



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](#)



석사학위논문

남자 중학생의 자아존중감과 사회성에  
대한 사회정서학습 프로그램의 효과

제주대학교 사회교육대학원

심리치료학과

송화연

2016년 2월

# 남자 중학생의 자아존중감과 사회성에 대한 사회정서학습 프로그램의 효과

지도교수 송 재 홍

송 화 연

이 논문을 사회교육학 석사학위 논문으로 제출함

2015년 12월

송화연의 사회교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

제주대학교 사회교육대학원

2015년 12월

# The Effects of Social and Emotional Learning Programs on Male Students' Self-esteem and Sociality in Middle School.

Song, Hwa Yeon

(Supervised by Professor Song, Jae Hong)

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of Master of Social Education

2015. 12.

Department of Psychotherapy

GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL EDUCATION

JEJU NATIONAL UNIVERSITY

# 목 차

국 문 초 록 .....	iv
I. 서론 .....	1
1. 연구 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	2
3. 용어 정의 .....	2
II. 이론적 배경 .....	4
1. 사회정서학습 .....	4
가. 사회정서학습의 개념 .....	4
나. 사회정서학습의 접근방법 .....	6
2. 사회정서학습과 자아존중감 .....	17
가. 자아존중감 .....	17
나. 자아존중감의 발달 .....	18
다. 사회정서학습과 자아존중감의 관계 .....	20
3. 사회정서학습과 사회성 .....	21
가. 사회성 .....	21
나. 사회성의 발달 .....	22
다. 사회정서학습과 사회성의 관계 .....	23
III. 연구방법 .....	25
1. 연구설계 및 절차 .....	25
2. 연구대상 .....	25
3. 도구 .....	26
가. 자아존중감검사 .....	26

나. 사회성검사 .....	27
다. 행동관찰 및 설문지 .....	27
4. 사회정서학습 프로그램 .....	28
5. 자료처리 및 분석 .....	29
IV. 연구결과 .....	30
1. 양적 분석 결과 .....	30
가. 실험 집단과 통제 집단의 동질성 검증 .....	30
나. 사회정서학습 프로그램이 자아존중감에 미친 효과 .....	31
다. 사회정서학습 프로그램이 사회성에 미친 효과 .....	31
2. 질적 분석 결과 .....	32
가. 실험 집단 참가자들의 회기별 관찰일지 분석 .....	32
나. 학생 만족도 설문지 결과 분석 .....	47
V. 논의 및 제언 .....	49
1. 논의 .....	49
2. 제언 .....	52
참고문헌 .....	53
ABSTRACT .....	59
부    록 .....	61

# 표 목 차

<표 II-1> SEL 유능성 정의 및 예시 .....	5
<표 II-2> 선정된 SEL 프로그램 .....	7
<표 II-3> PATHS 교육과정 구성 .....	10
<표 II-4> Strong Kids/ Strong Teens 프로그램 구조 및 수업지도안 .....	13
<표 II-5> 사회정서학습에 대한 국내의 선행연구 .....	14
<표 III-1> 연구설계 .....	25
<표 III-2> 연구대상 .....	26
<표 III-3> 자아존중감검사의 하위요인별 문항구성과 문항수 및 신뢰도 .....	26
<표 III-4> 사회성검사의 하위요인별 문항구성과 문항수 및 신뢰도 .....	27
<표 III-5> 사회정서학습 프로그램 .....	28
<표 IV-1> 자아존중감에 대한 사전검사 결과 .....	30
<표 IV-2> 사회성에 대한 사전검사 결과 .....	30
<표 IV-3> 자아존중감 사후검사에 대한 실험-통제 집단 간 $t$ -검증 결과 .....	31
<표 IV-4> 사회성에 사후검사에 대한 실험-통제 집단 간 $t$ -검증 결과 .....	32



## 국 문 초 록

# 남자 중학생의 자아존중감과 사회성에 대한 사회정서학습 프로그램의 효과

송 화 연

제주대학교 사회교육대학원 심리치료학과

지도교수 송 재 흥

이 연구의 목적은 사회정서학습 이론을 기반으로 구성된 집단상담 프로그램이 남자 중학생의 자아존중감 및 사회성 향상에 효과가 있는지를 확인하는 것이다. 이를 위해 설정된 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 사회정서학습 프로그램이 남자 중학생의 자아존중감 향상에 효과가 있는가?

