

청각장애대학생이 인지하는 학령기 교우관계와 정체감의 구조관계 분석*

최 성 규**

대구대학교

이 정 우

대구대학교

김 은 정

대구대학교 대학원

윤 지 원

대구대학교 대학원

《 요 약 》

이 연구는 전국의 청각장애대학생 240명을 대상으로 학령기 교우관계와 정체감의 구조관계를 알아보기 위하여 조사연구로 수행되었다. SPSS 20.0과 AMOS 19.0을 사용하여 자료를 처리하였다. 연구결과는 다음과 같다. 첫째, 청각장애대학생의 정체감은 학교 교육환경과 건청친구에 의해 설명되는 구조가 아니었다. 청각장애대학생의 정체감은 학령기 초등학교, 중학교, 고등학교 청각장애친구의 영향으로 설명되는 구조를 보인다. 둘째, 청각장애대학생의 장애수용력은 청각장애친구의 영향력으로 설명되지 않았으나, 농정체성과 농문화 인지는 청각장애친구의 영향력으로 설명되었다. 특히 청각장애 중학생 친구는 청각장애대학생의 정체감을 결정하는 주요 연령대에 해당된다. 셋째, 청각장애대학생은 장애수용력이 높을수록 농정체성과 농문화 인지에 또한 정적 관계를 보였다. 그러나 자아존중감, 역할인지력, 그리고 친밀감 등과 같은 일반정체감은 청각장애친구의 직접적인 영향보다 간접영향에 의해 설명되는 구조를 보인다. 이 연구에서는 청각장애학생의 정체감 형성의 중요성에 대하여 또한 논의하고 있다.

주제어 : 특수교육, 청각장애학생, 청각장애대학생, 교우관계, 정체감, 구조관계

* 이 논문은 이정우의 2014년도 박사학위논문의 데이터를 활용하여 재구성하였음.

** 제1저자, 교신저자 (skchoi@daegu.ac.kr)

1. 서론

1. 연구의 필요성

인간발달에서 정체감은 청소년기에 형성된다고 알려져 있다. 청소년기 정체감 형성 과정에서 나타나는 가장 보편적인 질문은 ‘나는 누구인가?’이다. 나의 존재에 대한 해답을 찾기 위한 과정에서 정체감이 형성된다. 또한 자신의 본질에 대한 인식의 느낌으로 정의되는 정체감은 교우관계라는 구조에 의해 일반화되는 특성을 보인다. 청각장애학생도 청소년기에 정체감을 형성하는데, ‘나는 누구인가?’라는 물음에 대한 정답이 하나가 아니기 때문에 역할혼미를 경험하기도 한다. 물론 물음에 대한 정답이 하나일 필요는 없지만, 청각장애학생은 자신의 장애에 대한 정체감이 하나 더 부가되는 특성을 보인다. 그래서 청각장애학생의 정체감은 보편성과 특수성으로 구분된다. 건청학생이 경험하는 자아에 대한 존재의 본질과 함께 청각장애라는 특성에 대한 끊임없는 질문이 공존하는 구조를 보이면서 발달한다(송혜경, 김정규, 박찬영, 2014; 최성규, 김수향, 2011). 청각장애학생의 정체감은 자신의 잔존청력의 정도, 선호 의사소통 방법, 부모의 농정체성, 학교의 언어적 환경 등과 같은 요인에 영향을 받는다. 또한 전통적으로 청각장애학생의 정체성은 농정체성과 동의어로 인식되기도 하였다(최성규, 1997).

한편, 통합교육의 영향으로 2014년 현재 학령기 청각장애학생 3,581명 중에서 약 72%에 해당하는 2,587명(특수학급 808명, 일반학급 1,779명)이 통합교육 환경에서 교육을 받고 있다(교육부, 2014). 통합교육의 영향으로 청각장애학교의 숫자는 과거에 비하여 줄어들고 있으며 또한 청각장애학교의 재학생 수도 급감하고 있는 실정이다. 전통적으로 청각장애학교는 청력손실을 가진 학생을 지원하기 위한 특수학교 환경이다. 청각장애학생들이 동질성을 가지면서 정체감을 형성하는 곳으로 인식되었다. 사실 청각장애학생은 졸업학교와 졸업년도 등에 따라서 나름의 규율과 질서를 가진다. 그러나 청각장애학교의 일반학교 교육과정 적용, 특수교사 양성과정에서의 청각장애학교 교사 자격증의 폐지, 인공와우 시술의 증가, 부모의 통합교육 선호 등과 같은 요인으로 청각장애학교 교육환경은 순수한 청각장애보다 농중복장애학생이 차지하는 비율의 증가에 직면하고 있다(최성규, 남인수, 2013). 따라서 청각장애학생의 정체감은 특수학교보다 통합교육 환경에서의 교우관계에 영향을 받는 구조로 전이될 가능성이 높아짐을 알 수 있다.

인간은 발달과정에서 인성 변화가 나타난다. 청각장애학생은 유치원 이전에 말하기 조기교육 과정에서 언어치료 등을 받는 경우가 많다. 자신의 장애에 대한 인식과 수용의 정도 등에 따라서 인성궤적이 달라질 수 있다. 장애의 수용에 대한 인식은 또한 학교의 선택과 결과에 영향을 받는다. 청각장애학교 또는 일반학교의 선택에

따라서 자신의 장애에 대한 동일시 또는 차별적 특성을 인지하고, 청소년기에 자신의 정체성 형성에 영향을 미친다. 이와 같은 과정에서 청각장애학생의 정체성은 다양한 요인에 영향을 받고 있음을 알 수 있다. 그러나 청각장애학생은 농정체성보다 장애수용력이 우선되기도 하고 또는 '장애'라는 개념에 자신을 포함시키지 않을 수도 있다(전지혜, 2011). 대신 청각적 문제로 국한하기도 한다. 청각장애에 대한 '장애'의 수용과 거부에 관계없이 청각적 문제가 기저에 포함된 농정체성으로 동일시하는 경향이 강하게 나타난다. 농정체성은 농문화에 대한 인식과 관련된다(음영지 외, 2014). 그러나 통합교육을 받고 있는 청각장애학생의 장애수용력이 농정체성과 농문화에 대한 영향력에 대한 연구는 현재 국내외에 제한적이다. 또한 청각장애학생의 장애수용력과 농정체성, 그리고 농문화 인지의 정도에 따라서 자아존중감에 미치는 구조에 대한 연구도 역시 국내외에 제한적이다. 장애수용력, 농정체성, 농문화 인지, 그리고 자아존중감의 구조는 청각장애학생의 역할인지와 친밀감 등에 영향을 미치게 된다. 이와 같은 구조의 관계를 규명하는 것이 이 연구의 가설로 설정된다.

한국의 농문화, 농정체성, 수화, 이중언어와 이중문화의 교육과정 등에 대한 연구의 단초는 Choi(1995)의 박사학위 논문에서 찾아볼 수 있다. 농문화, 수화, 그리고 교육과정에 대한 현상과 과제에 대한 내용을 국내학술대회에서 발표하였으며, 한국특수교육학회의 특수교육학 연구에 게재된 청각장애아 언어교육방법론의 패러다임 이동이라는 논제에서 농문화와 정체성 등에 대한 논의가 대두되었다(최성규, 1999). 한국의 청각장애학생을 대상으로 이준우(2003)는 농정체성과 심리사회적 기능의 관계에 대한 연구로 박사학위를 수여 받았다. 최성규(2005)는 청각장애학교 교사를 대상으로 농문화에 대한 10년 전의 태도와 비교하는 종단연구를 수행하였다. 또한 통합교육을 받고 있는 청각장애학생의 원적학급 교사의 농문화와 다문화에 대한 인식을 비교하는 논문도 박찬영과 최성규(2013)에 의해 발표되었다. 최근에 음영지 등(2014)은 미국의 Maxwell-McCaw와 Zea(2011)가 개발한 58개 문항에 기초하여 52문항으로 구성된 한국판 농인 문화적응 척도를 제안하였다. 농인문화 적응 4개 요인(수화 능숙성, 농정체성 및 농문화 선호, 농문화 능숙성, 농문화 소속감)과 청인문화 적응 5개 요인(청인문화 정체성, 청인문화 능숙성, 국어 능숙성, 청인문화 선호, 청인문화 소속감)의 구조로 나타난 한국판 농인 문화적응 척도는 신뢰도 계수가 .76에서 .93의 분포를 보였다. 그러나 미국의 원척도는 농인문화가 5개 요인인 반면, 우리나라는 4개 요인으로 나타나는 차별성을 보였다. 이와 같은 원인에 대하여 연구자들은 미국과 한국의 문화적 차이라고 하였다.

