



자폐성장애 초등학생의 통합교육에 대한 어머니의 관점*

오 재 분** · 김 건 희***

Mother's Perspective on Inclusive Education for Elementary School Students with Autism*

Oh, Jae-Bun** · Kim, Keon-Hee***

ABSTRACT

[Purpose] The purpose of this study is to explore the perspectives of mothers of elementary students with autism regarding inclusive education. **[Method]** To this purpose, in-depth interviews were conducted with eight mothers of students with autism in grades 3rd to 6th who are receiving inclusive education in elementary schools. **[Results]** The study identified three major themes: 'Inclusive Education Different from Expectations', 'Inclusive education influenced by teacher's capabilities', 'Overcoming Reality for the Future'. **[Conclusion]** First, the research participants enrolled their children in regular elementary schools with expectations about classes, but were disappointed because inclusive classes did not meet their expectations. It was discussed that participation time in inclusive classes needs to be guaranteed. Second, the research participants recognized that the tendencies of inclusive class teachers in inclusive education had a great educational influence on their children, and considered it important to meet a good special class teacher. Therefore, inclusive and special class teachers need to listen to the needs of parents of students with autism and seek ways to actively communicate with them. Third, the research participants said that children are placed in difficult situations in inclusive education situations and suffer psychologically, but that inclusive situations are necessary for the children's future. Therefore, in inclusive education, various supports should be provided not only to students with autism but also to their parents.

Key Words : Autism, Inclusive Education, Elementary School, Perspective

* 이 논문은 제 1저자의 박사학위논문을 수정·보완한 것임.

This study is a revision and supplementation of the doctoral dissertation.

** 제 1저자, 대구사이버대학교 특수교육학과 외래교수

Adjunct professor, Dept. of Special Education, Daegu Cyber University

*** 교신저자, 대구대학교 유아특수교육과 교수(mykhk@daegu.ac.kr)

Professor, Dept. of Early Childhood Special Education, Daegu University

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

통합교육은 일반학교에서 다양한 교류를 통해 성숙한 사회인으로 성장하고, 이후 사회 통합을 형성할 수 있는 중요한 밑거름이 될 수 있다. 이미 자폐성장애 당사자와 부모들은 교육받을 권리에 대한 관심이 증가하였고, 일반학교 진학이 촉진되면서 통합교육을 받는 자폐성장애학생의 모습은 자연스러운 것이 되었다.

자폐성장애학생에게 초등학교 통합교육은 중요하다. 초등학교는 유아교육기관에서 공교육으로 진입하는 시기이며(김남희, 김은경, 2017), 사회로 첫 발을 들이는 관문이며 발달기의 중요한 전환점이다(이하정, 2020). 또한 또래와의 상호작용으로 성인으로 자립할 수 있다는 기대감이 있기 때문에(김현경, 2022), 학교 수업에 적절하게 참여하는 것은 무엇보다 중요하다(허정원, 전해인, 2020). 초등학교에서 일상적으로 진행되는 인사하기, 시간 지키기, 기각 및 조퇴하지 않기 등은 학교와 직장 생활로 이어지고(김은영, 2020), 중학교 학업성취(김성숙 외, 2011)와 성인기 독립적 사회생활을 위한 기초와 발달에도 영향을 미치기 때문이다(김수정, 박금주, 2010).

자폐성장애는 전반적인 발달장애로 사회적 상호작용과 의사소통의 결함, 제한적이고 반복적인 행동과 관심, 언어적·비언어적 의사소통의 결함이 교육적 실행에 심각한 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(American Psychiatric Association: APA, 2013). 부적절한 언어능력은 일방적인 의사소통 방식을 보이고(유한나, 김은경, 2024), 또래와 개인적 교류의 곤란(문소영, 최진혁, 2018)과 같은 자폐성장애학생이 가지는 어려움은 스스로 문제를 해결하고 독립된 삶의 주체로 살아가는 것에 장벽으로 작용한다는 연구들도 있다(이소현, 윤선아, 2017).

이러한 어려움들과 관련하여 자폐성장애 학생들의 교육에 있어서 통합교육의 필요성이 더욱 강조된다(김건희, 2013; 송민애, 이승희, 2015). 통합환경에서 활동에 참여하며 또래에게 도움을 주거나(Sundaria & Supenab, 2022), 자폐성장애학생과 함께하는 프로그램으로 통합학급학생의 대인관계 능력과 자폐성장애학생의 상호작용 행동이 증가하는 이점이 있다(권복규, 박미정, 2021). 수업에서 부적절한 행동을 보이던 아동이 수업에 능동적으로 참여하고(김지민 외, 2023), 적절한 중재가 적용되면 일반학생의 장애 인식 향상과 자폐성장애학생의 학교에 대한 만족도가 향상된다(민경심, 임장현, 2019). 자폐성장애학생을 지도한 교사들은 학생의 성장 가능성에 대해 믿음을 가지고(권영환, 김건희, 2019), 어머니들도 입학 초기의 불안함을 극복하고 자녀의 미래를 계획하는 변화를 경험하기 때문이다(권혜진, 김지현, 2021).

그러나 통합교육에 자폐성장장애학생의 입학이 늘었지만 적응 과정의 어려움으로 최종 졸업은 특수학교에서 하는 경우가 빈번히 발생하고 있다(김현경, 2022). 이것은 통합교육을 경험한 교사의 목소리를 통해 자폐성장장애학생과 일반학생 사이의 관계가 우려스럽고(권영환, 김건희, 2019), 교사의 장애학생에 대한 인식과 이해의 부족이 통합교육을 저해하거나(이숙향, 안혜신, 2011; Holmes, 2024), 소리 지르기, 물건 던지는 행동과 같은 부적절한 행동으로 사회적 통합을 어렵게 하기 때문이다(권혜진, 김지현, 2021). 또한 통합학급에서 자폐성장장애학생이 또래를 괴롭히거나 또래에게 괴롭힘을 당하는 대상이 되기도 한다(박인환, 김영신, 이승연, 2023). 이처럼 여러 연구를 통해 통합교육현장에 속한 자폐성장장애학생들이 현실적 어려움을 겪고 있다(장미순, 김은경, 2011). 따라서 자폐성장장애학생이 어떤 경험을 하고 어떤 상황에 노출되어 있는지를 파악하는 것은 중요할 것이다.

자폐성장장애학생이 통합교육에 적응하기 위해서는 개인의 노력뿐 아니라 장애학생과 밀접한 관련이 있는 가족의 도움이 필요하며, 나이가 어리거나 장애의 정도가 심할수록 부모의 참여는 더 필요하다(이소현, 윤선아, 2017). 우리나라는 자녀의 교육적 성공이 곧 사회적 성공이라는 인식이 강하기 때문에 교육에 대한 과한 기대 심리가 있다(심미옥, 2017). 우리나라 발달장애 아동의 주 양육자는 부모이면서 자폐성장장애학생과 가장 많은 시간을 보내는 주요 대상은 어머니이다(김소정 외, 2019; 보건복지부, 2021). 이로 인해 학부모 교육 참여 활동에 주로 어머니들이 참여하고 있어(문소영 외, 2017), 어머니들의 경험이 자폐성장장애학생의 통합교육에 다양한 영향을 줄 것으로 예상할 수 있다(김지영, 이강이, 2020). 또한 자폐성장장애학생은 장애 정도의 차이가 크고 개별적인 생활태도, 학교생활, 개인의 욕구가 다양하므로 이들을 양육하는 어머니의 경험도 다양할 것이다(정향인, 김영아, 2017).

최근 통합교육에 관한 긍정적인 연구 성과들이 있지만(표윤희, 이희연, 2023), 일부 장애에 편중되어 있고(강종구, 최나리, 2019), 장애학생과 일반교사 대상의 연구가 대부분 이루어져(강종구, 김라경, 고혜정, 2018; 전민정, 전병운, 2022), 부모를 대상으로 한 연구는 부족한 실정이다(강종구, 최나리, 2019). 또한 그동안의 연구는 양적 연구방법에 편중된 경향이 있고(김건희, 2023), 어머니들이 학교생활에서 겪는 어려움에 초점이 맞추어 진행된 경향이 있어(신윤희, 김수연, 박미란, 2024), 자폐성장장애학생들의 심층적이고 다면적인 학교생활 경험을 이해하기 위해서는 어머니들을 참여자로 하는 질적 연구가 필요할 것이다. 질적 연구는 개인이 경험을 어떻게 해석하는지에 관심을 두고 같은 상황에 대한 관점의 차이를 분석하는 방법이다(Bogdan & Biklen, 2007/2011). 질적 연구를 통해 당사자와 가족들의 구체적이고 차별화된 목소리를 통해 사례를 이해하고 통합교육의 방향을 제시할 수 있을 것이다(문소영 외, 2017).

2. 연구 목적

본 연구의 목적은 자폐성장애초등학생의 어머니들을 대상으로 자녀들의 통합교육 경험에 대해 어떠한 관점을 형성하였는지 탐색하는 것이다. 이러한 연구 결과를 토대로 자폐성장애학생들의 통합교육의 질적 향상을 위한 기초자료를 제공하고자 한다.

II. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구의 연구 참여자를 선정하기 위해, 특수교육을 전공한 연구교수 1인에게 연구의 목적 및 의의를 설명한 후, 적합한 연구 참여자 3명을 소개받았다. 소개 받은 연구 참여자와 면담을 한 후 다른 연구 참여자를 추천해 줄 것을 요청하였다. 연구 참여자들은 같은 치료실을 다니거나 같은 특수학급을 다녔던 지인을 소개해 주었다. 이런 과정을 거쳐 최종 선정된 연구 참여자는 자폐성장애 자녀를 일반초등학교에 보내고 있는 8명의 어머니들이다. 소개받은 연구 참여자들의 자녀는 남자 초등학생 7명, 여자 초등학생 1명이다. 연구 참여자들의 자녀는 모두 자폐성장애로 진단받았으며, 현재 D, H, J, K, Y 시 및 광역시의 일반초등학교 3~6학년에 재학 중이다.

연구 참여자 자녀의 학년을 초등학교 3~6학년으로 제한하였다. 그 이유는 초등학교 1학년은 입학이라는 변화로 인해 학교생활에서 신체적·심리적 어려움을 겪을 가능성이 있기 때문이다. 연구를 진행하기 전 연구 참여자에게 우선으로 연구의 목적, 절차에 관해 설명하고 연구 참여에 대한 동의를 받았다.

구체적인 연구 참여자의 정보는 <표 1>과 같다. 연구 참여자의 정보는 모두 가명으로 표기하였다.

<Table 1> Information of participants

Name (A false name)	Age	Child's gender	Child's Grade	Child's Disabilites	The location of a school	Class participation type
A	50s	Male	4th grade	Autism	K City	A partially inclusive class
B	40s	Male	3rd grade	Autism	J City	A partially inclusive class
C	40s	Male	6th grade	Autism	H City	A partially inclusive class
D	40s	Male	5th grade	Autism	D metropolitan city	A partially inclusive class
E	40s	Male	5th grade	Autism	Y metropolitan city	A partially inclusive class
F	30s	Female	5th grade	Autism	D metropolitan city	A partially inclusive class
G	40s	Male	4th grade	Autism	D metropolitan city	A partially inclusive class
H	40s	Male	4th grade	Autism	D metropolitan city	A partially inclusive class

2. 연구 절차

1) 자료 수집

연구자는 자폐성장애학생 어머니들의 통합교육 경험에 대한 풍부한 자료를 얻고자 예비 면담과 심층 면담을 진행하였다. 예비 면담은 2명의 연구 참여자를 대상으로 각 1회, 회당 90분이 소요되었다. 심층 면담에 참여한 7명의 연구 참여자는 각 2회의 대면 심층 면담, 1명(연구 참여자 F)의 연구 참여자는 1회의 대면 면담과 1회의 전화 면담으로 진행되었으며 회당 소요된 시간은 90분이었다.

(1) 예비 면담

본 연구는 연구 참여자 중 2명을 대상으로 각 1회의 예비 면담을 진행하였다. 면담 장소는 주로 연구 참여자가 거주하는 지역의 카페에서 진행되었다. 예비 면담에 사용된 면담 방법은 비구조화 면담 방법(unstructured)을 사용하였다. 비구조화 면담 방법은 개방형 질문을 통해 특정 주제에 대해 자유롭고 편안한 분위기에서 자신의 생각을 표현할 수 있도록 하는 면담 방법이다(유기웅 외, 2013). 예비 면담의 질문은 자녀의 학교생활과 관련된 이야기를 묻는 것이었다. 연구 참여자들은 이 질문에 대해 자녀를 초등학교에 보내면서 경험한 사건과 생각을 이야기하였다. 예비 면담을 마치고 면담에 대해 수정할 것과 궁금한 점을 연구 참여자에게 질문하여 심층 면담에 반영하고자 하였다. 연구자는 예비 면담으로 진행 기술을 점검 및 수정 보완하여 심층 면담에서 사용할 주요 질문을 구성할 수 있었다.

(2) 심층 면담

심층 면담에 대한 질문은 자녀의 학교생활에 관한 내용이었다. 질문에 대한 연구 참

여자의 답변에 따라 구체적인 질문은, ‘구체적으로 어떤 일이 있었나요?’, ‘자녀를 통합학급에 보내게 되었을 때 어떠했나요?’, ‘생각은 어떠했나요?’, ‘교사와의 관계는 어떠했나요?’, ‘학급 내에서 또래와의 관계는 어떠했나요?’, ‘학업 부분은 어떠했나요?’ 등의 질문을 하였다.