둘째, 사회정서학습 프로그램이 남자 중학생의 사회성 향상에 효과가 있는가?

연구자는 남자 중학교의 1학년 학생을 대상으로 20명을 표집한 후 무선할당 방법에 의해 10명을 실험 집단으로 정하고 나머지 10명을 통제 집단으로 정하였다. 또한 실험 집단에는 10회기에 걸쳐 사회정서학습 프로그램을 실시하였고, 통제 집단에는 아무런 처치를 가하지 않았으며, 실험 전과 후에 두 집단의 참가자에게 자아존중감검사와 사회성검사를 실시하였다. 자아존중감검사는 Coopersmith(1981)가 개발한 것을 최보가와 전귀연(1993)이 한국의 실정에 맞게 번안한 것이고, 사회성검사는 정범모(1971)가 개발한 것을 이효정(2007)이 중학교 학생의 수준에 맞게 수정 보완한 것이다.

연구자는 사회정서학습 프로그램의 효과를 검증하기 위해 자아존중감검사와 사회성검사에 대해 두 집단의 평균과 표준편차를 산출하고 두 집단 간 평균 차이에 대

한 유의도를 검증하기 위해 독립표본  $t$ -검증을 실시하였다. 또한 사회정서학습 프로그램 투입 과정에서 실험집단 참가자를 대상으로 자아존중감과 사회성에 관련된 행동 관찰일지를 작성하고, 프로그램 종료 후에는 학생 만족도에 대한 설문조사를 실시하여 질적 분석을 수행하였다.

이 연구에서 확인된 주요결과는 다음과 같다.

첫째, 사회정서학습 프로그램을 실시하기 전 실험 집단과 통제 집단을 대상으로 실시된 자아존중감검사와 사회성검사에서 각각의 총점과 하위요인 점수 모두 두 집단 간에 유의한 차이가 없는 것으로 밝혀져 두 집단 간 동질성이 확보되었다.

둘째, 사회정서학습 프로그램 적용 후 실시된 자아존중감검사에서 실험 집단의 총점( $\bar{X}=100.1$ )은 통제 집단의 총점( $\bar{X}=91.3$ )보다 유의하게 높은 것으로 나타났다 [ $t(18)=2.575, p<.05$ ]. 또한 자아존중감의 하위요인 중 학교에서의 자아존중감은 실험 집단( $\bar{X}=18.5$ )이 통제 집단( $\bar{X}=12.6$ )보다 유의하게 높은 것으로 나타났다 [ $t(18)=2.575, p<.05$ ]. 그러나 일반적 자아존중감과 사회적 자아존중감, 가정에서의 자아존중감은 통계적으로 유의한 차이가 없었다( $p_s>.05$ ). 이러한 결과는 사회정서학습 프로그램에 참여한 실험 집단의 학생이 통제 집단의 학생에 비해서 자아존중감이 부분적으로 향상되었으며 그 효과는 특히, 학교에서의 자아존중감 향상에 두드러지게 나타내고 있음을 시사한다.

셋째, 사회정서학습 프로그램 적용 후 실시된 사회성검사 결과에서 실험 집단의 총점( $\bar{X}=107.7$ )은 통제 집단의 총점( $\bar{X}=94.9$ )보다 유의하게 높은 것으로 나타났다 [ $t(18)=2.037, p<.05$ ]. 또한 사회성의 요인인 준법성, 협동성, 사교성, 자주성 등 모든 사회성 하위요인에서 통제 집단의 평균보다 유의하게 높은 것으로 나타났다 [ $t(18)=1.919, 1.877, 1.763, 1.759, p_s<.05$ ].

