

장애아동어머니의 자녀 취학준비 및 학교적응에 관한 연구

An Exploratory Study on the Preparation for Elementary School and the School Adjustment of Mothers of Disabled Children

박천희 · 양성은*

인하대학교 소비자 아동학전공

Park, Cheon Hee · Yang, Sungeun*

Consumer & Child Studies Major, Inha University

Abstract

The purpose of this study was to explore the parenting experiences of mothers of disabled children. The study focused on how mothers of disabled children prepared for their children's transition to elementary school and how they experienced their children's adjustment to school. Twenty mothers of children with developmental or intellectual disabilities participated in the study. Each mother had experienced an inclusive education program at an elementary school for more than a year. Twelve mothers have children with intellectual disabilities and eight have children with developmental disabilities. Individual in-depth interviews were carried out to collect qualitative data. To analyze the data, the research followed the phenomenological analysis method of Giorgi. The results showed that mothers of disabled children were actively involved with inclusive day care centers and therapy programs to prepare for children elementary school. Most wished to send their children to a general elementary school with an inclusive program, although decision making was not easy. When their children entered elementary school, some mothers observed their children's struggle with school and their peer relationships. They sought support from teachers and other mothers. These mothers showed a desire for their children's social independence. This study highlighted the necessity to develop support programs for disabled children and their mothers.

Keywords: mothers of disabled children, preparation for elementary school, school adjustment

I. 서론

인간의 자아실현은 사회통합을 통해 가능하다. 이에 따라 장애아동의 통합교육에 대한 관심은 꾸준히 증가해왔다. 장애아동의 교육에 대한 권리는 1977년 12월에 특수교육진흥법이 제정되면서 시작되었다. 그 후 개정을 거쳐 2007년 5월 장애인 등에 대한 특수교육법이 제정되고, 장애아동이 통합교육을 통해 교육을 받을 수 있는 범위가 넓어졌다. 현재는 장애영유아에 대한 무상교육과 장애아동에

대한 의무교육 연한이 확대되면서 통합교육이 강화되고 있다. 교육과학기술부(2008)에 따르면 통합교육을 받고 있는 장애아동의 수가 2008년에는 48,084명으로 2007년에 비해 5,107명 증가하였다. 통합교육을 받고 있는 장애영역별 아동의 현황을 살펴보면 지적장애아동이 24,301명, 발달장애아동이 6,134명으로 통합 가능한 장애아동 영역별 중에 많은 부분을 차지하고 있다.

통합교육은 장애아동과 비장애아동이 함께 일반학급에서 교육받는 것으로 특수교육과 일반교육이 통합되는 것을

* Corresponding author: Yang, Sungeun
Tel.: 032-860-8117, Fax: 032-865-5228
Email: syang@inha.ac.kr

말한다(Hallahan *et al.*, 1998). 지적·발달장애아동들이 통합교육을 받는 이유는 일반교육 과정 안에서 비장애 아동들과 상호작용을 통해 서로에 대한 이해를 높이고, 장애아동의 학업성장과 사회성발달에 긍정적인 영향을 받을 수 있기 때문이다(김정현, 1996). 이에 통합교육을 선호하는 장애아동의 수는 증가하고 있고, 이들에 대한 통합교육의 효과, 또래관계, 학교적응 등에 대한 연구도 주목받고 있다.

통합교육의 효과를 살펴본 Deklyen과 Odom(1989)은 통합교육을 통해 지적·발달장애아동들이 일반아동들로부터 긍정적인 영향을 받는 것으로 나타났다고 하였다. Morgan과 York(1981)는 통합교육이 장애아동의 사회, 정서적인 성장에 미치는 영향을 연구한 결과 통합교육은 장애아동에게 일반아동으로부터 적극적인 상호작용의 행동패턴을 배울 수 있는 기회를 제공하는 것으로 나타났다. 또한 이나미, 윤점룡(1989)에 따르면 통합교육을 받고 있는 장애아동들은 일반아동들과의 관계에서 사회로부터 고립, 거부되거나 사회에 대해 느낄 수 있는 이질감을 해소하고 풍부한 자극과 적절한 사회적 기술을 배울 수 있다고 하였다. Odom과 McEvoy(1989)의 연구에 의하면 장애아동의 75%가 통합교육을 통하여 나이에 적절한 사회적 기술들을 배우고 있는 것으로 나타났다. 이소현(1997)은 통합 환경에서 또래들과의 상호작용을 통해 장애아동의 공격행동이 감소된다고 하였다. 김동배(2007)의 연구에서는 지적장애아동들은 통합교육을 통해 독립기능, 경제활동, 자기관리 등 적응행동영역이 발달 되었으나 언어발달과 같은 신체적인 발달에서는 개인 차이를 보였다고 하였다. 또한 김민희(2008)의 연구에서는 통합교육을 통해 장애아동들의 신체적, 정신적 발달과 학습의 측면에 있어 더 나은 교육적인 성과를 얻을 수 있었다. 박우식(2010)은 통합교육을 통하여 또래들과 함께 정상적인 교육활동에 참여할 수 있으며, 장애표찰로 인한 부정적인 영향을 줄일 수 있다고 하였다. 즉, 통합교육을 통해 지적·발달장애아동들은 일반학생의 행동관찰과 모방을 통하여 사회적으로 수용될 수 있는 다양한 행동 양식을 배우고 있는 것이다.

지적·발달장애아동들은 또래와의 관계 속에서 사회적 지식을 넓히며 집단 생활에 필요한 요령과 기술을 습득하고, 넓은 사회에서 살 수 있는 지식을 얻게 된다. 이러한 효과 때문에 또래관계에 관련된 연구들도 많이 이루어지고 있다. 지적·발달장애아동의 또래관계 연구를 살펴보면, 과거에는 장애아동에 대한 일반 아동의 태도 및 인식 개선에 대한 연구가 많이 이루어졌다. 최근에 이루어진 연구들

은 지적·발달장애아동들의 또래관계 현 상황을 제시하고 있다. 김호윤(2002)의 연구에서는 발달장애아동들은 또래와의 놀이관계를 통해 순서기다리기, 규칙 지키기와 같은 사회적 행동변화에 긍정적인 효과를 나타냈었다. 박말주(2001)에 의하면 또래와의 상호작용은 행동을 변화시키며 대인관계에 대한 인식 뿐 아니라 사회적 능력을 발달시키는 중요한 요인이 된다고 하였다. 그러나 지적·발달장애아동들은 정신연령이 동등한 비장애집단에 비해 사회성 발달이 지체되어 있다(Guralnick & Weinhouse, 1984). 초등학교 일반학급에 통합된 장애아동들이 실제로 어떠한 또래관계를 이루고 있는지 알아본 연구(변천석, 서경희, 1998; 전정희, 2000)들을 살펴보면, 장애아동의 85%가 급우들에게 놀림이나 괴롭힘을 당하고 있는 것으로 나타났다(변천석, 서경희, 1998). 전정희(2000)의 연구에서는 장애아동의 또래지위는 일반아동의 또래지위 분포에 비하여 더 많은 아동이 거부되거나 고립되는 것으로 나타났다. Marcell 과 Jett(1985)에 의하면 지적장애아동들은 일반아동들에 비해 상대방의 정서상태를 파악하는 능력이 부족하여 대화시 상대방에게 부적절한 반응을 하기가 쉽고, 또래형성에도 어려움이 있다고 한다.

지적·발달장애아동들은 또래들과의 관계 속에서 어울리지 못하고 학교생활에도 어려움을 경험하고 있었다. 이경복(2006)은 발달장애아동이 일반아동보다 학교 적응 유연성이 떨어지며 낮은 지능지수, 부적절한 행동, 충동성 및 공격적인 행동 등의 성향을 가지고 있기 때문에 학교적응이 떨어진다고 하였다. Stainback과 Stainback(1984)은 특수학급에서 교육을 받은 지적장애아동이 일반아동들과 통합된 학급에서 교육을 받은 지적장애학생보다 학습저하가 있음을 제시하고 있다.

