

청각장애아교육 교사 수행능력(CEC 국제표준) 평가 분석

이 한 선*

대구대학교 강사

《요 약》

본 연구에서는 미국특수아동협회(CEC, 2003)에서 특수교육 교사양성과 자격의 국제표준에 의해 개발한 청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력을 우리나라 청각장애아교육 교사들을 대상으로 수행능력에 대한 '중요도' 인식 수준을 평가 분석한 다음 그 결과에 기초하여 한국적 과제와 그 시사점을 논의하고자 한다.

본 연구의 결과는 청각장애아교육 교사 양성을 위한 대학 및 대학원의 교육과정 개발과 운영 뿐만 아니라, 청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력 표준개발을 위한 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

주제어 : 청각장애, 교사수행능력, 청각장애아교육 교사, CEC

1. 서 론

국가적 차원에서 학교교육의 질을 높이려는 노력은 비단 일반교육뿐만 아니라, 특수교육에서도 오래전부터 강조 되고 있다. 특수교육은 아동의 장애특성을 고려하여 아동개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 제공한다는 기본 원칙 아래 수행된다. 특히, 장애특수에 따른 독특한 기능과 지식이 비교적 강하게 요구되고 있는 청각장애아교육 분야는 장애영역과 그 특성에 따른 교사 수행능력의 개발에 더욱 깊은 관심을 보이고 있다. 청각장애아교육은 높은 전문성을 요구하는 총체적인 과정이므로 철저히 교육의 전문성이 뒷받침 될 때만이 그 효과를 볼 수 있기에, 청각장애아교육 교사들에게 높은 전문성이 요구되는 것은 당연하다.

우리나라에서 청각장애아교육이 1909년 평양에서 처음 시작된 이래, 이 분야 교육을 담당할 유능한 교사를 길러내기 위한 노력은 지속적으로 이루어져 왔으나, 좋은 교사의 양성과 확보는 여전히 청각장애아교육의 주요과제로 남아있다. 유능한 교사를 길러내기 위해서는 교사에게 요구되는 수행능력을 정확히 분석해내어, 그 수행능력들을 빠짐없이 철저히 길러줌으로서 훌륭한 교사가 길러질 수 있다는 전제하에 특히 1970년대 이후 수

* 교신저자(herohs0912@naver.com)

행능력 중심 교사교육이 강조되어 왔다(김병하, 윤병천, 2000).

청각장애아교육 교사의 수행능력에 관련된 지식과 기술에 관한 연구는 비교적 오랜 전통을 지니고 있다. 청각장애아교육 교사를 위한 자격기준으로 지식과 기술을 연구하고 강조한 역사적 배경을 고찰해보면, 1950년대에 Mackie와 Dunn(1954)이 당시 미국 교육부의 지원에 의해 ‘특수아동 교사의 자격과 양성’에 대한 연구를 수행한 것을 시작으로 하여, 청각장애아교육 교사 양성 프로그램 개발을 위한 체계적인 연구들이 수행되어 왔다.

특히, 국내에서는 김병하(1980)가 청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력을 제안하기 위해 ① Casella(1977)가 CED자격표준을 평가하기 위해 진술한 수행능력 목록, ② Northcott(1971)가 3세 이하의 청각장애유아와 그 양친을 위한 교사에게 요구되는 수행능력 목록으로 개발한 것, ③ 우리나라 전국 농학교 교사 중 50명을 대상으로 수행능력을 자유진술케한 조사로부터 얻은 자료를 종합하여 이 분야 전문가의 자문(외국)과 판정(국내)을 거쳐 8개 영역에 걸쳐 모두 65개의 수행능력 목록을 확정하였으며, 확정된 수행능력에 대한 현장 사정(field test)을 위해 150명의 전국 농학교 교사들을 대상으로 그 ‘중요도’와 ‘수행정도’에 대한 평가를 실시한 바 있다.

한편, 최성규(1996)는 청각장애학교 교사의 전문능력에 관련된 지식과 기술을 설문조사를 통해 교육현실과 이론이 서로 병행하여 균형 있는 발전이 조속히 실현될 수 있는 기초자료를 제시하기도 했다. 또한, 김병하(2000)는 CEC가 CED와 공동으로 개발한 농교육 교사에게 요구되는 수행능력(국제표준) 목록을 가지고 우리나라 농학교 교사들에게 그 ‘중요도’와 ‘수행정도’를 평가하여, 그 결과를 바탕으로 ‘우리나라의 농교육 교사 양성 프로그램의 개혁과제’를 밝히기도 했다.

미국특수아동협의회(Council for Exceptional Children: CEC)는 미국농교육협의회(Council on Education for the Deaf: CED)와 상호협력적 제휴관계를 유지하면서 1992년부터 공동표준위원회(Joint Standards Committee)를 구성하여 청각장애아교육 교사 양성을 위한 표준안 개발에 착수하였다. 그리고, 1995년에 청각장애아교육 교사 양성과 자격표준을 확정하여 청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력을 지식과 기능으로 대별하여 ① 철학·역사·법적 기초, ② 학습자 특성, ③ 측정·진단·평가, ④ 수업내용과 실제, ⑤ 교수-학습 계획과 운영, ⑥ 학생행동과 사회적 상호기능 관리, ⑦ 의사소통과 협동적 동반자 관계, ⑧ 전문성과 윤리적 실천 등의 8개 영역에 걸쳐 65개의 수행능력 목록을 제안하였다. 여기서 확정된 수행능력 표준은 미국내에서 뿐만 아니라, 국제적 표준안으로 청각장애아교육 교사가 되고자 하는 모든 교사가 최소한 갖추어야 할 지식과 기능으로 제시되고 있다. 이 표준은 개별양성기관에서 자체의 양성 프로그램을 평가하기 위한 기준으로 활용하고 있으며, 동시에 청각장애아교육 담당 교사 자신의 수행능력을 점검해보는 기준으로도 활용되고 있다(김병하, 윤병천, 2000).

1995년에 개발된 CEC의 특수교육 교사양성과 자격을 위한 국제표준은 8개 영역이지

만, 2003년에는 10개 하위영역으로 재구성 되어져 현장경험과 임상실습, 평가 시스템, 특수교육 관련 내용들로 구성되어 있다. 10개 하위영역은 ① 특수교육 기초지식, ② 학습자의 발달특성, ③ 개인별 학습차이, ④ 교수전략, ⑤ 학습환경과 사회적 상호작용, ⑥ 언어, ⑦ 교수계획, ⑧ 평가, ⑨ 전문성·윤리적 실천, ⑩ 협력 등이다. 이는, 미국 특수교육계에서 그들 나름의 역사성과 기준에 따라 공적으로 인정받는 품위 있는 특수교사를 길러내기 위해 설정해 놓은 국가적 표준으로 수행능력 영역과 하위목록들을 구체적으로 제시한 것으로 볼 수 있다. 여기서 새로이 추가된 영역은 ‘언어’와 ‘협력’으로 특히 통합교육 실천과 관련하여 추가된 것으로 해석된다.

