



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2022년 8월
박사학위논문

다문화가정 장애아동의
부모 양육경험과 교사 교육경험에
관한 연구

조선대학교 대학원

문화학과

김 경 열

다문화가정 장애아동의
부모 양육경험과 교사 교육경험에
관한 연구

A Study on the experience in raising and
educating children with disabilities in
multicultural families

2022년 8월 26일

조선대학교 대학원

문화학과

김 경 열

다문화가정 장애아동의
부모 양육경험과 교사 교육경험에
관한 연구

지도교수 이 승 권

이 논문을 문화학 박사학위 신청 논문으로 제출함

2022년 4월

조선대학교 대학원

문화학과

김 경 열

김경열의 박사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 송 선 기 교수 (인)

위 원 조선대학교 한 종 완 교수 (인)

위 원 조선대학교 정 성 배 교수 (인)

위 원 광신대학교 김 현 진 교수 (인)

위 원 조선대학교 이 승 권 교수 (인)

2022년 6월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT

I. 서론	1
1. 연구 목적	1
2. 연구 문제	4
II. 문헌고찰	5
1. 다문화가정 장애아동 양육	5
1) 다문화가정	5
2) 다문화가정의 아동과 학생의 변동 추이	6
3) 선행연구	9
2. 다문화가정 장애아동 교육	12
1) 다문화가정 장애아동을 위한 특수교육	12
2) 다문화가정 장애아동을 위한 특수교사	13
3) 선행연구	14
III. 연구 설계	16
1. 질적 사례연구	16
2. 연구 참여자 선정	18
3. 자료 수집 및 분석방법	19
4. 연구의 엄격성 및 윤리적 고려	23
IV. 분석 결과	25

1. 장애아동을 양육하는 어머니의 경험	26
1) 장애아동을 양육하는 어머니의 불편	27
2) 장애아동을 양육하는 어머니의 기대	35
2. 다문화 장애아동을 교육하는 특수교사의 경험	47
1) 어머니의 언어능력의 부족	48
2) 다문화 특수교육을 위한 지원	55
V. 결론 및 논의	68
1. 결론	68
2. 논의 및 제언	72
참고문헌	75
부 록	82

표 목 차

<표 2-1> 다문화 학생 수	9
<표 3-1> 연구 참여자의 일반적 특성	19
<표 3-2> 연구 면담지	20
<표 4-1> 여성 결혼이민자의 사례 간 분석	26
<표 4-2> 특수교사들의 사례 간 분석	47

그림 목 차

[그림 2-1]	연도별 학교급별 다문화학생비율	6
[그림 2-2]	지역별 학교급별 다문화학생비율	7
[그림 2-3]	연도별 부모출신국별 다문화학생비율	8
[그림 3-1]	연구 진행 절차	22
[그림 4-1]	다문화 장애아동의 교육 경험과 양육 경험	25

ABSTRACT

A Study on the experience in raising and educating children with disabilities in multicultural families

Kim, Keoung-Yeol

Advisor : Prof. Lee Seung Kwon, Ph.D.

Department of Culture Studies,

Graduate School of Chosun University

This study looks into the lives of mothers of children with disabilities raised in a multicultural family with the help of professional educators, who can teach children with disabilities in schools through a qualitative case study method.

Through this, I think it is possible to find implications for the direction and application of effective and practical policies, social welfare and educational support that mothers of multicultural families want. It is hoped, that the results of this study be used as core data to help connect multicultural families with educational institutions and to prepare programs that can support the development of children with disabilities who grow up in multicultural families. The problems

of this study are as follows: What is the meaning and essence of a mother raising a child with a disability in a multicultural family? What is the meaning and nature of the educational experience of teachers teaching children with disabilities from multicultural families? To select the research topic that can meet the purpose of this study, the use of purposive sampling with the recommendation of a multicultural support centre and the specialized education support centre of the Education Support Office. Participants in the research are female married immigrants raising children with disabilities in multicultural families and special education teachers who educate children with disabilities in multicultural families at the school site.

First, the participants in the study of female marriage immigrants were limited to 5 people who were mothers of multicultural families with children with disabilities in elementary school age and who had the ability to communicate in Korean. Second, the number of participants in the teacher study was limited to 5 persons who had experience of educating children with disabilities from multicultural families for at least 1 year in the elementary education field. The purpose of the study and the research process were explained to 5 participants in the study of female marriage immigrants and 5 participants in the teacher study, and the final study participants were selected with consent to participate in the study.

The results of the study were extracted through case-to-case analysis of the nurturing experience of the female marriage immigrant study participants and the education experience of special teacher study participants. As a result of analyzing the experiences of female marriage immigrants, it was analyzed into two upper categories, four middle categories, and 17 lower categories. The upper categories were analyzed as 'the life of a mother raising a child

with a disability' and 'a dream of a mother raising a child with a disability'. The sub-elements of 'the life of a mother raising a child with a disability' are 'discomfort to society' and 'discomfort to school'. The sub-elements of 'a mother's dream of raising children with disabilities' are 'expectations for society' and 'expectations for school'. The sub-elements of 'discomfort toward society' are 'guilt about childbirth of disabled children', 'looks toward multicultural people', 'looks toward the disabled', and sub-elements of 'discomfort toward school' are 'absence of language education', 'Lack of support system', and 'distrust in Korean education'. The sub-elements of 'expectation placed on society' are 'child care service', 'support group support', 'support for multicultural children outside of school', 'bilingual service', 'universal environment', and 'expectation placed on school'. The sub-elements of 'Korean language education', 'teacher's multicultural special education competency', 'education by level', 'establishment of support system', 'alternative evaluation system development', and 'reinforcement of vocational education'. Mothers raising children with disabilities experienced "discomfort" instead of "happiness and satisfaction" through local communities and schools. Their uncomfortable experiences were presented by categorizing them. In addition, the expected contents of society and school were presented by categorizing them.

I. 서론

1. 연구 목적

국가 간의 교류가 활발해지면서 인종, 민족, 종교적 특성이 다양한 국가들이 많이 나타나고 있다. 우리나라 역시 결혼과 취업 그리고 교육 등의 다양한 이유로 외국인의 국내 이주가 활발해지면서 점점 다문화사회로 진입하고 있다. 통계청(2021) 「인구주택 총 조사」에 의하면 우리나라 다문화 가구는 37만 가구로 2019년에 비해 1만 4,000가구 증가하였고, 다문화 가구원은 109만 명으로 2019년에 비해 3만 명 증가하였다. 이런 다문화가정의 증가에 대비하기 위해서 2009년에 「다문화가족지원법」¹⁾을 제정하여 다문화가족의 안정적인 생활과 삶의 질 향상 및 사회통합을 위한 제도적 틀을 마련하였다.

특히, 다문화 학생 조사가 시작된 2012년 이후 다문화 학생 비율을 살펴보면, 모든 학교 급에서 매년 다문화학생 비율이 증가하고 있다. 이 가운데 다문화 학생 비율이 가장 높은 초등학교의 경우 2012년 1.1%에서 2020년 4.0%로 3.6배 증가하였으며, 중학교와 고등학교의 경우도 2012년 대비 각각 4.0배, 4.5배 증가한 것으로 나타났다(교육부, 2020). 이에 우리나라 정부는 다문화가정 학생들의 학교생활을 지원하고자 ‘다문화가정 학생 교육 지원 방안’을 마련한 바 있다. 이를 통해서 우리나라 다문화가정의 자녀들의 교육권이 더욱 보장될 수 있을 것이다.

2018년에 여성가족부가 발표한 “다문화가족 실태조사” 결과 장애인 가구원이 있는 다문화가구의 비율은 전체 5.8%이며, 거주지별로는 동부가 5.2%, 읍면부가 7.9%로 도외 지역 다문화가수에서 장애인 가구의 비율이 높다. 교육부가 2020년에 발표한 ‘교육통계분석자료’에 의하면 장애를 가진 아동이 있는 가정은 교육, 의료 등에 있어 이중적 어려움과 더 심각한 사회적 편견과 차별을 경

1) 다문화가족지원법은 2008년 3월 21일에 제정된 이후 일부 개정되었다. 이 법에 따르면 ‘다문화가족’이란 결혼이민자와 국적법에 따라 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족을 말한다.

험하고 있는 것으로 나타났다. 정부는 다문화가정을 대상으로 하는 정책과 지원을 지속적으로 확대하고 있으나 장애아동 또는 장애 위험 아동을 양육하는 다문화가정의 경우는 다문화가족지원이라는 테두리 내에서 그들의 필요를 충족 시키기에 적합한 서비스를 제공받지 못하고 있다(2018, 한국장애인개발원).

다문화가정의 아동들은 가정환경의 문제로 인해 취학 후 학교생활의 부적응을 겪을 가능성이 높다. 아동의 부적응 행동은 아동기에 정서적 안정감이 제대로 형성되지 않아 발생하는 현상으로 심각한 사회문제로 발전할 수 있다. 다시 말해서 다문화가정의 아동의 심리적 고통, 집단 괴롭힘, 정체성의 혼란 및 소외감 경험 등 심리적 문제들은 자살이나 문제행동과 같은 극단적인 문제로 발전할 가능성이 높기 때문에 이에 대한 해결방안 제시가 시급하다.

대통령 자문 빈부격차차별시정위원회(2006)는 대부분 다문화가정 아동은 언어 발달 지체 및 문화 부적응으로 학교생활에서 수업에 대한 이해도가 낮으며, 지나치게 소극적이거나 폭력적이고 과잉행동장애(ADHD)를 보이는 정서장애까지 나타나고 있음에 주목하여 다문화 배경을 가지고 있으면서 장애를 가지고 있는 학생 교육의 문제를 제기한 바 있다. 다문화가정의 학생들은 학업 및 정서적 어려움 그리고 언어적 능력의 제한성으로 인해 학업부진과 사회성 결함이 드러나 특수교육서비스의 대상자가 될 가능성이 높다. 2018년에 여성가족부에서 발행하는 ‘다문화가족지원’에 따르면 다문화가정의 장애아동 비율은 13.3%였고, 이 중 특수교육에 배치된 학생은 총 75,187명으로 특수교육대상자의 약 9%를 차지한다. 또한 다문화가정의 장애아동 중에서 특수교육대상자의 수가 증가함에 따라 특수교육분야에서도 다문화가정 장애학생의 교육권에 관심을 기울일 필요가 있다.

다문화교육을 여러 문화적 배경을 가진 사람들이 우리 지역사회 속에서 잘 적응하도록 지원하는 교육이라고 본다면, 특수교육이란 다양한 특성들을 가진 학습자들의 개인적 학습 욕구를 충족하도록 돕는 교육이라고 말할 수 있다. 주목할 부분은 다문화 가정의 학령기 학생의 증가로 인해 문제로 부각되는 낮은 학습능력과 부적절한 행동 문제로 많은 학생들이 특수교육 대상으로 그릇된 판별을 받고 있다(McCollin & O’ Shea, 2005 재인용; 김진아, 2020).

아동 양육의 책임을 대부분 맡고 있는 우리나라 어머니와 마찬가지로 여성

결혼이민자들도 아동 양육의 책임을 맡고 있다. 여기에 언어적, 사회문화적 환경의 다름으로 더 힘들어할 가능성이 크다. 특히 장애아동을 양육하는 다문화 여성결혼이민자의 삶은 더욱 그러하다. 이러한 맥락에서 본 연구자는 다문화 여성결혼이민자 장애아동 양육에 관심을 갖게 되었고 그들의 양육경험을 조명하고 분석해 볼 필요성이 있다고 판단하였다.

본 연구는 여성 결혼이민자들이 한국 사회에서 어머니로서 장애아동을 양육하면서 겪는 경험을 파악하여 교육현장과 사회복지현장에서 활용할 수 있는 기초 자료를 제공하는 데 목적을 두었다. 또한 점점 늘어나는 다문화가정에서 자란 장애아동이 다니는 학교현장에서 이들을 교육하는 특수교사들의 경험을 분석하면서 교육과정에서 어떤 애로점과 문제점이 있는 지 분석하고자 한다.

현재까지 기존 다문화가정 아동 양육을 다룬 선행 연구들은 주로 양적연구들(임정미, 2017; 김명숙, 이미현, 2019; 박선미 외, 2019; 연은모, 최효식, 2019; 송순임, 2020; 조현하 외, 2022)의 비중이 높았다. 이 중에서 여성 결혼이민자들의 양육태도를 주제로 하는 연구가 주류를 이룬다(최호정, 조윤경, 2018; 김명숙, 이미현, 2019; 김민선, 2020; 조현하 외, 2022). 우리나라에 거주하는 ‘다문화가정의 장애아동 양육’을 주제로 다룬 질적 연구(신준옥, 2020; 이상미, 이유미, 2020)가 있지만 지금까지 다문화가정에서 자란 장애아동의 양육과 교육에 대해 어머니와 특수교사의 목소리를 동시에 분석한 시도는 많지 않다. 따라서 본 연구는 다문화가정 어머니의 양육과 특수교사의 교육의 경험을 동시에 알아보하고자 한다. 이를 통해 다문화가정 어머니의 아동 양육의 실제와 이들이 바라는 사회복지적 지원, 교육적 지원 그밖에 효율적이고 실제적인 정책의 방향과 적용에 대한 시사점을 찾아 보고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구는 질적 사례방법을 통해서 다문화가정에서 자란 장애아동의 어머니와 학교 현장에서 장애아동을 가르치는 특수교사의 삶을 들여다보며, 그들이 장애아동을 양육하고 특수교사의 교육 경험을 살펴보고 복지차원과 교육차원의 정책개발대안을 모색하기 위한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 다문화가정 장애아동을 둔 어머니의 자녀 양육 경험은 어떤 것인가?

둘째, 다문화가정 장애아동을 가르치는 특수교사의 교육 경험은 어떤 것인가?

셋째, 다문화가정 장애아동의 양육과 교육에 관한 문제점에 대한 해결책은 무엇인가?

II. 문헌고찰

1. 다문화가정 장애아동 양육

1) 다문화가정

‘다문화’란 국가 간의 물적, 인적 교류로 인해서 다양한 인종, 민족, 종교, 문화를 가진 사람들이 한 공간에 정착하면서 생겨난 용어이다. 또한 다문화가정은 서로 다른 국적을 가진 두 남녀가 결혼을 통해서 형성된 가정의 유형이다.

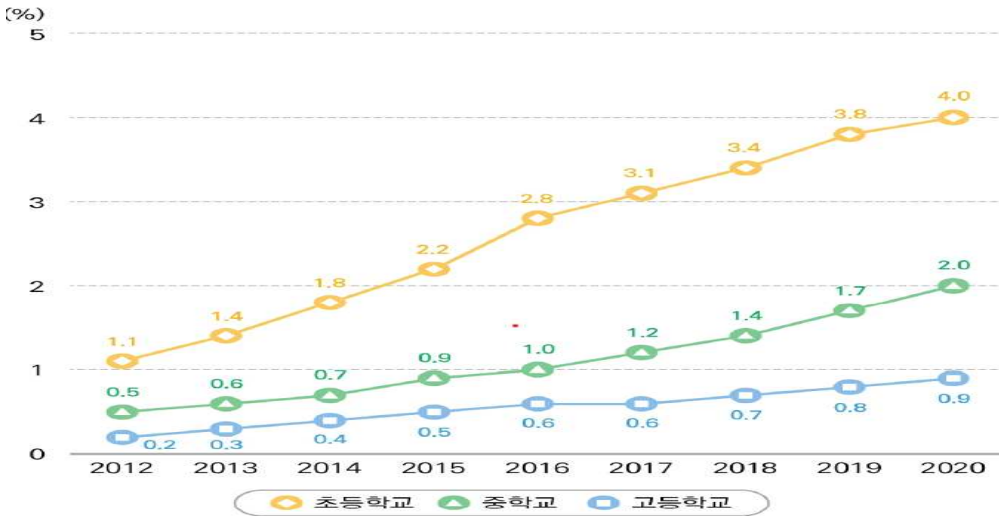
『다문화가족지원법』에 의하면 ‘다문화가족’이란 ‘가. 『재한외국인 처우 기본법』²⁾ 제2조 제3호의 결혼이민자와 『국적법』³⁾ 제2조에 따라 출생 시부터 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족. 나, 『국적법』 제 4조에 따라 귀화허가를 받은 자와 같은 법 제2조에 따라 출생 시부터 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족’이라고 정의하고 있다. 또한 동법에 따르면 ‘여성 결혼이민자는 대한민국에 거주할 목적으로 체류하고 있는 외국인 여성으로서 대한민국 남성과 혼인할 목적으로 입국하였거나 대한민국 남성과 외국에서 혼인한 후 입국한 외국인, 위의 둘 중 하나에 해당하였다가 혼인 관계가 해소된 외국인 여성 중 어느 하나에 해당하는 자’를 의미한다. 다문화 여성이란 동일 혈통과 문화를 추구하던 단일 문화에 또 다른 문화가 통합되어 여러 문화가 공존하는 상태에 있는 여성을 말한다(이승민, 구차순, 2013). 다문화 여성으로는 외국인 근로자, 결혼이민자, 난민, 유학생, 새터민 등이 있다. 본 연구에서 다문화 여성은 여성 결혼이민자를 의미한다.

2) 재한외국인 처우 기본법은 재한외국인이 대한민국 사회에 적응하여 개인의 능력을 충분히 발휘할 수 있도록 하고, 대한민국 국민과 재한 외국인이 서로를 이해하고 존중하는 사회 환경을 만들어 대한민국의 발전과 사회 통합에 이바지하는 것을 목적으로 한다(2017년 10월 31일 시행).

3) 국적법은 대한민국의 국적 즉 대한민국 국민이 되는 요건을 정하는 데 목적이 있다(2018년 9월 18일 시행).

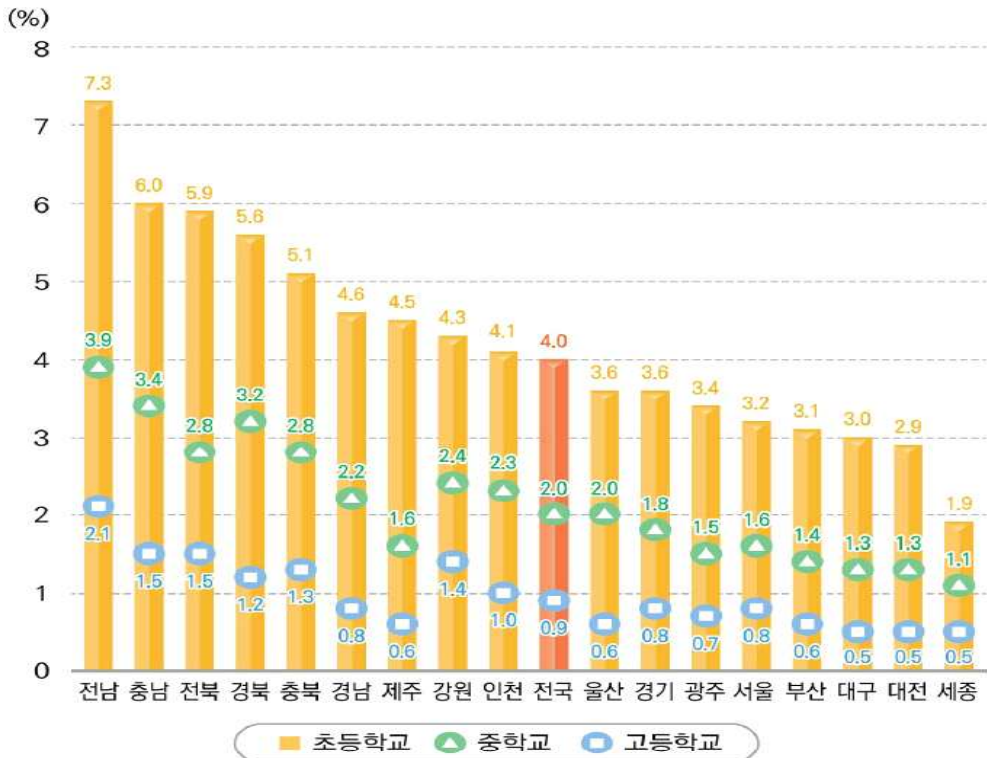
2) 다문화가정의 아동과 학생의 변동 추이

다문화가정의 아동은 외국인 가정과 국제결혼가정의 아동으로 구성된다. 국제결혼가정 아동은 친부모 중 한 명 만 외국 국적인 가정의 아동이고, 외국인 가정 아동은 친부모 모두 외국 국적인 가정의 아동이다. 다문화 학생 수는 다문화가정의 증가에 따라 2012년 이후 모든 학교 급에서 증가하고 있다. 특히 [그림 2-1] 「연도별 학교 급별 다문화 학생비율」에 따르면 다문화 학생 비율이 가장 높은 비율로 증가하는 학교는 초등학교이고 반면에 고등학교가 가장 낮은 비율로 증가하고 있다.



