

통합교육 현장에서 고기능의 자폐스펙트럼장애 학생의 학교폭력 경험과 대처

이고운 · 정선아[‡]
수원여자대학교 간호학과

School Violence Experience and Coping of Students with High Functioning Autism Spectrum Disorders in Inclusive Education Environment

Lee Kowoon, RN, MPH · Jung Suna, RN, Ph.D[‡]
Dept. of Nursing, Suwon Women's University

Abstract

PURPOSE : The purpose of the this study was to build an understanding of school violence experiences among students with high functioning autism spectrum disorders(HF-ASD) in inclusive education environment and provide basic data to prevent and intervene it.

METHOD : Sixteen mothers having a son with HF-ASD were interviewed in-depth and shared their son's experiences. The qualitative research method are used in the collection and analysis of data.

RESULT : As a result of this research, 4 categories, 11 sub-categories and 80 concepts are identified. 4 categories are as follows: characteristics of school violence experience, results of school violence experience, the context of school violence occurs, and coping to school violence.

CONCLUSION : The result of this study should have a microscopic viewpoint of their suffering and help to identify the needs for school violence prevention and support. It is also to be utilized as a successful coping strategies for HF-ASD and their parent education.

Key Words: autism spectrum disorder, school violence, qualitative research

[‡]교신저자 :
정선아 firstnun@swc.ac.kr

I. 서 론

1. 연구의 배경 및 필요성

학교 폭력의 발생과 이에 대한 사회적 관심이 증가하면서 관계 부처를 비롯한 여러 분야에서 다양한 중재와 연구가 활발히 진행되고 있다. 이에 교육부의 2015년 학교폭력 실태 조사 결과 2012년 이후 그 발생률이 감소 추세를 보이는 것으로 나타났다(교육부, 2015).

그러나 여전히 초·중·고 학생들의 0.9%가 학교 폭력을 경험하고 있으며, 그 형태가 집단화되고 흉포화 되는 경향이 있어 지속적인 지원과 개입이 필요하다(교육부, 2015; 홍종관, 2012). 특히 특수교육진흥법에 의해 장애 학생들이 일반학교의 특수학급과 일반 학급에서 통합교육을 받는 비율이 증가함에 따라 이들의 학교폭력 사례에 대한 보고가 증가하고 있다(김상섭 등, 2014).

자폐스펙트럼장애는 사회적 상호작용과 사회적 의사소통의 지속적인 손상과, 행동, 관심 및 활동에 있어서 제한적이고 반복적인 양상을 보이는 신경발달 장애이다(American Psychiatric Association, 2013). 2015년 특수교육 통계에 따르면 전체 장애아 중 11%가 자폐성 장애아이며, 이들 중 약 60%가 특수학급이나 일반학급에 배정되어 일반학교에 다니고 있는 것으로 나타났다(교육부 국립특수교육원, 2015). 이중 고기능의 자폐스펙트럼장애(구. 아스퍼거 장애) 학생들은 평균이상의 지능을 소유하고 있어 장애진단을 받지 않거나, 진단을 받는다 해도 대부분 일반학급에서 교육을 받아 학교폭력에 노출될 가능성이 높다(이현수와 김다현, 2012). Shannon과 Tappan(2011)의 연구에서는 발달장애 아동이 일반 아동보다 1.5-10배 정도 학교 폭력 피해율이 높으며, 장애학생 중 자폐성 장애 아동이 가장 많은 학교폭력 피해 비율을 차지하는 것으로 나타났다.

고기능의 자폐스펙트럼장애 학생들은 특별한 분야에 대한 높은 흥미와 평균 이상의 지능을 소유하여 우수한 학업성취를 보이기도하나, 사회적 의사소통과 상호작용의 질적인 결함으로 인해, 친구를 사귀는 것, 복잡한 사회적 환경을 파악하고 적응하는 것, 학교폭력을 인식하고 적절하게 대처하는 것 등에 어려움을 겪는다(Stichter

등, 2010). 이들은 이러한 장애의 특성으로 인해 학교 폭력의 고위험군이 될 수 있으며, 일회성이 아닌 지속적으로 노출될 가능성 높아 심각한 정신적 외상을 경험할 수 있다(이효정과 이영선, 2013). 학교폭력 경험은 우울장애, 불안장애, 자살과도 높은 관련성이 있으며, 뇌 발달에도 영향을 줄 수 있다(김봉년, 2012; Paquette-Smith 등, 2014). 그러므로 이들의 정신건강 문제의 예방, 사회적 통합의 가능성 증진 및 이를 통한 삶의 질의 향상을 위해 학교폭력을 예방하고 중재할 수 있는 적극적인 방안이 필요하다. 이를 위해서는 이들이 학교에서 어떠한 학교 폭력을 경험하고 대처해 나가고 있는지에 대한 연구가 선행되어야 할 것이다.

하지만 지금까지의 자폐스펙트럼장애 학생의 학교폭력에 대한 연구는 출현 율을 포함한 실태 조사가 주를 이루고 있으며, 학교폭력 경험에 관한 연구는 미진한 상태이다(이효정, 2013). 또한 자폐스펙트럼장애 학생의 학교 폭력 경험에 대한 소수의 국내 연구가 있으나(박경숙, 1999; 이효정과 이영선, 2013), 저기능에서 고기능에 까지 다양한 대상자를 포함하여 연구함으로써 실제 일반학급에 소속되어 생활하고 있는 고기능의 자폐스펙트럼장애 학생들의 경험을 드러내지 못한 한계가 있다.

2. 연구의 목적

본 연구는 고기능의 자폐스펙트럼장애 학생들이 어떠한 학교폭력을 경험하였으며, 학교폭력을 촉발한 개인적 사회적 맥락은 무엇이고, 어떻게 대처하였는가를 연구하기 위해 심층면담을 통한 질적 연구방법을 적용하였다. 이를 위해 고기능의 자폐스펙트럼장애 대상자들이 사회적 상호작용 및 의사소통의 결함으로 인해 자신의 경험에 대한 심층적인 전달에 어려움이 있어, 이들의 가장 가까운 곳에서 이들의 삶을 관찰하고 학교폭력을 함께 대처하며 권리 옹호자의 역할을 해온 어머니를 통해 이들의 경험을 심층 면담하였다.

