

청각장애아동 통합교육의 실태와 문제점 및 개선방안에 대한 연구

김 선 애

대구영화학교

최 성 규*

대구대학교 초등특수교육과

《요약》

통합교육에 대한 가치와 철학이 보편화되면서 많은 청각장애아동은 일반학교에 재학하고 있다. 반면, 통합교육 환경에서 분리교육 현장인 청각장애학교로 복귀하는 청각장애아동도 있다. 이 연구에서는 일반학교에서 통합교육을 받았으나, 현재 청각장애학교로 복귀하여 재학 중인 청각장애아동의 학부모 5명과 함께, 현재 그 아동을 지도하고 있는 교사 5명을 대상으로 개별 면담 및 소집단 형식의 토론을 통하여 역통합 현상에 대한 문제점 등을 수집·분석하였다. 청각장애아동의 통합교육 현장은 개별화 수업을 지원받기 어려운 과밀학급, 입시위주의 수업진행, 일류 학교교육 풍토, 일반교사의 특수교육에 대한 낮은 이해정도 등과 같은 구조적인 문제에 노출되어 있었다. 또한 이 연구에서는 청각장애아동에게 효율적인 교육모형을 제공하기 위한 방안 등을 시사점으로 제시하고 있다.

주제어 : 특수교육, 청각장애아동, 통합교육, 분리교육

I. 서론

1. 연구의 의의

우리나라 특수교육의 질적 변화는 통합교육의 실효성과 직결된다. 특히 1994년 「특수교육진흥법」에 일반교육의 체제하에서 장애아동을 교육해야 한다는 ‘통합교육’이 명시하면서 특수교육에 큰 변화가 예고되었다. 그리고 최근에는 통합교육에 대한 가치와 철학이 보편화되면서, 특수교육의 주요 정책에 통합교육을 지원하기 위

* 교신저자(skchoi@daegu.ac.kr)

한 다면적 노력을 기울이고 있다. 이와 같은 노력은 「장애인 등에 대한 특수교육법」에서도 지속적으로 명시하고 있다.

또한 통합교육은 청각장애아동을 위한 교육환경에도 변화를 제공하였다. 부가장애가 없는 많은 청각장애아동은 통합교육 환경을 선택하고 있다. 그리고 청각장애아동을 위한 통합교육은 발달장애아동을 위한 통합교육과 목적이 동일하다. 즉 청각장애아동의 잠재능력을 최대한 개발하여 사회에서 요구하는 바람직한 인간상에 부합될 수 있는 환경과 교육을 제공하는 것이다. 그러나 청각장애아동의 통합교육은 교육의 성과와 전인교육이라는 차원에서 선택된 교육환경보다는 ‘정상화’를 선호하는 부모들의 일방적 선택이라는 지적과 우려가 통합교육 초기부터 여러 국내외 연구자에 의해 제기되었다(최성규, 2008a, 2008b; Marschart, 2007; Marschark, Sapere, Convertino, & Pelz, 2008; Moores & Martin, 2006; Stewart & Kluwin, 2001). 또한 통합교육은 청각장애학교의 재학생을 급감시키는 원인을 제공하면서 교육과정 운영 등에 심각한 문제가 나타나고 있다(최성규, 2008a; 최성규, 김기생, 2004).

그러나 분리교육보다는 통합교육이 가지는 여러 장점에도 불구하고, 통합교육 환경을 선택했던 많은 청각장애아동들이 일정한 시간이 경과하면서 청각장애학교로 복귀하는 현상이 나타나고 있다. 이와 같은 청각장애아동의 역통합 현상은 통합교육 제도가 본격 시행된 이래 이십여 년이라는 시간동안 반복되고 있는 실정이다. 청각장애아동의 통합교육 과정에서 제기되는 역통합 현상은 기대 이하의 학업성취 및 원만하지 못한 사회성 발달 등에서 기인되었다. 즉 청각장애아동의 요구와 특성이 반영된 교육적 지원체제보다는 물리적 통합에 치중한 결과가 역통합의 원인으로 이해된다(최성규, 2008a, 2008b).

청각장애아동의 일반교육 환경은 단순히 물리적 통합에 불과하다는 비판은 교육적 지원의 한계로 이해된다. 청각장애아동의 특성을 이해하고 욕구에 맞는 지원을 실행할 수 있는 열정있는 일반교사는 많으나, 전문성 부재에 대한 대안은 마련하지 못하고 있다(Lang, 2006; Marschart, 2007). 따라서 청각장애아동을 위한 통합교육이 ‘제한된 환경의 최소화’가 되기 위해서는 교육의 효율성이 보장되기 위한 일반교사의 전문성 신장이 보장되어야 한다. 미국은 통합교육에 대한 법적 조항이 없다. 다만 공법(Public Law: PL) 94-142에서 제시한 ‘제한된 환경의 최소화’를 모든 아동의 교육환경에 적용시키고 있다. 통합교육이 청각장애학교보다 상대적으로 제한된 환경이 아니라, 어떤 환경을 선택하든 모든 청각장애아동의 교육지원은 아동 중심의 교육이 수행되어야 한다는 것이다(Lane, 1992). 그러나 우리나라의 경우는 통합교육 환경이 ‘제한된 환경의 최소화’에 대별되는 ‘제한된 환경의 최대화’로 이해될 수 있다는 것이다. 그러나 이러한 문제는 비단 통합교육 환경에만 한정되는 상황은 아니다(최성규, 1997). 청각장애학교 교사의 전문성이 약화되면 청각장애아

동의 지원에 한계가 있을 수 있다. 즉 2000년 이후에 시행된 급별인 유아, 초등, 그리고 중등만을 기재한 특수교사 자격증, 즉 장애영역별을 무시한 특수교사자격증 제도는 청각장애아동 지도를 어렵게 만들었다(최성규, 2002, 2007, 2008a, 2008b). 따라서 청각장애아동의 효율적 지원을 위한 다면적 지원 방안이 모색되어야 할 시점에 도달했음을 알 수 있다.

미국의 경우는 통합교육 환경에 재학 중인 청각장애아동을 지원하는 순회교사 제도가 있다. 통합된 청각장애아동을 위한 순회교사는 청각장애학교에서 담당한다. 또한 청각장애학교에는 청각장애아동 교육을 전담하는 담당 장학사가 상주하면서 통합교육을 받고 있는 청각장애아동의 교육도 함께 지원하고 있다(Luckner, 2006). 이와 같은 제도를 우리나라에도 정착시킬 방안을 모색해야 한다고 최성규(2008a)는 주장하면서, 또한 청각장애아동을 지원하는 보조교사제도에 대한 활용방안도 함께 제시하였다. 즉 보조교사의 임의 선정과 발령보다는 수화 또는 구화지도가 가능한 조건을 충족하는 능력 중심의 선정도 함께 고려해야 한다고 하였다.

