

경기도 일반학교에 배치된
청각장애학생 지원 방안 연구

2014. 2. .

평택교육지원청

연구진

강창욱(강남대학교, 중등특수교육과)

김경진(한국재활복지대학교, 수화통역학과)

원성옥(한국재활복지대학교, 수화통역학과)

허일(한국재활복지대학교, 수화통역학과)

목차

I. 서론	1
1. 연구 목적 및 필요성	1
2. 연구 내용 및 방법	3
가. 연구 내용	3
나. 연구 방법	3
II. 이론적 배경	5
1. 청각장애의 이해 및 교육	5
가. 청각장애의 정의 및 분류	5
나. 청각교육의 성격	7
다. 청각장애학생의 통합교육	24
2. 청각장애학생의 교수·학습 특성	36
가. 청각장애학생의 지능, 사고능력, 그리고 국어능력	37
나. 청각장애학생의 학업성취 요인	37
3. 청각장애학생의 의사소통 및 문해 특성	41
가. 청각장애학생의 의사소통 특성	41
나. 청각장애인들과의 효과적인 의사소통 전략	42
다. 청각장애인의 문해 특성	43
4. 청각장애학생의 문화적 특성	49
가. 졸업 학교별 청각장애학생의 특징	50
나. 농인사회와 농문화	50
다. 농인사회와 농정체성	54

III. 설문조사 결과	58
1. 교사	58
2. 학부모	96
IV. 심층면담 결과	126
1. 연구 방법 및 절차	126
2. 심층 면담	126
3. 자료 분석 및 해석	126
4. 심층면담 결과	127
5. 요약	131
V. 결론: 지원 방안	133
1. 특수교육지원센터 지원 체제 구축 방안	133
가. 특수교육지원센터의 역할	133
나. 지원체제 구축 모형	134
2. 교수·학습 지원 방안	137
가. 교수·학습 환경 지원	137
나. 교수·학습 방법 지원	141
다. 교사 역량 개발 지원	144
3. 관련 서비스 지원 방안	147
가. 청각장애학생의 자신감 및 자아존중감 향상 프로그램	148
나. 청각장애학생을 위한 정보접근지원센터 운영	158
다. 청각장애학생 교수·학습 방법 관련 교사 연수 및 수업 컨설팅	161
4. 물리적 환경 구축 방안	169
가. 청취를 위한 물리적 지원 방안	169
나. 시각을 통한 정보 접근 지원 방안	172
<참고문헌>	175
<부록>	178

경기도 일반학교에 배치된 청각장애학생 지원 방안 연구

I. 서론

1. 연구 목적 및 필요성

최근 보청기와 인공와우 등 의료공학 기술의 발달에 힘입어 청각장애는 사라질 것이라는 신화와 함께 청각장애학교는 재학하는 청각장애학생들이 점차 줄어들면서 그 정체성과 존재 여부에서부터 위협을 받고 있다. 경기도의 경우에도 보면, 청각장애 특수학교인 수원 서광학교에도 2013년 현재 유치원부터 고등학교 과정까지 총 160명의 학생 중 청각장애학생은 16명에 불과하여 이제는 청각장애학교라고하기가 애매한 상황이다. 또 하나의 청각장애학교인 에바다 학교의 청각장애학생 수도 총 57명에 불과하다. 그 반면 대부분의 청각장애학생들은 일반학교에 통합되어 공부를 하고 있으며, 특수학급에 와서 도움을 받는 학생의 수도 그리 많지 않다. 경기도 내 일반학교에 재학 중인 청각장애학생은 유치원생 16명, 초등학생 234명, 중학생 113명, 고등학생 104명으로 총 469명이며, 이 중 특수학급이나 순회교육의 지원을 받는 학생은 179명으로 290명은 특별한 교육이나 지원을 받고 있지 않다. 이렇게 볼 때 더 이상 청각장애학생을 위한 특별한 교육이나 지원은 필요 없으며 청각장애교육의 문제는 거의 다 해결된 것처럼 보인다.

그러나 인공와우나 보청기를 하여 성공적으로 청각재활을 한 경우도 정상적인 청력을 가진 사람들이 듣는 것처럼 들을 수 있는 것은 아니다. 특히 교육장면에서 정상적인 청력을 가진 사람처럼 들을 수 있는 것이 아니라는 것은 교육과정에 100% 접근할 수 없다는 것을 의미하며, 이는 청각장애학생들의 학업성취나 교육 효과를 논하기 전에 가장 기본적인 것에서 이미 문제가 발생할 수밖에 없음을 의미한다. 즉 인공와우나 보청기를 통해 잘 듣게 해 주는 것만으로 청각장애 교육의 문제가 해결되는 것은 아니다.

더욱이 문제는 성공적으로 청각재활이 이루어지지 않았음에도 불구하고 인공와우나 보청기를 착용했으니 일반학급에 물리적 통합만을 시키는 경우이다. 이런 경우의 문제는 더욱 심각하다. 즉 교육과정에 완전히 접근하지 못해 생기는 문제는 학년이 올라갈수록 점점 누적되어 낮은 학업성취뿐 아니라 부차적으로 사회·정서적 문제까지 유발한다. 이러한 문제는 청각장애가 '숨은 장애'이기 때문에 생기는 문제이기도 하지만 의료공학의 힘을 빌려 잘 듣게만 해주어서 일반학교에 통합시켜 교육시키면 된다는 손쉬운 해결책에만 기대고 있기 때문이다.

물론 청각장애학생의 교육도 1970년대 이후 분리하여 교육하는 것보다 가장 제한이 적은 환경 즉, 최소 제한적인 환경(Least Restrictive Environment)에 배치하자는 운동에

의해 커다란 전환점을 맞이하게 되었다. 그리하여 점진적으로 특수교육과 일반교육으로 분리하지 않고 일반교육 내에서 장애 학생들에게 적절한 지원을 최대한 보장하는 체제, 즉 통합교육(inclusion)이라는 방향으로 가고 있다. 청각장애학생들도 이 사회의 한 구성원으로 살아가야 한다는 견지에서 볼 때, 어린 시절부터 통합이 이루어지는 것이 바람직하다. 그러나 청각장애학생의 교육에 있어서 통합은 앞에서 언급했듯이 듣기의 어려움으로 인해 발생하는 교육과정의 접근과 의사소통의 문제로 인해 다른 장애를 가진 학생들보다 매우 까다롭고 어려운 문제를 안고 있다.

통합교육장면에서 가장 중요한 것은 의사소통이나 태도적 장벽(attitude barriers)과 같은 것 때문에 학습 활동에서 제외되지 않고 참여할 수 있어야 한다는 것이다. 이러한 것들을 극복하여 Stinson & Lang(1994)은 “완전 접근”이 이루어져야 한다고 말하였다. 그러나 교사들은 직면하는 복잡함 때문에 “완전 접근”을 실현하는 데 어려움이 있다. 즉, 일반학급에 통합된 청각장애학생들은 수업시간에 교사의 말을 이해하거나 수업활동에 참여할 때 많은 어려움이 있으며(이갑용, 1992; 박광자, 1996; 김영미, 1996; Kluwin & Stinson, 1993), 통역사가 있을 때조차도 청각장애학생들은 집단 활동이나 토의에 참여하기가 어렵다(Garrison, Long, & Stinson, 1994). Stone(1994)은 듣는 학생들과 함께 공부함으로써 일부 청각장애학생이 이득을 보는 것은 사실이지만 모든 청각장애학생들이 예외 없이 그러하다고는 할 수 없다고 하였다.

개별 학생들의 요구를 고려하지 않는 것은 장애 학생들이 적절하지 못한 교육을 받을 확률을 증가시킨다. 그러므로 미국 교육부 지침서(1992)는 청각장애학생들에게 적절한 교육 프로그램을 전개하고자 할 때는 아동과 가족이 선호하는 의사소통 양식, 아동의 언어적 요구, 청력 손실 정도와 잔존 청력의 사용 가능성, 학업 수준, 동료와의 상호작용과 의사소통을 위한 기회를 포함하는 사회적, 정서적, 문화적 요구 등을 고려하여야 한다고 하였다.

그러나 경기도내 일반학교에 재학 중인 청각장애학생들의 ‘완전 접근’을 보장하기 위해서 필요한 체계적인 지원이 이루어지지 않고 있다. 따라서 이를 진단하고 해결하기 위한 연구가 필요한 시점이다. 효과적이고 체계적인 지원을 위해서는 현재 일반학교에 재학 중인 청각장애학생들의 문제가 무엇이고 학부모와 교사들의 요구가 무엇인지를 파악하여 그 문제점에 대한 해결방안을 도출해 내어야 할 것이다.

따라서 본 연구에서는 경기도내에 통합되어 있는 청각장애학생들의 현황 및 문제점을 파악하고 이들의 성공적인 통합교육을 위한 지원정책의 기초자료를 마련하는 데 그 의의가 있으며, 연구의 목적은 다음과 같다.

- 첫째, 경기도 일반학교에 재학 중인 청각장애학생들의 교육 및 지원 실태를 파악한다.
- 둘째, 경기도 일반학교에 재학 중인 청각장애학생들의 효과적인 지원 방안을 탐색한다.

2. 연구 내용 및 방법

가. 연구 내용

본 연구는 경기도내 일반학교에 재학 중인 청각장애학생들의 교육 현황 및 지원 실태를 파악하고 그들에게 체계적이고 효과적인 지원 방안을 제시하는 데 목적이 있으며 이를 위한 연구의 내용은 다음과 같다.

첫째, 일반학교 재학 중인 청각장애학생들의 교육 및 수업 현황은 어떠한가?

둘째, 청각장애학생들을 위한 지원 현황과 만족도는 어떠한가?

셋째, 청각장애학생을 담당하는 일반교사와 특수교사 그리고 학부모의 청각장애학생을 위한 교육적 지원 요구는 무엇인가?

넷째, 청각장애학생을 위한 지원체계 구축 방안은 무엇인가?

다섯째, 청각장애학생을 위한 교수학습 지원 방안은 무엇인가?

여섯째, 청각장애학생을 위한 관련 서비스 지원 및 물리적 환경 구축 방안은 무엇인가?

나. 연구 방법

본 연구에서는 일반학교에 재학 중인 청각장애학생들의 교육 현장에서 나타나는 문제점을 찾아 그 해결 방안을 마련하기 위하여 국.내외의 관련 문헌을 조사하였다. 또한 경기도내 대부분의 청각장애학생들이 배치된 일반학교에서의 청각장애교육 실태 및 지원 현황 파악하고, 보다 효과적인 지원 방안을 마련하기 위하여 청각장애학생들에 대한 일반교사와 특수교사들의 인식, 청각장애학생에 대한 교수-학습 지원 내용, 그리고 청각장애 자녀를 둔 학부모들의 자녀의 장애에 대한 인식, 교수-학습 지원에 대한 만족도 및 요구를 조사하기 위해 설문조사와 심층면담을 실시하였다. 이 연구의 결과를 도출하기 위한 구체적인 연구 방법은 다음과 같다.

1) 문헌 조사

첫째, 우리나라 청각장애교육의 역사 및 일반적 현황, 둘째, 청각장애의 이해와 관련된 이론, 셋째, 청각장애학생의 교수 학습 특성 넷째, 청각장애학생의 의사소통 및 문화적 특성에 관한 국.내외 문헌을 살펴, 선행연구들을 연구의 기초로 삼았다.

2) 설문 조사

경기도에 소재하고 있는 유치원과 초등학교, 중학교 그리고 고등학교의 일반교사와 특수교사 그리고 일반학교에서 통합교육을 받고 있는 청각장애학생의 학부모를 대상으로 설

문조사를 실시하였다. 경기도 내 유치원 교사 14명, 초등학교 교사 201명, 중학교 교사 93명, 고등학교 교사 107명을 대상으로 설문지를 배부하여 총 (414)부의 설문지를 회수하였으며 회수율은 100%였다. 이중 일반교사는 132명, 특수교사 244명, 일반교사와 특수교사 자격증을 모두 소지하고 있는 교사 38명이었다. 결과 처리는 SPSS Ver.11을 사용하여 빈도분석을 하였다.

3) 심층 면담

설문조사를 통하여 나타난 내용을 분석하고 세분화하여 구성된 내용을 바탕으로, 일반교사, 특수교사, 그리고 학부모들을 경기도 평택시 군문초등학교 내에 소재하는 평택특수교육지원 센터 연수실에서 만나 개방형 질문 방식으로 면담을 실시하였다. 면담 대상자는 초등학교와 중학교에 근무하는 특수교사 각 1명, 그리고 고등학교에 근무하는 특수교사 2명으로 총 4명의 특수교사와 중학교에 근무하는 일반교사 1명, 고등학교에 근무하는 일반교사 2명으로 총 3명의 일반교사, 그리고 학부모를 대표할 수 있는 참여자 3명으로 구성하여 연구원 3명과 직접 면담을 실시하였다. 각 면담은 특수교사, 일반교사, 학부모 등 3집단으로 나누어 실시하였으며, 자료의 확보를 위해 피면담자의 동의를 얻어 면담 내용을 녹음하여 전사하였다.

II. 이론적 배경

1. 청각장애의 이해 및 교육

가. 청각장애의 정의 및 분류

청각장애인이란 청력 기관의 손상으로 인해 듣기에 어려움이 있어서 일상생활 또는 사회생활에서 상당한 제약을 받는 자를 말한다. 청각장애는 의학적으로는 장애의 정도, 즉 청력손실의 정도에 따라 분류할 수도 있으며, 교육적 관점이나 의사소통의 특성에 의해 분류할 수도 있다.

1) 청력손실 정도에 따른 분류

청력손실 정도에 따른 분류는 각국의 기준과 교육, 의학, 복지정책 등에 따라 다소 차이가 있다. 그 중 가장 전통적인 ISO(1964)의 분류는 다음 표 II.1과 같다.

<표 II.1> 청각장애정도와 청력손실치

청각장애정도	청력손실치
정상역(normal limits)	10~26dB
경도 청력손실(mild hearing loss)	27~40dB
중등도 청력손실(moderate hearing loss)	41~55dB
중등고도 청력손실(moderately severe hearing loss)	56~70dB
고도 청력손실(severe hearing loss)	71~90dB
최고도 청력손실(profound hearing loss)	91dB 이상

위의 분류에서는 농과 난청을 분류하고 있지 않지만 다른 분류에서는 91dB이상을 농으로 분류하기도 한다. 한편 청각장애교육자인 Moores(1996)는 교육적 관점에 따라 청력손실정도를 4개의 수준으로 분류하면서 70dB 이상은 언어사와 청각사의 지원 외에도 청각장애교육자의 지원이 필요하다고 보므로 70dB 이상을 농으로 분류하고 있다. ‘난청’은 어려움이 있더라도 청각채널을 통해 음성언어정보를 받아들일 수 있는 정도의 청력손실을 의미하며, ‘농’은 청각채널을 통해서 언어정보를 처리할 수 없을 정도의 심한 청력손실을 의미한다.

또한 청각장애는 교육적인 관점에서는 청력손실이 언어발달과 학업 수행에 영향을 미치기 때문에 그에 따라 분류를 하고 있다. 즉 미국의 장애인교육법(Individuals with

Disabilities Education Act, 2004)에서는 ‘농(deaf)’과 ‘난청(hard of hearing)’으로 나누어 다음과 같이 정의한다. ‘농’이란 말소리를 증폭하지 않고 들려주거나 또는 증폭하여 들려주더라도 그 언어정보(말소리)를 처리하는데 장애가 있어 교육적 수행에 부정적 영향을 미칠 정도의 심한 청각장애를 말한다. ‘난청’이란 농의 정의에는 포함되지 않으나, 아동의 교육적 수행에 부정적인 영향을 미치는 영구적인 또는 변동적인 청각장애를 의미한다.

그러나 우리나라 「장애인 등에 대한 특수교육법」(2007) 제15조에 의한 「장애인 등에 대한 특수교육법 시행령」(2008.5.26. 제정 공포) 제10조에서는 청각장애를 “청력손실이 심하여 보청기를 착용해도 청각을 통한 의사소통이 불가능 또는 곤란한 상태이거나 청력이 남아 있어도 보청기를 착용해야 청각을 통한 의사소통이 가능하여 청각에 의한 교육적 성취가 어려운 사람”이라고 정의하고 있지만 분류는 하고 있지 않다.

2) 법적 분류

우리나라 「장애인복지법 시행규칙」(2010.3.19.)에서는 청각장애인을 ‘청력손실이 된 사람’과 ‘평형 기능에 장애가 있는 사람’으로 구분하여 다음과 같이 규정하고 있다.

[청력을 잃은 사람]

- 2급: 두 귀의 청력을 각각 90dB 이상 잃은 사람(두 귀가 완전히 들리지 아니 하는 사람)
- 3급: 두 귀의 청력을 각각 80dB 이상 잃은 사람(귀에 입을 대고 큰 소리로 말을 하여도 듣지 못하는 사람)
- 4급: 두 귀의 청력을 각각 70dB 이상 잃은 사람(귀에 대고 말을 해야 들을 수 있는 사람) 또는 구 귀에 들리는 보통 말소리의 최량의 명료도가 50%이하인 사람
- 5급: 두 귀의 청력을 각각 60dB 이상 잃은 사람(40cm 이상의 거리에서 발성된 말소리를 듣지 못하는 사람)
- 6급: 한 귀의 청력이 80dB 이상 잃고, 다른 귀의 청력을 40dB 이상 잃은 사람

[평형기능에 장애가 있는 사람]

- 3급: 양측 형형 기능의 소실로 두 눈을 뜨고 직선으로 10m 이상을 지속적으로 걸을 수 없는 사람
- 4급: 양측 평형 기능의 소실 또는 감소로 두 눈을 뜨고 10m를 걸으려면 중간에 균형을 잡기 위하여 멈춰야 하는 사람
- 5급: 양측 평형 기능의 감소로 두 눈을 뜨고 10m 거리를 직선으로 걸을 때 중앙에서 60cm 이상 벗어나며, 복합적인 신체운동은 어려운 사람

3) 사회문화적 관점에서 보는 청각장애

장애를 보는 관점이 기능적·구조적 관점에서 주관적 해석주의·인간주의로 바뀌면서 청각장애를 보는 관점도 바뀌었다. 앞의 두 관점은 장애를 결함으로 보고, 교육과 복지의 초점이 장애를 가진 사람의 결함을 메워주려고 하는 것에 있었다고 한다면, 후자의 관점은 장애는 환경과의 상호작용에서 시작되는 것이므로 거시적 안목에서 장애의 문제를 파악하여야 한다고 한다. 따라서 이러한 관점에서 장애인의 교육과 복지를 생각하는 사람들은 장애인 당사자의 결함이나 단점을 메우는 것도 중요하지만 그와 함께 장애인을 둘러싼 환경의 개선에 그 초점을 둔다. 즉 장애의 문제를 개인의 노력에 의해서만 개선하거나 극복할 수 있다고 보지 않고 주변 환경과 사회의 구조적 변화와 지원에 의해 많은 부분이 극복될 수 있다고 보는 것이다.

이러한 주관적 해석주의·인간주의적 관점에서 청각장애를 바라보면 청각장애는 더 이상 치료해야 할 병이 아닌 것이다. 즉, 청각장애를 건청인에게 의존해서 살 수 밖에 없는 감각기관의 손실(결함)으로 보는 것이 아니라는 것이다. 따라서 청각장애인은 들을 수 없는 사람들이 아니라, 볼 수 있는 사람(seeing people)들이나 들을 수 있는 사람들이 아니라, 볼 수 있는 사람(seeing people)들이나 들을 수 있는 사람들이므로 이들의 언어는 보는 언어, 즉 시각언어인 수화이다. 청각장애인은 수화를 자신들의 제1언어로 하여 그 언어로 문화와 전통을 공유하는 사람들이다. 그리하여 그들은 전통적으로 소문자로 쓰던 농(deaf)과는 차별되게 대문자로 농(DEAF)이라고 자신들을 지칭한다.

청각이라고 하는 감각기관의 결함을 인공와우 수술이라는 의료적 처치나 보청기 착용이라는 보조기기의 도움을 통해 메울 수는 있지만, 그것을 통해 이들이 완전히 듣는 사람들이 되는 것은 아니다. 듣기의 어려움은 여전히 존재하므로 교육을 받거나 사람들과 의사소통하거나 정보에 접근할 때 여전히 어려움(문제)이 존재한다. 그러나 이들과 의사소통하거나 이들에게 정보를 제공하는 사람들(환경)이 시각적 채널을 통해 의사소통하고 정보를 제공한다면 이들의 어려움은 해결된다.

나. 청각장애 교육의 성격

1) 우리나라 청각장애 교육의 역사

1898년 의료선교사로 우리나라에 들어온 로제타 셔우드 홀(Rosseta Sherwood Hall)이 맹인 여아를 가르치기 시작한 것이 우리나라의 근대적 의미의 특수교육 시작이라고 한다면, 그 후 11년이 지난 1909년, 농아교육도 포함하여 평양맹아학교로 새롭게 출발한 것이 우리나라에서의 근대적 의미의 청각장애교육 시작이라 할 수 있다. 그리하여 이 시기를 우리나라 청각장애교육의 입문기라고도 한다(인천성동학교, 1995).

그러나 비록 근대적 의미에서의 특수교육이 1989년에 시작되었다 하더라도 엄밀한 의미에서 우리나라에서의 특수교육은 1445년 세종 27년에 맹인에게 실시한 점복교육에서 시작된 것이라 할 수 있다(김승국, 2009). 이렇게 볼 때 우리나라에서 농인을 대상을 한

교육 역시 그 기원을 거슬러 올라 갈 수 있다. 이러한 오랜 역사를 가진 청각장애교육은 최근에 오면서 보청기나 인공와우와 같은 의료공학 기술의 발달로 인해 그 정체성이 모호해지고 있고, 심지어는 농학교의 붕괴가 오고 있다는 우려가 나올 정도로 그 위기에 처해 있다. 따라서 본 장에서는 우리나라 청각장애교육 역사를 알아보고, 우리나라 농학교의 현황을 살펴본 후에 현재 청각장애교육 현장에서 커다란 이슈가 되고 있는 수화와 관련된 농학교 교육의 변천을 고찰하고자 한다.

김병하(2009)는 청각장애교육의 역사적 변천을 5단계의 시기로 구분하여 설명하고 있다. 그 첫 번째 단계인 전사(前史)기와 두 번째 단계인 준비기는 1909년 실질적인 청각장애교육이 시작되기 이전의 시기이며, 세 번째는 1909년부터 광복 이전까지로 청각장애교육의 성립기로 보았다. 광복 이후부터 특수교육진흥법이 제정되기 전까지를 네 번째인 청각장애교육의 전개기로 보았으며, 특수교육진흥법 발효 이후부터 현재까지를 다섯째인 청각장애교육의 변화와 정체성 혼란기로 보았다. 본 장에서는 김병하(2009)가 소개하는 첫 번째와 두 번째 시기의 특성을 간단히 살펴본 후, 1909년 실질적인 청각장애교육이 시작된 이후의 청각장애교육 변화를 중심으로 살펴보려고 한다.

첫 번째 시기는 농인들에 대한 교육적 관심과 기록이 전무한 시기인 청각장애교육의 전사(前史)기이다. 이 시기는 왕권시대로 맹인들에 대한 교육이 실시된 것으로 추정되는 기록이 발견되고 있으나 농인들에 대하여는 구호에 대한 기록 밖에 없는 시기라 하였다. 또한 김병하(2009)는 구한말에서 1908년까지인 청각장애교육의 준비기는 홀(Hall)여사가 맹인을 대상으로 교육을 시작하기는 했지만 아직 우리나라에서는 농인을 대상으로 한 본격적인 교육이 실시되지는 않은 시기라고 하였다. 다만 이 시기는 1881년 신사유람단이라는 일본 시찰단의 기록 중에 맹인과 농인을 대상으로 교육하고 있다는 일본의 맹아원에 대한 소개가 발견되고 있으므로 청각장애교육의 소개기(인천성동학교, 1995)라고도 한다. 이 일본 맹아원에 대한 소개가 우리나라에 맹인과 농인에 대한 특수교육에 대한 최초의 소개 문건이라 할 수 있다. 또한 그 후 1884년 3월 8일자 한성순보와 유길준의 서유견문에 맹인과 농인에 대한 서구의 교육을 소개하는 글이 나타나고 있다(인천성동학교, 1995; 김병하, 2009). 따라서 이 시기는 청각장애교육에 대한 태동이 이루어지고 있는 준비기라 할 수 있다.

(1) 근대적 의미의 청각장애교육의 시작

1909년부터 광복 전까지는 근대적 의미의 청각장애교육이 시작된 시기로 청각장애교육의 성립기라 할 수 있다(김병하, 2009). 로제타 셔우드 홀 여사가 1898년 평양에 사숙을 설립하여 맹인 여아를 처음으로 가르치기 시작한 이후, 1909년에 농아에 대한 교육을 포함시켜 구한국 학부의 인가를 받아 평양맹아학교로 출발하면서 근대적 의미의 청각장애교육이 시작되었다. 따라서 이 시기는 우리나라 청각장애교육의 입문기라 할 수 있다(인천성동학교, 1995).

홀(Hall)여사가 평양에서 시작한 한국 최초의 청각장애교육은 기록에 의하면, 맹교육보다는 11년 뒤에 시작되었지만 미리 준비를 거쳐 시작되었다. 즉, 김병하(2009)는 백낙준

박사의 “제1회 극동 맹·청각장애교육자 회의”의 인용 보고서와 언더우드(H.H.Underwood)의 “Korea Mission Field”의 인용보고를 참고하여 홀 여사가 중국 체후(Chefoo) 농학교에 이익민이라는 한국 사람을 파견하여 청각장애학생을 위한 교수법을 배우고 오게 하는 등 미리 청각장애교육을 준비하였다는 사실을 밝혔다. 또한 김병하(2009)는 두 보고의 연도가 1년의 차이가 있기는 하지만 실제로 청각장애학생을 모집하여 교육을 시작한 것은 1909년으로 보인다고 하였다.

그 후 평양맹아학교는 1935년 홀여사가 미국으로 귀국할 때까지 감리교 부인회의 후원으로 운영되었다. 그 동안 평양맹아학교의 학생수는 점차 증가하였고 1914년에는 제1회 동양 맹아교육 국제회의를 주최하는 등 활발한 교육활동을 벌였다. 그러나 1935년 이후부터 광복 직전까지는 후원이 줄어들어 등 여러 가지 어려움에 직면하게 됨에 따라 겨우 그 명맥만을 유지하였다(김병하, 2003).

한편 서울에서는 1913년에 조선총독부 제생원에 맹아부가 새로이 설치되면서 관 주도의 최초의 청각장애교육이 이루어졌다. 즉, 제생원의 맹아부는 우리나라 최초의 관립 특수교육기관이라 할 수 있다. 이 맹아부에서 농아과는 5년 과정이었으며, 초등보통교육과 직업교육을 목적으로 수신, 국어(일본어), 조선어, 산술, 수예 및 체조 등의 교과목을 지도하였다. 첫 해에 교육을 받은 청각장애학생은 급비생 8명과 자비생 3명으로 총 11명이었다(김병하, 2009).

1909년에 시작된 근대적 의미의 청각장애교육은 1945년 광복 전까지 평양의 개신교 선교사들에 의한 교육과 일본 조선총독부 하의 제생원 맹아부에서 이루어진 관 주도의 교육으로 나누어 볼 수 있다. 이렇게 볼 때 청각장애교육의 성립기라고 할 수 있는 이 시기의 청각장애교육은 외국인 선교사와 일본의 주도로 이루어졌다 할 수 있다. 그러나 나라의 주권을 빼앗긴 어려운 상황에서도 한국인 주도로 이루어진 청각장애교육이 있다. 이는 1935년 평양에서 마펫트(Moffett) 선교사가 하던 사업을 이어받아 이창호 목사가 설립한 평양광명맹아학교이다. 김병하(2009)는 일제치하의 어려운 조건 속에서도 한국인이 주체적으로 학교를 설립하고 사명감을 가지고 청각장애교육을 추진해 온 점을 높이 평가하고 있다.

(2) 청각장애교육의 전개기

김병하(2009)는 광복 후부터 특수교육진흥법이 제정되기 전까지의 청각장애교육을 전개기로 보고 있다. 이 시기는 1949년에 교육법이 제정되면서 특수교육의 법적 근거가 마련된 시기이다. 따라서 일제치하에서 해방이 되면서 조선총독부 산하의 제생원 맹아부는 국립맹아학교로 그 모습을 갖추게 된다. 즉 해방 직후 미군정청 보건 후생부 소속으로 제생원의 맹아부가 국립맹아학교로 그 이름을 바꾸고, 그 후 1948년에 문교부로 그 소속을 이관하므로 소위 사회사업의 범주에 머물던 청각장애교육이 명실상부한 교육기관으로서의 모습을 갖추게 되는 것이다. 또한 이 시기에 미 군정청에서는 올리브 윌딘(Olive Whildin)을 파견하여 농과 맹교육을 담당하게 하는데, 주로 청각장애교육에 관심이 많았던 것으로 보인다(인천성동학교, 1995). 윌딘은 국립맹아학교 교사를 대상으로 방과 후에

청각장애 아동 지도 방법에 대한 연수를 실시하였으며, 부모교육 학급도 운영하였다. 이 때 월딘의 청각장애아 교육 방법이 구체적으로 어떤 것이었는지는 모르지만, 1940년대 미국에서 실시되고 있던 청각장애교육 방법이 구화법이었다는 사실과 마산과 부산의 이비인후과 의사들이 청각생리와 관련된 강의도 실시한 것으로 보아 구화법이었을 것으로 추측된다.

그 후 1950년 6.25전쟁으로 국립맹아학교가 제주도와 부산으로 피난을 간 것이 계기가 되어 부산에서는 1955년에 부산 분교가 독립부산맹아학교로 승격 인가를 받아 우리나라 최초의 공립농학교가 설립되었다. 이렇게 국립맹아학교가 1954년에 보통사범과를 설치하는 등 그 체계를 갖추고 부산 등에 공립농학교가 설립되었기도 하지만 무엇보다도 이 시기 청각장애교육의 두드러진 특성은 민간 주도의 청각장애교육, 즉 사립농학교의 설립이다. 당시, 남북 분단으로 인해 평양맹아학교의 맥을 더 이상 잇지 못하게 되었다. 그러나 6.25전쟁을 겪으면서 수많은 고아와 장애아동이 생겨나고 이러한 고아와 장애아동을 위한 민간 차원의 원조와 교육이 시작된 것이다. 광복 후 평양맹아학교의 맥이 끊어지고 우리나라에서 최초로 설립된 사립 농학교가 바로 1946년에 설립된 대구맹아학원이다. 대구맹아학원은 이영식(1894-1981)목사가 대구 서성로 에 위치한 중앙교회에서 청각장애학생 10명을 데리고 처음으로 시작하였으며, 그 이듬해에 초등학교과정 6학급을 신설하였다. 그 후 1949년 이영식 목사는 국회에서 장애아동에 대한 특수교육의 필요성에 대해 설명하고 국가 보조금을 받을 수 있게 되었다(김병하, 2007).

대구맹아학원 설립 이후, 1950년대에서 1960년대까지 민간인들에 의한 농학교가 계속적으로 설립되었다. 즉, 1955년에 옥보을 신부가 설립한 충주성심농아원이 1961년 충주성심농아학교로 개교하였다. 또한 1953년 사회복지시설 성동원을 설립 운영하던 정규순이 1955년에 인천맹아학원을 인가받아 이듬해에 개원을 하였으며, 이어 1961년에 인천맹농학교라는 정규 특수학교로 인가를 받았다. 처음에 인가는 6년제 초등학교과정을 받았으며 1963년에 3년제 중학교과정을 인가받았다. 이 때 인천맹농학교는 이름에는 맹이 들어갔으나 실제로는 청각장애학생만을 교육시켰으며, 그 후 1967년에 인천농화학교로 교명을 변경하였다가 1987년에 지금의 인천성동학교로 교명을 변경하였다(인천성동학교, 1995).

한편 1962년에 최병문은 서울에 한국구화학교를, 이승영은 수원에 한국농아공민학교를 설립하였다. 한국농아공민학교는 1964년에 초등학교과정 6학급의 수원 농아학교로 인가를 받아, 1987년에 지금의 수원서광학교로 교명을 변경하였다. 부산구화학교 역시 1966년에 이종수가 부산구화학원을 설립, 1970년에 부산구화학교로 인가를 받았다. 그 후 1970년대로 오면서 1975년에 설립인가를 받아 1976년에 개교한 서울애화학교는 독일인인 까리타스 수녀가 1974년에 개설한 농아 상담소에서 시작된 학교이다. 또한 1983년에 학교설립인가를 받아 개교한 서울삼성학교 역시 1957년에 설립한 삼성농아원에서 시작된 농학교이다.

이렇게 1950년대와 60년대 말까지는 주로 민간에 의한 사립 농학교가 설립되어 청각장애교육을 맡게 되었다. 그러다가 1970년대에 접어들면서 사립 농학교가 미처 생기지 못한 지역을 중심으로 공립 농학교 세 군데 설립되었다. 그 첫 번째가 마산이었는데, 1969년에

청각장애 1, 2, 3학년 3학급으로 개교한 경남국민학교이다. 이 학교는 1972년에 정신지체 부 6학급을 신설하고 1976년에 경남혜림학교로 개명을 했다가, 1985년에 청각장애부가 분리하여 창원으로 이전하고 경남천광학교가 된다. 한편 1975년에 전주에서 전주선화학교가 개교하였으며, 강원도 지역에서는 춘천에서 1976년에 춘천계성학교가 공립 농학교로 개교되었다. 이렇게 볼 때 청각장애교육의 전개기가 할 수 있는 이 시기의 커다란 특성은 국가나 정부보다는 민간 독지가나 종교단체에 의한 사립 농학교가 청각장애교육을 맡았다는 것이다.

김병하(2009)는 이 시기의 청각장애교육이 민간인 주도로 이루어졌다는 사실은 두 가지 측면에서 바라볼 수 있다고 하였다(김병하는 이것을 빛과 그림자가 함께 하고 있다고 표현하였다). 즉, 특수교육진흥법이 제정되기 전에는 사실상 공공정책 차원에서 아예 관심 밖의 문제로 밀려나 국가 차원에서의 지원이 어려웠다는 것은 청각장애교육 현실이 얼마나 열악했나를 보여주는 것이라고 할 수 있다. 그러나 긍정적 관점에서 보면 다른 나라와는 달리 민간인들이 어려운 일을 개척했다는 점에서 높이 평가받을 수 있다는 것이다. 물론 일부 사학에서는 설립자 중심의 가족 이기주의와 공공성 실현의 부재로 사회적 지탄을 받는 문제가 불거지기도 했지만 국가 차원에서 할 수 없었던 일을 민간인들이 주도해서 해냈다는 것은 우리나라 청각장애교육의 장점이자 특수성이라 할 수 있다.

(3) 특수교육진흥법 발효 이후부터 현재까지

김병하(2009)는 이 시기를 청각장애교육의 변화와 정체성 혼란기라 하였다. 특수교육진흥법이 발효됨에 따라 우리나라 청각장애교육은 민간주도의 사학에서 국가가 지원하는 공교육으로 전환을 하게 된다. 그리하여 1980년부터는 사립특수학교에도 교원 인건비를 포함하여 학교 운영비가 국공립 특수학교와 동일한 수준으로 지급되었다. 그러나 양적인 증가 면에서는 다른 장애 영역과는 달리 1980년에 울산메아리학교, 1983년에 서울삼성학교 등 2개교가 개교한 것에 그쳐 그리 많지 않았다.

1980년대 농학교 교육의 가장 큰 변화는 두 가지로 요약할 수 있다. 그 첫 번째는 종합적 의사소통접근법(Total Communication)의 수용으로 종래에 구화교육이 중심이 되어있던 흐름 가운데 수화를 교육과정에서도 또 실제 수업 장면에서도 적극적으로 도입하고자 하는 흐름이 생겼다는 것이다. 또 하나의 변화는 교육과정에서 청각장애교육의 특수성과 농학교 단위 학교의 자율성을 강조하는 학교중심 교육과정을 적극 도입하였다는 것이다. 그러나 실제로 농학교에서는 학교중심 교육과정 운영의 장점을 살리지 못했다는 비판도 있다(김병하, 2009).

1990년대에 오면서, 청각장애교육은 학생 수가 점점 줄어들어 청각장애학생만을 위한 농학교의 수가 줄어들고 정신지체교육기관으로 전환하기 시작하였다. 이는 분리중심의 특수교육 패러다임에서 통합교육 중심으로 그 교육적 기초가 달라지고, 그와 더불어 인공와우 이식 수술의 증가와 함께 나타난 현상이다. 통합교육의 확대와 인공와우 이식 수술의 증가는 청각장애학생들을 농학교에서 일반학교로 옮겨가게 하고, 정신지체 등의 중복장애 학생만을 농학교에 남게 함으로 청각장애교육의 정체성에 혼란을 가져왔다.

인공와우 등 소리를 증폭시키는 기기의 발달은 부모들이 자신의 청각장애 자녀 정상이 만들기를 하도록 부추겼다. 1988년 우리나라에서 인공와우 이식 수술이 처음 시작된 이후 부모들은 집을 팔아, 전셋돈을 빼서 월세 집으로 옮기면서까지 자녀들에게 인공와우 시술을 시켰다. 그 후 2005년에 인공와우 시술이 보험급여 대상으로 인정됨에 따라 시술 시기가 빨라지면서 청각장애유아들을 중심으로 시술이 급속히 확산되어 갔다. 그러나 인공와우 시술이 청각장애라는 병을 고치는 만병통치약은 아니다. 사실 인공와우 시술은 수술 자체는 성공적으로 이루어졌다고 하더라도 청각재활과 언어재활이라는 길고도 힘든 과정을 거쳐야 하며, 실제로는 아직 수술이 어떠한 영향을 미치는지에 대한 장기적이고 객관적인 추적 연구가 제대로 이루어지지 못했다. 인공와우 시술을 한 아동들이 가정과 학교에서 음성언어로만 의사소통하는 환경에서 의사소통상의 어려움을 겪고 있다는 Preisler(2007)의 추적 연구는 현재 우리에게 주는 시사점이 크다. 또한 실제로 우리는 현장에서 인공와우를 하고도 여전히 음성언어만으로는 100% 의사소통하는 데에 어려움을 겪는 사람들을 볼 수 있다. 이는 인공와우 시술과 언어재활이 불필요함을 말하는 것이 아니다. 다만 인공와우 시술이 청각장애교육의 문제를 해결할 수 있는 완벽한 대안이 아니라는 것이다. 특히 농정체성을 강조하는 입장에서 볼 때 이 문제는 윤리적 문제까지도 포함하고 있다.

또한 이러한 의료 공학적 기술의 발달과 더불어 통합교육의 강조라는 대세는 청각장애 교육을 또 한 번 어려움으로 몰아넣는다. 인공와우 시술을 통해 정상 자녀를 만든 부모들은 일반학교의 교실에 앉아 있는 자신들의 자녀를 보며 만족해한다. 그러나 과연 일반교실에 앉아 있는 아이들이 교실 수업에 완전히 참여하고 있을까 하는 문제 제기에서 우리는 자유로울 수 없다. 우리는 초등학교 시절에는 드러나지 않았던 청각장애학생들이 학년이 올라가면서 특수학급으로 오게 되고, 결국은 그곳에서도 제대로 된 지원을 받지 못해 다시 농학교로 돌아오는 현상에서 그 답을 찾을 수 있다. 이러한 청각장애교육의 변화와 정체성과 관련한 혼란의 시기에 이제 얼마 남지 않은 농학교는 어떻게 청각장애교육의 정체성을 확립하고 끌어 나갈 것인가? 농학교는 이대로 모두 문을 닫고 청각장애학생들은 일반교실 속에 방치해야 할 것인가? 어쩌면 지금이 청각장애교육의 위기라 하지만 다른 한편으로는 기회일 수도 있다. 청각장애교육의 정체성 혼란 속에서 농학교의 역할을 재조명함으로써 앞으로의 청각장애교육이 나아갈 방향 제시할 수 있을 것이기 때문이다.

2) 우리나라 청각장애 교육 현황

(1) 청각장애 특수학교 현황

“2013 특수교육통계”에 따르면 전국의 청각장애 특수학교는 국립 1개교, 공립 3개교, 사립 12개교로 총 16개교이다. <표 2-1>은 현재 남아있는 농학교의 설립 주체, 개교일, 주소 등에 대한 현황이다.

<표 11.2> 농학교 현황(출처: 2013 특수교육통계, 교육부)

학교명	설립별	인가 년월일	개교 년월일	전화번호 (교무실)	주소	홈페이지
서울농학교	국립	1913.04.01	1913.04.01	02-724-7905	서울 종로구 필운대로 103	www.seoulnong.sc.kr
서울삼성학교	사립	1983.03.03	1983.04.18	02-823-7430	서울 동작구 양녕로 30길 (19-4)	www.samsung.sc.kr
서울애화학교	사립	1975.12.01	1976.03.27	02-987-5161	서울 강북구 미아동 솔매로 52길 31호	www.aewha.sc.kr
한국구화학교	사립	1963.06.21	미표시	02-428-0873	서울 강동구 고덕로 295-5	www.kuhwa.sc.kr
부산배화학교	공립	1955.09.19	1953.09.05	051-760-2500	부산 수영구 연수로 310번길 73	www.baehwa.sc.kr
부산구화학교	사립	1973.01.11	1970.05.01	051-642-7100	부산 남구 수영로123번길 54	www.pskuhaw.sc.kr
대구영화학교	사립	1947.04.09	1946.04.19	053-628-6672	대구 남구 성당로 50길 33	www.younghwa.sc.kr
인천성동학교	사립	1961.03.03	1956.04.06	032-524-3545	인천 부평구 경인로 880	www.sd.sc.kr
메아리학교	사립	1980.12.11	1968.03.17	052-295-8286	울산광역시 북구 갯안길 8	www.meary.sc.kr
수원서광학교	사립	1964.11.07	1962.03.01	031-258-7613	경기 수원시 장안구 이목동 130번지	www.seokwang.sc.kr
에바다학교	사립	1985.09.02	1986.03.01	031-611-9343	경기 평택시 진위면 하북4길129-23	www.ebada.sc.kr
한우리학교	사립		2001.03.01	031-352-3090	경기 화성시 정남면 관항길 243	www.hwr.sc.kr
춘천계성학교	공립	1976.03.10	1976.03.10	033-256-4651	강원 춘천시 후만로 24번길 45	www.kds76.sc.kr
충주성심학교	사립	1956.04	1955.04.19	043-852-1557	충북 충주시 봉현로 261번지	www.sungsim.sc.kr
전주선화학교	공립		1975.04.10	063-220-0522	전북 전주시 완산구 효자로 39	www.sunhwa.sc.kr
소림학교	사립	1979.04.02	1980.03.04	061-462-5532	전남 영암군 삼호읍 저두길 65-7	www.sorim.sc.jne.kr

16개 청각장애특수학교는 영아반이 20학급, 유치원과정이 52학급, 초등학교가 109학급, 중학교가 74학급, 고등학교가 70학급, 전공과가 11학급으로 총 336학급이 있다. 또한 재학 중인 학생은 영아 91명, 유치원과정생 191명, 초등학생 416명, 중학생 366명, 고등학생 421명, 전공과 112명으로 총 1,933명이다. 그러나 각 청각장애학교의 교사들과 인터뷰한 결과, 재학 중인 학생들 가운데 순수한 청각장애학생보다는 정신지체 등의 중복장애학생들이 점점 많아지고 있는 추세임을 알 수 있었다. 또한 유치원과정과 초등학교 때 일반학교로 통합되었던 청각장애학생들이 학년이 올라가면서 다시 청각장애학교로 돌아오고 있어 고등학교로 갈수록 학생 수가 증가하는 현상을 보인다. <표 2-2>는 16개 청각장애학교의 학급 수와 재학하고 있는 학생 현황이다.

<표 11.3> 청각장애학교 학급 수와 학생 수

학교명	서울 농학 교	서울 삼성 학교	서울 애화 학교	한국 구화 학교	부산 배화 학교	부산 구화 학교	대구 영화 학교	인천 성동 학교	메아 리학 교	수원 서광 학교	에바 다학 교	한우 리학 교	춘천 계성 학교	충주 성심 학교	전주 선화 학교	소림 학교	계		
합 계	34	21	24	29	23	19	17	21	30	28	18	6	10	24	19	13	336		
학 급 수	장애영아	2	2	2	-	2	5	1	3	1	-	-	-	2	-	-	20		
	유치원과정	7	2	4	4	5	3	2	3	3	5	-	6	2	4	1	1	52	
	초등학교	7	7	6	10	8	7	6	6	8	11	12	-	2	7	6	6	109	
	중학교	11	4	5	9	4	4	3	3	8	6	3	-	3	5	3	3	74	
	고등학교	7	6	5	6	4	-	4	6	8	6	3	-	3	6	3	3	70	
	전공과	-	-	2	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	6	-	11	
	계	34	21	24	29	23	19	17	21	30	28	18	6	10	24	19	13	336	
학 생 수	장 애 영 아	소계	8	17	15	-	7	11	2	8	6	2	-	6	-	9	-	91	
		1세미만	-	2	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		1세	-	6	6	-	1	4	-	2	2	-	4	-	7	-	-	-	
		2세	8	9	9	-	6	4	2	6	4	2	-	2	-	2	-	-	-
	유 치 원	소계	11	24	11	14	26	14	7	20	11	15	-	14	6	15	2	1	191
		3세	4	10	2	-	9	4	3	7	2	1	-	6	-	9	-	-	-
		4세	6	7	3	4	6	5	2	7	-	10	-	4	3	2	1	-	-
		5세이상	1	7	6	10	11	5	2	6	9	4	-	4	3	4	1	1	-
	초 등 학 교	소계	31	28	22	42	27	31	23	17	19	65	22	-	7	32	19	31	416
		1학년	5	4	2	5	3	3	4	3	2	5	3	-	1	2	2	5	-
		2학년	5	1	3	12	2	2	3	2	3	12	2	-	-	5	4	4	-
		3학년	2	4	6	1	3	5	3	2	2	11	1	-	3	6	2	6	-
		4학년	6	4	6	7	6	4	3	2	7	13	3	-	1	3	2	5	-
		5학년	6	7	1	11	3	5	6	2	3	12	4	-	2	7	2	5	-
		6학년	7	8	4	6	10	12	4	6	2	12	9	-	-	9	7	6	-
	중 학 교	소계	42	21	24	46	12	28	12	15	31	40	17	-	6	29	18	25	366
		1학년	9	8	9	17	3	15	2	7	10	12	5	-	2	6	9	11	-
		2학년	17	8	9	16	3	9	7	4	14	12	8	-	3	10	5	7	-
		3학년	16	5	6	13	6	4	3	4	7	16	4	-	1	13	4	7	-
	고 등 학 교	소계	35	51	31	41	23	-	24	33	37	37	17	-	11	40	19	22	421
		1학년	8	15	18	18	6	-	5	10	11	12	6	-	5	16	7	7	-
		2학년	15	16	7	11	7	-	6	11	12	11	4	-	4	11	4	10	-
		3학년	12	20	6	12	10	-	13	12	14	14	7	-	2	13	8	5	-
	전 공 과	-	-	16	-	-	-	8	-	20	-	-	-	-	-	68	-	112	
	총 계	161	162	143	172	118	103	93	114	154	187	74	26	40	149	145	92	1,597	

출처: 2013 특수교육통계, 교육부

(2) 경기도 내 일반학교 재학 청각장애 학생 현황

경기도에는 2개의 청각장애학교가 있으나, 앞에서 언급했듯이 대부분의 청각장애학생들은 일반학교에 통합되어 있으며, 청각장애 특수학교에 다니는 학생들은 매우 적다. 즉, 청각장애 특수학교인 수원서광학교에는 2013년 현재 유치원부터 고등학교 과정까지 총160명의 학생 중 청각장애학생은 16명에 불과하며, 또 하나의 청각장애학교인 에바다 학교의

청각장애학생 수도 총 57명에 불과하다. 그 반면 대부분의 청각장애학생들은 일반학교에 통합되어 공부를 하고 있으며, 특수학급에 와서 도움을 받는 학생의 수도 그리 많지 않다. 경기도 내 일반학교에 재학 중인 청각장애학생은 유치원생 16명, 초등학교생 234명, 중학생 113명, 고등학교생 104명으로 총 469명이며, 이 중 특수학급이나 순회교육의 지원을 받는 학생은 179명으로 290명은 특별한 교육이나 지원을 받고 있지 않다. <표 II.4>는 경기도 내 일반학교에 재학하고 있는 청각장애 학생 현황을 요약한 것이다.

<표 II.4> 경기도내 청각장애학생 현황(2013.5.9 현재)

교육 지원청명	학교급별 학생수				소계	장애등록여부		배치여부		
	유치원	초등	중등	고등		등록	미등록	특수	순회	일반
1-수원	0	19	14	12	45	40	5	9	0	36
2-성남	0	10	9	6	25	25	0	8	0	17
3-안양	0	14	5	6	25	24	1	5	0	20
4-부천	0	19	10	6	35	35	0	12	0	23
5-광명	1	11	3	4	19	19	0	8	0	11
6-안산	0	6	11	10	27	26	1	12	0	15
7-평택	1	19	3	6	29	27	2	17	0	12
8-군포의왕	1	7	1	3	12	11	1	4	0	8
9-여주	0	3	1	0	4	4	0	3	0	1
10-오산화성	5	20	8	4	37	36	1	15	0	22
11-광주하남	0	5	1	2	8	8	0	3	0	5
12-양평	0	6	1	1	8	6	2	5	0	3
13-이천	0	6	6	1	13	12	1	6	1	6
14-용인	0	16	8	9	33	32	1	8	0	25
15-안성	0	5	2	2	9	8	1	5	0	4
16-김포	1	4	1	2	8	8	0	5	0	3
17-시흥	0	13	9	5	27	25	2	13	0	14
18-의정부	2	5	2	5	14	14	0	6	0	8
19-동두천양주	0	3	3	3	9	9	0	5	0	4
20-고양	4	14	5	11	34	33	1	10	0	24
21-구리남양주	1	15	4	5	25	23	2	3	2	20
22-파주	0	2	2	2	6	6	0	3	0	3
23-연천	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1
24-포천	0	10	3	0	13	13	0	3	9	1
25-가평	0	2	1	0	3	3	0	0	0	3
계	16	234	113	104	469	448	21	167	12	290

3) 외국의 청각장애 교육 동향

청각장애교육은 화려하고 오랜 역사를 가지고 있다. Brelje(1999)는 27개국의 청각장애 교육 역사를 요약하여 학교 설립, 중요 사건, 교육 서비스 및 배치 방법, 교육과정, 의사 소통 철학, 수화, 학업성취 등을 항목을 중심으로 다음과 같이 정리하였다.

(1) 청각장애 특수학교 설립

청각장애 특수학교 설립과 관련하여 어떤 주요 패턴은 존재하지 않았다. 그러나 <표 II.5>를 보면, 일부 국가의 청각장애 특수학교는 선교사들이나 수사, 종교 리더들에 의해 설립되어 농인의 구원을 목표로 하고 있었다. 이는 청각장애교육의 오랜 역사에서 중요 목표였다. 또한 미국 등의 일부 국가에서는 농인이 청각장애 특수학교 설립에 참여한 경우들이 있었다. 왕이나 여왕, 귀족의 지시, 자선가의 도움으로 청각장애 특수학교가 설립된 경우도 있었다.

프랑스에서 Abbe de l'Epee가 수화법을 기반으로 설립한 청각장애 특수학교와 독일의 Samuel Heinicke가 설립한 구화법 기반 청각장애 특수학교는 강력한 영향을 미쳐서, 이후의 선구자들이 이들 학교를 방문하고 각자의 나라로 돌아가 이들의 학교를 따라 자기 나라에서 학교를 설립하였다.

<표 II.5> 해외 각국의 청각장애 특수학교 설립

국가	설립 년도	설립자	설립자 배경정보	학교명	도시
호주	1860	Thomas Palteson Fred Rose	농인 농인	New South Wales Victorian School	Sydney Melbourne
캐나다	1831	Ronald McDonald	갈로데 대학과 Clerc으로부터 교육받음		Champlain, Quebec
체코슬로바키아	1886 1835	Kaspar Herman Liplovsky Mikulas	귀족 자선단체	Prague Institution for the Deaf and Dumb	Prague
덴마크	1806	Peter Castberg	농인전문지사	Royal Institute	Copenhagen
프랑스	1760	Abbe de l'Epee	수사	National Institute of Rue Saint jacques	Paris
독일	1770	Samuel Heinicke	성가대 지휘자		Leipzig
가나	1957	Dr Andrew Foster from U.S.	교육자, 목사	Ghana Mission School for the Deaf	Osu
그리스	1937	Helen Patalidou	미국 Clark 청각장애 특수학교 파견 교사	National Institute for the Protection of Deaf Mutes	Athens
헝가리	1802		부유한 귀족		Vac
인도	1885	Dr. Leon Meurin M>R> T>H> Walsh	선교사	Bombay Institute for the Deaf	Bombay
이스라엘	1932	Mr. J.B. Hexter	베르린 청각장애 특수학교 출신 교사	Hebrew School for the Deaf	Jerusalem
일본	1878	Taishiro Furukawa	교사		Kyoto
레바논	1956		자선단체	Lebanon School for the Blind and Deaf	Baabda

국가	설립 년도	설립자	설립자 배경정보	학교명	도시
네팔	1966				Kathmandu
네덜란드	1790	Henri Daniel Guyot	파리 청각장애 특수학교에서 공부	Institute for the Deaf	Haren
나이지리아	1958	Lagos Society for the care of the deaf	선교사	Wesley Methodist School for the Deaf	Lagos
노르웨이	1825	Andreas Christian Moller	농인		Trondheim
폴란드	1816	Jakup Falkowski	목사		Szczuczyn
푸에르토리코	1902	James F. Blenk	Sacred Heart 선교사		Aquadilla
사우디 아라비아	1964		정부	Al-Amal Institues	Deddah
스페인	1555 1795	Dr. Pedro Ponce de Leon Dr. Manuel Godoy	목사 목사	Class of deaf children The Royal School of the Deaf and Mute	Burgos Madrid
스웨덴	1809	Par Aron Borg		Manilla School for the Deaf	Stockholm
타이	1958	M.R. Sermsri Kasemsri		Dusit School for the Deaf	Bangkok

출처: Brelje(1999)

(2) 중요 사건들

대부분의 나라에서 정부 정책과 의회의 선택이 청각장애교육 발전에 중요한 역할을 하였다. 정부와 의회의 정책에 따라 농아동 교육이 의무교육이 되었다. 이러한 의무교육 정책에는 교육을 받아야 하는 기간, 교육 장소, 사용하는 교육과정, 교사의 질, 재정 지원 방법 등이 포함되기도 하였다. 일부 나라에서는 법률과 정책이 실행되지 않거나 정부 담당 부서가 실행 능력이 없는 경우도 있었다. 압력 단체와 지지 그룹, 정치 단체 등과 부모, 농인, 관심 있는 시민, 교사들의 연합이 청각장애교육에서 중요한 역할을 수행했고, 농인에 대한 사회의 태도에도 영향을 미쳤다. 전쟁과 시민운동, 혁명이 변화의 중요 요인이기도 했다. 종교와 철학자의 선언 등은 작지만 영향을 미쳤다.

(3) 교육 서비스와 배치 선택권

청각장애학생은 농과 난청으로 나뉘어 그 교육서비스가 달라질 수 있다. <표 II.6>에서는 각 나라별 청각장애학생(농학생과 난청학생)을 위한 교육 서비스 제공 여부를 정리하였다. 또한 <표 II.7>에는 청각장애학생(농학생과 난청학생)의 교육 배치 선택권을 정리하였다.

<표 II.6> 농학생과 난청학생을 위한 교육 서비스

	영아		유아		유치원		초등학교		중등		직업교육		고등교육	
	농	난청	농	난청	농	난청	농	난청	농	난청	농	난청	농	난청
호주	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
캐나다	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√

체코슬로바키아			√	√	√	√	√	√	√	√		√		√
덴마크	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
이집트							√	√						
엘 살바도르			√	√	√	√	√	√	√	√				
프랑스	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
독일			√	√	√	√	√	√	√	√	드물게		드물게	
가나					√	√	√	√	드물게		드물게		드물게	
그리스			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
헝가리			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
인도			√	√	√	√	√	√	√	√	드물게		드물게	
이스라엘					√	√	√	√	√	√	대부분 직업교육			
일본			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
레바논			√	√	√	√	√	√	드물게					
네팔					√	√	√	√						
네덜란드			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
나이지리아					√	√	√	√	√	√	√	√		
노르웨이			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
폴란드					√	√	√	√	√	√	주로 직업교육			
푸에르토리코					√	√	√	√	√	√	√	√		
사우디아라비아					√	√	√	√	√	√	√	√	드물게	
스페인			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
스웨덴			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
타이			√	√	√	√	√	√	√	√	드물게			

출처: Brelje(1999)

<표 11.7> 농학생과 난청학생을 위한 교육배치 선택권

	기숙제 청각장애 특수학교		통학 청각장애 특수학교		공립학교 특수학급		학습도움실		통합학급+ 순회교육		일반학급	
	농	난청	농	난청	농	난청	농	난청	농	난청	농	난청
호주	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
캐나다	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
체코슬로바키아	√	√										
덴마크	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
이집트			√	√								
엘 살바도르			√	√	√	√	√	√	√	√		
프랑스	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
독일	√	√			√	√	√	√	√	√	√	√
가나	√	√	√	√								
그리스	√	√	√	√	√	√						
헝가리	√	√				√		√		√		√

	기숙제 청각장애 특수학교		통학 청각장애 특수학교		공립학교 특수학급		학습도움실		통합학급+ 순회교육		일반학급	
	농	난청	농	난청	농	난청	농	난청	농	난청	농	난청
인도	√	√	√	√							드물게	
이스라엘	√		√		√		√		√	√		
일본	√	√	√	√	√	√			√	√	√	√
레바논	√	√							드물게		드물게	
네팔	√											
네덜란드	√		√									
나이지리아	√		√									
노르웨이	√				√		√		√		√	
폴란드	√											
푸에르토리코	√				√				√		√	
사우디아라비아	√		√		√		√		√		√	
스페인	√		√		√		√		√		√	
스웨덴	√				√		√		√		√	
타이	√				√		√		√		√	

출처: Brelje(1999)

(4) 청각장애학생을 위한 교육과정

<표 II.8> 청각장애학생을 위한 교육과정 비교

국가	학교 수	학생 수	일반교육 과정사용	특별교육 과정사용	둘다 사용	교육 연수	일반학교 통합비율
호주		600			√	5-16세	50%
캐나다	7			√		12년	대부분
체코슬로바키아	20	2500				9년	소수
덴마크					√	10년	대부분
이집트	35	5144	√			10년	소수
엘살바도르	2	200				유아-18세	소수
프랑스	1	14,088					소수
독일	77	1400				10년	소수
가나	12	485				12년	
그리스	6	712			√	12년	소수
헝가리	6	1426			√	10년	난청학생만
인도	436	30000				12년,	소수

국가	학교 수	학생 수	일반교육 과정사용	특별교육 과정사용	둘다 사용	교육 연수	일반학교 통합비율
						10학년	
이스라엘		42000			√	9년	농학생 소수 난청학생 다수
일본	107					9년	일부
레바논		409	√			8년	0%
네팔	6	383					
네덜란드	5	1200					
나이지리아	43						
노르웨이	1	1100					
폴란드	22	4500	√			14년	
푸에르토리코	10	2426				12년	소수
사우디아라비아	83	2526		√			
스페인						8년	
스웨덴	8	493	√			10년	
타이	9	3000		√		9년	14%

출처: Brelje(1999)

(5) 청각장애학생 담당 교사 양성 및 고등교육

<표 II.9> 교사 양성 및 고등교육 기회

국가	양성 연수	프로그램 수	프로그램 레벨	최초 양성	의사소통 철학	자격증	농인 교사	고등교육
호주	3년 또는 학사 이후	5	학사 또는 석사	초기	구화/TC	유	거의 없음	거의 없음
캐나다	1년	4	석사	1983	TC	유	소수	가능
체코슬로바키아		몇 개	학사 이후		구화	무	무	난청/중도실청
덴마크	4년+2년 인턴	몇 개	학사+인턴		구화/TC	유	소수 증가 추세	갈로데 대학교 유학
이집트	학사 1년	2	학사/학사 이후		구화	무	무	무
엘 살바도르		0	0	0	구화/TC	무	1명	거의 없음
프랑스					구화/TC		소수	소수
독일	4-5년 학사 2년 석사	5	학사 또는 석사		구화	유	소수	소수
가나	3년	1	학사	1967	구화/TC	무	소수	무
그리스	1년 연수	1	연수		구화	무	소수	소수
헝가리	4년	4	학사		구화/TC	유	소수	소수
인도	4년 학사 1년 석사	13	학사 석사	1983	구화/TC	무	소수	소수
이스라엘	4년	1	학사 학사 이후	1964	구화/TC	유	소수	소수
일본	4년 이상	8	학사 석사		구화	무	소수	소수

국가	양성 연수	프로그램 수	프로그램 레벨	최초 양성	의사소통 철학	자격증	농인 교사	고등교육
레바논	1년	1		1986	구화	무	소수	무
네팔					구화/TC	무	무	무
네덜란드	4년 이상	0	학사+1년		구화/TC	유	1명	소수
나이지리아	3년 4년	4	학사 석사 Ph.D.	1974	구화/TC	유	소수	소수
노르웨이	2년	10	대학원 졸업 후 Ph.D.	1976	TC	유	소수	
폴란드	2년 5년	10	학사 학사 이후	1872	구화/TC	무	소수	소수
푸에르토리코	2년	1	석사	1986	구화/TC	무	소수	소수
사우디아라비아	6개월 4년	2	연수 학사	1978				
스페인	3년	2	학사		구화/TC	유	무	무
스웨덴	1년 학사 이후	1	학사 이후		이중언어	유	소수 증가 추세	소수 증가 추세
타이	4년	6	학사 석사	1969	구화/TC		소수	소수
짐바브웨	2년 4년	1	연수 학사	1986	구화/TC	유	소수	소수

출처: Brelje(1999)

(6) 개선 요구

27개 국가들 모두 농학생과 난청학생을 위한 교육 서비스의 질이 향상되기 위해서는 여러 개선 사항들이 필요함을 지적하였다. 많은 국가들이 지적한 순서대로 개선사항들을 제시하면 다음과 같다.

- 농학생과 난청학생에게 질 높은 교육을 제공할 수 있는, 잘 훈련된 교사(12개국)
- 교사 양성 과정 질 향상(10개국)
- 보청기 보급과, 적절한 보청기 평가, 피팅, 청능훈련 서비스 제공(10개국)
- 농인을 학습능력이 있고 사회에 긍정적으로 기여할 수 있는 사람으로 보는, 사회적 태도의 변화(9개국)
- 질 높은 교육 서비스의 제공(9개국)
- 조기 확인 프로그램 개발(9개국)
- 수화통역사, 언어재활사, 청능훈련사, 심리학자 등 지원 서비스(담당자) 양성 및 질 향상(9개국)
- 직업 교육, 진로 교육, 직업 재활 서비스 개발 및 향상(9개국)
- 학업성취 향상(9개국)
- 현대 설비 및 공학 활용(8개국)
- 부모 교육 및 부모 상담, 부모 관련 조직 개발 및 향상(8개국)
- 농학생 및 난청학생을 위한 교육과정 개발 및 향상(7개국)

- 보다 많은 질 높은 교수 자료 제공(6개국)
- 고용 창출 및 확대(6개국)
- 적절한 평가 도국 개발(6개국)
- 시설 신축 및 개설(6개국)
- 음성 언어 및 문자 언어, 수화 등 여러 언어 사용 문제 해결(6개국)
- 조기 확인/중재/교육 프로그램 개발 및 향상(6개국)
- 고등교육 기회 제공 및 확대(5개국)
- 성인 교육 기회 제공 및 확대(5개국)
- 재정 지원(5개국)
- 중등학교 개설 및 확대(4개국)
- 서비스 제공 대상 확대(4개국)
- 시골지역에 대한 교육 서비스 확대(4개국)
- 중복장애 청각장애학생 및 난청학생을 위한 서비스 개발(3개국)
- 청각장애학생 교육에 관한 연구 확대(3개국)
- 자막tv, 문자전화기, 알림장치 등의 보조기구 제공(3개국)
- 학습도움실, 순회 서비스, 통합교육 서비스 제공(2개국)
- 교사 및 지원 인력 급료 인상(2개국)
- 수화 사용 학급 개설(2개국)
- 원주민을 위한 교육 서비스 개선(2개국)
- 안정된 정부(1개국)
- 난청학생을 위한 서비스 향상(1개국)
- 영재 농학생과 난청학생을 위한 프로그램 개발(1개국)

(7) 이슈 및 개선 방향

1999년 무렵 조사한 자료이지만, 조사 대상 27개국 대부분이 유사한 문제로 고민하고 있었다. 대부분의 나라들이 직면하고 있고, 개선하고자 하는 방향을 정리하면 다음과 같다.

농학생과 난청학생의 적절한 배치: 청각장애학생 교육 역사에서, 대부분의 학생들은 기숙제 청각장애 특수학교에 배치되었다. 최근 많은 기숙제 청각장애 특수학교 재학생 수가 감소하고 있다. 대신에 일반학교 특수학급에서 혹은 건청학생과 함께 일반학급에서 통합교육 받고 있다. 이러한 경향은 증가 추세이고, 대부분의 농아동들은 하루 종일 통합되거나 일부분 통합되고 있다.

학생 수의 감소로, 기숙제 청각장애 특수학교의 미래가 논란이 되고 있다. 예를 들어, 노르웨이에서는 대부분의 청각장애 특수학교들이 문을 닫거나, 닫을 예정이다. 호주, 캐나다, 스페인, 미국의 청각장애 특수학교들도 마찬가지이다. 앞으로도 청각장애 특수학교 배치와 일반학교 완전 또는 부분 통합의 장점은 주된 논의사항이 될 것이다.

최적의 의사소통 방법: 많은 국가에서 의사소통 방법에 관한 논쟁이 지속되고 있지만, 몇 가지 경향이 나타나고 있다. 거의 백 년 동안 구화 전통을 따르던 많은 국가들이 TC 철학을 채택하고 있다. 물론 일부 국가들에서는 철저히 구화법을 사용하고 있다. 또한 TC를 사용하고 있던 일부 국가에서는 이중언어 및 이중문화(2Bi Approach) 교육 모델을 채택하는 쪽으로 움직이고 있다. TC 철학을 지지하는 경우도, 자연수화를 사용할지, 교육용 인공 수화(그 나라 음성 언어 및 문자 언어의 어순 그대로 수화 단어 나열)를 사용할지에 대한 논쟁은 공통적으로 존재한다. 이 논쟁은 Abbe de l'Epee 시절까지 올라가는데, 다시 활발하게 논의되고 있고, 양쪽 모두 지지자들이 존재한다. 어느 한쪽을 지지한 강력하고 확실한 증거들이 부족한 상황에서, 의사소통 방법 혹은 사용 언어 논쟁은 앞으로 뜨겁게 진행될 것으로 보인다. 인공와우 및 수술의 증가와 기술 향상으로 의사소통 방법 선택에 중대한 영향을 미칠 것으로 예상되며, 구화법이 다시 인기를 얻게 될 것으로 보인다.

사회적 인식 및 태도 변화: 변화는 느리게 일어나고 있지만, 대부분의 나라에서 농인들을 수용하고, 농인들의 학습 능력과 취업 능력에 대한 긍정적인 태도가 향상되고 있고, 동일한 권리와 기회를 보장하려는 태도의 변화가 분명하게 이루지고 있다. 부모들과 농성인들이 정치적 압력을 가함으로써, 교육과 고용에서 동등한 권리와 기회를 제공할 수 있는 법률들이 제정되고 있다. 이러한 정치적 압력은 예산 증가, 새로운 시설의 신축 및 개선, 교육과정 및 교육 서비스, 설비, 교수 자료의 개선, 교사의 질 개선으로 이어지고 있다. 이러한 경향은 앞으로도 지속되고 확대되어야 한다. 그러나 이런 변화는 일반적이지 않다. 일부 국가에서는 여전히 농아동은 부모의 죄나 악업의 결과로 인식되고 있고, 농아동들은 학습 및 고용이 불가능하다고 인식되고 있다.

수화 및 농문화: 청각장애학생 교육에 있어서의 연구, 태도 변화, 농인 단체, 의사소통 방법 변화로 인해 농인 공동체의 문화와 자연 수화에 대한 관심이 증대하고 있다. 이러한 다시 새롭게 살아난 관심에 따라 많은 나라들에 수화로 가르치는 학급과 수화 사전이 만들어지고 있다. 또한 농인을 교사와 보조교사로 고용하기 시작하고 있다. 이러한 경향은 농인의 장점과 능력, 잠재 가능성을 완전히 인식하게 되면, 앞으로 보다 증가할 가능성이 높다.

조기 발견 및 중재: 학업성취 및 언어발달 측면에서의 농아동의 조기 발견 및 중재, 교육의 결정적인 가치는 거의 보편적으로 인식되고 있다. 조기 중재 및 교육은 점점 향상되고 있고, 보다 많은 국가들에서 농아동 및 부모들을 위한 향상된 서비스들을 제공하고 있다. 이것은 농아동을 위한 교육 서비스의 향상의 핵심 요소가 되고 있다.

지원 서비스 및 보조기기: 대부분의 나라들은 자격을 갖춘 수화통역사나 언어재활사, 청각사, 심리학자 등의 지원 전문 인력을 제공하지 못하고 있다. 문자 전화기와 자막tv 같

은 보조기기의 이용 가능성도 많은 나라들에서 여전히 낮은 편이고, 보조기기의 보급은 저조하다. 부모와 농민 공동체의 인식과 지속적인 주장을 통해 더 많은 예산을 확보하고 보급이 확대될 것으로 보인다.

(※ Brelje(1999)의 보고 이후 현재는 첨단 청각보조기기의 발달과 보급이 비약적으로 이루어지고 있으나, 개발도상국은 여전히 이런 상태를 면하지 못하고 있는 실정이다)

교사 양성: 질 높고 자격을 갖춘 교사의 양성은 대부분의 국가들의 관심거리이다. 대부분의 국가들이 충분한 전문 교사를 양성하지 못하고 있었고, 농학생 및 난청학생에게 질 높은 교육을 제공할 수 있는 양성과정을 예비교사들에게 제공하지 못하고 있었다.

질 높고 자격을 갖춘 농인 및 난청 교사를 고용하여 청각장애학생을 가르치는 필요성은 최우선으로 인식할 필요가 있다. 대부분의 나라에서 농인들은 교사 양성에 거의 참여하지 못하고 있었는데, 이는 법적으로나, 학습 면에서, 태도 면에서 방해물(도로 봉쇄)들이 존재하기 때문이다. 농인 교사의 배치를 거부하는 장애물들은 서서히 제거되고 있고, 미래에는 긍정적으로 평가하게 될 것이다.

다. 청각장애학생의 통합교육

1) 통합에 관한 논쟁

Cohen(1994)은 미국의 청각장애교육에 있어서 통합에 관한 논쟁은 새로운 것이라고 할 수 없으며, 다만 그것은 새로운 차원에서 발생한 것일 뿐이라고 하였다. 즉, 19세기 중반부터 1970년대까지의 구화냐 수화냐 하는 청각장애교육에서의 언어접근의 문제에 대한 오랜 논쟁이 통합교육이라는 다른 차원에서의 논쟁 앞에서 희미해 진 것 같기는 하지만 그 맥은 같은 것이라고 볼 수 있다는 것이다.

150년 이상을 미국의 청각장애학생이 선택할 수 있는 주요한 교육적 배치는 기숙제나 통학제의 특수 학교였으며, 때로는 다른 장애 아동(맹)을 위한 서비스와 연결되어 있는 특수 학교였다. 초기에는 청각장애의 발생률이 낮을 뿐 아니라, 훈련받은 교사의 부족 등으로 청각장애학생들의 교육적 요구들에 대한 가장 실질적이고 합리적인 해결책으로 집중화되고 특수화된 학교가 만들어졌다. 그 후에 대도시에 있는 청각장애학생들을 위해 만들어진 것은 일반 학교 내에 있는 분리된 학급인 특수학급 형태이다.

그러다가 기숙제 형태의 분리학교 체제에 대한 반대는 알렉산더 그래햄 벨이 AAD(Bell, 1884)에 실은 농아동을 위한 분리 기숙제 학교를 반대하는 논문과 그와 같은 시기에 J. Noyes가 Wisconsin Madison에서 National Teachers' Association에 보고한 글에서 시작되었다. 이 두 글에서는 다음과 같은 내용을 인용하고 있다(Schildroth & Hott, 1994).

공립학교는 농 교육을 위해 열려 있어야 하며, 농아동은 다른 아동들과 자유롭게 섞이고 또한 가정의 보호와 안락함을 공유해야 함으로, 주립학교와 수화체계 교수방법을 버려야 한다.(Noyes, 1884, p.23, 재인용)

여기서의 "주립학교(State school)"는 분리된 교육적 배치형태인 특수학교이다. 이러한 분리형태의 교육에 대한 부정적인 태도는 점점 커져갔으며, 그 후 "주류화(mainstreaming)" "최소제한환경(least restrictive envirement)" "탈시설화(deinstitutionalization)" "정상화(normalization)" "통합(integration/inclusion)"이라는 용어들은 모두 긍정적이고 호의적인 의미를 선택하므로 통합 움직임에 힘을 더했다(Schildroth & Hott, 1994). 즉, 통합을 주창하는 이들은 우리 사회에서 결국 누가 "주류의 밖"에 있기를 원하며, 누가 "비정상"이기 때문에 "제한적인 환경"의 학교나 "시설화"된 곳에 있기를 원하며, 누가 이러한 말들이 제시하는 좋지 않은 편파적인 의미가 있는 "배제"되거나, "분리"되기를 선택하겠냐고 주장한다.

장애 아동에 대한 교육적 배치에 최초로 가장 강력하게 영향을 미치게 된 것은 1975년 공법 94-142의 시행이다. 이것은 '모든 장애 아동을 위한 법령'으로 "최소제한 환경(LRE)"에서 모든 장애 아동을 위해 무상의 적절한 공교육을 법률로 제정한 것으로 가능한 한도 내에서 일반 교실에서 장애 아동을 교육할 것을 강조하고 있다.

그러나 청각장애학생의 배치에 있어서는 완전 통합(inclusion)을 지지하는 주장들 가운데서도 어떤 의견의 불일치가 나타나고 있다. 즉, 모든 학생들이 예외없이 통합되어야 함을 강조하는 가운데에서도 통합 철학의 지지자인 Bunch와 같은 사람은 완전 통합에 공감하는 대부분의 사람들은 모든 학생들이 이것 아니면 저것을 해야만 한다고 강요당하고 있다는 것을 논의하지 않는다고 하였으며, 심각한 청각장애를 가진 아동을 위한 교육적 배치에서 선택권을 강조하였다. 또한 Robert Davila는 공법 94-142의 LRE를 필수적으로 지지하기는 하지만 모든 청각장애학생에게 적용하는 것에 대해서 다시 한 번 생각해 보아야 한다고 하였다(Schildroth & Hott, 1994). 이렇게 볼 때, 통합을 지지하는 사람들조차도 청각장애학생을 위한 교육에서는 일반 학급에 배치하는 것을 덜 제한적인 것이라고 일반화시킬 수 없다는 것을 말하고 있다. 사실 극단적으로 말하면 일반 학급 환경은 의사소통 요인 때문에 그들에게는 완전히 고립된 것일지도 모른다.