최근 들어 청각장애아교육 분야는 인구통계학적으로, 방법론적으로 급격하게 변화하고 있고, 학교교육 방법면에서도 뚜렷이 변화하고 있다. 이와 같은 관점에서 Arehart(1999)는 청각장애 영·유아를 담당하는 교사들은 청각장애 영·유아들에게 서비스를 제공하는데 전문가가 되어야 한다며, 교사교육 프로그램에 구화-청각 훈련 프로그램을 개발할 필요가 있음을 강조하고 있다. Harrington과 Powers(2004)는 디지털 보청기나 특히 인공와우와 같은 보조공학기술이 성장함에 따라 청신경적 재활이나 공학기기의 기술적인 관리에 있어서도 교사들의 전문성을 필요로 한다는 것을 제기하고 있다. Maribeth와 Sharon(2006)은 청각장애아교육 예비교사는 구화교육 프로그램의 전문가가 되어야 함을 강조하면서 구화교육 프로그램의 전문가가 되기 위해서는 청각장애아교육 교사들에게 어떠한 수행능력들이 요구되는지 구화학교 관리자들과 일반관리자들을 대상으로 연구를 실행하여, 구화교육 양성 프로그램의 개혁과제를 밝히기도 하였다. 이러한 변화들을 통해 청각장애아교육 교사들은 이에 대처하는 교육방법에 대한 새로운 개혁과 쇄신이 요구되고 있다.

따라서 본 연구에서는 미국특수아동협의회(CEC, 2003)에서 특수교육 교사양성과 자격의 국제표준에 의해 개발한 청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력을 우리나라 청각장애아교육 교사들을 대상으로 수행능력에 대한 ‘중요도’ 인식 수준을 평가 분석한 다음 그 결과에 기초하여 한국적 과제와 그 시사점을 논의하고자 한다.

본 연구의 결과는 청각장애아교육 교사 양성을 위한 대학 및 대학원의 교육과정 개발과 운영 뿐만 아니라, 청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력 표준개발을 위한 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

II. 연구방법

1. 연구 참여자

전국의 21개 청각장애학교(경남천광, 광주인화, 구미혜당, 대구영화, 대전원명, 목포소림, 부산구화, 부산배화, 서울삼성, 서울농, 서울애화, 수원서광, 안동진명, 울산메아리, 인천성동, 전주선화, 제주영지, 춘천계성, 충주성심, 평택에바다, 한국구화)중에서 청각장애 학생수가 적어 학교운영을 청각장애영역보다 다른 장애영역에 많은 비중을 두는 5개의 학교를 제외한 16개 청각장애학교를 선정하였다.

선정된 16개 청각장애학교에서 교사 전문성이 비교적 잘 갖추어져 있고, 학력이 석사 학위 이상이고, 근무경력이 5년 이상으로 동료교사들로부터 그들의 능력이 인정되는 사람들을 연구참여자로 선정하기 위해 청각장애아교육 교사 30명을 최종 참여대상으로 한정하였다.

2. 연구 도구

우리나라 청각장애아교육 교사들의 수행능력을 알아보기 위해 미국의 특수아동협회의에서 특수교사의 양성과 자격의 표준(2003)으로 개발한 청각장애아교육 교사의 수행능력 목록을 우리 실정에 맞게 번안하였다. CEC의 청각장애아교육 교사가 갖추어야 할 10가지 영역별 하위 목록은 ① 특수교육기초(6), ② 학습자 발달 특성(2), ③ 개인별 학습 차이(4), ④ 교수전략(7), ⑤ 학습환경과 사회적 상호작용(7), ⑥ 언어(11), ⑦ 교수계획(4), ⑧ 평가(5), ⑨ 전문적·윤리적 실천(5), ⑩ 협력(4)으로 모두 55개 수행능력으로 구성되어 있다.

55개의 각 진술목록들은 ‘중요도’를 5점(매우 중요함)에서 1점(매우 중요치 않음)까지 5품등 평정척으로 제시하여 청각장애아교육 교사들에게 청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력에 대한 ‘중요도’ 인식 수준을 평정케 하였다. 작성된 평가지 구성영역과 문항수, 그리고 신뢰도는 <표 1>과 같다.

<표 1> 수행능력 평가 영역 및 문항수와 신뢰도

설문 영역	문항수	신뢰도(cronbach α)
특수교육기초	6	.7225
학습자발달특성	2	.8177
개인별학습차이	4	.7450
교수전략	7	.8246

설문 영역	문항수	신뢰도(cronbach α)
학습환경과 사회적상호작용	7	.8499
언어	11	.8661
교수계획	4	.7928
평가	5	.7862
전문성·윤리적 실천	5	.8098
협력	4	.8149
전체	55	.8030

3. 연구절차

CEC 표준안 <청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력>에 대한 1차적 자료를 확립하고, 1차적 자료의 내용 적합성 검토를 위하여 소수의 전문가 집단(9명)에게 의견을 사정하여 전문가의 판정을 거쳐 결정된 최종 수행능력 목록안을 확정하였다.

최종 확정·검토된 수행능력 목록으로 경력, 학력, 자격증, 기타 기본적인 변수를 고려하여 주위의 동료교사들로부터 인정이 되는 현장교사 30명에게 협조 공문과 함께 청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력에 대한 ‘중요도’ 인식수준을 알아보기 위해 현장사정을 실시하였다.

4. 자료분석

평가지의 각 문항은 5품등 평정척이며, ‘중요도’에 대해서 아주 중요함 5점, 중요함 4점, 보통 3점, 중요하지 않음 2점, 매우 중요하지 않음 1점으로 각각 환산하여 처리하였다. 청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력에 대한 그 중요성이 어떻게 평가되고 있는지 알아보기 위해 기초통계량(평균과 표준편차)을 산출하였다.

III. 연구결과 및 논의

미국특수아동협의회에서 특수교육 교사양성과 자격의 국제표준(2003)에 의해 개발한 청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력을 우리나라 청각장애아교육 교사들을 대상으로 수행능력에 대한 ‘중요도’ 인식 수준을 평가·분석하고 그 결과에 기초하여 한국적 과제와 그 시사점을 이에 따른 논의를 하고자 한다.

1. 청각장애아교육 교사의 수행능력에 대한 '중요도' 인식 수준 평가

미국특수아동협의회에서 특수교육 교사양성과 자격의 국제표준에 의해 개발한 청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력을 우리나라 청각장애아교육 교사들을 대상으로 수행능력에 대한 '중요도' 인식 수준을 5품등 평정척에 의해 평가 한 결과는 <표 2>와 같다.

<표 2> 청각장애아교육 교사의 평가

청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력	중요도(n=30)	
	M	SD
특수교육기초	3.63	.53
1. 청각장애의 교육적 정의, 분류기준, 출현율	3.69	.93
2. 청각장애아교육의 실천모델, 이론, 철학	3.86	.74
3. 청력손실 원인이 감각, 운동, 학습에 미치는 영향	4.03	.94
4. 청각장애아교육 분야의 최근동향과 쟁점	4.10	.77
5. 청각장애아교육 분야에서 역사적으로 기여한 사람	2.41	.63
6. 청각장애아교육의 실천모델, 이론, 철학을 적용하는 능력	3.69	1.07
학습자 발달 특성	4.43	.62
7. 청각장애아동의 인지발달	4.34	.72
8. 청각장애가 아동발달에 미치는 영향	4.52	.57
개인별 학습 차이	4.32	.58
9. 문화적 정체성, 언어, 학습, 사회·정서발달이 청각장애아동의 교육배치에 미치는 영향	4.55	.69
10. 농문화가 청각장애아동에게 미치는 영향	4.24	.64
11. 가족이 청각장애아동의 전반적인 발달에 미치는 영향	4.31	.76
12. 청력손실 정도가 청각장애아동의 학습과 경험에 미치는 영향	4.21	.94
교수 전략	4.54	.32
13. 청각장애와 관련된 특별한 교수-학습자료	4.55	.51
14. 청각장애아동을 위한 교수방법	4.79	.41
15. 청각장애아동을 위한 교수전략	4.72	.53
16. 청각장애아동과 능숙하게 의사소통하는 능력	4.79	.49
17. 청각장애아동의 문해능력 향상을 위한 전략	4.76	.44
18. 청각장애아동을 위한 수화 활용 능력	3.72	.80
19. 청각장애아동 개개인의 특성에 따른 언어(1차, 2차) 교수 전략을 사용하는 능력	4.48	.57

