

자폐장애유아 어머니들의 교육에 대한 기대와 우려*

김 건 희**

대구대학교 유아특수교육과 교수

《 요 약 》

본 연구의 목적은 자폐장애유아 어머니들이 자녀의 교육에 대하여 어떠한 생각이나 의견을 가지고 있는지를 알아보는 것이다. 이를 위해서 다섯 명의 자폐장애유아를 둔 어머니를 대상으로 포커스 그룹 인터뷰를 진행하였다. 인터뷰 자료를 분석한 결과 네 가지의 주제를 도출할 수 있다. 도출된 네 가지 주제는 또래들과의 융화, 일반학급 입급에 대한 두려움, 기대하는 교사상 그리고 부모들을 위한 컨설팅이었다. 어머니들은 자폐장애유아의 학습 향상보다 사회적으로 잘 융화되는데 더 중점을 두고 있었다. 한편으로 어머니들은 일반 학급에 입급하게 될 경우 다른 또래들에게 방해를 주거나 또래로부터 고립되는 것, 교사를 힘들게 하게 되는 것에 우려를 보이기도 하였다. 또한 어머니들은 교사의 태도가 자녀에게 많은 영향을 미칠 수 있다고 인식하고 있었고, 이 때문에 자폐장애유아를 있는 그대로 받아들이는 교사, 유아에게 역할을 주는 교사, 언어로 지도하는 교사 등을 선호하였다. 마지막으로 어머니들의 심리적 어려움을 해소하고 긍정적인 관점을 형성할 수 있도록 도와주는 컨설팅이 필요하다고 하였다.

위와 같은 연구 결과는 어머니들이 자녀의 교육적 변화와 관련하여 교사의 역할과 태도의 중요성을 인식하고 있음을 보여준다. 그러나 부모 스스로의 역할에 대한 인식은 부족했다. 자폐장애유아들의 교육적 효과를 높이기 위해서는 학교뿐만 아니라 가정에서의 교육도 중요하다. 그러므로 교사의 역량 강화도 필요하지만 무엇보다 부모들에게 스스로가 자폐장애유아의 교육방향설정을 설정하고 어떤 양육태도를 가지고 지도하는지에 따라 자녀에게 큰 영향을 준다는 것을 알리는 부모교육도 필요하다. 또한 부모들에게 교육에 대한 긍정적인 관점을 형성할 수 있도록 하고 심리적인 어려움을 해소할 수 있도록 하는 컨설팅 제도 방안도 필요하다. 이러한 노력은 교사나 부모들 개인적 차원에서만 아니라, 국가적인 차원에서도 이루어져야 하는 일이다. 부모와 교사간의 양방향의 노력이 자폐장애유아의 교육을 위한 협력을 향상시키고 보다 나은 교육의 결과를 낳게 할 수 있다.

주제어 : 자폐장애유아, 어머니, 교육

* 본 논문은 2013년도 대구대학교 교내 학술비 지원으로 수행되었음.

** 대구대학교 유아특수교육과 교수(교신저자, E-mail: mykhhk@daegu.ac.kr).
Dept. of Early Childhood Special Education, Daegu Univ.

1. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

자녀교육에 있어서 기대와 가치는 부모에 따라서 공통적인 부분이 있을 수도 있고 다른 면이 있을 수도 있다. 또한 교사들이 가지고 있는 교육에 대한 목표와 같은 목표를 가질 수도 있고 상이한 가치를 가지고 있을 수도 있다. 그러므로 부모들이 자녀에 대하여 어떠한 교육목적을 가지고 있는지 어떠한 견해를 가지고 있는지 부모들의 소리를 직접 듣고, 이들이 어떤 부분을 강조하고 있는지 어디에 가치를 두고 있는지 알아보는 것이 필요하다. 특히, 자폐장애는 사회적 상호작용이 부족하고 의사소통에 어려움을 겪는다고 인식된다(DSM-5). 또한 반향어를 사용하기도 하는 언어적 특성을 보이고, 상동행동을 보이는 행동적 특성이 있다. 이 때문에 자폐장애유아들은 사회적 상호작용에 더 어려움을 겪을 수도 있다. 그래서 자폐장애유아의 부모들은 기타 다른 장애유아의 부모들과는 다른 교육적 기대를 가지고 있을 수도 있다.

최근의 유아교육은 점점 통합교육의 방향으로 이동하고 있다. 이와 관련하여 하영래와 서은정(2010)은 자폐장애유아들이 통합교육 상황에서 성공적인 교육성과를 거두기 위해서는 부모의 참여와 교사와 부모의 협력이 중요하지만, 통합교육 현실체제에서 교사와 장애유아 부모와의 협력체계는 그 중요성만큼 현실적인 바탕이 이루어지고 있지 않다고 지적하였다. 이것은 교사와 부모의 협력을 위한 바탕을 마련할 필요가 있다는 것을 의미한다. 그러기 위해서는 교사와 부모가 교육에 관해서 각기 어떤 관점을 가지고 있는지를 알아야 한다. 그러나 이와 관련된 연구는 제대로 이루어지지 않았다.

지금까지의 장애유아와 부모와 관련된 연구주제들을 살펴보면 주로 부모의 양육 태도나 경험에 관련된 연구(박재국, 김혜리, 서보순, 2011; 이상명 외, 2010; 한주경, 박재국, 김영미, 2011), 유아특수교육기관에 대한 부모들의 인식 연구(박계신, 2006), 특수교육관련서비스에 대한 부모의 인식도(유현숙, 김인숙, 2013), 부모가 인식한 장애영아 특수교육 지원 실태 및 요구(이명희 외, 2013), 가족참여에 대한 장애유아 부모의 인식(문성옥, 권현수, 2011), 장애아의 문제행동에 대한 부모의 인식(박재국, 김은라, 권순황, 2014), 장애유아의 조기교육환경 시설 및 정부지원에 대한 부모의 만족도(정금자, 김동미, 2009), 통합교육에 대한 장애유아부모의 요구 또는 인식(류호영, 김선아, 이성희, 2012; 박빛나, 조윤경, 2012; 박숙영, 최민숙, 최은미, 2004; 변찬석, 이금섭, 2003.; 오세철, 김혜경, 2002; 오혜정, 황도순, 전병운, 2006; 장영실, 2009; 정갑순, 2005;) 등 주로 특정 프로그램이나 특정 현상에 대한 부모의 인식을 묻은 것이 대부분이었다. 또한 대부분의 인식연구는 거의 양적

연구로 이루어졌다. 반면, 장애유아 부모의 통합교육 인식을 알아보는 연구 중 질적 연구는(박숙영, 최민숙, 최은미, 2004; 장영실, 2009) 미비한 실정이다.

또한, 장애유아의 부모에 관련된 연구들은 대부분 장애유아 부모 전체를 대상으로 하고 있는 경향이 크다. 김미정과 정계숙(2007)의 장애유아 어머니의 통합교육에 대한 경험을 연구한 결과 장애유아어머니들이 학예회에서 비 장애유아들과 함께 공연하는 모습을 보고 기뻐했다고 한 바 있다. 이러한 연구는 장애유아의 어머니들은 자녀들이 비 장애유아들과 함께 잘 어울리는 것을 중요하게 생각한다는 것을 보여준다. 하영례(2010)의 연구에서도 부모들은 한편으로 유아들이 도움만 받는 존재가 되는 것에 거부감을 느끼고 있으며, 교수활동에 있어서의 통합교육을 원하고 있다고 하였다. 즉, 장애유아 어머니들은 통합교육기관이 사회로 가기 위해 준비하는 곳이라고 생각하고 있다고 한다. 한편, 장영실(2009)은 장애전담교사가 없는 보육시설에 장애유아를 보낸 어머니를 대상으로 통합보육경험을 분석한 결과 장애유아의 부모들은 자녀를 보육시설에 보내면서 불안감을 많이 느꼈다고 하였다. 이것은 장애유아들이 제대로 교육을 받지 못할 것에 대한 우려에 기인 한 것으로 볼 수 있다. 이러한 연구결과들은 상황에 따라 장애유아의 부모들이 교육에 대해 갖는 기대와 요구조건이 다르다는 것을 보여준다. 또한, 장애는 각기 다른 특성을 보이기 때문에 교육에 있어서 그 기대감이나 요구조건을 일반화하기 어렵다.