이러한 통합에 관한 의견의 불일치에 대해 Schildroth & Hott(1994)는 1992년의 대통령 선거 유세에서의 통합교육에 대한 지지 발언과 같은 시기의 교육부 차관인 Lamar Alexander의 "농학생 교육 서비스: 정책지침"이라는 정책발표를 예로 들었다. 즉 클린턴 선거 진영은 모든 장애학생을 통합하는 프로그램으로 일반학교 환경을 언급하는 반면에, 교육부 차관은 청각장애학생을 위한 적절한 서비스 제공으로 의사소통 영역과 관련된 요구에 대한 고려없이 일반학급에 배치하는 것은 "최소제한 환경(LRE)"의 잘못된 적용이라고 하였다.

또한 미국 연방 교사회 회장인 Albert Shanker는 기금, 교사연수, 교실훈련과 같은 이슈를 언급하면서 완전 통합(full inclusion)에 관한 잠정중지를 요구하였다(American Federation of Teachers, 1994). National Education Association은 이러한 잠정중지를 지지하지는 않지만 자격있는 교사와 다른 전문적인 도움 없이 장애아동을 통합하는 것에 대해 경고하였다.(Richardson, 1994)

Schildroth & Hott(1994)는 지난 10년동안의 Exeptional Children 잡지에서

REI(regual education initiative 일반교육주도), GEI(General Education Initiative), 그리고 완전통합(full inclusion)에 관한 논문에 주의하여 이슈들을 살펴 볼 필요가 있다고 하였다. 이러한 다양한 움직임들의 옹호자와 반대자들은 저널의 앞 뒤 페이지에서 논쟁을 한다. 그러나 사실 자신들의 입장을 확실히 하려는 이러한 시도들은 여러 가지의 미묘한 차이점들이 있을 뿐이다. 최근 논문은 완전통합의 반대 입장에서 쓰여졌다하더라도, 완전 통합 움직임의 어떤 배경과 역사를 열거한다(Fuchs & Fuchs, 1994).

그러므로 완전통합 철학은 특수교육과는 다른 움직임의 마지막 단계인 것처럼 보인다. 이 움직임의 첫 단계는 공법 94-142에서 그러한 환경에서 이익을 얻을 수 있다고 상상되는 어떤 장애 아동을 포함한다. 지역학교 환경에 어떤 장애 아동을 부분적으로 통합하는 이런 형태는 단순히 공법 94-142의 이행인 것 같으며, 아동들이 통합되어지고 최소제한 환경에서 어떻게 교육되어지는지에 대한 논의와 논쟁이 많을 것이다. 통합 움직임의 궁극적인 단계인 완전통합은 모든 장애 아동을 일반학교 세팅에 배치하는 것이다.

그러면 청각장애 학생의 완전 통합은 청각장애 학생들에게 어떠한 영향을 미치는 것인지를 알아보아야 할 것이다. 그리하여 본 고의 다음 장에서부터는 만약 농과 난청 아동들을 분리된 특수학교 세팅에서 일반 교육 세팅으로 옮긴다면 그들에게 미치는 영향은 무엇인지를 알아보기 위해 청각장애학생의 완전 통합이 많이 이루어졌다고 하는 미국과 영국의 사례를 중심으로 하여 학업 성취와 사회적 정서적 면에서 어떠한 효과가 나타나는지를 차례로 고찰해 본다.

2) 학업 성취

통합된 청각장애 학생의 학업성취에 관한 교과 연구들을 고찰한 논문들을 연대별로 살펴보면, 1960년대에 이루어진 초기의 연구에서는 일반학교가 청각장애 특수학교보다 교육 성취의 어떤 면에서는 우수하다고 보고하고 있다. 그러나 이 시기의 연구 보고에는 보다 최근의 연구만큼 청각장애 학생의 통합교육 형태에 대해 호의적이지 않다. Lynas(1986)는 M. Johnson(1963)과 J. C. Johnson(1962)의 연구를 인용하면서 통합된 청각장애 학생들의 학업 성취가 특수학교에 있는 청각장애 학생들보다 낮다고 하였다. 즉 M. Johnson(1963)은 특수학교에서 일반학교로 전학한 7-17세 사이의 중도(severe) 청각장애 학생 33명을 조사하고 평가하였다. 이 학생들은 일반 학교에 적응할 능력이 있다고 판단되어서 전학한 학생들이었다. 일정 기간이 지난 후에, 33명 중 오직 10명만이 교육적 진보와 사회적 적응 면에서 '확실하게 성공적'이라고 하였다. M. Johnson은 일반학교에서 청각장애 학생들이 겪는 어려움의 기저에 있는 중요한 요소들로 학급 교사들의 불충분한 전문적 도움과 인식의 부족이라고 하였다.

또한 J. C. Johnson(1962)이 한 조사도 통합된 청각장애 아동의 전망에 대해서 비관적이지는 않지만, 그럼에도 불구하고 일반학교에 다니는 표집된 68명의 청각장애 학생들 가운데 읽기와 산수 성적에서 심각한 교육적 지체를 보였다고 하였다. 그러나 일반학교에서의 청각장애 학생들과 청력 손실정도가 비슷한 특수학교에 있는 학생들의 성적을 비교하면 특수학교에 있는 학생들이 읽기와 수학과 언어 점수에서 한층 뒤진다고 하였다. 그리

하여 J. C. Johnson의 연구결과는 청각장애 학생들은 어디에 배치되든지 학업 수준이 낮다는 것을 확인하게 해주지만, 일반학교에 다니는 것이 특수학교에 다니는 것보다 상대적으로 유리하다는 것을 말하고 있다.

그러나 이러한 연구들을 통해서는 통합된 학생들의 학업 성취가 특수학교에 있는 학생들보다 원래 더 나은 학생들이었는지, 통합 환경이 그들의 학업 성취를 향상시키는데 영향을 미친 것인지에 대한 것을 확실히 알 수가 없다.

1970년대 초에서 중반까지 다시 영국에서 이루어진 Conrad(1979)의 조사는 J. C. Johnson의 결과와 비슷하였다. Conrad는 특수학교와(359명) 우리의 특수 학급의 일종이라고 할 수 있는 난청 학급에(109명) 다닌 청각장애 학생 468명의 성적을 조사하였다. 읽기와 독화와 말 명료도 검사에서 Conrad는 일반학교 학생들과 비교해서 청각장애학생들의 평균이 상당히 뒤진다고 하였다. 말 명료도에 관한 그의 결과를 보면, 일반학교에서 교육을 받은 학생들이 특수학교에서 교육을 받은 학생들보다 더 말을 잘했으나, 다른 교육적 검사에서는 두 집단 사이에 유의미한 차이가 없었다. 일반적으로 Conrad는 그의 자료를 교육적인 성취에서 중요한 것은 특히 중도와 최중도의 청력 손실이 있는 학생들에게 있어서 청력손실이지 학교 배치가 아니라는 신념을 지지하는 것으로 해석한다.

1960년대와 1970년대의 영국에서의 연구결과를 기초로 해서 여기까지의 증거로 볼 때, 특수학교보다 일반학교에 다니는 청각장애학생이 더 좋은 학업 성취와 구어 점수를 얻고 있다는 것을 알 수 있다. 그럼에도 불구하고 교육 성취의 국가 기준과 비교하면 어느 학교에 있든지 관계없이 수준이 낮다는 것을 제시한다. 그러므로 청각장애학생에게 있어서 일반학교 교육의 학업적, 언어적 이득은 실질적으로 없는 것 같다.

런던에서 이루어진 Dale(1978)의 연구는 청각장애학생들이 덜 분리된 환경일수록 학업 성취가 더 좋다는 증거를 제시하면서, 통합교육을 청각장애 아동을 위한 교육적 대책의 한 형태로 확장되어야만 한다고 결론을 지었다. 그러나 통합된 청각장애학생들은 상당한 양의 전문적인 지원을 받아야만 한다고 강조하였다. Dale의 연구에 속한 각 청각장애 학생들은 말과 언어에 대한 전문적인 개인지도를 위해서 하루에 45분 간 학급에서 빠져 나왔다. 또한 이들 각 학생들은 학교에서 생활하는 시간의 절반 동안은 교실에서 자신들을 위해 일하는 지원 교사와 함께 있었다. 그러므로 이 연구로부터 청각장애 학생을 전 시간 그들의 지역학교에 단순히 배치하는 것이 우수한 학업 성취를 가져올 것이라고 결론짓는 것은 잘못된 것이다.

미국에서 Rister(1975)는 6-16세의 증등도와 최중도 농 학생들 88명을 대상으로 조사 연구보고를 하였다. 이들 학생의 62%는 일반학교의 일반학급에 다니고 38%는 특수학교나 분리된 특수학급에 다닌다고 하였다. 일반 학급에 있는 학생 중 81.1%는 '적절한 교육적 성취'를 하였으며, 특수학교나 특별학급에 있는 학생 중에는 오직 6%만이 그러하였다.('적절한 학업 성취'란 생활연령에 맞는 학년 수준을 말한다.) 그러나 특수학교 학생들은 평균 청력 손실이 더 크다; 일반학급 아동의 56.4%가 85dB이상인 반면에 특수학교와 특별학급의 학생들은 87.8%가 85dB이상이다. 그러나 Rister는 일반학급에 있는 최중도 청각장애학생의 대다수가 적절한 학업 성취를 보이고 특수학교와 특수학급에 다니는 학생

들 중 압도적으로 많은 수가 '자기 학년 수준' 가까이 가지 못하기 때문에 이것은 대부분의 청각장애학생에게 있어서 특수학급보다 일반학급이 우수하다는 증거가 된다고 주장하였다. 연구 결과는 그러므로 일반학급 배치가 실제적인 청력 손실이 같다고 하더라도, 청각장애 학생들에게 유익하다는 생각을 지지해 준다. 그러나 이 연구에서는 청각장애학생이 어떻게 '정상 학급'에 통합되었는지, 혹은 어떤 추가 지원이 있었는지에 대해 자세히 언급하지 않았다.

캐나다의 Reich, Hambleton & Houldin(1977)의 연구결과는 전반적으로 완전 통합아동이 부분통합아동보다 초급과 중급 수준 모두에서 학업적으로 더 우수하다는 것을 보여주었다. 그러나 이 완전 통합 집단은 청력 손실이 중도(severe)이며 의미있게 좋은 구어 기능을 가졌다. 만약 완전 통합된 아동의 우수성이 통합의 결과라기보다 원인이었다면, 방금 통합된 아동들은 같은 시간 동안에 일반 학급에서 보낸 아이들처럼 수행해야만 하는데, 결과는 통합 그 자체는 학생들의 우수한 성취에 어떤 독립변인으로서의 역할을 하였다; 청각장애 아동들은 통합 프로그램에 오래 있을수록 계속 향상하였다. 반면에 부분적으로 분리된 학급에 있는 아동들은 더 뒤로 처졌다.

미국의 Jensema(1975), Jensema, Karchmer, & Trybus(1978) 그리고 Jensema & Trybus(1979)는 청력손실정도가 다르고 전국에 걸쳐서 다른 교육적 배경을 가진 청각장애 아동 945명을 표집하여 연구하였다. 결과 아동들은 개인적 사회적 속성, 특별히 청력 손실의 정도에서의 차이 때문에 다르게 수행하였으며, 교육 배경이 덜 특수화된 만큼 아동의 학업 성적이 증진하였다는 것을 발견하였다. 작지만 뚜렷한 경향은 다음의 검사에서 청각장애 학생들의 교육환경이 덜 분리될수록 점수가 더 높다는 것이다: 어휘력, 읽기이해력, 말명료도, 수 개념, 계산. 그러나 저자들은 설명되지 않은 다른 변인들이 어쩌면 언급한 차이점들에 대한 책임이 있는지도 모른다고 하였다. 즉 교육적 세팅이 아동에게 교육적으로 같은 것을 의미하는 지에 대한 자세한 정보가 없다.

통합에 관한 보다 최근의 연구가 학업 성취에 있어서 특수학교보다 일반 학교의 우수성에 대해서 일치한 결과를 보여준다는 것은 신중하게 본다면 심각하다. 그러나 모든 개별적, 사회적 기관 변인을 완벽하게 평가하고 통제한다는 것은 결코 가능하지 않다는 것이 항상 논의될 수 있다.

왜 청각장애 학생들에게 일반 학교가 더 좋은 지에 대한 설명은 Ross 등(1982)이 말했듯이 상식적인 추리에 기초해야만 한다. 일반 학급에서 일어날 수 있는 것은 교사의 기대가 높으며 또한 청각장애학생들이 구어와 교육적 기준에 정상적으로 보다 많이 노출된다는 것이다. 결과적으로 '잘 해야 한다'는 것과 '명료하게 말해야 한다'는 것에 대해 보다 많이 동기화 될 것이다. 또한, 최근의 증거는 청각장애 학생들의 일반학급 배치가 학업적으로 유리하다는 것에 예전보다 더 긍정적인 것으로 볼 때, 수년의 경험을 통해 교육자들이 얻은 지혜가 통합을 보다 성공적으로 만들어 주는 것 같다. 더욱이 미국과 영국의 경우에 일반학교에서 청각장애 학생들에게 제공되는 지원 서비스의 양과 질이 많이 향상되어 있는 것도 한 요인이 될 수 있다.

이 점에서 조사를 마무리한 연구는 보다 좋은 교육적 기준이 일반학교 배치의 이유일

뿐만 아니라 결과라고 하는 것을 제시한다. 그러나, 이것은 청각장애학생이 꼭 일반학교에 배치되었기 때문에 그의 지적 학업적 잠재력을 거의 완성시키게 된다는 것을 의미하는 것은 아니다. 연구는 교육자들이 일반학교에 있는 청각장애 학생이 유리하다는 것을 알아야 한다는 것을 지적하기는 하지만, 그것을 기초로 일반학교 그 자체가 청각장애와 연관된 교육 문제를 소거한다고 결론짓는 것은 위험하다. Dale(1978)은 연구 결과 개별적으로 일반학교에 통합된 농아동이 적절한 교육적 진보를 하려면 전문적 지원과 추가 도움이 필요하다고 하였다. 즉, 일반학교에 있는 청각장애 학생들이 '적당한 학업 기준을 가지지만 그것이 모두 그럭저럭 되어간다고 결코 이해서는 안 된다고 하였다.

즉, Dale(1978)의 이 연구에서 44명의 대부분 청력손실이 심한 청각장애 학생들에게 교사가 학급 전체에 설명할 때 그가 말하는 것을 얼마나 이해하냐고 물었을 때 결과는 다음과 같았다: 23명은 '가끔(sometimes)' 이해할 수 있다고 하였다. '12명은 자주(often)', 9명은 '늘(usually)' 이해할 수 있다고 대답하였다.

우리나라의 연구에서도 김영미(1996)는 통합된 학급에 있는 청각장애 학생들을 대상으로 연구한 결과 그들의 80.7%가 공부한 내용을 이해하는데 곤란을 겪고 있으며, 80.6%가 의사소통의 어려움을 겪고 있어 41.9%가 고립된 생활을 하고 있다고 보고하고 있다. 또한 청각장애 학생을 입급시킨 담임교사의 74.2%가 그들에 대한 인식이 부족한 것으로 나타났다. 즉 농 아동들은 일반학교 수업에서 많은 것을 놓친다는 것이다. 또한 박광자(1996)는 일반학교에 통합된 청각장애 아동의 72.0%가 수업태도가 좋은 반면에 48.0%는 중간 정도의 이상의 학업 성취를 보이고 있으며 52.0%는 중간 이하의 성취를 보인다고 하였다. 그 이유는 아마도 40.0%가 교사의 지도 내용을 대부분 이해하지 못하고 있는데 있는 것 같다. 이러한 의사소통의 문제는 통합된 청각장애 학생들의 학업 성취에 커다란 영향을 미치므로 추가적인 지원 없이 통합을 시키는 것은 극단적으로 말해 방치라고까지 할 수 있다.

요약하면, 청각장애학생들을 위해 통합교육이 바람직하다고 권하지만 통합교육이 모든 청각장애 교육의 문제를 단순히 해결해 주지는 못한다는 것이다. 주요한 교육적 문제는 여전히 남아있다. 즉 대부분의 청각장애 학생들은 청력 손실의 정도와 관계없이 건청 또래들과 비교할 때 학업에서 많이 지체된다. 더욱이 언급한 많은 연구결과에서 보듯이 보다 심한 청력손실을 가진 아동들은 경한 손실을 가진 아동들보다 더 많이 교육적으로 불리한 위치에 있다. 농(deafness)은 기본적으로 교육적 장애이다. 왜냐하면 듣지 못한다고 하는 것은 특수학교에 있느냐 일반학교에 있느냐와 상관없이 정상적인 음성언어와 인지적 발달을 방해하기 때문이다.

3) 사회적 정서적 적응

청각장애 학생들의 일반학교 배치를 선호하는 교육자들은 일반 학교가 정상적인 사회적 정서적 행동을 촉진시켜 주며 이것은 최소한 학업적 성취만큼 중요하다고 종종 주장한다. 그러나 학교 배치와 사회적 정서적 적응의 관계에 관한 연구는 학교배치와 청각장애 아동의 학업적 성취 간의 관계에 관한 것보다 불일치한 결과들이 나오며 상당히 애매모호하다.

Lynas(1986)는 청각장애 학생들의 일반학교에서의 정서적 사회적 적응에 관한 유럽과 미국의 효과 연구들을 고찰하면서 일반화할 수 있는 단 하나는 그러한 학생들이 '평균보다 큰' 부적응을 보여준다는 것을 나타낸다는 것이라고 하였다. 또한 많은 형식적 연구에서 나온 증거는 청각장애 학생들에게 있어서 일반 학교가 '정상적인' 적응을 반드시 산출한다는 생각을 지지하는 않는다고 하였다. 즉, 청각장애 학생들이 정상적인 세팅에서 반드시 보다 '정상적으로' 느끼는 것은 아니라는 것이다.. 그들은 그들의 장애를 강조하고 그들에게 계속 그것을 생각나게 하는 일반학교에서 오히려 그런 경험을 겪을지도 모른다.

청각장애 학생들을 정규 학급이나 정규학교에 배치하는 것이 낙인과 고립을 깨뜨리고 건청 동료들과의 정상적인 접촉을 제공한다. 그리고 이것이 우정과 사회적 수용 발달의 첫 단계가 될 수 있다. 만약 청각장애 학생들이 지역에 있는 일반 학교에 다닌다면 같은 학교에 다니는 형제자매와 이웃 아이들과의 관계가 지속될 것이며 이러한 관계는 또한 사회적 통합을 시키는 것을 도울 것일 수도 있을 것이다(Gregory & Bishop, 1988).

그러나 Stinson & Lang(1994)은 다음의 연구 결과들을 인용하면서 이러한 신념들에 강하게 이의를 제기한다. 즉, 많은 청각장애학생들에게 있어서 일반학교 배치의 결과는 통합이 아니라 사회적 고립인 것 같다고 하였다. 그리고 이러한 사회적 고립의 경험은 청각장애학생의 사회적 발달에 공헌하지 않는다는 것이다. Foster(1988, 재인용)는 일반학교에 통합된 학생들의 사회적 경험에 대한 묘사에서 외로움, 거부, 사회적 고립과 관련된 언급을 많이 나타나고 있다고 하였다. Mertens(1989, 재인용)는 기숙제 청각장애학교에 다니는 학생들이 통합된 학생들보다 긍정적인 사회적 경험을 보고하였다는 것을 발견하였다. Greenberg와 Kusche (1989, 재인용)는 구화적 의사소통만을 사용하는 통합된 환경에서 청각장애학생과 건청학생 간의 상호작용에 관한 몇 개의 기술적인(descriptive) 연구들을 살펴본 결과, 청각장애학생들은 건청 동료와의 관계에서 어려움을 가진다고 하였다. 또한 청각장애청소년들이 건청인 동료들과의 관계에서보다 같은 청각장애인 동료들과의 관계에서 더욱 정서적으로 안정감을 느끼고 수용적이라는 것을 보여 주었다. 이것은 일반적으로 학생이 기숙제 농학교에 있든지 통합되었는지 상관없이 크든 작든 사실이다. 청각장애인 학교친구들에 대한 이러한 선호는 이러한 학생들이 실제적인 대화에 대한 요구를 충족시키기 위해서 서로 의지하여, 우정을 발달시키고, 소속감을 갖게 한다(Stinson & Whitmire, 1991; Stinson & Whitmire, 1992; Leigh, Stinson & Kluwin, 1993).

Reich, Hambleton & Houldin(1977)은 완전히 통합된 학생들이나 순회 프로그램에 있는 학생들이 그들 교육 프로그램의 전부 혹은 일부를 특수 학급에 있는 학생들보다 사적인 어려움과 사회적인 어려움을 더 많이 가진다는 것을 발견하였다. Stinson & Whitmire (1991, 1992)는 통합환경을 더 많이 제공하는 것이 건청 동료나 학급친구들과의 유대를 증진시키는 것 같지 않다고 하였다. 같은 청각장애 동료의 개입과 정서적 안정감은 실질적으로 건청동료들과의 관계에서보다 높으며, 학생들이 광범위하게 주류화되었을 때조차 그러하다고 하였다.

우리나라의 연구를 살펴보면, 통합된 청각장애 학생의 담임교사들은 청각장애 학생들이 학교생활에서 대체로 적응을 잘 못하고 있는 것으로 보고, 담임교사의 거의 과반수가 청

각장애 학생의 문제 행동에 대하여 의논할 수 있는 보조교사를 희망하고 있었다(이갑용, 1992) 또한 박광자(1996)는 통합된 청각장애 학생의 36.0%가 교사나 급우의 말을 잘 알아듣지 못하며 특히 90dB이상의 청력 손실을 가진 학생은 66.7%가 알아듣지 못한다고 하였다. 또한 교우 관계 적응 정도를 살펴보면, 잘 어울린다가 8.0%, 잘 어울리는 편이다가 20.0%, 어울리지 못하는 편이다가 28.0%, 어울리지 못한다고 4.0%이며 어울리지 못하는 이유로 50%가 의사소통이 잘 안되기 때문이라고 하였다. 이 연구에서는 언급되어 있지 않지만 사실, 일반학교에 통합되어 있는 대부분의 아동은 특수학교의 유치부나 초등학교 저학년에서 통합이 가능하다고 판단되어 통합된 아동이라는 점을 고려할 때 이러한 수치는 간과할 문제가 아니다.

일반적으로 일반학교에 배치된 청각장애 아동들의 사회적 정서적 적응에 관한 형식적 조사연구의 결과들은 두 가지 주요 결과를 보여주는 경향이 있다. 첫째, 일반학교에 있는 청각장애 아동은 일반학교의 건청 아동들보다 적응을 잘하지 못한다. 둘째, 일반학교의 청각장애 아동들은 특수학교의 보호적인 환경에 있는 아동들보다 적응을 잘하지 못한다. 이러한 결과들은 청각장애 아동들의 교육적 통합을 증진하려는 교육자들을 낙담시킬지 모른다. 그러나 위에서 언급한 연구자들의 결과들은 방법론적인 약점이나 그 외의 많은 이유들 때문에 주의 깊게, 그리고 신중하게 평가되어야만 한다.

분리된 교육환경은 거친 바깥세상으로부터 청각장애 아동을 보호하며 이것은 그 아동에게 아동이 가져야 하는 좀 더 좋은 정서적 안정감(security)을 제공할 것이다. 그러나 안정감은 짧은 기간 동안일 뿐이다. 과거에 농 성인에게서 보고된 정신적 장애의 높은 발생률은 보호적인 특수학교 환경이 인생에서 후에 정서적 안정성(stability)을 반드시 가져 오는 것은 아니라는 사실을 입증한다(Lynas, 1986). 그리하여 청각장애 아동이 일반학교에 배치되어 듣고-말하는 세상의 '돌팔매와 화살'을 인생에서 보다 빨리 겪을수록 전 생애를 통해 그가 직면할 의사소통장애와 연관된 특별한 어려움을 보다 더 잘 극복하고 견뎌낼 수 있을 것이라고 주장할 수도 있다.

그러나 건청 부모와 형제들이 농아동과 효과적인 의사소통을 하지 못하고 아동에게 유창한 사회적 상호작용의 경험을 제공할 수 없는 많은 가정들의 경우에 학교 생활에서조차 의사소통에 어려움을 겪는다면 어떠할까? 사실 농아동의 90%정도가 듣는 부모 밑에서 태어나므로 이러한 가정들은 무엇보다 먼저 아동의 특별한 요구에 꼭 맞춘 사회적 기회와 의사소통을 제공하는 학교 환경이 필요할 것이다. 그러한 가정들은 특별히 기숙제 학교나 농아동들에게 시각적으로 접근할 수 있는 의사소통과 상호작용을 촉진시킬 수 있는 특별한 프로그램에 아동을 보냄으로 이득을 얻는 것 같다고 하였다.

요약하면, 사회적 기술의 발달에 관해서 보면, 많은 경험적 연구가 통합에 반대하는 주장을 실증한다. 결과는 지역에 있는 일반 학교에 혼자 배치되어 다른 농동료들과 상호작용이 없는 것은 지속적인 좌절을 가져오며, 사회적 기술의 발달이 더디게 될 뿐 아니라, 여러 가지 활동에 거의 참가하지 못하는 등 많은 외로움을 가져오는 부정적 경험과 조우하게 하는 것 같다는 것을 나타낸다.

최근에는 특히 농문화가 있다는 생각이 보편화되고 있다. 이런 관점에서 그들의 문화적

정체성은 그들의 사회 심리적 그리고 정서적 적응에 중요한 역할을 할 것이다. 즉 이들의 언어(수화)나 의사소통 방법은 그들만이 공통적으로 가지는 문화와 가치를 존재하게 한다고 보며, 이러한 것들은 이들의 자기 정체감과도 연결이 되는 것이다.

그러나 일반학교 환경은 농문화에 대한 이러한 관심을 지지하는 것 같지 않으며, 학생들의 자기-정체감의 발달을 어렵게 하는 것 같다(Glickman, 1986). Glickman은 농아동 그리고 청소년과 상담을 한 것을 쓰면서, 농과 건청 사회 집단들의 정체감을 성립하는 것은 종종 농 청소년 특히 통합환경에서 자란 농 청소년들에게 매우 복잡한 과업이라고 하였다.

물론, 학교가 청각장애학생의 심리사회적 발달과 자기 정체성 발달에 영향을 끼치는 유일한 환경은 아니다. Hartup(1989)이 언급했듯이, 연구들로부터 나온 증거는 언어 발달, 사회적인 세상과 관련되어 나온 결과, 그리고 자기 자신에 대한 지식이 부모나 형제자매와의 관계와 같은 가까운 관계에서의 경험들로부터 대부분 생긴다는 것을 제시한다. 의사소통 어려움을 극복하기 위해 가정에서 학습한 규칙, 관습, 그리고 사회적 행동들은 바깥 사회의 상호작용에 대한 기초(basis)를 형성한다.

농부모를 가진 청각장애학생은 부모가 아동이 농(deafness)이라는 것에 대해 상대적으로 편안하게 받아들이고, 처음부터 접근 가능한 방법으로 아동과 의사소통할 수 있으며, 농인으로서 건청 세상과 협상하는 방법에 관해 아동과 풍부한 정보를 공유할 수 있는 가정환경에서 자라는 이점을 확실히 가진다. 그러나 건청 부모 밑의 청각장애자녀가 청각장애학생들의 거의 90%를 차지한다(Schein, 1989). 이러한 대다수의 청각장애학생들은 가정에서의 의사소통의 어려움 때문에 종종 학교에 입학할 때 발달적으로 다른 아동들 보다 뒤져 있게 된다. Marschark(1993)는 이러한 아동들은 다른 건청 아동들이나 농부모를 가진 농자녀들과 비교하여 전형적으로 사회적 기술이 덜 발달되어 있으며 사회적 경험이 빈약한 상태로 학교에 입학한다는 고려할 만한 연구 증거가 있다고 하였다. 이상적으로, 학교 세팅은 아동의 발달적 기초를 보충하고 성숙한 사회적 기술뿐만 아니라 학업적 정서적 성장의 획득에서 중요한 역할을 한다. 학교에 입학할 때 발달적으로 뒤에 있다는 것에서 기인된 사회문화적 의미는 역으로 농아동의 자기상, 사회적 상호작용, 그리고 자아실현에 많은 영향을 미칠지도 모른다. 학교가 농학생들의 특별한 요구를 접하면서 감독하기는 조정하기 위해서 준비되어 있어야 한다는 것은 결정적으로 중요하다.

부모나 동료와의 효과적인 의사소통 부족과 청각장애학생이 동일시할 수 있고 의사소통할 수 있는 적절한 사회적 모델의 부족은 사회적 적응을 방해한다. 진행되고 있는 것에 대해서 덜 이해하고 있다는 것과 다른 이들이 그들의 행동에 반응하는 방법에 대해서 덜 이해하고 있다는 것은 덜 정확한 자기-상과 낮은 자존감을 초래한다. 물론 건청 부모와 농아동 사이의 의사소통이 매우 효과적이었던 경우들에 있어서는(이것은 전형적인 사례는 아니지만), 농아동은 적절한 지원 서비스가 주어진다면, 일반 공립학교에 적응할 수 있다(Calderon & Greenberg, 1993).

그러나 건청 부모와 형제들이 청각장애 아동과 효과적인 의사소통을 하지 못하고 아동에게 유창한 사회적 상호작용의 경험을 제공할 수 없는 많은 가정들은 어떤가? 이러한 가

정들은 무엇보다 먼저 아동의 특별한 요구에 꼭 맞춘 사회적 기회와 의사소통을 제공하는 학교 환경을 요구할 것이다. 그러한 가정들은 특별히 기숙제 학교나 청각장애 아동들에게 시각적으로 접근할 수 있는 의사소통과 상호작용을 촉진시킬 수 있는 특별한 프로그램에 아동을 보냄으로 이득을 얻는 것 같다. 놀이터에서의 활동, 학교 계단과 복도나 운동장에서 교류 등과 같은 것을 포함하여 넓은 범위의 사회화 경험이란 제한된 의사소통에 의해 부적 영향을 받는다. 혹은 지역에 있는 일반 학교에서는 통역사들에 의해 그 경험의 영향이 바뀌어 질 수 있다.

그리하여, Leigh(1994)는 통합(inclusion)은 특히 구화로 의사소통하기가 어렵고, 같은 청각장애 동료에게 접근하는 것이 제한된 환경을 제공하므로 청각장애 학생들의 심리사회적인 적응은 결과들을 가져올 수 있다고 주장한다. 거듭 강조하고자 하는 것은, “성공적으로” 통합된 청각장애 청소년들은 다른 사람들에게 받아들여지기 위해 투쟁을 해야만 하였고, 자주 거부당하는 고통과 명백하거나 미묘한 청각 세계로의 치우침을 경험했다고 말하는 것이다.

일반 교실 환경에 있는 청각장애학생의 사회적 성공에 대한 정의가 “건청 또래와 잘 지내는 것”과 관계있다는 명백한 시사점이 있다. 이 가정은 청각장애동료와의 사회화가 실패의 징표라는 생각- 청각장애동료는 어떤지 이상적인 친구가 아니고 이탈되고 다르고 정상이 아니라는-을 강하게 한다. 청각장애학생들이 의사소통에 어려움이 있고, 건청동료들과 전형적인 대화를 완전하게 하지 못하고, 홀로 되어 통합환경에서 또 다른 심리적인 노력이 필요하다는 것, 이것이 청각장애학생들의 정체성에 주는 함의는 무엇인가? 통합되어 있는 청각장애학생의 경우, 청각장애동료들과의 접촉을 증가시킴으로 고통이 완화되는지를 알아보아야 할 필요가 있다. 사회적 어려움을 경험한 청각장애학생들은 낮은 자존감과 정서적 문제와 동료들로부터의 고립감 때문에 위기에 있다. 그러므로 그들은 자신과 비슷한 동료들과의 접촉이 필요하다. 그리하여 자존감이 보다 강해지면, 건청동료들과 사회화는 촉진되고 더욱이 건청 협력자와 상호작용하는 능력이 향상될 것이라고 본다.

Leigh(1994)는 결론적으로 심리사회적인 조망에서 보면, 통합이 모든 청각장애학생을 위한 것은 아니라고 하였다. 오히려 청각장애학생의 의사소통 능력, 사회기술, 그리고 언어와 인지적 능력 등 많은 요인에 기초하여 그 요구들이 다양하므로 이들이 최소한으로 고립될 수 있도록 환경을 조성해 주어야 하며, 동시에 같은 청각장애동료들과 적절하게 소통할 수 있는 다양한 선택을 할 수 있도록 하는 것은 필수적이라고 하였다.

4) 통합시의 고려해야 할 요인

청각장애학생들의 통합에서의 중요한 것은 그들이 의사소통이나 태도적 장벽(attitudinal barriers)과 같은 것 때문에 학습 활동에서 제외되지 않고 참여할 수 있어야 한다는 것이다. 이것을 Stinson & Lang(1994)은 “완전 접근”이 이루어져야 한다고 말하였다. 그러나 교사들은 직면하는 복잡함 때문에 “완전한 접근”을 실현하는 데 어려움이 있다. “완전한 접근”은 학습 요구에 대한 타당하고 편향되지 않은 평가와 청각장애라는 것으로 인해 생긴 부수적인 특성을 고려한 지원이 있어야 가능하다. 또한 언어적 그리고 문화적, 청각적

고려 사항을 조정하기 위해 재 계획된 교육 과정이 필요하며, 학생의 요구에 적절하게 반응하는 교사의 개별적 지원이 있어야 가능하다.

이러한 것을 통해 만약 완전한 접근이 실현된다면, 모든 교육을 위해 청각장애학생을 일반학급에 배치하는 것이 정답일 것이다. 그리고 이러한 지원을 통한 완전한 접근이 이루어짐으로 일반 학교의 보다 넓은 교육과정(특수학교와 비교할 때)에 접근하게 되므로 언어 발달도 역시 촉진시킬 것이라는 가정이 맞을 것이다(Gregory & Bishop, 1988). 그러나 실제로 그러한 접근은 거의 발생하지 않는다. 현저한 의사소통 장벽은 언어와 교육과정에 노출되어 있는 동안에 청각장애학생들을 종종 불리하게 만든다.

Stinson & Lang(1994)은 청각장애학생들이 취하게 되는 세 가지 의사소통 접근 방법에서 통합 환경이 청각장애학생들에게 미치는 영향을 고찰하였다.

첫 번째 청각장애학생들의 의사소통 접근법은 독화나 잔청을 이용하여 말로 접근하는 방법(보청기나 인공와우를 착용했든 안했든 관계없이)이다. 청각장애학생들의 구화 기술은 다 다르기는 하지만, 일반적으로 일반교실에서 구화로 제시되는 교육과정으로부터 수월하게 이익을 얻는 능력을 가지고 있지 않다. Gregory & Bishop(1988)은 일반학급에 배치된 초등학교 청각장애학생의 대화를 조심스럽게 관찰하였다. 이 청각장애학생들은 의사소통을 보조하기 위한 수화 지원을 받지 않았다. 청각장애학생들은 교사를 이해하는데 어려움을 가졌으며, 교사는 청각장애학생을 이해하는데 어려움을 가졌다. 예를 들어, 교사에게 8번을 아동에게 질문(성을 말하라는 단순한 질문)을 하게 하였다. 이 때 같은 집단에 있는 건청 아동들은 즉각 대답을 하였다. 그러나 청각장애아동들은 건청 동료들보다 학급 전체에게 주어진 질문에 답을 적게 하였으며, 교사가 자신들에게 지시한 질문에 제대로 답하지 못하였다. 또한 Kluwin & Stinson(1993)도 청각장애학생들은 일반학급에서 수업시에 교사의 말을 이해하거나 토의를 하거나 수업활동에 참여할 때 많은 어려움에 직면하고 있다고 하였다.

많은 난청 학생들이 사용하는 두 번째로 보편적인 의사소통 접근법은 교사의 말을 들을 때 도와주는 FM 보조 장치이다. 보통, FM장치의 마이크는 교사가 착용한다. 그러나 이것을 사용하는 많은 청각장애학생들도 교사의 말을 이해하는 데에 심각한 어려움을 가지며, 더욱이 마이크를 착용하지 않은 다른 친구들의 말을 들을 수 없다.

세 번째 접근방법은 교실에서 의사소통을 활발하게 하기 위해서 통역사를 준비하는 것인데 이것은 최근에 우리나라에서도 사용되고 있다. 미국의 경우는 중등 수준의 통합 학생들은 수업의 절반 이상에서 이 교육 통역사를 사용하는데, 이들 통역자의 기술은 매우 다양하며 공립학교에서 통역의 질을 보증하는 기준의 부족은 심각한 문제이다(Patrie, 1993) 통역사가 의사소통을 위한 수화지원이 없는 것과 비교하여 접근을 증가시킬 수 있기는 하지만, 학생들은 아직 강좌에서 모든 관련된 제재에 노출되는 것 같지 않으며 건청 학급 동료들과 비슷한 수준에서 제재를 부호화하고 이해하는 것 같지 않다. 또한 청각장애학생들에게 통역사를 통해 강의 제재를 제시할 때, 그들이 교사로부터 직접 정보를 받아들이는 건청인 동료들만큼 많은 정보를 이해하고 기억할 수 없다는 것을 보여 주었다. 더욱이 이 차이점은 학생들에게 구체적인 개념을 제공할 때조차 여전하였다(Jacobs,

1977; Osguthorpe, Long & Ellsworth, 1980). 또한 통역사를 통해 정보를 제시받은 청각장애학생들은 강의자가 말과 수화를 사용하여 직접 정보를 제시할 때만큼 정보를 잘 이해하거나 기억하지 못하였다(Caccamise & Blasdell, 1977). 더욱이 통역사와 교사 그리고 교재를 한꺼번에 보아야 할 경우, 청각장애학생은 정보를 받아들이는 시지각 과정에서 부터 과부하에 걸릴 수밖에 없다.

우리나라에서의 청각장애학생을 대상으로 한 연구의 결과도 미국과 비슷하였다. 일반학교에 통합된 청각장애 아동들이 주로 소리와 입모양 그리고 글을 함께 사용해서 교사나 급우의 말을 알아듣고는 있지만 그들의 말을 충분히 알아듣지 못하고 있었으며, 대부분의 교사들은 의사소통이 잘 안되는 것을 문제점으로 들면서 특수교사나 순회교사의 도움을 필요로 하고 있었다(박광자, 1996; 김영미, 1996).

독화, FM시스템, 통역사 사용에 관한 문제들에 더해, 많은 농아동들에게 적절하지 못한 일반교실에서의 학습 환경을 만들 수 있는 다른 요인들이 있다. 그 첫 번째는 사용된 교육과정 제재의 적절성(특히 영어의 발달을 위한)이다. 그리고 두 번째는 적극적인 학습 상황에 완전히 참여하는 것의 어려움, 그리고 마지막은 학교의 “암시적 교육과정”에 접근하는 것이 잘 안되고 있다는 것이다.(Lang, 1989). 대부분의 청각장애학생들은 건청 또래들과 같은 속도나 같은 방법으로 음성언어 능력을 발달시키지 않는다는 것이다. 이는 건청학생들이 사용하는 것보다는 다른 교육과정 제재(curricular material)가 그들에게 더 적합할 것이라는 것을 보여 준다. 일반 건청학생들에게 사용된 제재의 우수성에도 불구하고, 청각장애학생들에게 그 제재들을 사용할 때의 장점(merits)을 평가하는 연구가 진행되고 있는 것이 거의 없다. Quigley & Paul(1994)은 일반학생들에게 사용하는 많은 읽기 교수 방법이 청각장애학생들의 부족한 청각 언어로 인해 발생하는 문제를 해결하지 못한다고 하였다.

다음으로 수업에 완전히 참여하는 것의 어려움에 대해 살펴본다. 학습에 대한 최근의 논의들은 사실의 기억이나 유지와는 대가 되는 가정하기, 문제해결하기, 개념적 조직화하기와 관련되는 깊은 의미 학습의 중요성을 강조하고 있다(Iran-Nejad, 1990; Pintrich, Marx, & Boyle, 1993, 재인용). 이런 종류의 학습은 개별적으로 하기 보다는 집단 활동에서 그 효과가 더 크다. 그런데 이러한 집단 활동은 적절한 의사소통이 가능해야만 한다. 그러나 청각장애학생들은 적절한 의사소통이 이루어지기 어렵다. 더욱이 통역사가 있을 때조차도 청각장애학생들은 집단 활동이나 토의에 참여하기가 어렵다(Garrison, Long, & Stinson, 1994). 이러한 수업에의 완전 참여의 어려움은 청각장애학생들이 일반학급에서 이득을 얻기 힘들게 한다.

마지막은 암시적 교육과정(unwritten)에서의 불이익에 대한 것이다. 암시적 교육과정이란 교실에서의 형식적 교수 밖에서 일어나는 학습의 측면들을 말하는 것으로 텔레비전, 라디오, 동료, 그리고 성인들과의 대화(직접적이거나 귓결에 들은 것 모두)에서 얻은 정보를 말한다. 건청 아동은 그러한 투입으로부터 사회적 규칙들(code)과 태도와 건전한 습관과 게임 등을 배운다. 그러나 일반학교 세팅에서, 청각장애학생들은 이러한 암시적 교육과정

에 접근하는 데 어려움을 갖는다. 통역사들이 이러한 정보를 전해 준다고 해도 이것은 건청학생들이 노출되는 것에 비해 매우 제한적이다.

마지막으로 청각장애 학생의 성공적인 통합교육을 위해 고려해야 할 점을 살펴보면 다음과 같다.

① 청각장애학생들의 통합은 신중한 평가를 한 후에 시도한다. 즉, 청각손실 정도와 의사소통 수단과 정도, 사회적 적응 정도, 대인관계 기술의 정도를 고려하여 통합 여부를 결정해야 한다.

② 통합하고자 하는 청각장애학생에게는 충분한 장애 보상 교육 후에 통합을 시도하도록 한다.

③ 청각장애 학생을 받은 일반 학급의 담임교사에게 청각장애 학생교육에 대한 지식과 정보를 제공해야 한다. 일반 학급 담임교사의 청각장애 아동에 대한 태도와 지식, 그리고 인식 정도는 통합된 아동의 교육의 질과 사회 정서적 경험을 좌우하는 주요 요인이 되기 때문이다.

④ 교육 행정적 뒷받침이 필요하며, 추수지도나 순회교사와 같은 지원이 필요하다.

⑤ 청각장애 학생이 인공와우나 보청기를 통해 청각능력이 향상되었다고 해서 일반 학생들이 듣는 것처럼 듣는 것은 아니다. 따라서 통합된 청각장애 학생들의 학습 활동을 위해 여러 가지 면에서 지원 서비스를 지속적으로 제공해야 한다.

2. 청각장애학생의 교수 학습 특성

청각장애학생의 교수·학습과 관련된 문제는 청각장애학생의 학교교육에서 가장 뜨거운 감자와 같은 주제이다. 학교교육에서의 핵심은 교과지식의 습득이라고 해도 과언이 아니다. 하지만 청각장애학생의 낮은 학업성취도는 청각장애학생을 위한 학교교육의 변화를 꾸준히 요구해왔다. 물론 높은 교수·학습 결과 내지는 학업성취도는 단순히 교과지도만으로는 되는 것이 아니라 물리적 환경, 인적환경, 지식 수용을 위한 언어능력의 준비도 등의 변인이 작용하는 것이 사실이다. 하지만, 교수·학습방법이 적절한가에 대한 반성과 숙고가 없을 수 없는 것이 청각장애학교교육의 현실이다.

청각장애학생의 교과지도는 보편성과 특수성을 동시에 지니고 있다. 보편성은 교과를 지도하는 기본 원리는 동일하게 적용된다는 것이며, 특수성은 청각장애학생의 학습 특성이 교수·학습에 반영되어야 함을 의미한다. 교수·학습 특성

청각장애학생의 학습 특성으로는 낮은 학업능력, 수업 참여가 어려울 정도의 낮은 국어 사용능력, 교과 지식을 이해하기 위해 바탕이 되는 실제경험의 부족, 교과 내용이해를 위한 어휘수의 부족함, 학급에서 자기를 들어낼 수 있는 기회의 박탈, 학업에 희망을 걸만한 역할모델의 부재와 같은 여러 난제들이 존재한다.

그럼에도 불구하고 통합교육 추세 속에서 청각장애학생의 정체성을 훼손하지 않으면서 일반교육의 보편성을 최대한 반영함과 동시에 학업성취도를 최고도로 올릴 수 있는 방법의 발견이 요구된다.

가. 청각장애학생의 지능, 사고능력, 그리고 국어능력

청각장애학생의 교수.학습에 대해 논의할 때 청각장애학생의 기본적인 지적능력, 지적 능력을 사용하는 사고능력, 지식을 수용할 수 있는 언어능력에 대해 일차적으로 논의가 이루어져야 할 필요가 있다. 일반적으로 청각장애학생의 기본적인 지능은 건청학생과 양적으로 차이가 있다. 아무런 차이가 없다. 양적으로는 차이가 없지만 질적으로는 차이가 있다는 세 주장이 대립된다(김병하 외, 2007). 오늘날 청각장애학생의 지능이 양적으로 차이는 없으며, 듣기장애로 인한 성장기 환경의 문제로 인해 추상적 능력과 같은 부문에서 질적 차이를 나타낼 수 있다는 것이 통설이다.

지능을 이용한 사고능력에서 있어 청각장애학생은 경우에 따라 사고능력이 다른 것처럼 느껴지게 만든다. 지능이 정상이라면 교실수업에서의 학업성취가 너무 낮아 마치 사고능력이 떨어지는 것처럼 비추인다. 하지만, 교실 외의 장면에서 청각장애학생들은 아주 지혜롭게 일들을 처리해내는 것을 흔히 볼 수 있다. 그래서 청각장애가 있을 것으로 추정되는 학생을 통합학급에서 교사가 선별해낼 때의 지표 중에는 “평소 학교생활에서의 기대치와 교실 수업에서의 성취도 간에 차이가 많이 나는가?”라고 하는 것이 있다.

이 두 변인만을 놓고 보면 청각장애학생의 낮은 학업성취는 결국 지식 수용의 도구가 되는 언어의 결핍 문제로 귀결된다. 즉, 학업을 위한 기본적인 요소는 갖추어져 있음에도 불구하고 지식의 도구적 결함으로 인해 학업수행에 어려움을 겪고 있다고 할 것이다. 이런 도구적 문제는 청각장애학생이 교사의 음성정보를 획득하는 데 어려움을 주고, 아울러 책 읽기를 통한 지적 사고의 폭을 넓히는 데 결정적 어려움을 주어 기초학력을 낮게 만들어 악순환을 되풀이 하게 만든다.

나. 청각장애학생의 학업성취 요인

청각장애학생의 교수.학습 활동에 어려움을 미치는 요인을 구체적으로 살펴보면 첫째, 실제경험 부족에서 오는 낮은 기초 학력, 둘째, 열악한 국어사용능력, 셋째, 높은 시각의 존도, 넷째, 무의미 철자 정보로 인식되는 유의미한 문자 정보 환경, 다섯째, 통합교육 학습 환경에서의 존재감 미약, 여섯째, 자신의 성공에 대한 낮은 기대감 등을 들 수 있다.

1) 실제경험의 부족에서 오는 낮은 기초학력

학교에서는 인류가 축적해온 지식을 교과라는 이름으로 영역별로 구성하여 지도하고 있다. 학교가 해야 하는 일 중에 가장 중요한 것이 바로 교과의 내용을 학생들에게 잘 전수하는 것이라고 할 수 있다. 학교가 교과 지식을 잘 가르쳐야 된다는 것의 의미는 이전 세대가 축적해오 지식을 다음 세대에게 전수하고, 이를 통해 국가와 개인이 역사성을 지니고 존재하게 만드는 역할을 해야 한다는 것이다.

만일 학생의 학력이 낮다면 학교는 이런 역할을 제대로 수행하고 있지 못하다는 것을

의미하며, 한 개인으로서는 그 사회의 일원으로 참여할 수 있는 기회를 가지기가 어려워진다는 것을 의미한다. 즉, 청각장애학생의 교과 학습성취도가 낮다는 것은 결국 그들이 우리 사회에 통합되어 나름대로의 역할을 하면서 사회 일원으로 살아가기에 어려움을 갖게 된다는 것이다. 그러므로 효율적 교수·학습활동을 통해 교과 지식의 성공적 습득을 매우 중요하게 다루어져야 할 이유가 여기에 있다.

새로운 지식은 이전 지식을 발판으로 재구성되어 확대 재생산의 과정을 거친다. 교과서에 실린 교과내용은 이전 지식이라고 할 수 있는 생활 속에서의 실제 경험을 바탕으로 한다. 즉, 실제 생활 속에서 직접 경험한 것들은 교과서에 실린 교과내용을 이해하는 기초가 된다. 건청학생들이 어른들과 함께 길거리를 걸으면서 나누는 이야기를 통해, 그리고 TV와 같은 방송매체를 통해 전달되는 것들을 통해 교과서에서 만나게 되는 많은 내용에 대한 기초지식을 이미 상당히 갖추고 있는 것과는 달리 청각장애학생에게는 길거리를 통해 마주치는 사물들과 끊임없이 쏟아지는 TV에서의 지식들이 거의 영향을 미치지 못한다. 더욱이, 건청자녀의 부모들은 말을 했을 때 아이들이 반응을 보임으로써 더 열심히 신나게 설명을 더 하게 되지만, 청각장애자녀를 둔 부모들은 설명을 하다가도 아무런 반응이 없으므로 인해 설명을 위한 동기 유발이 되지 않는 악순환이 되풀이 된다. 이것은 학교에서 교사들에게도 동일하게 일어날 수 있는 현상이다.

실제경험의 부족이 교과서 내용의 습득을 위한 기초지식의 결함으로 나타나고, 이로 인해 교과서 내용이 제대로 습득되지 않은 상태에서 다음 단계의 교과내용을 학습하고자 할 때 또 다시 지식기반의 열약함에 의한 학력 신장의 어려움에 부딪히게 하는 사슬이 만들어진다. 따라서 청각장애학생들의 교수·학습활동은 실제경험을 중심으로 하는 접근이 무엇보다 중요하다.

2) 국어사용능력

교과 학습을 위한 필수 기능임에도 불구하고 청각장애학생의 낮은 국어기초능력과 기초수학능력은 더 새롭고 높은 단계의 학습 내용으로 나아가는 것을 제한한다. 특히, 모든 교과가 언어의 형식으로 구성되어 있는 상황에서 열약한 국어사용능력은 교과 내용을 이해하고 수용하는 데 결정적 어려움을 준다. 아울러 낮은 기초학력은 다음 단계의 학습을 위한 열약한 선수학습 결과를 초래하여 교과학습에 있어 악순환 구조를 형성할 가능성을 높인다.

청각장애학생들은 청력손실에 따라 다음과 같은 언어발달 특징을 나타내게 된다.

<표 II.2> 청력손실 정도에 언어이해력과 교육적 요구 특성

평균청력 손실정도	교육적 요구와 프로그램
25 ~ 40dB	<ul style="list-style-type: none"> • 학교장과 상의하여 대책을 수립한다. • 청력손실이 40dB 정도면 보청기를 착용한다. • 어휘발달에 역점을 두고 지도한다. • 좌석과 조명에 주의한다. • 필요하면 독화 지도와 언어치료를 한다.
41 ~ 55dB	<ul style="list-style-type: none"> • 90~150cm 거리에서 얼굴을 마주 보고 하는 대화는 이해한다. • 희미한 소리이고 말하는 사람이 없으면 학급토의를 50% 정도밖에 이해하지 못한다. • 한정된 어휘를 사용하고 언어의 이상을 나타낸다
56 ~ 70dB	<ul style="list-style-type: none"> • 큰 소리의 대화만 이해한다. • 집단토의에서 곤란도가 증가한다. • 대화에 결함이 있다. • 언어사용에 어려움이 있다. • 한정된 어휘를 사용한다.
71 ~ 90dB	<ul style="list-style-type: none"> • 특수교육을 시켜야 한다. • 언어기능, 개념발달, 독화, 대화지도에 역점을 둔 전반적인 특수교육을 실시한다. • 특수한 지도와 광범위한 대책을 수립 한다. • 진단에 의한 개인 보청기를 착용한다. • 개인, 집단 보청기로 청능훈련을 한다. • 필요할 때 일부 시간을 정상학급에 배치한다.
91dB 이상	<ul style="list-style-type: none"> • 특수교육을 시켜야 한다. • 언어기능, 개념 발달, 독화, 대화지도에 역점을 둔 전반적이 특수교육을 실시한다. • 특수한 지도와 광범위한 대책을 수립한다. • 구화 및 수화에 대한 지속적인 평가가 필요하다 • 주의해서 선발한 아동만을 일부시간에는 정상학급에 배치한다.

출처: 김영옥(2001). 청각장애 아동 교육의 이해, 양지.

한국청각언어장애교육학회 편(2012.). 청각장애아동 교육. 양서원.

이런 청각장애로 인한 언어발달의 어려움은 대학생이 되어서도 국어 어휘력, 통사능력에서 학업 수행에 어려움을 겪을 만큼의 약점으로 작용한다. 필자는 실제 대학 강의에 참여하고 있는 많은 수의 청각장애학생들이 강의 내용을 수화통역과 대필 서비스가 이루어지고 있음에도 불구하고 이해하지 못하는 것을 경험하고 있다. 이런 현상은 비단 우리나라만의 문제가 아니다. Moores(2001)는 청각장애학생의 읽기와 쓰기 능력을 향상시키기

위한 많은 노력이 있었음에도 불구하고 결과는 그리 좋지 않음을 보고한 바 있다. 또한 Marschark et al.(2002)은 고등학교를 졸업한 청각장애학생의 쓰기 문법 수준이 건청학생의 8-10세 수준에 해당한다는 결과를 제시하였다.

국어는 교착어로서 굴곡현상이 심한데 문법형태소인 용언의 어미와 조사 시용은 말과 글이 되는 규칙의 요소로서 매우 중요한 기능한다. 강창욱(1994)은 청각장애학생의 통사 구조를 분석한 연구에서 문장구성과 문법범주의 측면에서 청각장애학생들은 습득하고 있는 문법형태소의 수가 적을 뿐만 아니라, 알고 있는 문법형태소도 사용을 제대로 하고 있지 못함을 밝힌 바 있다. 이러한 청각장애학생들의 형태·통사론적 어려움은 교과내용을 이해하는 데 큰 어려움으로 작용한다. 즉, 학년이 올라갈수록 교과서를 읽어도 이해하기가 쉽지 않게 된다.

이와 함께 문장을 이루는 벽돌과 같은 어휘의 부족은 읽고 쓰는 것을 더욱 어렵게 만든다. 농교사들은 수업 시 쉬운 단어를 골라 쓰게 되고, 이것으로 말미암아 청각장애학생들은 학년이 올라갈수록 어휘력 빈곤 현상을 나타내고, 학업 내용 이해가 점점 더 어려워지는 결과를 초래한다.

3) 높은 시각의존도

학년이 올라갈수록 추상적 내용이 언어라는 부호 체계의 형태로 교과 내용을 구성하게 된다. 하지만 청각장애학생의 교수·학습 활동은 시각에 의존하여 내용을 이해하려 하고, 또 시각적으로 교과내용의 단서를 제공하려는 높은 시각의존도는 학업성취도를 높이는 데 있어 또 다른 장애 요인으로 작용한다.

구체물을 이용한 교수·학습은 주지의 사실인 것과 같이 초등 저학년에서는 가능하거나 더 효과적일 수 있지만 중·고등학교로 진학하면 이것이 쉽지 않게 된다. 또한 지식 자체를 추상적 이미지로 개념화해야 것을 구체적인 시각자료를 통해 학습을 하게 되면 오히려 잘못되거나 규격화된 개념의 틀을 가지게 만들기도 한다. 대안으로 수화를 농인의 수준에서 능숙하게 할 수 있는 교사를 찾기도 쉽지 않은 것이 현실이다.

4) 의미 철자 정보로 인식되는 유의미한 문자 정보 환경

청각장애학생들은 어휘 개념이 열악함으로 인해 종종 의미가 있는 문자 정보를 무의미 철자처럼 단순하게 암기하듯 받아들이는 경우가 있다. 교과서에 나오는 어휘의 의미를 알고 그것을 기억하지 못함으로 인해 학습 내용의 기억이 잘되지 않는다. 이런 현상은 청각장애학생의 특성에 익숙하지 않은 교사의 생각을 훨씬 뛰어넘는다. 한자어가 많은 우리말을 사용할 때 이런 현상은 더욱 두드러진다. 수화에서 사람의 이름 대신 얼굴 수화를 사용하는데, 실제로 학교에서 담임교사의 얼굴 수화는 알지만, 이름을 정확하게 알고 쓰지 못하는 청각장애학생을 자주 볼 수 있다.

이로 인해 교수·학습 활동 시에 다양한 정보를 한꺼번에 여러 개 제시하는 것보다는 수업시간 내에 수업내용을 2-3번 정도 가능한 한 되풀이 해 주는 것이 효과적이다.

5) 통합교육 학습 환경에서의 미약한 존재감

교수·학습에서 자기표현의 기회는 아주 중요하다. 자기표현의 기회를 통해 학습자는 자신의 존재감을 인식하고, 학습동기가 유발된다. 음성언어에 의해 이루어지는 통합교육 학습 환경에서 청각장애학생은 교사의 설명이 주가 되는 전체 교실수업의 참여뿐만 아니라, 언어적 소집단 활동 참여가 매우 어려워 학습활동의 일원으로서 앉아 있는 것이 아니라 아무런 자기 존재감 없이 자리만 차지하고 있는 경우가 허다하다. 이런 경우 청각장애 학생은 더욱 위축되고, 교수·학습활동에 대한 의욕은 상실되며, 궁극적으로는 학습에 대한 흥미를 완전히 잃어버리고 자포자기 상태로 가는 것을 학교 현장에서 흔히 볼 수 있다.

청각장애학생에게 자기표현의 기회를 주는 것은 두 가지 측면에서 아주 중요하다. 첫째, 청각장애학생의 측면에서 말을 하는 기회를 가짐으로써 언어유창성을 도모할 수 있고, 자기의 생각을 좀 더 정교화 시킬 수 있는 기회를 제공하게 된다. 둘째, 교사 측면에서는 청각장애학생이 알고 있는 것과 모르고 있는 것이 무엇인지에 대한 정보를 가지게 된다.

6) 자신의 성공에 대한 낮은 기대감

성공에 대한 기대감은 교수·학습에서도 그대로 적용된다. 청각장애학생은 스스로 학습의 어려움을 겪어서 성공에 대한 기대감이 낮을 확률이 높다. 더군다나 어떤 분야에서 성공한 청각장애인을 만날 기회가 잘 없어서 자신의 미래에 대한 꿈을 가지기가 어렵다. 청소년기 자아정체성이 건전하게 발달해야 하는 시기에 학교에서 시험에 실패하는 경험을 하고, 또 실패하는 선배를 보면서 그 반대 현상이 일어난다. 성공한 청각장애성인과의 만남은 어쩌면 어떤 교수·학습 방법보다 더 중요하다고 할 수 있다.

3. 청각장애학생의 의사소통 및 문해 특성

청각장애인 중에는 주 의사소통 양식을 시각언어인 수화를 사용하는 사람들과 음성언어인 구화를 사용하는 사람들, 그리고 수화와 구화를 함께 사용하는 사람들이 있다. 본 장에서는 음성언어인 구화를 사용하는 청각장애학생의 의사소통 특성과 그들과 보다 효율적으로 의사소통하기 위한 전략을 살펴본 후에 시각적 채널을 통해 교육과정 및 정보에 접근하는 것이 무엇보다도 중요한 청각장애학생의 어휘력 및 읽기와 쓰기, 즉 문해 특성을 고찰한다.

가. 청각장애학생의 의사소통 특성

청각장애인의 언어적 특성 특히 음성언어의 특성을 살펴보면, 청력손실 정도가 클수록

언어 지체도 크다. 그러나 언어 능력이 단지 청력손실 정도에만 기초하는 것은 아니다. 즉, 언어는 듣기를 통해 습득하는 것이므로 청력손실의 정도도 중요하지만 언제 청력을 손실했는가, 또 다른 장애는 없는가, 가족 간의 의사소통은 무엇으로 하였는가, 수화를 사용하는 청각장애 특수학교에 다녔는가, 구화를 사용하는 청각장애 특수학교에 다녔는가, 아니면 일반학교에 다녔는가에 따라 언어 및 의사소통 특성이 매우 다르다. 즉 청력손실 정도가 비슷하더라도 청력손실을 한 시기에 따라 언어 능력은 다르며, 어떤 언어 교육을 받았는가에 따라서도 언어적 특성이 다르다. 90dB의 같은 청력손실이 있다고 하여도 언어를 습득하기 전에 청력손실이 발생한 경우와 언어를 습득한 후에 청력손실을 입은 경우는 그 언어적 특성이 매우 다르다. 따라서 청각장애인의 언어 및 의사소통 특성을 일반화하여 설명하기는 매우 어렵다.

특히 최근에는 의료공학의 발전에 힘입어 보청기나 인공와우를 하여 성공적으로 청각재활을 하고 그에 따라 언어 능력이 좋은 청각장애인들도 있다. 그러나 일반적으로 청각장애인은 듣기의 어려움으로 인해 언어습득이 어렵고 그 의사소통의 특성도 시각 채널에 의존하는 경향이 크든지 일반인들과는 다르다. 또한 수화라고 하는 음성언어와는 그 양식이 전혀 다른 시각언어를 의사소통 도구로 사용하는 청각장애인들도 있다. 그러나 본 장에서는 음성언어를 통한 의사소통 특성 알아본다. 청력손실 정도에 따라 소리나 말을 듣고 이해하는 정도가 다르다. 즉, 26dB이하의 정상 청력 청력치이므로 조용한 환경에서는 속삭이는 말을 듣고 이해할 수 있으나, 청력치가 16~25dB인 경우는 시끄러운 환경에서는 작은 말소리를 듣기 어렵다. 이는 속삭이는 말소리가 20dB정도이기 때문이다. 그리고 정도의 청력손실이라고 할 수 있는 26~40dB의 청력손실이 있는 경우는 조용한 곳이라도 속삭이는 소리는 듣기 어려우나, 조용한 환경에서 이미 알고 있는 주제에 대한 이야기를 할 때는 의사소통에 어려움이 없다.

나. 청각장애인들과의 효과적인 의사소통 전략

청각장애인들은 인공와우나 보청기를 착용하고 구화(음성언어)를 사용하여 의사소통한다고 하여도 청각에만 의존하여 의사소통을 할 때는 여전히 어려움이 존재한다. 따라서 도서관에서 청각장애인들과 의사소통하는 경우 청각장애인들이 좋지 않은 청력과 보조기기에 의존해서 말소리를 이해하고 독화(입모양 읽기)를 하는 것에 어려움이 있다는 것을 고려해야 한다. 또한 청력손실에 의한 스트레스와 피로, 사회적 고립감도 가질 수 있다는 것도 기억하고 의사소통을 해야 한다.

다음은 청각장애인과 의사소통할 때의 유의점이다(김영옥, 2007).

- 천천히 명확히 말하라.
- 청각장애인 쪽으로 얼굴을 향하고 말하라.
- 말하는 동안 입에 물건을 물고 있거나 입 근처에 사물을 두지 마라.
- 창문이나 밝은 불빛 근처에서 떨어져서 말하라.

- 장황한 설명을 피하고 간결하고 통사적으로 간단한 문장을 사용하라.
- 간결한 용어를 사용하여 모호함을 피하라.
- 메시지를 이해하였는지 자주 물어라.
- 그들이 말한 것을 다시 한 번 반복해 주도록 요청하라.
- 메시지를 정확하게 이해하였는지에 대한 피드백을 제공하라.

또한 도서관에서 청각장애인들과 의사소통 시에 의사소통이 잘못되어 단절이 일어났을 때는 다음과 같이 하여야 한다.

- 메시지를 반복한다.
- 메시지의 절을 반복하고 다른 방법으로 말한다.
- 대화의 주제를 알리기 위해 중요한 단어를 반복한다.
예) 누가 넘어졌는지를 인식하지 못하였을 때는 “OO, OO이가 넘어졌어.”라고 말한다.
- 적은 단어와 더 쉬운 단어를 사용하여 메시지를 단순화한다.
예) “친구가 노란색 야구 모자를 쓰고 왔어.”라는 문장을 잘못 알아들을 때는 “OO이가 모자를 쓰고 왔어.”라고 단순화한 다음에 어떤 모자인지를 다시 말한다.
- 더 많은 정보를 제공하고 중요한 단어를 반복하여 정교화한다.
- 알고 있는 것으로 설명한다. 즉, 상황에서 쉽게 이해할 수 있는 정보를 먼저 제공하고 새로운 정보를 말한다.
예) “지갑을 내 핸드백에 넣어 주세요.”라고 말했는데 잘못 알아들으면, 지갑을 가리키며 “지갑을”이라고 말한 후에 핸드백을 가리키며 “핸드백에 넣어주세요.”라고 말한다.

다. 청각장애인의 문해 특성

대부분의 건청아동들은 읽기와 쓰기를 학습하기 전에 문자에 대응하는 음성언어 기반이 확립되어 있다. 그러나 청각장애 아동은 음성언어 습득의 어려움으로 기본적인 어휘력이나 통사능력 등 언어기반이 약한 상태에서 공식적인 읽기와 쓰기 학습이 시작된다. 따라서 청각장애 아동의 읽기와 쓰기 능력의 지체는 듣는 아동들과 같은 종류의 읽기와 쓰기 곤란에 의한 것도 있지만, 어떤 과정에는 이러한 문자와 대응하는 언어기반이 부족하다는 사실에 의해 초래한다.

특히 청각장애학생에게 있어 문자 언어의 읽기와 쓰기는 다른 학습의 중요한 도구이며 정보를 얻고 다른 사람과 의사소통하기 위한 중요한 도구이다. 그러나 청각장애학생들의 읽기와 쓰기 성취는 청각장애학생을 교육하는 교사들을 딜레마에 빠뜨리는 가장 어려운 문제 중 하나이다. 청각장애학생들의 읽기 능력은 대부분 건청 또래에 비해 지체되어 있으며 그 차이는 학년이 올라갈수록 커진다. 쓰기 능력 역시 건청 또래에 비해 어휘 뿐 아니라 통사와 텍스트 수준에서도 지체되어 있으며 정형적인 특성을 보인다.

본 절에서는 교육문화프로그램 및 청각장애 특화 프로그램을 구안할 때 필요한 청각장애 아동의 청각 정보의 결핍이 음운 인식과 초기 문해 능력에 어떤 영향을 미치는 지를

알아보고, 읽기와 쓰기 발달에 영향을 미치는 작동기억에서의 문자 처리하는 방식과 어휘 지식 및 통사적 특성을 살펴본다.

1) 음운인식 및 초기 문해 기술

문자를 읽는다는 것이 문자와 소리를 대응시키는 것이고, 이러한 과정은 음운인식 능력과 관련이 있다. 즉 읽기 학습에서 대부분의 아동들은 전체-단어, 즉 단어들 사이의 순수한 시각적 차이점들에 기초해서 제한된 시각 어휘(sight vocabulary)를 구성하는 합성 활자적(logographic) 전략을 사용해서 읽다가 문자 대 음운 혹은 철자 대 소리 규칙을 통해서 낱자를 음운으로 전환시키는 음운(phonetic) 전략까지 발전시켜 자신이 친숙하지 않은 단어 읽기를 시도할 수 있게 된다. 즉 어린 아동들은 “마징가”와 같이 익숙한 문자를 통째로는 읽지만 그것의 낱자를 하나하나 떼어 “마”와 “징” 등을 읽지는 못하다가 점차 음운에 기초한 읽기를 하게 된다.

건청아동을 대상으로 한 많은 연구들은 음운지식(예; 말 분절 기술이나 단어에의 비슷한 리듬과 첫소리를 확인하는 능력)이 읽기 성공의 좋은 예언자라는 것을 보여 준다.

청각장애아동의 음운인식 발달 특성 역시 이들의 읽기 발달을 예측하는 좋은 지표이다. 음운인식은 절대적이지는 않지만 말소리를 듣고 구분하는 능력에 기초한다. 따라서 청각장애 아동은 음운인식을 발달시키는 데 어려움을 갖게 되며, 이것은 읽기의 곤란으로 이어질 가능성이 크다. 최근 보청기나 인공와우 등 증폭기기가 매우 발달하고 청각재활이 조기에 잘 이루어지고는 있으나, 건청아동들처럼 들을 수 있는 것은 아니다. 손은희와 석동일(2004)은 3세에서 5세의 보청기와 인공와우를 한 청각장애 아동의 음운인식 능력이 같은 또래의 건청아동보다 뒤떨어진다고 하였다. 그러나 음운인식 능력의 발달 순서는 음절, 운모, 음소의 순으로 건청아동과 같다.

이후 형식적인 읽기와 쓰기 학습에 들어간 후에도 청각장애 아동들은 읽기 과정에서 읽기 수준은 같으나 나이가 어린 건청아동들보다 음운부호화를 덜 사용하며, 생활연령이 같거나 읽기 연령이 같은 건청아동들보다 시각적 단어형태에 더 많이 의지한다. 이는 청각장애 아동이 음운 지식을 획득하지만 건청 또래들에 비해 일반적으로 읽기 과정에서 음운에 기초한 부호화를 효과적으로 사용하지 못한다는 것을 의미한다.

음운인식과 더불어 유아기에 책의 앞과 뒤, 책에서 글을 읽어가는 방향, 단어의 시작과 끝, 문장 부호와 같은 인쇄물에 대한 인식도 훗날의 읽기와 쓰기 발달에 영향을 미치는 요인이다. 이러한 어린 시절의 인쇄물인식은 형식적인 교육에 앞서 나타나는 것으로 가정에서 제공되는 인쇄물에 대한 노출 경험 제공 등 문해 환경에 영향을 받는데, 청각장애유아의 경우도 마찬가지이다.

김영옥(2009)은 62개월에서 82개월 된 인공와우 시술 청각장애 유아를 대상으로 인쇄물 개념 검사를 실시한 결과, 청각장애유아도 건청유아와 마찬가지로 형식적인 교육에 들어가기 전 다양한 범주의 인쇄물 인식이 발현된다고 하였다. 또한, 인쇄물인식 수준이 높은 청각장애 유아들이 인쇄물 인식 수준이 낮은 청각장애 유아들에 비해 언어능력 뿐 아니

라, 단어읽기, 글자지식, 음운인식 기술 등의 기초 문해 기술이 높았다.

2) 작동기억에서의 부호화와 단기기억

읽기에서 재부호화 즉 단어의 인지 처리과정(일반적으로는 문자를 보고 소리로 다시 부호화하는 과정)은 작동기억과 밀접한 관련이 있으므로 청각장애학생의 읽기 문제에 관심을 가진 연구자들은 그들의 작동기억에 관한 연구들을 끊임없이 해왔다. 작동 기억에서 단어를 잘 회상한다고 꼭 독해 능력도 우수한 것은 아니지만, 단어의 처리는 기본이므로 청각장애학생이 얼마나 단어 회상을 잘 하는가는 독해 능력과 관련이 있다. 물론 단어 수준에서의 회상 검사에 의해 나타나는 작동 기억 용량(capacity)이 글의 전체 의미를 이해해야 하는 독해에서 결정적인 요소는 아니다. 그러나 읽기 과정 동안 작동기억에서 글을 보고 어떻게 재부호화 하는가는 문장의 표면 구조, 즉 개별적 어휘 항목들과 문장구조에 대한 정보를 일시적으로 저장하여 단어들 사이의 중요한 의미적 관계를 결정하도록 한다. 이때 조직화하여 파일 처리하는 능력이 부족한 사람은 읽기에 문제가 생기게 된다.

Hanson(1985)은 청각장애 대학생들을 대상으로 회상한 단어의 오류를 분석한 연구에서 청각장애 대학생들도 건청 대학생들과 비슷하게 철자법적 구조에 민감하다고 하였다. 즉 청각장애 대학생들도 단어 인지를 촉진시키기 위하여 말에 기초한 부호화인 음운부호화와 철자법적인 규칙을 사용하므로 철자법적으로 규칙적인 단어들을 정확하게 회상하는 것이다. 또한 수화를 사용하는 청각장애 대학생조차 음운부호화를 사용하였으며 특별히 읽기 능력이 우수한 대학생이 음운부호화를 사용하고 단기기억에서의 회상 능력도 우수하였다. 그러나 전반적으로 청각장애 대학생들은 순서대로 단어를 회상하는 과제에서는 건청 학생에 비해 열등하였다.

Lichtenstein(1984)은 선천성 청각장애 대학생들을 대상으로 읽기와 쓰기 과제에서 단기기억 용량과 내적 표상화를 제공하는 부호가 무엇인지를 조사한 결과, 청각장애 대학생들은 건청 학생에 비해 단기기억 용량이 작으며 이는 비효율적인 시연전략에 기인한다고 하였다. 또한 청각장애 대학생은 기능어보다는 내용어를 더 많이 부호화 하고 음운(말)과 수화 두 가지 부호를 다 사용하였는데, 의사소통 시 거의 말을 사용하지 않는 학생도 음운 부호화를 사용하는가 하면 초등학교 시절 수화를 배운 학생은 음운부호와 함께 수화부호도 사용하였다.

Siedleki 등(1990)도 청각장애학생 중 유능한 독자가 열등한 독자보다 50% 이상 더 잘 단어를 회상하는데, 단어 회상 수준은 말의 명료도와는 상관이 없다고 하였다. 즉, 단어 회상을 잘하는 것은 읽기 제재를 잘 다루는 능력 중 하나이므로 유능한 독자는 관계없는 단어들을 의미 있는 문장들로 조직화하는 것과 같은 회상전략을 더 잘 사용한다고 하였다. 그러나 유능한 독자가 회상을 더 잘하는 것은 효율적인 전략을 사용하기 때문만이 아니라, 열등한 독자에 비해 단기 기억용량 자체가 더 크거나, 문자를 수화로 바꾸는 것을 더 잘하기 때문이라고 하였다.

즉 청각장애학생이 작동 기억에서의 단어를 처리할 때 사용하는 해독(decoding)은 청각

-언어적인 음운부호뿐만 아니라 수화에 근거한 부호도 사용한다. 또한 그러한 부호의 효율적인 사용은 단기 기억 용량과 관계가 있으며, 단기 기억에서의 회상 능력과 읽기 성취 수준 사이에는 강한 관련이 있음을 알 수 있다. 이는 단기 기억 용량이 크면 문장을 읽을 때 문법적 구조에 대한 정보까지 단기 보유할 수 있으므로 독해 능력이 더 좋을 것이다. 그러므로 작동 기억에서의 단어를 처리하는 능력은 청각장애학생의 독해 능력을 구별하는 지표가 될 수 있다.

