



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](#)

2017년 2월

교육학석사(특수교육)학위논문

장애체험활동을 통한 장애이해교육이
중학생의 공감 및 배려에
미치는 영향

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

이 정

장애 체험 활동을 통한 장애 이해 교육이
중학생의 공감 및 배려에
미치는 영향

The Effects of an Activity-based Disability Awareness
Program on Middle School Students' Empathy and Caring

2017년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

이 정

장애체험활동을 통한 장애이해교육이
중학생의 공감 및 배려에
미치는 영향

지도교수 허 유 성

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함.

2016년 10월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

이 정

이정의 교육학석사(특수교육)학위 논문을 인준함

심사위원장 조선대학교 교수 김 영 일



심사위원 조선대학교 교수 김 정 연



심사위원 조선대학교 교수 허 유 성



2016년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

표목차	iv
ABSTRACT	v
I . 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	4
3. 용어의 정의	4
1) 장애이해교육	4
2) 공감	5
3) 배려	5
II . 이론적 배경	6
1. 장애이해교육의 의미 및 전략	6
1) 장애이해교육의 의미	6
2) 활동중심의 장애이해교육 전략	7
(1) 모의 장애체험활동	7
(2) 장애학생과의 간접 또는 직접 접촉 및 노출	8
3) 이해중심의 장애이해교육 전략	8
(1) 장애에 대한 정보 제공	8
(2) 장애인들의 능력에 대한 소개	9
(3) 집단토의	10
(4) 장애 관련 도서 및 비디오 시청	10
2. 배려와 장애이해교육	11
1) 배려의 의미	11
2) 배려의 구성요소	13
3. 공감과 장애이해교육	14
1) 공감의 의미	14

2) 공감의 구성요소	15
(1) 인지적 요소	17
(2) 정서적 요소	18
4. 선행연구 분석	19
1) 장애이해교육을 주제로 한 선행연구 분석	19
2) 공감을 주제로 한 선행연구 분석	22
3) 배려심을 주제로 한 선행연구 분석	23
4) 직접체험중심의 활동을 주제로 한 선행연구 분석	25
Ⅲ. 연구방법	29
1. 연구대상	29
2. 연구설계	29
3. 연구도구	30
1) 중재 도구	30
(1) 장애체험활동을 통한 장애이해교육	31
2) 종속변인 측정도구	30
(1) 공감 능력 검사 척도	32
(2) 배려심 검사 척도	33
4. 연구절차	34
1) 사전검사	34
2) 실험집단의 처치	34
3) 사후검사	35
5. 자료분석	35
Ⅳ. 연구결과	36
1. 공감 능력에 미치는 영향	36
1) 인지적 공감	36
2) 정서적 공감	37
3) 공감 전체	38
2. 배려 능력에 미치는 영향	38

1) 타인 심정 고려	39
2) 양보심	40
3) 염려	40
4) 배려 전체	41
V. 논의 및 제언	42
1. 공감에 미치는 영향에 대한 논의	42
2. 배려에 미치는 영향에 대한 논의	44
3. 연구의 의의 및 제한점	49
참고문헌	52
부록	62

표 목 차

<표 II-1> 문헌 및 선행연구에 따른 배려를 구성하는 구성요소	13
<표 II-2> 장애이해교육을 주제로 한 선행연구 분석	19
<표 II-3> 공감을 주제로 한 선행연구 분석	22
<표 II-4> 배려심을 주제로 한 선행연구 분석	24
<표 II-5> 체험중심의 활동을 주제로 한 선행연구 분석	26
<표 III-1> 연구 설계	29
<표 III-2> 장애체험활동을 통한 장애이해교육	31
<표 III-3> 공감 능력 검사 문항 및 신뢰도 계수	32
<표 III-4> 배려심 문항 및 신뢰도 계수	33
<표 III-5> 연구 절차	34
<표 IV-1> 공감 능력에 대한 집단 간 기술통계	36
<표 IV-2> 인지적 공감에 대한 다변량 분석 결과	37
<표 IV-3> 정서적 공감에 대한 다변량 분석 결과	37
<표 IV-4> 공감 전체에 대한 다변량 분석 결과	38
<표 IV-5> 배려 능력에 대한 집단 간 기술통계	39
<표 IV-6> 타인 심정 고려에 대한 다변량 분석 결과	39
<표 IV-7> 양보심에 대한 다변량 분석 결과	40
<표 IV-8> 염려에 대한 다변량 분석 결과	40
<표 IV-9> 배려 전체에 대한 다변량 분석 결과	41

ABSTRACT

The Effects of an Activity-based Disability Awareness Program on Middle School Students' Empathy and Caring

By Jung Lee

Advisor: Yusung Heo, Ph.D.

Major in Special Education

Graduate School of Education, Chosun University

The purpose of this study was to examine the effects of disability awareness program through the disability activity on middle school students' empathy and caring. To accomplish this purpose, Research problems were established as below. First, what effects does disability awareness program through the disability activity have on middle school students' empathy? Second, what effects does disability awareness program through the disability activity have on middle school students' caring? The treatments such as a disability awareness program through the disability activity were performed to experimental and control group each. And the ANOVA was applied for analyzing the difference of empathy and caring test scores between experimental and control group. The study results can be summarized as below. First, disability awareness program through the disability activity had a positive effect on the middle school students' emotional empathy, but did not differ on the middle school students' cognitive empathy. Second, disability awareness program through the disability activity did not differ on the student's consideration of others feeling, concession, care between experimental and control group.

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

특수교육의 궁극적인 목적은 장애학생들의 지역사회 통합과 적응을 최대한 도모하는데 있다. 이러한 관점에서 장애학생들이 정상적인 삶을 살아갈 수 있도록 기반이 되는 것이 교육이며, 이는 통합교육을 통하여 실현될 가능성이 높다(이소현, 박은혜, 2011). 통합교육을 통해서 일반학생에게는 장애학생을 이해하고 인간의 다른 부분을 수용하거나 배려하는 마음을 성장시킬 수 있는 기회가 되고, 장애학생에게는 정상적인 환경에서 교육받을 기회를 제공하며, 일반학생과의 사회적 상호작용의 증가로 인하여 학습의 모델링 효과를 얻는 이점이 있다(주혜영, 박원희, 2003). 즉, 통합교육은 다양한 개성과 능력을 가진 학생들이 서로 함께 이루어 가는 것이므로 장애학생은 물론 일반학생에게도 상호혜택이 주어질 것이라는 것을 가정하고 있다.

그러나 우리나라 통합교육의 현실은 열악한 교육적 환경과 통합교육에 대한 올바른 이해 부족으로 인하여 장애학생들을 일반학생들의 교육적 환경 속에 단순 배치하는 물리적 통합 수준에 머물러 있고, 기능적, 사회적 통합은 아직 제한적인 실정이다(김병하, 1995). 장애학생에 대한 일반학생의 태도가 통합교육의 성공과 실패를 좌우하는 중요한 요소임에도 불구하고, 많은 일반학생들은 장애학생을 무시하거나 거부하는 등 부정적인 태도와 편견을 지니는 경우가 많다(박현숙, 1999). 그로 인하여 장애학생이 일반학급에 배치되었을 때, 장애학생은 일반학생들에 비해 또래학생들로부터 거부되거나 고립되었으며, 또래학생들로부터 부정적인 반응을 받게 된다(이종희, 2002). 이렇게 일반학생과 장애학생이 한 공간에서 어울리지 못하고 물리적인 통합만 이루어진다면 일반학생, 장애학생 모두에게 부정적인 효과를 가져오게 될 것이다.

따라서 장애학생의 사회적, 기능적 통합을 위한 지표로서 장애학생에 대한 일반학생의 태도의 중요성이 인식되기 시작하였다. 성공적인 통합교육은 장애학생에 대한 일반학생의 긍정적 태도에 의해 좌우된다는 연구결과(홍월정, 2006)의 지지를

받으며 통합교육이 일반학생과의 긍정적인 사회적 관계의 형성에 중요한 의미를 두고 있다는 인식 역시 긍정적으로 변하고 있다. 이 과정에서 장애학생에 대한 일반학생의 수용태도는 통합교육의 성공 여부의 결정적인 요인 중의 하나라고 보게 되었다(Leyser, 1994)

장애학생에 대한 인식은 교육적 경험에 따라서 긍정적으로 수정이 가능하며, 장애학생에 대한 태도가 고착되기 전에 장애학생에 대한 현실적인 지각과 태도를 초기에 형성시켜 줄 필요가 있다(Esposito & Peach, 1983). 일반적으로 일반학생의 장애학생에 대한 이해는 지식이나 접촉 경험이 많을수록 역할기대도 크고 호의적이다(강수균, 조홍중, 2003). 학교현장에서 장애학생에 대한 접촉 경험이나 지식이 다양하고 많을수록 수용적이고 긍정적으로 장애학생에 대한 일반학생의 인식 및 태도도 변화될 수 있을 것이다.

따라서 장애학생에 대한 일반학생의 긍정적 태도를 고취시키기 위한 특별한 전략들, 즉 장애이해교육 프로그램의 필요성이 제기되었다(Jenkins, Odom & Spelz, 1989). 장애에 대한 올바른 인식을 갖게 하는 장애이해교육은 무엇보다 올바른 정보가 제공되어야 하며, 대상 학생의 수준이나 흥미를 고려한 다양한 정보가 제공되어야 한다. 이 과정에서 장애학생과 일반학생 사이의 인식과 감정의 변화를 탐색한 경우가 있다. 상대에 대한 인식과 감정으로부터 비롯되는 공감과 배려는 장애학생과의 관계뿐만 아니라 일반학생과의 관계를 형성하는데 있어서 긍정적인 효과가 있다는 선행연구(손영미, 2016)가 있다. 공감능력은 대인관계 문제와 정적 상관을 보이고(최지영, 이영순, 2014), 공감과 희망이 청소년의 또래관계 및 심리적 안녕감과 긍정적인 관련이 있다(이희경, 2007). 또한 공감능력이 높으면 적개심과 폭력성이 감소된다(소영호, 조성립, 이건우, 2013). 김지선(2009)은 학급생활에서 친사회적 행동을 실천하는데 타인배려활동이 긍정적인 영향을 미쳤다고 하였다. 배려심이 높을수록 대인관계 능력은 높았고, 학교폭력 허용도는 낮았으며(이상호, 2013), 타인을 배려하는 집단의 학생들이 학교 적응 및 자아존중감에 매우 긍정적인 영향을 미쳤다(김소희, 2012). 또한 중학교 시기는 장애학생의 통합교육 실행 측면에서 여러 가지 특별한 고려가 필요하고(박승희, 2015) 공감과 배려를 통하여 수정할 필요가 있다. 정신적으로 성숙해 가며 또래와의 관계를 중요시 하는 시기이고, 본격적으로 인간관계를 형성한다. 이 시기의 학생들의 심리 정서를 파악하고 이해하며 적용하는 것은 중요한 일이다. 따라서 장애체험활동을 통한 장애이해교육 프로그램과

같은 구조화된 프로그램을 통하여 공감과 배려심을 키울 필요가 있다. 더욱이 신체의 모든 감각기관을 활용하여 얻은 경험과 지식은 폭넓고 깊은 이해를 동반한다. 김영심과 이성숙(2014)은 직접 체험하는 활동을 통하여 다문화 태도의 요소인 개방성, 수용성, 융통성이 유의한 수준으로 증가하였고, 편견 감소 및 다문화 태도 향상에 긍정적인 효과가 있었다고 하였다. 또한 직접 만져보고 뛰어다니면서 활동하는 아동들은 사회성 발달과 정서함양에 긍정적인 효과가 있었다(박재도, 이정화, 정연옥, 2010). 이러한 선행연구를 통해 잘 구조화된 장애이해프로그램은 일반학생의 공감과 배려심을 변화시킬 수 있을 것으로 본다.

이에 본 연구는 장애학생에 대한 태도가 완전히 고착되기 전이고 또래를 중시하며 상대에 대한 감정을 정립해 가는 중학교시기에 신체의 모든 감각을 활용하고 직접 장애체험을 하여 탐색한 지식과 경험은 장애학생에 대한 일반학생의 공감과 배려는 물론 일반학생들 사이의 공감과 배려에도 많은 영향을 미칠 수 있다는 판단에서 시작하였다. 하지만 대부분의 선행연구는 장애이해교육이 장애학생에 대한 일반학생의 장애인식과 수용태도의 변화에 초점이 맞춰져 있고(박동환, 2008; 김미래, 2008; 허정수, 2014; 김현미, 2011; 박애신, 2006), 장애체험활동을 통한 장애이해교육이 장애학생과 일반학생 사이의 공감과 배려는 물론 일반학생들 사이의 관계형성에 필요한 공감과 배려에 미치는 영향을 연구한 논문은 매우 제한적이다.

2012년 이후 전국의 모든 초, 중등학교에서 타인에 대한 배려와 나눔을 실천하는 인성교육을 강화하기 위한 학교 교과교육과정을 수립했으며, 학교 교육계획 수립 시 교육과정 운영과 연계하여 인성교육을 실시하고 있다. 학교교육의 방향이 배려, 공감중심의 인성역량 및 핵심 가치를 강조하는 학교문화로 변화되고 있는 시기와 함께 학생의 공감과 배려는 중요하다고 볼 수 있다. 또한 일반학생들 사이의 공감과 배려는 학교폭력 및 따돌림의 근본적인 문제를 해결할 수 있는 열쇠가 될 수 있다. 따라서 장애체험활동을 통한 장애이해교육이 장애학생에 대한 일반학생의 태도에 미치는 영향은 물론 일반학생들 사이의 공감과 배려에 미치는 영향을 밝히는데 연구의 의의를 두고자 한다.

2. 연구문제

본 연구의 목적을 달성하기 위하여 선정된 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

- 1) 장애체험활동을 통한 장애이해교육이 중학생의 공감에 미치는 영향은 어떠한가?
 - (1-1) 장애체험활동을 통한 장애이해교육이 중학생의 인지적 공감에 미치는 영향은 어떠한가?
 - (1-2) 장애체험활동을 통한 장애이해교육이 중학생의 정서적 공감에 미치는 영향은 어떠한가?

- 2) 장애체험활동을 통한 장애이해교육이 중학생의 배려에 미치는 영향은 어떠한가?
 - (2-1) 장애체험활동을 통한 장애이해교육이 중학생의 타인심정 고려에 미치는 영향은 어떠한가?
 - (2-2) 장애체험활동을 통한 장애이해교육이 중학생의 양보심에 미치는 영향은 어떠한가?
 - (2-3) 장애체험활동을 통한 장애이해교육이 중학생의 염려에 미치는 영향은 어떠한가?

3. 용어의 정의

① 장애이해교육

장애이해교육은 일반학생의 장애학생에 대한 인식과 태도를 긍정적인 방향으로 변화시키기 위한 것이다(Horne, 1985). 장애이해교육의 방법은 크게 직접적인 방법과 간접적인 방법으로 구분할 수 있다. 직접적인 방법으로는 일반학생에게 장애학생과의 상호작용 경험을 제공하는 것이 있으며, 간접적인 방법으로는 시청각 자료 관람하기, 장애에 대한 정보 제공하기, 장애체험하기 등이 있다. 본 연구에서는 장애체험하기의 간접적인 방식을 활용하였다.

② 공감

공감은 타인의 표정, 몸짓을 모방하여 상대와 같은 정서 상황에 도달함으로써 타인과 같은 정서를 공유하는 것(Batson, 1991)이다. 공감은 타인의 관점이나 역할, 상황을 인지하고 타인과 같은 정서를 경험하거나 타인의 상황에 대해 반응을 보이는 것으로 타인들의 말을 경청하고 이해하며, 수용해 줄 수 있는 능력이다(박성희, 1996). 따라서 청소년들이 학교생활에서 교사, 친구들과 다양한 관계를 맺고 생활하기 때문에 상대방을 이해하고 원만한 관계를 유지하기 위해서 공감은 중요한 요소이다. 본 연구에서는 공감의 하위영역으로 인지적 공감과 정서적 공감으로 나누어 살펴보았다.

③ 배려

배려는 상대의 입장을 자신의 입장보다 우선시 하고 타인의 어려움이나 필요에 반응해 주는 것을 의미하며, 타인에 대한 도덕적 감정이나 태도 또는 행동으로 정의한다(Noddings, 1984). 인간은 혼자서 살아갈 수 없으며, 다른 사람들과 더불어 살아가는 존재이다. 다른 사람과의 원만한 인간관계를 위해서는 타인의 마음을 헤아리고 타인의 입장에서 생각하는 자세가 필요하다. 따라서 다른 사람의 마음과 입장을 헤아리는 것은 배려심의 중요한 요소이다(Graham, 1995). 본 연구에서는 배려의 하위영역으로 타인심정 고려, 양보심, 염려로 나누어 살펴보았다.

II. 이론적 배경

1. 장애이해교육의 의미 및 전략

1) 장애이해교육의 의미

장애이해교육은 일반인에게 장애에 대한 잘못된 이해나 개념을 바로 잡아주고 편견을 줄이거나 없앨 수 있도록 장애에 대한 긍정적인 경험과 올바른 정보를 통해서 장애에 대한 인식을 보다 긍정적으로 변화 시키는 것을 목표로 실행한다. 교사와 일반학생들이 장애학생에 대하여 올바르게 이해할수록 장애학생과 일반학생의 통합교육이 더욱 성공적일 수 있다는 면에서 장애이해교육의 중요성이 더욱더 강조된다. 학교현장에서 장애이해교육의 대상은 크게 교사와 일반학생이며, 교사는 학급에 배치된 장애학생에 대하여 더 잘 이해하면 할수록 그 장애학생을 잘 수용하고 받아들일 수 있다. 교사는 장애학생을 올바르게 이해하며 교육할 때 교육목표의 수립 및 교육과정의 수정 등의 여러 가지 문제에서 오류를 범할 가능성을 낮출 수 있고 보다 질적으로 높은 교육을 제공할 수 있게 된다. 장애학생에 대한 일반학생의 장애이해교육은 성공적인 통합교육의 핵심이라 할 수 있으며 이것은 장애학생이 학급에 배치되기 전부터 일반학생의 장애이해교육이 이루어지는 것이 바람직하나 그 이전에 초기단계에서부터 자연스럽게 일반학생과 장애학생이 함께 지내는 환경을 조성함으로써 서로를 자연스럽게 받아들이는 것이 더욱 중요하다.

장애이해교육은 장애학생에 대한 일반학생의 태도 개선 전략이다. 태도는 고정되어 불변하는 것이 아니라 새로운 가치와 경험을 받아들이면서 계속적으로 변화한다. 따라서 장애에 대한 바람직한 가치와 긍정적인 경험을 통해서 일반학생의 장애에 대한 인식을 긍정적으로 변화시키려는 노력이 필요하다. 오늘날 통합교육에 대한 관심이 증가하면서 장애 이해 교육을 위하여 여러 가지 방법이 사용되고 있으나, 이러한 조사 및 연구들을 종합해 보면 장애인에 대한 정보와 지식을 제공하거나 학습함으로써 장애인에 대한 태도와 이해를 변화시키기 위한 이해 중심의 태도

개선 전략과 모의 장애 체험 및 장애인과의 상호작용을 통하여 장애인을 이해할 수 있고 태도를 개선시키기 위한 활동 중심의 태도 개선 전략으로 구별된다.

2) 활동중심의 장애이해교육 전략

(1) 모의 장애체험활동

장애학생들에 대한 일반학생들의 긍정적인 태도를 지도하는 방법은 모의 장애 체험을 해보는 것이다. 모의 장애 체험은 일반학생들에게 자신이 장애를 가지고 있다면 어떤 느낌 일지 생각해 보는 기회를 제공함으로써 장애학생을 이해하고 수용하는 태도를 길러주는 방법이다(Horne, 1985). 즉, 한 가지 또는 그 이상의 신체활동 혹은 감각의 일시적 손상에 의해 초래되는 욕구 좌절과 감정을 경험하고 느껴 보면서 일반학생은 장애학생의 입장을 함께 공유하고 장애학생에 대한 긍정적인 태도를 향상하는데 효과가 있다. 이러한 모의 장애 체험은 장애인들의 어려움을 보여주기도 하지만 장애학생들이 적응해 나가는 과정을 보여주기도 함이기도 한 것이다(Salend, 2001). 모의 장애 체험을 통하여 정서적 반응에 대한 일반학생들의 인식은 다른 사람의 정서적 필요에 민감해지고 장애에 대한 행동과 태도가 변화할 것이라는 가정 하에 실시하는 체험이다. 자신이 장애학생의 상황과 입장에서 생활을 해 보고, 장애를 가지고 있는 장애학생이 되어 장애학생을 이해하는데 효과적일 수 있다.

