



온라인 커뮤니티에 참여한 특수교사들의 학부모에 대한 인식과 경험

홍정숙*

The Perception and Experience of Participants in an Online Community for Special Education Teachers about Parents

Hong, Jeongsuk*

ABSTRACT

[Purpose] This study aimed to identify the perception and experience of special education teachers who participated in a leading online community for special education teachers, regarding parents and their significance and implications. **[Method]** Of the posts uploaded by December 31, 2019, those relating to parents were collated and analyzed based on the comparative sequential method. From the data analysis, 28 subthemes, 11 themes, and 2 categories were identified. **[Results]** The two categories were “special education teachers’ difficulties in their relationship with parents” and “a sense of reward and self-reflection experienced as special education teachers in their relationship with parents.” The main contents of the 11 themes were as follows: (1) inherent discomfort with parents, (2) a gap between expectations for the role of parents and reality, (3) barriers to the formation of partnerships—lack of trust and respect, (4) an expression of a distorted sense of entitlement—unreasonable demands and the infringement of teachers’ rights, (5) difficult communication, (6) psychological withdrawal and exhaustion caused by negative experiences, (7) negative relationships with parents that adversely affect students’ right to learn, (8) a sense of reward felt in relationships with parents, (9) the need for solidarity with parents and learning, (10) the need to empathize with parents, and (11) the need to protect special education teachers’ professional identity and rights. **[Conclusion]** Special education teachers tended to make posts centered around their negative experiences with parents in the online community. Therefore, the analysis of their positive perceptions and experiences about parents was quite limited in this study. On further consideration of this point, special education teachers were found to face various difficulties in their relationship with parents. Based on the study’s results, the following three broad implications are presented: First, the infringement of teachers’ rights by parents leads to the violation of not only special education teachers’ human rights but also students’ right to education. In this sense, it seems urgent to provide proper measures. Second, nontenured special education teachers reported experiencing growing difficulties in their relationship with parents. This requires the creation of stable education conditions for nontenured special education teachers through the leadership of school principals. Fundamentally, the government should actively examine the measure of raising the ratio of tenured teachers and partially employing nontenured special education teachers if necessary. Third, learning family support systems both inside and outside the education system should be considered a priority in the course of training prospective special education teachers and in skill improvement for incumbent special education teachers. In addition, their capability to counsel parents should be enhanced. In addition, based on the study results, the significance and implications of special education teachers’ perception of and experience with parents are discussed and suggested.

Key Words : Special education teachers, Parents, online community, Difficulty of relationships, Infringement of teachers’ rights

* 제 1저자, 대구대학교 특수교육과 교수(jshong@daegu.ac.kr)
Professor, Dept. of Special Education, Daegu University

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

교사와 학부모가 좋은 관계를 맺고 적절하게 협력하는 것은 학교교육에서 학생의 교육성과를 높이기 위한 핵심 요건 중 하나이다. 부모와 교사는 동반자로서 학생의 학습과 건강한 성장을 위해 서로 협력하여야 한다. 동반자관계는 학부모와 교사가 학생에게 최상의 교육을 제공한다는 공동목표를 지향하며, 상호 간의 수평적 관계, 분명한 역할 분담, 공정한 의사결정 권한의 의미를 내포한다. 학부모와 교사가 동반자관계를 이루기 위해서는 학부모 스스로 자신이 자녀교육의 일차적 책임자라는 의식을 가져야 하며, 동반자관계에 기초한 부모참여를 통해 학부모의 교육주체로서의 의식은 더욱 강화된다(서현석, 김월섭, 진미정, 2015; 장지원, 홍용희, 2005).

부모참여를 하나로 정의하기는 어려우나, 부모참여라는 용어에는 공통적으로 교육의 질을 높이기 위해 자녀의 교육 관련 일체의 활동에 부모가 참여한다는 의미가 담겨 있다(이미숙, 김경민, 양소현, 노진아, 2014). 특수교육대상학생의 경우 인지·신체 발달, 의사소통 및 권리주장 등에 어려움이 있어 부모참여의 중요성은 더욱 강조된다. 특수교육대상학생 부모가 자녀의 학교교육에 참여하고 지원하는 정도에 따라 교육의 질은 달라진다(김선민, 2016; 우정환, 이성환, 2005). 따라서 장애인 등에 대한 특수교육법에서는 특수교육의 핵심인 개별화교육계획과 관련하여 부모참여를 명시하고 있다. 미국에서도 장애인교육향상법(Individual disabilities education improvement act: IDEIA)을 통해 부모참여를 법적으로 보장하고 있다.

교사와 학부모와의 관계 및 부모참여 관련 선행연구는 국내 연구를 중심으로 볼 때, 일반교육 분야에서 비교적 다양하게 이루어졌다(예: 권미경, 김천기, 2015; 김기홍, 2019; 김현정, 이종각, 2019; 서현석, 김월섭, 진미정, 2015; 배지희, 2008; 배지희, 조미영, 봉진영, 김은혜, 2011; 이종각, 2019). 특수교육 분야에서 부모참여에 초점을 둔 연구는 소수(김경화, 2011; 김선민, 2016; 백유순, 2009; 2014; 우정환, 이성환, 2005; 이미숙 외, 2014; 이미숙, 양소현, 2015; 한경근, 2003)로 나타나, 그 중요성에 비해 부모참여 관련 연구가 활발히 이루어지지 않고 있음을 알 수 있다. 물론 가족지원의 맥락에 부모참여 관점이 포함된 연구(예: 박지연, 김남희, 손유니, 2013)를 포함하면 그 범위는 더 넓어질 수 있다.

선행연구의 전반적인 결과가 나타내고 있는 것은 일반교육과 특수교육 모두 부모참여가 저조하다는 것이다. 우정환, 이성환(2005)과 이미숙 외(2014)의 연구에서는 특수교육 분야에서 부모참여가 전반적으로 낮은 수준에서, 소극적이고 형식적인 방식으로 이루어지고 있다고 하였다. 학교교육에서 부모참여를 활성화하기 위한 방안

마련이 필요하다 할 수 있다. 그러나 긍정적인 부모참여를 통해 특수교육대상학생의 교육성과를 높이기 위해서는 보다 근본적으로 교육의 주체이며 핵심 협력 관계자인 특수교사와 학부모가 서로를 어떻게 인식하고 이해하고 있는지를 명확히 파악할 필요가 있다. 특수교사와 학부모의 협력 관계는 서로에 대한 이해와 존중, 소통이 바탕이 되어야 한다. 상호 간에 부정적 경험과 인식이 자리 잡고 있다면 이는 특수교사와 학부모 간 협력을 심각하게 저해하는 요인으로 작용할 것이다. 그 피해는 고스란히 학생에게 돌아간다. 따라서 특수교사와 학부모 간에 긍정적이고 협력적인 관계를 형성하는데 기여하거나 저해하는 내용과 원인 등을 파악하여 이에 대응하는 것이 중요하다.

이 연구에서는 특수교사가 학부모를 어떻게 바라보고 인식하고 있는지를 한 온라인 커뮤니티에 게재된 특수교사들의 학부모에 대한 경험과 인식을 통해 밝히고, 그 의미와 시사점을 제시하고자 한다. 앞서 기술한 특수교육 분야의 부모참여 관련 선행연구들은 특수교육대상학생 부모의 부모참여 실태와 방향성 등을 파악하는데 도움을 주고 있다. 그러나 특수교사와 학부모가 서로를 어떻게 경험하고 인식하고 있는지에 중점을 둔 연구는 찾아볼 수 없었다.

온라인 커뮤니티는 인터넷 환경에서 다양한 상호작용이 가능한 특징을 갖는다. Hur & Brush(2009)에 따르면, 교사들이 온라인 커뮤니티에 참여하는 이유는 자료 및 아이디어를 나누는 등의 지적인 정보활동뿐만 아니라 교사의 고립적 환경을 극복하고 감정을 공유하며 동료애를 다지는 등 감정적 교류와 지지가 필요하기 때문이라고 한다. 실제로 연구자는 한 온라인 커뮤니티에서 특수교사들 간에 이루어지는 의견 교환과 감정적 교류 및 지지를 살펴볼 수 있었다. 온라인 커뮤니티에 게재된 글에는 특수교사들이 학부모에 대해 어떠한 이해와 감정을 가지고 있는지가 진솔하게 담겨 있었다. 익명성이 보장되는 온라인 커뮤니티의 특성은 특수교사의 다양한 경험과 인식을 솔직하고 때로는 적나라하게 드러내는데 영향을 미칠 것이다. 특수교사들은 온라인 커뮤니티에 글을 게재함으로써, 힘든 일, 다른 곳에서 이해받기 어려운 일, 보람 등을 서로 나누고 공감하며, 때로는 교육현장에서 겪는 문제에 대한 해결책을 모색하기도 하는 것으로 파악되었다.

따라서 온라인 커뮤니티에 게재된 학부모 관련 글들을 분석하는 것은 특수교사들의 학부모에 대한 경험과 인식을 심층적으로 드러내는데 매우 적절한 방법이라 할 수 있다. 국립국어원의 표준국어대사전에서는 학부모를 ‘학생의 아버지나 어머니라는 뜻으로, 학생의 보호자를 이르는 말’로 정의하고 있다. 자유게시판에서 특수교사들은 학부모(들), 부모님, 보호자님, 어머니, 엄마(들), 어머님, 아버지, 할머니, 할아버지 등 다양한 용어를 사용하고 있었다. 이 연구에서는 부모 대신 학부모라는 용어를 사용하였다. 이는 특수교사들이 글 속에서 가장 많이 사용한 용어이기도 하다. 또한 소수이기는 하나 조모와 조부 관련 글도 수집하여 분석함으로써 조모와 조부가 보호자인

경우 이들도 학부모의 범위에 포함시켰다. 이러한 연구의 문제의식과 목적에 따른 이 연구의 연구문제는 ‘온라인 커뮤니티에 게재된 특수교사들의 학부모에 대한 인식과 경험은 어떠한가?’이다.

II. 연구 방법

1. 자료 수집

이 연구에서는 온라인 커뮤니티에 글이 처음 게재되었을 때부터 2019년 12월 31일까지 7년 여 동안 게재된 글을 읽고 확인하면서 학부모 관련 글을 한글 파일에 붙여넣기하였다. 이때 효율적인 분석 작업을 위해 해당 글 각각에 대해 글 번호, 제목, 댓글 수, 작성일을 표시한 후 순서대로 정리하였다. 자료 수집은 주로 2019년 11월 1일부터 11월 20일 사이에 이루어졌고, 2019년 12월 23일부터 31일까지 추가 작업이 이루어졌다. 최종적으로 227개의 글이 수집되었다. 수집이 완료된 분석 자료는 글자 크기 11, 줄 간격 160으로 A4 용지 116쪽 분량이었다. 분석 자료에는 한글 2014의 줄 번호 기능을 활용하여 줄 번호를 기재하였다.

2. 자료 분석

이 연구는 질적 연구에서 폭넓게 활용되고 있는 연속적 비교분석법(Lincoln & Guba, 1985)으로 자료를 분석하였다. 연속적 비교분석법은 분석 자료를 비교하는 과정을 통해 주제를 설정하고 주제들 간의 연관성에 근거하여 범주를 도출함으로써 특정 현상에 대한 이해를 높이고자 하는 분석 방식이다. 이 연구에서의 실시 절차는 다음과 같다. 첫째, 연구자는 분석 자료를 반복하여 읽으면서 이 연구의 목적에 부합하고 의미 있는 진술로 판단된 문장이나 구에 한글 2014 메모 넣기 기능을 활용하여 그 의미를 간결하게 기술하였다. 둘째, 메모 넣기 자료 분석 결과를 특수교육 전공 교수 1인에게 의뢰하여 피드백을 받아, 의미 있는 진술 선정과 그 의미 기술 내용의 코드를 수정·보완하는 작업을 하였다. 셋째, 연구자는 이를 근거로 글 번호 1에서 50까지의 글에 대해 출처, 의미 있는 진술, 하위 주제, 주제, 범주로 구분하여 표로 나타낸 임시 코드북을 개발하였으며, 임시 코드북을 특수교육 전공 교수와 협의하여 수정·보완한 1차 코드북을 작성하였다. 넷째, 동일한 방식으로 글 번호 51에서 110까지 글 중 의미 있는 진술의 의미 기술 내용을 기존의 분류 체계에 포함시키거나 새로운

하위 주제와 주제로 분류하여 추가하였다. 또한 기존의 분류 체계를 수정·보완하는 과정을 거쳐 2차 코드북을 개발하였다. 다섯째, 연구자는 글 번호 111에서 227까지의 글에 대해서도 이와 같은 절차를 거쳐 3차 코드북을 작성하였다. 여섯째, 3차 코드북에 대해 또 다른 특수교육 전공 교수 1인에게 피드백을 의뢰하였고, 피드백을 받아 그 내용을 반영하여 수정·보완한 최종 4차 코드북을 완성하였다. 자료 분석 결과, 28개의 하위 주제, 11개의 주제와 2개의 범주가 도출되었다.

