creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학 석사 학위논문

특수학교 진로전담교사가 경험하는 어려움 : 지적장애 특수학교를 중심으로

2022년 1월

서울대학교 대학원

교육학과 협동과정 특수교육전공

박 지 현

특수학교 진로전담교사가 경험하는 어려움 : 지적장애 특수학교를 중심으로

지도교수 김 동 일

이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함
2022년 2월

서울대학교 대학원
교육학과 협동과정 특수교육전공
박 지 현

박지현의 석사 학위논문을 인준함
2022년 2월

위 원 장 김 창 대 (인)

부위원장 신 윤 정 (인)

위 원 김 동 일 (인)

국문초록

본 연구는 지적장애 특수학교의 진로전담교사가 경험하는 어려움을 업무를 수행하며 경험하는 어려움과 학생들의 장애특성으로 인하여 경험하는 어려움으로 구분하여 탐색하였다.

본 연구에서는 특수학교 진로전담교사 부전공 자격연수 1기에 참여하였고 지적장애 특수학교에서 진로전담교사로 근무하는 10인을 대상으로 반구조화 면담을 개별적으로 실시한 후, 합의적 질적 연구(CQR) 방법으로 자료를 분석하였다.

자료 분석 결과 5개 영역과 16개의 범주가 도출되었으며, 지적장애 특수학교 진로전담교사가 경험하는 어려움은 다음과 같이 나타났다. 첫째, 특수학교 진로전담교사 부전공 자격연수와 관련된 어려움 영역에서는 '비장애학생 중심의 연수 내용', '역할에 대한 명확한 지침 부재', '역할에 대한 진로전담교사들 간 견해 차이'의 세 가지 범주가 도출되었다. 둘째, 진로교육 대상자 범위로 인한 어려움 영역에서는 '특수학교 중등과정으로 제한된 대상학생', '소외되는 특수학급 학생'의 2가지 범주가 나타났다. 셋째, 장애학생 진로교육에 대한 교육공동체 인식의 어려움 영역에서는 '진로교육 중요성에 대한 교내 인식 부재', '진로상담실 미비', '학부모의 협조 부족'의 세 가지 범주가 제시되었다. 넷째, 중증장애학생 진로상담 관련 어려움 영역에서는 '상담에 필요한 학생들의 선행기술 부족', '상담의 1:1 수업화 및 관찰평가화', '학생 컨디션에 좌우되는 상담 진행 여부', '학부모 상담으로의 대체', '정해진 시수를 초과하는 업무량'의 다섯 가지 범주가 나타났다. 마지막으로, 장애학생 진로지도 관련 어려움 영역에서는 '전공과 진학만 희망하는 고3 학생들', '구체적인 방향을 제시할 수 없다는 부담감', '사회적인 지원체계 미비'의 세 가지 범주가 확인되었다.

본 연구의 결과를 바탕으로 향후 특수학교 진로전담교사들에게 필요한 지원을 모색하고 장애학생 개개인의 특성과 시대적인 흐름을 반영하는 진로교육 프로그램 마련하기 위한 논의와 본 연구의 제한점 및 후속연구에 대한 제언을 제시하였다.

주요어 : 특수학교 진로전담교사, 지적장애, 어려움, 합의적 질적 연구

학 번 : 2020-22348

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구문제 ····· 6
3. 용어 정의 ····· 6

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 8
1. 진로전담교사 ····· 8
2. 특수학교 진로전담교사 ····· 12
3. 업무 수행 중 경험하는 어려움 ····· 14
4. 지적장애 특수학교 ····· 17

Ⅲ. 연구방법 ····· 24
1. 연구방법 ····· 24
2. 연구대상 ····· 25
3. 연구도구 ····· 27
4. 자료수집 및 절차 ····· 28
5. 자료분석 ····· 29

Ⅳ. 연구결과 ····· 31
1. 자격연수와 관련된 어려움 ····· 32
2. 진로교육 대상자 범위로 인한 어려움 ····· 38
3. 장애학생 진로교육에 대한 교육공동체 인식의 어려움 ····· 42
4. 중증장애학생 진로상담 관련 어려움 ····· 48
5. 장애학생 진로지도 관련 어려움 ····· 54

Ⅴ. 논의 및 결론 ····· 60
1. 논의 및 결론 ····· 60
2. 연구의 제한점 및 제언 ····· 66

참고문헌 ····· 70

Abstract ····· 76

표 목 차

[표 2-1] 진로전담교사의 기본 직무 변천사 ····· 10
[표 2-2] 특수학교 진로전담교사의 직무 ····· 13
[표 2-3] 2021년 장애영역별 특수학교의 수 ····· 17
[표 2-4] 2021년 장애영역별 특수교육대상자의 수 ····· 18
[표 2-5] 2017-2021년 특수학교 고등학교 졸업생의 졸업 후 진로 현황 ·· 22
[표 2-6] 2017-2021년 특수학교 전공과 졸업생의 졸업 후 진로 현황 ····· 23
[표 3-1] 연구 참여자의 인구통계학적 특성 ····· 26
[표 3-2] 지적장애 특수학교 진로전담교사가 경험하는 어려움 면담 질문 ····· 27
[표 3-3] 합의적 질적 연구의 단계 ····· 29
[표 4-1] 지적장애 특수학교 진로전담교사가 경험하는 어려움 ····· 31

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

「진로교육법」 제2조(정의)에 의하면 진로교육은 학생이 자신의 소질과 적성을 바탕으로 직업의 세계를 이해하고 진로를 탐색하고 설계할 수 있도록 학교와 지역사회의 협력 하에 진로수업, 진로상담, 진로정보 제공, 진로체험, 진로심리검사, 취업지원 등을 제공하는 교육활동이다. 진로교육의 목적은 학생에게 진로교육의 기회를 다양하게 제공하여 학생이 자신의 적성과 소질을 살리고 직업세계에 능동적으로 반응하게 하는 것이다. 2016년 '세계 경제 포럼' 이후 지속적으로 회자되고 있는 4차 산업혁명은 컴퓨터와 기계를 프로그래밍하여 생산을 자동화하였던 3차 산업혁명을 넘어서 컴퓨터와 기계가 인공지능을 통해 소통하는 것을 특징으로 한다(윤영득, 2020; 이지연, 2017). 이러한 4차 산업혁명이 도래된 사회에서는 새로운 일자리가 출현하고 생활이 편리해지지만 기존의 일자리가 사라지고 사생활 노출의 위험성이 커지는 등 이전과는 다른 양상의 변화가 출현하며 미래에 대한 불안감과 불확실성이 커진다(이지연, 2017).

이와 같이 사회가 빠르고 급격하게 변화함에 따라 진로교육에서도 시대의 흐름을 반영하는 하는 것이 중요해졌고 학교 현장에서는 학생들의 진로교육을 담당하는 전문인력이 필요하게 되었다. 이에 교육과학기술부는 기존의 교사들을 대상으로 진로진학상담교사 자격을 신설하여 학교를 중심으로 진로교육 계획을 수립하고 진로활동을 수행하며 학생에게 맞는 진로서비스를 제공하도록 하였다(교육과학기술부, 2009; 정윤경, 김나라, 서유정, 조희경, 2012). 진로진학상담교사는 2011년부터 고등학교를 중심으로 배치되었으며 이후 중학교와 초등학교에도 순차적으로 배치되었다(교육과학기술부, 2009). 2015년에는 「진로교육법」이 제정되어 진로전

담교사의 법적인 기반이 마련되었고, 진로진학상담교사에서 진로전담교사로 명칭이 변경되었다(교육부, 2013; 계진아, 구장회, 이민욱, 2020). 이후 2020년 4월까지 전국의 초·중등학교에 배치된 진로전담교사는 11,123명으로 진로전담교사의 배치율은 95.7%로 나타났다(서유정, 김민경, 류지영, 박나실, 김나라, 안유진, 안중석, 2020). 학교급과 유형에 따라 진로전담교사에게 요구되는 역할과 중요도는 조금씩 차이를 보이지만 진로전담교사는 학교 진로교육 총괄, 진로심리검사, 진로상담, 진로체험활동, 진로 수업, 진로교육 네트워크 관리 등의 업무를 수행한다(정윤경 외, 2012; 계진아 외, 2020; 유은선, 이종연, 2017).

이들의 교직경력을 살펴보면, 정윤경 외(2012)는 진로전담교사 제도 시행 초기에 중학교와 고등학교에 배치된 진로전담교사들은 교직 경력이 20년 이상으로 풍부하고 40대와 50대 이상의 연령대가 높은 교사들이 대다수라고 하였다. 이후 2020년에도 중학교와 고등학교에는 교직경력이 20년 이상이고 주 연령대가 50대 이상인 진로전담교사들이 가장 높은 비중을 차지하고 있었다(서유정 외, 2020). 같은 시기에 초등학교의 진로전담교사들은 중등학교의 진로전담교사들에 비해서는 교직 경력이 짧고 연령대도 낮은 것으로 나타났지만, 대부분의 진로전담교사들은 10년 이상의 교직 경력을 보유한 경력교사인 것으로 확인되었다(서유정 외, 2020).

이와 같이 일반학교에 배치된 진로전담교사들은 기존에 교사였다가 진로전담교사로 선발되었기 때문에 학교 적응과 직무수행이 원활하고 학생의 특성과 학교 교육과정을 잘 알고 있으며 진로전담교사에 자발적으로 지원하였기에 역할에 대한 사명감과 애착이 높다는 특성을 보인다(정윤경 외, 2012). 이러한 강점에도 불구하고 정윤경 외(2012)는 이들이 진로전담교사라는 역할과 학교 진로교육에 대한 관리자 및 동료교사들의 이해와 의사소통 기회의 부족으로 교내 협력에 어려움을 겪고 있으며, 학생 개개인이 필요로 하는 진로상담이나 진로체험 운영 등에서 어려움을 겪는다고 하였다. 고등학교 진로전담교사들의 역할 수행 어려움에 대해 연구한 유정이, 홍지영, 김진희(2015)는 이들이 진로지도와 진학지도를 병행하는데서 오는 부담, 진로상담 및 학교의 진로교육을 총괄하는데서

오는 전문적 역량 부족, 교육과정 개발의 어려움, 주변의 인식 부족 및 스스로의 역할 인식 부족으로 인한 정체성 혼란, 부모의 일방적인 요구와 학생들의 동기부족 등을 경험한다고 하였다. 진로전담교사들이 경험하는 어려움은 「초·중등 진로교육 현황조사(2020)」에서도 나타났는데, 진로전담교사들은 이러한 어려움을 극복하기 위하여 진로전담교사로서의 전문성과 역량 신장을 위한 교사 연수 프로그램과 학교 구성원들의 협력과 지원이 필요하다고 하였다(서유정 외, 2020). 이처럼 일반학교의 진로전담교사들은 경력교사임에도 불구하고 진로전담교사라는 기존과는 다른 새로운 직무를 수행하는 과정에서 지속적으로 어려움을 경험하는 것으로 나타났다.

일반교육에서 진로교육을 전담하는 전문인력의 역할이 커진 것처럼 특수교육에서도 장애학생들의 장애유형과 정도, 학생과 보호자의 요구 등을 고려한 진로 및 직업교육, 전환교육을 담당하는 전문인력의 필요성이 대두되었다(교육부, 2018b; 교육부, 2019a). 2018년에 「진로교육법」 시행령이 개정되며 특수학교에도 교원자격증에 '진로진학상담' 과목이 표시된 교사를 진로전담교사로 의무적으로 배치하게 되었고 2020년 3월부터 중등과정이 있는 특수학교에 진로전담교사가 순차적으로 배치되고 있다(교육부, 2019a). 특수학교 진로전담교사는 특수학교 1급 정교사 자격증을 소지하고 향후 진로전담교사로서의 근무연한인 7년 동안 근무가 가능하며 3년 이상 학교에서 근무가 가능한 교사들을 대상으로 하였으며, 2018년 12월부터 '진로진학상담교사 부전공 자격연수'가 개설되어 양성되고 있다(교육부, 2019a).

주목해야 할 점은 특수학교 진로전담교사를 선발하는 과정이 초창기에 일반학교 진로전담교사를 선발하는 과정과 유사한 모습으로 나타났다는 것이다. 특수학교 진로전담교사 자격연수 대상자를 선발하는 과정에서 대부분의 특수교사들은 자격연수에 자발적으로 지원한 것으로 나타났다(교육부, 2019a). 또한 선발 기준으로 많은 시·도에서 5년 또는 10년 이상의 교육경력을 제시하고 있었으며, 진로·직업교육 경험이나 전문상담교사자격을 보유한 경우 또는 관련 연구대회나 직무연수 이수, 학생 지

도 경험이 있는 교사들을 우대하고 있었다(교육부, 2019a). 따라서 특수학교 진로전담교사들도 일반학교 진로전담교사들처럼 진로전담교사 제도에 자원한 경우가 많고 경력교사들 위주로 선발되었음을 알 수 있다.

또한, 일반학교의 진로전담교사들이 경험하는 어려움과 같은 맥락에서 특수교사들도 비슷한 어려움을 호소하는 것으로 나타났다. 특히 특수학교에서 근무하는 특수교사들은 수업, 생활지도, 업무 측면에서 일반교사들과 차이를 보이지만, 이들 역시 업무를 수행하는 과정에서 특수교사로서의 역할 수행과 관리자, 동료교사, 학생, 학부모 등과의 관계에서 어려움을 겪고 있었다(박재범, 양정호, 2009; 최영하, 방사라, 2003; 박재범, 2010). 더불어 특수학교에서 근무하는 특수교사들은 학생들의 장애 특성으로 인한 어려움을 함께 경험하고 있었다(교육부, 2018a; 강성종, 2009; 박선미, 김은라, 박재국, 2020).

학생들의 장애 특성과 관련하여, 특수학교 진로전담교사의 과반수는 지적장애 특수학교에 배치되는데. 이는 전국의 특수학교 187곳 중 약 70%가 지적장애 특수학교이기 때문이다(교육부, 2021). 지적장애 특수학교는 장애유형이 지적장애, 자폐성장애, 발달장애인 학생들을 대상으로 하며, 2021년에는 전체 특수교육대상자 98,154명 중 약 68.3%가 지적장애와 자폐성장애를 가진 특수교육대상자인 것으로 나타났다(박주영, 2019; 교육부, 2021). 이처럼 지적장애 특수학교의 주 교육대상인 지적장애 및 자폐성장애 학생들은 장애 특성으로 인해 학업, 일상생활, 대인관계 등에서 어려움을 보인다(이소현, 박은혜, 2007; 권요한, 김수진, 김요섭, 박중휘, 이상훈, 이순복, 정은희, 정진자, 정희섭, 2015). 또한 장애의 정도가 심하고 중복장애를 가진 경우가 많아서 의사소통이나 신변처리 등의 개별지원을 필요로 하고, 기본교육과정 적용에 어려움이 있어서 교사들이 교육과정을 재구성하는 노력이 요구되기도 한다(박주영, 2019; 박선미 외, 2020).

종합해보면 특수학교 진로전담교사들은 경력교사이기는 하나 기존과는 다른 업무를 수행하게 된다. 앞에서 살펴보았듯이, 일반학교에 배치된 진로전담교사들은 경력교사였음에도 불구하고 진로전담교사로서 새롭게 직

무를 수행하는 과정에서 어려움을 겪은 것으로 나타났다. 따라서 일반학교 진로전담교사와 제도적으로 유사점이 많은 특수학교 진로전담교사들도 새롭게 직무를 수행하는 과정에서 비슷한 어려움을 겪을 것이라고 짐작해볼 수 있으며 추가적으로 이들이 담당하는 학생들의 장애특성과 관련해서는 어떤 어려움이 있는지에 대해 함께 살펴볼 필요가 있다. 특히 특수학교 진로전담교사 운영방안(교육부, 2019a)에서는 특수학교 진로전담교사들의 역할을 진로교육을 바탕으로 직업교육과 전환교육까지 확대하여 제시하고 있기에, 이들이 장애학생들이 졸업 후 성인기를 준비하는데 중요한 존재임을 알 수 있으며 따라서 이들이 경험하는 어려움을 보다 구체적으로 파악할 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 합의적 질적 연구 방법을 적용하여 지적장애 특수학교 진로전담교사들이 직무를 수행하며 경험하는 어려움과 그 과정에서 학생들의 장애 특성으로 인해 경험하는 어려움을 파악하고자 한다. 합의적 질적 연구는 소수의 사례를 깊이있게 연구하며, 개방형 질문을 통해 참여자로부터 다양한 답변을 얻는 것을 핵심 요소로 한다(주은선 역, 2016). 이러한 핵심 요소를 바탕으로 하는 합의적 질적 연구는 개인의 내적인 경험과 태도, 신념 뿐만 아니라 관찰만으로는 한계가 있는 내면의 사건 등을 조사하는데 유용한 방법이다(주은선 역, 2016). 때문에 지적장애 특수학교에 배치된 진로전담교사들이 어떤 동기를 가지고 자격연수에 자원하였고, 자격 취득 후 어떤 업무를 수행하고 있으며, 그 과정에서 어떤 어려움을 경험하고 있는지 파악하는데에는 기존에 연구되지 않은 새로운 분야의 연구를 수행할 때 효과적인 질적 연구 방법의 특성을 가진 합의적 질적 연구가 적합한 방법이라는 것을 알 수 있다(Hill et al., 1997).

이로써 도출된 결과는 지적장애 특수학교 진로전담교사들이 경험하는 어려움을 파악하여 이를 지원하기 위한 방안을 모색하고, 나아가 장애학생 개개인의 특성과 시대적인 흐름을 고려하는 전문적인 진로 및 직업, 전환교육 프로그램을 마련하는데에 유용한 기초 자료가 될 것으로 기대된다.

2. 연구문제

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 지적장애 특수학교의 진로전담교사가 업무를 수행하며 경험하는 어려움은 무엇인가?

둘째, 지적장애 특수학교의 진로전담교사가 학생들의 장애특성으로 인해 경험하는 어려움은 무엇인가?

3. 용어 정의

1) 특수학교 진로전담교사

진로전담교사는 「진로교육법」 제9조(진로전담교사)에서와 같이 초·중등학교에서 학생의 진로교육을 전담하는 교사를 의미한다. 본 연구에서는 교육부(2019)의 「특수학교 진로전담교사 운영방안」에 의거하여 특수학교 진로전담교사 부전공 자격연수를 이수하고 특수학교에 배치되어 학생들의 장애 특성과 정도, 학생과 보호자의 요구 등을 바탕으로 개인 맞춤형 진로상담과 진로수업을 실시하고 진로체험 활동과 진로정보를 제공하는 등의 방법으로 진로교육을 담당하고 학생의 진로를 지도하는 전문교사를 의미한다. 또한 여러 선행연구에서 진로전담교사, 진로진학상담교사를 혼재하여 사용되고 있으나 본 연구에서는 진로전담교사로 통일하여 사용하고자 한다.

2) 업무 수행 중 경험하는 어려움

본 연구에서는 특수교사로 근무하다가 진로전담교사 자격을 취득하여 지적장애 특수학교에서 진로전담교사로서 새롭게 업무를 수행하는 교사들의 어려움을 파악하고자 한다. 연구 주제와 관련된 선행연구들을 살펴본 결과, 이전과 다른 새로운 업무를 수행하는 경력교사들이 경험하는 어려움은 크게 업무로 인한 것과 업무와 관련된 타인과의 관계에서 비롯된 것으로 구분할 수 있었다. 따라서 본 연구에서도 특수학교 진로전담교사들이 경험하는 어려움을 업무로 인한 것과 업무와 관련된 사람들과의 관계에서 비롯되는 것으로 구분하여 살펴보고자 한다. 또한 본 연구는 특수학교 진로전담교사 부전공 자격연수를 이수한 진로전담교사들을 대상으로 하므로 자격연수와 관련된 어려움은 무엇이었는지 탐색하고자 한다. 마지막으로 본 연구는 지적장애 특수학교에 근무하는 진로전담교사들을 대상으로 하고 있기 때문에 업무를 수행하는 과정에서 학생들의 장애특성과 관련해서는 어떤 어려움을 경험하고 있는지도 함께 알아보고자 한다.

3) 지적장애 특수학교

「장애인 등에 대한 특수교육법(2008)」 제2조(정의)의 특수교육기관 중 특수교육대상자의 교육을 담당하는 특수학교를 의미하며, 해당 특수교육대상자의 장애영역이 지적장애, 자폐성장애, 발달장애인 학생들의 교육을 담당하는 교육기관을 의미한다. 본 연구에서는 「2021 특수교육통계」(교육부, 2021)에서 제시한 전국의 특수학교 187곳 중 지적장애 특수학교로 구분된 132곳으로 정의한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 진로전담교사

「진로교육법」 제2조(정의)에 의하면 진로전담교사는 초·중등학교에서 학생들의 진로교육을 담당하는 교사로 진로수업, 진로심리검사, 진로상담, 진로정보 제공, 진로체험, 취업지원 등을 제공하는 교사이다. 교육과학기술부(2011)는 교원자격검정령시행규칙 제2조제2항의 '진로진학상담' 과목으로 자격을 취득하고, 시·도 교육감에 의하여 그 취득한 자격에 따라 발령한 교사를 진로진학상담교사 또는 진로교사라고 하였다.

