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

교육학석사 학위논문

발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소 탐색

- 특수학급 교사 인식을 중심으로 -

2023년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 협동과정 특수교육전공

이 다 정

발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소 탐색

- 특수학급 교사 인식을 중심으로 -

지도교수 김 동 일

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함

2022년 12월

서울대학교 대학원

교육학과 협동과정 특수교육전공

이 다 정

이다정의 석사 학위논문을 인준함

2023년 1월

위 원 장 김 창 대 (인)

부위원장 신 윤 정 (인)

위 원 김 동 일 (인)

국문초록

본 연구의 목적은 특수학급 교사가 인식하는 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원요소를 탐색하는 것이다. 이에 개념도 방법을 적용하여 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 차원과 군집 및 중요도를 확인하였다.

본 연구는 다음과 같이 진행하였다. 첫째, 2인의 특수교사를 대상으로 예비인터뷰를 실시하여 초점질문을 명확히 하고, 3인의 초점질문 개발 참여자들이 적합성을 검토하여 초점질문을 확정하였다. 둘째, 예비인터뷰를 포함해 특수교사 15명이 인터뷰에 참여하여 연구주제에 대한 아이디어를 도출하였다. 셋째, 8인의 진술문 통합 및 피드백 과정 참여자가 추출된 진술문을 분리하고 편집 및 통합하였으며, 검토를 거쳐 최종적으로 61개의 진술문을 결정하였다. 넷째, 최종 61개 진술문에 대한 특수교사의 인식을 살펴보기 위하여 특수교사 20명을 대상으로 유사성 분류 및 중요도 평정 작업을 수행하도록 하였다. 이후 다차원척도 분석과 군집분석을 실시하여 개념도를 산출하였다.

본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 다차원척도 분석 결과 2차원이 적절한 것으로 나타났다. 1차원 X축은 지원 대상(Target of support)의 관점에서 '학습자 중심-공급자 중심'으로 해석되었으며, 2차원 Y축은 지원 과정(Type of support)의 관점에서 '학교밀착형-사회연계형'으로 해석되었다.

둘째, 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 군집분석 결과 4개의 군집과 7개의 하위군집이 도출되었다. 각 군집은 1사분면부터 반시계 방향으로 명칭하였다. 군집 1은 '학생 맞춤형 전환교육과정 운영'으로 하위군집 1-1 '장기적 관점에서 교육과정 재구

성’과 1-2 ‘맞춤형 전환교육계획 수립’이 포함된다. 군집 2은 ‘학교중심 지원체계 역량강화’로 하위군집 2-1 ‘교사 및 학부모 전문성 향상’과 2-2 ‘교육주체를 위한 교육청 지원’이 포함된다. 군집 3은 ‘사회적 지원 시스템 구축’으로 하위군집 3-1 ‘제도 및 협력체계 기반 마련’과 3-2 ‘현장중심 교육을 위한 지역사회의 동행’이 포함된다. 군집 4는 ‘학생역량을 강화하는 현장중심 교육’으로 명명되었다.

셋째, 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 중요도 평정 결과, 평균 4.49점으로 특수교사들은 전반적인 지원 요소에 대하여 중요하게 판단하고 있었다. 교사들은 ‘8. 금융교육이 필요하다.’를 가장 중요하게 판단하였다. 이어 ‘11. 지역사회 시설 및 기관 이용방법에 대하여 현장중심의 직접 교수가 필요하다.’, ‘56. 학부모는 일상생활 속에서 꾸준히 자녀의 전환역량을 길러주어야 한다.’ 순으로 중요도가 높게 나타났으며, 이는 특수교사들은 성인기 전환에 필요한 지원요소로 학생들의 역량을 강화하는 실제적인 교육 지원을 중요하게 여기고 있음이 나타났다. 군집별 중요도는 ‘학생역량을 강화하는 현장중심 교육’이 가장 높게 나타났으며, 이는 하위 군집별 중요도 결과와 일치한다. 다음으로 ‘사회적 지원 시스템 구축’이 두 번째로 높은 중요도를 보였으며, 이어서 ‘학교중심 지원체계 역량강화’, ‘학생 맞춤형 전환교육과정 운영’ 순으로 나타났다. 하위 군집을 포함한 군집별 중요도에서 학생역량을 강화하는 현장중심 교육지원에 대한 군집이 가장 높게 평정되었다.

본 연구는 고등학교 특수학급 교사를 대상으로 발달장애 학생의 성인기 전환 지원 요소를 살펴보았다는 점에서 의의가 있다. 통합교육환경이 강조됨에 따라 상당수의 장애 학생이 통합교육을 받고 있는 상황에서 특수학급 교사의 역할이 더욱 중요해진만큼 특수학급 교사를 중심으로 지원 요소를 살펴볼 필요가 있다. 이에 본 연구는 특수학급 발달장애 학생의 성인기 전환을 지원한 특수교사의 경험을 토대

로 지원요소를 도출하였으므로 현장의 요구를 반영한 자료로 활용될 수 있다. 또한, 성인기 전환 시기에 필요한 사회적 지원을 세분화할 필요성을 발견하고 이를 제시하였다. 구체적으로 사회적 지원 시스템을 전환지원체계를 견고히 하기위한 지원과 실제적 교육현장을 돕는 지원으로 세분화하여 편향되지 않게 지원되어야 함을 제안하였다. 아울러 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 초점을 맞추어 개념화를 시도함으로써 현장 맞춤형 전환지원 매뉴얼을 개발을 위한 기초자료를 제시하였다는 점에서 의의를 지닌다.

주요어 : 발달장애, 성인기 전환, 개념도 연구, 특수학급, 특수교사 인식
학 번 : 2021-27670

목 차

Ⅰ. 서 론 ····· 1

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1

2. 연구 문제 ····· 7

3. 용어 정의 ····· 7

가. 발달장애 학생 ····· 7

나. 성인기 전환 ····· 8

다. 특수교사 ····· 9

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 10

1. 성인기 전환의 개념 및 특징 ····· 10

가. 생애주기 관점에서 성인기 전환 ····· 10

나. 장애학생의 성인기 전환 특징 ····· 12

2. 장애학생의 성인기 전환교육 ····· 14

가. 장애학생의 전환교육 특징 ····· 14

나. 장애학생의 전환교육 모형 ····· 15

3. 발달장애 학생의 성인기 전환 지원 현황 ····· 21

가. 발달장애 학생의 성인기 전환 지원 실태 ····· 21

나. 고등학교 특수교육 교육과정 편성 및 운영 현황 ····· 22

다. 전환교육계획 운영 현황 ····· 24

4. 발달장애 학생의 성인기 전환 연구 현황 ····· 25

5. 장애학생 전환에 대한 특수교사 인식 및 역할 ····· 28

Ⅲ. 연구 방법 ····· 32
1. 개념도 연구 ····· 32
2. 연구 참여자 ····· 35
가. 초점질문개발 참여자 ····· 35
나. 아이디어 진술문 생성 참여자 ····· 36
다. 진술문 통합 및 피드백 과정 참여자 ····· 37
라. 유사성 분류 및 중요도 평정 참여자 ····· 38
3. 연구 절차 ····· 40
가. 개념도 연구 준비하기 ····· 40
나. 아이디어 산출 ····· 42
다. 진술문 구조화하기 ····· 45
라. 개념도 분석하기 ····· 46
마. 개념도 해석하기 ····· 47
Ⅳ. 연구 결과 ····· 48
1. 장애학생의 성인기 전환 지원 요소 ····· 48
2. 장애학생의 성인기 전환 지원 요소 개념도 ····· 52
가. 장애학생의 성인기 전환 지원 요소 차원 ····· 52
나. 장애학생의 성인기 전환 지원 요소 군집 ····· 58
다. 발달장애 학생의 성인기 전환 지원 요소 개념도 ····· 68
3. 장애 학생의 성인기 전환 지원 요소 중요도 ····· 71
가. 내용별 중요도 ····· 71
나. 군집별 중요도 ····· 76
다. 하위 군집별 중요도 ····· 77

Ⅴ. 논 의 ····· 79
1. 요약 및 논의 ····· 79
가. 장애학생의 성인기 전환 지원 요소 ····· 79
나. 장애학생의 성인기 전환 지원 요소 차원과 군집 ····· 81
다. 장애학생의 성인기 전환 지원 요소 중요도 ····· 89
2. 연구의 의의 ····· 95
3. 제한점 및 후속 연구를 위한 제언 ····· 97

참고문헌 ····· 99
부록 ····· 114
Abstract ····· 126

표 목 차

〈표 Ⅱ-1〉 전환교육 모형의 특징 ····· 20
〈표 Ⅲ-1〉 연구 참여자 구분 및 선정 기준 ····· 35
〈표 Ⅲ-2〉 인터뷰 참여자 인적사항 ····· 36
〈표 Ⅲ-3〉 유사성 및 중요도 평정 참여자 인적사항 ····· 39
〈표 Ⅳ-1〉 최종 진술문 목록 ····· 48
〈표 Ⅳ-2〉 차원에 따른 합치도 및 설명량 ····· 53
〈표 Ⅳ-3〉 X축 양극단의 지원요소 진술문 ····· 56
〈표 Ⅳ-4〉 Y축 양극단의 지원요소 진술문 ····· 57
〈표 Ⅳ-5〉 K-means 군집분석의 최종 그룹 평균 ····· 62
〈표 Ⅳ-6〉 K-means 군집분석의 각 군집 개체 수 ····· 62
〈표 Ⅳ-7〉 K-means 군집분석의 최종 그룹 중심 간 거리 ·· 63
〈표 Ⅳ-8〉 K-means 군집분석의 분산분석 결과 ····· 63
〈표 Ⅳ-9〉 최종 군집 및 군집별 진술문 ····· 64
〈표 Ⅳ-10〉 지원 요소 중요도 ····· 71
〈표 Ⅳ-11〉 군집별 중요도 ····· 76
〈표 Ⅳ-12〉 하위 군집별 중요도 ····· 77

그 림 목 차

[그림 1] 개념도 연구 절차 ····· 34
[그림 2] 초점질문 및 촉진질문 ····· 41
[그림 3] 진술문 추출 과정 ····· 44
[그림 4] 차원에 따른 스트레스 플롯 ····· 54
[그림 5] 다차원척도 분석 결과 ····· 55
[그림 6] Ward법을 활용한 군집분석 덴드로그램 ····· 60
[그림 7] 성인기 전환에 필요한 지원요소 개념도 ····· 68
[그림 8] 지원요소 군집 평정 지도 ····· 76
[그림 9] 지원요소 하위 군집 평정 지도 ····· 78

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

미국의 건국의 아버지로 불리는 벤자민 프랭클린은 “준비에 실패하는 것은 실패를 준비하는 것이다.”라고 언급하였다. 우리는 삶의 연속선에서 다양한 전환과정을 준비하며 한 단계씩 나아간다. 전환과정은 학령 전 교육기관에서 학령기 교육기관인 초등학교, 중학교, 고등학교로 나아가며 이후에 성인기로의 전환을 모두 포함하는 포괄적인 의미로, 각각의 전환과정에서 성공적인 적응을 위하여 효과적인 전환 지원을 통한 준비가 필요하다(Lazzari, 1991). 이에 따라 전환과정의 청소년들은 성인기 이후의 삶을 준비하기 위하여 가정생활 및 독립생활 등에 중요하고 필요한 기술을 개발하고 배워야 한다(Clark, 1996; Clark, Field, Patton, Brolin, & Sitlington, 1994; Sitlington, Clark, & Kolstoe, 2000).

그러나 대다수의 장애학생은 학교교육을 마친 이후에 직업을 갖거나 유지하는 데 어려움이 있을 뿐만 아니라 지역사회 참여 또한 저조하며 삶의 질도 상대적으로 낮다는 결과가 강조됨에 따라 성공적인 전환 지원에 대하여 많은 관심이 모아졌다(박승희, 박현숙, 박지연, 이숙향, 2012). 특히, 장애학생을 위한 전환교육은 고등학교 졸업 이후에 필요한 지역사회 적응기술과 교육 및 서비스를 학령기 동안 제공함으로써 성공적인 고용과 지역사회 적응을 도우며, 독립적인 성인 생활을 할 수 있도록 초점을 맞춘다(박승희, 박현숙, 박희찬, 이숙향 (역), 2011). 더욱이 지적장애 학생의 경우 제한된 지적능력과 적응행동으로 인해 기술을 습득하고 일반화하는데 어려움이 있다(송준만 외, 2012; Kauffman & Hallahan, 1981). 또한, 자폐성장애 학생의 경우 제한된 관심사와 반복적이고 상동적인 행동을 보이며, 사회적 상호작용 및 의사소통에 어려움을 경험한다(APA, 2013). 이처럼 제한된 의사소

통과 적응행동 상의 어려움을 경험하는 발달장애 학생은 고등학교 이후에 진정한 의미의 사회통합과 양질의 삶을 위하여 다양한 형태의 전환교육의 개발 및 제공이 필요함은 매우 명백하다(이성하, 2013).

장애학생 전환교육의 중요성이 높아짐에 따라 특수교육 및 재활서비스에서 중요한 과제로 인식되었고(이영선, 이영실, 이익동, 김환희, 2011), 초기에는 전환의 개념이 직업 또는 진로 교육과 유사한 의미로 인식되어 직업생활로의 전환에 초점화된 진로 및 직업교육이 주로 이루어졌다(박승희, 박현숙, 박희찬 역, 2006). 그러나 직업중심의 훈련만으로 성공적인 전환이 어려우며(박정식, 2013), 직업 고용의 단일차원을 넘어서 청소년기에서 성인기로 넘어가면서 맡게 되는 지역사회 전반에 걸친 새로운 역할과 책임을 인식하고 사회통합을 위한 적응으로 개념이 확장되어야 한다(김유리, 2011; 이정은(역)2015).

이에 따라 2000년대 교육인적자원부는 특수교육발전종합계획안(2003년~2007년)에 특수교육대상학생 직업교육 강화 방안을 포함하여 특수교육 전환과정 지원을 강화하고자 하였다(김원경, 한현민, 2008). 또한, 2007년에 제정된 「장애인 등에 대한 특수교육법」 23조에서는 “각급학교의 장은 특수교육대상자의 특성 및 요구에 따른 진로 및 직업교육을 지원하기위하여 직업평가·직업교육·고용지원·사후관리 등 직업재활훈련 및 일상생활적응훈련·사회적응훈련 등의 자립생활을 실시하고, 진로 및 직업교육을 담당하는 전문인력을 두어야 한다.”라는 조항을 밝힘으로써 장애학생 전환교육의 방향을 제시하였다. 이는 장애학생의 취업을 돕기 위한 진로 및 직업교육 지원뿐만 아니라 지역사회의 원활한 적응의 필요성을 명시한 것으로 볼 수 있다. 이와 더불어 제 5차 특수교육발전 5개년(2018년~2022년) 계획에서도 진로 및 직업교육의 활성화를 위해 진로 및 고등·평생교육의 지원 강화를 포함하고 있다. 구체적으로 특수학교 자유학기제를 확대함으로써 장애학생의 진로탐색과정을 강화하고, 진로체험 및 교육·복지·고용 기관 간 협의체를 구성하며, 진로전담교사를 배치하였다(이현주, 2018). 이와 같이 전환교육은 학령기 동안의 학교급별 전환과 더불어 성인기 이후를 모두 포괄하는 생애

주기 관점이 강조되고 있으며, 장애학생이 삶의 독립적인 주체로서 살아가는데 요구되는 다양한 지원을 전환 시점별로 제공되어야 한다(김동일, 김은삼, 이미지, 안예지, 2020; 김영준, 김진호, 2011; 나수현, 박승희, 2009; Miller, Lombard, & Corbey, 2007; Sitlington, Neubert, & Clark, 2010).

각각의 학교급 전환과정에 따른 성공적인 적응 및 전환경험은 누적되고 축척되면서 성인기 이후의 사회적 통합에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보인다(나수현, 박승희, 2009; Blackorby & Wagner, 1996; Carter et al., 2005; Zeendyk et al., 2003). 특히, 학령기에서 성인기 전환을 앞둔 장애학생에게 전환은 이전과 다른 새로운 역할과 책임을 부여받게 되며, 다양한 지역사회 활동에 적응하는 중요하고도 혼란스러운 시기라 할 수 있다(이정은 (역), 2015). 또한, 발달장애 학생들에게 전환교육은 학령기에 배운 전환기술을 학교 졸업 이후의 삶에 지속적으로 활용할 수 있다는 장점을 가지고 있으므로, 특히 성인기 전환을 앞둔 고등학교 학생들에게 더욱 중요하다고 할 수 있다(김진호, 김영준, 2012; 이지연, 2016). 실제로 발달장애를 가진 개인의 경우 중등이후 교육기관으로 진학하거나 취업을 하였음에도 전환 정도가 불안정하며 취업 및 유지 기간도 짧은 것으로 보고된다(김정효, 이정은, 2008; 김진호, 2002). 또한, 장애학생 졸업 후 생활상태 조사(2021)에 따르면 장애학생의 졸업 후 취업률은 25.0%이고 순 취업률은 48.6%로 상당히 낮은 결과를 보였으며, 졸업 전 진로 및 직업교육에 참여하지 않은 비율이 45.8%로 상당수의 장애 학생이 고등학교에서 진로 및 직업교육 지원을 받지 않은 것으로 나타났다. 뿐만 아니라 특수교육 통계(2022)에 따르면 2022년 졸업생 기준으로 장애학생의 고등학교 졸업 후 취업률은 22.7%로 심각하게 저조한 상황이며, 고등학교 졸업 후에 진학을 하지 않거나 취업을 하지 못한 학생은 2,291명으로 33.8%의 장애학생이 비진학 및 미취업 상태로 열악한 성인기를 보내고 있음을 확인할 수 있다.

이러한 통계 결과는 발달장애를 가진 학생의 경우 더욱 열악하게 나타난다. 한국 장애인고용공단의 장애인 통계에 따르면 발달장애인의 경우 취업률이 29.3%로 낮게 나타났으며(한국장애인고용공단, 2021), 발달장애인의

76.4%가 일부분 이상 영역에서 도움이 필요하다고 느끼고 있었다(김성희 외, 2017). 또한, 성인 발달장애인의 63.6%가 학교 이외에서 교육프로그램에 참여한 경험이 전무하다고 응답하였다(한국장애인고용공단, 2021). 이는 발달장애 학생들이 졸업한 이후에 학령기와 다르게 적절한 교육을 받지 못하고 있음을 보여주며, 이들의 사회 통합을 더욱 어렵게 한다. 앞서의 어려움과 관련해 발달장애인 일과 삶 실태조사(2021)에 따르면 발달장애인 보호자의 상당수가 진로 및 직업교육의 효과를 높이기 위해서는 발달장애학생의 개인의 장애 상태, 특성 등에 따른 맞춤형 전환교육계획 수립이 가장 중요하다고 보았다. 이러한 조사 결과를 미루어 보아 성인기 전환을 앞둔 고등학교 과정의 발달장애 학생들에게 성공적인 성인기의 삶을 꾸려나갈 수 있도록 준비하고, 개인 중심의 집중적인 전환계획 및 지원하는 것은 매우 중요한 것으로 보인다(이숙향, 2009).

한편, 통합교육의 긍정적인 성과(염지혜, 이숙향, 2016; 정광조, 신현기, 2015)가 지속적으로 보고되며 사회통합이 강조됨에 따라 통합환경에 배치되어 특수교육을 받는 장애 학생의 수가 증가하고 있다. 특수교육통계(2022)에 따르면 일반학교에 배치된 특수교육대상자는 전체 특수교육대상자의 72.8%(75,462명)이며, 그 중 특수학급에 배치된 특수교육대상자는 55.9%(57,948명)를 차지하고 있다. 특히,「장애인 등에 대한 특수교육법」이 제정됨에 따라 통합교육의 중요성이 강조되면서 특수학급에 배치된 학생은 해마다 증가하고 있으며, 특수학급 수도 꾸준히 증가하고 있다. 이처럼 특수교육대상 학생의 상당수가 일반학교에 배치됨에 따라 통합교육 환경에서 학생의 다양한 교육적 요구를 충족시키는 것은 매우 중요하다고 볼 수 있다. 그러나 특수학급에 배치된 장애학생 수와 특수학급의 양적 증가에도 불구하고, 특수학급에 배치된 고등학생의 약 32%(1,143명)는 졸업 후 비진학·미취업한 상태(교육부, 2022)로 특수학급에서 지원하는 전환교육이 실질적으로 도움이 되지 못하고 있음을 보여준다. 고등학교 특수학급은 체계적인 전환교육을 실시하는 특수학교와 달리 전환교육에 대한 적절한 지침이 없어 체계적으로 전환과정을 계획하고 지원하는데 어려움이 많다. 또한, 학

교 관리자와 동료 교사들이 장애학생 전환교육의 필요성에 대해 공감하지 못하여 특수교사와 원활한 협조가 잘 이루어지지 않아 어려움을 경험하며, 특수교사 개인에게 주어지는 역할이 과중되므로 부담감을 느낀다(이정은, 김정효, 2007). 한편, 특수학급에 배치된 학생들은 특수학교에 비해 장애 정도가 경증인 경우가 많으므로 지역사회 일원으로 자립하기 위한 맞춤형 전환지원이 중요하기에(한경임, 박정은, 2009) 특수교사의 역할이 더욱 강조된다.

따라서 장애 학생의 성공적인 전환을 지원하는데 특수교사는 핵심적인 역할을 하며, 전환에 대한 교사의 인식은 학생의 성인기 삶의 질을 결정하는데 중요한 역할을 한다(김동일 외, 2020). 더 나아가 특수교사 개인이 지닌 인식에 따라 장애 학생의 성인기 전환과정에서 중요하게 여기고 실천하는 요소가 달라지게 된다(박지현, 이미지, 황지은, 2021). 따라서 발달장애 학생의 성인기 전환 과정에 필요한 지원 요소를 파악하기위해 특수교사의 인식을 살펴보는 것은 매우 중요하다고 볼 수 있다.

발달장애 학생의 성공적인 전환을 위한 지원과 관련된 선행연구를 살펴본 결과 성공적인 전환에 영향을 미치는 요인을 분석하거나, 전환교육의 효과를 분석한 연구가 다수 진행되었다(임혜경, 강영심, 2015; 나용기, 김기룡, 김삼섭, 2012; 이영선, 김환희, 2013). 또한, 주로 특수학교 특수교사 또는 특수학급 및 특수학교 교사를 모두를 대상으로 진행되었음을 확인할 수 있다. 한편, 선행연구 분석 결과 상당수의 연구가 설문조사 방식으로 진행되거나(정성민, 조인수, 2013; 정윤향, 박영근, 2019; 최진혁, 김민영, 2018; 한경임, 박정은, 2009), 특정 지역의 지원자원을 중심(강윤진, 이인회, 2021; 김경화, 정지희, 2021)으로 하여 한정된 인식을 다루고 있다.

이에 본 연구에서는 통합교육의 내실화가 강조됨에 따라 통합교육 환경에 배치되는 학생이 증가하는 상황에서 특수학급에 배치된 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원요소를 중점적으로 탐색하기위해 특수학급 교사의 인식을 중심으로 개념도 연구방법을 적용하였다. 개념도 연구는 특정 주제와 관련된 집단의 아이디어를 탐색하고 구조화하기 위한 방법이다(Kane &

Trochim, 2007 ; Goodyear, Claiborn, Lichtenberg & Wampold, 2005). 개념도 연구는 질적 접근을 바탕으로 아이디어를 생성한 다음 양적 접근을 통해 아이디어를 체계적으로 분석하는 연구 방법으로, 연구 참여자의 생생한 경험을 바탕으로 아이디어를 산출하기에 특정 주제에 대하여 그들이 경험하는 현상의 영역, 구성 요소 등을 밝히는데 유용하며(Kane & Trochim, 2007), 자료 수집 및 조직화 과정에 연구 참여자들이 주체적으로 참여하기에 연구자의 주관적 개입이 최소화된다는 장점이 있다(민경화, 최윤정, 2007; Paulson, Truscoot, & Stuart, 1999). 더불어 개념도 연구는 이론적 기반은 있으나 체계가 불충분한 개념을 탐색하는 경우에 효과적으로 사용할 수 있으므로(박상희, 홍성두, 2008; 이윤희, 2015), 본 연구에서 다루고자 하는 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 특수교사의 인식을 탐색하고 구조화하는 데 적합한 방법이라 할 수 있다.

본 연구는 개념도 연구방법을 활용하여 특수교사의 인식을 토대로 발달장애 학생의 성인기 전환과정에 필요한 지원 요소를 도출 및 조직화하여 발달장애 학생의 성인기 전환과정에 어려움을 경험하는 특수교사를 도울 수 있는 자료로 활용되기를 기대하였다. 또한 특수교사 개인에게 주어지는 과중한 부담감을 낮추고, 특수학급 맞춤형 전환지원 매뉴얼을 개발하는데 중요한 이론적 토대를 제공할 수 있을 것이라 기대된다. 따라서 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소를 파악하는 본 연구는 특수교사의 생생한 경험을 바탕으로 실제에 기반한 이론적 틀을 마련하며, 발달장애 학생의 원활한 성인기 전환을 지원하는데 이정표 역할을 할 수 있을 것이다.

2. 연구 문제

본 연구는 통합교육환경에서 특수교사 인식에 따른 발달장애 학생의 성인기 전환을 위한 지원 요소를 탐색하는 데 목적이 있다. 이를 위하여 발달장애 학생의 전환과정을 지도한 경험이 있는 고등학교 특수학급 특수교사를 대상으로 질적 자료를 수집한 후, 계량적인 연구 방법을 토대로 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소를 개념화하고자 하였다. 본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 특수교사 인식에 따른 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소는 무엇인가?

둘째, 특수교사 인식에 따른 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소의 차원과 군집은 무엇인가?

셋째, 특수교사 인식에 따른 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소의 중요도는 어떠한가?

3. 용어 정의

가. 발달장애 학생

본 연구에서 발달장애 학생은 지적장애 또는 자폐성장애를 지닌 학생을 의미하며 이는 「발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률」 제 2조에서 발달장애인을 지적장애인 및 자폐성장애인으로 명시한 내용에 의거하여 설정한

것이다. 이를 바탕으로 「장애인 등에 대한 특수교육법」 시행령 10조에 따라 지적장애 학생은 지적기능과 적응행동상의 어려움이 함께 존재하여 교육적 성취에 어려움이 있는 사람을 의미하며, 자폐성장애 학생은 사회적 상호작용과 의사소통에 결함이 있고, 제한적이고 반복적인 관심과 활동을 보임으로써 교육적 성취 및 일상생활 적응에 도움이 필요한 사람을 의미한다.

나. 성인기 전환

전환이란 학령기 동안의 학교급별 전환과 더불어 성인기 이후의 과정을 포함하는 생애주기 관점으로서 전환을 의미하며, 장애인에게 전환은 신체적 또는 인지적 어려움으로 비장애인 보다 더 큰 제약이 나타나며, 포용적이지 않은 사회 분위기로 인해 소외되며 위축된다(김동일 외, 2020). 이에 따라 장애학생의 성공적인 전환을 위해서는 각 전환의 시기마다 필요한 지원을 제공해야한다. 또한 각각의 학교급 전환과정에서의 성공적인 경험은 누적되며, 궁극적으로 성인기 이후의 사회적 통합에 긍정적 영향을 미친다(Blackorby & Wagner, 1996).

특히, 학교를 졸업하고 성인기로 진입하는 시기에 장애학생은 가장 큰 변화를 마주하게 된다(민기연, 2020). 성인기 전환이란 고등학교에서 성인기로의 전환을 의미하며, 직업생활, 자립생활, 가정생활, 취미 및 여가생활 등의 다양한 영역으로의 전환을 모두 포함한다. 성인기 전환 시기는 이전 학령기와 다른 새로운 역할과 책임을 부여받게 되며, 다양한 지역사회 활동에 적응하는 중요하고도 혼란스러운 시기이다(이정은(역), 2015). 그러므로 성인기 전환 시기에 발달장애 학생에게 제공되는 전환 지원은 학령기에 배운 전환기술을 성인기에 지속적으로 활용할 수 있으며, 지역사회에서 자리매김하는데 매우 중요하다고 볼 수 있다.

다. 특수교사

특수교사는 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제 2조에서 지칭하는 특수교육교원으로서 「초·중등 교육법」제 2조 4호에 따른 특수학교 교원자격을 가진 사람을 의미한다. 특수교육교원은 특수교육대상자의 교육을 담당하는 교원을 지칭한다. 특수교육대상자는 장애특성 및 교육적 요구 등에 따라 특수학교, 일반학교 일반학급, 일반학교 특수학급에 배치될 수 있다. 본 연구에서는 특수교사란 고등학교 특수학급에서 특수교육대상자를 지도하는 특수교육교원을 의미한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 성인기 전환의 개념 및 특징

가. 생애주기 관점에서 성인기 전환

전환(transition)이란 다른 장면으로 이동하는 것을 의미하는 것으로 연령과 시기에 따라 경험하는 변화로 유치원에서 초등학교, 초등학교에서 중학교, 중학교에서 고등학교, 고등학교에서 성인기 등의 변화를 포함하는 수직적 전환과 직업생활, 주거생활, 지역사회 생활 영역 등의 영역에서의 변화를 포함한다.

청소년기에서 성인기로 전환하는 시기에는 정신적, 신체적으로 성숙이 이루어지며, 중·노년기로의 전환을 위한 주요한 생애전환이 이루어지는 시기로(이인정, 최해경, 2001) 성인기는 학교과정에서 독립적인 경제생활, 직장생활, 사회생활 등을 통한 새로운 역할을 부여받게 되는 시기이다(이성균, 2009). 성인기로의 원활한 전환을 위하여 성인기를 어떻게 정의하고 있으며, 해당 시기에 성취해야하는 발달과업을 살펴보는 것은 중요하다. 특히 발달과업은 생애주기에 따라 개개인이 성취해야하는 과업으로 각 시기에 주어진 과업의 성공적인 성취는 성공적인 전환을 가능하게 하며 긍정적인 영향을 미친다(Seiffge-Krenke & Gehaar, 2008).

먼저, Erikson(1968)의 심리사회적 발달이론에 따르면 20~30세를 젊은 성인기 즉, 성인기로 진입하는 과정으로 보았으며 친밀감 대 고립(Intivacy versus isolation)을 적응 또는 부적응 과정으로 보았다. 이 시기에는 타인과의 관계에서 친밀성을 얻고자 하며 이전 단계에 부적응하는 경우 자기 자신에게만 몰두하게 되며 사회적으로 고립되게 된다(김미영, 2015).

Havighurst(1972)는 생애의 각 단계에서 해결해야 하는 발달과업이 있으

며, 18세~35세를 성인기로 진입하는 시기로 보았다. 이 시기는 상대 배우자를 선택하여 가정을 꾸미거나 직장에서 맡은 역할을 수행하고 사회 집단을 만들거나 소속됨으로써 주요한 사회관계 형성하는 시기로 보았다(김재희, 박은규, 2016).

Levinson(1978)은 성인초기를 22~40세로 보았으며 구체적으로 4단계로 구분하여 성인으로 전환하는 전환 시기, 성인생활 시작 시기, 30대를 맞이하는 전환 시기, 성인초기의 절정시기로 구분된다. 이 시기는 부모로부터 독립하여 새로운 인생을 계획하고, 나만의 정체감을 형성하며, 이성과의 관계를 형성하는 등 중요한 선택을 하는 시기로 보았다(성미애, 이강이, 정현심, 2019).

Vaillant(1977)은 성인기를 정체감 확립기로 보았으며 20~30세가 포함한다고 보았다. 이 시기는 부모로부터 독립을 통해 자율성을 획득하며, 배우자를 찾고 자녀를 양육한다. 한편, 직업에 몰두하게 되며 사회관계 보다 심화되는 시기로 보았다(김재희, 박은규, 2016).

Arnett(2004)는 청소년기를 넘어서 성인기로 넘어가는 전환 시기를 성인이 되어가는 시기로 보고 신생 성인기(Emerging Adulthood)로 명칭하였으며, 이 시기는 단순히 전환을 넘어서 새로운 발달단계로 보았다. 또한, 이 시기는 행복한 성인기의 삶을 영위하기위해 다양한 가능성을 탐색하는 시기를 의미한다고 보았다(Arnett, 2004).

이처럼 성인기에 대해 학자들은 다양한 의견을 제시하였는데, 공통적으로 성인기를 세부적으로 초기 성인기로 분리하여 정의함으로써 청소년기에서 성인기로 유연하게 넘어가는 전환기의 중요성을 강조하고 있었다. 또한, 성인 전환기는 부모로부터 독립하며, 나만의 고유한 정체감을 형성하고, 결혼 및 직업생활 등을 통해 견고한 사회적 관계와 역할을 수행하는 시기로 종합해볼 수 있다.

나. 장애학생의 성인기 전환 특징

비장애학생과 달리 장애학생은 학령기에서 성인기로의 유연한 전환에 어려움을 겪게 된다. 특히 발달장애 학생은 장애로 인하여 사회적 의사소통에 어려움을 경험하며, 반복적이고 제한된 행동패턴을 보이는 등 인지적·정서적·행동적 측면에서 많은 어려움을 지닌다(American Psychiatric Association, 2013). 이에 발달장애 학생은 지속적인 교육과 장기적인 반복학습을 통해 제한된 능력을 향상시켜야 함에도 성인기에 대한 체계적인 준비 없이 졸업 후에 성인기로 진입하게 된다(박승희 외, 2012). 이는 성인기에서 요구되는 발달 과업의 달성을 어렵게 할 것이며, 이러한 어려움은 연속하여 다음 시기의 발달과업에도 부정적인 영향을 미칠 것이다(이지연, 김은주, 2003). 특히 학령기에 지지해주던 지원체계가 안정적인 성인기 삶을 보장하지 않으므로(Beresford, 2004; McDonnell & Hardman, 2009), 성인기로 전환하는 시기에 자립생활과 지역사회 참여능력이 오히려 학령기 때보다 퇴보하는 어려움도 경험하기도 한다(최복천 외, 2015).

이는 김민영, 홍성두(2016)의 연구에서 지적장애인의 초기 삶을 살펴본 결과 '무료한 일상', '불안정한 직업생활', '제한적 사회적 관계 및 활동' 으로 특징지어 지는 점에서도 확인할 수 있다. 또한, 발달장애인 일과 삶 실태조사(한국장애인고용공단, 2021)에 따르면 본 조사에 참여한 발달장애인 중 취업을 한 경우는 29.3%로 낮은 취업률을 보이며, 취업을 한 경우에도 발달장애인을 채용하는 직장 또는 사업체가 매우 부족하다고 인식하고 있었다. 더불어 직장 근속기간 또한 평균 5년 9개월로 성인기가 삶에 큰 비중을 차지하는 것에 비해 매우 짧은 것으로 나타났다. 이에 직업생활을 유지하는데 가장 필요한 능력과 중요도를 조사한 결과, 의사소통 능력과 직업관련 기술, 사회적 기술 순으로 높게 평가하였으며, 취업생활을 위해 준비해야 하는 것이 무엇인가에 대해 일을 하려고 하는 의지, 직업관련 기술, 사회적 기술 순으로 중요도가 높게 나타났다. 이러한 결과를 종합하여 볼 때, 발달장애인의 상당수는 졸업 이후에 일을 하고 싶어 하나 적절한 직장을 구하는

데 어려움이 있으며, 취업을 한 경우에도 근속기간이 높지 않은 것으로 나타났다. 또한, 성인기 전환 시기에 갖춰야 하는 능력으로 진로 탐색 및 취업 의지, 실제적 직무 기술, 사회적 의사소통 능력을 필요로 하는 것으로 나타났다.

한편, 발달장애인의 전반적인 성인기 삶에 대하여 살펴본 결과, 대부분의 발달장애인은 집에서 시간을 보내며, 평일에 주로 tv보기(59.9%), 휴식하기(53.6%), 인터넷 활동(29.9%)을 하는 등 특별한 여가활동을 하지 않는 것으로 나타났으며 주말의 경우도 동일하게 나타났다. 그럼에도 불구하고 배우고 싶은 것이 무엇인가에 대한 질문에 대해 요리, 운동, 그림그리기, 악기연주 등 즐기는 활동을 배우고 싶다고 응답한 비율이 높게 나타난 것으로 보아 성인기 삶의 다양한 측면을 경험하고자하는 의지가 있으나 개인의 능력과 여건이 이를 뒷받침하지 못함을 보여준다.

