



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](#)

2023년 2월

교육학석사(특수교육)학위논문

# 특수학급 교사들의 주요 교직 활동 구성 및 관계의 양적 분석

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

여민경

# 특수학급 교사들의 주요 교직 활동 구성 및 관계의 양적 분석

Quantitative Analysis of Major Teaching Activities  
and Relationships of Special Class Teachers

2023년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

여민경

# 특수학급 교사들의 주요 교직 활동 구성 및 관계의 양적 분석

지도교수 허유성

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함.

2022년 10월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

여민경

여민경의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 교수 정 은 희 (인)

심사위원 조선대학교 교수 김 정 연 (인)

심사위원 조선대학교 교수 허 유 성 (인)

2022년 12월

조선대학교 교육대학원

## 목 차

표목차 .....	iv
그림목차 .....	v
ABSTRACT .....	vi
<b>I. 서론 .....</b>	<b>1</b>
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	5
3. 용어의 정의 .....	6
1) 특수학급 .....	6
2) 교직 활동 구성 .....	6
<b>II. 이론적 배경 .....</b>	<b>7</b>
1. 특수교사의 정의 및 중요성 .....	7
1) 특수교사의 법적 정의 및 현황 .....	7
2) 특수교사의 중요성 .....	11
2. 특수교사의 업무와 책임 .....	13
1) 법에서 규정한 특수교사의 업무 .....	13
2) 특수교사 자질 및 역할 .....	13
3. 특수교사가 경험하는 어려움 .....	16
1) 업무로 인한 어려움 .....	16
2) 학교 구성원과의 관계로 인한 어려움 .....	17
3) 학생과 학부모로 인한 어려움 .....	18
4) 특수교사가 경험하는 어려움으로 인한 스트레스나 소진 .....	18
4. 선행연구분석 .....	19
<b>III. 연구방법 .....</b>	<b>22</b>
1. 연구대상 .....	22
2. 연구 도구 및 절차 .....	23
가) 일반학교의 특수교사 교직 활동 자기 기록지 .....	23
1) 자기 기록지 개발 및 타당도 .....	23

2) 교직 활동 기록지 작성 방법 .....	25
나) 예비 조사 .....	26
다) 본조사 .....	27
3. 자료 처리 .....	27
IV. 연구 결과 .....	29
1. 특수학급 특수교사의 교직 활동 구성 .....	29
2. 특수교사의 주요 변인에 따른 시간 내 교직 활동 비교 .....	32
가. 교직 경력에 따른 차이 비교 .....	32
나. 학교급별에 따른 차이 비교 .....	35
3. 교직 활동간의 관계 .....	38
1) 행정 업무와 자기주도 활동 간 관계 .....	41
2) 행정 업무와 협력적 활동 간 관계 .....	41
3) 행정 업무와 통합교육을 위한 활동 간 관계 .....	42
4) 행정 업무와 사회적 통합 활동 간 관계 .....	43
V. 논의 및 제언 .....	44
1. 논의 .....	44
2. 연구의 제한점과 제언 .....	50
참고문헌 .....	51
부    록 .....	58

## 표 목 차

<표 III-1> 연구 참여자 기초 정보 요약 .....	22
<표 III-2> 특수학교와 일반학교 특수교사들의 주요 활동 항목 비교 .....	24
<표 IV-1> 근무 시간 내 주요 활동 항목별 시간 배분 .....	29
<표 IV-2> 교직 경력에 따른 교직 활동 시간 배분 차이 비교 .....	32
<표 IV-3> 학교급별에 따른 교직 활동 시간 배분 차이 비교 .....	36
<표 IV-4> 회기별 주요 교직 활동 배분 평균 시간 .....	39



## 그림 목 차

[그림 1] 특수교육대상 학생 전체 학생 수 .....	8
[그림 2] 특수교육대상 배치 현황 .....	9
[그림 3] 특수학급 현황 .....	9
[그림 4] 특수학급 학생 수 현황 .....	10
[그림 5] 특수학급 교원 수 현황 .....	11
[그림 6] 일일 교직 활동 기록지 .....	25
[그림 7] 특수교사의 하루 일과 주요 활동 항목별 비율 .....	31
[그림 8] 교직 경력별 시간 배분 비교 .....	35
[그림 9] 학교급별 시간 배분 비교 .....	38
[그림 10] 행정 업무 시간과 주요 교직 활동 시간 비교 .....	40
[그림 11] 행정 업무 시간과 주요 교직 활동 전체 시간 비교 .....	40
[그림 12] 행정 업무 시간과 자기주도 활동 시간 비교 .....	41
[그림 13] 행정 업무 시간과 협력적 활동 시간 비교 .....	42
[그림 14] 행정 업무 시간과 통합교육을 위한 활동 비교 .....	42
[그림 15] 행정 업무 시간과 사회적 통합 활동 비교 .....	43

## ABSTRACT

This study analyzed the daily routine of current special teachers working in special classes at general schools. Eight people participated in the study, including one male teacher (12.5 percent) and seven female teachers (87.5 percent). This study took them twice a week to investigate and analyze major teaching activities in schools for a total of eight weeks using a 10-minute time recording method. The daily activities of special teachers were analyzed in six areas. First, the time spent on individual-led activities(classes, class preparation, IEP evaluation, life guidance, and training) was the highest at 47.5%. Since then, 22.3% of administrative work and business trips, 7.4% of cooperative activities, 5.6% of activities for integrated education, 2.6% of social integration activities, and 14.4% of other activities. Second, it was found that some activities differ depending on the a major variable of the special teachers. For more than 10 years, the proportion of administrative work in groups and junior high schools was high. Third, it was found that the amount of administrative work had a negative effect on major teaching activities. Fourthly, the daily routine of special teachers working at special classes and special schools showed similarities in research purposes and research questions, and differences in research methods and research tools. In the discussion, we discussed the impact of excessive percentage of time spent on class and life guidance, insufficient time spent on class preparation and IEP evaluation, the need to secure time for social integration activities, negative effects and countermeasures.

# I. 서 론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

특수교육의 연구 및 정책은 특수교육의 주체들이 놓인 상황 맥락을 반영해야 한다. 즉 가정과 추정이 아닌 그들이 놓인 상황 맥락을 반영하는 실제적인 자료에 근거해야 한다. 많은 특수교사가 ‘과다한 행정업무 때문에 교육에 투자할 시간이 부족하다.’와 같은 뉘드리식의 말을 한다. 하지만 그들의 주장을 뒷받침하기에 실증적인 근거가 부족하다. 그 이유는 이러한 의견은 단순 설문지 응답, 혹은 단편적인 심층 면담의 결과인 경우가 많기 때문이다. 정책이 당연히 그럴 것이라는 생각과 단순히 옛날부터 전해오는 속설에 근거해서는 실질적인 개선이 어렵다는 우려와 인식이 특수교육 공동체 내에서 확대되고 있다(Berliner, 2002; National Research Council, 2002). 이러한 문제를 해결하기 위해서는 특수교사가 놓인 교직 일상 맥락을 있는 그대로 보여주어야 한다. 그 방법으로는 다양한 형태의 근거 및 자료가 필요하다(Myin-Germeys et al., 2009). 이러한 자료를 통해 현실적이고 설득력 있는 논의를 할 수 있고 이를 바탕으로 특수교육 주체들에게 도움이 되는 연구와 정책 수립이 가능해진다.

근거로 활용할 수 있는 자료는 개인적인 어려움을 토로한 주관적인 자료가 아닌 객관적인(혹은 증거기반) 접근의 자료여야 한다. 이러한 객관적인 자료는 과학적 의사결정을 할 때 중요한 근거로 사용된다. 객관적인 자료 중 하나는 교직 활동에 대한 실제적 자료(authentic data)인데 최소 2~3개월 이상 지속적으로 수집한 형태의 자료가 적합하다. 그 이유는 1~2회의 단기적인 자료는 특정 시기의 학교 상황이나 교사의 개인적 사정에 영향을 받을 수밖에 없기 때문이다.

2022학년도 교육부 통계 자료에 의하면 우리나라 특수교육 대상자는 103,695명이다(교육부, 2022a). 이 중 특수학교에 다니는 학생이 27,979명으로 약 27.0%, 특수학급에 배치된 학생이 57,948명으로 약 55.9%이다. 일반학급에 배치된 학생

은 17,514명으로 약 16.9%를 차지하고 그 외에 특수교육지원센터에 배치된 학생이 254명으로 약 0.2%이다. 절반 이상의 특수교육 대상 학생들이 특수학급에 배치되어 있다는 것을 알 수 있다.

특수학급 설치 근간은 다양한 법적 규정에 따른다. 법적 규정으로는 헌법과 초·중등교육법, 그리고 장애인 등에 대한 특수교육법 등이 있다. 첫째, 헌법 제31조 제1항에는 “모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다”라고 규정한 것은 대한민국 국민은 누구나 균등한 교육 기회가 보장되어 있다는 점을 명시한다. 이는 누구나 공정한 교육의 기회를 가질 수 있다는 점을 밝힌 것이다. 둘째 초·중등교육법 제56조에는 “고등학교 이하의 각급 학교에 특수교육이 필요한 학생을 위한 특수학급을 둘 수 있다”라고 규정하고 있다. 셋째, 장애인 등에 대한 특수교육법 제 21조 “일반학교의 장은 제2항에 따라 통합교육을 실시하는 경우에는 제27조의 기준에 따라 특수학급을 설치·운영하고, 대통령령으로 정하는 시설·설비 및 교재·교구를 갖추어야 한다.”라고 규정하고 있다. 장애학생이 그들의 능력에 따라 적합한 교육을 받을 수 있도록 해야 한다고 명시한 것이다. 그리고 장애인 등에 대한 특수교육법 제 2조에 의하면 “특수학급”이란 특수교육대상자의 통합교육을 실시하기 위하여 일반학교에 설치된 학급을 말한다고 규정했다. 즉 특수학급이란 앞에서 언급한 법적인 근거를 토대로 장애학생의 통합교육을 위하여 일반학교에 설치된 학급을 말하며, 입급된 학생의 특별한 교육적 요구에 따라 운영되는 학급이라고 할 수 있다. 이러한 특수학급의 설치기준은 장애인 등에 대한 특수교육법 제 27조 1항 규정에 의하면 다음과 같다. 유치원 과정의 경우 특수교육대상자가 1인 이상 4인 이하인 경우 1학급을 설치하고, 4인을 초과하는 경우 2개 이상의 학급을 설치한다. 초등학교·중학교 과정의 경우 특수교육대상자가 1인 이상 6인 이하인 경우 1학급을 설치하고, 6인을 초과하는 경우 2개 이상의 학급을 설치한다. 그리고 고등학교 과정의 경우 특수교육대상자가 1인 이상 7인 이하인 경우 1학급을 설치하고, 7인을 초과하는 경우 2개 이상의 학급을 설치한다.

강중구와 강성구(2021)는 특수학급은 특수교육을 제공하는 데 있어 가장 핵심적이고 중요한 전달 체계라고 하였다. 국내에서 특수학급의 역할은 통합교육 뿐만 아

나라 기존 특수교육도 함께 제공해야 하는 역할을 동시에 수행하고 있다. 국내의 특수학급은 1971년부터 운영을 시작하여 2022년 12,712개 학급으로 확장되었다(교육부, 2022a). 이는 2021년 12,042개 학급보다 670개 학급이 증가한 수이다(교육부, 2022b). 1년 만에 670개 학급이 늘어난 이유는 사회적으로 특수학급에 대한 중요성과 필요성의 공감대가 형성되고, 특수학생과 부모의 요구가 반영된 결과라고 할 수 있다.

특수학급에서 장애학생들을 지도하고, 교육적 가치를 실현하는 중요한 주체는 특수학급 교사들이다. 특수학급 교사는 특수한 교육적 요구를 가진 학생들로 구성된 학급을 담당하는 교사로 일반 학교 내에 소속된 특수학급 교사를 의미한다(교육부, 2022b). 김성애(2008)에 의하면 특수교사는 건전한 인성과 윤리의식 및 교직 사명감을 가지고 학생들의 복지와 학습을 위한 헌신, 교과 전문지식, 학생의 학습, 발달 이해, 효과적인 수업 계획 및 운영, 적절한 교육과정 개발 및 운영, 학습 지원을 위한 환경 및 문화조성, 학생의 학습 모니터 및 평가, 교육공동체 구성원 간의 협력 관계 구축, 전문성 개발을 하는 교사이다. 앞서 보았듯이 통합교육을 실현하기 위해 특수학급의 수는 늘어나고 있다. 이에 특수학급의 의도와 목적을 이해하고 이를 충실히 수행하는 역할을 하는 특수학급 교사의 중요성은 더욱 커지고 있다. 특수교사는 특수교육의 성공 여부를 결정하는 핵심 요인 중 하나이다. 이들은 장애 학생들이 일반 학교에 입학한 이후 학교생활에 적응할 수 있도록 한다. 학급 관리를 담당하며, 장애 학생의 교육뿐만 아니라 통합교육의 성공적인 수행에 영향을 미친다(김남희, 남윤석, 2020; 장윤주, 이기정, 2017). 특수학급을 담당하는 특수교사들의 노력은 장애 학생들에게 양질의 교육을 제공하고, 그들이 우리 사회에 소속감을 느끼는 시민으로서 성장할 수 있는 기회를 제공한다. 이들은 특수학생들이 또래와 잘 어울릴 수 있도록 환경을 조성하고, 비장애인들의 인식개선을 돕는 중요한 역할을 한다. 최근 미국 특수교육학회(Council for Exceptional Children, 2015)의 교사 윤리강령(code of ethics)에서는 특수교사에게 높은 수준의 전문 역량과 의사결정 능력, 그리고 장애학생 및 그들의 가족에 대한 책무성을 갖출 것을 요구하고 있다.

현재 우리나라 특수학급 교원의 수는 13,632명이다(교육부, 2022a). 이것은 특

수학적 규모의 비례해 증가한 것으로 1994년 3,400명에 비교하면 약 4배 정도 늘어난 수이다. 늘어난 특수교사 수와 그들에게 요구하는 것에 비해 특수학급 교원의 업무와 주요 교직 활동에 대한 구체적인 자료와 연구는 부족한 실정이다. 기존 선행연구를 살펴보면 일반학교에 근무하는 특수학급 교사는 개별화된 지원을 요하고 문제행동을 요구하는 장애학생 교육 이외에도 많은 업무량에 시달리고 있다(송윤희, 2012; 오혜정, 2014; 한숙, 강옥려, 2020)거나, 특수학급 교사는 일반교사와의 협력 부족과 많은 업무량의 문제를 겪고 있으며 학교 근무에 있어 그 역할이 명확하지 않고, 학생에 대한 책임 회피 등으로 장애 학생 교육에 부정적인 영향을 미치고 있다(송영옥, 2003; 오연희, 김라경, 2018; 오혜정, 2014; 이미숙, 전병운, 2012)와 같은 단편적인 연구가 있을 뿐이다. 특히나 특수교사의 교직 활동 구성이 어떠한가에 대한 연구는 부족하다. 특수학교 교직 활동 구성을 교실 수업, 생활 지도, 행정 업무, 인간관계로 나누거나(박재범, 2011), 중등 특수교사의 직무역량을 범주화 하여 특수교사의 역량을 장애 이해 및 교수학습 역량, 학급 경영 및 관리 역량, 장애학생 지원 및 생활지도 역량, 교과지식 및 연구활동 역량, 인권 존중과 교사 자질 역량으로 분류한 연구(김문희, 정대영, 2020)가 있을 뿐이다. 또한 특수교사의 직무수행능력 기준을 개발하기 위해 특수교사의 직무를 특수교육 기초: 개별화교육, 특수교육 전문성, 진단 및 평가, 교직 윤리성, 협력으로 구분한 연구(정대영, 하창완, 김문희, 2019)가 있고, 특수학교에서의 특수교사의 하루를 분석하는 연구(예: 김정연, 허유성, 2019)는 있지만 일반학교의 특수교사들의 교직 활동 구성이 어떠한지, 어떻게 업무 시간을 배분하는지, 교직 활동 간의 관계는 어떠한지 등에 관한 연구는 없다. 즉 일반학교의 특수학급을 맡은 특수교사의 직무와, 일상에 관한 연구는 부족한 실정이다.

김정연과 허유성(2019)의 연구는 특수학교 재직 중인 현직 특수교사들이 하루 일과를 어떻게 보내는지를 분석한 연구이다. 특수교사의 일상 활동을 ‘개인 주도 활동, 협력적 활동, 행정업무 및 출장, 개인 업무 및 휴식, 기타’ 5개 영역으로 구분하여 분석하였다. 이 연구는 실제 일상을 반영하는 연속적인 형태의 자료를 활용했으며, 주요 교육 활동과 행정업무 간 관계를 분석하여 비교적 뚜렷하게 ‘상충관

계'를 보인다는 점을 밝혔다는 점에 의의가 있다. 그러나 이 연구는 특수학교에 근무하는 특수교사의 일상을 분석했기 때문에 일반학교의 특수학급에 근무하는 특수교사의 하루와 상당 부분 차이가 있을 것으로 보인다. 그러나 본 연구의 연구 방법 등은 김정연과 허유성(2019) 연구를 동일하게 적용한 반복 연구라고 할 수 있다.

특수학급을 전담하는 특수교사의 일상을 분석하는 이유는 장애학생에게 수준 높은 수업과, 질 높은 서비스를 제공하기 위해서이다. 이를 위해 우선 특수학급을 담당하는 특수교사들이 놓인 실제 맥락을 보다 체계적으로 분석한 기초 연구가 필요하다. 일반학교의 특수학급 교사로 재직 중인 교사가 하루를 어떻게 보내는지, 주요 교직활동의 구성은 어떤지, 주요 구성 요소 간 관계는 어떤지를 분석하는 과정이 필요하다. 이 과정에서 교사 변인에 따라 어떤 차이가 있는지, 과연 행정업무가 교사의 주요 교직활동에 영향을 미치는지를 분석하여 보다 효율적인 교직 활동 재구성을 위해 고려할 수 있는 변인들을 알아보는 데 이 연구의 의의가 있다. 즉 이 연구의 목적은 좋은 특수교사를 위한 현실적이고 합리적인 정책과 지원을 마련하기 위한 것이라고 할 수 있다.

