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

교육학석사 학위논문

특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정 탐색

2023년 2월

서울대학교 대학원

협동과정 특수교육전공

김 민 하

특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정 탐색

지도교수 김 동 일

이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함
2022년 12월

서울대학교 대학원
교육학과 협동과정 특수교육전공
김 민 하

김민하의 석사 학위논문을 인준함
2023년 1월

위 원 장 김 창 대 (인)

부위원장 신 윤 정 (인)

위 원 김 동 일 (인)

국 문 초 록

본 연구는 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정과 이에 영향을 미치는 요인을 탐색하고 이해하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위해 지적장애 특수학교에서 1년 이상 근무하였으며 특수교육 경력이 없는 전문상담교사 8인을 대상으로 개별 면담을 실시하였으며 동시에 수집된 면담 자료를 근거이론 접근방법(Strauss & Corbin, 1998)을 사용하여 분석하였다.

자료 분석 결과 111개의 개념과 46개의 하위범주, 19개의 범주가 도출되었다. 범주 간 관련성을 분석한 결과 중심현상은 '지적장애 특수학교와 일반학교의 괴리'로 도출되었으며, 중심현상의 발생에 직접적인 원인이 되는 인과적 조건은 '양성과정에서 장애아 상담 역량을 기르지 못한 채 지적장애 특수학교 배치', '장애에 대한 낯설음', '지적장애 특수학교의 독특한 교육 체계'로 나타났다. 중심현상을 비롯하여 패러다임 전체에 영향을 미치는 맥락은 '지적장애 특수학교의 상담에 대한 인식 및 시설 미비', '지적장애 특수학교 고유의 조직 문화', '지적장애 특수학교 전문상담교사 관련 정보 및 지원 미비'로 분석되었다. 중심현상에 대한 작용/상호작용을 촉진하거나 방해하는 중재적 조건은 '긍정적, 적극적, 수용적인 개인 성향', '동료의 지지', '특수교사와의 관계를 통해 장애와 특수교육에 대한 이해 증진', '개인적 학습과 성찰', '지적장애 특수학교 전문상담교사 간 교류 및 연수'로 나타났다. 중심현상에 대처하기 위한 작용/상호작용은 '장애 특성에 적합하게 상담 재구조화', '장애 학생 지원체계 간 협력', '지적장애 특수학교 업무의 전략적 수행'으로 분석되었다. 마지막으로 결과는 '장애아 상담의 개념 정립', '지적장애 특수학교 구성원의 긍정적 인식', '자기효능감 향상', '이후 일반학교에 배치될 상황에 대해 생각함'으로 도출되었다.

핵심범주는 '지적장애 특수학교라는 새로운 상황에 적극적으로 도전

하며 지적장애 특수학교 전문상담교사 체계를 형성해나감'이었다. 이를 토대로 시간의 흐름과 범주 간 관계를 통합하여 적응과정 주요 단계와 각 단계에 영향을 미치는 핵심 요인을 도출하였다. 특수교육 경력이 없는 지적장애 특수학교 전문상담교사는 '막막함 단계', '탐색 단계', '재구조화 단계', '안정 단계'의 과정을 거치는 것으로 나타났다. 막막함 단계의 핵심 요인은 전문상담교사 양성 및 배치 체계였으며, 탐색 단계의 핵심 요인은 특수교사와의 소통, 재구조화 단계의 핵심 요인은 특수학교 전문상담교사 간 소통이었다. 마지막으로 안정 단계의 핵심 요인은 개인의 장애아 상담에 대한 개념으로 나타났다.

연구 결과를 바탕으로 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정의 특성과 적응에 영향을 미치는 요인에 대해 논의하고 본 연구의 제한점과 후속 연구에 대한 제언을 제시하였다.

주요어 : 특수학교 전문상담교사, 전문상담교사, 지적장애 특수학교, 적응과정, 장애아 상담, 특수아 상담, 근거이론

학 번 : 2021-22008

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구문제 ····· 6
3. 용어 정의 ····· 6
1) 특수교육 경력이 없는 전문상담교사 ····· 6
2) 지적장애 특수학교 ····· 7
3) 적응과정 ····· 7

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 8
1. 지적장애 특수학교 ····· 8
1) 정의 및 현황 ····· 8
2) 지적장애 특수학교의 학생 ····· 9
3) 지적장애 특수학교의 운영체계 및 교직 문화 ····· 10
2. 장애아 상담 ····· 11
1) 지적장애·자폐성장애의 정의 및 특성 ····· 11
2) 장애아 상담의 특성 ····· 13
3. 전문상담교사 ····· 15
1) 전문상담교사의 양성 및 배치 ····· 15
2) 전문상담교사의 직무 ····· 18
3) 전문상담교사의 적응과정 ····· 19

Ⅲ. 연구 방법 ····· 21
1. 근거이론 접근방법 ····· 21
2. 연구 참여자 ····· 23
3. 자료 수집 ····· 25
1) 예비 면담 ····· 25
2) 본 면담 ····· 27
4. 면담 자료 분석 ····· 29

5. 연구자의 준비 및 윤리적 고려 ····· 31
6. 연구의 타당도와 신뢰도 검증 ····· 32

Ⅳ. 연구 결과 ····· 34
1. 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정 개념 및 범주 ····· 34
2. 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정 패러다임 모형 ····· 40
1) 인과적 조건 ····· 42
2) 맥락 ····· 46
3) 중심현상 ····· 52
4) 중재적 조건 ····· 57
5) 작용/상호작용 ····· 66
6) 결과 ····· 75
3. 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정 핵심범주 ····· 81
4. 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정 이론 ····· 84
1) 막막함 단계 ····· 85
2) 탐색 단계 ····· 87
3) 재구조화 단계 ····· 88
4) 안정 단계 ····· 90

Ⅴ. 논의 및 제언 ····· 92

참고문헌 ····· 100
Abstract ····· 106

표 목 차

[표 2-1] 2022 특수학교 현황 ····· 8
[표 2-2] 전문상담교사의 자격 기준 ····· 16
[표 2-3] 전문상담교사 양성과정의 이수과목과 학점 ····· 17
[표 2-4] 전문상담교사 직무 활동 ····· 19
[표 3-1] 연구참여자 기본 정보 ····· 25
[표 3-2] 특수학교 전문상담교사의 적응과정 예비 면담 질문 26
[표 3-3] 특수학교 전문상담교사의 적응과정 면담 질문 ····· 28
[표 4-1] 특수학교 전문상담교사의 적응과정 개념 및 범주 ·· 34

그 림 목 차

[그림 4-1] 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정 패러다임 모형 ····· 41
[그림 4-2] 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정 이론 모형 ····· 85

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

장애 학생은 인지, 정서, 행동 등 여러 측면에서 비장애 학생보다 더 큰 어려움을 경험하고 있기에 이에 대한 이해를 바탕으로 한 학교상담의 필요성이 강조되고 있다. 일반적으로 지적장애, 자폐성 장애, 발달장애 학생은 낮은 사회적 기술로 인해 타인에게 거부당하는 경험이 누적되어 부정적 정서를 갖게 될 가능성이 높고, 우울, 불안, 일탈행동 등의 어려움을 나타낸다. 또한 가족 및 보호자의 과잉보호로 인해 의존성 및 학습된 무력감을 보여 현실적인 자아개념 형성에 어려움을 겪기도 한다(김동일 외, 2016; 김영숙, 윤여홍, 2009; 송현종, 2008). 장애 학생의 심리·정서적 어려움은 학교 부적응을 유발할 뿐 아니라 성인기 진로 선택 및 자립생활에도 부정적인 영향을 주기 때문에 전문상담교사에 의한 장애아 상담 제공의 필요성은 지속적으로 제기되어왔다(김희은, 고혜정, 김동일, 최수미 2019; 박성현, 황순영, 장우영, 2013; 서유진, 2011; 송현종, 2008; 이주영, 김원호, 2018).

하지만 2018년까지 대부분의 전문상담교사는 교육청의 Wee스쿨, Wee센터, 및 일반 중·고등학교에 배치되어왔다. 때문에 특수학교의 장애 학생은 장애로 인하여 더 큰 심리·사회적 어려움을 보임에도 불구하고 전문상담교사에 의한 전문적인 지원을 받기 어려웠다. 이에 2018년 교육부는 범정부 차원의 「장애 학생 인권보호 종합 대책」을 통해 특수학교에 전문상담교사를 배치함으로써 장애 학생의 심리·사회적 어려움을 해

결하고, 장애 학생 행동 지원 및 인권 보호를 강화할 것을 발표하였다(교육부, 2018a). 그 결과 2019년 전국의 특수학교 177개교 중 9개교(5%)에 전문상담교사가 배치되었고, 이후 특수학교 전문상담교사의 수는 점차 증가하여 2022년 현재는 전국 특수학교 192개교 중 70개교(36%)에서 전문상담교사가 상담을 제공하고 있다(교육부, 2019a; 교육부, 2022).

전문상담교사는 스스로가 상담에 있어 가장 중요한 도구가 되는 학교상담의 주요 인적자원이기 때문에(황현주, 유은정, 박혜정, 신현정, 한주희, 2020; Corey, 2012) 장애아 상담의 효과성을 높이기 위해서는 전문상담교사가 인적자원으로써 효과적으로 기능할 수 있도록 학교 상황에 적응해야 한다. 이들이 특수학교에 안정적으로 적응하는 것은 전문상담교사 개인의 안녕뿐 아니라 장애 학생 학교상담 활성화를 위한 기반이 된다는 점에서 중요하다.

그러나 특수교육 경력이 없음에도 정책의 변화에 따라 갑작스럽게 특수학교에 배치된 전문상담교사들이 학교 현장에 안정적으로 적응하고 있는가에 대해서는 우려의 목소리가 높다. 특수교육 경력이 없는 전문상담교사는 스스로 특수교육 및 장애 학생에 대한 전문적인 지식과 이해가 부족하여 장애아 상담 수행 역량이 부족하다고 생각하기 때문이다(박성현, 황순영, 장우영, 2013; 송현종, 2008). 「장애 학생 인권보호 종합 대책」에서는 전문상담교사 자격이 있는 특수교사 중 전직 희망 교사를 우선 배치하도록 하고 있으나(교육부, 2018a), 실제로 특수학교에 배치되는 대다수 전문상담교사는 특수교육 경력이 없는 경우이다(박성현, 천성문, 2021). 하지만 전문상담교사 양성과정에는 장애아 상담과 관련된 다양한 과목이 개설되지 않고 있으며 장애아 상담 실습이 없기 때문에 전문상담교사는 양성과정을 통해 장애 특성에 대한 이해와 장애아 상담 역량을 기르기 힘들다(서유진, 2011). 결국 특수교육 경력 없이 특수학교에 배치

된 대다수의 전문상담교사는 준비되지 않은 상태에서 갑작스럽게 장애아 상담을 해야 하기에 특수학교 적응에 어려움을 겪을 것으로 예상된다.

특히 전문상담교사가 배치된 특수학교의 74%를 차지하는 지적장애 특수학교는(교육부, 2022) 특수교육 경험이 없는 전문상담교사에게 더욱 생소한 환경일 수 밖에 없다. 특수학교는 지적장애, 지체장애, 청각장애, 시각장애, 정서장애 특수학교로 구분되는데(교육부, 2022), 그중 지적장애 특수학교는 지적 능력에 결함이 있는 지적장애, 자폐성장애, 발달장애 학생들의 교육을 담당한다(박주영, 2019). 학생의 지적 능력 결함은 기억력 및 주의 집중력뿐 아니라 언어 능력의 결함으로 이어져 언어를 매개로 한 상담을 어렵게 한다. 게다가 지적장애 특수학교에는 중도·중복 장애로 인해 아예 발화가 불가한 학생도 많기 때문에(교육부, 2018b) 언어가 아닌 방식으로 소통해야 하는 상황도 발생한다. 이러한 지적장애 특수학교 학생의 언어 능력 제한을 극복하고 상담을 실시하기 위해서는 학생을 둘러싼 부모, 교사, 치료사 등 주변인과 협력하거나 학생의 지적 능력에 맞추어 언어 수준을 조절하는 등의 방법이 제안되고 있다(김동일 외, 2016). 종합해보면 지적장애 특수학교에서의 상담은 지적 능력 결함이 없는 비장애 학생 상담 및 신체장애 학생 상담과 다른 양상을 나타내기 때문에 특수교육 경력이 없는 전문상담교사는 다른 특수학교보다 지적장애 특수학교 적응에 더 큰 어려움을 겪을 것으로 예상할 수 있다.

더욱이 지적장애 특수학교는 교육과정 운영 및 교사의 직무에 있어서도 일반학교 및 다른 특수학교와 차이가 크다. 지적장애 특수학교는 일반학교 및 시각장애, 청각장애 특수학교와 달리 생활기능 중심의 특수교육 기본 교육과정을 운영하며, 지적장애 학생의 자립생활 지원을 위한 학생 생활지도 및 도전행동 중재의 중요성이 높다(박재범, 2008). 전문상담교사 역시 교사로서 학생 교육, 생활지도 및 도전행동 중재에 관여해

야 하지만, 특수교육에 대한 기본 지식이 없는 상태에서 특수교육 기본 교육과정에 따른 운영 방식과 지적장애 특수학교만의 독특한 업무를 파악하기는 힘들다.

이렇듯 특수교육 경력이 없는 전문상담교사가 지적장애 특수학교에 적응하는 데는 다양한 어려움이 있을 것으로 예상되지만, 건강하지 못한 상담자는 내담자를 효과적으로 지원할 수 없기 때문에(Skovholt, 2003) 장애아 상담의 효과성을 높이기 위해서는 전문상담교사가 치료적이고 안정적으로 적응하는 것이 필수적이다. 따라서 특수학교 전문상담교사의 대다수를 차지하는 '특수교육 경력이 없이 지적장애 특수학교에 배치된 전문상담교사'가 어려움을 극복하고 특수학교에 적응하는 과정과 이에 영향을 미치는 요인을 전반적으로 탐색하여 적응의 방향성을 제시하고 필요한 지원을 마련해야 한다.

지금까지 전문상담교사의 장애아 상담에 관한 다양한 연구들이 진행되었으나 대부분의 선행 연구들은 통합환경, 즉 일반학교에서 전문상담교사의 장애아 상담 준비도, 인식 및 실태와 관련된 연구였다(김한아, 2020; 박성현, 황순영, 장우영 2013; 서경신, 이효신, 곽윤전, 권영활, 오명섭 2014; 송현종, 2008). 그러나 일반학교와 지적장애 특수학교는 전혀 다른 환경이기 때문에 일반학교 상황을 기반으로 이루어진 연구로는 지적장애 특수학교 전문상담교사의 인식, 실태 및 경험을 확인하기 어렵다. 특수학교 전문상담교사와 관련해서는 박성현과 천성문(2021)이 델파이 조사를 통해 특수학교 전문상담교사의 역량 모형을 이론 지식, 직무수행, 태도 및 개인 자질로 정리한 바 있으나 해당 연구는 전문상담교사의 특수교육 경력 유무 및 특수학교의 장애 유형에 따른 특징을 고려하지 않았다는 한계가 있다. 또한 특수학교 전문상담교사의 경험 전반을 살펴본 것이 아니기 때문에 해당 연구를 바탕으로 그들의 구체적인 적응과정을

이해하고 지원의 실마리를 찾기는 힘들다.

종합해보면 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응의 시급성과 필요성에도 불구하고 지금까지 관련 연구가 이루어지지 않고 있었다. 따라서 본 연구에서는 지적장애 특수학교에 배치된 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 경험을 면밀히 살펴봄으로써 적응과정과 영향 요인을 통합적으로 이해하고자 하였다. 이를 위해 특수교육 경력이 없는 지적장애 특수학교 전문상담교사를 개별 면담하고, 면담 자료를 근거이론을 통해 분석하였다. 근거이론은 행동, 상호작용, 과정에 대한 이론을 개발하여 현상의 실체를 이해하고 개인과 그를 둘러싼 맥락을 조망하기에 적합한 연구방법이다(Creswell, 2010). 특히 근거이론은 연구 내용에 대한 탐색이 부족하거나 기존의 이론으로 설명할 수 없는 초기 이론을 도출하기 위하여 유용하게 활용되고 있다(유기웅, 2022). 아직까지 특수학교에 전문상담교사가 본격적으로 배치된 지 4년도 되지 않은 정책 초기이며, 그에 대한 탐색이 매우 제한적으로 이루어졌기 때문에 본 연구를 수행하기 위해 근거이론이 적절하다고 판단하였다.

특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정을 탐색하는 것은 다음과 같은 의의를 지닐 것으로 기대한다. 첫째, 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정에서 적응을 촉진하거나 저해하는 요인을 파악함으로써 그들의 적응을 지원하기 위한 방안을 모색할 수 있다. 둘째, 갑작스럽게 지적장애 특수학교에 배치된 전문상담교사에게 적응의 방향성을 제시하는 롤 모델을 제공할 수 있다. 셋째, 아직까지 특수학교 전문상담교사 운영 및 활동 매뉴얼이 개발되지 않았기에 매뉴얼 개발을 위한 기초자료로 활용될 수 있다. 마지막으로 상담의 가장 중요한 도구인 전문상담교사의 적응을 촉진하기 위한 기반을 제공함으로써 장애아 상담을 활성화할 것으로 기대된다.

2. 연구 문제

본 연구는 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응 경험을 이해하기 위하여 다음과 같이 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정은 어떠한가?

둘째, 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정에 영향을 미치는 요인은 무엇인가?

3. 용어 정의

1) 특수교육 경력이 없는 전문상담교사

전문상담교사는 「초·중등교육법」 제 21조(교원의 자격) 제 2항에 근거하는 전문상담교사 자격 기준에 해당하는 사람으로서, 대통령령이 정하는 바에 따라 교육부 장관이 검정·수여한 자격증을 받은 자를 말한다. 특수학교에 배치되는 전문상담교사는 특수교육 경력 없이 전문상담교사로 임용되어 특수학교에 배치된 자와 특수교사가 전문상담교사 자격을 취득하여 전문상담교사로 전직해 특수학교에 배치된 자로 구분할 수 있으나, 본 연구에서는 특수교육 경력 없이 전문상담교사로 임용되어 특수학교에 배치된 자를 연구 대상으로 한정하였다.

2) 지적장애 특수학교

교육부(2022)는 전국의 특수학교 192개교를 크게 지체장애 특수학교, 시각장애 특수학교, 청각장애 특수학교, 정서장애 특수학교, 지적장애 특수학교 5가지로 구분하고 있으며, 그 중에서 지적장애 특수학교는 지적장애, 자폐성장애, 발달장애 학생들의 교육을 담당하는 교육기관이다(박주영, 2019). 2022년 기준 지적장애 특수학교는 총 137개교로, 전국 특수학교의 71.4%를 차지하며, 전문상담교사가 배치된 특수학교 70개교 중 74%인 52개교가 지적장애 특수학교이다(교육부, 2022).

3) 적응과정

적응이란 개인의 욕구와 사회적 환경 요구 조건의 상호작용을 통해 개인과 환경이 모두 만족스러운 상응 상태를 이루는 것을 의미하며(Dawis, 2005), '과정'이란 시간의 흐름에 따라 일정한 단계를 거치며 변화하는 것(유기웅, 2022)이다. 본 연구에서 특수교육 경력이 없는 지적장애 특수학교 전문상담교사의 적응과정이란 지적장애 특수학교에서 1년 이상 근무하며 개인의 욕구와 사회적 환경의 요구 조건을 상응시키게 되는 과정을 의미한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 지적장애 특수학교

1) 정의 및 현황

특수학교는 「장애인 등에 대한 특수교육법」제 2조(정의)의 특수교육 기관 중 특수교육대상자에게 유치원·초등학교 중학교 또는 고등학교의 과정을 교육하는 학교이며, 그 중에서 지적장애 특수학교는 지적장애, 자폐성장애, 발달장애 학생들의 교육을 담당하는 교육기관이다(박주영, 2019). 교육부(2022)는 전국의 특수학교 192개교를 크게 지체장애 특수학교, 시각장애 특수학교, 청각장애 특수학교, 정서장애 특수학교, 지적장애 특수학교 5가지로 구분하고 있으며, 지적장애 특수학교는 총 137곳으로 전체 특수학교의 71.4%를 차지한다. 또한 현재 전문상담교사가 배치된 70개의 특수학교 중 74.3%가 지적장애 특수학교(52개교)이다.

[표 2-1] 2022 특수학교 현황 (단위: 개교, %)

지체장애	시각장애	청각장애	정서장애	지적장애	계
21 (10.9)	13 (6.8)	14 (7.3)	7 (3.6)	137 (71.4)	192 (100)

2) 지적장애 특수학교의 학생

지적장애 특수학교에는 다양한 특성을 가진 학생들이 재학하고 있다. 지적장애 특수학교 학생들의 주된 장애 영역은 지적장애, 자폐성장애, 발달장애이지만, 지체장애, 정서장애 및 시·청각장애 등의 장애를 중복으로 가지고 있는 학생들도 많다(박주영, 2019). 또한 언어를 매개로 한 의사소통이 가능한 경도장애 학생부터 발화에 어려움이 있는 중도장애 학생까지 다양한 장애 정도를 가진 학생들이 함께 교육받고 있다.

최근에는 특수학교에 중도·중복장애 학생의 비율이 점차 증가하고 있다(노영한, 2020). 2017년 특수교육 실태조사에 따르면 중도·중복장애 학생은 총 22,455명으로 전체 특수교육대상자 74,021명의 약 30%인 것으로 조사되었다(교육부, 2017). 그러나 통합교육 정책이 확대되어 일반학교에서 통합교육을 받는 특수교육대상자가 증가하고 있기에 생애 전반에 걸쳐 확장적이고 연속적인 지원이 필요한 중도·중복장애 학생들은 보다 강도 높은 지원을 받을 수 있는 특수학교에 진학하는 경향을 나타낸다(교육부, 2018b).

아직까지 중도·중복장애에 대한 일치된 법적 정의는 제시되지 않고 있으나, 국립특수교육원(2018)은 '중도의 단일 장애가 있거나 지적 기능의 제한을 포함하여 두 가지 이상의 장애가 있으며, 학습, 정서행동, 운동, 감각, 의사소통, 일상생활, 적응행동, 진로직업, 건강과 안전 등의 영역에서 특별히 고안된 개인 맞춤형 교육이 학령기 전반에 걸쳐 일상적으로 필요한 학생'으로 정의하고 있다. 한경근 외(2013)는 중도·중복장애를 지체장애를 주 장애로 하는 중도·중복장애, 지적장애를 주 장애로 하는 중도·중복장애, 건강장애를 주 장애로 하는 중도·중복장애, 감각장애를 주 장애로 하는 중도·중복장애, 희귀 질환을 가지고 있는 중도·중복장애

의 5가지 하위유형으로 분류하였다. 지적장애를 주 장애로 하는 중도·중복 장애란 인지적 기능과 개념적·사회적·실제적 적응 기술로 표현되는 적응행동에서 심각한 제한을 나타내는 장애를 의미하며, 중도 지적장애를 포함하여 지적장애와 감각장애, 지적장애와 운동장애, 지적장애와 발달장애, 지적장애와 ADHD 등 다양한 장애가 중복되어 나타날 수 있다. 지적장애를 주 장애로 하는 중도·중복장애 학생의 특성으로는 그림 및 사진을 보고 사물을 인식할 수 있고, 경우에 따라서는 3개 이상의 사물을 변별할 수 있다는 점을 들 수 있다. 또한 의사소통 영역에서는 소리를 내어 주변의 시선을 끌 수 있고, 발음 명료도가 다소 떨어지기는 하지만 음성으로 자기가 원하는 것을 표현하며, 사물의 이름을 말할 수 있고, 간단한 지시를 이해하고 수행할 수 있는 특성을 지닌다.

3) 지적장애 특수학교의 운영체계 및 교직 문화

지적장애 특수학교는 일반학교 및 다른 장애 유형의 특수학교와 학교 운영체계 및 교직 문화에 있어 차이가 있다. 먼저 지적장애 특수학교 운영의 특수성은 다음과 같다. 첫째, 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 등 단위학교로 구분되는 일반학교와 달리 한 학교 내에서 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교, 전공과 등 다양한 학년군의 학생들을 대상으로 교육이 이루어지는 경우가 많다(교육부, 2022). 둘째, 공통교육과정 및 선택중심 교육과정이 아닌 특수교육 기본 교육과정을 적용하여 교육과정을 편성·운영하고 있다. 특수교육 기본 교육과정은 중도 지적장애 학생의 특성과 수준을 고려한 교육과정으로 지역사회 생활이나 사회통합에 필요한 핵심역량을 중심으로 실생활 및 삶과 연계되는 내용의 수준별 교육과

정이다.