모의 장애 체험은 몇 가지 제한점을 가지고 있다. 모의 장애 체험을 통한 태도 변화는 순간적인 동정심을 느끼게 할 수 있고, 일시적인 마음의 변화를 느낄 수 있다는 것이다. 그러므로 교사는 장애 체험을 진행하는데 있어서 학생들에게 장애 체험이 단순히 재미있는 게임이나 놀이로 진행 되지 않도록 해야 하며, 이러한 경험이 일상적인 것은 아니라는 것을 알려주어야 한다. 이와 같은 한계는 가능한 한 실제적인 장애 체험을 한다거나 학생들에게 진지하게 장애 체험 활동에 참여하도록 이야기 해 주거나, 모든 장애 체험 활동이 완료될 때까지 멈추지 말도록 지속함으로써 극복 할 수 있다.

(2) 장애학생과의 간접 또는 직접 접촉 및 노출

다양한 여러 가지 놀이를 장애학생과 교사, 장애학생과 일반학생이 서로 다같이 실시함으로써 노출이나 접촉을 하게 되고, 이러한 활동을 통하여 서로가 자연스럽게 화합하게 하는 방법이다(손경숙, 2012). 장애학생과 일반학생간의 단순한 접촉이 보다는 구조화된 접촉 방법으로 장애학생에 대한 일반학생의 태도 개선 전략을 적용한 연구에서는 보다 긍정적인 태도의 변화가 나타났는데, Peach(1983)의 연구에서 구조화되고 직접적인 접촉이 장애학생에 대한 일반학생의 태도에 긍정적인 영향을 주었음이 보고되었고, 최세민(1999)의 연구나 김삼성(1998)의 연구뿐만 아니라 그 외 많은 논문에서 구조화된 접촉경험이 통합된 일반학생의 장애학생에 대한 태도에 긍정적인 변화를 주는 것으로 드러났다. 장애학생과 일반학생의 상호작용의 기회가 항상 긍정적인 결과를 보장하고 있지는 않지만 장애학생과의 주의 깊은 노출 및 접촉에 의해 긍정적인 태도를 형성할 수 있으며, 구조화된 직접적인 접촉이 가능하지 않은 상황에서는 통합 전에 매체를 통해 장애아동에 대해 긍정적인 태도를 갖도록 준비시키는 전략이 바람직하다(박현숙, 1999). 또한 장애학생과의 물리적인 통합이나 단순한 접촉만으로는 장애학생에 대한 태도나 인식을 긍정적으로 변화시키기 힘들고 어려우며, 구조화되고 긍정적인 상호작용을 이끌어 낼 수 있는 기회를 제공할 때 비로써 장애학생에 대한 일반학생의 긍정적인 태도의 변화를 유도할 수 있다.

3) 이해중심의 장애이해교육 전략

(1) 장애에 대한 정보 제공

정확한 정보는 편견을 없애주고 잘못된 이해와 개념을 수정해 주는 역할을 한다. 일반학생들은 통합된 장애학생이 지니고 있는 능력과 문제에 대해서 더 많이 알수록 더 잘 수용하는 것으로 나타났다(Fiedler & Simpson, 1987). 장애학생을 이해하기 위해서 여러 가지 방법으로 장애학생에 대한 정보를 습득할수 있으며 특수학교나 특수학급 같은 특수 교육 현장을 직접 방문하거나 장애학생들을 강사로 초대

하는 활동을 통해서 장애학생에 대한 지식을 적극적으로 습득할 수 있다. 여기에서 중요한 점은 장애학생에 대하여 더 많이 알아갈수록 더 가까워지고 더 많이 수용할 수 있다는 것이다. 일반학생들에게 장애에 대한 정보를 제공하고 장애학생들의 어려움이나 도움이 필요한 부분들에 대하여 인식하도록 하여 장애학생에 대해 보다 깊은 이해를 하도록 함으로써 장애학생에 대한 편견이나 거부감을 없애도록 하는 것이 필요하다(문진아, 2003). 또한 교수접근과 함께 다양한 자료의 제시와 학생들의 적극적인 참여를 유도하는 기술이 필요하다고 할 수 있다(정신화, 1993). 일반학생에게 장애에 대한 정보를 제공한 후, 그와 관련된 여러 가지 활동을 통하여 장애학생에 대한 일반학생의 태도를 보다 긍정적으로 변화시키는 노력이 필요하며 이를 향상, 촉진시키는 교사의 역할이 중요하다고 볼 수 있다. 하지만 장애학생과의 접촉 없이 일반학생들에게 단순한 정보를 제공하는 것은 장애에 대한 지식만 증가시키고 장애학생과의 태도 발달이나 상호작용에 긍정적인 영향을 미치지 못할 경우가 발생 할 수 있다. 그러므로 일반학생들에게 장애에 대한 정보를 제공할 경우에는 다른 장애이해 프로그램과 함께 적용할 때 효율적일 수 있다.

(2) 장애인들의 능력에 대한 소개

장애를 가지고 있는 사람 중에 크게 성공한 사람들이나 유명한 사람들의 능력을 일반 사람들에게 소개하거나 그들이 어떻게 장애를 극복했는가에 대하여 소개하는 것은 일반 학생들이 장애인을 긍정적인 시각으로 보게 하는데 효과적이다(Jairrels, Brazil, & Patton, 1999). 짝 맞추기 프로그램은 일반학생들에게 장애인들의 능력을 소개하는 방법 중의 한가지이다. 학생들에게 장애를 가지고 있는 유명한 인물들의 명단을 제시하고 그들이 가지고 있는 장애와 연결하여 설명하는 방법이다. 이러한 활동은 장애인들이 스스로 장애를 극복하는데 도움을 준 다양한 요인들을 포함해서 그들의 전반적인 삶에 대한 토의가 이어질 수도 있다. 유명한 장애인들의 생애에 대한 책을 읽고 독후감을 쓰게 하는 것도 장애인들의 능력을 일반학생에게 소개하는 좋은 방법이다(Bryde, 1998). 이는 장애를 가진 사람들도 일반인들과 동일한 능력을 가지고 있으며 일상생활이나 사회생활에서 그 능력을 충분히 발휘할 수 있음을 알게 되는 것이다. 그로 인하여 일반학생들은 장애인에 대한 긍정적인 태도와 가치를 형성할 수 있다.

(3) 집단토의

일반학생들에게도 장애에 대한 토의활동에 참여할 수 있도록 해 주는 것도 장애에 대한 효과적인 태도 개선 방법이다. 집단토의의 잠정적인 효율성은 학생들이 설득적인 의사소통 활동에 소극적으로 참여하는 것이 아니라 적극적으로 참여하게 됨으로써 보다 지속적인 태도의 변화가 일어나게 될 것이고, 활성화된 집단토의는 학생들이 현재 가지고 있는 집단과 개인의 가치를 변화시킬 수 있으며, 나아가 이는 일반학생들이 가지고 있는 장애학생들에 대한 가치, 표현력, 태도를 변화시키는 데 있어 가장 효과적인 방법이라는데 있다(김효선, 2003).

하지만 장애와 관련된 토의활동은 방향과 목표를 제대로 설정해 주지 않으면 오히려 장애학생에 대하여 일반학생들은 부정적인 태도를 가질 수 있기 때문에 토의 활동을 준비하는 교사가 사전에 토의활동에 대한 계획을 수립해야 할 필요가 있다. Gottlieb(1980)은 집단토의활동이 계획적으로 진행되지 않는다면 장애학생에 대하여 일반학생들은 부정적인 인식을 가질 수 있기 때문에 토의활동을 준비하는 교사는 장애인의 긍정적인 면을 부각시키며 장애인을 이해할 수 있는 특별한 질문을 만들고 토의활동에 대한 계획을 잘 세워야 한다고 했다. 집단토의를 실시하는 경우에 교사 역할은 모든 학생들이 자신의 의지에 따라 자유롭게 질문하고 대답할 수 있도록 이끌어 주며, 자신의 감정을 솔직하게 확인하고 적극적으로 표현할 수 있도록 개방적인 환경을 조성해 주는 것이다. 또한 교사는 학생들의 장애인에 관한 지식이나 경험, 감정 등의 표현을 평가하는 입장이 아니라 활동의 목표를 분명하게 제시해 주고 학생들이 잘못 가지고 있는 정보나 개념은 수정해주는 역할을 하여야 한다(차수연, 2002). 집단토의를 효율적으로 활용할 수 있는 방법은 장애인이 실제로 토론에 출연하거나 TV 나 인터넷과 같은 영상매체를 통하여 일반학생과 장애학생이 간접적으로 접촉이 이루어 질 때 매우 효과적일 수 있다.

(4) 장애 관련 도서 및 비디오 시청

장애인의 일생을 다룬 비디오나 영화도 장애학생들에 대한 일반학생들의 수용 태도를 개선하는데 효과적인 방법이다(Kelly, 1997). 그러나 영화나 비디오를 통한 수용태도의 변화는 오래 지속되지 않기 때문에, 강사를 초청해서 강의를 듣거나 집

단토의를 하는 방법 등 여러 가지의 다른 태도 변화 전략들과 함께 이용하면 효과적일 수 있다고 제안했다. 또한 장애에 관한 도서는 장애인에 대한 긍정적인 태도를 촉진 시킬 수 있으며, 일반학생들에게 장애에 대한 이해와 개인의 차이를 설명하는데 도움을 줄 수 있다(Bryde, 1998). Bryde(1998)의 연구에서는 교사가 학생들에게 책만 읽어준 상황에서는 일반학생들의 장애에 대한 태도에 변화가 크게 없었지만, 책을 읽고 그에 따른 다양한 활동을 한 경우에 일반학생들의 태도에 변화가 있었다고 보고하고 있다. 책을 이용하여 장애인에 대한 일반학생의 태도를 개선시키기 위한 방법은 책을 읽은 후 토의를 한다거나 이야기 줄거리, 장애에 대한 정보, 주인공과 학급에 있는 장애학생들과의 유사점 등과 관련된 활동을 함으로써 더 좋은 효과를 올릴 수 있다(Favazza & Odom, 1997).

2. 배려와 장애이해교육

1) 배려의 의미

일반적인 의미에서 배려는 자신의 입장보다 상대방의 입장을 우선시하고 상대방의 필요나 어려움에 반응해 주는 것이며, 상대방에 대한 행동 및 태도나 도덕적 감정을 의미한다. 다른 사람과의 원만한 인간관계를 유지하기 위해서는 타인의 입장에서 생각하고 타인의 마음을 헤아리는 자세가 필요하다. 여기서 타인의 입장과 마음을 헤아리는 것은 배려심과 관련 깊다. 또한 인간관계를 중요하게 생각하고, 타인의 감정과 기분에 신경을 쓰며, 다른 사람의 고통을 염려하고 함께 공감할 수 있는 마음도 배려심에 해당된다.

배려심에 관한 정의를 살펴보면 다음과 같다. 배려의 사전적 정의는 ‘마음 써 줌’, ‘염려해 줌’, ‘관심을 가지고 생각해 줌’, 등과 같이 기본적으로 타인과의 관계를 전제로 한다. 넓은 의미에서 배려심은 인간 뿐만 아니라 사물 및 환경과의 상호작용을 말하는 것이며, 좁은 의미로는 스스로를 케어할 수 없는 사람들을 살피주는 실질적인 행동으로 이해된다(김수동, 2005). 배려의 의미로 쓰이는 영단어로는 consideration, care, solicitude, regard 등이 있으며 주로 사용되는 care는 걱정, 보살핌, 돌봄, 염려로 번역된다. 또한 ‘배려(配慮)’는 한자의 개념이며 배(配)는 짝지을

배, 나눌 배로 유교 경전에서 ‘짜’를 나타내며 글자 자체가 나와 다른 사람과의 관계를 맺는 것을 의미한다. 려(慮)는 생각할 려로 ‘헤아린다.’는 뜻으로 이해할 수 있으며 내면에 내재되어 있는 생각은 언젠가는 외면으로 나타나 행동을 유발한다(강선보, 신창호, 2009). 이를 통하여 배려는 나의 마음 씀을 통하여 타인과의 관계가 기본적으로 전제되어 있으며 행동적인 실천이 함께 수반되어야 함을 알 수 있다.

연구자들의 견해에서도 배려심에 대한 유사한 의미가 발견된다. 배려의 개념을 체계적으로 연구한 Mayeroff(1971)는 배려한다는 것은 타인이 스스로 행동할 수 있도록 성장시키는 것이고 자아를 실현할 수 있도록 도와주는 것 이라고 설명했다. 이것은 배려하는 사람의 관점에서 태도와 동기를 강조 한 것으로 타인을 배려하는 행동을 통해 본인 스스로의 성장도 이룰 수 있다고 보았다. Noddings(1984)는 어떤 대상을 걱정하고 염려하는 정신적 상태이며, 그 대상이 스스로 성장할 수 있도록 도덕적 책임감을 느끼고 돕는 행동적 태도가 배려의 의미라고 정의하였다. ‘관심을 가지는 것’의 의미는 ‘돌보는 것’과는 다르며, 배려는 타인의 처지를 염려하고 걱정하고 우려하는 마음가짐에서 나아가 이러한 마음이 행동을 통하여 실천될 때 배려가 되었다고 보았다. Parker(1971)는 배려를 자신을 돌보지 못하는 사람들을 배려하는 실질적인 행동으로 정의하였고 행동적인 부분을 강조한 반면, Graham(1995)은 태도적인 부분과 행동을 통합한 개념으로 정의하였으며 배려를 사랑이라는 정서적 노동으로 정의하였다. 여기에 Fisher(1990)와 Tronto(1990)도 배려의 행위 속에 윤리적인 태도가 요구된다고 말함으로써 배려의 행동적인 측면과 태도적인 측면을 합쳐서 배려적인 활동이라는 개념으로 정의하고 있다.

이상과 같은 배려심에 관한 논의를 바탕으로 배려심의 의미를 다음과 같이 정리해 볼 수 있다. 첫째, 타인에 대해 걱정하거나 염려하는 것이다. 노약자나 장애인을 배려해야 한다는 말 속에는 노약자와 장애인의 건강과 안위에 대해 걱정하고 염려하는 마음이 들어있다. 타인에 대한 걱정과 염려에서 배려가 시작된다고 할 수 있다. 둘째, 타인의 관심과 입장을 고려하는 것이다. 이것은 본인 스스로가 하고 싶지 않은 것을 타인에게 시키지 않는 공자의 인(仁) 사상에 내재된 배려심의 의미와 일치하는 것이다. 본인 스스로가 상대방의 입장에서 생각해본다면 타인의 기분이나 감정을 헤아려 볼 수 있고 나 스스로를 위하는 마음이 타인을 위하는 마음으로 바뀌게 되어 배려적인 행동으로 이어진다. 셋째, 타인에 대한 책임감을 느끼는 것이다. 누군가가 곤경에 놓여있을 때 나 위험한 상황에 처해 있을 때 그 상황을 외면

하지 말고 도움을 주는 것으로, 이것은 곤란한 상황에 놓인 사람을 외면하지 말아야 된다는 책임의식을 가질 때 비로소 배려를 베풀 수 있다. 넷째, 자신의 귀찮음이나 손해를 감수하며 타인을 돕는 것이다. 누군가에게 배려를 베푸는 경우에 때로는 나의 노력과 시간을 들여야 하거나 이익을 양보해야 하는 경우도 있다. 나의 욕구나 이익에 충실하기보다 내 것을 양보하여 다른 사람의 이익이나 요구를 들어주고자 하는 이타적인 마음가짐을 가질 때 타인을 배려하는 행동으로 이어진다.

2) 배려의 구성요소

배려와 관련한 선행연구의 구성요소는 연구자 마다 다르게 나타나지만 유사한 의미들이 많다. 예를 들면 돌봄, 도움, 사랑의 노동, 실천 등은 실제로 타인의 이익을 위해서 행동 하는 것으로 같은 의미라고 볼 수 있으며, 행동적인 측면과 관련된다. 그리고 애착, 염려, 측은지심, 공감, 민감성 등은 사람의 감정이나 정서적인 측면과 관련 된다. 타인심정고려와 조망수용능력은 다른 사람의 입장을 생각하고 이해하는 것으로 사람의 인지적 특성과 관련된다(이연수, 2011). 문헌 및 선행연구에 따른 배려를 구성하는 구성요소를 살펴보면 다음과 같다.

<표II-1> 문헌 및 선행연구에 따른 배려를 구성하는 구성요소

저자	구성요소	구성요소 정의
Mayeroff(1971)	도움	· 다른 사람이 성장할 수 있도록 도와주는 행동
Parker(1971)	돌봄	· 자신을 돌볼 능력이 없는 사람을 돌보는 행동
Noddings(1984)	전념 공감 수용 확인	· 선입견 없이 타인의 이야기를 듣고 열중하는 정도 · 타인과 같이 느끼는 정도, 감정이입 · 타인을 받아들이고 지지하는 정도 · 타인 안에 있는 장점 확인, 촉진 시켜주는 정도
Fisher & Tronto(1990)	실천 염려 응답 책임	· 타인에 대하여 실제로 도움, 행동을 함 · 타인에 대하여 걱정함 · 타인의 도움에 대하여 반응하는 정도 · 타인에 대하여 부담을 갖는 마음
Graham(1995)	사랑의 노동	· 실제로 도움을 주는 행위

김소영(2005)	염려 타인심정고려 양보심	<ul style="list-style-type: none"> · 다른 사람을 걱정하는 마음 · 타인의 기분과 감정을 상하지 않게 마음 쓰는 것 · 나에게 손해가 되더라도 남을 위해 양보하는 행동
이연수(2011)	타인고려 민감 긍정적 반응	<ul style="list-style-type: none"> · 상대방의 처지, 입장, 상황을 생각하는 정도 · 상대방에 대한 필요, 감정 등에 마음 쓰는 정도 · 상대방의 행동에 대하여 긍정적으로 반응하는 정도

이를 종합하면, 배려의 구성요소들은 인지, 정서, 행동적 영역으로 구분하여 구성 개념을 분류할 수 있다(김미정, 2012). 즉, 다른 사람의 입장을 생각하고 이해하는 관계성 인식과 타인심정 고려는 인지적 특징과 관련된다. 또 사람의 감정이나 정서와 관련된 염려(caring about)는 정서적 측면으로 분류된다. 행동적 측면에서 양보(concession)은 실제로 다른 사람의 이익을 위해서 행동하는 것에 해당 한다(이연수, 2011). 인지, 정서, 행동적 영역의 구성개념 중 본 연구에서는 통합 환경 속에서 일반학생이 장애학생을 생각하고 이해하는 것이 중요하므로 ‘타인고려’ 능력을 인지적 구성요소로 선정한다. 또한 정의적 영역에서는 장애학생에 대한 필요나 감정에 마음을 쓰는 것이 중요하므로 ‘염려’를 구성요소로 선정한다. 끝으로 일반학생이 장애학생의 행동에 대하여 반응하는 것도 중요하므로 ‘양보심’을 행동적 구성요소로 정한다. 따라서 본 연구에서는 선행연구들에서 여러 학자들의 정의와 구성요소를 살펴본 결과, 장애학생의 입장과 상황을 생각하고, 장애학생에게 마음을 쓰며, 장애학생의 행동에 반응을 보이는 타인고려, 염려, 양보심(김소영, 2005)을 배려 프로그램의 구성요소로 선정하여 구성하고자 한다.

3. 공감과 장애이해교육

1) 공감의 의미

공감은 다른 사람을 배려하는 여러 가지 동기 가운데 하나이다. 공감이란 다른 사람의 감정을 읽고 다른 사람이 처한 상황을 이해하는 능력으로 상대가 느끼는 감정을 똑같이 느낄 수 있는 능력이라 볼 수 있다. 공감을 한자 표기에서 찾아보면 공(共)은 같게 하다, 함께하다는 뜻으로 쓰인다. 즉 공감은 ‘느낌을 같게 하다’, ‘느

낚을 함께 하다.'라는 것이다. 당신의 생각이나 의견, 처해있는 입장과 행동 및 태도에 전적으로 공감한다는 말의 의미는 나도 당신과 같은 생각이며, 당신의 태도와 입장을 이해한다는 것이다. 공감이란 말은 '공유된 감정'이란 뜻으로 비록 본인이 직접 경험하지는 않더라도 타인의 감정을 거의 같은 수준과 내용으로 느끼고 이해하며 표현하는 것이다(이옥희, 2010).

나를 공감하는 사람과 함께 있을 때 편안함을 느끼는 것은 그가 나와 같은 감정을 가지고 나의 태도와 행동을 이해함으로써 나를 지지하고 인정해 줄 것이라고 믿음에서 기인한 것이다. 이런 공감은 학문적 발달과 함께 많은 학자들에 의해 다양한 관점으로 정의되었다.