## 2. 연구문제

이 연구의 목적은 일반학교에 근무하는 특수교사를 위한 실제적이고 합리적인 지원책을 마련하기 위한 것으로 특수교사의 주요 교직 활동(예: 수업, IEP 평가, 부모 상담 등)은 무엇인지, 주요 구성 요소 간의 관계는 어떤지를 분석하는 것이다. 이 과정에서 어떤 요인이 주요 교직 활동에 영향을 미치는지, 교사 변인에 따라 어떤 차이가 있는지 분석하고자 한다. 그리하여 특수교사의 효과적인 교직 활동 재구성을 위해 고려할 수 있는 변인들을 알아보는 데 이 연구의 의의가 있다. 이러한 연구 목적에 따른 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 특수학급 교사의 주요 교직 활동의 구성은 어떠한가?

둘째, 특수교사의 주요 변인(교직 경력, 학교급별)에 따라 교직 활동 구성 시간에 차이가 있는가?

셋째, 특수교사의 교직 활동 간의 관계는 어떠한가?

### 3. 용어의 정의

#### 1) 특수학급

본 연구에서 특수학급이란 장애학생의 통합교육을 목적으로 일반학교에 설치된 학급을 말한다. 대한민국 헌법에는 국민 누구나 균등한 교육 기회가 보장되어 있다는 점을 명시하고 있다. 또한 초·중등교육법에서는 특수교육을 필요로 하는 학생을 위해 고등학교 이하의 각급 학교에 특수학급을 둘 수 있다고 규정한다. 그리고 장애인 등에 대한 특수교육법 제 2조에서 “특수학급”이란 특수교육대상자의 통합교육을 실시하기 위하여 일반학교에 설치된 학급이라고 정의한다. 즉 특수학급이란 장애학생의 통합교육을 위하여 일반학교에 설치된 학급을 말하며, 입급된 학생의 특별한 교육적 요구에 따라 운영되는 학급이다.

#### 2) 교직 활동 구성

본 연구에서는 일반학교에 근무하는 특수교사의 교직 활동을 자기주도 활동, 협력적 활동, 행정 업무 및 출장, 통합교육 활동, 사회적 통합 활동, 기타 활동으로 구분하였다. 세부적으로 자기주도 활동은 수업, 수업 준비, IEP 평가, 생활 지도, 연수가 포함되며, 협력적 활동으로는 교직원 회의, 부모 상담, 동료협의회, 보조인력과의 상호작용이 포함된다. 또 행정 업무 및 출장에는 행정 업무, 공무 출장이, 통합교육 활동으로는 긍정적 행동지원 활동, 또래 도우미 지원 활동, 통합학급 배치 학생 관찰 활동, 통합교육을 실시할 때 생기는 갈등 중재 활동이 포함된다. 마지막으로 기타 활동에는 개인 업무 및 휴식, 기타 활동을 포함하여 교직 활동을 구성하였다.



## II. 이론적 배경

### 1. 특수교사의 정의 및 중요성

#### 1) 특수교사의 법적 정의 및 현황

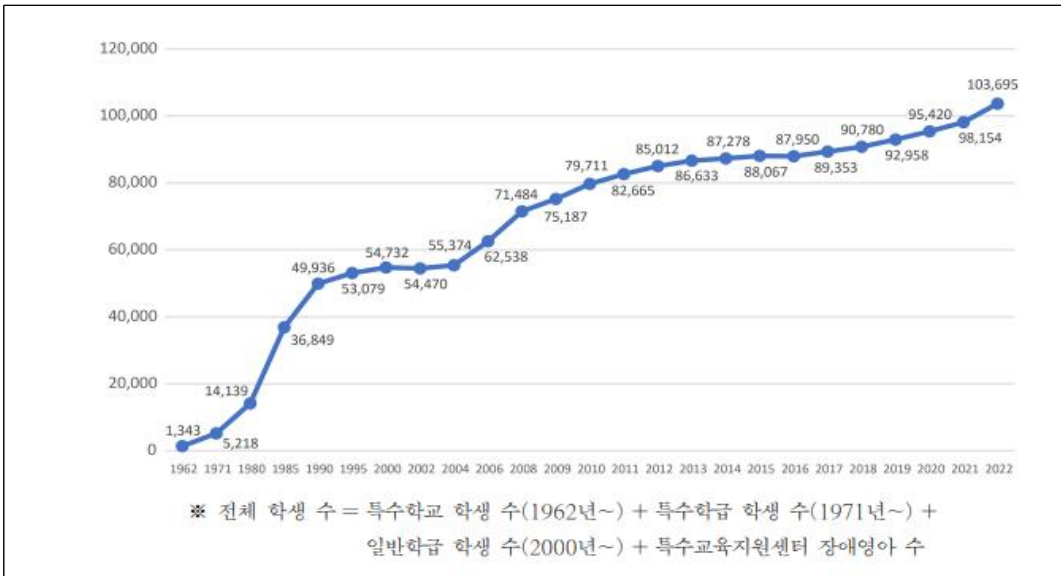
「장애인 등에 대한 특수교육법」 제2조에 따르면 “특수교육교원”이란 「초·중등교육법」 제2조 제4호에 따른 특수학교 교원자격증을 가진 사람으로서 특수교육 대상자의 교육을 담당하는 교원을 말한다. 그 중 특수학급 교사는 특수한 교육적 요구를 가진 학생들로 구성된 학급을 담당하는 교사로, 일반 학교 내에 소속된 특수학급 교사를 말한다. 이들은 특수학급에서 특수학생들을 상대하고, 교육적 가치를 실현하는 중요한 주체이다.

우리나라는 1977년 특수교육진흥법이 제정되면서 특수교육에 대한 국가적 임무를 규정하였다. 그리고 장애인 등에 대한 특수교육법이 2007년 제정되면서 특수교육은 양적 확대가 이루어졌다(김련구, 2014). 또한 국가 및 지방자치단체는 특수교육대상자에게 적절한 교육을 제공하기 위하여 장애인에 대한 특수교육종합계획을 수립해야 한다(「장애인 등에 대한 특수교육법」 제5조)는 법에 따라 국가에서는 특수교육 발전 5개년 계획을 매년 수립하고 있다. 1997년 제1차 계획을 시작으로 2022년 현재 5차 계획을 실행 중이다. 특수교육종합계획에 의해 특수교육 지원 고도화를 위한 치료지원, 지원인력 배치 등 장애 유형·정도를 고려한 특수교육 관련 서비스 지원이 확대되었다. 또 원거리 통학 및 과밀학급 해소를 위해 특수학교, 특수학급을 연차적으로 신·증설하고, 특수교사의 연차적 증원을 통한 법정 정원 확보를 제고를 추진하였다.

현재 특수교육 대상 학생 수가 늘어남에 따라 특수학교, 특수학급도 연달아 늘어났다. 이에 맞춰 특수교사의 수도 늘어나고 있다. 특수교육대상자 수와 특수학급의 수, 특수학급 학생의 수와 비율, 그리고 특수학급을 담당하는 일반학교의 특수교사

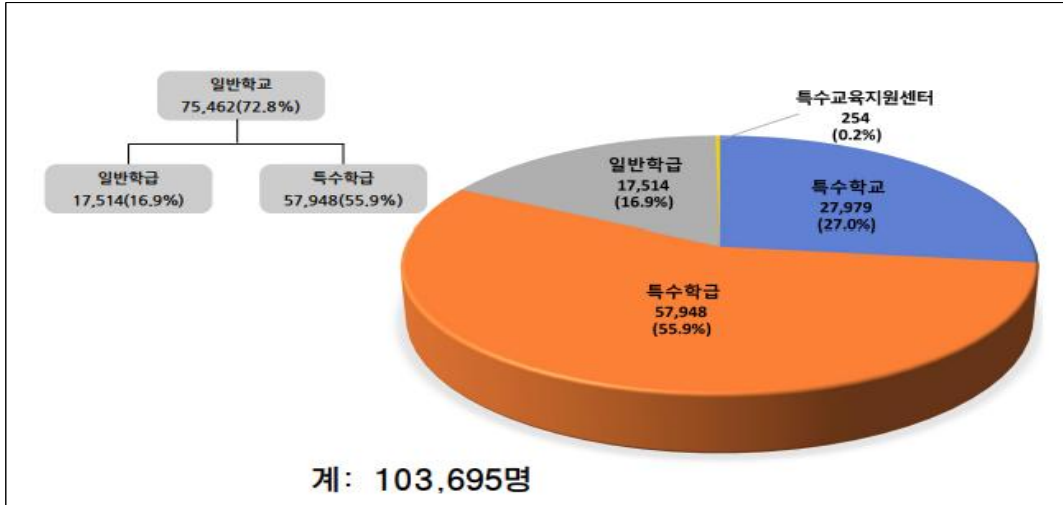
의 수를 살펴보면 다음과 같다.

[그림 1]은 특수교육대상자 학생 수 추이를 보여준다. 특수교육 대상 학생은 1962년 1,343명 집계된 것을 시작으로 해마다 꾸준히 늘어나고 있는 것을 확인할 수 있다. 2022년 현재 특수교육 대상자는 103,695명으로, 집계기 시작됐을 때보다 약 77배 늘어났다.



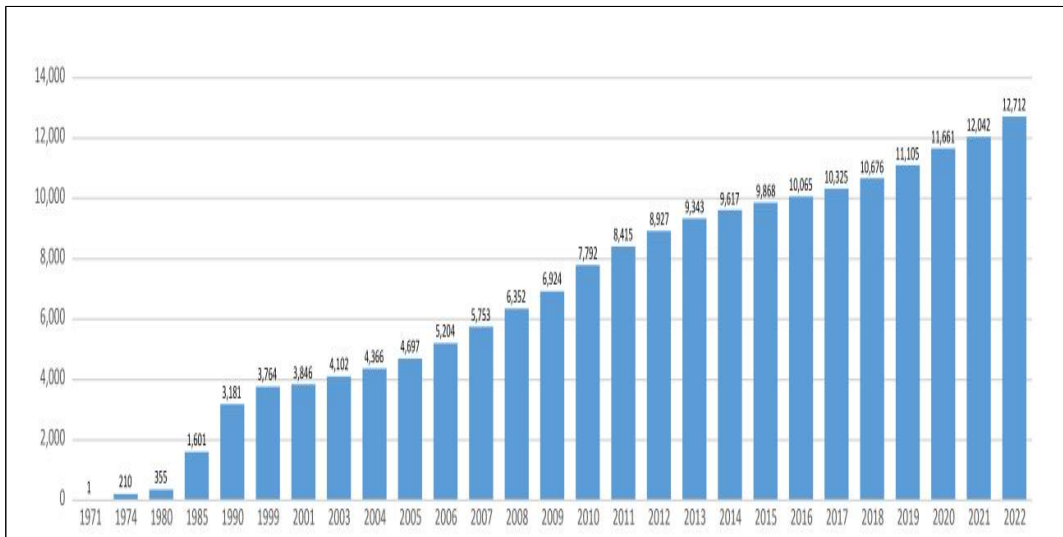
[그림 1] 특수교육대상 학생 전체 학생 수(교육부, 2022a. p. 11)

다음으로 특수교육대상자 배치 현황을 살펴보면 [그림 2]와 같다. 2022년 103,695명의 특수교육대상자 중 특수학급에 배치된 학생이 57,948명으로 전체 특수교육 대상자 절반 이상인 55.9%가 특수학급에 배치되었다는 것을 확인할 수 있다.



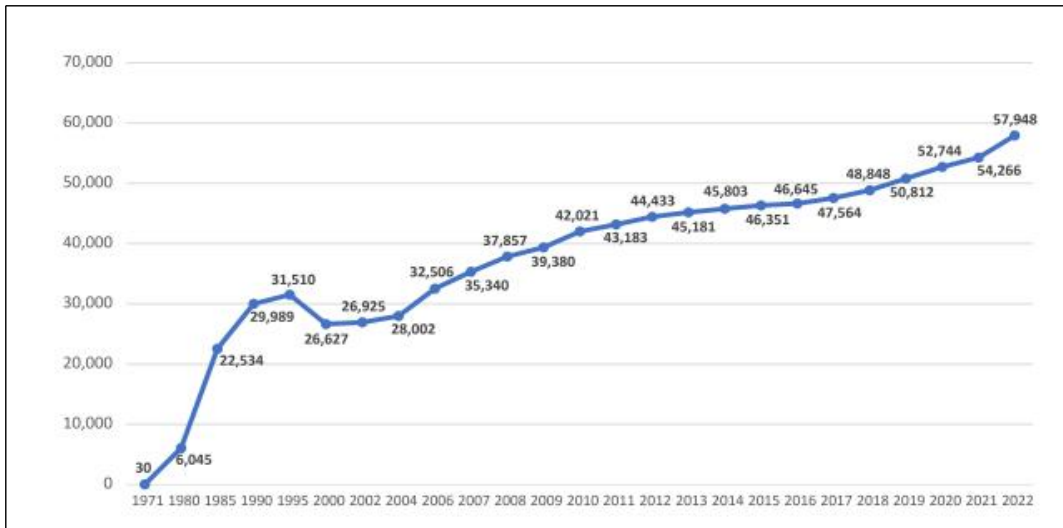
[그림 2] 특수교육대상자 배치 현황(교육부, 2022a. p. 4)

한편 우리나라 특수학급의 증가 추이는 [그림 3]과 같다. 처음 특수학급이 생긴 1971년 1개였던 것을 시작으로 2022년 현재 특수학급의 수는 12,712개가 되었다. 2021년과 비교해 보더라도 1년 사이에 670개 학급이 늘어났다. 특수학급이 이렇듯 많이 신설되는 이유는 그만큼 특수학급에 입학되기 원하는 학생이 늘어났다는 것이다.



[그림 3] 특수학급 현황(교육부, 2022a. p. 10)

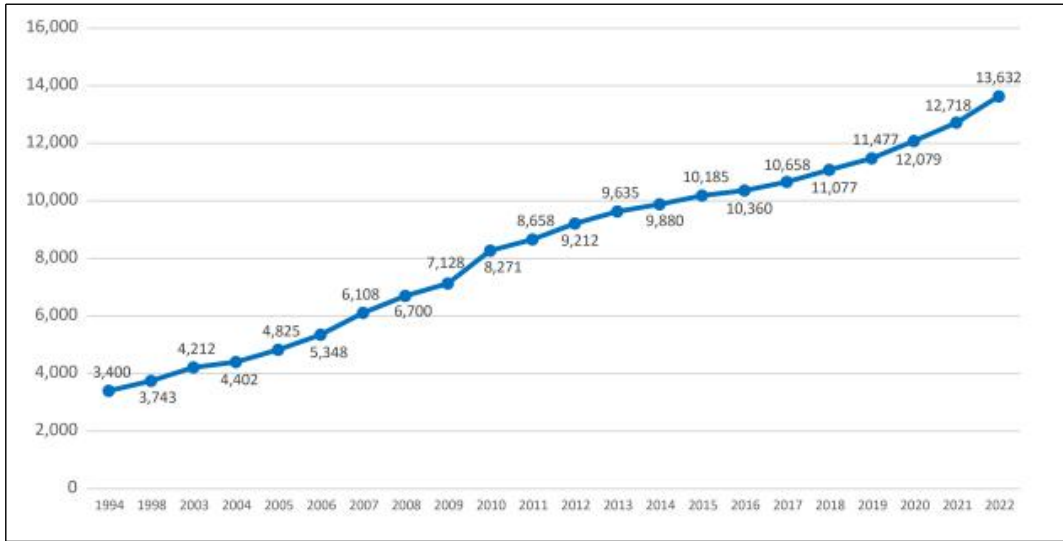
[그림 4]는 특수학급 학생 수의 변화 추이를 나타낸 것이다. 2022년 특수학급의 학생 수는 57,948명이다. 단순히 특수교육대상 학생 수가 증가했기 때문에 특수학급의 학생 수도 증가했다고 볼 수 있지만 특수학급과, 특수학급 학생 수가 늘어난 이유는 통합교육에 대한 요구가 증가했기 때문이라 할 수 있다. 한국특수교육연구회(2009)에 의하면 초기의 특수교육은 특수교육대상자들의 독특한 교육적 요구에 초점을 두고 분리된 교육체제에서 교육을 시도해왔다. 그러나 ‘장애인의 정상화’를 지향하는 철학과 비효율적인 분리 교육의 결과에 대한 실제적인 비판을 근거로, 특수교육대상자는 일반학생과 함께 생활하고 학습할 기회가 있어야 한다는 통합교육으로의 지향이 세계적인 추세가 되었다. 또 다른 연구(김재은 외, 2009)에 따르면 정상화(Normalization) 이념을 교육적 측면에서 실현하기 위해 분리 교육보다 통합교육이 점점 강조되고 있으며 특수교육의 국내외적인 동향이 완전 통합을 지향하며 발전하고 있다. 즉 통합교육의 추세에 따라 특수학급의 수와 학생 수가 늘어난 것이라고 할 수 있다.



[그림 4] 특수학급 학생 수 현황(교육부, 2022a. p. 11)

[그림 5]는 특수학급 교원 수 변화 추이를 보여준다. 2022년 현재 특수학급 교원 수는 13,632명으로 1994년 3,400명이었던 것과 비교하면 약 10,000명 이상이 증가하였다. 특수학급 수와 특수학급 학생 수의 증가로 인해 특수학급 교사의 수도

늘어난 것이다.



[그림 5] 특수학급 교원 수 현황(교육부, 2022a. p. 12)

## 2) 특수교사의 중요성

특수교육대상자가 일반학생과 함께 생활하고 학습할 기회가 있어야 한다는 통합 교육의 가치를 지향하는 우리나라에서 특수학급의 중요성이 높아지고 있다. 그에 따라 특수학급 교사의 중요성도 커지고 있다(김봉세, 2019; 심은정, 박지연, 2019). 여러 학자들(김영한 등, 2014; 김주혜, 2008; 조인수, 박정식, 2004)은 일반교육과 마찬가지로 특수교육에 교사의 역할이 중요하다고 강조한다. 특수교육 또한 일반교육과 마찬가지로 그 질을 좌우하는 가장 큰 요소가 교사이기 때문이다. 김건화, 이숙향(2021) 또한 특수교사가 장애 유형과 장애 정도에 따라 다양한 교육적 요구를 지닌 개별 특수교육대상자에게 직접적으로 교육을 제공하는 주체로서, 특수교육에서 교육의 질을 결정짓는 중요한 변인이라고 하였다. 즉 특수교사는 학생들의 질적 성장을 위해 단순히 가르치는 차원뿐만 아니라 특수교사로서의 전문적 역할을 할 것을 요구받고 있다(김영한 등, 2016). 한편 CEC(2003)에서 특수교사는 학습자의 발달 및 특성, 특수교육의 기초, 교수전략, 개별적 학습자, 학습환경

과 사회적 상호작용, 의사소통, 교수계획, 평가, 협력, 전문적 및 윤리적 실체를 위한 활동을 해야 할 것을 제시하였다(허유성, 김정연, 최지영, 2013).