이러한 결과는 이숙향, 안혜신(2011)의 연구에서 상당수의 발달장애인들이 진학이나 취업을 하지 않은 상태로 지내며, 여러 선행연구(박승희 외 역, 2011; 박승희 외, 2012; 박현숙, 2004; 이숙향, 2009)에서 학령기에 성인기로 전환하기 위해 필요한 직업기술, 주거생활기술, 지역사회적응기술 등의 준비가 현저하게 부족한 상태로 졸업을 하고 있음을 지적한 것을 뒷받침한다. 뿐만 아니라 국립특수교육원(2021)에서 발표한 자료에 따르면 장애학생이 졸업 전 진로 및 직업교육에 참여한 비율이 50% 초반대에 머무르고 있으며, 진로 및 직업교육에 참여한 경우에도 지역사회에서 훈련을 받기보단 대다수의 학생들이 교실 수업과 교내 실습 형태로 교육을 받고 있다는 결과는 장애학생의 성공적인 성인기 전환을 도울 수 있는 실제적인 지원이 제공되어야 함을 알 수 있다.

2. 장애학생의 성인기 전환교육

가. 장애학생의 전환교육 특징

미국의 경우 1980년대부터 전환교육(transition from school to adult life)이라는 용어가 처음 사용되었다(Sitlington & Clark, 2006; Wehman, 2006). 초기의 전환교육은 고등학교를 졸업한 장애학생을 중심으로 사회에서 자립할 수 있도록 돕는 훈련프로그램을 제공하는 형태였으나, 졸업시점뿐만 아니라 학령기부터 성인기 전환을 준비해야 함을 인식함에 따라 만 14세 이상의 경우 개별화전환계획을 수립하는 등 전환교육 지원 형태에 변화가 나타났다(김진호, 2001, 2006). 이에 따라 전환교육의 정의에 있어서도 변화가 나타났다. Wehman, Kregel와 Barcus(1985)는 전환계획을 학령기 동안에 일정한 자격을 갖출 수 있도록 구안된 체계적인 과정이라고 보았으며, Madeline Will(1984)은 전환을 고용에 초점을 두어 이를 지원하는 서비스와 다양한 경험을 제공해야하는 것으로 보았다. 또한, Halpern(1994)은 고용을 넘어서 성인생활 적응을 위한 차원에서의 전환 개념을 제시하였다. 이에 IDEA(2004)에서는 Halpern의 정의를 수용 및 확장하여 전환의 목적을 장애학생의 고용과 독립생활을 위한 준비와 그들의 요구를 충족시키기위해 설계한 특수교육과 관련된 서비스를 보장하는 것으로 보았으며, 전환이란 중등학교 이후 교육, 직업훈련, 통합고용, 성인교육, 성인서비스, 독립생활 또는 지역사회 참여를 포함하는 것으로 정의하였다. 뿐만 아니라 전환교육은 성인기 초기 과정뿐만 아니라 생애과정에서 각 단계마다 필요한 시기에 제공해야한다는 개념으로 확장되었다.

우리나라의 경우 1990년대 중반이후부터 '전환교육'이라는 명칭과 함께 '전환과정, 전환서비스, 직업전환' 등의 용어로 혼용되어 사용되었다(조인수, 2002). 이후에 '장애인 등에 대한 특수교육법' 제 2조 9항 진로 및 직업교육을 명시함으로써 전환교육이 강조되기 시작하였으며, 특수교육운영계획서

에 특수교육대상 학생의 진로·직업교육의 강화를 주요한 추진 과제로 보았다(교육과학기술부, 2010). 그러나 우리나라 전환교육은 IDEA(2004)의 정의에서 내포하는 포괄적인 개념의 전환 서비스보다는 교육에 초점을 맞추어 전환교육이라는 개념을 사용하고 있으며(복헌수, 2020), 학교를 졸업한 발달장애학생이 성인기 삶의 유연한 적응을 돕는 지원체계가 아직 미흡한 실정이므로 학생들이 학교과정에서 성인기에 필요한 역량을 기르는 것은 더욱 중요하다고 볼 수 있다(김진호, 2003).

나. 장애학생의 전환교육 모형

미국은 1980년대부터 전환교육의 필요성을 인식하였으며, 1990년 장애인교육법(IDEA)에 전환교육과 이와 관련된 서비스에 대해 규정하여 실행하였다. 이와 함께 실천적인 전환교육이 이루어지도록 전환교육 내용과 서비스 전달 체계를 수립하기 위해 노력한 결과 전환교육 모형을 개발하였다. 전환교육 모형은 개발 목적에 따라 크게 두 가지로 구분될 수 있는데, 고등학교에서 직업생활로의 전환에 초점을 둔 모형으로 미국 교육부 특수교육 및 재활국(Office of Special Education and Rehabilitation Service:OSERS)의 전환교육모형(Will, 1984), Halpern(1985)의 전환교육모형, 직업전환모형(Wehman, Kragel, Barcus,1985) 등이 있다. 반면 고등학교 단계뿐만 아니라 다양한 학교급 수준에서 고용을 포함한 일상생활, 주거 및 여가 활동 참여 등의 다양한 삶의 영역으로의 전환에 초점을 둔 모형으로 Brolin(1993)의 모형, Sitlington, Neubert, & Clark(2010)의 모형, 김진호(2003) 학령기전환교육모형 등이 있다.

먼저, 직업생활의 전환에 초점을 둔 Will의 전환교육모형(The OSERS Transition Model)은 미국에서 처음으로 제시된 전환교육모델로 내용은 다음과 같다. Will(1984)은 학생들에게 필요한 정도의 지원을 제공함으로써 성공적인 고용으로 연결되도록 돕는 전환 모형을 제시하였는데 전환과정의

구성요인으로 일반적 서비스, 시간제한적 서비스, 지속적 서비스의 3가지 교량이 필요하다고 보았다. 일반적 서비스는 특별한 전환 서비스가 필요하지 않는 경우로 여기에 해당하는 학생은 비장애학생에게 제공되는 일반적인 서비스로도 충분히 성인기로 전환할 수 있다. 시간제한적 서비스는 장애학생이 특정 기관에 고용될 수 있도록 주어진 시간 동안 일시적으로 지원하는 것이며, 지속적 서비스는 장애학생의 직업에 적응할 수 있도록 일정 수준의 이상의 직업재활 서비스를 지속적으로 제공하는 것을 의미한다(Will, 1984). Will의 전환모형은 학교와 지역사회의 기관들이 장애학생의 전환 성과에 책임감을 가져야 함을 강조하였으나, 전환교육의 목적을 고용에 초점을 두어 다양한 삶의 측면에 대한 지원의 필요성에 대해서는 제시되지 않았다는 제한점이 있다.

둘째, Halpern(1985)의 전환교육 모형은 Will의 전환교육모형을 수정 및 보완하여 전환의 목적을 독립생활과 지역사회 적응으로 확장시켜 고용뿐만 아니라 주거 및 일상생활 능력을 포함하는 개인의 삶의 질을 높이고 적절한 사회적 대인관계를 형성하는 것도 중요한 요소로 보았다. Halpern(1985)은 고등학교 시기를 지원의 출발점으로 보고 고등학교에서 지역사회의 다양한 영역으로 연결되는 일반적, 시간제한적, 지속적 서비스를 제시하였다. Halpern(1985)은 전환교육의 범위를 확대하여 고용을 포함한 주거 및 사회생활로 영역을 확대시킴으로써 특수교육에서 추구하는 전환교육의 목적으로 한걸음 더 나아갔다는 의의가 있으나 전환교육의 출발을 고등학교에서 성인으로 넘어가는 시기로 한정하여 보았다는 점에서 한계가 있다.

셋째, Wehman, Kregel과 Barcus(1985)의 전환교육모형(The Three-Stage Transition Model)은 전환교육과정을 고등학교에서 고용을 위한 단일의 지원과정으로 보지 않았으며 투입과 기초, 과정, 고용결과의 3단계로 구분하여 제시한다. 먼저, 투입과 기초 단계는 기능적 교육과정, 통합교육환경, 지역사회기반의 서비스 전달을 포함하는 특수교육 프로그램과 학생과 부모, 전환과 관련 있는 기관 간의 협력이 참여된다. 다음으로 과정 단계에서는 개별화된 전환 프로그램 계획을 수립하고 운영함으로써 전환교육이 이루어

지며, 마지막으로 고용 결과 단계에서는 다양한 고용 수준을 포함하는 직업적 결과를 나타낸다. Wehman 등(1985)은 성공적인 전환을 위해 실제 통합된 사회적 맥락에서 교육을 받아야하며, 장애 학생이 근무할 사업체 현장에서 훈련을 받는 기회가 있어야 함을 강조하였다(김진호, 2001). 뿐만 아니라 전환 과정에서 장애학생, 가족, 지역사회 기관 등을 포함한 네트워크와 가정환경이 중요한 역할을 한다고 보았다(Kochhar-Bryant & Greene, 2009). 이상에서 살펴볼 수 있듯이 Wehman 등(1985)의 전환교육모형은 Will의 전환교육모형과 동일하게 고용중심의 전환을 강조하였으며, 더 나아가 장애학생의 개인능력을 고려한 체계적인 지원과정을 강조하였다는 특징을 가진다.

넷째, Brolin(1993)의 생활중심 진로교육모델(Life-Centered Career Education, LCCE)은 초등학교 과정부터 중등이후의 교육 및 성인 서비스를 포함함으로써 성공적인 성인기 전환에 필요한 능력들을 제시하였다. 즉, Brolin(1993)의 전환모형은 전환 과정의 범위를 초등학교부터 성인기의 삶까지 넓게 설정하였으며, 직업기술뿐만 아니라 개인 및 사회생활의 적응, 일상생활 기술지도와 더불어 이와 관련된 교사, 부모, 지역사회 기관 등의 책무성까지 포함한다. 생활중심 진로교육모델은 각 발달과 전환의 시기에 따라 필요한 진로 과정을 진로인식, 진로탐색, 진로준비, 진로동화 4단계로 나누어 설명하였다. 먼저, 진로인식은 초등학교 과정에서 이루어지며 장애학생이 자신의 장단점과 흥미 및 특성에 대해 인식하고, 일의 종류와 일이 요구하는 기술과 능력에 대해 알게 되는 단계이다. 둘째, 진로탐색은 중학교 과정에서 이루어지며 관심분야와 적성을 바탕으로 진로를 탐색하고 방향을 설정하는 단계로 미래의 역할을 결정하기 시작할 수 있기에 중요하다. 셋째, 진로준비는 고등학교 과정에서 이루어지며 자신이 선택한 진로를 토대로 진로 계획을 세우고, 이에 필요한 지식과 기술을 준비함으로써 졸업 이후 과정을 준비하는데 초점을 맞추는 단계이다. 마지막으로 진로동화는 학교과정을 졸업하고 직업인으로서 역할을 하는 시기로 성공적인 지역사회 적응을 위하여 직장 및 사회생활, 여가활동 등에서 필요한 교육의 기회가 제

공되는 단계이다.

다섯째, Sitlington, Neubert, & Clark(2010)의 포괄적인 전환교육모형(The Comprehensive Transition Education and Services Model)은 기존의 Sitlington, Clark, & Kolstoe(2000)의 전환교육 모형을 확장한 것으로 전환 과정에는 단계별로 전환 진출시기와 목표로 하는 성과가 있으며, 이전 단계 전환목표의 성취가 다음의 전환 성취에 영향을 미친다고 보았다. 또한, 각 전환 단계를 이동할 때 필요한 교육 및 서비스 체계를 함께 제시하였으며, 이는 서비스 공급자인 교사나 가족 등이 목표로 삼아야하는 성과와 관련된다. 포괄적인 전환교육 모형은 영유아 시기부터 성인기 과정까지 전 생애를 포괄하며, 장애학생의 독립적인 삶을 살아갈 수 있도록 개발해야하는 12개의 지식과 기술을 제시하였다. 이러한 지식과 기술은 ①의사소통기술, ②학업적 수행기술, ③자기결정기술, ④대인관계기술, ⑤통합된 지역사회참여기술, ⑥건강과 체력관리 기술, ⑦테크놀로지 및 보조공학, ⑧여가 및 레크리에이션 기술, ⑨교통수단 이용기술, ⑩독립적 및 상호의존적 생활 기술, ⑪직업 준비성 기술, ⑫대학 준비성 기술로 구성되어 있으며, 학생에게 필요한 전환교육 및 서비스가 무엇인지를 결정하는 영역이다. 포괄적인 전환교육 모형에서 전환은 생애주기 관점에 따라 여러 번 일어나며 각 단계의 성공적인 성과가 다음의 성과에 영향을 미치므로 각 시기에 전환 성과를 달성하는 것이 중요함을 강조하며, 이를 고려한 생애주기에 따른 전환교육계획을 수립하고 실행해야 함을 보여준다.

여섯째, 김진호(2007)의 학령기전환교육모형은 우리나라의 특수교육 상황을 고려하여 초·중·고의 학령기 전환교육에 초점을 맞추어 학교체제에서 실제적인 전환교육을 지도하도록 구성함으로써 성공적인 성인기를 준비할 수 있도록 하였다. 학령기전환교육모형은 학령기전환교육 내용모형과 적용모형으로 구성되며, 내용모형은 통합적이고 연계적인 전환교육을 제공함으로써 발달장애학생의 자립과 삶의 질 향상을 목적으로 한다. 이를 위해 일상 및 거주생활, 직업생활, 사회 및 여가생활로 영역을 구분하였으며, 생애주기 관점에 따라 네 단계로 구성하였다. 한편 적용모형은 실제로 적용하기 위한

모델로서 초기 성인기 시기보다는 학교에서 장애학생에게 제공되어야 하는 전환교육과 서비스를 강조하였다. 학령기전환교육 적용모형은 학교 교육과정 계획과 실시를 강조하는 '학령기 전환교육 과정 단계'와 일반적인 지원, 시간제한적인 지원, 계속적인 서비스를 바탕으로 지원하는 '전환과정단계', 마지막으로 성인기의 직업생활, 거주생활, 사회 및 여가 생활 영역에서 성공적으로 적응하는 '전환교육의 결과 단계'로 구성된다. 더불어 부모와 학생의 투입과 관련기관의 협력은 초기단계부터 적극 강조되어야 한다고 보았다.

앞서 살펴본 전환교육 모형은 〈표Ⅱ-1〉과 같이 요약할 수 있다. 이상에서 살펴본 바와 같이 전환교육의 모형은 초기에는 고용 또는 직업교육 영역에 초점이 맞춰져 이루어졌으나 점차적으로 직업생활을 포함한 지역사회의 다양한 영역에의 참여를 위한 일상생활, 사회생활, 주거생활, 여가생활 등으로 범위가 넓어졌다. 이와 더불어 전환교육 및 서비스를 제공하는 시기의 경우 초기에는 초기 성인기 또는 고등학교와 같이 성인기로 전환되는 직전 시기만을 고려하였으나, 생애주기 관점으로 변화됨에 따라 전 생애에 걸친 전환이 필요하다고 보았으며 각각의 발달단계 또는 전환단계별로 필요한 지원을 제공하는 방향으로 진전되어 왔다. 또한, 효과적인 전환 서비스를 제공하기 위한 주체도 학생, 학부모, 교사, 지역사회 기관 및 협력 등으로 점차 확대되어가며 지원체계 및 지역사회의 역할이 중요해졌음을 확인할 수 있었다. 이를 바탕으로 발달장애 학생의 성인기 지원 방향은 사회의 다양한 측면에서 삶의 질을 향상시킬 수 있도록 하는데 있으며, 이를 위하여 학생을 포함한 지원체계의 적극적인 참여와 협력 그리고 생애주기를 고려한 체계적인 전환계획 수립이 중요하다고 볼 수 있다.

〈표Ⅱ-1〉 전환교육 모형의 특징

전환교육 모형	특징	초점
The OSERS Transition Model (Will, 1984)	• 미국에서 제시한 최초의 전환교육 모형 • 성공적인 고용이 전환교육의 목적 • 전환과정 구성요인 : 일반적 서비스, 시간제한적 서비스, 지속적 서비스	고등학교에서 성인기로의 전환에 초점
Halpern's Transition Model (Halpern, 1985)	• Will의 전환교육모형 수정 및 보완 • 독립생활과 지역사회 적응이 전환교육의 목적 • 전환교육의 범위를 고용, 주거, 사회생활 영역으로 확대	
Three-stage Transition Model (Wehman, Kregel & Barcus, 1985)	• 전환교육과정을 투입과 기초, 과정, 고용결과의 3단계로 구분 • 통합된 사회적 맥락과 실제 직무 현장에서 훈련 필요 • 장애학생, 가족, 지역사회 등의 네트워크 및 가정환경 중요성 강조	
Life Centered Career Education (Brolin, 1993)	• 직업기술을 포함한 지역사회의 적응을 강조 • 초등학교부터 성인기의 삶을 포함하는 전환과정 제시 • 진로인식, 진로탐색, 진로준비, 진로동화의 4단계의 진로과정	전 생애 또는 초등학교부터 성인기 이후의 전환 과정에 초점
The Comprehensive Transition Education and Services Model (Sitlington 등, 2010)	• 전 생애를 포함한 포괄적 전환과정 제시 • 전환과정의 단계별 전환 진출시기와 성과가 있으며 각 시기의 성취를 강조 • 필요한 전환교육 및 서비스를 결정하는 12개의 지식과 기술 영역 제시	
학령기 전환교육 모형 (김진호, 2007)	• 초·중·고의 학령기 전환교육에 초점하여 학교체제의 전환교육 강조 • 내용모형: 삶의 질 향상을 목적으로 생애주기 관점에서 4단계 구성 • 적용모형 : 학교에서 제공해야하는 전환교육과 서비스 강조하여 3단계 구성	

3. 발달장애 학생의 성인기 전환 지원 현황

가. 발달장애 학생의 성인기 전환 지원 실태

2007년에 제정된 장애인 등에 대한 특수교육법 제 2조에 따르면 '진로 및 직업교육'이란 특수교육대상자의 학교에서 사회로의 원활한 이동을 위하여 관련 기관의 협력을 통하여 직업재활훈련 · 자립생활훈련 등을 실시하는 것으로 정의하였다. 이는 직업적 생활 준비뿐만 아니라 직업재활훈련과 자립생활훈련을 포괄하는 성인기로의 전환을 강조하였음을 확인할 수 있다(교육과학기술부, 2008). 또한, 제 23조 진로 및 직업교육의 지원과 관련된 조항에서는 직업평가·직업교육·고용지원·사후관리 등 직업재활훈련 및 일상생활 적응훈련·사회적응훈련 등의 자립생활훈련을 실시하고, 진로 및 직업교육을 담당하는 전문 인력을 두어야 한다고 명시하였다. 이와 더불어 진로 및 직업교육 실시에 필요한 시설·설비를 마련해야하며, 특수교육지원센터는 특수교육대상자에게 효과적인 진로 및 직업교육을 지원하기 위해 관련 기관과의 협의체를 마련해야 함을 제시하였다. 특히 제 23조 조항을 통해 학교 졸업 후 직업 생활과 자립 생활을 모두 포함한 전반적인 삶의 전환을 위해 필요한 상담과 지도가 이루어져야 함을 강조하였다는 점에서 의의가 있다(교육과학기술부, 2008).

다음으로 제5차 특수교육발전 5개년 계획(2018~2022)에서 성인기 전환에 따른 지원을 강화하기위해 제시한 내용은 크게 다음과 같다. 먼저, 자유학기제를 자유학년제로 확대하여 다양한 진로탐색 활동을 지원하였다. 이에 2018년부터 전국의 중학교 과정을 운영하는 특수학교에서 자유학기제를 운영하도록 하여 진로를 적극적으로 탐색하여 진로개발 역량을 강화하고자 하며, 진로설계를 계획할 수 있도록 학교 맞춤형 컨설팅 및 프로그램 운영을 지원하였다. 이외에 학생 맞춤형 진로체험 기회를 확대하기 위하여 발달장애인 훈련센터를 확대 설치하여 진로체험활동 지원을 강화하였다(교육부,

2019). 둘째, 관계부처(기관) 연계 및 협력체계를 견고히 하여 진로·직업교육의 효율성을 높이고자 하였다. 이를 위해 보건복지부와 협력하여 장애청소년일자리사업(특수교육-복지 연계형 일자리)을 확대하고자 하였으며, 특수학교 학교기업, 통합형 직업교육 거점학교, 특수학교 직업교육 중점학교를 운영하여 현장중심의 진로·직업교육을 확대하며 현장실습을 활성화하였다. 또한, 학생의 환경과 특성을 고려하여 적극적인 전환계획을 수립하도록 장려함과 동시에 특수교육대상 학생의 진로상담과 취업지원을 위하여 특수학교에 진로전담교사를 배치하고 현장실습과 취업지원을 위한 전문 인력을 배치함으로써 장애학생이 학교에서 사회로 성공적으로 전환할 수 있도록 돕고자 하였다. 셋째, 장애인 평생교육 지원기반을 마련하고자 하였다. 이를 위하여 '국가장애인 평생교육 진흥센터'를 설치하고, 교육·복지·고용 관계 부처 간 연계 지원체계를 통해 국가 차원의 장애인 평생교육 진흥 기본계획을 수립하였다. 또한, 다양한 형태의 장애인 평생교육 프로그램(대학 부설 평생교육원, 평생교육 시설)을 운영함으로서 접근성을 높이고자 하였다.

나. 고등학교 특수교육 교육과정 편성 및 운영 현황

2015 개정 특수교육 교육과정에서 전환교육은 학생이 개별화전환교육계획에 따라 학교를 졸업한 후에 지역사회에서 독립적으로 살아갈 수 있도록 교육 목표, 내용, 방법이 조정되어야 함을 강조한다. 특히 진로와 직업은 진로 준비 이후에 지역사회 내 직업생활과 주거생활 등을 할 수 있도록 돕는다는 점에서 전환교육과 일맥상통한다고 볼 수 있다(국립특수교육원, 2015a). 따라서 2015 개정 특수교육 교육과정 중 진로와 직업 교과의 편성 및 운영에 대해 살펴보고자 한다.

진로와 직업은 기본교육과정 중학교 및 고등학교에 편성되어 있으며, 6개의 핵심역량(자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량)과 진로·직업 역량을 더하여 총 7가

지의 핵심역량을 길러내는데 중점을 둔다. 진로와 직업 교과는 직업에 대한 탐색과 체험을 바탕으로 긍정적 자아개념과 진로에 대한 태도를 형성하고, 진로를 적극적으로 탐색하여 사회의 한 구성원으로 독립적인 직업 및 사회생활을 할 수 있도록 준비하는데 그 목적이 있으며, 이를 위하여 세부 영역별로 자기 탐색, 직업의 세계, 작업 기초능력, 진로 의사결정, 진로 준비, 직업생활로 구성된다. 고등학교 기본교육과정의 진로와 직업은 전체 교과 178단위 중 48단위로 배당되어 약 27%를 차지하는 만큼 기본교육과정에서 중요한 영역이라 볼 수 있다(박희찬, 2016).

더 나아가 2015 개정 특수교육 교육과정은 특수교육대상 학생을 위하여 전문교과 Ⅲ을 추가로 편성·운영함으로써 장애학생 직업교육의 효과성을 높이고자 하였다. 이에 따라 특수교육 선택중심 교육과정은 직업을 갖는데 필요한 지식과 능력을 길러 취업에 도움이 되도록 하는 직업교육과정으로(국립특수교육원, 2015b) 주로 감각·지체장애 학생과 특수학급에 재학 중인 경도 지적장애 학생을 대상으로 개발되었다(교육부, 2017). 전문교과 Ⅲ의 직업교과는 11개 과목으로 편성되었으며 직업준비, 안정된 직업생활, 기초작업기술 Ⅰ, 기초작업기술 Ⅱ, 정보처리, 농생명, 사무지원, 대인서비스, 외식서비스, 직업현장실습, 직업과 자립으로 구성된다. 특히 고등학교 특수학급의 경우 학교의 여건을 고려하여 선택교육과정 전문교과 Ⅲ에 편성된 직업과목 중에서 학생에게 필요한 내용을 선정 해 기본교육과정 진로와 직업 수업에 활용할 수 있도록 제시하였다(교육부, 2015).

아울러 2015 특수교육 교육과정은 고등학교 특수학급에 배치된 학생들에게 교과의 내용을 대신하여 생활기능 및 진로와 직업 교육, 현장실습 등으로 편성해 운영할 수 있도록 제시함으로써 통합교육을 받는 장애 학생에게 진로·직업 교육의 실효성을 높이기 위해 노력하였다(교육부, 2017). 특히 특수교육 교육과정 편성·운영 지침에 현장실습 운영과 관련한 세부 사항을 안내하여 각급학교에서 현장실습이 내실화되어 운영될 수 있도록 하였다(교육부, 2017).

다. 전환교육계획 운영 현황

장애학생이 성인기로의 원활한 전환과 적응을 위해서 학생의 전환에 대한 요구와 강점 등을 바탕으로 지원체계가 제공해야하는 교육 및 서비스에 대하여 체계적인 계획을 세우는 것은 매우 중요하다. 이러한 전환과 관련한 계획을 개별화전환교육계획(Individualized Transition Plan:ITP)으로 불리며, 개별화전환교육계획은 장애학생의 성인기 삶의 질을 향상시키는데 필요한 목표가 무엇인지 파악하고, 이를 달성할 수 있는 전략과 방법을 확인하는 과정으로(Miller, Lombard & Corbey, 2007), 이를 바탕으로 장애학생에게 필요한 교육 및 서비스를 제공함으로써 졸업이후의 긍정적인 성과를 기대할 수 있게 된다(Kraemer, Mclntyre, & Blacher, 2003).

미국의 경우 「장애인교육법(individualized with Disabilities Education Act, IDEA)」에는 만 14세 미만의 장애학생의 경우 전환교육이 학교교육과정에서 포함되어 실시될 수 있도록 개별화교육계획에 전환서비스를 포함되도록 규정하였다(Miller et al., 2007). ITP는 장애학생이 고등교육, 직업교육, 평생교육, 성인 서비스, 지역사회활동 등의 졸업 이후의 활동에 원활하게 참여할 수 있도록 하기위한 결과 지향적 과정을 고려하여 구성하도록 되어있다(교육부, 2019). 또한, 현재 개별화교육계획의 경우 장애학생의 성공적인 성인생활의 적응을 위한 전환교육 영역 안에서 구성 및 운영되도록 하였는데(Pierangelo & Giuliani, 2004; Sitlington, Clark, & Kolstoe, 2000), 이는 학령기 전환교육의 중요성을 보여준다.

우리나라의 경우 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제 22조의 개별화교육에 따르면 각급학교의 장은 특수교육대상자의 교육적 요구에 적합한 교육을 제공하기 위하여 개별화교육지원 팀을 구성하도록 되어 있다. 그러나 ITP에 대해서는 명시하고 있지 않아 학교에서 자율적으로 운영되고 있는 실정이다. ITP와 관련된 제도의 부재는 ITP팀 구성을 어렵게 하며, 실제적인 ITP 작성과 운영을 어렵게 한다(송준만 외, 2012). 한경임, 박정은(2009)의 연구에서 고등학교 특수학급 교사를 대상으로 ITP 수립여부를 살펴본 결과 대

부분의 교사가 작성하지 않고 있으나, 중학교 또는 초등학교부터 전환교육 계획을 수립해야한다는 의견을 제시하였다. 이처럼 ITP에 대한 중요도와 실행도 간의 간극은 결과적으로 전환교육의 체계적인 수행을 더욱 어렵게 한다. 이에 따라 교육부에서 전환역량향상 프로그램 개발을 통하여 전환역량을 포함하는 교육계획 수립을 지원(국립특수교육원, 2020b)하거나 개인별 전환교육계획 수립 및 관리 현황을 조사하는 등의 노력(교육부, 2019)이 이루어지고 있으나 아직까지 실제적인 효과는 미미한 실정이다. ITP는 장애학생을 둘러싼 전환지원체계가 함께 참여하여 장애학생의 요구를 고려한 교육 및 서비스를 계획함으로써 성인기 삶의 여러 영역을 준비하고 사회의 적응을 돕는 일련의 과정으로(홍주희, 이숙향, 2018) 전환계획의 수립과 실행은 성인기 삶을 결정짓는 매우 중요한 요소라 볼 수 있다. 따라서 현장중심의 ITP 수립과 구체적인 실행 지침에 대한 지속적인 지원이 필요할 것으로 보인다.

4. 발달장애 학생의 성인기 전환 연구 현황

발달장애 학생의 성인기 전환에 따른 지원 연구는 최근 10년 동안 꾸준하게 이루어지고 있다(김동일 외, 2020; 장지현, 최지현, 2021). 2010년에서 2021년 사이에 133편 이상의 연구가 진행되었으며, 매해 연구가 꾸준히 이어지고 있음을 알 수 있다. 다만, 2017년 이후부터는 전환 지원과 관련한 연구가 현저하게 적게 수행되고 있었다.

본 연구는 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소를 중점적으로 다루고자 하므로, 발달장애 학생의 성인기 전환교육과 관련된 연구를 살펴봄으로써 연구 유형, 주제, 대상에 대한 현황을 파악하고자 한다.

연구 유형을 중심으로 현황을 살펴보면 다음과 같다. 양적인 연구에서 조사연구가 가장 많이 이루어졌으며, 실험연구는 상대적으로 적은 편이었다.

한편, 문헌연구는 조사연구 다음으로 많이 수행되었으며, 질적 연구는 가장 적게 수행되었다.

먼저 성인기 전환교육과 관련하여 가장 많이 수행이 이루어진 조사연구는 성공적인 전환에 영향을 미치는 요인을 분석하거나 전환교육의 효과를 분석하는 연구가 수행되었다. 임혜경, 강영심(2015)은 전환기의 장애청소년의 진로결정 자기효능감이 진로준비 행동에 미치는 영향력을 분석하였다. 그 결과 성인기 전환 시기의 장애 청소년의 진로준비 행동 정도가 중학교 청소년에 비해 낮게 나타났다. 이러한 결과는 성공적인 성인기 전환을 위해 전환 시기의 학생들에게 강도 높은 지원을 제공해야함을 의미한다고 볼 수 있다. 나용기 외(2012) 연구에서 지적장애 학생의 직업준비도와 적응행동 간의 관계를 살펴보았다. 그 결과 직업준비기술이 적응행동과 정적 상관을 보였다. 특히, 직업준비기술은 적응행동의 하위요인 중 독립기능, 경제활동, 언어발달 및 책임과 상관이 높은 것으로 나타났다. 이영선, 김환희(2013)는 발달장애 청소년들의 전환성과를 살피고, 학교에서 제공하는 진로 및 직업교육이 전환성과에 영향을 미쳤는가를 확인하기위해 설문조사를 실시하였다. 그 결과 발달장애학생의 전환성과는 전반적으로 낮은 수준이며, 학교에서 제공된 진로 및 직업교육이 체험프로그램 중심으로 진행되는 반면 지역사회와 연계한 실제적인 고용은 적게 이루어짐을 확인하였다. 또한, 개별화교육계획에 전환영역의 목표가 포함된 경우가 매우 적음을 확인할 수 있었다. 다음으로 김동일, 김수정, 김경선(2012)은 학교에서 받은 직업교육이 졸업 후 취업과 임금에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 그 결과, 학교 직업교육이 취업여부와 임금에 의미 있는 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 이는 학교 직업교육이 장애 학생의 성인기 전환에 도움을 주고 못하고 있는 것을 실증하는 결과라 볼 수 있다.

이어서 조사연구 중 전환교육 지원의 주체인 교사의 인식을 살펴본 연구가 주로 이루어졌다. 김재영, 정진자(2018)는 지적장애학생의 진로직업교육에 대한 특수교사의 인식을 알아보기 위해 지적장애학교를 중심으로 설문조사를 실시하였다. 그 결과 진로·직업교육은 학생의 취업에 큰 영향을 미치

며, 진로 및 직업교육의 목표로 사회생활기술과 직업기능을 높게 평가하였고, 교육 영역으로 직업교육과 일상생활 훈련이 중요하다고 보았다. 이경선, 이미숙(2015)은 지적장애 고등학생의 직업준비 교육에 대한 중요도와 실행도를 탐색하기위하여 고등학교 특수학급 및 특수교사를 대상으로 인식을 살펴보았다. 그 결과 특수교사는 직업준비에 대한 중요성을 높게 인식하고 있으며 특히 특수학급 교사가 특수학교 교사보다 직업준비에 대해 더 높게 인식하고 있었다. 그러나 앞서의 높은 중요도에 비해 낮은 수준의 실행력을 보이는 것으로 나타났다.

다음으로 실험연구의 경우 종속변인으로 직업 및 작업기술, 일상생활 자립능력, 자기결정 등과 같이 전환에 필요한 능력 및 기술을 포함하고 있었다. 정소영(2015)은 진로 및 직업인식의 변화를 살펴보고자 발달장애학생을 대상으로 진로캠프를 진행하였다. 진로 및 직업 인식 검사지를 바탕으로 사전-사후 측정 결과, 자기이해, 기본규칙, 대인관계, 작업태도, 진로준비 인식에 유의한 변화가 나타났다. 정훈영, 송승민(2016)은 자폐성장애 학생의 직업관련 어휘력과 직업 흥미에 교육과정 중심의 진로지도 프로그램이 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 그 결과 자기이해, 진로인식, 진로설계를 바탕으로 설계된 진로 프로그램은 직업 관련 어휘력 향상뿐만 아니라 청소 및 정리 직업 흥미 영역에 높은 흥미를 보였음을 확인하였다. 또한, 임옥, 정은희, 김태강(2018)은 지적장애 전공과 학생의 사회적응도와 직업흥미에 현장실습이 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 결과적으로 현장실습은 사회자립영역과 직업생활 영역에 긍정적인 효과를 미침을 확인하였으며, 자동차 정비, 식당서비스, 대인서비스 영역에 대한 직업흥미도가 높아졌음을 확인하였다.

한편, 발달장애 학생의 성인기 전환 지원에 대한 질적 연구를 살펴보면, 박승희 외(2012)는 성인기로 성공적인 전환을 한 발달장애 청년과 부모 및 교사를 대상으로 전환에 영향을 준 요소와 지원 방안을 알아보고자 심층면담을 실시하였다. 면담 결과, 장애인 본인이 갖고 있는 잠재요인과 외부의 지원을 통해 제공되는 지원 요인이 도출되었다. 특히, 지원 요인으로 가족

의 지속적인 지원, 학교 외 기관의 지원 필요성이 제시되었으며, 교사의 역할이 전환 준비기에 매우 결정적인 것으로 확인되었다. 또한, 강윤진, 이인회(2021)는 제주지역을 중심으로 장애학생의 전환교육의 방향을 알아보기 위해 고등학교 특수교사를 중심으로 심층면담을 실시하였다. 면담 결과, 장애학생의 전환교육을 위해 학교, 가정, 사회의 지원체계를 마련해야하며, 생애주기별 전환지원을 할 수 있는 환경을 구축해야함을 주장하였다. 아울러 김경화, 정지희(2021)는 충청북도 지역을 중심으로 발달장애 학생의 전환교육에 대한 특수교사, 가족, 유관기관 실무담당자의 인식과 요구를 살펴보기 위해 포커스 그룹 면담을 실시하였다. 연구 결과, 중도 발달장애 학생을 지원하는 전환교육 모형과 체제가 마련되어야 하며, 발달장애 학생의 요구와 특성을 반영한 전환교육계획을 실행해야한다고 보았다. 더불어 발달장애학생의 가족을 지원할 수 있는 방안이 마련되어야 하며, 발달장애인이 살아가는 지역사회를 중심으로 전환교육 시스템을 구축해야함을 주장하였다.

앞서 발달장애학생의 성인기 전환교육 및 지원을 다룬 선행연구를 바탕으로 성인기 전환 시기에 강도 높은 지원이 필요함을 확인하였으며, 이 시기에 학교의 역할이 강조되나 전환을 위한 지원이 잘 이루어지지 않고 있음을 확인하였다. 이에 따라 전환 시기에 발달장애 학생을 실질적으로 제공되어야 할 지원에 대해 다양한 연구 방법을 적용한 후속 연구가 필요함을 제시할 수 있다.

5. 장애학생 전환에 대한 특수교사 인식 및 역할

장애 학생의 성공적인 전환을 지원하는데 있어 특수교사는 가장 핵심적인 역할을 한다. 특수교사는 장애학생의 학교급 전환에서부터 성인기 전환과정까지 각각의 전환 시기에 요구되는 지원을 파악해 전반적인 전환교육을 계획하고 실천한다. 학생에게 적합한 진로 및 직업 방향에 대한 교사의 인식

은 지역사회에서 학생이 자리매김하는데 기초가 된다(이정은, 김정효, 2007). 이처럼 특수교사는 전환교육 지원에 있어 중심적인 역할을 하며, 장애학생의 경험을 확장시키는 역할을 한다. 뿐만 아니라 특수교사는 학생의 성공적인 전환을 위하여 교직원, 학부모, 지역사회 기관 등을 연계하는 중요한 역할을 하므로, 장애학생의 전환에 대한 특수교사의 인식은 장애 학생의 미래의 삶의 질을 결정하는데 중요한 역할을 한다(김동일 외, 2020; 박석돈, 천지은, 2011; 황순영, 양혜림, 이후희, 2018).