Wen-Gross와 Siperstein(1998)은 지적·발달장애아동들이 수업과제를 따라가기 어렵거나 새로운 것을 배우는데 어려움이 있으며, 교사의 지시따르기에 어려움이 있다고 하였다. 또한 오현정(2002)의 연구에서는 통합교육 수업에서의 지적장애아동 행동을 분석한 결과 일반수업에서 이탈행동을 많이 하는 것으로 파악되었다. 정미경(2006)에 의하면 지적장애아동들은 적응 능력의 부족으로 또래관계나 대인관계가 원만하지 못하며 여러 상황에서 부적응을 경험한다고 하였다. 고영순(2004)은 통합교육을 받고 있는 지적·발달장애아동들은 학교생활에 있어 주의집중과 흥미도 및 참여율이 낮고 비장애아동들과 상호작용이 어려울 뿐만 아니라 또래관계에서도 연속적인 실패를 경험하고 있다고 하였다. 발달장애아동을 중심으로 학교적

응을 살펴본 정유경(2005)의 연구에서는 취학 유예를 한 후 일반초등학교에 입학한 발달장애아동의 부모들은 자녀들이 학교적응에 어려움이 있었기 때문에 통합교육을 만족하지 않는다고 하였다. 이러한 이유는 학년이 오를수록 일반아동과의 격차가 벌어짐으로 부모들의 만족도는 낮아지기 때문이라고 볼 수 있다. 또한 유예 기간이 길만큼 학교적응에 대한 기대치가 높아졌으나 실제 취학 유예를 한 발달장애아동들의 학교생활에는 큰 차이가 없는 것으로 나타났다.

장애아동들에 대한 통합교육이 증가하는 추세이기 때문에 지역사회나 정부기관에서도 장애아동들의 학교적응에 대해 관심을 갖기 시작하였다. 장애인복지관이나 사설 치료기관에서는 장애아동들이 초등학교 적응을 할 수 있게 ‘장애아동을 위한 취학 전 준비 프로그램’, ‘학교적응 프로그램’과 같은 프로그램을 지원하고 있다. 장애아동의 학교선택, 결정에 대한 문제를 해결하기 위해 사회적인 지원이나 프로그램이 필요하며 구체적인 방안이 마련되어야 할 것이다.

이와 같이 선행연구의 결과를 종합해 보면, 지적·발달장애아동에 대한 통합교육의 효과나 실태는 다루어진 반면

이들의 취학준비와 학교적응을 함께 살펴본 연구는 거의 없는 실정이다. 이에 본 연구에서는 지적·발달장애아동의 어머니를 중심으로 장애자녀의 취학준비를 알아보고자 한다. 또한 학교를 결정하는 요인이 어떠한지, 장애아동의 초기 학교적응은 어떠한지 분석해보고자 한다. 본 연구의 필요성 및 선행연구의 경향을 토대로 설정된 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 장애이동어머니들은 자녀의 초등학교 입학에 위해 어떠한 전환 준비를 하는가?
- 연구문제 2. 장애이동어머니들은 자녀의 초등학교 결정을 위해 어떠한 요인을 고려하는가?
- 연구문제 3. 장애이동어머니들은 자녀의 초등학교 적응을 어떻게 경험하는가?

II. 연구방법

1. 연구참여자

본 연구에서는 2008년도에 통합교육을 1년 이상 경험

〈표 1〉 연구참여자의 일반적 특징

No	참여자 연령(만)	자녀 장애	학력	자녀 관계	가계 소득 (만원)	치료비 (만원)
1	35	발달 1급	대졸	1남1녀	300	60
2	62(조모)	발달 1급	고졸	1남1녀	150	60
3	43	발달 1급	대졸	1남1녀	400	10
4	42	발달 1급	고졸	1남	250	60
5	38	발달 3급	고졸	1남1녀	200	20
6	45	지적 1급	대졸	2남1녀	250	8
7	45	지적 1급	대졸	1남2녀	200	30
8	38	발달 2급	대졸	1남1녀	200	25
9	39	지적 2급	대졸	2녀	450	90
10	43	지적 1급	고졸	2녀	250	30
11	42	지적 1급	고졸	1남1녀	300	10
12	38	지적 2급	대졸	1남1녀	300	10
13	38	발달 2급	고졸	1남	150	30
14	38	지적 3급	대졸	2남	400	20
15	34	지적 1급	고졸	2남	190	35
16	45	지적 2급	고졸	1남2녀	100	19
17	45	발달 1급	고졸	1녀	200	50
18	33	지적 1급	고졸	2녀	200	47
19	34	지적 2급	고졸	1남	300	60
20	33	지적 2급	고졸	1남1녀	350	30

한 어머니들을 연구참여자로 선정하였다. 연구참여자 준거에 따라 최종적으로 일반 초등학교 1, 2학년에 재학중인 지적·발달장애아동어머니 20명이 연구에 참여하였다. 연구참여자를 지적·발달장애아동어머니로 연구참여자를 선택한 이유는 교육과학기술부(2008)을 근거로 하여 일반 초등학교에서 통합교육을 받고 있는 지적·발달장애아동들이 많았기 때문이었다. 1학년과 2학년으로 결정한 이유는 1, 2학년 지적·발달장애아동어머니들이 통합교육을 위한 준비과정과 현재의 통합교육 경험을 가장 생동감 있게 전달할 수 있기 때문이었다. 연구참여자를 표집하기 위해 서울 및 인천 지역에서 지적장애와 발달장애 관정을 받

고 일반 초등학교를 다니고 있는 지적·발달장애아동의 어머니를 눈덩이 표집으로 선정하였다.

본 연구에 참여한 연구참여자는 총 21명으로 지적장애아동의 어머니는 12명, 발달장애아동의 어머니는 8명이고, 예비조사로 초등학교 입학을 앞두고 있는 지적발달 장애 어머니 1명이었다. 지적·발달장애아동의 수는 지적장애아동은 12명, 발달장애아동의 수는 8명이었다. 자녀의 성별로는 남아가 15명, 여아는 5명이었고, 1학년에 재학중인 아동은 11명, 2학년은 9명이었다. 취학유예를 한 아동은 14명, 취학유예를 하지 않은 아동은 6명이었다. 연구참여자의 일반적 특징은 <표 1> 및 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구참여자 자녀의 일반적 특징

NO	장애 종류	성별	학년	연령 (만)	유예 기간	장애 특성	다니고 있는 교육 시설
1	발달 1급	남	1	6	유예 안함	사회성, 감정표현, 사회성 부족	복지관, 발달센터
2	발달 1급	남	2	8	1	충동성, 혼잣말, 돌발행동	장애전담어린이집 (방과후 프로그램)
3	발달 1급	남	1	7	1	혼잣말, 돌발행동, 감정표현부족	복지관, 시설운동 지자체프로그램
4	발달 1급	남	1	9	3	공격성, 언어지체, 사회성 부족	복지관, 인지치료 감각통합
5	발달 3급	남	1	6	유예 안함	인지부분 부족, 말 많음	태권도, 복지관
6	지적 1급	남	2	8	1	말 많음, 산만성	장애전담어린이집 (방과후 프로그램)
7	지적 1급	남	1	7	1	감정표현부족, 사회성부족	복지관, 언어치료
8	발달 2급	남	2	8	1	특정 사물에 집착	미술, 피아노, 태권도 학원
9	지적 2급	여	1	7	1	충동성, 사회성 부족	인지치료, 복지관
10	지적 1급	여	1	8	2	청각장애, 지적결함, 심장기형	복지관
11	지적 1급	남	2	9	2	인지부분 부족, 의사소통 안됨	언어치료, 복지관
12	지적 2급	남	2	7	유예 안함	사회성부족, 언어지체	언어치료, 복지관 발달센터
13	발달 2급	남	2	8	1	공격성, 특정 사물에 집착	복지관
14	지적 3급	남	1	6	유예 안함	인지 부분 부족	복지관 태권도, 피아노, 미술 학원
15	지적 1급	남	1	6	유예 안함	충동성, 언어지체, 인지부분부족	언어치료, 학습치료
16	지적 2급	남	2	8	1	문제행동, 언어지체, 사회성부족	수영, 복지관, 언어치료
17	발달 1급	여	1	6	유예 안함	사회성 부족, 언어지체	복지관, 인지치료
18	지적 1급	여	2	8	1	신변처리 안됨, 지적능력부족	복지관
19	지적 2급	남	2	8	1	사회성 부족, 언어 지체	언어치료, 인지치료, 감각통합
20	지적 2급	여	1	7	1	조음, 인지 부분 부족	복지관

2. 자료수집

본 자료수집에 앞서 면접 지침을 만들어 예비면접을 실시하였다. 예비면접은 취학을 앞둔 지적장애아동어머니 1명과 2008년 1학년을 다니고 있는 지적장애아동어머니 1명을 중심으로 1:1 개별 면접을 통해 이루어졌다. 예비조사에서 나온 부분을 수정, 보완하여 본 면접에 사용하였다.

