



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](#)

碩士學位論文

교육복지서비스 전문인력 필요성에 대한  
제주지역 교사들의 인식 연구



濟州大學教 大學院

行政學科

鄭賢珠

2010年 2月

# 교육복지서비스 전문인력 필요성에 대한 제주지역 교사들의 인식 연구

指導教授 南 辰 烈

鄭 賢 珠

이 論文을 行政學 碩士學位 論文으로 提出함

2010年 12月

鄭賢珠의 行政學 碩士學位 論文을 認准함

審査委員長 \_\_\_\_\_ 印

委 員 \_\_\_\_\_ 印

委 員 \_\_\_\_\_ 印

濟州大學校 大學院

2010年 12年

# A Study on the Teachers' Perception of the Need for School Social Worker

Hyun-Ju Jeang  
(Supervised by professor Chin-Yoel Nam)

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of  
Master of Science.

2010.12

This thesis has been examined and approved

Department of Public Administration

GRADUATE SCHOOL

JEJU NATIONAL UNIVERSITY

## 국문 초록

본 연구의 목적은 교육복지투자우선지역 지원사업의 실시유형에 따라 교사들을 대상으로 교육복지서비스 전문인력의 필요성을 조사함으로써, 앞으로 교육복지서비스의 전문인력을 효과적으로 기획하고 제공하는데 도움이 되는 기초자료를 제공하고자 하는 것이다. 이를 위해서 교육복지서비스 전문인력에 대한 역할기대의 중요성을 알아보고 필요성을 살펴보고자 하였다.

본 연구는 교육복지서비스에 관한 문헌고찰과 설문조사로 이루어졌으며, 조사대상은 제주지역 학교 중 교육복지투자우선 지원사업 해당학교 7개교와 비해당 학교 4개교의 총 330명의 교사를 대상으로 하였다.

본 연구를 위해 수집된 자료는 SPSS/WIN을 사용하여 분석하였다. 조사결과의 일반적 사항을 알아보기 위해서는 기술통계분석을 사용하였고, 교육복지서비스 도입과 필요성에 대한 인식과 교육복지서비스 전문인력의 역할과 협력에는 교차분석과 독립표본T(t-test)검정을 실시하였다.

이를 통한 구체적인 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 응답자들의 성별은 여자가 70.6%로 남자교사보다 많았고, 학교형태로는 제주지역 초등학교가 38.8%, 제주지역 중학교가 26.4%이며 서귀포지역 초등학교는 20.9%, 서귀포지역 중학교가 13.9%였다. 연령의 분포로는 다른 연령대보다 30-39세 이하의 교사가 30.6%, 40-49세 이하의 교사가 30.9%로 가장 많았다.

둘째, 교육복지서비스 도입과 필요성에 대하여 교사들은 교육복지서비스 제공의 필요성을 절감하고 있었고, 교육복지서비스가 학생들의 학교생활 적응에 도움을 주는 것으로 나타났다. 또한 교육복지서비스 도입의 필요성과 교육복지서비스 제도의 확대가 필요하다고 인식하였다. 그리고 광역자치단체의 교육복지서비스 제공의 필

요성과 교육복지서비스의 법적·제도적 장치 마련의 필요성을 느끼고 있었다.

셋째, 교육복지서비스 전문인력의 역할기대 중요성에 대한 교사의 인식에서는 ‘학생과 가족의 인권을 보장하기 위한 옹호활동’과 ‘학교 내의 타전문직과 협력’, ‘학생의 문제를 예방, 해결하기 위해 외부전문기관과의 협력’, 그리고 ‘지역사회의 청소년 유해환경 개선’에서 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 볼 때 교사들은 그들의 생활지도를 통해 해결하기 어려운 학생문제에 대한 교육복지서비스 전문인력의 원조를 바라고 있다는 것을 알 수 있다. 그리고 생활지도를 통해 해결하기 어려운 학생문제에 대해 그 분야의 전문가의 협력을 원하고 있고 그 중간역할을 교육복지서비스 전문인력이 해주기를 원하고 있다는 것을 알 수 있다.

넷째, 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력관계 필요성 인식에서는 ‘학교장이 구성원의 의견청취와 업무지원’과 ‘교사들 간에 우호적이고 친밀한 관계’, ‘교육복지서비스 전문인력의 성실한 성품과 바른 언행’ 그리고 ‘학생에게 제공되는 교육복지서비스를 교사에게 알려야 하는 필요성’에서 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교라는 공간 안에서 다수를 차지하고 있는 교사와의 협력을 이루어가기 위해서는 교육복지서비스 전문인력의 개인적인 특성보다는 학교나 교사와 관련된 특성이 더 많은 영향을 준다는 것을 의미한다.

이상의 결과를 토대로 교육복지서비스 전문인력의 필요성을 제언하면 다음과 같다.

첫째, 교육복지서비스 제공을 위한 교육복지서비스 전문인력의 활동과 전문적인 역할 수행이 필요하며 교육복지서비스 제도화를 위한 지속적인 노력이 요구된다. 그리고 교육복지서비스의 종합적인 접근을 위해서 학교 내의 교육복지서비스를 위한 예산이 확대되어야 한다.

둘째, 교육복지서비스는 학생-학교-지역사회의 체계적인 접근이 필요하며, 교육복지서비스가 시범사업에 머물지 않고, 제도적으로 정착되어야 한다. 또한 실질적인

교육복지서비스 실천이 이루어지기 위해서는 교육복지서비스 전문인력과 함께 직접적으로 업무를 수행하는 중간관리자에 대한 교육복지서비스에 대한 교육이 이루어져야 한다.

셋째, 학교장이 학교 구성원들의 의견을 수용하고 이해하는 학교의 집단문화 수준이 높아져야 하며, 교육복지서비스 전문인력은 지역사회 자원을 더욱 많이 연계해서 교육복지서비스 전문인력의 전문성을 충분히 나타낼 수 있어야 한다. 그리고 교사들이 교육복지서비스에 대해서 더 많은 욕구를 가져야 한다.

마지막으로 교육복지서비스 전문인력이 학교를 중심으로 이루어지는 것이 가장 이상적이지만 이에 대한 제도가 이루어지지 않은 현 상태에서는 제도화를 위한 노력과 지역사회중심의 전문적인 활동과 활성화가 이루어져야 한다. 그리고 교육복지서비스 전문인력에 대한 인식을 높이기 위해서는 전문적인 역할 수행을 위한 교육복지서비스의 자질 향상과 직접적인 서비스 제공을 통한 접촉기회의 확대가 필요하다. 또한 교육복지서비스의 지속적인 연구와 노력이 필요하며 교육계 및 관련영역과의 연계가 이루어져야 할 것이다.

# 차 례

## □ 국문초록

<b>I. 서론</b> .....	1
1. 문제제기 .....	1
2. 연구목적 .....	3
<b>II. 이론적 배경</b> .....	7
1. 교육복지서비스 .....	7
2. 교육복지서비스 전문인력의 역할 .....	13
3. 교육복지서비스 전문인력과 교사의 협력관계 .....	21
4. 외국의 교육복지서비스 .....	29
<b>III. 연구방법</b> .....	39
1. 연구문제 및 연구 모형 .....	39
2. 조사대상 .....	41
3. 조사기간 및 자료수집방법 .....	42
4. 조사도구 .....	42
5. 자료분석방법 .....	44
<b>IV. 연구결과 및 분석</b> .....	45
1. 조사대상자의 일반적 특성 .....	45
2. 교육복지서비스 도입과 필요성 .....	46
3. 교육복지서비스 전문인력 역할기대 중요성 .....	51
4. 교육복지서비스 전문인력과 교사의 협력관계 필요성 .....	55



V. 결론 .....	59
1. 연구결과 요약 .....	59
2. 제언 .....	63
<input type="checkbox"/> 참고문헌 .....	68
<input type="checkbox"/> 설문지 .....	74
<input type="checkbox"/> Abstract .....	78



## 표 차례

<표 1> 연구문제	39
<표 2> 조사학교 학교사회복지 실시현황	41
<표 3> 조사대상자의 일반적 특성	45
<표 4> 교육복지서비스에 대해 알고 있는지 여부	46
<표 5> 교육복지서비스 제공의 필요성	47
<표 6> 교육복지서비스의 학생학교생활 도움정도	48
<표 7> 교육복지서비스 제공인지도	48
<표 8> 교육복지서비스 도입	49
<표 9> 교육복지서비스 제도의 확대 필요성	49
<표 10> 광역자치단체의 교육복지서비스 제공의 필요성	50
<표 11> 교육복지서비스의 법적·제도적 장치 마련의 필요성	51
<표 12> 교육복지서비스 전문인력 역할기대 중요성	52
<표 13> 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력관계 필요성	56

## 그림 차례

<그림 1> 연구모형	40
-------------	----

# I. 서론

## 1. 문제제기

학교 교육은 학생 모두가 건전한 사회 구성원으로 성장할 수 있도록 기초적인 지식과 기술을 전수하고 훈련하는 사회화 과정의 역할을 한다. 특히 과거에는 가족과 이웃에 의하여 이루어지던 사회화 과정이 점차 학교 교육으로 이전하게 되면서 학교의 역할과 기능은 더욱 중요해지고 있다(최경일, 노혜련, 2008). 그러나 현재 우리나라의 학교는 급변하는 사회 환경에 부응하지 못하고 입시위주의 획일적인 운영을 하고 있어서 이러한 역할을 제대로 수행하지 못하고 있다. 이로 인해서 학교 교육의 주체인 학생들이 학교생활을 하면서 많은 스트레스를 겪고 있으며 나아가서는 중퇴, 가출, 임신, 폭력, 따돌림과 같은 비행에 이르고 있다.

이러한 현실 속에서 대부분의 학생들은 혼자 고민하거나 친구들에게 이야기를 하는 등의 소극적인 방법으로 문제에 대처하고 있다. 학생들의 고민 정도가 크거나 문제의 상황과 주위 환경이 복잡하고, 자신의 능력에 넘치는 고민을 한다면 학생들은 문제회피 차원에서 여러 가지 비행과 일탈행동을 하게 된다. 그러나 교사들은 교과 지도뿐만 아니라 여러 가지 행정적 잡무로 인하여 문제 학생들을 조기에 발견하고 지도하기 어려운 현실에 있으며, 혹시 발견하여 지도한다 하더라도 지속적인 사례관리가 어려운 현실이다.

이런 상황에서 우리나라에서는 1990년대 후반부터 학생들이 경험하는 여러 가지 문제들을 해결하고 나아가서는 학생의 전인적인 성장이라는 학교 교육의 목적을 효과적으로 달성하는데 이바지하는 하나의 방편으로 교육복지서비스를 실시하고 있다. 교육복지서비스는 학생들의 삶에 직·간접적으로 영향을 미치는 학교, 가정 및 지역사회 환경에 개입해서 학생들의 심리사회적 문제를 해결하고 모든 학생들이 자신의 잠재력을 발휘하는데 도움이 되는 학교 환경을 마련하는 전문적인 활동이다(Allen-Meares, Washington & Welsh, 2003). 그러므로 교육복지서비스 전문 인력

은 학생 개인에 대한 심리적인 치료적 개입보다는 학생의 주변 환경, 특히 학생들이 하루의 대부분의 시간을 보내는 학교 환경이 학생들에게 긍정적인 영향을 미칠 수 있도록 변화시키는데 주력한다.

학교는 '전인교육'이라는 교육의 궁극적인 목표를 달성하는 사회의 중요한 시스템이기 때문에 국가의 기본적인 교육목표를 달성하기 위해 많은 자원이 투입되어야 한다. 이러한 국가적인 차원의 노력이 있어야 지역사회, 학교, 그리고 가정의 교육적 활동이 제 기능을 발휘할 수 있는 것이다. 국가가 해야 하는 가장 중요한 것 중의 하나는 학교의 기능을 회복하는 것이다. 학교의 다양한 기능 중에는 학생들에게 제공하는 교육적 기능과 복지적 기능이 있다. 이는 학교사회복지 또는 교육복지사업 등과 유사한 개념이다(유평수, 문선향 2006).

교육복지서비스가 국가나 지방 수준에서 하나의 정책영역으로 확고하게 자리를 잡기 위해서는 당국의 정책적 노력뿐만 아니라 이론적 바탕이 정립되어야 하며, 이론적 바탕이 정립되기 위해서는 우선적으로 교육복지서비스의 개념이 명확하게 정리되고, 관련당사자 간에 공유되어야 한다고 본다. 그리고 교육복지서비스가 학교의 기본적이고 필수적인 기능으로 정착되도록 교육복지서비스의 개념 정립과 학교교육으로서의 교육복지서비스에 대한 바른 인식과 실천을 도모하여야 한다.

이 논문에서 제기하고자 하는 제주도의 경우에도 학생을 위한 복지정책은 종합적이고 협력적인 것이 아니라 파편적일 뿐이다. 제주도정의 경우에는 복지시설 중심의 빈곤취약계층만 사업대상으로 하고 있고, 제주도교육청의 경우에는 학교 재학 중인 학생만을 대상으로 하고 있다. 즉 학생들에 대한 포괄적 정책이 미흡한 수준이며, 미래의 제주를 책임질 학생들에 대한 투자가 매우 부실한 실정이다.

2003년부터 서울과 부산을 시작으로 저소득층 밀집지역 학교학생을 대상으로 교육, 복지, 문화 등 체계적인 지원을 추진해 온 '교육복지투자우선지역 지원학교 사업'이 있는데 제주시 지역의 일부학교는 2006년부터, 서귀포지역의 일부학교는 2009년부터 시작되었다. 현재 서귀포지역의 경우 참여학교 8개교이며, 제주시지역은 11개 학교가 교육복지투자우선지역 지원학교 사업이다(남진열, 2010).

따라서 교육복지서비스 정책의 일환인 교육복지투자우선지역 지원학교 사업이 학교를 거점으로 확대되고 있는 만큼, 학교의 역할과 기능의 변화는 필연적이라고 할 수 있다. 교육복지서비스의 성패가 교육복지사업의 추진주체이며 대상인 학교공동

체 구성원의 교육복지서비스에 대한 이해와 참여 의지에 달려있다고 볼 때, 학교공동체 구성원의 동의와 공감대를 형성하는 것은 매우 중요한 과제인 것이다. 특히 교육복지서비스에 대한 교사들의 인식과 태도는 교육복지서비스의 제도화나 실천, 그리고 장기적인 발전에 결정적으로 중요한 관건이 될 수 있기 때문에 중요하다. 왜냐하면 교사가 교육복지 전반에 가지고 있는 인식수준, 나아가 교사의 판단이 교육복지서비스의 수용성이나 교육복지의 실현 가능성에 영향을 미칠 수 있기 때문이다.

효과적인 교육복지서비스를 기획, 제공하기 위해서는 서비스 수혜자의 교육복지서비스 전문인력에 대한 인식조사가 필요하다. 이에 본 연구에서는 교육복지투자우선지역 지원사업의 실시유형에 따라 교사들을 대상으로 교육복지서비스 전문인력의 필요성을 조사함으로써, 앞으로 교육복지서비스의 전문인력을 효과적으로 기획하고 제공하는데 도움이 되는 기초자료를 제공하고자 한다.

## 2. 연구목적

본 연구는 교육복지서비스 전문인력의 필요성을 위한 기초자료로서 교사들의 교육복지서비스 전문인력에 관한 인식을 알아보는 것을 목적으로 한다.

교육복지서비스는 헌법과 교육법에서 보장하고 있는 모든 국민의 기본적인 교육받을 권리를 보장해 주고 학교교육의 궁극적인 목적을 달성하기 위해 교육복지서비스 전문인력이 학교라는 사회적 장소에 개입하여 학교환경과 이의 구성원인 학생, 교사, 학부모, 지역사회를 대상으로 전문적인 사회복지방법을 활용하는 사회복지의 한 실천분야라고 할 수 있다(한인영외, 2003). 그러나 제도적으로 뒷받침되어 있지 못한 상황에서 학생에 대한 교사의 권위적인 태도와 학교에서 문제 해결을 위한 팀 접근의 전문가로 교육복지서비스 전문인력을 인식하지 않는 측면 등은 서비스 전달의 주요 장애가 되었음이 사업 초기부터 지적되었다(진혜경, 2005).

교육복지서비스가 확대되고, 교육복지 지원이 학교의 기본적이고 필수적인 기능으로 정착되면서 학교의 성격 또는 기능이 전통적 학교에서 교육복지형 학교로 바뀌

고 있다고 판단된다(한국교육개발원, 2007). 특히, 교육복지투자우선지역 지원사업은 학교의 복지적 성격 강화를 제시하는데 결정적 영향을 미쳤다. 이러한 맥락에서 볼 때 교육복지서비스 실천에서 교사는 그 성과를 좌우할 정도로 중요하다. 학교 내에서 교사와 교육복지서비스 전문인력간 협력관계 구축은 효과적인 복지 서비스의 전달과 사업의 성과에 직접적인 영향을 미치기 때문이다. 비제도적인 상황에서 기존의 교사가 갖고 있는 영역에 대한 갈등을 최소화하기 위해서는 교육복지서비스의 전문인력의 필요성이 시급하다.

그리고 교육복지서비스의 필요성과 더불어 학생들이 학교에서 경험하는 문제는 매우 복합적이며 심각해서 문제 양상이 다양하게 나타나므로 전문적인 개입이 필요하다. 또한 교육복지서비스가 본래의 목적을 효과적으로 달성하기 위해서는 전문성이 중요하다. 학교라는 특수한 장소에서 기존의 전문적인 교사들과 동등한 지위로 교육복지서비스 업무를 수행하려면 전문가로 인정받기 위한 전문성의 요건을 갖춰야 한다. 따라서 본 연구는 교육복지서비스 전문인력의 전문성과 역할에 대해 좀 더 포괄적으로 연구하고자 한다. 또한 교육복지서비스 전문인력의 전문성을 객관적으로 판단하기 위해서는 교육복지서비스 전문인력뿐만 아니라 학교의 주체이자 협력자인 교직원들의 생각이 중요하다는 생각이 들어 연구범위를 교사들에게까지 확대했다.

본 연구는 교육복지서비스 전문인력이 학교 내에서 담당하는 전문성과 그 역할에 대해 보다 구체적으로 제시하고, 나아가 교육복지서비스 전문인력의 전문성을 높이기 위한 방안을 제시하고자 한다.

이를 위한 연구의 목적에 따라 밝히고자 하는 연구문제로는 다음과 같다.

첫째, 교사들의 교육복지서비스에 대한 인식도를 알아본다.

교육복지서비스 전문인력이 교육복지서비스를 실천함에 있어서 학교체계가 중요하며 학교체계에서는 교사들의 인식이 중요하다고 볼 수 있다. 교육복지서비스의 도입과 학교내 정착을 제도적으로 앞당기기 위해서는 교사들의 교육복지서비스에 대한 인식이 중요한 변수가 될 것이다. 따라서 본 연구에서는 교사들의 교육복지서



스의 인식이 학교유형별로 차이가 있는지 알아보고, 교육복지서비스의 인식과 관련한 세부영역간의 상관관계를 알아볼 것이다.

둘째, 교사들의 교육복지서비스 전문인력에 대한 역할기대 중요성을 알아본다.

교육복지서비스 전문인력이 학교현장에서 수행하는 역할을 제시하고 명료화함으로써 다른 전문직과 구별되는 교육복지서비스 전문인력의 역할수행 구조와 과정을 이해하는데 도움이 될 것이다. 그리고 교육복지서비스 전문인력의 역할수행에 영향을 미치는 여러 가지 조건들은 효과적인 역할 수행 여건마련을 위한 전략 모색에 활용될 수 있을 것이며, 교육복지서비스 전문인력이 현재 수행하고 있는 역할행동과 앞으로 수행해야 한다고 생각하는 역할인식에 대한 분석결과는 교육복지서비스 전문인력의 필요성에 대한 근거를 제공할 것이다. 또한 교육복지서비스 전문인력의 역할수행에 대한 필요성을 파악한 결과는 교육복지서비스 제도화의 방향을 제시하는데 기여할 수 있을 것이다. 마지막으로 교육복지서비스 전문인력의 직무의 표준화를 위한 작업으로서 교육복지서비스 전문인력의 전문성과 수행정도를 확인하여 향후 교육복지서비스 전문인력이 학교 현장에서 수행해야할 당위적이며 규범적인 직무를 변별해 낼 수 있는 토대가 될 것이다. 즉, 학교 현장에서 교육복지서비스 전문인력의 보다 전문적인 직무를 수행할 수 있도록 하는 판단의 근거를 마련하는 것이다.

셋째, 학교 조직 구조 내에서 교사와 교육복지서비스 전문인력간 협력관계 필요성을 알아본다.

현재 이루어지고 있는 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력에 있어서 ‘협력 행위에 영향을 미치는 주요한 요소들은 무엇인가?’를 중심으로 살펴보았으며, 특히 협력에 영향을 미치는 교육복지서비스 전문인력의 대인관계 특성과 교사특성, 학교특성을 중심으로 살펴보았다. 이를 통하여 현재 교육복지서비스 전문인력과 교사의 협력 양상을 어떻게 유형화될 수 있는지를 알아보았다. 그리고 행위자들의 협력 행위는 상호간의 영향 뿐 아니라 이를 통하여 학교 조직 구조에도 영향을 미친다는

관점에 기초하여 교사와 교육복지서비스 전문인력이 협력을 통해 어떻게 영향을 미치고 있으며, 또한 학교조직 구조에는 어떤 변화를 가져오는 지를 알아보고자 하였다. 그리고 교사와 교육복지서비스 전문인력의 상호간의 인식변화, 학교 교육에의 변화, 조직 구조 체계의 변화가 어떻게 나타나는지를 알아보았다. 마지막으로 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력을 통하여 이들이 경험하는 협력은 어떤 의미를 갖고 있으며, 이러한 의미가 향후 교육복지서비스 전문인력 필요성에 있어서 어떤 영향을 주는지를 알아보고자 하였다.





## II. 이론적 배경

### 1. 교육복지서비스

#### 1) 교육복지서비스의 정의 및 개념

교육복지서비스에 관한 정의는 초기부터 시대적 변화에 따라 혹은 학자의 이론적 관점에 따라 다양하게 정의되어져 왔다. 교육복지서비스 사업이 시작된 1890년대 초기에는 가정과 학교의 협조를 연계해 주는 방문교사의 역할에 초점을 두어 교육복지서비스를 정의하였으나, 1920년대 중반부터는 학교 부적응 학생의 심리치료와 사회기능의 향상에 초점을 둔 정의가 보편화되기 시작하였다(전구훈, 2003).

이후 1970년대로 이 때 부터는 생태 체계학의 영향으로 인해 학교-학생-가정-지역사회의 연계를 중시하는 교육복지서비스가 강조되기 시작했으며, 최근에는 학교를 중심으로 하는 사회복지서비스의 제공에 초점을 둔 교육복지서비스의 정의가 대두되기 시작했다. 생태교육복지서비스에 관한 이론적 토대를 발전시킨 Costin(1972)에 의하면, “교육복지서비스는 학교가 개개인의 지적·사회적·정서적 욕구와 문제해결에 관심을 갖도록 도와주며, 이를 통하여 모든 학생들이 학교에서 공평한 교육 기회와 성취감을 제공받을 수 있도록 학교현장에서 활동하는 전문적인 사회사업분야”라고 정의하였다. Germain(1977) 또한 교육복지서비스는 “학생뿐 아니라 가족·학교·지역사회에서 학생과 부모·지역사회의 욕구에 대해 학교가 책임성을 가지도록 도와주는 것”이라고 하였다. 이는 학생 개개인을 원조하기 위해 부모·학생·지역사회의 활용뿐 아니라 환경요소들 간의 연결망을 중요시하고 있다(노상희, 2004).

