, 인간관계에서는 마음의 상처, ‘무시’, 역할에 대한 잘못된 인식, 차등적 관심과 차별적 대우, 어중간한 중간 입장으로 어려움이 있었으며, 또한 환경적인 부분에서는 불안정한 고용, 부족한 보수, 나만의 공간 부족, 부족한 연수, 불투명한 소속, 고된 육체적 노동으로 인한 어려움이었다.

김소란(2011)은 지체장애학교 특수교육지도사가 겪는 역할갈등에 대한 질적 연구에서 특수교육지도사가 겪는 갈등을 생활지도 부분에서는 반복되는 신체적 상해와 물리적인 사고에 노출, 보조원의 역할에 대한 잘못된 인식, 차별적 대우와 무시로 인한 상처로 갈등을 겪고 있었으며, 교수-학습 부분에서는 존재감의 상실, 교과에 대한 지식부족, 애매모호한 역할로, 환경적인 부분에서는 개인적 시간과 휴식공간의 절대적 부족, 낮은 지위에 대한 인식, 부족한 월급과 열악한 연수로 인해 갈등을 겪고 있는 것으로 나타났다.

김우리, 연준모, 고혜정(2014)은 특수교육보조원 연구 동향에서 2004년 특수교육보조원제 도입과 그 이후 연구주제가 대부분 인식 및 요구, 교육 현장에 주는 효과, 운영 실태에 대한 것이고 연구 유형도 대부분이 설문을 통한 조사연구라고 한다. 그러나 ‘역할’은 시간과 관계없이 꾸준히 연구되고 있다고 밝혔다.

특수교육보조원제 초창기에는 특수교육지도사의 역할 관련 연구와 기능에 대한 논란이 있었지만(전인진, 박승희, 2001) 긍정적인 효과로 인해 법적으로 규정되어 양적으로 확대되었다. 그러나 현장에서는 특수교육지도사의 처우개선이나 역할 등에 대한 개선사항들이 여전히 제기되고 있다. 이와 관련하여 일반학교(조연희, 이숙정, 2008)와, 지적장애학교(김소란, 2011) 특수교육지도사의 역할 수행 시 경험하는 어려움에 대한 연구들이 수행되었으나 지적장애학교 특수교육지도사의 역할 수행 시 어려움에 관한 연구는 매우 제한적이다. 따라서 지적장애학교 특수교육지도사의 어려움을 파악하여 특수교육지도사의 역할 수행 시 경험하는 일반적인 어려움과 장애유형별 특수성에서 기인한 어려움이 무엇인지 연구해 볼 필요가 있다.

이 연구는 양적 연구인 조사연구가 단순히 현재의 상황만을 보여주는 것을 넘어 양적연구가 보여줄 수 없는 현장의 심층적이고 세밀한 부분들을 드러낼 수 있는 질적 연구를 통해 특수교육지도사가 교육현장인 지적장애학교에서 자신의 역할 수행 시 발생하는 문제의 의미를 이해하고 교육적 관점에서 해석하여 개선방안을 마련하는 기초자료를 제공할 수 있을 것으로 생각한다.

Ⅲ 연구 방법

이 연구는 특수교육지도사가 교육 현장인 지적장애학교에서 경험하는 실질적이고 구체적인 어려움이 무엇인지 살펴보고 개선방안을 알아보기 위해 8명의 특수교육지도사를 대상으로 반구조화된 질문지에 의한 심층면담 방법을 사용하였다.

1. 연구 참여자

연구 참여자는 J도 지적장애 공립특수학교에 근무하는 특수교육지도사 8명이다. 연구 참여자들에게 본 연구의 목적 및 내용을 설명하고 동의를 얻었다(부록 1). 연구 참여자의 구체적인 정보는 <표 III-1>과 같다. <표 III-1>에서 보는 바와 같이 이 연구의 참여자는 모두 여성이고 각각 초등학교부터 고등학교까지의 학생을 지원하고 있다. 담당학급의 학생 수는 5명에서 7명까지이다. 대부분의 학생이 장애등급 1급~3급이었다. 그리고 특수교육지도사로써 경력은 적게는 3년 많게는 12년이다. 연령은 대부분 40대와 50대이다. 또한 소지자격은 유치원교사, 중등교사, 보육교사, 사회복지사 등이었다.

<표 III-1> 연구 참여자 정보

면담 참여자	성별	연령	담당 학교급	담당 학급 학생수	학급 학생 장애 등급 (명)	특수 교육 지도사 경력	교육관련 소지 자격증
A	여	50대	고	6	1급: 2	5	중등교원(영어)
					2급: 1		
					3급: 3		

<표 III-1> 연구 참여자 정보 (표 계속)

면담 참여자	성별	연령	담당 학교급	담당 학급 학생수	학급 학생 장애 등급 (명)	특수 교육 지도사 경력	교육관련 소지 자격증
B	여	50대	고	7	1급: 2	7	유치원교사
					2급: 1		
					3급: 4		
C	여	40대	중	7	1급: 3	7	보육교사
					2급: 1		
					3급: 3		
D	여	40대	고	6	1급: 2	4	사회복지사
					2급: 1		
					3급: 3		
E	여	40대	중	7	1급: 2	3	중등교원(사서)
					2급: 2		
					3급: 3		
F	여	40대	초	6	1급: 2	9	유치원교사
					2급: 2		
					3급: 2		
G	여	40대	초	5	1급: 4	12	유치원교사
					2급: 1		
					3급: ·		
H	여	40대	고	7	1급: 3	8	유치원교사
					2급: 2		
					3급: 2		

2. 자료수집 방법 및 절차

이 연구의 목적에 맞게 첫째, 이 연구와 관련된 주제를 중심으로 참고문헌을 분석하였다(조연희, 2008; 김소란, 2011; 전라북도교육청, 2015; 특수교육지도사 업무일지 양식). 그 결과 특수교육지도사의 역할 영역을 지적장애 학생의 개인육구 지원, 교수-학습 활동 지원(행사지원),문제 행동관리 지원으로 정하였다. 각각의 구

체적인 업무 내용은 <표 III-2>의 질문 영역 항목으로 제시하였다. 이를 토대로 연구소개 및 연구 참여 동의서, 심층면담 전 설문지, 반구조화된 면담 질문지, 면담 지침서를 작성하였다.

둘째, 연구소개 및 연구 참여 동의서(부록 1)와 심층면담 전 설문지(부록 2)를 미리 배부하여 일주일 후 회수하였다. 심층면담 전 설문지는 본 심층면담(개인면담, 집단면담)을 위한 예비조사이다. 예비조사는 면담 참여자들이 어려움을 느끼는 업무의 경향을 미리 파악해 보고 특이사항은 면담 질문지에 추가하고자 수행되었다. 또한 면담 참여자에게는 생각하고 정리할 시간을 미리 주기 위함이었다.

셋째, 심층면담 전 설문지(부록 2)결과를 참고하여 면담 질문지의 내용을 보완하고 예비면담을 실시한 후 개인면담 인터뷰 문항을(부록 3) 최종적으로 작성하였다.

1) 면담 질문지 작성

연구에 사용된 면담 질문지는 1차적으로 선행연구 분석을 통해 작성하였다. 그 후 J도 지적장애 공립특수학교에서 사용 중인 특수교육지도사 업무일지 양식을 참고하여 3가지 역할 영역 15가지 항목으로 구성하였다. 심층면담 전 설문지 결과를 참고하여 면담 질문지의 내용을 수정하였고 특수교육지도사 각 각 개별적으로 필요한 필수 질문 요소를 선별하였다. 면담 질문지는 특수교육관련 전문가 1인에게 질문의 구성, 내용, 용어 등에 대해 내용 타당도를 확보하였다. 그 후 특수교육지도사 2인을 대상으로 예비 면담을 실시하여 추상적이거나 이해하기 힘든 문항에 대한 추가적 설명을 하는 등 보완 작업을 실시하였다. 면담 질문지의 내용은 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 면담 질문지의 내용

역 할	질문 영역	면담 내용
-----	-------	-------

<표 III-2> 면담 질문지의 내용 (표 계속)

역 할	질문 영역	면담 내용
개인 욕구 지원	학생의 등·하교	지원 시 어려움은 무엇이었나요? (현재 상황, 개선 혹은 요구사항)
	식사 및 식사 후	
	화장실 이용	
	의복 착탈	
교수-학습 활동 지원	수업 및 학습자료 준비 및 보조	지원 시 어려움은 무엇이었나요? (현재 상황, 개선 혹은 요구사항)
	수업 시 착석	
	학생이동	
	교실 정리정돈	
문제행동관리 지원	과잉행동	지원 시 어려움은 무엇이었나요? (현재 상황, 개선 혹은 요구사항)
	부적응행동	
	행동지도를 위한 프로그램 보조	
행사지원 및 기타	운동장 활동, 강당활동, 견학 및 공연관람, 현장학습, 사회적응 활동 지원 시 어려움은 무엇이었나요?	

2) 심층면담 실시

본 면담은 개인면담과 집단면담으로 이루어졌다. 먼저 연구 참여자 8명을 대상으로 개인면담을 하였다. 개인면담은 연구 참여자들이 근무시간 중 1주일에 1시간 있는 휴식시간을 예약 받아 학생들이 방과 후 활동으로 비는 교실을 활용하여 평균 40여분에 걸쳐 실시하였다. 8명 모두 개인면담을 완료하기까지는 한 달 정도 걸렸다. 면담 시 녹음하여 얻은 자료를 각 각의 면담을 종료할 때마다 바로 전사하였다. 개인면담 전사분량은 A4 50장이다.

8명의 개인면담 종료 후 집단면담을 실시하였다. 심층면담 전 설문지(부록 2)에 5명의 연구 참여자가 가장 큰 어려움이 있다고 응답하였고 연구 참여자 전원이 어려움을 경험하였다고 말한 특수교육지도사의 역할 영역인 문제행동 관리 지원에 대하여 깊이 있는 논의가 될 수 있도록 면담 참여자들끼리의 토론의 장을 만들어 집단면담을 실시하였다. 집단면담은 면담참여자 정기모임이 있는 날 학교 외부 카페에서 약 2시간정도 진행되었으며 녹음을 하였고 전사 분량이 너무 많아 주제에 적합한 어려움관련 내용만 전사하였다. 집단면담 전사 분량은 A4 10장이다.

녹음은 ‘SAMSUNG GALAXY SIII’ 를 사용하였다. 녹음 후 전사하여 출력물을 면담 참여자에게 확인받았다. 그러나 면담 참여자 중에는 면담 내용에 불편함을 느낀 부분을 지적한 경우가 있었다. 이 경우에는 연구의 취지를 잘 설명하여 주제관련 내용만 선별한 것을 다시 정리하여 검토를 받아 허락한 내용만을 사용하였다. 개인면담과 집단면담에서 얻은 정보 중 부연설명이 필요한 부분이나 자료수집이 더 필요한 경우 일회로 끝내지 않고 추후 한 차례 더 추가 면담을 실시하였고 면담의 요지를 정리하여 수시로 확인하고 추가하였다.

면담 참여자의 의중을 잘 파악하고 반영할 수 있도록 연구자는 면담 시 간단한 면담 지침서와 면담 질문지의 내용을 숙지하여 면담의 흐름을 깨지 않고 연구 주제에서 벗어나지 않도록 주의하였다. 면담할 때는 면담 지침서에 기록된 다음과 같은 사항에 거듭 주의하였다. 첫째, 면담시 면담 참여자가 자신의 의지대로 자유롭게 대답할 수 있도록 허용적인 분위기를 형성하였다. 둘째, 반구조화된 면담 질문지가 있었지만 참고로 할 뿐 면담 참여자의 응답 맥락에 맞게 질문방식과 순서를 수정하여 질문하였다. 셋째, 면담 참여자가 앞서 대답한 내용과 중복되는 질문은

반복하지 않았다. 마지막으로 면담 참여자가 질문에 충분히 대답할 수 있도록 시간적 여유를 두었다.

연구자와 면담 참여자가 이미 친밀한 관계에 있어 예상 시간보다 다소 짧은 시간 안에 면담이 이루어졌지만 면담 참여자의 시각으로부터 발견과 통찰, 이해에 도달하도록 도와주는 중요한 자료를 많이 수집할 수 있었다.

3) 전사

면담 시 녹음하여 얻은 자료 및 여러 가지 기록물 등을 컴퓨터에 저장하고 체계적으로 정리하였다. 처음 전사 분량은 A4 60장(개인 면담 50장, 집단 면담 10장, 바탕체, 글자크기 10.5, 줄간격 160%) 분량이었으며 전사된 내용을 1차로 8명의 연구 참여자 각각에게 확인 작업을 거쳤다. 5명의 연구 참여자가 자신의 진술이 공개되는 걸 거부하여 핵심 사항만을 선별하여 다시 작성한 후 2차 확인을 받았다. 최종본은 A4 30장(개인 면담 20장, 집단 면담 10장)이다.