청각장애아동의 통합교육을 효율적으로 지원하기 위한 구체적 노력과 방안 등이 시행 초기부터 마련되지 못한 실정이다. 또한 통합교육의 이념적이고 제도적인 측면에서의 긍정적 결과를 제시하는데 천착하여 통합교육의 실행에서 파생될 수 있는 문제점 등에 대한 제기에는 소극적이었다. 또한 청각장애아동 통합교육의 문제점 및 개선방안에 대해 통합교육 환경에서 실패하고 돌아온 아동 및 학모 등을 대상으로 접근한 연구도 매우 제한적이다. 청각장애아동의 통합교육 문제점 및 개선방안 등과 관련한 연구가 최성규와 김기생(2004)에 의해 수행되었으나, 설문조사의 한정된 결과를 제시하고 있다. 또한 교육의 질을 향상시키기 위해서는 청각장애학교 교사를 대상으로 심화교육과정을 운영해야 한다는 필요성이 최성규(2008b)에 의해 제기되기도 하였다. 그러나 청각장애아동의 통합교육은 일반교육 환경에서 일반교사에 의해 수행된다. 따라서 이 연구에서는 면담을 통하여 청각장애아동 통합교육의 실태와 문제점을 분석하고, 그에 대한 개선방안을 제시하고자 하였다.

2. 연구의 목적

이 연구는 청각장애아동 통합교육의 실태와 문제점을 알아보고 개선방안을 제시하기 위한 것으로 구체적인 연구의 목적은 다음과 같다.

- 첫째, 청각장애아동 통합교육의 실태를 알아본다.
- 둘째, 청각장애아동 통합교육의 문제점을 분석한다.
- 셋째, 청각장애아동 통합교육의 개선방안을 제시한다.

II. 연구 방법

1. 연구 참여자

청각장애아동 통합교육의 문제점 및 개선방안을 알아보기 위하여 일반학교에서 초등학교 1학년부터 최소 3년 이상 통합교육을 받았으나, 현재는 청각장애학교로 역통합되어 있는 청각장애아동의 학모 5명, 그리고 현재 그 아동을 지도하고 있는 교사 5명을 연구 참여자로 선정하여 면담하였다. 역통합된 청각장애아동은 기타 부가장애가 없으며, 지적능력은 105에서 115에 해당한다.

1) 청각장애아동의 학모

이 연구에 사용된 이름이나 통합교육이 이루어진 학교명은 모두 가명이며, 면담에 참여한 청각장애아동 학모의 실태 및 인적 사항은 <표 1>과 같다.

<표 1> 청각장애아동 학모의 인적 사항

이름	성별	나이	자녀의 장애 등급	자녀의 통합시기	자녀의 통합기간	현재 자녀의 학년
A	여	39	청각2급	초1	3	초5
B	여	40	청각4급	초1	4.5	초6
C	여	46	청각3급	초1	6	중1
D	여	48	청각4급	초1	6	중3
E	여	44	청각3급	초1	9	고1

2) 청각장애학교 교사

이 연구에 참여한 청각장애학교 교사들의 인적 사항은 <표 2>와 같다.

<표 2> 청각장애학교 교사의 인적 사항

이름	성별	총 교직경력	Y학교 교직 경력	담당 과정
F	남	39	39	중고등부
G	여	24	24	초등부
H	남	12	12	중고등부
I	여	7	7	초등부
J	여	3	3	치료

2. 연구 절차

1) 면담 항목

이 연구는 <표 1>에서 제시된 학모와 <표 2>에서 제시된 교사들과의 면담을 통하여 청각장애아동 통합교육의 실태와 문제점, 그리고 개선방안을 수집·분석하였다. 면담 항목은 반구조화하였으며, 내용은 다음과 같다.

(1) 학모 면담 항목

- ① 통합교육 결정의 동기 및 계기
- ② 통합교육 환경에서의 자녀의 적응 상태
- ③ 통합교육 환경에서의 자녀 학교생활에 대한 만족도
- ④ 특수학교 복귀 선택의 동기 및 계기
- ⑤ 특수학교 복귀 후 자녀의 변화

(2) 청각장애학교 교사 면담 항목

- ① 통합교육 환경에서 청각장애학교로 복귀한 청각장애아동의 학습 태도 및 사회·정서적인 특징

- ② 교사가 인식하고 있는 청각장애아동 통합교육의 문제점
- ③ 교사가 인식하고 있는 청각장애아동 통합교육의 개선 방안

2) 자료 수집 방법

이 연구는 일정기간 동안 통합교육을 받은 경험 후, 다시 청각장애학교로 돌아온 청각장애아동을 자녀로 둔 학모와 그 아동을 지도해본 경험이 있는 교사를 대상으로 직접 면담하였다. 학모 면담은 구체적인 질문을 통한 개별 면담으로 자료를 수집하였고, 교사 면담은 소집단 면담 형식을 빌려 연구의 목적과 방향 등에 대해서만 간략하게 언급하고 참여자들이 자유롭게 토론할 수 있는 분위기를 유도하여 자료를 수집하였다.

3) 연구 기간

학모의 개별 면담은 2008년 9월 한 달간에 걸쳐 실시하였고, 교사들과의 소집단 면담은 연구 대상 학교의 회의실에서 120분 정도 이루어졌다.

3. 자료 분석 및 해석

개별 및 소집단 면담의 내용을 비디오카메라 및 녹음기(mp3)를 이용하여 녹화·녹취하였다. 분석 결과는 연구 목적에 따라 유목화 하여 정리하였다.

Ⅲ. 결과 및 논의

1. 결 과

1) 청각장애아동의 통합교육의 실태

(1) 통합교육에 대한 학모의 경험 및 인식

청각장애아동의 통합교육에 대한 학모들의 인식을 알아보기 위해서 우선 통합교육을 선택하게 된 동기 및 계기, 그리고 통합교육의 환경에서의 교육적 서비스에 대한 만족도를 알아보았다. 또한 다시 분리교육 현장인 청각장애학교를 선택하게 된 동기 및 계기를 알아보기 위해 면담하였다. 면담 결과를 제시하면 다음과 같다.

