

특수학급 교사들의 학교언어치료 서비스 모형에 관한 인식조사

김수진* · 최승숙* · 김정연**
(*나사렛대학교 언어치료학과, **나사렛대학교 재활인력혁신사업단)

김수진·최승숙·김정연. 특수학급 교사들의 학교언어치료 서비스 모형에 관한 인식조사. 『언어청각장애연구』, 2006, 제11권, 제1호, 121-139. 한국의 통합환경 상황에 적절한 언어치료 서비스 모형이 요구되는 시점에서 학교언어치료가 어떠한 역할을 담당할 수 있고 이를 가능하게 하는 다양한 지원 모형에 관한 연구는 부족한 실정이다. 본 연구는 두 단계의 연구과정을 통해 우리나라 상황에 적절한 학교언어치료 서비스 모형을 제시하고자 하였다. 문헌연구를 통해 학교에서 언어치료 서비스를 오랜 기간 제공해 온 외국의 다양한 모형을 조사한 후 설문조사를 통해 현재 학교교육을 담당하고 있는 특수교사들의 언어치료 서비스에 대한 지식과 욕구에 대해 파악하였다. 구체적으로 특수교사가 인식하고 있는 언어치료 서비스 요구는 무엇이며, 언어치료사와 교사들이 갖추어야 할 요건과 학교 상황에서 언어치료 모형의 적용 시 예상 가능한 문제점이 무엇인지 파악하였다. 특수학급 교사들은 학교현장에서 운영 가능한 모형으로 대상 학생을 위한 개별적인 언어치료 서비스와 언어치료사가 교사에게 언어치료에 관한 전문적인 자문을 제공하는 간접지원의 병행을 제시하였다. 교사와 언어치료사의 전문적인 지식과 지속적인 의사소통을 바탕으로 한 협력이 중요한 요소로 나타났으며 행정가의 치료실 마련과 같은 행정적 지원과 치료서비스의 중요성에 대한 인식 또한 성공적인 학교 내 언어치료 서비스의 주요한 요건으로 제시되었다. 본 연구결과는 현재 우리나라 교육의 큰 흐름이라 할 수 있는 통합교육 상황에서 학교언어치료사 제도를 활성화시키고자 하는 현 시점에 많은 시사점을 제공해 준다.

핵심어: 학교언어치료 서비스, 통합교육(환경), 협력, 직접지원, 간접지원, 개별지원

I. 서 론

1. 학교언어치료 서비스 접근법

최근 통합교육은 장애아동 뿐만 아니라 모든 아동들을 위한 교육적 철학으로 적용되어야 한다는 개념이 강조되고 있는 상황이다. 즉, 교육권을 지닌 모든 학생에게 가장 적절한 환경에서 그들의 요구에 맞는 서비스를 제공해야 한다는 주장이 부각되고 있고, 장애학생을 위한 관련 서비스도 같은 맥락 안에서 강조되고 있다. 우리나라에서는 이러한 관련 서비스가 치료교육이라는 이름으로 제공되고 있으며, 특수교육진흥법 개정안에 의해 2005년부터는 특수학급이 있는 일반학교에서도 치료교사를 배치하기로 하는 등 치료교육과 관련하여 국내 특수교육 현장에는 다양한 변화가 이루어지고 있다.

관련 서비스 제공의 욕구 분석을 위한 기초연구를 실시한 결과 특히 언어치료 서비스에 대한 요구가 가장 높은 것으로 나타났다(김수진 등, 2005). 이에 언어치료 분야에서도 수요자와 가장 가까운 장소에서 적절한 내용과 우수한 질의 서비스를 제공해야 한다는 의견이 활발히 제시되고 있다. 그러나 우리나라에서는 아직까지 실제 현장 적용을 위한 언어치료사의 역할에 관한 명확한 개념은 제시된 바 없다.

한국의 통합 환경 상황에 적절한 학교언어치료 모형을 마련하기 위해서는 우선 기초적인 문헌연구를 통해 언어치료사가 학교 환경 내에서 어떠한 역할을 담당할 수 있는지 살펴볼 필요가 있다. 오랜 기간 학교언어치료사 제도가 정착되어 있던 선진국들은 최근 통합 환경으로 특수교육환경이 바뀌면서 학교언어치료사와 교사와의 협력 모형들을 점검하고 새롭게 발전시키기 위하여 광범위한 규모의 연구들을 시행하고 있다(Brinton et al., 2000; Ehren, 2000; Giangreco, 2000; Hadley et al., 2000; Palincsar et al., 2000; Silliman et al., 2000). 연구에서 제시된 각각의 모형에 따라 언어치료사의 역할과 교사와의 협력 정도에 차이가 있으며 교실에서의 적용 방법도 다양하다(김수진, 김정연, 최승숙, 2005). 우선 언어치료사의 역할을 서비스 제공 뿐 아니라 예방 사업의 지원까지 가장 광의의 역할을 제시한 ‘아동과 가족중심 접근’, 언어치료 서비스의 대상 학생 및 언어치료사의 역할에 따라 말언어문제로 학습에 문제를 보이는 학생을 대상으로 치료적인 집중을 하는 가장 협의의 역할을 제안한 ‘치료적 접근’, 학업 실패의 위험이 있는 아동을 대상으로 교사와 학교언어치료사 그리고 연구자의 협력적인 관계를 제안한 ‘연구자와 현장 전문가의 공동연구 접근’이 있다. 또한 교실에서 교사와 학교언어치료사의 협력적 접근으로 안내질문 접근, 사회적 상호작용 접근, 비계 접근 등이 있다. 이러한 모형들은 미리 개발되어 적용된 것이 아니고, 오랜 기간 현장에서 적용한 언어치료 서비스 접근 방법들을 정리한 것이다. 오랜 기간 학교언어치료 서비스를 제공해 온 미국에서 2000년대에 이와 같이 새롭게 접근별로 개념을 정비하고 소개한 이유는 미국에서 특수교육이 분리교육상황에서 통합교육상황으로 변화하는 가운데에 치료서비스의 제공 중 생기는 문제점들을 미리 점검하고 학교언어치료사들이 준비할 수 있도록 하기 위한 것이었다. 이러한 접근들을 살펴보면 우리 상황에 맞는 접근모형을 개발하는데 고려해야 할 다양한 요인들을 찾아낼 수 있을 것이다. 각 접근별로 언어치료 서비스에 관한 개념과 적용 방식, 그리고 언어치료사 역할을 간략하게 살펴보면 다음과 같다.

가. 아동과 가족중심 접근(child-and-family centered perspective)

Giangreco(2000)는 다양한 상황에서 특히 출현률이 낮은 장애나 중도장애 아동들의 경우 ‘아동과 가족중심 접근’이 필요하다고 역설하고 있다. 중도장애 아동의 경우 참여하는 관련 서비스 전문가들의 수가 많아 서비스 내용이 중복되거나 책임을 미루는 등 서비스 질이 저하될 수 있기 때문이다. 이 접근에서는 가장 광범위한 학교언어치료사의 역할을 제시하여 필요한 서비스를 제공하는 외에 언어장애의 예방사업도 지원해야 한다고 주장하였다.

