

## 장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램이 지적장애 청년의 장애정체성 및 장애개방 기술에 미치는 영향\*

김수현\*\*

이화여자대학교 강사

이숙향\*\*\*

이화여자대학교 특수교육과 교수

---

### 《요약》

---

본 연구에서는 장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램이 지적장애 청년의 장애정체성 및 장애개방 기술에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 이를 위해 대학에 재학 중인 지적장애 청년 24명이 연구에 참여하였다. 11차시로 구성된 장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램은 매차시 장애와 관련한 자기지식 및 권리지식, 자신의 장애에 대한 의사소통, 옹호 그룹 유지를 위한 리더십 영역 등 3교시로 150분간 진행되었으며, 두 독립표본 t 검정을 실시하여 집단간 통계적 유의성을 검증하였다. 연구결과 장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램에 참여한 실험집단이 장애정체성 및 장애개방 기술의 사전·사후 변화정도가 통제집단보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 본 연구는 지적장애인들에게 자신의 장애를 이해하고 개방하는 기술을 습득할 수 있는 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하고자 시도하였다는 측면에서 의미를 가진다.

---

주제어 : 장애개방, 장애정체성, 자기옹호, 지적장애 성인

---

\* 본 논문은 제 1저자의 박사학위 논문 중 일부를 요약한 것임.

\*\* 제 1저자

\*\*\* 교신저자 (deepjoy@ewha.ac.kr)

## 1. 서론

삶의 질 및 인권에 대한 관심이 증가함에 따라 사회적 소수자들의 권리를 보호하는 것의 중요성이 부각되고 있다. 정상화의 원리를 기반으로 지적장애인도 동등한 시민으로서의 권리를 갖고 있다는 인식이 확산되었으며, 그들을 사회의 일원으로 인정하고 존중하려는 노력이 다양한 영역에서 진행되고 있다. 또한 장애에 대한 사회적 개념이 등장하면서 장애를 갖고 있는 개인에 대한 관심을 넘어 개인이 속해있고 적응해야 하는 환경과 체계에 대한 관심이 증가하였고(이지수, 2014), 21세기에 접어들며 지적장애에 대한 개념 역시 변화하였다.

지적장애란 용어의 출현은 생물학적인 잠재능력이 개인의 기능 수준을 결정한다고 생각하던 과거와 달리 교육 등 사회에서 활용 가능한 자원의 양에 의해 한 개인의 기능성이 결정된다고 생각하는 시대의 정신을 반영하는 것이다(신중호, 김동일, 신현기, 이대식 역, 2009). 즉 정신지체란 용어를 지적장애로 변경하여 장애가 개인 안에 있는 것이 아닌 개인의 능력과 그 개인이 기능하는 맥락 사이에 존재한다는 것을 표현한 것이다(Schalock, Luckasson, & Shogren, 2007). 지적장애의 개념에 대한 변화는 지적장애인에 대한 공공정책에도 영향을 주었다. 전문가가 고안한 기관이 주도하는 프로그램 중심의 과거의 서비스 전달 방식이 지적장애인이 지역사회 내에서 생활연령에 적합한 활동을 영위할 수 있도록 개인의 요구를 평가하고 적합한 지원체계를 개발해야 한다는 지원 패러다임으로 전환된 것이다(Thompson et al., 2006). 따라서 지적장애를 갖고 있는 당사자가 본인의 삶의 주인이라는 인식이 더욱 명확해졌고, 자기옹호는 자기결정과 더불어 지적장애 관련 분야의 중요한 이슈가 되었다(Wehmeyer, Bersani, & Gagne, 2000).

적절한 자기옹호를 위해서는 자신의 장점, 선호도, 목표 등을 비롯한 자신에 대한 지식을 적절하게 갖는 것이 필요하다(Test et al., 2005). 또한 장애인의 경우 일반적인 자신의 특성과 더불어 자신의 장애에 대한 지식과 정보를 갖는 것이 필요하다. 장애인이 자신을 이해하는 과정에서 장애는 반드시 고려해야 할 요소이기 때문이다(오혜경, 2006). 그러나 지적장애란 용어가 사회적으로 다양한 낙인을 내포하고 있다는 현실(McCaughey & Strohmer, 2005; Siperstein, Norins, Corbin, & Shiriver, 2003)을 고려한다면, 지적장애인과 그 가족들이 장애에 대한 지식을 다양한 관점에서 수용하기 쉽지 않은 것이 사실이다. 따라서 많은 경우 이들은 지적장애에 대한 정확한 지식이 아닌, 부정적인 사회적 경험을 통한 부정적 장애 개념을 형성하고 있으며(김수현, 구정아, 2017), 더 나아가 지적장애인이라는 낙인으로부터 가족을 보호하기 위해 장애 진단을 회피하고 장애 관련 서비스의 이용을 거부하기도 한다(강종구, 2013).

장애에 대한 개념은 진보하고 있지만 이와 같이 여전히 낙인이 존재하는 현재의 시대상을 고려한다면, 지적장애인의 삶의 질 향상을 위하여 당사자 자신의 장애를 이해하고 자기옹호 능력을 갖추는 것은 중요한 과제이다. 따라서 지적장애 및 자폐 성장애, 학습장애와 같이 인지적 제한을 갖고 있는 장애인들에게 자신의 장애에 대한 정보를 제공하기 위해 개발된 프로그램들은 장애인 당사자의 눈높이에 맞추어 이러한 인지적 장애의 특성을 지체장애의 특성과 비교하여 그 차이점에 초점을 맞추어 정보를 제공하고 있었으며(Campbell-Whitley, 2008), 동일한 장애에 대해 각 사람의 감정과 태도가 다를 수 있음을 설명하는 방법을 선택한 경우도 있었다(Milsom, Akos, & Thompson, 2004). 또한 좀 더 실제적으로 장애와 관련된 자신의 감정 및 사건에 대한 토의를 통해 같은 장애를 가지고 있어도 모두의 지원요구가 다르다는 것을 인식할 수 있도록 하였으며(Eisenman & Tascione, 2002), 장애와 관련된 법적인 지식을 교수하거나 자신의 장애를 적절하게 설명하고 소개하는 법을 알려주기도 하였다(Milsom, Akos, & Thompson, 2004). 뿐만 아니라 장애와 관련된 사회적 이슈를 소개하며 각 이슈를 해결하기 위해 노력한 정치인을 소개한 경우도 있다(Lindstrom, Doren, Post, & Lombardi, 2013).

이와 더불어 장애에 대한 지식뿐만 아니라 장애를 보완하기 위한 전략 및 구체적인 방법과 관련 서비스에 대한 정보를 교수하는 경우도 있었다. 장애 보완 전략을 적절하게 활용하여 성공한 장애인의 예를 구체적으로 제시하고, 장애관련 서비스 수혜를 위한 법적 절차를 소개하거나(Merlone & Moran, 2008), 장애 관련 서비스의 역사와 함께 자신의 서비스 수혜경험과 감정에 대한 토론을 기회를 제공하고(Eisenman & Tascione, 2002), 연령에 따라 이용할 수 있는 관련 서비스의 차이점을 설명하기도 하였다(Milsom, Akos, & Thompson, 2004). 즉 자신의 장애에 대한 지식과 더불어 권리에 대한 지식을 함께 전달하고 있는 것이다.

한편 자기 자신에 대한 이해는 사회적 관계를 통해 다면적으로 습득되며, 사회적 상황에 따라 가변적으로 나타난다(송인섭, 2013)는 사실에 주목할 필요가 있다. 자신의 장애에 대한 이해 역시 관련 지식을 기반으로 습득할 수 있지만, 더불어 사회적 상황 속에서 자신의 장애에 대해 의사소통 하는 과정을 통해 구체적으로 나타날 수 있는 것이다. 이러한 점을 반영하여 자신의 장애를 삶의 현장에서 밝혀야 하는 순간에 자신의 장애에 대한 관점이 가장 명확하게 나타난다고 해석하기도 한다(라영안, 김원호, 2015). 일반적으로 사회적 상황 속에서 자신의 장애에 대해 다른 사람과 의사소통 하는 과정을 장애개방(disability - disclosure) 이라고 일컫는다(Lynch & Gussel, 1996). 적절한 장애개방 기술은 사회 참여를 위해 중요한 요인일 뿐만 아니라(Santuzzi, Waltz, Finkelstein, & Rupp, 2014), 자신의 정체성 형성에 영향을 줄 수 있으며, 동시에 자신의 장애정체성을 기반으로 발현된다(Thomas, 1998). 그러나 기존의 장애개방과 관련된 연구들은 교육기관에서 장애

개방을 위한 환경을 어떻게 조성하고 있는지 등과 같이 현황을 파악하거나(Smith, 2008), 장애개방을 촉진하는 요인 분석(De Cesarei, 2015), 효과적인 장애개방 시기, 장애개방 계획 세우기, 의사소통 전략, 자기옹호 기술 등을 제안하는 문헌연구(Lynch & Gussel, 1996) 등으로 한정되어 있어 장애개방 기술 교수 후 참여자의 변화를 살펴보는 연구는 찾아보기 어렵다. 또한 장애개방과 관련한 대부분의 연구들이 신체 장애인의 고등교육 및 직업과 관련된 한정된 영역에서 주로 이루어지고 있다(Spirito & Bellini, 2008; von Schrader, Malzer, & Bruyere, 2014).

