특수교육저널 : 이론과 실천
The Journal of Special Education : Theory and Practice
2006. 12. 제7권 4호, pp. 121~141.

특수학교 교사의 특수교육보조원의 역할 및 능력에 대한 인식

김 일 명*
광주여자대학교 특수교육과 교수
조 홍 중**
전남대학교 특수교육과 교수

《요 약》

본 연구의 목적은 특수학교 교사가 중요하다고 인식하고 있는 특수교육보조원의 역할과 능력 및 능력형성의 저해요인을 알아보고자 하는데 그 목적이 있다.

본 연구는 특수학교 교사 122명을 대상으로 하여 특수학교 교사가 생각하고 있는 특수교육보조원의 역할과 능력 및 능력형성의 저해요인을 빈도분석 및 chi-square분석(χ2검증)을 활용하여 분석하였다.

연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 특수교육보조원의 역할에 대한 특수학교교사 인식은「생활지도 보조」가 44.2%로 가장 중요한 역할로 인식하고 있었으며, 그 다음으로 중요한 역할은「수업보조」로 28.6%, 그리고 「사무처리 보조」가 24.5% 순으로 나타났다.

둘째, 특수교육보조원의 능력에 대한 특수학교교사의 인식은「특수교육에 대한 지식」이 40.1%로 가장 중요한 능력으로 인식하고 있었으며, 두 번째로 중요한 능력은 「일반교육에 대한 지식」으로 38.5%, 그리고 「치료교육에 대한 지식」은 23.1%로 나타났다.

셋째, 특수교육보조원의 능력형성의 저해요인에 대한 특수학교교사의 인식은「학생요인」이 36.8%로 가장 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있었으며, 두 번째로 중요한 능력형성의 저해요인은「제도요인」으로 36.0%, 세 번째로 중요한 능력형성의 저해요인을「전문지식에 대한 요인」으로 32.7%, 그리고 「교사요인」이 26.2%로 나타나 능력형성의 저해요인으로 교사요인이 가장 낮은 비중인 것으로 밝혀졌다.

주제어 : 특수학교교사, 특수교육보조원, 능력, 저해요인

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

특수교육 대상자 중 특수학교 재학생은 대부분 다양한 장애 특성과 개인차가 심한 중도 · 중복 장애학생들로 교사 1인이 학급의 모든 학생에 대한 교육과 관리를 모두 감당

* 제1저자
** 교신저자(chohj@chonnam.ac.kr)

하기란 쉽지 않다. 중도 · 중복장애학생의 경우, 지적 기능은 물론 여러 가지 신체적 기능의 장애로 인해 교사가 학습지도나 생활지도 시 어려움이 많다고 고충을 토로하고 있으며, 이러한 이유로 인해 학생들이 개인의 요구에 적절한 교육을 받지 못하고 있다는 지적을 받고 있다. 다시 말하면, 교사 1인이 특수학교의 교실에서 최대 12명의 각기 다른 특성과 요구를 지닌 학생에게 충분한 교육활동을 전개하는 데에는 많은 한계와 어려움이 있다고 할 수 있다(강경숙,강영택,김성애,정동일, 2002).

따라서 교육인적자원부(2004)는 장애학생의 개별화 교육 강화 및 학습권 보장을 위해 장애학생이 재학하고 있는 일반학교 등에 특수교육보조원 배치하고 있다. 특수교육보조원은 장애학생의 학습지도 및 문제행동 등에 대해 특수교사의 업무를 보조 지원하는 인력으로 2003학년도에는 전국 11개 시도교육청에서 자체 예산으로 배치(295명)하였으나, 2004학년도에는 국고 지원을 통해 전국 모든 시도에 배치하였으며, 2006년 현재 특수교육보조원 배치수는 특수학교에 1,516명, 특수학급에 3,074명, 일반학급에 569명 총5,159명이 배치되어있다(교육인적자원부, 2006). 그러나 이러한 배치는 전체 수요에 비하면 매우 부족하다고 할 수 있다.

특수교육보조원의 지원을 희망하는 장애학생의 학부모는 학교에서 배부하는 특수교육보조원 배치 신청서를 작성하여 학교에 제출하면, 지역교육청의 특수교육운영위원회에서 심사 이후 특수교육보조원을 배치하며, 특수교육보조원은 기능직 또는 학교회계계약직으로 채용하며, 고등학교 졸업이상의 학력을 소지하고 특수교육에 관심이 있는 자로 소정의 연수과정을 이수하면 된다. 이러한 조치는 교육인적자원부의「특수교육 발전 종합계획(2003-2007)」에 따른 것으로 특수교육보조원제의 시범운영을 통해 문제점을 보완한 후, 2005년부터 연 1,000명씩 특수교육보조원 배치를 확대하여 2007년까지 4,000명의 특수교육보조원을 배치하게 되어있다. 그리고 특수교육보조원 채용·배치 운영계획에 따르면 특수교육보조원 배치계획 및 대상학생 선정 방법은 특수교육대상자로 선정된 통합학급, 특수학급 및 특수학교 장애학생에 한해 특수교육보조원 배치하며, 배치순서는 일반학교의 일반학급·특수학급, 특수학교에 배치하되 중도·중복장애 학생부터 우선 배치하고 있다.

대상학생 선정 절차는 학교의 경우는 희망하는 특수교육 대상학생 전원에게 특수교육보조원 배치 신청서 배부한다. 부모의 경우는 특수교육보조원 배치 신청서를 작성하여 학교장에게 제출한다.

학교에서는 담임교사(특수학급 설치교의 경우 통합학급과 특수학급 담임공동)가 특수교육보조원 배치 요구학생 행동 평정표 및 특수교육보조원 운영 계획서를 작성하여 학교장 명의로 고등학교는 시·도교육청 특수교육운영위원회, 중학교 이하의 각급학교는 시·군·구 지역교육청 특수교육운영위원회에 제출하며, 특수교육운영위원회에서 특수교육보조원 배치 대상학생 선정한다. 그리고 특수교육보조원 지원 대상학생 선정 시기는 재학생은 학년말, 신입생은 학년 초에 선정하여 학생의 조기 학교생활 적응을 지원

한다(교육인적자원부, 2004).

특수교육보조원의 신분은 기능직 또는 학교회계계약직(연봉제)이며, 자격 기준은 고등학교 졸업이상의 학력을 소지하고 특수교육에 관심이 있는 자로서 특수교육에 관한 연수과정을 이수한 자. 단, 특수교육에 관한 연수이수를 조건으로 채용 가능하다. 채용절차는 특수교육운영위원회에서 특수교육보조원 배치 대상학생 선정하여 해당 학교에 통보하며, 학교장은 특수교육보조원 채용 공고하며 적격자 채용 및 결과를 특수교육운영위원회에 보고하게 된다.

특수교육보조원의 주요 업무는 교사의 고유 업무인 수업・학생지도・평가・상담・행정업무 등을 대리할 수 없고, 다만 학급 담임교사의 요청에 의해 학생 지도를 보조하되, 정규교사의 지시와 감독 아래 다음과 같은 지원 업무 수행한다.

