

초임 특수교사의 교직생활 적응을 위한 임파워먼트 강화 효능성 탐색

황 순 영
(부산대학교)

An Efficacy Exploration on Enforcing Empowerment for the Beginner Teachers' Adaptation in Special Education

Soon-Young HWANG
Pusan National University

(Received October 16, 2006 / Accepted November 7, 2006)

Abstract

This paper explores the efficacy on enforcing empowerment for the beginner special education teachers' adaptation of teaching life. Empowerment is widespread public concern regarding the role of the teacher in decision made in the operation of schools. Therefore what is discussed to be definition, a central component and strategies of empowerment based upon the through literature review.

Empowerment is defined in terms of teachers power to participate in decision making about teaching and learning condition, especially is related to disabilities. And Empowerment has six components, decision making, professional growth, status, self-efficacy, autonomy, and impact. When novice teachers in special education utilize self-empowerment strategy, they have the opportunities for greater status and increasing power.

Finally, empowerment is at the heart of special education teachers' adaptation of teaching life. It is suggested that follow-up studies should be conducted to develop indicator for assessing what teachers in special education perceived their empowerment in overall work. Also higher education program must address this issue in pre-service training of administrators and teachers in special education.

Key Words: empowerment, beginner teachers in special education, adaptation in teaching life.

I. 서 론

21세기 사회의 주요 화두는 인간교육에 관한 것이다. 인간을 올바르게 양성하여 사회에 유용한 자원으로 활용할 수 있도록 하는 일이 바로 국가 경쟁력이 될 것이고, 이러한 역할을 수행해야 하는 가장 강력한 핵심자원은 바로 교사라 할 수 있다. 지금까지 '교육의 질은 교사의 질을 넘지 못한다', '학교가 잘되고 못되는 것은 교사에게 달려 있다'와 같은 교사의 역할에 대한 중요성을 일깨

우는 여러 가지 금언이 있어 왔지만 사실 교사에게 전문적 자질을 발휘할 수 있도록 교직환경을 구성하는 데에는 크게 관심을 기울이지 못한 것이 사실이다. 특히 특수교사의 경우, 장애 학생과 관련된 직무 특성으로 인해 일반교사들의 자질 외에 다른 역할 및 능력과 그에 따른 책임이 요구되어지는데(황순영, 2005b; Feinman-Nemser, 2001; Kagan, 1992; Rust, 1994; Vonk, 1995, 1996), 이러한 전문성을 강조하기는 하여도 어떻게 전문성이 발휘되어야 하는가에 대한 이해는 적극적인

† Corresponding author : 051-510-1677, special-hsy@pusan.ac.kr

로 이루어지지 못하고 있다.

장애아동에 한 질적인 교육서비스를 제공해 주기 위해서는 특수교사들이 교사들이 갖추어야 할 요소는 많지만, 무엇보다도 중요한 것은 자부심을 가지고 장애아동을 교육하는데 자신의 능력을 충분히 발휘할 수 있다는 신념이라 볼 수 있다. 이러한 신념은 흔히 교사 효능감(teacher efficacy)과 교사 임파워먼트(teacher empowerment)라는 개념으로 설명할 수 있다. 이 중에서 교사효능감은 주로 교수행동에 관련하여 학생들의 학습 성취 및 행동에 적극적인 영향을 미칠 수 있다는 개념으로(강영심, 황순영, 2005; Gibson & Dembo, 1985), 교사 임파워먼트보다는 다소 좁은 개념이다.

원래 임파워먼트(empowerment)의 개념은 개인적인 이유이든 사회·환경적인 이유이든 간에 자신과 환경에 대한 통제력을 상실하여 무력감을 경험하는 사람들에게 내외적인 통제력을 회복하고 그들의 역량을 강화시키고자 개입하는 전통적이고도 혁신적인 실천모델을 의미한다(최명민, 2001). 특히, 임파워먼트 적용은 초임 특수교사들에게 중요한데, 그 이유는 학교 환경이 아직까지 경력교사나 관리자들이 초임 특수교사들에게 상부하달식의 방식으로 업무를 처리하거나, 기존의 학교 행정진행방식대로 학교를 운영하고 있는 경우가 많아, 초임 특수교사들이 가지고 있는 역량이나 강점들이 반영되기 쉽지 않기 때문이다. 그리고 이와 같은 비전문적 교직환경이 계속 지속될 경우, 장애아동의 교육적 기대는 의문시될 수밖에 없다. 초임 특수교사들은 아직 교직생활의 경험이 많지 않기 때문에 자신이 가지고 있는 능력이나 욕구가 제대로 인식되지 못할 수도 있고, 이들이 가지고 있는 강점과 잠재력이 인정되지 못하고 사장될 수도 있다(황순영, 2005b). 따라서 초임 특수교사들에게 임파워먼트 중심의 실천을 피하게 될 경우, 기존의 관습적이고 전통적인 '교사 전문성'에 도전하여 특수교사의 전문성을 재해석하여 실천하도록 도움을 줄 수 있을 것이다(김

인숙, 우국희, 2002). 그리고 장애아동 교육의 질적 향상을 위하여 특수교사에 대한 임파워먼트의 중요성을 다시 한번 더 논의하고, 이를 통하여 특수교사의 임파워먼트를 강화시켜 줄 수 있는 방법을 모색할 필요가 있다.