[그림 2-1] 연도별 학교 급별 다문화 학생 비율(2012-2020)

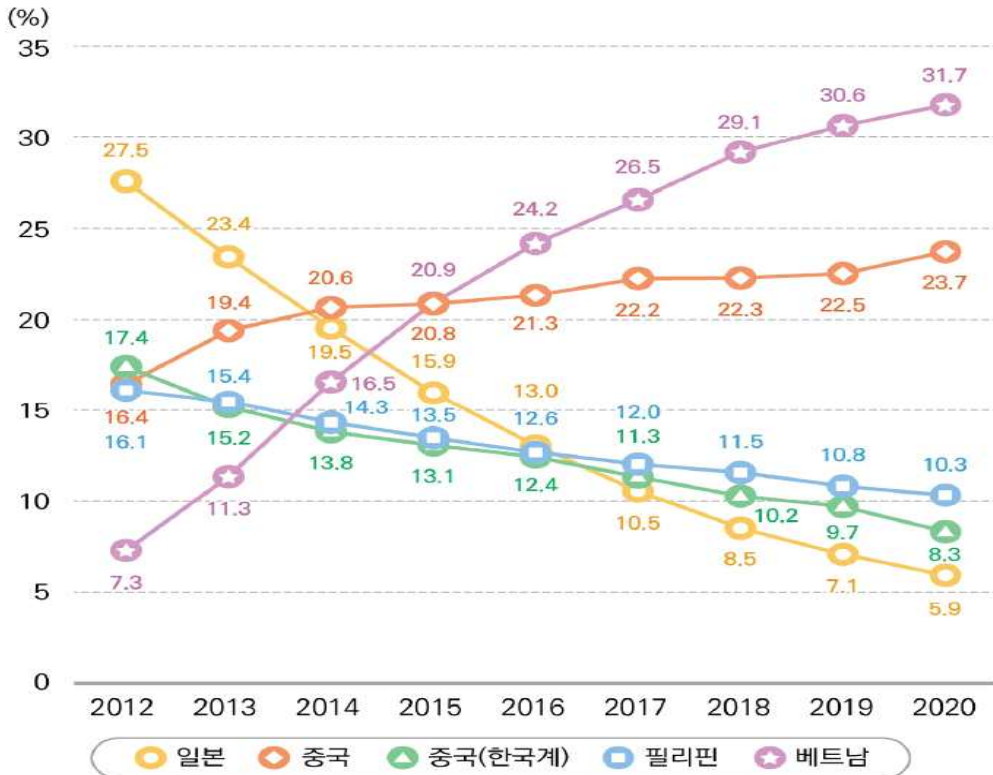
출처: 교육부(2020) 「교육통계분석자료」



[그림 2-2] 지역별 학교 급별 다문화 학생 비율

출처: 교육부(2020) 「교육통계분석자료」

[그림 2-2] 「지역별 학교 급별 다문화 학생 비율」에서 2020년 지역별 학교 급별 다문화 학생 비율을 살펴보면, 전남지역이 7.3%로 초등학교 다문화 학생 비율이 가장 높고, 충남지역이 6.0%, 전북지역인 5.9%, 경북지역이 5.6% 순으로 나타났다. 세종지역이 1.9%로 가장 낮게 나왔다. 특별시와 광역시가 도 지역에 비해서 다문화 학생 비율이 낮게 나타났다. 중학교는 전남지역이 3.9%로 가장 높았고, 세종지역이 1.1%로 가장 낮았다. 고등학교 역시 전남지역이 2.1%로 높았고, 대구지역, 대전지역, 세종지역이 0.5%로 가장 낮았다.



[그림 2-3] 연도별 부모출신국별 다문화 학생 비율

출처: 교육부(2020) 「교육통계분석자료」

[그림 2-3] 「연도별 부모출신국별 다문화 학생 비율」에서 2020년 기준 부모 출신국가 별 다문화 학생 비율을 지역별로 살펴보면, 경북지역이 49.5%로 베트남 출신 부모의 다문화학생 비율이 가장 높았고, 경남지역이 47.9%, 전남지역이 42.3%, 울산지역이 41%로 높게 나타났다. 중국 출신 부모의 다문화 학생은 수도권에 많이 분포되었다(서울, 경기지역 33%, 인천지역 32.8%).

교육부(2020)에서 발표한 「교육통계분석자료집」에 의하면 초·중등학교의 다문화 학생 수는 146,945명으로 5년 전 2016년(95,868명) 대비 48,077명(30.5%)이 증가한 것으로 나타났다. 그중에서 초등학교의 다문화 학생 수는 107,694명으로 5년 전인 2016년(73,972명) 대비 33,722명(31.9%)이 증가하였고, 중학교의 다문화 학생 수는 26,773명으로 5년 전인 2016년(15,080명) 대비 11,653명

(22.8%) 증가하였다.

<표 2-1> 다문화 학생 수

	전체							
	초등학교		중학교		고등학교		각종학교	
	학생 수	비율	학생 수	비율	학생 수	비율	학생 수	비율
2016	73,972	2.8	15,080	1.0	9,816	0.6	318	3.9
2017	82,733	3.1	15,945	1.2	10,344	0.6	375	4.8
2018	93,027	3.4	18,068	1.4	10,688	0.7	429	5.0
2019	103,881	3.8	21,693	1.7	11,234	0.8	417	4.7
2020	107,694	4.0	26,773	2.0	12,478	0.9	433	4.8

출처: 교육부(2020) 「교육통계분석자료」

3) 선행연구

다문화가정의 아동 양육에 관련하여 이루어진 국내의 연구주제는 여성 결혼 이민자들의 아동 양육 태도(김명숙, 이미현, 2019; 김민선, 2020; 조현하 외, 2022), 양육의 어려움(김미애, 2018, 최호정, 조윤경, 2018, 설염추, 2020), 여성 결혼이민자의 양육 경험(신준옥, 2020; 이상미, 이유미, 2020, 최미희, 신 난희, 2022) 등으로 분류할 수 있다. 이들 세 주제를 구분해서 정리하면 다음과 같다.

첫째, 여성 결혼이민자의 아동 양육 태도에 관한 연구이다. 여성 결혼이민자들은 아동 양육에 대해 의사소통장애와 양육문화에의 부적응 등 많은 문화적 장벽을 느끼고 있다. 특히 의사소통장애로 소극적인 양육활동이 아동의 학습에 도움을 주지 못하게 됨으로써 아동에게 미안함과 죄책감을 가지고 있었다. 뿐만 아니라 본인의 능숙하지 못한 학습지원으로 자녀의 지적성장과 언어발달에 장애를 주는 것 그리고 이로 인해 학습이 뒤처지는 것에 대해 걱정하고 불안해 한다. 다문화가정 아동은 또래와 다름, 외모로 인한 놀림과 같은 사회적 차별과 과격한 훈육과 체벌과 같은 불안정한 양육을 경험하고 있다.

김명숙·이미현(2019)은 다문화가정의 부모의 양육태도가 자녀의 진로적응성에

영향을 미친다고 보았다. 특히 아버지의 애정적, 성취적 양육태도와 어머니의 성취적 양육태도가 다문화 아동의 진로적응성에 중요하다고 확인했다. 김민선(2020)은 다문화 가정 어머니의 문화적응 스트레스, 학력, 한국어 능력은 양육 효능감 초기치를 유의미하게 예측하고, 양육효능감 초기치는 중학교 3학년 때의 학교교육참여에 영향을 미친다고 하였다. 그리고 조현화 외(2022)는 다문화 어머니의 양육태도와 자존감이 다문화 청소년의 자존감에 직접적인 영향을 미쳤고, 다문화 어머니의 자존감은 다문화 어머니의 양육태도를 매개로 청소년의 자존감에 간접적으로 영향을 미쳤음을 확인하였다.

여성 결혼이민자들의 아동을 향한 열정과 는 달리 익숙하지 못한 낯선 한국 문화에 대한 더딘 적응으로 인해, 그들이 어떤 부모가 되어야 하는지에 관한 구체적 역할 영역설정과 실천에서는 한계점을 보이는 것으로 언급하고 있으며, 또한 아동 양육에 관해 학습할 수 있는 기회도 부족하기 때문에 이들의 아동교육에 대한 불안감은 더욱 클 수밖에 없다(이영애, 2012). 이와 더불어 여성 결혼이민자가 한국 사회에 적응하고 아동 양육을 하는 데 있어, 큰 도움을 주는 공식적 지지체계가 다문화가족지원센터가 있다. 정명희(2009)는 여성 결혼이민자들을 위한 공식적·비공식적 지지체계가 높을수록, 한국 생활에 대한 적응이나 아동 양육 과정에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다. 그러나 여성 결혼이민자를 위한 교육과 방문 서비스를 제공하는 체계가 있지만 이러한 서비스를 받을 수 있는 기회가 모든 여성 결혼이민자에게 주어지지 않고 있다.

둘째, 여성 결혼이민자의 아동 양육의 어려움에 관한 연구이다. 김미애(2020)는 다문화가정 어머니는 모국과는 다른 환경과 문화 속에서 한국 사회에 적응이라는 과제와 자녀양육이라는 과업을 수행하는 과정에서 상당한 스트레스를 받는다고 봤다. 최호정, 조윤경(2018)은 여성 결혼이민자들이 자녀교육에 대한 정보부족으로 인한 육아문제, 육아에 대한 편파적 부담 등을 겪고 있기 때문에 자녀에 대한 개별적인 전문적인 지원과 결혼이주여성을 위한 양육지원책과 다문화에 대한 가족교육 등이 필요하다고 하였다. 그리고 설염추(2020)는 어머니의 양육스트레스는 자녀의 자아탄력성과 학교생활적응에 부정적인 영향을 미치고, 양육스트레스가 자녀의 탄력성에 미치는 부정적인 영향은 다문화가정이 더 크고 자아탄력성이 학교생활적응에 미치는 정적인 영향은 다문화가정의 자녀가

다소 높은 것으로 확인하였다.

여성 결혼이민자들이 결혼 후 겪는 어려움을 보면 의사소통의 어려움, 문화적 차이로 인한 사회적 소외, 아동 양육의 어려움과 아동 학습부진, 사회적 편견, 가정폭력과 불화 등을 겪고 있음을 알 수 있다(서정원, 2017). 자신의 한국어 실력이 낮아 자녀와 충분히 의사소통하지 못하는 현실에서 다문화가족 어머니 스스로 자신이 자녀들에게 무능한 엄마로 여겨지지 않을까 걱정을 한다(최미희, 신난희, 2022). 한국 사회의 문화적 차이와 사교육 열풍 등에 의한 충격, 아동의 성장발달단계에 따라 부모로서의 구체적인 역할에 대한 어려움 등이 있음을 알 수 있다(오혜정, 2015). 또한 여성 결혼이민자는 한국 사회에서 아동을 양육하는 어머니로서의 삶을 주체적으로 살기 위해서 노력하고 있지만 개인뿐만 아니라 다문화가정 아동에서 비롯된 어려움을 겪고 있다. 그리고 다문화가정 아동은 부모의 이중문화로 인한 문화적 갈등과 정체성 혼란을 겪는 것과 동시에 부모의 낮은 사회적·경제적 지위, 외모의 차이에서 오는 사회적 차별과 편견 등으로 일반 가정의 아동보다 학습과 학교생활 적응에서 더 많은 어려움을 겪고 있다(오성배, 2015).

셋째, 여성 결혼이민자의 양육 경험에 관한 연구이다. 여성 결혼이민자는 한국어와 한국문화에 대한 교육을 받지 못한 상황에서 결혼하여 장애자녀를 출산한 후 장애인복지관을 통해 치료와 교육지원을 받고 있으며, 장애자녀 양육으로 인한 어려움을 겪고 있다(신준옥, 2020). 이상미(2020)는 중국 출신 고학력의 어머니가 자녀양육하는 과정에서 구성하는 ‘다문화’의 의미를 ‘인정할 수 밖에 없는 팩트’, ‘활용하기 나름의 자원’, ‘스스로 선택한 거리’로 분석하였다. 여성 결혼이민자들은 다문화가정의 범주에 매몰되지 않고 학력이라는 문화적 자본을 기초로 자신들의 상황을 유연하게 수용하면서 ‘다문화’의 의미를 주체적으로 해석하면서 살고 있다고 분석했다.

2. 다문화가정 장애아동 교육

1) 다문화가정 장애아동을 위한 특수교육

우리나라는 세계화라는 큰 물결에 따라 다문화사회로 변화되고 있다. 다문화 가정의 아동에 대한 사회적 관심이 높아짐에 따라 다문화가정의 아동이 가지는 어려움에 대한 관심도 높아졌다(장세영, 김라경, 2020). 이러한 배경 속에서 학교는 다양한 문화적 배경을 가진 학습자들의 교육적 요구에 맞는 교육서비스를 제공하기 위해서 많은 노력을 기울이고 있다. 그러나 다문화가정의 장애학생은 장애특성으로 학교생활 밖의 환경을 접하는데 제한이 있고 학교생활에서도 다문화가정의 일반가정의 장애학생보다 더 많은 문제를 경험한다(전인주 외, 2020). 다문화 장애아동의 교육적 다양성에 호응하여 적절한 다문화사회로의 장애학생의 통합교육을 세워 다양한 지원을 통한 우리 국민으로서의 자질함양과 자부심을 갖고 살 수 있도록 배려와 돌봄의 다문화 학습공동체로 나아가기 위한 교육적 인식의 전환을 제안하였다(추연구, 2014). 이를 위해서 특수교사뿐만 아니라 교육당국의 관심과 노력이 필요하다.

특수교사의 역할은 어떤 교육에서든지 중요하지만, 특히 다문화 학생의 교육에서는 국가 차원의 교육과정과 학습자료, 교수-학습 방법 등에 대한 표준화된 자료가 충분히 개발, 보급되지 않은 상황에서 특수교사가 다문화교육을 위한 환경을 조성하고, 구체적인 활동을 제공하는 역할을 모두 맡게 되기 때문에 특수교사의 태도나 역할은 더욱더 강조된다. 이는 다문화교육의 방향과 실천이 특수교사의 인식과 노력에 달렸기 때문이다(신수진, 2011). Nieto(1992)는 그의 연구에서 특수교사 자신의 다문화교육에 대한 관심과 노력, 정확한 지식과 신념, 편견 없는 정보제공이 다문화교육의 핵심요소가 되기 때문에 특수교사의 태도나 역할을 강조했다. 다문화적 교육자가 이해해야 할 필수적인 개념은 다음과 같다. 첫째, 다원론적인 것에 대한 학습과 어떻게 그것을 사람들 속에서 그리고 상호작용 속으로 반영시킬 것인가 하는 방법에 대한 지식을 가지고 있어야 한다. 둘째, 우리 모두는 편견을 가지고 있으며, 때로는 그것이 우리 내부에 깊숙이 박혀 있다는 것을 인정함으로써 우리 자신의 편견에 대한 정직

한 평가를 내릴 수 있어야 한다. 셋째, 한 가지 방법보다 더 많은 방법으로 진실에 접근해 갈 수 있도록 수많은 관점을 통해서 진실을 볼 수 있는 능력을 학습해야 한다(장지영, 2008 재인용; Nieto, S, 1992).

2) 다문화가정 장애아동을 위한 특수교사

학교 현장에 다문화가정 아동을 위한 프로그램과 정책들이 안정적으로 보급되지 않아서 교사의 역할이 중요하다. 즉 다문화가정 아동과 장애아동의 교육의 성공은 교사와 특수교사의 역량에 달려있다. 이러한 상황에서 다문화 가정 장애학생을 가르쳐야 하는 특수교사의 역할이 점점 커질 수 밖에 없고, 중요한 역할에 알맞은 역량을 지원하기 위해 노력해야 한다(김영학, 최성보, 2015)그러나 다문화 가정 장애아동을 위한 교수학습 방법이나 학습자료가 준비되어 있지 않아 질 높은 교육을 담보할 수 없다. 그리고 다문화 특수아동의 학습적 특성과 이들을 위한 교수전략에 대한 준비가 된 특수교사를 발견하기 쉽지 않은 게 사실이다. 교육대학 및 일반 대학교에서도 다문화와 관련된 강좌가 개설되어 있지만, 특수교사가 일반교사보다 대학교(대학원)에서 수강하는 과목에서 다문화와 관련된 내용을 적게 접하고 있다(이정은, 2012).

Banks(1991)는 다문화교육에서의 특수교사 특성으로 다른 민족과 문화집단에 대한 경험과 자신의 문화적인 유산에 대한 반성적이며 분명한 이해를 하고 있어야 하며 인종이나 문화차이와 관계없이 다른 사람에 대한 긍정적인 태도를 보이고 있어야 하며, 효과적이며 타당한 교수적 지식을 바탕으로 교수기술을 지니고 있어야 한다고 하였다. 교육자의 특성으로 첫째, 사회과학과 교육적인 원리에 대한 지식을 가지고 있어야 하며, 둘째, 다른 민족과 문화 집단에 대한 경험과 자신의 문화적인 유산에 대한 반성적이며 분명한 이해를 갖고 있어 문화적인 정체성을 확고히 해야 하고 셋째, 인종이나 문화 차이나 상관없이 다른 사람들에 대한 긍정적인 태도를 가지고 있으며, 넷째, 효과적이고 타당한 교수적 지식을 바탕으로 교수 기술을 지니고 있어야 한다고 하였다(임갑자, 2008 재인용; Banks, J. A, 1991).

3) 선행연구

다문화가정의 장애아동 교육과 관련된 연구주제는 장애아동의 특성(이순비, 김경화, 2010; 김아름, 박지연, 2015; 권희연, 김미선, 박중휘, 2016), 장애아동 교육(박은애 2007; 유재신, 2009; 조승호, 2011; 신수진, 2011) 등으로 분류할 수 있다. 이들 세 주제를 구분해서 정리하면 다음과 같다.

첫째, 다문화가정에서 자란 아동의 특성에 관한 연구이다. 다문화가정 아동들은 스스로에 대한 부정적인 자아개념을 가지고 있고, 대인관계에서 열등감, 소외감을 경험하고 있으며(권희연, 김미선, 박중휘, 2016), 언어·문화적 문제로 인해 학교생활 전반에 있어 위축되거나 반대로 과잉행동을 나타내는 경우도 있다(김아름, 박지연, 2015). 아동의 사회적 지지와 학교적응은 정적 상관관계를 나타냈으며, 이는 사회적 지지가 아동의 학교적응을 돕고 적절한 예방과 중재노력을 하는 요인임을 말해주며, 아동과 특수교사와의 관계가 좋을수록 학교적응을 잘하는 것으로 나타났다(이순비, 김경화, 2010).

둘째, 다문화가정에서 자란 아동의 교육에 관한 연구이다. 다문화가정이 직면한 문제들은 광범위하고 다양하며, 그 중에도 아동을 양육하는 것과 아동과의 일만한 관계나 의사소통의 어려움이 큰 비중을 차지하는 것으로 나타났다(유재신, 2009). 또한 아동들의 언어능력 부족, 정체성 혼란, 집단따돌림 현상 및 교육기간의 공백으로 인한 성적부진 등의 학교 부적응 등과 관련된 아동교육의 문제들이 보고되었다(조승호, 2011). 또한 박은애(2007)는 여성 결혼이민자는 한국 사회에 적응하면서도 아동교육에 대한 관심과 교육에 대한 열의가 있다고 하였다.

셋째, 다문화가정에서 자란 장애아동의 교육에 관한 연구이다. 다문화 장애학생을 가르치는 특수교사의 경험을 연구한 신수진(2011)의 연구결과는 다음과 같다. 다문화교육에서 무엇보다도 특수교사의 태도가 핵심적인 역할을 하며 학생과 학생의 부모를 대할 때 특수교사의 행동을 결정하는 요인이 되기 때문에 특수교사 자신과 타인에 대한 감정, 지식, 그리고 태도에 대해 점검하는 것이 중요하다(신수진, 2011). 다양한 민족 집단에서 오는 편견, 차별, 언어차이, 존중 등에 대한 초등학교 교사들의 역할 변화가 요구되고 있고, 동시에 초등학교

교사의 다문화 교수에 대한 올바른 인식과 지식 함양과 교수역량제고라는 과제가 중요해지고 있다(김진아, 2020). 다문화가정에서 자란 장애아동은 점점 우리나라 특수교육현장의 교육수요자로 자리매김할 것이기 때문에 특수교사뿐만 아니라 통합학급 교사도 다문화교육에 대한 역량과 다문화 장애아동에 대해 교수할 수 있는 다양한 전략을 준비해야 한다. 또한 정기적인 다문화 장애아동의 학부모인 여성 결혼이민자와 상담할 수 있는 환경과 특수교사와 원적 학급의 담임교사와의 원활한 의사소통을 할 수 있는 시스템이 마련되어야 할 것이다. 특히 통합학급에서 통합교육으로 진행되는 교과를 가르치는 교사들에게도 다문화교육역량과 다문화 장애아동에 대한 기본적인 지식과 교육에 필요한 다양한 지원이 제공되어야 한다. 모든 교육프로그램이 효과를 얻으려면 특수교사와 통합학급 교사의 끊임없는 노력이 선행되어야 한다. 특히 다문화 장애아동을 교육하는 데 필요한 자원을 학교 내에서 찾기 어렵다면 언제든지 지역사회에서 자원을 발굴하고 연계해야 한다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 질적 사례연구

질적 연구방법은 잘 알려지지 않은 주제에 관한 탐색적 접근방법을 통해 그 현상이나 사건을 이해하고 설명하고자 하는 경우에 유용하게 활용될 수 있다 (Morwe & Field, 1995). 여러 질적 연구 방법 중에서 어떤 현상이나 환경에 대해 아는 바가 전혀 없거나 개인, 조직, 사건의 특성이 일반적이지 않을 경우에 사례연구가 사용된다(Stake, 1995). Yin(2009)은 실생활의 현상을 깊게 이해하기 위해서 주요 정황조건들에 대한 이해가 요구될 때 적합한 연구방법으로 질적 사례연구를 기술하였다.