또한 장애 아동의 부모와 가족이 팀원으로 협력해야 한다고 강조하고 있다. 관련 서비스 제공자들은 통합 환경에서 학생의 치료와 학습의 요구를 누가 가장 잘 충족시킬 수 있는 위치에 있는지에 따

라 전문가들 스스로 역할과 비중을 수정할 수 있어야 한다. 장애학생을 둘러싼 전문가들에게 가장 중요한 질문은 “우리의 교육적 노력들과 관련 서비스의 노력들이 돕고자 하는 장애 학생들이 더 나은 삶을 영위하는데 기여했나?”이다. 이 질문에 대한 답이 긍정적으로 나오려면 수요자들의 욕구에 맞게 전문가들 간의 역할이 잘 조정되어야 할 것이다. 장애학생을 위해 보다 자연스러운 환경인 학교 현장에서 적절하고 의미 있는 교육을 제공하려면, 다양한 원칙과 지식들을 통합할 수 있어야 하므로 ‘전문가’보다는 ‘협력자’가 더 필요하다는 것이다.

나. 치료적 접근(therapeutic perspective)

본고에서 소개하는 여섯 가지 접근들 가운데 Ehren(2000)의 치료적 접근법이 가장 협의의 언어치료사 역할을 제안하고 있다. 언어치료사의 관심은 전체 학급이 아니고 언어 문제로 교육적 목표를 달성하는데 어려움이 있는 학생으로 국한한다. 이러한 학생들의 개별적인 언어적 요구는 언어치료사들이 가장 잘 충족시켜 줄 수 있다고 가정하지만, 적절한 교육과정 맥락에서 학습 기회를 가져야 한다고 하였다. 또한 이러한 학습 기회는 통합 상황에서도 필요하지만 치료적 집중을 위해서는 특수학급과 같은 형태도 필요하다고 제안하였다.

학교언어치료사들이 통합 상황으로 장애학생들이 여러 반에 흩어지면서 협력해야 할 관리자와 교사들이 많아져서 학교언어치료사들이 혼란을 느끼며, 또한 교사를 위한 간접지원에 할당되는 시간이 많아져 집중적인 치료가 이루어지지 않아 치료 서비스가 새어 나가는 느낌을 갖게 된다. 이러한 문제점에도 불구하고 통합 상황이 지속되어야 하는 이유는 아동들에게 최소제한환경(least restrictive environment)을 보장하는 것이 치료적 집중보다 우선시 되어야 할 가치이기 때문이다. 따라서 이러한 문제점을 극복하기 위해 언어치료사들이 다음과 같은 두 가지를 명심하고 실천하도록 권고하고 있다. 첫 번째는 서비스를 필요로 하는 학생에 대한 치료적 집중을 유지하는 것이고, 두 번째는 교사와 책임을 공유하는 것이다. 이 두 가지가 통합 상황에서 언어치료 서비스 제공 시 일어나는 문제를 푸는 열쇠가 될 것이라고 제안하고 있다.

언어교육과 언어치료는 그 목적, 배경지식, 개별화 수준, 습득기준, 상호작용 측면들에서 차이가 있다. 언어치료사는 이런 차이를 염두에 두고 고유한 자신의 자리를 지켜야 할 것이다. 교사에게는 목표지향적으로 앞에서 끌어주는 역할이, 그리고 언어치료사에게는 현재 아동의 수준에 기초하여 교육을 받을 수 있도록 뒤에서 밀어주는 역할이 강조된다.

다. 안내질문 접근(guided inquiry perspective)

안내질문 접근에서는 교실 내에서 학습자가 교사의 질문에 답하는 과정을 통해 학업수행을 위한 문제해결능력을 기르는데 근간을 두고 있다(Palincsar et al., 2000). 안내질문 접근의 궁극적인 목적은 단순히 수업시간에 다루는 교과목과 관련된 문제해결 능력뿐만 아니라 학습자의 매일의 생활에서 발생되는 문제들을 해결해 나가는 능력을 기르는 것이다(Lerner, 2003). 이 접근에서 교사는 교과목과 관련

된 주제를 바탕으로 소집단을 구성한 후 주제에 관한 학생의 개념적 이해를 촉진하기 위하여 질문을 제시한다. 모든 학생들은 교사가 하는 질문에 답하고 준비하는 과정에 즐겁게 참여하고, 이 때 질문들은 수업주제와 매우 긴밀하게 관련되고 사고를 촉진시킬 수 있는 체계적인 내용으로 구성되어 있다.

안내질문 접근은 두 단계를 거쳐 적용될 수 있는데, 첫 번째 단계에서 학습자는 실제 경험을 통해 특정한 개념을 이해한다. 실험실습에의 참여가 한 예일 수 있다. 두 번째 단계에서는 읽기자료를 통해 학습자가 경험한 현상들을 타인이 이를 어떻게 설명하는지 익히고 관련지식을 구성한다. 교사와 학습자 모두 이러한 전 과정에 협력적이며 지속적으로 참여해야 한다. 교사는 모델링과 훈련을 통해 질문하고 답하기의 기본 틀을 마련하고 학생들은 서로 의미 있는 의견과 피드백을 주고받으면서 상대방의 다른 의견을 배우도록 노력해야 한다.

언어장애 학생은 특히 포괄적인 언어내용과 개념적 지식을 요구하는 과목의 경우 안내질문 접근법에 참여하는데 어려움을 겪는다. 이러한 상황에서 언어치료사는 언어장애 학생들에게 접근 가능한 학습활동을 어떻게 구성하고 결정할 것인지에 관한 전문적인 지식과 기술을 교사에게 제공해야 한다. 안내질문 접근법의 성공은 교사와 언어치료사가 얼마만큼 교수내용을 상호 이해하고 있는지에 달려있다고 할 수 있다. 즉 언어치료사는 언어장애 학생의 개념적 발달 수준에 대한 정보와 언어관련 교육과정에 대한 지식을 지니고 있어야 하고, 교사는 교과목과 관련하여 구체적인 교과지식을 지니고 있어야 한다. 두 전문가 집단의 이러한 협력을 통해 교수 맥락 안에서 학습자의 학습효과가 향상될 수 있을 것이다.

라. 사회적 상호작용 접근(social interaction perspective)

언어장애 학생에게 있어 최소제한환경은 일반교실 상황인데, 이러한 교실 상황을 구조화하는 방법으로 협동학습 모형(cooperative learning model)이 주목을 받아 왔다. 협동학습 모형이란 학생들이 학습을 위해 서로 돕는 소집단 활동을 하도록 하는 교수방법으로 다양한 형태가 있다(Johnson & Johnson, 1998). 언어장애 아동과 정상 아동이 협동학습을 할 경우 정상 아동이 좋은 언어모델을 제시할 수 있고, 서로 협력하는 과정에서 사회적 상호작용이 증진되고, 특히 수줍은 아동에게 유용하다는 연구들이 있었다.

하지만 소집단 활동은 구어와 문어의 요구량이 높기 때문에 언어장애 학생이 집단 활동에서 소외될 가능성이 있다. 이에 대한 해결방안은 모든 참여자가 수행 수준에 관계없이 목소리를 내도록 집단을 구조화하는 것이다. Brinton, Fujiki & Higbee(1998)은 언어장애 학생의 통합을 제한하는 것이 과제의 언어적인 요구 뿐만은 아니며, 사회적인 요구도 또한 영향을 미친다고 하였다. 따라서 언어장애 학생을 포함한 협동집단을 구성할 때는 언어능력뿐 아니라 사회-행동적 프로파일도 고려해야 한다. Brinton et al.(2000)은 개별 언어장애 학생의 사회-행동적 프로파일이 협동집단 안에서 어떠한 영향을 미치는지 연구하였다. 그 결과 함께 일해야 한다는 지시나, 역할 분담 등만으로는 협동학습의 성공을 장담할 수 없었다. 언어장애 학생이 또래와 협력하는 데는 사회적 프로파일의 역할이 큰 것으로 나타났다.