3. 자료 분석

연구자는 면담내용을 전사하여 코딩, 자료 분석을 진행하였다. 분석 시 전사 자료의 추적과 목록화가 편리하도록 워드 프로그램을 활용하여 9개의 파일별 본문에 행렬 번호를 넣고 글자색을 다르게 하여 작성하였다. 녹음 자료 전사 작업을 통해 정리된 면담자료를 반복하여 읽은 후 논문 주제의 요지나 의미가 잘 드러나 있는 문장에 밑줄을 긋는 작업을 하고 그러한 자료 중에서 관련이 있는 내용을 바탕으로 개념을 작성하고 주제별로 코딩하였다. 코딩 작업 후 나온 정보들이 어떠한 관계가 있는지 찾아내어 목록을 설정하였다. 코딩 후 분석 자료별 목록과 내용은 <표 III-3>과 같다. <표 III-3>에서 특수교육지도사의 역할은 개인 욕구지원, 교수

-학습 활동 지원, 문제행동 관리 지원의 3영역이고 각각의 업무 내용은 등·하교 지도 보조, 식사 지도 지원, 화장실 지원, 의복 착탈 지원, 수업 보조, 수업 시 착석, 학생 이동, 교실 정리정돈, 운동장·강당 활동, 공연관람, 현장학습·사회적응, 방과 후 보조, 과잉 행동과 부적응 행동 지도 보조로 13가지이다. 그리고 응답자 수는 심층면담 전 설문지를 통해 해당 업무 중 어려움이 있다고 표현해 준 면담 참여자 수를 의미한다. 어려움과 개선 요구 사항은 면담 참여자들이 경험하는 어려움과 개선 요구 사항을 요약한 것이다.

<표 III-3> 자료별 목록과 내용

역할 영역	업무 내용	응답자 수	어려움	개선 요구 사항
개인 욕구 지원	등·하교 지도 보조	4	·축박한 시간 ·각종 문제 상황 발생 ·응급 처방식 해결	① 특수교사, 특수교육지도사, 부모님(주양육자)간의 일관성 있는 지도 방안 마련 ② 문제행동관련 현장중심연수 확대, 사례별 매뉴얼 배포
	식사 지도 지원	5	·학생의 문제 행동 ·자율성 없이 사소한 일까지 문의	
	화장실 지원	6	·용변지도 보조 ·성(性)이 다른 학생 지원 ·성관련 행동 문제	
	의복 착탈 지원	2	·짧은 쉬는 시간 ·편의상 지원으로 인한 갈등	

<표 III-3> 자료별 목록과 내용 (표 계속)

역할 영역	업무 내용	응답 자 수	어려움	개선 요구 사항
교수-학습 활동 지원	수업 보조	3	·학생의 행동 문제 ·교육적 지원에 대한 전문성 부족 ·담당교사별 지원 요구 상이	①명확한 업무지침 ②협력적 의사소통 ③지원 인력 보충 ④지원 방식 유연성을 통한 개인 휴식 시간 확보
	수업 시 착석	6	·학생 착석 유도 시 행동 문제 ·사전 역할 지시 불분명 ·육체적 힘들	
	학생 이동	3	·행동 문제 발생 ·문제행동으로 악화	
	교실 정리정돈	1	학생이 교실 정리·정돈에 무감각	
	운동장, 강당 활동	2	문제행동과 돌발행동 악화	
	공연관람	2	학생 활동의 질을 높여주고 싶은 심적 갈등	
	현장학습 사회적응	7	·환경변화에 따른 아이의 행동 변화 ·동시에 같은 반 학생들 지원	
	방과후 보조	8	빡빡한 근무 시간	
문제행동 관리 지원	·과잉행동 과 부적응 행동 지도 보조 ·기타	8	·전문성 부족으로 인한 난감함 ·안전 문제 ·성(性)관련 문제 ·진심을 몰라주는 심적인 부담	①역량 강화 연수 ②협의회 와 자문 시스템 구축 ③상해에 대한 실질적 보장

4. 연구의 신뢰성을 위한 노력

이 연구의 신뢰성 확보를 위하여 N지역의 특수교육지원센터 특수교사 1인이 추가로 참여하여 코딩 작업을 수행, 상호 비교하였으며 또한 연구 참여자 8명이 연구자의 연구결과를 검토하는 구성원 검토작업(member check)을 실시하였다.

IV. 연구 결과 및 해석

특수교육보조원제 도입 후 연구주제는 대부분 인식, 요구, 효과, 운영 실태에 대한 것이었다(김우리 외, 2014). 이 연구들 가운데 특수교육지도사의 역할 상 어려움으로 제기된 교사와의 의사소통 문제와 역할지시의 부재가 초기 연구부터(강경숙, 이인순, 2006; 진은랑, 최성규, 2007; 김소란, 2011; 김정민, 임해주, 2014) 이 연구에 이르기까지 꾸준히 언급되고 있는 것을 보면 학생에게 질적으로 우수한 특수교육서비스를 제공하기 위해서 교사, 특수교육지도사가 함께 풀어가야 할 개선사항임을 거듭 확인할 수 있었다.

특수교사의 입장에서 밝혀진 특수교사가 인식하는 특수교육지도사의 역할 중 잡무(청소, 정리·정돈, 행정보조)에 대해 당연하거나 필요한 일이라고 생각 하는 것과 특수교육지도사와 갈등요인으로 역할경계의 모호성을 언급한 점, 갈등해소 방안으로 원활한 의사소통, 현장중심 연수 확대, 명확한 업무분장, 공사구분, 신뢰구축 등을 꼽은 점은 시사하는 바가 크다(김정민, 임해주, 2014). 이것은 특수교사-지도사 간의 협력적 업무환경제고를 위한 다양한 방법이 모색되어야 한다는 생각이 동일한 것으로 여겨진다.

일반학교(조연희, 이숙정, 2008)와 지체장애학교 특수교육지도사가 겪는 역할갈등(김소란, 2011) 그리고 이 연구 결과와 공통적인 것은 역할지시의 부재로 인한 불안함, 지식 부족에 대한 자책, 고된 육체적 노동, 개인적 시간의 절대적 부족이다. 이러한 어려움은 장애영역이나 장애정도의 차이를 불문하고 요구되는 개선사항인 것 같다.

이 연구 결과에서만 나타난 특수교육지도사의 역할 수행 어려움은 학생의 각종 행동 문제, 성(性)이 다르고 체격이 큰 학생의 용변지도, 성 관련 문제 행동을 수반하는 학생, 학습 환경 변화에 따른 학생의 행동변화, 문제 행동에 관한 적절한 지식과 기술 부족, 크고 작은 부상 및 사고 상황이다. 이러한 사실은 특별히 지적장

에학교 중도·중복장애 학생들의 독특한 특징에서 비롯된 어려움이 아닐까 생각한다.

1. 개인육구 지원 시 어려움

학교에서의 매 순간 모든 자리가 학습의 장이다. 지적 기능과 적응행동상의 어려움이 함께 존재하여 교육적 성취에 어려움이 있는 지적장애 학생에게는 더욱더 매 순간을 교육적 의도를 가지고 지원해야한다. 개인육구 관련 면담 참여자의 역할은 학생의 적응행동과 연관이 있기 때문에 특수교사, 특수교육지도사, 주 양육자(학부모)간의 일관성 있는 교육적 처치는 지적장애 학생의 의미 있는 행동변화를 유도하고 유지할 수 있는 핵심 사항이다. 그래서 면담 참여자들은 삼자가 같은 목표아래 어떤 식으로든 의견을 나누고 학생을 일관성 있게 지도하길 바라고 있었다. 담임교사와는 학기 초에 학생에 대한 전반적 지원의 개략을 듣는 것 이외에는 협의의 시간을 따로 갖지 못하고 있었으며 중·고등학교는 매시간 교과담당선생님들이 바뀌어 수업을 하기 때문에 그마저도 역할 설정이 없는 실정이었다. 업무 협조가 잘 이루어질 수 있도록 협의 시간을 갖고 자세하게 안내받길 원하고 있었다.

개선방안으로는 특수교사와 특수교육지도사는 정기적인 협의회를 통해 한 팀으로써 특수교사는 전문성을 심분 발휘하고 특수교육지도사는 연륜으로 축적된 학생에 대한 의견을 서로 교환하며 특수교사와 학부모는 학부모 교육과 학부모 상담을 통해 학생의 생활에 대한 실제적인 지도 방안을 모색하고 학부모의 협조를 이끌어내야한다. 또한 면담 참여자들이 각종 상황에서 발생하는 학생들의 문제행동에 대해 자부심을 가지고 즉각적이고 교육적으로 지원할 수 있도록 현장중심 연수 확대와 구체적인 사례중심 매뉴얼을 제작하고 안내서를 배포하여 큰 틀을 제시할 필요가 있다.

1) 등·하교 지도 보조

지적장애 학생이 등교해서 1교시 시작 전까지는 시간 여유가 있지만 하교 시 10분 안에 학교버스에 승차하거나 기숙사로 돌아가야 하는 학생들은 시간이 촉박하다보면 문제 상황이 발생하더라도 원인을 찾고 해결해 줄 시간적 여유가 없기 때문에 지원상에 어려움이 있다.

문제 상황으로는 학생이 스스로 걸을 수 있는데도 엘리베이터를 이용하려고 하고 집으로 돌아가기 싫거나 원하는 것을 얻기 위해 바닥에 눕고 심하게 떼를 쓰며 특별히 집착하는 물건을 가지고 가려하고 좋아하는 장소에서 이동하지 않으려 숨거나 도망을 다니기도 한다. 이러한 상황에서 담임교사와 면담 참여자가 각각 맡은 같은 반 다른 학생들이 연쇄적으로 지체되므로 학교의 다른 분들과 원활한 업무 진행을 위해 어쩔 수 없이 그때그때 상황에 따라 교육적 지원 보다는 응급 처방식으로 해결하고 지원하고 있어서 마음이 무겁다고 한다. 학생의 행동은 일시적 개선으로 보일 뿐 다시 반복되고 지속성이 없는 것이다.

“나랑 같이 하교하는 ○○는 이동수업 시간에도 교실에서 일어나질 않아. 볼링핀이나 좋아하는 물건으로 유인해서 데려가기도 하고 바퀴 달린 의자에 태워서 밀고 가기도 하지. 그래도 문제 행동이 적은 것에 감사하지.” (참여자 B)

“학교버스에서 내릴 때 잘 안 내려요. 안 내리고 자꾸 딴 데보고 시선을 딴 데 보고.....담임 선생님이 일단은 학생 이름을 부르기 전에는 멈춰 멈춰 하고 있거든요. 음.....내려 내려 자꾸 손으로 이렇게 거의 잡아 끌어당기듯이.....” (참여자 D)

2) 식사 및 식사 후 지도 보조

면담 참여자들은 식욕이 인간의 기본적인 욕구이기에 동일 생활연령의 일반학생에게도 나타날 수 있는 식사지도의 어려움이 지적장애 학생에게는 문제행동을 수반할 수 있다는 면에서 심각성이 있다고 한다. 지적장애 학생의 적응행동상의 어려

음은 본능적으로 행동하려는 성향이 이성으로 제어되지 못하거나 표현 방법상의 어려움으로 인해 식탐을 조절 하지 못하는 상황을 만든다. 실제로 면담 참여자 담당 학생의 상당수가 식욕 조절약을 복용하고 있었다.

문제 상황으로는 학생이 배식줄에서 원하는 만큼 줄 때까지 자리를 뜨지 않거나 옆 친구나 선생님 식판의 음식을 몰래 손으로 집어 먹기도 하고 식사 후에도 자리에서 일어나지 않고 잔반통의 음식마저도 집으려 한다. 또한 음식을 한입 가득 넣고 씹지도 않고 허겁지겁 삼키는 경향이 있어 반찬을 잘게 잘라서 주거나 일대일로 완급을 조절해 줘야하는 일이 있다. 그리고 심한 편식과 섞어진 음식인 비빔밥, 덮밥류는 간혹, 식사 거부라는 극단적인 행동을 하게 한다. 학생 스스로의 건강과 안전을 생각하기 어려운 미숙한 상태의 지적장애 학생에게 납득시키며 설득하기도 어렵지만 때로는 본능이 앞서 문제행동을 유발하는 학생들을 돌보는 것은 면담 참여자들을 어렵게 하고 있었다.

면담 참여자들은 교사의 지시에 의해 학생지도를 보조해야한다(교육부, 2015c). 담임교사와 면담 참여자간에 식사지도관련 견해차가 있을지라도 행동으로 옮기기 전 사소한 일까지도 일일이 물어보고 해야 한다. 그러다 보니 면담 참여자들은 자율성이 점점 없어지고 시키는 일만 하게 되는 소극적인 태도로 임하게 된다고 한다.