특수학급에서는 경도에서부터 중도·중복 장애를 지닌 학습자들의 교육적 요구에 대응하는 수업이 필요하다. 오늘날 학생들의 장애의 정도가 다양해지고 중증화됨에 따라 특수교사는 행동 지도나 수업 방법에 대한 고민이 더 많아지고, 관련 전문지식의 풍부성을 요구받고 있다(황순영, 2019). 이는 우리나라만 그런 것이 아니라 통합교육을 강조하는 미국의 경우 질 높은 교사를 양성하기 위해 10개 영역의 국제 표준에 해당하는 수행 기준을 마련하여 특수교사의 전문성을 강조하고 있는 것으로도 알 수 있다(CEC, 2003).

특수학급은 개개인의 특수한 교육적 요구에 따라 교육과정이 운영된다. 특수교사는 이를 잘 파악하고 전문성을 발휘하여 특수교육 대상자의 발달과 진단에 대한 지식 및 학습 요구에 적합한 교육과정을 선정해야 한다. 그리고 교수·학습 전략 설계, 특수교육의 효율성 및 교수 결과에 대한 평가를 바탕으로 특수교육을 이끌어 나가야 한다(김자경 등, 2006; 최용재, 2013). 또한 특수학급에서 특수교사는 장애 학생의 교육뿐만 아니라 통합교육이라는 실천 과제를 함께 수행해야 한다. 특수학급의 교사는 장애 학생들이 한 인간으로서 주체적인 권리를 가지고 사회 속에 통합되어 독립적인 삶을 영위할 수 있도록 도와주는 역할을 한다. 이를 위해 학교에서 먼저 일반 학생들과 통합되는 경험을 제공하고 격려해야 한다. 최근에는 진정한 통합교육이란 교육 과정적 통합뿐만 아니라 사회적 통합이 이루어질 때 통합교육이 이루어지는 것이라고 인식하고 있다(권현수, 2012). 따라서 물리적 통합의 수준을 벗어나 교육 과정적·사회적 통합을 이루기 위해서 성공적인 통합교육을 위한 기반을 조성하는 일이 매우 중요하다(이광림 외 2021). 즉 특수학급의 성공적인 교육과 통합을 위해서는 특수학급 교사의 역할이 중요하다고 할 수 있다.

한편 특수교사는 장애학생 인권교육을 통해 장애학생의 권리 존중과 옹호를 위한 교육적 지원을 수립 및 강화하는 역할을 한다. 장애학생 인권교육을 통해 장애학생이 권리의 주체임을 인식하게 하여 장애학생을 모든 권리의 주체로서 비장애학생과 평등하게 권리를 존중받아야 하는 동등한 인격체로 인식하도록 하는 보편

적 인권의 관점에서 교육할 필요가 있다(조정현, 홍정숙, 2021).

## 2. 특수교사의 업무와 책임

### 1) 법에서 규정한 특수교사의 업무

교원의 업무에 관한 규정은 “학교교육 및 평생교육을 포함한 교육제도와 그 운영, 교육재정 및 교원의 지위에 관한 기본적인 사항은 법률로 정한다”라는 헌법 제 31조 6항에 근거하여 ‘교육기본법’, ‘초·중등 교육법 및 동 시행령’, ‘교육공무원법’, ‘국가공무원법’, ‘학교보건법’ 등에 구체적으로 제시되어 있다. 그러나 법 규정이 직접 교원의 임무나 업무를 구체적으로 명시하고 있지는 않다.

교사의 업무는 학자에 따라 차이가 있으나 영역별로 교과 학습지도, 생활지도, 특활지도, 학급경영, 학교경영 참여, 교육 행사 및 기타 지원 관리 활동으로 구분하고 이를 교육과정의 관련 정도에 따라 필수업무, 보조업무, 잡무로 구분하고 있다(박옥례, 2010).

### 2) 특수교사 자질 및 역할

박순희(2006)에 의하면 특수교사의 자질 변인을 구체화하여 개발된 모형은 미 교육부의 특수교육프로그램 사무국(Office of Special Education Program, OSEP) 과의 계약 아래 이루어진 SPeNSE(Personal Needs in Special Education)의 연구에서 만들어졌다. SPeNSE는 358명의 행정직 및 8,061명의 서비스 제공자(말-언어 병리학자, 특수 및 일반교사, 특수교육보조원)를 전화 면접하였다. 그리고 그 결과를 분석하여 다섯 가지 교사 자질 요인 즉 자기 효능감, 경험, 자격증명, 선택적 학급 실행과 전문성을 제안하였다(U.S. Department of Education, 2002).

한편 미국특수아동협회(CEC)에서는 2017년에 특수교사 자질 기준을 제시했다. 특수교사의 기본적 전문성을 협력, 사정(평가), 사회 및 정서 행동적 실제, 교수의

네 가지 측면에서 제시했다. 첫째, 특수교사는 협력(Collaboration)자질을 갖추고 있어야 한다. 이를 통해 학생의 높은 성취를 위해 여러 전문가들과 협력하기, 전문가 또는 가족들과 효과적인 회의를 조직하고 촉진하기, 학생의 학습을 지원하고 요구되는 지원을 보장하기 위해서 가족과 적절하게 협력하는 능력 갖추기 역할을 해야 한다. 둘째, 사정(Assessment) 업무를 수행하기 위한 자질이 있어야 한다. 이를 통해 학생의 강점과 요구에 대한 정보를 구축하기 위해 다양한 원천 사용하기, 사정 결과에 대해서 다양한 전문가들과 함께 해석하고 의견 나누기, 학생 사정 자료를 사용하고, 교수 실재를 분석하며 필요할 경우 적절한 수정 및 보완 실시하기의 역할을 해야 한다. 셋째, 사회적 정서 및 행동적 실제 업무를 수행하기 위한 자질이 있어야 한다. 일관성 있고 조직화되고, 학생을 존중하는 형태의 학습환경을 수립하여 연령에 적합한 학급 규칙을 설정하기, 긍정적이고 건설적인 피드백 제공하기, 사회적 행동 가르치기, 개별화된 행동 지원 계획을 수립하기 위한 기능평가를 수행해서 문제행동의 기능을 파악하기, 개별화되고 다차원적인 중재 계획을 수립하기의 역할을 해야 한다. 넷째, 교수(instruction) 업무를 수행하기 위한 자질이 있어야 한다. 명확하고 측정 가능하며, 학생에게 반드시 요구되는 장, 단기계획을 규명하기, 체계적 교수를 설계하기, 교육과정 적절하게 수정하기, 인지 및 메타인지적인 전략을 지도하기, 적절한 촉진 및 체계적인 용암을 제공하기, 명시적 교수 제공하기, 유연한 집단화 사용하기, 활동적인 학생 참여 증진을 위한 전략 사용하기, 보조공학 및 교수공학 적절하게 사용하기, 학생의 학습 및 행동을 지도하기 위한 긍정적이고 건설적인 피드백 제공하기, 새로 배운 개념과 학습내용을 유지 및 일반화할 수 있도록 지도하기, 강도 높은 교수 제공하기의 역할을 수행해야 한다(CEC, 2017).

박재범(2008)은 일반교사와는 다른 특수교사의 역할에 대해 다음과 같이 정리하였다. 특수교사는 교육 대상의 측면에서 보면 신체적이나 정신적인 면에서 제한점을 가진 학생들을 가르치기 때문에, 학생들이 교사에게 더 많은 의존성을 보이며 교사는 이들에게 애정을 가지고 긍정적이고 교육적인 지원을 제공해야 한다. 또 다양한 안전사고의 위험이 언제 어디서 일어날지 모르기 때문에 학생들을 지키기 위



해 항상 긴장 상태에 있어야 한다. 또한 사회적 측면에서는 사회적 약자인 장애학생에 대한 헌신과 봉사를 강조하는 사회적 분위기로 인해 특수교사에게 전문적으로서 가져야 할 책임감 이상의 희생을 강요하기도 한다.

통상적으로 특수학급은 공통교육과정과 기본교육과정을 동시에 적용할 수 있는 경도(mild) 장애학생으로 대부분 구성된다고 알고 있지만 각 학생별로 교육적 요구가 다르게 존재하므로 하나의 고정된 교육 접근의 형태로 운영되는 것이 아니라, 다양한 교육적 요구에 따라 여러 요인이 혼재된 형태로 편성 및 운영되고 있다(김봉세, 2019; 심은정, 박지연, 2019). 그러므로 특수학급 교사는 이러한 요구를 잘 수행하기 위해서 스스로가 자신의 역할과 행동에 대해 강한 신념을 가지고 효율적으로 직무를 수행할 수 있어야 한다(김자경 등, 2006; 최용재, 2013). 그리고 특수교육이라는 분야는 폭넓은 전문성을 발휘해야 하는 부담도 가중된다. 그 이유는 장애학생 교육 이외에 통합교육이라는 실천 과제를 함께 수행하기 때문이다(한경임, 문현미, 2009; 황순영, 2006). 따라서 특수교사의 역할은 특수학교 교사 및 일반교사에 비해 상대적으로 복잡적이고 넓다고 할 수 있다(김진숙, 정대영, 2016).

김순희(2007)에 의하면 특수학급 교사는 특수한 교육적 요구를 지닌 학생이 소속되어 있는 학년 및 학급경영에의 적극적인 참여뿐만 아니라, 학생 소속의 일반학급 수업 참관을 통해 실태 파악을 해야 하며, 특수학급의 수업 참관 기회를 제공하고, 통합교육 업무 등의 역할을 해 나가야 한다고 보았다. 또한 특수학급 교사는 특수교육 상담 능력 등의 자질을 지녀야 한다. 특수학급 교사는 교육적 요구가 다양한 학생들을 장애 영역과 유형에 따라 적절히 지도해야 하므로 모든 교사가 기본적으로 갖춰야 할 능력 외에도 특정 장애아를 지도할 수 있는 능력이 요구된다. 특히, 특수학급의 입급된 학생은 일반적으로 다양한 특수한 교육적 요구를 지닌다(김영한, 한현정, 2012). 따라서 이들의 요구를 충족시키기 위해 세심하게 주의를 기울여야 하는 자질도 가지고 있어야 한다.

### 3. 특수교사가 경험하는 어려움

일반 학교에서 통합학급에 소속된 학생들을 지도하는 특수교사들은 다른 일반학교 교사들이 느껴보지 못하는 양적 및 질적 어려움을 겪고 있다. 우리나라 특수교육의 문제 상황인 특수교육 교사의 부족, 특수교육에 대한 사회적, 교육적 인식 부족, 교과 전문성 부족, 소수의 대상자 교육으로 인한 교육 소홀 등의 원인 때문이다. 심지어 이로 인해 많은 특수학급 교사들이 주류에 속하지 못하는 현상까지 나타나고 있다(김영한 등, 2014). 일반학교의 특수교사가 경험하는 어려움의 유형은 다양하지만 크게 과다하고 다각적인 업무 수행, 학교 구성원들의 특수교육에 대한 인식 부족으로 인한 협력적 관계의 어려움, 학생 통제의 어려움, 학부모와의 관계로 인한 어려움으로 나눌 수 있다. 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

#### 1) 업무로 인한 어려움

먼저 특수교육대상자의 교육 성패를 결정하는데 중요한 역할을 하는 특수교사들은 현장에서 다각적 업무를 수행한다. 더욱이 특수학급 교사는 기본적 수업뿐 아니라 그 학생의 다양한 행동 문제에 관한 지도와 부모상담, 행정업무 과다로 인한 수업시수의 과다, 일반학교의 학사일정과 다르게 진행되는 교육과정의 수립·운영, 외부 기관과의 협의 및 학생의 생활지도 등을 교사 1인이 담당해야 하는 어려움에 직면하게 된다(도경만, 광승철, 2016). 그리고 특수교육 및 통합교육 관련 법규 안내, 특수교육 대상 학생을 위한 개별화교육과 통합교육 지원, 관리자와 동료 교사 간의 중재 등을 모두 특수학급 교사 혼자 운영한다(김미연, 2009, 홍성두 등, 2017). 특수학급을 맡은 특수교사는 업무가 과중하기도 하며 때로는 학교의 임의적 요구에 의한 잡무도 주어지고 있다. 그리고 특수학급 업무를 오롯이 혼자 처리해야 하고 결재 과정에서는 행정실장, 교감, 교장을 차례대로 거쳐야 한다는 어려움을 겪고 있다(황지원, 최진혁, 2022).

특수교사가 이렇듯 어려움을 경험하는 원인은 대부분 특수학급이 1~2명의 교사

로 운영되고 있기 때문이다. 그들은 일반학교 안에서 사회적응을 위한 기술에 관한 지도, 특수교육적 요구에 대응하는 수업 기술, 일반교사와의 협력 및 학부모 상담 뿐 아니라 학생의 생활 및 행동지도 등의 업무도 혼자서 수행하게 되는 어려움을 겪게 된다(김영한, 박지연, 정한아, 2021; 도경만, 곽승철, 2016; 오혜정, 2014; 이순자, 2016).

이로 인해 특수학교 교사와 달리 특수학급 교사는 자신의 수행 역할에 대한 혼란을 경험한다(오혜정, 2014; 홍성두, 이재열, 유인지, 2017). 이러한 역할 모호성이나 역할 갈등으로 인해 특수학급 교사들은 효과적으로 교사 본연의 직무를 수행하는 데에 많은 어려움을 겪고 있다. 더불어 특수학급 교사들은 일반학급 교사들보다 실기와 학문적 배경을 겸비해야 하는 부담까지 안고 있다(김영한 등, 2014).

## 2) 학교 구성원과의 관계로 인한 어려움

학교 조직은 교육을 목적으로 이루어져 있으며 교감과 교사들 사이의 원만한 인간관계 유지하는 교사들의 교직에 대한 만족도를 높여 주며, 교직에 대한 만족감은 교사들이 교육자적 사명감으로 교단으로 충실할 수 있도록 하는 원동력이 된다(배남주, 2004). 그러나 특수교육을 상대적으로 소홀히 여기는 관리자로 인해 특수학급 교사들은 특수학급 업무추진에 어려움을 경험하기도 한다. 변선우(2013)에 의하면 관리자가 특수교육에 대해 관심이 없고 잘 알지 못하는 경우 특수교사들은 특수학급 운영에 어려움을 느끼게 된다고 보았다. 특히 경력이 적은 특수교사의 경우 자신이 하는 일에 대한 전반적인 도움을 교감이나 교장에게 받아야 하는데, 이런 활동이 일어나지 않아서 고충을 느낀다고 말한다.

한편 동료 교사의 적절한 지지를 얻지 못하여 특수학급 업무추진에 어려움이 생기기도 한다. 특수학급 교사는 통합학급 교사와의 협력적 관계 형성 등에서 어려움을 호소하는 경우가 있다(박세훈, 2020). 통합학급 담임교사가 특수교육에 대해 잘 몰라서 개별화 지도 계획을 세우거나 통합학급 아동에 관한 협의를 하는 것을 꺼려하는 경우가 있어 특수교사는 지도 계획을 세울 때 어려움을 경험하기도 한다(변

선우, 2013). 또한 특수교사들은 부서에 속해 있지만 해당 부장님으로부터 업무에 관한 지원을 받기 힘든 경우도 있다(황지원, 최진혁, 2022.)

### 3) 학생과 학부모로 인한 어려움

김주혜(2008), 이순자(2016)에 의하면 특수교사들은 특수교육의 주 대상자인 학생 통제에 많은 어려움을 겪고 있다. 특수학생의 문제행동을 중재해야 하며 장애 유형에 따라 적절히 지도해야 하는 상황 때문에 특정 장애아를 지도할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 또한 폭넓은 인내와 이해심, 응급상황을 위한 의료적 지식이나 주의집중을 위한 다양한 수업 기술, 특수교육 대상자 및 일반 학생을 위한 생활 지도 능력, 학부모나 학생을 위한 상담 능력 등을 갖추어야 한다.

한편 학교에서 교육 활동을 할 때 학부모와의 관계가 중요하다. 원활할 교육 활동을 위해서는 특수교사와 학부모의 의사소통이 무엇보다도 중요하고, 학부모들도 아이들의 특성을 잘 파악하고 있어야 한다. 특수교사들은 특수교사와 학부모의 관계가 좋을 경우 1년 동안 특수교육을 잘 수행하지만 그렇지 않은 경우 1년 동안 잦은 마찰과 다툼으로 스트레스를 많이 받는 편이라고 말한다. 이처럼 학부모와의 관계는 교사들의 교직수행 능력을 높이는 중요한 요인이다(변선우, 2013). 특수교사는 학생 수만큼 다양한 학부모들과 만나게 되는데 모든 학부모와 원만한 관계를 유지하는 것이 쉬운 일은 아니다. 심각한 경우 학부모의 오해로 소송까지 이어지기도 한다(황지원, 최진혁, 2022).

### 4) 특수교사가 경험하는 어려움으로 인한 스트레스나 소진

앞서 살폈듯이 특수학급의 특수교사들은 특수교육 및 통합교육 관련 법규 안내, 특수교육 대상 학생을 위한 개별화교육과 통합교육 지원, 관리자와 동료 교사 간의 중재 등을 모두 특수학급 교사 혼자 이끌어 간다. 이러한 부담감 등으로 일반학교 및 특수학교 교사에 비해 더 높은 스트레스나 소진을 경험한다는 연구도 있다(김미

연, 2009, 홍성두 등, 2017). 특수교사는 수업지도, 학급 운영, 생활지도뿐만 아니라 상담, 평가, 자기 계발을 위한 연수 및 연구 활동, 각종 학교 행사 운영 등의 역할을 하도록 요구된다. 과도한 역할 요구는 교사에게 부담이 될 수 있고, 이러한 다양한 역할들은 때로 상호 모순적인 면을 내포하여 스트레스를 유발하기도 한다(강희룡, 2015).