고용 중심의 전환에서 지역사회의 일원으로 자리매김으로 전환의 초점이 옮겨감에 따라 전환교육의 개념이 확장되고 이에 교사의 새로운 역할에 대한 기대가 나타났다. 그러므로 성인기 전환과정의 장애학생을 지도하는데 있어 특수교사는 다양한 역할을 수행하도록 요구된다(강윤진, 이인회, 2021). 이처럼 특수교사에게 새로운 역할이 부여됨에 따라 특수교사는 장애학생의 전환과정을 다양하게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이원우(2003)는 특수교사가 자신을 전환교육의 주체로 인식하지 못하며, 전환을 지원하는데 있어 전문성이 낮다고 판단하고 있음을 발견했다. 또한, 일부 특수교사는 전환교육을 직업교육과 동일하게 인식하고 있으며, 취업 및 고용과 관련한 활동으로 전환교육을 계획 및 실천하고 있는 것으로 나타났다(이재원, 박병도, 김현종, 2006). 한편, 이정은, 김정효(2007)의 연구에 따르면 특수교사는 전환교육을 직업교육을 포함하여 성인기를 대비하는 포괄적인 준비과정으로 인식하는 것으로 나타났다. 특히, 특수교사의 역할을 전환교육을 이끌어가고 성인기로 유연하게 넘어갈 수 있도록 연결해주는 매개자로 인식하고 있었다. 이처럼 장애학생의 전환에 대한 특수교사의 상이한 인식은 전환교육이 교사의 인식수준에 따라 일정한 방향성 없이 제각각으로 실시되고 있음을 보여준다.

이는 특수교사 개개인의 경험과 인식에 따라 강조점을 두는 전환 영역이 다르게 나타난다는 연구결과와 일맥상통한다. 박지현 외(2021)은 발달장외 학생의 성인기 전환과 관련된 영역에 대한 중요도와 실행도를 중심으로 교사의 인식을 살펴보았는데, 전환에 대한 교사의 인식 및 경험에 따라 동일

한 영역에서도 중요도와 실행도에서 있어 상이한 결과가 나타났다. 이러한 차이는 전환교육 계획 및 실천에 있어 교사의 인식이 다르게 나타남을 보여주며, 학생을 지도하는 교사가 어떻게 인식하는가에 따라 장애학생의 전환에 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

앞서 살펴본 전환교육에 대한 특수교사 인식의 차이는 특수교사가 전환교육을 중요하게 인식하고 있으나, 교사가 경험하는 어려움으로 인해 나타나기도 한다. 다시 말해, 특수교사가 전환과정에서 맞닥뜨리는 어려움은 교사의 인식 및 태도에 영향을 미치는 것으로 보인다. 구체적으로 어떠한 교육적 지원을 제공해야하는가에 대한 이해부족(이미지, 2017)과 전환교육 지원 과정에서 특수교사가 경험하는 어려움은 전환교육 수행에 따른 업무 부담, 체계적인 시스템의 부재, 부모와의 의견 차이 등으로 나타났다(박영근, John L. Hosp, 2014). 게다가 특수교사는 전환교육 업무 외에도 담임업무, 생활지도, 기타업무를 담당하고 있기에 적극적인 전환교육 실천이 어렵다. 또한, 전환교육에 대한 명확한 가이드라인이 부재하고 전환교육관련 교사연수가 체계적으로 이루어지지 않아 이를 지원하는 데 어려움을 경험한다.

특히, 특수학급 교사는 통합 환경에서 전환교육을 실천하는 데 많은 어려움을 경험하고 있었다. 학교 관리자와 동료 교사들이 전환교육의 필요성에 대한 이해가 부족하여 특수교사와 원활한 협조가 이루어지지 않으며, 전환 지원에 대한 정보의 부재와 특수교사의 역할에 대한 과중한 부담감을 느끼고 있었다. 이는 특수학급 특성상 특수교사가 혼자 근무하는 경우가 많기에 혼자서 인적·물적 자원을 연계해야 하므로 결과적으로 지원에 한계가 나타날 수밖에 없다. 뿐만 아니라 특수교사는 장애학생 교육 및 상담, 전환 지원뿐만 아니라 수많은 행정적 업무 또한 담당하고 있으므로 업무가 과중되어 나타나며, 특수학급 내 교사의 인사이동은 연속적인 전환교육 지원을 어렵게 한다(강윤진, 이인회, 2021). 이러한 과정에서 교사의 경험과 그에 따른 인식은 상호간 영향을 미치면서 장애학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소와 관련해 다양한 의견이 나타날 수 있다.

이렇듯 발달장애 학생의 성인기 전환 시기에 필요한 지원 요소와 관련해

특수교사가 어떻게 인식하고 있는가는 학생이 졸업 이후에 지역사회에 자리 매김하는데 밀접하게 관련되어있다. 따라서 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소를 파악하기위해 특수교사의 인식을 중심으로 지원 요소를 탐색하는 것은 매우 중요하다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 개념도 연구

개념도 연구방법은 Trochim(1985)이 제시한 연구방법으로 집단 구성원의 인식을 탐색함으로써 풍부한 경험으로부터 귀납적 결과를 도출하는 방식이다. 이를 위해 특정 주제에 대하여 집단 구성원이 아이디어를 생성하고 이를 체계적으로 구조화함으로써 개념적 틀을 마련해 합의를 도출한다. 개념도 연구방법은 연구 참여자들의 주관적인 경험을 바탕으로 인식을 탐색한다는 측면에서 질적 연구의 특징을 갖고 있으나 참여자들의 인식을 다차원 척도법과 위계적 군집분석의 양적 분석을 결합하여 인식의 구조를 보다 시각적으로 명확히 드러나도록 하는 혼합연구의 한 형태로 양적연구와 질적연구의 장점을 활용한 연구방법이다(Burke, et al., 2005; Goodyear, Lichtenberg, & Wampold, 2005).

개념도 연구방법은 이론적 틀은 있으나 체계가 불명확하여 탐색 단계에 있는 개념을 다루거나 개념적 범주의 새로운 가능성이 예측되는 경우 유용하게 활용되므로 프로그램이나 척도 개발을 하는 경우에 효과적이다(Jakson & Trocim, 2002). 또한, 연구 참여자가 특정 주제에 대해 실제 경험하고 인식한 것을 바탕으로 자료를 수집하고 연구 참여자가 직접 참여하여 자료를 구조화함으로써 연구자의 편견을 최소화하고 그들의 집단적 개념구조를 더욱 잘 반영할 수 있는 장점이 있다(Paulson & Worth, 2022). 더불어 개념도 연구방법은 연구 참여자들의 다양한 경험과 인식을 바탕으로 포괄적인 개념을 도출함으로써 합의를 이끌어내므로 합리적인 의사결정이 가능하며, 수평적 논의과정을 통해 협력을 촉진할 수 있다(Kane & Trochim, 2007).

Kane 과 Trochim(2007)은 개념도 연구방법으로 세 가지의 기본과정을 제시하였다. 첫째, 특정 질문에 대하여 연구 참여자가 응답함으로써 경험을

수집한다. 둘째, 연구 참여자들이 구조화된 분류작업에 참여함으로써 생각과 경험을 범주화 한다. 셋째, 다차원척도법과 위계적 군집분석의 통계적 과정을 거쳐 개념도를 완성한다.

앞서의 기본과정을 토대로 Kane과 Trochim(2007)은 개념도 연구방법을 여섯 단계로 설정하여 [그림 1]과 같이 제시하였다. 첫째, 개념도를 위한 준비로서 초점질문을 개발하고 연구 참여자를 선정하였다. 개념도 연구는 무엇에 초점을 맞추어 개념화할 것인지에 대해 영역을 좁혀야하므로 초점질문 개발이 중요하며 이를 위해 반구조화된 질문지나 구조화된 질문지를 활용하기도 한다. 또한, 연구 참여자는 최소 8명에서 40명 이하가 적절하다고 본다(Kane & Trochim, 2007).

둘째, 아이디어 산출 단계로 연구 참여자들이 연구 주제와 관련된 폭넓은 아이디어를 산출하며, 연구자는 이를 분석하고 종합 및 편집하는 과정으로 개념도 연구의 핵심단계라 볼 수 있다(민경화, 최윤정, 2007). 이때 아이디어 생성을 위해 브레인스토밍이 주로 활용되며, 연구 참여자들의 다양한 아이디어를 판단 없이 수집하므로 자율성이 있고 충분한 양의 진술문을 확보할 수 있다. 이후에 아이디어를 종합하고 편집하는 과정을 거쳐 아이디어를 최종적으로 산출한다.

셋째, 진술문 구조화 단계로 연구 참여자들이 아이디어 진술문을 분류하고 평정하는 과정이다. 연구 참여자들은 최종 진술문들을 유사하거나 관련이 있는 내용끼리 묶는 작업을 하며 비구조화된 카드 분류 과정을 주로 사용한다. 다음으로 중요도, 우선순위에 따라 평정하는 작업이 이어지며 흔히 리커트(Likert) 5점 척도 사용하여 점수를 부과한다.

넷째, 개념도 분석 단계로 연구 참여자들의 진술문 구조화에 대한 작업결과를 바탕으로 통계적 분석과정을 거쳐 개념도를 산출하는 과정이다. 개념도를 만들기 위해 다음의 세 과정을 거치게 된다. 첫 번째 과정은 자료를 바탕으로 연구 참여자의 수만큼 유사성 행렬표(similarity matrix)를 만들고, 이를 합산하여 집단 유사성 행렬표(group similarity matrix: GSM)를 제작한다. 두 번째 과정은 첫 번째 과정에선 산출된 유사성 행렬표를 가지고 다

차원 척도법(multi-dimensional scaling:MDS)을 실시한다. 다차원 척도 분석은 유클리드 거리모형을 활용해 아이디어 진술문의 위치를 다차원 공간에 점(points)으로 표시하게 되는데, 진술문 간 유사성이 높을수록 근접하게 위치하고 유사성이 낮을수록 멀리 위치한다. 세 번째 과정은 다차원 척도분석 결과 산출된 x, y 좌표 값을 활용하여 위계적 군집분석을 실시한다. 이후에 분석결과를 바탕으로 지도 위의 점들을 그룹화하여 개념도를 완성한다.

다섯째, 개념도 해석단계로 개념도를 살펴보면서 개념들을 어떻게 구조화할 것인지에 대하여 해석하는 과정이다. 이때 개념도를 표현하는 방식은 진술문과 군집목록, 점지도, 군집지도, 점평정지도, 군집평정지도, 패턴매칭, Go-zone 등이 있다. 개념도를 해석하기위해 우선 개념도 공간의 차원을 구분하는 기준을 정하고, 군집분석을 바탕으로 군집의 수를 확정한 뒤 각각의 군집의 특징을 잘 드러내는 군집명을 정한다.

여섯째, 개념도 활용단계로 개념도를 본래의 연구 목적에 맞게 활용하는 과정이다. 이때 개념도 결과는 프로그램 및 척도 개발, 군집의 순위 요구사정 등 다양한 목적에 따라 활용될 수 있다.

준비	1단계 **개념도 준비**	- 연구 목적 및 초점질문 구체화하기 - 연구 참여자 선정하기
자료 수집	2단계 **아이디어 산출**	- 브레인스토밍을 통해 아이디어 산출하기 - 산출된 아이디어 분석, 종합 및 편집하기
	3단계 **진술문 구조화**	- 아이디어를 진술문 형태로 편집하기 - 진술문 유사성 분류 및 중요도 평정하기
자료 분석	4단계 **개념도 분석**	- 개념도 산출하기 - 유사성 행렬표 제작, 다차원 척도분석, 위계적 군집분석 실시하기
구조 해석	5단계 **개념도 해석**	- 개념도의 차원과 군집 및 중요도를 바탕으로 개념도 해석하기
	6단계 **개념도 활용**	- 연구 목적에 맞게 개념도 활용하기

[그림 1] 개념도 연구 절차(Kane & Trochim, 2007)

2. 연구 참여자

본 연구에서는 Kane과 Trochim(2007)에서 제안된 개념도 연구 절차에 따라 연구 참여자를 선정하였다. 각 단계에 따른 연구 참여자의 구분 및 선정 기준은 〈표 Ⅲ-1〉에 제시하였다.

〈표 Ⅲ-1〉 연구 참여자 구분 및 선정 기준

구분	선정 기준	인원(명)
초점질문 개발 참여자	개념도 연구 경험이 있는 특수교육 박사과정 재학생, 교육학 박사학위자	3
아이디어 진술문 생성 참여자	성인기 전환 지원 경험이 있는 중등 특수교사	15
진술문 통합 및 피드백 과정 참여자	개념도 연구 경험 또는 전환관련 연구 참여 경험이 있는 중등특수교사, 특수교육 박사과정 재학생, 교육학 박사학위자, 아이디어 진술문 생성/중요도 평정 및 유사성 분류 참여자	8
중요도 평정 및 유사성 분류 참여자	성인기 전환 지원 경험이 있는 중등 특수교사	20
	계	46

가. 초점질문개발 참여자

발달장애 학생의 성인기 전환과정에 대한 전문적인 지식이 있고, 연구 경험이 있는 자로 선정하였다. 연구자를 포함하여 개념도 연구 경험이 있고 중등 특수교육 교사 경력 9년 이상인 특수교육 박사과정 재학생 1인과 교육학 박사학위 소지자 1인으로 총 3명이 참여하였다. 초점질문개발 참여자는 연구자가 사전에 개발한 인터뷰 초점질문의 타당성과 적절성을 검토하는 작업을 함께 수행하였다.

나. 아이디어 진술문 생성 참여자

본 연구는 통합교육환경에서 발달장애 학생의 성인기 전환과정에서 필요한 지원 요소를 개념화하는 데 목적이 있으므로, 발달장애 학생의 성인기 전환을 지원한 경험이 있는 특수학급 교사를 대상으로 포커스그룹 인터뷰와 개별 심층 면접을 통해 아이디어를 수집하였다. Kane과 Trochim(2007)은 개념도 연구에서 연구 참여자 수를 제한하지 않고 최소 8명에서 40명 이하가 적합한 것으로 보았으며, 개념도 연구방법을 적용한 선행연구(김은삼, 2021; 이미지, 2017; 장혜명, 2018; 황지은, 2022)에서 아이디어 진술문 생성 참여자 수를 평균적으로 10명에서 20명으로 선정하였기에 이를 참고하여 본 연구에서는 15명 이상의 인터뷰 참여자를 모집하는 것으로 계획하였다.

본 연구는 연구목적에 적합한 인터뷰 참여자를 선정하기 위하여 특수학급에 근무하고 발달장애 학생의 성인기 전환 시기를 지도한 경험이 있는 특수교사를 대상으로 하였다. 또한, 현재 특수학교 또는 중학교에 근무하고 있으나 과거에 고등학교 특수학급에 근무한 특수교사의 경우 현재 배치환경과 비교하여 고등학교 특수학급에서 중점적으로 필요한 성인기 지원 요소에 대한 종합적인 인식을 제공할 수 있으므로 인터뷰 대상자에 포함하였다. 이때, 중등 특수교사는 교육경력 3년 이상으로 발달장애 학생의 성인기 전환을 지도한 경험이 있는 교사로 선정하였다. 이에 따라 참여자의 성별은 여자 14명(92.3%), 남자 1명(6.7%)이었으며, 교육경력의 경우 5년에서 23년으로 평균 11년으로 나타났다. 구체적인 정보는 〈표 Ⅲ-2〉와 같다.

〈표 Ⅲ-2〉 인터뷰 참여자 인적사항

참여자	성별	교육경력(년)		근무기관	현 소속기관	지역	참여형태
		총경력	특수학급 지도경력				

교사1	여	8	3	인문계 고등학교	인문계 고등학교	경기	그룹면담
교사2	여	9	4	인문계 고등학교	인문계 고등학교	경기	그룹면담
교사3	여	9	9	인문계 고등학교	인문계 고등학교	서울	개별면담
교사4	여	20	7	직업계 고등학교	직업계 고등학교	제주	개별면담
교사5	여	15	15	인문계 고등학교	중학교 특수학급	경기	개별면담
교사6	여	23	4	인문계 고등학교	특수학교	경기	개별면담
교사7	여	12	11	인문계 고등학교	인문계 고등학교	경기	개별면담
교사8	여	5	5	인문계 고등학교	인문계 고등학교	인천	개별면담
교사9	여	10	10	인문계 고등학교	인문계 고등학교	경기	개별면담
교사10	여	7	5	인문계 고등학교	인문계 고등학교	경기	개별면담
교사11	여	8	6	인문계 고등학교	인문계 고등학교	경기	개별면담
교사12	여	9	8	인문계 고등학교	중학교 특수학급	경기	개별면담
교사13	남	15	9	직업계 고등학교	특수학교	경기	개별면담
교사14	여	7	6	인문계 고등학교	인문계 고등학교	경기	개별면담
교사15	여	10	10	인문계 고등학교	인문계 고등학교	경기	개별면담

다. 진술문 통합 및 피드백 과정 참여자

진술문 통합 및 피드백 과정에는 다양한 참여자들로 구성하였다. 먼저 진술문을 통합하는 과정에서 연구자를 포함한 3인이 참여하였다. 연구자 외 참여자 2인은 교육 경력 7년 이상의 중등 특수교사로 진술문 통합과정에 참여하였다. 이들은 핵심어별로 아이디어를 분류하고, 아이디어의 의미 수준을 정하여 이에 따라 아이디어를 분리 또는 통합하는 작업을 수행하였으며,

모호한 개념을 함께 확인하였다. 다음으로 통합된 진술문 피드백 과정에는 개념도 연구 경험이 있는 특수교사 1인과 특수교육전공 박사과정 1인이 참여하였다. 이들은 통합된 진술문에 대해서 연구 목적에 부합한지, 의미가 명료한지 등 진술문의 적정성을 검토하였으며, 진술문에 연구자의 주관적 의견이 개입이 되어있는지 여부를 확인하고 추가 또는 삭제가 필요한 진술문을 검토하였다. 마지막으로 인터뷰 참여자 1인과 중요도 평정 및 유사성 분류 참여 예정자 2인이 진술문을 살펴보면서 모호하거나 오해를 일으킬 소지가 있는 표현이 있는지와 교육현장 용어와 일치하는지 등에 대하여 확인하였으며, 교육학 박사학위 소지자 1인이 참여하여 최종 진술문을 검토하였다.

라. 유사성 분류 및 중요도 평정 참여자

진술문을 구조화하는 유사성 분류와 중요도 평정 참여자는 진술문이 내포하는 주제와 관련하여 이해가 있는 사람을 대상으로 선정하며, 아이디어 산출 과정에 참여했는지의 여부와는 관계없다(Trochim, 1989). 따라서 본 연구의 대상인 특수교사를 참여자로 선정하여 진술문 유사성 분류와 중요도 평정을 수행하였다. 이를 위해 인터뷰에 참여한 15명의 특수교사를 대상으로 본 과정에 대해 안내하고 동의를 구하였고, 인터뷰에 참여한 교사들에게 참여자 추천을 부탁하거나 연구자가 개인적으로 섭외를 하였다. 이 단계에서는 교사의 최소 경력기준은 제시하지 않았으며, 특수학급에서 발달장애 학생의 성인기 전환을 지도한 경험이 있으며 본 연구주제에 관심 있는 특수학급 교사를 대상으로 하였다. 다음의 과정을 통해 추가적으로 5명을 모집하여 총 20명의 교사가 본 작업에 참여하였다. 진술문 중요도 평정 및 유사성 분류 과정 참여자의 인적사항은 〈표 Ⅲ-3〉와 같다. 참여자의 평균 교육경력은 9.6년으로 나타났다.

〈표 Ⅲ-3〉 진술문 유사성 분류 및 중요도 평정 참여자 인적사항

참여자	성별	교육경력(년)		근무기관	현 소속기관	지역	구분
		총경력	특수학급 지도경력				
교사1	여	8	3	인문계 고등학교	인문계 고등학교	경기	아이디어 생성 인터뷰 참여자
교사2	여	9	4	인문계 고등학교	인문계 고등학교	경기	
교사3	여	9	9	인문계 고등학교	인문계 고등학교	서울	
교사4	여	20	7	직업계 고등학교	직업계 고등학교	제주	
교사5	여	15	15	인문계 고등학교	중학교 특수학급	경기	
교사6	여	23	4	인문계 고등학교	특수학교	경기	
교사7	여	12	11	인문계 고등학교	인문계 고등학교	경기	
교사8	여	5	5	인문계 고등학교	인문계 고등학교	인천	
교사9	여	10	10	인문계 고등학교	인문계 고등학교	경기	
교사10	여	7	5	인문계 고등학교	인문계 고등학교	경기	
교사11	여	8	6	인문계 고등학교	인문계 고등학교	경기	
교사12	여	9	8	인문계 고등학교	중학교 특수학급	경기	
교사13	남	15	9	직업계 고등학교	특수학교	경기	
교사14	여	7	6	인문계 고등학교	인문계 고등학교	경기	
교사15	여	10	10	인문계 고등학교	인문계 고등학교	경기	
교사16	남	2	2	인문계 고등학교	인문계 고등학교	경기	아이디어 생성 인터뷰 비참여자
교사17	남	3	1	인문계 고등학교	인문계 고등학교	경기	
교사18	여	6	1	인문계	인문계	인천	

				고등학교	고등학교	
교사19	여	7	3	인문계 고등학교	인문계 고등학교	경기
교사20	여	6	1	인문계 고등학교	인문계 고등학교	서울

3. 연구 절차

본 연구는 특수교사가 인식하는 발달장애 학생의 성인기 전환과정에 필요한 지원요소를 탐색하기 위하여 개념도 연구방법 절차에 따라 진행하였다. Kane과 Trochim(2007)이 제시한 개념도 연구는 연구자의 연구 목적이나 주제에 맞게 수정하여 사용할 수 있는 유연한 점이 특징이다(민경화, 최윤정, 2007).

가. 개념도 연구 준비하기

첫 번째 순서는 개념도 연구를 위한 준비 단계로 초점질문을 개발하고 연구 참여자를 선정하였다. 먼저 연구자의 사전 전문 지식과 초·중등 전환 지원 요소를 탐색한 관련 선행연구(이미지, 2017)를 참고하여 1차 초점질문을 구성하였다. 이때 초점질문의 기준은 개념도 관련 선행연구(이윤희, 2015)를 참고하였으며, 인터뷰 참여자가 특수교사들이 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 의견을 풍부하게 이끌어 낼 수 있고, 쉽게 이해할 수 있는 질문으로 구성하였다. 다음으로 촉진 질문의 적절성과 타당성을 확인하기 위하여 특수교사 2명을 대상으로 예비 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰 결과, 촉진 질문들을 질문의 의도를 명확하게 밝히며 간결하면서도 명료한 문장으로 수정하는 것을 제안하였다. 앞서의 피드백을 종합하여 개념도 연구 경험이 있는 박사과정생 1인과 박사학위자 1인에게 검토를 요청하였다. 그 결과 '지원'이라는 단어의 추상성이 참여자의 다양한 경험을 이

끌어내는데 한계가 있다는 의견을 반영하여 교사의 구체적인 경험을 이끌어 낼 수 있는 귀납적 방향으로 질문을 추가 및 수정하였다. 검토 결과를 바탕으로 [그림 2]와 같은 초점질문과 촉진질문이 구성되었다.

초점 질문
성인기 전환을 앞둔 특수학급 발달장애 학생에게 필요한 지원은 무엇이라고 생각하십니까?
촉진 질문
• 성인기 전환을 앞둔 특수학급 발달장애 학생을 지도하기 위해 개별화 전환교육계획(ITP)을 활용하고 계십니까? • 성인기 전환을 앞둔 특수학급 발달장애 학생을 지도하실 때 가장 중점을 두는 부분은 어디입니까? • 원활한 성인기 전환을 위해 특수학급 발달장애 학생이 갖춰야 할 기본적인 능력들은 무엇이라 생각하십니까? • 선생님께서 생각하시기에 성인기 전환 시기에 특수학급에 배치된 학생과 학부모님은 어떠한 어려움을 지니고 있다고 생각하십니까? 앞서의 어려움을 해소하기 위해 어떠한 지원이 필요합니까? • 학생의 성인기 전환과 관련하여 선생님께서 경험하는 어려움을 해소하기 위해 어떠한 지원이 필요합니까?

[그림 2] 초점질문 및 촉진질문

초점질문이 완성된 후 아이디어 산출을 위한 인터뷰 참여자를 선정하였다. 본 연구의 대상은 의도적 표집을 통해 선정되었으며, 대체로 연구자가 본 연구의 참여조건을 갖춘 특수교사를 모집하였고, 이후 선정된 참여자의 추천을 받아 참여자를 추가 모집하였다. 인터뷰 참여자의 경우, 교직경력 3년 이상의 발달장애 학생의 성인기 전환 과정을 지도한 경험이 있는 특수교

사로 한정하였다.

나. 아이디어 산출

본 연구 단계에서는 발달장애 학생의 성인기 전환지원 경험이 있는 특수교사의 인식을 탐색하는데 목적이 있으므로 인터뷰 방식을 통해 자료를 수집하였다. 인터뷰는 2022년 6월에서 8월 사이에 이루어졌으며, 참여자가 아이디어를 풍부하게 생성할 수 있도록 개별 혹은 집단 인터뷰로 진행하였다. 또한, 연구가 이루어지는 시기가 COVID-19 유행 상황임을 고려하여 대면뿐만 아니라 비대면 인터뷰 방식을 유연하게 활용하였다. 인터뷰 전에 참여자에게 연락하여 연구의 목적과 인터뷰 내용에 대해 설명하였고, 인터뷰 일정 및 방식을 정하였다. 더불어 사전에 이메일로 인터뷰 안내문과 질문지를 보내어 인터뷰 내용에 대해 미리 떠올려 볼 수 있도록 하였다.

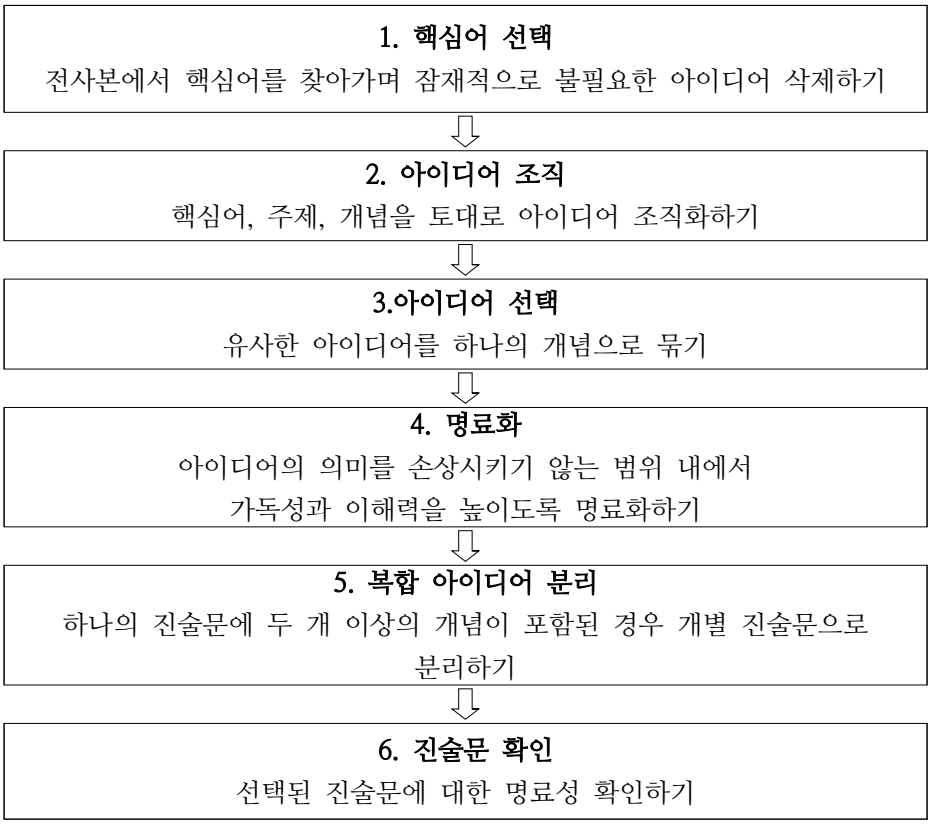
인터뷰 시 참여자에게 연구의 목적과 과정, 인터뷰 진행 방식 및 소요시간을 안내하였다. 그리고 인터뷰 내용의 녹음 및 전사본 작성에 대하여 동의를 구하였으며, 연구윤리에 따라 진행한다는 점을 설명하였다. 연구자는 참여자가 인터뷰에 편안하게 참여하고 자유롭게 생각을 표현할 수 있도록 촉진자 역할을 하였으며, 초점 및 촉진질문을 바탕으로 참여자의 응답을 확장하거나 좁히면서 참여자가 본인이 생각하는 개념을 충분하게 표현할 수 있도록 도왔다.

연구자는 매 번 인터뷰가 끝난 후 바로 녹취록을 전사하여 참여자들이 언급한 지원에 대한 개념과 의미를 충분히 숙지한 후 다음 인터뷰를 진행하였다. 이는 인터뷰를 진행하면서 더 이상 새로운 의미가 나타나지 않는 포화지점을 찾기 위함이다(김은삼, 2021; 이미지, 2017; 이윤희 2015, 황지은, 2022). 인터뷰를 진행하는 과정에서 15번째 교사에 이르렀을 때, 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 새로운 개념이 도출되지 않는다고 판단하여 인터뷰를 마무리하기로 결정하였다.

인터뷰 종료 후 전사한 내용을 바탕으로 아이디어 진술문 목록을 작성하

였다. 진술문을 편집하고 통합하는 과정에서 연구자와 장애학생 전환관련 연구 참여 경력이 있는 중등 특수교사 2인, 인터뷰 참여자 1인, 진술문 중요도 평정 및 유사성 분류 참여 예정자 2인이 참여하였다. 또한 개념도 연구 경험이 있는 중등 특수교사 1인, 특수교육전공 박사과정 재학생 1인, 교육학 박사학위 소지자 1인이 참여하였다. 인터뷰 전사본에서 도출되는 아이디어가 방대하며 중복되는 부분이 많으므로 Kane과 Trochim(2007)이 제시한 핵심어 추출법을 수정하여 적용하였다. 핵심어 추출과정은 [그림 3]과 같이 6단계로 이루어지며, 본 연구에서는 4단계와 5단계를 통합하여 진행하였다.

첫 번째 단계에서 연구자는 전사본을 읽어가면서 발달장애 학생의 성인기 전환 지원 요소와 관련된 진술문을 찾아 엑셀에 기록하며 총 473개의 1차 진술문 목록을 완성하였다. 그리고 각 진술문에 포함된 핵심어를 추출하였다. 두 번째 단계에서 도출된 아이디어 진술문을 연구자와 장애학생 전환관련 연구 참여 경력이 있는 중등 특수교사 2인이 핵심어를 중심으로 종합하는 작업을 함께 실시하였다. 이전 단계에서 추출된 핵심어를 중심으로 공통 핵심어를 포함한 진술문들을 하나로 모은 다음 연구 주제와 개념을 가장 잘 드러내는 대표 진술문을 선택하였다. 예를 들어 '직무와 관련한 의사소통 기술(휴식시간 요청, 도움 요청)을 배워야 한다.', '직무실습과정에서 사회적 의사소통 역량을 함께 지도해야 한다.', '사회적 의사소통 방법을 명시적으로 지도해야 한다.'라는 문장들을 공통적으로 사회적 의사소통 지도의 필요성을 포함하고 있으므로 이를 잘 드러내고 있는 문장을 선택하였다. 다음의 과정을 통해 65개의 진술문이 구성되었다.



[그림 3] 진술문 추출 과정(Kane & Trochim, 2007)

세 번째 단계에서는 진술문이 내포한 아이디어가 유사한 경우 하나의 개념으로 묶는 작업을 하였다. 예를 들어 '다양한 전환 영역(주거, 여가, 안전 등)을 경험할 수 있는 프로그램 또는 기관이 필요하다.'와 '독립적인 주거 및 안전 생활과 관련된 기술을 배워야 한다.'의 두 문장은 비슷한 아이디어를 포함하므로 하나의 문장으로 재진술하였다. 네 번째 단계에서 연구자와 개념도 연구 경험이 있는 중등특수교사 1인과 특수교육학 박사과정생 1인과 함께 진술문 검토를 실시하였다. 진술문들을 살펴보면서 적절성을 검토하며, 진술문이 모호하다고 판단된 경우 의미를 명확히 하였다. 또한, 진술문 간에 의미가 중복된 경우 통합하는 과정을 수행하였으며, 하나의 진술문에 두 가지 이상의 아이디어가 담긴 경우 개별 진술문으로 분리하였다. 예

를 들어 ‘개별화전환교육계획은 장기적 관점에서 계획해야하며 전환 영역별 연간/학기별 목표 중심으로 서술되어야 한다.’라는 문장에 두 가지 이상의 아이디어를 내포하여 ‘개별화전환교육계획은 졸업이후의 삶을 고려하여 장기적 관점에서 계획해야한다.’와 ‘개별화전환교육계획은 전환 영역별 연간/학기별 목표 중심으로 서술되어야 한다.’로 분리하였다. 이러한 과정을 통해 67개의 진술문이 도출되었다. 다섯 번째 단계에서 종합된 진술문 내용에 대해 인터뷰에 참여하였던 대상자 1인과 중요도 평정 및 유사성 분류에 참여 예정자 2인을 대상으로 진술문의 내용의 명확성 여부와 추가 또는 삭제해야 하는 진술문이 있는지에 대해서 피드백을 진행하였다. 검토결과에 따라 유사한 의미를 지닌 진술문을 추가로 통합하였고(예, ‘교사와 학부모는 전환교육계획을 함께 수립하고 지속적으로 점검해야 한다.’ 와 ‘학생의 전환기술에 대하여 교사와 학부모가 함께 관찰 평가하는 것이 필요하다.’), 2개의 진술문이 추가되었다. 마지막으로 개념도 연구 방법 경험이 있는 박사학위 소지자 1인이 진술문 목록을 최종 검토하였다. 이러한 과정을 거쳐 최종적으로 61개의 진술문을 추출하였다.

다. 진술문 구조화하기

진술문 구조화 단계에서는 전 단계에서 도출된 61개의 진술문에 대한 중요도 평정과 유사성 분류 작업이 이루어졌다. 이 과정에서 아이디어 생성 과정에 참여한 특수교사 15명이 본 과정에도 함께 참여하였고, 추가로 5명의 참여자를 모집하여 총 20명이 진술문 구조화 과정에 참여하였다. 추가 참여자들은 발달장애 학생의 성인기 전환을 지원해 본 경험이 있으며 연구자 및 아이디어 생성 과정 참여자들의 추천을 받거나 성인기 전환과정에 관심이 있는 특수교사로 선정 기준을 정하였다. 중요도 평정 및 유사성 분류 작업은 연구 참여자의 상황을 고려하여 대면과 비대면 방식을 모두 활용하였다. 먼저, 대면의 경우 연구 참여자에게 연구 목적에 대해 안내하고, 연구 참여 동의를 구한 후 참여 방법에 대해 설명하여 중요도 평정 및 유사성

분류 작업을 안내하였다. 비대면의 경우, 연구자가 이메일 또는 메신저를 통하여 참여자에게 연구 참여 동의서, 연구 목적 및 방법 안내서, 유사도 분류 및 평정 설문지, 유사성 분류를 위한 진술문 카드, 설명 동영상을 발송하였다. 이후에 작업한 결과를 사진 또는 작업 파일로 연구자에게 보내도록 요청하여 회수하였다.

중요도 평정은 5점 리커트 척도(1=전혀 중요하지 않다, 2=별로 중요하지 않다, 3=보통이다, 4=조금 중요하다, 5=매우 중요하다)를 활용하여 진술문의 중요도를 평정하는 작업이다. 참여자들은 61개의 진술문을 읽으면서 각각의 진술문이 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원에 있어 어느 정도로 중요한 의미를 지니는지 평정하였다. 다음으로 유사성 분류는 의미가 비슷하다고 판단되는 진술문끼리 하나의 집단으로 묶는 작업으로, 연구자는 61개의 진술문이 작성된 6cm X 5cm 카드 세트를 제작하여 참여자에게 제시하고, 비슷한 개념이 포함된 진술문끼리 분류하도록 안내하였다. 이때 다음의 기준을 제시하여 이를 준수하며 분류하도록 안내하였다. 참여자가 준수해야하는 기준은 첫째, 전체 61개의 진술문을 1개의 그룹으로 묶을 수 없으며, 둘째, 1개의 진술문은 1개의 그룹에만 포함되어야 하며, 셋째, 1개의 진술문만으로 1개의 그룹을 만들 수 없다는 것이다. 유사성 분류 작업 결과 그룹의 수는 최소 6개부터 최대 14개로 나타났다.