아울러 장애에 대한 지식 습득이 사회적 경험 및 관계를 통해 형성된다는 것을 고려할 때 비슷한 경험을 갖고 있는 동료들 간의 그룹을 구성하고 유지할 수 있도록 리더십 기술을 신장시키는 것은 장애정체성에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 일례로 Anderson과 Bigby(2017)는 지적장애인들이 자기옹호 그룹에 참여하는 것을 통해 더욱 독립적인 생활을 하고, 다른 사람과의 상호작용이 활발해졌으며, 자기 자신의 권리를 직접 말할 수 있게 된 것 뿐만 아니라 지적장애에 관한 전문가로서의 정체성을 갖게 되었다고 보고한다. 이와 같이 지적장애인들의 장애에 대한 이해가 관련 지식뿐만 아니라 다른 사람들과 의사소통 하는 과정에서 습득되며 이를 통해 장애정체성이 형성될 수 있다는 점에서 그 중요성이 부각되고 있음에도 불구하고 관련 연구가 이론적 개념을 소개하거나 신체장애인에 대한 연구에만 치중되어 있어 지적장애를 대상으로 한 장애개방 관련 연구는 상대적으로 많이 부족한 편이다. 지적장애인들 또한 자기 자신의 장애에 대한 개념을 형성할 수 있으며(Kamlager, 2013), 자기결정적인 삶을 유지하기 위해서 자신의 장애에 대한 정보 및 장애에 대한 의사소통 기술이 필요하다. 따라서 지적장애인들이 장애에 대한 정확한 정보를 얻고 다양한 사회적 맥락에서 다른 사람들에게 장애에 대해 적절하게 의사소통하는 기술을 학습할 수 있도록 구체적인 학습 기회 및 관련 프로그램을 개발할 필요가 있다.

본 연구에서는 학교 졸업 이후 지역사회 내에서 자기결정적인 삶을 영위해야 할 청년기의 지적장애인을 대상으로 장애 이해를 위한 자기지식, 권리지식, 의사소통, 리더십 등 자기옹호의 구성요소를 균형 있게 포함한 자기옹호 프로그램을 개발하였다. 특히 프로그램의 내용 전달을 위하여 지적장애 청년들이 경험해봄직한 다양한 사회적 맥락을 포함하고자 노력하였으며, 프로그램 진행과정에 다양한 사회적 경험이 발생할 수 있도록 비슷한 또래의 지적장애인들이 그룹으로 프로그램에 참여할 수 있도록 하였다. 이와 같은 프로그램 개발과 적용이 지적장애 청년들의 장애정체성과 장애개방 기술에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

1. 장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램에 참여한 실험집단과 참여하지 않은 통제 집단 지적장애 청년의 장애정체성에 집단 간 유의한 차이가 나타나는가?
2. 장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램에 참여한 실험집단과 참여하지 않은 통제 집단 지적장애 청년의 장애개방 기술에 집단 간 유의한 차이가 나타나는가?

## II. 연구방법

### 1. 연구 참여자

#### 1) 지적장애 청년

본 연구에는 N대학에 재학 중인 지적장애 청년 24명이 참여하였다. 연구 참여자 선정 조건은 (1)장애인복지법에 의거하여 지적장애로 장애인 등록이 되어 있는 사람, (2)11회기 동안 결석 없이 참여하겠다는 의지가 있는 사람, (3) 한 문장을 읽고 문장이 표현하는 그림을 선택할 수 있는 사람, (4)장애정체성 및 자기옹호와 관련한 체계적인 중재를 경험하지 않은 사람, (5)부모님 혹은 후견인의 동의를 구한 사람, (6)장애정체성 및 자기옹호와 관련된 모임에 참석한 경험이 없는 사람이다. 또한 연구 종료 이후에도 참여자 집단이 옹호 그룹으로 유지될 가능성을 높이기 위해 동일 기관을 이용하고 있는 대상자들을 우선적으로 선발하고자 하였다.

참여자들은 모두 부모의 지지를 받으며 대학에 재학 중인 청년들로 연령, 특수교육 경험, 장애정도, 사회문화적 배경 등에 대한 동질성을 갖고 있는 집단이었다. 따라서 연구 참여자로 지원한 24명의 지적장애 청년들을 특수교육 서비스를 받기 시작한 시기 및 장애 등급을 기준으로 실험집단과 통제집단에 각각 짝짓기 배치를 하였다. 이들에 대한 정보는 <표 1>과 같다.

실험집단과 통제집단 간 동질성 확인을 위해 장애정체성, 장애개방 사전 검사 점수의 차이가 있는지 알아보려고 독립표본  $t$  검정을 실시한 결과 장애정체성( $t = -1.69, p > .05$ ), 장애개방 기술( $t = -.12, p > .05$ )에서 집단 간 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 따라서 두 집단은 동질성을 지니고 있다고 해석할 수 있다.

〈표 1〉 연구 참여자 정보

| 학생<br>구분 | 실험집단(n=12)                 |          |        |          | 통제집단(n=12) |                            |          |        |          |
|----------|----------------------------|----------|--------|----------|------------|----------------------------|----------|--------|----------|
|          | 특수교육 서비<br>스를 받기<br>시작한 시기 | 장애<br>등급 | 성<br>별 | 출생<br>연도 | 학생<br>구분   | 특수교육 서비<br>스를 받기<br>시작한 시기 | 장애<br>등급 | 성<br>별 | 출생<br>연도 |
| A        | 초등학교                       | 3급       | 여      | 1996     | a          | 중학교                        | 3급       | 남      | 1996     |
| B        | 초등학교                       | 2급       | 남      | 1995     | b          | 초등학교                       | 3급       | 남      | 1996     |
| C        | 중학교                        | 3급       | 여      | 1996     | c          | 중학교                        | 3급       | 남      | 1997     |
| D        | 중학교                        | 3급       | 여      | 1996     | d          | 중학교                        | 2급       | 남      | 1998     |
| E        | 고등학교                       | 3급       | 여      | 1998     | e          | 고등학교                       | 3급       | 남      | 1998     |
| F        | 고등학교                       | 3급       | 여      | 1996     | f          | 고등학교                       | 3급       | 여      | 1996     |
| G        | 초등학교                       | 2급       | 남      | 1996     | g          | 초등학교                       | 2급       | 남      | 1998     |
| H        | 초등학교                       | 3급       | 남      | 1996     | h          | 초등학교                       | 3급       | 남      | 1998     |
| I        | 고등학교                       | 3급       | 여      | 1994     | i          | 고등학교                       | 3급       | 남      | 1998     |
| J        | 없음                         | 3급       | 남      | 1996     | j          | 고등학교                       | 3급       | 남      | 1997     |
| K        | 중학교                        | 3급       | 여      | 1998     | k          | 중학교                        | 3급       | 여      | 1996     |
| L        | 고등학교                       | 3급       | 남      | 1998     | l          | 고등학교                       | 3급       | 여      | 1997     |

## 2) 연구 조력자

본 프로그램에는 참여자들과 같은 또래이면서 지적장애를 갖고 있지 않은 C 대학에 재학 중인 청년 7명이 조력자로서 함께 참여하였다. 조력자 선정 조건은 다음과 같았다 (1) 실험집단 참여자들과 연령이 비슷한 사람, (2) 연구자가 설명하는 연구의 목적에 동의하는 사람, (3) 11회기의 프로그램에 결석 없이 참여하겠다는 의지가 있는 사람, (4) 2회의 오리엔테이션에 참여할 수 있는 사람. 조력자들에 대한 구체적인 정보는 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 연구 조력자에 대한 정보

| 구분 | 성별 | 나이 | 전공   | 장애 관련 경험         |
|----|----|----|------|------------------|
| 가  | 여  | 23 | 디자인  | 장애학생지원센터 교육 근로   |
| 나  | 남  | 23 | 정치학  | 대학 내 장애학생 도우미 활동 |
| 다  | 남  | 23 | 사회복지 | 지체장애 당사자         |
| 라  | 남  | 22 | 역사   | 장애학생지원센터 교육 근로   |
| 마  | 남  | 22 | 사회복지 | 대학 내 장애학생 도우미 활동 |
| 바  | 여  | 22 | 행정학  | 장애학생지원센터 교육 근로   |
| 사  | 여  | 20 | 사회복지 | 시각장애 당사자         |

연구 조력자들은 두 차례에 걸쳐 본 연구의 목적 및 프로그램의 구성 원리와 더불어 지적장애에 대한 다차원적 개념, 장애인 당사자 주위에 대한 교육을 받았다. 또한 조력자가 프로그램 내에서 수행해야 할 역할에 대한 안내와 더불어 각 상황에 따른 역할 수행 방안을 연습해 볼 수 있는 기회를 제공하였다. 조력자들은 연구 참여자들이 개인의 생각을 표현할 수 있도록 독려하고, 프로그램 참여 증진을 위해 정보를 재 전달해주는 역할을 수행하였으며, 자기옹호 영상 편집 등 제작 과정을 지원하였다. 또한 참여자들이 공동의 관심을 교환할 수 있도록 지원하며 갈등 발생 시 중재하는 역할을 하였다.

## 2. 실험 기간 및 장소

장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램은 2017년 7월에서 8월까지 주 4회 회기당 150분씩 총 11회기에 걸쳐 참여자들이 동아리 활동을 진행하고 있는 서울 시내의 문화예술 회관 내 세미나실에서 진행되었다. 해당 장소는 청년들이 많이 모이는 지역의 지하철 역 바로 앞에 있어 접근성이 뛰어나며, 근처에 다양한 상점 및 문화예술 공간과 인접하고 있어, 청년들의 자연스러운 활동을 촉진할 수 있는 환경을 갖추고 있었다.

## 3. 프로그램 개발과 실시

### 1) 장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램 개발 절차

장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램은 지적장애 청년들을 대상으로 지적장애에 대한 이해를 기반으로 자신의 장애에 대해 일상생활 속에서 맥락에 적절하게 설명하고, 같은 장애를 갖고 있는 사람들의 모임을 유지할 수 있도록 지원하는 프로그램이다. 본 연구에서 사용된 프로그램은 선행연구 검토 및 지적장애인의 인식 조사를 통한 프로그램 방향 설정, 프로그램 목표, 내용, 적용 상황 선정, 프로그램 타당도 검토, 예비연구 수행을 통한 수정을 거쳐 개발되었다.

첫 번째 단계로 프로그램의 방향을 설정하기 위하여 문헌을 검토하며, 지적장애 및 관련 서비스의 의미에 대한 정확한 의미를 학습할 수 있는 기회(이성아, 박승희, 2015)가 필요하다는 것을 확인하였다. 또한 장애인이 사회적으로 더 적절하게 수용되기 위해서는 장애를 적절하게 개방하는 기술이 필요하고, 장애개방 기술 역시 습득과 연습의 과정을 거쳐 형성된다는 사실(Jans, Kaye, & Jones, 2012)을 프로그램에 반영하고자 했다. 뿐만 아니라 지적장애인 12명과의 면담을 기반으로 한 질적

연구(김수현, 구정아, 2017)를 수행하며, 자신의 장애에 대해 명확한 정보를 습득할 수 있는 기회를 제공하면, 지적장애인들이 자신과 자신의 장애에 대한 명확한 개념을 형성할 수 있을 것이며 지적장애인의 정체성에 긍정적 영향을 줄 것이라는 가설을 세우게 되었다.

