

## 청각장애학교 교사들의 어휘지도에 대한 인식 및 실제\*

윤점룡 원성욱 김경진 (한국재활복지대학)

김지숙 양종국 임진이 (한국재활복지대학)

장은숙 하길종 허 일 (한국재활복지대학)

김선영 정희선 (한국재활복지대학)

---

### 〈요 약〉

---

본 연구는 청각장애학교 교사들의 어휘지도에 대한 인식과 교실 상황에서 실제로 활용되는 어휘지도방법에 대해 알아보고자 하였다. 이를 위해 청각장애학교 교사 165명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 연구 결과, 첫째, 대다수의 교사들은 청각장애학생에게 어휘를 가르치는 것이 어렵다고 인식하고 있었고, 학생들의 어휘증진을 위해 다양한 지도방법을 활용해야한다고 생각하고 있었다. 또한 조사참여자 중 50%의 교사들은 어휘를 지도할 때 수화사전을 활용하지 않았고, 31%만이 국어사전을 사용하고 있는 것으로 나타났다. 둘째, 교사들에게 교실상황에서 실제 설명해야할 어휘 62개를 제공하고 각 어휘별 지도방법을 설문한 결과, 1등급 어휘와 명사의 경우 실물/사진/그림을 활용한다는 응답이 가장 높았고, 2등급·3등급 어휘와 동사·형용사·부사의 경우는 수화사전 활용과 예시문/짧은 글 제시가 높게 나타났다. 따라서 청각장애학교 교사들은 청각장애학생들의 어휘향상을 위해 여러 가지 방법을 활용해야한다고 인식하고 있었으나 교실상황에서 다양한 지도방법들을 활용하지는 못하는 것으로 나타났다.

---

<주제어> 청각장애학교 교사, 청각장애학생, 어휘지도 방법

---

\* 이 논문은 2008 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국학술진흥재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (KRF-2008-322-B00024).

## I. 서 론

어휘는 읽기성취에 영향을 주는 주요 변인으로 인식되고 있으며(예, Biemiller, 2003; Cunningham & Stanovich, 1998; Daneman, 1991; De Jong & Van der Leij, 2002; National Reading Panel, 2000), 해독(decoding)과 이해(comprehension)를 연결시켜주는 기능을 한다(Joshi, 2005). 따라서 읽기에서 어휘의 의미를 충분히 알고 있지 못하거나 의미를 전혀 모르는 어휘가 많다면 글에 실린 저자의 의도, 사고, 감정, 태도 등을 정확하게 파악하기 힘들 것이다. 즉 독자가 글을 읽을 때에는 어휘에 대한 기본적인 뜻과 개념뿐만 아니라 어휘가 포함된 예시, 난센스 및 비유적인 사용 등을 서로 연관시킬 수 있는 심층적인 이해가 기반이 되어야 한다.

청각장애학생의 읽기수준은 건청학생에 비해 낮다(Allen, 1986; Lewis, 1996; Marschark & Harris, 1996; Moog & Geers, 1985; Musselman, 2000; Paul, 1998; Wauters, et al, 2008). 어휘 또한 건청학생에 비해 전반적으로 제한적이다(Easterbrooks & Baker, 2002; Kelly, 1996; Luckner & Handley, 2008; Marschark, et al., 2002; Paul, 2003). 이에 청각장애학생의 어휘의 어려움은 그들의 읽기이해에 유의하게 영향을 미친다(Garrison, Long, & Dowaliby, 1997; Geers & Moog, 1989; Kyle & Harris, 2006; Paul, 2003). 건청학생에 비해 청각장애학생의 어휘 및 읽기 수행이 취약하지만, 이러한 제약성은 어휘자체가 내포하고 있는 특성에 따라서도 달라질 수 있다. 즉 청각적 심상(imagery)보다는 시각적 심상이 강한 어휘를 더 쉽게 학습하며(Heinen, Cobb, & Pollard, 1976), 지각적 정보보다는 언어적 정보에 의존적인 어휘일수록 읽기이해에서 더 큰 어려움을 보일 수 있다(Wauters, et al, 2003; Wauters, et al, 2008).

일반적으로 능숙한 독자들은 그들 스스로 독립적인 읽기를 통해 자연스럽게 어휘를 익혀나간다(Nagy & Anderson, 1984; Nagy, Herman, & Anderson, 1985). 그러나 그렇지 못한 독자들의 경우에는 어휘습득이 매우 제한적이어서 읽기에 어려움을 경험할 수 있기 때문에(Ebbers & Denton, 2008; Nash & Snowling, 2006; Nichols & Rupley, 2004), 체계적인 어휘지도가 필요하다(Biemiller, 2003; Loeterman, Paul & Donahue, 2002).

건청학생의 어휘증진을 위한 지도방법으로는 정의에 초점을 둔 어휘 지도방법(김명순, 2003; 김소영, 2005; 성용근, 2005; 손영애, 2000; 이영희, 2008; 이재승, 1996; 황미향, 2005; Barrett & Graves, 1981; Beck, Perfetti, & McKeown, 1982), 문맥을 통한 어휘 지도방법(김명순, 2003; 김소영, 2005; 성용근, 2005; 손영애, 2000; 이영희, 2008; 이재승, 1996; 황미향, 2005; Nash & Snowling, 2006; Pathberg, Graves, & Stibbe, 1984; Stahl & Fairbanks, 1986), 의미지도그리기(김명순, 2003; 김소영, 2005; 성용근, 2005; 이영희, 2008; 이재승, 1996; 황미향, 2005; Brabham & Villaume, 2002; Nichols & Rupley, 2004; Rekrut, 1996; Rosenbaum, 2002; Rupley & Nichols, 2005), 의미자질분석법(김명순, 2003; 김소영, 2005; 성용근, 2005; 이영희, 2008; 이재승, 1996; 황미향, 2005; Brabham & Villaume, 2002; Nichols & Rupley, 2004; Rekrut, 1996), 의미구조도그리기(김명순, 2003; 김소영, 2005; 성용근, 2005; 이영희, 2008; 이재승, 1996; 황미향, 2005; Brabham & Villaume, 2002; Nichols & Rupley, 2004) 등이 있다. 특히 Brabham과 Villaume(2002)는 전통적인 어휘지도가 표면적 의미(superficial meaning) 이해에 초점을 두고 말뜻을 정의하는데 치중되어있

기 때문에 어휘 활용에 제한적이라고 지적하면서 심층적인(in-deep) 어휘지도의 필요성을 강조하였다. 또한 제2언어학습자의 어휘지도에 관한 문헌을 검토한 Schmitt(2008)는 사전에서 의미찾아보기, 의미협 의하기, 문장과 작문 속에서 어휘사용하기, 어휘에서 산출된 여러 의미검토하기, 관련어휘를 읽고 연습하기, 사전에서 찾은 어휘를 읽어보기 등의 다양한 활동을 접목시킨 어휘지도가 유용하다고 기술하였다.