모든 청각장애학생이 농정체감을 형성하는 것은 아니다. 특히 통합교육을 받고 있는 청각장애학생의 농정체성과 수화에 대한 인식이 특수학교에 재학하고 있는 청각장애학생과는 달리 형성될 가능성이 높다. 자신의 상황에 따라 부정적 또는 긍정적 자아정체감을 형성하는 것에 대하여 전지혜(2011)는 가변적이라는 용어로 설명

하면서 장애인의 정체감이 비록 본인의 장애와 삶에 대한 인식과 태도이지만 수용의 정도는 차이가 있다고 하였다. 특히 장애인의 정체감은 심리, 정치, 문화 등으로 구분되는데, 청각장애인의 경우는 수화에 기초한 문화적 정체감 형성이 다른 장애인에 비해 두드러지는 특성을 보인다고 하였다. 언어가 다르면 문화가 다를 가능성이 높다는 것은 언어가 문화의 척도로 가늠된다는 것으로 이해된다(최성규, 2011).

전지혜(2011)가 제안한 장애정체성의 네 형성과정을 청각장애학생에게 적용해 보면 다음과 같다. 첫째, 기본권 인식이다. 청각장애인의 교육환경에 대한 기본권으로 특수학교와 일반학교 등이 있다. 그러나 기본권이 학습의 효율성을 보장하는 것은 아니라는 점에서 청각장애학생의 교육과정 지원 등에 대한 논의가 계속되고 있다(최성규 외, 2012; Heifferon, 2010). 둘째, 공통된 경험의 인식이다. 조기교육 또는 유치원 과정에서 만난 청각장애학생과 동일시 또는 경험을 공유하는 과정을 통하여 자신과 다름과 같음을 인식하게 된다. 한편으로는 듣고 말하기 과정 등에서 경험한 부정적 기억과 심리적 부작용도 존재할 가능성이 있다(강주혜, 2002). 셋째, 다름과 같음을 통합하는 과정인데, 농문화와 건청문화의 수용에 해당한다. 두 문화의 수용은 자기효능감과 함께 청인에 대한 태도도 수용적이다(이준우, 2003; Glickman & Carey, 1993). 넷째, 자신의 장애를 드러낼 수 있는 능력이다. 농인사회의 지도자 또는 사회적으로 성공한 청각장애인에게서 볼 수 있는 특성이다(황진옥, 2013).

청각장애인의 정체감에 대하여 Glickman과 Carey(1993)은 농문화의 관점에서 건청정체감, 주변정체감, 몰입정체감, 이중문화정체감으로 구분하였다. 건청정체감은 건청인의 시각에서 농인을 병리적으로 인식하는 전통적 시각이다. 청각장애학생의 인성발달 단계에서 나타나는 절망감으로 이해된다. 주변정체감은 다름과 같음을 인지하는 교환의 단계인데, 혼란을 경험하게 된다. 혼란은 청각장애학생의 청소년기를 대표하는 용어로 이해된다. 몰입정체감은 농문화에 대한 수용과 청각장애 자체에 대하여 긍정적으로 인식하지만, 농인집단에 대해서는 배타적 성향이 강하다. 끝으로 이중문화정체감은 청각장애인 중심의 사고에서 문화적으로 동일성을 가지며 또한 농인 집단에 대하여 긍정적이면서 소속감을 일치시킨다. 이중문화정체감에 대한 자아수용력이 높아지면서 자신의 청각장애를 병리적으로 접근하고 인지하지 않는다(전지혜, 2011; Heifferon, 2010).

청각장애학생과 건청학생의 정체감 형성의 차이를 알아보기 위하여 Kunnen(2014)은 14세에서 18세 사이의 청각장애학생을 대상으로 5년 동안 종단 연구를 실시하였다. 청각장애학생의 자아정체감은 건청학생보다 빨리 정립된다는 사실을 알게 되었다. '청각장애'라는 현상에 대한 조기의 정체감 형성이 건청학생보다 빨리 나타나는 원인이라고 설명하였다. 청각장애학생은 연령의 증가에 따라서 건청학생과의 차별성을 인지하는 것은 당연한 과정이다. 그러나 이와 같은 과정을 경험하면서 청각장애학생은 청각장애학교 재학유무를 떠나 농문화와 수화를 인지한다. 청각장애학교에 재학하는 학생은 학교 교육과정과 또래와의 관계에서 자아정체감을

긍정적으로 형성한다. 반면 경도와 중도 난청학생은 일반적으로 통합교육을 받는데, 자아 정체감 형성에서 혼란을 경험한다(Dalton, 2011). Brunnberg(2010)는 9세에서 16세 사이의 난청학생 29명이 참여한 종단연구에서 난청학생은 난청 또는 난청과 유사하다는 인식을 보이면서 정확한 정체감을 형성하지 못하고 있다고 하였다. 난청학생은 부분적으로 농정체성을 가지고 있으나, 자아와 정체감의 혼란은 지속되는 구조라고 하였다. 인공와우를 착용한 청각장애 청소년도 정체감 형성에 혼란을 겪는다. 자신의 정체감에 대하여 개인적으로 자신을 농, 청인, 또는 난청으로 다양하게 인식한다(송혜경, 김정규, 박찬영, 2014; Rich et al., 2013).

정체감 형성은 자연스러운 연령의 발달에만 의존하는 것이 아니라, 구조화된 환경과 상호작용하면서 형성된다. 학교라는 구조화된 환경에서 교우관계는 정체감 형성에 영향력을 제공하는 주요 요인으로 작용한다(Kunnen, 2014).

정체감은 개인의 내적 욕구와 환경과의 지속적인 상호작용을 통하여 발전하는 과정이며, 특히 발달의 연속성과 동일성에 기초하여 청소년기에 형성되는 자기다음의 기초가 된다. 그러나 정체감 형성에 문제가 생기면 심리적으로 위기감에 직면하면서 정체감 혼미, 정체감 유실, 정체감 유예 등과 같은 부적 정체감으로 행복감과 안녕감이 낮아지는 문제에 직면한다. 또한 부적 정체감은 삶의 목적과 의미에 해답 찾기에 부정적인 영향을 미치므로 심리적 안정감을 형성하는데 어려움을 내포한다. 바람직한 정체감 형성은 객관적이라는 사회심리적 구조에 자신만의 주관적 준거틀이 함께 상호작용하면서 미래의 변화에도 능동적으로 대처할 수 있는 능력으로 실현된다. 그러나 정체감은 과정중심이며 형성과정에 환경과 상호작용하므로 친구의 영향력 또한 크다고 할 수 있다(이지현, 심혜원, 2014).

이정우(2014)는 청각장애대학생의 자아정체감, 자기효능감, 의사소통양식 간의 관계를 알아보기 위하여 방대한 자료를 정리하여 회귀분석을 적용하였다. 그러나 이정우(2014)의 연구는 청각장애대학생의 자아정체감, 자기효능감, 의사소통양식의 복합적 관계를 분석하였으므로 학령기 교우관계의 영향을 세부적으로 분석하는 데 한계가 있었다. 그래서 최성규 등(2015)은 이정우(2014)의 자료를 이용하여 청각장애대학생의 학령기 교우관계와 자기효능감의 관계에 한정하여 구조모형을 적용한 연구결과를 제시하였다. 그러나 정체감은 복합적 특성을 가지므로 방대한 결과가 도출된다. 따라서 청각장애대학생의 정체감에 대한 심층적 연구는 최성규 등(2015)이 적용한 자기효능감과는 차별적이고 복합적인 구조모형이 적용된다. 이 연구에서는 이정우(2014)의 자료를 재활용하여 청각장애대학생이 유치원, 초등학교, 중학교, 그리고 고등학교에서 영향을 받았다고 인지하는 교우관계가 정체감 요인에 미치는 구조관계를 분석하여 특수학교와 통합학급 교사를 위한 바람직한 학생지도 방안에 대하여 시사점을 제안하고자 한다.

2. 연구의 문제

청각장애대학생의 학령기에 경험한 교우관계와 정체감의 구조관계를 분석하기 위한 이 연구의 문제는 다음과 같다.

- 첫째, 청각장애대학생이 인지하는 학령기 교우관계와 정체감의 관계에 대한 모형 검증이 제공하는 설명력은 무엇인가?
- 둘째, 청각장애대학생이 인지하는 학령기 교우관계와 정체감의 관계에 대한 구조 모형 분석에서 제공한 핵심정보는 무엇인가?
- 셋째, 청각장애대학생의 교우관계와 정체감의 관계에 대한 간접효과에서 제공하는 주요 정보는 무엇인가?

