

## 특수학급 교사의 농문화와 다문화에 대한 인식 비교\*

박찬영\*\*

대구대학교 대학원 특수교육과

최성규\*\*\*

대구대학교 초등특수교육과

---

### 《요약》

---

이 연구는 특수학급 교사의 농문화와 다문화에 대한 인식을 비교하고자 수행되었다. 이 연구를 위하여 통합교육 환경의 청각장애학생이 재학하고 있는 초·중등학교 특수학급 교사 400명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문지는 모두 60문항으로 구성되었으며, 요인분석,  $t$  검증, 상관관계, 그리고 중다회귀분석 등으로 자료처리하였다. 특수학급 교사의 배경변인별에 있어서 연령 또는 교직경력 등이 농문화와 다문화에 대한 유의미한 차이를 제공하고 있는데, 이는 농문화 또는 다문화 등과 같은 최근의 사회적 용어에 대하여 보다 젊은 연령층에서 긍정적으로 수용하고 있음을 시사하고 있다. 그리고 특수학급 교사는 농문화에 대하여 긍정적으로 인식하고 있으나, 상대적으로 다문화에 대해서는 부정적으로 인식하고 있었다. 그러나 농문화와 다문화가정의 학생을 위한 교육적 지원에 대해서는 유사하게 긍정적 인식을 가지고 있었다. 이 연구에서는 농문화와 다문화에 대한 특수학급 교사의 인식이 중요한 이유와 향후 과제에 대하여 또한 시사점으로 제시하였다.

---

주제어 : 청각장애교육, 농문화, 다문화, 통합교육, 교사인식, 특수학급 교사

---

\* 이 논문은 박사학위논문의 일부를 수정·보완한 것임.

\*\* 제1저자(saiei81@hanmail.net)

\*\*\* 교신저자(skchoi@daegu.ac.kr)

## 1. 서 론

### 1. 연구의 필요성

인간은 사회적 동물로써 서로 의지하고 교감하며 살아간다. 이러한 과정을 통해 일련의 삶의 방식을 터득하게 되고 나아가 그들만의 독특한 문화로 발전시킨다. 우리나라는 5,000년 역사에서 단일 민족과 단일 문화를 형성시켜 발전해 왔음을 이야기하며, 삶의 주요 부분을 차지하는 교육 현장에서 이를 강조하면서 교육해 왔다. 하지만 최근 국제교류의 활발한 진행으로 다양한 민족이 우리나라에 거주하거나 체류 중에 있으며, 결혼이민자의 비율 또한 매년 증가되는 추세이다(법무부, 2011). 이러한 흐름은 다문화가정이라는 신조어를 만들게 되었고, 이 용어는 더 이상 우리 사회에 낯설지 않게 자리잡아가고 있다.

다문화가정이란 다른 국적, 인종, 문화를 지닌 구성원이 결합하여 이루어진 가정이다. 이들은 인종이나 국적, 언어, 문화가 다르지만 하나의 가족을 이루고 우리나라의 국민으로 생활해 나간다. 그러나 여전히 우리나라 사회에서의 다문화는 인식이 개선되어지고 교육되어야 하는 것으로 올바른 정착을 위한 과도기적 단계라 볼 수 있다. 이와 같은 근본적인 원인은 단일 문화를 강조하는 우리나라의 고유한 문화적 특성에 기인한다. 우리나라 사람들은 한국어를 사용하는 몽골족으로 유교문화를 바탕으로 다양한 전통문화를 발전시키고 계승시켜 나가는 단일 집단이다.

다문화가정에서는 일반적으로 한국말이 아닌 다른 나라 말을 사용하고 있거나, 이주민으로 우리나라에 정착해서 생활하고 있다. 이를 청각장애인의 입장에서 생각해 볼 때, 청각장애인은 그들의 문화인 농문화를 형성해 살아가고 있으며 많은 청각장애인들이 그들의 문화인 농문화를 하나의 문화로 인정해 주길 기대하고 있다. 좀 더 구체적으로 이야기 해 보면, 농문화의 구성원으로 농인은 수어를 사용하고 청각적 손실이 있으며, 또한 청각장애학교에서 형성된 동질적 경험에 기초한 독특한 문화를 형성시켜나가고 있다. 따라서 다문화적 관점에서 생각해 본다면 이들 역시 하나의 문화를 가지고 있는 집단으로 우리나라 사회에서 함께 살아가고 있는 소수민족이자 다문화집단에 내포되어야하는 하나의 구성원이라 할 수 있다.

농문화에 대한 관점을 우리나라에 처음으로 소개한 Choi(1995)는 미국의 다문화 사회와는 달리 단일문화 사회에서 농문화를 수용한다는 것은 매우 어려운 과제 중의 하나라고 하였다. 그러나 최근의 다문화정책을 수용하고 있는 현실에서 우리나라의 농문화에 대한 새로운 조망의 필요성이 대두되고 있다. 특히 다문화가정 학생을 지원하기 위한 다양한 노력이 국가 및 지역사회 차원에서 실행되고 있다. 즉, 학교 교육 차원에서 다문화가정 학생을 위한 교육과정 개발 및 적용, 다문화 이해 프로그램 개

발 및 보급, 독특한 요구를 가진 다문화가정의 가족 지원 등이 일반화될 수 있도록 노력하고 있다(박정애, 2012; 조봉환, 2011). 다문화 사회로 접어든 우리나라 사회도 이제는 다른 문화에 대한 이해와 존중의 태도가 확산되면서(선영애, 박남수, 2009), 초등학교 교사의 다문화에 대한 인식도 점차 긍정적으로 바뀌고 있으나, 여전히 농문화에 대한 이해와 인식 수준은 매우 낮다(박찬영, 최성규, 2013; 지상섭, 2007).

농인들은 일반적으로 건청인 부모에 의해 출생되고 성장하지만, 성장하면서 청각장애학교, 농인 종교집단, 대학 등에서 농인들과 연대감을 가지며 농문화를 경험하게 된다(Ross & Michael, 2004). 특히 청각장애학생은 농문화의 주된 생성지이자 계승지인 청각장애학교에 입학하게 되면서 농문화를 접하게 되는 경우가 일반적이다. 청각장애학교에서 다른 청각장애학교의 학생과 농인들을 만나고, 동일한 언어로 대화하며, 서로의 정보를 공유한다. 하지만 최근 의학기술의 발달과 통합교육을 지향하는 교육적 흐름에 따라 특수교육 현장에서 청각장애학생들의 일반학교로의 통합교육 추세는 보편화된 현실이다. 이로 인하여 많은 청각장애학생들이 자신의 정체성에 혼란을 가지고 있으며 건청문화 속에서 이질감을 느끼며 생활하고 있다. 또한 이들의 특성을 고려하지 않은 언어지도방법 등으로 학력지체 현상이 심화되고 있다(최성규, 2007). 한국농아인협회가 2006년 대통령에게 보낸 탄원서에 따르면 인공와우 시술은 청각장애인의 차별을 제거하기 위한 대안이 아니며 근본적인 문제 해결을 위해서는 사회적 인식의 개선과 함께 수어를 언어로 인정하여야 한다고 하였다. 이와 같이 통합교육을 받고 있는 청각장애학생은 본인의 의사와는 관계없이 여러 어려움에 노출되어 있다. 또한 통합교육을 받고 있는 청각장애학생이 재학하고 있는 특수학급 교사는 직·간접적으로 청각장애학생의 담임과 면담을 하게 될 가능성이 가장 높은 집단이며, 때로는 청각장애학생을 위한 교수·학습 지원의 주요 자원이 되기도 한다.