3) 어휘 지식

읽기와 쓰기는 단순히 어휘력이나 통사적 능력과 같은 언어적 기반만으로 이루어지는 활동은 아니다. 읽기와 쓰기는 그 언어의 음운론, 통사론, 의미론이 기초가 되지만 동시에 정보의 처리와 저장, 인출과 같은 정신적 활동으로 언어 지식과 함께 배경 지식, 문학 지식, 기능 지식 등을 상호 관련 지어 유기적으로 구성해야 하는 역동적인 과정이다. 그러나 읽기 능력은 어휘력과 강하게 관련되어 있으며, 쓰기 역시 문자를 사용하여 생각이나 정보를 전달하는 것으로 메시지 전달에 필요한 단어를 선택하는 과정에서 어휘력이 매우 중요한 요소가 된다.

청각장애학생의 경우, 어휘에 대한 지식은 우연학습의 결핍 등과 같은 언어 경험의 부족이라는 요인에 의해 영향을 받는다. 따라서 청각장애학생은 어린 시절부터 또래의 건청 또래에 비해 지체되고 있음을 알 수 있다.

최성규와 성학기(2003)는 초등학교 1학년에서 6학년 학생을 대상으로 문자로 제시된 어휘에 대한 이해력을 검사하였는데, 또래 건청학생에 비해 현저하게 지체되어 있다고 하였다. 특히 청각장애학생도 건청학생과 마찬가지로 학년이 증가함에 따라 어휘에 대한 이해력이 증가하기는 하지만 그 발달 속도가 느려 초등학교 4학년에서 그 차이가 현저하게 나타났으며 6학년이 되어도 4학년 수준에 도달하지 못하였다. 더욱이 중학생의 경우 25%가 3학년 수준이고 고등학생의 경우는 58%가 초등학교 5학년과 6학년 수준이었다. 이러한 결과를 통해 청각장애학생들의 어휘 이해력은 점차 증가하기는 하지만 여전히 건청 또래에 비해서는 지체되고 있음을 알 수 있다. 뿐만 아니라 청각장애 중학생을 대상으로 하여 수화와 문자로 제시한 어휘에 대한 이해력을 비교한 결과에서도 그 차이가 없었다(허명진, 유광숙, 최성규, 2004). 이는 현재 수화로 수업이 이루어지고 있다하더라도 대부분의 청각장애학생이 건청 부모 밑에서 태어나서 구화 교육 위주의 수업을 받으며 뒤늦게 수화를 습득하였기 때문일 것이다. 따라서 수화언어의 어휘력 역시 낮게 나타날 수밖에 없는 것이다.

또한 청각장애아동은 단어를 연합하고 분류하는 과제를 통해 알아보았을 때 건청 또래보다 단어를 의미적 범주로 조직화 하는 능력이 부족하고 어휘 지식의 폭이 좁으며 연합적으로 조직하지 못하였다. 이는 양적 뿐 아니라 질적인 측면에서도 어휘력이 부족하다는 것이다. 특히 청각장애 아동은 읽기 능력이 같은 건청학생과 비교했을 때에도 어휘 수가 적었으며, 알고 있는 어휘의 종류도 다르고 구체적인 명사와 행위 동사를 더 많이 이해하

고 사용하였다.

특히 언어적 경험이 부족한 청각장애학생의 경우, 다양한 맥락을 통해 습득해야 하는 다의어의 이해에도 어려움을 겪을 수밖에 없다. 청각장애학생은 다의어의 의미 이해에서 읽기 연령이 같은 건청학생에 비해 낮은 성취를 보였으며 연령의 영향도 받지 않았다. 그러나 청각장애학생 중에서도 읽기 능력이 높은 학생은 읽기 능력이 낮은 학생에 비해 다의어 검사에서 높은 점수를 받았다(조희은, 2006). 이는 다의어의 의미 이해력이 높은 청각장애학생의 읽기 능력이 좋기 때문이기도 하겠지만, 읽기 능력이 높은 청각장애학생들은 맥락 정보를 통해 어휘의 의미를 추론하기 때문일 수도 있다.

은유적 표현에 대한 이해 역시 읽기와 쓰기에서 매우 중요하다. 이는 은유는 일상생활에서 말과 글의 형태로 자주 사용되기 때문이다. 이러한 비유적 표현을 잘 이해하지 못하면 필자의 의도를 제대로 파악하지 못하고 글의 내용이 어렵게 느껴진다. 또한 은유는 언어 표현의 의미를 풍부하게 하고, 의미 영역을 확장하는 창조적 역할을 한다. 그러나 언어 경험이 부족한 청각장애 아동은 은유적 표현과 이해에 어려움을 보인다.

이은경,이종열,석동일(2008)은 언어 연령이 4세 이상인 청각장애 유아를 대상으로 은유 이해 능력에 대해 연구하였다. 연구 결과 언어 연령이 같은 건청아동에 비해 구체적 대상과 추상적 대상에 대한 은유 이해 능력이 모두 낮으며 추상적 대상에 대한 은유 이해가 더 많이 지체되었으나, 구체적 대상에 대한 이해에서 청각장애 아동은 건청아동과 마찬가지로 지각적 유사성 > 기능적 유사성 > 추론관계 유사성의 순으로 잘 이해하였다. 이는 추론관계 유사성에 대한 이해는 나중에 발달하기 때문이다. 그러나 청각장애 아동은 초등학교 고학년이 되어서도 여전히 추론에 의해 분석되어지는 관계적 은유의 이해에 어려움을 보인다.

청각장애학생 중에서도 읽기 능력의 차이에 따라 은유 이해가 어떻게 달라지는가를 알아본 연구(김영옥 등, 2006) 결과에 의하면 문맥이 제공되지 않은 은유 과제에서는 차이가 없었으나, 문맥이 제공된 은유 과제에서는 읽기 능력이 높은 학생들은 읽기 능력이 낮은 학생보다 더 잘 이해하였다. 특히 읽기 능력이 높은 청각장애학생은 문맥 제공 여부와 관계없이 ‘축어적 이해’로 인한 오류는 지속적으로 나타나지만 문맥이 제공되면 ‘관련 없는 이해’를 하는 오류는 확실하게 줄었다. 이는 읽기 능력이 높은 청각장애 아동은 문맥 단서를 활용하여 은유적 매체와 관련은 있지만 적절하지 않은 속성은 억제하지만, 읽기 능력이 높더라도 은유표현을 문자 그대로 이해하려고 하는 경향은 여전하다는 것이다. 이러한 경향은 건청아동이 책 읽기를 통해 비유적 어휘를 습득하고 다양한 경험적 연상에 의해 반응하는 것에 비해 청각장애학생들은 책읽기를 통한 비유적 어휘의 습득이 낮으며 어휘에 대한 의미 접근 역시 사전적 의미에 많이 반응하며 경험에 의한 반응에서도 직접 경험이나 단일 의미로만 반응(원성옥,김경진,하길종, 2009)하기 때문인 것으로 보인다.

청각장애학생의 쓰기에서 나타난 어휘의 특성을 살펴보면, 활용빈도는 체언, 관계언, 용언, 수식언 순으로, 오류빈도는 관계언, 용언, 수식언, 체언의 순으로 나타났으며, 또래 건청학생에 비해 적은 어휘 수, 부적절하고 제한된 어휘의 사용, 수화의 영향에 의해 나타나는 어휘의 오류가 발견된다.

특히 수화를 사용하는 청각장애 대학생들의 작문에서 나타나 오류 유형을 분석한 원성옥·이윤선(2011) 연구를 보면, 어휘에 대한 정확한 이해 부족으로 나타나는 대치오류가 가장 많으며 첨가오류, 누락 오류 순으로 나타났다. 또한 중간언어입장에서 본 어휘 사용 특성을 보면 수화의 영향에 의한 오류와 한국어 규칙의 잘못된 적용에 의한 오류가 있다. 수화의 영향에 의한 오류는 언어 간 오류인데, 주로 한국수화와 한국어 어휘의 의미역이 다르며 일대일로 대응하지 않기 때문에 나타나는 오류와 한국어와 한국수화의 표현이 달라 한국어 학습 과정에서 생기게 되는 오류이다. 한국어 규칙의 잘못된 적용에 의해 가장 많이 나타나는 오류는 명사에 '-하다'를 붙여 동사를 만드는 규칙을 일반화하는 경우이다.

4) 통사 지식

읽기 능력이 열등한 청각장애학생은 작동기억에서의 부호화 과정에서 말에 기초한 부호화가 효율적으로 이루어지지 않으며, 그로 인한 기억 용량의 과부화를 메우기 위한 전략으로 의미적으로 부호화하는 전략을 사용함으로써 문법 형태소를 선택적으로 부호화하지 않는 경향을 가지게 된다. 이러한 경향은 문장의 문법적 정보에 노출되는 기회를 줄이는 결과를 가져오므로 문법적 규칙을 내면화하기 어려워 통사 지식의 발달에 심각한 지체를 가져온다. 따라서 청각장애 아동은 문법 형태소에 의해 의미를 파악하기 보다는 의미적으로 해석하므로 의미적인 제약성이 강한 문장을 의미적 제약성인 약한 문장보다 더 잘 이해하였으며, 타동사 구문을 가장 잘 이해하며 다음으로 수여동사 구문을 잘 이해하고 사동사 구문을 가장 잘 이해하지 못 한다.

통사 지식을 습득하기 어려운 청각장애학생은 문장을 이해할 때 가장 먼저 매칭하는 전략과 의미 전략을 사용하고 다음으로 어순 전략을 사용하다가 가장 마지막으로 조사 전략을 발달시키는데, 학년이 올라가도 문장 이해 능력은 정체되어 있으며 여전히 어순과 의미적 전략을 사용한다.

김병하와 최영주(1990)는 중·고등학교 청각장애학생들이 읽기를 할 때 주어 + 서술어, 주어 + 목적어 + 서술어로 된 기본 구문은 잘 이해하나, 주어 + 보어 + 서술어 구문과 주어가 생략된 서술어 구문은 이해에 어려움을 보이고 복합문 이해에서는 어려움을 보였는데 상대적으로 다른 복합문보다는 관형화 내포문과 연결 관계 대등접속문, 인과관계와 첨의 관계 종속접속문을 쉽게 이해한다고 하였다. 그러나 청각장애학생들은 건청학생에 비해 통사적 구조에 대한 이해가 느리기는 하지만 정상 발달 순서를 따라 발달한다. 또한 수화를 사용하는 청각장애 대학생을 대상으로 한 연구(장은숙·원성옥, 2005)에서 보면 주동문은 잘 이해하나 피동문과 사동문에서는 어려움을 보였으나, 피동과 사동 보조어간이 들어가는 문장보다는 수화 어휘 [시키다]를 사용하여 그 설명이 명시적으로 가능한 '~게 하다.'와 [되다]라는 수화로 표현이 가능한 '~지다.' 구문은 잘 이해하였다.

청각장애학생의 쓰기에서 나타나는 통사적 특징을 살펴보면, 건청학생에 비해 단순 구문을 사용하고 정형적인 구문 표현을 산출하며, 문법형태소의 발달이 지체되어 있다. 특히 청각장애학생은 학년이 올라감에 따라 단순문 구조보다는 복합문 구조를 더 많이 쓰는데,

이러한 복합문에서 문법적 오류가 많이 나타나며 대부분의 복합문이 나열 구조의 접속문으로 이루어져 있다. 접속문에서는 주로 ‘나열’의 ‘~고’와 ‘인과’의 ‘~어서’에 의해 단순 나열식 접속을 하는데 의미 ‘나열’의 의미인 문장에서 ‘~어서’를 사용하거나 ‘인과’의 의미인 문장에서 ‘~고’를 사용하는 오류가 많으며, ‘나열’의 ‘~은데’가 ‘~고’로 나타나는 등 의미 기능의 미분화에 의한 중화현상이 나타났다.

또한 내포문의 경우는 거의 모든 내포문 유형을 실현하나 그 구조가 특정 어미에 의해 특정 내포문이 많이 나타났다. 교착어인 한국어의 특성상 청각장애학생은 문장을 쓸 때 어미의 부적절한 사용뿐 아니라, 조사의 잘못된 사용으로 인해 문맥이 맞지 않고 어색한 문장 산출한다.

결론적으로 청각장애학생의 문해 능력은 어린 시절부터의 언어 경험의 결핍으로 인해 음운인식에서부터 어휘력, 통사지식에 이르기까지 건청 또래에 비해 지체된다. 그러나 풍부한 문학 자료를 이용하여 명시적이고 체계적인 지도가 청각장애 아동의 읽기 태도 및 초기 문해 기술과 어휘력, 그리고 문법형태소 사용 능력을 향상 시킨다. 송혜경과 최성규(2010)의 연구 결과는 청각장애 아동의 청각적 언어 경험의 결핍을 시각적 채널을 통해 메워주므로 읽기와 쓰기 능력을 향상 시킬 수 있는 가능성을 시사한다.

물론 읽기와 쓰기는 어휘나 통사와 같은 언어 지식만으로 이루어지는 것이 아니며, 여러 정보 자원을 연결 지어 통합하고 조정하는 인지적 과정이다. 특히 최근 읽기와 쓰기 교육에서는 과정 중심 지도의 필요성이 대두되면서 효율적인 전략 사용을 강조한다. 그러나 청각장애학생은 읽기 능력이 같은 건청학생에 비해 더 적은 전략을 사용하는 것으로 나타났다. 특히 청각장애학생 중 읽기 능력이 뛰어난 독자는 열등한 독자 보다 문맥 단서의 사용 등 보다 효율적인 전략을 사용하고, 추론 능력이 뛰어나 글에 대한 추론적 질문에 대해서도 더 답을 잘하였다. 또한 쓰기 과정에서도 청각장애학생은 통사론 수준을 넘어 텍스트 수준에서도 쓰기 전략과 결속표지 등의 부적절한 사용이나 텍스트 관련 지식의 부족으로 글의 응집성에서도 건청 또래와 차이를 보인다. 따라서 청각장애학생의 읽기와 쓰기 능력의 향상을 위해서는 텍스트 수준에서의 읽기와 쓰기 전략과 지식에 대한 지도도 병행되어야 할 것이다.

4. 청각장애학생의 문화적 특성

문화는 구성원들 개개인의 독특한 취향이나 버릇이 아닌, 구성원들 사이에 나타나는 공통적인 경향을 말하며, 사람들은 실제로 하는 행동의 대부분은 소속하고 있는 집단의 행동양식을 따르고 있다. 이런 의미에서 문화는 개인만의 것이 아니라 집단 구성원들에 의해서 공유된 것이라고 할 수 있다. 문화는 지식, 신앙, 예술, 도덕, 법, 관습 등 수많은 부분으로 구성되어 있는데 이런 부분들이 무작위로 또는 각기 독립적으로 존재하는 것이 아니라 상호 긴밀한 관계를 유지하면서 사회를 이루고 있다. 문화를 구성하고 있는 부분은 복잡하고도 놀라울 정도로 상호 밀접한 관련을 맺고 있어서 그 어느 한 부분에 이상이 생기거나 변화가 생기면 연쇄적으로 다른 부분에 영향을 미치게 된다(김우영, 2003). 이와

같이 문화는 하나의 고립적인 현상이 아니라 거의 모든 생활 영역에 영향을 미치고 있음을 알 수 있는데 문화는 한 부분이 아니라 전체인 것을 의미하는 것이다.

가. 졸업 학교별 청각장애학생의 특징

김경진(2013)은 청각장애학교를 졸업한 학생과 일반학교에서 통합교육을 받은 학생들의 수화사용과 글쓰기 및 정체성에 대하여 다음과 같은 결론을 제시하였다.

첫째, 농학교를 졸업한 청각장애학생들은 수화 사용에 전혀 불편함이 없었으나 일반학교를 졸업한 청각장애학생들은 수화 사용에 어려움을 느끼고 있었다.

둘째, 농학교를 졸업한 청각장애학생들은 독해와 글쓰기에 어려움을 느끼고 있었으나 일반학교를 졸업한 청각장애학생들은 독해와 글쓰기에 어려움을 느끼지 않았으며 정상적인 문해 능력을 가지고 있었다.

셋째, 농학교를 졸업한 청각장애학생들은 농인 우선의 몰입정체성을 가지고 있었으며, 일반학교를 졸업한 청각장애학생들은 청인지향 정체성과 이중문화 정체성을 동시에 가지고 있었다.

청각장애특수학교를 졸업한 학생들은 몰입정체성으로 농인 우선의 정체성을 가지고 있으며, 수화를 주 언어로 사용하기 때문에 농인과의 생활에는 큰 불편이 없으나 독해와 글쓰기는 상당히 부족한 편이다. 일반학교를 졸업한 청각장애학생들은 청인지향 정체성과 이중문화 정체성을 가지고 있으며, 수화 사용에 어려움이 있거나 아예 사용하지 못하며, 독해와 글쓰기는 아주 우수한 편이다.

따라서 농학교와 일반학교를 졸업한 청각장애학생들을 위하여 두 집단의 청각장애학생을 같은 방법으로 지도하기보다는 각 집단의 특성을 고려한 지도가 필요하다. 이러한 결과를 바탕으로 일반학교에 재학하는 청각장애학생들에게 농인에게 필요한 정체성 확립과 수화의 습득이 절실히 요구된다.

이러한 현실을 감안하여 일반학교에 재학하는 청각장애학생들에게 필요한 정체성 확립을 위하여 김경진(2006)의 한국의 농문화에 대한 질적 연구 논문을 요약하여 제시하면 다음과 같다.

나. 농인사회와 농문화

농인사회에서 생활하는 농인들은 대부분 청인 부모에게서 태어나 청인 문화를 먼저 습득하게 되지만 성장하면서 농문화를 알게 되고, 농 세계의 다른 구성원들과 강한 연대감을 갖기도 한다. 농부모 밑에서는 농인 자녀보다 청인 자녀인 경우가 더 많다. 우리나라 농문화는 농인들이 모여서 이루고 있는 집단으로 여기에는 농학교, 농인교회, 농인단체를 들 수 있다. 우리나라에는 농학교가 전국에 분포되어 있고 여기에서 농문화가 활성화되고 전승되며, 농인들만이 가질 수 있는 문화를 학교라는 집단을 통해서 자연스럽게 습득한다.

이 과정에서 농문화로 규정되고 농문화의 특징을 가장 뚜렷하게 나타내는 것이 수화이다. 수화는 농인들의 일차언어로서 농문화의 존립을 가능하게 하고 농문화와 아주 밀접한 연관성이 있으며 이를 통해 농문화가 생성되고 농사회가 구성된다.

농문화는 농인들이 청인들의 편견과 차별 대우에서 살아남기 위해서는 농문화가 필수적이며, 농문화는 청인들의 문화 사이에서 완충역할을 해 준다. 또한 수화를 사용하는 농인들이 청인들의 주류 문화와 갈래를 달리하는 고유한 문화를 창조하게 되는데 이것이 농문화이다(강주해, 1999a). 농문화의 특성인 농인들의 행동양식은 청인사회의 행동양식과 매우 다르다. 대화할 때는 서로 눈을 마주보면서 대화를 하며 대화 장소도 조명이 밝은 공간을 선호한다. 차를 마시며 대화하는 자리에서도 테이블 위에 시선을 분산시키는 꽃병이나 장식이 없는 것을 선호한다. 상대방의 주의를 끌기 위해서 어깨를 가볍게 치고, 손을 흔들면서 상대방을 부르기도 하고, 바닥에 발을 구름으로 발생하는 진동으로 상대방에게 자신을 부르고 있음을 전달하고, 불빛의 깜빡거림을 이용하기도 하는 등 몸과 시각으로 느낌을 전달하면서 주의를 끄는 특성은 농문화의 일부분이다(변승일, 2003).

농인들은 수화를 의사소통 도구로 사용하고 있으며, 수화를 사용하는 농인은 농문화를 쉽게 흡수할 수 있으나 농인이면서 수화를 모르는 농인들은 농사회에 동화되지 못하고 이방인의 처지에 놓이게 된다. 어릴 때부터 농문화를 자연스럽게 습득하고 농정체성을 인식하게 되는 곳이 농학교 기숙사인데 농인들은 대체로 여기에서 같은 처지에 있는 학생들과 생활하면서 농정체성과 문화를 함께 경험하게 된다. 농학교는 대부분의 농인들이 농문화를 처음 접하게 되는 곳이다. 이러한 농정체성의 습득과 경험으로 학교를 졸업한 후에는 출신 학교를 중심으로 더욱 더 강한 유대감을 가지게 되며, 농정체성과 자아 존중감을 형성하게 된다. 이준우(2003)는 우리나라 농학교에서는 청인의 우월성이 강조된 교육철학과 청인 중심의 문화와 청인 사회에서 일방적 편입을 강조하는 구화교육이 철저하게 강조되어 직장생활, 사회생활, 종교생활 등 많은 부분에서 농인들은 청인 중심의 생활양식에 적응되기만을 요구받고 있다. 특히 농학교 교육과정에서는 농인이 자아정체성을 확립하는데 도움을 줄 수 있는 내용이 거의 없을 뿐 아니라 농문화를 수용하는데 소극적이다.

농인사회에서의 문화적 활동은 여러 가지가 있지만 예술적인 활동과 미술 활동 그리고 농인들이 하는 음악이 있다. 농인 교회에서는 찬송가를 수화로 하는 수화 찬양이 있는데 이것을 농문화의 단면이라 할 수 있다. 그리고 농인 화가들의 친목 모임인 농미회가 전국 각지에서 활동 중인데(강주해, 1999a) 이러한 활동들이 농문화를 더욱 더 빛나게 하고 있다. 이와 함께 농인교회는 어린 학생들의 생활공간이 아닌 어른과 아이들이 함께 정보를 공유할 수 있는 보다 큰 틀의 농문화가 피어날 수 있는 곳이라 할 수 있다. 이는 가족의 작은 문화가 큰 모임인 교회에서 부모 자식 간의 농문화를 더 넓은 농문화로 발전해 갈 수 있는 장이 될 수 있다. 모임을 통해서 농문화를 함께 하는 가족들은 자신들이 농인으로서 가지는 소속감을 더욱 더 강하게 느낄 수 있으며, 더욱 공고한 유대감을 형성할 수 있는 농문화의 산실이 되는 것이다. 이러한 활동 공간은 농문화를 건전하게 발전시키고 유대를 강화할 수 있는 긍정적인 장소이다. 또한 여기서 만나는 농인들은 성인이 되면서 자연스럽게 이성 교제를 하게 되고, 이런 만남을 통하여 결혼에 이르기도 하며 이러한 과정이 농문화의 가족적 결합도 촉진한다.

농문화란 1차적으로 수화를 함께 사용하는 농인들의 모임을 통하여 정체감이 형성되고 이러한 농정체성의 확립이 농문화를 이루는데 중요한 작용 요인이 되었다고 할 수 있다. 농문화는 농인이 갖는 독특한 문화이며, 농인들만의 특성이 잘 드러나는 속성을 가진 하위 요소들로서 농인들의 일차 언어인 수화와 농지역 사회, 농교육 기관, 청인과는 다른 신체적 의사소통, 같은 지역의 농인끼리 결혼하는 일과 같은 요소가 포함된다(Kelly, 2001). 농문화 속에서 생활하는 사람은 같은 유산(역사적인 사건, 유명한 그림, 예술, 문학, 학교 조직), 같은 언어, 같은 습관과 가치(농 아동을 소중히 여김, 문화 행사에 참여, 시각적 세계 존중, 서로를 보호)를 공유하며, 다음 세대로 전승된다(Gilliam & Easterbrooks 1997). 농문화는 청각의 세계에 의존하는 청인 중심 문화와 시각의 세계와 연결되는 농인 중심 문화이다(최성규, 1999b).

청인 중심 문화는 주로 구화에 의존하지만 농인 중심 문화는 수화에 의존하며, 이로 말미암아 청인 사회에서는 찾아볼 수 없는 농인 중심의 문화가 존재하고 있다. Vygotsky(1978)는 문화를 사회적으로 보급된 행동 양식, 예술, 신념, 제도 그리고 단체나 대중들에게 특징지어진 인간 활동이나 사고의 부산물이라 하였으며, 농문화는 다수의 신념과 인위적인 해석과 이해 그리고 특별히 농인들에 대한 언어에 의해 청인 문화와는 구별되지만(최성규, 1995; Kelly, 2001; Simon, 1994), 아직까지 우리나라 농문화에 대하여 명확하게 구명하지 못하고 있다. 농인들이 하는 행동 중 청인과 구별이 되는 것은 이름을 부를 때인데 청인들은 음성으로 상대의 이름을 부르지만 농인들은 첫째, 이름과 성을 모두 이야기하며, 둘째, 자신은 농인이라고 말하고, 셋째, 수화 이름을 소개하며(자기의 신체 중 특징이 있는 곳을 이름으로 함), 넷째, 어느 도시와 어느 지방에서 왔는지 소개하고, 다섯째, 어느 학교를 나왔는지 소개한 후에 대화를 시작하는 것이다(변승일, 2003).

농문화를 구성하는 사람들은 수화를 포함하여 공동으로 문화를 공유하는 사람과 농문화 구성원으로서 소속감을 느끼는 사람, 그리고 들을 수 있는 능력을 가지고 그것을 전달해 줄 수 있는 청력을 가진 사람이다. 그러나 청력 손실의 차이는 농문화 구성원을 결정하는 의사 결정 요소는 아니며, 구성원들에게 어떤 도움을 줄 수 있는지가 핵심 요인이 된다(Jacobs, 1974; Schein, 1989; Steinberg, 1991). 농문화를 정의하고 인정하기 위해서는 첫째, 문화를 계승할 공통 언어가 필요하며, 둘째, 문화는 전통을 갖게 되고 문화적 전통을 계승할 후손이 있어야 하며, 셋째, 문화를 계승하고 발전시키기 위해서는 일정한 세력이 필요하다(최성규, 1999).

Reagan(1985)은 농문화 형성에 있어서 중요한 요소를 첫째, 농문화와 언어의 관계로서 언어가 문화적, 민족적 정체감 형성으로 농인들의 생활양식에서 아주 중요한 요소로 작용하며, 수화를 통하여 의사소통 능력이 향상된다(Rutherford, 1988; Woodward, 1982). 이는 농인과 청인이 사용하는 언어에서 그 구분이 명확한데 같은 문화권 내에서도 농인이 사용하는 수화는 일반인이 사용하는 국어와는 달리 쓰이는 경우가 있다. 둘째, 농문화와 집단 정체감이다. 농문화를 통해서 농인들이 문화를 공유하고 그들 사회에서 대물림한다는 것이 농문화의 정체감을 이루는 것이다(Padden & Humphries, 1988). 농인들을 사회적 위치에서 보면 의사소통의 수단을 달리하는 독특한 언어문화가 존재하는 것이다. 셋째,

농문화 속에서 생활하는 농인들의 결혼 형태인데 청각장애인들 간의 족내혼이다. 결혼하는 농인들의 약 90%가 농인들끼리 결혼을 하기 때문이다. 이와 같이 족내혼은 그들의 문화를 더욱 견고히 하고 전승하는 계기가 되며, 이는 민족이나 문화집단의 생존의 핵심이 된다(Rutherford, 1988; Schine & Delk, 1974). 이와 같은 언어 수단을 사용하는 집단의 특성에 따라 의사소통이 되는 집단의 생활 방식에서 기인한 것으로 해석할 수 있다. 자기의 의사를 다른 사람의 도움 없이 자유롭게 표현할 수 있고 전달할 수 있는 언어를 가지고 있는 수월성에 있다고 할 수 있다. 넷째, 모든 수준에서 지역, 국가, 국제적인 수준에서 집단 응집력과 동료 의식을 유지하는 조직적인 네트워크를 가지고 있다(Rutherford, 1988). 농인들의 이러한 현상은 농인 단체나 종교 활동을 함께 할 수 있고 정보를 공유하며 교환할 수 있는 장소로서 농인들이 선호하는 활동 장소이다.

농인들은 농문화를 정체성의 통합된 부분으로 자신이 자아개념을 고수하고 자신의 역사와 지역사회 문화를 지켜나가기를 희망하고 있으며(Simon, 1994), 우리 사회에서도 농인들은 청인과 함께 생활하고 있지만 그들과 대화가 통하지 않는 청인보다는 대화가 통하며 같은 장애를 가진 농인들과 생활하는 것을 더 선호하기도 한다. 이렇게 자주 만나고 정보를 공유하는 집단이 생겨날 때, 거기서 만나는 농인들과 자연스럽게 관심을 가지고 만남을 지속하게 되는 남녀 관계도 서로를 이해하고 평생 배우자로 선택하여 결혼에 이르게 되는 경우가 많다. 청각장애인들이 끼리끼리 모여서 생활하거나 만나는 것은 대화가 통하고 편하기도 하지만 같은 장애인으로 서로를 이해하는 마음이 있기 때문에 농인들과의 만남을 더 편하게 느낀다(김경진, 2004). 이러한 현상은 농문화를 형성해갈 수 있는 가장 기초적인 공간을 만드는 주요 요인이 된다.

농인들은 자신들이 살고 있는 농인사회를 작은 세계라고 하며, 그 문화 속에서 다른 농인들로부터 정보를 얻게 되고 자신들의 역사와 문화유산을 세대를 이어 전승하기 때문에 작은 세계라고 한다. 농인들이 주장하는 문화는 그들만의 언어인 수화가 있으며, 청인 문화와 구분되는 문화에 의해서 본인들이 농인사회에 소속되어 있다는 집단의식을 강하게 가지게 한다. 또한 농문화는 농문화 변동의 중요한 계기로 작용하게 되었으며, 이때부터 농문화에 대한 사회적 관심의 증대와 농인들 스스로 문화를 찾고 지키고자 하는 활동이 전개되었다. 이와 함께 농학생의 일차 언어를 수화로 하고 이차 언어를 그들이 속한 청인사회에서 사용하는 언어 습득이며, 이와 같은 상황에서 농인들은 이중 언어 입장을 취하게 되었으며, 또 다른 측면에서는 그들이 지닌 농문화 실체에 대한 구명이 이루어지도록 하는데도 많은 영향을 미쳤다(Kelly, 2001; Strong, 1995). 지금까지 농문화를 인정하지 않고 청인 사회에서의 한 부분으로 인식되어 온 상황에서 한 걸음 더 나아가 문화적 전통을 인정받으려는 농인들 스스로의 운동이라고 할 수 있다.

한편 청각장애 학생은 성장과 더불어 정체성이 형성되면 농문화를 수용하는 태도를 보이며 수화 발달을 촉진시키는 것으로 나타났다(최성규, 2000; Simon, 1994; Strong, 1995; Tompkins, 2000). 또한 수화를 농인들의 일차 언어로 보는 이중 언어 접근은 청각장애 학생의 학습력을 신장시킬 수 있는 최적의 방법이라고 할 수 있다(Padden & Humphries, 1988; Rutherford, 1988; Strong, 1995; Woodward, 1982)는 주장과 함

게 농문화의 인식도 이중 언어의 사회화를 촉진시키는 계기가 되었다. 이제는 농문화와 더불어 수화도 언어로서 사회적으로 인정받는 분위기로 전환이 되어 간다고 할 수 있으나 아직은 농인이나 수화는 일반인들의 관심이 지엽적이며 사회 전반으로 파급 범위가 넓혀 지려면 아직도 해결해야 할 문제점들이 많다.

청각장애 학생은 자신의 정체성을 확립하는 시기 이전까지는 자신의 의지와는 관계없이 건청 부모의 언어 선호도에 따라 언어 발달을 강요받게 된다(Moores, 1987; Padden & Humphries, 1988). 농학생의 청인 부모는 자기 자식이 청각장애로 인하여 말을 할 수 없다는 것과 들을 수 없다는 현상에 대해서 벗어나기를 원하며, 청각장애로 인한 사회적 인식에 괴로워하며, 농인이기 보다는 청인으로 적응하여 사회생활을 하도록 청인 관점에서 자녀를 양육하는 경향이 있다. 또한 농자녀와 수화로 대화할 준비가 되어있지 않은 부모들로서는 자녀에게 수화보다는 음성언어를 사용하도록 강요한다. 이는 자기 자식이 아직도 농인이라는 것을 인정하지 않으려는 이유도 한 몫 하고 있음을 알 수 있다.

농문화는 수화를 사용한다는 공통적인 의사소통 양식으로 인하여 집단 정체감이 형성되고 이와 같은 생활양식이 같은 장애를 가진 농인들 간의 결혼으로 이어지며, 아울러 농인들만의 조직이 형성되고 그곳에서 정보들이 공유되고 끈끈한 유대 관계 속에서 농문화가 생성된다고 할 수 있다. 농문화는 학교 체제, 부모의 언어에 대한 철학, 가족 체제 등과 같은 복합적인 요인으로 다양하게 관련되어 있으므로 농문화를 하위문화로 구분하기보다는 농문화 자체가 하나의 문화로 자리 잡고 있기 때문에 하위문화가 아닌 또 다른 독자적인 문화이다(Choi, 1995; Gregory, 1992; Padden & Humphries, 1988). 농문화가 유사한 면을 나타내는 두 가지는 첫째, 농문화가 역사를 전승하는 방법으로 과거를 재구성하고 반복하는 방법으로 전승되며, 둘째, 농문화가 농인 지역 사회의 특수한 환경 속에서 전수된다는 것이다(Padden & Humphries, 1988). 우리나라처럼 유교 사상을 바탕으로 문화가 생성된 사회에서는 더욱 뚜렷하게 그 현상을 찾아볼 수 있다.

청각장애인들은 자신들의 문화에 대하여 문화적.언어적 소수자로 생각한다(Gregory, 1992; Padden & Humphries, 1988; Schein, 1989; Snyder, 1987). 다수의 청인 사회에서 생활하는 그들은 농인들만이 있는 특별한 집단에서 생활하지 않는 한 많은 생활을 청인들과 함께 하는 현실에서는 자신들을 소수자로 생각할 것이다. 그러나 이러한 수적이고 환경적인 면에서 소수라고 인식하는 것보다 더 문제가 되는 것은 자신들이 생활하고 있는 사회에서 적극적인 참여자가 되지 못한다는 데에 있다. 농문화를 한국 문화의 하위문화로 규정하느냐 하지 않느냐의 문제보다 더 중요한 것은 농인들이 그 문화를 인정하며 생활하고 있다는 것이다. 따라서 농문화를 문화적으로 분류하기 보다는 농문화 현상을 있는 그대로 해석하는 것이 문화 가치 면에서 더 큰 의의가 있다.

다. 농인사회와 농정체성

정체성이란 자기 내면적인 이미지와 다른 사람의 외면적 반응에 영향을 받고, 과거와 현재의 경험을 통해서 형성된다. 또한 사회적 기대와 문화적 환경에 관련되어 있고 문화

세계에 영향을 주는 주축이 된다(Bat-Chava, 2000). 정체감 형성에 있어서 부모와 같은 문화를 공유하는 농아동들은 자신이 속한 문화 속에서 어떻게 기능하고 동일시해야 하는지에 대해 혼란을 겪지 않는다고 지적하고 있다. 그리고 농부모에게서 태어난 농아동들은 농을 결핍의 관점으로 이해하는 청인을 만나기 전까지는 농에 대해서 부정적인 느낌을 갖거나 열등한 것으로 받아들이지 않는다(Ogbu, 1996). 이는 농아동이 자신을 장애로 보거나 장애인으로 인정할 때까지 자신의 장애에 대하여 의식하지 않다가 상대방의 반응에 따라서 장애를 인식하게 되며, 이 단계에서 농정체성에 대한 혼란을 겪게 된다. 이때부터 장애나 농에 대하여 자신의 가치 기준에 따라 자아를 판단하게 된다.

또한 사회문화적 관점에서 농인을 소수집단으로 이해하고 이들이 자신들의 언어와 문화를 포함하고 있는 농인 집단에 대해 갖는 일체감을 농정체성이라고 한다. 또한 농정체성은 농인이 농문화와 공동체에 대하여 동일시하는 방식으로 이해할 수 있다. 즉, 농인이 형성하는 농공동체나 문화를 인정하지 않고, 듣지 못함을 불능의 개념으로 인식하는 청인들이 농문화와 청인 문화를 동시에 존중하며 이중문화를 인정하는 과정으로 발달해 가는 것으로 이해를 하게 된다(Glickman, 1993; Glickman & Carey, 1993).

따라서 농정체성의 발달은 청각장애인 개인적으로나 사회적으로 중요한 의미를 지니는데 개인적으로는 농정체성이 발달할수록 사회적으로 보다 수용적인 행동을 하고, 변화를 추구하므로 궁극적으로는 사회적응력이 더 높아짐을 보여주고 있다(Weinberg & Sterritt, 1986). 또한 농정체성이 발달할수록 자아개념이 긍정적이 되고 자아존중감이 높아진다(Bat-Chava, 2000; Fisher, 2000 ; Glickman, 1993). 자아정체감을 분류할 때, 정체감의 객관적 측면으로는 심리.사회적 정체감과 주관적 측면의 개별적 정체감으로 구분할 수 있는데(Erikson, 1963) 개인이 속한 집단에 대한 귀속감 또는 일체감을 의미하는 것으로 이는 심리적, 사회적 정체감에 더 무게를 두고 있다.

또한 농인들은 어려서 부모와의 의사소통이 제대로 이루어지지 않아 상호간에 언어로 표현할 수 있는 깊이 있는 대화가 어렵다. 이와 같은 이유로 농 청소년은 사회적 미성숙, 자아중심, 충동성 및 사회적으로 부적절한 행동을 쉽게 표출하여 가정생활뿐 만 아니라 학교생활에서도 어려움을 겪게 된다(Brueggemann, 1999). 이중문화 정체성이 발달할수록 정신건강 수준이 긍정적이 되고 스트레스 대처 능력이 높아지지만, 반대로 이중문화 정체성이 발달하지 못할 때에는 사회생활에 적응하지 못하고 부정적 정신건강 수준을 보이며 농인과 그 가족들에게 심한 스트레스가 되는 것으로 나타났다(Fisher, 2000).

농인의 부정적인 농정체성은 성장과정에서 가정과 학교생활뿐 만 아니라 사회생활과 부부생활 및 직장생활에까지 많은 부정적 영향을 미치고 있으며, 농인의 부모와 가족 구성원들에게 까지도 심한 스트레스로 작용한다는 것이다(Barin, 1999). 따라서 농성인들에게 농정체성을 확립하고 정상적인 문화생활을 할 수 있도록 문화적 여건을 조성하여 건전한 사회인으로 가정이나 직장생활을 하고 나아가 사회적 공헌을 할 수 있는 시민으로 살아갈 수 있도록 하여야 한다. 이와 같이 농인들은 사회생활을 함에 있어서 농정체성을 확립하지 못하고 어려움을 겪고 있는 것으로 볼 수 있으며, 농문화는 농인들에 대한 긍정적 개념과 가치를 높이고 정당화하여 농인들의 생존 능력을 배양하는데 크게 기여할 수 있다(정진영, 2002).

한편 농정체성 형성에 있어서 농인사회의 수화 사용을 매우 중요한 요인으로 보고 있는데 첫째, 균형적 이중문화 정체성은 농인과 청인 문화 중 어느 하나를 더 선호함이 없이 똑같이 편안하게 느끼는 사람들이다. 둘째, 농인 중심의 이중문화 정체성은 기본적으로 농인 사회와 관계를 갖지만 청인과의도 잘 어울리는 사람들이다. 셋째, 청인 중심의 이중문화 정체성은 농인 사회와 제한적으로 관계를 갖는다. 넷째, 문화적 분리 정체성은 가능한 농인들과 함께 교류하는 것을 더 좋아하며 청인과는 최소한으로만 접촉을 유지하는 사람이다. 다섯째, 문화적 고립 정체성은 농인들과의 모든 관계를 거부하는 사람이다. 여섯째, 문화적 주변 정체성은 진정으로 청인 속에서도 농인 속에서도 편안함을 느끼지 못하는 사람들이다(Holcomb, 1997). 이와 같이 균형적 이중문화 정체성을 가진 사람들은 수화를 완벽하게 구사하며 농인들만이 아니라 청인과의도 잘 어울려 생활한다. 농인 중심의 이중문화 정체성은 농인들과 함께 사회생활 하며 청인과는 좋은 관계를 형성하지만 수화를 모르는 청인들과의 접촉은 피하려는 경향이 있다. 청인 중심의 이중문화 정체성은 농인 사회와 제한적으로 관계를 가지며 농인이 많지 않은 지역에 거주하며 농인에게 관심이 없는 청인 배우자와 결혼한 사람들에게서 많이 나타난다. 문화적 분리 정체성은 농인들과 함께 교류하는 것을 좋아 하며 청인들에게 중압감을 느끼며 의사소통을 위한 노력을 별로 하지 않는다. 문화적 고립 정체성은 농인들과의 관계를 거부하며 구화를 사용하며 수화를 배격한다. 문화적 주변 정체성은 어느 부류에도 속하기를 바라지 않으며 농문화에 적응하지 못하는 사람들로 수화 사용 능력이 부족하여 농인사회에 적응하기 어렵다는 것을 알고 있다. 문화적 포로 정체성은 부모에 의해 수화나 농인들과의 교류가 없으며 농문화와 농인이 있다는 것을 모른 채 생활한다.

또한 Weinberg와 Sterritt(1986)는 정체성을 세 가지로 구분하였는데 농정체성, 청인 정체성, 이중 정체성으로 나누었으며, 농인들이 농인 정체성과 청인 정체성을 가진 농인보다 이중 정체성을 가진 농인이 넓은 영역의 수용적 행위나 사회적 변화를 추구하는 경향이 있다고 하였다. 또한 Maxwell(1998)은 농인 정체성과 청인 정체성으로 구분하였다. 농정체성은 자기 존중감과 관련이 깊다. 강한 정체성과 소속감을 보이는 경우 더 높은 자기 존중감을 가지게 된다. 그러므로 문화적으로 농정체성 또는 이중 문화 정체성을 지닌 농인이 청인 정체성을 지닌 농인보다 더 높은 자기 존중감을 가진다(Bat-Chava, 2000)고 하여 같은 장애를 가진 집단에 오래 생활해 온 농인들의 농정체성이 더욱 확고히 정립되어 있음을 알 수 있다. Bat-Chava(2000)는 문화적으로 농정체성에 대하여 농인, 청인, 이중 문화, 부정적 정체성으로 구분하였으며, 문화적으로 농인 집단은 이중 문화 집단보다 생활 연령이 높았고 문화적으로 청인 집단은 문화적으로 농인 집단보다 최근에 농이 된 사람들이며 청력이 좋을수록 청인 집단이나 이중문화 집단에 더 많은 관계를 맺고 생활하고 있음을 알 수 있다. 이는 농인으로서 자아 정체감의 형성이 어떤 쪽으로 형성되었느냐에 따라서 다르게 표출되는데 이는 농인들의 사회생활면에서 보면 바람직하지 않다.

농인의 문화적 관점에서 정체성은 첫째, 청인의 정체성은 문화적 차이가 아니라 병리적인 관점에서 농을 이해한다. 농인은 청인과 비교하여 낮은 지적능력을 가지고 있으며 덜 건강하다고 생각하며, 사회생활에 있어서도 부족하다. 이 단계의 정체성을 가진 농인은 태

도나 행동, 의사소통 측면에서 청인의 양식을 따라가려는 경향이 많으며, 주로 중도에 청력을 상실한 사람에게서 많이 나타난다. 둘째, 주변 정체성은 소수집단의 정체성 발달에서 공통적으로 부정적인 용어로 인식되는 단계이며, 이 유형의 정체성을 가진 사람은 의사소통 측면에서 국어와 수화가 모두 빈약한 특징을 가지고 있다. 그리고 농인 공동체나 청인 공동체 모두에서 부적절한 행동 특성을 가지고 있다. 셋째, 몰입 정체성은 문화적 구분으로서 농을 강조하는 단계이다. 청인 세계의 가치를 낮게 평가하는 대신 농세계는 이상적인 것으로 여긴다. 넷째, 이중문화 정체성을 가진 농인은 농을 문화적인 차이로서 인식하며, 청인 문화와 농인 문화를 모두 존중하며, 두 문화의 강점과 약점을 모두 인식하는 특징을 갖는다(Glickman, 1993).

이와 같이 청인 정체성에 젖어 있는 농인들은 청인의 생활양식이나 의사소통 방법을 그대로 유지하려는 경향이 많은 반면 아직까지 농사회와 문화에 완전히 진입하지 못한 농인들이라고 할 수 있으며, 이들은 어떤 면에서 가장 고민을 하고 있는 정체성의 소유자라고 할 수 있다. 주변 정체성은 어떠한 집단에도 소속되지 못하고 주변에만 머무르는 경계선상에 있는 농인을 나타내며, 이들은 정체성의 미 확립에 따른 어려움을 가장 많이 호소하면서 어느 집단에도 소속되기를 꺼려한다. 특히 청인 부모를 둔 농인으로 유년 시절을 보내고 통합교육을 받아온 사람들이 가장 많이 겪게 된다. 몰입정체성은 청인 사회를 부정적으로 바라보며 청인으로 인하여 농인들이 피해를 본다는 의식을 가진 사람들로 농인에 대한 의존성이 아주 강하게 나타난다. 이중문화 정체성은 청인 문화와 농문화를 두루 경험하고 그 차이를 인정하는 유형으로 수화와 구화를 함께 의사소통 도구로 사용하는 농인들로 양 사회를 오가는 가장 바람직한 정체성을 가지고 있다.

농정체성은 농인으로 태어나 청인 사회에서 생활하는 농인들에게는 정체성을 확립하는데는 어려움이 많겠지만 대부분의 농인들은 청인 사회에 적응하며 살아가고 있다. 대부분의 농인들은 청인 부모 밑에서 청인의 문화와 언어를 습득하며 어린 시절을 보내는데 의사소통의 어려움 때문에 농정체성이 제대로 정립되지 못하였다고 할 수 있다. 농정체성은 농문화와 함께 농인들에게는 아주 중요한 삶의 요소로서 청인 사회에서 적응하며 생활할 수 있고 사회 문화적 가치 기준을 설정하는데 필요한 조건이라고 할 수 있다.

Ⅲ. 설문조사 결과

1. 교사

1) 조사 대상 특성

전체 설문 응답자들 중 교사는 415명이었다. 대부분의 교사 응답자들은 여성이었으며 (82.9%), 30대가 제일 많았고(47.7%), 40대와 20대가 그 다음으로 많았다(23.9%, 20.5%). 응답자들 중 3년 미만의 교사 경력을 가진 경우가 제일 많았고(22.4%), 그 다음으로 6-10년, 11-15년, 3-5년 순으로 많았다.

응답자들이 근무하고 있는 학교는 초등학교가 가장 많았고(48.4%), 그 다음으로 고등학교와 중학교 순이었고, 근무하고 있는 학교 설립 형태는 공립이 가장 많았다(93.5%).

그리고 응답자들 중 특수교사 자격을 갖춘 경우는 68.8% 였고, 일반교사와 특수교사 자격을 모두 갖춘 경우는 9.2%였다. 응답자들의 담당 학급이 특수학급인 경우는 66.3%였고, 일반학급인 경우는 31.8%였다.

응답자들 중 대다수는 청각장애학생을 가르쳐 본 경험이 있었고(65.8%), 가르친 경험이 없는 경우는 34.0%였다.

응답자들이 가르쳤던 청각장애학생들은 주로 일반학급(통합학급)에 재학하고 있었고 (54.0%), 일반학급과 특수학급 모두 해서 공부하는 경우는 33.3%였다. 특수학급에만 재학하고 있는 경우는 3.4%였다.

응답자들은 학부 혹은 대학원 등의 교사 양성 과정에서 청각장애학생 관련 과목을 9학점 이상 이수한 경우가 35.7%였고, 이수한 적이 없는 경우도 30.8%였다.

[표Ⅲ. 1] 교사 응답자 특성

		빈도	%
성별	남	71	17.1
	녀	344	82.9
	전체	415	100.0
연령	20대	85	20.5
	30대	198	47.7
	40대	99	23.9
	50대	31	7.5
	60대	2	.5
	전체	415	100.0
경력	3년 미만	93	22.4
	3-5년	79	19.0
	6-10년	85	20.5
	11-15년	84	20.2
	16-20년	28	6.7
	20년 이상	45	10.8
	전체	414	99.8

학교 급별	유치원	14	3.4
	초등학교	201	48.4
	중학교	93	22.4
	고등학교	107	25.8
	전체	415	100.0
학교 설립 형태	사립	19	4.6
	공립	388	93.5
	국립	8	1.9
	전체	415	100.0
교사 자격증	일반교사	132	31.8
	특수교사	244	58.8
	일반+특수	38	9.2
	전체	414	99.8
담당 학급	일반학급	132	31.8
	특수학급	275	66.3
	순회교육	6	1.4
	전체	413	99.5
청각장애학생 교육 경험	있다	273	65.8
	없다	141	34.0
	전체	414	99.8
청각장애학생 소속 학급	일반학급	224	54.0
	특수학급	14	3.4
	일반+특수	138	33.3
	전체	376	90.6
이수 학점	이수한적 없음	128	30.8
	3학점 이하	104	25.1
	9학점 이하	148	35.7
	10학점 이상	30	7.2
	전체	410	98.8

2) 수업시간 중 청각장애학생과 교사 간의 원활한 의사소통

교사 응답자들은 청각장애학생들이 수업 시간에 교사와 원활하게 의사소통하고 있다고 생각하는 경우가 59.2%였고, 원활한 의사소통이 이루어지지 않다고 생각하는 경우가 36.6%였다.

성별, 연령, 경력, 학교 급별, 학교설립형태, 자격증종류, 담당학급, 청각장애학생 교육 경험, 청각장애학생 수업 학급, 관련 이수 학점 정도와 관계없이 유사한 의견을 보였으나, 40대 응답자들의 경우 원활하지 않다는 의견(48.9%)이 원활하다는 의견(47.9%)보다 약간 더 많았고, 교사 경력 16년 이상의 응답자들의 경우, 원활하지 않다는 의견이 더 많았다 (16-20년 64.3%, 20년 이상 53.3%). 또한 국립 학교에서 근무하고 있는 교사 응답자들의 경우 8명의 응답자 중 5명(62.5%)가 원활하지 않다고 대답하기도 하였다.

그리고 청각장애학생 교육 관련 과목을 10학점 이상 이수한 응답자들의 경우, 이수하지 않은 경우나 9학점 이하로 이수한 응답자의 긍정적인 의견과 달리 원활하지 않다고 답한 경우가 높았다(56.6%).

[표Ⅲ. 2] 청각장애학생과 교사 간의 의사소통에 관한 교사의 의견

		수업 시간에 교사와 원활하게 의사소통					전체
		매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	매우 그렇지않다	잘 모르겠음	
성별	남	N 5	35	20	6	3	69
	%	7.2%	50.7%	29.0%	8.7%	4.3%	100.0%
	녀	N 32	169	110	13	14	338
	%	9.5%	50.0%	32.5%	3.8%	4.1%	100.0%
전체		N 37	204	130	19	17	407
%		9.1%	50.1%	31.9%	4.7%	4.2%	100.0%
연령	20대	N 6	42	27	4	4	83
	%	7.2%	50.6%	32.5%	4.8%	4.8%	100.0%
	30대	N 18	110	50	7	8	193
	%	9.3%	57.0%	25.9%	3.6%	4.1%	100.0%
	40대	N 11	36	41	7	3	98
	%	11.2%	36.7%	41.8%	7.1%	3.1%	100.0%
50대	N 1	16	12	0	2	31	
%	3.2%	51.6%	38.7%	.0%	6.5%	100.0%	
60대	N 1	0	0	1	0	2	
%	50.0%	.0%	.0%	50.0%	.0%	100.0%	
전체		N 37	204	130	19	17	407
%		9.1%	50.1%	31.9%	4.7%	4.2%	100.0%
경력	3년미만	N 4	50	26	4	7	91
	%	4.4%	54.9%	28.6%	4.4%	7.7%	100.0%
	3-5년	N 7	35	30	2	3	77
	%	9.1%	45.5%	39.0%	2.6%	3.9%	100.0%
	6-10년	N 9	51	15	5	3	83
	%	10.8%	61.4%	18.1%	6.0%	3.6%	100.0%
	11-15년	N 12	42	22	3	3	82
%	14.6%	51.2%	26.8%	3.7%	3.7%	100.0%	
16-20년	N 2	8	15	3	0	28	
%	7.1%	28.6%	53.6%	10.7%	.0%	100.0%	
20년이 상	N 2	18	22	2	1	45	
%	4.4%	40.0%	48.9%	4.4%	2.2%	100.0%	
전체		N 36	204	130	19	17	406
%		8.9%	50.2%	32.0%	4.7%	4.2%	100.0%
학교 급별	유치원	N 2	8	3	0	0	13
	%	15.4%	61.5%	23.1%	.0%	.0%	100.0%
	초등학교	N 26	108	54	4	6	198
	%	13.1%	54.5%	27.3%	2.0%	3.0%	100.0%
	중학교	N 3	46	37	3	4	93
%	3.2%	49.5%	39.8%	3.2%	4.3%	100.0%	
고등학교	N 6	42	36	12	7	103	
%	5.8%	40.8%	35.0%	11.7%	6.8%	100.0%	
전체		N 37	204	130	19	17	407
%		9.1%	50.1%	31.9%	4.7%	4.2%	100.0%
학교 설립 형태	사립	N 2	10	7	0	0	19
	%	10.5%	52.6%	36.8%	.0%	.0%	100.0%
	공립	N 34	192	119	18	17	380
	%	8.9%	50.5%	31.3%	4.7%	4.5%	100.0%
국립	N 1	2	4	1	0	8	
%	12.5%	25.0%	50.0%	12.5%	.0%	100.0%	
전체		N 37	204	130	19	17	407

	%	9.1%	50.1%	31.9%	4.7%	4.2%	100.0%
교사 자격증	일반교 사	N 17 % 13.2%	61 47.3%	39 30.2%	8 6.2%	4 3.1%	129 100.0%
	특수교 사	N 14 % 5.8%	124 51.7%	81 33.8%	10 4.2%	11 4.6%	240 100.0%
	일반+특 수 교사	N 6 % 16.2%	19 51.4%	9 24.3%	1 2.7%	2 5.4%	37 100.0%
	전체	N 37 % 9.1%	204 50.2%	129 31.8%	19 4.7%	17 4.2%	406 100.0%
담당 학급	일반학 급	N 17 % 13.2%	64 49.6%	36 27.9%	8 6.2%	4 3.1%	129 100.0%
	특수학 급	N 18 % 6.7%	140 51.9%	89 33.0%	11 4.1%	12 4.4%	270 100.0%
	순회교 사	N 0 % .0%	0 .0%	5 83.3%	0 .0%	1 16.7%	6 100.0%
	전체	N 35 % 8.6%	204 50.4%	130 32.1%	19 4.7%	17 4.2%	405 100.0%
교육 경험	있다	N 25 % 9.2%	142 52.0%	94 34.4%	12 4.4%	0 .0%	273 100.0%
	없다	N 12 % 9.0%	62 46.6%	35 26.3%	7 5.3%	17 12.8%	133 100.0%
	전체	N 37 % 9.1%	204 50.2%	129 31.8%	19 4.7%	17 4.2%	406 100.0%
학생 수업 학급	일반학 급	N 27 % 12.1%	114 51.1%	69 30.9%	8 3.6%	5 2.2%	223 100.0%
	특수학 급	N 0 % .0%	8 57.1%	3 21.4%	2 14.3%	1 7.1%	14 100.0%
	일반+특 수 학급	N 9 % 6.5%	73 52.9%	48 34.8%	5 3.6%	3 2.2%	138 100.0%
	전체	N 36 % 9.6%	195 52.0%	120 32.0%	15 4.0%	9 2.4%	375 100.0%
관련 이수 학점	없음	N 14 % 11.0%	60 47.2%	39 30.7%	9 7.1%	5 3.9%	127 100.0%
	3학점 이하	N 7 % 6.8%	62 60.2%	27 26.2%	0 .0%	7 6.8%	103 100.0%
	9학점 이하	N 11 % 7.6%	72 50.0%	48 33.3%	9 6.2%	4 2.8%	144 100.0%
	10학점 이상	N 5 % 16.7%	7 23.3%	16 53.3%	1 3.3%	1 3.3%	30 100.0%
	전체	N 37 % 9.2%	201 49.8%	130 32.2%	19 4.7%	17 4.2%	404 100.0%

3) 청각장애학생의 수업 내용 이해 정도

응답자들은 청각장애학생들이 수업 시간에 선생님의 수업 내용을 충분히 잘 이해하고 있다고 생각한다고 답한 경우가 53.8%였고, 그렇지 않다고 답한 경우가 40.5%였다.

성별, 연령, 경력, 학교 급별, 학교설립형태, 자격증종류, 담당학급, 청각장애학생 교육 경험, 관련 이수 학점 정도와 관계없이 유사한 의견을 보였으나, 40대 교사 응답자들의

경우, 그렇다는 의견이 48.4%였으나 그렇지 않다는 의견도 47.4%로 높았다. 또한 교사 경력이 16년 이상인 응답자들의 경우 그렇지 않다는 의견이 60.7%, 55.6%로 잘 이해한다는 의견보다 높았다.

국립학교에서 근무하는 응답자와 순회교사로 근무하고 있는 응답자들의 경우, 응답자가 소수이긴 하나(각각 8명, 6명) 대부분이 그렇지 않다는 의견을 보였다(75%, 83.3%)

청각장애학생이 주로 수업 받고 생활하는 학급에 따라 다른 의견을 보였는데, 일반학급에서 공부하고 있는 경우 그렇다는 의견이 58.3%였으나(일반학급과 특수학급에서 모두 공부하고 있는 경우 53.6%), 특수학급에서 공부하고 있는 경우 응답자 수가 14명으로 소수이긴 하나, 그렇지 않다는 의견이 50.0%로 높았다.

그리고 응답자들이 근무하고 있는 학교에 따라 수업 내용을 충분히 잘 이해하고 있는 생각하는 경우가 유치원, 초등학교, 중학교 각각 61.6%, 64.5%, 48.4% 이었으나, 고등학교인 경우 37.3%로 감소했고, 잘 이해하지 못한다고 생각하는 경우가 56.9%로 반대로 더 높았다.

[표Ⅲ. 3] 청각장애학생의 수업 내용 이해에 관한 교사의 의견

	수업 내용을 충분히 잘 이해한다고 생각					전체	
	매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다	잘 모르겠음		
성별	남	N 3	35	25	1	4	68
	%	4.4%	51.5%	36.8%	1.5%	5.9%	100.0%
녀	N	27	153	118	20	19	337
	%	8.0%	45.4%	35.0%	5.9%	5.6%	100.0%
전체	N	30	188	143	21	23	405
	%	7.4%	46.4%	35.3%	5.2%	5.7%	100.0%
연령	20대	N 6	40	27	4	6	83
	%	7.2%	48.2%	32.5%	4.8%	7.2%	100.0%
	30대	N 16	94	64	9	10	193
	%	8.3%	48.7%	33.2%	4.7%	5.2%	100.0%
	40대	N 7	40	39	7	4	97
	%	7.2%	41.2%	40.2%	7.2%	4.1%	100.0%
	50대	N 0	14	13	0	3	30
	%	.0%	46.7%	43.3%	.0%	10.0%	100.0%
	60대	N 1	0	0	1	0	2
	%	50.0%	.0%	.0%	50.0%	.0%	100.0%
전체	N	30	188	143	21	23	405
	%	7.4%	46.4%	35.3%	5.2%	5.7%	100.0%
경력	3년미만	N 5	44	30	3	9	91
	%	5.5%	48.4%	33.0%	3.3%	9.9%	100.0%
	3-5년	N 5	37	28	3	3	76
	%	6.6%	48.7%	36.8%	3.9%	3.9%	100.0%
	6-10년	N 6	44	22	6	5	83
	%	7.2%	53.0%	26.5%	7.2%	6.0%	100.0%
	11-15년	N 11	37	27	3	3	81
%	13.6%	45.7%	33.3%	3.7%	3.7%	100.0%	
16-20년	N 1	10	14	3	0	28	
%	3.6%	35.7%	50.0%	10.7%	.0%	100.0%	
20년이상	N 1	16	22	3	3	45	

	%	2.2%	35.6%	48.9%	6.7%	6.7%	100.0%	
전체	N	29	188	143	21	23	404	
	%	7.2%	46.5%	35.4%	5.2%	5.7%	100.0%	
학교 급별	유치원	N	2	6	4	0	1	13
	%	15.4%	46.2%	30.8%	.0%	7.7%	100.0%	
	초등학교	N	23	104	55	6	9	197
	%	11.7%	52.8%	27.9%	3.0%	4.6%	100.0%	
	중학교	N	3	42	37	4	7	93
	%	3.2%	45.2%	39.8%	4.3%	7.5%	100.0%	
고등학교	N	2	36	47	11	6	102	
%	2.0%	35.3%	46.1%	10.8%	5.9%	100.0%		
전체	N	30	188	143	21	23	405	
%	7.4%	46.4%	35.3%	5.2%	5.7%	100.0%		
학교 설립 형태	사립	N	0	11	8	0	0	19
	%	.0%	57.9%	42.1%	.0%	.0%	100.0%	
	공립	N	29	176	129	21	23	378
%	7.7%	46.6%	34.1%	5.6%	6.1%	100.0%		
국립	N	1	1	6	0	0	8	
%	12.5%	12.5%	75.0%	.0%	.0%	100.0%		
전체	N	30	188	143	21	23	405	
%	7.4%	46.4%	35.3%	5.2%	5.7%	100.0%		
교사 자격증	일반교사	N	12	59	45	9	4	129
	%	9.3%	45.7%	34.9%	7.0%	3.1%	100.0%	
	특수교사	N	13	115	85	11	14	238
	%	5.5%	48.3%	35.7%	4.6%	5.9%	100.0%	
일반+특 수 교사	N	5	14	12	1	5	37	
%	13.5%	37.8%	32.4%	2.7%	13.5%	100.0%		
전체	N	30	188	142	21	23	404	
%	7.4%	46.5%	35.1%	5.2%	5.7%	100.0%		
담당 학급	일반학급	N	13	58	46	8	4	129
	%	10.1%	45.0%	35.7%	6.2%	3.1%	100.0%	
	특수학급	N	17	128	92	13	18	268
%	6.3%	47.8%	34.3%	4.9%	6.7%	100.0%		
순회교사	N	0	0	5	0	1	6	
%	.0%	.0%	83.3%	.0%	16.7%	100.0%		
전체	N	30	186	143	21	23	403	
%	7.4%	46.2%	35.5%	5.2%	5.7%	100.0%		
교육 경험	있다	N	22	129	107	11	4	273
	%	8.1%	47.3%	39.2%	4.0%	1.5%	100.0%	
없다	N	8	59	35	10	19	131	
%	6.1%	45.0%	26.7%	7.6%	14.5%	100.0%		
전체	N	30	188	142	21	23	404	
%	7.4%	46.5%	35.1%	5.2%	5.7%	100.0%		
학생 수업 학급	일반학급	N	23	107	75	10	8	223
	%	10.3%	48.0%	33.6%	4.5%	3.6%	100.0%	
	특수학급	N	0	5	5	2	2	14
	%	.0%	35.7%	35.7%	14.3%	14.3%	100.0%	
일반+특 수 학급	N	6	68	54	4	6	138	
%	4.3%	49.3%	39.1%	2.9%	4.3%	100.0%		
전체	N	29	180	134	16	16	375	
%	7.7%	48.0%	35.7%	4.3%	4.3%	100.0%		
관련 없음	N	10	58	44	8	7	127	

이수 학점	3학점 이하	%	7.9%	45.7%	34.6%	6.3%	5.5%	100.0%
		N	8	46	37	3	8	102
	9학점 이하	%	7.8%	45.1%	36.3%	2.9%	7.8%	100.0%
		N	10	69	49	8	8	144
	10학점 이상	%	6.9%	47.9%	34.0%	5.6%	5.6%	100.0%
		N	2	13	12	2	0	29
전체	N	30	186	142	21	23	402	
	%	7.5%	46.3%	35.3%	5.2%	5.7%	100.0%	

4) 수업 시간 중 청각장애학생의 교사 질문에 대한 대답

응답자들은 청각장애학생들이 수업 시간에 선생님의 질문에 대답을 잘 한다고 생각하는 경우가 50.0%였고, 그렇지 않다고 답한 경우가 42.8%였다.

연령, 경력, 학교 급별, 학교설립형태, 자격증종류, 담당학급, 청각장애학생 교육 경험, 청각장애학생 수업 학급, 관련 이수 학점 정도와 관계없이 유사한 의견을 보였으나, 남자 교사들의 경우 그렇지 않다는 의견이 48.5%로 여자 교사들보다 높았고(41.6%), 40대와 50대 교사 응답자들의 경우, 그렇지 않다는 의견이 더 많았다(51.6%, 53.3%). 응답자가 소수이긴 하나 사립학교와 국립학교에 근무하거나 순회교사를 맡고 있거나 청각장애학생이 특수학급에서만 공부하고 있는 경우, 그렇지 않다는 의견이 더 많았다(57.9%, 62.5%, 83.4%, 50.0%).

또한 청각장애학생 교육 관련 학점을 10학점 이상한 경우, 그렇지 않다는 의견(48.2%)이 그렇다는 의견(48.3%)과 비슷한 수준으로 나타났다.

그리고 청각장애학생이 재학하고 있는 과정에 따라 유치원과 초등학교에서는 대답을 잘 한다는 의견이 각각 61.6%, 58.6%였으나, 중학교와 고등학교에서는 반대로 그렇지 않다는 의견이 더 높았다(47.8%, 49.6%).

[표Ⅲ. 4] 청각장애학생의 교사 질문에 대한 답변에 대한 교사의 의견

	교사의 질문에 대답을 잘 한다고 생각					전체	
	매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다	잘 모르겠음		
성별	남	N 3	30	30	3	2	68
	%	4.4%	44.1%	44.1%	4.4%	2.9%	100.0%
녀	N	29	141	127	12	25	334
	%	8.7%	42.2%	38.0%	3.6%	7.5%	100.0%
전체	N	32	171	157	15	27	402
	%	8.0%	42.5%	39.1%	3.7%	6.7%	100.0%
연령	20대	N 8	39	26	3	7	83
	%	9.6%	47.0%	31.3%	3.6%	8.4%	100.0%
	30대	N 17	84	70	6	13	190
	%	8.9%	44.2%	36.8%	3.2%	6.8%	100.0%
	40대	N 7	34	45	5	6	97
	%	7.2%	35.1%	46.4%	5.2%	6.2%	100.0%

50대	N	0	13	16	0	1	30	
	%	.0%	43.3%	53.3%	.0%	3.3%	100.0%	
60대	N	0	1	0	1	0	2	
	%	.0%	50.0%	.0%	50.0%	.0%	100.0%	
전체	N	32	171	157	15	27	402	
	%	8.0%	42.5%	39.1%	3.7%	6.7%	100.0%	
경력	3년미만	N	6	41	31	2	10	90
		%	6.7%	45.6%	34.4%	2.2%	11.1%	100.0%
	3-5년	N	6	34	28	2	6	76
		%	7.9%	44.7%	36.8%	2.6%	7.9%	100.0%
	6-10년	N	7	39	24	5	6	81
		%	8.6%	48.1%	29.6%	6.2%	7.4%	100.0%
	11-15년	N	11	33	33	2	2	81
%		13.6%	40.7%	40.7%	2.5%	2.5%	100.0%	
16-20년	N	1	8	16	2	1	28	
	%	3.6%	28.6%	57.1%	7.1%	3.6%	100.0%	
20년이 상	N	0	16	25	2	2	45	
	%	.0%	35.6%	55.6%	4.4%	4.4%	100.0%	
전체	N	31	171	157	15	27	401	
	%	7.7%	42.6%	39.2%	3.7%	6.7%	100.0%	
학교 급별	유치원	N	2	6	4	1	0	13
		%	15.4%	46.2%	30.8%	7.7%	.0%	100.0%
	초등학 교	N	23	92	68	5	8	196
		%	11.7%	46.9%	34.7%	2.6%	4.1%	100.0%
중학교	N	5	35	40	4	8	92	
	%	5.4%	38.0%	43.5%	4.3%	8.7%	100.0%	
고등학 교	N	2	38	45	5	11	101	
	%	2.0%	37.6%	44.6%	5.0%	10.9%	100.0%	
전체	N	32	171	157	15	27	402	
	%	8.0%	42.5%	39.1%	3.7%	6.7%	100.0%	
학교 설립 형태	사립	N	0	8	10	1	0	19
		%	.0%	42.1%	52.6%	5.3%	.0%	100.0%
	공립	N	31	162	142	14	26	375
%		8.3%	43.2%	37.9%	3.7%	6.9%	100.0%	
국립	N	1	1	5	0	1	8	
	%	12.5%	12.5%	62.5%	.0%	12.5%	100.0%	
전체	N	32	171	157	15	27	402	
	%	8.0%	42.5%	39.1%	3.7%	6.7%	100.0%	
교사 자격증	일반교 사	N	11	54	51	4	7	127
		%	8.7%	42.5%	40.2%	3.1%	5.5%	100.0%
	특수교 사	N	17	100	96	9	15	237
%		7.2%	42.2%	40.5%	3.8%	6.3%	100.0%	
일반+특 수 교사	N	4	17	9	2	5	37	
	%	10.8%	45.9%	24.3%	5.4%	13.5%	100.0%	
전체	N	32	171	156	15	27	401	
	%	8.0%	42.6%	38.9%	3.7%	6.7%	100.0%	
담당 학급	일반학 급	N	12	55	50	4	6	127
		%	9.4%	43.3%	39.4%	3.1%	4.7%	100.0%
	특수학 급	N	20	114	103	10	20	267
%		7.5%	42.7%	38.6%	3.7%	7.5%	100.0%	
순회교 사	N	0	0	4	1	1	6	
	%	.0%	.0%	66.7%	16.7%	16.7%	100.0%	
전체	N	32	169	157	15	27	400	
	%							

	%	8.0%	42.2%	39.2%	3.8%	6.8%	100.0%
교육 경험	있다	N 24	114	121	8	4	271
	%	8.9%	42.1%	44.6%	3.0%	1.5%	100.0%
	없다	N 8	57	35	7	23	130
	%	6.2%	43.8%	26.9%	5.4%	17.7%	100.0%
전체	N	32	171	156	15	27	401
	%	8.0%	42.6%	38.9%	3.7%	6.7%	100.0%
학생 수업 학급	일반학 급	N 24	92	86	9	11	222
	%	10.8%	41.4%	38.7%	4.1%	5.0%	100.0%
	특수학 급	N 1	4	6	1	2	14
	%	7.1%	28.6%	42.9%	7.1%	14.3%	100.0%
학급	일반+특 수 학급	N 6	68	56	3	4	137
	%	4.4%	49.6%	40.9%	2.2%	2.9%	100.0%
전체	N	31	164	148	13	17	373
	%	8.3%	44.0%	39.7%	3.5%	4.6%	100.0%
관련 이수 학점	없음	N 8	52	52	5	8	125
	%	6.4%	41.6%	41.6%	4.0%	6.4%	100.0%
	3학점 이하	N 10	47	36	3	6	102
	%	9.8%	46.1%	35.3%	2.9%	5.9%	100.0%
	9학점 이하	N 12	59	55	6	12	144
	%	8.3%	41.0%	38.2%	4.2%	8.3%	100.0%
	10학점 이상	N 2	12	13	1	1	29
	%	6.9%	41.4%	44.8%	3.4%	3.4%	100.0%
전체	N	32	170	156	15	27	400
	%	8.0%	42.5%	39.0%	3.8%	6.8%	100.0%

5) 청각장애학생과 교사 간의 주된 의사소통 방법

청각장애학생과 교사가 의사소통하는 주된 방법은 구화(구어)였으며(69.8%), 그 다음으로 구화(구어)와 필담을 함께 사용하는 경우(23.2%)가 그 다음으로 높았다.

성별, 연령, 경력, 학교 급별, 학교설립형태, 자격증종류, 담당학급, 청각장애학생 교육 경험, 청각장애학생 수업 학급, 관련 이수 학점 정도와 관계없이 유사한 의견을 보였다.

다만, 청각장애학생들이 공부하고 있는 과정에 따라 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 순으로 구화와 필담을 함께 사용하는 비율이 높아지고 있었다(각각 7.1%, 19.4%, 26.1%, 30.6%).