질적 사례연구는 현상에 대해서 다양한 자료원으로 부터 증거를 수집하여 사례를 근거로 한 주제들을 새로운 결과로 도출하고자 하는 것이다. 질적 사례연구는 사회 현상 가운데서 비교적 적은 경험으로 인하여 학문적으로 정립이 되어 있지 않은 분야에 대한 통찰을 자극하고, 조사연구를 위한 가설을 찾기 위해 소수의 한정된 사례에 대한 집중적 연구에 사용된다(신경림 외, 2004). Merriam(1998)은 사례연구의 특성을 구체성과 서술성 그리고 발견성이라고 하였다. 그 이유는 사례연구가 구체적인 상황, 사건, 현상 등에 대한 초점을 두고, 풍부하고 심도 있는 서술을 하며, 현상에 대한 새로운 이해 또는 재확인을 통해 경험의 확정이 이어지기 때문이다(유기웅 외, 2012). 그러므로 사례연구를 할 때에는 연구자의 모든 역량을 발휘해서 연구의 본질과 의미를 발견하도록 해야 한다. 이를 위해서 연구 문제의 맥락적 특성을 반영할 수 있다면 다양한 관점에서 다원화된 자료 출처를 통해 풍부한 정보들이 수집되도록 해야 한다 (유태균, 2011).

Stake(1995)는 질적 사례연구를 세 가지로 유형화하였다. 첫째, 본질적 사례 연구(Intrinsic Case Study)이다. 이는 사례를 다른 문제를 학습하기 위해서가 아니라 특정 사례에 관심을 가지고 연구하는 것이며, 그 사례에 대한 본질적

흥미를 가진다고 하였다. 둘째, 도구적 사례연구(Instrumental Case Study)이다. 이는 어떤 사례의 본질을 연구하기보다는 어떤 목적을 성취하기 위해서 사례를 연구하는 것이다. 사례를 연구하여 어떤 다른 것을 이해하기 위한 것이라고 하였다. 셋째, 집합적 사례연구(Collective Case Study)이다. 어떤 상황에 대해 일개 사례보다는 여러 사례를 통해 중요한 공통점을 찾기 위한 연구 방법이다. 이는 한 가지 사례보다는 다양한 사례를 통해서 핵심적 공통요소를 찾기 위한 방법이다.

본 연구에서는 연구참여자와 연구자가 직접 만나서 연구주제와 관련된 질문에 대한 연구참여자의 경험과 생각을 듣고 정리하는 방식으로 면담을 진행하였다. 여기에서의 면담은 이야기를 단순히 주고 받는 것이 아니라 연구주제에 초점을 맞추고 진행되는 담화이다. 면담하면서 연구자의 의도가 지나치게 개입하지 않고 연구참여자의 경험을 자연스럽게 발화할 수 있도록 하였다.

본 연구의 목적은 다문화가정의 장애 아동의 주 양육자인 여성 결혼이민자와 다문화가정의 장애 아동의 교육책임자인 특수교사의 경험을 깊이 있게 탐색하고, 그 특별한 경험이 무엇인지 이해하는 데 있다. 다문화가정의 장애 아동을 양육하고 교육하면서 “무엇”을 경험하였고, “어떻게” 경험하였는지를 알아보고자 하는 것이다. 국내에서 다문화가정의 장애 아동을 양육하는 어머니와 학교에서 다문화 장애 아동을 교육하는 특수교사의 삶에 대한 정보는 매우 제한적이고, 이들의 생활 세계 사례를 쉽게 접할 수 없기에 여러 질적 연구 방법 중에서 일반적으로 널리 알려져 있지 않은 경우에 활용하기 적합한 질적 사례 연구 방법을 통해서 연구에 접근하였다. ‘다문화가정의 장애 아동의 주 양육자인 여성 결혼이민자와 다문화가정의 장애 아동의 교육책임자인 특수교사의 경험’은 학문적으로 정립되지 않은 분야이므로 다양한 자료를 통해서 통찰을 자극하기에 유익한 질적 사례 연구 방법을 선택하였다.

2. 연구 참여자 선정

본 연구목적에 부합한 연구 대상자를 선정하기 위해서 B시에 소재한 ○○다문화지원센터와 ○○교육지원청 특수교육지원센터 관계자의 추천을 받아 의도적 표집(Purposive Sampling)방법을 사용하였다.

연구 참여자는 다문화가정에서 장애아동을 양육하고 있는 여성 결혼이민자들과 학교 현장에서 다문화가정의 장애아동을 교육하는 특수교사들이다. 첫째, 여성 결혼이민자 연구 참여자는 초등학교 학령기 장애아동을 둔 다문화가정의 어머니로서 한국어 소통 능력이 있는 사람 5명으로 한정하였다. 둘째, 특수교사 연구 참여자는 초등교육현장에서 다문화가정의 장애아동을 1년 이상 교육한 경험이 있는 사람 5명으로 한정하였다. 여성 결혼이민자 연구 참여자 5명과 특수교사 연구 참여자 5명에게 연구 취지와 연구 과정을 설명하고 연구 참여에 동의를 얻어 최종 연구 참여자로 선정하였다. <표 3-1>과 같이 연구 참여자들에 대해 일반적인 특성을 정리하였다.

<표 3-1> 연구 참여자의 일반적 특성

		성 명	나 이	출신국가/ 국적	거주기간/ 교육경력	아동 연령	장애 영역
연구 참 여 자	여 성 결 혼 이 민 자	연구 참여자 1	38 (여성)	중국	15년	만 12세	지적 장애
		연구 참여자 2	35 (여성)	호주	14년	만 11세	지적 장애
		연구 참여자 3	40 (여성)	베트남	11년	만 9세	지적 장애
		연구 참여자 4	29 (여성)	베트남	13년	만 10세	지적 장애
		연구 참여자 5	35 (여성)	필리핀	15년	만 12세	자폐성 장애
	특 수 교 사	연구 참여자 6	42 (여성)	한국	14년	만 12세	
		연구 참여자 7	42 (여성)	한국	15년	만 11세	
		연구 참여자 8	37 (남성)	한국	6년	만 9세	
		연구 참여자 9	28 (여성)	한국	6년	만 10세	
		연구 참여자 10	33 (여성)	한국	7년	만 12세	

3. 자료 수집 및 분석

본 연구목적을 달성하기 위해서 내부자의 시각으로 연구 참여자의 주관적인 본질이 잘 드러날 수 있는 면담방식을 통해서 자료를 수집하였으며 면접 초기에는 연구 참여자의 일반적 특성을 질문하였다. 면담지는 선행연구(엄지숙, 2012; 전혜영, 이미숙, 2014; 전인주, 강영심, 손성화, 2020)를 참고하여 <표 3-2>와 같이 주제별로 반 구조화해서 구성하였다.

<표 3-2> 연구 면담지

		면담 내용	
연구 참여자 (여성 결혼이민자)	한국 적응	1.한국에 오신 지 얼마나 되었어요? 2. 여성 결혼이민자로서의 한국 생활은 어떠세요?	
		3.결혼한 지 얼마나 되었어요? 4.아동들은 몇 명이죠?	
		아동 양육	5.아동이 장애가 있다는 것을 언제 알았어요? 6. 아동을 양육할 때 가장 힘든 때가 언제죠?
			미래 계획
	연구 참여자 (특수교사)	교육 기간	
			교육 경험
		교육 지원	

우선 연구 참여자의 시각에서 지금까지의 경험을 이야기하도록 요구하여 면담을 시작하였다. 연구 참여자가 자신의 이야기를 하고 있는 동안에는 가능한 연구자는 질문을 통한 개입을 삼가고 경청하고자 했다. 하지만 연구 참여자가 어떤 말을 이어나갈 수 없는 때에는 대화를 이끌어 가기 위해서 질문을 통해서 면담을 진행하였다. 면담이 끝난 후 구체화되지 못했던 경험들은 연구자

가 추가로 질문을 하였다. 모든 내용은 면담 대상자의 동의하에 녹음하고, 녹음 자료를 전사하였다. 전사한 원자료를 개념화하기 위해서 꼼꼼히 읽어가며 단어와 문장에 대한 의미를 파악하고, 그에 대한 통합 작업으로 개념화를 실시하였다. 사례마다 관련 개념들을 하나의 범주로 묶어 특성과 범위를 설명하였다.

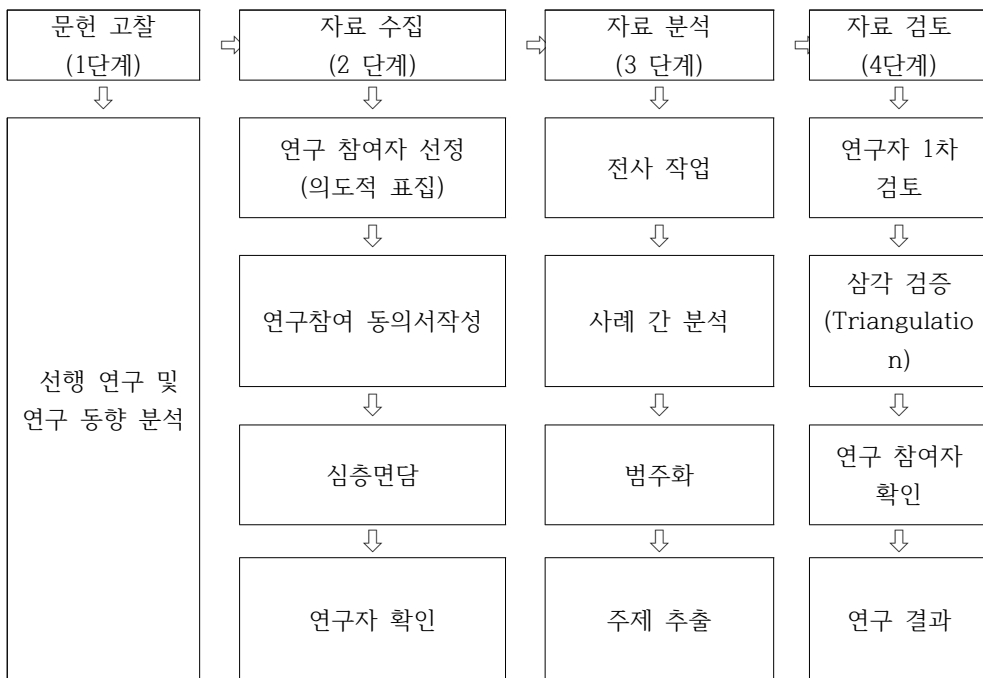
연구의 자료 수집은 2021년 3월부터 2021년 4월까지 실시하였다. 연구 참여자들에게 연구목적을 설명하고 연구동의서를 받고 면담을 실시하였다. 면담은 연구 참여자의 상황에 따라 20분에서 1시간 정도로 진행하였다. 근거이론에서 활용하는 것처럼 연구 참여자로부터 연구주제관련 정보가 포화지점에 이를 때까지 면담을 진행하였다.

면담은 연구 참여자가 편안하게 이야기 할 수 있는 친숙한 공간인 직장 휴게실과 카페에서 실시하였다. 카페를 면담 장소로 선정할 때에는 가급적 별실이 있는 조용한 공간을 활용하여 면담을 실시하였다. 면담도중 연구 참여자가 집중력이 약화되거나 피곤한 증후를 보이면 면담을 중단하고 다음 기회를 약속해서 진행할 것이다. 면담 시작 전에는 연구자가 연구주제에 관심을 갖게 된 배경과 연구의 필요성에 대한 소개를 통해서 친밀한 관계(Rapport)를 형성하도록 노력하였다. 면담 초기에는 연구 참여자의 일상에 대한 이야기를 자연스럽게 말 하도록 할 것이다. “OO님은 언제 한국에 오셨어요?”, “OO님은 아동이 몇 명 있어요?”, “OO님은 언제부터 특수교사가 되셨어요?” ’다문화가정에서 자란 장애아동을 가르쳐 본 경험이 있으세요?’ 라는 질문을 통해서 친밀한 관계(Rapport)를 형성한 후 점차 연구주제에 집중하도록 심층적으로 면담을 구성하였다.

자료를 분석하기 위해서 모든 면담은 연구 참여자들에게 연구동의서를 통해서면동의를 구한 후 녹음을 실시하였다. 면담 과정 중에도 연구자는 노트에 연구 참여자가 말한 내용을 요약해서 정리하였고, 비언어적 정보와 관련된 내용도 포함시키려 노력하였다. 자료 분석은 질적 사례연구에서 일반적으로 사용하는 개인 간 경험(사례 간 분석)으로 하였다. 연구 참여자들의 생활과 관련된 경험과 상호 작용 속에서 보여주는 현상적 특징에 집중해서 분석하였다. 각 참여자들의 생활경험과 관련된 의미들 속에서 연구주제와 관련된 것들을 찾고자 하였다. 사례 간 분석에서는 자료를 읽으면서 나타나는 주제들을 찾고, 이 주제를

근거로 다시 자료들을 재검토하면서 관련된 소주제들을 발견하는 과정을 통해서 중심개념을 도출하였다. 이 과정에서 연구자의 통찰과 해석을 통해서 사례들에 담긴 의미를 드러내고자 하였다.

본 연구의 구체적인 절차는 [그림 3-1]과 같다. 첫째, 녹취된 파일을 여러 차례 반복해서 들으면서 전체적인 맥락을 파악하면서 녹취록을 작성한다. 그리고 각 사례별로 요약해서 연구노트를 작성하였다. 둘째, 녹취를 통해서 작성된 녹취록을 여러 차례 반복하여 읽으면서 연구 참여자들의 경험과 관련된 의미들을 찾고자 하였다. 각 사례는 사례 간 공통점과 차이점을 발견하기 위해서 해당 사례를 자세히 분석하면서도 전후 분석된 사례들과 비교하면서 분석하였다. 이러한 과정을 통해 얻은 분석 결과에 기초하여 연구 참여자들의 경험 전반에서 나타나는 의미들을 나열하고, 유사한 의미들을 묶어서 상위범주와 하위범주로 분류하였다.



[그림 3-1] 연구 진행 절차

4. 연구의 엄격성 및 윤리적 고려

본 연구에서는 신뢰할 수 있는 질적 연구의 조건으로 Lincoln & Guba(1985)가 제시한 사실적 가치(Truth Value), 적용성(Applicability), 일관성(Consistency), 중립성(Neutrality)을 적용하였다. 이들에 관하여 구체적으로 정리하면 다음과 같다.

첫째, 사실적 가치이다. 연구에서의 발견이 얼마나 연구 참여자의 의식과 경험을 신뢰할 수 있게 구성하고 있는지를 말하는 것으로 현상을 얼마나 생동감 있고 충실하게 서술하고 해석하였는가를 평가하는 기준이다. 본 연구는 사실성을 담보하기 위해서 연구 참여자의 생각을 여과 없이 드러내도록 다양한 노력을 하였다. 면담 시작 전에 충분한 라포 형성 후 면담을 실시하였고, 면담내용에 대해서 2명의 질적 연구자와 함께 분석하였다. 그리고 분석한 내용이 서로 다른 경우 다시 연구 참여자를 만나서 확인하는 작업을 하였다.

둘째, 적용성이다. 연구 결과를 연구 상황 이외의 맥락이나 다른 집단에 적용 가능한가를 결정하기 위한 기준으로 연구 자료가 적용될 수 있는 정도를 말한다. 이는 더 이상 새로운 자료가 나오지 않을 때까지를 심층적으로 수집하고 포함시킴으로써 이루어진다. 양적 연구의 외적 타당도에 해당하는 것으로서 연구 상황 외에 이 연구가 다른 맥락이나 장소 또는 다른 집단에 적용될 수 있는가를 결정하기 위해 이용하는 기준으로, 연구결과의 일반성, 대표성이라고 불린다. 본 연구에서는 적용성을 높이기 위해서 자료수집과정에서 부족한 부분이 나오지 않도록 시간을 두고 반복적으로 면담을 실시하였다. 자료 분석 과정에서 부족한 부분이 나오면 다시 한 번 면담의뢰를 해서 면담을 진행하고자 노력하였다.

셋째, 일관성이다. 자료의 수집과 분석을 통해 연구결과가 반복되는 것을 의미하는 것으로 일관성을 평가하는 기준이다. 즉, 양적 연구의 신뢰도에 해당하는 것으로 자료의 수집과 분석을 통하여 결과에 일관성이 있는지를 평가하는 기준이다. 이는 같은 방법을 활용한 연구자가 같은 결과를 얻을 수 있을 때 충족된다. 본 연구는 두 명의 질적 연구자에게 전사한 자료를 준 후 각자 분석한 것

을 토대로 일치되는 것을 우선으로 정리하고자 하였고, 일치되지 않는 부분은 모여서 회의를 거친 후 의견합치에 노력 하였다.

넷째, 중립성이다. 연구과정에서 선입견과 편견이 배제되고 의도된 결과를 위해 자료를 조작하지 않는 것으로서, 모든 편견으로 부터의 해방을 의미한다. 양적 연구의 객관성에 해당하는 것으로 연구 과정이나 결과에 나타나는 편향성을 배제하는 것이다.

본 연구자는 연구 참여자의 개인정보보호와 연구윤리를 위해서 한국연구재단 과 ○○질적연구학회에서 실시하는 ‘연구윤리 세미나’에 참여하여 연구를 준비 하였다. 즉 연구 참여자 선정방법, 개인정보 및 연구 참여 동의 절차, 개인정보 에 대한 비밀보장서약서, 자료 보관 및 폐기 방법을 미리 숙지한 후 연구를 하였다. 그리고 연구자는 연구 참여자를 다문화복지기관과 교육청을 통해서 얻 은 정보를 바탕으로 직접 만나거나 전화를 통해 ‘본 연구주제와 연구목적 그리고 연구방법’에 대해서 설명하고 동의를 구하였다. 연구 참여자에게 익명성과 비밀보장의 원칙 및 연구 참여 철회의 자유와 권한에 대한 사항을 고지한 후 연구 참여 동의서를 수령 하였다.

IV. 분석 결과

분석 결과는 연구 문제를 해결할 수 있는 두 가지 내용으로 구성하였다. 연구 참여자들의 양육과 교육의 경험을 이해하기 위해서는 개별 연구 참여자의 총체적 삶의 이해가 선행되어야 한다. 그래서 다문화가정의 여성 결혼이민자 5명의 양육 경험과 다문화 장애아동을 가르치는 특수교사 5명의 교육경험을 이야기 식으로 풀어 그들의 경험을 기술하였다.

첫째, ‘여성 결혼이민자의 양육 경험’이다. 연구와 관련된 사례들을 지속적으로 비교하면서 공통점과 차이점을 발견하면서 연구 문제와 관련된 이슈를 분석하며 정리하고자 하였다.

둘째, ‘특수교사의 교육 경험’분석이다. 주제와 관련된 사례들을 비교하여 유사점과 차별점을 발견하면서 경험의 본질을 추출하고자 하였다. 사례 간 분석을 통해서 발견된 다문화 장애아동을 지도한 ‘특수교사의 교육 경험’을 파악하려고 하였다. 분석결과를 [그림 4-1]과 같이 도식화할 수 있다.

연구 참여자	상위 범주	하위 범주	
여성 결혼이민자 의 양육 경험	장애아동을 양육하는 어머니의 불편	사회에 대한 불편	
		학교에 대한 불편	
	장애아동을 양육하는 어머니의 기대	사회에 거는 기대	
		학교에 거는 기대	
	특수교사의 교육 경험	어머니의 언어능력 부족	자녀 양육의 곤란함
			타인과의 접촉의 곤란함
다문화 특수교육을 위한 지원		예방적 노력	
		사후적 노력	

[그림 4-1] 다문화 장애아동의 교육 경험과 양육 경험

1. 장애아동을 양육하는 어머니의 경험

<표 4-1> 여성 결혼이민자들의 사례 간 분석

상위 범주	하위 범주	
장애아동을 양육하는 어머니의 불편	사회에 대한 불편	①장애아동 출산에 대한 죄책감
		②다문화인에 대한 시선
		③장애인에 대한 시선
	학교에 대한 불편	①언어교육의 부족
		②지원체계의 부족
③한국교육에 대한 불신		
장애아동을 양육하는 어머니의 기대	사회에 거는 기대	①아이 돌봄 서비스
		②지지 집단 지원
		③학교 밖 다문화 아동에 대한 지원
		④이중 언어 서비스
		⑤보편적인 환경
	학교에 거는 기대	①한국어 교육 강화
		②특수교사의 다문화특수교육 역량
		③수준별 교육
		④지원체계의 구축
		⑤대안적 평가 시스템 개발
		⑥직업교육의 강화
		⑦다양한 활동

연구 참여자들이 다문화 장애아동을 어떻게 양육했는지를 맥락 속에서 의미를 찾고, 소주제별로 정리해 나가며 중심개념을 도출하였다. 연구자는 사례들을 지속적으로 비교하면서 공통점과 차이점을 발견하였으며 끊임없는 통찰과 해석을 통해서 유목화한 결과 18개의 하위범주와 2개의 상위범주로 <표 4-1>과 같이 여성 결혼이민자들의 양육 경험에 관해 제시하였다.

1) 장애아동을 양육하는 어머니의 불편

(1) 사회에 대한 불편

①장애아동 출산에 대한 죄책감

연구 참여자들은 다문화가정을 이루는 주부로서 장애아동을 양육하면서 무거운 스트레스를 받으면서 지내고 있다. 특히 이러한 삶의 무게 속에서 장애아동 출산에 대한 죄책감까지 느끼면서 하루하루 힘든 생활을 살아가고 있다고 한다. 특히 자신의 아동이 임신 당시에 받은 스트레스 때문에 생겼다는 의사선생님의 소견을 듣고 자신의 아동에게 미안한 마음이 크다고 한 연구 참여자도 있었다.

