creative commons

COMMONS DEED

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

dCollection

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

[UCI]I804:24011-200000267560

2019년 8월

교육학석사(특수교육)학위논문

학교사고가 특수교사의 교육활동 및 교직심리에 미치는 영향

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

문 정 훈

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

학교사고가 특수교사의 교육활동 및 교직심리에 미치는 영향

The Influences of the School Accidents on Special Education Teachers' Educational Activities and Their Psychology

2019년 8월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

문 정 훈

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

학교사고가 특수교사의 교육활동 및 교직심리에 미치는 영향

지도교수 허 유 성

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함.

2019년 4월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

문 정 훈

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

문정훈의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 교수 김 영 일 인

심사위원 조선대학교 교수 김 정 연 인

심사위원 조선대학교 교수 허 유 성 인

2019년 6월

조선대학교 교육대학원

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

목 차

표목차 ····· iii
그림목차 ····· iv
ABSTRACT ····· v

Ⅰ. 서 론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구문제 ····· 4
3. 용어의 정의 ····· 5
4. 연구의 제한점 ····· 6

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 7
1. 학교사고 ····· 7
2. 교육활동 및 교직심리 ····· 25
3. 선행연구 고찰 ····· 30

Ⅲ. 연구 방법 ····· 36
1. 연구 참여자 ····· 36
2. 연구 도구 및 신뢰도 분석 ····· 37
3. 연구 절차 ····· 42
4. 자료 분석 ····· 42

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅳ. 연구결과 ····· 45
1. 학교사고와 반응, 교육활동 및 교직심리에 대한 교사의 인식 ·· 45
2. 학교사고에 대한 특수교사의 변인별 차이 ····· 51
3. 교육활동 및 교직심리에 영향을 미치는 학교사고 유형 분석 ·· 56
4. 학교사고가 교육활동 및 교직심리에 미치는 영향에 대한 경로분석 ····· 62

Ⅴ. 결론 및 제언 ····· 67
1. 결론 ····· 67
2. 논의 및 제언 ····· 71

참 고 문 헌 ····· 79
부 록 ····· 89

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

표목차

<표 Ⅱ-1> 학교사고의 분류 ····· 8
<표 Ⅱ-2> 학교사고의 유형 ····· 10
<표 Ⅱ-3> 학교안전사고의 유형 ····· 12
<표 Ⅱ-4> 특수교사의 교권상실 유형 ····· 15
<표 Ⅱ-5> 학교폭력의 유형 ····· 18
<표 Ⅱ-6> 중·고등부 장애학생의 성행동 문제 유형 ····· 20
<표 Ⅱ-7> 폭력·공격성 행동 ····· 24
<표 Ⅱ-8> 교사의 직무 ····· 27
<표 Ⅱ-9> 교사의 역할 ····· 28
<표 Ⅱ-10> 교육활동 시간, 교육활동과 관련된 시간 ····· 30
<표 Ⅲ-1> 연구 대상자의 일반적 배경 ····· 36
<표 Ⅲ-2> 영역별 신뢰도 분석 ····· 38
<표 Ⅲ-3> 학교사고 경험에 대한 문항과 신뢰도 분석 ····· 39
<표 Ⅲ-4> 주변인의 반응에 대한 문항과 신뢰도 분석 ····· 40
<표 Ⅲ-5> 학교사고의 영향에 대한 문항과 신뢰도 분석 ····· 41
<표 Ⅳ-1> 학교사고 경험에 대한 빈도분석 ····· 45
<표 Ⅳ-2> 주변인의 반응에 대한 빈도분석 ····· 48
<표 Ⅳ-3> 교육활동 및 교직심리에 대한 빈도분석 ····· 49
<표 Ⅳ-4> 교사 변인에 따른 학생에 의한 교사의 학교사고 경험 차이 ····· 52
<표 Ⅳ-5> 교사 변인에 따른 교사에 의한 학생의 학교사고 경험 차이 ····· 53
<표 Ⅳ-6> 교사 변인에 따른 학생에 의한 학생의 학교사고 경험 차이 ····· 54
<표 Ⅳ-7> 교사 변인에 따른 학생 자신에 의한 학생의 학교사고 경험 차이 ····· 55
<표 Ⅳ-8> 학교사고와 교육활동 및 교직심리 사이의 상관관계 ····· 56
<표 Ⅳ-9> 독립변수의 공선성 통계량 ····· 58
<표 Ⅳ-10> 학교사고가 학생지도에 미치는 영향 ····· 58
<표 Ⅳ-11> 학교사고가 수업에 미치는 영향 ····· 59
<표 Ⅳ-12> 학교사고가 협력에 미치는 영향 ····· 60
<표 Ⅳ-13> 학교사고가 그 외의 교육활동에 미치는 영향 ····· 61
<표 Ⅳ-14> 학교사고가 교직심리에 미치는 영향 ····· 62
<표 Ⅳ-15> 교사의 학교사고 경험 후 관리자와 학부모의 반응에 대한 효과계수 ·· 64
<표 Ⅳ-16> 학생의 학교사고 경험 후 관리자와 학부모의 반응에 대한 효과계수 ·· 65

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

그림목차

[그림 Ⅳ-1] 교사의 학교사고 경험에 대한 반응의 효과 경로분석 ····· 63
[그림 Ⅳ-2] 학생의 학교사고 경험에 대한 반응의 효과 경로분석 ····· 65

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

ABSTRACT

The Influences of the School Accidents on Special Education Teachers' Educational Activities and Their Psychology

Mun Jeong-hun
Advisor : Prof. Yu-sung Heo Ph.D.
Major in Special Education
Graduate School of Education, Chosun University

This study set out to provide basic data to analyze the effects of school accidents on the educational activities and psychology of special education teachers and make proposals for them. For this purpose, the investigator conducted a survey with 110 special education teachers at three special schools in J Province.

The findings were as follows: first, teachers' experiences with school accidents in which teachers were victimized by their students and those in which students were victimized by themselves had negative effects on the special education teachers' guidance for their students. Second, teachers' experiences with school accidents in which students were victimized by themselves had negative impacts on the lessons of special education teachers. Third, teachers' experiences with school accidents in which students were victimized by their teachers had negative influences on collaboration with colleague teachers and administrative staff. Fourth, teachers' experiences with school accidents in which teachers were victimized by their students and those in which students were victimized by

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

themselves had negative impacts on many other educational activities. Finally, experiences with school accidents had negative effects on the psychology of special education teachers.

The study also analyzed the paths of school accidents having effects on the educational activities and psychology of special education teachers, and the analysis results were as follows: first, teachers' experiences with school accidents in which teachers were victimized by their students had direct effects on the educational activities and psychology of special education teachers, and negative reactions from parents after such experiences had indirect effects on their educational activities and psychology. Secondly, teachers' experiences with school accidents in which students were victimized had indirect impacts on the educational activities of special education teachers. After such experiences, negative reactions from administrators and parents had indirect impacts on their educational activities and psychology.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

“교육의 질은 교사의 질을 넘지 못한다."는 말이 있듯이, 교사는 교육의 질을 결정하는 가장 중요한 요인이고, 교육활동에서 핵심 역할을 한다(김희규, 2012; 한석실, 임명희, 2003). 또한, 교사는 가르치는 것을 전문으로 하며(이진선, 2017) 교육현장에서 학생과 가장 가까이에서 상호작용한다(이필상, 2017). 따라서 교사는 교육을 이끌어가고 교육 성공의 열쇠를 쥐고 있다(윤민정, 2016).

이진선(2017)은 특수교사가 일반교사와 마찬가지로 일반교육에서 이루어지는 여러 교육활동을 수행하면서도 장애학생의 성장과 발달을 위한 특수교육을 수행해야 한다고 지적하였다. 장애학생 대상 교육목적을 성공적으로 달성하기 위해 많은 방안이 필요하지만 무엇보다도 교육활동을 주도하는 특수교사의 역할이 가장 중요하다(배옥경, 김자경, 강혜진, 2013). 따라서 특수교육의 질과 성과를 결정하는 가장 중요한 요인이 특수교사이다(이필상, 2017).

한편, 특수교육은 입시위주의 교육에서 대체로 자유롭기 때문에 학생들을 위한 다양한 교육활동이 가능하다. 그러나 특수교육 현장에는 특수교육을 수행하는 교사들을 어렵게 하는 요인들이 있다. 특수교사들을 신체적, 정신적, 심리적으로 힘들게 하여 교육활동에 지장을 주는 요인들을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 장애학생과 관련된 직무특성으로 인해 특수교사는 일반교사에게 요구되는 것과는 다른 종류의 역할과 업무가 있다. 특수교사는 일반교사에게 요구되는 업무인 학생의 교육 및 보호, 수업, 생활 지도 및 상담, 학급 운영, 학교 행사 진행, 교외학습지도, 학생 인솔 및 등하교 지도 등을 한다. 하지만 일반학교에서는 거의 일어나지 않는 장애학생의 신변 처리, 이동의 지원, 장애특성으로 인한 문제 행동의 지도 등을 수행해야 한다. 이필상(2017)은 특수교사에게는 이러한 것들을 감당할 역할이 요구되며, 그에 따른 책무성이 강조되고 있다고 하였다. 그로 인하여 특수

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교사는 일반교사가 느끼는 심리적 부담감 외에 장애특성으로 인한 여러 문제행동과 중재, 학급 운영을 위한 전문적 자질 향상, 학부모의 지나친 관심이나 불신 등 다양한 압박을 경험한다(손순열, 허유성, 2016).

둘째, 특수학교에서는 일반학교에서 일어나는 것과는 다른 유형인 장애학생의 문제행동으로 인해 다양한 사고가 일어난다. 사고 자체도 문제가 되지만 장애학생들에 의해 발생한 사고는 책임에 대한 논란의 여지가 많다. 즉, 누가 사고에 대한 책임을 질 것인가라는 문제는 사고당사자인 학생과 학부모, 교사, 심지어는 학교 사이에 갈등을 일으키는 원인이 된다(김소연, 김영일, 2007). 또한, 학생에 의해 학생이 다치는 사고가 발생하면 상황은 더욱 복잡해진다. 학생을 보호하고 감독하는 의무를 소홀히 했다고 교사에게 책임을 묻고, 피해 학생의 학부모는 무리한 요구를 하거나 가해 학생의 학부모는 무책임하게 반응하기도 한다. 이러한 사고를 처리하는 과정에 받는 스트레스는 특수교사의 수업, 업무처리, 그 외 교육활동에 영향을 준다. 또한 정신적 피해와 심리적 피해를 겪기도 하지만 신변에 위협을 느끼는 교사도 많아지고 있다(김소연, 김영일, 2007). 결과적으로 최기영(2014)은 사고와 책임의 문제로 인해 교육활동의 주목적이 교육이 아닌 안전이 되어 활동적이고 적극적으로 참여하는 교육활동을 진행하는 데 어려움이 있을 뿐만 아니라, 여러 교육활동은 위축되고 축소된다고 하였다.

셋째, 특수학교에서의 사고는 예측할 수 없고, 언제 일어날지 모르기 때문에 특수교사들은 항상 긴장 속에서 교육활동을 진행한다. 학교는 그 어느 곳보다도 더 안전한 환경으로 안심하고 자유롭게 교육할 수 있는 장소이어야 한다. 하지만 특수교사들은 학생과의 관계에서도 예기지 않은 사고가 언제 일어날지 모르기 때문에 항상 주의하고 조심하며 불안해한다(김자경, 강영심, 안성우, 박재국, 2006; 이필상, 2017). 김우현과 김정연(2011)은 사고가 언제 발생지 모른다는 불안은 특수교사의 교수활동에 직접적인 영향을 미친다고 하였고, 박정애(2015)는 예측할 수 없는 돌발사고가 실제로 발생하여 정상적인 교육활동에 많은 지장이 있다고 하였다.

넷째, 교육활동 중 장애학생만 사고를 당하는 것이 아니라 특수교사가 상해를 입는 경우도 흔하고 학생에 의해 상해를 입는 경우도 많다. 특히, 서지윤(2016)은 수

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

업시간에 장애학생의 폭력적이고 공격적인 문제 행동에 상해를 입는 경우가 가장 많다고 보고하였다. 교원이 직접 겪는 사고가 흔하다는 것은 사고가 특수교사들로 하여금 교육에 전념하는 데 방해하는 요인이 되고 있음을 보여주고 있다(김우현, 김정연, 2011). 또한, 교사가 학생에 의해 상해를 입었을 때, 관리자와 학부모는 소극적인 태도를 보이며, 사과, 걱정, 위로는 하지만 별다른 조치를 취하지 않은 경우가 많다.

심지어 교사들은 상해 피해 사실을 가해 학생의 학부모에게 알리지 않은 경우도 많다(서지윤, 2016). 즉 특수교사는 교육활동 중 크고 작은 상해를 일상적으로 경험함에도 불구하고, 그로 인한 대인 관계에서의 부정적인 반응 등을 경험하기도 한다. 따라서 상해와 부정적인 반응의 경험으로 인해 신체적, 심리적, 정서적으로 여러 스트레스를 받으면서 교육활동을 수행에 어려움을 느끼고 있다(서지윤, 2016). 한편, 김정희, 최미경 그리고 최윤진(2013)은 교사들이 심리적으로 불안하면 교수의 질이 떨어지고 교수활동 및 학생 생활지도에도 부정적인 영향을 미칠 수 있다고 지적하였다. 그런데 여러 가지 유형의 사고의 결과로 특수교사들이 심리적인 불안을 느끼고 여러 스트레스를 받는다면, 이러한 교육 환경 속에서 특수교사는 질 높은 교육활동을 수행하기는 어렵게 된다(서지윤, 2016).

요약하면 특수교사에게는 일반교사에게 요구되는 것과는 다른 종류의 역할과 업무가 있고, 특수학교에서는 장애학생의 문제행동으로 인해 다양한 사고가 일어나며, 그러한 사고는 예측할 수 없고, 사고로 인해 학생도 다치지만 특수교사가 학생에 의해 상해를 입는 경우도 흔하다. 이러한 요인들은 특수교사들의 교육활동에 영향을 미친다.

한편, 시대가 변함에 따라 교사 중심의 교육에서 학생 중심의 교육으로 변화되었다. 특히, 2015 개정 교육과정은 학생 중심의 교육과정이고 자유학기제와 학생 참여형 수업 등 학생 참여형 교육활동을 강조하고 있다(교육부, 2015a). 하지만 특수교사들은 이미 학생 중심으로 교육활동을 진행하고 있었다. 수업에도 학생이 참여하는 활동적인 내용으로 가득 차 있었고, 수업 외 교육활동도 현장체험과 같은 학생 참여형 활동이 대부분이다. 자유학기제가 추가됨으로써 더욱더 많은 학생 참여

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

형 교육활동이 진행되고 있다. 그렇지만 특수교사들은 자신의 안전, 더욱 학생의 안전에 온전히 신경을 쓴다면 학생 참여형 교육활동 역시 위축되거나 축소될 수밖에 없다. 학교는 교육을 하는 곳이기에 안전문제로 인해 교육활동이 소홀히 되어서는 안 된다.

현재 특수교사들은 교육활동 중 시간과 장소에 상관없이 학생이든 교사가 사고를 당할 수도 있는 교육환경, 학생 중심으로 학생들이 적극적으로 참여하는 교육활동을 강조하는 교육환경 속에 있다. 이런 교육환경 속에서 특수교사가 교육활동 중 경험할 수 있는 여러 가지 사고에 대해 알아보는 것은, 교사 스스로 안전하게 교육활동을 할 수 있도록 미리 마음의 준비를 하고 대비하는 데 도움이 된다.

따라서 본 연구는 특수학교에서 일어나는 다양한 사고에 대한 특수교사의 경험 빈도를 살펴보고, 어떤 사고가 교사의 교육활동 및 교직심리에 영향을 미치는 지를 알아보고자 한다. 사고의 발생 위험성이 상대적으로 높은 특수학교에서 교사들이 직접적으로 또는 간접적으로 겪은 사고의 경험 여부와 사고를 경험한 교사의 교육활동 및 교직심리를 알아보는 것은 특수교사들의 겪는 어려움을 알고 이에 기초한 예방 대책을 세우는 데 기초 자료로 활용 가능할 것이다.

2. 연구문제

본 연구는 특수교사를 대상으로, 학교사고가 특수교사의 교육활동 및 교직심리에 미치는 영향을 알아보는 데 목적이 있다. 이 연구 목적을 알아보기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학교사고와 주변인의 반응, 교육활동 및 교직심리에 대한 특수교사의 인식은 어떠한가?

둘째, 학교사고에 대한 특수교사의 변인별(성별, 연령, 교육경력, 학교 유형, 학교급 등) 차이는 어떠한가?

셋째, 어떤 유형의 학교사고가 특수교사의 교육활동 및 교직심리에 영향을 미치는가?

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

넷째, 학교사고가 특수교사의 교육활동 및 교직심리에 미치는 영향에 대한 경로는 어떠한가?

3. 용어의 정의

1) 학교 사고

학교사고란 학교내외에서 교육활동 중, 즉, 교육활동 시간이나 교육활동과 관련된 시간에 발생하여, 교사나 학생에게 신체적 상해나 정신적 고통 등을 주는 사고를 의미한다(최기영, 2014; 표시열, 2008). 학교사고에는 학교안전사고, 교육활동 침해행위, 학교폭력, 성폭력, 문제행동 또는 장애나 질병에 의한 사고 등이 있다. 여기에서는 학생에 의한 교사의 학교사고, 교사에 의한 학생의 학교사고, 학생에 의한 학생의 학교사고, 학생 자신에 의한 학생의 학교사고로 구분하여 논의하였다(최기영, 2014).

2) 교육활동 및 교직심리

「학교안전사고 예방 및 보상에 관한 법률(이하 학교안전법)」 제2조 4항에 따르면, 교육활동이란 학교의 교육과정 또는 학교의 장이 정하는 교육계획 및 교육방침에 따라 학교의 안팎에서 학교장의 관리와 감독 하에 행하여지는 수업·특별활동·재량활동·과외활동·수련활동 또는 체육대회 등의 활동, 등·하교 및 학교장이 인정하는 각종 행사 또는 대회 등에 참가하여 행하는 활동, 그 밖에 대통령령이 정하는 시간 중의 활동으로서 위의 두 활동과 관련된 활동을 말한다.

그러나 본 연구에서는 특수교사의 교육활동을 크게 학생지도, 수업, 협력, 그 외 교육활동의 4가지 영역으로 구분하였고(김이경, 한만길, 박영숙, 홍영란, 백선희, 2005) 교직심리를 추가하였다. 학생지도와 관련해서는 학생들과 생활하는 것, 학생

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

을 대하는 것, 문제행동에 대한 대처, 학생지도와 담임 업무 등이 해당된다. 수업과 관련해서는 수업 활동, 수업 준비와 진행, 교과 개별 지도 등이 해당된다. 협력과 관련해서는 동료교사 및 실무원이나 자원봉사자와의 협력이 해당된다. 그 외의 교육활동과 관련해서는 교육활동 및 학급 운영, 수업 외 교육활동, 동아리, 학부모 상담 등이 해당된다. 마지막으로 교직심리와 관련해서는 교직에 대한 회의감, 교직 만족도, 휴직이나 이직 및 퇴직 등이 해당된다.

4. 연구의 제한점

이 연구를 수행함에 있어 다음과 같은 제한점이 있었다.

첫째, 이 연구의 표집 대상은 J도에 있는 3개의 특수학교에 근무하는 특수교사들이고 일반학교 특수학급에 근무하는 특수교사들은 포함하지 않았다. 그렇기 때문에 연구 결과를 일반화하기에는 무리가 있다.

둘째, 질문지는 교사의 특성이나 개인적 가치관 또는 학교의 내부적 특성을 고려하지 않았다.

셋째, 교육활동과 관련하여 다양한 사고가 있음에도 본 연구에서는 학교사고로 국한하였다. 따라서 교사가 경험할 수 있는 다양한 사고의 유형과 그 영향에 대한 정보를 제공하는 데 한계가 있다고 본다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학교사고

1) 학교사고의 개념

표준국어대사전(국립국어원, 2019)에서의 사고의 정의는 뜻밖에 일어난 불행한 일, 사람에게 해를 입혔거나 말썽을 일으킨 나쁜 짓을 의미한다. 이 정의에 의하면 사고가 일어났다면 신체적으로 상해를 입거나 정신적으로 피해를 입는 상황도 발생한다. 운행 중이던 자동차가 사람을 치는 등의 교통상 사고를 교통사고라 하듯이, 학교 교육활동 중에 사람이 다치는 사고를 학교사고라 할 수 있다.

학교사고에 대한 여러 학자의 정의를 살펴보면 다음과 같다. 학교사고를 학교를 배경으로 한 제반사고(표시열, 2008), 학교를 둘러싸고 일어나는 모든 사고(최기영, 2014)라고 정의하기도 한다. 여기에는 학교에서 학생이나 교직원이 부상당하거나 사망하는 사고뿐만 아니라 도난사고, 화재사고도 포함될 수 있다. 이진영(2011)은 교육활동 중에 교사나 학생이 명예를 훼손당하는 것, 부모나 외부인이 학교에서 사고를 당한 것도 학교사고에 속한다고도 하였다. 이와 같은 정의에 의하면 학교사고의 범위가 너무 방대하여 본 연구에서의 정의로 사용하기에는 다소 무리가 있다.

김우정(2004)은 학교사고를 실내외에 상관없이 학교 교육계획에 의한 교육활동 중에 일어나는 사고와 교육시설의 설치 등의 하자와 관리상의 문제로부터 발생하는 사고라고 정의하였다. 그리고 김도형(2009)은 교육시설의 설치 및 보존상의 하자 또는 학생 및 교직원의 과실이나 고의로 인하여 학교의 교육활동 중 발생하는 학생 및 교직원의 부상이나 사망 사고라고 정의하였다. 이 때, 학교의 교육활동은 학교 내외에서 행해지는 교육과 지도 및 보호에 관련된 일체의 행위와 교원의 출근·출장·퇴근, 학생의 등교와 하교를 포함한다고 하였다. 또한 신각철(1995)은 학교의 교육활동과 직접 관련이 있고, 의도와는 상관없는 외부의 작용이나 예상할 수

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

없는 돌발사태 또는 독극물 등에 의하여 사망하거나 신체에 손상을 가져오는 사고를 학교안전사고라고 정의하였다. 이 정의는 학교안전사고라는 단어를 2007년 「학교안전법」이 제정되기 전에 사용한 것으로 보아 학교사고로 보아도 무방하겠다. 여기에서의 학교사고는 학교의 교육활동 중 또는 학교의 교육시설에 의해 교사나 학생이 신체적으로 다치는 사고와 관련이 되어 있다. 이러한 정의에 의하면 폭언을 듣는 교사나 따돌림을 당하는 학생, 그 외 여러 형태로 교사나 학생들이 겪는 정신적 고통에 대한 언급은 없어 학교사고의 정의로 사용하기에는 다소 애매하다.

최기영(2014)은 교육활동과의 관련성 정도, 교원의 임장여부, 원인행위자 등의 기준으로 학교사고를 분류하였고 이를 <표 Ⅱ-1>과 같이 재구성하였다.

<표 Ⅱ-1> 학교사고의 분류

분 류	유 형	
교육활동과의 관련성 정도	정규교육활동중의 사고	정규교과수업 중의 사고, 학교급식 중의 사고, 청소활동 중의 사고, 휴식시간 중의 사고, 정규 교육과정에 따른 각종 특별활동 중의 사고
	비정규교육활동중의 사고	방과 후 교육활동 중의 사고, 청소년단체 활동 중의 사고, 교외행사 출전 중의 사고
	학교의 정규 일과전후에 학교에서 발생한 사고	
	등하교 중의 사고	
교원의 임장여부	임장 중의 사고	
	비임장 중의 사고	
원인 행위자	학생 자신에 의한 사고	학생의 고의에 의한 사고(자살, 자해사고) 학생 자신의 부주의에 의한 사고
	교원에 의한 사고	정신적 폭력에 의한 사고, 심리적 처벌에 의한 사고, 직무상 소홀 등에 의한 사고
	다른 학생에 의한 사고	폭행·폭력사고, 집단 따돌림에 의한 사고 우발적 접촉이나 부주의에 의한 사고
	학교시설·설비에 의한 사고	
	학교급식에서의 식중독 등에 의한 사고	
	제3자에 의한 사고(학교구성원이외의 자에 의한 사고)	

출처: 최기영(2014). p.9.에서 재구성

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

최기영(2014)이 언급한 학교사고는 모두 학생과 관련되어 있고 교사가 다치는 사고에 대한 언급은 없다. 그러나 본 연구에서는 학교사고의 정의에 학생에 의해 교사가 다치는 사고를 포함한다. 반면에 교사에 의해 교사가 다치는 사고나 학교시설물이나 설비, 급식 등에 의해 교사가 다치는 사고 등은 학생과 직접적인 관련이 없으므로 연구에서 제외한다.

본 연구에서의 학교사고를 정의하기 위해 여러 논문을 통해 다양한 사고들을 살펴보았다. 그 결과 학교안전사고, 교육활동 침해행위(교권 상실, 교권 침해 등), 학교폭력, 성폭력 및 성행동, 문제행동 각각에 관련된 논문들이 있음을 알게 되었다. 각각의 논문 안에 세부적으로 분류한 다양한 사고들이 있지만 그 모든 사고를 다루는 것은 본 연구의 취지에 맞지 않는다. 그 중에서도 학생과 직접적으로 관련되고, 교사나 학생이 신체적 상해를 입거나 정신적 고통을 당하는 것으로 축소하였다.