[표Ⅲ. 5] 청각장애학생과 교사 간의 주된 의사소통 방법

	교사와 청각장애학생 간 주된 의사소통 방법						전체	
	구화	수화	구화+수화	필담	구화+필담	기타		
성별	남	N 43	0	4	0	20	1	68
	%	63.2%	.0%	5.9%	.0%	29.4%	1.5%	100.0%
	녀	N 236	2	7	2	73	12	332
	%	71.1%	.6%	2.1%	.6%	22.0%	3.6%	100.0%
전체	N	279	2	11	2	93	13	400
	%	69.8%	.5%	2.8%	.5%	23.2%	3.2%	100.0%

연령	20대	N	52	0	2	0	26	3	83
		%	62.7%	.0%	2.4%	.0%	31.3%	3.6%	100.0%
	30대	N	134	1	5	1	43	5	189
		%	70.9%	.5%	2.6%	.5%	22.8%	2.6%	100.0%
	40대	N	70	1	1	0	20	4	96
	%	72.9%	1.0%	1.0%	.0%	20.8%	4.2%	100.0%	
	50대	N	22	0	3	0	4	1	30
		%	73.3%	.0%	10.0%	.0%	13.3%	3.3%	100.0%
	60대	N	1	0	0	1	0	0	2
		%	50.0%	.0%	.0%	50.0%	.0%	.0%	100.0%
전체	N	279	2	11	2	93	13	400	
	%	69.8%	.5%	2.8%	.5%	23.2%	3.2%	100.0%	
경력	3년미만	N	57	1	3	0	24	3	88
		%	64.8%	1.1%	3.4%	.0%	27.3%	3.4%	100.0%
	3-5년	N	49	0	3	0	20	3	75
		%	65.3%	.0%	4.0%	.0%	26.7%	4.0%	100.0%
	6-10년	N	61	0	1	1	16	3	82
		%	74.4%	.0%	1.2%	1.2%	19.5%	3.7%	100.0%
	11-15년	N	62	1	2	0	15	1	81
		%	76.5%	1.2%	2.5%	.0%	18.5%	1.2%	100.0%
	16-20년	N	16	0	0	1	9	2	28
		%	57.1%	.0%	.0%	3.6%	32.1%	7.1%	100.0%
	20년이 상	N	33	0	2	0	9	1	45
		%	73.3%	.0%	4.4%	.0%	20.0%	2.2%	100.0%
전체	N	278	2	11	2	93	13	399	
	%	69.7%	.5%	2.8%	.5%	23.3%	3.3%	100.0%	
학교 급별	유치원	N	10	0	1	0	1	2	14
		%	71.4%	.0%	7.1%	.0%	7.1%	14.3%	100.0%
	초등학교	N	146	1	4	0	38	7	196
		%	74.5%	.5%	2.0%	.0%	19.4%	3.6%	100.0%
	중학교	N	65	0	2	0	24	1	92
		%	70.7%	.0%	2.2%	.0%	26.1%	1.1%	100.0%
	고등학교	N	58	1	4	2	30	3	98
		%	59.2%	1.0%	4.1%	2.0%	30.6%	3.1%	100.0%
전체	N	279	2	11	2	93	13	400	
	%	69.8%	.5%	2.8%	.5%	23.2%	3.2%	100.0%	
학교 설립 형태	사립	N	18	0	1	0	0	0	19
		%	94.7%	.0%	5.3%	.0%	.0%	.0%	100.0%
	공립	N	258	2	9	2	91	12	374
	%	69.0%	.5%	2.4%	.5%	24.3%	3.2%	100.0%	
	국립	N	3	0	1	0	2	1	7
		%	42.9%	.0%	14.3%	.0%	28.6%	14.3%	100.0%
전체	N	279	2	11	2	93	13	400	
	%	69.8%	.5%	2.8%	.5%	23.2%	3.2%	100.0%	
교사 자격증	일반교 사	N	102	1	2	1	17	3	126
		%	81.0%	.8%	1.6%	.8%	13.5%	2.4%	100.0%
	특수교 사	N	150	1	8	1	67	9	236
		%	63.6%	.4%	3.4%	.4%	28.4%	3.8%	100.0%
	일반+특 수 교사	N	26	0	1	0	9	1	37
		%	70.3%	.0%	2.7%	.0%	24.3%	2.7%	100.0%
전체	N	278	2	11	2	93	13	399	
	%	69.7%	.5%	2.8%	.5%	23.3%	3.3%	100.0%	
담당	일반학	N	103	1	1	1	17	3	126

학급	급	%	81.7%	.8%	.8%	.8%	13.5%	2.4%	100.0%
	특수학	N	174	0	8	1	73	10	266
	급	%	65.4%	.0%	3.0%	.4%	27.4%	3.8%	100.0%
	순회교	N	1	1	1	0	3	0	6
	사	%	16.7%	16.7%	16.7%	.0%	50.0%	.0%	100.0%
전체	N		278	2	10	2	93	13	398
	%		69.8%	.5%	2.5%	.5%	23.4%	3.3%	100.0%
교육 경험	있다	N	181	1	7	1	75	8	273
		%	66.3%	.4%	2.6%	.4%	27.5%	2.9%	100.0%
	없다	N	98	1	4	1	17	5	126
		%	77.8%	.8%	3.2%	.8%	13.5%	4.0%	100.0%
전체	N		279	2	11	2	92	13	399
	%		69.9%	.5%	2.8%	.5%	23.1%	3.3%	100.0%
학생 수업 학급	일반학	N	180	1	4	0	37	1	223
	급	%	80.7%	.4%	1.8%	.0%	16.6%	.4%	100.0%
	특수학	N	4	1	1	1	4	2	13
	급	%	30.8%	7.7%	7.7%	7.7%	30.8%	15.4%	100.0%
일반+특 수 학급	N		80	0	5	0	46	7	138
	%		58.0%	.0%	3.6%	.0%	33.3%	5.1%	100.0%
전체	N		264	2	10	1	87	10	374
	%		70.6%	.5%	2.7%	.3%	23.3%	2.7%	100.0%
관련 이수 학점	없음	N	98	1	2	1	19	3	124
		%	79.0%	.8%	1.6%	.8%	15.3%	2.4%	100.0%
	3학점 이하	N	71	1	3	0	23	4	102
		%	69.6%	1.0%	2.9%	.0%	22.5%	3.9%	100.0%
	9학점 이하	N	89	0	3	1	45	5	143
	%	62.2%	.0%	2.1%	.7%	31.5%	3.5%	100.0%	
10학점 이상	N	19	0	2	0	6	1	28	
	%	67.9%	.0%	7.1%	.0%	21.4%	3.6%	100.0%	
전체	N		277	2	10	2	93	13	397
	%		69.8%	.5%	2.5%	.5%	23.4%	3.3%	100.0%

6) 수업 시간 중 청각장애학생과 청인학생간의 의사소통

응답자들은 청각장애학생이 수업 시간에 청인 학생들과 원활하게 의사소통하고 있다고 생각하는 경우가 51.3%였고, 그렇지 않다고 생각하는 경우가 41.2%였다.

성별, 연령, 경력, 학교 급별, 학교설립형태, 자격증종류, 담당학급, 청각장애학생 교육 경험, 청각장애학생 수업 학급, 관련 이수 학점 정도와 관계없이 유사한 의견을 보였으나, 40대 응답자들의 경우 그렇지 않다는 의견이 더 높았고(48.1%), 교사 경력이 3-5년, 16-20년인 응답자들의 경우도 그렇지 않다는 의견이 더 많았다(각각 49.3%, 60.7%). 국립학교에서 근무하거나 순회교사를 맡고 있거나 청각장애학생이 특수학급에서만 공부하고 있는 경우, 청각장애학생 교육 관련 이수 학점이 10학점 이상인 경우 응답자가 소수이긴 하나 그렇지 않다는 의견이 더 많았다(각각 37.5%, 83.4%, 57.1%, 51.7%).

그리고 청각장애학생들 재학하고 있는 과정에 따라 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 각각 46.2%, 57.5%, 49.5%, 42.2%)이었고, 고등학교의 경우 그렇지 않다는 의견이

45.1%로 약간 더 높았다. 또한 담당하고 있는 학급이 일반학급인 경우(59.7%)보다 특수학급인 경우(48.5%) 그렇다는 의견이 적었다.

청각장애학생이 일반학급에만 공부하는 경우와 달리, 일반학급과 특수학급에서 모두 공부하고 있는 경우 그렇지 않다는 의견이 더 많았다(55.5%).

[표Ⅲ. 6] 청각장애학생과 청인학생 간의 의사소통에 관한 교사의 의견

		청인학생들과 원활하게 의사소통하고 있다고 생각					전체
		매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다	잘 모르겠음	
성별	남	N 3 % 4.3%	36 52.2%	23 33.3%	3 4.3%	4 5.8%	69 100.0%
	녀	N 35 % 10.5%	133 39.8%	126 37.7%	14 4.2%	26 7.8%	334 100.0%
전체		N 38 % 9.4%	169 41.9%	149 37.0%	17 4.2%	30 7.4%	403 100.0%
연령	20대	N 10 % 12.2%	33 40.2%	27 32.9%	3 3.7%	9 11.0%	82 100.0%
	30대	N 17 % 8.9%	81 42.4%	74 38.7%	5 2.6%	14 7.3%	191 100.0%
	40대	N 10 % 10.2%	35 35.7%	39 39.8%	8 8.2%	6 6.1%	98 100.0%
	50대	N 1 % 3.3%	19 63.3%	9 30.0%	0 .0%	1 3.3%	30 100.0%
	60대	N 0 % .0%	1 50.0%	0 .0%	1 50.0%	0 .0%	2 100.0%
	전체		N 38 % 9.4%	169 41.9%	149 37.0%	17 4.2%	30 7.4%
경력	3년미만	N 10 % 11.0%	43 47.3%	24 26.4%	4 4.4%	10 11.0%	91 100.0%
	3-5년	N 6 % 8.0%	26 34.7%	37 49.3%	0 .0%	6 8.0%	75 100.0%
	6-10년	N 9 % 10.8%	33 39.8%	32 38.6%	2 2.4%	7 8.4%	83 100.0%
	11-15년	N 9 % 11.2%	38 47.5%	25 31.2%	4 5.0%	4 5.0%	80 100.0%
	16-20년	N 2 % 7.1%	8 28.6%	13 46.4%	4 14.3%	1 3.6%	28 100.0%
	20년이상	N 1 % 2.2%	21 46.7%	18 40.0%	3 6.7%	2 4.4%	45 100.0%
	전체		N 37 % 9.2%	169 42.0%	149 37.1%	17 4.2%	30 7.5%
학교급별	유치원	N 2 % 15.4%	4 30.8%	5 38.5%	1 7.7%	1 7.7%	13 100.0%
	초등학교	N 28 % 14.4%	84 43.1%	65 33.3%	11 5.6%	7 3.6%	195 100.0%
	중학교	N 6 % 6.5%	40 43.0%	36 38.7%	2 2.2%	9 9.7%	93 100.0%
	고등학교	N 2 % 2.0%	41 40.2%	43 42.2%	3 2.9%	13 12.7%	102 100.0%
	전체		N 38 % 9.4%	169 41.9%	149 37.0%	17 4.2%	30 7.4%

학교 설립 형태	사립	N	0	12	7	0	0	19
		%	.0%	63.2%	36.8%	.0%	.0%	100.0%
	공립	N	37	155	140	16	28	376
%		9.8%	41.2%	37.2%	4.3%	7.4%	100.0%	
국립	N	1	2	2	1	2	8	
	%	12.5%	25.0%	25.0%	12.5%	25.0%	100.0%	
전체	N	38	169	149	17	30	403	
	%	9.4%	41.9%	37.0%	4.2%	7.4%	100.0%	
교사 자격증	일반교 사	N	13	64	38	4	10	129
		%	10.1%	49.6%	29.5%	3.1%	7.8%	100.0%
	특수교 사	N	20	93	95	13	15	236
		%	8.5%	39.4%	40.3%	5.5%	6.4%	100.0%
일반+ 특수 교사	N	5	12	15	0	5	37	
	%	13.5%	32.4%	40.5%	.0%	13.5%	100.0%	
전체	N	38	169	148	17	30	402	
	%	9.5%	42.0%	36.8%	4.2%	7.5%	100.0%	
담당 학급	일반학 급	N	14	63	38	4	10	129
		%	10.9%	48.8%	29.5%	3.1%	7.8%	100.0%
	특수학 급	N	24	105	107	12	18	266
%		9.0%	39.5%	40.2%	4.5%	6.8%	100.0%	
순회교 사	N	0	0	4	1	1	6	
	%	.0%	.0%	66.7%	16.7%	16.7%	100.0%	
전체	N	38	168	149	17	29	401	
	%	9.5%	41.9%	37.2%	4.2%	7.2%	100.0%	
교육 경험	있다	N	22	107	118	14	9	270
		%	8.1%	39.6%	43.7%	5.2%	3.3%	100.0%
없다	N	16	62	30	3	21	132	
	%	12.1%	47.0%	22.7%	2.3%	15.9%	100.0%	
전체	N	38	169	148	17	30	402	
	%	9.5%	42.0%	36.8%	4.2%	7.5%	100.0%	
학생 수업 학급	일반학 급	N	27	113	69	4	10	223
		%	12.1%	50.7%	30.9%	1.8%	4.5%	100.0%
	특수학 급	N	0	4	7	1	2	14
%		.0%	28.6%	50.0%	7.1%	14.3%	100.0%	
일반+ 특수 학급	N	9	43	65	10	8	135	
	%	6.7%	31.9%	48.1%	7.4%	5.9%	100.0%	
전체	N	36	160	141	15	20	372	
	%	9.7%	43.0%	37.9%	4.0%	5.4%	100.0%	
관련 이수 학점	없음	N	12	60	41	4	10	127
		%	9.4%	47.2%	32.3%	3.1%	7.9%	100.0%
	3학점 이하	N	9	43	38	3	10	103
		%	8.7%	41.7%	36.9%	2.9%	9.7%	100.0%
9학점 이하	N	14	56	56	7	8	141	
	%	9.9%	39.7%	39.7%	5.0%	5.7%	100.0%	
10학점 이상	N	3	9	12	3	2	29	
	%	10.3%	31.0%	41.4%	10.3%	6.9%	100.0%	
전체	N	38	168	147	17	30	400	
	%	9.5%	42.0%	36.8%	4.2%	7.5%	100.0%	

7) 친구 관계 및 학교 생활

응답자들은 청각장애학생들이 친구들과 어울려서 학교생활을 잘 하고 있다고 생각하는 경우가 71.9%였고, 그렇지 않다고 답한 경우가 25.1%였다.

응답자들은 성별, 연령, 경력, 학교 급별, 학교설립형태, 자격증 종류, 담당학급, 청각장애학생 교육 경험, 청각장애학생 수업 학급, 관련 이수 학점 정도와 관계없이 유사한 의견을 보였다.

[표Ⅲ. 7] 청각장애학생의 학교생활에 대한 교사의 의견

		청각장애학생이 친구들과 어울려서 학교생활을 잘 하고 있다고 생각					전체
		매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	매우 그렇지않다	잘 모르겠음	
성별	남	N 13 % 18.8%	37 53.6%	15 21.7%	2 2.9%	2 2.9%	69 100.0%
	녀	N 55 % 16.3%	187 55.5%	81 24.0%	4 1.2%	10 3.0%	337 100.0%
전체		N 68 % 16.7%	224 55.2%	96 23.6%	6 1.5%	12 3.0%	406 100.0%
연령	20대	N 14 % 16.9%	45 54.2%	21 25.3%	1 1.2%	2 2.4%	83 100.0%
	30대	N 30 % 15.5%	108 56.0%	46 23.8%	3 1.6%	6 3.1%	193 100.0%
	40대	N 17 % 17.3%	52 53.1%	24 24.5%	1 1.0%	4 4.1%	98 100.0%
	50대	N 7 % 23.3%	18 60.0%	5 16.7%	0 .0%	0 .0%	30 100.0%
	60대	N 0 % .0%	1 50.0%	0 .0%	1 50.0%	0 .0%	2 100.0%
	전체		N 68 % 16.7%	224 55.2%	96 23.6%	6 1.5%	12 3.0%
경력	3년미만	N 15 % 16.7%	49 54.4%	21 23.3%	1 1.1%	4 4.4%	90 100.0%
	3-5년	N 10 % 12.8%	38 48.7%	26 33.3%	2 2.6%	2 2.6%	78 100.0%
	6-10년	N 12 % 14.5%	53 63.9%	14 16.9%	1 1.2%	3 3.6%	83 100.0%
	11-15년	N 20 % 24.7%	45 55.6%	15 18.5%	0 .0%	1 1.2%	81 100.0%
	16-20년	N 4 % 14.3%	16 57.1%	6 21.4%	1 3.6%	1 3.6%	28 100.0%
	20년이 상	N 6 % 13.3%	23 51.1%	14 31.1%	1 2.2%	1 2.2%	45 100.0%
	전체		N 67 % 16.5%	224 55.3%	96 23.7%	6 1.5%	12 3.0%
학교 급별	유치원	N 2 % 14.3%	7 50.0%	5 35.7%	0 .0%	0 .0%	14 100.0%
	초등학 교	N 35 % 17.8%	108 54.8%	48 24.4%	3 1.5%	3 1.5%	197 100.0%
	중학교	N 14 % 14.3%	57 57.1%	19 21.4%	1 1.1%	2 2.2%	93 100.0%

	%	15.1%	61.3%	20.4%	1.1%	2.2%	100.0%	
고등학교	N	17	52	24	2	7	102	
	%	16.7%	51.0%	23.5%	2.0%	6.9%	100.0%	
전체	N	68	224	96	6	12	406	
	%	16.7%	55.2%	23.6%	1.5%	3.0%	100.0%	
학교 설립 형태	사립	N	6	12	1	0	19	
		%	31.6%	63.2%	5.3%	.0%	.0%	100.0%
	공립	N	60	208	95	5	11	379
		%	15.8%	54.9%	25.1%	1.3%	2.9%	100.0%
	국립	N	2	4	0	1	1	8
		%	25.0%	50.0%	.0%	12.5%	12.5%	100.0%
전체	N	68	224	96	6	12	406	
	%	16.7%	55.2%	23.6%	1.5%	3.0%	100.0%	
교사 자격증	일반교 사	N	36	63	24	0	5	128
		%	28.1%	49.2%	18.8%	.0%	3.9%	100.0%
	특수교 사	N	26	135	65	6	7	239
		%	10.9%	56.5%	27.2%	2.5%	2.9%	100.0%
	일반+특 수 교사	N	6	26	6	0	0	38
		%	15.8%	68.4%	15.8%	.0%	.0%	100.0%
전체	N	68	224	95	6	12	405	
	%	16.8%	55.3%	23.5%	1.5%	3.0%	100.0%	
담당 학급	일반학 급	N	36	61	26	0	5	128
		%	28.1%	47.7%	20.3%	.0%	3.9%	100.0%
	특수학 급	N	31	160	67	6	6	270
		%	11.5%	59.3%	24.8%	2.2%	2.2%	100.0%
	순회교 사	N	0	2	3	0	1	6
		%	.0%	33.3%	50.0%	.0%	16.7%	100.0%
전체	N	67	223	96	6	12	404	
	%	16.6%	55.2%	23.8%	1.5%	3.0%	100.0%	
교육 경험	있다	N	41	152	74	6	0	273
		%	15.0%	55.7%	27.1%	2.2%	.0%	100.0%
	없다	N	27	72	21	0	12	132
		%	20.5%	54.5%	15.9%	.0%	9.1%	100.0%
전체	N	68	224	95	6	12	405	
	%	16.8%	55.3%	23.5%	1.5%	3.0%	100.0%	
학생 수업 학급	일반학 급	N	54	122	46	0	1	223
		%	24.2%	54.7%	20.6%	.0%	.4%	100.0%
	특수학 급	N	1	7	3	1	2	14
		%	7.1%	50.0%	21.4%	7.1%	14.3%	100.0%
	일반+특 수 학급	N	11	78	42	4	3	138
		%	8.0%	56.5%	30.4%	2.9%	2.2%	100.0%
전체	N	66	207	91	5	6	375	
	%	17.6%	55.2%	24.3%	1.3%	1.6%	100.0%	
관련 이수 학점	없음	N	30	62	29	0	5	126
		%	23.8%	49.2%	23.0%	.0%	4.0%	100.0%
	3학점 이하	N	17	55	24	2	5	103
		%	16.5%	53.4%	23.3%	1.9%	4.9%	100.0%
	9학점 이하	N	17	91	32	4	1	145
		%	11.7%	62.8%	22.1%	2.8%	.7%	100.0%
10학점 이상	N	4	15	9	0	1	29	
	%	13.8%	51.7%	31.0%	.0%	3.4%	100.0%	
전체	N	68	223	94	6	12	403	

	%	16.9%	55.3%	23.3%	1.5%	3.0%	100.0%
--	---	-------	-------	-------	------	------	--------

8) 청각장애학생의 수업이나 학교생활 관련 지원 요청 여부

교사 응답자들은 수업이나 학교 생활 관련해서 청각장애학생으로부터 지원 요청을 받지 않은 경우가 53.1%였고, 받은 경우가 46.9%였다.

응답자들은 성별, 연령, 학교 급별, 학교설립형태, 담당학급, 청각장애학생 교육 경험, 청각장애학생 수업 학급, 관련 이수 학점 정도와 관계없이 유사한 의견을 보였으나, 50대 교사와 교사 경력 3-5년, 6-10년 교사들이 지원 요청을 받은 경우가 더 높았다(각각 56.7%, 52.6%, 51.2%). 또한 특수교사 보다는 일반교사 지원 요청을 받은 경우가 더 많았다(50.8%, 63.2%). 또한 담당 학급이 특수학급인 경우보다 일반학급인 경우, 지원 요청을 받은 경우가 더 많았다(50.8%). 청각장애학생이 일반학급에서만 공부하고 있는 경우 지원요청 받은 경우가 더 높았다(50.8%). 청각장애학생이 특수학급에서만 공부하고 있는 경우, 응답자가 소수이긴 하나(14명) 지원요청이 없었던 경우가 85.7%로 높았다.

그리고 청각장애학생이 재학하고 있는 과정이 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교인 경우 지원요청이 있는 경우가 각각 35.7%, 48.5%, 51.6%, 41.2%였으며, 중학교의 경우 지원 요청이 있는 경우가 더 높았다.

[표Ⅲ. 8] 교사에게 지원 요청 여부

			지원 요청 여부		전체
			있다	없다	
성별	남	N	32	37	69
		%	46.4%	53.6%	100.0%
	녀	N	159	179	338
		%	47.0%	53.0%	100.0%
전체		N	191	216	407
		%	46.9%	53.1%	100.0%
연령	20대	N	35	48	83
		%	42.2%	57.8%	100.0%
	30대	N	91	103	194
		%	46.9%	53.1%	100.0%
	40대	N	47	51	98
		%	48.0%	52.0%	100.0%
	50대	N	17	13	30
		%	56.7%	43.3%	100.0%
	60대	N	1	1	2
		%	50.0%	50.0%	100.0%
전체		N	191	216	407
		%	46.9%	53.1%	100.0%
경력	3년미만	N	36	55	91
		%	39.6%	60.4%	100.0%
	3-5년	N	41	37	78
		%	52.6%	47.4%	100.0%

	6-10년	N	42	40	82
		%	51.2%	48.8%	100.0%
	11-15년	N	36	46	82
		%	43.9%	56.1%	100.0%
	16-20년	N	14	14	28
		%	50.0%	50.0%	100.0%
	20년이 상	N	22	23	45
		%	48.9%	51.1%	100.0%
	전체	N	191	215	406
		%	47.0%	53.0%	100.0%
학교 급별	유치원	N	5	9	14
		%	35.7%	64.3%	100.0%
	초등학교	N	96	102	198
		%	48.5%	51.5%	100.0%
	중학교	N	48	45	93
		%	51.6%	48.4%	100.0%
	고등학교	N	42	60	102
		%	41.2%	58.8%	100.0%
	전체	N	191	216	407
		%	46.9%	53.1%	100.0%
학교 설립 형태	사립	N	10	9	19
		%	52.6%	47.4%	100.0%
	공립	N	178	202	380
	%	46.8%	53.2%	100.0%	
	국립	N	3	5	8
		%	37.5%	62.5%	100.0%
	전체	N	191	216	407
		%	46.9%	53.1%	100.0%
교사 자격중	일반교사	N	65	63	128
		%	50.8%	49.2%	100.0%
	특수교사	N	101	139	240
		%	42.1%	57.9%	100.0%
	일반+특 수 교사	N	24	14	38
		%	63.2%	36.8%	100.0%
	전체	N	190	216	406
		%	46.8%	53.2%	100.0%
담당 학급	일반학급	N	65	63	128
		%	50.8%	49.2%	100.0%
	특수학급	N	124	147	271
	%	45.8%	54.2%	100.0%	
	순회교사	N	2	4	6
		%	33.3%	66.7%	100.0%
	전체	N	191	214	405
		%	47.2%	52.8%	100.0%
교육 경험	있다	N	134	139	273
		%	49.1%	50.9%	100.0%
	없다	N	57	76	133
		%	42.9%	57.1%	100.0%
	전체	N	191	215	406
		%	47.0%	53.0%	100.0%
학생 수업 학급	일반학급	N	117	107	224
		%	52.2%	47.8%	100.0%
	특수학급	N	2	12	14

	%	14.3%	85.7%	100.0%
일반+특수	N	65	73	138
학급	%	47.1%	52.9%	100.0%
전체	N	184	192	376
	%	48.9%	51.1%	100.0%
관련이수 학점	없음	N	66	60
		%	52.4%	47.6%
	3학점	N	43	60
	이하	%	41.7%	58.3%
	9학점	N	64	82
	이하	%	43.8%	56.2%
10학점	N	16	13	
이상	%	55.2%	44.8%	
전체	N	189	215	404
	%	46.8%	53.2%	100.0%

9) 청각장애학생들이 지원 요청한 사항들

지원 요청을 받은 경우, 청각장애학생이 지원 요청한 사항들은 다음 순으로 많았다.

- 좌석 위치 변경 - 52.1%
- 수업 관련 요청(말 속도, 수업 내용 반복, 전달 내용 판서 등) - 41.5%
- 생활 및 진로 상담(교우 관계나 왕따 문제 등) - 38.8%
- 보청기 등의 보조청취기기 대여나 수리 - 31.4%
- 주변 소음 문제 - 19.1%
- 동료학생이 노트 필기한 교과서나 공책 함께 보거나 복사 요청 - 11.2%

[표Ⅲ. 9] 교사에게 청각장애학생들이 지원 요청한 사항들

		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
성별	남	N 12	3	0	2	20	1	5	11	9	3
	%	37.5%	9.4%	.0%	6.2%	62.5%	3.1%	15.6%	34.4%	28.1%	9.4%
	녀	N 66	7	2	19	78	5	31	62	50	20
	%	42.3%	4.5%	1.3%	12.2%	50.0%	3.2%	19.9%	39.7%	32.1%	12.8%
전체	N	78	10	2	21	98	6	36	73	59	23
	%	41.5%	5.3%	1.1%	11.2%	52.1%	3.2%	19.1%	38.8%	31.4%	12.2%
연령	20대	N 18	3	0	3	19	0	9	18	8	3
	%	51.4%	8.6%	.0%	8.6%	54.3%	.0%	25.7%	51.4%	22.9%	8.6%
	30대	N 31	4	1	12	43	2	15	33	36	12
	%	34.4%	4.4%	1.1%	13.3%	47.8%	2.2%	16.7%	36.7%	40.0%	13.3%
	40대	N 24	3	1	5	27	3	9	19	8	5
	%	52.2%	6.5%	2.2%	10.9%	58.7%	6.5%	19.6%	41.3%	17.4%	10.9%
	50대	N 4	0	0	1	9	0	2	3	7	3
	%	25.0%	.0%	.0%	6.2%	56.2%	.0%	12.5%	18.8%	43.8%	18.8%
	60대	N 1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
	%	100.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	100.0%	.0%	.0%	.0%

전체	N	78	10	2	21	98	6	36	73	59	23	
	%	41.5%	5.3%	1.1%	11.2%	52.1%	3.2%	19.1%	38.8%	31.4%	12.2%	
경력	3년미만	N	20	2	0	6	15	0	11	17	7	3
		%	55.6%	5.6%	.0%	16.7%	41.7%	.0%	30.6%	47.2%	19.4%	8.3%
	3-5년	N	16	5	1	3	21	1	6	17	14	5
		%	40.0%	12.5%	2.5%	7.5%	52.5%	2.5%	15.0%	42.5%	35.0%	12.5%
	6-10년	N	13	1	0	6	21	1	7	17	18	7
		%	31.0%	2.4%	.0%	14.3%	50.0%	2.4%	16.7%	40.5%	42.9%	16.7%
11-15년	N	13	2	1	3	19	1	4	12	12	4	
	%	37.1%	5.7%	2.9%	8.6%	54.3%	2.9%	11.4%	34.3%	34.3%	11.4%	
16-20년	N	6	0	0	1	7	1	3	3	3	2	
	%	42.9%	.0%	.0%	7.1%	50.0%	7.1%	21.4%	21.4%	21.4%	14.3%	
20년이상	N	10	0	0	2	15	2	5	7	5	2	
	%	47.6%	.0%	.0%	9.5%	71.4%	9.5%	23.8%	33.3%	23.8%	9.5%	
전체	N	78	10	2	21	98	6	36	73	59	23	
	%	41.5%	5.3%	1.1%	11.2%	52.1%	3.2%	19.1%	38.8%	31.4%	12.2%	
학교 급별	유치원	N	1	0	0	2	0	0	3	0	0	
		%	20.0%	.0%	.0%	.0%	40.0%	.0%	.0%	60.0%	.0%	
	초등학교	N	39	2	2	6	50	5	21	38	41	12
		%	41.1%	2.1%	2.1%	6.3%	52.6%	5.3%	22.1%	40.0%	43.2%	12.6%
중학교	N	24	3	0	7	24	1	10	17	14	6	
	%	50.0%	6.2%	.0%	14.6%	50.0%	2.1%	20.8%	35.4%	29.2%	12.5%	
고등학교	N	14	5	0	8	22	0	5	15	4	5	
	%	35.0%	12.5%	.0%	20.0%	55.0%	.0%	12.5%	37.5%	10.0%	12.5%	
전체	N	78	10	2	21	98	6	36	73	59	23	
	%	41.5%	5.3%	1.1%	11.2%	52.1%	3.2%	19.1%	38.8%	31.4%	12.2%	
학교 설립 형태	사립	N	3	0	0	1	9	0	0	2	1	1
		%	30.0%	.0%	.0%	10.0%	90.0%	.0%	.0%	20.0%	10.0%	10.0%
	공립	N	75	10	2	20	88	6	36	70	58	21
	%	42.9%	5.7%	1.1%	11.4%	50.3%	3.4%	20.6%	40.0%	33.1%	12.0%	
국립	N	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	
	%	.0%	.0%	.0%	.0%	33.3%	.0%	.0%	33.3%	.0%	33.3%	
전체	N	78	10	2	21	98	6	36	73	59	23	
	%	41.5%	5.3%	1.1%	11.2%	52.1%	3.2%	19.1%	38.8%	31.4%	12.2%	
교사 자격 증	일반교사	N	24	2	1	3	50	2	11	25	11	11
		%	37.5%	3.1%	1.6%	4.7%	78.1%	3.1%	17.2%	39.1%	17.2%	17.2%
	특수교사	N	44	7	1	14	40	3	21	42	42	9
	%	44.0%	7.0%	1.0%	14.0%	40.0%	3.0%	21.0%	42.0%	42.0%	9.0%	
일반+특 수 교사	N	10	1	0	4	7	1	4	6	6	3	
	%	43.5%	4.3%	.0%	17.4%	30.4%	4.3%	17.4%	26.1%	26.1%	13.0%	
전체	N	78	10	2	21	97	6	36	73	59	23	
	%	41.7%	5.3%	1.1%	11.2%	51.9%	3.2%	19.3%	39.0%	31.6%	12.3%	
담당 학급	일반학급	N	24	3	1	3	51	2	11	23	11	11
		%	37.5%	4.7%	1.6%	4.7%	79.7%	3.1%	17.2%	35.9%	17.2%	17.2%
	특수학급	N	53	7	1	17	45	4	24	49	46	12
	%	43.4%	5.7%	.8%	13.9%	36.9%	3.3%	19.7%	40.2%	37.7%	9.8%	
순회교사	N	1	0	0	1	2	0	1	1	2	0	
	%	50.0%	.0%	.0%	50.0%	100.0%	.0%	50.0%	50.0%	100.0%	.0%	
전체	N	78	10	2	21	98	6	36	73	59	23	
	%	41.5%	5.3%	1.1%	11.2%	52.1%	3.2%	19.1%	38.8%	31.4%	12.2%	
교육 경험	있다	N	57	5	2	17	65	5	29	56	44	15
		%	42.9%	3.8%	1.5%	12.8%	48.9%	3.8%	21.8%	42.1%	33.1%	11.3%
없다	N	21	5	0	4	33	1	7	17	15	8	

	%	38.2%	9.1%	.0%	7.3%	60.0%	1.8%	12.7%	30.9%	27.3%	14.5%	
전체	N	78	10	2	21	98	6	36	73	59	23	
	%	41.5%	5.3%	1.1%	11.2%	52.1%	3.2%	19.1%	38.8%	31.4%	12.2%	
학생 수업 학급	일반학급	N	42	6	1	8	70	3	16	45	29	16
		%	36.8%	5.3%	.9%	7.0%	61.4%	2.6%	14.0%	39.5%	25.4%	14.0%
	특수학급	N	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
	%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	50.0%	50.0%	.0%	
	일반+특 수 학급	N	31	3	1	11	25	2	20	25	26	5
	%	47.7%	4.6%	1.5%	16.9%	38.5%	3.1%	30.8%	38.5%	40.0%	7.7%	
전체	N	73	9	2	19	95	5	36	71	56	21	
	%	40.3%	5.0%	1.1%	10.5%	52.5%	2.8%	19.9%	39.2%	30.9%	11.6%	
관련 이수 학점	없음	N	23	1	0	2	50	2	12	22	13	10
		%	35.4%	1.5%	.0%	3.1%	76.9%	3.1%	18.5%	33.8%	20.0%	15.4%
	3학점 이하	N	16	3	1	5	15	1	4	16	10	4
		%	39.0%	7.3%	2.4%	12.2%	36.6%	2.4%	9.8%	39.0%	24.4%	9.8%
	9학점 이하	N	29	5	1	8	26	3	15	26	27	7
	%	45.3%	7.8%	1.6%	12.5%	40.6%	4.7%	23.4%	40.6%	42.2%	10.9%	
	10학점 이상	N	9	1	0	6	7	0	5	8	8	2
	%	56.2%	6.2%	.0%	37.5%	43.8%	.0%	31.2%	50.0%	50.0%	12.5%	
전체	N	77	10	2	21	98	6	36	72	58	23	
	%	41.4%	5.4%	1.1%	11.3%	52.7%	3.2%	19.4%	38.7%	31.2%	12.4%	

- 주) ① 수업 관련 요청(말 속도, 수업 내용 반복, 전달 내용 판서 등)
 ② 문자통역(속기나 요약필기) 요청
 ③ 수화통역 요청
 ④ 동료학생이 노트 필기한 교과서나 공책 함께 보거나 복사 요청
 ⑤ 좌석 위치 변경
 ⑥ 조명 문제
 ⑦ 주변 소음 문제
 ⑧ 생활 및 진로 상담(교우 관계나 왕따 문제 등)
 ⑨ 보청기 등의 보조청취기기 대여나 수리
 ⑩ 기타

10) 청각장애학생들이 수업 및 학교생활에서 어려움을 보이는 상황

교사 응답자들은 청각장애학생들이 수업 및 학교 생활에서 어려움을 보이는 경우로 다음과 같은 순서로 많이 들었다.

- 강의 중심 수업(교사의 설명 및 판서 중심) - 43.2%
- 토론 시간 - 41.5%
- 친구 관계 - 37.3%
- 학생 발표 - 32.9%
- 모둠 활동(소집단 중심 협력학습 활동 등) - 27.9%
- 수학여행(극기훈련 등) - 12.3%

[표Ⅲ. 10] 청각장애학생들이 어려움을 보이는 상황들에 대한 교사의 의견

		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭
성별	남	N 30	3	22	23	17	4	2	8	4	3	4	0	19	2
	%	50.0%	5.0%	36.7%	38.3%	28.3%	6.7%	3.3%	13.3%	6.7%	5.0%	6.7%	.0%	31.7%	3.3%
	녀	N 125	20	96	126	83	31	16	36	31	14	9	6	115	32
	%	41.8%	6.7%	32.1%	42.1%	27.8%	10.4%	5.4%	12.0%	10.4%	4.7%	3.0%	2.0%	38.5%	10.7%
전체		N 155	23	118	149	100	35	18	44	35	17	13	6	134	34
%		43.2%	6.4%	32.9%	41.5%	27.9%	9.7%	5.0%	12.3%	9.7%	4.7%	3.6%	1.7%	37.3%	9.5%
연령	20대	N 39	4	29	26	19	11	4	9	6	5	1	4	32	5
	%	50.6%	5.2%	37.7%	33.8%	24.7%	14.3%	5.2%	11.7%	7.8%	6.5%	1.3%	5.2%	41.6%	6.5%
	30대	N 65	12	59	76	51	18	7	24	17	6	3	1	61	15
	%	38.5%	7.1%	34.9%	45.0%	30.2%	10.7%	4.1%	14.2%	10.1%	3.6%	1.8%	.6%	36.1%	8.9%
	40대	N 42	5	25	39	24	6	7	9	10	6	7	1	35	11
	%	48.8%	5.8%	29.1%	45.3%	27.9%	7.0%	8.1%	10.5%	11.6%	7.0%	8.1%	1.2%	40.7%	12.8%
	50대	N 8	2	4	7	6	0	0	2	2	0	2	0	5	3
	%	32.0%	8.0%	16.0%	28.0%	24.0%	.0%	.0%	8.0%	8.0%	.0%	8.0%	.0%	20.0%	12.0%
	60대	N 1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
	%	50.0%	.0%	50.0%	50.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	50.0%	.0%
전체		N 155	23	118	149	100	35	18	44	35	17	13	6	134	34
%		43.2%	6.4%	32.9%	41.5%	27.9%	9.7%	5.0%	12.3%	9.7%	4.7%	3.6%	1.7%	37.3%	9.5%
경력	3년미만	N 42	5	27	32	21	9	6	7	4	4	1	3	32	4
	%	51.2%	6.1%	32.9%	39.0%	25.6%	11.0%	7.3%	8.5%	4.9%	4.9%	1.2%	3.7%	39.0%	4.9%
	3-5년	N 30	2	25	32	18	10	2	13	7	3	1	2	27	7
	%	42.3%	2.8%	35.2%	45.1%	25.4%	14.1%	2.8%	18.3%	9.9%	4.2%	1.4%	2.8%	38.0%	9.9%
	6-10년	N 31	10	29	29	18	7	5	12	8	5	3	1	25	5
	%	44.3%	14.3%	41.4%	41.4%	25.7%	10.0%	7.1%	17.1%	11.4%	7.1%	4.3%	1.4%	35.7%	7.1%
11-15년	N 23	2	20	28	27	6	4	7	7	2	5	0	23	10	
%	33.8%	2.9%	29.4%	41.2%	39.7%	8.8%	5.9%	10.3%	10.3%	2.9%	7.4%	.0%	33.8%	14.7%	
16-20년	N 17	1	7	12	6	2	1	2	3	1	1	0	14	1	
%	65.4%	3.8%	26.9%	46.2%	23.1%	7.7%	3.8%	7.7%	11.5%	3.8%	3.8%	.0%	53.8%	3.8%	
20년이상	N 12	3	10	16	10	1	0	3	6	2	2	0	12	7	
%	29.3%	7.3%	24.4%	39.0%	24.4%	2.4%	.0%	7.3%	14.6%	4.9%	4.9%	.0%	29.3%	17.1%	
전체		N 155	23	118	149	100	35	18	44	35	17	13	6	133	34
%		43.3%	6.4%	33.0%	41.6%	27.9%	9.8%	5.0%	12.3%	9.8%	4.7%	3.6%	1.7%	37.2%	9.5%
학교 급별	유치원	N 3	0	2	5	2	0	0	0	1	0	0	0	7	0
	%	27.3%	.0%	18.2%	45.5%	18.2%	.0%	.0%	.0%	9.1%	.0%	.0%	.0%	63.6%	.0%
	초등학교	N 64	10	62	79	56	21	10	20	23	9	6	2	73	17
	%	36.0%	5.6%	34.8%	44.4%	31.5%	11.8%	5.6%	11.2%	12.9%	5.1%	3.4%	1.1%	41.0%	9.6%
	중학교	N 44	7	26	32	19	5	1	13	7	2	0	1	26	11
%	51.2%	8.1%	30.2%	37.2%	22.1%	5.8%	1.2%	15.1%	8.1%	2.3%	.0%	1.2%	30.2%	12.8%	
고등학교	N 44	6	28	33	23	9	7	11	4	6	7	3	28	6	
%	52.4%	7.1%	33.3%	39.3%	27.4%	10.7%	8.3%	13.1%	4.8%	7.1%	8.3%	3.6%	33.3%	7.1%	
전체		N 155	23	118	149	100	35	18	44	35	17	13	6	134	34
%		43.2%	6.4%	32.9%	41.5%	27.9%	9.7%	5.0%	12.3%	9.7%	4.7%	3.6%	1.7%	37.3%	9.5%
학교 설립 형태	사립	N 8	1	6	6	3	0	0	1	0	0	1	0	4	5
	%	47.1%	5.9%	35.3%	35.3%	17.6%	.0%	.0%	5.9%	.0%	.0%	5.9%	.0%	23.5%	29.4%
	공립	N 143	22	111	140	96	35	18	42	34	15	11	6	128	29
%	42.6%	6.5%	33.0%	41.7%	28.6%	10.4%	5.4%	12.5%	10.1%	4.5%	3.3%	1.8%	38.1%	8.6%	
국립	N 4	0	1	3	1	0	0	1	1	2	1	0	2	0	
%	66.7%	.0%	16.7%	50.0%	16.7%	.0%	.0%	16.7%	16.7%	33.3%	16.7%	.0%	33.3%	.0%	
전체		N 155	23	118	149	100	35	18	44	35	17	13	6	134	34
%		43.2%	6.4%	32.9%	41.5%	27.9%	9.7%	5.0%	12.3%	9.7%	4.7%	3.6%	1.7%	37.3%	9.5%
교사 일반교사		N 42	6	30	41	36	3	1	18	8	2	5	1	32	13

자격 증	특수교사	%	37.8%	5.4%	27.0%	36.9%	32.4%	2.7%	.9%	16.2%	7.2%	1.8%	4.5%	.9%	28.8%	11.7%
		N	98	16	79	93	57	32	17	22	26	14	8	5	92	19
	일반+특수 교사	%	45.6%	7.4%	36.7%	43.3%	26.5%	14.9%	7.9%	10.2%	12.1%	6.5%	3.7%	2.3%	42.8%	8.8%
		N	15	1	9	15	7	0	0	4	1	1	0	0	9	2
전체		N	155	23	118	149	100	35	18	44	35	17	13	6	133	34
		%	43.3%	6.4%	33.0%	41.6%	27.9%	9.8%	5.0%	12.3%	9.8%	4.7%	3.6%	1.7%	37.2%	9.5%
담당 학급	일반학급	N	43	6	31	41	33	3	1	19	8	3	5	1	33	13
		%	38.7%	5.4%	27.9%	36.9%	29.7%	2.7%	.9%	17.1%	7.2%	2.7%	4.5%	.9%	29.7%	11.7%
	특수학급	N	106	17	85	105	63	31	15	24	26	13	8	5	97	21
		%	44.0%	7.1%	35.3%	43.6%	26.1%	12.9%	6.2%	10.0%	10.8%	5.4%	3.3%	2.1%	40.2%	8.7%
순회교사	N	5	0	2	3	3	1	2	1	1	1	0	0	4	0	
	%	83.3%	.0%	33.3%	50.0%	50.0%	16.7%	33.3%	16.7%	16.7%	16.7%	.0%	.0%	66.7%	.0%	
전체		N	154	23	118	149	99	35	18	44	35	17	13	6	134	34
		%	43.0%	6.4%	33.0%	41.6%	27.7%	9.8%	5.0%	12.3%	9.8%	4.7%	3.6%	1.7%	37.4%	9.5%
교육 경험	있다	N	114	19	93	106	71	26	15	33	27	17	9	6	104	19
		%	44.9%	7.5%	36.6%	41.7%	28.0%	10.2%	5.9%	13.0%	10.6%	6.7%	3.5%	2.4%	40.9%	7.5%
	없다	N	40	4	25	43	28	9	3	10	8	0	4	0	30	14
		%	38.5%	3.8%	24.0%	41.3%	26.9%	8.7%	2.9%	9.6%	7.7%	.0%	3.8%	.0%	28.8%	13.5%
전체		N	154	23	118	149	99	35	18	43	35	17	13	6	134	33
		%	43.0%	6.4%	33.0%	41.6%	27.7%	9.8%	5.0%	12.0%	9.8%	4.7%	3.6%	1.7%	37.4%	9.2%
학생 수업 학급	일반학급	N	83	16	50	68	49	10	4	24	15	4	7	2	63	22
		%	42.3%	8.2%	25.5%	34.7%	25.0%	5.1%	2.0%	12.2%	7.7%	2.0%	3.6%	1.0%	32.1%	11.2%
	특수학급	N	6	0	3	5	1	0	0	0	0	0	0	0	5	0
		%	54.5%	.0%	27.3%	45.5%	9.1%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	45.5%	.0%
일반+특수 학급	N	57	7	57	68	46	23	14	20	18	13	6	4	60	9	
	%	42.9%	5.3%	42.9%	51.1%	34.6%	17.3%	10.5%	15.0%	13.5%	9.8%	4.5%	3.0%	45.1%	6.8%	
전체		N	146	23	110	141	96	33	18	44	33	17	13	6	128	31
		%	42.9%	6.8%	32.4%	41.5%	28.2%	9.7%	5.3%	12.9%	9.7%	5.0%	3.8%	1.8%	37.6%	9.1%
관련 수 학점	없음	N	45	7	31	40	30	3	1	16	9	2	4	1	33	12
		%	42.1%	6.5%	29.0%	37.4%	28.0%	2.8%	.9%	15.0%	8.4%	1.9%	3.7%	.9%	30.8%	11.2%
	3학점 이하	N	39	5	24	36	24	10	5	7	9	4	3	2	33	7
		%	42.9%	5.5%	26.4%	39.6%	26.4%	11.0%	5.5%	7.7%	9.9%	4.4%	3.3%	2.2%	36.3%	7.7%
	9학점 이하	N	55	8	50	55	37	18	9	17	13	7	4	2	54	14
%		42.3%	6.2%	38.5%	42.3%	28.5%	13.8%	6.9%	13.1%	10.0%	5.4%	3.1%	1.5%	41.5%	10.8%	
10학점 이상	N	13	3	11	17	8	2	2	3	3	3	1	1	12	1	
	%	46.4%	10.7%	39.3%	60.7%	28.6%	7.1%	7.1%	10.7%	10.7%	10.7%	3.6%	3.6%	42.9%	3.6%	
전체		N	152	23	116	148	99	33	17	43	34	16	12	6	132	34
		%	42.7%	6.5%	32.6%	41.6%	27.8%	9.3%	4.8%	12.1%	9.6%	4.5%	3.4%	1.7%	37.1%	9.6%

주)① 강의 중심 수업(교사의 설명 및 판서 중심)

- ② 멀티미디어 수업(파워포인트와 비디오 자료, 교과서 등)
- ③ 학생 발표
- ④ 토론 시간
- ⑤ 모둠 활동(소집단 중심 협력학습 활동 등)
- ⑥ 학급회의(HR 등)
- ⑦ 학생회 활동(선거나 학생회 주체 행사 등)
- ⑧ 수학여행(극기훈련 등)
- ⑨ 쉬는 시간 혹은 점심시간
- ⑩ CA나 교내 동아리 활동
- ⑪ 교무실이나 행정실에서의 의사소통

- ⑫ 도서실이나 양호실 이용
- ⑬ 친구 관계
- ⑭ 기타

11) 청각장애학생들에게 필요하다고 생각되는 지원

교사 응답자들은 청각장애학생들에게 필요한 지원으로 다음과 같은 사항으로 많이 들었다.

- 자신감 및 자아존중감 향상을 위한 개인 혹은 집단 상담 제공 - 58.7%
- 청각장애학생 교수-학습 방법 관련 교사 연수 및 수업컨설팅 - 50.2%
- 청각장애학생과 함께 공부하는 동료학생 대상 교육 및 상담, 워크숍 - 50.2%
- 더 잘 들을 수 있도록 청능훈련 서비스 제공 - 49.5%
- 더 잘 말할 수 있도록 언어치료 서비스 제공 - 49.1%
- 수업 전후 연습 및 심화학습, 보충학습, 숙제 점검 등을 위한 개인교수(튜터 등) 서비스 제공 - 35.9%
- 개인 보청기나 FM 시스템 등의 보조청취기기 대여나 수리 - 35.9%
- 청각장애학생을 위한 보조학습자료 제공 - 33.8%
- 부모와의 관계 향상을 위한 부모 교육 및 가족상담 제공 - 26.7%
- 조명 및 소음 등의 물리적 환경 개선 - 18.9%
- 문자통역(속기나 요약필기) 제공 - 17.8%

[표 11] 청각장애학생에게 필요한 지원 사항에 대한 교사의 의견

		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	
성별	남	N 24	9	3	26	12	17	20	16	18	18	28	16	2	
	%	49.0%	18.4%	6.1%	53.1%	24.5%	34.7%	40.8%	32.7%	36.7%	36.7%	57.1%	32.7%	4.1%	
	녀	N 117	41	19	115	41	121	119	85	83	77	137	59	5	
	%	50.4%	17.7%	8.2%	49.6%	17.7%	52.2%	51.3%	36.6%	35.8%	33.2%	59.1%	25.4%	2.2%	
전체	N	141	50	22	141	53	138	139	101	101	95	165	75	7	
	%	50.2%	17.8%	7.8%	50.2%	18.9%	49.1%	49.5%	35.9%	35.9%	33.8%	58.7%	26.7%	2.5%	
연령	20대	N	32	11	3	28	14	28	27	25	20	20	34	20	0
		%	58.2%	20.0%	5.5%	50.9%	25.5%	50.9%	49.1%	45.5%	36.4%	36.4%	61.8%	36.4%	.0%
	30대	N	57	26	14	62	27	67	68	37	49	43	73	34	4
		%	44.5%	20.3%	10.9%	48.4%	21.1%	52.3%	53.1%	28.9%	38.3%	33.6%	57.0%	26.6%	3.1%
	40대	N	40	11	5	38	8	33	33	34	24	23	45	15	3
		%	54.1%	14.9%	6.8%	51.4%	10.8%	44.6%	44.6%	45.9%	32.4%	31.1%	60.8%	20.3%	4.1%
	50대	N	12	2	0	13	4	10	11	5	8	9	13	6	0
		%	50.0%	8.3%	.0%	54.2%	16.7%	41.7%	45.8%	20.8%	33.3%	37.5%	54.2%	25.0%	.0%
전체	N	141	50	22	141	53	138	139	101	101	95	165	75	7	
	%	50.2%	17.8%	7.8%	50.2%	18.9%	49.1%	49.5%	35.9%	35.9%	33.8%	58.7%	26.7%	2.5%	
경력	3년미만	N	34	14	4	28	18	34	30	26	23	19	40	19	2
		%	55.7%	23.0%	6.6%	45.9%	29.5%	55.7%	49.2%	42.6%	37.7%	31.1%	65.6%	31.1%	3.3%
	3-5년	N	28	8	7	28	8	22	26	21	18	20	33	21	3
		%	52.8%	15.1%	13.2%	52.8%	15.1%	41.5%	49.1%	39.6%	34.0%	37.7%	62.3%	39.6%	5.7%
	6-10년	N	27	11	5	22	10	30	33	17	24	20	30	13	0
%		48.2%	19.6%	8.9%	39.3%	17.9%	53.6%	58.9%	30.4%	42.9%	35.7%	53.6%	23.2%	.0%	
11-15년	N	29	12	2	37	9	26	24	19	19	21	33	10	0	

년	%	50.0%	20.7%	3.4%	63.8%	15.5%	44.8%	41.4%	32.8%	32.8%	36.2%	56.9%	17.2%	.0%	
16-20년	N	10	1	3	7	2	9	10	8	7	5	9	4	0	
년	%	55.6%	5.6%	16.7%	38.9%	11.1%	50.0%	55.6%	44.4%	38.9%	27.8%	50.0%	22.2%	.0%	
20년 이상	N	13	4	1	19	6	17	16	10	10	10	20	8	2	
	%	37.1%	11.4%	2.9%	54.3%	17.1%	48.6%	45.7%	28.6%	28.6%	28.6%	57.1%	22.9%	5.7%	
전체	N	141	50	22	141	53	138	139	101	101	95	165	75	7	
	%	50.2%	17.8%	7.8%	50.2%	18.9%	49.1%	49.5%	35.9%	35.9%	33.8%	58.7%	26.7%	2.5%	
학교 급별	유치원	N	6	1	0	5	2	8	7	3	3	2	5	2	0
		%	60.0%	10.0%	.0%	50.0%	20.0%	80.0%	70.0%	30.0%	30.0%	20.0%	50.0%	20.0%	.0%
	초등학교	N	58	11	9	57	21	72	69	34	46	39	72	33	4
		%	47.2%	8.9%	7.3%	46.3%	17.1%	58.5%	56.1%	27.6%	37.4%	31.7%	58.5%	26.8%	3.3%
	중학교	N	31	15	3	32	10	31	30	26	24	17	41	23	2
	%	47.0%	22.7%	4.5%	48.5%	15.2%	47.0%	45.5%	39.4%	36.4%	25.8%	62.1%	34.8%	3.0%	
고등학교	N	46	23	10	47	20	27	33	38	28	37	47	17	1	
	%	56.1%	28.0%	12.2%	57.3%	24.4%	32.9%	40.2%	46.3%	34.1%	45.1%	57.3%	20.7%	1.2%	
전체	N	141	50	22	141	53	138	139	101	101	95	165	75	7	
	%	50.2%	17.8%	7.8%	50.2%	18.9%	49.1%	49.5%	35.9%	35.9%	33.8%	58.7%	26.7%	2.5%	
학교 설립 형태	사립	N	9	4	0	9	4	5	7	8	8	6	11	3	0
		%	56.2%	25.0%	.0%	56.2%	25.0%	31.2%	43.8%	50.0%	50.0%	37.5%	68.8%	18.8%	.0%
	공립	N	131	45	22	131	49	132	131	92	93	88	152	71	7
		%	50.0%	17.2%	8.4%	50.0%	18.7%	50.4%	50.0%	35.1%	35.5%	33.6%	58.0%	27.1%	2.7%
국립	N	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	2	1	0	
	%	33.3%	33.3%	.0%	33.3%	.0%	33.3%	33.3%	33.3%	.0%	33.3%	66.7%	33.3%	.0%	
전체	N	141	50	22	141	53	138	139	101	101	95	165	75	7	
	%	50.2%	17.8%	7.8%	50.2%	18.9%	49.1%	49.5%	35.9%	35.9%	33.8%	58.7%	26.7%	2.5%	
교사 자격 중	일반교사	N	39	22	10	52	26	39	39	32	33	36	52	20	0
		%	40.6%	22.9%	10.4%	54.2%	27.1%	40.6%	40.6%	33.3%	34.4%	37.5%	54.2%	20.8%	.0%
	특수교사	N	87	24	11	77	26	90	89	61	62	52	102	52	7
		%	53.4%	14.7%	6.7%	47.2%	16.0%	55.2%	54.6%	37.4%	38.0%	31.9%	62.6%	31.9%	4.3%
	일반+특수교사	N	15	4	1	11	1	9	10	8	6	7	10	3	0
	%	71.4%	19.0%	4.8%	52.4%	4.8%	42.9%	47.6%	38.1%	28.6%	33.3%	47.6%	14.3%	.0%	
전체	N	141	50	22	140	53	138	138	101	101	95	164	75	7	
	%	50.4%	17.9%	7.9%	50.0%	18.9%	49.3%	49.3%	36.1%	36.1%	33.9%	58.6%	26.8%	2.5%	
담당 학급	일반학급	N	36	21	9	54	25	38	38	30	33	36	48	19	1
		%	37.9%	22.1%	9.5%	56.8%	26.3%	40.0%	40.0%	31.6%	34.7%	37.9%	50.5%	20.0%	1.1%
	특수학급	N	101	28	12	85	28	97	98	69	66	57	115	55	6
		%	55.5%	15.4%	6.6%	46.7%	15.4%	53.3%	53.8%	37.9%	36.3%	31.3%	63.2%	30.2%	3.3%
순회교사	N	4	1	1	2	0	3	3	2	2	2	2	1	0	
	%	100.0%	25.0%	25.0%	50.0%	.0%	75.0%	75.0%	50.0%	50.0%	50.0%	50.0%	25.0%	.0%	
전체	N	141	50	22	141	53	138	139	101	101	95	165	75	7	
	%	50.2%	17.8%	7.8%	50.2%	18.9%	49.1%	49.5%	35.9%	35.9%	33.8%	58.7%	26.7%	2.5%	
교육 경험	있다	N	91	31	12	93	28	98	97	66	70	64	110	52	3
		%	49.5%	16.8%	6.5%	50.5%	15.2%	53.3%	52.7%	35.9%	38.0%	34.8%	59.8%	28.3%	1.6%
	없다	N	49	19	10	47	25	39	41	34	30	30	54	22	4
	%	51.0%	19.8%	10.4%	49.0%	26.0%	40.6%	42.7%	35.4%	31.2%	31.2%	56.2%	22.9%	4.2%	
전체	N	140	50	22	140	53	137	138	100	100	94	164	74	7	
	%	50.0%	17.9%	7.9%	50.0%	18.9%	48.9%	49.3%	35.7%	35.7%	33.6%	58.6%	26.4%	2.5%	
학생 수업 학급	일반학급	N	68	25	11	83	36	64	65	49	53	50	89	37	2
		%	44.7%	16.4%	7.2%	54.6%	23.7%	42.1%	42.8%	32.2%	34.9%	32.9%	58.6%	24.3%	1.3%
	특수학급	N	4	0	2	1	1	6	6	4	1	2	3	1	0
		%	57.1%	.0%	28.6%	14.3%	14.3%	85.7%	85.7%	57.1%	14.3%	28.6%	42.9%	14.3%	.0%
일반+특수학급	N	54	18	6	46	13	61	59	39	38	33	61	33	3	
	%	55.1%	18.4%	6.1%	46.9%	13.3%	62.2%	60.2%	39.8%	38.8%	33.7%	62.2%	33.7%	3.1%	
전체	N	126	43	19	130	50	131	130	92	92	85	153	71	5	
	%	49.0%	16.7%	7.4%	50.6%	19.5%	51.0%	50.6%	35.8%	35.8%	33.1%	59.5%	27.6%	1.9%	
관련 없음	N	38	17	9	49	23	36	41	28	35	36	50	26	2	

	%	39.6%	17.7%	9.4%	51.0%	24.0%	37.5%	42.7%	29.2%	36.5%	37.5%	52.1%	27.1%	2.1%
3학점	N	41	11	3	33	20	41	34	26	22	23	43	13	1
	%	56.9%	15.3%	4.2%	45.8%	27.8%	56.9%	47.2%	36.1%	30.6%	31.9%	59.7%	18.1%	1.4%
이수	N	49	15	6	42	8	49	52	42	36	30	59	28	4
	%	54.4%	16.7%	6.7%	46.7%	8.9%	54.4%	57.8%	46.7%	40.0%	33.3%	65.6%	31.1%	4.4%
9학점	N	11	6	3	14	2	10	11	5	6	6	11	6	0
	%	55.0%	30.0%	15.0%	70.0%	10.0%	50.0%	55.0%	25.0%	30.0%	30.0%	55.0%	30.0%	.0%
점	N	139	49	21	138	53	136	138	101	99	95	163	73	7
	%	50.0%	17.6%	7.6%	49.6%	19.1%	48.9%	49.6%	36.3%	35.6%	34.2%	58.6%	26.3%	2.5%

주)① 청각장애학생 교수-학습 방법 관련 교사 연수 및 수업컨설팅

- ② 문자통역(속기나 요약필기) 제공
- ③ 수화통역 제공
- ④ 청각장애학생과 함께 공부하는 동료학생 대상 교육 및 상담, 워크숍
- ⑤ 조명 및 소음 등의 물리적 환경 개선
- ⑥ 더 잘 말할 수 있도록 언어치료 서비스 제공
- ⑦ 더 잘 들을 수 있도록 청능훈련 서비스 제공
- ⑧ 수업 전후 연습 및 심화학습, 보충학습, 숙제 점검 등을 위한 개인교수(튜터 등) 서비스 제공
- ⑨ 개인 보청기나 FM 시스템 등의 보조청취기기 대여나 수리
- ⑩ 청각장애학생을 위한 보조학습자료(자막 삽입 비디오나 추가 설명 자료, Easy-To-Read, 수화번역도서 등) 제공
- ⑪ 자신감 및 자아존중감 향상을 위한 개인 혹은 집단 상담 제공
- ⑫ 부모와의 관계 향상을 위한 부모 교육 및 가족상담 제공
- ⑬ 기타

12) 청각장애학생에게 필요하다고 생각되는 지원들 중 가장 중요한 것

교사 응답자들은 청각장애학생들에게 필요하다고 생각되는 지원들 가장 중요한 것으로 '청각장애학생 교수-학습 방법 관련 교사 연수 및 수업컨설팅(18.3%)'과 '자신감 및 자아존중감 향상을 위한 개인 혹은 집단 상담 제공(16.8%)'을 많이 들었다.

[표Ⅲ. 12] 청각장애학생에게 필요한 지원들 중 가장 중요한 사항에 대한 교사의 의견

		가장 중요하다고 생각되는 지원												
		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬
성별	남	N 11	0	0	10	1	1	6	1	5	5	9	2	2
	%	20.8%	.0%	.0%	18.9%	1.9%	1.9%	11.3%	1.9%	9.4%	9.4%	17.0%	3.8%	3.8%
녀	N	50	17	1	22	10	37	33	23	23	11	47	6	1
	%	17.8%	6.0%	.4%	7.8%	3.6%	13.2%	11.7%	8.2%	8.2%	3.9%	16.7%	2.1%	.4%
전체	N	61	17	1	32	11	38	39	24	28	16	56	8	3
	%	18.3%	5.1%	.3%	9.6%	3.3%	11.4%	11.7%	7.2%	8.4%	4.8%	16.8%	2.4%	.9%
연령 20대	N	15	5	0	6	3	6	9	4	3	1	14	3	0
	%	21.7%	7.2%	.0%	8.7%	4.3%	8.7%	13.0%	5.8%	4.3%	1.4%	20.3%	4.3%	.0%

	30대	N	19	11	0	19	7	18	18	12	19	11	23	3	1
		%	11.8%	6.8%	.0%	11.8%	4.3%	11.2%	11.2%	7.5%	11.8%	6.8%	14.3%	1.9%	.6%
	40대	N	19	1	1	6	1	12	10	8	5	1	15	2	2
		%	22.9%	1.2%	1.2%	7.2%	1.2%	14.5%	12.0%	9.6%	6.0%	1.2%	18.1%	2.4%	2.4%
50대	N	7	0	0	1	0	1	2	0	1	3	4	0	0	
	%	36.8%	.0%	.0%	5.3%	.0%	5.3%	10.5%	.0%	5.3%	15.8%	21.1%	.0%	.0%	
60대	N	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
	%	50.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	50.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	
전체	N	61	17	1	32	11	38	39	24	28	16	56	8	3	
	%	18.3%	5.1%	.3%	9.6%	3.3%	11.4%	11.7%	7.2%	8.4%	4.8%	16.8%	2.4%	.9%	
경력	3년 미만	N	14	5	0	8	4	9	8	4	5	3	14	2	1
		%	18.2%	6.5%	.0%	10.4%	5.2%	11.7%	10.4%	5.2%	6.5%	3.9%	18.2%	2.6%	1.3%
	3-5년	N	13	3	0	8	0	6	8	5	4	0	14	2	1
		%	20.3%	4.7%	.0%	12.5%	.0%	9.4%	12.5%	7.8%	6.2%	.0%	21.9%	3.1%	1.6%
	6-10년	N	12	4	0	4	5	6	8	6	8	5	6	3	0
		%	17.9%	6.0%	.0%	6.0%	7.5%	9.0%	11.9%	9.0%	11.9%	7.5%	9.0%	4.5%	.0%
	11-15년	N	10	4	0	10	1	8	10	5	7	5	8	1	0
		%	14.5%	5.8%	.0%	14.5%	1.4%	11.6%	14.5%	7.2%	10.1%	7.2%	11.6%	1.4%	.0%
	16-20년	N	5	1	1	0	0	4	1	3	4	1	5	0	0
		%	20.0%	4.0%	4.0%	.0%	.0%	16.0%	4.0%	12.0%	16.0%	4.0%	20.0%	.0%	.0%
20년 이상	N	7	0	0	2	1	5	4	1	0	2	9	0	1	
	%	21.9%	.0%	.0%	6.2%	3.1%	15.6%	12.5%	3.1%	.0%	6.2%	28.1%	.0%	3.1%	
전체	N	61	17	1	32	11	38	39	24	28	16	56	8	3	
	%	18.3%	5.1%	.3%	9.6%	3.3%	11.4%	11.7%	7.2%	8.4%	4.8%	16.8%	2.4%	.9%	
학교급별	유치원	N	2	0	0	1	1	2	2	0	0	0	3	0	0
		%	18.2%	.0%	.0%	9.1%	9.1%	18.2%	18.2%	.0%	.0%	.0%	27.3%	.0%	.0%
	초등학교	N	25	4	0	19	6	25	23	13	20	5	18	5	1
		%	15.2%	2.4%	.0%	11.6%	3.7%	15.2%	14.0%	7.9%	12.2%	3.0%	11.0%	3.0%	.6%
	중학교	N	15	6	0	2	3	8	11	2	4	8	18	3	1
%		18.5%	7.4%	.0%	2.5%	3.7%	9.9%	13.6%	2.5%	4.9%	9.9%	22.2%	3.7%	1.2%	
고등학교	N	19	7	1	10	1	3	3	9	4	3	17	0	1	
	%	24.4%	9.0%	1.3%	12.8%	1.3%	3.8%	3.8%	11.5%	5.1%	3.8%	21.8%	.0%	1.3%	
전체	N	61	17	1	32	11	38	39	24	28	16	56	8	3	
	%	18.3%	5.1%	.3%	9.6%	3.3%	11.4%	11.7%	7.2%	8.4%	4.8%	16.8%	2.4%	.9%	
학교설립형태	사립	N	5	0	0	1	0	1	1	1	1	2	4	0	0
		%	31.2%	.0%	.0%	6.2%	.0%	6.2%	6.2%	6.2%	6.2%	12.5%	25.0%	.0%	.0%
	공립	N	56	16	1	30	11	35	37	22	27	14	51	8	3
%		18.0%	5.1%	.3%	9.6%	3.5%	11.3%	11.9%	7.1%	8.7%	4.5%	16.4%	2.6%	1.0%	
국립	N	0	1	0	1	0	2	1	1	0	0	1	0	0	
	%	.0%	14.3%	.0%	14.3%	.0%	28.6%	14.3%	14.3%	.0%	.0%	14.3%	.0%	.0%	
전체	N	61	17	1	32	11	38	39	24	28	16	56	8	3	
	%	18.3%	5.1%	.3%	9.6%	3.3%	11.4%	11.7%	7.2%	8.4%	4.8%	16.8%	2.4%	.9%	
교사자격증	일반교사	N	16	7	1	14	3	11	8	8	9	8	13	2	0
		%	16.0%	7.0%	1.0%	14.0%	3.0%	11.0%	8.0%	8.0%	9.0%	8.0%	13.0%	2.0%	.0%
	특수교사	N	40	8	0	17	5	24	27	13	17	8	35	6	3
		%	19.7%	3.9%	.0%	8.4%	2.5%	11.8%	13.3%	6.4%	8.4%	3.9%	17.2%	3.0%	1.5%
일반+특수교사	N	5	2	0	1	3	3	3	3	2	0	8	0	0	
	%	16.7%	6.7%	.0%	3.3%	10.0%	10.0%	10.0%	10.0%	6.7%	.0%	26.7%	.0%	.0%	
전체	N	61	17	1	32	11	38	38	24	28	16	56	8	3	
	%	18.3%	5.1%	.3%	9.6%	3.3%	11.4%	11.4%	7.2%	8.4%	4.8%	16.8%	2.4%	.9%	
담당학급	일반학급	N	15	7	1	15	3	11	9	8	9	8	13	1	0
		%	15.0%	7.0%	1.0%	15.0%	3.0%	11.0%	9.0%	8.0%	9.0%	8.0%	13.0%	1.0%	.0%
	특수학급	N	43	10	0	16	8	27	30	15	19	8	41	7	3
		%	18.9%	4.4%	.0%	7.0%	3.5%	11.9%	13.2%	6.6%	8.4%	3.5%	18.1%	3.1%	1.3%
순회교사	N	3	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	
	%	50.0%	.0%	.0%	16.7%	.0%	.0%	.0%	16.7%	.0%	.0%	16.7%	.0%	.0%	
전체	N	61	17	1	32	11	38	39	24	28	16	55	8	3	
	%	18.3%	5.1%	.3%	9.6%	3.3%	11.4%	11.7%	7.2%	8.4%	4.8%	16.8%	2.4%	.9%	

	%	18.3%	5.1%	.3%	9.6%	3.3%	11.4%	11.7%	7.2%	8.4%	4.8%	16.5%	2.4%	.9%
교육 경험	있다	N 40	10	0	20	6	28	32	11	21	14	41	5	2
	%	17.4%	4.3%	.0%	8.7%	2.6%	12.2%	13.9%	4.8%	9.1%	6.1%	17.8%	2.2%	.9%
	없다	N 21	7	1	12	5	10	7	13	7	2	14	3	1
	%	20.4%	6.8%	1.0%	11.7%	4.9%	9.7%	6.8%	12.6%	6.8%	1.9%	13.6%	2.9%	1.0%
전체	N	61	17	1	32	11	38	39	24	28	16	55	8	3
	%	18.3%	5.1%	.3%	9.6%	3.3%	11.4%	11.7%	7.2%	8.4%	4.8%	16.5%	2.4%	.9%
학생 수업 학년	일반 학년	N 33	11	0	22	10	15	18	12	15	10	31	3	0
	%	18.3%	6.1%	.0%	12.2%	5.6%	8.3%	10.0%	6.7%	8.3%	5.6%	17.2%	1.7%	.0%
	특수 학년	N 3	0	1	0	0	1	1	1	2	1	2	0	0
	%	25.0%	.0%	8.3%	.0%	.0%	8.3%	8.3%	8.3%	16.7%	8.3%	16.7%	.0%	.0%
일반 +특 수 학년	N	16	5	0	9	1	20	18	6	10	5	19	5	2
	%	13.8%	4.3%	.0%	7.8%	.9%	17.2%	15.5%	5.2%	8.6%	4.3%	16.4%	4.3%	1.7%
전체	N	52	16	1	31	11	36	37	19	27	16	52	8	2
	%	16.9%	5.2%	.3%	10.1%	3.6%	11.7%	12.0%	6.2%	8.8%	5.2%	16.9%	2.6%	.6%
관련 이수 학점	없음	N 16	4	1	11	5	13	10	7	8	8	13	1	0
	%	16.5%	4.1%	1.0%	11.3%	5.2%	13.4%	10.3%	7.2%	8.2%	8.2%	13.4%	1.0%	.0%
	3학 점 이하	N 18	4	0	11	4	8	4	7	6	4	11	2	0
	%	22.8%	5.1%	.0%	13.9%	5.1%	10.1%	5.1%	8.9%	7.6%	5.1%	13.9%	2.5%	.0%
	9학 점 이하	N 20	7	0	7	0	14	21	10	12	3	25	5	3
%	15.7%	5.5%	.0%	5.5%	.0%	11.0%	16.5%	7.9%	9.4%	2.4%	19.7%	3.9%	2.4%	
10학 점 이상	N 6	1	0	3	2	3	4	0	2	1	6	0	0	
%	21.4%	3.6%	.0%	10.7%	7.1%	10.7%	14.3%	.0%	7.1%	3.6%	21.4%	.0%	.0%	
전체	N	60	16	1	32	11	38	39	24	28	16	55	8	3
	%	18.1%	4.8%	.3%	9.7%	3.3%	11.5%	11.8%	7.3%	8.5%	4.8%	16.6%	2.4%	.9%

주)① 청각장애학생 교수-학습 방법 관련 교사 연수 및 수업컨설팅

- ② 문자통역(속기나 요약필기) 제공
- ③ 수화통역 제공
- ④ 청각장애학생과 함께 공부하는 동료학생 대상 교육 및 상담, 워크숍
- ⑤ 조명 및 소음 등의 물리적 환경 개선
- ⑥ 더 잘 말할 수 있도록 언어치료 서비스 제공
- ⑦ 더 잘 들을 수 있도록 청능훈련 서비스 제공
- ⑧ 수업 전후 연습 및 심화학습, 보충학습, 숙제 점검 등을 위한 개인교수(튜터 등) 서비스 제공
- ⑨ 개인 보청기나 FM 시스템 등의 보조장치기 대여나 수리
- ⑩ 청각장애학생을 위한 보조학습자료(자막 삽입 비디오나 추가 설명 자료, Easy-To-Read, 수화번역도서 등) 제공
- ⑪ 자신감 및 자아존중감 향상을 위한 개인 혹은 집단 상담 제공
- ⑫ 부모와의 관계 향상을 위한 부모 교육 및 가족상담 제공
- ⑬ 기타

13) 수업 시간에 문자통역이나 수화통역 제공 방법

청각장애학생들이 문자통역(속기나 요약필기)을 요청한 경우는 5.3%였고, 청각장애학생

들에게 필요한 지원 서비스라고 답한 경우는 17.8%였다. 이에 비해 수화통역을 요청받은 경우는 1.1%였고, 청각장애학생들에게 필요한 지원 서비스라고 답한 경우는 7.8%였다.

그리고 문자 통역이나 수화 통역을 제공하는 경우, 적절한 방법으로 다음과 같은 방법들을 많이 들었다.

