



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](#)

2017년 2월

교육학석사(특수교육)학위논문

중등특수교사들의 표시과목 이수 경험 및 제도에 대한 인식

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

이 중 호

중등특수교사들의 표시과목 이수 경험 및 제도에 대한 인식

Secondary Special Education Teachers' Perspectives on
the Experiences and System of Indication Subjects

2017년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

이 중 호

중등특수교사들의 표시과목 이수 경험 및 제도에 대한 인식

지도교수 김 영 일

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함.

2016년 10월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

이 중 호

이중호의 교육학석사(특수교육)학위 논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 교수

이 승 희



심사위원 조선대학교 교수

허 유 성



심사위원 조선대학교 교수

김 영 일



2016년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

표목차	v
ABSTRACT	vii
I. 서론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구 목적 및 연구 문제	2
3. 용어의 정의	3
II. 이론적 배경	4
1. 주요 국가의 특수교사 양성체제	4
1) 미국	4
2) 영국	6
3) 독일	6
4) 일본	7
5) 시사점	7
2. 우리나라 특수교사 양성체제의 변천	9
1) 특수학교교사 양성기관의 변천	9
2) 특수학교교사 자격제도의 변천	14
3. 우리나라 특수학교 중등교사 양성제도	18
1) 자격기준	18
2) 표시과목	19
3) 무시험검정 합격 기준	21
4. 중등특수교사 양성의 현황 및 문제점	22
1) 중등특수교사 양성 현황	22
2) 중등특수교사 양성의 문제점	27
5. 선행연구 고찰	28

1) 문헌연구	28
2) 조사연구	31
Ⅲ. 연구 방법	34
1. 연구 대상	34
2. 연구 도구	36
3. 연구 절차	38
1) 전문가 협의회와 예비 조사	38
2) 본 조사	39
4. 자료 분석	39
Ⅳ. 연구 결과	40
1. 중등특수교사의 표시과목 관련 경험에 대한 인식	40
1) 표시과목 선택 이유	40
2) 표시과목 선택 기회의 정도	41
3) 표시과목 수업과 특수교육 간의 연계성 정도	41
4) 담당 과목 수 및 표시과목 간의 일치 정도	42
5) 담당 과목 배정 시 표시과목 반영 빈도	43
6) 정교사 1급 자격연수와 특수교육 간의 연계 정도	43
7) 표시과목과 현장 특수교육 간의 연계 정도	44
2. 중등특수교사의 표시과목 제도에 대한 의견	45
1) 표시과목 제도의 적절성	45
2) 표시과목 관련 총 이수학점의 적절성	46
3) 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용의 적절성	46
4) 표시과목과 다른 과목 지도의 적절성	47
5) 기본 교육과정 교과 지도를 위한 표시과목 제도의 적절성	48
6) 정교사 1급 자격연수의 표시과목 관련 수업 비중의 적절성	48

7) 특수교사 자격 구분 기준	49
8) 표시과목 수업 운영 방안	50
9) 표시과목 관련 이수학점 구성 방안	50
3. 중등특수교사의 학부 졸업 과정에 따른	
표시과목 제도에 대한 의견 비교	52
1) 표시과목 제도의 적절성에 대한 의견 비교	52
2) 표시과목 관련 이수학점의 적절성에 대한 의견 비교	53
3) 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용의 적절성에 대한 의견 비교	54
4) 표시과목과 다른 과목 지도의 적절성에 대한 의견 비교	55
5) 기본 교육과정 교과 지도를 위한 표시과목 제도의 적절성에 대한 의견 비교	56
6) 특수교사 자격 구분 기준에 대한 의견 비교	57
7) 표시과목 수업 운영 방안에 대한 의견 비교	58
8) 표시과목 관련 이수학점 구성 방안에 대한 의견 비교	59
 V. 논의	 61
1. 중등특수교사의 표시과목 관련 경험에 대한 인식	61
2. 중등특수교사의 표시과목 제도에 대한 의견	63
3. 중등특수교사의 학부 졸업 과정에 따른 표시과목 제도에 대한 의견 비교	65
 VI. 결론	 67
1. 결론	67
2. 제언	68
 참고문헌	 69

부록 71

표 목 차

<표 II-1>	특수학교 정교사 양성기관 학부정원	10
<표 II-2>	교육대학원 특수교육 전공 설치 현황	11
<표 II-3>	특수학교 정교사 양성기관(교육대학원)	12
<표 II-4>	교육대학교 교육대학원 현황	14
<표 II-5>	초기의 특수(학교)교사 자격기준	15
<표 II-6>	특수(학교)교사 자격증 표기 유형의 변천	17
<표 II-7>	특수학교 정교사 자격기준	18
<표 II-8>	중등학교·특수학교 및 초등학교 교사자격증 표시과목	20
<표 II-9>	실기교사자격증 표시과목	20
<표 II-10>	특수학교 교사자격 무시시험검정 합격기준	21
<표 II-11>	중등특수교사 양성과정이 설치된 대학	23
<표 II-12>	중등특수교사 양성과정이 설치된 교육대학원	25
<표 III-1>	중등특수교사의 소속별 참여 비율	35
<표 III-2>	연구대상의 배경정보	36
<표 III-3>	설문지 구성	37
<표 IV-1>	표시과목 선택 이유	40
<표 IV-2>	표시과목 선택 기회의 정도에 대한 인식	41
<표 IV-3>	표시과목 수업과 특수교육의 연계성 정도에 대한 인식	42
<표 IV-4>	중등특수교사의 담당 과목 수	42
<표 IV-5>	자격증의 표시과목과 담당 과목 간의 일치 정도	43
<표 IV-6>	담당 과목 결정 시 자격증 표시과목의 반영 빈도에 대한 인식	43
<표 IV-7>	정교사 1급 자격연수와 특수교육 간의 연계 정도에 대한 인식	44
<표 IV-8>	표시과목과 특수교육 현장 간의 연계 정도에 대한 인식	45
<표 IV-9>	특수학교(중등) 자격증 표시과목 제도의 적절성에 대한 의견	45
<표 IV-10>	표시과목 관련 총 38학점 이수의 적절성에 대한 의견	46
<표 IV-11>	표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용의 적절성에 대한 의견	47

<표 IV-12> 표시과목과 다른 과목 지도의 적절성에 대한 의견	47
<표 IV-13> 기본교육과정 교과 지도 관련 표시과목 제도의 적절성에 대한 의견	48
<표 IV-14> 정교사 1급 자격연수 과정의 표시과목 수업 비중의 적절성에 대한 의견	49
<표 IV-15> 특수교사 자격 구분 기준에 대한 의견	50
<표 IV-16> 표시과목 수업 운영 방안에 대한 의견	50
<표 IV-17> 중등특수교사들의 표시과목 이수학점 구성 방안에 대한 의견	51
<표 IV-18> 표시과목 제도의 적절성에 대한 의견 비교	52
<표 IV-19> 표시과목 관련 이수학점의 적절성에 대한 의견 비교	53
<표 IV-20> 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용의 적절성에 대한 의견 비교	54
<표 IV-21> 표시과목과 다른 과목 지도의 적절성에 대한 의견 비교	55
<표 IV-22> 기본 교육과정 교과 지도를 위한 표시과목 제도의 적절성에 대한 의견 비교	57
<표 IV-23> 특수교사의 자격 구분 기준에 대한 의견 비교	58
<표 IV-24> 표시과목 수업 운영 방안에 대한 의견 비교	59
<표 IV-25> 표시과목 이수학점 구성 방안에 대한 의견 비교	60

ABSTRACT

Secondary Special Education Teachers' Perspectives on the Experiences and System of Indication Subjects

By Joong-Ho Lee

Advisor: Young-il Kim, Ph.D.

Major in Special Education

Graduate School of Education, Chosun University

The purpose of this study was to propose the strategies for improving the preservice system of secondary special education teachers by investigating their perspectives on the experiences and system of indication subjects. A total of 236 secondary special education teachers in Gwangju metropolitan city responded to a questionnaire designed to express their perceptions of their experiences taking indication subjects and their opinions about the system. The major findings of this study were as follows: (1) secondary special education teachers believed that indication subjects were of little help for teaching students with special education needs in the schools; (2) they expressed their opinion that 20 or 21 out of 38 credits related to indication subjects should be taken in the department of special education; and, (3) those who graduated from the department of special education, compared with those who graduated from the departments of other subjects, preferred taking more credits from the department of special education than from the department of indication subjects.

I. 서 론

1. 연구의 필요성

교육을 성립하게 하는 가장 기본적인 구성요소는 교사, 학생 그리고 교육과정이다(강영삼·이성흠·김진영·조상철, 2007). 그 중에서도 교육의 질을 결정하는 가장 큰 요소는 교사라고 할 수 있다. “교육의 질은 교사의 질을 넘을 수 없다”는 말처럼 교육에 있어 교사의 중요성은 많은 사람들이 공통적으로 강조하고 있다. 옛부터 스승에 의해 인생이 바뀐 사람들이 많았듯이, 교사는 학생들의 삶에서 중요한 영향을 미치며, 더 나아가 교사의 질은 국가와 사회의 미래에 많은 영향을 미친다.

교육의 주체가 교사라는 관점에서 우리나라 교육전체의 성패는 우수한 자질을 갖춘 교사의 양성에 의해 결정된다고 할 수 있다(김명수·정영기, 2007). 특히 특수교사는 일반교사에게 요구되는 교사로서의 자질과 능력뿐만 아니라 장애유형과 장애 정도에 대한 이해, 장애학생의 특성에 맞는 적합한 교수방법의 개발 및 적용, 평가, 문제행동중재 등 특수교육을 제공할 수 있는 능력을 동시에 갖추어야 한다. 따라서 특수교사 양성과정에서도 일반교사에게 요구되는 교육적 과제 수행 능력보다 특수교사에게 요구되는 과제 수행 능력은 더욱 전문적이고, 폭넓은 스펙트럼 속에서 갖추어져야 할 것이다(김성애, 2008).

특수교사는 일반교사와 마찬가지로 대학에 설치된 사범계 학과인 특수교육과와 교직과정, 그리고 교육대학원을 통하여 양성되고 있다. 먼저 대학 수준의 양성과정에는 사범계 학과인 특수교육과, 유아특수교육과, 초등특수교육과, 중등특수교육과, 특수체육과 등이 있다. 교육대학원에는 특수교육전공, 유아특수교육전공, 초등특수교육전공, 중등특수교육전공 등을 통하여 특수교사가 양성되고 있다(김운중, 2009a). 하지만 우리나라 특수교사 양성과정에는 몇 가지 문제점을 가지고 있다. 교사 양성기관이 일부 대학 특수교육과를 제외하고는 표준화되어 있지 않을 뿐만 아니라, 교육과정 운영 면에서도 전문성을 기를 수 있는 내용이 부족한 것이 현실이다. 또한 단일의 특수교육과에서 초등특수교사와 중등특수교사를 동시에 양성하는 복합체제로 되어 있고, 특수교사 자격취득이 초등특수교사와 중등특수교사가 혼재

되어 있는 체제에서 자격을 취득한 교사가 그에 맞는 전문성을 확보하고 있는지 의심할 수밖에 없다(김운중, 2009b).

중등특수교사 양성과정의 문제점은 더욱 심각한 실정이다(강경숙, 2016; 이병혁·박경옥, 2015; 전병운, 2011; 전병운, 2016; 한경근, 2015). 한가지 문제점은 중등특수교사 자격을 위한 표시과목을 타 학과에 위탁교육하고 있는 현실이다. 이로 인해 위탁된 과목(표시과목)의 내용이 실제 특수교육 현장에 적용할 수 없는 순수학문 내용이라는 것도 문제이다. 설령 위탁된 표시과목이 사범대학의 교과전공이라 할지라도 비장애 학생만을 위한 교과교육에 초점이 맞추어져 있으므로, 특수교육 전공 학생은 스스로 교육내용을 장애학생에 맞게 다시 수정하여 적용해야 하는 이중고를 겪게 된다. 또 다른 문제점으로는 일반교사에 비해 무시험검정 합격에 필요한 이수학점이 과다하고, 중등특수교육 전공은 특수교육현장에 필요한 교과를 전공하는 것이 아니라 대부분 상관없는 교과를 전공하고 있으며, 대부분 중등특수교사의 임용시험은 표시과목에 상관없이 선발하고 있다. 또한 교육 현장에서도 대부분 표시과목을 무시하고 교사를 배치하고 있다(전병운, 2011; 한경근, 2015).

이러한 양성과정의 현황을 현직에 있는 교사들은 어떻게 인식하고 있는지 밝힐 필요가 있으며, 그들이 교육을 받았던 특수교원양성과정에 대한 요구와 만족도 역시 조사할 필요가 있다. 따라서 이 연구는 현직에 있는 중등특수교사들을 대상으로 표시과목 관련 경험을 어떻게 인식하고 있으며, 표시과목 제도에 대해 어떠한 의견을 가지고 있는지 조사하여 중등특수교사 양성제도 개선방안에 대한 논의의 단초를 제공하고자 한다.

2. 연구 목적 및 연구 문제

이 연구는 중등특수교사들의 표시과목 관련 경험 및 표시과목 제도에 대한 의견을 조사함으로써 중등특수교사 양성제도 개선방안을 제시하는 것이 그 목적이다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 중등특수교사들은 표시과목 관련 경험을 어떻게 인식하고 있는가?

둘째, 중등특수교사들은 표시과목 제도에 대해 어떠한 의견을 가지고 있는가?

셋째, 중등특수교사들은 학부 졸업 과정에 따라 표시과목 제도에 대한 의견에서 차이를 보이는가?

3. 용어의 정의

본 연구에서는 중등특수교사, 표시과목을 다음과 같이 정의한다.

① 중등특수교사: 특수학교(중등) 정교사 자격증을 소지한 자로서 중학교, 고등학교 또는 특수학교에서 현재 근무하고 있는 교사이다. 이 연구에서 중등특수교사는 특수교사 신규 임용 선발 고사에 합격하여 정규직으로 근무하고 있는 교사뿐만 아니라 기간제 교사도 포함한다.

② 표시과목: 현행 「교원자격검정령」(대통령령 제26710호, 2015.12.15., 일부 개정)에 따르면 자격증표시과목으로서 중등학교 및 특수학교의 정교사 및 준교사와, 실기교사의 자격증에 표시하는 담당과목이다.

II. 이론적 배경

1. 주요 국가의 특수교사 양성체제

1) 미국

미국의 특수교사 양성체도는 각 주정부에서 자격기준을 결정하기 때문에 주에 따라 다르며, 같은 주 내에서도 양성기관의 특성에 따라 다양하다(정정진, 2002; 정정진·김동일·신현기, 2002). 미국의 모든 주에서 특수교사가 되려면 특수교사 자격증을 소지해야 한다. 주정부에 따라 교사자격증에도 차이가 있다. 어떤 주 정부에서는 특수교사가 유치원부터 고등학교까지의 학생을 지도할 수 있는 일반교사 자격증을 먼저 받은 후 정서행동장애나 학습장애 등 구체적인 장애유형에 관한 교육을 받는다. 또 많은 주 정부에서는 다양한 장애유형을 가진 특수교육대상자를 교육할 수 있도록 일반적인 특수교사 자격증을 발급하기도 하며, 어떤 주 정부에서는 특정 장애유형을 가진 특수교육대상자를 교육할 수 있도록 장애유형별 자격증을 발급하기도 한다(김호연, 2010).

대부분의 주정부에서는 학사 학위 소지자가 교사 교육을 받지 못했지만 그들이 특수교사가 되기를 희망하면 이들을 위해 대안적인 방법을 제시하고 있다. 이런 대안적인 방법을 통해 특수교사가 되려면 적어도 학사 학위를 받아야 하고, 특수교육 분야에서 승인받은 교사 교육 프로그램을 이수해야 한다. 어떤 주정부는 특수교사가 되기를 원하는 사람에게 석사학위를 요구하기도 한다(금미숙 외, 2011). 미국의 모든 주들이 공통적으로 특수교육 교사의 자격증 취득과정을 4년제 대학 학사 학위, 교생실습(풀타임으로 1~2학기), 특수교사 자격시험 통과로 정하고 있다(노선옥 외, 2008).

특수교사의 자격종별에 있어서 장애유형별 및 과목별로 구분하여 부여하던 것을 학생의 발달 단계별로 구분하여 부여하고 있는 추세이다. 다만, 시각장애와 청각장애의 경우에는 별도로 장애 유형별 세부 전공을 마련하여 특수 교육 분야 중에서

도 특별한 이 영역의 전문가를 양성하도록 교사양성 프로그램을 운영하고 있다(김호연, 2010).

통합교육의 요구가 높아짐에 따라 교사양성 과정에 새로운 경향이 나타나고 있다. 이는 4+2 제도이다. 이 제도는 일반교육 교사양성 과정과 특수교육 교사양성 과정을 혼합시킨 교사양성제도로써 대학원을 필수적으로 포함시켜 긴 교육기간 동안 제공받게 되는 다양한 교육실습의 기회로 교사로서의 전문성을 높이고 있다(김호연, 2010).

미국은 교사의 전문성을 높이기 위해 국가수준에서 교사양성 표준을 제시하려는 노력을 계속해 왔다(김호연, 2010). 교사교육자격심의협의회(National Council for Accreditation of Teacher Education: NCATE)에서 교사 양성 프로그램의 전문적 표준을 개발하고 있으며, 미국 특수아동협의회(Council for Exceptional Children: CEC)에서는 이 교사자격표준에 기초하여 1960년대부터 주기적으로 특수교사 양성 과정 표준을 개발해왔다(김호연, 2010). 1995년에는 특수교육교사 양성과 자격을 위한 국제 표준을 제시하였으며, 현재까지 특수교육교사 양성을 위한 표준을 개발하고 지속적으로 발전시키고 있다(안성우·박병도·김정은·최상배, 2014).

2001년 미국 특수아동협의회는 특수교육교사에게 요구되는 전문적 수행능력에 기초한 전문 표준을 새롭게 개발하였다(CEC, 2001). 이 표준은 지식과 기술 항목으로 나누어져 있으며, 특수교육 교사가 필수적으로 갖추어야 할 공통 핵심영역과 그리고 심화과정으로 영역별 특수영역이 나누어져 각각 10개의 표준으로 구성되어 있다(김호연, 2010). 10개의 표준은 특수교육의 기초, 아동의 발달과 특성, 개별 학습의 차이, 교수 전략, 학습환경 및 사회적 상호작용, 언어, 교수계획, 평가, 전문성과 윤리적 실천, 그리고 협력이다(김호연, 2010).

한편, 특수체육 분야의 경우 미국에서는 특수체육 전문가 양성을 위한 교과과정의 일치성을 도모하기 위하여 특수체육교사의 자격검증을 위한 기준(Adapted Physical Education National Standards: APENS)을 만들어 따르고 있다(안성우 외, 2014).

2) 영국

영국의 경우 공립학교의 특수교사는 반드시 국가에서 정한 특수교사 자격증 (qualified teacher status: QTS)을 가지고 있어야만 임용될 수 있지만, 사립학교에서는 특수교사 자격증이 반드시 요구되지는 않는다. 공·사립학교의 최종 임용권자는 해당학교의 교장이다(금미숙 외, 2011).

영국의 특수교육교사는 교사 자격을 얻기 위해서는 다음과 같은 과정을 이수해야 한다. 대학을 졸업하고 1년 과정의 대학원 수업을 듣고 교사 자격증을 받는 과정, 지역의 학교와 대학교가 연합하여 교사를 양성하는 과정에 참여하여 교사 자격을 획득하는 과정, 교육학사 과정이다.(금미숙 외, 2011).

영국에서는 특수교사 자격증을 획득하면 지역과 상관없이 특수교사로 근무할 수 있다. 모든 특수교사는 반드시 교원단체협회(General Teaching Council)에 가입해야 한다(금미숙 외, 2011).

3) 독일

독일의 교사양성 체제는 매우 독특하게 운영된다. 교사 양성은 국가 주도로 이루어지고 있지만, 교육대학이나 사범대학이 별도로 설치되어 있지 않으며, 종합대학을 통해 교사를 양성한다. 따라서 독일의 교사 양성체제는 종합대학에 설치된 다양한 전공학과와 교수 및 연구 전문 인력을 효율적으로 활용함으로써 교원 양성에 필요한 지원을 극대화한다는 장점을 가지고 있다(정영근, 2006).