끝으로, 사회정서학습 프로그램에 참가한 학생들의 행동관찰 결과를 보면 그들은 부정적인 정서 및 문제 행동 감소, 사회적인 활동과 자기계발 및 관리에 자발적 참여가 증가한 것으로 확인되었다.

위의 결과를 종합해보면, 사회정서학습 프로그램에 참가한 학생들은 자아존중감과 사회성을 향상시킨다는 점이 확인되었고, 또한 사회정서학습 프로그램에 참여한 학생들의 행동이 긍정적으로 변화되었으며 프로그램에 대해 만족감이 높은 것으로 확인되었다. 따라서 이 연구 결과는 사회정서학습 프로그램을 중학교 남학생들에게 적용하면 그들의 사회정서적 유능성을 향상시킬 수 있음을 실험적으로 뒷받침하고

있으며, 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 이 연구의 대상이 남자 중학생 1학년으로 제한되었기 때문에 모든 학생들에게 적용하기에는 주의가 필요하며, 학생들의 발달수준과 성별 등을 고려하여 동일한 효과가 나타나는지 검증될 필요가 있다.

둘째, 이 연구의 대상이 제주도내 도심의 특정지역에 거주하는 학생을 대상으로 수행되었기 때문에 농촌지역이나 기타 생태학적 배경에 따라 프로그램의 효과가 어떻게 달라질 것인지에 대한 체계적인 연구가 요구된다.

셋째, 학생들의 사회정서적 유능성 향상이 학생들의 학교생활 및 사회적 적응에 어떤 결과를 가져올 것인지에 대한 부가적인 탐색이 요구된다.

넷째, 사회정서학습 프로그램이 학생들의 가정 및 사회적 자아존중감 향상에 기여하지 못한 것에 대해 타당한 이유를 제공할 수 있는 연구가 요구된다.

# I. 서론

## 1. 연구 필요성 및 목적

청소년폭력예방재단(2014)의 ‘전국 학교폭력 실태조사’에 의하면 학교폭력 피해자의 50.0%가 학교폭력을 당했을 때 ‘매우 고통스러웠다.’ 또는 ‘고통스러웠다.’에 응답했으며, 그리고 학교폭력 피해 후에 자살을 생각한 학생도 42.9%나 되었다. 또한 교육부의 학교폭력 실태조사 결과에 의하면, ‘협박 또는 욕설’, ‘집단 따돌림’, ‘돈 또는 물건을 빼앗김’, ‘손, 발 또는 도구로 맞거나 특정한 장소 안에 갇힘’, ‘인터넷 채팅’, ‘E-mail, 휴대폰으로 하는 욕설과 비방’ 등 유형별 정도의 차이는 있으나 학교급에 관계없이 학교 폭력 관련 사건들이 지속적으로 나타났다.

강석영, 김동민, 하창순(2009)은 근래의 청소년 문제는 다양하고 복합적인 원인에서 발생되고 학업중단 청소년의 증가, 다문화가정 자녀들의 사회 부적응, 학교 붕괴, 은둔형 외톨이, 자살 등 다양한 위기상황을 포함하고 있다고 했다. 오늘날 가정은 다양한 원인으로 학생들에게 충분한 교육 및 양육의 기능을 수행하지 못하고, 과거처럼 가족이나 친족 간의 유대관계와 이웃관계를 통한 사회정서적 학습 기회도 제대로 제공하지 못하고 있다. 따라서 이제는 학교가 아동 및 청소년의 사회정서적 기술을 증진하고 그들의 부적응 행동도 예방할 수 있도록 사회정서적 기술의 습득 및 훈련을 담당할 필요가 있다.