진로전담교사의 선발, 양성, 배치는 다음과 같이 이루어졌다. 진로전담교사의 양성 초기에는 각 시·도에서 실시하는 진로교사 부전공 자격연수인 '전로진학상담교사(2급)'을 이수하였거나 향후 대학원에서의 과정을 이수한 사람을 대상으로 하였다(문승태, 2017). 교육과학기술부의 2012년 배치 및 운영지침에 의하면 첫째, 법령에 따른 일정한 교육이나 연수를 받았는지를 기준으로 하며 이는 각 시·도에서 실시하는 진로교사 부전공 자격연수 '전로진학상담교사(2급)'을 이수하였거나 향후 대학원에서의 과정을 이수한 사람을 대상으로 하였다. 둘째, 부전공 자격연수 대상은 중등1급 정교사 자격증을 소지하고, 진로교사 자격 취득 후 7년 이상 재직이 가능한 사람으로 한정하였다. 단, 시·도 교육감이 교사의 경력 등 추가적인 기준이나 제한을 설정하도록 하였으며 연령제한을 설정할 수 없도록 하였다. 셋째, 부전공 자격연수 대상자의 선발 기준으로는 진로진학지도 경력이나 관련 분야의 교육 이수, 전문성, 연구 성과 등을 고려하여 시·도 교육감이 정하고 있었으며, 교과교사 중 전문상담교사 자격증을 소지한 자를 우대하여 선발하고 있었다. 그리고 2012년에는 2011년의 기준과는 달리 중학교, 일반교, 특성화고의 직무와 특성을 반영하여 선발하고, 특성화고 배치교사는 특성화고 전문교과 교사를 우선적으로 선발한다는 지침이 있었다. 마지막으로 진로교사 부전공 자격연수를 이수하고

교육감이 정한 평가 기준을 충족한 경우에만 자격을 취득하도록 제한하고 있었다. 부전공자격특별연수는 570시간, 39학점의 표준교육과정으로 운영되었고, 학생진로개발(50%), 입시전형 준비지원(37%), 지역사회자원 연계(13%)를 중심으로 구성되어 있었다(문승태, 2017). 진로전담교사의 선발은 진로진학상담 관련 부장 경력 및 관련 연수 이수 등의 정량적 평가와 직무수행능력평가와 심층면접 등의 정성적 평가를 기준으로 하였다(정윤경 외, 2012). 진로전담교사의 양성과정에서 두 차례의 변화가 있었는데 2015년부터는 일괄적으로 한국교원대학교의 종합연수원에서 연수를 담당하였고 2017년부터는 교육부의 승인을 받은 교육대학원에서 진로진학상담 전공을 이수한 교사들에 한해서 진로전담교사를 배출하고 있다는 것이 그것이다(황우원, 김주후, 2019; 이지연, 2017).

진로전담교사는 2011년부터 고등학교에 우선적으로 배치되었는데, 당시의「진로교육 종합계획」은 각 학교에 진로전담교사를 배치함으로써 체험 중심의 학교 진로교육을 활성화 하고 진로교육 서비스를 균등하게 제공하며 선진화된 진로교육 지원체계를 마련하는 것을 목적으로 하였다(교육과학기술부, 2009). 이후 교육부(2013)는「진로교육 활성화 방안」을 통해 학교 진로교육을 위하여 전국의 모든 중학교, 고등학교에 진로전담교사를 확대하여 배치한다고 하였고, 이후 초등학교에도 진로전담교사가 배치되기 시작하였다. 2015년에는「진로교육법」이 제정되었는데 이 때 진로전담교사의 법적인 기반이 마련되었으며, 진로진학상담교사에서 진로전담교사로 명칭이 바뀌었다(계진아 외, 2020). 이후 진로전담교사는 각 학교급에 꾸준하게 배치되었는데「초·중등 진로교육 현황조사(2020)」에 의하면 2020년 4월까지 전국의 초등학교, 중학교, 고등학교 11,751개교 중 11,247교에 11,123명의 진로전담교사가 배치되어 95.7%의 배치율을 달성하였다고 한다. 그 중 중학교에 2,738명, 고등학교에 2,272명이 배치되어 진로전담교사의 중학교, 고등학교 배치율은 각각 89.0%, 93.9%로 나타났는데 이를 통해 진로전담교사 제도가 시행된 2011년에 비해 그 수가 양적으로 증가하였음을 알 수 있다(서유정 외, 2020).

위와 같이 진로전담교사가 비교적 단 기간에 각 학교급에 배치된 데에

는 시대가 빠르게 변화함에 따라 진로교육이 갖는 중요성이 커졌기 때문이다. 이러한 사회에서는 개인이 지속적으로 진로를 개발하고 관리할 수 있는 능력을 갖추어야 빠르게 변화하는 사회에 적응하고 이해하며 살아갈 수 있다(정철영, 2011). 또한 사회가 급격하게 변화함에 따라 직업세계도 과거와는 달라지는데, 이러한 사회에서 자신의 능력을 찾고 발휘하며 살아가기 위해서는 진로교육이 중요한 역할을 담당하기 때문이다(주현준, 이쌍철, 2014). 이처럼 진로교육의 중요성이 증대됨에 따라 진로전담교사도 확대되어 배치되었으며 이들의 역할과 직무는 다음과 같다.

진로전담교사의 역할은 학교급별 및 유형별로 요구되는 직무와 그 중요도에서 차이를 보인다(계진아 외, 2020). 진로전담교사의 역할을 학교급별로 살펴보면 고등학교에서는 '입시전형 준비 지원자', '학생 진로문제 중재자'의 역할이, 특성화 고등학교에서는 '학생 진로문제 중재자', '학생 진로개발촉진자'의 역할이 중요하게 나타났다(오정숙, 2014). 중학교에서는 '학생 진로개발 중재자 및 촉진자', '지역사회 연계자'의 역할이 중요하게 나타났으며, 모든 학교급에서 '학교 진로교육 실무 기획 및 총괄자'의 역할은 공통적으로 중요한 것으로 나타났다(정윤경 외, 2012; 오정숙, 2014).

진로전담교사의 직무도 진로전담교사가 학교에 처음 배치되기 시작한 2011년부터 변화되어 왔으며 시·도 교육청에 따라서도 조금씩 차이를 보인다(장현진, 이종범, 2015). 연도별 진로전담교사 배치 및 운영 지침에 제시된 기본 및 공통직무는 다음과 같이 변화되어 왔다(교육과학기술부, 2011; 교육과학기술부, 2012; 계진아 외, 2020, 재인용).

[표 2-1] 진로전담교사의 기본 직무 변천사

내용	2011	2012	2014
진로진학상담부장 등으로서 학교 진로·진학교육 총괄	O	O	O
진로진학교육 프로그램 기획·운영	O	X	X
학교 진로교육과정 운영계획 수립 및 프로그램 운영	X	O	O
'진로와 직업' 교과수업, '진로와 직업' 교과 미 개설 시 창의적 체험활동 중 진로활동 지도	O	O	O

진로진학 관련 학생 상담 및 지도	O	O	O
창의적 체험활동 중 진로활동 운영계획 수립 및 진로 관련 에듀팟 관리	O	O	O
진로 포트폴리오 지도	X	O	O
*학부모 대상 진로교육 및 상담	O	O	O
**자기주도학습 전형(중학교), 입학사정관 전형(고등학교) 지원	O	X	X
커리어넷 등의 진로직업 관련 심리검사의 활용 및 컨설팅	X	O	O
외부 전문인력 활용 및 감독	O	X	X
교내외 진로교육 관련 각종 체험 활동 기획·운영 및 네트웍 구축	O	O	O
교육기부 등 지역사회 및 유관 기관과의 네트워크 관리	X	O	O
기타 진로진학 관련 업무	O	O	O
학교급에 따른 개인 맞춤형 진로진도 및 진학지도	X	X	O
선취업 후진학 학생의 진로설계 지원	X	X	O
진로 및 학습 계획서 작성 지원	X	X	O
교내 교원 대상 진로교육 역량 강화 연수 총괄	X	X	O
개수	10개	11개	15개

*는 2011년의 기준으로 2012년과 2014년에는 학부모와 교원을 대상으로 하였다.

**는 2011년의 기준이며 2012년에는 중학교와 고등학교의 특수직무에 포함되었으나 2014년에는 삭제되었다.

2012년에는 2011년과 같이 11개의 공통직무를 제시하였지만 중학교, 일반고, 특성화고에서의 특수직무를 함께 제시하였다는 점에서 차이를 보이며, 이후 2014년에는 특수직무가 삭제되었고 4개의 공통직무가 추가되었다(계진아 외, 2020). 이와 같은 운영 지침상의 직무 이외에도 유은선, 이종연(2017)은 진로전담교사의 직무를 크게 연간 학교 진로교육과정 운영계획 수립, 진로 수업(교실 내), 진로·진학·취업지도 및 상담, 진로심리검사 활용, 교내외 진로체험활동 기획 및 운영, 진로진학취업관련 연수 기획 및 운영, 진로교육 네트워크 관리의 일곱 가지로 구분한 안선회 등(2015)을 통하여 진로전담교사는 진로심리검사 및 진로상담, 진로체험활동, 진로교육 네트워크 관리, 진로 수업, 학교 진로교육 총괄 등의 업무를 수행한다고 보았다.

한편, 정윤경 외(2012)는 진로전담교사 제도가 시행된 초기에 중학교와

고등학교에 진로전담교사로 배치된 교사들은 1급 정교사 자격증을 소지한 교사들 중 교직경력이 20년 이상인 경우가 80% 이상이었고 40대와 50대 이상이 96% 이상으로, 교직 경력이 풍부하고 연령대가 높은 교사들이 대다수라고 하였다. 초·중등 진로전담교사 배치율이 95% 이상을 달성한 2020년 4월에도 중학교와 고등학교에서는 교직경력이 20년 이상인 진로전담교사가 각각 85.5%와 82.8%로 80% 이상이 20년 이상의 경력교사에 해당되었으며, 주 연령대는 50대 이상이 각각 82%와 72.3%로 50대가 가장 많았다(서유정 외, 2020). 반면 초등학교의 진로전담교사들은 교직경력이 10년 이상-20년 미만인 교사가 36.5%, 20년 이상인 교사가 32.3%로 10년이상-20년 미만인 교사가 가장 많았으며, 주 연령대는 30대가 32,5%, 40대 이상이 53.5%였다(서유정 외, 2020). 이처럼 초등학교의 진로전담교사들은 중등학교의 진로전담교사에 비해서는 교직 경력이 짧고 연령대도 낮은 것으로 나타났지만, 전반적으로 대부분의 진로전담교사들은 10년 이상의 교직 경력을 보유한 경력교사라는 것을 확인할 수 있다.

2. 특수학교 진로전담교사

특수학교 진로전담교사는 중등과정을 운영하는 특수학교에서 진로진학상담교사 전문자격을 갖추고 진로교육 업무를 수행하는 교사이다(교육부, 2019a). 일반학교에서도 학교급에 따른 개인 맞춤형 진로 및 진학지도를 진로전담교사의 공통직무로 제시하고 있는만큼 학생 개개인에게 적합한 진로 및 진학지도의 중요성이 커지고 있으며, 특수교육에서도 학생의 장애특성과 정도, 학생 본인과 가족의 희망 등을 반영한 개별화된 진로교육의 필요성이 대두되었기 때문이다(교육부, 2019; 계진아 외, 2020, 재인용)

「특수학교 진로전담교사 운영방안」(교육부, 2019a)에 의하면 전국의 시·도교육청 별로 특수학교 진로전담교사를 선발하는 기준이 다양하였으

나 대부분의 시·도교육청에서는 특수학교 1급 정교사 자격증 소지 여부와 진로전담교사로서의 근무연한인 7년 및 자격증 취득 후 3년 이상의 학교에서의 의무 복무를 제시하는 것으로 나타났다. 더불어 선발 시 평가기준으로 진로·직업교육 경험이나 전문상담교사자격을 보유한 경우 또는 관련 연구대회나 직무연수 이수, 학생 지도 경험이 있는 교사들을 우대하고 있었기에 경력교사들을 중심으로 선발하고 있음을 알 수 있었다(교육부, 2019a).

특수학교 내에서 진로전담교사의 배치와 관련하여 「진로교육법」의 기준을 살펴보면 다음과 같다. 「진로교육법」 제9조(진로전담교사) 제1항에서는 "교육부장관과 교육감은 초·중등학교에 학생의 진로교육을 전담하는 교사(이하 "진로전담교사" 라 한다)를 둔다"고 하였으며 제2항에서는 "교육부장관과 교육감은 초·중등학교에 진로전담교사를 지원하는 전문인력을 둘 수 있다"고 하였다. 이를 근거로 하여 「특수학교 진로전담교사 운영방안」(교육부, 2019a)에서는 특수학교는 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교, 전공과 과정이 함께 운영되고 있으나 진로전담교사는 중·고등학교에 우선적으로 배치하는 것이 바람직하다고 보았다.

특수학교 진로전담교사의 직무와 관련하여 교육부(2019a)에서는 학생들의 장애 정도와 진로교육 및 상담에서 개별 학생과 학부모의 요구를 충족시키기 위하여 다음의 6개 직무를 선정하고 있었다.

[표 2-2] 특수학교 진로전담교사의 직무 (교육부, 2019a)

1. 진로와 직업 과목, 창의적 체험활동 중 진로활동 지도(주당 10시간 이내)
2. 진로·진학, 전환 관련 학생 및 보호자 진로상담(주당 평균 8시간 이상)
3. 생애적 관점의 현장중심 진학, 중증장애학생 지역사회 전환을 포함하는 진로설계 및 탐색프로그램 지원 및 운영
4. 장애학생 진로 포트폴리오 지도 및 상담
5. 진로평가, 직업능력평가 등의 진로교육 관련 심리검사 활용 및 컨설팅
6. 교사, 보호자 대상 진로교육 연수 및 컨설팅

한편, [표 2-2]에 제시된 특수학교 진로전담교사의 여섯 가지 직무를

「진로교육법」 제2조(정의) ‘진로교육’의 관점에서 ‘진로수업’, ‘진로상담’, ‘진로체험’, ‘진로정보’로 구분하여 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 특수학교 진로전담교사는 진로와 직업 과목과 창의적 체험활동 중 진로활동에 대한 ‘진로수업’을 담당한다. 둘째, 진로, 진학, 전환과 관련하여 학생과 보호자를 대상으로 ‘진로상담’을 실시한다. 셋째, 장기적인 관점에서 진학과 전환을 지원하는 ‘진로체험’ 프로그램을 운영하며, ‘진로정보’도 함께 제공한다. 넷째, 학생의 진로 포트폴리오를 지도하고 상담하는 ‘진로상담’을 실시한다. 다섯째, 진로와 관련된 검사와 평가를 실시하고 이를 바탕으로 ‘진로상담’을 실시하며, 이 과정에서 ‘진로정보’도 제공한다. 마지막으로, 교사와 보호자를 대상으로 진로와 관련된 연수를 하거나 컨설팅을 하는 ‘진로상담’ 업무를 수행한다. 이처럼 특수학교의 진로전담교사들은 「진로교육법」에서 명시하는 ‘진로교육’ 활동을 ‘진로수업’, ‘진로상담’, ‘진로체험’, ‘진로정보’ 제공 등의 방법으로 수행하며 학생들의 진로를 지도한다는 것을 알 수 있다.

특수학교 진로전담교사와 관련된 선행연구로는 특수학교 진로전담교사의 선발 및 배치, 직무 등 운영과 관련된 전반적인 사항을 다룬 「특수학교 진로전담교사 운영방안」(교육부, 2019a)과 특수학교 진로전담교사의 직무역량에서 우선적으로 요구되는 사항(김경신, 박정신, 2019)과 관련된 연구, 특수학교 진로전담교사의 역량모형 개발(이세희, 2021)에 대한 연구, 특수학교 진로전담교사의 진로교육 경험(윤태성, 홍재영, 2021)을 탐색한 연구의 총 4편을 확인하였다. 이를 통하여 현재까지는 특수학교에 배치되는 진로전담교사들에게 필요한 역량에 대한 연구가 주로 이루어지고 있음을 확인하였다.

3. 업무 수행 중 경험하는 어려움

업무를 수행하며 경험하는 어려움은 다양한 유형으로 나타난다. 본 연구에서는 기존에 특수교사로 근무하다가 진로전담교사 자격을 취득하여

특수학교 진로전담교사로서 새롭게 업무를 수행하는 교사들의 어려움을 파악하고자 하기에 본 연구의 주제와 관련된 선행 연구들을 중심으로 업무 수행자가 업무 수행 중 경험하는 어려움에 대해 논의하고자 한다. 따라서 특수학교의 특수교사가 경험하는 어려움, 경력교사가 경험하는 어려움, 진로전담교사가 경험하는 어려움, 초심자가 새롭게 업무를 수행하며 겪는 어려움의 순서로 관련 선행연구들을 살펴보고자 한다.

우선, 특수교사들이 경험하는 어려움을 살펴보기에 앞서 특수교사들은 특수학교, 일반학교의 특수학급, 특수교육지원센터에서 장애학생들의 교육을 담당하기에 근무기관과 교수 대상 등에서 일반교육과는 차이를 보인다는 사실에 주목할 필요가 있다(김주혜, 2018). 그 중 특수학교에서 근무하는 특수교사들은 수업활동과 학교생활지도, 업무 측면에서 일반학교와는 다른 특성을 보이며, 다음과 같은 어려움을 호소하는 것으로 나타났다(박재범, 양정호, 2009). 특수학교 교사는 장애의 정도가 심하고 2개 이상의 장애를 가진 중도·중복장애 학생들을 대상으로 수업을 재구성하고 평가하는 것에 큰 어려움을 느끼고 체력적인 한계를 경험하고 있었다(최영하, 방사라, 2003; 강성종, 2009). 관리자와는 상의하는 것이 어렵고 동료교사와는 서로 돕고 정보를 교환하지만 신뢰하는 관계로 발전하는 데에는 한계가 있으며, 학부모와 학생 상담에서도 어려움을 겪고 있다고 하였다(교육부, 2018; 박선미 외, 2020; 박재범, 2010).

둘째, 경력이 많은 교사들이 겪는 어려움과 관련하여 박지영, 전홍주(2019)는 국공립 어린이집 주임교사가 직무를 수행하며 경험하는 어려움에 대해 연구하였다. 주임교사들은 평균적으로 11.2년의 교직경력을 보유하고 있었으며 주임교사 업무와 담임교사 업무의 병행, 주임교사의 처우와 승급 시스템, 직무수행 시의 위계적 관계와 관련하여 어려움을 겪고 있다고 하였다(박지영, 전홍주, 2019). 구체적으로 주임교사 업무와 담임교사 업무의 병행 측면에서 이들은 학급운영과 교육과정운영에 어려움을 느끼고 있었고, 감사가 비정기적으로 이루어져서 서류를 관리해야 했다. 위계적 관계와 관련해서는 원장과 교사 사이에서 중재하는 역할과 어린이집과 구청 및 시청의 업무를 수행하는 데에서 어려움이 있었고, 처우

및 승급과 관련해서는 직무매뉴얼이 존재하지 않고 수당이 낮았고 주임 이후의 경력에 대해 고민하고 있었다.

셋째, 진로전담교사들이 경험하는 어려움과 관련하여 고등학교 진로전담교사의 어려움을 연구한 유정이 외(2015)는 이들이 크게 정체성, 중학교 과정과의 연계성, 진학지도 및 진로교육 병행, 학생과 학부모, 전문적 역량, 교육과정 및 정책과 관련하여 어려움을 경험한다고 하였다. 그 중 정체성과 관련해서는 진로전담교사로서의 역할이 명확하지 않아 학교 내에서 부정적인 시선을 느끼며 협조를 이끌어내는데 어려움을 토로하였다. 학생과 학부모와 관련된 어려움은 학생들이 자신에 대한 이해나 성찰이 없어서 진로수업을 진행하는데에 어려움이 있었고 학부모들은 진학에만 관심을 보였다는 점이었다. 전문적인 역량 측면의 어려움은 개인상담에 대한 부담감과 진학 및 진로에 대한 역량의 부족, 학교 전체의 진로진학업무를 담당하고 외부와 연계해야 하는 업무적인 부담감, 다양한 업무를 수행해야하는 부담감에서 비롯된 것이었다.

마지막으로, 초심자가 업무를 수행하며 경험하는 어려움과 관련하여 김지연, 한나리, 이동귀(2009)는 1년에서 1년 반의 상담경력을 가진 초심상담자가 경험하는 어려움에 대해 연구하였는데, 초심상담자들은 크게 자신감 부족, 직업 체계, 내담자 반응, 회기경험 부족과 관련된 어려움을 호소하는 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보면, 초심상담자들은 상담회기 중 내담자의 반응과 상담직업체계에서 어려움을 경험하며, 본인의 상담기술과 상담실력에 대한 자신감이 부족하다고 느끼고 있었다. 초보언어재활사가 경험하는 어려움을 연구한 박소현, 박홍주, 전소연(2016)은 초보 언어재활사들은 크게 여러 전문가 간의 협력, 부모 상담, 아동의 문제행동, 평가와 치료, 근무환경 측면에서 어려움을 겪고 있다고 하였다. 전문가 간의 협력과 관련하여 언어재활사라는 역할에 대한 다른 치료 전문가들의 인식 부족으로 팀을 이루어 업무를 수행하는 것과 전문용어 사용으로 인한 의사소통의 어려움을 경험하고 있었다. 부모 상담 측면에서는 부모가 자녀의 수준에 대한 이해가 부족하고 과도하게 기대를 하는 경우와 언어치료와 관련이 없는 상담을 하는 경우, 다른 기관의 재활사

와 비교하는 경우, 일반화와 유지를 위해 가정에서 협조가 필요하지만 협조하지 않는 경우가 해당되었다. 아동의 문제행동과 관련해서는 문제행동을 대처하는 방법에 대해 잘 모르고 아동중심법이나 절충법에 익숙하지 않은 경우 어려움을 호소하였다. 평가와 치료적인 측면에서는 치료목표 결정, 평가 도구의 선택 및 실시, 여러 명을 치료해야 하는 상황, 적절한 교재교구의 구입 및 활용데 대한 어려움이 도출되었다. 근무 환경에서는 치료실 시설이 열악하고 장시간 업무 수행하여 교재교구가 충분하지 않다는 어려움을 토로하였다.

4. 지적장애 특수학교

특수학교는 「교육기본법」 제18조(특수교육)의 신체적·정신적·지적장애 등으로 특별한 교육적 배려가 필요한 사람을 위한 교육을 실시하고 지원하는 학교이며, 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제2조(정의)의 특수교육기관 중 특수교육대상자에게 유치원·초등학교·중학교 또는 고등학교(전공과를 포함한다)의 과정을 교육하는 기관이다.

「2021 특수교육통계」(교육부, 2021)는 전국의 특수학교 187곳을 크게 시각장애 특수학교, 청각장애 특수학교, 지적장애 특수학교, 지체장애 특수학교, 정서장애 특수학교의 5가지로 구분하고 있었으며 그 중 지적장애 특수학교는 132곳으로 전체 특수학교의 70.6%를 차지하고 있었다.

[표 2-3] 2021년 장애영역별 특수학교의 수 (단위: 곳, %)

시각장애	청각장애	지적장애	지체장애	정서장애	계
13 (7.0)	14 (7.5)	132 (70.6)	21 (11.2)	7 (3.7)	187 (100)

이처럼 장애영역별 특수학교 중 가장 많은 비율을 차지하는 지적장애 특수학교는 해당 특수교육대상자의 장애영역이 지적장애, 자폐성장애, 발

달장애인 학생들의 교육을 담당하는 교육기관이다(박주영, 2019).