- 원격지원 서비스 제공(노트북이나 태블릿PC를 통해) - 42.1%
- 특수교육보조원 활용 - 30.5%
- 문자통역이나 수화통역 전문인력(속기사, 수화통역사 등)이 교실에서 직접 서비스 제공 - 29.5%
- 짝꿍이나 동료학생 활용 - 27.7%
- 학부모나 자원봉사자 활용 - 11.8%

[표Ⅲ. 13] 문자통역이나 수화통역 제공 방법에 대한 교사의 의견

		①	②	③	④	⑤	⑥
성별	남	N 30 % 44.1%	14 20.6%	14 20.6%	17 25.0%	16 23.5%	3 4.4%
	녀	N 78 % 24.2%	32 9.9%	105 32.6%	98 30.4%	148 46.0%	2 .6%
전체		N 108 % 27.7%	46 11.8%	119 30.5%	115 29.5%	164 42.1%	5 1.3%
연령	20대	N 29 % 34.9%	7 8.4%	24 28.9%	29 34.9%	33 39.8%	1 1.2%
	30대	N 52 % 28.1%	24 13.0%	53 28.6%	59 31.9%	83 44.9%	1 .5%
	40대	N 19 % 20.7%	11 12.0%	29 31.5%	24 26.1%	41 44.6%	1 1.1%
	50대	N 8 % 28.6%	4 14.3%	12 42.9%	3 10.7%	6 21.4%	2 7.1%
	60대	N 0 % .0%	0 .0%	1 50.0%	0 .0%	1 50.0%	0 .0%
	전체		N 108 % 27.7%	46 11.8%	119 30.5%	115 29.5%	164 42.1%
경력	3년미만	N 30 % 33.7%	10 11.2%	25 28.1%	32 36.0%	35 39.3%	1 1.1%
	3-5년	N 23 % 29.9%	10 13.0%	21 27.3%	27 35.1%	29 37.7%	1 1.3%
	6-10년	N 16 % 20.5%	9 11.5%	23 29.5%	23 29.5%	42 53.8%	0 .0%
	11-15년	N 23 % 29.5%	11 14.1%	22 28.2%	22 28.2%	34 43.6%	0 .0%
	16-20년	N 4 % 16.0%	1 4.0%	12 48.0%	6 24.0%	8 32.0%	1 4.0%
	20년이 상	N 12 % 28.6%	5 11.9%	15 35.7%	5 11.9%	15 35.7%	2 4.8%
	전체		N 108 % 27.8%	46 11.8%	118 30.3%	115 29.6%	163 41.9%
학교 급별	유치원	N 2 % 14.3%	5 35.7%	4 28.6%	5 35.7%	3 21.4%	0 .0%

	초등학교	N	42	18	73	54	76	4
		%	22.3%	9.6%	38.8%	28.7%	40.4%	2.1%
	중학교	N	24	9	22	29	47	0
		%	26.4%	9.9%	24.2%	31.9%	51.6%	.0%
	고등학교	N	40	14	20	27	38	1
		%	41.2%	14.4%	20.6%	27.8%	39.2%	1.0%
전체		N	108	46	119	115	164	5
		%	27.7%	11.8%	30.5%	29.5%	42.1%	1.3%
학교 설립 형태	사립	N	10	2	3	3	7	0
		%	55.6%	11.1%	16.7%	16.7%	38.9%	.0%
	공립	N	94	43	115	112	153	5
		%	25.8%	11.8%	31.5%	30.7%	41.9%	1.4%
	국립	N	4	1	1	0	4	0
		%	57.1%	14.3%	14.3%	.0%	57.1%	.0%
전체		N	108	46	119	115	164	5
		%	27.7%	11.8%	30.5%	29.5%	42.1%	1.3%
교사 자격종	일반교사	N	42	17	52	22	34	1
		%	34.7%	14.0%	43.0%	18.2%	28.1%	.8%
	특수교사	N	58	24	58	81	112	4
		%	25.1%	10.4%	25.1%	35.1%	48.5%	1.7%
	일반+특 수 교사	N	8	4	9	12	18	0
		%	21.6%	10.8%	24.3%	32.4%	48.6%	.0%
전체		N	108	45	119	115	164	5
		%	27.8%	11.6%	30.6%	29.6%	42.2%	1.3%
담당 학급	일반학급	N	42	17	52	21	34	1
		%	34.7%	14.0%	43.0%	17.4%	28.1%	.8%
	특수학급	N	64	27	65	91	128	4
		%	24.4%	10.3%	24.8%	34.7%	48.9%	1.5%
	순회교사	N	2	2	2	2	2	0
		%	33.3%	33.3%	33.3%	33.3%	33.3%	.0%
전체		N	108	46	119	114	164	5
		%	27.8%	11.8%	30.6%	29.3%	42.2%	1.3%
교육 경험	있다	N	68	30	77	80	113	2
		%	26.1%	11.5%	29.5%	30.7%	43.3%	.8%
	없다	N	40	16	42	35	50	3
		%	31.2%	12.5%	32.8%	27.3%	39.1%	2.3%
전체		N	108	46	119	115	163	5
		%	27.8%	11.8%	30.6%	29.6%	41.9%	1.3%
학생 수업 학급	일반학급	N	71	27	68	49	81	4
		%	33.2%	12.6%	31.8%	22.9%	37.9%	1.9%
	특수학급	N	2	2	5	3	4	0
		%	15.4%	15.4%	38.5%	23.1%	30.8%	.0%
	일반+특 수 학급	N	28	10	35	52	67	1
		%	21.2%	7.6%	26.5%	39.4%	50.8%	.8%
전체		N	101	39	108	104	152	5
		%	28.1%	10.9%	30.1%	29.0%	42.3%	1.4%
관련 이수 학점	없음	N	36	19	47	22	35	3
		%	30.5%	16.1%	39.8%	18.6%	29.7%	2.5%
	3학점 이하	N	31	11	30	33	39	1
		%	31.3%	11.1%	30.3%	33.3%	39.4%	1.0%
	9학점 이하	N	32	12	34	46	78	1
		%	22.5%	8.5%	23.9%	32.4%	54.9%	.7%

10학점 이상	N	6	4	7	14	12	0
	%	21.4%	14.3%	25.0%	50.0%	42.9%	.0%
전체	N	105	46	118	115	164	5
	%	27.1%	11.9%	30.5%	29.7%	42.4%	1.3%

주)① 짝꿍이나 동료학생 활용

② 학부모나 자원봉사자 활용

③ 특수교육보조원 활용

④ 문자통역이나 수화통역 전문인력(속기사, 수화통역사 등)이 교실에서 직접 서비스 제공

⑤ 원격지원 서비스 제공(노트북이나 태블릿PC를 통해)

⑥ 기타

14) 청각장애학생을 위한 '청각장애학생 지원 거점 특수교육지원센터' 지원 서비스

교사 응답자들은 청각장애학생들이 거점 특수교육지원센터로부터 충분히 지원을 받고 있다고 생각하는 경우가 37.7%로, 그렇지 않다고 생각하는 경우(37.5)보다 약간 높았다.

청각장애학생들이 재학하고 있는 과정에 따라서는 유치원과 초등부의 경우 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 각각 64.3%, 44.4%였으나, 중학교와 고등학교는 37.0%, 21.8%였다.

또한 사립과 국립의 경우, 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 각각 21.1%, 12.5%로 공립(39.1%)보다 낮았다. 특수교사가 일반교사보다는 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 낮았다. 그리고 특수학급 담당교사(36.3%)가 일반학급 교사(42.2%)보다 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 낮았다.

청각장애학생 교육 경험이 있는 경우(35.3%), 없는 경우(42.8%)보다 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 낮았다. 그리고 청각장애학생이 일반학급에만 공부하는 경우(45.0%)보다 특수학급에만 공부하거나(28.6%) 일반학급과 특수학급에서 모두 공부하는 경우(25.2%), 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 낮았다.

[표Ⅲ. 14] 청각장애학생을 위한 거점 특수교육지원센터 지원에 관한 교사의 의견

		청각장애학생이 충분히 지원 받았다고 생각					전체	
		매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다	잘 모르겠음		
성별	남	N	3	28	15	3	19	68
		%	4.4%	41.2%	22.1%	4.4%	27.9%	100.0%
녀	N	9	112	119	14	81	335	
	%	2.7%	33.4%	35.5%	4.2%	24.2%	100.0%	
전체	N	12	140	134	17	100	403	
	%	3.0%	34.7%	33.3%	4.2%	24.8%	100.0%	
연령	20대	N	2	31	27	4	17	81
		%	2.5%	38.3%	33.3%	4.9%	21.0%	100.0%
	30대	N	6	71	58	4	52	191
		%	3.1%	37.2%	30.4%	2.1%	27.2%	100.0%

	40대	N	4	26	39	7	22	98
		%	4.1%	26.5%	39.8%	7.1%	22.4%	100.0%
	50대	N	0	12	9	2	8	31
		%	.0%	38.7%	29.0%	6.5%	25.8%	100.0%
	60대	N	0	0	1	0	1	2
		%	.0%	.0%	50.0%	.0%	50.0%	100.0%
	전체	N	12	140	134	17	100	403
		%	3.0%	34.7%	33.3%	4.2%	24.8%	100.0%
경력	3년미만	N	2	38	28	2	20	90
		%	2.2%	42.2%	31.1%	2.2%	22.2%	100.0%
	3-5년	N	0	28	23	2	23	76
		%	.0%	36.8%	30.3%	2.6%	30.3%	100.0%
	6-10년	N	4	23	33	1	21	82
		%	4.9%	28.0%	40.2%	1.2%	25.6%	100.0%
	11-15년	N	4	28	24	6	20	82
	%	4.9%	34.1%	29.3%	7.3%	24.4%	100.0%	
	16-20년	N	1	8	9	3	7	28
	%	3.6%	28.6%	32.1%	10.7%	25.0%	100.0%	
	20년이상	N	1	15	17	3	9	45
	%	2.2%	33.3%	37.8%	6.7%	20.0%	100.0%	
	전체	N	12	140	134	17	100	403
		%	3.0%	34.7%	33.3%	4.2%	24.8%	100.0%
학교 급별	유치원	N	2	7	3	0	2	14
		%	14.3%	50.0%	21.4%	.0%	14.3%	100.0%
	초등학교	N	8	79	56	9	44	196
		%	4.1%	40.3%	28.6%	4.6%	22.4%	100.0%
	중학교	N	1	33	34	4	20	92
	%	1.1%	35.9%	37.0%	4.3%	21.7%	100.0%	
	고등학교	N	1	21	41	4	34	101
	%	1.0%	20.8%	40.6%	4.0%	33.7%	100.0%	
	전체	N	12	140	134	17	100	403
		%	3.0%	34.7%	33.3%	4.2%	24.8%	100.0%
학교 설립 형태	사립	N	1	3	8	0	7	19
		%	5.3%	15.8%	42.1%	.0%	36.8%	100.0%
	공립	N	11	136	124	16	89	376
	%	2.9%	36.2%	33.0%	4.3%	23.7%	100.0%	
	국립	N	0	1	2	1	4	8
	%	.0%	12.5%	25.0%	12.5%	50.0%	100.0%	
	전체	N	12	140	134	17	100	403
		%	3.0%	34.7%	33.3%	4.2%	24.8%	100.0%
교사 자격증	일반교사	N	6	46	31	3	42	128
		%	4.7%	35.9%	24.2%	2.3%	32.8%	100.0%
	특수교사	N	5	76	94	12	50	237
		%	2.1%	32.1%	39.7%	5.1%	21.1%	100.0%
	일반+특 수 교사	N	1	18	8	2	8	37
	%	2.7%	48.6%	21.6%	5.4%	21.6%	100.0%	
	전체	N	12	140	133	17	100	402
		%	3.0%	34.8%	33.1%	4.2%	24.9%	100.0%
담당 학급	일반학급	N	6	48	29	3	42	128
		%	4.7%	37.5%	22.7%	2.3%	32.8%	100.0%
	특수학급	N	6	91	100	14	56	267
	%	2.2%	34.1%	37.5%	5.2%	21.0%	100.0%	
	순회교사	N	0	1	3	0	2	6

	%	.0%	16.7%	50.0%	.0%	33.3%	100.0%	
전체	N	12	140	132	17	100	401	
	%	3.0%	34.9%	32.9%	4.2%	24.9%	100.0%	
교육 경험	있다	N	8	87	98	15	61	269
	%	3.0%	32.3%	36.4%	5.6%	22.7%	100.0%	
	없다	N	4	53	35	2	39	133
	%	3.0%	39.8%	26.3%	1.5%	29.3%	100.0%	
전체	N	12	140	133	17	100	402	
	%	3.0%	34.8%	33.1%	4.2%	24.9%	100.0%	
학생 수업 학급	일반학급	N	10	90	66	4	52	222
	%	4.5%	40.5%	29.7%	1.8%	23.4%	100.0%	
	특수학급	N	0	4	2	1	7	14
	%	.0%	28.6%	14.3%	7.1%	50.0%	100.0%	
	일반+특 수 학급	N	2	32	61	10	30	135
	%	1.5%	23.7%	45.2%	7.4%	22.2%	100.0%	
전체	N	12	126	129	15	89	371	
	%	3.2%	34.0%	34.8%	4.0%	24.0%	100.0%	
관련 이수 학점	없음	N	6	42	33	3	42	126
	%	4.8%	33.3%	26.2%	2.4%	33.3%	100.0%	
	3학점 이하	N	3	34	33	5	26	101
	%	3.0%	33.7%	32.7%	5.0%	25.7%	100.0%	
	9학점 이하	N	3	50	56	6	28	143
%	2.1%	35.0%	39.2%	4.2%	19.6%	100.0%		
	10학점 이상	N	0	12	11	3	4	30
	%	.0%	40.0%	36.7%	10.0%	13.3%	100.0%	
전체	N	12	138	133	17	100	400	
	%	3.0%	34.5%	33.2%	4.2%	25.0%	100.0%	

15) 교사를 위한 ‘청각장애학생 지원 거점 특수교육지원센터’ 지원 서비스

교사 응답자들은 교사들이 거점 특수교육지원센터로부터 충분히 지원 받고 있다고 생각하지 않는 경우가 45.0%로, 그렇다고 답한 경우(32.3%)보다 높았다.

교사의 연령에 따라 20대, 30대, 40대, 50대, 60대 각각 34.6%, 35.0%, 27.8%, 25.8%, 0%가 충분히 지원 받고 있다고 대답하였고, 모든 연령대 모두 그렇지 않다는 대답이 더 많았다(각각 45.6%, 39.3%, 57.7%, 45.1%, 50%).

근무하고 있는 학교 급별에 따라서는 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 각각 57.1%, 38.3%, 31.9%, 17.8%가 충분히 지원 받고 있다고 대답하였고, 유치원의 경우만 그렇지 않다는 의견(28.6%)이 낮았다.

사립이나 국립에 재직하고 있는 경우, 공립에 재직하고 있는 경우보다 그렇다는 의견이 낮았다.

일반교사 자격과 특수교사 자격을 모두 가진 경우(51.3%), 각각의 자격을 갖춘 경우(일반교사 31.2%, 특수교사 30.1%)보다 충분히 지원받고 있다는 의견이 높았다.

[표Ⅲ. 15] 교사를 위한 거점 특수교육지원센터 지원에 대한 교사의 의견

			교사가 충분히 지원 받았다고 생각					전체
			매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다	잘 모르겠음	
성별	남	N %	3 4.5%	22 32.8%	21 31.3%	7 10.4%	14 20.9%	67 100.0%
	녀	N %	6 1.8%	99 29.6%	133 39.7%	22 6.6%	75 22.4%	335 100.0%
전체		N %	9 2.2%	121 30.1%	154 38.3%	29 7.2%	89 22.1%	402 100.0%
연령	20대	N %	0 .0%	28 34.6%	30 37.0%	7 8.6%	16 19.8%	81 100.0%
	30대	N %	6 3.1%	61 31.9%	67 35.1%	8 4.2%	49 25.7%	191 100.0%
	40대	N %	3 3.1%	24 24.7%	43 44.3%	13 13.4%	14 14.4%	97 100.0%
	50대	N %	0 .0%	8 25.8%	13 41.9%	1 3.2%	9 29.0%	31 100.0%
	60대	N %	0 .0%	0 .0%	1 50.0%	0 .0%	1 50.0%	2 100.0%
	전체		N %	9 2.2%	121 30.1%	154 38.3%	29 7.2%	89 22.1%
경력	3년미만	N %	0 .0%	33 37.1%	34 38.2%	4 4.5%	18 20.2%	89 100.0%
	3-5년	N %	0 .0%	23 30.3%	26 34.2%	4 5.3%	23 30.3%	76 100.0%
	6-10년	N %	4 4.9%	23 28.0%	34 41.5%	4 4.9%	17 20.7%	82 100.0%
	11-15년	N %	4 4.9%	23 28.0%	30 36.6%	8 9.8%	17 20.7%	82 100.0%
	16-20년	N %	0 .0%	9 32.1%	9 32.1%	5 17.9%	5 17.9%	28 100.0%
	20년이 상	N %	1 2.2%	10 22.2%	21 46.7%	4 8.9%	9 20.0%	45 100.0%
전체		N %	9 2.2%	121 30.1%	154 38.3%	29 7.2%	89 22.1%	402 100.0%
학교 급별	유치원	N %	1 7.1%	7 50.0%	4 28.6%	0 .0%	2 14.3%	14 100.0%
	초등학교	N %	5 2.6%	70 35.7%	68 34.7%	12 6.1%	41 20.9%	196 100.0%
	중학교	N %	1 1.1%	28 30.8%	40 44.0%	5 5.5%	17 18.7%	91 100.0%
	고등학교	N %	2 2.0%	16 15.8%	42 41.6%	12 11.9%	29 28.7%	101 100.0%
전체		N %	9 2.2%	121 30.1%	154 38.3%	29 7.2%	89 22.1%	402 100.0%
학교 설립 형태	사립	N %	1 5.3%	3 15.8%	9 47.4%	1 5.3%	5 26.3%	19 100.0%
	공립	N %	8 2.1%	117 31.2%	144 38.4%	27 7.2%	79 21.1%	375 100.0%
	국립	N %	0 .0%	1 12.5%	1 12.5%	1 12.5%	5 62.5%	8 100.0%

전체	N	9	121	154	29	89	402
	%	2.2%	30.1%	38.3%	7.2%	22.1%	100.0%
교사 자격증	일반교사	N	4	36	40	12	128
		%	3.1%	28.1%	31.2%	9.4%	100.0%
	특수교사	N	3	68	104	15	236
		%	1.3%	28.8%	44.1%	6.4%	100.0%
	일반+특 수 교사	N	2	17	9	2	37
	%	5.4%	45.9%	24.3%	5.4%	18.9%	100.0%
전체	N	9	121	153	29	89	401
	%	2.2%	30.2%	38.2%	7.2%	22.2%	100.0%
담당 학급	일반학급	N	4	37	39	12	128
		%	3.1%	28.9%	30.5%	9.4%	100.0%
	특수학급	N	5	83	110	17	266
		%	1.9%	31.2%	41.4%	6.4%	100.0%
	순회교사	N	0	1	3	0	6
	%	.0%	16.7%	50.0%	.0%	33.3%	100.0%
전체	N	9	121	152	29	89	400
	%	2.2%	30.2%	38.0%	7.2%	22.2%	100.0%
교육 경험	있다	N	8	77	110	21	268
		%	3.0%	28.7%	41.0%	7.8%	100.0%
	없다	N	1	44	43	8	133
	%	.8%	33.1%	32.3%	6.0%	27.8%	100.0%
전체	N	9	121	153	29	89	401
	%	2.2%	30.2%	38.2%	7.2%	22.2%	100.0%
학생 수업 학급	일반학급	N	7	74	82	12	222
		%	3.2%	33.3%	36.9%	5.4%	100.0%
	특수학급	N	0	3	4	1	14
		%	.0%	21.4%	28.6%	7.1%	100.0%
	일반+특 수 학급	N	2	31	62	14	134
	%	1.5%	23.1%	46.3%	10.4%	18.7%	100.0%
전체	N	9	108	148	27	78	370
	%	2.4%	29.2%	40.0%	7.3%	21.1%	100.0%
관련 이수 학점	없음	N	4	30	43	11	126
		%	3.2%	23.8%	34.1%	8.7%	100.0%
	3학점 이하	N	2	32	33	7	102
		%	2.0%	31.4%	32.4%	6.9%	100.0%
	9학점 이하	N	3	46	65	7	141
	%	2.1%	32.6%	46.1%	5.0%	100.0%	
	10학점 이상	N	0	11	12	4	30
	%	.0%	36.7%	40.0%	13.3%	10.0%	100.0%
전체	N	9	119	153	29	89	399
	%	2.3%	29.8%	38.3%	7.3%	22.3%	100.0%

16) 학부모를 위한 ‘청각장애학생 지원 거점 특수교육지원센터’ 지원 서비스

교사 응답자들은 청각장애학생 학부모가 거점 특수교육지원센터로부터 충분히 지원받고 있다고 생각하는 경우가 33.9%로, 그렇지 않다고 답한 경우(40.7%)보다 낮았다.

교사의 연령에 따라서는 충분히 지원받고 있다고 답한 경우가 20대, 30대, 40대, 50대,

60대 각각 39.5%, 36.1%, 32.3%, 12.9%, 0%로 연령대가 높은 교사들의 경우 그렇다고 답한 경우가 낮았다.

교사의 경력에 따라서도 충분히 지원받고 있다고 답한 경우가 3년 미만, 3-5년, 6-10년, 11-15년, 16-20년 20년 이상 각각 41.1%, 31.6%, 34.5%, 34.5%, 32.1%, 22.2%로, 교사 경력이 많은 교사들의 경우, 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 낮았다.

학교 급별로는 충분히 지원받고 있다고 답한 경우가 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 각각 50.0%, 42.1%, 29.4%, 20.0%로 상위 과정에서 학부모가 충분히 지원 받고 있다고 답하는 경우가 낮았다. 그러나 유치원과 초등학교의 경우, 그렇지 않다는 의견(각각 35.7%, 34.9%)보다 그렇다는 의견이 높았다.

근무하는 학교가 사립(21.1%)이나 국립(14.3%)인 경우, 공립(34.9%)보다 학부모가 충분히 지원 받고 있는 응답이 적었다.

그리고 일반교사와 특수교사 자격을 모두 가진 경우(48.6%), 한쪽 자격만 가진 경우(일반교사 34.6%, 특수교사 31.4%)보다 학부모가 충분히 지원 받고 있다는 의견이 많았다.

[표Ⅲ. 16] 학부모를 위한 거점 특수교육지원센터 지원에 관한 교사의 의견

		학부모가 충분히 지원 받았다고 생각					전체
		매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다	잘 모르겠음	
성별	남	N 4	21	21	4	18	68
	%	5.9%	30.9%	30.9%	5.9%	26.5%	100.0%
녀	N	8	103	124	14	84	333
	%	2.4%	30.9%	37.2%	4.2%	25.2%	100.0%
전체	N	12	124	145	18	102	401
	%	3.0%	30.9%	36.2%	4.5%	25.4%	100.0%
연령	20대	N 1	31	29	5	15	81
	%	1.2%	38.3%	35.8%	6.2%	18.5%	100.0%
	30대	N 6	63	61	6	55	191
	%	3.1%	33.0%	31.9%	3.1%	28.8%	100.0%
	40대	N 5	26	40	6	19	96
	%	5.2%	27.1%	41.7%	6.2%	19.8%	100.0%
50대	N 0	4	14	1	12	31	
%	.0%	12.9%	45.2%	3.2%	38.7%	100.0%	
60대	N 0	0	1	0	1	2	
%	.0%	.0%	50.0%	.0%	50.0%	100.0%	
전체	N	12	124	145	18	102	401
	%	3.0%	30.9%	36.2%	4.5%	25.4%	100.0%
경력	3년미만	N 1	36	32	3	18	90
	%	1.1%	40.0%	35.6%	3.3%	20.0%	100.0%
	3-5년	N 0	24	25	3	24	76
	%	.0%	31.6%	32.9%	3.9%	31.6%	100.0%
	6-10년	N 4	24	30	3	20	81
	%	4.9%	29.6%	37.0%	3.7%	24.7%	100.0%
11-15년	N 4	24	28	3	22	81	
%	4.9%	29.6%	34.6%	3.7%	27.2%	100.0%	
16-20년	N 2	7	9	3	7	28	
%	7.1%	25.0%	32.1%	10.7%	25.0%	100.0%	

	20년이상	N %	1 2.2%	9 20.0%	21 46.7%	3 6.7%	11 24.4%	45 100.0%
	전체	N %	12 3.0%	124 30.9%	145 36.2%	18 4.5%	102 25.4%	401 100.0%
학교 급별	유치원	N %	2 14.3%	5 35.7%	5 35.7%	0 .0%	2 14.3%	14 100.0%
	초등학교	N %	7 3.6%	75 38.5%	59 30.3%	9 4.6%	45 23.1%	195 100.0%
	중학교	N %	1 1.1%	26 28.3%	39 42.4%	4 4.3%	22 23.9%	92 100.0%
	고등학교	N %	2 2.0%	18 18.0%	42 42.0%	5 5.0%	33 33.0%	100 100.0%
	전체	N %	12 3.0%	124 30.9%	145 36.2%	18 4.5%	102 25.4%	401 100.0%
학교 설립 형태	사립	N %	1 5.3%	3 15.8%	9 47.4%	0 .0%	6 31.6%	19 100.0%
	공립	N %	11 2.9%	120 32.0%	135 36.0%	17 4.5%	92 24.5%	375 100.0%
	국립	N %	0 .0%	1 14.3%	1 14.3%	1 14.3%	4 57.1%	7 100.0%
	전체	N %	12 3.0%	124 30.9%	145 36.2%	18 4.5%	102 25.4%	401 100.0%
교사 자격종	일반교사	N %	6 4.7%	38 29.9%	36 28.3%	3 2.4%	44 34.6%	127 100.0%
	특수교사	N %	4 1.7%	70 29.7%	98 41.5%	13 5.5%	51 21.6%	236 100.0%
	일반+특 수 교사	N %	2 5.4%	16 43.2%	10 27.0%	2 5.4%	7 18.9%	37 100.0%
	전체	N %	12 3.0%	124 31.0%	144 36.0%	18 4.5%	102 25.5%	400 100.0%
담당 학급	일반학급	N %	6 4.7%	40 31.5%	34 26.8%	3 2.4%	44 34.6%	127 100.0%
	특수학급	N %	6 2.3%	83 31.2%	106 39.8%	15 5.6%	56 21.1%	266 100.0%
	순회교사	N %	0 .0%	1 16.7%	3 50.0%	0 .0%	2 33.3%	6 100.0%
	전체	N %	12 3.0%	124 31.1%	143 35.8%	18 4.5%	102 25.6%	399 100.0%
교육 경험	있다	N %	10 3.8%	80 30.1%	106 39.8%	14 5.3%	56 21.1%	266 100.0%
	없다	N %	2 1.5%	44 32.8%	39 29.1%	4 3.0%	45 33.6%	134 100.0%
	전체	N %	12 3.0%	124 31.0%	145 36.2%	18 4.5%	101 25.2%	400 100.0%
학생 수업 학급	일반학급	N %	9 4.1%	78 35.1%	75 33.8%	4 1.8%	56 25.2%	222 100.0%
	특수학급	N %	0 .0%	5 35.7%	2 14.3%	1 7.1%	6 42.9%	14 100.0%
	일반+특 수 학급	N %	3 2.3%	31 23.3%	60 45.1%	11 8.3%	28 21.1%	133 100.0%
	전체	N %	12 3.3%	114 30.9%	137 37.1%	16 4.3%	90 24.4%	369 100.0%

관련 이수 학점	없음	N	6	35	35	2	47	125
		%	4.8%	28.0%	28.0%	1.6%	37.6%	100.0%
	3학점 이하	N	3	29	41	5	24	102
		%	2.9%	28.4%	40.2%	4.9%	23.5%	100.0%
	9학점 이하	N	3	45	59	7	28	142
	%	2.1%	31.7%	41.5%	4.9%	19.7%	100.0%	
	10학점 이상	N	0	13	10	4	3	30
		%	.0%	43.3%	33.3%	13.3%	10.0%	100.0%
전체	N		12	122	145	18	102	399
	%		3.0%	30.6%	36.3%	4.5%	25.6%	100.0%

17) 청각장애학생들에게 가장 바람직한 교육 배치

교사 응답자들은 청각장애학생들에게 가장 바람직한 교육 배치로 대부분 일반학교 일반학급(통합학급)을 들었다(63.2%). 일반학급 난청학급(청각장애학생만 공부)과 특수학급(다른 장애학생과 함께 공부)을 든 경우는 각각 9.6%, 8.1%였으며, 특수학교(청각장애)를 답한 경우는 7.7%였다.

[표Ⅲ. 17] 청각장애학생들에게 가장 바람직한 교육 배치에 관한 교사의 의견

			가장 바람직한 교육 배치					전체
			일반학교 일반학급	일반학교 특수학급	일반학교 난청학급	특수학교 (청각장애)	기타	
성별	남	N	40	8	7	9	5	69
		%	58.0%	11.6%	10.1%	13.0%	7.2%	100.0%
	녀	N	216	25	32	22	41	336
		%	64.3%	7.4%	9.5%	6.5%	12.2%	100.0%
전체	N		256	33	39	31	46	405
	%		63.2%	8.1%	9.6%	7.7%	11.4%	100.0%
연령	20대	N	49	5	7	6	16	83
		%	59.0%	6.0%	8.4%	7.2%	19.3%	100.0%
	30대	N	127	14	19	17	16	193
		%	65.8%	7.3%	9.8%	8.8%	8.3%	100.0%
	40대	N	59	9	10	8	11	97
		%	60.8%	9.3%	10.3%	8.2%	11.3%	100.0%
50대	N		21	4	2	0	3	30
	%		70.0%	13.3%	6.7%	.0%	10.0%	100.0%
60대	N		0	1	1	0	0	2
	%		.0%	50.0%	50.0%	.0%	.0%	100.0%
전체	N		256	33	39	31	46	405
	%		63.2%	8.1%	9.6%	7.7%	11.4%	100.0%
경력	3년미만	N	53	7	6	10	13	89
		%	59.6%	7.9%	6.7%	11.2%	14.6%	100.0%
	3-5년	N	53	4	10	5	6	78
		%	67.9%	5.1%	12.8%	6.4%	7.7%	100.0%
	6-10년	N	53	8	6	5	10	82
	%	64.6%	9.8%	7.3%	6.1%	12.2%	100.0%	
11-15년	N		52	6	10	5	9	82
	%		63.4%	7.3%	12.2%	6.1%	11.0%	100.0%

	16-20년	N	14	2	4	4	4	28
		%	50.0%	7.1%	14.3%	14.3%	14.3%	100.0%
	20년이 상	N	30	6	3	2	4	45
		%	66.7%	13.3%	6.7%	4.4%	8.9%	100.0%
	전체	N	255	33	39	31	46	404
		%	63.1%	8.2%	9.7%	7.7%	11.4%	100.0%
학교 급별	유치원	N	10	1	0	0	3	14
		%	71.4%	7.1%	.0%	.0%	21.4%	100.0%
	초등학교	N	133	14	11	12	28	198
		%	67.2%	7.1%	5.6%	6.1%	14.1%	100.0%
중학교	N	57	9	14	4	8	92	
	%	62.0%	9.8%	15.2%	4.3%	8.7%	100.0%	
고등학교	N	56	9	14	15	7	101	
	%	55.4%	8.9%	13.9%	14.9%	6.9%	100.0%	
	전체	N	256	33	39	31	46	405
		%	63.2%	8.1%	9.6%	7.7%	11.4%	100.0%
학교 설립 형태	사립	N	11	4	3	1	0	19
		%	57.9%	21.1%	15.8%	5.3%	.0%	100.0%
	공립	N	242	29	31	30	46	378
	%	64.0%	7.7%	8.2%	7.9%	12.2%	100.0%	
국립	N	3	0	5	0	0	8	
	%	37.5%	.0%	62.5%	.0%	.0%	100.0%	
	전체	N	256	33	39	31	46	405
		%	63.2%	8.1%	9.6%	7.7%	11.4%	100.0%
교사 자격종	일반교사	N	81	9	15	10	12	127
		%	63.8%	7.1%	11.8%	7.9%	9.4%	100.0%
	특수교사	N	154	19	19	18	30	240
		%	64.2%	7.9%	7.9%	7.5%	12.5%	100.0%
일반+특 수 교사	N	21	4	5	3	4	37	
	%	56.8%	10.8%	13.5%	8.1%	10.8%	100.0%	
	전체	N	256	32	39	31	46	404
		%	63.4%	7.9%	9.7%	7.7%	11.4%	100.0%
담당 학급	일반학급	N	82	9	15	10	11	127
		%	64.6%	7.1%	11.8%	7.9%	8.7%	100.0%
	특수학급	N	172	22	22	19	35	270
	%	63.7%	8.1%	8.1%	7.0%	13.0%	100.0%	
순회교사	N	1	2	1	2	0	6	
	%	16.7%	33.3%	16.7%	33.3%	.0%	100.0%	
	전체	N	255	33	38	31	46	403
		%	63.3%	8.2%	9.4%	7.7%	11.4%	100.0%
교육 경험	있다	N	160	29	26	20	37	272
		%	58.8%	10.7%	9.6%	7.4%	13.6%	100.0%
없다	N	96	4	13	11	8	132	
	%	72.7%	3.0%	9.8%	8.3%	6.1%	100.0%	
	전체	N	256	33	39	31	45	404
		%	63.4%	8.2%	9.7%	7.7%	11.1%	100.0%
학생 수업 학급	일반학급	N	165	11	17	13	18	224
		%	73.7%	4.9%	7.6%	5.8%	8.0%	100.0%
	특수학급	N	2	1	4	3	4	14
		%	14.3%	7.1%	28.6%	21.4%	28.6%	100.0%
일반+특 수 학급	N	72	20	12	13	20	137	
	%	52.6%	14.6%	8.8%	9.5%	14.6%	100.0%	

전체	N	239	32	33	29	42	375	
	%	63.7%	8.5%	8.8%	7.7%	11.2%	100.0%	
관련 이수 학점	없음	N	83	10	14	10	125	
		%	66.4%	8.0%	11.2%	8.0%	6.4%	100.0%
	3학점 이하	N	65	9	9	6	14	103
		%	63.1%	8.7%	8.7%	5.8%	13.6%	100.0%
9학점 이하	N	88	13	12	12	19	144	
	%	61.1%	9.0%	8.3%	8.3%	13.2%	100.0%	
10학점 이상	N	17	1	4	3	5	30	
	%	56.7%	3.3%	13.3%	10.0%	16.7%	100.0%	
전체	N	253	33	39	31	46	402	
	%	62.9%	8.2%	9.7%	7.7%	11.4%	100.0%	

2. 학부모

1) 조사 대상 특성

전체 설문 응답자들 중 학부모는 250명이었다. 학부모 응답자들은 대부분은 여성이었으며(90.8%), 40대가 대부분이었다(70.4%). 청각장애자녀가 재학하고 있는 과정은 초등학교가 제일 많았고(44.4%), 그 다음으로 중학교(28.4%), 고등학교(24.4%) 순이었다.

응답자들의 청각장애자녀는 대부분은 일반학교 일반학급에서 공부하고 있었고(70.8%), 일반학급과 특수학급 모두에서 공부하고 있는 경우는 20.4%였다.

청각장애자녀 이외에 다른 자녀거나 친척 중에 청각장애인이 있는 경우는 11.2%로 소수였다.

그리고 청각장애학생 교수학습이나 자녀 양육 관련 연수나 상담, 교육 등을 받은 경험이 있는 경우가 60.0%였다.

[표Ⅲ. 18] 학부모 조사 대상 특성

		빈도	%
성별	남	23	9.2
	녀	227	90.8
	전체	250	100.0
연령	20대	1	.4
	30대	44	17.6
	40대	176	70.4
	50대	21	8.4
	60대	6	2.4
	전체	248	99.2
자녀 재학 과정	유치원	7	2.8
	초등학교	111	44.4
	중학교	71	28.4
	고등학교	61	24.4
	전체	250	100.0

자녀 교육 배치	일반학교 일반학급	177	70.8
	일반학교 특수학급	18	7.2
	일반+특수 학급	51	20.4
	특수학교 다니다	3	1.2
	일반학교 전체	249	99.6
청각장애 자녀(친척)	있다	28	11.2
	없다	220	88.0
	전체	248	99.2
연수상담 경험	있다	150	60.0
	없다	97	38.8
	전체	247	98.8

2) 수업시간 중 청각장애학생과 교사 간의 원활한 의사소통

학부모 응답자들은 청각장애자녀가 수업 시간에 교사와 원활하게 의사소통하고 있다고 생각하는 경우가 58.0%였고, 원활하지 않다고 생각하는 경우가 38.0%였다.

응답자 성별, 연령, 자녀 재학 과정, 자녀 교육 배치, 청각장애인 친척 유무, 연수나 상담 경험 여부와 관계없이 유사한 의견을 보였다.

[표Ⅲ. 19] 청각장애학생과 교사 간의 의사소통에 관한 학부모의 의견

			수업 시간에 교사와 원활하게 의사소통					전체
			매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	매우 그렇지않 다	잘 모르겠음	
성별	남	N	0	8	11	2	2	23
		%	.0%	34.8%	47.8%	8.7%	8.7%	100.0%
성별	녀	N	9	128	64	18	8	227
		%	4.0%	56.4%	28.2%	7.9%	3.5%	100.0%
전체		N	9	136	75	20	10	250
		%	3.6%	54.4%	30.0%	8.0%	4.0%	100.0%
연령	20대	N	0	1	0	0	0	1
		%	.0%	100.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
	30대	N	1	33	9	1	0	44
		%	2.3%	75.0%	20.5%	2.3%	.0%	100.0%
	40대	N	8	87	60	15	6	176
		%	4.5%	49.4%	34.1%	8.5%	3.4%	100.0%
연령	50대	N	0	9	6	3	3	21
		%	.0%	42.9%	28.6%	14.3%	14.3%	100.0%
연령	60대	N	0	4	0	1	1	6
		%	.0%	66.7%	.0%	16.7%	16.7%	100.0%
전체		N	9	134	75	20	10	248
		%	3.6%	54.0%	30.2%	8.1%	4.0%	100.0%
자녀	유치원	N	1	4	2	0	0	7

	%	14.3%	57.1%	28.6%	.0%	.0%	100.0%	
재학 과정	초등학교	N	7	67	29	5	3	111
		%	6.3%	60.4%	26.1%	4.5%	2.7%	100.0%
	중학교	N	1	35	26	5	4	71
		%	1.4%	49.3%	36.6%	7.0%	5.6%	100.0%
	고등학교	N	0	30	18	10	3	61
		%	.0%	49.2%	29.5%	16.4%	4.9%	100.0%
전체	N	9	136	75	20	10	250	
	%	3.6%	54.4%	30.0%	8.0%	4.0%	100.0%	
자녀 교육 배치	일반학교	N	7	100	50	13	7	177
		%	4.0%	56.5%	28.2%	7.3%	4.0%	100.0%
	일반학교 특수학급	N	0	8	8	1	1	18
		%	.0%	44.4%	44.4%	5.6%	5.6%	100.0%
	일반+특수 학급	N	2	25	16	6	2	51
		%	3.9%	49.0%	31.4%	11.8%	3.9%	100.0%
	특수학교 일반학교	N	0	2	1	0	0	3
		%	.0%	66.7%	33.3%	.0%	.0%	100.0%
전체	N	9	135	75	20	10	249	
	%	3.6%	54.2%	30.1%	8.0%	4.0%	100.0%	
청각 장애 친척	있다	N	1	14	10	3	0	28
		%	3.6%	50.0%	35.7%	10.7%	.0%	100.0%
	없다	N	8	122	63	17	10	220
		%	3.6%	55.5%	28.6%	7.7%	4.5%	100.0%
전체	N	9	136	73	20	10	248	
	%	3.6%	54.8%	29.4%	8.1%	4.0%	100.0%	
연수 상담 경험	있다	N	7	86	37	16	4	150
		%	4.7%	57.3%	24.7%	10.7%	2.7%	100.0%
	없다	N	2	47	38	4	6	97
		%	2.1%	48.5%	39.2%	4.1%	6.2%	100.0%
전체	N	9	133	75	20	10	247	
	%	3.6%	53.8%	30.4%	8.1%	4.0%	100.0%	

3) 수업 시간 중 청각장애학생과 청인학생간의 의사소통

학부모 응답자들은 청각장애자녀가 수업 시간에 청인 학생들과 원활하게 의사소통하고 있다고 생각하는 경우가 52.4%였고, 그렇지 않다고 생각하는 경우 42.3%였다.

응답자 성별, 연령, 자녀 재학 과정, 청각장애인 친척 유무, 연수나 상담 경험 여부와 관계없이 유사한 의견을 보였다. 그러나 청각장애학생이 특수학급에서 공부하고 있는 경우나 일반학급과 특수학급에서 모두 공부하고 있는 경우 그렇지 않다는 의견이 더 높았다(각각 61.1%, 53.0%).

그리고 청각장애 자녀가 재학하고 있는 과정에 따라 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 각각 그렇다는 의견이 71.4%, 61.1%, 48.5%, 39.3%로 감소하였고, 고등학교의 경우 그렇지 않다는 의견이 더 높았다(52.4%).

[표Ⅲ. 20] 청각장애학생과 청인학생 간의 의사소통에 관한 학부모의 의견

			청인학생들과 원활하게 의사소통하고 있다고 생각					전체
			매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	매우 그렇지않다	잘 모르겠음	
성별	남	N	1	6	11	2	3	23
		%	4.3%	26.1%	47.8%	8.7%	13.0%	100.0%
	녀	N	7	116	79	13	10	225
		%	3.1%	51.6%	35.1%	5.8%	4.4%	100.0%
전체		N	8	122	90	15	13	248
	%		3.2%	49.2%	36.3%	6.0%	5.2%	100.0%
연령	20대	N	0	1	0	0	0	1
		%	.0%	100.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
	30대	N	2	33	8	0	1	44
		%	4.5%	75.0%	18.2%	.0%	2.3%	100.0%
	40대	N	5	75	77	10	7	174
		%	2.9%	43.1%	44.3%	5.7%	4.0%	100.0%
	50대	N	1	9	4	4	3	21
		%	4.8%	42.9%	19.0%	19.0%	14.3%	100.0%
	60대	N	0	2	1	1	2	6
		%	.0%	33.3%	16.7%	16.7%	33.3%	100.0%
전체		N	8	120	90	15	13	246
	%		3.3%	48.8%	36.6%	6.1%	5.3%	100.0%
자녀 재학 과정	유치원	N	1	4	2	0	0	7
		%	14.3%	57.1%	28.6%	.0%	.0%	100.0%
	초등학교	N	5	62	35	4	4	110
		%	4.5%	56.4%	31.8%	3.6%	3.6%	100.0%
	중학교	N	1	33	29	3	4	70
%		1.4%	47.1%	41.4%	4.3%	5.7%	100.0%	
고등학교	N	1	23	24	8	5	61	
	%	1.6%	37.7%	39.3%	13.1%	8.2%	100.0%	
전체		N	8	122	90	15	13	248
	%		3.2%	49.2%	36.3%	6.0%	5.2%	100.0%
자녀 교육 배치	일반학교 일반학급	N	6	94	56	9	10	175
		%	3.4%	53.7%	32.0%	5.1%	5.7%	100.0%
	일반학교 특수학급	N	0	6	11	0	1	18
		%	.0%	33.3%	61.1%	.0%	5.6%	100.0%
	일반+ 특수학급	N	1	21	21	6	2	51
%		2.0%	41.2%	41.2%	11.8%	3.9%	100.0%	
특수학교 일반학교	N	1	0	2	0	0	3	
	%	33.3%	.0%	66.7%	.0%	.0%	100.0%	
전체		N	8	121	90	15	13	247
	%		3.2%	49.0%	36.4%	6.1%	5.3%	100.0%
청각 장애 친척	있다	N	0	16	9	1	1	27
		%	.0%	59.3%	33.3%	3.7%	3.7%	100.0%
	없다	N	8	106	79	14	12	219
		%	3.7%	48.4%	36.1%	6.4%	5.5%	100.0%
전체		N	8	122	88	15	13	246
	%		3.3%	49.6%	35.8%	6.1%	5.3%	100.0%
연수 상담 경험	있다	N	4	73	53	11	7	148
		%	2.7%	49.3%	35.8%	7.4%	4.7%	100.0%
	없다	N	4	46	37	4	6	97
		%	4.1%	47.4%	38.1%	4.1%	6.2%	100.0%
전체		N	8	119	90	15	13	245
	%		3.3%	48.6%	36.7%	6.1%	5.3%	100.0%

4) 친구 관계 및 학교생활

학부모 응답자들은 청각장애학생들이 친구들과 어울려서 학교생활을 잘 하고 있다고 답한 경우가 72.3%였고, 그렇지 않다고 답한 경우가 24.1%였다.

응답자 성별, 연령, 자녀 재학 과정, 청각장애인 친척 유무, 수업 학급, 연수나 상담 경험 여부와 관계없이 유사한 의견을 보였다.

[표 21] 청각장애학생의 학교 생활에 관한 학부모의 의견

			청각장애학생이 친구들과 어울려서 학교생활을 잘 하고 있다고 생각					전체
			매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	매우 그렇지않다	잘 모르겠음	
성별	남	N	2	14	4	1	1	22
		%	9.1%	63.6%	18.2%	4.5%	4.5%	100.0%
	녀	N	17	147	49	6	8	227
		%	7.5%	64.8%	21.6%	2.6%	3.5%	100.0%
전체		N	19	161	53	7	9	249
		%	7.6%	64.7%	21.3%	2.8%	3.6%	100.0%
연령	20대	N	0	1	0	0	0	1
		%	.0%	100.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
	30대	N	1	36	6	0	1	44
		%	2.3%	81.8%	13.6%	.0%	2.3%	100.0%
	40대	N	16	109	41	3	7	176
		%	9.1%	61.9%	23.3%	1.7%	4.0%	100.0%
	50대	N	2	10	5	3	0	20
		%	10.0%	50.0%	25.0%	15.0%	.0%	100.0%
	60대	N	0	3	1	1	1	6
		%	.0%	50.0%	16.7%	16.7%	16.7%	100.0%
전체		N	19	159	53	7	9	247
		%	7.7%	64.4%	21.5%	2.8%	3.6%	100.0%
자녀 재학 과정	유치원	N	1	5	1	0	0	7
		%	14.3%	71.4%	14.3%	.0%	.0%	100.0%
	초등학교	N	5	76	24	3	3	111
		%	4.5%	68.5%	21.6%	2.7%	2.7%	100.0%
	중학교	N	7	46	15	1	2	71
%		9.9%	64.8%	21.1%	1.4%	2.8%	100.0%	
고등학교	N	6	34	13	3	4	60	
	%	10.0%	56.7%	21.7%	5.0%	6.7%	100.0%	
전체		N	19	161	53	7	9	249
		%	7.6%	64.7%	21.3%	2.8%	3.6%	100.0%
자녀 교육 배치	일반학교	N	16	116	32	3	9	176
		%	9.1%	65.9%	18.2%	1.7%	5.1%	100.0%
	일반학교 특수학급	N	0	12	5	1	0	18
		%	.0%	66.7%	27.8%	5.6%	.0%	100.0%
	일반+특수 학급	N	1	32	15	3	0	51
		%	2.0%	62.7%	29.4%	5.9%	.0%	100.0%
	특수학교 일반학교	N	1	1	1	0	0	3
%		33.3%	33.3%	33.3%	.0%	.0%	100.0%	
전체		N	18	161	53	7	9	248

		%	7.3%	64.9%	21.4%	2.8%	3.6%	100.0%
청각 장애 친척	있다	N	2	19	6	1	0	28
		%	7.1%	67.9%	21.4%	3.6%	.0%	100.0%
	없다	N	17	141	46	6	9	219
		%	7.8%	64.4%	21.0%	2.7%	4.1%	100.0%
전체		N	19	160	52	7	9	247
		%	7.7%	64.8%	21.1%	2.8%	3.6%	100.0%
연수 상담 경험	있다	N	10	98	28	6	8	150
		%	6.7%	65.3%	18.7%	4.0%	5.3%	100.0%
	없다	N	9	61	24	1	1	96
		%	9.4%	63.5%	25.0%	1.0%	1.0%	100.0%
전체		N	19	159	52	7	9	246
		%	7.7%	64.6%	21.1%	2.8%	3.7%	100.0%

5) 청각장애학생의 수업이나 학교생활 관련 지원 요청 여부

학부모 응답자들은 수업이나 학교생활 관련해서 청각장애자녀로부터 지원 요청을 받지 않은 경우가 53.6%였고, 지원 요청을 받은 경우가 46.4%였다.

응답자 성별, 연령, 자녀 재학 과정, 청각장애인 친척 유무, 연수나 상담 경험 여부와 관계없이 유사한 의견을 보였으나, 청각장애자녀가 일반학급에서만 공부하고 있는 경우(51.4%), 특수학급에서만 공부하거나(27.8%) 일반학급과 특수학급에서 모두 공부하고 있는 경우(33.3%)보다 지원 요청하는 경우가 더 높았다.

[표Ⅲ. 22] 학부모에 지원 요청 여부

			지원 요청 여부		전체
			있다	없다	
성별	남	N	8	15	23
		%	34.8%	65.2%	100.0%
	녀	N	108	119	227
		%	47.6%	52.4%	100.0%
전체		N	116	134	250
		%	46.4%	53.6%	100.0%
연령	20대	N	0	1	1
		%	.0%	100.0%	100.0%
	30대	N	20	24	44
		%	45.5%	54.5%	100.0%
	40대	N	85	91	176
		%	48.3%	51.7%	100.0%
50대	N	8	13	21	
	%	38.1%	61.9%	100.0%	
60대	N	2	4	6	
	%	33.3%	66.7%	100.0%	
전체		N	115	133	248
		%	46.4%	53.6%	100.0%
자녀 재학 과정	유치원	N	2	5	7
		%	28.6%	71.4%	100.0%
	초등학교	N	51	60	111

		%	45.9%	54.1%	100.0%
	중학교	N	35	36	71
		%	49.3%	50.7%	100.0%
	고등학교	N	28	33	61
		%	45.9%	54.1%	100.0%
	전체	N	116	134	250
		%	46.4%	53.6%	100.0%
자녀 교육 배치	일반학교	N	91	86	177
	일반학급	%	51.4%	48.6%	100.0%
	일반학교	N	5	13	18
	특수학급	%	27.8%	72.2%	100.0%
	일반+	N	17	34	51
	특수학급	%	33.3%	66.7%	100.0%
	특수학교 일반학교	N	3	0	3
	%	100.0%	.0%	100.0%	
	전체	N	116	133	249
		%	46.6%	53.4%	100.0%
청각 장애 친척	있다	N	16	12	28
	%	57.1%	42.9%	100.0%	
	없다	N	99	121	220
	%	45.0%	55.0%	100.0%	
	전체	N	115	133	248
		%	46.4%	53.6%	100.0%
연수 상담 경험	있다	N	72	78	150
	%	48.0%	52.0%	100.0%	
	없다	N	42	55	97
	%	43.3%	56.7%	100.0%	
	전체	N	114	133	247
		%	46.2%	53.8%	100.0%

6) 청각장애학생들이 지원 요청한 사항들

지원 요청을 받은 경우, 청각장애자녀가 지원 요청한 사항들은 다음 순으로 많았다.

- 수업 관련 요청(말 속도, 수업 내용 반복, 전달 내용 판서 등) - 53.4%
- 좌석 위치 변경 - 51.7%
- 주변 소음 문제 - 36.2%
- 생활 및 진로 상담(교우 관계나 왕따 문제 등) - 36.2%
- 보청기 등의 보조청취기기 대여나 수리 - 24.1%
- 동료학생이 노트 필기한 교과서나 공책 함께 보거나 복사 요청 - 19.0%
- 문자통역(속기나 요약필기) 요청 - 13.8%

[표Ⅲ. 23] 학부모에게 청각장애학생들이 지원 요청한 사항들

		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	
성별	남	N 5	1	0	1	4	0	3	4	2	0	
	%	62.5%	12.5%	0%	12.5%	50.0%	.0%	37.5%	50.0%	25.0%	.0%	
녀	N	57	15	0	21	56	3	39	38	26	7	
	%	52.8%	13.9%	0%	19.4%	51.9%	2.8%	36.1%	35.2%	24.1%	6.5%	
전체		N 62	16	0	22	60	3	42	42	28	7	
%		53.4%	13.8%	0%	19.0%	51.7%	2.6%	36.2%	36.2%	24.1%	6.0%	
연령	30대	N 9	0	0	3	10	0	8	7	6	1	
	%	47.4%	.0%	0%	15.8%	52.6%	.0%	42.1%	36.8%	31.6%	5.3%	
	40대	N 49	14	0	16	44	3	31	28	18	5	
	%	57.0%	16.3%	0%	18.6%	51.2%	3.5%	36.0%	32.6%	20.9%	5.8%	
50대	N 3	1	0	2	4	0	2	6	1	1		
	%	37.5%	12.5%	0%	25.0%	50.0%	.0%	25.0%	75.0%	12.5%	12.5%	
60대	N 1	1	0	1	2	0	1	1	2	0		
	%	50.0%	50.0%	0%	50.0%	100.0%	.0%	50.0%	50.0%	100.0%	.0%	
전체		N 62	16	0	22	60	3	42	42	27	7	
%		53.9%	13.9%	0%	19.1%	52.2%	2.6%	36.5%	36.5%	23.5%	6.1%	
자녀 재학 과정	유치원	N 2	0	0	1	2	0	0	1	1	0	
	%	100.0%	.0%	0%	50.0%	100.0%	.0%	.0%	50.0%	50.0%	.0%	
	초등학교	N 21	2	0	6	25	0	23	15	13	3	
	%	41.2%	3.9%	0%	11.8%	49.0%	.0%	45.1%	29.4%	25.5%	5.9%	
중학교	N 19	6	0	6	17	1	12	19	11	3		
	%	54.3%	17.1%	0%	17.1%	48.6%	2.9%	34.3%	54.3%	31.4%	8.6%	
고등학교	N 20	8	0	9	16	2	7	7	3	1		
	%	71.4%	28.6%	0%	32.1%	57.1%	7.1%	25.0%	25.0%	10.7%	3.6%	
전체		N 62	16	0	22	60	3	42	42	28	7	
%		53.4%	13.8%	0%	19.0%	51.7%	2.6%	36.2%	36.2%	24.1%	6.0%	
자녀 교육 배치	일반학교	N 47	14	0	14	51	3	35	30	17	6	
	일반학급	%	52.2%	15.6%	0%	15.6%	56.7%	3.3%	38.9%	33.3%	18.9%	6.7%
	일반학교	N 3	0	0	0	2	0	2	2	2	0	
	특수학급	%	60.0%	.0%	0%	.0%	40.0%	.0%	40.0%	40.0%	40.0%	.0%
일반+특 수 학급	N 10	2	0	7	4	0	4	9	8	1		
	%	55.6%	11.1%	0%	38.9%	22.2%	.0%	22.2%	50.0%	44.4%	5.6%	
특수학교 일반학교	N 2	0	0	1	3	0	1	1	1	0		
	%	66.7%	.0%	0%	33.3%	100.0%	.0%	33.3%	33.3%	33.3%	.0%	
전체		N 62	16	0	22	60	3	42	42	28	7	
%		53.4%	13.8%	0%	19.0%	51.7%	2.6%	36.2%	36.2%	24.1%	6.0%	
청각 장애 친척	있다	N 10	3	0	2	9	1	5	6	6	1	
	%	62.5%	18.8%	0%	12.5%	56.2%	6.2%	31.2%	37.5%	37.5%	6.2%	
없다	N 52	13	0	20	50	2	37	36	22	6		
	%	52.5%	13.1%	0%	20.2%	50.5%	2.0%	37.4%	36.4%	22.2%	6.1%	
전체		N 62	16	0	22	59	3	42	42	28	7	
%		53.9%	13.9%	0%	19.1%	51.3%	2.6%	36.5%	36.5%	24.3%	6.1%	
연수 상당 경험	있다	N 38	8	0	10	40	3	27	29	13	7	
	%	52.8%	11.1%	0%	13.9%	55.6%	4.2%	37.5%	40.3%	18.1%	9.7%	
없다	N 23	8	0	12	20	0	14	13	14	0		
	%	54.8%	19.0%	0%	28.6%	47.6%	.0%	33.3%	31.0%	33.3%	.0%	
전체		N 61	16	0	22	60	3	41	42	27	7	
%		53.5%	14.0%	0%	19.3%	52.6%	2.6%	36.0%	36.8%	23.7%	6.1%	

- 주)① 수업 관련 요청(말 속도, 수업 내용 반복, 전달 내용 판서 등)
 ② 문자통역(속기나 요약필기) 요청
 ③ 수화통역 요청
 ④ 동료학생이 노트 필기한 교과서나 공책 함께 보거나 복사 요청

- ⑤ 좌석 위치 변경
- ⑥ 조명 문제
- ⑦ 주변 소음 문제
- ⑧ 생활 및 진로 상담(교우 관계나 왕따 문제 등)
- ⑨ 보청기 등의 보조청취기기 대여나 수리
- ⑩ 기타

7) 청각장애학생들이 수업 및 학교생활에서 어려움을 보이는 상황

학부모 응답자들은 청각장애학생들이 수업 및 학교생활에서 어려움을 보이는 경우로 다음과 같은 순서로 많이 들었다.

- 토론 시간 - 54.7%
- 강의 중심 수업(교사의 설명 및 판서 중심) - 42.3%
- 학생 발표 - 39.7%
- 친구 관계 - 33.8%
- 모둠 활동(소집단 중심 협력학습 활동 등) 29.9%
- 수학여행(극기훈련 등) - 17.5%
- 멀티미디어 수업(파워포인트와 비디오 자료, 교과서 등) - 14.5%
- 학급회의(HR 등) - 12.4%
- 쉬는 시간 혹은 점심시간 - 12.0%

[표Ⅲ. 24] 청각장애학생들이 어려움을 보이는 상황들에 대한 학부모의 의견

		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	
성별	남	N 11	1	13	15	4	2	4	3	2	2	2	2	7	1	
	%	50.0%	4.5%	59.1%	68.2%	18.2%	9.1%	18.2%	13.6%	9.1%	9.1%	9.1%	9.1%	31.8%	4.5%	
	녀	N 88	33	80	113	66	27	16	38	26	16	14	5	72	18	
	%	41.5%	15.6%	37.7%	53.3%	31.1%	12.7%	7.5%	17.9%	12.3%	7.5%	6.6%	2.4%	34.0%	8.5%	
전체		N 99	34	93	128	70	29	20	41	28	18	16	7	79	19	
		%	42.3%	14.5%	39.7%	54.7%	29.9%	12.4%	8.5%	17.5%	12.0%	7.7%	6.8%	3.0%	33.8%	8.1%
연령	20대	N 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	
	30대	N 16	6	11	18	13	3	3	4	2	1	3	1	10	6	
	%	39.0%	14.6%	26.8%	43.9%	31.7%	7.3%	7.3%	9.8%	4.9%	2.4%	7.3%	2.4%	24.4%	14.6%	
	40대	N 73	27	73	100	50	24	15	31	23	16	9	4	55	12	
	%	44.0%	16.3%	44.0%	60.2%	30.1%	14.5%	9.0%	18.7%	13.9%	9.6%	5.4%	2.4%	33.1%	7.2%	
	50대	N 7	1	6	7	4	2	2	5	2	1	4	1	9	0	
	%	38.9%	5.6%	33.3%	38.9%	22.2%	11.1%	11.1%	27.8%	11.1%	5.6%	22.2%	5.6%	50.0%	.0%	
	60대	N 3	0	2	3	3	0	0	1	1	0	0	0	4	0	
	%	50.0%	.0%	33.3%	50.0%	50.0%	.0%	.0%	16.7%	16.7%	.0%	.0%	.0%	66.7%	.0%	
전체		N 99	34	92	128	70	29	20	41	28	18	16	6	78	19	
		%	42.7%	14.7%	39.7%	55.2%	30.2%	12.5%	8.6%	17.7%	12.1%	7.8%	6.9%	2.6%	33.6%	8.2%
자녀 재학 과정	유치원	N 2	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	4	0	
	%	40.0%	.0%	20.0%	20.0%	40.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	80.0%	.0%	
	초등학교	N 37	13	40	55	33	12	10	14	13	5	4	4	34	10	
	%	34.9%	12.3%	37.7%	51.9%	31.1%	11.3%	9.4%	13.2%	12.3%	4.7%	3.8%	3.8%	32.1%	9.4%	

중학교	N	33	13	27	37	23	9	6	14	8	8	7	3	25	3	
	%	48.5%	19.1%	39.7%	54.4%	33.8%	13.2%	8.8%	20.6%	11.8%	11.8%	10.3%	4.4%	36.8%	4.4%	
고등학교	N	27	8	25	35	12	8	4	13	7	5	5	0	16	6	
	%	49.1%	14.5%	45.5%	63.6%	21.8%	14.5%	7.3%	23.6%	12.7%	9.1%	9.1%	.0%	29.1%	10.9%	
전체	N	99	34	93	128	70	29	20	41	28	18	16	7	79	19	
	%	42.3%	14.5%	39.7%	54.7%	29.9%	12.4%	8.5%	17.5%	12.0%	7.7%	6.8%	3.0%	33.8%	8.1%	
자녀 교육 배치	일반학교	N	66	27	68	95	52	21	13	31	16	12	8	2	52	15
		%	39.5%	16.2%	40.7%	56.9%	31.1%	12.6%	7.8%	18.6%	9.6%	7.2%	4.8%	1.2%	31.1%	9.0%
	일반학교 특수학급	N	8	2	5	7	3	3	1	2	2	1	1	2	6	1
		%	53.3%	13.3%	33.3%	46.7%	20.0%	20.0%	6.7%	13.3%	13.3%	6.7%	6.7%	13.3%	40.0%	6.7%
	일반+특수 학급	N	23	5	20	25	15	5	6	8	10	5	6	3	21	2
		%	46.9%	10.2%	40.8%	51.0%	30.6%	10.2%	12.2%	16.3%	20.4%	10.2%	12.2%	6.1%	42.9%	4.1%
	특수학교 일반학교	N	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
		%	66.7%	.0%	.0%	33.3%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	33.3%	.0%	.0%	33.3%
전체	N	99	34	93	128	70	29	20	41	28	18	16	7	79	19	
	%	42.3%	14.5%	39.7%	54.7%	29.9%	12.4%	8.5%	17.5%	12.0%	7.7%	6.8%	3.0%	33.8%	8.1%	
청각 장애 친척	있다	N	11	6	12	18	8	3	3	4	5	6	1	1	10	4
		%	39.3%	21.4%	42.9%	64.3%	28.6%	10.7%	10.7%	14.3%	17.9%	21.4%	3.6%	3.6%	35.7%	14.3%
	없다	N	87	28	81	110	62	26	17	37	23	12	15	6	68	15
		%	42.6%	13.7%	39.7%	53.9%	30.4%	12.7%	8.3%	18.1%	11.3%	5.9%	7.4%	2.9%	33.3%	7.4%
전체	N	98	34	93	128	70	29	20	41	28	18	16	7	78	19	
	%	42.2%	14.7%	40.1%	55.2%	30.2%	12.5%	8.6%	17.7%	12.1%	7.8%	6.9%	3.0%	33.6%	8.2%	
연수 상담 경험	있다	N	54	21	53	80	40	23	14	30	17	11	9	3	46	13
		%	38.6%	15.0%	37.9%	57.1%	28.6%	16.4%	10.0%	21.4%	12.1%	7.9%	6.4%	2.1%	32.9%	9.3%
	없다	N	45	12	38	48	30	6	6	10	11	7	7	4	32	5
		%	49.5%	13.2%	41.8%	52.7%	33.0%	6.6%	6.6%	11.0%	12.1%	7.7%	7.7%	4.4%	35.2%	5.5%
전체	N	99	33	91	128	70	29	20	40	28	18	16	7	78	18	
	%	42.9%	14.3%	39.4%	55.4%	30.3%	12.6%	8.7%	17.3%	12.1%	7.8%	6.9%	3.0%	33.8%	7.8%	

주)① 강의 중심 수업(교사의 설명 및 판서 중심)

- ② 멀티미디어 수업(파워포인트와 비디오 자료, 교과서 등)
- ③ 학생 발표
- ④ 토론 시간
- ⑤ 모둠 활동(소집단 중심 협력학습 활동 등)
- ⑥ 학급회의(HR 등)
- ⑦ 학생회 활동(선거나 학생회 주체 행사 등)
- ⑧ 수학여행(극기훈련 등)
- ⑨ 쉬는 시간 혹은 점심시간
- ⑩ CA나 교내 동아리 활동
- ⑪ 교무실이나 행정실에서의 의사소통
- ⑫ 도서실이나 양호실 이용
- ⑬ 친구 관계
- ⑭ 기타

8) 청각장애학생들에게 필요하다고 생각되는 지원

학부모 응답자들은 청각장애학생들에게 필요한 지원으로 다음과 같은 사항으로 많이 들었다.

- 더 잘 말할 수 있도록 언어치료 서비스 제공 - 60.0%
- 자신감 및 자아존중감 향상을 위한 개인 혹은 집단 상담 제공 - 55.2%
- 더 잘 들을 수 있도록 청능훈련 서비스 제공 - 54.5%
- 청각장애학생과 함께 공부하는 동료학생 대상 교육 및 상담, 워크숍 - 51.5%
- 수업 전후 연습 및 심화학습, 보충학습, 숙제 점검 등을 위한 개인교수(튜터 등) 서비스 제공 50.9%
- 청각장애학생 교수-학습 방법 관련 교사 연수 및 수업컨설팅 - 50.3%
- 청각장애학생을 위한 보조학습자료 제공 - 34.5%
- 조명 및 소음 등의 물리적 환경 개선 - 33.3%
- 개인 보청기나 FM 시스템 등의 보조청취기기 대여나 수리 - 32.7%
- 문자통역(속기나 요약필기) 제공 - 29.7%
- 부모와의 관계 향상을 위한 부모 교육 및 가족상담 제공 - 25.5%

[표Ⅲ. 25] 청각장애학생들에게 필요하다고 생각되는 지원들에 대한 학부모의 의견

		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	
성별	남	N 9	5	0	10	5	16	13	9	10	3	5	2	0	
	%	52.9%	29.4%	.0%	58.8%	29.4%	94.1%	76.5%	52.9%	58.8%	17.6%	29.4%	11.8%	.0%	
	녀	N 74	44	6	75	50	83	77	75	44	54	86	40	6	
	%	50.0%	29.7%	4.1%	50.7%	33.8%	56.1%	52.0%	50.7%	29.7%	36.5%	58.1%	27.0%	4.1%	
전체		N 83	49	6	85	55	99	90	84	54	57	91	42	6	
		%	50.3%	29.7%	3.6%	51.5%	33.3%	60.0%	54.5%	50.9%	32.7%	34.5%	55.2%	25.5%	3.6%
연령	20대	N 0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	
	%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	.0%	100.0%	.0%	.0%	
	30대	N 12	6	0	14	9	14	14	11	8	3	15	6	0	
	%	46.2%	23.1%	.0%	53.8%	34.6%	53.8%	53.8%	42.3%	30.8%	11.5%	57.7%	23.1%	.0%	
	40대	N 65	41	5	62	39	75	65	64	40	48	67	32	6	
%	54.2%	34.2%	4.2%	51.7%	32.5%	62.5%	54.2%	53.3%	33.3%	40.0%	55.8%	26.7%	5.0%		
50대	N 4	1	0	7	3	4	5	5	1	5	4	2	0		
%	36.4%	9.1%	.0%	63.6%	27.3%	36.4%	45.5%	45.5%	9.1%	45.5%	36.4%	18.2%	.0%		
60대	N 2	1	1	2	3	4	3	3	2	1	3	1	0		
%	40.0%	20.0%	20.0%	40.0%	60.0%	80.0%	60.0%	40.0%	40.0%	20.0%	60.0%	20.0%	.0%		
전체		N 83	49	6	85	54	98	88	84	52	57	90	41	6	
		%	50.9%	30.1%	3.7%	52.1%	33.1%	60.1%	54.0%	51.5%	31.9%	35.0%	55.2%	25.2%	3.7%
자녀 재학 과정	유치원	N 1	1	0	2	0	4	4	4	2	0	3	2	0	
	%	25.0%	25.0%	.0%	50.0%	.0%	100.0%	100.0%	100.0%	50.0%	.0%	75.0%	50.0%	.0%	
	초등학교	N 35	10	1	36	24	47	33	33	22	13	39	19	1	
	%	50.0%	14.3%	1.4%	51.4%	34.3%	67.1%	47.1%	47.1%	31.4%	18.6%	55.7%	27.1%	1.4%	
중학교	N 24	16	1	26	15	26	31	24	14	18	25	10	1		
%	50.0%	33.3%	2.1%	54.2%	31.2%	54.2%	64.6%	50.0%	29.2%	37.5%	52.1%	20.8%	2.1%		
고등학교	N 23	22	4	21	16	22	22	23	16	26	24	11	4		
%	53.5%	51.2%	9.3%	48.8%	37.2%	51.2%	51.2%	53.5%	37.2%	60.5%	55.8%	25.6%	9.3%		
전체		N 83	49	6	85	55	99	90	84	54	57	91	42	6	
		%	50.3%	29.7%	3.6%	51.5%	33.3%	60.0%	54.5%	50.9%	32.7%	34.5%	55.2%	25.5%	3.6%
자녀 교육 배치	일반학교	N 59	36	2	65	47	65	60	69	34	46	64	30	5	
	%	49.6%	30.3%	1.7%	54.6%	39.5%	54.6%	50.4%	58.0%	28.6%	38.7%	53.8%	25.2%	4.2%	
	일반학교 특수학급	N 4	5	2	4	3	8	8	5	4	3	5	2	1	
	%	33.3%	41.7%	16.7%	33.3%	25.0%	66.7%	66.7%	41.7%	33.3%	25.0%	41.7%	16.7%	8.3%	
	일반+특수 학급	N 19	7	2	14	4	25	21	10	15	7	20	9	0	
%	61.3%	22.6%	6.5%	45.2%	12.9%	80.6%	67.7%	32.3%	48.4%	22.6%	64.5%	29.0%	.0%		
특수학교 일반학교	N 1	1	0	2	1	1	1	0	1	1	2	1	0		

	%	33.3%	33.3%	.0%	66.7%	33.3%	33.3%	33.3%	.0%	33.3%	33.3%	66.7%	33.3%	.0%	
전체	N	83	49	6	85	55	99	90	84	54	57	91	42	6	
	%	50.3%	29.7%	3.6%	51.5%	33.3%	60.0%	54.5%	50.9%	32.7%	34.5%	55.2%	25.5%	3.6%	
청각장애 친척	있다	N	13	6	0	10	9	6	7	13	7	7	12	6	1
	%	65.0%	30.0%	.0%	50.0%	45.0%	30.0%	35.0%	65.0%	35.0%	35.0%	60.0%	30.0%	5.0%	
전체	없다	N	68	42	6	74	45	92	82	71	47	50	79	36	5
	%	47.6%	29.4%	4.2%	51.7%	31.5%	64.3%	57.3%	49.7%	32.9%	35.0%	55.2%	25.2%	3.5%	
	N	81	48	6	84	54	98	89	84	54	57	91	42	6	
	%	49.7%	29.4%	3.7%	51.5%	33.1%	60.1%	54.6%	51.5%	33.1%	35.0%	55.8%	25.8%	3.7%	
연수 상담 경험	있다	N	51	31	4	52	30	60	52	52	25	38	57	29	5
	%	51.5%	31.3%	4.0%	52.5%	30.3%	60.6%	52.5%	52.5%	25.3%	38.4%	57.6%	29.3%	5.1%	
전체	없다	N	32	18	2	33	24	39	37	32	28	18	33	12	1
	%	50.0%	28.1%	3.1%	51.6%	37.5%	60.9%	57.8%	50.0%	43.8%	28.1%	51.6%	18.8%	1.6%	
	N	83	49	6	85	54	99	89	84	53	56	90	41	6	
	%	50.9%	30.1%	3.7%	52.1%	33.1%	60.7%	54.6%	51.5%	32.5%	34.4%	55.2%	25.2%	3.7%	

주)① 청각장애학생 교수-학습 방법 관련 교사 연수 및 수업컨설팅

- ② 문자통역(속기나 요약필기) 제공
- ③ 수화통역 제공
- ④ 청각장애학생과 함께 공부하는 동료학생 대상 교육 및 상담, 워크숍
- ⑤ 조명 및 소음 등의 물리적 환경 개선
- ⑥ 더 잘 말할 수 있도록 언어치료 서비스 제공
- ⑦ 더 잘 들을 수 있도록 청능훈련 서비스 제공
- ⑧ 수업 전후 연습 및 심화학습, 보충학습, 숙제 점검 등을 위한 개인교수(튜터 등) 서비스 제공
- ⑨ 개인 보청기나 FM 시스템 등의 보조청취기기 대여나 수리
- ⑩ 청각장애학생을 위한 보조학습자료(자막 삽입 비디오나 추가 설명 자료, Easy-To-Read, 수화번역도서 등) 제공
- ⑪ 자신감 및 자아존중감 향상을 위한 개인 혹은 집단 상담 제공
- ⑫ 부모와의 관계 향상을 위한 부모 교육 및 가족상담 제공
- ⑬ 기타

9) 청각장애학생에게 필요하다고 생각되는 지원들 중 가장 중요한 것

학부모 응답자들은 청각장애학생들에게 필요하다고 생각되는 지원들 가장 중요한 것으로 '⑥ 더 잘 말할 수 있도록 언어치료 서비스 제공(17.4%)'과 '청각장애학생 교수-학습 방법 관련 교사 연수 및 수업컨설팅(14.0%)'을 많이 들었다.

[표Ⅲ. 26] 청각장애학생들에게 필요한 지원들 중 가장 중요한 사항에 대한 학부모의 의견

		가장 중요하다고 생각되는 지원													
		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	
성별	남	N	2	1	0	1	1	5	2	1	4	1	1	0	0
	%	10.5%	5.3%	.0%	5.3%	5.3%	26.3%	10.5%	5.3%	21.1%	5.3%	5.3%	.0%	.0%	
전체	녀	N	27	16	2	15	12	31	14	16	19	8	24	3	1
	%	14.4%	8.5%	1.1%	8.0%	6.4%	16.5%	7.4%	8.5%	10.1%	4.3%	12.8%	1.6%	.5%	
	N	29	17	2	16	13	36	16	17	23	9	25	3	1	

	%	14.0%	8.2%	1.0%	7.7%	6.3%	17.4%	7.7%	8.2%	11.1%	4.3%	12.1%	1.4%	.5%
연령	20대	N	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
		%	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%
	30대	N	7	2	0	3	2	9	3	1	5	0	4	0
		%	19.4%	5.6%	.0%	8.3%	5.6%	25.0%	8.3%	2.8%	13.9%	.0%	11.1%	.0%
	40대	N	21	14	2	11	10	20	12	13	17	7	17	3
		%	14.2%	9.5%	1.4%	7.4%	6.8%	13.5%	8.1%	8.8%	11.5%	4.7%	11.5%	2.0%
50대	N	0	1	0	1	0	3	1	3	1	2	3	0	
	%	.0%	6.7%	.0%	6.7%	.0%	20.0%	6.7%	20.0%	6.7%	13.3%	20.0%	.0%	
60대	N	1	0	0	1	0	2	0	0	0	0	1	0	
	%	20.0%	.0%	.0%	20.0%	.0%	40.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	20.0%	.0%	
전체	N	29	17	2	16	12	35	16	17	23	9	25	3	
	%	14.1%	8.3%	1.0%	7.8%	5.9%	17.1%	7.8%	8.3%	11.2%	4.4%	12.2%	1.5%	
자녀 재학 과정	유치원	N	1	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	
		%	20.0%	.0%	.0%	.0%	20.0%	.0%	.0%	60.0%	.0%	.0%	.0%	
	초등학교	N	13	4	1	10	8	23	9	4	7	2	10	
		%	14.0%	4.3%	1.1%	10.8%	8.6%	24.7%	9.7%	4.3%	7.5%	2.2%	10.8%	
	중학교	N	10	2	1	2	3	10	4	9	7	3	9	
	%	16.7%	3.3%	1.7%	3.3%	5.0%	16.7%	6.7%	15.0%	11.7%	5.0%	15.0%		
고등학교	N	5	11	0	4	2	2	3	4	6	4	6		
	%	10.2%	22.4%	.0%	8.2%	4.1%	4.1%	6.1%	8.2%	12.2%	8.2%	12.2%		
전체	N	29	17	2	16	13	36	16	17	23	9	25		
	%	14.0%	8.2%	1.0%	7.7%	6.3%	17.4%	7.7%	8.2%	11.1%	4.3%	12.1%		
자녀 교육 배치	일반학교	N	25	13	0	10	10	24	9	15	14	7	19	
		%	16.8%	8.7%	.0%	6.7%	6.7%	16.1%	6.0%	10.1%	9.4%	4.7%	12.8%	
	일반학교 특수학급	N	0	2	2	2	1	1	1	0	2	0	1	
		%	.0%	16.7%	16.7%	16.7%	8.3%	8.3%	8.3%	.0%	16.7%	.0%	8.3%	
	일반+특수 학급	N	4	1	0	3	1	11	5	2	7	2	5	
		%	9.5%	2.4%	.0%	7.1%	2.4%	26.2%	11.9%	4.8%	16.7%	4.8%	11.9%	
특수학교 일반학교	N	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0		
	%	.0%	.0%	.0%	33.3%	33.3%	.0%	33.3%	.0%	.0%	.0%	.0%		
전체	N	29	16	2	16	13	36	16	17	23	9	25		
	%	14.1%	7.8%	1.0%	7.8%	6.3%	17.5%	7.8%	8.3%	11.2%	4.4%	12.1%		
청각 장애 친척	있다	N	3	2	0	1	2	3	3	1	5	1	4	
		%	12.0%	8.0%	.0%	4.0%	8.0%	12.0%	12.0%	4.0%	20.0%	4.0%	16.0%	
	없다	N	25	15	2	15	11	33	13	16	18	8	21	
	%	13.8%	8.3%	1.1%	8.3%	6.1%	18.2%	7.2%	8.8%	9.9%	4.4%	11.6%		
전체	N	28	17	2	16	13	36	16	17	23	9	25		
	%	13.6%	8.3%	1.0%	7.8%	6.3%	17.5%	7.8%	8.3%	11.2%	4.4%	12.1%		
연수 상담 경험	있다	N	18	11	2	11	9	21	12	10	7	5	14	
		%	14.5%	8.9%	1.6%	8.9%	7.3%	16.9%	9.7%	8.1%	5.6%	4.0%	11.3%	
	없다	N	11	6	0	5	4	14	4	7	16	3	11	
	%	13.6%	7.4%	.0%	6.2%	4.9%	17.3%	4.9%	8.6%	19.8%	3.7%	13.6%		
전체	N	29	17	2	16	13	35	16	17	23	8	25		
	%	14.1%	8.3%	1.0%	7.8%	6.3%	17.1%	7.8%	8.3%	11.2%	3.9%	12.2%		

주)① 청각장애학생 교수-학습 방법 관련 교사 연수 및 수업컨설팅

- ② 문자통역(속기나 요약필기) 제공
- ③ 수화통역 제공
- ④ 청각장애학생과 함께 공부하는 동료학생 대상 교육 및 상담, 워크숍
- ⑤ 조명 및 소음 등의 물리적 환경 개선
- ⑥ 더 잘 말할 수 있도록 언어치료 서비스 제공
- ⑦ 더 잘 들을 수 있도록 청능훈련 서비스 제공
- ⑧ 수업 전후 연습 및 심화학습, 보충학습, 숙제 점검 등을 위한 개인교수(튜터 등) 서비스 제공

- ⑨ 개인 보청기나 FM 시스템 등의 보조청취기기 대여나 수리
- ⑩ 청각장애학생을 위한 보조학습자료(자막 삽입 비디오나 추가 설명 자료, Easy-To-Read, 수화번역도서 등) 제공
- ⑪ 자신감 및 자아존중감 향상을 위한 개인 혹은 집단 상담 제공
- ⑫ 부모와의 관계 향상을 위한 부모 교육 및 가족상담 제공
- ⑬ 기타

10) 수업 시간에 문자통역이나 수화통역 제공 방법

청각장애자녀들이 문자통역(속기나 요약필기)을 요청한 경우는 13.8%였고, 청각장애학생들에게 필요한 지원 서비스라고 답한 경우는 29.7%였다. 이에 비해 수화통역을 요청받은 경우는 0%였고, 청각장애학생들에게 필요한 지원 서비스라고 답한 경우는 3.6%였다.