건청학생들과 마찬가지로 청각장애학생들도 다양한 읽기경험을 통해 어휘를 익혀나갈 수 있지만, 우연학습기회가 제한된 청각장애학생에게는 어휘지도가 반드시 필요하다(Paul, 1996, 2001). 청각학생의 어휘증진을 위한 지도방법으로는 정의에 초점을 둔 방법(박미영 등, 2003; Paul, 1996, 2001), 문맥을 활용한 지도(박미영 등, 2003; Paul, 1996, 2001), 의미지도그리기(박미영 등, 2003; McAnally, Rose, & Quigley, 2007; Paul, 1996, 2001; Schirmer, 2000), 의미자질분석법(Paul, 1996, 2001; Schirmer, 2000) 등이 대표적이다. 특히 Paul(1996, 2001)은 어휘가 지니고 있는 단일한 의미만을 가르치는 것에서 벗어나 다의어, 유머, 비슷한 말, 반대말, 은유적 표현 등과 연관시켜 어휘개념을 확장시켜 이해할 수 있도록 지도해야 한다고 강조하였다. Paul과 같은 견지에서 McAnally 등(2007)도 어휘 개념학습에 비중을 두어 여덟 단계의 지도지침을 제안하였다. 첫째, 새로운 목표어휘의 이름소개하기, 둘째, 가능한 시각적 자료를 제시한 후 목표어휘와 관련된 여러 가지 예를 비교해보기, 셋째, 관련된 특성에 대한 목록을 만들어 보고 유사점과 차이점 점검하기, 넷째, 관련 없는 특성에 대해 토의한 후 목록 만들기, 다섯째, 두 번째 단계에 제시한 예를 한꺼번에 비교해보고 앞서 만든 목록들을 가지고 재검토하기, 여섯째, 관련 없는 예를 제시하고, 작성한 목록들을 가지고 제시한 예들을 검토하기, 일곱째, 개별적으로 완성한 것과, 짝을 지어 완성한 것이나 소집단에서 완성한 것들을 서로 비교해보고 범주화하기, 여덟째, 목표 어휘에 대해 알고 있는 것을 요약해서 써보기이다. 위에서 기술한 내용에 따르면, 청각장애학생의 어휘향상을 위한 지도방법은 건청학생의 경우와 두드러진 차이를 보이지 않으며, 어휘양 증가에 초점을 두고 특정 어휘별 의미 익히기에 치중했던 전통적인 방법으로부터 어휘지식의 폭을 넓힐 수 있도록 다양한 전략을 활용한 어휘개념학습이 강조되는 방향으로 전환되었음을 알 수 있다.

청각장애학생의 경우 음운적으로 들어오는 청각정보가 불충분할 수 있기 때문에 어휘정보 접근(access) 시 청각모듈보다는 시각모듈에 더 의존적일 수 있으며, 특히 수화를 주 의사소통 양식으로 사용하는 농학생을 대상에게 어휘를 지도할 때는 그 방법이 상이할 수 있다. Phillips 등(2008)은 교실관찰 및 교사면담에 근거하여 건청학생에게 효과적인 어휘지도방법에 대한 인식 및 실태를 조사하였는데 그 결과, 교사의 인식과 활용의 실재가 유리된다는 것을 확인했다. 즉 정의모사(definition copying)와 문맥단서(context clues)를 활용한 방법이 어휘학습에 별로 효과적이지 않다고 인식되고 있지만 가장 빈번히 사용되고 있는 반면에, 어휘지도그리기, 비슷한 말과 반대말 연관짓기, 의미범주화하기 등이 효과적이라고 인식되고는 있었지만 실제 수업상황에서는 이러한 방법들이 잘 활용되지 못하는 양상을 보였다.

그러나 청각장애학교 교사들을 대상으로 청각장애학생들의 어휘지도에 대한 인식과 실재가 어떠한지를 조사한 현장연구는 찾아보기 힘들다. 더욱이 이론과 연구에 기반을 두고 제시된 다양한 어휘지도방법들이 교실맥락에서 활발히 사용될 때 어휘학습의 효용성은 배가 될 것이다. 위에서 살펴보았

듯이 청각장애학생을 대상으로 제안된 어휘지도방법들은 건청학생에게 제시된 방법들과 큰 차이를 보이지 않았다. 이러한 특성으로 인해 청각장애학교 교사들이 어휘지도에 대해 인식하고 있는 것과 실제로 사용하는 있는 어휘지도방법은 일반학교교사의 경우와는 상이할 수 있다. 이에 현장에서 청각장애학생들을 가르치고 있는 교사들을 대상으로 이러한 문제들을 실제적으로 조사해 볼 필요가 있다.

따라서 본 연구는 청각장애학교 교사들의 어휘지도에 대한 인식과 청각장애학교 교실 상황에서 활용되는 어휘지도 방법에 대해 알아봄으로써 청각장애학생의 어휘지도에 대한 기초 자료를 제공하고자 한다.

연구목적에 따른 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 청각장애학교 교사들의 어휘지도에 대한 인식은 어떠한가?

둘째, 청각장애학교 교사들의 어휘지도에 대한 실재는 어떠한가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구는 서울, 인천, 전북, 충북, 경남에 소재한 청각장애 특수학교 6개교의 특수교사를 연구대상으로 하였다. 설문에 응한 대상자는 175명이었으나, 응답을 하지 않거나 불충분하게 응답한 10명을 제외한 최종 대상자는 165명이었다. 본 연구에 참여한 연구대상자의 일반적인 특성은 <표 1>과 같다.

### 2. 연구도구

연구도구는 본 연구목적에 맞게 연구자들이 개발한 설문지이다. 설문지는 다음과 같이 제작되었다.

설문지의 구성영역은 크게 어휘지도에 대한 인식과 어휘지도에 대한 실재로 구분된다. 어휘지도에 대한 인식영역의 내용은 어휘지도 상황의 빈도 및 어려움 2문항, 구체적인 어휘지도방법에 대한 인식 8문항으로 구성되었으며, 어휘지도에 대한 실재영역의 내용은 어휘 지도 시 사전활용의 실태 3문항, 각 어휘별 지도방법 62문항으로 구성되어 총 78문항이었다(<표 2> 참고).