「2021 특수교육통계」(교육부, 2021)에 의하면 전체 특수교육대상자 98,154명 중 지적장애를 가진 특수교육대상자는 51,788명으로 특수교육대상자의 약 52.8%를 차지하고 있었다. 다음으로 자폐성 장애를 가진 특수교육대상자는 15,215명으로 전체 특수교육대상자의 약 15.5%를 차지하고 있었다. 이들 두 장애영역을 합한 특수교육대상자는 67,003명으로 전체 특수교육대상자의 약 68.3%에 해당하였으며 전체 특수교육대상자의 과반수 이상으로 확인되었다.

[표 2-4] 2021년 장애영역별 특수교육대상자의 수 (단위: 명, %)

시각 장애	청각 장애	지적 장애	지체 장애	정서 행동 장애	자폐성 장애	의사 소통 장애	학습 장애	건강 장애	발달 지체	전체
1,826	3,026	51,788	9,695	1,874	15,215	2,450	1,114	1,799	9,367	98,154
(1.9)	(3.1)	(52.8)	(9.9)	(1.9)	(15.5)	(2.5)	(1.1)	(1.8)	(9.5)	(100)

이와 같이 특수교육대상자 중 가장 빈번한 출현율을 보이는 지적장애와 자폐성장애의 정의와 특징은 다음과 같다.

우선 지적장애의 정의와 관련하여 미국 지적장애 및 발달장애협회(American Association on Intellectual and Developmental Disabilities: AAIDD)에서는 지적장애는 지적인 기능과 적응행동상의 현저한 어려움을 동시에 보이는 것을 특징으로 하며 매일의 사회적, 실제적 기술에 영향을 미치고, 만 22세 전에 시작된다고 하였다. 지적인 기능은 지능으로도 불리는데 학습, 추론, 문제해결 등과 같은 일반적인 정신적인 능력을 일컫는다. AAIDD는 지적인 기능을 측정하는 한 가지 방법으로 IQ 검사를 제시하고 있으며 IQ 검사 점수가 70 근처나 75정도인 경우를 지적인 기능에 제한이 있다고 하였다. 적응행동은 개념적, 사회적, 실제적 기술을 종합한 것인데 일상생활에서 학습되고 수행되는 행동을 의미한다. 각 기술을 살펴보면, 개념적 기술은 언어와 문해기술, 금전, 시간, 수 개념, 자기 지시를 포함하고, 사회적 기술은 대인관계기술, 사회적 책임감, 자

존감(self-esteem), 속기 쉬움, 순진성, 사회적 문제 해결, 규칙을 지키고 법을 준수하며 희생하는 것을 피하는 능력을 포함한다. 실제적 기술은 일상생활에서 자신을 보호할 수 있는 기술, 작업기술, 건강 관리, 여행/대중교통 이용, 계획/일과, 안전, 화폐의 사용, 전화 사용 기술을 포함한다. 적응행동 역시 지적인 기능과 마찬가지로 표준화된 검사를 통해 제한성을 측정할 수 있다(AAIDD, 2010). 장애인 등에 대한 특수교육법에서는 지적 기능과 적응행동상의 어려움이 함께 존재하여 교육적 성취에 어려움이 있는 사람을 지적장애를 지닌 특수교육대상자로 보았다.

이와 같은 지적 기능상의 제한과 적응행동상의 어려움으로 인하여 지적장애 학생들은 인지적, 정보처리, 언어적, 사회·정서 등의 영역에서 다음과 같은 특성을 보인다. 우선 인지적인 특성과 관련하여 지적장애 학생들은 주의집중, 우연학습, 모방학습, 일반화, 초인지 전략 사용에 어려움이 있어서 학업성취도가 전반적으로 낮은 편이다(권요한 외, 2015). 이 때문에 학업에 실패한 경험이 많고 주변에서 많은 것을 대신해주기 때문에 학습된 무력감을 보이기도 한다(이소현, 박은혜, 2007). 정보처리 특성으로는 사물을 군집화 하는 능력, 단기기억 및 실행기능에서 제한을 보인다. 언어적인 특성으로는 조음 문제로 말을 정확하게 발음하는데 어려움이 있거나, 정상 언어발달 단계보다 구어 발달 속도가 느리고, 사용하는 문법의 정확도가 떨어지고 어휘력이 제한되어 있다는 특징을 보인다. 사회·정서적으로는 적응행동의 결함으로 인하여 상황에 적절하게 대처하는데에 어려움이 있고, 책임감과 사회적 기술 등이 부족하여 대인관계에서도 어려움을 겪는다(권요한 외, 2015).

자폐성 장애의 정의와 관련하여 미국「장애인교육법(IDEA)」(2004)에서는 구어 및 비구어 의사소통과 사회적 상호작용에 심각한 영향을 미치는 발달장애로, 보통 3세 이전에 발달하여 아동의 교육적 성취에 부정적인 영향을 미친다고 하였다. 「장애인 등에 대한 특수교육법」에서는 사회적 상호작용과 의사소통에 결함이 있고, 제한적이고 반복적인 관심과 활동을 보임으로써 교육적 성취 및 일상생활 적응에 도움이 필요한 경우 자폐성 장애를 지닌 특수교육대상자로 보았다.

이처럼 자폐성 장애학생들은 의사소통과 사회적 상호작용에서 큰 어려움을 보이는 것을 특징으로 하며 이들의 특성을 의사소통, 사회적, 행동적, 인지적, 감각·운동적 특성으로 구분하여 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 우선 의사소통과 관련하여 자폐성 장애학생들은 매우 수준 높은 언어를 구사하는 것부터 구어 발달이 전무한 경우까지 개인차가 다양하다. 하지만 자폐성 장애학생들의 1/3은 구어발달에 어려움이 있고 언어의 내용과 형시이 지체되어 있으며 자발적으로 대화를 시도하지 않는 특성을 보인다. 또한 말의 운율적인 측면에서도 일반아동과는 다른 특성을 보이고 비언어적 의사소통을 이해하는 데에도 어려움을 보인다. 사회적인 특성으로는 사회적인 방향정위(social orientation)의 결핍으로 타인과 관심을 공유하지 못하며, 모방과 놀이기술이 결핍되어 추후 상징적 사고와 언어 발달에도 제한적인 모습을 보인다. 뿐만 아니라 부모, 가족, 친구 등 주변의 가까운 사람들과 사회·정서적 관계 형성에 실패하여 애착행동이 제대로 발달하지 못하며, 또래와도 상호작용을 하지 않아서 사회적인 관계 형성에 어려움을 보인다. 행동적인 특성으로는 기능이 분명하지 않은 몸동작이나 행동을 반복하는 상동행동(stereotypies)을 보이는데 이는 학생에게 감각적인 즐거움을 주는 자기자극(self-stimulatory)적 행동 특성에 속한다. 이외에도 자신의 신체를 손상시키는 자해행동을 보이거나 주변 사람들에게 위협적으로 행동하는 공격행동을 보이기도 한다. 또한, 제한된 영역에만 흥미를 보이고, 사물의 특정 부분에만 관심을 보이기도 한다. 인지적인 특성으로는 자폐성 장애학생의 약 70-80%는 지능이 지적장애 수준이고, 나머지 20% 정도는 평균 이상의 지능을 보인다고 한다. 감각·운동적 특성으로는 감각 정보를 등록하고 조절하는데 어려움이 있어서 감각자극에 과잉반응하거나 과소반응하는 보이기도 한다(이소현, 박은혜, 2007; 권요한 외, 2015).

이와 같이 지적장애 특수학교의 주 교육대상자인 지적장애와 자폐성 장애 학생들은 해당 장애 특성으로 인한 어려움 이외에도 장애의 정도가 심하고 중복장애를 가진 경우가 많다는 특징을 보인다(박주영, 2019; 박선미 외, 2020). 박주영(2019)은 특수학교를 졸업한 지적장애 학생들은

일반학교를 졸업한 지적장애 학생들에 비해 의사소통 측면에서 의사소통 능력이 독립적으로 많은 부분 수행 가능한 경우와, 인지능력 측면에서 완전히 인지하는 경우가 매우 낮다고 하였다. 이는 교육부(2018a)의 「2018년 특수교육통계」에서도 확인할 수 있는데, 일반학급과 특수학급이라는 통합교육환경에서 특수교육을 받는 학생들이 증가하면서, 분리교육환경에 해당되는 특수학교에는 장애 정도가 심하고 중복장애를 가진 학생들이 증가하는 경향이 나타났다고 하였다.

이러한 경향성은 특수학교 고등학교 과정을 졸업한 특수교육대상학생들과 일반학교 고등학교 과정을 졸업한 특수교육대상자들의 진학률과 취업률의 차이에서도 확인할 수 있다(강종구, 김영표, 2020). 강종구, 김영표(2020)의 2010년부터 2019년까지 고등학교 졸업 특수교육대상자의 취업 및 진로 현황 자료에 의하면 일반학급, 특수학급, 특수학교의 순으로 진학률이 높게 나타났다. 같은 기간 취업률은 모든 기관에서 감소하는 경향을 보였으나 일반학교의 취업률 감소폭이 상대적으로 적었던 것에 비해 특수학교의 감소폭은 매우 크게 나타났다(강종구, 김영표, 2020). 이러한 차이는 특수학급 전공과와 특수학교 전공과 졸업생 간에도 나타났는데, 특수학급 전공과 졸업생들의 취업률이 특수학교 전공과 졸업생들의 취업률에 비해 더 큰폭으로 증가하였기 때문이다(강종구, 김영표, 2020).

한편, 특수학교의 고등학교 과정과 전공과 과정 졸업생들의 졸업 후 최근 5년간의 구체적인 진로 현황은 각각 [표 2-5]와 [표 2-6]과 같다. 특수학교 고등학교 과정과 전공과 과정의 졸업자 중 취업자에는 일반(경쟁)고용, 지원(연계)고용, 보호고용으로 취업한 경우를 합산하였다. 특수학교 고등학교 과정의 진학자는 전공과 진학자와 대학 진학자로 구분하여 보았으며, 그 중 대학 진학자에는 전문대학과 대학교에 진학한 경우를 합산하였다. 특수학교 전공과 과정의 진학자에는 전문대학과 대학교에 진학한 경우를 합산하였다(교육부, 2021; 교육부, 2020a; 교육부, 2019b; 교육부, 2018a; 교육부, 2017).

[표 2-5] 2017-2021년 특수학교 고등학교 졸업생의 졸업 후 진로 현황 (단위: 명, %)

졸업 년도	특수학교 고등학교 졸업생 진로 현황				
	취업자	진학자		비진학·미취업	계
		전공과	대학		
2017	145(5.70)	1,353(53.14)		1,048(41.16)	2,546(100)
		1,269(49.84)	84(3.3)		
2018	97(3.95)	1,321(53.83)		1,036(42.22)	2,454(100)
		1,209(49.26)	112(4.57)		
2019	64(2.62)	1,364(55.74)		1,019(41.64)	2,447(100)
		1,271(51.94)	93(3.80)		
2020	64(2.68)	1,366(57.25)		956(40.07)	2,386(100)
		1,279(53.60)	87(3.65)		
2021	61(2.89)	1,235(58.59)		812(38.52)	2,108(100)
		1,158(54.93)	77(3.66)		

[표2-5]와 같이 2017년부터 2021년까지 특수학교 고등학교 과정을 졸업한 학생들의 진로 현황을 살펴본 결과, 고등학교 졸업생의 대부분은 상급학교로 진학하거나 비진학·미취업하는 것으로 나타났다. 그 중 상급학교 진학자의 대부분은 전공과에 진학하는 것으로 나타났으며, 특수학교 고등학교를 졸업하고 전공과에 진학하는 비율은 2017년부터 해마다 꾸준히 증가하여 2021년에는 졸업생의 약 55%가 전공과에 진학하는 것으로 확인되었다. 반면, 특수학교 고등학교 과정을 졸업하고 전문대학이나 대학교에 진학하는 학생들은 전공과 진학자에 비해 소수인 것으로 확인되었으며, 바로 취업을 하는 졸업생의 수도 해마다 감소하여 2019년부터 2021년까지는 전체 특수학교 고등학교 졸업생의 3% 미만인 것으로 확인되었다.

다음으로, 2017년부터 2021년까지 특수학교 전공과 과정을 졸업한 학생들의 진로현황을 [표2-6]과 같이 살펴본 결과, 매해 비진학·미취업인 경우가 전체 졸업생의 55% 이상으로 나타났으며 약 40%의 학생들은 취업을 한 것으로 확인되었다.

[표 2-6] 2017-2021년 특수학교 전공과 졸업생의 졸업 후 진로 현황 (단위: 명, %)

졸업 년도	특수학교 전공과 졸업생 진로 현황			
	취업자	진학자	비진학·미취업	계
2017	748(38.52)	12(0.62)	1,182(60.86)	1,942(100)
2018	897(41.92)	20(0.93)	1,223(57.15)	2,140(100)
2019	922(43.27)	23(1.08)	1,186(55.65)	2,131(100)
2020	929(41.34)	17(0.76)	1,301(57.90)	2,247(100)
2021	1,009(42.43)	31(1.30)	1,338(56.27)	2,378(100)

Ⅲ. 연구방법

1. 연구방법

본 연구는 합의적 질적 연구(Consequential Qualitative Research, CQR)를 활용하여 수행하였다. 합의적 질적 연구는 질적 연구 방법의 철학을 바탕으로 양적 연구 방법의 긍정적인 측면을 포함하는 연구로 Hill, Thompson, & Williams(1997)등에 의해 제시된 연구 방법이다.

합의적 질적 연구는 다음과 같은 핵심요소를 특징으로 한다. 첫째, 수집한 자료를 근거로 하여 현상을 기술하고 결론을 도출하는 귀납적인 방법이다. 둘째, 연구참여자에게 개방형 질문을 사용하여 참여자의 사고를 촉진하고 다양한 답변을 얻는다. 셋째, 참여자로부터 도출해 낸 각 단어의 의미를 이해하기 위해 개방적인 자세를 취한다. 넷째, 참여자가 말한 구체적인 단어 이외에도 그 단어를 이야기한 맥락도 함께 고려한다. 다섯째, 소수의 사례를 깊이있게 연구한다. 여섯째, 연구 자료에 해당하는 참여자의 경험을 분석할 때 연구자 자신의 경험을 부여할 위험이 있으므로 여러 사람의 판단을 필요로 한다. 일곱째, 자료를 분석하는 모든 팀원이 최선이라고 동의할 때까지 합의한다. 여덟째, 신뢰, 윤리적인 문제, 문화의 역할을 강조하여 연구자의 주관성에 주의한다. 아홉째, 자료에 대한 추가적인 이해가 필요할 때 초기의 원자료로 돌아가는 일을 반복적으로 수행한다.

합의적 질적 연구를 활용한 선행연구에는 청소년기 상실 경험과 학교 상담자의 상실상담 경험(윤운영, 2017), 학교폭력 방어자 역할 경험(손강숙, 2014), 초등학교 교사의 관리직 준비 경험(최명자, 2017), 특수학급 교사의 잡크래프팅 경험(임동숙, 임유하, 신주연, 2020), 전문상담교사의 소진과 극복경험(남순임, 김윤희, 2019) 등 연구 참여자의 특별한 경험을 바탕으로 한 연구들이 다수 존재하고 있음을 확인하였다.

이렇듯 합의적 질적 연구는 개인의 내적인 경험과 태도, 신념 뿐만 아

니라 관찰만으로는 한계가 있는 내면의 사건 등을 조사하는데 유용한 방법이다(주은선 역, 2016). 교육부(2019a)에 의하면 특수학교 진로전담교사 연수 대상자를 선발하는 과정에서 교사 본인이 선발에 관여하였다는 응답이 75.8%로 관여하지 않았다는 응답인 24.2%에 비해 3배 가까이 더 높았다. 선발 과정에 관여하지 않은 경우에도 교사 본인이 진로전담교사 연수를 이수하기 위해 직접 교육청에 지원하였다는 응답(83.9%)이 기타 응답(16.1%)에 비해 확연하게 높았다(교육부, 2019a). 이를 통해 대부분의 특수학교 진로전담교사들은 연수에 자발적으로 지원하였음을 알 수 있으며 이 과정에서 특별한 계기나 제도에 대한 기대, 동기는 무엇이었는지 확인하는데에는 합의적 질적 연구 방법이 적절하다는 것을 알 수 있다. 또한 특수학교 진로전담교사들은 2020년 3월부터 특수학교에 배치되어 업무를 담당하고 있는데 그 중 지적장애 특수학교에 배치된 진로전담교사로서 어떤 경험을 하였고 그 과정에서 어떤 어려움을 겪고 있는지 파악하는데에는 기존에 연구되지 않은 새로운 분야의 연구를 수행할 때 효과적인 질적 연구 방법의 특성을 가진 합의적 질적 연구가 적합한 방법이라는 것을 알 수 있다(Hill et al., 1997).

2. 연구대상

본 연구의 연구참여자는 다음과 같은 선정기준을 통해 모집하였다.

첫째, 2018-2019년에 특수학교 진로전담교사 부전공 자격연수를 이수하였고 2021년에 특수학교에서 진로전담교사 업무를 담당하고 있는 교사를 대상으로 하였다. 이들은 특수학교 진로전담교사 1기 연수에 참여하였고 특수학교에서 가장 처음으로 진로전담교사 역할을 수행한 집단이기 때문에 특수학교 진로전담교사들 중에서 경력이 풍부한 축에 속하기 때문이다(교육부, 2019a).

둘째, 근무하고 있는 특수학교의 장애유형이 지적장애 특수학교인 경우로 한정하였으며, 학교의 설립유형은 따로 구분하지 않았다. 장애유형

별로 학교를 구분하여 본 이유는 특수학교는 지적장애, 시각장애, 청각장애, 지체장애 등 장애유형에 따라 실시하는 선택교육과정의 전문교과가 다르며 이는 학생들의 졸업 후 진로에서의 차이로 나타나기 때문이다(교육부, 2020b).

셋째, 특수학교 진로전담교사로서 경험하는 어려움이라는 본 연구의 주제와 관련하여 연구자와의 면담을 통해 자신의 경험을 공유하기로 동의한 경우에 한해 본 연구의 참여자로 모집하였다.

연구참여자는 비확률적 표집방법 중 목적표집(purposeful sampling) 방법으로 10명을 모집하였다. 이는 연구자가 연구대상을 선정할 때 연구목적이나 연구문제, 연구대상의 정보에 기초하여 참여자를 선정하는 것으로 표본의 크기가 작을 때 대표성을 갖는 표본을 선택할 수 있는 방식이기에 본 연구의 목적과 부합하다고 보았기 때문이다(성태제, 시기자, 2020).

위의 기준에 따라 연구참여자로 선정된 10인의 지적장애 특수학교 진로전담교사들에 대한 정보는 [표 3-1]와 같다.

[표 3-1] 연구참여자의 인구 인구통계학적 특성

참여자	성별	연령	지역	학교 설립유형	교육 총 경력	자격연수 전의 진로교육 관련 경험
1	남	40대	A시	공립	10-15년	특수학교(전공과)
2	여	40대	B시	공립	15-20년	특수학급(고등)
3	여	50대	C시	공립	15-20년	특수학급(고등)
4	남	40대	D시	공립	10-15년	특수학교(전공과)
5	남	40대	C시	사립	15-20년	특수학교(고등, 전공과)
6	여	40대	F시	공립	20-25년	특수학급
7	여	30대	F시	공립	10-15년	특수학급(고등)
8	남	30대	G시	공립	10-15년	특수학교(전공과)
9	여	50대	H시	공립	20-25년	특수학급
10	남	40대	I시	공립	15-20년	특수학교(고등, 전공과)

3. 연구도구

본 연구는 지적장애 특수학교 진로전담교사들이 경험한 어려움을 파악하기 위해서 '반구조화된 면담 질문지'를 바탕으로 개별 면담을 실시하였다. 본 연구에 앞서 지적장애 특수학교 진로전담교사 2인을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 예비조사 질문지의 문항 수립은 다음과 같이 이루어졌다. 우선, 교육부(2019a)의 「특수학교 진로전담교사 운영 방안」을 참고하여 특수학교 진로전담교사들의 배경정보에 대한 일반적인 문항을 수립하였다. 다음으로, 고등학교 진로진학상담교사가 경험한 역할수행의 어려움에 대해 연구한 유정이 외(2015)와 국공립어린이집 주임교사가 직무수행 중 경험하는 어려움을 연구한 박지영, 전홍주(2019), 초등학교 또래상담자가 경험하는 어려움을 연구한 정신애(2019)를 참고하여 문항을 구성하였다. 이렇게 구성한 문항을 바탕으로 지적장애 특수학교 진로전담교사 2인을 대상으로 일대일 반구조화 면담 방식으로 예비연구를 실시하였으며, 전사 과정에서 궁금한 점을 추가적으로 이메일로 확인하였다. 더불어 특수교육전공 교수 1인, 교육상담전공 교수 2인, 특수교육전공 박사 1인, 지적장애 특수학교에서 전공과 부장을 역임한 적이 있는 특수교사 1인의 검토를 받아 질문 문항을 삭제, 추가, 수정하는 보완과정을 거쳤으며 다음과 같이 문항을 수립하였다.

[표 3-2] 지적장애 특수학교 진로전담교사가 경험하는 어려움 면담 질문

시기 구분	문항
업무 시작 전	1. 특수학교 진로전담교사에 지원하게 된 이유는 무엇이었습니까? 1-1. 업무에 지원하게 된 동기는 무엇이었습니까? 1-2. 업무를 통해 기대하는 바는 무엇이었습니까?

업무 수행 중	2. 지적장애 특수학교의 진로전담교사로서 담당하시는 업무는 무엇입니까? 3. 지적장애 특수학교의 진로전담교사로서 업무 수행 중 경험하시는 어려움은 무엇입니까? 3-1. 연수 중 받은 지침을 교육 현장에 적용할 때에는 어떤 어려움이 있었습니까? 4. 지적장애 특수학교의 진로전담교사로서 관계적인 측면에서 경험하시는 어려움은 무엇입니까? 4-1. 어려움을 유발하는 상황이나 요인은 무엇입니까? 5. 지적장애 특수학교의 진로전담교사로서 학생들의 장애특성으로 인해 경험하시는 어려움은 무엇입니까? 5-1. 어려움을 유발하는 상황이나 요인은 무엇입니까?

4. 자료수집 및 절차

본 연구에서는 '반구조화된 면담 질문지'를 활용하였으며 고등학교 특수학급 담임교사 경력이 있는 연구자가 개별 면담을 통하여 자료를 수집하였다. 면담은 2021년 7월부터 10월 중순까지 진행되었으며, 코로나19의 확산으로 인한 사회적 거리두기로 인하여 줌(zoom)이나 전화를 활용한 비대면 방식으로 실시하였다.

