creative commons
COMMONS DEED

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

dCollection

교육학박사 학위논문

지적장애 및 자폐성장애 평생교육 요구에 대한 개념도 분석

- 발달장애인을 중심으로 -

2023년 2월

서울대학교 대학원

협동과정 특수교육전공

임 희 진

지적장애 및 자폐성장애 평생교육 요구에 대한 개념도 분석

- 발달장애인을 중심으로 -

지도교수 김 동 일

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함
2022년 11월

서울대학교 대학원
협동과정 특수교육전공
임 희 진

임희진의 박사 학위논문을 인준함
2023년 1월

위 원 장 김 창 대 (인)

부위원장 신 윤 정 (인)

위 원 김 라 경 (인)

위 원 김 은 삼 (인)

위 원 김 동 일 (인)

국문초록

지적장애인과 자폐성장애인을 포함한 발달장애인이 지역사회에서 차별 없이 평범한 삶을 누리고, 의미 있는 시간을 보내는 데 있어 평생교육은 매우 중요하다. 이러한 중요성에도 불구하고 최근까지도 발달장애인은 평생교육에서 배제되어 왔으며, 아직까지도 발달장애인을 위한 중등이후 교육과 지원은 미흡한 실정이다. 발달장애인은 비장애인 및 다른 유형의 장애인과 구별되는 독특한 특성으로 인하여 고등교육에 참여하거나 직업을 갖기 어려워 중등교육 이후 평생교육에 크게 의존한다. 이에 따라 발달장애인의 부모를 중심으로 평생교육과 지원에 대한 적극적인 요구가 있었으며, 정부는 이러한 요구에 부응하고자 법 제·개정과 계획 수립 등의 노력을 기울여 왔다. 또한 「평생교육법」이 개정된 2016년을 전후로 발달장애인 평생교육 관련 연구 또한 활발하게 이루어지고 있다. 그동안의 연구는 특정 주제, 대상, 방법에 제한되어 있어 연구 결과를 바탕으로 발달장애인을 위한 평생교육 전반을 아우르는 방향이나 계획을 도출해 내는 데 어려움이 있다. 따라서 본 연구에서는 앞으로 발달장애인 평생교육이 나아가야 할 방향을 설정하고, 계획을 수립하기 위한 기초자료로서 발달장애인의 평생교육 요구에 대한 개념도 연구를 진행하였다.

본 연구는 Trochim(1989)이 제안한 개념도 연구 절차에 따라 이루어졌다. 첫 번째 준비 단계에서는 평생교육을 받은 경험이 있는 발달장애인의 부모 7명과 발달장애인 대상 평생교육을 제공한 경험이 있는 직원 11명 등 발달장애인 평생교육 관계자 총 18명을 연구 참여자로 선정하였다. 또한 요구를 현재 상태와 바람직한 상태 간의 차이로 정의하고, 브레인스토밍 초점과 평정 초점을 개발하였다. 두 번째 진술문 생성 단계에서는 연구 참여자를 대상으로 선호에 따라 비대면 개인 인터뷰 혹은 대면 집단 인터뷰를 진행하였다. 인터뷰는 녹음 및 전사하고, 진술문을 추출하였다. 또한 Kane과 Trochim(2007)이 제안한 진술문 종합 절차에 따라 단일 진술문 목록을 생성하였다. 세 번째 진술문 구조화 단계에서는

연구 참여자가 진술문을 유사성에 따라 분류하고, 진술문의 중요도를 평정하였다. 네 번째 개념도 분석 단계에서는 진술문 구조화 자료를 바탕으로 집단 유사성 행렬표를 생성하고, 다차원 척도 분석을 실시하였다. 또한 다차원 척도 분석 결과로 얻은 좌표값을 가지고 Ward 위계적 군집 분석과 k-means 군집 분석을 실시하였다. 다섯 번째 개념도 해석 단계에서는 발달장애인을 위한 평생교육 요구의 내용, 차원 수와 의미, 군집 수와 의미, 개념도, 중요도를 해석하였다.

연구 문제에 따른 연구 결과 및 논의는 다음과 같다. 첫 번째 연구 문제와 관련하여 발달장애인 평생교육과 직접적으로 관련된 요구뿐만 아니라 발달장애인의 전반적인 삶과 관련된 요구에 대한 68개의 진술문이 도출되었다. 이와 같은 발달장애인 평생교육 요구의 다양성과 포괄성은 발달장애인 평생교육이 일반 평생교육과 다르게 평생교육기관뿐만 아니라 각종 지원을 제공하는 기관에서 이루어지면서 평생교육의 경계와 의미가 불분명한 측면이 있으며, 발달장애인 평생교육을 각종 지원의 제공을 포함하는 개념으로 넓게 정의할 필요가 있음을 보여 준다. 다시 말해 이는 발달장애인 평생교육 요구가 전반적인 삶의 맥락에서 논의되어야 하며, 계획 및 정책 수립 시에도 이러한 접근을 취할 필요가 있음을 의미한다. 실제로 연구는 발달장애인 평생교육이 평생교육 그 이상의 의미를 가짐을 보고해 왔다.

두 번째 연구 문제와 관련하여 먼저 다차원 척도 분석을 실시한 결과를 바탕으로 2차원이 가장 적합한 것으로 결정하였다. 각 차원이 의미하는 바를 알아보기 위하여 극단에 위치한 진술문을 살펴본 결과, 1차원은 ‘교육 성과’와 ‘교육 실행’으로 나누어 볼 수 있었는데, 이는 발달장애인 평생교육의 궁극적인 성과가 사회통합에 있음을 잘 보여 준다. 2차원은 ‘간접 서비스’와 ‘직접 서비스’로 나누어 볼 수 있었는데, 이는 발달장애인 평생교육에 있어 간접적으로 제도를 마련할 뿐만 아니라 직접적으로 개인에 대한 실제 교육과 지원이 모두 만족스럽게 이루어져야 함을 보여 준다.

또한 2차원 다차원 척도 분석 결과로 생성된 좌표값을 바탕으로 Ward

위계적 군집 분석과 k-means 군집 분석을 실시한 결과뿐만 아니라 연구자가 판단한 군집 내 진술문의 유사성과 군집 간 차별성을 종합적으로 고려하여 군집 수를 7개로 확정하였다. 각 군집은 군집 1(평생교육을 통한 지역사회 통합 촉진), 군집 2(평생교육과 더불어 각종 지원 제공), 군집 3(탄탄한 평생교육 추진 기반 마련), 군집 4(충분한 평생교육 예산과 비용 지원), 군집 5(접근 가능한 평생교육 장소와 시설 확보), 군집 6(오랫동안 다양하게 누리는 평생교육 실현), 군집 7(당사자의 요구를 존중하는 평생교육 실현)로 명명하였으며, 각 군집에 대해 논의하였다.

세 번째 연구 문제와 관련하여 발달장애인 평생교육 요구의 전반적인 중요도는 보통 이상으로 높게 나타났으며, 이는 곧 요구의 타당성을 증명하는 것으로 해석할 수 있다. 진술문 68개 전체의 중요도 평균은 '중요하다' 수준으로 나타났으며, 진술문 68개 각각의 중요도 평균은 '보통이다' 수준에서 '매우 중요하다' 수준으로 나타났다. 구체적으로 중요도 평균이 가장 낮은 진술문은 13번 진술문(발달장애인 평생교육 프로그램 운영시간을 연장할 필요가 있다(종일, 주말 등).)으로 나타났으며, 중요도 평균이 가장 높은 진술문은 41번 진술문(발달장애인 평생교육을 위한 인력을 충원할 필요가 있다.)으로 나타났다. 또한 발달장애인 평생교육 요구의 중요도는 군집별로 큰 차이가 없었으며, 모두 '중요하다' 수준으로 나타났다. 중요도 평균이 낮은 진술문과 높은 진술문에 대해 논의하였다.

본 연구 결과를 바탕으로 추후 연구에 대해 제언하면 다음과 같다. 첫째, 추후 연구에서는 일반 평생교육 관련 연구 참여자를 포함할 필요가 있겠다. 둘째, 추후 연구에서는 다양한 지역의 연구 참여자를 포함할 필요가 있겠다. 셋째, 추후 연구에서는 발달장애인 당사자를 연구 참여자로 포함할 필요가 있겠다. 그럼에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 의의를 갖는다. 첫째, 발달장애인 평생교육의 수요자인 부모와 공급자인 직원을 모두 연구 참여자로 포함하였다. 둘째, 개념도 연구를 통해 방향 설정 및 계획 수립에 유용한 개념적 틀을 제시하였다. 셋째, 이제 막 평생교육으로 개념화되고 활발하게 전개되기 시작한 발달장애인 평생교육에 대해 연구하였다. 넷째, 발달장애인 평생교육에 대한 연구를 통해 평생교육의

경계를 확장하는 데 기여하였다.

주요어 : 지적장애, 자폐성장애, 평생교육, 개념도, 발달장애인
학 번 : 2018-34120

목 차

제 1 장 서론 ····· 1

제 1 절 연구의 필요성 및 목적 ····· 1

제 2 절 연구 문제 ····· 8

제 3 절 용어 정의 ····· 8

1. 발달장애인 ····· 8

2. 발달장애인 평생교육 ····· 9

제 2 장 이론적 배경 ····· 10

제 1 절 발달장애인 ····· 10

1. 발달장애인 특성 ····· 10

2. 발달장애인 현황 ····· 14

3. 발달장애인의 삶 ····· 19

제 2 절 발달장애인 평생교육 ····· 27

1. 발달장애인 평생교육 법과 정책 ····· 27

2. 발달장애인 평생교육 지원체계 ····· 32

3. 발달장애인 평생교육 운영기관 ····· 35

4. 발달장애인 평생교육 참여자 ····· 39

5. 발달장애인 평생교육 프로그램 ····· 44

제 3 장 연구 방법 ····· 48

제 1 절 개념도 방법 ····· 48

제 2 절 연구 참여자 ····· 51

제 3 절 연구 절차 ····· 54

1. 준비 단계 ····· 54

2. 진술문 생성 단계 ····· 55
3. 진술문 구조화 단계 ····· 58
4. 개념도 분석 단계 ····· 59
5. 개념도 해석 단계 ····· 60

제 4 장 연구 결과 ····· 61
제 1 절 발달장애인 평생교육 요구의 내용 ····· 61
제 2 절 발달장애인 평생교육 요구 군집 및 개념도 ··· 64
1. 발달장애인 평생교육 요구 차원 ····· 64
2. 발달장애인 평생교육 요구 군집 및 개념도 ····· 70
제 3 절 발달장애인 평생교육 요구의 중요도 ····· 79
1. 진술문 내용별 중요도 ····· 79
2. 군집별 중요도 ····· 80

제 5 장 논의 및 결론 ····· 85
제 1 절 요약 및 논의 ····· 85
1. 발달장애인 평생교육 요구의 내용 ····· 85
2. 발달장애인 평생교육 요구 군집 및 개념도 ····· 88
3. 발달장애인 평생교육 요구의 중요도 ····· 97
제 2 절 제언 및 의의 ····· 100
제 3 절 결론 ····· 102

참고문헌 ····· 104
Abstract ····· 117

표 목 차

<표 2-1> 우리나라 발달장애인 인구 현황 ····· 15
<표 2-2> 우리나라 장애인 거주시설 현황 ····· 20
<표 2-3> 우리나라 발달장애인 직장(사업체) 유형별 현황 ····· 24
<표 2-4> 장애인 평생교육 관련 법 조항 ····· 29
<표 2-5> 장애인 평생교육 개황 ····· 36
<표 2-6> 기관유형별 발달장애인 현황 ····· 40
<표 3-1> 연구 단계별 연구 참여자 ····· 51
<표 3-2> 연구 참여자 정보 ····· 53
<표 4-1> 발달장애인 평생교육 요구에 대한 최종 진술문 ····· 61
<표 4-2> 차원 수에 따른 합치도 및 설명량 ····· 65
<표 4-3> 1차원(X축) 극단에 위치한 진술문 ····· 68
<표 4-4> 2차원(Y축) 극단에 위치한 진술문 ····· 69
<표 4-5> k-means 군집 분석 결과: 최종 군집 중심 ····· 72
<표 4-6> k-means 군집 분석 결과: 최종 군집 중심 간 거리 ·· 72
<표 4-7> k-means 군집 분석 결과: 각 군집의 진술문 수 ····· 72
<표 4-8> 군집 및 군집별 진술문 ····· 73
<표 4-9> 발달장애인 평생교육 요구의 중요도 ····· 80

그 림 목 차

[그림 2-1] 장애인 평생교육 지원체계 ····· 33
[그림 2-2] 2018년 이후 다양한 집단의 성인 학습 및 교육 참여 변화·· 41
[그림 2-3] 다양한 집단을 위한 성인 학습 및 교육 재정의 우선순위 ···· 47
[그림 3-1] 개념도 연구 절차 ····· 50
[그림 3-2] 진술문 종합 절차 ····· 56
[그림 4-1] 스트레스 플롯 ····· 66
[그림 4-2] 다차원 척도 분석 결과 ····· 67
[그림 4-3] 덴드로그램 ····· 71
[그림 4-4] 발달장애인 평생교육 요구 개념도 ····· 78

제 1 장 서론

제 1 절 연구의 필요성 및 목적

“한 사회를 평가하는 진정한 잣대는 그 사회가 가장 취약한 구성원을 어떻게 대하는가에서 찾을 수 있다.”[1] 오늘날 지적장애와 자폐성장애를 포함한 발달장애와 발달장애인 평생교육에 대한 관심이 뜨겁다. 그동안 지체장애 그리고 시각장애와 청각장애를 포함한 감각장애를 중심으로 이루어졌던 교육과 지원이 지적장애와 자폐성장애를 포함한 발달장애까지 확대되고 있는 것이다. 또한 그동안 학령기를 중심으로 이루어졌던 교육과 지원이 중등이후까지 확대되고 있는 것이다. 특히 평생교육과 관련해 최근 들어 그동안 장애인복지시설 등 다양한 기관에서 지적장애인과 자폐성장애인을 포함한 발달장애인을 대상으로 이루어지던 교육이 평생교육으로 재개념화 및 체계화되고 있다. 이러한 바탕에는 우리 사회 전반의 경제 및 복지 수준 향상이 깔려 있으며, 마침내 장애인 중에서도 더 가장자리에 위치한 발달장애인에게까지 혜택이 닿게 된 것으로 볼 수 있다. 이러한 과정이 매끄럽지만은 않은 탓에 크고 작은 이슈가 끊이지 않고 있으며, 이는 발달장애인의 독특하고 복잡한 상황을 여실히 보여 줌과 동시에 앞으로의 방향에 대한 조사를 촉구한다.

현대 사회에서 의미 있는 삶을 위한 평생교육의 중요성은 그 어느 때보다 증가하고 있다. 그동안 노동력과 생산성을 중심으로 개인의 가치를 평가하는 자본주의 및 신자유주의 사회에서 인간의 가치, 특히 노동력과 생산성이 저하된 장애인의 가치는 필연적으로 평가 절하되어 왔으며, 평생교육은 고용시장의 요구를 충족할 수 있는 개인을 길러 내는 데 초점을 맞추어 왔다. 1970년대 말 Michael Oliver 등 영국 사회학자

1) 혹은 “한 국가의 위대함은 그 국가가 가장 취약한 국민을 어떻게 대하는가를 통해 판단할 수 있다.” 두 버전이 존재하며, Mahatma Gandhi의 명언으로 널리 알려져 있으나 확실하지 않다.

를 중심으로 장애의 원인이 개인이 아닌 사회 구조에 있음을 설명하는 장애의 사회적 모델이 제안된 이후, 현재 세계보건기구(World Health Organization; WHO; 2011)의 국제기능장애건강분류(International Classification of Functioning, Disability, and Health; ICF)에서 제안한 장애의 생물·심리·사회적 모델에서 볼 수 있듯 사회적 영향을 배제한 채 장애의 개념을 완전하게 설명할 수 없다. 또한 현대 사회에서 4차 산업혁명에 따른 로봇과 인공지능을 포함한 첨단기술의 발달로 인간에 의한 노동의 필요성이 점차 감소하고, 기본소득, 주 4일 근무 제도 등에 대한 논의가 본격적으로 이루어지고 있다. 이처럼 생존을 위한 노동이 점차 불필요해지는 사회에서 인간은 어떻게 의미 있는 시간을 보낼 것인가라는 질문에 대해 평생교육은 하나의 답을 제시한다.

특히 장애인을 위한 모든 노력의 궁극적인 목적이라고 할 수 있는 사회통합을 이루는 데 있어, 즉 장애인이 지역사회에서 차별 없이 평범한 삶을 누리도록 하는 데 있어 평생교육의 중요성은 더욱 강조된다. 장애인도 지역사회에 통합되어 살아갈 권리가 있으며, 장애인의 시설 수용은 비윤리적이고 반인권적이다. 이에 따라 지난 2021년 8월 정부는 「탈시설 장애인 지역사회 자립지원 로드맵」을 발표하였다. 그러나 정부 발표 이전부터 발달장애 자녀를 둔 부모를 중심으로 장애인 탈시설에 반대하는 목소리가 쏟아져 나왔다. 이는 발달장애 자녀에 대한 돌봄의 책임이 고스란히 부모에게 돌아갈 것을 우려한 목소리로, 최근의 연이은 발달장애 자녀 살해 및 부모 자살 사건은 이러한 걱정이 기우가 아님을 보여 준다.[2] 실제로 2020년 장애인 실태조사(김성희 외, 2020)에 따르면 대부분의 발달장애인이 일상생활에서 지원을 필요로 하며, 주로

2) 2022년 3월 2일 경기 수원에서 어머니가 발달장애 자녀를 살해한 사건, 같은 날 경기 시흥에서 어머니가 발달장애 자녀를 살해하고 자살을 시도한 사건, 5월 23일 서울에서 어머니가 발달장애 자녀와 투신한 사건, 같은 날 인천에서 어머니가 발달장애 자녀를 살해하고 자살을 시도한 사건, 5월 30일 경남 밀양에서 발달장애 자녀를 둔 어머니가 투신한 사건, 6월 3일 경기 안산에서 발달장애 자녀를 둔 아버지가 자살한 사건 등 2022년 기사로 보도된 사건만 6건이 넘는다.

지원해 주는 사람은 부모인 것으로 나타났다.[3] 또한 다수의 연구는 발달장애 자녀를 둔 부모의 돌봄 부담을 보고해 왔다(김경희, 김미옥, 정민아, 2016; 박애선, 2018; 심석순, 남정휘, 2016). 발달장애인이 지역사회에 통합되어 살아가기 위해서는 지속적인 교육을 필요로 하며(정인숙, 2005; 홍승희, 2011), 평생교육은 발달장애인에게 사회에 적응하고 참여할 수 있는 기회를 제공한다(윤점룡 외, 2010).

장애인에게 있어 평생교육의 지대한 중요성에도 불구하고, 최근까지도 장애인은 평생교육에서 배제되어 왔다. 가난하고 소외된 계층에 대한 교육에서 발전해 온 평생교육의 역사가 무색하게, 평생교육이 국가 경쟁력 제고와 경제 발전을 위한 도구로 변질되면서 가난하고 소외된 계층이 평생교육에서 더욱 멀어지는 결과를 낳았다(신민식, 2010). 장애인도 예외는 아니어서 1977년 「특수교육진흥법」 제정, 1982년 「사회교육법」 제정 및 1999년 「평생교육법」 전부 개정 시 장애인 평생교육 관련 조항은 누락되어 있었다. 2007년 「장애인 등에 대한 특수교육법(이하 특수교육법)」 제정 시 비로소 장애인 평생교육 관련 조항이 추가되었으며, 2016년 「특수교육법」의 장애인 평생교육 관련 조항을 「평생교육법」으로 이관하였다. 실제로 2011~2017년 전체 성인의 평생교육 참여율은 평균 약 44.5%인 반면 장애 성인의 평생교육 참여율은 평균 약 4.8%로 10배 가까이 차이가 나타났다(관계부처 합동, 2019). 우리나라뿐만 아니라 세계적으로도 전반적인 성인 학습 및 교육 참여는 증가했으나, 장애인의 성인 학습 및 교육 참여에는 변화가 없는 것으로 나타났다(UIL, 2022).[4] 더불어 전체 평생교육 기관 및 프로그램 중 장애인 평생교육 기관 및 프로그램은 양적으로나 질적으로나 부족함이 있는 것으로 나타났다(관계부처 합동, 2019). 나아가 2019년에 들어서야 장애

3) 지적장애인의 62.1%와 자폐성장애인의 78.4%가 일상생활에서 일부~거의 모든 지원을 필요로 하며, 지적장애인의 66.4%와 자폐성장애인의 76.3%가 부모의 지원을 받는 것으로 나타났다.

4) 52%의 국가는 전반적인 성인 학습 및 교육 참여가 증가했음을 보고한 반면 약 60%의 국가는 2018년 이후 장애인의 성인 학습 및 교육 참여에 변화가 없음을 보고하였다.

인 평생교육 현황조사를 실시하게 되었다.

중등교육까지는 장애인에 대한 교육과 지원이 비교적 잘 이루어지고 있으나, 아직 중등교육 이후 장애인에 대한 교육과 지원은 미흡한 실정이다. 「특수교육법」에 따라 특수교육대상자는 유치원 과정부터 고등학교 과정까지 의무교육을, 영유아부터 전공과까지는 무상교육을 받을 수 있다. 그러나 특히 발달장애를 가진 특수교육대상자는 중등교육 이후 대학(원) 등의 고등교육기관에 진학하기 어려워 전공과에 진학하거나 복지관 등에서 평생교육에 참여하게 된다. 실제로 전체 대학 진학률은 70%를 웃도는 반면 특수교육대상자의 대학 진학률은 20%도 못 미치는 것으로 보고된다(관계부처 합동, 2022). 2021년 특수교육대상자 졸업생 총 6,827명 중 3,720명(54.5%)이 상급학교에 진학했으나, 이 중 2,437명(65.5%)은 전공과에, 813명(21.9%)은 일반대학에, 470명(12.6%)은 전문대학에 진학해 대부분은 대학이 아닌 전공과에 진학했음을 알 수 있다(관계부처 합동, 2022). 특히 고등교육기관에 재학하는 장애학생 중 발달장애학생의 비율은 2012년 8%에서 2021년 14%로 증가했으나(관계부처 합동, 2022), 특수교육대상자 중 발달장애학생의 비율이 약 70%를 차지함을 고려할 때 결코 높은 수치가 아니다. 이에 따라 장애인 평생교육에 대한 국가 개입의 필요성이 지속적으로 제기되어 왔다(김기룡, 이경준, 2016; 정성배, 김경신, 2016).

특히 발달장애인은 비장애인 및 다른 유형의 장애인과 구별되는 독특한 특성으로 인하여 중등교육 이후 평생교육에 더욱 크게 의존할 수밖에 없다. 앞서 살펴본 바와 같이 발달장애인은 고등교육에 참여하기 어려울 뿐만 아니라 직업을 갖기도 어려워 지적장애인과 자폐성장애인의 고용률은 각각 23.8%와 27.8%로 전체 장애인 고용률인 29.5%보다 낮게 나타났으며, 이는 전체 인구 고용률인 60.4%의 절반에도 못 미치는 수준이다(김성희 외, 2020). 중등교육 이후 발달장애인의 제한된 교육 및 직업 기회와 이에 따른 평생교육 요구는 발달장애인 당사자 및 보호자를 대상으로 한 연구에서도 보고되었다. 일례로 김민영과 홍성두(2018)에 따르면 발달장애 청년은 소속된 곳 없이 무료한 일상을 보내고, 불

안정한 직업생활을 영위하며, 사회적 관계와 활동이 제한되어 평생교육이 시급한 것으로 나타났다. 또한 서선진(2020)에 따르면 발달장애 청년의 어머니는 자립 준비와 돌봄을 병행하고 있으며, 발달장애 청년의 사회적 관계와 자원을 위한 지원의 강화와 확대 그리고 발달장애 청년이 의미 있는 시간을 보낼 수 있는 지역사회 지원체계 구축의 필요성을 절실하게 느끼고 있는 것으로 나타났다. 이처럼 사회적 관계 형성 및 사회참여 등 발달장애인의 독특한 평생교육 참여 동기 및 요구에 대한 고려가 필요할 뿐만 아니라(윤지현 외, 2016), 고령화로 성인기가 길어지고 장애 인구가 증가하고 있는 상황에 대한 고려가 필요하다(이미현, 박성지, 2018).

이에 따라 특히 발달장애인 부모를 중심으로 평생교육과 지원에 대한 적극적인 요구가 있었으며, 정부도 이러한 요구에 부응하고자 노력해 왔다. 「평생교육법」 제19조의2 제2항 제6호 및 제7호에서는 발달장애인 평생교육을 위한 교육과정과 의사소통 도구의 개발과 보급을 명시하고 있을 뿐만 아니라 「발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률(이하 발달장애인법)」 제26조에서는 특히 발달장애인 평생교육을 위한 다양한 지원에 대해 명시하고 있다. 또한 2019년에는 「발달장애인 평생교육기관 지정 기준 등 고시」를 제정하고, 이에 따라 발달장애인평생교육센터 등을 설치·운영하고 있다. 더불어 제5차 특수교육발전 5개년 계획('18～'22)과 제4차 평생교육진흥 기본계획('18～'22) 그리고 새로운 제6차 특수교육발전 5개년 계획('23～'27)과 제5차 평생교육진흥 기본계획('23～'27) 수립 시 장애인 평생교육 관련 내용을 포함하고, 별도의 장애인 평생교육 활성화 방안('20～'22)을 수립하기도 하였다. 나아가 교육부 국립특수교육원(국가장애인평생교육진흥센터)에서는 연구를 통해 발달장애인 평생교육을 위한 교육과정, 프로그램, 교재 등을 개발 및 보급하고 있다.

최근 들어 발달장애인 평생교육에 대한 연구 또한 활발하게 이루어지고 있다. 그동안 국내 장애인 평생교육 관련 연구 동향을 분석한 연구가 다양하게 이루어져 왔는데(김남진, 박재국, 2007; 김두영 외, 2013;

주재승 외, 2016; 이수정, 허준 2017; 이하영, 임경원, 2019; 장오선, 전병운, 2018), 가장 최근의 연구로 2000년부터 2020년까지 발표된 국내 장애인 평생교육 관련 학술논문 200편의 주제어 347개에 대한 주제어 연결망 분석 및 커뮤니티 분석을 실시한 김규영, 최재희, 이희수(2021)에 따르면 「평생교육법」이 개정된 2016년을 전후하여 논문 수가 크게 증가한 것으로 나타났다. 주제어 중 '발달장애인(59회)'이 가장 빈번하게 나타났으며, '프로그램(27회)', '요구(17회)', '특수교육(16회)' 등이 뒤를 이었다. 더불어 주제어 연결망 분석 결과 '발달장애인'은 중심성 또한 가장 높게 나타나, 발달장애인과 관련된 연구가 활발하게 이루어지고 있음을 알 수 있었다. 나아가 커뮤니티 분석 결과 '발달장애인'과 함께 운영, 방안, 경험, 중등이후교육, 고등교육, 평생교육센터, 자기결정, 자립, 평생교육과정, 여가 등에 대한 연구가 활발하게 이루어지고 있음을 알 수 있었다.

이처럼 발달장애인 평생교육과 이를 위한 지원은 이제 막 기본적인 체계를 갖추기 시작했으며, 앞으로 나아가야 할 길이 멀다. 먼저 법과 관련해 장애인과 비장애인 모두를 위한 하나의 평생교육법이 존재하나, 자세히 들여다보면 장애인과 비장애인을 위한 조항이 평행적인 구도를 이루고 있으며, 실제로 장애인과 비장애인을 위한 평생교육이 분절적으로 운영되고 있는 실정이다. 이에 따라 박재국 외(2021)는 장애인 평생교육 법령 정비 방안 연구를 수행하기도 했으며, 전국장애인차별철폐연대는 2022년 한 해 동안 장애인 평생교육법 제정을 촉구하는 시위를 지속해 왔다. 각종 계획도 아직은 매우 기본적인 내용을 담고 있어 장애인 평생교육의 확대와 강화라는 방향성 외에 다른 방향성을 엿보기 힘들다. 큰 방향성에 대한 선행연구 또한 찾아보기 어려워 유일하게 김두영, 박미진, 정진숙(2016)은 2016년 「평생교육법」 개정에 따른 장애인 평생교육의 발전 과제로 장애인 평생교육 통계 조사 실시, 국가장애인평생교육진흥센터의 행정체제 구축, 장애인 평생교육 전문가의 인력풀 형성, 장애인 평생교육 제공인력의 자격 기준 마련, 평생교육 전문가들과의 협력체계 구축 등 다섯 가지를 제안했으나, 정부에서 발표한 계획

과 별반 다르지 않다.

앞으로 발달장애인 평생교육이 나아가야 할 방향을 설정하고 계획을 수립하는 데 있어 관계자의 요구를 반영할 필요가 있는데, 그동안의 발달장애인 평생교육 관련 요구, 경험, 인식을 조사한 연구는 다음과 같은 한계를 갖는다. 첫째, 연구 주제에 있어 대부분의 연구는 발달장애인 평생교육 관련 기관(나애노, 김두영, 2017; 김두영 외, 2016), 교육과정(김기룡, 나경은, 2015; 강진숙 외, 2020), 프로그램(조창빈, 김두영, 2016; 김두영, 고등영, 2016) 등 특정 부분에 초점을 맞췄다. 둘째, 연구 대상에 있어 김창호(2018)를 제외한 거의 모든 연구가 평생교육을 받는 발달장애인이나 보호자(부모 포함) 혹은 평생교육을 제공하는 직원 중 한 집단만을 대상으로 하였다. 셋째, 연구 방법에 있어 강진숙 외(2020)를 제외한 거의 모든 연구가 설문조사나 면담조사(인터뷰) 중 한 방법만을 적용하였다. 종합하면 그동안의 연구는 특정 주제, 대상, 방법에 제한되어 있어 연구 결과를 바탕으로 발달장애인 평생교육 전반을 아우르는 방향이나 계획을 도출해 내는 데 어려움이 있다.

따라서 본 연구에서는 앞으로 발달장애인 평생교육이 나아가야 할 방향을 설정하고 계획을 수립하기 위한 기초자료로서 발달장애인 평생교육 관계자를 대상으로 발달장애인 평생교육 요구에 대한 개념도 연구를 진행하고자 한다. Trochim(1989)이 제안한 개념도 방법은 계획 및 평가를 위한 개념적 틀을 개발하기 위해 사용되는 구조화된 개념화의 일종으로, 구체적으로 계획 수립 과정에서 주요 목표 및 목적, 요구, 자원, 능력 등 계획을 구성하는 다양한 차원을 개념화하고자 한다. 개념도 연구에서는 다양한 관점을 고려하고, 다양한 사람이 결과로서 제시되는 개념적 틀을 수용하도록 장려한다는 점에서 넓고 이질적인 관계자를 연구 참여자로 포함하는 것이 권장된다. 이에 따라 본 연구에서는 평생교육을 받은 경험이 있는 발달장애인의 부모와 발달장애인 대상 평생교육을 제공한 경험이 있는 직원을 대상으로 발달장애인 평생교육에 대한 요구를 밝히고자 한다. 정리하면 장애인 중에서도 특히 지적장애인과 자폐성장애인을 포함한 발달장애인은 독특한 특성으로 인하여 중등교육

이후 일상생활, 직업생활, 사회생활 등에 있어 극심한 어려움을 경험하며, 이러한 어려움을 완화하는 데 있어 평생교육의 중요성과 필요성은 이루 말할 수 없다. 이에 따라 본 연구에서는 그동안 지적장애인과 자폐성장애인을 포함한 발달장애인을 대상으로 장애인복지시설 등 다양한 기관에서 이루어지던 교육이 평생교육으로 재개념화 및 체계화되고 있는 현시점에서 부모와 직원 등 관계자가 인식하는 발달장애인 평생교육 요구를 조사하여 제시함으로써 방향 설정 및 계획 수립에 유용한 기초 자료를 제공하고자 한다.

제 2 절 연구 문제

본 연구의 필요성과 목적에 따른 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 부모와 직원이 인식하는 발달장애인 평생교육 요구의 내용은 무엇인가?

둘째, 부모와 직원이 인식하는 발달장애인 평생교육 요구의 차원과 군집은 무엇인가?

셋째, 부모와 직원이 인식하는 발달장애인 평생교육 요구의 중요도는 어떠한가?

제 3 절 용어 정의

1. 발달장애인

본 연구에서 말하는 발달장애인이란 「발달장애인법」 제2조에 따른 발달장애인으로 지적장애인과 자폐성장애인을 포함한다.

제2조(정의) 이 법에서 사용하는 용어의 뜻은 다음과 같다.

1. “발달장애인”이란 「장애인복지법」 제2조제1항의 장애인으로서 다음 각 목의 장애인을 말한다.

가. 지적장애인: 정신 발육이 항구적으로 지체되어 지적 능력의 발달이 불충분하거나 불완전하여 자신의 일을 처리하는 것과 사회생활에 적응하는 것이 상당히 곤란한 사람

나. 자폐성장애인: 소아기 자폐증, 비전형적 자폐증에 따른 언어·신체표현·자기조절·사회적응 기능 및 능력의 장애로 인하여 일상생활이나 사회생활에 상당한 제약을 받아 다른 사람의 도움이 필요한 사람

다. 그 밖에 통상적인 발달이 나타나지 아니하거나 크게 지연되어 일상생활이나 사회생활에 상당한 제약을 받는 사람으로서 대통령령으로 정하는 사람

2. 발달장애인 평생교육

본 연구에서 말하는 발달장애인 평생교육이란 지적장애인과 자폐성장애인을 포함한 발달장애인을 대상으로 「평생교육법」 제2조에 따라 이루어지는 '모든' 평생교육을 말한다. 즉, 본 연구에서 말하는 발달장애인 평생교육이란 발달장애인'만'을 위한 평생교육뿐만 아니라 모든 사람을 위한 평생교육에 발달장애인이 참여하는 경우까지 포함한다.

제2조(정의) 이 법에서 사용하는 용어의 정의는 다음과 같다.

"평생교육"이란 학교의 정규교육과정을 제외한 학력보완교육, 성인 문자해득교육, 직업능력 향상교육, 인문교양교육, 문화예술교육, 시민참여교육 등을 포함하는 모든 형태의 조직적인 교육활동을 말한다.

제 2 장 이론적 배경

제 1 절 발달장애인

본 연구는 지적장애 및 자폐성장애 평생교육에 대한 연구로 발달장애인을 대상으로 하나, 앞서 연구의 필요성 및 목적에서 살펴본 바와 같이 특히 지적장애 및 자폐성장애 성인의 평생교육에 대한 의존도가 높음을 고려하여 다음에서는 지적장애 및 자폐성장애 성인에 초점을 맞춰 발달장애인의 특성, 현황, 삶에 대해 살펴보고자 한다.

1. 발달장애인 특성

본 연구에서 말하는 발달장애인이란 「발달장애인법」 제2조에 따른 발달장애인을 말한다. 즉, 「장애인복지법」 제2조제1항의 장애인으로서 지적장애인과 자폐성장애인을 포함한다. 다음에서는 진단에 널리 사용되는 정신질환의 진단 및 통계 편람 제5판(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition Text Revision; 이하 DSM-5-TR; APA, 2022)을 중심으로 지적장애와 자폐성장애에 대해 살펴보고자 한다. DSM-5-TR에 따르면 지적발달장애(intellectual developmental disabilities)와 자폐스펙트럼장애(autism spectrum disorders)는 신경발달장애(neurodevelopmental disorders)에 해당한다. 신경발달장애는 발달 초기(주로 학령기 전)에 시작되며, 개인적, 사회적, 학업적, 직업적 기능에 손상을 초래하는 뇌 발달상의 결함이나 차이를 보인다(APA, 2022). 이러한 발달상의 결함이나 차이는 매우 특정한 한계에서부터 전반적인 손상에 이르기까지 다양하며, 과거에는 범주적으로 정의했으나 보다 최근에는 차원적 접근을 취하면서 전형적인 발달과의 경계가 모호한 매우 다양한 정도의 증상을 보임을 밝혔다(APA, 2022). 신경발달장애는 흔히 다른 신경발달장애를 동반하는데 지적발달

장애와 자폐스펙트럼장애는 자주 동반된다(APA, 2022).