청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력	중요도(n=30)	
	M	SD
학습 환경과 사회적 상호작용	4.18	.49
20. 청각장애아동과 그의 역할모델이 되는 친구간의 상호작용	4.10	.72
21. 청각장애아동이 농인들과 어울려 의사소통하는데 필요한 지식	4.07	.80
22. 청각장애아동의 신체적, 인지적, 문화적 및 의사소통 요구를 충족시키기 위해 학습환경을 구성하고 수정하는 능력	4.31	.60
23. 청각장애아동의 다감각적인 요구에 맞도록 일상의 언어환경을 수정하는 능력	4.21	.77
24. 청각장애아동에게 필요한 보조공학 기기를 사용하는 능력	4.03	.91
25. 농문화를 고려하여 학급운영 전략을 선택, 적용, 운영하는 능력	4.03	.79
26. 청각장애아동의 시각적, 청각적 학습기회를 극대화 하기 위해 학습환경을 설계하는 능력	4.55	.51
언어	4.16	.41
27. 청각장애아동의 인지, 정서 및 사회성 발달에 필요한 의사소통 전략	4.66	.61
28. 청각장애아동 발달에 영향을 미치는 초기 의사소통 양식의 중요성	4.48	.69
29. 감각자극 투입이 청각장애아동의 언어와 인지발달에 미치는 영향	4.14	.74
30. 청각장애아동이 사용하는 비언어적·언어적 의사소통의 구성 요소	4.00	.76
31. 청각장애아동들간에 사용되는 의사소통양식	4.07	.75
32. 청각장애아동과 건청아동의 최근 언어발달이론	3.66	.61
33. 청각장애아동의 인지 및 언어발달 촉진 전략	4.14	.58
34. 잔존청력 활용지도 전략	4.38	.62
35. 언어적·비언어적 의사소통 양식을 수집하고 분석하는 능력	4.14	.69
36. 독자적인 의사소통을 촉진하는 능력	3.97	.63
37. 청각장애아동들과 주위 사람들간의 의사소통을 촉진하는 능력	4.21	.68
교수 계획	4.15	.51
38. 청각장애아동 진로지도 및 직업지도 전략과 상담	4.34	.67
39. 청각장애아동을 지도하는데 필요한 공학, 자료, 자원 등을 선택하여 설계하는 능력	3.97	.68
40. 교과내용을 지도하는 과정에서 일관된 관점으로 말하기 기술을 통합시키는 능력	3.97	.82
41. 농중복장애 학생을 위해 수업을 계획하고 수행하는 능력	4.34	.72

청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력	중요도(n=30)	
	M	SD
평가	3.91	.53
42. 청각장애아동 평가시 사용되는 전문용어	3.48	.69
43. 청각장애아동을 평가하고, 적절하게 배치하고, 프로그램을 계획하는 절차	4.03	.68
44. 청각장애아동을 위한 교육배치 절차와 특별지원정책	4.00	.76
45. 청각장애아동이 사용하는 언어로 평가도구 적용하는 능력	3.97	.82
46. 청각장애 상태에 따른 평가도구 사용 능력	4.07	.75
전문성·윤리적 실천	3.60	.60
47. 청각장애아교육에서 교사와 관리자의 역할과 책임	4.00	.80
48. 의사소통 양식에 따른 철학적·기술적 지식을 습득하고자 하는 의지	4.00	.71
49. 청각장애아교육과 관련된 단체, 출판물	3.07	.71
50. 청각장애인과 다양하게 접촉하는 능력	3.66	.90
51. 청각장애분야의 전문단체에 참가하여 활동하는 능력	3.31	.97
협력	4.06	.59
52. 의사소통이 가족관계에 미치는 영향	4.41	.68
53. 청각장애아동을 위한 서비스, 네트워크, 간행물, 단체	3.72	.80
54. 청각장애아동이 다른 사람들과 다양한 의사소통을 할 수 있도록 지원인사들의 협조를 얻어내는 능력	4.07	.75
55. 전 생애에 걸친 교육적 선택과 의사소통 양식의 선택에서 필요한 지식, 기술, 지원을 가족들에게 제공해주는 능력	4.03	.78

1) 영역별 분석

<표 2>에서 나타난 결과에서 10개 영역 55개 청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력에 대한 우리나라 청각장애아교육 교사들의 '중요도' 인식 수준 평가 결과를 보면, 비교적 중요하다고 평가된 수행능력들은 40개 목록으로 전체의 72%를 차지하였고, '중요도'가 보통수준으로 평가된 수행능력 목록은 14개 목록으로 전체의 25%였다. 그러나 '청각장애아교육 분야에서 역사적으로 기여한 사람에 관한 지식'은 보통수준(평정척 3.0 기준)을 넘지 못하고 전체 55개 수행능력 목록 중에서 가장 낮게 평가되었다.

특수교육기초(M=3.63, SD=.53) 영역을 구성하고 있는 수행능력들을 구체적으로 살펴보면, '청각장애아교육 분야의 최근동향과 쟁점'(M=4.10, SD=.77), '청력손실 원인이 감각, 운동, 학습에 미치는 영향'(M=4.03, SD=.94) 순으로 중요하다는 평가를 받았지만, '청각장애아교육 분야에서 역사적으로 기여한 사람에 관한 지식' (M=2.41, SD=.63)은 상대

적으로 ‘중요도’가 떨어졌고, 전체 55개 수행능력 목록중에서도 가장 낮은 수행능력 목록으로 평가되었다. 이와 같은 결과는 특수교육 발전에 기여한 역사적 인물들이 교육현장에 있는 교사들이 직접적으로 느낄 수 있을 만큼 큰 파급효과를 불러일으키지 않고 있거나, 교사들이 역사적 인물에 대해 비교적 관심이 없음을 알 수 있다. 하지만, 최성규(1999)가 제시한 것처럼, 청각장애학생들이 자아실현을 통해 사회에 공헌할 수 있는 사회인으로 성장하기 위한 방안으로 조경건 박사, 강주해 목사, 김기창 화백, 헬렌켈러 등과 같이 청각장애인 중에서도 사회에 공헌하고 역사적으로 기여한 인물들을 교육에 적극 활용하는 것도 자아실현과 학업성취도 발달을 촉진시키기 위해서는 필요할 것이다. 특수교육기초는 전체 영역별 ‘중요도’에서도 청각장애아교육 교사의 수행능력과 관련하여 상대적으로 그 중요성이 낮게 평가되었다.

학습자 발달특성(M=4.43, SD=.62) 영역에서는 ‘청각장애가 아동발달에 미치는 영향’(M=4.52, SD=.72), ‘청각장애아동의 인지발달’(M=4.34, SD=.57) 순으로 모두 중요한 수행능력 목록으로 평가되었으며, 영역별 ‘중요도’에서도 비교적 중요한 영역으로 평가되었다. 현장에서 청각장애아동들을 직접 지도하는 교사들은 청각장애아교육의 철학이나 역사 쪽보다는 학습의 효율성과 관련하여 청각장애아동 개개인의 발달특성과 관련한 지식 쪽에 비교적 높은 관심을 가지고 있음을 알 수 있다.