연구자는 1차 면담한 내용을 당일 전사 및 분석하여 연구 참여자의 애매한 답변과 구체적인 사례나 궁금한 것은 메모하였다. 메모한 내용을 2차 면담에서 추가로 질문하여 연구 참여자의 경험과 생각이 면담에 풍부하게 담길 수 있도록 노력하였다. 전사는 본 연구의 자료 수집 과정 전체에 걸쳐 이루어졌다. 연구자는 내용의 오류를 방지하기 위하여 면담을 마친 날로부터 2일 이내에 디지털 레코드로 녹음된 자료를 들으면서 직접 전사하였다.

1차 전사한 자료와 면담 도중 수시로 작성한 메모를 취합하여 컴퓨터 문서작업으로 완성하였다. 이후 전사 자료와 녹음 파일을 비교하며 의사소통에 오해를 일으킬 수 있는 내용의 오류, 띄어쓰기, 생략된 내용을 확인하는 2차 수정을 하였다. 이러한 과정을 거쳐 완성된 전사는 A4용지 총 280매 분량이었다. 자료는 연구 참여자의 성명, 면담 날짜, 면담 장소, 면담 회수 등을 기록하였고 참여자마다 고유 명칭을 부여하여 저장하였다.

2) 자료 분석

본 연구의 자료 분석은 질적 연구에서 가장 많이 사용되는 반복적 비교 분석법을 이용하여 ‘개방 코딩’, ‘범주화’, ‘범주 확인’으로 진행되었다.

먼저 전사 자료의 문장 아래에 충분한 여백을 두고 출력하였다. 전사된 자료를 전체적으로 읽으면서 연구 목적과 관련된 부분에 표시를 하거나 밑줄을 그어 떠오르는 단어와 느낌을 생각하고자 하였다. 다시 자료를 반복해 읽으면서 문장과 단락을 잘 표현할 수 있는 단어와 어구를 문장 아래에 적었다. 연구자는 코딩한 자료들을 반복하여 읽으면서 유사한 의미를 가진 것들을 비슷한 주제별로 정리하여 분류하였다. 다시 분류한 주제를 읽으면서 유사성이 낮을 경우 의미 단위별로 재 나열하고 비슷한 주제별로 분류하는 작업을 반복하여 연구 주제를 잘 표현할 수 있는 상위 범주의 주제를 선정하고자 하였다. 이러한 과정으로 개방 코딩된 자료와 비교 분석하여 범주화가 적절히 되었는지 확인하였으며 최종 3개의 대 주제를 도출하였다.

<Table 2> Data Analysis Results

코딩 (Coding)	하위범주 (Sub-category)	상위범주 (Large category)
Disappointment with inclusive education without opportunity, A child who doesn't want to go to the special class, Sent to the special class according to the homeroom teacher, A teacher who takes academic exclusion for granted, Leave it to the help class teacher, Irregular inclusive classes	I want to be in an inclusive class	Inclusive Education Different from Expectations
A higher academic level in seniority, A difficult inclusive class, Classes tailored to the education of ordinary children, A marginalized class, You'll only fill up the space, Class time that should not be disturbed	A class you can't keep up with	
Going to a general middle school that makes you think about it, Thinking about transferring to a school because of bullying or bullying, Worries that get deeper as you become a senior, Conflict between Special School and General School	Worries about transferring to a special school	
A school that chooses special class teachers, I'm looking for a good special teacher, A parent who transfers to a school with a teacher, The reason why the teacher chose middle school, Check and select teacher information in advance	A school that finds and chooses good teachers	Inclusive education influenced by teacher's capabilities'
The allocation of teachers in special classes is random, a random teacher assignment, Unexpected inclusive class teachers, A teacher assignment that is forced to endure	A random teacher assignment	
An inclusive class teacher who wants to help, An inclusive class teacher who listens to parents' opinions, An inclusive class teacher who strives to make up for the lack of study, Showing lessons and interests at the child's level, I have faith in special class teachers who want to improve	A warm teacher's interest	
School life has devastated parents' feelings, According to one's child's school life a different feeling, Distressed by the feelings of inclusive education, With a child's improved school life the joy of feeling	According to one's child's school life a different feeling	Overcoming Reality for the Future
Trying not to be left out, Think of ways to get along with your friends, Having good relationships with non-disabled friends, Invite a friend to the house	An effort to make friends	
I want to do that, I want to be at school with both medication and behavioral therapy, Not letting go of hope, I want to do my best to support you, Instruction to do it on one's own	You have to try until you can do it	

3. 연구의 진실성

연구자는 연구의 전 과정에서 연구의 책임자로서 기준에서 벗어나지 않기 위해 반성과 성찰을 통해 연구의 진실성을 확보하고자 하였다. 구체적인 과정은 다음과

같다.

첫째, 연구의 진실성을 확보하기 위해 자폐성장애초등학생 어머니들의 통합교육 관점에 대한 예비 면담과 심층 면담 도중 기록한 연구 참여자의 전체적인 특성과 비언어적 표현을 기록한 현장일지, 자녀의 학교생활 중 촬영한 작품 등의 다양한 자료를 수집하였다.

둘째, 연구 참여자 확인법(member check)을 통해 연구 참여자의 관점을 반영하고자 하였다. 연구 참여자의 내용 검토는 두 차례에 걸쳐 이루어졌다. 1차 면담을 종료하고 2차 면담에서 전사한 자료를 제공하고 내용의 오류 여부에 대해 의견을 물었다. 두 번째 검토는 분석이 이루어지는 과정에서 직접 인용된 부분이 포함된 글을 전달하여 내용이 꺼려지는 부분, 공개하기 어려운 부분 등이 있는지를 요청하여 오류를 수정하였다.

셋째, 동료 검토(peer examination)는 연구 전반에 걸쳐 이중 검토 과정을 거침으로써 연구자의 주관적 판단에 의한 연구 결과의 왜곡을 방지하려는 것이다(유기웅 외, 2013). 연구 결과와 해석의 과정에서 연구자의 경험과 판단이 앞서지 않도록 질적 연구에 대한 사전 지식과 연구 경험이 풍부한 특수교육전공 교수 1인, 관련 학과 박사 2인에게 검토를 받고 오해의 소지가 있거나 이해의 어려움이 있을 것으로 예상되는 부분을 수정하여 적용하였다. 동료 검토를 받는 과정에서 범주화한 자료와 인용한 면담 내용이 주제와 적절한지에 대해 검토하였다. 이러한 검토 과정을 거침으로써 주제의 도출에 연구자가 확인하지 못한 부분과 개인적 편견에 대한 경계를 늦추지 않으려 노력하였다.

III. 연구 결과

본 연구 결과 ‘생각과 다른 통합교육’, ‘교사의 역량에 의해 좌우되는 통합교육’, ‘현실을 이기며 미래를 위해’의 대 주제들이 도출되었다.

1. 생각과 다른 통합교육

1) 참여할 수 없는 통합학급

면담에 참여한 어머니들은 자폐성장애의 특성과 교사의 무관심으로 통합교육에 참여할 기회가 부족하다고 하였다. 무분별하게 특수학급으로 가는 것의 부당함에 대한

연구 참여자 F의 이야기이다.

문제행동이 있을 때마다... (중략)... 무분별하게 도움반에 보내시거나 학급 운영에 조금이라도 방해가 되면 보내지는 것들이 저는 애한테 무슨 도움이 될까 싶은 거예요. 국, 수를 가게 됐으면 국, 수 시간에만 가야 되고... (중략)... 학교 운영에 따라서 애 시간표가 달라지는 거에 대한 회의감이 정말 많이 들었고... 제가 준비한 최소한의 권리나 특수교육대상 같은 거 하게 되면 최소한의 ○○이 맞춰서 생각하는 것들은 일단은 안 이루어지는 것 같아요. (연구 참여자 F)

연구 참여자 F는 자녀가 통합학급 수업에 방해가 되거나 학교 일정이 변경되면 무분별하게 특수학급에 가는 것을 안타까워하였다. 특수학급에 가는 것은 통합학급에 방해가 되기 때문일 뿐 자녀의 학업 지원을 위한 목적은 아니라는 것이다. 이를 통해 F 어머니는 자녀가 특수학급보다 가급적 통합학급에서 수업을 받기를 원하고 있다고 볼 수 있다. 또한 통합학급과 특수학급으로 이동할 때는 자폐성장장애학생의 특성과 필요성에 따라 결정되어야 한다고 인식하고 있었다. 이러한 점은 학교와 교사의 자폐성장장애학생의 특성과 수업 권리에 대한 인식이 부족하며, 수업 배제를 당연하게 여기는 학교에 대해 회의감을 가진 것으로 보인다. 연구 참여자 C는 자녀의 통합학급 수업참여에 회의적인 교사의 이야기를 들려주었다.

사람들은 그래도 본 반에 보내서 공부를 하는 게 낫지 않겠냐고 얘기를 하시는 분도 있기는 한데... (중략)... 본 반에 보내려니까 본 반 선생님이 애를 부담스러워하는 게 너무나 눈에 보였어요.... (중략)... 본 반을 보냈는데 문제는 3학년 때 아이가 적응을 잘 못 하는 거예요.... (중략)... 선생님이 “○○이 때문에 수업 못 하겠어요.” 선생님이 전화를 여러 번 하셨어요... (중략)... 많이 혼나고 그러는 거 같더라고요. 그래서 3학년 2학년 2학기 때부터 안 보냈나? (연구 참여자 C)

연구 참여자 C는 통합학급교사가 자녀의 수업 태도에 대해 불만을 토로했기 때문에 통합학급 수업참여를 주장하고 싶어도 할 수 없다고 하였다. 이는 통합학급에 자녀가 배치되어도 교사의 수용 여부에 따라 통합학급에서 수업할 수 있는 시간이 정해지고 이것이 부당하더라도 자녀의 교육권을 주장하기가 어려운 것으로 볼 수 있다. 자폐성장장애학생에 대한 통합학급교사의 부정적인 태도는 통합학급 수업참여의 제한뿐 아니라 학교생활에도 부정적인 영향을 미친다고 볼 수 있는데 ‘많이 혼나고 그러는 거 같더라고요.’라는 말이 그것을 뒷받침하고 있다. 연구 참여자 A는 통합학급 수업을 요구하는 것이 어렵다고 언급하였다.

일반 선생님한테도 미안하고 특수 선생님한테도 미안한 상황이기 때문에 내가 하고 싶은 만큼 내 아이한테 해달라고 할 상황은 아닌 거죠. 현실적으로. 마음 같아서는 (웃음) 충분히 뭐 할 수 있는 만큼 다 해보고 안 되면 이렇게 특수학급으로 이렇게 가고 싶지만 현실적으로 일하시는 분들이 이렇게 선을 제시하면 그중에서 골라야 하는 그 정도죠. (웃음) (연구 참여자 A)

연구 참여자 A는 통합학급 수업을 우선으로 하고 싶어도 특수학급교사와 통합학급교사 사이에서 주장하는 것이 어렵기 때문에 제시하는 대로 따를 수밖에 없다는 것이다. 가급적 통합학급에서 수업을 진행하고 어쩔 수 없는 경우 특수학급으로 가고 싶지만 특수학급교사와 통합학급교사 사이에서 자녀의 교육만을 주장하기 어렵다는 것이다. 연구 참여자 A의 ‘현실적으로’라고 언급한 말에서 어머니가 기대하는 통합교육과 현장의 통합교육은 차이가 있는 것으로 해석 가능하다. 통합학급교사와 특수학급교사의 협력 여부나 사정에 따라 자폐성장애헌생의 통합학급 수업 비중은 일관적이지 않고, 비록 부당하더라도 따를 수밖에 없는 현실을 연구 참여자 A는 안타까워하고 있는 것으로 해석된다.

이와 같이 연구 참여자들은 통합학급 수업참여를 기대하지만 기대와 다른 현실에 실망감을 느끼고 있었다. 특히 일상적인 학업 배제, 자폐성장애헌생의 통합학급 참여를 위한 교사의 노력 부족, 능력과 관계없이 국어, 수학 교과목의 획일적인 특수학급 배치는 통합교육의 선택에 의구심을 가지는 계기가 되었다.

2) 따라갈 수 없는 수업

면담에 참여한 어머니들은 자녀가 통합학급 수업에 참여하더라도 수준에 맞지 않아 무의미한 시간을 보낸다고 하였다. 연구 참여자 F는 수업에 방해되지 않게 그림만 그렸던 자녀의 이야기를 들려주었다.

토론을 참여하기가 힘들기는 해요. 집중력도 짧고 산만하고.... (중략)... [선생님께서] “너무 힘들다.” 이런 소리를 자꾸 하니 제 마음도 힘들지만 애도 그 안에서 정말 힘들겠다. 종합장 제일 굵은 걸 사서 “그러면 너 그냥 그림이라도 그려라”... (중략)... 이러려고 보내는 게 아닌데... 선생님도 그걸 원하셨고 다른 아이들 학습권에 방해가 되면 안 된다. 방해될 수밖에 없는 아이잖아요. (연구 참여자 F)

연구 참여자 F는 자녀를 통합학급 수업에 참여시키려고 일반학교에 입학했지만 토론식 수업을 자녀가 따라가기 어려웠다고 하였다. 토론식 수업에 참여하지 못하는 자녀를 교사는 수업 방해 행동으로 인식했기 때문에 어쩔 수 없이 그림을 그리면서 2년을 보냈다고 면담에서 밝혔다. 이것은 통합교육과 자폐성장애헌생의 특성에 대한 교사의 이해가 부족한 상태에서 통합교육이 진행된다고 볼 수 있다. 자폐성장애헌생의 수준을

적용한 수업의 참여를 어머니는 기대하고 있지만 통합학급교사는 일반학생의 수준에 자폐성장애헤학생이 맞추기를 기대하여 교사와 어머니의 인식에 차이가 있다는 것이다. '그러면 너 그냥 그림이라도 그려라.'라는 표현에서 현실을 수용할 수밖에 없는 마음을 보여준다고 할 수 있다. 이를 통해 자폐성장애헤학생이 통합학급에서 수업을 하더라도 수준에 맞는 교수법이 적용되지 않고 시간 때우기 식의 수업을 받는 것으로 볼 수 있다. 통합학급의 수업 시간이 무의미하다는 것은 연구 참여자 A도 공감하고 있었다.