본 면접은 2008년 11월부터 2009년 학년이 바뀌는 2009년 3월초까지 실시되었다. 학년이 바뀌는 시점이라 장애아동어머니들의 경험을 ‘지금-여기(here-and now)’의 관점에서 묘사하는 것이 가능했다. 연구참여자 준거에 따라 서울 및 인천에 거주하는 어머니들을 눈덩이표집법으로 선정하였으며, 자료가 포화(saturation)되었다는 판단이 내려진 시점에서 자료수집을 종결하였다. 연구자가 직접 어머니들을 심층 면접하였으며, 면접 직후 현장노트를 작성하였다. 자료수집은 1:1 개별면접으로 평균 90분이 소요되었으며, 2차 면접이 필요한 연구참여자들은 2차 면접을 실시하였다.

3. 자료분석

본 연구는 자료분석을 위해 Giorgi의 현상학적 방법을 적용하였다. 먼저, 전사화 된 자료를 처음부터 끝까지 반복하여 읽음으로써 연구참여자들의 경험에 대한 전반적인 이해를 획득하였다. 이러한 과정은 연구참여자들의 경험에 대한 의미와 공통점을 찾아내기 위한 것이다. 두 번째 단계로, 출단위 분석(line-by-line analysis)을 통해 전사본에 코드를 부여한 후 부여된 코드를 의미단위로 추출하였다. 추출된 의미단위들을 유사한 범주로 묶은 후 묶여진 범주들 간의 관계를 규명하여 구조화 하였다. 이러한 과정을 통해 의미단위는 77개가 추출되었고, 10개의 범주로 묶었다. 세 번째 단계로, 10개의 범주화된 의미들을 구조화하여 3개의 주제를 도출하였다. 의미범주화와 3개의 주제는 <표 3>과 같다.

본 연구의 신뢰도와 타당성을 높이기 위하여 동료연구자로부터 피드백을 받았다. 이 과정은 연구자가 본 연구에 대한 편견을 갖지 않도록 지지적인 역할을 하며 연구의 전 과정에 걸쳐 정직성을 유지할 수 있도록 도와주었다. 또한 연구자가 자료 해석과정에서 연구자의 선입견 때문에 왜곡해서 보지 않도록 중요한 역할을 하였다. 또한 현장노트를 통해 면접이 이루어진 현장에서의 느낌과 연구참여자들의 감정이나 핵심포인트를 참고하여 연구결과의 흐름을 재확

인할 수 있었다.

<표 3> 3개의 주제와 10개의 의미범주화

주제	의미범주화
전환의 준비	유아기관에서의 준비
	치료기관에서의 준비
전환의 결정	진학(유예)에 대한 결정
	학교 선택에 대한 결정
학교에서의 적응	자녀의 학교 적응
	일반교사와의 관계
	특수교사와의 관계
	또래와의 관계
	비장애아동 어머니들과의 관계
	사회통합에 대한 기대

Ⅲ. 연구결과

1. 전환의 준비

장애아동어머니들은 장애진단을 받은 동시에 다양한 치료를 시작하고 있었으며, 자녀가 유아기에 접어들면서부터 초등학교 입학을 위한 전환의 준비 및 계획을 하고 있는 것으로 나타났다.

1) 유아기관에서의 준비

13명의 연구참여자들은 통합유치원, 통합어린이집과 같은 유아통합기관에서 장애아동의 취학준비를 하고 있었다. 이러한 유아통합기관은 연구참여자 뿐만이 아니라 장애아동에게 통합 준비에 있어 중요한 역할을 하고 있었다. 유아통합기관에서 장애아동들은 비장애아동들과 생활하며 기본적인 생활 습관을 배우고 있는 것으로 보였다. 또한 유아통합기관을 통해 초등학교와 유사한 환경 속에서 통합 교육을 미리 준비하여 초등학교 입학 후 갑작스런 통합 환경에 대한 두려움을 대비하고 있는 것으로 나타났다.

학교 가야 되니까 어린이집 다녔죠. 통합하는 어린이집을 다녔는데 3년 다녔어요. 통합어린이집이라는 것은 일반 어린이집이 아니고, 장애아와 일반아이들이 함께 수업을 하는데, 장애 전담선생님과 일반선생님 두 분이 한 교실에서 수업하는 곳이에요. (#03, 발달장애 1급)

2) 치료기관에서의 준비

장애아동들은 장애발견 후부터 언어치료, 감각통합, 놀이치료 등 다양한 치료교육을 받고 있었고 발견 시기부터 현재까지 병원이나 복지관, 개인 사설기관을 다니면서 필요한 치료를 받고 있었다. 그러나 연구참여자들은 복지관의 수가 적고 치료교육에 대한 필요성 때문에 장거리에 있는 치료기관을 다니면서 치료교육을 받고 있는 것으로 나타났다. 장애아동어머니들은 이러한 치료교육을 ‘시간이 지나면 나타나는 효과’라 믿고 있었다.

치료교실 다녔어요. 언어치료는 발아가 안 되니까 해주지는 않았고, 놀이치료, 운동치료 그런 거 다 했어요. 특수교육 지금 8년차 접어들었나? 언어, 인지, 운동, 음악, 미술, 얼마 전에 강아지 동물치료도 하고, 승마도 몇 번 타고, 할 수 있는 건 다했어요. 요리도 하고. 저는 하루에 두, 세 개는 기본이었어요. 두, 세 개는 기본으로 참. 저 안양까지 갔었어요. 안양에 특수 수영이 잘되어 있다고 해서 그때는 복지관이 많지도 않고, 제가 지금 사설을 다니는데, 사설은 처음이거든요. 비싸서. 그런데 사설 다니면 좋아진단니까. 양보다는 질인 것 같아요. (#11, 지적장애 1급)

(침묵) 치료를 23개월부터 다녔으니까 00이가 조기 교실 1년 했어요. 조기교실 1년하고 그다음에 유치원 가고 유치원 다니면서는 음악치료 방과 후로 해서 음악 치료 2-3년 했어요. 언어치료도 하고. 많이 했어요. 지금도 스케줄이 빡빡하긴 한데 그게 힘든 거 아는데 안 할 수가 없게 되더라고요. 안할 수가 없으니까 하는 거예요. (웃음) (#17, 발달장애 1급)

장애아동어머니들은 장애아동이 7세가 되면 유아기관이나 그 외에 복지관이나 사설기관에서 취학 준비를 하고 있거나 개별적인 학습을 통해 입학 준비를 하고 있는 것으로 보였다. 사설기관이나 복지관에서 이루어지고 있는 취학 전 준비 프로그램은 취학연령 장애아동을 대상으로 이루어지고 있으며 입학 후 학교에서 기본적인 생활을 중심으로 연습하는 프로그램이었다. 장애아동들은 새로운 환경에 적응하는 속도가 비장애아동들에 비해 느리며, 스스로 할 수 있는 부분이 부족했기 때문에 이러한 프로그램을 통해 선행학습을 하고 있었다. 취학 전 준비 프로그램은 1학년 학습을 선행하는 것이 아니라 장애아동이 학교에서 이루어지는 일상적인 가방 챙기기, 알림장 쓰기 같은 기본적인 생활을 중심으로 이루어짐을 다음의 사례 (#03, 08, 11)들을 통해 알 수 있었다.

00이와 같은 또래 친구들을 그룹으로 해서 한 3-4명의 소그룹으로 선생님이 한, 두 분 정도 들어가시고 그 중에 한분이 주 진행을 하시는 거예요. 책가방에서 책 꺼내고, 가방 정리하고 일기 쓰고, 과제 하는 거, 알림장 쓰는 거. 칠판에 주목해서 집중해서 쓰는 연습. 이런 거 했어요. (#08, 발달장애 2급)

입학 전에는 학교생활 적응 하는 거. 1년 했어요. 사설 (치료기관) 에서. 학교처럼 책상 놓고, 가방 들고 가고, 신주머니 들고 다니고 실내화 신는 것 연습하고 파일에다가 안내장 같은 거 넣고 그런 것들도 우리애들은 어렵거든요. 알림장 쓰는 거. 그림일기 쓰는 거, 우리 애는 아무것도 모르니까. 학교가서 원활하게 하라고요. 학교 적응에 필요한 일반적인 걸 우리 아이들은 연습하고 가면 훨씬 나아요. (#11, 지적장애 1급)

취학 준비 프로그램은 장애아동의 입학 및 학교생활에 많은 도움을 받고 있었다. 연구참여자들(#01, 10)은 취학 전 준비 프로그램이 학교생활에 현실적으로 도움을 받았기 때문에 많이 지원되기를 희망하고 있었다. 취학 전 준비 프로그램은 소수정원으로 진행되기 때문에 기회를 놓치거나 프로그램을 진행하고 있는 복지관, 사설기관이 매우 적어 취학 전 준비 프로그램을 못 받는 경우가 있었다.