첫째, 특수교육 대상학생의 개인욕구 지원, 즉 용변 및 식사지도, 보조기 착용, 착탈의, 건강보호 및 안정생활을 지원한다.

둘째, 특수교육 대상학생의 교수-학습활동 지원, 즉 학습자료 및 학용품 준비, 이동보조, 교실과 운동장에서의 학생활동 보조, 학습자료 제작 등을 지원한다.

셋째, 특수교육 대상학생의 문제행동 관리 지원, 즉, 적응행동 촉진 및 부적응 행동관리 지원, 또래와의 관계형성 지원, 행동지도를 위한 프로그램 등을 관리한다.

그리고 특수교육보조원의 활용 및 관리 방법은 다음과 같다.

첫째, 특수학급 설치교에서는 특수교육보조원을 통합학급에 배치・활용하고, 관리는 특수학급 담임교사가 담당한다.

둘째, 특수학급 미설치교에서는 특수교육보조원을 통합학급에 배치・활용하고, 관리는 학급 담임교사와 특수교육지원센터에서 담당한다.

셋째, 특수학교에서는 특수교육보조원을 해당학급에 배치・활용하고, 관리는 학급 담임교사가 담당한다(교육인적자원부, 2004).

특수교육보조교사는 다음에 제시하는 여러 가지 중요한 역할을 담당한다 할지라도 그 책임은 교사에게 있는 것이다. 특수교육보조교사의 역할은 장애아동이 일반아동들과 함께 학교활동에 참여할 수 있도록 지원하는 광범위한 활동으로써 크게 교육프로그램 지원, 교사・아동・부모와의 상호작용, 신체적 지원, 의사소통 요구 지원, 개인관리 지원, 쓰기 지원, 건강관리 지원, 지체장애에 관한 정보 제공 등이라 할 수 있다.

1997년 미국의 장애인 교육법(The Individuals with Disabilities Education Act)은 적절한 훈련과 감독 하에 특수교육보조원이 특수교육 프로그램에서 교수 지원을 하도록 허용해야 한다고 하였다. 특수교육보조원의 정의 및 법적으로 명시되어 있는 조항에 근거한다면, 특수교육보조원은 전문가의 감독 하에 교수 능력을 가진 자로서 교수 지원을 하는 것으로 요약될 수 있고, 이러한 개념은 특수교육보조원의 역할을 규명하는 기초적인 틀을 제시한다. 미국의 경우를 보면, 특수교육보조원이 거의 한 세기 동안 장애인을 위한 서비스 분야에서 일을 해 왔고 특수교육 현장에서 그 수가 꾸준히 증가되면서 그

위상과 역할이 변화를 맞고 있다(전인진, 박승희, 2001 재인용).

통합교육의 실제에서도 특수교육보조원에 대한 의존도는 꾸준히 높아지고 있다. 자격을 갖춘 전문가의 지도 아래 훈련된 특수교육보조원은 (1) 교사의 계획된 교수를 실행하고, (2) 긍정적인 행동지원계획을 이행하고, (3) 운동장이나 식당 등의 단체생활 환경에서 장애학생을 보살필 수 있고, (4) 사무적인 일을 함으로서 교사가 교수시간을 더 확보할 수 있게 한다. 특수교육보조원은 제한이 많은 분리된 교육환경보다는 일반학교 일반교실에서 심한 장애학생을 지원함으로 일반 환경에서 장애학생이 교육받을 수 있도록 할 수 있다고 한다(Giangreco, Broer, & Edelman, 1999).

그동안 특수교육 현장에서 특수교육보조원들은 교사들의 감독과 지시를 받으면서 실제적 역할을 담당해 온 것으로 나타났다. 전인진, 박승희(2001)는 특수교육보조원의 역할에 대해 다양한 문헌들(French, 1999a, 1999b; Freschi, 1999; Giangreco, et al., 1999; Heller, et al., 2000; Lipsky & Gartner, 1997; Marks, et al., 1999; Martella, et al., 1995; Minnondo, et al., 2001)의 내용을 종합적으로 정리하여 (1) 사무행정 지원, (2) 개인적 욕구 지원, (3) 건강 보호 및 안전, 지원, 4) 이동 지원, (5) 보조장비 사용지원, (6) 의사소통 지원, (7) 행동 지원, (8) 교수적 지원, (9) 팀의 구성원, (10) 가족과의 상호 작용의 10가지 역할을 제시하고 있다.

우리나라의 경우 특히 특수학교의 경우 장애의 중도, 중복화에 따라 장애학생의 특별한 요구를 지원하기 위한 보조인력에 대한 필요성이 절실해 지고 있다.

따라서 본 연구에서는 특수학교 교사가 중요하다고 인식하고 있는 특수교육보조원의 역할 및 능력과 능력형성의 저해요인을 알아보고자 하는데 그 목적이 있다.

연구목적에 따른 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 특수학교 교사가 인식하고 있는 특수교육보조원의 역할은 특수교육보조원의 활용 경험 유무에 따라 어떠한 인식의 차이가 있는가?

둘째, 특수학교 교사가 인식하고 있는 특수교육보조원의 능력은 특수교육보조원의 활용 경험 유무에 따라 어떠한 인식의 차이가 있는가?

셋째, 특수학교 교사가 인식하고 있는 특수교육보조원의 능력의 저해요인은 특수교육보조원의 활용 경험 유무에 따라 어떠한 인식의 차이가 있는가?

Ⅱ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구의 목적은 특수학교 교사가 중요하다고 인식하고 있는 특수교육보조원의역할 및 능력과 능력형성의 저해요인에 대해서 P광역시와 경남 M시 소재 특수학교 3개교 교사 122명을 대상으로 조사하였다.

〈표Ⅱ-1〉 조사 대상자의 특성

	구 분	퍼센트	빈도(명)
성별	남교사	21.3	26
	여교사	78.7	96
특수교육보조원의 활용여부	경험	55.7	68
	미경험	44.3	54
담당학부	유치부	6.6	8
	초등부	44.3	54
	중학부	24.6	30
	고등부	24.6	30

조사 대상자의 특성은 〈표Ⅱ-1〉와 같이 성별은 남교사가 21.3%(26명), 여교사는 78.7%(96), 특수교육보조교사의 활용여부는 경험교사가 55.7%(68명), 미경험교사는 43.4%(53명), 담당학부는 유치부 교사가 6.6%(8명), 초등부 교사는 44.3%(54명), 중학부 교사는 24.6%(30명), 고등부 교사는 24.6%(30명)로 나타났다.

2. 연구절차

1) 예비조사

본 연구조사의 본 연구의 목적은 특수학교 교사가 중요하다고 인식하고 있는 특수교육보조원의 역할 및 능력과 능력형성의 저해요인에 대한 질문지를 검토하기 위하여 7월 10일부터 18일까지 1주 동안 전문가 5명을 대상으로 미리 작성한 질문지를 적용해 보고, 이를 수정 보완하여 본 연구 조사를 위한 질문지로 완성하였다.