1980년대 중반 이후에는 학교를 교육기능 외에 포괄적인 서비스를 제공할 수 있는 사회체제로 인식하면서, 학생을 중심으로 사회문제에 포괄적, 통합적, 예방적으로 접근하는 교육복지서비스의 정의가 대두되었다(강지나, 2007).

생태체계적인 관점에서 교육복지서비스를 파악한 Allen-Meaers와 동료들은 교육복지서비스의 목적을 아동 청소년들이 문제해결과 의사결정의 능력을 갖추고, 변화에 잘 적응하며, 학습을 계속적으로 책임감 있게 수행할 수 있도록 안내함으로써

학교 본연의 목적을 달성하는 것을 도와서 궁극적으로는 학생들의 삶의 질을 높이는데 기여하는 것이라고 보았다. 더 나아가 학교와 지역사회의 연계 서비스를 통해 통합하는 모델을 교육복지서비스가 추구해야 할 하나의 방향으로 제시하였다 (Allen-Meares, 2008).

교육복지서비스는 교육제도(체계)의 일차적 사명을 고양하기 위한 필수적 서비스를 제공하고, 학교에서 학생들의 수행을 향상시키기 위한 예방적 개입을 요하는 학생들과 가족들 가운데 표적집단을 확인하는 실천분야로 정의한다. 그러나 교육의 사명이 커다란 환경 속에서 일어나고 있는 사회·경제적 변화와 고립된 채 수행될 수 없으므로 교육복지서비스 전문인력의 역할 또한 변화해 왔음을 강조한다. 이에 현재의 교육복지서비스 전문인력은 특수교육과 일반 정규 교육 사이에 상호작용하는 모든 체계뿐 아니라 그들 사이의 교류를 변화시키는 전략들, 학교기반 서비스와 지역사회 서비스의 사례관리 그리고 예방과 재활 모두를 중시하고 있다(프리만, 1999).

또한 다른 학자는 교육복지서비스는 청소년들로 하여금 공통의 인간 본성, 공통의 인간 욕구, 공통의 인간 잠재력에 밑바탕이 되는 가장 소중한 가치를 최대한 존중하는 방식으로 발달과업을 수행하도록 그들을 돕는 것이라고 정의함으로써 가치문제를 중시하기도 하였다(킨스터블, 1997).

그리고 또 다른 정의에 의하면 교육복지서비스는 학교를 실천 장소로 하여, 학생-학교-가정-지역사회의 역기능을 상호작용에 의하여 발생하는 학생의 심리사회적 문제를 예방하고 해결함은 물론, 모든 학생이 자신의 잠재력과 능력을 최대한 발휘할 수 있도록 최상의 교육환경과 공평한 교육기회를 제공하고 궁극적으로는 교육의 본질적인 목적과 학생 복지를 실현할 수 있도록 도와주는 교육기능의 한 부분이며, 사회복지 실천의 전문분야라고 정의하기도 한다(김기환, 1997).

교육복지서비스 전문인력은 사회사업의 원리와 방법의 적용을 통한 학교, 가정 및 지역사회의 자원체계를 조정·활용하여 학생의 정상적인 생활에 장애가 되는 심리적, 사회적 부적응을 조기에 발견, 예방, 치료하여 교육체계의 중요한 임무를 원활히 수행케 하는데 필요한 서비스를 제공하는 사회사업실천의 한 분야이다(전재일 외, 1997).

그리고 교육복지서비스는 학생 개개인의 잠재력과 사회적 기능을 향상시키고, 이

들 학생의 학업성취를 증진시켜 모든 학생들이 건전한 사회구성원으로 성장할 수 있도록 교육시키는 학교교육의 목적을 달성하기 위해 사회사업의 실천방법을 활용하는 전문분야인 동시에 교육권에 대한 배분적 사회정의 실현하는 사회복지의 목적을 추구하며 궁극적으로 학교와 학생이 전인교육의 교육목적 달성하도록 도와주는 사회사업실천의 한 전문분야라고 할 수 있다(한인영 외, 2003).

생태체계적인 관점에서 교육복지서비스란 학생을 파악하여 학생-가정-지역사회의 연계를 유지하고, 지역사회 내의 다양한 자원들을 활용하여 학생 및 학교의 문제해결에 도움을 주는 전문적이고 과학적인 실천방법이다(김선희 외, 2007).

한편, 2003년부터 교육과학기술부에서 실시하고 있는 ‘교육복지 투자우선지역 지원사업’에서의 교육복지라는 개념은 이보다 광범위한 의미로 사용되고 있다. 대통령 교육정책자문회(1992)의 보고서에 따르면 “교육소외·결손집단에 대하여 교육기회를 확충함과 동시에 예방·치료·보상 활동을 통하여 교육의 질적 평등을 보장하고 정상적 학생집단에 대하여는 잠재능력을 최대한으로 계발할 수 있는 기회를 제공하고 전인교육이 가능토록 교육여건을 계속적으로 개선해 주는 것을 말하며, 더 나아가 모든 국민의 교육적 욕구에 부응하여 평생 교육기회를 제공함으로써 모든 개인으로 하여금 교육적 욕구를 충족시키고 자아를 실현케 하며 사회전체가 학습하는 사회로 발전하는 과정과 그 결과를 말한다”고 정의하고 있다(교육정책자문회의, 1992).

결과적으로 교육복지서비스에 대한 정의를 다음과 같이 내릴 수 있다.

첫째, 주된 실천의 장소가 학교라는 점이다. 이때 학교는 물리적 공간만을 의미하는 것은 아니며 사회적 체계라는 점을 감안해야 한다. 따라서 학교체계의 요청에 의해서 또는 학교체계에 영향을 주기 위한 목적으로 수행되는 프로그램이 학교 외부에서 이루어질 경우라도 이를 교육복지서비스의 실천 활동에 포함시킬 수 있다. 그러므로 교육복지서비스는 학교라는 공교육기관에 전문적 능력과 자격을 갖춘 교육복지서비스 전문인력이 상주함으로써 학교의 전문인력을 보다 다양화하는 것이다.

둘째, 주된 목적이 학교교육의 본질적 목적의 달성을 도와주는 것이며 그러한 목적의 달성을 위해 교육복지서비스 전문인력이 학교 구성원과 관련 당사자들의 복합적인 욕구에 대응하기 위해 포괄적이면서도 동시에 개별화된 서비스를 제공하는 것이다. 원칙적으로 사회적 서비스란 인간의 발달과 안녕을 증진시키는 것을 목적으로

로 하는 사회복지 프로그램을 실행하는 것을 뜻한다. 그러므로 교육복지서비스 전문인력이 제공하는 서비스는 학생들이 학교에 적응을 잘 할 수 있도록 심리·사회 문제의 예방, 해결을 돕는 활동과 이를 위해 학교, 가족, 지역사회가 수행하는 노력을 조정하고 영향을 미치는 활동으로 나뉜다.

## 2) 교육복지서비스의 목적

교육복지서비스의 목적은 다음의 3가지로 구분할 수 있다.

첫째, 기본적으로 학교교육의 목적을 달성할 수 있도록 지원하는 것이다. 이를 위해 교육복지서비스 전문인력은 아동 및 청소년이 유능감, 문제해결 및 의사결정능력, 변화에 적응할 수 있는 준비, 자신의 지속적인 학습을 위한 책임감을 갖는 목적을 달성하려는 학교의 노력에 일조해 삶의 질을 향상시키는데 기여하여야 한다. 즉, 학생들이 학교생활을 통해 자신의 잠재력을 최대한 개발하고, 건강하게 성장하고, 적절하고 적합한 학교교육을 받으며, 조화로운 인간관계를 맺고, 지역사회와의 유대감을 가질 수 있도록 도와주어야 한다.

둘째, 개인적 문제, 가족 또는 대인관계상의 문제, 학교적응과 관련된 문제를 가지고 있는 학생들을 위해 교육복지서비스를 제공하는 것이다. 이는 사회복지실천의 기본목적이라 할 수 있는 사회적 기능의 촉진, 회복, 유지, 향상과 연결되며, 학생들이 가족, 학교, 지역사회 등 외부환경과의 역기능적 상호작용을 통해 원활한 사회적 기능의 수행이 힘들 경우 교육복지서비스 전문인력은 사회복지실천의 원칙과 방법을 활용하여 필요한 교육복지서비스를 제공해야 한다.

셋째, 가족-학교-지역사회 간의 연계를 강화하여 학생들에게 최적의 교육환경을 제공하는 것이다. 학생들의 학교생활을 저해하는 요소들은 학생 개인에게서만 찾을 수 있는 것은 아니며, 학생들이 상호 교류하는 다양한 환경들에서도 발견될 수 있다. 또한 제한된 학교자원으로는 학교체계 내에서 발생한 문제의 해결이 어려울 수 있다. 이에 교육복지서비스 전문인력은 지역사회의 자원을 학교 안으로 끌어들이는 역할을 수행해야 한다. 이는 체계론적 관점에서 볼 때, 체계의 역동적 균형 상태를 가능케 하고, 무질서를 야기하는 엔트로피를 줄일 수 있는 외부 에너지를 통해 학교를 궁극적이고 개방적인 체계로 만드는 매개 역할을 수행하는 것이다. 아울러 이

러한 기능을 수행하는 연계활동은 다른 전문직과 비교할 때 교육복지서비스 전문인력의 고유성과 전문성을 인정받는 영역이기에 더욱 그 의미는 크다 할 수 있다(성민선 외, 2009).

그러므로 교육복지서비스의 목적은 학생이 학교에서 최대한 교육경험을 활용하는데 필요한 서비스를 언제든지 제공하는데 있다. 또한 학생들이 현재 살고 있는 세계와 미래에 다가올 세계에 대해 스스로 준비할 수 있도록 가르치고 배우는 환경을 제공하는 데 있다(전제일 외, 1997).

### 3) 교육복지서비스의 대상

교육복지서비스를 실시함에 있어서 대상을 명확히 하고 그들에 대한 이해를 하는 것이 서비스의 종류와 실천방법을 결정하는 중요한 변수가 될 수 있다. 따라서 교육복지서비스 전문인력은 문제를 해결하려 할 때 개입의 대상이 무엇인지를 정확히 알고 이에 따라 적절한 서비스와 원조활동을 기획해야만 할 것이다.

교육복지서비스의 대상은 일차적으로 학교생활을 경험하는 학생들이고, 다음으로 학생들의 사회적 기능 수행과 교육목적 성취에 영향을 미치는 학교체계, 교사, 부모 및 지역사회체계가 포함될 수 있다. 즉, 학교교육목적의 달성과 관련된 모든 개인, 집단, 조직 및 지역사회의 체계가 교육복지서비스의 실천 대상이 될 수 있다.

먼저, 교육복지서비스의 대상체계는 일반적인 사회복지서비스의 할당원칙으로 제시되는 보편주의와 선별주의에 의거해 구분해 볼 수 있다. 기본적으로 모든 사람이 사회복지의 급여를 받을 수 있다는 보편주의에 의거할 때 교육복지서비스의 대상은 모든 학생과 그 가족이라고 할 수 있다. 이러한 대상체계의 설정은 교육복지서비스가 치료적 개입보다는 예방적 개입을 중심으로 제공되어야 하며, 낙인의 문제를 최소화하고 사회적 통합을 극대화할 수 있다는 장점을 가지고 있다(성민선 외, 2009).

반면, 현재 문제를 경험하고 있거나 위험에 노출되어 자신의 욕구를 스스로 충족시키는 것이 힘든 한계집단(marginal group) 또는 요보호집단(at-risk group)에 집중적으로 서비스가 제공되어야 한다는 선별주의 원칙을 따를 경우, 학교에 적(籍)을 두고 있는 학생은 모두 교육복지서비스의 대상이 되지만 그 중에서도 일반학생들보다는 문제를 가진 학생에게 우선적으로 도움을 주게 된다.

학생의 문제는 개인의 내부 심리적요인, 외부 사회적 요인 그리고 내외 복합적 요



인에 의해서 발생한다. 이와 같은 원인으로 인해 학교생활을 하는데 있어서 보일 수 있는 문제는 학습부진, 학교 공포증, 공격적·반사회적 행동, 퇴행적 행동, 무단결석, 비사회적 행동, 지나친 정서적 불안감과 일반적인 불행감 또는 파괴적 행동, 학교에서 문제를 일으키는 가정환경이 복잡한 아동, 특수한 학급편성을 필요로 하는 아동을 그 대상으로 삼고 있다(표갑수, 1994) 이러한 선별주의에 기반한 대상체계를 따를 경우, 충족되지 못한 욕구가 보다 큰 대상자에게 우선적이고 집중적인 서비스를 제공함으로써 최소한 자원을 효율적으로 활용할 수 있으며, 사회의 긴장감과 적대감이 감소된다는 점에서 사회적으로 더 효과적일 수 있다(박정호, 2001; 성민선 2009에서 재인용)

오늘날 교육복지서비스의 실천대상은 특별한 욕구가 있거나 도움이 필요한 학생을 우선 대상으로 하고 있으나 문제와 욕구에 대한 예방적인 개입의 중요성이 높아지면서 모든 학생을 대상으로 한 개입이 점차 증가하고 있다. 뿐만 아니라 학생들의 문제와 욕구 그리고 교육적 활동에 영향을 미치는 학생의 생태체계인 가정, 학교, 지역사회뿐만 아니라 교육과 관련된 제도 및 정책까지도 활동의 대상이 된다(김상곤, 2005).

#### 4) 한국의 교육복지서비스 전개과정

교육복지서비스는 1993년부터 우리나라에 모습을 드러내어 이제 17여년의 역사를 지니고 있는 사업으로서, 우리나라 교육현장에 사회복지전문영역이 결합됨으로써 학생복지 또는 교육복지의 차원에서 새로운 사업을 전개해 나가는 매우 중요한 사업이다.

우선 1990년대는 교육복지서비스가 도입된 해로써, 사회복지관이나 사회복지학과, 교육과학기술부, 교육청 등 다채로운 주체들에 의해 다양한 의도와 방법론을 통해 교육복지서비스가 도입되기 시작한 시기이다(이태수, 2005). 1990년 이전에는 몇몇 사회복지기관을 중심으로 요보호 청소년에 대한 서비스를 제공하거나 학교 내에 있는 교도교사제나 상담교사제를 통해 제한적인 활동만이 이루어 졌다. 1990년대에는 삼성복지 재단의 교육복지서비스에 대한 지원사업과 은평, 춘의 등의 종합사회복지관을 중심으로 학교연계 프로그램 등이 산발적으로 이루어졌다. 1997년 서울시 교육청의 시범사업으로 4개 학교에서 처음으로 학교 안에 상주하는 교육복지서비스

전문인력이 활동했고, 이 시범사업을 시작으로 외부지원이 아닌 학교체계 안에 포함되어 있는 교육복지서비스 전문인력이 점차 확장되었다(윤철수·진혜경·안정선, 2006).

둘째로는 2000년부터 2002년까지의 기간은 지방교육청 및 사회복지공동모금회에 의해 상주형 교육복지서비스가 주목할 정도의 규모로 학교현장에 확대됨으로써 확대기라고 명명할 수 있는 상태에 들어섰던 시기이다(이태수, 2005)

세 번째 시기가 2003년 교육과학기술부에 의해 교육복지서비스가 공식적으로 실시되는 시기이다. 특히 2003년 교육과학기술부는 저소득 지역 교육환경 개선을 구체화하는 사업으로 “교육복지투자우선지역 지원사업”을 시작하였다. 이것으로 교육복지서비스가 전국화되는 계기가 마련되었다. 그리고 2004년에는 “학교폭력예방 및 교육복지증진을 위한 사회복지사를 활용한 연구학교”를 실시하면서 본격적인 교육복지서비스가 다양한 지역과 학교에서 이루어졌다(강지나, 2007).

## 2. 교육복지서비스 전문인력의 역할

### 1) 교육복지서비스 전문인력의 역할에 대한 선행연구

교육복지서비스 전문인력(School Social Worker)은 교육복지서비스를 제공하는 사회복지 전문가를 일컫는 명칭이다. 지금까지 학생 생활지도와 관련하여 복지 전문인력은 교사의 역할과의 중첩 등이 우려되어왔다. 즉 지금까지 학생의 문제에 대한 대처는 대부분 담임교사의 책임영역이었기 때문에, 명확한 역할분화가 이루어지지 않은 점으로 인해 담임교사와 역할 중첩으로 인한 갈등이 존재하는 경우가 있었다(진혜경, 2005).

교육복지서비스에 관한 연구들을 검토해 보면, 교육복지서비스 전문인력의 역할은 학생에 대한 직접적 서비스 제공 외에 교사 및 행정가 그리고 다른 수업지원팀에 대한 자문, 직원 훈련과 개발 및 정책결정에의 참여 등으로 대별할 수 있지만, 교육복지서비스를 보는 학자들의 관점에 따라 다양하게 제시되어 왔다(오영재, 2003)

교육복지서비스 훈련과정에는 ①팀 구성원으로 다른 학문분야와 일하기 ②개인, 가정, 또래집단, 학교 및 지역사회 수준에서 문제를 분석하기 ③학교에서의 특별프

로그래를 위한 재원을 발견하기 ④교사, 행정가, 기타 인간관계전문가와 상담하기 ⑤새로운 프로그램의 개발 ⑥다른 곳에서 개발된 혁신적 교육프로그램에 대해 학습하기 ⑦체제 내에서 아동과 부모의 지지자로서 기능하기 ⑧자신과 동료의 일 및 성장을 위한 새로운 프로그램 평가하기 ⑨재원을 얻기 위한 연구계획서 쓰기 ⑩학교 체제 내에서 공식적, 비공식적인 권력과 의사소통구조 파악하기 등에 관한 기술적 훈련과 지식이 포함되어야 한다고 주장하기도 한다(Radin, 1975).

전통적으로 교육복지서비스 전문인력은 가정과 학교의 연계자 혹은 중재자로서 봉사해 왔다고 보고 전통적인 서비스전달모형에서 더 나아가 보다 적극적인 교육복지서비스 전문인력의 역할을 설정할 것을 주장하고 있다(Chavkin, 1989). Chavkin의 경우 학부모의 참여를 통한 교육복지서비스 전문인력의 역할로서 ①훈련가(Trainer), ②자원개발자(Resource developer), ③가정교육가 혹은 자문가(Family educator/consultant), ④지지자(Advocate) 등 4가지로 설정하고 있다.

반면 초심자를 대상으로 한 교육복지서비스 전문인력의 직무 과업 104개에 대한 요인분석을 통해 교육복지서비스 전문인력의 역할로서 지도성과 정책결정(Leadership & policy-making), 아동에 대한 교육적 상담자(Educational counseling with children), 가정-학교의 연계자(Home-school liaison), 행정적 전문적 과업(Administrative and professional tasks) 및 가정의 지역사회 활용 지지와 지원(Facilitating and advocating families' use of community)등과 같은 직무차원이 있음을 제시한 학자도 있다(Allen-Meares, 2008).

우리나라의 경우는 교육복지서비스 전문인력의 역할을 전문적인 임상사회사업가의 역할, 교육적 카운셀링의 제공, 학생-학교-가정-지역사회의 연계자, 지역사회의 자원 활용, 정책입안 등의 5가지로 나누고 있다(한인영 외, 2003).

A. Johnson은 교육복지서비스 전문인력은 특정학생과 일반학생에 대한 역할을 들고 있는데 전자인 특정학생을 위해서는 ①문제를 지닌 학생 및 그들의 부모에 대한 개별사회사업, ②문제 학생들과의 정기적 혹은 수시회합, ③교사 및 지역사회기관과의 협력, ④교사, 교장, 직원과 협의하여 학생을 간접적으로 돕는 일을 한다고 하였다. 한편 후자인 일반학생을 위해서는 ①학교행정 기타 위원회의 참여, ②부모 또는 교사들과의 교육활동, ③지역사회계획 단체에 의하여 학교사회사업가가 학교를 대표함으로써 학교와 지역사회를 연결하는 역할을 한다(Friedlander & Apte, 1980)고



하였다.

이러한 활동은 교육복지서비스 전문인력이 문제의 초점을 학생개인이나 그의 가정 환경, 학교환경, 사회 및 지역사회환경에 두고서 개별적이 아닌 종합적 관계에서 다루어지도록 하는 것이다(표갑수, 1994).

지금까지 살펴 본 교육복지서비스 전문인력에 관한 다양한 주장들을 살펴보면, 교육복지서비스 전문인력의 역할은 학생 문제를 바라보는 관점과 이해 모형에 따라 변화해 왔음을 알 수 있다. 초기의 역할은 개인 중심적이며, 치료 지향적이었다. 이는 문제가 있는 학생에게 초점을 맞추고 학생의 욕구에 대하여 서비스를 제공하는 정적인 역할이었다. 즉 초기의 교육복지서비스의 기능과 역할에 관한 논의는 교육복지서비스를 치료적 모형이나 학교변화모형 혹은 지역사회조직모형에 기초한 것임을 알 수 있다. 그러나 교육복지서비스를 생태 체계적인 관점과 같이 역동적인 관점에서 보면, 교육복지서비스 전문인력의 역할은 보다 다양하고 역동적, 복합적인 성질을 띠 수밖에 없다. 이때, 교육복지서비스 전문인력의 역할은 가능케 하는 자(Enabler), 자문가(Consultant), 공동협력자(Collaborator), 교사(Teacher), 조정자(Mediator), 옹호자(Advocator), 관리자(Manager), 중개자(Broker), 치료자(Therapist) 등으로 볼 수 있다(전재일 외, 1997).

이를 정리해보면 교육복지서비스의 개념체계에 포함될 수 있는 요소들은 학생 자신, 가정, 학교, 지역사회 및 사회로 파악할 수 있다. 즉 이론적으로는 교육복지서비스 전문인력의 역할을 구분하여 설명하고 있지만 실제에서는 하나하나 독립적으로 수행되기보다는 한 사람의 교육복지서비스 전문인력이 어느 대상과 함께 어떤 문제를 해결해가는 과정에서 여러 가지 역할을 동시에 또는 연이어서 수행하게 된다는 점을 유의할 필요가 있다.

## 2) 교육복지서비스 전문인력 역할의 하위항목

이상의 학자들이 연구한 교육복지서비스 전문인력의 역할을 공통적이고 핵심적인 부분을 다시 정리하여 5가지로 나누어 그 역할에 해당하는 내용들을 구체적으로 설명하면 아래와 같다(한인영 외, 2003; Allen-Meares, 2008; 성민선외, 2009).

### ① 임상사업가의 역할

교육복지서비스 전문인력은 학생의 심리·정서적 문제를 해결하는 심리치료 전문가로서, 학생의 문제를 명확히 규정하기 위해 학생, 가족, 학교제도, 지역사회의 정보를 수집하여 학생문제의 원인을 명확히 사정하고 이에 따른 심리치료를 제공한다. 교육복지서비스 전문인력은 학생의 심리·정서적 문제의 원인을 파악한 후 개별상담, 집단상담, 가족치료 등의 전문적인 심리치료를 제공하여야 한다. 만약 학교 내에서의 도움만으로는 문제해결이 불가능할 경우, 교육복지서비스 전문인력은 지역사회의 자원을 개발하거나 심리치료를 제공하는 전문기관에 학생을 의뢰하여 학생의 심리·정서적 문제를 해결한다.

### ② 가정-학교-지역사회의 연계

교육복지서비스 전문인력은 가정-학교-지역사회의 관계를 증진시키는 연계자로서 학교가 지역사회에 기대하는 내용과 학교의 교육목적을 주민들에게 홍보하거나 반대로 지역사회의 욕구를 학교당국에 전달하기도 한다. 예를 들면, 학생문제를 유발시키는 지역사회의 청소년 유해환경을 개선하도록 지역주민에게 요청하거나, 학교 시설이나 환경을 지역주민을 위한 열린 환경으로 개방하도록 학교행정가와 협력할 수 있다. 또한 학생자원봉사자들을 관리하고 교육시키는 역할을 통하여 학생자원봉사활동이 지역사회의 발전과 협력에 실질적인 도움을 주도록 하는 연계자의 역할을 수행한다.

