

유·초·중등 교사의 의사소통장애에 대한 인식 비교

이 미 숙*

느티나무건강발달지원센터

신 명 선**

부산가톨릭대학교 언어청각치료학과

《 요 약 》

의학의 발달로 장애아동의 생존율, 조기 발견이 증가함에 따라 의사소통장애 대상자가 증가하고 있다. 의사소통장애 대상자를 발견하고 학급 내에서 또래관계 및 학습을 촉진해줄 수 있는 교사의 역할은 중요하다. 이에 따라 의사소통장애에 대한 교사의 인식을 알아보고 현장에서 의사소통의 문제를 가진 아동을 더 잘 이해하고, 더 나은 방향으로 접근하는 방법을 모색하고자 하였다. 본 연구의 대상은 부산·경남 소재 유·초·중등 일반교사 총 180명을 대상으로 하였다. 연구 결과 첫째, 의사소통장애 특성에 대한 유·초·중등 교사의 인식을 살펴보면, 유아교사보다 초등교사와 중등교사가 학습을 의사소통장애로 더 크게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 또한 중등교사에 비해 유아교사와 초등교사가 조음정확도와 관련하여 의사소통장애의 특성으로 크게 인식하고 있었다. 목소리 음도와 강도와 관련하여 중등교사가 유아교사, 초등교사에 비하여 중요하지 않게 인식하는 것으로 나타났다. 둘째, 유·초·중등 교사의 의사소통장애에 대한 역할 인식을 살펴보면, 유·초·중등 교사 모두 또래가 의사소통장애 대상자에 대해 긍정적인 인식을 가질 수 있도록 하는 교사의 역할을 가장 중요하게 인식하고 있었다. 각 문항별로 유·초·중등 교사들의 교사 역할의 중요도에 대한 인식 차이를 살펴보았을 때 '일반아동이 대상자를 도울 수 있도록 유도하는 역할'에서 초등교사가 유아교사에 비하여 더 중요하게 인식하고 있었으며, 그 외 교사 역할의 중요도는 급별 차이가 없었다. 셋째, 의사소통장애 관련 교육을 받은 적이 없는 교사의 비율이 높았으며, 교육의 필요성에 대해서 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

주제어 : 의사소통장애, 교사인식

* 제1저자

** 교신저자(sms@cup.ac.kr)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

의사소통은 사람들 간의 사회적인 상호작용 안에서 일어나는 것으로 언어적 요소와 언어 외적인 요소를 포함한다. 언어적 요소는 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 등을 포함하며, 강세, 억양, 말의 전달 속도 등의 준언어적 요소(paralinguistic codes)와 제스처, 표정 등의 비언어적 요소(nonlinguistic cues), 언어에 대한 인식 정도(meta linguistic cues)등을 포함한다(백은희, 2005). 그 중 언어(language)는 의사소통에 쓰이는 부호와 기호의 체계로 정의되기도 하고 언어공동체 사회를 만들고 유지하는데 필요한 사회적 행동의 한 형태로 정의되기도 한다(Hegde, 1995).

이러한 요소에 손상이 있으면 의사소통장애가 발생하는데 구어장애(speech disorder), 청각장애(hearing disorder), 언어장애(language disorder)로 분류될 수 있다. ‘구어장애’는 의사소통을 위한 소리 산출의 문제로 조음장애, 음성장애, 유창성장애를 포함한다. ‘청각장애’는 청각 기전을 통해 들어온 소리의 전도에서 막힘과 같은 요소들로부터 발생된다. ‘언어장애’는 타인의 말을 이해하고 표현하는 대뇌생리과정에서의 결함으로 인하여 언어습득이 지체되며, 그 습득과정이 정상적인 과정과 많은 편차를 보이게 된다(Bloom & Lahey, 1978; 김영태, 2003, 재인용).

한국보건사회연구원(2011)에서 5년마다 실시하는 장애인 실태조사 결과에 따르면, 국내 순수 언어장애의 언어장애인 출현율은 인구 천 명당 2.18건이며, 이를 일반가구에 적용했을 때 전국의 언어장애인은 103.8천명으로 추정한다. 미국의 경우 약 5%의 아동들이 일차성 언어장애를 나타낸다고 보고하고 있고(Silva, 1980; Stevenson & Richman, 1976, 조금희, 2007, 재인용), Tomblin, Rocords, & Zhang(1996)은 미국의 약 13%의 아동이 언어장애라고 말하기도 한다. 특히, 발달장애를 지닌 아동들 중 상당수는 언어장애를 수반하고 있는 것으로 밝혀져 있는데(Owens, 2002) 자폐성장애나 정신지체와 같은 발달장애 아동들이 언어장애를 포함할 경우 이 수치는 급격히 증가할 것으로 추정된다. 한편, 의학의 발달로 인하여 장애아동의 조기발견 가능성이 높아지고 조산이나 질병을 가진 아동들의 생존율이 증가하고 있을 뿐 아니라 산업사회의 발달로 인한 환경오염과 물질남용, 사고의 증가 등으로 장애아동의 발생률이 증가하는 현실을 생각해 볼 때(이소현, 1996) 이러한 장애의 출현은 앞으로 계속 될 것이라 예상된다.

의사소통장애는 학령전기 아동에서부터 성인에 이르기까지 다양하게 나타난다(박현주, 2008). 학교 급별에 따라 언어발달을 자세히 살펴보면 학령전기에는 언어의 모든 측면에서 엄청난 성장을 이루는 시기로 성인 언어만큼 복잡한 문장으로 언

어발달이 진행되는 시기이다. 또한 새로운 단어를 배우는 일 외에도, 대화의 상대방으로서 역할을 부모와 다양한 사회적 맥락에서 경험하고 익혀가게 된다(Owens, Metz & Haas, 2009). 즉, 유아기는 모국어에 갖는 언어의 형식과 내용, 사용의 모든 언어구성요소들을 완성시켜가야 하는 중요한 발달 과업을 경험하는 시기이다(김진현, 2011). 그러나 언어 발달은 전 생애를 통해 이루어지는 것이다. 학령기에는 언어를 다루는 능력이 향상된다. 말하는 스타일, 주제에 따른 차례 맡기, 덜 갑작스럽게 주제 바꾸기, 속담, 이야기 문법 등이 계속해서 발달한다. 초·중학교 시기에는 자신의 언어를 다양한 맥락 안에서 스타일과 주제를 빠르게 바꾸어가며 성숙해간다. 이러한 것들은 얼마나 손상이 조기에 발견되는 것에 따라 예후가 달라질 것이다(여광웅, 조용태, 1994). 장애아동들은 대부분이 발달이 지체되기 때문에 조기개입은 이러한 아동의 발달을 가속화시키며, 장애의 악화를 방지하고 2차적으로 예방하는 기능을 한다(오혜경, 2002). 이러한 성장기에 언어발달이 잘 이루어지지 않으면 의사소통에 문제를 초래하게 된다.

의사소통장애의 발견은 주양육자 또는 교사들에 의해 이루어질 수 있다. 교사의 경우 양육자에 비하여 아동을 또래와 비교하여 좀 더 객관적으로 관찰할 수 있기 때문에 의사소통장애를 주로 처음 발견하는 사람들은 교사일 수 있다. 또한 최근 0세부터 보육료를 지원하는 정책이 시행되면서 많은 수의 영유아들이 이른 시기에 기관 생활을 시작하고 있다. 이로 인해 많은 수의 아동들이 교실에서 보내는 시간이 늘어나고 있으며, 이들에게 미치는 교사의 영향력 또한 높아지고 있다. 의사소통장애가 취학 전에 주로 발생한다는 점을 고려할 때 낮 시간 동안 아동과 많은 시간을 보내는 교사는 이러한 의사소통장애를 조기에 발견할 수 있는 사람이기 때문에 아주 중요하다(김승미, 2012).

또한 최근 통합교육의 중요성이 강조되면서 일반학급에 배치되어 특수교육을 받는 사례가 증가하게 되었다. 이로 인해 일반교사의 언어장애에 대한 인식의 필요성이 강조되고 있다. 최근 5년간 특수교육대상자의 교육환경별 배치 현황을 살펴보면 일반학교에 배치되어 통합교육을 받는 학생이 2007년에는 전체 특수교육대상자의 65.2%였던 것이, 2008년도 67.3%, 2009년도 68.3%, 2010년도 70%, 2011년도 71.1%, 2012년도 70.7%로 매년 증가하고 있다. 2013년도에는 전년도에 비하여 416개의 특수학급이 증가하여 일반학생 대비 특수교육 대상자 비율은 총 1.2%로 증가 추세를 나타내었다(교육과학기술부, 2013).