한편 박재범(2008)은 특수학교가 다음과 같은 독특한 교직 문화를 가지고 있다고 정리하였다. 첫째, 장애 학생과 늘 함께하는 빈틈없이 반복되는 삶을 살고 있다. 둘째, 수업을 충실하게 하는 것과 안전사고를 예방하는 것 중 어디에 중점을 두어야 하는지 딜레마를 가지고 있으며, 학습평가를 수행함에 어려움을 겪는다. 셋째, 특수교사로서 장애 영역별 전문성을 가지고 있다고 강하게 믿고 있다. 넷째, 장애 학생의 수업을 지원하기 위해 다양한 보조인력과 공생관계를 맺는다. 다섯째, 특수학교 구성원 간의 양면적인 성향을 나타낸다. 여섯째, 특수학교 교사 조직 내에 집단주의적인 동조 성향을 나타낸다.

2. 장애아 상담

1) 지적장애·자폐성장애의 정의 및 특성

2022 특수교육 통계에 따르면 지적장애 특수교육대상자는 53,718명으로 전체 특수교육대상자 103,695명의 약 51.8%에 해당하며 특수교육대상자 중 가장 빈번한 출현율을 보인다. 다음으로 출현율이 높은 장애 유형은 자폐성 장애로, 전체 특수교육대상자의 약 16.45%에 해당하는 17,024명으로 확인되었다(교육부, 2022). 이처럼 특수교육대상자 중 가장 높은 출현율로 나타나는 지적장애와 자폐성 장애의 정의 및 특성은 다음과 같다.

먼저 지적장애의 정의를 살펴보면, 「장애인 등에 대한 특수교육법」

시행령에서는 지적장애를 '지적 기능과 적응행동상의 어려움이 함께 존재하여 교육적 성취에 어려움이 있는 사람'으로 정의하고 있다. 지적 기능이란 학습, 추론, 문제해결과 같은 일반적인 정신능력을 의미하는데, IQ 70~75 이하인 경우 지적 기능에 제한이 있다고 본다. 적응행동은 개념적, 사회적, 실제적 기술의 집합으로, 일상생활에서 배우고 수행하는 활동을 의미하며 이러한 적응행동 역시 표준화 검사를 통해 제한 여부를 판정할 수 있다. 지적장애 학생은 기억력이 낮으며 학습 속도가 느리고 주의집중에 어려움이 있으며, 배운 내용을 다른 영역에 적용하는 일반화 능력이 부족하다는 특성을 가진다. 언어 능력이 제한되어 의사소통에 어려움이 있으며, 추상적 사고에 어려움이 있다. 또한 사회적 측면에서는 사회적 관계 형성에 방해되는 도전 행동을 보이는 경우가 많으며, 사회적 기술이 낮은 것으로 보고되고 있다(송준만, 2016).

다음으로 자폐성 장애의 정의와 관련하여 「장애인 등에 대한 특수교육법」 시행령에서는 '사회적 상호작용과 의사소통에 결함이 있고, 제한적이고 반복적인 관심과 활동을 보임으로써 교육적 성취 및 일상생활 적응에 도움이 필요한 사람'으로 정의하고 있다. 사회적 상호작용의 결함이란 눈 맞춤, 자세, 표정, 몸짓과 같은 비언어적 상호작용과 모방에 어려움을 보이며 연령에 알맞은 관계 형성의 어려움을 의미한다. 또한 자폐성 장애는 의사소통에 있어서 말을 똑같이 반복하는 반향어를 나타내거나 질적으로 다른 특이한 언어를 사용하기도 한다. 대체로 구어 발달에 어려움이 있고 자발적으로 대화를 시작하지 않으며, 언어의 사회적 의미를 파악하거나 타인의 동기나 의도를 이해하는 것을 어려워하고 자신의 관심사에 대해서만 일방적으로 이야기하는 특성을 보인다. 뿐만 아니라 몸짓, 고개 끄덕임, 표정 등 비언어적 의사소통을 사용하지 않으며, 타인의 표정이나 감정을 파악하는 데도 어려움을 느낀다. 마지막으로 행동적 특

징으로는 제한적이고 반복적인 상동 행동을 나타내는 경우가 많으며 의례적인 동일성을 고수하는 강박적인 행동을 나타내고, 제한된 영역에만 지나친 흥미를 보인다. 이 외에도 특정 감각자극에 대하여 과잉반응 또는 과소 반응을 보이기도 한다(이소현, 박은혜, 2007).

지적장애와 자폐성 장애 학생은 위와 같은 장애 특성으로 인하여 또래 혹은 교사와 관계를 형성하고 유지하지 못하고 또래에게 거부당하거나 사회적으로 고립되는 경우가 많으며 이는 정서적 불안을 유발한다(김동일 외, 2016). Marshak et al.(2012)은 장애가 명확하게 드러나는 경우 사회적인 배려와 지지를 받을 수 있으나 장애가 잘 드러나지 않으면 장애 수용 수준이 낮아진다고 하였다. 지적장애 및 자폐성 장애는 신체장애에 비하여 장애가 확연히 드러나지 않기 때문에 오히려 수용되기 어렵다. 특히 경도장애 학생은 또래에게 수용되고 지지받고자 하는 기대치가 비장애 학생과 비장애 학생과 유사한 수준으로 높지만, 높은 기대에 부합하는 수용을 경험하지 못하고 좌절되기 때문에 더 큰 어려움을 경험하며, 그로 인해 우울, 불안 등의 문제에 취약해진다(김한아, 2020; Bowen, 1998).

2) 장애아 상담의 특성

장애아 상담은 비장애아 상담과 본질적으로 크게 다르지 않다. 상담자는 장애아 상담에 있어 보호적 또는 연민적 태도가 아닌 일반적인 상담자와 내담자의 관계를 맺으며 라포 형성, 문제의 규정과 역동 평가, 구조화, 목표수립, 문제해결, 종결의 과정을 따라야 한다. 또한 비장애아 상담과 마찬가지로 장애 학생이 어떤 경험을 하는지 파악하고, 그들의 감

정에 적절한 공감을 제공하며, 대안적 행동을 개발하거나 자신의 자원을 활용할 수 있도록 안내하는 방식으로 상담이 이루어진다(김동일 외, 2016).

그러나 장애의 특성을 반영하여 몇 가지 추가적으로 고려해야 할 부분도 있다. 첫째는 장애아 상담 시 상담자는 내담자의 언어 능력에 따라 사용하는 언어의 수준을 조절할 뿐 아니라 언어 외의 다양한 방식으로 소통한다는 점이다. 일반적으로 상담은 언어를 매개로 이루어지지만, 장애 학생은 언어적 의사소통에 한계가 있으며 주의집중을 지속하는 데 어려움이 있다. 따라서 장애아 상담에서는 의사소통 방법을 확장하여 다양한 표현 매체를 활용해야 한다. 미술치료, 놀이치료, 모래 놀이치료, 음악치료 등 다양한 접근방법이 활용되며, 매체 상담에서는 아동이 매체를 이용하는 것을 관찰함으로써 아동의 심리상태를 파악할 수 있다(김동일 외, 2016; 김영숙, 윤여홍, 2009).

둘째는 장애 학생 당사자와 직접 상담뿐 아니라 그의 부모, 특수교사 및 지역사회 유관 기관 담당자 등 장애 학생을 둘러싼 주변 환경과 협력이 필요하다는 것이다. 장애 학생은 자아개념을 형성하고 유지, 변화시키는 과정에서 주변 주요 인물들에게 영향을 더 많이 받기 때문이다(김동일 외, 2016; Marshak, 2012). 장애아 상담을 위한 협력은 협력하는 대상을 기준으로 가족 및 부모와의 협력, 특수교사와의 협력, 지역사회와의 협력으로 나눌 수 있다. 먼저 가족 및 부모는 장애 학생에게 가장 가깝고 중요한 영역이기에 이들과의 협력은 성공적인 장애아 상담을 위한 필수요소이다. 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제 28조에서는 특수교육 대상자와 그 가족에 대하여 가족상담, 부모교육 등을 제공하여야 한다고 법적으로도 명시하고 있다. 또한 상담자와 특수교사는 각각의 영역에서 전문성을 가지고 있는 전문가로서 협조적 관계를 형성해야 한다. 특수교

사는 학교 활동 속에서 장애 학생을 지도하며 관찰하고, 상담자는 장애 학생과 개별적인 상담을 통해 관찰한다. 따라서 장애 학생에 대한 특수교사와 상담자의 관점에는 차이가 있을 수 있으며, 이러한 차이를 확인하고 종합적으로 받아들일 때 장애 학생에게 효과적인 도움을 제공할 수 있다(김동일 외, 2016). 마지막으로 장애 학생을 종합적으로 지원하기 위해 지역사회의 다양한 서비스 제공자와 협력하여야 한다. 교육뿐 아니라 복지, 의료 등 모든 영역의 전문가들이 함께 장애학생의 요구를 진단하고 협력한다면 보다 전문적이고 종합적인 중재를 제공할 수 있다(송미경, 최윤희, 2013).

종합해보면 장애아 상담은 다양한 소통방식을 활용하여 학생의 문제에 접근하며 동시에 주변인들과 협력해야 한다는 특성을 가진다. 하지만 그 과정에서 장애 학생의 어려움을 장애로 인한 것으로 평가하지 않고 장애에 대한 올바른 인식을 바탕으로 그들의 경험을 있는 그대로 받아들이며 비장애 학생과 동일한 원리로 상담을 진행해야 한다.

3. 전문상담교사

1) 전문상담교사의 양성 및 배치

전문상담교사 자격은 전문상담교사 양성 기관에서 전공과목 및 교직과정을 이수하여 일정 학점을 취득한 자에게 무시험검정 방법으로 부여된다. 1급 자격은 교직 경력 3년 이상인 현직 교원이 대학원에서 전문상담

교사 양성과정을 이수하여 획득할 수 있으며, 2급 자격은 관련 전공의 학부에서 교직과정을 이수하면 획득할 수 있다. 1급 자격 획득을 위해서는 필수과목 14학점 이상(7과목 이상), 선택과목 4학점 이상(2과목 이상), 2종 이상의 사례연구・발표 및 20시간 이상의 실습이 필요하다. 2급 자격은 전공과목 50학점 이상(직무관련영역 50학 점 이상, 기본이수과목 21학점(7과목) 이상 포함), 교직과목 22학점 이상 (교직이론 및 교직소양 18학점 이상(교직소양 4학점 이상 포함)), 교육실습 4학점 이상(교육봉사활동 2학점 이내 포함 가능)을 이수해야 한다.

[표 2-2] 전문상담교사의 자격 기준

1급 전문상담교사	2급 전문상담교사
1. 2급 이상의 교사자격증(「유아교육법」에 따른 2급 이상의 교사 자격증을 포함한다)을 가진 사람으로서 3년 이상의 교육경력이 있는 사람이 교육부장관이 지정하는 교육대학원 또는 대학원에서 일정한 전문상담교사 양성과정을 마친 사람 2. 전문상담교사(2급) 자격증을 가진 사람으로서 3년 이상의 전문상담교사 경력을 가지고 자격연수를 받은 사람	1. 대학·산업대학의 상담·심리 관련 학과를 졸업한 사람으로서 재학 중 일정한 교직학점을 취득한 사람 2. 교육대학원 또는 교육부장관이 지정하는 대학원의 상담·심리교육과에서 전문상담 교육과정을 마치고 석사학위를 받은 사람 3. 2급 이상의 교사자격증(「유아교육법」에 따른 2급 이상의 교사자격증을 포함한다)을 가진 사람으로서 교육부장관이 지정하는 교육대학원 또는 대학원에서 일정한 전문상담교사 양성과정을 마친 사람

[표2-3]을 통해 전문상담교사 양성과정의 이수과목과 학점을 구체적으로 살펴볼 수 있다. 필수 이수 과목으로는 장애아 상담을 포함한 8과목이 제시되고 있으나, 8과목 중 7과목 이상만 이수하면 되기 때문에 특수아상담을 필수로 이수하지 않고도 전문상담교사 자격을 취득할 수 있다. 마찬가지로 선택 과목으로 제시된 과목 중 학습부진아, 특수교육학개론이 포함되어 있으나 교육기관에 따라 해당 과목이 개설되지 않을 수 있으며, 개설되어도 이를 이수하지 않고 다른 전공과목을 이수하고도 전문상담교사 자격을 취득할 수 있다. 즉, 전문상담교사는 양성과정 중 장애아 상담과 관련된 과목을 전혀 이수하지 않고도 자격을 취득할 수 있다.

[표 2-3] 전문상담교사 양성과정의 이수과목과 학점

구분	이수영역 또는 과목	소요최저이수	
		1급	2급
필수	심리검사, 성격심리, 발달심리, 특수아상담, 집단상담, 가족상담, 진로상담, 상담이론과 실제	14학점 이상 (7과목 이상)	14학점 이상 (7과목 이상)
	상담실습 및 사례연구		
선택	아동발달, 학습심리, 행동수정, 생활지도연구, 이상심리, 청년발달, 영재아상담, 학습부진아, 사회변화와 직업의 세계, 학교심리, 적응심리, 사이버상담, 성상담, 학습상담, 인지심리, 심리학개론, 사회심리, 생리(생물)심리, 인간관계론, 특수교육학개론, 학교부적응상담	4학점 이상 (2과목 이상)	28학점 이상 (14과목 이상)
비고 : 전문상담교사(1급) 양성과정의 경우 '상담실습 및 사례연구'는 학점(교과목) 이수는 하지 아니하나, 2종 이상의 사례연구·발표를 하고 20시간 이상의 실습을 하여야 한다.			

전문상담교사의 특수학교 배치는 일반적인 교사 인사 규정을 따르는 경우가 많다. 「장애 학생 인권보호 종합 대책」에서는 전문상담교사 자격이 있는 특수교사 중 전직 희망 교사를 특수학교에 우선 배치할 것을 명시하고 있으나(교육부, 2018a), 실제 현장에는 특수교육 경력을 고려하지 않고 기존의 인사 규정에 따라 전문상담교사를 특수학교에 배치하는 지역이 많다. 그 결과 특수교육 경력이 없는 전문상담교사가 특수학교에 배치되는 경우가 대다수이다(박성현, 천성문, 2021).

2) 전문상담교사의 직무

특수학교 전문상담교사의 직무에 대한 국가 차원의 매뉴얼은 제시되지 않고 있으나 이를 이해하기 위해 일반적인 전문상담교사의 직무를 살펴볼 필요가 있다. 교육과학기술부가 제시하는 전문상담교사 운영 및 활동 매뉴얼에 따르면 학교상담 모형의 기본 원칙은 다음과 같다(이기학 외, 2008). 첫째, 예방적 서비스와 반응적 서비스를 결합하여 전체 학생을 대상으로 예방, 발달, 성장 촉진하며 동시에 어려움을 경험하는 학생을 대상으로 위기 개입, 치료, 교정을 목표로 한다. 둘째, 학교 특성과 학생 발달 단계를 고려하여 목표를 설정하고 목표를 중심으로 상담을 제공한다. 셋째, 생활지도에 초점을 두지만 교과교육 목표 달성을 위한 조력자로서의 교육자모형 역할을 해야 한다. 세 가지 원칙을 바탕으로 교육과학기술부에서 제시한 전문상담교사의 직무 활동 내용은 [표 2-4]와 같다.

[표2-4] 전문상담교사 직무 활동(이기학 외, 2008)

직무활동		내용	비중
개인상담		주 당 2~4사례, 사례 당 5~6회기, 회기 당 40~50분	15~25%
집단 상담	소규모집단상담	주 당 1~3집단, 회 당 40~50분	5~15%
	학급단위 집단 교육프로그램	주 당 1회, 5개 학급 이내, 회 당 40분	15~25%
심리평가		주 당 10건 이상, 사례 당 30분 이내	20% 이내
자문		30분 이내의 교사/부모 대상 자문 활동	20% 이내
교육 및 연수		년 3회 이내의 연수 교육 참여	5~10%
행정 업무	상담환경	상담실 구축, 심리검사 구비, 관련 책자 구비	5~10%
	홍보	학생, 교사, 학부모 대상 연간 상담실 운영 및 프로그램 소개	5~10%
	사례관리 및 평가	사례관리, 년 4회 이내의 사례평가	5~10%
	사업평가 및 수퍼비전	개인 및 집단프로그램 효과성 검증, 자문회의 및 개인상담 사례 지도감독 교육	5~10%
	지역사회 네트워크	연계체계 구축, 자원 활용	5~10%

3) 전문상담교사의 적응과정

특수학교 전문상담교사의 적응과정은 구체적으로 탐색된 예가 없기에 일반적인 전문상담교사의 적응과정에 대한 연구를 살펴봄으로써 특수학교 전문상담교사의 독특한 적응과정에 대한 기본적 관점을 정립하고자

하였다. 전문상담교사의 적응과정에 대한 연구로는 전문상담교사의 적응과정(김지정, 이영순, 2014), 전문상담교사의 직업 적응과정 연구(김지연, 김동일, 2015), 전문상담교사의 전문성 발달 경험에 관한 현상학적 연구(이지원, 오인수, 2016)가 있다. 상기 연구는 공통적으로 전문상담교사가 배치 초기에 학교 구성원의 상담에 대한 인식 부족과 스스로 느끼는 전문성 부족으로 인해 어려움을 겪는 것으로 분석하였다. 이를 극복하기 위해 전문상담교사는 개인적인 대처 방식을 개발하고, 전문성 발전 방안을 모색했다. 그 결과 이지원과 오인수(2016)는 전문상담교사가 어려움을 극복하고 내적 자신감을 축적하여 자율성을 획득한다고 보았다. 반면 김지정과 이영순(2014)의 연구에서는 전문상담교사가 어려움의 해결 방안을 찾아 전문상담교사로서 정착하는 경우도 있지만 일부는 이를 해결하지 못하고 직업인으로 남게 되는 것으로 나타났다. 한편 김지연과 김동일(2015)은 “전문상담교사의 역할에 대한 상호 합의와 전문성 함양을 통해 직업 정체성을 형성해 나간다”고 분석하였으며, 무조건적 수용 또는 열정-갈등-선택 및 집중-안정 및 개별화 단계를 통해 적응한다고 보고하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 근거이론 접근방법

본 연구는 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정을 탐색적으로 이해하기 위하여 Strauss와 Corbin(1998)이 제시한 근거이론(grounded theory) 접근 방법을 활용하였다. 근거이론은 체계적인 질적 연구 방법으로, 수집된 자료를 근거로 하여 실질적 이론을 개발하는 데 활용되는 방법이다(Creswell, 2010).

Strauss와 Corbin(1998)이 제시한 근거이론의 주요 특징은 다음과 같다. 첫째, 분석 대상인 사건과 사건에서 코딩된 개념 또는 범주를 이전에 생성된 개념과 지속적으로 비교하는 지속적인 비교를 실시한다. 연구자는 새로운 통찰이 발생하지 않을 때까지 반복적으로 비교 분석을 실시한다. 둘째, 연구자가 개념의 발견과 범주화를 위한 통찰력인 이론적 민감성을 지녀야 한다. Strauss와 Corbin(1998)은 이론적 민감성을 '연구자의 자질'이라고 설명하며, 문헌에 대한 탐구, 관련 분야에 대한 전문적 경험, 개인적 경험, 분석과정을 통해 이론적 민감성을 획득할 수 있다고 하였다. 셋째, 연구 참여자 선정은 연구가 진행되는 동안 전개되는 이론을 기반으로 하여 자료수집의 대상을 도출하는 이론적 표본 추출을 통해 실시한다. 즉, 자료의 분석을 통해 개념이나 범주를 발견하였다면 그 개념과 범주를 더욱 깊이 발전시키고 그것들을 연결할 수 있는 비교 대상을 결정하여 연구참여자를 선정해야 한다. 넷째, 수집된 자료는 개방 코딩, 축코딩, 선택 코딩의 체계적 절차를 거쳐 범주들 사이의 미묘한 관계를 분석하고 현상을 이론화한다.

본 연구는 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정을 탐색하기 위해 다음과 같은 이유로 근거이론을 선택하였다. 첫째, 특수교육 경력이 없는 지적장애 특수학교 전문상담교사의 다양한 경험과 적응과정에 대한 면담 자료를 근거로 그들의 적응과정에 대한 이론을 생성하기 위해서이다. 근거이론은 사건, 현상에 대한 대상자의 주관적 영역을 탐색한다는 면에서 질적 연구에 해당하지만, 단순히 상황에 대한 개념 정리를 넘어 특정 상황과 관련된 실체적(substantive) 이론, 즉 현상에 대한 체계적이고 분석적인 이론을 생성하거나 발견하는 데에 그 주된 목적이 있다(Creswell, 2010). 그러므로 특수교육 경력이 없는 지적장애 특수학교 전문상담교사의 적응과정을 이론으로 발전시키고자 할 때 활용하기에 적합하다.

둘째, 2018년 「장애 학생 인권보호 종합 대책」이 발표된 후 아직까지 특수학교 전문상담교사의 적응과정에 대한 예측 가능한 설명을 제공하는 논리적 체계가 제공되지 않고 있기 때문이다. 근거이론 접근방법은 아직 특정 현상을 설명하기 위해 적합한 개념들이 확인되지 않고 개념 간 관계에 대한 이해가 부족하거나, 현상에 적합한 변인과 부적합한 변인들이 구체화되지 않은 초기 연구에 유용하게 활용될 수 있다(Strauss & Corbin, 1998). 따라서 본 연구에서는 아직 명확하게 밝혀지지 않은 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정에 대하여 근거이론을 적용하여 선도적으로 탐구하였다.

2. 연구참여자

연구참여자 선정은 근거이론의 표집 선정 방법인 이론적 표집에 의해 이루어졌다. 이론적 표집은 연구자가 연구에 필요한 데이터를 수집, 분석하면서 이론적 개념을 근거로 다음 연구참여자를 추출하는 방법으로, 모든 연구참여자를 한꺼번에 선정하는 것이 아니라 자료 수집과 분석과정에서 수집한 데이터로 충분하다고 판단하는 이론적 포화가 나타날 때까지 의도적 표집을 실시하는 것이다. 이론적 표집 과정에서 연구 주제와 관련하여 최대한 많은 정보를 얻기 위해 연구참여자 선정기준을 미리 마련하였다(유기웅, 2022; Strauss, Corbin, 2001).

본 연구의 연구참여자 선정 기준은 다음과 같다. (1) 2022년 5월 기준 특수학교에서 근무한 경력이 1년 이상인 전문상담교사를 대상으로 한다. 2018년 12월「장애 학생 인권보호 종합 대책」에서 특수학교에 전문상담교사를 배치할 것을 발표한 이후 아직까지 특수학교에 전문상담교사가 새롭게 배치되고 있는 정책 초기이기에 특수학교 근무 경력 1년 이상인 전문상담교사는 경력이 풍부한 축에 속한다고 판단하였다(교육부, 2018a). (2) 특수교육 경력이 없는 특수학교 전문상담교사를 대상으로 한다. 특수교육 경력이 없는 특수학교 전문상담교사는 장애에 대한 지식과 이해가 부족하기 때문에(송현종, 2008; 서유진, 2011; 박성현, 황순영, 장우영, 2013) 특수교사가 전문상담교사로 전직하여 특수학교에 배치된 경우와 적응과정이 상이할 것으로 예상되기 때문이다. (3) 지적장애 특수학교에서 전문상담교사로 근무한 자를 대상으로 한다. 지적장애 학생 상담을 위해서는 학생 수준에 맞게 언어 수준을 조절하고, 주변인과 협력하는 등 시각장애, 청각장애 및 지체장애 학생 상담과 다른 과제를 다루어야 하기 때문이다(김동일 외, 2016). (4) 특수학교 전문상담교사의 적

응과정 탐색이라는 본 연구의 주제, 연구 진행 방법에 대한 안내를 확인한 후 면담을 통해 자신의 경험을 공유하기로 동의한 경우에 한하여 대상자로 선정한다.

연구참여자 선정을 위해 초기에 '**상담교사노동조합', '**전문상담교사노동조합' 단체 카카오톡방 및 밴드에 참여자 모집 글을 게시하고 자원을 받아 연구참여자를 표집하였다. 이후에는 인터뷰 내용을 분석하며 기존 연구참여자의 추천을 받거나 지적장애 특수학교에 직접 전화하여 연구참여자를 구하는 방식으로 추가 표집하였다.

연구참여자 표집 과정에서 예상보다 특수교육 경력이 없는 전문상담교사를 지적장애 특수학교에 배치하는 시스템에 대한 불만이 많으며, 일부 지역에서는 전문상담교사 배치 시스템을 개선하였음을 파악할 수 있었다. 연구 참여를 요청했을 때 연구참여자 선정 기준에 해당하더라도 지적장애 특수학교에 특수교육 경력이 없는 전문상담교사를 배치하는 시스템에 자체에 대한 불만이 높은 경우 연구에 참여하지 않는 경우가 많았다. 특수교육 경력이 없는 전문상담교사를 지적장애 특수학교 배치하는 제도가 폐지되기를 바라거나, 지적장애 특수학교 전문상담교사로서의 생활을 회상하고 싶지 않기 때문이었다. 한편 광주광역시, 전라남도 등 일부 지역에서는 특수교사에서 전문상담교사로 전직한 경우만 특수학교에 배치하고 있었다.