### ③ 교육적 카운슬링의 제공

교육복지서비스 전문인력은 교직원이나 학부모들에게 학생문제의 원인과 이의 예방안을 교육시켜 학생문제의 예방과 해결에 도움을 준다. 예를 들어, 교사에게는 학생비행의 원인과 특징, 심리적 상태, 동료 학생과의 사회화 과정 등에 관해서 설명해 주며, 학부모에게는 청소년의 발달심리적 특징과 효과적인 아동양육방법을 교육시킴으로서 교사와 부모가 학생문제를 예방하거나 문제의 원인을 이해할 수 있도록 도와준다. 또한 교육복지서비스 전문인력의 전문적인 지식과 기술을 활용하여, 교사에게는 학급경영에 관한 행동수정 치료방법을 가르쳐 주거나, 학생에게는 성교육, 사회성 기술, 동료상담기법 등을 교육시킬 수 있다.

#### ④ 지역사회 자원 활용

학생의 심리·정서적 문제는 학생 개인의 인성적 특성에 의해 발생하기도 하지만, 경제적 혹은 사회환경적 영향이 중요한 역할을 한다. 따라서 빈곤가정이나 결손가정의 학생들을 위해서는 심리치료 외에 경제적 원조를 제공하는 사회복지서비스도 병행하여야 한다. 예를 들어 빈곤가정이나 결식학생을 위해서 장학금이나 무료 학교급식을 알선해 주고, 결손가정 학생을 위해서는 대리부모의 역할을 할 수 있는 자원봉사자를 연결시켜 주기도 한다.

#### ⑤ 정책입안

교육복지서비스 전문인력은 학교 내외의 타 전문직과 협력하여 학교행정이나 교육정책이 학생을 위한 최선의 결정이 되도록 도움을 준다. 예를 들면, 학생의 능력과 적성에 적합한 교과과정을 제공하기 위해 학교 내의 진로지도교사와 협력하거나, 질병이나 장애가 있는 학생을 위해서 양호교사나 특수교사와 협조하여 학생의 수준과 특징에 적합한 교육환경을 제공하는 역할을 한다. 학교 내의 타 전문직과 상호협력하는 다학문적 접근을 통하여 학생은 최적의 교육환경에서 교육을 받을 수가 있으며, 학교교육의 본질적인 목적도 달성될 수 있기 때문이다. 또한 교육복지서비스 전문인력은 비행학생의 처벌과 징계에 대하여도 생활지도부 교사, 학교행정가, 부모 등과 협력하여 학생의 행동교정은 물론 학교복귀를 준비할 수 있도록 도움을 준다. 학생의 징계기간 동안에 심리치료를 제공하거나, 대안학교의 운영에 참여하여 문제학생의 학업성취를 위한 전문상담의 활동과 생활지도 및 교육복지서비스를 동시에 제공하는 역할을 수행한다.

### 3) 교육복지서비스 전문인력의 역할수행에 영향을 미치는 변인

교육복지서비스 전문인력의 역할수행은 역할수행자와 직무환경 간의 지속적인 상호작용 속에서 이루어진다고 볼 수 있다. 역할수행 관련 변인들은 다양한 직업군, 즉 교사, 간호사, 의사, 사회복지사 그리고 공무원 등의 직무성과, 직무스트레스, 직무만족, 그리고 소진에 관한 연구결과들에서도 찾아볼 수 있으며, 일반적으로 영향변인을 개인적 변인과 환경적 변인으로 나누어 논의하고 있다.(김선희·임경선, 2007)

교육복지서비스 전문인력은 학교의 구성원으로 인정되고 소속감을 경험하며 이를 바탕으로 임상적, 학교변화, 학교와 지역사회 변화 등의 전문성을 모두 발휘할 때에, 교육복지서비스 전문인력으로서의 역할수행을 할 수 있다는 결론을 내었다. 또한 교육복지서비스 전문인력의 역할은 학교 조직 및 문화와의 상호작용을 통해 형성되며 역할수행을 충분히 하기 위해서는 교육복지서비스 전문인력 개인에 대한 요소, 학교조직 및 문화에 대한 요소, 그리고 이들의 상호작용의 요소 등이 고려되어야 한다고 제언하였다(윤철수, 2004).

교사와의 협력관계를 통해 교육복지서비스 전문인력의 역할을 바라본 학자도 있는데, 교육복지서비스와 교사의 공동의 목표, 즉 학생을 위한 복지를 목적으로 두고 서로의 역할을 넘나드는 통합형 협력모델에서 교사와 교육복지서비스 전문인력이 상호 임파워먼트되는 과정을 소개하고 있다(진혜경, 2005).

이상의 연구들을 종합해보면, 교육복지서비스 전문인력의 역할수행에 관련된 변인으로는 학교조직에서 비롯되는 변인과 다양한 역할규정에서 오는 변인, 그리고 교육복지서비스를 이끄는 사업주체의 성격을 꼽을 수 있다. 즉 학교특성, 개인특성, 사업특성으로 나누어 살펴볼 수 있다.

### (1) 학교특성변인

교육복지서비스 전문인력은 단순히 사회복지실천의 장을 학교로 정하여 프로그램을 진행하는 활동이 아니라 사회복지실천의 개입을 통해, 학생들의 잠재력 개발과 미래의 사회성원으로 준비할 수 있도록 하는 교육 본연의 목적을 달성할 수 있도록 돕는 활동이라고 할 수 있다. 이런 점은 교육복지서비스 전문인력에게 기존에 경험하지 못했던 가치와 시도들을 요구하게 되고 학교에 대한 이해가 부족할 경우 역할수행에 시행착오를 겪게 되며 그만큼 교육복지서비스 활동의 효과성을 반감시키게 되는 결과를 가져오게 한다. 교육복지서비스의 목적을 완전하게 달성하기 위해서 학교가 갖는 본연의 역할과 기능을 이해해야 하며 학교조직문화에 대한 인식이 반드시 필요하다(강지나, 2007).

학교조직은 다른 조직과 공통된 특성들을 갖고 있지만, 인간을 교육시킨다는 특수한 목적 때문에 다른 조직과 다른 특성을 갖고 있다. 학교조직의 특성은 다음과 같다.

### ① 이원적 조직구조

교육받는 학생과 교육을 하는 교사 집단으로 구성되는 이원적 구조를 가지고 있다.

### ② 전문가 조직

학교가 관료조직이지만 학교조직의 최하위층을 차지하는 교사가 전문가이며, 이들은 교실 내에서 재량권을 가지고 있고, 교과목에 대한 수업의 전개는 교사의 고유 권한에 해당한다.

### ③ 관리표준의 어려움

교사들에 대한 감독이나 직무수행에 대한 통일된 기준을 얻기 어려우므로 교육과정 운영에 따른 관리의 표준화가 어렵다.

### ④ 결과 측정의 어려움

교육은 지·정·의의 다면적이고 추상적인 목적들을 추구하고 있기 때문에 교육의 결과, 교육의 효과인 지적, 정서적, 사회적, 창의적 능력의 발전을 양적이며 가시적으로 측정하는 것이 어렵다.

그러므로 학교문화란 외부상황에 대처하는 학교 구성원의 공통된 태도, 가치, 지식, 전통, 행동규범, 인식체계, 상징 등을 말하며, 학교문화는 관료적 학교조직 안에서 교사들의 전문적 소양과 능력을 통한 인간관계를 중심으로 나타나게 된다. 따라서 학교는 관료주의적 특성, 교육적 목적이 존재하는 특별한 조직, 그리고 보편적인 가족문화와 가부장적 이데올로기가 혼재된 특성을 갖고 있으므로 교육복지서비스 전문인력의 역할수행에 상당한 영향을 준다(윤철수, 2004).

## (2) 개인특성변인

일반론적인 사회복지실천에서 사회복지사의 역할수행은 성별, 연령, 직위, 근무연수 등 인구학적 변인에 따라 영향을 받고 있으며, 참여적 의사결정 수준, 전문지식과 기술, 승진, 수퍼비전 등에 의해 영향을 받고 있다고 할 수 있다. 또한 교육복지서비스 전문인력과 같은 2차 셋팅에서 근무하는 사회복지사는 타 전문직의 평가와



직업의 안정성, 참여정도, 근무기간 등이 영향을 주는 변인이라고 할 수 있다.

교육복지서비스 전문인력의 역할수행은 역할수행자와 직무환경 간의 지속적인 상호작용 속에서 이루어진다고 볼 수 있다. 역할수행에 영향을 미치는 개인특성변인으로는 실습경력, 자원봉사경력, 유급실무경력과 현 학교 재직기간이 있다. (강지나, 2007).

교육복지서비스 전문인력을 대상으로 한 연구에서는 학교행정가와의 관계에서 연령이 낮을수록 직무 스트레스를 더 많이 받는 것으로 나타났다(나연금, 2006; 김선희·임경선, 2007에서 재인용). 한편 스트레스 대처방식에 있어서도 연령에 따라 차이가 나타났다. 근무 경력이 직무만족, 소진, 그리고 스트레스 대처와 유의미한 관계를 보이고 있었다. 근무경력이 높아질수록 직무만족도가 높다고 할 수 있다. 실제로 교육복지서비스 전문인력의 직무스트레스 정도를 조사한 결과에서, 역할요인의 하위요인으로 역할보호성, 업무과다, 그리고 역할갈등의 순으로 직무스트레스 정도가 높은 것으로 나타났다. 따라서 일반적으로 이차 세팅에서 일하는 교육복지서비스 전문인력의 경우 역할보호성 요인이 가장 큰 영향력을 미치는 요인으로 나타났다.

역할수행과 관련된 변인으로는 역할수행자의 임파워먼트 수준이 논의 되고 있다. 조직적 특성요인 중 임파워먼트 수준이 높을수록 소진경험 정도가 낮아졌다. 즉 교육복지서비스 전문인력의 업무에 대한 책임 및 권한 부여, 업무결과·노력에 대한 인정 등은 교육복지서비스 전문인력의 사기를 진작시키며 자신의 일에 대한 긍지와 자부심을 갖게 하고 나아가 전문가로서 성장하고 발전하고자 하는 의욕을 갖도록 한다(김선희·임경선, 2007).

역할수행 관련 변인에서 개인적 변인에 초점을 맞춘 접근은 어느 정도 설명력은 있지만, 생산적인 대응책을 제시하기 어렵다는 점에서 비판받고 있다. 그러한 한계에도 불구하고 개인적 변인들에 대한 이해는 역할수행자의 교육과 훈련 및 적절한 배치를 위해 유용한 정보로 활용될 수 있을 것이다.

### (3) 사업특성변인

현재 교육복지서비스 사업의 실시 현황을 크게 나누어 보면, 학교자체적인 요구에 따라 사회복지공동모금회 등의 민간부분이 주도하는 형태, 교육과학기술부와 보건복지부가 공동 주관하는 교육복지서비스 전문인력활용 시범학교, 교육복지우선투자

지역 지원 사업 등으로 나누어져 있다. 이것을 특징과 성격면에서 큰 형태로 묶어 보면 한 학교를 중심으로 교육복지서비스 전문인력을 고용하고 그 학교가 당면한 문제점들과 요구에 대해 서비스를 제공하는 교육복지서비스와 좀 더 광의의 개념으로 국가가 교육복지를 실현하기 위해 저소득층 학생들을 대상으로 교육·복지·문화 서비스를 제공하는 교육복지서비스로 나뉘볼 수 있다(강지나, 2007).

두 사업의 특징을 살펴보면, 우리나라 교육복지서비스가 발달단계에서 초기 임상적 모델을 주로 하고 있기 때문에 임상적 활동을 교육복지서비스로 보는 관점이 있다(윤철수·진혜경·안정선, 2006)

두 사업의 사업전개유형에 따른 교육복지서비스 전문인력의 역할에 대한 질적 연구에서 개별적 집단적 정서문제를 가진 학생에 대한 치료의 임상가 역할, 프로그램 계획, 교사연수, 학부모상담 등의 교육가 역할, 가정-학교-지역사회 연계자 역할, 정책결정 및 입안의 역할에 있어서는 매우 유사한 면을 보였다. 차이점으로는 민간주도 사업이 교육복지서비스실을 활용한 위기개입, 교사와 협력관계, 외부자원 연결을 실시했으며, 교육복지우선투자지역은 단체, 외부기관 간의 연계와 네트워크가 활발했음을 알 수 있다. 특히 정책결정과정에서 민간주도 교육복지서비스는 전문가가 학교 내 행정가, 전문직과 협력하여 정책을 결정하고 계획했으며 교육복지우선투자 지역 교육복지서비스에서는 교육복지위원회를 통해 이루어졌다.(강지나, 2007)

### 3. 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력관계

#### 1) 협력의 개념

협력은 서로 다른 사람이 함께 일한다는 의미로서 이윤을 목적으로 하는 기업 경영에서는 물론이고 최근 들어 사회복지나 교육과 같은 비영리 조직에서도 서로 다른 분야의 전문가 간의 협력이 이루어지고 있다. 그 이유는 협력을 통해서 사회복지 기관이나 학교도 조직 운영의 효율성을 높이고자 하며 이것이야말로 조직의 목적을 달성하는데 필수적인 접근 방식이라는 인식이 생겨났기 때문이다(최경일, 2008)

협력에 대해서 여러 학자들이 정의를 내렸다. Thomson(2001)은 협력을 공식적인 협상을 통해서 참여자들이 자발적으로 교류하는 과정이라고 정의하면서 이를 위해서는 협력에 관련된 어떠한 결정을 내리거나 행동을 하기 위해서는 합의된 방법과 규칙을 필요로 한다고 하였다. 또한 Swan과 Morgan(1993)은 협력을 어떤 하나의 조직이나 개인이 단독으로 정의하면서 협력을 이루기 위해서는 상호 간에 목적을 공유하는 것이 필요하다고 했다.

협력 그 자체가 최종 목적이 아니라 학생에게 보다 포괄적이고 적절한 서비스를 제공하기 위한 목적 달성의 효과적인 수단으로 보고 있는 학자도 있다 (Bruner, 1991). 이러한 협력 과정에 포함되는 요소로 목적 공유, 책임성 공유, 활동 과정의 공유의 세 가지를 제시하였다. 즉 협력은 ① 공동의 목적과 방향성을 함께 개발하고 합의하는 것, ② 이러한 목적달성을 위한 책임을 함께 공유하는 것, ③ 각 협력자의 전문성을 사용하여 이러한 목적달성을 위해 함께 일하는 것 등의 요소를 갖는다. 또한 협력은 활동에의 참여나 책임성의 공유정도에 따라 의사소통 (communication), 협동(cooperation), 조정(coordination)과 구별되는 보다 발달된 수준으로 고려되기도 한다(Bruner, 1991). 그러므로 협력은 상호간의 정보교환(의사소통), 공동 활동(협동), 목적 공유와 상호 자율성(조정)과 함께 자원, 리더십, 책임성의 공유와 역할의 유연성을 포함하는 보다 고차원적인 단계로 볼 수 있다. 또한 협력은 공동의 목적을 위한 상호의존적인 공동의 활동이고, 비교적 지속적이고 역할 유연성과 책임의 공유를 포함하는 상위 수준의 결과적 개념이며, 초기 형성 단계에서 종결에 이르는 발달과정을 통해 각기 다른 수준을 갖는 과정적 개념으로 정의되어 왔음을 알 수 있다(진혜경, 2005).

이러한 다양한 협력의 개념을 종합해보면 개별적으로는 충족시키기 어려운 목적을 달성하기 위해서 상호 연관된 둘 혹은 그 이상의 이해 당사자들이 자원을 공동으로 관리하고 문제를 해결하며 목적을 성취하는 상호관계적인 체계라고 할 수 있다(최경일, 2008). 또한 협력은 공동의 목적을 위한 상호의존적인 공동의 활동이고, 비교적 지속적이고 역할 유연성과 책임의 공유를 포함하는 상위 수준의 결과적 개념이며, 초기 형성 단계에서 종결에 이르는 발달과정을 통해 각기 다른 수준을 갖는 과정적 개념으로 정의되어 왔음을 알 수 있다(진혜경, 2005).

협력에 대한 개념을 바탕으로 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력의 의미를



정리하면, 같은 학교에서 근무하지만 서로 다른 전문성을 갖고 있는 교사와 교육복지서비스 전문인력이 자신의 약점과 한계를 상대방이 갖고 있는 장점과 능력으로 보완하면서 업무를 수행하는 과정과 내용 등에 대해서 자신의 입장이나 의견만을 주장하지 않고 상대방에 대해서 개방적이고 융통성 있는 자세를 통해서 학생의 전인적인 성장이라는 학교 교육의 목적을 효율적으로 달성하기 위한 노력이라고 할 수 있다.

## 2) 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력에 영향을 미치는 요인에 대한 선행 연구

교사와 교육복지서비스 전문인력이 협력을 이루어서 학생에게 교육, 복지, 조사연구 사업을 수행한 시범사업 결과의 일부로 이들의 협력을 촉진하는데 미치는 요인을 개인적인 측면, 대인관계적인 측면, 전문가의 특성 측면으로 나누어서 제시할 수 있다. 우선 개인적인 측면은 대인관계적인 측면과 연결되는데, 협력에 관여하는 교사와 교육복지서비스 전문인력이 협력을 하고자 하는 이유나 필요성을 이해하는 정도나 자신이 함께 일할 상대방과 이루고 있는 대인관계의 정도가 협력에 영향을 미칠 수 있다. 또한 전문가의 특성에 관련해서는 모든 전문가들이 협력이 지향하는 목표를 공유하는 것을 바탕으로 상대방 전문가가 갖고 있는 고유한 업무수행 방식을 이해하고 그들의 전문적인 능력을 신뢰하면서 업무를 수행하기 위한 과정이나 방법 그리고 권한이나 재량이 구체적이고 합리적으로 수립되었는지가 협력에 중요한 영향을 미친다(Lopez 등, 1998).

또한 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력관계에서 가장 중요한 조건은 교사와 교육복지서비스 전문인력은 상대방 전문가들이 사용하는 전문 용어를 이해해야 한다는 것이다. 이것은 단순히 전문 용어에 대한 이해로 그치지 않고 다른 전문가의 고유한 문화나 업무 수행 방식까지도 이해하고 수용하게 되는 것을 의미한다. 그리고 이들이 제시한 조건으로 보다 실제적인 것은 전문가들이 업무를 수행하는데 필요한 방법이나 계획을 수립하기 위해서 정기적이고 공식적인 회의나 만남을 가져야 한다(Tourse와 Sulick, 1999).

이상과 같은 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력에 영향을 미치는 요인에 대해 선행연구들을 통해서 볼 때 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력에는 교육복

지서비스 전문인력 개인의 대인관계 특성이나 업무적 능력과 자질이 영향을 미칠 수 있을 것이며 이외에도 교육복지서비스 전문인력 개인은 물론이고 이들과의 협력에 대한 교사의 태도를 비롯해서 학교 조직 내에 형성된 협력에 대한 지지적이고 수용적인 분위기 등도 중요하게 작용할 것으로 예상할 수 있다(최경일, 2009)

### 3) 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력

교사와 교육복지서비스 전문인력 간의 협력은 같은 학교라는 하나의 조직에서 활동하는 서로 다른 분야의 전문가들의 협력에 속한다. 교사와 교육복지서비스 전문인력은 같은 학교의 구성원으로 존재하며 학생들의 학교생활을 돕고자 하는 공동의 목적을 달성하기 위해서 상호 간에 합의를 기반으로 각자의 전문성을 바탕으로 한 역할을 수행한다. 따라서 교사와 교육복지서비스 전문인력이 서로 협력을 할 때 좀 더 원활한 의사소통을 할 수 있고 서로를 이해하기 위해 소요되는 시간이나 노력이 감소될 수 있다. 또한 교육복지서비스 전문인력은 좀 더 쉽게 교사와의 동료의식을 발전시킬 수 있고 학교 내에서 좀 더 많은 정서적인 지지를 받을 수 있기 때문에 소진을 예방할 수 있다(최경일·노혜련, 2008) 그러나 협력은 서로 다른 지식과 기술을 갖고 있는 전문가들이 함께 일하는 것이므로 교사와 교육복지서비스 전문인력이 같은 학교에서 함께 근무한다고 하더라도 사전에 면밀한 준비를 하지 않으면 협력을 이루는 것이 어려워질 수 있다. 즉 교육복지서비스 전문인력이 학교에서 근무를 하면서 교사와 협력을 이루고자 하는 동기를 갖고 있다고 하더라도 학교조직, 체계 혹은 교육 과정이나 내용처럼 학교의 핵심적인 사항에 대해서 제대로 파악하고 있지 않으면 교사들은 교육복지서비스 전문인력을 학교에서 일하기 위한 준비가 덜 되었다고 판단해서 협력을 이루려고 하지 않는다. 그리고 이러한 상황이 지속되면 교육복지서비스 전문인력은 학교의 일원으로 수용되지 못하고 혼자서 모든 일을 수행하게 될 수도 있기 때문에 학생들에게 좀 더 효과적인 도움을 제공하는 것이 어렵게 된다(최경일, 2009).

또한 협력은 상호관계적인 특성이 있기 때문에 어느 한 직종의 전문가만 노력한다고 해서 잘 이루어질 수 있는 것이 아니다. 이는 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력도 교육복지서비스 전문인력 혼자만의 노력으로 이루어질 수 있는 것이 아니라 교사의 관심과 참여가 반드시 동반되어야 한다는 것을 의미한다. 따라서 학교

에서 다수를 차지하고 있으면서 학생들에게 가장 많은 영향을 미치는 교사들은 최대한 빠른 시간 내에 교육복지서비스 전문인력이 학교의 구성원으로 수용될 수 있도록 교육복지서비스 전문인력 개인에 대한 관심은 물론이고 이들이 어떤 역할을 하며 학생들에게 어떠한 도움이 될지에 대해서 관심을 갖는 것이 중요하다 (Allen-Meares, 2008)

이밖에도 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력을 위해서 교육복지서비스 전문인력의 역할이 명확하게 수립되어야 한다. 학교에서 교육복지서비스 전문인력의 역할을 명확하게 수립하지 않으면 교육복지서비스 전문인력은 교사의 업무를 보조하는 정도의 역할을 수행하거나 교사와 중복된 업무를 수행하면서 상호간에 갈등이 일어날 수 있다(안정선·진혜경·윤철수, 2006).

교사와 교육복지서비스 전문인력이 협력을 이루게 되면 여러 가지 측면에서 긍정적인 성과를 기대할 수 있는데, 그 중에서도 학생의 학교생활에 부정적인 영향을 미치는 심리사회적 문제를 해결하기가 쉬워지고 학생의 교육적 성과도 향상될 수 있다(최경일, 2009).

#### 4) 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력에 영향을 미치는 요인

##### (1) 학교요인

교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력에 영향을 미치는 학교요인으로는 학교장의 리더십과 학교문화를 들 수 있다. 먼저 학교장의 리더십과 관련하여 살펴보면 최근에는 학교장의 리더십을 포함해서 조직의 리더십을 설명하기 위해 지도자와 구성원을 격려하고 지지하는 변혁적 리더십의 개념이 새롭게 대두되고 있다. 변혁적 리더십의 특징은 조직의 목표를 달성하기 위해서 지도자와 구성원을 하나의 공동체이자 팀으로 인식하면서 지도자는 구성원들에게 비전을 제시하고 그들의 참여와 창의력을 고취시키고 조직의 목적 달성을 위해서 구성원들이 서로 협력적인 관계를 형성하게 한다(최경일·노혜련, 2008). 이러한 변혁적 리더십의 특성은 교육복지서비스 사업을 수행하는 학교의 교장에게도 필요한데 그 이유는 교육복지서비스 사업이 성공적으로 이루어지기 위해서는 학교장이 교육복지서비스를 충분히 이해하고 이에 관련된 업무를 수행하는 교사와 교육복지서비스 전문인력을 지지하는 것이 필요하

기 때문이다(진혜경, 2005). 따라서 학교장이 수용적이고 지지적인 태도를 가질수록 교사와 교육복지서비스 전문인력 간의 협력도 좀 더 잘 이루어질 수 있을 것으로 예상할 수 있다.