두 번째 단계에서는 문헌연구 및 질적 연구를 통해 추출된 현황을 토대로 프로그램의 목표, 내용, 적용 상황을 선정하였다. 본 프로그램 개발 및 적용을 통해 1) 지적장애 청년들이 자신의 장애 및 장애 관련 서비스의 정의를 바르게 알고 자신의 삶의 현장에서 적절하게 자기의 장애 정보를 설명할 수 있는 기술을 습득하여 상황에 따라 자신의 권리를 옹호하며 살아갈 수 있도록 지원하고, 2) 일련의 과정을 거쳐 장애인 당사자들이 장애를 긍정적으로 이해하고 적절한 장애정체성을 기반으로 자기옹호 그룹을 형성하고 유지할 수 있는 능력의 향상을 유도하고자 하였다. 이를 위해 Test와 동료들(2005)이 자기옹호의 개념적 요소로 제시한 자기지식, 권리지식, 의사소통, 리더십을 중심으로 프로그램의 내용을 구성하였다. 또한 문헌 검토 및 특수교육 전공 교수 2인, 특수교육 박사 2인, 석사 학위를 소지하고 있는 중등학교 특수교사 5인, 초기 성인기 지적장애인이 이용하는 기관 종사자 5인, 해당 연력의 지적장애인 자녀를 양육하는 부모 10인, 지적장애인 당사자 10명의 타당도 검토를 통해 장애개발 기술 교수를 위한 상황을 <표 3>과 같이 범주화하였다.

<표 3> 장애개발 기술 교수를 위한 상황 목록

| 장애개발 기술이 필요한 상황 범주            | 구체적인 상황                                |
|-------------------------------|--|
| 장애 보환을 위한 지원 및 수정을 요청하는 상황    | 공공기관 서류 작성을 위해 지원이 필요한 상황              |
|                               | 직업교육 등 교육 참여 시 지원을 요청하는 상황             |
| 장애 관련 서비스 및 지원제도를 이용해야 하는 상황  | 지하철 요금 할인 등 장애인을 위한 경제적 지원 제도를 이용하는 상황 |
|                               | 장애인을 위한 대기시간 단축 등 편의 지원제도를 이용하는 상황     |
|                               | 장애 관련 기관을 이용하는 상황                      |
| 입사 및 입학에 위한 면접 등 공식적인 자기소개 상황 | 장애인을 위한 기관의 입사 및 입시 면접 상황              |
|                               | 통합된 기관의 입사 및 입시 면접 상황                  |
| 친교 모임 등 비공식적인 자기소개 상황         | 지역사회 청년 모임 참여 상황                       |
| 장애 관련 지식을 명확하게 갖고 있어야 하는 상황   | 장애인식개선 강사의 입장에서 지적장애를 설명하는 상황          |
| 전자통신을 이용해서 대화하는 상황            | 공공기관에 전화로 문의를 하는 상황                    |
|                               | 지역사회 내 상점에 전화로 주문을 하는 상황               |



세 번째로 관련 전문가 4인에게 프로그램 구성, 주제, 내용 및 교수방법에 대한 타당도 검토를 받은 후 예비연구 수행을 통해 프로그램을 최종 수정한 프로그램의 최종 차시 구성은 <표 4>와 같다.

<표 4> 프로그램의 차시별 내용 구조

| 차시                     | 주제   |   |   |
|------------------------|--|---|---|
|                        | 1교시  | 2교시   | 3교시   |
| <b>과거와 현재의 나</b>       |  |   |   |
| 1                      | 과거와 현재 나의 특성<br><br>K <sup>1)</sup>              | 나의 특성을 반영한 자기 소개<br><br>C/L                     | 나의 특성을 반영한 자기 소개 영상 촬영<br>SNS를 활용한 자기소개<br><br>C/L                                    |
| <b>보편성과 다양성</b>        |  |   |   |
| 2                      | 인류의 보편성과 다양성<br><br>K                            | 다양성을 옹호하기 위한 영상<br><br>C/L                      | 옹호 영상 촬영<br>계획하기<br>그룹 채팅 예정 지키기<br>SNS 투표 기능 활용<br><br>C/L                           |
| <b>지적장애란 무엇인가?</b>     |  |   |   |
| 3                      | 지적장애의 다차원적 정의<br>지적장애 정의를 위한 필수 가정 알아보기<br><br>K | 강연자가 되어 대중들에게 지적장애를 설명하기<br><br>K/C/L           | 강연 영상 촬영<br>SNS의 공유 기능 활용<br>SNS의 댓글을 활용하기<br><br>C/L                                 |
| <b>지적장애인의 특성과 지원전략</b> |  |   |   |
| 4                      | 지적장애인의 일반적인 특성과 보완전략<br><br>K                    | 강연자가 되어 대중들에게 지적장애인의 지원요구에 대해 설명하기<br><br>K/C/L | 강연 영상 촬영<br>그룹 활동을 위해 정보 검색하고 공유하기<br>SNS 공유기능 활용하기<br><br>C/L                        |
| <b>지적장애인의 권리</b>       |  |   |   |
| 5                      | 『발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률』 알아보기<br><br>K           | 근로계약서를 작성하는 상황에서 지적장애를 개방하기<br><br>K/C          | 근로계약서 작성 상황 영상 촬영<br>공동의 자금 점검하기<br>식당에서 지적장애인의 권리 보장을 위해 제공할 수 있는 지원 고안하기<br><br>C/L |

1) K는 자기지식 및 권리지식, C는 의사소통, L은 리더십 영역을 의미 함.

<표 4> 프로그램의 차시별 내용 구조 (계속)

| 차시   | 주제  |   |  |
|--|---|---|--|
|  | 1교시   | 2교시   | 3교시  |
| <b>지적장애와 차별</b>                            |   |   |  |
| 6  | 『장애인차별금지 및 권리구제 등에 관한 법률』 알아보기<br><br>K   | 전화로 정보를 수집하는 상황에서 지적장애를 개방하기<br><br>K/C                       | 개인의 특성을 고려하여 역할 조정하기<br>자신이 원하는 것 분명하게 표현하기<br><br>C/L   |
| <b>장애 관련 서비스는 무엇인가?</b>                    |   |   |  |
| 7  | 장애 관련 서비스의 정의 및 목적 알아보기<br><br>K  | 장애 관련 서비스 기관에 처음 방문하여 자기 자신을 소개하기<br><br>K/C/L                | 사교 모임에서 본인 및 친구를 소개하기<br><br>C/L                         |
| <b>장애 관련 종사자는 누구인가?</b>                    |   |   |  |
| 8  | 본인이 만난(날) 장애 관련 종사자의 역할 알아보기<br><br>K   | 장애 관련 종사자에게 지원 요청하기<br><br>K/C/L                              | 장애 관련 종사자와 적절한 관계를 유지하기 위한 사회적 기술<br><br>C/L             |
| <b>지적장애인을 위한 지원체계 1 -고용 및 교육</b>           |   |   |  |
| 9  | 이용할 수 있는 지원체계 탐색 및 이용 방법 습득, 계획 세우기 1<br><br>K/L                                  | 면접 상황에서 적절하게 자신의 장애를 표현하기<br><br>K/C/L                        | 면접 영상 촬영<br>약속 시간 정하기 및 지키기<br><br>C/L                   |
| <b>지적장애인을 위한 지원체계 2 -건강, 여가, 일상생활 및 안전</b> |   |   |  |
| 10   | 이용할 수 있는 지원체계 탐색 및 이용 방법 습득, 계획 세우기 2<br><br>K/C/L                                | 장애인 재정적 지원 및 편의지원제도를 활용하는 상황에서 적절하게 자신의 장애를 개방하기<br><br>K/C/L | 재정적 지원/편의 지원 제도 활용 상황 영상 촬영<br>그룹 활동 계획 세우기<br><br>C/L   |
| <b>현재와 미래의 나</b>                           |   |   |  |
| 11   | 현재의 나의 특성에 대해 정리하기 / 나의 장점을 극대화 시킬 수 있는 방안 및 나의 약점을 보완해 줄 수 있는 방안 정리하기<br><br>K/C | 현재와 미래의 나를 소개하기<br><br>K/C/L                                  | 현재와 미래의 나에 대한 영상 촬영<br>모임 약속 정하기<br>감사 인사 전하기<br><br>C/L |

## 2) 장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램 내용

각 회기의 첫 번째 교시에는 자기지식 및 권리지식을 습득할 수 있도록 자신의 장애 및 장애관련 서비스에 대한 정보와 장애 관련 권리 지식을 공유할 수 있도록 하였다. 특히 자기지식 영역은 자신의 장애 및 자신이 이용한 장애관련 서비스에 대한 정보를 바르게 알 수 있도록 지원하는 내용으로 구성하였으며, 권리지식 영역은 참여자들이 기본적인 인권이 무엇인지 알고 사회 구성원으로서 자신감을 확립하는데 초점을 맞추었다. 따라서 『발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률』과 『장애인 차별금지 및 권리구제 등에 관한 법률』을 학습할 수 있는 기회를 제공하고, 지적장애인이 연령에 따라 이용 가능한 사회전반의 지원체계에 대한 정보를 제공하였다. 그러나 일방적인 강의 형식의 수업을 지양하고 지적장애 청년들의 참여 기회 증진을 위하여 협동학습(기독교초등학교 협동학습 연구 모임 역, 2005), 웹기반 교수(송은주, 이숙향, 2014), 플립드러닝(Flipped learning)(박완성, 김효원, 2016) 등의 교수법 등을 사용하였다. 또한 프로그램의 개발 원칙 중 하나인 정보 접근성 증진을 위하여 활동자료는 쉬운 단어 및 문장의 의미를 정확하게 표현하는 삽화와 함께 지적장애인이 읽기 쉬운 문서 지침(송남영, 2017)을 참고하여 제작하였다.