특수학교 교사 자격증을 취득하기 위해서는 우선 약 4.5~5년간 대학의 학업과정을 마치고, 졸업논문을 제출한 후 전공 분야의 구두시험과 필기시험, 교육학 분야의 필기시험에 의해 1차 국가고시를 치르게 된다. 1차 국가고시를 합격하면 수습교사과정으로 들어갈 수 있는 자격을 취득하게 된다. 그리고 합격자에 한하여 1.5~2.5년간 학교 현장에서 수습교사 과정을 거치게 된다. 수습교사 과정을 마치면 수업 연구 보고서를 작성하고, 필기시험, 시범수업, 구두시험, 논술시험 그리고 지도교사의 평점에 따라 2차 국가고시를 치르게 된다. 이 시험에 합격하면 정규교사 자격증을 취득하게 된다(고은, 2015). 이와 같이 독일의 특수교사의 양성은 일반교원 양성에 비하여 양성기간이 길다는 점, 특수교원의 전문성이 중시되고 특수학교의 특수

교원 자격증이 요구된다는 점, 수습제도라고 불리는 독특한 제도가 있다는 점 등이 특징이다(김운중, 2009b; 정정진, 2002; 정정진 외, 2002).

4) 일본

일본에서는 특별지원교사 자격을 취득하기 위해 초등학교, 중·고등학교 또는 유치원교사 자격증의 기본 자격증을 취득한 후, 특별지원학교의 교원자격증을 취득하는 것을 원칙으로 하고 있다(문부과학성, 2007, 금미숙 외 2011에서 재인용). 하지만, 교육직원면허법 부칙 제16항의 규정에 의하여 교원자격증을 가진 자는 특별지원학교의 교원자격증이 없어도 얼마간 특별지원학교의 교원이 될 수 있다(금미숙 외, 2011). 이 특례는 점차 폐지되고 있다.

2007년 4월 학교교육법 등이 개정되기 전까지만 해도 농학교, 맹학교, 양호학교 등 특수학교별 교사 자격증으로 구분되어 있었다. 그러나 2007년 이후 특수교사 자격증은 장애유형과는 상관없이 특별지원학교의 교원자격증으로 통일되었다.

특별지원학교 교원자격증을 취득하려면 4년제 대학의 교육과정 또는 교육대학원 과정을 마쳐야 한다. 그러나 우리나라와는 달리 반드시 일반교사자격증을 취득한 후 특별지원학교 교사 자격증을 위한 학점을 이수(복수전공과 유사한 과정: 특수교육학 관련 최소 26학점 이상)함으로써 특별지원교육 교사 자격증을 취득할 수 있다(노선옥 외, 2008). 마찬가지로 교육대학원에서도 자격 취득에 요구되는 학점을 이수한 후 자격증을 취득한다. 다만, 특수학급과 통급학급을 담당하는 교사는 일반교사 자격증만으로 가능하다. 또한 교원 연수 또는 강습회 체제(교사 면허법 인정 강습)를 통하여 특별지원교육 교사 자격증을 취득하는 경우도 있는데, 이 경우도 마찬가지로 특별지원교육 자격증 취득을 위해 요구되는 학점을 이수함으로써 가능하다(노선옥 외, 2008).

5) 시사점

앞에서 살펴본 미국, 영국, 독일, 일본의 특수교원 양성체제에 나타난 주요 특징을 요약하면 다음과 같다(김영옥·김동연·김삼섭, 2002; 정영기, 2007; 정정진, 2002; 정정진 외 2002).

첫째, 특수교사 양성의 기본체제는 대학과 대학원을 원칙으로 하고 있으나 양성의 중심을 대학과정보다는 대학원 과정을 중심으로 한다. 미국의 경우 대학원 양성 체제를 채택하는 수가 더 많으며, 영국의 경우 대학에서 양성되는 특수교사는 극소수이다. 독일의 경우 특수교사가 되기 위한 교육기간이 5~6년으로 되어 있어서 실질적으로는 대학원에서 양성하는 것과 같은 효과를 가진다.

둘째, 특수교사의 양성대학을 다원화하고, 다양한 방법으로 양성하고 있다. 미국의 경우 주마다 다른 양성체제를 가지고 있으며, 독일은 종합대학, 교육대학, 종합대학과 교육대학의 연계프로그램을 통해 특수교사를 양성하고 있다. 일본의 경우 문부대신의 교원자격인정대학, 국립교사양성대학 등에서 특수교사를 양성하고 있다.

셋째, 일반교사 자격 소지자를 대상으로 별도의 양성과정을 이수하도록 하여 특수교사 자격을 부여하고 있다. 미국의 경우 일부 주에서는 일반교사 자격 소지자에게 특수교육 교사 양성 과정의 입학울 허용하며, 영국은 일반교사 양성과정 수료 이후 특별과정을 통해 특수교육 교사를 양성하고 있으며, 독일에서는 대학에서 교육학을 전공하고 특수교육학을 이수한 후 시험 검정을 통해 특수교육 교사자격을 부여하고 있다.(정정진, 2002)

넷째, 일반교사에게 특수교사 자격을 취득할 수 있는 기회를 다양하게 제공하고 있다. 미국, 영국, 독일의 경우에는 일반교사들이 특수교사 자격을 취득할 수 있도록 다양한 대학원 수준의 양성과정을 두고 있으며, 일본의 경우에는 검정 인정 시험제도를 두고 있다.

다섯째, 여러 국가에서는 특수교육 교사가 갖추어야 할 지식과 기술 등의 수행능력을 표준적으로 제시하여 특수교육 교사 양성과정에 반영하도록 하고 있다. 특히 미국에서는 CEC에서 ‘특수교육 교사 양성과 자격을 위한 표준’을 지침으로 제시하고 이를 양성과정에 반영하도록 하고 있다.

여섯째, 대부분의 나라에서 특수교육 교사의 자격이 장애영역에 따라 세분화, 전문화되어 있다. 나라마다 차이는 있지만 특히 미국, 일본, 독일은 장애영역별로 자격을 세분화시켜 장애영역별로 전문성을 기를 수 있도록 하고 있다.

2. 우리나라 특수교사 양성체제의 변천

1) 특수학교교사 양성기관의 변천

(1) 서울 맹아학교(구 국립맹아학교) 보통사범과

우리나라에서 특수교육교사를 양성하기 시작한 시기는 1950년대부터이다(김병하 외, 1997). 이 시기에는 4년제 정규 대학이 아닌 특수학교에 설치된 사범과에서 특수교육 교사를 양성하였다. 1950년 6월 서울맹아학교(국립맹아학교)에 3년제 사범과(고등학교 과정)이 설치되었고, 1954년 4월에는 비장애인으로서는 고등학교를 졸업한 자에게도 입학자격을 주는 1년제 보통사범과가 설치되어 비장애인들이 특수교육을 담당하는 교사로 근무할 수 있는 기회가 주어졌다(김병하 외, 1997). 하지만 당시 이 과정의 졸업생들은 일반학교 교사 자격증도 선택적으로 부여받을 수 있어서 이를 완전한 특수교육 담당교사 양성기관으로 보기에 어렵다(김병하 외, 1997). 장애인(맹·농)을 포함하며 당시의 학교 규모로 보아서는 특수교육 담당교사 다수가 배출되었다는 데 의의가 있다.

이 과정을 이수한 졸업생들은 맹과 219명(맹인 96명, 비장애인 123명), 농과 298명(농인 68명, 비장애인 230명)이었으며, 이들은 ‘특수학교 교사’라는 자격명으로 특수교육 담당교사로 양성되었다(김병하 외, 1997).

(2) 대학 학부

특수교사는 1961년 대구의 한국사회사업대학(현 대구대학교)에 특수교육과가 설치되면서 대학 수준에서 양성되기 시작하였다(김병하 외, 1997). 그러나 그 1962년 한국사회사업대학이 초급대학으로 격하되어 4년제 대학수준과 2년제 대학수준에서 동시에 특수교육과를 운영하게 되었고, 1964년에는 초급대학 특수교육과 졸업자에게 2년제 대학 졸업자로서는 최초로 특수학교(맹·농) 교사자격증이 부여되었다(김병하 외, 1997). 1964년 동 대학이 다시 4년제 대학으로 환원되었으며, 1965년에는 초급대학 2회 졸업생과 1961년도에 입학한 4년제 대학 졸업생들에게 특수학교(맹

혹은 농) 교사자격증이 부여되었다(김병하 외, 1997).

1968년~1976년간 졸업생에게는 특수교사의 수요가 극히 적어 희망에 따라 일반 중등학교 교사자격증을 부여하기도 하였다(김병하 외, 1997). 1971년 단국대학교와 이화여자대학교에 특수교육과가 설치되었다. 1980년 강남사회복지학교(현 강남대학교), 1981년 전주우석대학에 특수교육 교직과정이 설치되었으며, 국립대학으로 1983년 공주사범대학과 1995년 부산대학교에 각각 특수교육과가 개설되었다(김병하 외, 1997). 1999년에는 위 6개의 대학을 포함한 14개 대학(사립 10개, 국립 4개)에서 연간 600여명의 교사를 양성하게 되었다.

2016년 현재 특수교육 담당교원을 양성하는 대학은 <표 II-1>과 같이 국립대학교 6개교, 사립대학교 33개교로 총 39개교이다. 주로 사립대학교에 의존하고 있고, 70개 학과(전공)를 통해 매년 입학정원 기준 2023명 정도의 교사를 양성하고 있다.

<표 II-1> 특수학교 정교사 양성기관 학부정원

설립주체	대학교 수	학과(전공)명	학년도별 입학정원(승인인원)			
			16년도	15년도	14년도	13년도
국립	6	8	179	180	180	180
사립	33	62	1,844	1,844 (1670)	1,846	1,896
합계	39	70	2,023	2,024 (1850)	2,026	2,076

출처: 교육부, 2016년 교원양성기관 현황

<http://www.moe.go.kr/web/107261/ko/board/view.do?bbsId=342&boardSeq=62233&mode=view>

검색일: 2016. 3. 22.

(3) 대학원

대학원 과정에서 특수교사를 양성하게 된 것은 지난 1992년 12월 「교육법」 [별표 1] 개정으로 인해 특수교사의 자격기준이 바뀌었기 때문이다(정영기, 2007). 이에 근거하여 특수교사는 교육대학 및 사범대학의 특수교육과, 대학의 특수교육 관련학과, 교육대학원 또는 교육부장관이 지정하는 대학원의 특수교육전공 등에서 양성할 수 있게 되었다(정영기, 2007). 이러한 법적 뒷받침에 근거하여 교육대학원이 특수교사 양성기관으로 지정됨으로써 교육대학을 포함한 여러 대학의 교육대학원에서 특수교육전공을 개설하여 본격적으로 특수교사를 양성하게 되었다(정영기,

2007).

교육개혁위원회(1995)는 “교사에게 요구되는 수준 높은 교양과 전문성을 제고하고 세계화시대에 대응하기 위하여, 교사의 전문교육은 학사학위 소지자를 대상으로 대학원 수준의 과정에서 실시한다.”라는 방안을 제시하였다. 이후 각 대학들이 경쟁적으로 교육대학원을 설치하게 되었다.

1996년 교육부는 ‘특수교육발전방안’에서 특수교사 양성은 학부에서 대학원 중심체제로 전환하기로 계획하였다(정영기, 2007). 교육부가 특수교사 양성을 대학원 중심체제로 전환함에 따라 1999년에는 20개교로 대폭 늘어났고, 이후에도 특수 교육전공을 개설하는 대학원 수가 급속하게 증가하였다(정영기, 2007). 2016년 교육대학원에 특수교육관련 전공을 설치한 대학교는 <표 II-2>와 같이 총 37개교이다. 중복 전공을 제외하더라도 27개교에 이른다.

<표 II-2> 교육대학원 특수교육 전공 설치 현황

전공	교육대학원 설치 대학	대학원 수	비고
유아특수교육	공주대, 부산대, 대구대, 우석대	4	
초등특수교육	공주대, 부산대, 대구대, 서울교대, 부산교대, 경인교대, 대구교대, 광주교대, 청주교대, 춘천교대, 전주교대, 공주교대, 진주교대	13	
중등특수교육	공주대, 부산대	2	
특수교육	서울대, 창원대, 한국교통대, 한국교원대, 대구대, 순천향대, 세종대, 아주대, 영남대, 용인대, 우석대, 이화여자대, 인재대, 전주대, 조선대	15	
특수체육	순천향대	1	
감각운동발달장애교육	대구대	1	
지적학습발달장애교육	대구대	1	
계	27개교(중복전공 설치교 제외)	37	

출처: 교육부, 2016년 교원양성기관 현황

<http://www.moe.go.kr/web/107261/ko/board/view.do?bbsId=342&boardSeq=62233&mode=view>

검색일: 2016. 3. 22.

교육대학원 특수교육전공은 1984년에 대구대학교 교육대학원에서 계절제로 중등 특수교육전공을 운영한 이래 <표 II-3>, <표 II-4>에서 보는 바와 같이 2016년 현재 17개 대학의 교육대학원에서 27개의 특수학교 정교사 양성과정(특수교육 관련

전공)을 운영하고 있으며, 10개의 교육대학교의 교육대학원에서 특수교육과정(초등 특수교육전공)을 운영하고 있다.

<표 II-3> 특수학교 정교사 양성기관(교육대학원)

설립 별	대학원 명	설립 년도	수업 형태	16학년도 운영전공	자격종별 및 표시과목
국립	공주대	1986	계절	중등특수교육전공	특수학교(중등) 정교사(2급)
		1999	계절	초등특수교육전공	특수학교(초등) 정교사(2급)
		1997	계절	유아특수교육전공	특수학교(유치원) 정교사(2급)
	부산대	2001	야간	유아특수교육전공	특수학교(유치원) 정교사(2급)
		1999	야간	초등특수교육전공	특수학교(초등) 정교사(2급)
		1999	야간	중등특수교육전공	특수학교(중등) 정교사(2급)
	서울대	1999	주간	특수교육전공	특수학교 정교사(2급)
	창원대	1997	야간	특수교육전공	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급)
	한국 교통대	2013	야간	특수교육전공	특수학교(유치원) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급)
	한국 교원대	1997	계절	특수교육전공	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목
국립 계	6		10		
사립	대구대	1984	계절	특수교육전공	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목
		1997	계절	감각운동발달장애 교육전공	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목
				지적학습발달장애 교육	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목
			유아특수교육	특수학교(유치원) 정교사(2급)	
			초등특수교육	특수학교(초등) 정교사(2급)	

<표 II-3> (계속됨)

설립 별	대학원 명	설립 년도	수업 형태	16학년도 운영전공	자격종별 및 표시과목	
사립	순천향 대	1999	야간	특수교육전공	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목	
		2011	야간	특수체육교육전공	특수학교(중등) 정교사(2급) 체육	
	세종대	1998	야간	특수교육전공	특수학교 정교사(2급)	
	아주대	2001	야간	특수교육	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목	
	영남대	1999	계절 · 주간	특수교육	특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목 특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급)	
	용인대	1998	야간	특수교육전공	특수학교 정교사(2급)	
	우석대	1986	계절	특수교육	특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급)	
		1996	계절	유아특수교육	특수학교(유치원) 정교사(2급)	
	이화 여자대	1993	야간	특수교육	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목	
	인제대	1998	야간	특수교육전공	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급)	
	전주대	2000	야간	특수교육전공	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급)	
	조선대	1999	계절	특수교육	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목	
	사립 계	11			17	
	총계	17			27	

출처: 교육부, 2016년 교원양성기관 현황

<http://www.moe.go.kr/web/107261/ko/board/view.do?bbsId=342&boardSeq=62233&mode=view>

검색일: 2016. 3. 22.

<표 II-4> 교육대학교 교육대학원 현황

(단위 : 명)

교육대학명	구분	수업형태	'16학년도 입학정원	'16학년도 운영전공
서울교육대학교	전문대학원	야간	10	초등 특수교육
부산교육대학교	특수대학원	야간	8	
대구교육대학교		계절·야간	총 정원제 운영	
경인교육대학교	전문대학원	계절·야간	30	
광주교육대학교	특수대학원	야간	총 정원제 운영	
춘천교육대학교		계절·야간		
청주교육대학교		계절	11	
공주교육대학교		계절	총 정원제 운영	
전주교육대학교		야간		
진주교육대학교		야간		

출처: 교육부, 2016년 교원양성기관 현황

<http://www.moe.go.kr/web/107261/ko/board/view.do?bbsId=342&boardSeq=62233&mode=view>

검색일: 2016. 3. 22. (2015년 연차보고서 형식에 맞게 수정함)

우리나라의 특수교사 양성기관은 1961년 이후 4년제 대학을 주축으로 대학원 과정이 이를 보완하는 형태로 이루어져 왔으나, 대학원 수준의 양성이 늘어나다가 양성기관 종합평가를 기점으로 대학원 수준에서의 양성이 점차 감소하고 있다(신현기, 2013).

2) 특수학교교사 자격제도의 변천

우리나라에서 특수학교 교사 자격이 법규로 처음 명문화된 것은 1949년 「교육법」 제9절 특수학교'란이 설정되고 3년 후인 1953년 「교육공무원법」이 제정되면서부터이다(김병하, 1997). <표 II-5>에서 보는 바와 같이 초기 자격기준은 '특수학교는 장애가 있는 자에게 국민학교, 중학교에 준한 교육과 그 실생활에 필요한 지식, 기능을 가르침을 목적으로 한다'는 「교육법」 제143조에 따라 「교육공무원법」에는 교사의 자격을 정교사(1급, 2급), 준교사, 특수교사, 양호교사로 나누어 [별표 제2호]의 자격기준에 달하는 자로서 문교부 장관이 수여하는 자격증을 가진 자라고 한정하는 동시에 특수교사는 초등학교 특수교사, 중등학교 특수교사로 기준을 구분하였다(김병하, 1997). 이때는 중앙교원자격검정위원회의 검정을 거치거나

특수학교 사범과를 졸업한 자만 특수교육 교사 자격증을 취득할 수 있었다(김병하, 1997).

<표 II-5> 초기의 특수(학교)교사 자격기준

학교별 자격별	고등학교	중학교	초등학교
정교사 (1급)	생략	생략	생략
정교사 (2급)	생략	생략	생략
준교사	생략	생략	생략
특수교 사	1. 중등교원 자격 검정 위원회에서 고등학교 특수교사 자격 검증을 받은 자 ① 실업과, 과학과에 대한 특수한 지식과 기능을 가진 자 ② 예능과, 보건과에 대한 특수한 지식과 기능을 가진 자	1. 중등교원 자격 검정 위원회에서 중학교 특수교사 자격 검증을 받은 자 ① 실업과, 과학과에 대한 특수한 지식과 기능을 가진 자 ② 예능과, 보건과에 대한 특수한 지식과 기능을 가진 자	1. 중등교원 자격 검정 위원회에서 국민학교 특수교사 자격 검증을 받은 자 ① 실업과, 과학과에 대한 특수한 지식과 기능을 가진 자 ② 예능과, 보건과에 대한 특수한 지식과 기능을 가진 자
	-	2. 특수학교 사범과 졸 업자	2. 특수학교 사범과 졸 업자
양호교 사	-	-	생략

출처: 교육공무원법(법률 제285 호, 1953. 4. 18) [별표 제2 호]

1953년 제정된 「교육공무원자격검정령」은 위의 특수교사 자격을 1급 정교사, 2급 정교사, 준교사로 세분하였고 모든 자격증의 효력을 10년으로 하는 등 자격증제도 체계를 새롭게 정비하였다(김병하, 1997). 1963년 사범학교제를 폐지하고 초등학교 교원은 교육대학에서, 일반 중학교 및 고등학교 교원은 4년제 대학에서 양성하도록 「교육법」을 개정하였고, 이에 따라 특수학교 교사자격도 「교육공무원법」에서 개정되었다(김병하, 1997). 즉, 대학이나 초급대학 졸업자로서 재학 중 소정의 특수학교 교직과정을 이수한 경우는 1급 정교사 자격증을 부여하고, 특수학교 교사의 자격검정에 합격한 자는 2급 정교사 자격증을 부여할 수 있도록 규정하였다(김

병하, 1997).

1964년에는 종전의 「교육공무원자격검정령」을 폐지하고 「교원자격검정령」을 제정하여 대체하였다. 동령 제4조에 의하여 중등학교와 특수학교의 정교사 및 준교사의 자격증에는 별지 제2호에 제시한 과목 중 그 담당할 과목을 표시하게 되었다. 동령 [별지 제2호 서식]에 의하면 특수학교의 초등과는 맹·농아를 표시하고, 특수학교의 중등과 및 고등과는 맹·농아의 표시 다음에 괄호를 만들어 괄호 안에 중등학교란의 전공과목을 표시하도록 하여 특수(학교)교사 자격제도가 장애영역별, 교과별로 세분·전문화되었다. 그러나 같은 해 7월 「교원자격검정령」 1차 개정 때는 ‘특수학교 정교사(1·2급), 준교사’로 나누어져 있던 것을 ‘특수학교교사’로 통합하여 자격제도의 상당한 퇴보를 가져오기도 했다(김병하, 1997). 그 후 1969년 특수학교교사 자격증 표시과목으로 ‘지체장애’와 ‘정신박약’를 추가 신설한 것은 종전 맹, 농의 중심에서 지체장애, 정신지체의 영역까지 확대하여 장애별 교육을 강화했다는 점에서 발전적인 조치라 볼 수 있다(김병하, 1997).

