
지식커뮤니티 기반의 청각장애아동 통합교육전략

최연숙*, 박원희**

Inclusion Strategy for Hearing Impaired Students with Community of Knowledge

Yeon-Sook Choi*, Won-Hee Park**

요 약 청각장애아동들을 일반 학교에 포함시켜 교육하는 완전통합은 구미에서는 이미 일반화된 추세이다. 완전통합의 목표는 장애학생들을 정상학생집단 속에 포함시킴으로써 사회적 통합과 학업적 통합을 모색하는 데에 있다. 학업적 통합의 핵심 요소는 교실내에서의 수업참여도와 학업성취도이다. 본 연구에서는 청각장애아동 대상의 통합교육의 기대효과 및 교사입장과 학생에서의 어려움을 살펴보고 청각장애아동에 대한 지원서비스, 일반교사의 청각장애아동에 대한 긍정적 태도 형성, 일반교사의 청각장애아동을 위한 진로지도 서비스, 효과적인 교사 협력 체계의 구축 등에 관한 이슈를 요약한 뒤, 통합지원전략으로서의 지식커뮤니티 구축에 관한 논의를 시도해 보고자 한다.

주제어 : 청각장애, 완전통합, 교사협력, 지식커뮤니티, 태도

Abstract Inclusion of hearing impaired students in general schools is the current tendency in deaf education today. The goal of inclusion is to promote the academic and social inclusion of hearing impaired students, where academic inclusion focuses on higher academic achievement and class participation level. However, some studies have shown that hearing impaired students attending general schools mostly experience feelings of isolation, rejection and loneliness, and encounter identity development problems. This study reviews the research on the inclusion of hearing impaired students in general schools, as well as the perceptions of their parents, teachers on their academic and social inclusion. A further aim of this study is to explore the supporting services, teachers's attitude, career guidance service and effective collaborative partnership among teachers for hearing impaired students. This study concludes with suggesting the community of knowledge as integrative supporting strategy for inclusion.

Key Words : Hearing Impaired, Inclusion, Collaborative Partnership, Community of Knowledge, Attitude

1. 서 론

특수교육은 전통적으로 분리된 학교나 학급, 시설에서 시행되었으며, 대부분의 장애아동을 위한 교육시설은 자선단체나 종교단체에 의해서 출발하였다. 특수교육이 추구하는 궁극적인 목적이 장애아동들에게 최적의 교육기회를 제공하여 그들의 능력을 최대한 발휘하도록 돕는 데에 반해, 분리교육은 일반 사회에서 격리되어 고립되게 하는 현상을 초래 하였고, 장애인의 사회적 통합과 참여

의 기회를 제한하는 결과를 낳게 되었다[5]. 분리교육의 문제점을 개선하고 특수교육의 본질적인 목적을 이루고자 하는 노력이 통합교육이며, 이는 장애아동들의 교육방법의 기본적인 철학으로 자리 잡고 있다.

통합교육이란 특수교육대상자의 정상적인 사회적응능력의 발달을 위하여 일반학교에서 특수교육 대상자를 교육하거나 특수교육 기관의 재학생들을 일반학교의 교육과정에 일시적으로 참여시켜 교육하는 것이다(특수교육 진흥법 제2조 6항). 즉 장애학생을 일반학교에서 분리

*단국대학교 일반대학원 특수교육학과 박사과정(제1저자)

**단국대학교 사범대학 교수(교신저자)

논문접수: 2012년 10월 6일, 1차 수정을 거쳐, 심사완료: 2012년 11월 12일

하거나 배제하지 않고 비장애학생들과 동일한 학급에 배치하여 그들의 특별한 욕구를 지원하면서 함께 운영되는 통합교육은 인권 존중과 공정한 교육적 지원 제공이라는 사회 정의 실현에 기반을 둔다.

미국과 같은 선진국에서는 완전통합교육이 최근의 통합교육을 포괄하는 개념으로 등장하고 있다. 완전통합교육은 특수교육을 필요로 하는 학생을 학교생활의 전체 연령에 맞게 적절한 교실에 등록시켜 일반교육 프로그램에 참여하도록 하는 것으로, 아동이 장애를 가지고 있지 않았을 때를 가정하여 학교 및 교실에서 최대한 적절하게 교육시키는 일반학교의 특수아동에 대한 책임이라고 할 수 있으며, 일반학급 내에 일반교사와 특수교사가 함께 교육을 하는 방식이다.

청각장애아동의 경우 완전통합은 청각장애아동들이 대부분의 수업을 일반 교실에서 받는 경우를 지칭하며, 부분통합(mainstreaming 또는 주류화)은 일반 학교에서 교육을 받기는 하지만 반드시 일반교실에서 공부한다는 의미는 아니다. 후자의 경우 몇몇 수업은 일반학생과 같이 들지만 그 외 경우에는 특별교실에서 청각장애아동들끼리만 수업을 받는다. 따라서 완전통합을 도모하기 위해서는 일반 교실에서의 수업이 다양한 학생들을 모두 수용할 수 있어야 하며 같은 교실내에서 청각장애아동들에게도 다양하면서도 특별한 서비스를 제공할 수 있어야 한다. 완전통합학교에서는 일반교사들이 모든 학생들에 대한 교육과 지도책임을 지게 되며, 청각장애 등 다양한 장애학생들의 지도를 위해 특수교육교사와 팀으로 교실을 운영해야 하게 되며, 관련된 지원서비스도 교실 밖이 아니라 교실내에서 모두 이루어짐을 뜻한다.