3. 연구의 신뢰성 확보를 위한 노력

이 연구에서는 다음에 유의하여 연구를 수행함으로써 연구의 신뢰성을 확보하고자 하였다. 첫째, 분석 자료를 정확하게 분석하기 위해 코딩 작업과 코드북 수정·보완 과정에서 특수교육 전공 교수 1인과 충분한 협의 과정을 가졌다. 둘째, 또 다른 특수교육 전공 교수 1인의 피드백을 받아 코딩 작업을 완성함으로써 연구자의 주관적 분석이 주를 이루는 질적 연구의 특성(Cresswell, 2015)을 보완하였다. 셋째, 자료 수집과 자료 분석 과정을 기록으로 상세히 남겨, 연구 절차와 결과에 대한 감사 자료(audit trail)로 활용할 수 있도록 하였다.

4. 연구의 윤리성 확보를 위한 노력

첫째, 연구 대상 온라인 커뮤니티의 운영자에게 연구의 목적과 내용을 전화와 메일로 설명하고, 연구 진행 동의서를 서면으로 받았다. 온라인 커뮤니티의 특성상 익명으로 글을 올린 모든 특수교사에게 자료 활용에 대한 동의를 받는 것은 가능하지 않기 때문에, 이를 운영자에게 연구 진행 동의서를 받는 것으로 대신하였다. 또한 운영자와 논의하여 연구 대상 온라인 커뮤니티의 명칭은 논문에서 밝히지 않는 것으로 하였다. 둘째, 온라인 커뮤니티 운영자에게 완성된 논문을 메일로 보내 논문 중 문제가 되는 부분이나 해석이 없는지 확인하는 절차를 거쳤다. 셋째, 온라인 커뮤니티에 글을 게시한 특수교사들이 익명이라 하더라도 최대한 그 개인을 특정하기 어렵도록 직접 인용 시 문장이 아닌 구를 사용하였고, 특정 단어나 표현은 그 내용이 훼손되지 않는 범위 내에서 변경하여 간접 인용하거나 풀어서 문장으로 제시하였다.

Ⅲ. 연구 결과

온라인 커뮤니티에 게재된 특수교사들의 학부모에 대한 인식과 경험을 연속적 비교분석법에 의해 분석한 결과, 255개의 의미 있는 진술을 파악하고, <표 1>과 같이 28개의 하위 주제, 11개의 주제로 분류하고 다시 2개의 범주로 구분하여 조직하였다. 전사본 인용에 사용된 기호는 글 번호와 쪽 번호, 그리고 줄 번호 순으로 표기하였다. 예를 들어 ‘6, 7:74-8: 77’이란 전사본 6번 글, 7쪽 74줄에서 8쪽 77줄에 이르는 내용을 의미한다. 또한 직접 인용 시 큰 따옴표를 사용하였고, 간접 인용 시, 혹은 문장 내용 중에서 강조할 부분은 작은 따옴표를 사용하여 제시하였다.

<Table 1> Special teachers’ perceptions and experiences of parents

| Categories | Themes | Sub-themes |
|---|--|--|
| Special education teachers’ difficulties in their relationship with parents | Inherent discomfort with parents | <ul style="list-style-type: none"> • Difficulty dealing with parents daily • Contact with parents, which special education teachers feel nervous about and want to avoid • Growing pressure due to the weak status of nontenured teachers |
| | A gap between expectations for the role of parents and reality | <ul style="list-style-type: none"> • Indifferent parents • Irresponsible onlookers |
| | Barriers to the formation of partnerships—lack of trust and respect | <ul style="list-style-type: none"> • Parents’ negative and self-centered attitudes • Parents who do not trust special education teachers • Disrespectful parents • Discriminating parents |
| | An expression of a distorted sense of entitlement | <ul style="list-style-type: none"> • An unreasonable demands • The infringement of teachers’ rights |
| | Difficult communication | <ul style="list-style-type: none"> • Differences of opinions with parents • Difficulty in balanced communication • The difficulty arising from the ambiguous role of a mediator |
| | Psychological withdrawal and exhaustion caused by negative experiences | <ul style="list-style-type: none"> • A sense of shame about oneself for trying to reach the minds of parents • Fear of a new term • Developing an illness of the mind |
| | Negative relationships with parents that adversely affect students’ right to learn | <ul style="list-style-type: none"> • Worsened feelings toward students due to parents |

<Table 1> Special teachers' perceptions and experiences of parents (continued)

| Categories | Themes | Sub-themes |
|--|--|---|
| A sense of reward and self-reflection experienced as special education teachers in their relationship with parents | A sense of reward felt in relationships with parents | <ul style="list-style-type: none"> • Thankful parents |
| | The need for solidarity with parents and learning | <ul style="list-style-type: none"> • The need for unity with parents to resolve the current issues of special education • The importance of the attitude of learning from parents |
| | The need to empathize with parents | <ul style="list-style-type: none"> • Empathetic attitude toward the parents of students with disabilities • Reflection on the motive for recommending parents to medicate their children • Special education teachers putting themselves in others' shoes beyond resolving problems within the bounds of common sense • The frequent provision of information on school life out of consideration for parents |
| | The need to protect special education teachers' professional identity and rights | <ul style="list-style-type: none"> • Efforts to defend special education teachers' identity • The need to change special education teachers' attitudes toward their teaching careers according to parents' changing perception of teachers • Measures to defend teachers' rights against parents who infringe them |

1. 특수교사가 학부모와의 관계에서 겪는 어려움

1) 학부모라는 존재 자체의 불편함

일부 특수교사는 학부모의 행동이나 태도와 무관하게 다음과 같이 학부모를 불편하게 생각하고 있었다. 첫째, 학부모를 매일 대하는 것이 힘들다. 특수교육대상학생은 매일 학부모와 같이 등하교하는 경우가 많아, 일반교사에 비해 특수교사는 학부모와 더 자주 만나게 된다. 한 특수교사는 “하교할 때 유난히 안 좋았던 어머니의 표정이 뿌리쳐지질 않고”(204, 103: 3781-3782), “내가 무얼 잘못된 걸까”(204, 103: 3783) 생각한다고 하였다. 성향에 따른 차이는 있겠지만, 이 모습 속에서 특수교사가 학부모를 부담스러운 존재로 인식하고 있음을 볼 수 있다. 둘째, 학부모와 연락하는 것은 긴장되고 피하고 싶다. 어떤 특수교사는 개별화교육 협의회 일정을 잡기 위해 학부모에게 연락을 해야 했지만 “해도 해도 불편하고 해도 해도 꺼려지는”(186, 94: 3475) 부담감에 차일피일 연락을 미루고 있다고 하였다. 셋째, 기간제 특수교사는 학부모와의 관계에서 부담감이 가중되는 경향을 보였다. 이는 학교에서 기간제라는 신분이 갖는 미약한 위상에 따른 것일 수 있다. 어느 기간제 특수교사는 “개별화교육

협의회를 해야 하는 3월이 깜깜하네.”(14, 6:205)라는 표현으로 학부모에게 쉽게 다가갈 수 없는 암담한 심정을 내비치고 있었다.

2) 학부모 역할에 대한 기대와 현실 간의 간극

교사가 학부모를 학교교육의 적극적인 협력자로 보든 소극적인 보조자로 보든 간에 모든 교사는 학교에서의 교육 활동을 위해 학부모가 가정에서 지원해 주어야 할 기본적인 역할에 대한 기대를 가지고 있을 것이다. 그러나 현실 속에서 특수교사는 자녀교육에 ‘무관심’하거나 이를 넘어 ‘무책임한 방관자’와 같은 학부모들을 경험하고 있었다. 첫째, 무관심한 학부모는 개별화교육 협의회에 무관심한 학부모, 공개수업에 오지 않는 학부모, 연락이 잘 안 되는 학부모로 나타났다. 개별화교육 협의회 참석이나 자녀교육 관련 의견 제출이 필요한 경우에도 “제가 뭘 잘못하지도 않았는데 웬지 죄인인 마냥, 바쁜 사람 시간을 빼는 것 마냥”(15, 6:217-218) 대응하는 학부모가 특수교사는 고민이었다. 또한 특수교사들은 ‘신경안정제를 먹어야 하나 할 만큼’(27, 13:449-450) 긴장감을 가지고 공개수업 계획과 준비를 하였지만, 학부모가 참여하지 않아 허탈하고 아쉬운 감정을 느꼈다. 특수교사들은 “방과후지원, 치료지원, 통학비, 개별화 등등 너무 많은”(80, 43:1561) 사항을 학부모에게 전달하고 소통해야 한다. 하지만 연락을 안 받고 연락에 대한 답변도 없는 학부모는 특수교사를 지치게 하였다(80, 43:1560-1562).

둘째, 특수교사들은 무책임한 방관자와 같은 학부모에 대해 언급하였다. 이 연구에서는 무관심한 학부모에 비해 좀 더 기초적인 책임을 다하지 않고 자녀의 기본 욕구를 제대로 채워주지 않는 부모 유형을 무책임한 방관자로 분류하였다. 무책임한 방관자 유형으로 우선 ‘등하교 시간을 지키지 않는 학부모’를 들 수 있다. 하교 시간에 학부모가 자녀를 제 시간에 데리러 오지 않아 예정된 출장을 못가기도 하고(2, 1:18), 회의 참석이 늦어지거나 회의 참석을 못한 경우(83, 44:1619-1620)가 생기기도 하였다. “늘 언제 올지 모르는 학부모님”(2, 1:20-21)은 특수교사의 부담으로 자리 잡고 있었다. 현장 체험학습 출발 시간까지 학생이 등교를 하지 않아 다른 반과 다른 학교까지 피해를 본 사례도 있었다. 이 학부모는 “연락도 없고 매번 이리 어이없이 기다리는 이런 현실”(7, 3:96)을 연출하게 하곤 하였다. “하교할 때 30분 정도 늦는 건 관찮다”(7, 3:96)고 생각하고 행동하는 일부 학부모들 또한 특수교사를 힘들게 하였다. 특수교사는 학부모들에게 시간 맞춰 자녀를 데려가 달라는 정당한 요구를 하였지만, “쉽섭해 할 일이 아닌데, 쉽섭해 하는”(83, 44:1622) 분위기로, 학부모의 눈치를 보게 된다고 하였다.

‘준비물을 챙기지 않는 학부모’는 교육 활동과 학급 운영을 어렵게 하였다. 구체적인 예로는 학부모가 통합학급 준비물을 챙기지 않고(177, 90:3304-3305), 신변처리에 어려움이 있는 자녀의 여벌옷을 보내주지 않으며(8, 3:109-112), 도시락 지참 현장

학습일에 도시락 없이 자녀를 등교시키거나(83, 44:1604-1606), 요리 활동 등 다양한 교육 활동에 필요한 준비물을 전혀 챙겨 보내지 않는 경우(177, 90:3303-3304)를 들 수 있다. 특수교사들은 ‘위생 상태를 신경 쓰지 않은 학부모’로 인한 고충 또한 표현하였다. 가정에서 자녀의 신체와 의복 등 기본적인 위생 관리를 거의 하지 않는 경우가 있었으며, 이 경우에 자녀는 물론 같은 반 학생들까지 피해를 보고 있었다(23, 10:357-359). 또한 지적장애 어머니의 예로, 자녀뿐만 아니라 어머니의 위생 상태도 심각한 수준임이 보고(35, 18:658-661)되었다.

또 다른 무책임한 방관자 유형은 ‘학교에 모두 떠맡기려는 학부모’이다. 자녀의 수준과 흥미, 효율적인 지도 방법에 대해 조언하고 가정에서의 지도나 치료 지원을 권유하여도 “아이를 돌보이니 방과후니 어디다가 계속 오래 오래 맡겨놓으려고만”(31, 16:561-562)하는 학부모, 대변 뒷마무리 지도를 가정에서도 함께 해 달라는 요청에 대해 의지조차 보이지 않는 학부모(210, 107:3946-3948)가 거론되었다. “학부모가 학교에 아이를 보내놓고-중략-특수교사, 통합교사, 활동보조원, 학교에 책임을 떠넘기고 학부모는 나 몰라라 하는 상황”(71, 38:1379-1381)이라며 답답함을 토로하기도 하였다. 특수교사들은 자녀의 문제 행동을 직시하지 않고 학교 탓으로만 돌리거나(101, 53:1933-1946), 가정환경으로 인한 자녀의 정서 문제를 “통합학급 아이들 탓, 통합학급 담임 탓, 은근히 돌려 말하는 제 탓”(194, 98:3604-3605)으로 삼는 학부모를 문제 삼았다.