청각장애학교에서 유치부를 다니고 일반학교로 초등학교를 입학했다. 주위에서는 아이의 청력손실도 심하고 일반학교에서의 적응이 쉽지 않을 것이라며 만류 했었지만, 같이 입학하게 될 또래를 보니 마음이 편하지 않았다. 우리 아이의 상태를 볼 때 특수학교가 좋을 것이라는 생각은 했지만, 입학 대상 아이들은 장애가 심했다. 초등학교 때에는 학습 못지않게 또래 관계가 중요하다고 생각한다. 그런데 상호작용할 수 있는 또래 아이가 없다는 것이 일반학교로 선택하게 된 가장 큰 동기였다. 그러나 현실적인 환경과 여건은 생각했던 것 보다 더 만만하지 않았다. 일반학교에서는 눈으로 보이는 또래는 더 많았지만, 상호작용할 수 있는 역시나 없었다. 언제나 혼자 외톨박이였고, 애가 더욱 위축되어 가는 것을 느낄 수 있었다. 그나마 특수학급이 있는 일반학교여서 3년은 버틴 것 같다. 특수학급 선생님의 권유도 있었고 해서 여기로 다시 오게 되었다(A).

어릴 때부터 조기교육을 충실히 받았다. 경제적인 부담이 없지는 않았지만, 언어치료를 받아서 말을 잘할 수만 있다면 그 돈은 아깝지 않다고 생각했다. 한 마디로 언어지도에 목숨을 걸었다고 해도 과언이 아닐 것이다. 그렇게 올인을 하니 다른 청각장애 아이들보다는 의사소통 능력이 있는 편이었다. 그래서 일반학교를 선택했고 1학년부터 5학년 1학기까지 다녔다. 특수학교에 다니는 것보다는 일반학교에 다니는 것이 아이한테 여러모로 도움이 될 것으로 믿었는데, 사실 그렇지 않았던 것 같다. 애가 힘들어하는 건 느낄 수 있었지만 등교거부까지 하게 될 줄은 몰랐다. 그 때서야 비로소 욕심을 버리게 되었다. 학교를 가느니 집에서 놀게 다라고 하던 아이의 모습이 너무나도 큰 충격이었고, 실제로 학교를 2주 정도 결석을 하였다. 시간이 흐르면 다시 학교 가고 싶다고 할 줄 알았는데 그게 아니었다. 그렇게 해서 특수학교로 전학을 오게 되었다(B).

초등학교 6년을 일반학교에서 보냈다. 특수학교보다는 일반학교가 시설이 좋았고, 특수학교보다는 좀 더 넓은 세상이 아닌가 싶어 그렇게 선택을 했었다. 무엇보다 일반학교에 같이 다닐 형제가 있다는 것이 결정적인 결심의 동기가 되었던 것 같다. 물론 학업에 대한 욕심은 없었다. 학습은 주로 집이나 클리닉에 의존해서 보충하면서 겨우 따라갈 수 있었다. 특별히 일반학교에 대한 불만은 없었다. 그렇다고 만족도가 큰 것도 아니었다. 담임선생님에 따라 한 해 한해를 마음 졸이며 보냈던 것 같다. 그렇게 한 해 두 해를 거듭하다 보니 나도 지쳐갔고, 아이도 특수학교에 다니는 친구가 있으니 자꾸만 전학하고 싶다고 얘기를 했었다. 그래서 중학교 입학은 이곳으로 하게 되었다(C).

통합교육은 초등학교 1학년부터 6학년까지 받았다. 조기교육을 받던 언어클리닉 원장 선생님이 통합교육이 충분히 가능하다고 하여 결심을 내려 일반학교를 선택하게 되었다. 그 당시 아이는 청각장애학교에서는 교육을 받아본 적이 없었고, 또한 청각장애아동 또래들과의 만남의 기회도 없었기에 일반초등학교를 다니면서 청각장애학교로 전학시켜달라는 요구를 한 적은 없었다. 다만 일반아이들과 사회적 상호작용이 원활하지는 못했다. 또래 친구들에게 놀

림을 받는 모습을 먼발치에서 목격한 적도 있었다, 하지만 욕이라도 중으니 말을 배우고 말로 의사표현을 했으면 하는 욕심에 다른 방안들은 생각해보지 않았다, 학습에 대한 욕심도 없었다, 학력이 향상되었으면 하는 바람도 없었다, 다만 말에 대한 욕심이었다, 그리고 일반교사와 일반학교에 대한 불만도 없었다, 그저 내가 조금 더 수고하고 신경 써서 일반학교에서의 재학이 가능하다면 그것으로 충분했다, 그리고 지금 이렇게 특수학교로 돌아온 것도 불만이나 불합리한 점들에 대한 회의적 소견이 아니라, 처음부터 중학교는 특수학교로 보내리라 작정을 했었다(D),

일반학교는 초등학교 1학년부터 중학교 3학년까지 다녔다, 우리 아이보다 청력이 더 좋지 않은 또래들도 일반학교로 입학하는 것을 보고 용기를 얻어 일반학교를 선택하게 되었다, 일반학교로 입학을 시켜 저학년 때는 각별한 신경을 써서 뒷바라지 했지만, 가정형편이 어려워지고 먹고 사는 일로 바쁘다보니 고학년으로 올라갈수록 애한테 신경을 못 썼다, 가방 메고 학교에 잘 다녀주는 것만으로 고마웠고, 가끔씩 교사와 상담을 하기도 했지만 특수학교로의 전학을 권하는 말은 하지 않았었다, 하지만 초등학교를 졸업하고 중학교에 입학하니 애가 힘들어하는 모습이 역력히 보였다, 물론 공부를 못 따라가는 것에 대해서는 처음부터 마음을 비웠었기에 욕심을 내지 않았다, 하지만 시간이 갈수록 짜증이 늘고, 뭔가 모르게 벼들어져가고 있는 아이의 모습에서 한계를 느꼈다, 친구들이 놀린다는 피해의식을 늘 강하게 느끼는 것 같았으며, 주위의 사물을 바라보는 시각 또한 차갑고 어둡게 변해가는 것을 볼 수 있었다, 아무리 사춘기라고 하지만 심각한 수준이었다, 그래서 고민하고 있었는데 중학교 3학년 담임선생님이 고등학교는 청각장애학교로 가는 것이 아이한테 좋을 것 같다고 하여 이곳으로 오게 되었다(E),