통합교육을 받는 연령층이 다양해지고 증가하게 되면서 교사들의 역할에 대한 중요성이 높아지고 있다. 유·초·중의 일반학급 교사들은 장애를 가지거나 의사소통에 어려움이 있는 대상자들을 언어치료 전문기관에 의뢰할 수 있어야 한다. 또한 아동이 학급에서 또래와 함께 지식을 갖추어 나가고 또래관계를 유지해 나갈 수 있도록 돕는 역할을 해야 한다. 그러기 위해서는 대상자에 대한 정확한 이해와 이들이

받고 있는 언어치료나 치료지원 서비스에 대한 인식과 이해가 필요하다. 본 연구를 통해 교사들이 의사소통 장애에 대하여 올바른 인식과 책임의식, 적극적인 태도를 가지고 아동들이 건강한 언어생활을 할 수 있도록 도울 수 있기를 기대한다.

본 연구는 유·초·중등 교사의 의사소통장애에 대한 인식이 어떠한지 살펴보고자 한다. 이를 위해 의사소통장애 특성에 대한 교사의 인식, 의사소통장애와 관련한 교사 역할의 중요도, 의사소통장애 관련 교육의 필요성에 관한 교사의 의견을 살펴보고자 한다. 본 연구를 토대로 교사들이 의사소통장애 및 대상자를 더 잘 이해하고, 더 나은 방향으로 접근하도록 돕고자하는데 그 목적이 있다. 이에 따른 연구문제는 다음과 같다.

2. 연구 문제

- 1) 의사소통장애 특성에 대한 유·초·중등 교사의 의사소통장애에 대한 인식에 차이가 있는가?
- 2) 의사소통장애와 관련한 교사 역할의 중요도에 대한 유·초·중등 교사의 인식에 차이가 있는가?
- 3) 의사소통장애 관련 교육의 필요성에 대한 유·초·중등 교사의 인식은 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 부산·경남 소재 유아교사 70명, 초등교사 70명, 중등교사 70명으로 총 210명을 대상으로 설문지를 배부하였다. 회수된 설문지 중에서 내용이 불성실하거나 부족하여 본 연구의 자료로 사용하기에는 부적합하다고 판단되는 것은 제외하고 최종적으로 총 180부를 연구 대상으로 하였다. 조사에 참여한 학교 급별에 따른 대상자의 연령은 <표 1>과 같다.

<표 1> 학교 급별에 따른 연령 특성

내용		응답수	백분율(%)
유아	20대	13	21.7
	30대	30	50.0
	40대	13	21.7
	50대 이상	4	6.7
	계	60	100
초등	20대	12	20.0
	30대	16	26.7
	40대	16	26.7
	50대 이상	16	26.7
	계	60	100.0
중등	20대	4	6.7
	30대	23	38.3
	40대	17	28.3
	50대 이상	16	26.7
	계	60	100.0
합계		60	100.0

2. 연구 도구

본 연구를 위한 설문지는 조금희(2007)와 정지연(2008)의 설문 내용을 참고로 본 연구자가 연구 목적에 맞게 수정·보완하였고 내용타당도 검증을 거쳐 총 35문항으로 구성하였다. 설문지는 교사의 기본 배경정보, 의사소통장애 특성에 대한 인식, 의사소통장애에 대한 교사의 역할, 의사소통장애 관련 교육실태 및 필요성에 대한 내용으로 구성하였다

설문지의 구성은 아래의 <표 2>와 같다.

<표 2> 설문지 구성내용

영역	하위영역	문항수	문항번호
응답자의 일반사항	성별, 연령, 결혼여부, 자녀여부, 학력, 맡고 있는 급별, 경력, 의사소통장애 아동 경험 수	7	1, 2, 3, 3-1, 4, 5, 6, 7
의사소통 장애 특성	언어발달장애, 조음장애, 유창성장애, 음성장애	10	1~10
교사역할의 중요도	촉진의 역할, 중개의 역할	10	1~10
교육참여 정도 및 필요성	교육 경험 및 필요성	8	1, 1-1, 1-2, 1-3, 2, 2-1, 2-2, 2-3

3. 연구절차

본 연구는 부산·경남에 소재한 어린이집, 유치원, 초등학교, 중학교의 일반교사를 대상으로 사전 전화 요청 및 방문을 통하여 2014년 7월부터 8월까지 설문조사를 실시하였다. 총 210부를 배부하였고 이 중 응답이 불성실하고 미흡한 설문을 제외한 총 180부를 자료로 사용하였다. 의사소통장애에 대한 교사인식을 알아보는 문항들의 내용타당도 조사는 총 7명의 전문가들(언어병리학 박사 3명, 언어치료전문가 1급 2명, 일반교사 2명)에 의해 실시하였다. 문항들의 내용타당도 검증은 해당문항과 하위 영역에 포함된 내용들을 읽고, 직접 수정해야 할 부분을 기술하도록 하였다.

4. 통계 처리

본 연구의 자료의 통계처리는 PASW statistics 18.0 프로그램을 사용하여 자료 분석을 실시하였다. 의사소통장애 특성에 대한 유·초·중등 교사 인식에 차이가 있는지 교차 분석(x² test)을 실시하였으며, 의사소통장애와 관련한 교사 역할에 대한 유·초·중등 교사 인식에 차이가 있는지 일원분산 분석(one-way ANOVA)을 실시하였다. 의사소통장애 관련 교육 실태 및 필요성에 대한 교사의 인식은 다중응답 빈도 분석을 실시하였다.

Ⅲ. 결 과

1. 의사소통장애 특성에 대한 유·초·중등 교사의 인식

<표 2>에서 제시한 의사소통장애 특성의 하위 영역별로 언어발달장애 특성, 조음장애 특성, 유창성장애 특성, 음성장애 특성에 대한 유·초·중등 교사 인식 차이를 알아본 결과는 다음과 같다.

1) 언어발달장애 특성에 대한 유·초·중등 교사 인식

<표 3> 언어발달장애에 대한 유·초·중등 교사들의 인식차이 N(%)

	Q1. 이해와 표현이 또래에 비해 전반적으로 늦다	급별			전체
		유아	초등	중등	
이해 및 표현	전혀 중요하지 않다	1(1.7)	0	0	1(0.6)
	중요하지 않다	4(6.7)	3(5.0)	7(11.7)	14(7.8)
	보통이다	13(21.7)	5(8.3)	13(21.7)	31(17.2)
	조금 중요하다	23(38.3)	27(45.0)	24(40.0)	74(41.1)
	매우 중요하다	19(31.7)	25(41.7)	16(26.7)	60(33.3)
	계	60(100)	60(100)	60(100)	180(100)
	$x^2=10.44, df=8, p=.236$				
	Q2. 문장의 길이가 짧고 문장 구조가 제한적이다	급별			전체
		유아	초등	중등	
구문	전혀 중요하지 않다	0	0	0	0
	중요하지 않다	5(8.3)	8(13.3)	5(8.3)	18(10.0)
	보통이다	28(46.7)	17(28.3)	25(41.7)	70(38.9)
	조금 중요하다	21(35.0)	26(43.3)	25(41.7)	72(40.0)
	매우 중요하다	6(10.0)	9(15.0)	5(8.3)	20(11.1)
	계	60(100)	60(100)	60(100)	180(100)
	$x^2=5.66, df=6, p=.463$				
	Q3. 대화의 차례지키기가 어렵거나 상황에 적절하지 않은 표현을 한다	급별			전체
		유아	초등	중등	
화용	전혀 중요하지 않다	2(3.3)	0	0	2(1.1)
	중요하지 않다	1(1.7)	5(8.3)	4(6.7)	10(5.6)
	보통이다	13(21.7)	11(18.3)	15(25.0)	39(21.7)
	조금 중요하다	31(51.7)	19(31.7)	27(45.0)	77(42.8)
	매우 중요하다	13(21.7)	25(41.7)	14(23.3)	52(28.9)
	계	60(100)	60(100)	60(100)	180(100)
	$x^2=15.24, df=8, p=.055$				
	Q4. 그리기, 읽기 등의 학습 활동에 어려움이 있다	급별			전체
		유아	초등	중등	
읽기·쓰기	전혀 중요하지 않다	0	0	0	0
	중요하지 않다	9(15.3)	3(5.0)	5(8.3)	17(9.5)
	보통이다	18(30.5)	15(25.0)	16(26.7)	49(27.4)
	조금 중요하다	28(47.5)	23(38.3)	25(41.7)	76(42.5)
	매우 중요하다	4(6.8)	19(31.7)	14(23.3)	37(20.7)
	계	59(100)	60(100)	60(100)	179(100)
	$x^2=13.59, df=6, p=.035$				

<표 3>과 같이 언어발달장애의 이해 및 표현, 구문, 화용에 대한 유·초·중등 교사들의 인식 차이는 없었으나, 읽기·쓰기와 관련된 학습의 어려움을 의사소통장애로 판단하는가에 대한 유·초·중 교사들의 인식을 살펴본 결과 통계적으로 유의한 차이($p<.05$)가 있었다. 유아교사의 경우 ‘조금 중요하다’가 전체의 47.5%로 가

장 많았으며, ‘보통이다’가 전체의 30.5%의 비율을 나타내고 있다. 반면, 초등교사의 경우 ‘조금 중요하다’가 전체의 38.3%, ‘매우 중요하다’가 31.7%로 그 다음 순으로 나타나고 있다. 중등교사는 ‘조금 중요하다’가 전체의 41.7%, ‘보통이다’가 26.7%로 그 다음 순으로 나타내고 있다. 유아교사보다 초등교사와 중등교사가 학습을 의사소통장애로 더 크게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

2) 조음장애 특성에 대한 유·초·중등 교사 인식

조음장애 특성에 대한 유·초·중등 교사 인식 차이를 알아본 결과는 다음과 같다.