본 연구의 목적은 고기능의 자폐스펙트럼장애 학생의 학교폭력 경험에 대한 심층적인 이해를 도모하고, 학교폭력 예방과 중재를 위한 기초 자료를 제공하는 것이다. 구체적인 연구 질문은 다음과 같다.

고기능의 자폐스펙트럼장애 학생의 학교폭력 경험은

어떠한가?

고기능의 자폐스펙트럼장애 학생의 학교폭력에 기여하는 개인적·사회적 맥락은 무엇인가?

고기능의 자폐스펙트럼장애 학생의 학교폭력에 대해 어떻게 대처하는가?

II. 연구 방법

1. 연구 설계

본 연구는 ‘고기능의 자폐스펙트럼장애 학생의 학교폭력 경험은 어떠한가?’에 관한 연구 질문에 답하기 위해 지속적 비교 분석법(Corbin과 Strauss, 2008)을 적용한 질적 연구이다.

2. 연구 참여자 선정 방법

학교 폭력을 경험한 고기능의 자폐스펙트럼장애 자녀를 둔 어머니로서, 자녀의 학교폭력 경험을 이야기 해 줄 수 있는 사람 중 본 연구에 동의한 자를 참여자로 선정하였다. 전문가 추천 및 자조모임 인터넷사이트 공고문 등을 통해 의도적 표집과 눈덩이 표집 방법을 사용하여 자료가 포화될 때 까지 총 16명의 대상자를 모집하였다(표 1).

3. 자료 수집 방법

자료 수집은 2014년 1월부터 6월에 걸쳐 이루어 졌다. 개별 심층면담은 참여자의 자택(n=6)과 근처 조용한 카페(n=10)에서 진행되었으며, “자녀의 학교폭력 경험에 대해 말씀해 주십시오.”라는 개방형 질문을 사용하였다. 면담은 평균 2시간 15분 정도 소요되었다. 면담 내용은 참여자의 동의하여 녹음하였으며, 녹음 자료는 면담 종료 후 1일 이내에 전사 하려고 노력하였다. 전사는 Psathas(1995)의 관례를 적용하였다.

4. 자료 분석 방법

수집된 자료는 지속적인 질문과 비교를 통해 범주들 간의 관계를 발견해가는 지속적 비교분석 방법을 사용하여 분석하였다. 두 명의 연구자가 대상자의 경험의 실체를 이해하는 것에 초점을 두고 전체 문서를 여러 차례 정독하였다. 그 다음 줄 분석과 문단 분석을 통해 개념과 범주를 통합하여 코딩북을 작성하였다. 참여자 1의 면담자료에 대한 코딩북과 다음 참여자와의 면담을 추가하며 지속적 비교 분석 방법을 따라 자료가 포화될 때까지 개념을 변형 및 추가해갔다. 최종적으로 16명의 면담 자료를 통해 고기능이 자폐스펙트럼장애 학생의 학교폭력 경험에 대한 개념, 하위 범주, 범주를 도출하였다.

5. 연구 결과의 질 확보

본 연구자 중 1인은 아동청소년주간치료센터에서 7년간 재직하며 고기능의 자폐스펙트럼장애 아동과 그 부모의 치료 및 상담에 참여하였다. 또한 연구자 2인 모두 대한질적연구학회 정회원으로 활동하며 분석도구로서 연구자 자신을 활용하는데 신뢰성을 갖추도록 노력하였다.

본 연구결과의 질 확보를 위해 Sandelowski(1986)의 ‘신빙성, 감사가능성, 적합성, 그리고 확인 가능성’의 준거를 따랐다. 신빙성의 확보를 위해 1-2시간 이상의 심층면담을 통해 충분한 경험적 자료를 얻기 위해 노력하였다. 면담 내용은 녹음하여 필사하였고, 면담 장소와 참여자의 비언어적 의사소통에 대한 메모를 작성하여 참여자에 대한 이해를 높이고자 하였다. 감사가능성을 위해 연구 참여자의 모집과 자료수집 절차를 자세히 기술하였으며, 참여자의 말을 직접 인용하여 자료에 근거한 분석과 해석을 독자들이 따라올 수 있도록 하였다. 적합성을 위해 다양한 배경의 참여자를 포함시키려 노력하였으며, 본 연구에 참여하지 않은 고기능의 자폐스펙트럼장애인의 어머니에게 본 연구 결과를 제시하여 경험의 유사성을 비교 하도록 하였으며, 경험이 풍부한 교사와 간호사 1인에게 결과의 적합성을 점검 받았다. 확인 가능성은 신빙성, 감사 가능성, 적합성이 확립될 때 확보된 것으로 본다.

6. 연구 참여자에 대한 윤리적 고려

본 연구는 연구 참여자에게 연구의 목적, 익명성 보장, 연구 참여 철회 가능성 등에 대해 설명한 후 서면 동의서를 받았다. 자료는 익명성을 보장하기 위해 코드화하여 원자료와 코드화 자료를 따로 보관하고 연구자만이 자료에 접근할 수 있도록 하였다.

Ⅲ. 결 과

표 1. 연구 참여자의 일반적 특성

참여자				고기능의 자폐스펙트럼장애 학생			어머니	
번호	연령	성별	장애등급	교육배치	연령	교육정도	직업	
1	16	남	무	일반학급 ^a	42	대학원졸	비전일제	
2	30	남	무	일반학급	63	고졸	전업주부	
3	16	남	3급	일반학급	43	대학원졸	비전일제	
4	19	남	3급	완전통합 ^b	44	대졸	비전일제	
5	14	남	무	일반학급	46	대졸	전업주부	
6	20	남	3급	일반학급	47	대학원졸	비전일제	
7	16	남	3급	일반학급	48	대졸	비전일제	
8	10	남	무	일반학급	41	대졸	전업주부	
9	23	남	무	일반학급	53	대졸	전업주부	
10	18	남	3급	완전통합	47	고졸	전업주부	
11	19	남	3급	완전통합	50	대졸	전업주부	
12	21	남	무	일반학급	59	대졸	전업주부	
13	26	남	무	일반학급	52	대졸	전일제	
14	17	남	3급	일반학급	44	대졸	전업주부	
15	21	남	무	일반학급	50	고졸	비전일제	
16	19	남	3급	완전통합	53	고졸	전업주부	

^a: 특수교육 대상자로 등록하지 않은 경우
^b: 특수교육 대상자로 등록하였으나 일반 학급에서만 수업을 받는 경우

2. 분석 결과

학교폭력을 경험한 고기능의 자폐스펙트럼장애 학생의 학교폭력 경험에 대한 어머니의 면담자료를 분석한 결과 80개의 개념, 11개의 하위 범주, 4개의 범주가 도출되었다. ‘학교폭력 경험의 특성, 학교폭력 경험의 결과, 학교폭력 발생의 맥락, 학교 폭력에 대한 대처’라는 4개의 범주와 각각의 범주를 구성하고 있는 하위 범주와 개념을 설명하면 다음과 같다.