다문화 정착을 위한 과도기적 단계에 속한 우리나라에서 다문화로서의 농문화를 인식시키기에는 아직 많은 한계점이 있다. 오경석(2009)은 다문화 정책을 수용하는 한국의 현상은 여전히 인종간의 차별을 내포하고 있으며, 다문화주의를 표방하지는 않고 있다고 하였다. 다문화 정책과 다문화주의의 차별성은 농문화에 대한 인식에서 차별성이 잘 드러나고 있다. 농문화의 필요성을 인식하는 정책과 교육의 필요성에 대해서는 긍정적이지만, 농문화를 동등한 문화로 수용하는 평등성에 있어서는 여전히 한계를 드러낸다는 박찬영과 최성규(2013)의 연구 결과에서 잘 나타나고 있다. 또한 농문화를 문화로 인식하기보다 장애문화 또는 장애인 단체의 모임 정도로 인식하는 경향이 높다는 지적은 한국 사회의 다문화주의에 대한 수용에는 여전히 괴리가 있음을 알 수 있다. 그리고 초등학교 교사의 농아동 지도 경험 부족으로 농문화에 대해 잘 인식하지 못한다는 지상섭(2007)의 연구와 우리나라 농학교에서 청인중심의 문화와 구화교육 강조로 농인들로 하여금 청인문화에 적응되어지기를 강조되고 있다는 이준우(2003)의 연구에서와 같이 농문화에 대한 교사들의 인식의 개선이 요

구되어지는 실정이다. Ladd(2008)는 청인의 식민주의에 빠져 농인이 지배당하고 있는 입장임을 경고하였으며, 아베와 김병하(2004)는 수화를 농인의 언어적 권리로 재인식 할 것을 요구했다. 또한 기무라(2002)는 농은 갑작스럽거나 고쳐져야만 하는 장애가 아니라고 하였으며, Lane(2008)은 ‘농인은 장애가 있는가?’ 라고 반문하였다.

농인들은 농문화를 통해 자신의 역사와 지역사회 문화를 지키고 자신의 자아개념을 고수하여 정체성을 형성할 수 있기를 희망하였다(Simon, 1994). 농문화의 정립을 위해 농인 스스로의 ‘Deaf Pride’ 를 제기할 수 있는 사회적 기회의 제공과 다양한 활동이 요구되며 특수교육으로서 농교육이 일차적 책임을 절감하여야 한다(Kim, Park, Lee, 2009). 하지만 현실에서의 농문화는 장애인 집단의 생활양식 정도로 인식되고 있으며, 청각장애학생들이 많이 배치된 우리나라의 통합교육은 미국 등의 아동중심 교육 지원체제에 반해 통합교육 그 자체를 목적으로 하고 있다(최성규, 2005). 또한 농문화에 대한 선행연구들이 있으나(김경진, 2007; 김명희, 2001; 김성곤, 2005; 김아영, 2006; 박남수, 2005; 장윤영, 정호영, 2010), 대부분의 연구는 농 교사 또는 농인 집단을 대상으로 하고 있다.

농문화가 하나의 문화 또는 다문화로 인식되기 위해서는 여러 노력이 요구될 것이다. 그러나 청각장애학생이 통합교육을 받고 있는 비율이 증가되고 있는 현실에서, 특수학급 교사들의 역할이 중요하다. 특수학급은 과거와는 달리 통합교육을 위한 교두보로 인식되고 있으며, 또한 청각장애학생을 지도하고 있는 통합학급 교사의 청각장애학생을 위한 교육 및 인성 지도 등에 대한 상담역할을 특수학급 교사가 담당하게 된다. 이 연구에서는 청각장애학생이 재학하고 있는 일반학교의 특수학급 교사를 대상으로 농문화와 다문화에 대한 인식의 정도를 알아보고 농문화와 다문화에 대한 인식의 차이를 비교하여 이를 토대로 청각장애학생의 교육적 지원에 대한 시사점을 제안하고자 하였다.

## 2. 연구의 목적

이 연구는 청각장애학생이 통합교육을 받고 있는 초, 중, 고등학교에 재직 중인 특수학급 교사를 대상으로 농문화와 다문화에 대한 인식을 알아보고 바람직한 교육적 지원 방안을 모색하고자 하였다. 이 연구의 구체적인 목적은 다음과 같다.

- 첫째, 특수학급 교사의 농문화에 대한 인식을 알아본다.
- 둘째, 특수학급 교사의 다문화에 대한 인식을 알아본다.
- 셋째, 특수학급 교사의 농문화와 다문화에 대한 인식의 차이를 비교한다.

## II. 연구 방법

### 1. 연구 대상

청각장애학생이 통합교육을 받고 있는 초·중등학교에 재직하고 있는 특수학급 교사를 연구 대상으로 하였다. 421명의 특수학급 교사에게 우편을 통한 설문지를 배부하여 총 400부(95%)가 회수되었다. 특수학급 교사 400명의 배경변인별 분류는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 대상의 배경변인별 분류

배경변인		인원(%)	배경변인		인원(%)
연령	20대	108(27.0)	교육경력	5년 이하	126(31.6)
	30대	162(40.5)		6~10년	119(29.7)
	40대 이상	130(32.5)		11년 이상	155(38.7)
근무하고 있는 학교급	초등	290(72.5)	특수교육 경력	5년 이하	193(48.3)
	중등	110(27.5)		6년 이상	207(51.7)
청각장애학생의 인공와우 이식수술 여부	수술함	220(55.0)	다문화교육 경험 유무	있다	196(49.0)
	수술하지 않음	180(45.0)		없다	204(51.0)

### 2. 연구 절차

#### 1) 설문지 개발

이 연구의 설문지를 개발하기 위하여 농문화와 다문화에 대한 선행연구를 참고하였다. 농문화에 대한 선행연구는 Choi(1995), 최성규(1996), 최성규 등(2011), 김성곤(2005), 김경진(2006), 지상섭(2007) 등이다. 그리고 다문화에 대한 설문지 개발은 이미혜(2004), 지성애 등(2007), 이주희(2009), 하경애(2010) 등의 연구를 참고하였다.

#### 2) 타당도 및 신뢰도 검증

설문지의 타당도와 신뢰도는 요인분석으로 검증하였다. 주성분분석을 이용하여

50 특수교육 저널: 이론과 실천(제14권 2호)

요인을 추출하였으며, 회전방식은 Varimax 방식을 선정하였다. 신뢰도는 Cronbach  $\alpha$  값을 산출하여 .60 보다 낮은 계수의 문항은 삭제하였다. 개발한 설문지 문항은 모두 80문항이었는데, 요인분석을 통하여 20개 문항이 제거되면서 모두 60개 문항으로 정제되었다. 농문화에서 13개 문항을 삭제하고, 다문화에서 7문항을 삭제하여 최종적으로 선정된 60문항의 구성 영역과 구성 요인 등에 대한 문항수와 Cronbach  $\alpha$  값 등은 <표 2>와 같다.

