

다문화 장애아동 교육에 대한 특수교사의 경험과 그 의미

신수진*

공주대학교 특수교육연구소 연구원

한성희**

공주대학교 특수교육과 교수

이규욱

공주대학교 특수교육연구소 선임연구원

《요약》

이 연구는 다문화 장애아동(초등학교 저학년~중학교 1학년) 교육에 대한 특수교사들의 경험과 그 경험의 의미에 대한 현상학적 연구이다. 대전, 경기, 충북에서 1년 또는 2년간 다문화 장애아동을 가르친 20대 후반~30대 후반의 특수교사 3명을 대상으로 Seidman의 심층면담 방식에 기초하여 수집된 자료 등을 Colaizzi의 방법으로 분석하여 다문화 장애아동들에 대한 특수교사의 지도 경험과 그 의미를 끌어내었다. 연구 결과 첫째, 다문화 장애아동들은 언어 발달과 사회성 발달에서 어려움이 보였는데, 이는 한국어와 한국 문화에 서툰 외국인 어머니의 영향과 가정 경제의 곤란 때문일 것으로 추정되었다. 둘째, 통합학급에서 다문화 장애아동은 또래들과 담임교사로부터 의외의 환영과 긍정적인 관심을 받고 있었으며, 특수교사에게는 다문화 아동으로서보다는 단지 특수교육이 필요한 아동으로 받아들여지고 있었다. 셋째, 특수교사가 장애아동의 부모와, 또한 통합학급의 교사와 의사소통을 해야 할 필요성이 높은 것으로 파악되었다. 넷째, 다문화 장애아동이 소속되어 있는 통합학급 담임교사 역할의 중요성 인식 제고와 아울러 다문화 가정과 다문화 장애아동을 위한 정부 차원의 보다 집중적이고 다각적인 지원의 필요성이 대두되었다. 이 연구의 함의 몇 가지가 마지막에 제시되었다.

주제어 : 다문화 장애아동, 결혼 이민자 가정, 특수교사, 현상학적 연구

* 제1저자(mishale25@hotmail.com)

** 교신저자(kw0459@hanmail.net)

I. 서 론

1. 연구의 의의

우리나라는 단일 민족 국가로 일컬어지던 시대를 지나 이제 다문화 사회의 국가로 접어들고 있다. 일반적으로 결혼 이민자 가정, 외국인 노동자 가정 등을 다문화 가정이라고 말한다. (그런데, 이 연구의 참여자들이 가르친 다문화 장애아동들은 일본, 필리핀, 베트남으로부터 한국인 배우자와의 결혼을 목적으로 한국으로 이주하여 온 결혼이민자 가정의 자녀들이다.) 우리나라가 다문화 사회로 접어들게 된 까닭은 1990년대 초반 외국인 근로자들이 국내 산업의 노동자로 유입되면서부터 시작되어 1990년 중반 농촌청년 장가보내기 운동으로 본격화되었다(최충옥, 모정환, 김연권 외, 2009). 그로부터 10년 뒤인 2000년대 접어들면서면서 농촌 지역은 도시지역보다 다문화 가정의 학생들이 학교에 입학하는 수가 증가하고 있어 다문화 가정의 학생 생활지도를 비롯한 교육 문제가 부상하고 있다.

다문화 가정은 농촌청년 장가보내기로부터 시작되었기 때문에 대부분 아버지들의 학력저하와 낮은 가정경제력, 가부장적인 태도 등(이필상, 2009)과 외국인 어머니들의 정체성 확립과 언어적인 문제 등의 복합적인 어려움을 내포하고 있다. 특히 우리나라의 단일민족의식은 민족적 에너지의 결집이라는 순기능도 있지만 배타적이고 폐쇄적이기도 하기 때문에(최충옥 외, 2009) 외국인 어머니들은 우리나라에 정착하면서 정체성 확립의 어려움을 겪고 있다.

보건복지가족부의 통계(2009)에 의하면 한국남성 100명중 8명, 즉 8%가 국제결혼을 하고 있으며 특히 농촌지역의 40%가 국제결혼을 하고 있으므로 인해 다문화 가정은 매년 13% 증가하고 있다. 따라서 다문화 가정의 자녀는 매년 3,000명 정도가 태어나고 있는 것으로 추정할 수 있으며 그 수는 점점 늘어날 것이라고 한다. 게다가 결혼이주 여성은 한국여성보다 자녀 출산에 매우 적극적이어서 다문화 가정의 자녀수는 점점 늘어날 것이다. 따라서 최근 다문화 가정 자녀의 학교 입학이 증가하기 시작하면서 인종적 편견과 오해의 위험성은 높아지므로(권미정, 2007; 김갑성, 2006; 김경자, 2007; 김성화, 2008) 이들에 대한 관심과 교육적 지원의 필요성이 더욱 부각되고 있다.

다문화 가정을 다각적인 방향으로 지원하기 위해 보건복지가족부(2009)는 ‘다문화 가족지원법’을 제정하여 다문화가족의 안정적인 가족생활을 통해 삶의 질 향상과 사회통합을 위한 제도적인 틀을 마련하였으며, 교육과학기술부(2008)도 ‘다문화 가정 학생 교육 지원 방안’을 통해 다문화 가정 학생들의 학교생활을 지원하고자 많은 예산을 투입하고 있다. 그럼에도 불구하고 다문화 가정의 학생들은 학교에서는 언어

적인 문제로 인해 학업부진과 또래들과의 사회성 결함을 보이고, 담당교사와 부모들 서로 간에는 상담이나 연계가 이루어지지 않아 특수교육대상자로 특수학급에 입급되어 있기도 하다.

Coleman(1996)과 Jencks(1972)의 연구에서 가정의 배경은 자녀의 학업성취도 뿐만 아니라 교육 경험에 전반적으로 많은 영향을 미치며 특히 가정교육의 주된 역할을 하는 어머니의 배경은 자녀의 인성과 학업 성취 등 자녀의 성장 과정에 영향을 미친다고 하였다(박미경, 2006에서 재인용). 따라서 문화와 언어가 다른 외국인 어머니의 배경은 자녀의 학교생활에 어려움을 초래할 수밖에 없을 것이다. 이때 다문화 가정의 자녀가 장애라면 더 큰 어려움에 직면하게 될 것이다. 특히 경제적으로 가난한 아버지와 외국인 어머니로 구성된 다문화 가정이라면 그들의 장애자녀는 보다 큰 도전과제이다. 따라서 다문화배경에서 자라고 있는 장애가 있는 학생 교육에 대한 관심이 일찍이 국가차원에서 있었다. 대통령자문 빈부격차 차별시정위원회는 2006년 보고서에서 대부분의 다문화 가정의 자녀는 학교생활에서 언어 발달 지체 및 문화 부적응으로 말미암아 수업에 대한 이해도가 낮으며, 지나치게 소극적이거나 반대로 폭력성 또는 주의력 결핍 과잉행동장애(ADHD)를 보이는 정서장애까지 나타나고 있다고 하였다. 이는 선천적 장애로 인한 다문화 장애학생을 비롯하여 단순히 다문화 가정의 사회적·문화적 환경으로 인한 장애발생에 대해 경고를 하고 있다.

다문화 가정의 자녀도 명실상부하게 학교교육을 통해 어엿한 이 나라의 한 시민으로 자라나야 한다. 그러나 열악한 가정환경으로 인해 부모들이 적절한 인성과 학업적인 지원이 어렵다면 이 학생들을 지도하는 교사의 역할은 커질 수밖에 없다. 특히 다문화 가정의 학생이 장애학생이라면 특수교사의 책무성은 높아질 수밖에 없다. 특수교사는 다문화 가정의 장애학생의 학교생활, 교육, 가족지원 및 상담 등 여러 영역에서 다각적인 지원을 위한 중추적인 역할을 해야 하기 때문이다. 그러므로 특수교사가 다문화 장애학생을 어떻게 지도하고 있는 지를 알아볼 필요가 있다.

다문화학생에 대한 선행연구는 유치부와 초등부를 중심으로 이루어졌다. 외국인 어머니의 영향으로 자녀의 언어적인 문제에 관련한 연구(박미경, 2006; 박상희, 2006; 이은경, 석동일, 2006) 및 다문화 가정의 특성과 지원 형태에 대한 연구(설동훈 외, 2005; 윤형숙, 2005; 이혜경, 2009)와 다문화 가정의 학생들의 학교생활 및 다문화교육에 대한 일반교사들의 인식 및 태도에 관한 연구(김수라, 2009; 박미경, 2006; 설동훈 외, 2005; 정대현, 장지영, 2009, 조영달, 2006)들로 이루어졌다. 그러나 다문화 장애학생에 관한 연구는 다문화 장애학생의 통계(충청북도여성발전센터, 2008)와 언어문제(이필상, 2009)에 제한되어 있으나 학교생활에 관한 연구는 찾을 수 없었다.

학교현장에서 많은 다문화 가정의 학생들은 단순한 언어적인 문제와 장애로 인해 특수교육대상자로 선정되어 특수학급에 입급되어 있다. 그럼에도 불구하고 특수교사

들은 다문화 장애학생에 대한 충분한 정보와 준비 없이 학생들을 지도하면서 많은 시행착오를 경험하고 있기 때문에 다문화 장애학생에 대한 보다 많은 관심을 기울일 필요가 있다. 지금까지의 선행연구에서는 다문화 가정의 일반학생들에 대한 언어적인 문제를 중심으로 학교생활과 교사의 인식에 관한 조사 연구를 하였다면 이 연구에서는 다문화 장애학생에 관한 학교생활에 관련된 보다 심층적인 연구를 할 필요가 있다.