앞서 언급한 바 있듯이 자폐장애진단을 받은 유아의 경우 특성상 의사소통에 어려움을 보이고 사회적 상호작용에 어려움을 보인다는 또 다른 제약이 따른다. 정성하와 박승희(2010)는 장애자녀를 일반초등학교에 입학시킨 경우, 다른 장애영역보다 자폐장애유아의 어머니가 스트레스를 가장 많이 받는다는 연구결과를 제시한 바 있다. 이 연구에서는 자녀가 통합 환경에 진입할 때 부모들이 이에 대해 두려움을 갖는다고 하였다. 즉, 자폐장애유아의 사회적 상호작용에서의 어려움은 통합교육을 대하는 부모들에게 충분히 우려의 대상이 될 수 있다는 말이다. 이 때문에 무엇보다 자폐장애유아의 부모들이 자녀교육에 대해 어떤 생각을 가지고 있는지를 알아보는 것은 매우 중요하다. 또한 오승민(2013)은 자폐적 성향을 보이는 발달지체 장애아동을 둔 어머니의 양육경험에 관한 연구는 거의 없다고 지적하면서 자폐성향을 보이는 발달지체 아동 어머니의 양육경험을 심층적으로 살펴보고 이를 바탕으로 자폐성 장애아동의 양육에 도움이 되는 실천 방안들을 제언하고자 하였다.

이에 본 연구는 이러한 연구의 필요성에 따라 장애아 전문 어린이집에 장애자녀를 둔 특히 자폐장애 진단을 받은 자녀들을 둔 어머니들의 교육에 대한 의견을 살펴보고자 한다. 자녀가 초등학교에 들어가기 전 어머니들은 어떠한 교육적 기대를 가지고 있는지 알아보려고 한다. 본 연구의 목적은 교육에 있어서 교사나 교육전문가와 부모 간의 협력의 중요성을 인식하고 이를 위해 먼저 부모들의 관점을 살피는 것이다. 부모들이 자폐장애유아의 교육에 대해 어떤 기대와 생각을 가지고 있는지를

살펴서 이를 바탕으로 자폐장애유아들의 교육환경이나 조건을 더욱 적절하게 마련해 줄 뿐만 아니라 교사나 다른 전문가들과의 협력에 필요한 기초자료를 제공하고자 한다. 본 연구가 주목하는 것은 부모들이 통합교육에 대해 어떤 견해를 가지고 있는지가 아니라, 자녀 교육을 어떻게 바라보고 있는가에 있다.

II. 연구 방법

본 연구는 자폐장애유아를 자녀로 둔 어머니들의 교육에 대한 관점을 알아본 것이다. 이를 위해 장애아 전문 어린이집에 자녀를 보내고 있는 5명의 어머니를 대상으로 선정하여 포커스 그룹 인터뷰를 실시하였다.

1. 연구 참여자

현재 유아특수교육기관은 주로 장애아 전문 어린이집이 많고, 통합교육을 실시하고 있는 어린이집의 수는 많지 않다. 더욱이 국공립통합유치원의 수는 매우 적다. 그래서 장애유아의 부모들은 자녀를 장애아 전문 어린이집으로 보내는 경우가 많다. 본 연구가 실시된 B시의 경우도 통합 장애아 전문 어린이집은 두 곳뿐이었고, 국공립 통합유치원은 없었다. 대신 많은 수의 장애아 전문 어린이집이 있었다.

본 연구는 B시에 있는 A 장애아 전문 어린이집에 다니고 있는 자폐장애로 진단 받은 유아를 자녀로 둔 어머니 다섯 분을 대상으로 연구를 진행하였다. 통합교육에 참여했던 부모들의 통합교육에 대한 견해보다는 자폐장애유아를 둔 어머니의 자녀 교육에 대한 견해를 듣는 것을 주목적으로 하기 때문이다. 장애아 전문 어린이집에 다니고 있는 장애유아의 경우, 어린이집 다음에 특수학교를 갈 것인지 아니면 일반학교를 갈 것인지를 정해야 한다. 이 때문에 이러한 경우에 처해있는 부모들의 관점은 자폐장애유아를 둔 부모들의 일반적인 관점을 이해하는 데에도 도움이 되지만, 통합교육을 앞두고 있는 부모들의 생각을 알 수 있다는 점에서도 도움이 될 것이다.

면담 참여자의 선정은 A 장애아 전문 어린이집의 행정가를 통하여 이루어졌다. A 장애아 전문 어린이집에 재원 중인 유아 중 자폐장애를 가진 유아의 어머니들 중에서 면담에 동의하는 어머니들을 면담 참여자로 선정하였다. 연구 참여자의 특성은 아래의 표와 같다.

<표 1> 연구 참여자의 인적사항

| 번호 | 참여자 | 연령 | 자녀 성별 | 장애유형 (장애진단시기) |
|----|-------|------|-------|------------------|
| 1 | 어머니 A | 30 대 | 여 | 자폐장애(3세) |
| 2 | 어머니 B | 30 대 | 여 | 자폐장애(3세) |
| 3 | 어머니 C | 30 대 | 남 | 자폐장애(3세) |
| 4 | 어머니 D | 30 대 | 여 | 자폐장애(5세) |
| 5 | 어머니 E | 30 대 | 남 | 자폐장애(3세) |

어머니 A의 자녀는 여아로 자폐장애 진단을 받았다. 이 아이는 또래에 비해 발달이 늦으며 공감능력이 부족하다. 어머니 B의 자녀는 6세(54개월) 여아로 자폐장애이다. 세 살 때 검사를 하고 치료를 시작했으며, 글자, 숫자, 기계에 흥미가 있으나, 착석해서 하는 활동을 따라하는 데 무리가 있다. 어머니 C의 자녀는 남아로 자폐장애를 가지고 있다. 미약하지만 다른 사람들의 감정을 읽을 수 있는데, 공공장소에서의 행동에는 어려움이 있다. 어머니 D의 자녀는 여아로 5세에 자폐장애 진단을 받았다. 언어활동에 문제가 생긴지 2년이 되었으며 대소변 가리기는 가능하다. 어머니 E의 자녀는 자폐장애 진단을 받은 5세 남아이다. 언어발달의 지체로 36개월에 검사를 받았다. 한쪽 면으로 인지가 굉장히 발달한 편이나 사회성이 취약하며 감정 조절이 쉽지 않다는 문제가 있다.

2. 자료수집 방법 및 절차

본 연구는 2013년 3월에서 2013년 5월까지 약 2개월 동안 이루어졌다. 조사 기간 동안 세 번의 만남을 가졌으며, 포커스 그룹 형태로 인터뷰를 진행했다. 첫 만남은 2013년 3월 장애아 전문 어린이집에서 이루어졌고, 한 달 후 2013년 4월에 첫 번째 포커스 인터뷰가 실시되었다. 그리고 다시 한 달 후인 2013년 5월에 두 번째 포커스 인터뷰가 실시되었다.

본 연구의 절차는 다음과 같다.

| |
|--|
| <p>사전모임(2013.03) 면담 진행 전, 어머니들에게 기본 사항에 대하여 이야기 함 리포 형성을 위한 일상적인 담화</p> |
| <p>1차 포커스 그룹 인터뷰(2013.04) 연구목적을 밝히고 주제에 관한 토의를 실시</p> |
| <p>2차 포커스 그룹 인터뷰(2013. 05) 주제에 관한 토의 실시</p> |
| <p>전사 및 자료의 분석</p> |

그림 1) 연구 절차

1) 포커스 그룹 인터뷰

(1) 사전준비

연구 참여자들이 인터뷰 장소인 장애아 전문 어린이집의 상담실에 입실하기 전에 상담실의 좌석을 원형으로 배치하고 다과를 준비해두었다. 연구자는 음성녹음을 할 수 있는 장치를 마련해 두었다.