두 번째 교시에서는 첫 번째 교시에서 습득한 지식을 기반으로 사회적인 상황에서 자신의 장애를 설명하고 자신의 권리를 주장할 수 있는 기술을 연습할 수 있도록 구성하였다. 즉 장애개방 기술을 집중적으로 연습할 수 있는 기회를 제공하였다. 장애개방 기술 습득을 위하여 지적장애인의 옹호능력 향상을 위해 상황을 중심으로 중재를 실시하고 긍정적인 효과를 보고한 연구(김주용, 최승숙, 2013; 윤정보, 2016; 정희승, 박승희, 2011) 및 문제중심학습법(이경순, 송준만, 2007)을 참고하여 문제 해결 전략을 기반으로 한 역할극 형태의 프로그램을 제시하였다. 따라서 참여자들은 연구자가 제시한 상황을 파악한 후(1단계), 어떠한 범주의 상황인지 탐색하고(2단계), 각 범주에 맞는 장애개방 전략을 모색하여 역할극을 작성하여(3단계), 팀별로 역할극을 수행한 후(4단계), 각 상황에 대한 적절한 장애개방 전략을 학습할 수 있도록 하였다(5단계). 그 중 자신의 장애를 타인에게 설명해야 하는 상황은 1)장애 관련 증빙 자료만 제시하면 되는 상황, 2)장애로 인한 개인의 특성 및 보완 전략을 함께 이야기해야 하는 상황, 3)지적장애로 인한 지원요구를 함께 명확하게 이야기해야 하는 상황으로 범주화할 수 있도록 지도하였다.

세 번째 교시에서는 식사 등의 활동을 하며 그룹유지 기술을 습득하고 리더십을 신장할 수 있는 기회를 제공하였다. 또한 선행연구들(Davidson, 2009; 2015, Davidson, Smith, & Naffi Abou Khalil, 2011)은 자기옹호 영상을 촬영하는 과정이 자기옹호 그룹을 유지할 수 있는 기술을 학습하는데 적절한 기회를 마련해주며, 효과적인 의사소통 기술 학습에 도움이 될 뿐만 아니라 상대방의 장애에 대한 인식

변화를 촉구하는데 적절하다고 밝히고 있다. 따라서 자기옹호 영상 제작을 주요한 활동으로 제공하였다. 영상 촬영을 위한 역할 정하기 역시 참여자 중심으로 이루어질 수 있도록 영상 제작을 위해 필요한 역할을 설명한 자료를 제공하였으며, 조력자들의 지원을 받아 자신이 맡은 역할을 참여자들이 수행할 수 있도록 하였다. 단 영상 최종 편집의 경우 연구 조력자가 마무리를 할 수 있도록 하였다.

#### 4. 종속변인 및 측정도구

##### 1) 장애정체성

장애정체성은 장애인 당사자의 장애수용과 속한 집단에 대한 소속감, 타인의 태도에 대한 자기 인식이 혼합되어 만들어지는 하나의 자아상이다(신은경, 최정아, 2007). 지적장애 청년의 장애정체성의 변화를 측정하기 위해 본 연구에서는 이익섭, 홍세희, 신은경(2007)의 장애정체성 척도를 지적장애인의 특성을 고려하여 수정 보완하여 특수교육과 교수 2인 및 특수교육학 박사 2인에게 내용타당도 검증을 받고 지적장애 청년 7인에게 예비검사를 통해 사용 적합성을 검토한 후 사용하였다.

총 20문항의 검사지는 <표 5>와 같은 하위요소들을 포함하고 있었으며, 4점 척도로 평정하여 점수가 높을수록 장애정체성이 긍정적으로 확립된 것을 의미한다. 원 척도에 포함된 모든 문항은 적합도(MNSQ)의 Infit 지수와 Outfit 지수가 모두 0.8 ~ 1.2 범주를 유지하고 있었으며, 본 연구에서 산출한 Cronbach  $\alpha$  계수는 .80이다.

<표 5> 장애정체성 척도의 구성요소

| 하위 차원         | 내용   | 문항 수 |
|---------------|--|------|
| 인간으로의 가치      | 자신이 인간이라는 믿음 및 장애를 더 이상 비하하지 않는 과정                         | 9    |
| 시민적 권리        | 장애로 인한 차별과 사회적 장벽에 대한 자신의 적극적인 태도                          | 4    |
| 공통근거          | 장애라는 경험이 특정 개인만이 느끼는 독특한 것이 아니라 유사한 상태에 있는 사람들이 경험을 공유하는 것 | 3    |
| 외적 장애물에 관한 인식 | 장애가 사회적, 문화적, 물리적 환경 속에 존재하며 이는 제거될 수 있다는 인식               | 4    |

## 2) 장애개방 기술

본 연구에서는 참여자들의 장애를 적절하게 개방하는 기술 변화를 알아보기 위하여 장애개방 기술 검사를 연구자가 제작하여 사용하였다. 장애개방 기술 검사지를 개발하기 위해 장애개방 및 지적장애인의 장애 및 장애에 대한 인식 및 경험과 관련한 선행연구(김수현, 구정아, 2017; 라영안, 김원호, 2015; 이성아, 박승희, 2015; Blockmans, 2015; Monteleone & Forrester-Jones, 2016)를 기초로 초기 성인의 지적장애인에게 장애개방 기술이 필요한 상황 목록을 작성한 후 특수교육 전공 교수 2인, 특수교육학 박사 2인, 지적장애 청년들 7인 및 그들의 부모에게 타당도를 점검받아 제작하였다. 검사지에 포함된 상황은 1)장애관련 증빙 자료만 제시하면 되는 상황, 2)지적장애로 인한 개인의 특성 및 보완 전략을 함께 이야기해야 하는 상황, 3)지적장애로 인한 지원 요구를 이야기해야 하는 상황으로 범주화하였다. 또한 이와 더불어 적절한 장애개방을 위해서는 장애 관련 정보를 정확하게 아는 것과 상황을 정확하게 판단하는 것이 중요한 것을 반영하여 장애 관련 정보를 가장 정확하게 표현할 수 있는 강연하는 상황을 삽입하였으며, 상황에 따라 차별성 둔 장애개방 여부를 파악하기 위해 대조되는 상황에서 자기소개를 하는 문항을 삽입하였다.

검사지에는 총 10가지의 상황을 짧은 글과 사진으로 제시하였다. 연구자가 각각의 상황을 읽어준 후 “이 이야기는 어떤 상황인가요?”라고 질문하여, 참여자가 상황을 이해했는지 확인하고, 쓰기 혹은 말하기 중 본인이 선호하는 방법으로 답변할 수 있도록 하였다. 각 문항의 답변 내용은 연구자가 설정한 기준에 따라 0점에서 2점까지로 채점되었으며, 신뢰도를 높이기 위하여 연구자와 특수교육 전공 박사 2인이 개별 채점을 한 후 불일치하는 문항에 대해 협의를 통해 재 채점하는 절차를 거쳤다. 점수가 높을수록 효과적인 장애개방 기술을 갖고 있는 것으로 여겨지며, 본 연구에서 산출된 Cronbach  $\alpha$  계수는 .86이었다.

## 5. 실험설계 및 절차

본 연구는 ‘장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램’참여에 따른 지적장애인들의 장애정체성, 장애개방 기술의 변화를 알아보기 위해 사전 사후 검사 통제집단 설계를 사용하였다. 이와 같은 실험설계를 기반으로 본 연구는 프로그램 시행을 위한 사전안내, 연구 조력자 사전 교육, 사전검사, 프로그램 실행, 사후검사의 단계를 거쳐 진행되었다.

연구계획에 대한 IRB 승인을 받은 후 본 연구 참여의사를 밝힌 사람들에게 본 연구의 목적과 프로그램 내용에 대해 설명하고 참여자 및 그들의 부모에게 동의를 구하는 과정을 거쳤다. 이후 프로그램 운영 시간과 장소, 프로그램 운영의 기본 원칙

등에 대한 협의를 하였다. 이와 더불어 연구 조력자로 참여한 비장애 청년들에게 본 연구의 목적, 지적장애의 다차원적 개념, 장애인 당사자 중심주의, 조력자의 역할 및 역할 분배에 대한 교육을 2회기에 걸쳐 실행하였다.

참여자들의 변화를 측정하기 위한 사전, 사후 검사는 동일한 조건과 방법으로 실행되었다. 장애정체성 검사는 집단으로 실시하되 문제를 읽어주기 원하거나 문항의 뜻을 질문하고 싶은 경우 연구자 및 조력자에게 요청할 수 있도록 하였다. 참여자 2명당 한 명의 조력자가 참여자의 검사 수행을 자연스럽게 관찰할 수 있도록 하였으며, 문제를 읽지 않고 답변하는 경우에 문제를 읽은 후 생각한 후 답변하도록 단서를 주려고 계획하였으나 참여자 모두 문제를 읽고 답변하는 것을 관찰할 수 있었다. 장애개방 기술 검사는 미리 정해진 순서에 따라 소그룹실에서 개별적으로 진행되었다. 검사를 시작하기 전 기술된 상황을 본인이 읽는 것을 선호하는지 연구자의 음성으로 듣는 것을 선호하는지 선택할 수 있는 기회를 제공하였으며, 답변 양식 역시 본인이 글로 적는 것과 음성으로 답하는 것 중 선택할 수 있도록 하였다.