1) 지적장애인 특성

지적발달장애는 발달 시기에 시작되며, 개념적, 사회적, 실제적 영역에 있어 지적 기능과 적응 기능 모두에 결함이 있는 장애로 다음의 세 가지 진단기준을 모두 충족해야 한다(APA, 2022). 첫째, 임상 평가와 표준화된 개별 지능 검사로 확인된 지적 기능(추론, 문제해결, 계획, 추상적 사고, 판단, 학업적 학습, 경험을 통한 학습)의 결함을 보인다(A; APA, 2022). 둘째, 개인적 독립과 사회적 책임을 위해 필요한 발달적 및 사회문화적 기준을 충족하지 못하는 적응 기능의 결함을 보이며, 이러한 결함은 지속적인 지원 없이 다양한 환경(가정, 학교, 직장, 지역사회)에서 일상생활 활동(의사소통, 사회참여, 독립생활)을 하는 데 제한을 초래한다(B; APA, 2022). 셋째, 지적 및 적응 결함은 발달 시기에 시작된다(C; APA, 2022).

지적발달장애는 정도에 따라 경도(mild), 중등도(moderate), 고도(severe), 최고도(profound)로 나눌 수 있으며, 각각 다음과 같은 특징을 보인다. 먼저 경도(mild) 지적발달장애를 가진 성인은 개념적 영역에 있어 추상적 사고, 실행 기능(계획, 전략 수립, 우선순위 결정, 인지적 유연성 등), 단기 기억, 학업적 기술의 기능적 사용(읽기, 금전 관리 등)에 손상이 있으며, 동일 연령대 성인에 비해 다소 구체적인 문제 및 해결 접근을 보인다(APA, 2022). 사회적 영역에 있어 동일 연령대 성인에 비해 미성숙한 사회적 상호작용, 구체적이고 미성숙한 의사소통·대화·언어, 감정 및 행동 조절의 어려움, 사회적 위험 인지의 어려움, 미성숙한 사회적 판단을 보인다(APA, 2022). 실제적 영역에 있어 자기관리가 가능하나, 복잡한 일상생활 과제(장보기, 교통수단 이용, 가정 및 아이 돌보기, 영양을 고려한 음식 준비, 은행 업무 및 금전 관리 등)와 웰빙 및 여가 계획 관련 판단은 지원이 필요하고, 개념적 기술이 강조되지 않는 직업에 경쟁 고용이 가능하나, 의료 보험이나 법적 의사결정, 숙련된 직

업, 가족 부양에 있어 지원이 필요하다(APA, 2022).

중등도(moderate) 지적발달장애를 가진 성인은 개념적 영역에서 학업적 기술이 초등학생 수준으로 일상생활과 직업생활에서 학업적 기술을 사용하기 위해서는 타인의 도움을 필요로 한다(APA, 2022). 사회적 영역에 있어 단순한 언어적 의사소통이 가능하고, 가족이나 친구 등과 사회적 관계를 맺을 수 있으나, 동일 연령대 성인과 확연한 차이가 있고, 의사결정 시 보호자의 도움을 필요로 하며, 직업 장면에서 상당한 지원을 필요로 한다(APA, 2022). 실제적 영역에서 어느 정도 독립적인 자기관리 및 집안일이 가능하고, 제한된 개념적 및 의사소통 기술을 요하는 직업을 가질 수 있으며, 다양한 여가를 즐길 수 있으나, 오랜 시간에 걸친 교육과 지속적인 지원을 필요로 하며, 소수는 사회적 문제를 초래하는 부적응적 행동을 보인다(APA, 2022).

고도(severe) 지적발달장애를 가진 성인은 개념적 영역에서 글, 수, 양, 시간, 금전의 개념에 대한 이해가 거의 없어 인생 전반에 걸친 보호자의 도움을 필요로 한다(APA, 2022). 사회적 영역에서 어휘나 문법이 단순한 구어와 몸짓 등을 통해 일상생활에 대한 사회적 의사소통이 가능하며, 가족 및 지인과의 사회적 관계를 통해 즐거움과 도움을 얻는다(APA, 2022). 실제적 영역에서 일상생활, 직업생활, 여가생활에 참여하고 기술을 습득하는 데 있어 지속적인 지원이 필요하고, 자신과 타인의 웰빙에 대한 책임 있는 결정을 내리기 어려우며, 소수는 자해와 같은 부적응적 행동을 보인다(APA, 2022).

최고도(profound) 지적발달장애를 가진 성인은 개념적 영역에서 상징보다는 실물과 관련해 물건을 의도한 방식으로 사용할 수 있으나, 운동 및 감각 손상이 동반되는 경우 이를 방해할 수 있다(APA, 2022). 사회적 영역에서 욕구와 감정에 대한 비언어적 및 비상징적 의사소통이 주를 이루고, 몸짓 및 감정적 단서를 통한 가족, 보호자, 지인과의 사회적 관계가 가능하나, 감각 및 신체 손상이 동반되는 경우 이를 방해할 수 있다(APA, 2022). 실제적 영역에서 일상의 자기관리, 건강, 안전에 있어 타인에 의존하고, 강도 높고 지속적인 지원을 통해 일상생활, 직업생활,

여가생활의 단순 활동에 참여할 수 있으며, 소수는 부적응적 행동을 보인다(APA, 2022).

2) 자폐성장애인 특성

자폐스펙트럼장애는 첫째, 다양한 상황에서 사회적 의사소통과 사회적 상호작용에 있어 지속적인 결함을 보이며, (1) 사회적 및 정서적 상호성의 결함, (2) 비언어적 의사소통 행동의 결함, (3) 관계 발달, 유지, 이해의 결함 등 세 가지 증상 모두를 현재 보이거나 과거에 보인 적이 있다(A; APA, 2022). 둘째, 제한되고 반복적인 행동, 관심, 활동을 보이며, (1) 상동적이거나 반복적인 운동 동작, 물건 사용, 말, (2) 동일성에 대한 고집, 혹은 일상에 대한 융통성 없는 집착, 혹은 의례적인 언어적 및 비언어적 행동, (3) 강도나 초점에 있어 비정상적이며, 매우 제한되고 고정적인 관심과 흥미, (4) 감각 자극에 대한 과대나 과소 반응, 혹은 환경의 감각에 대한 독특한 관심과 흥미 중 두 가지 이상의 증상을 현재 보이거나 과거에 보인 적이 있다(B; APA, 2022). 셋째, 증상은 발달 시기에 시작된다(C; APA, 2022). 넷째, 증상은 사회적, 직업적, 혹은 다른 중요한 영역에서 기능하는 데 있어 임상적으로 유의미한 손상을 초래한다(D; APA, 2022). 다섯째, 이러한 증상은 지적발달장애나 전반적 발달 지체로 더 잘 설명되지 않고, 지적발달장애와 자폐스펙트럼장애는 빈번하게 동반되며, 동시에 진단하기 위해서는 사회적 의사소통이 기대되는 발달 수준보다 저하되어야 한다(E; APA, 2022).

자폐스펙트럼장애는 정도에 따라 수준 1 “지원이 필요한 수준”, 수준 2 “상당한 지원이 필요한 수준”, 수준 3 “상당히 많은 지원이 필요한 수준”으로 나눌 수 있으며, 각각 다음과 같은 특징을 보인다. 수준 1 “지원이 필요한 수준”의 자폐스펙트럼장애인은 완전한 문장으로 말할 수 있는 경우에도 지원 없이 사회적 의사소통과 사회적 상호작용을 시작하고 유지(반응)하는 데 어려움이 있으며, 관심이 없는 것처럼 보일 수 있다(APA, 2022). 또한 하나 이상의 상황에서 변화에 어려움을 겪으며,

계획과 조직의 문제로 독립이 어렵다(APA, 2022). 수준 2 “상당한 지원이 필요한 수준”의 자폐스펙트럼장애인은 단순한 문장으로 말할 수 있으며, 지원을 제공하는 경우에도 언어적 및 비언어적으로 사회적 의사소통과 사회적 상호작용을 시작하고 유지(반응)하는 데 상당한 어려움이 있다(APA, 2022). 또한 여러 상황에서 변화에 상당한 어려움을 겪으며, 제한되고 반복적인 행동을 보인다(APA, 2022). 수준 3 “상당히 많은 지원이 필요한 수준”의 자폐스펙트럼장애인은 몇 개의 단어를 말할 수 있는 경우에도 언어적 및 비언어적으로 사회적 의사소통과 사회적 상호작용을 시작하고 유지(반응)하는 데 상당히 많은 어려움이 있다(APA, 2022). 또한 모든 상황에서 변화에 상당히 많은 어려움을 겪으며, 제한되고 반복적인 행동을 보인다(APA, 2022).

2. 발달장애인 현황

발달장애인 인구, 특히 19세 이상의 발달장애 성인 인구는 점차 증가하는 추세다. 먼저 지적장애인 인구를 살펴보면 10년 전인 2012년에는 6.90%를, 5년 전인 2017년에는 7.89%를, 2021년 현재에는 8.38%를 차지하는 것으로 나타났다.[5] 이 중 19세 이상의 지적장애 성인 인구를 살펴보면 10년 전인 2012년에는 76.79%를, 5년 전인 2017년에는 80.56%를, 2021년 현재에는 81.93%를 차지하는 것으로 나타났다.[6] 즉, 전체 지적장애인 인구, 특히 19세 이상의 지적장애 성인 인구가 증가하는 추세임을 알 수 있다. 다음으로 자폐성장애인 인구를 살펴보면 10년 전인 2012년에는 0.67%를, 5년 전인 2017년에는 0.97%를, 2021년 현재 1.27%를 차지하는 것으로 나타났다. 이 중 19세 이상의 자폐성장애 성인 인구를 살펴보면 10년 전인 2012년에는 30.98%를, 5년 전인 2017년에는 44.20%를, 2021년 현재에는 45.72%를 차지하는 것으로 나타났다. 즉, 전

5) 보건복지부(2022) 통계자료를 바탕으로 (전체 지적장애인 수)÷(전체 장애인 수)×100으로 계산하였다. 자폐성장애인도 동일하게 계산하였다.
6) 보건복지부(2022) 통계자료를 바탕으로(19세 이상의 지적장애 성인 수)÷(전체 지적장애인 수)×100으로 계산하였다. 자폐성장애인도 동일하게 계산하였다.

체 자폐성장애인 인구, 특히 19세 이상의 자폐성장애 성인 인구가 증가하는 추세임을 알 수 있다.

<표 2-1> 우리나라 발달장애인 인구 현황(보건복지부, 2022)

단위: 명(%)

구분		2012년	2017년	2021년
전체 장애인		2,511,159	2,545,637	2,644,700
지적장애인	19세 미만	40,205 (23.21)	39,053 (19.44)	40,037 (18.07)
	19세 이상	133,052 (76.79)	161,850 (80.56)	181,520 (81.93)
계		173,257 (100)	200,903 (100)	221,557 (100)
자폐성장애인	19세 미만	11,669 (69.02)	13,782 (44.20)	18,266 (45.72)
	19세 이상	5,237 (30.98)	10,916 (44.20)	15,384 (45.72)
계		16,906 (100)	24,698 (100)	33,650 (100)

보건복지부에서는 「장애인복지법」 제31조 및 동법 시행령 제18조와 제19조에 근거하여 매 3년마다 장애인실태조사를 실시하고 있다. 2020년 장애인실태조사(김성희 외, 2020)는 한국보건사회연구원에서 7,000명의 표본을 대상으로 장애인의 일반 특성, 장애 특성, 장애 공통사항 항목에 대해 이루어졌다. 구체적으로 장애 특성에서는 지적장애와 자폐성장애의 경우 장애 여부, 장애 발생시기, 의사소통 수행능력, 의사소통 방법, 장애 발생원인 등에 대한 조사가 이루어졌으며, 장애 공통사항에서는 일반 특성, 보건·의료·건강, 일상생활 지원, 장애인 보조기기, 교육, 취업 및 직업생활, 사회 및 문화·여가활동, 결혼생활·여성장애인, 생활만족도 및 폭력·차별경험, 주거 및 재난 안전, 복지서비스, 경제상태 등에

대한 조사가 이루어졌다. 몇 가지 주요 결과를 살펴보면 다음과 같다.[7)]

먼저 발달장애인은 돌봄에 대한 요구가 높으며, 이러한 요구는 고스란히 가족, 특히 부모에게 돌아가는 것으로 나타났다. 서론에서도 언급한 바와 같이 지적장애인의 62.1%와 자폐성장애인의 78.4%가 일상생활에서 일부~거의 모든 지원을 필요로 하며, 지적장애인의 76.3%와 자폐성장애인의 76.3%가 부모의 지원을 받는 것으로 나타났다. 이는 가구 특성에서도 드러나는데 1인 및 2인 가구 비율이 높은 다른 장애유형에 비해 지적장애와 자폐성장애에서는 3인 이상 가구 비율이 각각 64.7%와 91.7%로 높게 나타났다. 그리고 다른 장애유형에 비해 지적장애와 자폐성장애에서는 부모가 가구주인 경우가 각각 62.0%와 86.5%로 높게 나타났으며, 어머니, 아버지, 형제자매와 동거하는 경우도 각각 68.0%, 58.2%, 39.6%와 89.5%, 82.6%, 56.6%로 높게 나타났다(중복 응답). 또한 현재 일상생활에서 다른 사람의 지원이 필요한 시간은 월 평균 지적장애인이 126.6시간 그리고 자폐성장애인이 157.4시간으로 전체 평균인 120.3시간보다 높게 나타났다. 지적장애인의 40.7%와 자폐성장애인의 44.9%가 다른 사람의 지원이 부족하거나 매우 부족하다고 응답했으며, 지적장애인의 61.3%와 자폐성장애인의 53.6%가 지원이 부족한 이유로 “가족이 도와주는데 한계가 있어서”라고 응답하였다.

다음으로 발달장애인의 학력은 고등학교의 경우 평균을 상회하지만, 대학 이상의 경우 평균을 하회하며, 평생교육 참여율이 높게 나타났다. 지적장애인과 자폐성장애인의 고등학교 학력은 각각 45.6%와 38.3%로 전체 평균인 30.5%보다 높게 나타났으며, 대학 이상 학력은 각각 9.3%와 11.6%로 전체 평균인 14.3%보다 낮게 나타났으나, 조사에서는 이를 예상보다 높은 수치로 평가하였다. 서론에서도 언급한 바와 같이 대학에 진학하는 장애학생 중 발달장애학생의 비율은 2012년 8%에서 2021년 14%로 증가했으나(관계부처 합동, 2022), 특수교육대상자 중 발달장애학생의 비율이 약 70%를 차지함을 고려할 때 결코 높은 수치가 아니

7) 2020년 장애인실태조사 결과는 발달장애 성인을 포함한 전체 발달장애인에 대한 결과임을 밝힌다.

다. 또한 지적장애인과 자폐성장애인의 평생교육 프로그램 참여 경험은 영역에 따라 차이는 있으나 1.2%~2.4%로 다른 장애유형에 비해 높게 나타났다. 즉, 발달장애인은 고등학교 졸업 이후 대학 이상의 고등교육기관에 진학하는 데 어려움이 있으며, 이에 따라 대신 평생교육 프로그램에 참여함을 유추해 볼 수 있다.

다음으로 발달장애인의 고용 상태는 양적으로나 질적으로나 부족함이 많은 것으로 나타났다. 지적장애인과 자폐성장애인의 고용률은 각각 23.8%와 27.8%로 전체 장애인 고용률인 29.5%보다 낮게 나타났으며, 이는 전체 인구 고용률인 60.4%의 절반에도 못 미치는 수준이다. 더불어 지적장애인과 자폐성장애인 중 단순 노무 종사자는 각각 74.4%와 74.9%로 전체 평균인 29.7%보다 2배 이상 높게 나타났다. 나아가 지적장애인과 자폐성장애인의 월 평균 수입은 각각 91.6만원과 121.4만원으로 전체 평균인 187.5만원보다 낮게 나타났으며, 지적장애인과 자폐성장애인 모두 현재 직장생활에서 느끼는 애로사항으로 낮은 수입을 가장 많이 꼽았다. 또한 지적장애인과 자폐성장애인의 평균 근속기간은 각각 49개월과 39개월로 전체 평균인 157개월보다 훨씬 낮게 나타났다. 즉, 발달장애인의 고용률은 매우 낮고, 그나마 고용된 경우에도 단순 노무에 종사하며, 월수입이 적고, 근속기간이 짧음을 알 수 있다. 일하지 않거나 직업훈련을 받지 않은 이유로 심한 장애를 가장 많이 꼽았다는 점도 주목할 만하다.

다음으로 지역사회 참여와 관련해 발달장애인은 주로 통근·통학을 목적으로 외출하며, 문화 및 여가 활동은 실내 활동이 주를 이루는 것으로 나타났다. 혼자 외출이 가능한 지적장애인과 자폐성장애인은 각각 54.7%와 22.7%로 전체 평균인 78.9%보다 낮게 나타났다. 그럼에도 불구하고 지난 1개월 동안 거의 매일 외출한 지적장애인과 자폐성장애인은 각각 46.3%와 59.2%로 전체 평균인 45.4%보다 높게 나타났는데, 지적장애인과 자폐성장애인은 주로 통근·통학(41.3%, 65.1%)을 목적으로 외출하는 것으로 나타났다. 문화 및 여가 활동과 관련해 전체 장애인의 경우 TV시청(89.4%), 휴식(32.4%), 사교 일(30.6%) 순으로 가장 높게

나타난 반면 지적장애인과 자폐성장애인의 경우 TV시청(86.7%, 86.6%), 컴퓨터 및 인터넷 활용(33.1%, 48.6%), 휴식(22.3%, 28.9%) 순으로 가장 높게 나타나 실내 활동이 주를 이룸을 알 수 있으며, 사교 일(15.2%, 15.0%)은 절반 수준으로 나타났다.

이는 교육, 직업, 지역사회 참여에 있어서의 차별 경험을 통해서도 살펴볼 수 있었다. 발달장애인은 모든 교육기관에서, 특히 유치원(어린이집; 지적장애인 33.8%, 자폐성장애인 42.2%, 전체 평균 24.7%)과 대학(지적장애인 13.8%, 자폐성장애인 12.9%, 전체 평균 8.8%)에서 입학·전학 시 차별을 경험한 것으로 나타났으며, 또래 학생으로부터 차별을 경험한 지적장애인과 자폐성장애인은 각각 55.2%와 68.6%로 전체 평균인 29.4%보다 훨씬 높게 나타났다. 더불어 발달장애인, 특히 지적장애인은 취업(지적장애인 37.7%, 자폐성장애인 13.8%, 전체 평균 21.5%), 소득(임금; 지적장애인 26.5%, 자폐성장애인 14.9%, 전체 평균 13.6%), 동료관계(지적장애인 26.4%, 자폐성장애인 5.0%, 전체 평균 13.5%), 승진(지적장애인 13.3%, 자폐성장애인 9.2%, 전체 평균 7.8%) 등 직장생활 전반에 있어 차별을 경험한 것으로 나타났다. 나아가 음식점, 극장, 공연장, 체육시설 등 지역사회 참여 시 차별을 경험한 지적장애인과 자폐성장애인은 각각 22.7%와 28.1%로 전체 평균인 6.8%보다 훨씬 높게 나타났다. 또한 발달장애인은 장애 때문에 항상(지적장애인 7.2%, 자폐성장애인 7.0%, 전체 평균 1.7%) 또는 가끔(지적장애인 45.1%, 자폐성장애인 42.9%, 전체 평균 27.6%) 차별받고 있다고 느끼는 것으로 나타났다.

마지막으로 발달장애인의 경제 상태는 열악한 것으로 나타났다. 발달장애인 중에서도 특히 지적장애인은 국민기초생활보장 생계급여(지적장애인 36.3%, 자폐성장애인 10.4%, 전체 평균 19.1%), 의료급여(지적장애인 44.4%, 자폐성장애인 16.2%, 전체 평균 25.0%), 주거급여(지적장애인 25.5%, 자폐성장애인 8.2%, 전체 평균 14.7%), 교육급여(지적장애인 6.2%, 자폐성장애인 8.4%, 전체 평균 1.8%) 수급 비율이 높은 것으로 나타났다. 또한 지난 1개월 평균 장애인 개인 수입액이 50만원 미만인 지적장애인과 자폐성장애인은 각각 57.4%와 80.7%이고, 50~99만원인

지적장애과 자폐성장애인은 각각 27.5%와 8.8%로, 특히 가구가 아닌 장애인 개인 수준에서 살펴봤을 때 경제 상태가 더욱 열악함을 알 수 있다. 한편 현재 장애로 인한 추가 소요 비용은 지적장애인이 173.4천원이고, 자폐성장애인이 455.6천원으로 수입은 적으나 지출은 많음을 알 수 있다.

3. 발달장애인의 삶

다음에서는 발달장애인의 삶을 일상생활, 직업생활, 사회생활 등으로 나누어 살펴보고자 한다. 단, 발달장애인의 삶에서 평생교육과 관련된 내용은 제2절 발달장애인 평생교육에서 다룬다.

1) 일상생활: 시설에서 지역사회로

발달장애인의 거주 형태는 시설 거주에서 점차 지역사회 거주로 변화하고 있다. 미국 발달장애인의 거주 형태는 크게 공동 거주 시설(public residential facilities; PRF) 등의 시설 거주, 지역사회 거주 환경(community residential setting; CRS) 등의 지역사회 거주, 가정 거주로 나누어 볼 수 있는데(Amado et al., 1990), 1960년대 후반부터 시설 거주에서 지역사회 거주로의 변화가 이어져 오고 있다(Mansell & Ericsson, 1996). 이러한 탈시설 움직임은 많은 시설이 비인간적인 수용시설에 지나지 않는다는 인식에서 비롯되었으며(Braddock et al., 2002), 발달장애인의 시설 거주는 인지적, 심리적, 신체적 발달을 저해하는 것으로 널리 알려져 있다(Drew & Hardman, 2007). 오늘날 대부분의 발달장애인은 전통적인 가정에서 거주하고 있으며(Larson et al., 2000), 시설에 거주하는 장애인은 중도 및 중복 장애를 가진 경우가 많다(Lakin et al., 2003).

<표 2-2> 우리나라 장애인 거주시설 현황(보건복지부, 2021)

단위: 명, 개소

구분		2012년	2020년
지체장애인거주시설	인원	2,057	1,121
	시설수	40	28
시각장애인거주시설	인원	786	579
	시설수	16	16
청각언어장애인거주시설	인원	335	205
	시설수	8	7
지적장애인거주시설	인원	11,748	11,349
	시설수	278	317
중증장애인거주시설	인원	11,006	10,866
	시설수	201	251
장애영유아거주시설	인원	510	361
	시설수	10	9
단기거주시설	인원	1,438	1,733
	시설수	128	157
공동생활가정	인원	2,760	2,872
	시설수	667	754
합계	인원	30,640	29,086
	시설수	1,348	1,539

국제적인 장애인 탈시설 움직임은 우리나라 장애인 거주 형태 변화에서도 찾아볼 수 있다. 1950년대 외국 선교단체나 자선단체에서 설립한 전쟁고아를 돌보던 시설이 1970년대 대규모 장애인 시설로 전환되었고, 1980년대 「심신장애자복지법」 제정 및 「장애인복지법」 개정과 함께 국가 정책으로서 장애인 거주시설을 본격적이고 체계적으로 지원하기 시작하였다(김라경, 연준모, 2015). 더불어 1980년대 최초의 소규모 장애인 시설(공동생활가정)이 설립되면서, 대규모 시설 거주에서 지역사회의

소규모 시설 및 가정 거주로의 움직임이 시작되었다(김라경, 연준모, 2015). 나아가 1990년대 공동생활가정 및 단기거주시설뿐만 아니라 재가장애인을 위한 순회재활서비스 및 주간보호가 등장해 현재까지 이어지고 있으며, 많은 연구에서 지역사회 거주의 효과를 보고하고 있다(김라경, 강종구, 2016; 김라경, 연준모, 2015).

특히 근래 들어 발달장애인의 거주 형태를 시설 거주에서 지역사회 거주로 옮아가기 위한 노력이 활발하게 전개되고 있다. 「장애인복지법」 제58조(장애인복지시설)에 따르면 장애인 거주시설은 “거주공간을 활용하여 일반가정에서 생활하기 어려운 장애인에게 일정 기간 동안 거주·요양·지원 등의 서비스를 제공하는 동시에 지역사회생활을 지원하는 시설”을 말한다. 2012년 「장애인복지법」 개정을 통해 ‘생활시설’을 ‘거주시설’로 변경하고, 지역사회재활시설로 분류되었던 단기거주시설과 공동생활가정을 거주시설로 분류하면서 거주시설의 역할과 기능을 재정립하였다(문다영, 유영미, 2019). 더불어 최근에는 탈시설 및 커뮤니티 케어 정책을 통해 시설 거주에서 지역사회 거주로의 변화를 촉진하고 있으며, 실제로 대부분의 장애인이 가정에서 거주하고 있다(김용진, 조원일, 2021; 문다영, 유영미, 2019). 나아가 <표 2-2>와 같이 거주시설 소규모화 정책에 따라 전체 시설수는 증가했으나, 전체 인원은 감소했으며, 지역사회 기반 거주시설인 단기거주시설과 공동생활가정이 차지하는 비중이 상대적으로 높아졌음을 알 수 있다.

발달장애인의 거주 형태는 발달장애인의 특성보다 부모나 형제자매 등 가족의 영향을 받는 경향이 있다. Mirfin-Veitch, Bray, Ross(2003)는 뉴질랜드 템플턴 센터(Templeton Centre) 탈시설을 경험한 발달장애인 36명의 가족 35명을 4년 동안 인터뷰하고 ‘전형적인 한 가족의 이야기(A typical family’s story)로 재구성하였다. 이에 따르면 발달장애인의 가족은 최대한 발달장애인을 시설에 보내지 않고 가정에서 돌보면서 지역사회에서 가능한 지원 서비스를 찾고자 하지만 어려움을 겪는다. 시간이 지남에 따라 돌봄 부담이 누적 및 지속되고, 부모 및 형제자매의 삶에도 영향을 미치면서 단기 시설 거주를 이용하게 되고, 장기(영

구) 시설 거주가 불가피함을 느끼게 된다. 전문가는 시설 거주를 촉진하는 역할을 수행하며, 다른 자녀의 탄생 및 건강이나 돌봄 문제 혹은 어머니의 정신 건강 상태 등이 촉매제가 되어 장기(영구) 시설 거주를 결정하게 된다. 이는 부모에게 있어 가장 힘들고 고통스러운 결정이며, 큰 슬픔과 지속되는 죄책감 및 좌절감을 경험한다.

이는 곧 우리나라 발달장애인 가족의 이야기이며, 그동안의 연구는 거주 형태와 밀접한 관련이 있는 돌봄에 영향을 미치는 요인을 밝혀왔다. 발달장애인 가족의 돌봄 경험에 대한 연구는 공통적으로 나이가 들수록 가중되는 돌봄 부담, 돌봄 부담이 가족의 삶 전반에 미치는 영향, 양적으로나 질적으로나 부족한 지역사회 지원 서비스, 유일한 대안인 불가피한 시설 거주 등을 보고해 왔다(김미혜, 장숙, 2011; 김성원, 문정화, 성기옥, 2015; 김용진, 조원일, 2021; 문민정, 장연집, 2011; 장숙, 2010; 조영실, 양소남, 2018). 또한 어머니의 연령이 높고, 소득이 낮으며, 취업중인 경우(심석순, 남정휘, 2016), 건강이 나쁘고, 돌봄 보조자가 없으며, 가족 간 갈등이 있는 경우(심석순, 2013), 자녀의 장애 정도 및 도전적 행동이 심한 경우(정준영, 김미옥, 2019) 돌봄 스트레스가 높은 것으로 나타났다. 한편 가족과 친구의 지지(심석순, 2013; 심석순, 남정휘, 2016), 활동지원서비스 이용 경험(심석순, 2013), 돌봄 경험에 대한 긍정적인 의미 부여와 가족 탄력성(정준영, 김미옥, 2019)은 돌봄 스트레스를 완화하는 것으로 나타났다.

발달장애인과 그의 가족은 시설 거주 및 돌봄 혹은 가정 거주 및 돌봄이라는 현실에서 지역사회 거주 및 돌봄이라는 이상으로 힘겹고도 희망찬 발걸음을 내딛고 있다. 김용진과 조원일(2021)에 따르면 발달장애 성인 가족은 시설 케어와 재가 케어라는 매우 제한되고 상반된 선택 사이에서 갈등을 경험하지만, 커뮤니티 케어를 위해 목소리를 내고 행동하고 있었다. 또한 이상록과 김용득(2014)에 따르면 발달장애 성인이 거주 형태를 선택하는 유형은 개별 자율성 중시형, 지원 서비스 중시형, 인간관계 중시형, 운영 신뢰 중시형, 외부 교류 중시형으로 나누어 볼 수 있었으며, 각 유형에 따라 가정형 거주시설, 중간 규모 거주시설, 소

규모 거주시설, 공동체형 또는 당사자 운영 시설, 도심형 시설 등을 제안하였다. 즉, 발달장애인의 요구를 중심으로 지역사회에서 거주 형태를 선택할 수 있도록 지원이 필요하다고 하겠다.

2) 직업생활: 보호에서 지원과 경쟁으로

발달장애인의 고용 형태는 크게 보호고용(sheltered employment), 지원고용(supported employment), 경쟁고용(competitive employment)으로 나누어 살펴볼 수 있다. 지역사회 통합이라는 큰 흐름 속에서 거주 형태의 변화와 마찬가지로 고용 형태 또한 보호고용에서 경쟁고용으로 변화해야 한다는 주장이 힘을 얻고 있다(Drew & Hardman, 2007). 교육과 훈련을 통해 궁극적으로 경쟁고용 상태에 이르고자 하지만 모든 발달장애인에게 당장 가능하지 않으므로 개인 및 직업과 관련된 다양한 요인을 고려해 개인에게 가장 적절한 고용 형태를 결정할 필요가 있다(Beirne-Smith et al., 2006). 2021년 발달장애인 일과 삶 실태조사(임예직 외, 2022)에 따르면 만 15세 이상 발달장애인 중 근로자는 29.3%로 추정되며, 이 중 임금근로자는 89.4%, 자영업자는 3.3%, 무급가족종사자는 7.3%로 추정된다. 구체적인 직장(사업체) 유형별 현황은 <표 2-3>과 같다.

보호고용은 발달장애인에게 직업, 훈련, 평생교육 등을 제공하나, 의도한 바와 같이 보호고용 이후에 실제로 발달장애인이 지원고용이나 경쟁고용으로 옮겨가는가는 의문이다. 「장애인고용촉진 및 직업재활법(이하 장애인고용법)」 제14조(보호고용)에서는 “국가와 지방자치단체는 장애인 중 정상적인 작업 조건에서 일하기 어려운 장애인을 위하여 특정한 근로 환경을 제공하고 그 근로 환경에서 일할 수 있도록 보호고용을 실시하여야” 함을 정하고 있다. 2021년 장애인 평생교육 현황조사(이한우 외, 2021)에서도 볼 수 있듯 보호작업장, 근로사업장 등의 장애인 직업재활시설은 장애인에게 직업을 제공할 뿐만 아니라 평생교육을 제공한다. 대표적으로 보호작업장에서는 주로 단기 제조업 계약을 통해 발

달장애인에게 직업과 훈련을 제공한다(Drew & Hardman, 2007). 지난 수년간 보호작업장은 발달장애인에게 낮은 임금을 제공하고, 덜 제한적인 환경으로 옮겨가는 데 실패한 분리적 접근으로 비판받아 왔다(Kregel, 2001). 보호작업장은 지역사회 생활로의 변화와 상충하고, 충분한 돈벌이도 되지 않으며, 다수의 발달장애인은 평생 보호작업장에서 일한다(Drew & Hardman, 2007).

<표 2-3> 우리나라 발달장애인 직장(사업체) 유형별 현황

단위: 명(%)

구분	전체	지적장애인	자폐성장애인
일반 민간사업체 (민간회사 또는 개인사업체)	22,745 (37.1)	21,217 (37.9)	1,528 (28.1)
장애인 직업재활시설 (보호작업장, 근로사업장 등)	16,122 (26.3)	14,583 (26.1)	1,539 (28.4)
정부재정지원 일자리 (공공근로, 복지일자리 등)	7,585 (12.4)	6,715 (12.0)	870 (16.0)
특정한 회사나 사업체에 소속되어 있지 않음	6,078 (9.9)	6,023 (10.8)	54 (1.0)
장애인 표준사업장, 자회사형 표준사업장	4,573 (7.4)	3,756 (6.7)	817 (15.1)
정부, 지자체, 공공기관 일자리	4,285 (7.0)	3,665 (6.5)	620 (11.4)
합계	61,388 (100.0)	55,958 (100.0)	5,429 (100.0)

지원고용은 지역사회 통합이라는 큰 흐름과 맥을 같이 한다. 「장애인고용법」 제13조(지원고용)에서는 “고용노동부장관과 보건복지부장관은 중증장애인 중 사업주가 운영하는 사업장에서는 직무 수행이 어려운 장애인이 직무를 수행할 수 있도록 지원고용을 실시하고 필요한 지원을

하여야” 함을 정하고 있다. 지원고용은 통합 환경, 적정 임금, 지속적인 지원을 특징으로 하며(이성아, 박승희, 2020; McDonnell et al., 2003), 이때 지원의 기간이나 강도 등은 매우 다양하다. 고용주는 지원고용에 따른 재정적 혜택을 받기도 하며(Beirne-Smith et al., 2006), 우리나라의 경우 “훈련생에 대한 훈련수당, 사업주에 대한 보조금, 사업장에 배치하는 직무지도원에 대한 직무수당”을 포함한다. 일상생활과 직업생활에 있어서의 선택지는 부적절한 지원으로 인해 제한되며, 지원고용은 발달장애인이 지역사회에서 통합되어 살아갈 수 있도록 한다(Drew & Hardman, 2007).

경쟁고용을 장려하기 위해 다양한 당근과 채찍 제도를 두고 있으며, 최근에는 장애인식개선교육을 강화하고 있다. 「장애인고용법」 제3장 장애인 고용 의무 및 부담금에서는 일정 비율 이상 장애인을 고용해야 하며, 이를 충족하는 경우 고용장려금을 지급하고, 충족하지 못하는 경우 부담금을 납부해야 함을 정하고 있다. 또한 제5조의2(직장 내 장애인 인식개선 교육)와 같이 장애인 근로자 채용 확대 및 안정적인 근무여건 조성을 위해 연 1회, 1시간 이상 직장 내 장애인 인식개선 교육을 이수해야 함을 정하고 있다. 발달장애인도 지원 없는 경쟁고용이 가능하나(Drew & Hardman, 2007), 경쟁고용에 따른 소득 발생 시 기존의 혜택을 누리지 못하게 되는 경우가 있어 이에 대한 개선이 필요하다(Beirne-Smith et al., 2006).

3) 사회생활: 가족에서 친구와 연인으로

모든 사람의 삶에서 그러하듯 발달장애인의 삶에서도 사회적 관계는 매우 중요한데, 발달장애인의 사회적 관계는 주로 지원과 관련된 혈연관계에 제한된다. 많은 연구에서 발달장애인의 지역사회 통합과 삶의 질에 있어 사회적 관계가 매우 중요함을 보고해 왔다(Atkinson & Ward, 1987; Kennedy, et al., 1989; Piro, 2017; Schalock & Alonso, 2002; van Asselt-Goverts, et al., 2015). 그러나 발달장애 성인의 사회

적 관계망 유형을 어머니·형제형(72.7%), 가족·다양형(19.8%), 배우자·자녀형(7.5%)으로 분류한 백은령과 전동일(2015)의 연구에서 볼 수 있듯 발달장애 성인의 사회적 관계는 지원과 관련된 혈연관계에 제한된 경우가 많았다. 또한 Abery와 Fahnestock(1994)은 발달장애인의 사회적 지원에 있어 장애가 있는 또래, 가족, 보호자가 핵심적인 역할을 수행함을 보고하였다. 이는 장애인실태조사(김성희 외, 2020)와 일상생활에서 전술한 바와 같이 발달장애 성인은 주로 부모(특히 어머니)와 형제자매로부터 지원을 받는다는 결과와 일치한다. 또한 이는 발달장애 성인이 비장애 성인보다 그들의 제한된 사회적 관계망을 더 이용한다는 연구 결과와도 일치한다(Rosen & Burchard, 1990).