개인별 학습차이(M=4.32, SD=.58) 영역에서는 ‘문화적 정체성, 언어, 학습, 정서발달이 청각장애아동의 교육배치에 미치는 영향’(M=4.55, SD=.69)이 중요한 수행능력 목록으로 평가되었으며, 이어서 ‘가족이 청각장애아동의 전반적인 발달에 미치는 영향’(M=4.31, SD=.76), ‘농문화가 청각장애아동에게 미치는 영향’(M=4.24, SD=.64), ‘청력손실정도가 청각장애아동의 학습과 경험에 미치는 영향’(M=4.21, SD=.94) 순으로 ‘중요도’가 평가되었다. 여기서도 청각장애아동 개개인의 발달 및 학습에 영향을 미치는 문화적·언어적·정서적·가족적 요인들에 대해 교사들의 관심이 비교적 높음을 알 수 있다. ‘학습자 발달특성’ 영역이나 ‘개인별 학습차이’ 영역에서 나타나는 이러한 결과는 교육의 효율성을 고려할 때, 교사의 의도된 전략이 실행력을 갖추기 위해서는 아동개개인의 특성을 고려하여 그에 상응하는 가장 적절한 교수-학습전략(IEP)이 필요하다는 선행연구(최성규, 2002; 허계형, 2003; Dolman, 1988; Thomas & Karen, 2002)들과도 일치함을 볼 수 있다.

교수전략(M=4.54, SD=.32) 영역에서는 ‘청각장애아동을 위한 수화 활용 능력’(M=3.72, SD=.80)만을 제외한 6개 수행능력 목록 모두 높은 평가를 받음으로서 중요성이 인정되었으며, 그 중에서도 ‘청각장애아동과 능숙하게 의사소통하는 능력’(M=4.79, SD=.49)과 ‘청각장애아동을 위한 교수방법’(M=4.79, SD=.41)이 전체 55개의 수행능력 목록에서 공동 1위를 차지함으로써 청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력으로 가장 중요한 것으로 평가되었다. 영역별 ‘중요도’에서도 전체 10개 영역 가운데 ‘교수전략’ 영역이 청각장애아 교사의 수행능력과 관련하여 가장 중요한 영역으로 평가되었다. ‘교수전략’ 영

역에서 현장교사들은 청각장애아동과 능숙하게 의사소통하는 능력 즉, 청각장애아동과 충분히 의사소통 할 수 있는 언어(language)를 공유하는 것이 교사 스스로 가장 중요시하는 수행능력이지만, 수화 활용에 대해서는 상대적으로 어려움을 가지는 것으로 나타났다. 수화주의 교육방법을 선택하든, 구화주의 교육방법을 선택하든, 청각장애아교육 교사는 수화에 관한 지식과 기술의 습득이 우선되어야 한다(Lane, 2000)는 선행연구 결과에 비춰볼 때, 교사가 수화를 잘 모른다는 것은 구화주의 교육방법으로 교육하고 있다고 하더라도, 청각장애아동의 언어를 수용해야한다는 점에서는 설득력을 잃는다(아베야스시, 2003; 金澤, 2001). 청각장애아교육의 방법론과 상관없이 청각장애아교육 교사는 수화를 이해하고 사용할 능력을 갖추어야 하며, 학생과 충분히 의사소통할 수 있는 언어를 공유하는 것이 교사로서의 당연한 수행능력이다.

학습환경과 사회적 상호작용(M=4.18, SD=.49) 영역에서는 7개 모두 중요한 수행능력 목록으로 평가받았다. 그 중에서도 ‘청각장애아동의 시각적, 청각적 학습기회를 극대화하기 위해 학습환경을 설계하는 능력’(M=4.55, SD=.51)은 청각장애아 교사의 수행능력과 관련하여 중요한 것으로 평가되었다. 그 외에도 ‘청각장애아동에게 필요한 보조공학 기기를 사용하는 능력’(M=4.03, SD=.91) 또한 그 중요성이 높게 평가되었다. 이는 최근 디지털보청기의 개발이나 매년 급격하게 증가하고 있는 인공와우수술 등과 관련한 첨단 의료공학의 발전으로 인해 청각장애아교육 교사들의 전문성에 많은 요소들이 포함됨을 시사한다. 청각장애아교육 교사들은 청각장애학생에게 적합한 학습환경을 조성해 나가는 것이 교사의 중요한 역할 중 하나라고 인식하고 있고, 아동의 특성을 고려하여 가장 적절한 학습조건과 환경을 제공하는 것이 학습의 효과를 극대화하는데 사용할 수 있는 일차적인 방법으로 볼 때(조광순, 2002; Arehart, 1999; Pretti-Frontczak, & Bricker, 2000), 이의 효율적 운용을 위해서는 이와 관련된 정보수집과 전문성 함양을 위한 교사 스스로의 노력들이 요구된다.

언어(M=4.16, SD=.42) 영역에서는 11개 수행능력 목록 중 ‘청각장애아동과 건청아동의 최근 언어발달이론’(M=3.66, SD=.61)과 ‘독자적인 의사소통을 촉진하는 능력’(M=3.97, SD=.63)만을 제외한 9개 모두 중요한 수행능력 목록으로 평가받았다. 그 중에서도 ‘청각장애아동의 인지, 정서 및 사회성 발달에 필요한 의사소통 전략에 관한 지식’(M=4.66, SD=.61)과 ‘청각장애아동 발달에 영향을 미치는 초기 의사소통 양식의 중요성에 관한 지식’(M=4.48, SD=.69)은 청각장애아 교사의 수행능력과 관련하여 중요한 것으로 평가되었다. 청각장애아교육은 의사소통 기능향상과 언어교육방법론 등의 논쟁과 관련하여 발전하여 왔다. 수화나 구화냐에서 시작된 논쟁은 아직도 명확히 그 결말을 맺지 못하고 있는 가운데, 미래에도 분명히 이 문제가 계속 이어질 것으로 예측된다. 이러한 이유는 청각장애아의 언어교육과 관련된 확실적인 방법이 없다는 데 있을 것이다. 많은 전문가들은 이 문제를 해결하기 위하여 원인을 규명하는 한편, 여러 가지 해결방법들을 제시하고 있다.

청각장애아동들의 지적능력은 건청아동과 동일하지만, 청력손실로 인해 야기되는 의사소통 장애로 인해 건청아동과 같은 수준의 학업능력을 가지는데 많은 어려움을 갖는 것으로 보고 있다(곽정란 외, 2004; 석동일 외, 2002; 원영조 외 1999; 이규식 외, 2001). 이와 같은 입장은 청력손실의 보상을 통해 의사소통의 어려움을 해결하는 것이 청각장애아동들의 학업성취를 향상시킬 수 있는 주요 방법이라고 주장한다. 또 다른 입장은 청각장애아교육의 구조적인 문제에 대한 비판을 통해 청각장애아동의 낮은 학업성취(Allen, 1986; Moores, 2001; Paul & Quigley, 1990)로 대표되는 농교육의 실패 이유를 들고 있다. 청력손실로 인한 의사소통 장애가 낮은 학업성취 수준을 야기하는 측면도 있지만, 청각장애아동의 언어와 문화를 고려하지 않은 청각장애아교육의 전통적 관행에 더 큰 문제가 있다고 지적한다(최성규, 1999; 요나이야마 외, 2002; Johnson 외, 1989; Lane, 2000; Moores, 2001). 특히 강창욱(2002)은 청각장애아교육은 너무나 오랫동안 언어문제 해결에 매달려 왔음을, 더 엄밀하게는 원활한 구화능력의 신장에 얽매어 왔음을 비판한다. Johnson(1989) 역시 청각장애아동이 수용할 수 없는 형식으로 제시되는 언어 정책에 문제가 있다고 지적한다.