특수교육보조인력 업무수행 자체 평가표(특수학교용)의 문항들은 책임감, 적극성, 능동성을 평가하는 항목들로 구성되어 있다(전라북도교육청, 2015). 그러나 현장에서는 그 요구되는 태도와 떨어져 보이는 상황으로 가고 있는 것이다.

“원하는 음식만 먹는다는 점에서 어려움이 있어. 학생의 집이 가게를 해서 원하는 것은 얼마든지 먹을 수 있는 환경이야. 인스턴트나 음료 급식시간에 자신이 원하는 음식이 없으면 거의 손을 안대는 경우가 많아. 학생이 무서워하는 선생님이 떡으라고 해서 급식을 다 먹은 적이 있었는데 교실에 들어가서 주변 친구들을 괴롭히더라구. 그래서 그것도 방법이 아닌 것 같고 가정과 학교에서 공조를 해서 식사지도를 하면 효율적일 수 있겠다는 생각을 했어” (참여자 E)

“심한 편식으로 급식지도가 어려워요. 싫어하는 반찬을 먹으면 애가 좋아하는 반찬을 주겠다고 골고루 먹이려고 하지. 그래도 쉽지 않아. 요즘 가정들은 좋아하는 반찬 정도는 먹을 수 있는 풍족한 환경이잖아. 학생들이 밥 아니어도 배고픔을 해결할 수 있는 길이 있으니까 내 지도방법이 잘 될 때도 있고 무시하고 아예 밥을 안 먹으려 하기도 해. 그래서 나는 편식지도는 가정에서 함께 개선해 가도록 조율을 했으면 좋겠어.”

(참여자 B)

“학생이 학교에 처음 등교해서 식사를 할 때 이 아이는 본인이 좋아하는 음식만 먹으려고 하고 자기가 스스로 안 먹고 누가 먹여 줘야하고 아니면 손으로 자기가 좋아하는 음식을 입 속으로 넣기도 했어요. 다른 음식을 먹이려고 하면 혀로 밀어내고 기침을 해서 음식을 회피하려고 하는 행동을 하고 음.....그것도 못하게 하면 막 일어나서 식당을 뛰어다니면서 소리를 내기도 했지요. 그러다가 서서히 처음엔 수저를 들게 해서 밥을 본인 입으로 들어갈 수 있게 하려고 옆에서 같이 손을 잡고 하니깐 잘 안하려고 하는데 처음엔 수저질을 하루에 한번씩 이렇게 늘려가면서 하니깐 어느날 본인이 스스로 수저질을 해서 밥을 먹었어요. 가랑비에 옷 젖듯. 일관성 있게 행동을 쪼개서 도와주니까 나아졌어요, 그런데 방학하고 개학하니깐 처음 행동이..... 원상복귀 돼서 왔어요. 어렵죠.”

(참여자 G)

“교사와 내가 식사지도에 관한 견해 차이가 있잖아. 그래서 조그마한 것까지 일일이 물어봐야 하는 게 때때로 번거롭게 느껴져. 교사와 내가 생각이 다르잖아 생각이 다르면 하나하나 물어봐야 되잖아. 자율성이 없이 조그마한 일에도 교사에게 계속 물어봐야하는 거.

(참여자 F)

“식사 지도할 때 좀 지한테 관심을 안주거나 그러면 토해버리고 징징징..... 우는 그제 있어요. 조금 상황이 진정되고 이뻐 이뻐 해주고 볼이나 머리를 쓰다듬어주고 장난을 쳐주고 하면 금세 기분이 나아져서 괜찮다가 조금만 관심을 안 가져주면 음식만 먹으면 올려버리고 토해버리고 싸버리고 거의 맨날 그러니까 도대체 어떻게 해야

되나 싶고 솔직히 저도 사람이다 보니 짜증도 나고.....”

(참여자 D)

3) 화장실 이용

면담 참여자의 역할 중에서 지원이 가장 많이 필요한 부분이라고 한다(신은주, 2009). 중증 장애학생의 신변처리를 보조해주는 부분은 교사의 입장에서 매우 중요하다고 한다(김정민, 임해주, 2014). 화장실에서의 지원은 학생들이 사회 구성원으로써 성장하여 평범한 일상생활을 해 나가는데 있어 꼭 필요한 실제적 적응기술을 익히는 순간이고 자립 생활을 위한 준비의 기간이기에 지도가 더 잘 이뤄져야 하는 순간이다.

기저귀를 사용하거나 중도·중복장애로 인해 이동이 불편한 학생들만 교실 안 화장실을 사용하고 다른 학생들은 별도의 공동화장실을 사용하고 있다고 한다. 수업 도중에도 필요하면 화장실을 갈 수 있지만 교육적 의도를 가지고 쉬는 시간에 화장실을 가도록 유도하고 있어 5분이라는 짧은 쉬는 시간은 몇몇의 면담 참여자에게 부담으로 작용하고 있었다. 지적장애 학생들은 장애정도에 따라 기저귀를 사용하거나 언어적 촉진을 주어야 하는 학생부터 실제로 대변을 본 뒤 뒤처리를 해주어야 하는 경우가 있고 때로는 화장실 안에 함께 들어가 대·소변 보는 과정을 나누어서 천천히 도와줘야 하는 경우도 있다. 연구 참여자들 모두가 기혼이고 자녀를 키워 본 경험이 있기 때문에 자식을 돌보는 마음으로 하고 있지만 면담 참여자들과 성(性)이 다르고 나이가 많은 학생을 때때로 공동화장실에 같이 들어가 지도할 때는 어려움이 있다. 장애학생 본인의 자존감은 물론이고 그 공간에서 같이 용변을 보는 다른 장애학생들이 느낄 수 있는 부끄러움과 예민함에 민망할 때가 종종 있다고 한다.

어떤 학생은 용변이 목적이 아닌 자기자극을 즐기고 성욕해결을 위해 시종이 울렸는데도 화장실에서 나오지 않아 그 상황을 해결하는 과정에서 종종 문제 행동을 수반하기도 하는데 면담 참여자들은 그럴 때마다 어렵고 힘들다고 한다.

“나는 화장실 사용 지원할 때 어려운 점이 많았어요. 옷에 자주 실수를 하고 실수할 때마다 옷을 갈아입히다보니 세탁하고 마르기전에 계속해서.....그렇다고 기저귀를 채울 수도 없고, 옷이 얇은 여름에는 그래도 괜찮은데 겨울에는 속옷과 두꺼운 옷들을 갈아입히고 세탁하는게 만만치 않아요. 물론 그냥 털어서 보내야할 때도 있지만 학교에 오자마자 실수하면 하루 종일 비닐팩에 오물을 묻힌 채 넣어두면 위생에도 안 좋고.....음.....교실안 화장실에서 물장난을 하려하고 수시로 들락거리고 제지하면 문제행동을 보이고 수업의 흐름을 방해하죠. 수도꼭지 물을 틀어 소리를 듣고 물을 뿌리고 그 물이 고이면 온몸으로 바닥에 발라서 또 옷이 젖게 되죠. 특히, ○○가 컨디션이 안 좋은 날이면 그 횟수가 빈번하게 되죠. 또한 소변을 화장실 다른 곳에 일부러 흘리고.....휴.....심한 날은 온종일 혼이 쏙 빠지는 것 같아요” (참여자 C)

“○○이가 대변을 누면 뒤처리를 안 하고 그냥 옷을 입는 바람에 바지도 버리고 냄새도 많이 나서 많이 힘들어. 또, 다른 아이들이 용변을 보고 있어서 화장실 안에서 ○○이만 지켜보고 서 있기가 민망한데, 대변은 늦게 발견할수록 처치도 힘들고 냄새도 고약해 같은 반 친구들에게 민폐가 되고 ○○이 한테도 수치심을 줄 수 있거든. 내가 ○○이를 잘 살펴서 눈치껏 대변을 누러 가게 되면 같은 반 친구를 팔려 보내서 신호를 달라하기도 하고 뒤처리를 도와주게 하고 있지. 집(시설)에서도 배변 후 뒤처리 할 수 있는 지도가 필요한 것 같아. 부모교육시간에 이런 실제적인 얘기들을 언급해주면 좋겠고 학교에서 뿐 아니라 학부모가 같이 협조해주면 얼마나 좋아.” (참여자 B)

“저는 학생이 나이가 많은 남학생이었어요. 이 학생은 의사소통도 안되고 신변처리도 안되서 어려운 점이 많았어요. 이 학생은 체력이 너무 좋아 힘이 장난이 아니고 외모 상 성인 학생이라 화장실 지원 때 마음이 불편했어요. 힘든 이유 중 하나는 학생이 집에서 너무 자유롭게 지내다가 학교 와서 단체 생활의 룰을 이해하고 따르지 못하고 자유롭게 할라고 하니까.....특히, 어.....소·대변을 할 때도 다른 학생이 있으나 없으나 교실에서 옷을 내려 써버리고 아무런 느낌도 없이.....또 화장실에서

볼 수 있게 해주려고 해도 남자아이들이 옷이 젖지 않고 볼 일을 보려면 본인 스스로 잡아줘야 옷이 젖지 않는데 그냥 하니까 옷을 버리기도 하죠. 그래서 제가 대신 잡으려고 하니까 애가 너무 성장해서.....그래서 소·대변 볼 때가 정말 너무 어려웠어요. 어.....집에서 집하고 학교를 구별을 할 수 있게 언어소통은 안되지만 날마다 애한테 ‘이곳은 학교다 그러니까 혼자 스스로 할 수 있어야 한다’ 그러면서 화장실 갈 때 같이 손잡고 옷을 내리고 볼 일을 볼 때도 잡고해서 ‘이렇게 해야한다’ 하고 어.....말을 반복적으로 해주면.....가끔은 어.....가끔씩 하긴 하는데 집에서 쉬고 오면 도로 마찬가지죠.” (참여자 H)

“의사소통이 안되니까 쉬는 시간마다 화장실에 데려가야 하고 화장실에 큰 애들이 있어서 민망한데 남자화장실에 수시로 가야하는 어려움이 있네요. 간혹 쉬는 시간에 소변을 보지 않았을 때는 옷에 실수할까봐 불안해서 수업중이라도 아이가 뭔가 달라 보이면 선생님께 얘기하고 데려가야 하는 어려움이 있어요.” (참여자 A)

“성별이 다른 경우 다른 이용자에게 불편을 주잖아. 성별이 다르면 조심스럽잖아. 중·고등학생의 경우 더하지. 내가 지도하는 학생과 내가 성별이 다를 때 어렵잖아. 부담스럽고.....” (참여자 B)

“화장실에서 생리적 욕구와 성적욕구를 함께 해결 하려고 할 때 지도 방법을 잘 몰라서 어려운 것 같아. 학교에서 성교육을 해도 정말 우리 장애학생들에게 실제로 적용하고 지원하기에는 구체성이 떨어져. 자연스런 반응을 때와 장소에 맞게 건강하게 해결하게 도와줘야 되는데.....마치 큰 잘못을 한 것처럼 학생을 만류하기만 할 때는 나도 힘들고 학생도 화가 날 것 같아.” (참여자 H)

4) 의복 착탈

쉬는 시간 5분이라는 바쁜 상황에서 학생이 지도에 응하지 않을 때 어려움이 있다. 그 과정에서 장애학생들이 자기표현의 어려움으로 인해 문제행동으로 연결될 수 있는 개연성을 가지고 있어 걱정이 된다고 한다.

학생에게 시간을 주고 스스로 할 수 있도록 기다리거나 원인을 정확하게 파악하여 지원하고 싶어 했다. 면담 참여자가 다 해줘 버리면 학생이 도움을 받는 것에 익숙해져 스스로 하지 않으려 하고 그럴 때 면담 참여자는 교육적 의도보다 업무 위주로 학생을 대하는 것 같은 자괴감에 빠진다고 한다.

“○○이가 몸이 자유롭지 못하니까 기다려주어야 하는데 쉬는 시간이 5분으로 짧아 수업종이 울릴까봐.....또 하교 차량을 타야 되는데 시간이 촉박하면.....뭐 이런 경우 못 기다리잖아. ○○이만 기다려줄 수 없어서 그냥 해주게 되니까 좀 그렇지. 또 ○○이는 편한 것에 금방 익숙해져서 내가 해줄 때까지 가만히 있거든. 습관화가 되니까 바뀌야는데 그렇게 안되고.....이럴 때 행동이 퇴행하면 어쩌나 싶을 때 걱정이 되.”
 (참여자 F)

2. 교수-학습활동 지원 시 어려움

면담 참여자가 학생의 교수-학습활동 지원 시 구체적이고 명확한 업무지침이 없어 어려움을 겪는다는 의견을 들을 수 있었다. 구체적인 업무의 범위와 한계를 규정해 주면 눈치 보지 않고 자율적으로 일 할 수 있는 환경이 되고 역할상의 갈등으로 인한 정신적 소모는 줄어들 것이라 말한다. 그리고 그 과정도 상명하달식의 역할 수행이 아니라 특수교사와 특수교육지도사가 서로 협력하여 한 팀이란 마음으로 일하도록 협의회를 통해 의견을 나누고 협력적 의사소통을 위한 대인관계 기술을 서로 익혀 이해하고 배려한다면 어려움의 일부분은 예방과 회복이 가능하리라 여겨진다. 소통의 문제는 면담 참여자들이 연구 종료 후 덧붙인 핵심 단어였다. 육체적 힘듦이나 다른 여타의 어려움들은 이 일을 선택한 면담 참여자 내면의 자

정작용으로 극복 가능하지만 소통의 문제는 미묘하고 예민한 부분이라 말한다. 서로 대화를 통해 학생의 수업 시 착석이나 교실 정리·정돈, 돌발행동, 환경변화 시 긴장 완화가 필요할 때 학생 스스로의 의지를 일으키는 다양한 방법들을 고안하면 육체적으로 힘든 부분도 개선할 수 있고 혼자 감당하며 정신적으로 갈등하는 심적 상태도 해소할 수 있어 자부심과 보람을 통한 리질리언스 회복에 도움이 될 것이다.