취학 전 프로그램을 해줬으면 좋겠어요. 유치원이든 어디서든 복지관이든. 학교들어가는 애들 준비과정으로 해서 해줬으면 좋겠어요. 6개월이면 6개월, 한달이면 한달. 아니야. 한달가지고는 안돼. 한 6개월정도. (#01, 발달장애 1급)

00이 같은 경우에는 학교 적응 프로그램 같은 거 짧게라도 했어요. 알림장 쓰는 기본적인 거를 했더니 나은 것 같아요. 00이는 굉장히 많이 도움이 됐어요. 짧게 했지만 학교가 어렵다는 것에 대해서 알고 가니까. 어린이집 같은 곳에서 취학 준비 프로그램 같은 거, 짧게 3개월 정도라도 입학 전에 해주면 훨씬 도움이 될 것 같아요. (#10, 지적장애 1급)

2. 전환의 결정

전환의 결정에서는 장애자녀의 진학(유예)에 대한 결정 과정과 학교선택에 대한 결정에 관한 부분을 제시하고 있다. 장애아동어머니들은 장애아동이 학교 입학하는 연령이 되는 해부터 서서히 학교 결정에 대한 부담감을 경험하는 것으로 나타났다.

1) 진학(유예)에 대한 결정

취학통지서를 받은 연구참여자들은 “가슴이 덜컹”과 같은 심리적인 부담을 느끼고 있었다. 연구참여자들은 유아기관과 전혀 다른 학교생활에 대한 걱정과 내 아이가 학교라는 사회에 나아간다는 “걱정, 막막함” 때문에 초등학교 입학에 대한 두려움을 경험하고 있었다. 또한 연구참여자들은 학교라는 새로운 환경에 불안을 느끼고 있었고, 낯선 환경의 적응 때문에 걱정을 하고 있는 것으로 나타났다.

그냥. 한숨만 나오죠. 어떻게 보내야하나. 일반 엄마들도 취학통지서를 받을 때는 초긴장 상태잖아요. 우리 애들 같은 엄마들은 오죽 하겠어요. 더 긴장되고 하루에도 열두 번 좋은 선생님 만나게 해달라고 기도해야하고 어떻게 해야 될까 고민 많이 했었어요. (#01, 발달장애 1급)

솔직히 불안 했어요. 이 아이가 과연 학교에 적응을 잘 할 수 있을까. 일반 친구들이랑 같이 할 수 있을까. 많이 불안하고 두렵고, 솔직히 제가 더 많이 두려웠어요. (#08, 발달장애 2급)

연구참여자들은 취학통지서를 받은 후 장애아동의 특성이나 취학 준비, 사회진출에 대한 계획 등에 따라 유예를 결정하고 있었다. 연구참여자들은 유예 기간에 “조금만 더 하면 따라가지 않을까?” 같은 기대와 희망을 갖고 있었다. 이러한 유예기간은 아동의 지체되는 부분을 준비하는 기간이 될 수도 있었으며 장애아동과 참여자에게 1년이라는 시간적인 여유의 기간이 되고 있었다.

저는 기본적으로 통합을 갈려면 한글은 어느 정도 알고 가야 되는 게 좋을 것 같고, 우리아이들이 고등학교 졸업을 하고나면 어디 갈 데가 없잖아요. 일단 1년을 벌여 볼려고. 어린이집 보내면서 1년 더 유예했어요. (#07, 지적장애 1급)

엄마들 사이에선 그래요. 우리 애들이 작업장이나 직업훈련학교를 간다는 것은 일반애들이 서울대 가는 것보다 더 어렵다고 생각을 해요. 왜냐면 너무 티가 없으니까. 그래서 1년이라도 더 유예를 시키면 단체생활에 1년이라도 더 머무를 수 있지 않을까. 저는 2년 유예시키고 어린이집 2년 다녔거든요. (#11, 지적장애 1급)

2) 학교선택에 대한 결정

‘학교를 보내야겠다’고 결정한 장애아동어머니들은 학

교 결정에 대한 고민을 하고 있었다. 연구참여자들은 특수학교와 일반학교 중에서 어느 쪽을 선택해야 되는지 갈림길에 있는 상황에서 통합의 최종 목적인 ‘사회로의 통합’ 때문에 일반학교를 선택하고 있었다. 또한 장애아동에게 또래가 주는 영향은 스스로 할 수 있는 자립심을 키울 수 있을 뿐만 아니라 보고 배울 수 있는 모델링의 역할을 하기 때문에 일반학교로 선택하는 것으로 나타났다. 또한 연구참여자들은 “통합에 대한 엄마의 욕심(#03, 09)” 때문에 일반 학교를 선택하기도 하였다. 이러한 “통합에 대한 엄마의 욕심”은 연구 참여자 스스로 일반학교를 보내야겠다는 결심으로 학교를 선택하는 경우도 있었고, 사회적 편견이나 엄마의 내재되어 있는 통합에 대한 바람 때문에 학교를 선택하는 경우도 있었다.

우리 아이들이 보면서 많이 배우잖아요. 모방행동이 아이들의 발달에 첫 단계이잖아요. 그 모방이. 학교 같은 경우에는 여러 아이들이 있다 보니깐 보고 배우는 게 굉장히 변화가 많아요. 다른 아이가 다 하니깐 나도 해야 되고, 누가 이렇게 해, 이러지 않아도. 걸어갈 때에도 줄서서 가야 되고 밥은 스스로 혼자 먹고 치워야 되고. 일상 생활하는 것들이 우리 아이들한테는 다 학습을 통해 이루어지는 거기 때문에 애네들은 보면서 따라 하니깐. (특수학교가면) 그런 것들을 그냥 놓치게 되잖아요. (#09, 지적장애 2급)

아직은 제가 욕심을 못 버려서 그랬는지. 우리아이를 특수학교에 보내는 게 나을지, 일반학교를 보내는 것이 나을지. 일반학교에 보내는 것이 내 욕심일지. 아이도 힘들고 엄마도 힘들다고 다들 그러는데 내가 일반학교를 보내는 게 맞을지 모르겠더라고요. (#08, 발달장애 2급)

연구참여자들은 학교 결정에 대한 부담감과 ‘내가 과연 잘 결정할 수 있을까?’라는 고민을 하였다. 이 시기에 대부분의 참여자들은 치료기관 선생님이나, 앞으로 입학 할 초등학교의 특수학급 선생님을 찾아가 조언을 구하고 있었다. 연구참여자들은 자녀의 학교적응에 대한 걱정이나 고민을 가장 많이 하는 것으로 나타났다. 연구참여자들은 먼저 학교를 보낸 장애아동어머니들의 경험과 조언을 듣거나 전문가들을 찾아가고 있었다. 이러한 전문가의 상담과 조언은 연구참여자들에게 마음의 위안이 되고 학교를 결정하는 데 큰 역할을 하는 것으로 나타났다.

저도 고민을 했죠. 말도 못하고 막무가내로 돌아다니는데 애가 학교생활을 제대로 할 수 있을까 저도 고민을 엄청 많이 했어요. 그러다가 선생님을 한번 만나보자

해서 만나봤어요. 그런데 선생님이 “애네들이 친구들하고 어울리면서 어느 순간 더 트이고 오히려 도움이 되면 도움이 될 수 있으니까, 보내는게 낫습니다.”라고 그러더라고요. 선생님 만나고 나니까 마음이 놓이더라고요. 그래서 최종결정을 내렸죠. (#15, 지적장애 1급)

엄마들 통해서 듣죠. 전화로도 얘기할 수 있고 오전에 잠깐 아이들 학교 갔을때나 오전에 복지관에서 부모 교육하고 그럴 때, 소식 듣고 애들 치료 넣어놓고 기다리는 동안에 얘기하면서 서로 정보교환하고 그러는 거지. (#07, 지적장애 1급)

연구참여자들 대부분 집에서 가깝거나 취학통지서에 나온 학교로 결정하고 있었다. 연구참여자들은 학교에서 갑작스런 사고가 발생하거나 뜻밖의 상황에 대처하려고 학교와의 거리를 중요하게 생각하고 있었다. 또한 초등학교 환경적 요인을 보고 결정하는 참여자도 있었다. 장애아동과 가장 관련된 특수교사의 열정, 교사관, 교실 수, 재학 중인 장애아동의 수, 특수학급에서 이루어지고 있는 프로그램에 중점을 두고 있었고 이러한 환경적인 요인들을 중요하게 생각하고 있었다.