한편, 학교사고를 정의하기 위해서는 반드시 교육활동 중이라는 시간의 개념이 필요하다(김우정, 2004; 최기영, 2014). 예를 들어, 학생이 집 근처에서 자전거를 타다가 넘어져서 다친 것을 학교사고라고 할 수 없다. 왜냐하면 교육활동 중에 다친 사고가 아니기 때문이다. 반면 교육활동은 주로 학교 안에서 이루어지지만 학교 밖에서도 이루어지기 때문에, 학교사고를 정의하는 데에 장소의 개념은 크게 중요하지 않다. 학교사고가 되기 위해서는 학교 안에서든 밖에서든 상관없이 반드시 교육활동 중에 발생해야 한다.

따라서 본 연구에서의 '학교사고'란 학교내외에서 교육활동 중, 즉, 교육활동 시간이나 교육활동과 관련된 시간에 발생하여, 교사나 학생에게 신체적 상해나 정신적 고통 등을 주는 사고를 의미한다. 이러한 학교사고를 학생에 의한 교사의 학교사고, 교사에 의한 학생의 학교사고, 학생에 의한 학생의 학교사고, 학생 자신에 의한 학생의 학교사고로 구분하여 논의하고(최기영, 2014), 학생과 직접적인 관련이 없는 사고는 다루지 않는다. <표 Ⅱ-2>는 본 연구에서 다루고자 하는 학교사고의 유형을 분류한 것이다. 참고로, 장애학생에 의한 특수교사의 상해 경험과 관련된 논문이 여러 편 있지만, 이는 교육활동 침해행위에 해당되거나 학생의 문제행동에

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

의해 발생된 학교안전사고라고 여겨질 수 있어 학교사고의 유형에 포함하지 않는다.

<표 Ⅱ-2> 학교사고의 유형

학교사고의 유형	세부유형
학생에 의한 교사의 학교사고	학교안전사고, 교육활동 침해행위, 문제행동
교사에 의한 학생의 학교사고	학교안전사고
학생에 의한 학생의 학교사고	학교안전사고, 학교폭력, 성폭력, 문제행동
학생 자신에 의한 학생의 학교사고	학교안전사고, 문제행동

2) 학교사고의 유형

(1) 학교안전사고

「학교안전법」(2018) 제2조제6호에서의 학교안전사고는 교육활동 중에 발생한 사고로서 다음과 같은 사고들이 있다. 첫째, 학생, 교직원 또는 교육활동참여자의 생명 또는 신체에 피해를 주는 모든 사고이다. 둘째, 학교급식 등 학교장의 관리와 감독에 속하는 업무가 직접 원인이 되어 학생, 교직원 또는 교육활동참여자에게 발생하는 질병이다. 이 때 학교급식이나 가스 등에 의한 중독, 일사병, 이물질의 섭취 등에 의한 질병, 이물질과의 접촉에 의한 피부염, 외부 충격 및 부상이 직접적인 원인이 되어 발생한 질병을 포함한다(「학교안전법 시행령」, 2018). 법에서의 학교안전사고는 교육활동 중에 발생한 생명이나 신체에 피해를 주는 사고와 질병과 관련되어 있다. 한편, 교사와 학생 외에 직원과 교육활동참여자(특수교육보조원, 사회복무요원 등)가 포함되어 있고 정신적 피해를 포함하지 않아 저자가 정의한 학교사고와는 차이가 있음을 알 수 있다.

2007년에 「학교안전법」이 제정되면서 학교안전사고의 개념이 정립되었다. 특

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

히 2014년 4월 세월호 사건을 계기로 학교안전에 대한 인식이 높아졌고 정부, 특히 교육부는 학교안전사고 예방을 위한 규정을 보강하고 신설하였다. 학생들이 어릴 때부터 안전에 대한 의식과 습관을 체득할 수 있도록 체계적인 안전교육과 훈련을 실시하고, 교원을 안전교육에 관한 준전문가로 만들고, 안전한 교육활동을 제공하고 안전한 교육시설을 조성하는 것을 주요 내용으로 교육 분야 안전 종합 대책을 2014년 11월에 발표하였다(교육부, 2014a). 동시에 「학교안전법 시행령」을 개정하여, 학교 시설의 안전관리 기준을 강화하고, 교육활동 전에 실시하는 안전대책의 점검 및 확인사항 등을 구체화해야한다고 정하였다.

2015년에는 유·초·중·고 발달단계별 '학교 안전교육 7대 영역 표준안'을 발표하여 체험과 실습 중심으로, 생활, 교통, 재난안전, 응급처치 등을 편성하도록 하였다(교육부, 2015b). 2015년 말에는 앞으로 3년간 학교안전사고 연평균 증가율을 제로화하겠다는 학교안전사고 예방 3개년 기본계획을 발표하였다. 여기에는 2016년부터는 학교안전 위험성을 진단하고 학교안전계획을 수립하여 시행하고, 2017년부터는 체험중심의 안전교과 및 단원을 본격적으로 적용한다는 내용이 포함되어 있다. 또한 매주 초에는 안전교육을 실시하고, 매월 4일에는 안전점검을 하여 안전문화를 확산한다는 내용이 담겨있다.

2016년에는 학교 안전교육 실시 기준을 확정하여 발표하였고, 체험 중심의 안전교육 시간, 횟수, 내용, 방법 등에 대한 기준을 마련하였다(교육부, 2016). 특히, 「특수학교 시설·설비 기준령」을 개정하여 특수학교의 장애학생의 안전사고 예방을 위한 시설과 설비 기준을 강화하였다. 2018년에는 보다 안전한 학교를 위한 예방활동에 최선을 다하겠다는 제2차 학교안전사고 예방 기본계획을 발표하여 현재 진행 중에 있다. 이를 통해 학생들이 보다 안전한 교육환경에서 학습에 전념할 수 있도록 하고, 모든 교육활동에 있어 안전을 우선시하는 학교안전 문화가 더욱 확산되도록 하자는 것이다(교육부, 2018).

이소정(2014)은 여러 선행 연구들을 검토하여 학교에서 발생할 수 있는 학교안전사고의 유형을 분류하였고, 이를 <표 Ⅱ-3>과 같이 재구성하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅱ-3> 학교안전사고의 유형

구분	세부 유형 분류		
시간	교육활동 중	교과 수업	일반교과 시간
			직업교과 시간
		교과 수업 외	창의적 체험활동 시간
			현장학습, 수학여행 등 교외체험학습 시간
			채육대회 등 교외 행사 출전 등
			치료교육활동 시간
			점심 시간
			통학 도중
			전이기 시간
		학교급식 활동	
		청소시간 중	
		휴식시간 중	
	비정규교육활동	방과후 교육활동 중	
	학교의 일과 전후	등교 후 수업 시작 전의 사고 방과후학교 수업 시간 전의 사고 일과 후 학교 내 잔류 중의 사고	
	등하교 시간 중	등하교 중의 폭행사고, 교통사고, 기타 우발적 사고	
	휴식시간 중	수업시간과 수업시간 사이의 쉬는 시간 중의 사고 점심시간 중의 사고, 기타 휴식시간 중의 사고	
교원의 임장여부	임장 중		
	비임장 중		
원인 행위자	학생 자신에 의한 사고	학생의 부주의로 생긴 사고 본인의 질병 등 건강상의 문제로 인한 사고 자해사고, 공격성 행동 사고 주의력 결핍 및 과잉 행동 사고 방해 행동 사고, 교출 등 무단이탈 사고, 기타	
	교원	직무상 소홀	
	학생간	폭행 사고, 집단 따돌림 사고 우발적 접촉 및 부주의 사고, 공격성 사고	
	학교시설·설비		
	식중독 사고 등 학교급식		
	우발성		

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

	제3자	폭행사고, 교통사고
장소	학교 안	교실, 화장실, 식당, 강당, 운동장, 복도, 계단 등
	학교 밖	통학버스·차량, 현장학습지, 교외 직업 실습지

출처: 이소정(2014). p.18.에서 재구성

김형태(2015)는 학교생활 중 발생하는 안전사고의 원인의 대부분은 학생들의 부주의라고 하였다. 초등학생이 다친 경험이 있는 시간은 주로 휴식시간과 체육시간이고, 사고의 원인으로는 학생 자신들의 부주의, 친구들과 장난이나 싸움으로 조사되었다(김현기, 2014). 전용선(2017)은 전체 안전사고의 36.3%가 중학교에서 발생하며, 체육시간에 운동장에서 가장 많이 발생한다고 하였고, 이는 체육교과 시간의 안전사고 경험비율이 높게 나타났다는 김명호(2012)의 연구결과와도 일치한다. 남학생이 여학생보다 사고를 많이 겪고, 놀이나 수업 중에 사고가 가장 많았다는 연구결과도 있다(백성숙, 2001). 주목할 만한 사항은 재학생수는 감소하고 있으나 안전사고는 꾸준히 증가한다(현경식, 2017).

특수학교의 학생에게 학교안전사고가 많이 발생하는 시간은 휴식시간(김부기, 2003), 전이기 시간(김소연, 김영일, 2007), 점심시간(강병일, 김남진, 2010)이다. 그리고 사고가 많이 발생하는 장소는 교실(강병일, 김남진, 2010; 김부기, 2003)이고, 사고는 교사가 없을 때 더 많이 발생한다(김소연, 김영일, 2007; 이진영, 2011). 따라서 특수학교의 학생에게 발생하는 학교안전사고는 수업 외 시간에 교실에서 교사가 없을 때 일어날 가능성이 많다. 특수학교에서의 학교안전사고는 장애학생의 문제행동에 의해서 주로 발생하고 학급당 학생수가 많으면 사고가 일어날 가능성이 높아진다는 연구결과도 있다(김부기, 2003; 김소연, 김영일, 2007). 특히 지적장애학교의 학교안전사고는 교사가 당한 사고의 비율이 상대적으로 아주 높다(김소연, 김영일, 2007).

학교안전사고는 학생, 교직원, 교육활동참여자 모두에게 일어날 수 있는 사고이지만, 본 연구에서는 학생과 교사에게 일어난 사고에 대해서만 연구할 것이고, 급식과 관련된 사고는 본 연구에서는 제외한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(2) 교육활동 침해행위

「교원의 지위 향상 및 교육활동 보호를 위한 특별법(이하 교원지위법)」 제15조제1항에 의하면 교육활동 침해행위란 학생이나 보호자 등이 교원에 대하여 폭행, 모욕 등을 하는 행위라고 말하고 있다. 「교원지위법 시행령」 제2조의3에 의하면 교육활동 침해행위에는 「형법」의 상해와 폭행의 죄, 협박의 죄, 명예에 관한 죄 또는 손괴의 죄, 「성폭력범죄의 처벌 등에 관한 특례법」의 성폭력범죄 행위, 「정보통신망 이용촉진 및 정보보호 등에 관한 법률」의 불법정보 유통 행위, 그 밖에 교육부장관이 정하여 고시하는 행위로서 교육활동을 부당하게 간섭하거나 제한하는 행위가 있다.

「교육활동 침해 행위 고시」 제2조에서는 교원의 교육활동 침해 행위, 즉 교원의 교육활동을 부당하게 간섭하거나 제한하는 행위를 다음과 같다고 하였다. 공무방해에 관한 죄 또는 업무방해에 해당하는 범죄 행위로 교원의 정당한 교육활동을 방해하는 행위나 교육활동 중인 교원에게 성적 언동 등으로 성적 굴욕감 또는 혐오감을 느끼게 하는 행위, 교원의 정당한 교육활동에 대해 반복적으로 부당하게 간섭하는 행위, 그 밖에 학교장이 「교육공무원법」 제43조 제1항에 위반한다고 판단하는 행위이다.

교육부(2017)의 교육활동 보호 매뉴얼에서는 교육활동 침해의 포괄적 정의를 내리고 있다. 즉, 정상적인 교육활동을 위한 교원의 교육권이 교육행정기관이나 학교관리자, 동료교원, 학생, 학부모, 지역주민, 언론 등에 의해 부당하게 간섭받거나 침해되는 것이다. 매뉴얼은 교육활동 침해의 유형을 세 가지로 분류하고 있다. 첫째, 교육자로서의 교육할 권리 침해로, 학생·학부모의 수업 방해, 관리자의 지도·감독권 남용, 교육과정 운영 및 수업 제약 등이 있다. 둘째, 전문직 종사자로서의 신분 침해로, 학교안전사고나 학교폭력 피해 배상 요구, 부당한 신분상·인사상 조치 등이 있다. 셋째, 인간으로서의 기본권 침해로, 명예훼손과 모욕, 성희롱 등 인격권 침해, 폭언과 폭행, 성폭력 등 신체적 위해, 언론기관 등에 의한 사생활 침해 등이 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교육활동 침해와 비슷하게 쓰이는 용어로 교권침해, 교권상실 경험 등이 있다. 교권은 교육활동과 밀접한 관련이 있으므로 교권침해는 교육활동 침해행위와 거의 같은 의미로 사용되고 있다. 각 시도 교육청 교권보호위원회 설치·운영 계획(서울특별시교육청, 2013)에서의 교권침해란 교원이 정상적인 교육활동 중에 학부모, 보호자, 학생에 의한 폭언, 폭행, 성희롱, 협박, 명예훼손, 공무집행 방해 등으로 인해 교육할 권리를 침해 받는 것으로 정하고 있다. 한국교원단체총연합회(2014)에서 발간한 교권 보호 길라잡이에서의 교권침해란 교원의 교육할 권리와 전문적 권위, 사회 윤리적 권위를 무시하거나 침해하는 행위라 규정하고 있다. 정순원(2011)은 교권침해를 교육행정기관이나 상급자, 동료, 학부모, 학생 등이 교육활동과 관련하여 교원의 교육할 권리와 교원의 전문적 권위 또는 사회·윤리적 권위를 무시하거나 침해하는 행위라고 하였다. 교권 침해의 주체를 학생, 학부모, 제3자, 처분권자, 교직원 등으로 구분하기도 하였다(한국교원단체총연합회, 2017).

도경만(2015)은 교권침해라는 용어 대신에 교권상실 경험이라는 용어를 사용하였다. 그는 교권상실 경험이란 교육행정기관이나 재단, 관리자, 동료교원, 특수교육보조인력, 지역주민, 학부모, 학생 등이 교육활동과 관련하여 특수교사의 권한인 교수권 침해, 재산상 권리침해, 신분상 권리침해 영역에서 특수교사의 전문적 권위를 무시 또는 침해하는 행위로 정의하였다.

<표 Ⅱ-4> 특수교사의 교권상실 유형

교권상실 유형		
대분류	중분류	소분류
학생 교수권 침해	수업권 침해	행정업무로 인한 수업권 침해
		수업시수 과다
		수업방해
	교육과정운영권 침해	수업시수 축소 요구
		교육방법에 대한 간섭
		학생 평가에 대한 간섭
		교수학습 기자재 구입시 부당한 압력
	학생생활지도권 침해	학생생활지도 방법 간섭

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

		학생 돌봄 추가 지원 강요
		학생 훈육 방법 간섭
신분상 권리 침해	자유권 침해	사이버폭력
		성폭력
		폭력
		욕설
		협박
		사생활 침해
	노동권 침해	불리한 신분 조치
		휴가 사용 간섭
		부당한 업무 배분
		교원단체 가입 방해
		사고 발생 시 책임 전가
재산상 권리 침해	금전적 손해	사고 발생 시 비용 책임 전가
		개인 경비 사용
	수당지급 차별	불공평한 수당 지급
		성과급 지급 차별

출처 : 도경만(2015). p.31-32.에서 재구성

교권과 관련된 국내의 선행 연구를 분류한 김여현(2018)은 교권침해 현황이나 실태 분석 연구, 교권에 대한 인식이나 법적 관점 및 개념에 관한 연구, 교권침해 구제방안 및 교권보호 방안 연구 등은 있다고 하였다. 하지만 교권침해 피해를 경험한 교원에 대한 연구와 초등학교 교사에 대한 연구는 부족하다고 하였다. 그리고 교권침해의 유형이나 심리적인 어려움 등을 심층면담으로 진행한 연구는 거의 없다고 하였다.

교권실태에 대한 중학교 교사의 인식을 분석한 최경실(2015)의 연구에 의하면 교권침해의 수준은 심각하며, 교권 침해는 주로 학생과 학부모가 한다고 하였다. 교권 침해는 주로 교실에서 발생하며, 학생의 부당행위가 많고, 폭행 및 언어폭력의 형태로 나타난다고 하였다. 특이한 점은 연구마다 높은 비율로 나오는 교권침해의 형태는 다양하다. 즉, 수업권 침해(도경만, 2015), 폭행 및 언어폭력(최경실, 2015), 수업방해(김빛나라, 2012), 학교안전사고(한국교원단체총연합회, 2016) 등

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이다. 반면에, 성희롱 같은 교권침해 형태는 낮게 나타나는 것으로 조사되었다(이화영, 2016). 많은 연구에서 교권침해의 주체는 대부분 학부모로 나타났고, 학생지도에 대한 간섭 및 폭언·욕설·협박과 같은 교권침해가 가장 높게 나타났다(한국교원단체총연합회, 2016; 양다경, 2011).

특수교사의 교권상실에 대한 경험 유형과 실태를 조사한 도경만(2015)의 연구결과는 다음과 같다. 첫째, 25개 교권상실의 유형 중에서 한 가지 이상의 유형에 대해 적어도 한 번 이상 교권을 상실한 경험이 있는 것으로 보아 대부분의 특수교사가 교권상실을 경험하고 있다. 둘째, 교권상실에 대한 경험은 학생 교수권 침해, 재산상 권리 침해, 신분상 권리 침해의 순으로 나타났다. 셋째, 수업권 침해와 관련한 교권상실의 경험 비율이 가장 높은 반면, 자유권 침해에 대한 교권상실의 경험 비율은 낮게 나타났다.

서울지역 고등학교 특수학급 교사의 교권침해 경험의 실태를 연구한 이화영(2016)에 의한 교권 침해의 형태는 다음과 같다. 첫째, 학생 교수권 침해와 관련해서 높은 순으로 학생 지도에 대한 간섭, 교육권 침해, 학급 경영 간섭, 수업 방해가 있다. 둘째, 신분상 권리 침해와 관련해서 높은 순으로 폭언·욕설·협박, 명예훼손, 사생활 침해가 있고, 폭행, 성희롱 등도 있다. 교권 침해의 주체로는 높은 순으로 학부모, 학교관리자, 일반교사로 나타났다.

이소정(2014)의 연구에 의하면, 특수학교 교사의 교권침해 정도를 정신적 손해, 금전적 손해, 인사상 불이익으로 나눠서 알아보았을 때 정신적 손해를 입은 교사가 가장 높게 나타났다. 교원 면담 자료를 분석하여 교권상실 경험을 분석한 이경순(2013)에 의하면 교원들은 교원 지위 상실감, 교원 권위 탈진감, 학생 통제 불능감, 지도 행위 무력감 등과 같은 교권상실을 경험한다고 하였다.

이경순(2013)은 교사가 교권상실을 경험하게 되면 교육활동에 대해 소극적이고 회피하게 되거나, 방관하고 무시하게 되거나, 원리 원칙을 고수하게 되거나, 때로는 포기하게 된다고 하였다. 교권 침해를 경험하면 교사는 무력감과 좌절감을 느끼고 교육에 대한 의욕을 상실하게 되고 결국 학생들에게 부정적인 영향을 미친다(김여현, 2018).

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(3) 학교폭력

「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률(이하 학교폭력예방법)」 제2조에 의하면 학교폭력이란 학교 내외에서 학생을 대상으로 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위를 말한다.

학교폭력에 대한 예방과 치료를 목적으로 1995년에 청소년폭력예방재단이 설립되었다. 정부는 2004년에 「학교폭력예방법」을 제정하였고 교육인적자원부는 2005년에 제1차 학교폭력 예방 및 대책 5개년 계획을 발표하였다. 2010년 이후에는 세 차례에 걸쳐 학교폭력 근절 종합대책을 수립하였다. 2014년 모든 교원의 학교폭력 대응역량 강화에 중점을 둔 제3차 학교폭력 5개년 기본 계획을 발표하였다. 교육부가 분류한 학교폭력의 유형은 다음 <표 Ⅱ-5>와 같다.

<표 Ⅱ-5> 학교폭력의 유형

유형	세부 항목
물리적 폭력	금품갈취
신체폭력	상해, 폭행, 감금, 약취·유인
정서적 폭력	집단따돌림, 강요, 언어적 폭력 등으로서 「학교폭력예방법」의 '따돌림, 강요 및 강제적 심부름, 명예훼손, 모욕, 협박' 등
사이버폭력	인터넷, 휴대전화 등 정보 통신기기를 이용하여 학생들이 특정학생들을 지속적, 반복적으로 심리적 공격을 가하거나 특정 학생들과 관련된 개인정보 또는 허위 사실을 유포하여 상대방이 고통을 느끼도록 하는 일체의 행위
성적 폭력	성폭력, 사이버 성폭력

출처: 교육부(2014b). 학교폭력 사안처리 가이드북.

전국 초4학년부터 고3학년 학생을 대상으로 한 2018년 1차 학교폭력 실태조사 결과를 분석한 박인환(2019)의하면 학교폭력의 피해유형별 비율은 언어폭력, 집단

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

따돌림, 스토킹, 사이버괴롭힘, 신체폭행, 금품갈취, 성폭행, 강제심부름 순으로 나타났다. 중학생과 고등학생은 사이버괴롭힘이 스토킹과 신체폭행보다 높은 비율을 보였다. 가해자는 거의 대부분 같은 학교 학생이고, 피해 장소는 주로 학교 안이라고 하였다. 한국복지패널(2018)에서 2006년에 발표된 1차년도 자료부터 2018년에 발표된 12차년도 자료를 분석한 결과, 조사대상자 중 반 이상이 지난 1년간 학교폭력 피해를 경험하였다. 남학생은 협박과 위협, 금품 갈취, 폭행 등을 많이 경험하고, 여학생은 놀림과 조롱, 따돌림과 무시, 나쁜 소문을 퍼뜨리는 행동으로 인한 피해를 경험하는 것으로 나타났다(문수연, 2018).

초등학생과 중학생을 대상으로 한 오언(2013)의 연구에 의하면 일반학급 학생의 학교폭력 가해 경향이 특수학급 학생보다 높게 나타났다. 반면에 특수학급 학생의 학교폭력 피해경향은 일반학급 학생보다 높게 나타났다. 장애 및 비장애 대학생을 대상으로 고등학교 재학 시 학교폭력 경험에 대해 조사한 강윤주와 공마리아(2014)의 연구에서도 비슷한 결과가 나왔다. 장애학생은 66.1%가 학교폭력을 경험하거나 목격한 적이 있다고 응답하였으나 비장애학생은 9.9%만이 학교폭력을 경험하거나 목격한 것으로 나타났다(강윤주, 공마리아, 2014).

전국의 교사와 보조인력, 학부모를 대상으로 통합교육 현장의 인권침해 경험 여부를 조사한 국가인권위원회(2014)의 발표에서 장애학생 10명 중 4명 정도는 학교폭력의 피해 경험이 있다고 응답하였으며 언어폭력, 괴롭힘, 신체적 폭력, 성폭력, 사이버폭력 순으로 나타났다. 서울시 고등학교 특수학급 교사를 대상으로 가장 최근 실시된 연구(조성지, 2016)에서는 특수학생에 대한 빈번한 괴롭힘 또는 잠재적 학교폭력이 가장 큰 통합교육의 저해요인으로 나타났다.

장애학생은 일반학생들에 비해 상대적으로 지적 능력, 사회적 기술, 폭력 행동에 대한 대처 능력, 신체적 능력 등이 부족하기 때문에 학교폭력의 피해자가 될 가능성이 높다. 한편, 장애학생이 비장애학생에게 폭력을 가하면 문제행동에 의한 사고라고 여겨 학교폭력에서 벗어날 수 있다. 하지만 장애학생이 장애학생에게 폭력을 가하는 경우가 발생하면 상황이 많이 복잡해질 수 있다. 결국 특수교사들을 장애학생들에게 더욱더 세심함 주의를 기울여야 한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

학교폭력에 관한 국내의 기존 연구는 학교폭력의 유형 및 실태분석, 대처방안, 상담법, 개입효과에 관한 연구가 대부분이다(강경미, 2014). 학생의 문제행동 등에 의해 교사가 상해를 입은 사안에 대한 연구는 있으나 학교폭력과 관련된 교사, 예를 들면 학교폭력에 관계된 학생의 담임, 자신의 교육활동 시간에 학교폭력이 일어난 경우의 해당 교사 등에 대한 연구는 제대로 이루어지지 않았다.

(4) 성폭력 및 성행동

「성폭력방지 및 피해자보호 등에 관한 법률(이하: 성폭력방지법)」 제2조제1호에는 성폭력이란 「성폭력범죄의 처벌 등에 관한 특례법」 제2조제1항에 규정된 죄에 해당하는 행위라고 정의되어 있다. 「성폭력범죄의 처벌 등에 관한 특례법」 제2조제1항의 성폭력범죄란 음행매개, 음화반포등, 음화제조등, 공연음란, 약취, 유인 및 인신매매의 죄 중 추행, 간음 또는 성매매, 강간과 추행의 죄 등이 해당된다.