이를 고려한다면 본 연구에 자원하거나 연구 참여 요청을 수락한 연구참여자들은 일반적인 특수학교 전문상담교사보다 현행 특수학교 전문상담교사 체제에 수용적이며 성공적으로 적응한 사람들임을 추측할 수 있다. 그러므로 연구 결과를 해석함에 있어 연구참여자들은 특수교육 경력이 없음에도 불구하고 지적장에 특수학교에 성공적으로 적응한 사례임을 염두에 두어야 할 것으로 생각된다. 연구참여자로 선정된 8명의 특성은

[표 3-1]과 같다.

[표 3-1] 연구참여자 기본 정보

참여자	성별	연령	지역	학교 유형	전문상담교사 총 경력	지적장애 특수학교 전문상담교사 경력
1	여	30대	A광역시	공립	7년	4년
2	여	30대	B도	공립	3년	3년
3	여	20대	C도	공립	3년	3년
4	남	40대	D도	공립	8년	3년
5	여	20대	B도	공립	2년	2년
6	여	50대	C도	공립	2년	2년
7	남	40대	D도	공립	10년	2년
8	여	40대	E광역시	공립	3년	2년

3. 자료 수집

1) 예비 면담

면담은 예비 면담과 본 면담의 절차로 실시되었으며, 본 면담에 앞서 특수교육 경력이 없는 지적장애 특수학교 전문상담교사 1인을 대상으로 2022년 5월 예비 면담을 실시하였다. 예비 면담 질문지의 문항 구성을 위해 박성현과 천성문(2021)의 특수학교 전문상담교사의 역량 모형 개발을 위한 델파이 연구를 참고하여 특수학교 전문상담교사의 배경 정보를

파악하고 일반적인 문항을 수립하였다. 다음으로 김지연, 김동일(2015)의 전문상담교사의 직업 적응과정에 대한 연구, 박재범(2010)의 중등 특수학교 초임교사의 교직적응에 관한 사례 분석 연구, 박지현(2022)의 특수학교 진로전담교사가 경험하는 어려움에 대한 연구를 참고하여 문항을 구성하였고 이에 대해 특수교육 전공 교수1인, 특수학교 부장 교사 1인의 검토를 받아 문항을 보완하여 [표3-2]와 같이 확정하였다. 예비 면담에 앞서 연구참여자에게 연구 목적을 안내한 후 비대면 반구조화 면담을 진행하였다. 면담은 약 1시간 40분 가량 진행되었으며 모든 대화 내용은 녹음 후 전사되었다.

[표 3-2] 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정 예비 면담 질문

질문
1. 이전에 장애학생 상담 관련 경험이 있습니까?
2 처음 특수학교에 발령받았을 때의 느낌은 어떠했습니까?
3. 지적장애 특수학교 전문상담교사로서 담당하는 업무는 무엇입니까?
4. 지적장애 특수학교 전문상담교사로서 경험한 어려움은 무엇입니까? 4-1. 지적장애 특수학교 전문상담교사로서 학생들의 장애 특성으로 인해 경험하는 어려움이 있습니까? 4-2 지적장애 특수학교 전문상담교사로서 관계적인 측면에서 경험하시는 어려움이 있습니까? 4-3. 지적장애 특수학교 전문상담교사로서 업무적인 측면에서 경험하는 어려움이 있습니까? 4-4. 어려움을 가중시킨 요인은 무엇입니까?
5. 어떤 과정을 통해서 어려움을 극복하셨습니까? 5-1. 어려움을 극복하기 위해서 어떤 노력을 하셨습니까?

5-2. 어려움 극복 과정에서 도움이 되었던 것은 무엇입니까?
5-3. 어려움 극복을 위해 어떤 지원이 있다면 도움이 될 것으로 생각하십니까?

6. 지적장애 특수학교 전문상담교사로서 보람을 느꼈던 순간이 있습니까?

7. 처음 지적장애 특수학교 전문상담교사로서 일을 시작했을 때와 비교하여 현재 달라진 점은 무엇입니까?
7-1. 이러한 변화가 나타난 시점, 계기, 사건은 무엇입니까?
7-2. 지적장애 특수학교 전문상담교사로의 원만한 적응을 위해 가장 중요한 것은 무엇입니까?

8. 지적장애 특수학교 전문상담교사의 역할은 무엇이라고 생각하십니까?
8-1. 지적장애 특수학교 전문상담교사로 일하기 전에는 장애아 상담에 대하여 어떻게 예상하셨으며, 실제는 어떠했습니까?
8-2. 지적장애 특수학교 전문상담교사의 역할 중 가장 중요하다고 생각되는 역할은 무엇입니까?

2) 본 면담

본 면담은 2022년 10월부터 11월까지 개별 면담 방식으로 진행되었으며 예비 면담과 마찬가지로 줌(Zoom)을 활용한 비대면 방식으로 실시하였다. 면담에 앞서 유선으로 연구자의 배경 정보, 연구의 목적 및 방식에 대한 설명과 함께 연구 참여 및 녹음에 대한 동의를 구하고 면담 일정을 잡는 등 사전 활동을 하였다.

1차 면담은 참여자의 반응에 따라 약 1시간 30분 정도로 진행되었으며 모든 대화 내용은 녹음되었다. 면담 시작에 앞서 연구 주제와 목적을 다시 한번 안내하고, 질문지에 얽매이지 않고 연구참여자가 자신의 경험

과 의견을 자유롭게 이야기할 수 있도록 촉진하였다. 면담 질문지는 예비 면담에서 사용된 면담 질문지를 기초로 면담을 진행하면서 질문을 추가하거나 간략화하며 수정하여 최종적으로 [표 3-3]과 같이 문항을 확정하였다.

[표 3-3] 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응 과정 예비 면담 질문

질문
1. 지적장애 특수학교 전문상담교사로서 경험한 어려움은 무엇입니까?
1-1. 지적장애 특수학교 전문상담교사로서 학생들의 장애 특성으로 인해 경험한 어려움이 있습니까?
1-2 지적장애 특수학교 전문상담교사로서 관계적인 측면에서 경험한 어려움이 있습니까?
1-3. 지적장애 특수학교 전문상담교사로서 업무적인 측면에서 경험한 어려움이 있습니까?
1-4. 어려움을 가중시킨 요인은 무엇입니까?
2. 어떤 과정을 통해서 어려움을 극복하셨습니까?
2-1. 지적장애 특수학교 전문상담교사로서 학생들의 장애 특성으로 인해 경험하는 어려움은 어떻게 극복하셨습니까?
2-2 지적장애 특수학교 전문상담교사로서 관계적인 측면에서 경험하는 어려움은 어떻게 극복하셨습니까?
2-3. 지적장애 특수학교 전문상담교사로서 업무적인 측면에서 경험하는 어려움은 어떻게 극복하셨습니까?
2-4. 어려움을 극복함에 있어 가장 도움이 되었던 요인은 무엇입니까?
2-5. 보람을 느꼈던 경험은 무엇입니까?
3. 지적장애 특수학교 전문상담교사의 역할은 무엇이라고 생각하십니까?
3-1. 지적장애 특수학교 전문상담교사로서 기존 전문상담교사로서의 전문성 외에 추가해야 하는 전문성은 무엇입니까?

3-2. 지적장애 특수학교 전문상담교사의 역할 중 가장 중요하다고 생각되는 역할은 무엇입니까?
3-3. 지적장애 특수학교 전문상담교사로 근무하기 전과 비교하여 장애아 상담에 대해 생각이 바뀐 부분이 있습니까?

1차 면담이 끝난 이후 연구 참여에 대한 사례를 전달하며 면담 내용을 보충하기 위한 2차 면담이 있을 것임을 설명하였다. 1차 면담 종료 즉시 면담 내용을 전사, 분석하였으며 이와 동시에 연구참여자 표집을 진행하였다. 1차 면담을 모두 마친 후 분석한 내용을 바탕으로 추가 질문이 필요한 부분을 정리하여 2차 면담을 실시하였다. 2차 면담에서는 1차 면담 내용을 분석하는 과정에서 연구자가 참여자의 진술을 알맞게 이해했는지 확인하고, 1차 면담에서 진술된 내용이 특수학교 상황과 학생의 장애 특성으로 인해 경험한 내용인지 보충 질문을 하였다. 2차 면담은 약 30분에서 1시간 정도 소요되었다.

면담 과정에서 연구자는 면담 내용의 주요 키워드를 연구 노트에 기록하고, 이를 바탕으로 추가 질문을 제시하여 연구참여자의 경험을 심층적으로 탐색하였다. 또한 면담 과정에서 떠오른 생각 및 느낌 등에 대해서도 연구 노트에 기록하여 자료 분석의 보조자료로 활용하였다.

4. 면담 자료 분석

본연구는 Strauss와 Corbin(1998)의 개방코딩, 축코딩, 선택 코딩 방법을 활용하여 자료를 분석하였다. 먼저 연구참여자와의 면담 자료 전체를

전사하여 축어록으로 변환하여 개방코딩(open coding)을 실시하였다. 개방코딩은 자료를 분해, 반복적 비교분석을 통해 유사성과 차이점을 찾아 개념을 도출하고 개념을 범주화하는 과정을 말한다. 이 단계에서 전사된 축어록을 MS Excel로 옮겨 한 줄씩 읽어가며 개념화하였으며, 관련 문헌과 연구를 살펴보며 개념을 대표할 수 있는 범주를 생성하였다.

축코딩(axial coding)은 범주간 관계성을 분석하여 체계적으로 연관시키는 작업을 의미한다. 축코딩에서 축(axial)이란 개방코딩에서 생성된 범주들을 연결시킨다는 의미이며, 이러한 과정에서 패러다임 모형이 활용된다. 패러다임 모형은 범주 간 관계를 구조적으로 살펴보기 위한 조직적 틀이라고 할 수 있다(유기웅 외, 2012). 패러다임은 전체 자료의 중심적인 사건이나 생각을 나타내는 '중심현상'과 현상을 유발하는 사건이나 일을 대변하는 '인과적 조건', 중심현상에 영향을 미치는 상황을 의미하는 '맥락', 인과적 조건이 중심현상에 미치는 영향을 변화시키는 '중재적 조건', 사람들이 중심현상을 다루는 방식인 '작용/상호작용', 그리고 작용/상호작욕이 취해져 나타나는 '결과'로 구성된다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서는 이러한 패러다임 모형에 기반하여 범주 간 관계성을 분석하는 축코딩을 실시하였다.

마지막 단계인 선택코딩(selectivecoding)은 핵심범주(core category)를 도출하고 이를 바탕으로 모든 범주를 통합하여 일목요연하게 정교화하는 과정이다. 핵심범주란 모든 범주와 관련되며, 범주들을 논리적이고 일관적으로 설명하는 연구의 주제를 의미한다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서는 지속적인 성찰을 통해 모든 현상과 개념, 범주를 포괄할 수 있는 핵심범주를 생성하고 이를 바탕으로 특수학교 전문상담교사의 적응과정 이론 모형을 도출하였다.

5. 연구자의 준비 및 윤리적 고려

연구자는 2015년부터 2020년까지 특수교육 지원센터와 특수학급에서 특수교사로 근무하며 장애아 상담을 위해 Wee센터 및 Wee클래스의 전문상담교사와 협력했다. 2020년에는 통합교육 거점학교 운영을 위해 특수교육 경력이 없는 지적장애 특수학교 전문상담교사와 함께 협의회를 진행하며 협력한 바 있다. 또한 서울대학교 특수교육과 석사과정에서 '상담이론과 실제' 수업을 수강하고 특수아 상담 서적을 다독하며 상담에 대한 이해를 넓혔다. 한편 질적 연구와 근거이론 관련 워크숍을 14시간 수강하여 근거이론 연구 방법에 관련된 이론과 실제의 내용을 습득하였다. 이와 같은 특수교사로서의 장애아 상담 경험, 지적장애 특수학교 전문상담교사와의 협업 경험 및 학업 과정은 연구참여자와의 면담 과정에서 라포를 형성하고 연구에 대한 이론적 민감성을 기르는 데 도움이 되었다.

본 연구는 서울대학교 생명윤리위원회(IRB)의 승인(IRB No. 2210/002-009)을 받아 진행하였다. 연구를 시작하기 전에 연구 목적, 면담 내용, 녹음 허가 여부, 발생할 수 있는 위험과 대처 방법 등에 대하여 연구참여자에게 사전 고지하였다. 연구참여자에게 '연구 참여 동의서' 서명을 받고 연구의 목적과 절차에 대한 전반적인 사항을 설명하였다. 면담 내용은 연구참여자의 동의를 받아 녹음되었으며, 연구 종료 후 연구참여자와 연구 결과를 공유하였다.

6. 연구의 타당도와 신뢰도 검증

본 연구는 Lincoln과 Guba(1985)의 평가기준에 따라 사실적 가치(truth value), 적용성(applicability), 일관성 (consistency), 중립성(neutrality)을 중심으로 연구의 타당도와 신뢰도를 검증하였다.

사실적 가치란 연구의 내적 타당도에 해당하며, 연구가 얼마나 현상을 정확히 반영했는지를 확인한다. 본 연구에서는 연구 결과 검토에 동의한 연구참여자 4인에게 분석 결과를 메일로 보내고, 줌(Zoom)을 활용한 비대면 방식으로 연구 결과에 대해 설명하며 연구참여자의 경험이 적절하게 반영되었는지 확인하였다. 연구 결과 중 수정 의견이 제시된 부분은 의견을 반영하여 수정하였으며 연구 검토에 참여한 연구참여자들은 자신의 경험이 잘 정리되었다고 평가하였다.

적용성이란 연구의 외적 타당도에 해당하며, 연구의 결과가 일반화 가능한지를 평가한다. 본 연구는 연구 참여자의 진술이 반복적으로 나타나 더이상 추가적인 데이터 수집이 필요하지 않은 상태인 이론적 포화를 이룸으로써 적용성을 충족하고자 노력하였다. 또한 본 연구에 참여하지 않았으나 전문상담교사 자격이 있는 지적장애 특수학교 교사 1인을 만나 연구 결과를 설명하고 적용성을 검증받았다.

일관성이란 연구의 신뢰도로서, 연구의 자료 수집과 분석 결과에 일관성이 있는지를 의미한다. 본 연구에서는 연구 진행 과정에서 근거이론 활용 연구 경험이 있는 특수교육과 석사과정생 1인, 지적장애 특수학교 부장 경력이 있는 특수교육과 석사과정생 1인과 지속적으로 함께 검토하고 논의하였으며, 특수교육과 전공 지도교수의 지도 및 피드백을 반영함으로써 연구의 신뢰도를 확보하고자 하였다. 아울러 결과 분석 단계에서 교육상담 전공 교수 2인의 검토를 받아 신뢰도를 확보하고자 노력하였

다.

마지막으로 중립성이란 연구 과정과 결과에 편향성이 없음을 의미한다. Lincoln과 Guba(1985)는 사실적 가치, 적용성, 일관성이 확보된 경우 중립성을 획득할 수 있다고 하였다. 본 연구에서는 상술한 바와 같이 사실적 가치, 적용성, 일관성을 확보하여 중립성을 달성하고자 하였다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정 개념 및 범주

특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정을 탐색하기 위해 면담 내용과 메모를 분석하여 개념을 추출하고 범주화하는 개방코딩을 실시하였다. 반복적으로 면담 내용과 메모를 읽고 비교하는 과정을 통해 의미 있는 개념을 도출하였으며, 동일한 특성을 가진 개념들을 유목화화여 개념을 대표할 수 있는 범주를 생성하였다. 생성된 개념과 범주에 관하여 연구참여자 4인과 특수학교 부장 경력이 있는 석사과정 연구자 1인, 근거이론 활용 연구 경험이 있는 석사과정 연구자 1인에게 검토를 받고 의견을 반영하였으며, 모든 분석이 끝날 때까지 반복적인 비교 분석을 통해 수차례 수정을 거쳤다. 그 결과 최종적으로 111개의 개념과 46개의 하위범주, 19개의 범주가 도출되었다.

[표 4-1] 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정개념 및 범주

개념	하위범주	범주	
▪ 전문상담교사 양성과정 중 특수아상담 미수강 ▪ 특수아상담 과목만으로는 장애아 상담 역량을 기를 수 없음 ▪ 지적장애 특수학교 전문상담교사 별도 양성 배치의 필요성	전문상담교사 양성과정에서 장애아 상담 역량 향상 불가	양성과정에서 장애아 상담 역량을 기르지 못한 채 지적장애 특수학교 배치	인과적 조건
▪ 예상치 못한 지적장애 특수학교 발령 ▪ 전보 시 지적장애 특수학교에 자원함	전문상담교사의 지적장애 특수학교 배치 인사규정 미비		

개념	하위범주	범주	
▪ 다양한 장애 특성에 대한 지식 부족 ▪ 중도·중복장애인을 처음 만나 당황함	장애 관련 지식과 경험 부족	장애에 대한 낯설음	인과적 조건
▪ 생활지도 및 신변처리 지원이 중요한 지적장애 특수학교 ▪ 실습과 행사가 많은 지적장애 특수학교 운영체계 ▪ 장애 학생을 지원하는 다양한 지원체계 파악의 어려움	지적장애 특수학교의 독특한 운영체계 및 지원체계	지적장애 특수학교의 독특한 교육 체계	
▪ 도전행동에 대해 행동주의적으로 접근하는 특수교사 ▪ 도전행동에 대해 병리적으로 접근하는 특수교사	행동주의적, 병리적 관점으로 학생을 지도하는 특수교사		
▪ 상담실이 없어 효과적이고 다양한 상담 활동 불가	상담 시설 미비	지적장애 특수학교의 상담에 대한 인식 및 시설 미비	맥락
▪ 상담 내용에 대한 비밀보장을 받아들이지 못하는 특수교사 ▪ 초기 상담 의뢰가 없음 ▪ 지적장애 특수학교 전문상담교사의 역할에 대한 특수교사의 인식 부족	지적장애 특수학교 내 상담교사의 역할에 대한 인식 미비		
▪ 상담실이 홀로 떨어져 있어 특수교사와 교류 기회 제한 ▪ 특수교사 집단 속 외딴 섬인 전문상담교사 ▪ 소수 직군이기 때문에 의견이 무시됨	학교 내 소수자로서 느끼는 소외감	지적장애 특수학교 고유의 조직 문화	
▪ 원만한 관계를 추구하는 특수교사 ▪ 위계적이고 보수적인 지적장애 특수학교 문화	지적장애 특수학교 교사 간 관계의 독특성		
▪ 장애아 상담에 대해 적절한 슈퍼비전을 받기 힘듦 ▪ 참고할 수 있는 선례가 없음	지적장애 특수학교 전문상담교사에 대한 정보 부재	지적장애 특수학교 전문상담교사 관련 정보 및 지원 미비	
▪ 지적장애 특수학교 전문상담교사 대상 연수 부족	장애아 상담 전문성 향상을 위한 지원 미비		

개념	하위범주	범주	
▪ 기대했던 상담 장면이 아니어서 당혹스러움 ▪ 사건을 구체적으로 회상하기 어려운 장애 학생 ▪ 문제 해결 방안 탐색 및 통찰이 어려운 장애 학생	장애로 인해 기존 상담 방식 적용 불가	지적장애 특수학교와 일반학교의 괴리	중심 현상
▪ 일반적인 언어적 상담의 한계 ▪ 감정을 구체적으로 표현하기 어려운 장애 학생 ▪ 장애 학생과의 소통 방법을 모름	장애로 인한 언어적 소통의 한계		
▪ "발화 불가한 중도·중복장애 학생 상담은 상담이 아닌 보육" ▪ 장애 정도에 따른 상담 대상 범위 설정에 대한 고민	상담 대상 범위에 대한 고민		
▪ 생전 처음 해보는 신변처리 지원 ▪ 신변처리 지원 방법을 모름 ▪ 상담자로서 지시적인 생활지도를 하기 어려움 ▪ 긍정적행동지원 업무 파악을 위해 고군분투	지적장애 특수학교 업무 수행의 어려움		
▪ 특수교육 지식이 필요한 긍정적행동지원 업무로 인한 부담 ▪ 생활지도 및 신변처리 지원이 전문상담교사의 역할인가에 대한 의문	지적장애 특수학교 업무의 수용범위에 대한 고민		
▪ 지적장애 특수학교라는 새로운 환경을 수용하고 적응하려는 태도	긍정적이고 수용적인 태도	긍정적, 적극적, 수용적인 개인 성향	중재적 조건
▪ 한 학급씩 순회하며 특수교사에게 상담교사의 존재와 역할 홍보 ▪ 교내 모임을 통해 특수교사와 친분 형성 ▪ 특수교사와 관계 형성을 위해 교사 동아리 조직	특수교사와 관계형성을 위해 적극적으로 다가감		
▪ 예쁘고 귀여운 학생들 ▪ 학생을 만나는 즐거움	학생에 대한 애정		
▪ 갈등 상황에서 관리자 또는 부장교사의 지지를 받음 ▪ 지지적인 특수교사와의 관계를 통해 위안을 얻음	교내 지지 자원 형성	동료의 지지	
▪ 특수학교 전문상담교사 대상 연수에서 어려움을 공유하며 위안을 얻음 ▪ 관내 지적장애 특수학교 전문상담교사와 어려움을 공유하며 정서적 위안을 얻음	특수학교 전문상담교사 간 관계에서 정서적 지지를 받음		