어휘지도방법에 대한 인식과 실재에 관련된 문항은 선행연구(김명순, 2003; 김소영, 2005; 박미영 등, 2003; 성용근, 2005; 손영애, 2000; 이영희, 2008; 이재승, 1996; 황미향, 2005; Barrett & Graves, 1981; Beck, Perfetti, & McKeown, 1982; McAnally, Rose, & Quigley, 2007; Paul, 1996, 2001; Schirmer, 2000)에 기초하여 초안을 구성하였고, 교수 맥락에서 어휘를 지도해야하는 상황이 자주 발생하는 지와 어휘를 지도할 때 어려움이 있는지 알아보기 위해 2문항을 포함시켰다. 또한, 어휘 지도 시 수화사전 및 국어

〈표 1〉 연구대상자의 일반적인 특성

특 성	구 분	빈도(%)	계(%)
성 별	남	44(26.7)	165(100.0)
	여	121(73.3)	
근무지역	서울	65(39.4)	165(100.0)
	인천	29(17.6)	
	전북	19(11.5)	
	충북	30(18.2)	
	경남	22(13.3)	
지도경험	1-5년	56.0(33.9)	165(100.0)
	6-10년	28.0(17.0)	
	11-15년	29.0(17.6)	
	16-20년	22.0(13.3)	
	20년 이상	30.0(18.28)	
담당학년*	유치부	16(8.6)	185(100.0)
	초등부	42(22.7)	
	중등부	64(34.1)	
	고등부	63(34.1)	

\* 담당학년은 중복응답임.

〈표 2〉 설문지 구성 영역과 내용

영역	내 용	문항수
어휘지도에 대한 인식	어휘지도 상황의 빈도 및 어려움	2
	구체적인 어휘지도방법에 대한 인식	8
어휘지도에 대한 실제	어휘 지도 시 사전활용의 실태	3
	어휘 등급과 품사에 따른 지도 방식	62
	계	75

사전의 활용도와 수화사전 활용 시 겪는 어려움이 무엇인지 알아보기 위해 3문항을 포함시켰다. 어휘 지도방법에 대한 설문지 초안의 내용은 사전을 활용하여 수화로 설명하기, 실물이나 사진, 그림 등을 직접 보여 주면서 수화로 설명하기, 예시문이나 짧은 글을 제시하여 문맥 속에서 의미를 유추할 수 있도록 수화로 설명하기, 주제를 중심으로 이와 관련되는 어휘나 사실을 열거하고 범주화하여 어휘들

간의 관련성을 통해 각 어휘의 뜻을 파악도록 수화로 설명하기, 다른 낱말과의 개념상의 차이점과 유사점을 도식화하여 수화로 설명하기로 구성하였다.

다음으로 특수교육(청각·언어장애아교육 3명, 정서장애아교육 1명) 전공교수 4명과 일반교양(국어학 1명, 교육학 1명, 영어학 1명) 교수 3명의 자문과 점검을 받아 어휘지도방법에 대한 설문지 초안을 수정 및 보완하였다. 특히 어휘지도방법에 있어서는 세 가지 방법을 추가하였는데 사전의 유형을 수화사전과 국어사전으로 구분하여 제시하였고, 현장경험이 있는 교수들의 제안으로 비슷한말이나 반대말과 관련지어 설명하는 방법 및 몸짓이나 마임을 사용하여 설명하는 방법을 포함시켰다. 또한 현직 특수교사들의 의견을 반영하기 위해 예비조사를 실시하였다. 포커스 집단으로 지도경험이 20년 이상인 청각장애학교 교사 4명에게 심층면담을 실시하여 교사들이 이해하기 쉬운 문장으로 수정하였으며, 문항 수가 많은 점을 고려하여 설문형식을 단순화시켰다. 예비조사에 참여한 교사에게 2차면담을 실시하여 예비조사 결과를 토대로 수정·보완한 설문지를 재점검 받았다.

어휘지도에 대한 실제에서 어휘 등급과 품사에 따른 지도방법의 문항을 제작하기 위해서는 조남호(2002, 2003)의 연구와 특수교육(청각·언어장애아교육 3명) 전공교수 3명과 일반교양(국어학 1명, 교육학 1명, 영어학 1명) 교수 3명의 자문과 점검을 받아 어휘를 선정하였다. 선정된 어휘는 62개였으며, 어휘는 난이도에 따라 1등급(17개), 2등급(20개), 3등급(25개)으로 구분되었고, 즉 어휘등급은 1등급(초급수준), 2등급(중급수준), 3등급(고급수준)이었다. 또한 품사에 따라 명사(19개), 동사(18개), 형용사(12개), 부사(13개)로 구분되었다. 다음으로 현직 특수교사들의 의견을 반영하기 위해 예비조사를 실시하여 용어를 일관성 있게 통일하였으며 어휘별 반응양식에 대한 설명을 상단에 제공하고 그 아래에 개별어휘목록을 제시하는 방식으로 설문구조를 수정하였다.

최종적으로 설문지 초안 검토에 참여한 교수 7명이 예비조사로부터 획득한 면담내용을 고려하여 수정·보완한 설문지를 다시 두 차례 검토한 후 최종적으로 공동협의를 통해 어휘지도방법에 대한 인식과 실제에 대한 설문지를 완성하였다.

### 3. 연구절차

설문지 개발 및 예비조사를 실시한 후, 본 조사를 수행하였다. 문헌검토 및 전문가 자문·협의를 기초한 초안 설문지 개발은 2008년 10월 5일부터 11월 15일까지, 예비조사는 2008년 12월 1일부터 12월 10일까지, 본 조사는 2008년 12월 16일부터 2009년 1월 5일까지 이뤄졌다.

설문조사 방법은 우편을 통해 배포·수거하였다. 설문지는 각 학교당 30-40부씩 총 190부의 설문지를 배포하였고, 회수된 질문지는 175부였다. 이 중 내용이 불충분하게 기입되어 있거나 무응답 문항이 있는 10부를 제외하고 165부만을 최종 분석 자료로 사용하였다.

#### 4. 자료처리

청각장애학교 교사들의 어휘지도에 대한 인식을 알아보기 위해 빈도분석을 실시하여 빈도와 백분율을 산출하였다. 어휘지도에 대한 실재를 살펴보기 위해서는 어휘 등급별, 어휘 품사별로 다중응답 분석을 실시하여 빈도와 백분율을 산출하였다. 통계처리를 위해서는 SPSS win ver 16.0을 사용하였다.

### Ⅲ. 연구 결과

#### 1. 청각장애학교 교사들의 어휘지도에 대한 인식

##### 1) 어휘지도 상황의 빈도 및 어려움

청각장애학교 교사들을 대상으로 교수 상황에서 어휘를 지도해야 하는 상황이 자주 발생하는가를 알아본 결과 그렇다는 응답이 81%, 보통이라는 응답이 14.7%, 그렇지 않다는 응답이 4.9%로 나타났다(<표 3>). 따라서 대다수의 교사들은 교수 상황에서 어휘를 지도해야 하는 상황을 자주 경험하는 것으로 나타났다.