<표 4> 조음장애에 대한 유·초·중등 교사들의 인식차이 N(%)

	Q5. 발음이 부정확하다	급별			전체
		유아	초등	중등	
조음 정확도	전혀 중요하지 않다	0	0	0	0
	중요하지 않다	4(6.7)	4(6.7)	10(16.7)	18(10.0)
	보통이다	15(25.0)	14(23.3)	27(45.0)	56(31.1)
	조금 중요하다	32(53.3)	25(41.7)	16(26.7)	73(40.6)
	매우 중요하다	9(15.0)	17(28.3)	7(11.7)	33(18.3)
	계	60(100)	60(100)	60(100)	180(100)
	$x^2=19.99, df=6, p=.003$				
	Q6. 또래 아동이(상대방이) 알아듣기 어렵게 발음한다	급별			전체
		유아	초등	중등	
조음 명료도	전혀 중요하지 않다	1(1.7)	0	0	1(0.6)
	중요하지 않다	3(5.0)	3(5.0)	7(11.7)	13(7.2)
	보통이다	16(26.7)	9(15.0)	13(21.7)	38(21.1)
	조금 중요하다	23(38.3)	24(40.0)	29(48.3)	76(42.2)
	매우 중요하다	17(28.3)	24(40.0)	11(18.3)	52(28.9)
	계	60(100)	60(100)	60(100)	180(100)
	$x^2=12.11, df=8, p=.146$				

<표 4>에서 조음의 문제를 의사소통장애로 판단하는가에 대하여 유·초·중등 교사들의 인식을 살펴본 결과 조음정확도 부분에서 통계적으로 유의한 차이($p<.01$)가 있었다. 유아교사의 경우 ‘조금 중요하다’가 전체의 53.3%로 가장 많았으며, ‘보통이다’가 25.0%의 비율을 나타내고 있다. 반면, 초등교사의 경우 ‘조금 중요하다’가 전체의 41.7%, ‘매우 중요하다’가 28.3%로 그 다음 순으로 나타나고 있다. 중등교사는 ‘보통이다’가 전체의 45.0%, ‘조금 중요하다’가 26.7%로 그 다음 순으로 나타나고 있다. 유아교사와 초등교사는 조음의 문제를 의사소통장애의 특성으로 크게 인식하고 있으나 중등교사는 타 급별의 교사에 비하여 의사소통장애의 특성으로 덜 인식하는 것으로 나타났다. 조음명료도에 대한 유·초·중등 교사들의 인식 차이는 없었다.

3) 유창성장애 특성에 대한 유·초·중등 교사 인식

유창성장애 특성에 대한 유·초·중등 교사 인식 차이를 알아본 결과는 다음과 같다.

<표 5> 유창성장애에 대한 유·초·중등 교사들의 인식차이 N(%)

	Q7. 말을 할 때 신체에 긴장이 들어가거나 더듬는다	급별			전체
		유아	초등	중등	
말더듬	전혀 중요하지 않다	0	0	0	0
	중요하지 않다	2(3.3)	6(10.0)	12(20.0)	20(11.1)
	보통이다	20(33.3)	18(30.0)	19(31.7)	57(31.7)
	조금 중요하다	27(45.0)	24(40.0)	22(36.7)	73(40.6)
	매우 중요하다	11(18.3)	12(20.0)	7(11.7)	30(16.7)
	계	60(100)	60(100)	60(100)	180(100)
$\chi^2=9.627, df=6, p=.141$					
	Q8. 또래와 상호작용의 어려움으로 학급생활의 참여를 꺼린다	급별			전체
		유아	초등	중등	
또래 상호작용	전혀 중요하지 않다	1(1.7)	0	0	1(0.6)
	중요하지 않다	2(3.3)	2(3.3)	4(6.7)	8(4.4)
	보통이다	7(11.7)	7(11.7)	8(13.3)	22(12.2)
	조금 중요하다	29(48.3)	27(45.0)	29(48.3)	85(47.2)
	매우 중요하다	21(35.0)	24(40.0)	19(31.7)	64(35.6)
	계	60(100)	60(100)	60(100)	180(100)
$\chi^2=3.78, df=8, p=.877$					

<표 5>와 같이 유창성장애 특성에 대한 유·초·중등 교사들의 인식 차이는 없었다.

4) 음성장애 특성에 대한 유·초·중등 교사 인식

음성장애 특성에 대한 유·초·중등 교사 인식 차이를 알아본 결과는 다음과 같다.

<표 6> 음성장애에 대한 유·초·중등 교사들의 인식차이 N(%)

	Q9. 목소리의 높낮이와 강도가 적절하지 않다	급별			전체
		유아	초등	중등	
음도 · 강도	전혀 중요하지 않다	0	3(5.0)	1(1.7)	4(2.2)
	중요하지 않다	4(6.7)	4(6.7)	14(23.3)	22(12.2)
	보통이다	29(48.3)	24(40.0)	20(33.3)	73(40.6)
	조금 중요하다	24(40.0)	23(38.3)	19(31.7)	66(36.7)
	매우 중요하다	6(5.0)	6(10.0)	6(10.0)	15(8.3)
	계	60(100)	60(100)	60(100)	180(100)
$\chi^2=16.10, df=8, p=.041$					
	Q10. 목소리가 목원소리, 숨찬소리, 과비성 등이 나타난다	급별			전체
		유아	초등	중등	
음질	전혀 중요하지 않다	1(1.7)	2(3.3)	2(3.3)	5(2.8)
	중요하지 않다	7(11.7)	13(21.7)	16(26.7)	36(20.0)
	보통이다	24(40.0)	12(20.0)	16(26.7)	52(28.9)
	조금 중요하다	23(38.3)	24(40.0)	20(33.3)	67(37.2)
	매우 중요하다	5(8.3)	9(15.0)	6(10.0)	20(11.1)
	계	60(100)	60(100)	60(100)	180(100)
$\chi^2=9.90, df=8, p=.272$					

<표 6>에서는 음성장애에 대한 특성을 의사소통장애로 판단하는가에 대한 유·초·중등 교사들의 인식을 살펴본 결과 목소리의 강도와 음도부분에서 통계적으로 유의한 차이($p<.05$)가 있었다. 유아교사의 경우 ‘보통이다’가 전체의 48.3%로 가장 많았으며, ‘조금 중요하다’가 40.0%의 비율을 나타내고 있다. 초등교사의 경우 ‘보통이다’가 전체의 40.0%, ‘조금 중요하다’가 38.3%의 비율로 나타나고 있다. 중등교사는 ‘보통이다’가 전체의 33.3%, ‘조금 중요하다’가 31.7%, ‘중요하지 않다’가 23.3% 순으로 나타나고 있다. 중등교사는 타 급별 교사들에 비하여 목소리의 음도와 강도의 문제를 의사소통장애의 특성으로 중요하게 인식하고 있지 않는 것으로 나타났다. 목소리의 음질에 대한 유·초·중등 교사들의 인식 차이는 없었다.

2. 의사소통장애와 관련한 교사 역할의 중요도에 대한 유·초·중등 교사 인식

의사소통장애와 관련한 교사 역할에 대한 유·초·중등 교사의 인식 차이를 알아본 결과는 다음과 같다. <표 7>은 의사소통장애와 관련한 교사 역할에 대한 유·초·중등 교사의 인식 결과의 기술 통계값을 제시한 것이다. 점수가 높을수록 중요도가 높다는 인식을 의미한다. 모든 급별의 교사가 Q8(또래가 대상자에 대하여 긍

정적인 인식을 갖게 한다)을 가장 중요하게 생각하였으며(유아교사: 4.58(±0.619), 초등교사: 4.68(±0.537), 중등교사: 4.57(±0.644)), 다음으로 유아교사는 Q2(의사소통장애에 대해 가족과 상담한다)을 초등, 중등교사는 Q10(일반아동에게 의사소통장애 대상자를 도울 수 있도록 유도한다)을 중요하게 인식하는 것으로 나타났다.