본 질문지의 내용적 타당성을 검증하기 위해 전문가 4인에게 본 연구의 목적과 내용에 대해 설명한 후, 내용 타당도에 대한 검증을 받아, 검토자 4명 중 3명 이상(.75이상의 일치도)의 동의를 얻어 확정하였다. 내용적 타당도를 검증 받은 기준은 다음과 같다.

첫째, 특수교육보조원의 역할에 대한 질문항목은 적절한가?

둘째, 특수교육보조원의 능력에 대한 질문항목은 적절한가?
셋째, 특수교육보조원의 능력의 저해요인에 대한 질문항목은 적절한가?

2) 조사기간

2006년 9월 18일부터 9월 30일까지 P광역시와 경남 M시에 소재한 특수학교 3개교를 선정하고, 122명을 대상으로 조사하였다. 회수율은 81.3%로 나타났다.

3. 조사도구

본 연구에서 사용한 질문지는 井上正明,1993; 趙洪仲,2000; 박은혜(2001); 전인진, 박승희(2001); 강경숙,강영택,김성애,정동일,2002; French, 1999a, 1999b; Freschi, 1999; Giangreco, et al., 1999; Heller, et al., 2000; Lipsky & Gartner, 1997; Marks, et al., 1999; Martella, et al., 1995; Minnondo, et al., 2001)를 참고로 하여 예비 조사를 통하여 이를 일부 수정·보완 하였다. 질문지의 문항은 특수교육보조원의 역할과 특수교육보조원의 능력 실태 및 특수교육보조원의 능력의 저해요인으로 구성하였으며, 그 구체적인 내용과 문항 배정은 <표Ⅱ-1>과 같다.

본 질문지의 전체 신뢰도 계수(α)는 .969이상이었으며 「특수교육보조원의 역할」에서 .929, 「특수교육보조원의 능력」에서 .965, 「능력형성의 저해요인」에서 .988로 나타났다.

<표Ⅱ-2> 질문지 하위영역별 문항수 및 Cronbach′ Alpha 계수

문항수 / 연구자 / 하위영역	문항수		
	문항수	문항번호	Cronbach′ Alpha 계수
1. 특수교육보조원의 역할	32	1-32	.929
2. 특수교육보조원의 능력	33	1-33	.965
3. 특수교육보조원의 능력형성의 저해요인	21	1-21	.988
전 체			.969

4. 자료 분석 방법

본 연구를 위하여 질문지를 150부 배포하여 통계 처리 할 수 없는 질문지 28매를 제외한 122매(81.3%)를 통계처리 하였다.

본 조사에서 사용한 척도는 각 항목에 대해서 전혀 중요하지 않다와 대체로 중요하지 않다의 4단계 척도를 활용하였으며, Data의 처리 과정에서 결과를 명확히 나타내기 위

해서 연구 편의상 대체로 중요하다와 매우 중요하다를 선택한 경우는 중요한 것으로 보고 「중요도」에 대한 빈도를 중심으로 분석하였다.

본 조사에서 수집된 자료는 SPSS 11.0 프로그램을 이용하여 통계처리 하였으며, 통계처리는 본 조사의 척도가 순서척도이기 때문에 순서척도에 적합한 chi-square분석(χ2검증)을 활용하여 특수학교 교사의 특수교육보조원의 활용 경험 유무에 따라 인식에 차이가 있는지를 알아보았다.

Ⅲ. 연구결과

1. 특수학교교사가 인식하고 있는「특수교육보조원의 역할」

특수교육보조원의 역할 중「수업보조」의 역할에 대한 특수학교교사의 인식은〈표 Ⅲ-1〉과 같이 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사의 전체 평균 28.6%가 중요한 역할로 인식하였으며, 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는 전체 평균 27.8%만이 중요한 역할로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

〈표 Ⅲ-1〉 특수교육보조원의 역할「수업보조」」 단위: % (명)

수업 보조	중요도		
	경험	미경험	χ^2
1. 개별학습지도 지원	44.3(54)	36.1(44)	2.388
2. 학습자료 제작 지원	45.9(56)	33.6(41)	.958
3. 통합 활동지도 지원	47.5(58)	36.1(44)	.646
4. 치료교육 지원	33.6(41)	34.4(42)	10.283 *
5. 직업교육 지원	35.2(43)	27.8(34)	3.001
6. 각종 평가 지원	19.6(24)	22.9(28)	4.952
7. 소집단 활동에서 장애학생과 비장애학생의 협력 학습지원	42.6(52)	36.8(45)	3.886
8. 문제행동 지원(긍정적 행동지원)	36.0(44)	37.7(46)	2.417
9. 성적처리 지원	8.10(10)	13.9(17)	6.755
10. 출석부 관리	7.37(9)	13.1(16)	13.212*
11. 교무보조	16.3(20)	20.4(25)	9.403
12. 평가자료 관리 지원	9.83(12)	18.8(23)	20.702**
전 체 평 균	28.6(35)	27.8(34)	

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

「수업보조」영역(총12항목) 중「4.치료교육 지원〈χ2(3)=10.283, p<.05〉」,「10. 출석부 관리〈χ2(3)=13.212, p<.05〉」,「12. 평가자료 관리 지원〈χ2(3)=20.702, p<.01〉」항

목에 있어서 특수교육보조원의 활용 경험 유무에 따라 유의차가 인정되었다. 즉, 특수교육보조원의 활용 경험을 가지고 있는 교사보다 특수교육보조원의 활용 경험이 없는 교사가 더 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

한편,「수업보조」역할 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사는「3. 통합 활동지도 지원」에 대해 47.5%의 교사가 가장 중요한 역할로 인식하고 있는 반면,「10. 출석부 관리」에 대해 가장 낮은 7.37%의 교사만이 중요한 역할로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

「수업보조」역할 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는「8. 문제행동 지원(긍정적 행동지원)」에 대해 37.7%의 교사가 가장 중요한 역할로 인식하고 있는 반면,「10. 출석부 관리」에 대해 가장 낮은 13.1%의 교사만이 중요한 역할로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

특수교육보조원의 역할 중「생활지도 보조」의 역할에 대한 특수학교교사의 인식은 〈표 Ⅲ-2〉와 같이 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사의 전체 평균 48.3%가 중요한 역할로 인식하였으며, 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는 전체 평균 40.1%만이 중요한 역할로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

「생활지도 보조」영역 총12항목 중 특수교육보조원의 활용 경험 유무에 따른 유의차는 인정되지 않았다.