Rogers(1975)는 타인의 사적인 지각 세계에 들어와 그와 함께 생각하고 느끼는 것이 공감이라 하였다(김해연, 2009). Bryant(1982)는 공감을 '타인의 감정적 경험을 지각하고 이것에 대하여 정서적으로 대리 반응하는 것'이라 정의하였고(강민주, 2010), 연진영(1987)은 '타인의 상황을 이해하고 감정을 함께 느끼는 대리경험'이라고 하였다. Anders와 Leiber(2006)는 타인의 정서를 정확하게 인식하고 이해하면서 적절한 반응을 보이는 능력을 공감이라 하였다(윤선아, 2010). 박성희(1996)는 대리적으로 타인의 생각이나 감정을 느껴보고 타인의 입장에서 보는 능력을 공감이라 하였으며, 즉 이것은 타인이 처한 상황과 정서적 상황을 지각하고 그의 역할을 받아들여 이에 대해 정서적으로 감정을 함께 나누는 것이다.

2) 공감의 구성요소

공감은 두 가지 관점에서 정의를 구성할 수 있다. 공감의 개념을 타인의 형편으로 파악하는 인지적 측면에서 보는 견해가 있고, 타인의 정서 상태를 대신 경험할 수 있는 정서적 측면에서 보는 견해가 있다(최수량, 2002).

우선 공감을 인지적인 측면에서 강조하는 학자들의 관점을 살펴보면, 공감이란 타인의 내적 상태에 대하여 충분한 이해에서 비롯되며 자기 자신보다 타인의 상황을 좀 더 이해하는 정서적 반응으로 타인에 대한 민감성을 기본으로 한다고 볼 수 있다. Hogan(1970)은 공감이란 타인의 내적 상태를 자기 안으로 그대로 구성하는 행동이라고 정의하였고, 타인의 관점으로 세상을 그대로 바라보는 능력을 공감이라 설명하였다. 즉 공감은 타인과 일치되는 내적인 관점을 추구하고, 타인의 역할이

되어 봄으로써 인지적 역할 취하기를 통하여 그들의 생각과 감정을 이해할 수 있다.

한편 공감을 정서적 측면에서 강조한 학자들은 공감의 개념을 정서적인 공유로 보았다. Mehrabian(1972)에 의하면 공감은 기본적으로 생생한 감정의 경험이라 하였으며, 타인의 내적인 상태를 자신의 것과 동일시하여 생생하게 경험하는 과정이라고 정의하였다. Eisenberg(1986)는 다른 사람이 느끼는 감정을 포함하며 타인이 느낄 것이라고 기대되는 감정과 동일하거나 매우 유사할 때 공감이라 말하였다. 즉 다른 사람의 감정을 공유하여 다른 사람과 정서적으로 일치된 상태를 공감이라고 보았다. Davis(1980)는 공감을 인지와 정서의 두 차원을 모두 포함하여 파악하는 것이 바람직하다고 하였고, Barrett-Lennard(1981)는 공감의 의미에는 인지적, 정서적 흐름이 포함되어 있기 때문에 이를 단일 차원으로 이해하기에는 무리가 있다고 하였다. 국내의 연구에서도 공감의 정의에 관한 수많은 논의를 거치면서 적어도 공감은 단일 차원으로 이해하기 어려운 복합적인 차원의 개념이라는 것에 동의하고 있다(정혜연, 2004).

이상의 논의들을 정리하면 공감은 부분적인 특징이나 어느 한 요소에 초점을 맞추기보다는 종합적이고 포괄적으로 정의내리는 것이 바람직할 것이다. 공감은 타인의 관점 또는 정서적 상태를 정확하게 이해하는 인지적인 과정으로 보며, 타인의 심리상태와 경험, 감정을 마치 나의 것처럼 동일시하여 경험해보는 정서적인 과정으로 보는데 공감은 인지와 정서의 개념 중 어느 것을 강조하느냐에 따라 여러 가지로 다양하게 해석되고 정의될 수 있다. 본 연구에서는 Davis(1980)의 공감의 개념을 인지적요소와 정서적요소가 모두 포함된 상태로 파악하고 그것을 타인의 관점이나 역할을 수용하는 인지적 요소 또는 타인의 감정을 대신 경험하는 정서적 요소가 동시에 연관된 내적과정이 행동이나 언어로 표현되는 다차원적인 과정으로 정의하여 그가 개발한 대인관계 반응성 지수(Interpersonal Reaction Index : IRI)를 활용하고자 한다.

한편 의사소통적 차원에서 공감의 개념은 타인의 내면적 세계를 이해하고 그 이해한 바를 민감하고 정확하게 전달할 때 완성된다는 입장이고, 의사전달 및 소통이 핵심적 요소로 부각되는 교육의 분야 또는 상담에서 중요하게 다루어지고 있지만 본 연구에서는 공감의 인지적 요소와 정서적 요소에 초점을 맞추고 있기 때문에 상담이나 심리치료에서 주로 다루어 온 의사소통적 요소에 대한 언급은 제외한다.

공감의 각 요소에 포함되는 구체적인 요인들을 살펴보기로 한다.

(1) 인지적 요소

인지적 요소는 타인의 정서적 상태를 추론하여 타인의 감정을 이해하는 것이고, 인간의 공감의 핵심은 타인의 역할을 수용하거나 타인의 입장에서 생각하는 인지적 요소임을 알 수 있다. 따라서 인지적 요소의 공감은 타인의 관점과 사고 및 감정을 인지하는 능력이라고 할 수 있으며 정서를 이해하는 것을 의미한다. 인지적 요소를 나타내는 주요 개념들에는 감정의 재인(emotion recognition), 역할 취하기(role-taking)등이 있다.

감정의 재인은 다른 사람의 감정을 인지해 내는 능력으로서 좀 더 구체적으로 타인의 감정 상태를 가려내고 식별해낼 수 있는 능력을 의미한다.(박성희, 1996). 공감이 타인의 감정 상태를 보다 구체적으로 가려내고 식별해낼 수 있는 능력도 재인의 측면을 강조했다고 볼 수 있다(이성진, 2005). 역할 취하기는 역할 내용의 특징에 따라 지각적 역할 취하기, 인지적 역할 취하기, 정서적 역할 취하기의 세 가지 영역으로 분류하였다(Davis, 1980). 지각적 역할 취하기는 주어져 있는 대상이 물리적으로 다른 곳에 있는 사람에게는 어떻게 보일까를 상상할 수 있도록 내용이 구성되어 있다. 인지적 역할 취하기는 타인의 의지, 동기, 생각 등을 추론하는 능력이며, 정서적 역할 취하기는 타인이 경험하고 있는 정서적 반응을 추론하는 능력으로 정의한다. Mead(1934)는 그의 연구를 통해서 공감이 타인의 역할을 취해보고 대안적인 조망을 선택 할 수 있는 능력으로 정의하였다. 다른 사람의 역할 수행을 통한 공감의 획득은 다른 사람의 행위를 예상케 하고 시기적절한 반응으로 대처할 수 있도록 함으로써 사회적 상호작용을 촉발시켜주는 중요요소로 보았다.

한편 Davis(1980)는 공감의 인지적 특성으로 조망 취하기와 상상하기의 2가지로 정의하였고 이를 측정하는 도구들을 개발하였다. 조망 취하기의 경우는 인지적 역할 취하기 및 정서적 역할 취하기를 포괄하는 개념으로 일상적인 삶 속에서 자발적으로 타인의 심리적인 관점을 이해하려는 경향성을 의미하는 것이고, 상상하기의 경우는 조망 취하기보다 조금 더 자유롭게 추론하고 상상하는 과정으로 허구적인 상황에서 자신의 감정을 상상해 보는 경향성을 지칭하는 것이다(정경아, 2010).

이처럼 선행연구들을 조사한 결과 인지적 요소를 주장하고 강조하는 학자들은

공감이란 다른 사람의 행동이나 관점에 대하여 이해하고 그 사람의 감정을 정확히 재인하며, 다른 사람의 입장에서 사물이나 사건을 보는 능력으로 정의할 수 있고, 타인의 감정뿐만 아니라 사고 동기까지도 바라보고 이해하는 것이라 볼 수 있다. 본 연구에서는 Davis(1980)가 말한 공감의 인지적 특징을 바탕으로 ‘조망 취하기’ 및 ‘상상하기’를 공감의 인지적 요소로 간주하고, 연구를 진행하였다.

(2) 정서적 요소

공감의 정서적 요소에 대한 정의는 다른 사람의 정서에 대한 반응으로써 상대방의 감정을 자신도 함께 느끼는 것이다. 다시 말해서, 공감(共感, empathy)이라는 말은 ‘공유된 정서’의 의미이며 비록 본인이 직접 경험하지 않았더라도 다른 사람의 감정을 거의 같은 수준과 내용으로 느끼고 이해하며 표현하는 것이다.

공감이라는 용어를 처음으로 사용한 Lipps(1927)는 공감의 최종적인 결과를 ‘공유된 정서’로 보았다. 공감하는 사람을 정서의 수용인으로 파악하고 공감하는 사람에게서 공감하는 다른 사람에게로 정서적 메시지가 전달된 결과에 관심을 가진 것이다. 그러나 공감하는 사람의 역할을 좀 더 능동적으로 행동 할 때 그 사람이 전달받은 정서는 원래 공감하는 대상자의 정서와 달라질 수 있다. 공감하는 사람은 보다 선택적으로 주의를 집중할 수도 있고 타인의 정서를 무시하고 왜곡 할 수도 있으며 가끔은 증폭 시킬 수도 있다(박성희, 1996).

Lipps의 전통을 계승한 학자들도 공감을 ‘공유된 정서’로 보는 경향은 지속적으로 이어지고 있다. Hoffman(1982)은 공감이 ‘자신의 처한 상황보다는 타인이 처한 상황에 좀 더 부합하는 정서적 반응’이라 하였으며, Barnett(1982)은 ‘타인의 정서와 반드시 일치하는 것은 아니지만 부합하는 정서의 대리적 경험’이라고 언급 하였다. 공감의 정서적 요소에 대한 위의 논의들을 종합해보면 공감이란 다른 사람의 감정을 같이 나누는 일종의 정서적 공유로서 타인이 처한 조건이나 상황으로 인해 공감하는 이에게 촉발되는 정서적 각성상태를 의미한다고 보고, 공감적 관심과 공감적 각성을 정서적 요소로 분류하였다.

4. 선행연구 분석

본 연구의 제목은 ‘장애체험활동을 통한 장애이해교육이 중학생의 공감 및 배려에 미치는 영향’이므로 주요 개념과 관련된 선행연구의 동향을 분석한 후, 선행연구의 효과 및 제한점을 탐색하였다.

1) 장애이해교육을 주제로 한 선행연구 분석

일반학교에서 장애학생들이 통합교육을 받을 때 겪게 되는 가장 큰 어려움 중의 하나는 장애학생에 대하여 일반학생이 갖는 부정적인 태도인 것으로 지적되어 왔다. 장애학생에 대한 일반학생의 긍정적인 태도는 곧 장애학생의 존재에 대한 긍정적인 수용을 가져오며, 이는 장애학생과 일반학생의 긍정적인 사회적 관계 형성을 이끌 수 있는 기본 전제가 된다고 할 수 있다(이소현, 박은혜, 2011). 장애이해교육은 일반학생의 장애학생에 대한 태도와 인식을 보다 긍정적인 방향으로 형성하기 위한 지원 전략으로 가장 널리 적용되고 있는 활동이다. 장애이해교육을 주제로 한 선행연구 분석은 <표Ⅱ-2>과 같다.

<표Ⅱ-2> 장애이해교육을 주제로 한 선행연구 분석

연구자	연구대상	연구방법	연구주제	연구결과
나선희 (2002)	· 실험집단 중학교 남학생 80명 여학생 63명 · 통제집단 없음	· 실험분석(장애이해프로그램 10회기 및 수용성 척도, 활동 선호도 척도)	· 중학교 재량활동 장애이해 프로그램을 통한 비장애학생의 장애학생에 대한 태도 변화	· 장애이해 프로그램이 장애학생들에 대한 비장애학생들의 수용성과 활동선호도 태도에 유의미한 차이를 보였으며, 성별에 따른 수용성과 활동선호도 태도 변화 차이는 유의미하지 않음
류경숙 (2004)	· 실험집단 중학교 1학년 35명 · 통제집단 중학교 1학년 35명	· 실험분석(장애이해프로그램 10회기 및 수용성 척도, 활동 선호도 척도)	· 장애이해 프로그램이 일반 중학생의 장애학생에 대한 태도에 미치는 효과	· 장애이해 프로그램이 일반 중학생의 장애학생에 대한 수용성 태도 및 활동 선호도에 있어서 긍정적 변화를 보였으며, 성별에 따른 차이 없음

이정란 (2005)	<ul style="list-style-type: none"> · 실험집단 중학생 2학년 37명 · 통제집단 중학생 2학년 37명 	<ul style="list-style-type: none"> · 실험분석(장애 이해프로그램 10회기 및 수용성 척도, 활동 선호 척도, 자아존중감 척도) 	<ul style="list-style-type: none"> · 장애이해 프로그램이 일반 중학생의 장애 학생에 대한 태도 및 자아존중감에 미치는 효과 	<ul style="list-style-type: none"> · 장애이해 프로그램이 일반 중학생의 수용성 변화 및 활동 선호도 변화 등 장애 학생에 대한 태도에 긍정적인 영향을 미쳤으며, 자아존중감 변화에도 긍정적인 효과
방승란 (2007)	<ul style="list-style-type: none"> · 실험집단 초등학생 4학년 63명 · 통제집단 초등학생 4학년 59명 	<ul style="list-style-type: none"> · 실험분석(초등 학생에 대한 장애인식개선 교육 프로그램 4회기 및 형용사 척도, 수용성 척도) 	<ul style="list-style-type: none"> · 일반아동의 장애아동에 대한 장애이해 및 수용태도에 미치는 영향 	<ul style="list-style-type: none"> · 초등학생에 대한 장애인식 개선 교육 프로그램이 일반아동의 장애아동에 대한 인식과 수용태도가 긍정적으로 변화
박지영 (2008)	<ul style="list-style-type: none"> · 실험집단 유치원 19명 · 통제집단 유치원 19명 	<ul style="list-style-type: none"> · 실험분석(장애 관련 그림책을 이용한 반편견교육 프로그램 8회기 및 장애유아인식조사지, 장애유아 수용척도) 	<ul style="list-style-type: none"> · 반편견 교육 프로그램이 일반유아의 장애유아에 대한 인식 및 태도 변화 	<ul style="list-style-type: none"> · 장애관련 그림책을 이용한 반편견 교육 프로그램을 실시한 일반유아는 실시하지 않은 일반유아에 비해 장애유아에 대한 인식 및 태도가 긍정적으로 향상
윤경희 (2009)	<ul style="list-style-type: none"> · 실험집단 유치원 30명 (남16, 여14) · 통제집단 유치원 30명 (남16, 여14) 	<ul style="list-style-type: none"> · 실험분석(장애 극복 영상자료를 활용한 장애이해 교육 프로그램 20회기 및 장애수용태도 설문지) 	<ul style="list-style-type: none"> · 장애극복 영상자료를 활용한 장애이해교육이 또래 유아의 장애수용태도에 미치는 영향 	<ul style="list-style-type: none"> · 장애이해교육 활동을 실시한 실험집단 유아들의 장애에 대한 수용태도 긍정적 영향을 미쳤으며, 장애이해 교육 활동은 유아들의 장애 친구에 대한 인식도 긍정적으로 변화시킴
이복순 (2010)	<ul style="list-style-type: none"> · 실험집단 초등학교 5학년 30명 · 통제집단 초등학교 5학년 30명 	<ul style="list-style-type: none"> · 실험분석(독서 교육 프로그램 12회기 및 공감능력 검사, 또래수용태도 검사) 	<ul style="list-style-type: none"> · 초등학생의 공감능력과 장애아동에 대한 또래수용태도에 미치는 효과 	<ul style="list-style-type: none"> · 독서를 활용한 독서교육 프로그램이 초등학생의 공감능력 및 장애아동에 대한 또래 수용태도 향상에 긍정적인 효과
박지원 강영심 조혜선 (2010)	<ul style="list-style-type: none"> · 실험집단 초등학교 3학년 31명 · 통제집단 초등학교 3학년 31명 	<ul style="list-style-type: none"> · 실험분석(장애 관련 창작동화를 활용한 토의활동 16회기 및 장애수용태도 검사 질문지) 	<ul style="list-style-type: none"> · 장애관련 창작동화를 활용한 토의활동이 일반아동 장애수용태도에 미치는 효과 	<ul style="list-style-type: none"> · 장애관련 창작동화를 활용한 토의활동이 일반아동의 인지적 장애, 정의적 장애, 행동적 장애 수용태도에 긍정적인 영향
황현주 (2012)	<ul style="list-style-type: none"> · 실험집단 초등학교 5학년 25명 · 통제집단 	<ul style="list-style-type: none"> · 실험분석(체험 활동 중심 장애이해 교육 프로그램 18회기 및 통합교) 	<ul style="list-style-type: none"> · 체험활동 중심 장애이해교육이 비장애학생의 장애수용 	<ul style="list-style-type: none"> · 체험활동 중심 장애이해 교육 프로그램은 비장애학생의 통합교육태도, 행동의도에 영향을 미쳤으며 체험

	없음	육태도, 장애학생 능력 인식, 행동의 도질문지)	태도에 미치는 효과	활동 중심 장애이해교육 프 로그램은 장애인의 능력인 식에도 긍정적인 효과
허 현 (2012)	· 실험집단 고등학교 1학년 71명 · 통제집단 고등학교 1학년 72명	· 실험분석(장애 이해 교육 프로그 램 8회기 및 통합교 육 인식, 학업 교육 적, 심리 사회적 설 문지)	· 장애이해 교 육프로그램이 고등학교 일반 학생의 통합교 육인식에 미치 는 효과	· 장애이해 교육 프로그램 이 고등학교 일반학생의 통 합교육에 대한 학업 교육적 요인, 심리 사회적 요인 측면 에서의 인식에 긍정적인 영 향
박아진 (2013)	· 실험집단 초등학교 2학년 25명 · 통제집단 초등학교 2학년 28명	· 실험분석(장애 이해 교육 프로그 램 8회기 및 장애 수용태도 척도, 공 감척도, 이타행동 척도)	· 장애이해교 육프로그램이 초등학교 비장 애학생의 이타 행동, 공감, 장 애수용태도에 미치는 효과	· 장애이해 교육 프로그램 참여가 비장애 학생의 공감 형성 및 이타행동에 영향을 주었으며 장애이해 교육 프 로그램 참여는 장애학생에 대한 긍정적 장애수용태도 를 형성
김현진 (2014)	· 실험집단 초,중,고 교사 142명 · 통제집단 초,중,고 교사 144명	· 실험분석(찾아 가는 장애인식 개 선교육 프로그램 4회기 및 통합교육 의 교육적, 사회적 요인 인식 설문지)	· 찾아가는 장 애인식 개선교 육 프로그램이 일반교사의 통 합교육 인식에 미치는 효과	· 찾아가는 장애인식개선 교육프로그램이 일반학교 교사들의 통합교육에 대한 교육적 요인, 사회적 요인 측 면에서의 인식에 긍정적인 영향
전정희 (2016)	· 실험집단 초등학교 6학년 21명 · 통제집단 초등학교 6학년 21명	· 실험분석(플립 러닝을 활용한 장 애이해교육 프로 그램12회기 및 장 애수용태도 질문 지)	· 플립러닝을 활용한 장애이 해교육이 비장 애학생의 장애 수용태도에 미 치는 효과	· 플립러닝을 활용한 장애 이해교육을 받은 학생이 플 립러닝을 활용한 장애이해 교육을 받지 않은 학생에 비 해 비장애 학생의 통합교육 에 대한 태도에 긍정적 효과
홍명희 (2016)	· 실험집단 초등학교 3학년 23명 · 통제집단 초등학교 3학년 23명	· 실험분석(프로 젝트 중심 장애이 해교육 프로그램 15회기 및 장애수 용 형용사 척도, 장 애수용 행동 척도)	· 프로젝트 중 심 장애이해교 육이 초등학교 장애수용 태도 에 미치는 효 과	· 프로젝트중심 장애이해교 육이 초등학교의 인지, 정서, 취미, 오락생활, 학교생활, 개 인생활 수용태도에 긍정적 인 효과

선행연구를 살펴보면 장애이해교육 프로그램은 장애체험활동을 통한 직접체험활
 동 과 장애 관련 도서, 비디오 시청 및 집단토의를 통한 간접체험활동을 통하여 실
 험을 진행 하였으며, 대부분의 연구에서 일반학생들의 장애학생에 대한 인식 및 수
 용태도에 긍정적인 영향을 미쳤다. 하지만 대부분의 선행연구들이 일반학생들의 장
 애학생에 대한 인식 및 수용태도에 주안점을 두고 연구를 진행하였고, 그밖에 일반

학생이 타인에게 느낄 수 있는 공감, 배려, 양보심, 염려에 대한 연구는 매우 제한적이다. 이러한 면에서 장애체험활동을 통해서 일반학생이 타인에게 느낄 수 있는 공감, 배려, 양보심, 염려등 여러 가지 감정을 연구 할 필요성이 있다.