<표 3> 어휘지도 상황의 빈도 및 어려움 빈도(%)

문항	전혀	별로	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
	그렇지 않다	그렇지 않다			
1. 교수 상황에서 어휘를 지도해야 하는 상황이 자주 발생합니까?	1(0.6)	7(4.3)	24(14.7)	68(41.7)	63(38.7)
2. 교수 상황에서 어휘를 지도해야 할 때 어려움을 느끼십니까?	1(0.6)	23(14.2)	55(34.0)	64(39.5)	19(11.5)

청각장애학교 교사들에게 교수 상황에서 어휘를 지도해야 할 때 어려움이 있는지를 질문한 결과 그렇다는 응답이 51%, 보통이라는 응답이 34%, 그렇지 않다는 응답이 14.8%로 나타났다. 어휘 지도 시 어려움이 있다고 응답한 교사들에게 그 이유를 조사한 결과, 교사들이 지도해야 할 어휘 과다(8.4%), 사전에 있는 어휘를 쉽게 풀어서 설명하기 어려움(14.5%), 적합한 예를 찾기 어려움(15.7%), 의미 전달이 정확하게 되지 않는 점(9.6%), 학생들의 취약한 어휘력(13.3%), 배경지식의 결여(9.6%) 및 추상개념 이해 부족(28.9%) 등인 것으로 나타났다.

## 2) 구체적인 어휘지도 방법에 대한 인식

구체명사를 지도할 때 실물 사용에 대한 인식을 조사한 결과 그렇다는 응답이 73.1%, 보통이라는 응답이 17.7%, 그렇지 않다는 응답이 9.1%로 나타나 대다수의 교사들은 구체명사 지도시 실물을 사용해야 한다고 인식하는 것으로 나타났다(<표 4>).

<표 4> 구체적인 어휘지도 방법에 대한 인식 빈도(%)

문항	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1. 구체명사(예: 칠판, 책상)를 지도할 때 실물을 사용해야 하는가?	1(0.6)	14(8.5)	29(17.7)	75(45.7)	45(27.4)
2. 구체명사(예: 칠판, 책상)를 지도할 때 사진이나 그림들을 직접 보여주면서 지도해야 하는가?	2(1.2)	13(8.0)	33(20.2)	86(52.8)	29(17.8)
3. 어휘 지도 시 예시문을 제시하여 문맥 속에서 의미를 유추할 수 있도록 지도해야 하는가?	0(0.0)	11(6.7)	38(23.3)	94(57.7)	20(12.3)
4. 어휘 지도 시 관련 있는 어휘를 열거하고 범주화하여 어휘들 간의 관련성을 통해 어휘의 뜻을 파악하도록 지도해야 하는가?	1(0.6)	10(6.2)	48(29.6)	89(54.9)	14(8.6)
5. 어휘 지도 시 설명할 어휘와 다른 어휘와의 개념상의 차이점과 유사점을 도식화하여 지도해야 하는가?	3(1.9)	13(8.0)	64(39.5)	67(41.4)	15(9.3)
6. 상위개념의 어휘를 지도할 때 하위개념의 어휘에 대한 예를 제공해야 하는가?	0(0.0)	6(3.7)	35(21.5)	88(54.0)	34(20.9)
7. 비슷한 말이 있는 어휘를 지도할 때 비슷한 어휘를 함께 제공하여 지도해야 하는가?	0(0.0)	20(12.3)	47(28.8)	79(48.5)	17(10.4)
8. 반대말이 있는 어휘를 지도할 때 반대 어휘를 함께 제공하여 지도해야 하는가?	0(0.0)	9(5.5)	42(25.8)	88(54.0)	24(14.7)

구체명사를 지도할 때 사진이나 그림 사용에 대한 인식은 그렇다는 응답 70.6%, 보통이라는 응답이 20.2%, 그렇지 않다는 응답이 9.2%로 나타나 대다수의 교사들은 구체명사 지도시 사진이나 그림을 사용해야 한다고 인식하는 것으로 나타났다. 어휘 지도시 예시문을 제시해야 하는가를 조사한 결과 예시문을 제시해야 한다는 응답이 70%, 보통이라는 응답이 23.3%, 예시문을 제시하지 않아도 된다는 응답이 6.7%로 나타나 대다수의 교사들은 지도할 단어가 포함된 예시문을 제시하여 문맥 속에서 단어의 의미를 유추하도록 해야 한다고 인식하는 것으로 나타났다. 어휘 지도시 설명할 어휘와 관련 있는 어휘를 열거하고 범주화하여 어휘들 간의 관련성을 통해 어휘의 뜻을 파악하도록 지도해야 하는가를 조사한 결과 그렇다는 응답이 63.5%, 보통이라는 응답이 29.6%, 그렇지 않다는 응답이 6.8%로 나

타났다. 어휘 지도시 설명할 단어와 다른 단어와의 개념상의 차이점과 유사점을 도식화하여 지도해야 하는가를 조사한 결과 그렇다는 응답이 50.2%, 보통이라는 응답이 39.5%, 그렇지 않다는 응답이 9.9%로 나타났다. 상위개념의 어휘를 지도할 때 하위개념의 어휘에 대한 예를 제공해야 하는가를 조사한 결과 그렇다는 응답이 64.9%, 보통이라는 응답이 21.5%, 그렇지 않다는 응답이 3.7%로 나타났다. 비슷한 말이 있는 어휘를 지도할 때 비슷한 말을 함께 제공하여 지도해야 하는가를 조사한 결과 그렇다는 응답이 58.9%, 보통이라는 응답이 28.8%, 그렇지 않다는 응답이 12.3%로 나타났다. 반대말이 있는 어휘를 지도할 때 반대말을 함께 제공하여 지도해야 하는가를 조사한 결과 그렇다는 응답이 68.7%, 보통이라는 응답이 25.8%, 그렇지 않다는 응답이 5.5%로 나타났다.

## 2. 어휘 지도에 대한 실제

### 1) 어휘 지도 시 사전활용의 실태

청각장애학교 교사들에게 어휘 지도시 수화사전을 사용하는가를 조사한 결과 사용한다는 응답이 19.2%, 보통이라는 응답이 30.9%, 별로 사용하지 않는다는 응답이 36.4%, 전혀 사용하지 않는다는 응답이 13.2%로 나타나 응답자의 50%의 교사들은 수화사전을 활용하지 않는 것으로 나타났다(<표 5>).

<표 5> 어휘 지도 시 사전활용의 실태 빈도(%)

문항	전혀	별로	보통	대체로	매우
	그렇지 않다	그렇지 않다	이다	그렇다	그렇다
1. 수화사전을 사용하십니까?	22(13.6)	59(36.4)	50(30.9)	27(16.7)	4(2.5)
2. 수화사전을 사용할 때 어려움이 있습니까?	6(4.2)	33(23.1)	68(47.6)	29(20.3)	7(4.2)
3. 국어사전을 사용하십니까?	21(13.3)	35(22.2)	52(32.9)	41(25.9)	9(5.5)

수화사전을 사용할 때 어려움이 있는가를 질문한 결과 보통이라는 응답이 47.6%, 그렇다는 응답이 24.5%, 그렇지 않다는 응답이 27.3%로 나타났다. 교사들이 수화사전을 사용할 때 느끼는 어려움은 구체적으로 수화사전에 없는 단어가 많음, 사전 찾는데 시간이 오래 걸림, 인터넷 활용이 효과적임, 필요한 단어가 충분히 설명되어 있는 않음, 현재의 수화사전이 해당 단어의 뜻을 설명해 주지 못함 등으로 나타났다.