1973년 2월 「교원자격검정령」을 개정하여 중등학교 교사자격증 표시과목으로 ‘특수교육, 시청각교육, 전자계산, 철도업무, 철도운전’을 추가하였는데, 이 중 ‘특수교육’이 포함된 것은 기존 특수학교 교사자격증으로는 취업기회가 희박하므로 사범대학은 중등교사를 양성하는 기관이라 하여 부전공 교과목을 이수하여 기회를 제공하자는 의도가 있었던 것으로 추정된다(김병하, 1997). 이로 인해 1974학년도에서 1976학년도까지 이화여자대학교, 단국대학교 졸업생들은 특수학교 교사 자격증이 아닌 ‘중등학교 2급 정교사(특수교육) 부전공 ○○’으로 표시된 자격증을 발급받았다(김병하, 1997).

이후 교원양성대학의 전공과 중등교과목 분류 간의 불일치 현상을 해소하기 위해 1978년 1월에 개정된 「교원자격검정령시행세칙」에서 중등학교 표시과목에 있던 ‘특수교육’을 삭제하였다(김병하, 1997). 또 동세칙에는 중등특수교사 자격증에 교과목과 장애영역을 표시하도록 규정되어 있었지만, 초등 특수교사 자격증에 장애영역을 표시하도록 명시되어 있지 않았다. 이로 인해 초등 자격증에 장애별 표시가 없어 자격증 발급에 문제가 발생하였고, 결국 1982년 동세칙 개정을 통해 초등특수교사 자격증에 장애영역을 표시하도록 다시 환원하였다(김병하, 1997).

2000년 「교원자격검정령시행규칙」 개정으로 모든 특수교사 자격증에 장애영역 표시가 폐지되었다. 현재에 이르기까지 장애영역 표시를 구분하지 않고 있다.

1993년 개정부터 특수교사도 일반교사와 같이 정교사(1급, 2급), 준교사 순으로 단계별 자격기준이 갖춰졌다. 이로 인해 그동안 자격제도의 미분화로 불이익을 받았던 특수교사들이 자격연수 및 승급 기회를 얻게 되었으며, 양성기관의 수준과 방법 등이 전문화되고 체계화되었다.

1949년 특수학교교사의 자격이 법규로 명문화된 후 2000년 초·중등교육법이 개정되기까지 특수학교교사의 자격제도는 여섯 차례의 큰 변화를 겪어왔다.

1953년 교육공무원법상의 특수학교교사 자격체제가 성립된 이후로 각 양성기관에서 발급한 특수학교교사의 자격증 표기 유형을 연대별로 정리하면 <표 II-6>과 같다(김병하, 1997).

<표 II-6> 특수(학교)교사 자격증 표기 유형의 변천

년도	자격증표기유형	비고
1950~1960	국민학교 특수교사(맹 또는 농과) 중학교 특수교사(일반중등교과목) 고등학교 특수교사(일반중등교과목)	
1970~1977	초등: 특수학교 교사(맹 · 농) 중등: 특수학교 교사(맹 · 농)+(일반중등교과목) *’74~’76: 중등학교 2급 정교사(특수교육) 부전공 영어	
1978~1981	초등: 특수학교 교사(맹 · 농 · 정신박약 · 지체장애) 중등: 특수학교 교사(맹 · 농 · 정신지체 · 지체장애) + (일반중등교과목) 특수학교 교사 특수학교 교사 부전공(일반중등교과목)	
1982~1985	특수학교 교사 특수학교 교사 부전공(일반중등교과목) 특수학교 교사(맹 · 농 · 정신박약 · 지체장애), 부전공(일반중등교과목) 초등: 특수학교 교사(맹 · 농 · 정신박약 · 지체장애) 중등: 특수학교 교사(일반교과목) + (맹 · 농 · 정신박약 · 지체장애)	
1986~1999	초등: 특수학교 교사(맹 · 농 · 정신박약 · 지체장애) 중등: 특수학교 교사(일반중등교과목) + (맹 · 농 · 정신박약 · 지체장애)	
2000~현재	초등: 특수학교교사 중등: 특수학교교사(일반중등교과목)	

자료출처: 김병하 외(1997) 내용을 토대로 추가하였음.

3. 우리나라 특수학교 중등교사 양성제도

1) 자격기준

“특수교육교원”이란 「초·중등교육법」 제2조제4호(특수학교)에 따른 특수학교 교원자격증을 가진 자로서 특수교육대상자의 교육을 담당하는 교원을 말한다(「장애인 등에 대한 특수교육법」 제2조). 또한, 특수학교 교원이라 함은 ‘초·중등교육법’(법률 제13227호, 2015.3.27.) 제21조에 의한 교원자격증을 소지하고 특수학교에서 특수교육을 담당하거나 일반학교의 특수학급에서 특수교육을 담당하는 자를 의미한다. 동 법률에 따르면, 교원의 자격은 “교장, 교감, 정교사(1·2급), 준교사 및 실기교사”로 구분되고, 구체적인 자격기준은 동법 제21조 제1항 및 제2항 관련 [별표1] 및 [별표2]에 규정되어 있다. 이 중에서 특수학교 교원에 관한 규정만 제시하면 <표 II-7>과 같다(김운중, 2009a).

<표 II-7> 「초·중등교육법」 제21조제2항 [별표 2] ‘특수학교 정교사 자격기준’

자격	기준
정교사 (1급)	1. 특수학교 정교사(2급) 자격증을 가지고 3년 이상의 교육경력이 있는 사람으로서 일정한 재교육을 받은 사람 2. 특수학교 정교사(2급) 자격증을 가지고 1년 이상의 교육경력이 있는 사람으로서 교육대학원 또는 교육부장관이 지정하는 대학원에서 특수교육을 전공하고 석사학위를 받은 사람 3. 유치원·초등학교 또는 중등학교 정교사(1급) 자격증을 가지고 필요한 보수교육을 받은 사람 4. 유치원·초등학교 또는 중등학교 정교사(2급) 자격증을 가지고 1년 이상의 교육경력이 있는 사람으로서 교육대학원 또는 교육부장관이 지정하는 대학원에서 특수교육을 전공하고 석사학위를 받은 사람
정교사 (2급)	1. 교육대학 및 사범대학의 특수교육과를 졸업한 사람 2. 대학·산업대학의 특수교육 관련 학과를 졸업한 사람으로서 재학 중 일정한 교직과정을 마친 사람 3. 대학·산업대학의 특수교육 관련 학과를 졸업한 사람으로서 교육대학원 또는 교육부장관이 지정하는 대학원에서 특수교육을 전공하고 석사학위를 받은 사람

<표 II-7> (계속됨)

자격	기준
정교사 (2급)	4. 유치원·초등학교 또는 중등학교 정교사(2급) 자격증을 가지고 필요한 보수교육을 받은 사람 5. 유치원·초등학교 또는 중등학교 정교사(2급) 자격증을 가지고 교육대학원 또는 교육부장관이 지정하는 대학원에서 특수교육을 전공하고 석사학위를 받은 사람 6. 특수학교 준교사 자격증을 가지고 2년 이상의 교육경력이 있는 사람으로서 일정한 재교육을 받은 사람 7. 유치원·초등학교·중등학교 또는 특수학교 준교사 자격증을 가지고 2년 이상의 교육경력이 있는 사람으로서 교육대학원 또는 교육부장관이 지정하는 대학원에서 특수교육을 전공하고 석사학위를 받은 사람
준교사	1. 특수학교 준교사 자격검정에 합격한 사람 2. 특수학교 실기교사로서 5년 이상의 교육경력을 가지고 일정한 재교육을 받은 사람

2) 표시과목

교사자격증의 표시과목은 관련 법령에 명시적으로 정의되어 있지는 않다. 그러나 ‘교원자격검정령’ 제4조제1항에 따라 유추해보면, 표시과목은 ‘중등학교 및 특수학교의 정교사 및 준교사와, 실기교사의 자격증에 표시할 담당과목’을 의미한다.

특수학교(중등) 정교사(1, 2급) 및 준교사의 표시과목 종류는 ‘교원자격검정령 시행규칙 [별표 1]’에 규정되어 있다. 이를 보면 일반 중등학교와 동일한 61개의 표시과목 이외 특수학교에만 해당하는 ‘직업교육’, ‘재활복지’, ‘이료’의 3개 표시과목을 합하여 총 64개가 있으며, 이 중에서 ‘이료’ 표시과목은 대학이나 교육대학원에서는 양성되지 않고 현직교사의 부전공 연수를 통해서만 양성되고 있다(김운중, 2009a). 구체적인 표시과목은 <표 II-8>와 같다.

<표 II-8> 중등학교·특수학교 및 초등학교 교사자격증 표시과목(제2조 제2항 관련)

학교명	자격별	표시과목
중등학교	정교사 (1급 및 2급)·준교사	국어, 수학, 공통과학, 물리, 화학, 생물, 지구과학, 공통사회, 일반사회, 역사, 지리, 도덕·윤리, 상담, 진로진학상담, 교육학, 종교, 철학, 심리학, 환경, 체육, 교련, 음악, 미술, 한문, 영어, 독일어, 프랑스어, 중국어, 스페인어, 일본어, 러시아어, 아랍어, 베트남어, 기술, 가정, 기술·가정, 무용, 식물자원·조경, 동물자원, 농공, 농산물유통, 식품가공, 사진, 디자인·공예, 정보·컴퓨터, 전기·전자·통신, 기계·금속, 화공·섬유, 자원·환경, 건설, 요업, 인쇄, 상업정보, 수산·해양, 항해·기관, 냉동, 의상, 관광, 조리, 미용, 연극영화
특수학교	정교사 (1급 및 2급)·준교사	1. 중등학교 과정을 제외한 초등학교 및 유치원 과정은 위의 표시과목을 표시하지 아니한다. 2. 이료과목은 이료로, 치료교육과목은 재활복지로, 직업교육과목은 직업교육으로 각각 표시한다.
초등학교	정교사 (1급 및 2급)	도덕·국어·수학·사회·과학·체육·음악·미술·실과·영어

실기교사의 표시과목의 종류는 ‘교원자격검정령 시행규칙 [별표2]’에 규정되어 있다. 이는 일반학교와 동일하며, 실기교사의 구체적인 표시과목은 <표 II-9>과 같다.

<표 II-9> 실기교사자격증 표시과목(제2조 제3항 관련)

계열별	표시과목
농업계	축산·잠업·원예·임업·조경·농업기계·농업토목·식품가공·수의
공업계	기계·자동차·항공·철도운전·철도업무·조선·주조·용접·금속·전기공사·건축·공예·토목·통신·자원·화공·섬유·절삭가공·전기·전자·인쇄·도자기·요업·전자계산기·제어계측·열처리·환경공업
상업계	속기·부기·상업계산·타자·워드프로세서·전자계산
수산·해운계	항해·수산양식·기관·어업
가사·실업계	보육·조리·한재·양재·수예·실내디자인
예능계	사진·미술·디자인·음악
체육계	체육·교련
기타계	이용·미용·사서·재활복지

3) 무시험검정 합격 기준

특수학교 교사자격 무시험검정 합격 기준은 2013학년도 이후 입학자부터 전공과목에서는 총 80학점(특수교육 관련 전공과목 42학점, 표시과목(또는 자격종별) 관련 전공과목 38학점) 이상을 이수하여야 하고, 교직과목에서는 22학점 이상 이수하게 되어 있다. 자세한 사항은 <표 II-10>와 같다.

<표 II-10> 특수학교 교사자격 무시험검정 합격기준

구분	2008학년도 이전 입학자	2009~2012학년도 입학자	2013학년도 이후 입학자부터
전공과목	<ul style="list-style-type: none"> 특수교육 관련 전공과목 42학점 이상 - 기본이수과목 14학점(5과목) 이상 포함 표시과목(또는 자격종별) 관련 전공과목 30학점 이상 - 기본이수 과목 14학점(5과목) 이상 포함 ☞ 단, 특수학교(초등)과 특수학교(중등) '재활복지' 및 '직업교육' 표시과목은 기본이수과목의 기준을 적용하지 아니함 	<ul style="list-style-type: none"> 특수교육 관련 전공과목 42학점 이상 - 기본이수과목 21학점(7과목) 이상 포함 ☞ 단, 교육대학원 입학자는 30학점 이상 표시과목(또는 자격종별) 관련 전공과목 38학점 이상 - 기본이수 과목 21학점(7과목) 이상 포함 - 교과교육영역 8학점(3과목) 이상 포함 ☞ 교육대학원은 표시과목(또는 자격종별) 관련 학과의 주·복수전공 졸업자로서 30학점 이상 인정 가능한 자에 한하여 입학하도록 하여 별도의 전공과목(기본이수과목)을 이수하지 않음 	<ul style="list-style-type: none"> 특수교육 관련 전공과목 42학점 이상 - 기본이수과목 21학점(7과목) 이상 포함 ☞ 단, 교육대학원 입학자는 30학점 이상 표시과목(또는 자격종별) 관련 전공과목 38학점 이상 - 기본이수 과목 21학점(7과목) 이상 포함 - 교과교육영역 8학점(3과목) 이상 포함 ☞ 교육대학원은 표시과목(또는 자격종별) 관련 학과의 주·복수전공 졸업자로서 30학점 이상 인정 가능한 자에 한하여 입학하도록 하여 별도의 전공과목(기본이수과목)을 이수하지 않음

<표 II-10> (계속됨)

구분	2008학년도 이전 입학자	2009~2012학년도 입학자	2013학년도 이후 입학자부터
교직과목	<ul style="list-style-type: none"> • 20학점 이상 - 교직이론 14학점(7과목) 이상 - 교과교육 4학점(2과목) 이상 - 교육실습영역 2학점 이상 	<ul style="list-style-type: none"> • 22학점 이상 - 교직이론 14학점(7과목) 이상 - 교직소양 4학점(2과목) 이상 - 교육실습영역 4학점 이상 	<ul style="list-style-type: none"> • 22학점 이상 - 교직이론 12학점(6과목) 이상 - 교직소양 6학점(3과목) 이상 - 교육실습영역 4학점 이상
성적기준	<ul style="list-style-type: none"> • 졸업성적 80점 이상 (교직과정 이수자에 한함) 	<ul style="list-style-type: none"> • 졸업전체 평균성적 75/100점 이상 	<ul style="list-style-type: none"> • 교직과목 성적 평균 80점 이상, 전공과목 성적 평균 75점 이상
기타	<ul style="list-style-type: none"> • 교직 적성 및 인성검사 자격판정 1회 이상 	<ul style="list-style-type: none"> • 교직 적성 및 인성검사 자격판정 1회 이상 • 응급처치 및 심폐소생술 2회 이상(단, 2016.3.1. 시행일 당시 교원양성과정을 이수할 때까지 2학기의 교원양성과정이 남은 사람은 1회 실시하며, 2학기 미만이 남은 사람은 제외) 	<ul style="list-style-type: none"> • 교직 적성 및 인성검사 자격판정 2회 이상 • 응급처치 및 심폐소생술 2회 이상(단, 2016.3.1. 시행일 당시 교원양성과정을 이수할 때까지 2학기의 교원양성과정이 남은 사람은 1회 실시하며, 2학기 미만이 남은 사람은 제외)

☞ 교직소양 중 '특수교육학개론'을 전공으로 이수한 경우 교직소양과목으로 중복 인정이 가능 함. 단 이 경우 중복 인정된 학점만큼 전공과목을 추가로 이수하여야 함
출처: 교육부. 2011, 2015년도 교원자격검정 실무편람

4. 중등특수교사 양성의 현황 및 문제점

1) 중등특수교사 양성 현황

우리나라의 중등교사의 양성은 다소 복잡하며, 양성기관의 수도 다양한 편이다. 중등교사의 양성은 크게 비사범계대학과 사범대학로 나누어져 있으며, 일반대학의 교직과정과 교육대학원 등에서 양성되고 있다. 중등특수교사의 양성은 일반 중등교

사의 양성과 많이 다르지 않다.

4년제 대학 중에서 중등특수교사를 양성하는 대학은 <표 II-11>와 같이 34개교이다. 이들 대학의 입학정원은 총 1250여명 정도이다.

<표 II-11> 중등특수교사 양성과정이 설치된 대학

설립 별	대학명	학과 및 전공명	16년도 입학정원	자격종별 및 표시과목
국립	공주대	특수교육과	50	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급)
	부산대	특수교육과	20	특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급)
	전남대 (여수)	특수교육학부 중등특수교육전공	15	특수학교(중등) 정교사(2급)
	창원대	특수교육과	20	특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급)
	한국 체육대	특수체육교육과	30	특수학교(중등) 정교사(2급) 체육
국립 계	5	5	135	
사립	가야대	특수체육교육과	20	특수학교(중등) 정교사(2급) 체육
	가톨릭 대	특수교육과	30	특수학교(중등) 정교사(2급) 직업교육
	강남대	중등특수교육과	20	특수학교(중등) 정교사(2급)
	건양대	중등특수교육과	20	특수학교(중등) 정교사(2급)
	경동대	중등특수교육과	20	특수학교(중등) 정교사(2급)
	경주대	특수체육교육학과	10	특수학교(중등) 정교사(2급) 체육
	광주여 대	중등특수교육과	20	특수학교(중등) 정교사(2급) 영어 특수학교(중등) 정교사(2급) 미술
		중등특수교육학과	20	특수학교(중등) 정교사(2급) 영어 특수학교(중등) 정교사(2급) 체육
	극동대	중등특수교육학과	20	특수학교(중등) 정교사(2급) 영어 특수학교(중등) 정교사(2급) 체육
	나사렛 대	중등특수교육과	30	특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목
재활학부 인간재활학과		50	특수학교(중등) 정교사(2급) 직업교육	

<표 II-11> (계속됨)

설립 별	대학명	학과 및 전공명	16년도 입학정원	자격종별 및 표시과목
사립	단국대 (죽전)	특수교육과	40	특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급)
	대구대	특수교육과	40	특수학교(중등) 정교사(2급)
		직업재활학과	38	특수학교(중등) 정교사(2급)
	대구 한의대	중등특수교육과	20	특수학교 정교사(2급) 영어 특수학교 정교사(2급) 정보·컴퓨터 특수학교 정교사(2급) 일본어
	대전대	중등특수교육과	20	특수학교(중등) 정교사(2급)
	백석대	특수교육과	60	특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급) 국어 특수학교(중등) 정교사(2급) 영어
		특수체육교육과	40	특수학교(중등) 정교사(2급) 체육
	세한대	특수교육과	35	특수학교 정교사(2급)
	신라대	체육학부	60	특수학교(중등) 정교사(2급)
		특수교육과		
	영남대	특수체육교육과	30	특수학교(중등) 정교사(2급) 체육
		중등특수교육과	30	특수학교(중등) 정교사(2급)
	영동대	중등특수교육과	30	특수학교(중등) 정교사(2급)
	용인대	특수체육교육과	30	특수학교(중등) 정교사(2급) 체육
	우석대	특수교육과	40	특수학교 정교사(2급)
		중등특수교육과	30	특수학교(중등) 정교사(2급)
		특수교육학부	30	특수학교(중등) 정교사(2급)
	중등특수교육전공			
	위덕대	특수교육학부	30	특수학교(초등) 정교사(2급)
		초등특수교육전공	30	특수학교(중등) 정교사(2급)
특수교육학부				
이화여 대	특수교육과	36	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급)	
			특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급)	
인제대	특수교육과	30	특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급)	
전주대	중등특수교육과	30	특수학교(중등) 정교사(2급)	

<표 II-11> (계속됨)

설립 별	대학명	학과 및 전공명	16년도 입학정원	자격종별 및 표시과목
사립	조선대	특수교육과	30	특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목
	중부대	중등특수교육과	20	특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목
		특수체육교육과	20	특수학교(중등) 정교사(2급) 체육
	한국 국제대	특수체육교육과	20	특수학교(중등) 정교사(2급) 체육
	한신대	특수체육학과	40	특수학교(중등) 정교사(2급) 체육
사립 계	29	37	1119	
총계	34	42	1254	

출처: 교육부, 2016년 교원양성기관 현황

<http://www.moe.go.kr/web/107261/ko/board/view.do?bbsId=342&boardSeq=62233&mode=view>

검색일: 2016. 3. 22.

<표 II-12>와 같이 17개 대학교의 교육대학원에서 20개의 특수학교 중등교사 양성과정을 운영하여 중등특수교사를 양성하고 있다.