통합교육을 선택하게 되는 부모들은 대부분 아동이 부모의 기대 수준에 도달하여 일반 초등학교로 통합하여 일반 아이들 속에서 잘 적응하며 학교생활을 영위해나갈 것을 막연하게 기대하고 있었음을 알 수 있다. 또한 조기교육이 필요한 시기부터 경제적인 부담을 감수하고라도 조기교육 기관을 찾아다니면서 자녀의 청력 손실의 보상을 위해 혼신의 노력을 기울인 경우 그 노력에 대한 보상 심리로서 막연하게 일반학교에 진학하여 생활하기를 원하는 경향이 있었다. 정상적인 언어 발달 및 사회적 의사소통이 가능하지는 않더라도 그 정상화 범주 속에 자녀가 속해 있기를 기대하면서, 아동에 대한 객관적인 평가에 따른 배치보다는 부모의 욕심에 따른 배치가 이루어지는 것이 일반적인 현상으로 볼 수 있다. 그러나 대부분의 청각장애아동들은 적응상의 어려움을 갖고 있으며, 그 부적응행동이 심하게 표출되어서야 부모들은 문제의 심각성을 느끼게 됨을 알 수 있다. 바꾸어 말하면 전반적인 의사소통의 정도나 학교생활의 적응 정도에 대해서 부모는 실제보다 더 긍정적으로 판단하고 있다는 것이다. 이는 청각장애가 표면적으로 드러나지 않는 장애의 성격이 강한 만큼 아동이

학교만 잘 다니면 큰 문제가 없다고 느끼는 것으로 사료된다. 그리고 청각장애아 통합교육에 대한 문제점 및 개선방안 등에 대해서 구조적이고 전체적인 문제라고 생각하기 보다는 개인적이고 부분적인 문제라고 생각하는 경향도 있었다.

(2) 통합교육에 대한 청각장애학교 교사의 경험 및 인식

청각장애아동의 통합교육에 대한 청각장애학교 교사들의 인식을 알아보기 위하여 역통합된 아동을 직접 지도한 교사의 시각에서 인지하는 청각장애아동의 일반적인 특징 및 태도에 대하여 면담하였다. 면담 결과는 다음과 같다.

통합교육에 실패해서 돌아오는 학생들은 대부분 학습된 무기력 증상이 나타난다, 학습에 대한 집중력이 떨어짐은 물론이거니와 멍하니 허공을 보면서 다른 생각을 한다든지 볼펜이나 학습도구들을 만지작거린다든지 또한 질문을 하면 당황스러워하며 그 질문 자체를 이해하지 못한다든지 하는 수업의 행동적 특징들이 나타난다, 이는 통합교육 현장에서의 학습태도가 그대로 자명하게 드러나는 모습으로 해석되어진다(F),

삶에 대한 목표 의식이 전혀 없으며, 구화나 수화나 확실한 의사소통 수단이 없어 의사소통하는데 어려움도 수반하게 된다, 따라서 학습 성취 수준은 기대이하로 낮게 나타날 수 밖에 없으며 이를 회복하는 데는 최소한 일년이라는 시간이 소요된다(G),

수업에 대한 개념 및 예절, 교사와 친구를 대하는 기본 행동 등에 대한 의식이 전혀 없다, 이는 시각적 정보 혹은 수화로라도 전달 받고 교육받아야 할 기초·기본 교육을 받지 못한 결과로 해석되어 진다, 말소리에 의한 청각적 정보의 소통이 주를 이루는 통합교육 환경에서 별도의 교육이나 지도가 없었다는 것을 의미한다, 한 마디로 장소만의 통합, 즉 물리적 통합이라는 제한적인 환경에 처해 있었음을 의미한다고 볼 수 있다(I),

대부분 일반학교에서의 왕따·놀림 등으로 인해 상당히 위축되어 있는 행동특성들이 많다, 또한 분리교육의 현장으로 돌아온 학생들은 교사의 지도와 간섭에 못마땅해 하고 반발을 하는 경우도 많다, 또한 이러한 학생들 역시 대인관계를 회복하고 그 나이에 맞는 밝은 모습을 회복하는데 상당한 시간이 소요되는 것을 볼 수 있다, 그러한 모습들을 볼 때 참으로 안타까운 생각이 든다(H),

청각장애학교 교사들이 느끼고 있는 역통합된 청각장애아동의 공통적인 특성 및 태도를 요약해 보면 다음과 같다.

첫째, 학습된 무기력 증상이 나타난다. 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, 건청인에 대한 강한 적개심 혹은 강한 피해 의식을 표현한다. 또는 주위 환경 및 사람에 대하여 지나칠 정도로 무관심한 증상 등을 보이기도 한다. 그리고 상반된 사회·심리적 증상이 상황과 여건에 따라 동시에 나타나는 경우도 있다.

2) 청각장애아동의 통합교육에 대한 문제점

청각장애학교 교사들이 인식하고 있는 청각장애아동 통합교육의 문제점에 대한 면담 내용은 다음과 같다.

청각장애아동들이 통합 환경을 선택하게 되는 때는 대부분 초등학교 1학년 입학할 때이다. 그 아동들 중에는 통합교육의 가능성을 보이는 경우도 있지만, 객관적으로 볼 때 불가능하다고 판단되어 지는 아동도 많다. 즉 통합교육을 실패하고 다시 돌아올 것이라는 예측이 되어지는 아동들이 많다는 것이다. 그러나 부모의 욕심과 선택에 의해서 강요되어 지는 통합교육행을 막을 수 있는 방법이 없다. 아동의 전반적인 상태를 놓고 객관적으로 이야기를 해도 당신이 우리 아이 인생을 책임질 수 있느냐는 막무가내 식인 경우가 많으며, 그렇게 통합교육을 강행한 경우 그러한 실패들을 가슴 아프게 지켜볼 수밖에 없었다. 인생에 있어 가장 좋아야 하는 시기에 온갖 상처들로 위축되어 불행한 시기를 보내게 하는 것 같아 책임을 통감하게 된다(F).

청각장애아동 통합교육은 실패로 귀결될 수밖에 없는 현실적인 교육 여건이 산적해 있다. 우선 일반교사는 청각장애아동을 가르치기에 적절한 전문적 자질을 갖추지 못하고 있다. 대부분의 대학의 교사양성 프로그램에는 특수교육과 관련된 교육이 적절하게 이루어지지 않고 있다. 또한 일반교사들은 장애아동을 통합하게 됨으로써 엄청난 교육적 부담감에 시달리게 된다. 실제 청각장애아동이 단지 일반학급에 있다는 것이 아닌 실제 구성원이 되기 위해서는 그 욕구를 효율적으로 충족시켜 줄 수 있는 교육과정이 개발되고 수업의 실행이나 계획 단계에서 고려해야 바람직하다. 하지만 일반교사들은 지금과 같은 교육 현실에서는 이러한 통합교육을 실현 불가능한 모델로 생각하고 있으며 더러는 통합교육을 수행하도록 요구하는 정책과 그에 따라 가지 못하는 현실에서 많은 갈등을 겪기도 한다. 이는 일반교사 뿐만 아니라 통합교육 현장에 있는 특수교사들도 마찬가지다. 청각장애아동을 교육하기 위해서는 깊이 있게 공

부해야 할 부분들이 많다, 하지만 우리나라 특수교사 양성 체제로서는 그러한 과정들을 거친 전문성을 갖춘 특수교사를 양성해내지 못하고 있다(G).