다문화와 장애라는 이중적 차별과 소외를 당하는 다문화 장애학생에 대한 정확한 이해에 기반을 두고 교육문제 진단과 그에 따른 교육지원 모색할 필요가 있다. 그러므로 다문화 장애학생 교육을 담당하고 있는 특수교사를 연구 참여자로 하여 그들의 관점에서 다문화 장애학생의 학교생활을 생생하게 들여다보고, 특수교사들의 교육실행과 그 과정에서 겪는 경험과 그 의미를 알아보는 것도 의의가 있을 것이다. 따라서 이 연구는 특수교사들의 교육 실행에 대한 경험을 통해 다문화 장애학생들의 지도에 관한 기초적인 자료를 제공하는데 기여할 수 있으며, 특별한 환경으로부터 발생하는 장애학생들의 문제를 극복하고, 그들의 특수 교육에 대한 요구를 밝혀 학교생활에 잘 적응하도록 하는데 기여할 수 있을 것이다.

따라서 이 연구에서는 특수교사들을 연구 참여자로 하여 그들의 목소리를 통해 다문화 장애학생의 가정생활과 학교생활에서 볼 수 있는 긍정적인 면, 문제점과 그 개선방안을 비롯하여 특수교사들의 경험을 바탕으로 그들이 부여하는 의미가 무엇인지를 알아보려고 한다. 이러한 목적을 달성하기 위해서 질적 연구의 하나인 현상학적 접근법으로 연구하려고 한다.

2. 연구 질문

이 연구에서는 특수교사와의 면담을 통해 특수교사가 바라보는 다문화 장애아동의 개인적인 특성 및 가정 환경적 특성에서 오는 학교생활과 특수교사의 다문화 장애학생 교육 경험과 그 의미가 무엇인지를 이끌어 내려고 한다. 그 구체적인 연구 질문은 “특수교사가 다문화 장애학생을 지도하면서 겪은 경험은 무엇인가? 그리고 특수교사가 경험한 다문화 장애학생 교육의 의미는 무엇인가?” 이다. 이 질문을 통해서 다문화 장애학생의 가정환경과 일반학급과 특수학급에서의 학교생활을 알아보고 다문화 장애학생을 지도하면서 겪은 특수교사의 경험 가운데 부모상담, 일반교사와의 연계성, 다문화 장애학생의 교육 경험을 알아보려 한다.

II. 연구 방법

1. 연구 참여자

이 연구의 참여자는 특수학급에 입학 된 다문화 장애학생을 교육하는 특수교사 3명을 대상으로 하였다. 이 연구의 참여자를 선정하기 위해 전국의 다문화 가정 지원센터 및 장애인복지관에 의뢰하고 특수교사들이 이용하는 인터넷 사이트(손오공의 특수교육, 미소넷 등)를 통해 다문화 장애학생을 지도하는 특수교사의 소재를 일차적으로 파악하였다. 다문화 가정 지원센터와 인터넷 사이트 등을 통해 8명의 특수교사를 만나게 되었으나 그 중 4명의 특수교사는 학생이 단순한 언어문제로 특수학급에 일시적으로 입학 된 상태여서 제외하였다. 따라서 나머지 4명의 특수교사에게 이 연구의 목적을 설명하고 연구 참여를 부탁하였으나 연구 참여 동의서를 작성한 교사는 3명이었다. 이들은 20대 후반에서 30대 후반의 충북, 대전, 경기도에 근무하는 특수교사로서 최소 1년 이상의 다문화 장애학생의 교육경력이 있는 교사들이다. 그 자세한 내용은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 참여자의 배경

교사	나이	근무지	다문화 장애학생 교육경력	근무유형
박 교사	20대 후반	충북	2년	순회 특수교사
김 교사	30대 후반	대전	1년	초등 특수교사
정 교사	20대 후반	경기	1년	중등 특수교사

따라서 연구 참여자들이 지도하는 다문화 장애학생은 총 4명으로 순회교사인 박 교사는 다문화 장애학생 A와 B 두 명을 지도하고 있으며 특수학급 교사인 김 교사와 정교사는 각각의 학급에서 한 명의 다문화 장애학생 C와 D를 지도하고 있다. 그 자세한 내용은 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구 참여자가 담당하는 다문화 장애 학생의 인적사항

담당 교사	학생 (장애영역)	성별	학년	어머니 국적	부모직업	동거가족	거주 지역
박 교사	A (정신지체)	여	초등학교 5학년	일본	부: 농업 모: 가사	조부모 여동생 남동생	농촌
	B (정신지체)	남	초등학교 2학년	필리핀	부: 농업 모: 서비스업	조부모 남동생	농촌
김 교사	C (자폐)	남	초등학교 3학년	필리핀	부: 학교행정직 모: 서비스업	남동생	도시
정 교사	D (정신지체)	여	중학교 1학년	베트남	부: 공장노동자 모: 서비스업	여동생	도시

2. 자료 수집

1) 면담 계획

이 연구에서는 Dolbeare와 Schuman이 제시한 다음과 같은 세 번의 면담 구조 (Seidman, 2006/2009)에 맞추어 하려고 노력하였다: 1회기 면담에서 연구자는 연구 주제에 해당하는 연구 대상에 대한 최대한의 정보를 얻기 위해 연구 참여자가 말할 수 있도록 요청해야 한다. 이 단계에서 연구자는 “왜”를 묻는 게 아니라 연구 주제 현상에 “어떻게” 참여하는지 물었다. 왜냐하면, 연구 참여자가 자신과 연구 대상의 삶의 맥락 내에서 연구 현상과 관련되는 다양한 경험들에 대해 스스로 재구성하기를 원하기 때문이다(Seidman, 2006/2009). 2회기 면담은 연구와 관련하여 참여자가 신념을 만드는 경험의 세부 내용에 초점을 맞춰야 한다. 이때 연구 참여자가 경험하는 삶 그대로를 자세히 이야기할 수 있도록 경험하는 특정 시간 등을 재구성하도록 요청한다. 마지막으로 3회기 면담은 연구 참여자 경험의 의미를 반영하는데 초점을 두어야 한다. Seidman(2006/2009)의 “의미 만들기”는 연구 대상들이 그들의 삶 속에 상호작용하는 요인들을 어떻게 현재 상황으로 가져오는가를 보아 달라고 요구한다. 또한, 그들이 사는 현재의 삶을 자세히 보고, 맥락 안에서 그것이 어떻게 일어나는지 보아 달라고 요구한다. 비록 3회기 면담이 의미를 만드는 것에 초점을 두고 있다 할지라도 세 차례 면담 모두를 통해 의미를 만들어 내기도 한다. 따라서 면담 과정의 각 단계에서 참여자들이 하는 모든 이야기는 그들 경험의 의미를 반영하게 된다.

2) 면담 실시

이 연구에서 연구자들은 연구 참여자가 면담에 참여하여 자신들의 경험과 그 의미를 잘 반영할 수 있도록 노력하였다. 연구 참여자들이 업무 부담으로 인해 3회기의 일대일 면대면 면담의 어려움을 호소하였다. 따라서 1·2회기에는 이들과 일대일 면대면 면담(1 회기에 약 90분 소요)을 하였고, 3회기에는 전화나 e-mail을 사용하였다. 각 면담에 앞서 연구 일정과 연구 윤리에 대해 자세하게 설명하고 참여하겠다는 동의를 얻은 후 연구를 진행하였다. 면담은 Seidman(2006/2009)의 심층면담 방식에 기초하여 2010년 9월 초부터 10월 말까지 실시되었다. 그 구체적인 내용은 다음과 같다:

심층면담 전에 참여자가 편안하고 솔직하게 대화할 수 있도록 일상적인 이야기로 긴장을 풀 수 있도록 하였고 면담 내용의 녹음에 대해 설명한 후 동의를 구하였다. 각 면담 자료는 MP3를 이용하여 녹음하였고 연구 참여자가 자신의 경험을 충분히 이야기하도록 격려와 관심을 두고 경청하고자 하였고 반구조화된 개방적인 질문 형태를 유지하고자 노력하였다.

면담 중에 필요한 사항은 질문지에 메모하는 방법을 이용하여 참여자들의 비언어적 의사소통 내용과 중간에 떠오르는 연구자의 생각 등을 기록하였다. 또한, 2차 면담 이후 추가적인 질문이 요구되거나 면담 내용의 확인을 위해 연구 참여자와 전화, 이메일을 주고받으면서 지속적으로 자료를 보충, 확인하였다. 또한, 녹음과 동시에 그들이 이야기할 때의 모습, 어조, 분위기, 강조점 등을 관찰하고 그것들을 현장 노트에 기록해 두고 그것이 의미하는 바가 무엇인지 면밀히 반복해서 살펴봄으로서 연구자가 참여자들의 체험을 함께 느끼려고 노력하였다.

전체적인 면담 과정에서 자료 수집 후 바로 분석을 하였으며, 연구 참여자들에게 면담 내용 전사한 것을 이메일을 보내어 보완하고 다음 면담의 질문 내용을 검토할 수 있게 하였다. 1차 면담에서 얻은 자료를 토대로 2차 면담은 좀 더 심층적인 질문과 1차 면담 시 이루어졌던 면담내용을 보충적으로 질문하고 연구 참여자도 보완하거나 수정할 수 있도록 하였다. 2차 면담 후 전사내용을 다시 이메일로 보내어 보완하고 3차 면담은 주로 전화를 이용하였으며 보충적인 질문 등은 다시 방문하거나 이메일 혹은 전화를 이용하였다.

3) 면담 내용의 전사 작업과 자료 정리

면담 시 녹음된 내용과 기록한 자료들(손으로 쓴 관찰 내용, 녹음테이프 내용, 여러 가지의 기록물들, 현지 자료들 등)은 다음과 같이 전사하였다: 문장의 끝에는 마침표(.), 모음이 길게 발음이 되었을 때는 콜론(:), 말끝을 흐렸을 경우에는 말줄임표(...)로 하였다. 따라서 전사 대상은 면담을 통하여 연구자가 획득한 모든 형태

의 현장 자료들이 해당되며 이는 연구자가 관찰을 통하여 기록한 관찰일지, 녹음을 통하여 녹음한 녹음테이프, 연구 과정 중에 연구자가 얻게 된 여러 가지 생각들, 느낌들, 방법들이다. 전사 작업이 끝난 후에 표현에 문제가 되는 잘못된 정보들을 찾아내어 고치고, 철자·띄어쓰기·여러 가지 표기법 등의 오류들을 교정하였다. 그리고 전사 후 자료 정리할 때 중략한 경우에는 (중략)이라고 표기하였다.