결국 부분통합학교에서는 청각장애아동들이 일반교실에 적응해야 하는 반면, 완전통합학교에서는 교실과 교실내에서의 운영과 관리가 장애학생에 적응해야 한다는 의미이다. 부분통합학교에서 일반교실의 교사는 적응하기 힘든 청각장애아동을 식별하여 특수학급으로 돌리는 역할을 하지만, 완전통합학교에서는 교사들이 학생의 장애정도에 적응할 수 있도록 수업전략을 보완해야 한다. 일반교사들의 적극적인 수업방식의 적응과 보완이 이루어지지 않은 상태에서의 완전통합은 교사와의 상호작용 부진을 일으켜 결과적으로 성취도 하락으로 이어진다.

본 연구에서는 청각장애아동 대상의 통합교육의 기대 효과 및 교사입장에서의 어려움을 살펴보고 청각장애아동에 대한 지원서비스, 일반교사의 청각장애아동에 대한

긍정적 태도 형성, 일반교사의 청각장애아동을 위한 진로지도 서비스, 효과적인 교사 협력 체계의 구축 등에 관한 이슈를 요약한 뒤, 통합지원전략으로서의 지식커뮤니티 구축에 관한 논의를 시도해 보고자 한다.

2. 통합의 기대효과와 부작용

청각장애아동들을 일반 학교에 포함시켜 교육하는 완전통합은 구미에서는 이미 일반화된 추세이다[27][28]. 완전통합의 목표는 장애학생들을 정상학생집단 속에 포함시킴으로써 사회적 통합(social integration)과 학업적 통합(academic integration)을 모색하는 데에 있다[18] 학업적 통합의 핵심 요소는 교실내에서의 수업참여도와 학업성취도이다. 물론 수업참여도가 미진하면 당연히 학업성취도도 낮을 수 밖에 없을 것이다. 완전통합학교에 다니는 청각장애아동들도 교실내에서의 수업 참여도가 일반학생의 수준에 달할 수 있도록 다양한 기술적 지원서비스를 제공해야 한다.

사회적 통합은 학교내의 사회적 활동에 참여하고 친구를 사귀며, 정서적으로 학우들과 돈독한 관계를 유지하는 것을 의미한다. 완전통합학교에서의 사회적 통합은 교사들이 가장 우려하는 요소이다. 소외감, 불안감, 외로움 등을 이겨낼 수 있는 환경과 지원서비스의 구축이 요망되며, 교실에서의 수업과는 달리 학교 내에 있는 전 시간에 걸쳐 점진적으로 형성되는 관계이기 때문에 교사들의 지원도 쉽지 않다. 일종의 사회적 규범 내에 청각장애아동들을 받아들여 인정하느냐와 관련되기 때문에 특히 일반학생들이 청각장애아동들을 그들과 동질적인 사람으로 수용하느냐가 큰 문제이기도 하다.

일부 선행연구에 따르면 완전통합은 장애학생의 학업성취도 제고에 긍정적 영향을 미친다고 하였으며 [19][22], 그 근거로 일반학교는 특수학교보다 학업성취에 대한 기대감이 높고 커리큘럼도 더욱 다양하고 체계적으로 구비되어 있다는 점을 들고 있다. 이와는 반대로 일반학교 내에서의 청각장애아동의 학업성취도는 전체 평균보다 낮다는 부정적 결과도 보고된 바 있다[29].

특히 사회적 통합은 많은 전문가들의 관심사항이다. 몇몇 연구에서는 청각장애아동들이 일반학생집단에 별 문제없이 잘 섞이고[27], 청각장애 및 일반교사가 팀으로 가르치는 프로그램에 참여하는 통합학교의 청각장애아

동들은 정상 학생들과의 상호작용수준이 높아졌다는 보고[20]도 있다.

국내에서 발표된 연구결과를 보더라도 초등학교 재학생의 통합에 대한 태도연구에서 청각장애아동과 비장애아동의 접촉 경험이 많을수록 통합학급의 비장애아동의 통합교육에 대한 태도, 친근감 그리고 학급 구성원의 인식에 대한 기대가 긍정적인 것으로 나타났다[4]. 비장애아동의 긍정적 태도는 접촉기회를 확대함으로써 형성될 수 있고, 이를 위해 통합학급의 학급 규모가 일반학급에 비해 적은 것이 바람직하다는 것을 알 수 있다. 이런 결과는 다른 연구[2]에서도 확인되고 있는데, 청각장애아동과의 통합교육 경험이 비장애아동들의 청각장애아동과의 통합교육에 대한 태도에 미치는 영향을 알아보기 위한 또 다른 연구[4]에서도 청각장애아동과의 통합 경험이 있는 통합학급 아동들이 청각장애아동에 대하여 친근하게 느끼는 것으로 나타났으며, 학급 구성원들의 기대에 대하여서도 청각장애아동의 통합에 대하여 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

장애학생의 통합교육이 비장애학생들에게 미치는 영향에 대한 연구결과를 분석한 Peltier[26]이나 그 외 연구에서도 통합교육이 비장애학생들에게 해를 끼치지 않는다고 보고하고 있으며, 장애가 없는 학생들은 다양한 능력과 학습 요구를 가진 장애학생들과의 접촉을 통해 상당한 사회적 학습효과를 기대할 수 있을 것이라는 주장을 피력함으로써 통합교육은 장애학생은 물론 비장애학생들에게도 긍정적 효과를 가져올 수 있음을 시사하고 있다.