1. 연구 참여자의 일반적 특성

본 연구의 참여한 어머니는 총 16명으로 연령분포는 41-63세, 평균 연령은 49세였다. 학력은 고졸 4명, 대졸이 9명, 대학원졸이 3명이다. 직업은 전업주부가 9명, 비전일제 근무자가 6명, 전일제 근무자가 1명이다. 고기능의 자폐스펙트럼장애 학생의 연령은 10-30세 까지 분포되어 있다. 성별은 모두 남자이다. 장애 등급은 3급이 9명, 장애진단을 받지 않은 경우가 8명이며, 12명이 ‘일반학급’, 4명이 ‘완전통합’의 형태로 교육배치 되었다(표 1).

1) 학교폭력 경험의 특성

학교 폭력의 경험의 특성은 ‘학교폭력의 형태, 학교 폭력의 시간과 장소, 학교 폭력의 지속성’으로 구성된다(표 2).

본 연구 참여자의 자녀가 경험한 학교폭력의 형태는 크게 또래로부터 경험한 것과 교사로부터 받은 것으로 구분되었다. 또래로부터 경험한 학교폭력의 형태는 집단 활동에 끼워주지 않거나, 물건을 숨기거나, 언어적 신체적으로 건들며 자극하여 HF-ASD 학생의 과민반응을 즐

기는 수준에서, 인간 울타리를 치고 집단구타를 가하는 상해의 수준까지 다양하였다. 또한 자폐스펙트럼장애의 특징인 사회기술의 미숙함을 이용하여 음란물을 찾게 하여 선생님에게 처벌을 받게 하거나 놀이를 가장하여 우스운 행동을 하게 하여 사이버공간에 올리는 등의 인신 공격적 형태를 보이기도 했다.

때리죠. 집요하게. 이렇게 가리고 때리면 몰라요. 애들 울타리. 애들이 서로 뺨 돌려서서. 그리고 아무 일 없다는 듯이 지나면서 툭! 치고 밀고 (참여자 16)

교사로부터 경험한 학교폭력은 자폐성 장애에 대한 지식의 부족과 잘못된 인식으로 인해 기능 상 가능한 활동도 제한하거나 운동회 등 대외 활동에 불참해 줄 것을 요구 모습을 보이기도하고, 직접적으로 다른 학생들 앞에서 특수반에 갈 것을 강요하거나 장애에 대한 비하 발언을 하기도 했다.

'두세 살 지능이 될 알겠어?' 그리고 친구한테 "장애아 하고 짝궁 안 해도 돼!" (선생님이) 이랬데요 그래가지고 애는 짝궁도 없이 지내고 그랬어(한숨). (참여자 4)

학교 폭력이 주로 일어나는 시간대는 쉬는 시간이었으며, 학교 내 장소는 화장실과 운동장이 많았다. 특히 화장실은 교사의 관리가 힘든 곳으로 오물을 뿌리거나, 문을 잠가서 공포에 떨게 하기도 하고, 바지를 벗기는 등 성추행을 시도하는 장소였다. 학교 밖에서는 집을 떠나 또래들끼리 취침을 하게 되는 수련회에서 가장 빈번하게 발생하였다. HF-ASD 학생의 학교폭력 경험은 단발적인 것이 아니라 초등학교 때부터 고등학교, 때로는 대학교까지 이어지는 지속성을 보였으며, “학교 폭력을 경험하지 않은 적이 없다(참여자 4)”라고 할 만큼 학교폭력이 일상인 삶을 살고 있었다. 또한 시각자극을 자세히 오랫동안 기억하는 이들의 인지적 특성으로 인해 학교폭력 경험을 오랫동안 사진 찍듯이 상세하게 기억하며 재 경험하여 괴로워하는 모습을 보였다(참여자 7).

초등학교 애들이 그대로 중학교에 올라갔거든요. 너무 너무 힘들었다고 울더라고요. 12년 동안 초중고 너무너

무 힘들었다고 학교 가기가 진짜 싫었다고...(참여자 2)

2) 학교폭력 경험의 결과

학교 폭력을 경험한 후 HF-ASD 학생은 신체적, 심리·정서적, 사회·기능적으로 다양한 부적응을 보였다. 신체적으로, 학교에 가려고 하면 공황발작에 가까운 심한 심계항진과 발한을 보이기도하고, 복통과 두통 등 다양한 신체화 증상을 호소하거나 학교에서 함구증의 모습을 보이기도 했다. 심리·정서적으로, 대인공포증을 보이기도하고, 피해의식이 커져서 다른 사람의 말과 행동에 쉽게 흥분하거나 과민 반응을 보이고 폭력적으로 돌변하여 학교폭력의 가해자가 되기도 했다. 또한 학교폭력에 대한 두려움과 우울감을 인터넷 게임에 과도하게 몰입하여 풀거나, 자폐적인 가상의 세계로 도피하여 해결하려고 했다.

저희 아이가 좀... 굉장히 두렵고 겁이 나면 가상세계에 있는... 그런 얘기를 해요. "개네들이 총을 가지고 자기를 공격을 해서, 자기도 가지고 있던 총으로 공격을 했다. 오늘도 겁이 나서 총을 가지고 간다." 막 그런 얘길 하고 (참여자 7)

이들은 신체적, 심리·정서적 어려움을 제대로 해결하지 못하고, 세상으로부터 자신을 스스로 고립시켜 운둔하여 지내거나, 잦은 전학 또는 휴학을 하여 결국은 학업을 중단하는 등 심각한 사회·기능적 어려움을 보였다.