마지막으로는 ‘자녀를 적절하게 보호하지 않는 학부모’이다. 이들은 자녀에게 필요한 약이나 식사, 의복을 제대로 제공하지 않았고(35, 18:648-650; 209, 106:3886-3887), 자녀의 몸 상태가 좋지 않음에도 데리러 오지 않으며(196, 98:3622-3624), 자녀에게 폭언을 하는 등(63, 34:1237-1241) 자녀에 대한 방임과 학대까지도 의심케 하였다. 한편, 가정에서 학생의 기본적인 필요가 채워지지 않아 학생이 무기력과 좌절감을 경험하고 있음에도 특수교사는 무거운 마음으로 옆에서 지켜볼 수밖에 없었던 사례(102, 54:1982-1983)가 있었다.

3) 동반자관계 형성의 장벽: 신뢰와 존중의 결여

교사와 학부모는 학생의 바람직한 성장을 위해 서로에 대한 배려와 존중을 바탕으로 하는 협력 관계 혹은 동반자관계를 형성하도록 노력하여야 한다. 그러나 특수교사들이 보고한 일부 학부모들의 다음과 같은 태도와 행동은 교사와 학부모 간 동반자 관계 형성을 저해하는 요인으로 작용하는 것으로 나타났다. 첫째, 학부모의 부정적이고 자기중심적인 태도이다. 먼저, 특수교사들은 학부모들이 수고를 몰라주고 문제점만을 지적할 때 힘겨워하였다. 학부모가 특수교사를 앞에 두고 교장에게 특수학급 운영에서 미흡한 점을 지적한 사례가 있었다(18, 8:264-265). 이에 대해 특수교사는 “통합학급에 적응 못하는 이 아이들을 위해 정말 애쓰는데...그만 두고 싶네요.”

(18, 8:266-267)라며 좌절감을 표현하고 있다. 어느 특수교사는 “부모님들이 집단을 만들어 급식에 항의를 하고 매일 와 급식 감시”(177, 90:3302-3303)를 하는데, 자신도 급식을 먹지만 불만의 이유를 이해하지 못한다(177, 90:3303)고 하였다. 직접적인 불만 표현뿐만 아니라 학부모의 표정이나 말투 등에서 묻어나는 부정적인 분위기(45, 21:774-775;188, 95:3510-3513)에서도 특수교사는 위축되고 학부모와의 심리적 장벽을 느꼈다. 또한 일과 후 별도의 도움에도 감사 표현을 하지 않고(50, 25:921-925), 자녀가 신변처리가 안 돼 생활지도에 많은 어려움이 있으나 “빈말이라도 고생하신다 말 한마디 없는”(206, 103:3811) 학부모에게 서운한 감정을 느끼고 있었다.

다음으로 특수교사들은 자기중심적이며 이율배반적인 태도를 보이는 학부모들로 인한 곤란을 호소하였다. 예를 들어, 통합반 아이들이 자녀를 따돌린다고 속상해하면서 자선도 자신의 자녀에게는 장애가 심한 특정 친구와는 놀지 말라는 학부모(1, 1:8-9), 자녀가 장애가 있으니 모두 이해하라는 태도를 보이는 학부모(8, 4:127-128), 요구는 많으나 책임은 다하지 않는 학부모(177, 90:3307-3310;183, 93:3405-3406)가 거론되었다. 간과할 수 없는 점은 “그냥 아이들만 보고 그렇게 수업하며 일하고 싶은데”(183, 92:3403-3404), ‘학생들에게 소비될 에너지가 대부분 학부모에게 소비된다’(183, 92:3404-3406)는 호소였다. 이는 일부 학부모의 태도나 행동이 학생들의 학습권 침해로 이어질 수 있다는 우려를 낳게 하는 것이었다.

둘째, 특수교사를 신뢰하지 않는 학부모를 들 수 있다. 학부모의 특수교사에 대한 불신은 특수교사의 말을 자녀를 통해 녹음하는 학부모들에게서 극명하게 드러났다(190, 96:3544-3546;217, 111:4105-4106). 또한 여러 정황과 증거들로 볼 때 없었던 일임에도 학생은 있었다고 하고 학부모가 이를 품기만 할 때(21, 9:319-322), 특수교사는 어찌할 바를 알지 못하였다. 나아가 학부모가 자녀 말만 듣고 특수교사가 자녀를 때렸다고 의심하거나 주장했을 때, 특수교사는 당혹감을 넘어 “하늘이 무너지는 기분”(193, 97:3581)을 느꼈다. 한 적도 없는 일을 지어 얘기하는 어머니를 경험한 특수교사는 “이상하고 설명이 어려워 마음을 어디서도 공감받기 어려운 게 더 답답하다”(79, 42:1554-1555)고 토로하기도 하였다. 그밖에도 자녀의 약물 치료 방식에 대해 솔직하게 얘기하지 않는 학부모(90, 48:1745-1750), 자녀에게 특수교사를 나쁘게 말하는 학부모(184, 93:3413-3415), 통합반 담임교사에게 자신의 뒷담화를 하는 학부모(214, 110:4045-4050) 등, 특수교사들은 학부모가 자신들을 불신하는 다양한 사례들을 경험하였다.

셋째, 무시하는 학부모이다. 일부 특수교사는 학부모가 특수교사를 존중하지 않는다고 인식하고 있었다. “특수교사를 아랫사람처럼”(3, 2:41), “하대하고 막 대하는”(221, 113:4177) 학부모 때문에 진이 빠지고, “점점 스스로 작아지는 모습”(25, 11:395)을 느꼈다. 복장을 지적하고(226, 116:4262-4266), 성격을 평가하는(225, 115:4250-4254) 학부모도 힘이 드는 상대였다. 특수교사를 전문가로 보지 않는 학부모의 인

식 또한 특수교사를 힘들게 하였다. 학부모의 “특수교사는 교육하는 사람이 아니라 보육하는 사람으로 보는 시선”(28, 13:475-476)이 특수교사는 “너무 싫다”(28, 13:477)고 하였다. 학부모들이 ‘특수교사를 보조원 정도로 생각하는 것 같아 너무 속이 상한 경우’(42, 21:747)가 있었고, 특수교사를 “교사로 보는 건지 집사로 보는 건지”(75, 41:1496) 모르겠다며 참담한 심정을 내비치기도 하였다.

대수롭지 않은 일로 언성을 높이는 학부모도 특수교사를 무시하는 예이다. 어떤 특수교사는 사소한 일로 전화가 와서 “초등학생 다루듯이”(42, 21:741) 언성을 높이는 학부모를 경험하였다. 개별화교육 협의회 중 특수교사의 일상적인 질문에 무례하게 반응하며 소리치는 학부모에게 특수교사는 “심하게 모욕감을”(209, 105:3862-3863) 느꼈다. 정중하지 않거나 무례한 전화와 문자 말투를 접했을 때도, 특수교사들은 학부모가 자신을 무시한다고 여겼다. 다소 명령조의 글을 보내는 학부모가 심정적으로 불편하였고(43, 21:752-754), 학부모가 통화나 문자로 반말을 자주 섞어서 쓸 때 불쾌하였다(89, 47:1706-1708).

넷째, 차별하는 학부모이다. 차별하는 학부모는 무시하는 학부모와 일맥상통한 면이 있지만 비교 대상이 명확한 경우, 차별하는 학부모로 분류하였다. 우선, 학부모가 특수교사와 일반교사를 차별한다고 인식하는 특수교사들이 많았다. 예를 들어, 특수교사들은 “담임 선생님은 어려워하면서 저는 아주 우습게”(28, 13:471-473) 보고, “통합반 선생님께는 별 이야기도 못하면서 특수인 저에게는 이런저런 요구 다”(73, 39:1430-1431)하고, “통합학급 선생님께는 그렇게 잘하고 어려워하면서”(83, 44:1627), “정작 아이들을 변화시키려고 노력하는 건 특수교사인데”(180, 91:3359-3360) ‘통합교사에게만 미안하고 고마워한다’(180, 91:3358-3360)고 하였다. 특수교사들은 이와 같이 일반교사와 특수교사를 차별하는 학부모로 인해 서운하고(28, 13:473;180, 91:3360), 서글픈(216, 111:4096) 감정을 비롯한 여러 복잡한 감정(6, 3:82;29, 14:508; 36, 19:670;55, 29:1049)을 경험하였다.

다음으로는 기간제 특수교사들이 학부모가 정교사와 기간제 교사를 차별한다는 인식을 나타내었다. 정교사와 기간제 교사에게 태도를 달리하고(10, 4-5:148-150), 기간제는 교사가 아니라는 태도를 보이며(185, 93:3429-3430), “기간제라고 아주 사람 같 보고, 무시하고”(30, 14:520) 교육청에 민원 넣어서 잘라버리겠다고까지 하는 학부모(30, 14:520-521) 유형이 드러났다. 이러한 학부모들은 기간제 특수교사가 “아, 더 이상은 특수교사 못하겠다는 생각으로 하루하루를 보내게”(185, 93:3428) 되는 중요한 원인이었다. 한편, 기간제이고 나이가 어려서 학부모가 무시하는 것 같다고 느끼는 특수교사가 있었는데(12, 5:180-181), 이는 기간제라는 특성에 ‘나이’라는 비교 기준이 더해진 경우이다.

특수교사들은 학부모가 치료사 말에는 귀 기울이고 특수교사 말은 무시할 때 스트레스를 받는다고 하였다. 학부모가 사설 치료기관 치료사들의 이야기를 바탕으로 특수

교사를 가르치려 하고(55, 28:1037-1039), 자녀의 한글이 많이 나아진 것은 인지치료 선생님 덕분이라고 여기는(92, 48:1782-1785) 등의 예를 들 수 있다. 특수교사는 신경 쓰지 않고 특수교육실무원을 더 챙기려는 학부모에게 그것이 “마음의 문제”(87, 46:1689)라며 상처받은 경우(87, 46:1681-1689)도 있었다.

4) 왜곡된 권리의식의 표출: 무리한 요구와 교권침해

특수교사들이 학부모와의 관계에서 겪는 또 다른 어려움은 학부모의 ‘왜곡된 권리의식의 표출’로 분류되었으며, ‘무리한 요구’와 ‘교권침해’에 관한 내용을 담고 있다. 구체적인 내용을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 특수교사들은 무리한 요구를 하는 학부모로 인해 어려움을 경험하였다. 여기에는 다양한 사례가 보고되었는데, 우선 ‘받는 것을 당연시’하는 학부모가 힘들다고 하였다. “해주는 건 당연하고 여건상 못하게 되면 정색에 버럭 화를 내며”(1, 1:6-7), 모든 걸 당연하게만 생각하거나(1, 1:6-8), 다양한 서비스 지원을 위해 노력해도 당연하다는 태도로 일관(73, 39:1431-1438)하고, 특수교사가 사소한 것까지 문자를 보내주는 것을 당연시(200, 100-101:3698-3702)하는 학부모들이 있었다. ‘불합리한 주장을 관철하는’ 학부모는 공문이나 교육지침을 무시하고 자신의 원하는 바를 관철시키곤 하였다(9, 4:137-141). 과밀학급임에도 자녀의 재배치를 주장하여 관철시킨 경우(222, 114:4190-4192) 등이 여기에 해당된다.

학부모들의 ‘짚은 민원 제기’ 또한 특수교사들이 안고 있는 커다란 문제였다. “특하면 교장실로 찾아가”(3, 2:39) 민원을 제기하는 학부모들 때문에 특수교사는 진이 빠졌다(3, 1:34). 학부모가 특수교사가 불친절하다며 교육청에 민원을 넣은 사례가 있었는데, 특수교사는 “너무 황당하고 억울하기도”(182, 92:3393) 하다고 하였다. 특수교사와 의견 충돌이 있자 “교육청에 전화해서 다 이야기 하겠다”(109, 57:2091)는 학부모의 발언은 민원 제기를 학교 측이 두려워할 뿐만 아니라, 민원 제기가 자신의 주장을 관철시킬 수 있는 용이한 수단이라는 인식을 보여주고 있다. 한편, 특수교사에게 이야기하지 않고 직접 관리자에게 찾아가 여러 차례 수업 관련 불만을 제기하는 학부모 또한 특수교사에게 상처를 주고 자존감을 떨어뜨리는 존재였다(197, 99:3628-3630).