(2) 소개하기

포커스 그룹 인터뷰는 5명의 참여자와 1명의 연구자로 구성되어 이루어졌다. 면담 진행을 하기 전에 어머니들과 함께 자리를 하여 연구목적을 밝히고 기본 사항에 대하여 이야기 하였다. 그리고 라포 형성을 위하여 간단한 일상적인 담화를 나누었다. 이때는 어린이집의 원장도 동석하여 자연스러운 분위기가 되도록 하였다. 본격적인 포커스 그룹 인터뷰에 앞서 연구자는 먼저 연구 참여자들에게 연구의 목적을 설명하고, 인터뷰 내용을 녹음하는 것에 대하여 동의를 구하였다. 또한 녹음된 내용과 연구물의 분석과정에서 연구자가 참여자와 이를 함께 공유할 것임을 밝혔다. 연구자는 포커스 그룹 인터뷰를 진행하는 사회자의 역할을 했다(김성재 외, 2007; 박지연, 이숙향, 김남희 역, 2013). 또한 본 연구는 연구자의 개입을 최대한 배제하여 연구 참여자의 의견이 자유롭게 공유될 수 있도록 하였다(김성재 외 4인). 이를 위하여 연구자는 토의가 시작되기 전에 특정 사람에 의해 이야기가 주도되기보다는 참여자 모두 연구 주제에 대해서 자유롭게 이야기 할 수 있어야 한다고 강조하였다(김귀분 외, 2005).

이러한 연구에 대한 소개는 1차 포커스 그룹 인터뷰까지만 실시하였으며, 2차 포커스 그룹 인터뷰에서는 이 과정을 생략하였다.

(3) 토의 시작

연구 주제에 관한 토의는 연구 참여자들의 자녀들을 소개하는 것부터 시작하였다.

포커스 그룹 인터뷰의 장점은 참여자들의 의견에 대한 비교가 가능하다는 것이다.(김성재 외, 2007). 본 연구는 이러한 이유로 포커스 그룹 인터뷰를 실시하여 토의가 이루어질 수 있도록 하였다. 포커스 그룹 인터뷰를 선택한 또 다른 이유는 어머니들이 일대일 면담 때보다 함께 있을 때 더 활발하게 의견을 이야기 할 수 있을 것이라고 판단했기 때문이다. 자폐장애유아의 교육에 대한 어머니들의 관점이 일치되는 부분도 있고, 일치되지 않는 부분들도 있을 수 있다. 그러므로 포커스 그룹 인터뷰를 통해서 자폐장애유아의 교육에 대한 보다 심도 깊은 견해가 나올 수 있으리

라는 기대를 한 것이다(김성재 외, 2007).

인터뷰는 반구조화된 면담형태로 진행되었다. 인터뷰의 주된 내용은 어머니들이 자녀의 교육의 어떤 부분에 관심을 두고 있는지, 그리고 장애아 전문 어린이집에서 다음 단계의 교육기관으로 갈 때 무엇을 신경 쓰는지에 대한 것이었다. 연구자는 면담과정에서 참여자들이 스스로 이야기 할 수 있는 분위기를 조성하도록 노력하였다.

반구조화된 질문은 다음과 같은 내용이었다.

1. 자녀분에 대하여 이야기해 주시겠습니까?
2. 자녀분이 가진 강점(장점)은 무엇이라고 보시나요?
3. 자녀를 교육하는 데 있어서 어떠한 부분에 신경을 쓰시나요?
4. 교육적으로 지원을 받고 싶은 부분은 무엇인지요?
5. 자녀를 교육하는 데 어려움이 있다면 어떠한 부분들인가요?

그림 2) 포커스 인터뷰에 사용된 반구조화된 질문

면담이 진행되는 동안 연구자는 인터뷰의 내용을 녹음하였고, 필요한 경우에 연구 목적과 관련된 내용을 메모하였다. 인터뷰가 진행되는 동안 연구자는 연구 참여자들이 자유로운 분위기에서 면담을 할 수 있도록 노력하였다.

연구자는 포커스 그룹 면담을 할 때는 D시의 해당 장애아 전문 어린이집을 방문하여 오전 10시 30분부터 다섯 명의 연구 참여자들과 포커스 그룹 인터뷰를 실시하였다. 면담이 진행되는 동안 면담의 내용은 참여자들의 동의를 얻은 후 녹음되었다. 면담시간은 2회 모두 약 2시간 동안 진행되었다. 1차 포커스 그룹 인터뷰는 연구 참여자들이 좀 더 자유스러운 분위기에서 이야기할 수 있도록 평소 자녀에 대하여 어떻게 생각하는지, 자녀의 어떠한 면들을 발견했는지를 묻고, 교육에 대하여 어떻게 생각하는지를 물었다. 4주 후 2차 포커스 그룹 인터뷰가 같은 장소, 같은 시간에 이루어졌는데, 이때는 참여자들이 자녀교육의 어떤 부분에 더 관심을 가지고 있는지를 물었다.

2) 포커스 그룹 인터뷰 전사

녹음 된 인터뷰 내용은 인터뷰 직후 연구보조원에 의해 전사되었다. 전사본이 작성된 후에 다시 연구자가 녹음된 내용을 청취하여(김귀분 외, 2005), 원래의 내용이 그대로 전사되었는지 부분적으로 확인하였다. 전사된 인터뷰 내용은 A4용지 글자크기 10, 줄 간격 160의 형식으로 76장 분량이었다.

3. 자료 분석

전사된 자료는 귀납적 분석의 단계에 따라 분석하였다(박태영 외, 2009; 진영은, 2008). 전사된 내용 중 본 연구와 관련된다고 생각되는 절과 문장을 부호화하였다. 1차 부호화 과정에서 56개의 부호가 생성되었다. 생성된 부호들은 구체적으로 바우처 제도, 효과적 치료, 사회성, 수용하는 태도, 교사의 역할, 부모 교육 등이었다. 이러한 56개의 부호를 다시 재부호화 하였다. 1차에 생성된 부호들을 같은 주제로 묶어서 2차로 12개의 주제가 생성되었고, 이는 다시 7개로 범주화되었으며, 최종적으로는 4개의 주제가 도출되었다. 최종적으로 도출된 4개의 주제는 또래들과의 융화, 일반 학급 입급에 대한 두려움, 기대하는 교사상, 그리고 부모들을 위한 컨설팅이었다.

4. 연구의 신뢰도와 타당도

질적연구의 신뢰도는 연구결과가 얼마나 논리적이고 믿을 만 한 것인지에 대한 것으로 보기도 하고(김윤옥 외, 2009), 신뢰성을 확보하기 위해서 엄격한 현장조사법과 ‘연구자의 신빙성’이 논의되기도 한다(유기웅 외, 2012). 이런 면에서 봤을 때 본 연구자는 특수교육현장에서 경험이 많고, 또 다년간 질적 연구를 수행한 경험이 있기 때문에 연구과정은 신뢰할 수 있는 수준이라고 생각되며, 연구결과와 관련해서도 그 논리성과 합리성을 검토하기 위해 특수교육 전문가 2인과 연구결과를 검토하는 절차를 거쳤다.

또한 본 연구에서는 연구의 타당도를 높이기 위하여 연구 참여자 확인법과 동료 검토법을 사용하였다(박지연, 이숙향, 김남희, 2013; 유기웅 외, 2012). 연구참여자 확인법(유기웅 외, 2012; 이명선, 김춘미, 고문희, 2009)을 사용하여 전사된 자료들을 분석하고 해석하는 과정에서 연구 참여자들에게 자료 분석에 대한 확인을 요청하기도 하고, 해석의 적절성에 대하여 직접 물어서 연구자에 의해 왜곡된 분석이나 해석이 없었는지 알아보았다. 또한, 동료 검토법을 사용하여 특수교육 전문가 2인과 함께 자료의 분석과 해석이 연구자의 주관적 분석이나 편견에 치우치지 않았는지를 검토하였다.

III. 연구 결과

포커스 인터뷰 자료를 분석한 결과 자폐장애유아 어머니들의 교육에 대한 기대와 우려는 크게 또래들과의 어울림, 일반학급 입급에 대한 두려움, 기대하는 교사상 그리고 부모들을 위한 컨설팅 지원으로 나타났다.

1. 또래들과의 어울림

그룹 인터뷰를 하는 동안 어머니들은 자폐장애유아들이 또래들과 여러 가지 면에서 비슷하기를 원하거나 사회적으로 잘 어울리기를 바란다는 의견을 나타냈다. 다음은 어머니 A의 의견이다.

엄마 욕심인거죠, 기대치인거죠, 다른 또래들과 똑같았으면 좋겠다(는 거죠.) (어머니A)

어머니 A의 자녀는 다른 또래들과 다른 점이 없었으면 하는 바람을 보였다. 그러나 어머니 A가 그것을 “욕심”이라고 표현했다는 점에서 어머니 A의 자녀는 또래들과 같아지는 것에 어려움이 있음을 미루어 짐작할 수 있다. 이러한 의견은 어머니 B의 자녀도 마찬가지였다.