이러한 제한된 사회적 관계의 확대를 위해서는 관계의 호혜성에 대한 인식을 바탕으로 발달장애인과 비장애인이 함께 노력할 필요가 있다. 발달장애인 중 자폐성장애인의 경우 정의상 사회적 상호작용과 의사소통에 어려움이 있으며(APA, 2022), 지적장애인의 경우 지적장애 자체가 사회적 상호작용과 의사소통의 어려움을 의미하진 않으나, 동일 연령대 성인에 비해 미성숙한 사회적 상호작용과 의사소통을 보이며, 또한 감정과 행동 조절에 어려움을 보인다(APA, 2022). 발달장애인은 비장애인과의 관계에서 수줍고 과묵한 모습을 보이며(Abery, Thurlow, Bruininks, & Johnson, 1990), 수혜자로 인식되거나 과도한 보호를 받는다고 지적되어 왔다(Harlan-Simmons, Holtz, Todd, & Mooney, 2001). 발달장애인은 좋은 모델을 제공하는 비장애인을 통해 사회적 기술을 향상할 수 있으며(Beirne-Smith et al., 2006), 동시에 비장애인은 교육을 통해 발달장애인에 대한 이해 및 인식개선이 가능하다(Schoeller, 1997). 또한 비장애인은 발달장애인과의 관계를 통해 타인에 대한 관용 증가, 장애인에 대한 두려움 감소, 우정 확대 등이 가능함을, 즉 관계의 호혜성을 유념할 필요가 있다(Peck, Donaldson, & Pezzoli, 1990).

발달장애인이 사회생활을 영위하기 위해서는 구조화된 도움이 필요할 수 있으며, 평생교육은 이러한 역할을 수행하는 것으로 보고되어 왔다. 여기서 구조화된 도움은 관심사를 공유하는 사람을 찾도록 돕는 등 사

회적 관계를 맺을 수 있도록 도움을 제공하는 것에서부터(Schoeller, 1997) 자원봉사에 참여하거나 대회에 참가하는 등 지역사회에 참여할 수 있도록 도움을 제공하는 것까지 포함한다(Beirne-Smith et al., 2006). 실제로 그동안의 연구는 발달장애 성인이 소속된 곳 없이 가족과 제한된 사회적 관계를 맺고 있으며, 근린시설 이용이 지역사회 참여의 전부인 것으로 보고해 왔다(김경열, 2012; 김민영, 홍성두, 2016; 서선진, 2020). 사회적 관계와 지역사회 참여에 대한 요구는 분명 존재하나 두려움, 사회성 기술 부족, 부적응 행동 등으로 인해 지원을 필요로 하는 것으로 나타났다(김민영, 홍성두, 2016; 서선진, 2020). 이러한 상황에서 평생교육은 발달장애인이 소속감을 느끼고, 또래를 포함한 다른 사람과의 관계 형성을 통해 사회적 관계를 확장해 나갈 수 있도록 하며(이현주, 정평강, 2021; 정평강 외, 2019), 지역사회 참여를 위한 길로 안내함을 보고하였다(김경열, 2019; 정연수, 이효숙, 2016).

인간이라면 누구나 다른 사람과 신체적 및 정서적으로 친밀한 관계를 맺고자 하는 욕구를 가지고 있으며, 발달장애인도 예외는 아니다. 그러나 이들의 욕구는 두려움과 무지로 인해 억압받아 왔다(Beirne-Smith et al., 2006). 부모, 또래, 전문가 등 발달장애인의 주변인은 발달장애인의 성에 대해 성적 발달이 다르다거나, 성적 욕구가 낮다거나, 똑같은 발달장애인 자녀를 낳을 수 있다는 등의 잘못된 개념을 고수하였다(Beirne-Smith et al., 2006). 이로 인해 발달장애인을 대상으로 한 성교육은 신체 부위나 개인위생을 중심으로 이루어졌으며, 발달장애인의 불충분한 지식은 더 많은 발달장애인이 성병이나 원치 않는 임신에 노출되는 결과를 낳았다(McCabe & Cummins, 1996). 이와 같은 부정적인 결과는 다시 발달장애인의 성적 욕구를 억압하는 근거로 이용되었다(Schwier & Hingsburger, 2006).

제 2 절 발달장애인 평생교육

1. 발달장애인 평생교육 법과 정책

현재 발달장애인 평생교육은 「평생교육법」과 「발달장애인법」을 통해 법적으로 보장되고 있다. 1977년 「특수교육진흥법」 제정 그리고 1982년 「사회교육법」 제정 및 1999년 「평생교육법」 전부 개정 시 장애인 평생교육 관련 조항은 포함되지 않았다. 2007년 「장애인 등에 대한 특수교육법(이하 특수교육법)」 제정 시 비로소 장애인 평생교육 관련 조항이 포함되었으나, 특수교육과 평생교육 어디에서도 장애인 평생교육이 제대로 이루어지지 못하였다(김두영 외, 2016). 장애인 부모 단체의 지속적인 요구 끝에 2016년 「특수교육법」의 장애인 평생교육 관련 조항을 「평생교육법」으로 이관하면서 통합된 「평생교육법」이 탄생하게 되었다(김동일, 임희진, 최서현, 2022). 더불어 2005년부터 시작된 다른 유형의 장애인과 구별되는 발달장애인의 독특한 요구를 고려한 법률을 제정하기 위한 노력의 결실로 2014년 마침내 「발달장애인법」이 제정되었다(송진성, 2017).

2016년 「특수교육법」 장애인 평생교육 관련 조항의 「평생교육법」 이관은 단순 조항 이동이 아닌 확대 및 통합이라는 큰 변화였다. 2007년 제정된 「특수교육법」에 포함되었던 장애인 평생교육 관련 조항에 비해 2016년 개정된 「평생교육법」에 포함된 장애인 평생교육 관련 조항은 훨씬 포괄적이어서, 일부 개정안이라고는 하지만 대폭 개정안이라고 해도 과언이 아니다(김두영 외, 2016). 2007년 「특수교육법」 제정 시 평생교육 관련 조항으로는 제5장 고등교육 및 평생교육에 제33조(장애인 평생교육과정)와 제34조(장애인평생교육시설의 설치) 단 두 개 조항만이 포함되어 있었으며, 2016년 「특수교육법」의 장애인 평생교육 관련 조항을 「평생교육법」으로 이관하기 전까지 큰 변화 없이 유지되었다. 2016년 「평생교육법」이 개정되면서 정책, 계획, 위원회, 협의회, 센터, 시설, 학습관, 교육과정, 평생교육사 등 장애인 평생교육 전반에 대한 조항이 개정 및 신설되었다. 이후 2019년 제19조의3(장애인 평생교육 종사자에 대한 인권교육) 그리고 2021년 제15조의2(장애인 평생학습도시)가 추가되었다.

<표 2-4> 장애인 평생교육 관련 법 조항

개정 전		개정 후
「장애인 등에 대한 특수교육법」		「평생교육법」
제5조(국가 및 지방자치단체의 임무)		제5조(국가 및 지방자치단체의 임무)
-		제9조(평생교육진흥기본계획의 수립)
-		제10조(평생교육진흥위원회의 설치)
-		제12조(시·도평생교육협의회)
-		제14조(시·군·자치구평생교육협의회)
-	→	제15조의2(장애인 평생학습도시)
-		제19조의2(국가장애인평생교육진흥센터)
-		제19조의3(장애인 평생교육 종사자에 대한 인권교육)
제34조(장애인평생교육시설의 설치)		제20조의2(장애인평생교육시설 등의 설치)
-		제21조(시·군·구평생학습관 등의 설치·운영 등)
제33조(장애인 평생교육과정)		제21조의2(장애인 평생교육과정)
-		제26조(평생교육사의 배치 및 채용)

「평생교육법」과 「발달장애인법」에는 일부 발달장애인에 특정적인 평생교육 관련 조항이 포함되어 있다. 「평생교육법」 제19조의2(국가장애인평생교육진흥센터) 제2항 제6호 및 제7호에서는 국가장애인평생교육진흥센터의 수행 업무로 발달장애인의 평생교육과정의 개발 그리고 발달장애인의 의사소통 도구의 개발과 보급을 명시하고 있다. 「발달장애인법」 제10조(의사소통지원) 제2항에서는 교육부장관이 발달장애인의 의사소통도구를 개발하고 의사소통지원 전문인력을 양성하여 평생교육기관을 통해 교육을 실시해야 함을 명시하고 있다. 더불어 제26조(평생교육 지원) 제1항에서는 국가와 지방자치단체가 발달장애인을 위한 평생교육기관을 지정하여 교육과정을 적절하게 운영하도록 조치해야 함을 명시하고 있다. 나아가 제2항에서는 제1항에 따른 기관, 교육과정, 인력 등에 관한 사항을 교육부장관이 보건복지부장관과 협의하여 정해

야 함을 명시하고 있으며, 제3항에서는 제1항에 따른 지정 기관에 운영 경비의 전부 또는 일부를 지원할 수 있음을 명시하고 있다.

일부 지방자치단체는 장애인 평생교육 관련 조례를 제정해 보다 구체적인 내용을 정하고 있다. 2007년 「평생교육법」 전부 개정을 통해 평생교육 추진체제를 국가-시도교육청에서 국가-시도-시군구로 전환하고, 각 지방자치단체에서 조례를 제정해 평생교육을 적극적으로 추진할 수 있는 기반을 마련하였다(평생교육진흥원, 2011). 법을 지방자치단체에서 실현하는 데 있어 조례는 실핏줄과 같은 중요한 역할을 수행하며(정영선, 2011), 법의 실효성을 담보하기 위해서는 조례와의 유기적인 연계가 요구된다(양병찬, 전광수, 2012). 경상남도 사천시의 「사천시 성인중증장애인 평생교육 지원에 관한 조례(2013년 10월 30일 제정, 경상남도사천시조례 제1060호)」를 시작으로(명소연 외, 2018), 현재까지 50개가 넘는 장애인 평생교육 관련 조례가 제정되었으며, 이 중에는 특별히 발달장애인 평생교육 관련 조례도 포함되어 있다. 구체적으로 조례에서는 장애인 평생교육 추진 주체, 협의회, 시설, 운영위원회, 예산 등에 대해 정하고 있다(명소연 외, 2018).

이상에서 살펴본 법 및 조례 제·개정에도 불구하고 장애인 평생교육 법령 정비에 대한 요구가 이어져 왔다. 이에 박재국 외(2021)는 장애인 평생교육 관계자를 대상으로 설문조사를 실시한 결과, 다수의 담당자(31.8%), 전문가(36.3%), 당사자(37.8%)는 현재의 평생교육법 유지와 더불어 별도의 장애인 평생교육 지원법 제정이 필요하다고 응답했으며, 그 이유로 장애인 평생교육 예산 지원 강화를 가장 많이 꼽았다(담당자 35.0%, 전문가 32.2%, 당사자 33.0%). 나아가 장애인 평생교육 운영체계와 관련해 지방자치단체에 장애인 평생교육 예산 편성 의무 규정이 필요하다는 응답이 높게 나타났다(담당자 4.44±.70, 전문가 4.52±.67, 당사자 4.45±.79). 또한 초점집단면담(focus group interview; FGI)을 실시한 결과, 장애인 평생교육 지원(인프라, 예산, 인력 등)의 강력한 근거 마련, 평생교육과 장애인 평생교육의 분절 및 장애인 평생교육 전달 체계의 분절 문제 해결, (특히 발달 및 중도·중복) 장애인의 특수성을 고려

한 지원 등이 필요함을 보고하였다. 결국 현재 장애인 평생교육 지원(특히 예산) 부족, 분절적인 법 자체의 문제, (특히 발달 및 중도·중복) 장애인의 특수성에 대한 고려 등을 위해 장애인 평생교육 관련 법령 정비가 필요한 것으로 풀이할 수 있다.

정부는 법과 조례에서 정하는 내용을 실현하기 위한 장애인 평생교육 관련 각종 계획과 정책을 발표해 왔다. 대표적으로 특수교육발전 5개년 계획과 평생교육진흥 기본계획에 장애인 평생교육 관련 내용을 포함하였다. 제5차 특수교육발전 5개년 계획('18～'22)에서는 장애인 평생교육 진흥을 위한 추진체제 구축, 국가장애인평생교육진흥센터의 역할 정립 및 기능 강화, 학령기 교육기회를 놓친 장애인 교육지원 강화, 장애인 평생교육 프로그램 운영 확대 등을 통한 장애인 평생교육 지원기반 구축을 이루고자 하였다. 새로운 제6차 특수교육발전 5개년 계획('23～'27)에서는 제5차 계획에 따른 양적 성장을 바탕으로 질적 발전을 도모하고자 장애인 평생학습도시 확대를 통한 지역단위 활성화 기반 조성, 평생교육 바우처를 통한 장애인의 학습 자율성·선택권 강화, 다양한 평생교육 프로그램 모델 개발·확산, 장애인 평생교육 통계 기반 강화 등을 통한 장애인 평생교육 활성화 기반 조성을 이루고자 하였다. 또한 제4차 평생교육진흥 기본계획('18～'22)은 장애인 평생교육 추진체계 구축, 장애인 맞춤형 평생교육 제공 강화 등을 포함하고 있다. 새로운 제5차 평생교육진흥 기본계획('23～'27)은 지역사회 내 장애인 평생학습 인프라 확충, 학습지원 및 맞춤형 프로그램 등 개발·확대, 장애인 평생학습 추진기반 강화 등을 포함하고 있다.

제5차 특수교육발전 5개년 계획('18～'22)과 제4차 평생교육진흥 기본계획('18～'22)에 포함된 장애인 평생교육 관련 과제를 추진하고, 「평생교육법」과 「발달장애인법」에 명시된 국가 책무를 충실히 이행하기 위하여 장애인 평생교육 활성화 방안('20～'22)을 수립하였다. 구체적인 추진과제로 장애 친화적 평생학습 환경 조성, 장애인 맞춤형 평생교육 지원 강화, 장애인 평생교육 지원 기반 강화, 장애인 평생교육 체계적 관리 및 정보 제공 강화 등을 포하였다. 종합하면 이러한 계획에 포함

된 내용이 포괄적이고 핵심적이라는 데에는 의심의 여지가 없으나, 연구의 필요성 및 목적에서도 언급한 바와 같이 아직은 매우 기본적인 내용을 담고 있어 장애인 평생교육의 확대와 강화라는 방향성 외에 다른 방향성을 엿보기 힘든 실정이다. 그럼에도 불구하고 2016년 「평생교육법」 개정 이후에야 본격적으로 장애인 평생교육을 평생교육으로 개념화 및 체계화하기 시작했다는 점을 고려할 때 앞으로가 기대된다.

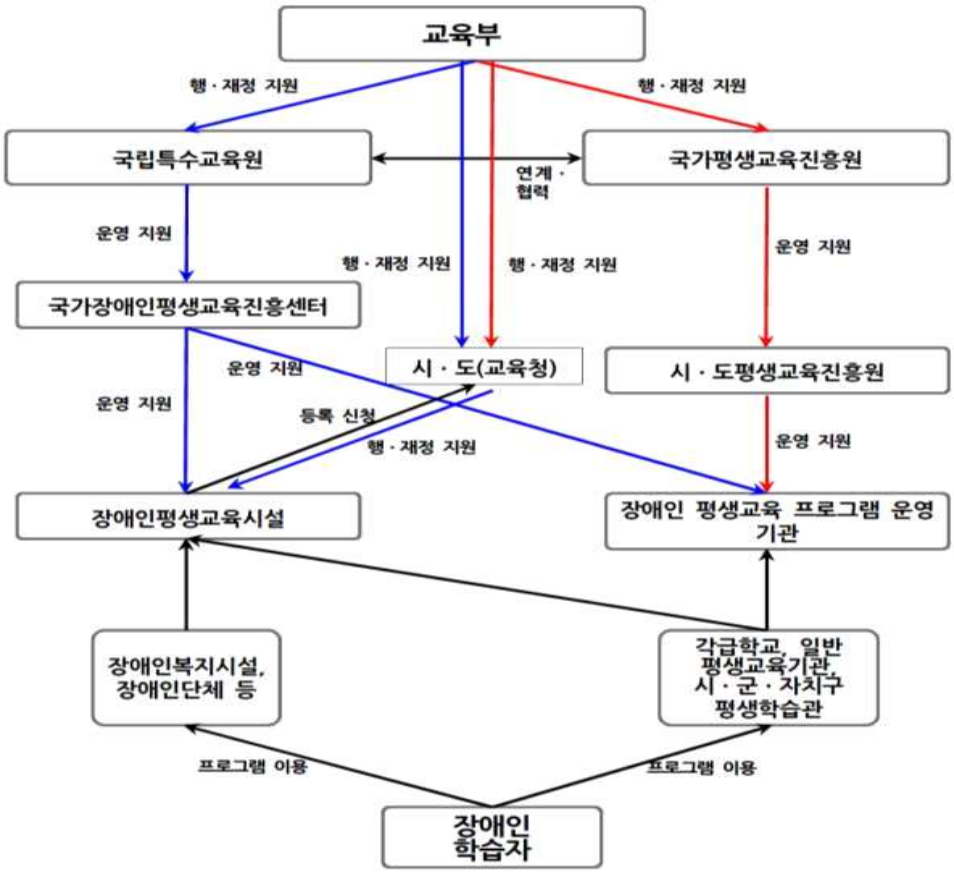
우리나라뿐만 아니라 전 세계적으로 평생교육 법과 정책에 있어 장애인을 고려하고 있는 것으로 나타났다. 유네스코 평생학습원(UNESCO Institute for Lifelong Learning; UIL)에서는 2009년부터 성인 학습 및 교육에 관한 글로벌 보고서(Global Report on Adult Learning and Education; GRALE)를 발간하고 있으며, 2022년 발간한 제5차 보고서에 따르면 정책 개발에 있어 평등(equity)에 초점을 맞춘 것으로 나타났다.[8] 장애와 관련된 사례를 살펴보면 프랑스는 도제 및 직업 훈련 개선을 위한 법에서 성별과 장애 유무에 따른 차별 없는 접근을 강조하면서 평등과 통합에 초점을 맞췄다. 더불어 가이아나는 교육법 초안에서 기존의 성인 교육 법안에서 특별한 교육적 요구를 가진 성인 학습자가 소외되었음을 인정하였다. 나아가 오만의 교육부는 2015년부터 2024년까지 아랍 문해 10년 동안 특히 성인 교육 센터를 통해 전국적으로 문해 학습을 촉진하는 프로그램과 프로젝트를 수행하기 위한 전략적 계획, 가이드라인, 규정을 작성해 왔으며, 전국 통계에 따르면 2018/2019년 15세 이상의 문해율이 94%에 달하는 등 괄목할 만한 성취를 보고해 왔다. 이처럼 오만은 장애인을 위한 특화된 프로그램과 프로젝트를 포함한 아랍 문해 10년의 권고사항을 이행하는 데 주력하고 있다.

2. 발달장애인 평생교육 지원체계

‘평생교육’이라고 불리기 전부터 다양한 장애인 관련 기관에서 장애인

8) 제5차 성인 학습 및 교육에 관한 글로벌 보고서 결과는 발달장애인을 포함한 전체 장애인에 대한 결과이다.

에 대한 평생교육이 이루어져 왔다. 백종면과 김영표(2019)는 이를 고려하여 장애인 평생교육을 “장애인의 고용·복지와 관련된 모든 형태의 교육과 훈련을 포함하는 것”으로 폭넓게 정의하고, 장애인 평생교육 관련 지원체계를 중앙정부 차원과 지방자치단체 차원으로 구분하여 살펴보았다. 즉, 중앙정부 차원에서는 교육부뿐만 아니라 고용노동부, 보건복지부, 문화체육관광부 등이 모두 관여하며, 지방자치단체 차원에서는 광역지방자치단체 및 기초지방자치단체, 시·도 교육청 및 시·군·구 교육지원청, 지방고용노동청 및 고용센터 등이 모두 관여하는 것으로 보았다. 장애인 평생교육 활성화 방안(‘20～’22)의 장애인 평생학습도시 지정·운영, 관계부처 유기적 연계·협조 체제 구축, 국가 및 지방자치단체 간 협력 추진체계 구축 등은 이를 반영한다.



[그림 2-1] 장애인 평생교육 지원체계(박재국 외, 2021)

최근에는 이전부터 다양한 이름으로 이루어져 왔던 중등교육 이후 발달장애인 대상 교육이 평생교육으로 체계적으로 이루어질 수 있도록 지원체계를 구축해 나가고 있다. 현재 장애인 평생교육 지원체계는 박재국 외(2021)가 제시한 바와 같이 기존 지원체계와 별도 지원체계로 구분해 볼 수 있다. 즉, 국가평생교육진흥원 - 시·도평생교육진흥원 - 시·군·구평생학습관 등 평생교육기관 중 장애인 평생교육 프로그램 운영 기관으로 이어지는 기존 지원체계와 「평생교육법」 개정에 따른 국립특수교육원 국가장애인평생교육진흥센터 - 장애인평생교육시설 등으로 이어지는 별도 지원체계로 구분해 볼 수 있다.

장애인을 위한 평생교육은 장애인을 위한 학교 정규교육과 같은 수순으로 지원체계를 갖추어 나가고 있는 듯 보인다. 처음에는 학교 정규교육에서 장애인을 위한 특별한 지원을 제공하지 않아 장애인이 참여하지 못하는 상황에서 장애인만을 위한 특수교육을 제공하기 시작했으며, 점차 일반교육에 참여할 수 있도록 지원을 제공하면서 현재 특수교육부터 통합교육까지 장애인을 위한 다양한 학교 정규교육 옵션이 존재한다. 백종면과 김영표(2019) 그리고 박재국 외(2021)에서도 그러하듯 현재 장애인 평생교육은 종종 장애인만을 위한 평생교육으로 개념화 및 논의되고 있는데, 이는 학교 정규교육의 특수교육과 유사하며, 앞으로 장애인이 모든 평생교육에 참여할 수 있도록 지원을 제공해 장애인을 위한 다양한 평생교육 옵션을 마련해야 할 것으로 예상된다.

이처럼 현재 모든 사람을 위한 평생교육과 장애인만을 위한 평생교육이 분리되어 이루어지고 있으며, 현황조사 또한 분리되어 이루어지고 있다. 전자와 관련해 평생교육통계에서는 장애인 프로그램 운영 여부와 장애인 학습자 등록 여부만 파악하고 있으며, 후자와 관련해 교육부 국립특수교육원 국가장애인평생교육진흥센터에서는 「평생교육법」 제19조의2에 근거하여 2019년부터 매년 장애인 평생교육 현황조사를 별도로 실시하고 있다. 2021년 장애인 평생교육 현황조사(이한우 외, 2021)는 장애인평생교육시설 107개, 일반 평생교육기관[9] 534개, 장애인복지시설

(거주시설, 지역사회재활시설, 직업재활시설) 3,767개, 특수교육 기관 386개 등 4,794개 기관을 대상으로 이루어졌다. 이 중 조사에 응답한 1,158개 기관(장애인평생교육시설 87개, 일반 평생교육기관 166개, 장애인복지시설(거주시설, 지역사회재활시설, 직업재활시설) 895개, 특수교육기관 10개)을 대상으로 운영기관, 행정사무직원, 교·강사, 학습자, 편의시설, 프로그램 운영, 장애인 평생교육 요구 및 인식 등을 분석하였다. 다음에서는 운영기관, 참여자, 프로그램 등에 있어 몇 가지 주요 결과를 살펴볼 것이다.[10)]

3. 발달장애인 평생교육 운영기관

2021년 장애인 평생교육 현황조사(이한우 외, 2021)에 따르면 장애인만을 위한 평생교육은 주로 장애인 관련 기관에서 이루어지고 있는 것으로 나타났다. 전체 기관(1,158개) 중 일반 평생교육기관(166개)은 14.34%, 전체 프로그램(12,067개) 중 일반 평생교육기관에서 운영하는 프로그램(932개)은 7.72%에 그치는 것으로 나타났다. 또한 전체 학습자(85,461명) 중 일반 평생교육기관 학습자(7,730명)는 9.05%에 그치는 것으로 나타났다. 장애의 정도가 심하지 않은 장애인 등이 모든 사람을 위한 평생교육에 활발하게 참여하고 있을 가능성을 배제할 수 없으나, 70% 이상의 특수교육대상자가 통합교육을 받는 현상과는 분명 대조적이다. 특수교육 맥락에서 충분히 논의된 바와 같이 통합교육부터 분리교육까지 다양한 서비스(continuum of services)가 필요하며(Fuchs & Fuchs, 1998), 이는 중등교육 이후의 평생교육 맥락에서도 유효하다. 다만, 통합교육의 당위성과 효과에 대한 증거 및 평생교육의 정신뿐만 아니라 특수학교 설립의 어려움과 이에 따른 문제 등을 고려할 때, 평생

9) 여기서 “일반 평생교육기관은 한국교육개발원 ‘2020 평생교육통계’ 조사에서 장애인 평생교육 프로그램을 운영하고 있다고 응답한 기관(이한우 외, 2021)”을 말한다.

10) 2021년 장애인 평생교육 현황조사 결과는 발달장애인을 포함한 전체 장애인에 대한 결과이다.

교육 현장에서도 통합교육은 적극적으로 장려될 필요가 있겠다. 즉, 일반 평생교육기관에서 운영하는 장애인 프로그램을 확대하고, 장애인이 모든 프로그램에 참여할 수 있도록 조정(accommodations)을 제공할 필요가 있겠다.

<표 2-5> 장애인 평생교육 개황

단위: 개, 명

구분	장애인 평생교육시설	일반 평생교육기관	장애인 복지시설	특수교육 기관	합계
기관	87	166	895	10	1,158
프로그램	1,289	932	9,787	59	12,067
학습자	2,988	7,730	74,572	171	85,461
교·강사	1,206	1,072	5,606	-	7,884
행정사무직원	255	319	2,700	-	3,274

발달장애인 표본에서도 이러한 경향, 즉 주로 장애인 관련 기관에서 평생교육이 이루어지는 경향은 유사하게 나타났다. 교육부 국립특수교육원에서는 발달장애인 평생교육기관 지정 기준 등에 대한 연구(김주영 외, 2018)를 바탕으로 2019년 「발달장애인법」 제26조에 따른 발달장애인 평생교육기관 지정 기준 등 고시를 제정하였다. 이에 따르면 "'발달장애인 평생교육기관'이란 「평생교육법」 제2조제2호의 평생교육기관 중 이 고시에 따라 지정된 기관을 말한다." 대부분의 발달장애인은 장애인 관련 기관 중에서도 장애인복지시설(거주시설, 지역사회재활시설, 직업재활시설)에서 평생교육에 참여하는 것으로 나타났다. 기관유형별로 살펴보면 먼저 장애인평생교육시설에는 대표적으로 발달장애인평생교육센터가 있으나, 아직까지 서울을 제외한 나머지 지역에는 설치가 미흡한 실정이다.[11] 다음으로 일반 평생교육기관을 살펴보면 평생학습관이

11) 서울 23개, 인천 1개, 대구 2개, 부산 1개, 울산 1개, 경기 1개, 전남 1개, 전북 2개가 설치되어 있다(국가장애인평생교육진흥센터, 2019).

대부분을 차지하며, 대학(원) 부설은 소수에 불과하다. 마지막으로 장애인복지시설을 살펴보면 거주시설, 지역사회재활시설, 직업재활시설 모두에서 발달장애인 평생교육이 이루어지고 있으며, 이를 통해 발달장애인 평생교육은 교육뿐만 아니라 일상생활, 돌봄, 직업생활 등과 밀접한 관계 속에서 이루어지고 있음을 알 수 있다.

비록 소수이긴 하나 일반 평생교육기관 중에서도 특히 대학(원) 부설은 통합교육을 위한 이상적인 환경으로 권장되어 왔다. 제5차 평생교육진흥 기본계획('23～'27)에서는 가장 우수한 인적·물적 인프라를 보유한 "대학을 평생학습 상시플랫폼으로" 적극 활용할 필요가 있음을 강조하였다. 미국에서는 커뮤니티 칼리지(community college)를 중심으로 지역사회에서 장애인에게 평생교육 기회를 제공하는 통합적인 접근을 취하고 있으며, 우리나라에서는 대표적으로 대구대학교 K-PACE 프로그램과 이화여자대학교 발달장애인 지역사회생활 아카데미가 있다(김동일 외, 2022). 또한 박승희(2004)의 연구를 시작으로 최근 들어 대학 기반 발달장애인 평생교육에 대한 연구가 활발하게 이루어지고 있다(김건희, 2018; 김두영, 김주영, 2015; 김영준, 강경숙, 2018; 김영준, 도명애, 2017; 박정민 외, 2018; 이병인 외, 2017; 정연수, 2017). 특히 박승희(2004)는 발달장애 성인을 위한 프로그램의 질적 지표로 삶의 질, 통합교육 환경, 지역사회 중심 교수, 개별화된 지원, 성인기 연령에 합한 교수 내용 및 방법, 지원고용 증진을 통한 지역사회 참여 촉진, 사회적 관계 형성 및 유지 등을 제시하면서 통합적인 접근을 강조하였다.

실제로 연구는 평생교육 수준에서 통합교육에 대한 요구가 있음을 보고해 왔다. 김창호(2018)에 따르면 직업재활시설의 발달장애인과 종사자 중 다수는 혼합형(통합형+분리형)을 선호하고, 부모 중 다수는 통합형을 선호하는 것으로 나타났다. 또한 이현주와 정평강(2021)은 장애인 평생교육기관 종사자 6명을 대상으로 심층면담을 통해 발달장애인 평생교육에 대한 인식과 요구를 살펴본 결과 4개의 대주제와 9개의 하위주제를 도출하였다. 이 중에는 '발달장애인이 사는 동네에서의 평생교육'이라는 대주제의 '지역사회 동네에서 참여하기 어려운 평생교육'과 '장애인과 비

장애인이 함께 하는 지역 중심의 평생교육'이라는 하위주제가 포함되어 있었다. 즉, 발달장애인은 인프라 부족, 접근성 제약, 부정적 인식으로 지역사회에서 평생교육에 참여하는 데 어려움이 있으며, 이러한 문제를 해결하기 위해서는 발달장애인이 비장애인과 함께 지역사회에서 평생교육에 참여할 수 있도록 해야 한다고 하였다.

더불어 연구는 발달장애인의 평생교육만을 위한 발달장애인평생교육센터의 설치가 필요함을 보고해 왔다. 서울특별시에 발달장애인평생교육센터가 설치되기 시작한 2015년에 학령기 및 성인기 발달장애인 부모를 대상으로 설문조사를 실시한 김두영 외(2016) 그리고 조창빈과 김두영(2016)에 따르면 이들은 발달장애인 평생교육 운영기관으로 공공영역에서 운영하는 발달장애인평생교육센터를 선호하는 것으로 나타났다. 이후 서울특별시 거의 모든 구에 발달장애인평생교육센터가 설치되었으나, 아직 설치가 미흡한 서울특별시 외의 지역(경기도 시흥시와 광주광역시)에서 발달장애인 보호자(부모 포함)를 대상으로 설문조사를 실시한 김현숙과 양희택(2019) 그리고 이재호 외(2020)에 따르면 이들 또한 공공영역(국가와 지방자치단체)에서 운영하는 발달장애인평생교육센터 설치의 필요성에 공감하는 것으로 나타났다.

나아가 연구는 발달장애인 평생교육 운영기관으로 익숙한 기관을 선호하는 경향을 보고해 왔다. 평생교육이라고 불리기 전부터 중등교육 이후 발달장애인에 대한 교육이 이루어져 왔던 장애인복지관을 선호한다는 보고가 있었으며(김창호, 2018; 김현숙, 양희택, 2019; 이재호 외, 2020; 차재경 외, 2021), 심지어 발달장애인평생교육센터 설치가 불필요하다는 보고도 있었다(차재경 외, 2021). 또한 직업재활시설의 발달장애인과 종사자 그리고 특수학교 중등과정과 전공과의 발달장애인 부모는 직업재활시설 및 직업교육기관을 선호하며(김창호, 2018; 백종남, 2015), 특수학교 초등과정의 발달장애인 부모는 지역사회 평생교육기관과 특수학교를 선호하는 것으로 나타났다(백종남, 2015).

2021년 장애인 평생교육 현황조사(이한우 외, 2021)에 따르면 장애인평생교육 기관(1,148개[12])의 강의실(프로그램실)이 부족하고, 운영예산을

대체로 시도 또는 시군구에서 지원받고 있으나, 충분하지 않은 것으로 나타났다. 먼저 강의실은 1개(398개, 34.67%), 2개(228개, 19.86%), 3개(174개, 15.16%)가 가장 많았고, 6개 이상, 4개, 5개 등이 뒤를 이었다. 프로그램 운영 시 어려운 점 1순위를 묻는 문항에 '학습 공간 부족'이라는 응답이 두 번째로 많아 앞으로 학습 공간 확보 방안에 대한 고민이 필요함을 알 수 있다. 다음으로 운영예산을 대체로 지원받고 있으며(942개, 82.06%), 지원 기관 1순위로 시도 또는 시군구(793개, 84.18%)가 가장 많았다. 그럼에도 불구하고 운영예산이 충분하지 않아 지원이 필요함을 보고하였다.(김경열, 2019; 김창호, 2018; 서유경, 박재국, 2022; 차재경 외, 2021)

이상에서 살펴본 바와 같이 다양한 기관이 운영되고 있으나 부족함이 있어 기관의 지속적인 확대가 필요한 것으로 나타났다. 운영 활성화를 위해 확대되었으면 하는 영역 1순위를 묻는 문항에 '장애인이 이용할 수 있는 평생교육기관(232개, 20.21%)'이라는 응답이 두 번째로 많았다. 또한 다수의 질적 연구는 고등학교를 졸업한 이후에 발달장애인이 시간을 의미 있게 보내기 위하여 이용할 수 있는 기관이 제한되어 있으며, 이로 인해 발달장애인은 소속감을 느끼지 못하고, 부모는 돌봄 부담을 느끼며, 이에 따라 발달장애인이 말 그대로 '평생' 지속적이고 안정적으로 이용할 수 있는 기관이 필요함을 보고하였다(강성하, 남경욱, 2021; 김경열, 2012; 김경열, 2019; 김민영, 홍성두, 2016; 이현주, 정평강, 2021; 정평강 외, 2019).

4. 발달장애인 평생교육 참여자

2021년 장애인 평생교육 현황조사(이한우 외, 2021)에 따르면 전체 학습자(85,461명) 중 발달장애인(44,261명)이 차지하는 비율(51.79%)이 높으며, 특히 장애인평생교육시설과 장애인복지시설 학습자(각 2,988명, 74,572명) 중 발달장애인(각 1,920명, 39,916명)이 차지하는 비율(각

12) 전체 기관(1,158개)에서 특수교육기관(10개)을 제외한 수치이다.

64.26%, 53.53%)이 높은 반면 상대적으로 일반 평생교육기관 학습자(7,730명) 중 발달장애인(2,399명)이 차지하는 비율(31.03%)은 낮은 것으로 나타났다. 이는 전체 특수교육대상자 중 발달장애를 가진 특수교육대상자가 차지하는 비율(지적장애를 가진 특수교육대상자 약 52%, 자폐성장애를 가진 특수교육대상자 약 16%)을 고려할 때 유사하거나 다소 낮은 수치임을 알 수 있다. 이는 첫째, (특히 장애의 정도가 심한) 발달장애인은 직업을 갖거나 고등교육에 참여하기 어려워 중등교육 이후에도 평생교육에 참여하는 비율이 높고, 둘째, 발달장애인은 모든 사람을 위한 평생교육에 참여하기 어려워 장애인만을 위한 평생교육에 참여하는 비율이 높기 때문으로 추측해 볼 수 있다.