그리고 문자 통역이나 수화 통역을 제공하는 경우, 적절한 방법으로 다음과 같은 방법들을 많이 들었다.

- 원격지원 서비스 제공(노트북이나 태블릿PC를 통해) - 45.5%
- 특수교육보조원 활용 - 36.2%
- 짝꿍이나 동료학생 활용 - 31.9%
- 문자통역이나 수화통역 전문인력(속기사, 수화통역사 등)이 교실에서 직접 서비스 제공 - 23.8%
- 학부모나 자원봉사자 활용 - 8.1%

[표 27] 문자통역이나 수화통역 제공 방법에 대한 학부모의 의견

			①	②	③	④	⑤	⑥
성별	남	N	5	1	10	8	10	3
		%	21.7%	4.3%	43.5%	34.8%	43.5%	13.0%
	녀	N	70	18	75	48	97	12
		%	33.0%	8.5%	35.4%	22.6%	45.8%	5.7%
전체		N	75	19	85	56	107	15
	%		31.9%	8.1%	36.2%	23.8%	45.5%	6.4%
연령	20대	N	0	0	1	0	0	0
		%	.0%	.0%	100.0%	.0%	.0%	.0%
	30대	N	10	4	18	9	16	0
		%	23.3%	9.3%	41.9%	20.9%	37.2%	.0%
	40대	N	52	13	59	39	80	13
		%	31.7%	7.9%	36.0%	23.8%	48.8%	7.9%
	50대	N	9	1	4	6	8	1
		%	47.4%	5.3%	21.1%	31.6%	42.1%	5.3%
	60대	N	2	0	2	2	3	1
		%	33.3%	.0%	33.3%	33.3%	50.0%	16.7%
전체	N	73	18	84	56	107	15	
	%		31.3%	7.7%	36.1%	24.0%	45.9%	6.4%
자녀 재학	유치원	N	0	1	3	1	3	0
		%	.0%	14.3%	42.9%	14.3%	42.9%	.0%

과정	초등학교	N	30	8	46	21	33	4
		%	28.6%	7.6%	43.8%	20.0%	31.4%	3.8%
	중학교	N	21	4	20	17	35	4
		%	32.3%	6.2%	30.8%	26.2%	53.8%	6.2%
	고등학교	N	24	6	16	17	36	7
		%	41.4%	10.3%	27.6%	29.3%	62.1%	12.1%
전체		N	75	19	85	56	107	15
		%	31.9%	8.1%	36.2%	23.8%	45.5%	6.4%
자녀 교육 배치	일반학교	N	57	14	47	35	80	12
	일반학급	%	34.3%	8.4%	28.3%	21.1%	48.2%	7.2%
	일반학교	N	6	2	9	4	8	1
	특수학급	%	37.5%	12.5%	56.2%	25.0%	50.0%	6.2%
	일반+특수 학급	N	11	2	29	16	16	2
		%	22.4%	4.1%	59.2%	32.7%	32.7%	4.1%
	특수학교	N	0	1	0	1	3	0
	일반학교	%	.0%	33.3%	.0%	33.3%	100.0%	.0%
전체		N	74	19	85	56	107	15
		%	31.6%	8.1%	36.3%	23.9%	45.7%	6.4%
청각 장애 친척	있다	N	9	1	11	8	10	2
		%	34.6%	3.8%	42.3%	30.8%	38.5%	7.7%
	없다	N	65	18	74	48	95	13
		%	31.4%	8.7%	35.7%	23.2%	45.9%	6.3%
전체		N	74	19	85	56	105	15
		%	31.8%	8.2%	36.5%	24.0%	45.1%	6.4%
연수 상답 경험	있다	N	40	12	50	29	65	9
		%	29.2%	8.8%	36.5%	21.2%	47.4%	6.6%
	없다	N	33	7	34	27	42	5
		%	34.4%	7.3%	35.4%	28.1%	43.8%	5.2%
전체		N	73	19	84	56	107	14
		%	31.3%	8.2%	36.1%	24.0%	45.9%	6.0%

주)① 짝꿍이나 동료학생 활용

② 학부모나 자원봉사자 활용

③ 특수교육보조원 활용

④ 문자통역이나 수화통역 전문인력(속기사, 수화통역사 등)이 교실에서 직접 서비스 제공

⑤ 원격지원 서비스 제공(노트북이나 태블릿PC를 통해)

⑥ 기타

11) 청각장애학생을 위한 ‘청각장애학생 지원 거점 특수교육지원센터’ 지원 서비스

학부모 응답자들은 청각장애자녀들이 거점 특수교육지원센터로부터 충분히 지원을 받고 있지 않다고 생각하는 경우가 56.5%로, 그렇다고 답한 경우(32.2%)보다 높았다.

청각장애자녀들이 재학하고 있는 과정에 따라 유치원, 초등부, 중학교, 고등학교인 경우 각각 42.9%, 40.0%, 28.6%, 21.3%가 충분히 지원 받고 있다고 대답하였고, 각 과정 모두 그렇지 않다는 의견이 더 많았다(각각 57.1%, 52.7%, 57.1%, 62.3%).

자녀가 일반학급에서만 공부하고 있는 경우(36.9%)보다 특수학급에서만 공부하거나 (29.4%) 일반학급과 특수학급에서 모두 공부하는 경우(17.7%) 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 낮았다.

그리고 청각장애학생 교육 관련 연수나 상담, 교육을 받은 경우(42.3%), 그렇지 않은 경우(17.7%)보다 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 높았다(그렇지 않다는 의견은 각각 50.3%, 65.6%)

[표Ⅲ. 28] 청각장애학생을 위한 거점 특수교육지원센터 지원에 관한 학부모의 의견

			청각장애학생이 충분히 지원 받았다고 생각					전체
			매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다	잘 모르겠음	
성별	남	N	1	5	14	2	1	23
		%	4.3%	21.7%	60.9%	8.7%	4.3%	100.0%
	녀	N	6	68	98	26	27	225
		%	2.7%	30.2%	43.6%	11.6%	12.0%	100.0%
전체		N	7	73	112	28	28	248
		%	2.8%	29.4%	45.2%	11.3%	11.3%	100.0%
연령	20대	N	0	0	1	0	0	1
		%	.0%	.0%	100.0%	.0%	.0%	100.0%
	30대	N	1	16	19	3	5	44
		%	2.3%	36.4%	43.2%	6.8%	11.4%	100.0%
	40대	N	6	51	79	23	15	174
		%	3.4%	29.3%	45.4%	13.2%	8.6%	100.0%
	50대	N	0	5	10	1	5	21
		%	.0%	23.8%	47.6%	4.8%	23.8%	100.0%
	60대	N	0	1	2	1	2	6
		%	.0%	16.7%	33.3%	16.7%	33.3%	100.0%
전체		N	7	73	111	28	27	246
		%	2.8%	29.7%	45.1%	11.4%	11.0%	100.0%
자녀 재학 과정	유치원	N	1	2	4	0	0	7
		%	14.3%	28.6%	57.1%	.0%	.0%	100.0%
	초등학교	N	4	40	48	10	8	110
		%	3.6%	36.4%	43.6%	9.1%	7.3%	100.0%
	중학교	N	2	18	36	4	10	70
		%	2.9%	25.7%	51.4%	5.7%	14.3%	100.0%
	고등학교	N	0	13	24	14	10	61
		%	.0%	21.3%	39.3%	23.0%	16.4%	100.0%
전체		N	7	73	112	28	28	248
		%	2.8%	29.4%	45.2%	11.3%	11.3%	100.0%
자녀 교육 배치	일반학교 일반학급	N	6	59	68	22	21	176
		%	3.4%	33.5%	38.6%	12.5%	11.9%	100.0%
	일반학교 특수학급	N	0	5	10	0	2	17
		%	.0%	29.4%	58.8%	.0%	11.8%	100.0%
	일반+특수학급	N	1	8	33	6	3	51
		%	2.0%	15.7%	64.7%	11.8%	5.9%	100.0%
	특수학교 일반학교	N	0	1	1	0	1	3
		%	.0%	33.3%	33.3%	.0%	33.3%	100.0%
전체		N	7	73	112	28	27	247
		%	2.8%	29.6%	45.3%	11.3%	10.9%	100.0%
청각장애 친척	있다	N	1	6	17	2	2	28
		%	3.6%	21.4%	60.7%	7.1%	7.1%	100.0%
	없다	N	6	67	94	25	26	218
		%	2.8%	30.7%	43.1%	11.5%	11.9%	100.0%
전체		N	7	73	111	27	28	246

	%	2.8%	29.7%	45.1%	11.0%	11.4%	100.0%
연수 상당 경험	있다	N 5	58	58	17	11	149
	%	3.4%	38.9%	38.9%	11.4%	7.4%	100.0%
없다	N 2	15	53	10	16	96	
	%	2.1%	15.6%	55.2%	10.4%	16.7%	100.0%
전체	N 7	73	111	27	27	245	
	%	2.9%	29.8%	45.3%	11.0%	11.0%	100.0%

12) 교사를 위한 ‘청각장애학생 지원 거점 특수교육지원센터’ 지원 서비스

학부모 응답자들은 교사들이 거점 특수교육지원센터로부터 충분한 지원을 받고 있지 않다고 답한 경우가 47.8%로, 받고 있다고 답한 경우(33.2%)보다 높았다.

자녀 재학 과정에 따라 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 각각 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 각각 42.8%, 36.9%, 39.1%, 18.3%이었다.

[표Ⅲ. 29] 교사를 위한 거점 특수교육지원센터 지원에 관한 학부모의 의견

			교사가 충분히 지원 받았다고 생각					전체
			매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다	잘 모르겠음	
성별	남	N	0	5	11	2	5	23
		%	.0%	21.7%	47.8%	8.7%	21.7%	100.0%
녀	N	6	71	82	23	42	224	
	%	2.7%	31.7%	36.6%	10.3%	18.8%	100.0%	
전체	N	6	76	93	25	47	247	
	%	2.4%	30.8%	37.7%	10.1%	19.0%	100.0%	
연령	20대	N	0	0	1	0	0	1
		%	.0%	.0%	100.0%	.0%	.0%	100.0%
	30대	N	1	18	15	2	8	44
		%	2.3%	40.9%	34.1%	4.5%	18.2%	100.0%
	40대	N	5	52	67	20	29	173
		%	2.9%	30.1%	38.7%	11.6%	16.8%	100.0%
50대	N	0	5	9	2	5	21	
	%	.0%	23.8%	42.9%	9.5%	23.8%	100.0%	
60대	N	0	1	1	1	3	6	
	%	.0%	16.7%	16.7%	16.7%	50.0%	100.0%	
전체	N	6	76	93	25	45	245	
	%	2.4%	31.0%	38.0%	10.2%	18.4%	100.0%	
자녀 재학 과정	유치원	N	1	2	2	0	2	7
		%	14.3%	28.6%	28.6%	.0%	28.6%	100.0%
	초등학교	N	4	37	46	7	17	111
		%	3.6%	33.3%	41.4%	6.3%	15.3%	100.0%
	중학교	N	1	26	22	4	16	69
%		1.4%	37.7%	31.9%	5.8%	23.2%	100.0%	
고등학교	N	0	11	23	14	12	60	
	%	.0%	18.3%	38.3%	23.3%	20.0%	100.0%	
전체	N	6	76	93	25	47	247	
	%	2.4%	30.8%	37.7%	10.1%	19.0%	100.0%	

자녀 교육 배치	일반학교	N	5	59	62	18	32	176
	일반학급	%	2.8%	33.5%	35.2%	10.2%	18.2%	100.0%
	일반학교	N	0	4	9	0	3	16
	특수학급	%	.0%	25.0%	56.2%	.0%	18.8%	100.0%
	일반+특 수 학급	N	1	12	22	7	9	51
		%	2.0%	23.5%	43.1%	13.7%	17.6%	100.0%
	특수학교	N	0	1	0	0	2	3
	일반학교	%	.0%	33.3%	.0%	.0%	66.7%	100.0%
전체		N	6	76	93	25	46	246
		%	2.4%	30.9%	37.8%	10.2%	18.7%	100.0%
청각 장애 친척	있다	N	1	6	13	4	4	28
		%	3.6%	21.4%	46.4%	14.3%	14.3%	100.0%
없다	N	5	70	80	20	43	218	
	%	2.3%	32.1%	36.7%	9.2%	19.7%	100.0%	
전체		N	6	76	93	24	47	246
		%	2.4%	30.9%	37.8%	9.8%	19.1%	100.0%
연수 상담 경험	있다	N	5	61	45	15	22	148
		%	3.4%	41.2%	30.4%	10.1%	14.9%	100.0%
없다	N	1	15	47	9	24	96	
	%	1.0%	15.6%	49.0%	9.4%	25.0%	100.0%	
전체		N	6	76	92	24	46	244
		%	2.5%	31.1%	37.7%	9.8%	18.9%	100.0%

13) 학부모를 위한 ‘청각장애학생 지원 거점 특수교육지원센터’ 지원 서비스

학부모 응답자들은 학부모가 거점 특수교육지원센터로부터 충분한 지원을 받고 있다고 답한 경우가 29.1%로, 그렇지 않다고 답한 경우(59.1%)로 낮았다.

아버지의 경우(78.3%), 그렇지 않다고 답한 경우 어머니(57.1%)보다 높았다.

연령에 따라서는 30대가 가장 많이 그렇다고 대답을 하였다(40.9%).

자녀 재학 과정에 따라서는 충분히 지원받고 있다고 답한 경우가 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 각각 42.9%, 33.3%, 30.4%, 18.3%로 고학년이 경우 그렇다고 답한 경우가 낮았다.

그리고 청각장애자녀가 특수학급에서만 공부하거나(23.5%) 일반학급과 특수학급에서 모두 공부하고 있는 경우(21.6%), 일반학급에서만 공부하는 경우(32.0%)보다 그렇다는 응답이 낮았다.

청각장애학생 교육 관련 연수나 교육, 상담 경험이 있는 경우(38.3%), 없는 경우(15.8%)보다 충분히 지원 받고 있다고 대답이 많았다.

[표Ⅲ. 30] 학부모를 위한 거점 특수교육지원센터 지원에 관한 학부모의 의견

			학부모가 충분히 지원 받았다고 생각					전체
			매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다	잘 모르겠음	
성별	남	N	0	4	16	2	1	23
		%	.0%	17.4%	69.6%	8.7%	4.3%	100.0%
	녀	N	6	62	102	26	28	224
		%	2.7%	27.7%	45.5%	11.6%	12.5%	100.0%
전체		N	6	66	118	28	29	247
		%	2.4%	26.7%	47.8%	11.3%	11.7%	100.0%
연령	20대	N	0	0	1	0	0	1
		%	.0%	.0%	100.0%	.0%	.0%	100.0%
	30대	N	1	17	20	3	3	44
		%	2.3%	38.6%	45.5%	6.8%	6.8%	100.0%
	40대	N	5	43	84	22	20	174
		%	2.9%	24.7%	48.3%	12.6%	11.5%	100.0%
50대	N	0	5	10	2	3	20	
	%	.0%	25.0%	50.0%	10.0%	15.0%	100.0%	
60대	N	0	1	2	1	2	6	
	%	.0%	16.7%	33.3%	16.7%	33.3%	100.0%	
전체		N	6	66	117	28	28	245
		%	2.4%	26.9%	47.8%	11.4%	11.4%	100.0%
자녀 재학 과정	유치원	N	1	2	4	0	0	7
		%	14.3%	28.6%	57.1%	.0%	.0%	100.0%
	초등학교	N	4	33	56	9	9	111
		%	3.6%	29.7%	50.5%	8.1%	8.1%	100.0%
	중학교	N	1	20	35	4	9	69
%		1.4%	29.0%	50.7%	5.8%	13.0%	100.0%	
고등학교	N	0	11	23	15	11	60	
	%	.0%	18.3%	38.3%	25.0%	18.3%	100.0%	
전체		N	6	66	118	28	29	247
		%	2.4%	26.7%	47.8%	11.3%	11.7%	100.0%
자녀 교육 배치	일반학교 일반학급	N	5	51	77	21	21	175
		%	2.9%	29.1%	44.0%	12.0%	12.0%	100.0%
	일반학교 특수학급	N	0	4	12	0	1	17
		%	.0%	23.5%	70.6%	.0%	5.9%	100.0%
	일반+ 특수학급	N	1	10	29	7	4	51
%		2.0%	19.6%	56.9%	13.7%	7.8%	100.0%	
특수학교 일반학교	N	0	1	0	0	2	3	
	%	.0%	33.3%	.0%	.0%	66.7%	100.0%	
전체		N	6	66	118	28	28	246
		%	2.4%	26.8%	48.0%	11.4%	11.4%	100.0%
청각 장애 친척	있다	N	1	4	16	4	3	28
		%	3.6%	14.3%	57.1%	14.3%	10.7%	100.0%
	없다	N	5	62	101	23	26	217
		%	2.3%	28.6%	46.5%	10.6%	12.0%	100.0%
전체		N	6	66	117	27	29	245
		%	2.4%	26.9%	47.8%	11.0%	11.8%	100.0%
연수 상담 경험	있다	N	5	52	63	18	11	149
		%	3.4%	34.9%	42.3%	12.1%	7.4%	100.0%
	없다	N	1	14	53	10	17	95
		%	1.1%	14.7%	55.8%	10.5%	17.9%	100.0%
전체		N	6	66	116	28	28	244
		%	2.5%	27.0%	47.5%	11.5%	11.5%	100.0%

14) 청각장애학생들에게 가장 바람직한 교육 배치

학부모 응답자들은 청각장애학생들에게 가장 바람직한 교육 배치로 대부분 일반학교 일반학급을 들었다(69.9%). 일반학교 난청학급(청각장애학생만 공부)과 특수학급(다른 장애 학생과 함께 공부)을 든 경우는 각각 9.3%, 9.8%였으며, 특수학교(청각장애)를 답한 경우는 3.3%였다.

[표Ⅲ. 31] 청각장애학생들에게 가장 바람직한 교육 배치에 관한 학부모의 의견

		가장 바람직한 교육 배치					전체
		일반학교 일반학급	일반학교 특수학급	일반학교 난청학급	특수학교 (청각장애)	기타	
성별	남	N 14	4	1	1	3	23
	%	60.9%	17.4%	4.3%	4.3%	13.0%	100.0%
	녀	N 158	20	22	7	16	223
	%	70.9%	9.0%	9.9%	3.1%	7.2%	100.0%
전체	N	172	24	23	8	19	246
	%	69.9%	9.8%	9.3%	3.3%	7.7%	100.0%
연령	20대	N 1	0	0	0	0	1
	%	100.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
	30대	N 35	2	3	1	2	43
	%	81.4%	4.7%	7.0%	2.3%	4.7%	100.0%
	40대	N 116	18	17	6	16	173
	%	67.1%	10.4%	9.8%	3.5%	9.2%	100.0%
	50대	N 15	3	2	1	0	21
	%	71.4%	14.3%	9.5%	4.8%	.0%	100.0%
	60대	N 4	0	1	0	1	6
	%	66.7%	.0%	16.7%	.0%	16.7%	100.0%
전체	N	171	23	23	8	19	244
	%	70.1%	9.4%	9.4%	3.3%	7.8%	100.0%
자녀 재학 과정	유치원	N 5	1	0	1	0	7
	%	71.4%	14.3%	.0%	14.3%	.0%	100.0%
	초등학교	N 85	9	7	2	7	110
	%	77.3%	8.2%	6.4%	1.8%	6.4%	100.0%
	중학교	N 45	9	9	1	5	69
%	65.2%	13.0%	13.0%	1.4%	7.2%	100.0%	
고등학교	N 37	5	7	4	7	60	
%	61.7%	8.3%	11.7%	6.7%	11.7%	100.0%	
전체	N	172	24	23	8	19	246
	%	69.9%	9.8%	9.3%	3.3%	7.7%	100.0%
자녀 교육 배치	일반학교 일반학급	N 146	5	9	3	12	175
	%	83.4%	2.9%	5.1%	1.7%	6.9%	100.0%
	일반학교 특수학급	N 6	6	2	1	2	17
	%	35.3%	35.3%	11.8%	5.9%	11.8%	100.0%
	일반+특 수 학급	N 20	12	11	3	4	50
	%	40.0%	24.0%	22.0%	6.0%	8.0%	100.0%
특수학교 일반학교	N 0	1	0	1	1	3	
%	.0%	33.3%	.0%	33.3%	33.3%	100.0%	
전체	N	172	24	22	8	19	245
	%	70.2%	9.8%	9.0%	3.3%	7.8%	100.0%

청각장애 친척	있다	N %	17 60.7%	2 7.1%	5 17.9%	1 3.6%	3 10.7%	28 100.0%
	없다	N %	154 71.0%	22 10.1%	18 8.3%	7 3.2%	16 7.4%	217 100.0%
전체		N %	171 69.8%	24 9.8%	23 9.4%	8 3.3%	19 7.8%	245 100.0%
연수 상당 경험	있다	N %	110 75.3%	9 6.2%	10 6.8%	6 4.1%	11 7.5%	146 100.0%
	없다	N %	60 61.9%	14 14.4%	13 13.4%	2 2.1%	8 8.2%	97 100.0%
전체		N %	170 70.0%	23 9.5%	23 9.5%	8 3.3%	19 7.8%	243 100.0%

3. 설문 조사 결과 요약

1) 수업시간 중 청각장애학생과 교사 간의 의사소통

교사 응답자들은 청각장애학생들이 수업 시간에 교사와 원활하게 의사소통하고 있다고 생각하는 경우가 59.2%였고, 원활한 의사소통이 이루어지지 않다고 생각하는 경우가 36.6%였다.

학부모 응답자들은 청각장애자녀가 수업 시간에 교사와 원활하게 의사소통하고 있다고 생각하는 경우가 58.0%였고, 원활하지 않다고 생각하는 경우가 38.0%였다.

2) 청각장애학생의 수업 내용 이해

교사 응답자들은 청각장애학생들이 수업 시간에 선생님의 수업 내용을 충분히 잘 이해하고 있다고 생각한다고 답한 경우가 53.8%였고, 그렇지 않다고 답한 경우가 40.5%였다.

성별, 연령, 경력, 학교 급별, 학교설립형태, 자격증종류, 담당학급, 청각장애학생 교육 경험, 관련 이수 학점 정도와 관계없이 유사한 의견을 보였으나, 40대 교사 응답자들의 경우, 그렇다는 의견이 48.4%였으나 그렇지 않다는 의견도 47.4%로 높았다. 또한 교사 경력이 16-20년, 20년 이상인 응답자들의 경우 그렇지 않다는 의견이 60.7%, 55.6%로 잘 이해한다는 의견(각각 39.3%, 37.8%)보다 높았다.

국립학교에서 근무하는 응답자와 순회교사로 근무하고 있는 응답자들의 경우, 응답자가 소수이긴 하나(각각 8명, 6명) 대부분이 그렇지 않다는 의견을 보였다(75%, 83.3%)

청각장애학생이 주로 수업 받고 생활하는 학급에 따라 다른 의견을 보였는데, 일반학급에서 공부하고 있는 경우 그렇다는 의견이 58.3%였으나(일반학급과 특수학급에서 모두 공부하고 있는 경우 53.6%), 특수학급에서 공부하고 있는 경우 응답자 수가 14명으로 소수이긴 하나, 그렇지 않다는 의견이 50.0%로 높았다.

그리고 응답자들이 근무하고 있는 학교에 따라 수업 내용을 충분히 잘 이해하고 있는 생각하는 경우가 유치원, 초등학교, 중학교 각각 61.6%, 64.5%, 48.4% 이었으나, 고등학교

교인 경우 37.3%로 감소했고, 잘 이해하지 못한다고 생각하는 경우가 56.9%로 반대로 더 높았다.

3) 수업 시간 중 청각장애학생의 교사 질문에 대한 대답

교사 응답자들은 청각장애학생들이 수업 시간에 선생님의 질문에 대답을 잘 한다고 생각하는 경우가 50.0%였고, 그렇지 않다고 답한 경우가 42.8%였다.

연령, 경력, 학교 급별, 학교설립형태, 자격증종류, 담당학급, 청각장애학생 교육 경험, 청각장애학생 수업 학급, 관련 이수 학점 정도와 관계없이 유사한 의견을 보였으나, 남자 교사들의 경우 그렇지 않다는 의견이 48.5%로 여자 교사들보다 높았고(41.6%), 40대와 50대 교사 응답자들의 경우, 그렇지 않다는 의견이 더 많았다(51.6%, 53.3%). 응답자가 소수이긴 하나 사립학교와 국립학교에 근무하거나 순회교사를 맡고 있거나 청각장애학생이 특수학급에서만 공부하고 있는 경우, 그렇지 않다는 의견이 더 많았다(57.9%, 62.5%, 83.4%, 50.0%).

또한 청각장애학생 교육 관련 학점을 10학점 이상한 경우, 그렇지 않다는 의견(48.2%)이 그렇다는 의견(48.3%)과 비슷한 수준으로 나타났다.

그리고 청각장애학생이 재학하고 있는 과정에 따라 유치원과 초등학교에서는 대답을 잘 한다는 의견이 각각 61.6%, 58.6%였으나, 중학교와 고등학교에서는 반대로 그렇지 않다는 의견이 더 높았다(47.8%, 49.6%).

4) 청각장애학생과 교사 간의 주된 의사소통 방법

청각장애학생과 교사가 의사소통하는 주된 방법은 구화(구어)였으며(69.8%), 그 다음으로 구화(구어)와 필담을 함께 사용하는 경우(23.2%)가 그 다음으로 높았다.

성별, 연령, 경력, 학교 급별, 학교설립형태, 자격증종류, 담당학급, 청각장애학생 교육 경험, 청각장애학생 수업 학급, 관련 이수 학점 정도와 관계없이 유사한 의견을 보였다.

다만, 청각장애학생들이 공부하고 있는 과정에 따라 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 순으로 구화와 필담을 함께 사용하는 비율이 높아지고 있었다(각각 7.1%, 19.4%, 26.1%, 30.6%).

5) 수업 시간 중 청각장애학생과 청인학생간의 의사소통

교사 응답자들은 청각장애학생이 수업 시간에 청인 학생들과 원활하게 의사소통하고 있다고 생각하는 경우가 51.3%였고, 그렇지 않다고 생각하는 경우가 41.2%였다.

성별, 연령, 경력, 학교 급별, 학교설립형태, 자격증종류, 담당학급, 청각장애학생 교육 경험, 청각장애학생 수업 학급, 관련 이수 학점 정도와 관계없이 유사한 의견을 보였으나, 40대 응답자들의 경우 그렇지 않다는 의견이 더 높았고(48.1%), 교사 경력이 3-5년,

16-20년인 응답자들의 경우도 그렇지 않다는 의견이 더 많았다(각각 49.3%, 60.7%). 국립학교에서 근무하거나 순회교사를 맡고 있거나 청각장애학생이 특수학급에서만 공부하고 있는 경우, 청각장애학생 교육 관련 이수 학점이 10학점 이상인 경우 응답자가 소수이긴 하나 그렇지 않다는 의견이 더 많았다(각각 37.5%, 83.4%, 57.1%, 51.7%).

그리고 청각장애학생들 재학하고 있는 과정에 따라 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 각각 46.2%, 57.5%, 49.5%, 42.2%)이었고, 고등학교의 경우 그렇지 않다는 의견이 45.1%로 약간 더 높았다. 또한 담당하고 있는 학급이 일반학급인 경우(59.7%)보다 특수학급인 경우(48.5%) 그렇다는 의견이 적었다.

청각장애학생이 일반학급에만 공부하는 경우와 달리, 일반학급과 특수학급에서 모두 공부하고 있는 경우 그렇지 않다는 의견이 더 많았다(55.5%).

학부모 응답자들은 청각장애자녀가 수업 시간에 청인 학생들과 원활하게 의사소통하고 있다고 생각하는 경우가 52.4%였고, 그렇지 않다고 생각하는 경우 42.3%였다.

응답자 성별, 연령, 자녀 재학 과정, 청각장애인 친척 유무, 연수나 상담 경험 여부와 관계없이 유사한 의견을 보였다. 그러나 청각장애학생이 특수학급에서 공부하고 있는 경우나 일반학급과 특수학급에서 모두 공부하고 있는 경우 그렇지 않다는 의견이 더 높았다(각각 61.1%, 53.0%).

그리고 청각장애 자녀가 재학하고 있는 과정에 따라 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 각각 그렇다는 의견이 71.4%, 61.1%, 48.5%, 39.3%로 감소하였고, 고등학교의 경우 그렇지 않다는 의견이 더 높았다(52.4%).

6) 친구 관계 및 학교생활

교사 응답자들은 청각장애학생들이 친구들과 어울려서 학교생활을 잘 하고 있다고 생각하는 경우가 71.9%였고, 그렇지 않다고 답한 경우가 25.1%였다.

응답자들은 성별, 연령, 경력, 학교 급별, 학교설립형태, 자격증 종류, 담당학급, 청각장애학생 교육 경험, 청각장애학생 수업 학급, 관련 이수 학점 정도와 관계없이 유사한 의견을 보였다.

학부모 응답자들은 청각장애학생들이 친구들과 어울려서 학교 생활을 잘 하고 있다고 답한 경우가 72.3%였고, 그렇지 않다고 답한 경우가 24.1%였다.

응답자 성별, 연령, 자녀 재학 과정, 청각장애인 친척 유무, 수업 학급, 연수나 상담 경험 여부와 관계없이 유사한 의견을 보였다.

7) 청각장애학생의 수업이나 학교생활 관련 지원 요청 여부

교사 응답자들은 수업이나 학교 생활 관련해서 청각장애학생으로부터 지원 요청을 받지

않은 경우가 53.1%였고, 받은 경우가 46.9%였다.

응답자들은 성별, 연령, 학교 급별, 학교설립형태, 담당학급, 청각장애학생 교육 경험, 청각장애학생 수업 학급, 관련 이수 학점 정도와 관계없이 유사한 의견을 보였으나, 50대 교사와 교사 경력 3-5년, 6-10년 교사들이 지원 요청을 받은 경우가 더 높았다(각각 56.7%, 52.6%, 51.2%). 또한 특수교사 보다는 일반교사 지원 요청을 받은 경우가 더 많았다(50.8%, 63.2%). 또한 담당 학급이 특수학급인 경우보다 일반학급인 경우, 지원 요청을 받은 경우가 더 많았다(50.8%). 청각장애학생이 일반학급에서만 공부하고 있는 경우 지원요청 받은 경우가 더 높았다(50.8%). 청각장애학생이 특수학급에서만 공부하고 있는 경우, 응답자가 소수이긴 하나(14명) 지원요청이 없었던 경우가 85.7%로 높았다.

그리고 청각장애학생이 재학하고 있는 과정이 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교인 경우 지원요청이 있는 경우가 각각 35.7%, 48.5%, 51.6%, 41.2%였으며, 중학교의 경우 지원 요청이 있는 경우가 더 높았다.

학부모 응답자들은 수업이나 학교 생활 관련해서 청각장애자녀로부터 지원 요청을 받지 않은 경우가 53.6%였고, 지원 요청을 받은 경우가 46.%였다.

응답자 성별, 연령, 자녀 재학 과정, 청각장애인 친척 유무, 연수나 상담 경험 여부와 관계없이 유사한 의견을 보였으나, 청각장애자녀가 일반학급에서만 공부하고 있는 경우(51.4%), 특수학급에서만 공부하거나(27.8%) 일반학급과 특수학급에서 모두 공부하고 있는 경우(33.3%)보다 지원 요청하는 경우가 더 높았다.

8) 청각장애학생들이 지원 요청한 사항들

교사에게 지원 요청을 한 경우, 청각장애학생이 지원 요청한 사항들은 다음 순으로 많았다.

- 좌석 위치 변경 - 52.1%
- 수업 관련 요청(말 속도, 수업 내용 반복, 전달 내용 판서 등) - 41.5%
- 생활 및 진로 상담(교우 관계나 왕따 문제 등) - 38.8%
- 보청기 등의 보조청취기기 대여나 수리 - 31.4%
- 주변 소음 문제 - 19.1%
- 동료학생이 노트 필기한 교과서나 공책 함께 보거나 복사 요청 - 11.2%

학부모에게 지원 요청을 한 경우, 청각장애자녀가 지원 요청한 사항들은 다음 순으로 많았다.

- 수업 관련 요청(말 속도, 수업 내용 반복, 전달 내용 판서 등) - 53.4%
- 좌석 위치 변경 - 51.7%

- 주변 소음 문제 - 36.2%
- 생활 및 진로 상담(교우 관계나 왕따 문제 등) - 36.2%
- 보청기 등의 보조청취기기 대여나 수리 - 24.1%
- 동료학생이 노트 필기한 교과서나 공책 함께 보거나 복사 요청 - 19.0%
- 문자통역(속기나 요약필기) 요청 - 13.8%

9) 청각장애학생들이 수업 및 학교생활에서 어려움을 보이는 상황

교사 응답자들은 청각장애학생들이 수업 및 학교 생활에서 어려움을 보이는 경우로 다음과 같은 순서로 많이 들었다.

- 강의 중심 수업(교사의 설명 및 판서 중심) - 43.2%
- 토론 시간 - 41.5%
- 친구 관계 - 37.3%
- 학생 발표 - 32.9%
- 모둠 활동(소집단 중심 협력학습 활동 등) - 27.9%
- 수학여행(극기훈련 등) - 12.3%

학부모 응답자들은 청각장애학생들이 수업 및 학교 생활에서 어려움을 보이는 경우로 다음과 같은 순서로 많이 들었다.

- 토론 시간 - 54.7%
- 강의 중심 수업(교사의 설명 및 판서 중심) - 42.3%
- 학생 발표 - 39.7%
- 친구 관계 - 33.8%
- 모둠 활동(소집단 중심 협력학습 활동 등) 29.9%
- 수학여행(극기훈련 등) - 17.5%
- 멀티미디어 수업(파워포인트와 비디오 자료, 교과서 등) - 14.5%
- 학급회의(HR 등) - 12.4%
- 쉬는 시간 혹은 점심시간 - 12.0%

10) 청각장애학생들에게 필요하다고 생각되는 지원

교사 응답자들은 청각장애학생들에게 필요한 지원으로 다음과 같은 사항으로 많이 들었다.

- 자신감 및 자아존중감 향상을 위한 개인 혹은 집단 상담 제공 - 58.7%
- 청각장애학생 교수-학습 방법 관련 교사 연수 및 수업컨설팅 - 50.2%

- 청각장애학생과 함께 공부하는 동료학생 대상 교육 및 상담, 워크숍 - 50.2%
- 더 잘 들을 수 있도록 청능훈련 서비스 제공 - 49.5%
- 더 잘 말할 수 있도록 언어치료 서비스 제공 - 49.1%
- 수업 전후 연습 및 심화학습, 보충학습, 숙제 점검 등을 위한 개인교수(튜터 등) 서비스 제공 - 35.9%
- 개인 보청기나 FM 시스템 등의 보조청취기기 대여나 수리 - 35.9%
- 청각장애학생을 위한 보조학습자료 제공 - 33.8%
- 부모와의 관계 향상을 위한 부모 교육 및 가족상담 제공 - 26.7%
- 조명 및 소음 등의 물리적 환경 개선 - 18.9%
- 문자통역(속기나 요약필기) 제공 - 17.8%

학부모 응답자들은 청각장애학생들에게 필요한 지원으로 다음과 같은 사항으로 많이 들었다.

- 더 잘 말할 수 있도록 언어치료 서비스 제공 - 60.0%
- 자신감 및 자아존중감 향상을 위한 개인 혹은 집단 상담 제공 - 55.2%
- 더 잘 들을 수 있도록 청능훈련 서비스 제공 - 54.5%
- 청각장애학생과 함께 공부하는 동료학생 대상 교육 및 상담, 워크숍 - 51.5%
- 수업 전후 연습 및 심화학습, 보충학습, 숙제 점검 등을 위한 개인교수(튜터 등) 서비스 제공 50.9%
- 청각장애학생 교수-학습 방법 관련 교사 연수 및 수업컨설팅 - 50.3%
- 청각장애학생을 위한 보조학습자료 제공 - 34.5%
- 조명 및 소음 등의 물리적 환경 개선 - 33.3%
- 개인 보청기나 FM 시스템 등의 보조청취기기 대여나 수리 - 32.7%
- 문자통역(속기나 요약필기) 제공 - 29.7%
- 부모와의 관계 향상을 위한 부모 교육 및 가족상담 제공 - 25.5%

11) 청각장애학생에게 필요하다고 생각되는 지원들 중 가장 중요한 지원사항

교사 응답자들은 청각장애학생들에게 필요하다고 생각되는 지원들 가장 중요한 것으로 ‘청각장애학생 교수-학습 방법 관련 교사 연수 및 수업컨설팅(18.3%)’과 ‘자신감 및 자아존중감 향상을 위한 개인 혹은 집단 상담 제공(16.8%)’을 많이 들었다.

학부모 응답자들은 청각장애학생들에게 필요하다고 생각되는 지원들 가장 중요한 것으로 ‘㉞ 더 잘 말할 수 있도록 언어치료 서비스 제공(17.4%)’과 ‘청각장애학생 교수-학습 방법 관련 교사 연수 및 수업컨설팅(14.0%)’을 많이 들었다.

12) 수업 시간에 문자통역이나 수화통역 제공 방법

교사 응답자들은 청각장애학생들이 문자통역(속기나 요약필기)을 요청한 경우는 5.3%였고, 청각장애학생들에게 필요한 지원 서비스라고 답한 경우는 17.8%였다. 이에 비해 수화통역을 요청받은 경우는 1.1%였고, 청각장애학생들에게 필요한 지원 서비스라고 답한 경우는 7.8%였다.

그리고 문자 통역이나 수화 통역을 제공하는 경우, 적절한 방법으로 다음과 같은 방법들을 많이 들었다.

- 원격지원 서비스 제공(노트북이나 태블릿PC를 통해) - 42.1%
- 특수교육보조원 활용 - 30.5%
- 문자통역이나 수화통역 전문인력(속기사, 수화통역사 등)이 교실에서 직접 서비스 제공 - 29.5%
- 짝꿍이나 동료학생 활용 - 27.7%
- 학부모나 자원봉사자 활용 - 11.8%

학부모 응답자들은 청각장애자녀들이 문자통역(속기나 요약필기)을 요청한 경우는 13.8%였고, 청각장애학생들에게 필요한 지원 서비스라고 답한 경우는 29.7%였다. 이에 비해 수화통역을 요청받은 경우는 0%였고, 청각장애학생들에게 필요한 지원 서비스라고 답한 경우는 3.6%였다.

그리고 문자 통역이나 수화 통역을 제공하는 경우, 적절한 방법으로 다음과 같은 방법들을 많이 들었다.

- 원격지원 서비스 제공(노트북이나 태블릿PC를 통해) - 45.5%
- 특수교육보조원 활용 - 36.2%
- 짝꿍이나 동료학생 활용 - 31.9%
- 문자통역이나 수화통역 전문인력(속기사, 수화통역사 등)이 교실에서 직접 서비스 제공 - 23.8%
- 학부모나 자원봉사자 활용 - 8.1%

13) 청각장애학생을 위한 ‘청각장애학생 지원 거점 특수교육지원센터’ 지원 서비스

교사 응답자들은 청각장애학생들이 거점 특수교육지원센터로부터 충분히 지원을 받고 있다고 생각하는 경우가 37.7%로, 그렇지 않다고 생각하는 경우(37.5)보다 약간 높았다.

청각장애학생들이 재학하고 있는 과정에 따라서는 유치원과 초등부의 경우 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 각각 64.3%, 44.4%였으나, 중학교와 고등학교는 37.0%, 21.8%였다.

또한 사립과 국립의 경우, 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 각각 21.1%, 12.5%로 공립(39.1%)보다 낮았다. 특수교사가 일반교사보다는 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 낮았다. 그리고 특수학급 담당교사(36.3%)가 일반학급 교사(42.2%)보다 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 낮았다.

청각장애학생 교육 경험이 있는 경우(35.3%), 없는 경우(42.8%)보다 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 낮았다. 그리고 청각장애학생이 일반학급에만 공부하는 경우(45.0%)보다 특수학급에만 공부하거나(28.6%) 일반학급과 특수학급에서 모두 공부하는 경우(25.2%), 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 낮았다.

학부모 응답자들은 청각장애자녀들이 거점 특수교육지원센터로부터 충분히 지원을 받고 있지 않다고 생각하는 경우가 56.5%로, 그렇다고 답한 경우(32.2%)보다 높았다.

청각장애자녀들이 재학하고 있는 과정에 따라 유치원, 초등부, 중학교, 고등학교인 경우 각각 42.9%, 40.0%, 28.6%, 21.3%가 충분히 지원 받고 있다고 대답하였고, 각 과정 모두 그렇지 않다는 의견이 더 많았다(각각 57.1%, 52.7%, 57.1%, 62.3%).

자녀가 일반학급에서만 공부하고 있는 경우(36.9%)보다 특수학급에서만 공부하거나(29.4%) 일반학급과 특수학급에서 모두 공부하는 경우(17.7%) 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 낮았다.

그리고 청각장애학생 교육 관련 연수나 상담, 교육을 받은 경우(42.3%), 그렇지 않은 경우(17.7%)보다 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 높았다(그렇지 않다는 의견은 각각 50.3%, 65.6%)

14) 교사를 위한 ‘청각장애학생 지원 거점 특수교육지원센터’ 지원 서비스

교사 응답자들은 교사들이 거점 특수교육지원센터로부터 충분히 지원 받고 있다고 생각하지 않는 경우가 45.%로, 그렇다고 답한 경우(32.3%)보다 높았다.

교사의 연령에 따라 20대, 30대, 40대, 50대, 60대 각각 34.6%, 35.0%, 27.8%, 25.8%, 0%가 충분히 지원 받고 있다고 대답하였고, 모든 연령대 모두 그렇지 않다는 대답이 더 많았다(각각 45.6%, 39.3%, 57.7%, 45.1%, 50%).

근무하고 있는 학교 급별에 따라서는 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 각각 57.1%, 38.3%, 31.9%, 17.8%가 충분히 지원 받고 있다고 대답하였고. 유치원의 경우만 그렇지 않다는 의견(28.6%)이 낮았다.

사립이나 국립에 재직하고 있는 경우, 공립에 재직하고 있는 경우보다 그렇다는 의견이 낮았다.

일반교사 자격과 특수교사 자격을 모두 가진 경우(51.3%), 각각의 자격을 갖춘 경우(일반교사 31.2%, 특수교사 30.1%)보다 충분히 지원받고 있다는 의견이 높았다.

학부모 응답자들은 교사들이 거점 특수교육지원센터로부터 충분한 지원을 받고 있지 않다고 답한 경우가 47.8%로, 받고 있다고 답한 경우(33.2%)보다 높았다.

자녀 재학 과정에 따라 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 각각 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 각각 42.8%, 36.9%, 39.1%, 18.3%이었다.

15) 학부모를 위한 ‘청각장애학생 지원 거점 특수교육지원센터’ 지원 서비스

교사 응답자들은 청각장애학생 학부모가 거점 특수교육지원센터로부터 충분히 지원받고 있다고 생각하는 경우가 33.9%로, 그렇지 않다고 답한 경우(40.7%)보다 낮았다.

교사의 연령에 따라서는 충분히 지원받고 있다고 답한 경우가 20대, 30대, 40대, 50대, 60대 각각 39.5%, 36.1%, 32.3%, 12.9%, 0%로 연령대가 높은 교사들의 경우 그렇다고 답한 경우가 낮았다.

교사의 경력에 따라서는 충분히 지원받고 있다고 답한 경우가 3년 미만, 3-5년, 6-10년, 11-15년, 16-20년 20년 이상 각각 41.1%, 31.6%, 34.5%, 34.5%, 32.1%, 22.2%로, 교사 경력이 많은 교사들의 경우, 충분히 지원 받고 있다고 답한 경우가 낮았다.

학교 급별로는 충분히 지원받고 있다고 답한 경우가 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 각각 50.0%, 42.1%, 29.4%, 20.0%로 상위 과정에서 학부모가 충분히 지원 받고 있다고 답하는 경우가 낮았다. 그러나 유치원과 초등학교의 경우, 그렇지 않다는 의견(각각 35.7%, 34.9%)보다 그렇다는 의견이 높았다.

근무하는 학교가 사립(21.1%)이나 국립(14.3%)인 경우, 공립(34.9%)보다 학부모가 충분히 지원 받고 있는 응답이 적었다.

그리고 일반교사와 특수교사 자격을 모두 가진 경우(48.6%), 한쪽 자격만 가진 경우(일반교사 34.6%, 특수교사 31.4%)보다 학부모가 충분히 지원 받고 있다는 의견이 많았다.

학부모 응답자들은 학부모가 거점 특수교육지원센터로부터 충분한 지원을 받고 있다고 답한 경우가 29.1%로, 그렇지 않다고 답한 경우(59.1%)로 낮았다.

아버지의 경우(78.3%), 그렇지 않다고 답한 경우 어머니(57.1%)보다 높았다.

연령에 따라서는 30대가 가장 많이 그렇다고 대답을 하였다(40.9%).

자녀 재학 과정에 따라서는 충분히 지원받고 있다고 답한 경우가 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 각각 42.9%, 33.3%, 30.4%, 18.3%로 고학년이 경우 그렇다고 답한 경우가 낮았다.

그리고 청각장애자녀가 특수학급에서만 공부하거나(23.5%) 일반학급과 특수학급에서 모두 공부하고 있는 경우(21.6%), 일반학급에서만 공부하는 경우(32.0%)보다 그렇다는 응답이 낮았다.

청각장애학생 교육 관련 연수나 교육, 상담 경험이 있는 경우(38.3%), 없는 경우(15.8%)보다 충분히 지원 받고 있다고 대답이 많았다.

16) 청각장애학생들에게 가장 바람직한 교육 배치

교사 응답자들은 청각장애학생들에게 가장 바람직한 교육 배치로 대부분 일반학교 일반학급(통합학급)을 들었다(63.2%). 일반학급 난청학급(청각장애학생만 공부)과 특수학급(다른 장애학생과 함께 공부)을 든 경우는 각각 9.6%, 8.1%였으며, 특수학교(청각장애)를 답한 경우는 7.7%였다.

학부모 응답자들은 청각장애학생들에게 가장 바람직한 교육 배치로 대부분 일반학교 일반학급을 들었다(69.9%). 일반학급 난청학급(청각장애학생만 공부)과 특수학급(다른 장애학생과 함께 공부)을 든 경우는 각각 9.3%, 9.8%였으며, 특수학교(청각장애)를 답한 경우는 3.3%였다.

IV 심층면담 결과

1. 연구 방법 및 절차

경기도 내 일반학교에 재학 중인 청각장애 학생의 교육현황과 효과적인 지원 방안에 대한 내용을 분석하고 해석하기 위하여 적용하고자 하는 질적 연구는 일상생활에서 일어나고 경험하는 생활 등을 다양하게 이해하고 기술하는데 유리하다. 심층면담 자료를 선정하기 위한 사전 연구로 문헌 연구와 설문조사 결과에서 나타난 내용들을 정리하여 좀 더 심층적인 내용이 필요한 문항을 선정하여 연구를 진행하였다.

2. 심층 면담

이 연구를 수행하기 위하여 일반학교 특수학급에서 청각장애 학생을 지도한 경험이 있는 특수교사 4명, 일반교사 3명, 그리고 자녀가 일반학교에 재학 중인 학부모 3명을 심층면담 대상으로 선정하였다. 특수교사는 초등학교에서 근무하는 교사 1명과 중학교에서 근무하는 교사 1명 그리고 고등학교에서 근무하는 교사 2명으로 모두 현재 청각장애학생을 지원하고 있다. 일반교사는 중학교 교사 1명, 고등학교 교사 2명으로 현재 청각장애학생의 원적학급 담임을 맡고 있다. 학부모는 초등학교에 다니는 자녀를 둔 어머니 1명과 고등학교에 다니고 있는 자녀를 둔 어머니 2명이다. 2013년 12월 27일 일반교사와 특수교사 그리고 학부모를 3집단으로 나누어 따로 실시하였으며, 3명의 연구원들은 3번의 심층면담에 모두 참여 함께 실시하였다. 면담 시작 전 연구의 기본 취지를 설명하여 주고 연구자의 문항별 질문을 통하여 심층면담 대상자가 자유로이 의견을 개진하면 그 과정을 녹음하여 자료를 수집한 후에 전사하였다.

3. 자료 분석 및 해석

농학교 교육현황과 활성화방안에 대한 연구를 질적 분석하기 위하여 연구원들이 연구 참여자 10명에게 개방형 질문을 통하여 답한 내용을 연구 자료로 정리하였으며, 심층면담 자료는 다음과 같이 분석 및 해석하였다.

첫째, 연구 참여자와의 면담 실시 후 현장에서 수집한 자료를 전사하여 정리하였다.

둘째, 전사된 자료를 분석하면서 반복되어 나타나는 내용이나 용어를 확인한 후 연구 주제에 맞게 교정하는 과정을 거쳐 공통 주제별로 조직하여 정리하였다.

셋째, 연구 자료의 타당성을 높이기 위하여 연구 자료를 해석한 내용이 상호 모순되지 않고 일관성이 유지될 수 있도록 하였다.

넷째, 수집된 자료를 정밀하게 검독하여 주제를 가장 잘 밝힐 수 있는 내용을 기술하였다.

4. 심층면담 결과

1) 일반학교에 재학 중인 청각장애 학생의 교수-학습 및 학교생활 현황은?

청각장애학생들이 수업을 이해하는 정도는 물론 개인차가 크기는 하지만 수업 내용에 대한 이해가 그리 높은 편은 아니라고 특수교사와 학부모들은 파악하고 있는 반면에 일반 교사들은 그렇지 않다고 했다. 이는 인터뷰한 참여자들의 특성 상 일반교사는 주로 학업 성취가 높은 학생들을 경험하였으며, 특수교사나 학부모는 학업성취가 낮은 학생들을 경험한 때문인 것으로 추론되기도 하지만, 특수교사나 학부모에 비해 일반교사는 청각장애는 보청기나 인공와우를 착용하면 일반 정상인들과 별로 다르지 않다고 잘못 알고 있기 때문인 것으로 보인다. -> 일반교사 대상 청각장애학생에 대한 올바른 이해 교육이 필요함.

일반교사 2: 우리 반 학생은 학업성취도도 매우 높고 오히려 정상아이들에 비해 더 열심히 하고 잘해요.

특수교사 2: 저는 중학교라서 상황이 굉장히 특려요. 사실 크게 말썸 드리지 않는데 제가 만난 두 명의 청각장애 학생은 완전통행 학생이에요, 그러니까 일반 수업 내용을 거의 60% 이해하고 그리고 일상생활에서 크게 문제가 없는 학생이었어요,

특수교사 1: 제가 작년에 6학년은 처음보고 그전에 5년 동안 학교에 많이 담긴 선생님들이 계셨는데, 청각장애 학생들이 다 수업을 알아듣는다고 생각을 하시더라고요. 개는 행동으로만 알아듣는 척을 한 거예요. 아 이렇게 행동하면 다른 사람들에게 도움이 되는구나 하는 청각장애학생의 전략에 선생님들이 다들 속았던거지. 나중에 제가 학력 평가를 해보니깐 2학년 수준이었던거예요.

일반적으로 학업성취가 높거나 어린 청각장애학생의 경우는 본인의 청각장애가 드러나는 것을 원치 않으며, 특히 학업 성취가 높은 청각장애학생은 특수교사가 불러 무엇을 지원해 줄지 물어보는 것조차 꺼려하였다. 그러나 학년이 올라갈수록 수업을 따라가기 힘들어 하고 학업지체가 커질 뿐 아니라, 교우관계에서도 어려움을 느끼는 경우가 많았다. 점점 어려워지는 교우관계와 더불어 자신의 장애를 인정하지 않음으로 인해 오는 정체성의 혼란으로 사회정서적 문제를 겪게 되는 청각장애학생들도 학년이 올라가면서 많아지고 있었다. ->청각장애학생들의 학년, 학업성취도, 그리고 성격에 따라 개별화된 사회정서적 지원이 필요함.

일반학급 교사1 : 작년에 우리 반 청각장애학생은 굉장히 학업 성취도도 높고 태도도 좋고 정서적으로 안정도 높고 이런 학생이거든요. 그런데 그 자신이 장애를 가지고 있는 것을 숨기고 싶어해요. 일단 왜냐면 자기는 보통 아이들과 다를 바 없고 오히려 잘

생활을 하는데 자꾸 도움받아서 연락이 오면 선생님 전 도움받지 아니에요 라고 하지만 혜택은 줘 받고 싶어하는 거죠. 그래서 그런 컨택이 오는 것을 공개적으로 얘기하지 않았으면 좋겠다는 거지요.

특수교사 2: 우리학교 청각장애학생은 학년이 올라갈수록 대인관계에서 약간 쏠린 채 되고 약간 위축되어 있는 모습을 보이는 것 같아요.

특수교사 3: 그렇죠. 학업성취도는 크게 좋지 않음에도 불구하고 내가 장애인이다라고 인정하는 것을 굉장히 싫어하죠

학부모 1: 아이가 중학교에 올라가면서 쏠린 채 들어하는 것 같아요.

학부모 2: 우리 아이도 초등학교 중학교까지는 학교 가는 것을 재미있어 하고 친구도 많았는데, 요즘은 친구 이야기를 통 하지 않아요.

학부모 3: 우리 아이는 이제 초등학생인데요. 어릴 때는 그러지 않았는데, 요즘 와서 는 자신이 다른 아이들과 쏠린 채 다르다는 것을 알게 되면서 소심해져 가는 것 같아요.

2) 교수-학습 및 학교생활 적응을 위한 지원에 대한 만족도는?

연구 참여자 중 교사들은 청각장애학생이나 학부모들은 장애를 드러내고 싶어 하지 않고 특별한 지원을 요구하지 않는다고 답한 반면에 학부모는 학교나 특수교사가 청각장애에 대한 이해가 부족하여 필요한 지원을 요구하여도 지원을 받을 수 없다고 하였다. 특히 어떤 지원을 어떻게 어디를 통해서 받을 지도 잘 알 수 없는 상황에서 만족도에 대한 평가를 하기는 매우 어렵다고 하였다. 그러나 이번 평택 특수교육센터에서 실시한 “청각장애학생의 꿈찾기” 프로그램에 대한 만족도는 높았다.

학부모 1: 우리 아이는 초등학교 때는 특수반 선생님이랑 담임선생님이 괜찮았는데, 중학교부터는 특별히 지원을 받지도 못했지만 제가 다른 곳에서 알아보고 원격지원을 해달라고 요구했는데, 그것도 잘 모르고 계시더라고요.

학부모 2: 학교 뿐만 아니라, 교육청에서도 잘 모르는 것 같아요. 저는 요즘 수업시각에 문자지원을 받는데, 제가 이 지원을 받기 위해 1년 이상을 교육부, 보건복지부를 뛰어 다니고 편원을 넣었어요.

학부모 1: 물론 우리 청각장애 학부모들도 문제겠지만 선생님들도

학부모 3: 이번 복지대학에서 한 꿈찾기 프로그램은 너무 좋았어요. 왜 그동안 그런 프로그램이 없었는지요? 그리고 막상 수업을 배우고 싶어서 어디에 물어봐도 아는 곳이 없더라고요.

학부모 2: 맞아요. 처음 청각장애 진단을 병원에서 받고 나서 정말 딱딱하더라고요. 그런데 어디서든 무엇을 어떻게 해야 할지 속 시원하게 알려 주는 데도 없어요. 겨우 언어치료를 하는데를 소개 받고 가니까 그 때부터 조금씩

학부모 3: 저도 이번에 끝찾기 프로그램에 참가한 다음에 진작 이전 프로그램이 있었으면 좋았겠다는 생각이 들더라고요. 우리 아이는 이제 고 2인데 진작 이전 것을 알았으면 시행착오가 적었을텐데 안타깝구요.

3) 교수-학습 및 적응을 위한 지원 요구는?

일반교사들과 초등학교 저학년의 학부모들은 일반적으로 청각장애학생들은 다른 장애학생들에 비해 커다란 문제나 어려움이 없으므로 학교생활에서 특별한 지원이 필요 없으며, 인공와우 수술이나 언어치료에 필요한 경비를 지원해 달라고 요구하는 경향이 있었다.

특수교사 1: 왜냐하면 담임교사들은 청각장애 학생들이 그렇게 문제행동을 일으키지 않으니깐. 아 랜찮구나라고 생각을 하시는거죠.

특수교사 2: 그러니깐 문제행동을 일으키지않는다면 선진이든 그렇고 다른 학생도 그렇고, 애는 적응 잘하고 있고 아무 문제도 없고, 지원도 필요없고 눈에 안띄었으면 좋겠다고 생각 하시는데 착업성취도를 보시면 부모님이 자기 아이의 수준을 아실꺼 아니에요.

특수교사 1: 학교생활을 문제없이 하고 학교만 잘 다닌다면 문제가 되지 않는다고 말씀을 하셨어요.

특수교사 2: 어차피 안 될거라고 가정을 해버리고, 그냥 같이 수업을 듣는거지, 그 자체로만 이게 나중에 가면 문제가 되지않아요.

학부모 1: 옆에서도 보면 그냥 언어치료를 할 수 있게 돈으로 지원해달라고 하지요.

학부모 3: 맞아요. 인공와우를 한 쪽 했는데, 다른 쪽도 할 수 있게 해달라고 하더라고요.

수업시간에 수업 내용을 문자로 통역하는 원격지원 제도도 중요하지만 그에 앞서 학업 성취도나 개인의 기초 능력에 따라 노트 필기를 도와주거나 개별적인 지도를 해주는 튜터 지원을 원하였다.

특수교사 2: 튜터를 준 붙여 줬으면... 솔직히 저희도 가까이에서 사심을 구하지 못해서 원격을 하는 거구 원래는 옆에서 아이를 개인지도 해줘야하거든요.

특수교사 1: 왜냐하면 1년을 제가 아이를 가르쳐 봤지만 기본적인 지식이 너무 없는거
죠. 6학년이지만 토끼와 거북이를 아는 수준 설명을 해도 단어를 모르니까 단어를 설
명하다가 1시간이 다가는 경우가 생기는 거죠. 그러니까 1:1이 아닌이상 학습성취가
늘어난다는 건가 지나가던 뉴스를 이해하는 경우는 불가능하다고 생각이 드는거죠. 어
느 정도의 단계를 뛰어넘어야 속기사가 붙어도 이해를 하는거지. 그리고 라거문법을
거의 못써요.

특수교사 2: 예를 들면 아직 이런 시스템은 구축이 되지 않은건데 지금 특수교육보조
원제도가 있잖아요? 근데 그거는 이동이 불편한 아이들 지체를 대상으로 지원을 많이
하지만 청각장애를 대상으로 노트 테이킹이나 튜터 역할을 해주는 식으로 보조원을 활
용을 해주었으면 좋을 것 같아요.

대상 청각장애학생의 특성에 따라 요구하는 지원이 다양한 양상을 보이고 있었다. 즉,
초등학생과 같이 나이가 어린 경우는 보청기 구입이나 인공와우 시술비의 지원을, 중학교
나 고등학교에 오면 원격이나 노트 테이킹 또는 튜터와 같은 수업지원을 요구하였다. 또
한 고등학교에 오면 특별히 청각장애학생을 위해 특화된 정서적 지원 프로그램이나 진로
교육 프로그램을 제공해 주기를 요구하였다.

특수교사 4: 학습성취가 좋은 아이들은 생활이나 정서적인 부분에서 지원해 줄 수 있
는 시스템이나 이런 예상이 필요한 것 같아요. 그리고 교육과정에서 제대로 접근 못해서
학습적으로 힘든 아이들은 개네들을 위한 지원이 필요하구요. 이렇게 이중으로 조금
분리되어서 가면 어떻게 하는 생각이 들었는데 혹시 그런 방법들도 괜찮을 것 같다는
생각이 들었어요 어때세요?

특수교사 3: 그게 이게 청각장애 원래 장애가 다 개별화 교육이잖아요 각양각색인데
청각장애야 말로 일방화 시키기가 어려운 것 같아요. 저도 이번 복지대에서 하는 프
그램에 참가하면서 우리 아이들의 진로를 도와 줄 수 있는 멘토멘티프로그램이 있었으
면 좋겠다고 생각했어요.

학부모 2: 진로 프로그램이 필요한 것 같아요. 우리 아이들은 또 다르잖아요.

학부모 1: 학부모 모임에 나가보면 언어치료를 지원을 요구하기도 하는데, 우리 아이
가 크고 보니까 더 중요한 것이 아이가 잘 적응해 나갈 수 있도록 도와 주는 것이 더
필요한 것 같아요.

학부모들은 청각장애를 진단 받은 직후부터 양육과 교육을 위해 시기별로 적절한 안내
를 받을 수 있도록 체계적인 지원시스템이 마련되기를 요구하였다.

학부모 1: 비용도 문제지만 부모더러 자체적으로 펴기름 도마 줄 자원봉사자 구하라고 하는데 게시판 돌아다녀봐도 안되고 정말....

학부모 2: 저도 처음에 어떻게 해야 할지 정말 막막했어요. 그래서 전 이비인후과 같은 곳에 아이가 청각장애가 있으면 앞으로 어떻게 해야 할지 어떤 교육을 받고, 어디를 찾아 가야 할지 안내를 해 주는 책자라도 있었으면 좋겠어요.

학부모 1: 교사나 학부모를 대상으로 청각장애에 대한 올바른 이해와 인식을 갖도록 하는 교육이 필요해요.

5. 요약

이 연구를 수행하기 위하여 특수교사 4명, 일반교사 3명, 그리고 자녀가 일반학교에 재학 중인 학부모 3명을 심층면담 대상으로 선정하여 면담한 결과는 다음과 같다.

첫째, 연구 참여자들 중 일반교사들은 청각장애학생들의 수업 이해도와 참여도는 일반 학생에 비해 그리 낮은 편이 아니라고 답한 반면에 특수교사와 학부모들은 청각장애학생들의 수업 이해도와 참여도는 낮다고 대답하였다. 이는 인터뷰한 참여자들의 특성 상 일반교사는 주로 학업성취가 높은 학생들을 경험하였으며, 특수교사나 학부모는 학업성취가 낮은 학생들을 경험한 때문인 것으로 추론되기도 하지만, 특수교사나 학부모에 비해 일반교사는 청각장애는 보청기나 인공와우를 착용하면 일반 정상인들과 별로 다르지 않다고 잘못 알고 있기 때문인 것으로 보인다.

둘째, 일반교사들은 청각장애학생들의 교우관계나 사회정서적 적응에 특별한 문제가 없다고 답한 반면에 특수교사와 학부모들은 학년이 올라갈수록 수업을 따라가기 힘들어 하고 학업지체가 커질 뿐 아니라, 교우관계에서도 어려움을 느끼며 장애를 인정하지 않음으로 인해 오는 정체성의 혼란으로 사회정서적 문제를 겪게 되는 청각장애학생들이 많다고 답하였다.

셋째, 연구 참여자들은 모두 일반학교에 통합되어 있는 청각장애학생들은 일반적으로 자신의 장애를 드러내기를 원치 않으며 특별한 지원도 요구하지 않는 경향이 있다고 하였다. 그러나 인터뷰에 참가한 학부모들은 청각장애 자녀를 위한 지원을 요구하였으나 학교나 교사들이 청각장애에 대한 이해 부족으로 그 요구가 받아들여지지 않았었다고 답하였다.

넷째, 연구 참여자 중 교사들은 청각장애학생이나 학부모들은 장애를 드러내고 싶어 하지 않고 특별한 지원을 요구하지 않는다고 답한 반면에 학부모는 어떤 지원을 어떻게 어디를 통해서 받을 지도 잘 알 수 없는 상황에서 만족도에 대한 평가를 하기는 매우 어렵

다고 하였다. 그러나 이번 평택 특수교육센터에서 실시한 “청각장애학생의 꿈찾기” 프로그램에 대한 만족도는 높았다.

다섯째, 일반교사들과 초등학교 저학년의 학부모들은 일반적으로 청각장애학생들은 다른 장애학생들에 비해 커다란 문제나 어려움이 없으므로 학교생활에서 특별한 지원이 필요 없으며, 인공와우 수술이나 언어치료에 필요한 경비를 지원해 달라고 요구하는 경향이 있었다.

여섯째, 수업시간에 수업 내용을 문자로 통역하는 원격지원 제도도 필요하지만 그에 앞서 학업 성취도나 개인의 기초 능력에 따라 노트 필기를 도와주거나 개별적인 지도를 해 주는 튜터 지원을 원하였다.

일곱째, 대상 청각장애학생의 특성에 따라 요구하는 지원이 다양한 양상을 보이고 있었다. 즉, 초등학생과 같이 나이가 어린 경우는 보청기 구입이나 인공와우 시술비의 지원을, 중학교나 고등학교에 오면 원격이나 노트 테이킹 또는 튜터와 같은 수업지원을 요구하였다. 또한 고등학교에 오면 특별히 청각장애학생을 위해 특화된 정서적 지원 프로그램이나 진로교육 프로그램을 제공해 주기를 요구하였다.

여덟째, 학부모들은 청각장애를 진단 받은 직후부터 양육과 교육을 위해 시기별로 적절한 안내를 받을 수 있도록 체계적인 지원시스템이 마련되기를 요구하였다.

V. 결론: 지원 방안

1. 특수교육지원센터 지원 체제 구축 방안

가. 특수교육지원센터의 역할

특수교육지원센터는 특수교육 대상학생의 교육기회의 평등, 학습조건에 있어서의 평등, 성과에 있어서의 평등, 성과 이용에 있어서의 평등을 보장할 수 있도록 이들에게 적절한 교육을 제공하고, 특수교육 대상학생이 긍정적 결과에 도움이 되는 활동을 지원하며, 이들에게 제공되는 교육 서비스의 질적 수준을 향상시킬 수 있도록 역할을 하는 기관이다. 특히 평택특수교육지원센터는 경기도내 일반학교에 재학하는 초·중·고 청각장애학생들을 지원하기 위한 특화된 기관이다. 이를 위하여

첫째, 특수교육지원센터는 개인적 차원의 지역사회에 기초하여 운영되어야 한다.

개인적 차원의 지역사회에 터를 둔 특수교육지원센터는 물리적 공간 자체가 중요한 것이 아니라 개방성과 적극성의 성격을 구현하는 것이 필요하다. 개방성의 특징은 특수교육 지원센터가 지원 서비스 제공의 중심으로서 지역 내 다양한 요구를 수용하고 요구에 부응하기 위한 지원들의 통일된 출발점이 되어야 한다. 적극성은 지원 서비스의 수요와 제공의 지점은 수요자에게 있어야 한다. 이를 실현하기 위해서는 찾아가는 서비스를 실시해야 하는 것이다(한경근, 2005).

둘째, 지역 내 다양한 관련기관과 단체와의 연계·협력을 통해서 수요자에게 종합적인 지원을 제공함과 동시에 효율적으로 운영될 수 있도록 한다.

특수교육 대상 학생과 장애인에 대한 지원은 교육, 의료, 보건, 복지, 노동 분야 등 다양한 분야의 지원을 필요로 하며, 특수교육 대상학생과 장애인이 필요로 하는 지원을 제공하는데 이들을 만족시킬 수 있는 단일한 프로그램은 거의 존재하지 않는다. 따라서 이들의 지원요구를 충족시키기 위해서는 지역 내에 있는 많은 노력, 자원 및 지원을 모두 동원하고 활용해야 하며, 다양한 분야의 기관, 공공단체 및 민간단체와 협력체계를 구축하고 특수교육 대상학생과 장애인이 필요로 하는 다양한 지원과 서비스를 서로 연계하고 조정하고 통합하는 서비스 조정자 역할을 하여야 한다.

셋째, 특수교육지원센터는 정상화의 원리에 기초하여 운영되어야 한다.

특수교육의 궁극적 목적은 모든 특수교육 대상학생과 장애인을 통합된 지역사회 환경에 참여하도록 준비시키는데 있다. 특수교육 대상학생과 장애인들은 이러한 특수교육의 목적을 위하여 가능한 한 독립생활을 하는데 필요한 내용을 지속적으로 학습해야 할 뿐만 아

나라 사회의 상호 의존적인 본질에 대처하는 능력을 획득하여야 한다. 사람들은 형식적으로나 비형식적으로 자발적인 합의를 통하여 사회생활을 영위해나간다. 이러한 상호의존에 대한 관심의 증대는 특수교육 대상학생의 교육과 지원에서 강조

되는 정상화의 원리와 일치한다(국립특수교육원, 1999). 따라서 특수교육지원센터는 정상화를 지향하여 특수교육 대상학생과 장애인들에게도 일반학생과 일반인이 참여하는 활동에 참여할 수 있는 기회와 방법을 제공할 수 있도록 이들을 가능한 한 분리된 환경보다는 통합된 환경에 배치하고, 이들에게 필요한 지원을 제공하며, 그들의 참여를 허락할 수 있는 방향으로 운영되어야 한다(국립특수교육원, 1999b).

넷째, 특수교육지원센터는 우선적으로 특수교육 대상 학생에 대한 지원이 무조건 학교 외부에 있는 특수교육지원센터와 같은 외부기관이나 전문가로부터 지원을 제공하기 전에 일차적으로 학교 차원에서 특수교육 대상학생에 대한 지원이나 문제해결을 할 수 있게 단계적 지원 모형을 적용하도록 한다.

학생에 대한 지원은 학교 전체보다는 우선적으로 특수교육지원센터에서 일대일로 특수교육 대상학생에게 지원을 제공하거나 특수교육지원센터에서 학교 및 교직원을 지원하여 이들이 학교 차원에서 특수교육 대상학생에게 지원을 제공할 수 있도록 하는 방법이 있다.

다섯째, 특수교육지원센터에서 제공하는 지원의 대상은 학령기에 한정시키지 않고 특수교육 대상학생의 전 생애 주기에 걸쳐 각 생애 단계에 알맞은 지원을 제공하도록 한다.

특수교육 대상학생에게 적절한 교육을 제공하고 이들의 교육의 질을 향상시키기 위하여 특수교육 대상학생 뿐 아니라 이들을 둘러싸고 있는 환경에서 특수교육 대상학생과 직접적으로 상호작용을 하는 교사, 학교, 부모, 가족, 교육지원청 담당 장학사 및 기타 관련기관의 전문가들까지 지원 대상으로 포함시켜 이들에게 적절한 지원을 하여야 한다.

나. 지원체제 구축 모형

일반학교에 재학하는 청각장애학생들은 분리교육기관인 농학교의 교육적 상황보다 일반학교에서 비장애학생들과 함께 생활하는 교육 환경을 선호하고 있다. 그러나 이러한 통합교육의 장점에도 불구하고 청각장애인으로서 지녀야 할 농사회의 이해와 농문화를 접할 기회가 없는 청각장애학생들에게 꼭 필요한 농사회와 농문화를 이해하기 위해서는 농학교와의 연계 교육이 필요하다. 또한 일반학교에 재학하는 청각장애학생들은 농학생을 만나기 전에는 자신과 같은 농인이 있다는 사실을 알지 못하고 지내는 학생들이 존재하고 있는 것이 현실이다. 이러한 청각장애학생들에게 농인단체와의 연계교육을 통해서 자신의 정체성을 확립하고 정서적인 안정감을 찾을 수 있게 할 필요성이 있으며, 청각장애학생들이 고등학교를 졸업하고 대학을 선택할 때 미리 진로를 정할 수 있으며, 대학이 보유하고 있는 인적자원을 활용하여 청각장애학생들에게 폭넓은 교육을 받을 수 있다.