<표 2> 설문지 문항 구성 영역과 구성 요인

구성 영역	구성요인	문항수	구성 영역	구성요인	문항수	신뢰도 ( $\alpha$ )	
농교육 과정	농교육과정 구성의 적절성	5	수화 인식	수화수업의 타당성	6	.66 ~ .87	
	농교육과정 통합의 필요성	2		수화교육의 필요성	2		
농문화 교육	농문화의 필요성	3	교육적 지원	이중문화 지원의 필요성	4		
	농문화 형성의 타당성	3		수화교육 지원의 필요성	2		
다문화 교육 과정	다문화 교육과정 구성의 적절성	5	모국어 인식	모국어 교육의 필요성	4		.72 ~ .81
	다문화 교육과정의 효율성	2		모국어 수업의 타당성	3		
	다문화 교육과정의 재구성	2		모국어 사용의 타당성	2		
다문화 교육	다문화 교육의 필요성	5	교육적 지원	다문화 교육적 서비스 지원의 필요성	5		
	다문화 인식 형성의 타당성	3		다문화 언어교육 지원의 필요성	2		

3) 설문지 배부 및 회수

서울, 부산, 대구, 울산, 경북, 강원도 등의 일반 초·중등학교에 재직하고 있는 특수학급 교사 421명에게 우편으로 설문지를 발송하였다. 설문지의 반응 방식은 Likert식 5점 척도이며, 설문지 응답 시간은 약 20분으로 예상되었다. 보다 높은 회신을 위하여 2차례의 독려 편지를 발송하였다. 회수된 400부를 이 연구에 반영하였다.

3. 자료 처리

농문화와 다문화에 대한 특수학급 교사의 인식을 알아보기 위해 SPSS 20으로

자료처리 하였다. 구체적인 자료처리 방법은 다음과 같다. 연구 대상의 배경변인별 분석을 위하여 빈도분석을 실시하였고, 측정도구의 신뢰도와 타당도 분석을 위하여 요인분석을 실시하였다. 그리고 연구목적에 맞게 독립표본 및 대응표본 *t* 검정과 *F* 검정, Pearson의 상관관계분석, 그리고 중다회귀분석을 각각 적용하였다.

### III. 연구 결과

#### 1. 농문화에 대한 인식

농문화의 구성요인은 농 학생을 위한 교육과정(농교육과정), 농문화의 필요성과 타당성(농문화교육), 수화의 필요성과 타당성(수화인식), 농 학생을 위한 교육적 지원의 필요성(교육적 지원) 등과 같이 4개로 구성되어 있다. 특수학급 교사의 농문화의 구성요인에 대한 인식을 알아보기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 <표 3>에 제시하였다.

<표 3> 농문화의 구성요인에 대한 특수학급 교사들의 인식 평균과 표준편차

하위 요인	M	SD	하위 요인	M	SD
농교육과정 구성의 적절성	2.97	.70	수화수업의 타당성	2.81	.64
농교육과정 통합의 필요성	3.81	.77	수화교육의 필요성	3.22	.70
<b>농교육과정 합계</b>	<b>3.39</b>	<b>.61</b>	<b>수화(모국어)인식 합계</b>	<b>3.01</b>	<b>.56</b>
농문화의 필요성	4.09	.52	이중문화·언어 지원의 필요성	3.58	.57
농문화 형성의 타당성	2.68	.60	수화교육 지원의 필요성	3.35	.84
<b>농문화교육 합계</b>	<b>3.38</b>	<b>.42</b>	<b>교육적 지원 합계</b>	<b>3.47</b>	<b>.59</b>

농문화의 구성요인에 대한 특수학급 교사들의 인식을 분석한 결과, 농 학생을 위한 교육적 지원(M=3.47) 요인을 가장 높게 인식하였고, 그 다음으로 농교육과정(M=3.39), 농문화교육(M=3.38), 수화인식(M=3.01) 요인 순으로 인식하였다. 농교육과정 요인에서 농교육과정 통합의 필요성(M=3.81), 농교육과정 구성의 적절성(M=2.97) 순으로 인식하였고, 농문화교육 요인에서 농문화의 필요성(M=4.09), 농문화 형성의 타당성(M=2.68) 순으로 인식하였다. 수화인식 요인에서 수화교육의

52 특수교육 저널: 이론과 실천(제14권 2호)

필요성(M=3.22), 수화수업의 타당성(M=2.81) 순으로 인식하였고, 농 학생을 위한 교육적 지원 요인에서는 이중문화·언어 지원의 필요성(M=3.58), 수화교육 지원의 필요성(M=3.35) 순으로 인식하였다. 특수학급 교사의 배경변인별에 따른 농문화 전체에 대한 인식 차이를 분석한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 농문화 전체에 대한 배경변인별 인식

요인	변인	구분	인원	평균	표준편차	t/F 값 (Scheffe)
농문화	연령	20대(a)	108	3.51	.34	32.01*** (a > b, a > c, b > a)
		30대(b)	162	3.34	.43	
		40대 이상(c)	130	3.12	.33	
	교육경력	5년 이하(a)	126	3.46	.38	18.56*** (a > c, b > c)
		6~10년(b)	119	3.35	.41	
		11년 이상(c)	155	3.17	.38	
	학교급	초등	290	3.29	.36	-1.63
		중등	110	3.38	.50	
	특수교육 경력	5년 이하	193	3.37	.38	2.70**
		6년 이상	207	3.26	.43	
	인공와우 이식수술여부	수술함	220	3.28	.40	-1.50
		수술 안함	180	3.35	.41	
다문화교육 경험유무	있다	196	3.34	.45	1.08	
	없다	204	3.29	.36		
	전체	400	3.31	.41		

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

특수학급 교사의 농문화 전체에 대한 설문결과는 5점 척도에서 평균 3.31이며, 표준편차는 .41로 나타났다.

이를 특수학급 교사의 배경변인에 따른 인식 차이를 분석한 결과, 연령에서 20대 교사(M=3.51), 30대 교사(M=3.34), 40대 이상 교사(M=3.12) 순으로 높게 인식하였고,  $p < .001$  수준에서 집단 간 유의한 평균 차이( $F=32.01$ )가 나타났다. 교육경력에서 5년 이하 교사(M=3.46), 6~10년 교사(M=3.35), 11년 이상 교사(M=3.17) 순으로 높게 인식하였고,  $p < .001$  수준에서 유의한 차이( $F=18.56$ )가 나타났다. 특수교육 경력에서 5년 이하 교사(M=3.37)가 6년 이상 교사(M=3.26)보다 높게 인식하였고,  $p < .01$  수준에서 유의한 차이( $t=2.70$ )가 나타났다.