큰 애가 지금 지적 3급으로 일반 학교에 특수학급 다니고 있어요. 7세 때 알고 있었습시다. 언어가 4살쯤 되니까 엄마, 아빠나 짧은 어휘 말고는 말하기 힘들어하더라고요. 그래서 주위에 어린이집 선생님도 그렇고 한 번 검사해보라고 해서 선생님 추천으로 검사를 해보니 아이가 그때는 발달지연이 있었어요. 애들이 어릴 때는

진단을 안 내려주더라고요. 그래서 그냥 발달지연이라고 소견서를 써줘서 나라에서 지원받아 바우처 카드를 쓰고 있어요. 기관에 찾아가서 치료를 받고 그리고 7-8세가 되니까 아이가 이게 언어가 떨어지니까 모든 방면이 다 같이 떨어져서 다시 소아정신과에 찾아가니까 그때 장애진단서를 끊어 주더라고요. 그래서 그때 지적 3등급으로 판정을 받았어요. ADHD가 겸해서 있더라고요. 우리 아이 때문에 다른 아이들이 피해를 보면 안 되니까. 우리 약물 치료를 한 번 해보자 해서 약을 먹으면서 치료했어요. 효과는 있는데. 아이가 약을 먹고 너무 조용해지는 거예요. 아이가 무슨 아픈 애처럼 아프면 기운이 떨어지고 계속 누워있고 앉아서 가만히 있는 게 계속 보여서 너무 안쓰럽고 불쌍해 보여서 그래도 또 다른 친구들에게 피해를 주면 안 되니까 약을 1년 반 정도 먹고 초등학교 입학하면서 약을 초등학교 선생님 권유로 안 먹어도 되나 싶어서 담당 의사선생님하고 상담 받고 정신과 약은 2년 이상을 유지하기 힘들다 먹지 말라고 해서 약을 1년 반 정도 먹고 초등학교 입학하면서 끊었어요. 나 때문에 아이가 장애가 생긴 것 같아서 마음이 아파요. 장애를 가진 부모로서 내가 죽으면 저 애는 어떻게 하지? 이런 생각을 하면 마음이 아파요.

(연구 참여자 1)

아이가 두 살 때 잘 못 걷고 말도 못 하길래 장애 검사와 키 검사 했더니 의사선생님께서 키는 장애와 관련이 없고 아이가 아직 어려서 장애가 있는지 판단하기 어렵다고 하셨습니다. 그 이후로 3살에 아기가 걸었습니다. 하지만 그때도 말을 하지 못했고, 현재도 말을 하지 못해 언어치료를 다니고 있습니다. 의사선생님께서 제

가 임신했을 때 스트레스를 많이 받았던 것이 뱃 속에 아이한테
 까지 영향이 갔고 그래서 장애가 발생한 것 같다고 하셨습니다.
 이런 말을 듣고 애한테 미안한 마음이 들었어요.

(연구 참여자 3)

②다문화인에 대한 시선

한국에서 오랜 시간동안 살면서 여성 결혼이민자가 느끼는 편견과 차별의 시
 선은 그들의 삶을 더욱 곤고하게 했다. 특히 물건을 사러 가면 싼 물건을 권하
 며 살 것을 권하는 한국 사람들 때문에 자존심이 많이 상했다고 말한 연구 참
 여자도 있었다. 또한 자신의 아동이 다문화인으로 차별받는 것에 대해 불만을
 쏟아 놓은 연구 참여자도 있었다. 그녀는 아동들이 한국에서 태어나고 자랐으
 면 다문화인이 아닌 한국인으로 인정받고 살아갔으면 한다고 했다.

제 아이가 학교 내에서 뭔가 할 때 수업하고 이런 혜택 있는 게
 있잖아요. 보통 보면 다문화가정들은 우선권 있어요. 이런 것들을
 진짜 안 했으면 좋겠어요. 이 아이들은 한국에서 태어났고 한국에
 서 자라온 한국 사람이거든요. 근데 계속 다문화라는 단어를 같이
 붙여서 왠지 조금 차별이라고 해야 하나. 그건 가정이 다문화지
 아이는 그냥 한국 아이고 이 집안에 문화가 다양하게 있다는 거뿐
 이잖아요. 엄마 문화나 아빠 문화가 하나 더 있다는 거뿐인데. 그
 걸 아이가 다문화 아동은 어찌고 이런 게 조금 듣기가 싫더라고요.

(연구 참여자 1)

어떤 때는 마트 갈 때 외국 사람이라서, 돈 많이 없어 보여서 차
 별 당했어요. 제가 핸드폰 사려고 했는데 원래는 삼성 것 살려고
 했는데 LG로 잘못 갔어요. 가서 물어보는데 점원이 “이 핸드폰 못

사요, 우리 매장에는 없고 삼성으로 가야되는데 이 핸드폰 비싼데 못 살 것 같아요” 이렇게 말을 해요. 또 옷을 살려고 하는데 “이 옷 비싸요, 못 사요 (다른 옷 가리키면서) 이 옷이 오 천원이에요 만원이에요 이거 사세요.” 이렇게 말했어요.

(연구 참여자 4)

③장애인에 대한 시선

연구 참여자의 아동들은 다문화가정 출신 아동에 대한 차별과 장애인에 대한 차별이라는 이중적인 사회적 차별을 경험하고 있다. 특히 학교에서 왕따 당하기 일쑤이고 혼자서 외롭게 지내고 있는 아동들을 보면서 연구 참여자들은 마음이 무거워진다고 했다. 그리고 한 연구 참여자는 학원에서 자신의 아동이 등원 거부를 당하는 것을 보고 한국 사회가 장애인에 대한 마음이 넓어졌으면 하는 바람을 표했다. 그녀는 비장애인들이 장애인을 사회적으로 분리해서 보는 환경이 하루 빨리 변했으면 한다고 하면서 장애인에 대한 차별이 없는 다른 나라로 이민을 준비하고 있다고 했다.

친구 또래 하고는 초등학교 입학했을 때 1학년, 2학년 때는 애들이 다 거기서 거기 서니까 다 같이 놀고 일단 고학년을 진급을 하면서 아이가 또래 아이들하고 어울리기가 힘들더라고요. 표현이 안 되니까. 아이들과 어울리면서 섞여서 얘기를 하기가 힘드니까 그 친구들도 제는 말도 못 하는데 이렇게 친구들이 인식을 하니까 같이 안 놀아주고 그런 편이었어요. 그래서 초등학교 고학년 올라가면서 아이가 거의 왕따 식으로 왕따를 하려고 한 건 아닌데 보면 그냥 같이 안 놀려고 하니까 항상 혼자 놀고 혼자 학교 가고 그랬죠. 친구들과 어울려서 노는 걸 못 했잖아요. 그래서 자기도 나름대로 상처받고 했겠죠. 항상 물어봐요 학교에서 친구들 하고 잘 지냈냐고 하면 그냥 뭐 내가 같이 안 놀았어요 이런 식으로 말

을 하거든요. 안 놀아 줘요 가 아니고 내가 같이 안 놀았어요 이
 러고 그래서 물어봤거든요. 너는 친구 없이 외롭고 그렇지 않니?
 괜찮아? 그러니까 괜찮대요. 아이한테 상처받지는 않고 괜찮대요.

(연구 참여자 1)

장애인들과 함께 하는 것이 많이 부족하다고 생각해요. 부족하다
 고 보지 않는데, 학교나 그냥 사람들이 장애인에 대해 마음이 넓
 어지면 좋겠지만 딱 해결하는 방법이 없다고 생각해요. 학교 때문
 에 교육 때문에 (호주로) 들어갈 생각이예요. 지금 코로나 때문에
 어디 갈 수가 없어서 사실 항공도 없어서 못가고 있다. 코로나가
 지나가면 곧 갈 생각입니다. 호주는 말씀하듯이 장애인 위주로 하
 는 것이 많아요. 스포츠나, 방과 후 식으로 장애인 모여서 스포츠
 지도, 친구 사귀고 그런 것들이 있는데 여기는 학원에서 장애를
 안받아줘요. 학원 선생님들은 교육자가 아니라 개인이라 생각해요.
 교육받은 선생님은 눈이 있어서 아이를 케어 하면서 보는데 학원
 선생님 개인은(일반사람은) 아이들 어떻게 해야 하는지 몰라요.
 그래서 안전부분에 대해 불안해 안 보내고 있어요. 사고가 쉽게
 날 수 있다고 생각하는데 여러 아이들이 모여서 자기 마음대로 하
 고 다녀서 그 부분에 대해서도 우려해 보내지 않아요. 하지만 호
 주는 사람들이 사회적으로 마음이 오픈되어 있어서 일자리도 쉽게
 찾고, 비장애인과 연애하는 것도 충분히 가능해요 여기(한국)는 장
 애는 완전 장애로 분리하고 직업하고 따로 보니까, 자기들 따로
 다닌다. 사회에서 따로 지내는, 흡수를 잘 안 한다고 생각해요.

(연구 참여자 2)

지금 특수학교에 다니고 있어요. 다른 아이들과 어울리지 않고
 혼자 지냈거든요. 아이는 전화기나 컴퓨터로 게임하는 것을 좋아
 하고 특히 엘리베이터를 가장 좋아해요. 엘리베이터만 보면 이동

하지 않을 정도로 엘리베이터를 좋아해요.

(연구 참여자 3)

지금도 한국어를 잘 못하지만, 제가 처음 한국에 왔을 때 시어머니께서 치매라는 지병을 앓고 계셨고 아이도 장애를 가지는 바람에 3년 동안 집에만 있으면서 한국어 공부를 하지 못했어요. 기회가 되어서 복지관에서 한국어공부를 배우고 있었는데 배운지 1년도 안 됐는데 둘째 아이가 생겨서 그만두었고, 그 이후로는 아이들이 학교에 가 시간여유가 있을 때 한국어공부를 다시 했고, 지금은 일을 하고 있어서 공부를 못하고 있습니다. 한국말을 잘 하지 못하니까 주변사람에게 느껴지는 이상한 느낌을 받아요.

(연구 참여자 4)

가장 마음이 아플 때는 아무래도 사람들 인식이 많이 괜찮아졌지만 그래도 학교 학부모들 보면 저 아이는 장애아니까 거리를 좀 두라는 식으로 말을 하는 분도 있고요. 그때 마음이 좀 많이 아프고 그리고 친구들도 저 아이는 장애아라는 걸 요즘 아이들은 상대방에 입장에서 생각하지 않고 말을 했을 때 제가 들었을 때 얼마나 마음이 상할까 상처 입을까 그런 생각 안 하고 그냥 함부로 말을 하더라고요. 그래서 그런 걸 본인이 들었을 때 알 수는 없지만 집에 돌아와서 얼마나 상처를 받았을까 이런 얘기를 가끔씩 할 때도 있었거든요. 그러면 그게 되게 속상하죠.

(연구 참여자 5)

(2) 학교교육에 대한 불편

①언어교육의 부족

연구 참여자들은 아동의 한국어 능력이 학습의 기본이라고 인식하고 비 다문화 화인에 비해서 자신의 아동이 한국어 능력이 능숙하지 못한 것을 방과 후 한국어 수업을 통해서 한국어 실력이 향상 되길 원한다.

학교에서는 공부하는 프로그램만 있는데 그것 공부만 하기만 하고 다른 방과 후에는 안 해요. 그리고 한국어 공부방이 없어요. 그리고 한국어 공부하는 과정(국어과)만 있어요. 제가 원하는 것은 한국어 공부방 따로 있었으면 좋겠어요. 왜냐하면 외국 아이뿐만 아니라 한국 아이도 처음에 잘 모르잖아요.

(연구 참여자 4)

②지원체계의 부족

다문화 장애아동에 대한 교육을 위해서 교육 환경적 지원을 적극적으로 하고 교육목표에 대한 수준을 낮춰야 한다고 연구 참여자들은 주장한다. 한국 교육은 학생들의 수준과 능력을 고려하지 않고 기준을 동일하게 제시하고 있다고 말하면서 합리적인 조치가 요구된다고 하였다. 저학년 때에는 언어교육에 집중하고 고학년이 될수록 직업능력 교육에 초점을 맞춰 교육을 지원해야 한다고 한다.

일단 서포트 줘야하고 특히 언어 서포트 최대한 줘야하고, expectation(기대). 사실 길게 보면 아이가 학교에서 성적을 잘 받아야지 (한국은 성적 위주니까) 좋은 대학가서 혹은 대학 안가도 좋은 직업을 가지기 위해 결국은 어른이 되어 사회에서 직업을 가져 먹고 살아야 해요. 그것을 돕기 위해서 길게 보고 다문화 아이는 어차피 본인 한국처럼 성적은 안 나오니 성적 시스템이 달라야 하는 것이 중요해요. 서포트 주면서 기대하는 것을 다른 아이들에 비해 낮춰야 해요. 더 길게 본다면 정부에서는 다문화 혹은 장애 아이 교육을 위해서 학교만 아니라 기술과 같은 것을 배울 수 있

는 기회를 주어야 해요. 아이들의 기준이 똑같을 수는 없어요. 아이 자체가 똑같지 않아요.

할 수 없는 사람에게 하라고 하면 안 된다고 본다. 당연히 실패 이니까 이 사람들도 사회에서 직업을 가질 수 있게, 자기가 자기 혼자서 살 수 있게 모든 것을 크게 360도로 보고, 어렸을 때는 언어 서포트를 많이 주고, 자기가 자기 레벨에서 성공할 수 있게 성적 expectation 기대를 낮추고, 그 다음엔 프로그램 예로, 고등학생이 되면 대학교 준비할 때 다른 기술로 갈 수 있는 프로그램을, 일반 사람들보다는 낮은 기대로 진행하는 프로그램이 있어야 할 것 같다. 왜냐면 결국을 봐야하는데 이 아이가 학교에서 실패하고 기회도 없으면 사회 가서 우리에게 부담이 됩니다. 세금을 내는 사람들이 다 도와주거나 해야 하니까 이 아이들이 크는 과정을 도와줘서 어른이 되어 혼자 먹고 살 수 있는 방법을 마련해주는 것이 가장 좋은 것 같다.

(연구 참여자 2)

③한국교육에 대한 불신

외국에서 산 경험이 풍부한 연구 참여자들은 지식 중심의 암기식 교육방식에 대해 불신감을 표하였다. 그래서 자신의 아동들을 학교에 보내기 보다는 홈스쿨링을 통해서 교육하고 싶다는 의견을 내세웠다. 의자에 앉아서만 교육하는 환경보다는 학생들이 좋아하는 흥미에 초점을 맞춰 교육이 진행되길 원했다.

부모로서 우리가 봤을 때는 사회적인 것이 부족하여 (친구를 사귀는 것), 그 당시엔 아이가 반 안에 있는 것이 더 나을 것 같아서, 그리고 솔직히 말하면 나가서 공부하는 목적으로 1:1 성적을 도와주는 것인데 (특수학급이) 별 도움이 되지 않는 느낌이여서, 여차피 도움이 안 될 바에 반에 있고 친구들과하고 함께 있어서 접

하는 시간을 늘리고 그 안에서 배우는 것이 있어요. 잘 못 따라 하지만 배우는 것이 있어서 (사회적인 부분을) 더 배우는 것이 낫다고 생각하여 신청했어요. 제가 시간이 없어서 학교를 보내지, 교육적으로만 본다면 내가 홈스쿨링이 나올 것이라 생각해요. 아니면 사교육(학원)으로 배우지 솔직히 학교는 하는 것이 없다고 생각해요.

(연구 참여자 2)

교육은 선생님이 따라 달라지는데 이번에 선생님이 바뀌어서 다른 선생님이랑 하는 것도 괜찮다고 생각해요. 제일 큰 원인은 선생님들이 말해주는데 4학년부터 성적이 떨어지는 학생들은 학교 마치고 추가 수업이 있어요. 그것은 우리 아이에게 너무 안 맞는데, 특수학급에 들어가면 추가 수업을 받지 않아요. 추가 수업은 성적 올리는 수업으로 필수라 선택이 불가능한 것이라 특수에 다시 넣을 수 밖에 없는 상황이에요. 특수학급의 경우 (정규수업만으로도) 이미 아이들이 힘들어 추가 수업을 듣지 않아요.

(연구 참여자 5)

2) 장애아동을 양육하는 어머니의 기대

(1) 사회에 거는 기대

① 아이 돌봄 서비스

여성 결혼이민자인 연구 참여자들은 자신들에게 집중된 서비스가 자신의 아동과 가족에게 적용될 수 있는 서비스까지 확대되길 원했다. 특히 자신의 아동들이 유아기와 아동기 때 아이 돌봄 서비스를 자신의 재산 능력과 상관없이 보편적으로 받도록 국가가 노력해주길 원했다. 왜냐하면 한국어 능력이 서툰 자신들보다는 돌봄 서비스를 하는 한국인을 통해서 아동이 한국어를 잘 배울 수

있다는 기대 때문이다.

제가 장애아동을 키우면서 느꼈던 게 다문화 이주여성은 결혼해서 입국하면 엄마들한테는 막 지원해 주는 게 많습니다. 교육적으로도 그렇고 빨리 이 사회에 적응해서 행복하게 살라는 취지로 하는 건 많은데, 아이들한테는 일단 다문화가정에는 발달이 느린 애들이 많으니까 발달 치료 서비스 이런 건 있어요. 그거 말고는 별로 지원이 없는 거 같아요. 그리고 뭐 입소하거나 이런 거에는 우선권이 있고 제가 봤을 때 엄마들이 와서는 거의 임신해서 와서 아이를 낳거든요. 그러면 어머니들도 교육이 필요하지만 애들이 엄마가 주 양육자인데 엄마가 그 서툰 언어를 가지고 아이를 양육하면서 아이한테 한국어를 가르쳐 준다는 말도 안 되는 거거든요. 그래서 제가 앞 전에 말씀드린 것처럼 출산 도우미서비스와 아이 돌봄 서비스가 더 확충되었으면 좋겠어요.

(연구 참여자 1)

집에서 아이를 가르칠 수 있는 사람이 있었으면 좋겠습니다. 예전에 봉사활동해 주는 사람들이 와서 잠깐 가르쳐 줬었는데 그런 선생님이 집에 있으면 좋겠다고 생각했어요. 아이를 위한 방문 선생님들이 있었으면 좋겠습니다.

(연구 참여자 3)

돌봄 서비스 선생님들이 오셔서 아이를 놀아주고 그런 선생님들은 집에 다 아이 위주로 방문하시잖아요. 애랑 놀아주고 밥해주고 이 음식 해주고 그런 선생님이 오셔서 아이랑 많이 놀아주면서 한국 말 좀 많이 듣게 그런 환경을 많이 만들어 주셨으면 좋겠어요.

(연구 참여자 5)

② 지지 집단 지원

한국 사회에서 여성 결혼이민자로 살아가는 것도 힘들지만 장애아동을 둔 여성 결혼이민자의 삶은 더욱 힘들다고 한다. 그래서 같은 형편에 있는 어머니들이 모여서 정보도 교류하고 서로 지지하고 격려할 수 있는 모임을 만들도록 국가나 지방자치단체가 노력해주길 원했다.

장애인 아동을 위해 방문해주시는 선생님이 있었으면 좋겠고, 엄마들도 상담을 받을 수 있었으면 좋겠어요. 장애아동을 양육하는 엄마들은 스트레스를 많이 받거든요. 특히 다문화 엄마들은 이해도 잘 못하고 아는 것도 많이 없어 스트레스를 많이 받기 때문에 다문화가정 엄마에게도 관심을 줬으면 해요.

(연구 참여자 3)

장애아동을 가진 엄마들끼리 서로 이야기 하고 나누고 장애아동을 가지고 있는 것에 대해서 부끄러워하지 않았으면 좋겠고. 이런 생각들은 없어져야한다고 생각합니다.

(연구 참여자 5)

③ 학교 밖 다문화 아동에 대한 지원

연구 참여자들은 자신의 아들과 비슷한 상황에 있는 다문화 아동의 교육권에 관심을 많이 보였다. 특히 다문화 아동 중에서 제도권 학교환경에서 적응을 잘 하지 못해서 학교 담에서 생활하는 학교 밖 아동·청소년에 대해서 지역사회에 있는 사회복지관과 다문화지원센터가 관심을 갖어야 한다고 의견을 제시하였다.

초등학교는 모르겠는데. 일단 저희 애들 같은 경우는 다문화 애들 보통 보면 중도에 중학교 다니고 학급에 맞춰 고등학교에 올라가는 애들은 물론 있지만 그래도 좀 적은 애들은 중도에 학교를 안가고 사회 돌아다니는 애들도 많아요. 그럼 그런 애들을 조금 사회복지사님들이 관심을 가져주시고 직업 양산교육 같은 걸 많이 연결을 해 주셔서 나중에 기술이라도 하나 배워서 아이가 그걸 가지고 직장을 다닐 수 있도록 해 주셨으면 좋겠어요.

(연구 참여자 1)

④ 이중 언어서비스

일부 연구 참여자는 자신의 아동이 한국어뿐만 아니라 어머니의 모국어까지 공부를 하도록 국가가 지원해주길 원했다. 이를 통해서 어머니와 아동이 원활한 의사소통이 가능하고 두 개 언어를 구사해서 국제적 감각을 갖춘 성인으로 자라기를 기대하고 있다.

아동이 한국어뿐만 아니라 베트남어도 같이 배웠으면 좋겠어요. 센터와 학교에서 아이들이 이중 언어 프로그램 많이 만들었으면 좋겠어요. 이중 언어로 대화도 하고 같이 놀고 하는 공간 만들었으면 좋겠어요.