11차시로 이루어진 본 프로그램은 연구자가 진행하였으며, 연구조력자들은 지적장애 청년 3-5명으로 구성된 소그룹에 2명씩 함께 배정되어 의사소통을 지원하고, 참여자들을 임파워먼트하는 역할 및 영상제작을 보조하는 역할을 수행하였다. 매 차시 활동 시작 전 조력자들에게 활동 소개 시간이 있었으며, 각 한 차시의 활동은 3교시로 구성되어 150분 진행되었다. 예를 들어 9차시의 경우 1교시에는 성인기 지적장애인의 고용, 학업을 위한 지원체계에 대한 지식을 습득할 수 있도록 하였으며, 2교시에는 취업을 위한 면접 상황에서 자신의 장애를 개방하는 의사소통 기술을 연습하고, 3교시에는 모의 면접 장면을 영상으로 촬영하는 그룹 활동과 더불어 약속시간을 정하고 지키는 것의 필요성을 논의해볼 수 있도록 하였다. 각 교시의 활동은 약 50분 동안 이루어졌으며 1교시와 2교시 사이에는 약 5분 정도의 휴식 시간을 제공하고, 2교시와 3교시 사이에는 다과를 제공하였다. 더불어 통제집단의 경우 실험기간 동안 문화예술 동아리 활동을 하였으며, 실험집단과 통제집단의 사후검사가 마무리된 후 동일한 프로그램에 참여할 수 있도록 하였다.

## 6. 자료 처리

장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램에 참여한 실험집단과 통제집단 간 장애정체성과 장애개방 기술 변화에 유의미한 집단 간 차이가 있는지 살펴보기 위해 장애정체성 검사와 장애개방 기술 검사 점수의 사전, 사후 점수의 차이에 대해 두 독립표본  $t$  검정을 실시하였다. 이러한 통계적 분석을 위하여 SPSS 22 통계 프로그램을 사용하였다.

## 7. 중재충실도

본 연구에서는 연구자가 프로그램 계획서에 명시한 진행계획과 절차를 정확하게 준수하였는지 알아보기 위해 중재충실도를 측정하여 연구의 타당도를 높이고자 하였다. 중재충실도 설문지는 계획에 따라 중재를 정확하게 실행하는지에 초점을 맞추어 10문항으로 구성되었으며, 적절하게 실행한 항목은 1점, 실행하지 않았거나 정확하게 실행하지 않은 항목은 0점으로 처리하여 점수를 산정하였다. 1, 2, 3 회기에는 중재 과정에서 발생할 수 있는 문제를 확인하고 보완하기 위하여 중재를 실시하는 연구자와 연구보조원 한 명이 지속적으로 중재충실도를 점검하였다. 그 후 연구자는 모든 회기 중재충실도 설문지를 작성하였으며, 연구보조자는 홀수 회기마다 중재 충실도를 측정하였다. 그 결과 산출한 중재충실도의 평균은 93.33%로 나타났다.

## 8. 사회적 타당도

### 1) 지적장애 청년이 평정한 사회적 타당도

프로그램에 참여한 지적장애 청년들에게 장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램의 주요 내용에 대한 이해, 실생활에 적용 가능성, 흥미 및 기대 충족 여부를 물어보는 내용의 총 8문항, 3점 Likert 척도로 사회적 타당도를 측정하였다. 이들의 응답 평균은 2.86점으로 프로그램 참여에 대해 비교적 높은 만족도를 보이는 것으로 나타났다. ‘나는 앞으로도 연구모임에 계속 참여하고 싶다.’, ‘친구들에게 연구모임을 추천하고 싶다.’ 등의 항목을 평균 2.92점으로 상당히 높게 평정한 것을 살펴볼 수 있었다.

### 2) 연구 조력자가 평정한 사회적 타당도

중재가 원활하게 진행될 수 있도록 함께 참여한 비장애인 조력자들에게도 프로그램의 내용과 진행 방식의 적합성, 주변 사람들에게 추천의사, 기대 충족 여부 등을 물어보기 위하여 7문항 Likert 5점 척도의 질문지를 사용하여 사회적 타당도를 측정하였다. 전체 문항에 대한 평균은 4.62점으로 나타났다. ‘본 연구의 프로그램은 참여자들에게 필요한 것을 배울 수 있는 기회를 제공해 주었다.’ 라는 항목과 ‘프로그램의 각 회기의 전개방식이 참여자들의 자발적인 참여도를 높이는데 적합한 편이었다.’란 항목 등이 평균 4.83의 가장 높은 점수로 평정되었다. 이와 더불어 프로그램에 대한 전반적인 의견 및 참여자에게 미치는 영향 등을 자유롭게 기록하도록 하였으며, 시각장애를 갖고 있는 한 조력자는 본 프로그램 조력 경험을 통해 장애에

대해 상대방에게 적절하게 설명하는 것이 무엇인지 정확하게 알 수 있었으며, 관련 프로그램이 더 많은 장애인을 위해 다양하게 확대되었으면 좋겠다고 기술하기도 하였다.

### III. 연구 결과

장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램이 지적장애 청년의 장애정체성 및 장애기방 기술에 미치는 영향을 조사하고자 두 독립표본  $t$  검정을 실시하였으며 그 결과는 다음과 같다.

#### 1. 장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램이 지적장애 청년의 장애정체성에 미치는 영향

프로그램에 참여한 실험집단 지적장애 청년의 장애정체성 총점은 중재 실시 후 평균 7.67점 증가하였고, 통제집단의 경우는 3.08점 하락하였다. 두 집단의 사전검사와 사후검사의 변화량이 통계적으로 유의미한 차이가 있는지 알아보기 위하여 두 독립표본  $t$  검정을 실시한 결과 두 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있었다( $t = 3.88, p < .01$ ). 이러한 결과는 장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램에 참여한 실험집단이 통제집단보다 장애정체성이 긍정적으로 유의하게 향상되었다고 평가하고 있음을 나타낸다(<표 6> 참조).

장애정체성 척도는 인간으로의 가치, 시민적 권리, 공통근거, 외적장애물에 대한 인식 총 네 가지의 하위영역으로 구분되는데, 4가지 하위영역 중 시민적 권리( $t = 2.68, p < .05$ ), 공통근거( $t = 2.33, p < .05$ ), 외적 장애물에 관한 인식( $t = 2.19, p < .05$ ) 영역에서는 실험집단과 통제집단의 사전검사와 사후검사의 변화량이 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 반면 인간으로의 가치 영역( $t = 1.79, p > .05$ )에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다.



<표 6> 장애정체성 검사 점수의 사전·사후 차이에 대한 *t* 검정 결과

| 영역            | 집단          | 사전 검사 |      | 사후 검사 |      | 사전·사후 차이 |      | <i>t</i> |
|---------------|-------------|-------|------|-------|------|----------|------|----------|
|               |             | M     | SD   | M     | SD   | M        | SD   |          |
| 총점            | 실험집단 (n=12) | 51.08 | 6.68 | 58.75 | 6.48 | 7.67     | 7.45 | 3.88**   |
|               | 통제집단 (n=12) | 56.92 | 9.95 | 53.83 | 9.83 | -3.08    | 6.04 |          |
| 인간으로의 가치      | 실험집단 (n=12) | 25.25 | 3.67 | 27.92 | 4.25 | 2.67     | 4.91 | 1.79     |
|               | 통제집단 (n=12) | 24.17 | 5.67 | 23.83 | 5.75 | -.33     | 3.11 |          |
| 시민적 권리        | 실험집단 (n=12) | 8.83  | 2.41 | 11.08 | 1.78 | 2.25     | 1.36 | 2.68*    |
|               | 통제집단 (n=12) | 12.33 | 3.23 | 11.83 | 2.41 | -.50     | 3.26 |          |
| 공통근거          | 실험집단 (n=12) | 5.58  | 2.11 | 7.17  | 2.82 | 1.58     | 3.29 | 2.33*    |
|               | 통제집단 (n=12) | 8.17  | 2.41 | 7.25  | 2.01 | -.92     | 1.73 |          |
| 외적 장애물에 관한 인식 | 실험집단 (n=12) | 11.42 | 1.73 | 12.58 | 1.83 | 1.17     | 2.52 | 2.19*    |
|               | 통제집단 (n=12) | 12.58 | 1.83 | 10.92 | 2.81 | -1.50    | 3.40 |          |

\*\**p* < .01, \**p* < .05

## 2. 장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램이 지적장애 청년의 장애개방 기술에 미치는 영향

장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램에 참여한 실험집단의 장애개방 기술 점수는 사전 검사 평균 5.67점에서 사후 검사 평균 13.33점으로 평균 7.67점이 상승하였다. 그러나 통제집단의 장애개방 기술 점수는 사전 검사 평균 5.83점에서 사후 검사 평균 5.25점으로 평균 0.58점 하락하였다. 두 집단의 사전 검사와 사후 검사 점수 변화량이 통계적으로 유의미한 차이가 있는지 살펴보기 위하여 두 독립표본 *t* 검정을 하였으며, 분석결과 두 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있었다( $t = 6.92, p < .001$ ). 이는 장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램에 참여한 실험집단의 장애개방 기술이 통제집단의 장애개방 기술보다 유의하게 큰 폭으로 향상되었다는 것을 나타냈다(<표 7> 참조). 따라서 장애 이해를 위한 프로그램이 지적장애 청년의 장애개방 기술 향상에 긍정적인 영향을 미친 것으로 해석할 수 있다.

<표 7> 장애개방 기술 검사 점수의 사전·사후 차이에 대한 *t* 검정 결과

| 집단             | 사전 검사 |      | 사후 검사 |      | 사전·사후 차이 |      | <i>t</i> |
|----------------|-------|------|-------|------|----------|------|----------|
|                | M     | SD   | M     | SD   | M        | SD   |          |
| 실험집단<br>(n=12) | 5.67  | 3.63 | 13.33 | 4.01 | 7.67     | 3.45 | 6.92***  |
| 통제집단<br>(n=12) | 5.83  | 3.16 | 5.25  | 2.49 | -0.58    | 2.28 |          |

\*\*\* *p* < .001

#### IV. 논의 및 제언

본 연구는 장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램이 지적장애 청년의 장애정체성 및 장애개방 기술에 미치는 영향을 알아보기 위해 실행되었다. 본 연구를 통하여 얻게 된 결과는 다음과 같다. 장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램은 지적장애 청년의 장애정체성 및 장애개방 기술 습득에 긍정적인 영향을 미쳤다. 즉 실험집단 지적장애 청년들의 장애정체성 및 장애개방 기술의 변화 정도가 통제집단과 비교해 통계적으로 유의하게 향상되었다.