학교 교육은 대체로 청소년기에 걸쳐 이루어지기 때문에 학교에서의 지속적인 성공 또는 실패 경험은 자아존중감 형성에 중요한 영향을 미치게 되며, 이는 개인의 성장 발달과 자아실현은 물론 건강한 사회 구성에도 영향을 주게 된다. 그러나 오늘날 청소년들은 입시 위주의 교육과 도시화, 핵가족화와 같은 사회적 변화로 인하여 학교와 가정의 기능이 축소되고 자신의 가치관과 역량을 개발할 수 있는 충분한 기회를 얻지 못한 채 성장하고 있다. 특히, 중학생들은 신체적인 면에서는 성장급등을 보이며, 인지적인 부분에서는 추상적인 사고를 할 수 있는 능력을 가지게 된다. 따라서 자기탐색을 할 수 있고 가치관이 형성되는 과정에 있지만 정서적인 측면에서는 쉽게 동요되며 혼란과 불안정함을 자주 느끼게 된다.

최근 한국교육개발원 주최로 개최된 KEDI-MEST 학교폭력 예방 국제세미나(한

국교육개발원, 2013)에서 미국의 ‘세컨드 스텝(Second Step)’과 싱가포르의 ‘인성 및 시민교육(Character and Citizenship Education; CCE)’ 등이 학교 현장에서 어떻게 적용되고 어떤 성과를 거두고 있는지에 대해 논의된 바가 있다. 이 세미나의 참석자들은 학교폭력 예방 프로그램의 핵심 배경으로 사회정서학습의 중요성을 강조하였다. 국내에서 수행된 사회정서학습에 관한 선행연구를 살펴보면, 사회정서학습을 통한 정서지능 및 학업성취도와의 관계, 또래관계, 자기조절학습, 동기조절과 같은 심리내적인 관련성을 분석하고 효과를 검증한 연구결과들은 많지만 자아존중감과 사회성 간의 관계를 연구한 것은 없다. 따라서 이 연구는 사회정서학습 이론을 기반으로 집단상담 프로그램을 재구성하여 운영함으로써 중학생의 발달시기에 중요한 요인인 자아존중감과 사회성 향상에 효과가 있는지 검증해 봄으로써 학교폭력을 예방하고 학생들의 학교 적응력을 향상시키기 위한 학교 차원에서 인성교육 프로그램을 개발하는데 목적이 있다.

## 2. 연구문제

이와 같은 연구목적을 달성하기 위하여 설정된 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 사회정서학습 프로그램은 남자 중학생의 자아존중감 향상에 효과가 있는가?

둘째, 사회정서학습 프로그램은 남자 중학생의 사회성 향상에 효과가 있는가?

## 3. 용어 정의

### 가. 사회정서학습

사회정서학습(SEL)은 체계적인 학습을 통해 사회정서적 유능성을 증진시켜 청소년들의 인지, 정서, 행동을 통합하고 학교관련 태도와 행동 및 학업수행에 긍정적 영향을 주며, 문제행동을 예방하고 학업수행을 향상시키고자 하는 예방적 노력이다(신현숙, 2013; Merrell & Gueldner, 2011). 여기서 사회정서적 유능성이란 긍정적인 인간관계를 형성하고 효과적으로 일상적 문제를 해결하며, 발달 단계에 요구되는 과업에의 적응 등과 같은 삶의 과제들을 성공적으로 이끌어 갈 수 있도록 자

신과 타인의 정서를 인식하고 관리하는 사회적 정서적 측면의 능력을 말한다(Zins & Elias, 2006). 따라서 이 연구에서 사용되는 사회정서학습은 학생들의 사회정서적 유능성을 증진시켜서 자아존중감과 사회성을 향상시키고 그 결과로 학교폭력을 예방하고 인성교육이 될 수 있게 하는 집단상담 프로그램을 말한다.