라. 개념도 분석하기

개념도 분석 단계에서는 연구 참여자들의 진술문 구조화 작업 결과를 바탕으로 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 차원과 개념도, 군집을 도출하기위해 통계적 분석을 실시하였다. 이를 위해 먼저, 20명의 참여자가 평정한 유사성 분류 결과를 바탕으로 참여자별 유사성 행렬표(similarity matrix)를 작성한 후, 같은 집단으로 분류된 진술문은 0으로 코딩하였으며, 다른 집단으로 분류된 경우 1로 코딩하였다. 다음으로 코딩이 완료된 유사성 행렬표를 전체 파일로 합하여 집단 유사성 행렬표(group

similarity matrix)를 제작하고, 이를 SPSS 통계 프로그램을 사용하여 다차원척도법 중 ALSCAL(Alternating Least Squares sCALing) 분석을 실시하였다. 다차원척도 분석 결과 산출된 좌표값을 바탕으로 위계적 군집분석 Ward 법을 실시하여 개념도를 제시하였으며, 군집의 적절성과 하위 군집을 살펴보기 위하여 중심 연결법(centroid linkage)과 평균 연결법(average linkage) 분석을 실시하고 두 결과를 Ward법 분석 결과와 비교하였다. 또한, 비위계적 군집분석 방법인 K-means 분석을 실시하여 군집의 수를 확정하였다. 마지막으로 중요도 평정 결과를 토대로 평균 및 표준편차를 산출하였으며, 군집별 중요도를 산출하였다.

마. 개념도 해석하기

이 단계에서는 개념도 분석 결과를 바탕으로 진술문, 군집목록, 군집지도(cluster map)를 해석하였다. 다차원척도 분석의 경우 차원에서 유사도가 높을수록 대상 간의 거리가 가깝게 표시되며, 유사도가 낮을수록 대상 간의 거리가 멀게 표시되므로, 분석결과를 바탕으로 적절한 차원의 수와 의미를 결정하였다. 다음으로 군집결과를 토대로 도출된 군집의 수 및 군집 명을 결정하였으며, 이 과정에서 교육상담 전공 교수 1인과 교육심리 전공 교수 1인의 검토 및 피드백을 받아 명칭을 확정하였다. 이후에 각 차원에 속하는 진술문 의미와 군집의 형태 및 크기에 따라 진술문들의 개념을 해석하였다. 더불어, 가장 높은 평정을 받은 진술문과 군집, 가장 낮은 평정을 받은 진술문과 군집을 확인하여 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 특수교사의 인식을 살펴보았다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 성인기 전환에 필요한 지원 요소

특수학급 교사가 인식하는 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소를 탐색하기 위하여 고등학교 특수학급에서 발달장애 학생의 전환을 지원한 경험이 있는 특수교사 15명을 대상으로 인터뷰를 진행하였다. 인터뷰 결과 473개의 진술문이 도출되었으며 핵심어에 따라 진술문을 분류, 통합, 삭제, 수정하는 과정을 통해 최종적으로 61개의 진술문이 확정되었다. 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 최종진술문 목록은 〈표 Ⅳ-1〉과 같다.

〈표 Ⅳ-1〉 최종 진술문 목록

번호	최종 진술문
1	개별화전환교육계획은 개별화교육계획 안에 포함시켜서 서술해야 한다.
2	개별화전환교육계획을 효과적으로 활용하는 방법에 대한 교사 대상 연수 또는 지침이 필요하다.
3	개별화전환교육계획은 졸업이후의 삶을 고려하여 장기적 관점에서 계획해야 한다.
4	개별화전환교육계획은 전환 영역별 연간/학기별 목표 중심으로 서술되어야 한다.
5	교사와 학부모는 전환교육계획을 함께 수립하고 학생의 전환역량을 지속적으로 점검 및 평가해야 한다.
6	지역사회 기관 및 시설 이용에 필요한 교통수단 이용 교육이 이루어져야 한다.
7	실생활과 관련된 성교육(예:디지털 성범죄, 직장내 성범죄)이 필요하다.
8	금융교육(합리적인 소비, 월급 관리 방법)이 필요하다.

9	직업 생활과 관련한 노동권 및 인권 교육이 필요하다.
10	온라인 서비스 이용, 정보 검색 등을 포함하는 정보통신활용 교육이 필요하다.
11	지역사회 시설 및 기관(예: 도서관, 공원, 복지관, 은행 등) 이용방법에 대하여 현장중심의 직접 교수가 필요하다.
12	일상생활기술과 자기관리기술(예: 자기결정, 자기조절 등) 기를 수 있는 경험을 많이 제공해야한다.
13	직무 능력 향상을 위한 기초 체력을 길러야 한다.
14	사회적 의사소통 기술을 명시적으로 지도해야 한다.(예: 상황에 적절한 표현 알기, 비언어적 표현 이해하기, 타인에게 도움 요청하기, 지시 내용을 올바르게 이해하고 수행하기)
15	학생이 전환과정에 주체적으로 참여할 수 있도록 진로에 대한 동기를 길러주어야 한다.
16	전환역량 기술은 학년별로 종적 연계성을 갖고 지도해야한다.
17	자기 자신에 대한 이해와 인식은 전환역량의 기초능력이므로 1학년 시기에는 스스로에 대해 탐색하는 과정이 중요하다.
18	2학년 시기에는 직업의 필요성을 알고, 직업에 필요한 기본적인 기술과 태도에 대해 배워야 한다.
19	3학년 시기에는 전환형태(예: 직업생활, 자립생활)에 따라 집중적인 준비(외부실습 프로그램, 현장경험)가 필요하다.
20	학생의 가정환경(예: 자립준비청년 또는 기초생활수급 대상)에 따라 졸업 후 시급한 전환 영역부터 우선적으로 지원(예: 주거관리기술, 취업지원 등) 해야 한다.
21	교과와 전환역량 요소를 연계한 교육과정 재구성이 필요하다.
22	특수교육지원센터는 유관기관과 특수학급 간 협력체계를 마련할 수 있도록 중심적인 역할을 해야 한다.
23	특수학급용 교과연계 전환교육 프로그램 및 교과용 도서가 개발되어야 한다.
24	교육청은 전환교육과정 운영을 위한 충분한 예산을 지원해야 한다.
25	사회가 빠르게 변화하므로 이를 반영한 전환교육 보완자료를 추가적으로 업데이트하여 보급해야한다.
26	교육청은 직업역량 및 고용 강화뿐만 아니라 평생교육(예:자립생활훈련 등)에도 관심을 갖고 지원해야한다.
27	교육청은 생애주기(유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교, 학교과정 이후)에 따라 맞춤형 진로설계 컨설팅이 제공해야 한다.

28	직업평가는 학생의 역량 파악을 위한 기초검사로 실시되어야 하며, 평가 결과를 효과적으로 활용할 수 있는 방안이 필요하다.
29	고등학교 이전 과정(초등학교, 중학교)부터 전환교육이 이루어져야 한다.
30	학교를 졸업한 선배를 학급으로 초청하여 생생한 경험을 공유할 수 있는 장이 필요하다.
31	실제 직무 현장(예: 지역사회 내 사업체 등)에서 실습 경험이 필요하다.
32	교내 직업실습은 실제 고용 현장과 유사한 작업환경과 과제를 제공해야 한다.
33	교내실습 지원사업(예:장애청소년 일자리 사업)이 학생이 실제 직무현장에 필요한 기술을 배우는데 도움이 되도록 실습 전반(실습장소, 실습업무, 실습시간)에 대하여 지원 기관과 학교 간 논의가 필요하다.
34	현장 실습은 학생의 안전을 보장하기 위한 제도적 보완이 필요하다.
35	외부실습 및 현장실습 운영으로 발생하는 어려움을 해소할 수 있는 특수학급 업무 지원 매뉴얼이 개발되어야 한다. (예: 학생의 현장실습 참여에 따른 생활기록부 세부능력 및 특기사항 입력 사항 안내, 교과목 이수에 대한 사항 안내 등)
36	고등교육을 희망하는 학생/학부모를 위하여 대학생활 체험프로그램을 개설 및 확대해야 한다.
37	시도별로 평생교육 및 전환교육 기관이 충분히 설립되고 활성화 되어야 한다.
38	다양한 전환 영역(주거 및 안전 생활, 여가생활 등)과 관련된 기술을 배우고 체험할 수 있는 유관 기관 및 프로그램이 필요하다.
39	질 높은 외부지원 프로그램(예: 면접교육, 바리스타 직무 실습)이 필요하다.
40	장애인고용공단은 다양한 직업군(예:크리에이터 등)에 종사할 수 있도록 직무 개발이 필요하다.
41	고용 관련 기관은 운영하는 취업정보 웹페이지(예: 크레존, 커리어넷, 장애인고용공단 등)에 취업에 직접적으로 도움이 되는 구직 정보(업무강도, 업무에 필요한 능력 등)를 제공해야한다.
42	유관기관은 다양한 프로그램(직업실습 프로그램, 금융교육 프로그램 등)을 양적으로 충분히 개설하여 프로그램을 필요로 하는 모든 학교가 이용할 수 있도록 해야 한다.
43	지역사회(복지관, 고용공단, 현장실습 및 취업처), 학교, 가정 간 긴밀한 협력을 통해 전환지원체제를 마련해야한다. (예: 학생의 전환역량 및 행동특성에 대한 정보 교환)
44	장애 정도에 따라 전환 지원에 소외되지 않도록 제도적/법적 보완이 필요하다. (예: 경계선 발달장애인을 고려한 지원책 마련)

45	관계 부처는 장애인 미등록 학생을 위한 정책적 지원방안(예: 직업평가, 현장실습프로그램 지원)을 마련해야한다.
46	특수교사는 장애인 미등록 학생의 경우 학부모에게 복지카드의 필요성과 유용성(취업, 진학, 복지서비스)에 대해 안내해야 한다.
47	졸업 이후에 중증학생의 돌봄 공백을 방지할 수 있도록 서비스 연계(예: 자립생활센터 등록)가 필요하다.
48	특수교사는 학생에게 적절한 진로를 설계하고 필요한 역량을 지도하기 위하여 전문성을 갖추어야 한다.
49	교육지원청은 전환관련 기관 및 전환지원 서비스(예: 평생교육기관, 고등교육기관, 표준사업장 등) 전반에 대하여 특수교사를 대상으로 전문연수를 실시하여야 한다.
50	고용관련기관(예:장애인고용공단, 사업체)은 특수교사에게 지역사회 일자리 채용 정보를 수시로 안내해야 한다.
51	지역사회 내 특수교사 간 취업 정보를 공유하고, 취업처 견학 및 발굴을 함께 할 수 있도록 지원하는 공식적인 장(예: 관내 전문적 학습 공동체)이 필요하다.
52	전환교육의 원활한 운영(예:외부실습 및 현장실습 직무지도)을 위해 전환교육 전담 전문인력이 필요하다.
53	특수학급 외부실습 및 활동에 대한 학교 관리자의 허용적인 태도가 필요하다.
54	사회통합에 대한 학교 구성원의 긍정적 장애 인식이 필요하다.
55	지역사회 전반에 장애 친화적 분위기가 조성되어야 한다.
56	학부모는 일상생활 속에서 꾸준히 자녀의 전환역량을 길러주어야 한다.
57	교육청은 다양한 방법(예: 교내 강사파견, 원격 연수 등)을 활용하여 전환단계에 따라 학부모에게 필요한 연수를 지원해야 한다.
58	학부모가 전환교육 지원의 주체로서 적극적으로 참여할 수 있도록 번아웃을 방지하기 위한 정서적 지원(예: 부모 상담 및 치료 프로그램)이 필요하다.
59	특수교사는 고등학교 입학 시점부터 학부모와 상담을 통해 전환 방향(직업생활, 자립생활, 고등교육 등)을 계획하고, 학생의 졸업 이후의 삶을 준비할 수 있도록 필요한 정보를 안내해야한다.
60	학부모간 정보를 교환하고 소통할 수 있는 자조모임(예:부모연대, 협동조합)이 필요하다.
61	졸업 이후의 삶에 대한 걱정과 불안을 해소할 수 있도록 성인기 삶을 바라보는 관점과 자세에 대하여 학생 상담 지원이 필요하다. (예: 스트레스 관리, 마음챙김 방법 안내 등)

2. 성인기 전환에 필요한 지원 요소 개념도

가. 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소 차원

특수학급 교사가 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소를 어떠한 차원에 따라 인식하는지 탐색하기 위하여 고등학교에서 발달장애 학생의 성인기를 지원한 경험이 있는 특수교사 20명을 대상으로 진술문 유사성 평정을 실시하였다. 본 과정에 참여한 각각의 교사들이 유사한 정도에 따라 진술문을 분류한 결과를 가지고 개인별 유사성 행렬표를 작성하였다. 이를 바탕으로 집단 유사성 행렬표를 제작한 후 다차원척도법으로 분석하였다.

1) 차원의 수

다차원척도법은 데이터의 유사성 정도에 따른 상대적 거리를 시각적 공간에 나타내는 분석법으로, 중요한 과제중 하나는 자극 간의 유사성을 가능한 낮은 차원에서 단순한 공간으로 시각화하면서 원자료의 특성이 최대한 반영되어야 한다(박광배, 2000). 다차원척도에서 일반적으로 합치도, 해석가능성, 효율성을 고려하여 차원의 수를 결정한다(최한나, 2007). 먼저, 합치도는 연구 참여자가 유사성 평정을 실시한 자료와 다차원 척도 분석 결과 도출된 차원에서 나타나는 거리가 일치하는 정도로 스트레스 값(Stress value)으로 표현된다. 이때 스트레스 값이 작을수록 합치도가 높다고 볼 수 있으며, 원 자료를 잘 반영하고 있음을 시사한다(Kruskal & Wish, 1978). 다음으로 해석가능성은 구분된 차원들이 실제 데이터의 속성을 반영하여 해석할 수 있는가를 살피는 것으로 의미를 해석하기 어려운 차원은 오히려 결과를 복잡하게 만들어 통찰을 어렵게 한다. 따라서 효율성은 합치도와 해석가능성을 고려하여 가능한 단순하고 적은 수의 차원을 결정하는 것이 바람직함을 의미한다.

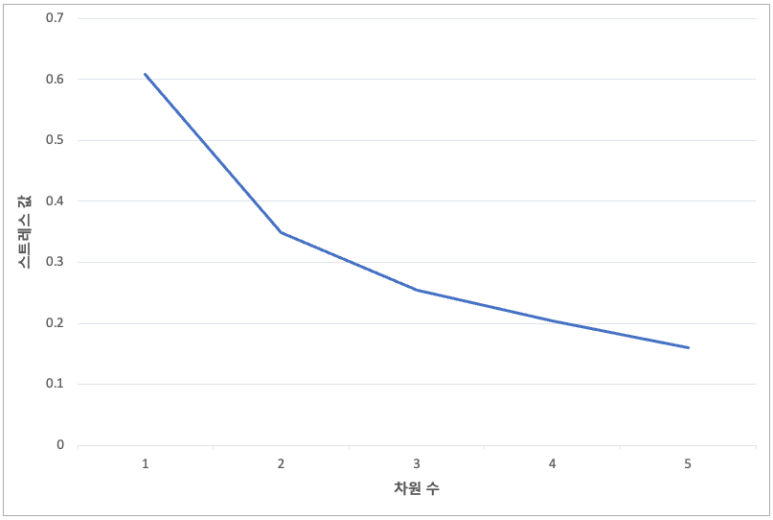
본 연구에서 다차원척도법으로 분석한 결과는 〈표 Ⅳ-2〉와 같다. 스트레스 값을 중심으로 살펴보면 1차원에서 .608(R^2 =.200), 2차원에서 .348(R^2 =.433), 3차원에서 .254(R^2 =.588), 4차원에서 .204(R^2 =.666), 5차원에서 .160(R^2 =.742)로 나타났다.

〈표 Ⅳ-2〉 차원에 따른 합치도(stress value) 및 설명량(R^2)

차원의 수	합치도(stress)	설명량(R^2)	R^2 변화량
1	0.608	0.200	-
2	0.348	0.433	0.233
3	0.254	0.588	0.155
4	0.204	0.666	0.078
5	0.160	0.742	0.076

Kruskal과 Wish(1978)은 통계학 관점에서 적절한 스트레스 기준 값을 .10 이하로 제시하였으나 스트레스 값은 자료 간 값이 같거나 결측치가 많을수록 감소하고, 자극의 수가 많을수록 높아지므로 스트레스 값이 낮다고 해서 적절하다고 할 수 없다(박광배, 2000). 특히 개념도 연구에서 진술문 간의 정확한 거리보다는 내용의 유사한 정도가 중요하므로 다차원척도법에서 요구되는 기준보다 상대적으로 완화된 기준을 적용하고 있으며(Bedi & Alexander, 2009; Goodyear et al., 2005), Kane과 Trochim(2007)도 이러한 점을 고려하여 개념도 연구에서 적정한 스트레스 값 범위를 .205에서 .365로 제시하였다. 더불어 개념도를 사용한 선행연구에서도 황지은(2021)에서 .33, 김민정, 최한나(2021)에서 .29, 김한아, 오인수(2020)에서 .27, 민경화(2012)에서 .35로 나타났다. 선행연구 결과를 바탕으로 본 연구에서는 0.205에서 0.365 사이에 위치하는 값을 기준으로 차원의 수를 결정하자 하였다.

또한, 차원의 수를 판단하기위한 추가적인 방법으로 스트레스 플롯(stress plot)을 고려하였다. Kruskal(1964)은 차원의 수의 증가하더라도 합치도의 증가 폭이 크지 않으므로 스트레스 플롯이 처음으로 가파르게 꺾이는 지점(elbow)으로 차원의 수를 결정하는 것을 제안하였다. 본 연구의 스트레스 플롯은 [그림 4]와 같다. 결과를 살펴보면, 2차원에서 스트레스 지수가 크게 감소하였고 3차원 이상에서는 완만하게 감소하고 있음을 확인할 수 있다. 따라서 스트레스 값의 적정 범위와 스트레스 플롯 결과를 바탕으로 본 연구의 차원의 수는 2차원으로 결정하였다.

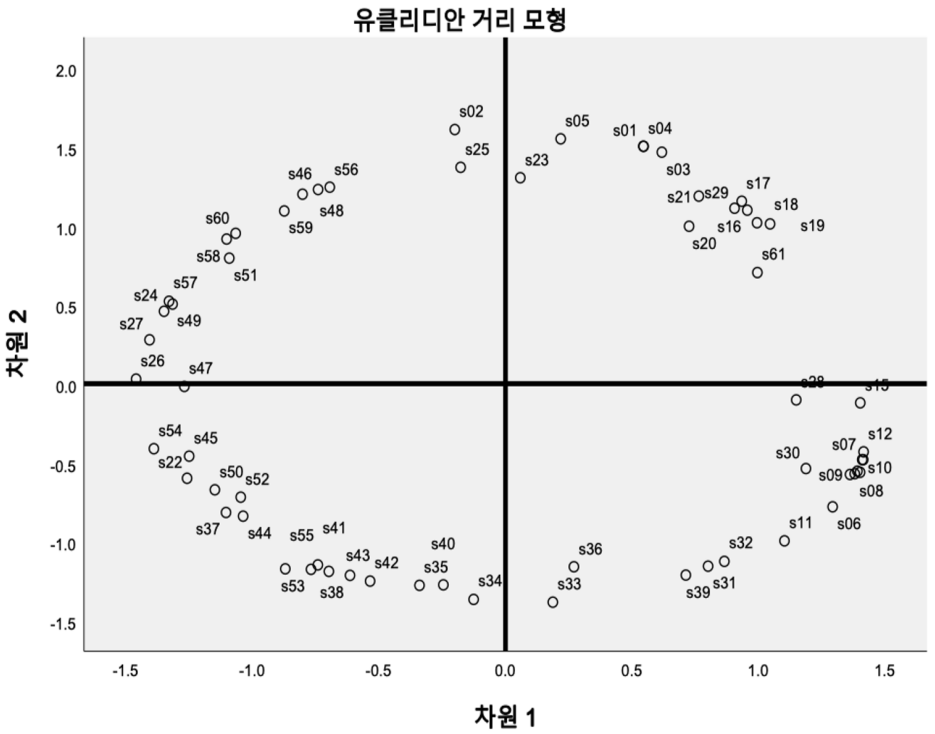


[그림 4] 차원에 따른 스트레스 플롯

2) 차원별 진술문 분포 및 차원 해석

특수교사가 인식하는 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소를 다차원척도 분석을 통해 2차원으로 차원의 수를 설정하고, 각 좌표값을 중심으로 2차원 상에 나타낸 결과는 [그림 5]와 같다. [그림 5]의 점들은 진술문을 의미하며, 진술문 간의 위치나 거리는 교사들이 유사하게 인식하는 정도를 나타낸다. 즉, 서로 근접하게 위치한 진술문들은 유사성 평정 과정에

서 같은 그룹으로 빈번하게 묶였다는 의미로 교사들이 이를 비슷하게 인식한다고 볼 수 있다. 이와 반대로 진술문 간의 거리가 멀수록 교사들이 다르게 인식하고 있음을 나타낸다.



[그림 5] 다차원척도 분석 결과

2차원 축을 바탕으로 각 차원에서 의미하는 발달장애 학생의 성인기 전환 지원 요소를 도출해내기 위해 좌표의 양극단에 위치한 진술문들을 살펴보았다. 우선 1차원 X축의 정적 방향과 부적 방향 끝에 위치한 진술문과 좌표를 살펴보면 〈표 Ⅳ-3〉와 같다.

〈표 Ⅳ-3〉 1차원 X축의 양극단에 위치한 지원요소 진술문

방향		1차원 X축의 양극단에 위치한 진술문	좌표값
정적 방향	12	일상생활기술과 자기관리기술(예: 자기결정, 자기조절 등)기를 수 있는 경험을 많이 제공해야한다.	1.416
	10	온라인 서비스 이용, 정보 검색 등을 포함하는 정보통신 활용 교육이 필요하다.	1.414
	7	실생활과 관련된 성교육(예: 디지털 성범죄, 직장내 성범죄)이 필요하다.	1.410
	15	학생이 전환과정에 주체적으로 참여할 수 있도록 진로에 대한 동기를 길러주어야 한다.	1.402
	13	직무 능력 향상을 위한 기초 체력을 길러야 한다.	1.402
	14	사회적 의사소통 기술을 명시적으로 지도해야 한다.	1.391
부적 방향	26	교육청은 직업역량 및 고용 강화뿐만 아니라 평생교육(예: 자립생활훈련 등)에도 관심을 갖고 지원해야한다.	-1.460
	27	교육청은 생애주기(유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교, 학교과정 이후)에 따라 맞춤형 진로설계 컨설팅이 제공해야 한다.	-1.407
	54	사회통합에 대한 학교 구성원의 긍정적 장애 인식이 필요하다.	-1.390
	24	교육청은 전환교육과정 운영을 위한 충분한 예산을 지원해야 한다.	-1.350
	57	교육청은 다양한 방법(예: 교내 강사파견, 원격 연수 등)을 활용하여 전환단계에 따라 학부모에게 필요한 연수를 지원해야 한다.	-1.330
	49	교육지원청은 전환관련 기관 및 전환지원 서비스(예: 평생교육기관, 고등교육기관, 표준사업장 등) 전반에 대하여 특수교사를 대상으로 전문연수를 실시하여야 한다.	-1.316

X축 양극단의 진술문 내용을 중심으로 진술문 분포에 따른 축의 의미를 살펴보았다. 먼저, X축의 정적 방향은 성인기 전환 시기에 장애학생에게 필요한 실질적인 지식 및 기술과 관련된 진술문들이 포진되었으며, 전환 시기에 학생이 갖추어야 하는 마음가짐 및 능력과 관련된 진술문들이 위치되었다. 이는 전환역량을 강화하기 위한 지원대상이 장애학생 당사자에게 초점

되어 나타나고 있으므로 이에 따라 '학습자 중심'이라 명명하였다. 한편, X축의 부적 방향은 성인기 전환 시기에 필요한 학부모 지원과 특수교사 전문성 향상을 위한 지원, 재정적 및 정책적 지원, 학교 구성원의 긍정적 장애인식 지원 등 장애학생에게 중요한 영향을 미치는 구성원에게 초점을 맞추어 그들에게 필요한 지원과 관련한 의미가 강하게 나타났다. 이에 '공급자 중심'으로 명명하였으며, 양극단의 의미를 종합하여 1차원의 X축은 '지원 대상(target of support)'으로 명칭하였다.

다음으로 2차원 Y축의 정적 방향과 부적 방향 끝에 위치한 진술문과 좌표를 살펴보면 〈표 Ⅳ-4〉와 같다.

〈표 Ⅳ-4〉 2차원 Y축의 양극단에 위치한 지원요소 진술문

방향		2차원 Y축의 양극단에 위치한 진술문	좌표값
정적 방향	2	개별화전환교육계획을 효과적으로 활용하는 방법에 대한 교사 대상 연수 또는 지침이 필요하다.	1.609
	5	교사와 학부모는 전환교육계획을 함께 수립하고 학생의 전환역량을 지속적으로 점검 및 평가해야 한다.	1.550
	1	개별화전환교육계획은 개별화교육계획 안에 포함시켜서 서술해야 한다.	1.504
	4	개별화전환교육계획은 전환 영역별 연간/학기별 목표 중심으로 서술 되어야 한다.	1.503
	3	개별화전환교육계획은 장기적 관점에서 계획해야 한다.	1.466
	25	사회가 빠르게 변화하므로 이를 반영한 전환교육 보완자료를 추가적으로 업데이트하여 보급해야한다.	1.370
부적 방향	33	교내실습 지원사업(예: 장애청소년 일자리 사업)이 학생이 실제 직무현장에 필요한 기술을 배우는데 도움이 되도록 실습 전반(실습장소, 실습업무, 실습시간)에 대하여 지원 기관과 학교 간 논의가 필요하다.	-1.383
	34	현장 실습은 학생의 안전을 보장하기 위한 제도적 보완이 필요하다.	-1.366
	35	외부실습 및 현장실습 운영으로 발생하는 어려움을 해소할 수 있는 특수학급 업무 지원 매뉴얼이 개발되어야 한	-1.277

	다.	
40	장애인고용공단은 다양한 직업군(예:크리에이터 등)에 종사할 수 있도록 직무 개발이 필요하다.	-1.273
42	유관기관은 다양한 프로그램(직업실습 프로그램, 금융교육 프로그램 등)을 양적으로 충분히 개설하여 프로그램을 필요로 하는 모든 학교가 이용할 수 있도록 해야 한다.	-1.250
48	다양한 전환 영역(주거 및 안전 생활, 여가생활 등)과 관련된 기술을 배우고 체험할 수 있는 유관 기관 및 프로그램이 필요하다.	-1.213

Y축 양극단의 진술문 내용을 중심으로 진술문 분포에 따른 축의 의미를 살펴보았다. 먼저, Y축의 정적 방향은 개별화전환교육계획의 방향과 교육과정 및 수업자료 개발, 학부모 지원 등과 관련된 진술문들이 위치되었다. 이는 장애학생의 성인기 전환에 있어 학교차원에서 직접적이고 밀접하게 영향을 미치는 지원과 관련된 내용이 나타나고 있으므로 이에 따라 '학교밀착형'으로 명명하였다. 반면 Y축의 부적 방향은 교내외 현장실습 운영의 내실화를 위한 제도적 보완 및 협력체계 구축, 교외(현장)실습관련 특수학급 업무지원 매뉴얼 개발의 필요성 등이 제시되었으며, 장애학생의 실질적 전환을 돕기 위한 지역사회와 연계한 프로그램 확충 및 기관 설립과 관련된 진술문들이 위치되었다. 이는 전달체계가 효과적으로 전환을 지원하기위해 마련되어야 하는 법적·정책적 보완과 지역사회 협력을 통한 서비스 지원과 관련된 내용으로 장애학생의 성인기 전환을 원활하게 돕기 위한 사회의 역할에 대해 나타나고 있다. 이에 '사회연계형'이라 명명하였으며, 양극단의 의미를 종합하여 2차원의 Y축은 '지원 유형(type of support)'으로 명칭하였다.

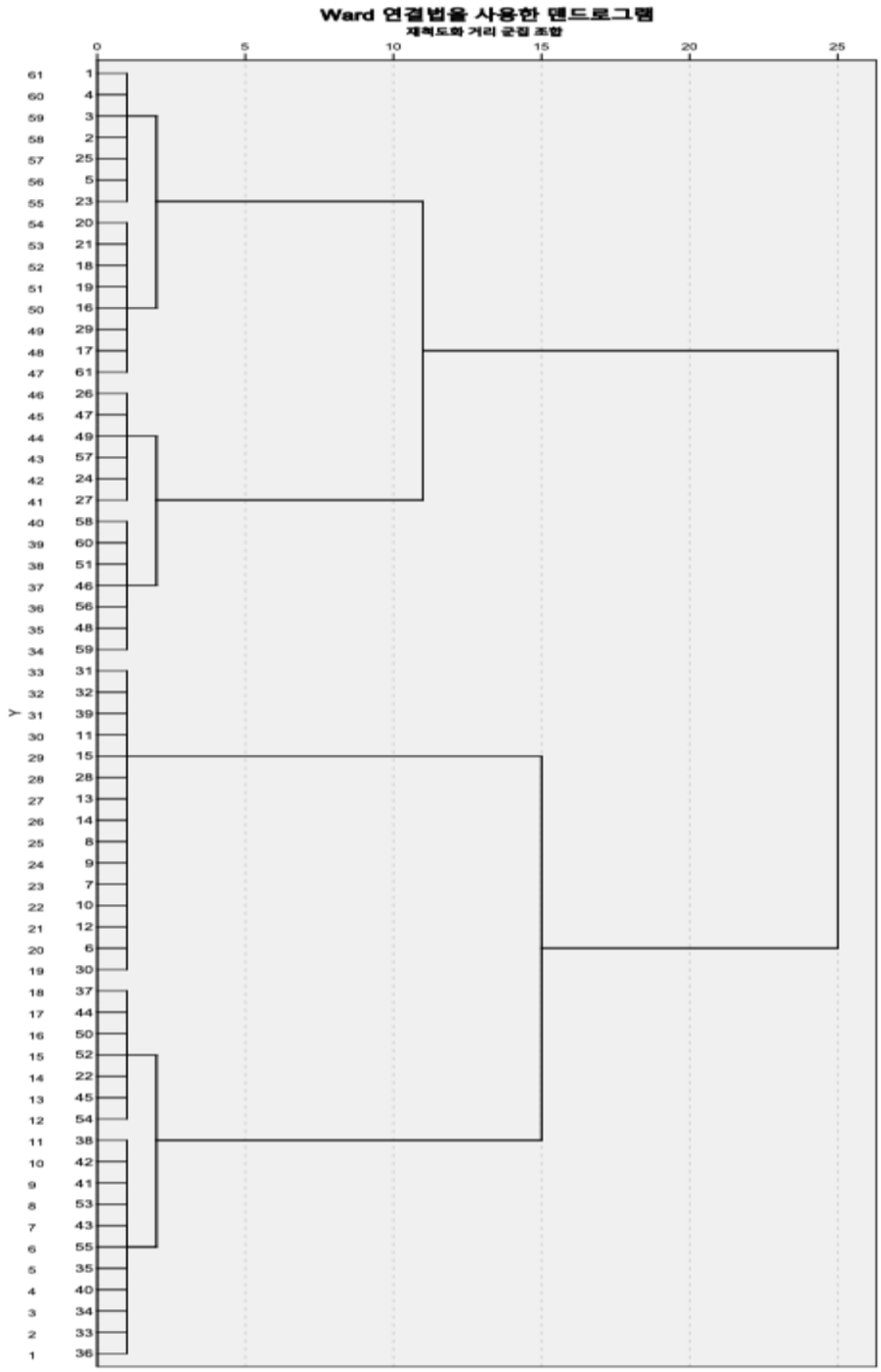
나. 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 군집

특수교사가 인식하는 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 61개의 진술문이 어떠한 의미 단위로 묶이는지 살펴보기 위하여 군집

분석을 실시하였다. 개념도 연구에서 군집의 수를 결정하는 데 수학적 기준이 있는 것이 아니며 기준 또한 불명확하고 다양하다(Kane & Trochim, 2007; Paulson, Truscott, & Stuart, 1999; Trochim & McLinden, 2017). 이에 본 연구에서는 적절한 군집의 수를 결정하기 위해 계층적 군집분석과 비계층적 군집분석을 활용하였으며, Bedi(2006)와 Trochim & McLinden(2017)가 제안한 것과 같이 군집으로 분류된 진술문 내용들의 적합성 및 해석가능성과 더불어 군집들이 개념적으로 구분가능한지를 고려하였다. 이를 위해 다차원척도 분석 결과 산출된 2차원 좌표 값을 바탕으로 계층적 군집분석 방법 중 Ward법을 활용하여 분석하였다. Ward법은 다차원척도 분석 결과 산출된 좌표값을 활용하여 2차원 상에 제시된 진술문들의 거리에 근거하여 군집을 분류하므로 개념도 연구에서 많이 활용된다(Kane & Trochim, 2007). 이와 함께 산출된 군집의 타당성과 하위군집을 확인하기 위하여 추가적으로 중심 연결법(centroid linkage)과 평균 연결법(average linkage)을 실시하여 그 결과를 Ward법 결과와 비교하였다. 아울러 비계층적 군집분석인 K-means 군집 분석을 실시하여 최종적으로 적합한 군집의 수를 확정하였다. K-means 군집분석은 군집의 수 K를 사전에 정하여 결정된 초기 군집에 각 데이터를 배정하는 방식으로(이성규, 홍성언, 박수홍, 2006), 계층적 군집분석 결과를 바탕으로 군집 개수 범위를 정한 다음 가장 적절한 군집 개수를 찾아준다는 장점이 있다(강성현 2005; 허명회, 양경숙, 2011).

1) 계층적 군집분석 결과

다차원척도 분석 결과 산출된 좌표값으로 Ward법을 실시하여 [그림 6]과 같은 덴드로그램이 제시되었다. 이를 바탕으로 보았을 때 적절한 군집 수는 2개에서 7개로 나타났다. 앞서의 결과와 개념도 진술문의 분포도, 유사성 평정 결과 및 연구자의 관련 전문성에 근거하여 군집의 수는 4개가 적절한 것으로 판단하였다.



[그림 6] Ward법을 활용한 군집분석 덴드로그램

한편, 차원 내 군집의 넓이가 넓을수록 군집이 내포하는 의미가 넓어지며, 반대로 좁을수록 의미가 좁아진다(Trochim & McLinden, 2017). 따라서 군집의 넓이가 넓을수록 군집 내 하위 군집으로 분류될 가능성이 높다고 볼 수 있다. 또한 Trochim & McLinden(2017)은 각 수준에서 하위 군집이 어떻게 분류되는지 검토하여 동일한 군집으로 묶는 것이 적절한지 확인해야하며, 군집 간 해석가능성과 의미 특성을 잘 나타내는 군집의 수를 최종 선택할 것을 제안하였다. 이에 따라 분석 결과의 적절성과 하위군집을 살펴보기 위하여 Ward법 결과와 중심연결법(centroid linkage)과 평균연결법(average linkage) 분석 결과를 함께 비교하였다. 중심연결법은 군집의 중심 간의 거리를 활용하는 분석방법이며 평균연결법은 간 군집에 소속된 진술문의 평균 거리를 계산하여 군집을 묶는 분석 방법으로, 계층적 군집분석에서 Ward법과 함께 수집된 데이터의 군집 수에 대한 정보를 획득하고 최적의 군집 수를 결정하는 데 일반적으로 활용되는 분석방법이다(Kaufman and Rousseeuw, 1990). Trochim(1989)이 제안한 Ward법 분석 결과를 중심으로 중심연결법과 평균연결법 결과를 참고함으로써 도출된 군집의 타당화를 높일 수 있으므로, 세 군집분석의 결과를 살펴보는 것은 군집의 수를 확정하는 데에 도움이 된다(강현주, 이홍숙, 최한나, 2016; 김민정, 최한나 2021; 김주선, 김동일, 2018; 민경화, 김창대, 2014; 이홍숙, 최한나, 2016; 장혜명, 2020). 이에 따라 살펴본 결과, 군집 1에 속하였던 진술문들을 2개의 하위 군집으로 분류하였으며, 군집 2와 군집 4 또한 각각 2개의 하위 군집으로 분류되어 총 4개의 군집과 7개의 하위 군집으로 분류하였다. 중심연결법과 평균 연결법을 활용한 군집분석 결과는 [부록 4]와 [부록 5]에 제시하였다.