그러니까 애가 한 달 다니다 말고, 한 달 다니다 말고 그랬어요 계속. 7-8번 휴학을 했는데, 학교에서 연락이 왔어요. 더 이상 휴학하면 퇴학이 된다고.. (참여자2)

3) 학교폭력 발생의 맥락

학교 폭력의 발생을 촉발하거나 보호하는 맥락은 다음과 같다. HF-ASD 학생의 특징이 학교 폭력의 촉발 요인으로 작용한다. 이들은 도덕심이 높은 반면 눈치가 없고 융통성이 없어서 또래의 실수나 잘 못을 교사에게 솔직하게 말하여 고자질쟁이로 비춰지기도 하고, 또래와 친해지려 노력하지만 사회기술이 부족하여 ‘물과 기름’처럼 걸도는 모습을 보였다. 또한 청각자극에 예민하고 운

동기능이 미숙하여 집단 활동이나 팀과제 수행 시 또래로부터 소외되는 경향을 보였다. 인지적으로는 우수하나 일반 아이들과 기질적으로 다름으로 인해 아이들로부터 소외되고 학교 폭력에 노출되는 아이의 특징을 한 어머니는 “왕따를 당하는 본능(참여자 7)”이라고 표현하였다.

이들은 우수한 인지력으로 인해 장애를 가졌으나 겉으로는 그렇지 않은 것처럼 보여, 또래들은 이들의 미숙한 사회성을 장애가 아닌 잘난 척하는 것으로 인지하거나 교사들의 배려를 이들에게만 특혜를 주는 것으로 생각하였다. 학교 폭력을 촉발하는 교사의 특징으로는 장애에 대해 무지하거나 편견을 가진 경우, 그리고 학교 폭력에 대해 인식과 대처가 부족한 경우를 들었다.

한 두 애가 담임한테 따진데요. "애는 이러니까 이런 상황에서는 배려 해줘야 한다." 이러면 "왜 재를 봐줘야 되냐? 재는 장애 아니지 않냐?" 그런대요 (참여자 4)

학교 폭력을 촉발하는 학교환경은 다음과 같다. 스스로를 방어하는 능력이 부족한 자녀를 위해 부모들은 초등학교 때 까지 학교를 자주 방문하여 학교 폭력을 감시하고, 직접적으로 개입하거나 선생님의 도움을 받아 관리하였다. 그러나 중·고등학교 환경은 일반 아이들의 자립심이 증가하면서 부모가 학교에 오는 경우가 드물고, 또래 문화에 대한 교사의 영향력이 감소하여 학교 폭력이 은폐되고 관리되지 못하는 면이 있다고 하였다. 또한 HF-ASD에 대한 사회적 인식의 부족과 약자에 대한 배려보다는 경쟁이 강조되는 사회 분위기가 이들의 학교폭력 경험을 촉발한다고 지적하였다.

중학교가 되니까 담임선생님이 힘이 없는 거예요 반의 짱이 최고인 거야. 짱이 "이야기 하지 마!" 그러면 담임이 아무리 구슬려도 안 되는 거예요 (참여자 4)

HF-ASD 학생을 또래와 교사가 볼 때 약간 특이하고 뭔가 다르지만, 공격적이지 않고 온순하며, 규칙성과 원칙을 중시하는 특징으로 인해 학교 규칙을 잘 지키고, 해박한 백과사전적 지식과 우수한 인지력을 보이는 것이 학교폭력의 보호요인으로 작용한다고 하였다. 또한 교사가 장애에 대한 지식과 관심을 가지고 배려하려고 노력

할 때 반 전체에 긍정적 분위기를 조성하였으며, 남학생보다 여학생들이 HF-ASD 학생에게 친사회적으로 다가와 주는 경향을 보였다.

선생님이 아이의 성향을 알고서는 항상 지켜보신다고 하시더라고요 혹시 불이익을 당하지 않을까 그리고 어느 날이 집단에 끼어줘야 되냐, 항상 보신다고 (참여자 8)

4) 학교폭력 경험에 대한 대처

학교 폭력 경험에 대해 HF-ASD 학생 본인, 어머니, 그리고 학교 차원의 대처로 나누어 살펴보면 다음과 같다. 먼저 HF-ASD 학생은 학교 폭력으로부터 자신을 지키기 위해 ‘자신만의 공간으로 도망가기’ 전략을 사용하였다. 쉬는 시간이나 점심시간에 폭력이 주로 발생하기 때문에 이 시간에 또래와의 접촉을 피하고 도서실이나 보건실 등 자신만의 공간에서 시간을 보냈다. 적극적인 방법으로 부족한 사회성 기술을 키우기 위해 훈련을 받거나 신체적 힘을 키우는데 집중하기도 했다. 이와 같이 긍정적으로 대처하기도 하지만 폭력에 대한 공포와 분노로 인해 자신을 방어하는 수단으로 폭력을 행사하는 경우도 있었으며, 보복이 두려워 부모나 선생님에게 알리지 않고 혼자서 참고 견디는 경우도 있었다.

학교폭력에 대한 어머니의 대처는 ‘학교 폭력 경험에 대한 인식 전환하기, 자녀에 대한 개입, 자녀의 또래에 대한 개입, 학교에 대한 개입’으로 나타났다. 자신을 적극적으로 대변하거나 방어하지 못하는 자녀를 위해 어머니들은 자녀에게 안전한 환경을 만들어 주기위해 동분서주하는 모습을 보였다. 처음에는 자신의 자녀가 약자이며, 피해자라는 생각에 보호하기 급급하였으나, 피해자가해자 구도에서 탈피하여 폭력에 기여하는 자녀의 특징과 폭력 발생 상황을 객관적으로 바라보기 위해 노력하는 인식의 전환을 경험하였다.