II. 연구방법

1. 연구대상

2014년 2학기에 전국의 대학교에 재학하고 있는 청각장애대학생 240명이 조사 연구의 대상이었다. 개인정보보호법으로 대학교별 청각장애학생의 인원을 정확하게 파악할 수 없었기에, 전체 장애학생의 재학생 수에 기초하여 설문조사를 장애학생지원센터에 의뢰하였다. 청각장애대학생이 유치원부터 고등학교 재학 당시에 영향을 받았다고 인지하는 친구의 유무에 대한 빈도분석 결과는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상의 영향력 있는 학령기 친구의 유무에 대한 빈도분석 (N = 240)

학교급별	친구의 청력상태	친구 유무	빈도	백분율
유치원	건강	없다	163	67.9
		있다	77	32.1
	청각장애	없다	187	77.9
		있다	53	22.1
초등학교	건강	없다	104	43.3
		있다	136	56.7
	청각장애	없다	196	91.7
		있다	44	18.3

〈표 1〉 연구대상의 영향력 있는 학령기 친구의 유무에 대한 빈도분석(계속) (N = 240)

학교급별	친구의 청력상태	친구 유무	빈도	백분율
중학교	건강	없다	96	40.0
		있다	144	60.0
	청각장애	없다	193	80.4
		있다	47	19.6
고등학교	건강	없다	84	35.0
		있다	156	65.0
	청각장애	없다	180	75.0
		있다	60	25.0

청각장애대학생이 인지하는 영향력 있는 교우관계는 청각장애학생보다 건강학생이 상대적으로 많았다. 이와 같은 결과는 청각장애학생이 수학하고 있는 학교 교육환경의 영향으로 이해된다. 통합교육을 받는 청각장애학생이 전체 학령기의 약 72%를 차지하기 때문이다. 그래서 이 연구에 참여한 청각장애대학생이 경험한 학교 교육환경에 대한 정보를 분석하여 〈표 2〉에 제시하였다.

〈표 2〉 연구대상이 경험한 학교 교육환경에 대한 빈도분석 (N = 240)

교육환경	빈도	백분율
청각장애학교 경험 있음	109	45.4
일반학교에서만 재학	131	54.6

〈표 2〉의 분석결과에 기초할 때, 청각장애대학생은 일반학교와 특수학교의 경험이 유사하게 나타나고 있다. 이와 같은 원인은 유치원 또는 초등학교에서는 특수학교에 재학하였으나, 중등학교 과정에서는 일반학교로 전학을 한 경우도 있으며, 반대로 중등학교 과정에서 특수학교로 전학한 경우도 있기 때문이다. 따라서 〈표 1〉과 함께 〈표 2〉의 결과를 종합해 보면 청각장애대학생은 청각장애학교와 일반학교 경험이 유사한 빈도를 보이지만, 청각장애친구보다 건강친구의 영향을 상대적으로 많이 받았음을 알 수 있다.

2. 연구도구

이 연구에서 사용한 설문지는 한국형 자아정체감 검사(박아청, 2003), 장애정체감 검사(이익섭, 신은경, 2006), 청각장애인 농정체감 검사(염동문, 2009), 그리고 청각장애학생의 자기수용검사(송혜경, 김정규, 박찬영, 2014) 척도 문항을 참고하여 이정우(2014)가 개발한 자아정체감 37개 문항을 수정없이 동일하게 적용하였다. 정체감 설문지의 하위요인별 문항명과 내용, 그리고 문항수는 <표 3>과 같다. 설문지 하위 요인의 Cronbach's α 신뢰도 계수는 .75에서 .91의 분포로 나타났다.

<표 3> 정체감의 하위요인별 내용과 문항수

정체감 하위요인	내용	문항수
장애수용력	청각장애에 대한 인식과 수용	6
농정체	청각장애인의 사회와 존재	7
농문화 인지	수화와 농문화 인식	6
자기존중감	자신의 존재에 대한 인식	6
역할인지력	자신의 역할과 미래에 대한 인식	6
친밀감	가족과 친구에 대한 사랑과 이해	6
합계		37

3. 연구모형

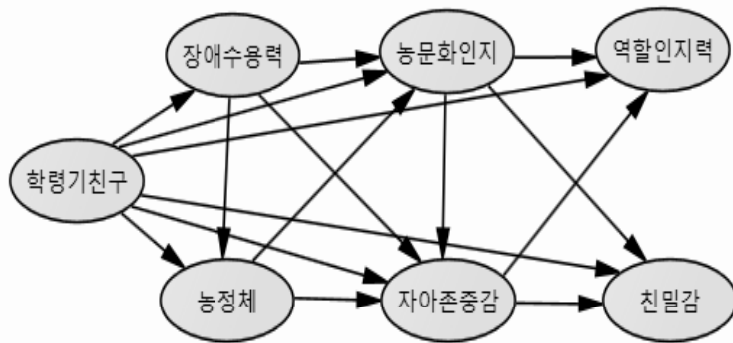
청각장애대학생이 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 재학 당시에 영향을 받았다고 인지하는 친구와 정체감의 구조관계를 알아보기 위한 연구모형은 그림 1과 같다. 그러나 그림 1과 같은 모형의 적합성을 알아보기 위하여 회귀분석에서 이분형 로지스틱을 적용하여 청각장애대학생의 정체감에 대한 학교 교육환경 잠재변수의 영향력을 먼저 분석하였다. 분석결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 청각장애대학생의 교육환경과 정체감의 관계에 대한 이분형 로지스틱 분석

종속변수	독립변수	평균	표준편차	Exp(B)	p
학교 교육환경	장애수용력	3.24	.89	.834	.296
	농정체	2.88	.85	.783	.317
	농문화 인지	3.18	.80	.593	.053
	자아존중감	3.77	.76	.960	.867
	역할인지력	3.93	.60	1.242	.511
	친밀감	3.92	.57	1.101	.766
	상수	-		8.039	.052
Hosmer-Lemeshow	.579		Nagelkerke R-제곱	.111	

Hosmer-Lemeshow 적합도 검증에서 유의확률이 .579로 .05 보다 훨씬 높은 수치를 보이므로 모형은 적합하다고 할 수 있다. 그러나 Nagelkerke R-제곱에 기초할 때 이 모형은 11.1%의 낮은 설명력을 보이고 있다. 역할인지력과 친밀감의 Exp(B) 값은 1을 초과하였으나, 나머지 4개의 독립변수는 1미만을 나타내고 있다. 그러나 유의확률은 모두 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 따라서 이 연구에서 청각장애대학생의 학교 교육환경은 정체감에 영향을 미치는 주요 잠재 변수가 아님을 알 수 있다.

또한 학령기 친구(a), 농정체(b), 장애수용력(c), 그리고 농문화 인지(d)에 대한 출력경로 도형을 결정하기 위하여 (a)를 기준으로 6개의 경로를 설정하였다. 6개 모형의 적합도를 산출하여 GFI와 AGFI가 가장 높으며, AIC가 가장 낮은 모형을 선정하여 연구모형을 결정하였다. <그림 1>과 같이 선정된 모형의 GFI, AGI, 그리고 AIC에 기초할 때 이 연구를 위한 가장 설명력이 높은 모형으로 결정되었다.



<그림 1> 연구모형

4. 자료처리

청각장애대학생의 학령기 교우관계와 정체감의 구조관계를 알아보기 위한 자료 처리는 다음과 같다.

첫째, 청각장애대학생의 학령기 교우관계와 정체감의 연구모형을 결정하기 위하여 잠재변수인 학교 교육환경의 영향력 여부를 먼저 알아보았다. 이를 위하여 이분형 로지스틱 회귀분석을 적용하였다. 연구모형의 결정에 기초하여 청각장애대학생의 학령기 교우관계와 정체감의 측정모형을 검증하기 위하여 정체감 문항별 기술통계와 함께 AMOS 프로그램에 의한 확인적 요인분석과 구조모형 분석을 적용하였다.

둘째, 청각장애대학생의 학령기 교우관계와 정체감의 관계에 대한 구조모형 분석은 수정된 모형을 적용하여 AMOS 프로그램으로 확인적 요인분석과 구조모형 분석을 다시 적용하였다.

셋째, 청각장애대학생의 학령기 교우관계와 정체감의 구조관계에 영향을 미치는 매개효과를 알아보기 위하여 간접효과에 대한 유의관계를 분석하였다. 이 연구의 모든 자료는 SPSS20.0과 AMOS19.0으로 처리하였다.

III. 결 과

1. 청각장애대학생의 교우관계와 정체감에 대한 측정모형 검증

청각장애대학생의 정체감을 알아보기 위한 설문지의 37개 문항에 대한 기술통계는 <표 5>와 같다.