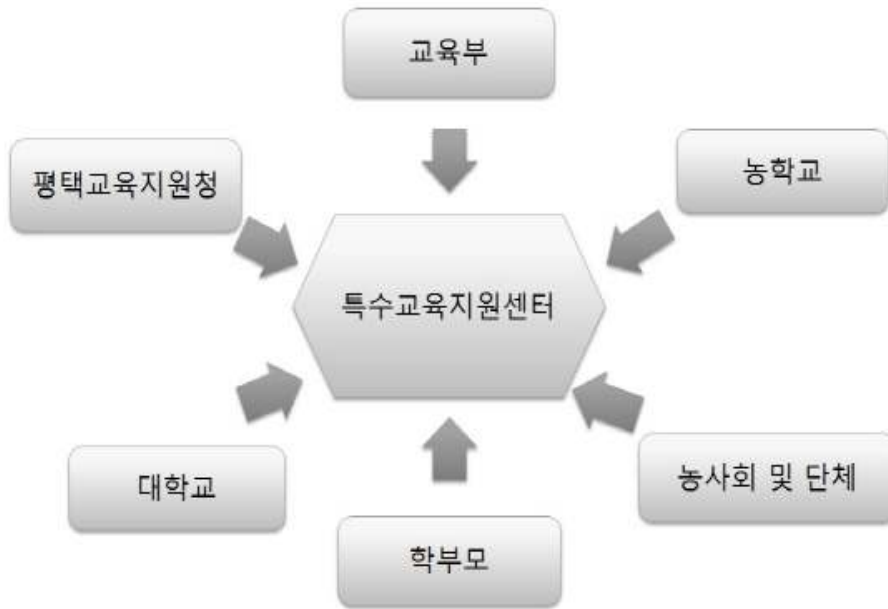


그림 V. 1. 특수교육지원센터 지원 체제 모형

1) 교육부와 교육지원청의 기능

교육부와 교육지원청은 특수교육지원센터가 제 역할을 할 수 있도록 행·재정적 지원을 충분히 하는 것과 동시에 관리 감독을 철저히 하여 특수교육지원센터가 농학교와 더불어 감각장애학생의 교육적 요구를 충족시켜줄 수 있도록 지원하는 것이 필요하다. 또한 특수교육지원센터에 전문가와 지역사회 인사 그리고 학부모가 참여하는 위원회를 구성하여 특수교육지원센터의 활동을 강화할 수 있는 장치를 마련할 필요성이 있다.

2) 농학교와의 연계

일반학교에 재직하는 특수교육교육 교사들은 청각장애교육만을 전공한 교사들이 많지 않으므로 청각장애교육에 어려움을 느낄 수 있다. 이러한 현실에 대한 해결 대안으로 농학교와의 연계를 통하여 일반학교 특수교육교사들에게 전문가적인 방법을 연수 받을 수 있도록 기회를 제공하여야 한다.

또한 일반학교에 입급한 청각장애학생들은 분리교육기관인 농학교의 교육적 상황보다 일반학교에서 비장애학생들과 함께 생활하는 교육 환경을 선호하고 있다. 그러나 이러한 통합교육의 장점에도 불구하고 청각장애인으로서 지녀야 할 농사회의 이해와 농문화를 접할 기회가 없는 청각장애학생들에게 꼭 필요한 농사회와 농문화를 이해하기 위해서는 농학교와의 연계 교육이 필요하다.

첫째, 정기적인 농학교와의 교류를 활성화할 필요성이 있다.

둘째, 농학교에 재학하는 학생들과의 인적 교류를 통해서 또래 학생들의 문화적 정서를 공유할 수 있다.

셋째, 일반학교에서 환경적 영향 때문에 습득하지 못하는 농학교 고유의 교육을 받을 수 있다.

넷째, 청각장애학생에게 맞는 교육과정 및 개별학습에 관한 방법을 전수 받을 수 있다.

다섯째, 청각장애학생에게 필요한 언어 지도 및 교수-학습 방법을 습득하여 질 높은 교육을 할 수 있다.

여섯째, 청각장애학생들에게 교육 단계에 맞는 수화 지도나 직업 교육 및 부모교육에 대한 방법을 습득할 수 있다.

일곱째, 언어치료와 청능훈련 지도 방법과 서비스 방법을 지원받을 수 있다.

3) 농인 단체와의 연계

일반학교에 재학하는 청각장애학생들은 농학생을 만나기 전에는 자신과 같은 농인이 있다는 사실을 알지 못하고 지내는 학생들이 존재하고 있는 것이 현실이다. 이러한 청각장애학생들에게 농인단체와의 연계교육을 통해서 자신의 정체성을 확립하고 정서적인 안정감을 찾을 수 있게 할 필요성이 있다.

첫째, 농인 사회와의 교류로 농문화와의 단절을 사전에 예방할 수 있다.

둘째, 농인들과의 교류로 농정체성을 정립하고 농사회에서 능동적인 생활을 영위할 수 있다.

셋째, 농인들과의 교류로 농인들의 언어인 수화를 자연스럽게 의사소통을 할 수 있다.

4) 대학 기관과의 연계

청각장애학생들이 고등학교를 졸업하고 대학을 선택할 때 미리 진로를 정할 수 있으며, 대학이 보유하고 있는 인적자원을 활용하면 청각장애학생들이 폭넓은 교육을 받을 수 있다.

첫째, 청각장애에 대한 이론적 배경을 습득할 수 있다.

둘째, 청각장애 대학생들과의 교류를 통해서 다양한 사회적 경험을 할 수 있다.

셋째, 농교육에 대한 교수-학습 방법에 대한 연수를 실시하여 교사들의 수업 지도 역량을 강화한다.

넷째, 농교육과 관련한 여러 가지 새로운 이론과 방법을 연수 받을 수 있다.

다섯째, 청각장애학생들에게 진로지도와 관련하여 사전에 기본적인 정보를 습득할 수 있다.

여섯째, 유용하고 새로운 특수교육 관련 정보를 제공하여 준다.

일곱째, 특수교육 대상 장애학생에 대한 가족지원을 한다.

5) 학부모 단체와의 연계

학부모는 청각장애학생의 진로에 대하여 절대적인 영향을 미치는 위치에 있다. 따라서 학부모 교육과 더불어 특수교육지원센터에서는 주기적으로 만나서 의견을 나눌 수 있는 기회를 제공해주어야 한다.

첫째, 청각장애와 관련된 부모 교육을 주기적으로 실시한다.

둘째, 청각장애 부모들의 네트워크 형성에 특수교육지원센터가 주도적인 역할을 하여야 한다.

셋째, 경기도 전역에 재학하고 있는 청각장애학생 부모들의 인적 구성을 파악하고 정기적으로 관련 정보를 제공해주어야 한다.

특수교육지원센터가 설립 취지를 살려 그 역할을 바르게 하려면 특수교육지원센터를 지원하는 체계가 잘 이루어져야 한다. 따라서 교육지원청의 행·재정적 지원과 청각장애를 전공한 교사나 청각장애학교 근무 경험이 있는 교사를 우선 배치하여야 하며, 청각장애와 관련된 기관과의 연계를 강화하여 청각장애학생들이 정체성을 확립하고 장애특성에 맞는 교육을 받을 수 있도록 하여야 한다.

2. 교수·학습 지원 방안

청각장애아학생을 위한 교수·학습 지원은 다양한 측면에서 고려되어야 한다. 청각장애학생의 효과적인 교수·학습 지원은 듣기 장애로 대표되는 특성을 교실에서 어떻게 반영할 것인가 가장 우선되는 것으로 간주될 수 있다. 하지만, 통합 환경에 있는 청각장애학생의 교수·학습을 지원하는 것은 청각장애학생 개인의 제한적 국어 능력 자체를 신장시키려는 노력과는 별도의 차원에서 접근할 필요가 있다.

따라서 일반학교 통합 환경에서 청각장애학생의 교수·학습 지원은 크게 세 가지 측면, 첫째, 교수·학습 환경지원, 둘째, 교수·학습 방법 지원, 셋째, 교사 역량 개발 지원을 어떻게 효율적으로 할 것인가에 초점이 맞추어질 필요가 있다.

가. 교수·학습 환경 지원

일반학교 내 청각장애학생을 위한 교수·학습 환경으로 첫째, 일반교사와 특수교사가 어떻게, 얼마나 원활한 협력관계를 구축하는가와, 둘째, 교실 내외의 학습을 위해 청각장애학생을 위한 언어환경 구축을 얼마나 적절하게 해 줄 것인가는 교육청, 특수교육지원센터, 학교가 함께 정책적 숙고를 해야 할 사안이다.

1) 일반교사와 특수교사의 협력

첫째, 일반교사와 특수교사는 청각장애학생의 성공적 교수·학습을 위한 우호적 분위기를 형성하기 위해 협력 환경을 구축해야 한다.

일반교사의 청각장애학생에 대한 우호적 태도와 분위기는 청각장애학생으로 하여금 건청학생들과의 교실 수업에 두려움을 가지지 않고 참여할 수 있는 긍정적, 지원적 느낌을 가지게 한다. 이는 아울러 청각장애 친구에 대한 급우들의 청각장애 수용 태도에 영향을 미치게 되고, 나아가 청각장애학생의 사회적 기능을 향상시켜 주게 된다.

하지만, 일반교사가 청각장애학생을 충분히 이해하지 못하고서는 우호적 태도를 취하는데 한계가 있다. 특수교사는 청각장애학생 이해를 위한 여러 가지 정보를 제공할 필요가 있다. 이런 정보에는 청각장애에 관한 학문적 지식 외에도 청각장애 사회와 관련된 다양한 매스컴 자료가 포함될 수 있다. 특히, 특수교사는 청각장애학생의 효과적 교수·학습을 위한 다양한 지도방안에 대한 정보를 제공할 수 있어야 한다.

둘째, 일반교사와 특수교사는 청각장애학생의 성공적 교수·학습을 위한 교수적 상황을 수정하기 위해 협력 환경을 구축해야 한다.

먼저, 일반교사와 특수교사는 통합 환경에 있는 청각장애학생을 위한 *교수계획* 수정을 위해 협력해야 한다. 기본적으로 일반교사가 교수·학습을 위한 목표와 내용을 가지고 있겠지만 청각장애학생의 학습특성을 고려하여 교수·학습의 목표와 내용을 함께 의논하고 수정하는 것이 가장 바람직하다. 하지만, 수업 활동의 내용에 따라 특수교사가 수정한 것을 가지고 일반교사가 매일 수업에 적용할 수도 있고, 일반교사가 혼자 수정할 수도 있다.

일반교사와 특수교사는 청각장애학생을 위한 적절한 *교수 방법* 수정을 제공하기 위해 협력 환경을 구축해야 한다. 청각장애학생의 성공적 교수·학습을 위해 개별 청각장애 학생의 특성을 고려한 활동 중심의 교수학습 방법을 탐색해야 한다. 구체적인 것은 다음 절에 제시한다.

일반교사와 특수교사는 청각장애학생을 위한 적절한 *교수 내용* 수정을 제공하기 위해 협력 환경을 구축해야 한다. 많은 오해들 중의 하나는 청각장애학생이 건청학생과 다르지 않다는 것과 반대로 건청학생을 전혀 따라가지 못할 것이라는 것이다. 교수방법 못지않게 직접경험이 부족하고, 정보습득의 채널이 제한되어 있는 청각장애학생들은 건청학생의 경우 상식적으로 알고 있는 것을 모르는 경우가 있고, 별로 몰라도 될 내용은 인위적 학습을 통해 알고 있는 경우가 종종 있다. 그러나 전반적으로는 다양한 정보획득의 양이 적다는 것을 감안하여 교수학습 내용의 양과 난이도를 결정해야 한다.

끝으로 일반교사와 특수교사는 청각장애학생을 위한 적절한 *교수매체* 수정을 제공하기 위해 협력 환경을 구축해야 한다. 시각적 단서 의존도가 높은 청각장애학생에게는 어쩌면 건청학생들보다 더 많은 시각적 교수매체가 요구된다. 하지만 ppt 자료에 너무 의존하기 보다는 보다 생동감 있는 교수매체를 이용하는 것이 바람직하며, 가능한 자막과 같은 시각단서(글씨)를 제시할 수 있는 매체를 사용하는 것이 좋다.

셋째, 일반교사와 특수교사는 청각장애학생의 성공적 교수·학습을 위한 협력교수를 위해 협력 환경을 구축해야 한다.

일반교사와 특수교사는 협력을 통한 교수·학습 활동에 참여해야 한다. 협력교수를 위한 모형으로 '교사와 보조자 모형', '스테이션 교수', '병행교수', '대안교수', '그림자 교수', '보완적 교수', '지원적 교수', '팀 교수'가 있다.

청각장애학생을 위해 협력교수를 할 때 우리의 통합 환경에서는 '교사와 보조자 모형'이 사용될 가능성이 높다. 이것은 전통적 교실 환경이 한 사람의 교사에 의해 지도되는 경향이 있기 때문인데, 청각장애학생이 있는 경우 읽기 학습 내지 국어과 학습에서는 특수교사가 보조 역할을 해줄 필요가 있다.

최근 현장의 교실이 학생의 참여를 강조함을 인해 수업의 형태도 다양해지고 있는데, 이런 변화를 묶어서 말하면 학생의 수업 참여도 내지는 수업을 위한 책임이 커졌다고 할 수 있다. 청각장애학생을 언어를 주된 수단으로 이루어지는 소집단 활동 참여에 어려움이 있을 수 있는데, 이때는 스테이션 교수나 병행교수를 할 필요가 있다.

통합교실에 청각장애학생의 수가 1, 2명에 불과한 상황에서 대안교수나 병행교수와 같은 것은 사용할 기회가 별로 없으리라 사료되며, 그림자교수도 행동장애나 발달장애학생과는 달리 청각장애학생에게는 크게 적용되지 않는다.

하지만, 청각장애학생의 성공적 교수·학습을 위해 중요하게 다루어져야 하는 것은 어떤 종류의 협력교수 모형을 사용하더라도 보완적 교수 내지 지원적 교수는 이루어져야 한다. 그 이유는 청각장애학생이 성공적 학습을 하기 위해서는 '사전 학습 - 본 학습 - 사후 학습'의 단계를 반드시 지켜야 하기 때문이다. 건청학생도 이런 단계를 거쳐 학습을 해야 하겠지만, 경험의 부족과 학습 관련 의사소통에 제한이 있는 청각장애학생에게는 반드시 지켜져야 할 사안이다.

2) 학습을 위한 교실환경 구축

첫째, 청각장애학생이 학습내용이 담긴 소리를 가장 잘 들을 수 있는 좌석 배치를 해야 한다.

통합 학급에서 학습하는 청각장애학생에게 교사가 말로서 전달하는 학습의 내용을 얼마나 잘 알아들을 수 있도록 해주느냐는 교수학습의 성패가 달려 있다고 해도 과언이 아니다. 집단보청기나 FM보청기를 통해 거리와 관계없이 소리가 들리게 할 수 있다는 공학적 설명이 있다고 하여도, 이 다음 절의 물리적 환경 지원에서 제시하고 있는 지원방안들이 교실에서 잘 갖추어진다고 하더라도 여전히 청각장애학생을 위한 좌석 배치는 간과해서 안된다. 소리는 공학적 내지는 음향학적 소리와 함께 심리적 소리도 존재한다. 수많은 보청기와 음향학 연구들은 인간의 듣기가 단순히 귀의 기능에 있는 것이 아니며, 뇌의 청각 중추에서 전기적 신호를 의미내용으로 어떻게 처리해내느냐가 중요하다는 것을 말하고 있다. 이 때 익숙한 내용과 낱말이 입력될 때는 어음명료도가 대개 70-80%가 되지만, 외국어나 익숙하지 않은 내용이나 문장구조가 입력될 때는 40% 이하로 떨어지게 된다,

국어능력, 즉 어휘력과 국어 통사능력이 제한적인 청각장애학생은 좀 더 잘 들을 수 있는 곳에 좌석배치가 되어져야 한다. 청각장애학생에게 유리한 좌석이란 양이성 난청인 경우에는 두 번째 줄 가운데, 편측성 난청인 경우에는 좋은 쪽 귀가 교사를 향하도록 해주어야 한다. 아울러 빛을 등지고 앉을 수 있는 자리에 배치할 필요가 있다.

둘째, 청각장애학생이 학습내용이 담긴 소리를 가장 잘 들을 수 있는 음향환경을 구축해야 한다.

청각장애학생에게 교수학습 내용을 효과적으로 전달하기 위해서는 무엇보다 교실 소음을 줄이는 것이다. 설문조사의 결과에서 볼 수 있었던 것처럼 교실에서의 청각장애학생과의 의사소통이 구화법, 즉 음성언어를 이용한 의사소통이 가장 많은 비율을 차지하고 있다. 이것은 통합 환경뿐만 아니라 청각장애 특수학교에서조차 인공와우 수술을 받은 학생이 약 80%에 이른다는 것이 정설이다.

인공와우를 비롯한 보청기기기를 사용하는 하는 경우, 주변 소음은 주파부 분해력(frequency resolution)과 시간 분해력(temporal resolution)이 떨어지는 청각장애학생이 목표음으로 하는 교사의 말소리를 변별해내는 데 어려움을 준다. 청각장애 학생이 있는 교실은 대개 다음과 같은 기준에 의해 음향환경이 구성되어야 한다.

- 교실에서의 실내 음향과 관련해서 가장 중요하게 다루어져야 하는 것은 어음 명료도와 배경 소음의 통제이다.
- 이를 위해 실내 반사음과 말소리 방해음을 감소시키기 위한 흡음재 사용 장소와 범위를 고려하여 설계하여야 한다.
- 말소리 명료도를 최적화하기 위하여 반사음의 반사 시간을 1초 이하로 유지해야 한다.
- 250Hz-2KHz에서의 평균 흡음 계수 형태를 나타내는 소음저감계수(NRC, Noise Reduction Coefficient)를 가능한 높게 유지해야 한다(NRC= 1 ~ 0, *1이 완벽한 흡음)
- 청각장애학생은 듣지 못하기 때문에 배경 소음과 무관한 것이 아니라, 보청기기를 사용할 경우 배경 소음의 방해로 인해 화자의 말소리를 알아듣는 데 어려움이 발생하지 않도록 해야 한다.

셋째, 청각장애학생이 교사의 얼굴, 특히 입의 움직임을 잘 볼 수 있는 조명환경을 구축해야 한다.

청각장애학생에게 소리 못지않게 중요한 것이 빛이다. 교실에서의 교수학습 활동을 할 때 소리의 변별력이 떨어지는 청각장애학생은 교사의 표정과 입의 움직임을 주시하게 된다. 따라서 청각장애학생이 있는 교실은 전체적 교실에 가급적 반사조명과 집중 조명을 적절히 이용하여야 한다. 수업활동의 종류에 따라 전체 교실이 밝기를 높여야 할 때가 있고, 전체 조명의 조도는 낮추고 교사에게 집중 조명을 해주어야 하는 경우가 있다. 특히, 빔프로젝트와 같은 매체를 사용할 때는 반드시 교사에게 집중조명을 해줌으로써 청각장애학생이 교사의 말소리와 함께 얼굴 표정과 입모양이 부각되도록 해주어야 한다.

나, 교수·학습 방법 지원

1) 교실에서의 교수·학습방법 개발 방안

첫째, 청각장애학생이 수업의 구경꾼이 아닌 참여자가 되게 해야 한다.

청각장애학생은 자칫 수업의 구경꾼이 될 소지가 크다, 학교의 수업환경과 교수방법에서 많은 변화가 일어나고 있는데, 이런 변화는 학생이 더 많은 언어적 참여를 요구한다, 아이러니 하게도 수업방법의 개선이 오히려 청각장애학생을 소외시킬 위험성이 있다, 다음은 청각장애학생이 수업의 참여자가 되도록 하기 위한 방안으로 과학과의 개구리 해부를 예를 들어 제시한다.

- ① 자각. 학생들에게 학습을 통해 무엇이 기대되는 지를 학습 초기에 알려주고(즉, 통과해야 될 목표 목록) 이와 함께 성취기준(예, 친구들이 듣고 개구리에 대해 이해할 수 있는 발표)을 제시한다.
- ② 협력학습. 학생들은 학습 목표를 달성할 수 있는 방법을 계획 세우기 위해 함께 활동한다.
- ③ 과학 대화. 학생들은 그들이 하고 있는 것과 그들이 관찰하고 있는 것에 대한 과학에 관한 이야기를 자신의 집단 구성원들에게 할 기회를 가진다.
- ④ 언어 경험. 과학 대화에 참여함으로써 학생들은 과학 경험을 더 잘 쓸 수 있도록 준비되어야 한다.
- ⑤ 권한부여. 각 집단은 개구리를 해부하고, 신체 각 부위를 확인하고, 그들 각 부위의 기능들에 관한 정보를 수집하기 위한 전략을 개발한다.
- ⑥ 참여. 학생들은 여러 가지 종류의 읽기 자료(예, 개구리에 관한 도서들, 교과서, 잡지의 논문들, 백과사전, 그리고 웹 사이트)를 포함하여 정보를 수집하기 위해 다양한 수단들을 사용할 수 있다. 핵심은 학생들 자신들을 위해 사용하는 가장 좋은 정보원(들)로 기여할 것이라고 생각하는 것을 스스로 판단하는 것이다.
- ⑦ 사회화. 학생들은 사회적으로 수용될 수 있는 행동으로 과제를 완수하기 위해 서로 상호작용을 할 기회를 가진다.
- ⑧ 포트폴리오 평가. 발표를 함으로써 학생들은 자신들이 가장 편안하다고 느끼는 발표 방식을 선택할 수 있다. 이런 선택 과정에 포함되는 것들로는 발표의 체제와 의사소통 양식과 같은 것들이다.(예, 어떤 학생은 핵심적인 것만 써서 발표하는 것이 가장 편하다고 느끼는 한편 어떤 학생은 미국수화로 하는 것을 더 선호할 수도 있다.)

협력학습에 참여해야 하는 청각장애학생은 학생들은 다른 사람들이 이해되어질 수 있는 어휘와 문장구조들을 사용해야 하며, 학생들은 여러 가지 의사소통 형태를 사용하여 자신들의 강점들을 살려 자기가 가진 지식을 설명하며, 그리고 학생들은 소집단 내에서 과학에 관해 다른 사람들이 이야기 하는 것을 듣고 자신들이 학습하고 있는 개념들에 대한 자기 자신의 생각을 정확하게 정리할 수 있는 기회를 가짐으로써 언어능력 향상이 이루어진다.

둘째, 모든 종류의 교과 내용을 언어와 연관 지워 지도해야 한다.

청각장애학생의 교수·학습에서 언어 문제를 극복하지 못하면 교과내용의 전달은 실패하고 만다. 여기서 간과해서는 안 될 중요한 생각은 우리가 잘 알고 있는 “모든 교과내용이 언어라는 그릇에 담겨져 있다”는 것이다. 언어의 본질 중 하나가 언어는 *의미의 덩어리*이며, 언어의 기능에 있어 *사고하기*는 핵심 기능 중의 하나이다. 결국 언어의 문제를 극복한다는 것은 단순히 말소리를 듣고 이해한다는 차원의 문제가 아니다.

언어의 문제를 극복한다는 것은 결국 교과의 핵심 내용을 알게 된다는 것을 의미한다. 흔히 우리는 형식 언어를 가지고 실제 내용을 가르치려고 한다. 하지만 실제 내용이 존재함으로써 형식 언어가 존재하게 되었다는 것에 착안할 필요가 있다. 앞에서 청각장애학생이 수업의 참여자가 되도록 하는 데에도 이런 개념은 적용될 수 있다. 교수방법론적으로 표현하면 경험중심수업, 소집단수업, 직소수업과 같은 협동수업 등이 청각장애학생을 고려하여 적용될 필요가 있다는 것이다. 국어과는 물론이고, 수학과, 사회과, 과학과, 미술과 등의 모든 교과에서 고려되어야 할 문제이다.

<부록 1>은 과학과를 예를 들어 언어와 연관 지워 지도하는 방안을 제시하였다.

2) 교육과정 적합화 방안

첫째, 일반학교 교육과정의 연계성을 가급적 깨뜨리지 않으면서 교과별 내용과 교수·방법, 그리고 운영 지침에 청각장애학생의 교수·학습상의 특성을 반영하여야 한다.

일반적으로 청각장애학생의 학업성취도가 일반학생에 비해 그 이유가 무엇이든 간에 다소 낮다는 것이 국내외를 막론하고 현재의 실정이다.

최성규, 정미숙(2004)은 청각장애학교의 제7차 교육과정 운영 실태 및 개선 방향연구에서 청각장애학교 교사들의 교육과정에 관한 생생한 이야기를 다음과 같이 전해주고 있다.

“청각장애학교 교사들은 청각장애학교의 특성에 맞춘 교육과정을 만들어주어야 하며, 청각장애 특성에 맞게 청각장애학교 국어과는 반드시 다시 짜야 합니다. 미루면 안 된다고 생각합니다. 우리 학교뿐만 아니라 전국의 청각장애학교에서 많이 건의를 하고 있는 실정입니다. 청각장애학교의 특성을 살려야 합니다(A).”

“일반교육과정을 배타하는 것이 아니라 일반교육과정을 줄기로 하고 청각장애아의 특성에 맞는 내용을 같이 해서 하나의 줄기를 마련하여 교육과정에 맞는 교사용 자료, 학생들을 위한 워크북 같은 교재가 나와야 합니다.”

매년 부분 개정본이 나오고 있지만 현재 2009년 개정 일반학교 교육과정을 기본으로 교육과정이 개정되고 있는데, 청각장애 교육과정은 일반학교 교육과정의 접근성 강화라는 명목으로 무방비 상태로 현장 학교에 제공되었다. 예를 들어 수학과에는 단 한 쪽 『일반학교 교육과정에 준함』이라는 한 줄 밖에 없다.

둘째, 일반학교 교육과정은 목표와 내용의 조정, 교수학습과정의 조정, 평가의 조정이 종합적으로 이루어지게 해야 한다.

교육과정의 목표와 내용의 조정 방법은 다음과 같다(Bigge & Stump, 1999).

- ① 원래 목표와 내용을 유지하되 복잡성을 줄인다.
- ② 일반교육과정의 목표와는 다르지만 관련 있는 목표로 바꾼다.
- ③ 대안교육과정에 청각장애학생이 참여하도록 대안목표를 설정한다.

교수학습과정의 조정은 다음과 같은 단계를 거쳐 시행한다(박승희, 1997).

- ① 같은 활동과 같은 교수 목적, 교육자료를 사용한다.
- ② 같은 활동의 좀 쉬운 단계를 지도한다.
- ③ 같은 활동, 다른 교수 목적 및 교수자료를 사용한다.
- ④ 같은 주제, 다른 과제와 교수 목적을 사용한다.
- ⑤ 다른 주제, 다른 활동으로 지도한다.

셋째, 청각장애학생들의 사회문화적 기반 중의 하나인 농사회가 지닌 농문화를 교과목의 성격에 따라 반영하여야 한다.

이 주제는 특히 사회과와 국어과를 중심으로 반드시 다루어져야 할 사안이다. 청각장애교육은 다른 장애영역의 교육과는 달리 '청각장애교육', '농교육', '농인', '청각장애인', '난청인' 같이 다양한 용어들이 혼재되어 사용된다. 또한 구화(주의), 수화(주의), 지문자, 말읽기, 순수구화법, 청각/구화법, 토털 커뮤니케이션, 이중문화/이중언어접근법과 같은 용어들은 청각장애와 관련해서 가장 대표적인 것들인데 이것들은 농인의 정체성과 삶을 설명하는 것이 복잡하다는 것을 시사한다(강창욱, 2010). 따라서 청각장애교육도 다문화주의 관점에서 청각장애교육을 바라볼 필요가 있다.

일반학교 교육과정에 농사회와 농문화를 접근시키는 데에는 Banks(1993, 박재익, 강현석, 2009에서 재인용)가 제시한 기여적 접근, 부가적 접근, 전환적 접근, 사회적 활동 접근의 네 가지 방식 중 현재로서는 기여적 접근법과 부가적 접근법의 수준에서 접근하는 것이 현실적으로 타당성이 있다.

넷째, 청각장애학생들의 정체성 확립을 위한 농인학과 수화학을 교육과정에 반영해야 한다.

농인학(Deaf Studies)은 농인들이 누구인지를 중심으로 그들의 삶과 관련된 다양한 주제를 다루는 학문이다. 이들이 공동체를 이루고 다양한 농인 사회 단체들과 관련을 맺고 음성언어와는 다른 수화라는 언어를 사용함으로써 또 다른 문화를 형성하고 살아가는 것을 청각장애학생들이 배움으로써 자신들의 정체성을 확인할 기회를 가질 수 있다. 이런 정체성과 가장 밀접한 교과목 중의 하나가 사회과인데 그 어디에도 그 교육과정 사회과를 가지고 배우는 청각장애학생들에 관한 이야기는 어디에도 없다. 이런 농인학과 수화학은 창의적 체험활동 시간(예, 초등학교 1~2학년 272시간, 3~4학년 204 시간, 5~6학년

204시간, 중학교 1~3학년 306시간, 고등학교 24단위)을 이용하여 충분히 가르칠 수 있다.

다섯째, 수화 사용 학생, 구화 사용 학생, 인공와우를 한 구화 사용 학생과 같이 다양한 언어 양식 사용하는 의사소통 요구를 반영하여야 한다.

이 문제는 앞에서 언급한 첫째에서 셋째까지의 문제들을 교육과정에 충실히 반영함으로써 해결될 수 있을 것을 사료된다. 특히, 국어과를 중심으로 이 문제는 다루어져야 하며, 이것은 단순히 명시적 교육과정만으로는 해결될 수 있는 것이 아니며, 수화 통역사, 집단보청시스템 등의 교수환경수정과 다양한 교수·학습 자료의 개발과 지원이 함께 이루어져야 할 사안이다.

다. 교사 역량 개발 지원

1) 청각장애학생 지도를 위한 기본 역량

청각장애학생을 지도 하기 위한 교사의 기본역량은 다음과 같다(CEC, 2009).

[표 V. 1]. 청각장애교사역량

역량1: 기초
[지식]
1. 농 및 난청인의 출현율과 인구
2. 농교육의 사회문화적, 역사적, 정치적 힘의 독특성
3. 추가적 학습 문제를 야기할 수 있는 청력손실과의 인과관계
4. 교육실천에 기초한 역사적 기반과 연구 결과
[기술]
1. 농공동체와 관련된 문화적 능력을 개발하고 강화하기
역량2: 학습자 발달과 특성
[지식]
1. 농 및 난청인의 인지 및 언어 발달
2. 청력손실시기, 자각연령, 서비스 제공 간의 상호관련성이 농 및 난청인의 발달에 미치는 영향
[기술]
없음
역량3: 개인별 학습 차이
[지식]
1. 경험과 교육배치가 전반적 발달에 미치는 영향
2. 문화적 정체성과 언어가 전반적 발달에 미치는 영향
[기술]
없음
역량4: 교수 전략
[지식]
1. 농 및 난청인의 내용 습득과 유지에 도움을 주는 시각적 도구들과 조직자
[기술]
1. 농 및 난청인의 지도에 사용되는 언어의 능숙함 개발하기

2. 구어와/ 또는 농공동체의 수화를 기초로 하여 문식성과 내용 읽기와 쓰기를 촉진하기 위한 활동 제공하기

3. 개인 지도를 위해 언어(1차, 2차) 교수 전략 적용하기

4. 명시적 지도, 교도적 지도, 또래학습, 반성적 학습을 균형적으로 제공하기

역량5: 학습 환경과 사회적 상호작용

[지식]

1. 가족의 의사소통과 문화가 전반적 발달에 미치는 영향

[기술]

1. 농 및 난청인에게 또래와 농 및 난청인 역할 모델과의 상호작용을 위한 지속적인 기회 제공하기

2. 농 및 난청인이 통역사를 이용하도록 준비시키기

3. 시각적, 청각적 학습기회를 극대화하고 발달 및 학습 요구를 충족하기 위한 교실환경 설계하기

역량6: 언어

[지식]

1. 언어적·비언어적 의사소통의 구성요소

2. 언어발달과 학습에 미치는 조기중재의 중요성

3. 감각자극 투입이 청각장애아동의 언어와 인지발달에 미치는 영향

4. 구어와 수화 발달에 대한 최근 이론

[기술]

1. 인지 및 의사소통 발달을 촉진하기 위한 전략 적용하기

2. 잔존청력을 자극하고 사용하기 위한 전략 수행하기

3. 모든 환경에서 독립적 의사소통을 하기

4. 구어나 농공동체의 고유 언어인 수화로 능숙하게 의사소통하기

5. 특별한 학습 요구를 가진 아동들과 구어적 의사소통을 하는 데 사용되는 구어와 수화로 의사소통을 하는 데 사용되는 수화의 유창함을 개발하기 위한 전략 수행하기

역량7: 교수 계획

[지식]

1. 농 및 난청인을 위한 모델 프로그램

[기술]

1. 특별한 학습 요구를 가진 농 및 난청인을 지도하는 데 필요한 특별한 공학, 자료, 지도 전략 사용하기

2. 서비스 체제를 아우르는 전환계획 수립과 실천하기

3. 언어지도를 교과 영역에 통합시키기

4. 성공적 통합 경험 개발하기

역량8: 평가

[지식]

1. 농 및 난청인 평가 시 사용되는 전문용어

[기술]

1. 특별한 학습 요구를 가진 사람이 선호하는 의사소통 양식과 언어로 평가 도구 사용하기

2. 대안적 표현 형식을 사용할 수 있도록 특별한 평가 절차를 개발하기

3. 구어, 수화, 문어 의사소통 샘플을 수집하여 분석하기

역량9: 전문적 및 윤리적 실천

[지식]

1. 농 및 난청인 교사와 관리자의 역할과 책임

2. 농 및 난청인 교육 분야 관련 전문적 자원

3. 농교육 분야의 전문 조직에 대한 지식

[기술]

1. 교수적 언어 능력을 유지하기 위해 언어를 더 능숙하게 하고 전생애에 걸쳐 유지해나가기

역량10: 협력

[지식]
1. 농 및 난청인을 지원하는 서비스, 조직, 네트워크
[기술]
1. 의사소통 양식, 철학, 교육적 선택을 할 수 있도록 가족을 지원하기

2) 기본역량 개발 지원 체제

일반학교에 통합된 청각장애 학생의 교육력 향상을 위해서는 교사의 역량 개발이 관건이다. 위의 CEC가 제시하고 있는 청각장애교사의 기본역량의 질을 최대한 개발할 필요가 있는데, 지역 대학과 연계한 협력체제 구축이 무엇보다 선결되어야 할 과제이다.

다양한 연수 기회를 제공함으로써 청각장애학생을 위한 기본 역량을 강화해야 하며, 이것은 *평시연수*와 *방학중 연수*로 나누어 실시할 수 있을 것이다. 특히 방학중 연수는 지역 대학과의 협력을 통해 연수 시간을 인정함으로써 참여도를 높여야 한다. 아울러 평시 연수는 협력 대학의 교수들과 연계하여 교수가 학교 현장으로 방문연수의 형식을 통해 교사들의 부담을 줄여줄 필요가 있다.

다음은 기본역량 개발 지원을 위한 협력 모형이다.

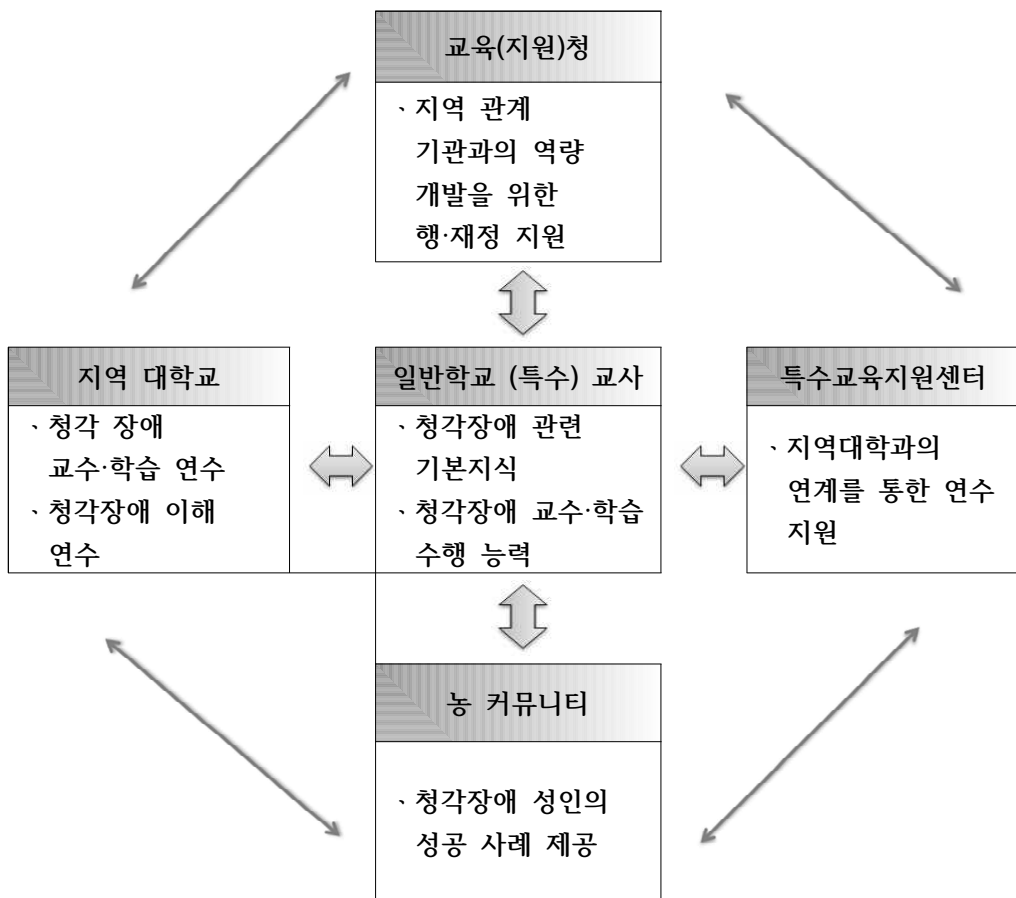


그림 V. 1. 기본역량 개발을 위한 협력 모형

3. 관련 서비스 지원 방안

최근 청각장애인들은 청각장애의 조기 발견, 통합교육의 확대, 듣고 말하는 접근(auditory/oral approach)의 강조, 보조청취 및 정보접근 공학 기기 및 서비스의 비약적인 발전, 경도 청력손실의 출현률 증가, 새로운 이슈의 대두(산업 현장과 학교에서의 청취 환경 개선, 폐쇄 자막 방송의 시작, 영상전화기 및 문자 전화기의 보급, 농인과 청인의 원거리 의사소통을 위한 전화중계서비스 등), 청각장애인을 위한 기존의 의료 재활 및 교육, 정보접근 서비스에 대한 비용-효과 검증 요구의 증대 등 새로운 변화와 요구에 직면해 있다. 특히 비약적으로 발전하고 있는 보청기 공학과 신생아를 대상으로 한 유아청력선별 검사의 확산과 이에 따른 증폭장치의 조기 착용과 인공와우 조기 시술, 청력 검사의 전문성 증대 등으로 인해 잔존청력 활용의 극대화와 교정 청력의 향상을 통한 청각장애의 보상과 극복에 초점을 맞춘 접근이 우세를 보이고 있다(심지어 일부 의사와 청력검사 전문가들은 청각장애인들 중에는 이제 더 이상은 농인(deaf)은 없으며, 모두 난청인(hard of hearing)이라고 불러야 한다고 주장하고 있기도 하다). 이런 추세라면 청각장애인들은 공학 기술 및 의료 기술의 발전 덕분에 2-3년 동안의 단기 집중 듣기 교육 및 학습 프로그램만으로 취학전 교육부터 청인과 함께 통합교육을 받기 시작하여, 특별한 교육과정 및 교수 방법의 수정이나 첨가 없이도 교육 받고, 다른 사람의 도움이 없이 자유롭게 직장 생활하고, 사회 생활할 수 있을 것이라고 예상하는 사람들도 있을 정도다.

그러나 과거의 특수교육이나 장애인 복지가 손쉬운 해결 방법(easy solution)을 통해 실현 가능성이 낮은, 장밋빛 미래(false hope)를 꿈꾸어 왔다는 비판과, 보다 나은 장애인의 삶, 장애인의 완전한 사회 참여와 평등이라는 효과(effect) 보다는 최소 비용과 노력이라는 효율(efficacy)에 눈을 먼저 두고 만족해 온 것은 아닌가 하는 반성이 교차하는 지금의 현실에서 보면, 농인을 청인처럼 만드는데 전념하고 있는 이와 같은 접근은 실제 얻어진 열매나 앞으로 맺게 될 열매에 비해 과대평가된 측면이 없지 않다. 더욱이 이와 같은 접근만 있는 것이 아니라 농인들 스스로 제안하고 만들어가고 있는, 대안적인 접근이 존재하고 있는 현 시점이기도 하다.

이 대안적인 접근은 과거 개인 심리학(individual psychology) 전통과 심리학적 연구 방법론에 입각하여 자신이 배운 것에 조금씩 살을 붙여 나감으로써, 지식과 인지 기술을 터득해 하는 개별 학습자와 지인(知人, knower)에 초점을 맞춘 입장에서 벗어나고자 하는 접근이다. 즉, 청각장애 아동들이 직면하고 있는 문제와 어려움을 한 개인의 삶의 증대와 능력 향상을 통해, 혹은 무능력의 완화 혹은 제거를 통해 해결하려는 접근(청각장애인은 들을 수 없는 사람들이므로 들을 수 있게 되면 그들의 많은 문제가 해결될 수 있다)에서 벗어난 접근이다. 이 대안적인 접근에서는 청각장애인들의 장애는 신체 기관의 손상과 기능 저하뿐만 아니라 청각장애인들의 사회 참여에 가해지고 있는 억압과 차별(social participation restriction)에 의해서도 발생하며, 그 비중이 훨씬 높다고 본다(WHO, 2001). 즉, 청각장애인들은 정보를 청각화 했을 때보다 시각화 했을 때 더 잘 의사소통하고 공부할 수 있는 사람들인데, 청인들이 흔히 사용하고, 이들에게 익숙한 방법으로 의사

소통하고 공부하여 사회 참여할 것을 요구하고 있기 때문에 많은 상황에서 장애가 발생하고 있다고 본다. 따라서 이 대안적인 접근에서는 청각장애인들의 무능력이 아니라 유능함에 근거해서, 그리고 청각장애인들의 노력만큼이나 주변 의사소통 파트너, 부모, 교사, 이 사회 구성원들도 노력해야 한다는 전제 하에 기존 청각장애인을 위한 교육 및 사회 복지 정책을 재구성하고자 노력하고 있다. 이러한 접근에서는 자신을 듣지 못하는 사람(deaf person)이 아니라 보는 사람(Seeing person)으로 자각하고 있으며, 자신들을 위한 교육 및 사회 정책, 사회 참여 방식이 자신의 무능에 초점을 맞추고, 근거한 것이 아니라 자신들의 유능함에 근거할 것을 요구하고 있다.

청각장애인들에게 있어 차별은 ‘남과 다르게’가 아니라 ‘남과 똑같이’ 청각장애인을 대하고, 남과 똑같이 의사소통하고, 공부하고, 직장 생활하고, 결혼 생활할 것을 요구했기 때문인 경우가 더 많았다. 청각장애인들은 지난 몇 백 년 동안 청인들이 이해할 수 있는 언어와 의사소통 방법을 배우기 위해 노력해 왔고, 지금도 노력하고 있다. 그렇다면 이제 청인들도 청각장애인들이 이해할 수 있고 선호하는 방식으로 의사소통하고, 함께 공부하고, 함께 일해야 하지 않을까? 미국 오하이오 주립 대학에 재직하고 있는 농인 피터 폴 교수의 수업에서는, 농인 교수는 청인 학생에게 음성 언어로 수업을 하고, 학생들은 교수에게 질문할 때 수화를 사용한다고 한다.

청각장애인들은 정보의 시각화에 근거해서 세상이 돌아가기를 바란다. 그래야 보다 많은 청각장애인들과 청인들이 함께 더 행복하게 공존할 수 있기 때문이다. 청각장애인들이 접근 및 이용 가능한 사회는 그들의 유능함(Deaf Power)에 근거하여야 하고, 청각장애인들에게 자신의 삶을 대한 통제 권한을 돌려주는(Deaf Empowerment) 방향으로 방향 매김 되기 위해서는 우리는 더 이상 청각장애인의 무능력(disability)이 아니라 그들의 유능함(ability), 한 걸음 더 나아가 그들의 바램(want)에 눈을 돌려야 할 것이다. 또한 청각장애인들이 직면하고 있는 삶의 문제들이 한 개인 만의 문제가 아니며, 또한 한 개인의 노력과 능력 향상만으론 해결될 수 없으며, 이 사회, 특히 청인들과 청각장애인들이 생활방식, 문제해결방식, 공존방식에 대한 협상과 청각장애인들의 완전한 사회 참여를 가로 막고 있는 청인 중심의 정보접근 방식, 생활방식, 업무 처리 방식만을 고집하는 경직성과 하나만 아는 무능력, 다른 사람들도 우리와 같아야 한다는 자기중심적 사고에서 벗어나려는 아주 많은 노력이 필요할 것이다.

가. 청각장애학생의 자신감 및 자아 존중감 향상 프로그램(개인 및 집단 상담 등)

1) 청각장애학생들과 주변 사람들의 관점 바꾸기

사람들은 살아가면서 많은 선택을 한다. 친구와 약속을 정할 때, 공부를 할 때, 학원을 등록할 때, 텔레비전을 시청하거나 책을 읽을 때 모든 사람이 동일한 선택을 하지는 않는다. 사람들은 자신의 인생 경험과 세계관에 따라, 자신이 속한 공동체, 꿈꾸는 미래의 모습, 지금의 삶의 조건에 따라 다양한 선택을 한다.

농인들도 공부하면서, 직장 생활하면서, 여가 생활을 즐기면서, 결혼 생활을 하면서, 죽음에 직면하여 다양한 선택을 하고 있다. 그런데 농인들의 선택이 같은 땅에서 살고 있고, 같은 핏줄, 역사를 공유하고 있기에 청인들과 유사한 선택을 하는 경우도 있지만, 음성 언어와 정보의 청각화에 익숙한 청인들에게는 너무나 낮은 선택들을 농인들은 하곤 한다.

청인들, 특히 청각장애 관련 전문가들(의사, 특수교사, 사회복지사 등)을 당혹스럽게 하는 선택들 중 하나가 미국의 농인들을 대상으로 태어나는 자녀의 청력 상태가 어떠했으면 좋겠는가 하는 질문에 대한 대답에서, 미국 농인 부모 10 쌍 중 9쌍이 자신의 자녀가 농인이었으면 좋겠다고 대답한 조사 결과이다. 요 근래 한국에서도 농인 배우자에 대한 선호도가 높아지고, 심지어 청인 배우자와 이혼하고 농인 배우자와 결혼하는 사례가 많아지고 있는 경향 또한 청각장애 전문가들이 당혹스러워 하는 농인들의 선택이다.

이러한 당혹감은 어디에서 연유한 것일까? 그의 어머니도 청각장애인이었고, 농인을 위한 재활과 교육에 헌신했던 알렉산더 그레함 벨의 다음과 같은 걱정이 청인 전문가들의 당혹감이 어디에 연유한 것인가를 잘 말해 주고 있다.

만약 우리가 청각장애를 가진 새로운 인종을 만들어 내기를 희망하고, 청각장애인은 청각장애인과 결혼하도록 강요하는 방법을 고안하고자 한다면, 지금 현재의 상황(완전히 다른 동기에서, 더욱이 아주 고상한 동기에서 비롯된)을 지속시키는 것보다 더 나은 방법은 찾아 볼 수 없을 것이다.

Bell이 지적한 현재의 상황이란 19세기 청각장애인을 기숙제 학교에서 교육함으로써 청각장애인에 대한 격리, 분리, 차별이 더욱 조장되고 있는 상황을 말하고, 수화의 사용을 묵인한 채, 어린 청각장애 학생들을 기숙제 학교에서 양육하고, 청각장애인들에게 헌신적인 모임에서 청각장애인들끼리의 사회적 교제를 인정하고 오히려 조장하며, 청각장애인들끼리의 결혼(벨은 intermarriage라는 단어를 사용했는데, 이 단어는 결혼이라는 뜻 외에도 근친결혼, 혈족결혼, 근친상간이라는 뜻이 있다)을 조장하고 있는 상황을 말한다. Bell은 이를 막기 위해서는 청각장애를 가진 아이들은 주류 쪽인 건청인들을 의식할 수 있게 가르쳐져야만 하고 다른 청각장애인들과는 가능한 한 최소로 만나야 한다고 믿었다. 이 믿음은 특히 교실에서 지켜지기를 바랐는데, Bell은 건청인 교사만을 교실에서 보기를 원했다.

청각장애를 가진 새로운 인종의 출현에 대한 Bell의 공포는 그의 생각들 중 작은 부분이 아니었다. 그에겐 너무나 중요한 문제였다. 이는 그의 청각장애에 관한 개념과 미국사회가 어떻게 청각장애인들을 대해야 하는가에 관한 관점을 형성하는데 중요한 역할을 했다. Bell은 가능하기만 했다면 청각장애인들끼리의 결혼을 금지하는 억압적인 수단을 입법화했을 것이다. 예를 들면, 1883년에 Bell은 "선천적으로 청각장애를 가진 사람들끼리 결혼하는 것을 금지하는 법은 악을 억제하는데 크게 도움이 될 것이다"라고 말한 바 있다. 그러나 그는 그러한 무지막지하게 구속하는 방법으로는 효과가 없을 것이라고 인정하고 실지로는 그러한 생각을 포기했다(인도주의적인 이유나 도덕적인 이유에서가 아니라 실용적이지 못하다는 이유로). 대신 Bell은 청각장애인과 건청인 간의 결혼을 격려하려는 노력을 지지했다. Bell이 청각장애인끼리 모이는 것을 허락하고 격려함으로써 청각장애인끼리

의 결혼 가능성을 증가시키는 현실을 비난한 결과로 나타난 결과들 중 하나는 미국의 많은 주의 인종개량법에서 법률화된 내용으로 나타났다. 그 내용인즉슨, 선천적으로 청각장애를 가진 아이들은 그들이 청각장애를 다음 세대에 확실하게 전하지 못하도록 불임(단종)을 시켜야 한다는 것이었다. Harlan Lane은 최근에 다음과 같이 말했다.

청각장애라는 새로운 인종의 출현에 관한 Bell의 연구논문이 쓰여졌던 그 당시 Baltimore의 청각장애인을 위한 선교회의 목사에 의하면 청각장애인들의 부모들 사이에서 그들의 가족 주치의들이 그들에게 몰상식하고 잔인한 수술(청각장애를 가지고 태어난 아이들을 불임시키는 수술)을 권한다는 소식이 마치 들불처럼 퍼져나갔다고 한다.

그러한 불임수술들이 많이 행해졌으며, 많은 청각장애를 가진 성인들의 삶이 결과적으로 가혹하게 상처를 입었다. 청각장애인들만이 그런 취급을 받은 것은 아니었다. 많은 사회적으로 부적절한 사람들(socially inadequate classes)이 그런 식으로 취급되었다.

Bell은 청각장애인들이 자신들의 장애를 부정(denial)을 통해 극복하도록 격려하는데 그의 삶을 바쳤던 모습으로 남아 있다. 그는 수화를 부정했고, 건청인들과 청각장애인들 사이의 중대한 문화적 차이를 부정했으며 청각장애인들끼리의 결혼을 부정했다. 그리고 청각장애를 가진 아이들을 교육할 때 청각장애를 가진 교사들을 채용하는 것의 가치를 부정했다. 또 기숙제 학교에 학생들을 배치하는 것을 부정했다. 이는 궁극적으로, 적어도 청각장애인들이 보기에는 그가 청각장애인을 그 자체로서 인간으로 인정하지 않았다는 것을 말해 준다. 이 마지막 평가는 Bell의 부인인 Mabel이 내린 것이다. 그녀는 "Bell, 당신이 하고 있는 청각장애인 관련 사업은 당신에겐 인간에 관한 사업이 아닙니다. 당신은 청각장애를 가진 아이들에게 아주 부드럽고, 친절합니다. 하지만 그들에 대한 당신의 관심은 그들의 청각장애에 있지, 인간인 그들에게 있지 않습니다." Bell에게 있어서 청각장애인 교육의 중요한 목표는 듣고 말하는 사람들의 세계에서 살도록 그들을 그 세계에 맞추는 것이었다. 그는 그이외의 어떤 목적도 사실상 생각할 수 없었던 것 같다.

이와 같이 Bell의 입장에서 중요한 것은 청각장애인들이 가능한 한 최대한 건청인 세계로 흡수되는 것이었다. Bell은 수화(sign language)가 구어(spoken language) 발달에 방해가 된다고 믿었고 따라서 청각장애인교육에서 배제되어야 한다고 주장했다. 그는 "수화의 지속적인 사용은 영어라는 언어를 마스터하는데 방해가 되며, 선천적으로 청각장애를 가진 사람들이 책을 이해하지 못하며 읽을 수 없다는 사실에 두려움을 느끼게 된다"라고 말했다. 그리고 Bell에게는 수화 사용을 지지하는 주장들이 모두 오히려 수화의 사용을 반대하는 증거들로 여겨졌다. 왜냐하면 그러한 주장들 속에는 영어가 '외국어'가 되고, 청각장애인들이 수화를 더 많이 사용할수록, 미국에서 이방인(외국인)이 될 가능성이 더 커질' 위험이 있기 때문이었다.

2) 청각장애학생들에 대한 무지와 오해

너무나 많은 청인들이 자기 앞에 서 있는 사람이 '청각장애인' 혹은 '농인'이라는 말을 보거나 들었을 때, 얼어 버리고 만다. 전에 이런 사람을 만난 적도 없고, 꿈속에서라도 만

나라라고 생각해 본 적이 없었기 때문이다. 무얼 할지 전혀 모른다.

많은 농인들은 무엇 때문에 청인들이 무엇을 해야 하는지 모르게 되는지에 대해 정말 궁금해 한다. 이는 청인들은 ‘농 혹은 청각장애’에 대해서 교육받은 적이 없기 때문이기도 하지만, 사실 청각장애(deafness)에 관한 정보를 좀 알게 된 후에도 무엇을 해야 하는지 모르기는 마찬가지다.

많은 농인들이 느끼는 바이지만, 청각장애에 대해 건청인에게 교육하는 것이 상황을 더 악화시키는 것 같다. 그 이유는 일군의 사람을 청각장애를 가진 사람, 청각장애가 있는 사람이라고 부르기 때문이다.

물론 농인들은 그들의 청각장애 혹은 소리를 들을 수 없음을 부정하지 않는다. 그러나 농인들 중에는 자신이 농인인 것이 자랑스럽다고 생각하는 사람들이 있다. 어느 정도냐면, 다른 사람들이 자신이 병이 걸린 것이 아니라는 것을 알아주었으면 한다고 말할 정도다. 즉 병리학적인 입장에서 농인을 바라보지 않기를 바라는 것이다.

많은 농인들은 자신이 무능하거나(능력에 한계가 있거나) 사회생활을 하는데 있어 문제가 있다고 느끼지 않는다. 많은 농인들은 처음부터 듣기 경험이 없었기 때문에 청력 상실을 그리워하는 일 따위는 없다. 장애라는 느낌이 없다. 본인들이 무능하며, 장애인이라고 말하는 경우는 건청인 세계에서나 경험할 수 있는 일이다.

이러한 청인들과 농인들 간의 인식 차이는 무엇에 연유한 것일까?

미국의 농인 작가인 벤 바한은 농인들을 장애인으로 몰고, 못박기 위해 건청인 세계에서 사용하는 강력한 도구는 청각장애 혹은 농(농 수준의 청력 손실)이라는 단어의 사용이라고 주장한다. 사전에는 농(deafness)의 뜻을 다음과 같이 풀이하고 있다.

웹스터 사전: 농, 1. 청지각의 부족이나 결손, 2. 듣거나 이해하려고 하지 않음

랜덤 하우스 사전: 농, 1. 부분적으로 듣거나 완전히 듣지 못함, 2. 듣기를 거부함

사전에는 분명히 두 가지 정의가 담겨 있다. 하나는 들을 수 없음, 다른 하나는 듣기를 거부함. 두 정의 모두 부정적인 그림자를 드리우고 있다. 농인들이 내가 누구인가를 설명할 수 있는 사실 그대로의 정의가 말해 주는 것은 나는 들을 수 없는 사람(농인)이라는 것이다.

농인들은 수년 동안 ‘농’이라는 단어에 성가시게 덧붙여진 또 다른 뜻(우둔하고 말을 못함)을 없애려고 부단히 노력해 왔다. 농인들은 일반 대중들이 그런 뜻으로 이 단어를 사용하지 않음으로써 많은 변화를 보였다는 것을 경험해 왔다.

또한 농인들은 자랑스러운 ‘농’이라는 단어를 가지고 이 사회에서 자신들의 삶의 자리를 확보하고자 싸워 왔다. 미국 농인들의 경우, 자신들의 언어와 문화 정체감은 청인들에게 질병을 생각하며 사용하던 ‘deaf’를 대신해서 대문자를 사용해서 자랑스러운 자신들의 모습을 ‘Deaf’로 나타내게끔 요구하여 왔다.

그러나 이제 일부 농인들은 한 걸음 더 나아가 무언가를 더 할 수 있다고 생각하기 시작했다. 첫째, 농(Deaf)이란 어느 정도의 청력 손실이 있고, 수화를 자신의 의사소통 방법

으로 택했고, 시각적인 방법(정보의 시각화)으로 의사소통하기를 선택한 사람들로서, 이 사회의 하위 문화집단을 의미한다는 것을 알림으로써, 전 세계에서 사용하는 사전에 뜻을 하나 더 추가하기 위해 노력하거나, 둘째, 농인들에게 맞는, 질병에 걸린 사람(병리학적 관점)이나 불쌍하고 저렇게 어떻게 살아 식의 부정적인 뜻이 담기지 않은 새로운 명칭을 찾아 사용하도록 만들어야 한다고 주장하고 있다.

대문자를 사용했든 안 했든 'deaf'라는 단어는 농인들이 할 수 없는 것(영어에서 disable은 할 수 있다는 뜻의 able의 반대말이다. disable의 명사형인 disability를 사용해서 장애인을 지칭하는 경우가 많다)에, 들을 수 없다는 데 초점을 맞추고 있다. 농인들은 과거에 들은 적이 없고, 처음에는 듣다가 못 듣게 된 경우가 아니기 때문에 듣는 것을 그리워하거나 갈망하지 않는다. 그런데 다른 사람과 농인들을 구분 지을 때, 듣지 못한다는 점에 초점을 맞추고 있다는 것은 참 이상한 일이다(아무도 백인을 '피부가 검지 않은 사람'이라고 부르지는 않는다. 백인들은 피부가 검었던 적도 없고, 피부가 검기를 갈망하지도 않는다.)

이런 기준으로 농인을 확인하고, 농인을 농인답게 만든다면 옳지 못하며, 사전에서 정의하고 있는 대로 'deaf'라는 단어를 이 세계 사람들이 사용하지 않도록 농인들이 나서야 한다고 주장한다.

3) “보는” 사람들

벤 바한은 자신을 표현할 수 있는 명칭으로서, 그나마 가장 마음에 드는 말로 '보는 사람' 혹은 '볼 수 있는 사람'(seeing person)이라는 호칭을 제안하고 있다('건청인' 혹은 '청인'이라는 말은 원래 'hearing person'에 해당하는 말이다). 이 명칭은 농인들이 할 수 없는 일이 아니라, 할 수 있는 일에 근거해서 정의하고 있다. 무능력이 아니라 능력에 초점을 맞추도록 관점을 바꾸어 놓고 있다.

농인들을 '보는 사람'으로 바라보게 되면, 지금까지 농인들이 귀중하게 여겼던 생활방식, 문제해결 방식, 사고방식 등 주위의 모든 것이 명쾌하게 설명된다. TTY(문자 전화기), 자막 방송 수신기, 방문 알림용 깜박이, 시각 언어의 등장, 수화 등. 수화는 농인들이 무능력하기 때문이 아니라, 유능하기 때문에, 볼 수 있기 때문에 등장한 언어이다.

만약 일반 대중들이 수화와 농 문화를 귀중하게 여기는 일군의 사람들을 농인(deaf person)이 아니라, 보는 사람들 혹은 볼 수 있는 사람들(seeing person)이라고 그 정체성을 인식하기 시작했다고 하면 어떤 일이 일어날까?

벤 바한은 자신이 치과에서 경험한 일을 통해 자신의 원하는 변화를 다음과 같이 이야기하였다.

벤이 치과에 들어가, 접수를 맡아보는 예쁜 아가씨에게 나를 도와줄 수 있는지 물어 보았다고 한다.

“저는 농인입니다(듣지 못하는 사람입니다).”

벤은 오해를 미연에 방지하게 위해 이렇게 말하곤 했다.

“안녕하세요, 나는 수잔이에요. 뭘 도와 드릴까요?”

그녀가 벤의 말을 이해하지 못했다는 것을 깨닫고, 벤은 다시 자신의 귀를 가리키며, 손을 저었다.

“아니오”

수잔은 얼굴이 창백해졌다. 벤은 “우우(위협하는 소리)”라고 말하고 싶은 유혹이 일었지만, 심장마비를 일으킬까 봐 걱정이 되어서 그럴 수 없었다. 벤은 내일 아침 신문 1면에 “농인에게 놀라 공포 속에서 죽음을 맞이하다”라는 기사가 실리는 것을 보고 싶지는 않았기 때문이다.

벤은 생각했다. 다시 그 치과를 찾아가 수잔에게 “나는 보는 사람입니다”라고 자신을 소개한다면, 그녀는 즉시 종이를 내밀고, 우리가 할 수 없는 것들을 알고 있다고 말하기보다는 우리가 할 수 있는 것을 알고 있다고 말하지 않을까라고.

4) 청각장애인들이 원하는 대안 사회: (정보)접근 및 이용 가능한 대안 사회

1997년 4월에 제정된 ‘장애인·노인·임산부 등의 편의증진 보장에 관한 법률’에는 장애인의 접근권을 다음과 같이 정의하고 있다.

제4조 (접근권) 장애인 등은 인간으로서의 존엄과 가치 및 행복을 추구할 권리를 보장받기 위하여 장애인등이 아닌 사람들이 이용하는 시설과 설비를 다른 사람의 도움 없이 동등하게 이용하고 장애인등이 아닌 사람이 접근할 수 있는 정보에 다른 사람의 도움 없이 자유롭게 접근할 수 있는 권리를 가진다.

이 법에 따라, 우리가 살고 있는 이 세상이 장애인이 접근 및 이용 가능한 사회가 될 수 있도록, 도로 및 공원, 공동주택, 교통수단, 통신시설 등 공공건물 및 공공이용시설에 점차 많은 편의시설(장애인들이 생활을 영위함에 있어 이동과 시설이용의 편리를 도모하고 정보에의 접근을 용이하게 하기 위한 시설과 설비)이 설치되고 있다.

그러나 이 법은 ‘편의시설 설치 증진법’이라 불린 정도로, 지체장애인들의 이동권 확보에 주안점을 두고, 청각장애인이 간절히 원하는 정보 접근권 및 시설·설비 이용권에 대해서는 등한히 하고 있다는 비판을 받아 왔다. 더욱이 이 법을 통해 설치되고 있는 편의시설 등도 접근권 보장의 근거 및 실천 원리인 Universal Design 에 걸맞는 시설과 설비가 아니라, 즉 장애인 등도 이용가능한 시설과 설비가 아니라 ‘장애인용 시설과 설비’가 설치되고 있는 형국이다. 이 때문에 한국에는 화장실 측면에서 세 가지 성이 존재하게 되고 말았다(남자, 여자, 장애인). 미국 Washington D.C. Convention Center 에 설치된 화장실과는 대조되는 측면이다.

청각장애인들이도 여느 장애인들처럼 청각장애인용 화장실이 아니라, 청각장애인이 이용가능한 화장실을 원하고 요구하고 있다. 청각장애인이 이용 가능한 화장실이라 함은, 안에

서 사람이 볼 일을 보고 있음이 문에 표시되거나 불빛을 통해 밖에 있는 사람들에게 알리는 알림장치가 설치되어 있는 화장실을 말한다(청각장애인들은 밖에서 똑똑하는 소리에 적절하게 반응하지 못한다는 것 때문에 험한 꼴을 당하기도 하고, 불안하게 볼 일을 보아야 한다. 청각장애인들이 사용하는 현실적인 해결방법으로는 문에 손을 대고 볼 일을 보거나 신발을 벗어 문아래 틈에 밀어 넣고 볼 일을 보는 방법 등이 있다).

또한 이 법은 통신시설과 관련하여서도 접근권 보장을 촉구하고 있으나, 이를 구현할 수 있는 구체적인 실현 방법에 관한 내용이 없고, 이를 강제할 수 있는 이행 강제금의 부과 근거 조항이 없어 불가능한 현실이다. 더욱이 청각장애인의 정보 접근권과 관련하여 법 밖의 현실도 청각장애인용 청취보조기기 및 정보통신기기 등을 중심으로 해결책이 제시되고 있는 현실이다. 청각장애인용 보청기, 인공와우장치, FM 보청기의 수입 및 보급, 청각장애인을 위한 팩스, 문자전화기, 영상전화기의 보급을 중심으로 논의가 이루어지고, 해결 시도가 이루어지고 있을 뿐 '청각장애인이 이용 가능한' 영상매체, 원거리 정보통신, 학교 수업, 병원, 공공기관(시청, 구청, 동사무소, 보건소, 경찰서, 법원 등)에 관한 논의 및 해결책 제시가 미흡한 게 현실이다.

미국의 청각장애인들이 한국의 청각장애인들보다 보다 자신감 있게, 뭐든지 가능하다는 생각을 가지고 공부하고, 가정생활하고, 사회 참여할 수 있는 이유는 그들이 우리보다 더 많은 팩스와 문자 전화기, 더 좋은 청취보조 기술을 가지고 있기 때문이 아니다. 미국은 1970년대부터 팩스 및 청각장애인용 문자전화기(TDD의 일종)를 청각장애인에게 뿐만 아니라 그들의 가족, 모든 관공서, 학교, 연방정부의 기금 지원을 받는 대중 이용시설에 모두 설치하고 TDD 번호와 팩스 번호를 음성 전화번호와 함께 병기하여 청각장애인도 원거리 통신을 이용할 수 있도록 하고 있다. 심지어 미국 전역에 공중전화 3대 중 한 대는 TDD를 설치하여 미국 어디서나 청각장애인이 원거리 통신을 이용할 수 있도록 하였다. 더욱이 1989년부터 전화중계서비스(Telecommunication Relay Service)를 실시하여 음성전화 사용자와 TDD(Telecommunication Device for the Deaf) 사용자 간의 전화 중계 서비스를 제공하고 있으며, 2005년 이후는 수화 사용 청각장애인과 음성 전화 사용자 간의 전화 중계 서비스인 VRS(Video Relay Service)를 제공하기 시작했다(우리나라의 경우, 2005년 12월부터 문자 기반 TRS와 VRS를 한국정보문화진흥원에서 동시에 시험 서비스하고 있다, <http://www.relaycall.or.kr>). 즉, 청각장애인용 정보통신기기나 청취보조기기 보다는 청각장애인이 이용 가능한 전화, 공공이용시설, 관공서에 초점을 맞추어 미국 사회를 재구성했기 때문에 혹은 Universal Design or Redesign 했기 때문에 농인 의사, 물리학자, 교육학자, 전문가 등이 사회 각 분야에서 활동하고 있는 것이다.

따라서 한국도 청각장애인용 청취보조기기나 정보통신기기만이 청각장애인들의 문제를 해결하고 그들의 사회 참여를 촉진하고, 보다 나은 삶을 살 수 있게 할 수 있다는, 좁은 논의에서 벗어나 청각장애인이 접근가능하고 이용 가능한 한국 사회가 될 수 있도록 하는 문제 진단과 해결책 제시가 필요하다. 이는 청각장애인들의 문제를 청각기관의 손상과 기능 저하라는 개인의 문제로 치부하고, CI 수술이나 보청기 등의 청취보조기기 등을 통해 청각장애인 개인을 유능하게 만듦으로써, 그들의 문제를 해결하겠다는 접근에서 벗어나,

청각장애인들이 노력하는 만큼이나 이들이 함께 살고 있는 가족, 지역사회, 한국 사회 모두 함께 노력하고, 유능해져야 함을 기반으로 한 문제해결 접근을 사용해야 한다는 것을 의미한다.

청각장애인이 접근 및 이용 가능한 한국 사회에 관한 논의를 위해 청각장애인들의 장애가 왜 발생하며, 그들이 보다 원활한 의사소통을 하고, 공부하고, 사회 생활하기 위해서는 어떤 접근이 필요한지 살펴보고자 한다.

1997년 '장애인 등의 편의증진 보장에 관한 법률'이 제정된 후, 한국농아인협회의 강력한 요구에 의해 2003년 12월 31일 이 법 4조 접근권의 정의가 다음과 같이 개정 되었다

제4조 (접근권) 장애인등은 인간으로서의 존엄과 가치 및 행복을 추구할 권리를 보장받기 위하여 장애인등이 아닌 사람들이 이용하는 시설과 설비를 동등하게 이용하고 정보에 자유롭게 접근할 수 있는 권리를 가진다. <개정 2003.12.31>

개정되기 전과 비교해 보면, '다른 사람의 도움이 없이'라는 문구가 삭제된 것을 알 수 있다. 이는 1997년 이 법의 제정 당시 지체장애인들을 중심으로 다른 비장애인들처럼 장애인도 다른 비지체장애인들처럼 '남의 도움 없이' 해당 시설과 설비를 이용할 수 있도록 편의시설이 갖추기를 요구하였기에 이렇게 정의 내려진 조항이라고 생각한다. 구체적으로는 지체장애인들도 다른 사람들처럼 버스 타고 싶고, 지하철 타고 싶고, 2층 이상의 건물에 접근하고 싶었고, 더욱이 다른 사람들과 똑같이 남의 도움 없이 이러한 교통접근 및 시설접근의 요구가 권리로서 인정되기를 원했기에 만들어진 조항이었다. 이를 통해 지하철역 등에 수직형 엘리베이터가 설치되고, 많은 건물 등에 경사로와 엘리베이터가 설치되는 등 부족하지만 소기의 성과를 보고 있는 것도 사실이다.

그러나 한국농아인협회에서 청각장애인들을 대표해서 이 법의 개정을 요구한 이유는 현실적으로 청각장애인들이 '남의 도움 없이', 시설을 이용하고 정보에 자유롭게 접근할 수 있도록 하는 설비나 기술이 없고(기술 개발이 지지부진하다), 오히려 수화통역사나 속기사 등의 도움을 받아 왕성하게 공부하고 사회참여하고 있음에도 접근권의 구현 방식이 '남의 도움 없이' 시설을 이용하고 정보에 접근할 수 있도록 하는 설비나 시설에 한정함으로써 청각장애인들은 이 법에서 보장하고 있는 접근권을 제대로 보장·지원 받지 못했다. 따라서 '다른 사람의 도움이 없이'라는 문구를 삭제함으로써 지체장애인뿐만 아니라 청각장애인들에게도 실질적인 도움이 되는 접근권의 정의가 되도록 한 것이다. 즉 보다 보편적인(Universal) 법 내용이 된 것이다.

4조 접근권 관련 조항의 개정과 함께 16조 2항이 신설된 이유도 같은 이유다.

제16조의2 (장애인에 대한 편의제공)

- ① 장애인은 대통령령이 정하는 공공건물 및 공중이용시설을 이용하고자 할 때에는 시설주에 대하여 안내서비스·수화통역 등의 편의제공을 요청할 수 있다.
- ② 제1항의 규정에 따라 장애인으로부터 편의제공을 요청받은 시설주는 정당한 사유가 없는 한 이에 응하여야 한다.

그러나 시설과 설비를 동등하게 이용하고 정보에 자유롭게 접근할 수 있는 권리를 보장하기 위한 기술상의 한계만으로 법이 개정된 것은 아니라고 생각한다. 이는 청각장애인들의 장애가 왜 발생하며, 그들의 보다 완전한 사회 참여를 위해 어떤 접근이 사용되어야 하는지를 시사해 주고 있다.

많은 장애인들과 그들의 가족, 장애 전문가들은 장애는 한 개인의 신체기관의 손상과 기능 저하에 의해 발생하며[A≠B], 따라서 이러한 손상과 기능 저하를 제거하거나 완화함으로써, 장애가 극복될 수 있다고 믿고, 가능한 한 비장애인 혹은 평균적인 사람과 똑같게 혹은 비슷하게 만들기 위해[A=B] 많은 시간을 할애하고 있다. 또한 장애인을 남과 다르게 대하고, 남과 다르게 살라고 하는 것[A≠B]은 장애인에 대한 차별이며, 장애인을 남과 똑같이 대하고, 남과 똑같이 버스타고, 지하철 탈 수 있도록 하는 것[A=B]이 차별 철폐라고 이해하고 있다.

물론 이러한 장애 인식과 차별 인식은 장애인들의 삶을 변화시키는 커다란 역할을 한 것도 사실이다. 그러나 이러한 인식은 비장애인 관점에서 장애인을 무능하다고 바라본 결과, 얻어진 인식으로서, 최근 청각장애인들과 관련해서 병리학적 관점이 거부되고 대안으로 제시되고 있는 문화적 관점과 대치되는 인식이다.

최근 청각장애인들은 자신을 ‘소리를 듣지 못하는’ 사람(deaf person), 무능한 사람(disable)이 아니라 ‘볼 수 있는’ 사람(seeing person), 유능한 사람(able)으로 인식하고 있다. 자신들이 수화를 사용하는 이유는 소리를 듣지 못하기 때문이 아니라, 볼 수 있는 유능한 사람들이기 때문이며, 정보를 청각화 했을 때(A)보다 정보를 시각화했을 때(B) 더 잘 의사소통하고, 학습하고, 직장생활하고, 결혼 생활 할 수 있는 사람들이라고 주장하고 있다. 즉 자신들은 A 방법보다 B방법으로 더 잘 의사소통하고, 학습하고, 사회 참여할 수 있는데, 기존의 A 방법에 익숙한 대부분의 건청인들 혹은 주류사회 구성원들이 A 방법만으로 의사소통하고, 학습하고, 직장생활하고, 사회참여 할 것을 요구했기 때문에 자신들의 장애(Social Participation Restriction 혹은 Activity Limitation)가 발생하고 있다는 것을 인식하기 시작했다.

이러한 인식에 의하면, 오히려 남과 똑같이 의사소통하고, 공부하라는 것[A=B]은 오히려 차별이며, 장애를 심화시키는 원인이다. 남과 다른 방법, 청각장애인이 더 잘 의사소통하고 공부할 수 있는 B 방법이 허락되는 사회일 때[A<B], 청각장애인들의 장애가 제거되고, 청각장애인들에 대한 차별이 철폐된다고 본다.

1997년 제정된 장애인 등의 편의증진에 관한 법률이 2003년 12월 31일에 개정된 이유는 단순히 청각장애인 관련 공학 기기 및 기술의 개발 미비나 지지분함 때문은 아니며, 청각장애인이 접근 및 이용 가능한 한국 사회가 어떠한지 함 말해 주고 있는 것이다.

이러한 인식은 2007년 3월 6일 통과된 ‘장애인 차별 금지 및 권리 구제에 관한 법률’에도 담겨 있어, 농인들의 사회 참여와 공존에 크게 이바지 할 것으로 기대되고 있다.

[장애인 차별 금지법 중요 내용]

제4조(차별행위) ①이 법에서 금지하는 차별이라 함은 다음 각 호의 어느 하나에 해당

하는 경우를 말한다.

1. 장애인을 장애를 사유로 정당한 사유 없이 제한·배제·분리·거부 등에 의하여 불리하게 대하는 경우

2. 장애인에 대하여 형식상으로는 제한·배제·분리·거부 등에 의하여 불리하게 대하지 않지만 정당한 사유 없이 장애를 고려하지 않는 기준을 적용함으로써 장애인에게 불리한 결과를 초래하는 경우

3. 정당한 사유 없이 장애인에 대하여 정당한 편의 제공을 거부하는 경우

제11조(정당한 편의제공 의무) ①사용자는 장애인이 해당 직무를 수행함에 있어서 장애인 아닌 사람과 동등한 근로조건에서 일할 수 있도록 다음 각 호의 정당한 편의를 제공하여야 한다.