#### 나. 자아존중감

자아존중감(self-esteem)은 자신을 유능하고 중요하며 성공적이고 가치 있다고 생각하는 것이다(Coopersmith,1967). 자아존중감은 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학업적 자아존중감, 가정적 자아존중감으로 구분될 수 있다(최보가, 전귀연, 1993). 따라서 이 연구에서 자아존중감은 개인적, 사회적, 가정적, 학업적 상황에서 자신이 사랑받을 만한 가치가 있는 소중한 존재이고, 자신이 이루고자 하는 성과를 이룰 수 있다는 자신에 대한 믿음을 말한다.

이 연구에서는 Coopersmith(1981)가 개발한 자아존중감검사를 최보가와 전귀연(1993)이 한국의 실정에 맞게 연구개발한 자아존중감검사를 이용하여 전체 자아존중감과 자아존중감의 하위요인을 측정한다.

#### 다. 사회성

사회성은 집단 활동을 즐기며, 친구가 많고 협동적이며, 인정이 많고, 남과 의견이 잘 맞으며, 충돌이 적으며 사회활동을 기피하고, 수줍어하고, 고독을 일삼는 비사회성과 대조되는 것으로, 준법성, 사교성, 협동성, 자주성을 포함한다(정범모, 1971). 따라서 이 연구에서 사회성이란 주어진 상황에서 적절한 방법으로 타인과 효과적으로 상호작용하며 공동생활을 원만히 해내고, 잘 적응할 수 있도록 사회에 적응하는 방법을 습득하여 사회의 구성원으로서 살아가는 능력을 말한다.

이 연구에서는 정범모(1971)가 개발한 사회성검사를 이효정(2007)이 중학교 수준에 맞게 보완한 사회성검사를 이용하여 전체 사회성과 사회성의 하위요인을 측정한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 사회정서학습

#### 가. 사회정서학습의 개념

사회정서학습은 1990년대 중반 Gardner(1993)의 다중지능과 Goleman(1995)의 정서지능 출판과 함께 시작되어 발전했으며 학교 중심의 예방과 중재노력이라는 개념이 포함된다. 그리고 1994년에 예방 연구자들과 교육자들 그리고 아동권의 옹호자들이 함께 예방과 정신건강 증진을 촉구하는 분야를 발전시키기 위해서 사회정서학습(Social and Emotional Learning: SEL)이라는 용어를 만들었다. 즉 이론적 기초 및 과학적 기반을 바탕으로 사회 정서적 능력의 중요성이 부각되었고 이는 사회정서학습이라는 개념으로 구체화되었다.

사회정서학습은 체계적인 학습을 통해 사회정서적 유능성을 증진시켜 청소년들의 인지, 정서, 행동을 통합하고 학교관련 태도와 행동 및 학업수행에 긍정적 영향을 주며, 문제행동을 예방하고 학업수행을 향상시키고자 하는 예방적 노력이다(신현숙, 2011; Merrell & Gueldner, 2010). 여기서 사회정서적 유능성이란 긍정적인 인간관계를 형성하고 효과적으로 일상적 문제를 해결하며, 발달 단계에 요구되는 과업에의 적응 등과 같은 삶의 과제들을 성공적으로 이끌어 갈 수 있도록 자신과 타인의 정서를 인식하고 관리하는 사회적 정서적 측면의 능력을 말한다(Zins & Elias, 2006).

사회정서학습의 이론적 기초는 정서지능 및 뇌 발달의 연구와 더불어 사회학습이론과 인지행동기법에 기초하고 있다. 즉 Bandura(1970)의 모델링과 사회학습이론 및 인지행동기법을 통합하여 이론적인 기초를 만들었다. 그리고 Salovey와 Mayer(1990)가 정서지능을 처음 제시하였고 이에 Goleman(1995)이 정서지능을 대중화하는데 기여했다. 그 후에 Bar-on(2000)이 정서지능에 대해 심화연구를 하여 정서지능의 이론이 구체화되었고 Bechara, Damasio 및 Bar-on(2007)의 연구를 통해 과학적인 기반을 다졌다. 이는 정서에 대한 올바른 이해 및 정서지능에 대한 과학적 기반을 바탕으로 적절한 정서는 학생들에게 꼭 필요하며 이러한 정서적인 능력을 증진시키는 교육이 필수적임을 시사하고 있다(이지은, 2014).