이처럼 임파워먼트 개념은 학교나 다른 환경 속에서 개혁을 위한 문제를 해결하는데 유용한 개념이고, 현장의 실천모델로서 가치가 있다. 무엇보다도 초임 특수교사와 같이 갖 학교조직에 첫 구성원으로 들어간 경우에 더욱 더 필요한 개념이라는 중요성도 인식할 수 있다. 그러나 지금까지 교육현장에서 임파워먼트를 적용한 국내 논문은 일반교사를 대상으로 한 연구 3편(강경희, 2001; 송석중, 2003; 장재문, 2003), 관료자를 대상으로 한 연구 1편(박경수, 2001)의 총 4편으로, 간호학, 사회복지, 경영학의 연구들에 비해 상대적으로 부족한 실정이다. 더욱이 특수교사를 대상으로 한 연구는 전무한 실정인데, 최근들어 임파워먼트의 하위구성요소인 교사효능감의 영향요인을 분석하거나(강영심·황순영, 2005; 김혜정, 2003; 안정옥, 2004), 교사효능감 중 개인적 교수효능감과 교수수행 정도와의 관련성에 대한 연구(조은아, 2003)들이 선행으로 이루어져 있어, 이를 좀 더 심층적으로 연구할 경우 교사 임파워먼트가 초임 특수교사들에게 어떤 효용성을 가지는 살펴볼 수 있을 것이다.

따라서 이상의 선행연구 결과들을 토대로, 초임 특수교사로서의 임파워먼트 요인으로 특수한 요구를 지닌 아동들을 교육해야 하는 직업적 특수성과 초임이라는 특수성을 추가할 경우 일반교사들에 대한 임파워먼트와는 다른 부분이 있을 것으로 가정할 수 있는 것이다. 본 연구에서는 이러한 가정을 바탕으로 특수교육의 질을 높이고, 교육개혁의 중심에 놓여 있는 초임 특수교사가 능동적인 존재로 자리매김하는데 꼭 필요한 임파워먼트의 효능성의 이론적 근거들을 탐색하는데 목적이 있다.

II. 초임 특수교사의 교직생활 적응을 위한 임파워먼트 강화 효능성 탐색

1. 교사 임파워먼트에 개념

최근 서구에서 성공적 인기를 얻은 임파워먼트 개념이 우리에게도 소개되면서 경영, 사회복지, 간호학, 서비스 관련 분야는 물론 교육 실천의 주된 관심 대상으로 부각되고 있다. 그 결과 각 영역의 실천현장에서 이 용어를 쉽게 들을 수 있게 되었는데, 실제 이 용어의 정확한 의미나 방향성을 정확하게 알고 있는 사람은 그리 많지 않다(김인숙, 우국희, 2002). 특히 특수교육현장에서 임파워먼트의 개념은 그동안의 다른 영역에서 사용되고 있는 의미와는 좀 더 다르게 정의될 필요가 있다. 원래 임파워먼트(empowerment)의 개념은 힘(power)의 개념에서 비롯된 것이다. 힘이란 “타인에 대한 통제 또는 영향력의 소유”, “법적이고 공적인 권위, 능력 또는 권리”, 또는 “신체적인 힘”으로 규정하고 있다(최명민, 2002). 그리고 Cherniss(1997)는 현대 사회의 특징을 반영하여 임파워먼트의 개념에는 개인의 자기주장, 사회적 상호이동, 개인적 발전, 심리적 강인함 등이 포함되어야 한다고 주장한다.

이러한 임파워먼트에 관한 연구는 1920년대 시민권리 운동, 흑인 인권 운동, 노조 활동, 여성해방운동 등이 활발하게 진행됨에 따라 이들 단체들이 어떻게 사회구조적 차별과 소속단체의 무력감을 극복하고, 민주적 권리를 얻는 등의 영향력을 행사할 수 있게 되었는가 하는 점에 관심을 갖게 되면서 시작되었다. 이 개념은 당시 대중매체와 인권 강조의 영향으로 자신의 영향력을 행사하며 보다 풍요로운 삶을 영위하기 위한 차원과 더욱 부합되는 것이었다. 따라서 사람들은 국가 및 조직의 의사결정에 참여하려는 경향을 나타내게 되었고, 자신의 임파워먼트에 대해 관심을 더 많이 가지게 되었다.

특히, 교육 분야에서 임파워먼트는 지역 사회에 학교 통제권을 반환하는 것, 즉, 각 지역사회가 그 상황에 맞게 자율적으로 학교를 운영하여 학생들의 학습 의욕을 키우는 것이라고 할 수 있다. 여러 분야에서 임파워먼트에 대한 관심이 높아지는 가운데 교육 분야에서 교사 권한 부여에 대한 관심이 높아졌다(Lawson & Harrison, 1999; Molleman, et al., 2001). 이에 교사 임파워먼트는 ‘전문직성 강화’, ‘학교의 탈 관료화’와 맥락을 같이 하고 있다. 단순히 교사에게 권한을 위양하는 수준을 넘어 그야말로 전문직의 특성을 더 많이 지닐 수 있는 전문직성 강화를 의미한다. 교직사회의 전문직성 신장이나 강화라는 말은 지속적으로 사용되어 왔으나 최근에 와서는 새로운 의미를 갖게 되었고 시급한 과제로 대두되고 있다. 즉, 교육현장에서 교사들의 임파워먼트는 긍정적인 직무태도와 적극적인 참여로 교육개혁을 개선하고자 하는 시대적 요청에 효율적인 학교를 지향하는 전략들 중의 하나로 제시된 것이라 할 수 있다. 또한 박원우(1997)는 교사 임파워먼트가 각 분야에 있어서 서로 조금씩 달리 하지만, 대체로 파워가 없거나 부족해서 고생하는 사람들을 찾아내 그들에게 도움을 주거나 혹은 파워증진을 위해 집단이나 조직을 움직이는 것을 의미한다고 하였다.

이상의 여러 연구와 관점을 종합하여, 본 연구에서의 교사 임파워먼트는 “형식적 권한의 위임과 더불어 조직의 구성원으로서 실질적으로 자율성을 가지고 자기 분야의 발전을 도모할 수 있도록 격려되고 고무되는 심리적 자유와, 발전 의지를 키워가는 내적 의지의 발생”이라고 볼 수 있을 것이다.