<표 5> 청각장애대학생의 정체감 문항의 기술통계

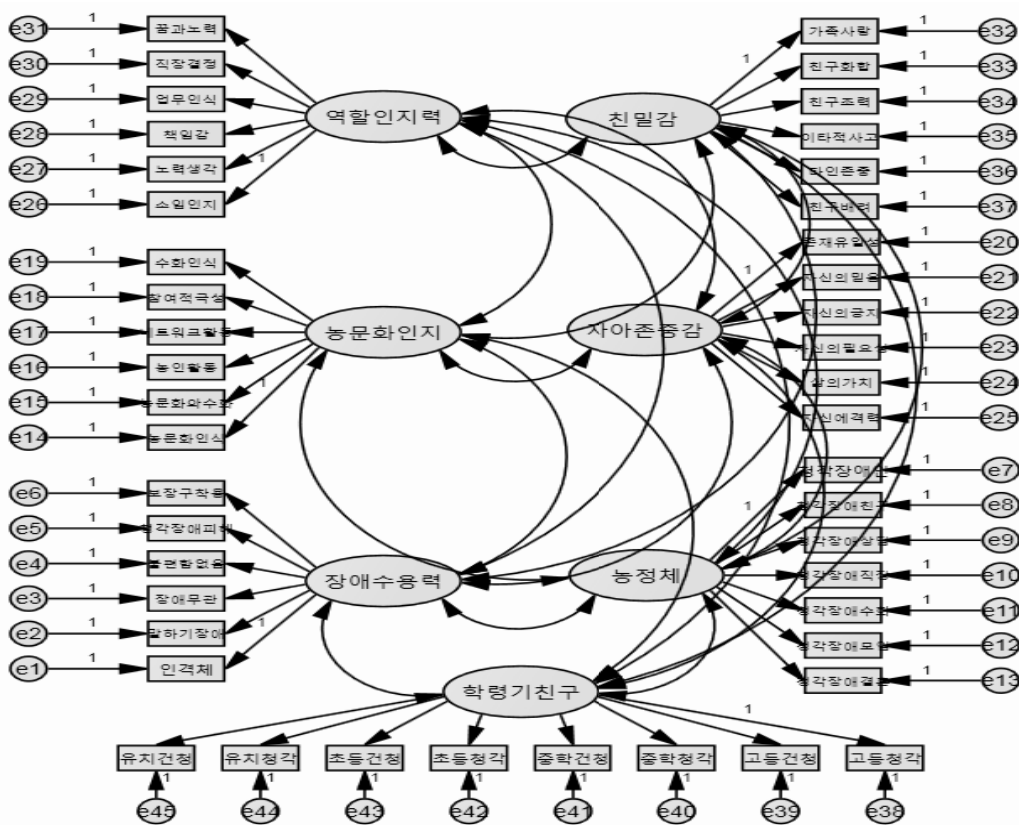
측정변인명	문항 변인 명	평균	표준편차	왜도	첨도
장애수용력	인격체	4.04	.92	-.53	-.61
	말하기 장애	3.16	1.03	.12	-.55
	장애와 무관	3.34	1.12	-.28	-.54
	불편함 없음	3.23	1.11	-.12	-.80
	청각장애 피해	4.05	.82	-.68	.34
	보장구 착용	3.63	1.17	-.63	-.42

〈표 5〉 청각장애대학생의 정체감 문항의 기술통계(계속)

측정변인명	문항 변인 명	평균	표준편차	왜도	첨도
농정체	청각장애 정체	4.05	.88	-.70	.18
	청각장애 친구	2.90	1.05	.03	-.34
	청각장애 상담	2.82	1.22	.08	-.84
	청각장애 직장	3.05	.99	-.13	-.09
	청각장애 수화	3.71	1.07	-.46	-.47
	청각장애 모임	3.17	1.08	.11	-.67
	청각장애 결혼	2.40	1.00	.30	-.15
농문화 인지	농문화 인식	3.70	.92	-.27	-.42
	농문화와 수화	3.70	1.03	-.43	-.46
	농인 활동	2.86	1.13	.28	-.60
	네트워크 활동	3.38	1.08	-.22	-.50
	참여 적극성	2.92	1.14	.24	-.58
	수화 인식	2.53	1.08	.38	-.32
자기존중감	존재의 유일성	3.68	.93	-.29	-.19
	자신의 믿음	3.81	.93	-.42	-.21
	자신의 긍지	3.68	.99	-.20	-.76
	자신의 필요성	3.62	.94	.06	-.81
	삶의 가치	3.96	.84	-.40	-.10
	자신에 격려	3.90	.87	-.42	-.34
역할인지력	자신 소임 인지	3.88	.77	-.23	-.07
	노력의 생각	4.10	.69	-.29	-.34
	책임감	3.95	.82	-.23	-.77
	업무 인식	3.58	.86	.18	-.72
	직장 결정	3.75	1.01	-.53	-.18
	꿈과 노력	4.13	.79	-.63	-.07
친밀감	가족 사랑	4.38	.80	-1.20	.82
	친구 화합	3.60	.99	-.37	-.14
	친구 조력	3.68	.83	-.01	-.43
	이타적 사고	3.83	.80	-.17	-.56
	타인 존중	4.00	.74	-.19	-.68
	친구 배려	4.03	.73	-.11	-.95

기술통계의 결과에서 4.00 이상의 높은 평균을 보이는 문항은 가족 사랑 4.38, 꿈과 노력 4.13, 노력의 필요성에 대한 생각 4.10, 청각장애가 피해가 되어서는 안 됨 4.05, 청각장애인의 정체성 4.05, 청각장애인도 인격체 4.04, 친구 배려 4.03,

그리고 타인을 존중한다가 4.00의 순으로 나타났다. 평균 4.00 이상의 문항이 가장 많은 측정변인은 친밀감 3개, 역할인지력 2개, 장애수용력 2개, 그리고 농정체성 1개로 나타났다. 그러나 농문화 인지와 자기존중감 측정변인에서는 4.0 이상의 문항이 나타나지 않았다. 반면, 2.5이하의 낮은 평균을 보이는 변인은 청각장애인과 결혼한다는 문항으로 2.40으로 나타났다. 그리고 모든 문항에서 왜도와 첨도의 절대값이 각각 3과 10미만으로 나타났으므로 다변량 정규성의 조건을 만족하여 <그림 2>의 측정 모형을 적용할 수 있었다.



<그림 2> 측정모형

<그림 2>의 측정 모형에 기초하여 모수 추정치를 산출하였다. 수정 전 1차로 명명한 모형의 모수 추정치를 제시하면 <표 6>과 같다. 수정 전 1차 모형에서 건청 친구 집단과 유치원의 청각장애친구와 건청친구는 모두 표준화 계수가 .50 미만으로 나타나 삭제되었다. 그리고 표준화 계수가 .50 미만인 문항 6개를 삭제하여 수정 전 2차 모형의 적합도를 재산출하였다.

<표 6> 수정 전 1차 모형의 모수 추정치

측정 변인명	문항	변인 설명	비표준화 Estimate	표준화 Estimate	S.E	C.R	p
학령기 친구	없음	고등 청각친구	1.000	.760			
		고등 건청친구 ¹⁾	-.290	-.200	.097	-3.004	.003
		중학 청각친구	1.153	.956	.080	14.413	***
		중학 건청친구 ¹⁾	-.383	-.257	.099	-3.877	***
		초등 청각친구	.911	.775	.073	12.525	***
		초등 건청친구 ¹⁾	-.326	-.217	.100	-3.257	.001
		유치 청각친구 ¹⁾	.619	.491	.082	7.555	***
유치 건청친구 ¹⁾	-.064	-.045	.095	-.674	.500		
장애 수용력	1	인격체 ¹⁾	1.000	.358			
	2	말하기 장애	1.769	.570	.384	4.604	***
	3	장애와 무관	2.643	.784	.532	4.973	***
	4	불편함 없음	2.483	.742	.503	4.935	***
	5	청각장애 피해 ¹⁾	.712	.287	.218	3.263	.001
	6	보장구 착용 ¹⁾	1.152	.326	.326	3.538	***
농정체	7	청각장애 정체 ¹⁾	1.000	.238			
	8	청각장애 친구	4.263	.848	1.200	3.554	***
	9	청각장애 상담	4.471	.768	1.269	3.524	***
	10	청각장애 직장	3.727	.788	1.055	3.532	***
	11	청각장애 수화 ²⁾	2.705	.529	.808	3.348	***
	12	청각장애 모임 ²⁾	3.578	.694	1.026	3.486	***
	13	청각장애 결혼	2.865	.598	.838	3.418	***
농문화 인지	14	농문화 인식 ²⁾	1.000	.598			
	15	농문화와 수화 ²⁾	1.118	.596	.146	7.654	***
	16	농인 활동	1.689	.818	.177	9.547	***
	17	네트워크 활동 ²⁾	1.340	.679	.159	8.438	***
	18	참여 적극성	1.738	.835	.180	9.667	***
	19	수화 인식 ²⁾	1.166	.592	.153	7.613	***
자기 존중감	20	존재의 유일성 ²⁾	1.000	.678			
	21	자신의 믿음	1.229	.839	.106	11.644	***
	22	자신의 긍지	1.381	.884	.113	12.172	***
	23	자신의 필요성	1.125	.795	.105	10.684	***
	24	삶의 가치	1.071	.807	.095	11.269	***
	25	자신에 격려 ²⁾	1.079	.781	.099	10.952	***
역할 인지력	26	자신 소임 인지	1.000	.717			
	27	노력의 생각	.929	.746	.089	10.455	***
	28	책임감	1.050	.706	.105	10.011	***
	29	업무 인식 ²⁾	1.058	.676	.110	9.600	***
	30	직장 결정 ¹⁾	.799	.435	.128	6.230	***
	31	꿈과 노력 ²⁾	.903	.626	.101	8.914	***
친밀감	32	가족 사랑 ¹⁾	1.000	.403			
	33	친구 화합 ²⁾	1.697	.553	.328	5.170	***
	34	친구 조력 ²⁾	1.675	.651	.304	5.507	***
	35	이타적 사고	1.745	.700	.309	5.641	***
	36	타인 존중	1.692	.733	.296	5.718	***
	37	친구 배려	1.603	.703	.584	5.649	***