3. 자료 분석

이 연구에서 다문화 장애학생을 교육하는 특수교사의 경험에 대해 수집된 자료 분석은 현상학적 자료 분석 방법 중 신경림 외(2004)에 소개되어 있는 Colaizzi의 분석 방법을 선택하였다. Colaizzi의 분석 방법은 연구 참여자로부터 기술된 내용에서 의미 있는 문장이나 구를 추출하고, 이를 기반으로 일반적이며 추상적인 진술을 만들어 의미를 구성하여 주제 묶음으로 범주화한 후 경험의 본질적 구조를 기술하는 것이며 구체적인 절차는 5단계로 이루어진다.

1단계는 연구 현상과 관련된 의미 있는 문장이나 구를 선택하여 의미 있는 진술을 추출해 낸다. 2단계는 의미 있는 진술들을 주의 깊게 보면서 중복되는 표현은 배제하고 일반적이고 추상적인 형태로 재진술 하며 3단계는 의미 있는 진술과 재진술로부터 의미를 구성한다. 4단계는 구성된 의미로부터 주제, 주제묶음으로 범주화하고 5단계는 지금까지 분석된 자료를 주제에 따라 총체적으로 철저하게 기술한다. 6단계는 선행단계에서 확인된 경험현상의 공통적인 요소를 통합하여 본질적 구조를 진술하는 단계로 이루어진다.

따라서 3명의 연구 참여자 면담을 통해 녹음 된 자료를 전사한 결과 A4용지 72장의 분량의 문서가 나왔다. Colaizzi의 1단계 분석 방법으로 전사본 중에 의미 있는 문장이나 구를 선택하여 의미 있는 진술을 <그림 1> (원자료의 1/2 축소)과 같이 추출하여 모두 61장의 분량이 되었다.

질문	진술
연구자: 학습에 대해 소개해 주세요.	참여자: 아이는 9살이에요. 너무 짧죠? 병정 인원은 넘었더라면 아이가 좀더 크라는데도 못요게 할 수도 없고 그랬다고 학습이 하나밖에 읽는게 고를 수 없는데요. 그나이 11살인데 원한유형이 2명이 있어서 그나이 남표.(참여자 지 300 교시의 1차. 연달 전시 자료)
연구자: 그림 순회할 뜻 없이나 보시나요?	참여자: 지금 계기 담당하는 아이가 6명이고 그 중에 2명이에요. 그리고 정정 중기하는 주체인 것 같아요. 내년에도 이 이 한명이 더 있을 것 같아요. (참여자 지 300 교시의 1차. 연달 전시 자료)
연구자: 아이 학습 능력 중 특별한 점은 어떤 건가요?	참여자: 담당선생님이 아이가 읽는데 힘은 별로 그런 얘기가 없어요. 사회성은 좋은거죠.. 친구들도 친구들이 잘 생겨요. 그렇정도도 친구들도 있고 선생님께서 얘기도 잘 들어서 담당선생님도 좋아하시고.. (참여자 지 300 교시의 1차. 연달 전시 자료)
	참여자: 읽는 걸 좋아하는데요. 그런데 구분이 안되고(참여자 지 300 교시의 1차. 연달 전시 자료) 수업시간에 읽었던 것 읽는게 없죠? 수업시간에 읽는게 없지 않게 되실 것 같아 그리고 문공함이 비행기 지나가요. 읽으니까 그렇게 실망에 맞게 아이가 하는걸 잘 못하고 글을 읽고 쓰는 거 이해를 못하는 것 같아요. 그런데도 잘 이해해요.(참여자 지 300 교시의 1차. 연달 전시 자료)
	참여자: 그리고 주시적인 기능이 없죠. 지금 4학년인데도 불구하고 1이하기 1도 문제점을 가지고 수업하고 있어요.(참여자 지 300 교시의 1차. 연달 전시 자료)
연구자: 아이의 강점은 무엇이 있는지 궁금해요. 가장 관심은 어떻게 되나요?	참여자: C가 이해를 잘 하니까 그렇게 되므로 그렇게 표 나려 하는 것 같아요. (참여자 지 300 교시의 1차. 연달 전시 자료)
	C는 지금 3학년이고 밑에 중점이 있고 그중에 특수교육 대상자는 C 한명이고. 그렇해서, C인 특수교육 대상자예요.(참여자 지 300 교시의 1차. 연달 전시 자료)
연구자: 학습의 기록 본위거나 경제상황은 어떤 건가요?	참여자: 뭐 비슷해요. 농촌이니까 농사지으면서 지내거나 뭐 고교인원까지 같은게.. B 양이는 서비스업을 하시지만 그 정도 실패하는 비슷하게 같아요. 근데 이게 엄청드렸지만 다른 아이들에 비해서 특별히 더 실패는 힘들 거나 할것도 아니고. 여기 이이론 그냥 다 잘하는 못하니까 특별한 특성이 안 될 것 같아요. (참여자 지 300 교시의 2차. 연달 전시 자료)
연구자: 특수교육 내의 다른 학습자의 경쟁수준은 어떤가요?	참여자: 대체적으로 안 좋아요... 저희 학교 안에 학교가 또 있는데 저희는 53회교인데, 저쪽은 20회교인데 특수교육이 두회교 있어요. 뭐 여의 거기 아이가 틀어 있는게 그 이유는 강리 있으면 부모님들은 더욱으로 보는데 이 거예요. 용정교육 회기도 좋고... 그렇게 강리해요. 리은 학교가 더이론. 학생은 더 좋겠다. 우리학교는 전체적으로 유관성이나 이제 잘 이해하지 못하고 보는데 문이 읽으실 건이죠.
	그래서 저쪽 학교는 부모님이 객관적이고 그러신게 조금일대 대한 관심도 많으시고 학습상황에 대해 관심이 많으시고.. 그래서 부모님의 객관적인 접근을 받는 방법이 어떨요.(참여자 지 300 교시의 1차. 연달 전시 자료)
연구자: 어휘능력에 대해 어떻게 보시나요?	참여자: 초저수준에도 오실 수 있는 부모님이 딱 두분이에요. 경제전반 10기부터 와서 학습 끝날 때까지 기다려지구요. 그런 분야랑 D의 어머니.. 그런데 보면 무리한 전개적으로 관심이 많다는 걸 알수 있죠..(참여자 지 300 교시의 1차. 연달 전시 자료)
연구자: 학습에 대해 어떻게 보시나요?	참여자: 아버지가 한국인 읽기가 잘리잖아요.(참여자 지 300 교시의 1차. 연달 전시 자료)
연구자: 학습 소개를 해주세요	참여자: 지금 문학교 1학년 학습이고 딱지학습이예요... . 지금 읽게 중독성으로 정신적계 2등이라고요.(참여자 지 300 교시의 1차. 연달 전시 자료)

<그림 1> 추출된 의미 있는 질문과 진술

2단계로 의미 있는 진술들을 주의 깊게 보면서 중복되는 표현은 배제하고 일반적이고 추상적인 형태로 재진술 하여 의미를 구성했고 구성된 의미단위는 <그림 2> (원자료의 1/2로 축소)와 같다.

〈표 3〉 진술로부터 형성된 의미 단위들 (계속)

순	의미 단위	진술 횟수
36	다문화 배경으로 인해 부담이 되었던 처음 느낌의 교사	4
37	소극적으로 이루어지는 담임교사와의 상담형태	7
38	학교 외 다문화 교실에 참여하는 학생	1
39	부모와의 상담시간 부족	7
40	특수교사와의 상담에 적극적이지 않은 부모의 태도	5
41	전화 상담에 주로 의존하는 상담형태	3
42	다문화 담당교사와의 의사소통이 전혀 없음	3
43	힘든 가정생활의 영향 탓으로 보이는 상담의 문제	5
44	어머니와의 상담이 절실히 필요함	6
45	상담에 한계가 느껴지는 특수교사로서의 입장	6
46	혼란스러운 교사의 다문화교육 패러다임	4
47	어머니 언어교육도 필요함	6
48	여기저기서 들려오는 다문화 장애아동 교육에 대한 불안의 소리	5
49	단순 언어 문제만을 보이는 아동과 장애아동과의 구별이 필요	6
50	다문화라고 해서 특별한 교육을 해야 한다고 생각하지 않음	1
51	언어곤란만 보이는 다문화 가정아동의 이차적 장애 방지를 위한 교육 필요	3
52	특수교사로서 아직은 확신할 수 없는 다문화 가정의 아동 교육	5
53	다문화 장애아동을 위한 가정의 재정적 지원이 필요	3
54	단순한 언어곤란으로 특수학급에 입급된 아동들에 대한 갈등	3
총 진술 횟수		241

4단계는 이를 바탕으로 형성된 의미들을 종합하여 주제군을 구성하였다. 따라서 참여자들이 기술한 모든 내용을 종합한 결과 ‘고독한 이방인’, ‘세상 속으로의 한 걸음’, ‘거친 파도를 헤치며’, ‘역풍에 돛을 달고’의 네 가지 공통된 주제들이 나타났다. 이들 주제군은 <표 4>에 제시하였다. 의미단위에서 주제군까지 반복하여 읽고 또 읽고 숙고하면서 주제군 속에 제시되지 않은 의미단위가 있는지 각각의 진술들을 검토하였다. 연구자는 형성된 의미를 종합하는 과정에서 연구자의 판단을 정지하고 연구 참여자들의 경험 그 자체에 대한 분석의 어려움을 경험하였다. 5단계는 결과에서, 6단계는 결론에서 진술하였다.