2. 교사 임파워먼트 구성요소

교사 임파워먼트는 교사들이 무력한 상태에서 신뢰와 파워의 상태로 변혁시키는 것과 관련하여, 임파워먼트 기회는 자율성, 책임, 선택, 권위와 관

련하고, 임파워된 교사들은 개선된 자기존중, 만족, 동기를 경험한다고 한다. 이와 관련하여 Short와 Rinehart(1992)는 임파워먼트에 관한 교사의 인식을 경험적으로 추론한 임파워먼트의 여섯 가지 요소를 다음과 같이 제시하고 있다.

첫째, 의사결정에 참여(involverment in decision making)는 교사들에게 직접적으로 영향을 주고 학생교육에 효과를 줄 수 있는 적극적인 교사참여 과정이다. 이와 관련하여, Short와 Reinhart(1992)는 의사결정에 대한 교사들의 높은 참여를 통해 학교 문제를 해결할 수 있도록 몰입하게 된다고 하였다. 또한 Maeroff(1988)도 분권화된 의사결정과정은 교사들에게 좀 더 많은 임파워먼트를 실어줄 수 있는 중요한 단계가 된다고 강조 하였다. 사실 의사결정의 과정은 어떠한 조직에서든 가장 기본적인 과정으로, 전통적인 관료주의적 교육환경에서는 대부분의 의사결정이 학교장이나 소수 몇몇의 지도자에 의해 결정되기도 한다. 그러나 장애아동을 교육하는 현장에서 이들의 교육권을 결정할 수 있는 과정에서 교육의 주체인 교사들의 의사결정권이 강화되지 못한다면, 아동들의 개별적인 특성을 강조하는 교육이 제대로 이루어지지 못하게 될 위험이 있다.

둘째, 전문성 발달을 위한 기회(opportunities for professional development)는 교사들이 근무하는 학교에서 그들이 계속적으로 교육적 성장과 발전의 기회를 제공받을 수 있다고 인식하는 정도이다. 교사들은 더 많은 기회를 제공 받고 지식을 쌓으면서 전문성 향상에 대한 분명한 기회를 제공받아야 하고, 전문적 신장을 장려하는 학교 문화는 교사의 전문가적 의식발전의 결과를 가져온다. 특히 특수교육에서는 장애아동들의 교육을 위하여 교사들이 IEP(Individualized Education Program)를 작성해야 하는 의무 속에 장애아동들의 개별 교육적 요구와 그에 맞는 교육과정, 이를 가르칠 수 있는 교육내용 및 기술 등이 자세하게 기술되어 있어야 한다.

셋째, 교사 지위(teacher status)는 그들의 지식

과 전문기술에 대해 동료의 지지, 칭찬, 존경이다. 그러나 특수교육 현장에서 특수교사의 역할은 장애아동의 부모만큼이나 중요하고, 이들이 가지고 있는 역할의 중요성은 따로 언급할 필요도 없이 인식되었지만, 일반교사에 비해 특수교사에 대한 사회적 인식은 그만큼 뒤따라주지 못한다. 예를 들면, 장애아동을 교육하기 때문에 일반아동들에 비해 전문적인 교과내용을 가르치지 않아도 된다는 사회적 편견, 부모들의 의료적 처치를 교육적 처치보다 더 중요시 여기는 데서 오는 교사 정체성 혼란, 통합교육의 미정착으로 인한 일반교사들과의 갈등 등 이외에도 많은 것들이 특수교사의 지위를 위협하고 있다.

넷째, 교사 효능감(teacher efficacy)은 교사들이 자기 자신이 유능하다는 인식을 말하며, 그와 동시에 학생들 배움에 도움을 주는 필요한 기술과 능력으로 바람직한 학생 지도에 영향을 줄 수 있는 것이다. 질적으로 우수한 특수교사는 학생의 현재 상태, 강점과 단점 등을 정확히 파악하고, 이들의 능력에 맞는 교육프로그램을 계획하고 수행하는 능력을 지니고 있으며, 이런 특수교사의 교수행동은 장애학생의 잠재력을 개발시키는데 직접적인 영향을 미칠 수밖에 없다. 이처럼 특수교육에서 중요한 교사의 역할을 잘 수행하기 위해서는 특수교사 스스로가 자신의 역할과 행동에 대해 강한 신념을 가지는 것이 중요하다.

다섯째, 자율성(autonomy)은 교사들이 그들 자신의 활동을 통제할 파워를 가진다는 것을 의미한다. 또한 교사의 행동, 목표, 가치 사이에 일관성을 확립해야 하는 것으로, 자율성은 교사들에게 혁신적이며, 교사 자신의 자기존중, 신뢰, 직업적 만족, 창의성과 관련된 능력을 향상시킨다. 이와 관련하여 Hsieh(1987)는 특수교사는 장애아동 교육을 위해 자율적으로 교과내용을 선택할 수 있어야 하고, 아동을 위한 교재 및 교과내용을 개인의 능력에 맞도록 적절하게 수정할 수 있어야 한다고 하였다.