(연구 참여자 4)

⑤ 보편적인 환경

다문화가정에서 장애아동을 양육하는 연구 참여자들은 장애여부와 상관없이

누구나 교육환경에 접근할 수 있는 보편적 교육환경이 만들어져야 한다고 의견을 제시한다. 특히 신체적 장애를 가진 아동을 둔 연구 참여자는 학교 시설물에 접근할 수 없어서 이용할 수 없는 사례를 설명하면서 장애물이 없는 (Barrier Free) 환경을 주문하였다. 그리고 학습의 능력과 상관없이 교육받을 수 있는 환경으로 정비되어 자신의 아동들이 마음껏 공부할 수 있는 학교를 기대하고 있다.

한국도 요즘 장애인을 위주로 많이 좋아지는 느낌이 든다. 학교의 시설들이 조금 더 장애인들 위주로 했으면 하는 마음이 있어요. 아이가 유치원을 다니는데 최근 유치원 놀이터를 리모델링했어요. 우리 아이가 워커(보행기)를 쓰고 걷는데 그 아이를 생각하지 않고 테두리를 높게 만들었어요. 그래서 아이의 장애에 대한 생각이 없었는데, 미리 생각을 했으면 문을 만들거나 램프(경사로) 같은 것을 옆에 만들었으면 좋겠다. 하지만 이미 다 만들어진 상태라 어쩔 수 없어요. 학교와 그 아이가 혼자서 출입할 수 있도록 해달라고 이야기 중입니다.

(연구 참여자 2)

우리 아이들도 한국을 좋아하고 온 가족이 한국에 사는 것을 좋아해요. 하지만 교육을 길게 본다면 아이들이 중학교, 고등학교에 가야 하는 데 답이 없어요. 점점 악화되지, 좋아지는 것이 보이지 않아요. 장애가 없는 아이들도 중학교, 고등학교를 뺄세게 보내야 하는데 우리 아이들이 그것을 할 수가 없어요. 경제적으로 여유가 있었으면 국제학교를 보내거나, 자신이 일을 하지 않고 홈스쿨링을 하던지 했어요. 하지만 그런 여유가 없어서 그냥 호주로 가는 게 나을 것 같다는 생각을 해요. 호주는 여기와 달리 분위기가 교육을 하면하고 안 하면 안 하는 것인데, 여기(한국)는 안하면 안 될 것 같은 분위기라 말하자면 공부가 전부라서 이런 분위기에서 아이들을 키우기 원치 않아요.

(연구 참여자 2)

(2) 학교에 거는 기대

① 한국어 교육 강화

지금도 일부 학교와 다문화지원센터에서 다문화가정의 아동을 대상으로 한국어 교육을 시켜주고 있지만 다문화가정의 아동이 다니는 학교에서 지금보다 한국어 교육을 더 많이 받을 수 있는 기회가 주어지길 연구 참여자들은 원했다. 다른 교과목 보다 우선적으로 한국어 교육에 비중을 줘서 다른 교과목을 배울 수 있는 기본적인 역량을 자신의 아동들이 갖추길 바란다.

교육청에서부터 내려와야 하는데 일단 다문화로서 서포팅하려면 언어부터 해결을 해야 해요. 그러면 언어를 특수 아이를 위해 가르칠 수 있는 선생님이 따로 있어야 한다고 생각해요. 자기 반에 아이가 있어야 하니 전부는 안 되지만, 1-2시간 나가서 과목을 배우면서 그 안에서 언어도 배우게 하는 것이 필요해요. (여기서 언어는 한국어). 아니면 학교 마치고 프로그램이 있어서 진행해야 해요. 언어가 빨리 올라와야 한다고 생각해요. 언어에 모든 것이 달려있다고 봐요. 언어가 제일 중요한 것 같아요. 그리고 성적도 다른 한국 학생들의 경우 '2학년이면 어느 정도 올라와야 한다'라는 것이 있는데 다문화 학생들은 언어가 잘 되지 않으니 봐주는 것이 필요해요. 그러한 것도 배려해야지 그렇지 않으면 다문화 아이들은 실패 밖에 없어요.

(연구 참여자 2)

공부를 제일 힘들어 합니다. 학교는 좋아한다. 신기하다. 학교는 재미있어 합니다. 공부 부분을 싫어합니다. 그래서 개인적인 바람

인데 학교는 어차피 공부도 중요하지만 사회적인 친구를 만나러 가는데 이것도 참 중요한 부분이라 생각합니다. 하지만 한국 시스템은 너무 공부로 치우치는 느낌입니다. 말씀드린 것처럼, 너무 공부 쪽으로 굳어진 느낌을 받아요.

(연구 참여자 5)

② 특수교사의 다문화 특수교육 역량

다문화시대를 살아가고 있는 오늘날 다문화가정의 증가로 많은 다문화가정의 아동들이 학교 교육의 수요자로 자리매김하고 있다. 학생의 특성이 변함에 따라 교육당국과 단위학교에서 교육을 실천하는 특수교사의 다문화 학생에 대한 교육역량이 강화되어야 한다고 연구 참여자들은 주장한다. 특수교사뿐만 아니라 통합특수교사 그리고 학교 관리자까지 다문화교육 역량을 향상 시킬 수 있는 직무교육을 정기적으로 받을 수 있도록 교육당국은 조치를 취해야 한다.

선생님들이 장애인들에 대한 교육이 많이 부족합니다. 아예 모릅니다. 선생님들이 가르칠 때 장애 아이가 어떤 것이 부족한지에 대한 의식이 아예 없어요. (여기서 특수교사는 일반 특수교사) 그래서 본인이 볼 때 영어로는 inclusive 라고 장애인을 어떻게 하면 다른 친구들과 어울리며 살아갈 교육이 아니라 따로 분해해서 한다고 봐요. 일반 선생님들이 아이들을 어떻게 해야 할지 몰라요. 자신(선생님)이 가르치는 방식을 변화시켜 아이를 포함할 수 있도록 하는 생각이 없어요. 본인이 볼 때 특수교사 교육부터 달라져야해요. 호주를 자꾸 비교해서 죄송한데, 호주의 경우 특수교사 교육 시 장애인에 대한 것을 배워요.

(연구 참여자 2)

③ 수준별 교육

공교육현장에서 수준별 교육을 한다지만 다문화 장애아동을 둔 어머니인 연구 참여자의 기대에 못 미친다. 연구 참여자들은 학생의 강점과 약점을 교과목 별로 철저하게 진단·분석한 후 개별화교육프로그램을 교육의 수요자인 학생과 학생의 부모가 만족하도록 구성한 후 그 계획에 맞게 교육하기를 기대하고 있다.

장애인이 아니라도 아이들이 배우는 것이 모두 다릅니다. 잘하는 아이와 못하는 아이가 있는데 그 아이들을 똑같이 생각하지 않고 못하는 아이들을 위해 내가 어떻게 가르칠 것인지, 똑같이 생각하지 않고, 잘하는 아이는 이것을 가르치고, 같은 주제 안에서 못하는 아이들은 조금 못하더라도 그 레벨 안에서 배울 수 있는 것이 있지만 한국은 그 레벨이 없습니다. 다 똑같이 가야한다는 생각이 위로부터 바뀌어야 내려가서 학급에 들어가서 아이들은 조금 차이가 있더라도, 한 학급 안에서 같은 과목 안에서 그 차이가 있어도 함께 할 수 있습니다. 하지만 한국은 다 똑같이 이걸 해야 하고 같은 공부를 같이 맞춰야 한다. 레벨이 있어야 한다고 생각합니다.

(연구 참여자 5)

④ 지원체계의 구축

연구 참여자들은 수년간의 한국 교육의 수요자로서의 경험을 통해 한국 교육은 사교육에 대한 의존도가 높다고 진단하였다. 공부할 능력이 부족한 학생에게는 지원도 없고 성공할 기회도 없다고 한다. 외국처럼 도움 친구를 상시적으로 배치해서 학습을 도와줄 수 있는 지원체계가 요구된다고 한다.

솔직히 너무 큰 문제인 것 같고, 시스템 자체가 너무 사교육으로 치우친 것 같아 쉽게 될 것은 아닌 것 같지만, 제가 볼 때는 공교육은 공평하려면(특히 경제적으로 없는 아이나 장애인 아이들) 조

금 더 아예 사교육을 안 받고 온다는 인식이 있어야 할 것 같아요. 그래서 애들이 많이 모른다고 생각하고 해야 해요. 말해도 시스템이 고정되어 있는 것 같은데, 선생님이 아이가 조금 못하거나 떨어지면 도와주고 1:1 케어를 해주어야 하는데 그런 것이 없어요. 시스템에 그러한 여유도 없다고 생각해요.

(연구 참여자 2)

한국은 다양한 문화가 없어서 본인이 이해해요. 만약 다문화 아이가 들어간다면 서포트 시스템이 없는 것 같아요. 자꾸 호주와 비교하여 죄송하지만, 호주는 다른 영어 하는 아이들이 들어오면 따로 반이 있어 영어만 가르쳐줘요. 하루에 1시간 (공부하러) 다녀오거나, English Second 선생님이 와서 아이와 함께, 아이가 그 반에서 활동할 수 있게 도와줘요. 하지만 한국에서는 언어를 모르면 너무 힘들다. 학교생활을 해야 하는데 서포트도 없고, 성공할 기회가 없다고 봐요.

(연구 참여자 2)

언어가 안 되니 성적이 안 나오는 것을 이해해야 하고, 사회적으로 친구가 잘 안 생길 수 있는데 버디시스템이라고 친구를 붙여주고 그 반 안에서 아이가 학급 안에서 모든 것을 어려워하기 때문에 선생님이 80페이지를 펴라고 했을 때 옆에 버디친구가 80페이지 펴는 것을 도와줄 수 있게, 친구가 예를 들어 처음에는 도서관 가는 것도 힘든데 친구랑 함께 붙어서 다닙니다. 한 친구가 계속하기에는 힘들니까 일주일마다 바뀌가면서 친구를 도와줍니다. 아이가 익숙해질 동안 도와주는 것이 필요합니다. 사실 아이 교과서를 보니까 다문화 토픽을 하던데, 아이들이 알기 위해 책에 다문화에 대한 내용을 실은 것은 좋습니다.

(연구 참여자 5)

⑤ 대안적 평가 시스템 개발

연구 참여자들은 한국의 평가방법은 획일적이라고 한다. 개별 학생의 능력과 강점과 제한점을 전혀 고려하지 않고 교육목표와 평가방법이 동일하다는 게 그들의 평가다. 지식 중심의 평가방법 보다는 정서적인 면, 신체적인 면을 평가할 수 있는 방법을 알고 싶어 했다. 또한 장애아동에게 적용할 수 있는 대안적인 평가방법이 하루 빨리 개발되길 원했다.

아이들을 감안 해주어야 한다. 전체적으로 360도로 봐야 해요. 이 아이들은 선생님을 붙였다고 예를 들면 성적도 봐야 하고 이 학교 생활의 모든 면을 보고 아이들이 겪는 어려움에 대해 생각하는 것이 필요로 해요.

(연구 참여자 2)

⑥ 직업교육의 강화

장애아동의 학부모인 연구 참여자들은 자신의 아동의 미래에 관심을 많이 보였다. 특히 대학 입학에 위한 지식위주의 교육방식 보다는 학교 졸업 후 취업할 수 있는 직업교육에 대한 기대가 크다. 장애인의 근로의 질이 낮은 현실 속에서 높은 질의 직업을 갖을 수 있도록 학교가 더 많은 관심을 주길 기대하고 있다.

고등학교 올라가면 많이 있다고 하더라고요. 선생님한테 들었었는데. 그래서 조금 더 해 주셨으면 나중에 취직까지 해서 근데 그 취직자리가 보니까 장애 아이들이 취직을 해서 그게 영구적으로 가는 게 아니고 파트타임식으로 일을 해서 계약직처럼 해서 이 직업에 오래 있을 수 없도록 하고 그런 것도 있더라고요. 그니까 이

아이들은 옆에서 누가 보호자 역할을 해줘야 하는데 나라가 보호자 역할을 해줘야 하는데 그게 안 되고 그래서 중간에 꾸준히 안 가고 하다가 다른 곳으로 가고 없으면 그냥 집에서 놀아야 되고 그런 사례가 있어요.

(연구 참여자 1)

⑦ 다양한 활동

하루 종일 의자에 앉아서 공부하는 것 보다 학생의 흥미를 유발하도록 바닥에 앉아서 수업도 하고, 딱딱한 교과서 중심보다는 재미있는 다양한 주제를 가지고 수업을 진행한다면 자신의 아동들이 보다 즐겁게 학교를 다닐 수 있을 것이라고 한다. 한국 고등학생들의 모습을 보면 자신의 아동들의 미래의 모습이 떠올라 답답한 마음이 든다고 한다.

특수학급으로 가도 교과서 위주로 하니까 별로 도움이 없어요. 특수 아이들은 여러 방법으로 실제로 만지는 등의 활동을 해야 하는데 교과서를 중심으로 하다보니까 특수 아이들에게 잘 맞는 스타일은 아닌 것 같아요. 호주에서 많이 가르쳐 봤는데 호주는 많은 퍼블릭 스쿨이 교과서 위주로 수업을 하지 않아요. 많은, 여러 다양한 활동을 통해 딱 의자에 앉아 수업하는 것이 아니라도 6학년 까지 바닥에 앉아서 생활하기도 하고 필요에 따라 과목에 따라 아이가 재밌도록 흥미 있게 진행해요. 아이의 스타일에 맞춰 배우는 방향이 달라요. 하지만 한국은 딱 정해져있기 때문에 특수 아이들이 더 힘들 것 같아요. 특수 아이들은 특별히 힘들고 집중도 어렵는데, 한 시간 동안 딱 앉아서 집중해야 한다는 것이 힘든 것 같아요.

(연구 참여자 2)

공부만 시키지 말고 학교에서 아이가 좋아하는 것을 할 수 있도록
해줬으면 좋겠어요.

(연구 참여자 3)

한 명은 단순 신체적인 문제이고(걸지를 못함), 다른 한 명은 약간
학습장애의 경계에 있어요. 신체적인 부분도 있지만 심하지 않아
요(혼자 걸을 수 있음), 사회적으로 괜찮지만 공부를 힘들어해요.
공부를 너무 많이 시키는 것을 힘들어해요.

(연구 참여자 5)

2. 다문화 장애아동을 교육하는 특수교사의 경험

<표 4-2> 특수교사들의 사례 간 분석

상위 범주	하위 범주	
어머니의 언어능력의 부족	아동 양육의 곤란함	① 아동 언어교육을 못 시킴
		② 아동을 돌보기 힘들
		③ 늦은 장애 발견
	타인과의 접촉의 곤란함	① 병원에 접근하기 어려움
		② 소극적인 성향으로 변함
		③ 정보 획득·공유의 어려움
다문화 특수교육을 위한 지원	예방적 노력	① 조기진단·개입
		② 정기적인 진단·치료
	사후적 노력	① 한국어 교육
		② 지역사회 연계
		③ 다문화교육의 전문성
		④ 진단도구의 보완
		⑤ 부모 상담 지원체계

연구 참여자들이 다문화 장애아동을 어떻게 교육했는지 맥락 속에서 의미를 찾고, 소주제별로 정리해 나가며 중심개념을 도출하였다. 연구자는 사례들을 지속적으로 비교하고 공통점과 차이점을 발견하면서 끊임없는 통찰과 해석을 통해서 유목화한 결과 13개의 하위범주와 2개의 상위범주로 <표 4-2>와 같이 특수교사의 교육경험에 관해 제시하였다.

1) 어머니의 언어능력의 부족

(1) 아동 양육의 곤란함

① 자녀에게 언어교육을 못 시킴

한국 남편을 만나서 결혼 한 여성 결혼이민자들은 적응 초기부터 능숙하지 못한 한국어 때문에 여러 가지 불편을 경험하게 된다. 특히 결혼 후 얻게 된 아동들에게 비다문화 부모들처럼 능숙한 한국어 환경을 아동에 제공하지 못하고 있다. 이를 통해서 언어교육의 결정시기인 아동기 때 적절한 언어 노출을 받지 못해서 아동들도 능숙하게 한국어를 말하지 못하게 된다.

아이는 아이대로 안 되고 어머니는 어머니대로 안 됩니다. 그니까 한국 어머니였으면 이 아이에 수준을 조금 더 올릴 수 있을 거 같은데. 우리가 해줄 수 있는 서비스들은 제공을 하지만 왜 우리가 일반화라고 해서 집에서도 조금 더 해주시면 좋은 것들이 있잖아요 생활 습관이라든지 지체가 있어서 언어를 아무리 끄집어 끌어올리려 해도 집에서는 전혀 안 되니까요. 한국 사람들보다는 더 답답하고 너무 안타까운 부분들이 많아요. 집에서도 일반화가 되

지 못하니까요.

(연구 참여자 6)

두 번째 아동 같은 경우는 ABC2 검사를 했을 때 다른 4가지 영역 중에서 특별히 떨어졌던 것이 언어와 관련된 것들이었습니다. 나머지 부분들은 크게 어려움이 들어나지 않아서 내적으로 불균형한 측면이 많이 보였고 REBT 언어 검사를 실시했을 때도 초등학교 2학년 정도 수준의 어휘수준을 보였던 것 같습니다. 다른 부분은 그렇게 문제가 없지만 언어 중에서도 어휘 부분이 어려웠던 것 같습니다. 그 아동의 동생이 비슷한 증상을 보인다고 들었습니다. 현재 어머니께서 한국말 유창하게 잘 하시긴 한데 짐작하는 바로는 초기에 무의식상을 발달시킬 때 어머니의 모국어가 다르다 보니 그 부분에서 혼동이 있지 않았을까 라는 생각을 하게 되고, 다른 부분에서는 크게 두드러지게 문제가 있거나 일상생활에 문제가 되는 점은 없기 때문에 그러한 부분이 환경적으로 영향을 많이 미쳐서 지금 현재의 모습이 나타나지 않았을까 추론하고 있습니다.

(연구 참여자 9)

제가 뵈지는 못했지만 어머니하고 통화를 하면 저도 불편하고 어머니도 정확한 의사전달을 못하시니까 나름 통화를 다 하고 아버님하고 통화를 한 번 더 합니다. 왜냐면 그래야지 제가 어떤 수업을 하는지 혹은 제가 예를 들어서 어떻게 못 간다고 전달이 제대로 이뤄지는 거 같아가지고요. 일다 다문화가족은 알게 모르게 두 번씩 상담하는 거 같습니다. 그니까 어머니 아버님 두 분 다.

(연구 참여자 10)

② 아동을 돌보기 힘들

20대 초반에 학부모가 된 여성 결혼이민자들은 국내 여성들과 마찬가지로 아동을 양육하는 방법을 배우지 않은 채 아동을 돌보기 시작한다. 언어적 부담을 갖고 있는 그들에게 이런 환경은 아동을 올바르게 양육하지 못하게 만든다.

어머니가 한국말을 못하시니까 집에서 원활한 의사소통이 안 되고
 어머니의 나이 차이가 너무 많이 나다 보니까 어머니들은 거의 20
 대 초반이시고 아버님들은 그거보다 나이가 너무 많으시다 보니까
 어머니들이 아이를 잘 케어 하지 못하신다는 느낌도 들어요.
 (연구 참여자 6)

③ 늦은 장애 발견

장애는 조기에 발견해서 조기에 치료 및 교육을 통해서 중재하는 것이 중요
 하지만 연구 참여자들은 장애 발견의 결정적 시기를 놓쳐 버리기 쉽다. 이 또
 한 한국 언어와 한국 문화에 익숙하지 않기 때문일 것이다. 조금 일찍 아동의
 장애 사실을 발견했다면 장애 정도가 심하지 않았을 텐 데 너무 늦게 장애를
 발견하였다.

처음에 어린이집이나 유치원에 입학을 하게 되잖아요. 그때 빨리
 이 아이가 발달이 늦다는 걸 캐치하는 게 우선인 거 같아요. 캐치
 를 해서 시작을 하려고 하시다 보니까 조금 늦다는 느낌도 들고
 요. 사실 더 어릴 때 발견하면 더 좋은데 이게 어머니들이 밖으로
 나오지도 않으시는 분들도 계시고 나오면 조금 빨리 시작하시는
 분도 계시긴 한데. 일단은 어머니들이 언어가 안 되시니까 밖으로
 안 나오시는 거 같은 느낌이 되게 많이 들었어요.

(연구 참여자 6)

우리 아이들이 지체가 되면 엄마도 캐치가 잘 안되고 또 아이가 무엇을 요구하는지 어머님들이 캐치 못하시는 거 같거든요. 그러니까 아버님들은 애가 왜 이걸 못하냐 그니까 발달이 늦다 이런 걸 이해도 잘 못하시고 그니까 사실은 일반 아버지들도 아이가 발달이 늦으면 왜 다른 아이들처럼 이걸 못하냐 말씀하세요.

(연구 참여자 10)

(2) 타인과의 접촉의 곤란함

① 병원에 접근하기 어려움

한국에 적응하기 힘든 여성 결혼이민자들은 외부활동을 적극적으로 하기 쉽지 않다고 한다. 그래서 그들은 병원에 가서 진단과 진료를 받는 것을 많이 꺼려했다.

아이들을 어떻게 케어 해야 하는지 잘 모르시는 것 같기도 하고 어머님들 사회생활을 잘 못하시는 분들도 계시고요. 그니까 병원을 안 가시는 거예요. 대화가 안 되니까 언어가 안 되니까 병원을 잘 못 가시는 거 같은 느낌이 들었어요. 그래서 제가 보기에는 거기에 맞는 영역 검진도 제대로 못 하시는 분들도 계시는 거 같아요.

(연구 참여자 6)

② 소극적인 성향으로 변함

여성 결혼이민자들 중에는 자녀의 장애를 고치기 위해서 자신의 나라에서 다양한 방법으로 치료하기 위해서 노력하는 적극적인 분도 계시지만, 한국어를

능숙하게 하지 못했던 연구 참여자들은 소극적인 성향으로 변해 타인과의 상호 작용을 적극적으로 하지 못했다.