다른 아이들과 섞여도 이 아이가 튀지 않는 거예요. (어머니B)

어머니 C 역시 자녀가 다른 또래들에 비해 두드러지지 않기를 원하였다. 즉, 자신의 자녀가 남다른 특성을 보이는 것을 선호하지 않음을 나타내었다. 어머니 B도 유사한 의견을 나타내었다.

그냥 요즘에는 다른 엄마들이나 선생님들이 OO에 대해 얘기하는 것을 볼 때, 뭘 잘하고 안 하고 보다는 사회성이 되어야 사는 게 탄탄하다고 살기에 쉽다고 그렇게 말씀하시더라고요... 옛날하고 조금 더 많이 다른 것 같아요, 공부는 뭐 어지간히 뛰어나지 않는 이상, 사회성이 좋아야지 무슨 일을 해도 섞이니까... (어머니B)

위의 인터뷰 내용을 참고 하면 어머니 B의 경우 자녀의 교과 성적보다 다른 사람과의 어울림을 더 중요시 여기고 있음을 알 수 있다. 이렇듯 자녀의 사회성에 더 관심을 갖는 것은 자녀가 성인이 되었을 때 사회에서 성공을 거두기를 바라는 기대

544 특수교육 저널: 이론과 실천(제15권 4호)

에서 기인하는 것이라 할 수 있다. 한편, 지금 자녀가 언어적인 면에 어려움을 보이는 것이 성장했을 때 사회에서 다른 사람들과 어울리지 못하는 결과로 이어질지도 모른다는 우려가 담긴 것 이라고도 볼 수 있다. 어머니 E도 자녀가 사회의 한 구성원이 될 수 없을지도 모른다는 우려를 나타냈다.

가장 걱정되는 부분이라면 이렇게 하고는 있지만 우리가 생각할 때, 일반사회 안으로 애가 들어갈 수 있어야 하는데 들어가지 못하면 이제 앞으로 어떻게 해야 할까? (어머니E)

어머니 E는 자녀가 지역 사회에서 통합될 수 있을지에 대해 우려하고 있었다. 자녀가 성장하면서 사회 속에서 다른 사람과 어울리고 융합되어야 하는데 그렇게 할 수 없는 상황이 있을 수도 있다는 것에 대한 두려움을 표명한 것이다. 이와 같은 맥락에서 어머니 D도 자녀의 사회적 융합에 대한 기대치를 표명하였다.

또는 그 이상이기를 원하는 거죠, 저의 최대 목표는 이 아이가 다른 아이들과 같이 어울리는 데에 어색함이 없어지는 거예요, (어머니D)

어머니 D는 자녀 교육의 목표가 다른 또래들과 잘 어울리는 것이라 하였다. 이처럼 포커스 그룹 인터뷰에 참여한 어머니들은 모두 자녀들의 장점을 살리거나 능력을 개발해야 한다는 것에 대해서는 이야기 하지 않았다. 오직 자녀들이 사회적으로 어울릴 수 있는 것에 관심을 가지고 있었다.

2. 일반학급 입급에 대한 두려움 : 피해를 주는 것과 피해를 받는 것

포커스 그룹 인터뷰를 통해서 자폐장애유아 어머니들은 자녀들이 일반학급에 입급했을 때 다른 유아들이나 교사에게 피해를 주는 문제 또는 피해를 당하는 문제에 대한 우려를 나타내었다. 어머니 C는 자녀가 학교에 가서 학업성적이 낮을지도 모른다는 것에 대한 우려보다 착석이 되지 않는 부분에 대한 것, 그리고 다른 학생에게 피해를 주게 될 것이라는 점을 걱정하고 있었다.

애가 학교를 가서 차라리 공부를 못 해도 괜찮은데 수업에 막 돌아다니거나 이러면 안 되죠, 착석이 잘 되어야 되고, 조용히 있으면 되고 옆에 애들한테 피해 안 주면 되고, 일단은 일반 아이들도 살아가면서 자기네들이 다른 사람한테 피해를 주는데도 불구하고 ... (어머니C)

어머니 C는 학교에서 다른 아이들에게 피해 주게 되는 부분에 대한 우려를 나

타내었다. “차라리 공부를 못해도 괜찮은데”라는 부분만 보아도 자녀의 학습에 대한 우려보다 타인에게 피해를 주는 부분에 대한 우려가 크다. 어머니 B도 자녀가 학습을 따라 갈 수 없어서 다른 또래들에게 피해를 줄지도 모른다고 걱정했다.

다른 아이들에게, 공부를 해야 하는데 많은 피해를 주게 되면 [다른 아이들이 공부할 시간이] 길어지게 되잖아, 학교에 갔을 때, 어린이집이나 이럴 때처럼 이렇게 하지 않고[시간의 융통성이 있는 것이 아니고] 시간을 이겨내야 하니까 애가 공부를 못했을 때는[학습의 진도에 맞출 수 없을 때는] 너무 많은 아이들한테 피해를 주다 보니까...(어머니B)

어머니 B는 자녀가 수업 속도를 따라가지 못하는 데 대해 걱정하고 있었다. 그런데 자녀가 배우지 못하는 것에 대한 우려가 아니라 자녀가 다른 유아들에게 방해될 것을 우려하였다. 어머니 A의 경우는 학습 면을 고려하고 있으나 학습을 잘 하지 못 할 것에 대한 우려를 나타내었다.

[앞으로]일반학급에는 들어가기는 하지만 일반학급에서 그 만큼 수업도 애들이 소화를 해 낼 수도 없고...(어머니A)

어머니 A의 경우 일반학급에서 자녀가 학습활동에 참여를 잘 하지 못 할 것이라고 단정적으로 생각하고 있었다. 통합교육 형태에서 교사들이 교수 수정을 하여 학습활동에 참여할 수 있도록 하고 있는 정보가 없는 것으로 해석되어진다.

또한, 어머니 D의 경우는 자녀가 다른 유아들에게 따돌림을 받게 되어 마음에 상처를 받는 것을 걱정하였다.

다른 아이들한테 피해를 안 주는 것도 안 주는 거지만 그 아이들로 인해서 우리 아이가 상처를 받고 자존감이 낮아지게 되고 그렇게 되면 더욱더 자신감을 상실하게 되면,... (어머니D)

어머니 D의 경우는 다른 유아들에게 피해를 주는 것도 우려하였고 또래 유아들로부터 상처를 받는 부분을 걱정하였다. 이러한 점들로 미루어 보아 자폐장애유아를 가진 어머니들도 비장애유아들에 대하여 자녀들을 수용하지 못할지도 모른다는 편견을 가지고 있음을 알 수 있다. 이러한 우려는 어머니 E에게서도 볼 수 있었다.

우리 애는 장애를 가졌다는 그것만으로 그냥 조금 뭐라고 해야 되나? 피해를 본다고 얘기해야 될 수도 있다고 해야 되나, 피해를 보는 건 아니지만 피해를 볼 수도 있고 아이들이 애를 미워할 수도 있고, 나쁘게 이용할 수도 있고 그런 거죠. 보면 고학년 같은 경우에는 휴대

폰이 말을 다 빼 쓰기도 하고...요즘은 정액제잖아요 (중략) 애들은 돈 달라고 하면 처음에는 싫은데 하지만 내가 뭐 해줄게 이러면 애들이 순수하고 착하다 보니까 그렇게 되고 이용되고... (어머니E)

어머니 E 는 유아가 일반학급에 입급을 하였을 경우 다른 또래들에게 피해를 주는 상황만 있는 것이 아니라 비장애유아로 부터 피해를 당하는 경우도 있음을 언급하였다.

다음 단계의 교육기관에서 일반학급에 입급하는 문제에 대하여 어머니들은 우려가 많았다. 이것은 교육 현장에서 간과해서는 안 될 문제로 여겨진다. 어머니들이 교육 현장에 대한 불신을 가지고 있다는 것은 어머니들에게 현행 교육을 직시할 수 있는 정보 체계에도 문제가 있다고 볼 수 있다. 일반학급에 입급하였을 경우 문제가 되는 경우도 있으나 성공적인 사례들도 있음이 알려져야 할 필요가 있다.