<표 4> 도출된 의미 단위, 하위 범주, 상위 범주, 주제군

주제군	상위 범주	하위 범주	의미 단위
다문화 장애 아동: 고독한 이방인	다문화 장애아동의 특성: 엄마를 닮은 아이	높기만 한 언어벽	<ul style="list-style-type: none"> • 높임말과 상황에 맞지 않는 단어 사용 • 추상적 개념 부족 • 어머니의 언어에 영향을 더 많이 받는 다문화 가정의 첫째 아이 • 어머니로 인한 언어의 느린 발달
		사회성이 부족한 학생	<ul style="list-style-type: none"> • 언어능력 저하로 인한 사회성 결여 • 학급에서 자기표현 하지 않는 소심한 아이
	다문화 장애학생 가족: 모래성	소통이 어려운 가족	<ul style="list-style-type: none"> • 장애로 인해 가족 간의 의사소통이 어려운 아버지 • 언어문제로 의사소통이 어려운 어머니 • 가부장적인 아버지의 양육에 대한 무책임 • 의사소통 부재로 인한 가정불화
		경제력·회복력이 열악한 가족	<ul style="list-style-type: none"> • 높지 않은 부모 학력 • 경제적으로 어려운 가정형편 • 일하는 어머니 • 가족에 대한 아버지의 관심 부재 • 우리 문화에 적응하지 못한 어머니
다문화 장애아동의 학교생활: 세상 속으로 한걸음	통합학급에서의 생활: 예상 밖의 환영	또래로부터의 환영	<ul style="list-style-type: none"> • 다문화 배경과 관계없이 자연스럽게 수용되는 아이들 • 외모로 인한 또래들의 호감
		교사로부터의 환영	<ul style="list-style-type: none"> • 학생에 대해 따뜻한 모성애를 보이는 통합학급 여교사들 • 외모로 인한 교사의 호감
	특수학급에서의 생활: 다르지 않은 아이	특별하지 않은 학생 장애학생을 위한 개별화교육	<ul style="list-style-type: none"> • 단지 장애학생으로서 받아들여짐 • 다문화 가정이기 때문에 오히려 편견 없는 수용을 하는 교사 • 다문화 배경과 관계없는 장애학생을 위한 개별화 교육실행 • 다문화 배경을 고려한 수업의 필요성을 느끼지 않음
다문화 장애아동 교육: 거친 파도를 헤치며	교육상담은 누구와 해야 하나요?	물리적인 상담도 어려운 부모	<ul style="list-style-type: none"> • 열악한 가정경제로 인해 어려운 부모상담 • 부모와의 상담시간 부족 • 전화 상담에 의지하는 상담형태
		의사소통이 어려운 통합학급 교사	<ul style="list-style-type: none"> • 소극적인 태도의 통합학급 교사 • 다문화 가정의 학생 지도 이전에 통합학급 교사와 특수교사간의 의사소통의 높은 벽
	특수교사의 역할: 특수교사라는 작은 돌단배	특수교사의 역할의 한계 정보와 자료가 부족한 특수교사	<ul style="list-style-type: none"> • 담임교사가 아닌 특수교사로서 역할의 한계 • 파악하기 어려운 학생의 가정생활 • 정보도 자료도 없고, 다문화 배경 교육철학도 없는 교육

<표 4> 도출된 의미 단위, 하위 범주, 상위 범주, 주제군 (계속)

주제군	상위 범주	하위 범주	의미 단위
다문화 장애 아동 교육의 의미: 역풍에 돛을 달고	학교에서의 다문화 장애아동 지원: 하나의 배를 타고	선장과 같은 통합학급 교사	<ul style="list-style-type: none"> • 학생에게 선장과 같은 통합학급 교사의 관심
		정부와 학교의 지원이 필요한 다문화 장애학생	<ul style="list-style-type: none"> • 언어지도가 2~3배 더 필요한 장애아동 • 절실히 필요한 어머니와의 상담 • 어머니의 우리말 언어교육과 교사의 외국어 교육의 필요성 • 다문화 가정 아동의 이차적 장애 발생을 막기 위한 예방 교육의 필요성
	다문화 장애아동 교육: 또 다른 세상으로의 항해	증가하는 다문화 가정의 학생	<ul style="list-style-type: none"> • 다문화 가정 아동 증가에 따른 교육 패러다임 • 정보가 부족한 교사들의 불안감
		품어야 하는 다문화 장애학생	<ul style="list-style-type: none"> • 단순한 언어문제로 특수학급에 입급되는 학생들 • 다문화 장애아동 판별을 위한 다각적인 노력이 필요 • 다문화 장애아동의 가정을 위해 특별하고도 다양한 지원 요구

4. 신뢰도 및 타당도 확보를 위한 노력

이 연구에서는 연구의 진실성을 높이기 위해 Lincoln과 Guba(2005)가 제시한 질적 연구의 진실성 점검 기준 가운데 동료 연구자 조언, 참여자에 의한 연구 결과의 검증, 심층적 기술 등의 방법으로 점검하였다. 면담 자료 전사의 신뢰도를 높이기 위해 연구자 2명이 각각 독립적으로 전사한 후 전사자간 신뢰도를 산출하였으며, (산출된 신뢰도: 100%), 전사가 끝난 후 그 내용을 연구 참여자와 함께 공유하고 불명확한 부분에 대해 참여자들에게 이메일이나 전화를 이용해 확인하여 정확성을 확보하였다. 연구자가 연구 과정에서 범할 수 있는 방법적, 해석적 오류를 줄이기 위해 연구자들을 비롯하여 질적 연구를 하고 있는 박사학위과정의 특수교육전공자 2명과 매주 수요일 총 12회에 걸쳐 검토된 내용을 기초로 하여 연구자들이 작성한 코딩, 범주화, 그리고 주제화 체계를 재점검하고 변경하여 분석의 객관성을 확보하려고 노력하였다. 마지막으로 질적 분석이 모두 끝난 후, 연구 참여자들에게 분석 내용을 보여주고 그러한 의미로 진술한 것이 맞는지 확인하는 과정을 거쳤다.

Ⅲ. 다문화 장애아동 교육에 대한 경험과 그 의미

이 연구에서는 다문화 장애학생을 가르치고 있는 특수교사와의 면담을 통해 다문화 장애학생 교육에 대한 특수교사의 경험과 그 의미가 무엇인지를 알아보려고 하여 다음과 같은 질문을 하였다: 즉, 특수교사가 바라보는 다문화 장애학생의 가정환경은 어떠한지, 특수교사가 바라보는 다문화 장애학생의 학교생활은 어떠한지, 다문화 장애학생을 지도한 특수교사의 경험은 무엇인지, 특수교사의 다문화 장애학생 교육의 경험의 의미는 무엇인지를 질문하였다. 그리고 그 질문들로부터 얻어진 면담 자료들을 분석하고 해석하여 ‘고독한 이방인’, ‘세상 속으로의 한걸음’, ‘거친 파도를 헤치며’, ‘역풍에 돛을 달고’ 와 같은 네 가지 주제가 생성되었다.

1. 다문화 장애아동: 고독한 이방인

특수교사가 바라본 다문화 장애아동은 주 양육자인 외국인 어머니의 영향으로 인한 심각한 언어문제와 학교생활에서 소극적인 태도가 가장 큰 어려움으로 드러났다. 모래성과 같은 다문화 가정의 부모 사이에서 적극적으로 지원받지 못하는 다문화 장애아동은 학교에서의 소극적인 태도로 인해 스스로 자신을 소외시키고 있었다.

1) 다문화 장애아동의 특성: 엄마를 닮은 아이

다문화 장애아동은 그들의 어머니가 한국생활에서 겪는 가장 큰 어려움인 언어 문제를 같이 경험하고 있었다. 그 까닭은 다문화 장애아동이 한국어가 능숙하지 못한 외국인 어머니로부터 질적인 언어 자극을 받지 못하고, 부모 자녀 간의 긴밀한 언어적 상호작용의 부재 때문이었다. 연구 참여자 모두는 학생들의 언어적 문제를 단순한 장애특성이라고 보기보다는 외국인 어머니의 영향이라고 하였다. 이러한 점은 오성배(2005)의 연구에서와 같이 다문화 가정환경의 중요한 부분을 차지하는 어머니의 배경이 자녀의 성장 과정에 큰 영향을 미치는 것을 확인할 수 있었다.

이 학생은 단순히 정인지체 특성은 아닌 것 같아요, 다른 친구들이랑 비교해도 똑같은 정인지체 2급이라도 언어 어휘력이 그렇게 떨어질 수는 없는데...; 이 아이 같은 경우에는 가족의 분위기나 엄마의 낮은 언어수준으로 인한 영향이 가장 큰 것 같아요. (박 교사의 1차 면담)

말투도 엄마랑 매우 비슷하고요, 엄마가 한국말 하듯이 아이도 그렇게 해요, 발음도 명료하지 않고, 어휘 량이 너무 부족하구요, (중략) 엄마가 집에서 자극이 안 되니까요, 엄마가 낮은 수준의 언어로 이야기해서 그런 것 같아요, (중략) 그리고 보면 애가 언어적으로 늦는 것은 엄마의 영향이죠, (정 교사의 1차 면담)

얼마 전에 숫자 공부를 했어요, 일, 이, 삼, 사 이렇게 가르치는데 따라 하는 말이 원, 투, 쓰리, 이렇게 하더라고요, 그걸 보고 집에서 엄마가 영어를 쓰는 구나..., 아이가 한국말도 어려운데 영어도 사용하고 머리가 좋다면 별 무리 없는데..., 그게 C학생을 더 혼란스럽게 만들지 않나 해요, 엄마는 집에서 계속 영어를 쓸 것 아니에요, (김 교사의 1차 면담)

여성 결혼 이민자들이 결혼 초기에는 미숙한 언어능력으로 인해 양육과정의 심각한 문제를 제기하였다(이필상, 2009). 결혼 초기 자녀를 출산하고 양육하는 과정에서 어머니들은 가정생활에 적응하지 못한 상태이고 미숙한 언어능력은 특히 둘째 자녀보다 첫 번째 자녀에게 많은 영향을 주었다고 교사들은 말하였다.