1) 수정 전 1차 삭제문항 2) 수정 전 2차 삭제문항

가설 측정 모형을 적용한 결과, 수정 전 1차 모형에서 CMIN(2304.311)과 DF(924)의 모형에 대한 만족도는 $p = .000$ 으로 나타났다. 그리고 CMIN/DF가 2.494로 안정성을 확보하고 있다. 그러나 TLI, GFI, SRMR, RMSEA 등의 적합도가 <표 7>과 같이 수용수준에 미치지 못하고 있음을 알 수 있다.

<표 7> 측정모형의 수정 전후의 적합도 검증

모형	CMIN	DF	p	CMIN/DF	TLI	GFI	SRMR	RMSEA
수정 전 1차	2304.311	924	.000	2.494	.722	.691	.068	.079
수정 전 2차	1095.899	506	.000	2.166	.842	.784	.068	.070
수정 후	213.460	168	.010	1.271	.977	.927	.036	.034

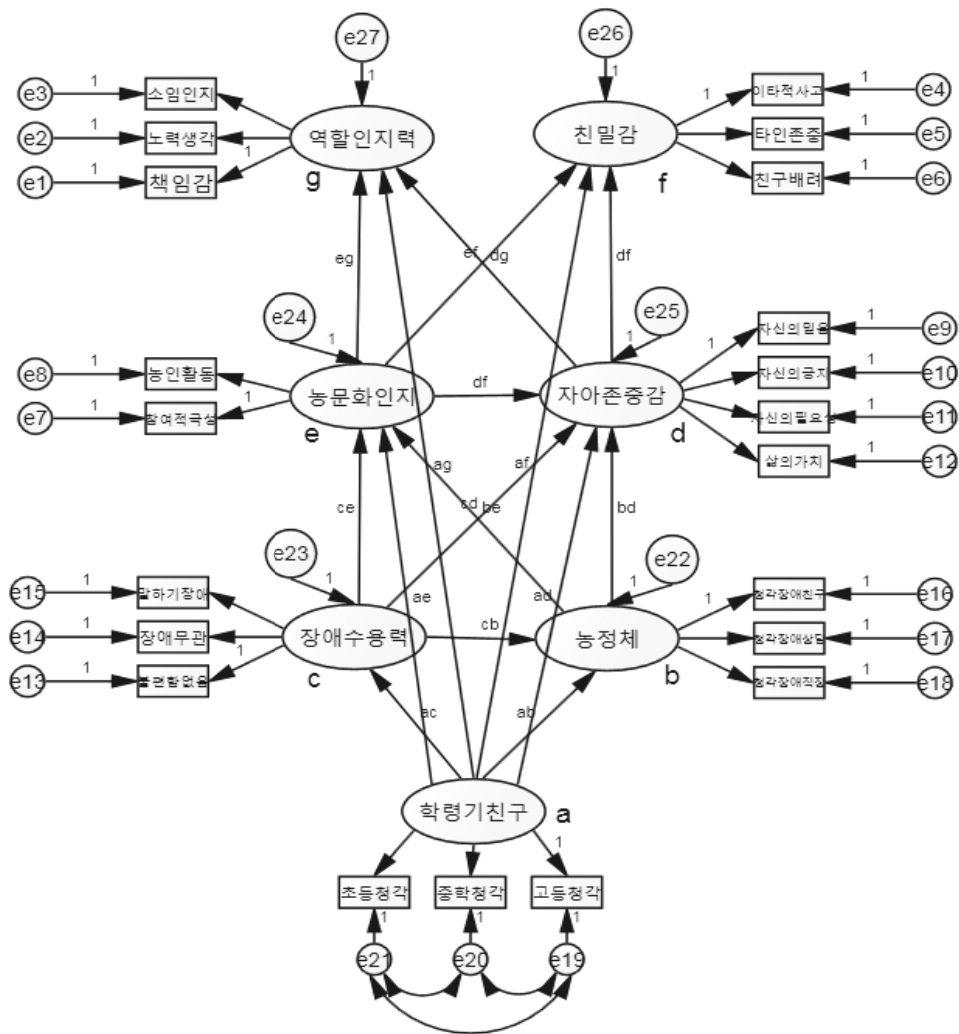
수정 전 1차 측정 모형 검증에서 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 건청친구와 함께 유치원 청각장애친구를 삭제하였고, 또한 정체성 문항 6개를 삭제하여 재산출한 <표 7>의 수정 전 2차 모형에서도 적합도의 TLI, GFI, SRMR, RMSEA 계수가 수용수준의 범위에 해당되지 않았다. 따라서 M.I 지수를 검증하였다. 10이상의 M.I 지수가 나타난 문항은 청각장애 수화(19.883), 청각장애 모임(21.652), 청각장애 결혼(11.414), 농문화 인식(34.494), 농문화와 수화(34.304), 농인 활동(13.443), 수화 인식(22.823), 존재 유일성(11.823), 자신에 격려(12.973), 업무 인식(12.819), 꿈과 노력(16.040), 친구 화합(17.775), 친구 조력(13.934)로 나타났다. 이와 같은 문항을 삭제하여 수정 후 모형을 산출하였다.

<표 7>의 수정 후 모형의 적합도에서 TLI와 GFI는 각각 .977과 .927로 만족스러운 수용수준을 보이고 있다. 또한 SRMR와 RMSEA도 .05 이하로 수용수준을 제시하고 있다. 따라서 이 연구의 문제 첫째에 해당하는 청각장애대학생의 교우관계와 정체감에 대한 구조관계의 측정모형 검증은 타당함을 알 수 있다. 측정모형 검증 과정을 통해 얻어진 결과는 다음과 같다.

청각장애대학생의 학령기 교우관계와 정체성의 구조관계에서 건청친구의 영향력은 설명력을 확보하지 못하였다. 또한 유치원 과정에서의 건청 및 청각장애친구는 정체성 형성과 구조관계를 규명하지 못하였다. 따라서 청각장애대학생은 건청친구가 아닌 청각장애를 가진 초등학교, 중학교, 고등학교 친구와 상호작용하면서 자기정체감을 형성하는 궤적을 보이고 있음을 알 수 있었다.

2. 청각장애대학생의 교우관계와 정체감에 대한 구조모형 분석

수정 후 측정모형에 기초하여 잠재변인과 측정변인 간의 모수 추정치를 분석하였다. 최종적으로 결정된 구조모형은 <그림 3>과 같다.



<그림 3> 구조모형

<그림 3>의 구조모형에 기초한 잠재변인과 측정변인 간의 모수 추정치는 <표 8>과 같다.