학교결정은 맨 처음에는 엄마들에 반응. 복지관을 가다보면 엄마들이 자기 아이들을 보낸 경험담을 다 이야기 하잖아요. 그런 이야기들을 듣고서 그 학교가 좋더라 해서 기본 적이 있는데, 그런것도 중요하지만 내 집에서 제일 가까운 학교를 먼저 찾는게 더 중요한거 같아요. (#01, 발달장애 1급)

전 학교 프로그램을 많이 봤어요. 그리고 열린반 선생님이란 상담을 하면서 선생님이 아이에게 어떤 정도의 열의를 가지고 계시는지 그런것도 봤고요. 그 학교 다니는 친구들이 어떤 친구들이 많는지 인원이 몇 명 있어서 제 아이한테 얼마만큼 관심을 가져주실 수 있는지 그런 걸 생각을 했거든요. (#08, 발달장애 2급)

3. 학교 적응

학교적응 부분에서는 장애자녀의 학교적응과정과 일반 교사, 특수교사와의 관계, 또래와의 관계, 비장애아동 어머니들과의 관계, 사회통합에 대한 기대를 살펴볼 수 있었다.

1) 자녀의 학교적응

연구참여자(#07)은 일반초등학교에 입학한 장애자녀가 학교환경에 힘들어 하였다고 언급하였다. 낮은 환경과 장

애의 특성 때문에 어려움을 겪고 있다고 하였다.

3월, 4월 계속 바지에 똥을 싸는거예요. 그러더니 5월달쯤 되니까 안하더라고요. 이제 적응 했구나. 했는데 틱이 시작된거예요. 음성틱이요. 너무 심해가지고요. 호흡장애까지 와가지고 약을 안 먹으면 안되네요. 그래서 소아정신과 선생님한테 얘기했죠. “애 학교 안다니겠다”고. “안다니면 틱도 없어지고 학교에 가서 배우는 것도 없고 아무것도 없는데 안다니겠다”고 했더니, 나보고 “평생 데리고 살려면 학교 보내지 말래.” 애를 학교에 적응 시키려고 해야지. 놀아도 학교 가서 놀래요. 맨날 학교를 가라고 그러더라고요. (#07, 지적장애 1급)

학교 가는 걸 좋아했었는데 틱 장애가 생기더라고요. 눈 떨림이 지금도 있는데 지금은 방학이라 학교를 안가서 덜 하는데 아무래도 지가 힘들죠. 수업시간에 가만히 있어야 하고 자기 마음대로하고 놀고 싶은데 그러지도 못하고 선생님이 하라는 대로만 해야 하나까 자기 나름대로 스트레스 받는 것 같더라고요. (#15, 지적장애 1급)

2) 일반교사와의 관계

연구참여자들은 입학 전부터 담임교사에 대한 희망과 기대를 하고 있었고, 우리아이를 배려해주고 좋은 선생님을 만나기를 바라고 있었다. 또한 연구참여자들은 남자교사 보다는 우리아이에 대해 조금 더 관심을 가질 수 있고, 보살펴 줄 수 있는 여교사를 선호하는 것으로 보였다. 연구참여자들은 학기가 시작되면서 일반교사의 능력이나 역할에 많은 기대하고 있었지만 우리 아이를 힘들어 하거나 어려워하는 일반교사를 직면한 후, 그로 인한 실망감이나 아쉬움을 경험하는 것으로 보였다. 연구참여자들은 내 아이에 대한 배려나 수업시간에 비장애아동들과 함께 더 많이 참여하기를 소망하고 있었지만 교사들의 무관심과 안일한 태도에 대해서 불만을 표시하고 있었다.

입학식 전에 미리 상담했으니까 배려 해주려고요. 우리 00이 ‘여자선생님이 담임을 맡아주시겠지. 여자선생님께서 맡아주시겠지’ 했는데. 입학식 날 가보니까 남자 선생님인가야. 그래서 너무 울고 싶었어. 아니 우리 애들은 여자선생님이 챙겨도 시원찮을 판에 남자선생님이 되셔가지고. 그때 너무 울고 싶었는데 꼭꼭 참고 돌아왔어요. (#01, 발달장애 1급)

원반 선생님이 이런 애 (발달장애아동) 를 처음 보시니까 너무 황당해하고 굉장히 경험이 많으신 분이데도 이런 장애 아동은. 그리고 나대는 아이들은 못 보셨나봐요. 학습 장애나 이런 애들은 말아보셨는데, 발달장

애 아이는 못 보셨으니까 기가 막혀하시죠. 저는 어느 정도 말는다고 하셨으면 '어느 정도 아시고 애를 먼저 생각하면서 뭔가를 하실 것이다' 라고 생각을 했었어요. 기대를 했었는데, 우리 애가 있으니까 "힘들다"이런식으로 말씀 하시더라고요. (#17, 발달장애 1급)

3) 특수교사와의 관계

연구참여자들은 일반교사보다는 특수교사를 더 많이 의지하거나 편하게 생각하고 있었다. 또한 특수교육 분야에 대해 전문적인 지식을 갖고 있는 분이라는 생각에 일반교사 보다 특수교사에게 도움을 청하거나 상담을 하는 것으로 나타났다.

어우. 사랑반 선생님이 편하죠. 원반 선생님은 아무리 잘한다고 하셔도 어려워요. 왜냐하면 사랑반 선생님은 우리아이들 확실하게 알고 있는 분이고 두 시간 하면서 이 아이만 보면 되요. 그런데 원반 선생님은 나머지 20 몇 명의 아이들을 놓고 00이까지 쫓아다녀야 되잖아요. 그러니까 제가 더 죄송하죠. 이번에 2학년 때 선생님은 전혀 어렵게 하는 게 없었어요. 진짜 잘해주시고 그랬는데도 어렵더라고요. (#16, 지적장애 2급)

도움반 선생님이 더 편하죠. 아무래도 도움반 선생님 같은 경우에는 이해해주시고 거기 (장애) 에 대해선 많이 아시고 생각을 들을 수 있잖아요. 그 분은 특수교육을 받으셨기 때문에. 아무래도 도움반을 많이 가게되요. 자연적으로 그렇게 되더라고요. (#19, 지적장애 2급)

4) 또래와의 관계

연구참여자들은 또래들의 모델링 역할을 중요하게 생각하고 있었으며, 장애아동들에게 있어 또래들을 보고 배우는 영향이 통합교육의 효과라 기대하고 있었다.

저는 선생님한테 그랬어요. '저 아이가 사람으로 태어났으니까 사람이 느낄 수 있는 희노애락 감정을 느꼈으면 좋겠다.' 그거를 혼자서 느끼는 게 아니고, 사회적인 동물이니까. '사회 속에서 아이들하고 같이 섞여서 아이들이 좋아할 때 같이 좋아할 수 있는 그런 감정들을 키웠으면 좋겠습니다. 그래서 제가 통합을 시킵니다.' 그랬어요. 사람으로 태어났으니까 아주 기본적으로 느껴야 되는 기쁨 같은 것들을 함께 하면서 느꼈으면 좋겠어요. (#03, 발달장애 1급)

음(잠시 침묵). 아이들을 통해서 훨씬 많은 자극들을 받고 아이들이 선생님들이잖아요. 우리가 하라고 해서 그대로 따라하는 거 아니고 다른 아이들이 이럴 때

이렇게 하고 저럴 때는 저렇게 하고. 그런 거를 보면서 스스로 그 속에서 깨우치게 되는 것들이 있잖아요. 결론적으로 애네들이 사회로 나갈 거를 생각했을 때에는 '특수학교에서 편하게 15년, 20년 교육을 받을게 아니라 통합 속에 있어야 되는구나' 라는 생각을 하고 있고요. 언어적인 자극도 훨씬 그쪽에서보다는 많이 받을 수 있잖아요. (#14, 지적장애 3급)

장애아동들은 언어 표현이 서툴고, 또래와의 대화가 어렵기 때문에 또래관계 형성이 힘들었을 뿐만 아니라 스스로 또래 관계 형성을 기대하기에는 많은 어려움이 있었다. 이러한 자녀의 또래 형성에 중간역할을 해준 참여자(#02, 03, 04, 17)들을 볼 수 있었는데 연구참여자들은 선물이나 물질적으로 또래관계에 대한 보상을 하고 있었고, 장애아동의 또래 형성에 있어서 연구참여자들의 역할이 큰 것으로 나타났다.