부적응 현상을 보이는 청각장애아동을 신속히 분리교육의 현장으로 복귀시키는 경우는 그나마 다행으로 여겨진다, 일반교육계의 무관심 속에 혹은 부모의 욕심에 의해 오랜 시간을 그렇게 방치하고 졸업시키는 경우도 허다한 것으로 보여진다, 실제로 일반학교는 학생의 수가 많으며 고학년으로 올라갈수록 학업성취의 결과에 따른 교사 평가가 이루어질 뿐 아니라 학생 생활지도 등 신경 써야 할 부분이 많아지게 되는데 그러한 교육적 부담감을 기피하고자 하는 경향이 강하다, 즉 장애학생이 입급 되지 않기를 바라는 경향들이 강한 그러한 세태 속에서 아이들은 방치될 수 밖에 없다(J).

청각장애아동 통합교육의 현장에 있는 특수교사도 어려움을 호소하고 있다, 통합교육의 현장에 있는 청각장애아동들 중에는 청각활용을 통한 말소리 중심의 언어 수용과 표현이 비교적 자유로운 아동들도 소수로 존재하기도 하지만 지극히 제한적인 의사소통을 하게 되며, 이러한 일반학교 구성원들과 청각장애아동의 의사소통의 제한으로 말미암아 사회적 상호작용의 제한으로 확대되어 심각한 문제가 나타나고 있다, 현실적으로 일반학교에 통합되어 있는 청각장애아동들은 학습, 교우관계, 진학, 진로, 정서적인 문제 등으로 많은 어려움을 겪고 있으며, 통합생을 자녀로 둔 부모, 통합생을 맡고 있는 일반교사와 함께 생활하는 일반아동 그리고 특수교사까지 힘든 상황에 봉착하게 된다, 이러한 어려움에 대한 호소의 일환으로 청각장애학교에 문의가 들어오는 것을 자주 보게 된다(I).

통합교육을 이야기함에 있어서 또 함께 언급할 수 밖에 없는 부분은 농정체성이라는 영역이다, 실질적으로 청각장애아동들의 대부분은 건청 세상과 농세상의 사이에서 끊임없는 심리적인 갈등의 상태에 놓이게 된다, 특히나 통합교육의 경험이 있는 아동들은 더욱 그런 상황에 표출되기 마련이다, 또한 말과 수화에 대해 의사소통방법의 선택의 기로에 놓이는 경우도 발생하게 되며, 아동들은 자신의 의지와는 상관없이 자신이 처해진 환경에 적응하는 선택을 하게 된다, 그렇게 선택하게 된 자신의 정체성은 비교적 쉽게 흔들리게 된다, 끊임없이 자신이 누구인가에 대해서 고민할 수 밖에 없으며 그러한 심리적인 갈등들의 상태가 지속되다보면 정체성이 부정적으로 형성되어 건강한 청소년기를 보낼 수 없게 되는 경우가 허다하다(H).

청각장애학교 교사들이 공통적으로 인식하고 있는 통합교육의 문제점을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 청각장애아동 통합교육에 대한 명확한 배치 판별 기준안이 없다. 따라서 현실적으로 부모의 욕구에 의해서 무리한 통합교육을 결정하는 경우가 많다. 이러한 부모의 일방적인 의사결정은 통합교육의 효율성을 기대할 수 없는 상황으로 나타나

는 경우가 많다.

둘째, 통합교육 현장에는 청각장애교육을 실천할 수 있는 전문가들이 부재한 상황이다. 이는 일반교사뿐만만의 문제가 아니라, 현재의 특수교사 양성체제로는 전문성을 갖춘 청각장애학교 교사를 양성하는데 한계가 있다.

셋째, 청각장애아동의 통합교육은 건청 세계와 농 사이에서 갈등할 수밖에 없는 청각장애의 특성이 고려되어야 한다. 청각장애의 장애 특성으로 이해되는 특수성을 감안한 청각장애아동의 통합교육을 지원하기 위한 방안의 모색과 함께 특수교육 행정가의 사고의 전환이 요구된다.

3) 청각장애아동의 통합교육에 대한 개선방안

청각장애학교 교사들이 제안하는 통합교육의 개선방향에 대한 면담 내용은 다음과 같다.

청각장애뿐만 아니라 우리 모두는 통합된 사회에서 더불어 함께 살아가야 함에는 이견을 달리하지 않는다, 하지만 지금의 이 방법대로라면 실패의 악순환에서 헤어 나올 수 없다, 따라서 우리나라 특수교육계 뿐만 아니라 일반교육계에서는 다른 대안을 내 놓아야 하는 시기가 도래했다, 그 대안들도 역시나 예상치 못한 다른 문제점들을 수반하게 되겠지만 빠른 시일 내에 방법을 찾아야하는 필요성은 통감하고 있는 실정이다(F).

통합환경에 있는 학생들에 대한 전문가의 사후지도가 부재한 것도 문제가 된다고 본다, 통합 환경으로 배치된 청각장애학생들은 청각장애 사설 교육기관에 의존하지 않으면 통합 환경에서의 독특한 욕구의 충족 여부, 학업적 혹은 사회적인 기능의 향상, 배치에 대한 점검 및 계속적인 평가나 효율적인 학습 방법 등에 대한 전문가의 지원을 받지 못하고 있는 실정이다, 지원은 필수적이나 학교차원에서 감당하기에는 역부족이며 현실적인 어려움이 많다(H).

통합교육의 현장 경험이 있는 청각장애아동들은 대부분 청력이 좋은 아동들이 많고 음성 언어에 의한 의사소통이 되는 아동들도 종종 있다, 그러나 이 아동들이 우리 학교에 적응해나 가면서 나타나는 현상중의 하나는 말을 잃어버리게 된다는 것이다, 처음에는 음성언어에 의한 설명 등을 요구를 하기도 하지만 어느 정도 시간이 흐르면 보여짐으로 이해가 된다는 것이 편하고 종음을 알게 되는 것 같다, 그래서 어느 시점에 이르면 구화가 잘 되는 아동도 구화를 하지 않고 수화에 의존하게 된다, 이러한 현상들을 부정적으로 해석하고 단언한다면 말을 잃어버린다고 할 수도 있으나 사실은 그 아동도 그 동안 듣는 것, 말하는 것 자체에 상당한 스트레스를 경험하고 있었던 것을 해석할 수도 있을 것이다, 아동의 언어적인 면, 사회·정서적인 면 모두 포기할 수 없는 부분이기 때문에 이런 부분에 대한 고민과 학교에서의 적절한 조치도 필요하다고 본다(J).