특수교사들은 ‘뭉든지 특수교사 탓’을 하며 무리한 요구를 하는 학부모도 상대하기가 힘들었다. 학교에서 일어나는 모든 일에 대한 원인과 잘못을 특수교사 탓으로 돌린다(104, 55:2016-2018;221, 113:4177-4179)는 것이다. ‘자신의 자녀 위주로 생각’하는 학부모 또한 특수교사에게 무리한 요구를 하는 존재였다. 어느 특수교사는 학부모들이 자녀를 과보호하면서 키우는 것 같고, 이는 자신의 자녀를 “특별대우해 달라”(189, 96:3523)는 요구로 이어지는 경향이 있다고 하였다(189, 96:3517-3525). 이 같은 맥락 안에는 수업 내용과 방식을 학급 전체를 의식하지 않고 자녀만을 기준으로 요구하거나(195, 97:3613-3618), 학급 상황과 무관하게 보조인력이 자신의 자녀만 전담 보조하라는 학부모(56, 29:1054-1060), 근거 없이 자녀에게 상을 달라는 학부모(76,

41:1505-1513)가 있었다.

‘사적인 일을 특수교사에게 요구하는 학부모’도 있었다. 일과 중에 특수교사에게 학생의 병원 진료를 요구하는 학부모에 대해, 특수교사는 황당하다는 심정을 드러냈다(75, 40:1485-1491). ‘감사는 모르고 요구만 하는 학부모’에 대한 의견이 다수 개진되었다(50, 25:892-893;101, 53:1943-1946;109, 57:2082-2084;188, 95:3504-3513; 203, 102:3772-3777). 이와 같은 학부모의 성향과 관련하여 특수교사라는 직업을 지속할지 고민하는 경우도 있었다. 학생들과 수업하는 것은 좋으나 학부모로 인해 정년까지 특수교사를 계속할 수 있을지 모르겠다는 경우(203, 102:3772-3774)가 있었으며, 이는 일부 특수교사에게는 학부모와의 관계가 이직을 고민하게까지 하는 요소로 작용하고 있음을 나타낸다.

둘째, 특수교사들은 무리한 요구를 넘어 다음과 같이 ‘교권침해’로 여겨지는 상황에 처해 있었다. 우선, 수업에 대한 교권침해이다. 학부모가 공개수업 주제까지 정해주려 하거나(3, 1:35-37), 성교육에 대해 지나치게 간섭하고(12, 4:173-174), 교육내용과 시간 등을 무리하게 자신의 자녀 위주로 요구하는 것(212, 107:3986-3992) 등을 들 수 있다. 나아가 ‘수업 중 불쑥 들어와 혼수까지 두는’(191, 96:3550-3554) 학부모에 대해, 특수교사는 “너무 너무 불편”(191, 96:3551)하다면서도 특별한 조치를 취하지 못하고 있었다. 다음으로, 학급 운영 및 업무에 대한 침해이다. 그 예로는, “특수학급 예산을 자기 돈처럼 알고”(3, 2:41-42), 학급 예산, 결산서를 공개하라는 학부모(3, 2:38-39), 출장 가는 걸 극도로 싫어하며 간섭하는 학부모(16, 7:225-227)를 들 수 있다.

또한 언어폭력으로 인한 교권침해가 심각하였다. 어느 특수교사는 학부모가 전화로 ‘말도 안 되는 얘기를 하며 소리를 질러, 가슴이 떨리고 머리가 아프다’(32, 16:590-594)며 힘듦을 호소하였다. 또 다른 특수교사는 학부모가 “전화로 폭언과 욕설을 쏟아내는데 정말 가슴 한편이 딱 막혀서 안내려”(84, 45:1633) 간다고 하였다. 기간제 교사의 경우 그 피해가 더 큰 것으로 여겨진다. 기간제 교사임을 밝힌 한 특수교사는 “일방적으로 폭언을 하고 일방적으로 사과”(59, 30:1112-1114)하는 학부모를 경험한 후, “교권추락, 교권붕괴의 시대라고 하는데 교권이 있기는 한 건가”(59, 30:1112-1113)라는 자조적인 목소리를 내었다. 나아가 한 기간제 특수교사는 학부모로 인해 부당하게 권고사직을 당했다(30, 14-15:517-519)고 하였다. 이때 학교 관리자들은 자신에게 해명할 기회조차 주지 않았다(30, 14-15:518-519)며 원망하였다. 유사한 맥락에서 학부모의 폭언은 문제가 되지 않고 교사의 욕설은 문제가 되는 사회 분위기가 있고, 이는 “정말 억울한 상황”(172, 86:3175)이라며 답답함을 표출한 특수교사도 있었다.

특수교사들은 ‘언론에 의한 교권침해’를 문제 삼기도 하였다. 어느 특수교사는 “폭력 휘두르는 아이 제지하는 것도 아동학대가 되어 언론은 부모 인터뷰만 받아쓰고”(192, 97:3562-3563)라며, 언론이 불균형한 시각으로 일방적인 보도를 하고 있다는 인

식을 드러냈다. 따라서 “장애인을 학대하는 인간”(192, 97:3563)으로 몰리지 않기 위해서는 소극적인 교육 활동을 펼칠 수밖에 없다는 견해와, 장애학생이 다른 학생을 가해하거나 교사에게 폭력을 가할 때 어떻게 대응해야 할지 혼란스러워하는 심경을 나타내기도 하였다(192, 97:3571-3575).

5) 힘겨운 소통

특수교사들이 학부모와의 소통에 어려움을 느낄 때는 다음과 같은 경우이다. 첫째, 학부모와 견해를 좁히지 못할 때이다. 우선 특수교사는 생활지도라고 여기나 학부모들은 자녀를 혼냈다고 기분 상해하는 경우들이 있었다. 이 중 한 특수교사는 “교사로서 아이의 잘못된 행동에 대해 말하지도 못하는 세상인건지.. 참 답답”(99, 52:1901-1902)하다고 하였다. 과보호를 요구하는 학부모도 특수교사와 의견을 달리하는 경우였다. 예를 들어, 학부모는 “위험한 행동이 아니면 한 발 뒤로 물러서서 그냥 다 받아주기만”(20, 8:290-291) 하면 좋겠다고 하고, 특수교사는 “다 받아주고 감싸주는 건 교사가 아니라고 생각”(20, 8:293)하였다. 그밖에도 자녀의 장애를 인정하지 않고(26, 12:409-410; 54, 26:970-974), 자녀의 특성을 무시한 배치를 주장하는(41, 20:730-733) 학부모, 약물 치료 관련 견해차(175, 88:3252-3257)와 성적 문제행동에 대한 의견 차이(185, 94:3462-3464)를 보이는 학부모와의 소통에 특수교사는 곤란을 느꼈다.

둘째, 특수교사는 학부모와의 ‘균형 잡힌 소통’에 어려움을 느꼈다. 이는 학부모와의 거리 조절의 어려움으로 대표된다. 우선 자신과 학부모의 거리가 지나치게 먼 것은 아닌지 고민하는 특수교사들이 있었다(10:349-350; 22, 10:347; 48, 24:853-854). 이에 비해 더 많은 특수교사들은 학부모가 지나치게 사적 경계를 허물고 있음을 힘들어하면서 “조금이라도 거리를 두려고”(40, 20:721) 노력한다고 하였다. 예를 들어, 학부모가 빈번하게 식사를 함께 하자고 하고 잦은 전화와 문자메시지, 카톡 등을 보내는 경우(40, 20:722-723)와 늦은 밤에 문자나 전화로 연락을 하는 경우(74, 40:1457-1460; 101, 54:196-1969)에 특수교사들은 어려움을 느꼈고, 심한 경우 “트라우마처럼 밤에 문자나 전화가 오면 심장이 두근거리기까지”(101, 54:1968) 하였다. 그리고 “수시로 도움반에 오셔서 한 시간씩 면담”(77, 42:1529-1532)을 하고 가는 학부모로 인한 고충을 토로하기도 하였다. 학부모 상담에서도 특수교사들은 ‘균형 잡힌 소통’의 어려움을 느끼고 있었다. 예를 들면, 학교에서 학생의 부적응행동이 심하지만 자녀의 학교생활 부적응 상태를 어디까지 학부모에게 전달하며 상담할 지 고민하는 경우(62, 34:1225-1230)와 같은 것이다. 한편, 외국 국적의 어머니와 소통하는 데도 언어적·문화적 차이로 인한 어려움이 있었다(72, 39:1417-1421).

셋째, 특수교사들은 소통에 있어서 ‘애매한 중간자 역할의 어려움’을 경험하였다. 우선, 일반교사와 학부모가 해결할 문제를 특수교사에게 돌리곤 하는 것이 곤란하였

다. 구체적으로, 학부모들은 일반교사에게 물어봐야 할 일을 특수교사를 통해 알고 싶어 하였고(39, 19:701), “통합학급에서 일이 생겼는데”(82, 43:1593-1594) 특수교사에게 와서 “욕도 반발도 아닌데, 마구마구 퍼붓고”(82, 43:1593-1594) 가며, 자녀가 통합반에 있을 때 일을 학교에서 퇴근을 한 특수교사에게 전화하여 문의하는(107, 56:2056-2061) 등의 사례가 있었다. 이와 같은 애매한 상황을 특수교사들은 힘들게 여겼으며, 학부모들이 특수교사를 통하지 않고 일반교사와 직접 소통하여 해결하기를 원하였다. 또한 특수교사는 다양한 대상 간의 갈등 중재 역할의 어려움을 경험하고 있었다. 비장애학생과 장애학생 부모 간 중재(33, 16:611-612), 통합학급 담임과 학부모 간의 갈등 중재(47, 23:826-832;94, 50:1815-1817;108, 56-57:2069-2078;171, 85-86:3135-3147) 등의 사안이 있었다.

6) 부정적 경험이 낳은 심리적 위축과 소진

특수교사들은 학부모와의 부정적 경험을 통해 다음과 같이 심리적으로 위축되거나 소진을 경험하기도 하였다. 첫째, 학부모의 눈치를 보는 자신에 대한 자괴감을 느꼈다. 한 특수교사는 자신이 직접적인 책임이 없는 일에도 학부모에게 “왜 내가 굽신거리며 사과를 하고 있는지”(218, 112:4122), 그래야만 “큰일 안생기고 넘어가는 이 분위기는 무엇이며”(218, 112:4123)라며 우울감을 표현하였다. 둘째, 새 학기에 대한 공포를 경험하고 있었다. 이 사례는 “수년에 한번씩은-중략-공격을 받는 경우”(227, 116:4274-4275)가 있었고 “그럴 때마다 정말 너무 힘들었던 기억에 그래서 새 학기에 대한 공포심이 생기는 것”(227, 116:4275-4276) 같다고 하였다. 셋째, 마음의 병이 생긴 경우도 있었다. 어떤 특수교사는 학부모로부터 교권침해를 경험하면서 정신과에 다니게 되었고, “불안감과 분노, 우울감으로 출근길엔 차라리 교통사고라도 나서 쉬고 싶다는 생각이 들기도”(212, 109:4404-4406) 한다고 하였고, 학부모 스트레스로 정신과에서 심리치료와 약물치료를 받고 있는 경우(214, 110:4060-4061)도 있었다.

7) 학생의 학습권에 악영향을 미치는 학부모와의 부정적 관계

무엇보다 주목할 점은 특수교사와 학부모의 부정적인 관계가 특수교사뿐만 아니라 특수교육대상학생에게 미치는 영향이다. 이와 관련된 많은 특수교사의 진술은 학부모에 대한 특수교사의 부정적 감정이 학생에게 투영되기 쉽다는 점을 보여준다. 한 특수교사는 학부모에게 받은 상처로 “애의 얼굴에서 엄마의 얼굴이 보이면 울컥 화가”(1, 1:13-14) 난다고 하였다. 이와 같이 특수교사들은 부정적인 관계가 형성된 학부모의 자녀에 대해서도 일시적이든 지속적이든 부정적인 감정을 경험하였다. 특수교사들의 구체적인 감정을 살펴보면, “학생까지도 미워지고”(28, 13:473;84, 45:1636), “그 학생만 봐도 화가”(85, 45:1651-1652) 났으며, “그 학생은 쳐다도 보기 싫고-중략-그 학생과는 말을 안 하고 싶다”(109, 56:2094)는 것이다. 그 이유는 “학부모가 떠올

라서”(109, 56:2094)였다. 또한 “아이가 싫어지려”(206, 104:3817)하고, “더 이상 정이 안가”(223, 115:4229)게 되었다. 특수교사들은 자신의 마음에 대해 학생에게 미안하기도 하였고(28, 13:475), “네가 무슨 죄냐 하는 마음”(109, 57:2093)으로 학생에게 잘 대하려 노력도 했지만, “학생이 예뻐 보이지 않는”(223, 115:4228-4229) 자신의 마음을 추스르기가 어려웠다(223, 115:4228-4229).