못 알아듣고 가만히 앉아있는 게 얼마나 힘들까... (중략)... 애에 맞춰서 수업을 해 주는 거는 아니잖아요... (중략)... 다른 수업을 같이한다 해도 애가 얼마나 따라가는지 정확히 모르겠어요. 아직은 그냥 가서 자리를 채우는 정도 느낌이에요. 1, 2학년 때는 많은 기회를 선생님도 ○○이도 해보고 이렇게 했네. 이렇게 되지만 높아지면서 학력 차이도 나고 점점 접어지고 포기해지고... (연구 참여자 A)

연구 참여자 A는 자녀의 수업을 볼 수는 없지만 수업 시간에 참여하지 못하고 앉아만 있을 것으로 예상하고 있었다. 이렇게 생각한 것은 일반학생과 비교해 학업능력에 차이가 있고 자녀의 수준에 맞게 조정된 수업이 제공되지 않기 때문이라는 것이다. 이는 수준에 맞는 적절한 수업이 제공된다면 수업참여가 가능하다는 의미이다. 또한 교사와 학부모 모두 수업참여에 대한 관심이 고학년이 될수록 줄어들고 포기하는 것을 알 수 있다. 높아진 학업 수준으로 힘들다는 연구 참여자 E의 이야기이다.

특수학급에는 지금은 국어, 영어, 수학만 밑으로 내려와요. 4학년 때까지는 국어, 수학만... 영어가 3학년 때부터 있는데 3, 4학년은 노래도 많고 ○○이가 잘 따라 할 수 있는데 5학년 되니까 갑자기 어려워진대요. 따라가기도 어차피 힘들어. 영어도 포함되니까. 영어는 못 쫓아가죠. 되긴 해요. 쓰는 거는 되기는 해요. 재미가 없는 거지. 노래 틀어주고 그런 걸 좋아하기는 하는데 그런 내용이 전혀 없다고 하더라고 5, 6학년 되면. 그래서 내려오게... (연구 참여자 E)

연구 참여자 E는 저학년과 달리 고학년이 되면서 학업수준이 높아져 따라갈 수 없고, 영어도 특수학급에서 수업을 하게 되었다고 하였다. '따라가기도 어차피 힘들어 영어도 포함되니까'라는 말에서 자녀의 수준에 맞지 않아 특수학급에서 수업하는 것을 일부 수용하지만 참여할 수 없는 아쉬움을 내포하고 있다. '재미가 없는 거지. 노래 틀어주고 그런 걸 좋아하기는 하는데 그런 내용이 전혀 없다고 하더라고'라고 한 것은, 자폐성장애헤학생들이 통합교육을 받고 있지만 높아지는 교과목 수준을 따라오지 못할 경우 참여할 수 있는 대안이 준비되어 있지 않아 정해진 교육과정을 따라오거나 따라오지 못하면 특수학급으로 이동하는 이분법적인 운영이 이루어지는 것으로 해석

가능하다. 방과 후 프로그램이 일반학생 위주로 구성되어 있다는 연구 참여자 F의 이야기이다.

방과 후 수업을 일반 친구들 위주로 암산이던지 컴퓨터라든지 과학 실험 이런 거 위주로 많더라고요. 너무 뭘가 배워야 되고 뭘가 익히고 체험하고 이런 거보다 아이들이 정서적으로 안정될 수 있게 그게 모든 아이한테 조금 도움이 되지 않을까?... (중략)... 모래놀이처럼 만질 수 있고 그런 수업이 있으면 좋겠다고... (중략)... 건의했더니 뭐가 안 되고, 비싸고, 어찌고저찌고 그런 얘기 하시더라고요. (연구 참여자 F)

연구 참여자 F는 방과 후 수업이 학습 위주의 내용이라 자녀가 참여할 수 없으며 이것이 아쉽다고 하였다. 연구 참여자 F가 원하는 수업은 모든 학생에게 도움이 되면서도 정서적 안정감을 느낄 수 있는 것을 건의하였으나 받아들여지지 않았다. 이것은 자폐성장장애학생과 일반학생이 요구하는 프로그램에 차이가 있으며 현실은 일반학생 위주로 구성되어 있어 자폐성장장애학생의 선호도가 적용되지 않는다고 볼 수 있다. 학교는 자폐성장장애학생이나 장애학생을 고려한 방과 후 프로그램의 필요성에 대한 인식이 부족하고 부모의 건의가 수용되지 못하는 어려움이 존재하는 것으로 해석 가능하다.

이와 같이 자폐성장장애학생의 어머니들은 자녀가 통합학급의 수업을 이해하고 참여하는 것에 어려움이 있어 수업을 따라가기 어렵다고 인식하였다. 특히 일반학생 위주의 학업 중심 수업과 자폐성장장애학생을 위한 다양한 수업 방안이 준비되어 있지 않아 무의미하게 시간을 보내는 것 이외의 대안이 마련되어 있지 않았다. 일반학생 중심의 수업은 방과 후 프로그램도 마찬가지이기 때문에 일반학생의 수준을 따라가지 못한다면 적절한 학업지원을 제공받지 못하고 있었다.

3) 특수학교 전학에 대한 고민

면담에 참여한 어머니들은 통합교육을 선택했지만 다양한 이유로 전학을 고민한다고 하였다. 다음은 연구 참여자 A의 이야기이다.

사춘기가 오잖아요? 자기 속의 분란을 이렇게 하기도 바쁘데 잘 지낼 수 있을까? 일반학교에서 공부를 배우기보다는 여러 가지를 배우기 위해서 남는 거잖아요? 따돌림이나 방치나 이렇게 된다면 거기에 남아있는 게 맞는 것인가를 고민해 보죠... (중략)... [전학] 판단을 부모가 상상을 해서 결정해야 하고 큰일이 일어나서 문제가 생기면 그때 특수학교로 옮긴다든지... (연구 참여자 A)

연구 참여자 A는 자녀가 사춘기에 또래와 잘 지낼 수 있을지 걱정이라고 하였다.

면담에서 친구들의 '배려'가 있었고 공부보다 '여러 가지'를 배우기 위해 일반학교에 있다고 하여 학교생활에서 또래관계 및 상호작용에 중요한 의미를 부여하고 있었다. 사춘기는 장애 여부와 관계없이 자연스럽게 겪는 변화이다. 하지만 신체적·심리적 변화에 대처할 능력이 부족한 자녀가 친구들에게 따돌림을 당하는 등 문제 발생 가능성에 대한 우려를 내포하고 있다. 연구 참여자 A에게 또래 상호작용은 일반학교교육에서 중요한 부분이며 특수학교는 '큰일'이 발생하면 '어쩔 수 없이' 가야 하는 마지막 선택지로 인식하는 것으로 분석할 수 있다. 다르게 말하면 '큰일'이 일어나지 않는다면 일반학교교육을 우선으로 고려하고 있는 것으로 해석 가능하다. 연구 참여자 E는 고학년이 될수록 특수학교 전학을 고민하게 된다고 하였다.

정말 문제가 없었는데 [특수학교] △△ 학교를 보냈어야 되나? 반반이란 얘기인 거죠. 심해지면 △△학교. 지금 고학년이니까 더한 거지.... (중략)... 약을 안 먹이고도 잘 버텼단 말이야. 약까지 고민하고 있는 상황. 조절이 잘 안돼. 한 번에 딱딱 들었던 애가. 이제 생각이 있는 거지 성장하고 있는 거지. (연구 참여자 E)

연구 참여자 E는 저학년 때와 달리 말을 듣지 않고 행동 조절이 안 되는 것을 성장의 결과로 여기면서도 통합교육의 방해 요소로 작용할 것을 우려하고 있었다. 약 복용에 부정적이면서 최근 복용을 고민하는 것은 일반학교에 있기 위해서는 문제가 발생하지 않아야 된다는 생각 때문으로 보인다. 원하지 않는 약을 복용해서라도 통합교육을 받기 원하고 있으며 연구 참여자에게 자녀의 통합교육 참여는 중요한 의미일 것이다. 통합교육환경에서는 자폐성장장애학생의 특성이 문제행동으로 인식되고 이것이 수용되지 않는다는 불안감을 가지고 있지만, 이와는 반대로 특수학교는 자녀의 특성이 받아들여질 것이기 때문에 마지막으로 선택할 수 있는 방법으로 특수학교 전학을 고려하고 있었다. 연구 참여자 F의 경우 특수학교 전학이 자녀의 입장에서 올바른 선택인지 판단할 수 없어 괴롭다고 하였다.

지금이라도 특수학교 가기를 원하거든요. 하... 최소한의 배울 수 있는 권리와 입반에 참여할 수 있는 권리를 제가 박탈하는 것 같아서. 제가 견디면 되는 거면 아직까지는 견디고 싶거든요. 중학교는 사실 좀 열어놨어요. 초등학교도 일반 보내기가 쉽지 않았거든요. 이 정도는 견디고 참아야 해. 그래서 이끌고 왔는데. 중학교는 선택을 해야 되는데 또 잘못되면 어떡하지 이런 걱정은 많이 들어요. (연구 참여자 F)

연구 참여자 F가 전학을 고민하는 것은 '잘못될까'하는 우려의 마음이 있기 때문이다. 자녀가 의사 표현이 어렵기 때문에 부모는 자녀의 능력과 생각을 대신 판단하여 결정할 수밖에 없는데 일반초등학교 선택을 '잘못된 선택'으로 생각해 갈등하는 것으

로 볼 수 있다. 또 자녀의 의견이 반영되지 않은 부모의 판단은 자녀의 배울 수 있는 권리를 제한하거나 선택의 결과를 단언할 수 없기 때문에 더 고민스럽다는 것이다. 결과적으로 특수학교 전학은 부모가 통합교육현장에서 겪는 어려움을 '견딜 수' 있는지 없는지에 따라 결정될 수 있는 것으로 보인다. 이것은 통합교육과 특수교육의 선택이 학생의 능력과 특성에 따라 결정되는 것이 아니라 통합교육을 담당하는 주체들의 인식과 부모의 인내심에 따라 결정되는 것으로 해석 가능하다. 자녀의 특성 때문에 특수학교 입학하지 않았다는 연구 참여자 D의 이야기이다.

귀에 민감한 친구라 소리를 지르거나 물건을 함부로 하거나 그런 친구들의 자극은 별로 없거든요. 특수학교에 가면 그런 자극이 도망갈 수 없는 자극이 될 수도 있잖아요. 귀에 자극만 없었으면 저도 특수학교를 바로 보냈을 수도 있었을 텐데. 옆에서 친구가 울면 불안감이 솟구치는 아이라서... 조금이라도 더 안전한 장소에서 있는 게 낫죠. 어디가 이 아이한테 더 안전할까? 이게 힘든 거 같아요. (연구 참여자 D)

연구 참여자 D는 자녀의 '안전'을 중요하게 생각하고 있는데 장애를 가진 학생들이 모여 있는 특수학교는 다양한 자극이 있을 가능성이 있어 청각적 자극에 민감한 자녀에게는 일반학교가 더 적절하다는 것이다. 자폐성장애허생의 진학은 또래와 상호작용 경험과 교육의 관점 이외에 학생의 특성에 따라 학교 선택이 결정되는 것으로 이해 가능하다. 자녀의 특성에 적합한 곳이라면 일반학교와 특수학교 모두 가능성을 열어두고 선택할 수 있다는 것이다. '도망갈 수 없는 자극이 될 수도 있잖아요.'라는 말에서 자녀 스스로 환경을 이겨내기 어렵거나 특수학교가 학생의 어려움에 개별적 지원을 할 수 없을 것이라는 심정을 표현한 것으로 해석된다.

이와 같이 어머니들은 일반학교 통합교육을 선택했지만 고학년이 되어 사춘기가 오는 변화의 시기에 또래의 따돌림에 대한 우려, 교사에게 받은 언어적 상처, 자녀의 특성 등 다양한 이유로 특수학교 전학을 희망하고 있었다. 만약 부모가 일반학교에서 '견딜 수' 있다면 통합교육을 '견딜 수' 없다면 특수학교 전학을 고려하고 있었다.

2. 교사의 역량에 의해 좌우되는 통합교육

1) 좋은 교사를 찾아 선택하는 학교

면담에 참여한 대부분의 어머니들은 일반학교 선택 시 인식이 좋은 특수학급교사가 있는 학교를 선택하고 있었다. 연구 참여자 A도 좋은 특수학급교사에 대한 정보를 듣고 이사를 왔다고 하였다.