국어사전을 사용하는가를 조사한 결과는 보통이라는 응답이 47.6%, 사용하지 않는다는 응답이 35.5%, 사용한다는 응답이 31.4%로 나타나 교사에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 국어사전을 사용하지 않는다고 응답한 교사들에게 그 이유를 질문한 결과 대다수의 교사들은 찾는데 시간이 오래 걸리고, 사전의 설명이 너무 어려워 학생들이 이해하는데 어려움이 많아 사용하지 않는다고 응답했다.

## 2) 어휘 등급에 따른 어휘 지도방식

<표 6>과 같이 어휘 등급에 따른 어휘 지도방식을 조사한 결과, 1등급 어휘의 경우 실물·사진·그림을 활용한다는 응답이 36.1%로 가장 높았고, 그 다음으로 수화사전 활용이 26.6%, 예시문이나 짧은 글 제시가 12.3%로 나타났다. 2등급 어휘의 경우, 수화사전을 활용한다는 응답이 28.5%로 가장 높았고, 예시문이나 짧은 글 제시가 26.4%, 국어사전 활용이 9.8%로 나타났다. 3등급 어휘의 경우, 예시문이나 짧은 글 제시가 28.4%로 가장 높았고, 그 다음으로는 수화사전 활용이 25.1%, 비슷한말과 반대말과 관련지어 설명한다는 응답과 몸짓이나 마임이 활용한다는 응답이 각각 10.5%로 나타났다. 또한 전체적으로 설명할 단어와 다른 단어와의 개념상의 차이점과 유사점을 도식화하여 설명한다는 응답은 약 1%로 실제 교실현장에서 많이 사용되지 않는 것으로 나타났다.

<표 6> 어휘 등급에 따른 어휘 지도방식 빈도(%), 중복응답

어휘 지도방식	1등급	2등급	3등급
① 수화사전 활용	672(26.6)	839(28.5)	923(25.1)
② 국어사전 활용	121(4.8)	289(9.8)	371(10.1)
③ 실물·사진·그림 활용	910(36.1)	206(7.0)	213(5.8)
④ 비슷한말과 반대말과 관련지어 설명	160(6.3)	256(8.7)	388(10.5)
⑤ 몸짓이나 마임 활용	185(7.3)	269(9.1)	385(10.5)
⑥ 예시문이나 짧은 글 제시	311(12.3)	779(26.4)	1045(28.4)
⑦ 설명할 단어 중심으로 관련 어휘나 사실을 열거하여 범주화하여 뜻을 파악하도록 함	136(5.4)	271(9.2)	312(8.5)
⑧ 설명할 단어와 다른 단어와의 개념상의 차이점과 유사점을 도식화하여 설명	27(1.1)	40(1.4)	44(1.2)
합 계	2522(100.0)	2949(100.0)	3681(100.0)

## 3) 어휘 품사에 따른 어휘 지도방식

어휘 품사에 따른 어휘 지도방식을 조사한 결과 명사의 경우, 실물·사진·그림을 활용한다는 응답이 31.3%로 가장 높게 나타났고, 수화사전을 활용한다는 응답이 25.6%, 예시문이나 짧은 글 제시가 13.9%로 나타났다(<표 7>).

동사의 경우, 수화사전을 활용한다는 응답과 예시문이나 짧은 글을 제시한다는 응답이 각각 26.3%로 가장 높았고, 몸짓이나 마임을 활용한다는 응답이 12.7%, 비슷한말과 반대말과 관련지어 설명한다는 응답이 9.6%로 나타났다. 형용사의 경우, 수화사전을 활용한다는 응답이 27.8%로 가장 높았고, 예시문이나 짧은 글 제시가 27.1%, 비슷한말과 반대말과 관련지어 설명한다는 응답이 11.3%로 나타났다. 부사의 경우, 예시문이나 짧은 글 제시가 31.1%로 가장 높게 나타났고, 수화사전을 활용한다는 응답이 26.7%, 국어사전 활용이 10.6%, 몸짓이나 마임 활용이 10%로 나타났다. 또한 전체적으로

〈표 7〉 어휘 품사에 따른 어휘 지도방식 빈도(%), 중복응답

어휘 지도방식	명사	동사	형용사	부사
① 수화사전 활용	715(25.6)	697(26.3)	492(27.8)	510(26.7)
② 국어사전 활용	189(6.8)	244(9.2)	152(8.6)	202(10.6)
③ 실물·사진·그림 활용	875(31.3)	180(6.8)	126(7.1)	63(3.3)
④ 비슷한말과 반대말과 관련지어 설명	187(6.7)	256(9.6)	200(11.3)	170(8.9)
⑤ 몸짓이나 마임 활용	157(5.6)	338(12.7)	162(9.1)	191(10.0)
⑥ 예시문이나 짧은 글 제시	388(13.9)	698(26.3)	480(27.1)	595(31.1)
⑦ 설명할 단어 중심으로 관련 어휘나 사실열거하여 범주화하여 뜻을 파악하도록 함	238(8.5)	202(7.6)	133(7.5)	165(8.6)
⑧ 설명할 단어와 다른 단어와의 개념상의 차이점과 유사점을 도식화하여 설명	44(1.6)	39(1.5)	27(1.5)	16(0.8)
합 계	2793(100.0)	2654(100.0)	1772(100.0)	1912(100.0)

설명할 단어와 다른 단어와의 개념상의 차이점과 유사점을 도식화하여 설명한다는 응답은 약 2% 미만으로 실제 교실현장에서 많이 사용되지 않는 것으로 나타났다.

#### IV. 결론 및 논의

본 연구는 청각장애학교 교사들이 청각장애학생의 어휘지도에 대한 인식과 실제 활용하는 어휘 지도 방법을 알아보기 위해 청각장애학교 교사 165명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 조사결과에 따른 논의는 다음과 같다.