2. 학부모와의 관계 가운데 느끼는 특수교사로서의 보람과 성찰

1) 학부모와의 관계에서 느끼는 보람

특수교사들이 학부모와의 관계에서 보람이나 긍정적인 감정을 느낀 사례에 대한 글은 두 개에 그쳤다. 두 개 글의 공통점은 자신의 노고를 알아주고 감사하는 학부모를 대할 때 특수교사로서 보람을 느낀다는 것이다. 이 특수교사들은 충실한 학생 지도와 학부모와의 신뢰 관계 형성을 위해 노력하였다. 이러한 노력을 학부모가 알아주고 고마움을 표현했기 때문에, 특수교사는 큰 힘을 얻고 자신의 존재 가치를 확인하며 보람을 느낀 것으로 여겨진다.

2) 학부모와의 연대와 배움의 필요성

일부 특수교사는 학부모와의 연대가 필요하고, 그리고 학부모에게 배우는 자세가 중요하다는 인식을 나타내었다. 첫째, 특수교육의 현안 문제를 해결하기 위해서는 학부모와의 연대와 단결이 중요하다. 교육의 주체는 학생, 학부모, 교사로 일컬어진다. 특수교육에서는 학부모의 중요성이 더 커질 수밖에 없고, 특수교육 관련 현안 문제는 특수교사와 학부모가 협력하여 대승적 차원에서 대처할 필요가 있다는 것이다. 한 특수교사는 특수교육실무원 제도와 관련하여 학부모와의 소통과 연대를 강조하였다. 이 교사는 특수교육실무원들의 무리한 처우개선 요구로 인해 특수교사들의 설 자리가 점점 줄고, 이는 바람직한 특수교육의 방향이 아니라고 주장하였다(13, 6:189-193). 이는 특수교육실무원은 꼭 필요한 곳에만 배치하고 그 수를 늘리기보다 특수교사 당 학생 수를 줄여서, 보조인력 없이도 특수교육이 이루어지도록 해 달라는 요구(<https://www1.president.go.kr/petitions/305550?page=14>)와 유사한 주장으로 여겨진다.

둘째, 학부모에게 배우는 자세가 중요하다. 한 특수교사는 학생의 개별화교육계획을 짜는 문제로 고민하던 중, 학부모와 대화를 하게 되었다. 대화 가운데 자신이 “우리 아이들은 각자 특별한 교육적 요구가 있는데 그걸 무시하고 일반적으로 다가갔다”(187, 95:3493-3494)는 걸 깨닫고, “정신이 번쩍 들었다.”(187, 95:3492). 이는 학부모와의 소통을 통해 배움이 일어난 사례라 할 수 있다. 또한 이 경험을 나눠, 학부모에게 배우는 자세의 중요성을 동료 특수교사들과 공유하고자 하였다.

3) 학부모 마음 알아주기

몇몇 특수교사는 학부모의 입장에 서서 학부모를 이해하고 배려하려는, 아래 내용을 담은 글들을 남겼다. 첫째, 학부모에 대한 공감적 자세가 중요하다. 댓글들 중에는 학부모와 교사의 개별성에 토대하기보다는 두 집단을 양자 대결 구도로 바라보거나 부정적 학부모 이미지에 간혀있는 인식들이 드러나기도 하였다. 한 특수교사는 이러한 일부 인식을 우려하면서 장애학생 가족이 겪을 고충을 생각하면 “부모님들의 무례한 행동에도 불쌍하다는 생각만”(198, 99:3647) 든다고 하였다. 불쌍하다는 동정적인 어감으로 표현하였지만 전체적인 맥락을 살펴볼 때, 장애학생 가족의 삶에 공감하는 태도를 지향하고 있음(198, 99:3641-3647)을 알 수 있다.

둘째, 학부모에게 자녀 약 복용을 권유하는 동기가 무엇인지 성찰하였다. 이 특수교사는 문제행동이 줄었다 다시 심해진 학생의 학부모에게 약 복용을 권하였다. 하지만 학부모는 ‘자신의 자녀라면 약을 먹이겠는지, 특수교사의 편의를 위해 약을 권하는 것은 아닌지’ 물었다. 이 반문에 직면하여 특수교사는 “어머님의 말에 상처를 받기보다 제 자신이 부끄러워”(95, 50:1835)졌다고 하였다. 여기서 부끄럽다는 감정은 부정적인 것이 아니라 학부모의 물음을 회피하지 않고 진지하게 받아들여 성찰한 결과물이라 할 수 있을 것이다. 또한 약물 부작용을 염려하는 학부모의 입장에 충분히 서지 못했다는 자각을 나타내는 것이기도 하다. 이 특수교사는 학생의 문제행동을 “또 다시 시작하는 마음으로 원인을 찾고 줄여나갈 수 있는 방법을 고민하면 분명 좋아질”(95, 50:1839-1840) 것이라 결론을 맺고 있다.

셋째, 상식선에서의 문제 해결을 넘는 역지사지가 필요하다. 장애학생과 비장애학생 사이에 발생한 문제로 인해 특수교사는 두 학생의 부모 간 중재를 맡게 되었다. 상식적으로 장애학생 부모가 사과해야 할 상황이었으나 사과를 주저하여 특수교사는 곤란을 경험하였다. 그러나 이 사건이 경과하면서 특수교사는 “어머님이 모르셔서 사과하시고 싶지 않은 것이 아니라, 지금 피로하신 삶 중에 또 이런 일이 터지니-중략-저는 그 부분을 생각지 않고 상식선에서의 문제 해결에만 초점을 맞추었던 것”(34, 18:630-637) 같다고 하였다. 또한 “좀 더 부모마음 헤아리는 교사가 되도록 노력”(34, 18:640)할 것을 피력하며, 역지사지하는 자세를 보이고 있다.

넷째, 학부모의 마음을 배려하여 자녀의 학교생활에 대해 자주 안내한다. 한 특수교사는 학부모와의 관계에서 오해를 방지하고 긍정적 관계 형성을 위해 “큰 일이 아니어도 문자나 전화로 꼬박꼬박 알리는 편”(17, 7:252-253)이라 하였다. 또 다른 교사는 “부모님 마음”(78, 42:1545)을 생각하여, 특히 “언어표현이 잘 안 되는 학생들 같은 경우에는 자주 피드백을 하는 편”(78, 42:1541-1542)이라 하였다. 안내가 이루어지는 부분은 “공부한 내용이나 학교에서 있었던 일, 오해하실 만한 것들에 대한 설명”(78, 42:1542-1543)이었다.

4) 특수교사의 교직 정체성과 교권 지키기

이 연구에서는 많은 특수교사들이 학부모와의 관계 속에서 다양한 어려움과 교권 침해를 겪었고, 특수교사 교직 정체성에 대해 혼란을 경험하기도 하는 것으로 나타났다. 특수교사 중 이와 관련한 일부 해결 방안을 제기한 경우가 있었는데, 그 인식 내용을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 학부모의 교사에 대한 인식이 변화하였기 때문에 특수교사의 교직 생활 태도도 달라질 필요가 있다. 이러한 인식은 “세상이 바뀌었는데 그럼 교사의 교직생활 태도도 바뀌어야 하지 않나로 마음 정리하기로”(210, 106:3909-3910) 하였다는 어느 특수교사의 표현 속에 오롯이 담겨져 있다.

둘째, 특수교사는 스스로 교직 정체성을 지키기 위해 노력하여야 한다. 우선, 보모가 아닌 교사로서의 정체성을 지키기 위한 노력이 필요하다. “특수교사를 ‘특수하게’ 만드는 건 특수교사 본인들이란 생각이 든다”(170, 85:3129-3130)는 어느 특수교사는, ‘학생의 아침밥을 마련해 주고 냄새난다고 머리를 감겨 주는 등의 실천’은 “특수교사라는 큰 공동체 안에서”(170, 85:3123-3124) 자제할 것을 촉구하였다. 인간적으로는 훌륭한 이런 실천을 할수록 학부모들의 요구는 더 강해지고 특수교사를 “교사가 아닌 보모나 비서”(170, 85:3123)로 간주하기 쉽다는 것이다. 다음으로, 특수교사가 장애학생의 폭력 등 문제행동에 대해서는 그 잘못을 정확히 지도하는 ‘교사로서’의 정체성을 가져야 한다(205, 103:3793-3799). 특수교사들의 “참고 봐주고, 희생해주던 관행들”(205, 103:3794)이 장애학생은 잘못해도 용인된다는 인식을 학부모에게 심어준 데 한 몫을 했다는 것이다. 따라서 “장애 특성(상동행동, 반항어, 틱...)때문이 아니라면 당연히 일반애들과 똑같이 학폭, 선도위, 교권보호 다 열어야 하고 잘못을 지도해야 한다”(205, 103:3796-3797)고 이 교사는 주장하였다. 또 다른 교사는 같은 맥락에서 “내가 맞는 걸, 욕설을 듣는 걸, 교권침해 당하는 걸 ‘특수교사니까’ ‘이 아이는 장애니까’란 이유로 당연하게 받아들이지 않아야”(170, 85:3139-3141) 한다고 하였다. 또한, 특수교사가 전문직으로서의 정체성을 바로 세워야 한다는 의견이 개진되었다. 특수교사가 “착하고 선한 사람이 해야 하는 직업이 아니라 전문적이고 이성적인 판단력을 가지고 교육하는 직업으로 특수교사의 이미지가 바뀌길”(210, 107:3958-3960) 바란다고 하였다.

셋째, 교권을 침해하는 학부모에 대한 교권침해 방안을 마련하여야 한다. 이를 제기한 특수교사의 주장은 다음과 같이 정리된다. 우선, 특수학급 수업방해는 염두에 없는 학부모에게 특수학급의 학습권도 중요함을 알린다. ‘특수교사도 수업을 하고, 특수학급 학생들의 수업권도 중요하며 가정에서의 자녀 지도의 필요성을 인식할 수 있도록’ 그때그때 표현해야 한다(170, 84:3090-3093)는 것이다. 다음으로, 학부모의 일리 있는 요구는 수용하되, 무리한 요구는 거절한다. 예를 들어, 방과 후 학생 소재나 보호는 학부모가 방안을 강구하고 해결하도록 해야 하고, 통합반 문제는 통합반에서 해결하도록 해야 한다. 그리고 학부모가 할 일은 학부모에게 요구한다. 마지막으로

언어폭력 등 명백히 교권을 침해하는 경우에 대해서는 교권보호위원회를 개최한다. 또 다른 교사는 ‘학부모의 민원에 대처하는 나름의 방법’을 공유하고자 하였다. 그 방식으로 교육청에서 하는 것과 유사하게 전화보다는 문자로 답변하되 격식을 갖춘 답변이 효과적이라고 구체적인 예를 들어가며 설명하고 있었다(173, 87:3202-3206). 이러한 예는 특수교사들이 학부모들의 민원 제기를 힘들고 민감하게 여기며, 그 나름의 대처 방안을 모색하고자 하고 있음을 보여준다.

IV. 논의 및 결론

이 연구에서는 특수교사가 학부모를 어떻게 바라보고 인식하고 있는지를 온라인 커뮤니티에 참여한 특수교사의 경험과 인식을 통해 밝히고자 하였다. 연구 결과를 바탕으로 특수교사들의 학부모에 대한 인식과 경험의 의미와 시사점을 논의하고 제언하면 다음과 같다.

첫째, 일부 특수교사는 학부모를 불편하고 부담스러운 존재로 인식하고 있었다. 이는 비단 특수교사에게만 나타나는 양상이 아니라, 일반교사도 유사한 감정을 경험한다. 선행연구에 따르면, 교사들이 학부모에게 자주 느끼는 감정은 불편함, 두려움, 화, 불신 등과 같은 것이고(손준중, 2012), 학부모 상담 과정에서 교사는 긴장, 부담스러움, 불안, 두려움 등의 감정을 경험하였다(홍은영, 임진영, 2014). 주목할 점은 이 연구에서 기간제 특수교사의 이러한 감정은 가중되는 경향을 보였다는 것이다. 신봉섭(2013)의 연구에서도 기간제 특수교사는 학부모와의 관계에서 위축감이나 소외감을 경험하는 것으로 나타났다. 비정규직이라는 한계가 이 같은 감정의 중요한 원인으로 작용하고 있는 것으로 여겨진다. 감정은 단지 정서적 반응이 아니라, 그 본질에서는 문화와 사회구조의 영향을 받는 하나의 사회적 체험이기 때문이다(손준중, 2011; 현남숙, 2007). 연구 결과에서 기간제 특수교사는 개별화교육 협의회에 대한 부담감을 드러냈다. 개별화교육 협의회를 주관하는 것은 특수교사에게 매우 중요한 업무이다. 또한 여러 구성원을 아우른다는 점에서 쉽지 않은 일이기도 하다. 정규교사에 비해 상대적으로 불안정하고 위상이 낮은 기간제 특수교사가 개별화교육 협의회를 이끄는 것은 더 어려운 공산이 크다. 기간제 특수교사들이 개별화교육계획을 제대로 실천할 수 없는 학교 문화와 교육 여건을 문제점으로 제기한 선행연구(신봉섭, 2013, 양승기, 김호연, 2011)의 결과 또한 이러한 사실을 뒷받침한다. 따라서 기간제 특수교사가 개별화교육 협의회를 주관해야 하는 경우에는 학교장이 리더십을 발휘하여 개별화교육의 운영이나 지원을 위한 여건 조성에 더욱 유의할 필요성이 제기된다

(신봉섭, 2013).