세상은 위협적인 것이 아니고 이 아이가 부족하다고 해서 이 아이를 왕따 시킨다거나, 놀려 먹는다거나 그러지 않는구나. 그리고 이 아이가 놀림을 받거나 배척을 당하거나 소외를 당하는 것은 이 아이에게 충분한 이유가 있지, 그 아이들만 탓할 건 절대 아니다. (참여자 1)

어머니들은 학교폭력을 예방하기 위해 자녀의 삶에 적극적으로 개입하였다. 학교폭력을 파악하기 위해 자녀와 대화하고, 꾸준히 아이의 눈높이에서 학교폭력에 대해 교육하였다. 하지만 학교폭력에 대한 두려움으로 인해 자녀의 삶에 과잉 개입하기도 하고, 자녀의 장애를 감추고 일반 아이처럼 보이기 위해 치료와 사교육에 많은 투자를 하는 모습을 보이기도 했다. 또한 학교 폭력에 대한 인식의 부족과 삶의 분주함으로 인해 학교폭력에 적극적으로 대처하지 못하고 대수롭지 않게 넘기고 후회하는 경우도 있었다.

제가 항상 그걸 세뇌처럼 시키거든요. "속상한 건 엄마 똥. 말하는 게 내 똥." 그러면서 "너는 말을 해야 되고 엄마는 속이 상하더라도 알아야 그 다음 문제를 해결을 한다." (참여자 4)

나는 애가 누구를 때리고 오는 것이 싫더 라구요. 차라리 맞고 오는 게 마음 편하지. 때리고 오는 거는 싫었어요. 그러니까 내가 잘 못 생각한 거야..(허탈한 웃음). (참여자 2)

어머니들은 또래를 통해 자녀를 보호하려 했다. 이를 위해 자녀의 또래에게 장애에 대해 공개하고 도움을 요청하고, 또래 엄마들과 친해짐을 통해 자녀에게 보호적인 친구를 만들어 주려고 노력했다. 또한 선생님을 통해

자녀를 보호하려 하였다. 이를 위해 학교 일에 적극적으로 참여하여 담임선생님의 호감을 사기 위해 노력하고, 선생님에게 장애를 공개하고 장애에 대한 정보를 제공하는 적극적인 모습을 보이기도 했다. 어머니들은 자녀의 옹호자로서 학교폭력이 발생했을 때 학급 전체를 대상으로 본인이 직접 학생들을 교육하기도 하고 학교에 폭력에 대처해 줄 것을 요청하기도 했다. 하지만 이러한 시도에도 자녀가 적응하지 못하고 학교폭력에 지속적으로 노출되었을 때는 공교육을 떠나 대안학교 가는 모습을 보였다. 학교 폭력에 대해 학교 차원의 대처로 어머니들은 학교폭력 인식개선 및 예방교육과 학교폭력 위원회를 가장 많이 언급하였다.

친구를 잘 못 사귀잖아요. 그러니까 제가 친구를 좀 만들어주려고 그랬었죠. 유치원 때부터. 좀 성향이 맞는 엄마, 성향이 맞는 애들 모아가지고, 정기적으로 만나고 집으로 모으고 뭐 캠핑 가고, 놀러 가고, 여름엔 수영장 가고 그런 거 많이 했었죠. (참여자 8)

그 사건 이후로 '애는 학교에다 두면 너무 애가 힘들겠구나!' 그 전에는 그냥 "00아 내일은 좋은 일 있을 거야" 이런 식으로 "개네들이 불쌍한 애들이다." 이러면서 좋게 좋게 생각했는데, 여기에(가슴) 신발자국 딱 찍혀오던 날, '야, 이건 아니구나!' 생각을 해서, 대안학교를 생각을 했는데. (참여자 11)

표 2. 학교폭력경험의 개념과 범부

범주	하위범주	개념
학교폭력 경험의 특성	학교폭력의 형태	또래: 화장실에서 오물뿌리기, 문 잠그기, 성추행하기/쉬는 시간 집단 폭행/물건 숨기기/공이 곧대로 받아들이는 특징 악용하여 나쁜 일시키기/사이버 공간에 어수룩한 행동 올리기/언어적 신체적으로 건들며 자극하기/꼬집기/인간 울타리 치며 집단 구타하기/협박하기/집단 활동에 소외시키기
	학교폭력의 시간과 장소	교사: 집단 활동에 제외시키기/대외 행사에 불참할 것을 강요하기/특수반에 갈 것을 강요하기/다른 학생들 앞에서 비하 발언하고 무시하기
	학교폭력의 지속성	화장실/운동장/쉬는 시간/수련회 피해 장면을 사진 찍듯이 상세하고 오랫동안 기억하고 경험/초등학교에서 고등학교까지 이어지는 학교폭력/학교 폭력이 일상인 삶
학교폭력 경험의 결과	신체적 결과	공황발작/신체화 증상/함구증
	심리·정서적 결과	피해의식과 과민반응/폭력적으로 돌변/사회에 대한 불신과 대인공포증/인터넷 중독/가상 세계로의 도피
	사회·기능적 결과	세상으로부터 스스로 고립하여 운동/잡은 진학/학업중단/반복된 휴학과 재적