학교 밖 활동 시 지원인력 보충은 면담 참여자들의 강력한 요구사항은 아니며 단지, 담당 학생 외 같은 반 학생 모두에게 세심한 지원과 학생의 활동 참여의 양과 질을 증가시킬 수 있도록 면담 참여자가 배려를 받고 싶은 부분이었다.

빡빡한 근무시간은 면담 참여자들 모두가 개선이 필요한 부분이라 입을 모았다. 근무시간 활용 문제를 원론적이고 보수적으로 접근하면 해결방안이 없는 게 현실이다. 그러나 개인 휴식 시간을 확보하지 못하게 된 원인을 다시금 반추하고 무조건적 모든 시간 지원이 과연 학생과 면담 참여자에게 어떠한 영향이 있는지는 생각해 볼 일이다. 특수교육지도사와 장애학생의 일대일 근접성 문제, 특수교육지도사 소거문제(박승희 외, 2011)에서 밝힌 특수교육지도사 역할의 역기능을 감소시키는 일환으로 공식적 학생 지원 방식 유연성을 통해 개인 휴식 시간을 배려해 준다면 지친 심신을 잠시나마 회복할 수 있는 근무환경이 될 것이다.

1) 수업 보조 어려움

학교급에 따라 교수 환경 차이가 있었지만 어려움을 느끼고 있는 중·고등학생 담당 면담 참여자의 어려움을 더 들을 수 있었다. 초등학교는 담임교사가 하루 중 대부분의 시간을 같이 하기 때문에 수시로 학생에 대한 지원 방법과 어려움을 의논할 수 있지만 중·고등학생은 교과 담당선생님들이 시간표에 따라 수업을 진행하기 때문에 생활지도에 대한 부분을 나누고 협의할 시간이 없어 면담 참여자들이 학생의 행동문제 앞에서 곤란한 입장이 되고 교과 담당교사의 눈치를 보는 상황이 발

생한다. 면담 참여자들은 교육적 처치에 대한 전문성이 없어 교사가 시도하는 중재 방법의 의도와 목적을 파악하기까지는 시간이 걸린다고 한다. 또 한편으론 면담 참여자의 어설픈 도움과 지원이 교사의 교수활동에 걸림돌이 될까봐 마음 쓰인다고 한다. 그리고 학기 초에 안내받은 개괄적 학생 지원방법을 다시 조율할 공식적인 시간이 없다고 한다. 세부적인 것까지 협의하여 구체적인 업무의 범위와 한계를 규정해야 그 안에서 융통성 있게 자율성을 가질 수 있는데 교과 담당교사별 지원 요구가 상황에 따라 다르다보니 일관성도 떨어지고 중간에서 아이에게 어떻게 해 주어야 하는지 어려울 때가 많다고 한다. 문제행동으로 이어질 수 있는 상황을 그 시간 담당교사의 지도에 따라 어렵게 개선해가고 있는데 다음 시간을 맞아 같은 상황을 다른 교과 선생님의 개인적 성향과 소신에 따라 굳이 중재하지 않으려할 때 학생의 행동은 물론이고 연구 참여자도 순식간에 편한 쪽으로 쏠리게 되면서 결과적으로 공든 탑이 무너지는 것 같은 허탈한 마음이 든다고 한다.

“입학하고 처음 애가 학교 오니까 넓고 특히, 강당, 교실 복도 ,특별실 어.....교실에 들어와 본인이 소리를 내면 이 소리가 메아리처럼 크게 들리는 감각을 너무 좋아하고 그래서 소리를 점점 크게 계속 내면서 즐기고 한자리에 앉지 않고.....학교에서 단체생활에 대한 도움이 많이 필요한 친구였어.” (참여자 G)

“지금까지 말한 어려움은 하루하루 계속해서 반복적으로 일어나는 일이에요. 해결을 미룰 수 없는.....장기적으로 학생의 행동 문제가 굳어질 수도 있고 진행형이다 보니 교육적으로 상황을 해결코자 해도 전문성이 부족하니 갈등 속에서 제 나름 최선을 선택해서 지원해요. 그러다보면 제 자식을 키운 경험으로 할 수밖에 없어서 장애학생에게 맞는 교육적 처치에 대한 전문성 없음이 힘드네요. 알고 하면 자신감도 있고 보람도 더 있을 것 같은데.” (참여자 G)

“수업시간에 흥미 있는 수업이나 학생이 기분이 좋을 때는 잘 참여하지만 기분이 안 좋을 때는 문제행동을 해서 수업 보조에 어려움이 많아. 그림을 좋아했어요. 사물

의 특징을 잘 잡아내서 그리는 학생이었죠. 계속해서 그림에 관심을 가지게 하면 학생의 스트레스도 해소되고 자해나 친구들에 대한 괴롭힘이 줄어들 것 같다는 생각을 해봤어요.” (참여자 E)

“저희 학교 선생님들 보면 초등은 선생님하고 거의 같이 교실에서 항상 계시잖아요. 그런데 이제 중·고등은 교과담당선생님이 더 많이 들어오기 때문에 대화 할 시간이 짧아요. 이제 중간에 제가 생각하고 있다가 툼툼이 시간이 맞을 때, 잠깐 쉬는 시간 때랑 하교하고 나서 아이에 대해 고민하다가 ‘선생님 오늘 이러이러한 일이 있었는데 이렇게 하니깐 얼굴이 밝아지고 이러이러하니깐 좀 나아진 것 같아요’ 이렇게 얘기하고 조율해서 ‘그렇게 하세요’ 하면 이제 그렇게 하기도 해요. 다른 아이들도 마찬가지로요. 상의할 시간이 별로 없어요.” (참여자 D)

“교과 선생님들마다 요구가 달라 아이를 옆에서 어떻게 해주어야 하는지 고민될 때가 많아.” (참여자 D)

“수업시간에 학습이 전혀 되지 않는 학생이라 오히려 다른 아이들에게 방해가 되지 않도록 최대한 소리 없이 지원하려하지만 선생님들마다 각기 방식이 달라서 맞추기가 힘들고 우리가 어디까지 지원해 주어야 하는지.....그때 그때 상황에 따라 다르지. 선생님들이 먼저 어떻게 해주라고 말씀해주면 좋을 것 같아. 난감할 때가 참 많아.” (참여자 A)

“수업 보조시 미세한 것까지 상의하지 않으면 교사와 나의 지도방법에 차이가 나서.....선생님의 의도와 맞지 않을까봐 마음 졸여. 애들도 혼란스러울까봐 항상 긴가민가해. 교사가 같은 자료를 가지고 개별적으로 학생들을 지도하며 나에게 한 아이를 맡길 때 미리 설명을 듣지 않으면 교사와 내가 서로 달라. 설명하는 방법이나 이런 게 다르니까 내가 조금 애들을 해주기가 민망한거야. 왜냐면 좀 조심스럽더라구. 물론 신경 안 쓸 수도 있긴 한데. 어쨌건 나는 교사가 설명하는 거 보고 따라하지.”

교사는 사실 그렇게까지 원하지 않을 수도 있는데 내 성격이 완벽하고 꼼꼼한 걸 좋아하니깐 꼼꼼 앓는 거지.” (참여자 F)

2) 수업시간 학생의 착석 보조 어려움

중도·중복지적장애 학생들 중 단체생활 즉 학교 규칙을 익히고 따르기가 어려운 학생이 있다. 그런 학생은 의자에 앉으려 하지 않고 자유롭게 교실을 돌아다니려 하고 교실 밖으로 나가려하기도 한다. 착석을 유도하는 과정에서 면담 참여자들이 어려움을 느끼고 있었다.

중·고등학교 수업의 특성상 담임교사 1인이 매시간 상주하지 않고 교과 담당교사들이 시간표에 따라 바뀌어 들어오기 때문에 교과 담당교사들 성향에 따라 학생에 대한 중재에 일관성이 없어지고 담당교사의 눈치를 보게 된다고 한다. 착석관련 행동 문제는 수업 중에도 나타나는데 교사의 강의식 수업 중 면담 참여자들이 상황을 수습하려할 때 사전 역할 지시가 명확하지 않아 면담 참여자들의 행동에는 제한이 있고 불안하다고 한다. 이것은 특수교육지도사 역할의 역기능(박승희 외, 2011)에서 예견되었던 사항이다. 또한, 중·고등학교 남학생들이 체격적으로 우위에 있어 40-50대 여자 특수교육지도사로써 육체적으로 힘든 점이 있다고 한다.

“학교는 시작중 치면 착석해야 되고.....물론 선생님들께 양해를 구해서.....하여튼 부담을 가지고 있지. 수업시간에는 착석을 시켜야 된다는 압박감이 있지. 다른 분들은 어쩔지 모르겠지만 ,수업시간에 교사보다 목소리가 크면 안 되는데 ,소리 없이 지원하라는데.....순간적으로 목소리가 커질 때가 있어.....상황이 어쩔 수 없을 때가 있어.” (참여자 F)

“○○는 수업시간에 착석이 어렵고 자꾸 돌아다니면서 친구의 물건을 뺏고 수업을 방해하고 저로써는 달리 방법이 없어 ○○를 지도하지 못할 때 난감하죠. 물론 교사

와 함께 지도하고 안정을 찾을 때까지 기다리며 자리에 앉을 때까지 기다리는 수밖에 없죠. 기다리면서 모두가 안전하게 ○○에게 시선을 안 떼고 지켜보고 있죠.” (참여자 D)

“학생이 수업시간에 자리에 안 앉고 소리도 내고 팔짝 팔짝 뛰어나. 힘이 세서 앉히려고 하면 팔이 너무 아파. 그래서 교실 뒤 매트위에 앉히기도 해. 하지만 착석을 하지 않을 때가 더 많아. 학생이 힘이 세니 혼자서 자리에 앉히기가 쉽지 않아. 수업 중에 매번 교사의 도움을 요구할 수도 없고 교사가 먼저 학생을 같이 해주면 감사한데.....아님, 굳이 의자에 앉히려 하지 말고 자유롭게 나뒹도 좋겠는데.” (참여자 A)

“애가 수업시간에 돌아다녀. 다른 친구들 수업을 방해하고 통제가 어려워. 교사가 칠판 수업을 하고 있는데 내 소리를 낼 수도 없고. 말로도 못하고 몸으로 막자니 힘들어. 교사가 알아서 지시하고 말할 때까지 전전긍긍이여.” (참여자 D)

“과체중으로 수업 시 착석시키기가 힘들어. 나보다 몸이 크고 체력이 좋아서 통제하기 어려워. 그래도 남자선생님 수업시간은 착석이 용이한데 여자선생님 시간은 착석이 어려울 때도 있지 ” (참여자 E)

3) 학생 이동 지원 시 어려움

학생이 수업 종료로 하교할 때나 다른 활동을 위해 장소 이동이 필요할 때 면담 참여자들과 대치하는 상황이 생기기도 한다. 학생은 현재의 상태를 지속하고 싶은 마음에 행동 문제를 일으키고 그 과정에서 면담 참여자들은 어려움이 있다고 한다. 이런 상황이 수정되지 않고 반복되면 학생의 행동 문제는 문제행동으로 악화되기도 하고 면담 참여자의 어려움은 점점 가중된다.

“우리 고등학교는 교과별로 이동수업이 종종 있어. ○○이가 이동수업 시간에 의자

에서 일어나질 않아. 볼링핀 같이 좋아하는 물건으로 유인해서 데려 가기도하고 바퀴달린 의자에 태워서 밀고 가기도 해. 그래도 문제 행동이 적은 것에 감사하지.” (참여자 B)

“이동 수업 시간에 교실에서 일어나질 않아요. 그 애는 보행이 가능하니까 학과 시간마다 관심 갖고 즐거운 마음으로 이동하면 좋겠는데...” (참여자 C)

“활동적인 학생이라 강당 수업만 좋아해서 강당에서 나오질 않아. 내가 가까이 가면 이리저리 피해 다니고 궁지에 몰리면 공격행동으로 나를 위축되게 만들어.” (참여자 D)

4) 교실 정리·정돈 지원의 어려움

정리·정돈이 일상생활을 위해 필요한 적응행동 기술임에도 중도·중복장애학생이 많은 특수학교 실정상 학생들과 함께하는 별도의 청소시간은 없고 교사의 재량으로 학생들이 교과시간에 단편적으로 배운다. 그러다 보니 정리·정돈이 가능한 학생조차도 청소에 대한 부분을 신경 쓰지 않고 교실을 깨끗하게 사용하려는 배려심도 부족해지는 것 같다고 한다.