통합교육에 대한 수요의 증가는 일반학교에서 장애학생에 대한 비장애학생의 접촉이 증가되고 이러한 증가된 접촉의 경험은 통합학급에 재학하고 있는 일반학생의 태도에 영향을 미치는 중요한 요인으로 작용한다. 또한 통합교육 경험이 있는 장애아동은 그렇지 않은 아동에 비해 전반적으로 높은 사회적응력을 보이며 더 수용적이고 긍정적인 정서를 형성한다. 이것은 통합교육 환경이 장애아동에게 일반도래와의 상호작용 할 수 있는 기회를 갖게 하면서 생활연령에 적합한 행동을 자연스럽게 모방하여 습득할 수 있도록 해주고, 교사가 준비한 교육활동 이외의 상황에서 사회적 상호작용과 학습경험의 기회를 더 많이 갖게 하는 지원적 환경을 제공해 줄 수 있기 때문이다[1].

그러지만 다른 많은 연구에서 일반학교에 수용되는

청각장애아동들은 소외감, 거부감, 외로움 등의 어려움을 겪고 있다고 지적하고 있으며[32], 자존감 제고 등에서도 문제에 부딪히는 것으로 나타났다. 많은 경우 청각장애아동의 통합교육은 교육의 성과와 전인교육이라는 차원에서 선택된 교육환경이라고 하기 보다는 '정상화'를 선호하는 부모들의 일방적 선택이라는 지적과 우려가 통합교육 초기부터 제기되었다는 점도 이런 부작용의 원인이라 할 수 있다[7][8]. 또한 통합교육은 청각장애학교의 재학생을 급감시키는 원인을 제공하면서 교육과정 운영 등에 심각한 부작용을 불러일으키기도 하고 있다.

그리고 분리교육보다는 통합교육이 가지는 여러 장점에도 불구하고, 통합교육 환경을 선택했던 많은 청각장애아동이 일정 시간 경과 후 청각장애학교로 복귀하는 현상도 자주 나타나고 있다. 청각장애아동의 역통합 현상은 통합교육제도가 본격 시행된 이래 반복되고 있는 실정인데, 주로 학업성취도 부진과 사회성 발달부진 등에서 기인한다. 청각장애아동의 요구와 특성이 반영된 교육적 지원체제보다는 물리적 통합에 치중한 결과가 역통합의 원인으로 이해된다[7].

기존 연구에 의하면[7], 청각장애학교 교사들이 느끼고 있는 역통합된 청각장애아동의 공통적인 특성 및 태도로 첫째, 학습된 무기력 증상이 나타나고 있다고 한다. 삶에 대한 목표 의식이 없는 경우가 많고, 학습에 대한 집중력이 떨어지며, 교사의 지시 사항에 무관심 하는 등 학습 태도가 전반적으로 수동적이다. 둘째, 의사소통의 한계에 노출되어 있다. 구화 또는 수화 등을 이용한 임의의 의사소통 양식을 선택 또는 선호하지 않는다. 따라서 의사소통의 한계로 인하여 역통합된 청각장애아동은 교사 또는 또래와 갈등이 야기되는 상황에 직면하는 경우가 많다. 셋째, 사회·정서적인 면에서 매우 불안정하다. 감정의 기복이 심하며, 주위 환경 및 사람에 대하여 지나칠 정도로 무관심한 증상 등을 보이기도 한다. 그리고 상반된 사회·심리적 증상이 상황과 여건에 따라 동시에 나타나는 경우도 있다고 한다.

결과적으로 청각장애아동들의 통합교육에 대한 가장 큰 문제점은 첫째, 청각장애아동 통합교육에 대한 명확한 배치 판별 기준안이 없다는 데에 있다. 현실적으로 부모의 욕구에 의해서 무리한 통합교육을 결정하는 경우가 많다. 이러한 부모의 일방적인 의사결정은 통합교육의 효율성을 기대할 수 없는 상황으로 나타나는 경우가 많다. 둘째, 통합교육 현장에는 청각장애교육을 실천할 수

있는 전문가들이 부재한 상황이다[7]. 따라서 청각장애학교 교사는 청각장애아동의 효율적인 통합교육을 위하여 언어 수준을 함양시킬 수 있는 방안과 정서적 안정 및 건전한 인성을 발달시킬 수 있어야 하고, 일반학교 교사는 청각장애아동에 대한 이해도와 전문성을 제고해야 할 것이다[8].

3. 긍정적 통합을 위한 촉진전략

3.1 청각장애아동에 대한 지원서비스

청각장애아동들의 통합문제에 영향을 미치는 핵심요인은 의사소통 스킬의 수준이다[28]. 의사소통 방법이 제한된다면 교실내에서의 효과적인 수업참여도는 물론 건전한 사회적 관계의 구축도 쉽지 않다. Saur[31]는 일반학교에 수용되는 청각장애아동들에 대한 지원서비스로 (a) 교실내 지원서비스(수업노트 작성하기, 수화를 통한 의사소통 및 통역, 수업방식의 보완 등), (b) 교실 밖지원 서비스(개인 지도, 상담), (c) 기타 서비스(청각장애아동을 위한 기술적 도구 제공, 시청각자료 구비, 실시간 그래픽 디스플레이 등)를 제시한 바 있다. 이러한 지원서비스는 청각장애아동들의 의사소통 채널을 확대시켜주고 통합학교 내에서의 학업성취도 제고에 기여한다[32]. 통합학교가 성공적으로 운영되기 위해서는 무엇보다도 일반교사들이 관련분야에 대한 전문 지식 및 기술, 청각장애아동들을 위한 강의실내 교육방식 등에 관한 심도 깊은 연수 및 교육, 실습도 시급한 과제이다[33].