이러한 협동학습 모형 역시 언어치료사는 협동집단의 구성원을 결정하는데 교사와 협력적 역할을 하여야 한다고 제안한다. 즉 언어치료사의 역할은 집단교수 활동을 함께 계획할 때 사회적 프로파일과 언어 능력을 평가하여 학생들이 함께 작업할 수 있도록 하는 것이다.

마. 비계 접근(scaffolding perspective)

Silliman et al.(2000)은 여러 수준이 적용되는 수업상황을 구성하기 위해 교사와 언어치료사가 참여하는 비계 접근을 제시하고 있다. 이는 Vygotsky 이론의 근접발달영역(ZPD)의 개념을 근간으로 한 것이다. 전문가는 언어장애 학생의 학습에 있어 근접발달영역을 극대화시키기 위해 효과적인 지원 즉, 비계를 마련해 주어야 한다.

구체적으로 저자가 제시한 담화적 비계(discourse scaffold) 모형은 언어치료사나 교사가 언어장애 학생의 의사소통에 대한 자신감을 향상시키기 위하여 적용하는 접근방법이다. 교사는 학습자의 요구에 맞는 교수적 담화를 주도하고 그 안에서 언어적 접근을 통한 적절한 지원을 제공한다. 학생은 이러한 지원적 비계의 의미를 이해함에 따라 교수 후에도 학습자 본인의 학습을 주도하기 위해 가장 적절한 전략을 결정하고, 활동의 의미를 추론할 수 있게 된다.

효과적으로 비계를 적용하면 상위 언어학습의 범주 안에서 언어장애 학생이 겪는 언어적 제한을 줄이는데 도움을 줄 수 있고, 이들이 교육과정에 더 쉽게 접근하게 할 수 있다. 그러나 이를 위해 언어치료사가 교실에서 단순히 “돌아다니는 것” 정도의 역할을 맡아서는 충분하지 않다. 언어치료사는 언어장애 학생의 다양한 사회인지적 발달단계, 언어발달단계, 담화 요구 등에 관한 전문적인 지식과 기술을 바탕으로 관련 교사와의 협력관계를 이루고 체계적인 계획과 결정에 실질적으로 참여해야 한다.

바. 연구자와 현장 전문가의 공동연구 접근(research-to-practice partnership perspective)

Hadley et al.(2000)은 학업 실패의 위험이 있는 아동들의 언어능력 향상을 위한 언어증진 프로젝트를 수행하여 학교에 전일제 언어치료사를 채용하여 일반교사와 언어치료사의 협력적 서비스 제공 모형을 적용하고 공동연구를 통해 그 효과를 검증하였다. 이 접근에서 교사와 언어치료사는 함께 학생의 요구가 무엇인지 결정하고, 목표를 세우고, 목표 달성을 위한 활동을 생각하고, 진전을 평가하는 일을 하게 된다. 언어치료사는 교사가 아동에게 제시하는 언어 형태를 수정하도록 도와주어 아동의 이해를 돕는 역할을 하게 된다.

실험절차를 간단히 살펴보면, 유치원생으로 이루어진 두 학급과 유치원생과 1학년이 함께 있는 두 학급을 구성하여 대조군에서는 일반교사와 보조교사가, 실험군에서는 일반교사와 언어치료사가 협력하여 어휘와 음운인식에 관한 수업을 하도록 하였다. 협력과정에서는 전문 교육, 공동 교과과정 계획, 자연스러운 언어촉진기법의 사용을 강조하였다. 이 때 연구자는 참여자 간의 협력적인 절차를 촉진하고, 일반적인 자원을 제공하고, 공동 계획을 위한 전략 수립에 도움을 제공하는 역할을 하였다. 그 결과 어휘 검사와 음운인식 과제에서 실험군이 유의하게 높은 점수를 받았고, 음운인식 과제의 경우 일반

화 효과도 나타났다.

위 연구결과를 통해 학업 실패 위험이 있는 아동의 수행을 향상시키기 위해 언어치료사와 일반 교사의 협력교수가 전통적인 교육 모형에 첨가될 수 있는 한 요소가 될 수 있다고 제안하였다. 협력교수를 위해서는 학교 행정적인 지원이 필요하고, 현장에서의 문제점들을 해결하기 위해서는 연구자와 현장 전문가의 공동연구가 계속되어야 한다. 또한 후속연구로는 치료 서비스의 시기, 정도, 기간 등의 효과와 언어, 읽기, 쓰기 발달을 촉진하는 협력적 모형의 개발 및 평가를 제안하였다.

학교에서 언어치료 서비스를 어떻게 제공할 것인가에 대해 다양한 접근들을 내놓는 이유는 통합현장에서 특수교사와 일반교사 그리고 치료사들의 역할 간에 혼란을 최소화하기 위한 것이다. 각 접근법들은 약간의 차이가 있기는 하지만 공통적으로 이미 수년간의 검증기간을 통해 통합장면에서 학생에게 언어치료사와 교사가 가장 최대의 유익을 끌어낼 수 있는 요인들을 제시하고 있다. 학교언어치료사가 고용되어 있는 제도 하에서는 언어장애 학생의 요구를 충족하기 위하여 교사와 언어치료사는 어떤 맥락에서 어떤 방식으로 서비스를 제공할 수 있는지 결정해야 한다. 여섯 가지 접근법 가운데 특정 입장을 택하면 각 입장에 따라 언어치료사들은 교사들과 학교언어치료 서비스의 제공형태를 결정할 수 있으며 이에 따라 교수계획을 수립하고, 교수활동을 적용하며, 평가 시 책임을 얼마나 공유하거나 나눌 것인지 결정할 수 있다.

2. 학교언어치료 서비스 제공형태

통합환경에서 이루어질 수 있는 학교언어치료 서비스 제공의 형태는 크게 개별치료(pull-out), 간접지원(collaborative consultation), 직접지원(pull-in)의 형태로 나눌 수 있다. 개별치료는 학교언어치료사가 대상 학생에게 교실과는 별개의 독립적인 공간에서 언어치료 서비스를 제공하는 형태이다. 구조화된 환경에서 학생이 보이는 문제점을 집중적이고 체계적으로 지도할 수 있고, 교사와 언어치료사가 최소한의 협력 수준을 통해 운영할 수 있어 현실적으로 학교현장에서 가장 쉽게 적용될 수 있다. 반면 치료실에서 습득한 기술의 일반화를 촉진하기 어렵고 학생 시간표 조정에 어려움이 있을 수 있다. 또한 담당교사와 언어치료사가 학생의 지도과정에 관하여 지속적인 의사소통을 하지 않는다면 단순히 언어치료의 장소를 학교로 옮긴 것에 불과한 결과가 될 수도 있다.