내가 제일먼저 할 일이 아이들하고 친해지는거. 그래서 첫째 셋째 토요일날은 00이한테 잘하는 애들 몇명을 데리고 떡볶이집에 데리고 가서 사먹이면서 부탁을 하는거예요. (웃음) (#02, 발달장애 1급)

제가 많이 도왔어요. 애들을 돈으로 매수 할 순 없으니까요. 남자애들 보다 여자애들이 많이 놀이주니까 돈으로 지꾸 사주고 그러면 상대방도 부담스러워 하잖아요. 여자애들은 머리핀, 머리띠 이런거 좋아하잖아요. 그 리본핀을 배웠어요. 그걸 배워서 00이의 포상을 그걸로 몇 년을 했다고 해도 과언은 아닐꺼예요. 그게 되게 치사한 건데요. 00이한테 좀 더 잘해주는 애한테는 특별히 더 예쁜 거를 줘요. 그러면 다음날에는 다른 애들이 막 잘해줘요(웃음). 그러면 또 그거 풀고 (웃음) 그랬어요. (#04, 발달장애 1급)

장애아동들의 또래관계 형성을 위해서 장애아동 어머니들의 노력은 계속 이어졌다. 또래관계를 위해 피아노나 미술교육, 태권도나 검도와 같은 일반 특기교육에 관심을 갖는 참여자들을 볼 수 있었다. 이러한 일반 특기수업에서 수업 위주의 학교보다는 자유로운 환경 속에서 비장애 아동들을 많이 접할 수 있었다. 연구참여자들은 장애아동의 특기교육 의미 보다는 비장애 아동과의 사회성을 키우는 것에 중점을 두고 일반특기교육을 시작하는 것으로 나타났다. 대부분 장애아동들이 받는 치료는 1:1로 이루어지고 있는 개별치료나 장애 아동들끼리 그룹을 묶어 이루어지고 있는 그룹치료들이라서 비장애아동들과 함께 할 수 있는 시간이 없었다. 이러한 이유에 연구참여

자들은 장애아동과 비장애 아동들과의 관계를 넓히기 위해 일반특기교육을 배우는 것으로 나타났다.

일반, 일반 학원이요. 제가 생각하기에 '치료쪽을 많이 다니다 보면 00가 일반 친구들이랑 통합하기가 더 어렵지 않을까?' 그런 생각이 들었어요. 00를 자주 치료쪽으로 친구들과 따로 빼서 보내면 커갈수록 점점 통합이라는게 일반친구들이랑 어울리고 이럴려고 보내는 건데, 치료는 자꾸 개별화가 되는 것 같은 느낌이 제 생각에는 들더라고요. 그래서 치료를 계속 보내면, 통합의 의미가 어떻게 될까? 이런 생각에 제 나름대로 어렸을 때부터 자꾸 접해지게 하고 애가 사람들하고도 잘 어울렸으면 좋겠다 싶은 생각에 보내고 있어요. (#08, 발달장애 2급)

00이가 지금 검도학원을 보내거든요. 너무 좋아해요. 저는 00가 그런 걸 다니리라고는 생각을 안했는데 거기는 가면 막 뛰고 하니깐 좋은가봐요. 그래 니가 거기 가서 사고 안치고, 아이들하고 같이 배우고 그러면 아무래도 도움은 되겠다. 애들 노는 거를 자유로운 시간에 볼 거 아니에요. 따라하고 같이 놀 수 있고. 그리고 친구들과 같이 학원차타고 오고 그러는게 사회성을 배울 수 있는 밑거름인거 같아요. (#17, 발달장애 1급)

연구참여자(#12)는 비장애아동과 장애자녀가 함께 어울려 노는 것이 아니라 '형과 아우' 같은 서열이 있는 관계라고 하였다. 연구참여자들은 장애자녀의 또래관계를 비장애아동들이 보살펴주거나, 데리고 놀이주는 모습이라고 하였다. 연구참여자들은 이러한 모습을 보고 또래관계에 대해 아쉬움과 서운함을 느끼고 있었다.

중요한 것은 애들 또래하고 어울리는 거였거든요. 그런데 한계가 있더라고요. 서로 어떤 주제가 정해져서 그 거를 두고서 이야기를 주고받고 해야하는데, 끊기는거예요. 관심이 있어서 같이 쳐다보고 하긴 하는데 다른 친구들이 질문을 던지면 그거에 대해서 대답을 못해요. 그러니까 그래서 대화가 단절이 되요. (#01, 발달장애 1급)

친구관계라고 할 수 없죠. 친구가 아니지. 친구가 아니에요. 1학년 때도 보면, 주사위 같은 거 던져놓고, "00아 이거 몇 개야? 어머 잘했어, 잘했어." 이걸 친구가 아니잖아요. 선생님이 보시기에 교우관계가 수평이 아니고 수직이더라요. 친구라고 할 수 없어요. 사회성을 기르고 친구도 알고, 그런 목적으로 통합을 보냈죠. 그런데, 친구관계는 안되는 것 같아요. (#03, 발달장애 1급)

5) 비장애아동어머니들과의 관계

장애라는 편견 때문에 피해를 보거나 심적으로 상처를

받았던 연구참여자들을 볼 수 있었다. 장애의 인식이 많이 개선되고 있지만은 완전히 바뀌었다고는 할 수 없었다. 이러한 편견은 장애아동의 양육에서 뿐만 아니라 주변사람들의 시선 또는 학교생활에서 볼 수 있었다.

입학하고 교실에 들어가서 자리배치하려고 하는데 엄마들 다 창에 붙어서 있잖아요. 입학식 날이니까. 그런데, 00이 짝궁 된 애 엄마가 그러더라고요. "우리애 첫 짝궁인데 왜 저런 애가 짝궁이 됐는지 모르겠다"고. "저런 애가 왜 우리학교 왔냐"고 "특수학교 가지." 그 이야기를 하더라고요. 제가 그 옆에 있었어요. 그 엄마 바로 옆에. 제가 그 아이 엄마 줄 몰랐던거죠. 그런데, 그럴 수도 있겠어요. 왜냐면 그 엄마 입장에서 속상할 수 있지. 첫 짝궁이니까. 그야말로 첫 학교 첫 짝궁인데 그럴 수 있었을거예요. 그때 많이 속상했어요. 많이 울었고. (#03, 발달장애 1급)

장애 차별이나 편견 때문에 연구참여자들은 비장애어머니들과의 관계 형성에 두려움을 느끼는 것으로 보였다. 그래서 연구 참여자들은 입학 초나 비장애 어머니들 관계 형성에 앞서 장애아동을 먼저 소개하는 것으로 나타났다. 이러한 현상은 과거에 장애를 공개하지 않으려는 장애아동 어머니들의 태도와는 다르게 비장애어머니들과의 관계를 적극적으로 형성 하려는 것으로 보였다.

"00이는 어디가 아프고 몸이 어떻게, 이렇습니다." 써서 "선생님 이런거 어떻게 생각하세요?" "괜찮다"고 그래서 엄마들한테 다 돌렸어요. 그러면 엄마들이 00이에 대해서. "아. 00이가 아프구나." 그럴거잖아요. 그럼 애들한테 00이한테 어떻게 해라.' 한번 이야기해줄 것 아니에요. 그래서 1학년 때 엄마들이 00이를 친구들도 그렇게 많이 알게 되었던 것 같아요. 제가 그때 무슨 생각이었는지 그렇게 했어요. 너무 걱정스러워서 그랬던 것 같아요. 그래도 그렇게 했던 것이 도움이 되었던 것 같아요. (#10, 지적장애 1급)

엄마들을 어떻게 사귀지? 엄마들 얼굴 어떻게 보지? 인사하는 것도 꺼려 지더라고요. 아침마다 데려다주고 데려오고 그렇게 한 두 달을 왔다갔다 했는데 미주치는 엄마들이 있잖아요. 1학년때는 엄마들이 데려다주고 데려오고 하니깐. 엄마들을 사귀려고. 내가 먼저 급했어요. 그래서 "우리애가 장애가 있어서 잘 몰라요." 얘기 하니깐 "아이. 애들이 다 그런거예요. 괜찮아요. 다 그럴 수 있는거니까 너무 그렇게 하지마요." 어머님들이 오혀 저한테 용기를 주더라고요. (#15, 지적장애 1급)

본 연구에 참여한 연구참여자들은 장애아동의 학교생

활에 있어 일반어머니들과의 관계를 중요하게 생각하고 있었다. 연구참여자들은 일반어머니들 사이에 관계가 형성되면 자연스럽게 또래이들과 내 자녀가 어울릴 것이라 믿고 있었고, 이러한 일반어머니들과의 유대관계는 장애아동의 또래관계 형성에 중간 역할을 하고 있었다.