2) 공감을 주제로 한 선행연구 분석

상대방에 대한 이해와 인식태도는 공감의 문제이다. 즉, 공감은 상대에 대한 이해와 인식에서 비롯되는 것이다. 장애학생에 대한 공감을 통하여 일반학생과의 관계뿐만 아니라 사회적 관계를 형성하는데 있어서 긍정적인 효과가 있다. 공감을 주제로 한 선행연구 분석은 <표II-3> 과 같다.

<표II-3> 공감을 주제로 한 선행연구 분석

연구자	연구대상	연구방법	연구주제	연구결과
이희경 (2007)	· 중학교 남 286명 여 301명	· 설문분석(희망척도, 공감척도, 또래관계척도, 심리적 안정감 척도)	· 중학생의 희망과 공감 하위집단에 따른 심리적 안녕감의 차이	· 중학생의 희망과 중학생의 공감 하위집단에 따른 심리적 안녕감은 긍정적인 관련이 있음
김난희 (2009)	· 실험집단 초등 27명 · 통제집단 초등 27명	· 실험분석(공감 증진 독서교육 프로그램 11회기 및 공감능력측정도구, 방관적 태도 측정도구)	· 독서치료활동 프로그램이 공감능력과 또래 괴롭힘에 대한 방관적 태도에 미치는 영향	· 독서치료활동 프로그램은 또래 괴롭힘에 대한 방관적 태도는 감소하였지만 독서치료활동 프로그램은 공감 증진 프로그램에 있어 유의미한 효과를 미침
이경아 (2010)	· 실험집단 초등 30명 · 통제집단 초등 30명	· 실험분석(공감 훈련 프로그램 6주 13회기 및 공감검사, 교우관계 검사, 사회성 검사)	· 공감훈련 프로그램이 초등학생의 교우관계, 공감능력, 사회성 발달에 미치는 영향	· 공감훈련 프로그램을 실시한 초등학생의 공감훈련 프로그램을 실시하지 않은 초등학생에 비해 공감능력, 교우관계, 사회성이 모두 긍정적으로 향상
소영호 조성림 이건우 (2013)	· 중학교 남 213명 여 224명	· 설문분석(공감능력 척도, 적개심 척도, 폭력성 척도)	· 공감능력과 적개심 및 폭력성과의 상관관계	· 학생들의 또래관계에서 타인을 이해하고 공감하는 공감능력이 높으면 적개심과 폭력성이 감소
이은희	· 실험집단	· 실험분석(공감)	· 공감기반 프	· 학교폭력예방 프로그램을

(2013)	중학교 17명 · 통제 집단 중학교 17명	기반 학교폭력예 방 프로그램 8회기 및 공감능력 척도, 공격성 척도)	로그랩이 중학 생의 공감능력 및 공격성에 미치는 효과	적용한 실험집단이 통제집 단에 비해 공격성 점수가 낮 아 공격성 효과 및 공감능력 이 향상
정은진 (2014)	· 중학교 남 354명 여 282명	· 설문분석(공감 척도, 자기효능감 척도, 이타행동 척 도)	· 중학생의 공 감과 이타행동 및 자기효능감 의 관계	· 중학생의 공감과 자기효 능감은 정적 상관관계를 나 타내며, 공감과 이타행동 또 한 정적 상관관계
김영희 고태순 (2014)	· 중학교 남 171명 여 212명	· 설문분석(희망 척도, 공감척도, 행 복검사 척도)	· 중학생의 희 망 및 공감, 행 복감과의 관계	· 중학생의 행복감은 희망 과 공감수준에 따라 유의미 한 차이
최지영 이영순 (2014)	· 중학교 남 257명 여 243명	· 설문분석(내현 적 자기애 척도, 분 노표현양식 척도, 청소년 공감능력 척도, 대인관계 문 제척도)	· 내현적 자기 애 및 분노표 현방식이 대인 관계문제에 미 치는 영향	· 내현적 자기애 및 분노표 현방식은 대인관계 문제와 정적인 상관관계를 나타내 며, 공감능력도 대인관계 문 제와 유의한 정적 상관관계

선행연구를 살펴보면 공감능력의 향상은 대인관계, 심리적 안정감, 자기효능감, 이타행동, 행복감, 사회성과 정적 상관관계를 보이고, 적개심, 폭력, 공격성, 방관적 태도는 감소하는 효과가 나타났다. 대부분의 선행연구들이 공감능력의 향상으로 인한 부수적 효과에 대한 연구를 진행하였고, 공감능력 향상에 영향을 미치는 연구는 매우 제한적이다. 이런 면에서 장애체험활동을 통한 장애이해교육이 장애학생에 대한 일반학생의 공감능력에 영향을 미치는지 여부를 확인하고 장애체험과 공감과의 관계를 연구 할 필요성이 있다.

3) 배려심을 주제로 한 선행연구 분석

장애이해교육프로그램을 통하여 장애학생에 대한 일반학생의 배려심을 알아보는 과정은 시사하는 바가 크다. 배려심은 사람 사이의 관계를 유지하는 요인 중 하나 이고, 장애학생과 일반학생 사이의 배려심 뿐만 아니라 일반학생과 일반학생 사이의 배려심, 나아가서는 사람과 사람사이의 관계 형성에 있어서 중요한 잣대가 된다. 배려심을 주제로 한 선행연구 분석은 <표II-4>과 같다.

<표II-4> 배려심을 주제로 한 선행연구 분석

연구자	연구대상	연구방법	연구주제	연구결과
박혜연 (2010)	· 실험집단 초등학교 4학년 33명 · 통제집단 초등학교 4학년 33명	· 실험분석(배려 증진 집단지도 프 로그램 12회기 및 배려심 검사도구, 공격성 검사도구)	· 배려증진 집 단지도 프로그 램이 초등학생 의 배려 및 공 격성에 미치는 영향	· 배려 증진 집단지도 프 로그램은 초등학생의 배려심 에 긍정적인 효과가 있었으 며, 배려 증진 집단지도 프 로그램은 초등학생의 공격성 감소에도 긍정적인 효과
태현숙 (2011)	· 실험집단 초등학교 2학년 29명 · 통제집단 초등학교 2학년 29명	· 실험분석(배려 증진 집단지도 프 로그램 12회기 및 자아존중감 검사, 학교생활 만족도 검사)	· 배려증진 집 단지도 프로그 램이 초등학생 의 자아존중감 과 학교 생활 만족도에 미치 는 효과	· 배려증진 집단지도 프 로그램은 가정적 자아를 제외 한 자아 존중감이 향상 되었 으며 배려증진 집단지도 프 로그램을 적용한 결과 학교 생활 만족도에 긍정적인 영 향
이효주 (2013)	· 실험집단 유치원 5세 24명 · 통제집단 유치원 5세 24명	· 실험분석(배려 교육활동 16회기 및 공감능력 검사, 친사회적 행동 검 사)	· 배려교육 활 동이 유아의 공감능력 및 친사회적 행동 에 미치는 영 향	· 배려교육 활동이 유아의 공감능력에 긍정적인 영 향을 미쳤으며, 배려교육 활 동이 유아의 친사회적 행동 향상에도 긍정적인 영향
이상호 (2013)	· 중학생 남 143명 여 139명	· 설문분석(배려 심검사, 대인관계 검사, 학교폭력허 용도 검사)	· 배려심이 중 학생의 대인관 계와 학교폭력 허용도에 미치 는 영향	· 배려심이 높을수록 중학 생의 대인관계 능력이 높아 졌고, 배려심이 높을수록 중 학생의 학교폭력 허용도는 낮아졌음
하영주 (2014)	· 실험집단 유치원20명 · 비교집단 1집단25명 유치원25명 · 비교집단 2집단 25명	· 실험분석(배려 동화를 활용한 프 로그램 20회기 및 정서조절능력 척 도 검사, 또래 유능 성 검사)	· 배려동화를 활용한 통합활 동이 유아의 정서조절 및 또래유능성에 미치는 영향	· 배려동화를 활용한 통합 활동이 유아의 정서조절능 력 증진에 효과적이며, 또래 유능성 향상은 일반 동화활 동만을 접하는 것 보다 배려 동화를 활용한 통합활동을 통해 향상되는 것이 분명한
이은선 (2014)	· 실험집단 초등학교 6학년 23명 · 통제집단 초등학교 6학년 23명	· 실험분석(배려 증진프로그램 13 회기 및 친사회적 행동 검사지, 공동 체의식 검사지)	· 배려증진 프 로그램이 초등 학생의 친사회 적 행동 및 학 급 공동체의식 에 미치는 영향	· 배려증진 프로그램이 초 등학생의 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미쳤으며, 배려증진 프로그램이 초등 학생의 학급 공동체의식 향 상에 긍정적인 효과
유승화 (2015)	· 실험집단 초등학교 4학년 22명 · 통제집단	· 실험분석(배려 프로그램 8회기 및 배려심 척도, 또래 관계 기술 척도)	· 조망수용능 력과 공감 향 상을 위한 배 려 프로그램이	· 조망수용능력과 공감 향 상을 위한 배려증진 프로그 램이 초등학생들의 배려심 에 긍정적인 영향을 미쳤으

	초등학교 4학년 22명		초등학생의 배 려심 및 또래 관계기술에 미 치는 영향	며, 조망수용능력과 공감향 상을 위한 배려증진 프로그 램이 또래관계 기술 향상에 도 긍정적인 영향
손영미 (2016)	· 유아교사 278명	· 설문분석(대인 관계 척도, 배려 척 도, 의사소통능력 척도)	· 유아교사의 배려와 의사소 통능력이 유아 교육 기관 내 대인관계에 미 치는 영향	· 유아교사의 배려와 유아 교육기관 내 대인관계는 정 적상관관계를 보였으며, 유 아교사의 의사소통과 유아 교육기관 내 대인관계도 정 적상관관계

선행연구를 살펴보면 배려심의 향상은 자아존중감, 학교생활 만족, 공감능력, 친
 사회적 행동, 대인관계 능력, 정서조절능력, 학급 공동체의식과 정적 상관관계를 보
 이고, 학교폭력 허용도는 감소하는 효과가 나타났다. 대부분의 선행연구들이 배려
 심의 향상으로 인한 부수적 효과에 대한 연구를 진행하였고, 배려심 향상에 영향을
 미치는 연구는 매우 제한적이다. 이런 면에서 장애체험활동을 통한 장애이해교육이
 장애학생에 대한 일반학생의 배려심에 영향을 미치는지 여부를 확인하고 장애체험
 과 배려심과의 관계를 연구 할 필요성이 있다.

4) 직접체험중심의 활동을 주제로 한 선행연구 분석

체험이란 개인이 직접 경험 하거나 과정적 또는 결과적 경험을 말하며, 경험은
 본인이 겪어 보거나 실제로 하는 것 또는 거기서 얻은 기능이나 지식을 의미한다.
 체험은 인간의 기억과정에 강력하게 영향을 미치며, 인간은 기존의 기억구조에 새
 로운 것을 적용하고 통합해가며 경험을 재구성하고 학습한다. 체험활동 경험에 의
 한 자료는 다른 감각과 시각, 감정을 수반하고 기억의 통합이 잘 이루어지기 때문
 에 매우 효과적이다(김혜정, 2010). 체험활동을 통한 학습은 어느 장소에서 학습을
 하던지 학습하고 있는 현상을 단순히 관찰하고 바라보는 것이 아니라 그것에 대해
 서 의미있는 무엇인가를 하는 것으로 직접적으로 활동에 참여함으로써 학습하는
 것을 말한다. 체험활동은 실제 생활에서 흥미와 태도를 바탕으로 체험자가 스스로
 참여하는 실제적 활동으로, 체험자와 대상간의 직접적인 접촉을 전제로 오감을 활
 용하여 실제적 지식을 체득하는 여러 가지 유형의 활동을 의미한다. 따라서 체험활
 동은 실천적, 능동적, 활동적 학습으로 정의되며 말하고 듣는 수업보다 직접 체험

해 보는 학습이 더 효과적이고 중요하다(임송원, 2009). 지식이나 경험을 얻는 방법은 직접체험과 간접체험이 있다. 직접 체험은 신체의 모든 감각기관을 이용하여 사물을 탐색하는 과정이며, 간접체험은 매체를 통하여 시각, 청각을 활용하여 탐색하는 과정이다. 오감을 활용하여 탐색한 지식과 경험은 시각과 청각만 활용한 간접체험 방식보다 폭넓고 깊은 이해를 동반한다. 독서와 영화를 통한 장애이해교육도 효과적이지만 직접 장애학생이 되어 장애학생의 입장에서 체험을 해보는 것은 일반 학생에게 더 큰 의미로 전달 될 거라 판단한다. 체험중심의 활동을 주제로 한 선행연구 분석은 <표Ⅱ-5>과 같다.

<표Ⅱ-5> 체험중심의 활동을 주제로 한 선행연구 분석

연구자	연구대상	연구방법	연구주제	연구결과
김수경 (2004)	· 실험집단 유치원 7세 30명 · 통제집단 유치원 7세 30명	· 실험분석(체험 환경 교육 프로그램 8회기 및 환경 보전에 대한 인식 및 실천평가 척도)	· 체험학습중 심의 환경교육 프로그램이 환 경 친화적 생 활습관에 미치 는 영향	· 체험학습중심의 환경교육 을 받은 집단이 체험학습중 심의 환경교육을 받지 않은 집단에 비해서 환경 친화적 생활습관 형성이 향상
이귀옥 정남용 (2008)	· 실험집단 초등 32명 · 통제집단 초등 32명	· 실험분석(식물 체험활동 18회기 및 정서지능검사, 식물과 자연에 대 한 관심도 검사)	· 식물재배 체 험활동이 아동 의 정서발달에 미치는 영향	· 식물재배 체험활동은 아 동들이 직접 관찰하고 만져 보고, 심고, 가꾸고, 수확해볼 수 있어 정서발달에 긍정적 인 효과
박재도 이정화 정연옥 (2010)	· 실험집단 초등학교 3학년 36명 · 통제집단 초등학교 3학년 30명	· 실험분석(나무 사랑 체험활동 프 로그램 16회기 및 인성검사, 사회성 검사)	· 나무사랑체 험활동 프로그 램이 초등학교 학생의 인성과 발달에 미치는 영향	· 실험집단의 아동들은 나 무를 직접 만져보고 뛰어다 니면서 활동하는 것에 적극 적이었으며, 사회성 발달과 정서함양에 긍정적인 효과
강지민 (2012)	· 실험집단 초등학교 2학년 36명 · 통제집단 초등학교 2학년 30명	· 실험분석(오감 을 활용한 활동중 심의 진로교육 프 로그램 19회기 및 자기효능감 검사, 직업 인지검사)	· 오감을 활용 한 활동중심의 진로교육 프로그 램이 초등학 교학생의 자기 효능감과 직업 인지에 미치는 영향	· 오감을 활용한 활동중심 의 진로교육 프로그램은 초 등학교 저학년 학생의 자아 효능감에 효과가 있었으며, 오감을 활용한 활동중심의 진로교육 프로그램은 초등 학교 저학년 학생의 직업인 지 향상에도 효과

원진 (2013)	· 실험집단 초등 21명 · 통제집단 초등 22명	· 실험분석(체험 중심 진로교육프 로그램 12회기 및 진로인식 검사)	· 체험중심 진 로교육프로그 램이 초등학생 의 진로인식에 미치는 효과	· 체험중심 진로교육 프로 그램이 초등학생의 진로인 식 향상에 효과가 있으며, 진 로인식의 하위영역 모두 유 의미한 효과
윤지연 (2014)	· 실험집단 초등학교 특수학급 8명 · 통제집단 초등학교 특수학급 5명	· 실험분석(체험 활동 중심 진로교 육 프로그램 8회기 및 진로발달 검사 척도, 진로흥미 검 사 척도)	· 체험활동 중 심 진로 교육 프로그램이 초 등학교 특수학 급 학생의 진 로발달과 진로 흥미에 미치는 영향	· 체험활동 중심 진로교육 프로그램은 초등학교 특수 학급 학생들의 진로발달 에 긍정적인 효과가 있었으 며, 체험활동 중심 진로교육 프로그램은 초등학교 특수 학급 학생들의 진로흥미에 도 긍정적인 효과
김영심 이성숙 (2014)	· 실험집단 초등학교 4학년 30명 · 통제집단 초등학교 4학년 30명	· 실험분석(실과 의생활 영역을 활 용한 다문화교육 프로그램 12회기 및 다문화 태도 검 사)	· 실과 의생활 중심의 창의적 체험활동 프로 그램이 초등학 생의 편견 및 다문화 태도에 미치는 효과	· 직접 체험하는 활동을 통 하여 다문화 태도의 요소인 개방성, 수용성, 융통성이 유 의한 수준으로 증가하였으 며, 초등학생의 편견 감소 및 다문화 태도 향상에 긍정적 인 효과
조효정 (2014)	· 실험집단 초등학교 6학년 9명 · 통제집단 초등학교 6학년 9명	· 실험분석(직업 체험중심 프로그 램 16회기 및 학습 동기 검사, 진로성 숙도 검사)	· 진로프로그 램이 초등학교 학습부진아의 진로성숙 및 학습동기에 미 치는 영향	· 직업체험중심 진로프로그 램이 학습부진아의 진로성 숙도 향상에 도움이 되었지 만, 직업체험중심 진로프로 그램이 학습부진아의 학습 동기는 향상시키지 못함
정여진 (2015)	· 실험집단 유치원 5세 30명 · 통제집단 유치원 5세 30명	· 실험분석(체험 중심 역사교육 프 로그램 18회기 및 시간개념 검사도 구, 역사적 태도 검사도구, 역사적 사고력 검사도구)	· 체험중심 역 사교육프로그 램이 유아의 시간개념과 역 사적 사고력 및 역사적 태 도에 미치는 영향	· 체험중심 프로그램이 유 아의 과거 시간개념 향상에 긍정적인 영향을 미쳤고, 체 험중심 프로그램이 유아의 역사적 사고력에 유의미한 효과가 있었으며 체험중심 프로그램이 유아의 역사적 태도 향상에 효과적

선행연구를 살펴보면 직접체험활동 중심의 프로그램은 환경 친화적 생활습관 형
성, 정서발달, 사회성발달, 자아효능감, 직업인지, 진로인식, 진로발달, 다문화태도,
진로성숙도, 학습동기, 역사적 사고력 및 태도에 긍정적인 효과를 보이고, 또래에
대한 편견이 감소하는 효과가 나타났다. 또한 관심도와 흥미도를 전체적으로 향상
시켜 주었으며 여러 감각을 통한 직접체험 경험이 이러한 효율성을 높여 주었다고
볼 수 있다. 대부분의 선행연구들이 직접체험을 통한 경험을 바탕으로 여러 가지

긍정적인 결과를 보이고 있다. 직접체험을 통한 장애이해교육이 일반학생들의 공감과 배려심에 영향을 미치는지의 여부에 대한 연구는 제한적이다. 이런 면에서 여러 감각을 통한 직접체험 장애이해교육이 일반학생의 공감과 배려심에 영향을 미치는지 여부를 확인하고 직접체험과 공감 및 배려와의 관계를 연구 할 필요성이 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구를 위해 I시에 위치한 J중학교 3학년 8학급, 총 256명 중 2학급의 학생 50명을 무선표집하여 실험집단으로 선정하고, 통제집단은 실험집단과 교육 환경이 유사한 같은 학교의 다른 2학급의 학생 50명을 대상으로 하였다. J중학교는 공립학교로 I시 구도심에 위치하고 있으며 전체 23학급의 전교생 691명의 학교이다. 학생들의 기본 학습 능력은 비교적 양호하나 한 부모 가정, 교육비지원 학생이 많은 편이고 학부모는 경제활동에 집중하게 되어 교육적 관심도 I시의 다른 구에 비해 그리 높지 않은 편이다. 현재 지적장애 및 정서행동장애 특성을 보이는 학생 9명이 특수학급에서 수업을 받고 있고 일반학생들은 장애학생들에 대하여 거부감이나 편견 없이 자연스럽게 어울려 지내고 있는 편이다.