<표 7> 의사소통장애 관련 교사 역할 문항에 대한 기술통계

문항	점수* M(SD)		
	유아교사 (N=60)	초등교사 (N=60)	중등교사 (N=60)
Q1. 의사소통장애 대상자를 선별한다	4.13 (0.911)	4.05 (0.832)	3.89 (0.985)
Q2. 의사소통장애에 대해 가족과 상담한다	4.40 (0.764)	4.30 (0.696)	4.31 (0.765)
Q3. 대상자에게 필요한 언어재활이 무엇인지 파악한다	4.35 (0.755)	4.00 (0.939)	4.08 (0.881)
Q4. 대상자에게 필요한 전문기관을 파악하고 연계한다	4.35 (0.860)	4.18 (0.792)	4.00 (0.876)
Q5. 전문 치료사와의 연계를 통하여 대상자의 현재 언어수준과 예후를 파악한다	4.28 (0.739)	4.18 (0.813)	4.02 (0.806)
Q6. 대상자가 치료서비스를 받을 수 있도록 관련 행정적 지원 시스템을 파악한다	4.02 (0.813)	3.87 (0.892)	3.93 (0.854)
Q7. 대상자의 수준에 맞는 별도의 수업자료를 준비하거나 수업의 참여를 유도한다	4.18 (0.813)	4.13 (0.747)	4.25 (0.722)
Q8. 또래가 대상자에 대하여 긍정적인 인식을 갖게 한다	4.58 (0.619)	4.68 (0.537)	4.57 (0.644)
Q9. 일반아동이 대상자의 언어문제를 모방하지 않도록 노력한다	4.33 (0.774)	4.42 (0.743)	4.34 (0.750)
Q10. 일반아동에게 의사소통장애 대상자를 도울 수 있도록 유도한다	4.37 (0.663)	4.67 (0.542)	4.39 (0.759)

Q: question(문항)

*점수: 평균(±표준편차), 1점 전혀 중요하지 않다, 5점: 매우 중요하다

의사소통장애와 관련한 교사 역할의 중요도에 대한 유·초·중등 교사의 인식 차이가 있는지를 알아보기 위해 일원변량분석을 실시하였으며 그 결과를 <표 8>에 제시하였다.

〈표 8〉 의사소통장애와 관련한 교사 역할에 대한 일원분산분석 및 사후검정결과

문항	변산원	제곱합	df	평균제곱	F	사후검정
Q1	집단 간	1.932	2	.966	1.162	
	집단 내	147.980	178	.831		
	전체	149.912	180			
Q2	집단 간	.360	2	.180	.327	
	집단 내	98.082	178	.551		
	전체	98.442	180			
Q3	집단 간	4.025	2	2.013	2.709	
	집단 내	132.240	178	.743		
	전체	136.265	180			
Q4	집단 간	3.709	2	1.855	2.607	
	집단 내	126.633	178	.711		
	전체	130.343	180			
Q5	집단 간	2.203	2	1.102	1.780	
	집단 내	110.150	178	.619		
	전체	112.354	180			
Q6	집단 간	.677	2	.339	.465	
	집단 내	129.654	178	.728		
	전체	130.331	180			
Q7	집단 간	.385	2	.193	.332	
	집단 내	103.228	178	.580		
	전체	103.613	180			
Q8	집단 간	.443	2	.222	.612	
	집단 내	64.485	178	.362		
	전체	64.928	180			
Q9	집단 간	.247	2	.123	.216	
	집단 내	101.687	178	.571		
	전체	101.934	180			
Q10	집단 간	3.314	2	1.657	3.790*	b>a
	집단 내	77.824	178	.437		
	전체	81.138	180			

* $p < .05$, a: 유아교사, b: 초등교사, c: 중등교사

〈표 8〉에서 보는 바와 같이 Q10(일반아동에게 의사소통장애 대상자를 돕도록 유도)에서 초등교사가 유아교사보다 통계적으로 유의하게 더 중요하다고 인식하였다($p < .05$). 그 외 모든 문항에서는 급별간 교사 역할의 중요도에 대한 차이가 없었다.

3. 의사소통장애 관련 교육의 실태와 교육의 필요성에 대한 유·초·중등 교사의 인식

교사들에게 의사소통장애 관련 교육 유무를 조사하였을 때 <표 9>와 같이 전체 응답자 총 180명 중 82.3%(148명)가 ‘없다’라고 답하였고, 17.7%(32명)가 ‘있다’라고 답하였다.

<표 9> 의사소통장애 관련 교육 유무

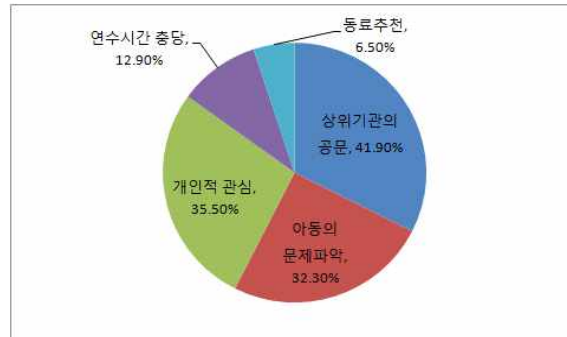
구분	빈도(명)	백분율(%)
있다	32	17.7
없다	148	82.3
계	180	100

교육을 받은 교사를 대상으로 교육계기에 대해 질문했을 때 <표 10>, <그림 1>과 같이, ‘상위기관(예: 교육부, 여성가족부)의 공문을 통해서’ 교육받게 되었다고 답한 응답이 41.9%로 가장 많았고, ‘개인적으로 관심이 있어서’가 35.5%, ‘말은 아동의 문제를 파악하기 위해’가 32.3%의 순이었다.

<표 10> 의사소통장애 관련 교육을 받은 계기(N=32)

	구분	빈도	퍼센트(%)	케이스 퍼센트(%)
Q1	상위기관의 공문을 통해	13	32.5	41.9
Q3	개인적으로 관심이 있어서	11	27.5	35.5
Q2	말은 아동의 문제를 파악하기 위해	10	25.0	32.3
Q4	연수시간을 채우기 위해	4	10.0	12.9
Q5	동료의 추천으로	2	5.0	6.5
	계	40	100	129.0

474 특수교육 저널: 이론과 실천(제15권 4호)

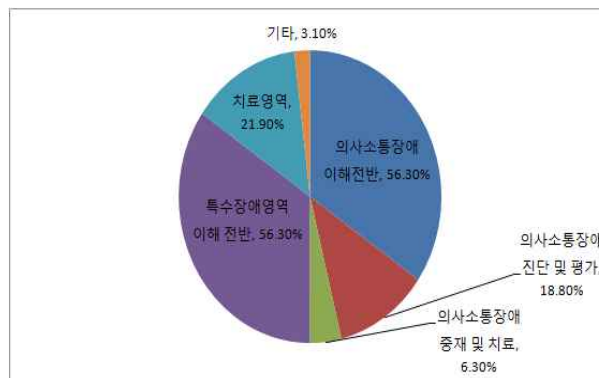


〈그림 1〉 의사소통장애 관련 교육 계기

교육을 받은 교사를 대상으로 교육 내용에 대해 질문했을 때 <표 11>, <그림2>와 같이, ‘의사소통장애의 이해전반’과 ‘특수장애 영역(예: 지적장애, 자폐, 청각, 뇌병변 등)’이 각각 56.3%로 가장 많이 응답하였고, 다음으로 ‘의사소통장애의 진단 및 평가’가 18.8% 였다.

〈표 11〉 의사소통장애 관련 교육 내용(N=32)

구분	빈도	퍼센트 (%)	케이스 퍼센트 (%)
Q1 의사소통장애의 이해전반	18	34.6	56.3
Q4 특수장애 영역	18	34.6	56.3
Q5 심리, 언어, 인지, 행동 등 치료영역	7	13.5	21.9
Q2 의사소통장애의 진단 및 평가	6	11.5	18.8
Q3 의사소통장애 증재 및 치료	2	3.8	6.3
Q6 기타	1	1.9	3.1
계		100	162.5

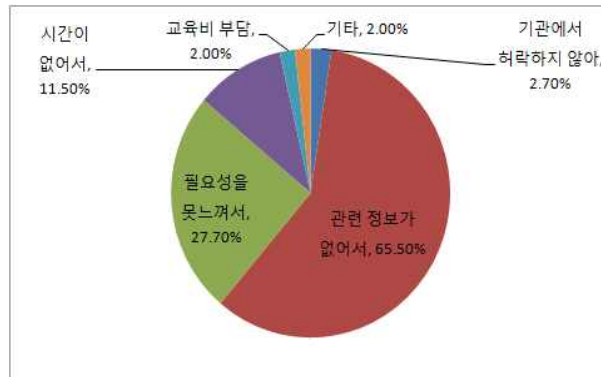


〈그림 2〉 의사소통관련 교육 내용

교육을 받지 않은 교사를 대상으로 그 이유에 대해 질문했을 때 <표 12>, <그림 3>과 같이, ‘의사소통장애 관련 교육에 대한 정보가 없어서’가 65.5%로 가장 많았고, ‘크게 필요성을 느끼지 못해서’가 27.7%, ‘시간이 없어서’가 11.5%였다.

<표 12> 의사소통장애 관련 교육을 받은 적이 없는 이유(N=148)

	구분	N	퍼센트 (%)	케이스 퍼센트(%)
Q2	의사소통장애 관련 교육에 대한 정보가 없어서	97	58.8	65.5
Q3	크게 필요성을 느끼지 못해서	41	24.8	27.7
Q4	시간이 없어서	17	10.3	11.5
Q1	관심은 있으나 기관에서 허락하지 않아서	4	2.4	2.7
Q5	교육비가 부담이 되어서	3	1.8	2.0
Q6	기타	3	1.8	2.0
	계	165	100	111.5



<그림 3> 의사소통장애 관련 교육을 받지 않은 이유

교사들에게 의사소통장애 관련 교육의 필요성 유무를 조사하였을 때 <표 13>과 같이 90.6%(163명)가 ‘필요하다’라고 답하였고, 9.4%(17명)가 ‘필요하지 않다’라고 답하였다.