첫째, 어휘지도 상황의 빈도 및 어려움에 대한 청각장애학교 교사들의 인식을 조사한 결과, 청각장애학교 교사들은 교수 상황에서 어휘를 지도해야 하는 상황이 자주 발생하며, 대다수의 교사들이 청각장애학생에게 어휘를 가르치는 것이 어렵다고 인식하고 있었다. 이러한 어려움의 이유는 추상개념 이해 부족, 적합한 예를 찾기 어려움, 사전에 있는 어휘를 쉽게 풀어서 설명하기 어려움, 학생들의 취약한 어휘력, 배경지식의 결여, 의미 전달이 정확하게 되지 않는 점, 교사들이 지도해야 할 어휘 과다 등이었다. 또한 구체적인 어휘지도 방법에 대한 인식을 조사한 결과, 약 70% 이상의 교사가 구체 명사를 지도할 때는 실물, 사진, 그림을 사용해야 한다고 인식하고 있었다. 약 60%의 교사는 상위개념의 어휘를 지도할 때는 하위개념의 어휘에 대한 예를 제공하여 설명해야 하고 비슷한 말이 있는 어휘를 지도할 때는 비슷한 어휘를 함께 제공하여 지도해야 하며 반대말이 있는 어휘를 지도할 때는 반대 어휘를 함께 제공하여 지도해야 하는 것으로 인식하고 있었다. 대다수의 교사가 어휘 지도 시

예시문을 제시하여 문맥 속에서 의미를 유추할 수 있도록 지도해야 한다고 인식하고 있었고, 약 50% 이상의 교사가 설명할 어휘와 다른 어휘와의 개념상의 차이점과 유사점을 도식화하여 지도해야 하며, 관련 있는 어휘를 열거하고 범주화하여 어휘들 간의 관련성을 통해 어휘의 뜻을 파악하도록 지도해야 한다고 인식하고 있었다. 즉 청각장애학교 교사들은 다양한 어휘지도 방법에 대한 지식을 가지고 있었다. 이러한 결과로부터 청각장애학교 교사들은 건청학생(김명순, 2003; 김소영, 2005; 성용근, 2005; 이영희, 2008; 이재승, 1996; 황미향, 2005; Brabham & Villaume, 2002; Nichols & Rupley, 2004; Rekrut, 1996; Rosenbaum, 2002; Rupley & Nichols, 2005)과 청각장애학생(박미영 등, 2003; Paul, 1996, 2001)의 어휘증진을 위해 제시된 여러 가지 지도방법들을 이해하고 있었음을 확인하였다.

둘째, 어휘 지도 시 사전활용의 실태를 조사한 결과, 조사 참여자 중 31%만이 국어사전을 사용하고 있었으며, 50%만이 수화사전을 활용하고 있었다. 조사대상교사의 반수정도만이 수화사전을 활용하는 것으로 나타났으나, 수화사전 사용 시 수화사전에 없는 단어가 많고, 사전 찾는데 시간이 오래 걸리고, 필요한 단어가 충분히 설명되어 있는 않아 어려움을 호소하고 있으며, 인터넷을 활용하여 검색이 용이하며 수화사전에 수록된 단어의 뜻을 설명해 주는 사전이 필요하다고 하였다. 현재 쓰이고 있는 수화사전이 한국어 단어에 대응하는 수화단어들을 규정하고 있는 특성을 갖고 있고, 수화자체의 표현이 한정적이며, 여러 어휘가 동일한 수화로 표현되는 경우가 많기 때문에 실제 교수맥락 속에서 설명하고자하는 어휘의 뜻을 정확하게 반영해 주는 수화표현이 충분하지 않을 수 있다. 한편 책으로 된 수화사전은 1차원적 공간인 지면 내에서 끊어진 수화동작 위주로 제시되기 때문에 동적인(dynamic) 수화가 정적인(static) 표현으로 대체되며, 교수매체의 접근용이성측면에서 두꺼운 수화사전을 일일이 찾아보는 것이 번거로울 수 있기 때문에 향후 교사들이 실제로 요구하는 사전이 무엇인지 구체적으로 조사하고 이를 개발할 필요가 있다.

어휘 등급과 품사에 따른 지도 방식을 조사한 결과, 어휘 등급에 따른 지도 방식에서는 어휘 수준이 가장 낮은 1등급 어휘의 경우 실물, 사진, 그림을 활용한다는 응답이 가장 높았고, 그 다음으로 수화사전 활용과 예시문이나 짧은 글 제시로 나타났다. 2등급과 3등급 어휘의 경우에는 수화사전 활용과 예시문이나 짧은 글 제시가 높게 나타났다. 이러한 결과는 1등급 어휘의 경우 구체적인 사물이나 동작을 제시하면 이해할 수 있는 단어가 많기 때문이며, 2등급과 3등급인 경우에는 난이도가 높아 수화사전을 활용하여 정확한 수화를 알려주거나 예시문을 통해 학생들의 이해를 돕기 때문일 수 있다. 이처럼 어휘 등급에 따라 상이한 지도 방법이 활용되고 있는 결과는 어휘자체의 난이도 차이에서 기인한 것으로 볼 수 있다.

이에 반해 2등급과 3등급의 어휘를 지도 할 때에는 어휘자체의 난이도가 다름에도 불구하고 모두 정의적인 어휘 뜻 설명에 치중하고 있었다. 이처럼 청각장애학교 교사들은 다양한 어휘지도 방법들을 인식하고는 있었으나 실제로는 제한적으로 활용하고 있음을 알 수 있다. 이는 청각장애학교 교사들의 인식과 유리된 실재를 보여주는 결과이며, 건청학생의 어휘지도에 대한 일반교사의 인식과 실태가 상이하게 나타난 Phillips 등(2008)의 결과와 일치한다. 이에 청각장애학교 교사들에게 인식과 실제의 차이를 인식시키는 것이 필요하며, 지속적으로 다양한 어휘지도방법을 실제 현장에 적용할 수 있도록 구체적인 지침과 점검이 필요하다.

품사에 따른 어휘 지도방법을 알아본 결과, 품사구분을 막론하고 수화사전을 활용한 지도방법 혹은 예시문이나 짧은 글을 제시하는 방법의 사용빈도가 높게 나타났다. 특히 명사의 경우 실물, 사진, 그림을 활용하거나 수화사전을 활용하는 비율이 높았으며, 이러한 결과를 통해 구체성이나 추상성 등과 같이 명사자체에 내포된 언어적 특성과는 상관없이 시각적인 측면만을 부각시켜 어휘를 지도하고 있다는 것을 알 수 있다. 반면에 단어 간의 개념상 차이점과 유사점을 도식화하여 설명하는 의미구조 도식화 방법은 거의 사용하고 있지 않았다. 이처럼 인식과 실체가 유리된 양상을 보인 결과는 청각장애로 인한 취약성 및 교수학습 상황으로 인한 물리적 제약성에서 비롯된 것으로 추정해 볼 수 있다.

청각장애학생들을 위한 어휘지도의 방향은 건청학생의 경우와 마찬가지로 심층적인 이해를 목표로 다양한 방법을 활용하여 어휘개념을 확장시킬 수 있도록 지도해야한다는 관점으로 전환되고 있다(예, McAnally et al., 2007; Paul, 1996, 2001). 또한 청각장애학생들을 대상으로 수행된 박미영 등(2003)의 연구에 의하면 정의에 초점을 둔 방법, 문맥유추를 활용한 방법, 의미지도그리기를 활용한 방법 모두가 청각장애학생의 어휘습득에 효과적이었다. 이러한 견지에서 청각장애학생들에게도 다양한 어휘지도방법을 적용할 수 있으며 대상학생의 특성에 적절한 지도방법을 선택하여 적용한다면 청각장애학생의 어휘증진에 더 많은 도움을 줄 수 있을 것이다.