〈표 8〉 구조모형의 잠재변인과 측정변인 간 모수 추정치

잠재변인	측정변인	비표준화 Estimate	표준화 Estimate	S.E	C.R	p
장애수용력	→ 장애수용2	1.000	.560			
장애수용력	→ 장애수용3	1.559	.804	.205	7.604	***
장애수용력	→ 장애수용4	1.467	.762	.193	7.586	***
농정체	→ 농정체감8	1.000	.909			
농정체	→ 농정체감9	1.040	.817	.067	15.618	***
농정체	→ 농정체감10	.805	.778	.055	14.541	***
농문화인식	→ 농문화인식16	1.000	.799			
농문화인식	→ 농문화인식18	1.100	.873	.091	12.101	***
자아존중감	→ 자아존중감21	1.000	.824			
자아존중감	→ 자아존중감22	1.183	.916	.070	16.893	***
자아존중감	→ 자아존중감23	.936	.764	.070	13.341	***
자아존중감	→ 자아존중감24	.853	.777	.062	13.651	***
역할인지력	→ 역할인지26	1.000	.736			
역할인지력	→ 역할인지27	.953	.780	.092	10.401	***
역할인지력	→ 역할인지28	1.032	.713	.106	9.747	***
친밀감	→ 친밀감35	1.000	.670			
친밀감	→ 친밀감36	1.142	.827	.117	9.729	***
친밀감	→ 친밀감37	1.028	.754	.109	9.409	***
학령기친구	→ 초등 청각친구	1.000	.766			
학령기친구	→ 중학 청각친구	1.297	.968	.094	13.812	***
학령기친구	→ 고등 청각친구	1.108	.758	.089	12.453	***

〈표 8〉의 구조모형에 대한 잠재변인과 측정변인 간의 모수 추정치는 모두 통계적으로 유의미한 수준을 보이고 있다. 특히 학령기 친구에서 중학교 청각친구가 가장 높은 표준화 계수(.968)를 보이고 있으며, 다음으로 초등학교와 고등학교 청각친구의 순으로 나타났다. 이와 같은 결과는 청각장애대학생의 중학교 청각장애 친구는 자아 정체감 형성에 가장 높은 영향력을 제공하고 있음을 시사하는 것이다. 청각장애대학생의 교우관계와 정체감의 구조관계를 알아보기 위한 구조모형의 적합도는 〈표 9〉와 같다.

<표 9> 구조모형의 적합도

CMIN	DF	p	CMIN/DF	TLI	GFI	SRMR	RMSEA(.036)	
222.341	170	.004	1.308	.974	.924	.037	LO .021	HI .048

구조모형의 적합도에서 제시된 지수는 모두 수용수준 범위에 해당되고 있음을 알 수 있다. 따라서 청각장애대학생의 교우관계와 정체감의 구조관계에 대한 설명력은 신뢰도가 확보되었음을 알 수 있다. 구조모형 분석에서 나타난 잠재변인간의 경로에서 나타난 직접효과 추정치는 <표 10>과 같다.

<표 10> 직접효과 추정치

잠재변인 간 경로		비표준화 Estimate	표준화 Estimate	S.E	C.R	p
학령기 청각친구	→ 장애수용력	1.255	.201	.852	1.473	.141
학령기 청각친구	→ 농정체	4.956	.711	1.272	3.897	***
장애수용력	→ 농정체	.107	.095	.111	.958	.338
장애수용력	→ 농문화 인지	.225	.195	.096	2.332	.020*
농정체	→ 농문화 인지	.177	.172	.193	.916	.360
학령기 청각친구	→ 농문화 인지	5.134	.714	2.143	2.396	.017*
농정체	→ 자아존중감	-.008	-.010	.138	-.056	.956
장애수용력	→ 자아존중감	.258	.288	.161	1.602	.109
학령기 청각친구	→ 자아존중감	-3.368	-.603	5.301	-.635	.525
농문화 인지	→ 자아존중감	.577	.743	.641	.900	.368
농문화 인지	→ 역할인지력	.585	.985	.341	1.715	.086
자아존중감	→ 친밀감	.046	.066	.286	.162	.871
농문화 인지	→ 친밀감	.944	1.726	.596	1.585	.113
자아존중감	→ 역할인지력	.330	.431	.185	1.786	.074
학령기 청각친구	→ 역할인지력	-4.330	-1.013	2.449	-1.768	.077
학령기 청각친구	→ 친밀감	-6.604	-1.678	4.311	-1.532	.126
고등 청각친구	↔ 중학 청각친구	.108	.702	.013	8.537	***
중학 청각친구	↔ 초등 청각친구	.101	.723	.012	8.779	***
고등 청각친구	↔ 초등 청각친구	.083	.537	.012	7.093	***

청각장애대학생의 초등학교, 중학교, 그리고 고등학교 학령기 교우관계에서 청각장애친구는 장애수용력, 자아존중감, 역할인지력, 친밀감 등과 같은 요인에 영향력을 미치지 못하고 있음을 통계결과는 시사하고 있다. 반면 학령기 청각장애친구는 농정체성 형성과 농문화 인지에 대해서는 통계적으로 영향력을 미치고 있음을 알 수 있다.

장애수용력은 농문화 인지를 통계적으로 유의미하게 설명하는 경로를 보이고 있다. 또한 농정체성은 농문화 인지와 통계적으로 유의미한 경로관계를 설명하지 못하고 있다. 농문화 인지는 자아존중감, 역할인지력, 친밀감 등과 같은 요인을 설명하는 통계적으로 유의미한 경로구조를 확보하지 못하고 있다.

청각장애대학생의 교우관계에서 초등학교, 중학교, 고등학교 학령기의 청각장애친구는 상호간에 영향력을 연계하는 교우관계로 이해된다. 특히 중학생 청각장애친구는 초등학교와 고등학교 청각장애친구와 설명력이 가장 높은 연계 구조를 보인다. 반면 초등학교와 고등학교의 청각장애친구는 중학교 청각장애친구에 비하여 상대적으로 낮은 연계성을 보인다.

이상의 결과를 요약하면 다음과 같이 정리된다. 청각장애대학생의 장애수용력은 학령기 청각장애친구의 영향을 받지 않으나, 농정체성과 농문화 인지는 청각장애친구의 영향을 받는다. 또한 청각장애대학생의 자아존중감, 역할인지력, 그리고 친밀감 등은 학령기 교우관계에서 청각장애친구의 영향을 받지 않는 것으로 나타났다. 청각장애대학생의 정체성에 영향을 미치는 학교급별 연계성은 중학교 청각장애친구가 중심이 되는 구조로 설명된다.

3. 청각장애대학생의 교우관계와 정체감에 대한 간접효과 검증

청각장애대학생의 학령기 청각장애친구, 장애수용력, 농정체성, 농문화 인지, 자아존중감, 역할인지력, 친밀감의 영향력에 대한 직·간접적 효과를 알아보기 위하여 Bootstrapping으로 분석한 결과는 <표 11>과 같다.

<표 11> 장애학생 개인 별 특성

잠재변인 간 경로			표준화 계수		
			전체	직접	간접
학령기 청각친구	→	장애수용력	.201***	.201***	.000
학령기 청각친구	→	농정체	.730***	.711***	.019***
장애수용력	→	농정체	.095***	.095***	.000
장애수용력	→	농문화 인지	.211***	.195***	.016***

〈표 11〉

장애학생 개인 별 특성(계속)

잠재변인 간 경로			표준화 계수		
			전체	직접	간접
농정체	→	농문화 인지	.172***	.172***	.000
학령기 청각친구	→	농문화 인지	.878***	.714***	.165***
농정체	→	자아존중감	.118***	.195***	.127***
장애수용력	→	자아존중감	.445***	.288***	.156***
학령기 청각친구	→	자아존중감	.100***	-.603***	.703***
농문화 인지	→	자아존중감	.743***	.743***	.000
농문화 인지	→	역할인지력	1.305***	.985***	.320***
자아존중감	→	친밀감	.066***	.066***	.000
농문화 인지	→	친밀감	1.774***	1.726***	.049***
자아존중감	→	역할인지력	.431***	.431***	.000
학령기 청각친구	→	역할인지력	-.105***	-1.013***	.908***
학령기 청각친구	→	친밀감	-.156***	-1.678***	1.522***

청각장애대학생의 초·중·고등학교 학령기 청각장애친구는 장애수용력을 매개로 농정체성에 정적인 직접적 영향을 미치고, 농문화 인지에 정적인 직·간접적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 청각장애대학생이 학령기에 청각장애친구에게 장애수용력에 대한 영향을 받으면 농정체성과 농문화 인지로 연계되는 구조관계로 설명될 수 있다. 또한 청각장애친구에게 농정체성 형성에 영향을 받으면 이를 매개로 농문화 인지에 정적인 직접적 영향을 받게 되지만, 자아존중감에는 정적인 직·간접적 영향을 받는 것으로 나타났다. 따라서 청각장애대학생이 학령기 청각장애친구로부터 장애수용력에 대한 영향력이 높을수록 농정체성 형성에 직접적인 영향을 받으며, 농문화 인지는 직접적인 영향과 함께 간접적 영향도 함께 받을 수 있음을 알 수 있다. 즉 청각장애학생의 장애수용력은 청각장애친구에 의해 정적인 직접적 영향을 받지만, 다른 요인에 의해 설명되지는 않는다. 반면, 청각장애학생의 농정체성과 농문화 인지는 청각장애친구에 의해 정적 직접적 영향을 받지만, 다른 요인에 의해 또한 영향을 함께 받는 구조를 보인다. 또한 농문화 인지가 높을수록 자아존중감을 매개로 친밀감과 역할인지력에 정적 직접적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

반면, 청각장애대학생이 학령기 청각장애친구의 영향에서 자아존중감, 역할인지력, 그리고 친밀감 등은 부적인 직·간접적 영향을 미쳤다. 즉 청각장애학생은 청각장애친구와 친밀감이 높을수록 자아존중감, 역할인지력, 그리고 친밀감 등과 같은 정체감 요인이 낮아지는 것으로 나타났다. 그러나 자아존중감, 역할인지력, 그리고 친밀감 등과 같은 정체감 요인의 낮은 효능감은 청각장애친구의 직접적인 영향보다 간접영향에 보다 지배적인 영향을 받는 구조관계로 해석된다.