지난 몇 년간 건청아동들과 농아동들의 역통합 프로그램을 운영해 보면서 확고하게 드는 생각이 물이 위에서 아래로 흐르는 것이 자연스러운 이치이듯이 비교적 유리한 위치에 있는 건청아동들이 농아동들에게 다가올 수 있도록 하는 통합의 방법이 실질적으로 효과적이라고 생각한다. 이러한 역통합의 방법은 다소 낯설게 느낄 수 있지만 이미 선진국에서는 이러한 방법도 적용해보고 있는 것으로 알고 있다. 이러한 방향으로 통합교육의 방향을 잡는다면 지금 보다는 더 효과적인 결과가 나올 것이다. 그러나 이러한 방향에 앞서서 먼저 이루어져야 할 것은 통학생들의 준비성이다. 농아동들은 청인아동들에 대한 강한 적개심이 있으며, 더불어 함께 살아간다는 것에 대한 개념을 이해하는데 어려움을 보이고 있다. 이러한 현상들은 통합교육에 대한 걸림돌이 될 수 있다. 따라서 그 원인을 규명해 보고 진단을 내려 성공적인 통합교육을 할 수 있는 토대를 마련해야 할 것이다(1).

청각장애학교 교사들이 제시하고 있는 통합교육의 개선 방안을 요약해보면 다음과 같다.

첫째, 청각장애아동을 통합교육 환경에 배치하기 위하여 신중하게 결정해야 한다. 청각장애아동의 통합교육은 일반아동과 함께 동일한 환경에 배치하는 물리적 지원보다는 교육프로그램의 내용과 교수방법의 효율적 적용이 우선되어야 한다. 또한 청각장애아동과 일반아동의 원만한 의사소통 방안을 지원할 수 있어야 한다. 원만한 의사소통이 보장되지 못한다면, 일반아동과의 교우관계가 형성되지 못하고, 결과적으로 사회통합을 위한 사회성 발달에 문제가 되는 것이다.

둘째, 청각장애아동의 효율적 통합교육을 보장받기 위해서는 청각장애아동의 독특한 특성이 고려되어야 한다. 작금의 통합교육 환경에서는 청각장애아동에 대한 진정한 의미의 통합을 실천할 수 없는 구조적 문제에 노출되어 있다. 즉 발달장애아동들을 지원하는 방안으로의 통합교육이 아니라, 청각장애아동의 가능성을 최대한 개발시킬 수 있는 통합교육이 실행되어야 한다. 따라서 청각장애아동의 통합교육 지원에 대한 인식을 달리하여 청각장애교육에 대한 전문 교사와 청각장애아동이 주체가 되어 실천할 수 있는 통합교육의 환경 및 여건이 조성되어야 한다.

셋째, 청각장애학교가 농교육 전문기관으로서의 전문성을 갖추어야 한다. 청각장애아동의 특성에 적합한 시설 구비만이 아니라, 청각장애아동의 청력 손실 및 의사소통 능력에 적합한 양질의 교육적 서비스를 제공해 줄 수 있어야 한다. 이를 위해서는 청각장애학교 교사를 위한 특수교사 양성제도의 변경 및 청각장애학교 교사 개인의 노력도 함께 실행되어야 한다.

2. 논 의

청각장애아동의 통합교육은 실천적 측면에서 현실적으로 많은 문제점들을 안고 있음에도 불구하고 근본적인 문제점 등을 해결하려는 노력과 논의 없이 지속적으로 실행되고 있다. 그래서 통합교육을 받고 있는 청각장애아동을 위한 교수학습방법, 교우관계, 진학, 진로, 그리고 사회·정서적인 안정 등의 지원에 한계가 있다. 또한 통합교육을 받고 있는 청각장애 자녀로 둔 부모, 통합된 청각장애아동의 일반교사, 그리고 역통합된 청각장애아동을 지도하는 특수교사들이 인식하는 한계가 현상들은 수정 없이 순환되고 있다. 통합교육 환경에서 적응하지 못하고 특수학교로 복귀한 청각장애아동의 학모 및 청각장애학교 교사들의 인식에 기초한 논의는 다음과 같다.

첫째, 우리나라 교육 현실과 여건에 구조적인 문제가 있다. 우리나라와 같이 과밀한 학급 규모와 입시 및 학력 최고주의의 학교교육 풍토, 경직된 행정구조, 일반교사의 특수교육의 낮은 이해정도 등과 같은 현상이 근본적으로 변화되지 않는 한 진정한 의미의 통합교육이 실현되기는 어려울 것 같다. 미국의 경우에도 일반교사는 청각장애교육에 대한 열정은 있으나, 전문성에 문제가 되는 것은 부정할 수 없는 현실이다(Lang, 2006; Marschart, 2007). 또한 통합교육의 성패는 일반아동의 장애아동에 대한 인식 등과 같은 요인보다는 일반교사의 청각장애아동에 대한 전문성 확보가 우선이라는 연구 결과는 이 연구의 논의에서 시사하는 바가 매우 크다고 할 수 있다(오원석, 2008). 청각장애아동을 위한 통합교육의 과제는 결과적으로 청각장애아동과 건청아동의 학력격차를 어떻게, 그리고 얼마나 최소화할 수 있는가 하는 것에 대한 방안이다. 청각장애학생에게 일방적으로 일반교육과정을 적용하는 것이 교육의 평등권을 의미하는 것은 아닐 것이다. 그리고 원만한 의사소통과 교우관계에 기초한 사회성 발달 방안이 또한 중요한 요인으로 평가될 것이다. 청각장애아동을 통합교육 환경에 배치하기 위한 기준은 결과적으로 청각장애아동의 능력과 직결된다. 즉 청각장애아동의 지적능력, 청력손실 정도, 그리고 동기부여이다(최성규, 2008b). 지적능력은 평균 이상이 되어야 하고, 보청기를 착용하고 음성언어를 통한 의사소통에 결정적인 문제가 없어야 한다. 그리고 자신의 장애를 극복하고 지역사회에 봉사할 수 있다는 의욕 등이 구축될 가능성 등이 객관적으로 평가되어야 한다.