어머니가 가정생활에 적응하지 못하고 언어가 미숙해서 주는 영향은 보통 첫째아이예요, 둘째인 동생들은 일반학급에서 잘 지내고 또 공부도 잘한다고 해요, 생각해 보니까 엄마가 아이들을 낳고 양육할 당시는 여기 온 지 얼마 안 되어서 엄마가 한국말도 제대로 모르고 (중략) 당연히 집에서 엄마의 역할이 크니까 확실히 언어적으로 문제가 되지 않았을까 해요, (박 교사의 2차 면담)

C학생은 지금 3학년이고 어린동생이 있고, 그 중에 특수교육 대상자는 C학생 한 명이죠, 동생은 안 그렇고 그 집에서는 C학생만 특수교육 대상자예요, (중략) 확실히 첫째라서 그때 아무래도 더 힘들었을 것 같아요, 엄마가 이 아이를 낳았을 당시에는 엄마의 한국어가 아주 서툴러서, (중략) 그때 당연히 언어 문제가 더 심각하지 않았을까요? (김 교사의 1차 면담)

동생이 있는데 늦둥이로 낳아서 지금 3살인 24개월 정도 되었어요, (중략) 동생은 문제가 없어요, 이젠 엄마가 한국말도 잘하고 한국생활에 적응했기 때문에 둘째 아이는 잘 기를 수 있다고 이야기 하는 거 보니까 확실히 첫째 때와는 다른 마음이라고 하시더라고요, (정 교사의 1차 면담)

다문화 장애아동의 학교생활은 다소 소극적이고 수동적인 태도를 보였다. 박미경(2006)의 연구에서 소극적 태도로 친구관계를 형성하는 이유는 사회적 상호작용을 위한 기술이 대체로 부족하기 때문이며 그 원인은 타국 출신의 어머니들이 낮은 한국 사회에 적응해야 하는 상황이기 때문에 자녀에게 필요한 다양한 사회적 기술에 대해

알려주거나 적절한 모델이 되지 못하기 때문이라고 한 바와 같았다.

A학생은 많이 내성적이고 자기의 생각이나 느낌을 언어적으로 표현을 잘 안 해요 (중략) 제대로 친구들과 어울리고 싶어도 대화가 안 되고 놀이가 안 돼서 그러지 싶어요, (중략) 부모로부터 적절한 모델을 보고 배울 수도 없고요, (박 교사의 1차 면담)

아이가 소극적이죠, 언어문제가 특히 그렇고 성격도 어떻게 보면 아이의 가정배경에 영향이 있는 것 같고, (중략) 또 엄마가 어떻게 아이들 양육했느냐? 사회적 상호작용 기술을 알려 줄 수 있는 사람이 없고, (중략) 가정 분위기나 엄마의 성격이 영향이 되죠, (김 교사의 2차 면담)

의기소침해요, 아이들 중에도 (중략) 기죽어 있어요, (중략) 기죽어서 불쌍해 보일 때가 많아요, (중략) 어머니도 D학생이랑 비슷해요, (중략) 조용히 이야기 하고 자기 의견 별로 이야기 안하고, (중략) 엄마를 닮아 누군가한테 뭘 이야기 하지도 않고, (정 교사의 1차면담)

2) 다문화 장애아동의 가정: 모래 성

다문화 장애아동의 가정은 가족 간에 충분한 의사소통의 어려움이 있었다. 특히 낮은 학력과 장애가 있는 아버지로 구성된 가정은 보다 열악한 가정경제를 확인할 수 있었다. 이와 같은 요인들은 가족의 회복력을 악화시키고 있었다(이규옥, 한성희, 박혜준, 2010). 또한 경제적인 빈곤은 자녀 교육에 대한 관심 소홀로 이어졌다.

전화 한통 한 적이 없고, 아버지도 정신지체니 뭐 경제력이 있겠어요, 그러니 엄마가 발일도 하니가 아이들에게 신경 쓸 겨를이 없으신 거 같아요, (박 교사의 1차 면담)

가정형편 때문에 힘들어 하세요, 학교에서 통학비 지원을 했었는데 집이 근처로 이사 와서 통학비 지원을 못하게 되었다 말씀드렸더니 엄마가 무척 실망하고 힘들어 하셨어요, 어머니도 근처 공장 다니시고..., 형편이 어려운 편이죠 (중략) 그래서 부모님의 적극적인 협조를 받는 방법이 어렵고, (정 교사의 1차 면담)

다문화 가정의 어머니들은 한국생활 적응과 결혼생활, 가정생활로 인해 자녀에게 가장 큰 조력자로서의 역할을 기대하는 것은 어려울 수밖에 없을 수 있다. 그러므로 다른 가정에 비해 다문화 가정의 아버지 역할은 좀 더 커진다. 그러나 아버지가 장애가 있거나 지나치게 가부장적인 태도이거나, 자녀의 장애를 수용하지 못하는 태도 등의 복합적인 문제들은 자녀 교육에 도움이 되지 못하고 있었다.

아버님은 학습이나 학교에 관한 일을 엄마한테 맡기고 있어요, 엄마는 집에서 아빠한테 좀 해주라 부탁을 하는데도 아빠가 안 해주신데요, (중략) 그래서 집에서 숙제를 내줘도 엄마가 봐줄 수가 없고 그래서 숙제를 내주면 동생이 다 풀어준다고 해요, (중략) 아빠가 정신지체니 도움이 될 수가 없죠, 전혀 도움이 안돼요, (박 교사의 1차 면담)

학생의 하교시간이 훨씬 지난 후에도 아이를 데리러 오지 않아서 그냥 교실에 남아있는 경우가 빈번해요, 전혀 관심을 보이지 않는 거죠 아버지가, 아버지는 아들이 장애라는 것을 받아들이지 못하는 것 같기도 하고, (김 교사의 1차 면담)

어머니는 관심도 있고, 하고는 싶은데 답답한 거죠, 아빠가 전혀 협조를 안 하고, 엄마 혼자 힘들겠죠, 저한테도 1학기 때에도 와서 아빠가 좀 도와주면 좋을 텐데...라고 말씀하셨어요, (중략) 한글도 모르고 해서 아빠가 해줬으면 했는데 아버지는 애들 학교에 관심도 없고, (중략) 가부장적인 아버지는 엄마를 이해 못하는 것 같아요, (중략) 아버지가 장애를 받아들이지 못하고 학습 도움반에 대한 개념도 없고, (정 교사의 1차 면담)

다문화 가정의 부모들은 자녀가 장애가 있어 특수학급에 있기보다는 다문화 가정의 자녀이기 때문에 특수학급에 입학되어 있다는 인식이 더 컸다. 이와 같은 인식은 다문화 가정의 많은 자녀들이 장애가 아닌데도 특수학급에서 교육을 받고 있기 때문인 것으로 보여 졌다.

2. 다문화 장애아동의 학교생활: 세상 속으로의 한걸음

다문화 장애아동들은 통합학급에서 또래들에게 특수학급에서 특수교사들에게 다문화라는 이질적인 특성에도 불구하고 호감 가는 외모로 인해 뜻밖의 환영을 받고 있었다.

1) 통합학급에서의 생활: 예상 밖의 환영

다문화 장애아동의 통합학급 생활은 의외로 학생의 다문화적 배경이 학생의 특수교육대상자라는 특성과 겹쳐져 학생들에게 의외의 호감을 얻고 있었다. 이는 통합학급 학생들이 다문화 장애아동이 다문화배경과 장애가 있다는 이중적 어려움을 더 안쓰럽게 생각함으로써 인해 긍정적인 영향을 주고 있었으며 다문화 장애아동의 소극적이지만 유순한 성격과 다문화배경으로 인한 서구적인 외모 또한 통합학급 생활에 있어 커다란 장점으로 작용하고 있었다.

A는 몸집도 굉장히 외소해서 초등학교 한 1학년 정도의 키? 그 정도라서 같은 반 아이들이 좀 챙겨줘요, (중략) 잘 생겼어요, 너무 예쁘게 생겼어요, 그래서 또래들이 소외시키지는 않는 것 같아요, (박 교사의 1차 면담)

반 아이들이 엄청 예뻐해요, 나는 C학생을 볼 때마다 조금 더 깔끔했으면 무척 인기 있었을 것이라고 생각해요, 근데 오히려 장애가 있는 아이가 그렇게 가정도 어려운 것을 알고 더 불쌍하게 생각한다고 담임선생님이 그러더라고요, (중략) 저도 이 학교에 올때 처음 와서 장애이해교육 때문에 그 반에 처음 들어갔는데 아이들이 C학생을 너무 예뻐하는 거예요, 오히려 C학생이 귀찮아하죠, (김 교사의 1차 면담)

예뻐요..., 조금 표시는 나는데..., 정말 예뻐요, (중략) 무척 순수한 것 같아요, 그래서 아이들이 좋아하는 것 같아요 (중략) 반 아이들이 많이 돌봐줘요, 아이들이 보기에다 아이가 참 힘들어 보이니 봐요, 그 반 아이들이 우리 반에 와서까지 특히 예뻐해 줘요, (정 교사의 1차 면담)

이처럼 외모는 아이들에게 하나의 커다란 장점요소(한성희, 남윤석, 이미애, 2009)가 되며, 다문화와 장애라는 이중적인 어려움은 또래친구들에게 동정심을 불러일으키는 것으로 드러났다. 이것은 Banks(2004)의 연구에서 학생들은 학교생활을 같이 하면서 이질적인 집단에 대해서 부정적인 태도와 신념을 변화시키기도 한다는 것과 일치함을 알 수 있었다.

2) 특수학급에서의 생활: 다르지 않은 아이

특수학급에서 다문화 가정의 장애아동은 다문화가 배제된 특수교육대상자로 수용되고 있었다. 즉 특수교육대상자로 수용되어 다문화 장애아동이 가진 개인차를 유연하게 받아들이는 특수교사들을 볼 수 있었다.

사실 제가 가르치는 다른 아이들에 비해 크게 다름이 없어요, 그러니까 다문화 가정아이더라도 크게 다르다고 생각을 못했어요, 지금 가르치는 아이 중에서도 부모가 정신지체인 아이가 있기 때문에 뭔가 다르다고는 생각을 못했어요, (중략) 개별화교육을 하기 때문에 다른 아이와 비교할 수 없는 그 아이만의 교육과정이 있잖아요, (박 교사의 1차 면담)

나는 C학생을 다문화라고 생각하지는 않아요, 우리 반 아이들이랑 똑같은 아이죠, 우리 반 아이들이 다 나름대로 다양한 환경과 학습수준이 있잖아요, 그냥 똑같은 특수교육대상자고, 교육적으로 언어가 조금 더 되었으면 좋겠고, 일상생활훈련이 너무 안 되어 있어서, 그 기본

생활을 지도하고 있어요.