3.2 청각장애아동에 대한 긍정적 태도

일반교사의 긍정적이고 적극적인 태도는 교실에서의 수업전략에 영향을 미치며, 이는 청각장애 학생들의 행동과 학업성취도에도 직결된다. 이런 이유로 인해 교사들은 청각장애 증상에 대해 정확한 내용을 이해하고 있어야 하며 청각장애증상 학생들에 대해서도 긍정적 태도를 견지해야 하는데, 특히 청각장애증상 학생들은 수업을 따라가는데 특별한 어려움을 겪게 될 것이라는 사실도 충분히 이해하고 있어야 한다. 따라서 교사들이 느끼는 청각장애 증상학생에 대한 태도는 능동적인 수업전략 구축과 교실 내에서의 실제 행동에 유의한 영향을 미칠 것으로 가정할 수 있다.

교사들이 청각장애 증상을 보이는 학생들에게 적절한

지식전달과 수업지도 능력의 지식이 전혀 없는 경우, 교사들은 이러한 청각장애 증상의 학생들에게 상당한 스트레스를 받을 가능성이 높다. 교직에서의 교사들의 직무 스트레스는 크게 교사가 경험하는 개인적·정서적 증세로서 직무수행 과정에서 야기된 긴장상태·좌절감·불안감·우울함과 같은 불쾌한 기분을 경험하게 된다. 또한 교사들이 느끼는 청각장애 증상학생들에 대한 부담감도 교사 개인의 능력과 그가 가진 자원을 초과할 때 발생하는 스트레스의 일부라고 볼 수 있다.

이렇듯 교사들이 청각장애 학생들을 가르치기 위해서는 개인적으로 도와주어야겠다는 동기와 대처방안(remedial strategies)을 적극적으로 모색하겠다는 긍정적 사고, 학생들의 개선과정에 영향을 미칠 수 있다는 자신감 등이 교사들에게 요구된다. 특히 청각장애 학생을 가르쳐 본 경험이 많은 교사일수록 학습과정을 상황에 맞게 조절할 수 있는 자신감이 늘어날 수 있고, 청각장애 관련 교육이나 연수를 많이 받은 교사일수록 자기효능감도 높아질 수 있다.

Bandura[11]는 자기효능감이 관련 행동을 성공적으로 수행한 경험과 타인의 행동을 통한 간접경험 및 학습, 주변의 지원이나 격려와 같은 구술 설득과정, 그리고 행동과 연계된 정서적 자극 등에 의해 영향을 받는다고 주장하였다. 이러한 자기효능감을 현장교사들의 능력과 관련 지은 개념이 바로 교사 자기효능감이다.

교사의 자기효능감은 학생들의 동기유발 고취에 긍정적인 영향을 미치며, 자기존중감의 증대, 강력한 자기 개발의지 고취, 학교에 대한 긍정적 태도 형성 등을 기대할 수 있으며, 학생들로 하여금 더욱 적극적으로 수업에 참여하며 어려움을 헤쳐 나가는 노력을 제고함으로써 학생들의 자기효능감 제고에도 도움을 줄 수 있다고 하였다[30]. 최근 들어 교사의 자기효능감은 학교에 대한 헌신과 직무만족에 큰 영향을 미친다고 밝혀진 바 있어[12], 청각장애아동들을 위한 통합교육에서 교사의 자기효능감은 그 영향의 정도가 더욱 커지고 있다.

오늘날 많은 학교들이 학업수월성 제고를 위한 다양한 노력을 시도하고 있다. 학업 경쟁이 치열해지면서 통합학교의 원활한 운영도 애매해지고 있다. 학교 간 그리고 학생 간 경쟁에서의 뒤처지지 않는 것이 목표인 경우 완전통합이나 부분통합은 학교입장에서 볼 때 바람직한 정책이 아닐 수 있다. 공평성(equity)과 수월성(excellence)이 양립되기 쉽지 않기 때문이다. 그로 인해

많은 학교들이 완전통합학교로 전환해야 한다는 국가적인 정책이나 압력에 거부감을 나타내는 경우가 많다[16][17]. 장애학생 비율이 높을수록 평균적인 학업성취도가 낮게 나오는 경우가 대부분이기 때문이다[21]. 교사들의 자기효능감 결여 역시 통합교육의 중대한 장애물이며[14], 자신들이 교실에서 지도해야 하는 장애학생들에 대한 장애인 관련 지식이나 이들을 위한 수업전략에 대한 불충분한 준비, 태도, 연수기회 부족 역시 통합교육에 부정적 영향을 미치게 된다[30]. 이러한 여러 자원의 부족은 교사들의 장애학생들에 대한 태도를 부정적으로 이끌게 하고, 결과적으로 통합학교에 대한 부정적 시각을 형성하게 만드는 중요한 요인으로 작용한다[10]. 교사들이 부정적인 선입견이나 고정관념을 가지게 되면 문제는 더욱 커지는데, 그것은 교사의 부정적 기대감은 해당 학생에 대해 부적절한 조치를 취할 가능성이 높아지기 때문이다[23].

3.3 청각장애아동을 위한 진로지도 서비스

진로에 대한 선택은 일반적으로 초등학교, 중학교, 고등학교, 그리고 대학교 이상의 교육기관에서 주로 이루어진다. 우리나라의 특성상 중고등학교 과정에서 일어나는 진로의 선택은 한 개인의 인생에 가장 큰 영향력을 미칠 수 있는 진로선택 중 하나이다. 학교에서 이루어지는 진로교육은 일생 동안 개인의 진로개발을 위한 기초 역량의 기반을 제공하고, 향후 자기주도적 진로개발의 초석을 다질 수 있도록 도와준다는 점에서 매우 중요한 교육과정이다. 이러한 맥락에서 임연[6]은 개인에게 진로개발이란 지속적으로 자신을 성찰하고, 주변 사회에 대한 이해를 확대하는 가운데, 삶의 계획을 수립하는 과정이라 주장하였다.