장애아를 가르치는 특수교사의 직무스트레스는 학습 능력이 열악한 아동을 지도해야 하는 어려움, 학교조직에 있어 상호 간의 원만치 못한 관계, 일반교사보다 과중한 업무 부담, 학부모의 무관심, 중증 장애 학생을 다루는 어려움, 과업 완수를 위한 시간 관리, 교사 자신의 내적 관리에서 오는 어려움으로 정의할 수 있다(양미란, 2008). 이러한 여러 가지 스트레스 요인에 더해 교사의 노력에 비해 학생들의 진보를 눈으로 확인하기 어렵다는 점에서 특수교사는 일반교사에 비해 직업으로 인한 성취감을 느끼기 어렵고, 상대적으로 스트레스에 더욱 취약한 환경에 놓여 있다(황지원, 2022).

따라서 특수교사들은 일반 학생을 지도하는 교사보다 높은 수준의 직무스트레스를 받을 것으로 예측된다. Emery와 Vandenberg(2010)의 특수교사의 소진에 관한 문헌연구에서도 특수교사는 낮은 자기 효능감과 낮은 직무만족도로 인해 스트레스와 소진이 증가할 위험이 높은 집단이라고 하였다. 이에 대해 최성규, 배애란, 김혜진(2018) 등은 특수교사의 직무 스트레스는 일반학급 교사의 직무 스트레스와는 양적으로나 질적으로 차별적이라고 하였다.

## 4. 선행연구분석

최근 특수교사에 관한 연구를 살펴보면 특수교사의 심리적 소진에 관한 연구가 많았다. 장량, 이예다나(2022)에 따르면 2013~2021년까지 분석한 결과 특수교사의 심리적 소진과 관련된 연구들이 가장 많았다. 연구 대상은 특수학교의 특수교사를 대상으로 수행한 연구가 가장 많았으며 매해 평균 3편 이상씩 발표되었다. 특수

교사의 심리적 소진의 연구 방법은 양적연구를 수행한 경우가 26편으로 가장 많았으며 질적연구가 2편, 사례연구가 1편으로 나타났다. 특수학교 교사와 특수학급 교사를 비교할 때 특수학교의 특수교사는 상대적으로 장애정도가 심한 학생들의 장애 정도와 발달에 따른 교수적 전문성과 생활 지도로 인해 보다 심한 직무 스트레스를 경험한다(임미영, 2012). 뿐만 아니라 같은 특수학교 교사라 할지라도 인지장애 분야(정서장애, 지적장애)의 교사가 신체 감각 장애 분야(지체장애, 청각장애, 시각장애)의 교사보다 스트레스를 더 많이 받는다는 결과에서도 확인할 수 있듯이(강경인, 2002), 심리적 소진은 교사의 근무 환경(특수학교, 특수학급)이나 장애 유형 및 정도에 따라 차이를 나타낼 수 있다.

허유성 등(2018)이 국내 특수교사 관련 연구 541편을 분석한 결과, 최근 10년간 특수교사 관련 연구가 꾸준히 늘어나는 것으로 나타났다. 또 연구 목적은 ‘실태 분석 및 개선안 도출’ 연구가 88.9%로 매우 높게 나타났으며, 연구 방법은 질적 연구와 조사 연구가 많았다. 연구 내용에서는 교직전문성 및 교직원 관련 연구와 교과교육 및 교육과정이 상대적으로 많았다. 반면 주요 정책·제도, 학교조직·문화에 관한 연구가 각각 9%로 상대적으로 낮게 나타났다. 이 연구 결과를 보면, 특수교사의 심리적 특성에 대한 연구는 비교적 활발히 이루어지고 있는 것으로 나타났으나, 만족감, 효능감, 헌신 등과 같은 특수교사의 심리적 자질에 관한 연구(예: 구신실, 2015; 배숙자, 최성규, 2017)와 그들이 처한 어려움(예: 스트레스, 탈진감 등)에 관한 연구(예: 김은라, 박재국, 2017; 윤혁, 허유성, 2012)가 대부분이며, 특수교사의 다양한 심리적 특성을 다룬 연구는 매우 미흡한 것으로 나타났다. 전체적으로 특수교사 관련 주요 연구 경향을 살펴보면 특수교사의 실제적인 일상에 대한 연구들을 찾아보기 힘들다.

특수교사의 하루를 분석한 연구로는 김정연, 허유성(2019)의 연구가 있다. 이는 특수학교 교사의 주요 교직 활동 구성 및 관계를 분석한 연구이다. 특수학교에 재직 중인 현직 특수교사들이 하루 일과를 어떻게 보내는지를 분석한 연구인데, 총 12주 동안 주 2회, 10분 간격의 시간 기록 방법을 써서 학교 및 학교 밖에서의 주요 교직 활동을 조사하여 분석하였다. 이 연구는 5개의 영역으로 일상 활동을 구분

하여 개인 주도 활동(수업, 수업준비, IEP·평가, 생활지도, 연수 등)으로 보내는 시간이 가장 높았다는 결과를 도출했다. 또한 행정업무량이 주요 교직 활동, 특히 수업준비에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다는 것을 밝혔다. 이 논문의 연구는 특수학교에 근무하는 특수교사의 교직 일상을 보다 실제적으로 이해하기 위해 실시한 현장 탐색 기초 연구이다. 연구 결과는 특수교사들이 일상을 어떻게 구성하며 어떤 유형의 업무에 시간을 할애하며, 그들이 경험하는 피로감은 어디에서 오는가를 탐색할 수 있는 기초자료로서 의의가 있다. 그러나 이는 특수학급에 근무하는 특수교사의 하루를 분석한 것으로, 일반학교에 근무하는 특수교사의 하루도 같을 것이라고 단정지을 수 없는 한계가 있다. 이에 본 연구는 일반학교에 근무하는 특수학급의 특수교사의 일상은 어떻게 구성되어 있는지 비교 분석하고자 한다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구대상

이 연구는 일반학교에서 근무하는 특수학급 교사 8명을 대상으로 그들의 일일 주요 교직 활동을 분석하였다. 연구 참여자는 준거 선택(criterion-based delection) 방법으로 선정하였다. 적용 준거는 첫째, 연구 과정에 적극적으로 관심을 가지고 참여에 동의한 교사, 둘째, 일반학교에 재직하고 있는 특수교사로서 자신의 성장에 대한 관심이 많은 교사, 셋째, 2개월간의 자료 수집에 성실히 임해줄 수 있는 교사, 넷째, 연구자들과 언제라도 편안하게 방문 또는 SNS(Social Network Service)를 통해 상호작용할 수 있는 교사로 선정하였다.

<표 Ⅲ-1> 연구 참여자 기초 정보 요약

이름	성별	나이	경력	학교급	지역	담당 학생 수
조○란	여자	30세	2년	중학교	서울	5
정○희	여자	32세	6년	중학교	전남	6
이○나	여자	38세	11년	고등학교	경기	3
조○영	여자	26세	2년	중학교	인천	4
김○훈	남자	31세	4년	중학교	서울	1
정○혜	여자	31세	3년	초등학교	전남	4
최○리	여자	36세	6년	초등학교	광주	5
최○경	여자	37세	10년	고등학교	세종	4



## 2. 연구 도구 및 절차

가. 일반학교의 특수교사 교직 활동 자기 기록지

### 1) 자기 기록지 개발 및 타당도

일반학교의 특수교사가 학교에서 어떻게 하루를 보내는가를 체계적으로 알아보기 위해 4단계를 거쳤다. 첫째, 특수학교 교사의 하루를 양적으로 분석한 선행연구(김정연, 허유성, 2019)를 분석하여 교사가 담당하는 주요 교직 활동 리스트(예: IEP 작성, 행정업무, 수업 등)를 작성하였다. 즉 본 연구는 김정연과 허유성(2019) 연구를 동일하게 적용한 반복 연구의 성격을 지니고 있다. 둘째, 일반학교의 특수교사로서 경력이 10년 이상의 전문가 1인 및 5명으로 현직 교사를 대상의 자문을 받아 일반학교의 특수교사가 수행하는 교직 활동 리스트를 구성하였다. 셋째, 선행연구와 자문 내용으로 도출된 일반학교의 특수교사 교직 활동 리스트를 유목화 하였다. 기존의 특수학교 교사의 하루를 양적으로 분석한 선행연구(김정연, 허유성, 2019)에서는 자기주도 활동(수업, 수업준비, IEP·평가, 생활지도, 연수), 협력적 활동(교직원 회의, 동료 협의회, 부모 상담), 행정업무 및 출장(행정업무, 공무 출장), 개인 업무 및 휴식, 기타(수련 활동, 진로 체험, 메신저 확인 등으로 직접 작성하도록 함) 활동으로 구성하였다. 그러나 이것은 특수학교 교사의 주요 교직 활동 구성 및 관계를 알아보고자 한 것이기 때문에 일반학교의 특수학급 특성을 고려하여 몇 가지 활동 리스트를 추가하였다. 먼저 협력적 활동에 ‘전문 보조인력과 상호작용’ 항목을 추가하였고, 일반학교 특수학급 교사들의 통합교육을 위한 활동(긍정적 행동지원 활동, 또래 도우미 지원 활동, 통합학급 배치 학생 관찰 활동, 통합교육 실시 갈등 중재 활동)은 어떠한지 알아보기 위해 항목을 추가하였다. 또 일반학교의 장애인권 존중의 학교문화를 형성하기 위해 사회적 통합 활동(장애 이해 활동, 인권 교육, 장애인식 관련 업무) 시간을 갖고 있는지 기록하도록 구성하였다. <표 III-2>는 김정연과 허유성(2019) 연구의 주요 활동 항목과 본 연구의 주요 활동 항목을 비교한 것이다.

<표 III-2> 특수학교와 일반학교 특수교사들의 주요 활동 항목 비교

특수학교 특수교사들의 주요 활동 항목		일반학교 특수교사들의 주요 활동 항목		
개인 주도 활동	수업	자기주도 활동	수업	
	수업준비		수업준비	
	IEP 평가		IEP 평가	
	생활지도		생활지도	
	연수		연수	
협력적 활동	교직원 회의	협력적 활동	교직원 회의	
	동료 협의회		동료 협의회	
	부모 상담		부모 상담 보조인력과의 상호작용	
행정업무 및 출장	행정업무	행정업무 및 출장	행정업무	
	공무 출장		공무 출장	
개인 업무 및 휴식	개인 업무	기타 활동	개인 업무 및 휴식	
	휴식		기타	
기타	수련활동, 진로체험 등			긍정적 행동 지원 활동
				또래 도우미 지원 활동
				통합학급 배치 학생 관찰 활동
		통합교육 실시 갈등 중재 활동		
		장애 이해 활동		
		인권 교육		
		장애인식 관련 업무		

넷째, 교직 활동 리스트를 유목화한 것을 기반으로 교직 활동 기록지를 개발하였다. 이때 8명의 특수교사가 기록지에 포함된 내용 및 기록 방법의 타당도를 점검하였다. 이후 동일한 특수교사가 1주일간 예비 조사에 참여하였다. 이 과정을 통해 기록지의 부족한 부분을 조정하여 완성하였다.

2) 교직 활동 기록지 작성 방법

교직 활동 기록지는 교내 주요 교직 활동을 설정 후 특수교사 스스로 기록하는 방법을 적용하였다. 10분 단위로 연구자가 배포한 기록지([그림 6] 참조)에 기록하는데, 학기 초 2주와 학기 말 2주는 측정 회기에서 제외하였다(김정연 외, 2019). 장애인 등에 대한 특수교육법 시행규칙 제 4조에 의하면 각급학교의 장은 법 제22조 제1항에 따라 매 학년의 시작일부터 2주 이내에 각각의 특수교육대상자에 대한 개별화교육지원팀을 구성하여야 한다. 또 개별화교육지원팀은 매 학기의 시작일부터 30일 이내에 개별화교육 계획을 작성하여야 한다. 또한 각급학교의 장은 매 학기마다 개별화교육계획에 따른 각각의 특수교육대상자의 학업성취도 평가를 실시하고, 그 결과를 특수교육대상자 또는 그 보호자에게 통보하여야 한다. 이러한 활동은 주로 학기 초 2주나, 학기 말 2주에 일어나는 일들로 본 연구는 일반학교에 근무하는 특수교사의 평소 교직활동을 분석하는 데 초점을 맞추고 있기 때문에 이미 예측할 수 있는 활동들을 제외하고자 하였다. 본 연구는 2개월간 총 16회기 동안 자료를 수집하였다. 이 시기에 예비 검사와 자기기록지 작성 교육을 실시하였고 자료는 월~금 중 무작위로 2일 선택하여 해당 주가 시작되는 일요일 저녁에 교사에게 공지하였다. 전체 기록지는 업무 시간이 학교마다 약간씩 차이가 있어서 교사본인이 해당 학교 운영 실정에 맞게 시작하는 시간과 끝나는 시간을 설정하도록 하였다.

시간	분	자기주도 활동					협력적 활동				행정 업무 및 출장		통합교육 활동				사회적 통합 활동		기타 활동		
		수업	수업 준비	IEP 평가	생활 지도	연수	교직원회의	부모 상담	동료 협의회	보조 인력과의 상호 작용	행정 업무	공무 출장	긍정적 행동 지원 활동	또래 도우미 지원 활동	통합 학급 배치 학생 관찰 활동	통합 교육 실시 갈등 중재 활동	장애 이해 활동	인권 교육	장애 인식 관련 업무	개인 업무 및 휴식	기타
7시	~10																				
	~20																				
	~30																				
	~40																				

3시	~50																			
	~59																			
오 후	~10																			
	~20																			
4시	~30																			
	~40																			
	~50																			
	~59																			
오 후	~10																			
	~20																			
5시	~30																			
	~40																			
	~50																			
	~59																			
오 후	~10																			
	~20																			
6시	~30																			
	~40																			
	~50																			
	~59																			

[그림 6] 일일 교직 활동 기록지

나. 예비 조사

예비 조사는 연구에 참여하기로 한 특수교사 8명을 대상으로 실시하였다. 예비 연구를 통해 개발한 기록지가 실제 일반학교의 특수학급 맥락에 타당한지, 기록하는 데 있어서 체크하기 애매한 항목은 없는지 등을 확인하였다. 예비 조사는 3단계로 진행되었다. 첫째, 예비 연구를 통해 개발한 기록지 항목에 대해 설명하고 기록 방법을 교육 후 간단한 작성 가이드라인을 제공하였다. 둘째, 예비 조사 단계에서 참여 교사가 입력에 혼동을 느끼는 문제에 대해 일관된 기준을 제시하였다. 예를 들어, 또래 도우미 지원 활동은 특수교사와 또래 도우미 학생과의 상호작용, 또래 도우미 관련 업무 수행 등으로 기준을 제시하였다. 또한 통합교육을 실시할 때 생길 수 있는 갈등 중재 활동은 통합학급 담임교사와의 갈등 해결을 위한 노력, 통합학급 학생과 장애학생과의 갈등 중재 등으로 기록 기준을 학교 맥락에 맞추어 작성하고 공유하였다. 셋째, 예비 조사 단계에서 빈번히 발생하는 연구 참여자의 질문 사항과 요구 등을 반영하여 기록지 및 가이드라인을 수정·보완하였다. 그리고 연구 참여자 중 3명을 선정하여 입력-재입력 방법을 통해 입력 신뢰도를 측정한 결과 97%로 나타났다.

## 다. 본조사

본 조사에서는 예비 조사를 통해 최종 개발된 일반학교의 특수교사 교직 활동지를 활용하여 자료를 수집하였다. 수집 전에 연구 참여자 8명의 특수교사를 대상으로 자료 입력 방법에 대한 상세한 교육을 비대면으로 실시하였고, 수집 중에 생길 수 있는 문제에 대해 이야기하고자 카카오톡으로 소통의 통로를 만들어 놓았다. 8명의 참여자와 각각 카톡방을 통해 일일 활동을 기록하는 데 있어서의 애매한 부분, 논의가 필요한 부분 등을 수시로 의사소통을 하였다. 16회기 동안 연구 참여자가 입력에 어려움을 경험하는 것은 기타에 해당하는 항목으로 ‘특수학생의 급식지도 및 지원, 특수 방과 후 수업, 일반 기초학력 수업, 메신저 확인’은 모두 기타 항목에 체크 하도록 하였다. 기타 항목을 제외하고는 주요 활동을 구분하는 데는 어려움이 없는 것으로 나타났다. 또한 입력 방법에 대한 것은 상세하고 가이드라인을 만들어서 별도로 제공하였다. 연구의 신뢰도를 높이기 위하여 3명의 자료를 입력하고 그 후 입력 기준에 대한 가이드라인을 재점검하여 신뢰도를 유지하였다.

## 3. 자료 처리

이 연구는 일반학교의 특수교사 교직 활동이 어떠한지 분석하는 데 초점을 맞추었다. 단순 평균 비교가 아닌 실제 2달 동안 일반학교의 특수학급을 담당하는 특수교사의 교직 활동이 어떠한가를 분석하는 데 초점을 맞추었다. 이후 주요 변인별로 시간 구성에 차이가 있는지, 행정 업무 및 출장 활동이 다른 주요 활동에 영향을 미치고 있는지 기술적인 수준에서 분석하였다.

이 연구의 연구 문제별 주요 분석 방법은 다음과 같다. 첫째, 근무 시간은 평균 8시간으로 산출하여 480분을 전체로 해당 활동이 차지하는 비율을 산출하였다. 이는 일반학교에 재직하는 특수교사의 주요 교직 활동 비율을 알아보기 위한 것이다. 둘째, 특수교사의 교직 경력과 학교급별에 따라 교직 활동 구성 비율에 차이가 있는지 알아보기 위해 기술적인 수준에서 시각적으로 분석하였다. 셋째, 특수교사의

행정 업무 및 출장 활동이 다른 활동에 어떤 영향을 미치는지 관계를 알아보기 위해 16회기 별로 평균을 활용하여 비교 분석하였다.