<표 Ⅱ-6> 중·고등부 장애학생의 성행동 문제 유형

구 분	성행동 문제 유형
학생 자신	공공장소에서의 자위 행위, 성행위 흉내 내기, 생식기 노출 공공장소에서 옷 벗기, 성인용 잡지나 음란물 탐닉
학생이 다른 학생에게 하는 성행동	무분별하게 키스하기, 다른 사람을 무분별하게 만지거나 껴안기 다른 사람의 옷 들추기나 벗기기, 성적인 욕설하기, 동성애적인 행위, 이성의 가슴만지기, 강제적인 성관계(성폭행)시도, 이성의 화장실 출입, 다른 사람의 생식기 만지기, 코를 들이밀며 냄새 맡기 다른 사람의 가슴이나 생식기 부분을 힐끔힐끔 쳐다보기 성적 만족을 위해 안아달라고 조르기 이성의 신체 일부분 사진 찍기 특정 신체 부위 오랫동안 응시하기
기타	타인의 성적 요구에 거부하지 않고 응하기

출처: 최영종 (2010). p.253.에서 재구성

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

장애학생의 성행동 유형은 성인용 잡지나 음란물 탐닉, 다른 사람의 가슴을 힐끔 쳐다보기, 자위행위와 같이 다양하게 나타난다고 보고하였다(최영종, 2010). 오언과 방명애(2013)의 연구에 의하면 자위행위, 무분별하게 만지거나 껴안기, 신체노출, 성적 행위, 부적절한 이성교재, 성폭력, 이성의 가슴만지기 등의 순으로 나타났다. 지적장애 자녀를 둔 부모와 교사를 통해 지적장애의 성행동 실태를 조사한 이현혜(2003)의 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 부모의 응답을 분석해 보면, 자위행위, 포옹, 생식기 노출, 가슴만지기, 공공장소에서 옷 벗기의 순으로 나타났다. 둘째, 교사의 응답으로는 자위행위, 생식기노출, 가슴 만지기, 공공장소에서 옷 벗기의 순으로 나타났다. 장애학생의 성행동 중에서 자위행위와 신체노출이 높은 비율로 나타난다는 연구 결과가 많다.

장애학생의 성행동은 교실, 구석진 곳, 장소에 상관없이, 화장실, 복도, 운동장 등 다양한 장소에서 일어나고 있다(이현혜, 2003). 여기에서 주의 깊게 살펴볼 부분은 성행동이 교실과 같이 공적이고 공개된 장소에서 빈번하게 일어난다는 점이다. 지적장애 학생도 성적 욕구를 가지고 있는데 그들의 성적 욕구는 주위의 상황에 관계없이 지속적으로 표현되고 있다(이애란, 2001). 이는 특수교사가 장애학생의 성행동을 지도하는 데에 어려움을 준다.

최영종(2010)의 연구에서 나타난 장애학생의 성행동 문제 출현율을 살펴보면 중등부 지적장애학생 및 뇌성마비 학생들은 3, 4명 중 1명꼴로 성행동 문제를 나타내고 있다고 조사되었다. 이는 중등부 지적장애 학생 313명 중 96명으로 30.7%의 출현율을 보인 임영옥(2009)의 연구 결과와도 거의 일치한다.

김용진(1997)의 연구에 의하면 일반적으로 장애학생의 사회적 발달과 학습적 발달은 일반학생에 비해 지체되지만 성적인 발달에는 차이가 거의 보이지 않는다고 하였다. 장애가 있는 청소년들도 일반 청소년에 비해 생리적이나 신체적인 면에서 발달속도가 약간 늦기는 하나 그들의 발달 정도나 발달 과정은 별 차이가 없다. 특히 지적장애 청소년들의 신체적 발달은 일반 청소년들과 마찬가지로 발달한다(이애란, 2001). 장애학생들에 대한 이해가 부족한 교사들은 장애학생들의 성 관련 행동을 장애로 여겨 금기시하거나 이상행동으로 치부하는 경향이 있다. 또한, 장애학생

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

들이 성을 표현하거나 성적인 것에 관심을 나타내면 큰 문제로 인식하고 당황해 한다(전용호, 1996). 그러나 장애학생들의 성행동은 부적절하게 보일지라도 그 행동은 본질적으로 볼 때 정상적이며 적절한 행동이고, 그들에게만 나타나는 고유한 것이 아니라 성 발달상에서 나타나는 행동일 뿐이다(이윤희, 2008).

장애학생은 부정확한 성지식과 어떻게 대처해야 하는지 알지 못하는 경우가 많아 학교에서 성행동으로 인한 많은 문제행동을 보일 수 있다(성경희, 2015). 특수학급에 속해있는 장애학생의 성행동으로 인한 문제행동은 학급 전체의 교육활동을 방해하기 때문에 수업이나 학급운영에 여러 가지 부정적인 영향을 주고, 결국 사회적 수용과 통합을 방해하는 요소로 작용할 수 있다(성경희, 2015). 자위행위나 옷을 벗고 신체부위를 드러내는 행위 등은 성행동 유형이나 성적 욕구를 느끼는 개인이 자신의 욕구충족을 위한 것이라면 심각한 사회적 문제가 되지는 않는다. 하지만 이 행위가 공공장소에서 일어난다면 사회적으로 문제가 된다. 이렇기 때문에 장애학생을 위한 실제적인 성교육이 반드시 이루어져야 한다(이예진, 2015).

성과 관련된 선행연구를 살펴보면 다음과 같은 연구들이 대부분이다. 첫째, 특수학교 성교육 담당교사를 대상으로 성교육의 실태와 문제점과 개선방안을 조사하는 연구이다(강혜숙, 2003). 둘째, 중·고등학교 특수학교 및 특수학급 교사를 대상으로 장애청소년의 성적 행동특성과 장애유형별 성행동 특성을 조사하는 연구가 있다(이윤희, 2008). 셋째, 장애학생의 성행동 문제 유형을 분석하고(최영종, 2010), 초·중·고등학교 특수교사를 대상으로 교육 요구와 성행동 경험을 조사하는 연구이다(김혜원, 이해경, 2009). 넷째, 특수교사가 인식한 장애학생의 성문제 행동 및 대처방법을 조사한 연구가 있다(전용호, 1996).

(5) 문제 행동

교육심리학 용어사전(한국교육심리학회, 2000)에는 문제행동을 사회에서 용인되기 힘들고 타인과 자신에게 피해를 주는 행동으로 정의하고 있다. 외국의 학자들의 문제행동을 정의한 내용을 살펴보면 다음과 같다. 다른 사람의 권리를 침해하는 행

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

동(Dinkmeyer & Mckay, 1976), 주어진 상황과 환경 속에서 적절하지 못한 반응 행동(Kamptner, Kraft, & Harper, 1984), 또래집단에 어울리지 못하고 다른 행동을 하는 것(Garber, 1984), 교육을 어렵게 하는 행동(Kauffman, 2001)으로 정의하고 있다(황조원, 2015, 재인용).

우리나라 학자들의 문제행동을 정의한 내용을 살펴보면 다음과 같다. 조윤정(2000)의 정의에 의하면 문제행동이란 법과 규범의 한계를 벗어난 반사회적 행동이나 자신에게 해가 되는 비사회적 행동 및 심리적 부적응 행동을 모두 포함하는 것이다. 조은경(2003)은 문제행동을 일상생활에서 사회적 기대나 규범에서 벗어난 행동적, 심리적 부적응적인 결과로 정의하고 있다. 김연수(2016)는 장애학생의 문제행동을 물리적, 사회적 적응과 통합에 역기능적으로 작용하는 부적절한 행동으로 정의하고 있다.

문제행동의 유형을 살펴보면, 사회적 가치와 규범에 위배되는 반사회적 일탈, 범죄행위를 일으키는 것, 자신에게 심각한 해를 끼치는 자살, 약물 오남용, 유해 미디어 중독, 유해 시설 접촉과 같은 비사회적 행동을 포함하는 것을 문제행동이라 하였다(김진화, 2002). 특히, 장애학생에게서 나타나는 행동 중 섭식문제, 배설문제, 수면문제, 신체적 증상으로 나타나는 문제, 공격성, 상동행동, 자해행동, 소리 지르기, 울기, 자기관리 능력 저하, 흥분, 고집성 등을 문제행동으로 규정했다(이효신, 전현선, 김향지, 박계신, 유은정, 진홍신, 신윤희, 2002). 또한 신혜연(2013)은 자해행동, 공격 행동, 파괴행동, 상동행동, 감각추구행동, 지시 불순종, 떼쓰기, 섭식문제, 이식증, 수면문제, 배변 문제 등을 문제행동으로 보고 있다.

황순영, 이경림, 이후희(2014)의 연구에 의하면 대부분의 문제행동은 자기자극행동, 성적인 행동, 공격적인 말이나 행동, 주의 산만 등과 같이 외현적으로 나타난다고 하였다. 또한 이효신(2004)은 장애학생의 문제행동인 공격행동, 상동행동, 정서불안정 행동, 반사회적 행동, 성적 이상 행동, 기물 파손 행동, 자해 행동, 신체증상 행동 중에서 공격행동이 가장 많이 일어난다고 하였다.

장애학생의 폭력적 문제행동을 학교폭력 또는 교권침해로 판단하기에는 무리가 있다. 대부분의 특수교사들은 학생의 폭력적 문제행동에 의한 상해를 교권침해의

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

사례로 받아들이지 않는다(이필상, 2017). 하지만 특수교사는 장애학생의 문제행동에 노출되어 어려움을 겪고 있다(김동일, 고혜정, 이윤희, 2012). 이소정(2014)은 발달장애 특수학교에 근무하는 교사 중 학생의 문제행동으로 인한 상해를 입은 특수교사가 81%라고 보고하였다. 학생 지도 중에서 문제행동을 지도하는 것이 가장 어렵다고 보고하였다(김재철, 2010; 박은혜, 박순희, 2001). 특수학교(급)에서 많이 관찰되는 폭력·공격성 행동에는 다음과 같은 것이 있다(김재철, 2010).

<표 Ⅱ-7> 폭력·공격성 행동

구분	폭력·공격성 행동
신체적으로 다른 학생이나 교사를 공격하는 행동	- 자신의 신체나 일정 도구를 사용하여 학생이나 교사 등을 상해하는 행위 - 학생이나 교사의 교재나 교구를 함부로 빼앗는 행위 - 특별한 이유 없이 학생에게 시비를 걸고 싸움을 거는 행위 - 자신의 신체나 일정 도구를 사용하여 학생이나 교사를 위협하는 행위 - 학생이나 교사의 신체 부위를 찌르거나 만지는 행위 - 학생이나 교사에게 물건을 던지는 행위 - 학생이나 교사의 신체를 당기거나 밀거나 차거나 밟는 행위 - 자신 또는 학생이나 교사의 신체를 당기거나 밀거나 차거나 밟는 행위 - 자신 또는 학생이나 교사의 신체를 물어뜯는 행위 - 특별한 이유 없이 학생이나 교사를 순간적으로 차거나 밟는 행위 - 기타 자신의 신체나 도구를 사용하여 상대에게 초조, 불안감 등을 주는 일체의 행위 또는 그렇게 하려는 의도
언어로 다른 학생이나 교사를 공격하는 행동	- 신체적 공격을 하겠다고 위협하는 행위 - 학생이나 교사에게 욕설을 하는 행위 - 고함이나 듣기 거북한 소리로 상대에게 불안감, 긴장감을 주는 행위 - 상대가 싫어하는 말로 놀리는 행위 - 교사의 가르침에 대해 도전적으로 응수하거나 반항하는 행위 - 기타 언어를 사용하여 상대의 정서를 혼란케 하거나 상하게 하는 행위 또는 그렇게 하려는 의도

출처: 김재철(2010). p.12.에서 재구성

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

특수학교의 학교안전사고는 학생들의 문제행동으로부터 많이 발생한다는 점이다. 김소연과 김영일(2007)은 소수의 교사가 학생 수가 많은 학급을 관리하는 현실에서, 충분한 주의와 관심에도 빈번하게 나타나는 장애학생의 예측 불가능한 공격행동이나 돌발행동은 사고로 이어질 수 있다고 하였다. 또한 특수교사들은 문제행동을 일으키는 학생들의 학습과 행동 지도에서 어려움을 겪고 있다. 문제행동이 수업 중에 일어난다면 수업 시간을 빼앗는 것이고, 학습 활동도 방해하는 것이다.

장애학생의 문제행동이나 공격성 행동이 학생뿐만 아니라 교사에게도 표출되고 있다. 특히 여교사의 비중이 많아지고 있는 추세에서 특수교사들은 학생의 공격행동으로 인하여 신변에 위협을 느끼고 있다(김소연, 김영일, 2007). 장애학생의 문제행동은 특수교사의 스트레스와 직무 소진의 주요 요인으로 작용하고 있다(김미선, 2005). 참고로, 학교안전사고, 교육활동 침해 행위, 학교폭력, 성폭력 등은 문제행동으로 여겨질 수 있다.

2. 교육활동 및 교직심리

교사의 교육활동과 비슷한 용어로, 교사의 업무(work), 교사의 직무(job), 교사의 역할(role) 등이 있는데 의미에는 약간 차이가 있다(곽민지, 2014). 업무는 직업으로 하는 일, 직무는 직업의 일, 역할은 직위가 있는 사람에게 요구되는 기대를 말한다(황순성, 1990). 따라서 교사의 업무는 교사로서 하는 일, 교사의 직무는 법으로 규정된 교사의 의무, 교사의 역할이란 교사라는 지위에 있는 특정의 교사 개인이 그 지위에 부과된 기대에 따라 수행하는 행동이라고 볼 수 있다(김영자, 2009).

1) 교사의 업무

서정화(1995)는 교사의 업무를 일반적으로 교과 학습지도, 학급경영, 생활지도, 특별활동지도, 자기연수, 교육행사 및 기타 지원관리 활동, 학교경영 참여로 구분하였다. 또한 교육활동과의 관련성에 따라 교사의 업무를 필수업무와 보조 업무로 나

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

누기도 한다고 하였다. 여기서 필수업무란 순수한 교육활동을 포함하는 교육과정 운영이 주가 되는 업무를 말한다. 보조업무란 교육활동과 관계되는 활동, 즉, 교육활동을 전개하는 데 있어서 필요한 업무를 말한다. 교사가 학교에서 수행하고 있는 일은 크게 담임업무, 교과지도 업무, 행정업무로 구분된다고도 하였다(이종태, 류방란, 강태중, 1998). 양지욱(2018)은 교사의 업무를 교육활동에 직접적인 관련성 있는 업무와 교육활동을 보조하는 업무 그리고 교육활동과 연관성이 적은 업무로 구분하였다. 그리고 학생을 대상으로 하는 학습 활동과 생활 지도 활동 등의 교육활동의 효과적인 수행을 방해하거나 저해하는 업무를 교사의 잡무라고 정의하였다.

잡무는 교사의 업무 부담을 가중시키는 문제이다(양지욱, 2018). 교사의 업무 부담이란 좁은 의미로 교사의 본질적인 업무인 교수활동과 관련한 부담을, 넓은 의미로 수업 및 그 밖의 활동에서 느끼는 직접적인 부담과 근무 환경에서 느끼는 간접적인 부담을 포함한다(김선미, 2011; 정나나, 2012). 교사의 업무 부담의 가장 큰 비중을 차지하는 요인은 수업과 학생지도이다. 이 이외의 업무 부담은 교육활동과 관련이 없는 행정 업무에 의한 것으로 업무 경감 정책의 주요 대상이다(배문영, 2015; 홍창남, 2009). 왜냐하면 교사의 업무 부담의 원인이 교사의 본질적인 업무인 수업과 학생 지도 이외의 부수적인 업무의 과중에 있다고 보고 이를 경감하는 것이 업무 경감 정책의 목표이기 때문이다(정영수, 김숙이, 김이경, 김민희, 2012).

2) 교사의 직무

다양한 연구를 통해 분류한 교사의 직무 영역은 크게 7가지로 정리할 수 있다(김이경 외, 2005). 첫째, 수업지도 영역으로, 수업의 계획과 준비, 수업실시, 학생의 학습평가와 피드백 제공 등이다. 둘째, 학생과의 상호작용 및 학생지도 영역으로, 수업 외에 학생 생활지도와 특별활동 지도이다. 셋째, 학급 경영 영역으로, 학급의 교육적, 물리적, 심리적 환경의 조성과 학생 활동 지원 및 지도 등이다. 넷째, 학교교육과정 편성 및 운영 영역으로, 학교교육계획 수립과 학교교육과정 편성 및 운영 등이다. 다섯째, 학부모 및 지역사회와의 관계 영역으로, 학부모와의 의사소통

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

과 협력관계 정리 및 지역사회와의 협력 관계 등이다. 여섯째, 학교경영에의 참여 영역으로, 학교의사결정에의 참여와 학교에 대한 기여 및 학교경영 및 업무 지원 등이다. 일곱째, 전문성 신장 활동 영역으로, 전문가로서의 사명감, 자율성, 자신의 교수에 대한 반성 및 전문성 개발 활동 및 연구 활동 등이다.

장명숙(2003)은 교사의 직무를 세 영역으로 설명하고 있다. 첫째, 학생 교육활동인 주 업무로, 수업지도, 생활지도, 기타 학생지도 활동 등을 포함한다. 둘째, 교육활동과 관련 있는 보조업무, 즉, 교육활동을 진행하는 데 필요한 보조적인 업무이다. 여기에는 교수 학습 활동과 관련된 업무처리, 자료매체준비, 학력평가, 시설, 재정관리, 대외관계업무, 기타 행정적 지원활동 등을 포함한다. 셋째, 잡무로 인식되는 것으로, 교육과 거의 무관한 또는 관련이 적고 순수한 교육활동을 저해, 방해하는 업무라 할 수 있다. 한국교육개발원에서는 현행 법규에 의거한 직무를 종합하여 다음과 같이 제시하였다(김영자, 2009).

<표 Ⅱ-8> 교사의 직무

구분	영역	직무
학생 교육 및 관리	교육과정 및 수업	교육과정 운영, 방송 프로그램, 정보 통신 매체, 교외 체험 학습 등
	학생평가	학업성취도 및 인성 등 관찰하고 평가하여 자료 작성하고 관리
	학생생활지도	훈육 및 훈계
	학생자지활동지도	자치 활동 권장 보호
	건강 증진 지도	신체검사
전문성 신장	자질 함양	품성과 자질 향상
	연구 개발	연구와 수양
	연수	각종 연수
복무	이행 의무	성실, 복종, 친절 공정, 비밀 엄수, 청렴, 품위 유지 등
	금지 의무	직장 이탈, 정치 운동, 영리업무 겸직, 집단 행위의 금지
대외관계	전문/교원단체 참여	각 지방자치단체 및 중앙에 교원단체 조직

출처: 김영자(2009). p.10.에서 재구성

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

곽민지(2014)의 연구 결과, 초등학교 특수교사의 직무는 7개의 임무(duties)와 82개의 과업(tasks)이 있는 것으로 분석되었다. 여기서 7가지의 임무는 특수학급 교수·학습 활동과 특수학급교육과정 편성, 특수교육대상자 생활지도, 통합교육, 특수학급 행정업무, 보조인력 관리, 장애학생을 위한 환경 구성이다.

3) 교사의 역할

전제상(2001)은 교사의 여섯 가지 역할을 일차적으로 교과지도자로서의 역할, 생활 및 특별활동 지도자, 학급경영관리자, 연구 및 연수자, 행정사무 관리, 학부모 및 지역사회관계자로서의 역할이라고 하였다. 이러한 다양한 역할은 직무와도 밀접하게 관련되어 있고, 교과지도자로서의 역할에서 교사의 핵심 직무는 교과지도라 볼 수 있다. 이 점에서 볼 때 직무와 역할은 밀접한 관련이 있음을 관련이 있음을 알 수 있다(곽민지, 2014). 김영자(2009)는 학생교육과 관련한 교사의 역할과 학교경영의 업무에서 교사의 직무와 관련이 깊은 일부 영역을 중심으로 교사의 역할을 다음과 같이 정리하였다.

<표 Ⅱ-9> 교사의 역할

구분	영역	역할
학생교육 관련	학급경영	학급 경영 계획 수립, 학급 내 각종 학생조직의 구성, 학생관리, 학급사무관리, 학급환경 관리
	교과교육활동	직접적인 교육활동, 학생들의 바람직한 행동변화를 유도하는 활동 등
	교과 외 교육활동	지도, 상담, 동기유발 등의 역할
학교경영 관련	학교교육계획의 수립	교육수요를 조사하여 지역의 실정에 적합한 기준과 내용
	조직 및 인사관리	학교업무, 보직교사, 담임, 각종 위원회
	재정, 시설, 사무관리	학내전산망 운영, 방송 및 시청각 기자재 관리, 생활기록부 관리 등

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

	학교평가	자체평가지표 개발, 학부모와 학생의 요구 분석 및 반영, 평가보고서 제작
	학교행사 운영	입학식, 졸업식, 학교축제, 체육대회 등

출처: 김영자(2009). p.15.에서 재구성.

4) 교육활동

「학교안전법」 제2조 4항에 따르면, 교육활동이란 학교의 교육과정이나 학교의 장이 정하는 교육계획 및 교육방침에 따라 학교의 안팎에서 학교장의 관리·감독 하에 행하여지는 수업·특별활동·재량활동·과외활동·수련활동 또는 체육대회 등의 활동, 등·하교 및 학교장이 인정하는 각종 행사 또는 대회 등에 참가하여 행하는 활동, 그 밖에 대통령령이 정하는 시간 중의 활동으로서 위의 두 활동과 관련된 활동을 말한다.

또한, 「학교안전법 시행령」 제2조에서 정한 교육활동과 관련된 시간은 다음과 같다. 첫째, 통상적인 경로 및 방법에 의한 등·하교 시간, 둘째, 휴식시간이나 교육활동 전후의 통상적인 학교체류시간, 셋째, 학교의 장(이하 "학교장"이라 한다)의 지시에 의하여 학교에 있는 시간, 넷째, 학교장이 인정하는 직업체험, 직장견학 및 현장실습 등의 시간, 다섯째, 기숙사에서 생활하는 시간, 여섯째, 학교 외의 장소에서 교육활동이 실시될 경우 집합 및 해산 장소와 집 또는 기숙사 간의 합리적 경로와 방법에 의한 왕복 시간 등이다. 교육활동에는 「학교안전법 시행령」 제2조에서 정한 교육활동과 관련된 시간에 이루어지는 활동도 포함된다.

교육부(2015b)는 교육과정을 교과(군)와 창의적 체험활동으로 편성하였고, 기존의 특별활동과 재량활동을 통합하여 '창의적 체험활동'을 새로 만들었다. 또한 학교는 학생과 학부모의 요구에 의해 방과 후 학교나 방학 중 프로그램을 개설할 수 있다.

결국, 「학교안전법」, 「학교안전법 시행령」, 2015 특수교육교육과정에 비추어 교육활동 시간, 교육활동과 관련된 시간을 다음과 같이 구분할 수 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅱ-10> 교육활동 시간, 교육활동과 관련된 시간

구분	교육활동 시간	교육활동과 관련된 시간
학교내	· 교과수업시간 · 교내에서 이루어지는 창의적 체험활동시간, 방과 후 학교 시간, 방학 중 프로그램 등	· 학교에서 버스를 타거나 버스에서 내리는 등·하교 시간 · 휴식시간 및 교육활동 전후의 학교체류시간(점심시간과 쉬는 시간 포함) · 학교장의 지시에 의하여 학교에 있는 시간 · 기숙사에서 생활하는 시간 등
학교밖	· 교외에서 이루어지는 창의적 체험활동시간, 방과 후 학교 시간, 방학 중 프로그램 · 학교장이 인정하는 각종 행사 또는 대회 등에 참가하여 행하는 활동시간 · 학교장이 인정하는 직업체험, 직장견학 및 현장실습 등의 시간 등	· 버스를 타고 이동하는 등·하교 시간 · 학교 외의 장소에서 교육활동이 실시될 경우 집합 및 해산 장소와 집 또는 기숙사 간의 합리적 경로와 방법에 의한 왕복 시간 등.

출처: 「학교안전법」, 「학교안전법 시행령」, 교육부(2015b).

정지원(2000)은 학교 교육활동을 교과지도활동, 생활지도활동, 특별활동, 재량활동으로 나누었다. 교과지도활동은 주로 수업이라고 하였다. 생활지도활동에는 교육지도, 성격지도, 직업지도, 사회성지도, 건강지도, 여가지도, 종교지도, 다문화이해지도 등이 있다고 하였다. 본 연구에서는 특수교사의 교육활동을 크게 학생지도, 수업, 협력, 그 외 교육활동의 4가지 영역으로 구분하였고 교직심리를 추가하였다.

3. 선행연구 고찰

양정모(2001)의 연구에 의하면 학교안전사고가 발생할 가능성이 있는 경우에는

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

정상적인 교육활동을 바꾸거나 포기를 고려해 보겠다는 의견이 가장 높게 나왔다. 또한 사고발생 가능성 때문에 심리적 부담을 가장 많이 받는 교과로는 현장학습, 체육시간의 순으로 조사되었는데 이는 학생들이 적극적으로 참여하는 교육활동들이다. 또한 사고의 결과인 심리적 위축으로 인하여 교육활동을 기피한 경험이 있었다는 응답이 많았다.

일반학교와 비교해 학교안전사고의 발생가능성이 높은 지적장애학교의 특수교사의 경우 학교 내에서의 직접적이거나 간접적인 경험을 통한 심리적 위축이 교사들의 교육활동에 큰 불안요인으로 되고 있다. 즉, 야외수업과 체험활동 등은 되도록 자제하고 소극적인 자세로 교실 내에서 수업을 할 수 밖에 없도록 만들기도 한다. 특수학교에서 학교안전사고가 발생하면 사고에 대한 책임의 한계가 분명하지 않아 생기는 학부모와의 책임공방 및 민·형사 책임, 금전적 불이익, 징계 감수로 인한 정신적 갈등 등으로 이어지기도 한다(이진영, 2011). 이소정(2014)은 안전사고가 일어날 가능성에 의해 교사들은 교육활동을 수정하거나 포기하게 되기도 하며, 적극적인 생활지도를 기피하며, 교육활동 시 위축되거나 소극적인 태도를 보이게 된다고 하였다.