여섯째, 교사 영향력(teacher impact)은 교사들

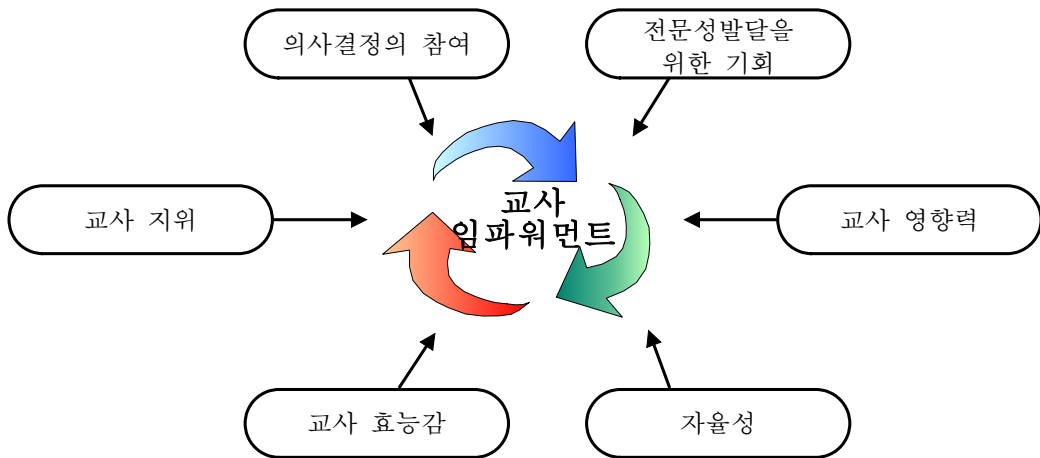
이 힘을 가지며 학생을 위한 교육환경을 개선하고 그에 따른 능력을 소유할 수 있다고 믿는 교사의 인식이다. Short(2003)는 교사들이 부모나 지역 사회의 인사로부터 자신의 생각을 지지 받을 수 있을 때 교사의 영향력이 있다는 것을 알 수 있다고 하였다. 흔히, 부모나 지역사회 인사들은 아동의 학업적 성취나 가시적인 성취만을 중요하게 여겨 교사의 힘을 인정하려고 하지 않을 수 있다. 특수교육 현장에서는 장애아동들의 변화나 활동의 진보가 눈에 가시적으로 쉽게 드러나지 않기 때문에 교사에 대한 영향력은 좀 더 낮게 인식될 위험이 있다.

이상의 임파워먼트 구성요소를 그림으로 제시하면 [그림 1]과 같다.

그러나 이상의 교사 임파워먼트의 구성요소는 대부분 일반교사들에 대한 결과이므로 근무 장소와 교육대상이 상이한 특수교사들의 임파워먼트 구성요소가 똑같은 것이라고 예상할 수는 없다. 이에 여섯 가지 각 요소들에 맞추어 초임 특수교사들의 상황특수적인 내용들을 추론해 보았으나, 이는 선행연구결과들을 통한 단지 추론일 뿐이다. 따라서 앞으로의 후속 연구를 통해 특수교사들의 임파워먼트 구성요소가 과연 일반교사의 그것과 동일하게 나타나는지, 아니면 어떻게 다른 요소가 포함될 수 있는지를 밝혀야 할 것이다 .

3. 초임 특수교사의 임파워먼트 강화

임파워먼트는 그동안 경영학, 간호학, 사회복지학, 교육학 등의 영역에서 꾸준히 연구가 진행되어 오고 있지만, 임파워먼트의 요인으로 제시되고 있는 자기효능감, 자신감, 자존감, 자아개념, 자기조절감 및 통제감 등은 모두 개인이 자신을 어떻게 지각하고 느끼며 규정하는가 하는 부분이라고 할 수 있다(Bandura, 1994, Conger & Kanungo, 1988). 즉, 임파워먼트는 연속적이고 계속적인 과정이므로 그 해석차원은 임파워먼트의 습득 여부가 아니라, 어느 정도 임파워링되었는가 하는 수준의 문제이다(Staples, 1990; Conger & Kanungo, 1990). 따라서 이런 특성을 종합하여 초임 특수교사에게 적용한다면, 임파워먼트는 “초임 특수교사의 주관적 인식과 심리과정에 중점을 두어 인간적, 전문적 강점들을 강화하고 자기 활용성을 높여가는 능동적이고 자발적인 과정이자 이를 통해 달성되는 상태”라고 추론할 수 있다. 하지만, 이 정의가 초임 특수교사들에게 전적으로 개인적, 미시적 개념이 되어 초임 특수교사가 속해있는 교직환경과 무관하게 오직 개인적 요소에 의해서만 좌우될 수 있다거나 그래야 한다는 의미는 아닐 것이다. 자칫 임파워먼트의 초점이 너



[그림 1] 교사 임파워먼트의 구성요소

무 개인에게 맞추어지다보니 환경과 상호작용한다는 측면이 간과될 수도 있다. 이보다는 원래 임파워먼트의 궁극적인 목적이 환경과 개인 모두에게 초점이 있는 것으로(김우택, 1997; 박원우, 1998), 초임 특수교사에게 주어진 담당 과업과 상호관계를 통해 점차 더 높은 차원으로 전달되고 확대되는 효과를 가져 올 것이라는 전제가 깔려 있음을 명심해야 한다.

사실 초임 특수교사의 업무환경에 구조적 개선이 지속적으로 요구되는 상황에서 이들이 정서적 탈진감(burn-out)을 느끼지 않고, 특수아동들에게 질 높은 교육을 제공하기 위해서는 이와 같은 임파워먼트가 병행되는 것이 보다 현실적인 대안이 될 수 있다. 흔히 교직 첫해는 교사가 학생의 신분에서 다른 학생을 가르치는 교사로 전환하는 매우 어려운 시기라고 이야기한다(Carter, 1993; Lortie, 1975; Reynolds, 1992; Whitaker, 2000, 재인용). 물론 초임 특수교사들은 예비교사 시절에 실습을 포함한 다양한 경로를 통하여 교직에 대한 사전 준비를 나름대로 철저히 하지만, 그럼에도 불구하고 교직에 입문하는 순간 신선한 감각을 갖고 꿈과 희망에 부풀어 있던 특수교사로서의 생활이 특수교사로서 책임져야 하는 부담감, 실천적 지식의 부족으로 인한 학급 운영 기술의 부족, 한꺼번에 주어지는 동료·학생·학부모와의 관계 및 특정 학교 상황에서의 적응 문제 등으로 인해 갈등 속에 놓일 수 있다(황순영, 2005b; Clyde & Ebbeck, 1990; Feinman-Nemser, 2001; Johnstone, 1982; Madsen, 2000; Reynolds, 1992; Rust, 1994; Vonk, 1993, 1995). Veenman(1984)은 이러한 예비교사에서 나타나는 교사로서의 힘겨운 전환과정은 '현실 충격'(reality shock)으로서, 초임교사들은 이 기간 동안 인상적이고 충격적인 경험을 하게 된다고 강조하였다.