하지만 학교급에서 중등 특수교사가 초등 특수교사보다 높은 평균을 보였고, 청각장애학생의 인공와우 수술 여부에서는 수술 안함이 수술함 보다 높은 평균을 보였

다. 그리고 다문화교육 경험 유무에서는 경험이 있는 교사가 경험이 없는 교사보다 높게 인식하였지만 통계적으로 집단 간 유의한 차이는 나타나지 않았다. 특수학급 교사가 인식한 농문화 구성요인 간의 관련성을 알아보기 위해 Pearson의 적률상관계수를 산출한 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 농문화의 구성요인에 대한 상관관계 분석

요인	농교육과정	농문화교육	수화인식	농 학생을 위한 교육적 지원
농교육과정	1			
농문화교육	.32**	1		
수화인식	.34**	.45**	1	
농 학생을 위한 교육적 지원	.37**	.52**	.50**	1

\*\* $p < .01$

농문화 구성요인 간의 관련성을 분석한 결과, 농문화교육과 교육적 지원 요인 간의 관련성( $r = .519, p < .01$ )이 가장 높게 나타났고, 그 다음으로 수화인식과 교육적 지원( $r = .497, p < .01$ ), 농문화교육과 수화인식( $r = .449, p < .01$ ), 농교육과정과 교육적 지원( $r = .373, p < .01$ ), 농교육과정과 수화인식( $r = .344, p < .01$ ), 농교육과정과 농문화교육( $r = .318, p < .01$ ) 요인 순으로 유의한 정적 상관관계가 나타났다. 특수학급 교사가 인식한 농교육과정, 농문화교육, 수화인식 요인이 농 학생을 위한 교육적 지원에 미치는 영향을 알아보기 위해 중다회귀분석한 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 농 학생을 위한 교육적 지원의 필요성에 대한 중다회귀분석

구분	B	$\beta$	$t$	VIF
(상수)	.39		1.88	
농교육과정	.16	.17	3.88***	1.18
농문화교육	.48	.34	7.48***	1.30
수화인식	.30	.29	6.32***	1.33
R			.62	
Adj-R <sup>2</sup>			.38	
F			81.05***	
Durbin-Watson			1.99	

\*\*\* $p < .001$

특수학급 교사가 인식한 농교육과정, 농문화교육, 수화인식 요인은 교육적 지원을 약 38%(결정계수,  $R^2$ ) 정도 설명하고 있으며 회귀식( $F=81.05, p<.001$ )도 유의한 것으로 나타났다. 종속변수에 대한 독립변수의 중요도를 의미하는 베타계수( $\beta$ )를 살펴보면, 농문화교육, 수화인식, 농교육과정 순으로 교육적 지원에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

## 2. 다문화에 대한 인식

다문화에 대한 구성요인은 4개, 즉 다문화 학생을 위한 교육과정(다문화교육과정), 다문화의 필요성과 타당성(다문화교육), 모국어의 필요성과 타당성(모국어인식), 다문화 학생을 위한 교육적 지원의 필요성(교육적 지원) 등과 같이 4개로 구성되어 있다.

다문화 구성요인에 대한 특수학급 교사들의 인식을 알아보기 위해 평균과 표준편차를 산출한 결과는 <표 7>과 같다. 다문화의 구성요인에 대한 특수학급 교사들의 인식을 분석한 결과, 다문화교육( $M=3.44$ ) 요인을 가장 높게 인식하였고, 그 다음으로 다문화 학생을 위한 교육적 지원( $M=3.43$ ), 모국어인식( $M=2.92$ ), 다문화교육과정( $M=2.88$ ) 요인 순으로 인식하였다.

<표 7> 다문화의 구성요인에 대한 특수학급 교사들의 인식 평균과 표준편차

하위 요인	M	SD	하위 요인	M	SD
다문화 교육과정 구성의 적절성	2.72	.64	모국어 교육의 필요성	3.08	.61
다문화 교육과정의 효율성	3.07	.68	모국어 수업의 타당성	2.44	.62
다문화 교육과정의 재구성	2.86	.70	모국어 사용의 타당성	3.23	.69
<b>다문화교육과정 합계</b>	<b>2.88</b>	<b>.47</b>	<b>모국어인식 합계</b>	<b>2.92</b>	<b>.50</b>
다문화 교육의 필요성	3.95	.44	다문화 교육적 서비스 지원의 필요성	3.69	.54
다문화 인식 형성의 타당성	2.94	.59	다문화 언어교육 지원의 필요성	3.17	.66
<b>다문화교육 합계</b>	<b>3.44</b>	<b>.37</b>	<b>교육적 지원 합계</b>	<b>3.43</b>	<b>.51</b>

구체적으로 살펴보면, 다문화교육과정 요인에서 다문화 교육과정의 효율성( $M=3.07$ ), 다문화 교육과정의 재구성( $M=2.86$ ), 다문화 교육과정 구성의 적절성( $M=2.72$ ) 순으로 인식하였고, 다문화교육 요인에서 다문화 교육의 필요성( $M=$

3.95), 다문화 인식 형성의 타당성(M=2.94) 순으로 인식하였다. 모국어인식 요인에서 모국어 사용의 타당성(M=3.23), 모국어 교육의 필요성(M=3.08), 모국어 수업의 타당성(M=2.44) 순으로 인식하였고, 다문화 학생을 위한 교육적 지원 요인에서는 다문화 교육적 서비스 지원의 필요성(M=3.69), 다문화 언어교육 지원의 필요성(M=3.17) 순으로 인식하였다.

특수학급 교사의 배경변인별에 따른 다문화 전체에 대한 인식 차이를 분석한 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 다문화 전체에 대한 배경변인별 인식

요인	변인	구분	인원	평균	표준편차	t/F 값 (Scheffe)
다문화	연령	20대(a)	108	3.18	.35	10.23*** (a > c, b > c)
		30대(b)	162	3.25	.36	
		40대 이상(c)	130	3.06	.31	
	교육경력	5년 이하	126	3.23	.33	5.95** (a > c, b > c)
		6~10년	119	3.20	.39	
		11년 이상	155	3.09	.33	
	학교급	초등	290	3.16	.36	-.56
		중등	110	3.19	.33	
	특수교육 경력	5년 이하	193	3.16	.34	-.69
		6년 이상	207	3.18	.36	
	인공와우 이식수술여부	수술함	220	3.20	.36	2.18*
		수술 안함	180	3.13	.34	
	다문화교육 경험유무	있다	196	3.21	.39	2.25*
		없다	204	3.13	.30	
전체			400	3.17	.35	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

특수학급 교사의 다문화교육에 대한 설문결과는 5점 척도에서 평균 3.17이며, 표준편차는 .35로 나타났다.

이를 특수학급 교사의 배경변인에 따른 인식 차이를 분석한 결과, 연령에서 30대 교사(M=3.25), 20대 교사(M=3.18), 40대 이상 교사(M=3.06) 순으로 높게 인식하였고,  $p < .001$  수준에서 집단 간 유의한 평균 차이( $F=10.23$ )가 나타났다. 교육경력에서 5년 이하 교사(M=3.23), 6~10년 교사(M=3.20), 11년 이상 교사(M=3.09) 순으로 높게 인식하였고,  $p < .01$  수준에서 유의한 차이( $F=5.95$ )가 나타났다. 청각

장애학생의 인공와우 수술 여부에서는 수술함(M=3.20)이 수술 안함 (M=3.13)보다 높게 인식하였고,  $p < .05$  수준에서 유의한 차이( $t=2.18$ )가 나타났다. 다문화교육 경험 유무에서는 경험이 있는 교사(M=3.21)가 경험이 없는 교사(M=3.13)보다 높게 인식하였고,  $p < .05$  수준에서 유의한 차이( $t=2.25$ )가 나타났다.