둘째, 학부모가 기본적인 학부모 역할을 수행하지 않아 다양하게 어려움을 겪는 특수교사들이 있었다. 다양한 사례들을 이 연구에서는 ‘무관심한 학부모’와 ‘무책임한 방관자’로 대별하였다. 일부 학부모의 무관심 혹은 무책임은 특수교사들에게 실망감과 불편함을 안겨주는 차원을 넘어 교직 수행에 걸림돌이 될 수 있다. 그러나 이 연구가 특수교사의 관점에서만 이루어졌기 때문에 학부모들의 행동과 태도의 원인이 무엇인지 상세한 내용은 알 수 없었다. 다만, 부모 모두 혹은 한 편이 지적장애인 가정, 다문화가정, 조손가정, 아동학대 의심 가정, 학부모의 우울증 등의 어려움을 배경으로 하는 경우가 있었고, 그런 경우 학부모로 인한 학생의 어려운 처지, 특수교사의 고충 정도가 좀 더 극적인 경향을 보였다. 특히 연구 결과에서 지적장애 어머니와 자녀의 심각한 위생 상태가 보고되었음에 주목할 필요가 있다. 선행연구(박지연, 김남희, 손유니, 2013; 이미숙, 2017)에서도 특수교사들이 만나는 학부모 유형으로 지적장애 학부모가 드물지 않다고 하였다. 이와 같이 학부모가 정신적·경제적인 여건상 학부모로서의 책임을 다하기가 어려운 경우도 있을 것을 감안하면, 학부모에게 필요한 상담지원을 비롯한 사회복지적인 지원 시스템이 특수교사와의 연계 속에서 구축될 수 있는 정책 마련(양승기, 김호연, 2011)이 필요할 것이다. 또한 예비특수교사와 특수교사들이 특수교사 양성 및 연수 과정에서 교육 체계 안과 밖의 가족 지원 제도를 배울 수 있도록 하고, 부모상담 역량 또한 키울 수 있도록 하여야 할 것이다 (박지연, 김남희, 손유니, 2013).

셋째, 특수교사들은 일부 학부모들의 특수교사에 대한 신뢰와 존중의 기여가 상호간 협력 관계를 저해하는 요인으로 작용하고 있다고 인식하고 있었다. 이와 같은 학부모 유형은 부정적이고 자기중심적인 태도를 보이는 학부모, 특수교사를 신뢰하지 않는 학부모, 무시하는 학부모, 차별하는 학부모로 구분되었다. 자기중심적 태도를 보이는 학부모와 관련하여, 선행연구에서는 내 아이 우선의 ‘무한 자식사랑’이 특수학교 구성원 간 갈등의 주요 요인(최성록, 권요한, 2013)으로 밝혀진 바 있고, 사립유치원 교사들도 내 아이는 아무런 잘못이 없다는 학부모의 태도가 교육 협력을 어렵게 한다고 하였다(최서영, 이대균, 2011). 특수교사를 신뢰하지 않는 학부모 중 특히 객관적인 입장을 유지하기보다는 자녀의 이야기만 듣고 오해를 하는 경우가 있어 특수교사들이 느끼는 큰 어려움이 되고 있었다.

무시하고 차별하는 학부모는 특수교사들에게 심각한 마음의 상처를 안겨준다. 무엇보다도 그것은 결국 학생들에게 무관심해지고 교육에 대한 열의를 상실하는 결과로 이어지기 쉽다는 점에 유의하여야 한다. 이 연구에서는 특히 학부모들이 특수교사와 일반교사를 차별한다는 인식이 다수 제기되었다. 한경임, 송미승, 윤소영(2013)의 연구에서도 학부모들은 일반교사에게는 정중하게 부탁하는 입장으로 대하면서 특수교사에게는 당당하게 요구하는 등 그 태도가 다르다고 하였다. 이러한 학부모의 태도는

특수교사들이 언급한 바와 같이 특수교사들을 교육보다는 보육하는 사람으로 인식하는 경우가 있기 때문일 수도 있다. 또한 일반교사보다 특수교사의 사회적 지위를 낮게 인식하는데 기인한다고 볼 수 있다. 따라서 이 연구 결과는 특수교사를 자녀를 돌보는 사람이 아닌, 일반교사와 대등한 교육전문가로 학부모의 인식을 전환할 필요성을 시사하고 있다. 한편, 연구 결과에서 학부모로 인해 이직을 심각하게 고민하고 있는 기간제 특수교사의 예를 볼 수 있었다. 이경민(2002)의 연구에서도 유치원 교사들은 학부모와의 관계에 문제가 생겼을 때 가장 높게 이직을 희망하게 된다고 하였다. 이처럼 교직은 관계성 속에서 이해해야 하며, 특수교육이 적절히 이루어지기 위해 학부모를 대상으로 특수교사와의 협력을 이끌어낼 수 있는 부모교육이 활성화되어야 할 것이다. 또한 기간제 특수교사라는 지위가 학부모와의 관계에 있어서도 취약하다는 연구 결과를 고려할 때, 학부모들에게 기간제 교사도 특수교육을 전공한 교사라는 점을 인식시키는 것이 필요하고, 장기적으로는 정규교사의 비율을 높이고 꼭 필요한 경우에만 기간제 특수교사를 활용하는 방안이 적극적으로 검토되어야 할 것이다.

넷째, 특수교사들은 ‘무리한 요구’와 ‘교권침해’를 하는 학부모들로 인한 어려움을 경험하였다. 일부 학부모들이 이러한 모습을 보이는 것은 ‘왜곡된 권리의식’이 저변에서 작동하여 표출된 것으로 보인다. 특수교사들의 진술에 나타난 학부모들의 무리한 요구는 다음과 같다. 일부 학부모들은 받는 것을 당연시하고, 불합리한 주장을 관철하였으며, 교장이나 교육청에 잦은 민원을 제기하였다. 그뿐만 아니라 뭐든지 특수교사 탓을 하고, 자신의 자녀 위주로 주장하며, 사적인 일을 특수교사에게 요구하기도 하였으며, 감사는 모르고 요구만 하는 경향을 보였다. 나아가 연구자가 특수교사들의 진술에 토대하여 분류를 하였을 때 다음과 같은 유형의 교권침해가 발생하고 있었다. 수업에 대한 교권침해, 특수학급 운영 및 업무에 대한 교권침해, 언어폭력으로 인한 교권침해, 언론에 의한 교권침해가 그것이다.

권미경, 김천기(2015)는 초등학교 교사가 학부모와의 관계에서 겪는 어려움을 신자유주의적 맥락의 소비자주권주의에서 찾고 있다. 소비자주권은 교육 수요자의 요구와 권리를 중요시하는데 이것이 학부모와 교사의 관계 설정을 변화시켰고 학부모가 요구와 불만을 표출하는 기저로 작동하고 있다는 것이다. 그러나 문제가 되는 것은 이러한 소비자주권주의 자체라기보다는 권리의 요구 측면만 부각이 되고 요구를 나타내는 방식, 절차, 태도 등에 관한 것은 무시되고 있다는 점이다. 이 연구에서 드러난 학부모들의 무리한 요구나 교권침해의 실태는 유사한 맥락을 보여주고 있다. 또한 연구 결과에 제시한 대로 기간제 특수교사가 학부모의 압력에 의해 부당하게 권고사직 당했음에도, 관리자들이 자신에게는 해명할 기회조차도 주지 않았다는 호소를 되짚어볼 필요가 있다. 이는 교사가 교권침해를 당하여도 학교 차원이나 제도적 차원의 지원이 미미하며, “결국 혼자라는 더 큰 두려움”(김기홍, 2019:59)에 빠지게 됨을

예상하게 한다. 특수교사, 그 중에서도 기간제 특수교사는 이러한 상황에 더욱 취약할 것으로 추론된다.

다섯째, 특수교사들은 학부모와 적절하게 균형 잡힌 의사소통을 하는 것과 학부모와 학교 구성원들 간 갈등 시 중재 역할에 어려움을 겪고 있었다. 특수교사들은 학부모를 비롯하여 다양한 인간관계 속에서 업무를 수행하고 있다. 교육의 외적 요인이라고도 볼 수 있는 이러한 관계들이 특수교사의 교직 역할 수행에 미치는 영향이 매우 큼을 이 연구 결과는 시사하고 있다. 따라서 직전교육과 현직교육을 통해 교사-학생, 부모-자녀 관계 이외에도, 부모-교사 관계를 비롯하여 특수교사들이 주로 협력해야 하는 관계자들과의 적절한 의사소통 태도와 방법을 배울 수 있어야 할 것이다. 학부모와의 균형 잡힌 의사소통과 관련한 일부 내용을 구체적으로 논의하면 다음과 같다.

우선, 특수교사들은 학부모와의 거리 조절의 어려움을 들고 있었다. 선행연구에서는 특수교사가 부모와 적당한 거리를 유지하고, 부모와 교사의 관계를 사적 관계가 아닌 공적 관계로 여기는 것이 중요하다 하였다(박지연, 김남희, 손유니, 2013; 이미숙, 2017). 한편, 특수교사들이 부모와 적당한 거리를 유지하고자 하여도, 학부모가 일방적으로 부적절한 시간에 특수교사에게 잦은 연락을 하며 사적 영역을 허물고 있는 경우가 있었다. 특수교육대상학생들은 의사표현 능력이 부족한 경우가 많고 학부모들이 특수교사와 전화나 문자메시지 등을 통해 자녀 문제를 상의하기를 원하기 때문에, 이는 상대적으로 특수교사에게 더 두드러진 현상일 수 있다. 그러나 이윤주, 김갑성(2017)의 연구에서는 일반교사 또한 휴일, 주말, 심야에도 학부모가 빈번하게 연락을 하여 업무 시간의 경계가 무너짐으로써 어려움을 겪고 있음을 보고하였다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 학부모의 의식 개선을 비롯하여, 학부모와 교사 양측을 위한 연락의 가이드라인 제시를 명확히 하는 등의 노력이 병행되어야 할 것이다(이병호, 2014; 최선옥, 엄보아, 황의갑, 2018). 교육의 질을 높이기 위해 교사는 학생뿐만 아니라 학부모에게도 도움을 제공해야 하나, 그것은 학교교육과 관련된 사항으로, 기본적으로는 근무 시간 안에 이루어져야 한다(Glasser, 1998).

다음으로 학부모 상담 시 학생의 부정적 측면을 어느 선까지 균형 있게 학부모와 의사소통하여야 하는지에 대한 고민이 있었다. 선행연구에서는 특수교사가 부모 상담을 할 때, 학생의 부정적 측면보다는 긍정적 측면을 먼저 언급하는 노력이 필요하다 하였다(이미숙, 2017). 유아교사 관련 선행연구(예: 노상경, 2012; 우진경, 2018)에서도 유사한 맥락의 언급이 있었다. 즉, 교사가 의사소통 과정에서 자녀를 부정적으로 평가한다는 느낌을 학부모가 받았을 때, 이는 교사-부모 간 의사소통의 저해 요인으로 작용하였다는 것이다. 이는 학부모와의 의사소통 과정에서 특수교사는 적절한 어휘와 표현 방법을 찾는 노력을 하여야 하고, 긍정적이고 지속적인 의사소통 방식이 필요함을 시사한다.

여섯째, 특수교사들은 학부모와의 부정적 경험을 통해 심리적으로 위축되거나 소진 등을 경험하였고, 이는 학생의 학습권에 좋지 않은 영향을 미치고 있었다. 홍우림(2015)은 교사 소진은 교사 개인 혹은 학교 조직의 특성으로 인해 나타나는 신체적, 정신적, 정서적 고갈 상태라고 하였다. 그러나 그밖에도 이 연구에서는 일부 특수교사가 학부모로 인해 소진 상태를 경험하고 있음을 확인할 수 있었다. 특수교사뿐만 아니라 선행연구(예: 김은주, 2017; 이영만, 2013)에서는 최근 다수의 교사들이 소진 현상을 경험하면서도 이를 개인적인 현상으로만 치부하는 경향이 있으며, 이는 교사 개인의 문제에 머무는 것이 아니라 학생들의 교육 전반에 부정적인 영향을 미치게 된다고 하였고, 이 때문에 교사의 심리적 소진은 중요하게 다루어야 할 문제라고 하였다. 따라서 학부모를 비롯한 다양한 요인으로 인해 심리적 소진을 경험하는 특수교사에 대한 정확한 실태를 파악하고 이를 개선하는 방안을 모색할 필요가 있다. 특수교사의 소진과 교권보호에 대한 학부모 연수 강화를 통해, 학부모에게 이러한 요인이 자녀교육에 미치는 영향을 바르게 이해하도록 하여야 할 것이다. 이때 김은주(2017)가 제시한 바와 같이, 교사와 학부모 간 관계를 성찰할 수 있는 내용과 교사의 소진과 관련된 교권침해 행동을 사례 중심으로 병행하는 것이 효과적일 것이다.