3. 기대하는 교사상

어머니들은 교육에 있어서 자녀의 교육 효과는 교사들에 따라 달라질 수 있다고 믿는 면이 강해보였다. 자녀를 교육시키는데 있어서 선호하는 교사상이 있었으며 그러한 교사들을 만났을 때 자녀들이 좀 더 성장할 수 있음을 이야기하였다. 다음은 어머니 A의 의견이다.

물론 일반 애들도 똑같지만 장애 아동이라서 도움이 더 필요한 건 사실이지, 그렇지만 애가 특별히 더 보호를 받아야 한다는 생각은 없어, 내가 더 보호해주면 되는 거지, 이 사람들이 나처럼 보호 해 줄 필요 없고 그 사람은 그 사람대로 인생을 살아가고 애는 애대로 인생을 살아가면서 서로 피해를 주지 않고 서로 때에 따라 도움을 줄 수도 있고 도움을 받을 수도 있고 그냥 그렇게 생각하면서 살아가면 되지, 꼭 애가 이렇게 도움을 받아야 하고... (어머니A)

어머니 A는 장애를 가진 자녀가 지나치게 도움만을 받는 상황에 놓이는 것에 대하여 불편함을 표현하였다. 도움이라는 것은 필요에 따라 주어져야 하며 장애를 가졌다고 해서 과잉보호를 받는 것이 적절하지 못함을 표명하였다. 더 나아가 어머니들 중에는 자녀가 보호를 받기보다는 또래들 사이에서 어떠한 역할을 맡았으면 하는 바람을 나타낸 경우가 있었는데, 그것은 자녀의 개인적 성장과도 관련이 있었지만 무엇보다 또래 친구들과의 관계 형성에 더 의미를 두는 것으로 보였다.

체육 같은 걸 할 때, 선생님들이 같이 좀 해 주길 바라고 다른 아이들한테도 좀 얘기해

주기를 바라는 거죠, 그리고 분단장이나 청소반장 이라도 한 번 시켜준다면, 뭔가 감투를 주기를 바라는 거죠, 그러면 좀 더 애들이 잘 오니까, 그런 거 있잖아요, 자기도 감투를 쓰고 있으면 책임감이 조금이라도 생기지 않을까, 내가 이거니까 해야 하지 않을까..(중략) OO이도 어찌면 자기가 하기 싫은데 시켰을 때 하기 싫으면...그런데 시키면 시키는 대로 하니까 그렇게라도 상황을 좀 만들어줬으면 하는 거죠.(중략) (어머니B)

어머니 B는 자녀가 또래들 사이에서 어떤 역할을 맡게 되면 친구도 생기고 억지로라도 무엇을 해야 하는 상황이 되기 때문에 이것이 자녀의 발전에 도움이 될 것이라고 믿고 있었다. 이와 관련 하여 어머니 A는 자녀가 교사의 보조 역할을 하게 되면서 변화를 보였다는 말을 하였다. 이는 자녀가 역할을 맡게 됨으로 해서 생겨나는 변화를 강조한 것이었다.

애가 순서를 아는 거예요, 이 노래엔 이 체조를 하고 이 노래엔 줄 서는 노래를 하고, 구르기를 하고 이걸 하고 "OO아 이번엔 이걸 틀자" 하면 들어서 다 같이 울동하고 하면서 이런 식으로 했어요, 그래서 처음에는 일부러 오디오 제일 끝에 애가 앉았는데 이제는 오디오 옆에서 서서 보조를 했어요, 그렇게 1년을 했는데 이 선생님 아니었으면 이 문화센터에 그렇게 오래 못 다녔을 거예요, 그래서 '애가 괜찮아져서 일반유치원을 보낸다거나 학교를 갔을 때 선생님하고 이런 것을 많이 해야 되겠구나,' 하는 생각을 많이 했어요.(어머니A)

어머니 A가 자녀가 역할을 맡으므로 해서 교육적 변화를 보인 것을 예로 들었고, 이를 듣고 있던 어머니 C도 자녀의 교육적 변화가 일어났던 상황을 예를 들어 이야기 하였다. 이 상황에서도 교사의 역할이 중요시되고 있었다. 자녀가 못 참아하고 힘들어하지만, 싫어도 해야 하기 때문에 하다 보면 그러는 중에 노력을 하게 된다고 하였다. 이러한 것이 자녀에게 변화를 가져온다고 믿고 있는 듯하였다.

저는 OO이가 아직 학교를 안 가니까 어떤 돌발 행동을 할 지 모르겠는데, OO이가 분명히 40분을 못 참고 돌아다닐 거 같아요, OO이가 제 생각인데 몸을 배배 꼬면서 선생님 말씀도 듣지 않고 친구 얘기도 듣지 않고 자기 하고 싶은 것을 할 거 같아요, 그랬을 때, 사실 OO이는 다룰 때는 어 OO아 조금 더 참고 기대려야해, 조금 더 봐 하면 OO이는 싫은 표정을 짓지만 다시 우리말대로 따라하려고 노력을 해요, (어머니C)

어머니 C는 자녀에 대한 교육적 변화의 가능성을 믿고 있었다. 이를 위해서 처음에는 의도적이고 주도적인 노력을 기울여주기를 바라는 마음을 나타내고 있었다. 그러한 경우 자녀가 노력하는 모습을 볼 수 있다고 하였다. 어머니 D도 교사의 태도가 자녀의 교육에 영향을 미침을 예를 들어 설명하였다. 어머니 D는 장애를 가진 유

아들을 교육하는 교사들 중에서 말보다 체벌을 가하는 경우가 있다는 것에 대해서 우려의 목소리를 내었다.

방치를 하고, 일단은 말이 안 통하니까 아예 때로 시작을 하시더라고요, 일단은 꼭 때로 해야지[해요], 교실에 그런 애들 막 돌아다니거든요, 복도에도 돌아다니고 남의 반에도 가고 그런데 저희 같으면 가야지 라고 말로 하는데 선생님들은 그 아이를 때려요, 보통 다 헐박 아니면 폭력이고...(어머니D)

어머니 D는 교사들이 장애 유아를 방치하거나, 그들에게 신체적인 체벌을 가하면서 야단을 치는 경우에 대하여 부정적인 감정을 가지고 있었다. ‘저희 같으면 가야지 라고 말로 하는데.’라는 표현에서 부모들은 장애유아 자녀를 교육하면서 언어적인 형태의 지도법을 사용하는 경우가 많다는 뜻이 내포 되어 있으며 교사들이 언어적 헐박이나 처벌을 가하는 경우가 바람직하지 않음을 이야기 하였다. 더욱이 어머니 E의 경우는 교사가 자녀를 이해를 잘 하는 것이 중요함을 강조하였다.

어머니 E는 자녀를 바꾸려고 하기 보다는 있는 그대로를 받아주려고 하는 교사를 더욱 선호한다고 하였다.

저희 집에 개인 교습 선생님이 오시는데 그 선생님이 저보다 일반 애들도 많이 다루어 봤고 장애 아이들도 많이 보셨나 봐요, 애를 잘 이해 해 주시더라고요, 그러니까 애 특성대로 애가 잘 하는 것도 있으니까 다 받아 주시고 그렇다고 애가 장애라고 무시하지 않고 애가 어떤 영역을 잘하면 어머님 이거 자랑하셔도 되겠다고 말씀해 주시고 아이를 잘 이해해 주시고 애를 잘 받아들이 주시는 거예요, 바꾸시려고 하지 않고...(어머니E)

어머니 E는 개인교습 선생님이 자신의 아이를 잘 이해하는 이유를 다른 장애 아이들을 가르쳐 본 경험이 많기 때문이라고 생각하고 있었다. 이 교사의 경우, 자녀의 능력을 평가 절하하지 않고, 오히려 장점을 살려주고 이해를 잘 해주었다. 어머니 B는 이에 대해 자녀를 ‘바꾸시려고 하지 않고...’라고 덧붙였다. 즉, 어머니 E는 유아 중심으로 하는 교육을 하는 교사를 더 선호하고 있음을 보여준다. 이는 다른 연구들에서도 어머니들이 교사들에게 기대하는 부분임이 제시되었다. 장애를 잘 받아들이는 교사를 기대하고 있었다. 그리고 이러한 것은 교사의 오랜 경험에서 나올 수 있다고 보고 있었다. ‘저보다 일반 애들도 많이 다루어 봤고 장애 아이들도 많이 보셨나 봐요’라고 이야기한 점을 미루어 해석해 볼 수 있다.