<표 II-12> 중등특수교사 양성과정이 설치된 교육대학원

설립별	대학원명	수업 형태	16학년도 운영전공	자격종별 및 표시과목
국립	공주대	계절	중등특수교육전공	특수학교(중등) 정교사(2급)
	부산대	야간	중등특수교육전공	특수학교(중등) 정교사(2급)
	서울대	주간	특수교육전공	특수학교 정교사(2급)
	창원대	야간	특수교육전공	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급)
	한국 교통대	야간	특수교육전공	특수학교(유치원) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급)
	한국 교원대	계절	특수교육전공	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목
국립 계	6		6	

<표 II-12> (계속됨)

설립별	대학원명	수업 형태	16학년도 운영전공	자격종별 및 표시과목
사립	대구대	계절	특수교육전공	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목
		계절	감각운동발달장애 교육전공	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목
			지적학습발달장애 교육	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목
	순천향대	야간	특수교육전공	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목
		야간	특수체육교육전공	특수학교(중등) 정교사(2급) 체육
	세종대	야간	특수교육전공	특수학교 정교사(2급)
	아주대	야간	특수교육	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목
공립	영남대	계절·주간	특수교육	특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목 특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급)
	용인대	야간	특수교육전공	특수학교 정교사(2급)
	우석대	계절	특수교육	특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급)
	이화 여자대	야간	특수교육	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목
	인제대	야간	특수교육전공	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급)
	전주대	야간	특수교육전공	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급)

<표 II-12> (계속됨)

설립별	대학원명	수업 형태	16학년도 운영전공	자격종별 및 표시과목
	조선대	계절	특수교육	특수학교(유치원) 정교사(2급) 특수학교(초등) 정교사(2급) 특수학교(중등) 정교사(2급) 표시과목
사립 계	11		14	
총계	17		20	

출처: 교육부, 2016년 교원양성기관 현황

<http://www.moe.go.kr/web/107261/ko/board/view.do?bbsId=342&boardSeq=62233&mode=view>

검색일: 2016. 3. 22.

학과의 명칭도 크게 특수교육과와 중등특수교육과로 나누어진다. 중등특수교사 양성과정에서 가장 특징적인 것은 특수체육교육과와 특수직업 관련학과에서 특수교사를 양성한다는 것이다. 용인대학교에서 특수체육교육과가 처음으로 개설되어 점차 개설하는 학교가 늘어나 현재 2016년 10개 대학에서 300명의 입학정원으로 운영되고 있으며, 순천향대학교 교육대학원에서도 특수체육교육전공을 운영하고 있다. 장애인에 대한 지원과 재활 교육의 필요성이 커지는 사회적 변화에 부응하기 위해 장애인들의 재활을 돕고, 장애인들에게 생리적, 사회적, 심리적, 교육적인 면에서 골고루 지도하는 전문 지도자 양성을 목표로 설치되었으며, 교직과정을 이수하면 특수학교(중등) 정교사(2급) 체육 자격증을 받는다.

특수직업 관련학과는 특수학교 중등과정의 직업교육을 담당하는 교사를 양성하는 것으로 직업재활, 인간재활 등 다양한 학과들로 구성되어 있으며, 이들 학과에서 교직과정이수, 복수전공 또는 부전공 이수를 통해 특수학교 직업교육 교사를 양성하고 있다(정영기, 2007).

2) 중등특수교사 양성의 문제점

중등특수교사 양성체제의 가장 큰 문제점은 중등특수교사 자격을 위한 표시과목을 타 학과에 위탁교육하고 있는 현실이다(강경숙, 2016; 이병혁·박경옥, 2015; 전병운, 2011; 전병운, 2016; 한경근, 2015). 중등특수교육 교과 전공은 당해 대학에 개설되어 있는 교직 이수 관련 전공만 이수 가능하고, 일부 학생은 선택의 여지없이

또는 소수의 전공에 한하여 표시과목을 이수하기 때문에 자신이 원치 않는 특정 교과를 전공하게 될 수도 있다. 위탁된 과목(표시과목)의 내용은 실제 특수교육 현장에서 적용하기 힘든 순수학문 내용이라는 것이 문제이다. 설령 위탁된 과목(표시과목)이 사범대학의 교과전공이라 할지라도 비장애 학생만을 위한 교과교육에 초점이 맞추어져 있으므로, 특수교육 전공학생은 스스로 교육내용을 장애학생에 맞게 다시 수정하여 적용해야 하는 이중고를 겪게 된다.

다른 문제점으로는 일반교사에 비해 무시험검정 합격에 필요한 이수학점이 과다하다는 것이다(김운중, 2009a). 일반교육 교원 양성에 필요한 기본이수학점은 전공 교과목 50학점(교과교육 영역 8학점 포함)이지만, 특수교육 교원양성에 필요한 기본이수학점은 80학점(특수교육 42학점, 표시과목 30학점, 교과교육영역 8학점 등)이다.

대부분의 중등특수교사 임용 선발은 표시과목에 상관없이 실시되고 있다. 중등특수교사는 대부분 특수학교와 일반 중등학교 특수학급에서도 표시과목을 고려하지 않고 배치되고 있다. 따라서 대부분의 중등특수교사는 자신의 표시과목과 거리가 먼 교과를 가르치고 있으며, 심지어는 전혀 상반되는 교과를 가르치는 경우도 발생하고 있다(전병운, 2011; 한경근, 2015).

5. 선행연구 고찰

특수교원 양성(체제)에 관련된 연구는 주로 양성체제의 문제점과 개선방안을 다루어 왔다. 주요 연구 내용은 양성기관, 교원자격제도, 양성과정 등이었다. 여기서는 문헌연구와 조사연구로 나누어 특수교사 양성 관련 선행연구를 고찰하고자 한다.

1) 문헌연구

정정진(2002)은 우리나라 특수교사 양성체제의 주요 요소인 양성기관, 자격제도 및 양성과정에 대한 현황과 문제점을 분석하여 특수교사양성체제의 발전 방향을 탐색하였다. 이를 위해 관련 문헌을 수집·분석하고, 9개 대학 특수교육과 교육과

정을 수집·분석하였으며, 외국의 특수교사 양성체제를 분석하였다. 이 연구를 통해 도출된 결과들을 종합하면 특수교사 양성기관의 책무성과 인가기준 및 지역 분배, 교사자격제도로써 특수교육대학원 운영규정의 명시와 치료·직업교육 교사의 대학원수준 양성, 그리고 특수교사 양성과정에 대한 국가수준의 표준설정 및 교육실습의 다양화로 요약할 수 있다.

김운중(2009a)은 특수학교 교원의 양성과정과 자격기준 및 표시과목 등이 특수교육 대상학생의 장애유형·능력·요구 또는 특성을 잘 반영하고 있는지 검토하고, 특수학급 및 특수학교의 현황을 분석하고 특수학교 교사의 수급을 전망한 후에 이에 대해 몇 가지를 제안했다. 또한 특수학교 교원의 전문성 신장을 위해 특수학교 교사양성과정을 대학원 수준 또는 5년제로 전환하는 방안에 대해 체계적인 논의 및 연구의 필요성을 제기했다. 그가 제시한 특수학교(중등) 교사자격증의 표시과목 관련 문제점과 개선방안은 첫째, 61개의 표시과목이 모두 필요한 것인지, 특수학교에 실제로 필요한 표시과목이 무엇인지에 대한 현장의 의견을 수렴하고 연구하여 표시과목을 설정해야 하고, 둘째, ‘직업교육’ 표시과목의 경우 실제로 특수학교에서 직업교육에 필요한 내용들로 구성되어야 하며, 셋째, 장애영역별로 특수아동의 교육방법이 전혀 다르므로, 장애영역별 전문성이 요구된다는 측면에서 특수학교 교사를 교과별·장애영역별 전문가로 양성하는 방안에 대해 재검토가 요구된다는 것이다. 또한, 그는 무시험검정 합격기준 문제점으로는 이수학점이 타 교사자격기준에 비하여 상대적으로 많다고 지적하면서 이를 해결하기 위한 방안으로졸업연한의 확대나 대학원 수준의 양성체제를 제안 하였다. 대학의 특수교육과는 ‘중등특수교육과’, ‘초등특수교육과’, ‘유아특수교육과’와 같이 학교급별로 승인되고, 특수체육교육과와 같이 표시과목별로 승인된 경우도 있다. 하지만 이러한 특수교육과의 운영은 하나의 교사자격증은 하나의 학과에서 부여하는 교육과정의 운영·편성이라는 기본적인 방향에 맞지 않고, 교육과정의 편성 역시 교사양성에 적합하지 않다. 이에 대한 개선방안으로, 특수체육교육과, 초등특수교육과, 유아특수교육과로 승인된 학과의 경우에는 해당학과의 교육과정에 각각 체육 관련 전공과목, 초등교육, 유아교육이 편성되어야 하며, 이러한 분야의 전공교원이 확보되어야 한다는 것이다.

김호연(2010)은 특수교육의 양성체제의 현황 및 교원양성 기관 및 정책의 변화를 분석하였고, 우수한 특수교육 교원에게 요구되는 양성기관의 교육과정을 국제표준 자격과 「장애인 등에 대한 특수교육법」에 근거하여 논의하였으며, 그에 따른 문

제점과 개선 방안을 제시하였다. 이 연구에서 지적한 우리나라 특수교육 교원양성 체계의 전반적인 문제점은 양성과정의 전문성 부족, 교사 자격체계의 문제, 교육실습의 다양성 및 기간 부족, 요구되는 특수교사의 수에 비하여 과다한 양성기관에 따른 수급의 불균형, 양성기관에서 운영되는 교육과정 기준 부재 등이었다. 김호연이 제안한 개선 방향은 특수교육 교원의 표준화, 특수교육 교원 양성 체계의 전문화, 적극적인 통합교육을 위한 일반교사의 특수교사화, 특수교사의 특수성 확보, 특수교사의 윤리적 교직원 형성 등이었다.

전병운(2011)은 사범대학 교과교육의 문제점과 그 영향을 알아보았고, 특수교육의 정체성 확립을 위한 중등특수 교과교육의 나아갈 방향에 대해 고찰하였다. 그에 따르면, 중등특수교사 자격을 위한 표시과목을 타 학과에 위탁교육하고 있는 현실이 가장 큰 문제이고, 위탁교육 내용이 실제 특수교육 현장에서 적용할 수 있는 교과 내용과 차이가 있으며, 교육 현장에서는 중등의 표시과목을 무시하고 교사를 배치하고 있음을 알 수 있었다. 이러한 문제점을 개선하기 위해 표시과목 운영 체제 개선, 중등특수교사 자격 종별에 대한 대안 마련, 관련 법령 및 지침에 대한 개정이 필요하다고 제기하였다. 전병운이 제시한 대안은 첫째, 중등특수교사 관련 표시과목 총 38학점 중 기본이수과목에 해당하는 21학점은 공통교육과정을 운영하는 일반학과에서 이수하고, 나머지 17학점은 특수교육과에서 기본교육과정에 해당하는 교과목을 개설하여 이수하게 하여 이를 표시과목으로 인정하는 것이다. 둘째, 기존의 특수교사 자격을 초·중등으로 구분하는 대신 장애 정도별로 나누어 양성하는 것이다. 셋째, 통합교육을 위한 특수교사 자격 취득을 위해서는 4년간은 일반교사 양성과정을 이수한 후, 2년간 특수교육전문대학원에서 특수교육전공과목을 이수하는 방안이다. 넷째, 교과교육을 포함한 특수교사의 전문성을 높이기 위해 교사 수행능력에 대한 기준을 만드는 것이다. 다섯째, 교과별로 교과교육에 관심이 있는 특수교육 전문가와 특수교육에 관심이 있는 교과교육전문가 간의 공동 연구팀을 구성하는 것이다.

고은(2015)은 우리나라 특수교사 양성체제의 재구조화 필요성과 개선방안에 대하여 제시하였다. 특수교사 양성체제의 재구조가 필요한 것은 교원자격증의 난발, 양성기관의 난립, 그리고 전문성과 정체성 부재라고 지적하였다. 이러한 문제를 해결하기 위한 개선방안으로 첫째, 일반대학(특수교육의 경우 남발되는 복수전공제도), 사범대학, 교육대학원의 양성체계를 일원화하여야 한다는 것이다. 둘째, 국가고시

합격자에 한하여 교사자격증을 부여하여야 한다는 것이다. 셋째, 임용중심의 획일화된 인재양성은 교육전문대학원 체제 안에서의 2+4모형을 적용하여야 한다는 것이다.

2) 조사연구

김영옥 등(2002)은 특수교사와 특수교육 전문가를 대상으로, 우리나라의 특수교육 교원 양성 체제를 양성기관, 자격제도, 양성과정으로 나누어 특수교사와 특수교육 전문가를 대상으로 실시한 설문조사를 통해 현황과 문제점을 알아보고, 이를 개선할 수 있는 방안으로 특수교육 교원양성의 표준적 모형을 제시하였다. 첫째, 특수교육 교원양성의 기본체제는 대학원 수준에서의 양성에 중점을 둔 4년제 대학과 대학원으로 한다. 둘째, 특수학교 교사 자격증은 장애영역을 구분하여 표시하지 않고, 특수교육대상의 학교 급별에 따라 표시하고, 특수학교(중등)교사 자격증에는 전공(부전공)한 교과명을 괄호 안에 표시하고, 특수학교 이료·직업교육·치료교육을 담당할 교사 자격증에는 특수교육 관련 지원영역을 괄호 안에 표시하되 치료교육에는 전공한 치료교육 영역을 병기한다. 셋째, 특수교육 교원의 양성과정은 양성기관의 자율성을 침해하지 않는 범위 내에서 표준적으로 운영될 교육과정을 제시하였으며, 특수교육 교사의 전문성과 수행 능력을 갖추는데 필요한 이수영역, 이수학점의 규정, 교과목과 함께 각 교과를 통해 길러야 할 지식과 기술에 관한 표준적 내용을 제시하였다.

김형일 등(2007)은 실무능력을 갖춘 특수교육 전문 인력을 배양하기 위하여 특수교육과 학생들과 현직 교사들을 대상으로 현행 교육과정에 대한 실태와 문제점을 파악하고 개선을 위한 요구를 조사하였다. 이 연구의 결과 제시된 시사점은 실무중심의 교육과정 목표를 강화하고, 사전 입학 요건의 특성화를 강화하며, 현장의 특수학교 및 특수교사와 연계한 실무중심의 교육과정 내용을 편성·운영하고, 국가수준 또는 지역단위의 특성화된 표준 교육과정을 도입하여야 한다는 것이다. 또한, 점진적이고 집중적인 실무능력을 강화하는 교육과정을 운영하되 학년에 따라 실습지 지정 등에 학생들의 통학여건 등을 고려하여 배정하고, 전공 관련 다양한 활동들을 학점으로 인정해주는 융통성이 요구되며, 전공과 관련이 적은 교과 이수학점을 줄이고 실기기능을 익힐 수 있는 교과를 구성하여야 한다는 것이다. 시범적으로

운영되는 대학간 공동교육과정 운영은 형식적인 수준이 아니라 학생들이 실질적으로 도움을 받을 수 있게 해야 하고, 교육과정 운영 수단을 다양하게 도입하며, 현장교사들을 활용하여 교육현장 내에서 예비 특수교육교사들을 지도하는 멘토 제도를 도입할 필요가 있다는 것이다.

정영기(2007)는 교사의 전문성에 대한 이론적 탐색을 통하여 특수학교교사의 전문성 구성요소를 고찰하였고, 특수교사와 특수학교경영자 및 특수교육관련 전문가를 대상으로 실시한 설문조사를 통해 우리나라 특수학교교사 양성기관, 자격제도, 양성과정과 임용제도의 실태를 분석하였다. 그 후 양성단계에서부터 임용과정, 그리고 임용 후 배치까지 각각의 단계에서 문제점 및 개선방안을 제시하였다. 그가 제시한 문제점과 그에 대한 개선방안은 다음과 같다. 첫째, 특수학교교사 양성기관이 지나치게 다양하고 양성 인원도 과다하게 배출되고 있다. 둘째, 현재 특수교육을 담당하는 교사는 크게 교과담당교사, 직업교육교사, 그리고 치료교육교사로 나누어져 있는데, 이런 자격체계는 지나치게 포괄적이어서 교사의 전문성을 저하시키며, 교육수요자의 특수성과 요구를 반영하지 못하는 구조로 되어 있으므로 교사자격을 특수학교의 특성에 맞게 장애영역별로 구분하고 해당 장애영역에 대한 전문성을 강화해 나가야 한다. 셋째, 양성대학의 교육과정이 표준화되어 있지 않고 대학마다 각기 다른 체제로 운영되고 있기 때문에 양성된 교사들 간의 직무수행 능력에 차이가 있으므로 국가는 일정부분에 관여하고 특수학교교사양성의 지침을 정하여 이를 준수하도록 해야 한다. 넷째, 교사의 임용배치가 특수학교의 특성과 장애영역별 특성에 맞지 않게 이루어지고 있으므로 교사자격증을 장애영역에 따라 구분하여 임용도 이러한 체계에 의해 이루어져야 하며, 당장은 장애영역의 분리가 어렵다면 최소한 임용 후 배치만이라도 장애영역별로 구분하여 배치해야 한다. 순환근무도 장애영역의 범위 내에서만 이루어질 수 있도록 해야 한다.

이병혁과 박경옥(2015)은 270명의 예비 중등특수교사를 대상으로 표시과목 취득을 위한 교과전공의 대한 인식 및 기대효과, 그리고 개선요구 등을 탐색하고 유능한 특수교사를 양성할 수 있는 체제를 갖추는 데 기초자료를 제공하고자 하였다. 그들의 조사 결과 첫째, 예비 중등특수교사들은 개인적 관심에 따라 다양한 교과전공을 선택하고 있었지만 특수학교 교육과정과 직접적인 관련이 없는 교과들이 다수 선택되었고, 과학, 수학 등은 거의 선택되지 않았다. 둘째, 예비 중등특수교사들의 교과전공 수업에 대한 기대효과는 전반적으로 낮았고, 특히 교육과정과 관련된

기대효과는 더 낮은 것으로 나타났다. 셋째, 예비 중등특수교사들은 현 교과전공 체제에 변화가 있어야 한다고 생각하고 있었고 그 대안으로 교과전공을 특수학교 교육과정에 있는 전체 교과들로 대체하는 방안을 가장 선호하였다. 이런 결과는 교과전공이 일반교육을 기반으로 하고 있어 특수교육 교육과정과의 심한 괴리에 근본적인 원인이 있다고 하였다. 따라서 특수교육에서의 교과교육의 정체성을 정립하고 이를 바탕으로 특수교육의 적절한 교과전공과 특수교사 양성체제를 수립할 필요가 있다고 하였다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

이 연구의 대상은 광주광역시의 특수학교 또는 일반학교에 근무하고 있는 중등 특수교사들이었다. 정규직이든 기간제이든 특수학교(중등) 교사 자격증을 보유하면서 현재 특수학교 또는 일반학교에서 근무하고 있는 모든 중등특수교사들이 이 연구의 대상이었다. 2016년 9월 1일 기준 광주광역시의 중등특수교사는 총 347명이었고, 특수학교 5개교에 근무하는 중등특수교사는 226명, 일반 중·고등학교에 근무하는 중등특수교사는 121명이었다. 광주광역시의 중등특수교사 347명 중 설문 조사에 응답한 교사는 242명으로서 회수율은 69.4%였다. 회수된 응답 중 무응답이 많은 6명의 응답지는 분석 대상에서 제외하였다. 설문지의 분석 여부의 기준은 무응답 비율 20%였다. 따라서 이 연구에서 사용한 설문지의 총 23문항을 기준으로 무응답 문항이 5문항 이상인 설문지는 분석 대상에서 제외하였다. 무응답으로 처리되어 분석에서 제외된 설문지는 공립 특수학교 3명, 사립 특수학교 2명, 공립 일반 중·고등학교 1명으로서 응답자의 근무 학교를 기준으로 특정 학교에 편중되지 않았다. 이 연구에서는 광주 지역 중등특수교사 총 347명 중 최종적으로 236명의 응답을 분석하였고, 분석 대상 설문지를 기준으로 최종 회수율은 68.0%였다. 특수학교별 및 일반 중·고등학교의 중등특수교사 현원과 최종 분석 대상 중등특수교사를 각각 제시하면 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 III-1> 중등특수교사의 소속별 참여 비율

소속	현원(명)	참여인원(명)	참여비율(%)
선광학교	60	50	83.3
선명학교	56	39	69.6
선우학교	44	37	84.1
세광학교	27	15	55.6
은혜학교	39	28	71.8
중학교 특수학급	66	46	69.7
고등학교 특수학급	55	21	38.2
계	347	236	68.0

이 연구에 참여한 광주 지역 중등특수교사는 총 236명으로서 연구 대상에 대한 배경 정보를 제시하면 <표 III-2>와 같다. 광주 지역 중등특수교사의 성별을 보면 여자 73.3%, 남자 26.7%로서 여자 교사가 남자 교사보다 훨씬 많았다. 이 연구에 참여한 중등특수교사의 연령대별 순위를 보면 30대가 47.9%로서 가장 많았고, 그 다음은 40대 21.6%, 20대 19.5%, 50대 이상 11.0%의 순위였다. 응답자의 대학 입학 연도를 교원자격검정령의 개정 시기를 기준으로 구분해 보면 1999년 이전 입학자가 37.9%, 2000년 이후 2008년 이전 입학자가 52.0%, 2009년 이후 입학자가 10.1%로서 2000~2008년 입학자가 과반 수 이상이었다. 응답자의 특수교육 경력을 보면 정교사 1급 자격연수 대상이 아닌 3년 이하의 경력자는 31.5%, 정교사 1급 자격연수 대상인 4년 이상 9년 이하의 경력자는 31.1%, 10년 이상 경력자는 37.4%였다. 이 연구에 참여한 중등특수교사의 경력은 평균 9.3년(표준편차 7.2년)이었다.