일곱째, 특수교사들은 학부모와의 관계 가운데 보람을 느끼며, 특수교사로서 학부모에 대해 가져야 할 자세, 특수교사의 정체성과 교권 등에 대해 성찰하고 있었다. 학부모와의 관계에서 느낀 보람을 주제로 한 글은 두 개로 나타나, 어려움에 대한 글에 비해 극단적으로 작은 비중을 차지하고 있었다. 이는 일반적인 현상은 아닐 것이다. 그보다는 특수교사들이 주변인들에게 말하기 힘든 일을 토로하는 장으로 온라인 커뮤니티를 활용하는 측면을 반영하는 것이라 여겨진다. 연구 결과에 제시한 바와 같이, 특수교사들은 감사하는 학부모를 대할 때 보람을 느꼈다. 이는 학부모로부터 인정을 받을 때 가장 보람을 느낀다는 유치원 교사들의 반응(이경민, 2002)과 같은 맥락을 나타낸다. 특수교사들이 학부모에게 인정받는 것에서 큰 보람을 느꼈듯이, 특수교사의 인정과 이해를 바라는 것은 학부모 또한 마찬가지일 것이다. 홍정숙, 표윤희(2018)의 연구에서는 지적장애 자녀를 둔 어머니들이 경험한 '좋은 교사'는 '부모의 마음을 이해해 주고 공감하며, 부모의 마음으로 자녀를 대하는 교사'로 요약할 수 있는 것으로 나타나, 이 같은 인식을 지지한다.

특수교사들은 특수교사로서 학부모에 대해 가져야 할 자세로 큰 틀에서의 연대와 학부모에 대한 공감적 자세의 중요성을 제기하였다. 또한 특정 사안에 대해 표면적이거나 상식선에서 문제를 해결하려하기보다는 특수교육대상학생의 학부모가 놓인 상황과 처지 등을 고려한 '역지사지의 자세'가 중요하다는 인식을 나타냈다. 학부모와 긍정적 관계를 형성하기 위해 일부 특수교사가 취한 구체적인 교육 실천 방식은 자녀의 '학교생활에 대한 잦은 안내'였다. 이러한 노력은 중학교 특수학급에서 SNS를 활용한 알림장 제공이 장애학생 부모의 학교와 교사에 대한 태도에 긍정적인 변화를

가져왔다는 선행연구(이영건, 유은정, 2018)와 맥을 같이한다.

일부 특수교사들은 특수교사의 전문가로서의 교직 정체성을 확립할 필요성을 제기하였다. 특수교사가 스스로를 ‘희생하는 사람’이라고 생각하면 학부모가 무리한 요구를 하는데도 거절하지 못하며, 이는 교권침해로 이어질 가능성이 있음을 성찰하였다. 이와 같은 성찰에 토대하여 구체적인 교권침해 대처 방안을 강구하고, 이를 공유하기도 하였다. 일반교육 분야에서 이루어진 교권침해 관련 선행연구(권미경, 김천기, 2015; 박경애, 조현주, 2015)에서는 일부 학부모들이 교사에게 폭언과 폭행까지도 서슴지 않는 교육현장의 상황을 파악하였고, 교권침해 현상은 빠른 증가 추세를 보이고 있으며 교사들이 매우 다양한 유형의 교권침해를 당하고 있음을 밝혔다. 또한 교권침해가 매우 심각한 수준임에도 교육계는 적절한 대응책을 내놓지 못하고 있고, 우리 사회 또한 그 심각성을 인정하고 이를 공론화하기보다는 개인적인 수준에 국한하여 인식하고 있음을 지적하였다(권미경, 김천기, 2015; 박경애, 조현주, 2015). 이 같은 맥락에서 학부모에 의한 교권침해를 정의하고 기준을 마련하여 대처하는 것이 시급한 과제라는 주장(최선옥, 염보아, 황의갑, 2018)은 설득력을 갖는다.

많은 특수교사들 또한 학부모와 관련한 다양한 교권침해 상황에 처해 있음을 이 연구 결과는 보여주고 있다. 교권침해는 심리적인 문제를 동반하기 때문에 수업 및 특수교사의 업무 수행에 차질을 가져오게 되고, 결국 교사의 인권과 학생의 교육권 나아가 전체 학생의 학습권 침해로까지 확대될 수 있다. 이와 같이 특수교사에 대한 교권침해는 특수교육에 중대한 영향을 미칠 수 있음에도, 그다지 주목을 받지 못하고 있다. 이를 반영하듯 특수교육 분야에서 교권침해 관련 연구는 소수(김민제, 2019; 김호연, 이상아, 윤상원, 2016; 도경만, 박승철, 2016; 이화영, 2016)에 그치고 있다. 따라서 이들 연구 성과를 시작으로, 국가 차원의 정책 연구 등을 통해 특수교사에 대한 교권침해의 정확한 실태 파악 및 예방 방안을 논의하고 이를 정책에 반영하여, 특수교사들이 교육에 전념할 수 있는 여건을 조성하여야 할 것이다.

이 연구는 특수교사들의 학부모에 대한 경험과 인식을 내부자적 관점에서 제시했다는 데 의미가 있다. 이러한 의의와 맞물린 이 연구의 제한점으로는 특수교사들이 온라인 커뮤니티를 평소에 밖으로 드러내지 못했던 고충들을 토로하고 위로받는 장으로 활용하는 특성상, 학부모와의 부정적 경험 위주로 글을 올린 경향을 보여, 긍정적 경험과 인식에 대한 분석은 충분히 이루어지지 못하였다는 것이다. 또한 연구 대상 온라인 커뮤니티에 저경력 교사가 참여하는 비율이 높아, 경력의 특성에 따른 편중된 관점이 반영되었을 개연성이 있다. 후속 연구로는 학부모의 특수교사에 대한 경험과 인식 및 부모참여에 대한 학부모의 인식을 밝힐 필요가 있다. 이러한 연구는 학부모와 특수교사 간의 인식의 간극을 드러냄으로써, 역설적으로 상호 간의 이해와 공동협력의 토대를 마련하는 데 기여할 수 있을 것이다.

참고문헌

- Back, Y. (2009). Parent participation in developing and implementing Individualized Education Program for preschoolers with special needs. *The Korean Journal of Early Childhood Special Education, 9*(4), 181-204.
[백유순 (2009). 유아특수교사의 개별화교육계획 수립 및 실행과정에서의 부모 참여 실태. *유아특수교육연구, 9*(4), 181-204.]
- Back, Y. (2014). Perception of early childhood special educators on parents' participation in the individualized education program process for their young children with special needs. *Special Education Research, 13*(1), 107-135.
[백유순 (2014). 개별화교육계획 수립 및 실행에서의 부모 참여에 대한 유아특수교사의 인식. *특수교육, 13*(1), 107-135.]
- Bae, J. H. (2008). Early childhood teachers' perceptions on the practices of parent involvement in early schooling. *The Journal of Anthropology of Education, 11*(1), 147-176.
[배지희 (2008). 유아교육현장에서의 부모참여 실태에 대한 유아교사의 인식. *교육인류학연구, 11*(1), 147-176.]
- Bae, J. H., Cho, M. Y., Bong, J. Y., & Kim, E. H. (2011). Parents' experiences and expectations of parent education and involvement in early schooling. *Korean Journal of Early Childhood Education, 31*(3), 279-304.
[배지희, 조미영, 봉진영, 김은혜 (2011). 유아교육기관에서의 부모교육 및 참여에 대한 부모들의 경험과 기대. *유아교육연구, 31*(3), 279-304.]
- Chang, J. W., Hong, Y. (2005). Parent involvement for building partnership and mutual understanding between parents and teachers. *The Journal of Educational Studies, 33*(3), 47-64.
[장지원, 홍용희 (2005). 부모-교사의 협력적 관계형성 및 상호이해를 위한 부모참여 활동. *교육과학연구, 35*(3), 47-64.]
- Choi, S., & Lee, D. K. (2011). The difficulties of private-kindergarten teachers-Concentrating on human relations. *Early Childhood Education Research & Review, 15*(5), 77-102.
[최서영, 이대균 (2011). 사립유치원 교사들이 경험하는 인간관계의 어려움. *유아교육학논집, 15*(5), 77-102.]
- Choi, S., & Kwon, Y. (2013). The study of culture of parents' participating in schooling of special school. *The Journal of Special Children Education, 15*(1), 57-87.
[최성록, 권요한 (2013). 특수학교 학부모의 학교교육 참여문화 연구. *특수아동교육연구, 15*(1), 57-87.]
- Choi, S. O., Yeom, B. A., & Hwang, E. G. (2018). The prevalence and the factors of violence against teachers: Focusing on the role and the perception of parents. *Journal of Korean Public Police and Security Studies, 14*(4), 165-190.
[최선옥, 염보아, 황의갑 (2018). 교권침해 실태와 영향요인에 대한 연구-학부모의 인식을 중심으로. *한국치안행정논집, 14*(4), 165-190.]

- Creswell, J. W. (2015). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*(3rd Edition). LA: Sage Publishers.
- Do, K., & Kwak, S. (2016). A study on types and features of experiences of losing authority as special education teachers. *Journal of Special Education, 23*(1), 62-82.
[도경만, 광승철 (2016). 특수교사의 교권상실 경험 유형과 실태. **특수교육연구**, 23(1), 62-82.]
- Glasser, W. (1998). *The quality school teacher: A companion volume to the quality school*. New York: Harper Collins Publishers, Inc.
- Han, K. G. (2003). Parental participation in the planning and process of transition program. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science, 43*(2), 165-191.
[한경근 (2003). 장애학생 전환기 교육 계획과 실행에서의 부모의 역할. **특수교육재활과학연구**, 43(2), 165-191.]
- Han, K. I., & Song, M. S., & Yun, S. Y. (2013). An analysis on the work experience among female teachers in the special class of elementary school. *Korean Journal of Physical, Multiple, & Health Disabilities, 56*(2), 169-193.
[한경임, 송미승, 윤소영 (2013). 초등학교 특수학급 여교사의 직무 경험 분석. **지체·중복·건강장애연구**, 56(2), 169-193.]
- Hong, E. Y., & Im, J. Y. (2014). An Analysis on the Experiences of Elementary School Teachers in the Parent Counselling Process. *The Korean Journal of Elementary Counseling, 13*(3), 349-377.
[홍은영, 임진영 (2014). 학부모상담 시 초등학교사의 체험 내용 분석. **초등상담연구**, 13(3), 349-377.]
- Hong, J. S., & Pyo, Y. H. (2018). Qualitative research on mother's experience with nurturing children and adolescents with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual disabilities, 20*(4), 157-186.
[홍정숙, 표윤희 (2018). 아동기와 청소년기 지적장애 자녀를 둔 어머니들의 양육 경험에 관한 질적 연구. **지적장애연구**, 20(4), 157-186.]
- Hong, W. R. (2015). A study on a beginning elementary school teacher's burnout. *The Journal of Elementary Education, 28*(3), 255-280.
[홍우림 (2015). 초등학교 초임교사의 심리적 소진에 대한 연구. **초등교육연구**, 28(3), 255-280.]
- Hur, J. H., & Brush, T. A. (2009). Teacher participation in online communities: Why do teachers want to participate in self-generated online communities of K-12 teachers? *Journal of Research on Technology in Education, 41*(3), 279-303.
- Hyun, N. S. (2007). The Importance of emotion in feminist culture, *Korean Feminist Philosophy, 7*, 189-212.
[현남숙 (2007). 여성주의 문화에서 감정의 중요성. **한국여성철학**, 7, 189-212.]
- Kim, E. J. (2017). Exploration of causes and coping strategies for the teacher burnout. *Theory and Practice of Education, 22*(1), 1-38.