교사와 교육복지서비스 전문인력 간의 협력에 영향을 미치는 또 다른 학교 요인으로는 학교문화를 들 수 있는데, 학교도 하나의 조직이기 때문에 조직문화의 정의에 기초해서 학교문화를 정의하면 학교의 구성원들이 학교의 목적을 달성하고 상호 관계를 형성하기 위해 공유하는 가치, 신념, 기대, 규범, 행동방식이라고 할 수 있다. 따라서 조직문화의 특성 중에서 조직 구성원 간의 협력에 긍정적인 영향을 미치는 집단문화와 개발문화는 학교 구성원 간의 협력에도 영향을 미치는 것으로 알려져 왔다(Bronstein, 2003).

집단문화는 개인의 활동과 이로 인한 개인적인 성취나 목적 달성보다는 조직이 지향하는 목적과 가치를 먼저 생각하면서 구성원 간의 친밀감과 개방성을 바탕으로 타인을 수용하고 배려하는데 가치를 둔다. 따라서 학교에 집단문화가 형성되면 다른 구성원에 대해서 이전보다 더 많은 관심을 갖게 되며 이로 인해서 상호 간에 존재하는 공통점과 차이점을 발견하게 되고, 이러한 차이는 학교가 이루고자 하는 목적을 달성하기 위해서 활용되기 때문에 학교 구성원들 간의 협력이 자연스럽게 더욱 잘 이루어질 수 있을 것이다. 그리고 개발문화는 조직이 당면한 다양한 상황에 능동적이고 유연성을 갖고 대처하기 위해 구성원 간의 원활한 의사소통을 통해 새로운 아이디어를 산출하면서 적극적으로 변화를 추구하기 때문에 조직 내에 현재보다는 발전된 결과가 이루어지게 할 가능성을 높게 하는 문화이다. 따라서 학교에 개발문화가 형성되면 기본적으로 기존의 업무 수행 방식과는 다른 새롭고 창의적인 방식을 요구하는 협력활동이 좀 더 용이해 질 것이고 이는 교사와 교육복지서비스 전문인력 간의 협력에 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것이라는 것을 예상할 수 있게 한다(최경일·노혜련, 2008).

## (2) 교사 요인

교사와 교육복지서비스 전문인력 간의 협력에 영향을 미치는 교사 요인으로는 첫째, 교육복지서비스에 대한 교사의 욕구와 교육복지서비스 전문인력에 대한 교사의 신뢰를 들 수 있다.

교육복지서비스에 대한 교사의 욕구는 교사가 교육복지서비스를 통해 제공되는 서비스를 얼마나 원하고 있는지를 의미하는데 교사의 욕구가 높을수록 협력이 잘 이루어지는 것을 발견하였다(진혜경, 2005). 이는 전통적으로 학교 내 핵심적인 기능과 역할은 교사가 수행해 왔기 때문에 교사는 필연적으로 교육복지서비스 전문인력의 업무 수행 과정에서도 많은 영향력을 미치게 된다. 그러므로 교사가 교육복지서비스에 대해서 높은 욕구를 가지면 가질수록 교육복지서비스 전문인력과 협력하고자 하는 그의 동기는 높아질 것이고, 이는 결과적으로 교육복지서비스 전문인력과 교사 간의 협력수준을 높이는데 기여할 것이라는 것을 예상할 수 있게 된다(Bronstein, 2003).

둘째, 교사가 교육복지서비스 전문인력에 대해 갖고 있는 신뢰를 들 수 있다. 일반적으로 신뢰는 상대방에 대한 감시와 통제가 없어도 타인이 자신의 기대에 부응하는 행동을 취할 것이라는 자발적인 사고이고 그에 따르는 불확실성에 대한 위험을 감수하려는 태도라고 정의할 수 있다. 또한 신뢰는 상대방이 업무를 수행하는 능력이나 정직하고 진실한 태도로 행동을 하는 성실성과 별도의 보상이 없더라도 자신에게 관심과 호의를 보여주는 배려에 대한 확신으로도 표현된다(최경일·노혜련, 2008). 이런 측면에서 봤을 때, 교사의 교육복지서비스 전문가에 대한 신뢰는 교육복지서비스 전문가가 수행하는 역할이 학생에게 도움이 될 뿐 아니라 교육복지서비스 전문가들이 교사들에게 진심으로 관심을 갖고 대하여 학교의 규범에 따라서 성실하게 행동할 것이라는 교사의 기대와 믿음이라고 할 수 있다. 교육복지서비스 전문인력에 대한 교사의 신뢰가 특히 중요한 이유는 교육복지서비스 전문인력과 교사는 개별적으로 학생을 돕기 보다는 서로에 대한 신뢰를 바탕으로 한 협력적 관계에서 일하기 때문이다. 또한 일반적으로 신뢰가 업무의 성과를 향상시킨다는 점에서 볼 때, 교사와 교육복지서비스 전문인력 간에 신뢰가 형성되면 자연스럽게 협력도 잘 이루어질 것이고, 더 나아가 학생들에게 좀 더 나은 서비스를 제공할 수 있을 것이라고 예상할 수 있기 때문이다(최경일·노혜련, 2008).

### (3) 교육복지서비스 전문인력 요인

교사와 교육복지서비스 전문인력 간의 협력에 영향을 미치는 교육복지서비스 전문인력 요인으로는 첫째, 교육복지서비스 전문인력과 대인관계 능력과 관련해서 살펴



보면 모든 인간은 사회적 존재로서 태어나면서부터 대인관계를 형성하는데, 여기서 대인관계는 한 개인이 자신에 대한 이해를 바탕으로 타인과 개방적이고 진실한 자세로 의사소통을 하며 상호 간에 이해를 도모하고 친밀감을 증진시키는 인간관계의 한 양상이라고 할 수 있다. 따라서 한 개인이 타인과 원만한 대인관계를 형성할 수 있는 능력을 가지면 타인과의 관계에 쉽게 적응하고 긍정적인 자아 정체성을 형성할 수 있지만 낮은 대인관계 능력을 가지면 타인과의 관계에서 고립되거나 사회생활에 적응하는데 어려움을 갖게 된다(최경일·노혜련, 2008).

이러한 점은 대인관계 능력이 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력에도 영향을 미칠 것이라고 예상하게 한다. 즉 교육복지서비스 전문인력이 높은 수준의 대인관계 능력을 갖고 있다면 교사와의 협력은 효과적으로 이루어질 것이다. 그 이유는 교육복지서비스 전문인력은 학교에서 새로운 직종의 전문가로서 역할을 수행하기 위해서 교사들에게 자신의 존재를 적극적으로 알려야 하고 주변에서 도움을 요청할 때까지 기다리기 보다는 먼저 나서서 교사들과 관계를 형성해서 학생들에게 도움을 제공해야 하기 때문이다(Bronstein, 2003).

둘째, 교육복지서비스 전문인력의 직무 헌신도를 들 수 있다. 직무 헌신도는 한 개인과 그가 수행하는 직무 간에 형성된 심리적인 관계나 한 개인이 자신이 수행하는 직무에 대해서 갖는 관심이나 애정과 자신의 직무를 계속해서 수행하고자 하는 의지이다(최경일·노혜련, 2008).

한 개인의 직무 헌신도가 높으면 개인적인 목적이나 이익을 추구하기 보다는 자신이 속한 조직의 목적을 달성하는데 더 많은 관심을 갖게 되며 조직의 규범이나 규율을 자발적으로 준수하게 된다. 또한 높은 직무 헌신도로 인해서 이전보다 훨씬 좋은 업무 결과를 얻게 되며 이에 따르는 심리적이고 물질적인 보상과 자기 만족감으로 인해서 이직률이 줄어든다. 이런 면에서 보면 직무 헌신도는 개인적인 차원의 심리적인 태도이기도 하지만 결과적으로는 조직의 전반적인 성장과 발전의 원동력이 되기도 한다(Cheng & Stockdale, 2003).

직무 헌신도가 서로 다른 전문가들 간의 협력에 영향을 미치는 요인이 될 수 있는 이유는 직무 헌신도가 높은 사람은 일반적으로 조직 내의 다른 사람과도 긍정적인 관계를 맺는 경향이 높기 때문에 조직에 있는 다른 사람과 관계를 형성하려고 노력하며 이렇게 형성한 관계는 개인적인 수준에서 그치지 않고 그들과 협력을 이루어

서 업무를 수행하는데 까지 발전하기 때문이다. 이러한 결과는 교육복지서비스 전문인력의 직무 헌신도가 높으면 교사와의 협력이 잘 이루어질 것이라고 예상하게 하는 근거가 된다(최경일·노혜련, 2008).

#### 4. 외국의 교육복지서비스

##### 1) 각국의 교육복지서비스 현황

###### (1) 시작시기

교육복지서비스는 19세기 후반과 20세기 초 영국과 미국에서 각각 실시되기 시작하였다. 영국은 1870년 의무교육을 실시하게 됨에 따라 1871년에, 미국은 1906년에 민간기관들의 주도에 의해 교육복지서비스를 시작하였다(성민선, 2009).

영국과 미국을 제외한 다른 나라들은 1930년대 이후 교육복지서비스를 시행하였다. 1930년대 이후 1950년대에 교육복지서비스를 시작했거나 활성화한 나라들은 헝가리, 캐나다, 호주, 노르웨이, 스웨덴 등이다. 1960년대에는 바하마, 핀란드, 덴마크, 네덜란드, 가나, 아르헨티나, 독일 등에서 교육복지서비스가 시작되었다, 1970년대와 1980년대에는 몰타, 아랍에미리트, 홍콩, 싱가포르, 뉴질랜드, 대만, 사우디아라비아, 일본, 폴란드 등에서 실시하였다. 1990년대는 스위스, 오스트리아, 러시아, 라트비아, 헝가리, 리투아니아, 에스토니아, 마케도니아, 스리랑카, 몽골 등에서 교육복지서비스를 실시하였다(서유라, 2006).

헝가리는 1930년대에 교육복지서비스를 처음 시작했으나 공산화시기인 1950~1989년 사이에는 교육복지서비스가 부재상태에 있다가 자유화 이후 1990년대에 다시 재개한 경우에 해당된다. 캐나다는 영국과 비슷하게 20세기 이전에 출석상담가(attendance counsellor)서비스가 있었으나, 그것을 교육복지서비스로 확인한 것은 1940년대 이후부터였다. 유럽에서는 1940년대 이래 미국의 사회사업과 흡사한 사회교육(social pedagogy)의 영향력이 커서 교육복지서비스의 수용이 늦어졌으나 현재는 대부분의 나라들이 교육복지서비스를 수용하고 있다. 아시아에서는 1970년대부터 교육복지서비스를 시작했고, 1990년대에 이르러 몽골과 우리나라가 시범사업 등

으로 교육복지서비스를 도입하였다(성민선 외, 2009).

## (2) 교육복지서비스 전문인력들이 다루는 문제

대부분의 나라에서 이들 교육복지서비스 전문인력들이 다루는 문제는 거의 공통적이다. 행동문제를 비롯해 출석문제, 정서문제, 학습동기문제, 특수교육문제, 물질적 서비스 등을 다루는 것으로 나타나고 있다. 몽골의 경우 교육복지서비스 신생국으로는 놀라울 정도로 아동들의 학습, 정서, 행동문제뿐 아니라 가족문제와 아동학대 그리고 특수교육에 이르기까지 아동들의 기본적 욕구충족을 위해 다양한 문제들에 개입하고 있다(성민선 외, 2009).

## (3) 교육복지서비스 전문인력의 고용 및 자격

① 학교/정부기관에 의해서만 교육복지서비스의 전문인력이 고용되어 있는 나라 룩셈부르크, 마케도니아, 사우디아라비아, 아랍에미리트, 아르헨티나, 에스토니아, 인도, 일본, 캐나다 등이 속한다.

마케도니아는 1995년 고등교육법 개혁을 통해 법적으로 학교에서 일할 수 있게 되었다. 그러나 경제 상태가 좋지 않아서 학교에 고용된 교육복지서비스 전문인력은 나라 전체에 5-6명에 불과하다.

아랍에미리트에는 모든 학교에 1-2명의 교육복지서비스 전문인력이 있다. 심리상담가는 학교에 두지 않고 25-50개 학교들이 모인 교육지역에 소수인원을 배치한다. 교육청소년부가 교육복지서비스 전문인력을 고용한다. 자격은 대학에서 사회사업을 전공하고 교육 분야에서 4년의 경험이 있는 사람이어야 한다.

반면 사우디아라비아는 사회사업, 사회학, 또는 심리학 전공자를 학교상담가로 고용하여 교육복지서비스를 실시한다.

인도는 장애아동들을 위해 학교가 교육복지서비스 전문인력을 고용하며, 이러한 교육복지서비스 전문인력이 일반 교육복지서비스와 특수교육서비스를 모두 맡고 있다.

아르헨티나는 1960년대에 교육복지서비스를 시작했으나 1990년대에 들어와서 교육복지서비스 전문인력의 지위가 약해졌다. 수도와 부에노스아이레스 도에서는 교육



복지서비스 전문인력이 되려면 사회사업학위와 교사자격증이 있어야 한다. 그러나 1998년 이후 다른 지방에서는 사회사업 학위가 필요 없는 사회조무가 근무하고 있다.

에스토니아는 1989년 소련의 공산체제가 무너짐과 동시에 자유화가 되면서 1994년에 교육복지서비스를 새로 시작한 입장이다. 2004년부터는 지방 수준에서 교육복지서비스 전문인력을 고용하는 교육복지서비스 제도를 마련하고 있다.

일본은 1986년에 교육복지서비스를 시작하였으나, 일부 지방 교육청과 초·중등 학교에서 약30명의 교육복지서비스 전문인력을 고용하고 있다. 교육복지서비스 전문인력에 대한 자격규정이 현재 없는 실정이며, 일본학교사회사업협회가 활동 중이다.

캐나다는 온타리오 지역의 450명을 포함하여 7개도에 750명의 교육복지서비스 전문인력이 고용되어 있다. 자격은 사회사업 학사 또는 석사학위다(성민선 외, 2009).

②민간기관에 의해서만 교육복지서비스 전문인력이 고용되어 있는 나라  
여기에 속하는 나라는 뉴질랜드, 싱가포르 등이 있다.

뉴질랜드는 학교 내 사회사업가란 뜻의 SWiS프로그램이 있는데, 민간기관들이 이 프로그램에 참여하고 있다. 이 프로그램은 학교자체를 위해서 일하는 것이 아니라 도움이 필요한 학생들과 그들의 가족들에게 봉사하기 위한 것이므로 교육복지서비스 전문인력이 학교로부터 독립성을 유지하며 일하고 있다.

1970년대 중반부터 교육복지서비스를 시작한 싱가포르는 학교와 기관들이 교육복지서비스 전문인력을 고용하고 있다. 기관에 따라서는 사회복지전공자가 아닌 사람들 가운데서도 프로그램 코디네이터를 채용하고 있다. 기관이 교육복지서비스 전문인력을 고용하는 경우에는 기관에서 서비스를 제공하는 학교에 프로그램 비용을 지불하게 하는 형식을 취하고 있다(성민선 외, 2009).

③학교 또는 정부기관과 민간기관 모두에 의해 교육복지서비스 전문인력이 고용되어 있는 나라

여기에 속하는 나라들은 가나, 대만, 독일, 미국, 스리랑카, 스웨덴, 영국/북아일랜드, 핀란드, 한국, 헝가리, 호주, 홍콩 등이 있다.

이들 나라들은 대부분 교육당국에 의해 교육복지서비스 전문인력이 고용되는 외에

민간기관에서 교육복지서비스에 참여하는 형태가 대부분이다. 가장 대표적인 나라가 영국/북아일랜드와 미국이다(성민선 외, 2009).

## 2) 주요 국가의 교육복지서비스

### (1) 미국의 교육복지서비스

#### ① 교육복지서비스의 발달

미국은 1900년대 초 이민자들의 급증으로 인한 사회문제가 발생되었으며, 아동의 의무교육에 대한 관심도가 증가하면서 학교교육의 중요성이 부각되기 시작하였다. 이에 따라 다양한 복지기관을 중심으로 방문교사가 파견되기 시작하였다. 이들은 학교를 방문하여 특별한 도움을 필요로 하는 이민자 아동들이 학교에 적응하도록 돕고, 이들의 가정을 방문하여 가정과 학교가 서로 연계 작용을 돕는 것은 물론, 지역사회의 변화와 사회의 변화를 잘 살피 이에 적합한 교육정책을 설정하도록 돕는 역할도 수행하였다(이화진, 2008).

1918년 당시 48개 주 전역에서 아동의 교육권을 지키기 위해 채택된 ‘의무학교출석법’이 통과되기 이전에 이미 1906년에서 1907년 사이 동부의 New York City, Boston, 그리고 Hartford 에서 방문교사(Visiting Teachers)들이 활동함으로써 교육복지서비스가 시작되었다. 이들 방문교사들은 학교체계 안에 고용된 교사가 아니라 지역사회의 인보관(뉴욕시), 여성교육연합회(Women’s Education Association, 보스턴) 그리고 심리클리닉(하트퍼드)에서 파견한 사회복지사들이었다. 방문교사들의 역할은 자연스럽게 아동을 중심으로 한 가정과 학교와 지역사회의 연결이었다(Allen-Meares, 2008)

이러한 민간기관들의 초기의 노력으로 1913년 뉴욕의 로체스터(Rochester)교육위원회에서 교육국으로는 최초로 방문교사 프로그램을 시작하고 예산을 배정하였다. 1920년에는 뉴욕공익기금(Commonwealth Foundation of New York)이 청소년 비행의 예방차원에서 30명의 교육복지서비스 전문인력을 전국에 배치, 3년 단위의 시범사업을 실시하였다. 이후 1930년에 동 기금의 재정지원은 중단되었으나 지방의 교육위원회(Board of Education)들이 전국에 걸쳐서 방문교사 프로그램을 지원하였다.

당시 31개 주에서 244명의 교육복지서비스 전문인력들이 일하고 있었고, 전국방문 교사협회는 전문적 표준 확립에 노력을 기울이고 있었다(유평수·문선향, 2006)

1930년대는 미국의 경제공황기이며 교육복지서비스 발달의 침체기이다.

1944년 미시간 교육청에서는 교육복지서비스에 대한 재정지원을 법적으로 제도화 하는 등 법적, 제도적 영향으로 교육복지서비스는 전국적으로 확산되었고, 1945년 방문교사협회의 명칭은 ‘전국학교사회사업가협회(National Association of School Social Worker)’로 바뀌게 되었다. 1950년대와 1960년대는 불평등 이슈가 제기된 때 로 학교가 차별을 조장하는 등 문제를 낳는 환경으로 지적되었다. 1960년대에는 포 드(Ford)재단의 원조에 의해 학교와 지역사회 간의 차이를 감소하기 위한 지역사회-학교 프로그램이 개발되기 시작되었다.

1970년대에는 1972년 교육법 개정안, 1975년의 장애아교육법의 제정으로 교육복지 서비스의 중요성이 부각되었으며, 특히 장애아동에 대한 관심이 증가되었다.

교육개혁의 해로 알려진 1994년에는 Goals 2000이 새로 제정되었다. 이 연방법은 8가지 국가의 교육목표(준비성, 학교완수, 학생의 학업성취와 시민의식 함양, 교사교육가 전문적 발달, 수학과 과학, 성인 문맹과 평생학습, 안전한 학교, 부모참여)를 제시하였으며, 모든 학생을 위한 교육기회의 질을 보증하기 위하여 조사연구, 여론 구축, 체계변화를 증진시키고자 하는 내용으로 구성되었다. 학교사회사업은 Goals 2000에 포함되어 있다. 여기에는 교육복지서비스 전문인력들은 ‘관련된 서비스 인 사’로서 많은 학교개혁 활동에 참여하는 사람으로 구체적으로 언급되고 있다 (Allen-Mears, 2008)

## ②교육복지서비스 정책

미국사회에서는 복지의존이라는 만성적 사회문제를 해결하기 위해서 사회복지와 더불어 숙련된 기술을 개발하기 위해 특별히 고안된 교육이 최고로 중요하다고 보 고 있다. 특히 1997년에 ‘책임과 노동 기회 조정법’이 만들어지면서 각각의 주에서 는 이 법의 취지에 입각해 기존에 행해온 프로그램을 전환시키면서 다양한 모델들 을 개발하고 있다. 그 내용을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 취학 전 아동에 대한 지원이다. 대표적인 것이 헤드스타트(Head Start)사업 이다. 이것은 1965년에 저소득 가족의 영유아에게 경제적, 사회적, 신체적, 그리고

심리적 욕구에 부합되는 포괄적 의미의 취학 전 프로그램을 제공함으로써 빈곤의 세습화를 방지하고자 하는 취지에서 시작되었다. 이것은 정부지원과 지역단체 보조금으로 운영되며 개별아동의 발달단계와 지역적 조건은 물론 인종과 문화적 성격에 부합되는 서비스를 제공하고자 하는 목적을 가지고 있다. 저소득아동에 대한 건강검진과 의료서비스를 행하며 부모교육은 물론 아동의 가족들에게 필요한 공적부조 서비스를 지원한다.

이와 같은 초기 아동보호와 교육프로그램은 아동의 인지적, 사회적 발달과 교육적 성취, 비행감소에 효과적이다(홍봉선, 2003).

둘째, 교육복지서비스의 활성화이다. 초기 이민사회에 학교에서 적응을 하지 못하는 청소년을 위해 학교의 요청에 의해 학교와 가정을 함께 방문하면서 시작된 교육복지서비스는 법적으로 규정된 영역이며 교육법에 의해 지원받고 있다. 교육복지서비스는 종전까지 학교 내에서 학교생활 적응에 초점을 두었으나 최근 가정-학교-지역사회의 연계를 강조하는 모델들이 점점 확대되어 사용되고 있다(한인영, 2003).

셋째, 평생교육이다. 이 프로그램들은 학교와 지역사회가 협력하여 센터에서 아동을 보다 안전하게 보호하고, 이들에게 학업지원은 물론 각종 여가활동을 통한 문화향유 기회를 제공한다. 이 프로그램은 국공립 비영리 교육기관 및 단체, 지역의 산업체, 중등교육 졸업 이후의 계속교육기관 등이 유기적으로 협력하고 있다(홍봉선, 2003)

넷째, 직업교육이다. 이것은 교육을 더 많이 받은 사람이 노동시장에서 높은 임금을 받는다는 사실을 중요하게 고려하여 복지의존에서 벗어나기 위해서는 교육과 훈련을 중시해야 한다는 인간자본개발모델(Human capital development model, HCD)에 근거한다(홍봉선, 2003).

## (2) 영국의 교육복지서비스

### ① 교육복지서비스의 발달

영국의 교육복지서비스(education welfare service)는 1870년대 초등학교 의무교육이 시작되는 것과 더불어 시작되었다. 지방 교육청에서 ‘학교출석관(school attendance)’을 고용하여 학생들이 학업발달 기회를 얻을 수 있도록 직접 공부를 가

르치기도 하였으며, 가정방문을 통해 발견한 가난한 사람들에게 얻어 온 음식과 옷, 그리고 연료를 무상으로 전달해 주는 초기 사회복지사의 역할을 했었다.