하지만 학교급에서 중등 특수교사가 초등 특수교사보다 높은 평균을 보였고, 특수교육 경력에서 6년 이상 교사가 5년 이하 교사보다 높게 인식하였지만 통계적으로 집단 간 유의한 차이는 나타나지 않았다. 특수학급 교사가 인식한 다문화 구성요인 간의 관련성을 알아보기 위해 Pearson의 적률상관계수를 산출한 결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 다문화의 구성요인에 대한 상관관계 분석

요인	다문화교육과정	다문화교육	모국어인식	다문화 학생을 위한 교육적 지원
다문화교육과정	1			
다문화교육	.17**	1		
모국어인식	.33**	.59**	1	
다문화 학생을 위한 교육적 지원	.40**	.64**	.49**	1

\*\* $p < .01$

다문화 구성요인 간의 관련성을 분석한 결과, 다문화교육과 교육적 지원 요인 간의 관련성( $r=.64, p < .01$ )이 가장 높게 나타났고, 그 다음으로 다문화교육과 모국어인식( $r=.59, p < .01$ ), 모국어인식과 교육적 지원( $r=.49, p < .01$ ), 다문화교육과정과 교육적 지원( $r=.40, p < .01$ ), 다문화교육과정과 모국어인식( $r=.33, p < .01$ ), 다문화교육과정과 다문화교육( $r=.17, p < .01$ ) 요인 순으로 유의한 정적 상관관계가 나타났다. 특수학급 교사가 인식한 다문화교육과정, 다문화교육, 모국어인식 요인이 다문화 학생을 위한 교육적 지원에 미치는 영향을 알아보기 위해 중다회귀분석한 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10> 다문화 학생을 위한 교육적 지원의 필요성에 대한 중다회귀분석

구분	B	$\beta$	t	VIF
(상수)	-.28		-1.49	
다문화교육과정	.33	.30	8.43***	1.03
다문화교육	.80	.59	16.26***	1.03

구분	<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>VIF</i>
R		.61		
Adj-R <sup>2</sup>		.50		
F		196.45***		
Durbin-Watson		1.96		
후진제거법 제외된 변수 (기준: <i>F</i> 확률 $\geq$ .10)		모국어인식		

\*\*\*  $p < .001$

특수학급 교사가 인식한 다문화에 대한 설문결과에 기초하여 다문화의 구성요인을 분석하기 위하여 교육적 지원을 종속변인으로 하고, 다문화교육과정, 다문화교육, 모국어인식을 독립변인으로 한 중다회귀분석에서 일차적으로 유의하지 않은 회귀 계수를 가진 독립변수를 제거하고 적절한 모형을 위하여 후진 제거법을 활용하였다. 제거 기준은 *F* 값의 유의 확률이 .10을 기준으로 하였으며, 제거 후 적합한 회귀 모형으로 판단되었다( $F=196.45, p < .001$ ). 또한 교육적 지원에 대한 다문화교육과정, 다문화교육 요인에 의한 설명력이 50% ( $R^2=.50$ )로 나타났다. 따라서 교육적 지원은 다문화교육과정, 다문화교육에 의해 설명될 수 있다.

### 3. 농문화와 다문화에 대한 인식 차이

특수학급 교사의 농문화와 다문화에 대한 인식 차이를 알아보기 위하여 대응표본 *t* 검증하여 <표 11>과 같이 제시하였다.

<표 11> 특수학급 교사의 농문화와 다문화에 대한 대응표본 검증 결과

요인	평균	표준편차	평균	표준편차	<i>t</i>
농교육과정	3.39	.61	.50	.57	17.75***
다문화교육과정	2.88	.48			
농문화교육	3.38	.42	.06	.52	2.25*
다문화교육	3.44	.37			
수화인식	3.01	.57	.10	.67	2.88**
모국어인식	2.92	.51			
농 교육적 지원	3.47	.60	.03	.64	1.32
다문화 교육적 지원	3.43	.51			

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

특수학급 교사의 농교육과정과 다문화교육과정에 대한 인식, 농문화교육과 다문화교육에 대한 인식, 수화와 모국어에 대한 인식에 있어서 통계적으로 유의미한 차이를 보이고 있다. 그러나 농 학생을 위한 교육적 지원과 다문화 학생을 위한 교육적 지원에 대한 인식에 있어서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 특수학급 교사는 농교육과정에 대한 인식이 다문화교육과정에 대한 인식보다 높으며, 농문화교육에 대한 인식 또한 다문화교육에 대한 인식보다 상대적으로 높게 인식한다. 그리고 수화에 대한 인식도 모국어에 대한 인식보다 높은 평균을 보이고 있다. 농 학생과 다문화 학생을 위한 교육적 지원은 유사한 평균을 보이지만, 농 학생을 위한 교육적 지원이 높은 평균을 보이고 있다. 따라서 특수학급 교사는 농교육에 있어서 농문화의 필요성과 지원에 대한 인식이 다문화교육의 필요성과 지원 등에 대한 인식보다 상대적으로 긍정적임을 알 수 있다.

특수학급 교사가 인식한 농문화와 다문화 간의 관련성을 알아보기 위해 Pearson의 적률상관계수를 산출한 결과는 <표 12>와 같다.

<표 12> 농문화와 다문화 구성요인 간의 상관관계

연구변인		농문화				다문화			
		농교육과정	농문화교육	수화인식	교육적 지원	다문화교육과정	다문화교육	모국어인식	교육적 지원
농문화	농교육과정	1							
	농문화교육	.33**	1						
	수화인식	.34**	.45**	1					
	교육적 지원	.37**	.52**	.50**	1				
다문화	다문화교육과정	.48**	.32**	.46**	.54**	1			
	다문화교육	.09	.16**	.20**	.28**	.17**	1		
	모국어인식	.24**	.12*	.24**	.22**	.33**	.59**	1	
	교육적 지원	.40**	.37**	.24**	.54**	.40**	.64**	.49**	1

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

특수학급 교사가 인식한 농문화와 다문화의 구성요인 간의 관계를 살펴보면, 농문화의 농교육과정 요인과 다문화 간의 관계에서 농교육과정 요인은 다문화교육과정( $r = .48, p < .01$ ), 다문화 학생을 위한 교육적 지원( $r = .40, p < .01$ ), 모국어인식( $r = .24, p < .01$ ) 요인 순으로 유의한 정적 상관관계가 나타났지만 농교육과정과 다문화교육 요인 간에는 유의한 상관관계가 나타나지 않았다. 농문화의 농문화교육 요인

과 다문화 간의 관계에서 농문화교육 요인은 다문화 학생을 위한 교육적 지원( $r = .37, p < .01$ ), 다문화교육과정( $r = .32, p < .01$ ), 다문화교육( $r = .16, p < .01$ ), 모국어인식( $r = .12, p < .05$ ) 요인과 유의한 정적 상관관계가 나타났다. 농문화의 수화인식 요인과 다문화 간의 관계에서 수화인식 요인은 다문화교육과정( $r = .46, p < .01$ ), 다문화 학생을 위한 교육적 지원( $r = .24, p < .01$ ), 모국어인식( $r = .24, p < .01$ ), 다문화교육( $r = .20, p < .01$ ) 요인 순으로 유의한 정적 상관관계가 나타났다. 그리고 농문화의 농 학생을 위한 교육적 지원 요인과 다문화 간의 관계에서 농 학생을 위한 교육적 지원은 다문화의 다문화 학생을 위한 교육적 지원( $r = .54, p < .01$ )과 가장 높은 상관관계가 나타났고, 그 다음으로 다문화교육과정( $r = .54, p < .01$ ), 다문화교육( $r = .28, p < .01$ ), 모국어인식( $r = .23, p < .01$ ) 요인 순으로 유의한 정적 상관관계가 나타났다.