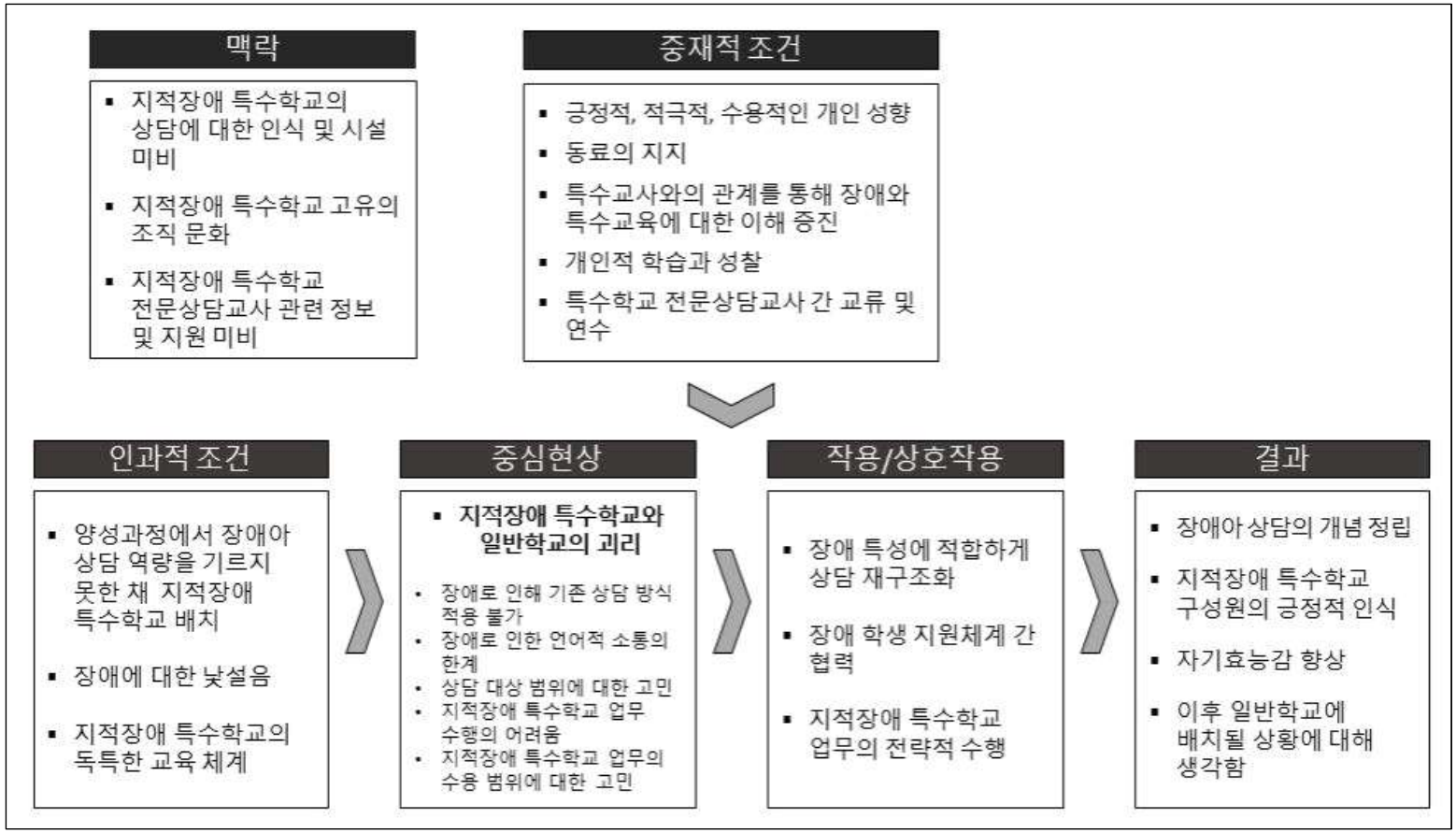
개념	하위범주	범주	
▪ 특수교사를 통해 특수교육 운영체계 및 지원체계 정보 습득 ▪ 특수교사를 통해 학생 특성에 대한 정보 습득 ▪ 특수교사에게 수업에 대해 자문 받음	특수교사와의 소통을 통한 정보 습득	특수교사와의 관계를 통해 장애와 특수교육에 대한 이해 증진	중재적 조건
▪ 특수교사를 관찰하여 신변처리 지원 및 생활지도 방법을 익힘 ▪ 특수교사 수업 관찰을 통해 장애 학생과의 소통 방법을 배움 ▪ 특수교사가 활용하는 교구를 관찰하여 따라서 사용함	특수교사 관찰 모방		
▪ 인터넷 검색을 통해 장애아 상담에 대해 공부 ▪ 매체 상담에 대해 공부 ▪ 장애아 상담 관련 책 읽기 및 연수 수강	장애아 상담에 대해 다방면으로 학습	개인적 학습과 성찰	
▪ 또래 상담 운영 실패를 바탕으로 개선책 모색 ▪ 상담 내용을 되돌아보며 중도·중복장애 학생 상담의 의미를 찾음	반성과 성찰		
▪ 특수학교 전문상담교사 밴드 및 단톡을 통한 장애아 상담 정보 공유 ▪ 관내 지적장애 특수학교 전문상담교사에게 개인적으로 연락하여 정보 습득 ▪ 지적장애 특수학교 전문상담교사 전문적학습공동체를 통한 정보 공유 및 스터디 ▪ 지적장애 특수학교 전문상담교사 전문적학습 공동체가 동료 슈퍼비전의 역할을 함	특수학교 전문상담교사 간 소통	특수학교 전문상담교사 간 교류 및 연수	
▪ 특수학교 전문상담교사 대상 연수에서 다양한 장애 특성을 배움 ▪ 특수학교 전문상담교사 대상 연수에서 다양한 장애아 상담 사례를 접함 ▪ 특수학교 전문상담교사의 요구를 반영한 교육청 차원의 연수 지원	특수학교 전문상담교사 대상 연수를 통한 정보 습득		
▪ 생활지도를 지적장애 특수학교 전문상담교사의 역할로 받아들임 ▪ 중도·중복장애 학생 신변처리 지원에 익숙해짐	생활지도 및 신변처리 지원 역할 수용	지적장애 특수학교 업무의 전략적 수행	작용 상호작용
▪ 부담임 업무 등으로 학생과 자주 만나며 학생 특성 파악 ▪ 지적장애 특수학교의 다양한 업무에 적극 참여하여 특수교사와 수시로 소통	다양한 업무에 적극 참여		
▪ 긍정적행동지원 업무 분장을 조정함 ▪ 긍정적행동지원 업무를 가능한 축소함	역량 범위 내에서 업무를 조정함		

개념	하위범주	범주	
▪ AAC, 그림카드 등 다양한 교구 활용 중도·중복장애 학생의 자기 표현 촉진 ▪ 다양한 매체 상담 기법 활용	상담에서 다양한 소통 방식 활용	장애 특성에 적합하게 상담 재구조화	작용 상호작용
▪ 유·초등 상담 기법 적용 ▪ 단기 해결중심 감정 코칭 지원 ▪ 감정 표현을 촉진하고 수용 경험 제공 ▪ 중도·중복장애 학생 감정 해소 지원	학생의 인지 능력에 알맞은 상담 기법 활용		
▪ 장애 학생 특성에 맞추어 상담 시간 단축 ▪ 언어적 상담 뿐 아니라 교육, 놀이가 가미된 상담 실시	유연한 상담 운영		
▪ 장애 학생 특성에 적합하게 또래 상담 운영 ▪ 특수학교 상황에 맞게 전체교육 및 행사 운영	지적장애 특수학교 상황에 맞게 상담 프로그램 재구조화		
▪ 담임교사의 장애 학생 상담 의뢰 ▪ 담임교사를 매개로 가정, 학교 구성원, 활동보조 등과 협력 ▪ 담임교사를 통해 학생의 가정 및 학교생활에 대한 종합적 정보 습득 ▪ 담임교사와 상담 내용을 공유하며 협력 ▪ 교내 협의회를 통해 학부모 및 특수교사와 협력	담임교사를 중심으로 학생 주변 지원체계와 협력	장애 학생 지원체계 간 협력	
▪ 학부모와 상담 내용을 공유하며 필요한 조치에 대해 적극적으로 소통 ▪ 학부모와 직접적으로 소통하여 학생 특성 파악	학부모와 직접 소통을 통한 가정 협력		
▪ 정신건강의학과 병원 입원 지원 ▪ 상담과 병행하여 정신건강의학과 병원 약물치료 지원 ▪ 외부 상담기관 연계 장애아 부모 상담 ▪ 외부 상담기관 연계 장애아 상담	지역사회 유관기관 연계		

개념	하위범주	범주	
▪ 장애 학생의 어려움 해결을 위한 협력적 접근의 중요성 인식 ▪ 장애아 상담도 근본적으로 비장애아 상담과 다르지 않음 ▪ 장애 학생의 이야기를 온전히 들어주는 사람의 필요성	장애아 상담의 독특성과 보편성에 대한 이해	장애아 상담의 개념 정립	결과
▪ 학교상담의 영역을 장애아 상담을 포함하는 것으로 확장 ▪ 장애아 상담이라는 새로운 경험을 통해 상담교사로서 역량 확장 ▪ 상담받을 권리 보장 차원에서 특수학교 상담의 필요성	학교상담의 개념에 장애아 상담 포함		
▪ 상담 대상을 경도장애로 한정 ▪ 경도장애 학생 위주로 상담 제공 ▪ 경도장애 학생의 정서적 어려움에 대한 이해 ▪ 장애 정도와 상관 없이 모든 학생에게 상담을 제공함	상담 대상의 범위 설정		
▪ 특수교사의 전문상담교사 역할 인식 ▪ 학생의 상담 만족도가 높음	지적장애 특수학교 전문상담교사의 역할이 자리잡음	지적장애 특수학교 구성원의 긍정적 인식	
▪ 장애아 상담에 대한 자신감 획득 ▪ 장애아 상담에 대한 부담감을 내려 놓음 ▪ 장애아 상담 경험이 축적됨에 따라 전문성 향상 ▪ 상담을 통해 학생이 긍정적으로 변화하여 보람을 느낌	장애아 상담에 대한 자기효능감 향상	자기효능감 향상	
▪ 일반학교와 같은 학생 참여형 행사 및 상담을 진행하지 못하는 아쉬움 ▪ 다양한 상담 사례를 다루지 못해 전문상담교사로서 역량 정체	비장애아 상담 역량 정체에 대한 아쉬움	이후 일반학교에 배치될 상황에 대해 생각함	
▪ 특수학교 상담 경험을 일반학교에서 활용하지 못해 안타까움	장애아 상담 역량을 일반학교에서 활용하지 못하는 아쉬움		

2. 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정 패러다임 모형

본 연구에서는 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정에 관한 패러다임 모형을 구성하기 위하여 개방코딩을 통해 도출된 19개의 범주를 바탕으로 축코딩을 실시하였다. 축코딩은 현상에 대한 이해를 체계화하기 위해 범주 간 관계성 분석하여 범주들을 연결 짓는 패러다임 모형을 구축하는 것이다. 패러다임 모형은 인과적 조건, 맥락적 조건, 중심 현상, 중재적 조건, 작용/상호작용, 결과로 구성되어 현상의 전체 과정을 체계적으로 볼 수 있도록 구조화시켜준다. 본 연구에서 도출한 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정 패러다임 모형은 [그림 4-1]과 같다.



[그림 4-1] 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정 패러다임 모형

1) 인과적 조건

인과적 조건은 중심 현상이 나타나는 데 직접적인 원인을 제공하는 사건 또는 조건을 의미한다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서는 '양성과정에서 장애아 상담 역량을 기르지 못한 채 지적장애 특수학교 배치', '장애 관련 지식과 경험 부족', '지적장애 특수학교의 독특한 교육 체계'가 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정의 인과적 조건으로 도출되었다.

(1) 양성과정에서 장애아 상담 역량을 기르지 못한 채 지적장애 특수학교 배치

① 전문상담교사 양성과정에서 장애아 상담 역량 향상 불가

갑작스런 정책의 변화로 인해 지적장애 특수학교에 배치되었으나 장애아 상담에 대한 교육은 거의 받지 못한 상태였다. 전문상담교사 양성과정에 '특수아 상담' 및 '특수교육학 개론'이 포함되어 있다 하더라도 한두 과목을 수강하는 것으로는 다양한 장애 특성에 대해 이해하고 장애아 상담 역량을 향상시키기에는 역부족이었다. 심지어 양성과정 및 양성 기관에 따라 '툭슈어 상담'을 개설하지 않는 경우도 있었다. 양성과정의 미비로 인해 연구참여자는 스스로 장애아 상담 역량이 부족하다고 인식하고 있었으며, 이는 지적장애 특수학교 적응과정 전체에 주요한 걸림돌이 되었다.

저는 교육대학원을 나온 게 아니라 학교 졸업 후에 교직 이

수해서 된 케이스라 특수아 상담이라는 과목을 다뤄본 적도 없고. (중략) 교직 이수 당시에 특수교육 개론 정도만 들었었어요. 이제 졸업하려면 들어야 되니까. 그 정도만 듣고 전혀 대비를 못한 채 발령이 났어요. (참여자3)

그냥 (전문상담교사 양성과정 중) 과목에 특수아 상담이 하나가 있었는데, 이건 내가 다룰 수 있는 영역이 아닌데 하는 부분도 있었고. (참여자6)

② 전문상담교사의 특수학교 배치 관련 인사규정 미비

이처럼 대다수의 전문상담교사가 장애아 상담에 대해 전문성을 갖기 어려운 상황임에도 불구하고 전문상담교사의 특수학교 배치 관련 인사규정은 미비하였다. 「장애 학생 인권보호 종합 대책」은 전문상담교사 자격이 있는 특수교사 중 전직 희망 교사를 우선적으로 특수학교 전문상담교사로 배치하도록 하였으나, 많은 시도교육청에서는 별도 인사 규정 없이 일반적인 인사 규정에 따라 전문상담교사를 특수학교에 배치하였다. 그 결과 특수학교에 자원하는 경우가 아니고서는 대부분 경력 없는 신규교사가 지적장애 특수학교에 배치되었고, 예상치 못하게 지적장애 특수학교에 발령받은 신규교사들은 당황할 수밖에 없었다.

(지적장애 특수학교에 발령받으리라고) 전혀 예상을 못했어요. 이제 거쳐 거쳐서 듣기로는 특수학교에 (전문상담교사 자리를) 만든다더라 라는 이야기는 들었지만 그게 제가 될 줄은 몰랐죠. (참여자1)

(2) 장애에 대한 낯설음

① 장애 관련 지식과 경험 부족

양성과정에서 장애아 상담에 대해 충분히 배울 수 없었던 연구참여자들은 장애의 다양한 특성에 대해 모르고 있었으며, 장애인과 접촉한 선행경험도 상당히 제한적이었다. 개인적으로 친인척 중에 장애인이 있거나 학창 시절에 특수학급 학생들과 만난 경험 또는 사회에서 장애인 시설에서 봉사한 경험 등이 있는 경우도 있었지만 장애인과 만난 경험이 전무한 경우도 있었다. 하지만 지적장애 특수학교의 학생들은 이전에 만났던 장애인과 달리 중도·중복장애인 경우가 많았고 장애 특성이 더욱 다양했기에 모든 연구참여자들은 장애인 관련 선행 경험 유무와 상관없이 장애에 대한 낯설음을 느꼈다. 그들은 장애 학생에게 상담과 교육을 제공하기 이전에 어떻게 장애 학생을 대해야 하는지 몰라 당황스러웠다.

> 우선 여기 와서 처음 느낀 거, 좀 이렇게 당황스러운 점은 있었죠. 장애 종류나 유형 이런 것들이 좀 다르니까. 그리고 같은 자폐라고 해도 이렇게 정도에 따라서 보여지는 증상이나 이런 게 다 다르더라고요. 그래서 아주 심한 학생들도 보고 그렇지 않은 학생들도 보면서 외국에 온 것처럼 약간 낯선 기분도 느꼈었어요. (참여자4)

(3) 지적장애 특수학교의 독특한 교육 체계

① 지적장애 특수학교의 독특한 운영체계 및 지원체계

지적장애 특수학교의의 독특한 운영체계 역시 적응을 어렵게 하는 요인이었다. 효과적인 학교상담과 교육 및 업무 수행을 위해서는 학교 운영체계를 파악하는 것이 필수이며, 이와 더불어 학생을 지원하는 다양한 외부기관을 알고 있어야 한다. 지적장애 특수학교는 일반학교와 달리 특수교육 기본교육과정을 따르며 진로·직업 교육이 중시되고 현장실습이 많은 등의 차이가 있으며, 장애 학생을 지원하는 여러 지역사회 유관기관과 연계되어 있다. 하지만 연구참여자들은 지적장애 특수학교의 운영체계 및 지원체계에 대해 전혀 안내를 받지 못한 상황에서 업무를 수행해야 했다.

> 그거 무슨 카드지? 바우처 카드. 얘네들이 특수교육 지원센터에서 뭐가 어떻게 지원받는지, 그리고 장애인 가족 지원센터에서 뭘 하고 치료가 어떤 식으로 되는지 이런 것도 너무 못 알아듣겠는 거예요. 처음에 긍정적 행동 지원 이런 것들도. 루트가 전혀 다른 거잖아요. (참여자6)

또한 지적장애 특수학교는 학생의 자립생활 교육을 위해 생활지도 및 신변처리 지원의 중요도가 높았다. 지적장애 특수학교에서의 생활지도는 질서 유지를 위한 학생 선도가 아니라 학생이 식사, 등하교, 신변처리, 위생 관리와 같은 일상생활을 스스로 할 수 있도록 지원하는, 경험해보지 못한 업무였다.

> 학생들 등하교, 이렇게 하차하고 이럴 때 버스에서 지도하시더라고요. 그다음에 식사 지도 같이 지금 초등학생 아이들 식사 지도하는 거 하고. 어떤 아이는 이제 식사 후에 이렇게

산책을 해야 된다고. (참여자4)

② 행동주의적, 병리적 관점으로 학생을 지도하는 특수교사

특수교육에서 활용하는 많은 중재 기법은 행동주의에 기반하고 있기에 특수교사는 학생 지도에 있어 행동주의적으로 접근하는 경우가 많았다. 또한 지적장애 특수학교 학생의 대부분이 정신과 약물을 복용하고 있기 때문에 특수교사는 학생의 도전행동에 대하여 병리적으로 접근하여 약물치료를 권하는 경우도 빈번하였다. 반면 연구참여자들은 특수교사와 달리 학생이 가진 문제의 원인을 정서적 어려움에서 찾았다.

> 특수 선생님들은 좀 더 행동 교정 상벌 강화를. 처벌 아니면 약물. (중략) 그런데 저는 좀 더 심리 정서적인 부분에 대해서 좀 아이들하고 이렇게 천천히 시간을 들여서 하고 싶었는데, 그 부분에 대해서 좀 저를 이해 못하시는 부분도 많았고. 서로의 접근 방법이 좀 달라서. (참여자1)

2) 맥락

맥락은 중심현상을 비롯하여 패러다임 모형의 전체 과정에 영향을 미치는 상황적 조건이다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정 전체에 영향을 미친 맥락은 ‘지적장애 특수학교의 상담에 대한 인식 및 시설 미비’, ‘지적장애 특수학교 고유의 조직 문화’, ‘지적장애 특수학교 전문상담교사 관련 정보 및 지원 미비’로 나타났다.

(1) 지적장애 특수학교의 상담에 대한 인식 및 시설 미비

① 상담 시설 미비

처음 지적장애 특수학교에 배치되었을 때 학교에는 상담을 위한 물리적 여건이 전혀 갖추어져 있지 않았다. 대부분의 연구참여자들은 위클래스를 신설하고 상담을 위한 교구와 기자재 등을 구비하는 업무를 도맡아 했다. 그러나 학교 공간 부족으로 인해 상담실을 만들지 못한 학교도 있었다. 이 경우에는 상담실이 없어 효과적이고 다양한 상담 활동을 할 수 없었다. 이러한 상담 시설 미비는 학생 상담 및 다양한 교육활동 전반에 부정적인 영향을 미쳤다.

> 지금도 없어요. 상담실이. 방송실에 탁자 하나 두고 상담하고 있어요.(중략) 그 옆에 방송실 기계가 엄청 커다란 게 있고 모니터들이 있고 이러니까 그쪽으로 아이들이 신기해하고 시선을 뺏겨서 (상담에) 집중을 잘 못하는 어려움도 있고. 교구 같은, 상담 이렇게 할 때 쓸 수 있는 매체 상담을 좀 가끔 할 필요가 있는데, 도구를 예산이 있어도 못 사겠더라고요. 둘 공간이 없어서. (참여자5)

② 지적장애 특수학교 내 상담교사의 역할에 대한 인식 미비

지적장애 특수학교에 전문상담교사가 최초로 배치되었기에 물리적인 상담 시설 뿐 아니라 상담교사가 학교에서 무엇을 하는지에 대한 학교 구성원들의 인식 역시 미비하였다. 특수교사들 사이에 ‘장애 학생이 상담 가능할까’ 하는 의문의 눈초리와 상담에 대한 낮은 기대가 깔려 있었으

며, 상담을 의뢰한다면 어떤 학생을 상담 의뢰할 수 있는지에 대해서도 혼란스러워하는 듯 보였다.

> 특수 선생님들도 우리 학교 상담실이 왜 필요해 애들이 상담이 안 되는 애들인데 왜 필요해라고 생각하셔서 약간 그 상담실을 드리는 제도에 대해서 못마땅해하시는 분들이 계셨어요. (참여자2)

> (특수교사들이) 상담 교사가 아이를 얼마만큼 대처할 수 있고 상담이 가능한지 여부를 잘 모르셨던 거고. (참여자6)

지적장애 특수학교는 학생이 스스로 상담을 의뢰하는 경우가 드물고 대부분 담임교사가 상담을 의뢰하기 때문에 전문상담교사의 역할에 대한 특수교사들의 인식이 미비는 초기 상담 의뢰의 부재로 나타났다.

> 상담을 의뢰를 해야 되는데, 나는 계속 상담실에 앉아는 있는데 할 일이 없는 거예요. 상담을 하고 싶은데 의뢰를 안 하니까. 아이들이 안 찾아오고 또 선생님도 아이들 안 맡기니까. 이건 문제가 있다. (참여자1)

(2) 지적장애 특수학교 고유의 조직 문화

① 학교 내 소수자로서 느끼는 소외감

지적장애 특수학교 교원은 거의 모두 특수교사이다. 연구참여자는 특

수교사로 구성된 특수학교 집단에서 이질적인 소수자가 되어 소외감을 느꼈다. 상담실은 홀로 떨어져 있고, 특정 학년 부에도 소속되지 못해 특수교사와 교류의 기회가 제한되었다. 따라서 동료 교사와 원만한 관계를 맺기 위해서는 많은 노력이 필요했다. 갈등 상황에서 의견을 제시하더라도 소수의 의견으로 치부되어 무시당하는 경우도 있었다.

> 특수도 사실 일반 학교에 가면 약간 비교과 느낌으로 영양사서랑 친하지만, 특수학교에 가니까 이제 특수 선생님들이 메이저, 제가 완전 비교과 이렇게 되니까 외딴 섬이 되더라고요. (참여자3)

② 지적장애 특수학교 교사 간 관계의 독특성

특수교사는 원만한 관계를 유지하고자 하는 성향이 강했다. 특수교육과가 있는 대학이 많지 않아 특수교사 간 학연으로 이어진 경우가 왕왕 있었으며, 교육청 내 특수교사의 숫자가 절대적으로 적어 평생 같은 교육청에서 마주치기 때문이었다. 원만한 관계를 유지하고자 하는 특수교사들은 윗사람의 요구를 대부분 수용하였으며 그로 인해 지적장애 특수학교에는 위계적이고 보수적인 문화가 퍼져 있었다. 소수자로서 목소리를 내기 힘든 상황에서 위계적이고 보수적인 지적장애 특수학교의 문화는 '상담'이라는 새로운 시스템을 자리잡게 하는 데 걸림돌이 되었다. 한편 원만한 관계를 추구하는 특수교사의 성향은 전문상담교사와의 관계에서 긍정적으로 작용하기도 하였다.

> 특수학교라는 곳을 저도 정말 긍정적으로 봤지만, 또 한편으로는 안 좋은 게 패밀리적인 분위기가 있는 것 같아요. 학교

가 몇 개 없으니까 사립을 다 합쳐도 10개 학교가 안 되니까 서로서로 다 알고. 그리고 전공과도 몇 개 없으니까 거의 대학 동문이거나. 상대 집안의 형제 자매 직업까지 알고 (중략) 여기 분들은 계속 평생을 봐야 되는 사이니까 이제 그냥 항상 예스가 많은 것 같아요. 거의 그냥 다 예스 예스 예스 예스. 근데 이제 거기에다 대고 제가 "이건 안 됩니다"라고 No라고 딱 했으니까 선생님들 사이에서도 되게 큰 이슈였던 것 같고. 그래서 그때 되게 되게 힘들었어요. (참여자2)

오히려 관계적인 측면은 일반 학교보다 오히려 특수교사 선생님들이, 제가 선입견인지 모르겠는데 좋으신 것 같더라고요. 뭐라 그래야 되나 좀 특별하게 오히려 잘 지내고. 그런 갈등이나 이런 건 오히려 없고요. (참여자4)

(3) 지적장애 특수학교 전문상담교사 관련 정보 및 지원 미비

① 지적장애 특수학교 전문상담교사에 대한 정보 부재

지적장애 특수학교 최초의 전문상담교사였던 연구참여자들은 학교에서 무엇을 어떻게 해야 하는지에 대해 참고할 수 있는 선례가 없었으며, 특수학교 상담 경험이 있는 슈퍼바이저가 없어 장애아 상담 전문성 향상을 위해 적절한 슈퍼비전도 받을 수 없었다. 일반적인 슈퍼비전을 받더라도 다양한 특성을 가진 장애아 상담에 대해 깊이 있는 슈퍼비전을 받지 못해 부족함을 느꼈다.

실무에 왔을 때 저를 뭔가 슈퍼비전 해줄 수 있는 사람이 없었다는 것이 힘들었어요. 센터에서도 다들 일반 학교 경험만 있다보니 제대로 조언을 받을 수 없어서 더 그게 힘들고 가중됐던 것 같고 (참여자3)

교육청에서 전문가라고 저희에게 알려주신 분이 우리가 봤을 때는 전문가는 아니었어. 왜? 특수 전공이 아니셔서. (중략) 그분이 특수 학생을 상담한 케이스들이 꽤 되지만 우리가 봤을 때, 정말 엘리트들만 상담을 하는 거죠. 우리와 같은 스펙트럼이 다양한 친구들을 못 만나 본거죠. (참여자8)

② 장애아 상담 전문성 향상을 위한 지원 미비

장애아 상담의 전문성을 갖추지 못한 채 지적장애 특수학교에 배치되었음에도 지적장애 특수학교 전문상담교사에 대한 지원은 미비하였다. 교육청에서 전문상담교사를 대상으로 개설하는 연수는 대부분 비장애아 상담과 관련된 연수였기에 장애아 상담에 적용하기 어려웠다. 아무런 정보도, 지원도 없는 상황에서 살아남기 위해 연구참여자는 스스로 노력하는 수밖에 없었다.