“우리는 청소시간이 따로 없어. 담임교사 재량인데 청소할 수 있는 학생도 없고..... 학생들은 정리 정돈하는데 무감각한 것 같아. 미술 재료 짜투리, 지우개 밥을 아무렇지 않게 바닥에 버리고 습관적으로 종이를 찢고 화장지를 흘리는 친구가 있는데 교실 바닥이 항상 지저분하지. 그걸 치우는 건 내 몫이지.” (참여자 D)

5) 운동장, 강당 활동 보조 어려움

운동장 및 특별실에서의 활동은 학생들에게 새로운 자극이고 환경이다. 학생의 주의집중을 어렵게 하고 시선을 분산시켜 본 수업의 진행을 어렵게 한다. 그러다보

니 학생이 스트레스 상황에 놓이게 되거나 과도한 긴장상태가 되어 돌발행동과 문제행동이 악화되는 경향이 있다. 이러한 상황에서 면담 참여자는 학생의 행동을 교사를 따라 지도하고 보조하면서 어려움을 느끼고 있었다.

“운동장에서 수업을 하려고 나가면 수업에 참여하지 않고 놀이터의 놀이기구에만 관심을 갖고...” (참여자 G)

“교실에서는 안 그러다가 아이들이 많은 곳에서 문제행동을 하는 아이가 있어. 강당 활동 시간에는 넓은 장소에 많은 아이들이 함께 있으니 스트레스를 받는지 돌발행동을 해.” (참여자 D)

6) 공연관람 보조 어려움

학생의 공연관람 경험이 학습적으로 풍성하게 이루어지도록 지원하고 싶은데 생활지도 보조만 하는 상황이 되어버리면 학생 활동 참여의 질이 떨어지진 않을까 고민하게 된다. 적절하고 유익한 시간이기보다는 문제행동으로 인해 격리되거나 학생의 행동은 제한을 받을 수밖에 없다. 이러한 상황은 열정이 있는 면담 참여자에게 심적인 갈등과 어려움을 준다.

“애가 리듬을 좋아해. 공연 관람할 때 무대로 올라가는 행동을 자주 해. 제지하는데 어려움이 많아. 본능이잖아. 흥겨운 음악에 반응하는 거. 상황에 적절치 않게 표현을 해서 그렇지. 알지만 우리는 지도를 보조하는 입장이니까 남자선생님들의 도움을 받아 착석시키고 옆에 앉아 주의를 주지. ○○를 봐서는 방과 후 시간에 예체능반을 편성해서 충분히 해소 할 시간을 주면 좋겠어.” (참여자 E)

“외부로 공연 관람을 가면 그 곳의 공공예절을 지키지 못하니깐 떠들고 돌아다니거

나 다른 관람객과 친구들을 방해하는 행동을 하더라구요. 공연관람 중인데 다른 사람에게 일일이 아이의 상황을 설명하고 이해를 구하기도 어렵고옆에 앉아서 지속적으로 지도하고 그 아이만 밖으로 데리고 나가서 따로 데리고 있기도 해요."(참여자 H)

7) 현장학습·사회적응 활동 보조 어려움

교실 밖 활동 시 시선을 분산시키는 많은 환경들로 인해 학생들은 평소와 다른 모습들을 보이기도 한다. 학교 안에서 일대일 지원이 필요치 않던 학생도 손이 필요한 상황이 종종 있다고 한다. 면담 참여자 1명이 감당하고 보조해야 할 학생이 많으면 정신적·육체적으로 힘이 든다고 한다. 특별히 그 날만 학교의 유휴인력(행정실무사)을 지원받아 현장학습·사회적응 활동을 가면 확실히 도움이 되고 지원 인력이 많으면 많을수록 다양한 활동에 학생의 참여율을 높일 수 있어 훨씬 좋은 교수 환경이 된다고 한다.

“밖에 나가면 더욱 문제행동이 심하게 나타나고 통제가 안돼” (참여자 E)

“담임선생님이 현장학습 총괄담당일 때 전체 학생들 일을 보러 수시로 자리를 비우시니 손이 모자라 내가 양쪽으로 아이들을 데리고 가면 너무 힘들어. 양쪽에서 어찌나 힘이 세던지 여자인 내가 혼자 감당해야할 때가 정말 힘들어. 현장학습 가서 힘센 남자 아이들을 데리고 갈 때 힘이 애들보다 모자라니 많이 힘들어요. 이렇게 외부로 나갈 때는 안전상의 문제도 있고 하니까 지원해주는 사람이 있으면 하지.” (참여자 A)

“음료수만 보이면 다 먹어 버리고 눈에 보이는 물종류는 자꾸 먹고 토하고 화장실만 자주 가고 노상방뇨도 서슴치 않고.....음.....그래서 교사와 함께 양쪽에서 같이 잡고 다니죠. 사실, 우리 반에 7명이나 되는 아이들이 있는데 손이 미처 못가는 아

이도 있죠. 그래서 바깥 활동 시 자원봉사자를 비롯한 도우미가 많이 있었으면 좋겠어요. 그러면 바깥활동이 더 풍성하게 될 것 같아요” (참여자 C)

“○○이는 기본적으로 걸어 다니는 걸 싫어하고 그러다보니 걷는 게 부자연스러워지고.....현장체험학습 때 이동이 많이 어려워. 교사가 ○○이 옆에서 팔짱을 끼고 같이 이동하고 있어. 일대일로. 그러니까 반 전체가 밖을 나갈 때는 손이 많이 필요한데.....현실적으론 그렇게 안 되니까 교사 못지않게 나도 신경이 예민해지고 학교 돌아오기까지 긴장상태지. 자원봉사자들 누구든 지원인력이 많으면 좋겠지.” (참여자 B)

“충실한 학습이 이루어지려면 문제행동 가능성이 있는 아이들을 일대일로 케어 할 인력이 많을수록 좋은건데. 현실은 인력도 시간도 많이 열악해.” (참여자 H)

“환경이 바뀌니까 꼭 밖에 나가면 돌발 행동 같은 안하던 행동들을 많이 해요. 상황변화에 따른 애들의 행동변화가 있어. 힘든쪽으로.....주변 사람들을 꼬집거나 괴롭힐 때 지도하기가 어려워. 주의를 주고 안하기만 바랄 뿐이지. 돌발 행동 시에 일정한 제재를 할 수 있는 환경을 조성해주면 좋겠어” (참여자 F)

8) 방과후 보조

면담 참여자들은 정규수업이 끝나고 방과후 활동을 지원하게 되면서 개인적인 시간도 가질 수 없고 교실 정리·정돈시간도 촉박하여 몸도 마음도 힘들다고 입을 모았다. 특수학교라는 특수성을 감안하여 역할 부여 시 배려를 해 주시길 원했다. 출근해서 퇴근시간까지 30여분정도(면담 참여자가 점심을 먹고 담당학생들의 점심을 학생의 특성에 맞게 준비)빼고 학생 옆에 계속 상주하다보니 매일 해야 하는 교실 정리·정돈과 청소, 일지작성, 담임교사와 협의시간, 동료 특수교육지도사와의 시간도 확보하기 어려운 상황이 되었다고 한다. 방과후 활동 보조도 특수교육지도사

의 역할 중 한가지임에는 틀림없지만 뻘뻘한 근무시간은 정신적·신체적으로 지친 면담 참여자의 리질리언스 회복을 위한 배려가 없다면 학생들을 위한 질적인 지원은 보장하기 어렵다.

“난 방과후 시간에 교실 청소를 했어. 인제 그 시간이 없으니까 청소도 상황 따라 부탁을 하면서 해야 해. 아니면 애들 하교하고 20분도 안 되는 시간에 바쁘게 청소를 해. 일지 쓸 시간도 없이 퇴근이야. 퇴근시간을 훌쩍 넘기면 몸도 마음도 지치네.”
 (참여자 G)

“출근하고 애들 등교 10분전에는 교실 환경을 준비하는데 보내. 막상 담임교사와 학생에 대해 상의할 시간이 없어. 학생에 대한 민감한 얘기를 다른 학생들 앞에서 수업시간에 나눌 수도 없고”
 (참여자 B)

“함께 모여 있을 시간이 없으니까 우리 지도사 선생님들과 업무적으로 얘기할 시간도 없고 지도사실 관리도 어려워. 5일이 훌쩍 그렇게 지나가면 예전만큼 화기애애한 분위기는 없어. 따로 시간을 내서 밖에서 만나지 않으면.....”
 (참여자 H)

3. 문제행동 관리 지원 시 어려움

지적장애 학생들의 문제행동은 면담 참여자들 모두가 가장 큰 어려움이 있는 영역이라고 말한다. 역할 영역별 결과에서 살펴보았듯이 매번 언급되는 학생의 행동 문제가 문제행동을 수반하게 되는 상황에서 면담 참여자가 학생의 행동문제를 지원하기 위한 적절한 지식과 기술이 부족하고 훈련되어 있지 않을 경우 매우 어려운 일이다. 학교안의 다양한 상황에서 적응 행동상의 어려움이 있는 지적장애 학생들은 자칫 자기표현 능력이 부족하거나 곤란함으로 인해 문제행동을 유발할 수 있다.

면담 참여자들은 지적장애 학생의 과잉행동과 부적응 행동 시 교사의 지시에 따라 그 상황이 악화되지 않도록 안전하게 지키고 있는 수준의 것만 하고 있을 때 어려움이 있다고 한다. 중도·중복장애학생을 일대일로 돌보는 상황에서 교사의 즉각적인 중재가 곤란할 때 교사의 교육적 의도와 처치를 이해하고 학생에 대한 교사의 지도와 맥을 같이하여 보조하고 싶어 했다. 교육적 지원에 대한 면담 참여자들의 역량 강화가 필요한 부분이다. 그래서 면담 참여자들은 현장에서 바로 적용할 수 있는 현장중심 연수를 원하고 있었다. 주기적으로 이루어지는 안전교육이나 성교육 내용은 통합교육상황이나 일반아동들을 대상으로 한 교육 자료들이 대부분이고 실제로 중도·중복장애 학생들을 위한 상세하고 실제적인 내용들은 접하기 어렵다고 했다. 또한 배우고 문의할 만한 대상이 담임교사 외에는 없는 실정이다. 물론, 담당학생에 대한 모든 내용을 담임교사와 의논하고 협의해야하지만 때로는 즉각적이고 신속한 처치를 요하는 상황에서 특수교육지도사로서 역할을 감당하려다 보면 단순히 자녀를 키워본 경험만으로 수행하기에는 한계가 있다고 한다. 교육공동체의 한 사람으로써 교육에 대한 이해와 특수교육관련 지식을 배우고 익혀서 교사의 지시와 감독아래 자율성이 주어진 부분은 융통성 있게 일하고 싶다고 말하기도 했다. 물론 교육법에서 ‘교사의 지시아래’ 라고 명시한 것처럼 특수교사의 전문성은 누구도 대신할 수 없고 할 수도 없는 부분이다. 그런면에서 의사-간호사의 관계처럼 역할만 다를 뿐 각자의 영역 안에서 수평관계로 일을 수행하고(박승희 외, 2011) 특수교육지도사라는 명칭에 걸맞게 제도적 정비가 이루어져야 한다. 인력 배출부터 신규채용까지 자격요건을 법으로 정해놓고 체계를 만들어 신규 직원을 채용하고 기존의 특수교육지도사는 역량 강화 연수를 통해 능력이 신장된 상태에서 자신감 있게 업무를 수행 할 수 있길 희망하고 있었다. 구체적인 업무의 범위와 한계를 협의회를 거쳐 직무일람표 형식으로 기록해 놓고 그 안에서 자율성을 부여하면 일의 효율이 높아질 거라고 생각하고 있었다. 또한 학생의 문제행동으로 인해 크고 작은 부상 및 사고 노출에 대한 부담과 어려움도 있었다.