## IV. 연구결과

이 연구의 목적은 일반학교에 근무하는 특수교사를 위한 실제적이고 합리적인 지원책을 마련하기 위함이다. 이러한 연구 목적에 따른 연구 문제는 첫째, 특수학급 교사는 업무 시간을 어떻게 보내고 주요 교직 활동 구성은 어떠한지 알아보는 데 있다. 둘째, 특수교사의 주요 변인인 교직경력과 학교급에 따라 교직 활동 구성 시간에 차이가 있는지 알아보고자 한다. 셋째, 특수교사의 교직 활동 중 행정업무와 다른 주요 활동 간의 관계는 어떠한지 살펴보고자 한다.

### 1. 특수학급 특수교사의 교직 활동 구성

<표 IV-1>는 이 연구에 참여한 특수학급의 특수교사들의 교직 활동을 주요 항목으로 유목화한 후 그 비율을 산출한 결과이다. 주요 결과를 보면, 수업이 27.6%로 가장 높았으며, 행정업무가 약 15.8%로 높게 나타났다. 그 외에 생활지도가 7.0%, 수업 준비가 9.4%로 나타났다. 구체적인 시간으로 보면, 특수학급의 특수교사들은 수업에 보내는 시간이 평균 138분, 행정업무에 보내는 시간이 평균 79.3분, 생활지도에 평균 35분, 수업 준비에 보내는 시간은 평균 47.3분으로 나타났다. 반면 전문보조인력과 상호작용으로 보내는 시간은 평균이 13.3분으로 2.6%를 차지했고, IEP 평가에는 평균 6.7분으로 1.3%를 할애하는 것으로 나타났다. 그 외에 휴식 시간이 평균 42.3분으로 전체의 약 8.4%를 차지했다.

<표 IV-1> 근무 시간 내 주요 활동 항목별 시간 배분

항목	최솟값	최댓값	평균(분)	표준편차	범위	비율(%)	
자기주도 활동	수업	25	173.7	138.0	47.4	0~290	27.6
	수업 준비	12.5	94.3	47.3	26.1	0~160	9.4
	IEP 평가	0	18.1	6.7	6.2	0~110	1.3

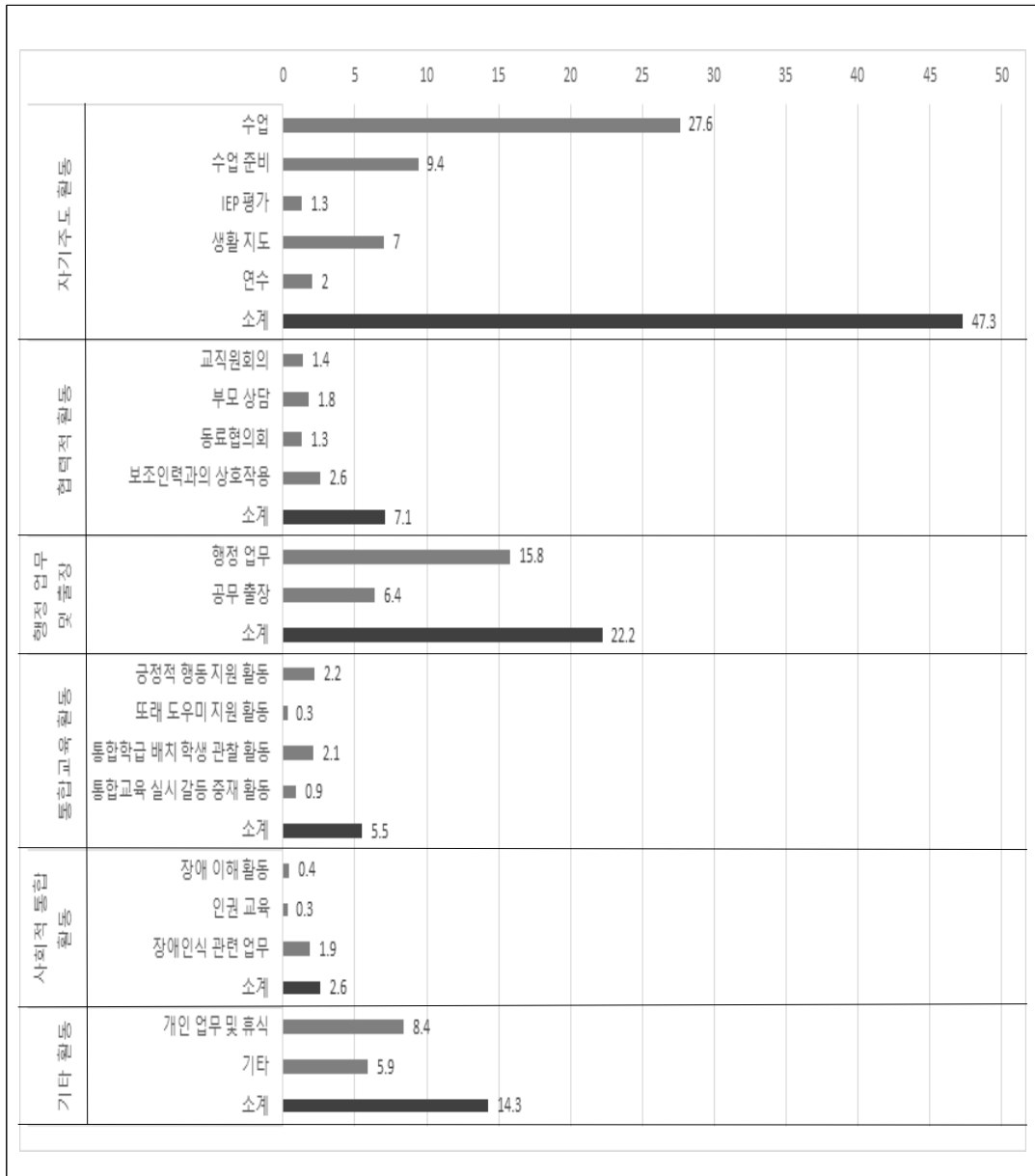
	생활 지도	5	63.7	35.0	19.6	0~110	7.0
	연수	0	30.6	10.2	9.0	0~180	2.0
	소계						47.3%
협력적 활동	교직원회의	.0	21.8	7.4	7.1	0~90	1.4
	부모 상담	.0	11.8	9.4	4.0	0~70	1.8
	동료협의회	.0	11.8	6.9	4.9	0~90	1.3
	보조인력과 의 상호작용	.0	48.75	13.3	15.7	0~90	2.6
	소계						7.1%
행정 업무 및 출장	행정 업무	37.5	166.2	79.3	40.8	0~210	15.8
	공무 출장	.0	26.2	32.4	56.3	0~230	6.4
	소계						22.2%
통합교육 활동	긍정적 행동 지원 활동	.0	26.2	11	11.9	0~120	2.2
	또래 도우미 지원 활동	.0	6.2	1.7	2.3	0~40	0.3
	통합학급 배치 학생 관찰 활동	.0	26.2	10.8	9.2	0~60	2.1
	통합교육 실시 갈등 중재 활동	.0	10.6	4.5	4.1	0~70	0.9
	소계						5.5%
사회적 통합 활동	장애 이해 활동	.0	16.2	2	5.3	0~40	0.4
	인권 교육	.0	13.1	1.6	4.3	0~210	0.3
	장애인식 관련 업무	.0	46.2	9.6	15.7	0~310	1.9
	소계						2.6%
기타 활동	개인 업무 및 휴식	.0	137.5	42.3	38.5	0~250	8.4
	기타	.0	102.5	29.7	31.5	0~120	5.9
	소계						14.3%

※ 비율(%)은 하루 8시간 근무 시간(480분)에 대한 비율임.



[그림 7]은 항목별 비율을 그래프로 제시한 것이다. 결과를 보면, 자기주도 활동이 47.3%로 가장 높았다. 반면, 사회적 통합 활동은 2.6%로 가장 낮게 나타났다. 행정업무 및 출장이 22.2%로 협력적 활동의 약 3배 높은 비율로 나타났다. 그 외에 기타 활동이 14.3%이다.

(%)



[그림 7] 특수교사의 하루 일과 주요 활동 항목별 비율

## 2. 특수교사의 주요 변인에 따른 시간 내 교직 활동 비교

### 가. 교직 경력에 따른 차이 비교

<표 IV-2>는 교직 경력에 따른 교직 활동 시간 배분 비율의 차이를 비교한 결과이다. 주요 분석 결과를 보면 전체적으로 큰 차이가 없는 것으로 나타났다. 수업은 약 31.4%로 5년 이상 ~ 10년 미만이 다소 높았다. 수업 준비는 세 집단 중 10년 이상이 13.1%로 가장 높았다. 학생의 생활지도에 보내는 시간은 5년 미만에서 4.4%로 가장 낮게 나타났다. 공무 출장에서는 5년 미만 집단에서보다 10년 이상 집단이 약 5.7배 이상 높았다. 개인 업무 및 휴식 시간은 세 집단 간에 비교적 큰 차이를 보였다. 5년 미만 집단이 평균 59.6분으로 5년 이상 ~ 10년 미만 집단의 10.6분보다 약 5배 이상 높았다. [그림 8]은 <표 IV-2>를 막대그래프로 제시한 것이다.

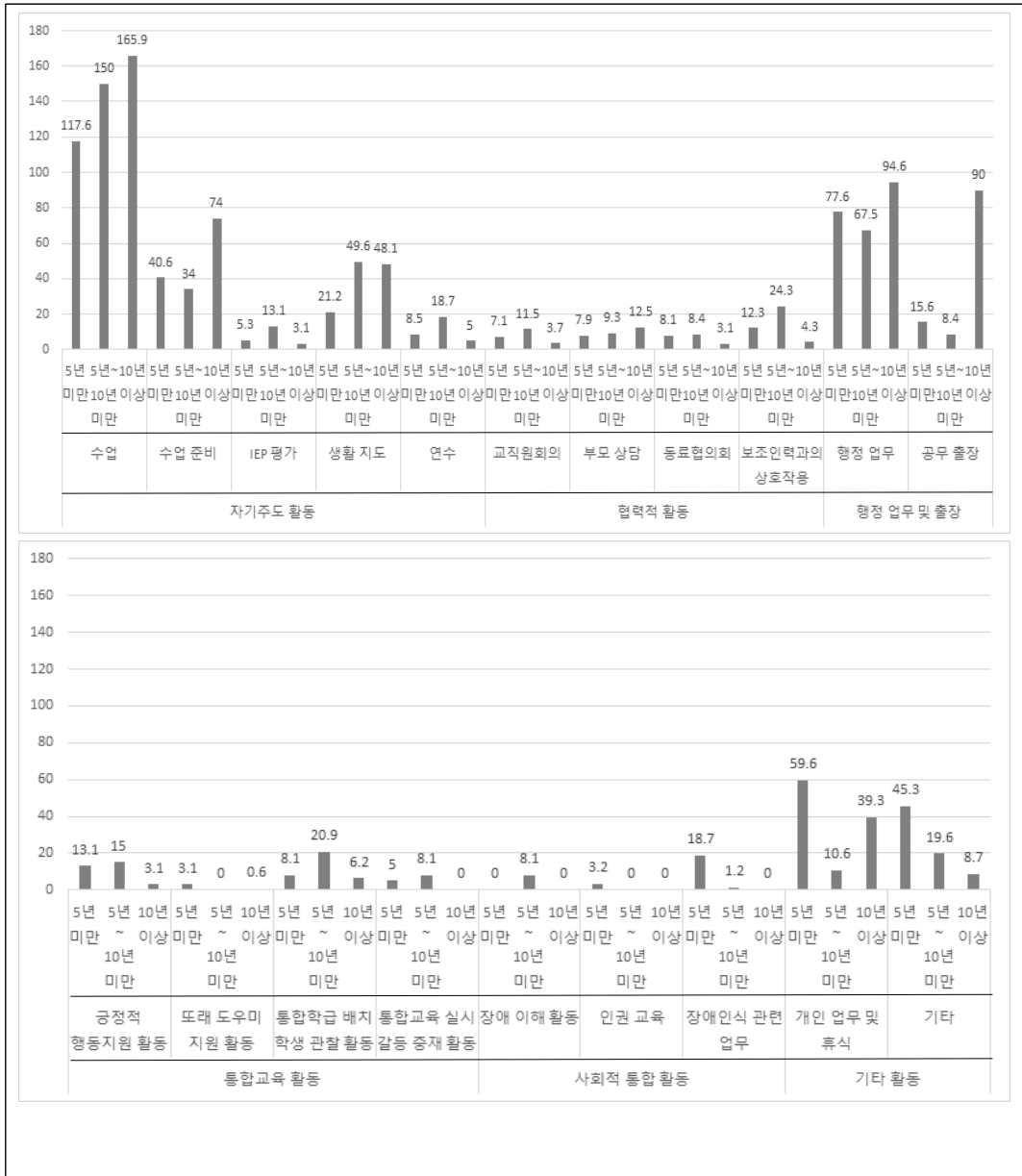
<표 IV-2> 교직 경력에 따른 교직 활동 시간 배분 차이 비교

구분		N	평균(분)	표준편차	비율	
자기주도 활동	수업	5년 미만	4	117.6	58.3	24.5
		5년 이상 ~ 10년 미만	2	150	19.6	31.4
		10년 이상	2	165.9	5.3	29.4
	수업 준비	5년 미만	4	40.6	20.9	8.4
		5년 이상 ~ 10년 미만	2	34	21.5	7.1
		10년 이상	2	74.0	20.3	13.1
	IEP 평가	5년 미만	4	5.3	5.5	1.1
		5년 이상 ~ 10년 미만	2	13.1	5	2.7
		10년 이상	2	3.1	3.1	0.5
생활 지도	5년 미만	4	21.2	16.2	4.4	
	5년 이상 ~ 10년 미만	2	49.6	2.1	10.3	

협력적 활동	연수	10년 이상	2	48.1	15.6	8.5
		5년 미만	4	8.5	6.3	1.8
		5년 이상 ~ 10년 미만	2	18.7	11.8	3.9
	교직원회의	10년 이상	2	5	1.2	0.8
		5년 미만	4	7.1	8.9	1.5
		5년 이상 ~ 10년 미만	2	11.5	0.3	2.4
	부모 상담	10년 이상	2	3.7	3.7	0.6
		5년 미만	4	7.9	4.8	1.6
		5년 이상 ~ 10년 미만	2	9.3	1.2	1.9
	동료협의회	10년 이상	2	12.5	1.8	2.2
		5년 미만	4	8.1	5.7	1.7
		5년 이상 ~ 10년 미만	2	8.4	0.3	1.7
보조인력과의 상호작용	10년 이상	2	3.1	3.1	0.5	
	5년 미만	4	12.3	9.4	2.5	
	5년 이상 ~ 10년 미만	2	24.3	24.3	5	
행정 업무 및 출장	행정 업무	10년 이상	2	4.3	4.3	0.7
		5년 미만	4	77.6	51.2	16.2
		5년 이상 ~ 10년 미만	2	67.5	30	14
	공무 출장	10년 이상	2	94.6	11.5	16.8
		5년 미만	4	15.6	6.4	3.2
		5년 이상 ~ 10년 미만	2	8.4	8.4	1.7
통합교육 활동	긍정적 행동지원 활동	10년 이상	2	90	90	15.9
		5년 미만	4	13.1	11.1	2.7
		5년 이상 ~ 10년 미만	2	15	15	3.1
		10년 이상	2	3.1	3.1	0.5

		5년 미만	4	3.1	2.5	0.6
또래 도우미 지원 활동		5년 이상 ~ 10년 미만	2	0	0	0
		10년 이상	2	0.6	0.6	0.1
		5년 미만	4	8.1	8.3	1.7
통합학급 배치 학생 관찰 활동		5년 이상 ~ 10년 미만	2	20.9	5.3	4.3
		10년 이상	2	6.2	6.2	1.1
		5년 미만	4	5	4	1
통합교육 실시 갈등 중재 활동		5년 이상 ~ 10년 미만	2	8.1	1.2	1.6
		10년 이상	2	0	0	0
		5년 미만	4	0	0	0
장애 이해 활동		5년 이상 ~ 10년 미만	2	8.1	8.1	1.6
		10년 이상	2	0	0	0
		5년 미만	4	3.2	5.6	0.6
사회적 통합 활동	인권 교육	5년 이상 ~ 10년 미만	2	0	0	0
		10년 이상	2	0	0	0
		5년 미만	4	18.7	18.1	3.9
장애인식 관련 업무		5년 이상 ~ 10년 미만	2	1.2	1.2	0.2
		10년 이상	2	0	0	0
		5년 미만	4	59.6	45.8	12.4
개인 업무 및 휴식		5년 이상 ~ 10년 미만	2	10.6	10.6	2.2
		10년 이상	2	39.3	2.5	7
		5년 미만	4	45.3	35.2	9.4
기타 활동	기타	5년 이상 ~ 10년 미만	2	19.6	19.6	4.1
		10년 이상	2	8.7	8.7	1.5

(단위: 분)



[그림 8] 교직 경력별 시간 배분 비교

나. 학교급별에 따른 차이 비교

<표 IV-3>는 학교급별에 따른 교직 활동 시간 배분 비율의 차이를 비교한 결과이다. 주요 분석 결과를 보면 수업은 세 집단 간의 차이가 거의 없는 것으로 나타났

다. 수업 준비는 세 집단 중 고등학교가 74분으로 가장 높았다. 전문보조인력과의 상호작용은 초등학교가 29분으로 가장 높았다. 학생의 생활지도에 보내는 시간은 고등학교가 48.1분으로 가장 높게 나타났다. 전체에서 차지하는 비율은 높지 않지만 장애 인식개선 교육 및 관련 업무는 초등학교가 중학교보다 약 2배 이상 높았다. 공무 출장은 고등학교가 90분으로 가장 높았으며 개인 업무 및 휴식 시간은 중학교에서 52.6분으로 가장 높게 나타났다. [그림 9]는 <표 IV-3>을 막대그래프로 나타낸 것이다.