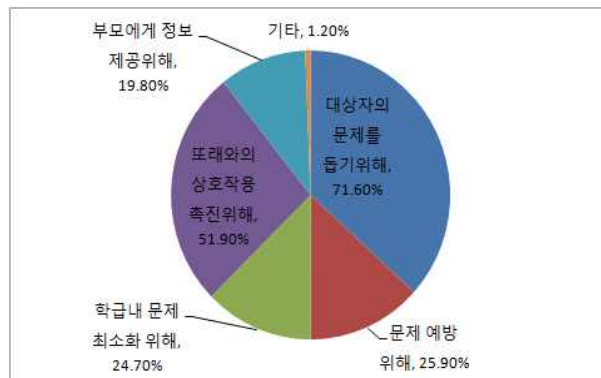
<표 13> 의사소통장애 관련 교육의 필요성 유무

구분	빈도(명)	백분율(%)
필요하다	163	90.6
필요하지 않다	17	9.4
계	180	100

교육이 필요하다고 응답한 교사를 대상으로 그 이유에 대하여 질문했을 때 <표 14>, <그림 4>와 같이, ‘의사소통장애 대상자가 가지고 있는 문제를 돕기 위해’가 71.6%가 가장 많았고, ‘또래와 상호작용을 촉진하기 위해’가 51.9%, ‘의사소통장애 대상자의 문제가 심해지는 것을 예방하기 위해’가 25.9%였다.

<표 14> 의사소통장애 관련 교육이 필요한 이유(N=163)

구분	빈도	퍼센트 (%)	케이스 퍼센트(%)
Q1 의사소통장애 대상자가 가지고 있는 문제를 돕기 위해	116	36.7	71.6
Q4 또래와 상호작용을 촉진하기 위해	84	26.6	51.9
Q2 의사소통장애 대상자의 문제가 심해지는 것을 예방하기 위해	42	13.3	25.9
Q3 학급 내의 문제를 최소화하기 위해	40	12.7	24.7
Q5 부모에게 적절한 정보를 제공하기 위해	32	10.1	19.8
Q6 기타	2	0.6	1.2
계	316	100	195.1

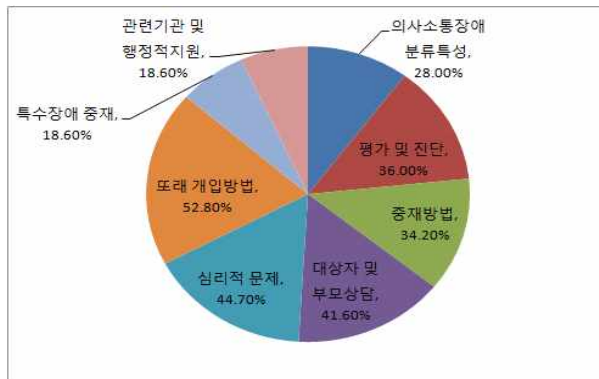


<그림 4> 의사소통장애 관련 교육이 필요한 이유

교육이 필요하다고 응답한 교사를 대상으로 필요한 교육 내용에 대하여 질문했을 때 <표 15>, <그림 5>와 같이, ‘의사소통장애의 또래 개입방법’이 52.8%로 가장 많았고, ‘의사소통장애의 심리적 문제’가 44.7%, ‘의사소통장애 대상자 및 부모상담’이 41.6%였다.

<표 15> 의사소통장애 관련 필요한 교육 내용(N=163)

	구분	빈도	퍼센트 (%)	케이스 퍼센트(%)
Q6	의사소통장애의 또래 개입방법	85	19.2	52.8
Q5	의사소통장애의 심리적 문제	72	16.3	44.7
Q4	의사소통장애 대상자 및 부모상담	67	15.2	41.6
Q2	의사소통장애의 평가 및 진단방법	58	13.1	36.0
Q3	의사소통장애의 중재방법	55	12.4	34.2
Q1	의사소통장애의 분류 및 특성	45	10.2	28.0
Q7	특수장애 영역의 중재방법 (지적장애, 자폐, 청각, 뇌병변 등)	30	6.8	18.6
Q8	관련기관 연계 및 행정적 지원 (치료기관, 바우처 시스템 등)	30	6.8	18.6
	계	442	100	274.5

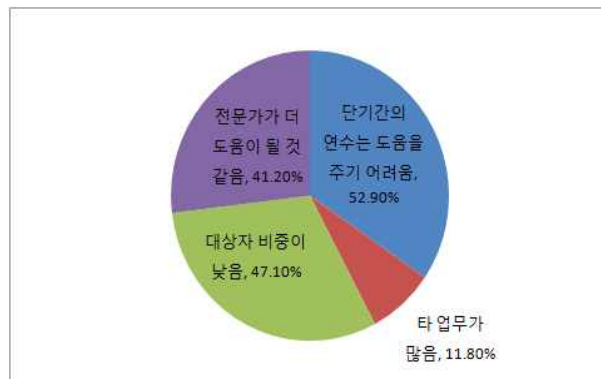


<그림 5> 의사소통장애 관련 필요한 교육 내용

교육이 필요하지 않다고 응답한 교사를 대상으로 그 이유에 대해 질문했을 때 <표 16>, <그림 6>과 같이, ‘단기간의 교육이수는 대상자에게 큰 도움을 주기 어려울 것 같아서’가 52.9%로 가장 많았고, ‘의사소통장애 대상자의 비중이 상대적으로 낮기 때문에’가 47.1%, ‘의사소통장애 전문가에게 의뢰하는 것이 더 도움이 될 것 같아서’가 41.2%였다.

<표 16> 의사소통장애 관련 교육이 필요하지 않은 이유(N=17)

	구분	빈도	퍼센트 (%)	케이스 퍼센트(%)
Q1	단기간의 교육이수는 대상자에게 큰 도움을 주기 어려울 것 같아서	9	34.6	52.9
Q3	의사소통장애 대상자의 비중이 상대적으로 낮기 때문에	8	30.8	47.1
Q4	의사소통장애 전문가에게 의뢰하는 것이 더 도움이 될 것 같아서	7	26.9	41.2
Q2	학교(유치원)내에 다른 업무가 많아서	2	7.7	11.8
Q5	다양한 매체를 통해 쉽게 정보를 얻을 수 있어서	0	0	0
	계	26	100	152.9



<그림 6> 의사소통장애 관련 교육이 필요하지 않은 이유

IV. 논의 및 결론

1. 의사소통장애 특성에 대한 유·초·중등 교사의 인식

의사소통장애 특성에 대하여 유·초·중등 교사가 가장 중요하게 인식하는 차이를 교차 분석한 결과 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($p < .05$, $p < .01$). 문항별로 살펴보면 유아교사보다 초등교사와 중등교사가 학습을 의사소통장애로 더 크게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 또한 유아교사와 초등교사는 조음의 문제를 의사소통장애의 특성으로 크게 인식하고 있으나 중등교사는 타 급별의 교사에 비해

여 의사소통장애의 특성으로 덜 인식하는 것으로 나타났다. 목소리 음도와 강도의 문제에서는 중등교사가 유아교사, 초등교사에 비하여 중요하지 않게 인식하는 것으로 나타났다.

읽기·쓰기와 관련된 학습을 유아교사에 비해 초등교사와 중등교사가 더 높게 의사소통장애로 인식하는 것으로 나타났다. 유아기의 시기는 언어발달이 진행되는 결정적 시기이다(정옥분, 2014; 조성연 외, 2008). 이 시기의 언어발달을 영역별로 살펴보면 의미발달은 말의 이해 및 내용에 관한 것으로 다양한 낱말의 사용, 문장에 내포된 낱말들 사이에서 이루어지는 의미적인 관계, 사회적 언어, 은유적 언어 등이 발달된다. 이 시기의 구문은 말의 언어학적 구조에 관한 것으로 단어를 배열하고 통합하는 방법이 발달된다. 문법형태소를 습득하고 접속사를 사용하여 복문의 형태로 발화의 길이가 늘어나게 된다. 이 시기의 화용은 듣는 사람 또는 말하는 사람의 의도를 인식하고 이해하는 능력이 발달하게 된다. 대화의 규칙이나 차례지키기, 전제나 가정, 강세 억양 등 비언어적인 의도 파악 등이 발달된다. 이 시기의 음운발달을 살펴보면 웅알이단계를 지나 파열음, 비음, 활음으로 구성되는 단순 음절 구조가 대부분 양순, 치조 위치에서 산출되고 이후 다양한 음소들이 발달한다. 즉, 유아기에는 학습적인 측면 보다 언어의 형식과 내용, 사용의 모든 언어 구성 요소들을 완성시켜야 하는 중요한 발달 과업을 달성하는 시기인 것이다(김영태, 2003). 초등학교 시기에도 여전히 언어가 발달되는 시기이기는 하나 유아기보다 그 중요성이 적으며 읽기, 쓰기 등 학습 시작의 중요성이 강조된다. 이 시기의 읽기를 살펴보면 초등 저학년 시기에는 문자해독, 고학년 시기에는 학습을 위한 읽기가 발달하게 된다(김동일, 1997; Chall, 1983). 쓰기 발달은 초등 저학년 시기에는 실험적/초기 쓰기가 발달하는 단계로 적절한 철자의 자음 형태인 단어가 처음 나오게 된다. 초기 쓰기는 담화를 그대로 적어놓거나 간단한 중문을 쓰는 형태가 발달되는 시기이다. 초등 고학년 시기에는 발전되어가는 필자 단계로 길고 복잡한 글의 형태가 발달한다. 글의 형식이 다양해지고 기술적 언어를 사용하게 된다(최중윤, 2013; Lesley, Paul, 2007). 또 중등시기 역시 이러한 연장선에서 학습의 중요성이 강조된다. 이러한 이유로 유아교사보다 초등교사와 중등교사들이 학습적인 면을 의사소통장애 특성으로 더 크게 인식하고 있다고 해석할 수 있다.