교육복지서비스 전문인력의 이와 같은 노력은 1944년 교육법을 통해 열매를 맺었는데, 이 법에서 처음으로 '교육복지(education welfare)'라는 말이 등장하고 '학교출석관'이란 명칭도 자연스럽게 '교육복지관(education welfare officer)'이라는 이름으로 바뀌게 된다.

1989년 아동법은 교육복지서비스 전문인력의 역할을 더욱 분명히 하였고, 1996년 교육법은 학교출석을 어렵게 만드는 요인을 책임지는 주요 전문가로 교육복지서비스 전문인력을 거론하며 그 역할을 법에 명시하고 확대하였다.

2003년의 반사회행동법은 학령기 아동의 비행행동과 관련하여 학교출석을 하지 않을 때 '부모와 계약 및 처벌고지' 법안을 포함하여 교육복지서비스 전문인력의 활동 영역을 확대하고 있다(성민선, 2009).

## ②교육복지서비스 정책

영국의 교육복지는 다음의 영역에서 이루어지고 있다.

첫째, 교육복지이다. 영국에서는 학교사회사업이라는 용어보다는 학생복지, 교육복지라는 개념을 더 많이 사용하고 있다. 또한 교육개혁의 운영주체로서 「국립교육복지위원회」를 두고 각 지역에 교육복지사무소를 설립, 학교 및 지역사회 수준에서 주도적인 역할을 수행할 수 있도록 하고 있다.

둘째, 평생교육이다. 최근 영국 정부는 「개인학습구좌제(Individual Learning Accounts)」를 도입 실시하고 있다. 이는 정부, 기업체, 근로자 개인이 공동 기금을 출연하여 개인의 학습 경비를 부담하는 방식이다. 지방교육청에서는 지방대학, 사회복지기관, 기타 교육기관과 연계해서 지역사회 주민들의 고용, 교육 그리고 기술을 신장시킴으로써 지속적인 사회 재건, 경제 개발 그리고 산업 경쟁력을 지원하는 평생교육 프로그램을 운영하고 있다.

셋째, 직업교육이다. 영국은 유럽공동체(EU)의 일원으로 사회 전반적으로 EC법과 정책에 의해 영향을 받고 있는데 그 중에 직업교육도 마찬가지이다. 1992년의 Maastricht Treaty에 뒤이어 Leonardo Decision프로그램이 만들어지면서 직업훈련과 직업교육의 이분법적 패러다임을 지양하고 직업훈련과 교육을 통합적으로 다루



어야 한다는 것이었다.

넷째, 교육우선투자지역사업이다. 교육우선투자지역(EAZ: Education Action Zone) 선정정책은 높은 결석률, 낮은 학업성취도, 빈곤가정의 증가 등 지역교육의 고질적인 병폐들을 해결하기 위해 학부모, 지역사회, 지역의 기업들이 연대하여 문제해결을 하고자 하는 것이다. 해당지역에서는 유아교육과 보육을 통한 조기교육센터를 운영하고 빈곤가정을 위한 교외학습활동을 하고 가족문맹퇴치프로그램을 행한다. 이를 위한 활동으로 국가교육과정을 지역사회와 단위학교의 실정에 맞게 개편하고 학습공간을 지역사회로 확대하고 우수교사확보를 위한 유인책으로서 성과급, 보조교사도입, 행정업무 감면을 강구한다(홍봉선, 2003).

영국의 교육복지서비스 정책의 시사점을 보면 다음과 같다.

첫째, 교육우선지역 학생의 학업성취도 평균이 매년 해가 거듭될수록 국가전체 학업성취도 평균과의 차이가 점차 좁혀지고 있다는 사실이다.

둘째, 저소득층지역의 특정지역에서 발생하는 높은 무단 결석률, 낮은 학업성취도, 소수인종의 급증, 저소득층 자녀의 증가와 이들의 교육적 무관심 등 고질적인 교육문제의 악순환을 끊기 위하여 학부모, 지역사회, 지역기업들이 참여하는 교육우선지역 지원 정책을 실시함으로써 학업성취율이 대체적으로 매년 향상되어가고 있다는 점이다(유평수·문선향, 2006)

### (3) 프랑스의 교육복지서비스

프랑스는 교육복지서비스가 사회보장적 차원에서 다루어지고 있는 나라로서 교육불평등을 해소하기 위한 교육복지 정책은 개인 수준보다는 지역 단위에 초점을 맞추고 있다. 이와 같은 교육평등 정책의 기본 방향에 부합하는 정책이 첫째, 교육우선지역(Zones d'éducation prioritaire, 이하 ZEP)정책이다. 이것은 저소득계층 학생들에게 교육기회의 평등을 보장하고 학습에 어려움이 있는 학생에게 학습지원 사업을 하고 문화활동 등을 통해 다양한 문화체험을 하도록 한다. 또한 교사들에 대한 지원을 확대하고 보다 능률적으로 그들의 활동을 유도할 수 있는 여건을 만든다(유평수·문선향, 2006).

둘째, 직업교육이다. 각 학구마다 진로정보센터를 설치하여 학생들이 미래의 직업과 일에 대해 많은 정보를 얻고 그것을 통해 자신의 진로를 스스로 결정하도록 돕



고 있다.

셋째, 교육 및 보육 프로그램이 단순히 아동만을 대상으로 하지 않고 사회보장제도와 연결되어 아동발달, 부모의 교육, 빈곤가정의 자활능력 향상 등 다차원적 접근을 행하고 있다.

넷째, 교육복지서비스가 빈곤가정이나 장애인에서부터 일반 가정으로 확대 적용되고 있으며 취학 전부터 시작하여 성인까지 인간의 발달주기에 맞춰 통합적이고 지속적으로 이루어지고 있다.

다섯째, 국가 주도하에 노동시장에 적합한 질 높은 인력 양성을 위해 학교의 직업교육을 강화하는 다양한 조치들을 강구하고 있다.

여섯째, 저소득층과 교육취약집단에 대한 집중적인 관리와 지원정책을 행하고 있다(홍봉선, 2003).

#### (4) 독일의 교육복지서비스

독일의 교육복지서비스는 사회사업과 사회교육의 요소를 모두 포함하며, ‘개인차’를 인정하며 모든 학생들을 위한 교육복지서비스의 형태를 이루고 있다. 용어 역시 미국에서 사용되고 있는 ‘School Social Work’를 그대로 번역하여 ‘Schulsozialarbeit(학교사회사업)’로 사용하고 있다(이화진, 2008)

독일의 교육복지서비스는 독일 아동 및 청소년정책의 근거가 되고 있는 ‘아동 및 청소년지원법’에 그 근거를 두고 있다. 이 법은 교육복지서비스 발달에 매우 중요한 법으로 다음과 같이 평가되고 있다.

첫째, ‘환경속의 개인’이라는 사회복지 실천원리를 정당화시키고, 공공 청소년복지와 청소년 지원에 근거가 된다. 그 결과 학교가 어린이와 청소년에게 매우 중요한 환경이라고 인정받는 계기가 되었다.

둘째, 아동·청소년복지법 제13항과 제18항은 특별히 교육복지서비스와 관련하여 중요한 조항인데, 그 이유는 법안으로는 처음으로 청소년의 학교교육이 증진되고, 학교에서 직업으로의 이행과정에서 사회적 통합에 도움을 줄 수 있는 특별한 사회교육이 제공되어야 한다고 언급되었기 때문이다. 특히, 공공 청소년복지 기관의 경우 청소년과 그들의 가족복지에 영향을 미치기 위해 학교와 보다 효과적인 파트너십이 중요함을 언급하고 있다(성민선, 2009)

이 외에도 독일의 청소년 교육복지서비스 역시 대단히 활발하며 적극적이다. 그리고 중요한 사실은 이러한 모든 움직임들은 원칙적으로 청소년들의 자발적인 참여와 자치하에 이루어진다는 점이다(이화진, 2008)

#### (5) 스웨덴의 교육복지서비스

스웨덴의 교육복지서비스는 양호교사의 구호활동에서 시작되었다. 1930년 후반 한 학교의 양호교사가 많은 학생들이 끼니를 거르는 것을 보고, 지역사회의 자원을 이용하여 학생들에게 점심을 제공하면서 시작된 것이 현재 스웨덴의 교육복지서비스이다. 이후 학교생활에 적응하지 못하는 학생들의 가정형편이 어려운 것을 알게 되었고 이를 위한 대책으로 학교와 가정 그리고 지역사회의 통합적인 도움을 주장하게 되었고 교육위원회를 상대로 교육복지서비스 전문인력의 배치를 도모하였다. 이 결과 처음으로 교육복지서비스 전문인력이 배치되었고 1996년도에는 거의 모든 학교에 교육복지서비스 전문인력이 배치되는 결과를 가져왔다(이화진, 2008)

스웨덴의 교육복지서비스는 학생들의 잠재력을 발전시키고, 교육목적을 달성하는데 어려움을 갖는 학생을 돕는 데 초점을 두고 있다. 또한 교육복지서비스는 사회사업업무와 상담업무가 포함되어 예방과 개입을 모두 포함하는 역할을 담당한다. 스웨덴의 배치형태는 초기에는 학교 내의 다른 부서와 별도의 독립된 참모형태로 존재하였으나, 이후 지방교육위원회에 학생복지를 담당하는 복지국이 신설되면서 지방교육국에서 교육복지서비스 전문인력을 고용하여 일선학교에 배치하는 순환근무 형태를 취하고 있다. 최근에는 시 교육국 내에 특별위원회를 구성하고, 여기에 교육복지서비스 전문인력, 심리학자, 특수교사 등을 두어 학생들의 학교생활을 지원하는 기구가 설립되었다. 교육복지서비스 전문인력의 임금 및 예산은 교육위원회에서 배정하며, 각 학교의 상황에 따라 고정배치 혹은 순환배치 및 지방교육국 특별위원회 소속의 협회에 고용되어 외부 전문가의 지원형태로 근무하고 있다(성민선, 2009).

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구문제 및 연구모형

본 연구에서는 교육복지서비스 전문인력의 필요성을 파악해서 다음의 <그림 1>과 같은 연구모형을 설정했다. 즉 관련변수인 학교특성변인, 교사특성변인, 교육복지서비스 전문인력 요인이 교육복지서비스 전문인력 역할과 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력관계에 어떠한 영향을 미치는지 파악하는 것이다. 그리고 교육복지서비스 전문인력의 필요성에 대해 교사가 어떻게 인식하고 있고, 어떠한 인식의 차이가 있는지 알아보기 위하여 다음과 같은 구체적인 연구문제를 가진다.

##### 1) 연구문제

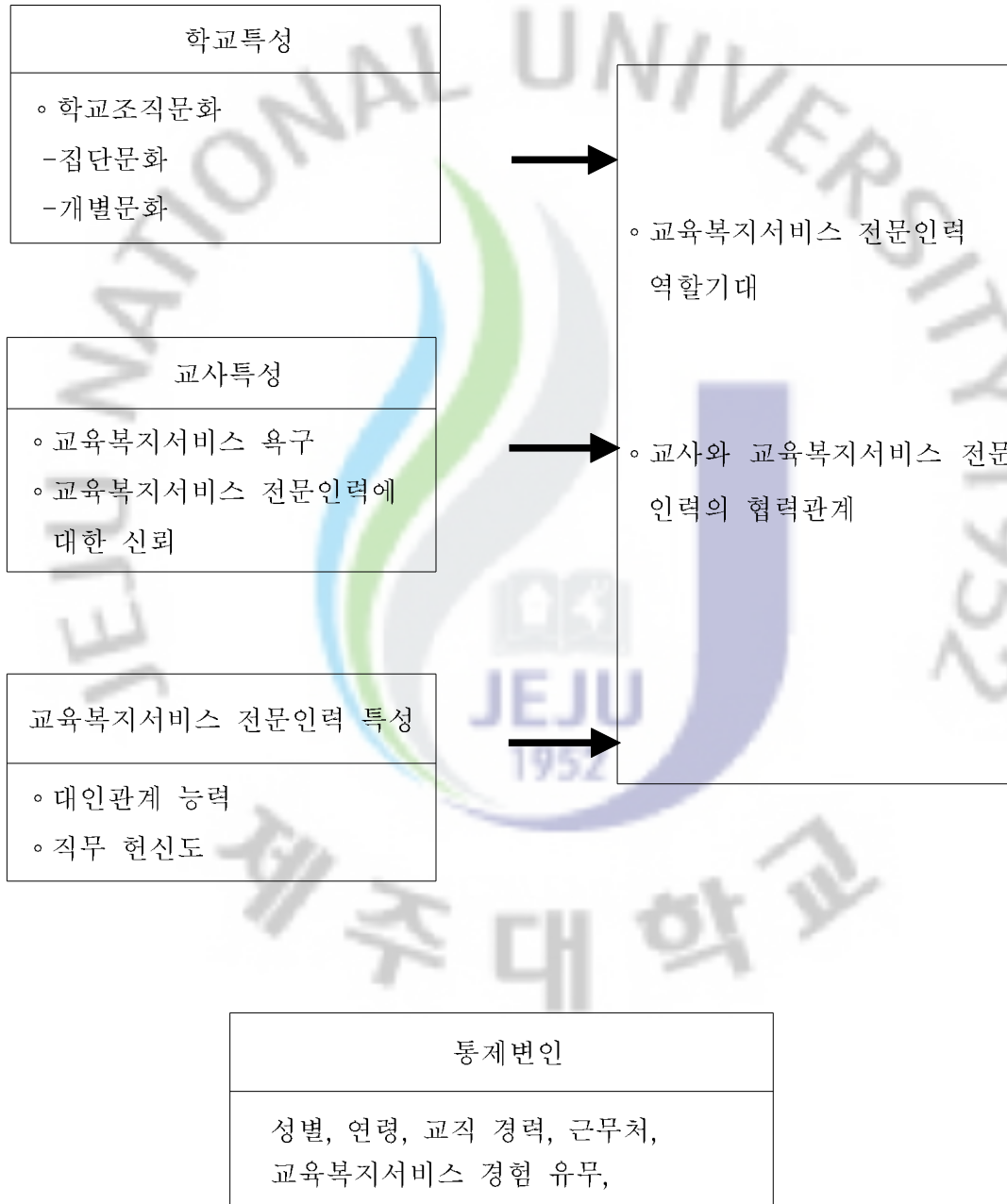
<표 1>연구문제

문제	문제의 수	문제의 출처
응답자의 일반적 특성 ①성별, ②연령, ③교직 경력④근무처 등	4문항	윤혜은(2000) 이수진(2005)
교육복지서비스의 도입 과 필요성에 관련한 문 항	8문항	이수진(2005) 전구훈(2003)
학교 내 교육복지서비스 전문인력의 역할기대 중 요성에 관한 문항	10문항	강지나(2007) 박종립(2008) 성민선(2009)
교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력관계 필 요성 문항	7문항	최경일(2009)

## 2) 연구모형

<그림 1> 연구설계 모형

### <관련변수>



## 2. 조사대상

본 연구는 제주도에 근무하고 있는 초·중학교 교사들의 교육복지서비스에 대한 인식을 비교한 것이다. 따라서 본 연구의 대상은 현재 제주도에 있는 초·중학교 중 교육복지투자우선지역 지원사업 해당학교 7개교(제주시 4개교, 서귀포시 3개교)와 비해당 학교 4개교(제주시 2개교, 서귀포시 2개교)를 추출·선정하여 총 11개교의 교사들을 대상으로 하였다.

본 연구는 교육복지투자우선지역 지원사업인 초·중학교와 비해당 학교인 초·중학교로 나누고, 지역을 제주시와 서귀포시로 나누었다. 설문 대상이 된 학교를 총괄해 보면, 교육복지투자우선지역 지원사업 초등학교로 제주시의 2개교와 서귀포시의 1개교, 교육복지투자우선지역 지원사업 중학교로 제주시의 2개교와 서귀포시의 2개교 그리고 제주시내의 비참여 학교로 초등학교 1개교와 중학교 1개교, 서귀포시의 비참여 학교로 초등학교 1개교와 비참여 학교 1개교를 대상으로 하였다.

<표 2> 조사학교 학교사회복지 실시 현황

지역	학교명	학교형태	교복투 실시현황 및 년도
제주시	S 중학교	사립학교	2006년 실시
	O 중학교	사립학교	2007년 실시
	H 초등학교	공립학교	2007년 실시
	D 초등학교	공립학교	2006년 실시
	J 중학교	사립학교	실시 안함
	K 초등학교	공립학교	실시 안함
서귀포시	A 중학교	공립학교	2008년 실시
	B 중학교	공립학교	2008년 실시
	C 초등학교	공립학교	2008년 실시
	E 중학교	공립학교	실시 안함
	F 초등학교	공립학교	실시 안함

(\*교복투-교육복지투자우선지역 지원학교 사업)

### 3. 조사기간 및 자료수집방법

본 연구에서의 표집방법은 교육복지서비스 전문인력 필요성을 알아보기 위해 제주 시와 서귀포의 초·중학교 중 교육복지투자우선지역의 학교와 비대상학교를 비교하여 제주지역 6개교와 서귀포지역 5개교를 층화표집 형태로 추출·선정하였다.

설문조사는 연구자가 11개 학교를 방문하여 교사들에게 조사의 의미와 지침사항을 설명하고 설문지를 전달한 후, 1주후에 학교를 방문하여 설문지를 회수하였다.

설문 시기는 2010년 5월 1일에서 5월 23일까지 이루어졌다. 11개교의 학교를 직접 찾아가 설문지를 배포하고 회수하는 방법을 취하였다. 그러나 학교마다 교사의 수를 정확히 알지 못하여 그 학교에 교사의 수보다 많은 양의 설문지를 배포함으로써 500부를 배포하였으나 총 회수된 수는 335부였다. 그 중 무응답된 설문지 2부와 불성실한 설문지 3부를 제외한 330부를 최종 분석에 사용하였다.

### 4. 조사도구

본 연구의 설문지는 조사대상자의 일반적 사항을 측정하기 위한 4문항, 교육복지서비스의 도입과 필요성에 관련한 문항 8문항, 학교 내 교육복지서비스 전문인력 역할기대 중요성에 관한 문항 10문항, 교육복지서비스 전문인력과 교사의 협력관계 필요성에 관한 7문항으로 총 29문항의 척도로 구성되었다.

본 연구에 사용된 설문지 구성과 항목별 문항의 구체적인 내용은 다음과 같다.

#### 1) 조사대상자의 인구사회학적 특성

교사의 성별, 연령, 교직경력, 근무처를 묻는 4문항으로 구성되어 있다.

#### 2) 교육복지서비스의 도입과 필요성

교육복지서비스 도입과 필요성에 관한 문항은 교육복지서비스에 대해 알고 있는지



의 여부와 교육복지서비스의 제공 필요성, 교육복지서비스가 학생들의 학교생활 적응에 도움이 되는지의 여부, 교육복지서비스 제공, 교육복지서비스 도입, 교육복지서비스 제도 실시 확대, 광역자치단체에서의 교육복지서비스 제공, 교육복지서비스의 법적·제도적 장치 마련 등 모두 8문항이다. 이렇게 해서 나타난 본 척도의 신뢰도는 Chronbach  $\alpha=0.8603$ 였다. 또한 본 척도의 타당도를 검증한 결과, 전반적으로 문제가 없는 것으로 나타났다.

### 3) 교육복지서비스 전문인력 역할기대 중요성

학교 내 교육복지서비스 전문인력 역할기대 중요성은 강지나(2007)의 학교사회복지사의 역할 항목을 70 개로 나누어 조사하였던 내용과 박종립(2008)의 학교사회복지사의 역할 항목을 70 개로 나누어 조사하였던 내용을 기초로 성민선(2009)의 ‘학교사회복지사의 이론과 실제’에서 수정한 조사도구를 사용하였다.

학생의 심리·정서적문제를 예방하고 해결하는 심리상담사의 역할, 학생과 가족의 인권을 보장하기 위한 옹호활동, 학생의 교육적 상담가 역할, 지역사회자원 개발 및 연결(경제지원), 학생과의 매개를 위한 학부모와의 상담, 학교 내의 타 전문직과 협력, 외부전문기관과의 협력활동, 지역사회의 청소년 유해환경 개선, 학교행정이 학생을 위한 방향으로 이루어지기 위한 역할, 학교 내 복지실태조사 및 연구 등 모두 10문항이다. 이 척도는 신뢰도가 Chronbach  $\alpha=0.9502$ 로 나타났다. 또한 본 척도의 타당도를 검증한 결과, 전반적으로 문제가 없는 것으로 나타났다.

### 4) 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력관계 필요성

교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력관계 필요성은 최경일(2009)의 형상학적 연구를 종합하여 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력관계의 측정도구를 제작한 것을 수정하여 사용하였다. 최경일은 하위영역으로 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력에 영향을 미치는 요인으로 ① 학교요인, ② 교사요인, ③교육복지서비스 전문인력의 요인으로 나누어 설명하였다. 본 연구에서는 이러한 세 가지의 요인을 구체적으로 나누어서 제시하였다.

학교장이 학교의 구성원들의 의견을 청취하고 업무를 수행할 수 있도록 지원하는 것의 필요성, 교사들 간의 우호적이고 친밀한 관계의 형성의 필요성, 교사와 교육복

지서비스 전문인력의 관계형성의 필요성, 교육복지서비스 전문인력은 현실적으로 가능한 협력의 수준을 설정한 필요성, 교육복지서비스 전문인력의 성실한 성품과 바른 언행의 필요성, 학생들에게 제공되는 교육복지서비스를 교사에게 알려야 하는 필요성, 교사가 학생들을 대하면서 생기는 어려운 문제를 파악해서 공감해야 할 필요성 등 모두 7문항이다. 그 결과 본 척도의 신뢰도는 Chronbach  $\alpha$ =.9504로 나타났다. 또한 본 척도의 타당도를 검증한 결과, 전반적으로 문제가 없는 것으로 나타났다.

## 5. 자료분석방법

설문조사를 통해서 수집한 모든 자료분석은 SPSS/win 12.0을 이용하여 통계처리 하였으며, 유의수준은 5%로 설정하였고, 질문지의 내적타당도를 조사하기 위해 Cronbach's  $\alpha$ 계수를 이용하여 신뢰도 검증을 하였다.

본 연구에서 사용한 분석방법은 다음과 같다.

첫째, 교사들의 인구사회학적 특성을 분석하기 위해 빈도분석, 백분율, 산술평균, 표준편차 등의 기술 통계 분석을 하였다.

둘째, 교육복지서비스 도입과 필요성에 대한 교사들의 인식연구는 교복투사업 체험학교와 교복투사업 비체험학교의 비교를 위해 빈도와 백분율을 이용한 교차분석을 사용하였다.

셋째, 교육복지서비스 전문인력의 역할기대와 협력관계 필요성을 위한 교사들의 인식을 분석하기 위해서는 각 변인별 차이를 알아보기 위해 독립표본T(t-test)검정을 실시하였다.

## IV. 연구결과

### 1. 조사대상자의 일반적 특성

본 연구의 조사기간 내 설문 응답자는 총 330명 이었으며 교사들의 일반적인 특성은 성별, 연령, 교직경력, 근무처로 이루어져 있으며 결과는 다음의 <표 2>와 같다.