학교폭력 발생 촉발 요인 학교폭력 발생의 맥락	HF-ASD 학생의 특성: 눈치 없음/융통성 없는 도덕심과 과잉반응/또래관계 기술부족/민감한 청각자극/운동기능의 미숙/자신의 관심사를 끊임없이 말함/다른 아이들과 뭔가 다름; 왕따를 당하는 본능 또래의 특성: 장애가 아닌 잘난 척하는 아이로 인지/ 배려가 아닌 특혜로 받아들임 교사의 특성: 장애에 대한 교사의 무지/장애에 대한 교사의 편견/학교폭력에 대한 교사의 인식 및 대처 기술 부족 학교의 특성: 학부모가 자유롭게 드나들 수 없는 중고등학교 환경/선생님 보다 반의 짱의 영향력이 큰 중학교 사회의 특성: 장애에 대한 홍보와 인식부족/약자에 대한 배려보다는 경쟁이 강조되는 사회 HF-ASD 학생의 특성: 귀여운 외모/해박한 지식; 백과사전식 지식/공격적 이지 않고 온순한 기질/학교규칙을 지치는 모범생/특이하지만 인지적으로 뛰어난 또래의 특성: 공부 잘 하고 얌전한 고기능의 자폐 학생을 보호해주는 여학생들 교사의 특성: 교사의 장애에 대한 지식과 관심
학교 폭력 발생 보호요인	자신만의 공간으로 도망가기/신체적으로 자신을 보호하기 위해 힘 기르기/혼자서도 당당하기/ 놀림 무시 하기/사회성기술훈련하기/방어를 위해 공격하기/말하지 않고 혼자서 참고 견디기 학교폭력 경험에 대한 인식전환하기: 자녀의 상황을 객관적으로 바라보기 위해 노력하기/피해자-가해자 구도 탈피하기 자녀에 대한 개입: 자녀의 일상에 과잉개입 하기/학교폭력을 파악하기 위해 자녀와 대화화기/ 학교폭력에 대해 자녀에게 교육하기/자녀의 장애를 감추기 위해 노력하기/폭력에 적극적으로 대처하지 않고 대수롭지 않게 여기기 또래에 대한 개입: 또래에게 장애 공개하고 도움 요청하기/보호적인 친구 만들어 주기/자녀의 또래 엄마들과 친해지기 학교에 대한 개입: 학교일에 적극적으로 참여하기/담임선생님에게 잘 보이기 위해 노력하기/ 담임선생님에게 자녀의 장애를 알리고 교육하기/반 전체를 대상으로 학교폭력 교육하기/학교에 학교폭력 알리고 대처방안 요구하기/대안학교보내기 쉬는 시간에 보호학생 붙여주기/학교 폭력에 대한 예방교육/학교폭력위원회 개최
HF-ASD 학생의 대처 학교폭력에 대한 대처 어머니의 대처	
학교의 대처	

IV. 고 찰

본 연구는 고기능의 자폐스펙트럼장애 학생의 학교폭력 경험을 어머니를 대상으로 심층면담을 통해 질적 분석함으로써, 이들이 경험한 학교폭력 현상을 이해하고 학교폭력의 예방과 중재를 위한 기초 자료를 제공하기 위해 실시되었다. 총 16명의 어머니의 심층면담자료를 지속적 비교분석 방법으로 분석하였으며, 그 결과 80개의 개념, 11개의 하위범주, 4개의 범주가 도출되었다. 4개의 범주를 중심으로 결과에 대한 논의를 제시하면 다음과 같다.

첫째, HF-ASD 학생의 학교폭력 경험의 특성은 ‘학교폭력의 형태, 시간과 장소, 지속성’의 하위범주로 구성된다. 본 연구에서 언급된 학교폭력의 형태는 학교폭력 예

방 및 대책에 관한 법률 제2조 1항(교육부, 2015)에 제시된 “신체적 폭력, 언어적 폭력, 따돌림, 금품갈취, 성폭력, 강제심부름, 사이버폭력” 등 7가지 형태와 유사한 양상을 보였다. 그러나 일반 학생들의 학교 폭력은 눈에 현격하게 드러나는 언어적 폭력인, 신체적 폭력이 많은 반면(서영석 등, 2015), HF-ASD 학생의 학교폭력은 이들의 사회적 상호작용과 사회적 의사소통의 결함을 악용하여 호의를 가장한 놀림이나 심부름, 집단 소외의 형태가 많아 이를 장애 학생이 학교폭력으로 인식하지 못하는 경우가 빈번하였다. HF-ASD 학생의 학교 폭력 예방을 위해 이들의 사회적 상호작용과 의사소통 능력을 고려한 이들을 위한 맞춤형 예방교육이 필요하다.

또한 본 연구에서는 교사에 의한 학교 폭력 사례가 빈번하게 보고되었다. 이를 이효정(2013)은 “교육적 폭력”

이라 명명하였으며, 다른 장애 유형에 비해 자폐성 장애에서 교육적 폭력이 지속적으로 보고되었다고 하여 본 연구 결과와 일치한다.

이러한 점을 고려할 때 HF-ASD 학생들에 대한 교사의 편견을 줄이고, 이들을 지도할 수 있는 실질적 방법에 대한 교사교육이 필요할 것으로 보인다. 한편으로, 일반학생과 장애학생을 대상으로 한 선행연구에서 학부모와 교사 간에 학교폭력에 대한 관점과 민감성의 차이를 보였다(이창훈과 권요한, 2015; 홍지영과 유정이, 2013). 그러므로 본 연구에서는 HF-ASD 학생의 학교폭력경험을 어머니의 관점으로 분석하였으나 추후 연구에서는 교사의 관점에서 분석하여 비교하는 것이 필요할 것으로 사료된다.

학교폭력의 시간과 장소는 주로 쉬는 시간, 화장실, 운동장 등이 언급되었다. 이는 교사가 인식한 학교 폭력의 발생 시간과 장소로 ‘쉬는 시간, 방과 후 활동시간, 학급 교실, 운동장, 화장실’이 보고된 것과 일치한다(이창훈과 권요한, 2015). 특별히 교사와 학부모의 개입이 어려운 화장실 안에서의 성추행 및 신체적 폭력 보고가 많은 것을 고려할 때 학생들의 행동 배경과 방법이 취약한 공간에 대한 순찰 및 지도가 필요한 것으로 보인다.

둘째, HF-ASD 학생의 학교폭력은 초등학교에서 고등학교 때로는 대학교 까지 이어지는 지속성을 띠었다. 또한 폭력 노출에 대해 “오랫동안 사진 찍듯이” 기억하며 인지적·정서적으로 재 경험하는 모습을 보였다. 이로 인해 학교공포증, 대인공포증, 인터넷 중독, 은둔생활, 학업 중단 등 신체적, 심리·정서적, 사회적 기능의 어려움을 경험하였다. 이는 장기간의 학교 폭력 노출이 대인 공포증, 신체화 장애, PTSD 등을 일으킨다는 연구 결과와 일치한다(정지선과 안현의, 2008). 이들의 정신건강 상태에 대한 실태 조사와 개입이 필요할 것으로 사료된다.