사회정서학습이 등장하게 된 배경은 그동안의 인지교육 중심에서 정서교육의 필

요성을 알게 되면서이다. 일반적으로 정서는 이성보다 낮게 평가되었고 이성과 정서는 대립적인 것으로 이해되어왔다. 이로 인해 이성 위주의 교육이 교육 전반을 주도하게 되었고 학교교육의 내용이나 방향이 이성을 고양시키는 교육에 집중하게 되었다. 하지만 학교에서 발생하는 대부분의 문제들은 정서관련 문제에서 비롯되어 적절한 정서교육을 받지 못한 학생들이 정서 행동 문제를 일으키고 있으며 이는 심각한 사회문제로도 확대되고 있다. 이는 곧 문제행동을 예방하는데 있어서 정서를 먼저 다루는 것이 중요하고 적절한 정서교육이 필요함을 역설하고 있다. 더불어 뇌과학의 발달로 인해 정서의 기능 및 역할에 대한 중요성이 부각되고 있고 학습의 인지적, 동기적 측면을 향상시키기 위해서는 정서적인 측면 역시 향상시켜야 한다는 중요성에 대해 관심을 갖기 시작했다.

사회정서학습의 핵심기술들을 살펴보면 자기인식, 자기관리, 사회인식, 관계관리, 책임 있는 의사결정이 있으며 사회정서학습 프로그램을 통해 가르쳐지고 연습되며 강화된다고 했다(Zins & Elias, 2006). 사회정서학습(SEL)에서 제시한 유능성의 정의 및 예시를 들면 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> SEL 유능성 정의 및 예시

기 술	정 의	예 시
자기인식	자신의 정서, 인지, 가치, 강점, 요구를 확인 할 수 있는 능력	학생이 어려운 수학문제를 풀면서 좌절감을 느낄 때 부정적이며 비현실적인 사고를 초래함을 인식한다.
사회적 인식	타인의 입장, 차이, 정서를 인식하는 능력	친구들과 농구할 때 칭찬을 받은 팀원이 더 열심히 경기를 하고 더 행복해한다는 것을 인식한다.
책임있는 의사결정	도전을 인식하고 효과적인 문제해결 절차를 시행하는 능력; 자신의 행위를 평가하고 숙고하는 능력; 개인적 책임감을 발달시키는 능력	학생이 몇 주 안에 제출해야 하는 어려운 학기말 프로젝트를 완성하기 위해 계획표를 짠다.
자기관리	개인적 목표를 달성하기 위해 자신의 감정, 충동, 행동을 감독하고 통제하는 능력	어려운 시험을 치면서 심한 좌절과 불안을 느끼는 학생이 긴장을 풀기 위해 심호흡을 한다.
관계관리	만족스러운 대인관계를 이루기 위하여 의사소통하고 협동하며 타협하고 지지를 주고받는 능력	규칙을 둘러싸고 부모와 갈등을 겪으면서 가정에서 힘든 시간을 보내고 있는 학생이 부모와 규칙에 대해 상의하고 타협한다.

(출처: Merrell & Gueldner, 2011. p. 36)