서지윤(2016)은 특수교사가 교육활동을 수행하는 중 상해를 입는 경우는 흔하다고 하였다. 상해는 특수교사의 정상적인 교육과 학급 운영에 부정적인 영향을 준다. 특히 폭력·공격성 행동에 의한 상해를 경험한 교사는 학생의 관계에서 큰 곤란을 겪는다. 절반 이상의 교사는 상해 경험으로 인하여 교육활동에 부정적인 영향을 받은 적이 있었다(이소정, 2014).

이필상(2017)은 장애학생의 폭력적인 문제행동에 의한 상해 경험이 교사 소진의 정서적·신체적 측면에 부정적인 영향을 준다고 하였다. 특수교사는 상해 사고로 인하여 금전적 손해와 정신적 손해를 포함하는 교권 침해를 받게 된다. 또한 특수교사는 상해를 경험한 후 다양한 부정적인 정서적 경험을 한 것으로 나타났다. 분노와 책임감을 비교적 강하게 느끼며, 두려움, 부담감, 압박감, 좌절감, 수치심, 무력감, 우울감과 같은 감정을 느낀다. 결국 이소정(2014)은 상해 경험이 교직만족도를 저하시키고, 일부 교사의 경우 휴직과 이직까지 고려하게 할 수 있다고 하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이진영(2011)의 연구에 의하면, 교직 경력이 많은 교사일수록 학교안전사고로 인한 교권 침해를 받은 경험이 많았고 교육활동을 적극적으로 수정하겠다는 빈도가 높았다. 특히 교사들은 교외체험 활동 중에 심리적 위축을 가장 크게 느끼는 것으로 나타났으며, 교사들의 절반은 안전사고 발생 가능성으로 교육활동을 기피하거나 기피하기 위한 제안을 한 적이 있는 것으로 나타났다. 따라서 교권침해는 교사들이 의욕적으로 학생들의 성장과 발달을 위해 헌신하지 못하게 하고 심리적 위축으로 인한 정상적인 교육활동에 지장을 주는 치명적인 요인이 될 수 있다(이진영, 2011). 이는 특수교사들의 교권침해 경험이 정상적인 교육과 학습 운영에 어려움을 줄 수 있다는 이소정(2014)의 연구 결과와도 같다.

학교폭력과 관련하여 교사들은 다양한 요인들로 스트레스를 받는다. 교사를 무시하는 학부모의 태도, 가해 학생들의 비도덕적인 모습, 학부모의 책임 회피, 학교에 책임 전가, 무조건 자녀만을 감싸는 경우 등이다. 또한 우시정(2018)은 교사가 극한 대립관계에 있는 양측 학생과 학부모를 상대해야 할 때면 인간관계가 깨어지고 대화를 통한 소통이 어려워지는 데서 스트레스를 경험한다고 하였다.

학교에서 장애학생의 문제행동은 다양한 형태로 나타난다. 문제행동은 교사와 다른 학생들과의 관계, 생활지도, 일상적인 교육활동, 업무 등을 포함한 교육활동 전반에서 부정적인 영향을 가져온다(유수희, 2016; 한홍석, 박주연, 2011). 지적장애 학생이 문제행동을 갖고 있다면 교사는 문제행동이 학급 운영을 방해하고, 또래와의 사회적 관계에도 부정적인 영향을 미친다(이소현, 박은혜, 2011). 장애학생들의 문제행동으로 인하여 학생의 교육활동과 생활지도를 담당하고 있는 교사들은 좌절하고 스트레스가 높아진다(류숙렬, 김현순, 2000). 배상열(2012)은 문제행동 중에서 공격행동은 학생자신뿐만 아니라 교사와 다른 학생에게 상해를 입힌다고 하였다. 교사는 공격행동으로 인한 신체적 상해의 치료를 위해 금전적인 손해를 본다. 특수교사는 학부모의 무관심 등과 같은 부정적인 반응으로 인한 어려움, 공격행동을 제지하고 중재하는 데 어려움을 느끼면서 정서적·심리적 스트레스를 많이 받고 있다(이도은, 2014). 특수교사들은 교육활동 중 대부분의 시간을 학생들과 함께 생활하기 때문에 학생들의 문제행동에 많이 노출되어 있고, 안전사고에 대해 심리적

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

으로 위축되고 불안함을 많이 느낀다(서지윤, 2016). 장애학생의 공격행동으로 인한 특수교사의 정서적·심리적 스트레스는 학생과의 관계에서도 부정적인 영향을 주게 된다. 장애학생의 공격행동은 특수교사의 수업 및 생활지도와 장애학생의 원활한 학교생활 적응을 위한 지도에도 부정적인 영향을 미친다(김영한, 2010).

특수교사들은 공격행동을 제지할 방법을 찾지 못하거나, 이론적인 방법을 적용한 중재의 효과를 보지 못하면 더욱 어려움을 겪는다(이도은, 2014). 학생들의 문제행동으로 인해 교사들은 사고를 많이 당하지만 장애학생의 공격행동이나 돌발 행동이 거의 예측 불가능하다. 따라서 장애학생들에 의해 일어나는 사고는 예방하기도 어렵고, 대책을 마련하기도 어렵다(김소연, 김영일, 2007).

특수학교의 장애학생들은 의사소통이 어렵거나 불가능하고, 돌발적인 행동을 하는 경우가 많아 특수교사들은 학생지도에 어려움을 호소하고 있다(황순영 외, 2014). 장애학생의 문제행동은 특수교사들의 주요 스트레스 요인이면서 교사들이 가장 감당하기 어려워하는 장애학생의 특성 중의 하나이다(김영미, 김혜리, 2014; 이필상, 2017). 특수교사는 일반교사가 받는 스트레스 이외에도 장애학생의 문제행동을 지도하면서 받게 되는 신체적, 정신적 피로와 주위 환경(학교 시설, 학부모, 잡무, 교사 등)과의 여러 갈등 등으로 인한 복잡한 상황 속에서 극도의 스트레스를 경험하게 된다(성경희, 2015; 변주환, 2004). 특수교사는 장애학생과 가까이에서 일대일로 관계하면서 신체접촉을 많이 해야 하므로 일반교사와 비교할 때 스트레스 수준이 상당히 높다(박재범, 2008; 이상은, 조원일, 2009).

일반교사에 비해 특수교사들은 교사 소진을 지속적으로 경험하고 있다(Emery, & Vanderberg, 2010; 서지윤, 2016, 재인용). 교사소진이란 교사 개인이나 학교 특성으로 인해 나타나는 정신적, 신체적, 정서적 고갈 상태라고 김은주(2017)는 정의하였다. 특수교사들은 학생들의 문제 행동과 신변처리로 인한 어려움, 기대감과 성과의 불균형 등으로 인해 신체적 소진과 스트레스를 많이 겪고 있다(김보람, 2016). 장애학생의 폭력적 문제행동에 의한 상해는 교사 소진을 경험하게 하는 직무 스트레스의 주된 요인이고, 교사효능감에도 영향을 미치고 있다(이필상, 2017). 장애학생의 공격행동이나 돌발행동으로 인한 신체적 상해는 특수교사에게 두려움,

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

수치감, 부담감, 회의감 등의 감정적 소진을 겪게 한다(이진선, 2017; 유수희, 2016). 교직 불만도가 지속적으로 쌓이면 교직에 대한 스트레스로 간주되며 이는 정신적 건강과 신체적 건강, 교수 학습의 효과성에 부정적인 영향을 미치는 원인이 되기도 한다(김자경 외, 2006).

특수교사들은 직무(강경인, 2002; 강학구, 1996)뿐만 아니라 인간관계(변주환, 2004; 조지은, 2002)에서 심각한 스트레스를 받고 있는 것으로 보고된다. 특수교사들은 주로 교사 자신의 내적 갈등관계, 학부모와 교사와의 관계, 학생 행동 순으로 스트레스를 경험하는 것으로 나타났다(변주환, 2004). 교사의 교육활동의 질은 교사의 인간관계의 질을 능가할 수 없다고 한다. 그리고 교사와 학부모가 신뢰 관계를 맺지 못하면 학생을 올바로 교육하기가 어렵다. 그런데 오늘날 학교교육에서 교사와 학부모 사이에는 불신으로 가득 차 있다. 교사와 학부모의 마찰로 인해 교사와 학부모의 관계가 무너지기도 하고 법정 다툼으로도 이어지기도 한다(주철안, 손우정, 2005). 또한 장애아동의 출생과 양육과정에서 겪는 심리적 좌절감 및 정서적 탈진감을 경험하는 부모와의 관계 속에서 교사는 다양한 심리적 변화를 공감하면서도 갈등하게 된다(김보람, 2016).

이와 같은 선행연구 고찰 결과, 학교안전사고에 대한 실태에 관한 연구가 많이 이루어졌고, 그러한 연구의 한 부분으로 사고가 교육활동에 미치는 지에 대한 연구가 진행되었지만 사고에 대한 처리와 대안에 초점이 맞추어져 있다. 또한, 장애학생의 문제행동 등으로 인한 상해 경험에 대한 연구도 많이 진행되었다. 그러나 이러한 연구는 특수교사의 심리상태에 초점이 맞추어져 있다. 특수교사를 대상으로 한 교육활동 침해행위에 대한 연구는 전무하고 비슷한 의미로 사용된 교권상실, 교권침해에 대한 연구는 거의 없는 편이다. 학교폭력에 관해서는 주로 통합학급에서 발생하여 피해자로서의 장애학생에 대한 연구가 주를 이루었다. 하지만 통합학급 또는 특수학교에서 장애학생에 의해 발생하는 학교폭력에 대한 연구도 거의 없는 편이다. 성폭력과 관련해서는 주로 성폭력 피해자로서의 지적장애 여학생에 대한 연구가 주를 이루었다. 또한 장애학생의 성행동의 특성에 대한 연구도 있다. 법적 용어인 성폭력에 해당하지는 않을지라도 성과 관련한 연구 역시 필요하다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이전 연구들은 한 가지 사고에 대해서 집중적으로 연구하였다. 예를 들면, 학교 안전사고에 대한 연구, 문제 행동에 대한 연구 등이다. 하지만 본 연구는 한 가지 사고에 대해서 연구하지 않았을 뿐만 아니라 모든 유형의 사고를 다루지 않았다. 특별히 교육활동에 영향을 미칠만한 사고 중 학생이 사고를 유발하든지 학생이 당하는 사고에 초점을 맞추었다. 또한 교육활동에 미치는 많은 요인들 중에 학교사고에만 제한을 두었다. 그리하여 본 연구에서 여러 유형의 학교사고의 발생 빈도를 알아보고자 한다. 또한 그러한 학교사고에 대한 교사의 경험이 여러 교육활동에 미치는 영향이 있는지를 알아보고자 한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구에서는 J도에 위치한 3개의 특수학교에 근무하고 있는 특수교사(기간제 교사 포함, 교장·교감·보건교사·영양교사 제외)를 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 공립학교에 근무하는 특수교사는 94명, 1개의 사립학교에 근무하는 특수교사는 49명으로, 총 143명이다. 직접 방문을 통해서 143부의 설문지를 배부한 결과 113부가 회수되었으나 무성의하게 답변한 3부를 제외하여 110부를 최종 연구 자료로 삼았다.

연구 대상자의 배경 변인은 성별, 연령, 교직경력, 학교유형, 학교급이고, 일반적인 배경은 <표 Ⅲ-1>과 같다. 주요 내용을 보면, 남교사는 41.8%, 여교사는 58.2%를 나타내고 있어 여교사가 많은 비중을 차지하고 있다. 이는 전국적으로 여교사의 비율이 높은 것과 같은 결과이다. 연령대는 20-30대가 40.9%, 교육경력은 10년 이상 20년 미만이 42.7%로 가장 높은 비중을 차지하였다.

<표 Ⅲ-1> 연구 대상자의 일반적 배경 (N = 110)

구분		빈도(명)	백분율(%)
성별	남	46	41.8
	여	64	58.2
연령	20-30대	45	40.9
	40대	34	30.9
	50대 이상	31	28.2
교육경력	10년 미만	36	32.7
	10년 이상 20년 미만	47	42.7
	20년 이상	27	24.6

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

학교유형	공립	69	62.7
	사립	41	37.3
학교급	유치원	1	0.9
	초등학교과정	30	27.3
	중학교과정	33	30.0
	고등학교과정	39	35.5
	전공과	7	6.3
합계		110	100.0

2. 연구 도구 및 신뢰도 분석

본 연구에서 사용한 연구 도구는 특수학교에 근무하는 특수교사의 학교사고 경험과 그로 인한 교육활동과 교직심리에 미치는 영향을 조사하기 위해 구성된 설문지이다. 한편, 본 연구에서 학교사고 경험이란 '실제 경험', '목격', '발견'을 모두 포함하는 개념이다. 본 설문지에 사용된 척도는 인구통계학적 변수를 제외하고 평가문항별 '전혀 없다', '거의 없다', '가끔 있다', '자주 있다'의 4점 척도로 구성하였다.

신뢰도는 Alpha if Item Deleted값과 전체 Cronbach의 알파 값을 비교하여 판단하기도 한다. Cronbach의 알파 값을 해석하는 기준은 학자마다 조금씩 다르지만, 보통 0.6이상이면 신뢰할 수 있다고 본다(송지준, 2015; 신건권, 2016). 또한 Alpha if Item Deleted값이 전체 Cronbach의 알파 값보다 낮으면 신뢰도가 있는 것으로 판단하고, 높으면 그 항목을 제거하여 연구 도구의 신뢰성을 높일 수 있다. 그러나 전체 Cronbach의 알파 값이 높다면, 어떤 항목을 제거하여 신뢰수준이 높아진다고 하더라도 반드시 제거할 필요는 없다(송지준, 2015). 수합된 설문지에 대한 신뢰도 분석에서 신뢰도가 낮은 항목인 문항번호 9, 15, 20, 22, 26, 52번은 자료 분석에서 제외하였다. 영역별로 신뢰도를 분석한 결과는 <표 Ⅲ-2>와 같다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅲ-2> 영역별 신뢰도 분석

영역	문항수	Cronbach의 알파
교사의 학교사고 경험	7	.81
학생의 학교사고 경험	14	.86
교사의 학교사고 후 반응	4	.80
학생의 학교사고 후 반응	4	.86
학교사고 후의 교육활동	17	.96
학교사고 후의 교직심리	3	.89

* 학교사고 경험이란 실제 경험, 목격, 발견을 의미함.

교사의 학교사고 경험에 대한 Cronbach의 알파 값은 .81, 학생의 학교사고 경험에 대한 Cronbach의 알파 값은 .86, 교사의 학교사고 후 반응에 대한 Cronbach의 알파 값은 .80, 학생의 학교사고 후 반응에 대한 Cronbach의 알파 값은 .86, 학교사고 후의 교육활동에 대한 Cronbach의 알파 값은 .96, 학교사고 후의 교직심리에 대한 Cronbach의 알파 값은 .89로 모두 높은 신뢰도를 보이고 있다.

1) 교사와 학생의 학교사고 경험

교사나 학생에게 발생한 학교사고에 대한 교사의 경험에 대한 설문지는 주로 특수교사의 학교사고 경험과 관련한 선행 연구(도경만, 2015; 배환주, 2013; 이소정, 2014; 이진영, 2011)에서 사용된 설문지를 참고하였고, 본 연구의 목적과 범위에 적합한 문항으로 수정 및 구성하였다. 영역과 세부영역에 따른 문항구성과 신뢰도 분석은 <표 Ⅲ-3>과 같다. 모든 Cronbach의 알파 값은 .6이상이므로 신뢰도가 있다. 또한 각각의 Alpha if Item Deleted값이 해당 Cronbach의 알파 값보다 모두 낮기 때문에 신뢰수준을 저해하는 항목은 없는 것으로 나타났다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅲ-3> 학교사고 경험에 대한 문항과 신뢰도 분석

영역	세부영역	문항 번호	평균	표준 편차	신뢰도	
					Alpha if Item Deleted	Cronbach 의 알파
교사의 학교사고 경험	학생에 의한 교사의 학교사고 경험	1	2.64	.70	.79	.81
		2	2.83	.62	.75	
		3	2.83	.62	.75	
		4	2.65	.75	.80	
		5	2.19	.83	.81	
		6	2.05	.70	.79	
		7	2.89	.68	.79	
학생의 학교사고 경험	교사에 의한 학생의 학교사고 경험	10	2.02	.68	.66	.76
		11	2.08	.72	.71	
		13	1.81	.67	.71	
		14	1.44	.60	.75	
	학생에 의한 학생의 학교사고 경험	16	2.67	.73	.75	.79
		17	2.83	.63	.75	
		18	2.44	.68	.77	
		19	2.46	.79	.75	
		21	2.60	.84	.74	
	자기 자신에 의한 학교 사고 경험	8	2.99	.80	.74	.77
		12	2.43	.72	.73	
		23	2.57	.63	.71	
		24	2.86	.66	.73	
		25	2.60	.61	.74	

2) 학교사고 후의 주변인의 반응

학교사고가 발생했을 때 주변인들의 반응을 알아보기 위한 문항에 대한 설문지

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

는 이소정(2014)에서 사용된 설문지를 참고하였고, 본 연구의 목적과 범위에 적합한 문항으로 수정 및 구성하였다. 영역과 세부영역에 따른 문항구성과 신뢰도 분석은 <표 Ⅲ-4>와 같다. 모든 Cronbach의 알파 값은 .6이상이므로 신뢰도가 있다. 또한 30번 문항과 34번 문항을 제외한 나머지 문항의 Alpha if Item Deleted값이 해당 Cronbach의 알파 값보다 낮기 때문에 신뢰수준을 저해하는 항목은 없는 것으로 나타났다. 전체 Cronbach의 알파 값이 .80, .86으로 높기 때문에, 30번 문항과 34번 문항을 제거하여 신뢰수준이 높아진다고 하더라도 반드시 제거할 필요는 없다.

<표 Ⅲ-4> 주변인의 반응에 대한 문항과 신뢰도 분석

영역	문항 번호	평균	표준 편차	신뢰도	
				Alpha if Item Deleted	Cronbach 의 알파
교사의 학교사고 후 반응	27	2.08	.71	.72	.80
	28	1.89	.63	.71	
	29	1.75	.67	.77	
	30	2.35	.77	.81	
학생의 학교사고 후 반응	31	2.09	.74	.78	.86
	32	1.82	.61	.80	
	33	1.70	.61	.82	
	34	2.30	.83	.88	

3) 교육활동 및 교직심리

교사들이 경험한 학교사고가 교사들의 교육활동 및 교직심리에 미치는 영향을 알아보기 위한 문항에 대한 설문지는 선행 연구(서지윤, 2016; 이소정, 2014; 이화영, 2016)에서 사용된 설문지를 참고하였고, 본 연구의 목적과 범위에 적합한 문항

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

으로 수정 및 구성하였다. 영역과 세부영역에 따른 문항구성과 신뢰도 분석은 <표 Ⅲ-5>와 같다. 모든 Cronbach의 알파 값은 .6이상이므로 신뢰도가 있다. 또한 각각의 Alpha if Item Deleted값이 해당 Cronbach의 알파 값보다 모두 낮기 때문에 신뢰수준을 저해하는 항목은 없는 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-5> 학교사고의 영향에 대한 문항과 신뢰도 분석

영역	세부영역	문항 번호	평균	표준 편차	신뢰도	
					Alpha if Item Deleted	Cronbach 의 알파
교육활동	학생지도	35	2.77	.73	.89	.90
		36	2.55	.75	.89	
		37	2.63	.77	.88	
		38	2.42	.77	.88	
		39	2.48	.82	.88	
		41	2.46	.93	.89	
	수업	42	2.56	.84	.84	.90
		43	2.65	.84	.88	
		44	2.36	.74	.87	
		45	2.40	.80	.88	
	협력	49	1.93	.78	-	.91
		50	1.84	.77	-	
	그 외 교육활동	40	2.45	.86	.86	.89
		46	2.55	.75	.87	
		47	2.26	.82	.86	
		48	2.34	.92	.87	
		51	2.47	.83	.86	
교직심리	교직심리	53	2.45	.85	.85	.89
		54	2.46	.82	.80	
		55	2.13	.92	.89	

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3. 연구 절차

1) 문항타당도 및 내용타당도

여러 문헌들을 통해 선정된 초기문항에 대하여 특수교육 박사학위가 있는 전문가와 논의 과정을 거쳐 내용타당도를 높였다. 또한 초기 문항의 내용에 대한 타당도 검증을 위하여, 특수학교에 근무하는 특수교육 전문가 1명, 교사 2명을 대상으로 문항에 대한 사전 검사를 실시하였다. 사전 검사 후 문항의 중복성, 문장의 내용 전달력, 문항의 이해 곤란도, 주제와의 관련성 등을 점검하고 부분적인 수정과정을 거쳐 본 연구의 최종 설문지를 작성하였다.

2) 본 조사

본 연구를 위한 설문 조사는 J도에 위치한 특수학교에 근무하는 특수교사를 대상으로 2019년 3월 11일부터 3월 29일까지 실시하였다. 각 특수학교의 대표자를 직접 만났고, 본 연구의 필요성과 목적, 설문지의 내용에 대해 설명하고 유의 사항을 전달하였다. 또한 약속된 날짜에 재방문하여 수합된 설문지를 받았다.

4. 자료 분석

본 연구에서는 통계 프로그램인 SPSS 23과 AMOS 22를 사용하여 설정한 연구문제를 검증 및 분석하였고, 자료 분석 방법을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 연구 대상자의 일반적인 특성을 파악하기 위해 빈도분석을 통해 빈도, 백분율 등의 기초 통계량을 산출하였다.

둘째, 설문지 문항의 내적 일관성을 측정하기 위해 신뢰도 분석을 하였다,

셋째, 학교사고와 반응, 교육활동 및 교직심리의 모든 항목에 대한 빈도분석을

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

통해, 빈도, 평균, 표준편차 등의 기초 통계량을 산출하였다.

넷째, 연구 대상자의 일반적 사항에 따른 학교사고에 대한 경험과 반응 및 영향에 대한 기술 통계 분석을 실시하여 평균과 표준편차를 산출하였고, 차이를 살펴보기 위하여 독립표본 *t*검정과 일원배치분산분석을 실시하였다.

다섯째, 학교사고와 특수교사의 교육활동 및 교직심리 사이의 상관관계를 알아보기 위해 피어슨 상관관계분석을 실시하였고, 교육활동 및 교직심리에 영향을 미치는 학교사고를 분석하기 위하여 회귀분석을 실시하였다.

다중회귀분석을 할 때 독립변수끼리 높은 상관관계가 있다면, 다중공선성이 발생할 가능성이 높다. 따라서 다중회귀분석을 할 때는 반드시 다중공선성을 확인해야 한다. 첫째, 다중공선성을 확인하기 위한 가장 간단한 방법은 독립변수들 간의 상관관계를 조사하는 것이다. 독립변수들 간의 높은 상관관계(일반적으로 .90 이상)는 다중공선성을 판단하는 지표이다(이학식, 임지훈, 2005). 상관계수가 0.8미만일 때 다중공선성에 문제가 없다고 해석한다. 둘째, 다중공선성을 점검하기 위해 가장 많이 사용하는 지표는 공차한계(Tolerance)와 분산팽창지수(VIF)이다(성태제, 2018). 다중공선성에 문제가 있음을 판단하기 위한 일반적인 기준은 공차한계 값은 .10 이하, 분산팽창지수 값은 10 이상이다(성태제, 2018; 송지준, 2015; 유성모, 2016). 공차한계는 한 독립변수가 다른 독립변수들에 의해 설명되지 않는 부분을 의미한다. 따라서 공차한계 값이 작을수록 그 독립변수가 다른 독립변수들에 의해 설명되는 정도가 크다는 의미하고, 다중공선성이 높게 된다. 공차한계 값이 0.1 이하일 때는 다중공선성에 문제가 있다고 해석한다. 분산팽창지수는 공차한계의 역수이며, 그 값이 클수록 독립변수들 간의 다중공선성 정도가 높음을 의미한다. 분산팽창지수 값이 10미만일 때, 다중공선성에 문제가 없다고 해석한다.

Durbin-Watson은 잔차의 독립성, 즉 잔차에 대한 상관관계를 알아보기 위해 실시한다. Durbin-Watson의 기준 값은 2가 되며, 이때의 의미는 잔차에 대한 상관관계가 없다는 것이다. Durbin-Watson의 수치가 2에 가깝고 0 또는 4와 가깝지 않으면 잔차들 사이에 상관관계가 없어 회귀모형이 적합하다고 해석한다(송지준, 2015). 또한 그 수치가 0에 가까울수록 양의 상관관계가 있고, 4에 가까울수록 음

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

의 상관관계가 있음을 의미한다(성태제, 2018). 논문에서 원하는 회귀분석 결과는 *t*값과 유의확률이고, *t*값이 ±1.96의 절댓값보다 크고, 유의확률(*p*)이 0.05보다 작으면 영가설을 기각되고, 연구가설은 채택된다(송지준, 2015).

여섯째, 학교사고가 교육활동 및 교직심리에 미치는 영향과 매개변수인 관리자와 학부모의 반응의 효과를 분석하기 위하여 경로분석을 실시하였다.