특수 엄마들은 다 알아요. 어디 학교가 좋은지. 좋다는 데로 찾아가고 오잖아요. 알잖아요. 그 스트레스를. 망하는 거보다. 저도 알아보고 왔어요. 내려오기 전에 괜찮은 학교가 있으면 이사 가리라. 특수교사와 학교 분위기 알아보고. 이 특수학교에 졸업하던 엄마를 언니 친구라서 알았는데 상세하게 물어보고 추천을... 지금은 시골 생활이 만족스럽고 좀 아이가 이렇게 일단은 편안해 하나까... (연구 참여자 A)

연구 참여자 A가 현재 학교로 이사를 온 것은 지인의 추천과 평소 좋은 학교를 찾아 보내려는 생각을 가졌기 때문이었다. 이것은 학교 분위기 및 특수학급교사의 성향이 자폐성장에 자녀에게 적합하지 않으면 겪게 될 스트레스가 크기 때문으로 보인다. 즉 먼 곳에 이사를 가더라도 자녀가 편안하게 다닐 수 있는 학교를 선택하는 것이 중요하다는 것이다. 이것은 통합교육 현장이 교사의 역량과 수용 여부에 따라 맡겨지고 이로 인해 스트레스를 겪는 것으로 볼 수 있다. 또한 특수학급교사의 성향이 맞지 않으면 ‘망할’ 정도이기 때문에 주변의 정보에 민감할 수밖에 없다는 것이다. 좋은 교사를 따라 중학교를 진학하는 것에 찬성하는 연구 참여자 C의 이야기이다.

“거기 도움반 선생님 괜찮다 하던데 △△이랑 ○○이 같이 보내볼래요?” “저는 잘 모르겠고 어머니가 많이 아시니까 웬만하면 같이 보내도록 하겠습니다.” 대신 그렇게 가면 아침에 등교를 해 줘야 될 거 같아서... 보통 여기서는 근처에 있는 학교로 많이 가기는 해요. 결국은 그런 것도 중요하지만 저랑 △△이 엄마 생각 똑같아요. 선생님이 좋아야 한다. 선생님 따라가는 게 맞다. (연구 참여자 C)

연구 참여자 C는 중학교 진학을 결정할 때 거리가 멀더라도 좋은 선생님이 있는 학교에 가야 한다고 하였다. 이것은 초등학교 특수학급교사에게 실망한 경험을 전체 면담에서 언급하여 중학교 진학에서 교사를 중요하게 여기고 있기 때문으로 보인다. 특수학급교사에 대한 정보를 특수학급학부모에게 듣고 함께 진학을 계획하고 있었다. 이것은 같은 특수학급학부모에게 특수학급교사에 대한 정보를 얻고 진학 결정에 참고하는 것으로 해석 가능하다. 교사를 따라 학교를 옮기는 것에 E도 동의하였다.

그런 거 이해해요. 주변에 그런 엄마들 많이 봤어요. 1년 뒤에 그냥 바로 옮겨서 그 학교를 계속 다니더라고요. 먼 데도 좋다고. 선생님들이 전반적으로 좋았어요. 학교 아이들 솔직히 중요하기는 했어요. 애들 때문에 못 간 거 더 커요. 선생님보다는. 가려고 생각은 했던 거는 같아요. ‘아 저 선생님 쫓아서 가야 되는데. ○○이랑 너무 잘 맞는 선생님인데’ 그러니까 못 가는 거지. 그러니 내가 [친구들 때문에] ○○동에서 여기까지 데리고 다니는 거 아니에요. (연구 참여자 E)

연구 참여자 E도 선생님을 따라 전학을 가고 싶었지만 친구들과 관계가 좋았기 때문에 전학을 하지 않았다고 하였다. 이것은 통합학급 또래와 관계가 좋다면 좋은 교사를 따라 전학 가지 않아도 학교생활을 잘 할 수가 있다는 것이다. 자신은 경험이 없지만, 교사를 따라 먼 곳까지 등교하는 학부모의 마음을 이해한다고 하였다. 이것은 통합교육에서 친한 친구들이 없었다면 자신도 좋은 교사를 따라 전학 갈 수 있다는 가능성을 언급한 것이다. 즉 좋은 교사가 중요한 것이 아니라 자녀를 지지해주는 사람이 있다면 안정적인 통합교육을 할 수 있다는 뜻이다.

이러한 사례들이 의미하는 것은 자폐성장애학부모들은 일반학교를 선택할 때 특수학급교사를 중요하게 인식하며, 특수학급교사의 자폐성장애에 대한 인식과 수용 여부에 따라 통합교육의 질이 결정된다고 인식하였다. 그러나 대부분의 어머니들은 학교에 대한 정보를 주변의 지인을 통해 정보를 공유하고 있어 학교에 대한 정확한 정보에 취약한 것으로 나타났다.

2) 복불복인 교사 배정

면담에 참여한 대부분의 연구 참여자들은 담임교사 배정을 ‘운’ 또는 ‘복불복’으로 생각하고 있었다. 다음은 연구 참여자 A의 이야기이다.

우리의 불만은 항상 뭐냐. 선생님 복불복이라는 거죠. 하... 정말 와... 이번에 완전 망했다. 이번 선생님 완전 망했다 그러면 방법이 없어요. 기간이 끝나서 갈 때까지 방법이 없는 거예요. 어떻게 할 수가 없으니까. 이걸 대놓고 싸울 수 있는 강심... 떠날 거면 상관없죠. 그런데 우리 아이들은 새로운 상황에 취약하잖아요? 일반 아이들처럼 전학도 쉽지 않아요. 특수 샘 마음에 안 든다고 어떻게 할 수도 없고 그게 복불복이라는 건데...

(연구 참여자 A)

연구 참여자 A는 특수학급교사의 배정을 ‘복불복’이라고 표현하며 어쩔 수 없이 받아들여야 한다고 하였다. 마음에 들지 않는 교사 배정을 ‘완전 망했다’라고 표현하였다. 이는 자폐성장애 자녀의 통합교육이 교사에 의해 좌우될 만큼 중요하다는 것을 의미할 수 있다. 또 중요도에 비해 교사 개인의 역량에 맡겨져 있고 기타 대안이 없기 때문에 어쩔 수 없이 받아들이는 것으로 해석 가능하다. 일반학생의 경우 전학이나 반 이동을 고려할 수 있지만 자폐성장애학생은 새로운 환경에 적응하기 어렵기 때문에 인내하는 방법밖에 없다는 것이다. 교사 배정을 건의하는 것에 대해 ‘강심장’이라고 표현하여 학교에 건의 후 자녀를 전학시키는 과정에서 부적응에 대한 우려와 일반학교에서 교육의 권리를 주장하지 못하는 특수학급학부모의 낮은 위치를 나타낸다. G도 통합학급교사의 권한이 크다고 하였다.

자폐성 아이는 소리 지르고 결국 섞이지 못하니까 항상 팔호 밖으로만 생각을 하고 노력을 해 볼 생각을 안 하시는 선생님이 있는가 하면, 이 아이가 잘하는 것 있으면 케치 해가지고 이 아이를 좀 이해할 수 있게 좀 도와주시는 선생님이 있는가 그렇잖아요. 그래서 원반 선생님의 그 재량이 크기 때문에 실무원이 도와주고 싶어도 “저는 제 수업에 누가 오는 거 너무 불편해요.” 그러면 지원을 해주고 싶어도 못 들어가거든요. 원반 담임 쌤 복을요. (연구 참여자 G)

연구 참여자 G는 통합학급교사의 성향에 따라 실무원의 지원도 달라진다고 하였다. 만약 자녀를 지원하는 실무원의 통합학급 입실을 거부하면 실무원이 통합학급에서 도와줄 수 있는 방법이 없다는 것이다. 이는 통합학급교사의 성향이 자폐성장애헤학생의 통합교육에 관계되는 다양한 대상자에게 영향을 미치며 이를 대처할 다른 방법이 없다는 것이다. 연구 참여자 G는 좋은 통합학급교사 배정을 ‘복’이라고 언급하여 담임교사 배정에 민감함을 내포하고 있었다. 자녀에게 호의적인 교사가 감사하다는 연구 참여자 F의 이야기이다.

항상 피해, 방해... 담임선생님 역할이 정말 중요한 게 ‘애는 다르지만 조금만 이해해주고 같이 나갈 수 있어.’ 얘기하면은 애들도 같이 애를 바라보는 것 같은데, 선생님이 애를 힘든 아이 조금만 그러면 보내는 아이 이러면 애들 똑같은 것 같더라고요. 해마다 복불복이예요. 호의적인 선생님 만나면 정말 감사한 거고 대부분은 아닌 선생님이 저는 4년 동안 더 많았던 것 같아요. 귀찮은 존재로... (연구 참여자 F)

연구 참여자 F는 통합학급교사가 자폐성장애헤학생을 함께할 수 있는 학생으로 대하느냐, 조금만 힘들면 특수학급으로 가는 학생으로 대하느냐에 따라 학급 학생들의 인식이 달라진다는 것이다. 이것은 통합학급교사의 태도가 자폐성장애헤 자녀의 또래관계에 영향을 미칠 수 있다는 의미로, 교사가 자폐성장애헤학생을 통합학급에서 함께 하려는 태도를 보인다면 일반학생들도 같은 반 친구로 인식하지만, 특수학급의 소속으로 인식한다면 일반학생들도 같은 반 친구로 여기지 않는다는 것이다. 그러나 연구 참여자 F가 만난 교사는 자녀를 ‘귀찮은 존재’로 인식하는 경우가 대부분이었다고 하여 아쉬움을 드러내었는데, 이는 자폐성장애헤 자녀를 이해할 수 있는 교사를 만나고 싶은 마음을 내포한 것으로 보인다. 이제는 담임교사에 대해 포기하는 마음이 크다는 연구 참여자 C의 이야기이다.

포기했어요. 1. 2학년 때 우리가 교육청에 그렇게 전화를... 바뀌기는 바뀌었죠. 선생님이 바뀌었으니까. 그렇다고 저희는 보고 있어요. 제발 선생님 바뀌달라고. 아이들 때리고. 학교에서는 안 때렸대요. 포기했어요. 포기했어요. 포기. 그냥 어디 좋은 선생님 계신다 카더라. 어떻게 보면 운이죠. (연구 참여자 C)

연구 참여자 C는 겉으로 보이는 모습과 달리 자녀에게 체벌을 했던 특수학급교사를 경험하였고 특수학급교사의 체벌에 대해 학교장에게 건의했으나 외면했다고 하였다. 이후 교육청에 수차례 교사를 바꿔달라는 건의 후 특수학급교사가 바뀌기는 하였으나 이러한 경험이 특수학급교사에 대한 실망과 좌절감을 갖게 하였다. ‘포기했어요. 포기.’라고 여러 차례 언급하며 힘들었던 감정을 드러냈다. 이는 통합교육과 특수학급교사에 대한 기대감으로 적극적으로 노력했지만 개선되지 않는 통합교육에 대해 좌절감과 자폐성장장애학부모의 낮은 위치를 보여주면서 자녀를 이해해 주는 교사를 ‘운’에 맡기려는 소극적인 자세를 보여주는 것으로 해석할 수 있다.

이러한 사례들이 의미하는 것은 연구 참여자들은 통합교육은 통합학급교사의 개인적인 역량에 따라 자폐성장장애학생의 수업참여 및 또래관계에 영향을 미치기 때문에 교사 배치에 민감하게 반응하고 있었다. 또한 자폐성장장애를 이해하고 수용하여 통합학급의 학생으로 인정하는 좋은 교사를 만나기를 원하고 있었다. 이것은 자녀가 통합교육을 받고 있지만 통합학급의 수업에 참여하는 것과 또래관계와 같은 대부분의 활동이 통합학급교사의 수용 정도에 따라 결정되기 때문이다. 따라서 자폐성장장애학생의 어머니들은 통합교육에 대한 불만을 표출하거나 건의하지 못하고 좋은 통합학급교사가 답임이 되는 것에 의존하고 있었다.

3) 따뜻한 교사의 관심

면담에 참여한 대부분의 어머니들은 자폐성장장애에 대한 지식은 없지만 이해하고자 관심을 가지거나 학생의 성장을 위해 노력해 주는 교사에게 감사함을 느낀다고 하였다. 다음은 연구 참여자 D의 이야기이다.

“저는 아무것도 몰라요 해 줄 수 있는 게 아무것도 없어요.”라고 해주시는데 교실에 데리고 가면 다른 일을 하고 계시더라도 “아 ○○이 왔어?” 하면서 문밖으로 나오셔서 항상 안아주셨거든요. 아이가 그게 너무나 자랑스러웠던 거예요. 학예회를 하잖아요? ○○이가 그렇게 자신 있게 노래를요 얼마나 크게 자신감이... 2학년 때는 정말 한 번도 어려움이 있거나 그렇지 않았어요. 너무 행복하게 학교 갔어요. 아이가 벌써 아는 거예요. 뭘 가르치고 이런 걸 떠나서 학교가 이렇게 따뜻할 수도 있고 좋을 수도 있다는 걸 심어주신 선생님이라서... (연구 참여자 D)

연구 참여자 D는 교사가 자녀를 문밖에서 나와 맞이함으로써 자녀가 사랑받고 있음을 느끼고 그로 인해 자신감이 향상되었다고 하였다. 자녀가 학예회에서 크게 노래를 부른 것은 교사로 인해 자신감이 향상된 것으로 느꼈다는 것이다. 이것은 자폐성장장애 자녀의 경우 교사의 사랑이 학교생활과 다른 영역에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 의

미이다. 이러한 교사의 사랑은 자녀가 학교를 따뜻한 곳으로 여기면서 편안한 생활을 하는 데 도움이 되었다고 하여, 학교가 교육보다 학생에게 관심을 가지는 것이 중요함을 언급하였다. 연구 참여자 A도 자녀에게 관심을 보여준 교사를 경험하였다.