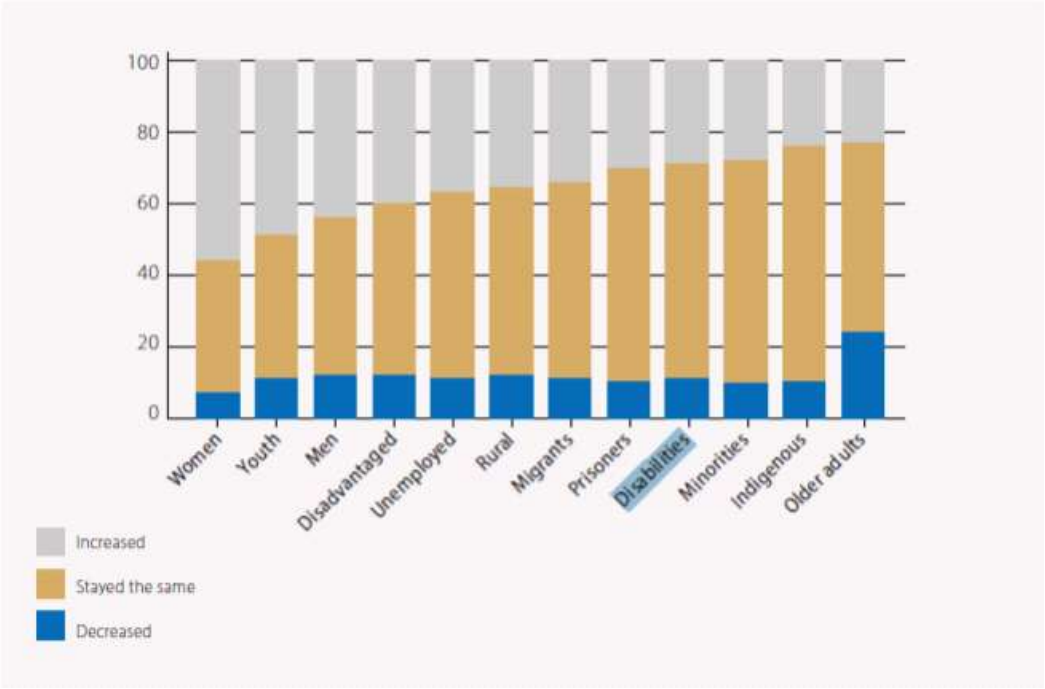
<표 2-6> 기관유형별 발달장애인 현황

단위: 명(%)

구분	장애인 평생교육시설	일반 평생교육기관	장애인 복지시설	특수교육 기관	합계
지적장애인	1,501 (3.85)	2,143 (5.50)	35,281 (90.58)	26 (0.07)	38,951 (100)
자폐성장애인	419 (7.89)	256 (4.82)	4,635 (87.29)	- (-)	5,310 (100)
합계	1,920 (4.34)	2,399 (5.42)	39,916 (90.18)	26 (0.06)	44,261 (100)

제5차 성인 학습 및 교육에 관한 글로벌 보고서(UIL, 2022)에 따르면 전반적인 성인 학습 및 교육 참여는 증가했으나, 장애인의 성인 학습 및 교육 참여에는 변화가 없는 것으로 나타났다. 52%의 국가는 전반적인 성인 학습 및 교육 참여가 증가했음을 보고했는데, 이러한 증가의 원인 중 하나는 학습자의 요구에 맞는 공급이 이루어졌기 때문이며, 일례로 말레이시아에서는 장애 성인을 위한 재정 배정을 통해 참여 증가에 기여하였다. 그러나 약 60%의 국가는 2018년 이후 장애인의 성인 학

습 및 교육 참여에 변화가 없음을 보고했는데, 장애인의 경우 더 취약하고, 특화된 교육적 개입을 필요로 함을 지적하면서 이러한 결과에 우려를 표하였다. 벨렘 행동 계획(Belém Framework for Action; BFA)하에서 회원국은 나이, 성, 민족, 이민 상태, 언어, 종교, 장애, 거주 지역, 성 정체성 및 지향성, 빈곤, 이동, 수감으로 인한 배제를 방지하기 위해 노력하고 있으나, 참여는 접근성의 간접적 지표로 볼 수 있으며, 앞서 언급한 장애인의 낮은 참여는 접근 장벽이 있음을 시사하므로 정책 입안자는 이러한 장벽을 파악하고 제거하기 위해 적극적으로 노력해야 한다고 하였다.



[그림 2-2] 2018년 이후 다양한 집단의 성인 학습 및 교육 참여 변화(UIL, 2022)

제5차 성인 학습 및 교육에 관한 글로벌 보고서(UIL, 2022)에 따르면 다수의 국가는 2018년 이후 장애인의 성인 학습 및 교육 참여 변화 사례를 보고하였다. 보츠나와에서는 도서를 점자로 번역하고, 교육자가 점자를 사용할 수 있도록 훈련하였다. 이집트에서는 특별한 교육적 요구

를 가진 사람을 위한 문해 프로그램 수가 2018년 16개에서 2019년 53개로 증가하였다. 예멘에서는 기존에 전적으로 민간의 주도에 의존했으나, 2018년 문해 및 성인 교육 당국이 특수교육을 위한 체계를 구축하면서 특별한 교육적 요구를 가진 성인의 참여가 향상되었다. 그리스에서는 노동부의 후원하에 고용주와 협력하여 장애인을 위한 훈련 프로그램을 제공하였다. 특히 아일랜드에서는 추가(further) 교육 및 훈련 프로그램에 있어 장애 성인의 통합을 적극적으로 지원하는 정책을 보고하였다. 구체적으로 추가 교육 및 훈련 프로그램은 적격성 기준을 만족하는 장애인을 포함한 모든 사람이 이용 가능하고, 전문가를 통해 보다 집중적인 지원을 필요로 하는 장애인에게 특별한 프로그램을 제공하며, 지역사회 교육 프로그램을 통해 교육과정 내용 조정, 자원 제공, 장애 학습자 맞춤형 교수 방법이 제공된다. 모든 추가 교육 및 훈련 제공자는 장애 학습자에게 합리적인 조정을 제공하며, 이러한 조정은 개별 학습자의 확인된 요구에 따라 다양한데, 프로젝트 지원, 일대일 튜터링, 개별 보조자, 보조 공학, 대독자 및 대필자, 수어 통역사를 포함한다. 특별한 지원은 추가 및 고등교육기관에 배정되는 전일제 장애학생을 위한 재정을 통해 이루어진다.

한편 제5차 성인 학습 및 교육에 관한 글로벌 보고서(UIL, 2022)에 따르면 장애인의 성인 학습 및 교육 참여를 저해하는 다양한 원인이 존재하며, 이를 만회하기 위한 노력이 이루어지고 있는 것으로 나타났다. 다수의 국가에서 보조기기에의 제한된 접근, 부정적인 사회의 인식, 장애 성인의 부재(lack of visibility), 퇴보하는 문화적 태도 등은 지속적으로 장애인의 성인 학습 및 교육 참여를 저해하는 것으로 나타났다. 더불어 참여 정책은 여성이 경험하는 맥락에 따른 다양한 어려움의 공존에 초점을 맞췄는데, 일례로 세르비아는 장애인, 노인, 집시, 소외된 지역에 거주하는 여성에 초점을 맞췄다. 나아가 코로나바이러스감염증-19는 장애인의 성인 학습 및 교육에 영향을 미쳤는데, 일례로 멕시코는 팬데믹 동안 장애 성인이 계속해서 초등 및 중등교육을 받고, 읽기와 쓰기를 배울 수 있도록 가정 학습(Learn at Home) 프로그램을 시행하였다. 또

한 라디오는 장애인이 사회적 거리두기 기간 동안 협력적으로 배우고, 삶의 경험을 증진하는 데 사용되었다.

2021년 장애인 평생교육 현황조사(이한우 외, 2021)에 따르면 장애인 평생교육 교·강사의 최종 학력은 대학 졸업이 가장 많으며, 전공 및 자격은 사회복지가 가장 많은 것으로 나타났다. 구체적으로 장애인 평생교육 교·강사(7,884명)의 최종 학력은 대학 졸업(5,312명, 67.38%), 전문대학 졸업(1,218명, 15.45%), 대학원 졸업(932명, 11.82%), 고등학교 졸업(422명, 5.35%) 순으로 많았다. 또한 장애인 평생교육 교·강사의 전공은 사회복지(3,006명, 38.13%)가 압도적으로 많았고, 교육(평생교육, 특수교육, 기타 교육), 재활, 상담 등이 뒤를 이었다. 유사하게 장애인 평생교육 교·강사의 자격증은 사회복지사(3,434명, 43.56%)가 압도적으로 많았고, 프로그램 지도 관련, 평생교육사, 특수교사 등이 뒤를 이었다. 이를 통해 장애인 평생교육을 위해서는 다양한 전문가의 협업이 필요함을 알 수 있다. 또한 프로그램 운영 시 어려운 점 1순위를 묻는 문항에 '우수한 강사 확보의 곤란'이라는 응답이 세 번째로 많았으며, 운영 활성화를 위해 확대되었으면 하는 영역 1순위를 묻는 문항에 '보조인력(132개, 11.50%)'이라는 응답이 세 번째로 많았다.

그동안 연구는 발달장애인 평생교육 인력 지원이 필요하며, 인력으로 장애인 평생교육사, 특수교사, 사회복지사, 직업재활사 등을 선호함을 보고해 왔다. 연구는 발달장애인 평생교육 전문인력의 양적 및 질적 제고가 필요할 뿐만 아니라(강성하, 남경욱, 2021; 김경열, 2019; 김창호, 2018; 서유경, 박재국, 2022; 정연수, 이효숙, 2016), 사회복무요원, 자원봉사자 등 보조인력이 필요함을 보고하였다(김경열, 2019; 서유경, 박재국, 2022; 차재경 외, 2021). 전문인력으로 부모는 장애인 평생교육사와 특수교사를 선호하고(이병인 외, 2017; 이재호 외, 2020; 조창빈, 김두영, 2016), 직업재활시설의 발달장애인, 부모, 종사자는 사회복지사와 직업재활사를 선호하는 것으로 나타났다(김창호, 2018). 인력의 양적 제고는 인력이 담당하는 발달장애인 수와 관련이 있으며, 교육 인원은 4~5명이 적절하다고 보고하였다(이재호 외, 2020; 차재경 외, 2021).

5. 발달장애인 평생교육 프로그램

최근 몇 년간 교육부 국립특수교육원(국가장애인평생교육진흥센터)에서는 발달장애인 평생교육 프로그램 개발을 위해 부단히 노력해 왔다. 각종 계획(특수교육발전 5개년 계획, 평생교육진흥 기본계획, 장애인 평생교육 활성화 방안 등)에 발달장애인 평생교육 프로그램 개발을 포함하였으며, 실제로 이에 따른 개발이 이루어져 왔다. 구체적으로 2018년 발달장애인 평생교육과정 개발 기초연구(홍성두 외, 2018)를 바탕으로 2019년 발달장애인 평생교육과정(한경근 외, 2019), 2020년 발달장애인 평생교육과정 해설 및 운영자료(신현기 외, 2020), 2021년 발달장애인 평생교육과정 문화예술영역 워크북 및 지도서(한경근 외, 2021)를 개발하였다. 더불어 2019년 발달장애인 기초문해교육 프로그램(김동일 외, 2019), 2020년 발달장애인 학력보완교육 프로그램(김동일 외, 2020), 2021년 발달장애인 시민참여교육 프로그램(김동일 외, 2021), 2022년 발달장애인 인문교양교육 프로그램(김동일 외, 2022) 학습자용 교재 및 안내서(운영자료)를 개발하였다. 나아가 2021년 발달장애인 평생교육과정·프로그램 운영 사례집 및 해외 발달장애인 평생교육과정·프로그램 운영 사례집을 발간하였다(박미진 외, 2021).

2021년 장애인 평생교육 현황조사(이한우 외, 2021)에 따르면 장애인 평생교육 프로그램(5,732개)의 시간, 기간, 주제 등을 살펴보면 다음과 같다. 주당 교육시간은 2시간 이상~3시간 미만(2,151개, 37.53%)과 1시간 이상~2시간 미만(2,003개, 34.94%)이 가장 많았고, 5시간 이상, 3시간 이상~4시간 미만, 4시간 이상~5시간 미만, 1시간 미만 등이 뒤를 이었다. 교육기간은 상시 개설(2,437개, 42.52%), 6개월 이상~12개월 미만(1,154개, 20.13%), 3개월 이상~6개월 미만(1,013개, 17.67%)이 가장 많았고, 12개월 이상~24개월 미만, 1개월 이상~3개월 미만 등이 뒤를 이었다. 주제는 문화예술(2,283개, 39.83%), 직업능력향상(1,242개, 21.67%), 인문교양(996개, 17.38%), 성인기초/문자해득(538개, 9.39%), 시

민참여(374개, 6.52%), 학력보완(299개, 5.22%) 순으로 많았다. 또한 거의 절반에 가까운 프로그램이 융·복합 주제였으며(2,381개, 41.54%), 거의 모든 프로그램에 장애인만 참여하였다(5,007개, 87.35%).

그동안 연구는 발달장애인 평생교육 프로그램 시간에 있어 현황과 요구 간의 다소 차이가 있으나, 기간과 주제에 있어서는 차이가 없는 것으로 보고하였다. 먼저 시간의 경우 주중 오전 혹은 오후, 즉 하루 4~5시간 정도를 선호하는 것으로 나타났다(조창빈, 김두영, 2016; 이재호 외, 2020, 차재경 외, 2021). 다음으로 기간의 경우 학기나 연 단위, 즉 6개월~1년 정도를 선호하는 것으로 나타났다(김창호, 2018; 이병인 외, 2017; 조창빈, 김두영, 2016). 다음으로 주제의 경우 직업능력향상교육이 필요하다는 응답이 많았으나(김기룡, 나경은, 2016; 김두영, 고등영, 2016; 김창호, 2018; 백종남, 2015; 이병인 외, 2017), 직업능력향상교육에 참여하고 싶지 않다는 응답도 있었다(박미진, 김기룡, 2021). 한편 문화예술교육, 인문교양교육, 기초문해교육은 필요한 동시에 참여하고 싶다는 응답이 많았다(김기룡, 나경은, 2016; 김두영, 고등영, 2016; 김창호, 2018; 박미진, 김기룡, 2021; 이병인 외, 2017, 정평강 외, 2019). 또한 평생교육 분류에는 없으나 독립생활, 자립생활, 일상생활에 대한 교육 요구가 있는 것으로 나타났다(김경열, 2012; 김경열, 2019; 김기룡, 나경은, 2016; 백종남, 2015; 서선진, 2020; 이병인 외, 2017; 정평강 외, 2019).

더불어 발달장애인의 다양한 특성과 요구를 고려한 맞춤형 평생교육 프로그램이 필요한 것으로 나타났다. 2021년 장애인 평생교육 현황조사(이한우 외, 2021)에 따르면 프로그램 운영 시 어려운 점 1순위를 묻는 문항에 '수강자의 특성 및 요구 다양'이라는 응답이 가장 많았으며(288개, 25.09%), 운영 활성화를 위해 확대되었으면 하는 영역 1순위를 묻는 문항에 '장애인에게 특화된 다양한 프로그램'이라는 응답이 가장 많았다(545개, 47.47%). 연구에서도 발달장애인 개인마다 특성과 요구가 다양하므로 이를 고려한 맞춤형 프로그램이 필요함을 보고하였다(김경열, 2019; 이재호 외, 2020; 이현주, 정평강, 2021; 정연수, 이효숙, 2016; 정평강 외, 2019). 즉, 평생교육 수준에서의 개별화 교육에 대한 요구를 확

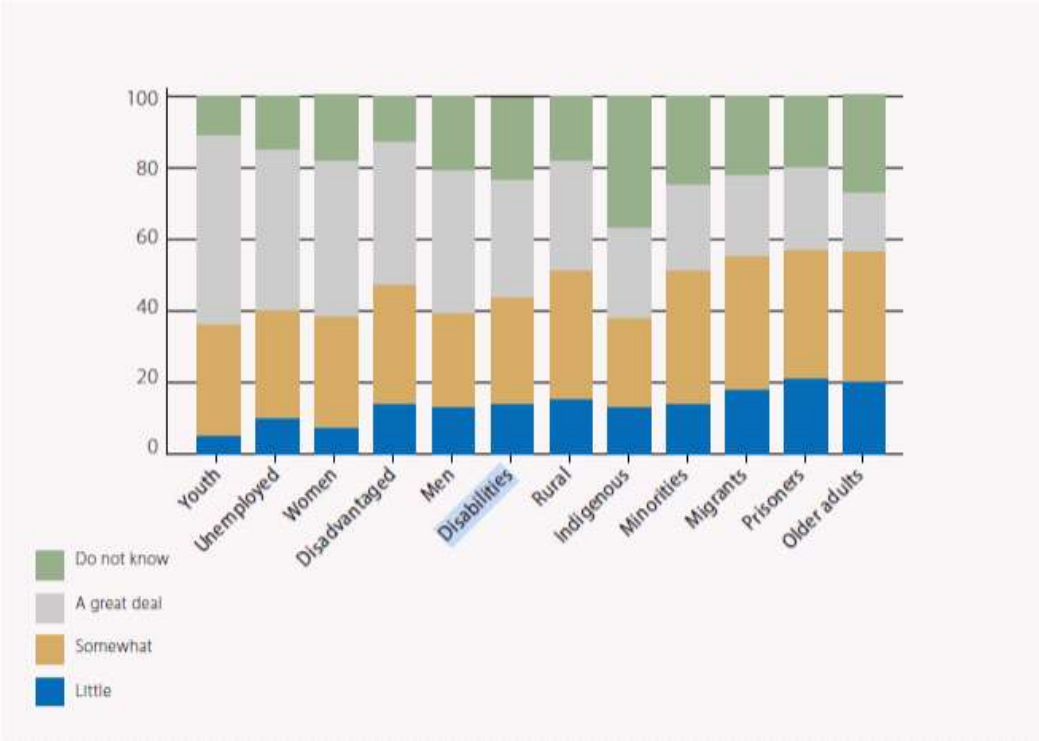
인할 수 있으며, 이는 또한 발달장애인 당사자의 의견을 존중하는 것과도 관련이 있다.

2021년 장애인 평생교육 현황조사(이한우 외, 2021)에 따르면 장애인 평생교육 프로그램(5,732개)의 예산은 대체로 적으며, 지방자치단체로부터 재정 지원을 받거나, 재정 지원이 없는 것으로 나타났다. 총 운영예산은 50만원 미만(2,730개, 47.63%)과 100만원 이상~300만원 미만(1,385개, 24.16%)이 가장 많았고, 50만원 이상~100만원 미만, 300만원 이상~500만원 미만, 1,100만원 이상 등이 뒤를 이었다. 재정 지원은 지방자치단체 지원(2,159개, 37.67%)과 지원 없음(1,759개, 30.69%)이 가장 많았고, 국고 지원, 교육청 지원(413개, 7.21%) 등이 뒤를 이었다. 또한 수강료는 대체로 무료이고(4,221개, 73.64%), 유료인 경우 0원 이상~2만원 미만이며(4,334개, 75.61%), 수강료가 다소 높은 10만원 이상~40만원 미만(647개, 11.29%)은 하루 종일 운영되는 프로그램으로 추측된다. 자부담 비용은 대체로 없으며(4,710개, 82.17%), 수강료와 자부담 비용 간의 차이로 미루어 수강료 지원이 이루어지는 것으로 추측된다.

그동안 연구는 경제적 지원을 포함한 발달장애인 평생교육 학습자를 위한 다양한 지원이 필요함을 보고해 왔다. 특히 많은 연구는 평생교육 학습비 지원뿐만 아니라(김창호, 2018; 이재호 외, 2020) 장애인 연금 확대와 같은 전반적인 경제적 지원을 필요로 하는 것으로 보고하였다(김창호, 2018; 김현숙, 양희택, 2019). 더불어 2021년 장애인 평생교육 현황조사(이한우 외, 2021)에 따르면 운영 활성화를 위해 확대되었으면 하는 영역 1순위를 묻는 문항에 '이동서비스(86개, 7.49%)'이라는 응답이 네 번째로 많았으며, 연구에서도 이동을 포함한 각종 활동을 지원하기 위한 활동지원사 지원을 필요로 하는 것으로 보고하였다(김창호, 2018; 김현숙, 양희택, 2019; 이재호 외, 2020). 나아가 연구는 문제행동에 대한 중재와 각종 치료 지원을 필요로 하는 것으로 보고하였다(김민영, 홍성두, 2016; 서선진, 2020).

제5차 성인 학습 및 교육에 관한 글로벌 보고서(UIL, 2022)에 따르면 다수의 국가는 다양한 집단을 위해 성인 학습 및 교육 재정을 우선 배

정하는 것으로 나타났다. 바레인, 그리스, 모로코, 니카라과, 나이지리아, 오만, 베네수엘라 등 다수의 국가는 청소년, 노인, 여성, 남성, 미취업자, 장애인과 같이 다양한 집단을 위해 성인 학습 및 교육 재정을 우선 배정한다고 응답하였다. 또한 요르단 정부는 성인 학습 및 교육 재정을 포함해 다양한 집단에 직접적으로 재정을 배정하였는데, 일례로 노인 대상 적절한 서비스 제공을 위한 재정은 장애와 특별한 교육적 요구를 가진 집단에 초점을 맞췄으며, 특히 장애인, 여성, 문해력이 부족하거나 오지에 거주하는 사람을 지원하는 데 초점을 맞췄다.



[그림 2-2] 다양한 집단을 위한 성인 학습 및 교육 재정의 우선순위(UIL, 2022)

제 3 장 연구 방법

제 1 절 개념도 방법

Trochim(1989)이 제안한 개념도 방법은 계획 및 평가를 위한 개념적 틀을 개발하기 위해 사용되는 구조화된 개념화의 일종을 말한다. 여기서 "구조화된 개념화(structured conceptualization)"란 조작적으로 정의된 구체적인 일련의 단계를 기술하고, 개념적 표상을 제시하는 모든 과정을 일컫는다(Trochim & Linton, 1986). 개념도(concept mapping)는 주제와 관련된 집단의 아이디어와 이들 간의 관계를 나타내며, 선택적으로 아이디어의 상대적인 관련성, 중요성, 적절성을 나타낸다(Trochim, 1989). 개념도 방법은 첫째 집단이 과제를 지속하도록 장려하고, 둘째 비교적 빠르게 해석 가능한 개념적 틀을 제공하며, 셋째 참여자의 언어로 개념적 틀을 표현하고, 넷째 주요 개념 및 관계를 시각적으로 나타내며, 다섯째 조직의 화합과 사기를 높인다(Trochim, 1989).

Trochim(1989)에 따르면 개념도 방법은 다음의 여섯 단계로 구성된다. 첫째는 준비 단계로 연구 참여자 선정과 개념화를 위한 초점 개발을 포함한다. 연구 참여자 선정 시 다양한 관점을 고려하고, 다양한 사람이 결과로서 제시되는 개념적 틀을 수용하도록 장려한다는 점에서 넓고 이질적인 관계자를 포함하는 것이 권장된다. 또한 연구 참여자는 보통 10~20명 정도가 적당하며, 모든 사람이 모든 단계에 참여할 필요는 없다. 초점 개발 시 브레인스토밍과 평정을 위한 초점을 구체적인 지시문으로 진술한다.

둘째는 진술문 생성 단계로 브레인스토밍을 포함한다. 연구 참여자와 초점이 정해지면 주제와 관련된 모든 개념 영역을 나타낼 수 있는 진술문을 생성한다. 진술문 생성 시 보통 브레인스토밍이 사용되며, 초점 질문은 브레인스토밍 촉진 질문을 포함한다. 진술문 수는 100개 이하가 적당하며, 진술문이 추려지면 진술문을 검토하고 수정한다.

셋째는 진술문 구조화 단계로 진술문 간의 관계를 밝히고, 각 진술문을 평정한다. 진술문 간의 관계를 밝히기 위해 보통 비구조화된 진술문 카드를 분류하는 과정을 거친다. 이때 하나의 진술문은 하나의 묶음에만 분류할 수 있으며, 모든 진술문을 하나의 묶음이나 각각의 묶음으로 분류할 수 없다. 이후 같은 묶음으로 분류된 진술문은 1, 다른 묶음으로 분류된 진술문은 0으로 코딩한 개별 유사성 행렬표(similarity matrix)를 만들고, 이를 모두 합해 집단 유사성 행렬표(group similarity matrix)를 만든다. 다음으로 평정 초점 개발 시 결정한 차원에 있어 각 진술문을 평정한다.

넷째는 개념도 분석 단계로 다차원 척도 분석 및 군집 분석을 포함한다. 다차원 척도 분석을 통해 개념도에 각각의 진술문을 점으로 나타내는데, 이때 3차원 이상은 시각화 및 해석에 어려움이 있으며, 2차원이 권고된다. 다음으로 군집 분석(주로 Ward 위계적 군집 분석)을 통해 진술문을 개념 영역(군집)으로 묶는데, 진술문 수가 100개 이하인 경우 군집 수는 3~20개가 적당하다. 마지막으로 각 진술문 및 군집별 평정 평균을 산출하고, 점도(point map) 및 군집도에 반영한다.

다섯째는 개념도 해석 단계로 진술문 목록, 군집 목록, 점도, 군집도, 점평정도(point rating map), 군집평정도에 대한 해석을 포함한다. 연구 참여자는 진술문 목록과 군집 목록을 살펴보고 군집을 명명한다. 이때 연구 참여자에게 개념도에서 가까이 위치한 진술문 및 군집은 개념적으로 유사하다는 의미임을 설명한다. 연구 참여자는 군집을 다시 영역(region)으로 분류하고 명명하며, 최종 개념도를 해석하고 이해한다.

여섯째는 개념도 활용 단계로 구조화된 개념화를 실시한 목적에 따라 개념도를 계획이나 평가에 활용한다. 예를 들어, 계획을 목적으로 하는 경우 각 군집 및 영역별로 집단을 나누거나 보고서의 개요를 잡기 위해 개념도를 활용할 수 있다. 또한 평가를 목적으로 하는 경우 맥락에 따라 프로그램 과정 및 결과를 평가하는 등 측정을 위한 다특성-다방법 접근(Campbell & Fiske, 1959)에 개념도를 활용할 수 있다.

1. 준비 단계

참여자 선정

초점 개발
- 브레인스토밍 초점
- 평정 초점

⇩

2. 진술문 생성 단계

- 브레인스토밍

⇩

3. 진술문 구조화 단계

- 진술문 분류
- 진술문 평정

⇩

4. 개념도 분석 단계

- 개념도 분석

⇩

5. 개념도 해석 단계

- 진술문 목록
- 군집 목록
- 군집 명명
- 점도
- 군집도
- 점평정도
- 군집평정도

⇩

6. 개념도 활용 단계

계획
- 실행 계획
- 집단 구조 계획
- 요구 사정
- 프로그램 개발

평가
- 프로그램 개발
- 측정
- 표집
- 결과 사정

[그림 3-1] 개념도 연구 절차(Trochim, 1989)

제 2 절 연구 참여자

본 연구에서는 개념도 방법의 각 단계별로 다음과 같이 연구 참여자를 선정하였다. 구체적으로 준비 단계(초점 개발)와 진술문 생성 단계(진술문 검토 및 수정)에는 특수교육전공 박사 2명과 특수교육전공 박사과정생 1명 등 총 3명이 참여하였다. 그리고 진술문 생성 단계(브레인스토밍)와 진술문 구조화 단계(진술문 분류 및 평정)에는 평생교육을 받은 경험이 있는 발달장애인의 부모 7명과 발달장애인 대상 평생교육을 제공한 경험이 있는 직원 11명 등 발달장애인 평생교육 관계자 총 18명이 참여하였다. 연구 참여자의 일반적인 특성을 표로 제시하면 다음과 같다.

<표 3-1> 연구 단계별 연구 참여자

구분		연구 참여자	계
준비 단계	초점 개발	특수교육전공 박사 2명, 특수교육전공 박사과정생 1명	3명
진술문 생성 단계	브레인 스토밍	평생교육을 받은 경험이 있는 발달장애인의 부모 7명, 발달장애인 대상 평생교육을 제공한 경험이 있는 직원 11명	18명
	진술문 검토 및 수정	특수교육전공 박사 2명, 특수교육전공 박사과정생 1명	3명
진술문 구조화 단계	진술문 분류 및 평정	평생교육을 받은 경험이 있는 발달장애인의 부모 7명, 발달장애인 대상 평생교육을 제공한 경험이 있는 직원 11명	18명

준비 단계(초점 개발)와 진술문 생성 단계(진술문 검토 및 수정)에는 특수교육전공 박사 2명과 특수교육전공 박사과정생 1명 등 총 3명이 참여하였다. 이들은 특수교육 전반에서 풍부한 경험을 가지고 있었으며, 특히 발달장애인, 평생교육, 개념도 방법에 대한 경험을 가진 전문가였다. 이들 중 남자는 1명이고, 여자는 2명이었으며, 전직 및 현직 특수교사 각 1명이 포함되어 있었다. 이들은 연구자가 개발한 브레인스토밍 초점(초점 질문과 촉진 질문)과 평정 초점의 적절성과 타당성을 검토하고, 이에 대한 수정 의견을 제시하였다.

진술문 생성 단계(브레인스토밍)와 진술문 구조화 단계(진술문 분류 및 평정)에는 평생교육을 받은 경험이 있는 발달장애인의 부모 7명과 발달장애인 대상 평생교육을 제공한 경험이 있는 직원 11명 등 발달장애인 평생교육 관계자 총 18명이 참여하였다. 즉, 이들은 수도권(서울과 경기)에 위치한 발달장애인평생교육센터 및 장애인복지관에서 평생교육을 받은 경험이 있는 20~30대 발달장애인의 부모와 주로 20~30대 발달장애인을 대상으로 평생교육을 제공한 경험이 있는 직원이었다. 연구 참여자 모집 시 전국에 위치한 발달장애인평생교육센터, 장애인부모연대, 장애인복지관, 장애인자립생활센터 등에 연락을 취하고, 특별한 제외 기준을 두지 않았으나, 수도권(서울과 경기)에 위치한 발달장애인평생교육센터 및 장애인복지관의 청년기(20~30대) 발달장애인 평생교육 관계자만 연구 참여 의사를 밝혀 왔다. 청년기(20~30대) 발달장애인은 가정과 학교에서 지역사회로의 전환기에 있다는 특징을 갖는다. 즉, 청년기(20~30대) 발달장애인은 독립적으로 일상생활을 영위하고, 직업을 가지며, 지역사회에 통합되어 살아갈 것으로 기대된다. 부모의 연령은 모두 50대로 나타났으며, 발달장애인 자녀의 연령은 20대가 5명, 30대가 2명으로 나타났다. 직원의 연령은 20대가 2명, 30대가 6명, 40대가 3명으로 나타났으며, 발달장애인 평생교육 관련 경력은 평균 6년(4개월~17년)으로 나타났다.

<표 3-2> 연구 참여자 정보

구분	연구 참여자	성별	지역	참여 방법	
				진술문 생성	진술문 구조화
1	부모1	여	경기	비대면 개인	비대면 개인
2	부모2	여	서울	비대면 개인	비대면 개인
3	부모3	남	경기	대면 집단	대면 집단
4	부모4	여	경기	대면 집단	대면 집단
5	부모5	여	경기	대면 집단	대면 집단
6	부모6	여	경기	대면 집단	대면 집단
7	부모7	여	경기	대면 집단	대면 집단
8	직원1	여	서울	비대면 개인	대면 집단
9	직원2	남	서울	비대면 개인	대면 집단
10	직원3	여	경기	대면 집단	대면 집단
11	직원4	여	경기	대면 집단	대면 집단
12	직원5	여	경기	대면 집단	대면 집단
13	직원6	남	경기	대면 집단	대면 집단
14	직원7	남	경기	대면 집단	대면 집단
15	직원8	남	경기	대면 집단	대면 집단
16	직원9	여	경기	대면 집단	대면 집단
17	직원10	남	경기	대면 집단	대면 집단
18	직원11	여	경기	비대면 개인	대면 집단

제 3 절 연구 절차

1. 준비 단계

먼저 연구 참여자 선정과 관련해 본 연구의 목적은 발달장애인 평생교육이 나아가야 할 방향을 설정하기 위하여 발달장애인 평생교육 요구를 밝히는 것으로, 발달장애인 평생교육 관계자 18명을 연구 참여자로 선정하였다. 구체적으로 평생교육을 받은 경험이 있는 발달장애인의 부모 7명과 발달장애인 대상 평생교육을 제공한 경험이 있는 직원 11명 등 다양한 발달장애인 평생교육 관계자를 포함하였다. 연구 참여자 모집을 위하여 발달장애인평생교육센터, 장애인부모연대, 장애인복지관, 장애인자립생활센터 등에 이메일로 연구 참여자 모집 문건을 전달하고, 더불어 전화 및 방문을 통해 연구 참여자 모집에 협조를 구하였다. 연구 참여자는 발달장애인 평생교육 관계자 중 모집 문건을 보고 자발적으로 연구 참여 의사를 밝힌 사람으로 선정하였으며, 특별한 제외 기준은 두지 않았다.

다음으로 개념화를 위한 초점 개발과 관련해 요구를 현재 상태(what is)와 바람직한 상태(what should be) 간의 차이(gap)로 정의하고(Witkin & Altschuld, 1995), 브레인스토밍 초점(초점 질문과 촉진 질문)을 개발하였다. 특수교육전공 박사 2명과 특수교육전공 박사과정생 1명 등 총 3명의 검토 결과, 요구에 대한 개념 정의를 바탕으로 브레인스토밍 초점(초점 질문과 촉진 질문)을 개발한 점은 적절하나, 연구 참여자에게 좀 더 와닿는 표현으로 수정이 필요하다는 의견을 제시하였다. 이러한 의견을 반영하여 다음과 같이 브레인스토밍 초점(초점 질문과 촉진 질문)을 확정하였다. 평정 초점은 각 진술문의 중요도를 1점(전혀 중요하지 않다)~5점(매우 중요하다)으로 평가하는 것으로 확정하였다.

브레인스토밍 초점
초점 질문 - 발달장애인 평생교육에 대한 요구를 자유롭게 말씀해 주십시오.
촉진 질문 - 발달장애인 평생교육에 참여한 경험에 대해 말씀해 주십시오. · 현재 발달장애인 평생교육에서 만족스러운 점은 무엇입니까? · 현재 발달장애인 평생교육에서 불만족스러운 점은 무엇입니까? · 현재 발달장애인 평생교육을 위한 지원에는 무엇이 있습니까? - 발달장애인 평생교육이 나아가야 할 방향에 대해 말씀해 주십시오. · 발달장애인 평생교육에 어떠한 변화가 필요하다고 생각하십니까? · 발달장애인 평생교육을 위해 추가로 필요한 지원에는 무엇이 있습니까?

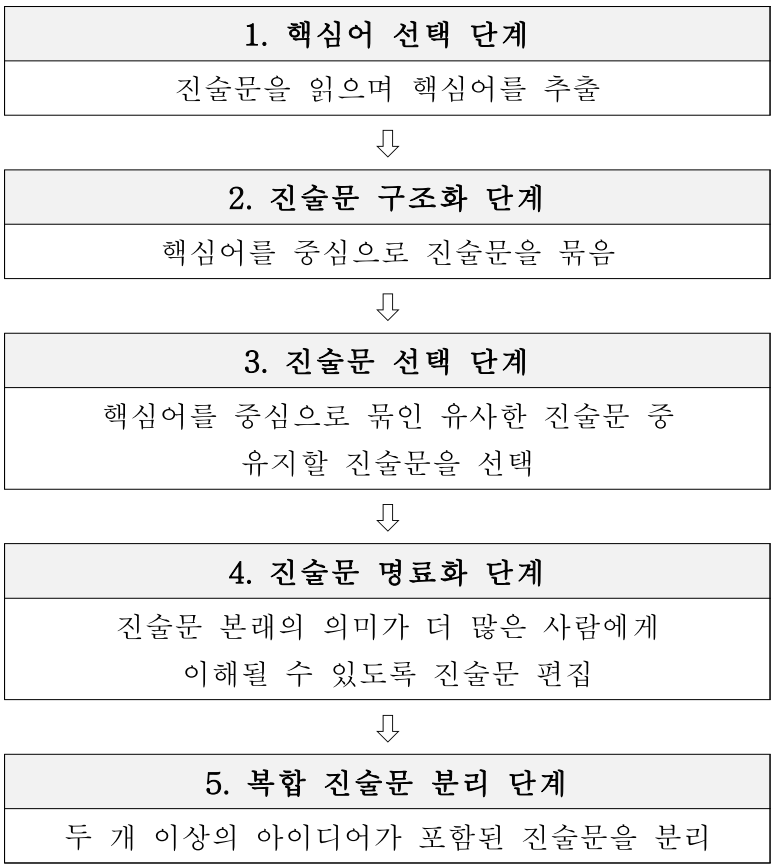
평정 초점
- 각 진술문의 중요도를 1점(전혀 중요하지 않다)~5점(매우 중요하다)으로 평가해 주십시오.