이 연구에 참여한 중등특수교사들이 특수학교(중등) 자격증을 취득하기 위해 졸업한 과정은 사범대 특수교육과 62.1%, 교육대학원 특수교육전공 22.6%, 학부 특수교육 복수전공 9.4%, 비사범대 특수교육과 3.8%의 순위였다. 연구 대상자가 근무하고 있는 학교는 공립 특수학교 58.5%, 공립 일반학교 23.3%, 사립 특수학교 18.2%였다. 정교사 1급 자격을 가지고 있는 중등특수교사는 56.4%인데 비해 정교사 1급 자격이 아닌 중등특수교사가 43.6%였다.

<표 III-2> 연구대상의 배경정보

변인	구분	빈도(명)	백분율(%)
성별	여자	173	73.3
	남자	63	26.7
연령	20대	46	19.5
	30대	113	47.9
	40대	51	21.6
	50대이상	26	11.0
입학연도	1999년 이하	86	37.9
	2000년~2008년	118	52.0
	2009년 이상	23	10.1
특수교육경력	3년 이하	74	31.5
	4년~9년	73	31.1
	10년 이상	88	37.4
자격취득과정	사범대 특수교육과	146	62.1
	비사범대 특수교육과	9	3.8
	특수교육 복수 전공	22	9.4
	교육대학원	53	22.6
	기타	5	2.1
근무학교	공립 특수학교	138	58.5
	사립 특수학교	43	18.2
	일반 중·고등학교	55	23.3
정교사	예	133	56.4
	아니오	103	43.6

2. 연구 도구

이 연구에서 사용한 도구는 설문지였다. 설문지는 표시과목에 관한 선행연구(고은, 2015; 김운중, 2009a; 안성우 외, 2014; 이병혁·박경옥, 2015; 전병운, 2011; 한경근, 2015) 등을 참고하여 이 연구의 목적에 맞게 개발하였다(<부록> 참조).

이 연구에서 개발한 설문지는 연구 대상의 배경 정보, 표시과목 관련 경험에 대한 인식 및 표시과목 제도에 대한 의견 등 크게 세 영역으로 구성하였다. 배경 정보 영역은 대상자의 성별, 연령, 대학 입학 연도, 자격 취득 과정, 특수교육 경력, 근무 학교 유형, 정교사 1급 자격 여부 등에 관한 문항들로 구성하였다. 표시과목 관련 경험에 대한 인식 영역은 표시과목 선택 이유, 표시과목 선택 기회 정도, 표시과목 수업과 특수교육의 연계성 정도, 담당 과목 수 및 담당과목과 표시과목 간의 일치 정도, 담당과목 결정 시 표시과목 반영 정도, 정교사 1급 자격연수 프로그램

램과 특수교육 간의 연계성 정도, 표시과목과 현장 특수교육 간의 연계성 정도 등
 에 관한 문항들로 구성하였다. 표시과목 제도에 대한 의견 영역은 표시과목 제도
 자체의 적절성, 표시과목 관련 총 이수학점의 적절성, 표시과목 구분 없는 특수교
 사 신규 임용의 적절성, 표시과목과 다른 과목 지도의 적절성, 기본 교육과정 교과
 지도를 위한 표시과목의 적절성, 정교사 1급 자격연수 프로그램의 적절성, 특수교
 사 자격 구분 기준, 표시과목 수업 운영 방안, 표시과목 관련 이수학점 구성 방안
 등으로 구성하였다. 이 연구에서 개발한 설문지의 구성은 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 설문지 구성

구분	문항내용	문항 수
응답자 배경정보	<ul style="list-style-type: none"> - 성별 - 연령 - 대학 입학 연도 - 자격 취득 과정 - 특수교육 경력 - 근무학교 - 정교사 1급 여부 	7
표시과목 관련 경험에 대한 인식 조사	<ul style="list-style-type: none"> - 표시과목 선택이유 - 표시과목 선택기회 - 표시과목 수업과 특수교육의 연계성 정도 - 담당과목 수 및 담당과목과 표시과목 간의 연계성 - 담당과목 결정시 표시과목 반영정도 - 정교사 1급 자격연수 프로그램과 특수교육의 연계성 정도 - 표시과목과 특수교육 현장간의 연계정도 	7
표시과목 제도에 대한 의견 조사	<ul style="list-style-type: none"> - 표시과목 제도의 적절성 - 표시과목 관련 총 이수학점의 적절성 - 표시과목 미반영 특수교사 신규임용의 적절성 - 표시과목 미반영 담당과목 결정의 적절성 - 기본교육과정 교과지도와 표시과목 - 정교사 1급 자격연수의 표시과목 수업비중의 적절성 - 특수교사 자격구분 기준 - 표시과목 수업 운영 방안 - 표시과목 이수학점 구성 방안 	9

3. 연구 절차

1) 전문가 협의회와 예비 조사

이 연구에서는 문헌 분석을 기초로 연구 목적에 맞게 설문지 초안을 구성한 다음 설문지의 타당도를 높이기 위해 전문가 협의회와 예비 조사를 실시하였다. 전문가 협의회는 2016년 9월 20일 개최하였으며, 협의회에는 특수교육 전공 교수 2명이 참여하였다. 연구자가 개발한 설문지 초안에 대해 전문가들이 협의를 통해 설문지를 수정·보완하였다. 협의회 결과 첫째, 자격증의 표시과목과 정교사 1급 소지 여부 등에 대한 문항을 배경 정보 영역으로 포함시켰고, 둘째, 표시과목 제도에 관한 의견 영역에서 각 문항의 지시문이 너무 길므로 제도 자체에 대한 설명을 글상자로 처리하고 지시문을 짧게 수정하였으며, 셋째, 특수교사 자격 구분 기준과 관련하여 두 가지 이상의 기준을 조합하는 선택을 삭제하고 학교급별, 장애 유형별 및 장애 정도별 등 초안의 다섯 가지 선택에서 세 가지 선택으로 축소시켰다.

연구자는 전문가협의회를 통해 수정·보완한 설문지의 타당성을 검토하기 위해 광주 지역 중등특수교사 4명을 초청하여 예비조사를 실시한 후 예비 조사에 참여한 교사들과 설문지에 관해 검토 회의를 가졌다. 예비 조사는 2016년 9월 22일 실시하였으며, 예비 조사 참여자는 공립 특수학교에 근무하는 중등특수교사 2명과 공립 일반 학교에 근무하는 중등특수교사 2명이었다. 예비 조사 후 개최한 검토 회의의 결과 첫째, 표시과목 구분 없이 특수교사를 신규 임용하는 것과 관련된 문항에서 설명이 모호한 표현을 명료하게 수정하였고, 둘째, “일반학교뿐만 아니라 특수학교에서도 표시과목만을 가르치고 있지 않습니다.”에서와 같이 연구자의 입장이 드러나거나 지나치게 단정적인 진술을 중립적으로 나타내도록 문장을 수정하였으며, 셋째, 응답자들이 표시과목 제도를 정확하게 이해할 수 있도록 각 문항에 대한 설명 글을 보완하였다.

2) 본 조사

이 연구의 본 조사는 2016년 9월 26일부터 10월 17일까지 3주에 걸쳐 실시하였다. 연구자는 설문지의 회수율을 높이기 위해 특수학교 및 일반학교별로 설문지를 배포하고 회수하는 것을 도와 줄 대표 교사를 지정하여 협조를 얻었다. 특수학교의 경우 광주광역시에 소재하는 특수학교 5개교 각각 1명의 대표 교사를 지정하였다. 일반학교의 경우 교사들의 자율장학 모임의 대표 교사의 협조를 얻었다. 즉 동부교육지원청 소속 1명, 서부교육지원청 소속 2명의 대표 교사를 통해 일반 중학교에 근무하는 특수교사들을 대상으로 설문조사를 실시하였고, 고등학교 특수교사 자율장학협의회 대표 교사를 통해 일반 고등학교에 근무하는 특수교사들을 대상으로 설문조사를 실시하였다.

4. 자료 분석

이 연구의 설문조사에 참여한 광주 지역 중등특수교사의 배경 정보, 표시과목 관련 경험에 대한 인식 및 표시과목 제도에 관한 의견을 알아보기 위해 빈도분석을 사용하였다. 설문지를 구성하는 문항이 모두 질적 변인이었으므로 빈도분석을 적용하였다. 문항이 표시과목 선택 기회의 정도 등과 같이 5단계 평정 척도로 구성되어 있으며 이것은 서열척도이므로 질적 변인으로 처리한 것이다.

표시과목 제도에 대한 의견이 학부 졸업 과정에 따라 차이가 있는지 비교하기 위해 교차분석을 사용하였다. 학부에서 특수교육과를 졸업한 중등특수교사와 다른 학과를 졸업한 중등특수교사 간에 표시과목 제도의 적절성, 표시과목관련 이수학점의 적절성, 표시과목 구분 업는 특수교사 신규 임용의 적절성, 표시과목과 다른 과목 지도의 적절성, 기본 교육과정 교과 지도를 위한 표시과목의 적절성, 특수교사 자격 구분 기준, 표시과목 수업 운영 방안, 표시과목 관련 이수학점 구성 방안 등에 대한 의견이 각각 차이가 있는지 교차분석을 실시하였다. 정교사 1급 자격연수 프로그램과 특수교육의 연계성에 대한 문항은 각 집단에서 1급 자격연수를 받은 대상자 수가 적어 교차분석에서 제외하였다.

IV. 연구 결과

1. 중등특수교사의 표시과목 관련 경험에 대한 인식

1) 표시과목 선택 이유

광주 지역 중등특수교사들의 대학 중 표시과목 선택 이유를 조사한 결과는 <표 IV-1>과 같다. 조사 대상자의 57.6%는 해당 표시과목에 개인적으로 관심이 있어서 표시과목을 선택했다고 응답하였다. 이러한 결과를 보면 광주 지역 중등특수교사들은 과반 수 이상 개인적으로 관심이 있어서 표시과목을 선택한 것을 알 수 있다. 그러나 조사 대상자의 19.2%는 선택의 여지가 없어서 해당 표시과목을 선택하였다는 결과도 주목된다. 이러한 응답은 중등특수교사들의 일부는 대학 재학 중 자신이 관심 있는 표시과목을 선택하지 못하고 표시과목의 선택을 자유롭게 하지 못했다는 것을 나타낸다. 기타 의견으로는 ‘이수가 상대적으로 쉬워서’, ‘타 과목에서 받아주지 않아서’, ‘임용이 안 되면 학원에서 일하려고’, ‘특수 또는 국어로 임용준비하기 위해’, ‘특수와 상관없이 수학 교과가 개인적으로 마음에 들어서’ 등이 있었다.

<표 IV-1> 표시과목 선택 이유

구분	빈도(명)	백분율(%)
해당 표시과목에 개인적으로 관심이 있어서	87	57.6
선배나 가족 등 주변 사람들이 추천해서	15	9.9
해당 표시과목이 특수교육에 중요하다고 생각해서	13	8.6
선택의 여지가 없어서	29	19.2
임용 후 정교사 1급 연수를 받는 데 유리할 것이라고 생각해서	2	1.3
기타	5	3.3
합계	151	100.0

2) 표시과목 선택 기회의 정도

광주 지역 중등특수교사들의 표시과목 선택 기회 정도에 대한 인식을 조사한 결과는 <표 IV-2>와 같다. 조사 대상의 14.8%는 선택 기회가 매우 충분하였다고 응답하였고, 30.3%는 선택 기회가 충분하였다고 응답했다. 반면, 조사 대상자의 10.3%는 선택 기회가 매우 부족하였다고 응답하였고, 19.4%는 선택 기회가 부족하였다고 응답하였다. 선택 기회가 충분하거나 매우 충분하다고 응답한 조사자의 비율이 45.1%였지만 선택 기회가 부족하거나 매우 부족하다고 응답한 조사자의 비율도 29.7%나 되었다.

<표 IV-2> 표시과목 선택 기회의 정도에 대한 인식

구분	빈도(명)	백분율(%)
매우 부족하였다	16	10.3
부족하였다	30	19.4
보통이었다	39	25.2
충분하였다	47	30.3
매우 충분하였다	23	14.8
합계	155	100.0

3) 표시과목 수업과 특수교육 간의 연계성 정도

광주 지역 중등특수교사들의 표시과목 수업과 특수교육 연계성 정도에 대한 인식을 조사한 결과는 <표 IV-3>과 같다. 조사자 대상의 7.1%는 충분하다고 응답하였고, 매우 충분하다고 응답한 조사자는 아무도 없었다. 반면, 조사 대상의 36.8%는 표시과목 수업과 특수교육의 연계성 정도가 부족하다고 응답하였고, 28.4%는 연계성의 정도가 매우 부족하다고 응답하였다. 표시과목 수업과 특수교육 간의 연계성 정도가 부족하거나 매우 부족하다고 인식하고 있는 광주 지역 특수교사들의 비율이 64.5%나 되는 것으로 나타났다.

<표 IV-3> 표시과목 수업과 특수교육의 연계성 정도에 대한 인식

구분	빈도(명)	백분율(%)
매우 부족하였다	44	28.4
부족하였다	57	36.8
보통이었다	43	27.7
충분하였다	11	7.1
매우 충분하였다	0	0.0
합계	155	100.0

4) 담당 과목 수 및 표시과목 간의 일치 정도

광주 지역 중등특수교사들의 담당 과목 수에 대한 조사 결과는 <표 IV-4>와 같다. 조사 대상 자 중 담당 과목이 3개 과목인 중등특수교사가 27.1%로 가장 높은 것으로 나타났다. 조사 대상자의 담당 과목 수를 기준으로 순위를 매기면 2개 과목 22.6%, 1개 과목 21.3%, 4개 과목 12.3%, 5개 과목 11.0%, 8개 과목 2.6%, 6개 과목 1.9%, 7개 과목 1.3%의 순이었다. 광주 지역 중등특수교사들이 담당하고 있는 과목은 평균 3개 과목이었고, 4개 과목 이상을 담당하는 비율이 29.1%였다. 표시과목 제도의 취지에 맞게 1개 과목만 지도하고 있는 중등특수교사는 21.3%에 불과하였다.

<표 IV-4> 중등특수교사의 담당 과목 수

구분	빈도(명)	백분율(%)
1	33	21.3
2	35	22.6
3	42	27.1
4	19	12.3
5	17	11.0
6	3	1.9
7	2	1.3
8	4	2.6
합계	155	100.0

광주 지역 중등특수교사들의 표시과목과 담당 과목 간의 일치 정도를 조사한 결과는 <표 IV-5>와 같다. 조사 대상자의 11.2%는 표시과목과 담당 과목이 완전히 일치하는 것으로 응답하였고, 32.9%는 부분적으로 일치하는 것으로 응답하였으며,

55.9%는 일치하지 않는 것으로 응답하였다. 중등특수교사들이 자격증 취득 과정에 표시과목 관련 수업을 30~38학점을 이수하였는데도 불구하고 학교 현장에서 실제로 담당하고 있는 과목이 표시과목과 일치하지 않는 경우가 과반 수 이상이었다.

<표 IV-5> 자격증의 표시과목과 담당 과목 간의 일치 정도

구분	빈도(명)	백분율(%)
완전일치	17	11.2
부분일치	50	32.9
불일치	85	55.9
합계	152	100.0

5) 담당 과목 배정 시 표시과목 반영 빈도

광주 지역 중등특수교사들의 담당 과목 배정 시 표시과목 반영 빈도를 조사한 결과는 <표 IV-6>과 같다. 조사 대상자의 52.3%가 전혀 반영되지 않는다고 응답하였고, 18.7%가 가끔 반영된다고 응답하였다. 반면, 조사 대상자의 10.3%는 보통 반영된다고 응답하였고, 7.1%는 자주 반영된다고 응답하였으며, 11.6%는 항상 반영된다고 응답하였다. 중등특수교사들이 표시과목을 이수하였지만 학교 현장에서 담당 과목을 결정할 때 표시과목을 전혀 반영하지 않는다고 응답한 비율이 52.3%인데 반해, 항상 반영된다고 응답한 비율은 겨우 11.6%에 불과하였다.

<표 IV-6> 담당 과목 결정 시 자격증 표시과목의 반영 빈도에 대한 인식

구분	빈도(명)	백분율(%)
전혀 반영되지 않는다	81	52.3
가끔 반영된다	29	18.7
보통 반영된다	16	10.3
자주 반영된다	11	7.1
항상 반영된다	18	11.6
합계	155	100.0

6) 정교사 1급 자격연수와 특수교육 간의 연계 정도

광주 지역 중등특수교사들의 정교사 1급 자격연수와 특수교육 간의 연계 정도에

대한 인식을 조사한 결과는 <표 IV-7>과 같다. 이 연구의 조사대상인 광주 지역 중등특수교사 중 학부에서 특수교육을 주 전공으로 한 교사는 총 155명이었으며, 그 중 정교사 1급 자격연수를 마친 대상자는 82명이었다. 정교사 자격연수를 받은 중등특수교사의 29.3%는 정교사 1급 자격연수의 내용과 특수교육 간의 연계성이 부족하다고 응답하였고, 13.4%는 연계성이 매우 부족하다고 응답함으로써 조사 대상자의 42.7%가 정교사 1급 자격연수와 특수교육 간의 연계성이 부족하거나 매우 부족한 것으로 인식하고 있었다. 정교사 1급 자격연수를 받은 중등특수교사의 8.5%가 연수와 특수교육 간의 연계성이 충분하다고 응답하였고, 4.9%가 연계 정도가 매우 충분하다고 응답함으로써 조사 대상자의 13.4%만 정교사 1급 자격연수와 특수교육 간의 연계 정도가 충분하거나 매우 충분하다고 응답하였다.

<표 IV-7> 정교사 1급 자격연수와 특수교육 간의 연계 정도에 대한 인식

구분	빈도(명)	백분율(%)
매우 부족하였다	11	13.4
부족하였다	24	29.3
보통이었다	36	43.9
충분하였다	7	8.5
매우 충분하였다	4	4.9
합계	82	100.0

7) 표시과목과 현장 특수교육 간의 연계 정도

광주 지역 중등특수교사들의 표시과목과 현장 특수교육 간의 연계 정도에 대한 인식을 조사한 결과는 <표 IV-8>과 같다. 조사 대상자의 20.6%는 표시과목이 학교 현장에서의 특수교육에 전혀 도움이 되지 않는다고 응답하였고, 29.0%는 도움이 되지 않는다고 응답함으로써 조사 대상의 49.6%는 표시과목이 학교 현장의 특수교육에 도움이 되지 않거나 전혀 도움이 되지 않는 것으로 인식하는 것으로 나타났다. 반면, 조사 대상자의 14.8%는 표시과목이 학교 현장의 특수교육에 도움이 된다고 응답하였고, 1.9%만 매우 많은 도움이 된다고 응답함으로써 조사 대상자의 16.7%만 표시과목이 학교 현장의 특수교육에 도움이 되거나 매우 많이 도움이 되는 것으로 인식하고 있었다.

<표 IV-8> 표시과목과 특수교육 현장 간의 연계 정도에 대한 인식

구분	빈도(명)	백분율(%)
전혀 도움이 되지 않는다	32	20.6
도움이 되지 않는다	45	29.0
보통이다	52	33.5
도움이 된다	23	14.8
매우 많이 도움이 된다	3	1.9
합계	155	100.0

2. 중등특수교사의 표시과목 제도에 대한 의견

1) 표시과목 제도의 적절성

광주 지역 중등특수교사들의 표시과목 제도의 적절성에 대한 의견을 조사한 결과는 <표 IV-9>와 같다. 조사 대상자의 23.4%는 표시과목 제도가 적절하다는 의견을 나타냈고, 3.4%는 표시과목 제도가 매우 적절하다는 의견을 보였다. 반면, 조사자의 36.6%는 표시과목 제도가 부적절하다는 의견을 나타냈고, 9.4%는 표시과목 제도가 매우 부적절하다는 의견을 보였다. 표시과목 제도가 적절하거나 매우 적절하다는 의견을 나타낸 응답자는 26.8%인 반면, 표시과목 제도가 부적절하거나 매우 부적절하다는 의견을 보인 응답자는 46.0%였다.