개선방안으로는 제도 초창기 교육현장에서는 특수교육지도사의 연수 부족 문제를 지적하였으나(박승희 외, 2011) 이 연구에서 면담 참여자들은 전문성 신장을

위한 역량강화 연수관련 내용 보강 및 강사 선정, 실시 주기의 고려이다. 2015년 특수교육지도사 연수계획을 보면 기초과정 30시간 심화과정 30시간에 연수내용도 특수학교 및 지역 교육지원청, 특수교육지원센터 주관으로 실시하다 보니 내용상 통일성이 없는 게 사실이다(전라북도교육청, 2015). 면담 참여자가 언급했듯이 특수교육지도사의 의견을 받아 현장중심 사례별 연수 기획, 상세하고 실제적인 내용, 특수교육 관련 개괄적 지식, 인간 발달 특징, 성(性)교육, 심리학, 행동수정, 리질리언스 회복 프로그램 등이다. 강사 선정도 장애학생의 부모님이나 교사, 관련분야에 계신 분, 비슷한 환경에서 이를 극복하신 분 등 다양하고 공감 되며, 마음을 움직이는 연수가 될 수 있도록 세심하게 배려해야 한다. 다양하고 지속적인 연수는 전문성을 가진 특수교육지도사로 일할 수 있도록 이끌 것이다. 면담 참여자도 자부심과 자신감을 회복하려면 업무상 무엇이 필요한지 먼저 적극적인 자세를 취하여 요구하고 찾아야 한다. 그것을 위해 주기적이고 정례화 된 협의회를 구성하고 거리낌 없이 배우고 문의할 수 있는 자문 시스템을 구축하는 게 필요하다. 그렇게 되면 면담 참여자는 전문성을 가지고 지원함으로 올바른 지원 방법을 잘 몰라 오해를 받았던 심적인 부담도 경감될 것이다.

1) 과잉행동과 부적응 행동 지도 보조

김정자(2001)는 과잉행동이란 자기통제의 부족으로 충동성, 주의 산만, 끊임없는 활동 등의 특징이 있는 아동기의 장애 행동이라고 정의하였다. 교사의 지시에 따라 주어진 과제를 완성하지 못하거나 다른 학생들의 수업을 방해하기도 한다.

지적장애 학생의 부적응 행동은 공격, 반사회적 행동, 반항, 위축 등 주위 사람들로 부터 거부를 당하고 일상생활과 학교생활에 부정적인 영향을 끼쳐 또래집단과 원만한 관계 형성에 걸림이 된다(최은희, 2009; 이혜숙, 심보배, 2013 에서 재인용). 그래서 문제행동 개선은 지적장애 학생 교육에 있어 필요한 부분이다.

면담 참여자들은 중재 방법을 잘 몰라서 어렵고 오롯이 혼자 감당해야 할 때 안

전 문제로 힘들고 학생들이 여성인 면담 참여자들의 말을 잘 따르지 않는 것 같은 마음이 들어 육체적으로 힘들고 정신적으로 갈등한다. 부상의 위험이 항상 도사리고 있어 긴장하게 된다. 그래서 면담 참여자에게는 심리적 치유의 시간이 주어지고 학생에게는 긴장을 완화시켜줄 수 있는 활동이 주어지길 원했다. 부모교육을 통해 정보를 제공하고 공유할 수 있길 원했고 교육적 방법을 배워서 알고 싶어 했다. 또한 문제행동을 보일 때 교사와 협의하고 합의한 대처 요령이 구체적으로 마련되어 자신감 있게 일하고 싶다고 했다.

(1) 전문성 부족으로 인한 난감함

보조원제 도입 초기 선행연구들에 비해 이 연구 결과에서 주목할 사항은 초창기 제도 정착 단계의 어려움(인식개선, 차별적 대우, 고용안정, 부족한 연수)은 언급되지 않았고 주로 교수-학습 지원 상황과 문제행동 관리 지원에서 어려움을 호소하는 것으로 밝혀졌다. 이는 특수교육지도사의 처우가 개선된 것도 있지만 특수교육지도사들이 특수교육대상 아이들의 지원성과를 높이고자 하는 노력과 의욕적인 역할 수행 모습을 반영하는 것이 아닐까 생각된다.

“우리 특수학교 학생들의 어려운 점일 수도 있는데 자기가 원하는 것을 얻지 못하게 되면 과하게 문제행동을 보이거나 퇴행이 일어나는 경우가 종종 있어. 우리 ○○도 이동할 때 잘 안 일어나고 일으키려하면 때리고 바닥에 누워버리고 고집을 부리며 나를 힘들게 하지. 나는 내 행동을 이성으로 자제하고 누르지만 우리 학생들은 본능적으로 버티기 때문에 힘도 썩지고 말로만 해서는 개선이 안 되고 내가 애한테 끌려 다녀서 오히려 잘못된 행동만 굳어지게 하는 것 같아. 신체적 축진이 필요한데.....목소리도 크게 내보고 단호하고 엄하게 내 자식처럼 생각하고 강제성을 띄어서 억지로 양쪽에서 부축하고 끌다시피 이동하게 되지. 그 과정에서 아이는 공격성을 보이고많이 힘들어. 내 자식이면 정말 때려서라도 바른 행동을 하게 하겠는데....어려워. 어떻게 해야할지 어떤 것이 필요한지 정말 고민이야. 그리고 아이가

문제행동을 할 때 선생님들께서 먼저 대처를 해주시면 우리 입장에서 아이를 지원하는데 도움이 될 거 같아.” (참여자 B, 집단면담)

“교실 이동할 때 ‘친구들하고 직업실 가자’ 라고 하면 싫다고 안가려고 손을 잡아끄는 나를 때리려 하고 바닥에 누워버리고 고집 부리고.....교과선생님은 다른 아이들을 데리고 먼저 가서서 아이와 내가 남게 되면 많이 난감해. 결국은 직업실에 전화해서 교과 선생님이 오셔야 이동이 가능하지. 어려워. 정말 매번 이러니까 어떻게 해야할지 어떤 개선이 필요한지 고민이야. 내가 아이를 이해하지 못하고 내게 문제가 있나 싶어서 속상하지” (참여자 B, 개인면담)

“돌발행동을 할 때도 평상시 수업, 발표수업, 공개수업, 현장학습 때마다 조금씩 다르잖아요. 그니까 아이가 과잉행동이 학교, 집, 야외에서 하고 1교시,2교시 하고 조금씩 다르면 예측이 어렵잖아. 상황변화에 따른 아이의 행동변화는 나를 긴장하게 해.” (참여자 F, 개인면담)

“부적응 행동 시 할 수 있는 게, 아는 게 없어서, 멘붕일 때가 있어. 일단, 통제는 안 되지만 진정을 시키려고 제압하거나 교사를 돕는 일 말고 교육적 방법을 모르니까 지도사로서 몇 년을 일해도 자신이 없고.....교사의 지시를 기다릴 수 밖에.....” (참여자 H, 개인면담)

“○○이가 같은 반 친구를 때리거나 물건을 던질 때 나에게 담임교사의 특별한 지시는 없고 담임교사(초등)가 그 상황을 방관하는 것처럼 보일 때 나도 같이 방관하고 있어야 하나 내가 가서 혼내줘야 하나 고민스러워. 또 이런 행동이 동일한 상황이나 동일한 패턴으로 그러는게 아니라 예측할 수 없이 문제행동을 하게 되면 방법을 잘 몰라서 내 상황이 참 애매해. 교사가 적당한 무관심으로 과잉행동에 반응을 보이지 않을 때도 있으니까. 그럴 땐 나도 눈치껏 하고 있지만 내가 어찌해야할지 잘 모르겠거든.” (참여자 G, 개인면담)

“학생이 학교생활에 적응하지 못하고 옳지 못한 행동을 할 때 예를 들자면, 들어놓거나 상황에 맞지 않는 말을 실재 없이 중얼거리거나 쉬는 시간과 수업시간을 잘 못 지키는 상황들이 발생할 때, 내가 할 수 있는 게 없고 아는 것도 없어서 마음이 힘겨워. 때로는 아이의 마음을 제압하거나 따끔하게 혼내야하는데.....말로는 안되고.....신체적 촉진을 필요로 하는 학생은 교사를 따라 돕는 일 말고 교육적 방법을 잘 몰라. 나도 학생에게 맞고 뜯기고 물리고 차이고 그리고 교육적 방법을 모르니깐 담임선생님만 눈에 안보이면 같은 상황이 반복되죠. 내가 다른 친구들을 보호하려다가 다치고 넘어지고 단순한 타박상과 경미한 통증쯤은.....하루건너 한번. 나는 무방비로 당할까봐 항상 정신줄을 잡고 있지. 학생이 과잉행동, 부적응 행동을 보일 때 교사와 협의하고 합의한 대처 요령이 있으면 좋겠네여.” (참여자 G, 집단면담)

“예상이나 예측할 수 없이 문제행동을 하면 적당한 무관심으로 스스로 과잉행동이 누그러지게 하기도 해. 학생이 내 반응이 시원찮으면 그냥 유아무야 넘어가기도 하더라구. 그런데 이 방법도 경도 지적장애 학생에게는 가능하지만 중도 지적장애 학생은 의사소통 자체가 어려울 수 있기 때문에 막무가내로 원하는 것을 향한 강한 집착을 보이면 문제행동으로 이어지더라고.....” (참여자 H, 개인면담)

(2) 안전 문제

면담 참여자가 지적장애 학생의 문제행동 지원 시 학생의 안전을 위해 어쩔 수 없이 크고 작은 부상 및 사고 상황에 노출되는 안전 문제가 있다.

특수교육보조인력의 64.5%가 학교안전사고를 경험했고 학생의 공격성 행동으로 인한 안전사고가 많았다(박정애, 2015). 또한 특수교육지도사와 같은 공간에서 같은 아이들과 생활할 수 있는 지적장애학교 85%의 교사가 학생 안전사고를 경험하였고 학교안전사고의 주된 원인이 학생의 문제행동이라고 인식하였으며, 73%의 교사는 학생의 공격행동으로 신체적 상해를 입은 경험이 있다고 한다(김영일, 2007). 인간의 기본적인 욕구인 안전의 욕구가 위협받는 상황을 실제적으로 보호해줄 수

있는 제도적 안전장치가 마련되고 부상 후 치료를 위한 체계도 잘 갖추어져야 한다.

현실적으로 학교안전사고 처리와 관련하여 자력구제 방법을 사용한 교사는 75%였다(김영일, 2007). 무엇보다 눈치 보지 않고 자유롭게 의료기관을 이용할 수 있는 시간과 분위기가 보장되어야 한다. 간단한 염좌나 한 번의 치료로 해결 가능한 사소한 부상을 보전 받을 수 있는 실제적 보장 시스템인 위험수당 같은 금전적, 제도적 뒷받침도 고려해 볼만 하다.

“학생이 갑자기 기분이 들떠서 같은 반 아이들 ,나랑 담당선생님을 때리고 책상 위 물건을 밀어재끼고 책상을 밀어서 넘어뜨리거나 창틀에 있는 물건을 던지고.....그 때 너무 힘들어. 너무 많이 들떠서 방방 뛰거나 할 때는 정말 방법이 없는 것 같아. 담당선생님이 중재를 해주실 때는 다행이지만 오롯이 내가 감당해야할 때는 정말 방법도 모르겠고 다른 아이들과 내가 부상을 입을까봐 가슴을 쓸어내리기도 해. 그리고 학생이 성차별이 심하다는 생각이 들어 남자선생님은 말로만 해도 쉽게 누그러들고 진정이 되는데.....나나 여자선생님은 신체적 축진도 어렵없고 목소리를 단호하고 무섭게 내도 문제행동이 쉽게 누그러지지 않아 한참이 걸려. 나는 예방으로 가지. 교실에 물건이 나와 있지 않게 하고 많이 들뜨다 싶으면 두 손을 꼭 잡고 심리적으로 안정을 시킨 뒤 잠을 잘 수 있는 환경을 만들어 주는 수 밖에.....교실이 공포분위기가 되고 다른 친구들을 안전하게 보호해야하기 때문에 마음 졸이게 돼. 또 가끔 과잉행동을 다른 친구가 따라 하기도 해. 애들이 원하는 걸 얻지 못하거나 일을 회피하고 싶을 때 비슷한 행동을 하더라구요. 사실, 조증상태가 심해 방방 뛰거나 할 때는 몸집도 크고 힘도 쎈 아이를 어찌해볼 도리가 없어 속이 타고 힘이 들어요. 그리고 아이들이 본능적으로 남,여 성차별을 심하게 하면 여자인 내가 아무리 행동을 저지하려해도 쉽게 멈추지 않아요. 애를 먹어요. 정말 어려워요. 선생님이 중재를 하는 동안 교실의 물건들을 서랍장 안으로 넣어요, 꼭 필요한 것들만 내어놓고 깨질만한 것 , 화분, 심지어 환경정리 작품도 모두 눈에서 치워놓아요. 그리고 기분이 업된 아이를 다독이고 마음을 안정시키려고 해요.” (참여자 A, 집단면담)