둘째, 건청 세계와 농 세계의 사이에서 갈등할 수밖에 없는 청각장애라는 장애의 구조적인 문제에 대하여 논의해 보아야 한다. 청각장애라는 장애가 주는 독특한 특성을 감안한 청각장애아동의 통합교육은 방법과 내용의 지원에서 차별성이 요구된다. 농교육에 대한 전문교사와 농아동이 주체가 되어 실천할 수 있는 통합교육의 환경 및 여건이 조성되어야 한다(김경진, 2004). 즉 청각장애아동을 위한 수업설계는 건청아동과 달라야 한다. 사고방식의 차이를 고려하지 않은 수업방법은 청각장애아동을 위한 적절한 수업이 될 수 없다. 통합교육을 받은 청각장애아동이 노출된 12년

동안의 의사소통 양식과 수업방법은 건청아동 중심의 접근이다. 그러나 의사소통 문제가 해결되면 통합교육이 분리교육보다 많은 장점이 있다는 것에 대해서는 쉽게 동의한다. 그러나 통합교육이 분리교육보다 청각장애아동의 학업성취에 긍정적이라는 연구 결과는 환경의 차이가 아니라, 아동의 차이임을 알아야 한다(Marschart, Converttino, & LaRock, 2006).

넷째, 통합교육의 주체 및 환경의 기준에 대한 인식이 바뀌어야 한다. 이제까지 통합교육 현장의 주체는 일반아동과 일반교사였고, 환경은 일반학교 및 일반교실이였다. 통합교육의 주체가 되어야 할 청각장애아동과 그들이 필요로 하는 환경은 객체에 머무를 수밖에 없는 실정이었다. 이러한 현실에서는 본질적인 의미의 통합교육을 실현할 수 없다. 그것은 통합교육의 현실적인 어려움들을 극복하기 위한 지난 십여 년간의 노력들이 큰 효과를 보지 못하고 여전히 실패하고 있다라는 비판론이 우세한 현상을 놓고 보더라도 과언이 아님을 알 수 있다(안성우, 2003; Lane, 1992). 오늘날 청각장애아동에게 적용하고 있는 일반학교교육과정의 타당성에 대한 의문이 제기되며, 실제적으로 외국의 경우에는 일반학교 교육과정과 함께 청각장애학교 교육과정을 함께 운영하고 있는 실정이다(Stewart & Kluwin, 2001; Moores & Martin, 2006). 또한 미국의 New York School for the Deaf에서는 1997년부터 150명의 청각장애유아를 대상으로 2Bi 접근을 적용하고 있다. 그리고 오늘날 미국의 48개 주에서는 이미 2Bi 접근을 적용하기 위한 'star school project'에 참여하고 있다. 2~3년 내에 이들의 연구 결과는 발표될 것이다. 청각장애아동의 읽고 쓰는 능력에 있어서 '넘지 못하는 10세의 벽'을 넘어설 수 있는 방안이 제시된다면, 200여년 동안 지속된 언어교육방법론의 논쟁이 이제는 종식되기를 희망한다(권순우, 2004; 최성규, 2007). 그러나 2Bi 접근법의 효율성이 제시되지 못할 경우에는 보다 나은 언어교육방법론 또는 공학적 발전을 기대해야 할 것이다(Johnson & Mertens, 2006; Lang & Steely, 2003). 따라서 청각장애아동과 청각장애학교가 주체가 되는 통합교육 현장 조성을 위한 새로운 방향으로의 모색이 필요하며, 우리의 현실에 맞는 교육모델을 제시하고 적용하기 위한 노력이 필요하다. 다시 말해 물리적 통합에 초점이 집중된 경향에서 더 발전하여 통합교육의 가치가 청각장애아동과 나아가 일반학생의 양질의 교육 프로그램 구성에 얼마나 결정적인 요건인가 하는 본질적인 측면에서의 논의가 절실히 요구된다.

IV. 결론 및 제언

이 연구에서는 청각장애아동의 통합교육의 실태 및 문제점을 분석하고, 우리나라 청각장애아동 통합교육의 바람직한 개선방안을 모색하고자 하였다. 이 연구의 결론 및 제언은 다음과 같다.

첫째, 청각장애아동의 통합교육은 부모에 의해 결정된다. 부모는 청각장애아동의 능력을 보다 긍정적으로 평가하는 경향이 있으며, 의사소통의 한계보다는 일반학교에 재학하는 것이 보다 나은 미래를 위한 선택이라고 생각한다. 그러나 청각장애아동의 누진적 학습지체와 학교생활의 부적응과 사회·정서적 불안이 높아지면서 통합교육의 효율성의 의문을 가진다. 반면, 청각장애학교 교사는 역통합된 청각장애아동에 대하여 학습된 무기력과 함께 사회·정서적인 감정의 기복이 심하다고 인지한다. 또한 역통합된 청각장애아동은 선호하는 의사소통 양식이 없으며, 의사소통의 한계는 교사 및 교육관계에 갈등이 조성되는 원인이 되기도 한다.

둘째, 청각장애아동을 위한 통합교육의 문제점은 전무한 배치 판별 기준, 청각장애아동을 지도할 일반교사와 특수교사의 전문성 부재, 그리고 청각장애아동의 정체성 혼미 등이다. 통합교육 환경의 배치와 효율성을 평가할 수 있는 방안의 제시는 청각장애아동 부모의 객관적 의사결정에 도움을 줄 수 있다. 그리고 청각장애아동의 특수성을 이해하고 교수학습 및 학교생활을 지도할 수 있는 특수교사의 양성은 현재의 특수교사 양성체제로는 한계가 있다. 그리고 청각장애아동과 일반아동이 상호적으로 문화를 이해할 수 있는 방안을 조기에 지도한 방안이 요구된다. 이와 같은 접근은 미래를 대비하는 다문화권에 대한 이해와 직결된다.

셋째, 청각장애아동의 통합교육은 환경의 문제가 아니라, 교수학습 지원의 수월성으로 접근해야 한다. 그리고 청각장애아동을 위한 통합교육은 청각장애아동의 특성이 고려된 아동중심의 교육과정으로 운영되는 것이 바람직하다. 또한 현행 특수교사 자격증 제도의 효율성을 제고하여, 청각장애아동이 사회에서 요구하는 바람직한 인간상 형성과 자립적인 생활을 보장받을 수 있도록 지도할 수 있는 청각장애학교 교사를 양성해야 한다. 즉 청각장애아동의 통합교육 주체는 청각장애아동이며, 교육의 효율적 지원은 전문가에 의해 수행되어야 한다.