셋째, 학교폭력의 발생 맥락은 HF-ASD 학생의 개인적 특성, 또래의 특성, 교사의 특성, 학교의 특성, 사회의 특성으로 구성된다. 학교폭력을 촉발하는 또래, 교사, 사회의 특성의 공통점은 HF-ASD에 대한 인식의 부족과 이에 따른 편견이었다. 또래들은 이들의 미숙한 사회성과 특정 분야에 집중된 관심사에 대해 장애라기보다는 잘난 척하는 것으로, 이들에게 주어진 배려를 특별히 바라보았다. 교사들 또한 이들의 능력을 장애라는 테두리 안에

서 평가 절하하거나, 융통성이 부족한 사회적 반응에 대해 반항적이고 버릇없는 행동으로 간주하는 경우가 많았다. 이는 중·고등학생들이 자폐스펙트럼장애학생을 자신의 학업을 방해하는 부담스러운 존재로 인식하며, 특별한 지원시스템이 필요함에 대한 이해와 인식이 부족하다는 연구 결과와 일치한다(권미영, 2016). 학교와 사회 차원의 장애에 대한 교육과 인식 개선 사업이 이들의 교육적 사회적 통합을 촉진할 것이다.

넷째, 학교폭력 경험에 대한 대처는 HF-ASD 학생 본인, 어머니, 학교 차원으로 분류되었다. HF-ASD 학생 본인은 반복되는 학교폭력을 경험하면서 쉬는 시간의 폭력을 피하기 위해 도서실과 보건실 등 자신만의 공간에서 시간을 보내는 경우가 많았다. 그러나 일반 학생들의 경우 학교폭력 경험을 스스로 극복하기 위해 새로운 친구 관계를 만들고, 스스로를 성찰하며, 자신의 약점을 극복하고 강점을 기르기 위해 노력하고, 다양한 활동 경험을 하려 시도하는 등 적극적인 극복 노력을 보였다(서영석 등, 2015; 이진숙과 조아미, 2012).

HF-ASD 학생들의 통합교육의 목적이 사회적 상호작용의 경험과 기회를 높여주는 것이라는 점을 고려했을 때 이러한 소극적 방법뿐만 아니라 적극적으로 상황을 극복할 수 있도록 실제적인 사회기술 훈련 및 또래관계 기술에 대한 교육이 필요할 것으로 사료된다.

또한 폭력 피해경험에 대한 불안과 분노의 누적, 그리고 방어의 수단으로 학교폭력의 가해자가 되어 피해와 가해가 악순환되는 경우도 있었다. 또 다른 학교폭력의 발생을 예방하기 위해 폭력에 대한 처벌적 대처보다는 이들의 행동의 근본적인 원인의 파악과 접근이 필요할 것으로 보인다(김경미 등, 2013).

어머니의 대처는 ‘학교폭력에 대한 인식 전환하기, 자녀에 대한 개입, 자녀의 또래에 대한 개입, 학교에 대한 개입’으로 분석되었다. 일반 학생의 어머니의 경우 학교폭력 상황이 발생한 후 학교폭력에 대처하기 위해 자녀와 학교에 개입하는 반면(홍지영과 유정이, 2013), HF-ASD 학생들의 어머니는 자신의 자녀가 장애를 가지고 있으며, 그로 인해 학교폭력의 피해자가 될 것이라는 선입견으로 과잉개입을 보이는 경우가 많았다. 즉, 어머니는 자녀를 일반 학급에 보내며 긍정적인 사회적 상호작용을 기대하는 한편 학교폭력에 대한 과도한 두려움으

로 자녀를 과잉보호하려하여 오히려 사회적 통합의 기회를 저해하는 결과를 초래하기도 했다. 어머니들은 적응적인 대처의 첫 번째 단계로 학교폭력에 대한 자신의 인식의 전환과 또래와 교사에게 자녀의 장애를 공개하는 것이 필요함을 가장 많이 언급하였다. 이러한 점을 고려할 때 HF-ASD 학생의 부모를 대상으로 일반 학생들과 자녀가 상호작용하는데 필요한 강점과 약점에 대해 직시할 수 있도록 하며, 사회적 편견에 대한 두려움을 감소시켜 적극적으로 장애를 공개하고 도움을 요청할 수 있도록 도와주는 것이 필요할 것이다.

어머니들은 자녀의 학교폭력을 예방하기 위해 자녀에게 또래관계를 만들어 주고, 선생님을 통해 자녀를 보호하기 위해 학교일에 과도하게 참여하며 정서적·신체적으로 소진되는 모습을 보였다. 그러나 학년이 올라갈수록 교사보다는 또래의 압력이 큰 영향력을 미치는 한계로 인해 더 이상 자신이 개입할 수 없는 실정을 안타까워했다. 어머니들은 학교 차원의 대처 중 쉬는 시간에 자녀를 보호해 줄 수 있는 또래를 학교에서 배치해 주는 것과 학교폭력 예방교육이 도움이 되었다고 언급하였다. 많은 연구에서 학교폭력의 보호요인으로 친구의 지지와 교사의 지지를 언급하고 있음을 감안할 때(김순혜, 2012; Kohenderfer-Ladd와 Pellertier, 2008), 학교폭력에 대한 대처를 장애인 본인이나 어머니의 책임으로 맡기기 보다는 학교 차원에서 지지적인 또래 관계를 만들어주고, 교사와 우호적인 상호작용을 맺을 수 있도록 적극적으로 개입하는 것이 필요할 것으로 사료된다.

V. 결 론

본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 심층면담을 통해 HF-ASD 학생의 학교폭력 경험의 특성과 결과를 살펴보고, 학교폭력에 대한 개인, 부모, 학교 차원의 대처에 대해 탐색하였다. 이를 통해 이들의 고통에 대한 미시적 관점을 갖게 하고, 학교폭력 예방과 지원을 위해 필요한 사항을 파악하는데 도움을 주었다. 또한 이들이 적용한 성공적인 대처를 활용하여 대상자 교육과 부모교육에 활용할 수 있을 것이다. 둘째, 학교폭력의 촉발요인과 보호

요인을 개인, 부모, 학교, 사회 차원으로 분석함을 통해 개인적 차원 뿐 아니라 생태학적으로 확대하여 접근할 수 있는 기초자료를 제공하였다. 궁극적으로 본 연구의 결과는 HF-ASD 학생을 위해 “장애 유형과 장애 정도를 고려한 교육 지원으로 모든 장애인의 자아실현과 사회통합에 기여(교육부, 2015)”라는 장애인 통합교육 목표의 실현에 기여할 것이라 사료된다.