IV. 논의 및 결론

이 연구는 청각장애대학생이 인지하는 학령기 교우관계와 정체감의 구조관계를 알아보기 위하여 수행되었다. 연구방법에서 적용한 학령기 교우관계와 정체감에 영향을 미치는 교육환경의 관계를 알아보기 위한 로지스틱 함수의 결과에 대하여 먼저 논의하고자 한다. 청각장애대학생의 학령기 교우관계와 정체성은 학교 교육환경에 영향을 받지 않았다. 즉 청각장애학생의 학교 교육환경은 정체감 등에 영향을 미치는 요인이 아니다. 이와 같은 결과는 청각장애학생이 교육환경과는 관계없이 자신의 '장애'에 대한 인식은 수용적임을 알 수 있다. 자신의 '청각장애'를 현상적으로 인지하는 것으로 이해된다. 교육환경과 관계없이 자신의 청각적 결함과 시각적 단서의 중요성에 대한 경험, 그리고 조기교육 또는 치료교육 등을 통하여 청각장애라는 인식을 쉽게 받아들일 수 있다. 이와 같은 결과는 Kunnen(2014)의 연구와 동일하다. 따라서 이 연구에서는 교육환경을 삭제한 다음에 연구의 문제와 모형을 설정하였다. 연구의 문제에서 나타난 결과에 기초하여 논의하면 다음과 같다.

첫째, 청각장애대학생의 학령기에 나타난 정체감은 건청친구보다 청각장애친구에 의한 설명력이 높았다. 특히 중학교 과정에서 영향력을 미쳤던 청각장애친구는 초등학교와 고등학교에 연계되는 구조를 보이지만, 유치원 과정에서의 청각장애친구는 정체감 형성에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 Golos, Moses, 그리고 Wolbers(2012)의 연구에서 시사점을 찾아볼 수 있다. 건청유아가 청각장애친구를 장애로 인식하는 것인지 또는 문화적 차이로 수용하는 것인지를 알아보기 위한 연구가 수행되었다(Golos, Moses, & Wolbers, 2012). 건청유아의 청각장애에 대한 인식은 문화보다 장애가 우선되는 궤적을 보였다. 이와 같은 연구결과는 건청유아의 청각장애친구에 대한 인식이 문화적으로 수용되는 것은 시기적으로 이르다는 것으로 이해된다. 따라서 유아기 연령의 청각장애아동은 건청친구 또는 청각장애친구와 문화적 정체감을 형성하는 것에는 한계가 있는 것으로 해석된다. 이와 유사한 연구는 또한 Schmidt와 Pyers(2014)에 의해 수행되었다. 평균연령이 만 4세인 64명의 건청유아와 평균연령이 만 5세인 청각장애유아의 동물에 대한 인식이 청각과 시각적 정보의 제공 방법에 따라서 감각적 인지에 차이가 없다고 하였다. 즉 청각과 시각에 따른 차이보다 연령별 발달에 따른 인식의 공통성이 보다 우선된다. 청각장애유아와 건청유아의 현상에 대한 인식은 발달이라는 유사성으로 해석해야 한다. 결과적으로 청각장애아동이 농문화 또는 농인에 기초한 정체감 형성은 유아기 이후에 형성될 수 있음을 알 수 있다.

둘째, 청각장애대학생의 학령기 청각장애친구와 장애수용력의 구조관계는 유의미하지 않으나, 농정체성과 농문화 인지는 청각장애친구의 영향력 관계로 설명되었다.

특히 중학교 청각장애친구가 중심이 되는 구조로 설명된다. 중학생은 자신의 미래에 대한 불안감을 인식하고, 정체감 확립을 위해 노력하지만, 확고한 가치관 형성과는 괴리가 있다(이현지, 2004). 이에 대하여 김미령(2014)은 사적 자의식의 미비로 설명하면서 이는 정체감 혼미의 주요 매개변인이라고 하였다. 청각장애학생의 사적 자의식, 즉 청각장애라는 현상을 극복하기 위한 노력이 건청학생보다 빠른 중학교 연령에 형성된다는 Kunnen(2014)의 결과와 일치한다. 또한 Brunberg(2010)의 청각장애학생의 정체감은 초등학교보다 중학생에 의해 설명될 수 있다는 연구결과와 일치한다.

청각장애대학생의 자아존중감, 역할인지력, 그리고 친밀감 등은 학령기 청각장애친구의 영향으로 설명되는 구조가 아니었다. 청각장애학생은 청각장애친구를 통해 본인의 청각장애를 인지하거나 정체감을 확립시키는 구조가 아니었다. 청각장애라는 현상은 본인에 의해 인지되는 구조라는 점에서 장애수용력에 영향을 받지 않는다. 이는 청각장애와 지체장애 등은 동일한 장애가 아닌 구조적 차이점을 보인다는 전지혜(2011)의 연구결과에 의해 지지된다. 그리고 농정체성과 농문화 등과 같은 청각장애와 관련되는 특수정체감은 자아존중감, 역할인지력, 그리고 친밀감 등과 같은 일반정체감과는 차별성을 보이는 구조라는 송혜경, 김정규, 박찬영(2014)의 연구결과와 일치한다.

셋째, 청각장애대학생의 초·중·고등학교 학령기 청각장애친구는 장애수용력에 영향을 미치며, 이는 또한 농정체성과 농문화 인지에 영향을 미친다. 그러나 장애수용력은 간접효과에 노출되지 않지만, 농정체성과 농문화 인지는 직접 및 간접효과가 함께 나타났다. 청각장애는 건청학생과 분명히 구분되는 현상이다. 그러나 농문화와 건청문화에 대한 선택은 주관적이며, 또한 청력손실 정도 등에 따라서 농문화를 인지하는 시각이 다르다는 점에서 Brunberg(2010)의 연구결과와 일치함을 알 수 있다. 또한 이준우(2003)와 Glickman과 Carey(1993)가 제안한 농문화와 농정체성에 대한 수용은 개인에 따라 차별성을 보인다는 연구결과와 일치함을 알 수 있다. 그러나 청각장애학생이 농문화와 농정체성 수용이 보다 긍정적인 경우는 자아존중감을 매개로 친밀감과 역할인지력 등에 또한 긍정적인 영향을 미친다는 연구결과는 황진옥(2013)과 Grosjean(2010)의 연구결과와 일치한다. 특히 청각장애학생의 자아존중감, 역할인지력, 그리고 친밀감 등에서 낮은 정체감을 형성하고 있는 청각장애학생은 학령기의 청각장애친구의 영향보다는 기타 요인에 의해 설명되는 구조이다. 그러나 농문화와 농정체성에 대한 혼미는 개인의 특성에 따라 달라진다는 Maxwell-McCaw와 Zea(2011)의 연구결과에 기초할 때, 이 연구에서 나타난 청각장애친구와 함께 다른 요인이 함께 작용하는 구조관계임을 알 수 있다.

또한 청각장애친구의 영향력이 높을수록 자아존중감, 역할인지력, 그리고 친밀감 등과 같은 정체감 요인이 낮아지나, 간접영향에 보다 지배되는 구조관계를 보였다. 이와 같은 결과는 청각장애학생의 정체감은 청각장애친구의 영향보다 다른 요인에

의해 설명되는 구조라는 점을 시사한다. 또한 청각장애학생의 이중문화와 이중언어에 대한 구조화된 인식은 청인사회와 농인사회의 왕래가 자유로우며, 또한 정체감 형성에 긍정적인 영향을 미친다는 Grosjean(2010)은 정체감 형성에 어려움을 경험하는 청각장애학생은 자기결정력의 약화와 미래의 자신 역할에 대한 흥미감에 빠지는 위기에 직면한다고 경고하였다.