AMOS 프로그램을 이용하여 경로분석을 할 때는 모형의 적합도를 반드시 확인해야 한다. 이때 카이 제곱 검정을 이용하여 확인할 수 있고 유의확률이 .5 보다 커야 모형과 자료가 일치한다는 영가설이 채택된다. 그러나 카이 제곱 검정의 단점은 표본의 크기에 매우 민감하게 영향을 받는다는 것이다. 따라서 모형의 적합도를 평가하기 위해서는 다른 적합도 지수들을 함께 고려해야 한다. 대표적인 적합도 지수로는 RMSEA, RMR, GFI, NFI, CFI 등이 있다. RMSEA 값과 RMR 값은 .05 이하, GFI 값과 NFI 값, CFI 값은 모두 .90 이상이면 모형은 적합하다고 판단한다(성태제, 2018).

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅳ. 연구결과

1. 학교사고와 반응, 교육활동 및 교직심리에 대한 교사의 인식

1) 학교사고

특수학교에서 발생하는 학교사고에 대한 교사의 경험에 대한 빈도분석과 기술통계분석은 <표 Ⅳ-1>과 같다. 특수교사들은 학생에 의한 교사의 학교사고와 학생에 의한 학생의 학교사고, 학생 자신에 의한 학생의 학교사고를 자주 또는 가끔 경험하는 것으로 나타났다. 반면에 교사에 의한 학생의 학교사고의 경험의 비율은 낮은 편이다.

<표 Ⅳ-1> 학교사고 경험에 대한 빈도분석

문항 내용		자주 있다 % (빈도)	가끔 있다 % (빈도)	거의 없다 % (빈도)	전혀 없다 % (빈도)	평균	표준편차
학생에 의한 교사의 학교사고 경험	학생에게 신체적 도움을 주는 과정에서 학생의 의도성이 없는 행동으로 인한 신체적 상해	2.73 (3)	68.18 (75)	19.09 (21)	10.00 (11)	2.64	.70
	학생의 문제행동을 제지하는 중에 입는 신체적 상해	7.27 (8)	72.73 (80)	15.45 (17)	4.55 (5)	2.83	.62
	학생의 문제행동 중 폭력적이고 공격적인 행동에 의해 입는 신체적 상해	6.36 (7)	75.45 (83)	12.73 (14)	5.45 (6)	2.83	.62
	학생의 불손하거나 반항적인 언행에 의한 정신적 고통	8.18 (9)	57.27 (63)	26.36 (29)	8.18 (9)	2.65	.75
	학생에게 성추행과 같은 신체적 접촉	3.64 (4)	34.55 (38)	39.09 (43)	22.73 (25)	2.19	.83
	학생이 선생님 앞에서의 성적인 언어사용	0.91 (1)	24.55 (27)	53.64 (59)	20.91 (23)	2.05	.70
	학생이 선생님 앞에서의 성적인 행동	13.64 (15)	66.36 (73)	15.45 (17)	4.55 (5)	2.89	.68
전체						2.58	.48

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교사에 의한 학생의 학교사고 경험	신체적 도움을 주는 과정에서 의도치 않게 학생에게 입힌 신체적 상해	0.91 (1)	20.91 (23)	57.27 (63)	20.91 (23)	2.02	.68
	문제행동 등을 제지하는 중에 의도치 않게 학생에게 입힌 신체적 상해	0.91 (1)	27.27 (30)	50.91 (56)	20.91 (23)	2.08	.72
	수업교구로 인한 학생의 신체적 상해	0.00 (0)	14.55 (16)	51.82 (57)	33.64 (37)	1.81	.67
	간식으로 나눠 준 음식물로 인한 사고	0.00 (0)	5.45 (6)	32.73 (36)	61.82 (68)	1.44	.60
전체						1.84	.51
학생에 의한 학생의 학교사고 경험	학생이 개인적인 감정으로 폭력을 휘둘러 다른 학생에게 신체적 상해를 입힌 것	4.55 (5)	68.18 (76)	15.45 (17)	10.91 (12)	2.67	.73
	학생이 문제행동 중 폭력적이고 공격적인 행동으로 다른 학생에게 신체적 상해를 입힌 것	6.36 (7)	76.36 (84)	10.91 (12)	6.36 (7)	2.83	.63
	학생이 다른 학생을 괴롭히거나 따돌리는 것	0.00 (0)	54.55 (60)	34.55 (38)	10.91 (12)	2.44	.68
	학생이 다른 학생을 성추행하는 것	7.27 (8)	42.73 (47)	39.09 (43)	10.91 (12)	2.46	.79
	학생이 다른 학생 앞에서 성적인 행동을 하는 것	11.82 (13)	47.27 (52)	30.00 (33)	10.91 (12)	2.60	.84
전체						2.60	.54
학생 자신에 의한 학생의 학교사고 경험	교육활동 시간에 학생이 무단이탈하거나 이탈 시도	26.36 (29)	50.91 (56)	18.18 (20)	4.55 (5)	2.99	.78
	활동적인 수업을 하는 중 학생 자신의 부주의로 넘어지거나 부딪히는 등의 사고로 인한 학생의 신체적 상해	0.91 (1)	53.64 (59)	32.73 (36)	12.73 (14)	2.43	.72
	장애나 지병으로 인한 학생의 신체적 상해	0.91 (1)	61.82 (68)	30.91 (34)	6.36 (7)	2.57	.63
	자해행동으로 학생 자신이 입는 신체적 상해	11.82 (13)	66.36 (73)	18.18 (20)	3.64 (4)	2.86	.66
	기물 등을 파손하는 중 학생 자신이 입는 신체적 상해	0.91 (1)	63.64 (70)	30.00 (33)	5.45 (6)	2.60	.61
전체						2.69	.50

학생에 의한 교사의 학교사고 경험을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 학생의 문제행동 중 폭력적이고 공격적인 행동에 의해 입는 신체적 상해가 자주 있거나 가끔 있는 경우는 81.81%로 가장 높은 비율을 나타내고 있다. 둘째, 학생의 문제행동을 제지하는 중에 입는 신체적 상해나 교사 앞에서의 성적인 행동이 자주 있거나 가

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

끔 있는 경우는 모두 80.00%로 나타나고 있다. 셋째, 학생에게 신체적 도움을 주는 과정에서 학생의 의도성이 없는 행동으로 인한 신체적 상해가 자주 있거나 가끔 있는 경우는 70.91%로 나타나고 있다. 넷째, 학생의 불손하거나 반항적인 언행에 의한 정신적 고통이 자주 있거나 가끔 있는 경우는 65.45%로 나타나고 있다. 다섯째, 성추행과 같은 학생의 신체적 접촉과 성적인 언어 사용은 각각 38.19%, 25.46%로 낮은 비율을 나타내고 있다.

교사에 의한 학생의 학교사고에 대한 교사의 경험을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 교사가 학생의 문제행동 등을 제지하는 중에 의도치 않게 학생에게 신체적 상해를 입히는 때가 자주 있거나 가끔 있는 경우는 28.18%로 나타나고 있다. 둘째, 교사가 학생에게 신체적 도움을 주는 과정에서 의도치 않게 학생에게 신체적 상해를 입히는 때가 자주 있거나 가끔 있는 경우는 21.82%로 나타나고 있다. 셋째, 수업교구로 인한 학생의 신체적 상해나 간식으로 나눠 준 음식물로 인한 사고가 자주 또는 가끔 있는 경우는 각각 14.55%, 5.45%로 나타나고 있다.

학생에 의한 학생의 학교사고에 대한 교사의 경험을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 학생이 폭력적이고 공격적인 문제행동으로 인해 다른 학생이 신체적 상해를 입는 것이 자주 또는 가끔 있는 경우는 82.72%로 가장 높은 비율을 나타내고 있다. 둘째, 학생이 개인적인 감정으로 폭력을 휘둘러 다른 학생에게 신체적 상해를 입히는 것이 자주 또는 가끔 있는 경우는 72.73%로 높은 비율을 나타내고 있다. 셋째, 학생이 다른 학생 앞에서 성적인 행동을 하거나, 괴롭히거나 따돌리는 것, 성추행하는 것이 자주 또는 가끔 있는 경우는 각각 58.18%, 55.45%, 50%로 나타나고 있다.

학생 자신에 의한 학생의 학교사고에 대한 교사의 경험을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 학생의 자해행동으로 인해 학생 자신이 신체적 상해는 입는 것이 자주 있거나 가끔 있는 경우는 78.18%로 가장 높은 비율을 나타내고 있다. 둘째, 교사의 교육활동 시간에 학생이 무단으로 이탈하거나 이탈을 시도하는 것이 자주 있거나 가끔 있는 경우는 77.27%로 높은 비율을 나타내고 있다. 셋째, 학생이 기물 등을 파손하는 중에 학생 자신이 신체적 상해를 입는 것이 자주 있거나 가끔 있는 경우는

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

64.55%로 나타나고 있다. 넷째, 장애나 지병으로 인해 학생이 신체적 상해를 입는 것이 자주 있거나 가끔 있는 경우는 62.73%로 나타나고 있다. 다섯째, 활동적인 수업을 하는 중 학생 자신의 부주의로 넘어지거나 부딪히는 등의 사고로 인해 학생이 신체적 상해를 입는 것이 자주 있거나 가끔 있는 경우는 54.55%로 나타나고 있다.

2) 주변인의 반응

특수학교에서 발생하는 학교사고의 경험 후 주변인의 반응에 대한 빈도분석과 기술통계분석은 <표 Ⅳ-2>과 같다. 주변인의 부정적인 모습은 모두 낮게 나타났다. 하지만 학부모의 부정적인 모습은 다른 사람들보다 높게 나타났다.

<표 Ⅳ-2> 주변인의 반응에 대한 빈도분석

문항 내용		자주 있다 % (빈도)	가끔 있다 % (빈도)	거의 없다 % (빈도)	전혀 없다 % (빈도)	평균	표준편차
교사의 학교사고 경험 후 주변인의 반응	관리자의 부정적인 모습	0.00 (0)	29.09 (32)	50.00 (55)	20.91 (23)	2.08	.72
	동료교사의 부정적인 모습	0.00 (0)	14.55 (16)	60.00 (66)	25.45 (28)	1.89	.63
	실무원, 자원봉사자의 부정적인 모습	0.00 (0)	12.73 (14)	50.00 (55)	37.27 (41)	1.75	.67
	학부모의 부정적인 모습	2.73 (3)	44.55 (49)	37.27 (41)	15.45 (17)	2.35	.77
전체						2.02	.55
학생의 학교사고 경험 후 주변인의 반응	관리자의 부정적인 모습	0.00 (0)	31.82 (35)	45.45 (50)	22.73 (25)	2.09	.74
	동료교사의 부정적인 모습	0.00 (0)	10.91 (12)	60.00 (66)	29.09 (32)	1.82	.61
	실무원, 자원봉사자의 부정적인 모습	0.00 (0)	8.18 (9)	53.64 (59)	38.18 (42)	1.70	.61
	학부모의 부정적인 모습	5.45 (6)	37.27 (41)	39.09 (43)	18.18 (20)	2.30	.83
전체						1.98	.59

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교사가 학생에 의해 학교사고를 당하여 신체적 상해나 정신적 고통을 겪고 있을 때 주변인의 반응을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 학부모의 부정적인 모습이 자주 또는 가끔 있는 경우가 47.28%로 높게 나타났다. 둘째, 관리자의 부정적인 모습은 29.09%로 나타났다. 셋째, 동료교사의 부정적인 모습은 14.55%, 실무원이나 자원봉사자의 부정적인 모습은 12.73%로 자주 또는 가끔 있는 경우의 비율이 낮게 나타나고 있다.

학생이 학교사고를 당했을 때 주변인의 반응을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 학부모의 부정적인 모습이 자주 또는 가끔 있는 경우가 42,72%로 높게 나타났다. 둘째, 관리자의 부정적인 모습은 31.82%로 나타났다. 셋째, 동료교사의 부정적인 모습은 10.91%, 실무원이나 자원봉사자의 부정적인 모습은 8.18%로 자주 있거나 가끔 있는 경우의 비율이 낮게 나타나고 있다.

3) 교육활동 및 교직심리

특수학교에서 발생하는 학교사고 후 특수교사의 교육활동 및 교직심리에 대한 빈도분석과 기술통계분석은 <표 Ⅳ-3>과 같다. 여러 교육활동 중 협력 부분은 낮게 나타났고, 다른 부분들은 높게 나타났거나 낮게 나타났다고 단정할 수 없다.

<표 Ⅳ-3> 교육활동 및 교직심리에 대한 빈도분석

문항 내용		평균	표준편차
학생지도	학생들과 함께 생활하는 것에 대한 피곤함	2.77	.73
	공격적이거나 성적 행동을 했던 학생 피함	2.55	.75
	학생들을 향한 식어진 열정과 애정	2.63	.77
	학생의 문제행동에 대한 소극적 대처	2.42	.77
	학생지도 업무 기피	2.48	.82
	담임 기피	2.46	.93
전체		2.55	.65

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

수업	학생 상해가 우려되어 처음 의도한 수업 활동을 수정함	2.56	.84
	학생 참여형 수업을 준비하거나 진행하는 것에 대한 어려움	2.65	.84
	수업 중 교과 개별지도에 대한 부담감 증가	2.36	.74
	신체적 상해나 정신적 고통 등으로 인해 수업에 임하는 게 힘듬	2.40	.80
전체		2.49	.71
협력	동료교사를 도와주는 데 망설임	1.93	.78
	실무원이나 자원봉사자를 도와주는 데 망설임	1.84	.77
전체		1.88	.74
그 외 교육활동	정상적인 교육활동 및 학급 운영의 어려움	2.45	.86
	수업 외 교육활동에 소극적이 된 적	2.55	.75
	회의 시 교육활동의 축소를 주장하거나 동조	2.26	.82
	학생의 재능을 키우기 위한 동아리 기피	2.34	.92
	학부모를 만나는 것에 대한 심한 부담감	2.47	.83
전체		2.41	.70
교직심리	특수학교 교직에 대한 회의감	2.45	.85
	교직 만족도 저하	2.46	.82
	휴직이나 이직, 퇴직 고려	2.13	.92
전체		2.35	.78

교사가 학교사고의 경험 후 학생지도에 대해 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 학생들과 함께 생활하는 것에 피곤함을 느끼는 것이 자주 있거나 가끔 있는 경우는 72.73%로 가장 높은 비율을 나타내고 있다. 둘째, 학생들을 향한 열정과 애정이 식어짐을 느끼는 것이 자주 있거나 가끔 있는 경우는 61.82%로 높은 비율을 나타내고 있다. 셋째, 담임을 기피하는 것, 학생지도 업무를 기피하는 것이 자주 있거나 가끔 있는 경우는 각각 56.36%, 52.73%로 나타나고 있다. 넷째, 공격적이거나 성적인 행동을 했던 학생을 피하는 것, 학생의 문제행동에 소극적으로 대처하는 것이 자주 있거나 가끔 있는 경우는 각각 53.63%, 50.00%로 나타나고 있다.

교사가 학교사고의 경험 후 수업에 대해 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 학생 참여형 수업을 준비하거나 진행하는 데에 어려움을 겪는 것이 자주 있거나 가끔 있는 경우는 66.36%로 가장 높은 비율을 나타내고 있다. 둘째, 학생의 상해가 우려되어

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

처음 의도한 수업 활동을 수정한 적이 자주 있거나 가끔 있는 경우는 62.73%로 높은 비율을 나타내고 있다. 셋째, 신체적 상해나 정신적 고통 등으로 인해 수업에 임하는 것이 힘든 적이 자주 있거나 가끔 있는 경우는 49.09%로 나타나고 있다. 넷째, 수업 중 교과 개별 지도에 대한 부담감이 증가하는 것이 자주 있거나 가끔 있는 경우는 44.55%를 나타나고 있다.

교사가 학교사고의 경험 후 협력에 대해 살펴보면 다음과 같다. 학생이 다칠까봐 동료교사를 도와주는 데 망설인 적이 20.91%, 실무원이나 자원봉사자를 도와주는 데 망설인 적이 17.28%로 자주 또는 가끔 있는 것으로 나타나고 있다.

교사가 학교사고의 경험 후 그 외 교육활동에 대해 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 학부모를 만나는 것에 대한 부담감이 심해지는 것이 자주 있거나 가끔 있는 경우는 58.18%로 가장 높은 비율을 나타내고 있다. 둘째, 수업 외 교육활동에 소극적이 되는 것, 정상적인 교육활동 및 학급 운영에 어려움을 겪는 것이 자주 있거나 가끔 있는 경우는 각각 57.27%, 53.63%로 높은 비율을 나타내고 있다. 셋째, 학생의 재능을 키우기 위한 동아리 맡기를 기피하거나 회의 시 교육활동의 축소를 주장하거나 동조하는 것이 자주 있거나 가끔 있는 경우는 각각 44.55%, 37.27%로 나타나고 있다.

교사가 학교사고의 경험 후 교직심리에 대해 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 특수학교 교직에 대한 회의감을 느끼는 것이 자주 또는 가끔 있는 경우(52.73%)와 교직 만족도가 저하되는 것이 자주 또는 가끔 있는 경우(52.72%)는 비슷한 비율로 나타나고 있다. 둘째, 휴직이나 이직, 퇴직을 고려한 적이 있다는 것이 자주 또는 가끔 있는 경우는 각각 32.73%로 나타나고 있다.

2. 학교사고에 대한 특수교사의 변인별 차이

1) 학생에 의한 교사의 학교사고 경험

응답자의 일반적 사항에 따른 학생에 의한 교사의 학교사고 경험에 대해 살펴보

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

면 성별, 학교유형, 학교급은 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 반면에 연령과 교육경력은 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

여교사가 남교사보다 학생에 의해 사고를 많이 당하는 것으로 나타났고, 이는 .01 수준으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보인다. 학교유형은 공립, 사립의 순서로, 학교급은 중학교과정, 초등학교과정, 고등학교과정의 순서로 나타났다. 이는 .05 수준으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 연령과 교육경력에 따라서는 유의미한 차이는 보이지 않는 것으로 나타났다(자세한 내용은 <표 Ⅳ-4> 참조).

<표 Ⅳ-4> 교사 변인에 따른 학생에 의한 교사의 학교사고 경험 차이

구분		N	평균	표준편차	*F*	*t*	*p*	*Scheffe*
성별	남	46	2.42	.46	-	-3.24	.002	-
	여	64	2.70	.46				
연령	20-30대	45	2.68	.50	2.68	-	.073	-
	40대	34	2.61	.45				
	50대 이상	31	2.42	.46				
교육 경력	10년 미만	36	2.69	.49	1.31	-	.275	-
	10년 이상 20년 미만	47	2.52	.49				
	20년 이상	27	2.56	.43				
학교 유형	공립	69	2.66	.44	-	2.30	.023	-
	사립	41	2.45	.52				
합계		110						
학교급	초등학교과정(a)	30	2.58	.39	4.22	-	.017	b>c
	중학교과정(b)	33	2.74	.51				
	고등학교과정(c)	39	2.42	.50				
합계[a]		102						

a : 유치원과정과 전공과의 연구 대상자가 적어 학교급에서 제외함.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2) 학생의 학교사고에 대한 교사의 경험

(1) 교사에 의한 학생의 학교사고에 대한 교사의 경험

응답자의 일반적 사항에 따른 교사에 의한 학생의 학교사고 경험에 대한 인식 차이에 대해 살펴보면 성별, 연령, 교육경력, 학교유형, 학교급 모두 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다. 또한 교사에 의한 학생의 학교사고 경험은 다른 학교사고 경험에 비해 비교적 낮게 나타났다(자세한 내용은 <표 Ⅳ-5> 참조).

<표 Ⅳ-5> 교사 변인에 따른 교사에 의한 학생의 학교사고 경험 차이

구분		N	평균	표준편차	*F*	*t*	*p*	*Scheffe*
성별	남	46	1.90	.49	-	1.05	.295	-
	여	64	1.79	.53				
연령	20-30대	45	1.81	.54	.19	-	.829	-
	40대	34	1.84	.46				
	50대 이상	31	1.88	.54				
교육 경력	10년 미만	36	1.83	.54	.63	-	.535	-
	10년 이상 20년 미만	47	1.79	.51				
	20년 이상	27	1.93	.47				
학교 유형	공립	69	1.82	.47	-	-.37	.713	-
	사립	41	1.86	.58				
합계		110						
학교급	초등학교과정	30	1.78	.44	.13	-	.881	-
	중학교과정	33	1.85	.57				
	고등학교과정	39	1.81	.54				
합계[a]		102						

a : 유치원과정과 전공과의 연구 대상자가 적어 학교급에서 제외함.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(2) 학생에 의한 학생의 학교사고에 대한 교사의 경험

응답자의 일반적 사항에 따른 학생에 의한 학생의 학교사고 경험에 대한 인식 차이에 대해 살펴보면 성별, 연령, 교육경력, 학교유형, 학교급 모두 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다(자세한 내용은 <표 Ⅳ-6> 참조).

<표 Ⅳ-6> 교사 변인에 따른 학생에 의한 학생의 학교사고 경험 차이

구분		N	평균	표준편차	*F*	*t*	*p*	*Scheffe*
성별	남	46	2.53	.64	-	-1.15	.256	-
	여	64	2.65	.46				
연령	20-30대	45	2.62	.50	.07	-	.930	-
	40대	34	2.59	.62				
	50대 이상	31	2.57	.52				
교육경력	10년 미만	36	2.61	.50	.46	-	.633	-
	10년 이상 20년 미만	47	2.55	.60				
	20년 이상	27	2.67	.52				
학교유형	공립	69	2.67	.47	-	1.62	.110	-
	사립	41	2.48	.64				
합계		110						
학교급	초등학교과정	30	2.61	.46	1.60	-	.206	-
	중학교과정	33	2.72	.54				
	고등학교과정	39	2.48	.63				
합계[a]		102						

a : 유치원과정과 전공과의 연구 대상자가 적어 학교급에서 제외함.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(3) 학생 자신에 의한 학생의 학교사고에 대한 교사의 경험

응답자의 일반적 사항에 따른 학생 자신에 의한 학생의 학교사고 경험에 대한 인식 차이에 대해 살펴보면 학교유형은 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 반면에 성별, 연령, 교육경력, 학교급은 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

학교유형에 따른 학생 자신에 의한 학생의 학교 사고에 대한 교사의 경험은 공립, 사립의 순서로 나타났다. 이는 .05 수준으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다(자세한 내용은 <표 Ⅳ-7> 참조).

<표 Ⅳ-7> 교사 변인에 따른 학생 자신에 의한 학생의 학교사고 경험 차이

구분		N	평균	표준편차	*F*	*t*	*p*	*Scheffe*
성별	남	46	2.66	.56	-	-.54	.592	-
	여	64	2.71	.45				
연령	20-30대	45	2.70	.52	.04	-	.964	-
	40대	34	2.69	.49				
	50대 이상	31	2.67	.48				
교육경력	10년 미만	36	2.69	.55	.02	-	.981	-
	10년 이상 20년 미만	47	2.68	.47				
	20년 이상	27	2.70	.48				
학교유형	공립	69	2.77	.45	-	2.06	.043	-
	사립	41	2.56	.54				
합계		110						
학교급	초등학교과정	30	2.63	.51	2.60	-	.079	-
	중학교과정	33	2.85	.49				
	고등학교과정	39	2.59	.51				
합계[a]		102						

a : 유치원과정과 전공과의 연구 대상자가 적어 학교급에서 제외함.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3. 교육활동 및 교직심리에 영향을 미치는 학교사고 유형 분석

<표 Ⅳ-8>에서 보는 바와 같이 학교사고에 대한 경험과 교육활동 및 교직심리 사이의 상관관계에 대해 살펴보면 다음과 같다.

<표 Ⅳ-8> 학교사고와 교육활동 및 교직심리 사이의 상관관계

	학생에 의한 교사의 학교사고 경험	교사에 의한 학생의 학교사고 경험	학생에 의한 학생의 학교사고 경험	학생 자신에 의한 학교사고 경험	학생 지도	수업	협력	그 외 교육 활동	교직 심리
학생에 의한 교사의 학교사고 경험	1								
교사에 의한 학생의 학교사고 경험	.201*	1							
학생에 의한 학생의 학교사고 경험	.554**	.259**	1						
학생 자신에 의한 학교 사고 경험	.518**	.311**	.715**	1					
학생지도	.522**	.272**	.477**	.532**	1				
수업	.454**	.228*	.499**	.569**	.847**	1			
협력	.050	.357**	.123	.149	.525**	.527**	1		
그 외 교육활동	.441**	.231*	.475**	.508**	.886**	.798**	.623**	1	
교직심리	.386**	.245**	.403**	.441**	.716**	.656**	.724**	.488**	1

* : 상관관계가 .05 수준에서 유의(양측).
** : 상관관계가 .01 수준에서 유의(양측).

첫째, 학생에 의한 교사의 학교사고 경험과 학생지도 사이(r = .522), 학생에 의한 학생의 학교사고 경험과 학생지도 사이(r = .477), 학생 자신에 의한 학교사고

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

경험과 학생지도 사이(r = .532)에는 다소 높은 정(+)적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 그러나 교사에 의한 학생사고 경험과 학생지도 사이에는 낮은 정(+)적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다.

둘째, 학생에 의한 교사의 학교사고 경험과 수업 사이(r = .454), 학생에 의한 학생의 학교사고 경험과 수업 사이(r = .499), 학생 자신에 의한 학교사고 경험과 수업 사이(r = .569)에는 다소 높은 정(+)적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 그러나 교사에 의한 학생사고 경험과 수업 사이에는 낮은 정(+)적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다.

셋째, 학생에 의한 교사의 학교사고 경험과 협력 사이에는 r = .050, 학생에 의한 학생의 학교사고 경험과 협력 사이에는 r = .123, 학생 자신에 의한 학교사고 경험과 협력 사이에는 r = .149로 상관관계가 거의 없는 것으로 나타났다. 그러나 교사에 의한 학생사고 경험과 협력 사이에는 r = .357로 낮은 정(+)적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다.