연구참여자 모집 시, 본 연구의 주제와 고등학교 특수학급에서 근무한 적이 있는 연구자의 경험을 간단하게 소개하고 면담 질문지를 함께 제공하여 사전에 연구 참여와 관련된 적절성과 부당성을 확인하도록 하였다. 참여를 희망한 경우에는 면담 전 연구참여자가 면담 질문지를 바탕으로 자신의 경험을 탐색하고 면담의 의도를 파악하도록 하였으며(주은선 역, 2016), 면담 방법과 시간은 연구참여자의 편의를 고려하여 선택하였다.

면담은 연구참여자당 1회씩 실시하였고 면담 시작 전 녹취에 대한 동의를 받은 후 진행되었으며 60분 미만으로 이루어졌다. 면담 후 명료하지 않거나 부가적인 내용이 필요한 경우 추가로 면담을 실시하거나 서면으로 질의 후 답변을 받아서 명확하게 하였다. 면담 녹취본의 전사는 면

담 실시일로부터 2주 안에 진행되었으며, 전사 과정에서 연구참여자가 근무하는 학교명과 학교의 소재지, 해당 학교에서 실시하는 구체적인 프로그램명 등은 제외하였다.

5. 자료분석

자료분석 전 연구참여자들에게 녹취록을 이메일로 보내어 분석자료로 활용해도 좋다는 확인을 받았으며, 연구참여자들에 의해 수정, 보완된 자료를 분석에 활용하였다. 이후 자료분석팀을 구성하여 분석을 실시하였다. 자료분석팀은 총 4인으로, 특수교육학과 교수로 재직 중인 감수자 1인과 특수교육전공 박사과정생 2인 및 연구자가 포함된 합의팀 3인으로 구성하였다.

자료분석팀은 분석을 시작하기 전 모두 특수교육을 전공한 동질적인 집단이며, 자유롭게 의견을 논할 수 있는 수평적 관계라는 사실을 확인하였다. 이후 특수학교 진로전담교사와 관련된 개인적인 편견과 집단의 동질성으로 인한 공통의 편견에 대해 논의한 뒤 성찰하는 시간을 가졌다. 자료분석팀은 [표 3-3]에 제시된 주은선 역(2016)의 합의적 질적 연구의 단계에 따라 분석을 실시하였으며, 사례 내 분석의 단계부터 실시하였다.

[표 3-3] 합의적 질적 연구의 단계 (주은선 역, 2016)

시작
1. 주제를 선정하고 문헌을 검토한다.
2. 연구팀을 선발한다.
3. 면담 계획안을 개발하고 시범적으로 테스트해 본다.
4. 목표 대상을 선정하고 그 안에서 참가자를 선발하는 척도를 개발한다.
5. 참가자를 모집한다.
6. 면담을 시행하고 그 내용을 전사한다.
7. 전사한 면담 내용의 수정과 첨가를 위해 참가자에게 사본을 보낸다.

사례 내 분석
1. 주제영역(Domain)을 개발한다.
2. 사례마다 핵심개념(Core Ideas)를 만들어낸다.
3. 자문은 각 사례의 영역과 핵심개념을 확인한다.
4. 자문의 의견에 따라 영역과 핵심개념을 수정한다.

교차 분석
1. 모든 사례에 따른 영역에서 범주를 개발한다.
2. 자문은 교차 분석 한 것을 확인한다.
3. 자문의 의견에 따라 교차 분석 한 것을 수정한다.

원고 작성
1. 쓰고, 다시 쓰고, 다시 쓴다.
2. 피드백을 받고 수정한다.
3. 자료를 반영하는 이야기가 훌륭하고 분명해질 때까지 계속 다시 쓴다.

우선, 사례 내 분석 단계에서는 합의팀 3인이 각각 2개의 녹취록을 선택하여 의미 있는 분야를 중심으로 영역 목록을 개발한 뒤 합의하였다. 이후 나머지 4개의 녹취록에 대해서는 한 명의 팀원이 영역 목록을 개발한 뒤 나머지 팀원들과 합의하는 방식으로 진행하였다. 다음으로 합의된 영역 목록에 따라 한 명의 팀원이 핵심개념의 개요를 개발한 후 나머지 팀원들이 이를 검토하는 방식으로 핵심개념을 개발하였다.

교차분석 단계에서는 합의된 영역 목록에 따라 개발된 핵심개념을 바탕으로 범주를 개발하였으며, 범주의 개발은 하나의 사례에서 시작하여 모든 영역에 반복하는 방식으로 진행하였다. 이후 합의팀의 합의를 거쳐서 범주를 수정하였으며, 범주의 빈도를 확인하는 방식으로 교차분석을 실시하였다. 교차분석 결과는 감수자의 감수를 받았으며, 감수자는 합의팀의 의견을 충분히 검토하였다.

Ⅳ. 연구결과

본 연구는 지적장애 특수학교의 진로전담교사가 경험하는 어려움에 대해 탐색하였으며, 그 결과를 합의적 질적 연구 방법으로 분석하였다. 분석 결과 5개 영역과 16개의 범주가 도출되었으며, 교차 분석 결과는 Hill(2016)의 제안에 따라 한 범주가 9-10명의 연구참여자들의 사례로 구성된 경우에는 일반적(general), 5-8명의 연구참여자들의 사례로 구성된 경우에는 전형적(typical), 2-4명의 연구참여자들의 사례로 구성된 경우에는 변동적(variant)으로 표기하였다. 이 과정에서 범주가 1명의 연구참여자의 사례로 구성되었을 때에서는 예외적인 것(rare)로 판단하여 분석 결과에 포함하지 않았다. 지적장애 특수학교 진로전담교사들은 [표 4-1]에 제시된 것처럼, 특수학교 진로전담교사 부전공 자격연수에서의 어려움, 진로교육 대상자 범위로 인한 어려움, 장애학생들의 진로교육에 대한 교육공동체의 인식 부재 및 협조 부족과 관련된 어려움, 중증장애학생들과 진로상담을 할 때의 어려움, 장애학생들의 진로지도 시 경험하는 어려움에 대하여 보고하였다.

[표 4-1] 지적장애 특수학교 진로전담교사가 경험하는 어려움

영역	범주	빈도
1. 자격연수와 관련된 어려움	1.1. 비장애학생 중심의 연수 내용	변동적(4)
	1.2. 역할에 대한 명확한 지침 부재	일반적(9)
	1.3. 역할에 대한 진로전담교사들 간 견해 차이	전형적(5)
2. 진로교육 대상자 범위로 인한 어려움	2.1. 특수학교 중등과정으로 제한된 대상학생	전형적(5)
	2.2. 소외되는 특수학급 학생	전형적(6)
3. 장애학생 진로교육에 대한 교육공동체 인식의 어려움	3.1. 진로교육 중요성에 대한 교내 인식 부재	일반적(10)
	3.2. 진로상담실 미비	전형적(7)
	3.3. 학부모의 협조 부족	변동적(3)

4. 중증장애학생 진로상담 관련 어려움	4.1. 상담에 필요한 학생들의 선행기술 부족	일반적(9)
	4.2. 상담의 1:1 수업화 및 관찰평가화	전형적(6)
	4.3. 학생 컨디션에 좌우되는 상담 진행 여부	변동적(3)
	4.4. 학부모 상담으로의 대체	변동적(4)
	4.5. 정해진 시수를 초과하는 업무량	전형적(5)
5. 장애학생 진로지도 관련 어려움	5.1. 전공과 진학만 희망하는 고3 학생들	전형적(5)
	5.2. 구체적인 방향을 제시할 수 없다는 부담감	전형적(5)
	5.3. 사회적인 지원체계 미비	전형적(5)

1. 자격연수와 관련된 어려움

연구참여자들은 모두 2018-2019년에 실시하였던 특수학교 진로전담교사 부전공 자격연수 1기에 참여하였는데, 자격연수에서 (1) 비장애학생들을 대상으로 하는 내용이 연수에서 많은 비중을 차지하였고, (2) 진로전담교사의 역할에 대한 명확한 지침이 없었으며, (3) 진로전담교사들간 진로전담교사의 역할에 대한 견해 차이로 인해 어려움이 있다고 보고하였으며 이는 세 가지 범주로 나타났다.

1) 비장애학생 중심의 연수 내용

연구참여자들은 특수학교 진로전담교사 부전공 자격연수가 일반학교에 배치될 진로전담교사들을 대상으로 하는 연수와 동시에 진행되었다고 보고하였다. 그 때문에 도움이 된 내용도 있었으나, 수학능력시험이나 대학진학에 대한 내용이 빈번하여 특수학교 학생들에게 필요한 내용으로 보기 어려웠다는 의견을 제시하였다. 또한, 특수학교의 장애유형이 시각장애, 청각장애, 지체장애인 학교에 배치될 교사들에게는 대학 진학과 관련된 내용이 필요할 수 있으나, '특수학교' 자체에 지적장애를 중복으로 가

진 학생들이 늘고 있는 추세라는 의견을 덧붙이기도 하였다. 이를 통해 특수학교 진로전담교사 부전공 자격연수의 내용이 특수학교 학생들에게 필요한 내용을 위주로 구성된 것은 아니었다는 사실을 엿볼 수 있었으며 이는 '변동적' 수준에서 언급되었다.

"저희는 일반학교 선생님, 진로전담교사하고 같이 수업을 받았거든요. (중략) 물론 필요하고 좋은 정보긴한데 저는 특수학교랑 일반학교는 완전히 다르잖아요. 그리고 특수학급도 다르거든요. (중략) 물론 이게 필요하지 않진 않아요. 왜냐하면 제가 만약에 특수학급에 있는 친구를 도와줄거면 학습장애 애들이 있을 것이며, 조금 특수학교에 있는 애들보다는 경증의 친구들이 있을 거란 말이에요, 지체장애라든지. 그런 친구들한테 도움이 될 건데 나는 '특수학교에 발령이 된다'라고 그 사람들이 말을 했고, 특수학교에는 경증의 친구가 없고, 학습장애 친구는 거의 없으며, 대학교 진학하는 친구가 뭐 몇 년에 한 명? (웃음) 좀 안 맞다는 거죠 현실하고. 그게 저는 좀 그랬어요." (참가자 1)

"일반중학교, 고등학교에 계시는 진로선생님들, 진로교사로 바꾸시는 선생님들이랑 같이 연수를 받았어요. 비장애학생들의 일반교육과정에 해당하는 그런 연수내용도 꽤 많이 있었어요. 그래서 사실 저희가 원하는 건 특수학생들에게 맞는 진로에 대한 정보라던지 그런 연수가 더 이렇게 많았으면 좋았을텐데 (중략) 어쨌든 비장애학생들에 해당하는 내용도 이제 들었어야 해가지고 그 점이 좀 아쉬워서..." (참가자 2)

"연수 받았을 때 일반샘하고 같이 받았는데 좋은 점도 있었고 조금 아쉬운 점도 있었는데" (참가자 3)

"이제 연수를 들을 때, 진로전담교사 역할 중에서 이제 대학진학 관련 내용 시수가 굉장히 많았어요 그 연수 과정 중에. 그게 일반학교에 배치받는 진로전담교사 연수랑 같이 받았거든요. 그래서 제가 느끼기에 전체 내용의 50% 이상은 이 대학진학 관련. 그 내용이 저는 '좀 많았다' 이렇게 느꼈고. 근데 이제 현실적으로 특수학교에 갔을 때 물론 그 시각, 청각, 지체, 감각장애 특수학교는 좀 상황이 다를 수 있지만, 일단 D시 같은 경우는 감각 장애학교 특수학교도 지적장애 학생 수가 굉장히 요즘 늘어나 있는 상태라, 대학교를 진학을 실제로

할 수 있는 특수교육대상자가 저희학교에는 일단 없어요. 저도 이제 최대한 알아보고 이렇게 하는데. 굉장히 이제 문해능력이나 이런 것도 많이 떨어지고 일반대학을 진학하기는 거의 힘든 상황. (중략) 그래서 제가 이제 역할 중에서 대학진학 관련 컨설팅은 지금 거의 이루어지기가 매우 어려운 상황이고. 그게 이제 첫 번째 좀 어려움이었고." (참가자 4)

2) 역할에 대한 명확한 지침 부재

자격연수 중 특수학교 진로전담교사로서 어떤 역할을 해야하는지에 대한 구체적인 지침이 없었다는 의견은 9명의 참여자들로부터 제시되었으며, '일반적' 수준에서 제시되었다. 참여자들은 교육청에서 진로전담교사의 역할에 대한 분명한 지침을 제시하지 않아서 시도교육청이나 단위학교에 많은 재량권이 부여되어 역할에 대한 혼선이 가중되었다고 언급하였다. 이 때문에 지역별로 진로전담교사의 정원 외 또는 정원 내 배치 여부가 다르며, 수업시수와 상담시수에서의 차이 등으로 나타난다고 보고하였다. 또한, 진로교육과 직업교육의 불분명함으로 인해 진로전담교사가 진로와 관련된 업무 뿐만 아니라 직업 업무까지도 담당하게 되는 업무의 과중으로 이어지고 있다는 의견을 제시하기도 하였다.

"그니까 배치가 뭔지, 이 사람이 업무가 뭔지, 약간 모델이라도 한두 개 제시한 다음에. 예를 들어 고등부에 배치가 되면 이런 일을 할 것이며 이런 이런 역할을 해야 될 것이다. 그리고 전공과가 있는 학교는 이런 이런 역할을 할 것이며 또 이런 이런 일을 하면 될 것이다라는 안내가 있었어야 되는데, 사실은 제가 1기거든요 특수진로전담교사를 할 때? 그거를 할 때는 그렇게 막 없었어요. 연수에 가서도 저희들끼리 혼란스럽고 약간 그랬어요." (참가자 1)

"현장에 처음 진로교사가 배치되다 보니까는 좀 '이 진로교사를 어떻게 이제 운영을 해야 되지?'라는 혼란이 있었고." (참가자 2)

"근데 지침이라는 게 일반에서 하고 있는 걸 끌어와서 저희 특수에다가 조금 붙이다 보니까 맞지 않는 게 되게 많았었고, 각 지자체마다 다르고 C시 교육청

도 통일된 매뉴얼이라든가 지침이 사실상 계속 설왕설래를 했었지만 있지 않았었어요. 그래서 그리고 그거를 단위학교 재량에다가 많이 일임을 한 거예요 (중략) 물론 그 C시 교육청에서 해당 관리자들을 불러다가 관리자 연수를 하고, 했었지만 이제 던진 거예요. 단위학교마다 상황이 다 다르니까. 그렇잖아요? 학생, 학교가 처한 물리적인 환경뿐만 아니라 여러 가지 제반요건이 다 다르기 때문에 단위 학교 교장선생님께 일임을 했었었고." (참가자 3)

"교육부에서는 '시도 여건에 따라서 운영해라' 이렇게 하겠죠? 본인들이 공통의 어떤 규정을 내려보내 줄 수는 없다 이렇게 얘기를 할테고. 시도에서도 마찬가지로 시도별 여건이 다른데?" (참가자 4)

"저희가 지금 1기 연수고 지금 3기까지 끝났거든요. 근데 3기까지 끝났을 때 모든 지금 선생님들의 공통점은, '뭘 해야 되는지 모르겠다' 였어요. 그러니까 저희가 '정확한 역할이나 이런 거 할 수 있게끔, 지침을 좀 줘라' 그렇게 얘기를 했지만, 교육부에서도 담당 선생님 오셔서 말씀하시기를, '지금은 지역분권 시대고, 교육도 마찬가지로 학교장 재량, 시도교육청 재량이 더 커지는 상황이라 어떤 공통적인 지침을 내릴 수는 없다. 물론 이런 어떤 예시나 이런 자료들을 보낼 수 있지만, 강제적인 지침은 보낼 수가 없는 상황이고 결국은 시도에서 해야 된다'라고 하더라고요." (참가자 8)

"대부분 업무적인 부분에서 반복되는 것 같아요. 명확한 그게 없어요 어떤 업무라도." (참가자 9)

"근데 그것에 대해서 명확한 지침이, 교육부나 교육청에서 해주지는 않으셨어요. 그래서 단지 알려줬던 거는 음.. 수업시간은 주당 10시간, 나머지는 상담. 뭐고 정도 안에서." (참가자 10)

"그런 어떤 정의가 서지 않은 상태에서는 업무에 문제가 생겨요. 예를 들어서 각 교육청에서 그런 현실적인 업무를 담당하는데 그렇게 된다면은 진로교육과 직업교육을 다 담당해야 되는거에요. 그러면 자유학기, 직업교육과정, 직업현장실습, 학생들 취업, 사후관리, 그다음에 창의적 체험활동에 진로활동이라고 있죠 고등학교에? 이런 부분이 다 업무 영역이 들어가는 거예요. 그러면 실제로 중고

등학교 업무에 한 절반쯤 된다고 보면 돼요. 다 관련돼 있는 거니까.” (참가자 5)

“선생님들도 이 직업과 진로에 대한 경계성이 모호한 것 같아요. 그래서 며칠 전에도 중학교 부장님이 저한테 ‘아니 그냥 부장님이 진로도 하고 직업도 하고 어? 학년부장도 하면서 자유학년제도 좀 꾸리고, 그렇게 하면 안 되냐?’ 그런 식으로 이제 말씀하시니까 아.. 이게 참.. 음... 그냥 배치만 우선은 한 것 같아요 제가 봤을 때는. 법이 ‘2020년부터 3월부터 진로전담교사 배치해라’라고 이제 진로교육법이 바뀌면서 배치 먼저시키고 (웃음) 인식 개선은 전혀 되지 않은 상황에서 어.. 좀 어려움이 있죠” (참가자 7)

3) 역할에 대한 진로전담교사들 간 견해 차이

참여자들은 특수학교 진로전담교사 부전공 자격연수 과정에서 함께 연수를 들었던 진로전담교사들 간에 장애학생들을 대상으로 하는 진로교육이 취업, 진학, 진로 중 어느 것에 중점을 두어야하는지에 대한 인식이 혼재하고 있었다고 언급하였으며 이는 진로전담교사가 배치되어야 하는 학교급에 대한 의견 차이로 이어지기도 한다고 보고하였다. 이러한 경향은 본 연구의 참여자들에게서도 확인할 수 있었는데, 진로전담교사들이 중학교나 고등학교에 배치되어야 한다는 의견과 전공과에 배치되어야 한다는 두 가지 의견으로 나타났으며, 이는 ‘전형적’ 수준에서 언급되었다. 참여자들 중에는 진로전담교사의 역할에 대해 분명하게 알지 못한 상태에서 자격연수를 신청한 경우도 있었으나, 연수를 이수하는 과정에서 진로교육에 대한 생각이 정립되었다고 보고한 경우도 확인되었다.

“그래서 저는 저도 솔직히 다른 진로전담샘하고의 어떤 그런 문제가 있었어요. 저는 이거는 지금은 전공과에 배치가 돼야 된다 진로전담교사는 특수학교는. 왜냐하면 전공과의 학생들이 취업도 구해야 되고 진로상담도 필요하고. 우리는 전공과 2학년 때 진로가 결정이 되는데” (참가자 1)

“너무 스펙트럼이 넓은 거예요. 그러니까 어떤 분은, ‘진로진학 상담교사는 학

생들의 취업이 가장 중요하다'라고 생각하시는 분이 계시고. 어느 분은 '취업만이 이제 아니라 우리나라가 경제적으로 꼭 일반학생들 같은 경우도 취업에 목매이거나 이렇지는 않는데, 20대 초반에 대해서. 우리 애들에 대해서 그냥 진로만 잘 설계해 주면 되지 않겠냐'라는 경우가 있고. 어떤 분은 '우리 상담교사다. 일반학생, 일반, 일반중학교나 고등학교에 있는 진로상담교사들처럼 상담만 잘 하면 되지 않냐'라는 쪽으로 생각하는.." (참가자 10)

"그런데 이제 배치 연수를 받으러 가서 깜짝 놀랐어요. (중략) 그러니까 직업교육을 직업재활을 담당하고 기대하고 온 선생님들이 대부분이더라고요. 근데 제가 알기로 그리고 진로교육법에서 말하고 있는 진로교육은 그게 아니거든요. 분명히 차이가 있거든요. (중략) 그래서 제가 아는 진로교육이라고 하는 것은 학생들의 이제 진로를 선택하는 데 있어서.. (중략) 고등학교 졸업하고 통찰력이 필요하잖아요? 그 학생에 대한 방대한 지식도 그 사람이 알고 있어야 되고. 그렇기 때문에 진로를 상담하는 사람도 상당히 경험도 많아야 되고. 학생이나 학부모들을 상담하는 상담 능력도 있어야 되고. 그리고 학생들 삶 전체를 관통하는 어떤 제도적인 것이나 이런 것에 대해서 잘 알고 있어야 된다고 생각을 해서 지원을 했는데. 연수에 들어가니까 직업재활. 그러니까 장애인직업재활에 대해서 배우는 것 같은 느낌이 들었던 거에요." (참가자 5)

"제가 이전에 전공과에서 근무를 하면서 학생들 취업 ..(중략) 그리고 뭐 현장실습, 교외 현장실습 거의 이제 그런 쪽 업무들을 했었어요. 그래서 저는 그 당시만 해도 이게 진로전담교사가 정확하게 어떤 일을 하는지 파악을 못한 상태에서 어떻게 보면 신청을 했죠. (중략) 자발적으로 신청한 건 맞는데, 근데 이제 신청했을 때랑 나중에 연수를 이수했을 때는 제가 이제 생각이 좀 달라졌다. 제가 생각했던 거하고는 좀 다른 이 업무 형태다 그걸 깨달은 거죠. 그게 뭐 싫은 건 아니었고. 예 그런 상황입니다." (참가자 4)

" '전문적으로 애들 취업시킬 수 있는 그런 직무인가 보다'라고 생각을 했고. 설명이 사실 막 크게 막 어떻다 라고 정확히 명확하게 오진 않았어요. 그래가지고 그 연수에서 처음 모였을 때만 하더라도 거기에 모이신 전국의 특수 선생님들도 다 생각을 다 다르게 가지고 오신 거예요, 이야기를 나눠보니까. 그래서 명확한 역할이라든가 직무라든가 이런 게 좀 없이 다 다르게 생각을 하고 오셔

가지고 저 또한 그렇게 생각을 했습니다.” (참가자 8)

2. 진로교육 대상자 범위로 인한 어려움

특수학교는 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교, 전공과 과정을 한 학교에서 운영한다는 점에서 일반학교와 다르며, 특수학교마다 운영하는 과정에는 조금씩 차이를 보인다. 「특수학교 진로전담교사 운영 방안」에서는 「진로교육법」에 따라 진로전담교사들이 특수학교의 중학교나 고등학교 과정에 배치되는 것이 바람직하다고 제시하고 있다(교육부, 2019a). 하지만 본 연구의 참여자들은 중학교, 고등학교, 전공과 중 한 곳에 배치되어 해당 과정의 학생들을 주 교육 대상으로 하고 다른 과정의 학생들을 대상으로도 진로상담이나 교육을 실시하는 것으로 확인되었으며, 이와 관련된 어려움은 크게 (1) 특수학교 중등과정으로 제한된 대상학생, (2) 소외되는 특수학급 학생의 두 가지 범주로 도출되었다.