2. 연구 설계

본 연구는 장애학생에 대한 일반학생의 공감능력 및 배려심을 알아보기 위하여 실험집단 및 통제집단 두 집단으로 나누어서 측정한 실험 연구로 실험집단과 통제집단의 사전, 사후 검증 방법을 통해서 연구를 수행하였으며, 본 연구의 독립변인은 ‘장애체험활동을 통한 장애이해 교육 실시 여부’이며 종속변인은 ‘장애학생에 대한 일반학생의 공감능력 및 배려심’이다. 이를 도식화하면 <표 Ⅲ-1>와 같다.

<표 Ⅲ-1> 연구 설계

구분	사전검사	처치	사후검사
G ₁	O ₁	X ₁	O ₂
G ₂	O ₃		O ₄

G₁ : 실험집단, G₂ : 통제집단

O_1, O_3 : 사전검사

O_2, O_4 : 사후검사

X_1 : 장애체험활동을 통한 장애이해교육

3. 연구 도구

1) 중재 도구

(1) 장애체험활동을 통한 장애이해교육

본 연구에서 장애체험활동을 통한 장애이해교육은 장애학생에 대한 일반학생의 태도를 긍정적인 방향으로 변화 및 향상시키는 것을 목적으로 하는 프로그램으로서 관심과 흥미를 가지고 참여할 수 있는 내용으로 채택하였다. 사용한 프로그램은 정선화(1993), 노은미(1996), 문영호(2000)의 프로그램을 참조하여 김성길(2002)이 연구의 목적에 맞도록 재구성한 것을 사용하였다. 프로그램은 2016년 3월 셋째 주부터 5월 첫째 주까지 매주 1~2번 20분씩 아침자습시간을 활용하여 8주간 총 10회에 걸쳐 실험집단에만 실시하였다. 시각장애, 청각장애, 학습장애, 지적장애, 지체장애 등 장애의 전 영역을 체험하기 위해서 프로그램을 구성하였고, 특수교육 전공자 3인, 중학교 통합학급 담임교사 2인과의 협의를 통해 매 회기 20분 정도의 짧은 아침자습시간에 적용하기에 적합하도록 구성하였으며, 매 차시마다 체험내용을 미리 학생들에게 간단히 설명하고 실험집단에 포함된 학생 50명 전원이 장애체험활동에 직접 참여하였다. 실험집단은 3학년의 2학급으로 나뉘어 실험을 진행하였고, 본 연구자를 포함한 교사 2인이 아침자습시간을 활용하여 20분간 동시에 장애체험 활동을 실시하였다. 장애체험활동을 통한 장애이해교육의 구체적인 내용과 실행방법은 <표 II-1> 과 같다.

<표 III-2> 장애체험활동을 통한 장애이해교육

차시	장애영역	내용	실행방법
1	지체장애	· 입 또는 발가락으로 글씨 쓰기	· A4 용지에 입과 발가락으로 글씨를 써보기 · 애국가, 국기에 대한 맹세, 자기이름, 노래 등
2	청각장애	· 수화 노래 부르기	· 수화동영상을 통해 수화노래 배우고 따라하기
3	시각장애	· 봉대로 눈을 가리고 책을 읽어보기	· 눈을 먼저 가린 후에 교과서를 읽게 하기 · 봉대를 풀고 나서 똑같은 교과서를 읽게 하기
4	학습장애 지적장애	· 한꺼번에 많이 기억하기	· 주어진 교과서의 단어를 제한된 시간 안에 많이 기억하기 · 주어진 교과서의 단어를 충분한 시간 안에 많이 기억하기
5	청각장애	· 볼륨 끄고 TV 내용 예측하기	· TV의 볼륨을 줄인 후에 내용을 예측해서 적어 보기 · TV의 볼륨을 켜서 다시 한번 같은 내용의 TV 보기
6	시각장애	· 눈을 가리고 목표 지점까지 갔다가 돌아오기	· 눈을 가린 뒤에 목표 지점인 계단까지 갔다가 돌아오기 · 뛰지 않고 천천히 갔다 오기
7	지체장애	· 손가락을 사용하지 않고 과자 먹기	· 손가락을 사용하지 않고 다양한 크기 및 다양한 모양의 과자를 먹어보기 · 손가락을 제외한 신체 다른 부위를 이용하여 과자를 먹어보기
8	시각장애	· 눈을 감고 소리 듣고 냄새 맡아보기	· 봉대로 눈을 가리고 주위의 소리 들어보기 · 봉대로 눈을 가리고 주위의 냄새 맡아보기
9	지체장애	· 무릎을 굽히지 않고 달려보기	· 무릎을 피거나 준비된 나무 도막으로 무릎을 고정된 상태로 달려보기
10	시각장애	· 촉감으로 물건 알아맞히기	· 눈을 가린 뒤에 촉감으로 물건을 알아맞히기 · 눈을 가리지 않고 촉감으로 물건을 알아맞히기

2) 종속변인 측정도구

본 연구에서는 중학교 장애학생에 대한 일반학생의 태도를 측정하기 위하여 2가지 종류의 구조화된 설문지를 사용하였다.

(1) 공감 능력 검사 척도

본 연구에서는 박성희(1996)가 Bryant(1982)의 공감적 각성 검사와 Davis(1980)의 대인관계 반응지수(Interpersonal Reaction Index: IRI) 검사를 번안하고, 이복순(2010)이 각색한 설문지를 사용하였다. 설문지의 문항은 인지적 공감 영역 및 정서적 공감 영역으로 구성되어 있다. 인지적 공감의 하위요인으로 조망 취하기와 상상하기가 있으며, 정서적 공감의 하위요인으로 공감적 각성과 공감적 관심이 있다. 이 검사는 총 30문항으로 구성되어 있으며, 조망 취하기는 본인으로부터 벗어나서 상대방의 입장과 관점에서 보려는 경향성 또는 능력에 관한 것으로 5문항이다. 상상하기는 자신이 연극, 영화, 소설 등 가상적인 상황 속의 주인공이 되어 보는 상상력에 관한 것으로 5문항이다. 공감적 각성은 공감하는 사람에게 유발되는 정서적 각성 상태에 관한 것으로 15문항이다. 공감적 관심은 타인에 대한 관심, 자비, 온정 등의 느낌을 경험하는 정도를 측정하는 것으로 5문항이다.

각 항목에 대한 반응 및 대답은 Likert 5점 척도에 따라 ‘전혀 아니다’는 응답은 1점, ‘아니다’는 응답은 2점, ‘보통이다’는 응답은 3점, ‘그렇다’는 응답은 4점, ‘매우 그렇다’는 응답은 5점으로 처리하였으며 부정적인 질문은 역산처리 하였다. 측정도구의 신뢰도는 Cronbach- α 로 검증한 결과, 인지적 공감 영역 .604로 다소 낮지만, 이는 연구 참여자 수의 영향을 받은 것으로 보인다. 정서적 공감 영역 .775이고, 전체 신뢰도는 .795로 수용할만한 수준으로 나타났다. 설문지의 구체적인 내용은 <부록 II>에 제시하였고, 영역별 문항과 신뢰도(Cronbach- α)는 <표 II-3> 과 같다.

<표 III-3> 공감 능력 검사 문항 및 신뢰도 계수

영역	하위척도	문항번호		문항수	Cronbach- α
		긍정	부정(역산처리)		
인지적 공감	조망 취하기	16, 19, 22, 25, 28	-	5	.604
	상상하기	17, 20, 23, 26, 29	-	5	
정서적 공감	공감적 각성	1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 15	2, 8, 11, 12, 13, 14	15	.775
	공감적 관심	18, 21, 24, 27, 30	-	5	

전체				30	.795
----	--	--	--	----	------

(2) 배려심 검사 척도

본 연구에서는 중학생의 배려심을 측정하기 위해 김소영(2005)이 ‘중학생의 배려심: 요인구조 및 관련변인’에서 사용된 문항을 사용하였다. 설문지의 문항은 타인심정 고려 영역, 양보심 영역, 염려 영역으로 구성되어 있다. 타인 심정 고려 영역은 본인 스스로가 한 말과 행동이 타인에게 상처를 주었거나 기분을 상하게 하지 않았는지 마음 쓰는 것과 역지사지의 자세로 타인의 입장을 고려할 수 있는 마음으로 11문항이다. 양보심 영역은 나의 이익보다 남의 이익을 앞서 생각하고 내가 하고 싶거나 원하는 것을 남을 위해 기꺼이 포기할 줄 아는 마음으로 10문항이다. 염려 영역은 어려운 상황에 놓인 사람을 염려하고 걱정하며 남을 불쌍히 여기는 마음으로 10문항이다. 각 항목에 대한 반응은 Likert 5점 척도에 따라 ‘매우 그렇다’는 응답은 5점, ‘그렇다’는 응답은 4점, ‘보통이다’는 응답은 3점, ‘그렇지 않다’는 응답은 2점, ‘매우 그렇지 않다’는 응답은 1점으로 처리하였으며 부정적인 질문은 역산처리 하였다. 측정도구의 신뢰도는 Cronbach- α 로 검증한 결과, 전체가 .923으로 비교적 높게 나타났으며, 하위영역은 타인심정 고려 .829, 양보심 .881, 염려 .864로 수용할만한 수준으로 나타났다. 설문지의 구체적인 내용은 <부록 III>에 제시되었고, 신뢰도(Cronbach- α)와 내용별 문항은 <표 II-4> 과 같다.

<표 III-4> 배려심 문항 및 신뢰도 계수

하위척도	문항번호		문항수	Cronbach- α
	긍정	부정(역산처리)		
타인심정 고려	2, 4, 5, 8, 15, 18, 19, 21, 25, 29, 30	-	11	.829
양보심	-	7, 12, 17, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31	10	.881
염려	3, 6, 9, 10, 11, 13, 14	1, 16, 20	10	.864
전체	18	13	31	.923

4. 연구 절차

본 연구의 절차는 크게 사전검사-실험처치-사후검사의 순서로 진행하였고, ‘장애 체험활동을 통한 장애이해 교육 실시 여부’를 독립변인으로 하고 ‘장애학생에 대한 일반학생의 공감능력 및 배려심’을 종속변인으로 하여 중학교 3학년 학생 100명에게 다음과 같은 절차에 의해 적용하였다. 연구 절차는 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5> 연구 절차



1) 사전검사

연구대상에 대한 사전검사는 실험시작 1주일 전인 3월 둘째 주에 연구자가 실시하였다. 전체집단을 대상으로 공감능력과 배려심을 확인하기 위하여 공감능력 측정 설문지와 배려심 측정 설문지를 실험집단과 통제집단 모두에게 실시하였다. 사전검사를 마친 1주일 후 실험집단에 본 실험처치를 시작했다.

2) 실험집단의 처치

본 실험처치는 3월 셋째 주에 시작하였고, 1주일에 1~2번씩 8주간 총 10회를 진행하였으며 아침자습 시간을 이용하여 장애체험활동을 통한 장애이해교육을 실험집단에 실시하였다. 실험시간은 1회당 20분씩 진행하였고 본 연구자를 포함한 교사 2인에 의하여 실시하였다.

3) 사후검사

5월 첫째 주에 실험처치가 끝난 후, 1주일 뒤인 5월 둘째 주에 연구자가 사전검사와 똑같은 방법으로 실험집단과 통제집단의 공감능력 및 배려심을 확인하기 위하여 실험집단과 통제집단 모두 공감능력 측정 설문지와 배려심 측정 설문지를 실시하였다.

5. 자료분석

본 연구에서는 중재에 따른 실험집단과 통제집단 간 차이를 알아보기 위해 사전-사후를 시간요인으로, 실험-통제 집단을 집단 요인으로 설정한 후 반복측정(repeated measure)를 수행하였다. 다변량 검정값은 Pillai의 트레이스와 Wilks의 람다 값을 기준으로 효과의 유의성을 판단하였다. 공분산분석을 통한 구형성 검정은 Greenhouse-Geisser 값을 활용하였다. 본 연구의 경우, 공상분석에서 문제가 없는 것으로 나타났다. 한편, 연구자료의 정규성을 확인하기 위해 첨도와 왜도를 확인한 결과, 첨도 및 왜도의 범위가 $-3.1 \leq$ 첨도 및 왜도 ≤ 2.8 미만으로 크게 정규성을 벗어나지 않았다. 본 연구에서는 유의수준 .01, .05, .10으로 구분하여 분석하였으며, SPSS 23을 활용하여 분석하였다.

IV. 연구결과

본 연구에서는 장애체험활동을 통한 장애이해교육이 중학생의 공감능력 및 배려심에 미치는 영향을 검증하는데 그 목적이 있다. 본 연구의 절차 및 방법에 따라 실험 처치를 하기 이전과 실험 처치를 한 이후에 실시한 공감능력 측정 검사 및 배려심 측정 검사의 결과를 바탕으로 본 연구의 결과를 제시하고, 그에 따른 논의를 하고자 한다.

1. 공감 능력에 미치는 영향

1) 인지적 공감

<표 IV-1>은 공감능력에 대한 실험-통제 집단에 대한 사전-사후 기술통계를 제시한 것이다. 주요 결과를 보면, 공감 전체는 실험집단의 경우 사전 3.17에서 사후 3.47로 증가하였으며, 통제집단은 3.28에서 3.34로 증가하였다. 실험집단의 경우에는 모든 하위 영역에서 사전에 비해 사후에서 증가를 보였지만 통제집단의 경우에는 실험집단에 비해 변화 정도가 적은 것으로 나타났다.

<표 IV-1> 공감 능력에 대한 집단 간 기술통계

영역	실험집단		통제집단	
	사전	사후	사전	사후
인지적 공감	3.04(.49)	3.34(.46)	3.21(.46)	3.27(.47)
정서적 공감	3.30(.38)	3.60(.47)	3.35(.36)	3.41(.37)
전체	3.17(.38)	3.47(.43)	3.28(.35)	3.34(.36)

본 연구의 중재 효과를 알아보기 위해 반복측정을 실시하였다. 반복측정 후

Pillai의 트레이스 값 및 Wilks의 람다 값을 기반으로 다변량 검정을 실시하였다. <표 IV-2>는 공감 중 인지적 공감에 대한 반복측정 분석 결과를 정리한 것이다. <표 IV-2>에서 보듯이, 인지적 공감은 실험-통제 집단 간에 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 중재가 학생의 인지적 공감에 의미 있는 영향을 미치지 않았다고 볼 수 있다.

<표 IV-2> 인지적 공감에 대한 다변량 분석 결과

	효과	값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률
시간	Pillai의 트레이스	.07	6.99	1.00	98.00	.010
	Wilks의 람다	.93	6.99	1.00	98.00	.010
시간 * 집단	Pillai의 트레이스	.03	3.13	1.00	98.00	.080
	Wilks의 람다	.97	3.13	1.00	98.00	.080

2) 정서적 공감

<표 IV-3>은 정서적 공감에 대한 반복측정 분석 결과이다. <표 IV-3>에서 보듯이, 정서적 공감은 실험집단과 통제집단 간에 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 즉, 중재를 경험한 실험집단의 경우, 정서적 공감 능력이 향상되었다고 볼 수 있다.

<표 IV-3> 정서적 공감에 대한 다변량 분석 결과

	효과	값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률
시간	Pillai의 트레이스	.08	9.15	1.00	98.00	.003
	Wilks의 람다	.91	9.15	1.00	98.00	.003
시간 * 집단	Pillai의 트레이스	.04	4.29	1.00	98.00	.041

집단	Wilks의 람다	.95	4.29	1.00	98.00	.041
----	-----------	-----	------	------	-------	------

3) 공감 전체

<표 IV-4>는 공감 전체에 대한 실험-통제 집단 간 반복측정 결과를 정리한 것이다. 분석 결과, 유의수준 .05에서 두 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 평균값을 고려한다면, 본 연구의 중재가 연구 참여 학생의 공감 능력을 통제집단에 비해 높이는 경험을 제공한 것으로 해석할 수 있다.

<표 IV-4> 공감 전체에 대한 다변량 분석 결과

	효과	값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률
시간	Pillai의 트레이스	.09	10.04	1.00	98.00	.002
	Wilks의 람다	.91	10.04	1.00	98.00	.002
시간 * 집단	Pillai의 트레이스	.05	4.60	1.00	98.00	.034
	Wilks의 람다	.96	4.60	1.00	98.00	.034

2. 배려 능력에 미치는 영향

<표 IV-5>는 배려 능력에 대해 실험-통제 집단에 대한 사전-사후 기술통계 결과를 제시한 것이다. 주요 결과를 보면, 배려 전체는 실험집단의 경우 사전 3.33에서 사후 3.64로 증가하였다. 실험집단의 경우에는 모든 하위 영역에서 사전에 비해 사후에서 증가를 보였다. 통제집단 역시 사후검사에서 다소 높은 값을 보였지만 실험집단에 비해 변화 정도가 적은 것으로 나타났다. 사전 값을 기준으로 영역별로 본다면, 두 집단 모두에서 ‘타인 심정 고려’가 가장 높으며, ‘양보심’이 가장 낮았다.

<표 IV-5> 배려 능력에 대한 집단 간 기술통계

영역	실험집단		통제집단	
	사전	사후	사전	사후
타인 심정 고려	3.49(.56)	3.75(.59)	3.58(.44)	3.67(.51)
양보심	3.11(.70)	3.42(.66)	3.22(.67)	3.19(.71)
염려	3.38(.66)	3.75(.58)	3.47(.48)	3.54(.57)
전체	3.33(.51)	3.64(.52)	3.43(.44)	3.47(.50)

1) 타인 심정 고려

공감과 동일한 방법으로 배려 각 영역별로 실험집단과 통제집단 간에 반복측정을 통해 효과가 있는지를 분석하였다. 우선, 타인 심정 고려 영역을 분석한 결과는 <표 IV-6>과 같다. 시간 * 집단의 효과를 분석할 결과, 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미하지 않았다. 즉, 본 연구에서 실시한 중재가 연구 참여 학생의 타인 심정 고려에는 영향을 미치지 않은 것으로 해석할 수 있다.

<표 IV-6> 타인 심정 고려에 대한 다변량 분석 결과

	효과	값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률
시간	Pillai의 트레이스	.06	5.88	1.00	98.00	.017
	Wilks의 람다	.94	5.88	1.00	98.00	.017
시간 * 집단	Pillai의 트레이스	.01	1.25	1.00	98.00	.265
	Wilks의 람다	.99	1.25	1.00	98.00	.265

2) 양보심

<표 IV-7>은 양보심에 대한 반복측정 결과를 정리한 것이다. 분석결과를 보면, 유의수준 .05에서 시간과 집단 간 상호작용 효과가 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과를 중재가 연구참여 학생 즉 실험집단 학생의 양보심 변화에 의미 있는 변화를 미치지 못했다고 볼 수 있다.

<표 IV-7> 양보심에 대한 다변량 분석 결과

	효과	값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률
시간	Pillai의 트레이스	.02	1.89	1.00	98.00	.172
	Wilks의 람다	.98	1.89	1.00	98.00	.172
시간 * 집단	Pillai의 트레이스	.03	2.78	1.00	98.00	.098
	Wilks의 람다	.97	2.78	1.00	98.00	.098

3) 염려

<표 IV-8>은 염려에 대한 다변량 분석 결과를 제시한 것이다. 분석결과, 두 집단 간에 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉, 본 연구의 중재가 연구참여 학생의 염려에 의미 있는 영향을 미치지 않는 것으로 볼 수 있다.

<표 IV-8> 염려에 대한 다변량 분석 결과

	효과	값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률
시간	Pillai의 트레이스	.09	6.10	1.00	98.00	.015

	Wilks의 람다	.94	6.10	1.00	98.00	.015
시간 * 집단	Pillai의 트레이스	.03	2.93	1.00	98.00	.090
	Wilks의 람다	.97	2.93	1.00	98.00	.090

4) 배려 전체

<표 IV-9>은 배려 전체에 대한 반복측정 결과이다. <표 IV-9>에서 보듯이, 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-9> 배려 전체에 대한 다변량 분석 결과

	효과	값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률
시간	Pillai의 트레이스	.05	5.98	1.00	98.00	.016
	Wilks의 람다	.94	5.98	1.00	98.00	.016
시간 * 집단	Pillai의 트레이스	.03	3.30	1.00	98.00	.072
	Wilks의 람다	.96	3.30	1.00	98.00	.072

V. 논의 및 제언

본 연구에서는 장애체험활동을 통한 장애이해교육이 중학생의 공감과 배려에 미치는 영향을 검증하고자 하였다. 연구 결과, 장애체험활동을 통한 장애이해교육이 중학생의 공감에 긍정적인 영향을 주었고, 배려는 의미 있는 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다. 이에 본 장에서는 장애체험활동을 통한 장애이해교육이 중학생의 공감과 배려에 미치는 영향에 대하여 논의하고, 연구가 가지는 의의 및 제한점을 밝히며, 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다.