2) 비계층적 군집분석 결과

계층적 군집분석 결과 적절한 군집의 수를 4개로 확정한 후 비계층적 군집분석 방법인 K-means 군집 분석을 실시하였다. 〈표 Ⅳ-5〉의 최종 그룹의 평균값을 통해 각 그룹의 특징을 확인할 수 있다. 군집 1의 경우 4사분면 중 1사분면에 속하며 학습자 중심-학교밀착형 지원의 특징을 보이고, 군집 2의 경우 2사분면에 속하며 공급자 중심-학교밀착형 지원의 특징을 갖는다. 또한, 군집 3의 경우 3사분면에 포함되며 공급자 중심-사회연계형 지원의 특징을 보이고, 군집 4의 경우 4사분면에 포함되며 학습자 중심-사회연계형 지원의 특징을 보인다.

〈표 Ⅳ-6〉는 최종 군집에 따라 각 군집에 속하는 진술문의 수를 의미하며, 군집 3에 속하는 진술문이 17개로 가장 많은 진술문이 포함되어 있다. 〈표 Ⅳ-7〉는 최종 군집 중심 간의 거리로 군집 2와 군집 4가 2.665로 평균차가 가장 크게 벌어지는 것으로 나타났다. 〈표 Ⅳ-8〉는 각 차원의 그룹별 평균차 검증에 따른 분산분석 결과를 나타낸 것으로 각 차원 모두 집단 분류에 유의하였다.

〈표 Ⅳ-5〉 K-means 군집분석에 따른 최종 그룹 평균

차원	군집			
	1	2	3	4
1차원	.5956	-1.1160	-.7642	1.1604
2차원	1.2397	.7083	-.9978	-.6775

〈표 Ⅳ-6〉 K-means 군집분석에 의한 각 군집의 개체 수

각 군집의 케이스 수		
군집	1	15.000
	2	13.000
	3	17.000
	4	16.000
총		61

〈표 Ⅳ-7〉 K-means 군집분석에 의한 최종 그룹 중심 간의 거리

차원	군집			
	1	2	3	4
1				
2	1.792			
3	2.618	1.742		
4	1.999	2.665	1.951	

〈표 Ⅳ-8〉 K-means 군집분석에 의한 분산분석 결과

차원	군집		오차		F	유의확률
	평균제곱	자유도	평균제곱	자유도		
1차원	13.828	4	.109	56	126.941	<.001
2차원	13.719	4	.102	56	134.635	<.001

3) 군집분석 결과

계층적 군집분석과 비계층적 군집분석 결과에 따라 최종적으로 4개의 군집과 7개의 하위 군집이 결정되었다. 군집의 이름을 붙이기에 앞서 각 군집에 해당하는 진술문이 내포하는 의미가 서로 유사한지 검토해본 결과, 진술문 47번은 덴드로그램에서 군집 2에 속하였으나 진술문의 내용과 군집 간의 관련성을 살펴본 결과 군집 4에 더 가까운 성격을 가지는 것으로 판단되었다. 또한, 차원상의 진술문 위치를 살펴본 결과 군집 2와 군집 4 사이에 위치하고 있어 진술문 종합 및 피드백 과정에 참여하였던 연구자 2인과 협의하여 47번 진술문을 군집 4로 분류하였다. 다음으로 군집에 속한 진술문들의 특징과 성격을 살펴보며 군집의 이름을 붙이고자 하였으며, 이때 2차원 축의 속성과 유사성 평정 과정에서 연구 참여자들이 명명한 각 범주의 명칭과 기준을 참고하여 결정하였다. 더불어 하위 군집의 경우 해당 군집이

소속된 군집의 특성을 반영하면서 동시에 하위 군집 내 진술문의 특징을 고려하여 군집명을 확정하였다. 각 군집의 순서는 1사분면에 위치한 군집을 기준으로 반시계방향으로 정하였다. 하위 군집을 포함한 최종 군집명과 각 군집의 진술문은 〈표 Ⅳ-9〉에 제시하였다.

〈표 Ⅳ-9〉 최종 군집 및 군집별 진술문

성인기 전환 지원 요소 진술문	
군집 1	**학생 맞춤형 전환교육과정 운영**
1-1	**장기적 관점에서 교육과정 재구성**
20	학생의 가정환경(예: *자립준비청년 또는 기초생활수급대상)에 따라 졸업 후 시급한 전환영역부터 우선적으로 지원(예: 주거관리기술, 취업지원 등) 해야 한다.
21	교과와 전환역량 요소를 연계한 교육과정 재구성이 필요하다.
18	2학년 시기에는 직업의 필요성을 알고, 직업에 필요한 기본적인 기술과 태도에 대해 배워야 한다.
19	3학년 시기에는 전환형태(예: 직업생활, 자립생활)에 따라 집중적인 준비(외부실습 프로그램, 현장경험)가 필요하다.
16	전환역량 기술은 학년별로 종적 연계성을 갖고 지도해야한다.
29	고등학교 이전 과정(초등학교, 중학교)부터 전환교육이 이루어져야 한다.
17	자기 자신에 대한 이해와 인식은 전환역량의 기초능력이므로 1학년 시기에는 스스로에 대해 탐색하는 과정이 중요하다.
61	졸업 이후의 삶에 대한 걱정과 불안을 해소할 수 있도록 성인기 삶을 바라보는 관점과 자세에 대하여 학생 상담 지원이 필요하다. (예: 스트레스 관리, 마음챙김 방법 안내 등)
1-2	**맞춤형 전환교육계획 수립**
1	개별화전환교육계획은 개별화교육계획 안에 포함시켜서 서술해야 한다.
4	개별화전환교육계획은 전환 영역별 연간/학기별 목표 중심으로 서술 되어야 한다.
3	개별화전환교육계획은 졸업이후의 삶을 고려하여 장기적 관점에서 계획해야 한다.
2	개별화전환교육계획을 효과적으로 활용하는 방법에 대한 교사 대상 연수 또는 지침이 필요하다.
25	사회가 빠르게 변화하므로 이를 반영한 전환교육 보완자료를 추가적으로 업데이트하여 보급해야한다.

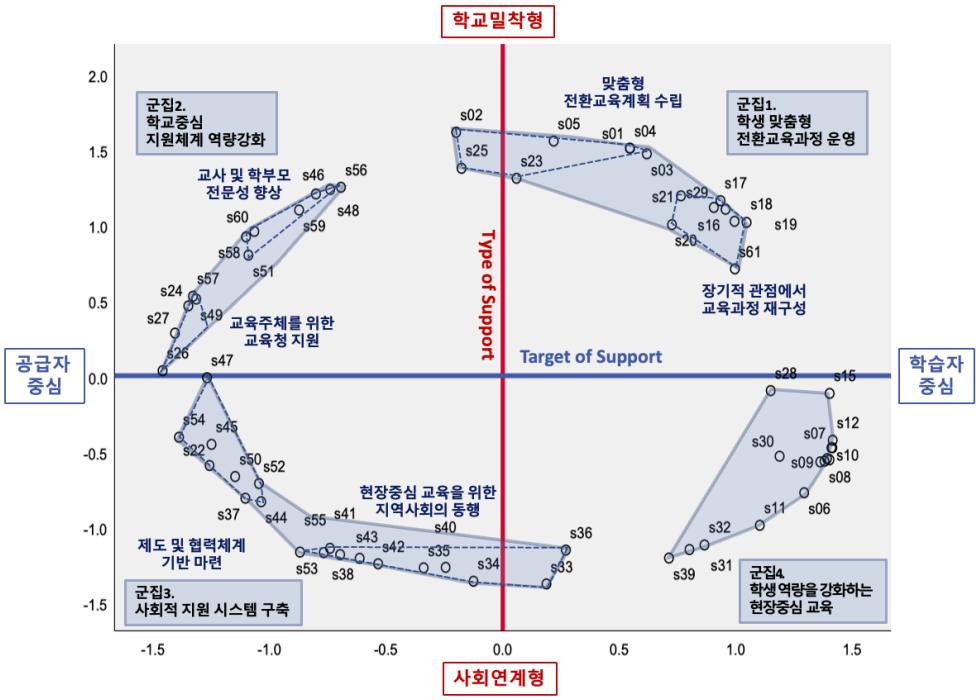
5	교사와 학부모는 전환교육계획을 함께 수립하고 학생의 전환역량을 지속적으로 점검 및 평가해야 한다.
23	특수학급용 교과연계 전환교육 프로그램 및 교과용 도서가 개발되어야 한다.
군집 2	**학교중심 지원체계 역량강화**
2-1	**교사 및 학부모 전문성 향상**
58	학부모가 전환교육 지원의 주체로서 적극적으로 참여할 수 있도록 번아웃을 방지하기 위한 정서적 지원(예: 부모 상담 및 치료 프로그램)이 필요하다.
60	학부모간 정보를 교환하고 소통할 수 있는 자조모임(예:부모연대, 협동조합)이 필요하다.
51	지역사회 내 특수교사 간 취업 정보를 공유하고, 취업처 견학 및 발굴을 함께 할 수 있도록 지원하는 공식적인 장(예: 관내 전문적 학습 공동체)이 필요하다.
46	특수교사는 장애인 미등록 학생의 경우 학부모에게 복지카드의 필요성과 유용성(취업, 진학, 복지서비스)에 대해 안내해야 한다.
56	학부모는 일상생활 속에서 꾸준히 자녀의 전환역량을 길러주어야 한다.
48	특수교사는 학생에게 적절한 진로를 설계하고 필요한 역량을 지도하기 위하여 전문성을 갖추어야 한다.
59	특수교사는 고등학교 입학 시점부터 학부모와 상담을 통해 전환 방향(직업생활, 자립생활, 고등교육 등)을 계획하고, 학생의 졸업 이후의 삶을 준비할 수 있도록 필요한 정보를 안내해야한다.
2-2	**교육주체를 위한 교육청 지원**
26	교육청은 직업역량 및 고용 강화뿐만 아니라 평생교육(예:자립생활훈련 등)에도 관심을 갖고 지원해야한다.
49	교육지원청은 전환관련 기관 및 전환지원 서비스(예: 평생교육기관, 고등교육기관, 표준사업장 등) 전반에 대하여 특수교사를 대상으로 전문연수를 실시하여야 한다.
57	교육청은 다양한 방법(예: 교내 강사파견, 원격 연수 등)을 활용하여 전환단계에 따라 학부모에게 필요한 연수를 지원해야 한다.
24	교육청은 전환교육과정 운영을 위한 충분한 예산을 지원해야 한다.
27	교육청은 생애주기(유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교, 학교과정이후)에 따라 맞춤형 진로설계 컨설팅이 제공해야 한다.
군집 3	**사회적 지원 시스템 구축**
3-1	**제도 및 협력체제 기반 마련**
37	시도별로 평생교육 및 전환교육 기관이 충분히 설립되고 활성화 되어야 한다.
44	장애 정도에 따라 전환 지원에 소외되지 않도록 제도적/법적 보완이 필요하

	다. (예: 경계선 발달장애인을 고려한 지원책 마련)
50	고용관련기관(예:장애인고용공단, 사업체)은 특수교사에게 지역사회 일자리 채용 정보를 수시로 안내해야 한다.
52	전환교육의 원활한 운영(예:외부실습 및 현장실습 직무지도)을 위해 전환교육 전담 전문인력이 필요하다.
22	특수교육지원센터는 유관기관과 특수학급 간 협력체계를 마련할 수 있도록 중심적인 역할을 해야 한다.
45	관계 부처는 장애인 미등록 학생을 위한 정책적 지원방안(예: 직업평가, 현장실습프로그램 지원)을 마련해야한다.
54	사회통합에 대한 학교 구성원의 긍정적 장애 인식이 필요하다.
47	졸업 이후에 중증학생의 돌봄 공백을 방지할 수 있도록 서비스 연계(예: 자립생활센터 등록)가 필요하다.
3-2	**현장중심 교육을 위한 지역사회의 동행**
38	다양한 전환 영역(주거 및 안전 생활, 여가생활 등)과 관련된 기술을 배우고 체험할 수 있는 유관 기관 및 프로그램이 필요하다.
42	유관기관은 다양한 프로그램(직업실습 프로그램, 금융교육 프로그램 등)을 양적으로 충분히 개설하여 프로그램을 필요로 하는 모든 학교가 이용할 수 있도록 해야 한다.
41	고용 관련 기관은 운영하는 취업정보 웹페이지(예: 크레존, 커리어넷, 장애인고용공단 등)에 취업에 직접적으로 도움이 되는 구직 정보(업무강도, 업무에 필요한 능력 등)를 제공해야한다.
53	특수학급 외부 실습 및 활동에 대한 학교 관리자의 허용적인 태도가 필요하다.
43	지역사회(복지관, 고용공단, 현장실습 및 취업처), 학교, 가정 간 긴밀한 협력을 통해 전환지원체제를 마련해야한다. (예: 학생의 전환역량 및 행동특성에 대한 정보 교환)
55	지역사회 전반에 장애 친화적 분위기가 조성되어야 한다.
35	외부실습 및 현장실습 운영으로 발생하는 어려움을 해소할 수 있는 특수학급 업무 지원 매뉴얼이 개발되어야 한다. (예: 학생의 현장실습 참여에 따른 생활기록부 세부능력 및 특기사항 입력 사항 안내, 교과목 이수에 대한 사항 안내 등)
40	장애인고용공단은 다양한 직업군(예:크리에이터 등)에 종사할 수 있도록 직무 개발이 필요하다.
34	현장 실습은 학생의 안전을 보장하기 위한 제도적 보완이 필요하다.
33	교내실습 지원사업(예:장애청소년 일자리사업)은 학생이 실제 직무현장에 필요한 기술을 배우는데 도움이 되도록 실습 전반(실습장소, 실습업무, 실습

		시간)에 대하여 지원기관과 학교간 논의가 필요하다.
	36	고등교육을 희망하는 학생/학부모를 위하여 대학생활 체험프로그램을 개설 및 확대해야 한다.
군집 4		**학생역량을 강화하는 현장중심 교육**
	31	실제 직무 현장(예: 지역사회 내 사업체 등)에서 실습 경험이 필요하다.
	32	교내 직업실습은 실제 고용 현장과 유사한 작업환경과 과제를 제공해야 한다.
	39	질 높은 외부지원 프로그램(예: 면접교육, 바리스타 직무 실습 등)이 필요하다.
	11	지역사회 시설 및 기관(예: 도서관, 공원, 복지관, 은행 등) 이용방법에 대하여 현장중심의 직접 교수가 필요하다.
	15	학생이 전환과정에 주체적으로 참여할 수 있도록 진로에 대한 동기를 길러주어야 한다.
	28	직업평가는 학생의 역량 파악을 위한 기초검사로 실시되어야 하며, 평가 결과를 효과적으로 활용할 수 있는 방안이 필요하다.
	13	직무 능력 향상을 위한 기초 체력을 길러야 한다.
	14	사회적 의사소통 기술을 명시적으로 지도해야 한다. (예: 상황에 적절한 표현 알기, 비언어적 표현 이해하기, 타인에게 도움 요청하기, 지시 내용을 올바르게 이해하고 수행하기)
	8	금융교육(합리적인 소비, 월급 관리 방법)이 필요하다.
	9	직업 생활과 관련한 노동권 및 인권 교육이 필요하다.
	7	실생활과 관련된 성교육(예: 디지털 성범죄, 직장내 성범죄)이 필요하다.
	10	온라인 서비스 이용, 정보 검색 등을 포함하는 정보통신활용 교육이 필요하다.
	12	일상생활기술과 자기관리기술(예: 자기결정, 자기조절 등) 기를 수 있는 경험을 많이 제공해야한다.
	6	지역사회 기관 및 시설 이용에 필요한 교통수단 이용 교육이 이루어져야 한다.
	30	학교를 졸업한 선배를 학급으로 초청하여 생생한 경험을 공유할 수 있는 장이 필요하다.

다. 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소 개념도

특수교사가 인식하는 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 개념도를 도출하기위해 다차원척도 분석을 실시한 결과 2차원 공간에 표현하는 것이 적절한 것으로 판단되었다. 다음으로 2차원 좌표값을 바탕으로 계층적 군집분석과 비계층적 군집분석을 실시한 결과 4개의 군집과 7개의 하위 군집이 도출되었다. 이에 4개 군집과 7개의 하위 군집으로 결정하고, 각 군집에 포함된 진술문의 특성을 대표할 수 있는 군집명을 정하였다. 이를 통해 도출된 개념도는 [그림 7]과 같다.



[그림 7] 발달장애 학생의 성인기 전환 지원 요소 개념도

연구결과 산출된 개념도를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 전반적인 개념도를 살펴보았을 때 각각의 군집은 다양한 분포 범위를 갖고 있었다. 특히 군

집 4 ‘학생역량을 강화하는 현장중심 교육’의 경우 비교적 진술문들이 근접하게 분포하고 있었다. 이와 반대로 군집 3 ‘사회적 지원 시스템 구축’은 군집의 범위가 넓으며 진술문의 위치 또한 분산되어 위치하고 있다. 이러한 군집 간 진술문 분포도를 통해 특정 군집의 경우 교사들이 상대적으로 명확하게 인식하고 있으나 반대로 다른 군집은 교사의 경험에 따라 다양한 인식이 나타나고 있음을 의미한다고 볼 수 있다(최수미, 유인화, 김동일, 박애실, 2018).

둘째, 2차원을 기준(지원유형-지원대상)으로 보았을 때 군집이 4개의 사분면에 고루 분포되어 있으나, 주로 많은 진술문들이 3사분면 ‘공급자 중심-사회연계형’과 4사분면 ‘학습자 중심-사회연계형’에 위치하고 있었다. 이러한 결과는 특수교사들은 발달장애 학생의 성인기 전환에 있어 지역사회 자원 활용 및 협력 또는 법적·제도적 지원책 마련 등 인프라 구축의 필요성을 더 많이 인식하고 있음을 확인할 수 있다.

셋째, 각 군집별 특성을 살펴보면, 군집 1은 ‘학생 맞춤형 전환교육과정 운영’으로 ‘학습자 중심-학교밀착형’에 해당하고, 발달장애 학생의 성공적인 성인기 전환을 위하여 학생에게 영향을 미치는 교육과정과 관련한 요구가 나타난다. 군집 1에는 하위군집 ‘1-1 장기적 관점에서 교육과정 재구성’과 ‘1-2 맞춤형 전환교육계획 수립’이 포함되어 있으며, 학년별로 교육과정에 포함되어야 하는 전환역량과 개별화전환교육계획의 방향 등에 대한 진술문들이 속한다. 군집 2는 ‘학교중심 지원체계 역량강화’로 ‘공급자 중심-학교밀착형’에 해당하며, 발달장애 학생의 성인기 전환을 지원하는 주체 중 특히 학생에게 밀접하게 영향을 미치는 교육주체의 역할 제고 및 전문성 강화와 관련된 요구가 나타난다. 군집 2에는 하위군집 ‘2-1 교사 및 학부모 전문성 향상’과 ‘2-2 교육주체를 위한 교육청 지원’이 포함되어 있으며, 발달장애 학생의 성인기 전환을 지원하기 위한 특수교사와 학부모의 역할과 앞서의 교육주체가 학생을 지원할 수 있도록 돕는 교육청의 역할 등에 대한 진술문들이 속한다. 군집 3은 ‘사회적 지원 시스템 구축’으로 ‘공급자 중심-사회연계형’에 해당하며, 발달장애 학생이 성공적으로 성인기 전환을 할 수

있도록 돕는 제도를 마련하고 관련기관 간 협력의 필요성에 대한 요구가 나타난다. 군집 3에는 하위군집 '3-1 제도 및 협력체계 기반 마련'과 '3-2 현장중심 교육을 위한 지역사회의 동행'이 포함되며, 전환교육 전담인력의 필요성과 지역사회기관 내 전환교육 프로그램의 충분한 개설 등과 관련된 진술문이 포함된다. 마지막으로 군집 4는 '학생역량을 강화하는 현장중심 교육'으로 '학습자 중심-사회연계형'에 해당하며, 발달장애 학생이 지역사회에서 배우고 개발해야하는 전환기술 및 역량 지원의 필요성이 나타난다. 군집 4에는 지역사회 시설 및 기관 이용 방법에 대한 현장중심 교수와 실제 직무현장에서의 실습 경험의 필요성 등과 관련된 진술문들이 속하였다.

3. 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소 중요도

가. 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 내용별 중요도

발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소를 나타내는 61개의 진술문에 대하여 발달장애학생의 성인기 전환을 지원한 경험이 있는 20명의 특수교사에게 5점 리커트 척도로 중요도를 평정 받았다. 이를 통해 특수교사가 인식하는 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소의 중요도를 확인할 수 있다. 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 61개의 진술문을 중요도의 평균(표준편차 범위 0.22-1.39)에 따라 내림차순으로 정렬하여 〈표 Ⅳ-10〉에 제시하였다.

〈표 Ⅳ-10〉 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 중요도

번호	최종 진술문	평균	표준편차
8	금융교육(합리적인 소비, 월급 관리 방법)이 필요하다.	4.95	1.10
11	지역사회 시설 및 기관(예: 도서관, 공원, 복지관, 은행 등) 이용 방법에 대하여 현장중심의 직접 교수가 필요하다.	4.95	0.22
56	학부모는 일상생활 속에서 꾸준히 자녀의 전환역량을 길러주어야 한다.	4.90	0.45
6	지역사회 기관 및 시설 이용에 필요한 교통수단 이용 교육이 이루어져야 한다.	4.85	0.37
12	일상생활기술과 자기관리기술(예: 자기결정, 자기조절 등) 기를 수 있는 경험을 많이 제공해야한다.	4.85	0.37
42	유관기관은 다양한 프로그램(직업실습 프로그램, 금융교육 프로그램 등)을 양적으로 충분히 개설하여 프로그램을 필요로 하는 모든 학교가 이용할 수 있도록 해야 한다.	4.75	0.44
50	고용관련기관(예:장애인고용공단, 사업체)은 특수교사에게 지역사회 일자리 채용 정보를 수시로 안내해야 한다.	4.75	0.55
55	지역사회 전반에 장애 친화적 분위기가 조성되어야 한다.	4.75	0.64

9	직업 생활과 관련한 노동권 및 인권 교육이 필요하다.	4.70	0.47
14	사회적 의사소통 기술을 명시적으로 지도해야 한다.(예: 상황에 적절한 표현 알기, 비언어적 표현 이해하기, 타인에게 도움 요청하기, 지시 내용을 올바르게 이해하고 수행하기)	4.70	0.57
21	교과와 전환역량 요소를 연계한 교육과정 재구성이 필요하다.	4.70	0.47
22	특수교육지원센터는 유관기관과 특수학급 간 협력체계를 마련할 수 있도록 중심적인 역할을 해야 한다.	4.70	0.57
37	시도별로 평생교육 및 전환교육 기관이 충분히 설립되고 활성화되어야 한다.	4.70	0.57
41	고용 관련 기관은 운영하는 취업정보 웹페이지(예: 크레존, 커리어넷, 장애인고용공단 등)에 취업에 직접적으로 도움이 되는 구직정보(업무강도, 업무에 필요한 능력 등)를 제공해야한다.	4.70	0.57
54	사회통합에 대한 학교 구성원의 긍정적 장애 인식이 필요하다.	4.70	0.57
59	특수교사는 고등학교 입학 시점부터 학부모와 상담을 통해 전환 방향(직업생활, 자립생활, 고등교육 등)을 계획하고, 학생의 졸업 이후의 삶을 준비할 수 있도록 필요한 정보를 안내해야한다.	4.70	0.47
31	실제 직무 현장(예: 지역사회 내 사업체 등)에서 실습 경험이 필요하다.	4.65	0.67
35	외부실습 및 현장실습 운영으로 발생하는 어려움을 해소할 수 있는 특수학급 업무 지원 매뉴얼이 개발되어야 한다. (예: 학생의 현장실습 참여에 따른 생활기록부 세부능력 및 특기사항 입력 사항 안내, 교과목 이수에 대한 사항 안내 등)	4.65	0.59
38	다양한 전환 영역(주거 및 안전 생활, 여가생활 등)과 관련된 기술을 배우고 체험할 수 있는 유관 기관 및 프로그램이 필요하다.	4.65	0.49
48	특수교사는 학생에게 적절한 진로를 설계하고 필요한 역량을 지도하기 위하여 전문성을 갖추어야 한다.	4.65	0.59
53	특수학급 외부 실습 및 활동에 대한 학교 관리자의 허용적인 태도가 필요하다.	4.65	0.49
19	3학년 시기에는 전환형태(예: 직업생활, 자립생활)에 따라 집중적인 준비(외부실습 프로그램, 현장경험)가 필요하다.	4.60	0.68
20	학생의 가정환경(예: 자립준비청년 또는 기초생활수급 대상)에 따라 졸업 후 시급한 전환 영역부터 우선적으로 지원(예: 주거관리 기술, 취업지원 등) 해야 한다.	4.60	0.82
24	교육청은 전환교육과정 운영을 위한 충분한 예산을 지원해야 한다.	4.60	0.60

25	사회가 빠르게 변화하므로 이를 반영한 전환교육 보완자료를 추가적으로 업데이트하여 보급해야한다.	4.60	0.50
44	장애 정도에 따라 전환 지원에 소외되지 않도록 제도적/법적 보완이 필요하다. (예: 경계선 발달장애인을 고려한 지원책 마련)	4.60	0.60
47	졸업 이후에 중증학생의 돌봄 공백을 방지할 수 있도록 서비스 연계(예: 자립생활센터 등록)가 필요하다.	4.60	0.68
3	개별화전환교육계획은 졸업이후의 삶을 고려하여 장기적 관점에서 계획해야 한다.	4.55	0.60
5	교사와 학부모는 전환교육계획을 함께 수립하고 학생의 전환역량을 지속적으로 점검 및 평가해야 한다.	4.55	0.51
7	실생활과 관련된 성교육(예:디지털 성범죄, 직장내 성범죄)이 필요하다.	4.55	0.69
10	온라인 서비스 이용, 정보 검색 등을 포함하는 정보통신활용 교육이 필요하다.	4.55	0.6
16	전환역량 기술은 학년별로 종적 연계성을 갖고 지도해야한다.	4.55	0.60
32	교내 직업실습은 실제 고용 현장과 유사한 작업환경과 과제를 제공해야 한다.	4.55	0.69
43	지역사회(복지관, 고용공단, 현장실습 및 취업처), 학교, 가정 간 긴밀한 협력을 통해 전환지원체제를 마련해야한다. (예: 학생의 전환역량 및 행동특성에 대한 정보 교환)	4.55	0.69
49	교육지원청은 전환관련 기관 및 전환지원 서비스(예: 평생교육기관, 고등교육기관, 표준사업장 등) 전반에 대하여 특수교사를 대상으로 전문연수를 실시하여야 한다.	4.55	0.60
13	직무 능력 향상을 위한 기초 체력을 길러야 한다.	4.50	0.76
15	학생이 전환과정에 주체적으로 참여할 수 있도록 진로에 대한 동기를 길러주어야 한다.	4.50	0.51
39	질 높은 외부지원 프로그램(예: 면접교육, 바리스타 직무 실습)이 필요하다.	4.50	0.69
23	특수학급용 교과연계 전환교육 프로그램 및 교과용 도서가 개발되어야 한다.	4.45	0.94
26	교육청은 직업역량 및 고용 강화뿐만 아니라 평생교육(예:자립생활훈련 등)에도 관심을 갖고 지원해야한다.	4.45	0.76
40	장애인고용공단은 다양한 직업군(예:크리에이터 등)에 종사할 수 있도록 직무 개발이 필요하다.	4.45	0.76
51	지역사회 내 특수교사 간 취업 정보를 공유하고, 취업처 견학 및	4.40	0.75

	발굴을 함께 할 수 있도록 지원하는 공식적인 장(예: 관내 전문적 학습 공동체)이 필요하다.		
17	자기 자신에 대한 이해와 인식은 전환역량의 기초능력이므로 1학년 시기에는 스스로에 대해 탐색하는 과정이 중요하다.	4.35	0.75
18	2학년 시기에는 직업의 필요성을 알고, 직업에 필요한 기본적인 기술과 태도에 대해 배워야 한다.	4.35	0.67
46	특수교사는 장애인 미등록 학생의 경우 학부모에게 복지카드의 필요성과 유용성(취업, 진학, 복지서비스)에 대해 안내해야 한다.	4.35	0.88
4	개별화전환교육계획은 전환 영역별 연간/학기별 목표 중심으로 서술 되어야 한다.	4.30	0.57
28	직업평가는 학생의 역량 파악을 위한 기초검사로 실시되어야 하며, 평가 결과를 효과적으로 활용할 수 있는 방안이 필요하다.	4.30	0.86
33	교내실습 지원사업(예:장애청소년 일자리 사업)이 학생이 실제 직무현장에 필요한 기술을 배우는데 도움이 되도록 실습 전반(실습장소, 실습업무, 실습시간)에 대하여 지원 기관과 학교 간 논의가 필요하다.	4.30	1.22
61	졸업 이후의 삶에 대한 걱정과 불안을 해소할 수 있도록 성인기 삶을 바라보는 관점과 자세에 대하여 학생 상담 지원이 필요하다. (예: 스트레스 관리, 마음챙김 방법 안내 등)	4.30	0.80
2	개별화전환교육계획을 효과적으로 활용하는 방법에 대한 교사 대상 연수 또는 지침이 필요하다.	4.25	0.85
27	교육청은 생애주기(유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교, 학교과정 이후)에 따라 맞춤형 진로설계 컨설팅이 제공해야 한다.	4.25	0.85
52	전환교육의 원활한 운영(예:외부실습 및 현장실습 직무지도)을 위해 전환교육 전담 전문인력이 필요하다.	4.25	1.25
57	교육청은 다양한 방법(예: 교내 강사파견, 원격 연수 등)을 활용하여 전환단계에 따라 학부모에게 필요한 연수를 지원해야 한다.	4.25	1.21
1	개별화전환교육계획은 개별화교육계획 안에 포함시켜서 서술해야 한다.	4.20	1.01
34	현장 실습은 학생의 안전을 보장하기 위한 제도적 보완이 필요하다.	4.20	0.95
45	관계 부처는 장애인 미등록 학생을 위한 정책적 지원방안(예: 직업평가, 현장실습프로그램 지원)을 마련해야한다.	4.10	1.21
58	학부모가 전환교육 지원의 주체로서 적극적으로 참여할 수 있도	4.10	1.21

	록 번아웃을 방지하기 위한 정서적 지원(예: 부모 상담 및 치료 프로그램)이 필요하다.		
30	학교를 졸업한 선배를 학급으로 초청하여 생생한 경험을 공유할 수 있는 장이 필요하다.	3.95	1.00
29	고등학교 이전 과정(초등학교, 중학교)부터 전환교육이 이루어져야 한다.	3.85	1.39
60	학부모간 정보를 교환하고 소통할 수 있는 자조모임(예:부모연대, 협동조합)이 필요하다.	3.75	0.97
36	고등교육을 희망하는 학생/학부모를 위하여 대학생활 체험프로그램을 개설 및 확대해야 한다.	3.55	0.83

61개 진술문에 대하여 중요도 평정을 실시한 결과, 진술문의 중요도 범위는 3.55점에서 4.95점이며, 전체 평균은 4.49점으로 다소 높게 나타났다. 이러한 결과를 미루어보아 특수교사는 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소와 관련된 61개 진술문을 전반적으로 중요하게 판단하고 있음을 살펴볼 수 있다.

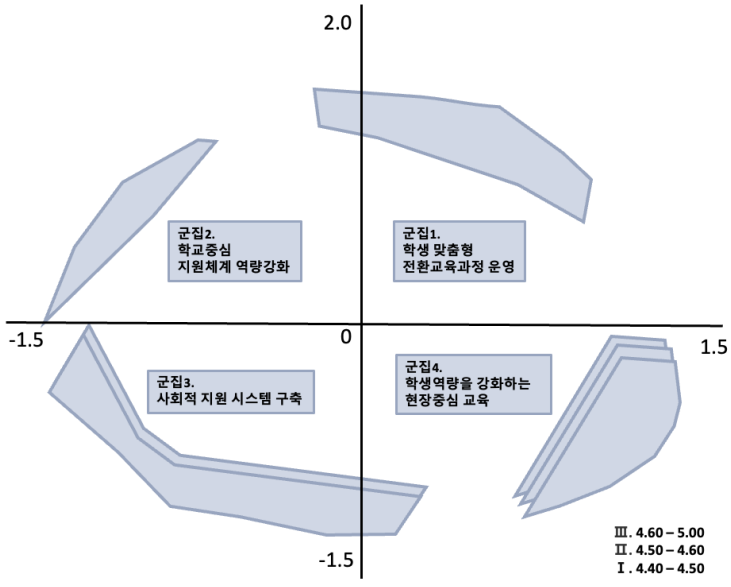
특수교사들이 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 있어 가장 중요하다고 평가한 진술문은 ‘8. 금융교육(합리적인 소비, 월급 관리 방법)이 필요하다.’, ‘11. 지역사회 시설 및 기관(예: 도서관, 공원, 복지관, 은행 등) 이용방법에 대하여 현장중심의 직접 교수가 필요하다.’로 두 진술문 모두 평균 4.95점이었다. 다음으로 ‘56. 학부모는 일상생활 속에서 꾸준히 자녀의 전환역량을 길러주어야 한다.’는 평균 4.90점이며, ‘12. 일상생활 기술과 자기관리기술(예: 자기결정, 자기조절 등)을 기를 수 있는 경험을 많이 제공해야한다.’와 ‘6. 지역사회 기관 및 시설 이용에 필요한 교통수단 이용 교육이 이루어져야 한다.’의 두 진술문은 평균 4.85점으로 나타났다. 이러한 결과를 미루어 보아 특수교사들은 발달장애 학생이 성인기 삶을 영위하는데 있어 실질적으로 도움이 되는 다양한 기술과 역량을 학생에게 직접적으로 가르치는 것을 중요한 요소로 인식하고 있었다.

나. 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원요소에 대한 군집별 중요도

특수교사들이 인식하는 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 4개의 군집별 중요도는 〈표 Ⅳ-11〉와 같으며 각 군집에 대한 중요도 정도를 한눈에 살펴볼 수 있는 군집평정지도는 [그림 8]에 제시하였다.

〈표 Ⅳ-11〉 군집별 중요도

군집		평균	표준편차
군집 4	학생역량을 강화하는 현장중심 교육	4.60	0.25
군집 3	사회적 지원 시스템 구축	4.51	0.30
군집 2	학교중심 지원체계 역량강화	4.41	0.29
군집 1	학생 맞춤형 전환교육과정 운영	4.41	0.21



[그림 8] 성인기 전환에 필요한 지원 요소 군집 평정 지도

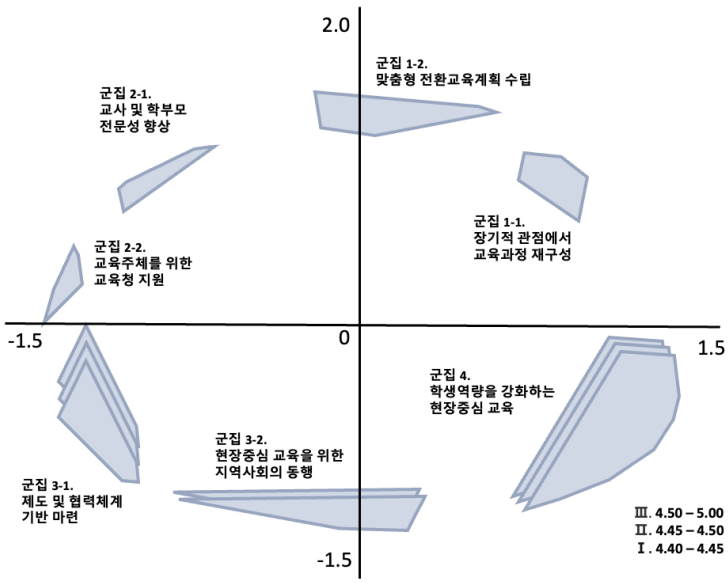
특수교사가 인식하는 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 군집별 중요도를 살펴본 결과, '군집 4. 학생역량을 강화하는 현장중심 교육'이 평균 4.60점으로 가장 높게 나타났으며, 이는 앞서 61개의 진술문에 대한 중요도 평정과 유사한 결과로 특수교사들은 발달장애 학생이 성인기 전환 과정에서 필요한 역량을 집중적으로 강화시킬 수 있는 현장중심 교육지원의 필요성에 대해 중요하게 인식하고 있었다. 이와 반대로 '군집 1. 학생 맞춤형 전환교육과정 운영', '군집 2. 학교중심 지원체계 역량강화'의 경우 평균 4.41점으로 가장 낮게 나타났다. 이러한 결과는 특수교사들이 발달장애 학생의 성인기 전환에 있어 학교 및 학급 단위의 지원보다 지역사회 및 기관 간 연계 지원을 상대적으로 중요한 지원요소로 인식하고 있음을 확인할 수 있다.