1) 특수학교 중등과정으로 제한된 대상학생

대부분의 연구 참여자들은 중학교와 고등학교 과정 외에 다른 과정의 학생, 교사, 부모님들도 진로상담을 필요로 하는 것을 인식하고 있는 것으로 확인되었다. 하지만 다른 과정의 학생, 교사, 부모님들로부터 진로상담 요청을 받았을 때의 대처방식은 본인이 감당할 수 있는 수준에서 수용하는 경우와 필요성은 알고 있으나 대상자가 아니기에 거절하는 두 가지 양상으로 혼재되어 나타나는 것으로 보고되었다. 특히 후자의 경우에도 다른 과정에서 진로상담의 필요성에 대해 충분히 인식하고 있었으나, 다음에 해당 학교에서 근무하게 될 진로전담교사가 다른 과정의 학생, 부모님들을 대상으로 진로상담을 하는 것이 당연시되는 분위기가 조성될 것을 우려하여 거절하고 있는 것으로 확인되었으며, 거절로 인해 다른 교사들과의 관계 형성에 어려움을 경험하였다고 하였다. 이외에도

특수학교에서 진로전담교사가 정말 필요한 과정은 고등학교가 아니라 졸업 후 더 이상 상급학교로 진학할 곳이 없는 전공과라는 의견을 밝힌 참여자들도 있었으며, 이들 중에는 중등과정이 아닌 전공과에 배치된 경우도 확인되었다. 이처럼 참여자들 중에서는「특수학교 진로전담교사 운영방안」(교육부, 2019a)에서 진로상담 대상을 같은 학교 내의 중학교와 고등학교 과정의 학생들로 한정하고 있어서 어려움을 호소한 경우가 '전형적' 수준으로 나타났다.

"그 부분은 제가 고민을 이거는 학교마다 아마 다른 것 같아요. 저는 올해는 진로상담을 어떻게 운영을 하냐면, 학기초에 전체 가정통신문을 내보냈어요. 그래서 진로상담 관련한 설명을 앞에 하고 진로상담 신청을 받았어요. (중략) 그런데 통신문을 초등부터 전공과까지 다 보냈어요. 네 그래서 저는 그냥 다 받아서..." (참가자 2)

"저번에 저희가 심화연수를 들었거든요, 진로상담교사들? 그래서 줌에서 협의회를 하는데 대부분 다 이 부분에 대한 어려움을 토로하시더라고요. 진행하시는 관리자분도 '어 사실은 중고등만 배치하게 되어 있는데, 지금 선생님들이 중고등 다 수업 들어가기도 하고 전공과를 아예 배제할 수도 없고' 하니까. 그렇게 되면 관계형성에서도 굉장히 어려움이 있죠. 왜냐하면 초등 선생님들도 일부 원하시는 분들은 원하고 학부모들도 원할텐데, 어 '초등이라서 안 됩니다'라고 하면 당연히 섭섭한 마음이 들 수밖에 없죠. 초등이라고 필요하지 않은 건 아니거든요. (중략) 진로상담은 중고등을 중점으로 하지만, 초등학교 학부모님들이 원하시면 초등학교 학부모님들도 상담을 했었고요. 전공과 어머님들도 상담을 원하시면 뭐 이제 어머님들이 1학년 입학하고 나서 졸업 후 진로를 굉장히 궁금해 하세요. 그래서 이제 졸업 후에 요렇게 진행해 되고 있고 그리고 전공과 교육과정 어떻게 되는지 그런 것도 궁금하셔서 그런 것도 이제 하고요.." (참가자 7)

"가끔 초등선생님들 중에도 진로상담을 해달라고 하시는 분이 계세요. 그래서 '우리는 지금 중등자격이고 중등 대상으로만 하게끔 돼 있다. 그래서 초등은 해줄 수 없다'라고 얘기를 하는데, 이제 학교 안에 초등, 중등, 유치 다 있다 보니까, 정말 대상자가 아닌데 자꾸 이제 요청이 오는 거죠. 그럼 그걸 짜르는 게

쉽지 않죠. (중략) 이제 개별적으로 그거를 자르고 이해시키는 작업이 많이 부담되고 심리적으로 조금 그렇다는 얘기죠?" (참가자 6)

"(자격)연수를 들으면 들을수록 '진로전담교사는 전공부장과 함께 우리 아이들의 진로에 대해서 역할을 맡아야 되겠구나'라고 생각이 들었던 거예요 저는. 왜냐면 전공부장한테 이 모든 짐을 떠넘겨 주기에는 그 사람이 가진 어떤 어깨의 어떤 무게가 너무 강해요. 그리고 너무 바빠요. 전공과의 부장은 한마디로 전공과의 교감선생님이자 교무부장이자 뭐 일이 많거든요. 거기다가 이제 취업까지 담당을 해야 된다고 하면은 현장실습 갈 때 또 학생들도 그렇고. (중략) '전공부장은 전공부장의 역할을 하고 나는 취업상담이나 진로상담을 겸업해서 이렇게 같이 이렇게 하면 좋을 것 같다'라는 생각이 들었어요." (참가자 1)

"어차피 97%가 다 전공과로 넘어오니까, 전공과 안에서 그 학생 개개인에 맞는 맞춤형 상담이 필요할 것 같다는 생각이 들었어요. 이 학생하고 상담을 했는데, 학생이 예를 들어 봤더니 기능이 좀 안 돼. 그럼 애 보호작업장이나 주간보호센터로 가야 돼요. 그러면 얘에 맞는 상담을 좀 더 이렇게 깊이 있게 두 세 번 더 상담을 하는 게 낫지. 그 학생하고 학부모하고 상담을 하는데. 고등학교 과정도 하고 전공과정도 하면은, 뭐 저는 편할 수 있을 것 같아요. 왜냐하면 그냥 전화하고 학생 만나가지고 상담하고 막 그러면, 형식상 서류상으로는 뭐 많이 나올 수 있잖아요? 카운터를 많이 잡을 수 있는데... 실질적으로 학생한테 필요한 역할은 못 할 것 같다는 생각이 들었어요. (중략) 그리고 거기에 97%가 전공과로 넘어오니까. 전공과에서 좀 더 이렇게 심도있게 상담을 해야겠다라는 생각을 했죠" (참가자 10)

2) 소외되는 특수학급 학생

연구참여자들은 특수교육에서의 진로전담교사는 현재 특수학교에만 배치되어 있어서 특수학급에 배치된 특수교육대상학생들의 경우 교내에서 진로와 관련된 지원을 받을 수 없다는 의견을 공통적으로 제시하였다. 구체적으로 일반학교의 진로전담교사들은 비장애학생 중심의 진학 지도 및 진로 프로그램 등을 운영하기 때문에 특수학급에 배치된 학생들을 위

한 진로교육을 하기에는 제한점이 있다고 보고하였다. 더불어 특수학급 학생들의 경우, 특수학교의 학생들에 비해서는 의사소통이 원활하고 장애가 심하지 않은 경우가 많아서 진로교육 프로그램이나 진로상담 등에 의미있게 참여할 수 있을 것이라는 기대감도 엿볼 수 있었다. 참여자들은 특수교육지원센터나 지역 거점학교 등에 특수학급 학생들을 위한 진로전담교사를 배치하여 특수학급의 학생들도 지원을 받을 수 있도록 해야 한다고 하였으며, 이처럼 특수학급 학생들이 특수교육을 전공한 진로전담교사들의 지원을 받지 못한다는 의견은 '전형적' 수준으로 도출되었다.

"저희는 지금 특수학교 진로전담교사는 특수학교에만 배치가 돼요. 그러면 특수학급에 있는 학생들은 누가 책임을 질까요? 그 학교에 있는 진로전담선생님이 과연 특수교육 학생들을 이해하며 그 아이를 위한 진로라든지 취업을 맡아줄 수가 있을까요? 저는 '없다'라고 봐요. 왜냐하면 그 학교에 있는 애들 챙기기에도 바쁜데 어떻게 특수교육대상학생을 일반학교 진로전담 선생님이 그 친구들을 챙기며 취업이라든지 진로라든지 이걸 어떻게 챙기겠습니까 그죠?" (참가자 1)

" '학급에 이런 게 있었으면 참 좋겠다', '이거를 특수학급에서 하면 정말 괜찮겠다'. (중략) 근데 상담은 1대 1로 하잖아요? 개별상담으로.. (중략) 그래도 학급에 있는 친구들 같은 경우는 학생들마다 차이는 있지만, 일단은 자기가 스스로 이동할 수 있는 친구들도 많이 있고, 자기표현 어느 정도 문장으로 표현하는 친구도 가능하기 때문에 '훨씬 더 의미있게 재미있게 할 수가 있겠다' 그런 생각이 드는 것 중에 하나가 그거였던 거예요." (참가자 3)

"특수교육에서는 전부 다 진로전담교사가 어디 배치돼 있냐면 특수학교에 배치돼 있어요. 그러면 나머지 65%, 70%의 학부모님들은 제외되고 있는거죠. 소외당하고 있는거죠." (참가자 5)

"지금은 특수학교에 진로전담교사를 다 배치했지만 사실 저는 그것보다는, 각 지역 교육청에 있는 특수교육지원센터 있잖아요? 그 센터에 진로전담교사가 있

어야 하고. 특수학급 학생들을 대상으로, 학급 학생이랑 그다음에 특수학급의 교사들을 대상으로 이제 상담과 연수가 있어야 된다라는 생각이 들어요. (중략) 특수학교도 당연히 필요는 해요. 근데 어 진짜 진로진학상담은 사실 그 센터에서. 그 경계선에 있는 학생들에 대한 진로진학상담이 많이 이루어져야 되는 것 같다라는 생각을 사실은 했죠.” (참가자 6)

“저희 특수학교에도 진로전담교사가 필요하지만, 제가 생각했을 때는 특수학급 친구들한테 훨씬 더 많이 필요하거든요. 특수학급 친구들한테도 훨씬 더 많이 필요해서, 지역거점의 센터에도 진로전담교사가 있으면 굉장히 좋을 것 같다는 생각을 합니다. (중략) 어 정말 아이들이 확 달라지는 게 느껴지거든요, 어떻게 하냐에 따라서. 그래서 저는 굉장히 추천을 해요. 특수학급에 정말 많이 필요하다.” (참가자 7)

“일단 상담을 하려면 기본적인 그.. 능력이 의사소통인데, 일단 학급 애들은 의사소통이 어느 정도 가능하고. 장애영역이나 등급 정도가 그래도 좀 경하잖아요, 학교보다는? 그러니까 저는 학급에 배치하는 것도 의미가 있다고 생각은 돼요. 왜냐하면 또 그 친구들이 진로상담, 학교에 있는 진로상담샘들이 상담을 해주지 않을 것 같아요, 이제 대학 위주, 입시 위주다 보니까. 그러면은 충분히 의미가 있는 활동 같네요 만약에 한다면.” (참가자 8)

3. 장애학생 진로교육에 대한 교육공동체 인식의 어려움

연구참여자들은 관리자, 동료교사, 학부모 등의 교육공동체가 장애학생들을 대상으로 하는 진로교육의 중요성에 대한 인식이 부족하고 이것이 진로교육을 담당하는 진로전담교사의 역할에 대한 인식 부족으로도 이어진다는 의견을 보고하였다. 이러한 어려움은 크게 세 가지 범주로 도출되었는데 (1) 진로교육 중요성에 대한 교내 인식 부재, (2) 진로상담실 미비, (3) 학부모의 협조 부족이었다.

1) 진로교육 중요성에 대한 교내 인식 부재

모든 연구참여자들은 장애학생들을 대상으로 하는 진로교육의 중요성에 대해 먼저 학교 안에서 인식 개선이 필요하다고 꼽았으며 이는 '일반적' 수준으로 나타났다. 특히 관리자와 동료교사들이 진로전담교사와 협조하여 장애학생 개개인의 전생애 관점에서 진로교육을 바라보고 학생들에게 필요한 역량을 길러주는데 힘을 모아야 한다는 의견을 제시하였다. 같은 맥락에서 진로전담교사가 하는 역할이 무엇인지에 대한 교내 구성원들의 인식 개선이 필요하고, 전공과와는 구분하여 볼 필요가 있다고 보고하였다. 진로전담교사들에 대한 인식이 개선되지 않은 사례로 다른 교사들에 비해 적은 수업시수로 인해 동료교사들로부터 '수업을 적게 해서 편한 교사'라는 오해를 산다는 의견이 보고되었으며, 진로전담교사 고유의 업무 이외에도 성격이 전혀 다른 업무를 병행하고 있다는 고충을 토로하기도 하였다.

"한 사람이 특수학교에 배치가 됨으로써 그게 어떤 영향이 뭐 펼쳐질까에요. 물론 그 사람의 역량이 따라 틀리겠지만 제가 봤을 때는 일단은 학교 안에서 공감대가 형성이 돼야 돼요. 뭐냐하면 진로교육이나 어떤 취업이나 이런 거에 대한 중요성이 인식이 돼야 돼요 선생님들이. 그리고 그런 부서가 만들어져야해요 그런 공감대를 통해서." (참가자 1)

"아이들이 필요한 건 자립과 지역사회이용, 대중교통 이용, 사회 참여, 가장 기본적인 신변자립. 이런 것들이 삶의 전환이 되면서 가장 필요한 것들인데, 그런 거에 대한 교육이 이루어지지 않고 있다. 그런 교육과정이나 교육내용 이런 것들을 결정하는 것이 바로 진로전담교사의 역할이거든요. 중간에 역할을 하면서. 그게 초등학교, 중학교, 고등학교, 전공과까지 맥락 있게 발전할 수 있도록. 다 모든 걸 하는 건 아니지만, 마치 지휘자처럼 어느 방향으로 교육이 흘러가야 될지를 조율하는 것이 진로전담교사의 역할인데 현장에서의 관리자들은 전혀 잘 모르고 있다." (참가자 5)

"약간 관리자분들이 잘 인제 모르시니까 (중략) '진로교사는 전공과랑은 다른 개념이다' 이거를 인식시키기가 굉장히 어려웠어요. 진로는 전공까지. 근데 그거

아니거든요. 법에는 '진로교사는 중고등 과정에 배치한다'라고 진로교육법에 명시가 되어 있어요. 그러니까 전공과랑은 별개에요. 그러니까 진로는 취업이 아니고요, 진로는 전공과가 아닌데, 사람들 대부분의 사람들은 '진로교사는 당연히 전공과 해야지'라는 인식이 있는 것 같아요. 그래서 그걸 바꾸는 게 조금 어려웠고." (참가자 2)

"그러니까 이게 처음부터 학교 안에 진로상담실이 처음부터 같이 출발했더라면 아마 그런 공간을 만들었겠죠. 근데 지금 이렇게 연수 받고 진로전담 배치되고 하다 보니까, 대부분의 선생님도 그렇지만 대부분의 관리자들이 '아니 진로교사 정말 필요해? 그 사람들이 와서 뭐 하는 거야 도대체? 전공과 있잖아' 이렇게 생각을 하시거든요. 그렇기 때문에 상담실 구축에도 아마 그렇게 적극적이지 않을수도 있겠다." (참가자 3)

"관리자분이 '나는 노란색이다. 진로전담교사는 노란색이라고 생각한다' 그럼 나머지 파, 남, 보라는 색깔들은 이제 소홀해질 수밖에 없는 거죠. '왜 그거 하냐. 진로전담교사는 취업에만 열심히 해가지고 애들 취업시키고 그러면 되지 않냐?'. 취업 못 하는 애들은 어떻게 되는 건지... 그런 부분들에 대해서. 이제 그런 부분이 조금 어려울 수 있을 것 같기도 하더라고요. 어떤 업무를 추진할 때 '어 그거 꼭 해야 돼?' 요런." (참가자 10)

"관리자나 기존에 있는 선생님들에 대한 어떤 명확하고 정확한 안내가 매우 부족했다 물론 D시 입장이지만. 그래서 2월달에 업무분장을 하고 그거 얘기할 때 제가 왜 이걸 해서 여기 왔고 저는 어떤 역할을 하기 위해서 왔다 이런 브리핑을 했어요. 그걸 하니까 선생님들이 저 사람이 무슨 일 하나 몰랐는데 그제야 좀 이해를 좀 하더라고요. 근데 그게 제가 해야 되는 일이 아니고. 그렇죠. 보통 전문상담교사가 배치 받거나 뭐 온다 해서 그분이 '나 무슨 일 하는 사람이야' 이렇게 안 하잖아요? 그런 게 좀 많이 아쉬웠고." (참가자 4)

"교사들은 그 수업시수를 몇 시간을 갖느냐가 굉장히 그거 갖고 되게 예민하기 때문에 음.. 그게 더 강한 것 같아요. '그래도 그래도 너는 그냥 수업이 아니고, 여러 명 수업이 아니고 상담이잖아' 그런 식으로 지금도 얘기를 듣고 있거든요." (참가자 6)

“특별히 동료교사와의 관계에 어려움이 없지만 수업 시수가 동료교사들보다 적다보니 스스로가 더 많은 업무를 맡으려는 마음이 있음” (참가자 9)

“제가 진로상담교사, 진로전담교사 다 하잖아요? 그러니까 진로교육도 하고, 진로상담도 하고, 진로체험도 하고, 진로행사도 하고. 뭐 각종 진로에 대한 공문은 또 저한테 다 분류가 돼요.” (참가자 7)

“그래도 문제는, 저 같은 경우도 작년이나 올해도 마찬가지로 진로전담교사만 집중하고 싶었지만, 말씀드린대로 시수 부분이 해결이 안 되고. 또 선생님들이 협조도 얻어야 되고, 또 관리자분들도 그러면, 업무적인 것도 사실은 딱 보기에는 진로상담이라는 게 되게 없어 보이잖아요? 그러니까 이제 관리자도 왜 이렇게 업무가 없는 식으로 되다 보니까, 다른 업무와 병행해서 하는 쪽으로? 네. 이렇게 갈 수밖에 없는 현재 상황이라서” (참가자 8)

2) 진로상담실 미비

연구참여자들은 진로상담실과 관련된 어려움에 대한 의견도 제시하였으며 이는 진로상담실의 설치, 진로상담실 사용의 어려움으로 구분되었다. 2020년부터 특수학교에 진로전담교사가 새롭게 배치되면서 교육청에서는 진로상담을 위한 진로상담실 설치를 권고하였으나 학교의 여유공간 부족 등으로 진로상담실을 마련하는데에 어려움이 있었으며, 결정적으로는 장애학생들을 대상으로 하는 진로상담의 중요성에 대한 학내 구성원들의 인식이 부족하여 지원이 부족하였다는 의견이 보고되었다. 참여자들은 이러한 어려움으로 인해 상담 당시 교내의 빈 교실을 빌려서 활용하였다고 밝혔으며, 특히 코로나 상황으로 인해 교내에 여유 공간이 없는 경우에는 계획대로 상담을 진행하는 것이 더 어려웠다고 언급하였다. 이외에도 진로상담실 설치 과정에서 행정적인 지원이 부족하여 내실있는 진로상담실을 마련하는데 어려움을 보고한 경우도 확인되었다. 진로상담실이 있는 경우에는 다른 교사와 함께 실을 사용해야 해서 정해진 시간에만 실을 사용해야 하는 불편함이 있다는 의견이 보고되기도 하였다.

이러한 의견은 ‘전형적’ 수준으로 나타났다.

“그런 부서에 대해서 인력이나 예산이 지원이 돼야 된다라고 봐요. 제가 지금 통화하는 곳은 약간 진로전담실이 아니고 창고 같은 곳이에요. 하하하하. (중략) 부서도 지금 따로 없고요. 물론 있는 부서도 있어요 특수학교에. 근데 이거를 공문화해서 인제 진로전담교사를 위한 진로전담실을 설치를 하라. 권고사항이 아니라 의무가 돼야 되죠. (중략) 진로상담실이 생겨야 예를 들어 부모님들하고 상담을 하고 우리가 상담 서비스를 제공을 했을 때 부모님이 ‘아 여기는 좀 전문화가 돼있네. 나한테 서비스를 참 잘해주는구나’라는 걸 느끼잖아요. 근데 그냥 교실에서 혹은 어떤 진로전담실이 아닌 것 같은 경우에는 공교육에 대한 어떤 신뢰도가 없잖아요. 하다못해 복지관에 가도 요즘에는 상담실을 만들어 놓은 데가 있어요. 그러면은 진로전담교사를 위해 그런 상담실이 일단은 배치가 돼야 되겠죠. 그래야 전문화된 서비스를 제공할 거잖아요.” (참가자 1)

“그런데 처음에 왔었을 때... (중략) 여유공간이 없어서 상담실이 없었어요. 없어가지고 정말 그 특별실 공간을 옮겨다니거나 아니면 뭐 회의실에서 잠깐. 왜냐하면 상담이 늘 있는게 아니니까... (중략) 저도 막 이렇게 검사도구 들고 이동하면서 오늘은 여기서 했다가 다음날 여기서 했다 하게 되면, 교육과정 운영상 선생님들하고 수업 부딪히다 보면 제가 또 나와야 되고. 그다음에 학교 안에서 갑자기 학생들 중에 누가 확진자와 동선이 겹쳐 갑자기 원격으로 전환할 때는 저는 인제 갈 데가 없으니까 그냥 올스톱이 되는 거예요.” (참가자 3)

“진로상담실을 구축할 때 리모델링하는 시설비하고 그 안에 채워넣는 비품비. 보통 이 두 가지로 예산을 구입, 편성을 하는데... (중략) 예산을 부랴부랴 편성해서 내려보내줄려다 보니... (중략) 이 예산이 아까 리모델링하는 시설비가 훨씬 한 7~80% 비중. 그리고 비품은 한 20%. 요런 가분수적으로 예산이 내려왔어요. 그렇게 내려오면 저는 결국에는 리모델링하는 데 돈을 다 써야 되고, 안에 채워놓는 거는 돈이 생각보다 없는 그런 상황이 돼버리죠.” (참가자 4)

“**과 진로상담이 같은 공간에 배치가 되버렸어요. 그래서 교차해서 상담을 해야되는 상황이에요 번갈아가면서. 그래서 상담실 쓸 수 있는 시간을 서로 이제 양해를 해가지고 시간표를 만든 다음에 그 선생님이 상담할 때 제가 나와

있다시피해요.” (참가자 6)

“저희 실을 **교사랑 공유하고 있어요. 예 그래가지고 자리를 많이 비워드려야 되거나 그런 부분들은 있죠.” (참가자 7)

“제가 진로상담하면서도 위클래스 업무도 맡고 있거든요? 예. 그러다 보니까 위클래스 실을 담당하고 있어서 위클래스 실에서 이제 해요.” (참가자 8)

“실 구축이 안 되어 있어서 위클래스랑 같이 사용하고 있어요. 세 들었다고 할까? 공간이 없어요. 교육청에서는 공간을 자체적으로 확보하면 실을 구축해주겠다고 했는데 학교에 여유 공간이 없어서 못하고 있어요. 그래서 위클래스에서 수업이나 상담을 하거나 위클래스 선생님이 공간을 쓰시면, 저는 학교에 직업실이 여러 개가 있거든요. 직업실 하나에서 수업하고, 일대일 상담하고 그런 식으로 빈 교실 찾아가거나 교무실 가서 해야해요.” (참가자 9)

3) 학부모의 협조 부족

일부 연구참여자들은 가정통신문을 발송하는 등 학부모를 대상으로 하는 진로상담에 대해 안내하여도 학부모들의 참여가 저조하여 어려움을 표출하기도 하였다. 이처럼 학부모들의 협조가 잘 이루어지지 않는 것에 대해서 참여자들은 학부모들이 진로상담 자체에 관심을 보이지 않은 경우와 특수학교 내에서 전공과 진학이라는 제한적인 진로에 대해서만 생각하고 있는 경우가 있기 때문인 것 같다는 의견을 보고하였고, 이는 ‘변동적’ 수준에서 언급되었다.