[1학년] 일반 선생님 같은 경우에는 “이럴 때 이러던데 왜 이렇게 하는 거예요? 어떻게 해야 되나?” 2학년 3학년 선생님은 그냥 예뻐해 주시는. 특수 아이들한테 관심 많은 선생님. 지나가면서 식당에서도 “밥 많이 먹어.” 다른 장애 아동들에게 이렇게 이름 불러 주고 아는척해 주고 일부러 해주는 선생님들 그런 분들이 또 담임을 해주시니까. 우리 아이들 편안해하고 그랬던 거 같아요. (연구 참여자 A)

연구 참여자 A도 자녀에게 관심을 가지는 교사들로 인해 자녀가 편안함을 느낀다고 하였다. 교사들이 자폐성장애 자녀에게 보이는 표현은 장애 특성을 알고 지도하려고 노력하거나, 이름을 불러주고, 애정을 표현하는 등 다양하지만, 평소 자녀에게 관심을 보여준 교사들이 담임이 되었을 때 편안함을 느낀다고 하였다. 이것은 자폐성장애학생이 관심을 받고 싶어 하며 자신이 학교에 의미 있는 존재라고 인식되었을 때 안정감을 가질 수 있다는 것이다. 연구 참여자 A는 ‘굉장히 좋아요’라고 표현하며 교사들이 자녀에게 보였던 관심으로 편안함을 느끼며 학교생활을 한 것을 긍정적으로 표현하였다. 연구 참여자 C도 교실 구조를 바꾸어 준 교사를 언급하였다.

좌식 형태로 바뀌가지고 실내화 안 신고도 아이들 바닥에 앉을 수 있게끔 교구 같은 것도 많이 배치를 해 놓으시고. 이렇게 열정이 있으신 선생님, 정말 100명에 1명 계실까 말까 하거든요. 이런 분들은 진짜 잘 해 드려야 될 거 같은데 교육청에서 모르겠어요. 공익근무요원이라도 더 배치를 하는 게 맞지 않나. 일반학생 20명보다 도움반 선생님이 아이 5명 가르치는 게 분명히 더 힘들 것 같아요. (연구 참여자 C)

연구 참여자 C는 특수학급 학생의 특성에 맞게 특수학급에서는 실내화를 신지 않거나 교구를 보충하는 등 환경개선을 위해 노력한 교사에게 감사함을 느꼈다. 이것이 인상적인 것은 자폐성장애학생이 일반학교의 틀에 따라 따르는 것은 어려움이 있기 때문으로 보인다. 또한 자폐성장애학생의 특성에 관심을 가지고 개선하려는 노력을 하는 경우가 소수이기 때문에 이러한 교사가 더 많아지기를 바라는 마음을 내포한 것으로 볼 수 있다. 특히 특수학급의 경우 통합학급에 비해 학생 수는 적지만 지도할 영역이 많기 때문에 ‘교육청 차원의 격려’, ‘인력 지원’으로 열정 있는 특수학급교사의 처우 개선을 바라고 있었다. 연구 참여자 F는 부모의 의견에 관심을 가지는 교사에 대해 기억하고 있었다.

공개수업에서 '특수학급에 가 있어야 되나? 원반에서 같이 공개수업을 해야 되나?' 상의를 했었는데... 어머니들한테 잠깐 모이라 해서 가지고 '○○이가 이런 상태에 있다 좀 많이 도와 달라' 그때 기회를 주셔가지고 제가 미리 상담 때 제가 적어갔어요. 그런 내용을 엄마들한테 얘기를 좀 하고 싶은데 하나씩 선생님이 자리를 마련해 주셨고... (중략)... 1학년 되게 편하게 넘어갔었고. (연구 참여자 F)

연구 참여자 F는 공개수업 참여를 고민할 때 통합학급교사의 배려로 일반학생학부모와 소통할 수 있었다고 하였다. 공개수업은 학부모들이 많이 참석하기 때문에 연구 참여자 F는 참여 여부에 대해 고민스러웠다고 하여, 자폐성장애 자녀의 경우 통합학급교사의 성향에 따라 학급 행사에 배제될 수 있는 가능성을 언급한 것으로 볼 수 있다. 그러나 통합학급교사는 일반학생학부모와 소통할 수 있는 자리를 마련해 주었고 이것이 계기가 되어 편안한 통합학급생활을 할 수 있었다고 한다. 자폐성장애 자녀의 특성을 알리고 소통함으로써 상대방이 장애를 이해할 수 있는 기회가 되고 긍정적 통합교육에 도움이 된다는 의미일 것이다.

이러한 사례들이 의미하는 것은 자폐성장애 어머니들은 교사가 자폐성장애 자녀에게 관심을 가지고 부모의 의견을 수용하는 태도를 보일 때 감사함을 느낀다고 볼 수 있다. 또한 교사에게 인정받고 있다고 느낄 때 자폐성장애 자녀는 자신감과 편안함을 느끼므로 어머니들은 자폐성장애 자녀를 이해하는 교사가 많아지기를 바라고 있었다.

3. 현실을 이기며 미래를 위해

1) 아이의 학교생활에 따라 달라지는 감정

면담에 참여한 대부분의 어머니들은 자녀의 학교생활에 따라 감정이 달라진다고 하였다. 다음은 행사에 참석한 자녀의 모습에 힘들었다는 연구 참여자 A의 이야기이다.

모임에서 [학예회] 가봐야 될 소용이 있느냐. 내 아이 보고 상처받고 개도 못 따라가니까 상처받고 이렇게 생각을 하더라고요. 저는 '무슨 상관이 있어?' 하고 갔는데 굉장히 힘들어요. 스피커 소리가 크던지 사람들이 많고 이러면 힘들어하잖아요. 참석을 안 하면 배제 당하는 거죠. 일반 아이들의 꾸며진 거에 우리 애가 잠깐 와 가지고 항상 구석에 있어요. 저렇 거면 참가를 안 하는 게 낫나? (연구 참여자 A)

연구 참여자 A는 일반학생들 위주로 꾸며진 행사에서 힘들어하는 자녀를 보며 안타까운 마음을 느꼈다. 소리에 민감한 자녀가 스피커 소리와 많은 사람으로 힘들어하는 모습을 보며 마음이 아팠다는 것이다. 학예회는 학생의 예능 발표와 작품을 주로 전시하는 특별 교육 활동으로 학생들의 학습 과정이나 결과, 능력 등을 발표하는 시간이

다. 자폐성장애헌생의 경우 일반학생과 특성 및 능력이 다르지만 일반학생 수준의 행사에 참여하면서 어려움을 겪는 것으로 보인다. 이러한 이유로 장애학부모의 경우 행사 참여를 고민하게 된다고 할 수 있다. 연구 참여자 A는 학예회 참여를 말리는 주변의 분위기와 자녀의 힘들어하는 모습을 보는 것이 안타깝지만 그럼에도 학예회와 같은 특별행사에 참여해야 함을 이야기하였다. 그 이유는 참석을 하지 않으면 배제당하기 때문이라는 것이다. 이러한 것을 볼 때, 자폐성장애헌 자녀의 경우 특별행사 참석의 어려움과 배제의 우려 속에서 갈등을 겪고 있음을 알 수 있었다. 연구 참여자 F는 자녀의 학교생활의 감정을 공유한 경험을 언급하였다.

선생님들이 저한테 주는 감정이나 애가 학교생활을 어떻게 하고 있는지 그게 너무 괴롭거든요. ○○이도 느끼지만 저처럼 적나라하게 느끼지는 않을 거라고 생각을 해요. 담임선생님께서 소통이 되니까 올해는 조금 마음이 편한 것까지는 아니지만 좀 나아졌는데. 애 생활태도나 주변에 들리는 얘기로 하루하루 저희 감정이 기분이나 이런 것들이 들쭉 들쭉 하는 거는 저뿐만 아니라 다 똑같은 것 같아요. (연구 참여자 F)

연구 참여자 F는 자녀의 학교생활에 따라 감정이 달라진다고 하였다. 평소 교사의 태도를 볼 때 비록 학교생활을 전달받지 못하지만 자녀의 힘든 학교생활이 느껴진다는 것이다. 이것은 통합교육에서 자녀가 경험하는 감정을 부모도 공유하고 있으며 자녀의 학교생활에 민감하게 반응한다는 것이다. 자녀가 학교생활에 잘 참여했는지의 여부가 부모의 감정을 결정한다고 볼 수 있다. 자녀의 통합교육생활은 주변에서 우연히 듣거나 일부 교사와의 소통으로 파악한다고 하여 더 적극적인 소통이 필요함을 언급하였다.

이러한 사례들이 의미하는 것은 자녀가 통합교육에 긍정적으로 참여하거나 부정적인 경험으로 소외되기도 하는데, 자녀의 통합교육생활 적응 여부에 따라 기쁨, 실망, 불안 등 다양한 감정을 경험하는 것으로 나타났다. 따라서 자폐성장애헌생의 통합교육은 자폐성장애헌생 개인에게만 영향을 미치는 것이 아니라 학생들의 교육에 깊이 관여하고 있는 어머니들의 심리와 삶에도 영향을 주는 것으로 나타났다.

2) 친구를 만들어 주려는 노력

면담에 참여한 어머니들은 자녀가 친구와 사귄 수 있는 기회를 만들어 주기 위해 노력하였고, 좋아진 경우도 있었지만 안타까운 부분도 있었다.

아우 [친구] 있어요. 자주 여기 살았으면 [매일] 맨날 불러다가 같이 놀았을 거야. 이사 가는 바람에 못 해. 그거를. 그전에는 우리 집에 부르고 친구네 집에도 놀러 가서 놀

고 그랬어요. 그냥 옆에만 있어도 재미있는 존재 그냥 행복해해요. 솔직히 저보다 친구들 만나는 걸 더 좋아하는 것 같다는 생각이 들어요. (연구 참여자 E)

연구 참여자 E는 자녀의 친구를 집으로 초대하거나 친구 집에 놀러 가도록 하는 등 함께하는 시간을 만들어 주었고 자녀가 행복감을 느낀다고 하였다. 자녀가 친구와 함께 있을 때 행복감을 느끼는 것은 친구를 '옆에만 있어도 재미있는 존재'로 생각하기 때문이라고 하였다. 또한 '저'보다 '친구'를 더 좋아하는 것을 느낀다고 하여, 발달단계에 따라 부모보다 또래관계를 통해 소통하는 것을 더 선호하는 것으로 해석될 수도 있다. 자녀에게 친구가 중요하다는 것을 알고 있지만 이사로 인해 학교와 집이 멀어지면서 친구들을 집으로 초대할 수 없다는 것에 안타까움을 표현하였다. 집이 가까우면 친구와 함께 할 수 있는 시간이 많지만 집이 멀어 함께 할 수 있는 시간이 부족하다는 의미이다. 이는 학교에서 친구들과 교류하는 것 외에도 함께 어울리는 시간이 더 필요하다는 것을 의미하며 이것으로 또래관계가 촉진될 수 있는 것으로 해석될 수도 있다. 좋아하는 활동을 제공한 것에 대해 연구 참여자 G도 언급하였다.

...친구를 저희 집에 초대를 해서 꽃꽂이 한 적이 있었거든... 그 친구 나름대로 되게 좋았나 봐요. 같이 꽃 만들고 선물해 주고. 제가 뭐 굳이 부담스러울 수도 있으니까 친구들 초청 초대하는 날 특수학급에서 가져와 가지고 활동을 하게 해 달라고 건의도 하고 했어요. 선생님께서 긍정적이더라고요. 친구에 대한 관심이 많은데 다가갈 줄도 모르고 힘들어하니까... (연구 참여자 G)

연구 참여자 G은 자녀의 친구를 집으로 초대해 좋아하는 활동을 했고 이것이 좋은 경험이었음을 이야기하였다. 친구를 좋아하지만 상호작용에 어려움이 있는 자녀를 도와주기 위해 친구를 집으로 초대한 것이다. 꽃꽂이를 하며 친구와 교류할 수 있는 기회를 만들어 주었고 자녀와 일반학생에게도 좋은 경험으로 인식된 것으로 보인다. 특수학급교사에게 '친구 초대의 날'에 '꽃꽂이'를 할 수 있도록 건의한 것이 이것을 뒷받침한다. 친구를 초대하는 것은 자녀가 친구를 사귄 수 있는 기회를 만들어 주려는 의도로 자녀의 친구 관계를 위해 관심을 쏟고 있는 것으로 해석될 수도 있다. 또한 선호하는 활동을 함께 함으로써 자폐성장애 자녀의 또래관계 증진에 도움이 된다는 것을 의미하며 이런 활동이 학교에서도 이루어지기를 바라는 것으로 해석 가능하다. 통합학급 학생들과 교류하기 위한 노력이 늘 성공적이지 않다는 연구 참여자 D의 경험도 들을 수 있었다.