상담교사들 대상으로 하는 연수인데 특수학교에 재직하는 상담교사는 아니잖아요. 그죠? 그러니까 주제가 일반 학생 대상인 거예요. 다 연수 주제가. 그러니까 사실 저희들한테 필요 없는 내용이죠. (참여자1)

3) 중심현상 : 지적장애 특수학교와 일반학교의 괴리

중심현상은 '여기서 무엇이 진행되고 있는가?'라는 질문에 대한 답이다(Strauss & Corbin, 1998). 면담 내용을 분석한 결과 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정의 중심현상은 '지적장애 특수학교와 일반학교의 괴리'로 도출되었다. 지금까지 경험하고 학습해왔던 일반학교 상황과 지적장애 특수학교는 여러 측면에서 너무나 달랐다. 먼저 상담에 있어 일반학교에서 활용하는 대화 기반의 상담 메커니즘을 지적장애 학생 상담에서는 적용할 수 없었으며, 보다 근본적으로 학생의 언어적 수용·표현능력 한계로 인해 지적장애 학생과 소통하는 방법을 몰라 혼란에 빠졌다. 나아가 언어적 소통이 불가능한 중도·중복장애 학생과도 상담을 해야 하는지 고민하는 경우도 있었다. 교사로서의 업무 역시 생경하기는 마찬가지였다. 일반학교와 달리 지적장애 특수학교는 학생 생활지도와 신변처리 지원이 중요한 업무였으며, 학생의 도전행동 중재를 위해 학교 전체 긍정적행동지원 프로그램을 운영하고 있었다. 전문상담교사 또한 지적장애 특수학교의 교사로서 학교 업무에 참여할 것을 요구받았지만 일반학교에서 하지 않던 업무를 어디까지 수용해야 하는지, 업무를 한다면 어떻게 해야 하는지 막막했다.

① 장애로 인해 기존 상담 방식 적용 불가

지금까지 배우고 실시해왔던 일반적인 상담 방식은 지적 능력에 결함이 있는 학생에게 적용하기 어려웠다. 대화를 통해 내담자의 문제를 탐색하고, 통찰을 일으켜 변화를 이끌어내는 상담은 내담자의 인지적 능력을 필요로 하는 과정이었다. 지적장애 특수학교의 학생은 인지능력의 제한으로 인해 과거 사건을 구체적으로 회상하기 힘들었으며, 스스로 문제

해결방안을 탐색하고 통찰하는데 한계가 있었다.

> 이 친구들은 고민이 있다. 해놓고 얘기를 안 해요. 그럼 제가 형사처럼 계속 캐물어야 되는 거예요. 정말 단순하게 누구랑 언제 어디서 어떻게 왜 이렇게 하다 보니까 이게 정서적인 것보다는 정말 그 상황과 그때 아예 그냥 물리적인 고민 그 자체에만 이렇게 집중하게 되는 것 같아요. (참여자5)

> 원인을 이렇게 들여다보면 사실 과거에 본인이 해결하지 못했던 그런 감정들이나 이런 기억들 같은 게 있을 수 있잖아요. 트라우마나 근데 그런 거는 이제 자기 자신에 대해서 이렇게 좀 깊이 들여다보고 나중에 통찰도 하고, 자기 행동의 의미도 깨닫고 이래야 되는데 그런 거는 좀 어려우니까. (참여자4)

② 장애로 인한 언어적 소통의 한계

지적장애 특수학교의 학생은 지적 능력의 한계로 인해 언어적 의사소통에 어려움이 있었으며 특히 감정과 관련된 추상적인 어휘는 세분화되어 있지 않아 스스로의 감정을 구체적으로 표현하기 힘들었다. 그래도 투박하게나마 감정 표현 및 상황 묘사가 가능한 학생은 소수였으며, 언어로 자기 표현이 힘든 학생이 대다수였다. 연구참여자들은 언어적 소통이 어려운 장애 학생과 어떻게 소통해야 할지 몰라 당황하였다.

> 기쁜 것도 정도가 있고 슬픈 것도 정도가 있는데. 정도 표현도 잘 안 되고. 그리고 감정 세분화도 기쁘다 행복하다 아니

면 이런 게 좀 이렇게 긍정 단어의 세분화가 안 돼서 그런 표현의 어려움. (참여자3)

장애 학생이랑 소통하는 방법도 모른 채로 왔어가지고. 그게 되게 힘들었었고, 그래서 되게 무능력하고 무기력했어요. (참여자2)

③ 상담 대상 범위에 대한 고민

연구참여자 중에는 중도· 중복장애 학생 상담의 방향에 대해 고심하는 경우도 있었다. 중도· 중복장애 학생은 언어적 소통이 거의 불가능할 뿐 아니라 문제 상황에 대한 탐색도 힘들었기 때문이다. 중도·중복장애 학생 상담에서는 상담의 전문성을 발휘할 수 없어 "상담이 아니라 보육 (참여자7)"이라고 생각기도 했지만 동시에 중도·중복장애이더라도 상담을 통해 얻는 이익이 있으니 상담을 실시해야 한다는 딜레마를 느끼기도 하였다. 학생의 대다수가 중도·중복장애를 가지고 있는 지적장애 특수학교에서 전문상담교사로서 중도·중복장애 학생에게도 상담을 실시할 것인지, 기존의 상담 전문성을 살려 경도장애 학생 위주로 상담을 할 것인지에 대해 고뇌가 깊었다.

의사소통이 안 되는 친구들은 어떤 선생님의 경우에는 상담을 안 하셨다고 그랬잖아요. 그래서 그런 거에 대한 고민이라든가(가 있었어요). 이걸 가려서 받아야 하나 아니면은 그냥 다 받아야 하나. 근데 내가 특수학교에 우리 아이들이 장애가 있다는 걸 알고 갔는데 거기 위클래스 존재하는 이유가 그 아이들 상담해 주려고 간 건데 장애가 심하다는 이유로

내가 안 받으면 내가 가려서 받으면 그게 맞는 거냐 이런 고민 (참여자7)

문제 행동에 이렇게 시작이 되니까 이 아이를 분리할 수밖에 없거든요. 그래서 저도 시간 되고 그러면 잠깐 얘가 기분 전환하고 학급에 가면 도움이 되니까 좋다 하고서 이제 그 친구를 매주 만났었는데 그럴 때 내가 지금 뭐 하고 있나. 여기는 어딘가. 나는 무엇을 하고 있나. (중략) 굳이 내가 아니어도 가능할 것 같은데 이런 생각도 들 때가 있죠. (참여자6)

④ 지적장애 특수학교 업무 수행의 어려움

지적장애 특수학교에서는 학생 생활지도 및 신변처리 지원이 교사로서의 주요한 업무였다. 그러나 연구참여자들은 장애인 생활지도 및 신변처리 지원을 해본 적이 없기 때문에 식사, 양치, 용변 처리 등을 지도하며 당혹감을 느꼈으며, 올바르게 하고 있는지에 대해 자신이 없었다. 또한 상담교사로서 수용적으로 학생을 포용하지 못하고 지시적으로 생활지도를 하는 것이 맞는지에 대해서도 고민하였다.

제가 같이 밥을 먹는 학생이 밥을 한 번도 안 먹거든요. 옆에서 이렇게 밥이랑 반찬 가지고 이렇게 장난하고 뭐 이렇게 침 뱉고 이런 학생인데 이거를 만약에 전공하신 분이 제대로 했으면 얘가 밥을 먹었을까 이런 생각도 있어요. (참여자4)

제가 상담교사로서 수용적이고 항상 허용적이고 싶은데 특수학교에 가면 제가 생각할 때 뭔가 지시할 일이 많아지더라고

요. (중략) 그래서 그런 것들도 좀 힘들었어요. (참여자3)

한편 연구참여자 중 일부는 긍정적행동지원(positive behavior support: PBS) 업무 담당자가 되어 학교 전체 긍정적행동지원 프로그램을 운영하기도 했다. 긍정적행동지원은 특수교육 분야의 중재 방법이기에 이에 대한 배경지식이 없는 전문상담교사는 긍정적행동지원 관련 연수를 듣고, 책을 읽고, 특수학교 연구부장에게 직접 연락을 하는 등 홀로 고군분투하며 업무를 파악해 나갔다.

그냥 인터넷에 제가 막 쳐보고. 부산 한솔학교 이런 연구학교들이 있더라고요. 서울의 경진학교 그런 학교들이 시범 사업으로 막 이렇게 한 보고서 같은 거를 막 공부를 해가지고. 이게 뭔지부터 공부를 한 거죠. 그래서 저는 정말 너무 힘들었어요. 내가 알지도 못하는 내용을 그리고 특수 교사도 아닌 상담 교사가. 이해도가 떨어지는 사람이 혼자서 하려고 하니까. (참여자1)

⑤ 지적장애 특수학교 업무의 수용범위에 대한 고민

전문상담교사는 지적장애 특수학교에 배치됨에 따라 다양한 특수학교 업무에 참여하기를 요구받았다. 하지만 일반적으로 전문상담교사로서 수행하지 않는 지적장애 특수학교의 업무를 어디까지 수용할지에 대해서는 고민하게 되었다. 특히 긍정적행동지원 업무의 경우 전문적인 특수교육 지식이 필요하기 때문에 더욱 부담으로 느꼈다.

특수교사가 일반 학교에 있는다고 일반 학교 아이들 일을 다

하지는 않잖아요. 일반 애들 생활지도하세요. 이런 걸 아예 안 하는데 이제 저는 여기서 용변 처리도 하고 막 이러다 보니까 약간 그런 게 조금 있어요. 응 그런 거 있을 때 뭔가 좀 잘못돼 가고 있는 것 같은데 약간 이런 거 어떻게 하면 좋을까 이런 고민 (참여자2)

긍정적행동지원은 완전 특수교육의 내용이잖아요. 특수교육의 전문적인 내용인데, 저는 아무런 이해가 없는 사람인데 그거를 저한테 주시더라고요. 상담교사한테. (참여자1)

4) 중재적 조건

중재적 조건이란 인과적 조건이 현상에 미치는 영향을 약화하거나 변화시키며 중심현상에 직접적으로 영향을 주어 작용/상호작용 전략을 촉진하거나 방해하는 기능을 한다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서는 '긍정적, 적극적, 수용적인 개인성향', '동료의지지', '특수교사와의 관계를 통해 장애와 특수교육에 대한 이해 증진' , '전문성 증진을 위한 개인적 학습과 성찰', '특수학교 전문상담교사 간 교류 및 연수를 통한 전문성 증진'이 중재적 조건으로 나타났다.

(1) 긍정적, 적극적, 수용적인 개인 성향

① 긍정적이고 수용적인 태도

지적장애 특수학교는 상담 대상 학생의 특성, 학교 교육과정, 업무 모

두 일반학교와 다르다. 지적장애 특수학교라는 급격한 환경 변화에 적응하기 위해서는 열린 마음으로 다름을 긍정적으로 받아들이고 수용하는 태도가 필수적이었다.

> 하나하나 일반이랑 비교하면서 특수에 마음을 닫고, '난 여기 뜰 거야. 난 더이상 여기 못 있겠어. 여긴 나랑 안 맞아. 일반 학교에 가서 이것도 하고 저것도 하고 저것도 할 거야.' 이런 게 아니라 다 열려 있어야 된다고 생각해요. 그냥 갑자기 애가 바지를 벗고 그 자리에서 대변을 보더라도 아이고 그래. 그럴 수 있지. 괜찮아. (중략) 이런 마음으로 할 수 있는 그런 거. 저는 진짜 필요하다고 생각해요. 그거 있으면 다 되는 것 같아요. (참여자2)

② 특수교사와 관계형성을 위해 적극적으로 다가감

특수교사에게서 얻는 정보가 지적장애 특수학교라는 새로운 환경을 파악하기 위해 핵심적일 뿐 아니라 장애아 상담을 위해서는 교사 간 협력이 필수적이었기 때문에 전문상담교사는 특수교사와 좋은 관계를 맺어야 했다. 그러나 학교 내 소수자로서 특수교사와 공통분모가 적고 홀로 상담실에서 근무하는 환경은 관계 형성에 걸림돌이었다. 이를 극복하고 특수교사와 친분을 쌓기 위해서는 전문상담교사가 먼저 적극적으로 다가가는 수밖에 없었다. 연구참여자들은 특수교사와 관계를 형성하기 위해 나서서 교사 동아리를 조직하고, 교내 모임에 능동적으로 참여하고, 반마다 순회하며 먼저 인사하는 등 적극적으로 특수교사에게 다가갔다.

> 특수 선생님들하고 어떻게든 친해지려고, 친해지고 어떤 관

계를 형성할 수 있게 하려고 밴드 및 단톡을 만들고 했는데 그것도 그래도 도움이 됐겠죠. 열심히 그러니까 사적으로 한 것들이 도움이 됐던 것 같아요. (참여자1)

③ 학생에 대한 애정

지적장애 특수학교라는 새로운 환경에 적응하고자 노력하기 위해서는 강력한 동기가 필요했다. 많은 연구참여자들은 학생이 예뻐서, 학생을 만나는 게 즐거워서 지적장애 특수학교에서 버틸 수 있었다고 이야기하였다.

점점 애들한테 간헐적 강화를 받는 느낌이 오는 거예요. 그냥 하다못해 진짜 교실에서 색종이를 잘 접으면 상담실이 되게 멀리 있는데 저한테 그걸 주려고 와가지고.(중략) 그런 애들의 모습에 간헐적 강화를 많이 받아가지고 (전출 신청을) 못 냈던 것 같아요. (참여자3)

(2) 동료의 지지

① 교내 지지 자원 형성

지적장애 특수학교에서도 교사 간, 교사와 관리자 간 다양한 갈등이 발생한다. 갈등 상황에서 관리자 또는 부장 교사의 지지는 갈등 해결의 핵심 요인이었다. 전문상담교사는 특수학교 내 소수자이기 때문에 의견이 무시되기 쉽지만 관리자 또는 부장교사의 지지가 있는 경우 갈등상황에서 정당하게 목소리를 낼 수 있었다. 또한 꼭 갈등 상황에서 직접적인

도움을 주는 것이 아니더라도, 전문상담교사의 고충과 노력을 이해해주고 지지해주는 동료 특수교사를 통해 정서적 위안을 얻었다.

> 부장님도 꽤 경력이 거의 교감 선생님 정도로 많으시니까 이제 도움을 받아서 이야기를 한다거나. 아니면은 교장선생님께도 조언을 구해본다거나. (중략) 조력자의 도움이 굉장히 필요하더라고요. 혼자는 (주장할 때) 힘이 부족하니까. (참여자3)

> 저한테 따뜻하게 먼저 말 걸어주시고. 제가 하는 거에 대한 어려움 알아봐주시는 분들도 분명히 계셨고. 그래서 힘이 됐었고. (참여자2)

② 특수학교 전문상담교사 간 관계에서 정서적 지지를 받음

지적장애 특수학교 전문상담교사의 적응과정은 쓸쓸하고 외로운 여정이었다. 학교 안에서는 '상담'이라는 업무의 어려움에 대해 온전히 이해받을 수 없었으며, 일반 전문상담교사와의 관계에서는 '지적장애 특수학교'에서의 어려움을 이해받기 힘들었다. 그러나 특수학교 전문상담교사 대상 연수 또는 관내 지적장애 특수학교 전문상담교사 간 모임 등에서는 비슷한 어려움을 함께 공유하며 위안을 얻고, 소속감을 느낄 수 있었다.

> (특수학교 전문상담교사 연수에서) 이렇게 힘든 선생님들이 여러 명 있구나. 그런 거를 통해서 얻는 위로. 그냥 '비슷한 환경에 계신 분들이 이렇게 많구나.'라고 심적인 위로를 받았던 것 같아요.(중략) 학생이 중간에 상담실을 뛰쳐나갔는데 그(연수자) 선생님께서 순간 든 생각이 '내가 전문상담교사인

데 40분도 애를 못 잡고 있으면 어떡하나.' 이 생각에 잡으러 뛰어 올라가셨다고. 이게 너무 공감이 돼서. 그게 제일 인상이 깊었어요. (참여자5)

(3) 특수교사와의 관계를 통해 장애와 특수교육에 대한 이해 증진

① 특수교사와의 소통을 통한 정보 습득

새롭게 알아야 할 것 투성이인 지적장애 특수학교에서 정보를 습득하는 가장 효율적인 방법은 특수교사와의 소통이었다. 다양한 장애 특성 및 특수교육 관련 지식이 부족한 전문상담교사는 특수교사와 함께 업무를 하며, 또는 사담을 나누며 장애의 다양한 특성 및 지적장애 특수학교 운영 시스템을 조금씩 파악해 나갔다.

책으로 "자폐 스펙트럼 무슨 장애 아이들은 이런 특성이 있습니다." 이렇게 해도 그거를 책으로 이해하는 거랑 (실제에 적용하는 건) 또 다르니까요. 저는 제가 옆에서 식사 지도하는 학생이 밥을 왜 안 먹는지 몰랐거든요. (특수 선생님께서) 그게 또 그 자폐를 가진 아이들의 특성이기도 하다고 하시더라고요. (참여자4)

② 특수교사 관찰 모방

생활지도, 신변처리 지원, 장애 학생과 소통하는 방법 등을 익히기 위해서는 특수교사를 보고 따라하는 것이 기본이었다. 연구참여자는 특수교사를 관찰함으로써 의사소통에 제한이 있는 장애 학생과 소통하기 위해서는 다양한 교구를 활용하는 것이 필요함을 깨닫고 특수교사가 사용하는 보완 대체 의사소통(Augmentative and Alternative

Communication: AAC) 등 다양한 교구를 모방하여 사용하였다. 학생 생활지도 및 신변처리 지원 역시 특수교사를 관찰하고 모방하며 점차 익혀 나갔다.

> 그래서 제가 모방을 많이 했어요. 선생님들 하시는 거 많이 따라하고.(중략) 그리고 AAC는 이제 그냥 특수 선생님들이 쓰시더라고요. 그래서 나도 한번 사용해 보면 좋을 것 같다는 생각에 사용해 봤어요. (참여자3)

(4) 개인적 학습과 성찰

① 장애아 상담에 대해 다방면으로 학습

지적장애 특수학교 전문상담교사 지원 시스템이 미비한 상황에서 장애아 상담 역량을 기르기 위해서는 자기 주도적으로 학습하고 연구해야 했다. 연구참여자들은 무작정 인터넷을 검색해서 정보를 수집하고, 관련 책을 찾아 읽거나 연수를 수강하기도 하였다. 학생의 표현을 촉진하기 위한 매체상담의 필요성을 느끼고 다양한 매체상담에 대해서도 적극적으로 공부했다.

> 개인적으로 연수를 듣고 인터넷 강의를 듣고, 책을 찾아서 공부하고 했던 노력들이 아이들과의 만남에서 상담에서는 도움이 됐죠. (참여자1)

> (모래놀이 치료) 전문가도 불러서 한 달 정도 학생들 모집해

서 했거든요. 그래서 한 달 정도 계속 모래놀이 치료 작업을 했는데, 그러면서 저도 이제 슈퍼비전도 받고 옆에서 어깨너머로 계속 배우고. 그전에 모래놀이 연수도 들었어요. (참여자7)

② 반성과 성찰

장애아 상담에서는 학생의 인지 수준에 맞추어 상담 방식을 끊임없이 조절하고 맞추어 나가야 했다. 이를 위해 이전 상담 사례를 돌아보고 성찰하는 작업을 통해 미흡한 부분을 확인하고 개선 방안을 모색했다. 또한 중도·중복 장애 학생 상담 사례를 반성적으로 살펴보며 장애아 상담의 의미를 발견하고 상담의 방향을 설정하기도 하였다.

(또래 상담을) 복잡하게 아이들이 하지 못하더라고요. 작년에 해봤는데 안 되길래. 또래 상담 동아리 교육을 하나도 이해 못하고. 경계선이어서 좀 똑똑한데도 안 돼서. 다시 생각해서 좀 쉽게 고쳐봐야겠다. (참여자2)

그날은 제가 힘들었나 뭐 해서 반응을 안 했더니 아이들이 자폐가 있으니까 눈으로 이렇게 보기만 하더라고요. (중략) 얘 다 듣고 있구나. 그래서 여기 오고 싶어 했고 좋아했구나. 이 생각이 들면서 제가 또 다시 정비했다고 해야 되나. 지금 내가 하는 말과 행동 하나하나 다 보고 있고 느끼고 있다는 거를 느꼈었고요. (참여자6)

(5) 특수학교 전문상담교사 간 교류 및 연수

① 특수학교 전문상담교사 간 소통

모든 연구참여자들은 장애아 상담의 전문성을 증진하고자 하는 욕구를 가지고 있음에도 지적장애 특수학교에서의 학생상담이라는 독특한 케이스에 대해 적절한 정보나 조언을 구할 수 없었다. 이 시점에서 같은 상황에 놓여있는 특수학교 전문상담교사 간 소통은 가뭄의 단비와 같았다. 그들은 개인적으로 다른 지적장애 특수학교 전문상담교사에게 직접 연락하거나, 연수에서 만난 특수학교 전문상담교사끼리 밴드를 개설하여 소통하거나, 지적장애 특수학교 전문상담교사 전문적학습공동체를 운영하는 등 다양한 방법으로 특수학교 전문상담교사 간 소통 채널을 만들었다. 그리고 이러한 소통을 통해 정보를 교류하고 함께 장애아 상담 스터디를 진행하거나 사례를 나누는 등의 방식으로 전문성을 증진하기 위해 노력하였다.

> (지적장애 특수학교 전문상담교사 전문적 학습공동체에서) 동료 슈퍼비전 이런 식으로 될 수 있고. 힘들거나 어려운 사례가 있으면 그거 가지고 같이 나누고. '나 같으면 어떻게 하겠다.' 이런 이야기들이 좀 될 수 있잖아요. 네 그러면서 또 방향을 다시 잡아보기도 하고 그럴 수 있어서 좋은 것 같아요. (중략) 상담주간 할 거면 '우리 뭐 할 거다.' 하면 그 아이템을 갖다 쓰기도 하고 계획서나 이런 거 있으면 서로 도움받고. 아주 훌륭하게 덕분에 잘 저는 도움 받고 있죠. (참여자6)

(지적장애 특수학교 전문상담교사 단체 톡방에서) 이런 거 효과적이었다. 그런 것들 서로 공유하고. 예를 들어 보드 게임도 이런 거 좋더라. 미술 재료도 이런 거 사용하니까 좋더라.(중략) 기본적으로 저희는 수시로 서로 묻고 답해 주시고 하니까. 그거가 가장 컸던 것 같아요. (참여자8)

② 특수학교 전문상담교사 대상 연수를 통한 정보 습득

특수학교 전문상담교사 대상 연수 역시 정보를 얻을 수 있는 하나의 방법이며 동시에 특수학교 전문상담교사 간 소통을 가능하게 하는 채널이 되었다. 지역 교육청에서 특수학교 전문상담교사 대상 연수를 개설하는 경우 연수를 통해 장애 특성과 장애아 상담이라는 독특한 영역에 대한 정보를 얻을 수 있었다. 그러나 연구참여자들이 가장 유익했다고 느낀 연수는 국립특수교육원에서 전국 특수학교 전문상담교사 대상으로 개설한 연수의 '특수학교 전문상담교사의 사례 나눔' 파트였다. 연구참여자들은 '특수학교 전문상담교사의 사례 나눔'을 통해 연수자와 일방향적으로나마 소통하며 자신의 경험을 돌아보고 특수학교 상담에 있어 고민이 되었던 부분에 대한 답을 찾아 나갔다.

(특수학교 전문상담교사 대상 연수에서) 중도장애 학생도 상담을 할지, 학생을 선별해서 받을지 하는 고민 같은 걸 다른 선생님들도 하시더라고요. 어떤 선생님은 한계를 정하시고 상담 대상자를 받고 어떤 선생님께서는 모든 학생을 받고 하시는데 그런 선생님들의 고민을 들으면서 참고할 수 있었어요. (참여자7)

4. 작용/상호작용

작용/상호작용이란 마주친 문제를 다루는 방식으로, 문제를 해결하기 위해 의도적이며 의식적으로 취하는 행위를 의미한다(Strauss & Corbin, 1998). 연구참여자들은 중심현상인 '지적장애 특수학교와 일반학교의 괴리'에 대처하기 위해 다양한 작용/상호작용을 하고 있었다. 면담 내용을 분석한 결과 '장애 특성에 적합하게 상담 재구조화', '장애 학생 지원체계 간 협력', '지적장애 특수학교 업무의 전략적 수행'이 작용/상호작용으로 나타났다.

(1) 장애 특성에 적합하게 상담 재구조화

① 지적장애 학생과 다양한 방식으로 소통

일반적으로 상담은 대화를 통해 이루어진다. 그러나 지적장애 특수학교의 학생은 언어 능력에 한계가 있기 때문에 의사소통의 방법을 확장하여 언어 외에도 다양한 방법로 소통해야 했다. 연구참여자들은 AAC, 그림 카드 등 다양한 교구를 활용하여 중도·중복장애 학생의 자기 표현을 촉진했다. 또한 미술 치료, 모래놀이 치료, 인형 활용 드라마 치료 등 다양한 매체 상담 역시 지적장애 학생과 소통을 촉진하는 유용한 방법이었다.