조음에 문제가 있을 때 유아교사와 초등교사는 조음의 문제를 의사소통장애의 특성으로 크게 인식하고 있으나 중등교사는 타 급별의 교사에 비하여 의사소통장애의 특성으로 덜 인식하는 것으로 나타났다. 초기 음운발달은 1~2세에 시작되는데 이 시기의 유아들은 단어의 모든 음절을 말하기보다 자신의 역량에 맞추어 줄여서 말하게 된다. 이때 산출되는 말소리들은 주로 파열음, 비음, 활음으로 구성되는 단순 음절 구조가 대부분으로 양순과 치조 위치에서 산출된다. 후기 음운발달은 2~7세에 이루어지며 2세 이전에 사용하던 통단어 전략보다는 규칙지배 전략을 더 많이 사용

하게 되면서 어휘 폭발기라고 불리울 정도로 어휘가 급증하게 된다. 또한 이 시기에 는 연령에 따라 음소가 발달하고, 음절 구조를 자유롭게 사용할 수 있게 된다(김수진, 신지영, 2006). 음소발달을 단계별로 살펴보면 2세에서 2세 11개월에 ‘ㄲ, ㅋ, ㅇ’음소가 완전 습득되고, 3세에서 3세 11개월에 ‘ㄴ, ㄷ, ㅌ’음소, 4세에서 4세 11개월에 ‘ㄹ, ㅈ, ㅊ’음소, 5세에서 5세 11개월에 ‘ㄱ, ㅋ, ㆁ, ㆁ’음소, 6세에서 6세 11개월에 ‘ㅅ’음소가 완전 습득된다(김영태, 1996). 학령 전 유아들은 이렇듯 조음 음운이 발달하는 시기로 유아교사들이 조음음운의 문제를 크게 인식하는 것으로 이해된다. 또한 조음의 완전 습득연령이 초등학교 시기임을 고려해 볼 때 초등교사 또한 조음을 의사소통장애 특성으로 더 크게 인식하고 있는 것으로 알 수 있으며, 중등교사는 조음은 이미 초등학교 이전에 이루어져 완성되었기 때문에 조음의 문제를 의사소통문제의 특성으로 크게 인식하지 않는다는 것으로 해석된다. 조음음운장애 아동들은 주로 초등시기에 발견되어 치료를 시작하게 되면 정조음이 가능하게 된다. 그러나 조음오류가 지속되는 경우는 구개파열 아동, 뇌병변 장애 아동, 다운증후군을 포함한 지적장애 아동 등으로 중등교사들이 이러한 경우 조음음운의 문제에 대하여 의사소통장애라는 인식보다는 특정 장애의 특성으로 인식할 수 있을 것이다. 또한 중학교시기에 아이들은 본능적 충동이 시작되고 자기 조절능력이 부족하게 되는 사춘기시기로 교사들은 또래관계 형성이나 대화의 차례지키기 등을 더 중요하게 인식하고 있는 것으로 이해할 수 있다.

목소리 음도와 강도의 문제가 있을 때 중등교사는 타 급별 교사들에 비하여 의사소통장애의 특성으로 중요하게 인식하고 있지 않는 것으로 나타났다. 이는 중학교 시기는 호르몬의 변화로 2차 성징이 나타나는 사춘기시기로 이러한 목소리의 문제는 개인이 가지고 있는 개별적 특성에 따라 다르며 의사소통을 하는데 큰 지장을 주지 않는 것으로 인식하고 있는 것으로 이해할 수 있다.

2. 의사소통장애와 관련한 교사 역할의 중요도에 대한 유·초·중등 교사 인식

의사소통장애와 관련한 유·초·중등 교사 역할의 중요도에 대한 인식을 조사한 결과는 다음과 같다. 모든 집단에서 ‘의사소통장애 대상자에 대하여 또래의 긍정적인 인식 유도’를 가장 중요한 교사의 역할로 인식하고 있었다. 유·초·중등 교사 역할의 중요도에 대한 인식 차이를 살펴보았을 때 ‘일반아동이 대상자를 도울 수 있도록 유도하는 역할’에서 초등교사가 유아교사에 비하여 더 중요하게 인식하고 있었다. 그 외 교사 역할의 중요도는 급별 차이가 없었다. 많은 연구에서 일반아동의 장애아에 대한 긍정적인 인식을 높여야 할 필요성이 있음을 말해주고 있으며, 인식 형성에 높

은 영향을 미치는 교사가 적극적으로 일반아동에게 긍정적인 인식을 형성하도록 도와주는 것이 교사의 역할이라고 생각하는 연구 결과와 일치하였다(김정현, 1996; 주원재, 2000; 노은미, 1996; 하승연, 1996).

유아교사의 경우 상위 세 가지 항목에서 타 급별 교사들과 달리 ‘부모와 상담’, ‘대상자의 언어재활 파악’, ‘전문기관 파악 및 연계’를 교사 역할로 중요하게 인식하고 있었다. 이는 타 급별 교사에게 비해 교육보다는 보육에 대한 인식이 높아 아동의 모든 부분을 케어하고 부모와 상호작용하는 역할을 중요하게 인식하는 것으로 볼 수 있다. 그러나 하위 세 가지 항목에서는 타 급별 교사들과 마찬가지로 ‘관련 행정적 지원 시스템 파악’, ‘대상자 선별’, ‘전문 치료사와 연계’를 덜 중요한 역할로 인식하고 있었다.

유아교사를 제외한 초등교사, 중등교사의 경우 상위 세 가지 항목 모두 일반아동을 대상으로 한 항목을 크게 인식하고 있었다. 즉 ‘일반아동이 대상자에 대한 긍정적인 인식을 갖도록 한다’, ‘일반아동이 대상자의 문제를 모방하지 않도록 유도한다’, ‘일반아동에게 대상자를 돕도록 유도한다’ 세 가지 항목을 교사의 역할로 중요하게 인식하고 있었다. 따라서 언어재활사 협회나 교육기관 차원에서 일반아동들이 의사소통장애에 대한 올바른 인식을 갖고 상호작용하도록 도울 수 있는 실제적 교육과 정보제공이 이루어져야 할 것이다. 또한 하위 세 가지 항목에 공통적으로 ‘대상자 선별’, ‘언어재활 파악’, ‘관련 행정적 지원 시스템 파악’ 과 같이 대상자 문제에 대한 직접적인 개입을 교사의 역할로 덜 중요하게 인식하고 있었다.

이러한 결과는 의사소통장애 전문가들이 일반교사의 역할로 중요하다고 생각하는 부분과 일반교사들이 현장에서 인식하고 접근하는 역할과 차이가 있음을 알 수 있다. 의사소통 대상자와 가장 많은 시간을 보내는 교사의 경우 대상자를 또래와 비교하여 선별하기 쉽고, 이러한 역할은 매우 중요하다. 조기 선별과 개입은 장애의 악화를 방지하고 2차적 문제를 예방하는 역할을 하기 때문이다. 일반교사들은 의사소통 대상자들에게 제공할 수 있는 직접적인 역할의 중요성에 대해 인식할 수 있어야 한다. 법적·제도적·행정적인 지원을 통해 현장에서 구체적으로 실천할 수 있는 교사 역할에 대한 교육 및 인식 전환이 필요하다는 것을 시사한다.