〈표 Ⅲ-2〉 특수교육보조원의 역할「생활지도 보조」 단위: % (명)

생활지도 보조	중요 도		
	경험	미경험	X^2
13. 신변처리 지도	56.5(69)	40.9(50)	5.119
14. 식사지도	54.0(66)	40.9(50)	1.757
15. 교우관계 형성 지도	40.1(49)	53.2(65)	5.924
16. 보조장비 사용지원	48.3(59)	39.3(48)	3.792
17. 착탈의 지도	53.2(65)	37.7(46)	3.326
18 건강보호 지도	47.5(58)	40.9(50)	3.229
19. 현장학습 지도	52.4(64)	41.8(51)	.674
20. 아동 안전지도	53.2(65)	42.6(52)	1.401
21. 통학지도	50.0(61)	41.8(51)	3.431
22. 학교내외 이동 지원	50.8(62)	40.1(49)	2.642
23. 방과 후 특별 지도	36.9(45)	27.8(34)	2.740
24. 여가시간 지원	34.4(42)	34.5((42)	4.778
전 체 평 균	48.3(59)	40.1(49)	

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

한편,「생활지도 보조」역할 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사는「13. 신변처리 지도」에 대해서는 56.5%의 교사가 가장 중요한 항목으로 인식하

고 있는 반면,「24. 여가시간 지원」에 대해서는 가장 낮은 34.4%의 교사만이 중요한 항목으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

「생활지도 보조」역할 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는「15. 교우관계 형성 지도」에 대해 53.2%의 교사가 가장 중요한 항목으로 인식하고 있는 반면,「23. 방과 후 특별 지도」에 대해 가장 낮은 27.8%의 교사만이 중요한 항목으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

특수교육보조원의 역할 중 「사무처리 보조」의 역할에 대한 특수학교교사의 인식은 〈표 Ⅲ-3〉과 같이 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사의 전체 평균 24.5%가 중요한 역할로 인식하였으며, 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는 전체 평균 24.5%만이 주요한 역할로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

〈표 Ⅲ-3〉 특수교육보조원의 역할「사무처리 보조」 단위: % (명)

사무처리 보조	중요 도		
	경험	미경험	X^2
25. 공문처리 지원	13.1(16)	14.7(18)	6.108
26. 평가자료 관리 지원	9.83(12)	18.8(23)	20.702**
27. 사무업무 보조(자료복사, 개별화 교수 작성 보조)	31.1(38)	29.5(36)	4.953
28. 방과 후 활동 지원	32.7(40)	33.6(41)	7.089
29. 예체능활동 지원	33.6(41)	34.4(42)	6.358
30. 각 동아리 활동 지원	29.5(36)	25.4(31)	3.683
31. 수화통역	22.1(27)	23.7(29)	3.931
32. 점자전환	26.2(32)	21.3(26)	1.546
33. 문자통역 등 전문통역 지원	23.7(29)	22.9(28)	4.706
전 체 평 균	24.5(30)	24.5(30)	

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

「사무처리 보조」영역 총9항목 중「26. 평가자료 관리 지원」항목에 있어서 특수교육보조원의 활용 경험 유무에 따라 유의차가 인정되었다〈χ2(3)=20.702, p<.01〉. 즉, 특수교육보조원의 활용 경험을 가지고 있는 교사보다 특수교육보조원의 활용 경험이 없는 교사가 더 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

한편,「사무처리 보조」역할 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사는「29. 예체능활동 지원」에 대해 33.6%의 교사가 가장 중요한 항목으로 인식하고 있는 반면,「26. 평가자료 관리 지원」에 대해 가장 낮은 9.83%의 교사만이 중요한 항목으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

「사무처리 보조」역할 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는「29. 예체능활동 지원」에 대해 34.4%의 교사가 가장 중요한 항목으로 인식하고 있는 반면,「25. 공문처리 지원」에 대해 가장 낮은 14.7%의 교사만이 중요한 항목으로 인식

하고 있는 것으로 나타났다.

〈표 III-4〉 「특수교육보조원의 역할」의 하위 영역별 결과 단위: % (명)

하위 영역	중요 도			
	경험	미경험	전체 평균	순위
1. 수업보조	28.6(35)	27.8(34)	28.6(35)	2
2. 생활지도 보조	48.3(59)	40.1(49)	44.2(54)	1
3. 사무처리 보조	24.5(30)	24.5(30)	24.5(30)	3
전체 평균	33.6(41)	31.1(38)	32.7(40)	

특수교육보조원의 역할에 대한 특수학교교사의 인식은〈표 Ⅲ-4〉와 같이 전체 32.7%가 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났으며, 그 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사는 3개 하위영역의 전체에 대해서 33.6%가 중요한 역할로 인식하였으며, 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는 3개 영하위역의 전체에 대해서 31.1%만이 특수교육보조원의 역할로 중요한 것으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

특수교육보조원의 역할은 특수교육보조원을 활용한 경험 유무와 관계없이 「생활지도 보조」가 44.2%로 가장 중요하게 인식하였고, 그 다음으로 「수업보조」가 28.6%로 중요하게 인식하였다. 그리고 마지막으로「사무처리 보조」가 24.5%로 가장 중요하지 않는 역할로 인식하고 있었다.

2. 특수학교교사가 인식하고 있는「특수교육보조원의 능력」

특수교육보조원이 구비해야할 능력 중「일반교육에 대한 지식」영역에 대한 특수학교교사의 인식은 〈표 Ⅲ-5〉와 같이 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사의 전체 평균 42.6%가 중요한 능력으로 인식하였으며, 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는 전체 평균 34.4%만이「일반교육에 대한 지식」영역에 대해서 중요한 능력으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

「일반교육에 대한 지식」영역(총5항목)에서는 유의차가 인정되지 않았다.

한편,「일반교육에 대한 지식」영역 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사는「3. 통합교육에 대한 지식」,「1. 발달 심리학」에 대해서는 49.1%의 교사가 가장 중요한 항목으로 인식하고 있는 반면, 「5. 일반교과에 대한 지식」에 대해서는 가장 낮은 29.5%의 교사만이 중요한 능력으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

「일반교육에 대한 지식」영역 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는「3. 통합교육에 대한 지식」에 대해서는 40.1%의 교사가 가장 중요한 능력으

로 인식하고 있는 반면, 「2. 컴퓨터 활용과 실무」에 대해서는 가장 낮은 27.8%의 교사만이 중요한 능력으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

〈표 Ⅲ-5〉 특수교육보조원의 능력 단위: % (명)

일반교육에 대한 지식	중요 도		
	경험	미경험	χ^2
1. 발달 심리학	49.1(60)	38.5(47)	.831
2. 컴퓨터 활용과 실무	40.1(49)	27.8(34)	2.585
3. 통합교육에 대한 지식	49.1(60)	40.1(49)	7.454
4. 부모교육에 대한 지식	43.4(53)	36.0(44)	5.792
5. 일반교과에 대한 지식	29.5(36)	29.5(36)	3.807
전체 평균	42.6(52)	34.4(42)	

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

특수교육보조원이 구비해야할 능력 중「특수교육에 대한 지식」영역에 대한 특수학교 교사의 인식은 〈표 Ⅲ-6〉과 같이 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사의 전체 평균 42.6%가 중요한 능력으로 인식하였으며, 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는 전체 평균 36.8%만이「일반교육에 대한 지식」영역에 대한 중요한 능력으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

「특수교육에 대한 지식」영역(총19항목) 중「13. 보완대체 의사소통에 대한 지식〈χ2(3)=9.827, p<.05〉」,「16. 특수교육 관련 교과 지도에 대한 지식〈χ2(3)=11.997, p<.01〉」,「18. 보조 장비에 대한 지식〈χ2(3)=8.411, p<.05〉」,「20. 교수법에 대한 지식〈χ2(3)=8.648, p<.05〉」의 4항목에서 유의차가 인정되었다.