> 시간이 지나면서 도구를 많이 활용하게 되더라고요. 이렇게 시중에 나와 있는 (감정 그림)카드 같은 거나 보드게임을 활용한다거나, 아니면 특수 교육에서 쓰는 AAC 같은 거 갤럭

시 탭에 있는 걸로 활용을 한다거나. (참여자3)

역할극 인형 정말 많이 썼거든요. 애들 보면 엄마 인형은 안고, 아빠 인형은 그냥 쳐다보고, 동생 인형이나 이런 건 그냥 내팽겨치는 애들이 있어요. 이게 진짜 웃기고 무서운 게, 애들이 정직하잖아요. 그러니까 집에서 엄마랑은 사이가 좋은데 누나랑 계속 사이가 안 좋거나 약간 이런 게 그 인형에서 나오긴 하더라고요. (참여자2)

② 학생의 인지 능력에 알맞은 상담 기법 활용

지적장애 학생은 기억 및 추론 능력에 한계가 있기 때문에 과거의 경험을 심도 있게 탐색하고, 통찰을 일으켜 문제를 해결하는 방식이 적합하지 않은 경우가 많았다. 상담을 통해 학생의 문제를 해결하기 위해서는 학생의 인지 능력에 적합한 상담 기법을 활용해야 했다. 학생의 특성과 역량, 자원에 따라 활용하는 상담 기법은 다양하였으나 주로 유·초등 상담 기법이 많이 활용되었다. 구체적으로는 학생에게 감정 표현의 기회를 주고, 이러한 감정에 대해 정서적 지지와 수용을 제공하여 감정을 해소하는 것을 목표로 하는 지지상담을 많이 활용하는 것으로 나타났다. 또한 상담자가 적절한 정보를 제공하며 지금 현재의 문제 해결에 집중하는 해결중심 상담도 이용되고 있었다.

(모래놀이 치료에서) 많은 피규어를 가져왔는데 나름의 질서가 있는 거예요. 그냥 완전 난장판이 아니라 이렇게 분류도 어느 정도 되어 있고 줄도 어느 정도 세워져 있고 그런 이제 모습이 좀 보여지기도 하고. 이제 아이들이 그렇게 표현하고

나면은 좀 해소가 되는 것 같기도. (참여자7)

기억을 못 하니까, 과거에 있었던 일을 거꾸로 물어보기는 어렵고. 지금 현재 중심으로. 행동 변화 이런 거에 좀 맞춰서 최대한 심플하게 하는 것 같아요. (중략) 행동, 감정 조절. 그러니까 싸우면 자기 분노 감정 이런 걸 어떻게 조절하고 표현해야 되는지 건강하게 해결 중심적으로 하는 것 같아요. (참여자4)

③ 유연한 상담 운영

지적장애 학생의 특징 중 하나는 주의집중을 지속하는 데 어려움이 있다는 것이다. 상담에서도 이러한 학생의 특성을 반영하여 상담 시간 및 활동을 유연하게 운영하였다. 상담 시간 40분 동안 학생이 집중하기 어렵다면 상담은 20분 동안 실시하고 남은 20분은 놀이를 하거나 교육을 하는 등의 방식이 활용되었다.

저희가 상담 시간이 40분이에요. 그러면 20분 정도 이야기를 하고 나머지 20분은 이제 아이들이 할 이야기 없다고. 그냥 보드 게임을 한다든지 아니면 그림을 그리고 싶어 하는 케이스가 되게 많아요. 그러면 하면서 더 이야기를 해라. 이렇게 하면서 이제 종이랑 색연필을 주고. (그림 그리기)하다가 이제 또 툭툭 이렇게 던지고 그러는 방식. (참여자5)

④ 지적장애 특수학교 상황에 맞게 상담 프로그램 재구조화

전체 교육 및 상담 행사 역시 학생들의 인지 특성 및 지적장애 특수

학교 체계를 고려해 재구조화하여 실시하였다. 교육 프로그램을 재구조화하는 방법은 학교 상황 및 교육 프로그램에 따라 매우 다양했다. 상담주간 운영만 하더라도 학급을 순회하며 교육하거나, 담임교사가 학생들을 데리고 돌아가며 상담실에 오게 하거나, 상담실을 개방하면 교사가 학생들을 데리고 상담실을 방문하게 하는 등 각양각색이었다.

> (상담주간에) 반 담임선생님들이 아이들 다 이끌고 반별로 위클래스를 한번 오게 하는 거를 초반에 하니까 위클래스 위치도 알고 아이들에게 인사도 시키러 오고. (참여자5)

> (또래 상담 동아리) 대신에 이제 다른 친구들의 마음의 상처를 치유하기 위해서 과자를 준다. 이제 뭔가 화나는 일이 있어서 왔다 이러면 뿌셔뿌셔를 처방으로 준다던가 (중략) 그렇게 처방하는 식으로 대체 프로그램을 많이 만들어서 하고 있어요. (참여자2)

(2) 장애 학생 지원체계 간 협력

① 담임교사를 중심으로 학생 주변 지원체계와 협력

지적장애 특수학교의 학생은 장애로 인해 자기 인식 및 문제해결 능력에 제한이 있었으며, 자신의 감정과 상황을 구체적으로 표현하기 힘들었다. 이러한 인지적 한계를 극복하고 장애아 상담을 성공으로 이끌기 위해서는 상담의 전 과정에 걸쳐 학생 주변의 다양한 지원체계와 긴밀한 협력이 필수적이다. 그러나 학생을 둘러싸고 있는 지원체계는 가정, 활동

보조원, 병원, 치료사, 특수교육 실무사, 장애인 복지기관, 특수교사 등 매우 다양하다. 연구참여자들은 한정된 시간과 에너지를 효율적으로 활용하여 다양한 지원체계를 종합적으로 파악, 협력하기 위해 학생의 담임교사와 가장 주요하게 협력하였다. 특수학교 담임교사는 개별화교육계획을 작성하며 학생 주변의 모든 지원체계를 종합적으로 파악하고 있으며, 수시로 학생의 가정, 교과교사, 활동 보조인 등과 소통하며 협력하고 있다. 이러한 담임교사와의 협력은 학생 주변의 모든 지원체계와의 협력을 가능하게 하는 매개가 되었다.

> 상담 목표를 설정함에 있어 일반학생들은 학생 스스로 자신의 문제를 이야기하고 목표를 설정하지만 장애 학생은 당사자에게 들을 수 있는 정보가 제한적이더라고요. 그래서 담임선생님과의 공조가 결정적인 것 같아요. 담임선생님은 개별화 교육계획을 세우시면서 다른 교사, 학부모, 활동보조 등 주변 사람들의 정보를 이미 종합적으로 파악하고 계시니까, 담임선생님과 협조가 있어야 학생의 문제를 파악할 수 있을 것 같아요. (참여자7)

담임교사와의 협력은 상담의 의뢰부터 종결까지 계속되었다. 지적장애 특수학교에서 학생이 스스로 상담을 의뢰하는 경우는 거의 없었기에 대부분의 상담 의뢰는 학생의 문제를 총체적으로 파악하고 있는 담임교사에 의해 이루어졌다. 연구참여자는 담임교사와의 소통을 통해 학생의 가정 및 학교생활에 대한 종합적인 정보를 습득하여 학생의 문제를 진단하고 사례개념화를 할 수 있었다. 또한 상담을 진행하며 학생의 변화를 지원하기 위해 담임교사와 상담 내용을 공유하고 협력하였다.

담임선생님이랑 같이 해야 돼요. 상담실에서만 하면 안 되고, 담임이 1차적으로 그 공격 행동에 대한 어떤 생활지도가 들어가고 2차적으로 상담이 왔을 때 더 효과가 있더라고요. 그래서 상담 혼자만으로는 이게 조금 한계가 있는 것 같아요. (참여자3)

② 학부모 직접 소통을 통한 가정 협력

많은 연구참여자들은 학부모와의 소통은 선택적으로 수행하고 있었다. 학생의 장애가 심하여 상담을 통해 파악할 수 있는 내용이 아주 한정적이거나 담임교사와의 소통을 통해 습득할 수 있는 정보가 제한적일 때 학부모에게 직접적으로 연락하여 가정과 협력하였다. 그러나 대부분의 경우 가정과의 협력은 담임교사를 매개로 이루어졌다.

(학부모님과 연락을) 모든 학생들을 다 그렇게 하지는 않고요. 대화가 안 된 아이 중에서 좀 심한 아이만. 가정에서 모습이 어떤지는 담임 선생님도 알고 계시기는 한데. 그래도 그냥 그런 거를 처음에 그냥 그냥 여쭙는 것 같아요. (참여자2)

특수학교는 담임교사와 학부모님의 커넥션이 워낙 좋다 보니까 저한테까지 오는 경우는 거의 없고. 학부모님과 담임선생님이 계속 진짜 지속적으로 소통을 하시거든요. 대부분 그래서 학부모 상담은 거의 없는 것 같아요. (참여자5)

하지만 연구참여자 중에는 학부모와의 직접 소통을 통한 가정 협력을 필수로 생각하는 경우도 있었다. 그들은 부모 상담을 통해 학생에 대한 정보를 파악하고 학생의 변화를 이끌어내기 위해 가정과 협력하여 지도하였다.

> 부모님 상담이 정말 중요해요, 장애 학생들은. 부모님 통해서 얻는 새로운 관점이나 아이들 정보도 많아서 가급적이면 해야 한다고 생각하는 편이죠. 전화로라도. 직접 못 만나면 부모님들 전화 상담이라도 하면 좋다.(중략) 상담이 진행되다 보면 중간중간 과정에서의 지원이 필요한 부분이 있거든요. 가정에서 부모님이 해주셔야 하는 부분이 있기 때문에 그런 부분은 이제 요청드리고. (참여자1)

③ 지역사회 유관기관 연계

장애 학생에게는 복지관, 장애인 가족 지원센터, 특수교육지원센터 등 많은 기관에서 다양한 서비스를 제공하고 있다. 성공적인 장애아 상담을 위해서는 장애 학생을 지원하는 다양한 지역사회 유관기관을 파악하고 학생 또는 학부모를 연계하여 추가적인 지원을 받을 수 있도록 하는 것이 필요했다. 또한 지적장애 특수학교 학생 대다수가 정신과 약물을 복용하고 있었기에 정신건강의학과 병원과 연계가 더욱 중요하였으며, 상담을 진행하며 입원 치료가 필요한 경우 입원 절차를 지원하기도 하였다.

> 장애인 부모회라든가 장애인 가족 지원센터와 좀 소통을 하거든요. 장애인 가족 지원센터 내에서 두드림이라든가, 이런

곳에서 잘 이루어지는 센터가 있더라고요. (중략) 장애인 부모회에서 이루어지는 상담 기관에서는 음악 치료가 있어요. 이번에도 한 친구를 음악 치료 연결을 했는데. (참여자6)

특수학교에서 기본적으로 아이들 (정신건강의학과) 병원 입원할 때나 그런 것도 많이 담당했거든요. 처음에 갔을 때는 병원 입원시키고 약물 치료 받을 때 같이 동행해서 뭐 하고. (참여자1)

(3) 지적장애 특수학교 업무의 전략적 수행

① 생활지도 및 신변처리 지원 역할 수용

생활지도 및 신변처리 지원은 일반학교에서 해보지 않은 낯선 업무였지만 연구참여자들은 이를 새로운 환경에 적응하기 위해 필요한 업무로 인식하여 유연하게 받아들였다. 특수교사를 관찰하고 모방하며 생활지도 및 신변처리 지원 방법을 익히고 익숙하게 수행하게 되었다.

유연성이 필요한 것 같아요. 여긴 특수 학교니까 내가 어떤 포지션도 될 수 있다라고 생각하는 거. 내가 여기서는 상담 교사 업무만 하는 건 아닌 것 같거든요. 제가 생각할 때 저 정말 온갖 걸 다 해요. (중략) 필요하면 애 용변 처리도 도와줄 수 있고. (참여자2)

② 다양한 업무에 적극 참여하며 특수학교에 적응

지적장애 특수학교 업무를 수용하는 것에서 나아가 새로운 환경에 적응하기 위한 수단으로 다양한 업무에 자발적으로 참여하기도 하였다. 식사, 등하교, 신변처리 및 위생 관리 지도에 적극적으로 참여함으로써 다양한 장애 특성을 경험적으로 학습할 수 있었으며, 특수학교의 독특한 교육 체계도 파악할 수 있었다. 또한 다양한 업무를 함께 처리하는 과정에서 특수교사와 유대감과 친분을 형성하고, 이러한 특수교사와의 관계를 통해 특수학교에 대한 정보를 습득하기도 하였다.

> 매일 나가서 (자발적으로) 아이들 (등교할 때) 인사를 한 거예요. 어떻게 하다 보니까. (중략) 그러면서 담임선생님들도 나오고 그러면서 저 아이에 대해서 한 번 더 얘기하고. 아이들랑 더 많이 마주치고. (참여자8)

> 반에 관여하는 게 있으니까 비교과라고 떠돌지 않고 아이들 이름도 얼굴도 한 번씩 더 보게 되니까 좀 적응하는 데 도움이 된 것 같아요. (중략) 담임, 부담임(전문상담교사 본인) 실무원 선생님 이렇게 세 명이서 굉장히 으쌰으쌰했었거든요. (참여자5)

③ 역량 범위 내에서 업무를 조정함

반면 특수교육 전문지식이 필요하고 업무 부담이 컸던 긍정적행동지원 업무의 경우 최대한 업무를 조정하고 분담하였다. 업무 분담을 위해 장학사 및 관리자의 지지를 적극 활용하였으며, 프로그램을 운영 역시 개인의 역량 범위 안에서 실시하였다. 그러나 전문상담교사 역량 밖의 긍정적행동지원 업무는 소진을 유발하였다.

6월에 계획서가 나와야 해서. 교장 선생님이 부장들 다 소집하고. 사실은 교장님이 도와주신 거죠. 어떻게 보면. 이제 저에게 맡기기 위해서. 혼자 못하는 거 알고서. “부장님 뭐 할 거예요? 뭐 할 거예요? 뭐 할 거예요?” 이렇게 해가지고. (참여자8)

5. 결과

결과는 현상에 대응하거나 이를 다루기 위해 이루어진 작용/상호작용의 결과로 나타난 결과물들을 종합을 의미한다. (Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서는 ‘지적장애 특수학교와 일반학교의 괴리’라는 중심현상 속에서 ‘장애 특성에 적합하게 상담 재구조화’, ‘장애 학생 지원체계 간 협력’, ‘지적장애 특수학교 업무의 전략적 수행’을 통해 결과적으로 ‘장애아 상담의 개념 정립’, ‘지적장애 특수학교 구성원의 긍정적 인식’, ‘자기효능감 향상’, ‘이후 일반학교에 배치될 상황에 대해 생각함’으로 귀결된다고 파악하였다.

1) 장애아 상담의 개념 정립

① 장애아 상담의 독특성과 보편성에 대한 이해

장애아 상담과 비장애아 상담은 차이점보다 공통점이 많았다. 근본적으로 내담자의 이야기에 주의를 기울여 경청하고 공감하는 과정을 통해 내담자의 변화를 이끌어낸다는 측면에서는 똑같다고도 할 수 있다. 연구

참여자들은 장애아 상담 역시 비장애아 상담과 마찬가지로 학생의 이야기를 온전히 들어주는 것이 가장 중요하다고 보았다. 정확한 공감과 수용은 장애아 상담과 비장애아 상담 모두에서 핵심적인 요인이었다.

> 우리 아이들도 그냥 일반 학교랑 마찬가지로 누군가 나의 목소리 기울여주고 이야기 들어주고 자기만 바라봐주는 (경험이 필요하구나). 그리고 말하고 싶구나. 우리 아이들도 말할 상대가 필요하겠구나. (참여자6)

> 장애 학생 상담이 근본적으로 비장애 학생 상담과 다르지는 않아요. 학생의 말을 경청하고 반영해주고 하는 거죠. 그런데 그런 상담을 하기 위한 실제적인 접근 방법 측면에 있어서 좀 달랐죠. (참여자7)

그러나 효과적으로 장애아 상담을 하기 위해서는 구체적인 접근 방법에 차이가 필요함도 인식하였다. 지적장애 학생의 인지적 특성에 적합한 상담 방법과 소통 방법을 활용해야 하며 학생 주변의 지원체계와 소통하는 것이 필수임을 강조하였다.

> 담임선생님, 학부모, 저 이게 일반 학교보다 몇 배 소통이 필요한 것 같아요. 아이를 오롯이 상담실에서 만나서 제가 파악 하기에는 한계가 있어요. (중략) 혼자는 못 하는 거죠. 아이를 이해하는데 있어서. 같이 도움을 구하는 거죠. (참여자8)

② 학교상담의 개념에 장애아 상담 포함

지적장애 특수학교에 배치되기 전까지는 언어적 소통에 어려움이 있는 장애 학생은 학교상담의 대상으로 고려하지 않았었다. 하지만 지적장애 특수학교에서 상담을 하는 경험 속에서 지적 능력에 결함이 있는 장애 학생도 상담이 가능하다는 것을 깨달았으며, 장애 학생들의 어려움을 해결하기 위해 상담이 필요함을 절감하였다. 이러한 이해를 바탕으로 특수학교의 학생 역시 학생으로서 상담받을 권리가 보장되어야 한다는 인식을 갖게 되었다. 특수학교에서의 상담 경험은 학교상담의 개념을 장애아 상담을 포함하여 확장하는 인식의 변화로 귀결되었다.

> 장애 학생들도 상담 대상에 포함되어야 된다. 그러니까 저희 한창 장애인 인권에 대한 이슈들이 굉장히 화두가 됐던 때가 있었잖아요. 장애 가졌다고 이거에서 소외시키고 저거에서 소외시키고 교육에서도 소외시키고. 장애를 가졌어도 이런 교육을 받을 권리가 있고, 이러면서 이제 장애인 인권에 대한 화두가 굉장히 대두가 될 때가 있었는데. 이제 그런 흐름 안에서 상담에 대한 것도 들어가게 된 것 같아요. (특수학교에 전문상담교사가 배치된 것은) 굉장히 필요하고, 굉장히 적절하고, 굉장히 온당한 조치인 것 같거든요. 우리 아이들도 상담 굉장히 필요하고. 상담적 도움도 필요하고. (참여자7)

③ 상담 대상의 범위 설정

그러나 학생의 장애 정도에 따라 상담 대상의 범위를 어떻게 설정할 것인지에 대해서는 연구참여자마다 다르게 바라보았다. 연구참여자 중 일부는 상담을 위해서는 일정 수준의 인지적인 능력이 필요하다고 생각

하여 상담의 대상을 경도장애로 한정하였다.

> 한 70% 학생들은 너무 중증이고 그러니까. 너무 상담 서비스의 대상 자체가 잘 안 되더라고요. 지적 수준이 그래도 어느 정도 있는 경계선의 친구들 그래도 소통을 할 수 있는 친구들하고만 이제 상담이라는 거는 했던 것 같아요. (참여자4)

장애 정도와 상관없이 모든 장애 학생에게 상담을 제공하면서도 상담의 중점을 경도장애 학생에게 두는 연구참여자도 있었다. 경도장애 학생이 중도·중복장애 학생보다 심리적으로 취약하다고 파악했기 때문이다. 경도장애 학생은 특수학교에서 자신과 수준이 맞는 친구를 찾기 힘들며 중도장애 학생에 비해 담임교사에게 관심을 받지 못해 교내에서 이야기를 할 대상이 없었다. 또한 자신의 장애로 인한 한계를 인식하여 좌절을 경험하고 정서적으로 불안한 상태인 경우가 많았다.

> 차라리 중도·중복 애들은 제가 볼 때 행복해요. 걔네는 행복해요. 사실 힘든 건 부모님이고 걔네는 상처가 없어요. 그래서 경계선을 가장 신경 쓰고, 그리고 두 번째는 뇌병변. 뇌병변 애들도 인지되는 애들은 되게 똑똑하거든요. (중략) 경계선인 애들은 사실 일반 학교에서 그 경계선 아이들의 고민을 들으면 진짜 아무것도 아니거든요. (중략) 그러니까 얘네는 어디 가서 자기 이야기를 할 수 없는 거예요. 그래서 저는 좀 그런 애들 위주로 하거든요. (참여자2)

한편 장애 정도에 따라 상담의 경중을 두지 않고 모든 장애 학생에게

상담을 제공하는 경우도 있었다. 특수학교 학생의 대다수가 중도·중복 장애였기 때문에 경도장애 학생보다 중도·중복 학생 상담을 더 많이 진행하기도 하였다.

> 장애가 심하다는 이유로 내가 안 받으면, 내가 가려서 받으면 그게 맞는 거냐 이런 고민이라든지. (중략) 그러니까 의사소통이 좀 그래도 되는 친구들은 한 4. 의사소통이 좀 잘 안 되는 친구는 6(의 비율로 상담을 했어요). (참여자7)

2) 지적장애 특수학교 구성원의 긍정적 인식

① 지적장애 특수학교 구성원의 전문상담교사 역할 인식

지적장애 특수학교 구성원들도 전문상담교사에 대한 인식이 긍정적으로 변화하였다. 처음에는 특수교사 역시 전문상담교사의 역할을 몰라 상담 의뢰가 적었지만, 학생이 상담을 통해 긍정적으로 변화하는 모습을 보며 점차 상담 의뢰가 많아졌으며 전문상담교사의 노고에 대한 칭찬도 늘어났다. 학생들 또한 상담 시간을 좋아하며 스스로 상담실을 찾아오거나 친구에게 상담을 추천하기도 하였다.

> 인지가 좀 되는 애들이 상담을 끝났을 때 일정 기간이 지나서 다시 상담을 받고 싶어 하고. 그리고 다른 애들한테 상담을 추천해 주고 이러니까. 이제 다른 (선생님) 분들도 마음의 문을 좀 여신 것 같아요. 이건 지극히 제 생각이지만. 그래서 "상담하는 게 많이 힘들죠? 애들이 많이 가려고 하던데." 이

렇게 올해부터는 말씀 많이 해주시더라고요. (참여자2)

3) 자기효능감 향상

① 장애아 상담에 대한 자기효능감 향상

연구참여자들은 끊임없는 탐구와 성찰을 바탕으로 장애아 상담 역량을 증진하여 장애아 상담에 대해 자기효능감을 느끼게 되었다. 처음 특수학교에 발령받아 장애아 상담에 대해 아무것도 몰라 막막했던 것에 비해 특수학교 전문상담교사로서 자신의 능력에 대해 긍정적으로 평가하게 된 것이다.

> 전에는 굉장히 막중한 사명감을 가지신 분들만 할 것 같은 일이었는데요. 하고 보니까 그렇게 큰 사명감이 없더라도 그냥 그 환경에 가면 충분히 누구나 할 수 있게 되는 일이다. (참여자3)

3) 이후 일반학교에 배치될 상황에 대해 생각함

① 비장애아 상담 역량 정체에 대한 아쉬움

지적장애 특수학교에서는 학생의 인지 수준에 맞추어 언어를 매개로 한 상담보다는 매체 상담을, 복잡한 상담 기법보다는 단순한 상담 기법을 많이 활용하였다. 그러다보니 비장애아 상담에서 활용할 수 있는 다양한 상담 기법이나 이론을 적용해 볼 기회가 없었다. 또한 일반학교처

럼 학생 참여형 다양한 상담 행사도 진행할 수 없었다. 지적장애 특수학교에서의 근무가 끝나면 일반학교에서 비장애아 상담을 해야 함에도 비장애아 상담 역량은 정체된다고 느껴 걱정하였다.

> 학생 상담이 좀 단순하게 진행되다 보니까 제 전문성을 높일 기회가 없다고 생각이 들었어요. (중략) 능력을 향상시킬 기회가 좀 적으니까 뒤처지는 게 아닐까 이런 걱정들도 많고. (참여자5)

② 장애아 상담 역량을 일반학교에서 활용하지 못하는 아쉬움

반대로 지적장애 특수학교에서 기른 장애아 상담 역량을 이후 일반학교에 배치되었을 때 활용하지 못하는 것에 대해서도 안타깝게 느꼈다.