이러한 환경의 변화로 인한 전이 충격을 어떻게 해결하느냐는 초임 교사들이 교직에 입문하였을 때 제대로 자신의 능력을 발휘하고, 교사로서의 역할을 제대로 수행해 내는데 중요한 변인으

로 작용할 수가 있다. 즉, 교직 첫 해에 경험하는 힘든 심리적, 물리적 요소들은 초임 교사들이 교직에 적응해 가는 갈등 요소가 될 수 있고, 이 갈등요소를 하나의 동기인으로 적극적으로 활용할 경우에는 교직사회에 건전하게 적응(adjustment)할 수 있는 반면 그렇지 못할 경우에는 흔히 심리학에서 이야기하는 '정서적 탈진(burn out)'상태가 되게 된다. 특히 초임 특수교사의 경우 일반 초임교사들과 비교해 볼 때 수업, 학급 경영 및 학교내 업무 수행과 같은 유사한 교직경험을 하기도 하지만 장애를 가진 학생에 대한 수업, 장애 학생을 위한 개별화 교육 계획 작성, 특수교육대상자 선정을 위한 진단 및 평가도구 사용, 통합교육 지원 등 일반 초임교사들이 교직 첫 해에 경험하는 것과 다르기 때문에 교직생활에 적응하는데 더욱 갈등을 느낄 수 있다. 결국 이러한 갈등은 초임 특수교사로 하여금 업무수행에 부정적인 영향을 미칠뿐만 아니라 장애학생과 교사 관계의 질을 떨어뜨리므로(정정진, 2002; Whitaker, 2000) 교사 자신의 전문적 발달 차원에서도 큰 손실이 되고, 무엇보다도 교육적 서비스를 직접적으로 받게 되는 장애학생들에게 부정적인 영향을 미치게 될 것이다.

따라서 이를 대처해 줄 수 있는 방법으로 초임 특수교사들이 처해 있는 교육적 특수성을 감안하여 교사 교육자들이 교사양성 과정에서부터 의도적인 철저한 직전교육을 실시한다고 하더라도 교육현장에서 겪게 될 모든 구체적인 상황까지를 고려한 후 이에 대처할 수 있도록 가르칠 수는 없다. 따라서 초임 특수교사의 적응능력 지도를 직전교육에만 의존할 것이 아니라, 교사들 스스로 직전 교사 교육과정에서 배운 지식이나 교육적 경험들을 바탕으로 새로운 환경에 적응할 수 있도록 자기 개발 욕구를 역동적으로 발휘하여 교수활동을 펼칠 수 있도록 하는 노력이 중요하다(Feinman-Nemser, 2001; Kagan, 1992). 이러한 측면이 바로 교사 스스로의 셀프-임파워먼트로서 궁극적으로는 교사에게 가장 필요한 일이 될 것이

다.

임파워먼트가 개인적 이유에서든, 사회구조적 이유에서든, 혹은 양자간의 복합적인 이유에서든 간에 사람들이 환경과의 상호작용에서 박탈하거나 상실한 권리, 기회, 자원, 통제력 등을 회복시켜주는 노력이기 때문에, 특수교육이라는 고유한 현장에 임파워먼트라는 개념은 효과적으로 사용될 수 있는 주요 개념일 것이다. 초임 특수교사의 임파워먼트 강화의 효능성은 다음과 같은 그림으로 제시해 볼 수 있을 것이다[그림 2].

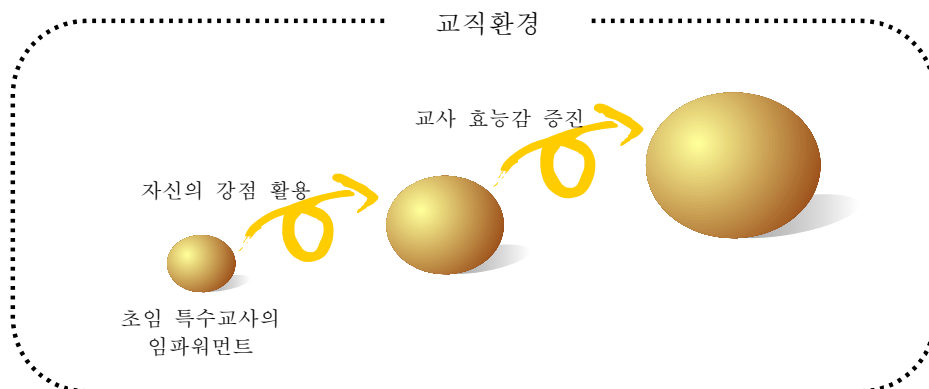
이상의 그림은 초임 특수교사들이 처음 교직에 입문할 때에는 임파워먼트의 역량이 작았지만, 자신의 강점을 활용하면서 교사의 효능감이 증진되어지고, 그러는 가운데 초임 특수교사의 임파워먼트는 점진적으로 커져가는 모습을 보여주는 것이다. 물론 이때 교직환경이라는 요소가 초임 특수교사의 강점을 활용하고 교사효능감을 증진시키는데 주요한 기반이 되기 때문에 초임 특수교사의 임파워먼트 강화과정의 테두리로 그려지게 된다.