4. 부모들을 위한 컨설팅

포커스 그룹 인터뷰를 통하여 어머니들은 부모 교육의 필요성에 대해서도 이야기 하였다. 다음은 A 자녀의 어머니 이야기이다.

부모 교육을 해주는 것이 진짜 좋겠어요, 부모 교육과 아이들에 대한 어떤 교육을 할 수 있는 컨설팅 같은 것...(어머니A)

어머니 D도 부모 교육이나 아이들 교육에 대한 상담이 필요하다고 하였다.

사실은 병원에서 진단을 내려 주고 이런 부분들은 있지만 이렇게 우리의 마음을 치료 해 주고 컨설팅해주는 곳은 없는 거예요, 부모의 어떤... 막상 진단을 받았을 때는 '왜 나한테 이러지? 태중에 있을 때, 검사를 할 때는 멀쩡했는데 이런 거...', 또 나는 잘못 살지 않았는데, 왜?' 이런 자책을 하게 되는 거예요.(어머니 D)

어머니 D는 병원에서 진단을 받은 후 겪는 심리적 갈등이나 죄책감에 대한 상담이 필요하다고 하였다. 여기에 대해서는 어머니 C도 같은 말을 했다.

그런데 처음에 애가 이상하다고 생각을 했을 때, 또 진단이 내려졌을 때, 진단도 확실한 것이 아니지만 내가 이 과정을 처음 받아 들여야 하거든요, 그래서 부모 교육을 해 줄 수 있는 그런 곳이 있었으면 좋겠어요, (어머니C)

어머니 C는 부모 교육을 해주는 곳이 있기를 바란다고 하였다. 특히, '이 과정을 처음 받아들이는' 것에 대한 문제를 언급했는데, 이는 부모의 심리에 대한 컨설팅 또한 필요하다는 뜻이다. 즉, 부모 교육과 함께 부모의 심리에 대한 컨설팅 역시 함께 이루어지기를 원한다고 할 수 있다. 어머니 E도 유사한 맥락에서 컨설팅을 받기를 원한다고 하였다.

부모 교육을 좀 제대로 좀 해줄 수 있는 곳이 있었으면 해,,, 아이만 자꾸 치유할 게 아니라, 부모의 마인드를 조금 긍정적으로 바르게 잡아줄 수 있을...(어머니E)

어머니 E는 부모 교육에 대하여 이야기 하면서, 자녀에 대하여 부모가 긍정적으로 생각할 수 있도록 도와줄 수 있는 곳이 필요하다고 하였다. 자녀를 어떻게 키우고 교육하는지에 대한 것도 중요하지만 부모가 긍정적인 생각을 할 수 있도록 도와

주는 곳이 있었으면 한다는 것이다. 어머니 E는 아이를 교육하는 것에 대해 “치유”라는 표현을 썼는데, 이런 표현에는 자녀의 장애에 대한 부정적인 생각이 담겨있는 것으로 보였다. 그렇기 때문에 더욱 긍정적으로 생각 할 수 있도록 생각을 전환시키는데 도움이 필요하다고 해석되어질 수 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구의 결과를 바탕으로 한 논의 및 결론은 다음과 같다.

첫째, 어머니들은 자폐장애를 지닌 자녀가 또래들 사이에서 두드러지지 않고, 집단 내에서 잘 어울리기를 기대하고 있었다. 어머니들은 인터뷰 동안 자녀들의 학업보다 타인과 어울리는 것에 더 관심을 보였고, 그것이 가장 중요하다고 하였다. 이는 정성하와 박승희(2010)의 연구에서 초등학생 장애 자녀를 둔 어머니들은 자녀의 사회성에 민감하게 반응하며 이 때문에 스트레스를 받기도 한다고 한 것과 맥락을 같이한다. 또한, 김미정과 정계숙(2007)도 장애유아어머니들이 자폐장애유아들과 비장애유아들의 사회적 통합에 많은 관심을 기울이고 있다고 하였는데 이것과도 같은 결과이다. 즉, 어머니들은 자녀들의 사회성을 길러 그들이 성인이 되었을 때 사회 속에서 융화되기를 바라고 있었다. 자폐장애유아의 어머니들은 자녀 교육의 목표를 자녀가 성인이 되었을 때까지 장기적으로 바라보고 있었던 것이다.

그러나 이렇듯 어머니들은 교육적 관심을 다른 또래들과의 어울림에 두고 있었지만 이에 대해서 구체적인 방안의 모색에 대해서는 관심을 갖고 있지 않았다. 일반유아와 자폐장애유아가 함께 잘 어울릴 수 있도록 도와주는 것은 교사만의 역할은 아닌데도 어머니들은 자신의 역할에 대한 의문을 제기하지 않은 것이다. 사회성이 증진 되었으면 한다고 이야기 하면서도 정작 거기에 대한 방법에 대한 것을 생각하고 있지 않은 면을 보면 무엇이 좋다는 것은 인식하고 있으나 이에 대한 구체적인 실천 방안은 생각해보지 않은 것은 아닌지 생각해 볼 수 있다.

이와 아울러 자폐장애 자녀를 둔 어머니들이 자녀를 통합교육 기관에 자유롭게 보낼 수 없다는 현실적 상황에 대한 고려도 필요하다. 박은실과 김건희(2014)의 연구에서는 부모들이 통합유치원에 보내기가 쉽지 않은 현실을 지적하였다. 주거지 근처에 통합유치원이나 보육시설이 없는 상황은 자폐장애 유아들이 또래들과 어울릴 수 있는 기회를 박탈하고 있다. 따라서 이러한 기회를 증진하기 위해 통합교육기관이 증설될 필요가 있다.

둘째, 어머니들의 자녀가 다른 학생에게 방해되거나 또는 교사를 힘들게 하지

않을까에 대한 우려를 나타냈다. 그러나 한편으로 그 중 두 어머니는 장애유아도 다른 학생들로부터 피해를 받는 부분이 있다고 하였고, 일반유아들이 다른 유아들을 방해하는 경우도 있음을 지적하였다. 이 의견에 대해서 모든 어머니가 언어적으로 동의한 것은 아니었지만 대부분의 어머니들은 수긍하는 분위기가 보이는 것 같았다. 덧붙여 일반유아들도 장애유아들에게 피해를 주는데 자폐장애유아 어머니만 다른 사람들에게 피해를 준다고 생각하는 것은 피해야 한다는 의견을 낸 어머니도 있었다. 4명의 어머니가 자녀가 다른 유아나 교사에게 폐를 끼칠까 우려를 강하게 한 것에 반해 다른 1명의 어머니가 일반유아에 의한 피해를 언급함으로써 이에 대한 의견 교환이 이루어질 수 있었던 것이다.

포커스 그룹 인터뷰는 이렇듯 한 사람이 미처 생각하지 못한 의견을 제시하게 되면 다른 사람도 이에 대해 다시 생각해 볼 수 있는 기회를 제공한다. 이러한 의견 교환을 통해 어머니들 스스로의 인식도 점점해 볼 수 있는 기회가 된 것으로 보인다. 즉, 포커스 그룹 인터뷰를 통하여 부모 교육에 대하여 비슷한 관점과 다른 관점을 살펴볼 수 있었다.

또한 어머니들이 그룹 인터뷰 동안 자녀들의 학업에 대한 변화에 대해서는 이야기를 많이 하지 않은 것은 관심을 가져야 할 부분이다. 자녀의 학업적 기대가 전반적으로 낮다고 볼 수 있기 때문이다. 이와 아울러 통합학급 상황에 자녀가 배치되면 학업적으로 혜택을 보지 못할 것이라는 우려도 가지고 있었다. 이는 현재 통합 학급에서 이루어지고 있는 협력 교수나 자녀에게 맞추어서 이루어 질 수 있는 교수적 수정에 대한 정보가 부족한 것이라 볼 수 있다.