좀 적극적이신 어머니는 제가 베트남 어머님하고 중국 어머님을 만난 적이 있는데. 이분들은 자기 나라에 가서 치료를 해보겠다고 하시는 분들도 계셨어요. 그니까 케이스마다 다르긴 한데. 적극적인 어머님들은 자기 나라에 가서라도 침을 맞겠다, 약을 먹겠다, 한약 쪽을 먹겠다 하셔서 1년에 몇 번씩 가시는 분들이 있고 나는 1년에 꼬박꼬박 가시는 분도 제가 봤고요. 베트남에서 치료를 하시겠다고 그래서 베트남을 가셨다가 이렇게 오시는 걸 봤고요. 근데 어떤 어머님들은 아예 집을 안 나오시는 어머니도 계세요. 어머님들마다 다르시긴 한데. 근데 안 나오시니까 아이가 더 케어가 안 돼가지고 언어도 더듬는 거 같고 아이가 먹는 거 이런 쪽도 더 늦으시는 거 같은 느낌도 받았어요.

(연구 참여자 6)

그런 것도 있으신 거 같고 아니면 어머님들이 편하시잖아요. 어머니가 아이를 케어 하시기 편하시기 때문에 또 그렇게 하시는 거 같아요. 그니까 여기서도 언어가 안 되니까 자기가 하고 싶은 말을 못 하시니까 그쪽으로 좋다는 걸 알아보고 그쪽으로 가서 하시는 분도 계시고 한국말이 아예 안 되시는 어머님은 이렇게 잘 대화도 안 하시고 통화도 잘 안 하시려고 하시고 그러십니다.

(연구 참여자 8)

③ 정보획득·공유의 어려움

연구 참여자들은 다문화가정의 어머니들이 한국 사회에 아동을 키우면서 자신과 가족과 관련된 다양한 교육관련 정보와 사회복지 관련 정보를 획득하고 공유해야 하는 데 언어적 한계성으로 그렇게 하지 못한다고 말했다. 특히 학교에 있는 특수교사와 언어적 소통을 통해서 아동교육에 관한 정보를 얻어야 함에도 불구하고 그렇게 하지 못했다. 대신 한국어가 능숙한 남편이나 남편 가족들이 어머니를 대신해서 그 역할을 했다.

제일 큰 건 언어 전달인 거 같습니다. 왜냐하면 저희들이 어머니와 얘기할 때 의사소통이 잘 안 되는 게 제일 큰 거 같습니다. 저희들이 설명 드리기도 어렵고 어머니들이 이해가 잘 안되시니까 중간에서 아버님이 통역을 해주시지만 아버님들이 보통 외부에서 일을 많이 하시다 보니까 또 어려움이 있다. 조금 더 도와주고 케어해주고 싶어도 의사소통이 잘되지 않는다. 그게 제일 큰 문제인 거 같다.

(연구 참여자 6)

우리가 하는 말을 어머니가 못 알아들으셔서 대답을 못 하시는 걸 수도 있는데. 우리가 왜 아이가 태어나면 그 아이에 출생부터 듣고 싶는데 못 듣는 거예요. 어떤 어머니가 애가 죽었었대요. 근데 그 다음날 숨을 쉬었대요. 사실 이게 말은 안 되잖아요. 그니까 이걸 어떻게 해석해야 할지 모르겠는 거예요. 그래서 뇌에 산소가 공급이 안 돼서 지체가 됐는지 이런 걸 역으로 조사를 하고 싶어도 어머니 말을 제대로 이해를 하지 못하고 제 마음대로 소설을 쓰게 되는 거죠. 사실은 통역관이 있으면 좋은데. 그렇게 해서 확실하게 오신 적도 없고 우리가 사실 요구해 본 적도 없어요. 그래서 계속 첫 번째가 의사소통이라고 한 이유가 이거 때문이거든요. 그래야 아이에 출생부터 시작해서 어떻게 됐었는지를 조사를 저희가 조금 더 애가 뭐 때문에 이런 지를 알 수 있기 때문에...

(연구 참여자 7)

아버님들이 관심만 가져주시면 그게 조금 더 전달이 잘 될 거 같
 아요. 사실 얼굴 보고 상담하시는 거보다 전화로 상담할 때가 더
 많잖아요. 그러면 저희가 받은 못 알아듣거든요. 어머님들도 저희
 들 말을 다 이해하지 못했다는 생각이 들거든요. 아이는 아이대로
 안 되고 어머님은 어머님대로 안 됩니다. 그니까 한국 어머님이었
 으면 이 아이에 수준을 조금 더 올릴 수 있을 거 같은데. 우리가
 해줄 수 있는 서비스들은 제공을 하지만 왜 우리가 일반화라고 해
 서 집에서도 조금 더 해주시면 좋은 것들이 있잖아요. 생활 습관
 이라든지 지체가 있어서 언어를 아무리 끄집어 끌어올리려 해도
 집에서는 전혀 안 되니까. 한국 사람들보다는 더 답답하고 너무
 안타까운 부분들이 많아요.

(연구 참여자 8)

아무래도 어머님께서 베트남 분이시고 재혼하신지가 그 당시 몇
 년 되지 않았기 때문에 아마 언어적인 소통에서 원활하지 않았을
 것 같고 그래서 그런지 그 학생 자체는 주 양육자가 할머니였습니
 다. 같은 집에 사는 것이 아니었고 만나더라도 데면데면한 측면이
 있었습니다. 그래서 정서적으로 보호가 더 필요한 시기에 그것이
 어려웠지 않았나 싶습니다. 상담은 주로 할머니와 했고 아버지하
 고도 대화를 가끔 하였지만 아버지께서는 운송업을 하시다 보니
 학생을 자주 돌보지 못하는 상황이셨던 것 같습니다. 아버지와
 관계는 나쁘지 않았는데 일주일에 한 번씩 보게 되는 정도다 보니
 케어 받지 못한 측면이 조금 있는 것 같습니다. 할머니가 주 양육
 자이시기 때문에 할머니와 그런 상담을 계속 했었습니다. 특별히
 다문화가정에서 나왔다는 것보다는 아까 말씀 드린 바처럼 자기를

사회적으로 지지해주는 사람들이 할머니 정도고, 자기를 돌봐주는 사람이 선생님이나 할머니 정도에 국한되어있었던 것 같고, 어머니가 살펴볼 수 있는 부분들은 조금 어려웠지 않았을까 싶습니다. 그 학생이 느끼기엔 아마 소통이 잘 되지 않고 자기 요구를 많이 들어내진 못했을 것 같습니다.

(연구 참여자 9)

지원을 다 해주잖아요. 아시면 뭐 주민자치센터에서 지원도 되고 저희 센터에서도 카드나 뭐 이렇게 지원이 되는데 몰라서 못 보내시는 거 같아요. 그니까 안 나오시니까 더 모르신다는 느낌 외부 활동을 안 하시니까 모르신다는 느낌도 들어요.

(연구 참여자 10)

2) 다문화 특수교육을 위한 지원

(1) 예방적 노력

① 조기진단·개입

한국 남편과 결혼해서 다문화가정을 꾸린 후 장애아동을 양육하는 다문화가정의 어머니들은 아동의 장애를 조기에 진단, 치료받지 못한 것에 대한 아쉬움이 크다. 그러므로 그들은 다문화가정에서 태어난 아동에 대한 의료적 혜택을 국가가 적극적으로 지원해주길 원했다. 이런 국가의 적극적인 조치로 장애 발생으로 인한 추후 비용을 절감할 수 있기 때문이다.

친구들이 조기에 발견되고 중재가 되는 게 가장 중요한 것 같습니다. 발견할 수 있는 그런 체계가 마련되면 좋겠고, 지금 장애진단 기준이라는 것이 다문화가정을 배제하는 느낌이 있는 것 같습니다.

다. 학습장애 같은 경우에도 배제요인이 보통 환경적으로 이런 문제가 발생이 되었으니 다른 쪽에서 지원을 받아야 한다 이런 목소리도 제법 나왔던 거 같습니다. 다른 나라 사례를 잘 모르는데 스웨덴인가요? 스웨덴에서는 스웨덴에서 사용하는 영어가 유창하게 하지 못하는 사람도 장애인으로 간주를 해서 지원을 한다고 만들었는데 그런 측면에서도 장애인이라는 이름 자체가 장벽이 생길 수 있기 때문에 지원대상으로서는 특수교육이니까 특별한 요구로 바라보고 지원을 조금씩 늘려 나가야하지 않을까? 그런 생각을 합니다.

(연구 참여자 9)

특수교육 대상자들 중에 특수학급에 들어온 학생들 같은 경우는 대다수가 언어 능력이나 이런 부분이 제한이 있는 거 같아요. 언어가 제한이 되면 다른 학습에도 상당히 많은 영향을 미치기 때문에 그거 어릴 때 많이 잡아줘야 한다고 생각합니다.

(연구 참여자 10)

② 정기적인 진단·치료

조기에 발견되지 않은 장애로 장애의 정도가 심화되지 않도록 하기 위해서 정기적인 의료적 서비스가 장애아동을 양육하는 다문화가정에 제공되어야 한다고 연구 참여자들은 주장한다. 특히 의료보험제도가 잘 구축된 우리나라에서 이런 부분을 추가해서 지원하면 보다 나은 복지국가가 될 수 있을 것으로 예측하고 있다.

저희들은 100명에 한 명 나온다고 하면 다문화는 그 정도가 아닌데도 더 케이스가 많잖아요. 그냥 제가 지금 만난 아이들만 봐

도 이게 데이터가 안 나와도 다문화는 벌써 매년 나오거든요. 저는 지금 매년 만나고 있으니까. 일단은 의료적인 게 저희가 먼저 신경 쓰게 되잖아요. 거기서 이제 한 번 스크린이 되는데 이 아이들이 병원만 한 번 잘 다녀도 거기 의사소통, 신체 이런 게 다 체크가 되는데. 그걸 꼬박꼬박 먼저 잘 받을 수 있도록 했으면 좋겠어요. 거기서 먼저 다 선별이 가능하잖아요. 그니까 엄마들이 영유아 검진을 먼저 잘 받는지 확인이 되었으면 더 좋을 거 같습니다.

(연구 참여자 6)

(2) 사후적 노력

① 한국어 교육

교육현장에서 다문화 장애아동을 가르치는 연구 참여자들은 학생의 한국어 능력 향상을 위해서 교육기관이 보다 적극적인 노력을 해야 한다고 생각한다. 일부 학교에서 다문화지원센터와 연계에서 실시하는 한국어교육 프로그램이 다문화 아동이 있는 모든 학교에서 실시되길 원했다. 이러한 보다 적극적인 교육조치를 통해서 다문화 아동뿐만 아니라 다문화 아동의 가족의 삶의 질이 향상될 것으로 기대된다.

또 제일 많이 호소하시는 것들 중 하나가 언어입니다. 그 부분들이 조금 어려움을 호소하시는 조금 그렇지만 이 아이가 다문화이기 때문에 어려워요 이게 아니고 또 동일한 특수교육 대상 학생들로서 접근하시는 게 같으셨어요. 근데 또 우리 직접 하셨던 선생님들이 애로가 있으실 텐데. 그리고 이 아이가 외국에서 살다가 왔을 때는 많이 힘들어하시고 근데 한국 문화에서 계속 자라왔던 아이들 같은 경우에는 그 애로가 조금 줄어들고 그 귀국학생이라고 얘기하죠. 그런 아이들일수록 조금 더 어려움들은 있겠죠. 그래서 한국어 교육이 필요하다고 봅니다.

(연구 참여자 7)

아무래도 근데 가장 그 학생들한테 기초적으로 묻는 그러니까.. 한글 해득능력에 있어서 조금 일반 학생들 보다는 어.. 한글 해득이 잘 안 되는 경우들이.. 제가 그때 진단평가 의뢰받았던 학생들은 좀 그랬었거든요? 그래서 조금 다른 교과과정 접근에 있어서 언어가 가장 기본, 기초적인 능력이긴 하니까 한글 해득이라고 하더라도 가나다를 뭐.. 기초 문해를 하는 능력을 떠나서 글을 맥락 있게 읽는 연습이라든지 그 안에서 캐치하는 그 능력이 만약에 일반 학생들 보다 다문화 학생이 조금 어려운 면이 있는게 다른 다문화 학생이 마찬가지로 조금 한글 문해 능력이라든지, 해득능력에 조금 집중을 해서 교육을 하는 쪽에 추천을 드릴 것 같아요.

(연구 참여자 8)

두 번째 아동 같은 경우는 ABC2 검사를 했을 때 다른 4가지 영역 중에서 특별히 떨어졌던 것이 언어와 관련된 것들이었습니다. 나머지 부분들은 크게 어려움이 들어나지 않아서 내적으로 불균형한 측면이 많이 보였고 REBT 언어 검사를 실시했을 때도 초등학교 2학년 정도 수준의 어휘수준을 보였던 것 같습니다. 다른 부분은 그렇게 문제가 없지만 언어 중에서도 어휘 부분이 어려웠던 것 같습니다.

(연구 참여자 9)

특수교육 대상자로 선정이 되는 교육에 지원이 이뤄지는 첫 단계이지 않습니까? 그래서 저희가 진단을 우선 실시를 해야 되는데 특수교육 대상자로 진단을 하기까지 이제 학생들이 거쳐가지고 오는 과정이 조금 힘든 경우가 있어요. 일단 첫 번째는 이제 특수교육 대상자로 선정 의뢰를 할 때 학부모의 동의가 있어야 되는데

일반 유치원이나 초등학교에서 부모님들이 특수교육 대상에 대한 이해도가 낮으니 우리 아이는 장애가 아니다 이런 의미로 동의가 이뤄지지 않아서 진단까지 의뢰가 되는 그 과정에서 어려움이 있고 또는 특수교육적인 서비스에 대해서 부모님들이 조금 무지하셔 가지고 여기 진단까지 이뤄지는 과정까지가 유치원이나 학교에서 애로사항이 있는 거 같아요. 여기에는 부모님들이 이제 상담이 원활하게 이뤄지지 않다 보니까 그런 언어적인 유치원이나 또는 학교에서 부모님들과의 상담에서 애로들이 있을 수도 있어요.

(연구 참여자 10)

② 지역사회의 연계

연구 참여자들은 현재 이뤄지고 있는 교육청과 다문화지원센터간의 연계가 보다 지속적으로 진행되길 원했다. 다문화지원센터뿐만 아니라 사회복지관과 청소년 수련관과 같은 다문화 아동을 위해서 프로그램을 운영하고 있고 이들에게 좋은 영향을 줄 수 있는 지역사회자원들과의 연계를 교육청이 주도적으로 진행해서 특수교사뿐만 아니라 학생들에게 도움을 줘야 한다고 생각한다.

나름 센터에서 이렇게 뭘 하시는는 하는 거 같아요. 한글을 가르쳐 주시기도 하시고 이런 복지관에서 하시는 분 있잖아요. 그런 거는 하시긴 하는데. 그게 꾸준하게 연계가 잘 안되는지 그때 딱 수업만 하고 안 나가시는 거 같아요. 교육청과 다문화지원센터가 연계가 잘 이루어지면 좋겠어요.

(연구 참여자 6)

다문화만 하더라도 지역사회에서도 이 다문화가정을 지원하고 있는 그런 지원 체계도 있고 또 아까 말씀드렸던 것처럼 교육청에서

지원하고 있는 다문화교육 센터를 통해 이뤄지는 지원도 있고 그
 니까 부모를 대상으로 지원하는 체계들이 여러 개가 있잖아요. 그
 런 일이 이제 어떨 때 내가 이걸 활용하고 쓸 수 있는지 정보 체
 계가 어디에 있는지 거기에 대한 부분들이 조금 제공이 되면 선생
 님들이 유용할 것 같아요.

(연구 참여자 7)

다문화 아이들을 위한 학급이 있어요. 그 교육청안에 운영이 되는
 학교가 있기 때문에 몇 개 학급이 있거든요. 그래서 이제 이렇게
 안내를 해드리고 거기서 또 특수학급이 있으면 이 아이는 두 가지
 지원을 다 받을 수 있죠. 한국어 학급에서의 기본적인 한글 교육
 이라든지 동시에 특수교육 서비스까지 받는 경우도 있고 이런 것
 들은 정말 많습니다. 저희가 이 다문화 아이들을 다 끌어안고 갈
 수는 없어요. 그렇기 때문에 전에 같은 경우에는 학급 말고도 개
 별적으로 학급을 와서 한국어 교육을 시키는 시스템도 있거든요.
 그러면 이 아이는 특수교육 대상 학생이지만 별개로 방과 후라든
 지 특정 시간만큼은 한국어를 가르치는 지원센터에서 이뤄지는 교
 육 프로그램에 참여하는 거죠. 이렇게 연계가 이뤄져야 된다고 생
 각하지 이 아이가 다문화이면서 특수이기 때문에 우리가 다 할 수
 는 없어요.

(연구 참여자 8)

개별적으로 그런 센터를 이용하시는 분들도 계시고요. 부모님들께
 서 저희 특수라는 것들을 먼저 접하시고 오시는 분들도 있으시고
 다른 기관에서 소개받고 오시는 분도 계세요. 그래서 저희가 이러
 게 연결을 해드린 적도 있어요.

(연구 참여자 9)

개별적으로 선생님들이 문의가 온다라고 한다면 이렇게 연결할 수 있는 다문화지원센터가 요즘 참 많기 때문에 그쪽과 연계한 부분들 또는 이제 지금 한국어 학교 이렇게 학급 운영이 되고 있거든요. 그런 쪽으로 연계하는 경우는 있었습니다. 그니까 기존에 틀 안에 뭔가 들어온다기보다는 이 아이에 대한 또 다른 지원들을 연계하는 역할을 센터에서 한다고 생각하시면 될 거 같아요. 아이를 지원하기 위해 있는 다른 사회적인 전반적인 지원체계랑 연결고리를 만드는 역할인 거죠. 예로 외국에서 살다가 들어오는 친구가 있었었는데 이 부모님이 특수라는 것을 받아들이기 정말 많이 힘들어하셨던 케이스도 있거든요. 그래서 이 아이랑 또 한국어 학급이 있는 곳이랑 연계를 하고 한국어 학급이 있으면서 특수교육 학급이 있는 곳을 같이 연계를 하는거죠.

(연구 참여자 10)

③ 다문화교육의 전문성

다문화시대를 살아가고 있는 오늘날 다문화가정의 아동을 교육하기에 필요한 역량을 특수교사가 미리 갖추는 것이 중요하다는 데에 연구 참여자들은 의견을 함께 하고 있다. 특히 다문화지원센터나 사회복지관에서 먼저 다문화교육을 준비했기 때문에 시행착오뿐만 아니라 많은 교훈도 경험했을 것으로 본다. 교육청에서는 교육 소비자들의 다문화교육의 전문성에 대한 요구에 맞는 서비스가 제공되도록 많은 연구와 시도를 지속적으로 해야 할 것이다.

중국 아이면 중국 말도 제대로 안되고 그렇다고 한국말이 제대로 되는 거도 아닌 거예요. 특수교사가 두 가지 언어를 구사하기 어렵겠지만 일단 저희가 그런 식으로 체크를 해 본 적이 있었는데...

(연구 참여자 6)

지금도 다문화관련 연수가 있기는 하지만 특수교사들에게 다문화 교육역량을 높여 줄 수 있는 조치들이 더 필요해요. 앞으로 우리 학교 현장에 다문화 배경을 가진 학생들이 더 늘어날 것으로 생각됩니다. 학생들의 특성이 변함에 따라 교육현장이 미리 준비하고 이에 필요한 역량을 갖추는 것이 중요합니다. 우리가 준비되지 않아서 학생과 다문화가정의 가족들이 불편해 하는 것을 보면 특수교사로서 죄송한 마음이 듭니다.

(연구 참여자 8)

치료실이나 이런 쪽에서 더 전문적인 활동을 할 수 있도록 치료수업을 조금 더 할 수 있도록 배려하긴 하고 있는데... 예전에는 이렇게 다문화사회가 아니었으니까? 이렇게 새로운 유형에 대상자가 많잖아요. 이런 아이들을 위해서 특수교육 지원센터나 특수교육 당국이 좀 아니면 예를 들어서 필리핀 엄마하고 필리핀 다문화 가정에서 온 아이를 위해서 원활한 의사소통을 위해서 통역관 같은 분들을 모실 필요가 있다고 봐요.

(연구 참여자 10)

④ 진단도구의 보완

교육현장에서 장애 진단업무를 경험한 연구 참여자들은 지금의 장애 진단도구를 다문화가정의 아동에게 적용했을 때 나타나는 문제점과 의문점에 대해 고민하고 있고 대안을 찾고자 노력하고 있다. 특히 아동의 특성이 다문화적 환경에 의한 것인지 아닌지에 대해 판단할 수 있는 도구가 없는 상황에서 주어진 진단 매뉴얼대로 진단을 진행하다 보면 특수교사로서 난처한 상황에 놓이게 된다고 한다. 한국어가 능숙하지 못한 다문화가정에서 자란 아동과 여성 결혼이

민자인 어머니가 한국어로 작성된 진단도와 체크리스트를 이해하고 반응하는데는 분명한 한계가 있다.