언제나, 00이 생일 때, 친구들과하고 엄마들하고 불러서 대접하고, 그렇게 스타트를 하다보니까 그룹이 생기더라고요. 그래서, 다른 친구가 생일 때 불러주고 같이 가서 놀고 그랬던 것 같아요. 그런 관계를 치료만 아니면 더 해줬으면 좋겠는데, 사실 치료보다 그런 게 더 필요할지도 몰라. (#01, 발달장애 1급)

엄마들끼리 모임을 많이 하잖아요. 1학년들은 그 모임은 제가 안 빠져요. 엄마들 모임이나 1학년들은 엄마들이 청소도 자주 가고, 엄마들이 소풍도 따라가 주고 다 하잖아요. 다 했어요. 저도, 그리고 1학년 엄마들 모임도 한달에 한 번씩 꼭 갖고, 이런식으로 하거든요. 그 애들이 6학년까지 계속 같이 갈 아이들니깐 엄마들하고도 내가 어울려지면 00이도 편하고, 그리고 그렇게 모임을 하고 있으면 친구들 생일 파티에 00이도 당연히 초대해 해요. 생일 파티 초대에 빠진 적 없어요. 00이가 일반 아이들하고 학교를 같이 갔으니깐 그 아이들하고도 계속 지낼꺼면 그 아이들하고 어울려야 되니깐. (#20, 지적장애 2급)

6) 사회통합에 대한 기대

연구참여자들은 학년이 올라가고 고학년이 되면서 장애자녀에 대한 미래 준비 및 계획을 하는 것으로 보였다. 연구참여자(#08, 14)는 장애아동어머니의 생각이나 희망, 계획보다는 장애자녀가 무엇을 잘하고 어느 부분을 좋아하는지 그 부분에 초점을 두어 미래에 대한 준비를 하고 있는 것으로 보였다.

크게 생각은 못하고 있고요. 지금 '00이가 좋아하거나 잘하는 부분을 봐야 되겠다' 이런 생각을 하곤 있어요. 그리고 '애를 한 사회의 일원으로 자기가 생활 할 수 있게만 우리가 만들자' 그렇게 목표를 두고 있거든요. 자기가 좋아하는 것으로 중학교나 고등학교나 되면 자기가 좋아하는 쪽으로 바꿔 불러고요. (#08, 발달장애 2급)

대부분의 장애아동어머니들은 자녀가 타인의 도움 없이 자립하기를 바라고 있었고, 사회의 구성원이 되기를 희망하고 있었다. 장애아동어머니들은 자녀가

부모의 곁을 떠나 비장애인들처럼 스스로 살아갈 수 있고, 독립된 삶을 영위하기를 바라고 있었다. 또한 장애아동어머니들은 장애아동들이 대학 진학이나 결혼과 같은 비장애인들처럼 평범하게 살아가기를 바라고 있었다.

공부 잘하고 못하고를 떠나서 지가 어느 한 분야에 파고 들어가지고 그 분야에 유명한 사람이 되면 더 좋고, 그냥 욕심 없이 건강하고 씩씩하고 동지기간에 서로 도와가면서 잘 크고 인정받는 사람이 되길 바라죠. 그보다 더한 욕심을 바리면 이거는 너무 과한 욕심이고, 지가 살아가는데 아무런 불편함 없이 그렇게만 살면 되는 거죠. (#15, 지적장애 1급)

정상에는 못 미치더라도 어느 정도 정상에 가깝게 해서 이다음에 커서 내가 그걸 보고 죽을지 몰라도 회사에도 다니고 장가도 가고 그러길 바라요. 대학도 가고 그렇다고 정상적인 애들 그런 과는 아니겠지. 00이는 장애인 돕는 그런 공부를 했으면 좋겠어요. 지가 그렇게 컸으니깐 남한테 도움을 줄 수 있게 그런 아이로 자랐으면 해요. (#02, 발달장애 1급)

IV. 결론 및 제언

본 연구는 지적·발달장애아동어머니들의 경험을 중심으로 자녀의 초등학교 입학에 대한 전환준비와 전환결정, 학교적응을 살펴보고자 하였다. 지적·발달장애아동어머니들은 자녀의 초등학교 입학을 준비하는 과정에서 어떠한 준비과정을 했는지 알아보려고 하였다. 또한 장애자녀의 학교결정이 어떻게 이루어지는지 살펴보고, 장애자녀의 학교 적응은 어떠한지 어머니들의 경험을 중심으로 살펴보고자 한다. 수집된 자료를 통해 분석한 결과를 토대로 논의하고 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 지적·발달장애아동어머니들은 유아기관과 치료기관을 통해서 자녀의 초등학교 입학에 대한 준비를 하는 것으로 볼 수 있었다. 장애자녀를 유아기관을 보내는 이유는 유아기부터 기관에 적응하여 기관 생활 속에서 지켜야 할 규칙이나 장애아동 스스로 해야 되는 자립심을 배우게 하기 위한 것으로 해석된다. 지적·발달장애아동에 대한 유아기관의 통합교육이 확대되었지만 현실에서는 장애아동이 받을 수 있는 교육의 기회가 부족하다. 따라서 장애아동들의 유아기관을 지원 할 수 있는 정책적인 지원이 필

요하다. 즉, 장애아동을 위한 유아기관의 운영 및 지원이 체계적으로 갖추어져야 할 필요가 있다.

장애아동어머니들은 치료기관을 통해 자녀의 초등학교 입학에 대한 취학 전 준비 프로그램을 받고 있는 것으로 나타났다. 취학 전 준비 프로그램은 장애아동을 위한 초등학교 준비로 가방 챙기기, 알림장 쓰기 같은 초등학교 생활에서 이루어지는 것들을 학습하는 프로그램이므로 장애아동들이 초등학교 입학 후 직접적으로 학교생활에 도움이 되기 때문에 취학 전 준비 프로그램에 대한 필요성을 강조할 수 있다. 장애아동을 위한 취학 전 준비 프로그램들이 복지관이나 시설치료기관 외에 유아기관이나 장애아동이 접하는 교육적인 환경 속에서 폭 넓은 지원이 활성화가 되어야 할 것이다.

둘째, 장애아동어머니들은 전환의 결정시기에 학교 진학 여부에 대한 결정과 어느 학교를 보낼 것인가에 대한 결정을 하는 것으로 나타났다. 장애아동어머니들은 취학통지서를 받은 후 걱정이나 두려움을 경험하고 있었으며 취학유예와 학교 진학에 대한 고민을 하고 있는 것으로 나타났다. 장애아동어머니들은 취학유예를 하고 있었는데 이유는 장애아동의 인지적 발달 상태가 늦거나, 장애정도가 심하거나, 다른 아동들에 비해 뒤처지는 학습 부분을 준비하려고 유예를 하고 있는 것으로 설명될 수 있다. 교육과학기술부(2008)에서 취학유예시기를 조사한 결과 초등학교 입학 후(26.6%), 고등학교 입학 후(20.3%), 중학교 입학 후(18.8%), 유치원 취원 후(18.4%)순으로 나타났다. 이러한 통계치의 결과를 보면 전반적으로 장애아동어머니들은 초등학교 입학 전과 취학 후에 유예를 결정하는 것으로 볼 수 있다.