엄마의 인맥으로 1~2학년까지는 생일파티도 가고, 이후에는 잘 안 갔던 것 같아요. 관심사가 너무 다르고 ○○이도 거기서 편한 모습을 보이는 건 아니라서... (중략)... 다행

인 건 '△△협회'를 만들었기 때문에 거기 친구들이 많잖아요. 그래서 친구 관계는 오히려 여기에 친구들을 훨씬 친구라고 생각하는 게 맞는 것 같더라고요. 편안해하고 자신 있게 더 할 수 있는 게 보이니까. 좀 나뉘지는 것 같아 아주 슬프기도 하고 안타깝기도 하지만... (연구 참여자 D)

연구 참여자 D는 학부모 모임을 통해 자녀가 또래와 교류할 수 있는 기회를 만들었지만 힘들어하는 모습을 보며 안타까움을 느꼈다고 하였다. 자녀가 초등학교에 입학하면 학부모들은 친구를 만들기 위해 모임을 활용하기도 한다. 그러나 자녀의 힘들어하는 모습에 지속적인 참여가 어려웠고 이것에 안타까움을 느낀다고 하였다. 안타까운 마음이 든 것은 또래와 교류하기를 바라는 마음과 자녀의 어려움으로 인한 혼란한 마음이 있다는 의미일 것이다. 또한 일반학생들 보다 '△△협회'의 학생들에게 친밀감을 가진다고 하여 선호하는 대상에 대한 태도의 차이를 알 수 있는 부분이다. △△협회의 학생을 더 좋아한다고 생각한 것은 자녀가 편안하고 자신감 있는 모습을 보였기 때문이다. 행동은 감정의 외적 표현이라 할 수 있다. 일반학부모 모임에서는 불편해하지만 '△△협회'에서는 자신감 있는 모습이기 때문에 편안해 한다는 것이다. 이것은 자폐성 장애 자녀의 경우 더 좋아하는 또래가 있고 좋아하는 대상과 함께할 때 긍정적인 관계로 발전할 수 있다는 것을 의미할 것이다.

이러한 사례들이 의미하는 것은 면담에 참여한 어머니들은 자녀의 친구를 칭찬하기, 집으로 초대하기, 선호하는 활동 함께하기 등의 방법으로 만남의 기회를 만들어 주고 있다는 것이다. 이러한 사례를 통해 자폐성장애 자녀가 또래와 상호작용할 수 있는 기회가 많아지기를 원하고 있지만 통합교육환경 차원에서 지원되는 것이 없고 어머니들 개인적인 노력에 의해 이루어진다고 볼 수 있다.

3) 하는데 까지는 해 보아야

면담에 참여한 어머니들은 통합교육을 포기하고 싶지만 자녀의 발전하는 모습을 보며 부모의 의무를 다하여 사회에 적응할 수 있도록 노력하고 싶다고 하였다. 다음은 연구 참여자 E의 이야기이다.

고학년 되니까. 그래도 희망의 끈은 안 놓아야지. 엄마가 더 노력해서 혼자 할 수 있는 거를 만들어주고 싶으니까. 사회 활동할 수 있게 해주면 더 좋은 일이잖아요. 학교생활을 하다 보면 [기다림, 행동 조절] 그런 것부터 돼야 된다고 생각해서 공부를 하게 된 거잖아요. 그러니까 [ABA] 그거를 안 했으면 약으로 밖에 의존을 못한다고 생각을 했기 때문에 약을 안 썼던 거지. (연구 참여자 E)

연구 참여자 E가 ABA를 배웠던 것은 학교에서는 ‘기다림’과 같이 행동을 조절해야 하는 경우가 많기 때문에 자녀가 행동을 조절하고 자발적인 학교생활을 하기 원했기 때문이라고 하였다. 이것은 학교가 개인이 아닌 함께 살아가는 것을 배우는 공간으로 인식한 것으로 해석될 수도 있다. 고학년이 되면서 ‘내려놓게’ 되었지만 ‘희망의 끈’을 놓지 않겠다고 언급하여 자폐성장애 자녀의 자발성 향상의 어려움과 의지를 내포한 것으로 볼 수 있다. 또한 ‘엄마’의 노력이 있다면 가능성이 있다는 것이다. 다음은 특수학교에 보내는 것은 방치라고 생각하는 연구 참여자 B의 이야기이다.

내가 [특수학교] 거기에 방치했으면 억울해서. 하는 데까지 해보고 진짜 안 되면 힘들면 보내려고 했죠. 안 힘들다고 하면 거짓말이지. 머리에서 발까지 힘들어요. “오늘 뭐 먹었어요?”, “밥이랑”, “무슨 색깔 밥이었어요?” 하면 생각해요. “음... 흰색이었어요.” 이렇게 할 정도로 [질문에 대답하기] 이거 안 됐었거든요. [특수학교] 그렇게 보내라 했는데도 제가 진짜 두 다리가 있는 한은 보내고 싶다 했는데 그런데 지금 와서는 너~무 많이 좋아졌으니까. (연구 참여자 B)

연구 참여자 B는 특수학교에 보내라는 주변의 권고에도 일반학교에서 ‘하는데까지는 해보자’는 의지로 노력하였고 자녀의 의사소통 능력이 발전된 것이 기쁘다고 하였다. 주변에서는 특수학교를 권했지만 특수학교에 자녀를 보내는 것은 ‘방치’하는 것이기 때문에 일반학교에서 ‘진짜 안 되면’ 특수학교로 전학을 할 생각이라고 하였다. 방치는 ‘내 버려 둬’으로, 가능성에 대한 기대가 낮다는 것을 의미하기도 한다. 일반학교에서 노력해도 가능성이 낮을 때 특수학교로 가기 때문에 일반학교에서 우선 노력해보고 싶다는 것으로 해석될 수 있다. 연구 참여자 B는 ‘머리부터 발까지’ 힘들었지만 의사소통 능력이 발전한 자녀를 보며 특수학교에 보냈다면 ‘억울’했을 것이라고 토로하였다. 이러한 언급은 자폐성장애 자녀의 발전에 어려움이 존재하며 어머니의 노력이 큰 비중을 차지하지만 멈출 수 없는 과정임을 언급한 것으로 볼 수 있다. 연구 참여자 A도 발전하는 자녀를 보며 통합교육의 필요성을 강조하였다.

음... 옮기고 싶지 않다는 건 내가 통합 쪽에 훨씬 더 마음이 많이 가 있다는 얘기잖아요. 눈에 보이지 않지는 않아요. 같이함으로써 발전되는 게 확실히 있기는 있어요. 수업 시간을 보지는 못하는데 놀이터에서 보잖아요. 아까도 운동회니 뭐 그런 걸 말씀들 드렸지만 그런 부분에 있어서는 마음에 들지는 않아요. 아직까지는 많이 배려 받고 있지 않다고 생각하거든. (연구 참여자 A)

연구 참여자 A는 통합교육에 만족하지 않지만 자녀의 발전하는 모습을 보며 지속적인 통합교육을 받고 싶다고 하였다. 연구 참여자 A가 배려 받고 있지 않다고 느낀 것

은, 일반학생들이 하는 행사에 참여하면서 느낀 소외감과 참여하지 않으면 받게 되는 배제로 인한 감정으로 보인다. 통합교육에 자녀를 참여시키며 부정적인 경험이 있지만 자녀의 확실한 발전이 있기 때문에 일반학교 통합교육에 계속 참여하고 싶다는 것이다. 연구 참여자 D는 자녀의 학업을 위해 노력하고 있었다.

그 반에서 할 수 있는 일을 계속 찾아서 공부든 뭐든. 그날의 키워드를 선생님이랑 미리 상의를 해서 불국사, 신라 나오면 신라랑 불국사 한 번씩은 적게끔 사진 하나랑 옆으로 해서. 나도 같이 뭔가를 한다는 걸 느끼게끔 해주고 싶어서. 알림장에 날짜랑 요일 이랑 한두 개 정도 아주 간단하게 해서 만들어... 자기도 했다는 거 보여주면 도장 찍어 주시고. 저도 끊임없이 고민하고 있어요. (연구 참여자 D)

연구 참여자 D는 자녀가 수업에 참여할 수 있는 방법을 찾아 실천하고 부모가 도와 줄 수 있는 방법을 고민한다고 하였다. 담임교사와 상의하여 미리 학습할 내용을 파악 후 자녀가 수업 중에 할 수 있는 것을 준비하여 학교에 보낸다는 것이다. 쓰기가 느린 자녀가 학급 친구들과처럼 교사의 확인을 받을 수 있도록 알림장에 기본적인 내용을 미리 적어 학교에 갈 수 있도록 노력하기도 하였다. 연구 참여자 D는 통합학급학생의 수준을 따라가지는 못하지만 그날의 학습 주제를 공유하면서 수업에 참여하고 있다는 것을 자녀에게 인식시켜 주려는 의도와 수업에 참여하기를 바라는 의지가 있다는 것을 알 수 있다. 또한 자녀 수준에 맞는 학업을 수행하면서 통합학급 교육 과정을 공유하기 바란다는 의미이다. 연구 참여자 F는 자녀의 미래를 위해 견디고 싶다고 하였다.

각오는 ○○이 기준에 맞추자. 제가 강해야 지킬 수 있다는 생각을 늘 하고 있지만 [교사의 폭언] 4년간 누적되니까 도망가고 싶은 마음이... 6학년까지는 해보고 '할 만큼 했다. 엄마도 좀 편하고 싶어.' 이 말이 나올 수도 있을 거 같은 거예요. 애한테 밑거름 도움이 될 수 있다는 생각으로 견디고 싶은 마음이. 시설이나 사회에 보내졌을 때 덜 문제가 되고 내가 없는 세상에서 편할 거 같고 최소한의 그것을 제가 닦아줘야 한다고 생각해요. (연구 참여자 F)

연구 참여자 F는 전체 면담에서 교사들의 폭언으로 심신이 지친 상태이며 쉬고 싶은 마음이 많다고 하였다. 쉬고 싶다는 것은 특수학교로의 전학을 의미하는 것으로 비슷한 장애를 가진 특수학교에서 소외받고 싶지 않은 것으로 해석될 수 있다. 또한 자녀 기준에 맞춰 '강한' 마음으로 '견디고' 싶은 마음도 있다고 하여 자녀를 위해서는 통합교육을, 부모의 심리적 편안함을 위해서는 특수교육을 선택하고 싶은 마음이 공존한다고 볼 수 있다. 이것은 통합교육의 어려움이 자폐성장애 어머니의 심리적 갈등과 특수학교 전학을 고민하게 되는 요인이 되는 것으로 보인다. 이러한 통합교육의 어려

움에도 불구하고 견디려 하는 것은 통합교육에서 익히는 것들이 있고 이것은 사회생활을 할 수 있는 밑거름이 된다고 판단하기 때문으로 이해된다.

이러한 사례들이 의미하는 것은 통합교육에서 자녀와 부모는 심리적 어려움을 겪고 통합교육을 포기하려는 마음도 있지만, 자녀의 발전된 모습을 발견하거나 학교 이후의 사회활동을 위해 통합교육을 포기할 수 없다는 것이다. 대부분 통합교육을 통해 실망감을 경험하고 특수학교 전학을 고민하게 되지만 자녀의 가능성을 믿고 있었으며 사회생활을 익힐 수 있는 통합교육의 기회를 자녀에게 제공하려는 의지가 높은 것으로 보인다.

IV. 논의 및 결론

본 연구의 목적인 자폐성장애초등학생 어머니의 통합교육 경험을 탐색하여 도출된 연구 결과에 따른 논의 및 결론은 다음과 같다.

첫째, 자녀의 통합학급 수업참여를 기대하지만 통합학급교사의 일상적인 수업 배제와 높은 학업 수준으로 통합교육에 실망한 것으로 나타났다. 연구 참여자들은 자녀가 통합학급에 머물며 수업에 참여하기를 원하고 있었다. 그러나 통합학급 수업참여의 기회가 보장되어야함에도 불구하고 자폐성장애학생이 통합학급에서의 수업활동에서 배제되고 있음을 이야기하였다. 이것은 어머니의 면담을 통해 통합학급교사의 권력이 절대적(김기흥, 2010)이라는 것과 유사한 결과로, 통합학급 수업참여는 통합학급교사 개인의 권한이었고 부모들이 불만을 제기하거나 학교 관계자들이 제지하는 경우는 없었다. 또한 자녀들은 대부분 국어, 수학, 영어 교과목에 특수학급에 배치되었고, 이것은 일반학생의 학습권을 보장하기 위한 것일 뿐 자녀의 학업 능력이 고려되지 않은 부당한 것으로 인식하였다. 전혜인, 정효철(2021)도 특수학급교사의 경우 특별한 규정이 없음에도 국어, 수학만을 지도하고 학부모들이 자녀의 특수학급 교과목을 결정하고 있어 교사들은 이것에 대해 받아들일 수밖에 없다(김순희, 이은주, 2020)는 결과와 유사하다.

또한 연구 참여자들은 자녀의 학업향상을 기대하지만 수준에 맞는 교육이 제공되지 않아 수업참여가 무의미하다고 하였다. 이것은 발달장애학생의 부모들은 자녀가 통합학급 수업에서 의미 없이 시간을 보내는 것에 회의가 든다(표윤희, 옥민욱, 홍정숙, 2022)고 하여, 자폐성장애학생의 수준에 맞는 교수적 수정으로 수업에 참여할 수 있는 방안이 필요하다. 대부분의 연구 참여자들은 초등학교 졸업을 목표로 하고 있었다. 그러나 통합학급교사의 부적절한 언행과 사춘기 일반학생의 따돌림을 우려하여 특수

학교 전학을 고민하고 있었다. 이러한 결과는 투렛장애 자녀의 어머니들은 학교에서의 어려움을 적극적으로 해결하기 위해 전문가의 도움을 통해 견디려고 한다는 연구 결과(신윤희 외, 2024)와 자녀의 장애는 차이는 있지만 다른 결과이다. 따라서 통합학급 교사와 특수학급교사 간 협력을 바탕으로 자폐성장장애학생의 통합학급의 수업참여가 보장될 필요가 있다.