간접지원은 협력적 자문이라고도 부르는데 이는 자문가(예, 언어치료사)가 학생을 직접 지도하는 것이 아니라 피자문가(교사)가 교실 내에서 학생을 적절히 지도할 수 있도록 지원하는 것을 의미한다(Idol, Nevin & Paolucci-Whitcomb, 1994). 전통적으로 자문(consultation)은 자문가가 전문가의 입장에서 피자문가를 지원하는 상하구조의 형태로 적용되어 왔으나 두 전문가 중 한쪽이 상위의 입장에 있을 때 발생하는 심리적 갈등으로 인하여 협력적 자문이란 새로운 개념이 등장하였다. 즉, 언어치료사와 교사 모두 대상 학생의 문제 해결 과정에 대해 동등한 책임을 가지고, 자신이 지니고 있는 전문적인 지식의 공유를 통해 문제에 관한 중재 계획을 세우고, 효과에 대해 함께 감독, 평가하는 것을 말한다.

간접지원의 적용 시 대부분의 피자문가들은(예, 교사) 스스로 전문지식이 부족하여 실제 현장에

서 대상 학생을 위해 제시된 전략들을 제대로 적용하지 못할 것을 우려한다. 이러한 요구를 충족시키기 위해 직접지원 혹은 협력교수(co-teaching)가 제시되었다. Friend & Cook(2003)은 협력교수를 “물리적으로 한 공간에 다양한 능력을 지닌 학생들에게 두 명 이상의 교사가 실질적인 교수를 전달하는 것”이라 정의하였는데 언어치료사의 경우, 교사와 함께 교실 상황에 참여하여 의사소통에 어려움을 보이는 학생에게 적절한 치료 서비스를 제공하는 방법을 말한다. 직접지원의 세부적인 형태로는 교수-지원(one teach, one assist), 스테이션 교수(station teaching), 평행 교수(parallel teaching), 대안적 교수(alternative teaching), 팀 교수(team teaching)가 있다(<표 - 1> 참조). 직접지원은 가장 자연스러운 환경에서 학생의 문제를 중재할 수 있다는 장점이 있으나, 진행과정에서 참여자간에 높은 수준의 협력 관계가 요구된다.

<표 - 1> 협력교수 모형

모형	정의
교수-지원 교수 (one-teach, one assist)	한 교사가 전체 학습지도에 우선적인 책임을 지고 다른 교사는 학생들 사이를 순회하면서 관찰을 통해 개별적으로 지원이 필요한 학생을 지도하는 형태이다. 전체수업과 개별지원으로 나뉜 두 교사의 역할은 수업내용에 따라 수시로 바뀔 수 있다.
스테이션 교수 (station teaching)	교사는 수업 내용을 모듈의 형태로 구성하고 학생들은 스테이션을 따라 이동하면서 각 스테이션 담당 교사에게 도움을 받는 형태이다. 각 모듈은 수업 내용에 따라 읽기, 게임, 혼자 공부하기 등 다양한 형태로 구성될 수 있다.
평행 교수 (parallel teaching)	두 교사가 함께 수업을 계획 한 후 학급을 두 집단으로 나눈다(예, A조/B조). 교사는 각 집단을 맡아 지도하며, 두 집단의 학생들은 교사에 따라 전달 방식에 차이가 있으나 기본적으로 같은 수업내용을 배우게 된다.
대안 교수 (alternative teaching)	학급이 대집단과 소집단으로 나뉘어 두 교사가 각각의 집단을 맡아 지도하는데 주로 소집단의 학생들은 개별적인 도움이 많이 필요한 학생들로 구성된다(예, 심화교육, 보충교육).
팀 교수 (team teaching)	두 교사가 모든 동등한 책임과 역할을 갖고 전체 학생을 지도하게 된다. 두 교사는 수업을 함께 조직하고, 서로 번갈아 가면서 진행을 맡게 되는 형태로 가장 높은 수준의 교사협력을 요하는 모형이다.

3. 연구문제

우리나라 교육현장에 맞는 학교언어치료 서비스 제공 모형을 수립하기 위해서는 통합 환경에 있는 현장 전문가들을 대상으로 설문조사를 실시하여 현장의 요구가 무엇이며, 참여자들이 갖추어야 할 요건과 예상 가능한 문제점이 무엇인지 파악하는 것이 필요하다. 이러한 기초 조사를 바탕으로 우리나라 상황에 적절한 학교언어치료 서비스 모형을 마련하고, 이를 현장에 적용하여 그 효과에 관한 체계적인 연구가 지속적으로 이루어질 때 교사와 부모 그리고 아동이 만족할 수 있는 질적인 언어치료 서비스

스가 제공될 수 있을 것이다.

현재 우리나라의 통합교육환경에서 특수교육 대상자의 전반적인 교육에 있어 가장 중요한 역할을 담당하고 있는 사람은 특수학급교사라고 할 수 있을 것이다. 따라서 이론적으로는 일반교사와 특수교사가 함께 책임을 갖고 있지만, 실질적으로 제반 여건 때문에 치료 서비스 전문가가 가장 많이 협력해야 할 사람은 특수학급 교사가 될 것이다. 이에 대비하여 효과적으로 협력하기 위해서 우선 특수학급에 근무하는 특수교사를 대상으로 통합 환경에서 효과적으로 적용될 수 있는 언어치료 서비스 모형에 관한 의견을 알아보고자 하는 것이다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 특수교사가 언어치료사에게 원하는 지원은 무엇인가?

둘째, 교사와 언어치료사의 협력관계를 위해 참여자에게 요구되는 특성은 무엇인가?

셋째, 통합 환경에서 적절한 언어치료 서비스 모형은 무엇인가?

넷째, 통합 환경에서 언어치료 모형 적용 시 예상 가능한 문제점은 무엇인가?

II. 연구방법

1. 연구 참여 대상

본 연구는 충청남북도 지역 내에서 장애아동을 지도하고 있는 초등 특수학급 교사를 대상으로 이루어졌다. 총 50명을 설문지 조사대상으로 하였으나, 그 중 47명의 설문지만 회수되었다. 응답자중 59 %가 4년 이하, 41 %가 4년 이상의 교직경력을 갖고 있었고, 57 %의 교사들이 언어치료 연구경험이 없다고 응답하였다.

2. 연구도구

본 연구를 위하여 교사를 위한 “통합 환경에서의 언어치료 서비스 제공에 관한 조사” 설문지를 제작하였다. 설문지 문항은 통합 환경에서의 언어치료 서비스 제공 접근법에 관련된 문헌연구를 (Brinton et al., 2000; Ehren, 2000; Giangreco, 2000; Hadley et al., 2000; Palincsar et al., 2000; Silliman et al., 2000) 기초로 제작한 것이다. 설문지는 크게 세 부분 - 1) 응답자의 기초 정보, 2) 언어치료 대상학생 정보, 3) 언어치료 서비스 정보 - 으로 구성하였다. 구체적인 설문지의 영역과 내용, 문항 수는 다음 <표 - 2>와 같다. 설문지의 내용 타당화(content validation)를 위해 연구 시행 전 특수교육과 교수 1명과 일반 교사 1명이 설문지 내용을 검토하였다. 검토 후, 연구 참여 대상이 아닌 특수교사 1명, 일반교사 1명이 예비검사에 참여하였다. 설문지 작성시간은 대략 20분 정도가 소요되었다.