셋째, 어머니들은 교사가 자녀의 교육에 많은 영향을 미친다고 생각하고 있었다. 교사가 어떠한 방법을 쓰느냐에 따라서 자녀의 교육적 변화가 이루어질 수 있다고 한 것이다. 그들은 자녀의 교육적 변화가 교사에 의해 좌우된다고 믿고 있었다. 어머니들은 인터뷰 중 자녀들이 인지가 모자란다고 하면서도 교사에 대해 기대를 갖고 있었다. 그들은 억지로라도 교사가 지도하면 이러한 상황이 자폐장애유아에게 교육적 변화를 가져올 것이라고 하였다. 이를 통해 어머니들은 자녀의 교육적 변화에 대한 가능성을 믿고 있다는 것을 알 수 있다. 이와 관련하여 어머니들은 기대하는 교사상에 대해서 언급하였다. 그들은 자폐장애유아를 잘 이해하고 교육시킬 수 있는 교사와 그렇지 않은 교사가 있다고 하였다. 어머니들은 장애를 수용할 수 있고, 적절한 방법으로 안내해 줄 수 있는 교사를 선호하였다. 이는 박숙영, 최민숙, 최은미(2004)의 연구에서 어머니들이 다양한 자질을 가진 교사를 원한다고 한 것과, 김미정과 정계숙(2007)의 연구에서 담임교사의 적극적인 역할을 기대한다고 한 것과 맥을 같이한다.

자폐장애유아의 어머니들은 자녀의 교육에서의 변화에 교사의 역할이 크다고 인식하고 있었다. 그러나 교육은 교사만의 몫이 아니라 교사와 부모와의 협력에서 이

루어진다. 그러나 어머니들은 교사의 교육방향이나 방법에 대해서는 깊은 관심을 보이면서 자신 스스로가 자녀 교육에 대해서 고민해 보았다는 말을 하거나, 그에 대한 정보가 필요하다는 말은 하지 않았다. 이것은 부모의 영향 또한 교사 못지않게 크다는 것을 인식하지 못하고 있다는 것을 의미한다.

넷째, 어머니들은 자녀들을 교육시키거나 자녀의 장애진단을 받았을 때의 심리적 부담감에 대해 언급하면서 이에 대한 긍정적 관점 형성을 위한 컨설팅이 필요하다고 하였다. 심리적 문제와 관련된 부모교육을 필요성을 이야기한 것이다. 어머니들이 이렇듯 자녀교육에 대한 방법적인 면보다는 부모의 마음가짐에 대한 교육을 받고 싶다고 한 것은 이로 인해서 자녀교육에 어려움을 겪은 경험에서 비롯된 것이라 할 수 있다. 이는 부모들의 양육태도와 교육방법에 대한 교육이 적극적으로 이루어질 수 있는 방안모색이 필요함을 나타낸다.

본 연구 결과는 자폐장애유아의 어머니들이 자녀의 교육에서 중요하게 생각하고 있는 부분이 무엇인지를 보여준다. 어머니들은 자녀가 또래들과 상호작용하는 것이 가장 많은 관심을 두고 있었지만, 한편으로는 일반학급에 입급했을 때 겪게 될 상황에 대해서 두려움을 가지고 있기도 했다. 어머니들은 자녀가 사회적 소외되지 않을 까를 걱정하고, 학업 부진에 대해서도 우려를 보였다. 또한 어머니들을 자녀가 교육적으로 변화하는 데 교사의 역할과 태도에 대해 중요하고 생각하고 있었다. 어머니들은 교사들이 자녀에게 지나친 도움을 주지 않고, 자녀에게 스스로 할 수 있도록 역할을 부여하기를 원하고 있었으며, 교사가 자녀에게 맞는 적절한 교육방법을 사용하여 교육적 변화를 가져오기를 기대하고 있었다. 이와 관련해서 교사들의 역할도 중요하지만, 부모의 역할 또한 적지 않으므로 이를 부모 스스로가 인식할 수 있도록 하는 부모교육이 필요하다.

부모들은 자신의 자녀들이 또래에 비해 인지가 낮다는 것에 대해 언급했지만 교육에 따라 변화할 수 있다는 기대감을 가지고 있었다. 이러한 부모의 기대에 부응하고 실제적으로 높은 교육적 효과를 기대하기 위해서는 부모가 자녀에게 효과가 있다고 생각되는 교육방법과 교사가 사용하는 교육 방법 간의 상호 의견교환이 이루어져야 할 것이다. 이에 대해서도 앞서 지적한 것과 마찬가지로 어머니들이 자녀교육의 성패가 교사에게 많이 달려있다고 생각하는 데에서 벗어나야 한다. 이와 아울러 교사들은 자폐장애유아들이 학급에서 사회적으로나 학업적으로 소외되지 않을 수 있다는 것을 어머니들에게 확신시켜드릴 수 있는 노력이 필요하다. 이는 교사만의 노력으로 이루어지는 것이 아니므로 국가적인 차원에서도 홍보가 이루어져야 할 것이다.

자폐장애유아의 교육을 위해서는 가정과 학교가 함께 노력하지 않으면 안 된다. 이러한 사실을 볼 때 교사의 역량 강화도 필요하나 부모들의 양육태도나 지도 방법이 자녀에게 영향을 미칠 수 있음을 인식할 수 있도록 해야 한다. 그러므로 앞으로는 부모교육을 통하여 자폐장애유아의 구체적인 교육은 학교에서 교사를 통해서만이

아니라 가정에서도 이루어지며, 그렇기 때문에 부모의 역할도 중요하다는 인식을 높이는 것도 필요하다. 또한 부모들에게 자폐장애유아의 교육방향 설정 그리고 긍정적인 관점을 형성할 수 있도록 하는 컨설팅 제도 또한 필요하다고 하겠다.

잘못된 교육과 잘못된 교사의 예는 자주 대중매체를 타지만 교육에 성공하는 교사들은 자주 대중매체에 등장하지 않는다. 이러한 매체의 보도는 부모들의 교사에 대한 신뢰성을 떨어뜨린다. 이를 극복하기 위해서는 부모와 교사가 서로간의 교육적 관점들을 교환하여 신뢰성을 회복할 수 있는 방법들이 구안되어야 할 것이다.

참고문헌

- 김귀분, 신경림, 김소선, 유은광, 김남초, 박은숙, 김혜숙, 이경순, 김숙영, 서연옥 (2005). **질적 연구 방법론**. 서울; 현문사.
- 김미정, 정계숙(2007). 장애유아 어머니의 통합교육에 대한 경험의 의미와 요구. **열린유아교육연구**. 12(4), 301-328.
- 김윤옥, 박성미, 박소영, 손미, 신경숙, 이은화, 정명화, 허승희, 황희숙(2009). **질적연구 실천 방법**. 서울: 교육과학사.
- 김혜경(2005). 장애유아의 부모교육 프로그램 운영을 위한 부모의 지식 및 요구 조사. **발달장애학회지**. 9(1), 105-116.
- 류호영, 김선아, 이성희(2012). 장애유아 부모의 통합보육 경험에 관한 연구. **유아교육연구**. 32(2), 145-165.
- 문성옥, 권현수(2011). 진단평가와 개별화교육프로그램 과정에서의 가족참여에 대한 일반유치원 통합학급 담당교사와 장애유아 부모의 인식. **유아특수교육연구**. 11(3), 1-25.
- 박계신(2006). 유아특수교육기관의 진전 점검 활동에 대한 부모들의 인식 및 요구. **특수교육재활과학연구**. 45(2), 31-66.
- 박숙영, 최민숙, 최은미(2004). 통합에 대한 장애유아부모와 유아통합기관 전문가들의 요구에 대한 질적연구. **유아특수교육연구**. 4(1), 5-27.
- 박은실, 김건희(2014). 국공립유치원 특수학급배치에 대한 특수교육대상유아 학부모들의 인식. **유아특수교육연구**. 14(3), 323-342.
- 박재국, 김은라, 권순황(2014). 장애아의 문제행동에 대한 부모의 중재 실태와 인식. **지체·중복·건강장애연구**. 57(3), 23-48.
- 박재국, 서보순, 김혜리(2011). 장애아동 부모의 양육 핵심역량 요인 탐색. **중복·지체부자유아연구**. 54(1), 61-85.
- 박재국, 서보순, 최은실, 박희경(2012). 발달지체유아의 행복에 대한 어머니의 인식. **유아특수교육연구**. 12(2), 79-107.
- 변찬석, 이금섭(2003). 장애유아 통합교육에 대한 부모의 태도 연구. **재활심리연구**. 9(1), 25-37.