둘째, 연구 참여자들은 자녀에게 호의적인 교사가 중요하다고 이야기하였고, 좋은 특수학급교사가 있는 학교에 입학하려는 의지를 가지고 있었다. 특히 통합학급교사 배정을 '복불복'이라고 하면서 교사의 성향에 따라 통합교육이 결정되는 것에 대한 안타까움을 표현하였다. 이것은 통합교육이 학교 차원의 지원과 프로그램에 의해 이루어지기보다 교사 개인의 역량과 태도에 의존한다는 연구(이대식, 김광백, 정가희, 2022)와 유사한 결과이다. 통합학급이 교사 개인에게 온전히 권한이 주어지지 않기 때문에 자녀에게 문제가 발생할 경우 특수학급교사가 대변해 주거나 지지해 주기를 바라는 것으로 볼 수 있다. 그러므로 통합학급교사는 학부모의 의견을 수용하고, 특수학급교사는 통합학급교사와 학부모 사이에서 자폐성장장애에 대한 정보와 학부모의 요구를 적절히 전달하고 지원하는 것이 필요할 것이다.

그러나 좋은 특수학급교사에 대한 정보는 지인과 같은 지극히 개인적인 정보에 의존하고 있었다. 이러한 결과는 이은진, 조현근(2022)이 통합학급 전이 과정에서 특수교육대상 유아 가족은 주변 사람들의 정보에 의존하여 실질적인 정보가 부족하다는 결과와 비슷한 맥락이다. 특수교육대상자들의 초등학교 선택은 학교 배치 기준을 적용받기 때문에 학교 입학과 선택에 제한적인 점이 있다. 그럼에도 불구하고 학부모들은 통합교육에서 특수학급교사를 중요하게 인식하고 있고, 좋은 특수학급교사가 있는 곳의 정보를 알고 싶어 하였다. 학부모들은 자녀의 통합교육과 관련하여, 학교에서 진행되는 교육 및 교사의 교육 활동에 대한 구체적인 정보를 제공 받고 이것을 자녀의 교육에 활용할 수 있어야 한다. 따라서 학부모가 자녀의 학교생활 및 교육과 관련된 정보를 제공받을 수 있는 기회들이 제공되어야 한다.

셋째, 연구 참여자들은 자녀들이 통합교육에서 어려운 상황에 놓이기도 하지만, 자녀들이 또래들과 사회적으로 통합되는 것에 관심이 많았다. 자녀가 일반학생과 섞이지 못하거나 통합학급교사에게 항의 전화를 받았던 경험은 문제 발생에 대한 막연한 불안감으로 나타났다. 이러한 결과는 자폐성장장애부모들이 자녀로 인해 역경을 헤쳐나가면서 삶에 영향을 미친다는 결과(Liu & To, 2021)와 유사하다. 그러나 김도희, 이정숙(2021)이 자폐성장장애 자녀를 둔 어머니들은 자신의 삶에서 차단된 삶을 살고 있다는 사례와는 일부 차이가 있다. 연구 참여자들은 자녀가 또래와 어울리며 상호작용하기를 바라면서 친구를 집으로 초대하는 등 자녀의 통합교육을 위해 유사한 방식으로 지원하고자 노력하고 있었다. 연구 참여자들은 자녀가 또래와 어울릴 수 있는

환경의 부족을 언급하며, 충분히 상호작용할 수 있는 참여의 기회를 원하고 있었다. 자폐성장애헤학생들이 통합교육상황에서 또래들과 함께 어울릴 수 있는 기회들이 선행될 필요가 있다. 김영지, 이은주, 최홍일(2024)도 특수교육대상자가 또래들과 함께할 수 있는 기회가 많을 때 상호작용과 상호이해가 이루어진다는 것과 맥을 같이한다. 박인환, 이승연(2021)도 자폐성장애헤학생이 일반학교에 통합되는 것만으로 또래관계를 형성하는 것은 어렵기 때문에 부모를 포함한 주변인의 지원이 필요하다고 지적하여 본 연구 결과와 유사하다.

연구 참여자들은 통합교육상황에서 자폐성장애헤학생들이 학업 및 또래관계 측면에서 어려움이 발생하는 경우들이 있으나, 어머니들은 아이들이 계속 통합교육에 있기를 원한다. 그 이유는 아이들이 성인이 되어서는 결국 사회에 통합되어야 되기 때문이라고 하였다. 이러한 결과는 김도희, 이정숙(2021)이 자폐성장애헤 자녀의 어머니는 자녀가 스스로 해야 할 것을 배우도록 함으로써 부모의 부재 시에도 세상을 살아가기를 바란다고 하여, 성인으로서 세상에 어울려 살아가기를 바란다는 맥락에서 유사한 결과이다. 그러나 유한나, 김은경(2024)이 초등학교 고학년 자폐성장애헤학생 어머니들은 자녀의 의사소통을 개선하기 위해 노력하였으나, 변화에 대한 희망의 끈을 내려놓았다는 것과 차이가 있다. 연구 참여자들은 통합교육을 자녀의 교육권 보장과 자립의 출발로 인식하고 있었다. 특히 자녀가 의사를 적절히 표현하지 못하기 때문에 부모가 특수학교 전학을 결정하는 것에 대한 고민이 있었다. 연구 참여자들은 자녀의 교육에 희망을 가지고 있었고, 부모가 참고 노력하는 것을 도리로 인식하였다. 그러나 자녀가 통합교육환경에서 견디고 지지해 줄 수 있는 방안에 대한 언급은 하지 않았다. 방법은 모르지만 부모가 견딜 수만 있다면 학업을 포기하지 않을 것이라는 막연한 의지와 희망을 가지고 있었다. 통합교육의 어려움이 개인의 인내로 유지되는 것은 현실적인 대안이 될 수 없다. 이러한 어려움에 대한 학교 관계자의 이해와 적극 지원하려는 자세가 필요할 것이다. 따라서 학교 관계자는 통합교육을 받고 있는 자폐성장애헤학생 어머니들이 통합교육에서 겪는 감정을 자녀와 함께 공유하는 존재라는 인식을 가져야 하며, 교육청 차원에서 학부모의 심리적인 지원을 위한 지원이 마련될 필요성이 있다.

본 연구는 자폐성장애헤초등학생의 통합교육에 대한 어머니들의 관점을 탐색하였다. 후속 연구를 위한 제안점은 다음과 같다.

첫째, 후속 연구에서는 자폐성장애헤학생과 관련된 아버지, 부모, 교사, 또래 등을 대상으로 통합교육 경험 연구가 수행되기를 바란다. 자폐성장애헤학생과 가장 밀착하여 생활하는 대상자들은 통합교육에 중요한 영향을 미칠 것이다. 따라서 자폐성장애헤학생과 관련된 다양한 대상자들로 통합교육 경험 연구가 이루어진다면 자폐성장애헤학생의 통합교육에 유용한 기초 자료가 될 것이다.

둘째, 후속 연구에서는 학교 과정별 자폐성장애헤학생의 통합교육 경험에 관한 연구

가 수행되기를 바란다. 자폐성장애훈생들이 학교 진급을 통해 겪는 다양한 경험은 이들의 고등 교육을 위한 자료 및 지도에 활용될 수 있을 것이다.

참고문헌

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders(5th ed.)*. Washing, DC: Author.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2011). **교육의 초보연구자를 위한 질적 연구 방법론의 기초** [Qualitative Research for Education(5th ed.)](조정수 역.). 서울: 경문사. (원저 2007 출판)
- Chung, H. I., & Kim, Y. A. (2017). Child rearing experience of mothers of school-age children with autism spectrum disorders. *J Korean Soc Matern Child Health*, 21(2), 100-111.
- [정향인, 김영아 (2017). 자폐스펙트럼 장애를 가진 학령기 아동 어머니의 자녀양육경험. **한국모자보건학회지**, 21(2), 100-111.]
- Heo, J. W., & Jeon, H. I. (2020). A study on class participation behaviors intervention of students with autism spectrum disorders: Based on single-subject research. *Journal of Special Education for Curriculum and Instruction*, 13(1), 21-40.
- [허정원, 전해인 (2020). 자폐 범주성 장애학생의 수업참여 행동 관련 증재 연구 분석: 국내 단일대상연구를 중심으로. **특수교육교과교육연구**, 13(1), 21-40.]
- Holmes, S. C. (2024). Inclusion, autism spectrum, students' experiences. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(1), 59-73.
- Jang, M. S., & Kim, E. K. (2011). International research trend of intervention for behaviors of elementary students with autism spectrum disorders in inclusive setting. *The Journal of Inclusive Education*, 6(1), 1-24.
- [장미순, 김은경 (2011). 통합 환경에서의 자폐스펙트럼 장애 초등학생 대상 행동 증재 국외 연구 동향. **통합교육연구**, 6(1), 1-24.]
- Jeon, H. I., & Jeong, H. C. (2021). A study on the operation of curriculum for students with developmental disabilities perception of special class teachers and integrated class teachers. *The Journal of the Korea Contents Association*, 21(5), 268-275.
- [전혜인, 정효철 (2021). 특수교육대상학생 교육과정 운영에 대한 특수학급교사 및 통합학급교사의 인식. **한국콘텐츠학회논문지**, 21(5), 268-275.]
- Jeon, M. J., & Jeon, B. U. (2022). An analysis of research trends into secondary school inclusive education since 2010 and current directions. *The Journal of Special Education: Theory and Practice*, 23(3), 23-48.
- [전민정, 전병운 (2022). 2010년대 이후 중등 통합교육의 연구동향 분석 및 중등 통합교육의 방향성 고찰. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 23(3), 23-48.]

- Kang, J. G., & Choi, N. R. (2019). The comparison of research trend by the types of disability in inclusive education. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science, 58*(3), 209-238.
[강종구, 최나리 (2019). 통합교육에 있어 장애 유형별 연구 동향 비교. **특수교육재활과학연구, 58**(3), 209-238.]
- Kang, J. G., Kim, R. K., & Koh, H. J. (2018). The needs for diversification of special school classroom placement for special education students. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science, 57*(4), 353-379.
[강종구, 김라경, 고혜정 (2018). 특수교육대상자의 특수학교·급 배치의 다양화 방안. **특수교육재활과학연구, 57**(4), 353-379.]
- Kim, D. H., & Lee, J. S. (2021). A narrative inquiry into the life of mothers who have children with autism spectrum disorder. *Korean Journal of Child Psychotherapy, 16*(1), 81-107.
[김도희, 이정숙 (2021). 자폐스펙트럼장애 자녀를 둔 어머니의 삶에 대한 내러티브 탐구. **한국아동심리치료학회지, 16**(1), 81-107.]
- Kim, E. Y. (2020). A study focusing on the perception change of the career education for the developmentally challenged children between pre-service elementary school teachers. *The Journal of Developmental Disabilities, 24*(1), 93-120.
[김은영 (2020). 발달장애학생 진로교육에 대한 초등 예비교사의 인식 개선을 위한 연구. **발달장애연구, 24**(1), 93-120.]
- Kim, H. K. (2022). Institutional limitations of inclusive education in Korea and the future direction. Doctoral thesis, Daegu University.
[김현경 (2022). 우리나라 통합교육의 제도적 한계와 나아갈 방향. 대구대학교 대학원 박사학위논문.]
- Kim, J. H., & Ko, Un. (2022). Relations between Parents of Students with Disabilities Receiving Inclusive Education and Teachers based on the Parents' Experiences: With a Focus on Like and Dislike. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 38*(2), 193-216.
[김정현, 고은 (2022). 통합교육을 받는 장애학생 부모의 경험에 근거한 교사와의 관계: 좋음과 싫음을 중심으로. **정서·행동장애연구, 38**(2), 193-216.]
- Kim, J. M., Kim, J. S., Lee, Y. S., & Park, E. H. (2023). The Effect of Collaborative Team Based AAC Intervention Using VSD on Integrated Class Participation and Communication Behavior of an Elementary School Student with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction, 23*(18), 211-227.
[김지민, 김주성, 이영선, 박은혜 (2023). VSD를 활용한 협력적 팀 중심의 AAC 중재가 자폐 범주성 장애 초등학생의 통합학급 수업참여도 및 의사소통 행동에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구, 23**(18), 211-227.]
- Kim, J. Y., & Lee, K. Y. (2020). The Effects of Mother's Educational Involvement on First-Grader's School Adjustment: The Interactive Effects of Teacher-Parents Relationship. *Journal of Parent Education, 12*(1), 81-104.