넷째, 학생에 의한 교사의 학교사고 경험과 그 외 교육활동 사이(r = .441), 학생에 의한 학생의 학교사고 경험과 그 외 교육활동 사이(r = .475), 학생 자신에 의한 학교사고 경험과 그 외 교육활동 사이(r = .508)에는 다소 높은 정(+)적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 그러나 교사에 의한 학생사고 경험과 그 외 교육활동 사이에는 낮은 정(+)적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다.

다섯째, 학생에 의한 교사의 학교사고 경험과 교직심리 사이, 교사에 의한 학생사고 경험과 교직심리 사이에는 낮은 정(+)적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 그러나 학생에 의한 학생의 학교사고 경험과 교직심리 사이(r = .403), 학생 자신에 의한 학교사고 경험과 교직심리 사이(r = .441)에는 다소 높은 정(+)적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다.

정리하면, 학생에 의한 교사의 학교사고 경험과 학생에 의한 학생의 학교사고 경험, 학생 자신에 의한 학교사고 경험은 특수교사의 학생지도, 수업, 그 외 교육활동 및 교직심리와는 상관관계가 있으나 협력과는 상관관계가 거의 없음을 알 수 있다. 또한 교사에 의한 학생의 학교사고는 특수교사의 교육활동 및 교직심리와는 상관

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

관계가 낮음을 알 수 있다.

<표 Ⅳ-9>에서 보는 바와 같이 독립변수의 공차한계 값은 각각 .66, .90, .44, .45로 .1보다 크고, 분산팽창지수가 모두 10미만이기에 다중공선성에는 문제가 없다고 해석할 수 있다. <표 Ⅳ-8>에서 보는 바와 같이 독립변수들 사이의 상관계수도 모두 .8미만이기에 다중공선성에 문제가 없음을 확인할 수 있다.

<표 Ⅳ-9> 독립변수의 공선성 통계량

독립변수	공선성 통계량	
	공차한계	분산팽창요인(VIF)
학생에 의한 교사의 학교사고	.66	1.51
교사에 의한 학생의 학교사고	.90	1.11
학생에 의한 학생의 학교사고	.44	2.27
학생 자신에 의한 학교 사고	.45	2.21

1) 특수교사의 학생지도에 영향을 미치는 학교사고

<표 Ⅳ-10> 학교사고가 학생지도에 미치는 영향

독립변수	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률
	B	표준오차	베타		
상수	-.03	.33	-	-.10	.920
학생에 의한 교사의 학교사고	.43	.13	.31	3.31	.001
교사에 의한 학생의 학교사고	.13	.10	.10	1.24	.217
학생에 의한 학생의 학교사고	.09	.14	.07	.62	.536
학생 자신에 의한 학교사고	.38	.15	.29	2.51	.014
R = .61, R^2 = .38, 수정된 R^2 = .35, F = 15.92, p = .000, Durbin-Watson = 1.76					

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

독립변수인 학교사고와 종속변수인 학생지도 사이의 상관관계(R)는 .61로 다소 높은 상관관계를 보이고 있다. 그리고 R^2 = .38로 독립변수가 종속변수를 38% 설명하고 있다는 의미이다. Durbin-Watson의 수치는 1.76으로 회귀모형이 적합하다고 해석할 수 있다. 학교사고가 학생지도에 미치는 영향은 F값이 15.92로 .001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

학생에 의해 교사가 학교사고를 당했을 때와 학생 자신에 의해 학생이 학교사고를 당했을 때의 경험이 학생지도에 미치는 영향은 .05 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 그러나 교사에 의해 학생이 학교사고를 당했을 때와 학생에 의해 학생이 학교사고를 당했을 때의 경험이 학생지도에 미치는 영향은 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

2) 특수교사의 수업에 영향을 미치는 학교사고

<표 Ⅳ-11> 학교사고가 수업에 미치는 영향

독립변수	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의 확률
	B	표준오차	베타		
상수	-.16	.36	-	-.43	.668
학생에 의한 교사의 학교사고	.27	.14	.19	1.95	.054
교사에 의한 학생의 학교사고	.06	.11	.04	.53	.598
학생에 의한 학생의 학교사고	.15	.15	.12	1.00	.322
학생 자신에 의한 학교사고	.54	.16	.38	3.26	.002
R = .61, R^2 = .37, 수정된 R^2 = .34, F = 15.17, p = .000, Durbin-Watson = 1.90					

독립변수인 학교사고와 종속변수인 수업 사이의 상관관계(R)는 .61로 다소 높은 상관관계를 보이고 있다. 그리고 R^2 = .37로 독립변수가 종속변수를 37% 설명하고 있다는 의미이다. Durbin-Watson의 수치는 1.90으로 회귀모형이 적합하다고 해석할 수 있다. 학교사고가 수업에 미치는 영향은 F값이 15.17로 .001 수준에서

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

학생 자신에 의해 학생이 학교사고를 당했을 때의 경험이 특수교사의 수업에 미치는 영향은 .05 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 그러나 학생에 의해 교사가 학교사고를 경험했을 때와 교사에 의해 학생이 학교사고를 당했을 때, 학생에 의해 학생이 학교사고를 당했을 때의 경험이 수업에 미치는 영향은 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

3) 특수교사의 협력에 영향을 미치는 학교사고

<표 Ⅳ-12> 학교사고가 협력에 미치는 영향

독립변수	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의 확률
	B	표준오차	베타		
상수	.89	.44	-	2.02	.046
학생에 의한 교사의 학교사고	-.10	.17	-.06	-.57	.569
교사에 의한 학생의 학교사고	.50	.14	.35	3.61	.000
학생에 의한 학생의 학교사고	.04	.19	.03	.23	.823
학생 자신에 의한 학교사고	.08	.20	.05	.39	.697
R = .36, R^2 = .13, 수정된 R^2 = .10, F = 3.99, p = .005, Durbin-Watson = 1.47					

독립변수인 학교사고와 종속변수인 협력 사이의 상관관계(R)는 .36으로 낮은 상관관계를 보이고 있다. 그리고 R^2 = .13으로 독립변수가 종속변수를 13% 설명하고 있다는 의미이다. Durbin-Watson의 수치는 1.47로 회귀모형이 적합하다고 해석할 수 있다. 학교사고가 협력에 미치는 영향은 F값이 3.99로 .001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

교사에 의해 학생이 학교사고를 당했을 때의 경험이 협력에 미치는 영향은 .001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 그러나 학생에 의해 교사가 학교사

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

고를 경험했을 때와 학생에 의해 학생이 학교사고를 당했을 때, 학생 자신에 의해 학생이 학교사고를 당했을 때의 경험이 협력에 미치는 영향은 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

4) 특수교사의 그 외의 교육활동에 영향을 미치는 학교사고

<표 Ⅳ-13> 학교사고가 그 외의 교육활동에 미치는 영향

독립변수	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의 확률
	B	표준오차	베타		
상수	-.05	.37	-	-.13	.895
학생에 의한 교사의 학교사고	.29	.15	.20	2.04	.044
교사에 의한 학생의 학교사고	.09	.12	.07	.78	.439
학생에 의한 학생의 학교사고	.19	.16	.15	1.22	.224
학생 자신에 의한 학교사고	.39	.17	.28	2.30	.024
R = .56, R^2 = .32, 수정된 R^2 = .29, F = 12.08, p = .000, Durbin-Watson = 1.66					

독립변수인 학교사고와 종속변수인 그 외의 교육활동 사이의 상관관계(R)는 .56로 다소 높은 상관관계를 보이고 있다. 그리고 R^2 = .32로 나타났는데, 이는 독립변수가 종속변수를 31% 설명하고 있다. Durbin-Watson의 수치는 1.66으로 회귀모형이 적합하다고 해석할 수 있다. 학교사고가 학생지도에 미치는 영향은 F값이 12.08로 .001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

학생에 의해 교사가 학교사고를 경험했을 때와 학생 자신에 의해 학생이 학교사고를 당했을 때의 경험이 그 외의 교육활동에 미치는 영향은 .05 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 그러나 교사에 의해 학생이 학교사고를 당했을 때와 학생에 의해 학생이 학교사고를 당했을 때의 경험이 그 외의 교육활동에 미치는 영향은 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

5) 특수교사의 교직심리에 영향을 미치는 학교사고

<표 Ⅳ-14> 학교사고가 교직심리에 미치는 영향

독립변수	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의 확률
	B	표준오차	베타		
상수	-.13	.44	-	-.30	.769
학생에 의한 교사의 학교사고	.30	.17	.18	1.76	.082
교사에 의한 학생의 학교사고	.17	.14	.11	1.20	.232
학생에 의한 학생의 학교사고	.15	.18	.10	.81	.422
학생 자신에 의한 학교사고	.38	.20	.24	1.90	.061
R = .49, R^2 = .24, 수정된 R^2 = .22, F = 8.47, p = .000, Durbin-Watson = 1.94					

독립변수인 학교사고와 종속변수인 교사의 교직심리 사이의 상관관계(R)는 .49로 다소 높은 상관관계를 보이고 있다. 그리고 R^2 = .24로 독립변수가 종속변수를 24% 설명하고 있다는 의미이다. Durbin-Watson의 수치는 1.94이므로 회귀모형이 적합하다고 해석할 수 있다. 학교사고가 교직심리에 미치는 영향은 F값이 8.47로 .001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

학생에 의해 교사가 학교사고를 경험했을 때, 교사에 의해 학생이 학교사고를 당했을 때, 학생에 의해 학생이 학교사고를 당했을 때, 학생 자신에 의해 학생이 학교사고를 당했을 때의 경험이 교사의 교직심리에 미치는 영향은 모두 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

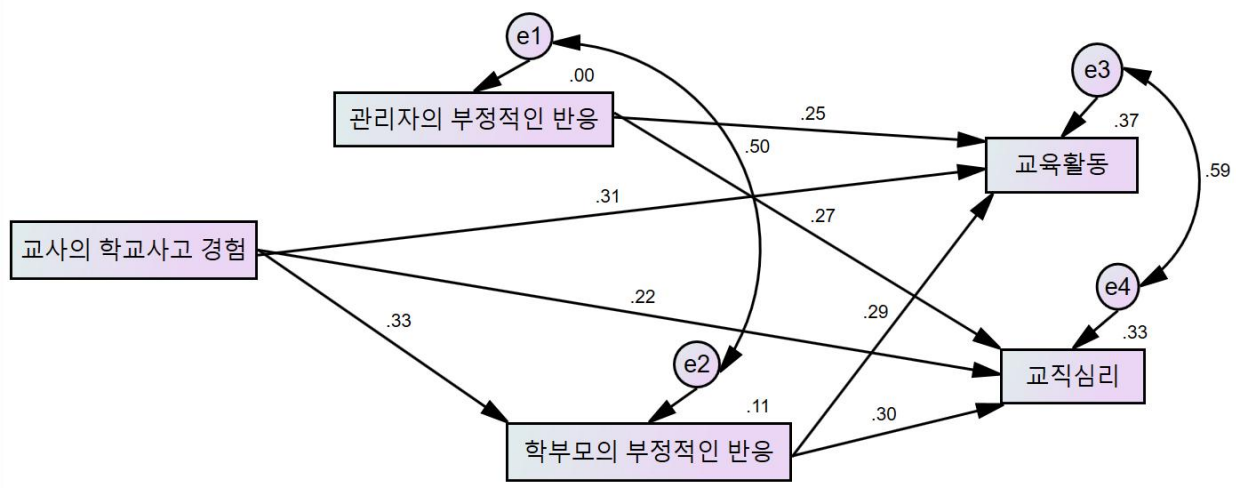
4. 학교사고가 교육활동 및 교직심리에 미치는 영향에 대한 경로분석

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

1) 교사의 학교사고 경험이 교육활동 및 교직심리에 미치는 영향에 대한 경로 분석

변수 간의 관계를 검증하기 위하여 [그림 Ⅳ-1]과 같은 모형을 설정하고, AMOS 프로그램을 이용하여 모형의 적합도와 경로계수의 값을 추정하였다. 연구자가 설정한 모형의 적합도를 검증한 결과, 카이제곱 값은 3.58, p = .059로 모형과 자료가 일치한다는 영가설이 수용되었다. 한편, 모형 적합도의 기준이 되는 RMSEA는 .15로 다소 높게 나와 적합도 기준에는 못 미치는 것으로 나타났으나, RMR은 .03, GFI는 .99, NFI는 .98, CFI는 .99로 모형은 적합한 것으로 판단할 수 있다. [그림 Ⅳ-1]은 분석결과에 따른 경로모형이다.



[그림 Ⅳ-1] 교사의 학교사고 경험에 대한 반응의 효과 경로분석

연구모형에서 추정된 경로계수의 값 중 통계적으로 유의미한 값을 중심으로 살펴보면 다음과 같다. 교사의 학교사고 경험은 교육활동(.31, p < .01), 교직심리(.22, p < .001), 학부모의 부정적인 반응(.33, p < .001)에 정적인 영향을 미쳤다. 학부모의 부정적인 반응은 교육활동에 정적인 영향을 미쳤고(.29, p < .01). 교직심리에 정적인 영향을 미쳤다(.30, p < .01). 또한 교사의 학교사고에 대한 경험은 교육활동(.10, p < .01), 교직심리(.10, p < .01)에 간접효과가 있는 것으로 나타났

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

다. 연구모형의 효과계수를 정리하면 <표 Ⅳ-15>와 같다.

<표 Ⅳ-15> 교사의 학교사고 경험 후 관리자와 학부모의 반응에 대한 효과계수

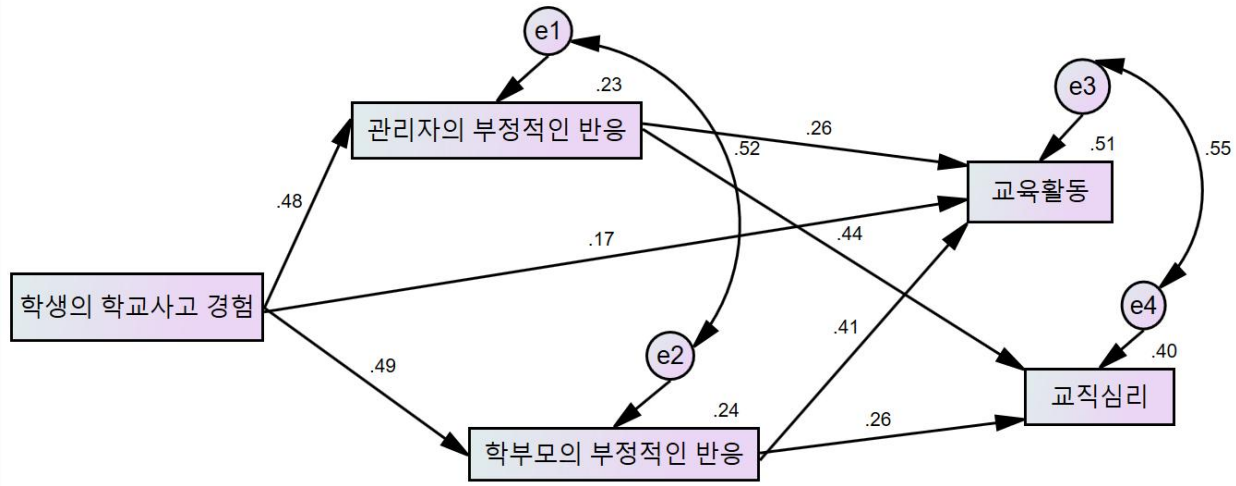
구분		교사의 학교사고 경험	관리자의 부정적인 반응	학부모의 부정적인 반응
관리자의 부정적인 반응	직접 효과	-	-	-
	간접 효과	-	-	-
학부모의 부정적인 반응	직접 효과	.33	-	-
	간접 효과	-	-	-
교육활동	직접 효과	.31	.25	.29
	간접 효과	.10	-	-
교직심리	직접 효과	.22	.27	.30
	간접 효과	.10	-	-

2) 학생의 학교사고 경험이 교육활동 및 교직심리에 미치는 영향에 대한 경로분석

변수 간의 관계를 검증하기 위하여 [그림 Ⅳ-2]와 같은 모형을 설정하고, AMOS 프로그램을 이용하여 모형의 적합도와 경로계수의 값을 추정하였다. 연구자가 설정한 모형의 적합도를 검증한 결과, 카이제곱 값은 4.33, p = .038로 모형과 자료가 일치한다는 영가설이 기각되었지만, 카이제곱 값의 단점은 표본의 크기에 영향을 많이 받기에 다른 적합도 지수도 고려하여 적합도를 판단해야 한다. 모형 적합도의 기준이 되는 RMSEA는 .18로 다소 높게 나와 적합도 기준에는 못 미치는 것으로 나타났지만, RMR은 .01, GFI는 .99, NFI는 .99, CFI는 .99으로 모형은 적합한 것으로 판단할 수 있다. [그림 Ⅳ-2]는 분석결과에 따른 경로모형이다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY



[그림 Ⅳ-2] 학생의 학교사고 경험에 대한 반응의 효과 경로분석

연구모형에서 추정된 경로계수의 값 중 통계적으로 유의미한 값을 중심으로 살펴보면 다음과 같다. 학생의 학교사고에 대한 교사의 경험은 교육활동(.17, p < .01), 학부모의 부정적인 반응(.49, p < .001), 관리자의 부정적인 반응(.48, p < .001)에 정직인 영향을 미쳤다. 관리자의 부정적인 반응은 교육활동(.26, p < .01), 교직심리(.44, p < .001)에 정적인 영향을 미쳤다. 학부모의 부정적인 반응은 교육활동(.41, p < .001), 교직심리(.26, p < .01)에 정적인 영향을 미쳤다. 또한 학생의 학교사고에 대한 교사의 경험은 교육활동(.33, p < .05), 교직심리(.34, p < .05)에 간접효과가 있는 것으로 나타났다. 연구모형의 효과계수를 정리하면 <표 Ⅳ-16>과 같다.

<표 Ⅳ-16> 학생의 학교사고 경험 후 관리자와 학부모의 반응에 대한 효과계수

구분		학생의 학교사고에 대한 교사의 경험	관리자의 부정적인 반응	학부모의 부정적인 반응
관리자의 부정적인 반응	직접 효과	.48	-	-
	간접 효과	-	-	-
학부모의 부정적인 반응	직접 효과	.49	-	-
	간접 효과	-	-	-

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교육활동	직접 효과	.17	.26	.41
	간접 효과	.33	-	-
교직심리	직접 효과	-	.44	.26
	간접 효과	.33	-	-

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

V. 결론 및 제언

1. 결론

1) 학교사고와 반응, 교육활동 및 교직심리에 대한 교사의 인식

학교사고에 대한 경험에 대해 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 학생에 의한 교사의 학교사고 경험 중 학생이 선생님 앞에서 성적인 행동을 하거나 학생의 문제행동을 제지하는 중에 신체적 상해를 입거나 폭력적이고 공격적인 행동에 의해 신체적 상해를 입는 경우가 많이 나타났다. 또한 학생에게 신체적 도움을 주는 과정에서 학생의 의도성이 없는 행동으로 인해 신체적 상해를 입거나 학생의 불손하거나 반항적인 언행에 의해 정신적 고통을 당하는 경우도 발생하는 것으로 조사되었다. 반면 성추행과 같은 신체적 접촉이나 선생님 앞에서의 성적인 언어 표현하는 경우의 발생빈도는 낮은 것으로 조사되었다. 둘째, 교사에 의한 학생의 학교사고 경험의 빈도는 전체적으로 낮은 것으로 조사되었다. 즉, 신체적인 도움을 주는 과정에서 또는 문제행동을 제지하는 중에 의도치 않게 학생에게 신체적 상해를 입히거나 수업교구로 인해 학생이 신체적 상해를 입거나 간식으로 나눠 준 음식물로 인한 사고의 발생 빈도는 낮은 것으로 조사되었다. 셋째, 학생에 의한 학생의 학교사고에 대한 교사의 경험 중 학생이 문제행동에 의해서나 개인적인 감정으로 인해서 다른 학생에게 신체적 상해를 입히는 경우나 다른 학생 앞에서 성적인 행동을 하는 경우는 많이 나타났다. 반면에 학생이 다른 학생을 괴롭히거나 따돌리기는 것, 성추행을 하는 것 등의 발생빈도는 낮은 것으로 조사되었다. 넷째, 학생 자신에 의한 학생의 학교사고에 대한 교사의 경험 중 교육활동 시간에 학생이 무단으로 이탈하거나 이탈을 시도하는 것, 자해행동으로 학생 자신이 신체적 상해를 입는 경우의 발생 빈도는 매우 높은 것으로 조사되었다. 장애나 지병으로 인한 상해, 기물 등을 파손하는 중의 상해 등의 발생 빈도 역시 높은 것으로 조사되었다. 반면에 수업 중

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

부주의로 인한 사고의 발생 빈도는 비교적 낮은 것으로 조사되었다. 한편 학교사고의 발생 빈도가 높든 낮든 상관없이 한 건도 일어나서는 안 되고, 한 건이라도 줄이기 위해서 특수교사들은 항상 주의를 해야 한다.

교사가 학교사고를 당한 후 주변인의 부정적인 반응과 학생이 학교사고를 겪은 후 주변인의 부정적인 반응의 빈도는 비교적 낮은 것으로 조사되었다. 하지만 관리자와 학부모의 부정적인 반응이 자주 또는 가끔 있는 경우가 동료교사나 실무원, 자원봉사자의 반응의 그런 경우보다 높았다.

학교사고를 경험한 후 특수교사의 교육활동 및 교직심리에 대해 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 학교사고를 경험한 후 학생지도와 관련하여, 학생들과 함께 생활하는 것에 대한 피곤함을 느끼거나, 학생들을 향한 열정과 애정이 식어지거나, 공격적이거나 성적인 행동을 했던 학생을 피하는 경우가 많이 나타나는 것으로 조사되었다. 반면에 문제행동에 소극적으로 대처하거나 학생 지도 업무나 담임을 기피하는 경우는 상대적으로 낮게 나타나는 것으로 조사되었다. 둘째, 학교사고를 경험한 후 수업과 관련하여 학생의 상해가 우려되어 처음 의도한 수업 활동을 수정하거나 학생 참여형 수업을 준비하거나 진행하는 데에 대한 어려움을 겪는 경우는 높게 나타나는 것으로 조사되었다. 반면에 수업 중 교과 개별 지도에 대한 부담감 증가, 학교사고로 인해 수업에 임하는 것이 힘든 경우는 낮게 나타나는 것으로 조사되었다. 셋째, 학교사고를 경험한 후 학생이 다칠까봐 동료교사나 실무와, 자원봉사자를 도와주는 데 망설이는 경우는 매우 낮게 나타나는 것으로 조사되었다. 넷째, 학교사고를 경험한 후 수업 외 교육활동에 소극적이 되는 경우는 다소 높게 나타나는 것으로 조사되었다. 반면에 정상적인 교육활동 및 학급 운영에 어려움을 겪거나 학생의 재능을 키우기 위한 동아리를 기피하거나 학부모를 만나는 것에 대한 부담감이 심해지는 경우도 낮게 나타나는 것으로 조사되었다. 회의 시 교육활동을 축소를 주장하거나 동조하는 경우는 매우 낮게 나타나는 것으로 조사되었다. 다섯째, 학교사고를 경험한 후 특수학교 교직에 대한 회의감이 들거나 교직 만족도가 저하되는 경우는 낮게 나타나는 것으로 조사되었다. 휴직이나 이직, 퇴직을 고려하는 경우는 매우 낮게 나타나는 것으로 조사되었다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2) 학교사고에 대한 특수교사의 변인별 차이

학생에 의한 교사의 학교사고 경험은 다음과 같다. 첫째, 남교사에 비해 여교사가 더 많이 경험한다. 둘째, 20-30대, 40대, 50대 이상의 순서로 경험을 많이 하고 있다. 셋째, 교육경력은 10년 미만, 20년 이상, 10년 이상 20년 미만의 순서로 경험을 많이 하고 있다. 넷째, 사립특수교사보다는 공립특수교사들이 학교사고 경험을 많이 하고 있다. 이는 사립학교 학생들의 장애 정도가 공립학생들의 장애 정도보다 낮기 때문이라고 할 수 있다. 다섯째, 중학교과정, 초등학교과정, 고등학교과정의 순서로 경험을 많이 하고 있다.

교사에 의한 학생의 학교사고는 낮게 발생하는 것으로 나타났다. 비록 당연히 의도성이 없는 상황에서 학생에게 발생한 사고일지라도 단 한 건의 사고도 발생하지 않도록 주의해야 한다.

학생에 의한 학생의 학교사고나 학생 자신에 의한 학생의 학교사고에 대한 교사의 경험은 다음과 같다. 첫째, 남교사에 비해 여교사가 더 많이 경험하는 것으로 조사되었다. 둘째, 20-30대, 40대, 50대 이상 순서로 교사들이 경험을 많이 하고 있다. 셋째, 교육경력은 20년 이상, 10년 미만, 10년 이상 20년 미만의 순서로 교사들이 경험을 많이 하고 있다. 넷째, 사립보다는 공립특수교사들이 경험을 많이 하고 있다. 다섯째, 중학교과정, 초등학교과정, 고등학교과정의 순서로 교사들이 경험을 많이 하고 있다. 이 부분의 해석에 주의할 필요가 있다. 예를 들면 여교사가 학교사고를 더 많이 경험한다는 결과는 여교사가 학교사고를 더 잘 발견한다고 해석되어질 수 있다는 것이다.