한편,「특수교육에 대한 지식」영역 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사는「6. 장애유형별 특징 지식」이 54.9%로 가장 중요한 항목으로 인식하고 있는 반면, 「14. 중복장애에 대한 지식」에 대해서는 가장 낮은 22.9%의 교사만이 중요한 능력으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

「특수교육에 대한 지식」영역 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는「 6. 장애유형별 특징 지식」,「20. 장애학생 교수법에 대한 지식」에 대해 42.6%의 교사가 가장 중요한 능력으로 인식하고 있는 반면, 「14. 중복장애에 대한 지식」에 대해서는 가장 낮은 25.4%의 교사만이 중요한 능력으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

〈표 III-6〉 특수교육보조원의 능력 단위: % (명)

특수교육에 대한 지식	중요 도		
	경험	미경험	χ^2
6. 장애유형별 특징 지식	54.9(67)	42.6(52)	1.386
7. 장애의 원인에 대한 지식	51.6(63)	40.1(49)	1.404
8. 장애인 복지에 대한 지식	30.3(37)	31.1(38)	6.065
9. 장애학생의 진단과 평가	36.8(45)	31.3(38)	1.248
10. 장애학생 보육에 대한 지식	25.4(31)	29.5(36)	6.889
11. 개별화교육 관련 지식	54.0(66)	40.1(49)	2.235
12. 의사소통 기술에 대한 지식	40.1(49)	34.4(42)	1.316
13. 보완대체 의사소통에 대한 지식	40.9(50)	33.6(41)	9.827 *
14. 중복장애에 대한 지식	22.9(28)	25.4(31)	4.103
15. 중증장애에 대한 지식	48.3(59)	39.3(48)	1.388
16. 특수교육 관련 교과 지도에 대한 지식	32.7(40)	37.7(46)	11.997**
17. 생활지도에 대한 지식	44.2(54)	39.3(48)	7.070
18. 보조 장비에 대한 지식	43.4(53)	40.9(50)	8.411 *
19. 신변 자립에 대한 지식	48.3(59)	40.9(50)	5.191
20. 장애학생 교수법에 대한 지식	48.3(59)	42.6(52)	8.648 *
21. 장애학생 교수방법에 대한 지식	47.5(58)	40.1(49)	3.448
22. 문제행동에 대한 지식	54.0(66)	41.8(51)	3.232
23. 학습자료 제작 능력	36.0(44)	32.7(40)	4.179
24. 문제행동에 대한 지식	51.6(63)	41.8(51)	5.864
전 체 평 균	42.6(52)	36.8(45)	

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

특수교육보조원이 구비해야할 능력 중「치료교육에 대한 지식」영역에 대한 특수학교 교사의 인식은 〈표 III-7〉과 같이 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사의 전체 평균 42.6%가 중요한 능력으로 인식하였으며, 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는 전체 평균 36.8%만이「일반교육에 대한 지식」영역에 대한 중요한 능력으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

〈표 III-7〉 특수교육보조원의 능력 단위: % (명)

치료교육에 대한 지식	중요 도		
	경험	미경험	χ^2
25. 언어치료에 대한 지식	29.5(36)	33.6(41)	11.735**
26. 청능훈련에 대한 지식	26.2(32)	30.3(37)	11.703**
27. 물리치료에 대한 지식	29.5(36)	31.9(39)	11.760**
28. 작업치료에 대한 지식	28.6(35)	30.3(37)	10.842*
29. 감각 운동 지각훈련에 대한 지식	28.6(35)	33.6(41)	15.952**
30. 심리행동에 대한 지식	28.6(35)	29.5(36)	19.199**
31. 적응훈련에 대한 지식	29.5(36)	36.0(44)	17.285**
32. 보행훈련에 대한 지식	31.9(39)	33.6(41)	11.182*
33. 일상생활훈련에 대한 지식	36.0(44)	39.3(48)	16.136**
전체 평균	29.5(36)	32.7(40)	

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

「치료교육에 대한 지식」 영역(총19항목) 중 「13. 보완대체 의사소통에 대한 지식 〈χ2(3)=9.827, p<.05〉」, 「16. 특수교육 관련 교과 지도에 대한 지식 〈χ2(3)=11.997, p<.01〉」, 「18. 보조 장비에 대한 지식 〈χ2(3)=8.411, p<.05〉」, 「20. 교수법에 대한 지식 〈χ2(3)=8.648, p<.05〉」의 4항목에서 유의차가 인정되었다.

한편, 「치료교육에 대한 지식」 영역 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사는 「6. 장애유형별 특징 지식」에 대해서 54.9%의 교사가 가장 중요한 능력으로 인식하고 있는 반면, 「14. 중복장애에 대한 지식」에 대해서는 가장 낮은 22.9%의 교사만이 중요한 능력으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

「치료교육에 대한 지식」 영역 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는 「33. 일상생활훈련에 대한 지식」이 39.3%로 가장 중요한 능력으로 인식하고 있는 반면, 「30. 심리행동에 대한 지식」은 가장 낮은 29.5%의 교사만이 중요한 능력으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

특수교육보조원의 능력에 대한 특수학교교사의 인식은 〈표 Ⅲ-8〉과 같이 전체 36.8%의 교사가 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났으며, 그 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사는 3개 하위영역의 전체에 대해서 46.6%가 중요한 능력으로 인식하였으며, 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는 3개 하위영역의 전체에 대해서 34.4%만이 특수교육보조원의 능력으로 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

〈표 Ⅲ-8〉 능력의 하위 영역별 결과 단위: % (명)

하위 영역	중요도			
	경험	미경험	전체 평균	순위
1. 일반교육에 대한 지식	42.6(52)	34.4(42)	38.5(47)	2
2. 특수교육에 대한 지식	42.6(52)	36.8(45)	40.1(49)	1
3. 치료교육에 대한 지식	29.5(36)	32.7(40)	31.1(38)	3
전체 평균	46.6(47)	34.4(42)	36.8(45)	

특수교육보조원의 능력은 특수교육보조원을 활용한 경험 유무와 관계없이 「특수교육에 대한 지식」이 40.1%로 가장 중요한 능력으로 인식한 반면, 그 다음으로 「일반교육에 대한 지식」이 38.5%, 그리고 마지막으로 「치료교육에 대한 지식」이 231.1%로 가장 중요하지 않는 능력으로 인식하고 있었다.

3. 특수학교교사가 인식하고 있는 「특수교육보조원의 역할」

특수교육보조원의 능력형성의 저해요인 중 「제도요인」 영역에 대한 특수학교교사의

인식은 〈표 Ⅲ-9〉와 같이 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사의 전체 평균 39.3%가 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하였으며, 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는 전체 평균 31.9%만이「제도요인」영역에 대한 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

「제도요인」영역에 있어서 유의차는 인정되지 않았다.