이러한 연구결과를 바탕으로 장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램이 지적장애 청년의 장애정체성, 장애개방 기술에 어떠한 영향을 주었는지 논의하고자 한다.

첫째, 본 연구의 프로그램이 자기지식, 권리지식, 의사소통, 리더십과 같은 자기옹호의 교육적 구성요소(Test et al., 2005)를 고루 포함하도록 설계 한 것이 참여자들의 장애정체성 및 장애개방 기술 향상에 긍정적인 영향을 미쳤다. 지적장애인들은 사회적 낙인과 배제를 지각하며 부정적인 자아개념(주영하, 정익중, 2016; Jones, 2012) 및 왜곡된 장애개념(김수현, 구정아, 2017)을 형성하고 있었다, 따라서 장애에 대한 객관적인 지식을 제공하는 것에서 더 나아가 그와 관련된 자신의 필요와 요구를 의사소통하는 전략과 더불어 같은 요구를 갖고 있는 동료들과의 관계를 유지하기 위한 리더십 기술을 포함한 종합적인 자기옹호 프로그램을 개발한 것이 지적장애 청년들의 장애정체성 변화에 긍정적인 영향을 주었다고 해석할 수 있다.

자기옹호란 개인과 개인이 소속된 집단에 대한 이해를 바탕으로 자신의 권리와 요구를 효과적인 의사소통 기술을 사용하여 보호하고 관철시키기 위한 표현 방법이 자 실천기술(김기룡, 2014)이며, 장애인이 개인적 혹은 집단적으로 자신의 목소리를 내고 스스로 결정하고 자신의 권리를 주장할 수 있도록 하는 개인과 집단의 변화를 위한 운동(Advocating Change Together, 2002)이다. 또한 교육적 측면에서 Test와

동료들(2005)은 자기옹호의 구성요소를 자기지식, 권리지식, 의사소통, 리더십으로 정의하였다. 자기지식은 자기옹호의 첫 단계로 자신의 흥미, 선호, 강점, 필요, 자신의 장애의 특성 등을 인식하도록 하는 것이다(Abery, 1995; Test et al., 2005 재인용). 권리지식이란 시민으로서의 권리와 장애가 있는 개인으로서의 권리를 아는 것을 의미한다(김용득, 2016). 선행연구들은 자신이 무엇을 원하는지 이야기하기 이전에 자신에 대해 이해하는 것이 필요하기 때문에 자기지식과 권리지식은 자기옹호를 위한 기본적 토대가 된다고 언급한다 (Wehmeyer & Palmer, 2012). 이와 더불어 의사소통 능력은 대화기술, 신체적 언어기술 등을 포함한 자기옹호를 위한 대표적인 기술이다. 마지막으로 리더십은 집단 내에서 자신의 역할을 배우고 집단 내 상호작용에 참여하는 것을 의미한다. 즉 이와 같은 요소들이 상호작용하며 자신을 보호하고 개인과 집단의 변화를 초래하게 된다는 것이다.

본 연구의 총 11차시 프로그램은 각각 3교시로 구성이 되었으며, 1교시에는 장애와 관련된 자기 지식 및 권리 지식을 학습하고, 2교시와 3교시에는 습득한 지식을 기반으로 의사소통 및 리더십 기술을 학습할 수 있도록 구성하였다. 예를 들어 5차시의 1교시에는 발달장애인 권리 보장 및 지원에 관한 법률을 알아보고, 2교시에는 근로계약서를 작성하는 상황을 역할극으로 구성하여 법을 근거로 자신에게 필요한 사항을 요청하기 위한 장애개방 기술을 연습할 수 있도록 하였다. 또한 이어서 3교시에는 근로계약서를 작성하는 상황을 영상으로 제작하고, 활동을 마친 후 식사를 할 때 식당 내에서 지적장애인의 권리 보장을 위해 제공할 수 있는 지원에 대해 논의해 보았다. 자신의 권리에 대해 습득한 지식을 제공하고, 실제 상황에서 자신의 권리를 보장받을 수 있도록 자신의 장애를 개방하는 기술을 학습하며, 같은 경험을 할 수 있는 동료와의 집단과의 상호작용 기회를 마련해 준 것이다. 이와 같은 일련의 과정을 통해 자신의 장애에 대해 옹호할 수 있는 능력을 신장시키고, 관련 경험을 한 것이 참여자들에게 긍정적 영향을 준 것으로 추측해 볼 수 있다. 이러한 결과는 자기옹호 활동 참여가 장애정체성 형성에 긍정적인 영향을 준다고 보고하는 선행연구들(Anderson & Bigby, 2017, Caldwell, 2010; Tideman & Svensson, 2015)과 맥락을 같이하는 바이다.

둘째, 특정 연령대의 동질적인 문화적 배경이 있는 지적장애 청년들의 집단을 구성하여 프로그램을 운영한 것이 참여자들의 장애정체성 및 장애개방 기술 향상에 긍정적인 영향을 주었을 것으로 보인다. 참여자들 개개인은 지적장애에 대해 부정적인 감정과 지식을 완고하게 갖고 있었다. 그러나 그룹 활동을 중심으로 이루어진 프로그램은 12명의 지적장애 청년들이 장애 관련 주제를 다루는 과정에서 자연스럽게 상호 지지자의 역할을 수행할 수 있도록 촉진하였다. 예를 들어 지적장애인의 특성에 대해 알아본 후 자신의 지원요구를 살펴보는 4차시 활동 중 한 참여자는 자신의 제한점을 발견하며 좌절감을 토로하였다. 그러나 다른 참여자들이 동료로서 바라보는

당사자의 장점을 일깨워 주거나 일상생활 경험을 기반으로 적절한 보완 전략을 연결할 수 있도록 지지하는 모습을 관찰할 수 있었다. 따라서 장애로 인한 기능성의 제한을 정의하며 무거워지는 분위기가 이미 지원을 경험하였거나 보완 전략을 갖고 있는 동료들의 지원과 일상생활 경험을 근거로 완화되곤 하였다.

이러한 현상은 한 사람의 정체성 형성이 개인과 사회 간의 상호조절 과정이며, 사회의 다양한 관계망 속에서 여러 체계와의 상호작용하는 경험을 통해 형성된다는 이론(김동배, 권중돈, 2010)과 맥락을 같이 한다. 자신에 대한 수용력과 더불어 다양한 사람들과의 긍정적인 관계 형성을 할 수 있는 사회적 지원은 한 개인의 정체감 증진을 위해 반드시 필요한 자원이다(정귀순, 2007). 따라서 선행연구들(문주영, 2013; 신은경, 최정아, 2007; 엄정혜, 2012; 이웅, 이주희, 이한나, 2011; 이한나, 2008)은 장애정체성 역시 사회적 지지도와 정적 상관관계가 있음을 밝히고 있다. 본 프로그램 참여자들 역시 동료들과 함께 장애 관련 주제에 대한 활동을 하며 형성하게 된 상호지지가 장애정체성에 긍정적 영향을 미친 것으로 추론해 볼 수 있다.

더불어 그룹 활동 중에 발생한 자연스러운 동료 모델링이 장애개방 기술 증진에도 긍정적인 영향을 주었을 것이라고 추론할 수 있다. 본 연구에서는 12명의 지적장애 청년들이 한 집단으로 장애 이해를 위한 자기옹호 프로그램에 참여하였다. 장애에 대한 의사소통 기술을 주로 학습하는 각 회기의 2차시 활동에서는 주로 3~5명씩 3개의 그룹으로 나누어 역할극을 만들고 시연할 수 있도록 기회를 제공하였다. 따라서 각 그룹 내에서 역할극을 구성하면서 참여자들 간에 다양한 상호작용이 발생했으며, 해당 상황에서 적절한 대처를 위해 필요한 전략을 적절하게 제시하는 참여자의 발언을 모방하는 등의 학습이 이루어졌다. 또한 본인 속하지 않은 그룹의 역할극을 관람하고 피드백을 주고받는 과정에서도 적절한 기술에 대한 강화와 학습이 이루어졌다. 뿐만 아니라 장애개방 전략을 실행하는 역할극의 주인공이 동료가 되는 경우 자기 자신에게 집중되는 프로그램 내용에 대한 심리적 부담감을 다소 완화할 수 있는 요인으로 작용하는 것을 관찰할 수 있었다.

셋째, 동료 학습자 간 긍정적인 상호작용을 촉진할 수 있는 교수방법을 사용한 것이 참여자들의 장애정체성 및 장애개방 기술 향상에 긍정적인 영향을 주었을 것이다. 개인의 정체성은 앞서 언급한 바와 같이 사회적 상호작용 경험을 기반으로 형성된다. 지적장애 청년들이 갖고 있는 자신의 지적장애에 대한 부정적 인식 역시 사회적 경험을 기반으로 형성된 것을 살펴볼 수 있다(김수현, 구정아, 2017). 그러나 본 연구의 프로그램은 장애 관련 주제를 기반으로 다양한 상호작용이 발생할 수 있도록 구조화 되었고, 참여자들은 본 연구 프로그램에 동료와 함께 참여하며 장애 관련 주제를 기반으로 한 긍정적인 상호작용을 경험할 수 있었다. 그에 따라 본 연구 기간 중에 경험한 다양한 상호작용이 각 참여자의 장애정체성 변화에 영향을 주었을 것이라고 추론하는 것이다.

예를 들어 본 연구 프로그램의 5차시와 6차시는 협동학습 전략을 활용하여 ‘발달장애인 권리 보장 및 지원에 관한 법률’과 ‘장애인차별금지 및 권리 구제 등에 관한 법률’의 내용을 살펴볼 수 있도록 활동을 구성하였는데 법의 내용을 파악하는 과정에서 교수자 중심의 활동이 아닌 학습자 중심의 협동학습을 통해 학습자간 상호의존성을 높일 수 있었다. 이는 협동학습 전략을 사용하는 경우 참여자 간 협력, 긍정적 상호작용이 활성화 되어, 궁극적으로 긍정적인 자아개념이 형성될 수 있다(김수현, 채정현, 1998; Slavin, 1991)고 보고한 선행연구들과도 맥락을 같이 한다.