1. 공감에 미치는 영향에 대한 논의

본 연구에서 측정한 공감능력은 상대방의 역할이나 관점을 수용하는 인지적 요소와 상대방의 감정을 대리하여 경험하는 정서적 요소가 동시에 관련된 다차원적인 과정을 측정한 것이다. 장애체험활동을 통한 장애이해교육을 실시한 실험집단과 실시하지 않은 통제집단의 공감능력에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 특히 정서적 공감에서 사후검사와 사전검사의 향상 폭이 훨씬 컸다. 이에 장애체험활동을 통한 장애이해교육을 실시한 실험집단은 장애이해교육을 실시하지 않은 통제집단에 비해 전체적인 공감능력이 향상되었다고 볼 수 있다. 본 연구 결과를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 전체적인 공감능력은 조망 취하기 및 상상하기의 인지적 공감과 공감적 각성 및 공감적 관심의 정서적 공감으로 나누어진다. 장애체험활동을 통한 장애이해교육을 실시한 실험집단과 실시하지 않은 통제집단은 전체적인 공감능력에서 실험집단과 통제집단 간에 유의수준 .05에서 두 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 이러한 결과는 장애이해교육 활동이 공감능력 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 선행연구(박아진, 2013; 이은미, 2015)와 일치한다. 또한 장애체험활동인 장애이해 동극활동이 유아의 공감능력 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 선행연구(정하나, 2015; 유은정, 2016)와 그 결과를 같이한다고 볼 수 있다.

둘째, 장애체험활동을 통한 장애이해교육을 실시한 실험집단과 장애이해교육을 실시하지 않은 통제집단은 정서적 공감능력에서 실험집단과 통제집단 간에 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 정서적인 공감은 공감적 각성과 공감적 관심으로 나누어진다. 공감적 각성은 타인의 정서에 공감적 정서가 각성되는 정도를 나타내고, 공감적 관심은 타인지향적인 감정을 느끼고 불행한 상대에 대하여 관심을 갖고 동정의 마음을 갖는 것을 의미한다.

셋째, 장애체험활동을 통한 장애이해교육을 실시한 실험집단과 실시하지 않은 통제집단은 인지적 공감능력에서 실험집단과 통제집단 간에 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 인지적 공감은 조망취하기와 상상하기로 나누어진다. 조망취하기는 타인의 관점 또는 입장을 취해보려는 경향을 나타내는 것이고, 상상하기는 허구적인 상황 안에서 그 느낌을 상상해보는 경향을 나타내는 것이다. 앞에서 언급한 장애체험활동을 통한 장애이해교육이 중학생의 전체적인 공감능력에 미치는 긍정적인 효과에도 불구하고 공감능력의 하위 영역 중 한가지인 인지적 공감영역은 실험집단과 통제집단 사이에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 본 연구의 결과에 대해서 몇 가지 측면에서 그 요인을 찾아볼 수 있다.

첫째, 상대에 대한 이해심이 공감능력의 긍정적인 결과에 영향을 미쳤을 것이다. 장애체험활동을 하는 동안, 일반학생은 장애학생들이 겪었을 불편함을 깨닫고 상대에 대한 이해와 더불어 감정의 변화를 일으켰다. 장애체험활동을 통한 장애이해교육을 진행할 때 일반학생과 장애학생이 함께 참여하여 자연스럽게 상호작용하고 긍정적인 친구관계를 형성해 나가는 것을 관찰 할 수 있었다. 이는 학급 공동체 의식 증진 프로그램이 일반학생이 지각하는 장애학생의 친구관계에 긍정적인 영향을 미친다(최원아, 이소현, 2009)는 선행연구의 결과를 뒷받침 한다.

둘째, 인지기능의 효율성이 공감능력의 긍정적인 결과에 영향을 미쳤을 것으로 사료된다. 시청각을 통한 장애이해교육 보다는 신체의 모든 기관을 활용하여 탐색하는 장애체험활동이 인지기능에 효율성을 증가시켰다. 오감을 활용한 활동중심의 진로교육 프로그램을 적용한 초등학생이 자아효능감과 직업인지 향상에 긍정적인 영향을 미치는 선행연구(강지민, 2012)의 결과와 일치하였고, 나무사랑 체험활동 프로그램에 참여한 학생이 사회성 발달과 정서함양에 긍정적인 효과가 있다고 한 선행연구(박재도, 2010)의 결과와도 다르지 않다.

셋째, 체험활동 중심의 흥미도가 공감능력의 긍정적인 결과에 영향을 미쳤을 것

이다. 장애학생들이 실제로 사용하는 장애보조도구를 이용하여 직접 체험 활동을 함으로써 일반학생들의 흥미도 향상으로 인한 감정의 변화를 일으켰다. 뮤지컬 체험활동을 통하여 초등학생의 공감능력이 향상 되었다는 선행연구(이용희, 2014)와 일치한다.

넷째, 인지적 공감능력은 실험집단과 통제집단 간에 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 즉, 중학생의 공감능력 중 정서적 공감 능력은 긍정적으로 향상 시킨 반면, 인지적 공감 능력은 통계적으로 의미 있는 영향을 미치지 않은 것으로 보였다. 이를 토대로 인지적 공감능력은 정서적 공감보다 상대적으로 영향을 덜 미치는 것으로 보이고, 장애체험활동을 통한 장애이해교육은 중학생의 인지적 공감 보다는 정서적 공감 능력에 효과적인 것으로 판단할 수 있다.

2. 배려에 미치는 영향에 대한 논의

배려와 관련된 연구 결과를 보면 장애체험활동을 통한 장애이해교육이 중학생의 전체적인 배려를 개선하는 데는 의미 있는 영향을 미치지 않았다. 배려심의 하위영역별로 살펴보면 중학생의 배려심 중 타인심정 고려 영역, 양보심 영역, 염려 영역 모두 집단 사이의 유의미한 차이가 없는 것으로 분석되었다. 장애체험활동을 통한 장애이해교육을 적용하면 일반학생이 장애학생에 대하여 제대로 이해하고 수용하게 되며 따라서 장애학생에 대한 배려심도 긍정적인 영향을 미칠 것이라 예상하고 장애체험활동을 통한 장애이해교육 실험을 하였으나 중학생의 배려심에는 영향을 미치지 않았다. 그러나 연구자의 관찰에 의하면, 배려심의 세 가지 하위영역은 보다 적극적인 태도변화를 보여주는 것으로서 실제로 일반학생들은 장애체험활동을 통해 장애학생에 대한 배려적 태도를 권장하고 친구관계로 발전할 수 있는 잠재성을 자극하는 효과를 가져왔음을 보게 되었다. 또한 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았으나 장애이해교육의 적용 전과 후에 학교생활에 있어서 변화를 볼 수 있었다. 장애체험활동을 통한 장애이해교육을 적용한 후, 장애학생을 무조건 도와줘야 하는 대상이 아니라 사회의 한 구성원으로 이해하고 인정하며 상호작용하려는 모습을 관찰 할 수 있었다. 이러한 점으로 미루어 보았을 때, 장애체험활동을 통한 장애이해교육은 장애학생에 대한 일반학생의 장애 수용태도 및 장애인관을 보다 긍정적으로 변화시킴으로써 일반학생과 장애학생간의 상호작용을 향상시킬

수 있고 나아가 사회통합을 이루는데 이바지할 수 있음을 나타내고 장애이해교육의 수정과 보완을 통해서 배려심을 긍정적으로 향상시킬 수 있다는 가능성을 본 연구의 결과를 통하여 추론할 수 있었다. 본 연구결과를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 장애체험활동을 통한 장애이해교육을 실시한 실험집단과 장애이해교육을 실시하지 않은 통제집단은 전체적인 배려능력에서 실험집단과 통제집단 간에 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이는 없었다. 본 연구에서 전체적인 배려능력은 타인심정 고려, 양보심, 염려로 나누어진다.

둘째, 장애체험활동을 통한 장애이해교육을 실시한 실험집단과 장애이해교육을 실시하지 않은 통제집단은 타인심정고려 영역에서 실험집단과 통제집단 간에 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이는 없었다. 즉, 본 연구에서 실시한 중재가 연구 참여 학생의 타인 심정 고려에는 영향을 미치지 않은 것으로 해석할 수 있다. 타인심정 고려는 내가 한 행동과 말이 타인에게 상처를 주었거나 기분을 상하게 하지 않았는지 마음을 쓰는 것과 역지사지의 자세로 상대방의 입장을 고려할 수 있는 마음이다.

셋째, 장애체험활동을 통한 장애이해교육을 실시한 실험집단과 장애이해교육을 실시하지 않은 통제집단은 양보심 영역에서 실험집단과 통제집단 간에 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이는 없었다. 양보심 영역은 내 이익보다 남의 이익을 앞서 생각하고 내가 하고 싶거나 원하는 것을 타인을 위해 포기할 줄 아는 마음이다.

넷째, 장애체험활동을 통한 장애이해교육을 실시한 실험집단과 장애이해교육을 실시하지 않은 통제집단은 염려 영역에서 실험집단과 통제집단 간에 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이는 없었다. 염려 영역은 어려운 상황에 놓인 사람을 염려하고 걱정하며 타인을 불쌍히 여기는 마음이다. 본 연구의 결과에 대해서 몇 가지 측면에서 그 요인을 찾아볼 수 있다.

첫째, 종속변인의 특성에 대한 요인을 들 수 있다. 장애체험활동인 독립변인을 활용하여 중학생의 공감 및 배려심인 종속변인의 값을 측정하기 위한 목적으로 실험을 진행해왔다. 장애체험활동을 통하여 단기간 동안 타인의 정서 상태를 이해하고 상대의 경험과 감정을 동일시하여 느낄 수 있으며 공감 할 수 있는 반면, 배려하는 자신의 입장보다 상대방의 입장을 우선시하고 상대방의 필요나 어려움에 반응

해 주는 감정이기 때문에 장기간의 교감 및 공감의 결과로 이끌어 낼 수 있는 것으로 판단된다. 즉, 장애체험활동은 장애학생에 대한 공감을 긍정적으로 변화시켜 주기는 하지만, 배려란 변화되기 힘든 심리적 경향성이기 때문에 좀 더 장기간 동안 집중적인 프로그램의 적용을 받아야 한다는 점을 알 수 있다.

장수균과 조홍중(2003)은 일반학생이 장애를 이해하는데 5단계의 과정을 겪는다고 하였다. 1단계는 장애학생이 지금 이 곳에 일반학생과 함께 존재하고 있다는 것을 인식하는 단계, 2단계는 장애의 원인과 증상, 장애학생의 생활과 장애학생을 대하는 방법 및 에티켓 등 장애학생에 대한 여러 가지 상황에서 알아야 할 정보와 광범위한 지식이 필요한 지식화 단계, 3단계는 장애학생과의 간접적인 접촉 또는 직접적인 접촉을 통하여 장애학생이 안고 있는 장애를 마음으로 느끼는 정서적 이해의 단계, 4단계는 2단계, 3단계의 체험을 가진 후, 장애학생에 대한 적절한 인식이 형성되어 그에 따른 적절한 태도가 형성되는 단계, 5단계는 자신들이 생활하는 사회적 집단에 장애학생이 참여하는 것을 당연하게 받아들이며, 장애학생에 대한 행동 및 지원이 자연스럽게 표출되는 수용적 행동의 단계라고 보았다. 이에 따라, 본 연구자의 실험에 참여한 연구대상 학생들은 일반학생들이 장애를 이해하는 5단계 중 4단계에 해당한다고 볼 수 있다. 즉 장애에 대한 적절한 인식 및 적절한 태도의 형성 단계에 있다. 그러므로 학생들 사이에 올바른 사회적 관계가 형성되고 유지되며 배려의 마음을 가지기 위해서는 장애를 포함한 개인의 차이와 다양성을 이해하고 수용하는 것에 대한 지속적인 교수의 필요성이 제기되고, 학생들 사이의 상호작용이 활발히 일어날 수 있도록 지원하는 구조화된 프로그램의 참여가 요청된다(박승희, 2003). 그러므로 중재에 따른 배려심의 변화 여부를 확인하기 위해서는 추후 장기적인 실험을 통해 프로그램의 효과를 알아볼 필요가 있다.

둘째, 실험설계에 대한 요인을 들 수 있다. 실험대상이 3학년 학생 중 실험집단 50명, 통제집단 50명으로 국한 되었고, 장애체험활동에서 시각장애, 청각장애, 지체장애에 비하여 학습장애, 지적장애의 체험활동 비율이 낮았으며, 그 밖의 기타 장애영역의 체험활동을 포함시키지 못하여 프로그램 상 한계를 드러낼 수 있다. 또한 프로그램 적용 기간을 아침자습시간에 20분씩 10회기, 총 8주 동안 적용한 결과를 자료로 하였기 때문에 통계적으로 일반화하는 데에는 신중을 기해야 할 것이다. 20분씩 10회기 동안 단기간의 프로그램 실행으로 실험의 변화를 관찰하기에는 시간이 부족하였다. 장애체험활동을 통한 배려심의 유의미한 변화를 관찰하기에는 실험

대상과 실험기간으로 인한 한계가 존재한다. 물론 단기간에 실험연구를 실시하여 결과를 도출한 선행연구들이 있다. 방승란(2007)은 장애인식개선 프로그램을 4회기로 설계하여 일반아동의 장애아동에 대한 수용태도를 알아보았고, 박지영(2008)은 장애관련 그림책을 이용한 반편견 교육 프로그램을 8회기로 설계하여 일반유아의 장애유아에 대한 태도 및 인식을 알아보았으며, 김현진(2014)은 장애인식 개선 교육프로그램을 4회기로 설계하여 교사들의 통합교육에 대한 인식에 미치는 효과를 연구하였다. 하지만 장애체험활동을 활용한 장애이해교육이 중학생의 배려에 미치는 영향을 알아보는 선행논문이 매우 제한적이기 때문에 배려심의 특성상 장기, 단기간의 실험연구 모두가 필요하고, 장기, 단기간의 실험결과를 바탕으로 장애체험활동이 중학생의 배려에 미치는 영향을 비교 연구해볼 필요성이 있는 것으로 판단된다. 또한 장애이해교육 관련 실험연구의 연구대상의 확대가 필요하다. 박현옥(2004)과 전병운(2006)의 연구에서는 초등학생을 대상으로 실시한 장애이해교육 연구에 비하여 중학생과 고등학생을 대상으로 실시한 장애이해교육 연구가 상대적으로 부족하다고 하였고, 노영남(2009)의 연구에서는 일반학생과 장애학생간의 통합교육의 당위성과 필요성이 강조되는 시점에서 중학교와 고등학교에 걸쳐 장기간동안 통합교육의 기초가 되는 장애이해교육의 연구 및 적용이 필요하다고 주장하였다. 장애체험활동을 통하여 중학생의 배려심에 미치는 영향을 연구하기 위해서 추가적으로 연구기간을 단기, 장기적으로 설계를 하거나 연구대상을 확대하여 본 실험의 결과와 비교평가해 볼 필요성이 있다. 또한 추후 실험설계 시 실험에 대한 정확한 논의과정을 통하여 실험의 정확성을 기해야 할 것이다.

셋째, 실험 프로그램에 대한 요인을 들 수 있다. 프로그램을 적용하는 과정에서 미처 통제하지 못한 변인들이 프로그램에 작용한 결과로 볼 수도 있다. 보조도구를 이용하여 장애학생의 생활을 직접 체험할 수 있도록 설계한 장애체험활동은 장애학생을 이해하고 공감할 수 있겠지만 그로 인하여 장애학생들의 입장을 우선시하고 그들의 필요나 어려움에 반응해 주는 감정을 이끌어내기에는 단기간의 체험을 통하여 한계를 드러낼 수 있다. 지금까지 본 연구를 포함하여 대부분의 연구들이 선행연구들의 프로그램을 필요에 따라 수정하여 새롭게 구성하였다. 이영옥(2005)은 장애학생에 대한 일반학생이 가지고 있는 잘못된 태도와 인식에 대하여 정확하게 구체적으로 분석하여 적용대상 학생의 유형과 연령에 적합한 프로그램을 구성하여 제공해야 한다고 하였다. 장애이해교육과 관련된 실험연구에 있어 연구방법과

연구목적에 적합한 프로그램의 개발이 요구된다. 또한 중재 프로그램의 타당도의 대한 재논의가 필요할 수 있다. 장애이해교육 프로그램의 타당도를 확보하려면 장애이해교육 프로그램은 본래의 수업목표와 장애이해교육을 실시 하고자하는 목표, 이 두 가지 목표 모두를 달성 할 수 있어야 한다. 본 연구에서는 교육전문가 2인을 대상으로 설문조사를 실시하여 장애체험활동이 원래의 수업목표를 달성하고 있는지 알아보았다. 장애이해교육 프로그램의 타당도와 신뢰도를 확보하는 문제는 프로그램을 재구성하는 교사의 역량과 전문성에 달려 있다. 장애이해교육에 대한 올바른 장애인관과 전문적 지식에 대한 접근 없이 장애이해교육 프로그램을 진행한다면, 장애이해교육 프로그램의 타당성과 신뢰성을 확보하기가 어렵다. 그로 인하여 장애이해교육의 효과도 없을 뿐만 아니라 오히려 부정적인 결과를 초래할 수 있다는 점에 유의할 필요가 있다.

마지막으로, 그밖에 기타 요인을 들 수 있다. 본 연구를 진행한 J중학교는 장애학생 9명이 특수학급에서 수업을 받고 있고 일반학생들은 장애학생들에 대하여 거부감이나 편견 없이 자연스럽게 어울려 지내고 있는 편이다. 또한 장애학생 도우미와 장애학생 멘토링 활동이 잘 되어 편이며, 장애학생과 일반학생이 학교 행사에 모두 함께 적극적으로 참여하고 활동하면서 스스로없이 잘 지내고 장애에 대한 선입견이나 편견, 거부감이 다른 학교에 비하여 적은 편이다. 그로인하여 장애체험활동을 통한 장애이해교육을 실시하였을 때, 배려에 대한 사전, 사후의 변화 폭이 적거나 영향을 적게 미쳤을 가능성이 있다. 또한 초등학교에서부터 꾸준히 장애이해교육을 받아 왔으며 일반학생과 장애학생들과 관계가 가까운 편이고 일반학생들이 느끼는 장애학생들에 대한 자극과 거부감이 상대적으로 낮기 때문에 초등학교에 비하여 중학생의 배려의 변화 가능성은 상대적으로 적을 수 있다고 판단된다. 본 연구를 위해서 장애체험활동을 통한 장애이해교육 실험을 실시하였을 때, 다소 부담을 갖거나 처음부터 흥미를 보이지 않고 장난으로 장애체험활동에 참여한 학생들도 있었으며, 또한 이런 장애이해교육을 진지하게 받아들이지 않고 단순한 게임이라고 생각하고 즐기는 성향까지도 있어 장애이해교육의 진행에 다소 어려운 점들이 있었다. 이러한 요인들은 장애체험활동이 중학생의 배려에 미치는 영향에 작용할 수 있다고 본다. 배려의 변화를 관찰하기 위해서는 중재의 지속적이고 정규적인 투입이 필요하고, 그 중재는 구조적이고 체계적이어야 하며, 실험 결과에 영향을 미치는 요인을 통제할 수 있어야 할 것이다.