〈표 III-9〉 특수교육보조원의「능력형성의 저해요인」 단위: % (명)

제도요인	중요 도		
	경험	미경험	χ^2
1. 불충분한 교육(양성)	41.8(51)	33.6(41)	5.724
2. 연수기회의 부족	39.3(48)	32.7(40)	5.185
3. 과다한 잡무	40.1(49)	32.7(40)	.557
4. 과다한 업무 시간	39.3(48)	28.6(35)	.551
5. 충분치 못한 보수	34.4(42)	31.1(38)	3.011
전체 평균	39.3(48)	31.9(39)	

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

한편,「제도요인」영역 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사는「1. 불충분한 교육(양성)」에 대해 41.8%의 교사가 가장 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있는 반면,「5. 충분치 못한 보수」에 대해서는 가장 낮은 34.4%의 교사만이 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

「제도요인」영역 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는「1. 불충분한 교육(양성)」에 대해서는 33.6%의 교사가 가장 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있는 반면,「4. 과다한 업무 시간」에 대해서는 가장 낮은 28.6%의 교사만이 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

특수교육보조원의 능력형성의 저해요인 중「제도요인」영역에 대한 특수학교교사의 인식은 〈표 Ⅲ-10〉과 같이 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사의 전체 평균 39.3%가 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하였으며, 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는 전체 평균 31.9%만이「제도요인」영역에 대한 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

「제도요인」영역에 있어서 유의차는 인정되지 않았다.

한편,「제도요인」영역 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사는「1. 불충분한 교육(양성)」에 대해서는 41.8%의 교사가 가장 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있는 반면,「5. 충분치 못한 보수」에 대해서는 가장 낮은 34.4%의 교사만이 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

「제도요인」영역 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는「1. 불충분한 교육(양성)」에 대해 33.6%의 교사가 가장 중요한 능력형성의 저해요인으로

인식하고 있는 반면, 「4. 과다한 업무 시간」에 대해서는 가장 낮은 28.6%의 교사만이 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

〈표 Ⅲ-10〉 특수교육보조원의 「능력형성의 저해요인」 단위: % (명)

학생요인	중요 도		
	경험	미경험	χ^2
6. 과다한 학생 수	40.1(49)	34.4(42)	4.450
7. 장애아동의 중증화	45.0(55)	39.3(48)	4.238
8. 장애의 중복	44.2(54)	39.3(48)	5.057
9. 아동의 문제행동	41.8(51)	37.7(46)	4.711
10. 아동의 연령 다양화	30.3(37)	27.0(33)	6.628
11 이질적인 집단	35.2(43)	27.8(34)	2.050
전체 평균	39.3(48)	34.4(42)	

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

특수교육보조원의 능력형성의 저해요인 중「교사요인」영역에 대한 특수학교교사의 인식은 〈표 Ⅲ-11〉과 같이 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사의 전체 평균 32.7%가 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하였으며, 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는 전체 평균 26.2%만이「교사요인」영역에 대한 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

〈표 Ⅲ-11〉 특수교육보조원의 「능력형성의의 저해요인」 단위: % (명)

교사요인	중요 도		
	경험	미경험	χ^2
12. 과도한 나이	22.1(27)	14.7(18)	6.122
13. 육아의 경험 결여	21.3(26)	22.9(28)	3.785
14. 담당교사와의 협력부족	38.5(47)	35.2(43)	3.148
15. 장애아동 지도경험 부족	34.4(42)	27.0(33)	5.184
16. 체력의 부족	37.7(46)	28.6(35)	2.109
17. 장애아동에 대한 애정	42.6(52)	28.6(35)	4.414
18. 성공경험의 결여	30.3(37)	25.4(31)	3.937
전체 평균	32.7(40)	26.2(32)	

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

「교사요인」영역에 있어서 유의차는 인정되지 않았다.

한편,「교사요인」영역 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사는「17. 장애아동에 대한 애정」에 대해서는 42.6%의 교사가 가장 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있는 반면, 「13. 육아의 경험 결여」에 대해서는 가장 낮은 21.3%의 교사만이 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

「교사요인」 영역 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는 「14. 담당교사와의 협력부족」에 대해 35.2%의 교사가 가장 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있는 반면, 「12. 과도한 나이」에 대해서는 가장 낮은 14.7%의 교사만이 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

특수교육보조원의 능력형성의 저해요인 중 「전문지식에 대한 요인」 영역에 대한 특수학교교사의 인식은 〈표 Ⅲ-12〉와 같이 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사의 전체 평균 34.4%가 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하였으며, 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는 전체 평균 30.3%만이 「전문지식에 대한 요인」 영역에 대한 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

「전문지식에 대한 요인」 영역에 있어서 유의차는 인정되지 않았다.

〈표 Ⅲ-12〉 특수교육보조원의 「능력형성의 저해요인」 단위: % (명)

전문지식에 대한 요인	중요 도		
	경험	미경험	χ^2
19 일반교육에 관한 기초지식 부족	28.6(35)	25.4(31)	2.025
20. 특수교육에 관한 기초지식 부족	34.4(42)	26.2(32)	4.547
21. 치료교육에 관한 기초지식 부족	35.2(43)	27.0(33)	2.583
22. 문제행동에 대한 대처방법 부족	40.1(49)	36.0(44)	2.737
23. 장애아동에 대한 교수방법의 곤란	31.1(38)	30.3(37)	4.223
24. 관리자의 이해 부족	35.2(43)	36.8(45)	9.066
전체 평균	34.4(42)	30.3(37)	

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

한편,「전문지식에 대한 요인」 영역 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사는 「22. 문제행동에 대한 대처방법 부족」에 대해서는 40.1%의 교사가 가장 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있는 반면, 「19 일반교육에 관한 기초지식 부족」에 대해서는 가장 낮은 28.6%의 교사만이 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

「전문지식에 대한 요인」 영역 중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수학교교사는 「24. 관리자의 지식 부족」에 대해 36.8%의 교사가 가장 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있는 반면, 「19 일반교육에 관한 기초지식 부족」에 대해서는 가장 낮은 25.4%의 교사만이 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

특수교육보조원의 능력형성의 저해요인에 대한 특수학교교사의 인식은 〈표 Ⅲ-13〉과 같이 전체 34.4%가 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났으며, 그중에서 특수교육보조원을 활용한 경험이 있는 특수학교교사는 3개 하위영역의 전체에 대해서 36.8%가 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하였으며, 특수교육보조원을 활용한 경험이 없는 특수

학교교사는 3개 하위영역의 전체에 대해서 31.1%만이 특수교육보조원의 능력형성의 저해요인으로 중요한 능력으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

〈표 III-13〉 특수교보조원의 능력형성의 저해요인의 하위영역별 결과 단위: % (명)

하위 영역	중요 도			
	경험	미경험	전체평균	순위
1. 제도요인	39.3(48)	31.9(39)	36.0(44)	2
2. 학생요인	39.3(48)	34.4(42)	36.8(45)	1
3. 교사요인	32.7(40)	26.2(32)	26.2(36)	4
4. 전문지식에 대한 요인	34.4(42)	30.3(37)	32.7(40)	3
전체평균	36.8(45)	31.1(38)	34.4(42)	

특수교육보조원의 능력형성의 저해요인은 특수교육보조원을 활용한 경험 유무와 관계없이 「학생요인」이 36.8%로 가장 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식한 하였고, 그 다음으로「제도요인」이 36.0%, 「전문지식에 대한 요인」이32.7%, 그리고 마지막으로 「교사요인」이 26.2%로 가장 중요하지 않는 능력형성의 저해요인으로 인식하고 있었다.