또한 본 연구에서는 자신의 장애와 관련하여 적절하게 대응하지 못해 어려움을 겪었거나 직면하기 어려워 회피했던 지적장애 청년들의 경험을 기반으로 선정된 상황 중심의 역할극을 활용하였다. 따라서 참여자들은 경험해 봄직한 가상의 장면 속에서 지적장애 청년으로서 문제해결 전략을 적용하며 적절한 반응을 연습하거나 관객 및 상대방의 역할을 맡아 자신이 경험한 상황에 대한 객관적인 역할을 경험할 수 있었다. 참여자들은 동료들과 장애개방을 소재로 한 역할극을 구성하고 발표하는 과정을 상당히 즐거워하였으며, 장애 관련 소재를 즐겁게 공유할 수 있는 사회적 경험을 통해 장애에 대한 대체 감정을 경험할 수 있었다. 자기옹호와 관련된 선행연구들(김주용, 최승숙, 2013; 김현용, 최진혁, 김대용, 2017; 방명애, 전수정, 2007; 정희승, 박승희, 2011) 역시 지적장애인의 자기옹호를 위한 의사소통 능력 향상을 위해 역할극을 활용할 경우 긍정적인 효과를 얻을 수 있음을 보고하고 있다.

본 연구는 다음과 같은 몇 가지 제한점을 갖고 있다. 첫째, 본 연구는 연구대상 선정 및 실험진행의 용이성을 고려하여 특정 대학교에 재학 중 지적장애 청년들을 대상으로 연구가 진행되어 연구결과를 일반화하는데 있어서 주의가 필요하다. 둘째, 장애정체성이 단기간에 형성되는 것이 아니라는 것을 고려할 때, 장애와 관련하여 다양한 경험을 갖고 각 참여자들의 지식을 재구성하기에는 다소 짧은 기간이었다. 본 연구의 짧은 실험기간은 연구 참여자들의 장애정체성 중 인간으로의 가치 영역에 대한 실험집단과 통제집단 간 변화에 통계적 차이가 나타나지 않도록 한 원인 중 하나로 해석할 수 있다. 장애 정체성의 다른 하위 영역인 시민적 권리, 공통근거, 외적 장애물에 대한 인식 등은 지식과 경험을 통해 단 기간 내의 변화가 가능했으나 자신의 가치에 대한 신념이 변화하기에는 더욱더 긴 시간이 필요했을 것으로 여겨진다. 셋째, 자신의 장애를 개방하는 기술 역시 실제 상황 속에서 측정할 것이 아니기 때문에 일반화 가능한 기술 습득을 측정하지 못했다는 제한점을 갖고 있다. 그러나 이와 같은 제한점에도 불구하고 본 연구는 장애정체성(신애자, 김용수, 2017; 배영광, 이동혁, 차주환, 2016; 채기화, 2015) 및 장애개방(Blockmans, 2015; De Cesarei, 2015; Furr, Carreiro, & McArthur, 2016; Jans, Kaye, & Jones, 2012; von Schrader, Malzer, & Bruyere, 2014)과 관련한 선행연구들이 주로 신체 장애인으로 대상을 한정하고 있는데 반해 지적장애인들에게 자신의 장애를 이해

하고 개방하는 기술을 습득할 수 있는 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하고자 시도하였다는 것에 의미가 있다.

이를 바탕으로 후속 연구에서는 다양한 연령, 사회 문화적 배경, 장애 원인 등을 고려한 지적장애 관련 지식 기반의 프로그램 개발하고 그 효과를 검증할 수 있기를 기대한다. 일례로 본연구에서는 청년기의 지적장애인을 대상으로 단기 집중적인 프로그램을 진행하였으나 장애에 대한 개념 및 정체성은 한 순간에 형성되는 것이 아닌 사실에 고려해야 할 필요가 있다. 또한 장애정체성 형성을 지원하기 위한 프로그램의 부재로 성장기에 부정적 경험을 통해 형성된 지식이 쉽게 변화하지 않는 모습을 본 연구에서 살펴볼 수 있었다. 따라서 아동기에 장애진단을 받는 시기, 시간제 특수학급에서 개별화교육을 받기 시작하는 시기 및 청소년기의 진로 탐색을 하며 대학 진학, 군 입대 계획을 하는 시기 등 각 생애주기에 따라 적절하게 자신의 장애에 대해 이해할 수 있도록 프로그램이 필요하다.

뿐만 아니라 외국의 경우 약체 X 증후군 협회(www.fragilex.org.uk) 등 장애인 단체에서 회원들을 위한 장애 관련 책자 등을 배포하며 당사자가 자신의 장애에 대해 이해할 수 있도록 지원하고 있는 것을 살펴볼 수 있다. 국내에서도 비교적 유사한 외모 특성과 더불어 행동표현형을 갖고 있는 지적장애인들이 자신의 특성에 대해 이해하고 적절한 정체성을 형성할 수 있는 프로그램을 개발한다면, 이들의 건강한 정체성 형성에 도움을 줄 수 있을 것이다.

또한 장애에 대한 관점과 필요 지식은 각 사람의 사회, 문화, 경제적 배경에 따라 다르다. 예를 들어 각 사람이 갖고 있는 종교는 각 사람의 정체성 및 문화 형성에 매우 큰 영향을 줄 수 있다(김동기, 2011). 장애 자녀를 키우는 부모 또한 자녀의 장애에 대한 관점 변화 과정에서 종교의 영향을 많이 받는다(김윤희, 김진숙, 2014, Poston & Turnbull, 2004). 따라서 특정 종교를 갖고 있는 지적장애인을 대상으로 종교적 관점을 담은 장애 이해 프로그램이 개발하는 등의 시도가 이루어진다면, 지적장애인들에게 의미 있는 자료로 활용될 수 있을 것이다.

본 연구는 청년기의 지적장애인이 자신의 장애를 이해할 수 있도록 자기옹호 프로그램을 개발하고 실행함으로써 지적장애 청년의 장애정체성 및 장애개방 기술에 미치는 영향을 살펴보았다. 물론 지적장애인이 자신의 장애를 적절하게 이해하고, 주변 사람들과 장애에 대해 편안하게 이야기하며 살아가기 위해서는 여전히 더욱더 다양한 유형의 지원 개발이 필요할 것이다. 그러나 장애인 당사자가 자신의 장애를 좀 더 정확히 이해하기 위한 지원 방안 개발의 기초자료로서 본 연구의 과정 및 결과가 장애가 무엇인지 고민하고 있는 지적장애인들, 그리고 그들을 사랑하는 사람들에게 조금이나마 도움이 될 수 있기를 소망한다.

## 참고문헌

- 강종구 (2013). 장애학 관련 외국학술지에 나타난 통합교육 분석. **특수교육재활과학연구**, 52(1), 1-20.
- 김기룡 (2014). 발달장애학생의 자기옹호 측정 문항 개발 및 타당성 검증. **지체·중복·건강장애연구**, 57(3), 133-157.
- 김동기 (2011). Marcia 의 청소년 자아정체성 발달 모형에 따른 가톨릭 청년의 종교적 자아 정체성과 종교성 관계 연구. **종교교육학연구**, 37, 89-109.
- 김동배, 권중돈 (2010). **인간행동과 사회 환경**. 서울: 학지사
- 김수현, 구정아 (2017). 지적장애 청소년의 장애에 대한 인식 고찰. **특수교육**, 16(3), 75-103.
- 김수현, 채정현 (1998). 협동 학습법을 적용한 가정과 학습 지도안모형 개발: 중학교 가정의 인간발달과 가족 관계 영역을 중심으로. **대한가정학회지**, 36(5), 59-74.
- 김용득 (2016). **장애인복지: Inclusive Society를 위한 상상**. 서울 : EM 커뮤니티.
- 김윤희, 김진숙 (2014). 발달장애자녀 어머니의 장애수용 과정. **상담학연구**, 15(5), 1911-1935.
- 김주용, 최승숙 (2013). 스크립트를 이용한 자기옹호 교수가 초등학교 경도지적장애학생의 자기지식과 권리지식에 미치는 효과. **특수교육학연구**, 47(4), 41-66.
- 김현용, 최진혁, 김대용 (2017). 스크립트 상황그림 카드를 활용한 역할극 중재가 지적장애 초등학생의 자기옹호적 언어 표현에 미치는 효과. **지적장애연구**, 19(1), 77-103.
- 라영안, 김원호 (2015). 장애인 고용 환경에서 장애개방을 이끄는 요인에 관한 질적 연구. **장애와 고용**, 25(4), 185-205.
- 문주영 (2013). **사회적 지지가 장애대학생의 학업적응에 미치는 영향: 장애정체감의 매개 효과를 중심으로**. 석사학위 논문, 고려대학교 대학원.
- 박완성, 김효원 (2016). 플립드러닝 수업 적용 사례 연구 : 대학생의 학습 및 비학습 경험과 수업참여를 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 16(2), 525-546.
- 방명애, 전수정 (2007). 초등 통합학급 역할놀이 중심의 자기결정기술프로그램이 장애아동의 자기결정기술과 비장애아동의 정서능력 및 장애아동에 대한 태도에 미치는 영향. **유아특수교육연구**, 7, 157-173.
- 배영광, 이동혁, 차주환 (2016). 장애대학생의 장애정체성 및 낙인이 진로성숙에 미치는 영향. **재활심리연구**, 23(1), 271-286.
- 송남영 (2017). **발달장애인을 위한 쉽게 접근할 수 있는 정보 만들기**. 서울: 한국지적발달장애인복지협회.
- 송은주, 이숙향 (2014). 스마트러닝 기반 STEAM 직업교육 프로그램이 특수학급 고등학생들의 직업에 대한 태도와 직업 인식에 미치는 영향. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 15(4), 229-263.
- 송인섭 (2013). **자아개념**. 서울: 학지사.
- 신애자, 김용수 (2017). 중도 (中途) 지체 장애대학생의 장애수용 경험 연구. **특수교육학연구**, 51(4), 115-141.