“교구를 입으로 물어뜯어서 위험하기에 뺏었더니 손을 물고 머리로 내 머리를 받고 그 상황을 중재하러 오신 교과 선생님도 때리고.....순식간에 ○○와 나 그리고 선생님이 엉키게 돼 버렸어. ○○는 나의 의도를 모르니까 자기 것 뺏었다고 죽자 사자 덤비는 상황이 되 버린 거지. 처음에는 말로 설명을 했지. 알아듣든 아니든 갑자기 뺏기면 아이도 힘들테니까.....그런데 계속 그러니까.....평소에 좋아하고 관심 있는 물건을 주고 조금 진정 되 길래 빈교실로 데려가 안정을 찾을 때까지 기다린 적이 있어. ○○도 나도 간단한 타박상으로 끝나서 다행이었지.” (참여자 C, 개인면담)

“아이가 지도에 응하지 않으면 목소리가 커지지. 목소리만 커지는 게 아니라 때로는 신체적인 촉진도 하게 되죠. 그러면 또 아이들이 잘 하고.....그런 과잉행동들이 개선된 듯 하지만 어느 순간엔가 또 하게 되잖아. 사실 문제행동은 누구도 예측할 수 없어서 조심한다고 하지만 발생하게 되잖아. 그래서 긴장하고 있지. 때로 수업시간이 평안해 보여도 어떤 아이가 갑자기 돌발행동을 할지 모르니까다른 친구들에게도 피해를 줄 뿐 아니라 안전사고 위험이 있으니 촉을 세우고 있지. 그 아이를 보호하는 것도 우리의 일이지만 반 아이들 전체를 안전하게 보호하는 것도 우리의 임무잖아 .그래서 우리가 위험에 노출되어 있는거고. 아이가 학습도구를 들고 과잉행동을 하게 되면 막아서서 저지해야하고 그 과정에서 부상을 입기도하고 작은 타박상은 수시로 입잖아. 그래서 어려워.” (참여자 F, 개인면담)

“스트레스가 쌓이거나 원하는 것을 못하게 하거나 할 때 특히 휴일을 잘못 보내고 오면 학교에서 친구를 괴롭히거나 선생님이나 가까이 있는 사람들을 괴롭히는 경우가 있어요. 더욱 힘들었던 건 자해를 심하게 해서 상처를 항상 갖고 지내는 거예요. 못하게 손을 잡고 있거나 다른 곳으로 시선을 돌리기 위해 학생을 따로 데리고 나가 도서관에서 좋아하는 책을 보거나 아니면 보건실에 가서 상처를 치료하거나 했는데요.....순식간에 치료한 곳의 밴드를 떼버리고 다시 상처를 건드리는 경우가 많아요. 학생을 보면서 안타까운 생각이 많이 들었는데요.....힐링 할 수 있는 시간을 가지면 참 좋을 것 같다는 생각을 했어요. 부모님과 학교가 공조를 해서 휴일에 부모님

과 등산을 한다든지 학생이 갖고 있는 에너지를 다른 곳으로 분출할 곳을 찾으면 참 좋겠다는 생각을 많이 했어요. 그런 의미에서 장애학생의 부모님들을 학부모 교육 이런 식으로 여러 강사 분들을 초청해서 연수를 하면 어떨까 하는 생각을 해봤어요. 장애학생의 부모님이나 교사나 관련분야에 계신 분들이나 비슷한 환경에서 이를 극복하신 분들이 강의를 해주시면 좋겠다는 생각 말이에요.” (참여자 E, 집단면담)

“학생이 컨디션이 안 좋은 상태에서 등교한 날은 지도사나 학급 친구들을 심하게 꼬집거나 괴롭혀. 남자 아이라 운동치료실에서 에너지를 분출하게하고 잠시 격리시켜서 진정을 시킨 후 교실에서 수업을 받도록 하지. 등치도 크고 힘도 써서 남자선생님들의 도움 없이는 운동치료실 수업도 쉽지는 않아. 런닝머신도 잘 안하려하고.....가정과 연계해서 등산이나 운동같이 집중할 수 있는 활동을 만들어 마음을 스스로 조절할 수 있는 힘을 키워주면 좋겠어. 그래야 학급 친구들과도 잘 지낼 수 있고.....자꾸 괴롭히니까 친구들이 그 애 옆에 앉기를 꺼려해.” (참여자 E, 개인면담)

“전혀 말이 없고 그냥 맨날 거의 우는 아이예요. 문제행동은 인제 바지에다가 마음에 안 들거나 그러면 침 흘리고 울거나 바지에 쉬 싸거나 손가락을 자꾸 이렇게 열 손가락을 자극을 시켜요. 군살이 배겨있거든요 군살이 많이 만들어져가지고 제가 가끔씩 군살 제거를 하거든요. 그리고 개가 또 숨소리를 크게 내요. ‘시시~’ 이런 식으로.” (참여자 D, 개인면담)

“그니까.....아.....아이를 맡으면서 그니까 폭력성 있는 아이. 옆 아이한테 수업에 방해가 될 정도로 지속적으로 소리 내고 이를 갈고 가끔씩 침을 흘리고 이런 행동을 해요. 손가락 부분.....열손가락을 자극을 내서 군살을 의도적으로 만들어요.”

(참여자 D, 개인면담)

“○○가 교사에게도 저에게도 폭력적으로 행동하고 같은 반 아이들에게까지도 위험한 상황을 만들죠. 머리로 받고 이로 물고 발로 차고.....이럴 땐 빈 교실에서 안정

을 찾을 때까지 조금 멀찍이서 기다리죠. 밖에 나가면 더욱 문제행동이 심하게 나타나고 통제가 안되요.” (참여자 G, 개인면담)

(3) 성(性)관련 문제

주기적으로 이루어지는 학생 및 교직원을 위한 성교육 내용은 통합교육상황이나 일반아동들을 대상으로 한 교육 자료들이 대부분이고 중도·중복장애 학생을 위한 상세하고 실제적인 내용들은 접하기 어렵다고 했다.

때와 장소에 맞지 않는 성 관련 행동 문제를 보이는 학생도 있고 용변이 목적이 아닌 자기자극을 즐기고 성욕해결을 위해 시종이 울렸는데도 화장실에서 나오지 않아 그 상황을 해결하는 과정에서 학생이 문제 행동을 수반하기도 하는데 그럴 때마다 면담 참여자들은 어렵고 힘들다고 한다.

“무엇보다 힘겨운 건 화장실에서 성적 욕구를 충족하려고 할 때, 자꾸 화장실에서 안 나오려 하거든요. 제지하기가 더욱 어렵죠. 교과 선생님이나 남자선생님께 부탁해서 지도해 주시도록 하죠. 그런데 횟수가 잦아지면 매번 부탁하기도 쉽지 않죠.”

(참여자 E, 개인면담)

“청소년기 남자아이라 대, 소변 보러갔다 성적 욕구도 해결하려고 할 때 여자인 제가 그 본능을 저지하기도 힘들고 장애학생의 성교육 지도방법도 몰라 답답할 때가 있어요. 또 남자화장실이지만 동행하며 살피고 뒤처리를 깨끗이 못하니깐 도와줘야 해요. 성교육 연수를 하고 있지만 그 내용들이 일반아이들 위주의 것이고 우리 중증장애아동을 위한 구체적인 내용들이 없고 최전선에서 일하는 우리에게 정작 필요한 내용들은 없어요. 현장에서 일하는 우리는 어려워요. 장애학생의 성적욕구 해결방법을 가르쳐주면 좋겠어요.” (참여자 H, 집단면담)

“손 하지 마 ! 화장지 뜯지 마 ! 끊임없이 애들한테 되뇌지만 잘 안되잖아. 육체노

동과 정신적으로 갈등하다 에너지가 방전되고 하루를 마치지.” (참여자 F, 개인면담)

2) 기타

마지막으로 면담지 주 항목에는 없었지만 기타 어려움을 말씀해 주신 면담 참여자 D씨는 본인 마음의 진심을 많은 부분 표현해 주었다. 학생이 좋아하는 것보다 필요한 것을 주기위해 학생의 본성과 싸워야했던 심적인 부담을 느낄 수 있었다.

“맛있는 것 있으면 아이들한테 조금이라도 더 챙겨주고 싶고 나눠주고 싶고 이러죠. 애를 뭐 미워하거나 그러지는 않는데 제가 성격이 강하다보니까 남들에게 비취지기에는 음.....표현도 안하다보니까 남들에게 비취지기에는 구박내지는 미워하게 보일지 모르겠지만 은 저는 애들을 좀 더 챙겨주고 싶고 이런거지. 저는 애들한테는 진짜 진짜 사랑을 많이 주고 싶어요. 하다못해 저는 우리 아들 ,내 딸.....진짜 이쁘고.....음.....저는 그 전에는 세상에서 제가 무거운 짐을 짊어지고.....이쪽일 하면서 그래도 나는 큰 복을 받았다. 감사하게 되고 행복해요. 우리 아이들 보면서. 큰 복을 받았다 생각하고 그냥 나름대로 즐겁고 이렇게 애들 만나가지고 나름대로 보람도 느끼고 사랑스럽고 너무나 행복한 하루 하루예요.”

“제 마음이 얼마나 백분의 일만큼은 전달이 될러나 안 될러나 모르겠지만 한번쯤은 내 마음을 이렇다고 한번쯤은 이야기를 해보고 싶다 이런 생각이 들더라고요.”

“주로 우리 반에 문제가 생겼을 때는 일단, 담임선생님께 말씀드리죠. 오늘 누구누구 아이가 어떤 일이 생겨서 어떤 문제가 생겨서 이렇게 대처를 했다. 학교에서는 하지 말라고 하지만은 어쩔 수 없이 이렇게 했다. 그렇게 하지 않으면 아이가 따라오지 않기 때문에 그렇지만 내가 그 아이를 미워해서 그런게 아니고 학대해서가 아니고 아이가 더 나쁜걸 예방하고 더 나빠지지 않도록 한거지 학대하는 것은 아니고 남들이 볼 때는 아니어도 내 양심껏 그냥 내 진심이 언젠가는 통할거라 생각하고 그

렇게 했다.”

“저는 그래요. 우리 아이들이 스스로 할 수 있는 건 하게끔 하고 못하는 부분은 내가 도와주고. 왜냐하면 제가 스스로 아이가 할 수 있는 이런 것도 제가 귀찮으니까 제가 다 해줘버리면 저도 편하죠. 쉽게 쉽게. 더디니까 빨리빨리 해줘버리면 저도 편하죠. 편하지만 그러지만 그 아이를 위해서 더 나빠지지 않게. 그 아이를 위해서 기다려서. 좋아지지는 않더라도 나빠지는 걸 좀 막아주고 싶어서. 그렇게 하지요.”

“걸어가면서도 선생님을 꼬집고 비틀고 차고 아무 이유 없이 차고, 물고 하는데 학교에서는 그 아이한테 아무것도 못하게 하는 거예요. 저는 아니지만 아이와의 상황에서 아이가 밀어서 갈비뼈가 3개나 나갔는데도 아무런 것도 없고.....저 같은 경우도 그 아이가 손을 물어서 엄청 부어가지고 2주 동안을 병원에서 치료받고 물었던 자리를 또 물어서 병원에서 치료받고 운전도 못하고 이런 상황인데도 병원비도 제가 부담했고 심지어는 학부모가 저한테 와서 미안하다는 말은 못할망정 저를 아동학대로 고발하니 어찌니 하는데 참.....어디다 하소연해야할지 모르겠고 그 아이같은 경우 진짜 하루에도 감정변화가 네·다섯 번도 더 있어요. 이유 없이 발로차고 지나가는 선생님들이 맘에 안 들면 발로 차고 이런 상황인데 그 부모는 자기 아이는 집에서 안 그런다고 이유 없이 그럴 리 없다고.....지도사 선생님이 무엇인가 유해하게 했기 때문이다. 자기 아이는 ‘ 이유 없이 폭력적이지 않다 ’ 라고 그러거든요. 자기 아이는 이유 없이 다른 친구들을 해를 입히지 않는다. 상대적으로 위협을 가했기 때문에 그런다고 이렇게 막무가내로 말을 하고 또 아동학대로 고발한다고 이렇게 말을 하는데.....”

(참여자 D, 개인면담)

V. 결론 및 제언, 제한점

1. 결론

이 연구에서는 지적장애학교 특수교육지도사들과의 심층면담을 통해 이들이 교육현장인 지적장애학교에서 경험하는 실질적이고 구체적인 어려움이 무엇인지 살펴보고 개선방안에 대해 구체적으로 알아보았다. 면담자료를 토대로 분석하고 해석하여 다음과 같은 결과를 도출하였다.

첫째, 개인 욕구 지원 시 어려움은 학생의 각종 행동 문제를 교육적으로 지원하기보다는 응급 처방식으로 해결 하고 있는 상황, 면담 참여자의 자율성 없이 사소한 일까지 담당교사에게 문의하는 업무 형태, 성(性)이 다르고 체격이 큰 학생의 용변지도, 성관련 문제 행동을 수반하는 학생, 편의상 업무 위주로 지원하는 것 같은 심적 갈등이 있었다.