<표 3> 조사대상자의 일반적 특성

	구 분	빈도(명)	백분율(%)
성별	남성	97	29.4
	여성	233	70.6
연령	20-29세	52	15.8
	30-39세	101	30.6
	40-49세	102	30.9
	50-59세	72	21.8
	60세 이상	3	0.9
	교직경력	5년 이하	76
	6-10년 이하	71	21.5
	11-15년 이하	37	11.2
	16-20년 이하	40	12.1
	21년 이상	106	32.1
근무처	제주시지역 초등학교	128	38.8
	제주시지역 중학교	87	26.4
	서귀포지역 초등학교	69	20.9
	서귀포지역 중학교	46	13.9

응답자들의 성별분포를 보면 총 330명 중에 여성이 233명(70.6%), 남성이 97명(29.4%)으로 여성이 절대적으로 많은 비율을 차지하고 있다. 이는 여자 교사들의

참여율이 높았던 점과 또 하나는 초·중학교 상당수가 여자 교사들로 이루어졌음을 파악할 수 있었다. 그리고 연령의 분포를 살펴보면 20-29세 이하의 교사가 52명(15.8%), 30-39세 이하의 교사가 101명(30.6%), 40-49세 이하의 교사가 102명(30.9%), 50-59세 이하의 교사가 72명(21.8%), 60세 이상의 교사가 3명(0.9%)으로 나타났다. 특히, 30-39세와 40-49세 이하의 교사 비율이 가장 높은 것으로 나타났다.

교직경력 분포는 5년 이하가 76명(23.0%), 6-10년 이하가 71명(21.5%), 11-15년 이하가 37명(11.2%), 16-20년 이하가 40명(12.1%), 21년 이상이 106명(32.1%)이었고, 21년 이상의 교사 비율이 가장 높은 것으로 나타났다.

근무처는 제주시지역 초등학교가 128명(38.8%), 제주시지역 중학교가 87명(26.4%), 서귀포지역 초등학교가 69명(20.9%), 서귀포지역 중학교가 46명(13.9%)으로 제주시지역 초등학교 교사의 수가 가장 많은 것으로 나타났다 그 다음으로는 제주시지역 중학교, 서귀포지역 초등학교, 서귀포지역 중학교 순으로 나타났는데 이는 제주시지역 초·중학교 수가 서귀포지역 초·중학교에 비해 많으며, 학생 수도 서귀포에 비해 제주시가 많기 때문에 생긴 현상으로 볼 수 있다.

## 2. 교육복지서비스 도입과 필요성

교육복지서비스의 도입과 필요성에 대한 8문항에 대해 교사들은 다음과 같이 응답하였다.

<표 4> 교육복지서비스에 대해 알고 있는지 여부

	교복투사업 참여학교	교복투사업 비참여학교	합계
잘 알고 있다	52 (28.1%)	15 (10.3%)	67 (20.3%)
알고 있다	111 (60.0%)	52 (35.9%)	163 (49.4%)
잘 모른다	20(10.8%)	67(46.2%)	87(26.4%)
전혀 모른다	2(1.1%)	11(7.6%)	13(3.9%)
합계	185(56.1%)	145(43.9%)	330(100.0%)

$\chi^2=69.584$ ,  $df=3$ ,  $p<0.001$ ,  $p=.000$

교육복지서비스에 대해 알고 있는지 여부에 대해 교복투사업 참여학교는 ‘알고 있다’가 60.0%로 절반이 훨씬 넘었으며, 교복투사업 비참여학교의 경우에는 ‘잘 모른다’가 46.2%로 가장 높았다. 반면 ‘전혀 모른다’고 응답한 경우는 7.6%로 교복투사업 참여학교의 1.1% 보다 높은 비율로 나타났다. 교복투사업 참여학교의 경우 ‘잘 알고 있다’의 응답이 28.1%로 교복투사업 비참여학교의 10.8%보다 상대적으로 높게 나왔으며, 잘 모른다는 경우는 10.8%로 교복투사업 비참여학교보다 훨씬 적은 비율이 나타났으며, 이러한 차이는 유의한( $p < 0.001$ ) 것으로 나타났다.

교복투사업이 확대되고는 있지만 많은 교사가 ‘모른다’고 응답하고 있는 것으로 보아 아직도 교육복지서비스가 실질적으로 모든 학생들에게 전달되기에는 어려움이 있는 것이 현실이다.

<표 5> 교육복지서비스 제공의 필요성

	교복투사업 참여학교	교복투사업 비참여학교	합계
매우 필요하다	78 (42.2%)	33 (22.8%)	111 (33.6%)
필요하다	106 (57.3%)	106 (73.1%)	212 (64.2%)
필요 없다	1 (5%)	5 (3.4%)	6 (1.8%)
전혀 필요 없다	0 (0%)	1 (7%)	1 (3%)
합계	185 (56.1%)	145 (43.9%)	330 (100.0%)

$$\chi^2=17.316, df=3, p<0.01, p=.001$$

교육복지서비스 제공의 필요성에 대해서는 ‘필요하다’라고 응답한 부분이 교복투사업 참여학교가 57.3%였으며, 교복투사업 비참여학교가 73.1%로 전체 응답의 과반수를 차지하고 있는 것으로 나타나 거의 모든 교사들이 교육복지서비스 제공의 필요성을 절감하고 있었다. 특히 ‘매우 필요하다’라고 응답한 부분이 교복투사업 참여학교는 42.2%이고 교복투사업 비참여학교는 73.1%이다. 반면 ‘필요 없다’는 응답은 교복투사업 참여학교가 5%이고 교복투사업 비참여학교는 7%인 것으로 나타났다. ‘전혀 필요없다’라고 응답한 비율은 교복투사업 비참여학교에서만 7%로 나타났다. 이러한 인식은 학교문제에 대해 교사만의 개입으로는 문제 해결이 어려우며, 외부 전문가의 개입이 필요하다는 의미이기도 하다.

<표 6> 교육복지서비스의 학생학교생활 도움정도

	교복투사업 참여학교	교복투사업 비참여학교	합계
매우 도움된다	75 (40.5%)	39 (26.9%)	111 (34.5%)
도움된다	109 (58.9%)	103 (71.0%)	212 (64.2%)
도움이 되지 않는다	1 (5%)	3 (2.1%)	4 (1.2%)
합계	185 (56.1%)	145 (43.9%)	330 (100.0%)

$\chi^2=7.804$ ,  $df=2$ ,  $p<0.05$ ,  $p=.020$

교육복지서비스가 학생들의 학교생활 적응에 도움이 된다고 생각하느냐는 질문에 ‘도움된다’고 응답한 응답자가 교복투사업 참여학교는 58.9%, 교복투사업 비참여학교는 71.0%로 가장 많았다. 교육복지서비스가 학생들의 학교생활 적응에 도움이 되고 있다는 것을 교사들은 인식하고 있는 것이다. 특히 ‘전혀 도움이 되지 않는다’는 응답자는 한 명도 없었고, ‘도움이 되지 않는다’고 응답한 비율은 현저히 낮았다. 이는 학생들의 학교생활에 교사, 학부모 외에 학생들의 입장에서 도움을 줄 수 있는 다른 전문직이 필요함을 드러내고 있다고 본다.

<표 7> 교육복지서비스 제공인지도

	교복투사업 참여학교	교복투사업 비참여학교	합계
잘 알고 있다	69 (37.3%)	14 (9.7%)	83 (25.2%)
알고 있다	108 (58.4%)	52 (35.9%)	160 (48.5%)
잘 모른다	7 (3.8%)	67 (46.2%)	74 (22.4%)
전혀 모른다	1 (5%)	12 (8.3%)	13 (3.9%)
합계	185 (56.1%)	145 (43.9%)	330 (100.0)

$\chi^2=110.781$ ,  $df=3$ ,  $p<0.001$ ,  $p=.000$

교복투사업 참여학교의 경우 현재 일부 학교 내에서 교육복지서비스가 제공되고 있는 것에 대해 ‘알고 있다’라고 응답한 교사가 58.4%로 절반이 넘었으며, ‘잘 알고 있다’라고 응답한 교사가 37.3%로 나타났다. 교복투사업 비참여학교의 경우 ‘잘 모



른다'라고 응답한 교사가 46.2%로 가장 높았으며, '알고 있다'라고 응답한 교사는 35.9%로 교복투사업 참여학교보다 적었다. 반면에 '전혀 모른다'라고 응답한 교사는 12%로 교복투사업 참여학교보다 높은 비율로 나타났다. 교복투사업 참여학교는 '알고 있다'에, 교복투사업 비참여학교는 '잘 모른다'는 응답의 비율이 상대적으로 높게 나타났다.

지속적으로 교육복지서비스가 교사들의 관심을 끌어내기 위해서는 이제까지 진행된 사업에 대한 종합적인 평가, 홍보 등의 작업을 확대해야 할 것으로 보인다.

<표 8> 교육복지서비스 도입

	교복투사업 참여학교	교복투사업 비참여학교	합계
매우 필요하다	69 (37.3%)	31 (21.4%)	100 (30.3%)
필요하다	113 (61.1%)	108 (74.5%)	221 (67.0%)
필요 없다	3 (1.6%)	6 (4.1%)	9 (2.7%)
합계	185 (56.1%)	145 (43.9%)	330 (100.0%)

$$\chi^2=10.864, df=2, p<0.05, p=.004$$

교육복지서비스 도입에 있어서 '필요하다'고 응답한 응답자는 교복투사업 참여학교의 61.1%와 교복투사업 비참여학교의 74.5%로 두 집단 모두 가장 많은 비율을 차지했다. 다음으로는 '매우 필요하다'고 응답한 비율로 교복투사업 참여학교는 37.3%이고 교복투사업 비참여학교는 21.4%이다. 마지막으로 '필요 없다'고 응답한 경우는 교복투사업 참여학교는 1.6%, 교복투사업 비참여학교는 4.1%에 불과하였다. 그리고 '전혀 필요 없다'는 응답에는 두 집단 모두 답하지 않았다.

이는 새로운 교육정책 대안이 필요함을 인식한 교사들이 교육복지서비스에 대한 기대를 반영한 것이라고 할 수 있다.

<표 9> 교육복지서비스 제도의 확대의 필요성

	교복투사업 참여학교	교복투사업 비참여학교	합계
매우 필요하다	66 (35.7%)	33 (22.8%)	99 (30.0%)
필요하다	113 (62.1%)	104 (71.7%)	217 (65.8%)
필요 없다	6 (3.2%)	8 (5.5%)	14 (4.2%)
합계	185 (56.1%)	145 (43.9%)	330 (100.0%)

$$\chi^2=6.912, df=2, p<0.05, p=.032$$

교육복지서비스 제도의 확대의 필요성에 대해서는 전체적으로 65.8%가 ‘필요하다’고 응답하였다. 그리고 교복투 참여학교인 경우 ‘매우 필요하다’라고 35.7%가 응답하였고 비교복투 참여학교인 경우 22.8%가 응답하였다. 그리고 ‘필요없다’라고 응답한 경우는 4.2%에 불과하였다.

학생의 문제가 복합적인 성격을 띠고 있고 교사들의 범위만으로는 모든 문제를 해결하는데 어려움이 있다. 따라서 많은 학교에서 학생문제에 신경을 쓰고 있는 상황이기 때문에 앞으로 더 많은 학교에서 교육복지서비스에 대한 관심과 요구가 있을 것으로 보인다.

<표 10> 광역자치단체의 교육복지서비스 제공의 필요성

	교복투사업 참여학교	교복투사업 비참여학교	합계
매우 필요하다	73 (39.5%)	32 (22.1%)	105 (31.8%)
필요하다	107 (57.8%)	107 (73.8%)	214 (64.8%)
필요 없다	5 (2.7%)	6 (4.1%)	11 (3.3%)
합계	185 (56.1%)	145 (43.9%)	330 (100.0%)

$$\chi^2=11.420, df=2, p<0.01, p=.003$$

광역자치단체의 교육복지서비스 제공의 필요성에 대해서는 전체적으로 64.8%가 ‘필요하다’고 응답하였다. 특히 교복투사업의 57.8%보다도 교복투사업 비참여학교의 응답율이 73.8%로 더 높았다. ‘필요 없다’고 응답한 경우는 전체 3.3%에 불과하였다. 이는 학교의 예산적인 한계로 인하여 학교의 자원만으로는 모든 문제를 해결할 수 없기 때문이라고 할 수 있다. 따라서 많은 학교에서 지역과의 연계에 신경을 쓰고 있는 상황이며, 앞으로도 광역자치단체에 자원으로 인한 요구가 많이 있을 것으로 보인다. 특히 교복투사업 비참여학교에서 70%가 넘는 필요도를 나타내고 있다. 그러므로 광역자치단체의 교육복지서비스 제공의 필요성이 확대될 수 있도록 긴밀한 관계 형성이 필요하다고 본다.

<표 11> 교육복지서비스의 법적·제도적 장치 마련의 필요성

	교복투사업 참여학교	교복투사업 비참여학교	합계
매우 필요하다	69 (37.3%)	37 (25.5%)	106 (32.1%)
필요하다	110 (59.5%)	98 (67.6%)	208 (63.0%)
필요 없다	6 (3.2%)	10 (6.9%)	16 (4.8%)
합계	185 (56.1%)	145 (43.9%)	330 (100%)

$\chi^2=6.601$ ,  $df=2$ ,  $p<0.05$ ,  $p=.037$

교육복지서비스의 법적·제도적 장치 마련의 필요성에 대한 질문에 ‘매우 필요하다’고 32.1%가 응답하였고, 63%가 ‘필요하다’고 응답하였다. 특히 교복투사업 참여학교와 마찬가지로 교복투사업 비 참여학교도 ‘매우 필요하다’ 또는 ‘필요하다’에 높은 비율을 보였다는 것은 현 상황에서 학생문제를 지도하고 예방하는 데 있어서 교육복지서비스의 필요성을 인식하고 있는 것이라고 할 수 있다. 따라서 교육복지서비스 전문인력들의 폭넓은 생활지도와 교육복지서비스의 실천을 위해서는 교육제도와 정책변화에 따른 학교교육의 혼란을 막기 위한 일관성 있는 교육계의 정책이 필요하며, 이를 뒷받침 해줄 자율적이며 창의적인 학교행정 및 자원의 확보가 필요함을 알 수 있다.

### 3. 교육복지서비스 전문인력 역할기대 중요성

본 연구에서는 조사대상자들의 교육복지서비스의 역할기대 중요성, 즉 심리상담사의 역할, 학생과 가족의 인권을 보장하기 위한 옹호활동, 교육활동, 지역사회자원 개발 및 연결(경제지원), 학생과의 매개를 위한 학부모와의 상담, 학교내의 타 전문직과 협력, 외부전문기관과의 협력활동, 지역사회의 청소년 유해환경 개선, 학교행정이 학생을 위한 방향으로 이루어지기 위해, 학교 내 복지실태조사 및 연구에 대하여 10가지 영역으로 나누어 살펴보았다. 그리고 이 영역에 대하여 학교 유형별에 따라 교복투사업 참여학교와 교복투사업 비참여학교의 교사들간의 인식에 차이가

있는지를 알아보기 위해 평균과 표준편차를 산출하고 t-test분석을 실시하였다.

교사들의 교육복지서비스 전문인력의 역할기대 중요성을 T-test로 살펴본 바는 다음의 <표 12>와 같다.

<표 12> 교육복지서비스 전문인력 역할기대 중요성

역할	교복투사업학교 와 교복투사업비참 여학교	평균	표준 편차	자유도	t값	p값
심리상담사의 역할	교복투(N=185)	3.48	.581	328	2.179	.079
	비교복투(N=145)	3.34	.556			
옹호활동	교복투(N=185)	3.32	.636	315.330	2.406*	.018
	비교복투(N=145)	3.16	.609			
교육활동	교복투(N=185)	3.39	.600	328	1.698	.199
	비교복투(N=145)	3.28	.586			
지역사회자원 개발 및 연결	교복투(N=185)	3.39	.590	328	1.938	.834
	비교복투(N=145)	3.26	.664			
학부모와의 상담	교복투(N=185)	3.39	.609	328	.441	.367
	비교복투(N=145)	3.37	.575			
학교내의 타진 문직과 협력	교복투(N=185)	3.42	.586	322.763	1.145**	.007
	비교복투(N=145)	3.35	.521			
외부전문기관 과의 협력활동	교복투(N=185)	3.39	.643	319.472	1.763**	.009
	비교복투(N=145)	3.27	.592			
지역사회의 청소년유해환 경개선	교복투(N=185)	3.31	.632	320.291	1.103*	.013
	비교복투(N=145)	3.23	.578			
학생을 위한 학교행정의개 선	교복투(N=185)	3.28	.623	328	1.091	.212
	비교복투(N=145)	3.21	.600			
학교내복지실 태조사및연구	교복투(N=185)	3.33	.585	328	2.187	.085
	비교복투(N=145)	3.19	.601			

\*p<0.05, \*\*p<0.01, \*\*\*p<0.001

조사대상자들이 필요로 하는 교육복지서비스 전문인력 각각의 하위 역할에 대한 인식은 <표 12>와 같다. 각 역할에 대한 필요성 인식 정도는 4점 척도를 기준으로

하였다.

각 역할에 대한 필요성 인식 정도는 ①매우 그렇다 ②그렇다 ③ 그렇지 않다 ④전혀 그렇지 않다 이렇게 4점 척도를 기준으로 하였고 각 역할점수의 평균점을 비교하였을 때 점수가 높을수록 역할 필요성에 대한 인식 정도가 높다는 것을 의미한다.

<표 12>에 나타난 바와 같이 교육복지서비스 전문인력 역할기대 중요성에서는 ‘학생과 가족의 인권을 보장하기 위한 옹호활동( $t=2.406, p<0.05$ )’과 ‘학교 내의 타전문직과 협력( $t=1.145, p<0.01$ )’, 그리고 ‘학생의 문제를 예방, 해결하기 위해 외부전문기관과의 협력( $t=1.763, p<0.01$ )’, ‘지역사회의 청소년 유해환경 개선( $t=1.103, p<0.05$ )의 항목에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

차이를 나타낸 4개 항목과 그 외 항목 모두 교복투사업 비참여학교보다 교복투사업학교에서 높은 점수를 보였으며, 이는 교복투사업학교의 교사들이 교육복지서비스 전문인력 역할기대에 대한 인식이 더 높음을 알 수 있다. 이러한 결과는 교육복지서비스 전문인력의 역할을 경험했기 때문인 것으로 볼 수 있다.

본 연구결과 교사들은 어려움을 겪고 있는 학생의 문제해결을 돕기 위하여 교육복지서비스 전문인력과 협력하기를 바라고 있다. 즉 교사들은 그들의 생활지도를 통해 해결하기 어려운 학생문제에 대한 교육복지서비스 전문인력의 원조를 바라고 있음을 알 수 있다. 여기에는 학생문제에 대해 교사와 협의, 자문, 정보를 공유하고, 교사와 학생사이의 관계증진을 위한 활동 등을 포함하고 있다. 국내의 교육복지서비스도 이러한 문제 해결을 돕기 위한 제공에 초점을 두고 있기 때문에 4가지의 유의한 항목 중에 ‘학교 내의 타전문직과의 협력’이 가장 높게 나왔다는 것을 알 수 있다.

다음으로 외부전문기관과의 협력활동에 대한 인식이 높게 나왔는데 이는 위의 학교 내의 타전문직과의 협력의 연장선 안에서 생각해 볼 수 있을 것 같다. 즉, 생활지도를 통해 해결하기 어려운 학생문제에 대해 그 분야의 전문가의 협력을 원하고 있고 그 중간역할을 교육복지서비스 전문인력이 해주기를 원하는 것이라고 생각해 볼 수 있다. 그리고 학교 대내외의 단체와 연계하여 방과 후 혹은 자원봉사 프로그램을 개발하거나 운영, 지원, 자료보전 등을 하는 것이다. 1순위와 2순위는 교복투



사업학교와 교복투 비참여학교의 경우 모두 동일한 순위를 보였다.

다음으로 교복투 사업학교가 높게 인식하고 있는 역할은 ‘학생과 가족의 인권을 보장하기 위한 옹호활동’이다. 이 역할이 3번째로 나타난 것은 아직까지 교사들이 교육복지서비스 전문인력이 학생문제의 전면에 나서서 문제를 해결해서 도와주기 보다는 교사와 협력해서 문제를 해결하기를 바라고 있음을 보여주는 것이다. 그리고 한국 교육복지서비스의 실천현장에서는 정서적 경제적 어려움을 겪고 있는 학생들을 위한 도움 제공자의 역할이 가장 많이 수행되고 있다고 볼 수 있다.

반면 교복투 비참여학교의 경우 3순위는 교육복지서비스 전문인력의 역할 중 ‘지역사회의 청소년 유해환경 개선’에 대한 역할 인식이었다. 교복투 사업학교에서 이 역할이 마지막 4순위로 나타난 것은, 초기단계인 국내 교육복지서비스의 현실을 보여주는 것이라고 할 수 있다. 미국의 경우에도 교육복지서비스 초기단계에는 교육복지서비스 전문인력이 학교-가정-지역사회를 연계하는 역할에 대한 인식 정도가 가장 낮게 나타났었다. 이는 교육복지서비스의 초기단계에서 빈곤지역을 중심으로 다양한 지역사회 자원을 연계하고 네트워크를 형성하는데 더 주력했던 사업이기 때문이다. 예를 들어, 빈곤학생의 경우 지역사회 자원들과 연계하여 학생에 대한 정보와 개입방법 등을 체계적으로 관리하는 시스템이었기에, 교육복지서비스 전문인력은 학생의 개별적인 문제해결과 학생복지를 위한 활동에 중점을 두고 서비스를 제공하기 때문이라고 볼 수 있다. 또한 교사들은 학생복지를 위한 교육복지서비스 전문인력의 역할이 학생문제해결과 학생복지를 위한 활동이라고 생각하고 있기 때문에 학교-지역사회를 위한 교육복지서비스 전문인력의 역할에 대한 인식이 전반적으로 미흡하다는 것을 알 수 있다.

따라서 교복투 사업학교와 교복투 비참여학교의 교사를 비롯한 교육계와 일반인의 교육복지서비스 전문인력의 역할에 대한 인식 정도를 높이기 위해서는 학생만을 위한 활동뿐 아니라 교사, 가정, 지역사회 모두를 위한 교육복지서비스 전문인력의 폭넓은 활동이 필요하다고 볼 수 있다.



#### 4. 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력관계 필요성

협력이란 학교 교육의 주체가 학생, 학부모, 교사에게 있으며 이 세 정점을 연결하기 위하여 연계자로서의 교육복지서비스 전문인력의 역할을 확대시키는 행위이다. 그러므로 교사는 협력의 대상자이기도 하지만, 협력의 주체자가 되는 핵심 구성원인 것이다. 또한 교사와 학생사이, 교사와 학부모 사이, 그리고 학교-가정-지역사회의 연결을 위한 노력은 교육복지서비스 전문인력과 교사의 협력 안에서 그 분야가 거시적인 측면에서부터 개별 임상적 수준에 이르기까지 광범위하게 이루어질 수 있다.

협력은 교사와 교육복지서비스 전문인력이 서로 간에 도움을 주고받으면서 업무를 수행하는 상호의존, 타인의 의견을 개방적으로 수용해서 자신의 업무수행을 반영하는 융통성, 상호 간의 합의에 의해서 설정한 공동의 목적, 개별적으로 업무를 수행할 때보다 더 나은 결과를 얻게 되는 것을 의미하는 창의적 결과, 업무 수행 과정에서 지속적인 의견 교환과 평가의 과정을 의미하는 업무수행 과정의 변화를 의미한다.

협력에 있어서 필요한 것은 무엇보다도 교사와 교육복지서비스 전문인력이 동등한 동반자로서 함께 힘을 모을 수 있는 기능을 갖는 것이다. 이에 본 연구에서는 ①학 교장이구성원의 의견 청취와 업무지원 ②교사들 간에 우호적이고 친밀한 관계 ③교사와 교육복지서비스 전문인력의 관계형성 ④교육복지서비스 전문인력은 현실적으로 가능한 협력의 수준을 설정 ⑤교육복지서비스 전문인력의 성실한 성품과 바른 언행 ⑥학생에게 제공되는 교육복지서비스를 교사에게 알려야 하는 필요성 ⑦교사가 학생들을 대하면서 생기는 어려운 문제를 파악해서 공감할 필요성에 대하여 살펴보았다.