이러한 비판과 함께 제기되는 대안은 청력손실의 보상이 아니라, ‘청각장애’의 상태를 이해하고, 그것을 지원하기 위한 교육의 구조적인 변화이다. 이러한 대안은 수화와 청각장애문화에 대한 관심을 증가시키고 있다. 특히 건청인 부모 밑에서 성장한 청각장애아동(Deaf Children Hearing Parents : DCHP)과 비교하여 청각장애부모 밑에서 성장한 청각장애아동(Deaf Children Deaf Parents : DCHP)의 뛰어난 학업성취 수준은 이러한 이해의 이론적 근거가 된다(최성규, 1999; Moores, 2001; Paul & Quigley, 1990). 결과적으로 청각장애아동들의 문화와 언어를 인정한 교육방법이 가장 효율적이라는 것이 확인되면서, 2Bi 접근이라는 새로운 시도를 하게 된다(Choi, 1995; Christensen, 1993; Lane, 1992). 청각장애아교육이 청력손실을 보상하려는 태도나 구화 일변도 중심에서 한 발짝 물러나 청각장애아동의 언어적·문화적 배경을 고려한 언어지원체계를 구축하는 것이 강조되고 있다. 이러한 결과는 청각장애아교육에서 언어의 선택은 교육의 성패를 좌우하는 매우 중요한 문제로서 신중하게 선택되어야 함을 의미한다. 이를 실행하는 방안으로 청각장애아동들을 이해하고 그들의 요구를 지원해 줄 수 있는 교사의 전문성이 강조되고 있다. 이러한 요청에 따라, 현장에서 청각장애아동들을 지도하는 교사들 또한 언어학적 접근에 관한 지식들을 청각장애아 교사의 수행능력과 관련하여 중요시 하고 있음을 볼 수 있다.

교수계획(M=4.15, SD=.51) 영역에서는 ‘청각장애아동 진로지도 및 직업지도 전략과 상담’(M=4.34, SD=.67)과 ‘농중복장애 학생을 위해 수업을 계획하고 수행하는 능력’(M=4.34, SD=.72)이 청각장애아 교사의 수행능력과 관련하여 중요하다고 평가되었다. 청각장애학생도 자신이 원하는 직업이 있으며, 최선의 직업이 아니면 차선의 직업이라도 가지고자 노력한다(정승원, 2002). 청각장애학생의 진로교육과 관련한 연구에서 박영

회(2000)는 상담의 중요성 즉, 청각장애학생이 진로 및 직업교육과 관련하여 상담경험의 유무와 횟수는 진로교육에 대한 긍정적인 인식과 태도 변화에 영향을 미치는 중요한 변인이 됨을 강조하였다. 또한 청각장애학생의 진로교육 또는 직업교육과 관련한 학위논문(김민희, 2004; 김소연, 2006; 김영규, 2005; 김정영, 2002; 박영희, 2000; 송미연, 2002; 이한선, 2001; 이항목, 2000; 정승원, 2002; 하승미, 2004; 한정용, 2004)들이 많이 발표가 되고 있다. 이러한 연구경향을 반영하듯, 청각장애아교육 교사들에게도 청각장애학생의 진로와 직업지도에 관하여 중요한 관심사가 되고 있음을 볼 수 있다. 그리고 최근에는 중복장애 아동들이 많이 늘어나고 있음(Edward, 2004)에 따라, 농중복장애 학생들을 지도하기 위한 교수-학습방법에 관한 관심도 점점 커져가고 있음을 알 수 있다.

평가(M=3.91, SD=.53) 영역에서는 ‘청각장애아동을 평가하고, 적절하게 배치하고, 프로그램을 계획하는 절차’(M=4.03, SD=.68), ‘청각장애아동을 위한 교육배치 절차와 특별지원정책’(M=4.00, SD=.76)이 ‘중요도’가 높은 수행능력 목록으로 평가되었다. 반면에 ‘청각장애아동 평가시 사용되는 전문용어’(M=3.48, SD=.69)는 상대적으로 ‘중요도’가 낮은 것으로 평가되었다. 아동의 현재 상태를 정확하게 평가·진단하고, 그 결과에 따라 가장 적합한 학습전략을 수정·보완하는 절차들이 이루어짐으로 인해 교육의 효율성을 극대화 하기 위한 방안으로 평가의 중요성을 인지하고는 있지만, 지금 현재 사용되고 있는 평가도구들이 우리나라에서 직접 개발된 것 보다는 거의 외국의 것에 의존(허일, 김영옥, 2001)하기 때문에 실제 활용에 많은 어려움을 가지고 있음을 알 수 있다. 최성규(2004)는 아동을 평가함에 있어 높은 전문성이 요구되면 검사자의 오류가 발생할 가능성이 매우 높다고 하였다. 때문에 평가도구 개발시 누구나 쉽게 접근할 수 있는 우리 실정에 맞는 평가도구 개발에 관한 연구가 활성화 될 필요가 있을 것이다.

전문성·윤리적 실천(M=3.60, SD=.60) 영역에서는 전반적으로 ‘중요도’가 낮게 평가를 받아 전체 10개 영역에서 가장 하위 영역으로 평가되었다. 그 중에서도 ‘청각장애아교육과 관련된 단체, 출판물에 관한 지식’(M=3.07, SD=.71)은 전체 55개의 수행능력 목록 가운데서도 ‘중요도’가 낮게 평가되었다. 교사들은 전문가로서 교사의 역할을 강조하고 준수하여야 할 윤리적이고 전문가적인 활동과 실천기준을 알고 있어야 한다(박순희, 2006). 그럼에도 불구하고, 청각장애아교육 교사들이 스스로의 전문성과 교사로서의 윤리적 실천에 비교적 무관심 하다는 것은 청각장애아 교육에 대한 교사 자신의 책무성을 깊이 고민하지 않고 있음을 시사하는 것이기도 하다. 김병하(2000)의 연구결과에서는 우리나라 청각장애아교육 교사들은 교사의 수행능력으로서 ‘전문성과 윤리적 실천’ 문제를 가장 중시하고 있었으나, 본 연구에 나타난 결과에 의하면 가장 미흡한 것으로 지각하고 있음을 알 수 있다. 이러한 결과는 선행연구에 비해 하위 수행능력 목록의 내용이 다소 생소하거나 내용의 구체적인 표현이나 의미 자체가 애매하여 척도 평가에서 어려움을 야기하여 이와 같은 결과를 도출한 것으로 볼 수 있다.

마지막 영역인 협력(M=4.06, SD=.59)에서 중요하게 인식된 수행능력 목록은 ‘의사소

통이 가족관계에 미치는 영향'(M=4.41, SD=.68)이며, 다음으로 '청각장애아동이 다른 사람들과 다양한 의사소통을 할 수 있도록 지원인사들의 협조를 얻어내는 능력'(M=4.07, SD=.75)과 '전 생애에 걸친 교육적 선택과 의사소통양식의 선택에서 필요한 지식, 기술, 지원을 가족들에게 제공해주는 능력'(M=4.03, SD=.78) 순으로 평가되었다. 교육은 교사의 열정이나 신념만으로 이루어 지지 않는다(오욱환, 2005). 교사와 부모, 학생, 그리고 관련 지원 체제 인사들과의 긴밀한 상호협력체제가 구축되어 학생개개인에게 최적의 상태일 때 교육의 효과가 극대화되기 때문에, 교사 중심만으로는 많은 어려움이 따를 수밖에 없다. 청각장애아교육도 예외는 아니다. 교사가 중심이 되어 상호협력체제가 구축된다면 청각장애아동들에게 좀 더 훌륭한 교육환경을 제공해줄 수 있을 것이다.