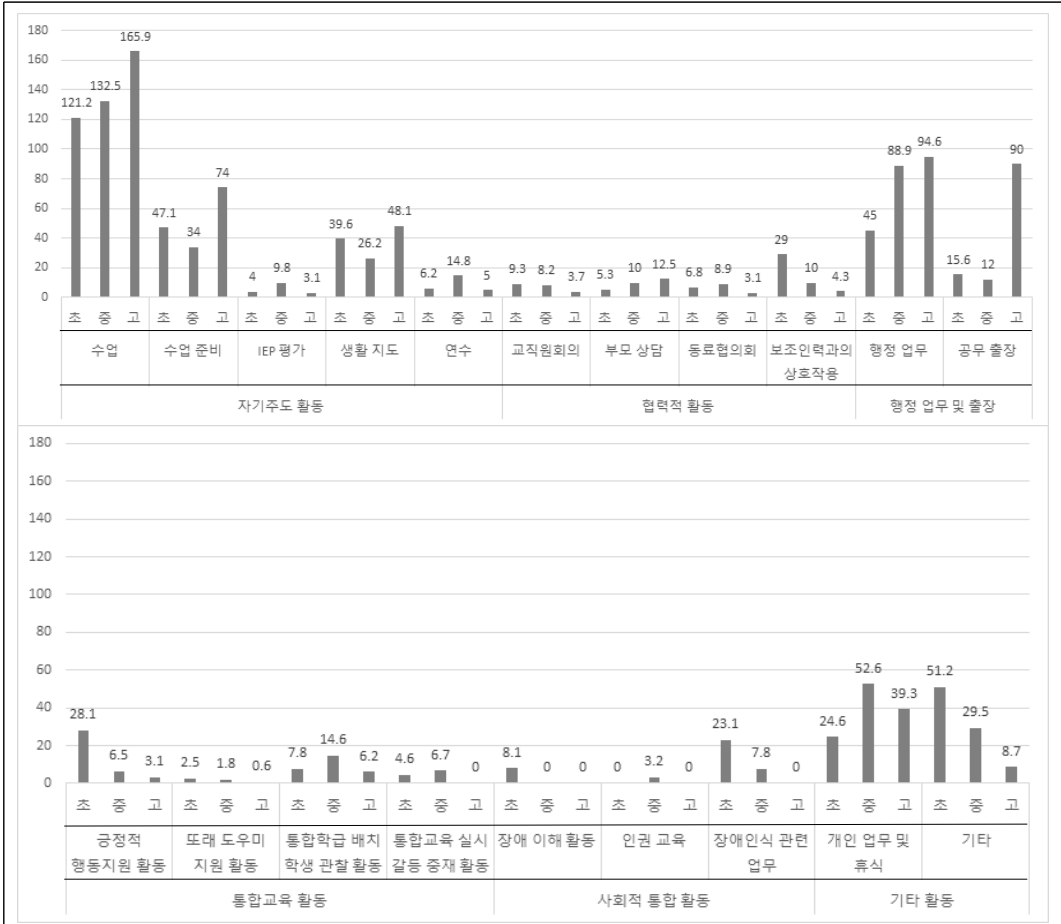
<표 IV-3> 학교급별에 따른 교직 활동 시간 배분 차이 비교

구분		N	평균(분)	표준편차	비율	
자기주도 활동	수업	초등학교	2	121.2	10	25.6
		중학교	4	132.5	62.2	27.6
		고등학교	2	165.9	5.3	29.4
	수업 준비	초등학교	2	47.1	8.4	9.8
		중학교	4	34	24.3	7.1
		고등학교	2	74.0	20.3	13.1
	IEP 평가	초등학교	2	4	4	0.8
		중학교	4	9.8	6.6	2
		고등학교	2	3.1	3.1	0.5
	생활 지도	초등학교	2	39.6	12.1	8.2
		중학교	4	26.2	20	5.4
		고등학교	2	48.1	15.6	8.5
연수	초등학교	2	6.2	0.6	1.3	
	중학교	4	14.8	10.9	3.1	
	고등학교	2	5	1.2	0.8	
협력적 활동	교직원회의	초등학교	2	9.3	2.5	1.9
		중학교	4	8.2	9	1.7
		고등학교	2	3.7	3.7	0.6
	부모 상담	초등학교	2	5.3	5.3	1.1
		중학교	4	10	1.8	2
	고등학교	2	12.5	1.8	2.2	
동료협의회	초등학교	2	6.8	1.2	1.4	
	중학교	4	8.9	5.5	1.8	

		고등학교	2	3.1	3.1	0.5
	보조인력과 상호작용	초등학교	2	29	19.6	6
		중학교	4	10	10.9	2
		고등학교	2	4.3	4.3	0.7
행정 업무 및 출장	행정 업무	초등학교	2	45	7.5	9.3
		중학교	4	88.9	49.3	18.5
		고등학교	2	94.6	11.5	16.8
	공무 출장	초등학교	2	15.6	1.2	3.2
		중학교	4	12	9.4	2.5
		고등학교	2	90	90	15.9
통합교육 활동	긍정적 행동지원 활동	초등학교	2	28.1	1.8	5.8
		중학교	4	6.5	9	1.3
		고등학교	2	3.1	3.1	0.5
	또래 도우미 지원 활동	초등학교	2	2.5	2.5	0.5
		중학교	4	1.8	2.5	0.3
		고등학교	2	0.6	0.6	0.1
	통합학급 배치 학생 관찰 활동	초등학교	2	7.8	7.8	1.6
		중학교	4	14.6	9.5	3
		고등학교	2	6.2	6.2	1.1
	통합교육 실시 갈등 중재 활동	초등학교	2	4.6	4.6	0.9
		중학교	4	6.7	2.8	1.4
		고등학교	2	0	0	0
사회적 통합 활동	장애 이해 활동	초등학교	2	8.1	8.1	1.6
		중학교	4	0	0	0
		고등학교	2	0	0	0
	인권 교육	초등학교	2	0	0	0
		중학교	4	3.2	5.6	0.6
		고등학교	2	0	0	0
	장애인식 관련 업무	초등학교	2	23.1	23.1	4.8
		중학교	4	7.8	9.3	1.6
		고등학교	2	0	0	0
기타 활동	개인 업무 및 휴식	초등학교	2	24.6	3.4	5.1
		중학교	4	52.6	51.9	11
		고등학교	2	39.3	2.5	7
	기타	초등학교	2	51.2	51.2	10.6

중학교	4	29.5	13.5	6.1
고등학교	2	8.7	8.7	1.5

(단위: 분)



[그림 9] 학교급별 시간 배분 비교

### 3. 교직 활동 간의 관계

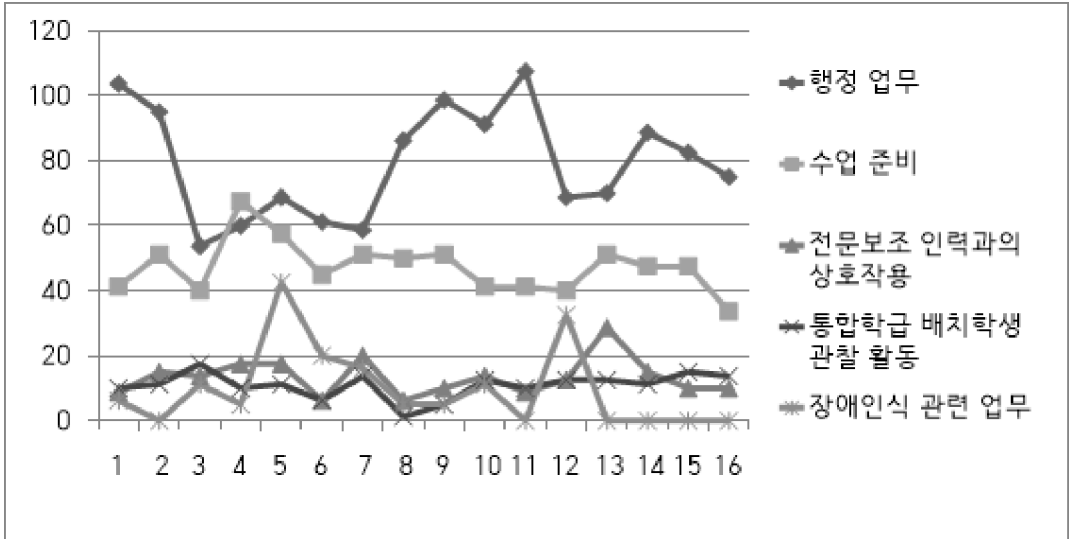
<표 IV-4>는 회기별로 행정 업무에 소요되는 시간과 주요 교직 활동 간에 관계를 분석하기 위해 회기별, 주요 활동별로 평균 시간을 정리한 것이다. 자기주도 활동에 수업준비, 협력적 활동에 보조인력과의 상호작용, 통합교육 활동에 통합학급



배치학생 관찰 활동, 사회적 통합 활동에 장애인식 관련 업무를 대표로 하여 16회 기별 평균을 구하여 제시하였다. [그림 10]은 <표 IV-4>를 시각적으로 제시한 것이다. 전반적인 경향을 보여주는 [그림 10]에 의하면, 행정업무 시간과 주요 교직 활동 간에 일정 수준에서 규칙적인 관계가 있다는 것을 알 수 있다. 예를 들어, 장애인식 개선 교육 및 관련 업무 경우, 행정업무가 줄어드는 날 관련 업무 시간이 늘어나는 경향이 있는 것으로 나타났다. 이후 행정업무와 활동 간 세부 관계를 더 자세히 분석하였다.

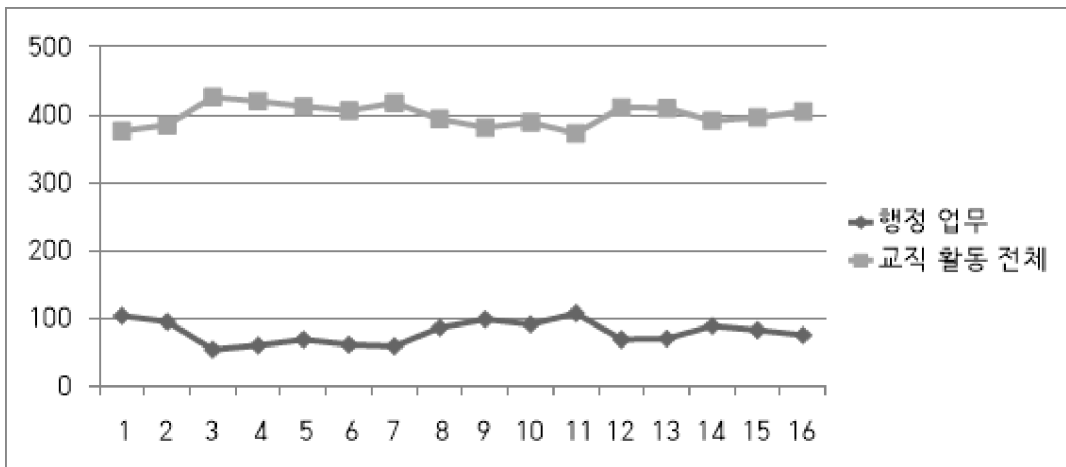
<표 IV-4> 회기별 주요 교직 활동 배분 평균 시간

구분	행정 업무	수업 준비	보조 인력과 상호작용	통합학급 배치학생 관찰 활동	장애인식 관련 업무
date 1	103.7	41.2	8.7	10	6.2
date 2	95	51.2	15	11.2	0
date 3	53.7	40	13.7	17.5	11.2
date 4	60	67.5	17.5	10	5
date 5	68.7	57.5	17.5	11.2	42.5
date 6	61.2	45	6.2	6.2	20
date 7	58.7	51.2	20	13.7	16.2
date 8	86.2	50	6.2	1.2	5
date 9	98.7	51.2	10	5	5
date 10	91.2	41.2	13.7	12.5	11.2
date 11	107.5	41.2	8.7	10	0
date 12	68.7	40	12.5	12.5	32.5
date 13	70	51.2	28.7	12.5	0
date 14	88.7	47.5	15	11.2	0
date 15	82.5	47.5	10	15	0
date 16	75	33.7	10	13.7	0



[그림 10] 행정 업무 시간과 주요 교직 활동 시간 비교

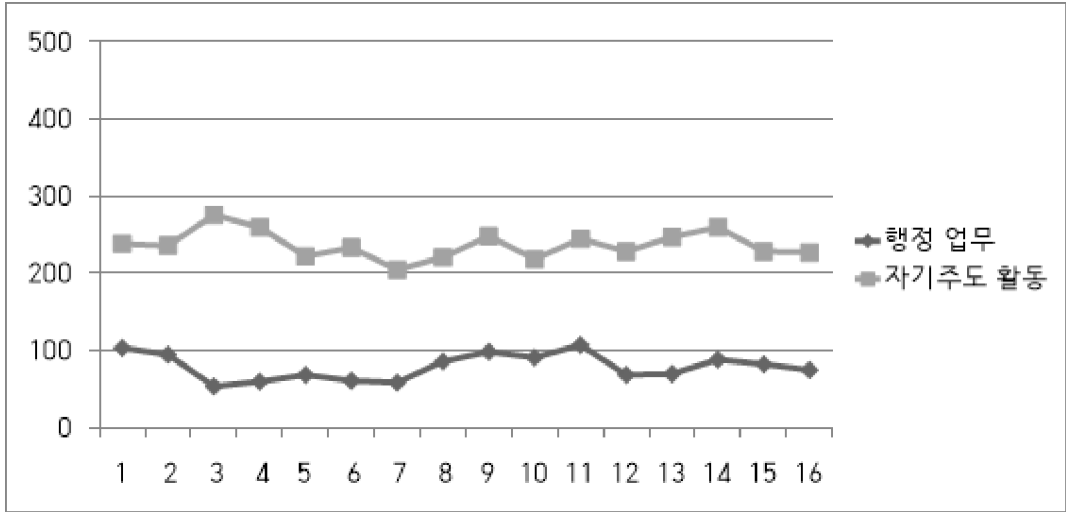
[그림 11]은 행정업무를 제외한 주요 교직 활동의 전체 시간과 행정업무 시간을 비교한 그래프이다. 그래프의 두 선을 전체적으로 비교해 보면, 행정업무 시간이 줄어들면 교직 활동 전체 시간은 늘어나는 ‘trade off(상충) 관계’를 보이는 것으로 나타났다. 특히 3, 7, 12, 13회기 등에서는 이러한 현상이 잘 드러난다.



[그림 11] 행정 업무 시간과 주요 교직 활동 전체 시간 비교

### 1) 행정 업무와 자기주도 활동 간 관계

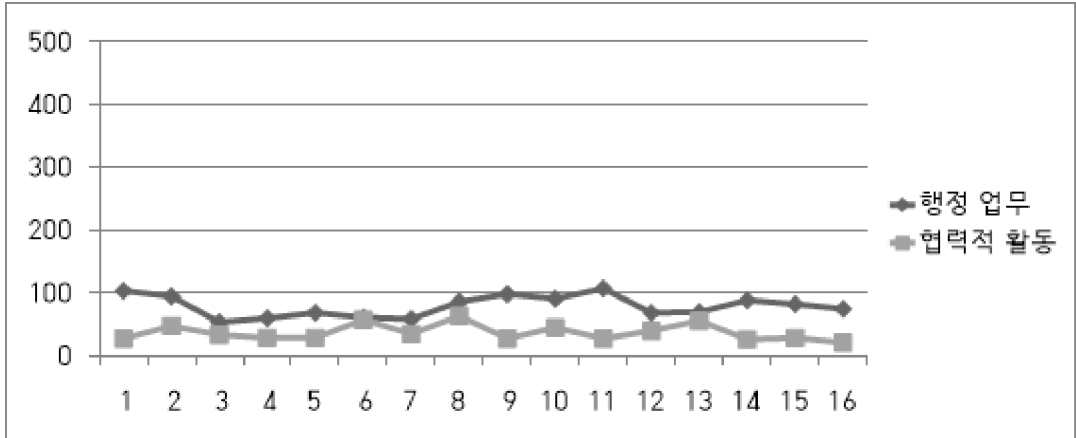
[그림 12]는 행정 업무가 자기주도 활동에 구체적으로 어떠한 영향을 미치는지 나타낸 것이다. 그림에서 보듯이 3, 5회기 에서는 확실히 상충 관계를 보이는 것을 알 수 있지만, 9, 10, 11, 14회기에서는 행정 업무 시간에 따라 자기주도 활동 시간이 같이 증감하는 모습을 보였다.



[그림 12] 행정 업무 시간과 자기주도 활동 시간 비교

### 2) 행정 업무와 협력적 활동 간 관계

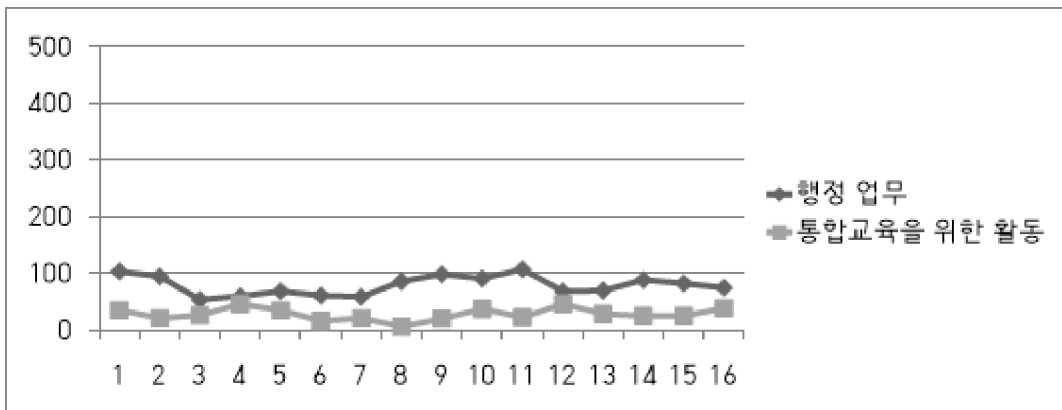
[그림 13]은 행정 업무가 협력적 활동에 구체적으로 어떠한 영향을 미치는지 나타낸 것이다. 협력적 활동이란 교육 과정적·사회적 통합을 이루어지기 위해서 행해지는 활동으로 교직원 회의, 부모 상담, 동료 협의회, 전문보조 인력과의 상호작용을 합친 시간이다. 그림에서 보듯이 1, 9, 10, 11, 13, 14회기에서 비교적 명확하게 행정 업무 시간과 협력적 활동 시간과의 상충관계를 확인할 수 있다.