<표 IV-9> 특수학교(중등) 자격증 표시과목 제도의 적절성에 대한 의견

구분	빈도(명)	백분율(%)
매우 부적절하다	22	9.4
부적절하다	86	36.6
보통이다	64	27.2
적절하다	55	23.4
매우 적절하다	8	3.4
합계	235	100.0

2) 표시과목 관련 총 이수학점의 적절성

광주 지역 중등특수교사들의 표시과목 관련 총 이수학점의 적절성에 대한 의견을 조사한 결과는 <표 IV-10>과 같다. 조사 대상자의 8.9%는 표시과목 관련 총 38학점의 이수가 매우 부적절하다는 의견을 나타냈고, 37.0%는 표시과목 관련 총 38학점의 이수가 부적절하다는 의견을 보였다. 반면, 조사 대상자의 23.8%는 표시과목 관련 총 38학점의 이수가 적절하다는 의견을 보였고, 3.0%는 표시과목 관련 총 38학점의 이수가 매우 적절하다는 의견을 보였다. 특수학교(중등) 교사 자격증을 취득하기 위해 표시과목 관련 총 38학점을 이수하는 것이 적절하거나 매우 적절하다는 의견을 보인 중등특수교사들은 26.8%인데 반해, 부적절하거나 매우 부적절하다는 의견을 나타낸 중등특수교사들은 45.9%였다.

<표 IV-10> 표시과목 관련 총 38학점 이수의 적절성에 대한 의견

구분	빈도(명)	백분율(%)
매우 부적절하다	21	8.9
부적절하다	87	37.0
보통이다	64	27.3
적절하다	56	23.8
매우 적절하다	7	3.0
합계	235	100.0

3) 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용의 적절성

광주 지역 중등특수교사들의 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용의 적절성에 대한 의견을 조사한 결과는 <표 IV-11>과 같다. 조사 대상자의 6.4%는 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용이 매우 부적절하다는 의견을 나타냈고, 16.5%는 그러한 신규 임용이 부적절하다는 의견을 보였다. 반면, 조사 대상자의 44.1%는 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용이 적절하다는 의견을 나타냈고, 13.1%는 그러한 신규 임용이 매우 적절하다는 의견을 보였다. 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용이 부적절하거나 매우 부적절하다는 의견을 나타낸 광주 지역 중등특수교사는 22.9%였는데 반해, 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용이 적절하거나 매우 적절하다는 의견을 보인 광주 지역 중등특수교사는 57.2%였다.

<표 IV-11> 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용의 적절성에 대한 의견

구분	빈도(명)	백분율(%)
매우 부적절하다	15	6.4
부적절하다	39	16.5
보통이다	47	19.9
적절하다	104	44.1
매우 적절하다	31	13.1
합계	236	100.0

4) 표시과목과 다른 과목 지도의 적절성

광주 지역 중등특수교사들의 표시과목과 다른 과목 지도의 적절성에 대한 의견을 조사한 결과는 <표 IV-12>과 같다. 조사 대상자의 9.3%는 중등특수교사가 표시과목과 다른 과목을 지도하는 것이 매우 부적절하다는 의견을 나타냈고, 25.8%는 표시과목과 다른 과목을 담당하는 것이 부적절하다는 의견을 보였다. 반면, 조사 대상자의 25.8%는 중등특수교사가 표시과목과 다른 과목을 지도하는 것이 적절하다는 의견을 나타냈고, 2.5%는 표시과목과 다른 과목을 지도하는 것이 매우 적절하다는 의견을 보였다. 표시과목과 다른 과목을 지도하는 것이 적절하거나 매우 적절하다는 의견을 나타낸 광주 지역 중등특수교사는 28.3%인데 반해, 표시과목과 다른 과목을 지도하는 것이 부적절하거나 매우 부적절하다는 의견을 보인 중등특수교사는 35.1%였다.

<표 IV-12> 표시과목과 다른 과목 지도의 적절성에 대한 의견

구분	빈도(명)	백분율(%)
매우 부적절하다	22	9.3
부적절하다	61	25.8
보통이다	86	36.4
적절하다	61	25.8
매우 적절하다	6	2.5
합계	236	100.0

5) 기본 교육과정 교과 지도를 위한 표시과목 제도의 적절성

광주 지역 중등특수교사들의 기본 교육과정 교과 지도를 위한 표시과목 제도의 적절성에 대한 의견을 조사한 결과는 <표 IV-13>과 같다. 조사 대상자의 10.6%는 중등특수교사가 기본 교육과정 교과를 지도하는 데 표시과목 제도가 매우 부적절하다는 의견을 나타냈고, 32.8%는 기본 교육과정 교과 지도를 위해 표시과목 제도가 부적절하다는 의견을 보였다. 반면, 조사 대상자의 20.0%는 중등특수교사가 기본 교육과정 교과를 지도하는 데 표시과목 제도가 적절하다는 의견을 나타냈고, 2.6%는 표시과목 제도가 기본 교육과정 지도를 위해 매우 적절하다는 의견을 보였다. 표시과목 제도가 기본 교육과정 교과를 지도하는 데 적절하거나 매우 적절하다는 의견을 나타낸 광주 지역 중등특수교사는 22.6%인데 반해, 표시과목 제도가 기본 교육과정 교과 지도를 위해 부적절하거나 매우 부적절하다는 의견을 보인 광주 지역 중등특수교사는 43.4%였다.

<표 IV-13> 기본교육과정 교과 지도 관련 표시과목 제도의 적절성에 대한 의견

구분	빈도(명)	백분율(%)
매우 부적절하다	25	10.6
부적절하다	77	32.8
보통이다	80	34.0
적절하다	47	20.0
매우 적절하다	6	2.6
합계	235	100.0

6) 정교사 1급 자격연수의 표시과목 관련 수업 비중의 적절성

광주 지역 중등특수교사들의 정교사 1급 자격연수 중 표시과목 관련 수업 비중의 적절성에 대한 의견을 조사한 결과는 <표 IV-14>와 같다. 정교사 1급 자격연수를 받은 조사 대상자의 8.3%는 1급 자격연수에서 표시과목 관련 수업 비중이 매우 부적절하다는 의견을 나타냈고, 26.4%는 표시과목 관련 수업 비중이 부적절하다는 의견을 보였다. 정교사 1급 자격연수를 받은 조사 대상자의 20.7%는 정교사 1급 자

격연수 프로그램에서 표시과목 관련 수업 비중이 적절하다는 의견을 나타냈고, 2.5%는 표시과목 관련 수업 비중이 매우 적절하다는 의견을 보였다. 정교사 1급 자격연수 프로그램에서 표시과목 관련 수업 비중이 적절하거나 매우 적절하다는 의견을 나타낸 광주 지역 중등특수교사는 23.2%인데 비해, 정교사 1급 자격연수 프로그램에서 표시과목 관련 수업 비중이 부적절하거나 매우 부적절하다는 의견을 보인 광주 지역 중등특수교사는 34.7%였다.

<표 IV-14> 정교사 1급 자격연수 과정의 표시과목 수업 비중의 적절성에 대한 의견

구분	빈도(명)	백분율(%)
매우 부적절하다	10	8.3
부적절하다	32	26.4
보통이다	51	42.1
적절하다	25	20.7
매우 적절하다	3	2.5
합계	121	100.0

7) 특수교사 자격 구분 기준

광주 지역 중등특수교사들의 특수교사 자격 구분 기준에 대한 의견을 조사한 결과는 <표 IV-15>와 같다. 조사 대상의 64.8%는 현재와 같이 특수교사 자격을 유치원, 초등 및 중등의 학교 급별 기준으로 하자는 의견을 나타냈고, 조사 대상자의 26.1%는 특수교사 자격을 장애유형별로 구분하자는 의견을 보였으며, 조사 대상자의 5.6%만 특수교사의 자격을 경도와 중도 등 장애 정도를 기준으로 하자는 의견을 가지고 있었다. 기타 의견으로는 ‘과목별 구분’, ‘학교급별 및 장애유형별 구분’, ‘학교급별 및 과목별 구분’, ‘학교급별 및 장애유형별 및 장애정도별 구분’ 등이 있었다.

<표 IV-15> 특수교사 자격 구분 기준에 대한 의견

구분	빈도(명)	백분율(%)
유치원, 초등 및 중등의 학교급별 자격 구분	149	64.8
장애유형별 자격 구분	60	26.1
경도 및 중도 등 장애 정도를 반영한 자격 구분	13	5.6
기타	8	3.5
합계	230	100.0

8) 표시과목 수업 운영 방안

광주 지역 중등특수교사들의 표시과목 제도 개선 방안에 대한 의견을 조사한 결과는 <표 IV-16>과 같다. 조사 대상자의 8.9%만 현재와 같이 표시과목 관련 모든 과목을 타학과에 위탁교육하는 것을 찬성하는 것으로 나타났다. 조사 대상자의 57.0%는 특수학교(초등) 정교사 자격 기준과 같이 특수학교(중등) 정교사 자격의 경우에도 특수교육 교육과정 관련 과목을 위주로 모두 특수교육과에서 이수하도록 제도를 변경하는 데 찬성하는 것으로 나타났다. 조사 대상자의 34.1%는 표시과목을 특수교육과와 타학과에서 공동으로 이수하도록 제도를 변경하는 것을 지지하였다.

<표 IV-16> 표시과목 수업 운영 방안에 대한 의견

구분	빈도(명)	백분율(%)
현재와 같이 표시과목을 모두 타학과에 위탁 교육	21	8.9
특수학교(초등) 정교사 자격 기준과 같이 특수교육 교육과정 관련 과목을 위주로 모두 특수교육과에서 수강하도록 제도 변경	134	57.0
표시과목을 특수교육과와 타학과에서 공동 이수하도록 제도 변경	80	34.1
합계	235	100.0

9) 표시과목 관련 이수학점 구성 방안

광주 지역 중등특수교사들의 표시과목 관련 이수학점 구성 방안에 대한 의견을 조사한 결과는 <표 IV-17>과 같다. 조사 대상자의 13.4%는 표시과목 관련 총 38 학점 중 30학점은 해당 학과에서 이수하게 하고, 8학점은 특수교육과에서 기본 교

육과정 교과로 편성하여 이수하자는 의견을 나타냈다. 조사 대상자의 15.2%는 표시과목 관련 총 38학점 중 기본이수 과목 21학점과 교과교육 8학점 즉 총 29학점을 해당 학과에서 이수하게 하고, 나머지 9학점을 특수교육과에서 기본 교육과정 교과로 이수하게 하자는 의견을 보였다. 조사 대상자의 33.3%는 표시과목 관련 총 38학점 중 기본이수 과목 21학점은 해당 학과에서 이수하게 하고, 나머지 17학점은 기본 교육과정 교과를 편성하여 특수교육과에서 이수하게 하자는 방안을 지지하였다. 조사 대상자의 34.2%는 표시과목 관련 총 38학점 중 21학점은 기본 교육과정 교과를 편성하여 이수하게 하고, 나머지 17학점은 해당 학과에서 표시과목 관련 교과를 이수하게 하자는 방안을 지지하였다. 기타 의견으로는 ‘모두 특수교육과에서 기본 교육과정 교과로 편성하여 이수’, ‘모두 해당 학과에서 이수’ 등이 있었다.

<표 IV-17> 중등특수교사들의 표시과목 이수학점 구성 방안에 대한 의견

구분	빈도(명)	백분율(%)
30학점만 해당 학과에서 이수하고, 8학점은 특수교육과에서 기본교육과정 교과 관련 과목으로 편성하여 이수	31	13.4
기본이수과목 21학점과 교과교육 8학점은 해당 학과에서 이수하고, 선택 과목 9학점은 기본교육과정 교과를 편성하여 특수교육과에서 이수	35	15.2
기본이수과목 21학점은 해당 학과에서 이수하고, 나머지 17학점은 기본교육과정 교과를 편성하여 특수교육과에서 이수	77	33.3
기본교육과정 교과를 편성하여 특수교육과에서 21학점을 이수하고, 나머지 17학점을 해당 학과에서 이수	79	34.2
기타	9	3.9
합계	231	100.0

3. 중등특수교사의 학부 졸업 과정에 따른 표시과목 제도에 대한 의견 비교

1) 표시과목 제도의 적절성에 대한 의견 비교

광주 지역 중등특수교사들의 표시과목 제도의 적절성에 대한 의견을 학부 졸업 학과에 따라 교차분석한 결과는 <표 IV-18>과 같다. 이 표에서 보는 바와 같이 광주 지역 중등특수교사들의 표시과목 제도의 적절성에 대한 의견은 학부 졸업 학과에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 표시과목 제도가 매우 부적절하다고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 12.3%, 기타 학과 출신 중등특수교사 3.8%였고, 표시과목 제도가 부적절하다고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 37.7%, 기타 학과 출신 중등특수교사 35.0%였으며, 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 표시과목 제도가 적절하다고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 21.4%, 기타 학과 출신 중등특수교사 26.3%였고, 표시과목 제도가 매우 적절하다고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 1.9%, 기타 학과 출신 중등특수교사 6.3%였으며, 이러한 차이는 각각 통계적으로 유의미하지 않았다.

<표 IV-18> 표시과목 제도의 적절성에 대한 의견 비교

학부 졸업 학과		표시과목 제도의 적절성					계	χ^2
		매우 부적절하다	부적절하다	보통이다	적절하다	매우 적절하다		
특수교육과	빈도	19	58	41	33	3	154	7.699
	%	12.3	37.7	26.6	21.4	1.9	100.0	
기타 학과	빈도	3	28	23	21	5	80	
	%	3.8	35.0	28.7	26.3	6.3	100.0	
전체	빈도	22	86	64	54	8	234	
	%	9.4	36.8	27.4	23.1	3.4	100.0	

2) 표시과목 관련 이수학점의 적절성에 대한 의견 비교

광주 지역 중등특수교사들의 표시과목 총 이수학점의 적절성에 대한 의견을 학부 졸업 학과에 따라 교차분석한 결과는 <표 IV-19>과 같다. 이 표에서 보는 바와 같이 광주 지역 중등특수교사들의 표시과목 관련 총 이수학점의 적절성에 대한 의견은 학부 졸업 학과에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 표시과목 관련 총 이수학점이 매우 부적절하다고 응답한 비율이 특수교육과 출신 중등특수교사 11.0%, 기타 학과 출신 중등특수교사 5.0%였고, 표시과목 관련 총 이수학점이 부적절하다고 응답한 비율이 특수교육과 출신 중등특수교사 41.6%, 기타 학과 출신 중등특수교사 28.7%였으며, 이러한 결과를 보면 특수교육과 출신 중등특수교사들이 기타 학과 출신 중등특수교사들에 비해 표시과목 관련 총 이수학점이 부적절하다는 의견을 보다 많이 제시하였다고 볼 수 있다. 표시과목 관련 총 이수학점이 적절하다고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 21.4%, 기타 학과 출신 중등특수교사 27.5%였고, 표시과목 관련 총 이수학점이 매우 적절하다고 응답한 비율이 특수교육과 출신 중등특수교사 1.3%, 기타 학과 출신 중등특수교사 6.3%였으며, 이러한 결과를 보면 기타 학과 출신 중등특수교사들이 특수교육과 출신 중등특수교사들에 비해 표시과목 관련 총 이수학점이 더 적절하다는 의견을 보인 것으로 나타났다.

<표 IV-19> 표시과목 관련 이수학점의 적절성에 대한 의견 비교

학부 졸업 학과		이수시간					계	χ^2
		매우 부적절하다	부적절하다	보통이다	적절하다	매우 적절하다		
특수교육과	빈도	17	64	38	33	2	154	10.78 2*
	%	11.0	41.6	24.7	21.4	1.3	100.0	
기타 학과	빈도	4	23	26	22	5	80	
	%	5.0	28.7	32.5	27.5	6.3	100.0	
전체	빈도	21	87	64	55	7	234	
	%	9.0	37.2	27.4	23.5	3.0	100.0	

* $p < .05$,

3) 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용의 적절성에 대한 의견 비교

광주 지역 중등특수교사들의 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용의 적절성에 대한 의견을 학부 졸업 학과에 따라 교차분석한 결과는 <표 IV-20>과 같다. 이 표에서 보는 바와 같이 표시과목을 구분하지 않은 특수교육 신규 임용의 적절성에 대한 의견은 학부 졸업 학과에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용이 매우 부적절하다고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 5.8%, 기타 학과 출신 중등특수교사 7.5%였고, 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용이 부적절하다고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 12.9%, 기타 학과 출신 중등특수교사 22.5%였으며, 이러한 차이는 각각 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용이 적절하다고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 47.7%, 기타 학과 출신 중등특수교사 37.5%였고, 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용이 매우 적절하다고 응답한 비율이 특수교육과 출신 중등특수교사 15.5%, 기타 학과 출신 중등특수교사 8.8%였으며, 특수교육과 출신 중등특수교사가 기타 학과 출신 중등특수교사보다 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용이 더 적절하다고 보는 경향이 있지만 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-20> 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용의 적절성에 대한 의견 비교

학부 졸업 학과		통합임용					계	χ^2
		매우 부적절하다	부적절하다	보통이다	적절하다	매우 적절하다		
특수교육과	빈도	9	20	28	74	24	155	7.160
	%	5.8	12.9	18.1	47.7	15.5	100.0	
기타 학과	빈도	6	18	19	30	7	80	
	%	7.5	22.5	23.8	37.5	8.8	100.0	
전체	빈도	15	38	47	104	31	235	
	%	6.4	16.2	20.0	44.3	13.2	100.0	

4) 표시과목과 다른 과목 지도의 적절성에 대한 의견 비교

광주 지역 중등특수교사들의 표시과목과 다른 과목 지도의 적절성에 대한 의견을 학부 졸업 학과에 따라 교차분석한 결과는 <표 IV-21>과 같다. 이 표에서 보는 바와 같이 표시과목과 다른 과목 지도의 적절성에 대한 의견은 학부 졸업 학과 유형에 따라 통계적으로 차이가 없는 것으로 나타났다. 표시과목과 다른 과목 지도가 매우 부적절하다는 의견을 나타낸 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 9.7%, 기타 학과 출신 중등특수교사 8.8%였고, 표시과목과 다른 과목 지도가 부적절하다고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 23.2, 기타 학과 출신 중등특수교사 30.0%였으며, 이러한 차이는 각각 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 표시과목과 다른 지도가 적절하다고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 26.5%, 기타 학과 출신 중등특수교사 25.0%였고, 표시과목과 다른 과목 지도가 매우 적절하다고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사는 26.5%, 기타 학과 출신 중등특수교사 25.0%였고, 표시과목과 다른 과목 지도가 매우 적절하다고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 3.2%, 기타 학과 출신 중등특수교사 1.3%였으며, 이러한 차이는 각각 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-21> 표시과목과 다른 과목 지도의 적절성에 대한 의견 비교

학부 졸업 학과		과목적합					계	χ^2
		매우 부적 절하 다	부적 절하 다	보통 이다	적절 하다	매우 적절 하다		
특수교육과	빈도	15	36	58	41	5	155	1.931
	%	9.7	23.2	37.4	26.5	3.2	100.0	
기타 학과	빈도	7	24	28	20	1	80	
	%	8.8	30.0	35.0	25.0	1.3	100.0	
전체	빈도	22	60	86	61	6	235	
	%	9.4	25.5	36.6	26.0	2.6	100.0	

5) 기본 교육과정 교과 지도를 위한 표시과목 제도의 적절성에 대한 의견 비교

광주 지역 중등특수교사들의 기본 교육과정 교과 지도를 위한 표시과목의 적절성에 대한 의견을 학부 졸업 학과에 따라 교차분석한 결과는 <표 IV-22>와 같다. 이 표에서 보는 바와 같이 기본 교육과정 교과 지도를 위한 표시과목의 적절성에 대한 의견은 학부 졸업 학과에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 표시과목이 기본 교육과정 교과 지도를 위해 매우 부적절하다고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 10.4%, 기타 학과 출신 중등특수교사 11.3%를 보였고, 표시과목이 기본 교육과정 교과 지도를 위해 부적절하다고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 34.4%, 기타 학과 출신 중등특수교사 30.0%였으며, 특수교육과 출신 중등특수교사가 기타 학과 출신 중등특수교사보다 표시과목이 기본 교육과정 교과 지도를 위해 더 많이 부적절하다는 의견을 보이는 경향이 있지만 그러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 표시과목이 기본 교육과정 교과를 지도하는 데 적절하다고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 18.2%, 기타 학과 출신 중등특수교사 23.8%였고, 표시과목이 기본 교육과정 교과를 지도하는 데 매우 적절하다고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 1.3%, 기타 학과 출신 중등특수교사 5.0%였으며, 기타 학과 출신 중등특수교사가 특수교육과 출신 특수교사보다 더 표시과목이 기본 교육과정 교과를 지도하는 데 적절하다고 보는 경향이 있지만 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다.