4. 초임 특수교사의 임파워먼트 증진을 위한 전략

흔히 특수교사의 임파워먼트를 증진시킬 수 있는 방법은 크게 두 가지로 모색해 볼 수 있다. 하

나는 교사양성 기관이나 제도를 통하여 특수교사의 전문성을 강화시킬 수 있도록 하는 사회구조적인 방안이 있고, 다른 하나는 특수교사 개인적으로 자신의 전문성을 증진시키기 위해 노력하는 방법을 강구하는 미시적인 방안이다. 이 두 가지 방법 중에서, 거시적인 사회구조적인 관점의 교사교육을 실시하는 것이 필요하기는 하지만, 교육의 효과가 나타나기까지 시간이 오래 걸리고 교사의 개별적인 특성을 획일화 시키는 위험을 내포한다. 이 보다는 오히려, 특수교사들에게 개개인의 장점과 특성에 맞는 자발적이고 적극적인 참여를 유도해 내는 셀프 임파워먼트 방법이 더 용이할 수 있다. 원래 임파워먼트의 개념 자체가 상부하향식(up to bottom)이 아니라 하부상향식(bottom to up)이기 때문에 교사 스스로가 자신의 역할을 잘 수행하기 위해 역할과 행동에 대한 강한 신념을 가짐으로써 앞으로 발달되어 갈 수 있는 것이다. 물론, 이때 교사 혼자서만 이러한 과업들을 수행하는 것이 아니라 교사가 능동적으로 자신의 전문성을 증진시킬 수 있는 교직문화가 뒷받침되어야 할 것이다.

지금까지 초임 특수교사들의 임파워먼트전략 개발을 위한 선행연구들을 살펴보면 이상에서 언급한 전략들의 효용성을 알 수 있다. 초임 특수교사의 임파워먼트전략은 일반적인 임파워먼트 전략과 마찬가지로 초임 특수교사들이 가지는 강점



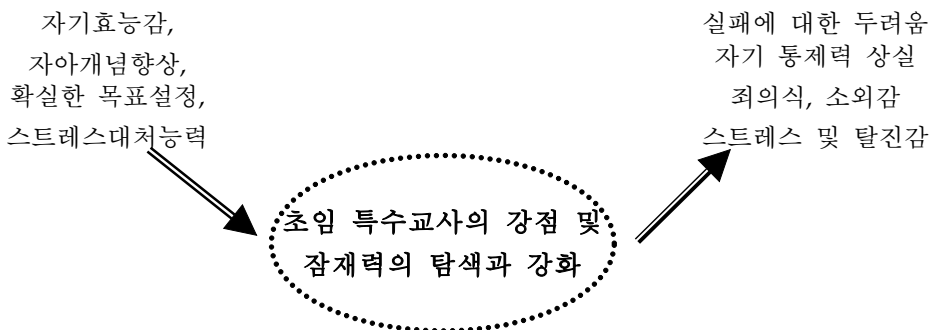
[그림 2] 초임 특수교사의 연속적이고 지속적인 임파워먼트 과정

을 탐색하거나 이를 강화시켜 줌으로써 이들이 가지는 무력감이나 정서적 탈진감을 가져오는 저해요인의 파악 및 극복이 동시에 요구된다. 이 중 셀프 임파워먼트와 관련된 강점 및 잠재력의 탐색과 강화를 위해서는 자기효능감, 유능감, 조절감, 자아개념, 또는 자신감의 향상 등 한 개인이 스스로를 긍정적으로 인식하도록 하는 과정이 포함된다(Cleary, 1995). 그러나 셀프 임파워먼트가 곧 자신에 대한 인식의 변화만을 의미하는 것은 아니며 그 외에도 목표설정(Lloyd & Berthelot, 1992), 스트레스에 대응하는 능력과 건설적 비판의식(Wilson, 1993), 사명감과 비전(Gray, 1998) 등 다양한 요소들과 관련되어 있다. 또한 초임 특수교사들은 특수교육에 대한 전문적 지식과 기술 뿐 아니라 특수아동을 진정으로 이해하는 능력, 목적의식, 업무와 관련된 유능감, 적극성, 자신감 등이 포함될 수 있다. 이와 관련하여 특수교육분야에 대한 연구는 아직 없지만, 사회복지와 경영분야에서 임파워먼트에 영향을 미치는 요인 중에 개인적 변수로서 자존감과 자기통제 변수들이 임파워먼트에 영향력이 있다는 것이 입증되기 하였다. 따라서 이런 요소들이 탐색, 이해되고 개발되는 과정이 셀프-임파워먼트의 과정이라고 할 수 있을 것이다.

기존의 선행연구들에서는 개인이 임파워먼트 되기 위해서는 강화요인의 증진뿐 아니라 장애요인이 제거되고 극복되는 과정도 반드시 필요하다고 한다(Shaw, 1992). 구체적인 저해요인에 대해

Heckt와 Brandon(1995)은 스트레스, 소외감, 소진, 그리고 목표의 혼돈과 갈등이라고 하였고, 박원우(1998)는 두려움과 죄의식을 들었다. 두려움은 실패, 거절, 자기 통제력 상실의 두려움을 의미하고, 죄의식은 부정적 결과를 자기 탓으로 규명하는데서 기인되므로 반드시 탐색되어야 할 부분이라는 것이다. 특히 초임 특수교사의 임파워먼트를 저해하는 요인으로 예상되는 바는 다른 영역에서들과 마찬가지로 스트레스와 정서적 박탈감이 높을 것으로 예상된다.

물론 이러한 장애요인에 대한 접근에는 초임 특수교사의 부정적 경험이 전문가의 역량을 약화시킬 수 있으므로 자기 이해와 탐색을 통해 전문적 개입에 방해가 되는 경험이나 가치를 가능한 배제해야 한다는 입장과, 자신의 부정적 경험을 극복하여 성공적으로 적응하거나 긍정적인 기능 및 유능감을 통해 오히려 전문적 역량에 기여할 수 있도록 해야 한다는 능동적인 입장 두 가지가 있을 수 있다(Coombes & Anderson, 2000; Hoffman, 1990; Saleebey, 1996; Wilcoxon et al., 1989). 하지만 가장 대표적으로 사용되는 셀프-임파워먼트의 방법으로는 동료집단의 코칭, 멘토 활용, 성공의 경험, 모델링, 피드백을 비롯한 언어적 설득, 집단의 활용 등이 활용된다(Bandura, 1994; Cochran, et al., 1995; Conger & Kanungo, 1988; Lally & Scaife, 1995; Molleman, Delfr, & Slomp, 2001). 이상의 내용을 그림으로 나타내면 [그림 3]과 같다.