2. 진술문 생성 단계

본 연구에서는 발달장애인 평생교육 요구를 밝히기 위하여 발달장애인 평생교육 관계자를 대상으로 인터뷰를 진행하였다. 연구 참여자의 선호에 따라 비대면 개인 인터뷰 혹은 대면 집단 인터뷰로 진행하였는데 결과적으로 부모 2명과 직원 3명 등 총 5명은 비대면 개인 인터뷰로 진행하고, 부모 5명과 직원 8명 등 총 13명은 대면 집단 인터뷰로 진행하였으며, 평균 58분(42분~70분)이 소요되었다. 연구 대상자는 모집 문건을 통해 연구와 브레인스토밍 초점에 대해 이미 알고 있었으며, 연구자는 인터뷰를 진행하기 전 서울대학교 생명윤리위원회(SNUIRB)의 승인을 받은 설명문 및 동의서를 통해 연구 참여자에게 연구와 브레인스토밍 초점에 대해 재차 설명하였다. 비구조화된 인터뷰로 진행하여 연구 참여자가 브레인스토밍 초점에 대해 자유롭게 이야기하였으며, 필요

시 연구자가 촉진하는 역할을 수행하였다. 인터뷰는 연구 참여자의 동의하에 녹음되었으며, 인터뷰 종료 직후 전사하고, 이로부터 진술문을 추출하였다. 열여덟 번째 인터뷰에서 더 이상 새로운 진술문이 추출되지 않는 포화상태에 이르러 인터뷰를 종료하였다.

이후 Kane과 Trochim(2007)이 제시한 진술문 종합(idea synthesis)의 다섯 단계에 따라 인터뷰 전사 자료로부터 추출된 진술문을 줄이고 편집하여 단일 진술문 목록을 생성하였다. 첫째는 핵심어(keyword) 선택 단계로 인터뷰 전사 자료로부터 추출된 172개(부모 83개, 직원 89개)의 진술문을 읽으며, 핵심어를 추출하였다.



[그림 3-2] 진술문 종합 절차(Kane & Trochim, 2007)

둘째는 진술문 구조화 단계로 핵심어를 중심으로 진술문을 묶었다. 예를 들어, ‘보조인력’이라는 핵심어를 중심으로 ‘발달장애인의 신변처리, 식사지도, 행동수정 등을 위한 보조인력 지원이 필요하다.’, ‘실버인력 등을 통한 보조인력 지원이 필요하다.’, ‘강사와 보조인력 대상 발달장애 이해 및 인식개선 교육이 필요하다.’, ‘강사와 보조인력이 발달장애인 평생교육에 참여하는 과정에서 자연스럽게 발달장애에 대한 이해 및 인식개선이 이루어질 필요가 있다.’ 등의 진술문을 묶었다.

셋째는 진술문 선택 단계로 핵심어를 중심으로 묶인 유사한 진술문 중 유지할 진술문을 선택하여 진술문을 70개로 줄였다. 예를 들어, ‘발달장애인의 신변처리, 식사지도, 행동수정 등을 위한 보조인력 지원이 필요하다.’와 ‘실버인력 등을 통한 보조인력 지원이 필요하다.’ 중 전자를 선택 및 유지하고, 마찬가지로 ‘강사와 보조인력 대상 발달장애 이해 및 인식개선 교육이 필요하다.’와 ‘강사와 보조인력이 발달장애인 평생교육에 참여하는 과정에서 자연스럽게 발달장애에 대한 이해 및 인식개선이 이루어질 필요가 있다.’ 중 전자를 선택 및 유지하였다.

세 번째 진술문 선택 단계부터 다섯 번째 복합 진술문 분리 단계까지 특수교육전공 박사 2명과 특수교육전공 박사과정생 1명 등 총 3명이 참여해 검토 및 수정 의견을 제시하였다. 세 번째 진술문 선택 단계에서는 진술문이 추출된 맥락을 고려해 연구 참여자의 의도를 가장 잘 반영하는 진술문을 선택해야 한다는 수정 의견이 주를 이루었으며, 이러한 과정에서 필요한 경우 인터뷰 전사 자료를 참고하였다. 일례로 연구자가 처음에 선택한 ‘(장애인 관련 기관뿐만 아니라) 지역사회 평생교육기관에서 발달장애인 평생교육이 이루어질 필요가 있다.’ 대신 ‘(장애인 관련 기관뿐만 아니라) 지역사회 평생교육기관에서 발달장애인을 수용할 필요가 있다.’를 최종 진술문으로 선택했는데, 이는 발달장애인이 소위 ‘모든’ 사람을 위한 지역사회 평생교육기관에서 평생교육에 참여하지 못해 장애인 관련 기관에서만 평생교육에 참여하고 있는 현실과 이에 대한 개선 촉구라는 연구 참여자의 의도를 후자가 더 잘 반영하고 있다는 수정 의견에 따른 것이다.

넷째는 진술문 명료화 단계로 진술문 본래의 의미가 더 많은 사람에게 이해될 수 있도록 진술문을 편집하였다. 예를 들어, ‘강사와 보조인력 대상 발달장애 이해 및 인식개선 교육이 필요하다.’를 ‘발달장애인 평생교육 강사 및 보조인력에 대한 발달장애 이해 및 인식개선 교육이 필요하다.’로 명료화하였다. 또한 본 단계에서는 진술문의 의미를 훼손하지 않는 범위 내에서 전반적으로 문장을 간결하게 다듬을 필요가 있다는 수정 의견이 주를 이루었으며, 일례로 ‘최근의 발달장애인 평생교육에 대한 뜨거운 관심이 끊이지 않고 계속해서 논의되고 발전될 필요가 있다.’를 ‘발달장애인 평생교육에 대한 지속적인 관심과 논의가 필요하다.’로 수정하였다.

다섯째는 복합 진술문 분리 단계로 두 개 이상의 아이디어가 포함된 진술문을 분리하여 총 68개의 진술문으로 구성된 단일 진술문 목록을 생성하였다. 예를 들어, ‘발달장애인 평생교육 강사 및 보조인력에 대한 발달장애 이해 및 인식개선 교육이 필요하다.’를 ‘발달장애인 평생교육 강사에 대한 발달장애 이해 및 인식개선 교육이 필요하다.’[13]와 ‘발달장애인 평생교육 보조인력에 대한 발달장애 이해 및 인식개선 교육이 필요하다.’로 분리하였다. 또한 본 단계에서는 복합 진술문 분리와 관련된 수정 의견은 없었으나, 발달장애인 평생교육 요구라는 연구 주제와 거리가 있다고 생각되는 진술문에 대한 삭제 의견이 있었다. 이에 따라 2개의 진술문(‘발달장애인 평생교육에 있어 공무원은 사각지대에 놓인 발달장애인을 지원하기 위해 노력해야 한다.’와 ‘장애인 관련 업무를 담당하는 사회복지 공무원의 증원이 필요하다.’)을 삭제하였다.

3. 진술문 구조화 단계

진술문 생성 단계에 참여한 부모 7명과 직원 11명 등 총 18명이 진

13) 해당 진술문은 추후 ‘강사’를 중심으로 묶인 진술문과 다시 종합하는 단계를 거쳐 ‘발달장애 이해 및 인식개선 교육을 통한 발달장애인 평생교육 강사 양성이 필요하다.’로 최종 확정되었다.

술문 구조화 단계에도 참여하였다. 진술문 구조화 단계는 크게 진술문 분류와 진술문 평정으로 나누어 진행하였다. 먼저 진술문 분류를 위해 진술문 스티커와 부착 용지를 준비하였다. 진술문 스티커는 가로 10cm × 세로 4.5cm 크기의 라벨지에 인쇄하였다. 진술문 부착 용지는 A4 용지 상단에 군집명과 진술문 번호를 작성할 수 있는 칸을 만들고, 하단에 진술문을 부착할 수 있는 칸을 만들어 인쇄하였다. 연구 참여자의 선호에 따라 비대면 개인(우편)이나 대면 집단으로 진술문 평정을 진행하였는데 결과적으로 부모 2명은 비대면 개인(우편)으로 진행하고, 부모 5명과 직원 11명 등 총 16명은 대면 집단으로 진행하였으며, 약 50분~70분 정도 소요되었다. 진술문 분류 자료는 수집 직후 코딩하였다. 같은 묶음으로 분류된 진술문은 1, 다른 묶음으로 분류된 진술문은 0으로 코딩한 18개의 개별 유사성 행렬표를 만들고, 이를 모두 합해 하나의 집단 유사성 행렬표를 만들었다. 행렬표를 만드는 과정에서 누락이나 오류가 있는 자료를 발견한 경우 연구 참여자에게 연락을 취해 수정 및 보완하였다.

다음으로 진술문 평정을 위해 설문지를 준비하였다. 설문지는 A4 용지에 각 진술문의 중요도를 1점(전혀 중요하지 않다)~5점(매우 중요하다)으로 평가할 수 있는 칸을 만들어 인쇄하였다. 진술문 분류에 바로 이어서 진행하였으며, 약 10분~20분 정도 소요되었다. 진술문 평정 자료 또한 수집 직후 코딩하였으며, 코딩하는 과정에서 누락이나 오류가 있는 자료를 발견한 경우 연구 참여자에게 연락을 취해 수정 및 보완하였다.

4. 개념도 분석 단계

개념도 분석 단계에서는 진술문 분류 자료에 대해 다차원 척도 분석과 군집 분석을 실시하고, 진술문 평정 자료에 대해 기술 통계 분석을 실시하였다. 먼저 진술문 분류 자료에 대한 다차원 척도 분석을 위해, SPSS 통계 프로그램을 활용하여 집단 유사성 행렬표를 비유사성 행렬

표로 변환하고, 다차원 척도 분석(ALSCAL)을 실시하였다. 다차원 척도 분석(ALSCAL)은 사례 간 거리를 측정한 자료의 구조를 찾고자 하며, 여러 사람이 개념 간의 비유사성을 주관적으로 평가한 자료를 분석하는 데 적용될 수 있다(IBM, 2021). 다음으로 진술문 분류 자료에 대한 군집 분석을 위해, 다차원 척도 분석 결과로 얻은 좌표값을 가지고 Ward 위계적 군집 분석과 k-means 군집 분석을 실시하였다. 원래의 유사성 행렬표가 아닌 다차원 척도 분석 결과로 얻은 좌표값을 가지고 Ward 위계적 군집 분석을 실시함으로써, 다차원 척도 분석 결과로 얻은 지도에 나타난 진술문을 가까운 것끼리 군집으로 분류할 수 있다(Kane & Trochim, 2007). 마지막은 진술문 평정 자료에 대한 기술 통계 분석으로, 각 진술문의 중요도 평균과 표준편차를 산출하고, 또한 군집별 중요도 평균과 표준편차를 산출하였다.

5. 개념도 해석 단계

개념도 해석 단계에서는 진술문 구조화 자료에 대한 다차원 척도 분석과 군집 분석 결과 그리고 진술문 평정 자료에 대한 기술 통계 분석 결과를 바탕으로 발달장애인 평생교육 요구의 내용, 차원과 군집, 상대적 중요도를 살펴보았다. 먼저 진술문 구조화 자료에 대한 다차원 척도 분석 결과를 바탕으로 발달장애인 평생교육 요구의 내용을 살펴보고, 차원 수와 의미를 살펴보았다. 다음으로 진술문 구조화 자료에 대한 군집 분석 결과를 바탕으로 발달장애인 평생교육 요구의 군집 수와 의미를 살펴보았다. 또한 차원과 군집을 종합적으로 고려하여 개념도를 해석하였다. 마지막으로 진술문 평정 자료에 대한 기술 통계 분석 결과를 바탕으로 진술문 내용별 및 군집별 발달장애인 평생교육 요구의 상대적 중요도를 살펴보았다.

제 4 장 연구 결과

제 1 절 발달장애인 평생교육 요구의 내용

부모와 직원이 인식하는 발달장애인 평생교육 요구의 내용를 알아보기 위해 부모 7명과 직원 11명 등 총 18명을 대상으로 인터뷰를 진행하였다. 인터뷰 결과 부모 83개와 직원 89개 등 총 172개의 진술문이 도출되었다. Kane과 Trochim(2007)이 제안한 절차에 따라 진술문을 종합한 결과 최종적으로 발달장애인 평생교육 요구에 대한 68개의 진술문이 도출되었다.

<표 4-1> 발달장애인 평생교육 요구에 대한 최종 진술문

번호	진술문 내용
1	(특히 중증) 발달장애인이 고등학교를 졸업한 이후에 갈 곳이 필요하다.
2	다양한 형태(종합반, 단과반, 지역사회 통합)의 발달장애인 평생교육이 모두 필요하다.
3	더 많고 다양한 종류의 발달장애인 평생교육 프로그램이 필요하다.
4	발달장애인이 평생교육에 참여하기 위해 대기하는 기간을 줄여야 한다.
5	발달장애인은 '느린 학습자'이므로 연수 제한 없이 말 그대로 '평생'교육에 참여할 수 있어야 한다.
6	발달장애인 평생교육 예산과 관련된 주체 및 근거의 정비가 필요하다.
7	발달장애인 평생교육을 위한 충분하고 안정적인 예산 지원이 필요하다.
8	특수교육과 같이 발달장애인 평생교육도 무상교육이 이루어져야 한다.
9	발달장애인 평생교육 비용(프로그램비, 실습비, 식비 등)을 낮게 책정할 필요가 있다.
10	경제적으로 어려운 발달장애인을 위해 평생교육 비용(프로그램비, 실습비, 식비 등)을 지원할 필요가 있다.
11	발달장애인 평생교육 바우처를 사용할 수 있는 자격, 금액, 기관의 확대가 필요하다.
12	발달장애인 평생교육 프로그램을 연속성 있게 운영할 필요가 있다.
13	발달장애인 평생교육 프로그램 운영시간을 연장할 필요가 있다(종일, 주말 등).

<표 4-1> 발달장애인 평생교육 요구에 대한 최종 진술문 (계속)

번호	진술문 내용
14	반과 시간표가 정해져 있는 운영 방식에서 벗어나 발달장애인이 원하는 평생교육 프로그램을 선택하도록 운영할 필요가 있다.
15	평생교육 과정에서 발달장애인의 주도권, 주체성, 자발성을 존중할 필요가 있다.
16	발달장애인 평생교육에서 강사 대 발달장애인 비율을 낮게 유지할 필요가 있다(강사 1명 당 발달장애인 2~3명 담당 등).
17	발달장애인 평생교육 관련 자료를 알기 쉬운 자료로 제작할 필요가 있다.
18	(특히 e스포츠 등 새로운) 발달장애인 평생교육 프로그램 운영 시 참고할 수 있는 자료가 필요하다.
19	발달장애인에 대한 상담 및 평가 결과를 바탕으로 개별화된 교육 계획을 수립하고, 이에 따라 교육할 필요가 있다.
20	발달장애인에 대한 상담 및 평가 결과를 바탕으로 적절한 평생교육 프로그램에 배치할 필요가 있다.
21	발달장애인의 선호와 강점을 중심으로 평생교육이 이루어져야 한다.
22	발달장애인의 특성을 고려한 모의실습 또는 지역사회 현장실습이 필요하다.
23	발달장애인의 사회성 발달을 위해 협동하는 활동이 필요하다.
24	발달장애인 평생교육에 있어 학습 동기 유발이나 학습 분위기 조성을 위한 노력이 필요하다.
25	발달장애인 평생교육 내용은 일상생활에 필수적인 내용을 포함해 구성할 필요가 있다.
26	발달장애인 평생교육 내용은 여섯 가지 영역의 내용을 자연스럽게 융합해 구성할 필요가 있다.
27	발달장애인 평생교육은 가정과 연계해 이루어질 필요가 있다.
28	발달장애인이 부모와 독립해 살아갈 수 있도록 평생교육이 필요하다.
29	발달장애인이 평생교육을 통해 다른 사람과 만나고, 어울려 살아가는 법을 배울 필요가 있다.
30	예체능 프로그램을 운영할 수 있도록 공공시설을 갖춰야 한다(경기장, 무대, 연습실 등).
31	발달장애인 평생교육을 위한 장소를 확보할 필요가 있다.
32	지역마다 발달장애인평생교육센터를 설치해야 한다.
33	발달장애인 평생교육 장소 및 시설은 접근성을 고려하여 설치해야 한다(1층에 설치 등).

<표 4-1> 발달장애인 평생교육 요구에 대한 최종 진술문 (계속)

번호	진술문 내용
34	발달장애인과 비장애인이 평생교육을 위한 장소 및 시설을 공유할 필요가 있다.
35	발달장애인이 학령기에 받았던 특수교육 관련서비스를 성인기에도 받을 수 있어야 한다.
36	발달장애인이 평생교육에 참여하기 위해서는 활동지원사의 지원이 필요하다.
37	발달장애인이 평생교육에 참여하기 위해서는 이동권 보장이 필요하다(대중교통 무임승차, 장애인 콜택시, 이동약자 셔틀버스 등).
38	발달장애인 평생교육의 일환으로 부모 및 가족에 대한 지원이 이루어질 필요가 있다 (부모교육, 부모 및 가족 휴식, 외식, 여행 등).
39	평생교육 과정에서 발달장애인의 도전행동이나 문제행동에 대한 전문적인 중재가 필요하다(전문가 자문 등).
40	발달장애인 평생교육에서는 교육뿐만 아니라 치료와 돌봄이 함께 이루어질 필요가 있다.
41	발달장애인 평생교육을 위한 인력을 충원할 필요가 있다.
42	발달장애 이해 및 인식개선 교육을 통한 발달장애인 평생교육 강사 양성이 필요하다.
43	발달장애인의 신변처리, 식사지도, 행동수정 등을 위한 보조인력 지원이 필요하다.
44	발달장애인 평생교육 보조인력에 대한 발달장애 이해 및 인식개선 교육이 필요하다.
45	발달장애인 평생교육을 위해서는 특수교사, 사회복지사, 치료사, 평생교육사. 재활사 등 다양한 전문가의 협업이 필요하다.
46	발달장애인 평생교육 강사는 발달장애인을 정서적으로 지지할 필요가 있다.
47	발달장애인 평생교육 강사는 발달장애인의 요구에 귀 기울일 필요가 있다.
48	전체 평생교육 안에서 발달장애인 평생교육을 개념화하고 운영할 필요가 있다.
49	발달장애인 평생교육은 탈시설과 함께 논의 및 추진될 필요가 있다.
50	지역사회 평생교육 기관에서 발달장애인을 수용할 필요가 있다.
51	발달장애인이 지역사회 평생교육 기관에서 평생교육에 참여하기 위한 예산 및 인력 지원이 필요하다.
52	발달장애인과 비장애인이 함께 참여하는 평생교육 프로그램이 필요하다.
53	평생교육을 매개로 발달장애인이 자연스럽게 지역사회에 통합될 필요가 있다.
54	발달장애인은 평생교육을 통해 지역사회에 참여할 필요가 있다(대회, 봉사활동 등).
55	생애주기별 발달장애인 평생교육 로드맵이 필요하다.
56	생애주기별 발달장애인의 요구에 적절한 평생교육 프로그램이 필요하다.

<표 4-1> 발달장애인 평생교육 요구에 대한 최종 진술문 (계속)

번호	진술문 내용
57	중장년 및 노년 발달장애인을 위한 평생교육의 활성화가 필요하다.
58	발달장애인 평생교육과 함께 발달장애 이해 및 인식개선 교육과 사회 분위기 변화가 동반될 필요가 있다.
59	평생교육이 실제 발달장애인의 삶에 변화를 가져올 수 있도록 관련 정책(피플퍼스트, 공공일자리 등)과 함께 추진될 필요가 있다.
60	발달장애인이 평생교육을 통해 직업을 가질 수 있어야 한다.
61	발달장애인이 처음에는 하루 종일 평생교육기관에 다니다가 점차 직업을 가지고 남는 시간 동안 지역사회에서 평생교육에 참여하는 것으로 옮아갈 수 있어야 한다.
62	발달장애인 평생교육 관계자는 발달장애인 평생교육을 넓은 의미로 이해할 필요가 있다(기존의 발달장애 성인 대상 교육 모두 포함, 삶의 경험, 돌봄 등).
63	발달장애인은 평생교육을 통해 새로운 경험을 하면서 성장해 나갈 수 있어야 한다.
64	발달장애인 평생교육에 있어 장애인 관련 기관은 장애와 관련된 역할을 담당할 필요가 있다(발달장애 이해 및 인식개선 교육, 전환교육, 최중도 발달장애인 케어 등).
65	발달장애인 평생교육에 대한 지속적인 관심과 논의가 필요하다.
66	장애인 평생교육법이 제정될 필요가 있다.
67	발달장애인 평생교육에 있어 행정적인 성과보다 발달장애인의 요구를 우선시할 필요가 있다.
68	국가 수준에서 발달장애인 평생교육을 지원함으로써 지역에 따른 차이를 최소화할 필요가 있다.

제 2 절 발달장애인 평생교육 요구의 차원과 군집

1. 발달장애인 평생교육 요구 차원

부모와 직원이 인식하는 발달장애인 평생교육 요구의 차원을 밝히기 위하여 부모 7명과 직원 11명 등 총 18명을 대상으로 68개의 진술문을 유사성에 따라 분류토록 하였다. 각 연구 참여자가 분류한 결과를 바탕으로 개별 유사성 행렬표를 만들고, 이를 모두 합해 집단 유사성 행렬

표를 만들었다. 집단 유사성 행렬표를 바탕으로 다차원 척도 분석을 실시한 결과는 다음과 같다.

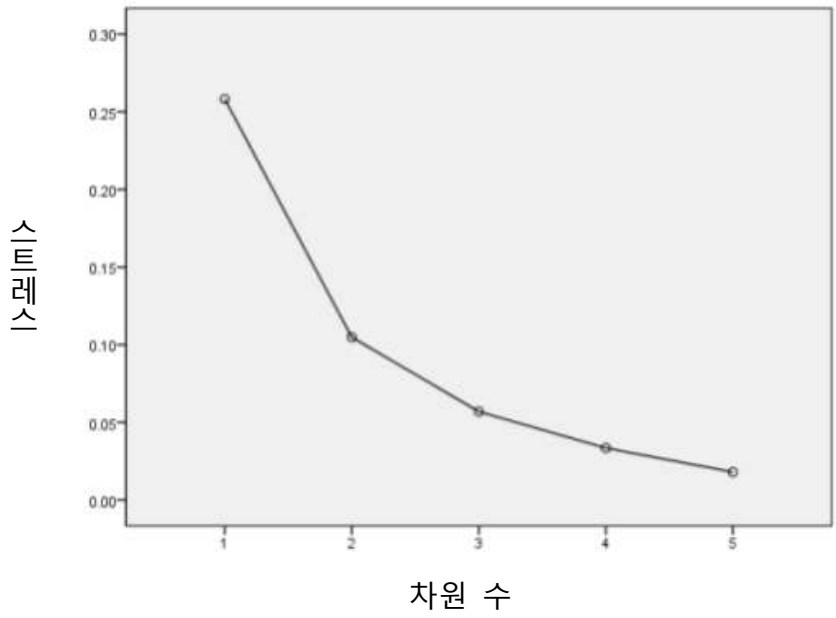
1) 차원 수

개념도 연구에서는 2차원 다차원 척도 분석이 권고된다(Kane & Trochim, 2007). 전통적인 다차원 척도 분석에서 연구자는 종종 자료를 가장 잘 나타내는 차원을 알아보기 위해 특정한 차원 수를 입력하며, 이처럼 연구자가 여러 차원(예: 1~5차원)에서 진단적 통계치(예: 합치도)를 살펴보고 특정한 차원 수가 적합함을 결정해야 한다는 견해도 있다(Kane & Trochim, 2007). 합치도(stress)란 유사성 행렬표의 값이 개념도의 거리와 불일치하는 정도를 측정한 것으로, 높은 합치도는 행렬표의 자료와 해당 차원의 자료 간 큰 차이(불일치)가 있으며, 개념도가 행렬표를 잘 나타내지 못함을 의미하는 한편, 반대로 낮은 합치도는 전반적인 핏이 좋음을 의미한다(Kane & Trochim, 2007). Kruskal과 Wish(1978)는 .10 이하의 합치도를 바람직한 것으로 보았으나, 개념도 연구에서 합치도의 평균은 .285, 표준편차는 .04 정도로 추정되며(Trochim, 1993), 이는 곧 개념도 연구에서 합치도는 .205~.365 사이 값일 가능성이 높음을 의미한다(Kane & Trochim, 2007). 또한 3차원 이상은 시각화 및 해석이 어렵고, 개념도 연구에서는 차원보다 거리로 나타나는 진술문 간의 관계에 관심이 있다(Kane & Trochim, 2007).

<표 4-2> 차원 수에 따른 합치도 및 설명량

차원 수	합치도(stress)	설명량(R^2)	R^2 변화량
1	.551	.305	-
2	.335	.497	.192
3	.246	.597	.100
4	.177	.725	.128
5	.134	.791	.066

이에 따라 본 연구에서는 다차원 척도 분석을 실시한 결과를 바탕으로 2차원이 가장 적합한 것으로 결정하였다. <표 4-2>와 같이 1차원을 제외한 2차원 이상은 합치도 면에서 적합한 것으로 나타났으며, [그림 4-1] 스트레스 플롯(stress plot)과 같이 2차원에서는 합치도가 크게 감소하였으나, 3차원부터는 차원이 증가해도 합치도가 크게 감소하지 않았기 때문이다.

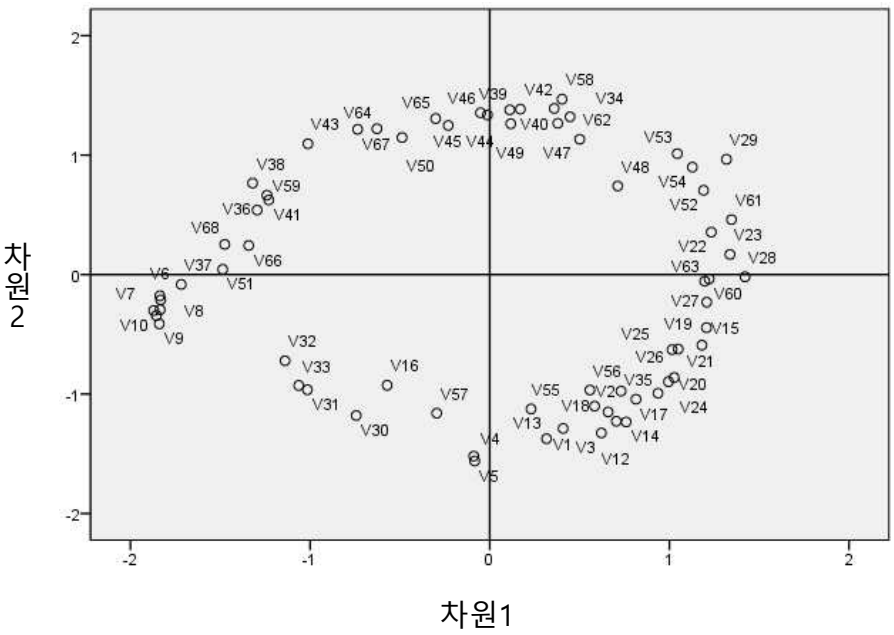


[그림 4-1] 스트레스 플롯

2) 진술문 분포 및 차원 해석

앞서 결정한 차원 수에 따라 2차원 다차원 척도 분석을 실시한 결과는 [그림 4-2]와 같다. [그림 4-2]의 점은 진술문을 나타내며, 점 간의 거리는 연구 참여자가 인식하는 진술문의 유사성을 나타낸다. 즉, 진술문 간의 거리가 가까울수록 빈번하게 같은 군집으로 분류된 진술문임을 의미하며, 반대로 진술문 간의 거리가 멀수록 빈번하게 다른 군집으로 분류된 진술문임을 의미한다. 다시 말해, 진술문 간의 거리가 가까울수

록 연구 참여자가 유사하다고 인식하는 진술문임을 의미하며, 반대로 진술문 간의 거리가 멀수록 연구 참여자가 다르다고 인식하는 진술문임을 의미한다. 결국 진술문 간의 거리와 연구 참여자가 인식하는 유사성은 반비례함을 알 수 있다.



[그림 4-2] 다차원 척도 분석 결과

각 차원이 의미하는 바를 알아보기 위하여 극단에 위치한 진술문을 살펴보면 다음과 같다. 먼저 1차원(X축) 극단에 위치한 진술문을 살펴보면 <표 4-3>과 같다. 1차원 정적 방향 극단에 위치한 진술문을 살펴보면 발달장애인이 지역사회에서 평생교육에 참여하면서 직업을 가지고 사회적 관계를 맺으며 독립적이고 통합적으로 살아갈 수 있어야 한다는 내용임을 알 수 있다. 또한 1차원 정적 방향에 위치한 진술문은 전반적으로 발달장애인 평생교육뿐만 아니라 치료, 돌봄, 이해 및 인식개선, 생애주기, 사람 중심(person-centered), 지역사회, 통합, 커뮤티니 케어(community care) 등과 관련된 내용임을 알 수 있다. 한편 1차원 부적 방향 극단에 위치한 진술문을 살펴보면 발달장애인 평생교육을 위한 예산 및 비용 지원이 필요하다는 내용임을 알 수 있다. 또한 1차원 부적

방향에 위치한 진술문은 전반적으로 발달장애인 평생교육을 위한 법, 행정, 인력, 장소, 시설 등과 관련된 내용임을 알 수 있다. 이에 따라 1차원의 양극단을 '교육 성과' - '교육 실행'으로 명명하였다.

<표 4-3> 1차원(X축) 극단에 위치한 진술문

번호	진술문 내용	좌표
28	발달장애인이 부모와 독립해 살아갈 수 있도록 평생교육이 필요하다.	1.421
61	발달장애인이 처음에는 하루 종일 평생교육기관에 다니다가 점차 직업을 가지고 남는 시간 동안 지역사회에서 평생교육에 참여하는 것으로 옮아갈 수 있어야 한다.	1.346
23	발달장애인의 사회성 발달을 위해 협동하는 활동이 필요하다.	1.337
29	발달장애인이 평생교육을 통해 다른 사람과 만나고, 어울려 살아가는 법을 배울 필요가 있다.	1.317
22	발달장애인의 특성을 고려한 모의실습 또는 지역사회 현장실습이 필요하다.	1.233
…	…	…
7	발달장애인 평생교육을 위한 충분하고 안정적인 예산 지원이 필요하다.	-1.835
8	특수교육과 같이 발달장애인 평생교육도 무상교육이 이루어져야 한다.	-1.836
9	발달장애인 평생교육 비용(프로그램비, 실습비, 식비 등)을 낮게 책정할 필요가 있다.	-1.839
11	발달장애인 평생교육 바우처를 사용할 수 있는 자격, 금액, 기관의 확대가 필요하다.	-1.856
10	경제적으로 어려운 발달장애인을 위해 평생교육 비용(프로그램비, 실습비, 식비 등)을 지원할 필요가 있다.	-1.871

다음으로 2차원(Y축) 극단에 위치한 진술문을 살펴보면 <표 4-4>와 같다. 2차원 정적 방향 극단에 위치한 진술문을 살펴보면 발달장애인 평생교육과 더불어 치료, 돌봄, 행동 중재가 필요하며, 발달장애인 평생교육 강사와 보조인력을 포함한 사회 전반의 발달장애 이해 및 인식개선 교육이 필요하다는 내용임을 알 수 있다. 또한 2차원 정적 방향에 위치한 진술문은 전반적으로 발달장애인 평생교육을 위한 법, 행정, 인

력뿐만 아니라 지역사회, 통합 등과 관련된 내용임을 알 수 있다. 2차원 부적 방향 극단에 위치한 진술문을 살펴보면 발달장애인 평생교육을 오랫동안 다양하게 실시할 필요가 있다는 내용임을 알 수 있다. 또한 2차원 부적 방향에 위치한 진술문은 전반적으로 발달장애인 평생교육을 위한 예산, 비용, 장소, 시설뿐만 아니라 생애주기, 사람 중심(person-centered) 등과 관련된 내용임을 알 수 있다. 이에 따라 2차원의 양극단을 '간접 서비스' - '직접 서비스'로 명명하였다.

<표 4-4> 2차원(*Y*축) 극단에 위치한 진술문

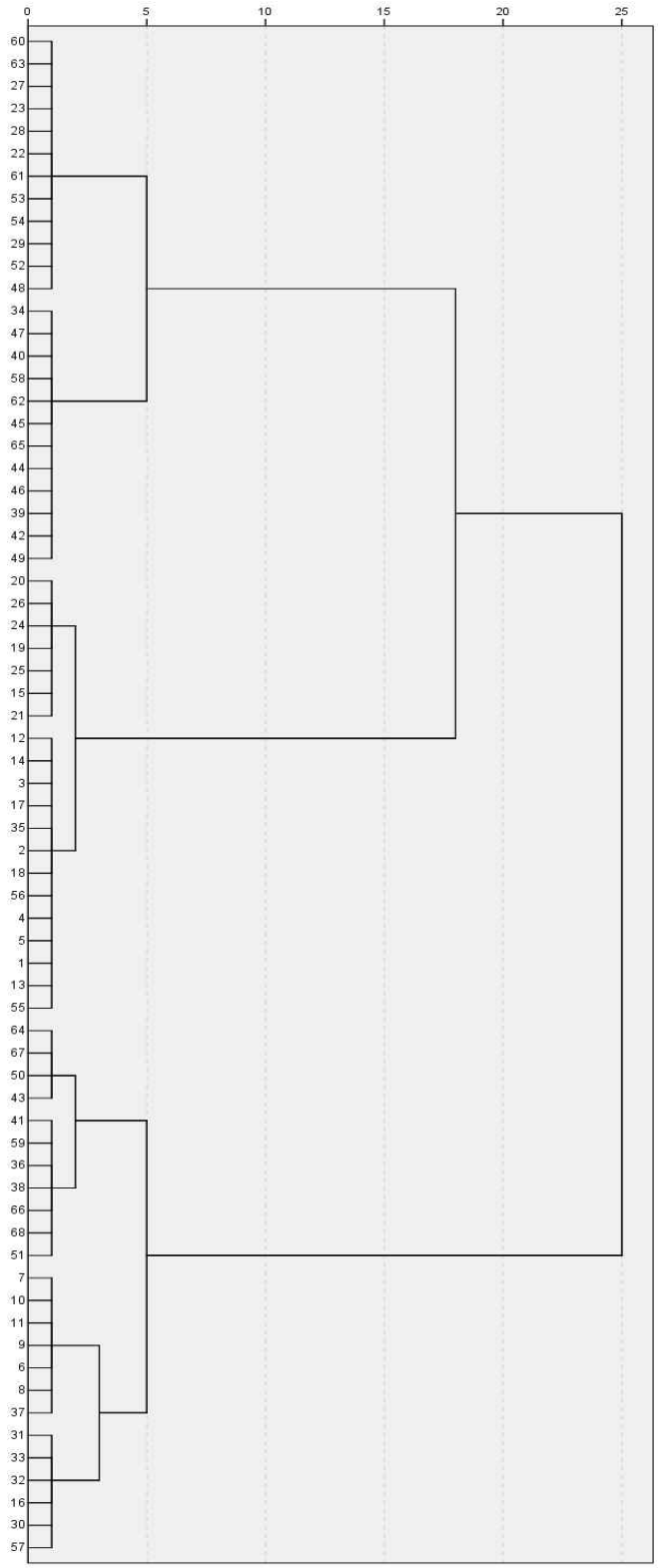
번호	진술문 내용	좌표
58	발달장애인 평생교육과 함께 발달장애 이해 및 인식개선 교육과 사회 분위기 변화가 동반될 필요가 있다.	1.468
40	발달장애인 평생교육에서는 교육뿐만 아니라 치료와 돌봄이 함께 이루어질 필요가 있다.	1.391
42	발달장애 이해 및 인식개선 교육을 통한 발달장애인 평생교육 강사 양성이 필요하다.	1.385
39	평생교육 과정에서 발달장애인의 도전행동이나 문제행동에 대한 전문적인 중재가 필요하다(전문가 자문 등).	1.379
44	발달장애인 평생교육 보조인력에 대한 발달장애 이해 및 인식개선 교육이 필요하다.	1.355
…	…	…
1	(특히 중증) 발달장애인이 고등학교를 졸업한 이후에 갈 곳이 필요하다.	-1.289
3	더 많고 다양한 종류의 발달장애인 평생교육 프로그램이 필요하다.	-1.326
13	발달장애인 평생교육 프로그램 운영시간을 연장할 필요가 있다(종일, 주말 등).	-1.374
4	발달장애인이 평생교육에 참여하기 위해 대기하는 기간을 줄여야 한다.	-1.520
5	발달장애인은 '느린 학습자'이므로 연수 제한 없이 말 그대로 '평생'교육에 참여할 수 있어야 한다.	-1.561

2. 발달장애인 평생교육 요구 군집 및 개념도

부모와 직원이 인식하는 발달장애인 평생교육 요구의 군집을 밝히기 위하여 다차원 척도 분석 결과로 생성된 좌표값을 바탕으로 군집 분석을 실시하였다. 군집 분석 결과를 바탕으로 군집 수를 결정하고, 군집을 명명하여 개념도를 완성하였다.