청소년기는 진로를 계획하고 사회의 일원으로 자신의 역할을 준비하기 위한 가장 중요한 시기이다. 또한 진로의 방향과 목표를 결정하는 것은 청소년에게 매우 중요한 과제라 할 수 있다. 진로발달 시기에 대한 연구에 따르면, 초등학교시기부터 아동은 자신의 흥미와 능력을 일(work)의 세계와 연관을 시킴으로써 진로 결정에 대한 인지적 자각을 하기 시작하고, 청소년기의 중·후반기에 이르러 일반적으로 진로에 대한 결정을 내린다고 알려져 있다[13]. 그러나 청소년기에 특정 진로를 결정했다 하더라도, 실제 직업을 갖기까지는 많은 시간을 요구하는 교육과 훈련을 감당해야 하기 때문에, 진로결정은 특정 시

기에 한정되지 않은 장기적 의사결정의 과정이다.

한 개인의 진로 결정에 있어, 진로 선택 당사자의 의사결정 과정은 중요한 요인임에 틀림없다. 그러나 진로의 방향을 제시하고 조력해주는 조언자로서의 교사의 역할 또한 매우 중요하다. 자기정체성 확립이 어렵고 정신적으로도 성장기에 있는 학생들의 진로의사결정을 지원하기 위해서는 교사들의 역할이 매우 중요할 것이다. 특히 제한적인 진로만을 생각할 여지가 많은 청각장애아동들을 위한 전문적 진로교육 및 상담도 절실한 형편이다.

3.4 효과적인 교사 협력 체계의 구축

특수학급 내 장애학생을 위한 치료 서비스의 확대로 인해 특수교사, 일반교사, 치료교사 등 관련 전문가의 협력은 더욱 강조되고 있으며 현재 통합교육은 전문가 간의 효율적 협력과정 없이는 불가능하다 할 수 있겠다[9]. 장애학생에게 요구되는 지원 영역이 다양해짐에 따라 총체적인 지원 서비스 마련을 위해 전문가 간의 긴밀한 상호작용은 매우 중요한 요소이다. 특히, 통합교육의 질적인 향상의 필요성과 특수학급 학생들 대상으로 치료서비스가 확대되는 시점에서 학교 현장 전문가간의 협력은 더욱 중요하게 여겨지고 있다.

통합학교 내에서의 협력체계는 현장 전문가가 문제해결과정에서 적용할 수 있는 협력적 자문(collaborative consultation)과 실제 교실상황에서 적용할 수 있는 협력교수(co-teaching) 제도를 통해 실질적으로 운영된다. 협력적 자문과 협력교수는 구성원들간의 "협력"을 강조하는 것은 일치하나 협력적 자문의 경우 대상아동의 지원내용 계획과 적용과정에서 발생하는 문제를 해결하기 위해 대상아동을 담당하고 있는 교사와 교실 외 환경에서 지원방안을 마련하는 방법이고, 반면 협력교수(co-teaching)는 협력적 자문을 활용한 하나의 교수전략으로서 실제 두 교사의 통합 수업상황의 참여를 통해 대상학생을 포함한 모든 학생들에게 학습지원을 제공하는 방안이다[9].

장애학생들이 통합학급에서 생활하는 숫자가 증가함에 따라 통합학급교사들은 실제적으로 교실에서 장애학생 지원을 담당해줄 전문가의 조력이 절실한 상황이다. 스스로 전문지식이 부족하여 실제현장에서 대상 학생에게 제대로 적용하지 못할 경우에 감안한다면 협력교수는 이러한 요구를 충족시킬 가능성이 높다.

협력교수가 효과적으로 이루어지면 다음과 같은 장점

을 기대할 수 있다[3]. 첫째, 교사협력은 교사의 지적 능력을 향상시켜서 혼자서는 도저히 이루어낼 수 없는 교육성과를 성취할 수 있게 한다. 둘째, 교사협력은 교사들을 새로운 정보나 지식에 노출시켜어 창의적으로 교수방법과 교수자료를 개발하게 한다. 셋째, 교사협력은 교사로서 하여금 공동체 의식과 소속감을 느끼게 하여 긍정적인 인간관계를 형성하게 한다. 마지막으로, 경험이 풍부한 교사가 신입교사와 함께 일하면서 전문인으로서 교수방법이나 행동지도에 대한 경험을 나누면서 신입교사가 전문인으로서 성장하는데 기여할 수 있다.

그러나 이러한 많은 장점에도 불구하고, 실제적으로 교육현장에서의 교사협력이 효과적으로 일어나지 않는다. 교사협력 과정에 시간을 많이 사용한다고 반드시 효과적인 교사협력이 보장되지는 않는다. 뿐만 아니라, 교사들이 함께 있는 상호작용을 많이 한다고 해서 자연스럽게 긍정적이고 효과적인 협력이 이루어지는 것도 아니다. 최근 교사양성 프로그램에 교사협력 기술, 교사-가족 간 의사소통 기술, 다양한 팀 접근 방법 등을 포함시켜야 한다는 주장이 제기되고 있다. 예비 특수교사들은 효과적인 파트너십을 형성할 기술과 자신감이 부족하다고 보고하고 있다[24]. 이에 교사들은 효과적이고 성공적으로 협력하는 것을 체계적인 프로그램을 통하여 장기적으로 학습하여야 하며, 교사협력은 지속적으로 촉진되어야 한다. 교사협력의 방해요소는 시간 부족, 인적 자원의 부족, 협력을 위한 훈련과 기술 부족, 및 자신과 다른 교육철학의 수용 부족 등이다[25].