(김 교사의 1차 면담)

다문화이기 이전에 정신지체 아이예요, (중략) 정신지체라고 다 같지는 않잖아요, (중략) 우리 반에 각자 가정에 사연 없는 아이가 어디 있겠어요, 다문화 가정의 어떤 아이가 아니라 그냥 우리 반 이러저러한 면에서 도움을 주어야 하는 아이로 계획을 세우고 수업하고 있어요, 특수교육이 그런 거잖아요, (정 교사의 1차 면담)

다만 학생의 다문화라는 배경과 장애아동이라는 이중적인 문제는 특수교사들의 마음을 더 안타깝고 불쌍하게 생각하게 하였다.

사실 감정적으로는 아! 이 아이가 우리 다문화가 아니라 일반 가정아이라면? 하는 안타까움과 더 좋은 학습지원을 적극적으로 받을 수 있었을 텐데..., 하고 안타깝게 생각하죠,

(박 교사의 1차 면담)

엄마가 필리핀사람이라고 생각하니 그때부터 개인적으로 더 불쌍하다..., 그런 느낌도 들고, 왜냐하면 장애라고 대접 못 받는 아이인데 게다가 필리핀 엄마이고 (중략) 그래서 더 불쌍하다는 생각이 들고 더 챙겨 줘야 하겠다는 생각이 들더라고요, (김 교사의 1차 면담)

3. 다문화 장애아동 교육: 거친 파도를 헤치며

특수교사는 다문화 장애아동의 교육에 있어 한국어가 서툴고 힘든 가정생활로 자녀 교육에 있어 적극적이지 못한 부모들과의 상담에 대한 어려움을 호소하였다. 다음으로는 통합학급 교사와의 의사소통의 문제, 특수교사로서 다문화교육에 대한 정보와 자료미비, 다문화 장애아동의 교육방향에 대해 정립이 되지 않은 부분과 명확하지 않은 교사의 역할 분담으로 인해 적극적이지 못한 자신들의 한계를 제시하였다.

1) 교육상담은 누구하고 해야 하나요?

신현경(2009)은 다문화 가정 어머니들의 문화적응 스트레스는 사회적 상황에 대한 회피 및 사람들과 어울리는 상황에서의 심리적 불편한 감정, 그리고 낯선 사람들과 처음 어울리는 상황에서의 불안감으로 인해 회피를 한다고 하였다. 따라서 이러한 심리적인 불편감은 학교에서 교사와의 만남과 자녀교육 상담을 회피하는 것으로

로 이어지고 있었다. 그러므로 교사들은 다문화 장애아동의 부모와 상담의 기회를 갖는 것조차 쉽지 않음을 알 수 있었다.

어머니들하고 상담해야 하는데, 못했어요, 우선 담임선생님들이 오라고 해도 오지도 않고요, (중략) 한번 뵈려고 찾아 갔었는데 다른 엄마랑 어울리지도 않고 한쪽에 우뚝커니 서 있다가 언제 갔는지도 모르게 가셨어요, 그러니 뭐 제가 어떻게 어머니하고 얼굴 뵈고 상담할 수 있겠어요, (중략) 개별화교육계획 작성이 제대로 될리도 없구요, (중략) 직접 학부모를 보기가 너무 힘들어요, (박 교사의 1차 면담)

가정이랑 연계가 잘 안 되는 거죠..., (중략) 엄마가 필요한데, 상담이 정말 필요해요, (중략) 알림장도 안보는 것 같고, 가방이 텅 비었어요, 책을 하나도 안 들고 들어와요, 그래도 수업은 교실에서 하니까 책은 챙겨 보내셔야지, 참 답답해요, (김 교사의 1차 면담)

어머님은 그나마 지금은 쉽게 풀어서 설명하면 알아들으시니까 오히려 시간이 좀 많았으면 좋겠어요, 얼굴을 보면서 상담을 할 수 있는 시간이 많았으면 좋겠어요, 그랬으면 좋겠지만 그게 얼굴을 맞대고 상담하면 전화로 할 때 보다 더 할 수 있는데..., (중략) 가끔 상담요청을 하면 힘들어 하실 때도 있어요, 직장 때문일 수도 있고, 학교에 안오시려고 하는 것 같기도 하고, (정 교사의 2차 면담)

이와 같이 특수교사는 다문화 장애아동 부모와 상담이 어려운 가운데 다문화 장애아동이 소속되어 있는 통합학급 교사와도 원활한 의사소통의 벽은 높기만 하였다.

교실에서 대화를 해야 하는데 선생님이 수업을 마치지 않고 그냥 계속 수업을 진행하세요, 그러면 수업을 방해 할 수 없어 그냥와요, 이런 일이 비밀비재하거든요, (중략) 아주 심각한 일이 있었을 때만 따로 전화를 하고요, 이러이러한 일이 있었다거나 애가 뭐 울었다 이런 상황에서 이런 행동을 했었다 라든지 전해주고 싶은데 (중략) 워낙 선생님들이 바쁘셔서 (중략) 의사소통이 잘 안 돼요, (박 교사의 1차 면담)

담임과 특수교사와의 연계가 정말 중요해요, 몇몇 학교는 담임선생님이란 연계가 잘되어서 아이들 학습능력도 올라가는데, 그런데 연계가 잘되지 않으니깐요, 어떻게 보면 제일 중요하죠, (박 교사의 1차 면담)

담임 선생님이란도 정기적으로 만나는 시간이 있어서 상담도 했으면 좋겠고요, (중략) 한 두 번 가서 제가 얼마나 이야기 하겠어요, 엄마와 담임선생님이 주로 교육을 담당하니깐 서로

320 특수교육 저널: 이론과 실천(제12권 1호)

이야기도 나누고 정보도 왔다 갔다 하면서 그렇게 하면 제가 몇 번 아이들을 못 봐도 학습요과는 충분하거든요, 그런데 어려워요, (박 교사의 2차 면담)

통합학급 교사가 먼저 의뢰한 적은 드물죠, 교실에서 일어나는 소소한 이야기는 자주 하시는 편인데, (중략) 아이에 관한 이야기는 안하시려고 해요, 답답하죠, (정 교사의 1차 면담)

2) 특수교사의 역할: 특수교사라는 작은 돛단배

특수교사에게는 다문화 장애아동의 교육은 일반적인 장애아동과 다른 것이 없는 것으로 인식되고 있었다. 그럼에도 다문화 가정의 학생에 대한 세부적인 지식이나 정보, 교육의 방향을 정립하지 못하고 있었다. 그러면서 다문화 학생들은 특수교육의 일부로 수용되어 가고 있었다.

처음에 다문화 가정의 학생이라고 해서 조금 걱정이 들더라고요, 어떻게 가르쳐야 할지, 엄마랑 상담은 어떻게 해야 할까 등, (중략) 앞으로 다문화 아이들이 순회로 많이 들어 올 텐데 시골에 아이들이 많잖아요, 앞으로 (중략) 뭔가 대비해야 할 것 같긴 한데, 무얼 해야 할지 그걸 모르겠어요, (박 교사의 2차 면담)

처음에 두렵기는 했죠, 어떻게 가르쳐야 할까 하고요 (중략) 근데 다문화이면서 장애가 아닌 경우도 특수교육에서 진행 되고 있잖아요, 다문화 자체도 특수교육처럼 하나의 다른 업무 영역이라는 생각이 들어요, 그렇게 자리를 잡지 않을까요? 그런데 지금은 정말 혼란스럽네요, (중략) 다문화 배경을 어떻게 배려하라는 거는 저 혼자 해야 하잖아요, 어디에서든지 그런 이야기는 없어요, 다문화 가정의 학생에 대한 지원에 대해 알지도 못했고 정보를 쉽게 얻을 수도 없었어요, (김 교사의 2차 면담)

좀 부담스러웠어요, 영어를 배워야 하나 뭐 그런 생각도 해보고 그랬죠, (중략) 저는 학생을 볼 때 다문화이면서 정신지체이지만 다문화라는 것은 부차적인 거예요, (중략) 근데 다문화이면서 장애가 아닌 경우도 특수반에서 지도하고 있잖아요, 다문화 자체도 특수교육처럼 하나의 다른 업무 영역이라는 생각이 들어요, 그렇게 자리를 잡지 않을까요? 그런데 지금은 정말 혼란스럽네요, (정 교사의 2차 면담)

4. 다문화 장애아동 교육의 의미: 역풍에 돛을 달고

이 연구를 통하여 연구 참여자들은 다문화 장애아동에 대한 지원을 위해 필요한 학교에서의 여러 가지 노력들 특히 통합학급 담임의 역할의 중요성과 특수교육 대상이 예전의 전통적인 영역에서 변화하고 있음을 인식하고 있으며 다문화 장애아동 교육에 대한 책무를 강조하였다.

1) 학교에서의 다문화 장애아동 지원: 하나의 배를 타고

다문화 장애아동들과 학교에서 가장 많은 시간을 보내며 학생의 부모와 상담이 수월한 사람은 통합학급 교사이다. 따라서 통합학급 교사는 다문화 장애아동의 학교 생활의 질을 좌우하는 선장과 같다. 김수라(2009)는 교사들의 다문화에 대한 긍정적인 인식은 소수집단 학생들의 능력과 효능감에 영향을 미친다고 하였다. 그러므로 통합학급의 담임교사가 다문화 장애아동에 관한 관심과 적극적인 지원은 소수집단인 다문화 장애아동들에게 학교생활의 질을 높일 수 있는 긍정적인 자원이다. 따라서 특수교사들은 통합학급 교사들의 적극적인 역할의 중요성을 강조하였다.