- [김지영, 이강이 (2020). 어머니의 교육 참여가 초등학교 1학년의 학교적응에 미치는 영향: 교사-학부모 관계의 상호작용 효과. **열린부모교육연구**, 12(1), 81-104.]
- Kim, K. H. (2010). A Study on the Perception of the Parents Having Handicapped Children Enrolled in Special Class on Inclusive Education. *The Journal of Special Children Education*, 12(4), 1-29.
- [김기홍 (2010). 특수학급에 재학 중인 장애아 부모들의 통합교육에 대한 인식. **특수아동교육연구**, 12(4), 1-29.]
- Kim, K. H. (2013). The Teachers' Perspective on Young Children with Autism. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science*, 52(4), 1-21.
- [김건희 (2013). 교사의 관점에서 바라본 자폐장애유아. **특수교육재활과학연구**, 52(4), 1-21.]
- Kim, K. H. (2023). Analysis of Research Trends Related to Parents of Young Children with Disabilities. *The Journal of Special Education: Theory and Practice*, 24(3), 299-332.
- [김건희 (2023). 장애유아의 부모 관련 연구 동향 분석 - 국내 학술지를 중심으로 -. **특수교육저널: 이론과 실천**, 24(3), 299-332.]
- Kim, N. H., & Kim, E. K. (2017). A study on factors which parents consider when choosing a elementary school for children with disability through focus group interview. *The Korean Journal of Early Childhood Special Education*, 17(4), 23-48.
- [김남희, 김은경 (2017). 포커스 그룹 인터뷰를 통한 장애 자녀의 초등학교 입학을 위한 학교 선택 시 부모가 고려한 요인에 관한 연구. **유아특수교육연구**, 17(4), 23-48.]
- Kim, S. C., & Kwak, K. J. (2010). An Investigation into the School Adjustment of Children in the First Grade of Elementary School (I). *The Korean Journal of the Human Development*, 17(4), 89-109.
- [김수정, 박금주 (2010). 초등일학년 학교적응의 예언 변인들 간 관련성 탐색 I. **인간발달연구**, 17(4), 89-109.]
- Kim, S. H., & Lee, E. J. (2020). The Administration of Full-time Inclusive Elementary Classroom and Support Needs of Teachers. *The Journal of Inclusive Education*, 15(2), 01-27.
- [김순희, 이은주 (2020). 초등학교 완전 통합학급의 운영 현황 및 담임교사의 지원 요구. **통합교육연구**, 15(2), 1-27.]
- Kim, S. J., Lim, Y. K., Song, D. H., & Cheon, K. H. (2019). The Relationships of the Cognitive Emotional Regulations, Parental Stress among Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder: Focusing on the Moderating Effects of Positive Reappraisal. *Journal of the Korean Association for Persons with Autism*, 19(1), 1-30.
- [김소정, 임유경, 송동호, 천근아 (2019). 자폐스펙트럼 장애 아동 어머니의 양육 스트레스와 인지적 정서조절전략의 관계: 긍정적 재평가의 조절효과를 중심으로. **자폐성 장애연구**, 19(1), 1-30.]
- Kim, S. S., Song, M. Y., Kim, J. Y., & Yi, H. S. (2011). A Further Analysis of Achievement Gap among Districts based on 2009 NAEA (National Assessment of

- Educational Achievement) Results. *Journal of Educational Evaluation*, 24(1), 51-72.
[김성숙, 송미영, 김준엽, 이현숙 (2011). 국가수준 학업성취도 평가 결과의 지역간 학력 차이에 따른 초·중·고 학교특성 분석. **교육평가연구**, 24(1), 51-72.]
- Kim, Y. O., Park, S. M., Park, S. Y., Shon, M., Shin, G. S., Lee, E. H., Cheong, M. H., Huh, S. H., & Hwang, H. S. (2012). *Qualitative Inquiry*. Gyeonggi-do: Kyoyookbook.
[김윤옥, 박성미, 박소영, 손미, 신경숙, 이은화, 정명화, 허승희, 황희숙 (2012). **질적 연구 실천 방법**. 경기도: 교육과학사.]
- Kwon, B. G., & Park, M. J. (2021). Effects of a Cooperative Play Program on Interpersonal Relationship Formation Ability of Elementary School Students Belonging to the Integrated Class and Social Interactions of Students with Autistic Disorder. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 21(15), 325-343.
권복규, 박미정 (2021). 협동놀이 프로그램이 통합학급 초등학생의 대인관계 형성 능력과 자폐성 장애학생의 사회적 상호작용에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 21(15), 325-343.
- Kwon, H. J., & Kim, J. H. (2021). ASD children's integrated primary school education experience, Growing parental change: Giorgi phenomenological research method. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 21(13), 895-910.
[권혜진, 김지현 (2021). ASD 자녀의 초등학교 통합교육 경험을 통해 성장해 나가는 부모의 변화 : Giorgi 현상학적 연구방법을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 21(13), 895-910.]
- Kwon, Y. H., & Kim, K. H. (2019). Elementary School General Education Teachers' Experiences of Teaching Students with Autism in Inclusive Education Settings. Doctoral thesis, Daegu University.
[권영환, 김건희 (2019). 초등학교 통합학급교사의 자폐성장장애학생지도경험 연구. 대구대학교 대학원 박사학위논문.]
- Lee, D. S., Kim, G. B., & Jung, G. H. (2022). Experiences and Perceptions on Inclusive Education in General Schools, Innovative Schools, and Jeongdaun Schools: A Focus on Elementary Schools of the Incheon Area. *Korean Journal of Special Education*, 56(4), 251-277.
[이대식, 김광백, 정가희 (2022). 일반학교, 혁신학교, 정다운 학교에서의 통합교육 경험과 인식: 인천지역 초등학교를 중심으로. **특수교육학연구**, 56(4), 251-277.]
- Lee, E. J., & Jo, H. G. (2022). A Grounded Theory Approach on the Transition Experience of Families of Young Children with Special Needs into Inclusive Classrooms of Elementary Schools. *The Korean Journal of Early Childhood Special Education*, 22(3), 47-80.
[이은진, 조현근 (2022). 특수교육대상 유아 가족의 초등학교 통합학급 전이 경험에 관한 근거이론접근. **유아특수교육연구**, 22(3), 47-80.]
- Lee, H. J. (2020). A Study on Mothers' Preparation for Schooling for Their children's Elementary School Adoption. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 20(20), 281-305.
[이하정 (2020). 첫째 자녀의 초등학교 입학을 앞둔 어머니들의 초등학교생활에 대한 인식 및 실

- 제작 준비. **학습자중심교과교육연구**, 20(20), 281-305.]
- Lee, S. H., & Ahn, H. S. (2011). A Qualitative Inquiry on Realities and Support Needs regarding Secondary Inclusive Education based on Experiences and Perceptions of Students with Disabilities and Parents. *Journal of Intellectual Disabilities*, 13(1), 203-235.
[이숙향, 안혜신 (2011). 중등 통합교육의 현실 및 지원요구에 대한 질적 연구: 장애학생과 부모의 통합교육 경험 및 인식을 중심으로. **지적장애연구**, 13(1), 203-235.]
- Lee, S. H., & Yoon, S. A. (2017). Parental Perceptions and Support Needs on Disability's Characteristic-based School Education for Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of the Korean Association for Persons with Autism*, 17(2), 1-28.
[이소현, 윤선아 (2017). 자폐 범주성 장애의 특성을 반영한 학교교육에 대한 부모의 인식 및 지원 요구. **자폐성 장애연구**, 17(2), 1-28.]
- Liu, X. Y., & To, S. M. (2021). Personal growth experience among parents of children with autism participating in intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 1883-1893.
- Min, K. S., & Lim, J. H. (2019). The Effect of the Inclusive Class AAC Intervention on Disability Cognition of Elementary Students and Communication Behavior of the Students With Autism. *Aac Research & practice*, 7(1), 47-75.
[민경심, 임장현 (2019). 통합학급 차원의 AAC 증재가 일반학생의 장애 인식과 자폐성장장애학생의 의사소통 행동에 미치는 효과. **보완대체의사소통연구**, 7(1), 47-75.]
- Ministry of Health and Welfare. (2021). *Announcement of the Survey Results of Developmental Disabilities*. Sejong.
[보건복지부 (2021). **발달장애인 실태조사 결과 발표**. 세종.]
- Moon, S. Y., & Choi, J. H. (2018). Research Trends of ASD Students' Social Relations Literatures Using Social Network Analysis. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 34(3), 205-223.
[문소영, 최진혁 (2018). 사회연결망 분석을 활용한 자폐성장장애학생의 사회적 관계 국·내외 연구동향 분석. **정서·행동장애연구**, 34(3), 205-223.]
- Moon, S. Y., Lee, S. H., & Ko, M. A. (2017). Analysis of Trends in Qualitative Research on Inclusive Education for Students with Autism Spectrum Disorders through Qualitative Indicators. *Journal of the Korean Association for Persons with Autism*, 17(1), 47-74.
[문소영, 이소현, 고미애 (2017). 자폐 범주성 장애학생 통합교육 관련 질적연구의 동향 및 질적 지표 분석. **자폐성 장애연구**, 17(1), 47-74.]
- Park, I. H., & Lee, S. Y. (2021). Analysis of Bullying Experiences and Coping Process for Victimization in Students with ASD Based on the Grounded Theory. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 37(1), 1-27.
[박인환, 이승연 (2021). 근거이론에 기반한 자폐범주성장장애학생의 또래괴롭힘 경험과 피해 대처 과정 분석. **정서·행동장애연구**, 37(1), 1-27.]

Park, I. H., Kim, Y. S., & Lee, S. Y. (2023). Analysis of School Bullying Experience and Risk Factors in ASD Students. *The Korean Journal of Applied Developmental Psychology, 12*(3), 39-66.

[박인환, 김영신, 이승연 (2023). 일반 초등학교에 통합된 자폐범주성장애학생의 또래괴롭힘 경험과 위험요인 분석. **발달지원연구, 12**(3), 39-66.]

Pyo, Y. H., & Lee, H. Y. (2020). The Experiences and Perceptions of Peers on Interaction with Students with Severe and Multiple Disabilities through the Curriculum Integration Activity. *Korean Journal of Special Education, 55*(1), 55-76.

[표윤희, 이희연 (2020). 교과통합활동을 통한 중도중복장애학생과의 상호작용에 대한 비장애또래 학생의 경험과 인식. **특수교육학연구, 55**(1), 55-76.]

Pyo, Y. H. & Lee, H. Y. (2023). Current Status of and Demand for Support of Inclusive Education for Students with Severe and Multiple Disabilities Recognized by Special Class Teachers, *The Journal of Special Education: Theory and Practice, 24*(2), 1-25.

[표윤희, 이희연 (2023). 특수학급 교사가 인식하는 중도중복장애학생 통합교육 실태 및 지원요구. **특수교육저널: 이론과 실천, 24**(2), 1-25.]

Pyo, Y. H., Ok, M. W., & Hong, J. S. (2022). Experience and Support Needs of Parents of Student with Developmental Disabilities Regarding Reasonable Accommodations in General Schools. *Special Education Research, 21*(4), 65-92.

[표윤희, 옥민옥, 홍정숙 (2022). 일반학교에서의 정당한 편의 제공에 대한 발달장애학생 부모의 경험과 지원요구. **특수교육, 21**(4), 65-92.]

Ryu, K. U., Jung J. W., Kim, Y. S., & Kim, H. B. (2013). *Qualitative Methods Research*. Seoul: Parkuongsas.]

[유기웅, 정종원, 김영석, 김한별 (2013). **질적 연구 방법의 이해**. 서울: 박영사.]

Shim, M. O. (2017). The possibilities and limitations of mothers' emotional capital to understand supporting children's education in the family. *Korean Journal of Sociology of Education, 27*(3), 99-134.

[심미옥 (2017). 교육열 이해를 위한 어머니 감정자본 개념의 유용성과 한계. **교육사회학연구, 27**(3), 99-134.]

Shin, Y. H., Kim, S. Y., & Park, M. R. (2024). A Study on the Parenting and Educational Challenges Experienced by Mothers of Children with Tourette Syndrome and Their Support Needs. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 40*(1), 187-214.

[신윤희, 김수연, 박미란 (2024). 투렛장애 자녀를 둔 어머니가 경험하는 자녀의 양육 및 교육적 어려움과 그에 따른 지원요구. **정서·행동장애연구, 40**(1), 187-214.]

Song, M. A., & Lee, S. H. (2015). General Students' Perceptions on Inclusive Education of Students with Autistic Disorder in Inclusive Classrooms. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 31*(1), 155-172.

[송민애, 이승희 (2015). 자폐성장애학생통합교육에 대한 통합학급 일반학생의 인식. **정서·행동장애연구, 31**(1), 155-172.]

Sundaria, F. S., & Supenab, A. (2022). Efforts to teach social interaction to autism

students in inclusive elementary schools. *Pedagonal : Journal Ilmiah Pendidikan*, 6(1), 1-12.

Yu, H. N., & Kim, E. K. (2024). The Mother's Experience with Communication of an Elementary School-aged Child with Autism Spectrum Disorder, *Journal of the Korean Association for Persons with Autism*, 24(1), 93-130.

[유한나, 김은경 (2024). 초등 고학년 자폐성 장애 자녀의 의사소통에 관한 어머니의 경험. **자폐성 장애연구**, 24(1), 93-130.]

<국문 초록>

자폐성장애 초등학생의 통합교육에 대한 어머니의 관점

오재분 · 김건희

[목적] 본 연구의 목적은 자폐성장애초등학생의 통합교육에 대한 어머니들의 관점을 탐색하는 것이다. **[방법]** 이를 위하여 초등학교 통합교육에 참여한 3~6학년 자폐성장애초등학생의 어머니 8명을 대상으로 심층 면담을 통해 자료를 수집하였다. **[결과]** 연구 결과, '생각과 다른 통합교육', '교사의 역량에 의해 좌우되는 통합교육', '현실을 이기며 미래를 위해'의 3가지 주제가 도출되었다. **[결론]** 첫째, 연구 참여자들은 수업에 대한 기대감으로 자녀를 일반초등학교에 입학시켰지만 통합학급 수업이 기대에 미치지 못하여 실망감을 가졌다. 통합학급 수업참여 시간이 보장될 필요가 있음을 이야기 하였다. 둘째, 연구 참여자들은 통합교육에서 통합학급교사의 성향이 자녀들에게 미치는 교육적 영향력이 크다는 것을 인식하였고, 좋은 특수학급교사를 만나는 것을 중요하게 생각하였다. 따라서 통합학급과 특수학급교사들은 자폐성장애학생학부모의 요구에 귀 기울이고 적극 소통할 수 있는 방안이 모색될 필요가 있다. 셋째, 연구 참여자들은 통합교육상황에서 자녀들이 어려운 상황에 놓이기도 하여 심리적으로 어려움을 겪지만 자녀의 미래를 위해 통합상황이 필요함을 이야기 하였다. 따라서 통합교육에서 자폐성장애학생 뿐 아니라 학부모들에게도 여러 가지 지원이 이루어져야 할 것이다.

주제어 : 자폐성장애, 통합교육, 초등학교, 경험