3. 연구의 의의 및 제한점

이상의 내용을 토대로 할 때, 본 연구 결과는 다음과 같은 의의를 지닌다. 첫째, 연구자들과 현장 교사들은 장애체험 활동과 같은 장애이해교육으로 인한 일반학생들 사이의 공감능력 긍정적인 효과를 활용하여 학교폭력이나 따돌림, 왕따와 같은 문제에 적용할 수 있는 틀을 제공하였다는 측면에서 교육적인 의의가 있다. 둘째, 장애이해교육이 일회성의 형태에서 벗어나서 일반학생과 장애학생과의 상호관계 향상, 일반학생들 사이의 상호관계 향상에 도움이 될 수 있다는 측면에서 교육적인 의의가 있다. 셋째, 장애체험활동을 통한 장애이해교육을 실시하여 공감능력 향상에 실험적으로 효과를 검증한 연구로써 좋은 교육 자료가 될 수 있으며, 학교현장에서 수업 뿐 아니라 창의적 체험활동 등을 이용하여 활용할 수 있는 지침을 제시해 주는데 교육적인 의의가 있다. 위와 같은 연구의 결론 및 의의에 근거하여 본 연구의 제한점과 함께 후속 연구를 위한 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 I시에 소재 중학교 3학년 학생들만을 대상으로 하였기 때문에 이 연구 결과를 일반화하기에는 제한점이 있다. 그러므로 일반화하기 위해서는 연구대상의 대표성을 고려하고 초, 중, 고등학생으로 연구 대상을 넓히고 학년, 성별 간 영향을 살펴보며 학생들에게 단기, 장기간의 연속적인 교육 프로그램을 제공하여 비교 평가하는 것이 바람직하다. 또한 지역적 특성의 요인도 실험결과에 영향을 미칠 수 있기 때문에 연구대상의 지역을 넓게 설정해야 할 것이다. 아울러 교사 1인이 주체적으로 일반학급 학생들에게 장애체험활동을 실시하는 동안 학급 학생 모두에게 동등한 체험의 기회를 주는 것이 쉽지 않았다. 교사의 주관적인 성향과 가치관이 학생들에게 영향을 미쳤을 가능성이 존재하여 연구결과를 일반화하기에 제한점이 있다. 그러므로 프로그램의 실시 주체의 경향 요인도 파악해서 후속 연구를 할 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 25명의 학급에서 8주 동안 20분씩 10회기의 장애체험활동 프로그램을 실시하였는데 추후 연구에서는 보다 소그룹으로 진행하여 세밀한 관찰이 필요하고 더욱 장기적인 교육 기간을 설정하여 실험에 미치는 영향을 자세하게 연구 분석할 필요가 있겠다. 이는 김미자(2004)의 연구에서도 제언 하였듯이 공감과 배려에 미치는 영향을 실험 할 때, 교육 내용 상 상대의 입장에 대하여 충분히 이야기를 들어주고 상대방으로 하여금 나의 이야기를 충분한 시간을 가지고 하면

서 서로의 마음속 깊은 유대 관계를 가질 시간이 필요한데 본 연구에서는 장애 체험활동을 통한 장애이해교육을 모둠별 활동으로 실시하였지만 교실 환경과 시간 관계 상 서로 공유하고 함께 이야기 나누며 공감하고 배려하는 연습이 조금 부족했던 게 사실이다. 아울러, 장애체험활동을 통한 장애이해교육이 중학생의 인지적 공감능력과 전체적인 배려능력에서 통제집단과 실험집단 사이에 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았던 것도 이와 같은 주장을 뒷받침 한다고 볼 수 있다. 그러므로 추후 연구에서는 이러한 점을 개선, 보완하고 좀 더 소그룹으로 진행하여 충분히 공감하고 배려하는 연습 시간을 가지고 장기적으로 진행할 필요가 있겠다.

셋째, 본 연구는 종속변인 중 장애체험활동을 통한 중학생의 공감과 배려에 미치는 영향을 측정할 때 사전, 사후 설문지를 이용하여 그 점수가 통계적으로 유의미한 지를 확인하여 장애체험활동의 효과를 검증하였는데, 추후 연구에서는 연구결과 및 효과의 입증을 위하여 추가적인 노력이 필요할 수 있겠다. 이는 장애체험활동을 통한 장애이해교육의 효과를 검증하는 과정에 있어서 수행평가 또는 직접 관찰 방법을 추가적으로 활용하여 실제로 중학생의 공감과 배려에 미치는 영향에서 실질적이고 지속적으로 관찰되는 효과가 있는지를 살펴봐야 하겠다. 이것은 지필검사에 직·간접적 관찰, 비디오, 담임교사의 의견 등을 추가적으로 활용하여 장애이해교육 프로그램의 효과를 검증할 수 있도록 제안한 박재룡(2001)의 연구와도 같은 입장이다. 또한 본 연구를 포함한 선행 연구들은 설문지를 활용한 양적 연구가 대부분이다. 후속 연구에서는 단일대상연구 설계를 통한 대상의 공감과 배려의 변화를 연구하거나 집단 실험을 통한 질적 연구 방법을 활용 할 필요가 있다.

넷째, 본 연구는 8주 동안 10회기의 장애체험활동을 통한 장애이해교육을 실시한 후 공감 및 배려 설문지를 이용하여 사후 검사를 실시하였다. 장애학생에 대한 일반학생의 정서적 공감 부분에서는 긍정적인 태도의 변화가 일어났다. 후속 연구에서는 프로그램의 실시 결과 긍정적으로 변화한 학생들의 태도의 지속 여부를 알아보기 위해 얼마간의 기간이 지난 후 추후 검사를 통하여 장애체험활동을 통한 장애이해교육의 효과를 알아볼 필요가 있다. 아울러, 장애체험활동을 실시하는 동안 및 그 이후에도 일반학생들은 장애학생에 대하여 긍정적인 태도의 변화를 보였을 뿐만 아니라 일반학생들 사이의 관계 또한 긍정적인 태도의 변화를 가지적으로 볼 수 있었다. 하지만 장애체험활동의 여부가 일반학생들 사이의 태도 변화에 대한 상관관계를 객관적으로 규명할 수 있는 설문내용과 연구결과가 미흡하였다. 장애체

협활동의 여부가 장애학생에 대한 태도의 변화 및 일반학생 사이의 태도 변화를 객관적으로 파악할 수 있는 추후 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

- 강민주 (2010). 어머니의 부모 역할지능과 유아의 공감능력 및 자기조절능력과의 관계. 미간행 석사학위논문, 인제대학교 교육대학원, 김해.
- 강선보, 신창호 (2009). 배려 교육을 향한 열정. 서울: 원미사.
- 강수균, 조홍중(2003). 장애이해와 교육. 서울: 교육과학사
- 강지민 (2012). 오감을 활용한 활동중심의 진로교육 프로그램이 초등학교 저학년 학생의 자기효능감과 직업 인지에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 청주교육대학교 교육대학원, 청주.
- 김난희 (2009). 독서치료활용 공감증진 프로그램이 공감능력과 또래 괴롭힘에 대한 방관적 태도에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원, 서울.
- 김미래 (2008). 유아문학을 통한 반편견 교육활동이 장애유아에 대한 일반유아의 인식과 태도에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 우석대학교 교육대학원, 완주.
- 김미자 (2004). 공감훈련 프로그램이 초등학교 아동의 학교생활 적응에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원, 서울.
- 김미정 (2012). 통합학급 초등학생의 배려증진을 위한 집단상담 프로그램 개발. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 청주.
- 김병하 (1995). 특수교육 교사의 전문성과 윤리성, 강원특수교육의 발전 방향. 강원도 교육청 특수교육 담당 교원연찬회 자료.
- 김삼성(1998). 인형극 중재전략이 일반아동의 장애 인식 태도 변화에 미치는 효과. 미간행 박사학위논문, 대구대학교 대학원, 대구.
- 김성길 (2002). 일반아동의 장애체험 활동이 장애 인식 및 동반 활동에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원, 경산.
- 김소희 (2012). 자기표현-타인배려 집단상담이 초등학생의 학교 적응과 자아존중감에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 전남대학교 교육대학원, 광주.
- 김소영 (2005). 중학생의 배려심: 요인구조 및 관련변인. 미간행 석사학위논문, 창원대학교 교육대학원, 창원.
- 김수경 (2004). 체험학습 중심의 환경교육 프로그램이 유아의 환경 친화적 생활

- 습관 형성에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 동아대학교 교육대학원, 부산.
- 김수동 (2005). **배려의 교육**. 서울: 우리교육.
- 김영심, 이성숙 (2014). **의생활 중심의 창의적 체험활동 프로그램이 초등학생의 편견 및 다문화 태도에 미치는 효과**. 한국실과교육학회 학술대회논문집, 131-132.
- 김영희, 고태순 (2014). **중학생의 희망 및 공감과 행복감과의 관계**. 한국콘텐츠학회 논문지. 제14권 제10호, pp.330-338.
- 김지선 (2009). **타인배려활동이 초등학교 저학년 학생의 친사회적 행동에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원, 경상.
- 김혜연 (2009). **공감교육 프로그램이 초등학생의 공감능력과 정서지능에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 서울교육대학교, 서울.
- 김현미 (2011). **통합교육 경험이 장애유아에 대한 일반유아의 인식 및 수용태도에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원, 청주.
- 김현진 (2014). **찾아가는 장애인식 개선교육 프로그램이 일반교사의 통합교육 인식에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 춘천교육대학교 교육대학원, 춘천.
- 김혜정 (2010). **유아동 부모의 체험활동과 체험형 차축제에 대한 참여동기 및 방문 행동 의도와 의 관계**. 미간행 석사학위논문, 성균관대학교 생활과학대학원, 서울.
- 김효선 (2003). **통합적 장애인식개선프로그램이 비장애아동의 장애아동 수용태도에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원, 인천.
- 나선희 (2002). **중학교 재량활동 ‘장애이해 프로그램’을 통한 비장애학생의 장애학생에 대한 태도 변화**. 미간행 석사학위논문, 조선대학교 교육대학원, 광주.
- 노영남 (2009). **장애이해 관련 연구동향 분석-국내 실험연구를 중심으로-**. 특수교육교과교육연구, 2(1), 93-112.
- 노은미 (1996). **장애유아에 대한 비장애 유아의 긍정적 태도 증진을 위한 프로그램의 효과에 관한 연구**. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 류경숙 (2004). **장애이해 프로그램이 일반 중학생의 장애학생에 대한 태도에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 조선대학교 교육대학원, 광주.

- 문영호 (2000). 일반아동의 장애체험이 장애아동에 대한 태도에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 우석대학교 교육대학원, 완주.
- 문진아 (2003). 장애이해 프로그램이 일반아동의 태도 변화에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원, 경산.
- 박동환 (2008). 교과교육과 연계한 통합적 장애이해교육 프로그램이 일반아동의 장애인식 및 수용 태도에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원, 공주.
- 박성희 (1996). 공감, 공감적 이해. 서울: 원미사.
- 박승희 (2003). 한국 장애학생 통합교육. 서울 : 교육과학사.
- 박승희 (2015). 전국 중학교 특수학급 및 통합학급 수업의 실제 : 중학교 통합교육의 실상과 허상, 이화여자대학교 특수교육연구소, 특수교육 14(1), 2015.2, 27-62.
- 박아진 (2013). 장애이해교육 프로그램이 초등학교 비장애학생의 장애수용태도, 공감, 이타행동에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 교육대학원, 용인.
- 박애신 (2006). 장애관련 영화를 통한 장애이해 교육이 중학생의 장애이해 태도에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 전남대학교 교육대학원, 광주.
- 박재도, 이정화, 정연옥 (2010). 초등학교에서 나무사랑 체험활동 프로그램이 학생의 인성과 사회성 발달에 미치는 영향. 한국실과교육학회지, 23(4), 205-221.
- 박재룡 (2001). 공감 훈련 프로그램이 초등학생의 문제행동 감소에 미치는 영향: 공격행동, 과잉행동을 중심으로. 미간행 석사학위논문, 부산대학교 교육대학원, 부산.
- 박지영 (2008). 그림책을 활용한 반편견 교육활동이 일반유아의 장애유아에 대한 이해에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원, 청주.
- 박지원, 강영심, 조혜선 (2010). 장애관련 창작동화를 활용한 토의활동이 일반아동의 장애수용태도에 미치는 효과. 지적장애연구, 12(4), 343-361
- 박현숙 (1999). 장애인의 정상화 원리: 수단 대 목적 관점관 비교. 특수교육학 연구. 34(1), 1-29.
- 박현옥, 김은주 (2004). 통합교육에 관한 국내 연구동향, 특수교육학연구, 38(4), 285-309.

- 박혜연 (2010). **배려증진 집단지도 프로그램이 초등학생의 배려 및 공격성에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원, 공주.
- 방승란 (2007). **초등학생에 대한 장애인식 개선교육 프로그램이 장애이해 및 수용태도에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 사회복지대학원, 경산.
- 손경숙 (2012). **장애이해교육에 대한 중학교 교사의 운영 실태 및 개선방안에 대한 연구**. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원, 경산.
- 손영미 (2016). **유아교사의 배려와 의사소통 능력이 유아교육기관 내 대인관계에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 삼육대학교 일반대학원, 서울.
- 소영호, 조성립, 이건우 (2013). **학교스포츠클럽 참가 중학생의 공감능력과 적개심 및 폭력성의 관계**. 한국체육교육학회 학술발표대회, 219-219.
- 연진영 (1987). **아동의 공감 발달 및 관련 변인**. 아동학회지, 9,2('88.11) pp.29-59.
- 유승화 (2015). **조망수용 능력과 공감 향상을 위한 배려 프로그램이 초등학생의 배려심 및 또래관계 기술에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원, 서울.
- 유은정 (2016). **장애이해 동극 활동이 일반유아의 장애수용태도와 공감능력에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원, 공주.
- 윤선아 (2010). **통합 상황에서의 소집단 공감 활동이 자폐 범주성 장애 유아의 공감능력, 정서 표현 및 친사회적 행동에 미치는 영향**. 미간행 박사학위논문, 이화여자대학교, 서울.
- 윤경희 (2009). **장애극복 영상자료를 활용한 장애이해교육이 또래 유아의 장애수용태도에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원, 용인.
- 윤지연 (2014). **체험활동중심 진로교육 프로그램이 초등학교 특수학급 학생의 진로 발달과 진로 흥미에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 공주교육대학교 교육대학원, 공주.
- 원진 (2013). **체험중심 진로교육 프로그램이 초등학생의 진로인식에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원, 서울.
- 이경아 (2010). **공감 훈련 프로그램이 초등학생의 공감 능력, 교우관계 및 사회성 발달에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 공주교육대학교 교육대학원, 공

주.

- 이경은 (2015). **장애이해교육에 대한 유아교사의 인식과 운영현황**. 미간행 석사학위논문, 광주교육대학교 교육대학원, 광주.
- 이귀옥, 정남용 (2008). 식물체험활동이 아동의 정서발달에 미치는 영향. **한국실과교육학회지**, 제21권 제1호, pp113-128.
- 이복순 (2010). **독서치료 프로그램이 초등학생의 공감 능력과 장애아동에 대한 또래 수용태도에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 광주교육대학교 교육대학원, 광주.
- 이상호 (2013). **배려심이 중학생의 대인관계와 학교폭력 허용도에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 순천대학교 교육대학원, 순천.
- 이성진 (2005). **학령기 아동의 공감능력과 또래 수용도의 관계**. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 이소현, 박은혜 (2011). **특수아동교육**. 서울: 학지사.
- 이연수 (2011). **초등학생용 배려증진 프로그램 개발**. 미간행 박사학위논문, 경북대학교 대학원, 대구.
- 이영옥 (2005). **중학생을 위한 장애이해교육 프로그램 분석**. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원, 용인.
- 이옥희 (2010). **초등학생의 공감 능력과 사회적 능력이 학교 생활적응 및 학업성취도에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 건국대학교 교육대학원, 서울.
- 이용희 (2014). **초등학생 공감능력 향상을 위한 뮤지컬 체험활동 프로그램 개발**. 미간행 석사학위논문, 경북대학교 대학원, 대구.
- 이은미 (2015). **장애아동에 대한 지식, 자아존중감, 공감능력이 초등학교 고학년의 장애수용태도에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원, 서울.
- 이은선 (2014). **배려증진 프로그램이 초등학생의 친사회적 행동 및 학급 공동체 의식에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 성균관대학교 교육대학원, 서울.
- 이은희 (2013). **공감기반 프로그램이 중학생의 공감능력 및 공격성에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 한국교통대학교 교육대학원, 충주.
- 이정란 (2005). **중학교 재량활동 '장애이해 프로그램'을 통한 비장애학생의 장애학생에 대한 태도 변화**. 미간행 석사학위논문, 조선대학교 교육대학원, 광주.
- 이종희 (2002). **구조화된 통합 놀이 프로그램이 장애 유아와 일반 유아의 친구관**

- 계에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 이효주 (2013). **배려교육 활동이 유아의 공감능력 및 친사회적 행동에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 성신여자대학교 교육대학원, 서울.
- 이희경 (2007). 중학생의 희망과 공감 하위집단에 따른 심리적 안녕감의 차이. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 19(3), 751-766.
- 임송원 (2009). **2007 개정교육과정 8학년 ‘정보통신기술 활용’ 단원에서 개념이해 강화를 위한 체험활동 과제 개발**. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 청주.
- 전병운 (2006). 우리나라 통합교육 관련 장애이해활동 프로그램연구의 내용과 방법에 관한 경향 분석. 특수교육저널 : 이론과 실천, 7(4), 153-174.
- 전정희 (2016). **플립러닝을 활용한 장애이해교육이 비장애학생의 장애수용 태도에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원, 대구.
- 정경아 (2010). **기혼남녀의 성인애착, 공감능력 및 결혼만족도 간의 관계**. 미간행 석사학위논문, 숙명여자대학교 대학원, 서울.
- 정선화 (1993). **정신지체아동에 대한 일반아동의 태도개선 프로그램 개발에 관한 연구**. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 정여진 (2015). **체험중심 역사교육 프로그램이 유아의 시간개념과 역사적 사고력 및 역사적 태도에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 서울여자대학교 교육대학원, 서울.
- 정은진 (2014). **중학생의 공감과 이타행동의 관계에서 자기효능감의 매개효과**. 미간행 석사학위논문, 명지대학교 사회교육대학원, 서울.
- 정하나 (2015). **극화놀이를 통한 유아공감능력 증진 프로그램 개발 및 효과**. 미간행 석사학위논문, 중앙대학교 대학원, 서울.
- 정혜연 (2004). **공감훈련프로그램이 아동 사회적 능력에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원, 제주.
- 조효정 (2014). **직업체험 중심 진로프로그램이 초등학교 학습부진아의 진로성숙 및 학습동기에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원, 인천.
- 주혜영, 박원희 (2003). 초등학교 통합교육에서 장애아동의 인권침해에 관한 소고. 특수교육학연구, 38(3), 359-377.

- 차수연 (2002). 장애아동에 대한 초등학교 비장애아동의 태도변화를 위한 중재 전략 간 효과성 비교. 미간행 석사학위논문, 부산대학교 교육대학원, 부산.
- 최세민(1999). 인지-사회적 역할놀이 활동이 발달지체 유아의 사회적 기술과 사회적 상호작용에 미치는 효과. 미간행 박사학위논문, 단국대학교 대학원, 서울.
- 최수량(2002). 아버지의 언어통제유형과 유아의 공감 수준과의 관계. 미간행 석사학위논문, 강남대학교 교육대학원, 용인.
- 최원아, 이소현 (2009). 학급공동체 의식 증진 프로그램이 초등학교 일반학생이 지각하는 장애학생과의 친구관계에 미치는 영향. 특수교육연구, 8(1), 111-136.
- 최지영, 이영순 (2014). 중학생의 내현적 자기애, 분노표현양식 및 공감능력이 대인관계문제에 미치는 영향. 재활심리연구, 21(1), 77-95.
- 태현숙 (2011). 배려증진 집단지도 프로그램이 초등학교 학생의 자아존중감과 학교생활 만족도에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 춘천교육대학교 교육대학원, 춘천.
- 하영주 (2014). 배려동화를 활용한 통합활동이 유아의 정서조절 및 또래유능성에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 경남대학교 교육대학원, 창원.
- 허정수 (2014). 초등학교 2학년 교과교육에 삼입한 장애이해교육이 일반학생의 장애학생에 대한 인식 및 태도에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원, 인천.
- 허 현 (2012). 장애이해 교육 프로그램이 통합교육에 대한 고등학교 일반학생의 인식에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 창원대학교 교육대학원, 창원.
- 황현주 (2012). 체험활동 중심 장애이해교육이 비장애 학생의 장애수용태도에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원, 대구.
- 홍명희 (2016). 프로젝트중심 장애이해교육이 초등학교 학생의 장애수용 태도에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원, 대구.
- 홍월정 (2006). 일반 학생의 초등학교 교과활동을 통한 장애 이해교육이 장애 학생에 대한 태도에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 공주대학교 특수교육대학원, 공주.
- Anders, S., & Leiber, S.(2006). The multiple facets of empathy: A survey of theory and evidence. In S. Andes, G. Ende, M. Junghofer, J. Kissler, & D.

- Wildgruber(Eds.), *Progress in brain research: Understanding emotions* (pp . 419-440). Elsevisr: Amsterdam.
- Barnett, M .(1982). *Empathy and prosocial behavior in children*. Review of human development. Newyork : Wiley
- Barrett - Lennard, G. T.(1981). The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept. *Journal of Counseling Psychology*, 28(2), pp. 91.
- Batson, C. D. & Shaw, L. L.(1991). Evidence for altruism : Toward a pluralism of prosocial motivates. *Psychological Inquiry*. 2, 107-122.
- Bryant, B.(1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413 - 4425.
- Bryde, S.(1998). *Using children's literature to teach abut disabilities and other issues*. Presentation at the annal meeting of the Council for Exceptional children, Minneapolis.
- Davis(1980). *A multidimension approach to individual differences in empathy*. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10: 85.
- Eisenberge, N.(1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Esposito, B. G., & Peach, W. J.(1983). Changing attitudes of preschool children toward handicapped persons. *Exceptional Children*, 49, 361-363.
- Favazza, P. C.,& Odom, S. L.(1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward individuals with disabilities. *Exceptional Children*, 63, 405-418.
- Fiedler, C. K., & Simpson, R. L. (1987). Modifying the attitudes of nonhandi capped high school student toward handicapped peers. *Exceptional Children* , 53(4), 342-349.
- Fisher, B. & Tronto, J.(1990). Toward a Feminist Theory of Caring, E. K. Abel & M. K. Nelson(Eds.). *Ciecles of care: Work and Identity in Womens's Lives* (pp.35-62), New York: State University of New York Press.
- Gottlieb, J.(1980). Improving attitudes toward retarded children by using group discussion. *Exceptional Children*, 47(2), 106-111.