다. 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원요소에 대한 하위 군집별 중요도

특수교사들이 인식하는 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 7개의 하위 군집별 중요도는 〈표 Ⅳ-12〉와 같으며, 군집평정지도는 〈그림 9〉와 같다.

〈표 Ⅳ-12〉 하위 군집별 중요도

군집		평균	표준편차
군집 4	학생역량을 강화하는 현장중심 교육	4.600	0.25
군집 3-1	제도 및 협력체계 기반 마련	4.550	0.23
군집 3-2	현장중심 교육을 위한 지역사회의 동행	4.473	0.34
군집 2-2	교육주체를 위한 교육청 지원	4.420	0.15
군집 1-2	맞춤형 전환교육계획 수립	4.413	0.25
군집 1-1	장기적 관점에서 교육과정 재구성	4.414	0.15
군집 2-1	교사 및 학부모 전문성 향상	4.407	0.36



[그림 9] 성인기 전환에 필요한 지원 요소 하위 군집 평정 지도

특수교사가 인식하는 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 하위 군집별 중요도를 살펴본 결과, '군집 4. 학생역량을 강화하는 현장중심 교육'이 가장 중요하게 인식되고 있었으며, 이는 앞서 4개의 군집별 중요도에서 군집 4의 중요도가 높았던 분석 결과와 일치한다. 반면, '군집 2-1. 교사 및 학부모 전문성 향상' 은 중요도 평균이 가장 낮게 나타났다. 이는 교육 주체인 교사 및 학부모의 전문성 향상에 대한 특수교사의 중요도가 낮다고 판단할 수도 있지만 군집에 속한 진술문들과 관련하여 특수교사 개개인의 경험이 상이하게 나타나고 있음을 의미한다고 볼 수 있다. 또한, 군집 4에 이어 '3-1. 제도 및 협력체계 기반 마련', '3-2. 현장중심 교육을 위한 지역사회의 동행'의 중요도가 높게 나타났다.

Ⅴ. 논 의

1. 요약 및 논의

가. 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소

본 연구의 목적은 특수학급 교사의 인식을 바탕으로 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소를 탐색하는데 있다. 이를 위하여 고등학교에서 발달장애 학생의 성인기 전환을 지원한 경험이 있는 특수교사 15명을 대상으로 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰를 실시하기 전에 연구자의 사전 전문 지식과 선행연구를 참고하여 1차 초점질문을 개발하고, 개발한 초점질문의 타당성을 검증하기 위해 2명의 특수교사를 대상으로 예비 인터뷰를 실시하였다. 앞서의 피드백을 반영하여 초점질문 개발자들과 함께 초점질문 '성인기 전환을 앞둔 특수학급 발달장애 학생에게 필요한 지원은 무엇이라 생각하십니까?' 를 확정하였다. 인터뷰는 대면 및 비대면(화상 회의 및 전화 통화) 방식을 활용하였으며, 예비 인터뷰를 제외하고 모두 개별적으로 진행되었다. 인터뷰 내용은 인터뷰 참여자의 동의를 얻어 녹음하였으며, 이후 전사하였다. 다음으로 진술문 통합 및 피드백 과정에 총 8인이 참여하여 최종 진술문을 추출하였다. 구체적으로 살펴보면, 진술문 통합을 위해 연구자와 중등 특수교사 2인이 핵심어를 중심으로 추출된 진술문을 조직하고 선택 및 분리하는 작업을 진행하였다. 이후에 개념도 연구 경험이 있는 중등 특수교사와 특수교육학 박사과정생 1인의 피드백을 받아 수정하였으며, 진술문 중요도 평정 및 유사성 분류 참여 예정자 2인과 교육학 박사학위 소지자 1인의 검토를 통해 최종적으로 61개 진술문을 추출하였다.

진술문에서 도출된 지원 내용을 살펴보면 장애학생이 갖춰야할 전환능력뿐만 아니라 전환교육에 앞서 선행되어야 하는 교육계획 및 인프라 마련과

전환교육을 실시하는 과정에서 필요한 관련 기관의 협력, 전환교육이 나아가야할 방향 등 장애학생의 성인기 전환에 필요한 다양한 지원요소를 언급하고 있었다. 이는 교사들이 발달장애 학생의 성인기 전환을 지원하는 과정에서 얻게 된 경험을 바탕으로 성인기 전환에 있어 학생 개인의 역량 강화뿐만 아니라 학생이 역량을 펼칠 수 있도록 지원하는 주변 환경 또한 중요한 지원요소로 인식하고 있음을 보여준다. 이는 특수교사를 대상으로 전환교육에 필요한 지원요소를 살펴본 다수의 선행연구(강윤진, 이인회 2021; 김정민, 정동영, 2019; 송소현, 2016)에서 지역사회 긴밀한 협력체계 마련, 현장중심의 전환교육, 전환역량기술, 가족지원 등을 중요한 지원 요소라 제안한 것과 일치하는 결과라 볼 수 있다. 이처럼 발달장애 학생의 성인기 전환에 중요한 지원은 학생의 전환능력 향상을 위한 집중적인 지원과 더불어 학생을 둘러싼 교사, 학부모, 관련기관 등의 연계와 협력이 중요한 요소이며 더 나아가 사회 구성원의 적극적 개입이 중요한 영역임을 확인할 수 있었다. 특히 전환의 영역이 성인기 삶 전반으로 확장됨에 따라 긴밀한 협력체계를 바탕으로 한 지원이 강조되고 있으며, 특수교사는 지원의 통로로서 학생에게 필요한 지원이 무엇인지를 파악하는 것은 매우 중요하다고 볼 수 있다..

한편, 진술문을 살펴본 결과 고용영역에서 필요한 지원요소와 관련된 진술문이 다수 나타났다. 이는 전환교육의 효과를 높이기 위해서는 산업체 중심의 전환교육과 장애인을 위한 고용구조 개선이 중요한 요소로 나타난 선행연구(한경임, 박정은, 2009)의 결과나 특수학급 교사들이 전환교육과 직업교육을 유사한 개념으로 생각하여 진로직업과 고용에 초점을 둔 전환교육을 실시하고 있다고 본 선행연구(이재원 외, 2006)의 결과와 유사하다고 볼 수 있다. 그러나 이와 반대로 대인관계 및 평생교육 영역, 사회구성원으로서 자리매김 등 학교 졸업 이후의 삶을 전환영역으로 바라보는 진술문들도 나타났다. 이러한 결과는 특수학급 특성상 경도 발달장애 학생이 재학하는 경우가 많으므로 전환과정에 있어 고용이 차지하는 중요도 비중이 높다는 것을 의미할 수 있다. 또는 현재 고등학교 특수학급에서 성인기 전환 지원이

개별 특수교사의 인식에 따라 다르게 이루어지고 있으므로(이정은, 김정효, 2007) 전환에 필요한 지원 요소가 무엇인지에 대한 교사들의 인식이 확립되지 않았다는 것을 보여준다.

특수교사가 성인기 전환에 강조점을 두는 지원 영역이 무엇인가에 따라 학생의 전환과정에 상당한 영향을 미치므로 특수교사의 인식의 정도는 매우 중요하다(박지현 외, 2021). 따라서 특수학급에 재학 중인 장애학생의 성공적인 성인기 전환을 지원하기 위해서 특수교사가 인식하는 지원 요소를 개념화하여 특수학급 맞춤형 전환지원 매뉴얼 개발의 필요성이 제기되며, 본 연구가 기초연구로서 의미를 가진다고 할 수 있다.

나. 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소의 차원과 군집

1) 특수교사 인식의 차원

발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원요소와 관련된 61개 진술문에 대하여 특수교사가 어떻게 인식하는지 살펴보기 위하여 특수교사 20명을 대상으로 유사성 분류 작업을 실시하였다. 이를 위해 참여자가 평정한 유사성 분류 결과를 토대로 참여자별 유사성 행렬표를 작성한 후 집단 유사성 행렬표를 제작하였다. 이를 바탕으로 다차원 척도 분석을 실시한 결과 특수교사가 인식하는 지원요소의 차원은 2차원이 적절한 것으로 나타났다.

1차원 X축은 지원 대상(Target of support)에 대한 관점으로 '공급자 중심-학습자 중심'으로 해석되었다. 정적 방향(우측)에 가까울수록 장애학생이 성인기 삶을 살아가는데 있어 갖춰야하는 실질적인 전환기술들의 필요성과 관련된 진술문들로 역량을 강화시키는 지원 대상이 장애학생 당사자에게 초점되어 나타났다. 예를 들어 '일상생활기술과 자기관리기술을 기를 수 있는 경험을 많이 제공해야한다', '온라인 서비스 이용, 정보 검색 등을 포함하는 정보통신 활용교육이 필요하다', '실생활과 관련된 성교육이 필요하다'등의 지원 요소가 X축 우측 극단에 위치하였다. 이와 반대로 1차원 부적 방향

(좌측)에 가까울수록 성인기 전환 시기에 제공되어야 하는 학부모 지원과 특수교사 전문성 향상 지원, 재정적 지원 등과 관련된 진술문들로 지원 대상이 장애학생에게 중요한 영향을 미치는 구성원에게 초점되어 그들에게 필요한 지원과 역할에 대해 나타났다. 예로 '교육청은 직업역량 및 고용 강화뿐만 아니라 평생교육에도 관심을 갖고 지원해야한다', '교육청은 전환교육 과정 운영을 위한 충분한 예산을 지원해야한다', '교육청은 다양한 방법을 활용하여 전환단계에 따라 학부모에게 필요한 연수를 지원해야한다' 등의 지원 요소가 X축 좌측 극단에 위치하였다.

1차원 축을 살펴본 결과 성인기 전환에 필요한 서비스를 지원받는 대상은 당사자인 발달장애 학생에게 초점이 될 뿐만 아니라 학생에게 필요한 지원을 제공하는 지원체계 또한 지원 대상의 범위로 포함시키고 있음을 확인할 수 있다. 이러한 인식은 최근에 성인기 전환을 위한 지원의 중심이 학생 당사자가 포함된 맥락 중심의 접근이 강조되고 있음을 반영한다고 볼 수 있다(김은하, 박승희, 2012). 즉, 연구에 참여한 교사들은 장애학생이 전환의 중심이 되어 학생의 요구와 상호작용 맥락을 고려한 지원 계획의 수립이 필요하며(김은하, 2015), 참여자 중심의 계획을 기반으로 지원체계 내에서 학생에게 필요한 최적의 서비스를 모색해야함을 제안한 연구(Austin y Wittig, 2013)와 유사하게 인식하고 있음을 살펴볼 수 있다.

또한, 교사들이 인식한 지원대상의 범위는 전환교육모형(Brolin, 1993; Sitlington, Clark, Kolstoe 2000; 김진호, 2007)에서 장애학생의 전환과정을 지원하는 교육 및 서비스 전달체계로서 교사, 학부모, 지역사회 기관 등의 역할을 강조하는 부분과 일치하며, 더 나아가 장애학생의 성인기 전환을 지원하는 공급자 역할을 제대로 할 수 있도록 지원 제공이 필요함을 인식하고 있음을 알 수 있다. 이처럼 지원체계 역량강화의 필요성은 장애학생 진로·직업교육 활성화 방안(교육부, 2019)에서 제시한 진로직업 전문연수 확대 및 정책 설명회 추진과 같이 교직원과 학부모의 역량을 강화하고 이들을 위한 다양한 정책을 지원하고자 하는 노력과 일맥상통하고 있음을 확인할 수 있다. 따라서 1차원 축의 의미를 정리하면 발달장애 학생의 성인기 전환 시

기에 학생중심 지원계획을 바탕으로 학습자 역량을 강화할 수 있는 교육 및 서비스를 제공해야하며, 장애학생을 지원하는 구성체계가 역할을 할 수 있도록 지원해야한다.

다음으로 2차원 Y축은 지원 유형(Type of support)에 대한 관점으로 '학교밀착형-사회연계형'으로 해석되었다. 2차원의 정적 방향(상단)에 가까울수록 장애학생의 성인기 전환을 위해 학교장면에서 지원 대상에게 중점적으로 지원되어야하며 밀접하게 영향을 미치는 지원과 관련된 진술문들이 나타났다. 예를 들어 '개별화전환교육계획을 효과적으로 활용하는 방법에 대한 교사대상 연수 또는 지침이 필요하다', '교사와 학부모는 전환교육계획을 함께 수립하고 학생의 전환역량을 지속적으로 점검 및 평가해야 한다', '개별화전환교육계획은 개별화교육계획 안에 포함시켜서 서술해야한다' 등의 지원 요소가 Y축 상단 극단에 위치하였다. 반면, 2차원 부적 방향(하단)에 가까울수록 성인기 전환을 성공적으로 지원하기위해 마련되어야 하는 제도적 보완과 지역사회 기관과의 협력 등과 관련된 진술문들로 실질적인 전환을 돕는 사회의 적극적인 개입과 학교와 현장을 연결하는 다리로서 지역사회의 협력에 대한 지원 요구가 나타났다. 예를 들어 '교내실습 지원사업이 실제 직무현장에 필요한 기술을 배우는데 도움이 되도록 실습 전반(실습장소, 실습업무, 실습시간)에 대하여 지원 기관과 학교 간 논의가 필요하다', '현장실습은 학생의 안전을 보장하기위한 제도적 보완이 필요하다', '외부실습 및 현장실습 운영으로 발생하는 어려움을 해소할 수 있는 특수학급 업무지원 매뉴얼이 개발되어야 한다' 등의 지원 요소가 Y축 하단 극단에 위치하였다.

2차원 축에서 제시된 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소를 1차원의 '학습자 중심-공급자 중심'과 관련지어 해석한다면 학습자 중심 측면에서 학교밀착형 지원은 학생에게 개별적이고 밀접하게 영향을 미치는 지원으로 학생의 요구를 반영한 맞춤형 전환교육계획을 수립하고 교육과정을 재구성하는 것이라 할 수 있다. 공급자 중심 측면의 학교밀착형 지원은 학생에게 직접적으로 영향을 미치는 지원체계이자 학교 구성원인 교사와 학부모를 중심으로 그들의 역량을 강화하기 위한 지원을 제공하는 것으로 개별

화전환교육계획 활용을 위한 교사 연수, 학부모의 주체적 참여를 위한 정서적 지원 등이 포함된다. 한편, 학습자 중심 측면에서 사회연계형 지원은 학생에게 필요한 전환역량을 기를 수 있도록 학생들이 직업 및 일상생활 기술을 지역사회 맥락과 연결하여 지도하고, 현장중심 교육 및 실습을 지원하는 것이라 할 수 있다. 공급자 중심 측면의 사회연계형 지원은 전달체계가 적절한 지원을 제공할 수 있도록 제도를 마련하고 관련 부처 간 지원통합체계를 견고히 하며, 지역사회 전반에 장애 친화적 분위기 조성 등과 같이 장애학생이 성인기로 유연하게 전환할 수 있는 안정적 울타리를 마련하는 것을 의미한다고 볼 수 있다.

특히 본 연구의 2차원 축의 진술문을 살펴보면 [그림 7]과 같이 상단 극단의 경우 학습자 중심 측면에서 학교밀착형 지원에 대한 진술문이 두드러지나, 하단 극단의 경우 공급자 중심 측면에서 사회연계형 지원에 대한 진술문이 주로 나타났다. 이러한 분포를 통해 학교밀착형 지원의 경우 지원의 주요 대상을 학생으로 보고 학생중심의 개별화전환교육계획 수립 등과 같이 개별적인 맞춤형 지원 요구가 중점적으로 나타나며, 사회연계형 지원은 서비스 전달체계가 효과적으로 지원할 수 있도록 돕는 제도적 뒷받침 및 지역사회 협조와 관련된 지원 요구가 두드러지고 있음을 확인할 수 있었다. 이는 정성민, 조인수(2013)의 연구에서 장애학생의 성공적인 전환을 위하여 학생의 요구와 선호 및 흥미 등의 구체적인 정보를 수집하고 전환역량을 평가함으로써 학생중심의 전환계획을 수립하고, 이와 동시에 학교 및 가정뿐만 아니라 지역사회 내 다양한 전문가와 협력한다면 전환교육의 실행을 높일 수 있다고 본 의견과 일치한다. 이에 더 나아가 본 연구는 지원 대상에 따른 지원 유형을 각각의 차원으로 구분하여 탐색함으로써 심화된 관점을 제시하였다는 점에서 의미가 있다.

2) 특수교사 인식의 군집

다차원척도 분석 결과를 바탕으로 군집분석을 실시한 후 분석 결과들을

비교하고 원자료의 내용을 참고하는 과정을 통해 4개의 군집과 7개의 하위 군집을 확정하였다. 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 따른 각각의 군집명은 그에 속한 진술문들의 특성을 반영하여 ‘학생 맞춤형 전환교육 운영’, ‘학교중심 지원체계 역량강화’, ‘사회적 지원 시스템 구축’, ‘학생역량을 강화하는 현장중심 교육’으로 명칭하였다.

첫째, ‘학생 맞춤형 전환교육 운영’은 발달장애 학생의 요구를 바탕으로 전환교육계획 수립의 필요성과 특수학급에서 전환교육을 원활하게 운영하기 위한 교육과정 구성과 관련한 진술문으로 구성되며, 하위 군집 ‘맞춤형 전환교육계획 수립’과 ‘장기적 관점에서 교육과정 재구성’이 포함된다. 이를 하위 군집별 지원요소에 따라 살펴보면, 발달장애 학생은 전환과정에 필요한 역량을 자연스레 습득하는데 어려움이 있으므로 학교에서 사회로의 전환을 성공적으로 지원하기위하여 학생 요구에 기반한 개별화 전환교육계획을 수립하는 것은 매우 중요하다고 볼 수 있다(Miller, Lombard & Corbey, 2007). 그러나 전환계획을 개별화교육계획 안에 반드시 명시하도록 규정한 미국과 달리(Miller et al., 2007) 우리나라는 개별화전환교육계획에 대한 개념 정립과 합의가 부재한 상황에서 자율적인 수준에서 운영되고 있으므로 개별화전환교육계획이 제대로 실행되기가 어렵다(이현주, 2022). 따라서 개별화전환교육계획의 방향과 특수학급 환경을 고려한 구체적인 지침을 제공함으로써 보다 효과성 높은 전환교육계획을 실행할 수 있도록 지원해야한다. 아울러 본 연구에서 나타난 지원요소는 전환교육이 효율적으로 운영되도록 개별화 전환교육계획의 실행에 따른 지침과 운영 매뉴얼이 절실하다고 본 선행연구(복헌수, 2022)와 일맥상통함을 확인할 수 있다.

이와 더불어 학생 맞춤형 교육을 실시하기위해 개별화교육계획을 바탕으로 교육과정을 설계해야하며(강은영, 2021), 이는 전환영역에서도 동일하게 요구된다. 이와 같이 교육과정을 설계하는 과정에서 학생의 특성과 요구를 반영하여 맞춤형으로 산출되는 결과물이 바로 교육과정 재구성이라 할 수 있다(강은영, 신영숙, 2022). 특히, 학생마다 기대되는 성인기 영역이 다양하며 학생의 환경에 따라 우선적으로 지원해야하는 영역이 상이하므로 이를

고려한 장기적 관점에서 교육과정 재구성은 매우 중요하다. 이때, 전환교육 과정은 학생의 진로발달단계에 따라 중요한 핵심역량을 길러내고 학교급에 따라 종적 연계성을 바탕으로 역량을 확장하고 심화할 수 있도록 구성되어야한다(국립특수교육원, 2015a). 이에 더 나아가 본 연구에서는 앞서의 필요성과 더불어 전환발달단계에 따른 핵심역량을 학년별로도 지원해야 한다고 보고 각 학년에 필요한 역량이 제시되었는데, 이는 특수학급의 독특한 지원 요소로 볼 수 있다. 일반적으로 특수학급은 담임교사가 학생의 입학부터 졸업까지 지도하는 경우가 많으므로 특수교사는 3년의 장기적 관점에서 학생에게 학년별로 필요한 핵심역량을 단계적으로 지원하는 것이 필요하다고 보았다.

둘째, '학교중심 지원체계 역량강화'는 발달장애 학생에게 밀접하게 영향을 미치는 교육주체의 지원과 그들의 전문성을 향상시킬 수 있는 지원에 대한 요구로 구성되며, 하위 군집 '교사 및 학부모 전문성 향상'과 '교육주체를 위한 교육청 지원'이 포함된다. 교사와 학부모는 학생에게 직접적이면서 중요한 영향을 미치는 구성원으로, 학부모는 자녀의 특성과 요구에 대해 그 어떠한 다른 구성원보다 가장 잘 이해하면서 동시에 강력한 옹호자이며(이미선, 신현기, 2004), 특수교사는 전환 시기에 학생에게 요구되는 지원을 파악하여 전반적인 전환교육계획하고 실천하는 핵심적인 역할을 한다(김동일 외, 2020). 따라서 중요한 지원체계로서 학부모는 일상생활에서 꾸준히 자녀의 역량을 기를 수 있도록 지원해야하며, 동시에 전환교육 지원의 주체로서 역량을 강화할 수 있도록 필요한 정보를 지원하거나 불안을 해소할 수 있는 정서적 지원이 제공되어야 한다. 이와 더불어 특수교사는 졸업 이후의 삶을 준비할 수 있도록 학부모를 다양한 영역에서 지원해야함과 동시에 특수교사 간 취업 정보를 공유하는 공식적인 장을 마련하거나 맞춤형 전환교육계획 수립 및 실행에 필요한 전문성을 강화하기 위한 지원이 필요하다. 이는 선행연구(이숙향, 김수현, 임지현, 2015)에서 장애학생의 학부모를 대상으로 성인기로의 전환과정에 있어 가장 어려운 요소로 정보부족을 지적하고 이에 대한 필요성을 제시한 것과 일치하며, 다른 선행연구에서(홍주희,

이숙향, 2020) 특수교사의 전문성과 역량이 장애학생의 전환성과를 결정하는 핵심 요인이므로 교사에게도 지원이 병행되어야 한다는 주장과 맥락을 같이한다. 따라서 교사와 학부모는 학생의 핵심적인 지원체계로서 제 역할을 할 수 있도록 전문성 향상을 위한 지원이 필요하다.

이와 더불어 하위군집 '교육주체를 위한 교육청 지원'은 앞서 교사와 학부모를 포함하여 교육주체의 역량을 강화하기위한 교육청의 역할과 지원요구가 나타난다. 교육청의 재정 확보 및 지원 또한 특수교사가 전환교육을 실시하는데 영향을 미치는 중요한 요인이며, 교육청의 적극적이지 않은 지원은 특수교사 지원의 어려움으로 귀결된다(박영근, 전희정, 2020). 따라서 교육청은 재정 확충과 더불어 고용·취업 중심의 지원뿐만 아니라 다양한 영역의 성인기 삶에 관심을 가져야하며 생애주기별 전환교육 실천에 따른 맞춤형 컨설팅을 지원하고, 상시적으로 학부모 및 교사 대상 전문연수를 지원해야한다. 이는 교육부에서 장애학생 진로담당 교직원의 역량을 강화하기 위하여 진로지도 및 상담 등의 연수 확대, 교육청 주도의 학부모 설명회 개최 등을 중요한 추진과제로 제시한 것과 일치하며(교육부, 2019), 학교현장에서 구현될 수 있도록 지원해야한다.

셋째, '사회적 지원 시스템 구축'은 발달장애 학생이 성인기 전환을 유연하게 할 수 있도록 제도를 마련하고 관련기관 간 협력의 필요성에 대한 요구로 구성되며, 하위 군집 '제도 및 협력체계 기반 마련'과 '현장중심 교육을 위한 지역사회의 동행'이 포함된다. 기존의 성인기 전환과 관련한 연구(강윤진, 이인회, 2021; 박영근, 전희정, 2020)에서는 사회적 지원 시스템 마련을 위해 필요한 다양한 지원요소들을 통합하여 하나의 필요성으로 제시하였으나 본 연구에서 특수교사들은 사회적 지원 시스템을 '전환지원체계를 견고히 하기위한 지원'과 '교육현장을 돕는 지원'으로 구분하여 인식하고 있었다. 이는 특수교사들은 지원체계 토대를 마련하기위해 필요한 사회적 지원과 전환교육 실시 장면에서 필요한 사회적 지원을 구분하여 인식하고 있음을 보여준다. 다음으로 각각의 하위군집에 따른 지원요소의 특징을 살펴보면 다음과 같다. 장애학생의 생애주기에 따른 전환과정에서 사회의 역할

이 매우 중요하나 특히 성인기 전환과정은 지역사회 전반에 걸친 새로운 역할을 인식하고 사회로의 통합을 준비하는 시기이므로 장애학생이 사회 구성원으로 자리매김할 수 있도록 돕는 사회의 적극적인 협력과 개입은 매우 중요하다. 최근에 전환교육과 관련한 교육정책들이 시행되고 국가차원에서 전환교육을 강화하고자 하는 관계부처 기관의 움직임은 사회의 적극적 개입의 필요성에 공감하고 노력하고 있음을 보여준다(교육부, 2017b). 이를 위해 여러 선행연구에서 제안한 것과 같이 시도별로 평생교육 및 직업교육 기관을 충분히 설립해야하며, 관계부처 또는 관련기관 간 서비스 및 정보를 공유할 수 있는 협의체가 구축되어야 한다(강윤진, 이인회, 2021; 김진호, 2016; 조금주 2019). 또한, 국가 및 지역사회 전반에 장애 친화적인 분위기 조성이 선행되어야할 것이다. 교육부(2019b)는 이러한 지원요구를 바탕으로 교육부·보건복지부·고용부를 중심으로 중앙 협의체 활성화와 더불어 원스톱 통합서비스를 추진하고 있으나, 특수학교뿐만 아니라 특수학급 환경에서도 효과를 높일 수 있도록 현장 맞춤형 지원형태로 이루어져야 한다(김진호, 2016). 특히 연구에 참여한 특수교사들은 특수학급 환경을 반영한 정책적 지원 요구가 있었는데, 중도·중복장애뿐만 아니라 경계선 발달장애 학생을 고려한 전환 지원책을 마련해야하며 장애인 미등록 학생의 성인기 전환을 위한 정책적 지원이 필요하다는 의견이 다수 나타났다. 이는 김소현(2022)이 장애인으로 등록되지 않은 특수교육대상자를 위한 전환지원 대책을 마련해야한다고 주장한 것과 일치하며, 교육환경의 요구를 반영한 실질적인 지원들이 제공되어야 한다.

다음으로 하위군집 ‘현장중심 교육을 위한 지역사회의 동행’에는 학생이 필요한 역량을 길러낼 수 있도록 지역사회 기관은 다양한 전환교육 프로그램을 개설해야하며 배움이 지역사회로 확장될 수 있도록 외부·현장실습을 지원해야한다는 내용으로 구성된다. 실습기관의 현저한 부족과 현장실습으로 인해 늘어난 행정절차 및 업무 부담, 사고 발생 가능성에 대한 우려는 결과적으로 전환교육의 효과를 저해한다(박영근, 조인수, 2013; 하창완, 2020). 따라서 현장중심의 교육 효과를 높이기 위하여 지역사회 인프라가

마련되고 외부 및 현장실습을 지원하는 특수학급 업무지원 매뉴얼이 개발되어야 한다.

넷째, ‘학생역량을 강화하는 현장중심 교육’은 발달장애 학생이 사회구성원으로 역할을 하는데 필요한 능력과 관련한 교육 지원 요구가 나타난다. 특수교사들은 금융교육, 노동권 및 인권교육, 기초체력 증진 등 직무현장에서 필요한 역량뿐만 아니라 일상생활기술, 사회적 의사소통기술, 정보통신활용 기술 등 지역사회의 다양한 장면에서 필요한 능력에 대한 지원 요구가 있었다. 또한 앞서 언급한 전환역량은 전환능력검사(교육부, 2019)의 문항에서 다루고 있는 내용과 일치하며, 직업영역뿐만 아니라 삶의 포괄적인 영역에서 기술 향상의 중요성을 바탕으로 전환역량 문항을 개발한 선행연구(송승민, 박희찬, 김라경, 최민식, 2021)를 지지한다. 정리하면 장애학생은 다양한 생활영역에서 전환준비가 필요하며(박광옥, 이현주, 김경선, 박희찬, 2020), 역량강화를 위해서 학생들이 살아갈 지역사회 현장에서 배우는 것이 중요하다고 볼 수 있다(김경화, 정지희 2021; 조금주, 2019; 최윤경, 2018). 따라서 실제 직무현장에서 실습경험을 제공해야하며 교내실습의 경우 실제 현장과 유사한 작업환경을 마련해야 한다. 또한, 지역사회적응을 돕는 일상생활기술은 현장중심의 직접 교수가 제공될 필요가 있다. 한편 구체적인 전환기술을 지원하는 것 이외에 학생이 진로에 대한 적극적인 관심과 의지는 성공적인 전환을 이끄는 중요한 자원이다(강윤진, 이인회, 2021; 박승희 외, 2012). 따라서 졸업한 선배를 초청하여 멘토링을 제공하거나 진로에 대한 열정적인 태도를 갖도록 지원함으로써 전환과정에 학생이 의지를 갖고 주체적으로 참여하도록 해야 하는 것이 필요하다.

다. 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소의 중요도

특수교사가 인식하는 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원요소에 대한 중요도 평균은 4.49점으로, 교사들은 전반적인 지원 요소에 대하여 상당히 중요하게 평가하고 있었다. 연구에 참여한 특수교사들은 ‘8. 금융교육

(합리적인 소비, 월급 관리 방법)이 필요하다.', '11. 지역사회 시설 및 기관(예: 도서관, 공원, 복지관, 은행 등) 이용방법에 대하여 현장중심의 직접 교수가 필요하다.', '56. 학부모는 일상생활 속에서 꾸준히 자녀의 전환역량을 길러주어야 한다.', '6. 지역사회 기관 및 시설 이용에 필요한 교통수단 이용 교육이 이루어져야 한다.', '12. 일상생활기술과 자기관리기술(예: 자기결정, 자기조절 등) 기를 수 있는 경험을 많이 제공해야한다.' 순으로 중요하게 판단하고 있었다. 이 진술문들은 모두 학생들이 직접적으로 길러야하는 전환역량과 관련된 내용으로, 특수교사들은 성인기 전환에 필요한 지원요소로 학생들의 역량을 강화하는 현장중심의 교육 지원을 중요하게 여기고 있음이 나타났다.

가장 높은 중요도를 보인 진술문은 발달장애 학생이 독립적인 삶을 살아가는데 필요한 금전관리 기술 지도의 필요성과 지역사회 중심 일상생활 기술 교육의 필요성에 대한 내용으로 두 진술문 모두 평균 4.95점으로 평정에 참여한 대부분의 교사들이 매우 중요하게 보고 있다. 먼저, 금융교육과 관련해 인터뷰 과정에서 특수교사들은 특수학급 경우 경제생활이 가능한 경도 지적장애 학생이 많으므로 성공적인 독립생활을 위하여 학생 스스로 본인의 자원을 관리하는 능력을 길러야한다고 보았으며, 이를 위해 정보통신 활용과 연계한 지도가 필요하다는 의견도 함께 제시되었다.

또 하나는 경제 활동을 하는 거니까 자원을 관리하는 능력 그런 물적 자원 같은 것들을 스스로 이제 성인이니까 부모님이나 다른 선생님한테 의지하지 않고 자기가 번 돈은 자기가 쓸 줄도 알고 적응할 줄도 알고 그래서 주택 청약 같은 거를 가입해라 이렇게 해서 그거를 얼마씩 넣으라 한다든지 이런 식으로 자기 자원을 관리하는 거...(중략)...특수학급 아이들은 특수학교보다는 그래도 좀 경증인 학생이 많으니까 저는 어쨌든 그래서 취업을 가장 목표로 하고 가르치다 보니 취업도 취업이지만 그래서 그 돈을 벌었을 때 그 돈을 관리하는 거 경제 교육 이런 것들이 경제 교육이 되게 중요하겠다는 생각이 들고 요즘에는 또 은행가서 종이통장을 잘 안 만들잖아요. 그러니까 이런 경제 교육은 정보 기기... 정보통신 활용과 연결되더라고요. 그래서 스마트폰으로 이것저것 다 할 수 있어야 되니까 정보통신 스마트폰

기기를 활용하는 거 그래서 경증 아이들은 토스 이런 걸로 카카오뱅크로 계좌이체로 서로 맛있는 거 사 먹고 더치페이를 계좌이체로 하고 이런 거를 가르쳤더니 되게 이런 게 이게 실질적인 거다 이런 생각이 들었어요. (교사 1)

이와 같이 금전관리 기술은 단순히 돈을 사용하고 관리하는 기술을 넘어서 발달장애인의 독립적인 자립생활과 사회·여가 활동 참여를 용이하게 하므로 금전관리 기술을 습득하는 것은 매우 중요하다(박소민, 박지연, 2022). 이는 전환역량검사(국립특수교육원, 2020a)에서 장애학생이 고등학교 졸업 이후의 삶을 준비하는데 필수적인 영역으로 금전관리 능력을 자립의 하위영역으로 포함하였으며, 특히 금전관리가 전환역량검사 개발과정에서 지원의 정도가 가장 높게 나타난 하위영역이라는 점에서도 그 중요성이 재차 강조된다. 또한, 발달장애인 일과 삶 실태조사(2021, 한국장애인고용공단)에서 연구에 참여한 발달장애인의 71%는 본인이 직접 쓸 수 있는 카드가 있으며, 물건을 직접 구매한 경험도 높은 비율(87.75%)로 나타났다는 점에서 성인기 삶에서 금전관리 기술이 차지하는 영역이 크며 이를 배우는 것이 중요하다는 것을 확인할 수 있다. 또한, 박소민, 박지연(2022)의 연구에서 발달장애인에게 스마트폰을 활용한 금전관리 기술과 금융피해 예방기술을 함께 통합하여 지도하였을 때 효과가 있었다는 결과를 바탕으로 교육현장에서 정보통신기기를 활용하여 다양한 실제적인 사례를 포함한 금융교육이 이루어진다면 효과적일 것으로 기대한다.

다음으로, 지역사회 중심 일상생활 기술과 관련하여 인터뷰 과정에서 특수교사들은 발달장애 학생들이 졸업 이후에 사회에서 바로 활용할 수 있는 기술들을 배우는 것이 중요하다고 보았으며, 이러한 기술은 교실 장면이 아니라 지역사회 속에서 직접교수를 통해 이루어져야 한다고 하였다.

서울시에서는 장애 아이들을 혹은 장애인들을 위한 그런 네트워크나 인프라가 잘 구축이 되어 있어서 그것들에 대해 잘 알고 있으면 훨씬 더 이 지역사회에서 살아나가는 데 큰 도움이 되는데...(중략)...그런 인프라들을 이용할 수 있는 인근의 장애인 복지관이나 혹은 아까 말씀드렸던 공원 혹은 도서관 이런 지역사회 시설들

을 이용할 수 있는 방법을 미리 가르칩니다. 그러니까 그런 걸 미리 가르친다는 건 1, 2, 3학년 교육과정 안에 지역사회 중심 기술들이 다 들어가게 되는 거죠. (교사 3)

우리가 말하는 인지적인 수준도 그렇고 기능적으로도 아이들이 이제 잘 돼 있는 아이들이 많았는데 의외로 밖에 이렇게 같이 현장에 데려가 보니까 교통카드 발급 한다든지 이거 너무 쉬운 것 같은데 이런 것도 못하는 친구들이 많더라고요. 정말 잘하는 친구들인데 그래서 나와서 아이들이 직접 해봐야 되는구나... 교통카드 복지 카드로 이제 교환해가지고 발급받는 거라든지, 편의점에서 이제 물건 사보는 거라든지, 이런 게 경험이 의외로 아이들이 많이 부족하더라고요. 되게 기초적인 건데 그래서 현장에 나가서 했던 경험들이 이건 사실은 학교에서 협조를 해줘야 되겠지만 가능하면 저는 많이 좋다고 생각하고...(교사 15)

조인수(2005)는 장애학생이 독립적 사회 구성원으로 자리매김하기 위해서는 다양한 기술이 필요하나 일상생활기술을 배우는 것이 가장 중요하다고 보았다. 일상생활기술은 장애학생이 능동적인 삶의 주체가 될 수 있도록 하고 지역사회를 영위하는데 필요한 핵심적인 기술이다(박은희, 조인수, 2012). 따라서 장애학생은 현재 및 미래의 일상생활에 필요한 실제적 능력을 최대한 전환 시기에 배움으로써 삶의 질을 향상시켜야한다(김영준, 김진호, 2010). 이를 위해 관공서, 공원, 도서관 등 지역사회 내 다양한 시설 및 기관의 이용 목적에 따라 이용하는 방법을 직접 배워야 하며 이는 실제적 맥락에서 학습되어야 한다. 이는 여러 선행연구(김영준, 강경숙 2012; 김진호, 권승희, 2008; 박지윤, 김은경, 2008; 장혜성, 2010)에서 일상생활기술을 높이기 위한 교육방법으로 지역사회중심 교수프로그램을 제시하였으며 그 효과 또한 높은 것으로 나타났다는 결과와 일맥상통한다. 더 나아가 지역사회 중심교수는 학교 교육과정과 연계시켜 학생의 일상생활 적응능력을 체계적으로 향상시킬 수 있다는 장점이 있으므로(Cook, 2002; McDonnell, Wilcox, & Hardman, 1991), 일상생활기술을 개별화전환교육계획에 포함시켜 교육과정과 지역사회를 연계하여 지도하는 것이 필요하다. 이와 더불

어 발달장애 학생에게 단일형태의 지도전략은 과제에 대한 주의력과 흥미, 참여도를 높이는데 한계가 있으므로(Westling & Fox, 2000), 본 연구에서 특수교사들이 중요하다고 언급한 과제분석에 기반한 직접교수를 활용하되 추가적으로 다양한 중재 전략을 복합하여 활용한다면 효과적일 것으로 기대한다(김영준, 도명애, 2014).