결론적으로 이러한 인식과 실제의 유리양상을 극복하기 위해서는 청각장애학교 교사들이 연구에 기반한 어휘지도방법들을 실제 교수 상황에서 적극적으로 사용하도록 실제적인 도움을 줄 수 있는 어휘지도 활용 도구가 개발되어야 하고, 수업시간에 제한을 받지 않으며 활용할 수 있는 지도방법이 간구되어야 한다. 또한 청각장애학생들은 다양한 방법들을 통해 어휘를 증진시킬 수 있기 때문에 교사들은 시각적인 측면뿐 아니라 어휘를 심층적으로 이해를 시킬 수 있는 방법들을 모색해야 할 것이다.

## 참고문헌

- 김명순 (2003). 어휘력의 재이해와 지도 방법. 청람어문학회, 27, 1-25.
- 김소영 (2005). 고등학교 국어과 어휘 지도 방안. 우리말 연구, 17, 171-191.
- 박미영 · 안성우 · 최상배 · 백유순 (2003). 어휘지도방법이 청각장애학생들의 어휘습득 및 독해력에 미치는 효과. 언어청각장애연구, 8(2), 37-55.
- 성용근 (2005). 효율적인 고등학교 어휘 지도 방안 연구. 독서연구, 14, 249-285.
- 손영애 (2000). 국어과 어휘 지도의 내용 및 방법. 국어교육, 103, 53-78.
- 이영희 (2008). 단계별 어휘 지도 방법에 대하여. 배달말, 42, 341-366.
- 이재승 (1996). 어휘 지도 방법. 청람어문학, 15, 162-182.
- 조남호 (2002). 현대 국어 사용 빈도 조사. 국립국어연구원, 서울.

- 조남호 (2003). 한국어 학습용 어휘 선정 결과 보고서. 국립국어연구원, 서울.
- 황미향 (2005). 읽기 능력 신장을 위한 어휘 지도 방안 연구. *국어교육연구*, 37, 1-18.
- Allen, T. E. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In A. N. Schildroth & M. A. Karchmer(Eds.), *Deaf children in america*(pp. 161-206). San Diego, CA: College-Hill Press.
- Barrett, M. T. & Graves, M. F. (1981). A vocabulary program for junior high school remedial readers. *Journal of Reading*, 25, 146-150.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506 - 521.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24(3), 315-327.
- Brabham, E. G., & Villaume, S. K. (2002). Vocabulary instruction: Concerns and visions. *The Reading Teacher*, 56(3), 264 - 268.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1), 8-15.
- Daneman, M. (1991). Individual differences in reading skills. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Monsenthal, & P. D. Pearson(Eds.), *Handbook of reading research*(Vol. 2, pp.512-538). White Plains, NY: Longman.
- De Jong, P. F., & Van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific studies of Reading*, 6(1), 51-77.
- Ebbers, S. M., & Denton, C. A. (2008). A root awakening: Vocabulary instruction for older students with reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 90-102.
- Easterbrooks, S. R., & Baker, S. (2002). *Language learning in children who are deaf and hard of hearing: Multiple pathways*. Boston: Allyn & Bacon.
- Garrison, W., Long, G., & Dowaliby, F. (1997). Working memory capacity and comprehension processes in deaf reader. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(2), 78-94.
- Geers, A., & Moog, J. (1989). Factors predictive of the development of literacy in profoundly hearing-impaired adolescents. *Volta Review*, 91(2), 69-86.
- Heinen, J. R., Cobb, L., & Pollard, J. W. (1976). Word imagery modalities and learning in the deaf and hearing. *The Journal of Psychology*, 93(2), 191-195
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 209-219.
- Kelly, L. (1996). The interaction of syntactic competence and vocabulary during reading by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), 76-90.
- Kyle, F. E., & Harris, M. (2006). Concurrent correlates and predictors of reading and spelling achievement in deaf and hearing school children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(3), 273-288.
- Lewis, S. (1996). The reading achievements of a group of severely and profoundly hearing-impaired school leavers educated within a natural aural approach. *Journal of British Association of Teachers of the Deaf*, 20(1), 1-7.

- Loeterman, M., Paul, P., & Donahue, S. (2002). Reading and deaf children. *Reading Online*, 5(6), 1-16.
- Lucnker, J. L., & Handley, C. M. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 153(1), 6-36.
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students: From research to practices*. New York: Oxford University.
- Moog, J. S., & Geers, A. E. (1985). EPIC: A program to accelerate academic progress in profoundly hearing-impaired children. *The Volta Review*, 87(6), 259-277.
- McAnally, P. L., Rose, S., & Quigley, S. P. (2007). *Reading practices with deaf learners*(2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED, Inc.
- Nash, H., & Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor language skills: A comparison of the definitions and context methods. *International Journal of Disorders of Communication*, 41(3), 335-354.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Nichols, W. D., & Rupley, W. H. (2004). Matching instructional design with vocabulary instruction. *Reading Horizon*, 45(1), 55-71.
- Paul, P. (1996). Reading vocabulary knowledge and deafness. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 1(1), 3-15.
- Paul, P. (1997). Reading for students with hearing impairment: Research review and implications. *Volta Review*, 99(2), 73 - 87.
- Paul, P. (2001). *Language and deafness*(3rd ed.). San Diego, CA: Singular.
- Paul, P. (2003). Processes and components of reading. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Handbook of deaf studies, language, and education*(pp.97-109). New York: Oxford University.
- Pathberg, J. P., Graves, M. F., & Stibbe, M. A. (1984). Effects of active teaching and practice in facilitating students' use of context clues. In J. A. Niles & L. A. Harris(Eds.), *Changing perspectives on research in reading/language processing and instruction*. Thirty third yearbook of the National Reading Conference(pp. 146-151). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Phillips, D. C., Foote, C. J., & Harper, L. J. (2008). Strategies for effective vocabulary instruction. *Reading Improvement*, 45(2), 62-68.
- Pinnell, G. S., Lyons, C. A., Deford, D. E., Bryk, A. S., & Seltzer, M. (1994). Comparing instructional models for the literacy education of high-risk first graders. *Reading Research Quarterly*, 29(1), 8-38.
- Rosenbaum, C. (2001). A word map for middle school: A tool for effective vocabulary instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(1), 44-49.
- Rekrut, M. D. (1996). Effective vocabulary instruction. *High School Journal*, 80, 66-74.
- Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2005). Vocabulary instruction for the struggling reader. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 239-260.

- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.
- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72 - 110.
- Wauters, L. N., Tellings, A. E. J. M., Van Bon, W. H. J., & Van Haafden, W. A. (2003). Mode of acquisition of word meanings: The viability of a theoretical construct. *Applied Psycholinguistics*, 24, 385 - 406.
- Wauters, L. N., Tellings, A. E. J. M., & Van Bon, W. H. J. (2008). Mode of acquisition as a factor in deaf children's reading comprehension. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(2), 175-192.

**Abstract**

## A Survey of Teacher's Perceptions and Practice in Vocabulary Guidance in Deaf Schools

Yoon, Jeom Yong<sup>\*</sup> · Won, Seong Ok · Kim, Kyung Jin · Kim Ji Sook  
Yang, Jong Kuk · Lim, Jean Ny · Jang, Eun Suk · Ha, Gil Jong  
Heo, Il · Kim Sun Young · Chung, Hee Sun<sup>\*\*</sup>

The purpose of this study was to examine about the recognition on the vocabulary guidance in teachers for deaf and hearing impaired students and about the vocabulary guidance method by grade and by speech part in vocabulary, which are actually utilized in a situation of classroom. For this, targeting 165 teachers for a deaf student, the survey was carried out with questionnaire, which was developed by researchers. As a result of research, the majority of teachers recognized that teaching vocabulary to deaf and hearing impaired students is difficult, and were thinking that there is necessity of utilizing diverse guidance methods in order to promote students' vocabulary. Also, 50% of teachers among survey participants didn't utilize the sign-language dictionary when guiding vocabulary. Below 31% of teachers were indicated to be using the Korean-language dictionary. Second, as a result of offering 62 vocabularies, which will need to be actually explained in the classroom situation, and of asking about a guidance method by each vocabulary, targeting teachers, the response was the highest with saying of utilizing real object, photo, and picture in case of vocabulary and noun for Grade 1. In case of vocabulary for Grade 2 and Grade 3 and of verb, adjective, and adverb, the utilization of sign-language dictionary, illustrative sentence, and short writing were indicated to be high. Accordingly, teachers for a deaf student were recognizing the necessity for utilizing several methods in order to enhance vocabulary in deaf students, but were indicated to fail to utilize diverse guidance methods in the classroom situation.

**Key words** : deaf school teachers, deaf and hearing impaired students, vocabulary guidance

\* 윤점룡(제 1저자) : 한국재활복지대학 교수

\*\* 정희선(교신저자) : 한국재활복지대학 전임연구원 (jhs-pooh@hanmail.net)

게재신청일 : 2009. 4. 21.

수정제출일 : 2009. 6. 14.

게재확정일 : 2009. 6. 18.

〈부록〉 설문지

문 항	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1. 교수 상황에서 단어를 설명해야 하는 상황이 자주 발생합니까?					
2. 교수지도 상황에서 단어를 설명해야 할 때 어려움을 느끼십니까? 2-1. 어려움을 느낀다면 그 이유는 무엇입니까?					
3. 단어를 설명할 때 수화사전을 사용하십니까? 3-1. 수화사전을 사용하지 않는다면 사용하지 않는 이유는 무엇입니까?					
4. 수화사전을 사용할 때 어려움이 있습니까? 4-1. 구체적으로 어떤 어려움이 있습니까?					
5. 단어를 설명할 때 국어사전을 사용하십니까? 5-1. 국어사전을 사용하지 않는다면 사용하지 않는 이유는 무엇입니까?					
6. 구체명사(예: 칠판, 책상)를 설명할 때 실물을 사용하십니까?					
7. 구체명사(예: 칠판, 책상)를 설명할 때 사진이나 그림들을 직접 보여주면서 설명하십니까?					
8. 단어를 설명할 때 설명할 단어가 포함된 예시문을 제시하여 문맥 속에서 의미를 유추할 수 있도록 하십니까?					
9. 설명할 단어와 관련 있는 어휘를 열거하고 범주화하여 어휘들 간의 관련성을 통해 단어의 뜻을 파악하도록 설명하십니까?					
10. 설명할 단어와 다른 단어와의 개념상의 차이점과 유사점을 도식화하여 설명하십니까?					
11. 상위개념의 단어(예: 운동)를 설명할 때 하위개념의 단어(예: 축구, 농구)에 대한 예를 제공하십니까?					
12. 비슷한 말이 있는 단어(예: 행복)를 설명할 때 비슷한 말(예: 행운)을 함께 제공하여 설명하십니까?					
13. 반대말이 있는 단어(예: 불행)를 설명할 때 반대말(예: 행복)을 함께 제공하여 설명하십니까?					

㉒ 다음의 보기들은 단어를 설명할 때 사용하는 방법들입니다. 각 단어를 읽은 후 아래의 보기들 중에서 자주 사용하는 방법의 번호를 모두 써주세요.

- ① 수화사전을 활용하여 설명한다.
- ② 국어사전을 활용하여 설명한다.
- ③ 실물이나 사진, 그림 등을 직접 보여 주면서 설명한다.
- ④ 비슷한말이나 반대말과 관련지어 설명한다.
- ⑤ 몸짓이나 마임을 사용하여 설명한다.
- ⑥ 설명할 단어가 포함된 예시문이나 짧은 글을 제시하여 문맥 속에서 의미를 유추할 수 있도록 설명한다.
- ⑦ 설명할 단어를 중심으로 이와 관련되는 어휘나 사실을 열거하고 범주화하여 뜻을 파악하도록 설명한다.
- ⑧ 설명할 단어와 다른 단어와의 개념상의 차이점과 유사점을 도식화하여 설명한다.

단어	응답 내용	단어	응답내용
1. 과일		33. 가능하다	
2. 평화		34. 은은하다	
3. 보살피다		35. 건전하다	
4. 잠깐		36. 적절하다	
5. 식다		37. 탁월하다	
6. 딸기		38. 해롭다	
7. 라면		39. 감싸다	
8. 불행		40. 강요하다	
9. 죄		41. 굶다	
10. 음식		42. 발휘하다	
11. 당연하다		43. 의미하다	
12. 저지르다		44. 해당하다	
13. 숨기다		45. 전개되다	
14. 익숙하다		46. 정하다	
15. 싱싱하다		47. 함부로	
16. 걸리다		48. 이욕고	
17. 아무리		49. 거듭	
18. 장마		50. 고작	
19. 반갑다		51. 겨울	
20. 뜻밖에		52. 전문가	
21. 실례		53. 거울	
22. 보내다		54. 경영	
23. 지내다		55. 계절	
24. 쉽다		56. 보험	
25. 남다		57. 소질	
26. 마치		58. 건물	
27. 실력		59. 공중전화	
28. 한창		60. 가득	
29. 새다		61. 웬지	
30. 깨닫다		62. 적당히	
31. 차다		63. 얼마나	
32. 들다		64. 맑다	