<표 - 2> 통합 환경에서의 언어치료 서비스 제공에 대한 교사용 설문지 구성

영역	문항내용	문항수	응답형식
응답자의 기초정보	교사 정보 (성별, 자격, 경력, 연수유무)	4	기록 혹은 해당사항 선택
	언어치료에 관한 기초 지식 (언어의 하위 영역, 언어치료사의 담당 영역)	2	
언어치료 대상 학생 정보	치료 대상 학생 유무, 학생의 특성, 치료대상자 고려 기준	3	기록 혹은 해당사항 선택
언어치료 서비스 모형 정보	언어치료사로부터 필요한 지원	2	기록
	통합 환경에서 적절한 언어치료 서비스 모형	1	
	참여자들에게 요구되는 특성 (교사, 언어치료사, 행정가, 기타)	4	
	각 서비스 모형의 예상 문제점	3	

3. 자료처리 및 분석

수집된 설문지 자료 중 연구대상의 기초정보와 언어치료 대상 학생에 관한 정보, 언어치료 서비스 모형 정보 중 적절한 언어치료 서비스 형태는 기초통계를 사용하여 분석하였다. 이외의 기록식 응답 분석의 정확성을 높이기 위하여 다음과 같은 내용분석 과정을 거쳤다. 첫째, 주관식 답안의 내용들은 모두 문서로 정리하였다. 둘째, 연구자들이 답변들을 반복하여 읽고 도출되는 주제들의 초안을 작성하였다. 셋째, 예비로 주제의 범주를 정의하고, 연구에 참여하지 않는 전문가 1인이 다시 주제를 도출하고 연구자 1인과 토론을 통해 완전히 일치하도록 하였다. 마지막으로 도출된 주제별로 분류표를 만들었다. 한 질문에 복수의 대답이 나왔을 경우 선정된 주제에 해당하면 모두 표시하였다.

III. 연구결과

1. 언어치료사가 담당할 수 있는 영역

특수교사들은 언어치료사의 담당 영역에 관한 질문에서 조음문제(29%)가 가장 주된 영역이라고 응답하였고, 유창성 문제(22%), 구어 표현/이해 문제(17%)도 중요하다고 응답하였다. 특수교사들은 주로 언어(language)영역 보다는 말(speech)영역을 언어치료사가 담당해야 하는 부분이라고 응답하였다. 읽기장애나 어휘와 문법영역에 대한 부분은 상대적으로 언어치료사가 담당할 영역이라고 인식하지 않고 있었다.

2. 언어치료 서비스 대상학생 정보

응답자의 대부분(91 %)이 최근 2년 이내에 담당했던 학급에 언어치료가 필요하다고 생각되는 학생들이 있다고 응답하였다. 또한 대상들이 보이는 주요 문제는 조음문제(23 %), 구어 표현에 어려움(17 %), 의사소통의 어려움(17 %)이라고 기술하였다. 교사들은 대상아동의 문제를 기술하는데 있어서 정확하게 표현언어와 수용언어 그리고 말과 언어, 의사소통 등의 구분을 사용하지 않았다. 언어문제로 발생하는 기타 문제로는 사회성 기술 부족과 학업 기술 능력의 저하를 보고하였다.

3. 언어치료사로부터 원하는 도움

연구에 참여한 특수학급 교사들이 학교언어치료사로부터 원하는 가장 주된 지원은 <표 - 3>과 같다. 대상아동의 조음, 발성, 유창성과 같은 말 영역의 문제와 상황에 적절히 말하기, 다양한 어휘력 향상과 같은 언어 영역의 문제 대한 직접 치료였다(59 %). 그 다음으로는 교사가 교실 내에서 대상학생에게 직접 적용 할 수 있는 언어치료 방법에 대한 조언이라고 응답하였다(30 %).

<표 - 3> 언어치료사로부터 원하는 지원

순위	주제	예
1	학교 내에서의 직접적인 언어치료(59 %)	* 조음, 유창성, 발성에 관한 직접적 언어치료 * 표현언어 지도 * 청각장애 학생을 위한 청능 훈련
2	언어치료에 대한 자문(30 %)	* 교사가 할 수 있는 언어치료 접근 방법에 대한 조언 * 어휘 향상을 위한 좋은 방법의 소개 및 적용에 대한 도움 * 정확한 발음을 유도할 수 있는 중재방법에 관한 조언

* 응답비율이 100 %가 되지 않는 경우는 “기타”의 주제가 있는 경우이다.

4. 특수교사에게 필요한 요건

통합 환경에서 언어치료 서비스를 제공하기 위해서 교사에게 요구되는 요건들은 <표 - 4>와 같다. 첫째로, 특수교사들도 언어치료에 대한 기본적인 지식이 필요하고 언어치료 영역에서 어떠한 방법들이 적용되고 있는지에 관한 이해가 필요하다고 응답하였다(45 %). 둘째, 언어치료사와 협력 체제를 구축하기 위한 적절한 상호 배려가 요구된다(30 %). 셋째, 특수교사는 언어치료사가 제시하는 언어치료 방법을 자연스러운 학습 환경 속에서 지속적으로 적용하도록 노력해야 한다고 하였다(16 %).

<표 - 4> 특수교사에게 필요한 요건

순위	주제	예
1	언어치료에 관한 기초적 지식(45 %)	* 언어치료에 대한 기본적인 이해 * 기본적인 언어중재 방법 습득
2	협력관계 마련 (30 %)	* 언어치료사와의 원활한 의사소통체계 유지 * 언어치료사와 좋은 관계를 유지할 수 있는 신뢰감 구축 * 치료사, 특수교사, 일반 교사와의 원활한 상호작용 중요 * 각종 정보를 공유하려는 마음가짐
3	교실에서 치료방법 적용(16 %)	* 언어치료사로부터 배운 기술을 현장에 맞게 적용하는 능력을 갖고 있어야 하며, 동시에 노력해야 함 * 아동을 위한 다양한 의사소통 환경 마련 * 치료사가 제시한 대로 발화의 기회를 충분히 제공하고 기다려 주기

5. 학교언어치료사에게 필요한 요건

특수교사들이 학교현장에서의 언어치료서비스를 위해 치료사에게 요구된다고 응답한 특성은 <표 - 5>와 같이 요약할 수 있다. 첫째, 대상아동에 대한 정확한 평가 및 진단을 포함한 전문적인 언어치료 지식과 기술이 필요하고(45 %), 둘째, 특수교사나 다른 교사간의 협력 관계 유지와(35 %), 셋째로 학교 교육과정에 대한 지식을 바탕으로 통합 환경에서의 의사소통 지도 방법에 관한 지식(16 %)이 중요하다고 응답하였다.