“학부모님은 이걸 안내를 하고 홍보를 해도 그.. 관심이 많이 없어요. 거의 뭐 학교에 오시거나 전화를 하시거나 그런 일이 거의 없을 정도로. 그래서 학부모 상담이 굉장히 운영이 잘 안 되고 있다 지금 1학기 때 제가 느낀 바로.” (참가자 4)

“부모님들이나 학생들의 필요성도 조금 차이가 있고... (중략) 학부모님들이

다 그 옆에 있는 특수학교 진학만 생각하고 있기 때문에 '진로진학상담이 뭐가 필요해?'라고 생각을 하시거든요." (참가자 6)

"학부모님의 관심 측면에서 어려움이 있었습니다. (중략) 그다음에 따로 요청이, 제가 중고는 딱 돌렸거든요 다? 한 번 돌리고 가정에도 가정통신문 보내고 했는데, 요청한 건이 한 건도 없었어요. 그래서 제가 이제 찾아가서 하거나 이런 식으로 하고 이렇게." (참가자 8)

4. 중증장애학생 진로상담 관련 어려움

연구참여자들은 특수학교에 다니는 학생들의 장애가 중증화, 중복화 되어 여러 업무 중에서도 학생들을 대상으로 진로상담을 할 때의 어려움이 크다고 호소하였고 이에 대해 다각도로 의견을 제시하였으며, 이는 (1) 상담에 필요한 학생들의 선행기술 부족, (2) 상담의 1:1 수업화 및 관찰평가화, (3) 학생 컨디션에 좌우되는 상담 진행 여부, (4) 학부모 상담으로의 대체, (5) 정해진 시수를 초과하는 업무량의 다섯 가지 범주로 나타났다.

1) 상담에 필요한 학생들의 선행기술 부족

대부분의 연구참여자들은 특수학교 학생들의 장애정도가 심한 편에 속하여 의사소통에 어려움이 있다고 하였으며 발화가 전혀 안되는 학생들도 많은 편이라고 보고하였다. 이 때문에 상담 장면에서 학생의 흥미나 관심사를 아는데에 어려움이 있으며, 상담 내용에 대해 학생이 이해하고 있는지를 파악하는 것도 어렵다는 의견을 제시하였다. 또한 학생들 중에서는 착석에 어려움이 있어서 상담 진행이 어렵다는 의견도 확인되었다. 이처럼 학생들의 장애가 중증화, 중복화 되어 상담 장면에서 요구되는 기본적인 의사소통 기술이나 인지능력의 부족으로 인한 어려움은 '일반적' 수준에서 언급되었다.

“우리 애들을 발달장애 애들이잖아요 그 애들의 가장 큰 특징이 뭘까요? 느리잖아요. 일반 학생들과의 배움의 속도가 느리기 때문에”(참가자 1)

“학생들이 너무 이제 중증인 친구들이 많다 보니까는 의사소통도 어렵고 하다보니까”(참가자 2)

“학생들의 장애영역이 너무 다양하고 장애의 정도도 중증인 친구들 같은 경우, 예를 들어서 휠체어에 타고 왔어요. 근데 저랑 아이컨택도 안되고 계속 침흘리고 막 소리질러. 이 친구도 진로상담을 해야 돼. 해야 돼요. 근데 내가 어떻게 하지? 그 아이하고? 컨택도 안 되고 발화도 안 되고 나의 말 정말 듣고 반응이야 하는거는 그냥 소리에 잠깐 이렇게 쳐다보고 말고 있는데 그 친구. 그런 친구들도 많단 말이에요.”(참가자 3)

“이제 진로직업군 관련 그림카드 있죠? 그러니까 이게 직업군 카드를 보고 그림을 이제 인식을 해서. 그게, 그것조차 안 되는 애들도 많아요. 그러면 이제 관련 영상을 같이 활용을 해서, 그 직업군에 대해서 인식을 하고, 어떤 활동을 하는지.”(참가자 4)

“장애가 심하다보니 착석이 안되는 학생도 있고 말을 못하는 학생은 더 많고요.”(참가자 6)

“정말 말 그대로 진로상담이라고 하면, 자기이해부터 시작해가지고 진로선택 그게 잘 돼야 되는데, 지금 일상생활에서 지원이 더 많이 필요한 학생들이 한 3분의 2, 3분의 2 아니죠. 더 많아요. 한 4분의 3 정도 구성되어 있다고 생각하시면 돼요. 한 80% 정도가.”(참가자 7)

“일단은 대부분 특수학교가 지적, 발달장애다 보니까. 일단은 의사소통이 안되는 애들이 많죠? 거의 대부분이고.”(참가자 8)

“상담 같은 경우는 장애가 심한 학생들은 착석 자체가 안되다보니..”(참가자 9)

“안 되죠. 당연히 안 되죠. 걔랑 상담한다는 거는 좀 어려운 것 같고. (중략) 그냥.. 대화도 안 되는데, 중증애들. 대화 자체가 안 되는데 그 상담을 한다는 것 자체는 좀 어려운 것 같고” (참가자 10)

2) 상담의 1:1 수업화 및 관찰평가화

연구참여자들은 학생들과 진로상담이 어려워서 진로상담이 교사와 학생 간의 일대일 개별 수업 형태로 진행되거나 해당 시간에 학생과 상담을 하는 대신 학생을 관찰하고 평가한다고 보고하였으며, 이는 ‘전형적’ 수준에서 언급되었다. 상담이 수업식으로 진행된다는 의견에는 처음부터 학생과 상담을 실시하기 어렵기 때문에, 학생 상담 시 진로수업 시간에 했던 것과 연계하여 상담을 한다는 의견도 포함되었다. 이러한 이유 때문에 학생과의 상담이 진로전담교사 개인이 자격연수를 받기 전 기대하였던 진로상담과는 다르게 진행되어 진로전담교사로서 한계를 느낀다는 의견도 보고되었다.

“그런데 이게 진로직업 수업시간에 하는 거하고 좀 상충되는 부분이 있어요. 그런 식으로 이제 활동을. 이게 이제 제가 머리를 싸매고 어떻게 보면 수업 준비하듯이... (중략) 기본적인 의사소통 능력이 거의 불가능에 가까운 학생들과 진로상담을 할 때 일종의 이제 뭐 진로탐색 프로그램 활동이나 그런 걸로 대체를 해서, 대체를 해서 이제 하거든요. 그래서 좀 진로상담의 약간 내실화가 좀 어려운 부분이 있다.” (참가자 4)

“우리 특수학급에서 수업하듯이. 뭐 학습지도 만들고 관련 그림자료 같은 것도 만들고. 이렇게 해가지고선, 이 학생에게 ‘어떤 걸 좋아해?’, ‘뭘 좋아해?’, ‘그림에서 찾아볼래?’ 이런 식으로 수업이 이루어지는 거죠. 그래서 자기가 좋아하는 게 무엇인지 확인해보는 거예요. 그런데 이것도 쉽지 않은 거죠. 자기가 좋아하는 걸 그림을 보고 이 그림이 무엇이라고 내가 설명을 하고 있는데 그걸 제대로 인식 못한 학생들이 있으니까. 그러다 보니까 일대일 개별수업이 되는 거고... (중략) 일대일 개별수업이 되는 경우가 거의 대부분이고... (중략) 그러다

보니까 제가 생각했던 진로진학상담이 아니다 보니까, 좀 한계가 오고 재미가 없고 약간 그런 생각이 드는거죠.” (참가자 6)

“학생들에게 자발적인 진로상담이 어려워 진로 교육의 연장이 되고 있습니다.” (참가자 7)

“상담은 개별적으로 좀 의사소통 되는 아이들로 불러서 일주일에 한 시간이나 두 시간 정도 하는데. 아이들이 어떤 진로에 대한 상담 경험이 전무하잖아요? 그러다 보니까 처음부터 진로가 뭐냐, 검사부터 하긴 어려워서. 래포형성하는 시간을 좀 갖고. 그 다음에 좀 진로에 관심이 있게. 그때 처음에는 좀 상담을 본격적으로 하기는 어려운 게, 아이들이 어떤 진로를 얘기하기가. 진로에 대한 상담을 할 수 있는 그 정도 어떤 인식이 안 돼 있어서. (중략) 이제 수업시간에 활용했던 간단한 진로검사나 그런 거를 이제 다시 확인하고 이야기하는. 그러니까 수업하고 좀 연계해서 하려고, 이렇게 생각을 해서 진행을 했거든요. 그래서 수업시간에 하는 상담 내용, 그 진로와 관련된 내용을 가지고 상담 때 활용하는 쪽으로.” (참가자 8)

“상담 같은 경우는 장애가 심한 학생들은 착석 자체가 안되다보니 행동 관찰에 그치는 경우가 많아요.” (참가자 9)

“우선 평가죠 평가. 얘가 어느 정도인지... (중략) 애들 보면서 얘가, 예를 들어, 주의집중이 되냐, 착석이 되냐. 그다음에 자·타해행동이 있냐 사회행동이 있냐. 그런 것들에 대해서. 눈 맞춤은 되는지 뭐 그런 것들에 대해서 우선 파악하는 정도지. 얘하고 뭐 진로상담 자체가 어렵죠. 상당히 안 되는 부분이죠. 그거를 그 특수교육을 전공한 사람이라면 다 알 것 같고요.” (참가자 10)

3) 학생 컨디션에 좌우되는 상담 진행 여부

연구참여자들은 학생 상담을 잘 할 수 있는 지의 여부는 상담 당일, 상담을 하기로 한 시간대에 학생의 컨디션에 달려 있다고 하였으며 이는 ‘변동적’ 수준에서 언급되었다. 특히 학생의 컨디션이 좋지 않아서 상담실에서 자해행동을 보이거나 교사를 향해 공격행동을 보인 경우에는 상

담 진행이 어렵다고 보고하였다.

“그다음에 문제행동 막 예를 들어서 막 벽에다 머리를 자해하는 그런 친구도 있어. 상담실에 들어는 왔어요. 근데 나는 뭔가를 해야 돼. 그런데 그 친구들이 할 수 있는 게 없어요. 그럴 때 너무 막막한 거예요.” (참가자 3)

“실은 제가 한 2주 전에 자폐 학생한테 얼굴을 주먹으로 맞아갖고... (중략) 이런 공격행동을 보이는 학생을, 문제행동을 중재를 하면서 결국엔 진로상담까지 이끄는 노하우? 거기에 제가 아직.. 거기까지는 도달을 못 했구나. 아직 그런 게 많이 부족하다. 좀 그런 부분이 좀 어렵죠.” (참가자 4)

“어떤 아이마다 특성이 있잖아요? ‘얘는 몇 교시에 컨디션이 좋다’ 이런 게 있잖아요? 그리고 ‘몇 교시는 되게 상태가 너무 안 좋다’. 그런 걸 다 피하고 담임선생님하고 상의를 해야 되잖아요? 그리고 담임선생님은 자기 시간에 보내고 싶어하시는 분이 있고, 어떤 분은 전담시간에 보내고 싶어하시는 분. 그러니까 그런 요구를 다 충족해야 되니까, 쉽지 않죠.” (참가자 6)

4) 학부모 상담으로의 대체

연구참여자들은 학생들과 제대로 된 상담 진행이 어려워서 대부분 학부모들을 대상으로 상담을 진행한다고 하였으며 이는 ‘변동적’ 수준에서 언급되었다. 학부모 상담 시 일부 학부모님들은 진로전담교사와 학생 간의 원활하지 못한 상담 진행 등에 대해 직접적으로 불만을 표출하거나, 진로 상담 시 부정적인 태도를 보여서 학부모 상담이 심적으로 힘들다는 의견이 제시되기도 하였다.

“너무 중증인 학생들은 사실 이렇게 제대로 평가를 하기가 되게 어려워서... 학부모 상담이 위주죠 이제. 교사 상담, 담임교사 상담 그렇게 진행을 하고 있어요.” (참가자 2)

“특수학교 진로전담교사는 일반학교하고 좀 다른 게 있어요. 일반학교는 학생

들과의 상담이 주에요. 근데 저희는 학생들과의 상담도 중요하지만, 거의 대부분이 학부모하고의 상담이죠.. (중략) 학부모님들이 다 그런 건 아니지만, 상당히 불만, 지쳐 있다거나 불만이 생긴다거나 아니면 또 자기주장이 너무 강하다거나. 그래서 이제 그런 상담에 조금 어려움이 있는 것도 사실이에요. 왜냐하면 일반학교는 학부모상담까지는 이제 영역이 적은데 저희는 이제 학부모의 상담의 영역이 많고" (참가자 5)

"학부모 중에 장애가 조금 심한 학생 같은 경우, 부모님이 약간 태도가 그 상대방의 마음을 좀 안 좋게 하시는 분도 사실은 있으세요. 장애학생이 장애가 심하다 보니까, 상담이 원활히 잘 안 이루어지는 학생이 있잖아요? 그러면 그 학생에 대해서 특성을 파악하지만 이 학생의 속내까지 파악할 수가 없는 상황이 돼버리잖아요. 그런 경우 '이런 이런 어려움이 있어서 사실은 원활하게 잘 되지 않았습니다.' 이렇게 얘기를 해요. 그러면 '확실히 뭐 해봤자 별 거 없네요.' 이런 식으로 얘기를, 반응을 하시니까, 그런 거에 대해서 좀 많이 힘들죠." (참가자 6)

"부모상담을 주로 많이 하죠." (참가자 7)

5) 정해진 시수를 초과하는 업무량

연구참여자들은 상담시수보다 더 많은 시간을 상담을 준비하고 결과를 정리하는데 사용한다고 보고하였다. 특히 학생들의 장애가 대체로 심한 편에 속하기 때문에 학생 상담보다는 학부모나 담임교사와 상담을 진행하는 경우가 많아서 학생 상담 결과를 학부모, 담임교사와 공유하기 위한 작업에 많은 시간을 할애한다고 하였다. 이외에도 학생들의 지적인 능력의 어려움으로 인하여 학생과의 상담에서 목표로 한 것에 도달하기까지 더 긴 시간이 소요된다고 하였으며, 상담실에서 상담을 한 후 학생들이 스스로 교실로 찾아가는데에 어려움이 있어서 데려다주는 시간 등도 필요해서 계획된 시간보다 더 많은 시간을 학생과 상담하는데 보낸다는 의견을 제시하였다. 이는 '전형적' 수준에서 언급되었다.

“상담을 할 때 일단 주의집중력이 기본적으로 애들이 낮으니까. 어떤 활동을 하든 대화를 나누든 원래 목표로 했던 그 활동이나 대화 목적까지 도달하는 데 시간이 굉장히 오래 걸리기 때문에, 상담시수가 계속 늘어날 수밖에 없는.. 그런 구조죠.” (참가자 4)

“여기는 이제 장애학생이니까, 상담을 할 때는 (상담실로) 데려다 주시기는 해요. 상담이 끝나면 저희가 걔를 (교실로) 데려다 줘요. (중략) 아이들이 (자기 교실로) 찾아가질 못하고. 그리고 특수학교는 안전문제도 굉장히 예민하시기 때문에. 거기서 교실에 계신 담임선생님이 지도사 통해서 데려다주시거나 아니면 본인이 데려다 주시거나 하세요. 그러면 그 선생님 보고 또 데려가라고 하기는 그렇잖아요. 빨리 데려다 주고 저희는 또 (교실을) 치워야 되는 입장이니까.” (참가자 6)

“이거 정리하는 것도 생각보다 시간이 오래 걸려요. 그니까 수업하고 상담하기도 힘든데, 상담한 걸 또 정리를 다 해서 기안을 올리고 선생님들하고 공유하는 그 작업도 만만치 않거든요?” (참가자 3)

“학생들 평가하면 결과를 통계내고 정리해서 담임선생들께 드리고 상담일지 쓰고, 담임교사 상담이나 학부모 상담을 하고 나서도 결과를 통계 내고 결과지를 쓰는 식으로 제반업무가 많은데 일일이 말할 수는 없어요.” (참가자 9)

“사실 한 시간 상담을 하고 나서 상담기록부터 시작해가지고 그 사전 준비부터 그 주제가 굉장히 다양하잖아요, 상담주제가. 거기에 대한 준비, 후속 작업이 하다 보니까 어 굉장히.. 음.. 업무 피로도도 높아지지만 전문성도 좀 떨어진다? 라는 생각이 들더라고요.” (참가자 7)

5. 장애학생 진로지도 관련 어려움

연구참여자들은 특수학교 진로전담교사로 근무하기 전 특수학교나 특수학급에서 특수교사로서 학생들을 지도할 때에도 장애학생들을 대상으

로 하는 진로지도의 어려움을 보고한 바 있다. 자격연수를 받고 난 후 특수학교 진로전담교사로서 경험하고 있는 진로지도와 관련된 어려움은 자격연수 전에 비해 확장되어 나타났으며 크게 세 가지 범주로 도출되었는데, (1) 전공과 진학만 희망하는 고3 학생들, (2) 구체적인 방향을 제시할 수 없다는 부담감, (3) 사회적인 지원체계 미비로 나타났다.

1) 전공과 진학만 희망하는 고3 학생들

대부분의 연구참여자들은 고등학교 과정에 배치되어 중학교나 고등학교 과정의 학생들을 대상으로 진로교육을 실시하고 있는 것으로 확인되었다. 참여자들은 고등학교 3학년 학생들의 부모님과 진로상담을 할 때 대부분의 부모님들이 고등학교 졸업 후 전공과 진학만을 고려하고 있다고 보고하였다. 이와 관련하여 일부 참여자들은 고등학교를 졸업한 특수학교 학생들의 대부분이 전공과에 진학한다면 진로전담교사가 고등학교 과정에 배치되는 것이 맞는지, 진로교육의 효과는 있는 것인지, 진로전담교사의 역할을 무엇인지에 대한 의문을 제기하기도 하였다. 진로전담교사의 입장에서 고등학교 3학년 학생들이 높은 확률로 전공과 진학만 희망하는 것과 관련된 어려움은 '전형적' 수준에서 언급되었다.

"대부분 고등부를 졸업하면 전공과에 진학을 하거든요. (중략) 고등부에 배치가 됐을 때 물론 진로상담을 할 수가 있습니다. 할 수 있어요. 그렇게 된 학교가 엄청 많습니다. 지금 특수학교 안에 저처럼 진로전담교사가 고등부에 배치된 경우가 있어요. 진로상담을 해요 진로상담을 하는데 그 친구가 전공과로 진학을 해요. 그 친구뿐만 아니라 대부분의 학생들이 전공과로 진학을 해요. 그렇다면 그 진로상담의 효과는 있는 걸까요 없는 걸까요? (중략) 결과론적으로 특수학교 고등부에서 특수교육대상자 아이들이 진로를 어디로 갔나요?'라고 제가 되물어보면 '전공과에 갔습니다'라고 대답을 합니다. 그 많은 예산과 그 많은 인력을 투입을 해서 전공과에 보낼거면 어차피 전공과에 와서 그러지 않아요?" (참가자 1)

“고3 때 바로 취업한 친구는 19년도에 딱 한 명밖에 없었어요. 바로 지원고용에 나가는 친구가.. 없어요. 되게 드물, 거의 없어요. 그냥 부모님들 다 ‘그냥 전공과 갔으면 좋겠어요’라고 희망을 하시고.” (참가자 2)

“학부모님들은 이미 저기 전공과만 진학하기를 원하시고... (중략) 대체로 90%이상의 학부모는 고등학교 3학년 이후 전공과 진학을 최우선으로 여깁니다.” (참가자 7)

“특수학교는 전공과가 있다 보니까 사실 진로가 좀 정해져 있어요. 어떻게 보면 전공과 입학을 선호하고, 저희학교 같은 경우는 100% 다 전공과 진로로 가버리고요. (중략) 또한 대부분 전공과를 진학하는 상황에서 얼마나 진로 상담이 의미가 있는지도 생각이 듭니다.” (참가자 8)

“저희 학교의 특성상, 고등학교 3학년에서 전공과로 이렇게 진학을 하게 되는 게 거의 97% 정도 되거든요. 그러니까 전체 고3 중에서 한두 명 빼고 나머지는 다 전공과로 넘어와요. (중략) 제 생각엔 특수학교에 있는 학생들이 거의 대부분이 전공과로 진학을 하게 된다면, 진로를 그쪽으로 결정한다면, 그 중고등학교에서 진로전담교사로.. 뭐 여러 가지 다양한 직업이 있고, 우리가 할 수 있는 진로직업의 서비스나 외식이나 포장이나 운반이나 조립이나 원예나 뭐 여러 가지 다양한 것들이 있다고 이야기는 하지만. 이론적으로는 그렇게 얘기를 해도, 결론적으로는 그 학생들이 전공과에 간다면. 그리고 전공과의 진로, 진로전담교사가 배치가 되어 있지 않다면 실질적으로 의미가.. 이 학생들이 제일 중요한 건, 제가 생각하기엔 그렇거든요. 학년기 때에서 성인기로 넘어가는 그 상황이 제일 중요하다고 생각이 들거든요.” (참가자 10)

2) 구체적인 방향을 제시할 수 없다는 부담감

연구참여자들은 특히 장애가 심한 학생들의 부모님들과 상담할 때 학생의 졸업 후 진로에 대해 제안할 수 있는 것이 없다는 것을 포함하여 상담 장면에서 부모님들께 희망적인 이야기를 할 수 없어서 심적으로 부담이 된다는 의견을 표출하였다. 이러한 상담에서 진로전담교사로서 할 수 있는 것은 부모님과 가족이 처한 현실에 공감해주는 수준이라고 보고

하기도 하였다. 이외에도 진로전담교사로서 학생 개개인을 만나는 시간이 학생의 담임교사에 비해 적기 때문에, 학생에 대해 잘 파악하지 못한 상태에서 진로에 대한 정보를 제공하기가 조심스럽다는 의견도 제시되었다. 학생의 진로에 대해 구체적인 방향을 제시해 줄 수 없어서 부담감을 느낀다는 의견은 '전형적' 수준으로 나타났다.