요약하면 대체로 여교사, 20-30대, 20년 이상, 공립, 중학교과정의 교사가 학교사고에 대한 경험이 많은 것으로 나타났다. 학교사고의 발생이 사립학교보다는 공립학교에서 더 많이 나타난다는 것에 대한 해석에 주의할 점이 있다. 이는 본 연구대상인 특수학교의 특성에 따른 것으로, 사립특수학교의 학생들이 공립특수학교의 학생들보다 장애정도가 더 낮기 때문에 학교사고의 발생이 공립학교에서 더 많이 나타난다고 해석할 수 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3) 교육활동 및 교직심리에 영향을 미치는 학교사고 유형 분석

학교사고가 교육활동 및 교직심리에 미치는 영향을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 학생에 의해 교사가 당하는 학교사고와 학생 자신에 의해 학생이 당하는 학교사고에 대한 교사의 경험은 특수교사의 학생지도에 영향이 있는 것으로 나타났다. 즉, 학생들과 함께 생활하는 것에 대한 피곤함을 느끼고, 공격적이거나 성적 행동을 했던 학생을 피하고, 학생들을 향한 열정과 애정이 식어짐을 느끼고, 학생의 문제행동에 대한 소극적으로 대처하고, 학생지도 업무나 담임을 기피하게 된다.

둘째, 학생 자신에 의해 학생이 당하는 학교사고에 대한 교사의 경험은 특수교사의 수업에 영향이 있는 것으로 나타났다. 즉, 학생의 상해가 우려되어 처음 의도한 수업 활동을 수정하게 되고, 학생 참여형 수업을 준비하거나 진행하는 데에 어려움을 겪고, 수업 중 교과 개별지도에 대한 부담감이 증가하고, 신체적 상해나 정신적 고통 등으로 인해 수업에 임하는 것이 힘들게 된다.

셋째, 교사에 의해 학생이 당하는 학교사고에 대한 교사의 경험은 동료교사나 실무원 등과의 협력에 부정적인 영향이 있는 것으로 나타났다.

넷째, 학생에 의해 교사가 당하는 학교사고와 학생 자신에 의한 학생이 겪는 학교사고에 대한 교사의 경험은 그 외의 여러 교육활동에 영향이 있는 것으로 나타났다. 즉, 정상적인 교육활동 및 학급 운영에 어려움을 겪고, 수업 외 교육활동에 소극적이 되고, 회의 시 교육활동의 축소를 주장하거나 동조하게 되고, 학생의 재능을 키우기 위한 동아리 맡기를 기피하고, 학부모를 만나는 것에 대한 부담감이 심해진다.

다섯째, 네 가지 영역의 학교사고 각각에 대한 교사의 경험이 교사의 교직심리에 미치는 영향은 모두 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났지만, 전체적인 틀에서의 학교사고에 대한 경험은 특수교사의 교직심리에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

결국, 학생에 의해 교사가 당하는 학교사고나 학생 자신에 의해 학생이 당하는 학교사고는 교육활동에 부정적인 영향을 미치는 주요 원인이다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

4) 학교사고가 교육활동 및 교직심리에 미치는 영향에 대한 경로 분석

학교사고가 교육활동 및 교직심리에 미치는 영향에 대한 경로를 분석하면 다음과 같다. 첫째, 학생에 의해 교사가 당하는 학교사고의 경험은 특수교사의 교육활동 및 교직심리에 직접적으로 부정적인 영향을 미쳤다. 또한 그러한 경험이 있은 후 학부모의 부정적인 반응은 교육활동 및 교직심리에 간접적으로 미치는 영향이 있었다. 둘째, 학생이 당하는 학교사고에 대한 교사의 경험은 특수교사의 교육활동에 직접적으로 부정적인 영향을 미쳤다. 또한 그러한 경험이 있을 때 관리자와 학부모의 부정적인 반응은 교육활동 및 교직심리에 간접적으로 미치는 영향이 있었다.

한편, 학생에 의해 교사가 당하는 학교사고의 경험은 교육활동과 교직심리 모두에 직접적으로 부정적인 영향을 미쳤다. 반면에 학생의 학교사고에 대한 교사의 경험은 교육활동에만 직접적으로 부정적인 영향을 미쳤다. 또한 학생에 의해 교사가 당하는 학교사고의 경험이 있을 때 학부모의 부정적인 반응은 특수교사의 교육활동과 교직심리 모두에 간접적으로 부정적인 영향을 미쳤다. 반면에 학생이 당하는 학교사고의 경험이 있을 때 관리자와 학부모의 부정적인 반응은 특수교사의 교육활동에 간접적으로 부정적인 영향을 미쳤다.

2. 논의 및 제언

1) 논의

학생에 의한 교사의 학교사고 경험 중 학생의 문제행동을 제지하는 중에 신체적 상해를 입거나 폭력적이고 공격적인 행동에 의해 신체적 상해를 입는 경우가 많이 발생하는 것으로 조사되었다. 이는 특수교사의 상해의 가장 큰 이유가 장애학생의

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

문제행동이고 그 중에서도 폭력·공격성 행동에 의한 상해를 입은 교사의 비율이 가장 높다는 서지윤(2016)의 연구결과와 일치한다. 또한, 특수교사의 상해의 가장 큰 원인이 폭력·공격성 행동이었다는 보고(김소연, 김영일, 2007; 이소정, 2014; 이진영, 2011)와 같은 맥락이다. 학생에게 신체적 도움을 주는 과정에서 학생의 의도성이 없는 행동으로 인해 신체적 상해는 입는 경우의 비율도 높게 나왔다. 교사의 상해 원인이 학생의 공격 행동, 학생에게 신체적 도움을 주는 과정의 순으로 높게 나타났다는 김소연, 김영일(2007)의 연구 결과와도 일치한다.

학생이 폭력적이고 공격적인 문제행동으로 인해 다른 학생이 신체적 상해를 입는 경우가 82.72%로 가장 높은 비율을 나타내고 있다. 이는 장애학생의 폭력적이고 공격적인 행동이 특수학교의 학생이 겪는 사고의 가장 주요한 원인으로 나타났다(강병일, 김남진, 2010; 김소연, 김영일, 2007; 이진영, 2011)는 연구결과와 같다. 즉, 장애학생의 폭력적이고 공격적인 행동은 교사와 학생의 안전을 위협하는 주요한 원인임을 알 수 있다. 교육활동 시간에 무단으로 이탈하거나 이탈을 시도하는 학생이 있고, 자해행동을 하는 학생이 있는 것은 학교안전사고의 원인이 문제행동, 교출 및 무단이탈, 자해행동의 순이라는 김소연과 김영일(2007)의 연구와 일맥상통한다. 따라서 학교사고 예방에 관한 대책을 마련할 때, 학생의 폭력·공격성 행동뿐만 아니라 무단 이탈, 자해행동 등을 감소시킬 수 있는 방안을 모색할 필요가 있다.

여교사가 남교사보다 학생에 의해 사고를 많이 당하는 것으로 나타났고, 이는 $p < .01$ 수준으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 조사되었다. 이는 상해 경험에 있어 교사의 성별에 따른 차이만이 유의하고($p < .01$), 여교사가 남교사에 비하여 상해를 경험한 비율이 훨씬 높았다는 이소정(2014)의 연구결과와 일치한다. 여교사가 남교사보다 상해를 더 많이 경험한다는 것은 기존 연구(강병일, 김남진, 2010; 권오형, 2010; 김우현, 김정연, 2011)의 결과와도 일치한다. 중·고등학교의 지적장애 남학생들은 대체로 몸집이 커서 힘으로 밀거나 심한 공격행동을 하면 특히 여교사들은 이를 저지하기가 어렵고, 상해를 입을 가능성도 높다(김동일 외, 2012). 또한 일반학교에서와 마찬가지로 특수학교에서도 여교사의 비

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

중이 많아지고 있어, 상해의 위험이 높은 여교사의 안전을 확보할 수 있는 대책이 마련되어야 한다.

학생에 의한 교사의 학교사고는 20-30대의 교육경력이 10년 미만인 중학교과정에서 많이 경험하고 있다. 이는 초·중학교 장애학생을 담당한 교사들과 5년 미만의 초임교사의 안전사고 빈도가 더욱 높은 것으로 나타났다는 이진영(2011)의 연구결과와 같다.

교사 앞에서의 성적인 행동이 있는 경우가 80.00%로 높은 비율을 나타내고 있다. 반면에, 성추행과 같은 학생의 신체적 접촉과 성적인 언어 사용은 각각 38.19%, 25.46%로 낮은 비율을 나타내고 있다. 교사들은 대부분의 성행동유형에 대해 경험하고 있다는 배환주(2013)의 연구와 같은 맥락이다. 배환주(2013)의 연구에 의하면 장애학생의 성행동은 여러 유형으로 나타나고 있고, 상황별 대처방법에 대한 지침서가 마련되지 않아 교사들은 즉각적으로 대처하였다. 성 부적응행동 지도에 대한 적극적인 태도가 보였지만, 체계적이지 못한 대처방식을 보였다. 따라서 교사들이 상황별로 대처할 수 있도록 성행동에 대한 지침서가 조속히 마련되어야 한다.

안전사고에 대한 의식이 높아져 특수교사들은 학생들이 안전한 학교생활을 하도록 노력을 많이 기울이기에 교사에 의한 학생들의 안전사고는 거의 발생하지 않는다고 할 수 있다. 반면에 문제행동이라 할 수 있는 장애학생의 여러 행동에 의한 사고는 많이 발생한다고 할 수 있다. 학교마다 문제행동을 지도하는 여러 프로그램이 진행되고 있지만 그 중에서도 긍정적 행동지원 프로그램이 있다. 이 프로그램에 특수교사만 참여하는 것이 아니라, 교육활동 참여자(실무원, 자원봉사자 등) 모두 참여하여 학생들의 문제행동을 지도할 수 있어야 한다.

교사가 학생에 의해 학교사고를 당하여 신체적 상해나 정신적 고통을 경험한 후 학부모나 관리자의 부정적인 모습을 보였다는 비율이 높게 나타났다. 이는 특수교사의 상해를 알게 된 관리자는 걱정과 위로, 조언은 있었으나 구체적인 대응은 하지 않는 것으로 나타났다. 그리고 가해 학생 학부모는 걱정, 사과의 말은 하나 다른 후속 조치를 하지 않은 경우가 많았다는 서지윤(2016)의 연구결과와도 같다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

어떠한 형태로든 학교사고가 발생하면 관련된 교사는 심리적으로 위축되는데 관리자나 학부모의 부정적인 모습은 교사의 심리를 더욱 위축되게 할 수 있다. 그런 일이 반복된다면 교사는 오로지 교육활동에 전념할 수 없다. 자신을 보호할 뿐만 아니라 학생들의 안전도 지키기 위해 조심하게 되면 교육활동에 영향이 있을 수밖에 없다.

특수교사는 사고 특히, 장애학생의 폭력적이고 공격적인 문제행동에 의한 상해의 경험으로 인해 정상적인 교육과 학급 운영에 부정적인 영향을 받았고, 장애학생과의 관계에서도 부정적인 영향이 있었다. 이는 교사를 대상으로 한 폭력이 교수활동과 학생지도활동에 부정적인 영향을 미친다는 선행연구들(이소정, 2014; De Wet, 2010; 최유리, 2016, 재인용)의 결과와도 같다. 즉, 학생에 의한 폭력의 경험은 교사 개인에게 큰 상처를 남기고, 교사의 교수 능력과 교육적 노력에 부정적인 영향을 미친다(De Wet, 2010; Wilson, Douglas, & Lyon, 2011; 신재은, 2017, 재인용).

학교사고 경험 후 정상적인 교육활동 및 학급 운영에 어려움을 겪은 적이 있는 경우가 53.63%로 나타나고 있다. 이는 같은 항목에 대해 61.7%로 답변한 이소정(2014)의 연구결과와 비슷하다. 학생의 의한 폭력피해 경험이 있는 교사는 수업을 진행하는 데에 어려움이 있다(이규미, 손강숙, 2013). 결국 학생으로부터의 폭력과 상해 경험은 특수교사의 정상적인 교육과 학급 운영을 어렵게 하는 요소라 볼 수 있다.

학교사고 경험 후 학생지도 업무를 기피한 적이 있는 경우가 52.73%를 나타내고 있다. 이는 적극적인 생활지도를 기피하는 교사가 53.2%를 나타내고 있는 이소정(2014)의 연구결과와 일치한다. 이규미와 손강숙(2013)은 학생의 의한 폭력을 경험한 교사들은 생활지도에서 위축되거나 포기하고 있다고 하였다. 결국, 주로 학생에 의한 상해 경험이 있는 특수교사도 사고 후 생활지도에 있어 적극적이지 않은 태도를 보일 수 있다. 학교사고로 인해 교사는 공격적이거나 성적인 행동을 했던 학생을 피하기도 하고 학생의 문제행동에 소극적으로 대처한다는 결과는 학생과의 관계를 회피하거나 방임하였다는 이소정(2014)의 연구에서도 나타나고 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이와 함께 학교사고를 경험한 교사들은 학생들과 함께 생활하는 것에 피곤함을 느끼고, 학생들을 향한 열정과 애정이 식어짐을 느낀다는 것은 결국 학생에게 부정적인 영향을 미친다. 또한 학생으로부터의 폭력 피해 경험은 학생들과의 심리적 거리를 멀게 하여, 해당학생의 지도를 포기하게 만들고, 다른 학생의 지도에 대한 의욕도 상실하게 만든다(이규미, 손강숙, 2013). 회의 시 교육활동의 축소를 주장하거나 동조한 적이 있는 경우가 37.27%를 나타내고 있다. 이는 같은 항목에 대해 34.0%로 답변하였고, 절반 이상의 교사들이 안전사고의 발생 가능성으로 교육활동을 기피하거나 기피하기 위한 제안을 한 경험이 있는 것으로 나타났다는 이진영(2011)의 연구결과와 같다. 이러한 교사의 태도는 실제 학생지도와 학생들을 위한 여러 교육활동에 부정적인 영향을 미치고, 결국 학생들에게 피해가 간다. 수업 외 교육활동에 소극적이 되는 경우는 57.27%를 나타내고 있다. 이는 특수교사들은 교외체험 활동 시 심리적 위축을 가장 크게 느낀다는 이진영(2011)의 연구결과와 같다. 결국 안전사고는 교사들의 교육활동에 큰 영향을 미친다.

교사가 학교사고의 경험 후 교직 만족도가 저하된 적이 있는 경우(52.72%), 휴직이나 이직, 퇴직을 고려한 적이 있는 경우가 32.73%를 나타내고 있다. 이는 상해경험으로 인하여 교직 만족도가 떨어졌다고 보고한 교사는 67.8%, 휴직 또는 이직을 생각한 적이 있는 교사가 40.3%였다는 이소정(2014)의 연구결과와 비슷하게 나타났다. 학생의 폭력적이고 공격적인 행동에 의한 사고를 경험한 특수교사들이 교직에 대한 회의감을 갖게 된다는 김소연과 김영일(2007), 이진영(2011)의 연구결과를 뒷받침해준다. 학교에서 폭력을 경험한 교사는 교직에 대한 회의를 느끼고(이규미, 손강숙, 2013), 폭력에 대한 두려움으로 인해 이직을 생각하게 한다(Wilson et al., 2011; 이소정, 2014, 재인용). 결국 학생으로부터 폭력을 당한 경험은 교사로 하여금 이직과 퇴직을 고려하는 데 중요한 요인이 된다(De Wet, 2010; Galand, Lecocq, & Philippot, 2007; 이소정, 2014, 재인용). 최근 명예퇴직을 신청하는 교사가 많아졌고 이의 가장 주요한 원인은 생활지도의 어려움이었다고 밝혔다(김성기, 황준성, 2012). 특수교사들이 학생으로부터 자주 상해를 입고, 학생의 폭력·공격성 행동을 제어하기 어렵다는 생각이 들게 되면, 휴직뿐만 아니라

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이직 및 퇴직을 깊이 고민할 수 있다고 보인다. 상해경험으로 인한 특수교사의 교직 만족도 저하 및 휴직과 이직 고려는 궁극적으로 특수학교에서 교육을 받고 있는 장애학생들에게도 부정적 영향을 줄 수 있다(김성기, 황준성, 2012). 따라서 상해로 인한 특수교사의 교직 만족도 저하와 휴직 또는 이직 의도 증가를 교사 개인의 문제로 여길 것이 아니라, 적극적으로 해결하는 방안을 조속히 마련할 필요가 있다.

학교사고가 교육활동 및 교직심리에 미치는 영향의 결과를 바탕으로 논의하면 다음과 같다. 첫째, 학생에 의해 교사가 학교사고를 당하는 경험과 학생 자신에 의해 학생이 학교사고를 당하는 경험은 특수교사의 학생지도에 부정적인 영향을 미친다. 이는 교사가 열정과 애정을 쏟아 지도하는 학생이 교사에게 위협이 되면 배신감과 회의감 등이 들어 학생지도에 부정적일 수밖에 없는 것은 당연하다. 둘째, 학생 자신에 의해 학생이 당하는 학교사고의 경험은 특수교사의 수업에 부정적인 영향을 미친다. 이는 학생 자신에 의해 학생이 다치는 것을 예측할 수 없기에 사고가 나면 수업을 멈출 수밖에 없는 상황이 생기게 된다. 애써 준비한 수업이 의미없게 된다. 또한 학생의 상태를 예의주시하다 보면 수업에 대한 집중이 떨어질 수밖에 없다. 셋째, 교사에 의해 학생이 학교사고를 당하게 되는 경험은 동료교사나 실무원 등과의 협력에 부정적인 영향을 미치게 된다. 이는 당연한 결과이다. 예를 들어, 등교 시 통학버스에서 학생을 내리는 과정에서 실무원을 도와주다가 학생이 다치면 그 책임은 당연히 도와준 교사에게도 있다. 넷째, 학생에 의한 교사의 학교사고나 학생 자신에 의한 학생의 학교사고의 경험 그 외의 여러 교육활동에 부정적인 영향을 미친다. 이는 학생지도에서 언급한 부분과 일맥상통한다. 결국 교사 자신과 관련된 학교사고의 발생을 최소한으로 만들려면 학생들과 함께 있는 시간을 줄이는 소극적인 방법을 택할 수 있다. 다섯째, 학교사고는 교사의 교직심리에 미치는 영향은 있는 것으로 조사되었다. 교직에 대한 교사의 부정적인 심리상태는 학생을 위한 교육활동에도 부정적인 영향을 미칠 수 있기 때문에 특히 신경써야할 필요가 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2) 제언

본 연구는 J도의 세 개의 특수학교의 특수교사들을 대상으로 하였기 때문에 일반적으로 확대하여 적용하기에는 무리가 있고, 특수학급의 특수교사들을 대상으로 한 연구도 함께 진행되어야 한다. 또, 본 연구의 설문지는 표준화된 도구를 이용한 것이 아니라 연구자가 참고문헌 및 선행연구를 분석하였고, 여러 설문지를 수정하였으므로 연구방법에도 한계점이 있다.

연구결과에 의하여 몇 가지 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교육활동 중에서도 일반학교에서보다도 더 많은 비중을 차지하는 체험학습이 있지만 특수교사들은 학생들과 함께 나가는 것을 꺼리는 경향이 있다. 그 이유의 대부분은 학생을 도울 사람이 부족하기 때문이다. 실제 학교현장에는 실무원도 부족할 뿐만 아니라 자원봉사자도 많이 부족하여 정상적인 교육활동에 어려움이 많이 존재한다. 따라서 학생들의 사고 위험을 막고 일손을 도울 수 있는 안전요원의 배치와 실무원의 확충 등이 필요하다.

둘째, 본 연구에서 조사한 여러 학교사고 관련 항목들을 자세히 살펴 학교차원에서 충분히 막을 수 있는 사고들에 대한 대책이 마련되어야 한다. 예를 들면 일과 중 무단으로 학교 밖을 나가는 교출을 막기 위하여 정문을 제외한 나머지 부분에 대한 출입을 통제하고 정문통제를 강화하는 것이 필요하다.

셋째, 본 연구에서 살펴보지 않은 다른 많은 유형의 사고를 조사하여 연구할 필요가 있다. 동시에 사고의 유형을 세분화하여 각각의 사고의 유형이 특수교사에게 미치는 영향을 자세히 연구할 필요가 있다. 이는 어떠한 형태의 사고를 미리 막을 수 있는 대책을 마련하기 위한 중요한 과정이기 때문이다.

이상과 같은 결론과 제언을 통하여 학교사고의 발생을 최소화할 수 있도록 제도적, 재정적 지원이 이루어져야 한다. 학생뿐만 아니라 특수교사들도 안전한 상태에서 교육활동이 이루어질 수 있고, 더욱, 특수교사들이 학생들과 함께 있는 시간에도 안전문제에서 벗어날 수 있는 장치가 마련되기를 바란다. 그리고 특수교사뿐만 아니라 모든 교육활동 참여자들이 협력하고 연구하는 교직문화가 형성되기를 바란

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

다. 또한 본 연구를 통해 학교사고의 발생을 줄이기 위한 교사의 노력과 관심을 유도하고, 학교사고로 인해 교육활동에 미치는 부정적인 영향을 긍정적으로 바꿀 수 있는 여러 대책이 마련되기를 바란다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

참 고 문 헌

강경미 (2014). 학교폭력상담. 서울: 대왕사.

강경인 (2002). 특수학교 교사의 직무스트레스유발과 이에 따른 소진 요인에 관한 연구. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원, 경산.

강병일, 김남진 (2010). 특수학교 학생 및 교사의 학교안전사고 실태 조사 연구. 특수교육저널: 이론과 실천, 11(4), 277-304.

강윤주, 공마리아 (2014). 장애학생 학교폭력에 대한 인식비교 및 경험 분석: P지역 재활 및 사회복지학과 재학생을 중심으로. 재활심리연구, 21(3), 373-394.

강학구 (1996). 특수학교 교사와 일반학교 교사의 직무스트레스 특징과 요인간의 관계성 분석. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원, 경산.

강혜숙 (2003). 특수학교 성교육 실태 및 개선방안. 미간행 석사학위논문, 창원대학교 대학원, 창원.

곽민지 (2014). DACUM기법을 활용한 초등학교 특수교사 직무분석. 미간행 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원, 서울.

교육부 (2014a). 교육 분야 안전 종합 대책, 서울.

교육부 (2014b). 학교폭력 사안처리 가이드북, 서울.

교육부 (2015a). 2015 특수교육 교육과정 총론, 서울.

교육부 (2015b). 학교 안전교육 7대 영역 표준안, 서울.

교육부 (2016). 2016~2018년도 학교안전사고 예방에 관한 기본계획, 서울.

교육부 (2017). 교육활동 보호 매뉴얼. 교원정책과, 서울.

교육부 (2018). 제2차 학교안전사고 예방 기본계획, 서울.

국가인권위원회 (2014). 장애학생 교육권 증진을 위한 실태조사, 서울.

국립국어원 (2019). 표준국어대사전. https://stdict.korean.go.kr/main/main.do에서 참조.

권오형 (2010). 학생·학부모에 의한 교사의 폭력 경험과 정신건강 및 소진과의 관

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

계. 미간행 석사학위논문, 아주대학교 교육대학원, 수원.

김도형 (2009). 학교사고에 의한 손해배상책임에 관한 연구. 미간행 박사학위논문, 경성대학교 대학원, 부산.

김동일, 고혜정, 이윤희 (2012). 정서·행동장애학생의 폭력적 문제행동에 노출된 특수교사의 리질리언스 과정. 정서·행동장애연구, 28(2), 97-119.

김명호 (2012). 학교체육 수업시 안전사고 예방을 위한 실태 및 인식도 조사. 미간행 석사학위논문, 서강대학교 교육대학원, 서울.

김미선 (2005). 학교차원의 긍정적 행동지원이 장애학생을 포함한 학생들의 문제행동과 학교 분위기에 미치는 영향. 박사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.

김보람 (2016). 특수교사의 직무스트레스와 심리적 소진의 관계에서 정서 조절 방략의 매개효과. 미간행 석사학위논문, 부산대학교 교육대학원, 부산.

김부기 (2003). 정서장애 특수학교 교원의 학교안전사고와 학교안전공제회에 대한 실태 및 인식. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원, 경산.

김빛나라 (2012). 학생인권조례 시행이후 고등학교 교사의 교권 인식에 대한 조사 및 분석. 미간행 석사학위논문, 인천대학교 교육대학원, 인천.

김선미 (2011). 초등교사가 인식하는 업무 부담이 수업전문성에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원, 서울.

김성기, 황준성 (2012). 초·중등 교원의 명예퇴직 사유 분석. 한국교원교육연구, 29(4), 109-127.

김소연, 김영일 (2007). 정신지체학교의 학교안전사고 실태, 사고처리 및 예방에 관한 교사의 인식 연구. 특수교육학연구, 42(2), 125-147.

김여현 (2018). 교권 침해 양상과 교사의 대응. 미간행 석사학위논문, 경인교육대학교 교육전문대학원, 인천.

김연수 (2016). 특수교사의 직무소진에 영향을 주는 발달장애 학생의 문제행동요인과 교사요인의 상대적 영향력에 대한 조사. 미간행 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원, 서울.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

김영미, 김혜리(2014). 장애학생의 문제행동 중재 관련 국내연구 동향 분석. **특수아동교육연구**, 16(2), 171-193.

김영자 (2009). **학교교육활동에 대한 교사와 학부모간의 지각 차이 분석**. 미간행 석사학위논문, 인천대학교 교육대학원, 인천.

김영한 (2010). 특수학급 학생의 문제행동에 대한 특수학급 교사의 스트레스 및 대처방식 유형에 대한 조사 연구. **한국지체부자유아교육학회**, 53(4), 211-231.

김용진 (1997). **지체부자유 남자 고등학생의 성의식 및 행동에 관한 연구**. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 대학원, 경산.