둘째, 교수-학습활동 지원 시 어려움은 학생의 행동 문제, 교육적 지원에 대한 전문성 부족, 사전 역할 지시 불분명, 담당교사별 지원 요구 상이, 학습 환경 변화에 따른 학생의 행동변화, 육체적 어려움, 개인적 시간이 없는 근무환경이다.

셋째, 문제행동 지원 시 어려움은 성 관련 행동 문제, 문제 행동에 관한 적절한 지식과 기술이 부족하고 크고 작은 부상 및 사고 상황에 놓이게 되는 정신적·육체적 어려움으로 나타났다.

이와 같은 어려움을 개선하기 위한 방안으로는 삼자(학부모, 특수교사, 특수교육지도사)간 일관성 있는 지도방안 마련, 문제행동관련 현장중심연수 확대와 업무편람형식의 사례별 매뉴얼 배포, 명확한 업무 지침 마련, 협력적 의사소통을 위한 노력, 학교밖 활동 시 지원 인력 보충, 학생 지원 방식 유연성을 통한 개인 휴식 시간 확보, 역량 강화 연수, 협의회와 자문 시스템 구축, 상해에 대한 실질적 보장 등

으로 요약된다.

2. 제언

이 연구 결과를 중심으로 후속 연구를 위해 다음과 같이 제언 하고자 한다.

첫째, 후속 연구에서는 학생의 성별, 연령별, 학교급별 특성에 따라 특수교육지도사의 경험이 다를 수 있으므로 학교 실정을 잘 이해하고 개선 방안을 논의할 수 있도록 변인별 연구가 수행되어야 할 것으로 보인다.

둘째, 이 연구는 특수교육지도사가 경험하는 어려움에 초점을 두어 연구가 수행되었다. 추후 역할 수행 어려움에 대한 개선방안을 논의하여 체계적이고 심도 깊게 연구할 필요가 있다.

셋째, 추후 연구에서 역할 수행 시 발생하는 문제와 개선점 관련 외국의 사례를 분석하여 제시한다면 현장의 어려움을 극복할 수 있는 폭 넓은 정보 제공이 되어 질적으로 개선된 업무환경 속에서 특수교육지도사들이 근무할 수 있는 밑거름이 되리라 기대해 본다.

3. 연구의 제한점

이 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 연구자가 특수교육지도사로써 3년 동안 근무한 위 학교에서의 일들이 심층 면접을 보완할 또 다른 자료수집 방법인 참여관찰이 되어 연구를 탄탄하게 할 수 있는 밑거름이었지만 연구자의 주관에 배제하기 어려웠다는 한계점이 있다. 연구 참여자들 또한 연구자와 친밀감형성이 이미 되어있어 면담 중 많은 부분 생략과 엄폐가 있을 수 있고 분석 과정 중 연구자의 관점이 반영될 수도 있었다.

둘째, 지적장애학교 한 곳의 특수교육지도사들만을 대상으로 면담하고 기술한

내용이기 때문에 다수의 일반적인 의견으로 제안하기 어려운 점이 있음을 밝힌다.

셋째, 연구 참여자가 담당하는 학생의 변인별 구분이 없어 다소 포괄적인 내용만을 논의 할 수밖에 없었다.

넷째, 학교비정규직의 처우 개선이 이루어지면서 특수교육지도사의 근무환경과 보수 같은 외적인 요소는 점점 개선되어가고 있기에 이 연구에서는 순수하게 역할 수행 시 발생하는 문제와 개선방안만을 다루고 있다.

다섯째, 문제 상황이라 하여도 연구 참여자의 개인별 성향이나 회복 탄력성의 차이가 있음을 고려치 않고 이분법적(문제이다, 문제가 아니다)으로 나누어 분석한 점은 질적 연구 본연의 목적을 실현하는 데는 제한이 있었다.

참 고 문 헌

- 강경숙, 이인순 (2006). 초등학교 특수교육보조원제 운영에 관한 현상학적 연구. **특수교육학연구**, 41(1), 329-352.
- 강병일, 김남진 (2010). 특수학교 학생 및 교사의 학교안전사고 실태 조사 연구 - 대구지역 특수학교를 중심으로 . **특수교육저널**, 11(4), 277-304.
- 공임연, 최성규 (2006). 특수교육 보조원제 운영에 대한 만족도 조사. **특수아동교육연구**, 8(2), 1-22.
- 교육과학기술부 (2008). **장애인 등에 대한 특수교육법**. 서울 : 교육과학기술부.
- 교육부 (2015a). **특수교육통계**.
- 교육부 (2015b). **특수교육 연차보고서**. 교육부 2015년 정기국회 보고자료.
- 교육부 (2015c). **2016년도 특수교육 운영계획**.
- 국립특수교육원 (2015). **특수교육 보조인력 역량강화 심화과정**. 우이구.
- 국립특수교육원부설원격교육연수원 (2014). **특수교육보조인력 역량강화 기초과정**.
- 권애경, 최성규 (2006). 특수교육 보조원 활용에 관한 만족도 특수학급 학부모의 인식 및 요구 분석. **특수교육재활과학연구**, 45(2), 179-196.
- 김소란 (2011). 지체장애학교 특수교육보조원이 겪는 역할 갈등에 대한 질적 연구. **학교교육연구**, 7(1), 23-39.
- 김소연, 김영일 (2007). 정신지체학교의 학교안전사고 실태, 사고처리 및 예방에 관한 교사의 인식 연구. **특수교육학연구**, 42(2), 125-147.
- 김승국 (1996). 정신지체 아동의 부적응 행동 연구. **특수교육논집**, 13(1), 1-18.
- 김영천 (2014). **질적연구방법론 I Bricoleur**. 경기: 아카데미프레스.
- 김우리 (2014). 특수교육보조원 연구 동향 : 2004년 보조원제 도입과 그 이후. **지적장애연구**, 16(1), 413-435.
- 김일명, 김원경, 조홍중, 허승준, 추연구, 윤치연, 박중휘, 이필상, 문장원, 서은정, 유은정, 김자경, 이근민, 김미숙, 김종인, 이신동 (2013). **최신특수교육학**. 학지사.
- 김정민, 임해주 (2014). 질적 연구를 통한 특수교사의 특수교육보조원에 대한 인식. **지적장애연구**, 16(4), 209-237.
- 김정자 (2001). 어머니 학습 도우미 활용을 통한 정신지체아의 과잉행동 조기 치료. **특수교육총연합회**, 1-69.
- 김지영, 강옥려 (2008). 통합교육환경에서 특수교육보조원과 또래 도우미 지원 효과에 관한 비교 연구. **통합교육연구**, 3(2), 1-23.
- 김형일 (2014). **지적장애 학생의 이해와 교육**. 학지사.

- 박승희, 장혜성, 나수현, 신소니아 (2011). **장애관련종사자의 특수교육 입문**. 학지사.
- 박정애 (2015). 특수교육보조인력의 안전사고 경험에 대한 실태 연구. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 백옥현 (2006). **면접법**. 서울: 교육과학사.
- 백은희 (2010). **정신지체-이해와 교육-**. 교육과학사.
- 신진숙 (2010). **지적장애아 교육**. 양서원.
- 이미숙, 이승희 (2009). 특수교육보조원제 운영에 대한 특수교사와 공익근무요원의 인식비교. **특수아동교육연구**, 11(3), 127-155.
- 이소현, 박은혜 (2011). **특수아동교육**. 학지사.
- 이혜숙 심보배 (2013). 기능평가를 기반으로 한 미술치료가 지적장애아동의 부적응 행동에 미치는 영향 . **지적장애연구**, 15(1), 109-129.
- 전라북도교육청 (2015). **2015학년도 특수교육지도사 운영 지원 계획**.
- 전인진, 박승희 (2001). 보조교사의 역할 규명과 순기능 및 역기능에 관한 고찰. **특수교육학연구**, 36(3), 233-266.
- 조연희, 이숙정 (2008). 일반학교에 배치된 특수교육보조원의 역할수행 어려움에 대한 질적 연구. **특수교육연구**, 15(2), 137-162.
- 진은량, 최성규 (2007). 특수학급의 유무에 따른 교사와 특수교육보조원의 기대와 갈등에 관한 연구. **지적장애연구**, 9(1), 197-217.
- Ronald L. Taylor, Stephen B. Richards, Michael P. Brady (2009). *Mental Retardation*. 신현기 옮김 (2009). **정신지체: 역사적 관점, 현재의 동향 그리고 미래의 방향**. 시그마프레스.

< 부 록 1 >

연구소개 및 연구 참여 동의서1)

연구주제 : 지적장애학교 특수교육지도사의 역할 수행 시 경험하는 어려움

연구자 : 최 계 숙 (조선대학교 교육대학원 특수교육전공)

이 연구의 목적은 특수교육 보조인력인 특수교육지도사가 교육현장인 지적장애학교에서 경험하는 실질적이고 구체적인 어려움이 무엇인지 살펴보고 개선방안을 알아보기 위한 질적연구입니다. 이 연구를 위해 특수학교에서 수고하고 계시는 지도사 선생님들의 소중한 경험을 듣고 이를 토대로 의미화하는 과정을 거쳐 선생님들의 목소리를 담아내도록 최선을 다해 연구에 임할 것을 약속드립니다. 감사합니다.

이 연구에 대한 궁금한 점은 언제라도 질문하실 수 있으며, 원치 않는 질문에 대해서는 답변을 거부할 수 있습니다. 또한 연구에 대한 참여와 중단여부를 자유롭게 결정할 수 있습니다.

연구의 진행과정은 다음과 같습니다.

- 면담은 사전 설문지 작성 일주일 후 40분에서 60분 정도의 본 면담을 실시할 예정이며, 연구의 필요에 따라 추후 한 차례 더 이루어질 수 있습니다.
- 면담 내용은 선생님의 동의를 얻어 녹음될 것이며, 녹음된 자료는 전사기록 후 자료를 처리하여 연구 결과에 반영할 예정입니다.
- 연구 결과물에서는 선생님의 실명이 기록되지 않을 것이며, 선생님이 전하고자 하는 내용을 잘 이해하고 전사하였는지를 확인받을 것입니다.
- 이 연구가 종결된 후 3년 정도는 문서화된 자료와 녹음파일들은 연구자의 개인 컴퓨터에 안전하게 보관할 것이고 이후에는 전량 소각폐기 처분할 것입니다.

위 내용들을 완전히 이해하셨으면 다음 동의서에 사인해 주시기 바랍니다.

나는 위의 내용에 대하여 설명 받았고 이를 완전히 이해하였으며, 이에 연구에 참여하는 것을 동의합니다.

2015년 월 일

참여자 : _____ 서명

연구자 : _____ 서명

1) 이정희 (2013). 가정폭력 피해 이혼여성의 자기표상 변화에 대한 질적사례연구 中 연구소개 및 연구참여 동의서를 참고하여 작성

< 부 록 2 >

심층면담 전 설문지

선생님께서 특수교육지도사로서 역할을 수행하실 때 지도가 곤란하고 어려움이 있는 업무들은 어떤 것들인지 해당하는 곳 비고란에 ○표 해 주십시오.

(**가장 큰** 어려움이라 생각되는 업무의 비고란에는 ☆표 해 주십시오)

역 할	업무 내용	비고
개인 욕구 지원	등·하교 지도	
	식사 및 식사후	
	화장실 이용	
	의복 착탈	
학습 보조	수업 및 학습자료 준비 및 보조	
	수업시 착석	
	학생이동	
	교실 정리정돈	
문제행동지원	과잉행동 지도	
	부적응행동 지도	
	행동지도를 위한 프로그램 보조	
행사지원 및 기타	운동장, 강당활동	
	견학 및 공연관람 보조	
	현장학습·사회적응 활동 보조	
	방과후 보조	

※본 설문지는 일주일 후 회수하고 세부 의견을 듣기 위해 개인적으로 찾아 뵙고 면담을 진행할 예정입니다. 선생님의 풍부한 경험과 생각을 충분히 말씀하실 수 있도록 준비해 주시기를 부탁드립니다. 감사합니다.

< 부 록 3 >

개인면담 인터뷰 문항

이 름: _____

역 할	업무 내용	어려움	현재 상황 ²⁾	개선사항 (요구사항)
개인 욕구 지원	등·하교 지도			
	식사 및 식사후			
	화장실 이용			
	의복 착탈			
학습 보조	수업 및 학습자료 준비 및 보조			
	수업시 착석			
	학생이동			
	교실 정리정돈			
문제행동지원	과잉행동 지도			
	부적응행동 지도			
	행동지도를 위한 프로그램 보조			
행사지원 및 기타	운동장 활동			
	강당활동 보조			
	견학 및 공연관람 보조			
	현장학습·사회적응 활동 보조			

※ 마지막으로 지금까지 말씀하지 못하셨던 내용이나 더 하시고 싶으신 말씀이 있으시면 자유롭게 해 주십시오.

2) 어려움에 대한 현재의 일시적 혹은 실제적 대응 상황