일단, 제 경험과 비춰봤을 때 부모님과의 어떤 다문화가정의 부모님과의 상담에 있어서는 조금 다른 가정하고, 일반적인 가정하고는 조금 차별화해서 조건이어야 입장에서 있어야 할 것 같고요. 특수교사 입장에서, 그리고 학생을 대상으로 교육을 할 때는 음.. 아무래도 진단평가부터 그 교육까지 있어서 계속해서 그런 이 학생의 학습능력의 부족의 원인이 다문화적인 특성에서 오는 것인지, 특수교육의 대상자의 어떤 장애 특성에서 오는 것인지를 계속해서 판별해 낼 수 있는 어떤 눈이 있어야 되지 않을까.. 이런 생각이 좀 들어요. 왜냐면 그 원인에 따라서 저희가 교육적인 접근을 하는 건데, 그 교육적인 접근을 하기 전에 원인이 무엇인지 정확하게 볼 수 있는 어떤 진단평가 능력도 필요할 것 같습니다.

사실 저는 제가 그 센터에 계속 있어서 그런지 모르겠지만 항상 그 답답함이 너무 컸기 때문에 그러니까 다문화 학생 안에서 특수교육 많이 대상자이고, 아니고를 판별해내는 게 너무 어렵다란 생각을 너무 했기 때문에 일단 그 진단 평가가 기준이라든지, 좀 방법에 대한 다문화 학생의 특수교육 대상자 선별, 진단평가에 대한 어떤 좀 다른 시스템이 뭔가 좀 마련이 되면 좋겠다는 생각을 저는 개인적으로 했었습니다.

(연구 참여자 6)

어리면 어릴수록 횡수가 많고 성장될수록 초등학교 들어가기 전에 마지막 한 번이 있단 말이에요. 그니까 그전에 체크리스트를 한글을 읽고 어머님들이 한글을 읽고 체크를 해야 되는 거잖아요. 그니까 이걸 다 못하시니까 안 가시는 건지 그거까진 제가 잘 이해가 안가지만 그냥 그거만 해봐도 이게 벌써 인지가 나오는데 그걸 한 번 좀 꼬박꼬박 잘 해주시면 좋을 거 같고 그다

음에 이제 뭐 유치원이나 어딘가를 들었을 때 선생님들이 제일 먼저 만날 수 있을 거 같거든요. 진단 평가가 진행이 되는 동안 의뢰가 되어서 진행을 해야 되는데. 이 아이가 가지고 있는 언어적인 제한들로 인해서 이제 진단 평가에 과정에서의 또 어려움들도 있습니다. 그래서 아이가 한국에서 태어나서 자란 아이들 같은 경우에는 그래도 부모님들이 어머님들이 보통은 주 양육으로 하고 계신 상황에서 이제 이중 언어를 사용하다 보니 아이가 언어발달이 조금 어려워서 진단평가에 임하는 게 어려운 경우도 있고요. 또는 외국에서 살다가 이제 우리나라에 오면서 그런 발달 장애 쪽으로 부모님들께서 의뢰를 하셨는데 아이 언어기반이 아예 한국어가 아니다 보니 거기서 오는 어려움들도 있습니다. 저희들이 단순하게 언어성 검사를 배제하고 진단평가를 실시할 수도 있지만 그럼에도 불구하고 이런 부모애착도라든지 이런 체크리스트 같은 경우에 부모님들이 얼마나 이해를 하는지 이제 거기에서 어려움도 있기 때문에 가장 큰 장벽은 사실 언어적인 장벽이 큰 거 같다는 생각을 하고 있습니다.

(연구 참여자 7)

모든 센터에서 그러겠지만 저희도 이 학생이 지금 기능상, 학습상에 보이는 어려움 자체가 다문화로 인한 원인인지, 특수교육적인 서비스가 필요한 학생인지 사실 그 경계를 가르는 것이 가장 아마 모든 센터에 고민이 있을 것 같아요. 저희도 마찬가지로 주로 베트남에서 오신 어머님이라든지, 아니면 동남아 쪽에서 오신 분들 같은 경우에 어머님의 한국어 유창성에 따라서 학생의 능력에 조금씩 차이가 나더라고요. 그래서 제가 제일 기억에 남는 사례는 다문화가정이었는데 어머님께서 태국에서 오신 분이고, 한국어를 상당히 잘 구사하셨는데 그래서 학생도 괜찮을 것이라고 생각을 했는데, 학교에선 말을 아예 하지 않고 한글을 읽지 않는

다.학생이 지적인 결함이 있어 보인다고 의뢰가 들어왔지만, 저희가 일대일로 만나서 학생이랑 대화를 해보니까 학생이 상당히 말도 잘 하고 한글도 잘 읽는 학생이더라고요. 저희가 선생님이랑 상담을 했을 때엔 이 학생이 다문화가정이고 그리고 가정형편이 좋지는 않았었고, 하는 그런 모습들 때문에 한글을 안 읽고 말을 안 하니깐 ‘아 그러면 이 학생은 장애가 있나보다, 일반적인 교육을 받기엔 좀 어려운 학생이다’라고 조금 선부르게 판단해서 의뢰를 해주셨구나라는 생각이 들었었거든요. 그 친구가 학교에서 보고 된 내용과, 실제로 만났을 때 진단평가 했을 때 학생이 너무 많이 차이가 났었기 때문에 제일 기억이 나긴 해요.

(연구 참여자 8)

학생이 정서적으로 위축된 면이 있었죠. 사실 이제 다문화 학생들마다 차이가 있지만 그 학생은 조금 더 피부색이나 외형상의 모습에서 다문화가정 학생인 게 외형적으로 친구들이 보기에는 조금 차이가 날만큼 외형적인 특징이 있었어요. 그런 어떤 본인의 다른 모습에 대하여 정서적으로 위축이 있어서 진단평가 결과 안 좋게 나올 수 있어요. 저희가 논의하는 과정에서도 진단 평가를 하고 나면 선생님들, 의원님들 하고 의논하고 또 특수교육 운영위원회 안에서도 의원님들 논의가 생기잖아요. 그래서 항상 다문화가정이라는 건에 대해서 항상 의견이 분분했던 기억이 나요. 그러니까 이 학생의 실제 수행능력이 다문화가정으로 인한 것이 아닌가. 그러면 오히려 특수교육이 아니라 다문화적인 지원을 받았을 때, 특수교육적인 서비스를 받지 않더라도 이 학습결손이 보충되지 않겠는가. 이런 의견과, 어.. 이 다문화적인 부분을 고려하더라도 이 학생은 특수교육적인 서비스가 필요하다는 의견이 항상 좀 논쟁이 있었던 것 같습니다. 이런 경우 진단평가 위원회 전문성을 신뢰한다는 측면에서 그 선생님이 판단했었을 때 이게 다문화적인 요인이었는지, 특수교육적으로 서비스가 필요한 학생이었는지를 그 선

생님의 어떤 관찰 결과에 따라 조금 판별이 됐던 것 같습니다.

(연구 참여자 9)

모든 건이 다 기억이 나진 않고, 방금 말씀 드렸던 이 학생은 수행수준이 너무 뛰어나서 기억이 나는 거고, 나머지 학생들은 수행수준이 별로 좋지 않은데 그것이 정말 어떤 게 진짜 원인인지 찾기가 상당히 힘들었던 것 같습니다. 매번 건이.. 네.. 그 부분을 판별해 내기 너무 어렵더라고요. 사실 저희가 실시하는 지능 검사가 보통 웨슬러아니면 카우프만 검사였는데, 카우프만 검사에서는 비언어적인 부분을 측정할 수 있는 방법이 luria모델로 나와 있잖아요. 그래서 그 모델을 사용해서 어느 정도 언어적인 부분을 배제하고, 문화적인 차이가 있다는 것을 배제하고 한다는 지능검사였는데도, 그것이 진짜 다문화 학생들의 어떤 문화적인 차이라든지 이런 결론을 완벽하게 보완하고 진짜 내적인 요인만을 판별해 낼 수 있는가? 이것에 대한 고민은 만날 때 마다 있었던 것 같습니다.

(연구 참여자 10)

⑤ 부모 상담 지원체계

교육현장에서 다문화가정에서 자란 아동과 다문화가정의 학부모님을 상담하는 데는 여러 가지 제약 요소들이 있다. 특히 언어소통이 되지 않아서 어려움이 있고 이에 대한 전문적인 지식이 준비되지 않아서 곤란한 경우가 있다. 이를 해결하기 위해서 아동과 학부모 상담을 지원해줄 수 있는 체계가 구축되면 좋겠다는 의견을 일부 연구 참여자가 제시하였다.

아이에게 필요한 질문들이 있을 때 아까 말씀드렸듯이 이 부모님들이랑 상담이 하고 싶은데 내가 너무 상담이 어렵다 그러면 또 아버님이랑도 통화를 대부분 하시거든요? 그래서 아버님이 뭐 외

국 분이시면 어머니랑 통화를 하시고 내가 이제 상담을 도울 수 있는 전달 체계가 있으면 건너가지고 할 수도 있을 거 같고 그렇게 이뤄지면 더 좋지 않을까라는 생각이 듭니다.

(연구 참여자 7)

V. 결론 및 논의

1. 결론

본 연구목적에 부합한 연구 대상자를 선정하기 위해서 B지역 다문화지원센터와 교육지원청 특수교육지원센터 관계자의 추천을 받아 의도적 표집(Purposive Sampling)방법을 사용하였다.

연구 참여자는 다문화가정에서 장애아동을 양육하고 있는 여성 결혼이민자들과 학교현장에서 다문화가정의 장애아동을 교육하는 특수교사들이다. 첫째, 여성 결혼이민자 연구 참여자는 초등학교 학령기 장애아동을 둔 다문화가정의 어머니로서 한국어 소통능력이 있는 사람 5명으로 한정하였다. 둘째, 특수교사 연구 참여자는 초등교육현장에서 다문화가정의 장애아동을 1년 이상 교육한 경험이 있는 사람 5명으로 한정하였다. 여성 결혼이민자 연구 참여자 5명과 특수교사 연구 참여자 5명에게 연구취지와 연구과정을 설명하고 연구 참여에 동의를 얻어 최종 연구 참여자로 선정하였다. 연구결과를 통해서 다음과 같은 결론을 제시할 수 있다.

1) 다문화가정 장애아동의 어머니의 아동 양육의 경험

첫째, 사회에 대한 불편으로 ‘장애아동 출산에 대한 죄책감’, ‘다문화인에 대한 시선’, ‘장애인에 대한 시선’을 제시하였다. 장애아동을 양육하는 부모들이 겪는 어려움도 크지만 다문화가정에서 장애아동을 양육하는 것은 더 힘든 일임에 틀림없다. 특수교육서비스와 사회복지서비스의 사각지대에 있는 다문화장애아동과 그 가족을 위한 사회적 지원이 긴급하게 필요함을 연구결과를 통해서 알 수 있다.

둘째, 학교에 대한 불편으로 ‘언어교육의 부재’, ‘지원체계의 부족’, ‘한국교육에 대한 불신’을 제시하였다. 다문화가정에서 장애아동을 양육하는 어머니들이 아동교육을 의지할 수 있는 곳은 학교임에 틀림없다. 한국에 태어나서 한국에

서 성인으로 건전하게 성장하길 원하는 마음으로 취학을 결정한 것은 교육을 통해서 그러한 기대가 이뤄질 수 있다는 확신 때문이다. 그러나 사회에서 느끼는 불편함을 학교에서 느낄 때 여성 결혼이민자들에게 찾아오는 좌절감이 큰 것으로 나타났다. 그들은 아동이 다문화 장애아동으로서 교육을 받을 때 아동의 능력과 수준에 맞는 지원체계가 구비가 되지 않아서 원하는 교육이 이뤄지지 않고 있다고 주장하고 있다. 특히 일부 연구 참여자는 더 이상 한국 교육에 기대할 것이 없다면서 고국행을 결심하였다고 한다. 우리나라도 다문화사회로 진입한 지 오랜 시간이 지났다. 한국에 이주해서 살고 싶고 살아가는 많은 외국인과의 이주민들이 보다 행복하게 살 수 있는 사회, 그들의 아동을 마음 놓고 학교에 보낼 수 있는 사회가 조성되도록 국가와 지방자치단체 그리고 교육당국의 노력이 필요하다.

셋째, ‘사회에 거는 기대’의 하위요소는 ‘아이돌봄서비스’, ‘지지 집단 지원’, ‘학교 밖 다문화 아동에 대한 지원’, ‘이중 언어 서비스’, ‘보편적인 환경’을 제시하였다. 연구 참여자인 여성 결혼이민자들은 그들 아동의 건전한 발달과 양육을 위해서 ‘아이 돌봄 서비스’와 ‘이중 언어 서비스’를 요구하고 있다. 다문화가정에서 장애아동을 양육하는 부모로서 국가와 지방자치단체로부터 아동 양육에 보다 많은 관심과 지원을 기대하고 있다. 특히 다문화가정에서 자란 아동·청소년 중에서 학교생활에 잘 적응 하지 못하고, 학교에서 제대로 이들을 지원 해주지 못해 학교 담 밖에 머물러 있는 학교 밖 아동·청소년에 대한 지원을 요구하였다.

넷째, ‘학교에 거는 기대’로 ‘한국어 교육 강화’, ‘특수교사의 다문화특수교육 역량’, ‘수준별 교육’, ‘지원체계의 구축’, ‘대안적 평가 시스템 개발’, ‘직업교육의 강화’를 제시하였다. 여성 결혼이민자 연구 참여자들은 교육의 수요자이며 양육의 책임자이다. 그들이 아동을 학교에 보내는 이유는 학교에 대한 두터운 신뢰때문이다. 그러나 그들이 아동을 통해서 간접적으로 경험한 우리나라 공교육 현장에 대한 기대치는 시간이 지나도 높아지지 않는다. 교육의 수요자인 학생들의 수준과 특성들은 다양하고 급변하는 데 교육의 공급자, 책임자인 학교와 특수교사들은 수요자의 요구와 특성에 제대로 대응하지 못하고 있는 게 현실이다. 먼저 학생들의 수준과 흥미를 고려한 교육을 실천할 수 있는 방법을

찾기 위해서 학생들과 학부모의 목소리에 귀를 기울일 필요가 있다. 휴대폰과 전자기기를 만드는 회사들은 1년 안에도 다양한 신제품을 출시하고 있는 데 민주 시민을 교육하는 우리나라 학교는 수년이 지나도 변한 것을 찾기 쉽지 않다. 변한 것이 있더라도 수요자의 요구와 사회적 환경의 변화 속도를 추월하지 못한다. 그 결과 학생과 학부모 그리고 그들이 살고 있는 지역사회가 그 피해의 주 당사자가 된다.

2) 다문화가정 장애아동을 가르치는 특수교사의 교육 경험

특수교사의 교육 경험을 2개의 상위범주와 4개의 중간범주 그리고 13개의 하위범주로 분류하였다. 상위범주는 ‘어머니의 언어능력의 부족’과 ‘다문화 특수교육을 위한 지원’으로 분류하였다. ‘어머니의 언어능력의 부족’의 하위요소는 ‘아동 양육의 곤란함’과 ‘타인과의 접촉의 곤란함’이다. ‘다문화 특수교육을 위한 지원’의 하위요소는 ‘예방적 노력’과 ‘사후적 노력’이다. ‘아동 양육의 곤란함’의 하위요소는 ‘아동 언어 교육을 못 시킴’, ‘아동을 돌보기 힘들’, ‘늦게 장애 발견’이고 ‘타인과의 접촉의 곤란함’의 하위요소는 ‘병원에 접근하기 어려움’, ‘소극적인 성향으로 변함’, 정보획득·공유의 어려움’이다. ‘예방적 노력’의 하위요소는 ‘조기진단·개입’, ‘정기적인 진단·치료’이고 ‘사후적 노력’의 하위요소는 ‘한국어 교육’, ‘지역사회의 연계’, ‘다문화교육의 전문성’, ‘진단도구의 보완’, ‘부모 상담지원체계’이다. 연구결과를 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 연구에 참여한 특수교사들은 장애아동의 교육을 원활하게 하기 위해서 어머니의 언어능력이 선행되어야 한다고 보았다. 어머니의 언어능력의 부족으로 아동 양육뿐만 아니라 특수교사와의 의사소통도 제대로 되지 않는다. 학생 어머니와 학교 특수교사의 연계는 대상 학생의 교육을 위해서 필수적이다. 그러므로 결혼 이후 한국 생활 적응 초기부터 이주여성을 위한 한국어 교육이 진행되도록 보다 나은 지원이 요구된다. 국가와 지방자치단체는 양질의 한국어 특수교사와 이주여성들이 만나서 좋은 교육서비스가 이뤄지도록 노력할 뿐만 아니라 아동을 돌보는 데 필요한 양육지원, 상담지원, 의료지원(조기진단과 정기검진)과 같은 서비스가 지원되도록 해야 한다. 특히 사회복지사나 상담사를 통해서 의료기관과 사회복지기관에 접근해서 서비스를 받을 수 있는 환경을 구

비해야 한다. 또한 다문화가정의 아동이 취학하기 전까지 양육을 지원할 수 있는 인력이 배치되면 아동의 언어교육과 양육에 큰 도움이 될 것이다.

둘째, 특수교육 현장에서 다문화 장애아동을 교육하는 연구 참여자들은 의뢰된 다문화 아동을 진단할 때 명확한 기준과 대체할 만한 보완 도구 그리고 다문화장애아동에 대한 전문가의 부재로 어려움을 겪고 있다. 이를 위해서 다문화장애아동을 위한 진단도구를 개발하여 보급하고 다문화장애아동의 진단과 교육에 대해서 연구가 선행되어야 한다. 또한 학교 현장에서 다문화 장애아동을 교육하고 상담할 때 원활하게 진행될 수 있도록 지원체계가 구축된다면 특수교사들이 보다 효율적으로 학생들을 교육할 수 있을 것이다.

3) 다문화가정 장애아동의 양육과 교육에 관한 문제점에 대한 노력

본 연구를 통해서 다문화가정 장애아동의 양육과 교육에 관한 문제점을 해결하기 위해서 다음과 같은 노력이 필요함을 확인하였다.

첫째, ‘당사자주의’에서 다문화 장애아동과 여성 결혼이민자를 바라봐야 할 필요성이 있다. 본인의 의사와 배치된 서비스는 어떠한 경우에도 좋은 서비스라고 말할 수 없다. 행정 당국과 교육 당국은 우리나라에서 여성 결혼이민자와 다문화 장애아동으로 살아가는 그들의 목소리를 귀담아 듣고 이를 근거로 해서 다양한 프로그램을 개발해야 한다.

둘째, 다문화 장애아동을 교육현장에서 근무하는 특수교사의 경험을 통해서 다문화 특수교육의 발전을 위한 더 많은 노력이 필요함을 확인할 수 있었다. 다문화가정의 학부모와 다문화 장애아동과의 의사소통의 제한으로 원활한 교육으로 연결되지 못한 현실이 발생하지 않도록 노력이 요구된다.

셋째, 다문화가정의 아동을 위한 정기적인 의료서비스와 조기 교육서비스가 필요하다. 조기에 아동의 장애가 발견되지 못해서 장애의 정도가 심해져 고통당하는 가족이 발생하지 않도록 다문화가정의 아동 건강관리 시스템이 구축될 필요성이 있다.

넷째, 다문화가정의 장애아동이 제대로 진단·평가된 후 교육중재가 이뤄질 수 있는 방안이 마련되어야 한다. 교육현장에서는 다문화적 특성과 장애적 특성을 구분하여 장애유무와 장애유형을 진단하기 어려운 점을 지적하고 있다. 또한

다문화 장애아동을 교육할 수 있는 전문가 집단이 부족하다. 이를 위해서 다문화가정 장애아동 교육지원 시스템이 조속히 마련되어야 한다.

마지막으로, 본 연구의 결과가 다문화가정과 교육기관의 연계를 돕는 데 기여하길 바라고 다문화가정에서 자라는 장애아동의 발달을 지원할 수 있는 프로그램을 마련하는 기초자료로 활용되길 기대한다.

2. 논의 및 제언

‘다문화가정의 장애아동 양육·교육’ 경험에 대한 연구참여자들의 목소리를 연구하는 과정을 통해서 얻어진 주요 주제들을 종합적으로 다음과 같이 논의하고자 한다.

첫째, 다문화가정에서 장애아동을 양육하는 어머니는 아동을 양육하면서 많은 어려움을 직면한다. 즉 아동 양육에 대한 정보의 부족, 교육 지원체계의 부족, 이주여성에 대한 차별, 장애아동에 대한 차별과 편견으로 인한 불편함 등의 어려움을 경험하고 있었다. 장애아동이 있는 다문화가정에 대한 편견과 몰이해는 다문화가정의 어머니들이 겪고 있는 어려움을 더욱 가중 시킨다는 연구결과는 김미애(2018)와 일치한다. 이는 부모의 이중문화로 인한 문화적 갈등과 정체성 혼란을 겪는 것과 동시에 부모의 낮은 사회적·경제적 지위, 외모의 차이에서 오는 사회적 차별과 편견 등으로 일반 가정의 아동보다 학습과 학교생활 적응에서 더 많은 어려움을 겪고 있다는 오성배(2015)의 연구결과와 같은 맥락이다. 또한 다문화적 배경을 가진 것으로 장애자녀 양육이 더 힘들다고 한 신준옥(2020)의 연구결과와 일치한다. 다문화가정의 어머니가 겪고 있는 어려움에 대해서 국가와 지방자치단체 그리고 교육당국이 관심을 보이고 이를 해결할 수 있는 정책 마련이 시급하다. 공급자 중심으로 여성 결혼이민자에 대한 정책적 지원을 일방적으로 제공하는 대신에 결혼생활과 아동 양육에 있어서 어떤 부분이 필요한지에 대하여 당사자인 여성 결혼이민자의 목소리를 진지하게 들어볼 필요가 있다. 또한 프랑스와 독일같은 나라처럼 다문화정책을 총괄하는 기구를 설치하여 서비스 전달체계의 구조화가 필요하다. 또한 호주나 미국처럼 이민청

을 신설해서 다문화이주민의 권리를 신장하고 이주민의 삶의 증진을 위해 보다 구체적인 노력을 정부가 선도해야 한다. 또한 다문화가족을 위한 고용지원과 교육지원 그리고 의료지원과 같은 최소한의 사회적 안전망을 구축하여 이주민의 사회권을 보장해줘야 할 것이다.