> 상담교사로서 특수학교에서 상담하는 건 좀 특별한 경험인 것 같아요. (중략) 노하우도 그렇고 지식도 그렇고 이게 특별한 경험을 쌓았는데 몇 년이 됐든. 제가 다른 일반학교를 또 갈 거 아니에요. 그럼 여기에서 있던 경험을 제가 살릴 수가 없는 거. 그게 좀 안타깝고요. (참여자4)

3. 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정 핵심범주

핵심범주란 연구의 주제를 나타내는 것으로서, 본 연구가 무엇에 관

한 것인지를 핵심 단어로 응축, 표현하는 것이다(Strauss & Corbin, 1998). 개방코딩과 축코딩을 통해 분석한 결과를 바탕으로 도출한 핵심 범주는 **'지적장애 특수학교라는 새로운 상황에 적극적으로 도전하며 지적장애 특수학교 전문상담교사 체계를 형성해나감'**이었다. 특수교육 경력이 없는 전문상담교사에게 지적장애 특수학교는 전혀 예상할 수 없는 미지의 영역이었다. 어떤 학생들이 재학하고 있으며, 어떤 방식으로 교육이 이루어지고 있는지에 대해서 배운 적도 경험한 적도 없었다. 갑작스럽게 배치된 특수학교에서 만난 학생들은 생각했던 것보다 더욱 다양한 장애를 가지고 있었다. 처음 장애 학생을 만난 연구참여자들은 학생을 어떻게 대해야 할지, 그리고 상담은 어떻게 해야 할지 막막한 감정을 느꼈다. 그러나 전문상담교사가 지적장애 특수학교에서 어떤 학생에게 어떤 방식으로 상담을 해야 하는지에 대해서 아무런 가이드라인도 제시되지 않았으며, 참고할 수 있는 선례도 없었다. 지적장애 특수학교 교육 체계 역시 일반학교와 달랐다. 지적장애 특수학교는 학생 생활지도 및 도전행동 중재가 중요하였기에 전문상담교사 역시 특수학교 교원으로서 업무에 참여할 것을 요구받았다. 하지만 상담 외 지적장애 특수학교 고유의 업무를 어디까지 수용할 것인지 고민되었으며, 수용한다면 생활지도, 신변처리 지원, 긍정적행동지원 등의 업무를 어떻게 수행해야 할지 혼란스러운 상황이었다.

연구참여자들은 지적장애 특수학교라는 새로운 상황에 놓여 있음을 받아들이고 장애아 상담 역량을 기르며 지적장애 특수학교 업무를 파악하기 위해 적극적으로 도전했다. 지적장애 특수학교 전문상담교사에 대한 교육부 및 지역 교육청 차원의 지원체계가 미비하였기 때문에 스스로 적극적으로 나서지 않고서는 장애아 상담의 전문성을 기를 수 없었다. 그들은 책을 읽고 연수를 듣고 인터넷에서 검색하며 장애 학생의 특성과

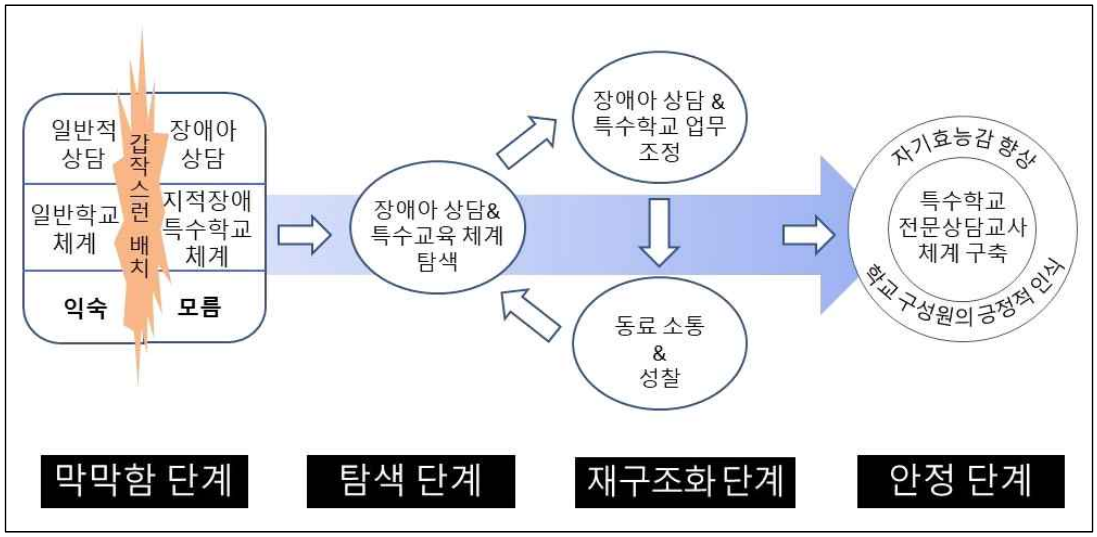
지적장애 특수학교 체계, 장애아 상담 방법을 연구하고 공부했으며, 특수교사와 소통을 통해 다양한 장애 특성과 특수교육에 대한 이해를 조금씩 늘려갔다. 특수교사에게 다양한 정보를 얻을 수 있었지만, 특수교사와 '상담'에 대한 고민을 나눌 수는 없었다. 이에 연구참여자들은 다른 특수학교 전문상담교사와의 소통을 통해 상담 관련 정보를 공유하고 특수학교 전문상담교사로서의 어려움을 나누며 장애아 상담의 방향성을 탐색해 나갔다. 생활지도, 신변처리 지원과 같은 새로운 업무 역시 특수교사를 관찰 모방하며 익혔으며, 특수교육 전문지식이 필요한 긍정적행동지원 업무는 본인 역량 밖의 일로 파악하였다.

지적장애 특수학교에서 상담과 업무 경험이 쌓임에 따라 연구참여자들은 지적장애 특수학교에 알맞은 장애아 상담 개념과 전문상담교사의 역할을 구축해나갔다. 그들은 공통적으로 지적장애 특수학교 학생들 역시 상담이 필요함을 절감하며 학교 상담의 개념을 장애아 상담을 포함하는 것으로 확장하였다. 장애아 상담은 근본적으로 비장애아 상담과 같았지만, 학생의 인지 특성에 알맞은 소통 방법과 상담 기법을 활용하고 학생과 관련된 다양한 지원체계와 능동적으로 협력하여 상담을 진행했다. 그러나 장애 정도에 따른 상담 대상의 범위는 연구참여자에 따라 다르게 설정하였다. 경도장애 학생만을 대상으로 하는 경우도 있었으며 장애 정도와 상관없이 모든 학생을 대상으로 하는 경우도 있었다. 업무에 있어서는 생활지도 및 신변처리 지원에 적극적으로 참여하며 특수교사와 긍정적 관계를 형성했으나 긍정적행동지원 업무는 분담하거나 축소하였다. 연구참여자가 구축한 장애아 상담의 개념과 지적장애 특수학교 내 전문상담교사의 역할에 맞추어 학교 내 전문상담교사 체계도 자리를 잡았다. 상담 의뢰가 늘어났으며 학생의 상담 만족도도 높았고, 연구참여자 스스로도 장애아 상담을 통해 자기효능감을 느꼈다. 결과적으로 기존에 없던

지적장애 특수학교 전문상담교사 체계가 새롭게 형성되었다.

4. 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정 이론

이상의 분석 결과에 기반하여 핵심범주를 중심으로 시간의 흐름과 범주 간 관계를 통합함으로써 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정의 주요 단계와 각 단계에 영향을 미치는 핵심 요인을 도출하였다. 특수교육 경력이 없는 전문상담교사는 지적장애 특수학교에 배치된 뒤 '막막함 단계, '탐색 단계', '재구조화 단계', '안정 단계'의 과정을 거치는 것으로 나타났다. 이하 내용에서는 적응과정 주요 단계의 특징과 함께 각 단계의 핵심 요인을 함께 기술하였다. 핵심 요인은 특정 단계뿐 아니라 여러 단계에 걸쳐 영향을 미칠 수 있지만 가장 강력하게 영향을 행사하는 단계에 연계하여 서술하였다. 적응과정 이론 모형을 도식화하여 나타내면 [그림 4-2]와 같다



[그림 4-2] 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정 이론 모형

1) 막막함 단계

도대체 이 집단에서 난 뭘까? (참여자3)

전문상담교사 양성과정에서 배워왔던, 그리고 이전까지 실시해왔던 상담은 언어를 매개로 내담자의 사고와 감정을 탐색하고 통찰을 일으키며 삶에서 변화를 이끌어내는 활동이었다. 상담에 대해 일반적인 개념을 가진 상태에서 갑작스럽게 지적장애 특수학교에 배치된 연구참여자들은 기존의 상담과 장애아 상담의 괴리로 인해 막막함을 느꼈다. 학생들은 언어적 표현에 제한이 있었으며 문제 해결 방안 탐색 및 통찰이 어려웠기에 상담에 대한 기존의 관점을 유지한다면 지적장애 특수학교에서의 상담은 불가능에 가까웠다. 전문상담교사는 언어 표현에 어려움이 있는 장애 학생과 소통하는 방법을 몰라 한계를 느낄 수밖에 없었고 익숙하게 사용했던 상담 기법도 적용할 수 없었다. 스스로 장애아 상담 역량이 없다고 생각하여 무기력해졌으며, 더 나아가 지금 하는 활동이 정말로 상

담인지, 보육과 차이점이 있는지 고민하기도 하였다.

지적장애 특수학교의 교육 체계 역시 일반 학교와 다른 부분이 많았다. 일상생활 및 사회적응에 어려움이 있는 학생의 장애 특성에 맞추어 지적장애 특수학교의 교육은 교과 교육뿐 아니라 생활지도, 신변처리 지원 및 도전행동 중재의 비중이 높았다. 연구참여자 역시 지적장애 특수학교에 배치됨에 따라 생활지도, 신변처리 지원 및 도전행동 중재와 같이 일반학교에서는 하지 않는 업무가 주어졌다. 하지만 장애 특성과 특수교육 체계에 대한 지식이 없는 연구참여자들은 스스로 업무 수행 능력이 없다고 느꼈다. 또한 상기의 업무는 일반적으로 전문상담교사가 하지 않는 일이기에 지적장애 특수학교에서 전문상담교사로서 어떤 업무까지 수용해야 하는지 혼란스러웠다.

막막함 단계에 영향을 미치는 핵심 요인은 전문상담교사 양성 및 배치 체계였다. 현행 전문상담교사 양성과정은 비장애아 상담을 중심으로 구성되어있으며, 별도의 특수학교 전문상담교사 양성과정은 없다. 전문상담교사 양성과정에 '특수아상담' 및 '특수교육학 개론' 과목이 편성되어있기는 하나 말 그대로 개론으로서 장애의 개괄적인 특징을 다루는 수준으로 운영되고 있으며, 양성 기관에 따라 '특수아상담' 조차 개설하지 않는 경우도 있었다. 현행 전문상담교사 양성과정으로는 특수아 상담 역량을 기를 수 없음에도 불구하고 전문상담교사의 특수학교 배치 관련 인사규정 역시 미비하였다. 「장애 학생 인권보호 종합 대책」은 전문상담교사 자격이 있는 특수교사 중 전직 희망 교사를 우선적으로 특수학교 전문상담교사로 배치하도록 하였다. 그러나 많은 시도교육청에서 전문상담교사의 특수학교 배치 관련 별도 인사규정을 마련하지 않아 전문상담교사의 의사와 상관없이 특수학교에 배치되는 상황이었다. 장애아 상담과 특수학교 체계에 대해 배우지 못한 채 갑작스럽게 지적장애 특수학교에 배치

된 연구참여자들이 일반적인 상담과 교육의 개념에 부합하지 않는 지적장애 특수학교에서 막막함을 느낀 것은 당연했다.

2) 탐색 단계

유튜브로 엄청 찾아보고,
다른 (특수) 선생님들 수업 어떻게 하시나 보고.
정말 공부 열심히 했었어요. (참여자2)

지적장애 특수학교에 적응하기 위해서는 학생들의 장애 특성, 특수교육 체계, 장애아 상담에 대한 정보를 습득하는 것이 최우선이었다. 연구참여자들은 스스로 관련 연수를 찾아 듣고, 책을 보고 공부하고, 인터넷으로 검색하며 장애와 특수학교 체계, 장애아 상담에 대한 정보를 다방면으로 탐색했다. 학생의 표현을 촉진하기 위한 매체상담의 필요성을 느끼고 다양한 매체상담에 대해서도 적극적으로 공부했다. 하지만 장애 특성과 특수학교 체계에 대한 정보를 숩득하는 가장 효과적인 방법은 동료 특수교사와의 소통이었다. 궁금한 사항에 대해 가장 정확한 대답을 들을 수 있었으며, 꼭 질문하고 답하는 것이 아니라 사담을 통해서도 학교 운영과 학생들 특성, 지적장애 특수학교만의 학생 지원 체계에 대한 정보를 많이 얻을 수 있었다. 또한 특수교사의 수업이나 생활지도 모습을 관찰함으로써 언어가 아닌 그림 카드 및 AAC 등을 통해 학생과 소통할 수 있다는 것을 파악하였다. 학생 생활지도 및 신변처리 지원 방법도 특수교사를 관찰하고 모방하며 익혀나갔다.

탐색 단계에 영향을 미치는 핵심 요인은 특수교사와의 소통이었다.

특수교사는 특수교육 분야의 전문가로서 학생의 장애 특성과 특수교육 체계 관련 정보를 얻을 수 있는 주요 자원이었다. 하지만 특수교사로 구성된 특수학교 집단에서 이질적인 소수자인 전문상담교사는 쉽게 특수교사와 친분을 쌓기 어려웠다. 상담실은 홀로 떨어져 있고, 특정 학년부에도 소속되지 못해 특수교사와 교류의 기회가 제한되었기 때문이다. 이를 극복하고 특수교사와 관계를 형성하기 위해서는 전문상담교사가 적극적으로 다가가는 수밖에 없었다. 연구참여자 중에는 먼저 나서서 교사 동아리를 조직하거나, 방과 후에 각 교실을 순회하며 특수교사에게 인사를 하는 등 관계를 맺기 위해 적극적으로 노력하는 경우도 있었다.

3) 재구조화 단계

틀이 많이 깨지기는 했죠.
그전에는 이제 일반 학교 학생들 대상으로 맞춰진 틀이었는데,
많이 깨져서 폭이 넓어졌다고 해야 되나? (참여자7)

연구참여자들은 지적장애 특수학교 학생의 인지적 특성과 학교의 교육 체계, 지원체계에 대한 정보를 바탕으로 상담 방법을 조정해 나갔다. 학생의 언어 능력 한계를 보완하기 위해 AAC, 그림카드 등 비언어적 의사소통 방식을 활용하여 소통했으며 미술 치료, 모래놀이 치료, 인형 활용 드라마 치료 등 다양한 매체 상담을 활용했다. 또한 장시간 집중이 어려운 장애 특성을 고려하여 상담 시간을 단축하여 운영하기도 하였다. 학생 주변 지원체계와의 협력도 필수적이었다. 학생이 자신의 상황을 구체적으로 표현하기 어렵기 때문에 담임교사, 학부모 등 지원체계와 소통

하여 수집한 다양한 정보를 바탕으로 문제를 진단하였다. 또한 상담 과정 중에도 주변 지원체계와 상담 내용을 공유하고 협력하여 학생이 변화할 수 있도록 지원하였다.

지적장애 특수학교 업무에 있어서는 탐색한 정보를 바탕으로 할 수 있는 일과 그렇지 않은 일을 구분하여 조정하였다. 생활지도 및 신변처리 지원은 특수교사 관찰, 모방을 통해 점차 능숙하게 수행하게 되면서 적극적으로 참여하였다. 업무를 통해 학생들의 장애 특성에 대한 이해를 향상시키고 특수교사와 관계를 형성할 수 있었기에 자발적으로 업무에 임했다. 반면 긍정적행동지원과 같이 특수교육 전문지식이 필요한 업무는 최대한 업무를 분담하고 역량 범위 내에서 수행했다.

연구참여자들은 이전과 다른 방식으로 상담과 업무를 조정함과 동시에 이 같은 조정이 올바른지 돌아보고 성찰했다. 장애 학생에게 적절한 소통 방법과 상담 기법을 사용했는지 반성하고 부족한 부분이 있다면 보완하고자 다시 탐색 단계로 돌아가기도 했다. 개인적인 탐색과 조정, 성찰의 반복을 통해 나름의 체계를 찾은 후에도 그 방법이 정말 맞는 것인지 끊임없이 고민했다. 특히 언어적 상담이 거의 불가능한 중도·중복장애 학생 상담에 대해 깊이 성찰하며 의미를 찾고자 노력하는 연구참여자들도 있었다. 내가 맞는 방향으로 나아가고 있는지에 대해 점검받고 싶었지만 특수학교 전문상담교사로서의 독특한 경험을 온전히 이해하는 슈퍼바이저는 만나기 힘들었다.

이러한 상황에서 특수학교 전문상담교사 간 소통은 지적장애 특수학교에서의 상담과 업무를 재구조화하는 데 상당한 영향을 미쳤다. 연구참여자들은 다른 특수학교 전문상담교사와의 소통을 통해 장애아 상담 및 업무에 대한 다양한 정보를 얻을 뿐 아니라 비슷한 사례를 공유하며 특수학교에도, 전문상담교사 집단에도 완전히 속하지 못하는 소외감을 해

소하고 정서적 지지를 얻었다. 또한 장애 정도에 따른 상담 대상의 범위에 대한 고민, 상담 시간 운영에 대한 고민 등 지적장애 특수학교 전문상담교사만이 갖는 고민과 어려움을 공유하며 함께 방향을 모색했다. 지적장애 특수학교 전문상담교사의 독특한 정보와 고민을 공유하며 연구참여자들은 기존 전문상담교사의 틀을 깨고 지적장애 특수학교 전문상담교사로서의 정체성을 찾아 나갔다. 특수학교 전문상담교사 간 소통의 정도는 연구참여자별로 상이하였다. 개인적으로 연락하거나 단체 톡방을 개설하여 연락하는 경우도 있고 지적장애 특수학교 전문상담교사 전문적 학습공동체 또는 집단 상담 모임 등을 조직하여 주기적으로 소통하는 경우도 있었다. 조직적인 만남은 지적장애 특수학교에서의 상담과 업무를 재구조화하는 데 더욱 도움이 되었다.

4) 안정 단계

내가 그래도 학교에 상담실이라는 문화를 만들었구나. (참여자2)

지적장애 특수학교에 적합하게 상담과 업무를 조정하고 성찰하며 노력한 결과 지적장애 특수학교 전문상담교사가 누구에게 어떻게 상담을 제공하고, 어떤 업무를 수행하는지에 대한 체계가 자리를 잡았다. 상담 의뢰가 없었던 초기와 달리 꾸준히 상담 의뢰가 들어오고 특수교사들에게서 '선생님이 있어 이렇게 예방할 수 있다.'는 칭찬을 들었다. 학생들 사이에서도 상담에 대한 인식이 생겨 스스로 상담실을 찾아오거나, 친구에게 상담실을 추천하는 경우도 있었다. 지적장애 특수학교 구성원들의 인식 향상이라는 외적 성과와 함께 연구참여자 내적으로도 장애아 상담

의 필요성을 절감하고 자기효능감을 느꼈다. 지적장애 특수학교에서 전문상담교사의 업무 역시 안정화되며 학교 조직의 일원으로 녹아들었다.

안정 단계이지만 연구참여자에 따라 특수학교에서의 상담 체계에 차이가 있는 부분도 있었다. 학생의 인지적 수준에 맞게 다양한 방식으로 소통하고 학생에게 적절한 상담 기법을 활용하며 장애 학생 주변 지원체계와 협력하여 상담을 진행하는 것은 공통적이었다. 하지만 상담 대상의 범위는 각자 다르게 설정하였다. 언어적 소통이 가능한 경도장애 학생만을 대상으로 하는 경우, 장애 정도와 상관 없이 모두 상담하지만 경도장애 학생을 중점적으로 상담하는 경우, 장애 정도에 따라 상담의 경중을 두지 않고 모든 장애 학생에게 상담을 제공하는 경우로 나뉘었다.

안정 단계에 주요하게 영향을 미친 요인은 연구참여자 개인의 장애아 상담에 대한 개념이었다. 지적장애 특수학교 전문상담교사의 역할에 대한 어떠한 가이드라인도 없었기 때문에 연구참여자들은 탐색과 재구조화를 통해 개인적으로 장애아 상담의 개념과 상담 대상의 범위를 설정하고 이에 따른 역할을 수행했다. 하지만 개인이 정립한 장애아 상담 개념은 서로 달랐으며 그 결과 특수학교 상담 체계는 하나로 수렴되지 않고 상담 대상의 범위 등에서 간극이 점차 벌어졌다.

Ⅴ. 논의 및 제언

본 연구는 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응과정과 이에 영향을 미치는 요인을 탐색하고자 하였다. 이를 위해 지적장애 특수학교에서 1년 이상 근무했으며 특수교육 경력이 없는 전문상담교사 8인을 대상으로 개별 면담을 실시하고 근거이론을 활용하여 면담 내용을 체계적으로 분석하였다. 분석 결과 총 111개의 개념과 46개의 하위범주, 19개의 범주, 핵심범주가 도출되었으며 막막함 단계, 탐색 단계, 재구조화 단계, 안정 단계를 거치는 것으로 이론화하였다. 특수교육 경력이 없는 지적장애 특수학교 전문상담교사의 적응과정 이론과 각 적응과정 단계별 영향요인에 관하여 다음과 같이 논의하고자 한다.

첫째, 특수교육 경력이 없는 지적장애 특수학교 전문상담교사는 일반 전문상담교사와 다른 적응과정을 거친다. 연구 결과 이들은 '막막함->탐색->재구조화->안정'의 적응과정을 거치는 것으로 도출되었다. 그러나 김지연(2014)은 일반학교의 전문상담교사는 '무조건적 수용 또는 열정->갈등->선택 및 집중->안정 및 개별화'단계를 거친다고 제시한다. 여기서 무조건적 수용 단계는 학교 현장에 대한 이해가 높고 현실적 어려움을 예견하고 있었기에 이를 받아들이는 상황이며 열정 단계 역시 전문상담교사로서의 이상을 실현하기 위해 노력하는 단계이다. 반면 특수교육 경력이 없는 지적장애 특수학교 전문상담교사는 장애 및 특수학교에 대해 아무런 이해가 없기에 막막함 단계에서 시작하며 '지적장애 특수학교와 일반학교의 괴리'를 느낀다. 연구참여자들 역시 전문상담교사로서 일반학교 현장에 대해서는 이해가 높았으나 일반학교와 지적장애 특수학교는 전혀 다른 상황이었다. 따라서 그들은 장애 특성, 특수교육 체계, 장애아 상담에 대한 정보를 수집하는 탐색 단계를 거치며 지적장애 특수학

교 상황에 맞게 상담 방법과 체계, 업무를 재구조화하는 과정을 통해 안정 단계에 이를 수 있었다. 이러한 적응과정의 차이는 전문상담교사 집단에 새로운 지원 요구가 있음을 의미한다. 지금까지 전문상담교사 지원체계는 일반학교 전문상담교사에만 초점을 맞춰왔으나(김인규, 2009; 김혜숙, 이기학, 2012; 남순임, 유형근, 2016; 정진철, 양난미, 2018), 특수교육 경력이 없는 지적장애 특수학교 전문상담교사는 일반 전문상담교사와 다른 과정을 통해 적응해나가기 때문에 그 특성에 알맞은 다양한 지원책을 마련해야 할 것이다. 이는 기존의 비장애아 상담 중심의 전문상담교사 지원체계에 새로운 시사점을 도출하였다는 의의를 지닌다.

둘째, 막막함 단계에 영향을 미치는 주된 요인은 전문상담교사 양성 및 특수학교 배치 체계였다. 연구참여자들은 전문상담교사의 장애아 상담과 관련된 여러 선행 연구들과 마찬가지로 양성과정에서 장애아 상담에 대해 충분히 배우지 못해 스스로 장애아 상담 역량이 부족하다고 인식하고 있었다(서유진, 2011; 송현종, 2008; 주형진, 문지혜, 하수경, 이임숙, 2022). 현행 교원자격검정령 시행규칙 제 12조 제 3항에 따른 전문상담교사 양성과정은 특수아상담을 필수로 이수하지 않고도 전문상담교사 자격을 취득할 수 있도록 하고 있다. 실제로 송현종(2008)은 전문상담교사가 양성과정에서 이수한 특수아상담 관련 교과목 수는 평균 0.82에 불과하다고 보고하였다. 그러므로 전문상담교사 양성과정을 통해 장애아 상담 전문성을 기를 수 없는 것은 당연한 결과이다. 「장애 학생 인권보호 종합 대책」은 전문상담교사 양성과정의 한계를 고려한 듯 전문상담교사 자격이 있는 특수교사 중 전직 희망 교사를 우선적으로 특수학교에 배치할 것을 명시하고 있다(교육부, 2018a). 그러나 연구참여자들은 특수교육 경력이 없음에도 갑작스럽게 지적장애 특수학교에 배치되었으며, 그 결과 일반학교와 지적장애 특수학교의 괴리로 인해 막막함을 느끼고

있었다. 이는 지적장애 특수학교에서 전문상담교사가 적절한 상담을 제공하기 위해서는 현재의 전문상담교사 양성과정 또는 전문상담교사 배치 체계의 구조를 개선해야 함을 시사한다. 현재의 배치 체계를 유지한다면 전문상담교사 양성과정에서 특수아상담 이수를 필수로 변경해야 하며, 현실적으로 장애아 상담 역량을 기를 수 있도록 장애아 상담 실습이나 수련을 포함하는 방향으로 개편되어야 한다(김성희, 신현기, 2017; 최하영, 서유진, 2013). 반대로 전문상담교사 양성과정이 유지된다면 「장애학생 인권보호 종합 대책」에서 명시한 배치 체계가 실제 현장에 적용될 수 있도록 강화하는 것이 필요하다(교육부, 2018a).