2) 영역간 분석

<표 2>에서 나타난 결과에서 영역간의 '중요도' 순위를 보면 다음과 같다.

1. 교수전략(M=4.54, SD=.32)
2. 학습자의 발달 특성(M=4.43, SD=.62)
3. 개인별 학습차이(M=4.32, SD=.58)
4. 학습환경과 사회적 상호작용(M=4.18, SD=.49)
5. 언어(M=4.16, SD=.42)
6. 교수계획(M=4.15, SD=.51)
7. 협력(M=4.06, SD=.59)
8. 평가(M=3.91, SD=.53)
9. 특수교육기초(M=3.63, SD=.53)
10. 전문성·윤리적 실천(M=3.60, SD=.60)

이상에서 보면, '교수전략'(M=4.54, SD=.32) 영역이 가장 중요한 것으로 평가되고 있으며, 이어 '학습자의 발달 특성'(M=4.43, SD=.62) 영역과 '개인별학습차이'(M=4.32, SD=.58) 영역 순으로 '중요도'가 평가되었다. 반면에 상대적으로 '중요도'가 다소 낮게 평가된 영역은 '특수교육기초'(M=3.63, SD=.53) 영역과 '전문성·윤리적 실천'(M=3.60, SD=.60) 영역으로 나타났다. 본 연구의 결과, 우리나라 청각장애아교육 교사들이 청각장애아교육을 담당하는 교사들에게 요구되는 수행능력에서 '교수전략' 영역과, '학습자의 발달 특성' 영역, 그리고 '개인별학습차이' 영역에서 전반적으로 높은 중요성을 부여하고 있음에 주목할 필요가 있다. 이것은 종래의 선행연구들에서 주로 구어지도를 중심으로 한 언어능력과 의사소통 기능지도에 요구되는 교사수행능력에 그 중요성이 집중되어 있었던 것에 비하면 상당한 변화를 보인 것이다. 하지만, 교직의 전문성과 윤리적 실천에 관련된 '전문성·윤리적 실천' 영역에서는 가장 미흡한 것으로 지각하고 있음을 알 수

있다.

유능한 교사를 길러내기 위해 수행능력 중심 교사교육에서 교사에게 요구되는 실제적인 지식과 기능만을 지나치게 중시해온 나머지, 교사의 윤리적 태도에 대한 측면을 소홀히 해온 면이 적지 않다는 비판을 면하기 어려웠다(Karchmer & Allen, 1999). 본 연구에서도 우리나라 청각장애아교육 교사들이 청각장애아교육을 담당하고 있는 교사들의 수행능력 가운데 가장 우려되는 취약성인 윤리적 실천에 관한 교사의 태도에 상대적으로 중요성을 낮게 보이고 있다. 이와같은 결과는 ‘유능한 교사’에 대한 개념설정에 중요한 시사점을 준다. 따라서 유능한 교사를 길러내기 위해서는 수업활동과 직결되는 실제적인 지식과 기능뿐만 아니라, 교사의 윤리적 실천과 책무성에 유의할 필요가 있으며, 이런 관점에서 ‘유능한 교사’에 대해 재개념화될 필요가 있을 것이다.

3) 항목별 분석

현장에서 청각장애아동들을 직접 가르치는 교사 당사자의 입장에서 교사로서 갖추어야 할 수행능력 경향성을 알아보기 위하여 전체 55개 항목을 분석하였다. 전체 55개의 수행능력 목록 가운데, ‘중요도’가 가장 높게 평가된 순위별(최상위 10순위까지)로 보면 다음과 같다.

1. [교수전략] 청각장애아동과 능숙하게 의사소통하는 능력(M=4.79, SD=.49)
1. [교수전략] 청각장애아동을 위한 교수방법에 관한 지식(M=4.79, SD=.41)
3. [교수전략] 청각장애아동의 문해능력 향상 능력(M=4.76, SD=.44)
4. [교수전략] 청각장애아동을 위한 교수전략에 관한 지식(M=4.72, SD=.53)
5. [언어] 청각장애아동의 인지, 정서, 및 사회성 발달에 필요한 의사소통 전략에 관한 지식(M=4.66, SD=.61)
6. [학습환경과 사회적 상호작용] 청각장애아동의 시각적, 청각적 학습기회를 극대화하기 위해 학습환경을 설계하는 능력(M=4.55, SD=.51)
6. [교수전략] 청각장애아동과 관련된 특별한 교수-학습자료에 관한 지식(M=4.55, SD=.51)
6. [개인별학습차이] 문화적 정체성, 언어, 학습, 사회·정서발달이 청각장애아동의 교육배치에 미치는 요인들에 관한 지식(M=4.55, SD=.69)
9. [학습자발달특성] 청각장애아 아동발달에 미치는 요인들에 관한 지식(M=4.52, SD=.57)
10. [교수전략] 청각장애아동 개개인의 특성에 따른 언어(1차, 2차)교수 전략을 사용하는 능력(M=4.48, SD=.57)
10. [언어] 청각장애아동 발달에 미치는 초기 의사소통 양식의 중요성에 관한 지식(M=4.48, SD=.69)

이상에서 보면, 55개 수행능력 목록 가운데 ‘청각장애아동과 능숙하게 의사소통하는 능력’(M=4.79, SD=.49)과 ‘청각장애아동을 위한 교수방법에 관한 지식’(M=4.79, SD=.41)이 공동으로 가장 중요한 수행능력으로 평가되고 있다. 뒤를 이어 ‘청각장애아동의 문해 능력 향상 능력’(M=4.76, SD=.44)과 ‘청각장애아동을 위한 교수전략에 관한 지식’(M=4.72, SD=.53) 순으로 평가되고 있다. ‘중요도’에 대한 평가에서 최상위 10순위까지 수행능력 목록이 ‘지식(knowledge)’이 7개, ‘기능(skill)’이 4개에 해당되고 있어, 현장 교사들은 ‘수행에 직접 필요한 기능’보다 ‘알아야 할 지식’을 더 중시하고 있음을 알 수 있다. 교사들은 학생들과 교수-학습활동을 전개함에 있어 학생들과 가장 잘 의사소통될 수 있는 언어양식을 능숙하게 수행하는 것, 청각장애학생들에게 특별히 도움을 주는 교수-학습방법과 전략에 관한 지식, 청각장애학생의 기초학습능력 증진에 필수적인 문해능력 향상을 위한 지도 능력 등이 특별히 중요한 것으로 인식되고 있음을 알 수 있다. 이는 언어지도와 커뮤니케이션기능을 중심으로 한 지도방법면에 주안점을 둔 것에서 크게 벗어나지 못하고는 있지만, 교과지도에 연관된 교수전략과 방법을 중시하는 노력들이 조금씩 이루어지고 있음을 알 수 있다.