군집별 중요도를 살펴본 결과 '학생역량을 강화하는 현장중심 교육'이 가장 높게 나타났으며 이어 '사회적 지원 시스템 구축'이 나타났다. 그 뒤를 이어 '학교중심 지원체계 역량강화'와 '학생 맞춤형 전환교육과정 운영'은 같은 정도로 중요하다고 평정되었다. 이러한 중요도 양상은 하위군집별 중요도 결과와 동일하게 나타났는데 하위군집의 경우에도 '학생역량을 강화하는 현장중심 교육'이 가장 높게 나타났으며, 이어 군집 3 '사회적 지원시스템 구축'에 속하는 '제도 및 협력체계 기반 마련', '현장중심 교육을 위한 지역사회의 동행'이 다음으로 나타났다. 뒤이어 군집 2와 군집 1에 속하는 하위군집으로 '교육주체를 위한 교육청 지원', '맞춤형 전환교육계획 수립', '장기적 관점에서 교육과정 재구성', '교사 및 학부모 전문성 향상'이 순서대로 중요하다고 나타났다. 이를 종합하여 볼 때 특수교사들은 '학생역량을 강화하는 현장중심 교육'에 대한 내용을 가장 중요하게 생각하고 있었다. 해당 군집의 평균은 4.60점으로 평정에 참여한 특수교사들은 군집과 관련한 진술문에 대해서 대부분 '매우 중요하다'로 평가하였음을 알 수 있다. 이는 교사들은 발달장애 학생의 성인기 전환에 있어 학생 개개인의 전환역량을 강화하는 교육지원이 가장 중요하며, 더 나아가 이러한 지원은 실제 현장과 유사하거나 실제 지역사회 장면에서 지도되어야 한다고 보았다.

이처럼 전환교육 효과를 높이기 위하여 실제 직업 현장에서의 경험이 필요하다는 요구가 지속적으로 나타나고 있으며(박영근, 전희정, 2020), 이에 발맞추어 장애학생의 직업경험을 확대할 수 있도록 장애 청소년 일자리 사업, 학교 내 일자리 사업 등 정책 활성화 노력이 이루어지고 있다(교육부, 2019). 특히, 전환교육이 취업영역뿐만 아니라 지역사회 내 구성원으로 자리매김하기 위한 포괄적인 교육으로 인식됨에 따라, 성인기 삶의 다양한 측

면을 준비해야하며 지역사회를 중심으로 교육이 이루어져야 한다고 보았다(김경화, 정지희, 2021). 이는 현장중심 전환교육의 필요성에 대한 높은 요구로 지역사회 장면에서 경험하는 실천적 배움이 졸업 이후의 직업생활을 포함하여 다양한 생활영역의 역량을 기르는데 중요한 역할을 하기 때문이라 볼 수 있다(이승훈, 2004). 더불어 한경임, 박정은(2009)은 고등학교 특수학급 교사들은 전환교육에 있어 사회적 능력 및 지역사회 생활능력을 주요하게 다루어야한다고 보았으며, 실질적 능력을 지도하기 위해 교사 연수의 필요성을 제안하였다. 이는 본 연구에서 나타난 특수교사의 지원요구와 일치하는 결과로 현장에 있는 특수교사들은 학생들이 바로 성인기에 활용할 수 있는 현장중심의 교육지원을 우선순위로 보고 있으며, 이에 대한 전문성 함양의 필요성을 느끼고 있음을 알 수 있다.

나아가 현장중심의 전환교육을 실천하기 위해서 사회적 지원시스템이 마련되어야 한다고 보았는데(정윤향, 박영근, 2019; 김경화, 정지희, 2021; 이현주, 박광옥, 2020), 이는 본 연구에서 두 번째로 높은 중요도를 보인 군집과 일치한다. 학교 차원에서 지역사회 연계망을 구축하여 현장중심 교육을 제공하는 특수학교와 달리 특수학급 교사는 개인차원에서 마련해야하므로 실제적 교육을 제공하는 데 어려움을 느낀다(한경임, 박정은, 2009). 이러한 어려움은 정윤향, 박영근(2019)의 연구에서 특수교사들은 실제적 전환기술의 필요성에 대해 높게 인식하나 낮은 수행도를 보인 결과를 설명할 수 있다. 따라서 특수학급에 재학 중인 발달장애 학생의 현장중심 교육을 강화할 수 있도록 지역사회 중심의 전환교육 연계 및 협력 시스템이 뒷받침되어야 한다.

2. 연구의 의의

앞서의 결과 및 논의를 바탕으로 본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 고등학교 특수학급 교사를 대상으로 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소를 살펴본 연구라는 측면에서 의의가 있다. 발달장애 학생의 성인기 전환에 따른 지원의 중요성이 강조되면서 전환 지원에 대한 다수의 연구들이 진행되었다. 그동안 성인기 전환 시기에 필요한 지원과 관련한 인식 연구는 주로 특수학교 특수교사를 대상으로 하거나 특수학급 및 특수학교 교사 모두를 대상으로 이루어졌다. 그러나 통합교육환경이 강조됨에 따라 상당수의 장애학생이 통합교육을 받고 있는 상황에서 특수학급 교사의 역할이 중요해졌으며, 특수학급 교사를 중심으로 지원 요소를 살펴볼 필요가 있다. 이에 본 연구는 특수학급에서 발달장애 학생의 성인기 전환을 지원한 특수교사의 생생한 경험을 토대로 지원요소를 도출하였기에 현장의 요구를 반영한 실제적 자료로 활용될 수 있을 것이다.

둘째, 특수학급 교육환경을 고려한 지원요소를 탐색했다는 점에서 의의가 있다. 본 연구는 통합교육이 강조되고 활성화되는 상황에서 통합교육환경에 배치된 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원요소를 살펴보았다. 이에 따라 특수학급 맞춤형 자료 개발과 학교 구성원의 긍정적 인식, 경도 발달장애 학생을 고려한 지원책 등 특수학급 환경이 반영된 다양한 지원요소들이 도출되었다. 특수학급은 전환지원의 초점과 학교 구성원의 인식 등 여러 영역에서 특수학교와 다소 상이한 교육환경을 특징으로 갖고 있으므로 교육환경을 구분하여 탐색하는 것은 중요하다. 또한, 전환교육지원에 대한 체계적인 지침이 부재한 상황에서 특수학급 환경을 고려한 지원 매뉴얼을 마련하는데 본 연구는 실용적인 자료로 활용될 수 있을 것이다.

셋째, 성인기 전환 시기에 필요한 사회적 지원과 관련하여 구분되는 특징이 나타났다. 발달장애 학생의 성인기 전환과정에 필요한 지원요소를 살펴본 연구들은 대부분 사회적 지원 시스템 마련과 관련된 여러 지원 요소들을

하나의 지원영역으로 통합하여 제시하였다. 그러나 본 연구에서 특수교사들은 사회적 지원 시스템을 전환지원체계 마련을 위한 지원과 현장중심형 지원으로 구분하여 인식하고 있었다. 즉, 전환지원체계를 견고히 하기위한 사회적 지원과 실제적 교육현장을 돕는 사회적 지원에 대한 요구를 구분하여 인식하고 있었으며 이를 편향되지 않게 지원할 필요성이 제시되었다. 이에 본 연구는 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 사회적 지원을 세분화하여 제공해야 할 필요성을 발견하였다는 점에서 의의가 있다.

넷째, 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 초점을 맞추어 개념화를 시도하였다는 점에서 의의가 있다. 지금까지 특수학급 교사를 대상으로 진행한 연구의 상당수는 설문조사를 통해 인식을 살펴보거나 그룹별 집단인터뷰를 중심으로 이루어졌으며, 또는 특정 지역을 중심으로 수행되어 특수교사의 종합적인 인식을 제공하는데 어려움이 있다. 이에 본 연구는 탐색적 차원에서 교육경력, 지역, 학교유형 등 다양한 배경의 특수학급 교사의 경험을 바탕으로 그들이 인식하는 지원요구를 도출하고자 하였으며, 이를 위하여 개념도 연구 방법을 활용함으로써 질적 접근을 통해 생성된 자료를 양적 접근을 통해 체계적으로 분석하였다. 이러한 과정을 거쳐 본 연구는 발달장애 학생의 성인기 전환에 요구되는 지원요소를 과학적으로 도출하고 개념화하였으므로 현장 맞춤형 전환지원 매뉴얼을 개발하는데 이론적 토대를 제공할 수 있을 것이다.

3. 제한점 및 후속 연구를 위한 제언

본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 발달장애 학생의 성인기 전환을 지원한 경험이 있는 특수교사 15명을 모집하여 성인기 전환에 필요한 지원 요소에 대한 인터뷰를 진행하였다. 최대한 학교현장을 반영한 지원 요소를 확인하기위해 다양한 배경을 가진 특수교사를 모집하고자 하였으나, 지역과 학교유형을 고르게 다루지 못하였다. 즉, 본 연구에서 서울, 인천, 제주 지역에서 근무하는 특수교사도 일부 참여하여 의견을 제시하였으나 대다수가 경기 지역에서 근무하고 있었다. 또한, 장애학생이 일반계 뿐만 아니라 직업계 고등학교에도 배치되므로 다양한 학교유형에서 근무한 특수교사의 경험을 토대로 지원요소를 도출하고자 하였으나, 인터뷰에 참여한 특수교사 중 직업계 고등학교 경험이 있는 경우는 소수였기에 골고루 반영하기가 어려웠다. 이에 따라 후속 연구에서는 다양한 배경을 가진 교사들을 대상으로 하여 연구를 진행함으로써 발달장애 학생의 성인기 전환을 위한 지원요소를 보다 견고하게 하는 것이 필요하다.

둘째, 본 연구는 통합교육환경에서 발달장애 학생의 성인기 전환 시기에 초점을 맞추어 특수교사 인식을 바탕으로 지원 요소를 구조화하고자 하였다. 이러한 과정을 통하여 생애주기 관점에서 고등학교에서 성인기로 전환되는 시기에 중점적으로 제공되어야 하는 지원 요소들을 발견할 수 있었다. 그러나 전환은 고등학교에서 성인기로 넘어가는 시기뿐만 아니라 유·초·중·고등학교 학교급 전환과 성인기 이후의 시기도 함께 고려하여 지원되어야 한다. 따라서 전환 시기에 따라 종적 연계성을 갖고 장애학생에게 필요한 지원을 제공하는 것이 중요하다. 이에 후속연구에서는 생애주기 관점에서 여러 차례의 전환 시기에 제공되어야하는 지원 요소를 확인하고, 시기별로 어떠한 차이가 있으며 어디에 중점을 두어야하는지를 살펴봄으로써 전환시기에 따라 요구되는 지원요소를 체계화하는 것이 필요하다.

셋째, 본 연구의 목적은 개념도 연구 절차를 적용하여 특수교사가 인식하

는 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소를 탐색하는 것이다. 따라서 지원 요소에 따른 구체적인 전략과 실행 방안에 대한 논의는 제시하지 못하였다. 이에 후속연구에서는 본 연구에서 도출된 지원요소를 바탕으로 교육현장에서 실천할 수 있는 현실적인 방안을 살펴보고 이를 검증하는 현장 연구가 이루어져야 한다. 이러한 과정을 통해 지원 요소에 대한 기초자료를 넘어서 현장을 돕는 실제적 매뉴얼로 한 걸음 더 다가갈 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

강성현 (2005). **SPSS 통계자료분석**. 서울: ㈜통계정보.

강윤진, 이인회 (2021). 제주지역 고등학교 특수교사의 장애학생 전환교육 지도 경험에 대한 현상학적 연구. **특수교육학연구, 56**(3), 91-118.

강은영 (2021). 특수교육에서 교과교육이란 어떤 의미를 지니는가?: 모든 특수교육대상학생을 위한 수렴하지 않는 접근 허용을 고려하기. **지체중복건강장애연구 (구 중복· 지체부자유아교육), 64**(2), 61-94.

강은영, 신영숙 (2022). 개별화교육계획 기반 교육과정-수업-평가(기록) 일체화 방안 탐색: 교육적 요구 중심 개별화교육계획을 활용한 교과 내 재구성 사례를 중심으로. **발달장애연구 (KADD), 26**(2), 1-27.

강현주, 이홍숙, 최한나 (2016). 상담자의 자기 돌봄(self-care) 인식에 관한 개념도 연구. **상담학연구, 17**(2), 25-45.

교육과학기술부 (2008). **「장애인 등에 대한 특수교육법령」 해설자료**. 서울: 교육과학기술부.

교육과학기술부 (2010). **2011년도 특수교육 운영계획**. 서울: 교육과학기술부.

교육부 (2015). **특수교육 교육과정 총론. 교육부 고시 제2015-81호 [별책 1]**. 세종 :교육부.

교육부 (2017a). **2015 개정 교육과정 총론 해설서**. 세종: 교육부.

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

교육부 (2019). **장애학생 진로·직업교육 활성화 방안 연구**. 세종: 교육부.

교육부 (2022). **「2022 특수교육통계」**. 세종 : 교육부.

국립특수교육원 (2015a). **2015 특수교육 교육과정 기본교육과정 해설자료 ①**. 아산: 국립특수교육원.

국립특수교육원 (2015b). **2015 특수교육 교육과정 선택 중심 교육과정(직업) 해설자료②**. 아산: 국립특수교육원.

국립특수교육원 (2020a). **장애학생 교과연계 전환역량 향상 프로그램 개발 (1/3년차)**. 충남: 국립특수교육원.

국립특수교육원 (2020b). **장애학생 교과연계 전환역량 향상 프로그램(교사용 지도서)**. 충남: 국립특수교육원.

국립특수교육원 (2021). **장애학생 졸업후 생활상태조사**. 충남: 국립특수교육원.

김경화, 정지희 (2021). 발달장애학생의 전환교육에 관한 주요 당사자들의 다각적인 인식 및 요구 분석: 충청북도 지역을 중심으로. **지적장애연구, 23**(2), 43-72.

김동일, 김은삼, 이미지, 안예지 (2020). 국내 장애인 전환교육 연구 동향 분석: 2007 년 [장애인 등에 대한 특수교육법] 제정 이후를 중심으로. **특수교육, 19**(3), 85-115.

김동일, 김수정, 김경선 (2012). 학교 직업교육이 장애인의 취업 및 임금에 미치는 영향. **장애와 고용, 22**(3), 5-23.

김미영 (2015). 에릭슨의 심리사회 발달적 인간 고찰. **사회복지경영연구, 2**(2), 27-42.

김민영, 홍성두 (2016). 발달장애 고교 졸업생의 성인생활에 관한 질적 연구. **평생학습사회, 12**(4), 79-100.

김민정, 최한나 (2021). 상담자의 옹호활동에 관한 개념도 연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 33**(3), 853-881.

김성희, 이연희, 오욱찬, 황주희, 오미애, 이민경, ... 이선우 (2017). **2017년 장애인 실태조사**. 보건복지부.

김소현 (2022). 특수교사가 인식하는 일반학교 특수학급 고등학생 및 전공과학생의 진로·직업교육과정 현실과 연계방안. 대구대학교 학위논문.

김영준, 강경숙 (2012). 지역사회중심 직업훈련프로그램이 지적장애 고등학생의 아파트관리기술 수행에 미치는 효과. **특수교육학연구, 46**(4), 73-101.

김영준, 김진호 (2010). 지역사회중심 교수프로그램이 지적장애 고등학생의 일상생활기술 수행에 미치는 효과. **특수아동교육연구, 12**(4), 491-516.

김영준, 김진호 (2011). 지적장애 고등학생의 성인생활을 위한 미래계획 사정에 대한 특수교육교사들의 인식. **지적장애연구, 13**(2), 29-54.

김영준, 도명애 (2014). 다중교수접근 지역사회훈련이 지적장애학생의 요리 기술에 미치는 효과. **중등교육연구, 62**(2), 351-385.

김원경, 한현민 (2008). 제2차 특수교육발전종합계획의 추진성과에 대한 평가연구. **지적장애연구, 10**(2), 1-35.

김유리 (2011). 지적장애 청소년의 성공적 전환을 위한 사회성 기술 중재 프로그램 고찰. **지적장애연구, 13**(3), 47-68.

김은삼 (2021). 통합교육 및 특수교육에서 특별한 교육 요구 학생을 위한 개별화교육의 의미 탐색. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

김은하 (2015). 지적장애 학생을 위한 개별화교육계획 수립과 실행의 진전 방향성에 대한 고찰: 개인중심접근 철학을 중심으로. **지적장애연구, 17**(2), 1-24.

김은하, 박승희 (2012). 개인중심계획: 발달장애인의 개별화계획 개발을 위한 적용. **정서·행동장애연구, 28**(3), 259-292.

김재영, 정진자 (2018). 지적장애학교 고등학생의 진로· 직업교육에 대한 특수교사의 인식. **장애와 고용, 28**(2), 31-57.

김재희, 박은규 (2016). 청년의 성인초기 발달과업 성취유형이 사회적 고립감에 미치는 영향. **한국청소년연구, 27**(3), 257-284.

김정민, 정동영 (2019). 지적장애학생의 전환역량 요인 탐색. **특수교육교과교육연구, 12**(2), 201-221.

김정효, 이정은 (2008). 한 정신지체 특수학교 고등부 졸업생들의 삶에 관한 어머니들의 보고. **특수교육학연구, 42**(4), 245-276.

김주선, 김동일 (2018). 특수교육 대상자를 위한 관련 서비스 상의 치료지원 효과에 대한 관련 주체의 인식. **특수교육 저널: 이론과 실**

천, 19(4), 323-344.

김진호 (2001). 전환교육의 이론과 적용에 관한 연구. **특수교육학연구, 35**(4), 73-98.

김진호 (2002). 장애학생의 전환교육을 위한 지역사회훈련프로그램. **한국특수교육학회 학술대회**, 119-137.

김진호 (2003). 특수교육 분야에서 본 현행 성인직업재활체계 및 서비스의 문제점과 앞으로의 개선 및 협력방안. **직업재활연구, 13**(2), 1-30.

김진호 (2006). 충남지역 정신지체특수학교 교사들의 지역사회 현장실습훈련에 대한 인식. **정신지체연구. 8**(1), 217-231.

김진호 (2007). 발달장애학생을 위한 학령기전환교육모형 개발과 교육프로그램 및 방법 모색. **특수교육저널:이론과 실천, 8**(4), 1-27.

김진호 (2016). 지적 및 발달장애학생의 진로교육을 위한 국가교육정책 고찰과 진로교육 개선방향 탐색. **특수교육재활과학연구, 55**(2), 25-48.

김진호, 권승희 (2008). 장애학생을 위한 지역사회중심 교수프로그램 적용사례 고찰: 국내 연구를 중심으로. **직업재활연구, 18**(2), 45-68.

김한아, 오인수 (2020). 중등학교 경도장애학생의 효과적 학교상담을 위한 협력의 저해요인에 대한 교사의 인식. **교육혁신연구, 30**(1), 145-173.

김희승 (2001). 고등학교 특수학급 진로교육 실태 조사연구. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.

나수현, 박승희 (2009). 초등학교에서 중학교로의 전환 지원 프로그램이 장애학생의 중학교 학교적응도에 미치는 영향. **특수교육학연구, 44**(3), 85-109.

나용기, 김기룡, 김삼섭 (2012). 고등학교 3 학년 및 전공과 재학 정신지체 학생의 직업준비도와 적응행동과의 관계. **장애와 고용, 22**(3), 111-127.

민경화, 김창대 (2014). 상담자가 인식한 작업동맹 위기 표지. **상담학연**

구, 15(1), 35-57.

민경화, 최윤정 (2007). 상담일반: 상담학 연구에서 개념도 (Concept Mapping) 방법의 적용. **상담학연구, 8**(4), 1291-1307.

민기연 (2020). 장애청소년의 성인기 전환을 위한 대학기반 전환교육 프로그램 개발연구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.

박광배 (2000). **다차원척도법.** 서울: 교육과학사.

박광옥, 이현주, 김경선, 박희찬 (2020). 델파이 분석을 통한 장애학생 진로·직업교육 활성화 과제 탐색. **장애와 고용, 30**(2), 93-116.

박상희, 홍성두 (2008). 특수교육연구에 있어 개념도 연구법의 적용가능성 탐색. **특수아동교육연구, 10**(4), 231-245.

박석돈, 천지은 (2011). 특수학급교사의 전환교육인식 및 성과에 미치는 영향요인 연구. **지적장애연구, 13**(3), 265-290.

박소민, 박지연 (2022). 경제교육 프로그램이 발달장애 청년의 금전 관리기술과 금융피해 예방기술에 미치는 영향. **지적장애연구, 24**(3), 103-129.

박승희, 박현숙, 박지연, 이숙향 (2012). 발달장애인의 성공적 성인기 전환에 영향을 준 요소와 전환 지원방안에 관한 질적 연구. **특수교육학연구, 47**(2), 141-175.

박승희, 박현숙, 박희찬(역) (2006). **장애청소년 전환교육**. 서울: 시그마프레스. [원서: Sitlington, P. L., Clark, G. M., Kolstoe, O. P. (2000). Transition Education and Services for Adolescents with Disabilities. Allyn and Bacon].

박승희, 박현숙, 박희찬, 이숙향 (2011). **전환교육과 전환서비스**. 서울: 시그마프레스.

박영근, John L. Hosp (2014). 전환교육 수행에 따른 어려움과 활성화 방안에 관한 교사 인식: 혼합 연구. **지적장애연구, 16**(1), 219-243.

박영근, 전희정 (2020). 전환교육 수행 교사의 내· 외적 어려움과 전환교육의 질 제고 방안. **Asia-Pacific Journal of Intellectual Disabilities,**

7(2), 21-37.

박영근, 조인수 (2013). 장애학생 진로 및 직업교육 운영에 대한 특수교사 인식: 특수학교 학교 기업 및 통합형 직업교육 거점학교를 중심으로. **정신지체연구, 15**(4), 137-160.

박은희 , 조인수 (2012). 지적장애특수학교 교사들이 인식하는 결과중심전환교육 최상의 실천사항에 대한(2012). 중요도와 수행도 분석 . **특수교육저널: 이론과 실천, 13** (1), 93-122.

박정식 (2013). 발달장애학생의 중등과정 이후 교육으로의 전환경로와 방향. **지적장애연구, 15**(4), 255-273.

박지윤, 김은경 (2008). 비디오 자기모델링을 활용한 지역사회중심교수가 자폐아동의 자동판매기 이용 기술 수행에 미치는 효과. **정서· 행동장애연구, 24**(4), 93-120.

박지현, 이미지, 황지은 (2021). 교사인식에 바탕한 국내 발달장애학생 전환교육 연구 탐색: 중요도, 실행도를 중심으로. **지적장애연구, 23**(1), 149-174.

박현숙 (2004). 장애 청소년 전환교육에 관한 재고. **특수교육, 3**(1), 167-197.

박희찬 (2016). 장애학생 진로·직업교육 정책의 변천. **지체.중복.건강장애연구, 59**(2), 59-81.

복헌수, 임경원 (2021). 전환교육지원기관의 단위학교 지원을 위한 지표 개발 및 타당화. **[KEDI] 한국교육, 48**(2), 1-38.

복헌수 (2022). 특수교육 현장에서의 개별화전환교육계획 (ITP) 실행 경험과 의미. **한국특수교육학회 학술대회**, 177-179.

성미애, 이강이, 정현심 (2019). **인간발달**. 서울: 한국방송통신대학교출판문화원.

송소현 (2016). 발달장애학생 진로직업교육 담당교사의 직무수행능력 기준 타당화 연구. **지적장애연구, 18**(1), 15외34.

송승민, 박희찬, 김라경, 최민식 (2021). 발달장애 고등학생 전환능력검사의

측정학적 적합성 연구. **특수교육학연구, 56**(2), 67-88.

송준만, 강경숙, 김미선, 김은주, 김정효, 김현진, ..., 정귀순 (2012). **지적장애아교육**. 서울: 학지사.

염지혜, 이숙향 (2016). 중도 지적장애학생의 통합교육 연구 동향 및 중재 방법 고찰. **특수교육, 15**(4), 111-140.

이경선, 이미숙 (2015). 지적장애 고등학생을 위한 직업준비 교육의 중요도와 실행도에 대한 특수교사의 인식. **직업재활연구, 25**(3), 151-170.

이미선, 신현기 (2004). 장애학생의 전환교육 과정에서의 가족참여 확대 방안. **특수교육학연구, 38**(4), 335-368.

이미지 (2017). 지적장애 및 자폐성장애 학생의 초·중등 학교급 전환을 위한 지원 요소 탐색: 초·중등 특수교사 인식을 바탕으로. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

이성규, 홍성언, 박수홍 (2006). 평균연결법과 K-means 혼합클러스터링 기법을 이용한 공시지가 유사가격권역의 설정. **대한지리학회지, 41**(1), 121-135.

이성균 (2009). 한국사회 청년층의 사회적 배제: 청년실업문제를 중심으로. **한국사회학회 국제사회학대회 자료집: 한국 공공사회학의 과제와 전망**, 569-581.

이성하 (2013). 발달장애인의 중등교육이후 전환프로그램 모형 개발 연구. **한국특수교육 학회 학술대회**, 209-225.

이숙향 (2009). 장애학생의 자기결정에 대한 인식 및 성인기 전환과 관련된 자기결정 개념의 실제적 적용에 관한 질적 연구. **특수교육학연구, 43**(4), 47-74.

이숙향, 김수현, 임지현 (2015). 장애학생의 중학교에서 고등학교로의 전환 지원 및 지원 요구 고찰. **특수교육, 14**(3), 71-107.

이숙향, 안혜신 (2011). 중등 통합교육의 현실 및 지원요구에 대한 질적 연구: 장애학생과 부모의 통합교육 경험 및 인식을 중심으로. **지적장애연구, 13**(1), 203-235.

이승훈 (2004). 전환 교육의 실태 및 인식에 관한 조사 연구. 대구대학교 석사학위논문.

이영선, 김환희 (2013). 발달장애청소년의 전환성과 탐색. **장애와 고용, 23**(3), 83-103.

이영선, 이영실, 이익동, 김환희 (2011). 장애청소년의 전환교육 관련 연구 동향과 과제. **특수교육학연구, 46**(3), 131-161.

이원우 (2003). 중학교 특수학급의 전환교육 실태와 개선방안. **특수교육연구, 10**(1), 105-129.

이윤희 (2015). 상담자가 인식한 청소년 인터넷중독 증상: 개념도 방법을 중심으로. 서울대학교 대학원 박사논문.

이인정, 최해경 (2001). **인간행동과 사회환경**. 서울: 나남.

이재원, 박병도, 김현종 (2006). 지역사회를 중심으로 한 고등학교 특수학급 전환 교육의 실태와 정책 지원 방안. **특수교육연구, 13**(1), 265-287.

이정은(역) (2015). **지적장애학생을 위한 전환교육의 실제**. John McDonnell, Michael L. Hardman의 Successful transition programs: Pathways for students with intellectual and developmental disabilities, 2th ed(2014). 서울: 학지사.

이정은, 김정효 (2007). 고등학교 특수학급 교사의 전환교육에 대한 인식과 경험. **직업 재활연구, 17**(1), 147-174.

이지연 (2016). 진로교육 관점에서의 특수교육 전공과 운영 활성화 방안. **진로교육연구, 29**(1), 25-46.

이지연, 김은주 (2003). 중등단계 특수교육 대상 학생의 진로지도 현황 및 정책과제.

이현주 (2018). 전환교육 관련 전문선 개발활동에 대한 중등 특수교사의 교육요 구도 분석. **특수교육, 17**(2), 91-114.

이현주 (2022). 지적장애학생의 전환계획에 대한 학교급별 특수교사의 인식. **지적장애연구, 24**(3), 225-260.

이현주, 박광옥 (2020). 전환교육에서의 기관 간 협력에 관한 중등특수교사의 경험 분석. **지체·중복·건강장애연구, 63**(4), 75-100.

이홍숙, 최한나 (2016). 부부상담의 치료적 개입 요인에 대한 상담자의 인식. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 28**(1), 33-61.

임옥, 정은희, 김태강 (2018). 현장실습이 지적장애 전공과 학생의 사회적응도와 직업흥미에 미치는 영향. **특수아동교육연구, 20**(1), 233-256.

임혜경, 강영심 (2015). 전환기 장애청소년이 지각한 진로결정 자기효능감이 진로준비행동에 미치는 영향력 분석. **특수아동교육연구, 17**(4), 211-236.

장지현, 최진혁 (2021). 고등학교, 전공과 발달장애학생의 전환교육에 관한 최근 연구동향: 2012-2021 년 국내학술지 논문을 중심으로. **특수아동교육연구, 23**(4), 1-25.

장혜명 (2020). 고등학교 장애이해교육 내용구성에 대한 일반교사와 특수교사의 인식 비교. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

장혜성 (2010). 중재 패키지를 이용한 지역사회중심교수가 지적장애 고등학생의 지역사회적응기술 습득에 미치는 영향. **지적장애연구, 12**(2), 149-173.

정광조, 신현기 (2015). 국내 통합교육 효과 연구에 대한 메타 분석. **특수아동교육연구, 17**(3), 203-231.

정성민, 조인수. (2013). 특수학교 (급) 고등부 전환교육 실행에 대한 교사의 인식 연구. **특수교육재활과학연구, 52**(3), 145-171.

정소영 (2015). 빅데이터 시대에 카드뉴스의 유형과 활용 현황 분석. **한국디자인문화학회지, 21**(4), 609-620.

정윤향, 박영근 (2019). 지적장애 학생을 위한 기능적 성인생활기술 교수에 대한 특수교사의 인식 수준. **학습자중심교과교육연구, 19**(9), 1299-1320.

정훈영, 송승민 (2016). 미디어 광고와 마인드맵 활용 기반의 진로지도 프로그램이 자폐스펙트럼장애 학생의 어휘력과 직업흥미에 미치는 영

향. **정서· 행동장애연구, 32**(2), 209-228.
조금주 (2019). 한국 중등장애청소년 직업교육의 문제점 및 개선 방안. 청**소년학연구, 26**(6), 51-72.
조인수 (2002). 전환교육의 전개과정과 실행과제. **한국특수교육학회 학술대회**, 3-25.
조인수 (2005). **전환교육**. 경북 :대구대학교 출판부.
최복천, 김미옥, 김주영, 성명진, 전혜인, 제철옹, 오다은 (2015). **발달장애인법 시행에 따른 신규서비스 실행방안 연구**. 한국보건사회연구원.
최수미, 유인화, 김동일, 박애실 (2018). 일반교사가 지각하는 교육사각지대 학습자 특성의 구성개념 탐색. **교육심리연구, 32**(3), 421-442.
최윤경 (2018). 마을교육공동체 기반의 진로교육프로그램이 성인 전환기 지적장애학생들의 진로성숙도와 사회성 기술에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위논문.
최진혁, 김민영. (2018). 자폐성장애 학생의 성공적 전환지원을 위한 특수교사의 요구 분석. **특수교육재활과학연구, 57**(2), 85-109.
최한나 (2007). 좋은 수퍼비전 관계에 대한 수퍼바이저의 인식 차원. 서울대학교 박사학위논문.
하창완 (2020). 장애학생 학습중심 현장실습 운영 현황과 문제 : 경남지역 고등학교 특수학급을 중심으로. **특수교육학연구, 54**(4), 249-276.
한경임, 박정은 (2009). 고등학교 특수학급 교사의 전환교육 운영 실태와 인식 연구. **통합교육연구, 4**(1), 1-29.
한국장애인고용공단 (2021). **「2021년 발달장애인 일과 삶 실태조사」**, 2021.
허명회, 양경숙 (2001). **SPSS 다변량 자료분석**. 서울: 자유아카데미.
홍주희, 이숙향 (2019). 학생과 가족을 위한 전환지원 프로그램이 고등학교 발달장애 학생의 자기결정력, 진로결정 자기효능감과 가족역량강화에 미치는 영향. **장애와 고용, 29**(2), 135-163.
홍주희, 이숙향 (2020). 전환지원 프로그램에 참여한 발달장애 고등학생 가

족의 전환준비 및 가족역량강화 과정에서의 경험과 인식. **특수교육교과교육연구, 13**(1), 41-72.

황순영, 양혜림, 이후희 (2018). 특수학교 중등 발달장애학생의 전환교육 운영 실태 및 운영 방안에 대한 특수교사의 인식: 부산광역시를 중심으로. **특수교육 저널: 이론과 실천, 19**(4), 259-291.

황지은 (2022). 부모 인식에 따른 경계선 지능 청소년의 사회 정서적 특성 탐색. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

American Psychiatric Association, D. S., & American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol.10). Washington, DC: American psychiatric association.

Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties.* Oxford University Press.

Austin, K. y Wittig, K. M. (2013). Individualized Transition Planning. En P. Wehman (Ed.), *Life beyond the classroom: transition strategies for young people with disabilities. Fifth edition (pp. 95-119).* Baltimore: Paul H. Brookes.

Bedi, R. P. (2006). Concept mapping the client's perspective on counseling alliance formation. *Journal of Counseling Psychology, 53*(1), 26-35.

Bedi, R. P., & Alexander, D. A. (2009). Using multivariate concept-mapping for examining client understandings of counselling. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 43*(2), 76-91.

Beresford, B. (2004). On the road to nowhere? Young disabled people and transition. *Child: Care, Health and Development, 30*(6), 581-587.

Blackorby, J., & Wagner, M. (1996). Longitudinal postschool outcomes

of youth with disabilities: Findings from the national longitudinal transition study. *Exceptional Children, 62*(5), 399-413.

Brolin,D.E. (1993). *Life-centered career education: A competency based approach(4th ed.)*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Burke, J. G., O'Campo, P., Peak, G. K., Gielen, A. C., McDonnell, K. A., & Trochim, W.M.G. (2005). An introduction to concept mapping as a participatory public health research method. *Qualitative Health Research, 15*(10), 1392-1410.

Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M., & Kennedy, C. H. (2005). Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*(1), 15-25.

Clark, G. M. (1996). Transition planning assessment for secondary-level students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 79-92.

Clark, G. M., Field, S., Patton, J. R., Brolin, D. E., & Sitlington, P. L. (1994). Life skills instruction: A necessary component for all students with disabilities a position statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 17*(2), 125-133.

Cook, B. G. (2002). Special educators' views of community-based job training and inclusion as indicators of job competencies for students with mild and moderate disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 25*(1), 7-24.

Goodyear, R. K., Tracey, T. J., Claiborn, C. D., Lichtenberg, J. W., & Wampold, B. E. (2005). Ideographic concept mapping in

counseling psychology research: Conceptual overview, methodology, and an illustration. *Journal of counseling psychology, 52*(2), 236.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (Eds.). (1981). *Handbook of special education*. Prentice-Hall.

Halpern, A. S. (1985). Transition: A look at the foundation. *Exceptional Children, 51*, 479-486.

Kane, M., & Trochim, W. M. K. (2007). *Concept mapping for planning and evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kochhar-Bryant, C. A., & Greene, G. (2009). *Pathways to successful transition for youth with disabilities: A developmental process*. Merrill/Pearson.

Kraemer, B., McIntyre, L., & Blacher, J. (2003). Quality of life for young adults with mental retardation during transition. *Mental Retardation, 41*, 250-262.

Kruskal, J. B. (1964). Multidimensional scaling by optimizing goodness of fit to a nonmetric hypothesis. *Psychometrika, 29*(1), 1-27.

Kruskal, J. B., & Wish, M. H. (1978). *Multidimensional Scaling*(No.11). Sage.