교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력관계 필요성에 관해 T-test로 살펴본 바는 다음의 <표 13>과 같다.

<표 13> 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력관계 필요성

역할	교복투사업학교 교복투사업비참 여학교	평균	표준 편차	자유도	t값	p값
학교장이 구성원 의 의견 청취와 업무지원	교복투(N=185) 비교복투(N=145)	3.35 3.16	.552 .573	303.873	3.079*	.011
교사들 간에 우 호적이고 친밀한 관계	교복투(N=185) 비교복투(N=145)	3.29 3.13	.598 .592	310.797	2.356*	.026
교사와 교육복지 서비스 전문인력 의 관계형성	교복투(N=185) 비교복투(N=145)	3.33 3.22	.566 .559	328	1.747	.079
교육복지서비스 전문인력은 현실 적으로 가능한 협력의 수준을 설정	교복투(N=185) 비교복투(N=145)	3.35 3.28	.541 .533	328	1.175	.183
교육복지서비스 전문인력의 성실 한 성품과 바른 언행	교복투(N=185) 비교복투(N=145)	3.38 3.26	.530 .524	311.070	2.201**	.009
학생에게 제공되 는 교육복지서비 스를 교사에게 알려야 하는 필 요성	교복투(N=185) 비교복투(N=145)	3.39 3.28	.521 .520	309.696	1.963*	.049
교사가 학생들을 대하면서 생기는 어려운 문제를 파악해서 공감할 필요성	교복투(N=185) 비교복투(N=145)	3.37 3.26	.548 .562	328	1.916	.110

\*p<0.05, \*\*p<0.01, \*\*\*p<0.001

조사대상자들에게 필요로 하는 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력관계 필요

성에 대한 각각의 하위역할에 대한 인식은 <표 13>과 같다. 본 연구에서는 학교장이 구성원의 의견 청취와 업무지원, 교사들 간에 우호적이고 친밀한 관계, 교사와 교육복지서비스 전문인력의 관계형성, 교육복지서비스 전문인력은 현실적으로 가능한 협력의 수준을 설정, 교육복지서비스 전문인력의 성실한 성품과 바른 언행, 학생에게 제공되는 교육복지서비스를 교사에게 알려야 하는 필요성, 교사가 학생들을 대하면서 생기는 어려운 문제를 파악해서 공감할 필요성에 대한 7가지로 나누어 살펴 보았다.

<표 13>에 나타난 바와 같이 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력관계 필요성에서는 '학교장이구성원의 의견 청취와 업무지원( $t=3.079, p<0.05$ )'과 '교사들 간에 우호적이고 친밀한 관계( $t=2.356, p<0.05$ )', '교육복지서비스 전문인력의 성실한 성품과 바른 언행( $t=1.963, p<0.01$ )' 그리고 '학생에게 제공되는 교육복지서비스를 교사에게 알려야 하는 필요성( $t=1.916, p<0.05$ )' 항목에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

차이를 나타낸 4개 항목과 그 외 항목 모두 교복투사업 비참여학교보다 교복투사업학교에서 높은 점수를 보였으며, 이는 교복투사업학교의 교사들이 교육복지서비스 전문인력과 교사의 협력관계 필요성기대에 대한 인식이 더 높음을 알 수 있다.

순위로는 교복투사업학교와 교복투사업 비참여학교 모두 같은 결과를 보였다. 먼저 학생에게 제공되는 교육복지서비스를 교사에게 알려야 하는 필요성에 대해서 두 집단 모두 가장 높게 나왔다. 이는 교사와 교육복지서비스 전문인력은 교육복지서비스 전문인력이 지역사회의 자원을 연계해서 학생들에게 제공하는 동시에 이러한 역할을 교사들에게 상세하게 알림으로써 교사들이 교육복지서비스 전문인력을 자신들이 하는 일과 다른 분야의 전문적인 일을 수행하는 사람으로 생각하는 데에 도움을 준다는 것을 알 수 있다. 그 결과 교육복지서비스 전문인력이 학생들을 위해서 반드시 필요한 사람이라는 신뢰를 가지고 교육복지서비스 전문인력과 협력을 더 잘 이루게 된다.

이와 같은 교육복지서비스 전문인력이 어떤 자원을 갖고 있으며 어떤 역할에서 도움이 될 수 있는지를 알리는 일이 사업의 초기에 많은 노력을 기울이게 되는 부분

이다. 이러한 사업에 대한 안내, 혹은 교육복지서비스 전문인력의 역할에 대한 안내는 주로 교직원회의, 연수와 같은 공식적인 모임이나 비공식적인 개별적인 접촉을 통해 이루어 질 수 있다.

두 번째는 교육복지서비스 전문인력의 성실한 성품과 바른 언행이 협력관계 필요성이다. 많은 교사들이 교육복지서비스 전문인력을 신뢰하는 것은 교육복지서비스 전문인력의 성실한 성품과 이를 통해서 나타나는 바른 언행이다. 성실하고 착한 성품이 기초가 되고 그 다음으로 전문성을 갖추는 것이 더 중요하다. 즉 신뢰는 인간 대 인간의 관계이기 때문에 교육복지서비스 전문인력의 성품이나 언행이 교육복지서비스 전문인력이 교사들에게 신뢰를 얻는데 중요한 요소가 된다. 그리고 신뢰를 쌓는다는 것은 협력관계를 훨씬 더 나날 수 있는 원동력이 된다.

세 번째 순위는 학교장이 구성원의 의견 청취와 업무지원을 들 수 있다. 이는 학교의 교장이 교사와 교육복지서비스 전문인력을 포함한 학교의 모든 구성원들과 협력적인 관계를 맺고 구성원들의 의견을 존중하며 격려하는 태도를 보여주기를 원한다는 것을 알 수 있다. 학교장의 리더십은 학교의 모든 구성원에게 영향을 미치며 그 정도와 수준이 서로 다르기 때문에 각 구성원들이 인식하는 학교장의 리더십도 다를 수 있다. 교사와 교육복지서비스 전문인력은 자신이 속한 학교의 교장이 교육복지서비스에 대해서 얼마나 이해하고 있는가에 따라서 자신들이 협력을 이루는 것에 많은 차이가 있을 수 있다. 왜냐하면 교육복지서비스는 그동안 학교 교육활동으로 이루어지던 것이 아니기 때문에 그 내용을 제대로 이해하지 못하면 교사와 교육복지서비스 전문인력이 수행하는 활동을 지원하지 않을 것이기 때문이다.

마지막으로 교사들 간에 우호적이고 친밀한 관계이다.

교사들이 다른 교사들과 우호적이고 친밀한 관계가 형성되어 있으면 교사와 교육복지서비스 전문인력들도 친해지기가 쉬우며 무엇보다도 교육복지서비스 전문인력이 학교의 일원으로 수용되는 기간이 빠르다는 것을 말해준다. 그렇기 때문에 자연히 교사와 교육복지서비스 전문인력이 협력을 좀 더 잘 이룰 수 있을 것으로 생각된다.

## V. 결론

### 1. 연구결과 요약

교육복지서비스의 선진국들인 몇몇 외국의 경우 지속적인 노력의 결과 폭넓은 교육복지서비스의 결실이 이루어졌다. 학교 안에서 교육복지서비스를 최대한 이용하고 발전시키며 휴먼 서비스의 전달을 위한 학교의 역할을 강화할 수 있도록 시기적절하고 중요한 안내를 제공한다. 외국의 경우 교육복지서비스 실천의 지속적인 개념적, 경험적 변화와 실천과 프로그램의 변화에 보조를 맞추어 왔다고 할 수 있다.

본 연구는 제주도내의 초·중학교에서 근무하는 교육복지서비스 전문인력의 전문적이고 다양한 역할과 협력에 대해 살펴보기 위해 기존의 외국 학자들과 국내 학자들의 연구결과에 대해 검토한 것을 바탕으로 전문적인 각 역할과 협력에 대한 영역구분을 살펴보고, 10가지의 역할의 수행정도를 파악할 수 있는 척도와 7가지 협력의 수행정도를 파악할 수 있는 척도를 활용하여 교육복지서비스 전문인력의 역할과 협력에 영향을 주는 변인에 대해 실증적으로 알아보았다.

우선, 교육복지서비스 전문인력의 역할기대와 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력관계 등에 대한 다양한 선행연구들을 고찰하여 역할수행을 측정하고, 구체적인 하위 역할로 나누어 볼 수 있는 척도를 사용하여 종속변수를 설정하였다. 다음으로 선행연구를 통하여 역할수행에 영향을 주는 특성변인들을 학교특성, 교사특성, 교육복지서비스 전문인력 특성으로 구분하여 독립변수를 설정하였다.

본 연구는 교사들을 대상으로 교육복지서비스 전문인력의 역할기대 중요성과 협력관계 필요성의 기대치를 살펴봄으로써 앞으로 교육복지서비스의 활성화 및 제도화를 위한 개선방안을 모색하고자 하는 것을 목적으로 하고 있다.

본 연구에서의 분석결과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 응답자인 교사들의 인구사회학적 특징은 다음과 같다.



응답자들의 성별분포를 보면 총 330명 중에 여성이 233명(70.6%), 남성이 97명(29.4%)이었으며, 연령의 분포를 살펴보면 20-29세 이하의 교사가 52명(15.8%), 30-39세 이하의 교사가 101명(30.6%), 40-49세 이하의 교사가 102명(30.9%), 50-59세 이하의 교사가 72명(21.8%), 60세 이상의 교사가 3명(0.9%)으로 나타났다. 교직 경력 분포는 5년 이하가 76명(23.0%), 6-10년 이하가 71명(21.5%), 11-15년 이하가 37명(11.2%), 16-20년 이하가 40명(12.1%), 21년 이상이 106명(32.1%)이다. 그리고 근무처는 제주시지역 초등학교가 128명(38.8%), 제주시지역 중학교가 87명(26.4%), 서귀포지역 초등학교가 69명(20.9%), 서귀포지역 중학교가 46명(13.9%)으로 나타났다.

둘째, 교육복지서비스 도입과 필요성에 대한 교사의 인식은 다음과 같다. 교육복지서비스에 대해 알고 있는지 여부에 대해 교복투사업 참여학교는 '알고 있다'가 60.0%로 절반이 훨씬 넘었으며, 교복투사업 비참여학교의 경우에는 '잘 모른다'가 46.2%로 가장 높았다. 교복투사업 참여학교의 경우 '잘 알고 있다'의 응답이 28.1%로 교복투사업 비참여학교의 10.8%보다 상대적으로 높게 나왔으며, 잘 모른다는 경우는 10.8%로 교복투사업 비참여학교보다 훨씬 적은 비율이 나타났다. 다음으로 교육복지서비스 제공의 필요성에 대해서는 '필요하다'라고 응답한 부분이 교복투사업 참여학교가 57.3%였으며, 교복투사업 비참여학교가 73.1%로 전체 응답의 과반수를 차지하고 있는 것으로 나타나 거의 모든 교사들이 교육복지서비스 제공의 필요성을 절감하고 있었다.

교육복지서비스가 학생들의 학교생활 적응에 도움이 된다고 생각하느냐는 질문에는 '도움된다'고 응답한 응답자가 교복투사업 참여학교는 58.9%, 교복투사업 비참여학교는 71.0%로 가장 많았다. 그리고 교복투사업 참여학교의 경우 현재 일부 학교 내에서 교육복지서비스가 제공되고 있는 것에 대해 '알고 있다'라고 응답한 교사가 58.4%로 절반이 넘었다. 교복투사업 비참여학교의 경우 '잘 모른다'라고 응답한 교사가 46.2%로 가장 높았다. 교복투사업 참여학교는 '알고 있다'에, 교복투사업 비참여학교는 '잘 모른다'는 응답의 비율이 상대적으로 높게 나타났다.

교육복지서비스 도입에 있어서 '필요하다'고 응답한 응답자는 교복투사업 참여학교의 61.1%와 교복투사업 비참여학교의 74.5%로 두 집단 모두 가장 많은 비율을



차지했다. 교육복지서비스 제도의 확대의 필요성에 대해서는 전체적으로 65.8%가 '필요하다'고 응답하였다. 그리고 광역자치단체의 교육복지서비스 제공의 필요성에 대해서는 전체적으로 64.8%가 '필요하다'고 응답하였다. 특히 교복투사업의 57.8%보다도 교복투사업 비참여학교의 응답율이 73.8%로 더 높았다. 이는 학교의 예산적인 한계로 인하여 학교의 자원만으로는 모든 문제를 해결할 수 없기 때문이라고 할 수 있다. 특히 교복투사업 비참여학교에서 70%가 넘는 필요도를 나타내고 있다. 교육복지서비스의 법적·제도적 장치 마련의 필요성에 대한 질문에는 '매우 필요하다'고 32.1%가 응답하였고, 63%가 '필요하다'고 응답하였다. 특히 교복투사업 참여 학교와 마찬가지로 교복투사업 비 참여학교도 '매우 필요하다' 또는 '필요하다'에 높은 비율을 보였다는 것은 현 상황에서 학생문제를 지도하고 예방하는 데 있어서 교육복지서비스의 필요성을 인식하고 있는 것이라고 할 수 있다.

셋째, 교사들의 교육복지서비스 전문인력의 역할기대 중요성에 대한 인식은 다음과 같다.

교육복지서비스 전문인력 역할기대 중요성에서는 '학생과 가족의 인권을 보장하기 위한 옹호활동( $t=2.406, p<0.05$ )'과 '학교 내의 타전문직과 협력( $t=1.145, p<0.01$ )', 그리고 '학생의 문제를 예방, 해결하기 위해 외부전문기관과의 협력( $t=1.763, p<0.01$ )', '지역사회의 청소년 유해환경 개선( $t=1.103, p<0.05$ )'의 항목에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

본 연구결과 교사들은 어려움을 겪고 있는 학생의 문제해결을 돕기 위하여 교육복지서비스 전문인력과 협력하기를 바라고 있다. 즉 교사들은 그들의 생활지도를 통해 해결하기 어려운 학생문제에 대한 교육복지서비스 전문인력의 원조를 바라고 있음을 알 수 있다. 그리고 생활지도를 통해 해결하기 어려운 학생문제에 대해 그 분야의 전문가의 협력을 원하고 있고 그 중간역할을 교육복지서비스 전문인력이 해주기를 원하는 것이라고 생각해 볼 수 있다.

교사들이 교육복지서비스 전문인력이 학생문제의 전면에 나서서 문제를 해결해서 도와주기 보다는 교사와 협력해서 문제를 해결하기를 바라고 있음을 알 수 있다. 그리고 한국의 교육복지서비스 실천현장에서는 정서적 경제적 어려움을 겪고 있는

학생들을 위한 도움 제공자의 역할을 가장 많이 바라고 있다. 이는 교육복지서비스가 초기단계에서 빈곤지역을 중심으로 자원을 연계하고 네트워크를 형성하는데 더 주력했던 사업이기 때문이다. 또한 교사들은 학생복지를 위한 교육복지서비스 전문인력의 역할이 학생문제해결과 학생복지를 위한 활동이라고 생각하고 있기 때문에 학교-지역사회를 위한 교육복지서비스 전문인력의 역할에 대한 인식이 전반적으로 미흡하다는 것을 알 수 있다.

넷째, 조사대상자들에게 필요로 하는 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력관계 필요성 인식은 다음과 같다.

교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력관계 필요성에서는 ‘학교장이 구성원의 의견 청취와 업무지원( $t=3.079, p<0.05$ )’과 ‘교사들 간에 우호적이고 친밀한 관계( $t=2.356, p<0.05$ )’, ‘교육복지서비스 전문인력의 성실한 성품과 바른 언행( $t=1.963, p<0.01$ )’ 그리고 ‘학생에게 제공되는 교육복지서비스를 교사에게 알려야 하는 필요성( $t=1.916, p<0.05$ )’ 항목에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 교사와 교육복지서비스 전문인력은 교육복지서비스 전문인력이 지역사회의 자원을 연계해서 학생들에게 제공하는 동시에 이러한 역할을 교사들에게 상세하게 알림으로써 교사들이 교육복지서비스 전문인력을 자신들이 하는 일과 다른 분야의 전문적인 일을 수행하는 사람으로 생각하는 데에 도움을 준다는 것을 알 수 있다. 그 결과 교육복지서비스 전문인력이 학생들을 위해서 반드시 필요한 사람이라는 신뢰를 가지고 교육복지서비스 전문인력과 협력을 더 잘 이루게 된다. 이와 같은 교육복지서비스 전문인력이 어떤 자원을 갖고 있으며 어떤 역할에서 도움이 될 수 있는지를 알리는 일이 사업의 초기에 많은 노력을 기울이게 되는 부분이다. 이러한 사업에 대한 안내, 혹은 교육복지서비스 전문인력의 역할에 대한 안내는 주로 교직원회의, 연수와 같은 공식적인 모임이나 비공식적인 개별적인 접촉을 통해 이루어 질 수 있다. 그리고 많은 교사들이 교육복지서비스 전문인력을 신뢰하는 것은 교육복지서비스 전문인력의 성실한 성품과 이를 통해서 나타나는 바른 언행이다. 성실하고 착한 성품이 기초가 되고 그 다음으로 전문성을 갖추는 것이 더 중요하다. 즉 신뢰는 인간 대 인간의 관계이기 때문에 교육복지서비스 전문인력의 성품이나 언행이 교육복지

서비스 전문인력이 교사들에게 신뢰를 얻는데 중요한 요소가 된다. 그리고 신뢰를 쌓는다는 것은 협력관계를 훨씬 더 나날 수 있는 원동력이 된다.

학교의 교장이 교사와 교육복지서비스 전문인력을 포함한 학교의 모든 구성원들과 협력적인 관계를 맺고 구성원들의 의견을 존중하며 격려하는 태도를 보여주기를 원한다는 것을 알 수 있다. 학교장의 리더십은 학교의 모든 구성원에게 영향을 미치며 그 정도와 수준이 서로 다르기 때문에 각 구성원들이 인식하는 학교장의 리더십도 다를 수 있다. 또한 교사들이 다른 교사들과 우호적이고 친밀한 관계가 형성되어 있으면 교육복지서비스 전문인력과 교사들도 친해지기가 쉬우며 무엇보다도 교육복지서비스 전문인력이 학교의 일원으로 수용되는 기간이 빠르다는 것을 말해준다. 그렇기 때문에 자연히 교육복지서비스 전문인력이 교사와 협력을 좀 더 잘 이룰 수 있을 것으로 생각된다.

## 2. 제언

### 1) 연구결과에 대한 제언

본 논문의 연구결과에서 나타났듯이 교사들은 학교에서 교육복지서비스의 도입과 필요성, 그리고 교육복지서비스 전문인력의 역할과 협력에 긍정적인 생각을 지니고 있음을 알 수 있었다.

이상으로 살펴본 연구의 결과를 바탕으로 본 연구의 필요성에 대한 제언을 해보면 다음과 같다.

첫째, 교육복지서비스 도입과 필요성에 대한 교사의 인식을 살펴본 결과는 다음과 같았다.

교육복지서비스에 대해 알고 있는지 여부, 교육복지서비스 제공의 필요성, 교육복지서비스가 학생들의 학교생활 적응, 교육복지서비스 도입, 교육복지서비스 제도의 확대의 필요성 그리고 광역자치단체의 교육복지서비스 제공의 필요성, 교육복지서비스의 법적·제도적 장치 마련의 필요성에 대한 질문 모두에서 교복투사업 참여학교와 교복투사업 비참여학교 교사 모두 높은 인식을 나타냈다. 이러한 결과는 교육

복지서비스 전문인력의 활동 필요성에 대한 교사들의 높은 관심을 보여주는 것이라고 할 수 있다. 또한 이러한 결과는 교육복지서비스 전문인력이 교사와 대립을 이루는 존재가 아닌, 교육복지의 향상을 위하여 학생과 교사에게 전문적인 원조를 제공하는 역할을 하고 있음을 보여주는 것이다. 따라서 교육복지서비스 제공을 위한 교육복지서비스 전문인력의 활동과 전문적인 역할 수행은 필요하며, 교육복지서비스 제도화를 위한 지속적인 노력이 요구된다 할 수 있다. 교육복지서비스의 제도화를 위해서는 교육복지서비스 전문인력의 활동이 이루어지고 있는 학교의 학생 및 교사들의 인식 조사 결과를 바탕으로 하여야 할 것이다. 교육복지서비스 전문인력은 학생, 교사, 학부모의 교육복지서비스에 대한 욕구조사를 바탕으로 다양한 활동을 해야 하며, 많은 교사와 직접적으로 접촉해야 한다. 그리고 교육복지서비스 제공 후에는 이에 대한 사후조사를 실시하여 효과를 평가하고, 다음 서비스 제공시에 그 결과를 반영해야 한다.

또한 학교 내의 교육복지서비스를 위한 예산지원을 확대해야 할 것이다. 교육복지서비스 도입의 장애요인으로 예산과 경비를 지적할 수 있는데 교육복지서비스 전문인력의 채용에 관련된 부분뿐만 아니라 전체적인 생활지도의 경비가 부족한 것으로 보인다. 예산이 확대되어야 학교자체 프로그램 운영 또는 지역 내 복지기관과의 연계 등의 시도가 다양하게 진행될 수 있을 것이다. 교육복지서비스 제도화 이후에도 교육복지서비스의 종합적인 접근을 위해서는 지역 내 복지기관과의 유기적인 연계가 필요하고, 이에 대한 종합적인 예산지원은 필수적이다.

둘째, 교사들의 교육복지서비스 전문인력의 역할기대 중요성에 대한 인식을 살펴본 결과는 다음과 같았다.

학생과 가족의 인권을 보장하기 위한 옹호활동과 학교 내의 타전문직과 협력, 학생의 문제를 예방, 해결하기 위해 외부전문기관과의 협력, 그리고 지역사회의 청소년 유해환경 개선의 항목에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교육복지서비스는 학생-학교-지역사회의 체계적인 접근이 필요하다는 것을 말해주고 있다. 교육복지서비스 전문인력 양성과정에서 심리적인 치료적 접근을 강화하여 교육복지서비스 전문인력의 능력을 발휘할 수 있도록 준비할 필요가 있다. 그리고 교육복지서비스 전문인력의 역할수행에 영향을 주는 변인들이 상호 독립적인 변인

이기 보다는 상호 유기적인 관련을 맺고 있는 변인들이며, 인간관계라는 변인이 가장 영향을 많이 미치는 것을 보면, 학교사회에서 교육복지서비스 전문인력의 역할에 대한 평가는 업무수행능력이나 사업의 결과물이라기보다는 학교구성원과의 좋은 인간관계, 학교 구성원들간의 친화적인 인간관계가 좋을 때 역할수행을 잘 한다는 정의적 측면이 강조되고 있음을 확인할 수 있었다. 이는 바꾸어 말하면 아직 교육복지서비스가 제도화되지 못하고 업무에 있어서도 표준화가 되지 못했기 때문에 사업의 지속이나 평가가 매우 주관적으로 이루어질 수 있으며, 현실적인 조건하에서는 교육복지서비스 전문인력도 이런 부분에 의존해서 사업을 수행해야 함을 나타내 준다. 이런 부분은 교육복지서비스가 시범사업에 머물지 않고, 제도적으로 정착해야 하는 필요성을 다시금 환기시켜준다고 볼 수 있다.