따라서 교사간의 협력과 협업적 지도를 촉진시키기 위해서는 우선 연수나 워크숍을 통해 학교 공동체의 공감대를 형성하고, 협력과 협업적 지도에 대한 긍정적 태도 구축이 시급하다. 이 과정에서 일반교사와 특수교사 그리고 통합학급교사 간의 갈등요소를 줄이고 생산적인 상호작용을 유도해야 하며, 학교 관리자는 특수교사와 통합학급교사로 하여금 문제를 구체적인 예를 들어 규명하고, 문제에 대한 정보를 충분히 수집하여 가능한한 모든 해결방안을 모색하도록 격려하여야 한다[3].

4. 지식커뮤니티 구축을 통한 디지털 통합지원전략

다양한 전문가들과의 협업을 촉진하고 학교현장에 중

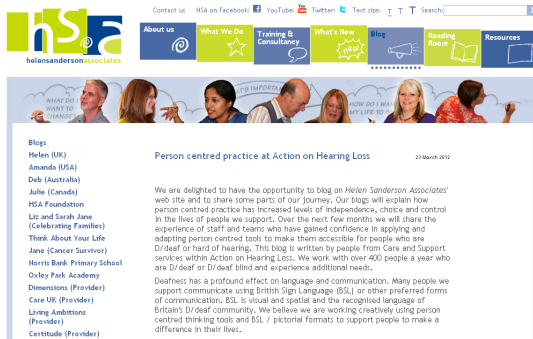
사하는 교사들간의 협력체계가 현실적으로 구축되기 위해서는 지식커뮤니티(Community of Knowledge) 형태의 국가지원 사이버 공간이 필요하다. 현직교사들의 연수와 태도 변화, 능력제고를 촉진시키기 위해서도 필요하며, 다양한 경험을 축적한 교사들의 모임을 통해 경험과 관련 전문지식 및 수업전략을 공유하고 상호간에 컨설팅을 해 줄 수 있는 기회를 제공할 수 있는 비용효과적인 대안이 바로 지식커뮤니티이다. 본인이 근무하는 학교 범위를 벗어나 다양한 상황에서의 대응전략을 공유할 수 있다는 점도 긍정적인 측면으로 평가할 수 있다.

외국의 예를 들어보면, 미국 조지아주의 경우 교육자, 정부기관 및 관련 지원기관들이 파트너십을 통해 조지아 패스웨이(Georgia Pathway, <http://www.georgialiteracy.org>)라는 웹사이트를 구축하고 청각장애아동들을 위한 비영리 지식커뮤니티로 운영하고 있다. 이 커뮤니티의 미션은 조지아주의 청각장애아들의 글쓰기와 읽기와 같은 독해능력을 제고하는데 목적이 있다. 교사들에게는 다양한 교수전략과 학습자원을 제공하고 다른 전문가나 교사들과 의견과 정보를 공유하는 네트워크 역할을 한다.



[그림 1] 조지아 패스웨이 웹사이트

영국에도 유사한 웹사이트를 찾아볼 수 있는데, 헬렌 샌더슨(Helen Sanderson Associates' web site)이라 명명한 사이트에서는 청각장애아동들이 손쉽게 접근할 수 있는 다양한 도구들을 사용하는 방법과 관련 정보를 제공한다. 청각장애아동들에 대한 직접적인 서비스를 통해 그들의 복지수준을 제고하는데 목적이 있다.



[그림 2] 헬렌 앤더슨 사이트

(<http://www.helensandersonassociates.co.uk/blogs/action-on-hearing-loss>)

이처럼 지식커뮤니티에는 다양한 기능이 포함될 수 있지만, Dukes & Jones[15]의 연구결과를 청각장애아동을 위한 통합교육시각에 맞추어 수정한다면 다음과 같은 기능과 역할을 생각해 볼 수 있다.

- 의견 공유를 위한 게시판 기능 - 일반적인 게시판으로 청각장애아동을 위한 통합교육에 관한 의견, 문의사항, 참고교재, 디지털 학습지원도구 등에 관한 정보를 자유롭게 게재하는 공간.
- 커리큘럼과 교수전략 - 청각장애 및 통합교육을 효과적으로 수행하기 위한 교수(instructional)전략, 초등학교에서 고등학교까지 포함하는 학교현장에서의 다양한 커리큘럼과 방과후 학습 등에 관한 최신 정보를 제공하는 공간.
- 전문 워크숍기능 - 교사 및 상담전문가들의 전문성을 제고하기 위한 워크숍, 세미나, 학회 관련 콘텐츠를 제공하는 공간.
- 수업관리 - 통합교실현장에서 교사들의 수업관리를 지원하기 위한 다양한 전문적 콘텐츠를 제공하는 공간, 교사들의 댓글과 다양한 의견도 올릴 수 있음.
- 개별 학생을 위한 정보 - 청각장애아동들의 학습전략, 자기관리 및 자기결정기술 제고전략, 그리고 가장 중요한 진로결정에 관한 다양한 정보와 조언을 제공하는 공간.
- 학교정책과 복지정책 - 청각장애 및 통합교육에 관한 교파부의 지원정책과 정부의 복지관련 정책 및 지원내용에 관한 시의성 있는 정보 제공. 정책제안을 위한 다양한 의견개진 창구의 역할도 병행.