둘째, 여성 결혼이민자들은 이중언어 사용을 통해서 아동이 자신의 출신국 문화를 접할 수 있는 기회가 오기를 기대하고 있다. 이러한 노력은 다문화가정 아동의 자아존중감과 정체성 형성 그리고 모국 문화에 대한 친밀감에 긍정적인 영향을 줄 수 있다. 이 결과는 장흔성(2018)과 장은영 외(2018)의 연구의 맥락과 같이 한다. 그리고 황상심(2018)의 연구에서도 다문화가정 아동이 어머니의 모국어를 사용하였을 때 이점을 인식하고 있고 이중언어에 대한 생각이 긍정적으로 변화되고 있다는 것을 확인하였다. 이중문화 교육이 아동의 정체성 형성에 중요함을 이해시킬 수 있는 부모교육 프로그램과 다문화가정 아동들에게 쉽고 재미있게 어머니 나라의 문화를 알려줄 수 있는 프로그램들이 개발되어야 할 것이다. 이를 통해 다문화가정 내에서 아동에게 한국문화뿐만 아니라 부모 양쪽의 문화와 언어를 전달하고자 하는 노력이 망설임 없이 보다 활발히 이루어지길 기대한다.

셋째, 학교 현장에 다문화가정의 장애아동을 가리키는 특수교사들은 여성 결혼이민자와 언어적 소통을 원하지만 그것이 매우 어렵다고 한다. 이 연구 결과는 김경숙(2007)의 연구결과와 비슷하다. 그리고 여성 결혼이민자는 언어와 문화의 차이로 위축되고 초기에 다른 사람과의 관계 맺기에서 불편함을 느낄 수 있다는 박미경(2007)의 연구결과와도 동일하다. 또한 김갑성(2006)의 연구에서는 다문화가정 부모들이 아동교육을 위해서 교사와 면담을 필요하다고 인식하고 있다고 한다. 그리고 학교와 교육당국은 이러한 상황에서 특수교사와 다문화 학부모와 소통을 위해서 별다른 조치를 취하지 않고 있다고 한다(오성배, 2005). 특수교사와 부모의 원활한 상담을 위해서 통역관의 확대와 특수교사와 학부모를 위한 상담지원센터가 마련되어야 한다. 또한 특수교사들은 다문화가정 어머니의 소극적이고 회피적인 태도가 아동교육에 대한 무관심을 부추길 수 있다고 하면서 장애아동의 가족들을 위한 보다 많은 서비스가 필요하다. 장애아동이 있는 다문화가정의 어머니는 더욱 이러한 특성이 뚜렷하다. 그러므로

결혼 초기부터 여성 결혼이민자와 아동을 돌볼 수 있는 인력을 통해서 지원하게 된다면 이러한 문제가 해결될 수 있을 것으로 본다.

넷째, 특수교사들은 다문화가정의 장애아동의 교육과 다문화가정의 장애아동의 어머니의 양육을 위해서 지역사회 연계가 필요하다고 하였다. 또한 여성 결혼이민자들은 아동 양육에 대한 준비가 되어 있지 않거나 관련 지식이나 정보의 부족으로 부모 역할 수행에 어려움이 클 수밖에 없으며 필요할 때 아동을 돌봐주거나 양육과 관련된 문제를 도와줄 지지체계의 부재로 인한 아쉬움을 크게 느끼고 있다고 보고한 박영아(2010)의 연구결과와 같다. 다문화적 서비스에 대한 정보가 부족한 다문화가정을 위해서 다문화가족지원센터나 주민자치센터 그리고 학교 당국이 연계했으면 한다. 이러한 연계를 통해서 공급되는 정보를 특수교사들에게도 전달될 수 있다면 더 나은 자원을 활용하여 교육을 시킬 수 있을 것이다.

다섯째, 특수교사의 다문화 교육역량을 향상 시킬 수 있는 정책과 프로그램이 개발되어야 할 것이다. 점점 증가하는 다문화 장애아동의 학습권을 보장하기 위해서 장애아동의 교육을 책임져야 할 특수교사의 교육역량이 뒷받침되어야 할 것이다. 김영학 외(2015)의 연구에서는 특수교사의 다문화교육역량을 증진시키기 위해서 특수교사 양성 과정뿐만 아니라 대학원 과정에서도 다문화교육에 대한 내용이 다루어져야 한다고 했다.

본 연구는 사례 수가 많지 않아서 일반화 가능성이 크지 않다는 한계가 있다. 후속연구를 제안하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구를 통해서 여성 결혼이민자와 특수교사를 대상으로 다문화 장애아동을 위한 양육과 교육 시스템 구축을 위한 양적연구가 이어질 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 초등학교에 다니는 다문화 장애아동의 어머니와 특수교사를 대상으로 경험을 살펴보았다. 친구 또래 집단, 통합학급 교사, 지역아동센터 교사, 아버지 등 다른 대상의 목소리를 생태학적 차원에서 접근하면 보다 나은 연구 결과를 기대할 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

단행본

- 백청일(2005). 유치원 전공 논술. 서울: 북타운
- 유기웅·정종원·김영석·김한별(2012). 『질적 연구방법의 이해』, 서울: 박영사.
- 신경림 외(2013). 『질적연구방법론』, 서울: 이화여자대학출판부.
- 유태균(2011). 『사회복지 질적 연구방법론』, 서울: 나남출판사.
- 최종옥·모경환·김연권·박성혁·조난심·오은순 외(2009). 다문화교육의 이론과 실제: 양서원

학위논문

- 곽정선(2011). “다문화가정 어머니의 양육 어려움에 관한 사례 연구”, 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권미경(2006). “다문화사회의 교육문화과제 탐색: 여성결혼이민자의 체험에 관한 질적연구”, 동아대학교 대학원 박사학위논문.
- 김갑성(2006). “한국 내 다문화가정의 아동교육 실태조사”, 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 김갑현(2007). “국제결혼 이주여성 대상 교육 프로그램 개선방안에 관한 연구: 전남지역 공공도서관 및 평생교육관 평생학습 프로그램을 중심으로”. 한국교원대학교 교육정책대학원 석사학위논문.
- 김남숙(2009). “다문화가정 어머니의 스트레스와 사회적지지 및 결혼만족도가 아동 양육에 미치는 영향에 관한 연구”, 동국대학교 사회과학대학원 석사학위논문
- 김선희(2013). “다문화 이주여성의 아동 양육태도에 관한 연구”, 순천향대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김수연(2010) “다문화가정의 사회적응 실태분석과 정부지원정책방안”, 경기대학교 정치전문대학원 박사학위논문.
- 김진아(2020). “초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식과 지식 및 실행능력”, 조선대학교 교육대학원 석사학위논문
- 김춘화(2009). “다문화가정 어머니의 양육스트레스 및 양육지원 요구에 관한

- 연구”, 송실대학교 교육대학원 석사학위논문
- 박동숙(2018). “여성 결혼이민자의 적응 경험에 관한 연구”, 예명대학원대학교 박사학위논문.
- 박미경(2007). “교사를 통해 본 다문화가정 유아의 특성 및 교사의 어려움”, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박은애(2007). “다문화가정 아동의 교육 실태조사 연구: 경상남도 다문화가정 아동을 중심으로”, 창원대학교 교육대학원 석사학위논문
- 봉진영(2011). “다문화가정 어머니의 자녀 양육과 교사의 교육경험에 대한 탐구”, 성신여자대학교 박사학위논문.
- 서정원(2018). “여성 결혼이민자의 실태 분석에 관한 연구”, 한성대학교 박사학위논문.
- 신수진(2011). “특수교사의 다문화 장애학생 교육에 대한 경험과 그 의미”, 공주대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 안미숙(2015). “다문화가정 어머니와 한국 어머니의 아동 양육 태도 비교”, 부산교육대학교 석사학위논문.
- 오애영(2011). “다문화가정의 양육 스트레스에 관한 연구”, 동국대학교 석사학위논문.
- 유재신(2009). “다문화가족 아동교육의 실태와 지원방안에 관한 연구”, 월광대학교 박사학위논문.
- 이지영(2012). “다문화가정 어머니의 문화적응스트레스와 부모적응스트레스가 아동의 부적응에 미치는 영향”, 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 이태옥(2006). “국제결혼 이주여성 가족과 사회적 지지망 연구: 영광지역 여성을 중심으로”, 광주대 사회복지 전문대학원 석사학위논문.
- 임갑자(2008). “다문화 배경을 가진 유아의 교육에 관한 유아특수교사의 인식 및 실태”, 총신대학교대학원 석사학위논문
- 장지영(2008). “유아특수교사의 다문화교육에 대한 신념과 실제”, 광주여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 장훈성(2018). “다문화가정 아동의 이중 언어 교육경험에 관한 현상학적 연구”, 대전대학교 대학원 박사학위논문.
- 정천석(2009). “국제결혼 이주여성의 적응유형에 관한 질적연구”, 백석 대학교 기독교전문대학원 박사학위논문.
- 조성영(2016). “농촌 다문화가정 부모의 양육경험과 아동의 성장과정 탐색”, 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

조승호(2011). “다문화가정 아동을 한 교육정책 연구”, 한양대학교 석사학위 논문.

한상영(2011). “다문화가정 여성의 아동 양육경험”, 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

학술논문

김영학, 최정보(2015). 특수교육 교사의 다문화 교육 역량에 대한 인식이 다문화 교육실천에 미치는 영향, 『다문화교육연구』, 8(1), 133-150.

권희연·김미선·박중휘(2016). “다문화가정 학생의 특성 및 리더십 프로그램 참여 여부내 따른 대인관계 역량, 학교적응 역량, 진로성숙도 차이 연구”, 『통합교육연구』, 11(1), 21-42.

김경숙·공진희·이민경(2007). “교사를 통해 본 다문화가정 유아 부모의 특성과 유치원 교육 참여에 대한 질적 연구”, 『특수아동교육연구』, 9(4), 311-335.

김명숙, 이미현(2019). 다문화가정 부모 양육태도가 청소년의 진로적응성에 미치는 영향, 『진로교육연구』, 32(3), 19-34.

김미애(2018). 다문화가정 어머니의 양육효능감이 양육스트레스에 미치는 영향, 『아동보호연구』, 3(1), 59-96.

김민선(2020). 잠재성장모형을 적용한 다문화 가정 어머니의 양육효능감 변화와 학교교육 참여에 대한 연구, 『학부모연구』, 7(1), 49-75.

김아름·박지연(2015). “긍정적 사회·정서 함양 프로그램이 다문화가정 정서·행동장애 위험 아동의 정서능력과 사회성 기술에 미치는 영향”, 『정서·행동 장애연구』, 31(2), 345-372.

김향지(2013). 다문화교육에 대한 특수교사의 인식 연구, 『지적장애연구』, 15(2), 285-304.

문명희·유효순(2014). “중국 광저우 거주 한국어머니와 일본어머니의 다문화교육에 대한 인식 및 양육 실제”, 『미래유아교육연구』, 21(1), 311-332.

박선미, 김영아, 정향인(2019). 다문화가정 여성의 양육효능감에 영향을 미치는 요인, 『Nursing & Health Issues』 24(1), 31-39.

박영아(2010). “다문화가정 어머니의 양육경험과 보육교사의 보육경험 실태”, 『유아교육연구』, 30(1), 197-223.

봉진영·배지희(2012). “다문화가정 어머니의 아동 양육 경험에 대한 탐구”, 『유

- 아교육연구』, 32(3), 383-405.
- 서종남(2010). “결혼이민자 가정의 문제점과 해결방안 연구”, 『시민교육연구』, 42(1), 103-126.
- 설염추(2020). 어머니의 양육스트레스와 자녀의 학교생활적응 관계에서 자녀 자아탄력성의 매개효과: 일반가정과 다문화가정을 중심으로, 『교육방법 연구』, 32(1), 45-68.
- 송순임(2020). 다문화가정 장애아동 선행연구에 관한 분석-교육과 양육 사례 중심으로, 『다문화사회와 교육연구』, 73-96.
- 신준옥(2020). 장애자녀를 둔 다문화가정 어머니의 양육경험에 대한 사례연구, 『한국사회복지교육』, 49, 139-163.
- 엄지숙(2012). “발달장애아를 둔 결혼이주여성의 삶: 희망과 가능성의 이야기”, 『유아교육연구』, 32(4), 403-425.
- 연은모, 최효식(2019) 다문화가정 어머니의 문화적응스트레스, 양육효능감, 진로관련행동, 진로장애인식 간 관계: 자녀의 성별에 따른 다집단 분석, 『학습자중심교과교육학회』, 19(10), 121-140.
- 오성배(2015). “코시안 아동의 성장과 환경에 관한 사례 연구”, 『한국교육개발원』, 32(3), 61-83.
- 오옥선·김성봉(2012). “다문화가정 어머니의 아동 양육 경험에 관한 현상학적 접근”, 『한국가족 관계학회지』, 17(1), 259-278.
- 오혜정(2015). “다문화가정 어머니가 아동 양육에서 경험하는 의사소통의 어려움에 관한 연구”, 『특수아동교육연구』, 17(1), 215-237.
- 오혜정(2017). “한부모 이주여성의 삶에 관한 현상학적 연구”, 『한국 가족복지학』, 57, 39-57.
- 이상균·박현선·노연희·이채원(2012). 다문화가족 아동의 문화변용스트레스 및 문화자본이 학교적응에 미치는 영향, 『한국아동복지학』, 38, 235-264.
- 이상미, 이유미(2020). 중국 출신 고택력의 두 어머니가 자녀양육과정에서 구성하는 ‘다문화’의 의미. 『열린부모교육연구』, 12(3), 185-208.
- 이순비·김경화(2010). “다문화가정 아동의 자아개념, 부모와의 의사소통 및 사회적 지지가 학교 적응에 미치는 영향”, 『사회과학논총』, 9, 119-136.
- 이승민·구차순(2013). “여성 결혼이민자의 초등학생 아동 양육 경험의 의미에 관한 연구”, 『한국 사회복지질적연구』, 7(2), 59-87.
- 이영애(2012). “결혼이주 여성들의 결혼생활과 육아경험에서 오는 갈등과 소

- 망”, 『유아교육학 논집』, 16(5), 435-457.
- 이유나(2015). “다문화가정 여성 결혼이민자의 '어머니 되어가기'에 관한 질적 연구: 일본인 어머니를 중심으로”, 『한국 일본교육학 연구』, 20(1), 65-85.
- 이정은(2012). 다문화 교육을 위한 일반교육 교사와 특수교육 교사 간 역량 비교 분석: 다문화교육 거점 초등학교를 중심으로, 『특수교육』, 11(1), 81-105.
- 장세영, 김라경(2020). 국내 다문화가정 아동대상의 언어중재관련 문헌분석 연구. 『특수교육저널: 이론과 실천』, 21(1), 33-56.
- 장영희(1997). “유아를 위한 다문화교육의 개념 및 교수방법에 대한 이론적 고찰”, 『성신여자대학교 연구논문집』, 35, 295-314.
- 장은영·이정아(2018). “국내 다문화교육 연구 동향 분석: 이중언어에 대한 고찰을 중심으로”, 『교육문화연구』, 24(3), 501-521.
- 전인주, 강영심, 손성화(2020). 다체계적 관점에서 살펴본 다문화가정 지적장애 학생의 학교생활, 『지적장애연구』, 22(2), 97-125.
- 전혜영·이미숙(2014). “다문화가정 중도·중복장애학세의 교육과 지원에 대한 질적 사례연구”, 『특수교육학연구』, 49(1), 105-128.
- 전홍주·배소영·광금주(2008). “결혼이민자 가정에서 이루어지는 아동교육지원의 실제와 의미-필리핀과 일본 어머니들의 사례를 중심으로”, 『가족과 문화』, 20(3), 161-186.
- 정명희(2010). “한국 사회의 문화 간 감수성이 다문화수용성에 미치는 영향”, 『e-비즈니스연구』, 1(4), 291-310.
- 조향숙(2017). “결혼이주여성의 지적장애아동 양육 경험에 관한 사례 연구”, 『한국 사회복지학회 학술대회 자료집』, 2017(4), 149-181.
- 조현하, 강정미, 정유진(2022). 다문화 어머니의 자존감, 문화적응스트레스, 자녀가 지각한 양육태도가 다문화 청소년의 자존감에 미치는 영향: 가족스트레스 모형적용, 『지역사회간호학회지』, 33(1), 32-42.
- 최미희, 신난희(2022). 발달지체 자녀를 둔 다문화가족의 재구조화에 관한 질적 사례연구, 『다문화아동청소년연구』, 19(1), 1-37.
- 최중옥·허정옥(2002). “뇌성마비 학생 어머니와 정인지체 학생 어머니의 스트레스 정도와 대처 수준 비교 연구”, 『특수아동교육연구』, 4(2), 55-75.
- 최호정, 조운경(2018). 어린이집 재원 다문화 가정 영아의 양육 현황과 어려움 및 지원 요구. 『한국보육지원학회지』, 14(4), 85-108.

- 추연구(2014). “다문화교육과 특수교육의 통합교육적 접근”, 『지적장애연구』, 16(2), 333-353.
- 한경임·송미승·조은미(2014). “미국 거주 한국인 장애학생 어머니의 아동 양육 경험”, 『특수아동교육연구』, 16(2), 99-126.
- 한상철(2012) “다문화가정 청소년의 적응유연성에 대한 영향요인분석”, 『미래청소년학회지』, 9(4), 239-258.
- 황상심(2018). “다문화가정의 이중언어 사용에 관한 질적 탐색” 『언어치료연구』, 27(1), 99-113.
- 황정·이주연(2015). “영유아기 아동을 둔 중국 출신 결혼이주 여성의 양육경험에 관한 연구”, 『한국아동심리치료학회지』, 10(2), 39-62.
- 황지영(2020). “다문화가정 부모의 아동 양육에 관한 연구동향”, 『다문화콘텐츠연구』, 33(4), 131-160.

연구보고서

- 교육부(2020). 교육통계분석자료집
- 여성가족부(2018). 『전국 다문화가족 실태조사 결과』,
- 여성가족부(2018). 『다문화가족지원』, 다누리
- 통계청(2021) 『인구주택 총 조사』
- 한국장애인개발원(2018). 다문화가정 장애아동 가족지원 방안 연구보고서.

외국문헌

- Banks, J. A.(1991). The dimensions of multicultural education. *Multicultural Leader*, 1(2), 1-3.
- Derman-Sparks, L.& the A.B.C. Task Force(1989). Anth-bias curriculum: Tool for empowering young children.
- McCollin & O’ Shea, D. (2005). Increasing reading achievement of students from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Preventing School Failure*, 50(1). 41-44.
- Mcpfatter, A. R.(1997). “Cultural competence in child welfare: What is it? How do we Achieve it? What happens without it?”, *child Welfare* 76(1), 255-279.
- Merriam, S. B(1998). Qualitative Reserarch and Case Study Application in Education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Morwe, J. M., & Frelid, P. A.(1995). Qualitative Reserarch Methods for health professionals . Sage Publication.
- Nieto, S. (1992). Affirming divisity: The sociopolitical context of multicultural education. New York: Longman.
- Stake, R. E(1995). The Art of Case Study Reserach.
- Yin, R.(2009). Case study reserch: Design and method. Thousand Oaks, CA: Sage

연구 참여 안내 및 연구동의서

안녕하십니까?

아래 내용은 귀하께서 본 연구에 대한 참여 의사를 결정하는 데 도움을 드리고자 작성한 것입니다. 귀하께서는 본 연구의 참여 여부를 자유롭게 결정하실 수 있으며, 이후에도 언제든지 참여를 중단할 수 있음을 먼저 말씀드립니다.

본 연구는 다문화가정의 장애아동 양육·교육 경험을 발견하고자 준비하고 있습니다. 연구를 위한 면접은 여러 차례 이루어질 수 있으며, 항상 사전에 귀하의 동의를 받고 진행할 예정입니다. 자료수집은 관련된 참여 관찰과 면접, 문헌, 홈페이지 자료, 면접, 관찰, 현장 노트를 통해 이루어지게 됩니다.

참여 과정에서 궁금한 사항은 언제든지 질문하실 수 있습니다. 또한 저는 귀하에게 연구가 진행되는 과정은 물론 끝난 이후 연구 결과에 대해서 귀하와 충분히 나누도록 하겠습니다. 그러나 귀하의 개인정보는 연구 결과에 제시하지 않을 것이며 참여자로서 귀하의 신분은 연구자만 알고 있을 것입니다. 이 연구와 관련된 부정적인 사례는 아직 알려진 바 없습니다. 본 연구 참여와 관련되어 귀하는 다문화가정의 장애아동 양육·교육에 대한 긍정적인 정보를 얻을 수 있을 것입니다.

이제 본 연구의 절차의 특성과 목적을 이해하시고 동의하시면 서명을 부탁드립니다. 이 동의서의 사본은 귀하께도 드리도록 하겠습니다.

2021년 월 일

연구 참여자 : _____ (서명)

연구자 : 조선대 대학원 박사과정 김경열

지도교수 : 조선대 문화학과 이승권 교수님

연락처 : 010-3604-**** 007powerk3@hanmail.net