IV. 논의 및 결론

이상에서 살펴본 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 특수교육보조원의 역할에 대한 특수학교 교사의 인식은 전체 32.7%의 특수학교 교사가 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 그리고 ,「수업보조」,「생활지도 보조」,「사무처리 보조」의 3개 하위영역에 따른 결과를 보면「생활지도 보조」를 44.2%의 교사가 가장 중요하게 인식하였고, 그 다음으로 중요한 역할은「수업보조」가 28.6%, 그리고 「사무처리 보조」가 24.5%로 나타났다. 그러나 특수교육보조원의 역할에 관한 선행연구에서는 본 조사의 결과와 다른 결과가 나타났다. 즉, 전인지, 박승희(2001)는 특수교육보조원의 역할에 대해 다양한 문헌들(Martella, et al., 1995; Lipsky & Gartner, 1997; French, 1999a, 1999b; Giangreco, et al., 1999; Marks, et al., 1999; Heller, et al., 2000; Minnondo, et al., 2001)의 내용을 종합적으로 정리하여 다음의 10가지 역할로 제시하고 있다. 즉, ①사무행정지원, ②개인적 욕구지원, ③건강보호 및 안전지원, ④이동지원,⑤보조장비 사용지원, ⑥의사소통적 지원, ⑦행동지원, ⑧교수적 지원, ⑨팀의 구성원, ⑩가족과의 상호작용 등으로 제시하면서, 첫 번째로 사무행정지원을 강조하고 있지만, 본 연구의 특수교육보조원의 역할에 대한 특수학교교사의 인식 결과는「수업보조」,「생활지도 보조」,「사무처리 보조」의 3개 하위영역 중에서 「생활지도 보조」, 「수

업보조」, 「사무처리 보조」 순으로 그 역할비중을 두고 있었다. 특히 본 연구에서 「생활지도보조」영역이 가장 중요하다고 인식하고 있었는데 이러한 결과를 특수교육보조원 활용 목적의 측면에서 시사점을 생각해 보면, 특수교육보조원의 활용 목적이 "첫째, 특수교육 대상학생의 개별화교육 강화에 의한 학습권 보장이고, 둘째, 특수교육 대상학생의 문제행동 관리 및 학교생활 적응 지원을 통해 특수교육의 질 제고에 있는데(강경숙, 강영택, 김성애, 정동일, 2002), 본 연구의 특수교육보조원의 역할에 대한 특수학교 교사의 인식 결과는 학습권 보장(본 연구에서의 수업보조) 보다는 학교생활 적응(본 연구에서의 생활지도 보조)을 더 중시하였다. 이러한 이유는 특수학교의 교사를 대상으로 한 조사로서 일반학급이나 특수학급에 재학 중인 학생들보다는 장애정도가 비교적 중증이기 때문에 학습권 보장보다는 학교생활 적응을 더 중요하게 인식하고 있는 것으로 판단된다.

둘째, 특수교육보조원의 능력에 대한 특수학교 교사의 인식은 전체 36.8%의 특수학교 교사가 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 그리고 「특수교육에 대한 지식」, 「일반교육에 대한 지식」,「치료교육에 대한 지식」의 3개 하위영역에 따른 결과를 보면,「특수교육에 대한 지식」이 40.1%로 가장 중요한 능력으로 인식하였고, 그 다음으로 중요한 능력이「일반교육에 대한 지식」이 38.5%, 그리고 마지막으로「치료교육에 대한 지식」이 23.1%로 나타나 3개 하위영역 중에서 가장 비중이 낮은 것으로 나타났다.

이러한 결과와 관련하여 현 채용제도를 검토해 보면 다음과 같다, 특수교육보조원의 채용제도는 학교장이 특수교육보조원 채용을 공고하며(반드시 학교 홈페이지 등을 통해 공고 내용을 홍보하고, 시도교육청 및 지역교육청 홈페이지를 통해 특수교육보조원 선발학교 및 일정을 공지), 신분은 학교 회계 계약직이며, 자격기준은 고등학교 졸업이상의 학력을 소지하고 특수교육에 관심이 있는 자로 하고 있다. 단, 채용 후, 특수교육에 관한 연수이수를 조건으로 채용하며(신규 채용자 60시간, 재채용자 30시간), 추가 기준은 시도교육감이 정하도록 하고 있다.

이러한 현 채용제도를 염두에 두면서 시행한 본 연구는 특수교육보조원의 능력에 대한 인식조사를 한 결과, 즉 「특수교육에 대한 지식」이 가장 중요하며 그다음으로「일반교육에 대한 지식」, 그리고「치료교육에 대한 지식」의 순으로 중요하게 인식하고 있었는데, 이러한 결과를 감안하면, 앞으로 특수학교 현장에 필요한 특수교육보조원을 확보하기 위해서는 우선적으로 특수교육에 필요한 기초적 소양을 갖춘 자, 그리고 일반교육에 필요한 기초적 소양을 갖춘 자, 그리고 치료교육에 필요한 기초적 소양을 갖춘 자 등의 순서에 입각하여 채용할 필요가 있을 것이다.

셋째, 특수교육보조원의 능력형성의 저해요인에 대한 특수학교교사의 인식은 전체 34.4%가 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 그리고 3개 하위영역에 따른 결과를 보면「학생요인」이 36.8%로 가장 중요한 능력형성의 저해요인으로 인식하였고, 그 다음으로「제도요인」이 36.0%, 「전문지식에 대한 요인」이 32.7%, 그리고 마지막으로

「교사요인」이 26.2%로 나타나 교사요인이 능력형성의 저해요인으로 가장 낮게 인식하고 있었다.