1) 군집

2차원 다차원 척도 분석 결과로 생성된 좌표값을 바탕으로 Ward 위계적 군집 분석을 실시한 결과 [그림 4-3] 덴드로그램과 같이 적정 군집 수는 2~8개로 나타났다. 또한 k-means 군집 분석을 실시한 결과 <표 4-5>~<표 4-7>과 같이 나타났다. 차원 수를 결정함에 있어 하나의 "정답"이나, 자동으로 차원 수를 결정하는 수학적인 방법은 없으며, 차원 수는 개념도를 어떻게 사용하고자 하는지에 달려 있다(Kane & Trochim, 2007). 이에 따라 본 연구에서는 Ward 위계적 군집 분석 결과와 k-means 군집 분석 결과뿐만 아니라 연구자가 판단한 군집 내 진술문의 유사성과 군집 간 차별성을 종합적으로 고려하여 군집 수를 확정하고자 하였다. 군집 내 진술문의 유사성과 군집 간 차별성을 고려할 때 16번 진술문(발달장애인 평생교육에서 강사 대 발달장애인 비율을 낮게 유지할 필요가 있다(강사 1명 당 발달장애인 2~3명 담당 등).)과 57번 진술문(중장년 및 노년 발달장애인을 위한 평생교육의 활성화가 필요하다.)은 군집 5(접근 가능한 평생교육 장소와 시설 확보)보다 군집 6(오랫동안 다양하게 누리는 평생교육 실현)으로 이동하는 것이 적절하다고 판단되었다. 이후 특수교육전공 박사 2명과 특수교육전공 박사과정생 1명 등 총 3명의 검토를 받아 군집 수를 7개로 확정하였다. 군집명은 진술문의 내용, 차원(축)의 의미, 진술문 분류 시 연구 참여자가 부여한 군집명 등을 종합적으로 고려하여 1사분면부터 4사분면까지 반시계방향으로 명명하였다.


0
5
10
15
20
25
60
63
27
23
28
22
61
53
54
29
52
48
34
47
40
58
62
45
65
44
46
39
42
49
20
26
24
19
25
15
21
12
14
3
17
35
2
18
56
4
5
1
13
55
64
67
50
43
41
59
36
38
66
68
51
7
10
11
9
6
8
37
31
33
32
16
30
57

[그림 4-3] 덴드로그램

<표 4-5> k-means 군집 분석 결과: 최종 군집 중심

구분	군집 1	군집 2	군집 3	군집 4	군집 5	군집 6	군집 7
1차원	1.196	.158	-.994	-1.709	-.906	.081	.856
2차원	.414	1.321	.909	-.128	-.944	-1.338	-.937

<표 4-6> k-means 군집 분석 결과: 최종 군집 중심 간 거리

구분	군집 1	군집 2	군집 3	군집 4	군집 5	군집 6	군집 7
군집 1	-	1.379	2.245	2.955	2.503	2.077	1.394
군집 2	1.379	-	1.222	2.363	2.502	2.660	2.364
군집 3	2.245	1.222	-	1.260	1.855	2.491	2.614
군집 4	2.955	2.363	1.260	-	1.144	2.161	2.690
군집 5	2.503	2.502	1.855	1.144	-	1.063	1.762
군집 6	2.077	2.660	2.491	2.161	1.063	-	.872
군집 7	1.394	2.364	2.614	2.690	1.762	.872	-

<표 4-7> k-means 군집 분석 결과: 각 군집의 진술문 수

구분	군집 1	군집 2	군집 3	군집 4	군집 5	군집 6	군집 7
진술문 수	12	12	8	10	5	6	15

<표 4-8> 군집 및 군집별 진술문

군집		진술문
1. 평생교육을 통한 지역사회 통합 촉진 (12개)	22	발달장애인의 특성을 고려한 모의실습 또는 지역사회 현장실습이 필요하다.
	23	발달장애인의 사회성 발달을 위해 협동하는 활동이 필요하다.
	27	발달장애인 평생교육은 가정과 연계해 이루어질 필요가 있다.
	28	발달장애인이 부모와 독립해 살아갈 수 있도록 평생교육이 필요하다.
	29	발달장애인이 평생교육을 통해 다른 사람과 만나고, 어울려 살아가는 법을 배울 필요가 있다.
	48	전체 평생교육 안에서 발달장애인 평생교육을 개념화하고 운영할 필요가 있다.
	52	발달장애인과 비장애인이 함께 참여하는 평생교육 프로그램이 필요하다.
	53	평생교육을 매개로 발달장애인이 자연스럽게 지역사회에 통합될 필요가 있다.
	54	발달장애인은 평생교육을 통해 지역사회에 참여할 필요가 있다(대회, 봉사활동 등).
	60	발달장애인이 평생교육을 통해 직업을 가질 수 있어야 한다.
	61	발달장애인이 처음에는 하루 종일 평생교육기관에 다니다가 점차 직업을 가지고 남는 시간 동안 지역사회에서 평생교육에 참여하는 것으로 옮아갈 수 있어야 한다.
	63	발달장애인은 평생교육을 통해 새로운 경험을 하면서 성장해 나갈 수 있어야 한다.
2. 평생교육과 더불어 각종 지원 제공 (12개)	34	발달장애인과 비장애인이 평생교육을 위한 장소 및 시설을 공유할 필요가 있다.
	39	평생교육 과정에서 발달장애인의 도전행동이나 문제행동에 대한 전문적인 중재가 필요하다(전문가 자문 등).
	40	발달장애인 평생교육에서는 교육뿐만 아니라 치료와 돌봄이 함께 이루어질 필요가 있다.
	42	발달장애 이해 및 인식개선 교육을 통한 발달장애인 평생교육 강사 양성이 필요하다.
	44	발달장애인 평생교육 보조인력에 대한 발달장애 이해 및 인식개선 교육이 필요하다.

<표 4-8> 군집 및 군집별 진술문 (계속)

군집		진술문
2. 평생교육과 더불어 각종 지원 제공 (12개)	45	발달장애인 평생교육을 위해서는 특수교사, 사회복지사, 치료사, 평생교육사. 재활사 등 다양한 전문가의 협업이 필요하다.
	46	발달장애인 평생교육 강사는 발달장애인을 정서적으로 지지할 필요가 있다.
	47	발달장애인 평생교육 강사는 발달장애인의 요구에 귀 기울일 필요가 있다.
	49	발달장애인 평생교육은 탈시설과 함께 논의 및 추진될 필요가 있다.
	58	발달장애인 평생교육과 함께 발달장애 이해 및 인식개선 교육과 사회 분위기 변화가 동반될 필요가 있다.
	62	발달장애인 평생교육 관계자는 발달장애인 평생교육을 넓은 의미로 이해할 필요가 있다(기존의 발달장애 성인 대상 교육 모두 포함, 삶의 경험, 돌봄 등).
	65	발달장애인 평생교육에 대한 지속적인 관심과 논의가 필요하다.
3. 탄탄한 평생교육 추진 기반 마련 (11개)	36	발달장애인이 평생교육에 참여하기 위해서는 활동지원사의 지원이 필요하다.
	38	발달장애인 평생교육의 일환으로 부모 및 가족에 대한 지원이 이루어질 필요가 있다(부모교육, 부모 및 가족 휴식, 외식, 여행 등).
	41	발달장애인 평생교육을 위한 인력을 충원할 필요가 있다.
	43	발달장애인의 신변처리, 식사지도, 행동수정 등을 위한 보조인력 지원이 필요하다.
	50	지역사회 평생교육 기관에서 발달장애인을 수용할 필요가 있다.
	51	발달장애인이 지역사회 평생교육 기관에서 평생교육에 참여하기 위한 예산 및 인력 지원이 필요하다.
	59	평생교육이 실제 발달장애인의 삶에 변화를 가져올 수 있도록 관련 정책(피플퍼스트, 공공일자리 등)과 함께 추진될 필요가 있다.
	64	발달장애인 평생교육에 있어 장애인 관련 기관은 장애와 관련된 역할을 담당할 필요가 있다(발달장애 이해 및 인식개선 교육, 전환교육, 최중도 발달장애인 케어 등).
	66	장애인 평생교육법이 제정될 필요가 있다.
	67	발달장애인 평생교육에 있어 행정적인 성과보다 발달장애인의 요구를 우선시할 필요가 있다.
	68	국가 수준에서 발달장애인 평생교육을 지원함으로써 지역에 따른 차이를 최소화할 필요가 있다.

<표 4-8> 군집 및 군집별 진술문 (계속)

군집		진술문
4. 충분한 평생교육 예산과 비용 지원 (7개)	6	발달장애인 평생교육 예산과 관련된 주체 및 근거의 정비가 필요하다.
	7	발달장애인 평생교육을 위한 충분하고 안정적인 예산 지원이 필요하다.
	8	특수교육과 같이 발달장애인 평생교육도 무상교육이 이루어져야 한다.
	9	발달장애인 평생교육 비용(프로그램비, 실습비, 식비 등)을 낮게 책정할 필요가 있다.
	10	경제적으로 어려운 발달장애인을 위해 평생교육 비용(프로그램비, 실습비, 식비 등)을 지원할 필요가 있다.
	11	발달장애인 평생교육 바우처를 사용할 수 있는 자격, 금액, 기관의 확대가 필요하다.
	37	발달장애인이 평생교육에 참여하기 위해서는 이동권 보장이 필요하다(대중교통 무임승차, 장애인 콜택시, 이동약자 셔틀버스 등).
5. 접근 가능한 평생교육 장소와 시설 확보 (4개)	30	예체능 프로그램을 운영할 수 있도록 공공시설을 갖춰야 한다(경기장, 무대, 연습실 등).
	31	발달장애인 평생교육을 위한 장소를 확보할 필요가 있다.
	32	지역마다 발달장애인평생교육센터를 설치해야 한다.
	33	발달장애인 평생교육 장소 및 시설은 접근성을 고려하여 설치해야 한다(1층에 설치 등).
6. 오랫동안 다양하게 누리는 평생교육 실현 (15개)	1	(특히 중증) 발달장애인이 고등학교를 졸업한 이후에 갈 곳이 필요하다.
	2	다양한 형태(종합반, 단과반, 지역사회 통합)의 발달장애인 평생교육이 모두 필요하다.
	3	더 많고 다양한 종류의 발달장애인 평생교육 프로그램이 필요하다.
	4	발달장애인이 평생교육에 참여하기 위해 대기하는 기간을 줄여야 한다.
	5	발달장애인은 '느린 학습자'이므로 연수 제한 없이 말 그대로 '평생'교육에 참여할 수 있어야 한다.
	12	발달장애인 평생교육 프로그램을 연속성 있게 운영할 필요가 있다.
	13	발달장애인 평생교육 프로그램 운영시간을 연장할 필요가 있다(종일, 주말 등).

<표 4-8> 군집 및 군집별 진술문 (계속)

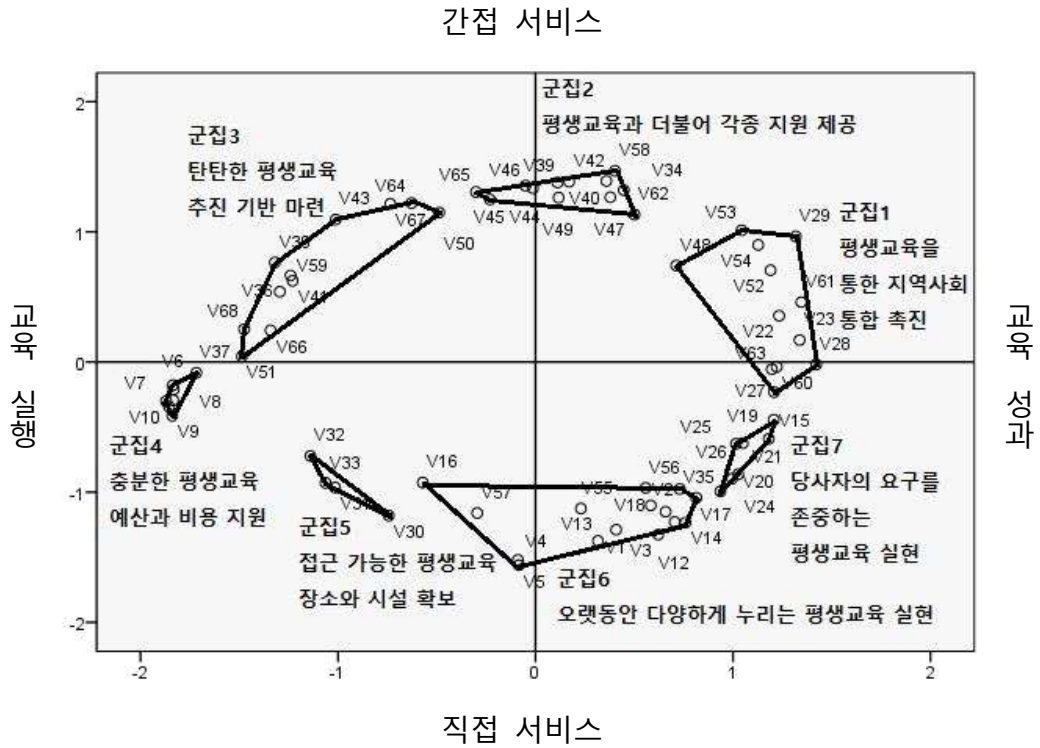
군집		진술문
6. 오랫동안 다양하게 누리는 평생교육 실현 (15개)	14	반과 시간표가 정해져 있는 운영 방식에서 벗어나 발달장애인이 원하는 평생교육 프로그램을 선택하도록 운영할 필요가 있다.
	16	발달장애인 평생교육에서 강사 대 발달장애인 비율을 낮게 유지할 필요가 있다(강사 1명 당 발달장애인 2~3명 담당 등).
	17	발달장애인 평생교육 관련 자료를 알기 쉬운 자료로 제작할 필요가 있다.
	18	(특히 e스포츠 등 새로운) 발달장애인 평생교육 프로그램 운영 시 참고할 수 있는 자료가 필요하다.
	35	발달장애인이 학령기에 받았던 특수교육 관련서비스를 성인기에도 받을 수 있어야 한다.
	55	생애주기별 발달장애인 평생교육 로드맵이 필요하다.
	56	생애주기별 발달장애인의 요구에 적절한 평생교육 프로그램이 필요하다.
	57	중장년 및 노년 발달장애인을 위한 평생교육의 활성화가 필요하다.
7. 당사자의 요구를 존중하는 평생교육 실현 (7개)	15	평생교육 과정에서 발달장애인의 주도권, 주체성, 자발성을 존중할 필요가 있다.
	19	발달장애인에 대한 상담 및 평가 결과를 바탕으로 개별화된 교육 계획을 수립하고, 이에 따라 교육할 필요가 있다.
	20	발달장애인에 대한 상담 및 평가 결과를 바탕으로 적절한 평생교육 프로그램에 배치할 필요가 있다.
	21	발달장애인의 선호와 강점을 중심으로 평생교육이 이루어져야 한다.
	24	발달장애인 평생교육에 있어 학습 동기 유발이나 학습 분위기 조성을 위한 노력이 필요하다.
	25	발달장애인 평생교육 내용은 일상생활에 필수적인 내용을 포함해 구성할 필요가 있다.
	26	발달장애인 평생교육 내용은 여섯 가지 영역의 내용을 자연스럽게 융합해 구성할 필요가 있다.

2) 개념도

부모와 직원이 인식하는 발달장애인 평생교육 요구의 개념도는 [그림 4-4]와 같으며, 7개 군집과 68개 진술문이 2차원의 4개 사분면에 고르게 분포하고 있다. 먼저 사분면별 군집의 분포와 특성을 살펴보면 다음과 같다. 1사분면은 지역사회 영역 및 제도 수준에서의 발달장애인 평생교육 요구로, 1사분면에 위치한 군집 1(평생교육을 통한 지역사회 통합 촉진)과 군집 2(평생교육과 더불어 각종 지원 제공)는 모두 평생교육을 넘어 지역사회로 파문처럼 번져 나가는 넓고 적극적인 의미의 평생교육에 대한 내용임을 알 수 있다. 2사분면은 평생교육 영역 및 제도 수준에서의 발달장애인 평생교육 요구로, 2사분면에 위치한 군집 3(탄탄한 평생교육 추진 기반 마련)은 법, 행정, 인력 등 발달장애인 평생교육을 추진하기 위한 제도적인 기반과 관련된 내용임을 알 수 있다. 3사분면은 평생교육 영역 및 개인 수준에서의 발달장애인 평생교육 요구로, 3사분면에 위치한 군집 4(충분한 평생교육 예산과 비용 지원)와 군집 5(접근 가능한 평생교육 장소와 시설 확보)는 모두 발달장애인 개인의 평생교육 참여를 위한 예산과 비용 그리고 장소와 시설에 대한 내용임을 알 수 있다. 4사분면은 지역사회 영역 및 개인 수준에서의 발달장애인 평생교육 요구로, 4사분면에 위치한 군집 6(오랫동안 다양하게 누리는 평생교육 실현)과 군집 7(당사자의 요구를 존중하는 평생교육 실현)은 모두 발달장애인 개인의 전체 삶을 고려한 다양한 평생교육 참여와 관련된 내용임을 알 수 있다.

다음으로 군집의 크기와 군집 간 거리를 살펴보면 다음과 같다. 군집의 크기가 작을수록, 즉 군집 내 진술문 간의 거리가 가까울수록 연구 참여자의 인식이 유사함을 의미하며, 반대로 군집의 크기가 클수록, 즉 군집 내 진술문 간의 거리가 멀수록 연구 참여자의 인식이 다름을 의미한다(정찬석 외, 2004; 최수미 외, 2018). 또한 진술문과 마찬가지로 군집 간의 거리가 가까울수록 연구 참여자가 유사하다고 인식하는 군집임을 의미한다(Kane & Trochim, 2007). 3사분면에 위치한 군집 4(충분한

평생교육 예산과 비용 지원)와 군집 5(접근 가능한 평생교육 장소와 시설 확보)를 살펴보면 군집의 크기가 작고, 즉 군집 내 진술문 간의 거리가 가깝고, 군집 간의 거리가 멀어 군집 내 진술문의 유사성과 군집 간 차별성이 높다고 할 수 있다. 즉, 군집 4(충분한 평생교육 예산과 비용 지원)는 모두 평생교육 영역 및 개인 수준에서의 발달장애인 평생교육 요구에 해당하지만, 각각이 예산 및 비용 관련 요구와 장소 및 시설 관련 요구로 명확하게 구분됨을 알 수 있다. 상대적으로 나머지는 군집의 크기가 크고, 즉 군집 내 진술문 간의 거리가 멀고, 군집 간의 거리가 가까워 군집 내 진술문의 유사성과 군집 간 차별성이 낮다고 할 수 있다. 즉, 나머지 발달장애인 평생교육 요구는 실행 영역과 실행 수준에 따라 어느 정도 구분되나, 명확하게 구분되지 않음을 알 수 있다.



[그림 4-4] 발달장애인 평생교육 요구 개념도

제 3 절 발달장애인 평생교육 요구의 중요도

부모 7명과 직원 11명 등 총 18명을 대상으로 발달장애인 평생교육 요구에 대한 진술문 68개의 중요도를 1점(전혀 중요하지 않다)~5점(매우 중요하다)으로 평가하도록 하였다. 이를 바탕으로 진술문 내용별 및 군집별 중요도를 분석한 결과는 다음과 같다.

1. 진술문 내용별 중요도

부모와 직원이 인식하는 전반적인 발달장애인 평생교육 요구의 중요도는 보통 이상으로 높게 나타났으며, 이는 곧 전반적인 요구의 타당성을 증명하는 것으로 해석할 수 있다. 진술문 68개 전체의 중요도 평균은 '중요하다(M= 4.341, SD= .840)' 수준으로 나타났으며, 진술문 68개 각각의 중요도 평균은 '보통이다(중요도 평균의 최솟값 M= 3.500, SD= 1.150)' 수준에서 '매우 중요하다(중요도 평균의 최댓값 M= 4.833, SD= .383)' 수준으로 나타났다.

구체적으로 중요도 평균이 가장 낮은 진술문은 13번 진술문(발달장애인 평생교육 프로그램 운영시간을 연장할 필요가 있다(종일, 주말 등).)으로 나타났으며, 8번 진술문(특수교육과 같이 발달장애인 평생교육도 무상교육이 이루어져야 한다.), 61번 진술문(발달장애인이 처음에는 하루 종일 평생교육기관에 다니다가 점차 직업을 가지고 남는 시간 동안 지역사회에서 평생교육에 참여하는 것으로 옮아갈 수 있어야 한다.), 9번 진술문(발달장애인 평생교육 비용(프로그램비, 실습비, 식비 등)을 낮게 책정할 필요가 있다.), 24번 진술문(발달장애인 평생교육에 있어 학습 동기 유발이나 학습 분위기 조성을 위한 노력이 필요하다.) 등이 뒤를 이었다.

중요도 평균이 가장 높은 진술문은 41번 진술문(발달장애인 평생교육을 위한 인력을 충원할 필요가 있다.)으로 나타났으며, 1번 진술문((특히 중증) 발달장애인이 고등학교를 졸업한 이후에 갈 곳이 필요하다.), 65

번 진술문(발달장애인 평생교육에 대한 지속적인 관심과 논의가 필요하다.), 2번 진술문(다양한 형태(종합반, 단과반, 지역사회 통합 등)의 발달장애인 평생교육이 모두 필요하다.), 66번 진술문(장애인 평생교육법이 제정될 필요가 있다.) 등이 뒤를 이었다.

2. 군집별 중요도

부모와 직원이 인식하는 발달장애인 평생교육 요구의 중요도는 군집별로 큰 차이가 없었으며, 모두 '중요하다' 수준으로 나타났다. 구체적으로 먼저 중요도 평균이 가장 낮은 군집은 군집 4(충분한 평생교육 예산과 비용 지원; $M = 4.262$, $SD = .869$)로 나타났다. 다음으로 군집 1(평생교육을 통한 지역사회 통합 촉진), 군집 7(당사자의 요구를 존중하는 평생교육 실현), 군집 5(접근 가능한 평생교육 장소와 시설 확보), 군집 6(오랫동안 다양하게 누리는 평생교육 실현), 군집 2(평생교육과 더불어 각종 지원 제공) 순으로 나타났다. 마지막으로 중요도 평균이 가장 높은 군집은 군집 3(탄탄한 평생교육 추진 기반 마련; $M = 4.409$, $SD = .806$)으로 나타났다.

<표 4-9> 발달장애인 평생교육 요구의 중요도

번호	진술문 내용	평균	표준편차
	군집 1: 평생교육을 통한 지역사회 통합 촉진	4.287	.890
22	발달장애인의 특성을 고려한 모의실습 또는 지역사회 현장실습이 필요하다.	4.111	1.023
23	발달장애인의 사회성 발달을 위해 협동하는 활동이 필요하다.	4.278	.958
27	발달장애인 평생교육은 가정과 연계해 이루어질 필요가 있다.	4.667	.594
28	발달장애인이 부모와 독립해 살아갈 수 있도록 평생교육이 필요하다.	4.222	1.166
29	발달장애인이 평생교육을 통해 다른 사람과 만나고, 어울려 살아가는 법을 배울 필요가 있다.	4.611	.502
48	전체 평생교육 안에서 발달장애인 평생교육을 개념화하고 운영할 필요가 있다.	4.278	.895

<표 4-9> 발달장애인 평생교육 요구의 중요도 (계속)

번호	진술문 내용	평균	표준편차
52	발달장애인과 비장애인이 함께 참여하는 평생교육 프로그램이 필요하다.	4.278	.826
53	평생교육을 매개로 발달장애인이 자연스럽게 지역사회에 통합될 필요가 있다.	4.611	.502
54	발달장애인은 평생교육을 통해 지역사회에 참여할 필요가 있다(대회, 봉사활동 등).	4.500	.707
60	발달장애인이 평생교육을 통해 직업을 가질 수 있어야 한다.	3.944	1.056
61	발달장애인이 처음에는 하루 종일 평생교육기관에 다니다가 점차 직업을 가지고 남는 시간 동안 지역사회에서 평생교육에 참여하는 것으로 옮아갈 수 있어야 한다.	3.833	1.043
63	발달장애인은 평생교육을 통해 새로운 경험을 하면서 성장해 나갈 수 있어야 한다.	4.111	.900
	군집 2: 평생교육과 더불어 각종 지원 제공	4.421	.809
34	발달장애인과 비장애인이 평생교육을 위한 장소 및 시설을 공유할 필요가 있다.	4.056	.725
39	평생교육 과정에서 발달장애인의 도전행동이나 문제행동에 대한 전문적인 중재가 필요하다(전문가 자문 등).	4.444	.922
40	발달장애인 평생교육에서는 교육뿐만 아니라 치료와 돌봄이 함께 이루어질 필요가 있다.	4.167	1.150
42	발달장애 이해 및 인식개선 교육을 통한 발달장애인 평생교육 강사 양성이 필요하다.	4.389	.850
44	발달장애인 평생교육 보조인력에 대한 발달장애 이해 및 인식개선 교육이 필요하다.	4.611	.608
45	발달장애인 평생교육을 위해서는 특수교사, 사회복지사, 치료사, 평생교육사. 재활사 등 다양한 전문가의 협업이 필요하다.	4.667	970
46	발달장애인 평생교육 강사는 발달장애인을 정서적으로 지지할 필요가 있다.	4.500	.514
47	발달장애인 평생교육 강사는 발달장애인의 요구에 귀 기울일 필요가 있다.	4.556	.511
49	발달장애인 평생교육은 탈시설과 함께 논의 및 추진될 필요가 있다.	3.889	1.132

<표 4-9> 발달장애인 평생교육 요구의 중요도 (계속)

번호	진술문 내용	평균	표준편차
58	발달장애인 평생교육과 함께 발달장애 이해 및 인식개선 교육과 사회 분위기 변화가 동반될 필요가 있다.	4.556	.616
62	발달장애인 평생교육 관계자는 발달장애인 평생교육을 넓은 의미로 이해할 필요가 있다(기존의 발달장애 성인 대상 교육 모두 포함, 삶의 경험, 돌봄 등).	4.444	.616
65	발달장애인 평생교육에 대한 지속적인 관심과 논의가 필요하다.	4.778	.428
	군집 3: 탄탄한 평생교육 추진 기반 마련	4.409	.806
36	발달장애인이 평생교육에 참여하기 위해서는 활동지원사의 지원이 필요하다.	4.111	.832
38	발달장애인 평생교육의 일환으로 부모 및 가족에 대한 지원이 이루어질 필요가 있다(부모교육, 부모 및 가족 휴식, 외식, 여행 등).	4.000	1.085
41	발달장애인 평생교육을 위한 인력을 충원할 필요가 있다.	4.833	.383
43	발달장애인의 신변처리, 식사지도, 행동수정 등을 위한 보조인력 지원이 필요하다.	4.389	.916
50	지역사회 평생교육 기관에서 발달장애인을 수용할 필요가 있다.	4.333	.840
51	발달장애인이 지역사회 평생교육 기관에서 평생교육에 참여하기 위한 예산 및 인력 지원이 필요하다.	4.722	.461
59	평생교육이 실제 발달장애인의 삶에 변화를 가져올 수 있도록 관련 정책(피플퍼스트, 공공일자리 등)과 함께 추진될 필요가 있다.	4.278	.752
64	발달장애인 평생교육에 있어 장애인 관련 기관은 장애와 관련된 역할을 담당할 필요가 있다(발달장애 이해 및 인식개선 교육, 전환교육, 최중도 발달장애인 케어 등).	4.333	.767
66	장애인 평생교육법이 제정될 필요가 있다.	4.722	.575
67	발달장애인 평생교육에 있어 행정적인 성과보다 발달장애인의 요구를 우선시할 필요가 있다.	4.444	.784
68	국가 수준에서 발달장애인 평생교육을 지원함으로써 지역에 따른 차이를 최소화할 필요가 있다.	4.333	.970
	군집 4: 충분한 평생교육 예산과 비용 지원	4.262	.869
6	발달장애인 평생교육 예산과 관련된 주체 및 근거의 정비가 필요하다.	4.333	.767

<표 4-9> 발달장애인 평생교육 요구의 중요도 (계속)

번호	진술문 내용	평균	표준편차
7	발달장애인 평생교육을 위한 충분하고 안정적인 예산 지원이 필요하다.	4.667	.594
8	특수교육과 같이 발달장애인 평생교육도 무상교육이 이루어져야 한다.	3.833	1.098
9	발달장애인 평생교육 비용(프로그램비, 실습비, 식비 등)을 낮게 책정할 필요가 있다.	3.889	1.132
10	경제적으로 어려운 발달장애인을 위해 평생교육 비용(프로그램비, 실습비, 식비 등)을 지원할 필요가 있다.	4.444	.616
11	발달장애인 평생교육 바우처를 사용할 수 있는 자격, 금액, 기관의 확대가 필요하다.	4.500	.514
37	발달장애인이 평생교육에 참여하기 위해서는 이동권 보장이 필요하다(대중교통 무임승차, 장애인 콜택시, 이동약자 셔틀버스 등).	4.167	.924
	군집 5: 접근 가능한 평생교육 장소와 시설 확보	4.319	.869
30	예체능 프로그램을 운영할 수 있도록 공공시설을 갖춰야 한다(경기장, 무대, 연습실 등).	4.056	.998
31	발달장애인 평생교육을 위한 장소를 확보할 필요가 있다.	4.611	.502
32	지역마다 발달장애인평생교육센터를 설치해야 한다.	4.444	1.097
33	발달장애인 평생교육 장소 및 시설은 접근성을 고려하여 설치해야 한다(1층에 설치 등).	4.167	.707
	군집 6: 오랫동안 다양하게 누리는 평생교육 실현	4.333	.840
1	(특히 중증) 발달장애인이 고등학교를 졸업한 이후에 갈 곳이 필요하다.	4.833	.383
2	다양한 형태(종합반, 단과반, 지역사회 통합)의 발달장애인 평생교육이 모두 필요하다.	4.778	.548
3	더 많고 다양한 종류의 발달장애인 평생교육 프로그램이 필요하다.	4.222	.732
4	발달장애인이 평생교육에 참여하기 위해 대기하는 기간을 줄여야 한다.	4.000	1.029
5	발달장애인은 '느린 학습자'이므로 연수 제한 없이 말 그대로 '평생'교육에 참여할 수 있어야 한다.	4.333	.767
12	발달장애인 평생교육 프로그램을 연속성 있게 운영할 필요가 있다.	4.333	.594
13	발달장애인 평생교육 프로그램 운영시간을 연장할 필요가 있다(종일, 주말 등).	3.500	1.150

<표 4-9> 발달장애인 평생교육 요구의 군집별 중요도 (계속)

번호	진술문 내용	평균	표준편차
14	반과 시간표가 정해져 있는 운영 방식에서 벗어나 발달장애인이 원하는 평생교육 프로그램을 선택하도록 운영할 필요가 있다.	3.944	.998
16	발달장애인 평생교육에서 강사 대 발달장애인 비율을 낮게 유지할 필요가 있다(강사 1명 당 발달장애인 2~3명 담당 등).	4.389	.698
17	발달장애인 평생교육 관련 자료를 알기 쉬운 자료로 제작할 필요가 있다.	4.611	.502
18	(특히 e스포츠 등 새로운) 발달장애인 평생교육 프로그램 운영 시 참고할 수 있는 자료가 필요하다.	4.333	.594
35	발달장애인이 학령기에 받았던 특수교육 관련서비스를 성인기에도 받을 수 있어야 한다.	4.000	1.237
55	생애주기별 발달장애인 평생교육 로드맵이 필요하다.	4.444	.784
56	생애주기별 발달장애인의 요구에 적절한 평생교육 프로그램이 필요하다.	4.556	.705
57	중장년 및 노년 발달장애인을 위한 평생교육의 활성화가 필요하다.	4.722	.461
	군집 7: 당사자의 요구를 존중하는 평생교육 실현	4.294	.811
15	평생교육 과정에서 발달장애인의 주도권, 주체성, 자발성을 존중할 필요가 있다.	4.444	.616
19	발달장애인에 대한 상담 및 평가 결과를 바탕으로 개별화된 교육 계획을 수립하고, 이에 따라 교육할 필요가 있다.	4.500	.618
20	발달장애인에 대한 상담 및 평가 결과를 바탕으로 적절한 평생교육 프로그램에 배치할 필요가 있다.	4.444	.616
21	발달장애인의 선호와 강점을 중심으로 평생교육이 이루어져야 한다.	4.222	.732
24	발달장애인 평생교육에 있어 학습 동기 유발이나 학습 분위기 조성을 위한 노력이 필요하다.	3.889	1.367
25	발달장애인 평생교육 내용은 일상생활에 필수적인 내용을 포함해 구성할 필요가 있다.	4.556	.616
26	발달장애인 평생교육 내용은 여섯 가지 영역의 내용을 자연스럽게 융합해 구성할 필요가 있다.	4.000	.686

제 5 장 논의 및 결론

제 1 절 요약 및 논의

본 연구에서는 지적장애인과 자폐성장애인을 포함한 발달장애인이 제한된 교육 및 직업 기회로 인하여 중등교육 이후 평생교육에 의존하고 있으나, 특수교육에 비해 지원이 미흡한 상황에서 시간을 의미 있게 보내기 위한 평생교육의 중요성에 대한 인식을 바탕으로 발달장애인 평생교육 요구를 알아보고자 하였다. 구체적으로 먼저 평생교육을 받은 경험이 있는 발달장애인의 부모 7명과 발달장애인 대상 평생교육을 제공한 경험이 있는 직원 11명 등 발달장애인 평생교육 관계자 총 18명을 대상으로 인터뷰를 진행하고, 이로부터 진술문을 추출 및 종합하여 총 68개의 진술문을 생성하였다. 다음으로 진술문을 유사성에 따라 분류한 자료를 바탕으로 다차원 척도 분석 및 군집 분석을 실시하여 68개의 진술문을 2차원에 7개의 군집으로 나타낸 개념도를 완성하였다. 또한 각 진술문의 중요도를 1점(전혀 중요하지 않다)~5점(매우 중요하다)으로 평가한 자료를 바탕으로 기술 통계 분석을 실시하여 진술문별 및 군집별 중요도를 알아보았다. 이러한 연구 결과에 대해 요약 및 논의하면 다음과 같다.

1. 발달장애인 평생교육 요구의 내용

발달장애인 평생교육 요구에 대한 68개의 진술문이 도출되었다. 발달장애인 평생교육과 직접적으로 관련된 요구뿐만 아니라 발달장애인의 전반적인 삶과 관련된 요구가 도출되었다. 즉, 발달장애인 평생교육과 직접적으로 관련된 요구로 예산과 비용, 장소와 시설, 추진 기반(법, 행정, 인력 등) 등이 도출되었을 뿐만 아니라, 발달장애인의 전반적인 삶과 관련된 요구로 치료, 돌봄, 행동 중재, 이해 및 인식개선 교육, 생애

주기, 사람 중심(person-centered), 지역사회 통합, 커뮤니티 케어(community care) 등이 도출되었다.

이와 같은 발달장애인 평생교육 요구의 다양성과 포괄성은 발달장애인의 삶 전반에 있어서의 어려움과 발달장애인 평생교육의 독특한 상황을 반영한다. 즉, 이는 이론적 배경의 발달장애인 현황과 삶에서 살펴본 바와 같이 발달장애인이 일상생활, 직업생활, 사회생활 등 삶 전반에 있어 어려움을 경험함을 보여 준다. 또한 이는 발달장애인 평생교육이 일반 평생교육과 다르게 평생교육기관뿐만 아니라 각종 지원을 제공하는 기관에서 이루어지면서 평생교육의 경계와 의미가 불분명한 측면이 있으며, 발달장애인 평생교육을 각종 지원의 제공을 포함하는 개념으로 넓게 정의할 필요가 있음을 보여 준다. 주간보호시설 운영자를 대상으로 발달장애인 평생교육에 대한 인식을 조사한 서유경과 박재국(2020)에 따르면 이들은 시설에서 운영하는 프로그램을 평생교육이라고 할 수 있는가에 대한 의문을 표했으며, 이러한 의문은 평생교육기관뿐만 아니라 주간보호시설과 같이 일차적으로 다른 목적을 가진 기관에서 평생교육이 이루어지는 데 일정 부분 기인하는 것으로 나타났다. 또한 발달장애인과 가족을 대상으로 평생교육에 대한 요구를 조사한 정평강 외(2019)에 따르면 이들은 평생교육의 경계와 의미가 명확하지 않아 혼란스러운 동시에 발달장애인에게 있어 평생교육은 평생 다니며 지원받을 수 있는 곳으로 넓게 정의해야 한다고 하였다.