청각장애아동의 통합교육의 장점과 문제점 등을 일반화된 가설로 논하기에는 여러 요인에 의해 직·간접적으로 영향을 받게 되므로 한계가 있다는 것은 분명한 사실이나, 청각장애아동의 통합교육을 효율적으로 지원하기 위하여 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 발달장애아동을 중심으로 확산되는 통합교육이 청각장애아동에게도 동일한 시각으로 접근될 수 있는가에 대한 심도 있는 연구가 수행되기를 희망한다.

둘째, 독특한 교육적 요구를 필요로 하는 청각장애아동 통합교육의 효율성을 위해서는 체계적이고도 다양한 지원 방안이 현장 교육에 적용되도록 노력해야 한다. 청각장애학교 순회교사 제도 및 청각장애아동 전문 특수교육보조원 양성 등에 대한 검토 및 지원 방안에 대한 연구와 적용도 대안이 될 수 있을 것이다.

셋째, 이 연구에서는 청각장애아동 학모를 대상으로 통합교육의 실태에 한정하여 접근하였다. 후속 연구에서는 청각장애아동 학모를 대상으로 통합교육의 문제점과 개선방안에 대한 면담결과를 제시하여 청각장애학교 교사와의 인식에 대한 차이점 등이 제시될 수 있기를 기대한다.

참고문헌

- 권순우 (2004). 청각장애학생의 고등학교 통합교육 환경에서의 학교생활적응에 대한 사례 연구. **언어치료연구**, 13(2), 27-48.
- 김경진 (2004). 청각장애 대학생의 문화 실태 연구. **언어치료연구**, 13(4), 23-40.
- 안성우 (2003). 청각장애학교 교사들의 수화 사용에 대한 질적 분석. **특수아동교육연구**, 5(2), 97-107.
- 오원석 (2008). **장애아동의 통합교육에 대한 교사와 비장애아동의 태도 변인 간 관계 분석**. 박사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 최성규 (2008a). 청각장애학교 교사를 위한 교사재교육 심화교육과정 모형 개발. **특수교육연구**, 15(2), 179-204.
- 최성규 (2008b). 우리나라 청각장애학생 교육의 과제와 전망. **청각장애학생의 교육 및 청능 재활의 적용 실제** (pp. 3-23). 제15회 국제세미나 및 2008 청각학 세미나. 국립특수교육원 & 한국청각언어재활학회.
- 최성규 (2007). 우리나라 청각장애아동의 문해능력 신장을 위한 이중언어접근법의 모형개발. **특수교육연구**, 14(1), 111-141.
- 최성규 (2002). 특수교사 자격증의 과정별 통합운영에 대한 청각장애학교 교사의 태도 연구. **특수교육학연구**, 37(3), 119-141.
- 최성규, 김기생 (2004). 청각장애아동의 통합교육에 대한 청각장애학교 교사의 태도 및 요구 분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 5(2), 71-92.
- Johnson, H., & Mertens, D. (2006). New strategies to address old problems: Web-based technologies, resources, and applications to enhance deaf education. In D. Moores & D. Martin (Eds.), *Deaf learners: Developments in curriculum and instruction* (pp. 221-242). Washington DC: Gallaudet University Press.
- Lane, H. (1992). *The mask of benevolence: Disabling the deaf community*. New York: Knopf.
- Lang, H. (2006). Teaching science. In D. Moores & D. Martin (Eds.), *Deaf learners: Developments in curriculum and instruction*. (pp. 57-66). Washington DC: Gallaudet University Press.

- Lang, H., & Steely, D. (2003). Web-based science instruction for deaf students: What research says to the teacher. *Instructional Science*, 31(4-5), 277-298.
- Luckner, J. (2006). Providing itinerant services. In D. Moores & D. Martin (Eds.), *Deaf learners: Developments in curriculum and instruction* (pp. 93-111). Washington DC: Gallaudet University Press.
- Marchart, M. (2007). *Raising and educating a deaf child*. New York: Oxford University Press.
- Marschart, M., Convertino, C., & LaRock, D. (2006). Optimizing academic performance of deaf students: Access, opportunities, and outcomes. In D. Moores & D. Martin (Eds.), *Deaf learners: Developments in curriculum and instruction*. (pp. 179-200). Washington DC: Gallaudet University Press.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., & Pelz, J. (2008). Learning via direct and mediated instruction by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 546-561.
- Moores, D. (2006). Print literacy: The acquisition of reading and writing skills. In D. Moores & D. Martin (Eds.), *Deaf learners: Developments in curriculum and instruction*. (pp. 41-56). Washington DC: Gallaudet University Press.
- Moores, D., & Martin, D. (2006). Overview: Curriculum and instruction in general education and in education of deaf learners. In D. Moores & D. Martin (Eds.), *Deaf learners: Developments in curriculum and instruction*. (pp. 3-13). Washington DC: Gallaudet University Press.
- Stewart, D. A., & Kluwin, T. N. (2001). *Teaching deaf and hard of hearing students: Content, strategies, and curriculum*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

The Qualitative Research for Reality, Problems, and Future Direction on Inclusion for Students with Hearing Impairment

Kim, Sean-Ae

Daegu Young-Hwa School

Choi, Sung-Kyu

Dept. of Elementary Special Education, Deagu University

<Abstract>

Inclusive education has been established in South Korea recently, however unlike the philosophical foundation, the educational conditions are exposed with many problems, especially students with hearing impairment. The purpose of this study was to illustrate with a qualitative research what are the reality, problem, and future direction on effective inclusion environments for students with hearing impairment. The five hearing parents of the students with hearing impairment who are return to deaf school from inclusion classes, and five hearing teachers who are teaching for the five students who are returned to deaf school from inclusion classes were participated for this study. Interview method was utilized to manifest what are the reasons to come back to deaf school from inclusion classes. The results of this study were that: (a) the reality on inclusion environment for students with hearing impairment to return from inclusion classes was the structural problem including curriculum adaptation in inclusion education for students with hearing impairment; (b) the main problem on inclusion for students with hearing impairment was teaching and learning method in inclusion environment. There were any effective instruction design to teach the students with hearing impairment in inclusion environments; and (c) teachers and parents should consider who is the main subject in inclusion environments. Therefore this study concluded that the effective inclusion does not mean such as a mere place suggestion without any educational supports for the students with hearing impairment, and educational main

subjects with and/or without disabilities do not exclude at any educational environments.

Key Words

: special education, hearing impaired children, inclusion, separation education