[그림 3] 초임 특수교사의 임파워먼트 증진을 위한 셀프-임파워먼트 전략

Ⅲ. 결론 및 제언

최근 우리나라에서 특수교사라는 직업은 양적 성장 못지않게 질적인 측면을 재고해야 한다는 주장이 제기되고 있다. 해마다 초임 특수교사에게 요구되는 적절한 지식과 기술을 비롯한 전문성을 갖추도록 요구하고, 예비 특수교사시절에서부터 이러한 능력을 갖추도록 하고 있으나 우후죽순처럼 늘어나고 있는 예비교사 양성기관의 양적인 팽창과 기준이 될만한 교사교육 프로그램이 아직 개발이 되지 못한 현실 속에서는 이에 한계가 있을 수밖에 없다. 그리고 초임 특수교사들이 학교에 적용할 수 있도록 현직교육의 기회를 제공해야 한다는 주장이 제기되고 있지만 기회가 제한적인 것 또한 사실이다(이은미, 박은혜, 2001; 황순영, 2005b). 따라서 본 연구에서 살펴본 바와 같이 초임 특수교사들이 교직생활에 적응하기 위해서는 자신의 임파워먼트를 증진하여 교직에 대한 자신감, 긍지감, 효능감 등을 경험할 수 있도록 하는 것이 무엇보다도 필요함을 알 수 있었다.

그리고 초임 특수교사에게 임파워먼트를 강화할 경우, 초임 특수교사들의 삶의 질의 향상뿐만 아니라 특수교육서비스를 받게 될 특수 아동들의 교육의 질 향상에도 일조할 수 있다는 가능성을 탐색해 볼 수 있었다. 지금까지 경영학, 사회복지학, 간호학 등 다른 영역에서 충분히 연구되고 논의된 임파워먼트의 개념을 특수교사 교육 분야에 새롭게 도입시킴으로써, 좀 더 능동적인 교사상을 그릴 수 있게 됨과 동시에, 이를 활용하여 앞으로 특수교사양성 교육과정 구성에도 교사의 자질을 고려하는 부분에 한 요소로 자리매김하게 될 것이라는 측면에서 임파워먼트의 효용성은 높다고 할 수 있다.

그러나 현재까지 일관성 없는 임파워먼트 개념의 사용과 체계적인 이론의 부족으로 야기되는 임파워먼트 개념에 대한 혼란감을 줄이고, 최근 들어 장애아동의 부모나, 교사, 당사자들에게 임파워먼트를 적용시키기 위한 연구들이 이루어지

고 있는데 이에 대한 정확한 이해의 틀을 제공해야 한다는 연구과제는 앞으로의 과제가 된다.

이상에서 살펴본 초임 특수교사의 임파워먼트 효용성에 대한 탐색을 기초로 하여 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 초임 특수교사의 임파워먼트의 수준을 측정해 봄으로써 향후 이들의 임파워먼트 수준을 높이는 방안을 마련할 필요가 있다. 이를 위해서는 지금까지 개발된 일반교사를 위한 임파워먼트 측정도구를 특수교사들에게 맞는 고유의 도구로 새롭게 개발하는 일이 우선적으로 실행되어야 할 것이다. 왜냐하면, 선행연구에서는 일반교사들만을 대상으로 임파워먼트 측정도구가 개발되어 있는데, 이 도구는 특수교육현장을 전혀 반영하지 못하는 것이기 때문에 특수교사들에게 적용하는 데는 무리가 있다. 따라서 이 검사도구 개발을 통하여 특수교육 현장의 상황-특수성을 반영할 수 있는 고유의 측정도구를 활용할 수 있게 될 것이고, 이를 통하여 특수교사의 임파워먼트에 대한 현장연구를 활발하게 진행할 수 있을 것으로 기대한다.

둘째, 개발된 도구를 이용하여 초임 특수교사들이 근무하는 환경 및 장애학생의 장애 정도 및 종류에 따라 이들이 지각하는 임파워먼트 수준을 살펴보고, 각 배경특성에 필요한 임파워먼트 증진 방안에 대해 구체적으로 살펴볼 필요가 있을 것이다.

참고 문헌

- 강경희, 교사가 지각한 학교장의 권한 위임 정도와 학교 조직 풍토와의 관계 연구, 서울 교육대학교 석사학위논문, 2001.
- 강영심·황순영, 특수교사의 교사효능감 수준 및 영향요인 분석, 특수교육학연구 40(1), pp.305~320, 2005.
- 김우택, 조직 구성원의 역량제고를 위한 임파워먼트 과정에 관한 연구 : 자기효능감을 중