유·초·중등 교사 역할의 중요도에 대한 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

3. 의사소통장애 관련 교육 실태와 교육의 필요성에 대한 유·초·중등 교사 인식

의사소통장애 관련 교육 실태를 조사한 결과는 다음과 같다. 첫째, 의사소통장애 관련 연수 및 교육을 받지 않은 교사는 82.3%, 받은 교사는 17.7%로 교육을 받지

않은 교사가 4.5배가량 많았다. 이는 교사의 장애관련 연수 및 교육 경험이 매우 적은 것으로 조사된 연구 결과와 일치한다(조금희, 2007; 박진희, 2013). 유아가 성장하면서 교육과정을 거치게 되는 유치원, 초등학교, 중학교시기에는 사회적 언어가 일반화되는 과정이다. 문제를 조기발견하고 조기치료로 이어지게 되면 장애의 악화를 방지하고 2차적 장애를 예방할 수 있게 된다. 이러한 교사의 역할은 매우 중요하고 이에 따른 재교육이 필요하나 의사소통 관련 연수교육을 받지 않은 교사가 82.3%라는 것은 매우 안타까운 실정이다. 둘째, 교육의 계기로는 공문을 통하거나, 개인적인 관심, 말은 아동의 문제 파악이 비슷한 수준으로 가장 높은 응답을 보였다. 대부분의 교사들이 공문을 통하여 재교육을 받는 현 실정에서 볼 때 상위기관에서의 재교육 기회 확대와 교육내용, 교육시간 등의 다양화를 통해 교사들이 손쉽게 원하는 교육을 들을 수 있는 환경이 조성되어야 할 것이다. 셋째, 교사들이 받은 재교육의 내용으로는 ‘특수장애 영역(예: 지적장애, 자폐, 청각, 뇌병변 등)’, ‘의사소통장애 이해 전반’이 각각 56.3%로 가장 높았다. 현직 초·중등 교사들이 받고 있는 연수 내용을 살펴보면 교직원발달 영역, 전문발달 영역, 학교 조직발달 영역, 교양발달 영역의 4가지 영역으로 나누어진다. 교직원발달 영역은 교육관의 형성에 초점을 두고, 교사들이 교사나 학생의 이해 등과 같이 교직 태도와 능력을 안정·숙달·성장하도록 도와주는 내용들을 포함하고 있다. 전문발달 영역은 교육과정 및 교수방법에 초점을 두고 교과지도 등의 교육활동전반에 있어서 자신의 전문적인 능력을 개선하는 내용들을 말한다. 학교조직발달 영역은 학교 경영 및 행정에 대한 내용, 교양발달 영역은 개인의 교양에 초점을 둔 내용들이다(이강희, 2008). 의사소통장애 관련 교육은 전문발달 영역 중 통합교육의 이론과 실제에 포함될 수 있겠다. 그러나 여성희, 강순자(2004)의 연구에 따르면 교사들이 가장 많이 받았던 연수는 교과교육, 컴퓨터 교육, 일정연수, 상담연수 순으로 전문발달 영역 중에서 교과교육 중심의 연수가 대부분인 것으로 나타났다. 교사들에게 의사소통장애의 조기선별, 전문기관 연계, 일반아동의 대상자에 대한 긍정적 인식 등과 관련된 교육이 이루어지기를 기대한다. 넷째, 교육을 받지 않은 교사들은 정보의 부족이나 재교육의 필요성을 느끼지 못했거나, 시간이 없기 때문에 그 원인으로 응답하였다. 정부나 협회에서는 다양한 정보를 교사에게 제공하고 홍보하는 것, 의사소통장애 관련 교육센터와 학교와의 연계를 통한 프로그램 제공 등이 필요할 것으로 판단된다. 또한 교사가 원하는 시점에 원하는 내용의 교육을 받을 수 있도록 사이버 교육과 같은 기회가 다양화된다면 많은 수의 교사들이 교육에 참여할 수 있을 것으로 예상된다.

의사소통장애와 관련한 교육의 필요성 인식을 조사한 결과는 다음과 같다. 첫째, 의사소통장애 관련 연수 및 교육이 필요하다고 인식하는 교사가 전체의 90.6%를 차지하고 있었으며, 이러한 재교육이 필요한 이유로 ‘대상자의 문제를 돕기 위함’이 가장 높았다. 이러한 결과는 교사들이 재교육에 대하여 매우 높은 필요도를 나타낸 선

행연구와 일치하였다(김지은, 1997; 정주연, 1998; 류시내, 2003; 조금희, 2007; 박진희, 2013). 여러 연구에서는 장애 대상자의 통합교육을 실시하는데 가장 큰 방해 요인들 중의 하나가 준비되지 않은 교사라는 면을 지적하고 있다(이소현, 1996; 정계숙, 1995; 유은연, 2001). 통합교육의 장애요인으로 교사준비와 전문 지식부족(이명자, 1997), 교사의 적절한 교수방법의 부족(안함순·서경희, 1998), 교사 재교육(소미자, 1998) 등이 지적되고 있는 것을 볼 때 교사들이 재교육에 대한 필요성을 높게 인식하고 있으며 대상자의 문제를 돕고자 한다는 것으로 나타났다. 교원 연수의 제도화 미비와 기관의 부족으로 인하여 통합교육에 대한 지식과 이해를 위한 연수기회가 부족하고, 연수 프로그램 자체의 제한과 체계성 미흡으로 인하여 현직 교육에서는 효과적인 통합교육이 이루어지지 않고 있다는 선행연구를 뒷받침해주고 있다(김효성, 2011).

또한 가장 필요로 하는 재교육의 내용은 ‘대상자의 또래 개입방법’으로 나타났다. 이는 통합교육 프로그램 운영에서 또래와 어울리는 생활에 중점을 두어야 할 것으로 이해하고 있는 연구의 결과를 뒷받침하고 있다(김숙남, 2000). 또래 간 상호작용은 통합 상황에서 참여를 촉진하며 질적인 통합의 의미를 충족하는데 결정적인 역할을 한다고 하였다(이소현, 2003). 이러한 질적인 통합으로 또래 간 통합이 기본적으로 이루어져야 함에도 불구하고 실제 현장에서는 물리적인 통합이 우선적으로 이루어지고 있어 또래 간 통합에 어려움을 겪고 있다(양진희, 2005; 이소현, 1996; 정길정, 2003). 통합교실에서 진정한 또래간 통합을 이루기 위한 교사의 개입 방법에 대한 교육의 필요성으로 이해할 수 있다.

재교육이 필요하지 않다고 답한 이유로는 ‘단기간의 교육이수는 대상자에게 큰 도움을 주기 어려울 것 같아서’, ‘의사소통장애 대상자의 비중이 상대적으로 낮기 때문’으로 조사되었다. 그러나 여러 연구 결과에서 교사들이 특수교육 연수 경험이 있을수록 장애아 통합교육에 긍정적인 태도를 보인다고 하였다(김명희, 1993; 이명자, 1997; 황민주, 2005). 교사의 긍정적인 태도는 장애에 대한 일반아동의 긍정적 태도 형성에 영향을 줄 수 있다(백양숙, 2002). 이는 긍정적인 또래관계를 형성하는 밑거름이 될 것이다. 또한 교사들은 의사소통장애 대상자의 비중이 상대적으로 낮다고 인식하고 있었다. 그러나 최근 학교 급별 교사가 담당하는 학생은 줄어들었으나 교실 현장에서 ADHD(과잉행동성 주의력결핍장애), 부적응 행동 대상자는 오히려 증가하고 있는 실정이다. 건강보험심사평가원의 보도자료에 따르면 20세 이하의 소아청소년을 대상으로 ‘ADHD’에 대해 2007년~2011년에 조사한 결과 연평균 증가율은 4.4%로 나타났다. 국민건강보험공단(2010)의 실태조사에 의하면, 전체 학령기 아동 중 3~5%는 ADHD 증상을 가지고 있으며, 한 학급에 35~40명 당 1~2명은 ADHD 증상이 있는 학생이라고 보고하였다. 또한 최근 교육부 발표에 따르면 초·중·고생 가운데 ADHD등 정서행동장애 학생이 지난 2010년 전체의 2.6%로 24만

2천57명으로 조사된 이래 2012년은 4.5%인 64만8천474명으로 늘었고 2013년에는 7.2%로 격증해서 211만 9962명이라고 한다. 더욱 심각한 것은 성인기까지 이러한 문제는 지속될 수 있다는 것이다. 교사들이 의사소통장애 관련 지식, 대처 방식에 대한 전문적인 지식을 가지고 대상자들에게 적절하게 대응한다면 문제 행동이나 이탈 행동이 좀 더 줄어들고 이후 사회적 문제로 이어지는 것을 예방할 수 있을 것으로 판단된다.

본 연구의 결과를 바탕으로 교사가 필요로 하는 재교육의 내용, 요구 등을 파악하고 정부, 관계 기관과의 연계 등을 통하여 다양한 교육이 개설되어 교사가 원하는 교육을 원하는 시간에 들을 수 있도록 제도를 개선해나가야 할 것이다.

본 연구를 바탕으로 의사소통장애에 대한 유·초·중등 교사의 인식 차이를 이해하고 유·초·중등 교사가 필요로 하는 교육의 내용, 교사가 대상자를 도울 수 있는 홍보자료 제작에도 차이를 두어 접근할 수 있을 것이다. 또한 정부 및 관계기관들이 이에 맞게 교육을 제공하는 시스템을 구축하여 교사들이 더 나은 방향으로 학생들을 지도하고 소통할 수 있기를 기대한다.