<표 - 5> 학교언어치료사에게 필요한 요건

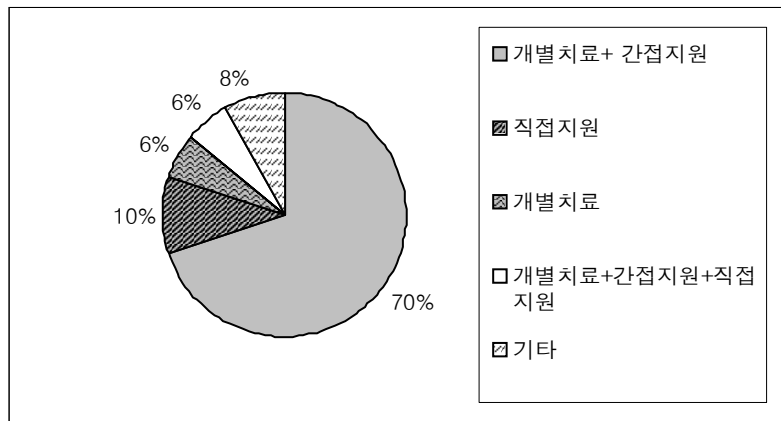
순위	주제	예
1	언어치료에 관한 전문적 지식과 기술 (45 %)	* 아동에 대한 정확한 평가 및 진단 * 적절한 치료방법 적용 * 많은 임상경험 * 언어치료에 대한 폭 넓은 지식과 기술
2	교사와의 협력관계(35 %)	* 교사에 대한 배려와 이해 * 교사와의 원만한 인간관계, 친목이 우선 * 통합교사와 지속적인 대화 기술
3	통합 환경 내에서의 언어치료 적용 (16 %)	* 통합학급 내에서 언어치료 대상 아동의 수준 이해(교사, 교우관계) * IEP에 근거한 언어치료 프로그램 개발과 계획 * 학교교육과정과 학교생활의 이해

6. 학교행정가에게 필요한 요건

현장에서 새로운 서비스를 적용하기 위해서는 학교 행정가의 지원은 필수적 요소이고, 학교언어 치료를 도입하는데 있어서도 마찬가지이다(최승숙, 2004). 특수교사들이 인식하고 있는 행정가의 지원으로는 첫째, 적절한 교구와 치료실 환경을 조성할 수 있는 재정적 지원이 가장 주요한 요건으로 언급되었고(52%), 다음으로는 관리자로서 언어치료서비스의 중요성에 대한 인식과 언어치료와 관련된 기본적인 지식이 요구되었다(44%).

7. 바람직한 언어치료 서비스 제공방법

학교현장에서 가장 적용 가능한 언어치료서비스 모형으로 대부분의 응답자는 간접지원과 개별 언어치료를 병행(70%)하는 것이 적절하다고 응답하였고, 그 다음으로 직접지원(10%), 개별치료(6%), 세 가지(개별치료, 간접지원, 직접지원)를 모두 병행(6%)하는 것, 기타(8%)로 응답하였다(<그림 - 1> 참조).



<그림 - 1> 바람직한 학교언어치료 서비스 제공방법

8. 간접지원의 예상 문제점

특수학급 교사들은 간접지원을 받는 경우 언어치료사로부터 얻고자 하는 정보로는 유용한 언어적 자극형태, 의사소통 중재와 관련된 교수자료 아이디어, 아동에게 적절한 수업, 평가, 과제 등의 수정 방법에 대한 지식과 기술을 원하고 있었다. 그러나 이러한 모형의 언어치료 서비스가 제공되었을 때 발생가능한 문제점으로, 대부분의 참여자들은 언어치료사가 제공한 방법들을 교사가 교실에서 적절치 못하게 적용하였을 때 비효과적이 될 것을 우려하였고(65%), 특수교사의 업무가 과다해지는 것(20%)

과, 언어치료사가 학생에 대한 정확한 파악이 어려운 상황(13 %)이라고 응답하였다(<표 - 6> 참고).

<표 - 6> 간접지원 모형의 예상 문제점

순위	주제	예
1	교사의 비전문성 (65 %)	* 전문적인 언어치료가 되지 않아 효과가 떨어짐 * 치료교육의 비전문성 * 의사소통의 오류로 적절한 치료방법이 전달되지 않음
2	특수교사의 업무 과다 (20 %)	* 교사의 책임이 더욱 부가될 수 있음 * 교사가 따로 개별 아동을 위한 치료를 제공할 시간적 여유가 없음
3	학생에 대한 정확한 평가의 어려움(13 %)	* 교사와의 대화만으로는 학생에 대한 정확한 이해가 부족할 수 있음 * 언어치료사는 학교에서의 교육과정에 대한 파악이 어렵기 때문에 적절 치 않은 언어치료가 이루어질 수 있음

9. 직접지원의 예상 문제점

직접지원을 적용하는 경우 교사들은 교수-지원 모형(one-teach, one assist), 스테이션 교수(station teaching), 대안적 교수(alternative teaching) 순으로 적용하기를 원하였다. 직접지원의 경우 예상되는 가장 주된 문제점은 <표 - 7>에서 볼 수 있는 바와 같이 수업 시 교사와 치료사 간의 역할에 대한 모호함으로 혼란과 갈등이 생길 수 있다는 것이다(70 %). 또한, 학교현장을 고려할 때 정기적인 공동계획 시간의 마련이 어려울 것(20 %)이라고 응답하였다.

<표 - 7> 직접지원의 예상 문제점

순위	주제	예
1	협력과정에서의 갈등 (70 %)	* 교사와 치료사간의 명확한 역할분담의 어려움 * 지도방법에 대한 의견차이로 갈등이 발생할 가능성 * 교사와 치료사간의 수직적 관계가 될 우려가 있음
2	공동계획 시간 마련의 어려움 (20 %)	* 수업 전 공동계획 시간 확보의 어려움

10. 개별치료의 예상 문제점

언어치료사가 학교 내에서 개별적으로 언어치료를 제공하는 경우 교사와 치료사의 의사소통 부족으로 인해 치료 내용이 서로 공유되지 않으며(53 %), 이는 치료내용의 일반화에 어려움(40 %)을 가져오게 될 우려가 있다고 응답하였다(<표 - 8> 참조).

<표 - 8> 개별치료 시 예상되는 문제점

순위	주제	예
1	치료사와 교사간의 의사소통 부족(53 %)	* 교사와의 충분한 의사소통 부족 우려 * 담임교사가 치료 상황에서 배제될 가능성 * 치료내용의 공유 불가능
2	치료내용의 일반화 어려움 (40 %)	* 학교, 치료 상황의 연계 부족 * 치료 시에 배운 내용을 학교나 지역사회에서 일반화하는데 어려움

III. 논 의

본 연구에서는 학교에서 언어치료사 제도를 도입하기 위해 교사들은 어떤 서비스 모형을 원하는지 그리고 각 모형에서 바라는 점과 우려되는 점은 어떤 것이 있는 지 알아보았다. 또한 교사들은 성공적인 학교협력 모형을 위해서는 구성원인 교사와 행정가 그리고 언어치료사들이 어떤 역할을 수행해야 한다고 생각하는지 살펴보았다.

첫째로, 교사가 선호하는 학교언어치료 지원 모형은 대부분의 교사들이 개별치료와 간접지원을 병행하여 적용하는 것이라고 응답하였다. 구체적으로 말하면 치료사가 학교 내에서 학생들에게 개별적으로 언어치료 서비스를 제공해주는 동시에 습득된 기술들이 학급에서 유지되고 일반화될 수 있도록 교사들에게 학생의 지도방안에 대하여 자문을 제공하여 교사와 협력해야 한다는 것이다. 이는 서론에서 언급한 여섯 가지 접근 가운데 치료적 접근과 일치하는 모형이다. 이런 입장이 지지받는 것은 비교적 전문가간의 역할이 명확하게 구분되어 다양한 분야의 전문가가 별다른 저항감이 없이 초기에 협력을 이루기에 적절한 모형이기 때문인 듯하다.