본 연구의 제한점과 추후 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 고기능의 자폐스펙트럼장애 학생의 학교폭력 경험을 어머니를 통해 듣고 분석하여, 장애학생 본인의 경험과 차이가 있을 수 있다. 추후 연구에서는 고기능이 자폐스펙트럼장애 학생 본인의 경험을 심층 면담하여 어머니의 경험과 비교 분석할 것을 제언한다.

둘째, 대상자가 모두 남자로 여학생의 학교폭력 경험에 대한 자료가 누락되었다. 추후 연구에서는 여학생의 학교 폭력 경험에 대한 탐색과 경험의 유사점과 차이점에 대한 비교연구가 필요할 것으로 보인다.

셋째, 대상자의 연령층이 8세에서 30세로 다양하여, 초등-대학생 시기까지의 다양한 학교폭력의 경험을 탐색할 수 있었다는 긍정적인 면이 있지만, 한편으로 각 시기마다의 고유한 특성을 심도 있게 분석하지 못한 한계가 있다. 이에 추후 연구에서는 각 연령별 학교폭력 경험의 심도 있는 분석이 필요할 것으로 사료된다.

넷째, 본 연구는 고기능의 자폐스펙트럼장애학생의 학교폭력경험에 대해 개념화와 범주화 수준의 분석을 진행하였으나, 추후 연구에서는 더 많은 자료 수집을 통해 이들의 적응과정과 유형에 대한 분석을 진행할 것을 제언한다. 이를 통해 이들의 적응의 단계를 예측하고, 각 유형별 적절한 중재 방안을 모색할 수 있을 것이다.

참고문헌

교육부(2015). 2015년 2차 학교폭력 실태조사 결과. 교육부 홈페이지. <http://www.moe.go.kr/web/100026/ko/board/view.do?bbsId=294&pageSize=10¤tPage=0&encodeYn=N&boardSeq=61498&mode=view>

- 교육부 국립특수교육원(2015). 2015 특수교육통계. 교육부 국립특수교육원 홈페이지. http://www.nise.go.kr/jsp/knise/bbs/bbs01_view.jsp?content_sn=102707&bbs_sn=23&site_div=010&del_div=N&main=2&sub=0&leftsub=0
- 권미영(2016). 통합 환경에서 중·고등학생의 자폐스펙트럼장애학생에 대한 인식 및 수용. 특수교육저널: 이론과 실천, 17(1), 269-291.
- 김경미, 염유식, 박연민(2013). 한국 청소년의 학교폭력 경험과 심리적 안녕. 한국콘텐츠학회 논문지, 13(9), 236-247.
- 김봉년(2012). 집단따돌림 및 학교폭력 예방 및 치료교육 프로그램: 서울대학교 병원 개발. 대한소아청소년정신의학회 학술대회논문집, 6, 15-38.
- 김상섭, 박은혜, 김기룡 등(2014). 장애학생 교육권 증진을 위한 실태조사-통합교육 현장의 교육권 침해를 중심으로-: 2014년도 장애인 인권증진 실태조사 연구용역보고서. 서울, 국가인권위원회.
- 김순혜(2012). 초등학교 학교폭력 피해아동의 위험요인과 보호요인 분석. 아동교육, 21(3), 5-17.
- 박경숙(1999). 왕따가 된 중학교 1학년 자폐 학생 사례연구. 자폐성장애연구, 1(1), 99-117.
- 서영석, 안하얀, 이채리 등(2015). 집단따돌림 외상 경험 및 극복 과정 연구. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 27(3), 658-719.
- 이진숙, 조아미(2012). 근거이론으로 접근한 학교폭력 피해학생의 학교 적응과정. 청소년복지연구, 14(1), 333-358.
- 이창훈, 권요한(2015). 일반학급 교사가 인식한 장애학생 학교폭력 유형과 원인분석. 특수교육아동교육연구, 17(3), 41-63.
- 이현수, 김다현(2012). 특수아동의 학교폭력 실태와 해결 방안과 법·인권교육의 방향. 한국위기관리논문집, 8(4), 143-156.
- 이효정(2013). 자폐성 장애학생과 학교폭력에 대한 국내외 연구 동향 및 문헌분석. 자폐성장애연구, 13(2), 87-109.
- 이효정, 이영선(2013). 자폐성 장애 청소년의 학교폭력 경험 및 지원요구: 어머니 심층면담을 중심으로. 자폐성장애연구, 13(3), 53-80.
- 정지선, 안현의(2008). 청소년 학교폭력의 복합 외상적 접근. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 20(1), 145-160.
- 홍종관(2012). 학교폭력의 실태, 원인 그리고 대처에 관한 연구. 초등상담연구, 11(2), 237-259.
- 홍지영, 유정이(2013). 학교폭력 사건 피해학생 학부모의 경험에 대한 질적연구. 청소년상담연구, 21(1), 107-145.
- American Psychiatric Association(2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorder. 5th ed, Washington DC, American Psychiatric Association.
- Corbin J, Strauss J(2008). Basic of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. 3rd ed, Thousand Oaks CA, Sage Publications.
- Kochenderfer-Ladd B, Pelletier ME(2008). Teachers' views and beliefs about bullying: influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. J Sch Psychol, 46(4), 431-453.
- Paquette-Smith M, Weiss J, Lunsy Y(2014). History of suicide attempts in adults with asperger syndrome. Crisis, 35(4), 273-277.
- Psathas G(1995). Conversation analysis: The study of talk-in-interaction (Qualitative Research Methods). Thousand Oaks CA, Sage Publications.
- Sandelowski M(1986). The problem of rigor in qualitative research. ANS Adv Nurs Sci, 8(3), 27-37.
- Shannon P, Tappan C(2011). Identification and assessment of children with developmental disabilities in child welfare. Soc Work, 56(4), 297-305.
- Stichter JP, Herzog MJ, Visovsky K, et al(2010). Social competence intervention for youth with asperger syndrome and high-functioning autism: an initial investigation. J Autism Dev Disord, 40(9), 1067-1079.