셋째, 탐색 단계에서 영향을 미치는 핵심 요인은 특수교사와의 소통이었다. 연구참여자들은 공통적으로 동료 특수교사와의 소통이 학생의 장애 특성과 지적장애 특수학교 운영 방식 및 장애 학생 지원 체계에 대한 정보를 얻을 수 있는 주요 자원이며 지적장애 특수학교 적응에 꼭 필요했다고 진술하였다. 이는 일반 전문상담교사가 동료 교사와의 관계를 통해 업무적으로 소통하고 갈등을 조정했던 것과 차이가 있다(김지정, 이영순, 2014; 김지연, 김동일, 2015; 이지원, 오인수, 2016). 일반학교에서 전문상담교사는 학생과의 소통을 통해 학생 특성을 파악할 수 있으며, 학교 체계에 대한 지식의 양도 동료 교사와 큰 차이가 없다. 그러나 지적장애 특수학교에서는 학생의 인지적 어려움으로 인해 학생과의 소통을 통해 장애 특성을 파악하기 어려우며, 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 체계에 대한 지식도 특수교사와 격차가 크다(주형진 외, 2022). 특히 특수학교는 장애 영역에 따라 시각장애, 청각장애, 지체장애, 정서장애, 지적장애 학교로 구분되며, 장애 영역에 따라 학교 운영체계에도 차이가 있어(박재범, 2008) 해당 학교 교사가 아닌 이상 학교 체계를 정확하게 파악하기 힘들다. 이러한 이유로 전문상담교사는 동

료 특수교사와의 소통을 통해 장애아 상담을 위한 다양한 정보를 파악하고 있었다. 그러나 전문상담교사는 학교 내 소수자이기 때문에(이지원, 오인수, 2016) 특수교사와 소통할 기회를 만들기 위해서는 스스로 적극적으로 나서는 수 밖에 없었다. 동료 특수교사와의 소통이 지적장애 특수학교에서 장애아 상담을 위한 정보를 얻는 핵심 요인임을 감안한다면 이를 개인의 노력에 맡기는 것이 아니라 제도적으로 지원하는 것이 필요하다. 특수교사와 전문상담교사의 멘토링 제도 등이 하나의 방안이 될 수 있으며 그밖에 다양한 지원책에 대한 연구가 필요하다.

넷째, 재구조화 단계의 핵심 요인은 특수학교 전문상담교사 간 소통이었다. 학교 내에서는 상담에 대한 고민을 나눌 동료가 없고 다른 전문상담교사 및 슈퍼바이저에게는 장애 학생의 특성과 지적장애 특수학교의 고유한 상황에 대해 이해받지 못하는 상황에서 특수학교 전문상담교사 간 소통은 장애아 상담의 방향을 찾는데 큰 도움이 되었다. 사이버 상담, 기업 상담, 학교 상담 등 특수한 상담 환경에 놓여있는 상담자들에게 같은 상황의 동료 상담자와의 소통은 적응을 촉진하는 주요 요인이다(김솔아, 박은경, 선혜연, 2022; 서선아, 한재희, 2016; 심윤정, 2012). 특수한 환경에서의 상담은 각자 다른 독특한 특성을 갖기 때문에 상담자들은 같은 고민과 어려움을 공유할 수 있는 동료 상담자와의 소통을 통해 상황에 알맞은 정보를 얻고 자신감을 회복하며 즉각적인 피드백을 얻는다(김솔아 외 2022; 남순임, 유형근, 2016; 서선아, 한재희, 2016). 지적장애 특수학교에서의 상담 역시 일반적인 상담과 다른 독특하고 다양한 어려움에 자주 직면하기 때문에 이를 해결하기 위해서는 지적장애 특수학교 전문상담교사 간 소통이 필수적이다. 연구참여자들은 자발적으로 동료 특수학교 전문상담교사와 여러 방법으로 소통하고 있었으나 지역 내 지적장애 특수학교 전문상담교사의 수에 따라 소통의 양과 질에 차이가 있었

다. 지역 내 지적장애 특수학교 전문상담교사의 수가 많은 경우 단체 톡방 또는 전문적 학습공동체를 통해 조직적으로 소통하며 많은 도움을 얻었다. 반면 지역 내 지적장애 특수학교 전문상담교사의 수가 적은 경우 지적장애 특수학교뿐 아니라 모든 종류의 특수학교 전문상담교사가 모인 커뮤니티에서 정보를 얻거나 개인적으로 지적장애 특수학교 전문상담교사에게 연락하며 제한적으로 소통하고 있었다. 그러나 현재까지는 전문상담교사가 배치된 지적장애 특수학교의 수가 매우 적은 지역이 많다. 2022 특수교육 통계에 따르면 부산광역시, 세종특별자치시, 제주특별자치도의 지적장애 특수학교 전문상담교사는 단 1명이며, 경상북도, 경상남도, 울산광역시의 지적장애 특수학교 전문상담교사는 2명이다(교육부, 2022). 지역에 상관없이 특수학교 전문상담교사 간 소통을 증진하고 이를 동료 슈퍼비전의 형태로 발전시키기 위해서는 제도적 지원이 필요하다. 가령 국립특수교육원에서 전국단위로 특수학교 종류별 전문상담교사 전문적 학습공동체를 조직하고 구체적인 모임 비용과 장소를 지원한다면 지적장애 특수학교뿐 아니라 시각장애, 청각장애, 지체장애, 정서행동장애 특수학교 전문상담교사 모두 각자의 특수한 환경에 알맞은 상담 전문성을 증진할 수 있을 것으로 예상된다.

마지막으로 안정 단계에서 지적장애 특수학교에서 어떤 학생에게 어떻게 상담을 제공하고, 전문상담교사로서 어떤 업무를 수행하는지에 대한 체계를 구축하는 데는 전문상담교사 개인의 장애아 상담에 대한 개념이 가장 주요하게 영향을 미쳤다. 연구참여자들은 탐색과 재구조화를 통해 개인적으로 장애아 상담의 개념을 정립했으며 이를 바탕으로 상담 대상의 범위를 설정하고 업무와 상담을 수행했다. 그 결과 어떤 학교에서는 중도·중복 장애 학생들도 상담의 대상이 되었으며, 어떤 학교에서는 언어적 의사소통이 가능한 경도장애 학생만 상담을 받을 수 있었다. 이

는 특수학교 전문상담교사의 역할과 직무에 대한 합의가 이루어지지 않았기 때문이다. 아직까지 학계에서도 장애아 상담의 개념은 확립되어있지 않으며, 전문상담교사 양성과정에서 특수아상담 강의를 하는 교수자조차 장애아 상담의 정체성을 찾지 못하고 있는 상황이다(최하영, 서유진, 2013). 특히 지금까지 전문상담교사에 의한 장애아 상담은 통합교육환경에서만 실시되었기 때문에 중도·중복장애 학생의 상담에 대한 논의는 더욱 부족하다(송승경, 2014). 그 결과 지적장애 특수학교에서의 상담은 전문상담교사 개인의 상담에 대한 인식에 따라 다르게 운영되고 있다(주형진 외, 2022). 이와 관련하여 상담 업무를 수행한다는 점에서 특수학교 전문상담교사와 유사한 특수학교 진로전담교사의 직무를 살펴볼 필요가 있다. 교육부에서 제시한 특수학교 진로전담교사의 직무에는 학생 및 보호자 진로상담이 포함되어 있으며, 중증장애 학생을 위한 지원이 명시되어 있다(양종국 외, 2021). 특수학교 진로전담교사 역시 중증장애 학생 진로상담에 어려움을 겪고 있었으나 상담 방식을 변화시키고 학부모 상담을 강화하며 해결책을 찾고 있었다(박지현, 김동일, 2022). 특수학교에 전문상담교사가 배치되며 장애아 상담의 중요성이 더욱 강조되는 만큼, 특수학교 전문상담교사의 역할과 직무 역시 교육부 차원에서 명확히 할 필요가 있다. 또한 중도·중복장애 학생을 상담의 대상자로 포함한다면 지적장애 특수학교 전문상담교사가 중도·중복장애 학생과 효과적인 상담을 수행할 수 있도록 상담 자료를 개발하고 관련 연수를 실시하는 등의 지원책을 마련하여야 한다.

본 연구는 다음과 같은 의의를 지닌다. 첫째, 특수교육 경력이 없는 지적장애 특수학교 전문상담교사 적응과정의 차별성을 확인함으로써 특성에 적합한 지원 방안과 제도 개선에 대한 아이디어를 제공하였다는 의의가 있다. 특수교육 경력이 없는 지적장애 특수학교 전문상담교사는 일

반적인 전문상담교사와 다른 독특한 지원 요구와 지적장애 특수학교 상황에 알맞은 제도 개선을 필요로 하고 있었다. 이에 대한 이해를 바탕으로 전문상담교사 양성과정 또는 배치 체계의 개선 방안을 모색하였으며, 동료 특수교사와의 소통 및 동료 특수학교 전문상담교사 간 소통 지원, 교육부 차원의 특수학교 전문상담교사 직무 규정 마련 등 지원이 필요한 영역에 대한 구체적인 가이드라인을 제공하였다.

둘째, 특수교육 경력이 없는 전문상담교사의 지적장애 특수학교 적응 과정을 통합적으로 살펴봄으로써 적응의 방향성을 제시했다는 의의를 지닌다. 2019년부터 본격적으로 특수학교에 전문상담교사가 배치되고 있으나 아직도 전문상담교사가 배치된 특수학교는 전국의 36%에 불과하다(교육부, 2022). 1기 특수학교 전문상담교사로서 보고 배울 수 있는 선례가 없어 막막한 상황에서 본 연구는 지적장애 특수학교 전문상담교사가 앞으로 걸어갈 방향을 밝혀주는 롤모델이 될 수 있으며, 지적장애 특수학교에서 겪는 어려움에 대한 위로가 될 수 있다. 또한 본 연구를 통해 적응에 도움이 되는 요인을 확인하고 이를 적극적으로 활용하여 보다 빠르게 지적장애 특수학교에 적응할 수 있도록 지원할 것으로 기대한다.

셋째, 통합교육 환경, 즉 일반학교가 아닌 지적장애 특수학교에서 전문상담교사의 장애아 상담 경험에 초점을 맞추어 탐색했다는 의의가 있다. 지금까지 전문상담교사의 장애아 상담 관련 연구는 통합교육 환경을 중심으로 수행되어왔다. 본 연구는 특수학교 전문상담교사 정책 초기 연구로서 장애아 상담 연구의 영역을 특수학교와 중도·중복 장애 학생으로 확장시키고 지적장애 특수학교 전문상담교사의 경험에 대한 자료를 제공하였다는 데 의의가 있다.

본 연구의 제한점과 향후 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 특수학교 전문상담교사 제도에 안정적으로 적응한 연구참여자의

경험만을 다루고 있다는 한계가 있다. 그러나 실제로는 특수교육 경력이 없는 경우 지적장애 특수학교에 적응하지 못한 전문상담교사도 많을 것으로 예상된다. 연구참여자 모집 과정에서 연구참여자 선정 기준에 해당하더라도 지적장애 특수학교에 전문상담교사를 배치하는 제도 자체가 폐지되기를 희망하여 관련 연구가 활성화되지 않기를 바라거나, 지적장애 특수학교 전문상담교사로서의 기억을 이야기하고 싶지 않아 연구 참여를 거부하는 경우도 있었기 때문이다. 향후 연구에서는 특수학교 전문상담교사 제도에 부적응한 전문상담교사가 느낀 어려움과 부적응 요인을 탐색함으로써 제도의 발전 방향을 모색할 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 소속 교육청에 따라 연구참여자를 균등하게 모집하지 못하고 5개 시도의 특수학교 전문상담교사를 대상으로 연구를 실시하였다. 지역에 따라 교육청 차원의 특수학교 전문상담교사 지원 정책과 업무에 차이가 있었기에 근무 지역에 따른 적응과정의 양상이 다를 수 있다. 따라서 향후 연구에서는 지역별 특수학교 전문상담교사 지원 정책 및 업무의 편차와 그로 인한 적응과정의 차이를 살펴보는 것이 필요하다.

마지막으로 본 연구는 지적장애 특수학교 전문상담교사와 관련한 다른 주체의 인식은 탐색하지 못했다는 한계가 있다. 특수학교 전문상담교사 제도가 자리잡기 위해서는 전문상담교사뿐 아니라 서비스의 수혜자인 학생과 학부모, 함께 업무를 수행하는 동료 특수교사와 관리자 등 다양한 주체들의 인식을 살펴볼 필요가 있다.

참 고 문 헌

강성종 (2008). 중도·중복장애 학생의 학교 교육목표 설정에 관한 연구. **지체·중복·건강 장애연구, 51**(3), 119-142.

고경희, 박은경, 윤서연, 이재덕 (2020). 전문상담교사의 학교 경험에 관한 질적 메타분석. **학습자중심교과교육연구, 20**(3), 1031-1058.

교육부 (2017). **특수교육 실태조사**. 교육부 국립특수교육원.

교육부 (2018a). **장애학생 인권보호 종합 대책**. 세종: 교육부.

교육부 (2018b). **2018 특수교육 연차보고서**. 세종: 교육부.

교육부 (2019a). **2019 특수교육통계**. 교육부 국립특수교육원.

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

교육부 (2022). **2022 특수교육통계**. 교육부 국립특수교육원.

국립특수교육원 (2018). **특수교육학 용어사전**. 교육부 국립특수교육원.

김동일, 고은영, 고혜정, 김병석, 김은향, 김혜숙, 박춘성, 이명경, 이은아, 이제경, 정여주, 최수미, 최종근, 홍성두 (2016). **특수아 상담**. 서울: 학지사.

김성희, 신현기 (2017). 지적장애 아동 상담 유경험자의 지적장애에 대한 인식 연구. **재활심리연구, 24**(1), 203-219.

김솔아, 박은경, 선혜연 (2022). 전문상담교사의 동료 슈퍼비전 경험에 관한 합의적 질적 연구. **교육논총, 42**, 1-18.

김영숙, 윤여홍 (2009). **특수아 상담의 이해**. 서울: 교육과학사.

김지정, 이영순 (2014). 전문상담교사의 적응과정. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 26**(2), 223-244.

김지연 (2014) 전문상담교사의 직업 적응과정 연구. 서울대학교 박사학위 논문.

김지연, 김동일 (2015). 전문상담교사의 직업 적응과정 연구. **상담학연구, 16**(1), 73-93.

김한아 (2020). 통합환경에서 경도장애학생의 학교상담을 위한 협력의 촉진요인과 저해요인 탐색. 이화여자대학교 석사학위 논문.

김혜숙, 이기학 (2012). 전문상담교사 경력 단계별 연수 요구에 대한 개념도 연구. **한국심리학회지: 학교, 9**(3), 505-528.

김희은, 고혜정, 김동일, 최수미 (2019). 장애학생 상담지원에 대한 연구동향과 지원방안. **아시아교육연구, 20**(3), 831-852.

남순임, 유형근 (2016). 전문상담교사의 발달단계에 따른 수퍼비전 모형 개발. **상담학연구, 17**(4), 1-20.

노영한 (2020). 지적장애 특수학교 중도·중복장애학생의 증가에 따른 특수교사의 어려움과 지원 요구. 공주대학교 석사학위 논문.

노인화, 유형근 (2019). 전문상담교사가 경험한 윤리적 갈등과 윤리적 의사결정과정에서의 어려움. **학습자중심교과교육연구, 19**(20), 1215-1240.

박성현, 천성문 (2021). 특수학교 전문상담교사의 역량 모형 개발을 위한 델파이 연구. **상담학연구, 22**(5), 163-184.

박성현, 황순영, 장우영 (2013). 전문상담교사의 장애 상담 지원 실태 및 인식. **정서· 행동장애연구, 29**(4), 341-360.

박윤원, 신효정 (2017). 전문상담교사의 상담경력, 수퍼비전 경험에 따른 사례개념화 능력 및 역전이 관리 능력의 차이. **한국심리학회지: 학교, 14**(1), 89-103.

박재범 (2008). 특수학교 교사의 교직문화 탐구. 성균관대학교 박사학위

논문.

박재범 (2010). 중등 특수학교 초임교사의 교직적응에 관한 사례 분석. **한국교원교육연구, 27**(2), 53-72.

박주영 (2019). 일반학교 졸업 지적장애인과 특수학교 졸업 지적장애인의 취업 영향요인. **지적장애연구, 21**(3), 29-46.

박지현, 김동일 (2022). 특수학교 진로전담교사가 경험하는 어려움 : 지적장애 특수학교를 중심으로." **지적장애연구, 24**(1), 55-81.

서경신, 이효신, 곽윤정, 권영활, 오명섭 (2014). 정서, 행동장애 학생 지원을 위한 Wee project 실태 및 인식조사. **정서· 행동장애연구, 30**(3), 57-77.

서선아, 한재희 (2016). 청소년 사이버상담자의 심리적 적응과정 분석. **상담학연구, 17**(4), 21-36.

서유진 (2011). 장애학생 상담교과 이수를 통한 예비상담교사들의 장애학생 상담에 대한 역할 수행역량 변화분석. **한국교원교육연구, 28**(2), 93-118.

송미경, 최윤희 (2013). **특수아 상담**. 서울: 시그마프레스.

송승경 (2014). 중도· 중복장애인과 상담자의 비언어적 의사소통. **특수교육교과교육연구, 7**, 81-109.

송준만 (2016). **지적장애아교육**. 서울: 학지사.

송현종 (2005). 장애학생 통합교육을 위한 학교상담자의 준비-경도장애학생을 중심으로. **상담학연구, 6**(3), 933-946.

송현종 (2008). 학교상담: 장애학생 통합교육을 위한 상담교사의 준비와 역할수행 실태 분석. **상담학연구, 9**(2), 755-769.

송현종, 조성은(2005). 통합교육과 학교상담: 학교상담자의 태도와 역할. **특수교육 저널: 이론과 실천, 6**(4), 215-234.

심윤정 (2012). 기업 상담자의 기업 내 적응 경험에 대한 내러티브 탐구: 대기업 내 여성 상담자를 중심으로. **상담학연구, 13**(4), 1819-1843.

양종국, 노승현, 윤태성, 이지영, 지용근 (2021). **특수학교 진로전담교사용 진로상담 매뉴얼 개발.** 교육부 국립특수교육원.

유기웅 (2022). **근거이론 방법의 체계적 접근: 논문작성 가이드**. 서울: 박영스토리.

유기웅, 정종원, 김영석, 김한별 (2012). **질적 연구방법의 이해.** 서울: 박영사.

이기학, 이동귀, 양은주, 배주미, 김영신 (2008). **전문상담교사 운영 및 활동 매뉴얼**. 교육과학기술부.

이달엽 (2012). 장애인재활 분야의 상담실천기술에 관한 연구. **지체·중복·건강장애연구, 55**(2), 1-21.

이선민, 박재국, 김영미 (2009). 초등특수교육에 있어서의 장애아동 교육상담 실태 및 교사의 인식. **특수아동교육연구, 11**(4), 349-370.

이소현, 박은혜 (2007). **특수아동교육(2판)**. 서울: 학지사.

이현아, 이기학 (2009). 전문상담교사의 직무스트레스요인과 직무만족도, 심리적 소진의 관계. **한국심리학회지: 학교, 6**(1), 83-102.

정진철, 양난미 (2018). 전문상담교사의 전문성 발달에 대한 개관연구. **상담학연구, 19**(4), 47-70.

주형진, 문지혜, 하수경, 이임숙 (2022). 전문상담교사 및 특수교사의 특수아상담에 대한 인식 분석. **복지상담교육연구 11**.2 213-233.

최하영, 서유진 (2013). 전문상담교사 양성과정 내 특수아 상담 교과목 운영에 대한 교수자들의 인식과 경험. **특수아동교육연구, 15**(4), 19-38.

한경근, 박순길, 박경옥, 김영미, 김혜리 (2013). **중도·중복장애학생 교육**. 서울: 학지사.

American Association on Intellectual & Developmental Disabilities (2021). *Intellectual disability: Definition, classification, and system of support*. Washington, DC: American Association on Intellectual & Developmental Disabilities.

Bowen, M. L. (1998). Counseling interventions for students who have mild disabilities. *Professional School Counseling, 2*(1), 16-25.

Corey, G. (2012). *Theory and practice of counseling and psychotherapy(9th ed)*. CA:Brooks/Cole.

Creswell, J. W. (2010). **질적 연구방법론: 다섯 가지 접근.** (조흥식, 정선욱, 김진숙, 권지성, 역). 서울: 학지사. (원서출판 2007).

Dawis, R. V. (2005). *The Minnesota Theory of Work Adjustment.* Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). CA: Sage.

Marshak, L. E., Dandeneau, C. J., Prezant, F. P., & L'Amoreaux, N. A. (2012). **특수아상담: 장애학생을 위한 학교상담**. (이효성, 오인수, 이영선, 최하영 공역). 서울: 학지사. (원서출판 2010).

Milsom, A. S., & Hartley, M. T.(2005). Assisting students with learning disabilities transitioning to college: What school counselor should know. *Professional School Counseling, 8*(5), 436-441.

Peterson, J. S., Goodman, T., & McCauley. A. (2004). Teachers and

non-Teachers as school counselors: Reflections on the internship experience, *Professional School Counseling, 7*(4). Database: Academic Search Premier.

Skovholt, T. M. (2003). **건강한 상담자만이 남을 도울 수 있다.** (유성경 역). 서울: 학지사. (원서출판 2001).

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.)*. CA:SAGE.

ABSTRACT

The Process of Adapting to Special School of Intellectual Disabilities by Professional School Counselors without Special Education Experience

Minha Kim
Major in Special Education
Department of Education
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of this study is to understand the process of adapting to special schools for intellectual disabilities by professional school counselors without special education experience and the factors influencing them. In this study, semi-structured interviews were conducted individually with eight professional school counselors in special schools for intellectual disabilities. All of the counselors had worked at special schools for intellectual disabilities for more than a

year and did not have special education experience. The interview data was analyzed by grounded theory(Struss & Corbin, 1998).

In open coding analysis, 111 concepts, 46 subcategories, and 19 categories were derived. In axial coding analysis, 19 categories were restructured according to a paradigm. As a result, the central phenomenon appeared to be "the gap between special schools for intellectual disabilities and general schools". The causal conditions for the central phenomenon were "placement of special schools for intellectual disabilities without developing counseling skills for disabled children in the training process", "unfamiliarity with disabilities", and "unique education system of special schools for intellectual disabilities". The context affecting the entire paradigm was analyzed as "low awareness and facilities for counseling in special schools for intellectual disabilities", "unique culture in special schools for intellectual disabilities", and "absence of information and support for professional school counselors in special schools for intellectual disabilities". The intervention conditions were "positive, active, and receptive personality", "support of colleagues", "understanding of disabilities and special education through relationships with special education teachers", " personal exploration and reflection", and "interaction and training between professional school counselors in special schools for intellectual disabilities". The actions/interactions to cope with the central phenomenon were analyzed as "restructuring counseling suitable for students with disabilities", "cooperation between support systems for students with disabilities", and

“conducting special school tasks strategically”. Finally, the results were derived as “establishing the concept of counseling for students with disabilities”, “members of special schools’ positive perception about professional school counselors”, “improving self-efficacy”, and “thinking about going back to general schools”.

In selective coding, the core category was “to actively challenge the special schools for intellectual disabilities situation and to form professional school counselor systems in special schools. Based on the core category, categories were integrated to derive adaptation process stages and the key factors affecting each stage. Professional school counselors without special education experience in special schools for intellectual disabilities were found to go through the process of “being at a loss stage”, “exploration stage”, “restructuring stage”, and “stabilization stage”. The key factor in the “being at a loss stage” was the training and placement system for professional school counselors, and the key factor in the “exploration stage” was communication with special education teachers, and communication between professional school counselors in special schools was the key factor in the “restructuring stage”. Finally, the key factor in the stabilization stage was the individual concept of counseling for students with disabilities.

Based on the results of the study, the characteristics of the adaptation process and the factors affecting adaptation were discussed. The limitations of this study and suggestions for subsequent studies were also presented.

keywords : professional school counselor in special school, special school of intellectual disability, adaptive process, counseling for students with disabilities, grounded theory

Student Number : 2021-22008