둘째로, 각 지원 모형을 적용할 때 예상되는 문제점을 살펴보았다. 직접지원의 경우, 교실 내에서 언어치료사의 직접지원은 교사와 치료사간의 역할 구분이 모호하다는 것을 가장 큰 문제점으로 지적하였다. 이는 교사들이 언어교육과 언어치료의 차이에 대해서 충분히 인식하고 있지 못함을 의미한다. 또한 전통적으로 교실 내에서는 한 교사만 학생 지도를 담당해야 한다는 생각이 두 전문가가 함께 학생들 지도하는 모형에 대해 거부감을 갖게 할 수 있다. 직접지원이 효과적인 모형이라고 검증된다면 언어치료사가 좀 더 실질적인 지원을 교실 현장에서 제공 할 수 있도록 다양한 지원정책을 마련해야 할 것이다. 기존의 교실 수업방식과 다른 전문가 간 협력방법은 다양한 연구방법을 통한 효과 검증이 선행되어야 하며, 장기적으로 교사와 치료사 양성과정 모두에서 충분히 반영되어야만 현장에서 성공적으로 적용될 수 있을 것이다.

간접지원의 경우에는 응답자의 많은 수가 스스로 전문지식이 부족하여 언어치료 방법을 학생에게 제대로 적용하지 못할 것을 우려하였다. 또한 학생 개별지도 시간의 부족과 언어치료사의 학교 상

황에 대한 이해 부족을 우려하였다. 이는 언어치료사가 단순히 치료목표와 지도방법을 전달하는 것에 그쳐서는 안 된다는 것을 의미한다. 즉 학교 상황에 대한 충분한 이해를 해야 하는 동시에 부모와 교사를 위한 실질적인 내용의 교육도 가능해야 한다는 것이다. 이를 위한 전문적인 프로그램의 개발 및 보급이 요구된다.

개별치료의 경우, 응답자들은 언어치료의 장소가 학교일 뿐 지금까지의 언어치료 방식이 갖는 한계를 그대로 갖게 된다는 점을 우려하였다. 즉 교사와의 의사소통이 불가능하므로 학생이 어떤 기술을 배우는지 교사가 알 수 없다는 점을 문제점으로 지적하였다. 또한 개별 치료에서 습득한 기술을 일반화하는 데에도 어려움이 있을 것이라고 응답하였다. 이는 언어치료사가 개별치료 시에 습득한 기술에 대하여 교사와 정해진 시간에 일상 교육과정 중에도 적용하여 일반화할 수 있도록 지원해야 함을 의미한다. 일반화의 촉진을 위해서는 정기적으로 언어치료사와 교사가 공동의 목표를 계획할 수 있는 시간을 마련하여(예, 주 1회, 월 2회 등) 아동의 치료과정과 평가결과를 공유해야 한다. 정기적인 시간 이외에 치료 시작 또는 치료 후에 수시로 비정기적인 의사소통 체계 마련하여(예, 알림장, 복도에서의 대화, 점심시간, 이메일 이용) 학생지도에 관한 전반적인 내용을 확인하고 평가해야 할 것이다. 각각 모형이 지니고 있는 문제점을 극복하기 위해 두 가지 모형을 병행하는 것도 적절한 방법이라 하겠다.

셋째로, 협력적 관계 형성을 위해 교사, 행정가, 언어치료사에게 가장 필요한 특성이 무엇인지 조사하였다. 교사들 스스로 어느 정도 언어치료에 대한 지식을 갖고 있는 것이 성공적인 협력에 가장 중요한 요소라고 생각하고 있었다. 그 다음으로 협력을 위한 열린 마음을 중요한 덕목으로 꼽았다. 인지적 태도가 변하면 정서적 태도가 따라서 변하는 경우가 많다. 교사들 스스로 지식의 부족을 협력의 걸림돌로 여기고 있으며 이를 개선하기 위해 적극적인 노력이 필요하다고 생각하고 있었다. 현장 전문가들을 위한 일회성의 연수가 아닌 보다 실질적이고 지속적인 연수의 기회를 통해 협력분야에 대한 기초적인 지식을 제공하는 것이 필요하다고 하겠다.

학교행정가에게는 언어치료의 중요성의 인식도 요구되지만 무엇보다 치료서비스를 제공할 수 있는 공간과 도구 마련과 같은 물질적인 지원이 더 요구된다고 응답하였다. 학교행정가는 학생의 문제에 대해 직접적인 팀원으로 생각되기 보다는 교사와 치료사의 지원자로 자리매김 되어 있었다. 이러한 지원자의 역할이 실제로 얼마나 중요한 지에 관한 것은 이 연구문제의 범위를 벗어나는 일이다. 여기에서는 교사들이 행정가들에게 가장 필요하다고 요구하는 내용만을 알 수 있다. 실제로 행정가들의 현장 서비스를 제공하는 전문가들에 대한 심리적, 행정적 지원은 프로그램 운영 성공의 매우 주요한 부분으로 알려져 있다(최승숙, 2004; Dieker & Murawski, 2003; Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin, & Williams, 2000). 학교 관리자들에게는 지속적으로 장애인 재활치료 프로그램에 대한 인식교육을 제공하는 동시에 실질적으로 교사와 치료사들이 어떠한 지원을 필요로 하고 있는지의 정보를 제공해야 한다.

마지막으로 언어치료사에게는 전문성이 가장 중요한 요인이라고 응답하였으나 협력적 태도와 학교 상황에서의 적용기술도 그에 못지않게 중요하다고 응답하였다. 전문성이 가장 중요하다고 응답한 것은 교사가 아닌 전문가가 학교에 들어올 때에는 교사들이 다룰 수 없는 분야에 대하여 고도의 전문성을 갖고 있다는 것이 전제가 되어야 함을 의미한다. 뿐만 아니라 학교 상황에서 협력할 수 있는 자세

와 기술, 그리고 유연한 대응자세가 부가적으로 요구된다는 것을 의미한다. 언어치료사들이 일하는 대부분의 환경은 다양한 전문가들이 팀을 이루어 지원하는 상황이다. 병원에서는 의사와 간호사 등 다양한 의료관련 인력들과 협력하게 되며, 복지관에서는 복지사와 재활관련서비스 분야의 전문가들과 협력한다. 마찬가지로 학교언어치료사는 교사와 다른 관련서비스 전문가들과 협력하게 된다. 팀의 일원으로 협력적인 태도와 다양한 상황에의 적용기술은 어느 상황에서나 언어치료사에게 요구되는 덕목이다.

조사결과를 통하여 일반학교 특수학급의 교사들이 언어치료사와의 협력을 어떻게 이루어나가기를 희망하고 있는지 알 수 있었다. 전체적으로 대상 학생에 대하여는 직접적인 치료를 개별적으로 수행하고, 교사에게는 교실에서 대상 학생 지도에 도움을 줄 수 있는 의사소통지도 방법에 대한 자문을 받고 의논의 상대가 되어주기를 희망하였다. 이러한 연구결과는 본 연구의 설문대상이 일반학교 특수학급 교사를 대상으로 제한한 점과 연구 참여 교사수가 적다는 제한점을 감안하여 적용되어야 할 것이다. 현재 우리나라의 추세로 본다면 일반적으로 장애가 중도인 경우 일반학교보다는 특수학교에 다니고 있다. 추후에 특수학교에서는 어떠한 형태의 언어치료 서비스가 요구되는지에 대한 연구도 이루어져야 할 것이다.