Lazzari, N. R. (1991). Teaching analytical writing: Help for general education middle school teachers. *Intervention in School and Clinic, 32*(2), 95-103.

McDonnell, J., & Hardman, M. L. (2009). *Successful transition programs: Pathways for students with intellectual and developmental disabilities*. Sage Publications.

McDonnell, J. J., Wilcox, B., & Hardman, M. L. (1991). *Secondary programs for students with developmental disabilities*. Allyn & Bacon.

Miller, R. J., Lombard, R. C., & Corbey, S. A. (2007). *Transition Assessment: Planning Transition and IEP Development for Youth with Mild Disabilities.* Pearson Education, Allyn and Bacon.

Paulson, B. L., Truscott, D., & Stuart, J. (1999). Clients' perceptions of helpful experiences in counseling. *Journal of counseling psychology, 46*(3), 317.

Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2008). *Transition services in special education: A practical approach.* Recording for the Blind & Dyslexic.

Seiffge-Krenke, I., & Gelhaar, T. (2008). Does successful attainment of developmental tasks lead to happiness and success in later developmental tasks?: A test of Havighurst's (1948) theses. *Journal of Adolescence, 31*(1), 33-52.

Sitlington, P. L., Clark, G. M., & Kolstoe, O. P. (2000). *Transition education and services for adolescents with disabilities.* Allyn & Bacon, 75 Arlington Street, Suite 300, Boston, MA 02116.

Sitlington, P. L., & Clark, G. M. (2006). Transition education and services.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Clark, G. M. (2010). *Transition education and services for students with disabilities.* Prentice Hall.

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

Trochim, W. M., & McLinden, D. (2017). Introduction to a special issue on concept mapping. *Evaluation and program planning, 60*, 166-175.

Wehman, P., Kregel, J., & Barcus, J. M. (1985). From school to work: A vocational transition model for handicapped students. *Exceptional Children*, *52*(1), 25-37.

Wehman, P. (2006). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Westling, D., & Fox, L. (2000). Philosophy and best practices for educating persons with severe disabilities. *Teaching students with severe disabilities*, 30-55.

Will, M. (1984). Bridges from school to working: Programs for the handicapped. *Washington, DC: the Office of Special Education and Rehabilitative Service, Office of Information and Resources for the Handicapped.*

Zeendyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International, 24*(1), 67-79.

[부록 1] 인터뷰 질문지

발달장애 학생의 성인기 전환을 위한 교육지원 탐색

본 연구의 목적은 특수교사의 시각을 바탕으로 **특수학급에 배치된 발달장애 학생**의 성인기 전환에 필요한 교육지원 요소를 개념화하고 탐색하는 것입니다. 이와 관련하여 성인기 전환을 지원하신 경험을 바탕으로, 선생님께서 인식하는 발달장애 학생의 성인기 전환을 위한 교육지원 요소에 대한 다양한 의견을 듣고자 합니다.

용어 설명
- 성인기 전환 : 고등학교에서 성인기로의 전환을 의미하며, 직업생활, 자립생활, 가정생활, 취미 및 여가생활 등의 다양한 영역으로의 전환을 모두 포함합니다. 성인기 전환 시기는 이전 학령기와 다른 새로운 역할과 책임을 부여받게 되며, 다양한 지역사회 활동에 적응하는 중요하고도 혼란스러운 시기이며, 고등학교 1학년-3학년 전 과정을 포함합니다.

초점 질문
성인기 전환을 앞둔 특수학급 발달장애 학생에게 필요한 교육지원은 무엇이라고 생각하십니까?
보충 질문
• 성인기 전환을 앞둔 특수학급 발달장애 학생을 지도하기 위해 개별화 전환교육계획(ITP)을 활용하고 계십니까? • 성인기 전환을 앞둔 특수학급 발달장애 학생을 지도하실 때 가장 중점을 두는 부분은 어디입니까? • 원활한 성인기 전환을 위해 특수학급 발달장애 학생이 갖춰야 할 기본적인 능력들은 무엇이라 생각하십니까? • 선생님께서 생각하시기에 성인기 전환 시기에 특수학급에 배치된 학생과 학부모님은 어떠한 어려움을 지니고 있다고 생각하십니까? 앞서의 어려움을 해소하기 위해 어떠한 지원이 필요합니까? • 학생의 성인기 전환과 관련하여 선생님께서 경험하는 어려움을 해소하기 위해 어떠한 지원이 필요합니까?

인터뷰에 참여해주셔서 감사합니다.

[부록 2] 연구참여자용 설명서 및 동의서

연구참여자용 설명문 및 동의서

연구 과제명 : 발달장애 학생의 성인기 전환을 위한 교육지원 요소 탐색 : 특수학급 교사의 인식을 중심으로

연구 책임자명 : 이다정(서울대학교, 석사과정)

이 연구는 발달장애 학생의 성인기 전환에 요구되는 교육지원 요소를 특수학급 교사의 인식을 중심으로 탐색하는 연구입니다. 귀하는 특수교사 교원자격증 소지자로 교육경력 3년 이상이며, 일반 고등학교 특수학급에 재직 중이며 발달장애 학생의 성인기 전환 시기를 지도한 경험이 있으므로 이 연구에 참여하도록 권유 받았습니다. 또한, 현재 특수학교 또는 일반 중학교에 근무하고 있으나 과거에 고등학교 특수학급에서 발달장애 학생의 성인기 전환 시기를 지도한 경험이 있기 때문에 연구 참여를 권유 받았습니다. 이 연구를 수행하는 서울대학교 소속의 이다정 연구원이 귀하에게 이 연구에 대해 설명해 줄 것입니다. 이 연구는 자발적으로 참여 의사를 밝히신 분에 한하여 수행 될 것이며, 귀하께서는 참여 의사를 결정하기 전에 본 연구가 왜 수행되는지 그리고 연구의 내용이 무엇과 관련 있는지 이해하는 것이 중요합니다. 다음 내용을 신중히 읽어보신 후 참여 의사를 밝혀 주시길 바라며, 필요하다면 가족이나 친구들과 의논해 보십시오. 만일 어떠한 질문이 있다면 담당 연구원이 자세하게 설명해 줄 것입니다.

1. 이 연구는 왜 실시합니까?

이 연구의 목적은 발달장애 학생의 고등학교에서 성인기로의 전환 시기에 필요한 교육지원 요소를 고등학교 특수학급 특수교사의 인식을 통해 탐색하여 개념화하는 것입니다.

2. 얼마나 많은 사람이 참여합니까?

15명의 참여자를 모집하고자 합니다. 구체적으로 15명의 중등 특수교사가 아이디어 생성을 위한 집단 또는 개별 인터뷰에 참여하며, 이후에 설문조사를 통해 중요도 평정 및 유사성 분류에 참여할 예정입니다.

3. 만일 연구에 참여하면 어떤 과정이 진행됩니까?

만일 귀하가 참여의사를 밝혀 주시면 다음과 같은 과정이 진행될 것입니다.

1) 귀하가 아이디어 생성단계에서 개별 인터뷰로 참여하는 경우 1시간 내외의 인터뷰가 진행되며 집단 인터뷰인 경우(최대 2명) 2시간 내외로 인터뷰가 진행됩니다. 인터뷰에 대한 전반적인 안내와 질문지는 인터뷰 이전에 이메일 등을 통해 제공될 예정입니다. 인터뷰의 경우 먼저 연구에 대한 전반적인 안내와 연구 참여자로서 권리 등을 설명될 예정이며 연구참여자의 식별정보(성별, 교육 경력, 학교 유형, 근무지역 등)에 대해 질문드릴 예정입니다. 이후에 질문지의 순서에 따라 인터뷰가 진행됩니다. 인터뷰 내용은 특수학급에 재학중인 발달장애 학생의 성인기 전환시기에 필요한 교육지원 요소에 대한 특수교사의 인식과 관련되며, 인터뷰 내용은 모두 녹음될 예정입니다. 인터뷰 장소는 귀하의 편의에 따라 유연하게 이루어질 예정(세미나룸, 조용한 카페, 비대면 플랫폼 등)이며, 인터뷰 시간 또한 귀하의 상황에 따라 오전, 오후, 저녁 중 편한 시간에 이루어질 예정입니다.

2) 귀하가 중요도 평정 및 유사성 분류 단계에 참여하신다면, 약 70개의 진술문이 적힌 조사지를 이메일 또는 인터넷 링크를 통해 받으시게 되며, 진술문의 중요도를 평정하고 유사성을 분류하는데 1시간 내외로 소요될 것으로 예상됩니다. 또한 연구에 참여하시기 전 연구과정에 대한 전반적인 안내와 연구 참여자의 식별정보(성별, 교육 경력, 학교 유형, 근무지역 등)에 대한 작성을 요청드릴 예정입니다.

4. 연구 참여 기간은 얼마나 됩니까?

1) 인터뷰의 경우 개별 인터뷰는 약 1시간이 소요되며, 집단 인터뷰의 경우(최대 2인) 약 2시간 정도의 시간이 소요될 것입니다.

2) 설문조사의 경우 중요도 평정하고 유사성을 분류하는데 1시간 정도로 소요될 것이며, 연구 참여자의 개인적 상황 등을 고려하여 일주일 정도의 제출 기간을 제공할 예정입니다.

5. 참여 도중 그만두어도 됩니까?

예, 귀하는 언제든지 어떠한 불이익 없이 참여 도중에 그만 둘 수 있습니다. 만일 귀하가 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 담당 연구원이나 연구 책임자에게 즉시 말씀해 주십시오. 그만두는 경우 모아진 자료는 귀하가 폐기를 원하시면 즉시 폐기됩니다. 그러나 폐기를 원하지 않는다면 중도 탈락 이전 자료는 연구자료로 사용됩니다.

6. 부작용이나 위험요소는 없습니까?

예. 본 연구는 귀하의 교육 지원 및 지도 경험을 바탕으로 이루어지므로 부작용이나 위험요소는 없습니다.

7. 이 연구에 참여시 참여자에게 이득이 있습니까?

귀하가 이 연구에 참여하는데 있어서 직접적인 이득은 없습니다. 그러나 귀하가 제공하는 정보는 고등학교 특수학급 현장에서 필요로 하는 성인기 전환 지원에 대한 틀을 마련하는데 도움이 될 것입니다.

8. 만일 이 연구에 참여하지 않는다면 불이익이 있습니까?

귀하는 본 연구에 참여하지 않을 자유가 있습니다. 또한, 귀하가 본 연구에 참여하지 않아도 귀하에게는 어떠한 불이익도 없습니다.

9. 연구에서 얻은 모든 개인 정보의 비밀은 보장됩니까?

개인정보관리책임자는 서울대학교의 이다정 연구원입니다. 본 연구에서 수집되는 개인정보는 성별, 교육경력, 근무하는 학교급 형태, 근무지역입니다. 수집되는 개인 식별정보는 이름과 연락처이며, 개인식별정보는 사례 지급 목적으로 수집되며 사례 지급 후 즉시 파기할 예정입니다. 개인정보는 이다정 연구원에게만 접근이 허락되며, 연구원만 접근할 수 있는 개인용 컴퓨터에 암호화하여 안전한 방법으로 보관이 될 것입니다. 더불어 수집한 녹음 파일은 전사기록지로 만들어진 이후에 즉시 파기할 예정입니다. 동의서는 관련 법령에 따라 연구책임자 연구실 내 잠금장치가 달린 캐비닛에 연구 종료 후 3년간 보관될 예정이며, 보관기간이 종료되면 파기됩니다. 그리고 개인식별정보를 제외한 연구자료는 연구책임자만 접근할 수 있는 암호가 걸린 개인용 컴퓨터에 보관하여 서울대학교 연구윤리 지침에 따라 가능한 한 영구 보관될 예정이며 보관기간이 종료되면 파기됩니다. 저희는 이 연구를 통해 얻은 모든 개인 정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 이 연구에서 얻어진 개인 정보가 학회지나 학회에 공개 될 때 귀하의 이름 및 기타 개인 정보는 사용되지 않을 것입니다. 그러나 만일 법이 요구하면 귀하의 개인정보는 제공될 수도 있습니다. 또한 모니터 요원, 점검 요원, 생명윤리위원회는 연구참여자의 개인 정보에 대한 비밀 보장을 침해하지 않고 관련규정이 정하는 범위 안에서 본 연구의 실시 절차와 자료의 신뢰성을 검증하기 위해 연구 결과를 직접 열람할 수 있습니다. 귀하가 본 동의서에 서명하는 것은, 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 동의로 간주될 것입니다.

10. 이 연구에 참가하면 사례가 지급됩니까?

귀하의 연구 참여시 감사의 뜻으로 인터뷰와 설문조사에 모두 참여하는 경우 30.000원 상당의 모바일 상품권을 증정합니다.

11. 연구에 대한 문의는 어떻게 해야 됩니까?

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시 다음 연구 담당자에게 연락하십시오.

이름: 이 다 정 전화번호: 010-0000-0000

만일 어느 때라도 연구참여자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면 다음의 서울대학교 생명윤리위원회에 연락하십시오.

서울대학교 생명윤리위원회 (SNUIRB)
전화번호: 02-880-5153 이메일: irb@snu.ac.kr

동 의 서

연구 과제명 : 발달장애 학생의 성인기 전환을 위한 교육지원 요소 탐색 : 특수학급 교사의 인식을 중심으로

연구 책임자명 : 이다정 (서울대학교, 석사과정)

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 법률이 규정한 국가 기관 및 서울대학교 생명윤리위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 확인하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나의 서명은 이 동의서를 받았다는 것을 뜻하며 나와 동의받는 연구원의 서명이 포함된 동의서를 보관하겠습니다.

동의함 □ 동의하지 않음 □

동의함 □ 동의하지 않음 □

연구참여자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
동의받는 연구원 성명	서 명	날짜 (년/월/일)

[부록 3] 중요도 평정 및 유사성 분류 설문지

고등학교 특수학급 발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소 중요도 평정

아래에 제시된 진술문은 고등학교 특수학급에 재학중인 발달장애 학생에게 필요한 지원 요소에 대한 진술문들입니다.
각 진술문들을 살펴보시고, **선생님이 생각하시는 각각의 진술문 중요도를 선택하시어 V 표시해 주시기 바랍니다.**
중요도는 ***1. 전혀 중요하지 않다. 2. 별로 중요하지 않다. 3.보통이다. 4. 조금 중요하다. 5.매우 중요하다*** 순으로 구성되어 있습니다.

번호	지원 요소 진술문	중요도				
		1	2	3	4	5
1	개별화전환교육계획은개별화교육계획 안에 포함시켜서 서술해야 한다.					
2	개별화전환교육계획을효과적으로 활용하는 방법에 대한 교사 대상 연수 또는 지침이 필요하다.					
3	개별화전환교육계획은졸업이후의 삶을 고려하여 장기적 관점에서 계획해야 한다.					
4	개별화전환교육계획은전환 영역별 연간/학기별 목표 중심으로 서술 되어야 한다.					
5	교사와 학부모는 전환교육계획을함께 수립하고 학생의 전환역량을 지속적으로 점검 및 평가해야 한다.					
6	지역사회 기관 및 시설 이용에 필요한 교통수단 이용 교육이 이루어져야 한다.					
7	실생활과 관련된 성교육(예: 디지털 성범죄, 직장내 성범죄)이 필요하다.					
8	금융교육(합리적인 소비, 월급 관리 방법)이 필요하다.					
9	직업 생활과 관련한 노동권 및 인권 교육이 필요하다.					
10	온라인 서비스 이용, 정보 검색 등을 포함하는 정보통신활용 교육이 필요하다.					
11	지역사회 시설 및 기관(예: 도서관, 공원, 복지관, 은행 등) 이용방법에 대하여 현장중심의 직접 교수가 필요하다.					
12	일상생활 기술과 자기관리기술(예: 자기결정, 자기조절 등) 기를 수 있는 경험을 많이 제공해야한다.					
13	직무 능력 향상을 위한 기초 체력을 길러야 한다.					
14	사회적 의사소통 기술을 명시적으로 지도해야 한다. (예: 상황에 적절한 표현 알기, 비언어적 표현 이해하기, 타인에게 도움 요청하기, 지시 내용을 올바르게 이해하고 수행하기)					
15	학생이 전환과정에 주체적으로 참여할 수 있도록 진로에 대한 동기를 길러주어야 한다.					
16	전환역량 기술은 학년별로 종적 연계성을 갖고 지도해야한다.					
17	자기 자신에 대한 이해와 인식은 전환역량의 기초능력이므로1학년 시기에는 스스로에 대해 탐색하는 과정이 중요하다.					
18	2학년 시기에는 직업의 필요성을 알고, 직업에 필요한 기본적인 기술과 태도에 대해 배워야 한다.					
19	3학년 시기에는 전환형태(예: 직업생활, 자립생활)에 따라 집중적인 준비(외부실습 프로그램, 현장경험)가 필요하다.					
20	학생의 가정 환경(예: *자립준비청년 또는 기초생활수급 대상)에 따라 졸업 후 시급한 전환 영역부터 우선적으로 지원(예: 주거관리기술, 취업지원 등) 해야한다. *자립준비청년 : 아동양육시설, 공동생활가정, 가정위탁 등으로 보호를 받다가 만 18세 이후 보호가 종료되어 홀로서기에 나서는 청년					
21	교과와 전환 역량 요소를 연계한 교육과정 재구성이 필요하다.					
22	특수교육지원센터는유관기관과 특수학급 간 협력체계를 마련할 수 있도록 중심적인 역할을 해야 한다.					
23	특수학급용 교과연계 전환교육 프로그램 및 교과용 도서가 개발되어야 한다.					
24	교육청은 전환교육과정 운영을 위한 충분한 예산을 지원해야 한다.					
25	사회가 빠르게 변화하므로 이를 반영한 전환교육 보완자료를 추가적으로 업데이트하여 보급해야한다.					
26	교육청은 직업역량 및 고용 강화뿐만 아니라 평생교육(예:자립생활훈련 등)에도 관심을 갖고 지원해야한다.					
27	교육청은 생애주기(유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교, 성인기)에 따라 맞춤형 진로설계 컨설팅이 제공해야 한다.					
28	직업평가는 학생의 역량 파악을 위한 기초검사로 실시되어야 하며, 평가 결과를 효과적으로 활용할 수 있는 방안이 필요하다.					
29	고등학교 이전 과정(초등학교, 중학교)부터 전환교육이 이루어져야 한다.					
30	학교를 졸업한 선배를 학급으로 초청하여 생생한 경험을 공유할 수 있는 장이 필요하다.					
31	실제 직무 현장(예: 지역사회 내 사업체 등)에서 실습 경험이 필요하다.					
32	교내 직업실습은 실제 고용 현장과 유사한 작업환경과 과제를 제공해야 한다.					

33	교내실습 지원사업(예: *장애청소년 일자리 사업)이 학생이 실제 직무현장에 필요한 기술을 배우는데 도움이 되도록 실습 전반(실습장소, 실습업무, 실습시간)에 대하여 지원 기관과 학교 간 논의가 필요하다. (* 장애청소년 일자리 사업 = 특수교육-복지 연계형 일자리 사업)					
34	현장 실습은 학생의 안전을 보장하기 위한 제도적 보완이 필요하다.					
35	외부실습 및 현장실습 운영으로 발생하는 어려움을 해소할 수 있는 특수학급 업무 지원 매뉴얼이 개발되어야 한다. (예: 학생의 현장실습 참여에 따른 생활기록부 세부능력 및 특기사항 입력 사항 안내, 교과목 이수에 대한 사항 안내 등)					
36	고등교육을 희망하는 학생/학부모를 위하여 대학생활 체험프로그램을 개설 및 확대해야 한다.					
37	시도별로 평생교육 및 전환교육 기관이 충분히 설립되고 활성화 되어야 한다.					
38	다양한 전환 영역(주거 및 안전 생활, 여가생활 등)과 관련된 기술을 배우고 체험할 수 있는 유관 기관 및 프로그램이 필요하다.					
39	질 높은 외부지원 프로그램(예: 현장교육, 바리스타 직무 실습 등)이 필요하다.					
40	장애인고용공단은 다양한 직업군(예:크리에이터 등)에 종사할 수 있도록 직무 개발이 필요하다.					
41	고용 관련 기관은 운영하는 취업정보 웹페이지(예: 크레존, 커리어넷, 장애인고용공단 등)에 취업에 직접적으로 도움이 되는 구직 정보(업무강도, 업무에 필요한 능력 등)를 제공해야한다.					
42	유관기관은 다양한 프로그램(직업실습 프로그램, 금융교육 프로그램 등)을 양적으로 충분히 개설하여 프로그램을 필요로 하는 모든 학교가 이용할 수 있도록 해야 한다.					
43	지역사회(복지관, 고용공단, 현장실습 및 취업처), 학교, 가정 간 긴밀한 협력을 통해 전환지원체제를 마련해야한다. (예: 학생의 전환 역량 및 행동 특성에 대한 정보 교환)					
44	장애 정도에 따라 전환 지원에 소외되지 않도록 제도적/법적 보완이 필요하다. (예: 경계선 발달장애인을 고려한 지원책 마련)					
45	관계 부처는 장애인 미등록 학생을 위한 정책적 지원방안(예: 직업평가, 현장실습프로그램 지원)을 마련해야한다.					
46	특수교사는 장애인 미등록 학생의 경우 학부모에게 복지카드의 필요성과 유용성(취업, 진학, 복지서비스)에 대해 안내해야 한다.					
47	졸업 이후에 중증학생의 돌봄 공백을 방지할 수 있도록 서비스 연계(예: 자립생활센터 등록)가 필요하다.					
48	특수교사는 학생에게 적절한 진로를 설계하고 필요한 역량을 지도하기 위하여 전문성을 갖추어야 한다.					
49	교육지원청은 전환관련 기관 및 전환지원 서비스(예: 평생교육기관, 고등교육기관, 표준사업장 등) 전반에 대하여 특수교사를 대상으로 전문연수를 실시하여야 한다.					
50	고용관련기관(예:장애인고용공단, 사업체)은 특수교사에게 지역사회 일자리 채용 정보를 수시로 안내해야 한다.					
51	지역사회 내 특수교사 간 취업 정보를 공유하고, 취업처 견학 및 발굴을 함께 할 수 있도록 지원하는 공식적인 장(예: 관내 전문적 학습 공동체)이 필요하다.					
52	전환교육의 원활한 운영(예:외부실습 및 현장실습 직무지도)을 위해 전환교육 전담 전문인력이 필요하다.					
53	특수학급 외부 실습 및 활동에 대한 학교 관리자의 허용적인 태도가 필요하다.					
54	사회통합에 대한 학교 구성원의 긍정적 장애 인식이 필요하다.					
55	지역사회 전반에 장애 친화적 분위기가 조성되어야 한다.					
56	학부모는 일상생활 속에서 꾸준히 자녀의 전환 역량을 길러주어야 한다.					
57	교육청은 다양한 방법(예: 교내 강사파견, 원격 연수 등)을 활용하여 전환단계에 따라 학부모에게 필요한 연수를 지원해야 한다. *전환단계 : 진로인식→진로탐색→진로설계→진로결정					
58	학부모가 전환교육 지원의 주체로서 적극적으로 참여할 수 있도록 번아웃을 방지하기 위한 정서적 지원(예: 부모 상담 및 치료 프로그램)이 필요하다.					
59	특수교사는 고등학교 입학 시점부터 학부모와 상담을 통해 전환 방향(직업생활, 자립생활, 고등교육 등)을 계획하고, 학생의 졸업 이후의 삶을 준비할 수 있도록 필요한 정보를 안내해야한다.					
60	학부모간 정보를 교환하고 소통할 수 있는 자조모임(예:부모연대, 협동조합)이 필요하다.					
61	졸업 이후의 삶에 대한 걱정과 불안을 해소할 수 있도록 성인기 삶을 바라보는 관점과 자세에 대하여 학생 상담 지원이 필요하다. (예: 스트레스 관리, 마음챙김 방법 안내 등)					

유사성 평정 안내

발달장애 학생의 성인기 전환에 필요한 지원 요소와 관련된 진술문 **61개**를 자세하게 살펴보시고, 진술문 간 의미가 비슷하다고 생각되는 진술문끼리 묶어주시는 작업(이하 그룹핑)을 해주시면 됩니다. 방법은 다음과 같습니다.

▶ 방법 안내

1. 제시된 진술문 목록을 보면서 유사하다고 여겨지는 진술문끼리 그룹핑을 합니다.
2. 유사성 평정 결과지에 그룹핑된 진술문 번호를 적습니다.
3. 그룹별로 분류된 진술문 개수를 적습니다. 이후에 그룹별 진술문 개수의 합과 전체 진술문 개수가 같은지 확인합니다. (누락된 진술문이 없는지 확인합니다.)
4. 그룹별로 적절한 그룹명을 지어 줍니다.

▶ 주의사항 : 진술문 분류 4가지 규칙

1. 모든 진술문이 하나의 그룹으로 분류될 수 없습니다.
   (예: 61개 진술문 ->1개 그룹 X)
2. 각 진술문은 하나의 그룹에만 분류될 수 없습니다.
   (예: 1번그룹 - 1,2 / 2번그룹 - 3 X)
3. 각 진술문은 중복으로 분류되어서는 안됩니다.
   (예: 1번그룹 - 1,2,3,4/ 2번 그룹 - 4,5,6 X)
4. 그룹의 개수는 제한이 없으며 자유롭게 만들어주세요. 필요시 그룹을 더 추가해도 됩니다. (최소 2그룹 이상 ~ N 그룹)

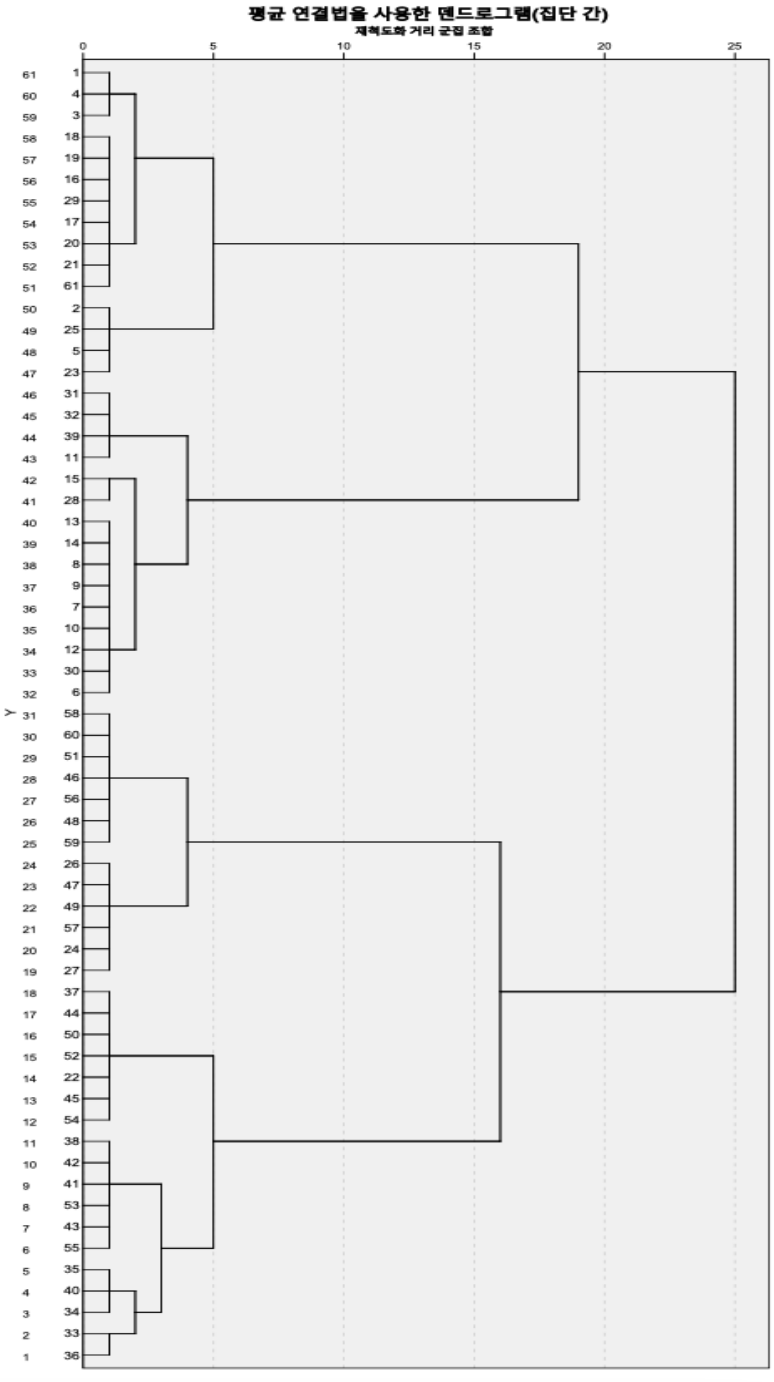
※ Tip 안내

- **61개의 진술문을 출력하여 진술문 별로 자르신 후, 카드처럼 만들어주세요.**
- 각각의 진술문을 읽으시면서 **핵심 키워드를 진술문 번호 옆**에 **메모**해주세요.
- **키워드를 바탕**으로 **유사한 의미**의 진술문끼리 모아주세요.
- 유사성 평정 결과지에 그룹별로 모여진 진술문 번호를 작성해주세요.

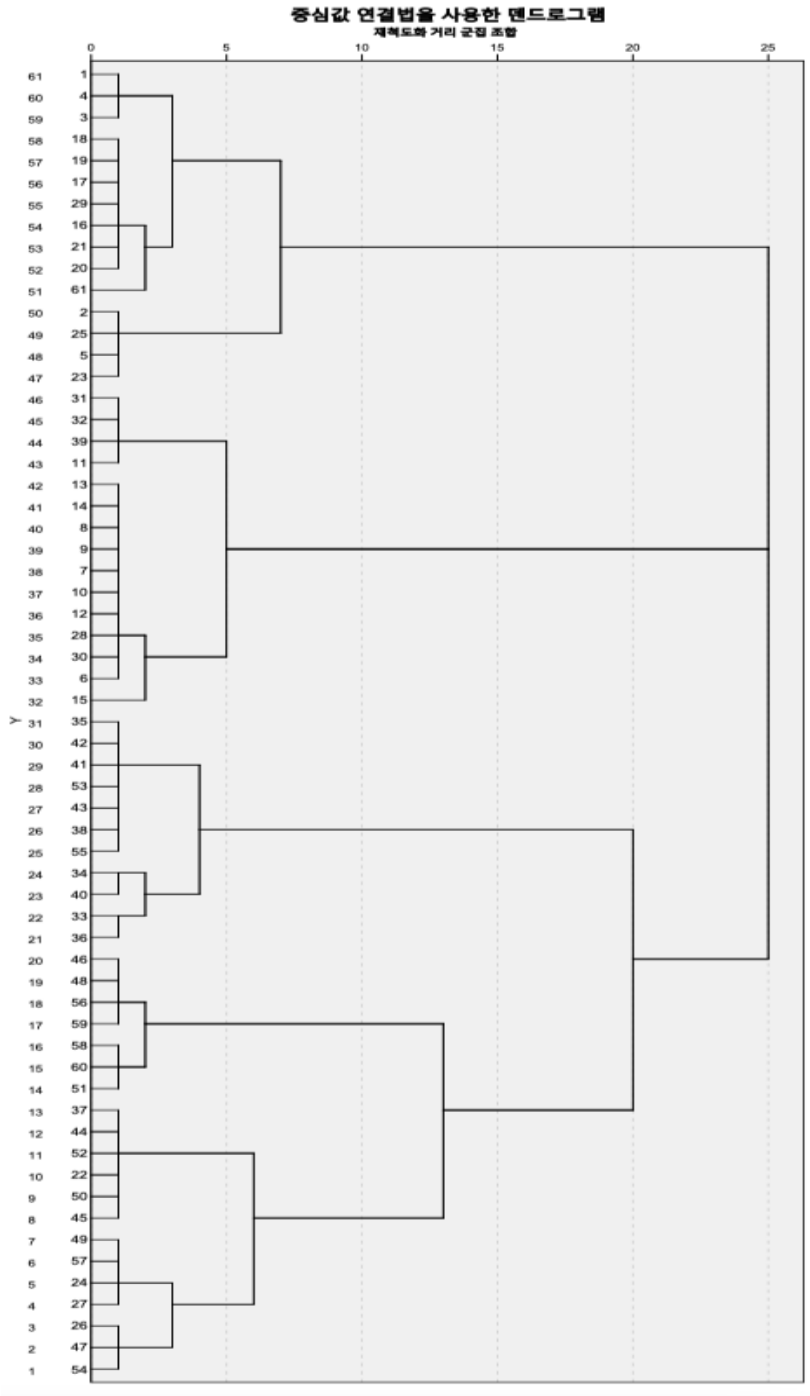
유사성 분류 결과지

그룹	진술문 번호	진술문 수	그룹명
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
총			

[부록 4] 평균 연결법 덴드로그램



[부록 5] 중심값 연결법 덴드로그램



Abstract

Exploring the Support Elements for Transition from School to Adulthood of Students with Developmental Disabilities

Lee, Dajung
Major in Special Education
Department of Education
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of the this study is to explore the special education teachers' perception of the support elements for transition from school to adulthood of students with developmental disabilities. Accordingly, the concept mapping method is used to confirm the dimension, cluster, and impotance of support elements necessary for the transition of

students with developmental disabilities to adulthood.

This study was conducted in the following process. First, a preliminary interview was conducted with two special education teachers to clarify the questions for interview, and the three experts reviewed the suitability and confirmed the focus of the question. Second, 15 special education teachers, including preliminary interviewee, participated in interviews and provided idea statements. Third, in the statement integration and feedback stage, 8 experts separated, edited, and integrated the extracted statements. After the final review, 61 statements were determined. Fourth, in order to examine the perception of special education teachers on the final 61 statements, 20 special education teachers were asked to perform similarity classification and importance rating tasks. Afterwards, multi-dimensional scale analysis and cluster analysis were conducted to complete the concept map.

The results of this study are as follows. First, as a result of multi-dimensional scale analysis of support elements necessary for the transition from school to adulthood of students with developmental disabilities, two dimensions were found to be appropriate. The first dimension of the x-axis was interpreted as 'learner-centered - provided-centered' from the perspective of the 'target of support', and the second dimension of the y-axis was interpreted as 'school-closed - society-connected' from the perspective of the 'type of support'.

Second, as a result of the cluster analysis, four clusters and seven sub-clusters have been drawn. Each was named counterclockwise from the first quadrant. Cluster 1 is 'implementation of the students tailored curriculum for the transition', which includes subgroups 1-1 'reconstruction curriculum from a long-term perspective' and 1-2 'establishment of a tailored transitional education plan'. Cluster 2 is 'competency reinforcement of school-centered support system', which

includes 2-1 'improvement of teacher and parents professionalism', and 2-2 'support from the Office of Education for education player'. Cluster 3 is 'establishment of social support system', which includes subgroups 3-1 'establishment of system and cooperation system' and 3-2 'accompaniment of the local community for field-oriented education'. Cluster 4 was named 'practical education that strengthens students' competency'.

Third, as a result of the importance rating of the support elements necessary for the transition from school to adulthood of students with developmental disabilities, the average score was 4.49. Special education teachers judged the overall support elements as important. The statement, which teachers rated as the most important support element, was '8. Financial education is needed', followed by '11. Field-oriented direct instruction is needed on how to use community facilities and institutions', '56. Parents should constantly develop their children's transition competency in their daily lives', indicating that special education teachers value practical educational support that strengthens students' competency as a necessary support elements for transition. As for the importance of each cluster, 'field-oriented education' appeared the highest, which coincided with the result of the importance of each subgroup. Next, 'establishment of social support system' was followed by 'competency reinforcement of school-centered support system' and 'implementation of the students tailored curriculum for the transition'. In the importance of each cluster including sub-groups, the cluster for field-oriented education support was rated the highest.

This study is meaningful in that it examines the support elements for the transition from school to adulthood of students with developmental disabilities, targeting high school special education teachers. As the inclusive education environment is emphasized, the role of special class

teachers has become important in a situation where a significant number of students with disabilities are receiving an inclusive education. Accordingly, it is necessary to examine the support needs centering on special class teachers. Therefore, this study derives support elements based on the experiences of special class teachers who supported the transition of students with developmental disabilities to adulthood. Thus, the results can be used as data that reflects the needs of the field. In addition, the need to subdivided the social support necessary for the transition period to adulthood is discovered. The study suggests that the social support system should be subdivided into support to solidify the transition support system and support to help the actual education field. Moreover, it is meaningful that the study presents basic data to develop a field-oriented transition support manual by focusing on the support elements necessary for the transition from school to adulthood of students with developmental disabilities.

keywords : developmental disabilities, transition to adulthood, concept mapping, special class, special education teacher's perception
Student Number : 2021-27670