- 테크놀러지 - 청각장애아동들을 위한 다양한 디지털 지원도구(수업도구, 학습지원도구, 청각지원도구 등)을 상세히 소개하고, 국가지원내역 및 구입처, 기능과 기대효과 등에 관한 상세정보를 제공하는 공간.
- 전문가, 동료교사, 가족 간의 협업 공간 - 전문가, 동료교사 및 청각장애가족과의 협업을 촉진하는 다양한 방법과 전략에 관한 정보제공과 교류의 공간.

비영리로 운영될 수 있는 이와 같은 지식커뮤니티는 교사, 전문 상담가, 학교 행정 관리자계층, 학부모 등 다양한 이해관계자 간의 의사소통을 촉진하고 효율적 지원 정책 구축을 위한 정보 제공의 역할을 하게 된다.

5. 결론

일반학생들이 다니는 일반학교에 참여시키는 통합교육을 선택한 장애학생의 부모들은 자녀들이 학업에 잘 참여하고, 사회적으로 일반 학생들과의 상호작용에도 잘 적응해 가기를 막연하게 기대한다.

특히 의사소통에 어려움이 있는 청각장애 증상을 보이는 학생들의 부모들은 정상적인 언어 발달 및 사회적 의사소통이 가능하지는 않더라도 정상화 범주 속에 자녀가 속하기를 기대하는 욕구가 매우 크다. 하지만 청각장애 증상을 보이는 학생들의 객관적인 평가에 따른 적절한 배치보다는 부모의 욕심에 따른 배치가 이루어지는 것이 일반적인 현상이다[7]. 이러한 여러 문제점들이 나타나고 있지만 장애학생들을 통합교육이 이루어지는 통합학교로 배치하는 것은 국가적인 정책이나 글로벌 추세로서 중요한 이슈이며, 이에 따른 적절한 대비 마련이 시급하다고 할 수 있다. 특히 외모만으로는 전혀 결함이 없어 보이는 청각적 증상을 보이는 장애학생들의 일반학교로의 통합교육은 더욱더 시급하다고 볼 수 있다.

일반교사들이 통합교육에 잘 참여하도록 하기 위해서는 첫째, 청각장애학생들에 관한 지식축적과 교사들의 연수기회를 확대시키는 것이 필요하다. 둘째, 교사들의 통합교육에 대한 참여를 증대시키기 위해 성과점수를 매겨 적극적이고 자발적인 교사참여를 유도 하는 것이 필요하다. 셋째, 일반학생들에게 장애학생들에 대한 이해를 돕기 위해 매학기 마다 정기적인 장애이해교육을 시키는

것이 필요하다. 또래들의 적극적인 이해를 유도함으로써 자연스럽게 장애학생들의 사회적 참여를 유도할 수 있다. 넷째, 각 학교별로 지식커뮤니티를 잘 활용하여, 홈페이지에 여러 수업관련 자료나 참여 방안을 개설하여 청각장애 학생들이 수업에 잘 참여하도록 유도한다. 청각적 증상을 보이는 학생들은 의사소통의 문제만 개선된다면 수업에 적극적으로 참여할 수 있는 기회가 많아질 수 있다. 이러한 활발한 지식커뮤니티의 활성화를 통하여 교사와 학생의 의사소통 문제가 개선될 수 있다. 또한 아동 스스로가 부족한 부분에 대한 반복적인 학습이 가능하기 때문에 매우 효과적인 학습이 이루어 질 수 있다.

발달지체 아동 등과 같은 장애학생들의 교수학습에서 요구되어 지는 교사들의 경험들은 발달에 따른 단계별 하향조정의 접근이 가능할 수 있다는 점에서 통합교육의 가능성은 충분히 예측될 수 있다. 또한 장애인들의 자연스러운 사회적 참여를 도모하기 위해서라도 통합교육은 반드시 시행되어야 할 국가적 과제라고 할 수 있다.

그러나 일반 초등학교 또는 중등학교 교사는 교생실습 등과 같은 교육과정 운영에 있어서 청각장애아동을 이해하고 접근할 수 있는 전문성과 함께 경험의 부재로 교육의 효율성에 많은 문제점이 노출될 가능성이 매우 높다[8]. 청각장애아동의 교수학습 또는 생활지도 등과 관련하여 요구되는 전문성은 우선 원활한 의사소통 방법과 청각장애아동의 사고와 인지능력에 맞는 언어지도 방법 등이다. 청각장애학교 교사에게 요구되는 전문성과 동일한 수준의 능력을 요구할 수 없다고 하더라도 일반 교사는 청각장애아동을 지도하게 될 경우에 교육의 효율성을 극대화할 수 있는 기본적인 전문성 함양은 곧 통합교육 환경에서의 일반 교사의 책무성과 직결된다.