농문화와 다문화 요인들 가운데 종속변수인 농 학생을 위한 교육적 지원에 대한 나머지 요인들의 설명력을 알아보기 위해 중다회귀분석한 결과는 <표 13>과 같다.

<표 13> 농 학생을 위한 교육적 지원에 대한 중다회귀분석

구분	B	$\beta$	t	VIF
(상수)	-.26		-1.27	
농문화교육	.31	.22	5.32***	1.41
수화인식	.23	.22	5.21***	1.49
다문화교육과정	.33	.26	6.32***	1.47
모국어인식	-.14	-.12	-2.91**	1.39
다문화 교육적 지원	.42	.36	8.28***	1.59
R		.73		
Adj-R <sup>2</sup>		.53		
F		89.77***		
Durbin-Watson		2.08		
후진제거법				
제외된 변수				
(기준: F 확률 $\geq .10$ )			농교육과정, 다문화교육	

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

특수학급 교사가 인식한 농문화와 다문화에 대한 설문결과에 기초하여 농문화와 다문화 구성요인을 분석하기 위하여 농 학생을 위한 교육적 지원을 종속변인으로 하고, 농교육과정, 농문화교육, 수화인식, 다문화교육과정, 다문화교육, 모국어인식, 다문화

학생을 위한 교육적 지원을 독립변인으로 한 중다회귀분석에서 일차적으로 유의하지 않은 회귀 계수를 가진 독립변수를 제거하고 적절한 모형을 위하여 후진 제거법을 활용하였다. 제거 기준은  $F$  값의 유의 확률이 .10을 기준으로 하였으며, 제거 후 적합한 회귀 모형으로 판단되었다( $F=89.77, p<.001$ ). 또한 농 학생을 위한 교육적 지원에 대한 농문화교육, 수화인식, 다문화교육과정, 모국어인식, 다문화 학생을 위한 교육적 지원 요인에 의한 설명력이 53%( $R^2=.53$ )로 나타났다. 따라서 농 학생을 위한 교육적 지원은 농문화교육, 수화인식, 다문화교육과정, 모국어인식, 다문화 학생을 위한 교육적 지원에 의해 설명될 수 있다.

#### IV. 논의 및 결론

이 연구는 통합교육 환경의 청각장애학생이 재학하고 있는 특수학급 교사를 대상으로 농문화와 다문화에 대한 인식의 차이를 알아보고자 하였으며 결과에 따른 논의는 다음과 같다.

농문화와 다문화에 대한 인식의 차이를 나타내는 변인은 연령과 교육경력, 학교급, 지도학생의 인공와우 수술여부이다. 일반적으로 교육경력이 적을수록 농문화와 다문화에 대하여 긍정적으로 인식하고, 연령이 젊은 교사 일수록 다문화에 대해 긍정적으로 인식하였다. 또한 농문화에 대해서도 특수교육 경력이 적은 교사 일수록 긍정적으로 인식하였는데, 이는 세계화의 직접적인 영향을 받은 세대인 20대가 다른 연령 집단의 교사보다 타문화에 대하여 존중하는 태도가 높다는 김아영(2006)의 주장과 의미를 같이 한다.

특수학급 교사는 농문화에 대해서는 청각장애학생이 인공와우 수술을 하지 않았을 때 더 높게 인식하였고, 다문화에 대하여 청각장애학생이 인공와우 수술을 하였을 때 더 높게 나타났다. 그리고 초등학교의 특수학급 교사보다 중·고등학교의 특수학급 교사가 농문화와 다문화에 대하여 높게 인식하였는데, 이는 정체성의 혼란을 겪는 사춘기 학생들을 지도하며 경험하게 되는 문화적 인식의 필요성으로 볼 수 있다. 그러나 여전히 많은 사람들의 청각장애학생이 인공와우 수술을 하면 정상인이 된다는 잘못된 인식이 농문화에 대한 편파적 인식에 노출될 가능성을 배제할 수 없다(허명진, 2010).

최근 다문화 교육의 필요성이 대두되어지고 있는데 선영애와 박남수(2009)는 다문화교육 활동은 비장애아동의 장애아동에 대한 인식의 개선과 수용태도 향상에 기여한다고 하였다. 따라서 농문화와 다문화를 유사한 입장에서 접근하여 비장애학

생들과 청각장애학생들이 통합환경에서 서로의 차이를 인식하고 존중해 줄 수 있는 태도의 교육이 필요하다. 그러나 태도의 변화는 인식의 차이에 기인한다. 즉 하나의 사실을 바라보는 시각에 따라서 실제(reality)와는 다른 인식에 노출된다. 이와 같은 시각은 두 개로 구분하여 설명할 수 있다.

하나는 보편성과 특수성이다. 농문화 또는 다문화에 대한 특수성이 이제는 보편성으로 변화가 나타나고 있다. 다문화가정이 증가하면서 우리나라는 더 이상 단일국가가가 아니며, 함께 살아가야 한다는 인식이 사회에 확산되면서 과거의 특수성은 이제 보편성으로 변화하고 있다(전경수, 2003). 농문화와 다문화의 보편성과 특수성의 차이를 알아보기 위하여 최성규, 정승희, 박원경(2011)은 설문지의 제시 순서를 바꾸어서 설문대상에게 제시하였다. 이 연구를 통하여 우리 사회는 아직까지 새로운 실재를 보편화시키는데 한계가 있음을 지적하였다. 개인 내와 개인 간의 행위와 인식에 영향을 미치는 요인은 발견과 설득에 있다. 즉 개인 내의 발견과 개인 간의 설득에 의해 지식의 변화가 나타나게 되는데, 이를 흥미화(2005)는 변화에 대한 열정 또는 헌신에 의한 설득으로 설명하고 있다. 농문화와 다문화에 대한 긍정적 인식 또는 수용의 당위성 등은 개인 내의 발견에 의한 열정과 개인간의 설득에 의한 열정에 지배적인 영향을 받게 된다. 이와 같은 변화는 고착된 사고를 가진 기성세대보다 다양성을 인정하는 신세대에 의해 보다 수용적인 것이 이 연구에서도 잘 드러나고 있다. 또한 흥미화(2005)는 변화의 필요성을 인식하는 지식이 실천적으로 의미를 생산하기 위해서는 경험이 중요하다고 하였다. 청각장애학생과 다문화가정 학생이 수학하고 있는 학교현장에서 생생한 경험 또는 관찰된 경험에 의하여 특수교사는 농문화와 다문화에 대한 인식의 변화가 보다 수용적이며, 무엇을 어떻게 가르치는 것이 바람직 할 것이라는 심층적 본질에 보다 숙고할 수 있는 기회를 가질 수 있을 것이다.