- 심으로, 서강대학교 대학원 박사학위논문, 1997.
- 김인숙·우국희, 사회복지사가 인식하는 임파워먼트 의미에 관한 질적 연구, 한국사회복지학 49(5), pp.34~61, 2002.
- 김혜정, 특수학교 교사의 효능감 관련변인 분석, 강남대학교 교육대학원 석사학위논문, 2003.
- 박원우, 임파워먼트 실천 매뉴얼, 서울 : 시그마컨설팅그룹, 1997.
- 송석중, 교사 임파워먼트와 집단 응집성의 관계, 충남대 교육대학원 석사학위논문, 2003.
- 안정옥, 초등학교 통합 학급 교사의 교사효능감과 내·외적 변인에 관한 연구, 창원대학교 교육대학원 석사학위논문, 2004.
- 이은미·박은혜, 특수교육교사의 직무수행능력 및 현직교육에 대한 인식조사, 한국교육연구 18(2), pp.53~75, 2001.
- 장재문, 학교조직문화와 교사 임파워먼트의 관계, 충남대학교 대학원 석사학위논문, 2003.
- 정정진, 특수교사 양성체제의 발전방향, 한국교원교육연구 19(1), pp.83~111, 2002.
- 조은아, 특수교사의 개인적 교수효능감과 교수수행정도 분석: 교사배경변인별 차이와 상관관계, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문, 2003.
- 최명민, 사회복지사 임파워먼트프로그램의 개발 및 효과성 연구 : 정신보건 사회복지사를 중심으로, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문, 2001.
- 황순영, 초임 특수교사의 자기효능감과 직무스트레스간의 관계, 특수아동교육연구 7(1), pp.237~250, 2005a.
- _____, 초임특수교사의 교직생활 적응과정에 관한연구, 부산대학교 박사학위논문, 2005b.
- Bandura, A. "Our urgent need for self-esteem" Executive Excellence May, pp. 14~15, 1994.
- Carter, K. "The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education." Educational Researchers 22(1), pp.5~12, 1993.
- Cherniss, C. "Teacher Empowerment. Consultation, and the Creation of New Program in Schools" Journal of Educational and Psychological Consultation 8(2), pp.135~152, 1997.
- Cleary. B. A. "Empowerment in the learning process: a framework of theory, process and tools" Empowerment in Organizations 3(4), pp.6~9, 1995.
- Clyde, M., & Ebbeck, M. The Neophyte early childhood teacher(ERIC Document Reproduction Service No. ED360 067), 1990.
- Cochran. "Teacher empowerment through cognitive coaching" Trust for Educational Leadership 24(5), pp.24~28, 1995.
- Conger, J.A. & Kanungo, R. N. "The empowerment process: Integrating theory and practice" Academy of Management Review 13, pp.253~267, 1988.
- Coombes, K., & Anderson, R. "The impact of family of origin on social workers from alcoholic families" Clinical Social Work Journal 28(3), pp.281~302, 2000.
- Edwards. J. L., Green. K. E., & Lyons. C. A. "Personal empowerment efficacy, and environmental characteristics" Journal of Educational Administration 40(1), pp.67~86, 2002.
- Feinman-Nemser, S. Helping "Novice Learn to Teach" Journal of Teacher Education 52(1), pp.17~30, 2001.
- Gibson, S., & Dembo, M. "Teachers' sense

- of efficacy : An important factor in school improvement" *The Elementary school Journal* 86(2), pp.173~184, 1985.
- Gray, S. T. *Evaluation with power : a new approach to organizational effectiveness, empowerment, and excellence.* San Francisco : Jossey Bass, 1998.
- Heck, R. H., & Brandon. P. "Teacher empowerment and the implementation of school-based reform" *Empowerment in Organizations* 3(4), pp.10~19, 1995.
- Hoffman, L. "Constructing Realities : an art of lenses" *Family Process* 29, pp. 1~12, 1990.
- Johnstone, J. M. Perceived problems of prekindergarten teachers. Wisconsin Univ.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 231 525), 1982.
- Kagan, D. M. "Professional growth among preservice and beginning teachers" *Review of Educational Research* 62(2), pp.129~167, 1992.
- Lally, V., & Scaife. J. "Towards a collaborative approach to teacher empowerment" *British Educational Research Journal* 21(3), pp.323~339, 1995.
- Lawson, T., & Harrison. J. K. "Individual action planning in initial teacher training: empowerment or discipline?" *British Journal of Sociology of Education* 20(1), pp.89~105, 1999.
- Lloyd, S.R., & Berthelot, C. *Self-Empowerment.* London : Kogan Page, 1992.
- Lortie, D. C. *School teacher: A Sociological Study.* Chicago and London : The University of Chicago Press: 진동섭 역 (1993). *교직사회-교직사회 교직과 교사의 삶* -. 서울: 양서원, 1975.
- Madsen, L. M. *This is life as a beginning teacher; A descriptive study of teacher induction.* Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, 2000.
- Maeroff, G. I. "A blueprint for empowering teachers" *Phi Delta Kappan* 69(71), pp.472~477, 1998.
- Molleman. E., Delft. B. V., & Slomp. J. "The application of an empowerment model" *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing* 11(4), pp.339~354, 2001.
- Reynolds, A. "What is component beginning teaching? A Review of the Literature" *Review of Educational Research* Vol. 62(1), pp.1~35, 1992.
- Rust, F. O. "The first year of teaching: It's not what they expected" *Teaching and Teacher education* 10(2), pp.205~217, 1994.
- Saleebey, D. "The strength perspective in social work practice : extension and autions" *Social Work* 41, pp.296-305, 1996.
- Shaw, R.B. *Organizational architecture.* New York : Jossey Bass, 1992.
- Short, P. M. & Michael, R. "Restructuring schools through empowerment: Facilitating the process" *Journal of School Leadership* 1(2), pp.5~25, 1991.
- Short, P. M. & Rinehart, H. S. School "participant empowerment scale" *Assessment of level of empowerment within the school environment" Educational & Psychological Measurement* 52(4), pp.951~961, 1992.
- Short, P.M. *Defining "Teacher Empowerment"* *Education* 114(4), pp.488-492, 2003.
- Staples, L.H. "Powerful Ideas and empowerment" *Administration in Social Work* 14(2), pp.582~591, 1990.
- Veenman, S. "Perceived problems of beginning

- teacher" *Revise of Educational Research* 54(2), pp.143~178, 1984.
- Vonk, J. H. C. Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 361 306), 1993.
- _____ Conceptualizing novice teacher's professional development: a base for supervisory interventions.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 390 838), 1995
- _____ Conceptualizing the mentoring of beginning teachers.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 400 241), 1996.
- Whitaker, S. D. "What Do First-Year Special Education Teacher Need? Implications for Induction Programs" *Teaching Exceptional Children* 33(1), pp.28~37, 2000.
- Wilcoxon, S.A., Walkes, M.R., & Hovestadt, A.J. "Counselor effectiveness and family of origin experience : a significant relationship?" *Counseling and Values* 33(3), pp.225~229. 1989.
- Wilson, S.M. "The self-empowerment index : a measure of internally and externally expressed teacher autonomy" *Educational and Psychological Measurement* 53(3), pp.727~737, 1993.