특수교육에 있어 관련서비스는 최선의 교육효과를 위해 필수적임은 이미 잘 알려진 사실이다. 또한 학생의 부모들과 교사들의 관련서비스 욕구조사 연구과정에서 “언어치료사들이 특수학교뿐만 아니라 통합장면의 일반 학교상황에 배치되어야 한다.”는 명제는 분명하게 드러나고 있다. 학교언어치료사가 배치된다고 하면 그 다음으로 고려해야 할 것은 언어장애 학생의 요구를 충족하기 위하여 교사와 언어치료사는 어떤 맥락에서 어떤 방식으로 서비스를 제공할 수 있는지에 관한 것이다. 다양한 전문서비스를 성공적으로 제공하기 위해서는 교사와 행정가 및 치료사의 의사소통 및 협력이 가장 중요한 요소이다(Giangreco, 2000). 그러므로 성공적으로 협력할 수 있게 하려면 기존에 학교교육을 담당하고 있는 교사들의 치료서비스에 대한 욕구와 지식수준을 분석하고 협력에 대한 의사를 파악하여 이에 적절한 서비스 제공 모형을 수립해야 할 것이다. 본 연구결과는 서비스를 제공하는 모형을 수립하기 이전에 파악해야 할 이러한 교사들의 인식수준을 보여준다. 특히 우리나라 교육의 큰 흐름이라 할 수 있는 통합교육 상황에서 새롭게 학교언어치료사 제도를 활성화시키고자 하는 현 시점에 많은 시사점을 제공해 준다. 다음 단계로 학교에서의 언어치료 서비스를 제공하는 모형을 개발하기 위해서는 현재 언어치료사들의 인식에 대한 연구결과도 요구된다.

그러나 이보다 진보된 형태로 수요자들을 위한 교육과 언어치료가 되기 위해서는 현재의 교사와 언어치료사의 학교언어치료에 대한 인식수준에 맞추어 제공하는 서비스 형태가 아니고, 언어치료 서비스를 받고자 하는 대상들이 원하는 바를 파악하여 이에 맞추어 언어치료사와 교사를 양성하는 형태가 되어야 할 것이다. 학교언어치료사의 역할을 잘 수행하려면 무엇보다 필요한 역량을 키우는 교육과정이 양성과정에 반영되어야 하며, 자격기준에도 포함되어야 한다는 것이다. 또한 협력의 상대인 특수교사와 일반교사 양성 교육과정에서도 공유되어야 할 것이다. 우선은 문화의 차이 그리고 교육환경의 차이를 감안하여 우리 교육 현장에 적합한 언어치료사의 서비스 제공 모형을 개발하고 적용하고 다음으로 지속적으로 진화시켜가야 할 과제가 남아 있다.

참 고 문 헌

- 김수진 · 김정미 · 윤미선 · 김정연 · 도연지 · 이수향 · 최은아(2005). 특수교육 관련서비스의 복지관 계
공 실태 및 장애아 부모욕구 분석을 위한 기초연구. 『언어청각장애연구』, 10(1), 153-170.
- 김수진 · 김정연 · 최승숙(2005). 학교언어치료사의 역할에 관한 고찰. 2005년 『학술대회 발표논문집』.
서울: 한국언어청각임상학회.
- 박승희 · 장혜성(2003). 교실중심 언어중재를 위한 교사와 언어치료사의 협력적 역할 수행. 『언어청각장
애연구』, 8(1), 117-143.
- 최승숙(2004). 통합교육을 실시하고 있는 초등학교 교실에서의 협력교수 실제. 『특수교육학 연구』, 39(3),
269-292.
- Brinton, B., Fujiki, M. & Higbee, L.(1998). Participation in cooperative learning activities by children
with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41,
1193-1206.
- Brinton, B., Fujiki, M., Montague, E. C. & Hanton, J. L.(2000). Children with language impairment in
cooperative work groups: A pilot study. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 31,
252-264.
- Dieker, L. & Murawski, W.(2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends,
and suggestions for success. *High School Journal*, 86, 1-13.
- Ehren, B. J.(2000). Maintaining a therapeutic focus and sharing responsibilities for student success:
Keys to in-classroom speech-language services. *Language, Speech & Hearing Services in
Schools*, 31, 219-229.
- Friend, M. & Cook, L.(2003). *Interactions: Collaboration skills for school professional*(4th ed.). New
York: Longman.
- Giangreco, M. F.(2000). Related services for students with low-incidence disabilities: Implications for
speech-language pathologists in inclusive classrooms. *Language, Speech & Hearing Services
in Schools*, 31, 230-239.
- Hadley, P. A., Simmerman, A., Long, M. & Luna, M.(2000). Facilitating language development for
inner-city children: Experimental evaluation of a collaborative, classroom-based intervention.
Language, Speech & Hearing Services in Schools, 31, 280-295.
- Idol, L., Nevin, A. & Paolucci-Whitcomb, P.(1994). *Collaborative consultation*(2nd ed.). Austin, TX:
Pro-Ed.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T.(1998). Cultural diversity and cooperative learning. In Putnam, J.
(Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion*. Baltimore: Brooks.

- Lerner, J.(2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston, MA: Houghton Mifflin Co.
- Palincsar, A. S, Collins, K. M., Marano, N. L. & Magnusson, S. J.(2000). Investigating engagement and learning of students with learning disabilities in guided inquiry science teaching. *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 31*, 240-251.
- Silliman, E. R., Bahr, L., Beasman, J. & Wilkinson, L. C.(2000). Scaffolds for learning to read in an inclusion classroom. *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 31*, 265-279.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. L. & Williams, B. T.(2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*, Needham Height, MA: Allyn and Bacon.

ABSTRACT

Perception of Special Educators on Speech Therapy Service Model in Inclusive School Contexts

Soo-Jin Kim, Seung Sook Choi

(Dept. of Communication Disorders, Korea Nazarene University)

Jung Yeon Kim

(Nazarene Speech, Language & Hearing Center)

The purpose of the present study was to propose a school-based, speech therapy model that was appropriate to the Korean situation through a two-stage research methodology. A literature review was conducted first to examine a variety of school-based, speech therapy models suggested in other countries and thus survey the knowledge and needs of special educators about speech therapy. The survey investigated the special educators' perceptions on speech therapy needs, required qualifications for both teachers and speech therapists, and problems of the school-based speech therapy. The special educators suggested a combination model integrating the direct speech therapy model (in which a speech therapist treats students on an individual basis) and the indirect speech therapy service model (in which a speech therapist collaboratively consults teachers about speech therapy). Other results indicated that collaboration between teachers and speech therapists based upon professional knowledge and ongoing communication rated importantly. Further, administrative supports such as arranging a therapy room and raising the perceived importance of therapeutic service were also suggested in order to provide school contexts with speech therapy.

Key Words: school-based speech therapy, collaboration, pull-out system, pull-in system, collaborative consultation, inclusive school

-
- ▶ 게재 신청일: 2006년 1월 17일
 - ▶ 게재 확정일: 2006년 3월 15일

- ▶ 김수진(제 1 저자 및 교신저자): 나사렛대학교 언어치료학과 교수, e-mail: sjkim@kornu.ac.kr
- ▶ 최승숙(공동저자): 나사렛대학교 언어치료학과 교수, e-mail: sschoi@kornu.ac.kr
- ▶ 김정연(공동저자): 나사렛대학교 누리사업단, e-mail: slpyeon@hanafos.com