<표 IV-22> 기본 교육과정 교과 지도를 위한 표시과목 제도의 적절성에 대한 의견 비교

학부 졸업 학과		기본교과					계	χ^2
		매우 부적절하다	부적절하다	보통이다	적절하다	매우 적절하다		
특수교육과	빈도	16	53	55	28	2	154	4.483
	%	10.4	34.4	35.7	18.2	1.3	100.0	
기타 학과	빈도	9	24	24	19	4	80	
	%	11.3	30.0	30.0	23.8	5.0	100.0	
전체	빈도	25	77	79	47	6	234	
	%	10.7	32.9	33.8	20.1	2.6	100.0	

6) 특수교사 자격 구분 기준에 대한 의견 비교

광주 지역 중등특수교사들의 특수교사 자격 구분 기준에 대한 의견을 학부 졸업 학과에 따라 교차분석한 결과는 <표 IV-23>과 같다. 이 표에서 보는 바와 같이 특수교사 자격 구분 기준에 대한 의견은 학부 졸업 학과에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 특수교사 자격 구분 기준으로 학교 급별이라고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 65.3%, 기타 학과 출신 중등특수교사 64.6%였고, 장애 유형이라고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 25.3%, 기타 학과 출신 중등특수교사 26.6%였으며, 장애 정도라는 응답 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 5.3%, 기타 학과 출신 중등특수교사 6.3%였다. 자격 구분 기준에 대한 집단 간 응답률의 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다.

<표 IV-23> 특수교사의 자격 구분 기준에 대한 의견 비교

학부 졸업 학과		자격구분				계	χ^2
		학교급 별	장애유 형별	장애정 도별	기타		
특수교육과	빈도	98	38	8	6	150	.446
	%	65.3	25.3	5.3	4.0	100.0	
기타 학과	빈도	51	21	5	2	79	
	%	64.6	26.6	6.3	2.5	100.0	
전체	빈도	149	59	13	8	229	
	%	65.1	25.8	5.7	3.5	100.0	

7) 표시과목 수업 운영 방안에 대한 의견 비교

광주 지역 중등특수교사들의 표시과목 수업 운영 방안에 대한 의견을 학부 졸업 학과에 따라 교차분석한 결과는 <표 IV-24>와 같다. 이 표에서 보는 바와 같이 표시과목 수업 운영 방안에 대해서는 학부 졸업 학과에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 현재와 같이 표시과목 수업을 해당 과목 학과에 모두 위탁하여야 한다고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 8.4%, 기타 학과 출신 중등특수교사 10.0%였고, 표시과목을 모두 특수교육과에서 운영하여야 한다고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 63.6%, 기타 학과 출신 중등특수교사 43.8%였으며, 표시과목 관련 학과와 특수교육과가 공동으로 운영하여야 한다고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 27.9%, 기타 학과 출신 중등특수교사 46.3%였다. 특수교육과 출신 중등특수교사는 표시과목을 공동으로 운영하는 것보다 특수교육과에서 운영하는 것을 더 많이 지지하였는데 비해, 기타 학과 출신 중등특수교사는 특수교육과에서 전적으로 운영하는 것보다는 표시과목 관련 학과와 공동으로 운영하는 것을 약간 더 지지하는 것으로 나타났으며, 이러한 집단 간 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다.

<표 IV-24> 표시과목 수업 운영 방안에 대한 의견 비교

학부 졸업 학과		제도개선			계	χ^2
		타학과 위탁	특수교육과 운영	타학과와 특수교육과의 공동 운영		
특수교육과	빈도	13	98	43	154	8.979 *
	%	8.4	63.6	27.9	100.0	
기타 학과	빈도	8	35	37	80	
	%	10.0	43.8	46.3	100.0	
전체	빈도	21	133	80	234	
	%	9.0	56.8	34.2	100.0	

* $p < .05$

8) 표시과목 관련 이수학점 구성 방안에 대한 의견 비교

광주 지역 중등특수교사들의 표시과목 관련 이수학점 구성 방안에 대한 의견을 학부 졸업 학과에 따라 교차분석한 결과는 <표 IV-25>와 같다. 표시과목 관련 이수학점 구성 방안에 대한 의견은 학부 출신 학과에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 표시과목 관련 학점 중 8학점을 특수교육과에서 이수하게 하자고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 12.5%, 기타 학과 출신 중등특수교사 15.4%였고, 표시과목 관련 학점 중 9학점을 특수교육과에서 이수하게 하자고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 12.5%, 기타 학과 출신 중등특수교사 19.2%였다. 표시과목 관련 학점 중 17학점을 특수교육과에서 이수하게 하자고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 34.9%, 기타 학과 출신 중등특수교사 30.8%였고, 표시과목 관련 학점 중 21학점을 특수교육과에서 이수하게 하자고 응답한 비율은 특수교육과 출신 중등특수교사 36.2%, 기타 학과 출신 중등특수교사 30.8%였다. 학부 출신 학과에 따라 표시과목 관련 학점 운영에 대해 다소 차이는 있지만 그러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 두 집단 모두 21학점이나 17학점을 특수교육과에서 이수하게 하자는 의견을 많이 제시하였다.

<표 IV-25> 표시과목 이수학점 구성 방안에 대한 의견 비교

학부 졸업 학과		이수방안					계	χ^2
		8학점	9학점	17학점	21학점	기타		
특수교육과	빈도	19	19	53	55	6	152	2.598
	%	12.5	12.5	34.9	36.2	3.9	100.0	
기타 학과	빈도	12	15	24	24	3	78	
	%	15.4	19.2	30.8	30.8	3.8	100.0	
전체	빈도	31	34	77	79	9	230	
	%	13.5	14.8	33.5	34.3	3.9	100.0	

V. 논 의

1. 중등특수교사의 표시과목 관련 경험에 대한 인식

이 연구의 설문 조사에 응답한 특수교육과 출신 광주 지역 중등특수교사들의 표시과목 관련 경험에 대한 인식을 조사한 결과 현행 표시과목 제도에 대한 개선이 필요하다는 점을 시사하였다. 중등특수교사들의 표시과목 관련 경험은 표시과목 선택 이유, 선택 기회 정도, 표시과목 수업과 특수교육 간의 연계성 정도, 담당과목 수 및 표시과목과 담당과목 간의 일치 정도, 담당과목 배정 시 표시과목 반영 빈도, 정교사 1급 자격연수와 특수교육 간의 연계 정도, 표시과목과 현장 특수교육 간의 연계 정도 등을 통해 조사하였다.

이 연구에 참여한 광주 지역 중등특수교사들의 과반수는 표시과목을 개인적인 관심에 따라 선택한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 표시과목 제도의 취지에 맞게 학생들의 관심과 적성 등에 맞는 담당교과를 선택하는 것이 바람직하다는 점에서 다행스러운 결과이다. 그러나 조사 대상자의 19.2%는 선택의 여지가 없어서 해당 표시과목을 선택하였다고 응답하였고, 이러한 결과는 전병운(2011)이 지적한 문제이기도 하였다. 대학교마다 선택할 수 있는 표시과목 관련 학과 설치가 다르고, 관련학과가 설치되어 있더라도 학과마다 복수전공 등에 대한 학과 자체의 규정을 두고 있어 특수교육과 학생들이 자신의 관심과 적성에 따라 표시과목을 자유롭게 선택하지 못하는 경우도 일부 있기 때문이다. 또한, 특수교육과가 사범대 소속인 경우와 비사범대 소속인 경우에 따라 표시과목 선택 이유가 다를 수 있다는 점을 주목할 필요가 있다. 이병혁과 박경옥(2015)이 특수교육과 학생들을 대상으로 조사한 연구에서도 개인적인 관심이 표시과목 선택 이유로 가장 높게 나타났으나 학과 간 차이를 분석한 결과 비사범대 소속 특수교육과 학생들은 사범대 소속 특수교육과 학생들보다 개인적인 관심에 근거하여 선택하였다는 응답이 낮은 것으로 나타났다. 이 연구의 설문 조사에 응답한 광주 지역 중등특수교사들은 사범대 소속 특수교육과 출신이 155명 중 146명(94.2%)였다는 점에서 표시과목 선택을 개인적인 관심에 따라 선택한 비율이 높게 나왔다고 볼 수 있다.

표시과목 선택 기회의 정도에 대해조사 대상자의 45.1%는 충분하거나 매우 충분하였다고 응답한 반면, 29.7%는 부족하거나 매우 부족하였다고 응답하였다. 광주 지역 중등특수교사들은 대학 재학 시절 표시과목 선택 기회를 비교적 충분히 제공받은 것으로 인식하고 있었으나 일부는 여전히 선택 기회가 부족하였다고 인식하고 있었다. 특수교육과가 사범대 소속인 경우와 비사범대 소속인 경우에 따라서 예비특수교사들이 선택할 수 있는 표시과목 범위가 다를 수 있을 뿐만 아니라, 비사범대 특수교육과 간에도 대학교의 규모에 따라 교직 과목 선택의 폭이 다르다는 점도 고려할 필요가 있다.

표시과목 관련 학과의 수업과 특수교육 간의 연계성 정도에 대해 광주 지역 중등특수교사들은 65.2%가 부족하거나 매우 부족한 것으로 인식하고 있었다. 이러한 결과는 표시과목 관련 수업이 특수교육 대상 학생을 지도하는 데 도움이 되는 교과 내용이나 교수 방법을 별로 다루고 있지 못하다는 점을 시사한다. 이러한 연구 결과는 이병혁과 박경옥(2015)이 예비특수교사들을 대상으로 표시과목 관련 경험을 조사한 결과와도 일치한다. 즉, 특수교육과 학생들은 사범대 소속이든지 비사범대 소속이든지 간에 표시과목 관련 수업을 통해 장애학생을 지도하는 데 필요한 교육 내용이나 교수 방법에 대해서는 별로 지도받지 못하고 있다고 응답하였다. 이러한 연구 결과는 전병운(2011)의 지적한 문제이기도 하였다.

이 연구에 참여한 광주 지역 중등특수교사들은 평균 세 과목을 담당하고 있었고, 4개 이상의 과목을 담당하고 있는 교사도 29.1%인 것으로 나타났다. 표시과목이란 본래 중등교육에서 담당할 교과를 자격증에 표시한 과목이므로 교사 1명이 지도할 교과는 표시과목으로 제한되는 것이 원칙일 것이다. 그러나 1개 과목만 담당하고 있는 중등특수교사는 21.3%에 불과하며, 이 과목이 표시과목과 동일한 것인지도 확실하지는 않다. 이러한 결과는 중등특수교사들이 표시과목과 관계없는 과목을 학교 현장에서 지도하고 있다는 전병운(2011)의 주장과 일치한다.

광주 지역 중등특수교사들에 따르면 52.3%가 학교 현장에서 담당과목을 결정할 때 표시과목이 전혀 반영되지 않는다고 응답하였고, 18.7%는 가끔 반영된다고 하였다. 담당과목을 결정할 때 표시과목이 항상 또는 자주 반영된다고 응답한 광주 지역 중등특수교사는 18.7%에 불과하였다. 이러한 결과는 중등특수교사의 담당과목이 표시과목과 일치하지 않으며, 표시과목과 관계없이 학교 현장에서 장애학생을 지도하고 있다는 선행연구 결과와도 일치한다(전병운, 2011). 교사 배치 시 교과전공을

고려하지 않는 이유는 지적장애, 정서·행동장애 특수학교에서는 기본 교육과정을 기초로 교과를 운영하고 있는데, 그 내용은 초·중등을 구분하지 않고 학교급에 상관없이 학생의 개별 수준과 특성에 적합하게 운영하고 있기 때문이다.

정교사 1급 자격연수를 받은 중등특수교사들의 42.7%는 정교사 1급 자격연수의 내용이 특수교육과 관련성이 부족하거나 매우 부족한 것으로 인식하고 있었다. 정교사 1급 자격연수의 수업 구성은 표시과목을 고려하여야하기 때문에 이러한 결과가 발생한 것으로 보인다. 표시과목 자체가 특수교육과의 연계성이 부족하고, 그러한 표시과목을 고려하여 정교사 자격연수 프로그램을 구성하므로 결과적으로 정교사 1급 자격연수가 특수교육과 연계성이 부족하게 되는 것이다.

이 연구의 설문 조사에 응답한 광주 지역 중등특수교사들의 49.6%는 표시과목이 학교 현장의 특수교육에 전혀 또는 거의 도움이 되지 않는 것으로 인식하고 있었다. 이러한 표시과목과 현장 특수교육 간의 괴리 문제를 해결하기 위해서는 현행 표시과목 제도를 개선할 필요가 있다는 것을 시사한다.

2. 중등특수교사의 표시과목 제도에 대한 의견

이 연구의 설문 조사에 응답한 광주 지역 중등특수교사들은 표시과목 제도가 대체로 부적절하다고 인식하고 있었고, 이와 관련하여 여러 가지 면에서 개선이 필요하다는 의견을 제시하였다. 이 연구에서는 표시과목 제도에 대한 중등특수교사들의 의견을 조사하기 위해 표시과목 제도의 적절성, 총 이수학점의 적절성, 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용의 적절성, 표시과목과 다른 과목 지도의 적절성, 기본 교육과정 교과 지도를 위한 표시과목의 적절성, 정교사 1급 자격연수의 적절성, 특수교사 자격 구분 기준, 표시과목 수업 운영 방안, 표시과목 관련 이수학점 구성 방안 등에 대한 의견을 조사하였다.

이 연구에 참여한 광주 지역 중등특수교사의 46.0%는 표시과목 제도가 부적절하거나 매우 부적절하다고 응답한 반면, 26.8%는 적절하거나 매우 적절하다고 응답하였다. 표시과목 관련 총 이수학점에 대해서도 부적절하거나 매우 부적절하다고 응답한 중등특수교사가 45.9%였고, 26.8%가 적절하거나 매우 적절하다고 응답하였다.

표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용의 적절성에 대해 광주 지역 중등특수교사의 57.4%는 적절하거나 매우 적절하다고 응답하였다. 이러한 응답은 특수교사가

임용 후 학교 현장에서 표시과목만 지도하는 것이 아니기 때문에 이러한 현실 면에서 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용이 적절하다고 본 것이다. 이러한 의견은 전병운(2011)의 주장과 일치한다. 2017년 임용예정 특수교사 모집 정원을 보면 17개 시도에서 총 361명을 선발하지만 부산 지역만 표시과목을 구분하고 있으며, 361명 중 7명만 표시과목별로 선발된다.

표시과목이 기본 교육과정의 교과를 지도하는 데 부적절하거나 매우 부적절하다고 응답한 광주 지역 중등특수교사는 43.4%인데 반해, 적절하거나 매우 적절하다고 응답한 교사는 22.6%에 불과하였다. 중등특수교사들은 대체로 표시과목이 기본 교육과정 교과를 지도하는 데 부적절하다고 인식하고 있었고 이러한 문제는 전병운(2011), 한경근(2015) 등이 지적한 바와 일치한다.

정교사 1급 자격연수와 특수교육 간의 연계성에 대해 광주 지역 중등특수교사의 34.7%는 부적절하거나 매우 부적절하다고 응답한 반면, 23.2%는 적절하거나 매우 적절하다고 응답하였다. 중등특수교사의 일부는 정교사 1급 자격연수의 표시과목이 특수교육과 연계되어 있다고 인식하고 있지만 보다 많은 중등특수교사들은 정교사 1급 자격연수의 표시과목과 특수교육의 연계성이 부적절하거나 매우 부적절하다는 의견을 제시하였다.

특수교사 자격 구분의 기준에 대한 광주 지역 중등특수교사들의 의견을 보면 64.8%가 학교급별을, 26.1%가 장애 유형을, 5.6%가 장애 정도를 각각 제시하였다. 이러한 연구 결과를 보면 우리나라 현실에서 특수교사의 자격을 학교급별로 구분하는 현행 제도가 타당하다는 것을 시사한다. 특수교사의 자격을 학교급별로 구분하는 것을 다수의 중등특수교사가 제시한 이 연구 결과는 김영옥 등(2002)의 견해와 일치한다. 장애 유형을 기준으로 구분하자는 의견은 정영기(2007)의 의견과는 달리 소수에 불과하였고, 장애 정도를 기준으로 하자는 전병운(2011)의 의견과는 달리 매우 적은 수의 교사만 이에 동의한 것으로 나타났다.

표시과목 수업 운영에 대해서는 광주 지역 중등특수교사의 57.0%가 특수교육과에서 모두 수강하도록 제도를 변경하자는 의견을 제시하였고, 34.1%는 특수교육과와 해당 과목의 학과에서 공동으로 운영하자는 의견을 나타냈으며, 현재와 같이 해당 학과에 위탁하자는 의견은 8.9%에 불과하였다. 전병운(2011)과 한경근(2015)의 의견과는 달리 광주 지역 중등특수교사들은 과반수가 표시과목 관련 수업을 특수교육과에서 단독으로 운영하자는 것을 주장하였고, 특수교육과와 해당 학과에서 공

동으로 운영하자는 의견이 다소 적은 것으로 나타났다. 현행의 표시과목 제도를 유지하고 관련 수업 운영의 현실을 고려할 때 모든 표시과목 수업을 특수교육과에서 단독으로 운영하는 것이 현실적으로 어렵다는 점을 고려하면 표시과목 관련 수업을 특수교육과와 해당 학과가 공동으로 운영할 필요가 있을 것이다.

표시과목 관련 이수학점 구성 방안에 대해 기본이수학점은 해당 학과에서 이수하고 나머지 17학점은 특수교육과에서 이수하게 하자는 의견이 33.3%였고, 이와는 반대로 특수교육과에서 기본교육과정 교과를 위주로 21학점을 운영하고 나머지 17학점을 해당 학과에서 이수하게 하자는 의견이 34.2%였다.

3. 중등특수교사의 학부 졸업 과정에 따른 표시과목 제도에 대한 의견 비교

이 연구의 설문 조사에 응답한 광주 지역 중등특수교사들은 대부분의 표시과목 제도에 대한 의견에 있어서 학부 졸업 학과에 따라 의견이 다르지 않았다. 표시과목 제도의 적절성, 표시과목 구분 없는 특수교사 신규 임용 제도의 적절성, 표시과목과 다른 과목 지도의 적절성, 기본 교육과정 교과 지도를 위한 표시과목 제도의 적절성, 표시과목 관련 학점 구성 방안 등에 대해서는 특수교육과 출신 중등특수교사와 기타 학과 출신 중등특수교사 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 그러나 표시과목 관련 총 이수학점의 적절성과 표시과목 수업 운영 방안에 대해서는 각각 두 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있었다.

특수교육과 출신 중등특수교육교사들이 기타 학과 출신 중등특수교사들에 비해 표시과목 관련 총 이수학점이 부적절하다는 의견을 보다 많이 제시하였다. 표시과목 관련 총 이수학점의 적절성에 대해 특수교육과 출신 중등특수교사의 52.6%가 부적절하거나 매우 부적절하다고 응답한데 비해, 기타 학과 출신 중등특수교사의 33.7%가 부적절하거나 매우 부적절하다고 응답하였다. 이러한 응답 경향은 기타 학과 출신 중등특수교사들은 본래 특수교육이 주전공이 아니므로 해당 과목에 대한 관심이 많고, 그 필요성을 더 많이 인식하고 있기 때문일 것이라고 본다.

특수교육과 출신 중등특수교사들은 표시과목 관련 수업을 특수교육과에서 모두 운영하여야 한다는 방안을 가장 선호한 반면, 기타 학과 출신 중등특수교사들은 해

당 학과와 특수교육과가 공동으로 운영하는 것을 가장 선호하는 것으로 나타났다. 표시과목 수업 운영 방안에 대해 특수교육과 출신 중등특수교사의 63.6%가 특수교육과에서 전담하여야 한다고 응답한 반면, 기타 학과 출신 중등특수교사의 46.3%는 해당 학과와 특수교육과가 공동으로 운영하자고 응답하였다. 이러한 결과는 기타 학과 출신 중등특수교사들이 특수교육과 출신 중등특수교사들보다 표시과목의 필요성과 기여도에 대해 더 많이 인정하고 있기 때문이라고 본다.

VI. 결 론

1. 결론

이 연구는 중등특수교사들의 표시과목 관련 경험에 대한 인식과 표시과목 제도에 대한 의견을 조사함으로써 중등특수교사 양성제도 개선방안을 제시하는 것이 그 목적이었다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위해 광주 지역 현직 중등특수교사들을 대상으로 설문 조사를 통해 그들의 표시과목 관련 경험, 표시과목 제도에 대한 의견을 각각 조사하였고, 학부 졸업 과정에 따라 표시과목 제도에 대한 의견에 있어 집단 간 차이가 있는지 비교하였다. 이 연구의 결과를 기초로 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 광주 지역 중등특수교사들은 개인적인 관심이 있는 과목을 표시과목으로 선택하였고, 표시과목 선택 기회는 어느 정도 제공받은 것으로 인식하고 있었으나 표시과목이 현장 특수교육에 별로 도움이 되지 않는 것으로 인식하고 있었다.