"학부모 상담할 때가 제일 부담스러워요. 일반학교에서는 아이들 딱 상담하고 나면 '이 학생이 흥미가 이쪽 분야이고 이러니까 이런 식으로 노력을 하시면 좋겠습니다' 라고 뭔가 청사진을 확 얘기해 줄 수 있는데, 우리 애들은 그렇게 못하잖아요. '어머니, 아무래도 안 될 거 같습니다. 전공과 가고 싶어하시는데 좀 어려울 것 같습니다. 이런 이런 문제행동이 있어서 힘들어 보입니다.' 이런 식으로 얘기를 해야 되니까, 가능하다고 말할 수 있는 학생이 몇 명 없거든요. 그러다 보니까 학부모 상담하는게 굉장히 부담이 많이 가죠." (참가자 6)

"그리고 담임 상담이나 학부모 상담을 해도 해줄 말이 없고. 학부모 상담을 할 때 주변에 주간보호시설이나 신변자립 위주로 이야기를 하다보니 한계가 있고 마음이 무거워요." (참가자 9)

"정말 심한 장애, 중증 장애, 우리 친구 학생들 보면. 뭐 부모님한테 말할 수 있는 게 없어요. 어떻게 해줘야 될지 모르겠어요. 왜냐면 이 사회가 준비가 안 돼 있는데." (참가자 10)

"제가 정답을 다 알고 있지 않고, 사실 저도 이제 계속 또 제도가 바뀌고, 지역사회 환경이 바뀌니까. 또 없었던 기관이 생기기도 하고 있었던 기관이 없어지기도 하고 막 그렇잖아요? 그래서 그런.. 그런 상담.. 그러니까 저한테 정답을 갖고 있지 않은데 정답을 제공해 드려야 하나? 이런 부담감이 가장 조금 어려운 것 같아요." (참가자 2)

"상담 결과가, 그러니까 어머님한테 강력하게 '이런 것도 생각을 해보세요'라고 정도는 말씀드릴 수가 있는데. 어 특수학급에서는 어머님들한테 좀 더 강력하게 얘기를 할 수 있었어요. '이 친구 취업, 현장실습 조금 더 주도적으로 어 할 수 있게끔. 그리고 대중교통 애네들 이용할 수 있다'라고 제가 책임소지를

가지고 말씀을 드릴 수가 있었는데, 지금은 그게 어려워요. 제가 이 학생이 어디까지 되는 건지 모르는데 어머님한테 한두 번 '아 이거 대중교통 한번 이용할 수 있게끔 해보세요'라고 정도의 권하는 거지." (참가자 7)

3) 사회적인 지원체계 미비

연구참여자들은 장애학생들의 졸업 후 진로에 대해 일반사업체나 표준사업장으로의 취업, 보호작업장이나 주간보호센터 또는 복지관 등 장애인직업재활기관 이용, 가정이라고 언급하였다. 이는 비장애학생들과 비교하였을 때 매우 제한적일뿐만 아니라 기관에서 모집하는 인원이 한정된 것에 비해 이러한 기관을 이용하고자 하는 장애학생들은 매해 졸업하여 그 수가 증가하는 것이 현실이라고 덧붙였다. 때문에 진로지도 시, 사회에서 발달장애인을 받아들일 준비가 되지 않은 것을 체감하게 된다는 의견을 공통적으로 표출하였다. 이러한 과정에서 장애가 심한 편인 학생들은 더욱 소외되어 가족들의 어려움은 가중된다고 하였으며, 이와 같은 정책적인 배려 부족과 사회적인 시스템 미비로 인한 진로 지도 시의 어려움은 '전형적' 수준에서 언급되었다.

"상담실에 들어오면 '얘 앉아라' 흥미카드 합니다. (중략) 그 아이의 흥미대로 취업될 가능성이 있을까요, 우리 아이들이, 발달장애 아이들이? 없습니다. 거의 우리 부모님들 세대가 취업하듯이 자리가 나면 가는 거지 아이들은 선택권이 없어요. 지금 취업에 관해서는 우리 아이들은. 정말 노력을 해야 선택권 있게 가는데 거의 없단 말이에요. (중략) 학생들이 첫 번째 갈 곳이 일단 없어요. 복지관이라든지 주관보호소라든지 취업처도 많이 없을 뿐더러 그런 복지관에도 TO가 거의 꽉꽉 차 있을 거예요. (중략) 중증장애 학생들, 예를 들어 복지관이라든지 주간보호소라든지 이런 데 가야 되는 친구도 있잖아요. 이런 친구들 같은 경우에 솔직히 취업이 가능할까요? 어렵죠. 취업이 안 되는 가능성이 많고 자리도 없죠. 현실적인 내용입니다 그거는." (참가자 1)

"진로는 이제 취업도 있지만은, 어떤 보호도 있고 사실은. 그 다음에 졸업 이후에는 복지관 이용도 있고. 그 다음에 보호작업장이나 다양한 그 훈련기관이

있으니까. 다양한 기관들이 있는데 사실, 그 기관들이 사실 TO가 있어야 되잖아요? TO가 있어야지 가는 거고.” (참가자 2)

“아이들이 뭔가를 움직이면서 할 만한 그런 시설이라든가 그런 기관들이 너무 학생 대비, 학생들은 계속 나오고 있잖아요. 근데 갈 수 있는 데는 없어요.” (참가자 3)

“정말 심한 학생들은 갈 수가 없어요. 안 받아주거든요.” (참가자 7)

“주간보호센터도 안 받아주고, 단기보호도 갈 수 없고, 복지관에서도 안 받아주고. 그러니까 오로지 그냥 엄마가. 가족이 그냥 다 그거를 떠안아야 되는 상황인 거죠. 이제 그런 상황일 때 진로상담교사로서.. 어떤 말을 할 수 있는 상황이 아니거든요. 그냥 감정적으로만 좀 이해해 주고 그 상황에 대해서 힘드시다라는 것에 대해서 공감해 주는 수준이지, 사회적으로 그러니까.. 학교를 떠나서 이제 복지라는 차원에서 이 사회가 이렇게 심한 장애학생들을 받아줄 준비가 안 돼 있기 때문에. 제가 아무리 무언가를 이렇게 이야기한다 하더라도, 정말 중증 장애학생들을 위해서 준비가 안 돼 있기 때문에 사회가.. 말이 안 되는 거죠. (중략) 예를 들어, 고속버스 터미널처럼 서울, 대전, 대구, 부산 어디든 갈 데가 많잖아요? 이 일반학생들의 진로전담교사 같은 경우 진로상담이나 이런 것들은 그래도 ‘서울 어때? 부산 어때? 인천, 대구 어디 어때?’ 그 뭐 이렇게 종합터미널처럼. 그런데 저희는 마치 서울역에서 천안역, 대전역, 대구역, 부산처럼 갈 수 있는 길이 아직은 너무 좁아요. 그렇게 좀 설명을 드리면 좀 어떨까. 그 길을 많이 찾았어도, 그 길을 찾았어도, 얘의 가정형편이라든가 어떤 기초생활수급권이라든가 장애의 중증, 경증 이런 것들 때문에 또 되게 한정적이고. 그런 부분들이 조금씩 있는 것 같더라고요.” (참가자 10)

Ⅴ. 논의 및 결론

1. 논의 및 결론

본 연구는 지적장애 특수학교의 진로전담교사들이 경험하는 어려움을 업무를 수행하며 경험하는 어려움과 학생들의 장애특성으로 인하여 경험하는 어려움으로 구분하여 탐색하였다. 이로써 2020년 3월부터 특수학교에 배치되기 시작한 진로전담교사들에게 필요한 지원을 모색하고 장애학생 개개인의 특성과 시대적인 흐름을 반영하는 진로교육을 준비하는데에 도움이 되고자 하였다. 분석 결과 총 5개 영역과 16개의 범주가 도출되었으며, 연구결과를 영역별로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 참여자들은 특수학교 진로전담교사 부전공 자격연수를 이수하는 과정에서 연수 내용 중 대학 진학에 대한 내용이 많아서 특수학교의 상황과 맞지 않았고, 진로전담교사의 역할에 대한 명확한 지침이 없어서 어려움을 경험하였다고 보고하였다. 2017년부터 2021년까지의 특수교육 통계에 의하면, 특수학교 고등학교 과정을 졸업한 학생들의 전문대학 및 대학교 진학률은 2018년에 4.57%로 나타난 것을 제외하면 지속적으로 4% 미만을 기록한 것으로 확인되었다(교육부, 2021; 교육부, 2020a; 교육부, 2019b; 교육부, 2018a; 교육부, 2017). 이처럼 특수학교의 고등학교 과정에는 졸업 후 전문대학 또는 대학교에 진학하는 학생들보다 다른 진로를 선택하는 학생들이 더 많으므로, 특수학교의 현실적인 상황이 반영되도록 연수 내용을 재구성할 필요가 있다. 더불어 참여자들이 특수학교 진로전담교사의 역할에 대한 명확한 지침이 필요하다고 언급한 것과 관련하여, 특수학교는 시각장애, 청각장애, 지체장애, 정서장애, 지적장애의 5가지 장애영역으로 구분된다는 것을 우선적으로 고려할 필요가 있다. 이는 장애영역별로 각 특수학교에서 운영하는 전문교과에 차이가 있고(박재범, 2008), 학생들이 희망하는 직업이 상이하며(이지연, 정윤경, 김나라, 김민경, 이윤진, 2014), 대학 진학 시 선택하는 학과가 다르고, 취

업 시 직장 업종에도 차이가 있기 때문이다(정희섭, 김현진, 김형일, 정동영, 정인숙, 2005). 추가적으로, 특수학교는 일반학교와 다르게 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교, 전공과 과정을 함께 운영하며 특수학교마다 운영하는 과정에 차이가 있다는 것도 고려되어야 있다(교육부, 2021; 박재범, 2008). 이에 대하여「특수학교 진로전담교사 운영방안」(교육부, 2019a)에서는 장애학생들의 삶을 생애적인 관점에서 설계하기 위해서는 진로전담교사가 중등과정에 배치되는 것이 바람직하다고 보았으나 특수학교마다 운영하는 과정에 차이가 있기에, 특수학교 진로전담교사가 중학교 과정에 배치되었을 때와 고등학교 과정에 배치되었을 때 각각 어떤 역할이나 업무를 해야하는지에 대한 지침이 필요하다. 따라서 특수학교의 장애영역과 특수학교 내에서 진로전담교사가 배치되는 과정에 따라, 특수학교 진로전담교사가 어떤 역할과 업무를 담당해야 하는지에 대한 안내가 필요하다.

둘째, 진로교육의 대상자 범위의 제한성으로 인해 과반수의 참여자들은 특수학급 학생들을 위한 진로전담교사가 필요하다고 언급하였다.「장애인 등에 대한 특수교육법(2008)」에서는 특수교육대상자를 일반학교의 일반학급, 일반학교의 특수학급, 특수학교 중 한 곳에 배치하여 교육할 것을 명시하고 있다. 「2021 특수교육통계」에 의하면, 전체 특수교육대상자 98,154명(100%) 중 일반학교의 일반학급 또는 전일제 통합학급에 다니는 학생은 16,600명(16.9%), 일반학교의 특수학급에 다니는 학생은 54,266명(55.3%), 특수학교에 다니는 학생은 27,027명(27.5%)으로 확인되었다(교육부, 2021). 즉, 전체 특수교육대상학생 중 특수학교에 다니는 27.5%의 학생들은 특수학교 진로전담교사로부터 전문적인 진로교육과 진로상담을 받고 있으나, 일반학교의 특수학급에 다니는 학생들은 자신의 장애특성과 수준을 고려한 진로교육과 진로상담을 제공받지 못하는 것이다. 실제로 「초·중등 진로교육 현황조사(2020)」에 의하면, 일반학교에 배치된 중학교와 고등학교의 진로전담교사들은 학교 진로교육 연간계획을 수립할 때 특수, 다문화 등 사회적 배려 대상의 특성 및 요구를 다른 고려사항에 비해 후순위로 고려하고 있는 것으로 나타났다(서유정

외, 2020). 이러한 경향은 「초·중등 진로교육 현황조사(2018)」에서도 확인되었는데, 일반학교에 배치된 중학교와 고등학교의 진로전담교사들은 취약계층(특수, 다문화 등)의 특성과 요구를 다른 고려사항에 비해 미고려하는 비율이 가장 높은 것으로 나타났기 때문이다(정은진, 정윤경, 김나라, 류지영, 김재희, 장현진, 2018). 본 연구의 참여자들은 학생들의 장애특성상 학생의 보호자와 상담하는 경우가 많다고 하였는데, 현재처럼 특수학교 진로전담교사가 특수학교에만 배치된다면 특수학급 보호자 역시 장애 자녀의 진학과 진로에 대한 전문적인 상담을 받을 수 없을 것이다. 따라서 특수학급에 다니는 학생과 보호자를 대상으로도 특수교육을 전공한 진로전담교사를 지원하는 방안을 모색할 필요가 있다.

셋째, 장애학생 진로교육에 대한 교육공동체 인식의 어려움 영역에서는 모든 참여자들이 장애학생들의 진로교육에 대한 관리자, 동료교사, 학부모의 인식 개선이 필요하다고 강조하였다. 구체적으로 학교구성원들이 진로교육을 통해 장애학생과 그 가족의 전반적인 삶의 질이 향상될 수 있음을 인지하고, 특수학교 진로전담교사에 대한 인식이 긍정적으로 바뀌어야 한다고 하였다. 장애학생을 대상으로 한 진로교육 프로그램의 효과에 대하여 최혜영(2017)은 진로교육을 받은 장애학생들은 그렇지 않은 학생들에 비해 자기결정력, 진로탐색, 진로성숙도 등의 측면에서 긍정적인 효과가 있다고 보고하였다. 특히 장애영역별로는 지적장애 학생들을 대상으로 한 진로교육 프로그램의 효과가 가장 컸고 프로그램을 통해 지적장애 고등학생들이 직업 적응 장면에서 겪는 심리적 취약성이 개선되었다는 결과는(최혜영, 2017), 지적장애 특수학교에 진로교육이 활성화되어야 함을 상기시켜준다. 한편, 진로전담교사들의 역할에 대한 학내 구성원들의 인식 개선은 일반학교에 배치된 진로전담교사들도 지속적으로 지원을 요구하는 부분이므로(박영주, 2014; 홍지영, 유정이, 김진희, 2014; 유정이 외, 2015; 서유정 외, 2020), 특수학교에도 교직원을 대상으로 하는 특수학교 진로전담교사의 역할과 업무의 범위에 대한 인식 개선 자료가 마련될 필요가 있다. 이와 관련하여 2019년 9개교를 시작으로 특수학교에 전문상담교사가 확대되어 배치되고 있음에(교육부, 2020a) 주목할

필요가 있다. 특수학교에 배치되는 전문상담교사는 특수교육학생들의 심리 및 정서적인 문제를 중재하고 행동적인 문제를 지원하기 때문에(박성현, 천성문, 2021) 진로교육을 담당하는 특수학교 진로전담교사와는 업무의 성격이 다르며, 학내 구성원들을 대상으로도 두 교사의 역할이 구분됨을 안내할 필요가 있다.

넷째, 대부분의 참여자들은 특수학교에 장애가 심한 학생들이 많아서 학생과 상담 시 어려움을 경험한다고 하였다. 이 때문에 학생 상담이 1:1 수업이나 관찰평가 식으로 진행되는 경우가 빈번하고 학부모 상담이나 담임교사 상담으로 대체되기도 하며 상담 결과를 정리하고 공유하는 데에 많은 시간이 소요된다고 하였다. 「2018 특수교육 연차보고서」(교육부, 2018c)에서는 일반학교에 다니며 통합교육을 받는 특수교육대상학생이 늘어나면서 특수학교에는 중도·중복장애학생이 증가하는 경향을 확인하였다고 분석하였다. 이와 같이 특수학교 재학생의 장애가 중도·중복화되고 있으므로 수업, 교육과정, 진로 및 직업교육의 측면에서 중도·중복장애 학생들을 위한 맞춤형 지원이 필요하다는 것은 여러 차례 강조된 바 있다(고혜정, 이미숙, 박재국, 2018; 박선미 외, 2020; 강성종, 2009; 이미숙, 양소현, 2019; 이미숙, 2020). 따라서 진로상담 영역에서도 장애의 정도가 심하거나 중복장애를 가진 학생들에게 활용할 수 있는 자료와 검사도구 등이 필요하다. 특히 언어적 의사소통에 어려움이 있는 학생들이 많으므로, 특수학교 진로전담교사가 진로상담 장면에서 학생들의 비언어적 의사소통방식을 이해하고 활용할 수 있도록 학생 개개인에 대해 충분히 이해할 수 있는 시간을 제공하고(송승경, 2014) 비언어적 의사소통방식으로 이루어지는 상담 역량을 신장할 수 있는 지원도 요구된다. 학생들의 이러한 특성으로 인하여 이미숙, 양소현(2019)은 학부모 상담이 갖는 중요성이 커진다고 보았으며, 따라서 학부모와 정보를 교환하고 다양한 방식으로 소통하기 위한 지원책도 마련되어야 한다.

마지막으로, 참여자들은 대부분의 고등학교 3학년 학생과 보호자가 졸업 후 전공과 진학이라는 제한적인 진로만 희망하고, 사회적인 지원책이 미비하다는 진로지도 상황에서의 어려움에 대해 언급하였다. 장애학생

대상 진로지도의 어려움은 본 연구의 참여자들이 특수학교 진로전담교사에 지원하게 된 동기 중 한 가지 범주로 나타났는데, 자격연수 후 지적장애 특수학교의 진로전담교사로서 역할을 수행하는 과정에서도 지속되고 있으며 어려움의 범주가 세분화되었음을 알 수 있다. 「특수교육통계」에 의하면 2018년부터 2021년까지 특수학교의 고등학교 과정을 졸업하고 전공과에 진학하는 비율은 꾸준히 증가하여 2021년에는 특수학교 고등학교 졸업생의 54.9%가 전공과에 진학한 것으로 확인되었다(교육부, 2021; 교육부, 2020a; 교육부, 2019b; 교육부, 2018a). 이처럼 특수학교의 고등학교 과정을 마치고 바로 전공과에 진학하는 경우가 많더라도, 보다 장기적인 관점에서 전환(Transition)의 다양한 유형을 고려하여 진로를 지도할 필요가 있다. 이와 관련하여 박희찬(2013)은 지적장애 학생의 고등학교 졸업 이후의 전환의 4가지 유형에 대해 제시하였으며, 이는 진학(전공과, 전문대학, 4년제 대학), 평생교육/훈련(평생교육, 재활훈련), 고용(지원고용, 보호고용), 지역사회생활(주거생활, 자립생활, 여가생활)로 확인되었다. 또한 이성하(2012)는 한국형 발달장애인 중등교육이후 전환 프로그램의 프로그램 요인을 제시하였는데 이는 독립생활, 지역사회생활, 기능적학업, 직업생활, 지원서비스의 5가지로 나타났다. 이와 같이 발달장애 학생들의 고등학교 졸업 후의 전환에는 여러 유형이 있으므로 학생과 보호자에게 전환의 여러 유형에 대해 안내하고 준비할 수 있도록 지원하여야 한다. 또한, 국가차원에서 장애학생들이 졸업 후 지역사회로 전환할 수 있도록 정책적인 배려와 사회적인 시스템을 마련하여야 한다. 「2021 특수교육통계」(교육부, 2021)에 의하면 특수학교의 전공과 과정 졸업생 중 취업한 경우는 42.4%, 비진학·미취업한 경우는 56.3%로 확인되었다. 전공과가 특수교육대상자의 진로 및 직업교육을 목적으로 하는 기관임을 감안할 때, 비진학·미취업하는 졸업생이 과반수 이상이라는 점은 특수교육대상학생들을 위한 정책과 지원이 부족하다는 것을 말해준다. 따라서 정희섭 외(2005)와 같이 특수교육대상학생을 위한 국가 차원의 진로 및 직업 촉진 추진 기구를 구성하고 취업을 위한 정책적 지원과 방안을 강구하여야 하며, 이미숙(2020)과 같이 장애인과 관련된 정책을

실행하는 정부 부서가 유기적으로 정책을 제안하고 집행할 필요가 있다. 특수교육대상학생에게 특화된 진로정보서(이지연 외, 2014)와 같은 연구 기반의 지원도 지속적으로 진행되어야 할 것이다.