다시 말해 이는 발달장애인 평생교육 요구가 전반적인 삶의 맥락에서 논의되어야 하며, 계획 및 정책 수립 시에도 이러한 접근을 취할 필요가 있음을 의미한다. 즉, 부모와 직원은 발달장애인 평생교육을 통해 발달장애인의 전반적인 삶과 관련된 지원을 받고자 하는 요구가 있으며, 이는 곧 현재 지원이 제공되는 방식에 변화가 필요한 것으로 해석할 수 있다. 현재 교육부, 보건복지부, 고용노동부 등 다양한 정부 부처에서는 발달장애인을 위한 지원을 제공하고 있으나, 특히 발달장애인의 인지적 제한을 고려할 때, 이러한 지원이 발달장애인에게 닿지 못할 가능성이 크다. 따라서 정부 부처가 아닌 발달장애인을 중심으로 다양한 지원이

제공될 필요가 있다고 하겠다. 「평생교육법」, 「특수교육법」, 「장애인복지법」, 「장애인고용촉진 및 직업재활법」 등 교육, 복지, 고용 등과 관련된 각각의 법이 존재함에도 불구하고, 「발달장애인법」을 따로 제정하고, 발달장애인 생애주기별 종합대책을 발표하는 등의 노력은 이러한 접근의 필요성을 반영한다. 특히 62번 진술문(발달장애인 평생교육 관계자는 발달장애인 평생교육을 넓은 의미로 이해할 필요가 있다(기존의 발달장애 성인 대상 교육 모두 포함, 삶의 경험, 돌봄 등).)은 이를 잘 보여 준다.

> “(사람들이) 단순히 한글을 배우고 컴퓨터를 배우는 것만 평생교육이라고 생각하는 것 같아요. … 평생교육은 사는 데 필요한 것을 연습도 하고, 경험도 하고, 또 집에 있는 사람 밖으로 좀 이렇게 오게 할 수 있는 거리도 되고. … 발달장애인에게 평생교육이라는 것은 좀 뭔가를 그냥 배우는 거가 끝이 아니라 스스로가 경험하는 거 그리고 부모님들의 돌봄을 대신해 주고 있는 거 그렇게까지 좀 넓게 생각하면은 좋을 것 같다는 생각이 들고요.” (직원 1)

실제로 연구는 발달장애인 평생교육이 평생교육 그 이상의 의미를 가짐을 보고해 왔다. 발달장애인은 평생교육을 통해 독립적인 일상생활을 연습하고(김경열, 2012; 김경열, 2019; 이현주, 정평강, 2020, 정평강 외, 2019), 직업생활을 준비하며(정평강 외, 2019), 발달장애인에게 평생교육은 사회적 관계를 맺고 지역사회에 참여하기 위한 유일한 기회가 되기도 한다(김경열, 2012; 김경열, 2019; 이현주, 정평강, 2020; 정연수, 이효숙, 2016; 정평강 외, 2019). 이처럼 발달장애인에게 있어 평생교육은 다양하고 긍정적인 외적이고 기능적인 의미를 가질 뿐만 아니라 자신감과 자존감을 향상하는 등 내적이고 심리적인 의미를 갖는다(김경열, 2019; 이현주, 정평강, 2020; 정평강 외, 2019). 발달장애인은 이러한 평생교육의 외적 및 내적 의미를 통해 평범한 일상에 한 발 더 가까워진다. 즉, 발달장애인에게 있어 평생교육은 경험이자 삶 그 자체라고 해도 과언이

아니다. 더불어 부모나 형제자매 등의 가족에게 있어 평생교육은 돌봄의 기능을 수행하며, 평생교육의 일환으로 가족지원을 제공할 필요가 있음을 보고해 왔다(강성하, 남경욱, 2021; 정평강 외, 2019). 나아가 직원은 사실상 평생교육 현장에서 교육과 치료와 돌봄이 혼재하고 있으며, 이에 따라 평생교육의 개념과 자신의 역할에 혼란을 느낌을 보고하였다(강성하, 남경욱, 2021; 서유경, 박재국, 2022). 이는 중등교육까지 특수교육 관련서비스라는 이름으로 제공되었던 각종 서비스가 중등교육 이후에 더 이상 제공되지 않는 것과 관련이 있으며(김민영, 홍성두, 2016; 서선진, 2020), 특히 40번 진술문(발달장애인 평생교육에서는 교육뿐만 아니라 치료와 돌봄이 함께 이루어질 필요가 있다.)은 이를 잘 보여 준다.

> “저는 처음에 치료와 교육이, 제 철학이랑 경계선에서 너무 힘들어 했었어요. 저는 교육이, 어떻게 보면 교육이죠, 이 발달장애인분들. 근데 정말 중증분들한테는 저는 필요한 게 치료라고 생각했었고, 근데 시간이 지나고 여기서(발달장애인평생교육센터에서) 시간 정말 오랫동안 보내다 보니까, 결국에 치료와 교육은 같이 가더라고요. 근데 그 안에 트라이앵글처럼 돌봄도 같이 있었고, 결국 이게 저는 평생교육이다라는 걸 좀 느꼈었던 것 같아요.” (직원 8)

2. 발달장애인 평생교육 요구의 차원과 군집

먼저 발달장애인 평생교육 요구에 대한 68개의 진술문을 ‘교육 성과’ - ‘교육 실행’과 ‘간접 서비스’ - ‘직접 서비스’의 2차원에 나타낼 수 있었다. 2018년 9월 발표된 발달장애인 생애주기별 종합대책은 2022년까지 말 그대로 생애주기별 추진과제를 제시하고 있다. 이와 같은 종합대책을 수립하기 위한 개념적 틀로서 생애주기는, 즉 시간이라는 차원은 분명 중요한 축이다. 그러나 각각의 생애주기별로 살펴보면 추진과제를 단순히 나열하여 제시한 데에서 보다시피 시간이라는 하나의 차원(축)

만으로는 부족함이 있다. 이때 본 연구에서 밝힌 바와 같은 ‘교육 성과’ - ‘교육 실행’이나 ‘간접 서비스’ - ‘직접 서비스’와 같은 차원(축)을 더 함으로써 보다 체계적인 계획 수립이 가능할 것이다.

1차원(*X*축)은 교육 성과와 교육 실행으로 나누어 볼 수 있었는데 이는 발달장애인 평생교육의 궁극적인 성과가 사회통합에 있음을 잘 보여준다. 중등교육까지는 가정과 학교에서 대부분의 시간을 보냈다면 중등교육 이후에는 지역사회에서 대부분의 시간을 보내게 된다. 발달장애인은 가정과 학교에서 지역사회로의 자연스러운 전환에 어려움이 있으며, 평생교육을 통한 구조적이고 체계적인 기회와 지원의 제공은 지역사회로의 전환을 촉진하고, 궁극적인 목표인 사회통합에 한 발 더 가까워질 수 있다. 이러한 결과는 연구 참여자가 가정과 학교에서 지역사회로의 전환기에 있는 청년기(20~30대) 발달장애인 관계자이기 때문인 것으로 보이며, 특히 53번 진술문(평생교육을 매개로 발달장애인이 자연스럽게 지역사회에 통합될 필요가 있다.)은 이를 잘 보여 준다.

> “비장애인 분들이 장애인 당사자에 대해서 익숙함을 갖고 ‘그냥 똑같은 사람이지.’라는 인식이 생기지 않으면 아무리 지원이 많아져도 결국에는 그냥 거주 시설만 없어졌다 뿐이지 격리된 건 매한가지거든요. 이용 시설은 실제로 지금 격리돼서 이용하고 있잖아요. 그렇기 때문에 사회에 참여를 더 할 수 있게 지원하는 게 너무 필요할 것 같아요. … 저희는 거꾸로 사회부터가 아니라 저희가 하는 일을(평생교육을) 가지고 지역 주민 분들을 만나고 이렇게 퍼져나가게 그렇게 일을 하고 있습니다.” (직원 2)

2차원(*Y*축)은 간접 서비스와 직접 서비스로 나누어 볼 수 있었는데 이는 발달장애인 평생교육에 있어 간접적으로 제도를 마련할 뿐만 아니라 직접적으로 개인에 대한 실제 교육과 지원이 모두 만족스럽게 이루어져야 함을 보여 준다. 박재국 외(2021)는 장애인 평생교육 관련 법령 정비 방안 연구에서 현행 평생교육법의 문제뿐만 아니라 다양한 운영상

의 문제를 밝혔는데, 이는 곧 「평생교육법」을 개정하거나 별도의 장애인 평생교육법을 제정하고, 지방자치단체에서 조례를 제정하는 등의 노력을 통해 적절한 평생교육 지원체계를 갖출 뿐만 아니라, 이러한 지원체계에 따라 기관, 교·강사, 프로그램 등에 있어 내실화된 운영을 통해 발달장애인이 피부로 느낄 수 있는 평생교육과 지원이 이루어져야 함을 보여 준다. 예를 들어, 평생교육 인력의 양적 및 질적 제고를 위해서는 법과 조례에 근거를 마련할 뿐만 아니라 실제로 기관에 자격을 갖춘 인력을 충분히 배치하고, 이들이 각자의 역할을 잘 수행하여 실제로 발달장애인이 체감할 수 있어야 한다.

다음으로 발달장애인 평생교육 요구에 대한 68개의 진술문을 군집 1(평생교육을 통한 지역사회 통합 촉진), 군집 2(평생교육과 더불어 각종 지원 제공), 군집 3(탄탄한 평생교육 추진 기반 마련), 군집 4(충분한 평생교육 예산과 비용 지원), 군집 5(접근 가능한 평생교육 장소와 시설 확보), 군집 6(오랫동안 다양하게 누리는 평생교육 실현), 군집 7(당사자의 요구를 존중하는 평생교육 실현) 등 7개의 군집으로 분류할 수 있었다. 7개의 군집은 4개의 사분면에 고르게 분포하고 있었으며, 군집의 크기와 군집 간 거리가 유사하였다.

군집 1(평생교육을 통한 지역사회 통합 촉진)은 실습, 협동, 사회적 관계, 가정 연계, 자립생활, 통합교육, 사회통합, 직업생활 등에 대한 내용을 포함하고 있다. 즉, 평생교육이 지역사회에서의 일상생활, 직업생활, 사회생활 등과 유기적인 관계 속에서 실시되어야 함을 알 수 있다. 특히 자폐성장애인은 말을 유창하게 하고, 특정 인지 기술(암산 등)이나 음악, 미술, 체육 등에서 뛰어난 능력을 보이는 경우에도 익숙하지 않은 장소에 찾아가거나 직장에서 비장애인 동료와 어울리거나 대회에 참가하는 등 일상생활, 직업생활, 사회생활에 자발적이고 완전하게 참여하는 데 어려움이 있는 것으로 보고되었다. 앞서 살펴본 바와 같이 발달장애인에게 있어 평생교육은 경험이자 삶 그 자체라고 할 수 있으며, 이에 따라 사회적 관계나 자립생활 등과 같이 평생교육의 여섯 가지 분류에 속하지 않는 교육 내용에 대한 요구를 확인할 수 있었다. 이는 발달장

애인 평생교육과정 편제 시 교양교과로 평생교육의 여섯 가지 분류에 해당하는 내용뿐만 아니라 기본교과로 신변처리, 일상생활, 사회성, 지역사회적응 등을 포함할 것을 제안한 김두영과 김주영(2015)의 연구와 일치하는 결과이다. 또한 실습이나 협동 등과 같이 교육 방법에 대한 요구도 확인할 수 있었다. 이러한 교육 내용이나 방법에 대한 요구는 평생교육에서는 생소할 수 있으나, 특수교육에서는 오랫동안 활발하게 논의된 주제이다. 즉, 그동안 평생교육에서 소외되었던 발달장애인을 수용하면서 논의가 확장될 가능성과 필요성을 엿볼 수 있다.

군집 2(평생교육과 더불어 각종 지원 제공)는 도전행동 및 문제행동 중재, 치료, 돌봄, 발달장애 이해 및 인식개선 교육, 다양한 전문가 협업 등에 대한 내용을 포함하고 있다. 즉, 단순히 지식이나 기술의 습득으로서의 교육을 넘어 각종 지원의 제공을 포함하는 더 넓고 적극적인 의미의 평생교육에 대한 요구를 확인할 수 있다. 이는 발달장애인의 중등교육까지 이루어지는 특수교육 관련서비스나 발달장애 이해 및 인식개선 교육 등이 중등이후교육에서도 이루어질 필요가 있음을 보여 주며, 2022년 「특수교육법」 제5장 고등교육 제30조의2(개인별 교육지원계획)의 신설은 이를 반영한다. 「특수교육법」에 따르면 “특수교육 관련서비스란 특수교육대상자의 교육을 효율적으로 실시하기 위하여 필요한 인적·물적 자원을 제공하는 서비스로서 상담지원·가족지원·치료지원·지원인력배치·보조공학기기지원·학습보조기기지원·통학지원 및 정보접근지원 등을 말한다.” 구체적으로 군집 2의 40번 진술문에서 치료지원 요구를 확인할 수 있을 뿐만 아니라 군집 3의 38번 진술문에서 가족지원 요구를, 43번 진술문에서 지원인력배치 요구를, 군집 4의 37번 진술문에서 통학지원 요구를, 군집 6의 17번 진술문에서 정보접근지원 요구를 확인할 수 있다. 또한 특히 자폐성장애인의 감각 자극 추구나 공격성 등과 같은 도전행동 및 문제행동 중재에 대한 요구가 보고되었다. 발달장애인 평생교육을 위해 교육부 국립특수교육원(국가장애인평생교육진흥센터)에서는 의사소통 보조기기(김정연 외, 2021; 박경옥 외, 2018)와 도전적 행동 중재 매뉴얼(최진혁 외, 2020)을 개발 및 보급해 왔으며, 앞으

로도 이러한 노력이 지속될 필요가 있다고 하겠다.

또한 통합교육이 원활하게 이루어질 수 있도록 학교 교직원 및 학생을 대상으로 장애 이해 및 인식개선 교육을 실시하듯 평생교육에서도 장애 이해 및 인식개선 교육을 실시할 필요가 있다. 42번 및 44번 진술문과 같이 평생교육이 원활하게 이루어질 수 있도록 강사 및 보조인력을 대상으로 장애 이해 및 인식개선 교육을 실시할 뿐만 아니라 58번 진술문과 같이 궁극적으로 사회 분위기 변화를 위해 장애 이해 및 인식개선 교육을 실시할 필요가 있다. 후자와 관련해 현재 「장애인복지법」 제25조(사회적 인식개선 등)에 따라 전 국민에 대한 장애 이해 및 인식개선 교육이 이루어지고 있는데, 이러한 교육을 평생교육에서 적극적으로 실시할 수 있는 가능성과 필요성을 엿볼 수 있다. 장애 이해 및 인식개선 교육을 통해 평생교육이 원활하게 이루어질 뿐만 아니라, 장애인과의 직접적인 접촉 경험은 장애 이해 및 인식개선에 효과가 있어(김두진, 2005; Esposito & Peach, 1983), 평생교육을 통해 장애 이해 및 인식개선이 이루어지는 선순환을 기대할 수 있을 것이다.

군집 3(탄탄한 평생교육 추진 기반 마련)은 발달장애인 평생교육을 위한 인력, 기관, 정책, 법, 행정 등 국가 수준에서의 추진 기반 마련에 대한 내용을 포함하고 있다. 그동안 국가 수준에서 발달장애인의 교육권을 보장하기 위하여 특히 「특수교육법」 제정을 계기로 많은 진보가 있었으나, 여전히 중등교육 이후에 발달장애인이 집이나 시설에서 여생을 보내는 현상이 나타나면서 2018년부터 전국장애인부모연대를 중심으로 발달장애인 국가책임제를 적극적으로 요구하게 되었다(김성심 외, 2022). 즉, 군집 3의 요구는 최근의 발달장애인 국가책임제에 대한 요구와 맥을 같이 한다. 2014년 제정된 「발달장애인법」은 발달장애인 국가책임제를 위한 근거가 되며, 2018년 보건복지부, 교육부, 고용노동부가 부처 합동으로 발표한 발달장애인 평생케어 종합대책은 이러한 요구를 반영한 사례로 볼 수 있다. 그러나 종합대책은 영유아기 및 학령기 교육에 대한 내용을 포함하고 있으나 청장년기 및 중노년기 평생교육에 대한 내용을 포함하고 있지 않으며, 시혜적 접근을 취하고 있다는 비판

을 받는다.

이는 국가가 발달장애인 평생교육을 위한 추진 기반을 마련함에 있어 발달장애인의 국가에 대한 의존성을 높이는 방식이 되지 않도록 세심한 주의가 필요함을 시사한다. 김성심 외(2022)는 문헌 검토 결과를 바탕으로 주도성과 책임성의 소재에 따라 발달장애인 국가책임제를 복지론, 윤리론, 권리중심론의 세 가지 유형으로 분류하면서, 주도성은 국가에 있고, 책임성은 개인에 있는 복지론의 경우 사회적 동의를 얻을 수 있는 엄격한 심사를 통한 공정한 자원의 분배를 강조하여 발달장애인을 '복지의 여왕(강민희, 2008)'으로 만드는 시혜적 관점을 강조하는 결과를 낳는다고 하였다. 그러므로 2018~2022년 발달장애인 평생케어 종합대책이 사실상 만료된 현시점에서 새로운 대책은 평생교육에 대한 내용을 포함하고, 발달장애인의 국가에 대한 의존성의 문제를 고려하여 발달장애인에게 복지 혜택을 주는 시혜적 접근이 아닌 발달장애인의 권리를 보장하는 접근을 취해야 하겠다.

군집 4(충분한 평생교육 예산과 비용 지원)는 발달장애인 평생교육을 위한 예산과 비용에 대한 내용을 포함하고 있다. 먼저 기관의 예산 측면에서 장애인 평생교육기관의 경우 일차적으로 평생교육기관이 아닌 장애인 복지시설인 경우가 많아 보다 시급한 복지 사업에 예산이 우선 배정되면서 평생교육 예산이 부족하게 되는 현상이 나타남을 보고하였다. 이에 따라 사회복지사가 외부 사업을 통한 예산 확보에 많은 시간을 할애하고, 외부 사업 지침에 따라 운영에 제한이 발생하는 등 어려움이 있음을 보고하였다. 이는 장애인 평생교육 기관은 운영예산을 대체로 시도 또는 시군구에서 지원받고 있으나(이한우 외, 2021), 충분하지 않아 지원이 필요함을 보고한 선행연구와 일치하는 결과이다(김경열, 2019; 김창호, 2018; 서유경, 박재국, 2022; 차재경 외, 2021).

다음으로 개인의 비용 측면에서 전공과까지는 무상교육이었으나 평생교육부터는 비용이 발생하게 되는데, 발달장애인은 직업을 갖기 어렵고, 발달장애인의 부모도 은퇴할 나이가 되어 비용에 대한 부담이 가중된다. 또한 그동안 이미 발달장애로 인해 추가로 지출한 비용이 많아 "기

둥뿌리를 뽑은 상태(부모 1)", 즉 재정적으로 좋지 않은 상태임을 고려할 필요가 있다. 이러한 발달장애인의 열악한 고용 및 경제 상태는 이미 보고된 바 있다(이한우 외, 2021). 종합하면 기관의 예산 측면에서 국가의 지원을 확대하거나, 외부 사업을 통한 지원을 용이하게 하거나, 고용과의 연계 방안을 모색할 필요가 있으며, 동시에 개인의 비용 측면에서 발달장애인 평생교육 비용을 애초에 낮게 책정하거나, 경제적 어려움이 있는 발달장애인에게 비용을 지원할 필요가 있다고 하겠다.

한편 발달장애인 평생교육 비용은 전술한 바와 같이 그 자체가 경제적으로 부담이 된다는 문제뿐만 아니라 미래에 대한 투자가 아닌 단순 지출로 인식되는 문제가 있는 것으로 나타났다. 고등교육 비용의 경우 평생교육 비용보다 훨씬 비싸고, 종종 학자금 대출을 받아야 하지만 미래에 대한 투자로 인식되어, 즉 미래에 더 큰 이득이 예상되어 아깝다는 생각이 들지 않는다. 그러나 평생교육 비용의 경우 현재는 발달장애인이 평생교육을 받을 수 있다는 이득이 있으나, 미래에 그 이상의 이득이 있을 것으로 예상하기 어렵다. 이는 발달장애인 평생교육이 연속성 있게 이루어져야 한다는 요구와 관련이 있다. 즉, 발달장애인 평생교육이 당장에 시간을 때우는 것을 넘어 미래의 성장으로 이어지기 위해서는 연속성 있게 이루어져야 할 것이다.

> "문제는 다니는 동안은 재밌고 괜찮고 그랬는데 그 4년이 지나고 아무 남는 게 없어요. 시간만 4년을 재밌게 보내고 돈 쓴 거지. … 그게(연속성이) 없는 거야. … 그리고 또 갈 곳 찾아가지고 결국 국민학교 때 다녔던 복지관으로 다시, 다시 간 거야." (부모 6)

군집 5(접근 가능한 평생교육 장소와 시설 확보)는 말 그대로 발달장애인 평생교육을 위한 장소와 시설이 충분하고 접근 가능해야 한다는 내용을 포함하고 있다. 이러한 요구는 장애인 평생교육 현황조사에서 프로그램 운영 시 어려운 점 1순위로 '학습 공간 부족'이라는 응답이 두 번째로 많은 것과 일치하는 결과이다. 발달장애인 평생교육을 위한 장

소와 시설의 확충은 크게 두 가지 방향으로 이루어질 필요가 있다. 첫째로 중등교육까지의 특수교육기관 부족 문제와의 연장선상에서 발달장애인만을 위한 평생교육기관의 확충이 필요하다고 하겠다. 둘째로 발달장애인이 살고 있는 지역사회에서 평생교육에 참여하고 싶다는 요구와 비장애인과 함께 평생교육에 참여하고 싶다는 요구를 종합적으로 고려할 때, 원래 모든 사람이 접근할 수 있어야 하는 평생교육기관에 실제로 모든 사람이 접근할 수 있도록 노력해야 하겠다. 즉, 일반 평생교육기관에서 발달장애인만을 위한 프로그램이나 발달장애인과 비장애인이 함께 참여하는 프로그램을 확대하여 운영할 필요가 있다. 이 외에도 발달장애인 평생교육기관은 찾기 쉬운 곳에 위치할 필요가 있으며, 중도·중복 발달장애인의 경우 신체적 장애를 동반할 수 있으므로 접근성을 확보할 필요가 있다. 또한 문화예술교육의 비중이 높은 점을 고려해 이를 위한 장소와 시설을 갖출 필요가 있다.

군집 6(오랫동안 다양하게 누리는 평생교육 실현)은 생애주기를 고려해 말 그대로 '평생'교육이 이루어져야 하며, 이를 위해서는 프로그램과 운영 방식의 양적 및 질적 제고가 필요하다는 내용으로 구성되어 있다. 군집명에서 드러나듯 크게 평생교육을 오랫동안 누릴 수 있어야 한다는 요구와 다양하게 누릴 수 있어야 한다는 요구로 나누어 살펴볼 수 있다. 먼저 평생교육을 오랫동안 누릴 수 있어야 한다는 요구와 관련해 발달장애인은 이름에서 기대되는 바와 같이 '평생'교육을 받고자 하지만 사실상 '평생'교육을 받기는 어려우며 몇 년마다 다른 기관을 전전한다. 이에 대한 원인으로 두 가지가 지적되었는데 하나는 기관 및 프로그램을 운영함에 있어 자원이 충분하지 않아 이용할 수 있는 기간에 제한을 두고 있으며, 다른 하나는 중장년기 및 노년기 발달장애인을 위한 평생교육이 거의 전무하기 때문이다. 특히 후자와 관련해 발달장애인과 보호자(거의 대부분의 경우 부모)가 나이가 들어감에 따라 건강이나 체력 문제로 인해 발달장애인이 시설에서 생활하게 되거나, 가정에서 생활하는 경우에도 평생교육에 활발하게 참여하지 못한다. 이로 인해 중장년기 및 노년기 발달장애인의 평생교육 수요가 가려지면서 공급이 없어지

는 악순환이 발생하게 되므로 적극적인 수요 발굴과 공급이 필요하다고 하겠다. 실제로 제5차 성인 학습 및 교육에 관한 글로벌 보고서(UIL, 2022)에 따르면 다수의 국가가 점차 고령화 사회에 접어들고 있음에도 불구하고 20%의 국가가 노인 집단을 위해 성인 학습 및 교육 재정을 우선 배정하지 않다고 응답한 것으로 나타났다.

다음으로 평생교육을 다양하게 누릴 수 있어야 한다는 요구와 관련해 발달장애인의 특성과 요구의 다양성이 매우 크며, 현재 평생교육은 이를 충족하기에 부족함이 있다고 하겠다. 장애인 평생교육 현황조사에서 프로그램 운영 시 어려운 점 1순위로 '수강자의 특성 및 요구 다양'이라는 응답이 그리고 운영 활성화를 위해 확대되었으면 하는 영역 1순위로 '장애인에게 특화된 다양한 프로그램'이라는 응답이 가장 많은 것과 일치하는 결과이다. 또한 발달장애인 개인마다 특성과 요구가 다양하므로 이를 고려한 맞춤형 프로그램이 필요함을 보고한 연구(김경열, 2019; 이재호 외, 2020; 이현주, 정평강, 2021; 정연수, 이효숙, 2016; 정평강 외, 2019)와도 일치하는 결과이다. 이는 Fuchs와 Fuchs(1998)가 제안한 바와 같이 분리교육부터 통합교육까지 다양한 서비스(continuum of services)가 필요함을 시사한다. 즉, 발달장애인만을 위한 분리된 평생교육에서부터 비장애인과 함께하는 통합된 평생교육에 이르기까지 다양한 평생교육 운영 형태나 프로그램을 제안할 필요가 있다고 하겠다.

발달장애인의 독특한 특성과 요구를 충족하기 위해서는 특히 대학을 중심으로 일반 평생교육의 발달장애인 접근성을 향상하고, 지역사회에서 조정(accommodations)의 제공을 통해 개별화된 교육을 실시하는 통합적인 접근이 권고된다. 이론적 배경에서 살펴본 바와 같이 그동안 특수교육에서 활발하게 논의된 통합교육의 당위성과 효과에 대한 증거는 평생교육에서도 유효하다. 더불어 「특수교육법」의 장애인 평생교육 관련 조항을 「평생교육법」으로 이관해 현재 장애인과 비장애인 모두를 위한 하나의 평생교육법이 존재하는 데에서 잘 드러나듯 평생교육은 통합적 접근을 추구한다. 나아가 미국에서 커뮤니티 칼리지를 중심으로 장애인에게 평생교육을 제공하는 사례, 제5차 평생교육진흥 기본계획

('23～'27)에서 대학의 역할에 대한 강조, 최근 들어 활발하게 이루어지고 있는 대학 기반 발달장애인 평생교육에 대한 연구(김건희, 2018; 김두영, 김주영, 2015; 김영준, 강경숙, 2018; 김영준, 도명애, 2017; 박승희, 2004; 박정민 외, 2018; 이병인 외, 2017; 정연수, 2017) 등은 발달장애인 평생교육에 있어 대학을 중심으로 한 통합적인 접근을 지지한다.

군집 7(당사자의 요구를 존중하는 평생교육 실현)은 평생교육 과정에서 발달장애인의 자발적이고 적극적인 참여가 필요하며, 상담과 평가를 통해 파악한 발달장애인의 강점과 선호를 바탕으로 발달장애인의 특성과 요구를 고려한 개별화된 교육이 이루어져야 한다는 내용으로 구성되어 있다. 즉, 정해진 교육과정과 성취 기준에 학습자를 맞추는 것이 아니라 반대로 학습자에 교육과정과 성취 기준을 맞춰야 한다는 요구로 볼 수 있다. 여기에는 크게 개별화 교육과 사람 중심 접근이라는 두 가지 아이디어가 반영되어 있다. 특수교육에서는 이미 학습자에 맞게 교육과정과 성취 기준을 조정해 개별화 교육을 실시하고 있으며, 평생교육 수준에서도 이에 대한 요구가 있음을 확인할 수 있다. 일부 학력보완교육이나 자격(증) 취득을 위한 교육을 제외하고는 교육과정이나 성취 기준이 유연한 평생교육의 특성을 고려할 때, 개별화 교육이 이루어지기에 적합한 환경이라고 할 수 있다. 이는 평생교육 운영 형태에 주는 시사점이 있는데, 군집 6에서 살펴본 바와 같이 발달장애인이 선택할 수 있는 다양한 옵션이 있어야 하며, 이러한 옵션을 선택해서 듣는 방식으로 운영할 필요가 있다. 이때 특수교육에서의 개별화 교육 과정에서도 그러하듯 평생교육에서의 개별화 교육 과정에서도 발달장애인 및 보호자의 참여를 보장할 필요가 있다. 특히 발달장애인이 성인임을 고려할 때 당사자의 참여를 보장하기 위한 노력이 필요할 것이다.

3. 발달장애인 평생교육 요구의 중요도

부모와 직원이 인식하는 전반적인 발달장애인 평생교육 요구의 중요도는 보통 이상으로 높게 나타났으며, 이는 곧 전반적인 요구의 타당성

을 증명하는 것으로 해석할 수 있다. 또한 부모와 직원이 인식하는 발달장애인 평생교육 요구의 중요도는 군집별로 큰 차이가 없었으며, 모두 '중요하다' 수준으로 나타났는데, 이는 발달장애인 평생교육 전반에 부족함이 있음을 시사한다.

구체적으로 중요도 평균이 낮게 나타난 13번 진술문(발달장애인 평생교육 프로그램 운영시간을 연장할 필요가 있다(종일, 주말 등).) 및 61번 진술문(발달장애인이 처음에는 하루 종일 평생교육기관에 다니다가 점차 직업을 가지고 남는 시간 동안 지역사회에서 평생교육에 참여하는 것으로 옮아갈 수 있어야 한다.)은 발달장애인과 보호자의 평생교육 의존도를 높이지 않으면서 돌봄 부담을 낮추는 방향으로 노력할 필요가 있음을 시사한다. 발달장애인 평생교육 프로그램 운영시간을 종일이나 주말 등으로 연장할 필요가 있다는 요구는 발달장애인의 보호자(거의 대부분의 경우 부모)가 돌봄 노동에 시달리며, 자신만의 시간을 갖지 못하는 상황적 배경에서 도출되었다. 이러한 상황적 배경을 고려할 때, 운영시간을 연장하는 경우 목적했던 바와 같이 보호자의 돌봄 부담을 낮출 수는 있겠으나, 발달장애인과 보호자의 평생교육 의존도가 높아지는 부작용이 발생하게 된다. 따라서 발달장애인과 보호자가 꼭 필요한 경우 종일이나 주말 등에도 돌봄이 가능한 지원체계를 구축함과 동시에 발달장애인이 평생교육을 통해 독립적으로 의미 있는 시간을 보낼 수 있도록 노력할 필요가 있겠다.

또한 중요도 평균이 낮게 나타난 8번 진술문(특수교육과 같이 발달장애인 평생교육도 무상교육이 이루어져야 한다.) 및 9번 진술문(발달장애인 평생교육 비용(프로그램비, 실습비, 식비 등)을 낮게 책정할 필요가 있다.)은 평생교육 자체를 무상으로 제공하거나 비용을 낮게 책정하기보다 경제적으로 어려운 발달장애인에게 비용을 지원하는 방향이 바람직함을 시사한다. 앞서 군집 4(충분한 평생교육 예산과 비용 지원)와 관련해 논의한 바와 같이 발달장애인은 경제 활동이 어렵고, 발달장애로 인해 추가 비용이 지출됨을 고려할 때, 이러한 무상교육 및 낮은 비용에 대한 요구는 충분한 타당성을 갖는다. 그럼에도 불구하고 발달장애인이

경제적인 지원을 필요로 하지 않을 수 있어 중요도 평균이 낮게 나타난 것으로 보인다. 더불어 평생교육 자체를 무상으로 제공하거나 비용을 낮게 책정하면서 질을 담보하기 위해서는 결국 국가에서 지원해야 한다는 점에서 군집 3에서 논의한 바와 같이 발달장애인 국가책임제에 대한 논의로 이어지며, 발달장애인의 국가에 대한 의존성을 높이는 방식이 되지 않도록 세심한 주의가 필요하다. 나아가 발달장애인이 자신의 경제적 어려움을 증명하기 위해 많은 노력을 기울이지 않도록 주의가 필요하다.

중요도 평균이 높게 나타난 41번 진술문(발달장애인 평생교육을 위한 인력을 충원할 필요가 있다.) 및 2번 진술문(다양한 형태(종합반, 단과반, 지역사회 통합 등)의 발달장애인 평생교육이 모두 필요하다.)은 발달장애인의 특성과 요구가 매우 다양해 개별화된 교육을 필요로 하며, 이를 위한 인력 충원이 요구됨을 시사한다. 장애인 평생교육 현황조사에서 프로그램 운영 시 어려운 점 1순위로 '수강자의 특성 및 요구 다양'이라는 응답이 가장 많고, '우수한 강사 확보의 곤란'이라는 응답이 세 번째로 많은 것과 일치하는 결과이다.

중요도 평균이 높게 나타난 1번 진술문((특히 중증) 발달장애인이 고등학교를 졸업한 이후에 갈 곳이 필요하다.), 65번 진술문(발달장애인 평생교육에 대한 지속적인 관심과 논의가 필요하다.), 66번 진술문(장애인 평생교육법이 제정될 필요가 있다.)은 발달장애인의 평생교육 참여를 보장할 필요가 있음을 시사한다. 현재 발달장애인이 고등학교를 졸업한 이후에 고등교육기관에 진학할 수도 없고, 직장에 다닐 수도 없는 말 그대로 갈 곳이 없는 상황이며, 이를 바로잡기 위해서는 발달장애인의 평생교육 참여가 보장되어야 한다. 구체적으로 발달장애인의 평생교육 참여를 보장하기 위해서는 앞서 차원과 관련해 논의한 바와 같이 '교육 실행'과 '교육 성과' 그리고 '직접 서비스'와 '간접 서비스'가 모두 필요하며, 중요도 평균이 높게 나타난 세 진술문은 이를 잘 보여 준다. 즉, 장애인 평생교육법 제정과 같이 '교육 실행' 및 '간접 서비스'가 필요할 뿐만 아니라 동시에 발달장애인이 고등학교를 졸업한 이후에 갈 곳과 같

이 ‘교육 성과’ 및 ‘직접 서비스’가 필요하다고 하겠다.

제 2 절 제언 및 의의

본 연구 결과를 바탕으로 추후 연구에 대해 제언하면 다음과 같다. 첫째, 추후 연구에서는 일반 평생교육 관련 연구 참여자를 포함할 필요가 있겠다. 연구 결과로 “지역사회 평생교육 기관에서 발달장애인을 수용할 필요가 있다.”, “발달장애인과 비장애인이 함께 참여하는 평생교육 프로그램이 필요하다.” 등과 같은 일반 평생교육 관련 요구가 도출되었는데, 이러한 요구가 수용되기 위해서는, 즉 실제 계획에 반영되고 궁극적으로 실현되기 위해서는 일반 평생교육 관련 연구 참여자를 포함하여 이들의 요구를 확인할 필요가 있겠다.

둘째, 추후 연구에서는 다양한 지역의 연구 참여자를 포함할 필요가 있겠다. 연구 참여자 모집 시 전국에 위치한 기관에 연락을 취했으나, 수도권에 위치한 기관의 관계자만 연구 참여 의사를 밝혀 왔다. 그러나 이론적 배경에서 살펴본 바와 같이 아직까지 모든 지방자치단체에서 관련 조례를 두고 있지 않으며, 대부분의 기관이 시도 또는 시군구에서 운영예산을 지원받고, 프로그램 재정 지원 또한 지방자치단체에서 받는 경우가 가장 많은 것으로 나타나 지역별 차이가 존재할 것으로 예상된다. 따라서 수도권 외의 연구 참여자를 포함하여 발달장애인 평생교육 요구에 차이가 있는지 확인할 필요가 있겠다.