교육복지서비스 전문인력의 역할수행에 영향을 미치는 인간관계 영역, 즉 학교 내 구성원, 특히 교육복지서비스 전문인력과 함께 직접적으로 업무를 수행하는 중간관리자에 대한 교육복지서비스에 관한 교육이 이루어져야 한다. 현재 교육복지서비스 전문인력과 한 부서에 배치된 교사들에 대한 어떤 일관된 지침이나 교육내용은 전무한 상황이다. 실질적인 교육복지서비스 실천이 이루어지기 위해서는 교육복지서비스와 교육복지서비스 전문인력의 역할에 대한 교육이 이루어져야 한다.

셋째, 교사와 교육복지서비스 전문인력의 협력관계 필요성 인식은 다음과 같았다. 학교장이 구성원의 의견 청취와 업무지원과 교사들 간에 우호적이고 친밀한 관계, 교육복지서비스 전문인력의 성실한 성품과 바른 언행, 그리고 학생에게 제공되는 교육복지서비스를 교사에게 알려야 하는 필요성 항목에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 교사와 교육복지서비스 전문인력이 협력을 잘 이루기 위해서는 학교장이 학교 구성원들의 의견을 수용하고 이해하는 학교의 집단문화 수준이 더욱 높아져야 할 것이다. 따라서 교육복지서비스 전문인력이 교장과 학교구성원 상호 간의 이해를 돕는 프로그램을 실시하는 것이 학교의 집단문화 수준을 높이는데 도움이 될 것이다.

또한 교육복지서비스 전문인력이 교사와 협력을 더욱 잘 이루기 위해서는 교육복지서비스 전문인력의 성실한 성품과 바른 언행이 필요하다. 이는 교사들이 교육복지서비스 전문인력을 신뢰할 수 있게 하는 요인이 된다. 교사가 교육복지서비스 전문인력을 신뢰하는 것은 교육복지서비스 전문인력과 교사의 협력에 많은 영향을



미친다는 점에서 중요하다. 그리고 교사들이 교육복지서비스 전문인력을 신뢰하도록 하기 위해서 교육복지서비스 전문인력은 지역사회 자원을 더욱 많이 연계해서 학생들에게 제공하는 것처럼 교육복지서비스 전문인력의 전문성을 충분히 나타낼 수 있어야 할 것이다.

교사와 교육복지서비스 전문인력이 협력을 잘 이루기 위해서는 교사들이 교육복지서비스에 대해서 더 많은 욕구를 가져야 할 것이다. 이 말은 학생에게 제공되는 교육복지서비스를 교사에게 알려야 하는 필요성을 말한다. 교사들이 교육복지서비스에 대해서 더욱 많은 욕구를 갖도록 하기 위해서는 교육복지서비스 전문인력은 자신의 전문적인 역할과 활동을 교사들에게 구체적으로 잘 알릴 필요가 있다. 그 이유는 교육복지서비스 전문인력이 학생들에게 도움이 되는 활동을 아무리 많이 한다고 하더라도 이를 알리지 않으면 교사들은 먼저 나서서 교육복지서비스 전문인력이 어떤 일을 했는지 알고 싶지 않기 때문이다.

교사와 교육복지서비스 전문인력이 협력을 잘 이루기 위해서는 교육복지서비스 전문인력이 적극적으로 대인관계 능력을 발휘해야 할 것이다. 따라서 교육복지서비스 전문인력은 교사들이 학생들을 가르치면서 겪는 어려움이나 문제점과 이로 인해서 생겨나는 감정들에 대해서 공감할 수 있다면 교사들과 협력을 하는데 도움을 얻게 될 것이다. 또한 교육복지서비스 전문인력이 교사들을 직접 찾아가서 업무에 대해서 설명하고 교사들이 궁금해 하는 점을 해결해주는 등의 적극적인 자세를 갖는다면 교사들과의 협력이 좀 더 잘 이루어질 것이다.

마지막으로 교육복지서비스의 목적을 달성하기 위한 교육복지서비스 전문인력의 활동은 학교를 중심으로 이루어지는 것이 가장 이상적이지만 이에 대한 제도화가 이루어지지 않은 현 상태에서는 제도화를 위한 노력과 함께 지역사회중심의 전문적인 활동 수행과 활성화가 이루어져야 할 것이다.

또한 교육계뿐만 아니라 학부모와 지역사회의 교육복지서비스 전문인력에 대한 인식을 높이기 위해서는 전문적인 역할 수행을 위한 교육복지서비스의 자질 향상과 직접적인 서비스 제공을 통한 접촉기회의 확대가 필요하다 그리고 앞으로 교육복지서비스가 심화되고 실질화 될수록 역할과 협력의 중요성은 더욱 높아질 것이며 이것이 궁극적으로는 교육복지서비스가 지향하는 교육복지서비스 사업이 되어야 할 것이다. 따라서 이를 위한 교육복지서비스의 지속적인 연구와 노력이 필요하며 교



육계 및 관련영역과의 연계가 이루어져야 할 것이다.

## 2)연구의 한계

본 연구는 제주 지역에 한정하여 조사가 이루어졌음에 따라 연구결과를 일반화 시키는데 한계가 있다. 그리고 통계 분석에서 교육복지서비스를 인지하지 못하고 있는 응답자(51페이지 표3 참조)를 대상으로 하여 이후 교육복지서비스 제공의 필요성 등에 대한 응답결과를 분석한 점은 교육복지서비스를 잘 인지하지 못하고 있음에도 최종분석에서는 포함하여 분석한 점은 연구의 한계라 할 수 있다



## □ 참고문헌

### <국내문헌>

#### • 단행본

- 박차상 외(2005) 「사회복지학개론」, 학현사  
성민선 외(2009) 「학교사회복지의 이론과 실제」, 학지사  
전재일 외(1997) 「학교사회사업」, 사회복지개발 연구원  
한인영 외(2003) 「학교와 사회복지」, 학문사  
윤철수 외(2006) 「학교교육과 복지」, 한국학교사회복지사협회 부설교육복지 연구소 편. 양서원

#### • 논문

- 강지나(2007) “학교사회복지사의 역할에 관한 연구”, 가톨릭대학교 사회복지대학원  
기점숙(2005) “학교사회복지사업에 대한 교사들의 인식에 따른 개선 방안에 대한 연구”, 초당대학교 산업대학원  
김민선(2009) “학교 내 사회복지사의 임파워먼트가 직무성과에 미치는 영향-교육복지투자우선지역 지원사업 학교를 중심으로”, 한남대대학원  
김정순(2000) “학교사회사업에 대한 초등학교 학교장의 인식에 관한 연구-대구·경북지역 초등학교 학교장을 중심으로-”, 계명대학교 여성학 대학원  
노상희(2004) “중등교사의 학교 사회복지 인식에 관한 비교 연구-부산지역 학교 사회복지 시범학교와 비시범학교 교사들을 대상으로-”, 신라대학교 사회복지대학원  
박영희(2007) “지방교육혁신에 관한 초등학교 교사의 인식”, 전주교육대학교 교

육대학원

박종립(2008) “학교사회복지 실시 유형에 따른 교사들의 인식 비교 연구 : 청주 지역을 중심으로”, 청주대학교 사회복지 행정 대학원

박현숙(2008) “교육복지 확대에 따른 학교의 기능 변화에 대한 학교 공동체 구성원과 인식비교 ; 서울시의 교육복지투자우선지역 지원사업 참여여부를 중심으로”, 한국교원대학교 교육정책대학원

심명숙(2006) “학교부적응 청소년을 위한 학교사회복지서비스 제공 방안-서울시 고등학교 교사의 인식을 중심으로-”, 경희대학교 행정대학원

송혜정(2008) “학교사회복지사의 전문성과 역할에 관한 연구”, 침례신학대학교 사회복지대학원

서유라(2006) “학교사회복지의 필요성과 발전 방안에 관한 연구”, 명지대학교 사회복지대학원

이석룡(2004) “중등학교 교사의 생활지도 실태와 학교사회사업에 대한 인식연구”, 광주대학교 사회복지대학원

이수진(2005) “학교 사회복지 모델에 따른 교사들의 인식 비교 연구”, 이화여자대학교 사회복지대학원

이인혜(2002) “학교붕괴로 인한 교사의 학교사회사업서비스 욕구에 관한 연구”, 대구대학교 대학원

이옥세(2005) “단위학교 교육복지 정책 운영에 관한 교원들의 인식도 분석”, 전주대학교 교육대학원

이정효(2003) “특수학교에서의 학교사회복지 필요성에 관한 연구-특수학교 교사들의 인식도를 중심으로”, 대구대학교 사회복지대학원

이현중(2007) “중학교 특수학급 학생의 문제와 사회복지서비스에 대한 교사의 인식에 관한 연구”, 대구대학교 사회복지대학원

이효정(2006) “학교특성에 따른 학교사회복지사의 역할에 관한 연구”, 대구대학교 대학원

이화진(2008) “학교사회사업에 관한 연구”, 동국대학교 행정대학원

임경선(2006) “한국 학교사회복지사의 역할에 관한 연구”, 강남대학교 사회복지전문대학원

- 유은주(2001) “중등학교 교사들의 생활지도 실태 및 학교사회사업에 대한 태도분석: 학교사회사업의 활성화방안 마련을 위해”, 성균대학교 행정대학원
- 윤순천(2000) “학교사회사업가 역할에 대한 교사들의 기대에 관한 연구-학교사회사업 시범학교 교사들을 중심으로-”, 강남대학교 대학원
- 윤희은(2000) “학교사회복지사의 역할에 대한 교사들의 인식연구”, 가톨릭대학교 사회복지 대학원
- 원선애(2008) “학교사회복지사 제도의 실태와 도입방안에 관한 연구”, 광운대 정보복지 대학원
- 지복례(2008) “초등학교 교감의 삶과 역할에 관한 연구”, 청주교육대학교 교육대학원
- 진혜경(2000) “학교복지의 교사 연계 프로그램 활성화 방안-교사 효능감 강화 프로그램을 중심으로-”, 가톨릭대학교 대학원 청소년복지학과
- 진혜경(2005) “학교 내의 복지 전문 인력과 교사의 협력관계 연구”, 가톨릭대학교 사회복지 대학원
- 조무현 (2007) “학교사회복지사의 직무 표준화를 위한 탐색적 연구: 직무의 전문성 인식과 수행정도를 중심으로”, 전주대 대학원
- 전구훈(2003) “학교사회사업에 대한 학교장의 인식에 대한 연구-서울시 중학교 중 학교사회사업 체험교와 비체험교의 비교분석을 중심으로-”, 가톨릭 대학교 사회복지 대학원
- 정일봉(2006) “학교사회사업의 제도화 방안에 관한 연구”, 조선대학교 정책대학원
- 차혜숙(2009) “학교사회복지 효과성과 실천방안 연구: 중학생의 생태체계 만족도를 중심으로”, 서강대 공공정책 대학원
- 최경일(2008) “학교사회복지사와 교사의 협력에 영향을 미치는 요인에 관한 연구”, 숭실대학교 대학원
- 최정호(1999) “학교사회사업가의 역할에 관한 학생·교사·학교사회사업가의 인식비교”, 한림대학교 대학원
- 한효숙(2005) “특수학교 학교사회복지사 도입에 관한 연구-교사의 인식도를 중심

으로-”, 경희대학교 행정대학원

홍경숙(2008) “전문상담교사와 학교사회복지사 활동에 대한 교사들의 인식 실태 및 만족도에 관한 연구”, 경원대학교 사회정책 대학원

#### • 학술지

김기환(1996) “학생복지를 위한 학교사회사업의 필요성”, 한국아동복지학 제4권

김상곤(2005) “학교사회복지에 대한 이해”, 복지동향

김선희, 임경선(2007) “한국 학교사회복지사의 역할 수행 유형에 관한 연구”, 한국아동복지학 24호

김지연(2006) “Q방법론을 활용한 초·중등학교 내 사회복지사의 직무 유형화 연구”, 청소년학연구

김정원·박인심·김주아·이봉주(2007) “교육복지투자우선지역 지원사업 만족도와 성과 분석”, 한국교육개발원

박경현(2007) “학교사회복지 연구·시범사업의 현황과 평가”, 복지동향

성민선(2009) “교육과 사회복지의 공유영역”, 사회복지리뷰

안정선·진혜경·윤철수(2006) “학교사회복지사의 직무분석과 직무표준안 개발”, 한국아동복지학 21호

이경은(1997) “도시중등학교에서의 학교사회사업 모형 연구”, 추계학술대회 자유논문

이준상(2004) “특수학교 장면에서의 학교사회복지에 관한 교사의 인식 분석”, 특수교육 저널 : 이론과 실천(제5권 4호)

이정숙(2007) “학교사회복지의 활성화 방안에 관한 연구”, 한국청소년문화연구소

이혜원·우수명(2005) “학교사회복지 관련 조직간 네트워크의 특성에 관한 연구: 서울시 강서구 교육복지투자우선지역 지원사업을 중심으로”, 한국사회복지학

이태수(2005) “학교사회복지시범사업의 경과와 향후 전망”, 한국사회복지학회

오영재(2003) “학교사회사업가의 역할 설정에 관한 비판적 고찰”, 청소년복지연구

유평수, 문선희(2006) “학교사회복지정책 운영에 관한 교사의 인식분석”, 인문과

## 학연구

- 윤철수(2004) “학교사회복지사의 역할 수행 과정과 유형”, 청소년학연구
- 진혜경·안정선(2008) “학교 내 복지서비스 전문인력의 직무 연구-학교사회복지사와 지역사회교육전문가를 중심으로-”, 청소년복지연구 제10권 1호
- 진혜경(2006) “교육복지 서비스 전달의 학교 내 전문직간 협력 경험 사례연구”, 청소년학연구
- 최경일, 노혜련(2008) “ 학교사회복지사와 교사의 협력에 영향을 미치는 요인-학교사회복지사와 부장교사의 인식비교를 중심으로, 사회복지연구
- 최경일(2009) “학교사회복지사와 교사의 협력에 영향을 미치는 요인에 관한 현상학적 연구”, 청소년복지연구
- 최경일(2010) “학교사회복지사의 대인관계 능력이 직무만족에 미치는 경로분석: 학교사회복지사와 교사 간 신뢰와 협력의 매개효과”, 청소년복지연구
- 최유미·이소희(1999) “학교사회사업가 역할에 대한 진로상담교사와 사회복지사의 인식비교”, 청소년복지연구
- 표갑수(1994) “문제학생 지도를 위한 학교사회사업 도입의 방안: 학교카운슬링의 보완책을 중심으로”, 아동복지학 2호
- 한영진(1999) “초등학생 상담사례를 통한 학교사회사업 필요성에 관한 연구”, 한국청소년 연구
- 홍봉선(2003) “우리나라 교육복지 방향과 과제”, 한국사회복지학

## • 기타문헌

- 남진열(2010) “ ‘빈곤의 대물림’ 누구의 책임인가”, 제민일보



<외국문헌>

Allen-Meares(2008) "Social Work Services in Schools", Sigmapres

Bronstein. L.(2003) "A Model for Interdisciplinary Collaboration", Social Work

Bruner, C(1991) "Thinking collaborative: ten questions and answers to help policy makes improve children's service", Washington D.C.: Education and Human Service Consortium

Chavkin, N. F.(1989) "Linking schools and parents", social work in education, April

Cheng, Y. & Stockdale, M.(2003) "The Validity of the Three-Component Model of Organizational Commitment in a Chinese Context.", Journal of Vocational Behavior. 62(3)

Constable, R. T.(1997) "School Social Work: Youth crisis and professional development", 제2회 한국학교사회사업학회 학술대회 자료집

Freeman, E. M.(1999) "School Social Work. Overview. In Encyclopedia of Social Work (19th ed.)", Washington, D. C. : NASW Press

Friendlander, W. A. & R. Z. Apte.(1980) "Introduction to Social Welfare, Prentice-Hall Inc, Englewood Cliffs, N. J.

Nan Henderson·Mike M. Milstein(2008) "Resiliency in Schools", Corwin Press

Radin, N.(1975) "A personal perspective on school social work", social casework, December

Swan, W. & Morgan. J(1993) "Collaborating for Comprehensive Services for Young Children and Their Families Baltimore", Paul H. Brooks



- ④ 50-59세(            )            ⑤ 60세 이상(            )

3. 선생님의 교직경력은 어떻게 되십니까?

- ① 5년 이하(            )            ② 6-10년(            )            ③ 11-15년(            )  
 ④ 16-20년(            )            ⑤ 21년 이상(            )

4. 선생님의 근무처는 어떻게 되십니까?

- ① 제주시지역 초등학교(            )            ② 제주시지역 중학교(            )  
 ③ 서귀포지역 초등학교(            )            ④ 서귀포지역 중학교(            )

**II. 교육복지서비스의 도입과 필요성에 관한 문항입니다.**

교육복지서비스는 학교에 교육복지서비스 전문인력이 배치되어 학생 복지 향상과 이를 통한 학교 교육의 목적 달성을 위해서 학교·가정·지역사회를 연계하여 학생들에게 도움을 제공하며, 학생들의 잠재력과 능력을 개발, 육성하여 그들 스스로 문제를 해결할 수 있도록 돕는 전문 활동입니다.

1. 선생님께서는 교육복지서비스에 대해 어느 정도 알고 있습니까?

- ① 잘 알고 있다(            )            ② 알고 있다(            )  
 ③ 잘 모른다(            )            ④ 전혀 모른다(            )

2. 선생님께서는 학교에서의 교육복지서비스의 제공에 대하여 어떻게 생각하십니까?

- ① 매우 필요하다(            )            ② 필요하다(            )  
 ③ 필요 없다(            )            ④ 전혀 필요 없다(            )

3. 선생님께서는 교육복지서비스가 학생들의 학교생활 적응에 어느 정도 도움이 된다고 생각하십니까?

- ① 매우 도움이 된다(            )            ② 도움이 된다(            )  
 ③ 도움이 되지 않는다(            )            ④ 전혀 도움이 되지 않는다(            )

4. 선생님께서는 현재 일부 학교 내에서 교육복지서비스가 제공되고 있는 것에 대해 알고계십니까?

- ① 잘 알고 있다(            )            ② 알고 있다(            )  
 ③ 잘 모른다(            )            ④ 전혀 모른다(            )



	질문문항	매우 그렇다	그 렇다	그 렇지 않다	전혀 그렇지 않다
4	외부자원을 동원해서 저소득층 학생에 대해 장학금, 급식비, 학교행사비 등을 지원하기 위해 교육복지서비스 전문인력이 필요하다.				
5	학생 부적응과 같은 문제의 원인과 예방방법을 부모와 상담하기 위해 교육복지서비스 전문인력이 필요하다.				
6	질병이나 장애가 있는 학생들을 위해서 보건교사나 특수교사와 협조하여 학생의 수준과 특징에 적합한 교육환경을 제공하기 위해 교육복지서비스 전문인력이 필요하다				
7	학생의 문제를 예방, 해결하기 위해 외부전문기관과의 협력활동을 하기 위해 교육복지서비스 전문인력이 필요하다.				
8	학생문제를 유발시키는 지역사회의 청소년 유해환경을 개선하도록 지역주민에게 요청하기 위해 교육복지서비스 전문인력이 필요하다.				
9	학교행정이 학생을 위한 최선의 방향으로 이루어지도록 돕기 위해 교육복지서비스 전문인력이 필요하다.				
10	학교 내 복지실태조사 및 연구를 통하여 효과적 복지서비스를 제공하기 위해 교육복지서비스 전문인력이 필요하다.				

IV. 다음은 교육복지서비스 전문인력과 교사의 협력관계 필요성에 관한 문항입니다.

	질문문항	매우 그렇다	그 렇다	그 렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1	학교장이 학교의 구성원들의 의견을 청취하고 업무를 수행할 수 있도록 지원하는 것은 교육복지서비스 전문인력과 교사의 협력관계에 필요하다.				
2	교사들 간에 우호적이고 친밀한 관계의 형성은 교육복지서비스 전문인력과 교사들의 협력관계에 필요하다				
3	교육복지서비스 전문인력은 주변에서 도움을 요청할 때까지 기다리기보다 먼저 나서서 교사와 관계를 형성하는 것이 교사들과의 협력관계에 필요하다.				
4	교육복지서비스 전문인력은 교사의 시간이나 역할을 고려하면서 현실적으로 가능한 협력의 수준을 설정하는 것이 교사들과의 협력관계에 필요하다.				
5	교육복지서비스 전문인력의 성실한 성품과 바른 언행은 교사들과의 협력관계에 필요하다.				
6	학생들에게 제공되는 교육복지서비스를 교사에게 알리는 것은 교육복지서비스 전문인력과 교사들의 협력관계에 필요하다.				
7	교사가 학생들을 대하면서 생기는 어려운 문제를 파악해서 공감하는 것은 교육복지서비스 전문인력과 교사들의 협력관계에 필요하다.				

◆◆ 바쁘신 와중에도 끝까지 설문에 응답해 주셔서 감사합니다. ◆◆

## ABSTRACT

### A Study on Teachers' Perception of the Necessity for School Social Worker

Jung Hyun-Ju

Department of Public Administration

Graduate School

Cheju National University

Supervised by prof. Nam chin-yoel, PH. D

December, 2005

The purpose of this study is to improve school welfare service of Jeju province by examining elementary and middle school teachers' perception of school welfare. Thus, the paper aims to go over the problems raised by previous studies about the roles of school social workers and to investigate the expected roles of the workers in different situations.

This paper is divided into two sections, literature review and survey. The survey examined 330 teachers from elementary and middle schools in Jeju province.

SPSS/WIN was applied to the data analysis. Frequency, mean and standard deviations were used to clarify the general trend of the survey results. Finally, T-test and crosstabs were used in intergroup variation.



The survey results are summarized as follows.

First, 70.6% of the respondents were women when dividing them according to gender. When classified according to places, 38.8% of the respondents were from the elementary schools and 26.4% from the middle schools in Jeju City. On the other hand, 20.9% were from the elementary schools and 13.9% from the middle schools in Seogwipo City. The survey also classified respondents into five age groups - twenties, thirties, forties, fifties, and those older than sixties. The two largest age groups were people in their thirties(30.6%) and in their forties(30.9%).

Second, most of the respondents argued that the school welfare service is necessary for it helps students adjusting to school life. They said that school welfare system should be widely implemented to many schools in Jeju province. They insisted that local governments should provide school welfare service by setting up legal bases.

Third, the respondents were expecting several roles from the school social workers. School social workers are expected to protect the rights of students and their family. In addition, they should cooperate with other experts to prevent juvenile delinquency and protect students from various harmful environments. Based upon the survey results, we realized that most of the respondents want assistance from school social workers in solving several educational problems.

Fourth, the survey results suggest that several factors influence school social worker's cooperation with different agents at school. Such factors are 1) school principal's active support of the school welfare system, 2) favorable and intimate relationships among teachers, 3) school social worker's sincerity and good attitude, and 4) the necessity to inform teachers about each school welfare service for students. It turned out that environmental factors including the characteristics of school and teachers more influence the cooperation rather than personal characteristics of an individual social worker.

Based on the results, followings can be suggested.

First, in order for school social workers to provide professional welfare services, continuous effort on systemizing the welfare service is required. To achieve the goal, schools must increase the budgets for school welfare service.

Second, school welfare service requires systemic approach that intimately connects student, school, and local society. It is the only way that fully establish school welfare service in Jeju. For the effective implementation of school welfare, it is necessary to educate middle managers about the welfare service for they must work together with school social workers.

Third, the quality of the school system should be enhanced to a level in which school principal listens to the opinions of different agents in school. In addition, school social workers should incorporate the resources of the

local society to fully show their speciality. Finally, the teachers must have more interest on school welfare service.

Lastly, allocating school social workers at each school is ideal, but it is difficult to do so in current situation. Thus, it is necessary to systemize the welfare service and activate it in the local society level. In order to systemize the welfare service, it is better to increase the opportunity for schools to experience the service and enhance its quality. In addition, it is necessary to conduct more studies on school welfare and increase the cooperations among the related fields.