이외에도 참여자들이 특수학교 진로전담교사에 지원한 동기는 다음과 같이 나타났다. 특수학교 진로전담교사에 지원한 이유에 대하여 모든 참여자들은 연수에 지원하기 전, 특수학급이나 특수학교에서 중학교, 고등학교, 전공과 과정 학생들의 진로를 지도한 경험이 있다고 하였다. 참여자들은 이 과정에서 진로교육에 대한 스스로의 전문성이 부족하다고 인식하였고 연수를 통한 전문성 신장을 기대하였다고 보고하였다. 이외에도 일반학교의 진로전담교사들이 학생들의 진로와 관련하여 담임교사와는 구별되는 역할을 수행하는 것을 보고 장애학생들에게도 진로전담교사가 필요하다고 인식하였다는 의견도 도출되었다. 또한, 경력이 15년 이상인 일부 참여자들로부터는, 갈수록 담임업무를 맡기가 부담되었는데 특수학교 진로전담교사는 담임업무에서 배제되기 때문에 지원하게 되었다는 의견을 확인할 수 있었다. 이와 같이 특수교사들이 특수학교의 진로전담교사에 지원하게 된 이유는 일반교사들이 일반학교의 진로전담교사에 지원한 동기와 유사한 경향으로 나타났는데, 일반학교의 진로전담교사들 중 20년 이상의 경력을 가진 교사가 80% 이상으로 가장 많았으며, 자격을 전환한 이유는 진로진학에 대한 관심, 수업에 대한 부담감 등으로 확인되었기 때문이다(정구용, 2016).

2. 연구의 제한점 및 제언

본 연구의 한계점은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 연구참여자들이 근무하는 학교의 설립유형을 구분하지 않았다. 하지만 특수학교를 설립유형에 따라 국립, 공립, 사립으로 구분할 수 있고(박재범, 2008) 설립유형에 따라 조직문화에 차이가 있기에(김희연, 김주혜, 2010), 특수학교의 진로전담교사가 경험하는 어려움을 근무하는 학교의 설립유형에 따라 구분하여 볼 필요가 있을 것이다. 둘째, 특수학교는 5가지 장애영역으로 구분되는데 본 연구에서는 지적장애 특수학교에 근무하는 진로전담교사들만 대상으로 하였다. 장애영역에 따라 학생들이 취업하는 직업에 차이가 있고, 학생이 미래에 도전 가능한 직업에 대한 교사의 인식도 다르기 때문에(이지연 외, 2014), 본 연구의 결과는 다른 장애영역의 특수학교에 배치된 진로전담교사들이 경험하는 어려움과는 구분하여 볼 필요가 있다. 셋째, 본 연구에서는 전국 8개 시도(市道)에서 근무하는 특수학교 진로전담교사들을 대상으로 하였다. 참여자들은 주로 자신이 속한 시도교육청의 지침을 따른다고 하였는데 지역마다 수업이나 상담시수, 기타 업무에서 조금씩 차이가 있는 것으로 나타났기에, 근무하는 지역에 따라 특수학교 진로전담교사들이 경험하는 어려움이 다른 양상으로 나타날 수 있음을 고려할 필요가 있다. 넷째, 본 연구에 참여한 특수학교 진로전담교사들이 처음 배치되어 업무를 시작하던 때는 코로나19로 인하여 특수교육 현장도 수업이 비대면으로 전환되고 등교지침이 자주 바뀌는 등의 어려움이 있었다(정소영, 김아영, 조당을, 이숙향, 2021; 김영석, 2021; 김대용, 최진혁; 2020). 따라서 본 연구에 참여한 특수학교 진로전담교사들은 코로나19라는 특수한 상황 중에 진로전담교사로서 새롭게 업무를 수행하였다는 점을 감안하여 볼 필요가 있다.

후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 특수학교 진로전담교사 부전공 자격연수에서 진로전담교사들 간 역할에 대한 견해가 달랐다는 점과 관련하여「장애인 등에 대한 특수교육법(2008)」과「진로교육법」에서 정의하는 '진로교육'을 눈여겨 볼 필요가 있다.「장애인 등에 대한 특

수교육법(2008)」 제23조(진로 및 직업교육의 지원)에서는 진로 및 직업교육에 직업평가, 직업교육, 고용지원, 사후관리 등의 직업재활훈련과 일상생활적응훈련, 사회적응훈련 등의 자립생활훈련을 포함하고 있다. 진로 및 직업교육을 담당하는 전문인력의 자격으로는 대학이나 대학원에서 직업재활에 관한 전공을 이수한 사람, 진로 및 직업교육과 관련한 국가자격증이나 민간자격증을 소지한 사람, 진로 및 직업교육에 대한 직무연수를 이수한 사람으로 정하고 있다. 즉, 「장애인 등에 대한 특수교육법(2008)」에서는 특수교육대상자에게 진로와 직업교육을 각각 모두 제공해야 한다는 것을 분명하게 하고 있음을 알 수 있다. 반면, 「진로교육법」에서는 진로교육을 진로수업, 진로심리검사, 진로상담, 진로정보 제공, 진로체험, 취업지원 등을 제공하는 활동으로 보고 있으며, 진로교육에 취업과 관련된 내용을 포함하지만 진로와 관련된 내용이 많은 비중을 차지한다는 것을 알 수 있다. 이처럼「장애인 등에 대한 특수교육법(2008)」에서는 특수교육대상자의 삶을 설계한다는 관점에서 진로와 직업교육을 모두 제공할 것을 명시하고 있으며, '진로교육'을 「진로교육법」에서의 '진로교육'보다 교육 서비스의 범위가 확대된 개념으로 보고 있으므로, 이러한 관점에서 특수학교 진로전담교사들의 역할과 정체성에 대한 후속연구가 필요하다. 이 과정에서 특수학교 내에서 직업교육을 담당하는 교사와는 역할의 경계를 분명히 하여야 하는데, 직업교육 교사가 직업 수업 등 직업교육에서의 실무적인 부분을 담당한다면 진로전담교사는 직업교육의 교육과정을 컨설팅 하는 등의 방식으로 진로 및 직업교육의 설계를 담당해야 할 것이다. 또한, 특수학교에는 장애의 정도가 심하고 중복장애를 가진 학생들이 많아서 현실적으로 취업이 어려운 경우도 많으므로, 진로전담교사가 직업교육이라는 편중된 역할을 담당하지 않도록 주의해야 할 것이다.

둘째, 진로교육의 대상자 범위와 관련하여 역시 「장애인 등에 대한 특수교육법(2008)」과「진로교육법」에 주목할 필요가 있으며, 두 법에서 정의하는 '진로교육 대상학생'을 눈여겨 보아야 한다. 우선, 「장애인 등에 대한 특수교육법(2008)」 제23조(진로 및 직업교육의 지원)에서는

진로 및 직업교육의 대상 학생을 중학교 과정 이상의 학생들로 정하고 있으며, 동법 제24조(전공과의 설치·운영)에서는 전공과 과정 학생들에게 진로 및 직업교육을 제공할 것을 명시하고 있다. 「진로교육법」에서는 진로교육 대상 학생을 제2장 초·중등학교의 진로교육 제8조(진로교육의 목표와 성취기준)에서 초·중등학교 학생들로 하고 있는데, 동법 시행령 제4조(진로전담교사)에서 특수학교의 진로전담교사는 중학교 또는 고등학교 교육과정 운영 부분으로 한정하고 있기에 특수학교의 중학교와 고등학교 과정의 학생들을 대상으로 하고 있음을 알 수 있다. 본 연구의 참여자들 중에는 특수학교 전공과를 졸업한 학생들의 비진학·미취업률이 높게 나타나기 때문에 특수학교 진로전담교사가 전공과에 배치되어 전공과 학생들의 진로교육을 담당하는 것이 맞다는 의견을 제시한 경우도 있었다. 하지만 「장애인 등에 대한 특수교육법(2008)」 제24조(전공과의 설치·운영)에서 전공과 과정의 학생들은 해당 과정에서 진로 및 직업교육을 제공하도록 하고 있으므로, 전공과 학생들의 진로교육은 전공과의 담당 인력이 제공하되 전공과 과정에서의 진로교육 활성화와 지원에 대한 후속연구가 필요하다. 하지만 특수학교 전공과의 경우 학생들의 장애정도는 심한 편이나 학급당 학생 수가 많아서 학급당 학생 수에 조정이 필요하고, 전공과를 담당하는 전문교사와 전환교육을 위한 시설이 모두 부족하여 개선이 필요하다는 지적이 꾸준히 제기되고 있으므로(정지미, 박남수, 강종구, 2013; 황보순, 강민채, 곽승철, 2008; 조인수, 도금숙, 전보성, 2001), 전공과를 지원하기 위한 방안이 우선적으로 모색되어야 할 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서 특수학교 진로전담교사들은 학생들의 장애정도가 심하고 의사소통 및 자신을 성찰하는 능력 등에 어려움이 있어서 학생들과의 진로상담에서 어려움을 경험한다는 것을 확인하였다. 이 때문에 특수학교 진로전담교사들은 주로 학생의 보호자나 담임교사 등과 진로상담을 하는 것으로 나타났다. 따라서 특수학교 진로전담교사가 학생들과의 진로상담에서 경험하는 어려움 외에도 보호자나 주변인, 지역사회 등으로 진로상담의 대상을 확장하였을 때 경험하는 어려움은 무엇인지, 이와

같이 진로상담의 대상이 장애학생의 주변인으로 확대되었을 때 특수학교 진로전담교사 부전공 자격연수에 필요한 내용은 무엇인지에 대해서도 탐색해볼 필요가 있다.

마지막으로, 본 연구의 참여자들은 지적장애 특수학교의 진로전담교사로서 업무를 수행하는 과정에서 어려움을 경험하기도 하였으나, 특수학교에 진로전담교사가 새롭게 배치되면서 학생과 보호자, 담임교사 차원에서 긍정적인 경험을 하였다는 의견도 보고하였다. 이는 윤태성, 홍재영(2021)에서도 확인된 바 있는데, 이처럼 특수학교에 진로전담교사가 새롭게 배치되면서 출현한 긍정적인 변화에 대해서도 추후 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

강성종 (2009).「2008 개정 특수학교 교육과정」관점에서 중도, 중복장애 학생 교육의 탐색, 문제점 그 대안. **지체, 중복, 건강장애연구, 52**(1), 335-361.

고혜정, 이미숙, 박재국 (2018). 중등 특수교사의 중도·중복장애학생 진로·직업교육에 대한 인식과 개선방안. **지적장애연구, 20**(3), 51-74.

교육과학기술부 (2009). 진로교육 종합계획. 서울: 교육과학기술부.

교육과학기술부 (2011). 진로진학상담교사 배치 및 운영 지침. 서울: 교육과학기술부.

교육과학기술부 (2012). 진로진학상담교사 배치 및 운영 지침(안). 서울: 교육과학기술부.

교육부 (2013). 진로교육 활성화 방안. 세종: 교육부.

교육부 (2017). 2017 특수교육통계. 교육부 국립특수교육원.

교육부 (2018a). 2018 특수교육통계. 교육부 국립특수교육원.

교육부 (2018b). 보도자료 : 특수학교에 진로전담교사 배치 법적 근거 마련, 교육부 '진로교육법 시행령' 일부개정령안 입법예고 (2018.2.27.)

교육부 (2018c). 2018 특수교육 연차보고서. 교육부 특수교육정책과.

교육부 (2019a). 특수학교 진로전담교사 운영 방안 정책 연구 최종보고서. 대전광역시교육청.

교육부 (2019b). 2019 특수교육통계. 교육부 국립특수교육원.

교육부 (2020a). 2020 특수교육통계. 교육부 국립특수교육원.

교육부 (2020b). 유치원 교육과정, 공통 교육과정 및 선택 중심 교육과정. 교육부. (교육부 고시 제2015-81호) [별책 2]

교육부 (2021). 2021 특수교육통계. 교육부 국립특수교육원.

김대용, 최진혁 (2020). 코로나-19로 인한 특수교육 온라인 학습 실태 및

온라인 학습 인식 조사. **특수교육학연구, 55**(2), 85-108.
김영석 (2021). 지적장애학생 담당 특수교사의 코로나-19 스트레스, 직무 스트레스, 직무만족도가 심리적 소진에 미치는 영향 분석. **특수교육저널: 이론과 실천, 22**(3), 29-54.
김주혜 (2018). 특수교육의 교원 정체성과 발전 과제. 한국교원교육학회 학술대회자료집(pp. 131-152).
김지연, 한나리, 이동귀 (2009). 초심상담자와 상담전문가가 겪는 어려움과 극복방안에 대한 개념도 연구. **상담학연구, 10**(2), 769-792.
김희연, 김주혜 (2010). 교원이 지각한 특수학교장의 리더십과 지식경영 및 특수학교 조직문화 간의 관계 분석. **특수교육학연구, 45**(2), 197-226.
계진아, 구장회, 이민욱 (2020). 중등학교 진로전담교사 직무별 중요도-실행도 차이 분석(IPGA)을 통한 진로전담교사 지원 방향 연구. **진로교육연구, 33**(1), 159-180.
권요한, 김수진, 김요섭, 박중휘, 이상훈, 이순복, 정은희, 정진자, 정희섭 (2015). 특수교육학개론. 서울: 학지사.
남순임, 김윤희 (2019). 전문상담교사의 소진과 극복경험에 관한 합의적 질적 연구. **상담학연구, 20**(5), 359-383.
문승태 (2017). 진로전담교사의 양성 및 연수. 한국진로교육학회 학술대회지(pp. 67-69).
박선미, 김은라, 박재국 (2020). 특수학교 교사의 중도중복장애 학생 수업 실태 및 인식. **특수아동교육연구, 22**(1), 183-214.
박성현, 천성문 (2021). 특수학교 전문상담교사의 역량 모형 개발을 위한 델파이 연구. **상담학연구, 22**(5), 163-184.
박소현, 박홍주, 전소연 (2016). 초보 언어재활사의 직무 어려움. **특수교육, 15**(3), 203-226.
박영주 (2014). 진로진학상담교사제도에 관한 교사 인식 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
박주영 (2019). 일반학교 졸업 지적장애인과 특수학교 졸업 지적장애인

의 취업 영향요인. **지적장애연구, 21**(3), 29-46.
박재범 (2008). 특수학교 교사의 교직문화 탐구. 성균관대학교 박사학위 논문.
박재범, 양정호 (2009). 교직생활에 드러난 특수학교 교직문화에 관한 질적 사례연구. **한국교원교육연구, 26**(1), 369-401.
박재범 (2010). 중등특수학교 교사의 직무수행활동에 관한 인식 분석. **특수교육재활과학연구, 49**(1), 49-70.
박지영, 전홍주 (2019). 국공립어린이집 주임교사가 직무를 수행하며 경험하는 어려움과 보람. **아동교육, 28**(4), 209-230.
박희찬 (2013). 지적장애인 고등학교 졸업 이후 전환 실태와 개선 방안. **지적장애연구, 15**(2), 1-24.
서유정, 김민경, 류지영, 박나실, 김나라, 안유진, 안중석 (2020). 초·중등 진로교육 현황조사(2020). 세종: 한국직업능력개발원.
성태제, 시기자 (2020). 연구방법론(3판). 서울: 학지사.
손강숙 (2014). 학교폭력의 방어자 역할 경험에 대한 질적 연구. 아주대학교 박사학위논문.
송승경 (2014). 중도·중복장애인과 상담자의 비언어적 의사소통. **특수교육교과교육연구, 7**(2), 81-109.
오정숙 (2014). 진로진학상담교사의 역할과 직무에 대한 인식: 중요도와 실행도를 중심으로. **진로교육연구, 27**(2), 41-64.
유은선, 이종연 (2017). 진로진학상담교사의 직업정체성에 대한 근거이론 연구. **진로교육연구, 30**(2), 127-156.
유정이, 홍지영, 김진희 (2015). 고등학교 진로진학상담교사가 지각한 역할수행의 어려움. **학습자중심교과교육연구, 15**(2), 1-30.
윤영득 (2020). 4차 산업혁명 시대의 기술혁신, 탈중앙 그리고 창조성. **문화산업연구, 20**(3), 23-33.
윤운영 (2017). 청소년기 상실 경험과 학교상담자의 상실상담 경험에 대한 합의적 질적 연구. 가톨릭대학교 박사학위논문.
윤태성, 홍재영 (2021). 특수학교 진로전담교사의 진로교육 경험에 대한

내러티브 탐구. **학습자중심교과교육연구, 21**(11), 305-324.
이미숙, 양소현 (2019). 중도·중복장애학생 진로·직업교육이 나아갈 방향: 학부모의 인식 및 지원 요구를 중심으로. **지체·중복·건강장애연구, 62**(3), 31-53.
이미숙 (2020). 중도중복장애학생을 위한 진로 및 직업교육 방안. **지체·중복·건강장애연구, 63**(1), 1-18.
이성하, 나운환 (2012). 발달장애인의 중등교육이후 전환프로그램 모형 개발 연구. **지적장애연구, 14**(4), 255-292.
이소현, 박은혜 (2007). 특수아동교육(2판). 서울: 학지사.
이세희 (2021). 특수학교 진로전담교사의 역량모형 개발. 대구대학교 박사학위논문.
이지연 (2017). 4차 산업혁명을 대비한 청소년 진로교육의 방향. 한국진로교육학회 학술대회지(pp. 65-96).
이지연, 정윤경, 김나라, 김민경, 이윤진 (2014). 특수교육대상학생을 위한 진로정보서 발간 사업(2013-2017). 세종: 한국직업능력개발원.
임동숙, 임유하, 신주연 (2020). 초등특수학급 교사의 잡 크래프팅(job crafting) 경험에 관한 합의적 질적 연구. **초등교육연구, 33**(2), 113-141.
장현진, 이종범 (2015). 진로진학상담교사 양성 표준교육과정 개정 연구. 세종: 한국직업능력개발원.
정구용 (2016). 진로진학상담교사의 실태분석에 관한 연구-연령, 경력 및 배경 과목을 중심으로. 한국교원대학교 교육정책전문대학원 석사학위논문.
정소영, 김아영, 조당을, 이숙향 (2021). 팬데믹에 대처하는 특수교사의 원격교육 경험과 지원 요구 고찰. **지체·중복·건강장애연구, 64**(4), 143-173.
정신애 (2019). 초등학교 또래상담자가 경험한 어려움에 대한 합의적 질적 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
정윤경, 김나라, 서유정, 조희경 (2012). 초·중등단계 진로진학상담교사의

역할과 진로교육 과제. 서울: 한국직업능력개발원.
정은진, 정윤경, 김나라, 류지영, 김재희, 장현진 (2018). 초·중등 진로교육 현황조사(2018).
정지미, 박남수, 강종구 (2013). 특수학교 전공과 교사들을 통한 전공과 운영현황 및 개선방안에 대한 탐구. **재활복지, 17**(3), 181-204.
정철영 (2011). 초등학교 진로교육의 새로운 패러다임. **실과교육연구, 17**(4), 1-30.
정희섭, 김현진, 김형일, 정동영, 정인숙 (2005). 특수학교(급) 고등부 졸업생의 진로실태 및 진로 지원체제 구축 방안. 국립특수교육원.
조인수, 도금숙, 전보성 (2001). 정신지체 특수학교 전공과 및 전환교육의 운영실태와 개선방향. **특수교육저널: 이론과 실천, 2**(1), 111-145.
주은선(역) (2016). 합의적 질적 연구: 사회과학 현상 탐구의 실질적 접근. 서울: 학지사.
주현준, 이쌍철 (2014). 학교 진로교육의 효과 분석. **교육종합연구, 12**(2), 157-18.
최명자 (2017). 초등학교 중년 여교사의 관리직 진출 준비 경험. 건국대학교 박사학위논문.
최영하, 방사라 (2003). 특수학교 교사문화에 대한 현직교사의 의식에 관한 연구. **발달장애학회지, 7**(1), 135-152.
최혜영 (2017). 장애 학생을 대상으로 한 진로교육 프로그램의 효과에 관한 메타분석. **대한가정학회, 55**(3), 289-301.
홍지영, 유정이, 김진희 (2014). 진로진학상담교사의 인식, 경험, 대안과 요구사항에 대한 질적연구-서울시 소재 중학교 교사들을 중심으로. **진로교육연구, 27**(1), 127-149.
황보순, 강민채, 곽승철 (2008). 정신지체 특수학교 전공과 운영 실태 및 개선방안. **직업재활연구, 18**(2), 27-44.
황우원, 김주후 (2019). 중학교 진로진학상담교사의 직무수행유형과 학교 진로교육 목표 달성 간의 관계. **진로교육연구, 32**(2), 139-160.
American Association on Intellectual & Developmental Disabilities

(2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and system of support*(11th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual & Developmental Disabilities.

Hill, C. E., Thompson, B. J. & Williams, E. N. (1997). A Guide to Conducting Consensual Qulitative Research. *THE COUNSELING PSYCHOLOGIST, 25*(4), 517-572.

Abstract

Difficulties experienced by Career Teachers in Special Schools for students with Intellectual Disabilities

Jihyun Park
Major in Special Education
Department of Education
The Graduate School
Seoul National University

In this study, difficulties experienced by career teachers in special schools for students with intellectual disabilities were explored. The difficulties were divided into two categories; one, experienced while the teachers were performing work and the other, experienced due to their students' disabilities.

In this study, semi-structured interviews were conducted individually with 10 career teachers in special schools for students with intellectual disabilities. All of them had participated in the first minor qualification training for career teachers in special schools, and

the interview data was analyzed by Consequential Qualitative Research methodology.

As a result, 5 domains and 16 categories were derived and the difficulties experienced by career teachers in special schools for students with intellectual disabilities were as follows. First, in the field of difficulty related to the first minor qualification training for career teachers in special schools, three categories were derived: 'training content centered on students without disabilities', 'absence of clear guidelines for roles', and 'differences in opinions among career teachers on roles'. Second, in the field of difficulty regarding the range of students for career education, two categories were found: 'students limited to the secondary course of special schools' and 'exclusion of students in special classes'. Third, in the area of difficulties in the education community's perception of career education for students with disabilities, three categories were presented: 'lack of awareness of the importance of career education in school', 'insufficient support for career education classrooms', and 'lack of parental cooperation'. Fourth, in the areas of difficulties related to career counseling for students with severe disabilities, 'students' lack of prior skills necessary for counseling', 'career counseling more like one-on-one class and observational evaluation', 'a possibility of counseling highly dependent on students' condition', 'substitution as parents counseling', and 'work in excess of a set number of hours' were appeared. Finally, in the field of difficulties related to career guidance for students with disabilities, three categories were identified: 'high school seniors who only want to enter vocational courses for students with special needs', 'the burden of being unable to provide specific directions regarding students' career', and 'the lack of a national support for people with disabilities'.

Based on the results of this study, suggestions to seek support needed for future career teachers in special schools and to prepare for a career education program reflecting both the individual needs of students with disabilities and the current trend of the times were discussed. And the limitations of this study and suggestions for the follow-up studies were also presented.

keywords : Special School Career Teachers, Intellectual Disability, Difficulties, Consequential Qualitative Research
Student Number : 2020-22348