사회정서적 유능성은 <표 II-1>과 같이 크게 다섯 가지 요인을 포함한다. 첫 번째 요인은 ‘자기인식(self-awareness)’으로, 자신의 정서, 흥미, 가치, 강점, 약점을 정확하게 파악하고, 자신감과 자기효능감을 유지하는 능력이다. 즉 자신의 정서와 사고를 알고 이것이 행동에 미치는 영향을 인식하는 것이다. 두 번째 요인은 ‘사회적 인식(social awareness)’으로 타인의 입장과 정서를 알아차리고, 이해하며, 타인을 존중하고 공감하는 능력을 의미한다. 사적 행위 및 사회적 상호작용에 대해 생산적이고 정중한 선택을 하는 기술을 의미한다. 세 번째 요인은 ‘책임있는 의사결정(responsible decision-making)’으로 자신의 건강과 적응에 유익한 결정을 내리고 일상생활의 문제를 해결하는 능력을 의미한다. 네 번째 요인은 ‘자기관리(self-management)’로, 자신의 감정을 조절하고 적절한 방식으로 표현하는 것이다. 또한 스트레스와 충동을 관리하고, 개인적 및 학업적 목표를 설정하여 목표달성을 위해 계획을 세우며 목표달성의 과정을 점검하는 능력을 뜻한다. 마지막으로 다섯 번째 요인은 ‘관계관리(relationship skills)’로 개인 및 집단 간 차이의 유사점을 타인들과 협력하고 타협하며, 부적절한 압력에 저항할 줄 알고 필요한 도움을 주고받는 것이다. 그리고 대인간 갈등을 관리하는 능력을 포함한다. 즉 다른 개인 및 집단과 더불어 건강하고 만족스러운 관계를 형성하고 유지하는 능력을 말한다.

사회정서학습은 학습자들이 다섯 가지의 핵심역량 영역에서의 지식, 태도, 기술을 획득하고 효과적으로 적용해 나가는 과정을 중시하며 하위 기술은 정서의 합리적인 면, 정서 조절의 중요성, 정서의 능동적 측면에 초점을 맞춘다.

사회정서학습에서 관심을 두는 것은 정서를 인식하고 관리할 수 있는 정서인식능력, 문제를 효과적으로 풀 수 있는 문제해결능력, 다른 사람과의 긍정적인 관계를 형성할 수 있는 관계관리 능력으로서 모든 학생에게 요구되는 필수적인 능력이라 할 수 있다. 따라서 사회정서학습은 사회적 유능성 훈련, 긍정적 청소년 발달, 폭력 예방, 인성교육, 정신건강증진을 위한 교육 등이 포함된다. 이는 아동 청소년들의 교육적 요구와 정신건강 요구를 충족시키기 위하여 다양한 노력을 통합할 수 있는 틀을 제공하여 학생들이 교실 내외에서 긍정적인 활동에 참여하여 사회정서학습 기술을 배우고 실천하고 응용하게 된다(CASEL, 2014).

#### 나. 사회정서학습의 접근방법

사회정서학습은 학교에서 전교생을 대상으로 SEL 교육과정과 실무활동을 채택하

여 적용하는 것이 이상적이다. 그러나 기존의 학교 프로그램을 보완하여 학생들이 다양한 정서를 인식하는 능력을 강화하는 활동을 하는 것으로도 사회정서학습으로 간주할 수 있다. 학업 및 사회정서학습협회(Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning: CASEL)는 사회정서학습을 발전시키고 보급하는데 영향력 있는 단체로 CASEL에서 선정한 효과성이 검증된 사회정서학습 프로그램을 살펴보면 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 선정된 SEL 프로그램

프로그램명	표적영역	연령	요 소
1. Caring School Community	학교풍토	유치원 ~ 6학년	-교실 내 행동과 규범을 토론하기 위한 학급회의 -관계와 신뢰의 증진을 위한 교차-연령 단짝 활동 -학교 활동에 관한 아이디어를 알려주고 공유하기 위한 가족참여 -교직원, 학생, 부모를 포함한 학교활동 15가지 -문학과 수학에 통합된 SEL수업 지도안
2. I Can Problem Solve(ICPS)	폭력예방	유아원 ~ 6학년	-개념, 단어 쌍을 대비시킴으로써 학생들에게 사고의 방법을 가르침 -감정의 확인, 경청기술, 주의집중 -문제해결의 기술
3. Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)	정서인식, 자기통제, 대인간 문제해결, 또래관계	유치원 ~ 6학년	-30~40개의 수업지도안 -주요영역: 정서의 확인 심호흡을 통한 이완 조망수용 공부기술
4. Raising Healthy Children	교실에서 학생들의 건강한 사회정서 발달을 증진시키기 위한 교사훈련	1~2학년	-학급관리 -사회정서적 기술 -능동적 참여 -읽기전략 -동기전략