셋째, 추후 연구에서는 발달장애인 당사자를 연구 참여자로 포함할 필요가 있겠다. 발달장애인은 제한된 사고 및 언어 능력으로 인하여 종종 사회과학 분야의 연구에서 흔히 적용되는 설문조사나 인터뷰에 참여하는 데 어려움이 있다. 최연진과 임경원(2019)과 같이 대학에 재학 중인 발달장애인이 연구에 참여한 사례도 있으나, 고등교육에 비해 평생교육에 참여하는 발달장애인은 장애의 정도가 심하며, 개념도 연구의 진술문 생성 단계에서는 말하는 능력을 필요로 할 뿐만 아니라 진술문 구조화 단계에서는 글을 읽고 유사성에 따라 분류하는 능력을 필요로 하여

본 연구에서는 발달장애인 당사자가 연구에 참여하지 못하였다. “Nothing about us, without us.”라는 슬로건으로 대표되는 장애인 당사자주의에 따르면 장애를 경험하는 주체인 장애인 당사자를 제외하고 장애 문제를 논할 수 없다(곽정란, 김병하, 2004). 따라서 대안적인 연구 방법에 대한 고민을 통해 발달장애인 당사자의 평생교육 요구를 확인할 필요가 있겠다.

그럼에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 의의를 갖는다. 첫째, 본 연구는 발달장애인 평생교육의 수요자인 부모와 공급자인 직원을 모두 연구 참여자로 포함하였다는 의의를 갖는다. 김창호(2018)를 제외한 기존의 연구는 수요자와 공급자 중 한 편의 요구만 수렴하였다는 한계를 갖는다. 그러나 적용 및 실현 가능한 방향 설정 및 계획 수립을 위해서는 수요자와 공급자의 요구를 모두 수렴할 필요가 있다. 본 연구는 발달장애인 평생교육의 수요자인 부모의 요구와 공급자인 직원의 요구를 모두 수렴하여 적용 및 실현 가능성이 높은 개념적 틀을 제시하였다.

둘째, 본 연구는 개념도 연구를 통해 방향 설정 및 계획 수립에 유용한 개념적 틀을 제시하였다는 의의를 갖는다. 그동안 발달장애인 평생교육에 대한 현황조사와 선행연구는 설문조사에 대한 양적 분석과 면담조사(인터뷰)에 대한 질적 분석이라는 두 가지 방법으로만 이루어졌다. 전자는 구체적인 요구를 밝히지 못하는 한계를 그리고 후자는 방향 설정 및 계획 수립을 위한 개념화와 조직화에 있어서의 한계를 갖는다. 본 연구에서는 양적 및 질적 연구 방법을 혼합한 개념도 연구를 통해 기존의 한계를 극복하였다. 즉, 본 연구에서는 개념도 연구를 통해 방향 설정 및 계획 수립에 유용한 개념적 틀을 제시하면서 동시에 요구의 구체적인 내용 또한 밝혔다.

셋째, 본 연구는 이제 막 평생교육으로 개념화되고 활발하게 전개되기 시작한 발달장애인 평생교육에 대한 연구라는 의의를 갖는다. 현장에서는 비교적 최근까지도 발달장애인 평생교육이 교육 영역이 아닌 복지 영역에서 돌봄이나 치료의 일환으로 실시되거나 고용 영역에서 직업의 일환으로 실시되어 왔다. 마찬가지로 연구에서도 김규영 외(2021)가 보

고한 것처럼 「평생교육법」이 개정된 2016년을 전후하여 그 수가 크게 증가하였다. 이러한 상황에서 본 연구는 발달장애인 평생교육에 대한 연구라는 의의를 갖는다.

넷째, 본 연구는 발달장애인의 평생교육에 대한 연구로 이를 통해 평생교육의 경계를 확장하는 데 기여했다는 의의를 갖는다. 다양한 기관에서 다양한 이름으로 이루어지던 발달장애인의 중등이후교육이 평생교육이라는 이름으로 개념화되어 이루어지면서 본 연구의 결과에서도 볼 수 있듯 교육과 치료와 돌봄 사이의 경계가 모호해지거나 여섯 가지 영역의 경계가 모호해지는 등의 현상을 목격할 수 있었다. 또한 개별화교육, 특수교육 관련서비스 등 특수교육에서 사용하는 개념이 평생교육으로 스며드는 현상을 목격할 수 있었다. 이처럼 본 연구는 기존에 평생교육에서 배제되고 소외되었던 발달장애인 집단을 평생교육으로 수용하는 과정에서 나타나는 요구에 대한 연구를 통해 평생교육의 경계를 확장하는 데 기여했다는 의의를 갖는다.

제 3 절 결론

지적장애인과 자폐성장애인을 포함한 발달장애인이 지역사회에서 독립적이고 통합적으로 살아가는 데 있어 평생교육은 매우 중요하나, 최근까지도 발달장애인은 평생교육에서 소외되어 왔다. 발달장애인은 고등교육에 참여하거나 직업을 갖기 어려워 평생교육에 크게 의존할 수밖에 없으며, 부모는 발달장애인 평생교육과 지원을 적극적으로 요구해 왔다. 발달장애인 평생교육과 지원을 위한 이론적이고 실제적인 노력이 이루어져 왔으나, 아직 부족함이 많은 실정이다. 본 연구에서는 앞으로 발달장애인 평생교육이 나아가야 할 방향을 설정하고, 계획을 수립하기 위한 기초자료로서 발달장애인 평생교육 요구에 대한 개념도 연구를 진행하였다.

평생교육을 받은 경험이 있는 발달장애인의 부모 7명과 발달장애인 대상 평생교육을 제공한 경험이 있는 직원 11명 등 발달장애인 평생교

육 관계자 총 18명이 연구에 참여하였다. 연구 결과, 발달장애인 평생교육뿐만 아니라 전반적인 삶과 관련된 요구에 대한 68개 진술문이 도출되었다. 이러한 진술문은 ‘교육 성과’와 ‘교육 실행’ 그리고 ‘간접 서비스’와 ‘직접 서비스’의 2차원에 7개 군집으로 나타낼 수 있었다. 이러한 진술문과 군집의 중요도 평균은 ‘중요하다’ 수준으로 나타났으며, 이를 통해 이러한 요구가 타당함을 알 수 있었다.

우리 사회는 경제 및 복지 수준 향상에 힘입어 발달장애인 평생교육까지 교육과 지원을 확대해 나가고 있다. 2018~2022년 발달장애인 생애주기 종합대책과 2020~2022년 장애인 평생교육 활성화 방안이 사실상 만료된 시점에서 발달장애인 평생교육 요구에 대한 선행연구의 결과와 함께 본 연구의 결과로 도출된 개념도를 바탕으로 새로운 방향 설정과 계획 수립이 이루어지기를 기대한다. 더불어 이러한 방향 설정과 계획 수립은 발달장애인을 중심으로 그리고 발달장애인의 전체 삶과 유기적인 관계 속에서 이루어지기를 기대한다. 나아가 본 연구에서 제언한 추후 연구가 이루어지기를 그리고 “발달장애인 평생교육에 대한 지속적인 관심과 논의가(65번 진술문)” 이루어지기를 바란다.

참 고 문 헌

강민희 (2008). 장애인차별금지법 제정의 장애담론 분석: 시행령 제정과정의 쟁점을 중심으로. **보건사회연구, 28**(2), 209-235.

강성하, 남경욱 (2021). 발달장애인평생교육센터에 근무하는 어느 특수교사의 경험과 인식. **지적장애연구, 23**(1), 119-148.

강진숙, 심향은, 김성동, 이은혜 (2020). 발달장애인 평생교육센터 교육과정에 대한 종사자의 인식: 서울특별시를 중심으로. **발달장애연구, 24**(1), 65-92.

곽정란, 김병하 (2004). 장애담론의 정치적 이해: 장애인당사자주의를 중심으로. **특수교육저널: 이론과 실천, 5**(3), 249-263.

관계부처합동 (2019). **장애인 평생교육 활성화 방안('20～'22).** 세종: 관계부처합동.

관계부처합동 (2022). **장애인 고등교육 지원 종합방안.** 세종: 관계부처합동.

관계부처합동 (2022). **제5차 평생교육진흥 기본계획('23～'27).** 세종: 관계부처합동.

교육부 (2017). **제5차 특수교육발전 5개년 계획('18～'22).** 세종: 교육부.

교육부 (2018). **제4차 평생교육진흥 기본계획('18～'22).** 세종: 교육부.

교육부 (2022). **제6차 특수교육발전 5개년 계획('23～'27).** 세종: 교육부.

국가장애인평생교육진흥센터 (2019). **장애인평생교육기관.** 아산: 국가장애인평생교육진흥센터.

국립특수교육원 (2021). **2021 장애인 평생교육 현황조사.** 아산: 국립특수교육원.

김건희 (2018). 대학기반 발달장애인 평생교육 프로그램에 참여한 강사들의 교육 경험 연구. **특수교육재활과학연구, 57**(4), 21-39.

김경열 (2012). 발달장애 아동의 학령기이후 교육참여에 관한 학부모심층면담. **발달장애연구, 16**(2), 1-21.

김경열 (2019). 발달장애인 평생교육의 운영경험에 대한 질적사례분석.

발달장애연구, 23(2), 29-47.

김경희, 김미옥, 정민아 (2016). 발달장애 자녀를 둔 어머니의 양육과 성장 경험에 관한 포토보이스 연구. **한국가족복지학, 54,** 263-296.

김기룡, 나경은 (2016). 발달장애인 평생교육 교육과정에 대한 부모의 요구 분석. **특수교육저널: 이론과 실천, 16**(4), 315-336.

김기룡, 이경준 (2016). 평생교육법 개정 시행에 따른 장애인 평생교육 지원체계 구축 및 향후 과제, **장애인평생교육·복지연구, 3**(1), 1-30.

김남진, 박재국 (2007). 특수교육 학술지를 통해 본 장애인 평생교육 연구동향과 과제. **특수교육학연구, 41**(4), 215-234.

김동일, 김수정, 김은삼, 김은혜, 김주선, 김희주, ... 하인애 (2019). **발달장애인 기초문해교육 프로그램 개발보고서.** 아산: 국립특수교육원(국가장애인평생교육진흥센터).

김동일, 임희진, 최서현 (2022). 우리나라 장애인 고등교육의 현황과 쟁점. **아시아교육연구, 23**(2), 361-387.

김동일, 한경근, 김원호, 김은삼, 김은혜, 이연재, ... 안수경 (2022). **발달장애인 인문교양교육 프로그램 개발보고서.** 아산: 국립특수교육원(국가장애인평생교육진흥센터).

김동일, 한경근, 안예지, 김은삼, 김은혜, 이연재, ... 양해수 (2021). **발달장애인 시민참여교육 프로그램 개발보고서.** 아산: 국립특수교육원(국가장애인평생교육진흥센터).

김동일, 한경근, 지은, 김은혜, 김은삼, 이연재, ... 양해수 (2020). **발달장애인 학력보완교육 프로그램 개발보고서.** 아산: 국립특수교육원(국가장애인평생교육진흥센터).

김두영, 고등영 (2016). 발달장애인 평생교육 프로그램의 영역별 중요도에 대한 부모의 인식. **특수교육연구, 23**(2), 241-258.

김두영, 김주영 (2015). 대학기반 발달장애인 평생교육 모형 개발. **장애인 고등교육 연구, 1**(1), 85-103.

김두영, 박미진, 정진숙 (2016). 2016 「평생교육법」 개정에 따른 장애인 평생교육의 발전 과제. **장애인 고등교육 연구, 2**(2), 175-195.

김두영, 박원희, 김호연 (2013). 일반교육학 분야와 특수교육학 분야의 평생교육 연구 동향 분석. **특수교육학연구, 47**(4), 251-274.

김두영, 박인용, 박미진, 윤지현, 조창빈 (2016). 서울특별시 발달장애인 평생교육센터 운영에 관한 부모의 요구. **장애인평생교육·복지연구, 2**(1), 37-64.

김두진 (2005). 장애체험 교육형태가 고등학교학생의 장애수용태도변화에 미치는 효과. 석사학위논문, 전주대학교 교육대학원.

김라경, 강종구 (2016). 성인 발달장애인 부모들이 가지는 자녀의 주거환경 및 지원서비스에 대한 탐구. **지적장애연구, 18**(1), 35-56.

김라경, 연준모 (2015). 성인 발달장애인 주거 관련 연구동향 분석. **발달장애연구, 19**(1), 1-27.

김미혜, 장숙 (2011). 성인 지적장애인을 부양하는 비장애 손위 여자형제들의 부양경험에 관한 연구. **한국가족복지학, 32,** 37-67.

김민영, 홍성두 (2018). 발달장애 고교 졸업생의 성인생활에 관한 질적 연구. **평생학습사회, 12**(4), 79-100.

김성심, 전인선, 진형식 (2022). 발달장애 국가책임제에 관한 발달장애인 부모의 인식 고찰. **한국장애학, 7**(1), 37-59.

김성원, 문정화, 성기옥 (2015). 공공서비스에서 배제된 성인 발달장애인을 돌보는 어머니의 부양경험. **재활복지, 19**(1), 125-150.

김성희, 이민경, 오욱찬, 오다은, 황주희, 오미애, ... 이선우 (2020). **2020년 장애인 실태조사.** 세종: 보건복지부, 한국보건사회연구원.

김영준, 강경숙 (2018). 대학기반 발달장애인 평생교육 활성화를 위한 국가장애인평생교육진흥센터 사업화 운영방안. **문화와 융합, 40**(6), 501-540.

김영준, 도명애 (2017). 대학기반 발달장애인 평생교육 지원체계 개발. **통합교육과정연구, 11**(4), 61-100.

김용진, 조원일 (2021). 커뮤니티 케어 시대 성인기 중증발달장애인 자녀를 둔 부모의 갈등 경험: 시설케어와 재가케어의 양가적 선택을 중심으로. **장애인평생교육복지연구, 7**(2), 25-57.

김정연, 박은혜, 표윤희, 김경양, 연석정, 안나연, ... 양해수 (2021). **발달장애인 의사소통 지원 연구.** 아산: 국립특수교육원(국가장애인평생교육진흥센터).

김창호 (2018). 발달장애인 평생학습에 대한 장애당사자, 부모, 종사자의 인식. **특수교육연구, 25**(2), 98-124.

김현숙, 양희택 (2019). 장애인 평생교육 정책수립을 위한 발달장애인 욕구분석 연구: 시흥시 거주 발달장애인의 욕구를 중심으로. **장애인평생교육복지연구, 5**(2), 25-53.

나애노, 김두영 (2017). 발달장애인 평생교육센터 운영 현황 및 발전 방안: 서울특별시를 중심으로. **장애인평생교육·복지연구, 3**(1), 31-64.

명소연, 한경근, 장철승 (2018). 지방자치단체 장애인 평생교육 관련 조례 분석 연구. **특수교육 저널: 이론과 실천, 19**(2), 1-24.

문다영, 유영미 (2019). 장애인의 지역사회 돌봄 실현을 위한 지역사회 주거지원 분석: 「장애인복지법」에 따른 장애인거주시설 중심으로. **한국장애인복지학, 43,** 5-35.

문민정, 장연집 (2015). 성인 지적 장애 자녀 어머니들의 양육 체험. **질적연구, 12**(1), 25-35.

박경옥, 김경양, 채수정, 연석정, 안나연, 김영찬 (2018). **발달장애인 의사소통 보조기기 개발 기초 연구.** 아산: 국립특수교육원

박미진, 김기룡 (2021). 서울 발달장애인평생교육시설 학습자의 이용 경험 및 요구. **지체·중복·건강장애연구, 64**(3), 85-112.

박미진, 김기룡, 김재정, 주영하, 민자영, 손예은, ... 한필립 (2021). **발달장애인 평생교육과정·프로그램 운영 사례집 발간 연구.** 아산: 국립특수교육원(국가장애인평생교육진흥센터).

박승희 (2004). 대학부설 평생교육원의 발달장애인을 위한 성인교육 프

로그램의 개관 및 효과. **특수교육학연구, 39**(1), 39-75.

박애선 (2018). 어머니의 관점에서 본 발달장애자녀의 성인기 전환 경험에 관한 질적 사례연구. **특수교육재활과학연구, 57**(4), 93-113.

박정민, 김재현, 홍서린, 신예이, 이하영, 박경옥 (2018). 고등교육기관에 재학 중인 발달장애인의 평생교육 프로그램의 참여 실태 및 지원요구: 문화예술영역을 중심으로. **특수교육저널: 이론과 실천, 19**(3), 167-188.

박재국, 김동일, 박희찬, 안영식, 조영희, 최진혁, ... 전소정 (2021). **장애인 평생교육 관련 법령 정비 방안 연구.** 세종: 교육부.

백은령, 전동일 (2015). 성인발달장애인의 사회적 관계망 유형과 설명요인 연구. **한국장애인복지학, 30,** 257-281.

백종남 (2015). 발달장애인 평생교육에 대한 특수학교 학부모의 요구 분석. **특수교육저널: 이론과 실천, 16**(3), 407-427.

백종면, 김영표 (2019). 장애인 평생교육 관련 법규 및 지원체계의 현황과 과제. **예술인문사회융합멀티미디어논문지, 9**(1), 859-871.

보건복지부 (2021). **2021 보건복지통계연보.** 세종: 보건복지부.

보건복지부 (2022). **전국 연령별, 장애유형별, 성별 등록장애인수.** KOSIS. https://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=117&tblId=DT_11761_N003&conn_path=I2

서선진 (2020). 가정 거주 발달장애 자녀를 둔 어머니가 인식한 자녀의 성인초기 생활 및 지원 요구. **교육연구논총, 41**(3), 55-82.

서유경, 박재국 (2022). 발달장애인 평생교육에 대한 장애인 주간보호시설 운영자들의 인식: 부산광역시를 중심으로. **특수교육논집, 26**(2), 51-74.

송진성 (2017). 「발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률」에 대한 비판적 검토. **사회보장법연구, 6**(1), 181-209.

신민식 (2010). 한국의 소외계층을 위한 평생교육정책에 관한 연구. **한국동북아논총, 15**(4), 371-393.

신현기, 한경근, 김원호, 이주영, 이윤우, 주교영, ... 이유리 (2020). **발달**

장애인 평생교육과정 해설 및 운영자료: 배움을 잇다 즐거움이 있다. 아산: 국립특수교육원(국가장애인평생교육진흥센터).

심석순 (2013). 성인발달장애인 어머니의 돌봄스트레스에 영향을 미치는 요인. **한국사회복지조사연구, 38,** 1-23.

심석순, 남정휘 (2016). 어머니의 개인·사회적 대처자원이 성인발달장애인 자녀의 돌봄스트레스에 미치는 영향. **재활복지, 20**(1), 43-64.

양병찬, 전광수 (2012). 평생교육 조례를 통해서 본 개정 평생교육법의 실효성 분석: 지방자치단체의 평생교육 조건 정비 동향을 중심으로. **교육종합연구, 10**(1), 89-117.

윤점룡, 양종국, 원성옥, 강병호, 정인숙 (2010). **성인발달장애인의 평생교육 모형 연구.** 아산: 국립특수교육원.

윤지현, 김호연, 김두영 (2016). 발달장애 자녀의 평생교육 프로그램 참여 동기와 만족도에 대한 부모 인식 분석. **특수교육학연구, 51**(1), 129-151.

이미현, 박성지 (2018). 장애인 평생교육 프로그램의 참여현황과 욕구: 장애인복지관을 중심으로. **특수교육재활과학연구, 57**(3), 191-214.

이병인, 정연수, 강수정, 조은영 (2017). 대학기반 발달장애인평생교육 프로그램운영에 대한 부모인식: 경기도 부모연대 인식조사를 중심으로. **한국웰니스학회지, 12**(4), 133-141.

이상록, 김용득 (2014). 성인지적장애인 당사자들이 원하는 거주시설 유형에 대한 연구: Q 방법론의 적용. **한국장애인복지학, 23,** 119-142.

이성아, 박승희 (2020). 발달장애인의 지원고용 직무 환경에서 사회적 통합의 의미와 사회적 통합 증진 방안. **장애와 고용, 30**(2), 171-206.

이수정, 허준 (2017). 장애 성인 대상 교육적 중재 연구의 국내 동향 분석. **특수교육학연구, 51**(4), 61-90.

이재호, 박영근, 차재경 (2020). 발달장애인 평생교육에 대한 인식 조사 연구: G광역시의 보호자와 후견인을 중심으로. **특수교육교과교육연구, 13**(1), 119-145.

이하영, 임경원 (2019). 장애인 평생교육 관련 국내연구 동향분석: 1998년부터 2018년까지. **평생교육학연구, 25**(3), 1-28.

이현주, 정평강 (2021). 발달장애인 평생교육에 대한 평생교육기관 종사자의 인식 및 요구. **평생학습사회, 17**(2), 233-258.

임예직, 김호진, 조신영, 변혜미, 이윤지, 최종철, 전영환, 김언아, 박민규, 김경양 (2022). **2021년 발달장애인 일과 삶 실태조사.** 경기: 한국장애인고용공단 고용개발원.

장숙 (2010). 성인 지적장애인 남동생을 돌보는 비장애 누나들의 부양경험. **재활복지, 14**(3), 121-149.

장오선, 전병운 (2018). 장애인 평생교육 질적 연구 동향 분석: 2007년~2018년까지의 국내 학위논문 및 학술지를 중심으로. **평생교육학연구, 25**(3), 1-28.

정성배, 김경신 (2016). 학술지를 통한 장애인 평생교육 연구 동향. **한국컴퓨터정보학회논문지, 21**(12), 203-212.

정연수 (2017). 대학 기반 비학위과정으로 운영된 발달장애성인 평생교육프로그램 실천 사례연구: D대학 평생교육 프로그램을 중심으로. **지적장애연구, 19**(1), 185-207.

정연수, 이효숙 (2016). 발달장애인 평생교육에 참여한 복지관 종사자의 프로그램 운영경험에 관한 질적 연구. **교육복지연구, 2,** 127-154.

정영선 (2011). 인권조례제정 동향과 향후 과제. **법학논총, 18**(2), 157-189.

정인숙 (2005). 정신지체 성인의 평생교육 요구 분석. **특수교육학연구, 40**(2), 207-232.

정준영, 김미옥 (2019). 발달장애 성인 어머니의 돌봄경험에 대한 긍정적 의미부여가 돌봄스트레스에 미치는 영향: 가족탄력성의 매개

효과를 중심으로. **한국장애인복지학, 46,** 169-193.
정찬석, 이은경, 김현주 (2004). 청소년 내담자가 지각하는 상담의 도움 경험 분석. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 16**(1), 21-35.
정평강. 이현주, 이영선, 구정아 (2019). 평생교육에 대한 발달장애인 당사자와 가족의 요구 탐색. **평생학습사회, 5**(4), 57-82.
조영실, 양소남 (2018). 성인 지적장애인을 부양하는 비장애 남자 형제의 돌봄경험에 대한 연구. **한국가족복지학, 62,** 5-38.
조창빈, 김두영 (2016). 발달장애인 평생교육 프로그램 이용 현황 및 요구 분석. **특수교육저널: 이론과 실천, 17**(4), 1-24.
주재승, 윤지현, 김두영 (2016). 장애인 평생교육 관련 연구동향 분석: 국내 특수교육 및 장애인복지 관련 학술지를 중심으로. **재활복지, 20**(1), 23-42.
차재경, 박영근, 이재호 (2021). 발달장애인 평생교육에 대한 인식 연구: G 광역시 평생교육 기관 종사자를 중심으로. **평생학습사회, 17**(2), 201-232.
최수미, 유인화, 김동일, 박애실 (2018). 일반교사가 지각하는 교육사각지대 학습자 특성의 구성개념 탐색. **교육심리연구, 32**(3), 421-442.
최연진, 임경원 (2019). 발달장애대학생의 대학생활 경험과 의미. **평생교육학연구, 25**(4), 25-56.
최진혁, 박재국, 김지훈, 김대용, 김민영, 김은라, ... 박단아 (2020). **발달장애인의 도전적 행동 중재 매뉴얼.** 아산: 국립특수교육원(국가장애인평생교육진흥센터).
평생교육진흥원 (2011). **시도-시군구 평생교육 연계체제 구축 방안 연구.** 서울: 평생교육진흥원.
한경근, 김동일, 김원호, 이윤우, 주교영, 최승숙, 이유리 (2019). **발달장애인 평생교육과정 개발.** 아산: 국립특수교육원(국가장애인평생교육진흥센터).
한경근, 김원호, 김동일, 이준재, 신성희, 장하림, 한필립 (2021). **발달장**

애인 평생교육과정 개발 연구(문화예술교육). 아산: 국립특수교육원(국가장애인평생교육진흥센터).

홍성두, 조은혜 (2018). 발달장애 평생교육 프로그램 국내 연구 동향. **한국초등교육, 29**(3), 95-13.

홍성두, 김도현, 김수현, 김원호, 주교영, 지은, 김혜련 (2018). **발달장애인 평생교육과정 개발 기초연구.** 아산: 국립특수교육원.

홍승희 (2011). 성인 발달장애인의 독립생활을 위한 평생교육 요구 조사. 석사학위논문, 인천대학교 대학원.

Abery, B. H., & Fahnestock, M. (1994). Enhancing the social inclusion of persons with developmental disabilities. In M. F. Hayden & B. H. Abery (Eds.). *Challenges for a service system in transition: Ensuring quality community experiences for persons with developmental disabilities* (pp. 83-119). Brookes.

Abery, B. H., Thurlow, M. L., Bruininks, R. H., & Johnson, D. R. (1990). The social support networks of transition-age young adults with mental retardation. Paper presented at the annual meeting of the American Association on Mental Retardation, Atlanta.

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition text revision.* American Psychiatric Association.

Amado, A. N., Lakin, K. C., & Menke, J. M. (1990). *1990 chartbook on services for people with developmental disabilities.* University of Minnesota, Center for Residential and Community Services.

Atkinson, D., & Ward, L. (1987). Friends and neighbours: Relationships and opportunities in the community for people

with mental handicap. In N. Malin (Ed.), *Reassessing community care* (pp. 232-248). Croom Helm.

Beirne-Smith, M., Patton, J. R., & Kim, S. H. (2006). *Mental retardation: An introduction to intellectual disabilities* (7th ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.

Braddock, D., Hemp, R., Rizzolo, M. C., Parish, S., & Pomeranz, A. (2002). *The state of the states in developmental disabilities: 2002 study summary.* Coleman Institute for Cognitive Disabilities and the Department of Psychiatry, University of Colorado.

Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin, 56,* 81-105.

Drew, C. J., & Hardman, M. L. (2007). *Intellectual disabilities across the lifespan* (9th ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.

Esposito, B. G., & Peach, W. J. (1983). Changing attitudes of preschool children toward handicapped persons. *Exceptional Children, 49*(4), 361-363.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1998). Competing visions for educating students with disabilities: Inclusion versus full inclusion. *Childhood Education, 74*(5), 309-316.

Harlan-Simmons, J. E., Holtz, P., Todd, J., & Mooney, M. F. (2001). Building social relationships through valued roles: Three older adults and the community membership project. *Mental Retardation, 39,* 171-180.

IBM (2021, December 7). *Multidimensional scaling (ALSCAL).* https://www.ibm.com/docs/en/spss-statistics/beta?topic=SSLVMB_subs/statistics_mainhelp_ddita/spss/base/idh_alsc.htm.

Kane, M., & Trochim, W. M. K. (2007). Concept mapping for

planning and evaluation. Sage Publications.

Kennedy, C. H., Horner, R. H., & Newton, J. S. (1989). Social contacts of adults with severe disabilities living in the community: A descriptive analysis of relationship patterns. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 14,* 190-196.

Kregel, J. (2001). Promoting employment opportunities for individuals with mild cognitive limitations: A time for reform. In A. J. Tymchuk, K. C. Lakin, & R. Luckasson (Eds.), *The forgotten generation: The status and challenges of adult with mild cognitive limitations* (pp. 87-98). Paul H. Brookes.

Kruskal, J. B., & Wish, M. (1978). *Multidimensional scaling.* Sage.

Lakin, K. C., Larson, S. A., Prouty, R. W., & Coucouvanis, K. (2003). Characteristics and movement of residents of large state facilities. In R. W. Prouty, G. Smith, & K. C. Lakin (Eds.). *Residential services for persons with developmental disabilities: Status and trends through 2002.* University of Minnesota, Institute on Community Integration, Research and Training Center on Community Living.

Larson, S. A., Lakin K. C., Anderson, L., Kwak N., Lee, J. H., & Anderson, D. (2000). *Final report: Center on emergent disability.* University of Minnesota, Institute on Community Integration.

Mansell, J., & Ericsson, K. (Eds.). (1996). *Deinstitutionalization and community living: Intellectual disability services in Britain, Scandinavia, and the USA.* Chapman & Hall.

McDonnell, J., Hardman, M. L., & McDonnell, A. (2003). *Introduction to persons with severe disabilities* (2nd ed.). Allyn & Bacon.

Mirfin-Veitch, B., Bray, A., & Ross, N. (2003). “It was the hardest

and most painful decision of my life!": Seeking permanent out-of-home placement for sons and daughters with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 28*(2), 99-111.

Peck, C. A., Donaldson, J., & Pezzoli, M. (1990). Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps, 15*(4), 241- 249.

Piro, B. (2017). Understanding the influence of social networking and social roles on individuals with developmental disabilities: Providing opportunities in order to assess quality of life. *Honors Projects,* 185. https://digitalcommons.iwu.edu/psych_honproj/185

Rosen, J. W., & Burchard, S. N. (1990). Community activities and social support networks: A social comparison of adults with and adults without mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation, 25,* 193-203.

Schalock, R., & Alonso, M. (2002). *Handbook on quality of life for human services practitioners.* American Association on Mental Retardation.

Schoeller, K. (1997). Overcoming barriers to social inclusion. *Impact, 10*(3), 4-5.

Trochim, W. M. K. (1989). An introduction to concept mapping for planning and evaluation. *Evaluation and Program Planning, 12,* 1-16.

Trochim, W. M. K. (1993). The reliability of concept mapping. Paper presented at the Annual Conference of the American Evaluation Association, Dallas, TX, November 6, 1993.

Trochim, W. M. K., & Linton, R. (1986). Conceptualization for

evaluation and planning. *Evaluation and Program Planning, 9,* 289-308.

UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). (2022). *5th Global report on adult learning and education: Citizenship education: Empowering adults for change.* UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL).

van Asselt-Goverts, A. E., Embregts, P. J. C. M., & Hendriks, A. H. C. (2015). Social networks of people with mild intellectual disabilities: Characteristics, satisfaction, wishes and quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research, 59*(5), 450-461.

Witkin, B. R., & Altschuld, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessments: A practical guide.* Sage Publications.

World Health Organization (2011). *World report on disability.* World Health Organization.

Abstract

A Concept Mapping Analysis on Needs of Lifelong Education for Intellectual Disabilities and Autism Spectrum Disorders: Focusing on People with Developmental Disabilities

Im Heejin

Special Education Major

The Graduate School

Seoul National University

Lifelong education is of paramount importance to people with developmental disabilities - including those with intellectual disabilities and autism spectrum disorders - to enjoy an ordinary life without discrimination and spend time meaningfully. Despite the importance, until recently, people with developmental disabilities were

excluded from lifelong education, and post-secondary education and support are still insufficient. Due to the unique characteristics of people with developmental disabilities, they have difficulty participating in higher education and obtaining employment, which leads them to rely heavily on lifelong education after their secondary education. Subsequently, there has been a strong demand for lifelong education and support coming from parents of people with developmental disabilities, as well as corresponding efforts from the government to accommodate the demand by legislating and amending laws and making plans. In and around 2016, with the revision of the 「Lifelong Education Act」, research on lifelong education for people with developmental disabilities flourished. However, thus far, research has been limited to specific topics, subjects, and methodologies, which makes it difficult to outline future directions or plans for overall lifelong education for people with developmental disabilities. Therefore, a study on needs of lifelong education for people with developmental disabilities was conducted to provide preliminary data to support outlining future directions or plans for lifelong education for people with developmental disabilities.

In this study, the concept mapping procedure put forward by Trochim (1989) was followed. In step 1, preparation, all together 18 participants – 7 parents of people with developmental disabilities and 11 staff members with experience providing lifelong education for people with developmental disabilities – were selected. Based on the definition of needs as the gap between what is and what should be, the focuses for brainstorming and rating were developed. In step 2, generation of statements, depending on participants' preference, a non-face-to-face individual interview or face-to-face group interview was conducted. Interviews were recorded and transcribed, and

statements were extracted. Steps for statement synthesis set forth by Kane and Trochim (2007) were followed to create a final list of statements. In step 3, structuring of statements, participants sorted statements in a way that made sense to them, and rated the importance of each statement. In step 4, representation of statements, a combined group similarity matrix was created, and multidimensional scaling analysis was conducted. Ward hierarchical cluster analysis and k-means cluster analysis were conducted using the coordinates resulted from multidimensional scaling analysis. In step 5, interpretation of maps, the interpretation was made on the content, the number and meaning of dimensions, the number and meaning of clusters, the concept map, and the importance on needs of lifelong education for people with developmental disabilities.

Regarding the first research question, a total of 68 statements on needs of lifelong education for people with developmental disabilities were drawn up, ranging from needs that are directly related to lifelong education for people with developmental disabilities, to needs that are related to the overall life of people with developmental disabilities. The diversity and comprehensiveness of the needs shows that, unlike regular lifelong education, lifelong education for people with developmental disabilities should be defined broadly to encompass a variety of other services due to the vague boundary and meaning of lifelong education for people with developmental disabilities, which stems partly from the fact that lifelong education for people with developmental disabilities is implemented in institutions where not only lifelong education but also various other services are provided. In other words, needs of lifelong education for people with developmental disabilities should be discussed within the larger context of their life as a whole, and the same approach is

required when making plans and policies. A significant number of studies report that lifelong education for people with developmental disabilities has meaning beyond lifelong education.

Regarding the second research question, it was decided that two dimensions were the most appropriate based on the result of multidimensional scaling analysis. To interpret each dimension, statements at the poles of the axes were examined; in the first dimension, 'implementation of education' and 'outcome of education' were located at each pole, which signifies that the ultimate goal of lifelong education for people with developmental disabilities lies in social integration; in the second dimension, 'direct services' and 'indirect services' were located at each pole, which signifies that not only should systems be in place, but also education and support should be delivered satisfactorily to individuals.

It was decided that 7 clusters were the most appropriate, not only based on results of Ward hierarchical cluster analysis and k-means cluster analysis, but also considering the similarity of statements within a cluster and the dissimilarity in-between clusters. The names of the clusters are as follows; cluster 1 is 'facilitating community integration through lifelong education'; cluster 2 is 'providing various support together with lifelong education'; cluster 3 is 'establishing robust foundations for implementation of lifelong education'; cluster 4 is 'securing sufficient funding and financial aid for lifelong education'; cluster 5 is 'ensuring accessible locations and facilities for lifelong education'; cluster 6 is 'achieving diverse and ongoing lifelong education'; cluster 7 is 'recognizing needs of individuals with developmental disabilities in lifelong education'.

Regarding the third research question, on a five point scale, overall importance on needs of lifelong education for people with

developmental disabilities was higher than ‘moderately important’, which can be interpreted as proving the validity of the needs. The average importance of all 68 statements was ‘important’, and the average importance of each statement ranged from ‘moderately important’ to ‘very important’. Specifically, statement 13 (The program hours for lifelong education for people with developmental disabilities should be extended (all day, weekend, etc.).) showed the lowest importance, and statement 41 (The personnel for lifelong education for people with developmental disabilities should be supplemented.) showed the highest importance. There was no significant difference in importance among clusters.

Suggestions for future studies are as follows; first, it is recommended to include participants from regular lifelong education; second, it is recommended to include participants from different provincial areas; third, it is recommended to include participants with developmental disabilities. This study has the following significance. First, both parents as receivers and staff as providers of lifelong education for people with developmental disabilities participated in this study. Second, using concept mapping, a conceptual framework that is useful for outlining future directions and plans was produced. Third, this study focused on the topic of lifelong education for people with developmental disabilities, which is relatively new. And fourth, by focusing on lifelong education for people with developmental disabilities, this study contributes to the expansion of lifelong education.

keywords : Intellectual Disabilities, Autism Spectrum Disorders, Lifelong Education, Concept Mapping, People with Developmental Disabilities

Student Number : 2018-34120