청각장애학생은 수화와 음성언어의 정체감, 이중언어에 대한 청각장애학생과 건청학생의 정체감, 농사회와 건청사회의 정체감, 그리고 본인의 청력상태 등이 변인이 되어 태도, 행동, 언어 등에 대한 정체감이 복합적으로 나타나며, 특히 통합교육을 통한 건청인 맞춤형 교육에 길들여지는 청각장애학생은 정체감 흥미를 경험할 수밖에 없다는 Heifferon(2010)의 경고에 관심을 가져야 한다. 말을 잘하는 것과 바람직한 인성 형성을 증명하는 상관관계는 없다. 말을 못하는 것보다 말을 잘하는 청각장애학생이 바람직하다는 생각보다 바람직한 인성을 가지고 사회에 기여할 수 있는 정직하고 성실한 사람으로 성장하기를 바라는 마음이 우선이라는 점을 Heifferon(2010)은 강조하는 것으로 이해된다.

이 연구의 결과 및 논의 등에 기초한 결론은 다음과 같다.

첫째, 청각장애대학생의 학령기 교우관계와 정체성의 구조관계에 건청친구의 영향력은 배제된다. 청각장애대학생의 정체성은 청각장애친구에 의해 영향을 받지만, 유치원 과정을 제외한 초등학교, 중학교, 고등학교 친구와 상호작용하면서 자기정체감이 형성된다.

둘째, 청각장애대학생의 청각장애친구는 장애수용력에 영향을 미치지 않는다. 청각장애라는 현상은 본인의 의해 형성되는 수용력이다. 그러나 청각장애친구는 농정체성과 농문화 인지에 영향을 미치는데, 특히 중학교 학령기가 상대적으로 가장 높은 설명력을 보인다. 따라서 청각장애학생의 장애수용력과 농정체성 및 농문화 인지는 이질적 궤적을 형성하는 구조이다.

셋째, 청각장애대학생의 초·중·고등학교 학령기 청각장애친구가 장애수용력에 영향을 미치게 되면, 농정체성에 대한 설명력은 확보되지만, 농문화 인지에는 간접적 영향도 함께 나타난다. 따라서 농정체성 형성이 농문화 인지에 직접적 영향을 미치는 필요조건이지 충분조건은 아니다. 청각장애친구에 의해 장애수용력과 농정체성에 영향을 받아도 농문화 인지는 다른 요인에 의해 설명력이 내포되는 구조이다. 또한 청각장애친구의 영향을 많이 받을수록 자아존중감, 역할인지력, 그리고 친밀감 등에서 낮은 효능감을 형성한다. 결론적으로 청각장애대학생의 농정체성, 농문화 인지, 장애수용력, 자아존중감 등의 경로는 상호간에 매개효과로 형성되지 않고 단속적 인과관계에 한정한다.

참고문헌

- 교육부(2014). 2014년 **특수교육연차보고서**. 교육부.
- 강주해(2002). **농아인 그는 누구인가?** 서울: 농아사회정보원.
- 김미령(2014). 청소년기 사적 자의식과 우울과의 관계에서 정체성 혼미의 매개 효과. **청소년학연구**, 21(3), 141-169.
- 박아청(2003). '한국형 자아정체감검사'의 타당화 연구. **교육심리연구**, 17(3), 373-392.
- 박찬영, 최성규(2013). 원격학급 교사의 농문화와 다문화에 대한 인식. **특수아동교육연구**, 15(1), 89-108.
- 송혜경, 김정규, 박찬영(2014). 인공와우 착용 청각장애학생을 위한 자기수용태도 척도 타당화 연구. **특수교육연구**, 21(1), 131-150.
- 음영지, 박지은, 손선주, 엄진섭, 손진훈(2014). 한국판 농인 문화적응 척도 개발 및 타당화 연구. **한국사회복지학**, 66(3), 55-73.
- 염동문(2009). 청각장애인의 농정체성 척도개발 및 적용에 관한 연구. 경성대학교 박사학위논문.
- 이익섭, 신은경(2006). 장애정체감 척도개발에 관한 연구: 척수손상 장애인을 중심으로. **한국장애인복지학**, 5, 111-141.
- 이정우(2014). **청각장애대학생의 자아정체감, 자기효능감, 의사소통양식 간의 관계 연구**. 대구대학교 박사학위논문.
- 이준우(2003). **한국 농청소년의 농정체성과 심리사회적 기능과의 관계에 관한 연구**. 숭실대학교 박사학위논문.
- 이지현, 심혜원(2014). 한국판 정체감 유형 척도 5의 타당화 연구. **청소년학연구**, 21(5), 359-390.
- 이현지(2004). 중학생들의 여성 정체성에 관한 연구. **경북대학교 중등교육연구**, 52(1), 469-488.
- 전지혜(2011). 장애 정체감으로서의 장애 자부심, 그리고 장애 문화의 가능성에 대한 탐색. **한국장애인복지학**, 15(3), 57-76.
- 최성규(1997). **청각장애아 심리**. 서울: 도서출판 특수교육.
- 최성규(2005). 청각장애학교 교사의 농문화에 대한 종단적 태도 비교. **특수교육저널: 이론과 실천**, 6(1), 57-76.
- 최성규(1999). 청각장애아 언어교육방법론에 대한 패러다임 이동: 이중문화와 이중언어 접근의 타당성. **특수교육학연구**, 33(2), 121-143.
- 최성규(2011). **장애아동 언어지도**. 한국언어치료학회.
- 최성규, 김수향(2011). 통합교육환경 청각장애 청소년의 교육환경에 대한 이해와 정체성 인식 연구. **한국청각언어장애교육연구**, 2(1), 47-68.
- 최성규, 남인수(2013). 청각장애학교 교사가 인식하는 청각장애학생과 농중복장애학생을 위한 교육과정의 구조 분석. **특수아동교육연구**, 15(3), 409-426.
- 최성규, 허명진, 송혜경, 김미희, 김태임(2012). **청각장애학생의 교수학습방법**. 서울: 시그마프레스.

- 황진옥 (2013). 전문직 종사 농인의 정체성과 진로선택에 대한 질적 연구. *한국청각·언어장애 교육학회*, 4(1), 99-112.
- Brunnberg, E. (2010). Hard-of-hearing children's sense of identity and belonging. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 179-197.
- 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*. Ed.D. Doctoral Dissertation, Ball State University, Muncie, IN, USA.
- Dalton, C. (2011). Social-emotional challenges experienced by students who function with mild and moderate hearing loss in educational settings. *Exceptionality Education International*, 21(1), 28-45.
- Glickman, N., & Carey, J. (1993). Measuring deaf cultural identities: A preliminary investigation. *Rehabilitation Psychology*, 38(4), 275-283 (Special issue: Psychology and Deafness).
- Golos, D., Moses, A., & Wolbers, K. (2012). Culture or disability? Examining deaf characters in children's book illustrations. *Early Childhood Education Journal*, 40(4), 239-249.
- Grosjean, F. (2010). Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 13(2), 133-145.
- Heifferon, B. (2010). Deaf subjects: Between identities and places. *Rhetoric Review*, 29(2), 216-219.
- Kunnen, S. (2014). Identity development in deaf adolescents. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 19(4), 496-507.
- Maxwell-McCaw, D., & Zea, M. (2011). The deaf acculturation scale (DAS): Development and validation of a 58-item measure. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(3), 325-342.
- Rich, S., Levinger, M., Werner, S., & Adelman, C. (2013). Being an adolescent with a cochlear implant in the world of hearing people: Coping in school, in society and with self identity. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 77(8), 1337-1344.
- Schmidt, E., & Pyers, J. (2014). First-hand sensory experience plays a limited role in children's early understanding of seeing and hearing as sources of knowledge: Evidence from typically hearing and deaf children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 454-467.

The Analysis on Structural Relationships between Friendships of School Age and Identity of Hearing Impaired College Students

Choi, Sung-Kyu

Daegu University

Lee, Jeongwoo

Daegu University

Kim, Eunjung

Daegu University

Yun, Jiwon

Daegu University

<Abstract>

This study was to analyze the structural relationships between friendships of school age and identity of hearing impaired college students. The 240 hearing impaired college students were participated for this study. The SPSS 20.0 and AMOS 19.0 were utilized for this study. The results of this study were that: (a) the identity of the hearing impaired college students was not related with school environment and hearing friends of school age, however the hearing impaired friends of elementary, middle, and high school was an explanation structure with identity; (b) the reception in disability was not an explanation structure, but the factors of deaf identity and deaf culture were explained by hearing impaired friends. Especially the level of middle school was important age to influence the identity of hearing impaired students; and (c) the degree of reception in disability was indicated with positive relationships to the factors of deaf identity and deaf culture, however the self esteem, role identification, and intimacy factors were related with indirect influences instead of hearing impaired friends. This study was also discussed the importance of the identity of the hearing impaired students.

Key Words : special education, hearing impaired students, hearing impaired college students, friendships, identity, structural relationship

논문 접수: 2015. 01. 31 심사 시작: 2015. 02. 10 게재 확정: 2015. 06. 15