또 다른 하나는 암묵적과 명시적 지식의 변화이다. 농문화 교육의 필요성이 강조되고, 이중문화·이중언어의 중요성이 대두될 당시에 청각장애학교에 재직하고 있는 대두분의 건청교사는 농문화를 ‘문화’로 접근하는데 배타적이었다. 농교육은 듣고 말하기 교육 또는 읽고 쓰기에 한계가 있는 집단을 위한 교육이라는 인식에 암묵적으로 동의하고 있었던 원인의 결과이다. 명시적 지식은 왜라는 이유를 요구하며, 근본적인 차이를 인지하도록 요구한다. 즉 설명할 수 없는 것을 막연하게 믿는 구조에서 설명할 수 있도록 의식적으로 노력하는 과정을 요구하는 지식구조가 필요하다. 청각장애학생은 듣지 못하고 말하기에 어려움이 있는 장애라고 생각하는 암묵적 지식에서 볼 수 있는 사람이라는 명시적 지식을 함께 수용해야 한다. 볼 수 있다는 것에 초점을 두게 되면, 볼 수 있는 사람을 위한 교육에 대한 방안이 생성되는 것이다. 그러나 막연하게 농문화를 ‘장애’라는 것에 암묵적으로 동의한다면, 청각장애학생을 위한 교육과 발전에 한계를 먼저 제시하는 우매함이 만연할 것이다. 또한 다문화가정 학생의 ‘다름’을 강조하게 되면 평등한 시각에서 사람을 면대면으로 대하면서

교수·학습하는데 어려움이 내재될 가능성을 배제할 수 없을 것이다.

다름은 같음의 동의어이다. 같음이 있어야 다름이 있다. 마치 형식과 내용이 반대말이지만, 동의어 자격을 가지는 것처럼 다름과 틀림도 대칭적 표현이지만, 동일한 시각에서 접근할 수 있는 자질을 가진 어휘이다. 이와 같은 이원적 구조가 동일한 시각에서 접근하지 못하고 결합 구조로 인식되는 것에 대하여 장애와 비장애, 말과 수화, 연령과 성별, 그리고 한국인과 외국인이라고 하는 규약적 언어에 지배되는 사고가 우선되기 때문이라고 최규진(2012)은 지적하고 있다. 따라서 농문화와 다문화에 대한 이해는 같음과 다름을 함께 바라볼 수 있는 이원적 결합을 근본적으로 거부하는 부호화가 지배하는 사고체제에 일관되기 때문이다.

부호화는 표현의 자유를 바라보는 시각이다. 이원적 결합을 거부하는 고착된 부호화는 하나의 현상과 하나의 부호화가 존재하는 것이다. 그러나 이원적 결합을 수용하는 부호화는 폭넓은 선택과 풍부한 표현이 가능한 개인 내와 개인 간의 의사소통이 가능하다. 부호화는 사고와 언어의 영향을 받는다. 수화, 그림, 음악, 시와 산문 등으로 표현되는 현상이 부호화의 영향을 받고 있는 것이며, 이는 모두 이원적 사고체제의 결합으로 완성되는 것이다. 농문화와 다문화에 소속된 사람들 또한 이와 같은 부호화로 동일하게 표현하고 있다. 따라서 농문화와 다문화를 이해하는데 인식하는 것은 개인 내와 개인 간의 표현 능력에 한계가 있다는 것이며, 이는 사고와 언어의 결합으로 이해될 것이다.

이 연구의 결과 및 논의 등에 기초한 결론은 다음과 같다.

첫째, 특수학급 교사의 농문화에 대한 인식은 연령, 교육경력, 특수교육 경력, 학교급, 인공와우 수술 여부에 따라 차이가 나타난다. 하지만 다문화교육 경험 유무에서는 특별한 차이가 나타나지 않았다. 특수학급 교사는 농 학생을 위한 교육적 지원을 위해서는 농교육과정, 농문화의 필요성과 타당성, 수화의 필요성 등이 함께 구성되어야 한다고 인식하고 있다.

둘째, 특수학급 교사의 다문화에 대한 인식은 연령, 교육경력, 학교급, 인공와우 수술 여부, 다문화교육 경험 유무에 따라 차이가 나타나지만 특수교육 경력에 따른 차이는 나타나지 않았다. 특수학급 교사는 다문화 학생을 위한 교육적 지원을 위해서는 다문화 교육과정의 필요성, 다문화 교육의 필요성과 타당성에 대해서는 긍정적으로 인식하나, 모국어에 대한 관점에 있어서는 부정적으로 인식하고 있다.

셋째, 특수학급 교사는 다문화보다 농문화에 대하여 보다 긍정적으로 인식한다. 특수학급 교사들은 농문화에 관하여 농 학생을 위한 교육적 지원, 농교육과정, 농문화교육, 수화인식 요인 순으로 필요성과 타당성을 인식하고 있는데, 특히 농문화와 관련한 내용에서 특수학급 교사들은 청각장애학생들의 문화에 관한 내용들이 일반교육 과정에 다문화교육과 같이 포함되어져야 한다고 인식하고 있으며, 청각장애인들에게 이들의 문화를 가르칠 필요성에 대하여 긍정적으로 인식한다.

반면, 특수학급 교사는 다문화 전반에 있어서 농문화 보다 다소 낮게 인식하고 있으나 농문화교육과 같이 다문화교육에 관한 교육적 서비스 지원의 필요성은 농문화교육의 교육적 지원과 유사하게 인식한다. 이는 농문화와 다문화에 관한 교육의 필요성을 유사하게 인식하고 있는 것이다.

이 연구의 논의 및 결론에 따른 제언으로 청각장애학생의 올바른 정체성 확립과 성공적인 통합교육을 위하여 다음과 같은 내용들이 선행되어야 할 것이다.

첫째, 청각장애학생을 위한 사회과 교육과정의 개발 및 수정이 필요하다. 박남수(2005)의 연구에 의하면 제7차 교육과정은 열린 교육과정 편성을 통해 장애학생으로 하여금 일반학교 교육과정을 사용하도록 하고 있다. 그러나 실질적으로 사회과 교육과정을 청각장애학생에게 그대로 적용하기에는 많은 어려움이 따른다. 따라서 청각장애학생을 위한 교육과정의 재구성 과 교수-학습자료의 개발이 필요하다고 하였다. 그러므로 청각장애학생의 올바른 가치관과 정체성을 확립할 수 있는 농문화에 관한 내용이 사회과 교육과정에 포함되어져야 하며, 이를 다문화적 관점에서 접근할 수 있도록 유도하여야 한다.

둘째, 교사와 학생에게 농문화에 대한 교육이 필요하다. 개인의 다양성을 인정하고 수용하도록 성, 문화, 사회·경제적 배경, 인종, 장애 등의 차이점을 가르침으로써(선영애, 박남수, 2009; 박승희, 2003; Salend, 1999; Snell & Janney, 1999) 다문화적 관점에서의 농문화 정착이 이루어 질 수 있도록 하여야 한다.

셋째, 교사자격증의 세분화 및 재교육이 요구된다. 수어를 기반으로 하는 청각장애학생의 교육의 질 향상과 장애특성을 고려한 전문화된 교육을 제공하기에는 현재의 장애영역이 통합된 특수교사 자격증은 한계가 있다. 이러한 정책적 결정들은 특수교사 양성 대학의 교육과정에 직접적 영향을 미치고, 이는 교사들의 전문성 약화가 예견된다는 우려의 목소리를 낳기도 하였다(최성규, 2005; 최성규, 강민주, 2004; 최성규, 김기생, 2004). 따라서 통합환경에서도 농인으로써의 정체성 확립과 교육의 질을 보장받을 수 있도록 청각장애학생을 위한 특수교사 자격증의 세분화 및 현직 특수교사들을 위한 재교육이 요구된다.

## 참고문헌

- 기무라, 이찌다 (2002). 농문화와 언어: 언어적 소수파로서의 농인. **농문화의 이해**. 서울: 농인 사회정보원. 29-46.
- 김경진 (2006). 한국의 농문화에 대한 질적 연구. 석사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 김경진 (2007). 농인들의 가정생활 문화에 대한 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 8(3), 249-260.