우선 엄마 다음으로 교육상 가장 중요한 사람은 담임선생님이구요, 올해 담임선생님 같은 경우에는 아이가 가장 기초적으로 필요한 것들을 지원해 주시더라고요, 학교 이름이나 지도하는 선생님들 이름 등을 외우고 쓰고 할 수 있게 계속 지도하시더라고요, 그러니까 B학생이 자신감이 생겨서 누구누구 선생님이라고 부르기도 하고 먼저 이야기도 하고 그러더라고요,

(박 교사의 1차 면담)

담임선생님은 정말 중요한 것 같아요, 담임선생님 말 한마디 한마디에 따라 학생이 영향을 받고, 담임선생님이 수업시간에 한번이라도 개인지도를 해주고 그러니 또래들이 무시 하지 않죠, 담임선생님의 역할? 정말 중요하죠,

(정 교사의 2차 면담)

담임선생님은 C학생이 저렇게 지저분한데도 아이들 앞에서 너무 예뻐하세요, 아가씨 선생님인데..., 무릎에 앉혀서 토닥겨주시지, 보조 선생님도 그 모습을 보시고 담임선생님이 아이를 너무 좋아한다고 그러시더라고요, 그 영향이 아이들한테도 있는 것 같아요, 선생님이 예뻐 해 주시니까,

(김 교사의 1차 면담)

참여 교사 모두는 다문화 가정의 가족지원을 위해 국가적 차원의 보다 적극적인 지원 특히 경제적지원은 다문화 장애아동의 학교생활의 질을 높일 수 있을 것이라고 하였다.

322 특수교육 저널: 이론과 실천(제12권 1호)

어머니 교육이요, 엄마 한국말도 가르쳐주고 뭐 요새는 그런 거 있다던데 다문화센터에 가면 한국말도 가르쳐 주고 예절교육도 시켜준다고 하던데요, (중략) 그런데 먹고 사는 생계 유지 때문에 그 혜택을 잘 못 받아요, 안타깝죠, (박 교사의 2차 면담)

가정에 대한 지원으로는 학교 안 나오는 휴일인 토요일 때 그럴 때 가족이 같이 참여할 수 있는 체험 이런 게 있으면 좋겠어요, 다문화 관련도 좋고 그냥 같이 시간을 보내는 프로그램도 있었으면 좋겠고, 엄마 아빠랑 가족끼리 어디로 가지 않으니까? 그런 시간도 필요하죠, (김 교사의 2차 면담)

아시아계 어머니로 이루어진 가정은 정말 다 힘들잖아요, 그런 힘든 가정에 경제적인 지원이 있었으면 좋겠죠, (정 교사의 2차 면담)

2) 특수교사의 다문화 장애아동 교육: 또 다른 세상으로의 항해

특수교육분야에 있어서 다문화 장애아동교육은 아직은 생소한 영역이다. 다문화라는 배경을 가진 학생 중 대부분이 학업문제를 보이고 있으며 단순한 언어문제는 성장하면서 사회성에도 영향을 준다. 이러한 문제는 결과적으로 특수교육대상학생으로 판별 되고 있다. 따라서 연구 참여자들은 단순한 언어문제가 있는 다문화 가정 학생과 특수교육 지원이 필요한 다문화 장애아동의 정확한 판별과 그에 따른 지원을 마련하는 정책이 필요하다고 하였다.

다문화라서 언어가 문제인 아이들을 제대로 특수교육대상자와 구분할 수 있는 판별을 위한 전문가가 필요한 것 같아요, (중략) 판별을 할 때 좀 더 신중하게 해야 하지 않겠어요? (중략) 단순히 다문화여서 지원이 필요한지, 특수교육대상자인지 지켜보는 단계에 대한 지침을 교육청에서 내려준다면 좋겠어요, 그리고 뭔가 다른 지원을 해주었으면 좋겠어요, (박 교사의 2차 면담)

정확한 기준이 있었으면 좋겠어요, 다문화이면서 장애아동이면 특수교육대상자로 지원과 교육을 받게 하고 다문화이면서 일반학생이면 다문화 쪽에서 교육과 지원을 주는 게 좋지 않을까요? 만약에 아이가 장애라면 다문화 쪽에서 지원 하는 것 보다 특수교육대상자로 관리가 되게끔 하는 게 당연하지 않겠어요? (김 교사의 2차 면담)

특수교육대상자라고 해버리면 안되죠, 융통성을 발휘해야겠죠, 단지 장애가 아닌 다문화이기 때문에..., (중략) 단계적으로 여기까지 하고 다시 돌려보낼 수 있는 심사를 하던지 그런

제도가 있어야겠죠, (중략)아이에게 적절한 심사를 실시해야 하구요,

(정 교사의 2차 면담)

다문화라는 특별한 환경적 문제를 안은 학생들이 특수학급에 입급되는 변화에 따른 특수교육의 책무에 대한 목소리가 높아지고 있다. 그러므로 장애가 아닌 다문화 가정의 학생 지도를 특수교사가 담당해야 할 것인지에 대한 교육부의 분명한 역할 분담이 제시된다면 적극적인 태도로 임할 것이라고 연구 참여자들은 이야기 하였다.

다문화에 대해 우리도 준비는 해야 된다고 생각해요, 다문화 아이들이 점점 늘어나고 있고 실제로 꽤 많고 도움이 필요하고요, 제도적인 문제나 재정적인 문제가 있겠지만..., (중략) 아직까지는 다문화 장애아동이라고 해서 뭘 어떻게 하라던지 뭐 그런 이야기는 교육청으로부터 들어보지 못했거든요, 그냥 아이들 파악만 하고 (중략) 그때까지는 그냥 저처럼 나름대로 알아서 지도한다던가, 그렇지만 언제까지 나름대로 알아서 하는 것은 힘들지 않겠어요,

(박 교사의 2차 면담)

언어 문제만으로 특수학급 수업에 넣는 것은 아니라고 생각해요, 아이를 위해서도 그건 아니죠, 특수교육 대상자도 아니고, 학습부진아 지도하듯이 다문화 가정의 학생지도를 누군가는 해야 하는데 어쨌든 업무를 주면 하지요, 즉 분명한 역할에 대한 지침이 있다면 학생을 지도 하는 보람도 크다고 생각해요,

(김 교사의 2차 면담)

학교에서도 다문화 교육에 대해서 제대로 갈피를 못 잡은 것 같아요, 다문화 담당교사도 잘 모르구요, 그러니까 저도 혼란스럽죠, (중략) 학교에서 특별한 요구가 필요한 다문화 가정의 아이가 있고 더 이상의 문제가 없기 위해서 제가 필요하다면 아니면 담임이 의뢰를 한다면 특수교사로서 당연히 그 책임을 맡을 생각은 있지만 좀 더 정확한 절차나 의무가 지침으로 명시 되었으면 좋겠어요,

(정 교사의 2차 면담)

IV. 결 론

이 연구에서는 다문화 가정에서 자라고 있는 장애아동(초등학교 저학년 ~ 중학교 1학년) 교육에 대한 특수교사들의 경험과 그 경험의 의미를 살펴보았다. 대전, 경기, 충북에서 1년 또는 2년간 다문화 장애아동을 가르친 20대 후반 ~ 30대 후반의 특수교사 3명이 이 연구에 참여하였다. Seidman의 심층면담 방식에 기초하여 1·2회기에는 이들과 일대일 면대면 면담(회기마다 약 90분씩 소요)을 하였고, 3회기에는 전화나 e-mail을 사용하였다. 면담 녹음자료에서 전사된 자료, 필드노트, 기타 자료들을 Colaizzi의 현상학적 방법으로 분석하여 특수교사들의 경험과 그 의미를 끌어내었다. 이와 같은 과정을 통해 얻어진 연구 결과를 토대로 도출한 결론은 다음과 같다:

첫째, 다문화 장애아동들은 언어 발달과 사회성 발달에서 어려움이 발견되는데, 이는 한국어와 한국 문화에 서툰 외국인 어머니의 영향 때문일 것으로 추정되었다. 외국인 어머니의 언어적 어려움은 자녀에게 언어적·사회적인 좋은 모델이 되지 못할 뿐 아니라 부모와 교사 간 의사소통의 벽을 높게 하고 있었다. 또한 다문화 장애아동 가정의 경제적 어려움은 다문화 장애아동들의 학습 및 학교생활에 직접적인 영향을 미치고 있었다. 열악한 가정경제는 다문화 장애아동의 부모가 자녀교육보다는 생계를 유지하기에 급급하게 만들고 있었다. 이러한 결과는 윤형숙(2005), 이해경(2009)의 연구에서 제시한 필리핀을 비롯한 동남아 국가 출신의 다문화 가정 어머니들의 어려움과 일치하고 있었다. 외국인 어머니는 한국생활 적응의 어려움과 가정생활, 자녀문제를 보이고 있었는데 어머니를 도와 줄 수 있는 아버지들은 아버지 자신의 장애와 가부장적인 태도, 자녀의 장애를 수용하지 못하는 점들로 인해 적극적인 지원자가 되지 못하고 있었다. 이러한 내용은 설동훈 외(2005)의 연구와 일치한다. 따라서 아버지를 위한 교육과 외국인 어머니를 위한 보다 적극적인 언어교육 및 사회문화교육, 자녀교육에 대한 안내, 가정경제 지원 등 다각적이고 심도 있는 다문화 가족 지원이 필요하다.