지적·발달장애아동어머니들은 장애아동들이 초등학교라는 사회 안에서 비장애아동과 함께 통합되길 희망하고 있었고 또래가 주는 모델링 역할 때문에 일반학교로 결정을 하고 있는 것으로 해석된다. 이영순(2007)에 의하면 통해 통합교육환경에서 장애아동들이 비장애아동의 행동을 보고 나이에 맞는 행동들을 배울 수 있고 하였다. 즉, 장애아동에게 있어 또래의 모델링이 학교 결정을 하는데 중요한 역할을 하고 있음을 알 수 있었다. 장애아동과 비장애아동이 함께 할 수 있는 방과 후 프로그램이 학교 환경 속에서 다양하게 이루어져야 할 필요가 있다.

셋째, 장애자녀의 학교 적응에서는 학교 수업에서의 적응하는 과정과 일반교사와의 관계, 특수교사 및 보조교사의 관계, 또래관계, 비장애아동어머니들에 대한 관계를 제시하였다. 지적·발달장애아동어머니들은 장애자녀들이

입학 초에 부적응을 경험하고 있다고 하였다. 이러한 결과는 장애아동에게 있어 초등학교 입학 후의 낯선 환경은 심리적으로 힘든 부분이라 해석 할 수 있다. 즉, 장애아동을 위한 취학 전 준비 프로그램과 통합교육의 연계 되어야 함을 시사한다.

지적·발달장애아동어머니들은 학교생활에 있어 장애아동과 비장애아동의 또래 관계를 중요하게 생각하고 있었다. 장애아동어머니들은 장애아동과 비장애아동의 또래 관계에서 원만하게 지내기를 희망하고 있었으나 수직적인 상하관계가 형성되고 있었다. 비장애아동들은 장애아동을 어린 동생이라고 생각하고 있었고, 이러한 관계 속에서 장애아동어머니들은 선물이나 물질적인 보상으로 또래관계 형성에 중간역할을 하고 있었다. 또한 장애아동어머니들의 또래관계 형성을 위해 장애아동을 태권도, 미술교육과 같은 일반특기교육을 보내고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 장애아동에게 있어 또래관계가 중요하다는 것으로 해석할 수 있다. 장애아동의 또래관계 형성에 있어 장애아동어머니들은 비장애어머니들과 적극적인 관계를 형성하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 관계형성은 장애아동어머니만을 위해서가 아니라 장애아동의 또래형성에 관련이 있다는 것을 알 수 있었다. 따라서 장애아동의 사회적 증진을 위한 교육이나 프로그램이 필요하며, 학교나 외부에서도 지원 서비스의 마련과 정책 마련이 필요하다.

지적·발달장애아동어머니들은 통합교육 및 또래와의 관계가 사회 통합에 기초적인 역할이 되기를 바라고 있었으며, 경제적으로 독립하기를 희망하고 있었다. 이는 결국 비록 장애인이라는 하지만 비장애인들 속에서 보통 사람처럼 평범하게 살아가기를 희망하고 있는 것이다. 이런 사회적 통합은 장애인들도 대학에 진학하고 안정된 직장과 결혼을 통해 비장애인들 속에서 어울리며 살아가기를 바라는 것이다. 장애아동이 사회적으로 통합 될 수 있도록 생애주기 프로그램과 직업재활을 위한 서비스 마련과 정책이 필요하다. 본 연구의 제한점과 의의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 정신적 장애에 속하는 지적장애아동과 발달장애아동을 대상으로 하였다. 장애의 특성에 따라 분석한 것이 아니라 통합교육을 받고 있는 장애아동어머니들의 경험을 토대로 살펴보았다. 지적장애와 발달장애의 특성에 따라 한계가 있으므로, 후속연구에서는 통합교육을 받고 있는 장애아동들을 장애별로 구분하여 살펴볼 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서는 지적·발달장애아동어머니들을 중심으로 살펴보았다. 지적·발달장애아동어머니의 경험에

초점을 두었기 때문에 후속연구에서는 통합교육을 하고 있는 교사나, 복지 분야에 있는 사회복지사나 특수교육에 관련된 내부자적인 관점에서 살펴볼 필요가 있다.

이러한 연구의 제한점이 있음에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 점에서 의의를 찾을 수 있다. 본 연구는 통합교육을 받고 있는 장애아동어머니들을 직접 만나 그들의 경험을 현상학적으로 살펴보고 장애아동들의 취학 전 준비와 초등학교 입학 후 학교적응을 함께 연구하였다는데 의의가 있다. 통합교육이 증가하는 현 시점에서 장애아동들의 취학 전 준비 프로그램 필요성을 제시하였다는 것에 의의가 있다.

주제어 : 장애아동어머니, 취학 준비, 학교 적응

참 고 문 헌

고영순. (2004). 통합교육 환경에서의 경도 정신지체 학생의 스트레스. 단국대학교 석사학위논문.
 교육과학기술부. (2008). **특수교육통계**. 서울: 교육과학기술부.
 교육과학기술부. (2008). **특수교육연차보고서**. 서울: 교육과학기술부.
 김동배. (2007). 정신지체아동의 적응행동연구: 통합장면을 중심으로. 청주고대학교 석사학위논문.
 김민희. (2008). 통합교육에 대한 초등학교 일반교사와 일반학생 부모의 인식 수준 비교 연구. 아주대학교 석사학위논문.
 김정현. (1996). 장애유아 일반유치원 통합과 통합의 방해요인에 대한 특수교사와 일반교사의 인식조사. 이화여자대학교 석사학위논문.
 김호윤. (2002). 또래중재 통합 놀이 활동이 발달지체유아의 사회성에 미치는 영향. 단국대학교 석사학위논문.
 박말주. (2001). 통합교육을 받고 있는 발달장애 유아의 또래관계 특성. 공주대학교 석사학위논문.
 박우식. (2010). 통합학급 교사와 일반아동의 장애아동에 대한 수용태도. 진주교육대학교 석사학위논문.
 변찬석, 서경희. (1998). 일반학급에서의 경도장애아의 사회적 수용도. **특수교육 연구**, 5, 69-84.
 오현정. (2002). 통합학급과 특수학급에서의 정신지체아동

의 수업행동 분석. 공주대학교 석사학위논문.
 이경복. (2006). 장애학생의 학교적응유연성에 관한 연구. 카톨릭대학교 석사학위논문.
 이나미, 윤점룡. (1989). **특수학급 운영의 효율화 방안**. 서울: 한국교육개발원.
 이영순. (2007). 유아특수교사와 통합교사의 멘토링방법이 유치원 통합교사의 전문성 신장에 미치는 효과. 공주대학교 석사학위논문.
 이소현. (1997). 장애 영유아 통합교육의 동향 및 과제. **인간발달연구**, 25(1), 71-91.
 전정희. (2000). 일반학급에 통합된 장애아동의 또래관계 연구. 공주대학교 석사학위논문.
 정미경. (2006). 미술치료프로그램이 정신지체아동의 학교적응에 미치는 효과. 경성대학교 석사학위논문.
 정유경. (2005). 과령입학 발달장애 아동의 학교적응에 대한 부모 만족도 조사. 대구대학교 석사학위논문.
 Deklyen, M., & Odom, S. L. (1989). Activity structure and social interaction with peers in developmentally integrated play group. *Journal of Early Intervention*, 19, 342-351.
 Guralnick, M. J., & Weinhouse, E. N. (1984). Peer-related social interactions of developmentally delayed young children: Development and characteristics. *Developmental Psychology*, 20, 815-827.
 Marcell, M., & Jett, D. A. (1985). Identification of vocally expressed emotion by mentally retarded and nonretarded individuals. *American Journal of Mental Deficiency*, 89(5), 537-545.
 Hallahan, D., Kauffman, J., & McKinny, J. (1988). Instruction to the series: Questions about the regular education initiative. *Journal of Learning Disabilities*, 21(1), 3-5.
 Morgan, D. M., & York, M. E. (1981). Ideas of mainstreaming young children. *Young Children*, 36(2), 18-23.
 Odom, S. L., & McEvoy, M. A. (1989). Integration of young children with handicaps and normally developing children. In S. Odom & M. B. Kames (Eds.), "Early intervention for infants and children with handicaps": An empirical base(pp. 241-267). Baltimore: Paul H. Brookes

Publishing, Co, Inc.

Exceptional Childre, 65(1), 91-100.

Stainback, S., & Stainback, W. (1984). A Rational
for the merger of special and regular education.
Exceptional Children, 51(2), 102-111

Wenz-Gross M. & Siperstein, G. N. (1998). Students
with learning problems at risk in middle
school: Stress, social support, adjustment.

접 수 일 : 2010. 11. 12.

수정완료일 : 2010. 01. 04.

게재확정일 : 2010. 01. 11.