554 특수교육 저널: 이론과 실천(제15권 4호)

- 안선영, 조운경 (2014). 어린이집 완전통합을 경험한 장애아동 부모가 인식하는 초등 통합의 어려움과 지원요구. **특수아동교육연구**, 16(2), 255-285.
- 오세철, 김혜경 (2002). 통합교육에 대한 장애유아 부모 인식의 인구통계학적 분석. **특수아동교육연구**, 3(1), 77-96.
- 오승민 (2013). 취학 전 자폐적 성향을 보이는 발달지체 아동 어머니의 양육경험에 대한 연구. **미래유아교육학회지**, 20(2), 375-402.
- 오혜정, 황도순, 전병운 (2006). 통합교육 유형에 따른 장애유아 부모의 인식 및 만족도 조사. **정신지체연구**, 8(4), 27-49.
- 유기웅, 정종원, 김영석, 김한별 (2012). **질적 연구방법의 이해**. 서울; 박영사.
- 유현숙, 김인숙 (2013). 특수교육지원센터의 특수교육관련서비스에 대한 장애유아부모의 인식도와 요구도 조사. **미래유아교육학회지**, 20(2), 403-423.
- 이경원, 노진아, 이미숙 (2011). 장애영유아의 가정에서 유아교육·보육기관으로의 전이에 대한 부모와 교사의 인식 및 경험과 지원요구에 관한 연구. **특수아동교육연구**, 13(3), 119-142.
- 이명희, 김은주, 김성애, 백유순, 최민숙, 이정현 (2013). 부모가 인식한 장애영아 특수교육 지원 실태 및 요구. **유아특수교육연구**, 13(3), 163-196.
- 이미선 (2004). 가족 중심의 유아특수교육: 장애영유아 가족의 가족지원에 관한 경험과 요구. **유아교육연구**, 24(6), 29-113.
- 이상명, 박재국, 김혜리, 서보순 (2010). 장애아동 부모의 양육행동 및 양육참여도 실태. **중복·지체부자유연구**, 53(4), 407-428.
- 장영실 (2009). 장애유아부모의 통합보육 경험과 욕구 분석에 관한 질적 연구. **한국영유아보육학**, 58, 127-147.
- 정갑순 (2005). 장애유아 부모의 장애아통합교육 및 부모교육에 대한 인식 조사 연구. **유아교육학회지**, 9(4), 107-132.
- 정금자, 김동미 (2009). 장애유아의 조기교육환경 시설 및 정부지원에 대한 부모의 만족도. **특수교육재활과학연구**, 48(4), 119-147.
- 정선진, 박승희 (2009). 장애자녀의 초등학교 전이지원을 위한 부모교육 프로그램이 어머니의 양육스트레스와 스트레스 대처방식에 미치는 영향. **유아특수교육연구**, 9(1), 135-160.
- 정성하, 박승희 (2010). 장애자녀의 일반 초등학교 입학 초기에 어머니가 느끼는 스트레스 요인. **유아특수교육연구**, 10(4), 19-43.
- 차운정, 전병운 (2002). 장애유아 부모교육 실태 및 교사와 부모의 요구 비교. **유아특수교육연구**, 2(2), 43-82.
- 하영례 (2010). 자폐스펙트럼 장애유아의 부모가 통합반 교사와의 관계에서 느끼는 어려움. **유아특수교육연구**, 10(2), 187-213.
- 하영례 (2010a). 자폐성 장애와의 어머니가 인식한 자녀의 초등학교급생활과 수업 부적응. **유아교육학논집**, 14(5), 387-415.
- 하영례 (2010b). 자폐스펙트럼 장애유아의 부모가 통합반 교사와의 관계에서 느끼는 어려움. **유아특수교육연구**, 12(2), 187-213.
- 하영례, 서은정 (2010). 유치원통합교육에 대한 자폐스펙트럼 장애유아 부모의 요구 분석.

- 특수아동교육연구. 12(2), 501-533.
- 한주경, 박재국, 김영미(2011). 장애유아와 일반유아 부모의 양육특성에 관한 연구. **중복·지체부자유아연구**. 54(2), 235-257.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*: 5th ed. American Psychiatric Publication.
- Hatch, J.A, (2008). **교육 상황에서 질적 연구 수행하기**(진영은 역). 서울; 학지사. (2008 출판)
- Mailes B.M, Hueerman M (1994). **질적자료분석론**(박태영, 박소영, 반정호, 성준모, 은선경, 이재림 역). 서울; 학지사. (2009 출판)
- Maxwell, J. A. (2005). **질적연구설계**(이명선, 김춘미, 고문희 역). 서울; 군자 출판사. (2009 출판)
- Morgan L. D. (1997). **질적 연구로서의 포커스 그룹**(김성재, 오상은, 은영, 손행미, 이명선 역). 서울; 군자 출판사. (2007 출판).
- Saldana, J.A.(2012). **질적연구자를 위한 부호화 지침서**(박중원, 오영림 역). 서울; 신정. (2012 출판)
- Yin, R. K. (2011). **질적 연구**(박지연, 이숙향, 김나희 역). 서울; 학지사. (2013 출판).

Mothers' Expectations of Young Children with Autism in Education

Kim, Keon Hee

Dept. of Early Childhood Special Education, Daegu Univ.

<Abstract>

The purpose of this study is to explore mothers' perspectives on young children with autism. Focused interviews were conducted with five mothers who have young children with autism. The data were analyzed by the constant comparative method. In the findings, four themes emerged: (1) the integration of the children with autism with their peers, (2) concerns about their being in the regular classroom, (3) the attitudes expected of teachers (4) the desire for consulting to put mother's minds at ease. The mothers of young children with autism want their children to interact with peers in the educational setting. However, they have concerns about their children being in inclusive classrooms because they might bother their peers and teachers, or be bullied by other students. Also, they have expectations of teachers, such as accepting their children and taking care to explain material, and they would like to have consulting to put their minds at ease and help them maintain a positive perspective. In general, they rely on the teacher's role in educating their children. It is necessary to find ways to inform parents of the best ways their can be educated.

Key Words : young children with autism, mothers' perspective, education

논문 접수: 2014. 11. 01 심사 시작: 2014. 11. 10 게재 확정: 2014. 12. 22

<부록 1>

분석코드

| | |
|---------------------------------|--|
| 1. 학교와 가정에서의 교육 불일치 | 31. 타인을 위한 배려(선생님, 학급아이들) |
| 2. 조금만 더 성장 | 32. 나쁘게 이용될까봐 |
| 3. 복지관통학 | 33. 수업을 소화하지 못할까봐 |
| 4. 바우처 지원개선 | 34. 인지발달이 늦으면 다른 발달도 늦음 |
| 5. 효과적 치료 | 35. 친하면 장애를 이해 |
| 6. 눈치 빠름 | 36. 밀당을 잘하는 선생님 |
| 7. 인지 늦음 | 37. 수용 |
| 8. 어울림 | 38. 향상을 위해 노력하는 선생님 |
| 9. 사회성 | 39. 딱딱한 지시를 하지 않는 교사 |
| 10. 다른 아이들과 어울리는 것이 목표 | 40. 어머니가 원하는 사회의 반응(사회인식) |
| 11. 어울림의 어려움 | 41. 똑같이 대해 주는 |
| 12. 수용하는 태도 | 42. 장애아의 장점을 찾아서 보라고 아이에게 말을 해주는 교사 |
| 13. 시간 지나면 어울려짐 | 43. 컨설팅 |
| 14. 인지와 언어발달 | 44. 심리치료 |
| 15. 역할주어지면 행함 | 45. 감정코칭 |
| 16. 일반 학급에 대한 인상 | 46. 소득에 상관없는 지원 |
| 17. 교사와 부모의 역할 | 47. 모방은 교육으로 가능 |
| 18. 선생님의 역량 | 48. 마음치료 |
| 19. 그대로 인정 | 49. 시간지연 |
| 20. 잘 따라갈 수 있도록 | 50. 자녀에 대한 긍정적 마음 |
| 21. 교사 인식과 양육 태도 | 51. 기대하는 마음 |
| 22. 부모 교육의 중요성 | 52. 바우처제도의 모순 |
| 23. 치료교육 문제 | 53. 대학원 진학 |
| 24. 특수학교 어려움 | 54. 치료실의 효과 기대 |
| 25. 사회성의 목적 | 55. 몬테소리교육 |
| 26. 치료실에 보내는 이유 | 56. 활동참여 |
| 27. 치료지원(치료교육)의 시기 | |
| 28. 어머니들의 언어적 표현 강조의 영향(반향어) | |
| 29. 눈치로 소통 | |
| 30. 일반학급에 보내는 것을 피하는 이유 | |

<부록 2> 포커스 그룹 인터뷰에서 토의 과정을 통한 의견의 합의