[그림 13] 행정 업무 시간과 협력적 활동 시간 비교

### 3) 행정 업무와 통합교육을 위한 활동 간 관계

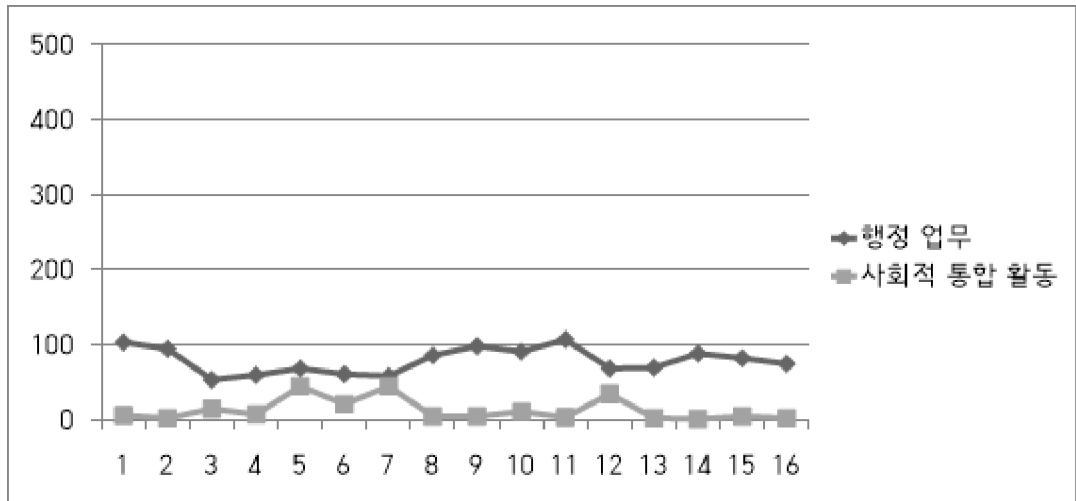
[그림 14]은 행정 업무가 통합교육을 위한 활동에 구체적으로 어떠한 영향을 미치는지 나타낸 것이다. 특수학급의 교사는 장애학생들이 사회 속에 통합되어 독립적인 삶을 영위할 수 있도록 도와주는 역할을 해야 한다. 통합교육을 위한 활동은 긍정적 행동지원 활동, 또래 도우미 지원 활동, 통합학급 배치 학생 관찰 활동, 통합교육을 실시할 때 생길 수 있는 갈등 중재 활동을 합친 시간이다. 그림을 보면 7, 10, 11, 12, 14회기에서 확인할 수 있듯이 둘 사이에 상충관계가 있다는 것을 알 수 있다.



[그림 14] 행정 업무 시간과 통합교육을 위한 활동 비교

#### 4) 행정 업무와 사회적 통합 활동 간 관계

[그림 15]는 행정 업무가 사회적 통합 활동 간의 관계를 시각적으로 제시한 것이다. 사회적 통합 활동은 장애 이해 활동, 인권 교육, 장애 인식 개선 교육 및 관련 업무 시간을 합친 것이다. 사회적 통합 활동 시간이 많지 않아 둘 간의 관계를 분석하는 것이 쉽지 않다. 그러나 그림에서 보듯이 7, 11, 12회기 등을 보면 둘 사이에 상충관계가 있다는 것을 알 수 있다.



[그림 15] 행정 업무 시간과 사회적 통합 활동 비교

## V. 논의 및 제언

본 연구는 일반학교의 특수학급에 근무하는 특수교사의 교직활동 구성과 그 관계에 대해 알아보았다. 본 연구는 수집 분석한 자료를 통해 현실적이고 설득력 있는 논의를 하고, 특수교육 주체들에게 도움이 되는 연구와 정책 수립이 가능하게 하는 기초적 자료를 제공하는데 목적이 있다. 이 연구의 결과를 바탕으로 논의하면 다음과 같다.

### 1. 논의

먼저 본 연구와 특수학교의 특수교사 하루를 분석한 연구(김정연, 허유성, 2019)를 비교해 보고자 한다. 두 연구는 실제 일상을 반영하는 영속적인 형태의 자료를 활용했으며, 주요 교육 활동과 행정업무 간 관계를 분석하여 비슷한 점이 많다. 김정연, 허유성(2019)의 연구 결과를 바탕으로 특수학급과 특수학교 교사의 하루 일과의 공통점과 차이점을 살펴보면 다음과 같다.

본 연구와 김정연, 허유성(2019)의 연구의 공통점은 첫째, 두 연구 목적이 같다. 모두 좋은 특수교사를 위한 현실적이고 합리적인 지원책을 마련하기 위한 목적으로 연구하였다. 둘째, 연구 문제가 비슷하다. 두 연구 모두 특수교사들이 놓인 실제 맥락을 보다 체계적으로 분석한 기초 연구가 필요한 상황에서 연구하였다. 연구를 통해 그들이 하루를 어떻게 보내는지, 주요 교직 활동의 구성은 어떤지, 주요 구성 요소 간 관계는 어떤지를 분석했다는 점에서 연구 문제가 비슷하다. 셋째, 연구 결과에서 공통점을 보인다. 특수학급과 특수학교 교사들 모두 협력적 활동에 쓰는 시간이 낮은 것으로 나타났다. 특수학급의 경우 7.1%를 차지했고, 특수학교는 4.7%로 나타났다. 장애학생 교육을 서로 논의하는 데 보내는 시간이 매우 적은 것이다. 학부모와 교사 간 친밀한 관계 속에서 상호작용을 기반으로 학생 교육에 관해 논의하는 협력적 활동 시간이 확대될 필요가 있음을 공통적으로 확인할 수 있었다.

또한 특수학급과 특수학교 모두 주요 교육 활동과 행정업무 간 관계를 분석해 본 결과, 비교적 뚜렷하게 ‘상충관계’(trade off relation)를 보였다. 행정업무에 투입하는 시간만큼 교육의 본질적 활동에 보내는 시간이 줄어든 것이다. 이것은 특수학급이나 특수학교의 특수교사들이 교육의 본질적인 활동에 집중하기 위해서 행정 업무 경감이 필요하다는 공통된 결론을 이끌어낸다.

한편 본 연구와 김정연, 허유성(2019)의 연구의 차이점은 다음과 같다. 첫째, 연구 방법에 있어서 차이점을 보인다. 본 연구는 8명의 참여자를 데리고 2개월 간 총 16회기 동안 자료를 수집하였으며 근무 시간은 평균 8시간으로 산출하여 480분을 전체로 해당 활동이 차지하는 비율을 산출하였다. 그런데 김정연, 허유성(2019)의 연구는 18명의 참여자를 데리고 3개월 간 총 24회기 동안 자료를 수집하였으며 근무 시간 8시간 외에 시간 외 활동을 함께 수집하였다. 둘째 연구 도구에 쓰인 자기 기록지에 있어서 차이가 있다. 본 연구는 김정연, 허유성(2019)의 기록지를 기본으로 하되, 특수학급의 특성을 고려하여 몇 가지 활동을 추가하였다. 통합교육을 위한 활동(긍정적 행동지원 활동, 또래 도우미 활동, 통합학급 배치 학생 관찰 활동, 통합교육을 실시할 때 생길 수 있는 갈등 중재 활동), 사회적 통합 활동(장애 이해 활동, 인권 교육, 장애 인식 개선 교육 및 관련 업무)과 협력적 활동에 전문보조 인력과 상호작용 항목을 추가하였다. 셋째 연구 결과에서 차이점이 나타났다. 특히 눈에 띄는 것은 수업 준비와 생활 지도 시간에서의 차이점이다. 특수학급 특수교사들은 수업 준비에 47.3분을, 특수학교 특수교사들은 수업 준비에 29.5분을 투자했다. 약 15분 정도 특수학급 특수교사들이 수업 준비에 시간을 더 할애하는 것으로 나타났다. 그러나 생활 지도 시간을 살펴보면 특수학급 특수교사가 35분, 특수학교 특수교사가 96.6분으로 특수학교에서 생활지도에 보내는 시간이 훨씬 많음을 알 수 있다. 이는 특수학교에 중증도 학생이 더 많기 때문이라고 볼 수 있다.

한편 특수교사는 특수교육의 질을 좌우하는 가장 큰 요소이다. 특수교사는 특수교육을 직접적으로 수행하고 실천하는 주체로 중요한 역할을 한다. 특수교사의 질을 높이는 방식에 크게 두 가지 방법이 있다. 김정연 외(2013)에 의하면 첫째는

좋은 특수교사를 선발하는 것이다. 둘째는 현직 특수교사가 좋은 교사가 될 수 있도록 여건·환경을 제공하는 것이다. 즉 질 높은 특수교육을 위해서는 특수교사의 여건·환경을 방안을 마련해야 한다는 것이다. 좋은 특수교사를 위한 여건·환경을 조성하기 위한 현실적인 지원책을 위해서는 실제 맥락을 체계적으로 분석한 기초 연구가 필요하다. 이 연구는 일반학교의 특수학급에 근무하는 특수교사의 일상을 분석한 연구로 주요 결과를 토대로 관련 연구 및 정책에 대해 논의하면 다음과 같다.

첫째, 특수학급을 담당하는 특수교사의 교직 활동 구성을 살펴본 결과 수업과 수업 준비, 생활 지도에 보내는 시간이 44%로 거의 절반을 차지하였다. 생활 지도에 보내는 비율이 7%로 연수나 교직원 회의를 합친 3.4%보다 많다. 특수학생은 문제 행동이 다양하며 강도 또한 높고, 적응행동기술이 현저히 부족하다. 따라서 현장에서 특수교사들은 특수교육 대상자의 급식지도, 신변 처리 및 통학 관련하여 끊임없이 생활지도를 해야 한다. 생활지도 시간을 줄이기 힘들다면 일과 중 특수교사가 반드시 하지 않아도 되는 행정 업무를 찾아 줄여주는 현실적인 정책이 필요해 보인다.

다음으로 많은 비중을 차지하는 것은 행정 업무 및 출장이었다. 그중 행정 업무는 15.8%를 차지했다. 교사의 행정업무부담은 교사의 교직 수행 및 교직 외 변인과 관련하여 부정적인 태도를 유발하며 특수교사들은 행정업무가 교육의 질을 떨어뜨리는 중요한 요인으로 판단하고 있다(박옥례, 2010). 앞서 행정 업무가 다른 특수교육 활동과의 상충관계를 보인다는 것을 확인해 보았다. 행정 업무의 비중을 더욱 줄일 수 있는 방안을 만들어 일반학교에서 통합교육을 체계적으로 시행할 수 있는 시간을 확보하는 것이 필요해 보인다.

한편 사회적 통합 활동은 2.6%로 매우 낮은 비율을 차지했다. 특수학급의 교사는 장애 학생들이 사회 속에 통합되어 독립적인 삶을 영위할 수 있도록 도와주는 역할을 한다. 이를 위해 일반 학생들과 통합되는 경험을 제공하고 격려해야 한다. 사회적 통합이 이루어질 때 진정한 통합교육이 실현되기 때문에 물리적 통합의 수준을 벗어나 교육 과정적·사회적 통합을 이루기 위해서 기반을 조성하는 일이 매우



중요하다(이광림 외 2021). 사회적 통합은 특수학급의 목적이라고 할 수 있다. 일반학교의 장애인권 존중 문화를 형성하기 위해 사회적 통합 활동을 비중 있게 다루어야 한다. 특히나 장애학생 인권교육은 장애학생의 권리 존중과 옹호를 위한 교육으로 장애학생이 권리의 주체임을 인식하게 하는 중요한 활동이다. 그러나 본 연구에서는 장애 이해 활동, 인권 교육, 장애 인식 개선 교육 및 관련 업무의 비중이 매우 낮게 나타났다. 사회적 통합 활동을 위해서는 학교문화 개선과, 관리자, 동료 교사들의 협조와 인식개선이 필요하다. 장애인 등에 대한 특수교육법 시행령 제 5 조의 의하면 교육부장관 및 교육감은 통합교육에 대한 이해를 높이기 위하여 일반학교의 교원(특수교육교원은 제외한다.)에게 연수를 받게 하는 경우 특수교육에 관한 내용을 포함하여야 한다고 규정한다. 또 교육부장관 및 교육감은 통합교육을 효율적으로 시행하기 위하여 통합교육을 지원하는 일반학교의 교원에 대하여는 특수교육과 관련된 직무연수 과정을, 특수교육교원에 대하여는 일반교과 교육에 관한 직무연수 과정을 개설·운영하여야 한다고 규정한다. 이와 같은 연수 과정을 통해 학교 구성원들이 특수교육의 중요성과 사회적 통합 활동의 필요성을 이해하고 장애 학생과 일반학생들의 통합 경험을 다양하게 제공할 수 있도록 함께 노력해야 한다. 또한 일반학교의 특수교사는 다른 학교 일반학생과 함께 활동하는 시간을 만들거나, 행사에 일반학생과 함께 참여하기 등 다양한 활동으로 창의적 체험활동 시간을 내실있게 활용하도록 하는 노력이 필요하다.

또한 일반학교의 특수교사의 하루 일과 중 휴식 시간이 42.3분으로 1시간이 안 되는 것으로 나타났다. 이것은 일반적인 직장의 휴식 시간에도 못 미치는 수준이다. 일반교사와 달리 특수교사는 점심시간에 특수학생을 지도해야 하는 경우가 많다. 또 윤소민(2022)에 따르면 일반학교에 근무하는 특수교사는 통합교육을 위해 원적반 담임교사와 협의하고 조율하기도 하면서 학급 담임교사의 역할도 해야하는 입장으로 일반교사와는 다른 외부환경에 놓여있다고 보았다. 이처럼 특수한 상황과 과중한 업무로 인해 휴식 시간이 매우 낮은 것으로 파악된다. 허유성과 김정연(2019)은 신체적 고갈은 특수교사가 경험하는 가장 중요한 실패감 요인이라고 지적했다. 일반학교에 근무하는 특수교사가 일반적인 휴식 시간을 누릴 수 있도록 정

책적 지원과 운영 전략이 필요해 보인다.

둘째, 주요 변인에 따른 시간 내 교직 활동 비교 중 교직 경력에 따른 차이를 보면 10년 이상 집단의 경우 수업 준비에 대한 시간은 74분으로 5년 이상~10년 미만 집단의 34분보다 약 2.1배 높은 것으로 나타났다. 또한 10년 이상 집단이 공무 출장에 평균 90분을 사용하여 5년 이상~10년 미만 집단의 8.4분보다 10배 높은 것으로 나타났다. 그러나 10년 이상 집단이 IEP 평가에 보내는 시간이 3.1분으로 최솟값을 보였다. 5년 미만 집단은 IEP 평가에 5.3분, 5년 이상~10년 미만 집단은 13.1분의 시간을 썼다. 특수교육을 특수교육답게 만드는 핵심 요소는 IEP와 개별화된 수업이라고 할 수 있다(Cook & Schirmer, 2003). 특수교사는 IEP 평가를 통해 목표달성도를 확인하고 학생에게 정확한 피드백을 주어야 한다. 그러나 일반 학교의 특수교사들은 IEP 평가에 큰 시간을 투자하지 않는 모습을 보였다. IEP 평가를 학기 말에 최종적으로 하는 것 이외에 평소 수업을 마친 뒤에 따로 하지 않는 것이다. IEP 평가에 시간을 투자하지 않는 이유가 무엇인지 관련 요인을 분석하고, 특수교사들이 IEP 평가에 대해 어떻게 생각하는지에 대해 심층적인 조사 연구가 필요해 보인다.

학교급별에 따른 차이를 보면 행정 업무 시간에서 초등학교가 45분, 중학교 88.9분, 고등학교 94.6분으로 초등학교가 현저히 낮은 모습을 보였다. 반면 초등학교에서는 보조인력과의 상호작용이 29분으로 중학교 10분보다 약 3배 높게 나타났다, 긍정적 행동지원 활동 28.1분으로 중학교 6.5분보다 4.3배 높게 나타났다. 또한 장애 인식개선 교육 및 관련 업무활동에 23.1분으로 중학교 7.8분보다 2.9배 높게 나타났다. 이를 통해 초등학교는 다른 학교급에 비해 협력적 활동, 통합교육을 위한 활동, 사회적 통합 활동을 위한 시간을 더 투자하고 있다고 할 수 있다. 중학교와 고등학교도 초등학교 수준으로 이러한 시간을 확보할 수 있는 제도가 필요해 보인다.

셋째, 교직 활동간의 관계를 살펴본 결과 주요 교육 활동과 행정업무 간 비교적 뚜렷하게 ‘상충관계’(trade off relation)를 보였다. 신현석, 가신현, 이경호(2012)는 교사들이 교육 활동 이외의 과도한 행정업무로 인해 교사들이 교육 활동 본연의

업무에 충실히 하는 데 어려움을 겪고 있으며 결국 수업(교육)의 질이 떨어진다고 주장하였다. 이외에도 김경년, 박정신(2014)은 행정업무로 인해 수업 준비와 같은 교육 본연의 업무에 지장을 초래한다고 밝혔다. 이 연구에서도 마찬가지로 행정업무에 투입하는 시간만큼 교육의 본질적 활동에 보내는 시간은 줄어든 것을 확인할 수 있었다. 업무 시간은 한정되어 있고, 고정된 수업 시간을 제외하면 행정업무 시간의 증가는 자연스럽게 주요 교육활동(예: 자기주도 활동 간 관계, 협력적 활동 간 관계)의 축소로 이어질 가능성이 높다. 행정업무가 특수교사의 주요 교육활동을 방해하지 않도록 학교 현장에서의 행정업무 분배에 대한 논의가 필요해 보인다.