앞으로도 통합교육 환경에서 교육을 희망하는 청각장애아동이 계속 늘어날 전망이므로 통합교육이라는 장면 즉, 물리적 환경의 중요성과 함께 청각장애아동 중심의 교육 효율성에 대한 문제점은 무엇이며 이에 대한 해결 방안은 어떤 것들이 있는가에 대한 연구가 시급하다. 구체적으로는 통합교육에 대한 교사의 부담감과 이를 가중시키는 다양한 교내외 요인들, 그리고 이를 완화시키기 위한 교사지원전략에 대한 실증 연구도 매우 흥미로운 결과를 제시해줄 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- [1] 고은·조홍중 (2004). 동·서양의 심리치료 : 청각장애 학생의 통합교육에 대한 태도연구. *동서정신과학*, 7(1), 167-178.
- [2] 박순길·임정숙·서경웅 (2006). 통합교육 환경에서 지체부자유, 정신지체, 학습장애, 청각장애 아동에 대한 또래 아동의 장애인식태도 연구. *지체중복건강장애연구*, 47, 221-244.
- [3] 방명애·임대섭 (2009). 통합교육을 위한 교사협력과 교사효능감에 대한 특수교사와 통합학급교사의 인식. *지적장애연구*, 11(1), 141-159.
- [4] 오원석·서영란 (2006). 일반학급에 통합된 청각장애 아동에 대한 비장애아동들의 태도 연구. *특수아동교육연구*, 8(2), 1-20.
- [5] 이정숙 (2006). 통합교육에 대한 유아교사의 인식과 태도에 미치는 영향요인에 관한 연구. *한국사회복지학*, 58(1), 5-29.
- [6] 임언 (2004). 장애인로개발지원의 현황 및 정책과제. *한국직업능력개발원, Issue Paper*, 1-23.
- [7] 최성규 (2009). 청각장애아동 통합교육의 실태와 문제점 및 개선방안에 대한 연구. *특수교육저널, 이론과 실천*, 10(4), 471-490.
- [8] 최성규·김기생 (2004). 청각장애아동의 통합교육에 대한 청각장애학교 교사의 태도 및 요구분석. *특수교육저널, 이론과 실천*, 5(2), 71-92.
- [9] 최승숙 (2006). 통합학급 내 장애학생의 교수-학습을 위한 특수교사와 일반교사의 협력모형과 실제. *학습장애연구*, 3(1), 117-137.
- [10] Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/integration: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 1-19.
- [11] Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.
- [12] Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers job satisfaction, *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.
- [13] Creed, P., Patton, W., & Prideaux, L.-A. (2006).

- Causal Relationship Between Career Indecision and Career Decision-Making Self-Efficacy: A Longitudinal Cross-Lagged Analysis. *Journal of Career Development*, 33, 47-65.
- [14] Croll, P. & Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15(1), 1-12.
- [15] Dukes, L., & Jones, B. (2007). Mentoring alternative certification teachers: Implementing an online collaborative consultation community. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 2(2), 23-33
- [16] Dyson, A., Gallannaugh, F. & Millward, A. (2003). Making space in the standards agenda: developing inclusive practices in schools. *European Educational Research Journal*, 2(2), 228-244.
- [17] Farrell, P. (2001). Special Education in the last twenty years: have things really got better? *British Journal of Special Education*, 28(1), 3-9.
- [18] Hadjikakou, K., Petridou, L., Stylianou, C. (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard-of-hearing children in Cyprus secondary general education: investigating the perspectives of the stakeholders. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 17-29.
- [19] Kluwin, T.N. and Stinson, M. (1993). Deaf students in local public high schools. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- [20] Luckner, J.L. (1999). An examination of two co-teaching classrooms. *American Annals of the Deaf*, 144(1), 24-34.
- [21] Lunt, I. & Norwich, B. (1999). Can effective schools be inclusive schools? London: Institute of Education.
- [22] Lynas, W. (1986). Integrating the handicapped into ordinary schools: A study of hearing-impaired pupils. London: Croom Helm.
- [23] McKown, C., & Weinstein, R.S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46(3), pp. 235-261.
- [24] Murray, M., Curran, E., Zellers, D. (2008). Building parent/professional partnerships: An innovative approach for teacher education. *Teacher Educator*, 43(2), pp. 87-108.
- [25] Paulsen, M.F. (2008). Cooperative Online Education, Seminar.net, *International Journal of Media, Technology and Life-long Learning*, 4(2). <http://www.seminar.net/index.php/volume-4-issue-2-2008-previousissuesmeny-124/100-cooperative-online-education>.
- [26] Peltier, G. (1997). The Effect of Inclusion on Non-Disabled Children: A Review of the Research. *Contemporary Education*, 68(4), 234-238.
- [27] Power, D. and Hyde, M. (2002). The characteristics and extent of participation of deaf and hard of hearing students in regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 303-311.
- [28] Powers, S. (2003). Influences of student and family factors on academic outcomes of mainstream secondary school deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1), 57-78.
- [29] Powers, S., Gregory, S., and Thoutenhoofd, E. D. (1998). The educational achievements of deaf children (DfEE Research Report No. 65). London: Department for Education and Employment.
- [30] Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156.
- [31] Saur, R. E. (1992). Resources for deaf students in the mainstreamed classroom. In *Deaf students in postsecondary education*, eds S.B. Foster and G.G. Walter, 96-117. New York: Routledge.
- [32] Stinson, M.S. and Antia, S. D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 163-175.
- [33] Wamae, G.M.I. and Kang'ethe-Kamau, R. W.

(2004). The concept of inclusive education: teacher training and acquisition of English language in the hearing impaired. *British Journal of Special Education*, 31(1), 23-40.

최연숙



- 2005년 : 성균관대학교 교육학석사
- 2009년 : 세종대학교 특수교육학 석사
- 현재 : 단국대학교 일반대학원 특수교육학 박사과정 재학중(장애인평생교육복지 전공)
- 관심분야 : 장애인 평생교육복지, 장애인성교육, ADHD

· E-Mail : craig1004@naver.com

박원희



- 1975년 : 단국대학교 특수교육학 학사
- 1985년 : Wichita 주립대학교 교육심리학 석사
- 2002년 : 중앙대학교 교육사회학 박사
- 현재 : 단국대학교 사범대학 교수 및 특수교육대학원 원장

· 관심분야 : 장애인 평생교육복지, 장애인성교육, 장애인 여가문화 등

· E-Mail : dkivings@yahoo.co.kr