- 신은경, 최정아 (2007). 구조방정식모형을 이용한 척추손상장애인의 사회통합 영향요인. **재활복지**, 11(1), 1-29.
- 엄정혜 (2012). 장애수용, 장애정체감, 사회적 지지가 장애인의 비전통적 진로 효능감 및 진로흥미에 미치는 영향. 석사학위논문 고려대학교 대학원.
- 오혜경 (2006). 장애인의 정체성에 관한 연구. **한국장애인복지학**, 4, 5-47.
- 윤정보 (2016). 역할극을 활용한 면접 훈련이 지적장애학생의 의사소통태도와 자기효능감에 미치는 영향. **특수교육교과교육연구**, 9(1), 73-95.
- 이경순, 송준만 (2007). 교수적 지원을 통한 특수학급 교사들의 PBL 적용이 장애 아동의 언어적 문제해결력 및 수업참여행동에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 42(3), 121-147.
- 이성아, 박승희 (2015). 발달장애 청소년을 위한 자기장애 수용을 포함한 자기이해 교육: 현재 실태와 내용 타당화. **특수교육학연구**, 50(3), 23-52.
- 이웅, 이주희, 이한나 (2011). 장애대학생의 장애정체감과 대학생활 적응의 관계 연구: 지각된 사회적 지지의 조절효과 분석. **특수교육**, 10(3), 245-268.
- 이익섭, 홍세희, 신은경 (2007). 장애 정체감 척도의 Rasch 모형 적용. **한국사회복지학**, 59(4), 273-296.
- 이지수 (2014). 장애의 사회적 모델이 가진 의미와 한계: 장애개념정의와 정체성의 정치를 중심으로. **한국장애인복지학**, 25, 33-54.
- 이한나 (2008). 척추장애인의 장애정체감과 사회참여의 관계에 관한 연구: 지각된 사회적 지지의 조절효과검증. 석사학위 논문. 연세대학교 사회복지대학원.
- 정귀순 (2007). 방과후 통합 여가프로그램이 장애청소년의 자아 정체감에 미치는 효과. **특수교육학연구**, 42(3), 219-240.
- 정희승, 박승희 (2011). 인문계 고등학교 통합 환경의 지적장애 학생을 위한 역할극 활용 자기옹호 교수의 효과. **특수교육학연구**, 46(3), 47-78.
- 주영하, 정익중 (2016). 발달장애인의 차별경험이 자아존중감에 미치는 영향. **社會科學研究**, 32(1), 55-78.
- 채기화 (2015). 지체장애 청소년의 정체성발달과 신체와의 대면. **지체중복건강장애연구**, 58(2), 253-275.
- Advocating Change Together. (2002). *Youth leadership development training*. <http://selfadvocacy.org/>
- Anderson, S., & Bigby, C. (2017). Self-advocacy as a means to positive identities for people with intellectual disability: 'We just help them, be them really'. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(1), 109-120.
- Beirne-Smith, M., Patton, J. R., & Kim, S. H. (2009). 정신지체(신종호, 김동일, 신현기, 이대식 역). 서울: 시그마프레스. (원출판연도: 2005).
- Blockmans, I. E. (2015). 'Not wishing to be the white rhino in the crowd': Disability-disclosure at university. *Journal of Language and Social Psychology*, 34(2), 158-180.
- Caldwell, J. (2010). Leadership development of individuals with developmental disabilities in the self-advocacy movement. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 1004-1014.



- Campbell-Whatley, G. D. (2008). Teaching students about their disabilities: Increasing self-determination skills and self-concept. *International Journal of Special Education, 23*(2), 137-144.
- Davidson, A. L. (2015). A Collaborative action research about making self-advocacy videos with people with intellectual disabilities. *Social Inclusion, 3*(6), 16-28.
- Davidson, A. L., Smith, J. C., & Naffi Abou Khalil, N. (2011). *Producing instructional videos through collaborative-action research for people living with an intellectual disability*. In Proceedings of Ed Media: World Conference on Educational Media and Technology.
- Davidson, A.-L. (2009). Producing self-advocacy videos through a process of collaborative action research with adults living with intellectual disabilities. *International Journal of Learning, 16*(9), 687-698.
- Davidson, A.-L. (2009). Why is it so hard to talk about our intellectual disability? A pilot study using action research. *Journal on Developmental Disabilities, 15*(1), 8-20.
- De Cesarei, A. (2015). Psychological factors that foster or deter the disclosure of disability by university students. *Psychological Reports, 116*(3), 665-673.
- Eisenman, L. T., & Tascione, L. (2002). "How come nobody told me?" Fostering self realization through a high school english curriculum. *Learning Disabilities Research & Practice, 17*(1), 35-46.
- Furr, J. B., Carreiro, A., & McArthur, J. A. (2016). Strategic approaches to disability disclosure on social media. *Disability & Society, 31*(10), 1353-1368.
- Jans, L. H., Kaye, H. S., & Jones, E. C. (2012). Getting hired: Successfully employed people with disabilities offer advice on disclosure, interviewing, and job search. *Journal of Occupational Rehabilitation, 22*(2), 155-165.
- Jones, J. L. (2012). Factors associated with self concept: Adolescents with intellectual and development disabilities share their perspectives. *Intellectual and Developmental Disabilities, 50*(1), 31-40.
- Kagan, S. (2005). **협동학습** (기독교초등학교 협동학습 연구모임 역). 서울: 디모데. (원출판 연도: 1998).
- Kamlager, C. (2013). *Identity making process of individuals with mild intellectual disabilities*. University of Kentucky UKnowledge.
- Lindstrom, L., Doren, B., Post, C., & Lombardi, A. (2013). Building career PATHS for young women with disabilities. *The Career Development Quarterly, 61*(4), 330-338.
- Lynch, R. T., & Gussel, L. (1996). Disclosure and self-advocacy regarding disability-related needs: Strategies to maximize integration in postsecondary education. *Journal of Counseling and Development, 74*(4), 352-357.

- McCaughey, T. J., & Strohmer, D. C. (2005). Prototypes as an indirect measure of attitudes toward disability groups. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 48*(2), 89-99.
- Merlone, L., & Moran, D. (2008). Transition works: Self-awareness and self-advocacy skills for students in the elementary learning Center. *Teaching Exceptional Children Plus, 4*(4), 2-10.
- Milsom, A., Akos, P., & Thompson, M. (2004). A psychoeducational group approach to postsecondary transition planning for students with learning disabilities. *Journal for Specialists in Group Work, 29*(4), 395-411.
- Monteleone, R. & Forrester-Jones, R. (2016). 'Disability means, um, dysfunctioning people' : A qualitative analysis of the meaning and experience of disability among adults with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 29*(6), 1-15.
- Poston, D. J., & Turnbull, A. P. (2004). Role of spirituality and religion in family quality of life for families of children with disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 39*, 95-108.
- Santuzzi, A. M., Waltz, P. R., Finkelstein, L. M., & Rupp, D. E. (2014). Invisible disabilities: Unique challenges for employees and organizations. *Industrial and Organizational Psychology, 7*(2), 204-219.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., & Shogren, K. A. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities, 45*(2), 116-124.
- Siperstein, G. N., Norins, J., Corbin, S. B., & Shriver T. (2003). *Multinational study of attitudes toward individuals with intellectual disabilities: General findings and calls to action. A special olympics report.* Washington DC: Special Olympics Inc.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research of cooperative learning. *Educational Leadership, 48*(5), 71-82.
- Smith, D. L. (2008). Disability, gender, and intimate partner violence: Relationships from the behavioral risk factor surveillance system. *Sexuality and Disability, 26*(1), 15-28.
- Spirito Dalgin, R., & Bellini, J. (2008). Invisible disability disclosure in an employment interview: Impact on employers' hiring decisions and views of employability. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 52*(1), 6-15.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special Education, 26*(1), 43-54.
- Thomas, C. (1998). *Parents and family: Disabled women's stories about their childhood experiences.* London : JKP.

- Thompson, J. R., Bryant, B. R., Campbell, E. M., Caig, E. M., Jughes, C. M., Rotholz, D. A., Schalock, R. L., Silverman, W. P. Tasse, M. J., Wehmeyer, M. L. (2011). **지원강도 척도**(한현민, 신진숙, 윤광보 역). 서울: 시그마프레스. (원 출판연도: 2006).
- Tideman, M., & Svensson, O. (2015). Young people with intellectual disability—The role of self-advocacy in a transformed Swedish welfare system. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 10, 1–8.
- von Schrader, S., Malzer, V., & Bruyere, S. (2014). Perspectives on disability disclosure: The importance of employer practices and workplace climate. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 26(4), 237–255.
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2012). *Whose future is it? Instructor's guide*. Madison, WI: Attainment, Inc.
- Wehmeyer, M., Bersani, H., & Gagne, R. (2000). Riding the third wave self-determination and self-advocacy in the 21st century. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(2), 106–115.

The Effects of Self-Advocacy Program  
Focusing on Disability Awareness  
on Disability Identity and Disability-Disclosure Skills  
of Young Adults with Intellectual Disabilities

Kim, Su-Hyun

Ewha Womans University

Lee, Suk-Hyang

Ewha Womans University

<Abstract>

The purpose of this study was to examine the effects of the self-advocacy program focusing on disability awareness on disability identity and disability-disclosure skills of young adults with disabilities. The participants were 24 young adults with disabilities who are in their 20s and attending a college. The self-advocacy program focusing on disability awareness consisted of 11 sessions and each session was conducted over three class periods. The first class of each session was on sharing the participants' knowledge of their own disabilities, information on services, and rights related to their disabilities. The second class allowed the participants to practice skills for explaining their disabilities and advocating their rights in different social settings. In the third class, group activities were provided to help the participants maintain support groups and increase their leadership skills. To investigate the effects of the self-advocacy program on disability identity and disability-disclosure skills of the participants, two independent t-test was used. The results showed that there were statistical differences in disability identity and disability-disclosure skills between experimental and control groups. This study is meaningful in that it has verified the possibility and effect of developing programs based on disability-related knowledge for improving disability identity and disability-disclosure skills.

**Key Words** : disability-disclosure, disability identity, self-advocacy, young adults with intellectual disabilities

---

논문 접수: 2018. 08. 10 심사 시작: 2018. 08. 13 게재 확정: 2018. 09. 18