64 특수교육 저널: 이론과 실천(제14권 2호)

- 김명희 (2001). 청각장애인의 농정체성에 영향을 미치는 요인에 관한 탐색적 연구. 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 김성곤 (2005). 농학교 교사들이 인식하고 있는 농학교의 농문화에 관한 연구. 석사학위 논문, 나사렛대학교 재활복지대학원.
- 김아영 (2006). 초등교사의 다문화교육 인식 실태조사. 석사학위 청구논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 박남수 (2005). 사회과 교육과정 운영에 있어서 농문화 활용에 대한 청각장애학교 교사들의 인식. **특수교육저널: 이론과 실천**, 6(4), 109-126.
- 박승희 (2003). **한국 장애학생 통합교육**. 서울: 교육과학사.
- 박정애 (2012). 차이, 정체성의 이슈와 다문화 미술교육. **미술교육연구논총**, 31, 141-165.
- 박찬영, 최성규 (2013). 원격학급 교사의 농문화와 다문화에 대한 인식. **특수아동교육연구**, 15(1), 89-108.
- 법무부 출입국, 외국인정책본부 (2011). **출입국·외국인정책 통계월보**. 2011년 2월호.
- 선영애, 박남수 (2009). 다문화교육 활동이 비장애아동의 장애아동에 대한 인식과 수용태도에 미치는 영향. **특수교육저널: 이론과 실천**, 10(3), 305-319.
- 아베야스시, 김병하 (2004). 농인의 언어적 권리에 대한 이론적 고찰. **언어치료연구**, 13(1), 63-78.
- 오경석 (2009). 한국적 다문화주의, 또 하나의 새마을운동. **Le Monde diplomatique**, 15.
- 이미혜 (2004). 다문화 교육에 대한 유치원 교사와 아버지의 인식 및 교육 실제 비교. 석사학위 논문, 가톨릭대학교 교육대학원.
- 이주희 (2009). 반응적 의사소통 전략이 다문화가정 어머니-아동의 긍정적 상호작용에 미치는 효과. 석사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 이준우 (2003). 한국 농 청소년의 농 정체성과 심리사회적 기능과의 관계에 관한 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 4(4), 173-204.
- 장윤영, 정호영 (2010). 농인의 삶에 관한 질적 연구: 소리 세계의 이방인에서 수화로 소통하는 소수 집단의 주체로 가능성 찾기. **특수교육저널: 이론과 실천**, 11(4), 515-543.
- 전경수 (2003). **문화의 이해**. 서울: 일지사.
- 조봉환 (2011). 다문화가정 초등학생의 학습흥미와 진로발달. **진로교육연구**, 24(2), 219-245.
- 지상섭 (2007). 농문화와 다문화 교육에 대한 초등학교 교사의 인식 비교. 석사학위 청구논문, 대구대학교 특수교육대학원.
- 지성애, 김영옥, 홍혜경 (2007). 도시와 농어촌 간 유아 다문화교육에 대한 교사의 인식과 현황. **교육과학연구**, 38(3), 1-27.
- 최규진 (2012). 미술치료의 비언어 매개체를 통한 의사소통 특성 고찰. **교육의 이론과 실천**, 17(1), 121-142.
- 최성규 (1996). 청각장애학교 교사의 전문능력에 관련된 지식과 기술. **특수교육연구**, 3, 181-207.
- 최성규 (2005). 청각장애학교 교사의 농문화에 대한 종단적 태도 비교. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 6(1), 57-76.

- 최성규 (2007). 우리나라 청각장애아동의 문해능력 신장을 위한 이중언어접근법의 모형개발. **특수교육연구**, 14(1), 111-141.
- 최성규, 강민주 (2004). 청각장애학교 언어교과서 활용실태와 문제점 분석. **특수아동교육연구**, 6(2), 309-332.
- 최성규, 김기생 (2004). 청각장애아동의 통합교육에 대한 청각장애학교 교사의 태도 및 요구 분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 5(2), 71-92.
- 최성규, 정승희, 박원경 (2011). 설문지 제시 순서에 따른 농문화와 다문화에 대한 초등학교 교사의 인식 변화 연구. **특수교육연구**, 18(1), 201-225.
- 하경애 (2010). 초등학생의 다문화 인식과 영향요인 분석. 석사학위 청구논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 한국농아인협회 (2006). 인공와우 관련 대통령께 보내는 탄원서.
- 허명진 (2010). 인공와우 착용 기간에 따른 영유아의 청각적 인지능력 변화. **언어치료연구**, 12(1), 67-80.
- 홍미화 (2005). 교사의 실천적 지식에 대한 이론적 논의: 사회과 수업을 중심으로. **사회과 교육**, 44(1), 101-124.
- Choi, S. K. (1995). *Cross-cultural attitudes toward Deaf culture in a multi and singular culture society: A survey of residential school based teachers for the deaf who are deaf and hearing*. Ed. D, Ball State University, IN, USA.
- Kim, B. H., Park, K. R., & Lee, J. O. (2009). Deaf culture and Deaf studies: The phenomena and issues in South Korea. **특수교육저널: 이론과 실천**, 10(4), 203-223.
- Ladd, P. (2008). *Colonialism and resistance: A brief history of deafhood*. In Bauman, H-D. L. (Ed.). (2008). *Open your eyes: Deaf studies talking* (pp. 42-59). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Lane, H. (2008). Do deaf people have a disability? In Bauman, H-D. L. (Ed.). *Open your eyes: Deaf studies talking* (pp. 277-292). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Ross, M., & Michael, A. K. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138-163.
- Salend, S. J. (1999). Facilitating friendships among diverse students. *Intervention in School Clinic*, 35(1), 9-15.
- Simon, J. H. (1994). *An ethnography study of sign language interpreter education, American sign language, Deaf culture*. doctoral dissertation. The University Of Arizona.
- Snell, M. E., & Janney, R. (1999). *Teacher's guides to inclusive practices: Social relationships and peer support*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

## The Study on Comparison of Special Class Teachers' Perception toward Deaf Culture and Multiculture

**Park, Chan-young**

Daegu University

**Choi, Sung-kyu**

Daegu University

### <Abstract>

The purpose of this study was to compare the special class teachers' perception toward deaf culture and multiculture. 400 special class teachers, hearing impaired students were studying, who were teaching at regular school in the level of elementary, middle, and high school were participated for this study. The questionnaire was constructed with 60 questions, and analyzed with factor analysis. Factor analysis, *t* test, correlation, and regression were utilized for this study. The results of this study were that: (a) the background factors such as age and teaching experiences were important to decide the perception toward deaf and multiculture. It meant that younger special class teachers kept more positive perception rather than those of the older special class teachers. And the special class teachers indicated positive perception toward deaf culture; (b) the special class teachers indicated negative perception toward deaf culture; and (c) the special class teachers indicated more positive perception toward deaf culture rather than those of the multiculture. This study suggested that how to increase the special class teachers' positive perception toward deaf culture and multiculture.

**Key Words :** Education for hearing impaired students, Deaf culture, Multiculture, inclusive education, teacher perception, Special class teacher

---

논문 접수: 2013. 05. 05 심사 시작: 2013. 05. 12 게재 확정: 2013. 06. 23