- Graham, H.(1995). *Caring: A Labour of Love*. D. E. Bubeck(Ed.), *Care, Justice* (pp. 13-30), Oxford: Clarendon Press.
- Hoffman, M. L.(1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberge(Ed).*The development of prosocial behavior* (pp.281-313). NewYork : Academic
- Hogan, Robert; Henley, Nancy(1970). *A Test Of The Empathy-Effective Communication Hypothesis*. Johns Hopkins Univ. Baltimore, Md. Center for the Study of Social Organization of Schools.
- Horne, M. D.(1985). *Attitudes toward handicapped student: Professional, peer and parent reactions*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Inc.
- Jairrels, V., Brazil, N. & Patton, J. R.(1999). *Incorporating popular literature into the curriculum for diverse learners*. *Intervention in Schooland Clinic*, 34(5), 303-306.
- Jenkins, J. R., Odom M. L., & Spelz, M. L.(1989). Effect of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children*, 55, 420-428.
- Kelly, E.(1997). Movies - A unique and effective tool for social educators. *CEC Today*, 3(8), 12.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R.(1994). *Teacher attitudes toward mains treaming: A cross-cultural study in six nations*. *European Journal of Spracial Needs Education*, 9, 1-15.
- Lipps, T.(1927). *Das wissen von fremden ichen*. *Psychologische Untersuchungen* , 1, 694-722.
- Mayeroff, M. (1971). *On Caring* , New York: Harper & Row.
- Mead, G. H.(1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehrabian, A., & Epstein, N.(1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Noddings, N.(1984). *Caring, a femining approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Parker, R.(1971). *Tending and Scoial Policy*. G. S. Gohlberg, & w. Hatch(Eds),

A New Look At the Personal Social Services(pp.17-34.) DiscussionPaper,
No, 4. London; Policy Studies institute.

Rogers, C. R.(1975). *Empathic: An unappreciated way of being*. Counseling
Psychologist, 5, 2-10.

Salend, S. J.(2001). *Creating Inclusive Classroom: Effective and Reflective
Practice*. Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.

<부 록 I >

장애이해교육 프로그램

학습 주제	지체장애 체험활동	차시	1 / 10
학습 목표	1. 지체장애체험활동을 통하여 지체장애를 이해할 수 있다. 2. 장애체험 후, 느낀 점을 발표할 수 있다.		
학습 자료	학습 활동지, A4 용지, 연필, 끈	지도상 유의점	
학습 방법	<ul style="list-style-type: none"> - 짝을 지어 끈으로 두 손을 묶은 후, 연필을 입이나 발가락에 끼워 학습활동지에 글씨를 써 보도록 한다. · 애국가, 국기에 대한 맹세, 자기 소개하기, 노래 등 입이나 발가락으로 글씨를 써보도록 한다. · 손과 발을 움직이기 어려운 신체장애를 가진 사람들의 어려움을 체험해본다. · 발가락에 연필을 끼워 글을 쓸 때도, 반드시 손을 묶은 후 글쓰기 작업을 할 수 있도록 한다. <p>- 지체장애의 어려움을 체험하면서 어떤 어려움이 있었는지 느낀 점을 학습활동지에 정리한 후, 모듬별로 발표한다.</p>		1. 장난스런 활동이 되지 않도록 지도한다. 2. 장애체험활동 전에 안전사고 예방 교육을 실시한다.

학습 주제	청각장애 체험활동	차시	2 / 10
학습 목표	1. 청각장애체험활동을 통하여 청각장애를 이해할 수 있다. 2. 장애체험 후, 느낀 점을 발표할 수 있다.		
학습 자료	학습 활동지, TV	지도상 유의점	
학습 방법	<ul style="list-style-type: none"> -TV로 수화동영상을 보여준다. · 수화동영상을 통해 수화노래를 배우고 따라한다. · 짝을 이루어, 수화동영상을 통해서 배운 수화노래를 서로에게 보여준다. <p>-수화동영상을 통해 수화노래를 배우면서 어떤 어려움이 있었는지 느낀 점을 학습활동지에 정리한 후, 모듬별로 발표한다.</p>		1. 장난스런 활동이 되지 않도록 지도한다. 2. 장애체험활동 전에 안전사고 예방 교육을 실시한다.

학습 주제	시각장애 체험활동	차시	3 / 10
학습 목표	1. 시각장애 체험활동을 통하여 시각장애를 이해할 수 있다. 2. 장애 체험 후, 느낀 점을 발표할 수 있다.		
학습 자료	학습 활동지, 봉대, 교과서	지도상 유의점	
학습 방법	-봉대로 눈을 가린 후 교과서를 보여준다. · 교과서의 내용에 대해 이야기해 보도록 한다. · 봉대를 풀고 나서 다시 한 번 같은 내용의 교과서를 보여준 뒤 교과서의 내용에 대해 이야기해 보도록 한다. · 시각장애를 가진 사람들의 어려움을 직접 체험해 본다. -시각장애의 어려움을 체험하면서 어떤 어려움이 있었는지 느낀 점을 학습활동지에 정리한 후, 모듬별로 발표한다.		1. 장난스런 활동이 되지 않도록 지도한다. 2. 장애 체험활동 전에 안전사고 예방 교육을 실시한다.

학습 주제	학습 및 지적장애 체험활동	차시	4 / 10
학습 목표	1. 학습, 지적장애 체험활동을 통하여 학습, 지적장애를 이해할 수 있다. 2. 장애 체험 후, 느낀 점을 발표할 수 있다.		
학습 자료	학습 활동지, 교과서	지도상 유의점	
학습 방법	-주어진 교과서의 단어를 많이 기억해 본다. · 주어진 교과서의 단어를 제한된 시간 안에 많이 기억해 본다. · 주어진 교과서의 단어를 충분한 시간 안에 많이 기억해 본다. · 제한된 시간 및 충분한 시간 동안 기억한 단어를 비교해 본다. · 학습 및 지적장애를 가진 사람들의 어려움을 직접 체험해 본다. -학습 및 지적장애의 어려움을 체험하면서 어떤 어려움이 있었는지 느낀 점을 학습활동지에 정리한 후, 모듬별로 발표한다.		1. 장난스런 활동이 되지 않도록 지도한다. 2. 장애 체험활동 전에 안전사고 예방 교육을 실시한다. 3. 주어진 교과서 단어의 난이도 조절한다.

학습 주제	청각장애 체험활동	차시	5 / 10
학습 목표	1. 청각장애 체험활동을 통하여 청각장애를 이해할 수 있다. 2. 장애 체험 후, 느낀 점을 발표할 수 있다.		
학습 자료	학습 활동지, TV	지도상 유의점	
학습 방법	-볼륨을 끄고 TV 청소년 드라마를 보여준다. · TV 내용에 대해 이야기해 보도록 한다. · TV의 볼륨을 끄고 드라마의 내용을 예측해서 적어본다. · TV의 볼륨을 켜서 음향 소리가 들리게 한 후, 다시 한번 같은 내용의 TV를 보여준다. · 청각장애를 가진 사람들의 어려움을 직접 체험해 본다. -청각장애의 어려움을 체험하면서 어떤 어려움이 있었는지 느낀 점을 학습활동지에 정리한 후, 모듬별로 발표한다.		1. 장난스런 활동이 되지 않도록 지도한다. 2. 장애 체험활동 전에 안전사고 예방교육을 실시한다.

학습 주제	시각장애 체험활동	차시	6 / 10
학습 목표	1. 시각장애 체험활동을 통하여 시각장애를 이해할 수 있다. 2. 장애 체험 후, 느낀 점을 발표할 수 있다.		
학습 자료	학습 활동지, 눈가리개	지도상 유의점	
학습 방법	- 짝을 이루어, 한 학생은 눈가리개를 착용하고 복도의 계단을 올라갔다 내려오는 활동을 해 보도록 한다. · 뛰지 않고 천천히 갔다 올 수 있도록 안전사고 예방교육을 실시한다. · 가능한 다른 학생은 옆에서 팔을 잡아주지 않고 지켜만 보도록 안내한다. · 짝과 역할을 바꾸어 가면서 시각장애를 가진 사람들의 어려움을 직접 체험해 본다. - 시각장애의 어려움을 체험하면서 어떤 어려움이 있었는지 느낀 점을 학습활동지에 정리한 후, 모듬별로 발표한다.		1. 장난스런 활동이 되지 않도록 지도한다. 2. 장애 체험활동 전에 안전사고 예방교육을 실시한다.

학습 주제	지체장애 체험활동	차시	7 / 10
학습 목표	1. 지체장애체험활동을 통하여 지체장애를 이해할 수 있다. 2. 장애체험 후, 느낀 점을 발표할 수 있다.		
학습 자료	학습 활동지, 과자	지도상 유의점	
학습 방법	<p>- 짹을 이루어, 한 학생은 손가락을 사용하지 않고 과자를 먹어보는 활동을 해 보도록 한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> · 다양한 크기와 다양한 모양의 과자를 손가락을 사용하지 않고 먹어본다. · 손가락을 제외한 신체 다른 부위를 이용하여 과자를 먹어본다. · 짹과 역할을 바꾸어 가면서 지체장애를 가진 사람들의 어려움을 직접 체험해 본다. <p>- 지체장애의 어려움을 체험하면서 어떤 어려움이 있었는지 느낀 점을 학습활동지에 정리한 후, 모듬별로 발표한다.</p>		<p>1. 장난스런 활동이 되지 않도록 지도한다.</p> <p>2. 장애체험활동전에 안전사고 예방교육을 실시한다.</p>

학습 주제	시각장애 체험활동	차시	8 / 10
학습 목표	1. 시각장애체험활동을 통하여 시각장애를 이해할 수 있다. 2. 장애체험 후, 느낀 점을 발표할 수 있다.		
학습 자료	학습 활동지, 봉대	지도상 유의점	
학습 방법	<p>- 짹을 이루어, 한 학생은 봉대로 눈을 가리고 생활하는 활동을 해 보도록 한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> · 봉대로 눈을 가리고 주위의 사물의 소리를 들어보고 사물의 이름 맞춰본다. · 봉대로 눈을 가리고 주위의 사물의 냄새를 맡아보고 사물의 이름 맞춰본다. · 짹과 역할을 바꾸어 가면서 시각장애를 가진 사람들의 어려움을 직접 체험해 본다. <p>- 시각장애의 어려움을 체험하면서 어떤 어려움이 있었는지 느낀 점을 학습활동지에 정리한 후, 모듬별로 발표한다.</p>		<p>1. 장난스런 활동이 되지 않도록 지도한다.</p> <p>2. 장애체험활동전에 안전사고 예방교육을 실시한다.</p>

학습 주제	지체장애 체험활동	차시	9 / 10
학습 목표	1. 지체장애 체험활동을 통하여 지체장애를 이해할 수 있다. 2. 장애 체험 후, 느낀 점을 발표할 수 있다.		
학습 자료	학습 활동지, 나무 도막	지도상 유의점	
학습 방법	<p>- 짝을 이루어, 한 학생은 무릎을 굽히지 않고 달려보는 활동을 해 보도록 한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> · 달리다가 넘어져서 다치지 않도록 안전사고 예방교육을 실시한다. · 무릎을 펴서 달려본다. · 준비된 나무 도막으로 무릎을 고정된 상태로 달려본다. · 짝과 역할을 바꾸어 가면서 지체장애를 가진 사람들의 어려움을 직접 체험해 본다. <p>- 지체장애의 어려움을 체험하면서 어떤 어려움이 있었는지 느낀 점을 학습활동지에 정리한 후, 모듬별로 발표한다.</p>		<p>1. 장난스런 활동이 되지 않도록 지도한다.</p> <p>2. 장애 체험활동 전에 안전사고 예방교육을 실시한다.</p>

학습 주제	시각장애 체험활동	차시	10 / 10
학습 목표	1. 시각장애 체험활동을 통하여 시각장애를 이해할 수 있다. 2. 장애 체험 후, 느낀 점을 발표할 수 있다.		
학습 자료	학습 활동지, 봉대	지도상 유의점	
학습 방법	<p>- 짝을 이루어, 한 학생은 봉대로 눈을 가린 뒤에 물건을 알아맞히는 활동을 해 보도록 한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> · 봉대로 눈을 가린 뒤에 촉감으로 물건을 알아 맞춰본다. · 눈을 가리지 않고 촉감으로 동일한 물건을 알아 맞춰본다. · 짝과 역할을 바꾸어 가면서 시각장애를 가진 사람들의 어려움을 직접 체험해 본다. <p>- 시각장애의 어려움을 체험하면서 어떤 어려움이 있었는지 느낀 점을 학습활동지에 정리한 후, 모듬별로 발표한다.</p>		<p>1. 장난스런 활동이 되지 않도록 지도한다.</p> <p>2. 장애 체험활동 전에 안전사고 예방교육을 실시한다.</p>

<부 록Ⅱ>

공감 능력 및 배려심 측정 질문지

1. 공감능력 검사

※ 이 검사는 여러분의 생각과 느낌에 대해 알아보려고 하는 것입니다. 그러므로 자신의 모습과 가장 가까운 것을 골라 표시해주시시오. 이 검사에는 정답이 없으며 성적과 아무런 관계가 없습니다. 대담한 내용은 연구 목적 이외에는 사용되지 않을 것이고 비밀이 철저히 보장됩니다. 잘 읽고 **솔직하게 한 문장도 빠뜨리지 말고** 표시(O)해주시면 감사하겠습니다.

<인적사항>

중학교 학년 반 (남 / 여)

공감능력 검사

※이 질문에는 맞고 틀린 답이 없습니다. 편안한 마음으로 본인의 생각에 가까운 항목에 빠짐없이 표시(O)해주세요.

번호	질문내용	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	함께 놀 친구가 없어서 늘 혼자 있는 아이를 보면 마음이 슬퍼진다.					
2	기쁘다고 우는 아이는 이상한 아이라고 생각한다.					
3	나는 선물을 받지 않아도, 다른 사람이 선물을 받는 것을 보면 정말로 기분이 좋다.					
4	울고 있는 아이를 보면 나도 울고 싶다.					
5	다친 아이를 보면 정말 마음이 아프다.					
6	다른 사람이 웃는 걸 보면 나도 같이 웃고 싶다.					
7	텔레비전 드라마를 보다가 우는 때가 있다.					
8	다른 사람들이 왜 속상해 하는지 이해가 안될 때가 있다.					
9	상처를 입은 동물을 보면 마음이 아프다.					

10	어떤 노래는 너무 슬퍼서 듣다가 울고 싶어진다.					
11	개와 고양이를 사람처럼 느낌을 가진 듯 대해주는 것은 어리석다.					
12	친구가 없는 아이들은 아마 친구가 필요 없어서 그럴 것이다.					
13	슬픈 영화나 책을 보면서 우는 사람을 보면 웃음이 나온다.					
14	내가 과자를 먹고 있을 때 누군가가 줌 주었으면 하고 쳐다보아도 혼자 다 먹는다.					
15	규칙을 어겨 선생님께 벌을 받는 친구를 보면 마음이 아프다					
16	다른 친구를 욕하기 전에, 내가 만일 그 친구라면 어떻게 느낄 것인가를 생각해 본다.					
17	재미있는 이야기나 소설을 읽을 때, 그 이야기 속의 일이 나에게 일어난다면 어떻게 될 것인지 상상해본다.					
18	남에게 이용당하는 사람을 보면, 그를 보호하고 싶은 마음이 든다.					
19	내가 옳다고 믿는 것이 있으면, 다른 사람의 말을 별로 듣지 않는다.					
20	소설을 읽을 때 내가 정말 주인공이 된 것 같이 느낀다.					
21	고통을 당하고 있는 사람을 보아도 별로 동정심이 생기지 않는 경우가 있다.					
22	어떤 일이 생겼을 때 가능한 한 여러 측면에서 바라보려고 노력한다.					
23	영화나 연극을 볼 때 거기에 폭 빠지는 경우는 거의 없다.					
24	나보다 불행한 사람을 보면, 그에 대해 정말로 염려되는 때가 자주 있다.					
25	어떤 결정을 내리기 전에 다른 사람들의 의견을 들어본다.					
26	연극이나 영화를 본 후 내가 마치 주인공인것 처럼 느낀 적이 있다.					
27	다른 사람이 불행하다고 해서 나까지 마음이 아플 필요는 없다.					
28	나를 화나게 하는 사람이 있을 때 잠시나마 그의 입장에서 이해하려고 노력한다.					
29	마음에 드는 영화를 볼 때 쉽게 주인공의 입장에 서는 편이다.					
30	내 주변에는 감동스런 일이 자주 일어난다.					

2. 배려심 측정 검사

※ 이 검사는 여러분의 생각과 느낌에 대해 알아보려고 하는 것입니다. 그러므로 자신의 모습과 가장 가까운 것을 골라 표시해주시요. 이 검사에는 정답이 없으며 성적과 아무런 관계가 없습니다. 대담한 내용은 연구 목적 이외에는 사용되지 않을 것이고 비밀이 철저히 보장됩니다. 잘 읽고 **솔직하게 한 문장도 빠뜨리지 말고** 표시(O) 해주시면 감사하겠습니다.

<인적사항>
 중학교 학년 반 (남 / 여)

배려심 측정 검사

※이 질문에는 맞고 틀린 답이 없습니다. 편안한 마음으로 본인의 생각에 가까운 항목에 빠짐없이 표시(O) 해주세요.

번호	질문 내용	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	어려움에 빠진 사람을 보아도 나와는 상관이 없는 일이라고 느껴진다.					
2	상대방의 입장과 내 입장을 바꾸어 생각해보려고 애쓴다.					
3	힘든 상황에 처해 있는 사람을 보면 그냥 지나치기 어렵다.					
4	말을 할 때 상대방이 마음 상하지 않을까 신경을 쓴다.					
5	나는 다른 사람의 입장을 잘 헤아리는 편이다.					
6	어려움에 빠져 있는 친구를 보면 도와준다.					
7	양보하면 나만 손해라고 생각한다.					
8	나는 상대방이 기분 나빠 하는 일은 하지 않으려고 하는 편이다.					
9	누군가가 내 도움을 필요로 할 때 그냥 지나치기 어렵다.					
10	괴롭힘을 당하는 친구를 모른 척 하지 않는다.					
11	어려움에 빠진 친구를 보면 그냥 지나치기 어렵다.					

12	내가 하기 싫거나 어려운 일은 다른 사람이 해주기를 바란다.					
13	누군가가 도움을 요청하면 도와주어야 한다고 생각한다.					
14	몸이 불편하거나 장애가 있는 사람을 보면 마음이 쓰인다.					
15	나는 무엇을 할 때 다른 사람의 마음이 어떨까를 생각해보는 편이다.					
16	어려운 일에 처해 있는 친구를 보아도 모른 척 한다.					
17	나는 양보해서 손해를 본다면 양보하지 않을 것이다.					
18	친구에게 안좋은 일이 생기면 위로해준다.					
19	하기 싫은 일이라도 다른 사람에게 짐이 될까봐 내가 맡은 일은 끝까지 내가 한다.					
20	누군가가 나에게 도움을 요청해도 그냥 지나친다.					
21	내가 하고 싶은 일이 있어도 남에게 피해를 줄까 망설여진다.					
22	내 것을 먼저 챙기고 나서 다른 사람을 생각한다.					
23	다른 사람의 어려움은 나와는 상관없는 일이다.					
24	나는 내가 양보하기보다는 다른 사람이 나에게 양보해주기를 바란다.					
25	친구의 얘기가 재미없어도 친구의 기분을 생각해서 귀기울여 듣는다.					
26	상대방의 입장을 생각하기보다는 내가 하고 싶은 대로 한다.					
27	내가 도움을 줄 수 있는 상황이라도 귀찮아서 그냥 지나칠 때가 많다.					
28	내가 원하는 것을 얻기 위해서는 양보를 하지 않는 편이다.					
29	친구의 실수로 내가 피해를 보더라도 친구를 생각해서 괜찮다고 말한다.					
30	어려움에 빠진 친구의 입장을 생각해보려고 하는 편이다.					

31	나에게 손해가 된다면 다른 사람을 도와주지 않아도 괜찮다고 생각한다.					
----	--	--	--	--	--	--