김우정 (2004). 학교 안전사고 예방과 분쟁 사례. **직무연수**, Vol.-No.7 [2004]. 197-207.

김우현, 김정연 (2011). 특수학교 교사의 학교안전사고 상해에 대한 조사연구. **한국특수교육학회**, 2011(12), 1-4.

김은주 (2017). 교사소진의 원인과 대안 모색. **교육의 이론과 실천**, 22(1), 1-38.

김이경, 한만길, 박영숙, 홍영란, 백선희 (2005). **교원의 직무 수행 실태 분석 및 기준 개발 연구**. 서울: 한국교육개발원.

김자경, 강영심, 안성우, 박재국 (2006). 특수학급교사의 탈진감에 관한 연구. **특수교육학연구**, 41(3), 321-334.

김재철 (2010). **발달장애 학생의 폭력·공격성 행동에 대한 특수교사의 인식 및 대처방식**. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원, 경산.

김정희, 최미경, 최윤진 (2013). 초임보육교사의 교사효능감, 원장 및 동료교사의 지지가 심리적 안녕감에 미치는 영향. **유아교육학회집**, 17(5), 209-227.

김진화 (2002). **청소년 문제행동론**. 서울: 학지사.

김현기 (2014). **초등학생들의 안전사고 발생 요인 분석에 관한 연구**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 교육정책 전문대학원, 청주.

김형태 (2015). **학교안전사고 사례분석 연구**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 교육정책 전문대학원, 청주.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

김혜원, 이해경 (2009). 교사들이 지각한 지적장애 청소년들의 성교육 요구와 성행동 경험: 초·중·고 비교를 중심으로. **청소년 복지연구**, 11(4), 427-452.

김희규 (2012). 장애학생의 국어과 교과교육에 관한 예비 특수교육교사의 교수효능감에 관한 연구. **특수아동교육연구**, 14(4), 117-137.

도경만 (2015). **특수교사의 교권상실 경험 유형과 실태**. 석사학위논문, 공주대학교 대학원, 공주.

류숙렬, 김현순 (2000). 지역사회 환경에서의 통합촉진을 위한 장애학생의 행동문제 감소를 위한 중재적 접근: 공격행동에 대한 긍정적 행동 지원을 중심으로. **재활복지**, 4(1), 49-72.

문수연 (2018). **아동기 학교폭력 피해경험이 성인초기 우울에 미치는 영향: 청소년기 우울을 매개로**. 미간행 석사학위논문, 부산대학교 대학원, 부산.

박은혜, 박순희 (2001). 중도장애 학생의 교육에 관한 특수학교 교사의 인식조사. **특수교육학연구**, 35(1), 29-55.

박인환 (2019). **한국 아동, 청소년의 학교폭력 피해경험과 인지, 비인지능력 간 관계 분석**. 미간행 석사학위논문, 서강대학교 대학원, 서울.

박재범 (2008). **특수학교 교사의 교직문화 탐구**. 미간행 박사학위논문, 성균관대학교 일반대학원, 서울.

박정애 (2015). **특수교육 보조인력의 안전사고 경험에 대한 실태 연구**. 미간행 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원, 공주.

배문영 (2015). **교무행정업무경감 대책에 대한 초등교원의 인식 조사: 서울특별시 교육청의 교원업무정상화추진계획을 중심으로**. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원, 서울.

배상열 (2012). **타악기를 이용한 음악활동이 발달장애 학생들의 공격성에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 공주대학교 특수교육대학원, 공주.

배옥경, 김자경, 강혜진 (2013). 특수교사의 소진, 임파워먼트 및 직무만족도에 관한 연구. **특수아동교육연구**, 15(2), 147-169.

배환주 (2013). **중학교 특수학급 학생의 성(性) 부적응행동에 관한 특수교사의 어**

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

려움에 대한 연구. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원, 용인.

백성숙 (2001). 일부 중학생의 사고 발생에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 미간행 석사학위논문, 강원대학교 교육대학원, 춘천.

변주환 (2004). 특수학교 초·중등부 교사의 직무스트레스와 그 대처 방안. 미간행 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원, 공주.

서울특별시교육청 (2013). 교권보호위원회 설치·운영 계획. 교원정책과, 서울.

서정화 (1995). 교육인사행정론. 서울: 한국교육행정학회.

서지윤 (2016). 특수교사의 상해 경험과 직무 스트레스에 관한 연구. 미간행 석사학위논문, 부산대학교 교육대학원, 부산.

성경희 (2015). 중학교 특수학급 교사의 장애학생 성문제 행동 대처방법에 관한 연구. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원, 용인.

성태제 (2018). SPSS/AMOS를 이용한 알기 쉬운 통계분석 2판. 서울: 학지사.

손순열, 허유성 (2016). 특수학교 교사의 교원능력개발평가결과 활용 및 효과성에 대한 인식이 수업 전문성과 직무만족도에 미치는 영향. 특수교육저널: 이론과 실천, 17(4), 167-177.

송지준 (2015). 논문작성에 필요한 SPSS/AMOS 통계분석방법. 파주: 21세기사.

신각철 (1995). 학교사고 판례와 예방대책. 서울: 사회교육연구회.

신건권 (2016). Amos 23 통계분석 따라하기(제2판). 서울: 청람.

신재은 (2017). 교사 대상 폭력과 정신건강의 관계에서 심리적 외상의 매개효과와 자아탄력성과 대처방식의 조절효과. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.

신혜연 (2013). 발달장애 아동의 부모를 위한 행동주의적 부모교육의 효과성 연구 : 이론교육과 실습교육의 비교. 석사학위논문, 연세대학교 대학원, 서울.

양다경 (2011). 교권에 대한 유치원과 초등학교 교사의 인식 비교. 석사학위논문, 경성대학교 교육대학원, 부산.

양정모 (2001). 초등학교 안전사고가 초등교사의 교육활동에 미치는 영향. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원, 청주.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

양지욱 (2018). 교사의 업무 경감에 관한 문헌 종합 분석. 미간행 석사학위논문, 동아대학교 교육대학원, 부산.

오언 (2013). 초중 특수학급학생과 일반학생의 학교폭력 경향과 예방전략에 대한 교사의 인식분석. 박사학위논문, 우석대학교 대학원, 완주.

오언, 방명애 (2013). 장애학생 성교육 실태 관련 국내 선행연구 분석 (2002-2012). 지적장애 연구, 15(2), 265-284.

우시정 (2018). 학교폭력 책임교사의 직무스트레스 요인 분석. 미간행 박사학위논문, 백석대학교 기독교전문대학원, 천안.

유성모 (2016). 논문작성을 위한 SPSS 통계분석 쉽게 배우기. 서울: 황소걸음아카데미.

유수희 (2016). 장애학생의 공격행동에 대한 특수교육교사의 대처방식 및 교육적 중재에 관한 인식. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원, 공주.

윤민정 (2016). 교사의 수업권에 관한 헌법적 연구. 미간행 석사학위논문, 성균관대학교 일반대학원, 서울.

이경순 (2013). 교원의 교권상실 경험에 관한 연구. 미간행 박사학위논문, 경북대학교 대학원, 대구.

이규미, 손강숙 (2013). 폭력피해교사의 심리사회적 후유증에 관한 질적 연구. 한국심리학회지: 학교, 10(1), 159-178.

이도은 (2014). 장애학생의 공격행동과 관련된 특수교육교사의 스트레스 및 지원 요구. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 청주.

이상은, 조원일 (2009). 특수학교와 특수학급에 근무하는 특수교사들의 직무 경험에 관한 질적 연구. 특수교육저널: 이론과 실천, 10(2), 1-32.

이소정 (2014). 서울지역 특수학교 교사의 상해경험 양상과 영향 분석에 근거한 학교안전사고 예방 및 지원 방안 고찰. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.

이소현, 박은혜 (2011). 특수아동교육 3판. 서울: 학지사.

이애란 (2001). 정신지체 청소년 어머니의 자녀의 성에 대한 인식. 석사학위논문,

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

전남대학교 대학원, 광주.

이예진 (2015). **장애학생 성행동에 관한 교사의 경험분석**. 미간행 석사학위논문, 창원대학교 교육대학원, 창원.

이윤희 (2008). **특수교사가 지각한 장애청소년의 성행동 특성**. 미간행 석사학위논문, 대진대학교 교육대학원, 포천.

이종태, 류방란, 강태중 (1998). **학교단위 교원조직 개편방안 연구**. 서울: 한국교육개발원.

이진선 (2017). **특수교사가 장애청소년과의 관계에서 경험하는 심리적 현상**. 미간행 박사학위논문, 백석대학교 기독교전문대학원, 천안.

이진영 (2011). **정신지체학교의 학교안전사고실태와 교사의 교육활동과의 관계**, 미간행 석사학위논문, 대구대학교 대학원, 경산.

이필상 (2017). 폭력적 문제행동에 의한 상해 경험이 특수교사의 교사소진 및 교사효능감에 미치는 영향. **특수교육교과교육연구**, 10(3), 155-175.

이학식, 임지훈 (2005). **SPSS 12.0 매뉴얼**. 파주: 법문사.

이현혜 (2003). **정신지체인의 성행동 실태와 성교육프로그램 개발 및 효과**. 미간행 박사학위논문, 대구가톨릭대학교 대학원, 경산.

이화영 (2016). **서울지역 고등학교 특수학급 교사의 교권침해 경험의 실태와 교권보호 지원 방안 고찰**. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.

이효신 (2004). 특수학교의 학급 내 문제행동에 관한 교사의 인식 분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 5(2), 245-263.

이효신, 전현선, 김향지, 박계신, 유은정, 진홍신, 신윤희 (2002). 발달장애아동을 위한 문제행동 분석 시스템 개발연구. **정서학습장애연구**, 18(2), 241-264.

임영옥 (2009). **정신지체 중·고등부 학생의 성행동 유형에 관한 연구**. 미간행 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원, 공주.

장명숙 (2003). **초등교사의 직무만족에 관한 연구**. 미간행 석사학위논문, 계명대학교 교육대학원, 대구.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

전용선 (2017). 연령대별 안전사고에 나타난 학교안전사고 유형 특성분석 연구. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 교육정책전문대학원, 청주.

전용호 (1996). 정신지체인의 성행동과 그 지도대안. 특수교육학회지, 16(1). 119-146.

전제상 (2001). 교사평가의 준거개발에 관한 연구. 박사학위논문, 홍익대학교 대학원, 서울.

정나나 (2012). 교사의 업무부담, 직무만족과 학교효과성의 관계. 미간행 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원, 서울.

정순원 (2011). 학생인권보호와 교권의 존중. 교육비평. 28. 10-25.

정영수, 김숙이, 김이경, 김민희 (2012). 직무분석을 통한 교원의 적정 업무량 산정 방안. 한국교원교육연구, 29(2), 397-420.

정지원 (2000). 학교 교육계획 수립활동과 학교 교육활동과의 관계 연구. 미간행 석사학위논문, 충남대학교 교육대학원, 대전.

조성지 (2016). 서울 지역 고등학교 특수학급 학생의 수업 및 학교생활 실태 분석. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.

조윤정 (2000). 남자청소년의 문제행동과 개인 및 가족관련 변인. 석사학위논문, 전남대학교 대학원, 광주.

조은경 (2003). 부모의 역기능적 의사소통이 청소년의 문제행동에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 숭실대학교 대학원, 서울.

조지은 (2002). 특수학교 교사의 직무스트레스와 그 대처행동에 관한 연구. 미간행 석사학위논문, 경기대학교 교육대학원, 수원.

주철안, 손우정 (2005). 학교공동체 구축을 위한 학부모 및 지역사회 주민의 교육 참여에 관한 연구. 부산: 한국지방교육경영학회.

최경실 (2015). 교권침해 실태에 대한 중학교 교사의 인식 조사. 석사학위논문, 부산대학교 대학원, 부산.

최기영 (2014). 학교사고 발생에 대한 교원의 법적 책임 판단 기준. 미간행 석사학위논문, 경인교육대학교 교육전문대학원, 인천.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

최영종 (2010). 장애학생의 성행동 문제 유형 분석. **특수아동교육연구**, 12(1), 249-265.

최유리 (2016). **교사의 폭력피해경험과 교사 소진의 관계: 교사폭력에 대한 인지·행동·정서 반응의 매개효과 검증**. 미간행 석사학위논문, 연세대학교 대학원, 서울.

표시열 (2008). **교육법**. 서울: 박영사.

한국교원단체총연합회 (2014). **교권보호 길라잡이**. 서울: 한국교원단체총연합회 교권본부 교권강화국.

한국교원단체총연합회 (2016). **2015년도 교권회복 및 교직상담 활동실적**. 서울: 한국교원단체총연합회 교권본부 교권강화국.

한국교원단체총연합회 (2017). **2016년도 교권회복 및 교직상담 활동실적**. 서울: 한국교원단체총연합회 교권본부 교권강화국.

한국교육심리학회 (2000). **교육심리학 용어사전**. 서울: 학지사.

한국복지패널 (2018). **한국복지패널 12차년도 조사자료 User's Guide**, 서울: 한국보건사회 연구원 서울대학교 사회복지 연구소. http://www.koweps.re.kr.

한석실, 임명희 (2003). 유치원 교사의 교사효능감 확인 연구. **미래유아교육학회지**, 10(1), 207-240.

한홍석, 박주연 (2011). 긍정적 행동지원이 중증 자폐성 장애학생의 자해행동과 공격행동에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 27(1), 141-167.

현경식 (2017). **학교안전사고 실태분석을 통한 개선방안 연구**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 교육정책전문대학원, 청주.

홍창남 (2009). 초등학교의 공문서 처리 실태 분석. **교육행정학연구**, 27(4), 277-301.

황순성 (1990). **여교사의 자질 및 직무수행 능력에 대한 여교사 자신과 준거집단과의 지각차에 관한 연구**. 미간행 석사학위논문, 충남대학교 교육대학원, 대전.

황순영, 이경림, 이후희 (2014). 장애학생의 문제행동 실태와 중재방법에 대한 교

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

사의 인식. 특수아동교육연구, 16(2), 69-98.

황조원 (2015). 발달장애아의 문제행동과 어머니의 화병에 관한 연구. 미간행 석사 학위논문, 건국대학교 교육대학원, 서울.

De Wet, C. (2010). Victims of Educator-targeted Bullying: A Qualitative Study. *South African Journal of Education*, *30*, 189-201.

Dinkmeyer, D., & Mckay, G. (1976). *Systematic training for effective parenting: Parent's handbook*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Emery, D. W. & Vanderberg, B (2010). Special education teacher burnout and ACT. *International Journal of Special Education*, *25*(3), 119-131.

Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, *77*, 465-477.

Garber, J. (1984). Classification of childhood psychopathology: A developmental perspective. *Child Development*. *55*, 30-48.

Kamptner, L., Kraft, R. H., & Harper, L. V. (1984). Lateral specialization and social-verbal development in preschool children. *Brain and cognition*. *3*(1), 42-50.

Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behaviour disorders of children and youth Upper Saddle River*, NJ: Prentice-Hall.

Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence Against Teachers: Prevalence and Consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, *26*(12), 2353-2371.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

부 록

설 문 지

안녕하십니까? 본 설문지는 학교에서 일어나는 학교사고가 특수교사들의 교육활동에 미치는 영향을 알아보기 위한 것입니다. 본 설문지는 익명으로 작성되며, 선생님께서 응답하신 내용은 연구용으로만 활용되며, 연구 종료 후 바로 삭제될 것입니다. 또한 본 설문지에 응답하기를 원하지 않으실 경우 언제든지 설문지 응답을 그만두실 수 있습니다. 연구 참여에 동의하시면, 문항을 읽으신 후 선생님의 경험과 생각을 바탕으로 솔직하게 응답해 주시기 바랍니다. 대단히 감사드립니다.

연구 참여 여부: □ 동의함 □ 동의하지 않음

2019년 3월

조선대학교 교육대학원 특수교육전공
지도교수 : 허유성
연구자 : 문정훈
연락처 : 010-5051-6770

※ 다음은 선생님과 관련된 일반적인 질문 사항입니다. 해당되는 곳에 표시(√)를 하거나 기입해 주십시오.

1. 선생님의 성별은? ① 남자 ② 여자

2. 선생님의 연령은? (만 _____세)

3. 2019년 2월까지의 선생님의 교육 경력은?
   ■특수학교 근무 경력은? (만 _____년)
   ■일반학교 특수학급 근무 경력은? (만 _____년)
   ■기타 근무 경력은? (만 _____년) (내용:_____)

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

4. 선생님의 현재 근무 학교 유형은? ① 공립 ② 사립

5. 선생님께서 주로 담당하시는 학교급은?
① 유치원 ② 초등학교과정 ③ 중학교과정 ④ 고등학교과정 ⑤ 전공과

이 설문지에서의 **'학교사고'**란 학교안전사고, 교육활동 침해행위, 학교폭력, 성폭력, 문제행동 등으로 인해 교사나 학생이 신체적 상해를 입거나 정신적 고통을 당하는 것을 말합니다.

※ 해당되는 곳에 표시(√)를 해 주십시오.

Ⅰ. 학교사고

문 항	자주 있다	가끔 있다	거의 없다	전혀 없다
1. 학생에게 신체적 도움(예: 휠체어에 앉히기와 같은 학생의 움직임, 이동, 신변처리 등)을 주는 과정에서 학생의 의도성이 없는 행동으로 인해 신체적 상해를 입은 적이 있습니까?				
2. 학생의 문제행동(상동행동, 돌출행동, 자해행동, 감각추구행동 등)을 제지하는 중에 신체적 상해를 입은 적이 있습니까?				
3. 학생의 문제행동 중 폭력적이고 공격적인 행동에 의해 신체적 상해를 입은 적이 있습니까?				
4. 학생의 불손하거나 반항적인 언행에 의해 정신적 고통을 당한 적이 있습니까?				
5. 학생에게 성추행과 같은 신체적 접촉을 당한 적이 있습니까?				
6. 학생이 선생님 앞에서 성적인 언어를 사용한 적이 있습니까?				
7. 학생이 선생님 앞에서 성적인 행동(예: 자신의 옷 벗기, 신체 노출, 성기 만지기 등)을 한 적이 있습니까?				
8. 선생님의 교육활동 시간에 학생이 무단으로 이탈하거나 이탈을 시도하려고 한 적이 있습니까?				
9. 학생이 무단으로 학교를 나가는 것(교출)을 경험한 적이 있습니까?				
10. 신체적 도움을 주는 과정(예: 학생의 이동, 신변처리 등)에서 의도치 않게 학생에게 신체적 상해를 입힌 적이 있습니까?				
11. 문제행동 등을 제지하는 중에 의도치 않게 학생에게 신체적 상해를 입힌 적이 있습니까?				

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

12. 활동적인 수업을 하는 중 학생이 자신의 부주의로 넘어지거나 부딪히는 등의 사고로 인해 학생이 신체적 상해를 입은 적이 있습니까?				
13. 선생님께서 준비한 수업교구로 인해 학생이 신체적 상해(예: 교구를 삼킨다든지 교구를 이용하다가 다치는 것 등)를 입은 적이 있습니까?				
14. 간식으로 나눠 준 음식물로 인한 사고(예: 학생의 목에 걸리는 것 등)를 경험한 적이 있습니까?				
15. 휴식시간(예: 쉬는 시간, 등교 직후의 시간, 점심 식사 직후의 시간 등)에 어떠한 이유로든 학생이 신체적 상해를 입은 것을 보거나 들은 적이 있습니까?				
16. 학생이 개인 감정으로 폭력을 휘둘러 다른 학생에게 신체적 상해를 입힌 것을 보거나 들은 적이 있습니까?				
17. 학생이 문제행동 중 폭력적이고 공격적인 행동으로 다른 학생에게 신체적 상해를 입힌 것을 보거나 들은 적이 있습니까?				
18. 학생이 다른 학생을 괴롭히거나 따돌리는 것을 보거나 들은 적이 있습니까?				
19. 학생이 다른 학생을 성추행하는 것을 보거나 들은 적이 있습니까?				
20. 학생이 다른 학생에게 성적인 언어를 사용하는 것을 직접 들은 적이 있습니까?				
21. 학생이 다른 학생 앞에서 성적인 행동(예: 자신의 옷 벗기, 신체 노출, 성기 만지기 등)을 하는 것을 보거나 들은 적이 있습니까?				
22. 학생이 다른 학생에게 잡지나 휴대폰 등을 통해 음란물을 보여주는 것을 보거나 들은 적이 있습니까?				
23. 장애나 지병(예: 간질, 기절하여 쓰러짐 등)으로 인해 학생이 신체적 상해를 입은 것을 보거나 들은 적이 있습니까?				
24. 자해행동으로 학생 자신의 신체에 상해를 입힌 것을 보거나 들은 적이 있습니까?				
25. 학생이 기물 등을 파손하는 중에 학생 자신이 신체적 상해를 입은 것을 보거나 들은 적이 있습니까?				
26. 학교 시설물이나 설치물 등으로 인해 학생이 신체적 상해를 입은 것은 보거나 들은 적이 있습니까?				

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅱ. 학교사고 후 반응

※ '**부정적인 모습**'이란 무관심, 대수롭지 않게 여김, 교사의 무능으로 여김, 책임 전가, 항의, 행패 등을 의미합니다.

문 항	자주 있다	가끔 있다	거의 없다	전혀 없다
27. 학생에 의해 선생님이 학교사고를 당했을 때 관리자(교장, 교감)가 선생님께 부정적인 모습을 보인 적이 있습니까?				
28. 학생에 의해 선생님이 학교사고를 당했을 때 동료교사가 선생님께 부정적인 모습을 보인 적이 있습니까?				
29. 학생에 의해 선생님이 학교사고를 당했을 때 실무원이나 자원봉사자가 선생님께 부정적인 모습을 보인 적이 있습니까?				
30. 학생에 의해 선생님이 학교사고를 당했을 때 학부모가 선생님께 부정적인 모습을 보인 적이 있습니까?				
31. 선생님과 관련된 학생이 학교사고를 당했을 때 관리자(교장, 교감)가 선생님께 부정적인 모습을 보인 적이 있습니까?				
32. 선생님과 관련된 학생이 학교사고를 당했을 때 동료교사가 선생님께 부정적인 모습을 보인 적이 있습니까?				
33. 선생님과 관련된 학생이 학교사고를 당했을 때 실무원이나 자원봉사자가 선생님께 부정적인 모습을 보인 적이 있습니까?				
34. 선생님과 관련된 학생이 학교사고를 당했을 때 학부모가 선생님께 부정적인 모습을 보인 적이 있습니까?				

Ⅲ. 학교사고의 영향

※ '**학교사고를 경험한 후**'라는 말은 '선생님에게 학교사고가 일어나거나, 선생님과 관련된 학생에게 학교사고가 일어남을 직접 보거나 들어 알게 된 후'를 의미합니다.

문 항	자주 있다	가끔 있다	거의 없다	전혀 없다
35. 학교사고를 경험한 후 학생들과 함께 생활하는 것에 피곤함을 느낀 적이 있습니까?				
36. 학교사고를 경험한 후 공격적이거나 성적 행동을 했던 학생을 피한 적이 있습니까?				
37. 학교사고를 경험한 후 학생들을 향한 열정과 애정이 식어짐을 느낀 적이 있습니까?				

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

38. 학교사고를 경험한 후 학생의 문제행동에 학교사고가 있기 전보다 소극적으로 대처한 적이 있습니까?				
39. 학교사고를 경험한 후 학생지도 업무를 기피하고자 한 적이 있습니까?				
40. 학교사고를 경험한 후 정상적인 교육활동 및 학급 운영에 어려움을 겪은 적이 있습니까?				
41. 학교사고를 경험한 후 담임을 기피하고자 한 적이 있습니까?				
42. 학교사고를 경험한 후 학생의 상해가 우려되어 처음 의도한 수업 활동을 수정한 적이 있습니까?				
43. 학교사고를 경험한 후 학생 참여형 수업(예: 실험, 실습, 관찰, 조사, 실측, 수집 및 협동 학습 등)을 준비하거나 진행하는 데 어려움을 겪은 적이 있습니까?				
44. 학교사고를 경험한 후 수업 중 교과 개별지도에 대한 부담감이 커진 적이 있습니까?				
45. 학교사고를 경험한 후 신체적 상해나 정신적 고통 등으로 인해 수업에 임하는 게 힘든 적이 있습니까?				
46. 학교사고를 경험한 후 수업 외 교육활동에 소극적이 된 적이 있습니까?				
47. 학교사고를 경험한 후 회의 시 교육활동의 축소를 주장하거나 동조한 적이 있습니까?				
48. 학교사고를 경험한 후 학생의 재능을 키우기 위한 동아리(예: 중창반, 미술반 등) 맡기를 기피하고자 한 적이 있습니까?				
49. 학교사고를 경험한 후 학생이 다칠까봐 동료교사를 도와주는 데 망설인 적이 있습니까?				
50. 학교사고를 경험한 후 학생이 다칠까봐 실무원이나 자원봉사자를 도와주는 데 망설인 적이 있습니까?				
51. 학교사고를 경험한 후 학부모를 만나는 것에 대한 부담감이 심해진 적이 있습니까?				
52. 학교사고를 경험한 후 금전적 손해를 입은 적이 있습니까?				
53. 학교사고를 경험한 후 특수학교 교직에 대해 회의감을 느낀 적이 있습니까?				
54. 학교사고를 경험한 후 교직 만족도가 저하된 적이 있습니까?				
55. 학교사고를 경험한 후 휴직이나 이직, 퇴직을 고려한 적이 있습니까?				

- 답변해 주셔서 감사드립니다 -

Collection @ chosun