이상의 결과는 강경숙, 강영택, 김성애, 정동일(2002)의 연구에서 지적하고 있는바와 같이 특수교육보조원 제도의 도입 이유, 즉, “첫째, 특수교육교사 1인에게 맡겨진 과다한 장애학생 수로 인해 초래되는 질 낮은 교육 서비스를 해결하는 것과 둘째, 일반학급에 방치되어 있는 장애학생에 대한 교육적 조치로서 본래 목적에 충실하는 것”에 비추어 보면, 이상의 결과는 특수교육보조원 제도의 도입 첫째 이유 즉, 교사 1인당 과다한 학생 수의 문제를 해결하고자 하는 한 방안에 부합한 결과로서 앞으로의 정책에 많은 시사점을 제공하고 있다. 즉, 특수학교 교사가 인식하고 있는 특수교육보조원 능력형성의 저해요인은「6.과다한 학생 수」,「7. 장애아동의 중증화」,「8. 장애의 중복」,「9. 아동의 문제행동」등의 요인, 즉「학생요인」이 가장 중요한 능력형성의 저해요인으로 나타났다. 따라서 특수교육보조원의 교육에 있어서 이에 대한 교육이 가장 중요한 것이라는 것을 시사하고 있다. 또한, 장애아동의 중증 및 중복에 대한 문제는 특수교육진흥법 시행규칙 제4조의 특수교육대상자가 취학할 학교의 지정, 배치, 순서에 따라 통합교육을 실시하는 일반학교, 일반학교의 특수학급, 특수학교의 순서로 배치하되, 중도, 중복장애 학생부터 우선 배치하도록 하고 있는(교육인적자원부, 2003) 현 실정을 고려해 볼 때, 이에 대한 특수교육보조원의 장애아동의 중증 및 중복에 대한 이해 교육이 시급하다고 볼 수 있다.

이상과 같이 본 연구에서는 특수학교교사의 특수교육보조원의 역할, 능력, 능력형성의 저해요인에 대한 인식을 검토하였다. 이상의 연구 결과와 논의를 통하여 연구자는 다음과 같은 것을 제언하고자 한다.

본 연구는 특정지역 한 곳을 대상으로 연구하여 일반화하는 데에는 제한점이 있으며, 후속 연구에서는 다음과 같은 점들이 고려되었으면 한다.

또한, 본 연구에서는 특수학교교사들의 특수교육보조원의 역할, 능력, 능력형성의 저해요인에 대한 인식에 관해 특수교육보조원의 활용 유무에 따라 어떠한 차이가 있는지에 한정하여 검토하였으나, 실제 우리나라에서의 특수교육보조원 배치방법에 의한 배치순서는 일반학교의 일반학급・특수학급, 특수학교에 배치하되 중도・중복장애 학생부터 우선 배치하도록 되어 있다. 따라서 금후의 연구에서는 이러한 점을 고려하여 일반교사, 특수학급교사, 특수학교교사의 대상별 인식의 차이를 각각 비교분석 해 본다면, 특수교육보조원 양성을 위한 기초자료를 얻는데 큰 도움이 되리라 본다.

참고문헌

강경숙 , 강영택, 김성애, 정동일(2002). **특수교육보조원제 운영방안**. 안산: 국립특수 교육원.

교육인적자원부(2002). **특수교육실태조사서**. 서울: 교육인적자원부.

교육인적자원부(2003). **시 · 도교육청 특수교육 담당관 협의자료**. 서울: 교육인적자원부.

교육인적자원부(2004). **보도자료, 2004,** 2, 24.

교육인적자원부(2006). **2006년도 특수교육실태조사서.**

박은혜(2001). 보조교사의 역할, 명확한 제시 필요. **현장특수교육, 8(6),** 40-41.

전국장애인교육권연대(2006). **보도자료.2006.4.17.** www.euright.or.kr.

전인진, 박승희(2001). 보조교사의 역할 규명과 순기능 및 역기능에 관한 고찰. **특수교육학연구, 36(3**), 233-265.

井上正明(1993). **教師の評価に關する心理學的研究**, 風間書房.

정창교(2001). 통합교육 보조교사 제도의 전국화를 위한 정보공유의 필요성. **현장특수교육, 8(6)**, 44-46.

趙洪仲(２０００).肢体不自由教育教師の資質及び能力に關する研究、再活心理研究,7(1)263-285.

French, N. K. (1999a). Paraeducators: Who are they and what do they do? *Teaching Exceptional Children, 32*(1), 65-69.

French, N. K. (1999b). Paraeducators and teachers: Shifting roles. *Teaching Exceptional Children, 32*(2), 69-73.

French, N. K., & Chopra, R. V. (1999). Parent perspectives on the roles of paraprofessionals. *The Association for Persons with Severe Handicaps, 24,* 259-272.

Freschi, D. F. (1999). Guidelines for working with one-to-one aides. *Teaching Exceptional Children, 31*(4), 42-45.

Giangreco, M. F., Broer, S. M., Edelman, S. W. (1999). The tip of the iceberg: Determining whether paraprofessional support is needed for students with disabilities in general education settings. *The Association for Persons with Severe Handicaps, 24*(4), 281-291.

Giangreco, M. F., Edelman, S. W., & Broer, S. M., & Doyle, M. B. (2001). Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. *Exceptional Children, 68*(1), 45-63.

Heller, K. W., Sherwood, B., Dykes, M. K., & Cohen, E. T. (2000). Specialized health care procedures in the schools: Training and service delivery. *Exceptional Children, 66*(2), 173-186.

Lipsky.D. K., & Gartner, A. (1997). *Classroom supports and instructional strategies. In Inclusion & School Reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore: Paul H. Brooks.

Marks, S. U., Schrader, C., & Levine, M. (1999). Paraeducator experiences in inclusive settings: Helping, hovering, or holding their own? *Exceptional Children, 65*(3), 315-328.

Martella, R. C., Marchand-Martella, N. E., Miller, T, L., Young, R. K., & Macfarlane, C.A.(1995). Teaching instructional aides and peer tutors to decrease problem behaviors in the classroom. *Teaching Exceptional Children, 27*(2), 53-56.

Mimondo, S., Meyer, L. H., & Zin, J. F. (2001). The role and responsibilities of teaching assistants in inclusive education: What's appropriate? *The Association for Persons with Severe Handicaps, 26*(2), 114-119.

Perceived Roles and Competencies of Teacher-Aide in Special Education by Special Education Teachers

Kim, Il-Myong
Kwangju Women's University
Cho, Hong-Joong
Chonnam National University

<Abstract>

The purpose of this study is to examine the roles, competencies, and factors disturbing competencies of teacher-aide in special education perceived as important by special education teachers.

122 special education teachers participated in this study. Perceived roles, competencies, and factors disturbing competencies of teacher-aide in special education by special education teachers were analyzed using frequency analysis and chi-square analysis.

Results were obtained as follows. First, for perceived roles of teacher-aide in special education by special education teachers, 「aid to life guidance」(44.2%) was perceived as the most important, followed by 「aid to class」(28.6%), while 「aid to office management」(24.5%) was perceived as the least important. Second, for perceived competencies of teacher-aide in special education by special education teachers, 「understanding of special education」(40.1%) was perceived as the most important, followed by 「understanding of general education」(38.5%), and while 「understanding of treatment education」(23.1%) was perceived as the least important.Finally, for perceived factors obstructing competencies of teacher-aide in special education by special education teachers, 「student factor」(36.8%) was perceived as the most important, followed by 「institutional factor」(32.7%), while 「teacher factor」(26.2%) was perceived as the least important.

Key Words : Special education teacher, teacher-aide in special education, role, competency, obstructing factor

논문 접수: 2006. 10. 26 심사 시작: 2006. 11. 17 게재 확정: 2006. 12. 27