종합해보면 일반학교의 특수교사는 수업과 수업 준비, 생활 지도, 행정 업무 시간으로 하루의 59.8%를 보낸다. 그러나 특수교육에 중요한 부분이라고 할 수 있는 사회적 통합 활동, 통합교육을 위한 활동에 보내는 시간은 상대적으로 적었다. 교직 경력에 따라 교직 활동을 비교한 것에서 10년 이상 집단의 경우 수업 준비와 공무 출장에 보내는 시간이 다른 집단에 비해 높다는 것을 확인했다. 학교급별에 따른 차이를 보면 행정 업무 시간에서 초등학교가 가장 낮았지만 다른 학교급에 비해 협력적 활동, 통합교육을 위한 활동, 사회적 통합 활동을 위한 시간을 더 투자하고 있다는 것을 확인했다. 즉 일반학교의 특수교사는 행정 업무에 할애하는 시간이 많으며 이러한 행정 업무와 주요 교육 활동 사이에 상충관계가 있다는 것을 알 수 있다. 과도한 행정 업무로 인해 특수교사가 본연의 업무를 제대로 할 수 없다면 성공적인 통합교육이 이루어질 수 없다. 일반학교의 교육 현장에서는 행정직원이 행정 업무를 최종 처리하는 주체가 되어야 하고 특수교사는 특수교육에 전념할 수 있는 학교문화와 정책이 이루어져야 할 것이다. 일반학교에서의 성공적인 통합교육을 위해서는 특수교사 혼자만의 노력으로는 부족하다. 관리자, 동료 교사, 학부모 등 학교 공동체 구성원들이 서로 신뢰하고 협력하는 관계를 형성하고 장애 학생의 교육을 위해 함께 노력해야 한다.

## 2. 연구의 제한점과 제언

본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 일반학교에 근무하는 특수교사 8명에게서 8주 동안 다량의 정보를 수집해야 했기 때문에 많은 수의 연구 참여자를 확보하기 어려웠다. 여러 상황에 직면한 연구 참여자를 1:1로 안내 및 관리해야 했고, 장기간 연구로 연구 참여 사례비 등 현실적으로 많은 사례 수를 확보하기 어려웠다. 연구에 참여한 특수교사의 수 제한으로 평균을 활용한 객관적인 분석을 수행하는 데 한계가 있었다. 이에 추후 연구에서는 참여자와 참여 기간을 늘려 다양한 분석을 수행할 필요가 있다.

둘째, 이 연구는 일반학교의 특수교사의 일상을 보다 실제적으로 이해하기 위해 실시한 현장 탐색 기초 연구이다. 본 연구는 특수교사 본인이 자기의 일상을 체크하는 방법으로 조사하였다. 보다 체계적이고 다면적인 분석을 위해 장기간 참여 관찰이나, 심층 면접이 필요해 보인다. 이를 통해 특수교사가 수행하는 다양한 활동에 대한 의미를 파악해 보고, 특정 활동에 시간을 할애하는 이유나 특수교사들의 주변 환경 등을 깊이 있게 분석할 필요가 있다.

셋째, 과도한 행정업무와 학생 생활지도의 어려움이 수업 준비에 방해가 된다고 알려져 있다(강영심, 황순영, 2005; 윤혁, 허유성, 2012; 최성규 외, 2018). 본 연구 결과 역시 이러한 주장이 타당하다는 것을 보여준다. 그러나 교사 간 표준 편차가 큰 것을 고려할 때 외부적인 요인만으로 돌리는 것은 설득력이 떨어진다. 누가 어떤 이유로 수업 준비에 많은 시간을 보낼 수 있는지, 반대로 거의 시간을 배분하지 못하는지에 대한 개인 내·외적 요인들에 대한 체계적인 후속 연구가 필요하다.

## 참 고 문 헌

- 강경인(2002). 특수학교 교사의 직무 스트레스 유발과 이에 따른 소진 요인에 관한 연구. 미간행 석사학위논문, 대구대학교, 대구광역시.
- 강영심, 황순영 (2005). 특수교사의 교사효능감 수준 및 영향 요인 분석. **특수교육학연구**, 40(1), 305-320.
- 강종구, 강성구 (2021). 일반학교 장애학생 지원을 위한 특수학급 유형의 재구조화. **특수아동교육연구**, 23(1), 163-195.
- 강희룡 (2015). 공교육 정상화, 혁신학교, 그리고 절합의 정치학. **교육과정연구**, 33(1), 1-18.
- 교육부 (2022a). 2022 특수교육 통계. 세종: 교육부
- 교육부 (2022b). 2022 특수교육 연차보고서. 세종: 교육부
- 구신실 (2015). 특수학교 교사의 교직선택 동기와 교직현신도의 관계. **특수아동교육연구**, 17(4), 189-210.
- 권현수 (2012). 중등 일반교사의 통합학급 수업과 교수적 수정에 대한 인식. **특수교육저널:이론과 실천**, 13(2), 199-223.
- 김건화, 이숙향 (2021). 특수학교 특수교사와 관리자의 통합교육 및 일반학교와의 통합교류에 대한 인식과 경험 고찰. **특수교육논총**, 37(3), 31-62.
- 김경년, 박정신 (2014). 사회학적 신제도주의 관점에서 교원 행정업무와 수업준비의 관계: 인과관계 판별 및 공사립 유형에 의한 조절효과. **교육사회학연구**, 24(1), 29-54.
- 김기홍 (2009). 통합교육 및 특수학급 운영에 대한 특수학급 교사와 통합학급 교사의 인식에 관한 질적 분석; 부산지역의 특수학급이 설치된 초등학교를 중심으로. 특수아동교육연통합학급 적응기간 운영에 대한 중학교 특수학급 교사의 경험 및 지원 요구. **한국특수아동학회**, 11(2), 17-51.
- 김남희, 남윤석 (2020). 초등 특수교사가 긍정적으로 인식하는 통합학급 교사의 모

- 습에 대한 질적연구. **특수교육연구**, 27(2), 144-178.
- 김련구 (2014). **특수교사의 직무스트레스와 교직현신의 관계에서 회복탄력성과 역할갈등의 조절효과 검증**. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 김문희, 정대영 (2020). **중등특수교사의 직무역량 분석**. **특수교육재활과학연구**, 59(1호), 223-243.
- 김미연 (2009). **특수학급 교사가 지각한 사회적 지지와 소진과의 관계에서 개인적 교수 효능감의 역할**. 미간행 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문, 서울.
- 김봉세 (2019). **통합학급 교사가 통합교육에서 직면하는 학습지도에 대한 어려움 요인 분석**. **학습자중심교과교육연구**, 19(14), 799-817.
- 김성애 (2008). **우리나라 특수교사의 자질 및 교사양성 과제에 관한 논의**. **특수교육학연구**, 43(2), 95-121.
- 김순희 (2007). **초등학교 특수학급 교사의 직무수행 인식에 관한 연구**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원, 청주.
- 김영한, 박정민, 서영, 이진옥, 하은정 (2016). **교사수준 및 학교 수준 변인이 특수학급 교사의 교직적응탄력성에 미치는 영향**. **특수교육재활과학연구**, 55(3), 57-74.
- 김영한, 박지연, 정한아 (2021). **특수교사의 생활지도효능감 특성 및 교직적응탄력성과의 관계 분석**. **특수교육재활과학연구**, 60(4), 127-147.
- 김영한, 서영, 강소영, 구현진, 권수정 (2014). **특수학급 교사의 임파워먼트, 소진 및 교직적응탄력성의 구조적 관계 분석**. **특수교육재활과학연구**, 53(4), 375-392.
- 김영한, 한현정 (2012). **특수학급 교사의 전문성 인식에 따른 교사효능감 및 교직헌신도의 관계 분석**. **특수교육재활과학연구**, 51(1), 91-108.
- 김은라, 박재국 (2017). **특수교사의 심리적 소진이 직무만족도에 미치는 영향: 사회적 지지와 직무역량의 매개효과를 중심으로**. **지체·중복·건강장애연구**,

- 60(4), 47-68.
- 김자경, 강영심, 안성우, 박재국 (2006). 특수학급 교사의 탈진감에 관한 연구. **특수교육학연구**, 41(3), 321-334.
- 김재은 (2009). 「장애인 등에 대한 특수교육법」에 대한 초등학교 교사의 인식연구. **특수교육학연구**, 44(3), 23-44.
- 김정연, 허유성(2019). 특수학교 교사는 하루를 어떻게 보내는가?: 주요 교직 활동 구성 및 관계의 양적 분석. **열린교육연구**, 27(3), 47-72.
- 김정연, 허유성, 임장현(2013). 좋은 특수교사로서의 성장과 관련된 요인 및 경험. **특수교육**, 12(1), 5-30.
- 김주혜 (2008). **특수학급교사와의 협력을 통한 교사 포트폴리오 제작이 통합학급교사의 교수수행능력과 교사효능감에 미치는 영향**. 미간행 박사학위 논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 김진숙, 정대영 (2016). 특수교사의 교직갈등 요인과 대처방식에 관한 인식 연구. **특수교육학연구**, 50(4), 303-325.
- 도경만, 광승철 (2016). 특수교사의 교권상실 경험 유형과 실태. **특수교육연구**, 23(1), 62-82.
- 박세훈 (2020). **통합교육에 관한 초등 특수학급 교사와 통합학급 교사의 역할 인식**. 미간행 석사학위 논문, 전북대학교 교육대학원, 전북.
- 박재범 (2011). 공립특수학교 교사들의 교직문화에 대한 질적 사례 연구 : 중등 특수교사 중심으로. **국립특수교육원**, 18(2), 1-22.
- 박순희 (2006). 시각장애교육 교사 자질 기준 연구. **특수교육학연구**, 40(4), 135-164.
- 박옥례 (2010). **특수교사의 행정업무 부담 실태 및 개선 방안 연구**. 미간행 석사학위논문, 대구대학교, 경상북도.
- 배남주 (2004). **초등학교 교감과 교사간의 인간관계와 교사의 교직만족도에 대한 탐구**. 미간행 석사학위논문, 조선대학교, 광주광역시.
- 배숙자, 최성규 (2017). 특수교사의 교직현신과 심리적 안녕감에 대한 연민의 매개

- 효과. **특수아동교육연구**, 19(1), 232-250.
- 변선우 (2013). **특수학교와 일반학교 특수교사의 교직생활에 대한 질적 연구**. 미간행 석사학위논문, 대구대학교, 경상북도.
- 송영옥 (2003). **통합교육에서 원적학급 교사와 특수교사의 역할분담 실태에 관한 연구**. 미간행 석사학위논문, 조선대학교 교육대학원, 광주.
- 송윤희 (2012). 서울시 초등학교 통합교육 실태 및 특수 통합학급 교사들의 의견 조사. **예술교육연구**, 10(3), 57-82.
- 신현석, 가신현, 이경호 (2012) 교원업무 경감을 위한 통합적 접근 모형과 정책방안의 전략적 탐색. **교원교육**, 28(1), 223-245.
- 심은정, 박지연 (2019). 액션러닝 기반 학급차원 긍정적 행동지원 연수가 고등학교 특수학급 교사의 학급관리실행, 행동문제해결력, 대인관계효능감에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 35(1), 71-98.
- 양미란 (2008). **공·사립 특수학교 교사의 직무스트레스와 대처방안 비교**. 미간행 석사학위논문, 전남대학교, 광주광역시.
- 오연희, 김라경 (2018). 소규모 초등학교 특수교육서비스에 대한 통합학급 교사와 특수교사의 인식 연구. **통합교육연구**, 13(1), 29-55.
- 오혜정 (2014). 특수교사의 직무스트레스와 심리적 소진의 관계에서 직무환경 위험요소와 사회적 지지의 매개효과 특수학교와 특수학급 간 비교. **특수교육**, 13(1), 273-295.
- 윤소민 (2022). 초등 특수교사의 심리적 소진 및 대처 과제 탐색. **초등상담연구**, 21(3), 269-293.
- 윤혁, 허유성 (2012). 업무강도와 교직경력이 초등특수교사와 일반교사의 탈진감과 교직만족도에 미치는 경로 비교. **통합교육연구**, 7(2), 143-164.
- 이광립, 김아름, 김보배, 진현경, 이미숙 (2021). 통합학급 적응기간 운영에 대한 중학교 특수학급 교사의 경험 및 지원 요구, **특수아동교육연구** 23(3), 109-127.
- 이미숙, 전병운 (2012). 초등 특수학교 및 특수학급 교사의 수학과 운영 실태 및



- 개선방안분석. **특수아동교육연구**, 14(2), 331-338.
- 이순자 (2016). 초등학교 특수학급 교사의 통합교육을 위한 노력과 실행전략에 관한 연구. **교육인류학연구**, 19(2), 75-128.
- 임미영 (2012). **특수교사의 직무스트레스와 사회적 지지가 심리적 소진에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 강원대학교, 강원도.
- 장량, 이예다나 (2022). 국내 특수교사의 심리적 소진에 관한 연구 동향 분석 : 2013년~2021년에 수행된 연구를 중심으로. **한국교원교육연구**, 39(1), 255-284.
- 장애인 등에 대한 특수교육법 (일부개정 2016. 5. 29., 2017. 12. 19. 법률 제 18298호)
- 장윤주, 이기정 (2017) 통합학급 교사에 대한 행정 재정적 지원 및 직무만족도와 장애수용 태도와의 상관연구. **지방교육경영**, 20(2), 21-40.
- 정대영, 하창완, 김문희 (2019). 특수교사 양성을 위한 직무수행능력 기준 개발 및 인식 조사 연구. **특수교육재활과학연구**, 58(3), 239-266.
- 조인수, 박정식 (2004). 정신지체 특수학교 교사의 직무연수 요구 수준 분석. **특수교육재활과학연구**, 43(2), 327-348
- 조정현, 홍정숙 (2021). 초등학교 특수학급 및 통합학급 교사의 장애학생 인권준중과 인권교육 관련 경험과 인식. **한국특수교육학회**, 2021(12), 544-547.
- 최성규, 배애란, 김혜진 (2018). 특수교사의 스트레스에 대한 연구동향. **교육혁신연구**, 28(3), 137-156.
- 최용재 (2013). **특수학급 교사의 교직 적응 탄력성 척도 개발 및 타당성 분석**. 미간행 박사학위 청구논문, 대구대학교 대학원. 대구
- 한경임, 문현미 (2009). 초등 특수교육 교사의 지식 및 기술 역량 요인 연구. **특수아동 교육연구**, 11(4), 101-119.
- 한 숙, 강옥려 (2020). 초등학교 특수학급 교사들의 교직경험과 대처방식에 관한 현상학적 연구. **통합교육연구**, 15(2), 59-88.
- 홍성두, 이재열, 유인지 (2017). 특수학급 교사 심리적 소진 측정도구의 타당화. **한**

- 국초등교육연구, 28(4), 145-161.
- 황순영, (2019). 특수학급교사의 교직 정체성에 관한 연구. **특수교육논총**, 35(3), 27 page
- 황지원, (2022). **특수교사의 직무 스트레스와 소진 경험 및 지원 요구**. 미간행 석사학위논문, 부산대학교, 부산광역시.
- 허유성, 김정연 (2019). 특수교사의 성실-성공 요인과 잠재 프로파일 분석에 따른 유형별 구성 및 특성. **한국지체·중복·건강장애학회 동계학술대회 발표 자료집**, 69-75.
- 허유성, 김정연, 이재봉, 김규은, 김나연 (2018). 특수교사 관련 연구 동향 및 방향 탐색. **한국특수교육학회**, 53(2), 101 - 121.
- 허유성, 김정연, 최지영 (2013). 좋은 특수교사의 특성 및 성장 패턴과 주요 변곡점에 영향을 미치는 요인에 대한 탐색적 연구. **학습장애연구**, 10(1), 1-30.
- 황순영 (2006). 초임 특수교사의 교직생활 적응과정에 관한 연구. **특수교육학연구**, 40(4), 185-210.
- 황지원, 최진혁 (2022). 특수교사의 직무 스트레스와 소진 경험 및 지원 요구. **특수교육연구**, 29(1), 266-303.
- Berliner, D. C.(2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18-20.
- Cook, B. G., & Schirmer, B. (2003). What is special about special education? Overview and analysis. *The Journal of Special Education*, 37(3), 200-205.
- Council for Exceptional Children(CEC) (2003). *What Every Special Educator Must Know: The International Standards for the Preparation and Licensure of Special Educators*. Fifth Edition, VA: CEC.
- Council for Exceptional Children(CEC) (2015). *What every Special educator Must Know: Professional ethics and standards*. Arlington, VA: CEC.

- Council for Exceptional Children(CEC) (2017). *High-leverage practices in special education, teaching Exceptional Children*. VA: CEC.
- Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010). Special education teacher burnout and ACT. *International Journal of Special Education*, 25(3), 119-131.
- Myin-Germeys, I., Oorschot, M., Collip, D., Lataster, J., Delespaul, P., & Van Os, J. (2009). Experience sampling research in psychopathology: Opening the black box of daily life. *Psychological Medicine*, 39(9), 1533-1547.
- National Research Council. (2002). *Scientific research in education*. Cmmittee on Scientific Principles for Education Research. Shavelson, R.J. & Towne, L.(Eds.). Center for Education. Division of Behavioral and Social Siences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- U.S. Department of Education (2002). *To assure the free appropriate public education of all children with disabilities*. U.S. Department of Education.

# 부 록

자기 기록지(일일 활동 기록표)

시간	분	자기주도 활동					협력적 활동				행정 업무 및 출장		통합교육 활동				사회적 통합 활동			기타 활동	
		수업	수업 준비	IEP 평가	생활 지도	연수	교직원회의	부모 상담	동료 협의회	보조 인력과의 상호 작용	행정 업무	공무 출장	긍정적 행동 지원 활동	또래 도우미 지원 활동	통합 학급 배치 학생 관찰 활동	통합 교육 실시/갈등 중재 활동	장애 이해 활동	인권 교육	장애 인식 관련 업무	개인 업무 및 휴식	기타
7시	~10																				
	~20																				
	~30																				
	~40																				
	~50																				
	~59																				
8시	~10																				
	~20																				
	~30																				

	~40																			
	~50																			
	~59																			
9시	~10																			
	~20																			
	~30																			
	~40																			
	~50																			
10시	~59																			
	~10																			
	~20																			
	~30																			
	~40																			
11시	~50																			
	~59																			
	~10																			
	~20																			
	~30																			
12시	~40																			
	~50																			
	~59																			
	~10																			
	~20																			
오후 1시	~30																			
	~40																			
	~50																			
	~59																			
	~10																			
오후	~20																			

2시	~30																			
	~40																			
	~50																			
	~59																			
오 후 3시	~10																			
	~20																			
	~30																			
	~40																			
	~50																			
오 후 4시	~59																			
	~10																			
	~20																			
	~30																			
	~40																			
오 후 5시	~50																			
	~59																			
	~10																			
	~20																			
	~30																			
오 후 6시	~40																			
	~50																			
	~59																			
	~10																			
	~20																			