55개 수행능력 목록 가운데 교사들의 ‘중요도’가 가장 낮게 평가된 것은 ‘청각장애아교육 분야에서 역사적으로 기여한 사람에 관한 지식’(M=2.41, SD=.63), 그리고 ‘청각장애아교육과 관련된 단체, 출판물에 관한 지식’(M=3.07, SD=.70)으로 나타났는데, 이것은 교사양성과정에서 역사적으로 기여한 인물이나 청각장애아교육과 관련된 단체, 또는 출판물들에 대한 교육이 충분하게 이루어지지 못하여 잘 모르기도 하고, 또 우리나라의 현실에서는 이러한 것들이 현장에 별로 활용되지 않을뿐더러, 교사 스스로가 현장문제에 직결되는 수행능력 외에는 거의 관심을 보이지 않고 있음을 의미한다. 하지만, 청각장애아동들의 교육에 도움이 되는 방안을 찾는다면 결코 무시할 수 없는 부분이 될 것이다. 최성규(1999)는 자신과 연관된 교육내용은 스스로 교육적 흥미와 관심을 증대시켜 학업교육성취에 도움이 된다고 하였다. 따라서 이러한 사례는 청각장애아동의 자아실현과 학업성취도 발달을 촉진시키는데 좋은 동기부여가 될 것이고, 정서적인 면에서도 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것이다.

2. 청각장애아교육에 있어 교사교육의 한국적 과제

청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력으로 1970년대(김병하, 1974)에 우리나라 청각장애아교육 교사들은 ‘농아동의 음성언어 능력을 증진시키는 구어(speech)지도 능력’과 ‘청능훈련 지도 능력’이 특별히 중요한 것으로 평가 되었다. 그 후 1980년대(김병하, 1980)에서는 우리나라 청각장애아교육 교사들은 ‘청각장애유아의 조기교육과 유아의 언어습득에 관한 지식’과 ‘청능훈련 및 말어지도에 사용되는 방법·절차·자료에 대한 지식과 그 활용능력’을 가장 중요한 수행능력으로 인식하고 있었다. 그리고 2000년(김병

하 외, 2000)에 우리나라 청각장애아교육 교사들은 ‘적합한 의사소통 능력을 길러주는데 필요한 지식과 기술’을 가장 중시하고 있었다.

그러나 본 연구에 나타난 결과에 의하면, 상당한 변화가 있음을 알 수 있다. 지금까지는 주로 구어지도와 청능훈련, 그리고 의사소통 능력 향상과 관련된 언어교육적 접근에 깊은 관심을 보여 왔으나, 본 연구에서는 언어지도방법 못지않게 교과목의 지도방법 등과 같은 청각장애아동의 기초학력 신장을 위한 교수-학습적인 접근에 깊은 관심을 보이고 있다. 최근 우리나라 청각장애아교육 교사들은 ‘농학생들의 학업성취 향상을 위한 교수-학습 지도 능력’을 중요시하고 있을 뿐만 아니라, 영역 가운데 ‘교수전략’ 영역에 전반적으로 높은 중요성을 부여하고 있다. 이와 같은 결과는 전통적으로 청각장애아교육은 그 특성상 과거에는 필연적으로 언어지도방법을 중시할 수밖에 없었지만, 보청기나 인공와우와 같은 전자공학이나 의료공학의 발달로 인해 청각장애아동들이 청력부분에서 질적·양적인 재활이 가능하게 됨에 따라 청력손실에 대한 상당부분을 보상할 수 있게 되었을 뿐만 아니라, 인지개발 가능성 향상(강창욱, 2001; 권요한, 1994; 박선희, 2002; 정운기 외, 2004; 최성규, 1996; 허 일 외, 2001), 교육적 기대와 책무성의 향상(권순황, 2001a), 청각장애아를 바라보는 교육적·철학적·사회적 관점 및 태도의 변화(김병하, 2005), 2Bi접근(최성규, 1999; Erting, 1982; Padden & Humphries, 1988; Paul & Quigley, 1994; Stone, 1998; Strong, 1994) 등으로 인해 과거 청각장애아교육에서 획일적으로 구어지도가 절대적 위치를 점하던 시대와는 다른 양상을 나타내고 있다. 최근 교육의 수월성을 위한 국가·사회적 관심이 더욱 강화됨에 따라 청각장애아교육에서도 학력의 신장을 우선 과제로 꼽는 경향이 서서히 자리를 잡아감에 따라 교육과정 운영에 필요한 교사수행능력이 보다 강조되고 있음을 볼 수 있다.

이런 측면에서 Lytle과 Rovins(1997)는 농교육분야를 중심으로 교사수행능력 진술에서 교과교육에 대한 직접적 진술이 거의 전무하거나 소홀한 문제점을 지적한바 있다. 교사가 잘 가르치기 위해서는 교과내용에 대한 지식을 튼튼히 확립해야 함에도 농교육에서는 오랫동안 교과교육에 대한 관심은 부차적이었고, 주된 관심은 언어와 의사소통 기능 개선에 집중되어 왔음을 지적하면서 농교육의 개혁과제를 “a parading shift from how to teach to what to teach”로 설정한 것은 적절한 지적이라 할 수 있다.

학교교육으로 자리잡은 이래로 청각장애아교육은 농아동을 어떻게(how) 가르칠 것인가?, 어디(when)에서 가르칠 것인가?, 무엇(what)을 가르칠 것인가? 라고 하는 세가지 기본적 질문에 대한 해명을 찾기 위한 노력으로 행해져 왔다고 할 수 있다(Moores, 2001). 이상의 문제제기로부터 Moores는 지금까지 농교육은 언어지도와 의사소통 기능 문제를 중심으로 ‘어떻게 가르칠 것인가’ 하는 ‘방법’ 문제에 지나치게 집착해온 결과, 학생들의 학업성취 문제를 개선하기 위해 교육과정 내용으로 무엇을 가르칠 것인가에 대한 문제는 상대적으로 소홀히 해 왔음을 지적한바 있다. 특히 최근 농교육에서 학업성취의 개선에 강조점을 둠에 따라 이제 농교육자들은 의사소통 기능에 초점을 둔 전통적

교사 훈련과 교과목 내용에 대한 교수능력을 중시하는 최근 개혁요구의 틈새에서 그들의 우선권을 다시 설정해야 할 시점에 와 있다고 했다(권순우, 2005 재인용; Moores, 2001).

지금까지 우리는 청각장애아교육을 담당하는 교사교육에서 여전히 언어와 커뮤니케이션 기능면에 초점을 두어왔다. 이제는 교과목 내용이나 교과지도 방법면에 등한히 해온 것들을 중심으로 교사교육 프로그램을 개혁하지 않으면 안된다. 이런 측면에서 교사교육 프로그램의 개혁과 더불어 장기적 연구를 통해 청각장애학생들의 학업성취 수준과 교사들의 교과내용 지도능력간의 상호관계를 정밀하게 추적해보아야 할 것이다.

IV. 결 론

본 연구의 결과와 논의를 통해 얻어진 결론은 다음과 같다.

첫째, 청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력에 대한 ‘중요도’ 인식 수준에서 교사들은 영역별로는 ‘교수전략’ 영역과, ‘학습자의 발달 특성’ 영역, 그리고 ‘개인별학습차이’ 영역에 전반적으로 높은 중요성을 부여하고 있는 것으로 나타났다. 이것은 종래의 선행연구들에서 주로 구어지도를 중심으로 한 언어능력과 의사소통 기능지도에 요구되는 교사수행능력에 그 중요성이 집중되어 있었던 것에 비하면 상당한 변화를 보인 것이다.