참고문헌

- 교육과학기술부(2012). **2012 특수교육 연차보고서**. 서울: 교육부.
- 교육과학기술부(2013). **2013 특수교육 연차보고서**. 서울: 교육부.
- 김동일 (1997). 읽기발달과 읽기능력에 대한 탐색적 연구: 초등학교 교사의 읽기능력에 대한 지각을 중심으로. **특수교육논총**, 14(2), 67-83
- 김명희 (1993). 특수학급 아동의 통합교육에 대한 일반교사의 태도. 석사학위 논문, 단국대학교 대학원.
- 김수진, 신지영 (2007). **조음음운장애**. 서울: 시그마프레스.
- 김숙남 (2000). 장애유아 통합교육에 관한 공·사립 유치원 교사의 인식 조사. 석사학위논문, 우석대학교 교육대학원.
- 김승미 (2012). 취학전 말더듬 아동에 대한 교사의 인식 및 태도. 석사학위 논문, 단국대학교 대학원.
- 김영태 (1996). 그림자음검사를 이용한 취학전 아동의 자음정확도 연구. **말-언어장애연구**, 1, 7-33.
- 김영태 (2003). **아동언어장애의 진단 및 치료**. 서울: 학지사.
- 김정현 (1996). 장애유아 일반 유치원 통합과 통합의 방해요인에 대한 특수교사와 일반교사의 인식조사. 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 김지은 (1997). 장애유아의 통합교육에 대한 교사와 학부모의 인식 연구. 석사학위논문, 대구대학교 대학원.

- 김진현 (2011). 언어장애 유아를 위한 중재연구 특성 분석. 석사학위 논문, 단국대학교 특수교육대학원.
- 김효성 (2011). 통합교육을 위한 교사연수 프로그램 개선방안. 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원.
- 노은미 (1996). 장애유아에 대한 비장애유아의 긍정적 태도 증진을 위한 프로그램의 효과에 관한 연구. 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 류시내 (2003). 장애유아 통합교육에서 유아교사의 역할 인식과 보수교육 요구조사. 석사학위 논문, 숙명여자대학교 교육대학원.
- 박진희 (2013). 학령기 의사소통장애 및 언어치료에 대한 초등학교 교사들의 인식. 석사학위 논문, 대구대학교 재활과학대학원.
- 박현주 (2008). 보완대체 의사소통. 서울: 학지사.
- 백양숙 (2002). 장애아에 대한 일반 유아의 긍정적 태도 증진 교육에 관한 교사인식 및 교육 실태 조사. 석사학위 논문, 경희대학교 교육대학원.
- 백은희 (2005). 정신지체: 이해와 교육. 서울: 교육과학사.
- 소미자 (1998). 장애유아의 통합교육에 대한 일반 유치원 교사의 태도. 석사학위 논문, 원광대학교 행정대학원.
- 안함순, 서경희 (1998). 장애 유아의 통합교육에 대한 유치원장의 태도, **아동·가족복지연구**, 2, 103-119.
- 양진희 (2005). 유치원에서의 성공적인 장애유아 통합교육 실천에 관한 의미이해. **유아교육연구**, 25(3), 149-175.
- 여광웅, 조용태 (1994). 장애유아의 조기교육. 서울: 특수교육.
- 여성희, 강순자 (2004). **한국교원교육연구**, 21(1), 323-345.
- 오혜경 (2002). 영유아기 장애아동에 대한 조기개입에 있어 가족 중심적 지원에 관한 고찰, **한국 가족 복지학**, 7(1), 39-60.
- 유은연 (2001). 장애유아의 통합가능성과 지원망 구축에 관한 연구. **성지재활연구**, 9, 58-95.
- 이강희 (2008). 직무연수에 관한 중학교 교사의 인식도 연구. 석사학위 논문, 아주대학교 교육대학원.
- 이명자 (1997). 장애유아 통합교육에 관한 유치원장의 태도. 박사학위 논문, 단국대학교 대학원.
- 이소연 (1995). 장애 영유아를 위한 교육, 서울: 이화여자대학교출판부.
- 이소현 (1996). 21세기를 향한 특수아동 조기교육의 과제 및 전망. **특수교육논집**, 13(2), 1-31
- 이소현 (1996). 장애아동과 일반아동의 성공적인 통합교육: 일반학급에서의 사회적 통합을 중심으로. **초등교육연구** 10(0), 153-175
- 이소현 (2003). 장애영유아를 위한 교육. 서울 : 이화여자대학교 출판부.
- 이승환 (2006). 유창성장애. 시그마프레스.
- 정길정 (2003). 장애유아 통합보육에 관한 연구. 박사학위 논문, 숙명여자대학교 대학원.
- 정계숙 (1995). 유치원 교사의 통합교육에 대한 인식연구. **유아교육학회**, 5, 67-97.
- 정지언 (2009). 정서·행동장애에 대한 일반유아교사들의 인식 조사. 석사학위 논문, 대구대학교 대학원.

- 정옥분 (2014). 아동발달의 이해, 서울; 학지사
- 정주연 (1998). 장애유아의 통합교육과 통합의 저항요인에 관한 연구: 일반교사와 장애유아 부모의 인식조사. 석사학위 논문, 단국대학교 행정대학원.
- 조금희 (2007). 아동 언어장애와 언어치료에 관한 유아교사의 인식. 석사학위논문, 명지대학교 사회교육대학원.
- 조성연, 이정희, 천희영, 심미경, 황혜정, 나중혜 (2008). 아동발달의 이해. 도서출판 신정.
- 주원재 (2000). 장애유아 통합교육 방해요인 대한 유치원교사의 인식조사. 석사학위논문, 우석대학교 대학원.
- 최성명 (2013). 의사소통장애 및 언어치료에 대한 중·고등학교 교사들의 인식. 석사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 최종윤 (2013). 초등학생의 쓰기 능력 발달에 관한 연구. 석사학위 논문, 한국교원대학교 대학원.
- 하승연 (1996). 장애아에 대한 태도 증진 프로그램의 효과. 석사학위 논문, 숙명여자 대학교 대학원.
- 한국보건사회연구원(2011). 2011년 장애인 실태조사.
- 황민주 (2005). 장애아 통합교육에 대한 유치원 교사와 초등학교 교사의 태도 비교. 석사학위 논문, 인제대학교 교육대학원.
- Bloom, L. & Lahey, M.(1978). Language development and language disorders. New York: John Wiley and Sons.
- Chall, J. (1983). Stages of reading development. New York: McGraw-Hill.
- Hegde, M. N. (1995). Introduction to communicative disorders (2nded). Austin, Tx: Pro-Ed.
- Lesley, L. & Paul, M.(2007), The Writing Developmental Continuum, Literacy: Fourth edition(pp.271-290), NY: Oxford university Press.
- Owens, R, E., Metz, D. E., Haas, A. (2007). Introduction to communication disorders: a lifespan perspective. 3th ed.
- Owens, R, E. (2002). Mental retardation: Difference and delay. In D. K. Bernstein & E. Tiegerman-Farber(Eds.), *Language and communication disorders in children* (pp. 436-509). Boston: Allyn & Bacon.
- Silva, P. (1980). The prevalence, stability and significance of development language delay in preschool children. *Development Medical Child Neurol*, 22, 768-777
- Stevenson, J. & Richman, N. (1976). The prevalence of language delay in a population of three year-old children and its association with general retardation. *Development Medical Child Neurol*, 18, 431-441.
- Tomblin, Rocords, & Zhang(1996). A System for the Diagnosis of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 39. 1284-1294.

Comparison of Perception on Communication Disorders
in elementary school teachers, middle school teachers,
and high school teachers

Lee Mi-sook

Zelkova Center for Health Development and support

Shin Myung-sun

Catholic University of Pusan

<Abstract>

Children with communication disorders are on the rise with the increase of survival rates of children with disabilities and early detection amid medical advancement. Teachers' role is critical as they can promote peer relationships, study, including detection of children with communication disorder within classes.

With this in mind, the study aims to examine teacher perceptions related to communication disorders, including understand children with communication disorders in the field, as well as a better approach for helping children.

The study surveyed 180 general school teachers located in Gyeongnam, Busan.

According to the study on perceptions of school teachers on communication disorders, First, according to the study on perceptions of elementary, middle, and high school teachers on communication disorder characteristics, elementary and middle school teachers perceived learning as difficult communication disorders than that of pre-school teachers. Moreover, pre-school and elementary school teachers perceive articulatory accuracy as communication disorder characteristics than that of middle school teachers. With regard to voice pitch and strength, the perception of middle school teachers were insignificant compared with pre-school and elementary school teachers. Second, according to role perceptions of the teachers regarding communication disorders, all the teachers were aware

that teachers' role is the most important for children with communication disorders to have positive perception.

The study also examined a perception gap for the importance of teachers' role of the teachers according to each question; in the role of which to induce general children to help children with communication disorders, elementary school teachers perceived the activity more importunately compared to pre-school teachers, and importance of other teacher roles showed no difference in different school grades. Third, a high percentage of the participants had no training related to communication disorders, and they were highly aware of the necessity of such training.

Key Words

: Communication disorders, teacher