둘째, 통합학급에서 다문화 장애아동의 학교생활은 또래들과 담임교사로부터는 의외로 환영 받고 있었다. 이와 같은 결과는 설동훈 외(2005), 조영달(2006)의 연구에서 학생의 어머니가 외국인이기 때문에, 의사소통이 안 되어서, 태도와 행동이 달라서, 언어나 행동·외모가 달라서 따돌림을 당한다고 한 연구와는 다른 결과를 보여주었다. 그러나 그들의 언어적인 어려움은 학교생활에서 적극적으로 자기표현의 어려움과 사회성에 방해요인이었다. 다문화 장애아동의 예쁜 외모는 커다란 장점요인으로 작용하고 있었으며 다문화와 장애라는 이중적인 어려움이 또래들과 교사들에

게도 동정심을 일으켜서 적극적으로 수용하게 하였다. 이러한 측면은 한성희, 남윤석, 이미애(2009)의 연구에서 제시하는 외모는 의미 있는 장점요소임을 알 수 있었다. 그러나 모든 다문화 장애아동이 예쁘고 또래들에게 동정심을 일으키게 할 수는 없기 때문에 통합학급 교사의 역할은 크다고 여겨진다. 통합학급 교사의 태도는 다문화 장애아동의 학업 및 학교생활, 또래들에게 적극적으로 수용될 수 있는 매우 중요한 열쇠이다. 그러므로 다문화 가정 학생들의 장점을 찾아서 또래들에게 제시하고, 학업과 사회성에 관련하여 교사가 통합학급에서 다문화 장애아동을 직접적으로 지원하는 것이 무엇보다도 중요하다고 할 수 있을 것이다.

특수학급에서 다문화 장애아동은 특수교사에게 다문화 학생이기보다 단지 특수교육이 필요한 아동으로서 다른 장애아동들과 다름이 없이 인식되고 있었다. 즉, 다문화 배경과 관계없이 개별화된 교육을 받고 있었다. 개별화교육은 다문화 배경이라는 환경적인 어려움이나 학생만의 독특한 특성에 적합하게 교육할 수 있도록 계획되어 실행할 수 있는 시스템임을 알 수 있었다.

셋째, 특수교사와 통합학급 교사 사이에 다문화 장애아동에 대한 의사소통이 잘 이루어지지 않고 있으며, 그 아동의 부모인 외국인 어머니나 자녀 교육에 관심이 적은 아버지와의 상담 또한 잘 이루어지지 않고 있다. 따라서 다문화 장애아동을 위해 부모나 통합학급 교사와 적극적으로 의사소통하기 위한 노력이 필요하다. 특히 외국인 어머니들이 한국사회의 적응과정에서 겪게 되는 문화적응 스트레스는 사회적 상황에 대한 회피 및 사람들과 어울리는 상황에서의 심리적 불편함 그리고 낯선 사람들과 처음 어울리는 상황에서의 불안감 등은 사회적 회피로 나타난다(신현경, 2009). 그러나 교사들은 이와 같은 부모의 심리를 파악하지 못하고 있었으며 부모들이 자녀에 대해 단지 관심이 없다고만 생각하고 있는 것으로 보인다. 그러므로 정기적인 부모 상담의 창구 마련과 다문화 장애아동에 대한 특수교사와 통합학급 교사와의 원활한 의사소통의 기회를 넓히는 적극적인 방법의 모색이 필요할 것이다.

넷째, 다문화 장애아동을 위한 학교차원에서의 적극적인 지원이 필요한 것으로 나타났다. 특히 다문화 장애아동의 통합학급 교사 역할의 중요성이 부각되었다. 또한 다문화 장애아동 각각에 대한 언어적 지원 및 사회성 지도, 심리적 지원이 필요한 것으로 나타났다. 정부 차원에서 보다 적극적이고 실질적인 경제적 지원과 언어 관련 지원이 필요한 것으로 나타났다. 특히 외국인 어머니들이 결혼 초기에 한국생활에 정착할 때까지 겪는 어려움은 만이에게 영향이 더 크므로 결혼 초기에 강도 높은 지원이 필요할 것이다.

마지막으로 다문화 학생 대부분이 특수학급에 입급되는 문제가 제기되었다. 특수학급에 장애가 있는 학생을 비롯하여 장애가 없는 다문화 학생들도 입급되어 있었다. 따라서 다문화 학생에 대한 정확한 장애판별과 장애가 아닌 학생들도 그들의 필요에 맞게 특수교육에서 다양한 형태로 지원할 필요가 제기되었다. 또한 다문화 가정의

학생들을 특수교육에서 얼마만큼 지원하여 일반교육으로 보낼 것인지에 대한 기준과 다문화 아동을 누가 담당해야 할 것인지에 대한 논의의 필요성이 제기되었다.

이 연구는 특수교사들이 다문화 학생을 지도한 경험은 3년 이상 되었지만 다문화 장애아동을 지도한 경험은 1년 이상이었기 때문에 일반화하기에는 여러 가지 제한점이 있을 수 있다. 또한 다문화 장애아동을 지도한 경험이 많은 특수교사를 더 많이 찾아 이 연구에 많이 참여하게 하지 못한 아쉬움이 있다. 그러나 최근 증가하고 있는 다문화 아동에 대한 연구가 이루어졌다는 점은 의의가 있다고 할 수 있을 것이다. 앞으로 다문화 가정의 아버지와 어머니를 대상으로 하는 연구를 통해 직접적인 다문화 가정에 대한 또 다른 측면의 연구가 필요하다고 생각된다.

참고문헌

- 권미정 (2007). 다문화사회의 교육문화 과제 탐색: 여성결혼이민자의 체험에 관한 질적 연구. 박사학위 논문, 동아대학교 대학원.
- 교육과학기술부 (2008). **다문화 가정 학생의 역량강화를 위한 교육지원방안**. 서울: 저자.
- 김갑성 (2006). 한국내 다문화 가정의 자녀교육 실태조사 연구. 석사학위 논문, 서울교육대학교 대학원.
- 김경자 (2007). 다문화 가정 아동의 심리적 문제와 학교적응. 석사학위 논문, 진주교육대학교 대학원.
- 김성화 (2008). 다문화 가정 지원제도의 문제와 개선방안에 관한 연구. 석사학위 논문, 가야대학교 대학원.
- 김수라 (2009). 중등 사회과 교사들의 다문화교육에 대한 인식과 실천. 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 대통령자문 빈부격차·차별시정위원회 (2006). **여성결혼이민자 가족의 사회통합 지원 대책 확정: 혼혈인 및 이주자의 사회통합 기본방안**. 서울: 저자.
- 박미경 (2006). 교사를 통해 본 다문화 가정 유아의 특성 및 교사의 어려움: 결혼이민자 가정을 중심으로. 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 박상희 (2006). 이중언어환경 아동의 조음과 음운패턴 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 7(4), 143-152.
- 보건복지가족부 (2009). **전국 다문화가족실태조사 연구**. 서울: 저자.
- 설동훈, 김운태, 김현미, 윤홍식, 이혜경, 임경택 외 (2005). **국제결혼 이주여성 실태조사 및 보건·복지 지원 방안**. 서울: 보건복지부.
- 신경림, 양진향, 조명옥 (2004). **질적 연구방법론**. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- 신현경 (2009). 여성 결혼이민자들의 문화적응 스트레스가 사회적 회피 및 불안에 미치는 영향. **다문화와 평화**, 3(1), 147-164.

- 오성배 (2005). 코시안(kosian)의 아동의 성장과 환경에 관한 사례연구. **한국교육**, 32(3), 61-83.
- 윤형숙 (2005). 외국인 출신 농촌주부들의 갈등과 적응. **지방사와 지방문화**, 8(2), 299-339.
- 이규옥, 한성희, 박혜준 (2010). 장애자녀 양육에 대한 아버지와 어머니의 경험을 중심으로 살펴본 가족의 성숙과 변화. **정서·행동장애연구**, 26(4), 137-163.
- 이은경, 석동일 (2006). 부모참여 유형별 언어장애아동 부모교육 내용고찰. **언어치료 연구**, 15(4), 33-48.
- 이필상 (2009). 특수교육적 관점에서 바라본 다문화 가정 아동. **재활심리연구**, 16(3), 189-210.
- 이혜경 (2009). 다문화가족 지원정책의 유형화에 관한연구. **한국가족복지학**, 25, 147-166.
- 정대현, 장지영 (2009). 유아교사의 다문화 교육에 대한 신념과 실제. **유아교육학연구**, 13(1), 309-328.
- 조영달 (2006). **다문화 가정의 자녀 교육 실태 조사**. 서울: 교육인적자원부.
- 최충욱, 모경환, 김연권, 박성혁, 조난심, 오은순 외 (2009). **다문화교육의 이론과 실제**. 서울: 양서원.
- 충청북도여성발전센터 (2008). **충청북도여성결혼이민자실태조사**. 충북, 청주: 저자.
- 한성희, 남윤석, 이미애 (2009). 장점 중심 특수교육을 위한 탐색적 연구. **정서·행동 장애연구**, 25(2), 239-267.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2005). **질적 연구방법론-다섯 가지 전통**(조흥식, 정선옥, 김진숙, 권지성 역). 서울: 학지사(원출판년도 1998).
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191-215). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Seidman, I. (2009). **질적 연구방법으로서의 면담**(박혜준, 이승연 역). 서울: 학지사(원출판년도 2006).

The meaning of special education teachers' experiences of
education for multicultural children with disabilities

Shin, Su Jin

Research Institute of Special Education, Kongju National University

Han, Seong Hee

Department of Special Education, Kongju National University

Yi, Gye Ok

Research Institute of Special Education, Kongju National University

<Abstract>

The purpose of this research was to explore the meaning of special education teachers' experiences of education for multicultural children with disabilities. A phenomenological approach to the study was chosen to allow an in-depth exploration of the issues. Individual taped depth interviews were carried out with 3 special education teachers who have an experience on the education for multicultural children with disabilities, and these were then transcribed and analysed using Colazzi's method of analysis. The results of this analysis showed that multicultural students with disabilities have language and social problems due to effect of their foreign mother and they were unexpectedly welcomed and received a positive attention by classmates and teachers in general class. Participants treated them as a special education students instead of children with multicultural background. The results showed that participants couldn't communicate with parents of multicultural children with disabilities and general class teachers. So, their effort to get more active communication with parents and homeroom teachers is required. Participants reported that the role of general homeroom teachers is very important for children with disabilities and government's various support is needed for multicultural families and children with disabilities. Results have implications for policies and provide some further insights.

Key Words

: multicultural students with disabilities, special education teacher,
phenomenology

논문 접수: 2011. 02. 05 심사 시작: 2011. 02. 09 게재 확정: 2011. 03. 16