- [김은주 (2017). 교사소진의 원인파 대안 모색. *교육의 이론과 실천*, 22(1), 1-38.]
- Kim, H. J., & Lee, J. G. (2019). Issues and Tasks of School Parent Participation for Realization of School Autonomy. *Korean Journal of Parents and Guardians*, 6(2), 1-22.
- [김현정, 이종각 (2019). 학교자치 실현을 위한 학부모 학교참여의 진단과 과제. *학부모연구*, 6(2), 1-22.]
- Kim, H. Y., Lee, K. A., & Yun, S. W. (2016). The situation of special teachers' infringement of teachers' right and improvement plans. *The Korean Society for the Study of Teacher Education of 69th Annual Conference*, 165-211.
- [김호연, 이경아, 윤상원 (2016). 특수교사의 교권침해 실태 및 개선 방안. *한국교원교육학회 제69차 연차학술대회 자료집*, 165-211.]
- Kim, K. H.(2011). Involving parents of adolescents with disabilities in transition planning. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science*, 50(1), 1-14.
- [김경화 (2011). 전환계획에서의 부모 참여 유도하기. *특수교육재활과학연구*, 50(1), 1-14.]
- Kim, K. H.(2019). A critical autoethnography of a teacher who have experienced the parent's sue. *Korean Journal of Sociology of Education*, 29(2), 33-66.
- [김기홍 (2019). 학부모의 고소를 경험한 교사의 비판적 자문화기술지. *교육사회학연구*, 29(2), 33-66.]
- Kim, M. J. (2019). A study on the situation of human rights violation to the special school teachers and improvement plans: Focusing on infringement of teachers' rights by offensive students with disabilities. Master's thesis, Graduate school of education, Korea University.
- [김민제 (2019). 특수학교 교원의 인권침해 실태와 개선방안에 대한 연구: 장애학생의 공격 행동에 의한 교권침해 중심으로. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.]
- Kim, S. M. (2016). Parents' participation and satisfaction of analysis in planning of individualized education program for students with disabilities. *Journal of Special Education for Curriculum and Instruction*, 9(1), 47-72.
- [김선민 (2016). 장애학생의 개별화교육계획 수립 과정에의 부모의 참여 정도와 만족도 분석. *특수교육교과교육연구*, 9(1), 47-72.]
- Kweon, M. K., & Kim, C. G. (2015). The parents' attitude of consumer sovereignty and the subsequent teachers' withdrawal with identity change as the point of view of teachers. *The Journal of Educational Research*, 13(3), 83-109.
- [권미경, 김천기 (2015). 교사의 관점에서 본 학부모의 소비자 주권적 태도와 그에 따른 교사의 위축 및 정체성 변화. *교육종합연구*, 13(3), 83-109.]
- Lee, B. H. (2014). Mobile messenger based teacher-parent communication: Teachers perceptions. *Early Childhood Education & Care*, 9(3), 119-142.
- [이병호 (2014). 모바일 메신저 기반의 교사-부모 의사소통에 대한 교사의 인식 연구. *육아지원연구*, 9(3), 119-142.]
- Lee, H. (2016). A study on current situations of teacher's authority violation experience and supporting plans to protect teacher's authority of high school special education classes in Seoul. Master's thesis, The Graduate School of Education, Ewha Womans University.

- [이화영 (2016). 서울지역 고등학교 특수학급 교사의 교권침해 경험의 실태와 교권 보호 지원 방안 고찰. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.]
- Lee, J. G. (2019). The 2nd Educational Revolution and the Reforming of the Teacher-Parents Relationship Structure. *Korean Journal of Parents and Guardians*, 3(2), 1-22.
- [이종각 (2019). 2차교육혁명기의 교사-학부모 관계구조 변혁의 과제. *학부모연구*, 3(2), 1-22.]
- Lee, Y. G., & Yoo, E. J. (2018). Attitudes of parents of middle school students with special needs according to class mobile note (via SNS) by special education teachers. *The Journal of Special Children Education*, 20(1), 173-206.
- [이영진, 유은정 (2018). 중학교 특수학급 알림장(SNS 활용) 제공을 통한 장애학생 부모의 인식 및 태도 변화. *특수아동교육연구*, 20(1), 173-206.]
- Lee, Y. J., & Kim, K. S. (2017). A case study on elementary school teachers' stress caused by mobile communication with parents. *The Journal of Korean Teacher Education*, 34(1), 25-50.
- [이윤주, 김갑성 (2017). 학부모와의 휴대전화 의사소통으로 인한 초등교사 스트레스에 관한 사례 연구, *한국교원교육연구*, 34(1), 25-50.]
- Lee, Y. M. (2013). An study on the trends in the studies of the teachers' psychological burnout. *The Journal of Elementary Education*, 26(2), 125-152.
- [이영만 (2013). 교사의 심리적 소진에 관한 연구동향, *초등교육연구*, 26(2), 125-152.]
- Lee, K. M. (2002). A study of the life of a kindergarten teacher. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 22(3), 95-114.
- [이경민 (2002). 유치원 교사의 생애에 대한 기초연구. *유아교육연구*, 22(3), 95-114.]
- Lee, M. S. (2017). Experiences on consultation of special education teachers in middle schools with parents of students with disabilities. *The Journal of Special Children Education*, 19(2), 47-71.
- [이미숙 (2017). 중학교 특수교사의 장애학생 부모상담 경험. *특수아동교육연구*, 19(2), 47-71.]
- Lee, M. S., Kim, K. M., Yang, S. H., & Noh, J. (2014). Perception of special school teachers on parent involvement of parents with students with disabilities. *The Journal of Developmental Disabilities*, 18(2), 1-25.
- [이미숙, 김경민, 양소현, 노진아 (2014). 특수학교 교사의 장애학생 부모참여에 대한 인식 및 개선방안. *발달장애연구*, 18(2), 1-25.]
- Lee, M. S., & Yang, S. H. (2015). Parents' perception on a parent involvement of parents in special schools. *Journal of Intellectual Disabilities*, 17(2), 349-369.
- [이미숙, 양소현 (2015). 특수학교 학부모의 교육 참여에 대한 학부모 인식. *지적장애연구*, 17(2), 349-369.]
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Park, K. A., & Cho, H. J. (2015). The Study on Infringement condition of teachers' right and Coping Course of teachers' bullying by victimization experience of school violence on teachers. *The Journal of Korean Teacher Education*, 32(2), 93-122.

- [박경애, 조현주 (2015). 교사의 학교폭력 피해 경험에 의한 교권침해 실태와 대처과정 연구. **한국교원교육연구**, 32(2), 93-122.]
- Park, J. Y., Kim, N. H., & Shon, Y. (2013). Experiences and perspectives of special educators on collaboration with and support for families of students with disabilities. *Korean Journal of Teacher Education*, 29(4), 131-156.
- [박지연, 김남희, 손유니 (2013). 장애학생 가족과의 협력과 가족지원에 관한 특수교사의 경험과 인식. **교원교육**, 29(4), 131-156.]
- Roh, S. K. (2012). A study on hindrance factors in teacher-parent communication between early childhood teachers and mothers. *Korea Journal of Child Care and Education*, 73, 211-232.
- [노상경 (2012). 유아교사-어머니 간 의사소통 저해 요인 탐색. **한국영유아보육학**, 73, 211-232.]
- Seo, H., Kim, W., & Chin, M. (2015). A Research about the awareness of the 'parent-teacher partnership' and how to direct a training program for teachers. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 15(10), 283-307.
- [서현석, 김월섭, 진미정 (2015). 학부모-교사 간 협력 관계 증진을 위한 교사 연수의 방향. **학습자중심교과교육연구**, 15(10), 283-307.]
- Shin, B. S. (2013). The qualitative study on the teaching life and need for improvement perceived by non-tenure teachers at special schools and special classes. *The Journal of Vocational Education Research*, 32(5), 151-170.
- [신봉섭 (2013). 초임기 기간제특수교사의 교직생활과 개선 요구에 관한 질적 연구. **직업교육연구**, 32(5), 151-170.]
- Son, J. J. (2011). A study on emotion labor of elementary school teachers. *The Korea Educational Review*, 17(3), 93-127.
- [손준중 (2011). 초등학교 교사의 감정 노동 연구. **한국교육학연구**, 17(3), 93-127.]
- Son, J. J. (2012). Comfortable supporter or uncomfortable surveillant: Emotional experiences of elementary school teachers to parents. *The Journal of Korean Education*, 39(3), 33-57.
- [손준중 (2012). 편안한 협력자 또는 불편한 감시자: 초등학교 교사의 학부모에 대한 감정 연구. **한국교육**, 39(3), 33-57.]
- Woo, J. H., & Lee, S. H. (2005). The study on realities of parents' participation and roles in special class students' education. *The Journal of Special Education : Theory and Practice*, 8(3), 155-180.
- [우정환, 이성환 (2005). 특수학급학생 교육에 있어 부모참여 및 역할 실태 조사. **특수교육저널: 이론과 실천**, 6(3), 155-180.]
- Woo, J. K. (2018). A study on the prerequisite and strategy for effective parent counseling through early childhood teachers' experience, *Early Childhood Education Research & Review*, 22(2), 259-284.
- [우진경 (2018). 유아교사의 경험을 통해 본 효과적인 학부모 상담을 위한 전제조건과 상담 전략. **유아교육학논집**, 22(2), 259-284.]

Yang, S. K., & Kim, H. (2011). The adaptation difficulties among newly hired & non-tenure tract special teachers at elementary schools. *The Journal of Inclusive Education, 6*(2), 71-98.

[양승기, 김호연 (2011). 초등 특수학급 신규 기간제 교사의 교직 적응 어려움 및 개선 요구에 대한 질적 접근. **통합교육연구, 6**(2), 71-98.]

<http://www.president.go.kr>(2018.07.13.). Retrieved on January, 3, 2020, from <https://www1.president.go.kr/petitions/305550?page=14>

<국문 초록>

온라인 커뮤니티에 참여한 특수교사들의 학부모에 대한 인식과 경험

홍 정 숙

[목적] 이 연구에서는 온라인 커뮤니티에 참여한 특수교사들의 학부모에 대한 인식과 경험을 밝히고, 그 의미와 시사점을 제시하고자 하였다. **[방법]** 온라인 커뮤니티에 2019년 12월 31일까지 7년 여 간 게재된 글 가운데 학부모 관련 글을 수집하였고, 이 자료를 연속적 비교분석법에 근거하여 분석하였다. 자료 분석 결과, 28개의 하위 주제, 11개의 주제와 2개의 범주가 도출되었다. **[결과]** 2개의 범주는 ‘특수교사가 학부모와의 관계에서 겪는 어려움’과 ‘학부모와의 관계 가운데 느끼는 특수교사로서의 보람과 성찰’이었다. 11개 주제의 주요 내용은 다음과 같다. (1) 학부모라는 존재 자체의 불편함, (2) 학부모 역할에 대한 기대와 현실 간의 간극, (3) 동반자관계 형성의 장벽: 신뢰와 존중의 결여, (4) 왜곡된 권리의식의 표출: 무리한 요구와 교권침해, (5) 힘겨운 소통, (6) 부정적 경험이 낳은 심리적 위축과 소진, (7) 학생의 학습 권에 악영향을 미치는 학부모와의 부정적 관계, (8) 학부모와의 관계에서 느끼는 보람, (9) 학부모와의 연대와 배움의 필요성, (10) 학부모 마음 알아주기, (11) 특수교사의 교직 정체성과 교권 지키기. **[결론]** 특수교사들은 온라인 커뮤니티에 학부모와 겪은 부정적 경험 위주의 글을 올린 경향을 보였다. 따라서 이 연구에서 학부모에 대한 긍정적 인식과 경험에 대한 분석은 제한적으로 이루어졌다. 이러한 점을 감안하더라도 특수교사들은 학부모와의 관계 속에서 다양한 어려움에 직면해 있음을 알 수 있었다. 연구 결과를 바탕으로 하는 대표적인 시사점 세 가지를 제시하면 다음과 같다. 첫째, 학부모에 의한 교권침해는 특수교사의 인권뿐만 아니라 학생들의 교육권 침해로 이어진다는 점에서 시급한 대책 마련이 필요한 것으로 나타났다. 둘째, 학부모와의 관계에서 기간제 특수교사는 그 어려움이 가중되고 있었다. 학교장의 리더십 발휘를 통한 기간제 특수교사의 안정적인 교육 여건 조성이 필요하며, 근본적으로는 정규교사의 비율을 높이고 기간제 특수교사는 불가피한 경우에 부분적으로 활용하는 방안이 적극 검토되어야 한다. 셋째, 예비특수교사와 특수교사들이 특수교사 양성 및 연수 과정에서 교육 체계 안과 밖의 가족 지원 제도를 배울 수 있도록 하고, 부모상담 역량 또한 키울 수 있도록 하여야 한다. 그밖에도 연구 결과를 바탕으로 특수교사들의 학부모에 대한 인식과 경험의 의미와 시사점을 논의하고 제언하였다.

주제어 : 특수교사, 학부모, 온라인 커뮤니티, 관계의 어려움, 교권침해

논문 접수(Received): 2020. 02. 11. / 심사 시작(Examined): 2020. 02. 11. / 게재 확정(Accepted): 2020. 03. 10.