둘째, 광주 지역 중등특수교사들은 현행과 같이 특수교사 자격 구분을 학교급별로 하고 특수교사를 표시과목 구분 없이 하자는 의견을 제시하였으나 표시과목 수업 운영이나 이수학점 등에 대해서는 개선이 필요하다는 의견을 제시하였다. 즉 표시과목 수업을 특수교육과에서 단독으로 운영하거나 특수교육과와 해당 학과가 공동으로 운영하자는 의견을 제시하였고, 총 이수학점 중 특수교육과 관련된 내용을 21학점 또는 17학점 편성하여 운영하자는 의견을 나타냈다.

셋째, 중등특수교사들은 학부 졸업 과정에 따라 표시과목 총 이수학점의 적절성과 표시과목 수업 운영 방안에 대한 의견에 있어서 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 특수교육과 출신 중등특수교사들은 기타 학과 출신 중등특수교사들에 비해 표시과목 총 이수학점이 부적절하다는 의견을 보다 많이 가지고 있었고, 표시과목 수업을 특수교육과에서 단독으로 운영하는 것을 가장 많이 선호하는 것으로 나타났다.

2. 제언

이 연구를 수행한 결과 후속 연구를 위한 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 광주 지역 중등특수교사들을 대상으로 수행한 연구이므로 다른 지역의 중등특수교사들에게 조사 결과를 일반화할 수 없으므로 전국의 중등특수교사를 대상으로 설문조사를 수행할 필요가 있다.

둘째, 표시과목 제도의 본질, 대안 등에 대한 법리적 연구를 수행함으로써 특수교육에 적합한 중등특수교사 양성 방안을 제안하는 연구를 수행할 필요가 있다.

셋째, 현직 중등특수교사뿐만 아니라 특수교육 전문가, 정책결정자 등 다양한 주체들이 참여하는 델파이 연구를 수행함으로써 정책 결정의 기초 자료를 마련할 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 강경숙 (2016). 특수교사 양성 및 임용 관련 정책 고찰 및 개선방안 탐색. **한국특수교육학회 학술대회자료집**(pp. 69-98).
- 강영삼, 이성흠, 김진영, 조상철 (2007). (새로운 교직과정을 위한) **교육학개론**. 서울: 교육과학사.
- 고은 (2015). 사범대학과 연계된 특수교사 양성체제의 재구조화 및 개혁방안-블로냐 프로세스 개혁 모델 분석을 바탕으로. **특수아동교육연구**, 17(2), 47-71.
- 금미숙, 김영표, 김의정, 여승수, 홍사훈, 홍은숙 (2011). **특수교육 실태 국제동향**. 충남: 국립특수교육원.
- 김명수, 정영기 (2007). 한국 특수학교교사 양성체제 분석. **한국교원교육학회 학술대회자료집**(pp. 1-25).
- 김병하, 김승국, 김영환, 김원경, 이유훈, 정동영 (1997). **특수학교 교사 양성체제 개선방안**. 안산: 국립특수교육원.
- 김성애 (2008). 우리나라 특수교사의 자질 및 교사양성 과제에 관한 논의. **특수교육학연구**, 43(2), 95-121.
- 김영옥, 김동연, 김삼섭 (2002). 특수교육 교원 양성의 표준적 모형 연구. **특수교육학연구**, 37(1), 101-130.
- 김운중 (2009a). 특수교육교원 양성 및 수급의 문제점과 개선방안. **한국특수교육학회 춘계 학술대회자료집**(pp. 77-98).
- 김운중 (2009b). 특수학교 교원의 자격기준 및 양성체제 개선방안. **교육종합연구**, 7(3), 29-50.
- 김형일, 김희규, 정동훈, 채희태 (2007). 특수교육교사 양성대학의 실무중심 교육과정 개선을 위한 재학생 및 현장교사 요구 분석. **지성과 창조**, 10, 429-455.
- 김호연 (2010). 특수교육 교사 양성에 대한 제고. **특수교육연구**, 17(1), 51-77.
- 노선옥, 김현진, 신재훈, 정우식, 황선준, 박재국 (2008). **특수교육 국제동향 분석**. 충남: 국립특수교육.
- 신현기 (2013). 한국에서의 특수교사교육 연구 동향 및 성찰. **한국교원교육학회 학술대회자료집**(pp. 49-86).
- 안성우, 박병도, 김정은, 최상배 (2014). 특수교육교원 양성 교육과정 적절성 탐색.

- 특수교육학연구, 49(2), 275-295.
- 이병혁, 박경옥 (2015). 교과전공 운영에 대한 예비 중등특수교사들의 인식. 특수아동교육연구, 17(4), 167-188.
- 전병운 (2011). 중등특수교사 양성 과정에서 교과교육의 문제점과 개선방안. 특수교육학연구, 45(4), 115-132.
- 전병운 (2016). 특수교사 전문성 신장을 위한 교사 양성기관 교육과정 개선 방안 탐색. 한국특수교육학회 학술대회자료집(pp. 47-58).
- 정영근 (2006). 독일 초등교원 양성체제와 한국에의 시사점. 교육연구문제, 26, 77-99.
- 정영기 (2007). 한국 특수학교 교사양성과 임용제도 분석. 박사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 정정진 (2002). 특수교사 양성체제의 발전방향. 한국교원교육연구, 19(1), 83-111.
- 정정진, 김동일, 신현기 (2002). 특수교사의 양성체제. 한국교원교육학회 학술대회자료집(pp. 119-161).
- 한경근 (2015). 특수교사 양성 제도, 교원자격검정령의 문제는 없는가? 한국특수교육학회 학술대회자료집(pp. 1-28).

부 록

설문지

중등특수교사의 표시과목에 대한 인식 조사

안녕하십니까?

이 설문지는 선생님의 특수학교(중등) 교사 자격증의 표시과목 관련 경험과 표시과목 제도에 대한 의견을 조사하는 것이 그 목적입니다. 선생님의 응답은 현행 특수학교(중등) 자격기준 제도의 타당성을 평가하고, 그 결과에 따라 개선 방안을 찾는 데 기초 자료로 활용될 것입니다.

다음의 질문들은 옳고 그른 답이 없습니다. 번거로우시더라도 설문 내용을 잘 읽으신 후, 한 문항도 빠짐없이 솔직하게 응답하여 주시면 대단히 감사하겠습니다.

선생님께서 작성하실 설문지는 ‘통계법’ 제33조에 의거하여 익명으로 처리될 것입니다. 또한 선생님의 응답 자료는 연구 이외의 목적으로 사용되지 않을 것이라는 점을 약속드립니다.

바쁘신 중에도 설문에 참여해 주실 선생님께 미리 감사드립니다.

안녕히 계십시오.

2016년 9월 26일

조선대학교 교육대학원 특수교육 전공 이중호

조선대학교 특수교육과 교수 김영일

<연락처>

E-mail : ○○○○○○@naver.com

휴대전화 : 010-○○○○-○○○○

I. 응답자 배경 정보

※ 다음 질문에 해당하는 곳에 표시해 주시거나 응답을 써 주시기 바랍니다.

1. 선생님의 성별은:

- ① 여자 ② 남자

2. 선생님의 연령은?

- ① 20대 ② 30대 ③ 40대 ④ 50대 이상

3. 선생님의 대학 입학 연도는?

()년

4. 선생님이 특수학교(중등) 교사 자격증을 취득하기 위해 졸업하신 과정은?

- ① 사범대학 소속 특수교육과
 ② 사범대 소속이 아닌 특수교육과
 ③ 특수교육 이외의 전공 학과(특수교육 복수 전공)
 ④ 교육대학원 특수교육 전공
 ⑤ 기타()

4-1. 선생님의 중등교사 자격증 표시과목은 무엇입니까?(학부에서 특수교육과를 졸업하신 선생님만 응답 바랍니다.)

()

4-2. 선생님의 중등교사 자격증의 전공과목은 무엇입니까?(학부에서 특수교육을 복수전공하시거나 교육대학원에서 특수교육을 전공하신 선생님만 응답 바랍니다.)

()

5. 선생님의 특수교육 경력(2016년 3월 1일 기준)은?

총 ()년 ()개월

6. 현재 근무하고 계신 학교는?

- ① 공립 특수학교 ② 사립 특수학교
 ③ 공·사립 중·고등학교 ④ 기타()

7. 선생님은 정교사 1급 자격증을 취득하셨습니까?

- ① 예 ② 아니오

Ⅱ. 표시과목 관련 경험에 대한 인식 조사

※ 다음 질문에 해당하는 번호에 ✓ 표시해 주시기 바랍니다.

학부에서 특수교육과를 졸업하면서 기타 전공을 복수전공하신 선생님께서는 표시과목에 대한 질문을 복수전공으로 간주하면서 답해 주시기 바랍니다.

학부에서 특수교육을 복수전공하시거나 교육대학원에서 특수교육을 전공하신 선생님께서는 ‘Ⅲ. 표시과목 제도에 관한 의견 조사’ 질문에만 응답해 주시면 됩니다.

1. 대학 재학 중 해당 표시과목을 선택한 이유는 무엇이었습니까?

- ① 해당 표시과목에 개인적으로 관심이 있어서
- ② 선배나 가족 등 주변 사람들이 추천해서
- ③ 해당 표시과목이 특수교육에 중요하다고 생각해서
- ④ 선택의 여지가 없어서
- ⑤ 임용 후 정교사 1급 연수를 받는 데 유리할 것이라고 생각해서
- ⑥ 기타 ()

2. 대학 재학 중 표시과목을 희망하는 대로 선택할 수 있는 기회는 어느 정도였습니까?

- ① 매우 부족하였다
- ② 부족하였다
- ③ 보통이었다
- ④ 충분하였다
- ⑤ 매우 충분하였다

3. 표시과목 관련 수업이 특수교육 대상 학생을 지도하는 데 도움이 되는 교과 내용이나 교수 방법을 어느 정도 다루었다고 생각하십니까?

- ① 매우 부족하였다
- ② 부족하였다

- ③ 보통이었다
- ④ 충분하였다
- ⑤ 매우 충분하였다

4. 현재 담당하고 있는 과목은 무엇입니까? (담당 과목을 모두 표시해 주십시오.)

- ① 국어 ② 사회(역사 포함) ③ 수학 ④ 과학
- ⑤ 진로와 직업 ⑥ 체육 ⑦ 음악 ⑧ 미술
- ⑨ 영어 ⑩ 도덕 ⑪ 기술·가정 ⑫ 정보
- ⑬ 기타()

5. 매년 근무하는 학교(또는 특수학급)에서 담당 과목을 결정할 때 선생님의 표시 과목(복수전공 과목)이 어느 정도 반영됩니까?

- ① 전혀 반영되지 않는다
- ② 가끔 반영된다
- ③ 보통 반영된다
- ④ 자주 반영된다
- ⑤ 항상 반영된다

6. 특수학교(중등) 정교사 1급 자격 연수는 특수교육 대상 학생을 지도하는 데 도움이 되는 교과 내용이나 교수 방법을 어느 정도 다루었다고 생각하십니까?(연수를 받으신 선생님만 응답하시면 됩니다.)

- ① 매우 부족하였다
- ② 부족하였다
- ③ 보통이었다
- ④ 충분하였다
- ⑤ 매우 충분하였다

7. 특수교사로 재직한 경험에 비추어 볼 때 대학교에서의 표시과목(또는 복수전공 과목)이 특수교육 현장에서 특수교육 대상 학생을 지도하는 데 어느 정도 도움이 된다고 생각하십니까?

- ① 전혀 도움이 되지 않는다

- ② 도움이 되지 않는다
- ③ 보통이다
- ④ 도움이 된다
- ⑤ 매우 많이 도움이 된다

Ⅲ. 표시과목 제도에 대한 의견 조사

※ 다음 질문에 해당하는 곳에 ✓표시해 주시기 바랍니다.

질문에 응답하기 전에 이 설문지의 마지막 장에 참고자료로 제시한 ‘유치원 및 초등·중등·특수학교 등의 교사자격 취득을 위한 세부기준’[교육과학기술부고시 제2012-27호, 2012.11.21, 일부개정]의 주요 교과별 기본이수과목 목록을 한번 읽어 보시기 바랍니다.

현행 교원자격검정령에 따르면 2009년 이후 입학자는 특수학교(중등) 정교사 자격증을 취득하기 위해 특수교육 전공관련 과목 42학점과 표시과목 관련 과목 38학점을 이수하여야 하며, 표시과목을 특수교육과가 아닌 표시과목 관련 학과에서 이수하고 있습니다.

1. 특수학교(중등) 정교사 자격 기준으로서 표시과목 제도를 유지하는 것에 대해 어떻게 생각하십니까?

- ① 매우 부적절하다
- ② 부적절하다
- ③ 보통이다
- ④ 적절하다
- ⑤ 매우 적절하다

현행 교원자격검정령에 따르면 특수학교(중등) 정교사 자격증을 취득하기 위해서는 표시과목 관련 38학점을 이수하여야 합니다.

2. 특수학교(중등) 자격 기준으로서 표시과목 관련 총 38학점을 이수하도록 요구하는 것에 대해 어떻게 생각하십니까?

- ① 매우 부적절하다
- ② 부적절하다
- ③ 보통이다
- ④ 적절하다
- ⑤ 매우 적절하다

대부분의 시·도 교육청에서는 신규 특수교원을 임용할 때 표시과목별로 구분하여 모집하지 않고 통합하여 모집하고 있습니다.

3. 특수교사를 신규로 임용할 때 표시과목 구분 없이 통합하여 임용하는 것에 대해 어떻게 생각하십니까?

- ① 매우 부적절하다
- ② 부적절하다
- ③ 보통이다
- ④ 적절하다
- ⑤ 매우 적절하다

현직 중등특수교사들은 일반학교(특수학급)뿐만 아니라 특수학교에서도 표시과목(전공)에 상관없이 여러 과목을 담당하는 경우가 많이 있습니다.

4. 이에 대해서는 어떻게 생각하십니까?

- ① 매우 부적절하다
- ② 부적절하다
- ③ 보통이다
- ④ 적절하다
- ⑤ 매우 적절하다

현직 특수교사는 표시과목과 상관없이 기본교육과정의 교과를 대부분 가르치고 있습니다.

5. 학교에서 기본교육과정의 교과 지도와 관련하여 표시과목 제도를 유지하는 것에 대해 어떻게 생각하십니까?

- ① 매우 부적절하다
- ② 부적절하다
- ③ 보통이다
- ④ 적절하다
- ⑤ 매우 적절하다

6. 특수학교(중등) 정교사 1급 자격연수의 표시과목 관련 수업 비중에 대해서는 어떻게 생각하십니까?(연수를 받으신 선생님만 응답하시면 됩니다.)

- ① 매우 부적절하다
- ② 부적절하다
- ③ 보통이다
- ④ 적절하다
- ⑤ 매우 적절하다

7. 대학에서의 특수교사 양성과 특수교사의 임용 후 직무의 연계성을 높이기 위해 특수교사의 자격을 어떻게 구분하는 것이 가장 적절하다고 생각하십니까?

- ① 유치원, 초등 및 중등의 학교급별 자격 구분
- ② 장애유형별 자격 구분
- ③ 경도 및 중도 등 장애 정도를 반영한 자격 구분
- ④ 기타()

8. 현행 특수학교(중등) 정교사 자격 취득을 위한 표시과목 관련 제도를 어떻게 개선하는 것이 가장 적절하다고 생각하십니까?

- ① 현재와 같이 표시과목을 모두 타학과에 위탁 교육
- ② 특수학교(초등) 정교사 자격 기준과 같이 특수교육 교육과정 관련 과목을 위주로 모두 특수교육과에서 수강하도록 제도 변경
- ③ 표시과목을 특수교육과와 타학과에서 공동 이수하도록 제도 변경

현행 교원자격검정령에 따르면 특수학교(중등) 정교사 자격증을 취득하기 위해서는 표시과목 관련 38학점을 이수하여야 합니다. 표시과목 관련 38학점은 기본이수 과목 21학점, 선택과목 9학점 및 표시과목 관련 교과교육 8학점으로 구성됩니다.

9. 표시과목 관련 38학점을 해당 학과와 특수교육과에서 공동으로 이수하도록 제도를 변경한다면 두 학과가 공동으로 운영하는 가장 적절한 방안은 무엇이라고 생각하십니까?

- ① 30학점만 해당 학과에서 이수하고, 8학점은 특수교육과에서 기본교육과정 교과 관련 과목으로 편성하여 이수
- ② 기본이수과목 21학점과 교과교육 8학점은 해당 학과에서 이수하고, 선택 과목 9학점은 기본교육과정 교과를 편성하여 특수교육과에서 이수

- ③ 기본이수과목 21학점은 해당 학과에서 이수하고, 나머지 17학점은 기본교육과정 교과를 편성하여 특수교육과에서 이수
- ④ 기본교육과정 교과를 편성하여 특수교육과에서 21학점을 이수하고, 나머지 17학점을 해당 학과에서 이수
- ⑤ 기타()

바쁘신 중에도 설문에 응해주셔서 진심으로 감사드립니다

※ 설문에 응답해 주신 선생님께 보답하는 마음으로 기프티콘을 보내려고 하오니 성명과 휴대 전화 번호를 적어 주시기 바랍니다. 휴대 전화 번호는 선물을 보내는 목적으로만 사용하고 삭제할 것을 약속 드립니다.

성 명 : () 휴대전화 : ()

표시과목별 기본이수과목

표시과목	기본이수과목(또는 분야)	비고
국어 Korean Language	(1)국어교육론 (2)국어학개론, 국어문법론, 국어사 (3)국문학개론, 국문학사 (4)문학교육론(소설교육론 또는 시가교육론, 또는 희곡교육론, 또는 수필교육론) (5)의사소통교육론(표현교육론, 이해교육론)	(1)-(5)분야 중 각 분야에서 1과목 이상 이수
수학 Mathematics	수학교육론, 정수론, 복소해석학, 해석학, 선형대수, 현대대수학, 미분기하학, 기하학일반, 위상수학, 확률및통계, 조합및그래프이론	
공통과학 Common Science	(1)공통과학교육론(또는 과학교육론) (2)일반물리학 및 실험, 전자기학, 현대물리학 (3)일반화학 및 실험, 무기화학, 유기화학 (4)일반생물학 및 실험, 세포학, 분자생물학 (5)지구과학 및 실험, 지질학, 대기과학	(1)분야에서 1과목, (2)-(5)분야 중 각 분야에서 2과목 이상 이수(주전공 표시과목 해당 분야 제외)
공통사회 Integrated Social Studies	(1)공통사회교육론(또는 사회교육론) (2)정치와사회(또는 정치학), 경제와사회(또는 경제학), 문화와사회(또는 사회학), 법과사회(또는 법학), 인간과사회(문화인류학) (3)한국사개론, 동양사개론, 서양사개론, 역사학개론, 문화사(한국문화사, 동양문화사, 서양문화사) (4)자연지리학(개론), 인문지리학(개론), 한국지리, 세계지리, 지도학	(1)분야에서 1과목, (2)-(4)분야 중 각 분야에서 3과목 이상 이수(주전공 표시과목 해당 분야 제외)
체육 Physical Education	체육교육론, 체육사·철학, 스포츠사회학, 운동생리학, 운동역학, 체육측정 평가, 건강교육, 무용교육, 운동실기, 특수체육, 운동학습 및 심리(또는 스포츠심리 및 운동학습), 여가레크리에이션	
음악 Music	음악교육론, 음악(국악)교수법, 전공실기, 국악실기, 시창·청음, 국악가창지도법, 합창·합주지도법, 국악개론, 국악사, 서양음악사, 화성법, 음악분석및형식론, 장구반주법, 피아노반주법	
미술 Fine Arts	미술교육론, 현대미술론, 소묘, 색채학, 한국화, 서양화, 조소, 공예, 디자인, 판화, 표현기법, 서예, 영상(또는 애니메이션), 미술사(한국, 동양, 서양미술사 포함)	
영어	영어교육론(또는 멀티미디어영어교육론, 또는 외국어	

English	교육론, 영어학개론, 영문학개론, 영어문법(또는 영어 문법지도법), 영어회화(또는 실용영어, 또는 영어말하기지도법), 영어작문(또는 영어쓰기지도법), 영어독해(또는 영어읽기지도법), 영어음성음운론, 영미문화	
정보·컴퓨터 Information & Computer	컴퓨터교육론, 컴퓨터프로그래밍, 데이터구조, 데이터베이스, 운영체제, 컴퓨터구조, 컴퓨터네트워크, 정보통신윤리, 시스템프로그래밍, 논리회로, 알고리즘, 이산구조, 시스템분석및설계, 프로그래밍언어론, 소프트웨어공학, 인공지능	

자료출처: 교육인적자원부 고시 제2012-27호