둘째, 청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력에 대한 ‘중요도’ 인식 수준에서 교사들은 항목별로는 ‘청각장애아동과 능숙하게 의사소통하는 능력’과 ‘청각장애아동을 위한 교수방법에 관한 지식’에서 전반적으로 높은 중요성을 부여하고 있는 것으로 나타났다. 교사들은 학생들과 교수-학습활동을 전개함에 있어 학생들과 가장 잘 의사소통 될 수 있는 언어양식을 능숙하게 수행하는 것, 청각장애학생들에게 특별히 도움을 주는 교수-학습방법과 전략에 관한 지식, 청각장애학생의 기초학습능력 증진에 필수적인 문해 능력 향상을 위한 지도 능력 등이 특별히 중요한 것으로 인식되고 있음을 알 수 있다. 이것은 언어지도와 커뮤니케이션기능을 중심으로 한 지도방법면에 주안점을 둔 것에서 크게 벗어나지 못하고는 있지만, 교과지도에 연관된 교수전략과 방법을 중시하는 노력들이 조금씩 이루어지고 있음을 알 수 있다.

셋째로, 청각장애아교육 교사에게 요구되는 수행능력 평가에 나타난 결과에서 볼 때, 교사들은 교직의 전문성과 윤리적 실천에 관련된 ‘전문성·윤리적 실천’ 영역에서는 가장 미흡한 것으로 지각하고 있음을 알 수 있다. 유능한 교사를 길러내기 위해 수행능력 중심 교사교육에서 교사에게 요구되는 실제적인 지식과 기능만을 지나치게 중시해온 나머지, 교사의 윤리적 태도에 대한 측면을 소홀히 해온 면이 적지 않다는 비판을 면하기

어려웠다(Karchmer & Allen, 1999). 본 연구에서도 우리나라 청각장애아교육 교사들이 청각장애아교육을 담당하고 있는 교사들의 수행능력 가운데 가장 우려되는 취약성인 윤리적 실천에 관한 교사의 태도에 상대적으로 중요성을 낮게 보이고 있다. 이와같은 결과는 '유능한 교사'에 대한 개념설정에 중요한 시사점을 준다.

이상에서 평가된 CEC의 '국제표준'은 미국의 청각장애아교육 상황과 교사교육의 제도적 기준에 비추어 개발된 '교사 수행능력'이기 때문에, 우리나라에서 그대로 수용하는데 역사적·제도적·문화적 특수성에 따른 한계가 있을 수 있다. 그러나 전체 경향성에 따른 시사점은 우리나라의 상황에서도 충분히 고려해 볼 가치가 있다고 본다.

향후 청각장애아교육 분야에서 교사교육 프로그램의 개혁과제로 지금까지 언어지도와 의사소통능력 향상을 중심으로 한 교수-학습방법에 주안점을 둔 것에서 교직에 대한 전문성과 윤리적 실천에 관한 수행능력을 길러주는데 전반적으로 유의하는 한편, 청각장애아교육 교사에게 요구되는 한국적 표준 수행능력안이 후속 연구로 개발되어야 할 것이다.

참고문헌

- 강창욱(2002). 농교육에서 수화는 필요악인가?. **한국수화학회보**, 7, 3-4.
- 김병하(1980). 청각장애아 교사의 전문능력 연구. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 김병하, 윤병천(2000). 농교육 교사의 수행능력에 대한 우리나라 농학교 교사들의 평가. **특수교육학연구**, 34(3), 139-162.
- 박순희(2006). 시각장애교육 교사 자질 기준 연구. **특수교육학연구**, 40(4), 135-164.
- 아베야스시(2003). 농인의 언어적 권리에 대한 사회언어학적 연구. 대구대학교 석사학위논문.
- 이한선, 옥정달, 김병하(2004). 청각장애아교육 관련 국내 연구 현황 분석 : 90년대 이후. **특수교육저널:이론과 실천**, 9(5), 181-202.
- 최성규(1996). 청각장애학교 교사의 전문능력에 관련된 지식과 기술. **특수교육연구** 제3집, 181-207.
- 최성규(1999). 청각장애아 언어교육방법론에 대한 패러다임이동-이중문화 이중언어 접근의 타당성. **특수교육학연구**, 33(2), 121-143.
- Arehart, K. H.(1999). The role of educators of the deaf in the early identification of hearing loss. *American Annals of the Deaf*, 144, 19-23.
- Casella, V. J.(1977). *An assessment of the certification standards for teachers of the hearing impaired by teachers, administrators, and teacher training personnel*. Doctoral dissertation of the University of Alabama.
- Choi, S. K.(1995). *Cross-cultural attitudes toward Deaf culture in a multi and singular cultural society: A survey of residential school based teachers for the Deaf who are Deaf and Hearing*. Doctoral Dissertation. Muncie, IN: Ball State University.
- Christensen, K. M., & Luckner, J.(1995). Teacher preparation in the 21st century: Meeting diverse needs. *Journal of Childhood Communication Disorders*. 17(1), 27-31.
- Council for the Exceptional Children(2003). What Every Special Educator Must Know : The International Standards for the Preparation and Licensure of Special Educators. Fifth

- Edition, VA : *The Council for the Exceptional Children*.
- Dolman, D.(1988). College and university requirements for teachers of the Deaf at the undergraduate level. *American Annals of the Deaf*, 133, 11-13.
- Harrington, M. L., & Powers, A. R.(2004). Preparing teachers to meet the needs of children who have cochlear implants. *Teacher Education and Special Education*, 27, 360-372.
- Joint Standards Committee of the National Council on Education of the Deaf and the Council for Exceptional Children(1996). CEC-CED joint knowledge and skills statement for all becoming teachers of students who are deaf on hard of hearing. *American Annals of the Deaf*. 141(3), 220-223.
- Karchmer, M. A., & Allen, T. E.(1999). The functional assessment of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 144, 68-77.
- Lane, H. L.(2000). *The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community*. 2nd. ed. New York: Sign Dawn Press.
- Mackie, R. P., & Dunn, L. M.(1954). *College and university programs for the preparation of teachers of exceptional children*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Maribeth, N. L., & Sharon, K. L.(2006). Administrators' Ratings of competencies needed to prepare preservice teachers for oral deaf education programs. *American Annals of the Deaf*, 150(5), 433-442.
- Moore, D.(2001). *Education the Deaf(5th ed)*. Boston, M A: Houghton Mifflin.
- Thomas W. Jones & Karen M. Ewing(2002). An analysis of teacher preparation in deaf education: programs approved by the council on education of the deaf. *American Annals of the Deaf*, 147(5), 71-78.

An Analysis on Competency of Teachers for the Hearing Impaired

Lee, Han-Sun
Daegu University

<Abstract>

The study is to investigate level of competency needed to teachers for the hearing impaired. The instrument of the study is adapted CEC Knowledge and Skill base for all entry-level special education teachers of students who are deaf and hard of hearing, which are rated by teachers, professors, and supervisors for the hearing impaired in order to investigate 'degree of importance', in adding to requirement of CEC competency, as well as in order to contribute standard development of competency and curriculum for preparing teachers for the hearing impaired.

The conclusions drawn from the study are as follows;

First, in the rating of competency needed to teachers for the hearing impaired in our country, the teachers for the hearing impaired considered that 'teaching-learning instruction competencies for academic achievement of students with hearing impairment' was high, as well, 'instructional strategies' of total domains was high generally.

Second, in adding to standard of CEC competency, the conclusions investigated competency needed in our country through interview, showed that competency on professional and ethical practice and competency on curriculum management for basic scholastic abilities achievement of students with hearing impairment, as well teachers abilities of sign language should be reinforced.

Key words : Hearing Impaired, Competency of Teachers for the Hearing Impaired, CEC

논문 접수: 2007. 5. 5 심사 시작: 2007. 5. 10 게재 확정: 2007. 6. 25