1. 시설·장비의 설치 또는 개조

2. 재활, 기능평가, 치료 등을 위한 근무시간의 변경 또는 조정

3. 훈련 제공 또는 훈련에 있어 정당한 편의 제공

4. 지도 매뉴얼 또는 참고자료의 변경

5. 시험 또는 평가과정의 개선

6. 화면낭독·확대 프로그램, 무지점자단말기, 확대 독서기, 인쇄물음성변환출력기 등 장애인보조기구의 설치·운영과 낭독자, 수화 통역자 등의 보조인 배치

②사용자는 정당한 사유 없이 장애를 이유로 장애인의 의사에 반하여 다른 직무에 배치하여서는 아니 된다.

③사용자가 제1항에 따라 제공해야 할 정당한 편의의 구체적 내용 및 적용대상 사업장의 단계적 범위 등에 관해서는 대통령령으로 정한다.

제14조(정당한 편의제공 의무) ①교육책임자는 당해 교육기관에 재학 중인 장애인의 교육활동에 불이익이 없도록 다음 각 호의 수단을 적극적으로 강구하고 제공하여야 한다.

1. 장애인의 통학 및 교육기관 내에서의 이동 및 접근에 불이익이 없도록 하기 위한 각종 이동용 보장구의 대여 및 수리

2. 장애인 및 장애인 관련자가 필요로 하는 경우 교육보조인력의 배치

3. 장애로 인한 학습 참여의 불이익을 해소하기 위한 확대 독서기, 보청기기, 높낮이 조절용 책상, 각종 보완·대체 의사소통 도구 등의 대여 및 보조건의 배치나 휠체어의 접근을 위한 여유 공간 확보

4. 시·청각 장애인의 교육에 필요한 수화통역, 문자통역(속기), 점자자료, 자막, 큰 문자자료, 화면낭독·확대프로그램, 보청기기, 무지점자단말기, 인쇄물음성변환출력기를 포함한 각종 장애인보조기구등 의사소통 수단

5. 교육과정을 적용함에 있어서 학습진단을 통한 적절한 교육 및 평가방법의 제공

6. 그 밖에 장애인의 교육활동에 불이익이 없도록 하는 데 필요한 사항으로서 대통령령이 정하는 사항

제20조(정보접근에서의 차별금지) ①개인·법인·공공기관(이하 이 조에서 “개인 등”이라 한다)은 장애인이 전자정보와 비전자정보를 이용하고 그에 접근함에 있어서 장애를 이유로 제4조 제1항 제1호 및 제2호에서 금지한 차별행위를 하여서는 아니 된다.

②장애인 관련자로서 수화통역, 점역, 점자교정, 낭독, 대필, 안내 등을 위해 장애인을 대리·동행하는 등 장애인의 의사소통을 지원하는 자에 대하여는 누구든지 정당한 사유 없이 이들의 활동을 강제·방해하거나 부당한 처우를 해서는 아니 된다.

제23조(정보접근·의사소통에서의 국가 및 지방자치단체의 의무) ①국가 및 지방자치단체는 장애인의 특성을 고려한 정보통신망 및 정보통신기기의 접근·이용을 위한 도구의 개발·보급 및 필요한 지원을 강구하여야 한다.

②정보통신 관련 제조업자는 정보통신제품을 설계·제작·가공함에 있어서 장애인이 장애인 아닌 사람과 동등하게 접근·이용할 수 있도록 노력하여야 한다.

③국가와 지방자치단체는 장애인이 장애의 유형 및 정도, 특성에 따라 수화, 구화, 점자, 큰문자 등을 습득하고 이를 활용한 학습지원 서비스를 제공받을 수 있도록 필요한 조치를 강구하여야 하며, 위 서비스를 제공하는 자는 장애인의 의사에 반하여 장애인의 특성을 고려하지 않는 의사소통양식 등을 강요하여서는 아니 된다.

나. 청각장애학생을 위한 정보접근지원센터 운영

한국의 청각장애인들은 ‘장애인·노인·임산부등의 편의증진보장에 관한 법률’, ‘정보격차 해소에 관한 법률’ 등에서 장애인 등이 인간으로서의 존엄과 가치 및 행복을 추구할 권리를 보장받기 위해 장애인 등이 아닌 사람들이 이용하는 시설과 설비를 다른 사람의 도움 없이 동등하게 이용하고, 장애인등이 아닌 사람이 접근할 수 있는 정보에 자유롭게 접근할 수 있는 권리(접근권)를 보장하고 있으나, 정책 우선순위를 지체장애인을 위한 편의시설 설치에 두고, 정보 접근에 필요한 서비스 제공 및 인력 양성을 등한히 함으로써, 정보 접근에 많은 제약을 받고 있는 현실이다.

청각장애인들은 다른 장애 영역에 비해, 이동을 위한 편의시설과 이동 지원 서비스에 대한 욕구보다 정보 접근을 위한 서비스 제공에 대한 욕구가 더 높다.

청각장애인들은 특정 지역이나 시설에 함께 모여 살기 보다는 각자의 생활공간에서 자신들의 가족과 함께 생활하고 있으므로, 특정 학교나 시설, 지역에 사는 시각 및 청각 장애인을 위한 서비스 제공만은 이들의 정보 접근 욕구를 만족시키기는 어려우며, 광역 단위의 서비스 제공 및 서비스 담당 인력 양성이 필요하다.

청각장애인들은 특정 설비나 시설보다는 ‘서비스 중심의 정보 접근 지원’을 더 요구하고 있으며, 양질의 정보 접근 지원 서비스 제공을 위한 인력의 체계적인 양성 및 관리를 요구하고 있다.

1) 녹취 서비스의 제공

청각장애학생이 접근을 원하는 정보가 있는 장소에 녹음기나 비디오 캠코더를 가지고 들어가 음성 및 영상을 녹음해서 우편이나 이메일로 정보접근 지원 센터에 보내오면, 우선 속기사 및 자원 봉사 인력을 활용하여 이를 녹취(음성 -> 문자)하여 이메일이나 우편

으로 빠른 시일 내에 해당 청각장애학생에게 발송함(시각장애인의 경우, 녹음된 음성 자료를 직접 활용할 수도 있으나, 녹음된 자료가 많아지면, 원하는 자료에 찾아내기가 어려워 녹취하여 워드 프로그램의 찾기 기능을 통해 많은 양의 자료에서도 원하는 부분을 쉽게 찾을 수 있고, 컴퓨터 화면에 있는 문자를 읽어 주는 프로그램도 있어서 녹취된 자료의 음성화도 가능함).

2) 문자 및 수화 자막 서비스(사후 제작 방식) 제공

청각장애학생이 요청한 경우, 녹취한 자료와 음성/화상 기록을 토대로 시각장애인에게는 점역사가 점역물 혹은 디지털 음성 녹음 자료를, 청각장애인에게는 수화통역사가 수화통역하여 비디오로 제작하고 발송함. 청각장애인이 비디오 자료를 보내온 경우, 녹취한 자료를 바탕으로 문자 자막을 삽입하고, 수화 자막을 화면 절반 정도로 삽입하여 제작하고 해당 청각장애인에게 발송함.

3) 청각장애학생을 위한 학습자료센터 구축

청각장애학생이 정보 접근 의뢰한 정보의 소유권자의 동의가 있는 경우, 비영리로 녹취 자료와 점역 자료, 수화 비디오 자료 등을 디지털화하여 다른 시각 및 청각 장애인들의 학습 자료로 무료 공개함.

4) 청각장애학생의 정보 접근 위한 기자재 보급 및 대여 사업

청각장애학생들의 정보 접근을 용이하게 하기 위한 음성 녹음기나 디지털 캠코더, 노트북(무선랜 장착), 영상전화기 등을 센터에서 대량으로 구비하여 일정 기간동안 대여하고, 관리하여 경제적인 이유로 기자재 구입이 어려운 장애인에게 무료 보급, 대여함.

5) 청각장애학생의 정보 접근을 담당할 전문 인력 양성 및 관리

청각장애학생을 위한 정보 접근 서비스를 제공할 전문 인력(수화통역사, 수화교정사, 속기사 등)을 다수 확보하여, 서비스 요구 당사자인 청각장애학생의 입장에서 100 % 정보 접근할 수 있는 서비스 제공 능력을 갖도록 체계적으로 교육하고, 관리하여, 이들의 능력을 키우며, 청각 장애인들을 위한 효과적이고 효율적으로 오랜 동안 서비스를 제공할 수 있도록 인력을 양성, 관리함. 사후 제작 방식 하과 적절한 수준의 근무 환경에서 시각 및 청각 장애인을 위한 정보 접근 서비스를 배우고 연마함으로써 이렇게 양성된 전문 인력이 타기관 및 타업무 등에서도 많은 기여를 할 수 있을 것임.

6) 청각장애학생을 위한 전화 중계 서비스 제공

청각장애인의 경우, 음성을 통한 전화 통화가 어렵고, 최근 문자 전화기 및 영상 전화기를 통해 청각장애인끼리의 원거리 의사소통이 차츰 개선되고 있기는 하나, 비장애인과 통화 불가능한 현실임. 따라서 수화와 속기가 모두 가능한 전문인력을 배치하여 청각장애인과 수화나 문자로 의사소통하고, 이를 비장애인과 음성으로 의사소통하여 전화 중계하는 '청각장애인을 위한 전화 중계 서비스'를 제공하고자 함. 이를 위해서는 청각장애인과 문자로든, 수화로든 자유롭고 정확하게 의사소통할 수 있는 전문 인력 양성이 중요함.

7) 청각장애학생을 위한 실시간 문자통역 및 수화통역 서비스 제공

최근 무선랜 및 인터넷 전용선, 휴대용 컴퓨터의 폭넓게 보급되고, 무선랜 서비스를 제공하는 지역이거나 유선 인터넷이 이용 가능한 지역이 증가함에 따라, 정보 접근하고자 하는 해당 장면의 시각 및 청각 정보를 대량으로, 그리고 아주 빠르게 전달할 수 있게 됨. 이러한 정보 환경 하에서 청각장애인이 무선랜이나 인터넷 전용선을 통해 정보 접근하고자 하는 시각 및 청각 정보를 인터넷으로 전송하는 경우, 이를 바탕으로 수화 통역 및 속기 서비스 제공이 모두 가능한 전문 인력을 통해 실시간으로 문자 및 수화 제공 서비스를 제공하고자 함. 이 역시 청각장애인에 대한 이해 및 청각장애인의 정보접근 환경에 대한 전문 지식과 기술을 갖춘 전문 인력 양성 및 확보가 가장 중요한 변인임.

8) 정보접근지원센터 운영의 기대 효과

첫째, 100%에 가까운 정보 접근

비록 사후 제작 방식에 의해 일정 시간이 지난 후, 녹취문이나 점역 자료, 수화 비디오, 문자 및 수화 자막이 삽입된 비디오 등의 자료를 통한 것이긴 하나, 일부 정보에만 접근하거나 왜곡된 정보에 의해 의사 결정해야 하는 상황에서 진일보하여 충분하고 정확한 정보에 의해 의사 결정할 수 있게 됨.

둘째, 접근 가능한 정보의 축척

정보 접근 서비스 제공의 결과, 축척된 자료는 비영리로 모든 시각 및 청각장애인에게 유용한 정보로 활용 가능함.

셋째, 정보 접근 서비스 제공을 위한 전문 인력의 양성 및 확보, 체계적인 관리

현재와 같이 비효율적으로 광범위하게 분산되어 있는 인력을 집중하여 서비스를 제공하고, 서비스의 질을 피드백 받음으로써 장애인이 만족할 수 있는 수준의 서비스를 지속적으로 제공할 수 있는 인력을 양성, 관리, 유지시킬 수 있으며, 타분야나 업무에서도 이렇게 양성된 전문 인력들이 배치됨으로써, 전반적인 서비스의 질이 향상됨.

넷째, 청각장애인의 원거리 의사소통 욕구가 해소됨

현재 청각장애인이 건청인과 멀리서 의사소통하고자 하는 경우, 팩스나 수화통역사를 통한 전화 통화 등을 통한 방법뿐이어서, 문자 활용 능력이나 수화통역사 이용 가능성에 따라 많은 제약을 받고 있으나, 청각장애인을 위한 전화 중계 서비스를 통해 자신이 선호하는 의사소통 방법(수화든 문자든)을 통해 건청인과 자유롭게 언제 어디서나 의사소통할 수 있게 됨.

다섯째, 실시간 정보 접근권 보장

기자재와 전문 인력이 확보된 경우, 청각장애인이 실시간으로 언제든 어디서든 원하는 정보에 접근할 수 있게 됨.

다. 청각장애학생 교수·학습 방법 관련 교사 연수 및 수업 컨설팅

1) 청각장애학생 학습의 특수성

청각장애학생들은 소리를 듣지 못하거나 듣기 어려운(deaf or hard of hearing) 학생들을 말한다. 청각장애학생들은 건청학생들과 달리 주변 환경음과 사람 말소리를 부분적으로 듣거나 왜곡된 소리로 듣는다. 이런 면에서 청각장애학생들은 건청학생만큼 잘 듣지는 못하지만, 전혀 소리를 듣지 못하는 학생이 아니라 들을 수 있는 소리가 많은 학생들이다. 이들은 작은 소리보다는 큰 소리를 더 잘 듣고(청각장애학생 교육에서 청력 손실 [hearing loss]보다는 청력 역치[hearing level]을 중요하게 여기는 이유) 높은 소리보다는 낮은 소리를 더 잘 듣는다(주파수변조 보청기가 효과를 낼 수 있는 근거). 특히 청각장애학생들은 맨귀 상태에서보다 보청기를 착용한 상태에서 더 잘 듣는다. 최근 보조청취공학 및 기기의 비약적인 발전과 인공와우 수술의 확대 및 조기 시술의 영향으로 의료계 및 청각학 전문가들, 특수교사들 사이에서는 더 이상 소리를 듣지 못하는 농인(deaf)은 존재하지 않으며, 난청인(hard of hearing)만 존재할 뿐이라고 말할 정도로 점점 더 많은 청각장애학생들이 과거에 비해 더 잘 들을 수 있게 되었다(이들 사이에서는 과거 농인이라고 칭하던 사람들은 고도 난청인이나 심도 난청인으로 칭하고 있다. 그러나 보청기와 인공와우를 통해 더 잘 들을 수 있음을 강조하면서도 교정 청력이 아니라 맨귀 청력 검사 결과에 기초한 명칭을 붙이고 있다).

학습의 어려움을 포함해서 청각장애학생들이 경험하고 있는, 많은 문제들의 발생 원인을 청각장애학생들의 청각장애(Impairment, 청각기관의 손상 및 기능 저하)에서 찾고 있는 경우, 과거에 비해 청각장애학생들이 더 잘 들을 수 있게 된 작금의 현실은 장애의 완화 및 제거를 위한 특수교육 및 제반 치료 접근의 최종목표가 달성되었음을 의미하고, 청각장애학생들의 학습 및 삶이 과거에 비해 월등히 향상되고, 청각장애학생 본인들과 부모의 궁극적인 바램인 정상적인 삶, 건청인처럼 공부하고 살아가는 것이 가능해짐을 의미한다.

그러나 특수교육이 손쉬운 해결 방법(easy solution)을 통해 실현 가능성이 낮은 장미빛 미래(false hope)를 꿈꾸어 왔다는 비판과, 보다 나은 장애인의 삶, 장애인의 완전한 사회 참여와 평등이라는 효과(effect) 보다는 최소 비용과 노력이라는 효율(efficacy)에 눈을 먼저 두고 만족해 온 것은 아닌가 하는 반성이 교차하는 지금의 특수교육 현실에 비추어, 다시 청각장애학생들이 직면하고 있는 학습 현실을 다시 돌아볼 필요가 있다.

청각장애학생들은 분명히 과거에 비해 더 잘 들을 수 있다. 그러나 과거에 비해 더 잘 들을 수 있다는 것이 건청학생처럼 들을 수 있다가거나 모든 듣기 조건에서 동일한 듣기 수행을 유지할 수 있다는 것을 의미하지는 않는다. 또한 과거에 비해 더 많은 소리를 물리적으로 들을 수(hear) 있게 되었다고는 하나, 학습실패의 누적과 경험 결핍(양과 질 모든 면에서)으로 인해 관련 지식 기반(Knowledge Base)이 부족한 경우, 모두 들어 이해(listen)할 수 있거나 다양한 정보 출처들로부터 오는 많은 정보들을 통합하고 자신이 이미 알고 있는 기존 지식과 유의미하게 통합할 수 있게 됐다는 것을 의미하는 것도 아니다. 즉, 청각장애학생들의 학습과 똑똑해짐의 문제는 더 잘 들을 수 있음으로 인해 자동 해결되는 문제는 아니다.

청각장애학생들이 보청기 착용과 인공와우 수술을 통해 과거에 비해 더 잘 들을 수 있게 되었다고는 하나, 건청학생처럼 들을 수는 없다. 즉, 청각장애학생은 건청학생이 아니다. 또한 모든 조건에서 다 잘 들을 수 있는 것도 아니다. 화자와의 거리가 멀거나, 화자가 움직이거나 뒤돌아서 말하거나, 주변 소음이나 반향이 심한 경우, 청각장애학생들의 듣기 수행은 조용하고 반향이 없는 공간에서 서로 마주보고 가깝게(1.5m 이내) 대화할 때와는 사뭇 다른 수행을 보인다. 이는 어떤 메시지가 누구에 의해 어느 정도의 청취능력을 가진 청각장애학생에게 전달되고 있는가에 따른 것이기도 하지만, 보청기든 인공와우 장치든 소리를 집음하는 마이크가 청각장애학생의 귀에 위치하고 있어서(심지어 귓속에 위치할 수도 있다) 화자와의 거리, 주변 소음 등에 큰 영향을 받기 때문이다. 불행히도 유치부부터 초중고 교실, 대학 등의 교실에서 청각장애학생들이 직면하고 있는 청각 정보 전달 환경(보청기는 말소리뿐만 아니라 환경음도 집음·증폭해서 전달한다)은 최선보다는 최악에 가깝다(보청기나 인공와우가 소용이 없는 경우가 많다). 가정 내에서도 항상 최선의 청취 환경이 유지되는 것은 아니다(소음과 반향은 차재하고 건청인 가족과의 대화가 항상 가까운 거리에서 움직이지 않고 마주 보며 이루어지는 것은 아니므로). 이러한 교실 내에서의 소음과 반향, 거리 등의 부적 영향을 완화시키기 위해 자리 배치나 소음 및 반향 감소 방법 등이 제언되고 있으나, 권장 사항에 그치는 경우가 많고, 최근 강력히 권장되고 있는 FM 시스템의 경우(화자와 마이크간의 거리가 가까우므로 화자와의 거리 및 주변 소음 등으로부터 영향을 받지 않는다), 교사의 착용 거부와 자신의 장애가 드러나는 것을 거부하는 학생 본인 때문에 사용 불편과 비용 등의 이유로 거의 사용되고 있지 않은 현실이다.

또한 청각장애학생들은 청각 채널을 통해서만 정보를 받아들여야 하는 것은 아니다. 일상 대화 중에는 화자와 주고받는 메시지가 주요 정보 출처겠지만, 학습장면에서는 교사의 설명뿐만 아니라 책, 유인물, 비디오 자료, ppt 자료, 교사가 판서한 내용, 학생들의 토론

내용 등 다양한 정보 출처들이 존재하며, 이러한 다양한 정보 출처로부터 받아들인 각각의 정보들을 관련짓고 통합한 후, 학습자의 머리 속에 이미 저장되어 있는 정보와 통합하여 새로운 의미 구조를 만들어 나가는 과정이 학습에 필요한 과정들이다. 청각장애학생들은 보는 데는 문제가 없으므로, 보청기나 인공와우를 통해 더 잘 듣게 되면 이러한 정보의 탐색 및 수용, 통합 과정이 원활히 진행될 듯하나, 실상은 다양한 정보 출처가 존재하는 경우(교사+책, 교사+칠판, 교사+비디오+유인물 등) 청각장애학생들은 하나의 정보 출처를 택해 주의 집중하는 경우가 많다. 즉, 주변 청취환경에 양호한 경우 교사만을 바라보며 수업을 듣거나(책을 보지 않으므로 교사로부터 오는 정보와 책으로부터 오는 정보를 통합시킬 수 없다), 청각채널을 통한 정보 수용이 불완전한 경우 책이나 판서, 유인물, 짝궁의 필기 등에만 주의 집중한다.

더욱이 인지부하이론에서 증명하고 있듯이, 건청학생들의 경우 책이나 판서, 비디오 자료는 눈으로 보면서 동시에 교사의 설명은 귀로 듣는 조건(관련 설명과 그래픽이 공간적으로나 시간적으로 인접하게 동시에 두 채널을 통해 제시되는 조건)에서 가장 편하고 효율적으로 공부할 수 있고, 건청인 교사 또한 자신의 경험에 따라 이러한 조건에서 정보를 제시하는 경우가 많기 때문에, 청각장애학생들은 다양한 정보 출처로부터 동시에 정보가 제시되는 조건에서 학습해야 되는 경우가 대부분이다. 같은 교실 내에서 건청학생들이 눈으로는 책을 읽으며, 귀로는 관련 설명을 들으며 공부하고 있다면, 청각장애학생들은 둘 중에 하나를 택해야 하는 상황이 지속되고 있는 것이다. 통합교육을 받고 있는 청각장애학생들이 일반학급 내에서 수업에 참여하여 '오늘의 진도'를 확인하고, 집에 돌아와 자습 혹은 과외를 통해 진도를 따라가거나 수업 메우기를 포기하고 있는 현실은 이러한 학습 상황에 기인한다.

보조청취공학 및 기기의 비약적인 발전과 인공와우 수술 비용의 공적 지원을 통한 확대 시술 덕분에 청각장애학생들의 청각장애가 완화, 심지어 제거되고 있다는 작금의 상황(장애 극복)에서 청각장애학생들은 '장애 극복'만으론 충분치 않은 더 큰 문제에 직면해 악전고투하고 있다. 다음 <표 2>의 사례는 더 잘 듣는 것(장애 극복)이 청각장애학생들의 학습 문제 해결의 충분조건이 아님을 잘 보여주고 있다.

청각장애학생의 학습 문제와 관련해서 청각장애학생들이 받아들여야 하는 청각 정보의 수용 정도(정확성, 왜곡 정도), 특히 청각채널을 통한 정보 수용과 같은 정보 내 완전성(within)을 중심으로 청각장애학생 교육의 초점이 지금까지 맞추어 졌으나, 청각장애학생들이 직면하고 있는 학습의 어려움은 청각채널을 통해 얼마나 더 많이 정확하게 정보를 받아들일 수 있는가 뿐만 아니라, 정보간 통합과 같은 정보간 요인(between)에 따를 가능성이 높다.

<표> 청각장애 대학생의 학습 사례

[제목] “꿈꾼 대로 세상은 창조됩니다” 청각장애 딛고 건축기사 시험 통과
건축대학 졸업한 이○○ 양

정밀한 손놀림과 탁월한 미적 감각

수많은 밤샘 작업이 필요한 건축학, 일반인도 공부하기 힘든 건축학과를 청각장애라는 불편을 안고 당당하게 성적우수상까지 받으며 졸업한 학생이 있어 화제다. 주인공은 올해 건축대학을 졸업한 이○○ 양

“부모님을 비롯한 많은 분들의 도움이 있었기에 꿈꾸었던 건축학도의 길을 걸을 수 있었죠. 그분들께 명예의 학사모를 씌워 드리고 싶습니다.”

첫 돌 앞두고 고열로 청력 잃어

이 양에게 청각장애라는 청천벽력이 떨어진 것은 첫 돌이 채 지나기 전이었다. 고열로 인한 청각장애였던 것이다. 이후 청각장애 2급 판정을 받고, 자동차 경적소리조차 겨우 들을 수 있는 난청상태로 성장했지만, 이 양의 부모님은 딸을 일반학교에 진학시키는 강공을 선택했다. 딸이 장애자로서 사회의 보호를 받기보다 일반인과 함께 어울려 성장하기를 고대했던 신념 때문이었다. 대화도 수화보다는 청각장애를 지닌 사람들이 듣고 말하는 ‘청능훈련’을 택했다. 부모님의 적극적인 자세로 인해 이 양은 3세가 되던 해 한국청각장애인복지회가 실시하는 청능훈련의 첫 훈련생으로 선발되어 여러 가지 훈련을 받기에 이른다.

대학 진학 후 빠르게 진행되는 수업을 제대로 알아들을 수 없었던 이 양은 강의 내용을 녹음해 이를 부모님께 갖다 드리고, 부모님은 강의 내용을 듣고 이를 활자로 옮겨주는 방법으로 공부를 했다. 처음에는 주위 소음 때문에 녹음한 내용이 들리지 않아 어려움이 많았지만, 교수님들이 이 양을 위해 특수마이크를 착용하고 수업을 진행하는 등 주위의 도움으로 학업에 열중할 수 있었다. 결국 이 양은 4.2점(4.5점 만점)이라는 뛰어난 성적으로 우수상까지 받으며 영예의 학사모를 쓰게 되었다.

이 양은 대학시절 교내 ‘장애학생도우미 제도’로 큰 도움을 받았다고 한다. 장애학생 도우미는 장애학생의 강의노트 필기와 장애학생이 대학생활을 빠르게 적응할 수 있도록 다양하게 도와주는 제도다. 이 양의 부모님은 “대학을 보내고 걱정이 많았는데 장애학생 도우미 덕분에 딸의 학교생활에 대한 걱정을 크게 덜었다”고 감사의 뜻을 전했다(연구자 강조 추가).

건축기사 시험 통과, 제2의 인생 출발

지난 1월말 건축기사 시험에 당당히 합격해 현재 건축설계사무소에 출근하는 이 양.

아직 회사 일이 어렵지만 업무를 하나하나씩 배워가는 재미에 시간가는 줄 모른다.

“아직은 처음이라서 여러 가지로 배워야할 것이 많지만, 이 길을 선택한 이상 내게 맞는 일을 찾아 사회에 기여하고 싶다”며 포부를 밝혔다.

출처: i-단국 15호, p.18

<http://www.dankook.ac.kr/CyberPr/2006/main.html> -> 대학소식지(i-단국)

-> 15호

얼마나 완전한 정보를 청각채널을 통해 받아들일 수 있는가라는 문제와 함께 다양한 정보 출처로부터 제시되는 정보들간의 통합 문제는 청각장애아동의 어린 시절부터 존재하는 문제로, 부모와 아동간의 주의 공유(joint attention)의 어려움으로 다음과 같이 이미 지적된 바 있다(Wood, 1991, p.250)

건청아동이 조각 그림 맞추기를 하고 있을 때, 우리(교사 혹은 부모)는 아동의 행동이나

선택에 대해 아동에게 말하면서 도움을 줄 수 있다. 아동은 우리의 설명을 들으면서, 자신이 하고 있는 일이나 조각 그림에 눈을 떼지 않는다. 또한 우리는 그림 한 조각을 지목하거나 보여주면서 건청아동을 가르치거나 도움을 제공할 수도 있다. 우리는 아동의 행위에 맞추어 우리의 설명(말)을 동시에 적절히 제시할 수 있다. 우리가 말하는 것들은 아동이 보고 있는 것들과 결합된다. 이러한 상호작용은 아주 쉬운 일이고, 일상적으로 일어난다. 그러나 청각장애아동들은 이러한 상황에서 추가적인 인지적 요구(additional cognitive demands)에 직면하게 된다. 만약 우리가 아동에게 수화나 음성으로 무언가를 이야기한다면, 아동은 이야기 대상(object of communication)에서 눈을 떼어, 이야기 내용(what is being communicated)에 주목해야 한다. 이러한 부가적인 기억 부담(memory demands)은 분명히 교수 과정에서 청각장애아동들의 학습을 보다 어렵게 만들 것이다. 또한 청각장애아동에게서 발견되는 경험 부족(experiential deficits)과 인지 지체(cognitive delays)는 부분적으로 이러한 교실내 담화 패턴의 결과일 수 있다.

Wood 등(1986)은 또한 청각장애아동들이 의사소통 대상과 행위간에 주의를 분산함(divided attention)으로써, 보며 듣는 건청아동에 비해 의사소통 속도가 느려질 수 있음을 지적하고 있다.

청각장애의 완화 및 제거가 강조되고 있는 현실에서 상대적으로 유용성이 평가 절하되고 있는 측면이 있으나, 일부 청각장애학생들이 의사소통 및 학습을 위해 사용하고 있는 시각적 방법(수화, 문자 등)도 청각장애학생들에게 큰 인지부담과 학습의 어려움을 주고 있기는 마찬가지다. 청각장애학생이 교사의 수화 설명 혹은 수화통역사를 통한 수화통역, 속기사(real-time captionist)를 통한 문자를 통해 학습하는 경우에도 정보 통합의 어려움 및 과도한 인지 부담 문제는 발생할 수 있다. 우선 시각채널을 통해 다양한 출처로부터 많은 정보들이 들어오는 경우, 정보처리 용량 초과로 인해 병목현상과 과부하가 발생할 수 있다. 기존 연구(Heinen, Cobb, & Pollard, 1976; Krakow & Hanson, 1985; O'Connor & Hermelin, 1976; Parasnis, Samar, Bettger, & Sathe, 1996; Siple, Fischer, & Bellugi, 1977; Tomlinson-Keasey & Smith-Winberry, 1990; Wallace & Corballis, 1973)에서 청각장애학생들은 음성 정보 처리를 요구하는 기억 과제 수행에서는 건청학생들에 비해 낮은 수행을 보였으나, 시각 및 공간 정보, 운동감각 정보를 활용한 기억 과제 수행에서는 건청학생과 차이가 없거나 더 나은 수행을 보였다고 지적하고 있으나, 시각채널을 통해 다양한 출처로부터 많은 정보가 빠르게 들어가는 경우, 청각장애학생들의 제한된 작동기억 용량을 초과할 가능성이 높을 것이다.

이러한 문제를 건청학생들은 다양한 출처로부터 오는 정보들을 시각 채널과 청각 채널로 나누어 받아들여 해결할 수 있는 반면, 수화나 문자를 통해 학습하는 청각장애학생들은 시각채널을 통해서만 정보를 수용하므로 해결이 어려운 문제다. 또한 다양한 출처로부터 여러 정보들이 동시에 시각채널을 통해 제시되는 경우(교사의 수화 설명+책, 속기+비디오 등), 청각장애학생은 두세 가지의 정보 출처로부터 모든 정보를 받아들일 수 있는 것이 아니라 하나의 정보만을 택하여 받아들일 수밖에 없다. 즉, 교사의 수화 설명과 책을 동시에 보는 것은 불가능하며, 정보 출처간 거리가 물리적으로 먼 경우 더더욱 그렇다. 최

근 청각장애인을 위해 제공되는 한글자막방송이나 수화자막 방송에 대한 청각장애인들의 이해도가 높지 않은 이유들 중 하나도 동영상과 자막의 동시 제시 조건 때문이다(이외에도 청각장애인들의 문해 수준, 문자 자막의 제시 속도 및 지연 시간, 화면과의 불일치, 오타, 수화 통역의 정확성 및 생략·왜곡 정도 등이 또 다른 원인이 되고 있다).

청각장애학생들은 청각채널에 비해 시각채널은 온전히 작동하므로, 이러한 장점과 강점을 활용코자 청각장애학생을 위해 교사가 직접 수화로 수업을 하거나 수화통역사와 속기사를 배치하고, 많은 청각정보를 수화나 문자로 시각화하는 경우, 정보내 완전성(within)은 청각채널을 통한 학습상황보다 상대적으로 높을 수 있으나(물론 교사나 통역사가 제시하는 수화의 완전성, 속기사의 속기능력에 따라 각 시각정보도 불완전할 수 있다), 정보간 통합(between)의 문제는 청각채널을 통한 학습상황과 별반 차이가 없거나 더 심각할 수도 있다. 청각장애학생 교육 현장에서 멀티미디어 기자재를 활용한 수업이나 수화통역사와 속기사를 동시에 배치한 수업 등이 큰 효과를 보지 못하고 있는 이유도 이러한 문제 때문일 가능성이 높다.

이와 같이 청각장애학생들은 청각채널을 통한 의사소통 및 학습의 부정확함과 불충분함 때문에도 학습 장면에서 어려움에 직면해 있지만, 또한 청취 능력이 향상되고 시각채널을 활용하는 경우에도 다양한 정보 출처간 정보 통합실패 때문에 학습 장면에서 큰 어려움에 직면해 있기도 하다. 이러한 상황에서 보청기 착용 혹은 인공와우 시술 후 청취 능력 향상만을 기준으로 장애 극복을 선언하는 것은 지나친 속단이 아닐 수 없다. 이런 점에서 특정 채널을 통한 정보의 완전한 수용뿐만 아니라 청각장애학생을 위한 정보간 통합을 원활히 할 수 있는 정보 제시 방법 및 교수 방법은 청각장애학생 학습에 있어서 중요한 의미를 갖는다.

2) 청각장애 아동과의 의사소통을 위한 특별한 전략들

아래의 전략들은 주로 농부모와 농아동간의 의사소통을 관찰하여 얻어진 결과들이다.

(1) 비음성적 의사소통

농부모들은 건청부모들보다 얼굴 표정, 신체 언어, 몸짓을 중요한 의사소통 구성요소로 더 자주 사용한다. 농부모들은 이를 통해 자신의 감정이나, 타인이나 대상물에 대한 감정(Feeling)을 전달하며, 특히 자신의 자녀에게 긍정적인 피드백을 제공하기 위해 미소를 더 자주 사용한다. 비음성적 피드백은 아동으로 하여금 시각 채널을 통한 의사소통에 필요한, 상대방을 바라보는 패턴의 발달에 도움이 되고, 대화를 위해 부모를 바라보는 유인 역할을 한다.

(2) 아이들의 주의를 얻고, 안내하기

아이가 말하는 사람이나 수화하는 사람에게 주목하게 하고, 화자에게서 벗어나 주변 환경 속의 사물이나 사건에 주목하게 안내하면서 언어 입력 정보 수용을 유지할 수 있는 전략

- 아동의 시선을 방해하고, 손과 몸을 움직여 주의 얻기

농아동들은 정보를 얻기 위해서는 의사소통 파트너를 보아야 한다는 것을 배워야 한다. 이러한 행동패턴이 확립되기 위해서는, 부모를 볼 때 강화를 받는 상황이 필요하다. 농부모들은 아이의 주의를 끌기 위해서 아이의 시야에서 손이나 물건을 흔들거나 머리를 좌우로 움직인다. 그리고 아이가 자신들을 보면, 웃거나 손뼉을 치거나 수화를 하여서 강화한다. 이러한 행동은 아주 어린 아동에게 자주 사용되며, 아동이 자신을 주목하게 하는 용도로 사용된다.

- 아동의 주의를 얻기 위해 접촉하기

신체접촉은 농부모들이 아이의 주의를 끌기 위해 사용하는 또 다른 전략이다. 흔히 농부모들은 건청부모들보다 이 방법을 통해 지속적으로 뚜렷하게 아이의 주의를 자신에게 유지한다. 또한 농부모들은 자신의 자녀에게 긍정적인 피드백을 제공하기 위해서도 신체접촉을 사용하고, 자신이 아이의 시야 밖에 존재하는 경우 자신의 존재를 알려 아이를 안심시키기 위해서도 신체접촉을 한다.

- 언어 입력을 유지한 채, 지시를 통해 주의 변경하기

건청부모들은 흔히 사물이나 사건을 가리켜 아이가 사물이나 사건에 주목하도록 하고, 해당 사물이나 사건에 대해 아이에게 말해 준다. 그러나 이 방법은 건청아동에게는 효과적이나, 관심을 가져야하는 사물과 화자를 동시에 볼 수 없고, 메시지를 받아들일 수 없기 때문에 농아동들에게는 효과적이지 않다. 농부모들은 아이의 주의를 얻고, 아동들이 무엇을 보려고 하는지 말하고, 그런 후에 아동의 주의를 관련 사건이나 사물로 안내한다. 이외에도 아이의 주의를 해당 사물로 이끌고, 아이와 사물 사이의 위치에서 수화를 함으로서, 수화와 사물을 동시에 볼 수 있도록 하는 방법도 사용한다. 손으로 가리키기는 아동의 주의를 관련 사물로 이끄는 데 공통적으로 사용되며, 부모는 자신의 자녀들의 언어 학습 기회를 손상시키지 않는 방법으로 가리키는 법을 배워야 한다.

(3) 언어 정보를 두드러지게 하기

아이에게 제시되는 언어 정보는 다른 모든 환경 자극보다 두드러져야 한다. 이는 언어가 자신과 관련된 정보를 전달하고, 자신이 주목해야 하는 정보임을 알 수 있게 하기 위함이다.

- 주의할 만한 가치가 있다는 것을 인식할 수 있도록 의사소통 빈도를 줄이기

언어를 지각하기 위해서 농아동들은 자신이 하고 있는 활동들과 자신들이 의사소통하고 있는 사람 사이에서 자신의 주의를 분할해야 한다. 이러한 끊임없는 주의의 전환은 아이들이 하고 있는 활동에 방해가 되고, 파괴적일 수 있다. 따라서 의사소통은 의미가 있고, 관련이 있으며, 주목할 만하다는 것을 확신시키는 것이 중요하다. 그렇지 않다면 농아동들은 자발적으로 의사소통 파트너에게 시각적 주의(visual attention)를 부여하지 않는다(불

행히도 많은 건청부모들이 이를 경험하고 있다). 그러나 농부모들은 건청부모들보다 의사소통하는 횟수가 오히려 더 적다. 그리고 의사소통을 하기 전에 농아동이 자신을 볼 때까지 기다린다. 이를 통해 농부모들과의 의사소통은 시각적으로 접근 및 인지 가능하고, 농아동들이 수용하고 싶을 때 의사소통이 일어나고, 아동의 행동을 최소한으로 방해한다. 이러한 의사소통 환경에서 아동들은 의사소통의 중요성을 인식하고, 주의집중을 요구하는 부모의 요구를 받아들여지게 된다.

(4) 주의 분할(Divided Attention) 최소화하기

농아동들이, 자신이 하고 있는 활동과 대화자에 대해 규칙적으로 주의를 옮기는 일은 아동들이 하고 있는 활동에 방해가 될 뿐만 아니라, 언어 입력을 이해하는데 있어 농아동에게 추가적인 인지 부하를 발생시킬 수 있다. 말과 관련 참조물을 동시에 듣고 볼 수 있는 건청아동과 달리, 농아동들은 다양한 정보 출처에 시각적 주의를 변경하면서, 통합시켜야 정보들을 기억해야만 하기 때문이다.

① 짧은 문장 사용하기: 농부모들은 농아동과 의사소통할 때 짧은 문장을 사용한다. 이를 통해 아동들의 활동에 대한 방해와 기억 부담을 최소화하려고 한다.

② 아동의 시야에 사물과 자신을 위치시키기: 화자(수화자)가 자기 자신과 사물을 아동의 시야에 위치시키면, 아동이 언어와 참조물을 보기 위해 주의를 옮겨 다녀야 필요성이 감소한다. 건청부모들은 이를 위해 아동 반대편에 앉는 방법을 사용하는데, 이는 오히려 인위적이고 부자연스러운 상호작용 배치가 될 수 있다. 농부모들은 아동 옆이나 심지어 뒤에 앉아 자신의 몸을 구부려 아동이 자신을 볼 수 있게 할 뿐만 아니라 의사소통이 일어나지 않을 때조차도 자신의 존재를 아동에게 인식시킨다.

③ 아동의 시야 범위 내에서 손이나 얼굴을 흔들기: 앞에서 설명한 두 번째 전략은 아이의 활동 중에 대화자가 취하는 수동적인 위치 선정 방법이다. 농부모들은 이외에도 상호작용 과정에서 몸의 위치나 수화하는 위치를 적극적으로 변경시키는 전략도 사용한다. 농부모들은 수화하는 위치를 자신 앞 원래 위치에서 아이 앞이나 아이 몸에서 하곤 한다. 두 전략 모두 수화를 두드러지게 하고, 아동이 흥미 있어 하는 다른 사물로부터 주의를 옮겨야 하는 필요를 최소화한다.

(5) 언어와 의미를 관련짓기

농아동은 언어 입력과 환경으로부터의 정보를 순차적으로 받아들여야 하므로, 언어와 참조물간의 관련짓기는 두 출처로부터의 정보를 동시에 받아들이는 건청아동과 달리 쉬운 일이 아니다. 농부모들은 자신들의 언어의 의미를 명료화하기 위해 다양한 방법을 사용한다.

① 괄호로 묶기(Bracketing): 농부모들이 흔히 사용하는 전략으로, 수화나 말을 앞과 뒤에서 반복하는 방법이다. 농부모들의 경우, 사물의 이름을 말한 후(수화를 한 후), 해당

사물을 가리키고, 해당 사물의 명칭을 다시 수화한다. 또한 질문을 할 때도 질문 수화를 하고, 가리킨 후, 질문 수화를 반복한다.

② 수화 수정하기: 농부모들은 말이나 수화의 의미를 설명하는데 도움이 되는 세 가지 전략을 사용한다. 1) 사물과 수화간의 관계를 강조하기 위해 사물 위나 가까이에서 수화하기 2) 수화 반복하기 3) 수화를 크게 하거나 오래 하기. 이들 전략들은 농아동들이 수화에 주목할 가능성을 증가시키고, 메시지를 흡수할 수 있는 기회를 늘려 이해를 촉진하는데 도움이 된다.

(6) 언어 확장과 상상 자극

이야기꾸며 말하기와 함께 책 읽기는 언어 발달과 아동의 상상력을 키워 준다. 불행히도, 많은 건청부모들이 자신의 자녀와 이러한 활동을 할 때 큰 어려움을 경험하고 있다. 이에 비해 농부모들은 자신의 자녀에게 쉽사리 이야기하고 책을 읽어준다. 이 과정에서 농부모들은 앞에서 설명한 여러 전략들을 이 두 복잡한 언어 학습 및 사용 상황에 적용한다.

4. 물리적 환경 구축 방안

청각장애학생은 신체적 손상이 없으므로 이동에는 전혀 문제가 없으며 접근에도 아무 문제가 없다고 생각한다. 그러나 청각장애학생이 아무리 보청기나 인공와우를 착용하고 있다고 하더라도 듣기를 통한 정보접근에는 어려움이 있다. 따라서 청각장애학생이 재학하고 있는 학교나 학급에서는 청각장애학생의 청취를 지원해 줄 수 있는 물리적 환경과 함께 대안적으로 시각을 통해 학습이나 학교생활에서 아무 불편함 없이 필요한 정보를 접근 수 있는 물리적 환경을 구축해 줄 필요가 있다.

가. 청취를 위한 물리적 지원 방안

첫째, 청각장애학생이 수업을 하고 있는 교실에는 최대한 소음과 반향의 영향을 적게 받을 수 있도록 교실 환경을 개선한다.

일반적으로 교실의 소음은 55dB이며, 체육관은 83-86dB인데, 말소리를 변별할 수 있는 가장 좋은 환경은 소음보다 신호음이 20-30dB정도 커야 한다. 그렇지만 청각장애학생의 경우 말소리가 너무 크면 오히려 소리가 왜곡되어 더 듣기 어렵다. 따라서 청각장애학생이 있는 교실은 최대한 외부 소음의 영향을 적게 받도록 도로나 음악실로부터 멀리 떨어져 있는 교실로 배치하고, 학생들의 의자 다리 밑에 커버를 씌운다든지 컴퓨터 자판에는 고무커버를 씌워서 최대한 소음을 줄여 주는 것이 좋다. 또한 청각장애학생의 자리 배치는 말하는 교사에게서 1.8m 이내의 거리를 유지하도록 하는 것이 바람직하다.

또한 교실 안의 단단한 벽에 반사되어 길게 일어나는 반향은 소음과 서로 상호작용하여 청각장애학생이 말을 인식하는 데 어려움을 준다. 즉 사람이 말을 하면 그 소리는 벽이나

책상의 표면 등에 반사되어 일종의 메아리를 형성한다. 이런 교실내부의 울림은 청각장애 학생이 말소리를 듣고 이해하는 아주 심각한 영향을 끼친다. 특히 교실에 소음이 많고 음원과의 거리가 먼 경우 이러한 울림현상이 겹쳐지면 청각장애 학생이 메시지를 듣고 이해하는 비율이 10% 수준까지 떨어지게 된다. 따라서 가능하다면 교실 벽에 흡음재를 사용하여 소리의 반향을 줄여주는 환경을 조성하는 것이 중요하다. 그러나 건축 당시 방음시설이 되어 있지 않은 경우 현실적으로 어려움이 있으므로 교실바닥에 카페트를 깔고 창문에는 커튼을 쳐서 반사되는 소리를 직물이 흡수하도록 하는 것이 좋으며, 게시판의 재질도 코르크 같은 재료를 사용하는 것이 좋다. 그림은 일반적인 교실과 흡음재를 사용한 교실에서의 소리반향이다.

둘째, 청각장애학생들이 수업 시간에 교사의 말을 잘 들을 수 있도록 FM보청 시스템을 지원한다.

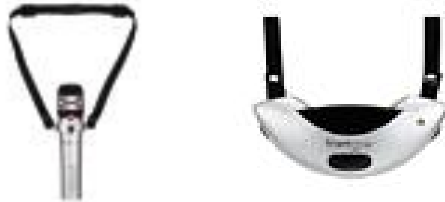
일반 보청기는 목표음 뿐 아니라 주변의 소음까지 증폭시키므로 소음이 많은 교실 상황에서는 청각장애학생들이 교사의 말을 듣는 데 어려움이 있다. 그러나 FM시스템은 주변 소음의 방해를 최대한 줄여서 청취할 수 있도록 돕는다. 청각장애학생의 청각손실 정도, 교실 환경, 나이 교육 방식에 상관없이 FM보청기의 활용은 효과가 큰 것으로 나타났다. 따라서 청각장애학생이 FM보청기를 착용하고 교사가 FM보청기의 마이크를 끼고 수업을 하는 경우 교사가 수업 중 움직이거나 뒤로 돌아서 입이 보이지 않게 되는 경우에도 많은 도움을 줄 수 있다. FM보청기는 보청기 자체에 FM시스템이 되어 있는 보청기 일체형과 학생의 보청기나 인공와우에 연결하여 사용할 수 있는 초소형 소켓 FM보청기가 있다. 그림은 개인의 보청기나 인공와우에 연결하여 사용할 수 있는 FM시스템이다.



[그림 IV. 1] 보청기에 연결하여 사용하는 FM보청기

셋째, 청각장애학생이 있는 교실에 교육용 무선 적외선 음장 시스템이나 이동 교육이나 음악 감상 등 다양한 교육 활동에 참여하는 데 효과적인 적외선 청취 보조 시스템과 같은 자유음장 증폭시스템 기기를 지원한다.

교육용 무선 적외선 음장 시스템은 적외선 방식을 이용한 무선 시스템으로 신호 대 잡음비를 증가시켜 인공와우나 보청기를 사용하고 있는 청각장애학생들이 청능훈련이나 수업을 들을 때 도움을 주는 기기이다. 그림은 교육용 무선 적외선 음장 시스템이다.



[그림 IV. 2] 교육용 무선 적외선 음장 시스템

적외선 청취 보조 시스템은 음원을 무선 헤드셋 수신기로 전달하는 것으로 것으로 적외선 송신 방식이므로 음의 왜곡이 없으며 여러 명의 청각장애학생이 동시에 청취할 수 있다. 그림은 적외선 청취 보조 시스템이다.



[그림 IV. 3] 적외선 청취 보조 시스템

나. 시각을 통한 정보 접근 지원 방안

첫째, 보청기 등을 통해서도 듣기에 어려움이 크고 발음 명료도가 떨어져서 의사소통이 어려운 청각장애 학생의 경우는 교사나 친구들과의 의사소통을 돕기 위한 보조기기를 지원한다.

이 보조 기구는 키보드로 입력한 대화를 음성으로 들려주어 청각장애학생의 대화 지원이 가능하며, 학교나 지역사회 그리고 직업 생활 등에서 필요한 풍부한 상황에 관한 내용이 있어 해당 아이콘을 누르면 그에 맞는 단어를 음성으로 들려준다. 그림은 키즈 보이스라는 의사소통 보조기기이다.



[그림 IV. 4] 청각장애학생의 의사소통을 지원하는 보완대체 기기

둘째, 청각장애학생이 있는 학교에는 불이나 긴급 상황을 청각장애학생이 인지할 수 있는 시각경보 시스템을 갖춘다.

그림은 긴급 경보가 울릴 때 시각적으로 보여주는 장치이다.



[그림 IV. 5] 시각 경보 시스템

셋째, 청각장애학생이 있는 학교에서는 학생들에게 제공하는 모든 자료나 음성 정보를 문자 등 시각으로 접근할 수 있는 시설과 시스템을 갖추므로 불편함 없이 정보에 접근할 수 있는 환경을 제공한다.

학교 교내 방송과 같이 음성이나 소리를 통해 어떤 정보를 제공할 때에는 문자나 영상을 함께 제공하므로 청각장애학생들이 학교의 모든 정보에서 소외되지 않도록 배려하는 것이 바람직하다. 따라서 교내에 모니터 등을 설치하여 교내 공지 사항을 문자나 영상을

제공하고, 교재로 사용하는 영상자료에 문자 자막을 삽입해 주는 지원 서비스 체계를 마련한다. 예를 들어 청각장애 지원 거점 특수교육 지원센터에서는 교육영상 자료에 수화나 문자 자막을 삽입하여 청각장애학생들이 재학하는 학교에 제공하는 시스템을 마련한다. 또한 기숙사가 있는 학교나 화장실과 같은 곳에서도 노크 소리를 듣기 어려운 청각장애 학생들을 위해서는 시각 채널을 통해 정보에 접근할 수 있는 시스템을 갖추어 줄 필요가 있다. 그림은 화장실 문 앞에 붙어 화장실 사용 표시의 예이다.



[그림 IV. 6] 화장실 사용 표시 예

일반학교 내에서의 청각장애학생을 위한 양질의 교육 서비스 제공은 결코 쉬운 일이 아니다. 하지만, 특수교육 분야 중 교육 역량에 따라 학생의 변화를 기대할 수 있는 장애영역이기도하다.

경기도 내 일반학교에 재학 중인 청각장애학생의 교육 개선과 연구가 좀 더 활성화 되기 위해서는 현장 교사의 참여가 보다 더 많이 있을 필요가 있다. 금번 평택교육청을 중심으로 한 일반학교에 통한 청각장애 학생의 교육 대책을 수립하기 위한 이러한 노력이 시작이 되어 향후 경기도의 청각장애 교육이 한 걸음 더 발전할 것으로 기대된다.

<참고문헌>

- 강창욱(2012). 청각장애학생 언어지도 방향성 설정을 위한 반성과 대안. 특수교육저널: 이론과 실천, 13(4), 339-357.
- 강창욱, 원성욱, 김호연, 이정자(2012). 청각장애인의 도서관 이용 활성화를 위한 교육 및 문화프로그램 모델 개발. 국립장애인도서관.
- 강창욱 역(2012). 농·난청학생의 지도. 파란마음.
- 김병하 외 3인(2007). 청각장애아교육. 대구: 대구대학교 출판부.
- 김경진(2013). 농학교와 일반학교를 졸업한 청각장애학생의 특성 연구. 한국복지대학교 논문집.
- 김경진(2006). 한국의 농문화에 대한 질적 연구. 박사학위 논문. 대구대학교 대학원.
- 국립국어원 한국표준수화규범 제정 추진위원회(2007). 『한국수화사전』(개정판). 도서출판 사단법인 한국농아인협회.
- 권요한 외(2011). 특수교육 교육과정론. 학지사.
- 김미정 (2007). 청각장애 아동의 듣기 능력 향상을 위한 웹기반 학습시스템 설계 및 구현. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김병하·최영주 (1990). 청각장애 학생의 독해력 분석(1990). 난청과 언어장애연구, 13(2), 5-26.
- 김수진 (2012). 교사와 부모를 위한 청각장애 아동 교육. 서울: 학지사.
- 김승국(1983). 한국수화의 심리언어학적 연구. 박사학위 청구논문, 성균관대학교 대학원.
- 김영옥 (2009). 청각장애유아의 인쇄물인식과 언어능력, 문해기술 및 가정문해환경. 특수교육학연구, 44(3), 131-147.
- 김영옥·원성욱·김지숙·이운선 (2006). 청각장애 아동의 은유 이해. 특수교육재활과학연구, 45(2), 257-272.
- 김철관(1996). 한국 고유 수화단어에서의 복합구성 특성. 《수화연구》 창간호, 3~18.
- 김혜주, 안인지, 박미영, 이명희(2010). 공공도서관 장애인서비스 자원봉사활동 모형 연구. 한국문헌정보학회지, 44(1), 217-241.
- 서영란 (2000). 연령과 청력 역치에 따른 청각장애 아동의 음운적 특성. 한림대학교 대학원 석사학위논문.
- 석동일(1989). 한국수화의 언어학적 분석. 박사학위 청구논문, 대구대학교 대학원.
- 손은희·석동일 (2004). 청각장애 아동과 건청아동의 음운인식능력 비교 연구. 언어청각장애연구, 9(2), 65-82.
- 송혜경·최성규 (2010). 균형있는 문해 프로그램이 청각장애 아동의 문법형태소 사용능력에 미치는 영향. 언어치료연구, 19(3), 155-180.
- 엄미숙(1996). 한국수화의 통사론적 특징 분석. 대구대학교 석사학위논문.
- 오동근, 윤수진(2009). 장애인을 위한 공공도서관의 공간구성에 관한 연구. 한국도서관·정보학회지, 40(1), 157-179.
- 오영자·지민재·김영태 (2000). 청각장애아동과 건청아동의 모음 및 파열음 산출의 음향음성학적 특성 비교. 음성과학, 7(2), 51-70.

- 원성옥·장은숙(2003). 한국복합수화의 조어 특성. **재활복지연구**, 1권, 135~157.
- 원성옥·김경진·하길중 (2009). 농 학생의 은유문 어휘에 대한 의미 반응 연구. **특수교육연구**, 16(1), 247-271.
- 원성옥·이윤선 (2011). 작문분석을 통한 수화사용 농대학생의 어휘오류분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 12(2), 49-68.
- 윤미선 (2004). 난청 아동의 말소리, 언어, 심리 및 행동 특징. **언어치료전문인을 위한 청각학**. 서울: 군자출판사.
- 이미선(2005). 특수교육지원센터 운영 방안 연구. 경기: 국립특수교육원.
- 이소현·박은혜 (2011). **특수아동교육**. 서울: 학지사.
- 이소희 (2009). 음성과 관련된 청각장애학생의 삶의 질에 관한 연구. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 이은경·이종열·석동일 (2008). 청각장애 아동과 건청아동의 은유 이해능력 비교 **언어치료연구**, 17(3), 79-93.
- 이지영 (2000). 심도 감각신경성 청각장애 아동의 자음지각 및 자음 산출 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 장은숙·원성옥 (2005). 수화사용 농학생의 사동문과 피동문에 대한 오류분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 6(2), 85-108.
- 조혜전, 정연경(2012). 국내 공공도서관의 청각장애인 서비스 지침 개선에 관한 연구. **정보관리연구**, 43(2), 223-244.
- 조희은 (2006). 청각장애 아동의 다의어 이해와 유형 분석. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 최두례 (1997). 청각장애 학생의 음운변동특성. 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최성규·성학기 (2003). 청각장애 아동과 건청아동의 학년별 문자 이해력 비교 분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 12(4), 221-239.
- 한경근·이민식·이병혁 (2011). **중등특수교육 교수방법**. 서울: 시그마프레스.
- 한경근(2005). 특수교육지원센터의 발전 방향. **현장특수교육**, 7(4), 12-15
- 한국도서관협회도서관기준 작성위(2013). **한국도서관기준**. 한국도서관협회.
- 한국특수교육연구회(2009). **최신 특수아동의 이해**. 서울: 양서원.
- 한국청각장애교육학회 편(2012). **청각장애아동 교육**, 서울: 양서원.
- 허명진·유광숙·최성규 (2004). 단어제시방법에 따른 중학부 청각장애학생의 수용어휘력 비교. **언어치료연구**, 13(4), 205-220.

Charles M. & Salter, P.E.(2002). Acoustics for Libraries. the Librarys Design Project [<http://www.librarydwsugn.org/>].

Claus Elberling & Kirsten Worsoe(2006). *Fading Sounds - about hearing and hearing aids*. The Oticon Foundation.

Council for Exceptional Children(2009). What Every Special Educator Should Know 2009. pdf

Dagenais, P., & Critz-Corsby, P. (1992). Comparing tongue positioning by

- normal-hearing and hearing-impaired children during vowel production. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 35-44.
- Hanson, V. (1985). Cognitive processes in reading: where deaf readers succeed and where they have difficulty. In D. S. Martin (Ed.), *Cognition, education, and deafness* (pp.108-110). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Lichtenstein, E. (1984). Deaf working memory processes and English language skills. In D. S. Martin (Ed.), *Cognition, education, and deafness* (pp.111-114). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Liddell, S., & Johnson, R.(1989). American Sign Language: the phonological base. *Sign Language Studies*, 64, 195~277.
- Malman, D.(2001). Lighting for Libraries. the Librarys Design Project [<http://www.librarydwsugn.org/>].
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertin, J.A.(2002). *Educating deaf students*. Oxford, NY
- Moore, D. (2001). *Educating The Deaf*(5th ed). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Norton, M. J.(1992). Effective bibliographic instruction for deaf and hearing-impaired college students. *Library Trends*, 41(1), 118-150.
- Siedleki, Jr., Theodore, Votaw, Marianne C., Bonvillian, J. D., & Jordan, I. K. (1990). The effect of manual interference and reading level on deaf subjects' recall of word lists. *Applied Psycholinguistics*, 11, 185-199.
- Stokoe, W. C. Jr.(1960). *Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf*. *Studies in Linguistics*, Occasional Papers Buffalo: University of Buffalo.
- Valli, C., & Lucas, C.(2000). *Linguistics of American sign language*, Washington, D. C.: Gallaudet University.
- Yvette, J., Vincent de Paul, R., & Elaine, A.(1996a). Deaf people and libraries: Should there be special considerations? Part 1: traditional services. *New Library World*, 97.1125, 12-21.
- Yvette, J., Vincent de Paul, R., & Elaine, A.(1996b). Deaf people and libraries—should there be special consideration? Part 2: material and technological developments. *New Library World*, 97.1126, 13.

<부록 1>

교수-학습 지도 실제 : 과학과

4대 원리를 과학과에 적용해보면 다음의 내용지도를 위한 6단계와 태도를 위한 1단계로 구성된다. 6가지 단원의 내용 계획은 ① 단원 또는 수업의 준비 ② 수업의 설계 ③ 학생들에게 실험용어 소개하기 ④ 과학 토론에서 학생들 간의 약속 정하기 ⑤ 진정한 경험을 계획하기 ⑥ 읽기 자료실 만들기로 태도는 ⑦ 역할모델 제공하기로 이루어진다.

1. 단원 또는 수업을 위한 준비

가. 지도 지침이 되는 교육과정의 목표와 지도 목표(학습결과)의 설정

① 학교교육과정을 면밀히 검토하여야 하는데 이것은 성공적인 과학과 지도를 위해 핵심적인 사항이다. 흔히 농 교사들은 예를 들어 10학년 농 학생에게 3학년의 과학 책을 사용하는 것과 같이 자기가 가르치는 학생들이 잘 읽을 수 있는 과학교재를 사용하는 경향이 있다.

② 교육과정을 구체화하는 여러 가지 방법에는 첫째, 교육과정 중심 교과서의 사용, 둘째, 교육과정의 목표들을 포함하는 과학 단원들을 도출하여 자신의 것으로 설계하기, 셋째, 여러 교과 영역들을 교차하는 주제별 지도의 한 부문으로 과학 단원을 설계하는 것 등이 있을 수 있다.

나. 학습 주제와 목표의 설정 : [식물은 어떻게 자라는가?]

① 주제에 따른 내용 기준을 설정

친숙한 유기체의 생활과정을 설명 (핵심개념 : 생활환의 단계- 난자, 유아, 청년, 성인, 씨앗, 꽃, 열매. 실제 세계 배경 흔히 콩, 사과, 나비, 메뚜기, 개구리, 새 같은 일반적인 식물들과 동물들).

이러한 과학 내용 기준 속에 내포되어 있는 언어 과정들을 주시해야 한다. 교사는 학생들에게 식물이나 동물의 생활환을 그리고 이름을 붙이게 할 수 있을 것이다.

② 목표설정

내용 기준은 가르칠 목적으로 다시 특정 목표들로 쪼개어질 수 있다.

내용기준과 관련되는 5학년 수준에서의 2개의 교육과정 목표는 다음과 같이 설정할 수 있다.

- a. 학생은 식물의 구조와 기능을 분석하는 관찰 기술을 사용할 수 있다.
- b. 학생은 관찰기술들을 사용해 기능과 구조 사이의 관계를 분석할 수 있다.

③ 지도 목표 설정

내용 기준과 교육과정 목표들은 교육과정에서 찾아낼 수 있는 한편, 지도 목표들 (instructional objectives)은 교사에 의해 창조되어진다.

지도 목표는 다음과 같이 설정될 수 있을 것이다.

- a1. 학생은 2주 동안 옥수수 씨앗이 유리항아리 안에서 자라는 것을 관찰한 것을 기초 하여 기록한 두 가지 기능을 설명할 수 있다.
- a2. 학생은 옥수수의 부분들을 그리고 이름을 붙일 수 있게 될 것이다.
- b1. 학생들은 식물 성장과 관련된 특별한 기능을 하는 식물의 구조를 증명해낼 수 있다. 학습자는 완전한 문장(수화와/또는 말)을 사용하여 급우들에게 기능을 설명 할 수 있다.
- b2. 학생들은 뿌리의 기능이 멈추게 되면 식물의 성장에 어떤 일이 일어날 것인지 예상하고 기록할 수 있다.

2. 수업 설계하기

한 차시 이상의 수업에 걸쳐 이루어질 수 있는 과학실험을 설계하기 위해 지도 목표들을 사용한다. 여러 목표들은 과학실험 하나에 다 포함되어질 수 있다.

실험 :

- 4~5개의 옥수수씨앗(또는 콩의 씨앗)을 밤새 흠뻑 적신다→ 촉촉하게 적신 종이 수건을 깔아놓은 유리항아리에 씨앗을 둔다(항아리는 햇빛이 잘 드는 곳에 두고 종이 수건은 물뿌리개로 항상 촉촉하게 한다)→ 2주의 기간이 넘으면 아이들은 뿌리, 줄기 그리고 나뭇잎의 성장을 측정하고 관찰하게 된다.
- 시험이 결정되면 그 다음 어떻게 다양한 실험을 통해 학생들이 갖게 된 다양한 정보를 유지시킬 것인지에 대한 방법을 결정해야함.
 - 실험의 모든 관련 부분들의 이름을 붙이고 설명을 담고 있는 차트를 그린다.
 - 학생들에게 실험을 말로 설명해준 다음 실험의 핵심 내용을 다시 말하게 한다. 이것은 학생들이 어휘와 언어 구조를 이해하고 있는지를 확인할 수 있는 좋은 전략이다.
 - 실험 단계들을 기록하고 학생들에게 그들이 실험에 대해 생각하는 것이 무엇인지를 서로 설명하게 한다.
 - 실험 단계들을 시범을 보이고 설명을 한 다음 학생들이 실험을 기록하게 한다.

3. 실험 언어를 학생들에게 소개하기

실험과 관련된 단어 목록을 작성한다.

- 위의 목록은 학생들의 과학 수업에서 제시되는 핵심단어와 관련된다.
 - 위의 단어들은 농 학생에게는 다른 방법으로 제시할 수 있음; 학생에게 식물의 삽화를 제시해 주고 광합성 과정과 연관시킬 수 있다.
 - 위 목록에 기호를 사용하면 단어 학습에 더 효과적임; 기호를 사용할 때 습기, 습한, 습하게 하다는 단어는 ‘촉촉한’이라는 단어로 통일시킬 수 있다.

- 수업에서 단어들을 어떻게 활용할 지에 대해 생각해야 한다.
 - 학생들의 학습을 위해 카드에 단어를 적어 넣고, 강화를 제공한다.
 - 학생들은 카드에 명확한 정의의 단어를 적어 넣는다.
 - 새로운 단어는 농 학생이 직접 찾아다니면 기록하는 활동을 할 수 있다.

- 하루 동안에 사용되는 단어들을 어떻게 이용할지 생각한다.
 - 이 수업을 위해 아래의 방법을 사용할 수 있다.
 - 창문 밖을 내다보고 식물의 성장을 관찰한다.
 - 학생이 학교주변을 걷고 봄에 다시 살아나는 식물들을 지적해 보는 기회를 갖게 한다.
 - 머리카락의 길이나 머리카락이 어떻게 성장하는지 토론하고, 측정하는 기회를 갖는다.
 - 그늘에서 왜 촉하다고 느끼는지 말해본다.

식물	씨앗	성장	싹이 트다	싹
햇볕	잎	줄기	광합성	뿌리
뿌리털	영양분	절차	길이	측정하다
습한	습하게 하다	습기	화분	그늘
예측	순화하다	산소	엽록소	기타

4. 과학토론에 학생들을 참여시키기

학생들 자신이 과학자임을 알게 한다. 모든 학생들은 천성적으로 호기심이 많으며, 과학에서는 과학자의 언어로 학생들을 가르치는 것이 필요하다. 이 부분은 과학 용어를 학생들에게 노출시키는 것과 관련된다. 또 다른 부분은 질문의 형태로 호기심을 자극하도록 돕는다. 그리고 이러한 질문으로부터 학생들이 다른 사람이 이해할 수 있는 방법으로 질문에 대답하는 감각을 발달시키도록 도와준다.

이러한 활동을 하기 위해서는 어떻게 질문을 하고, 대답하는지를 교사가 시범을 보인다면, 도움이 될 것이다.

배양실험의 다른 부분을 위한 질문 목록을 개발해라. 예를 들면, 실험 준비에서 교사가 묻고자 하는 질문이 무엇인지 생각해 본다. 실험에서의 도입단계, 성장과 관련된 실제 삶 속에서 유추하기, 다른 식물의 성장과 관련시키기, 무엇이 이 모든 것이 일어나게 했는지에 대한 학생의 내적 호기심을 자극하기 등등.

[식물의 성장과 관련된 질문들의 예]

1. 어떻게 씨가 싹을 틔우는가?
2. 식물이 자라게 하는 영양분은 어디에서 오는가?
3. 왜 식물은 씨앗을 생산할까?
4. 만약 식물이 어떠한 씨앗도 생산하지 않는다면 무슨 일이 일어날까?
5. 당신은 얼마나 많은 다른 종류의 씨앗을 먹을 수 있는가?
6. 먹을 수 있는'의 의미는 무엇인가?
7. 무엇이 씨앗을 맛이 좋게 만드는가?
8. 더 이상 성장하지 않기 전에 얼마나 오랫동안 씨앗이 살 수 있을까?
9. 왜 태양은 식물이 자라는 것을 돕는데 중요한가?
10. 음지에 항상 씨를 뿌리면 무슨 일이 일어날까?
11. 물 없이 씨앗이 자랄 수 있을까?
12. 흙 없이 씨앗이 발아할 수 있을까?
13. 씨앗은 한 장소에서 다른 장소로 어떻게 이동할까?
14. 어떤 동물이 씨앗을 먹는가?
15. 왜 옥수수는 사람보다 빨리 자랄까?
16. 언제나 화분의 한 쪽 면만 햇빛을 향하게 하면 어떻게 될까?
17. 만약 종이 수건에 항상 습기가 없으면 어떻게 될까?
18. 옥수수의 성장을 어떻게 측정할 수 있을까?
19. 2주라는 기간동안 옥수수의 성장을 어떻게 보여줄 수 있을까?
20. 왜 옥수수는 항상 옥수수 식물이 되는 걸까?
21. 어떤 종류의 토양이 옥수수가 자라기에 가장 좋을까?
22. 옥수수 속이란 무엇이며 왜 우리는'옥수수 속 위의 옥수수'라고 말할까?
23. 옥수수의 줄기란 무엇이며 왜 우리는'사냥꾼은 사슴에 몰래 접근한다'고 말할까?
24. 뿌리는 어떤 역할을 하는가?
25. 뿌리와 꼭대기에 어떻게 물이 도달할까?
26. 옥수수는 얼마나 빨리 자라는가?
27. 팥콩을 자라게 하기 위해 심을 수 있을까?
28. 무엇이 팥콩을 만드는가?(힌트 : 씨앗이 발아하는 것을 돕는 것과 같은 원리이다)
29. 옥수수를 화분으로부터 토양에 옮겨 심을 수 있을까?
30. 씨앗을 이용해서 어떤 다른 실험을 할 수 있을까?

교사들은 거의 질문을 하지 않고 대부분을 설명하는 경향이 있다. 교사들이 사용하는 언어와 언어 양식이 무엇이든 간에 질문의 의미를 이해하거나 표현하는 데 필요한 기술들을 가지고 있지 못하다는 사실은 효율적인 교과지도를 제한시킬 수 있다.

또한 교사들은 학생이 사용하고 있는 언어에 의해 제한되고 있음을 느낀다. 그리고 유창하게 표현하지 못하는 것 때문에 불안을 느낄 지도 모른다. 이 두 가지 변명 모두 충분하지 못하고 질문을 받아 적기 위한 필요성을 약화시키기보다는 오히려 돋보이게 하고 있다.

그러므로 과학수업에 관련된 질문 목록들을 적는 습관을 가지는 것이 좋다. 수업에서 이러한 질문들을 계속 하고 학생들이 그들이 생각하고 있는 것을 자유롭게 말할 수 있도록 격려해 주어야 한다. 오답을 감수하는 것도 과학자가 되는 한 부분이다.

5. 실제 경험 계획세우기

모든 교사들이 매주 현장학습을 가는 것을 즐거워하지는 않는다. 그러나 현장학습은 농학생들이 과학 지식을 습득하는 데 필수적이다. 왜냐하면 농학생들은 그들의 제한된 언어로 인해 우발학습의 기회를 너무 많이 놓치기 때문이다. 학생들을 위한 실제 언어와 학습 경험을 계획함으로써 이러한 문제들을 해결할 수 있다.

현재의 실험을 생각해 보아라. 우리는 이미 성장하는 식물을 관찰하기 위해 학교를 걷는 것을 이야기 한 적이 있다. 이 활동은 간단하고 비용이 들지 않는다. 더욱이 만약 학생들이 많은 토론에 참여한다면 언어학습 경험에 유익할 것이다.

원예농장이나 종묘장에 가는 현장학습은 적합한 경험일 것이다. 현장학습은 조심스럽게 계획되어야 하는데 다음은 원예농장으로 현장학습을 가는 학생들이 해야 할 일들이다.

- 방문 허가를 얻기 위해 농장의 관리자에게 편지를 쓴다.
- 그 농장의 웹 사이트가 있다면 인터넷에서 보고자 하는 것을 검색한다.
- 농장에 도착하기 위한 방향을 설명하기 위해 지도를 사용한다.
- 농장에서 일하는 사람들에게 질문할 목록을 만든다. 현장학습을 하는 동안 학생들이 질문에 대한 반응을 적기 위한 시간을 배분한다.
- 한두 명의 학생에게 현장학습의 리포터로서의 책임을 부여한다.
- 폴라로이드나 디지털 사진을 찍고 각 사진의 제목을 쓴다.
- 질문한 것, 가져간 사진, 리포터의 노트를 바탕으로 현장학습에 대한 보고서를 작성한다.
- 농장에서 학습을 하게 해 준 사람에게 감사의 편지를 쓴다.

또 다른 중요한 산 경험은 학생들이 실험을 위해 필요한 재료를 가져오게 하는 것이다. 실험에서 학생들은 4~6개의 옥수수 씨앗, 길고 폭이 넓은 화분, 왁스가 칠해진 종이, 스

프레이 병, 2~4개의 종이 수건이 필요하다. 학생들이 이것들을 적게 하고, 부모님에게 보여주도록 한다. 재료를 수집했을 때 학생들이 해야 하는 것들의 체크 리스트를 포함한 편지를 부모님에게 쓰게 한다. 예를 들면, 학생은 왜 이러한 재료가 필요한지, 수집한 목록들의 이름을 짓는 등의 일을 할 수 있을 것이다.

그리고 만약 이러한 재료들이 집에 있지 않다면 어디에서 구해야 하는지를 부모님과 의논할 수도 있을 것이다. 학생들은 그들이 어떤 재료들을 모았는지 설명하면서 간단한 문단을 작성함으로써 마무리를 할 수 있다.

6. 읽기 자료실 만들기

모든 교실을 과학 단원과 관련된 읽기자료실을 가지고 있어야 한다. 교사가 가르칠 각각의 실험에 관련되는 책을 필요로 하지는 않지만 단원의 주제와 관련된 읽기 자료의 수집을 필요로 한다. 학생들은 스스로 읽기 자료실을 설계하고 만들으로써 이곳이 방문하고 싶은 장소가 될 수 있다. 가장 중요한 것은 학생들에게 호소할 수 있는 수준의 읽기 자료를 제공하고, 접근 가능하고, 실제적인 자료이어야 한다는 것이다.

내셔널 지오그래피와 사이언스와 같은 좀 더 분명한 선택을 할 수 있는 것들을 읽기 자료실에 구비한다. 좀 더 어린 학생들에게는 책과 콩나물'이나 자연을 가꾸는 것에 대한 책임과 먹이사슬의 의존성에 대해서 토론할 수 있는 '아낌없이 주는 나무'와 같은 책을 제공해 준다. 만약 취미로 정원을 손질하는 영화배우에 대한 기사가 실려 있는 10대들을 위한 잡지를 발견한다면, 학생들에게 흥미 있는 읽기 자료를 제공하기 위한 새로운 기준을 설정할 수 있을 것이다.

7. 역할모델 제공하기

역할 모델이 실제 수업에서 중요하지는 않지만 단원 계획 설계 시에 해야 할 중요한 고려 요소이다. 역할모델은 어떤 것을 배우는 학생을 위한 영감의 근원이다. 또한 학생들이 관심을 갖는 직업 선택에 대해 생각하는 것을 돕는다.

식물에 대한 단원 계획에서는 아프리카계 미국 농업관학자인 George Washington Carver를 생각해 볼 수 있다. 실험실에서 일하는 동안, 그는 비누, 치즈, 우유, 밀가루, 땅콩 등으로부터 300개의 합성물질을 만들어냈다. 또한 농과학자인 Charles Bonnet도 좋은 역할 모델이 될 수 있다. 그의 부모들은 그를 놀리는 또래들로부터 그를 보호하기 위해 개인교사에게 교육을 받게 하였다. 그는 놀림과 조소에 굴하지 않고 인내심으로 과학 분야에서 놀라운 업적을 남겼고, 식물과 동물 연구로 유명해졌다.