<표 II-2> 계속

프로그램명	표적영역	연령	요 소
5. Safe and Caring Schools	친사회적 기술, 학업적 기능의 향상	유아원 ~ 8학년	-자기인식 -사회적 기술 -책임감 있는 의사결정
6. Second step: A violence Prevention Curriculum	과괴적 행동을 범할 위험을 감소시키기 위한 친사회적 기술	유아원 ~ 9학년	-공감수업 -충동조절을 위한 문제해결 -정서조절
7. Social Decision Making/Social Problem Solving	친사회적 의사결정기술	2학년 ~ 5학년	FIG TESP의 직접교수와 실습 -감정의 확인 -문제의 확인 -목표의 설정 -해결방안의 구상 -결과의 예상 -최상의 해결방안 선택 -계획과 시행 -발생한 결과의 파악
8. Thinking, Feeling, Behaving	정서교육	1학년 ~ 12학년	-정서의 확인, 비합리적 사고의 변경, 부정적 결과의 인식을 위해 REBT 적용 -활동중심의 수업
9. Strong Kids: A Social and emotional Learning Curriculum	명시적 교수 를 통한 사회적 정서적 웰니스	유아원 ~ 12학년	-정서인식 -분노관리의 전략 -사고오류의 확인과 변경 -스트레스 관리 -목표의 설정

(출처: Merrell & Gueldner, 2011. pp. 67-68)

<표 II-2>에 제시되었듯이 SEL 프로그램은 표적영역에 따라 프로그램 구성 요소들이 달라진다. 선정된 SEL 프로그램의 특징과 선정된 근거를 살펴보면 다음과 같다(Merrell & Gueldner, 2011, pp. 69-77).

(1) Caring School Community는 유치원부터 6학년까지의 학생을 대상으로 관계의 증진, 책임감의 함양, 존중을 교육하는 핵심원리를 적용하여 긍정적이고 건강한 학교풍토의 조성에 초점을 둔다. 이 프로그램을 구성하는 네 가지의 주요 요소는 다음과 같다. 교실 내 행동에 관해 토론하는 학급회의, 관계와 신뢰를 쌓기 위해 서로 다른 연령의 학생 짝 구성, 학교에서 이루어지는 활동에 관해 부모에게 공지하고 부모가 자녀의 학교교육에 참여할 기회를 제공, 전교생을 대상으로 학교, 가정, 지역사회를 포함하는 비경쟁적 활동의 실시하는데 이를 위해 교사는 참고자료를 사용하여 1년 동안 학생들을 가르친다. 이 프로그램은 가족참여의 가치를 강조하며 프로그램 자료에 가족을 참여시키고 1년 단위로 실시되며 여러 학년에 걸쳐 조직적인 방식으로 전개된다. 프로그램 성과의 효과성과 지속가능성은 6학년 이후에도 나타났다으며 다양한 지역사회에서도 성과가 증명되었다.

(2) I Can Problem Solve(ICPS)는 반사회적 행동의 예방을 목적으로 대인간 문제해결 기술을 가르치는 예방 프로그램이다. 수업지도안은 여러 교과 활동에 통합적으로 실시될 수 있으며 이야기 주제, 게임, 역할연습, 인형 등을 제공한다. 학생들은 가상의 인물이 등장하는 게임을 통해 문제해결 기술을 학습한 후 이러한 기술을 일상적인 상황에서 하루 종일 사용하도록 권장되고 목표달성에 대한 잠재적인 방해물뿐만 아니라 각각의 잠정적인 해결방안의 성과에 대해서도 생각해 봄으로써 문제에 대한 다양한 해결방안을 생성하는 방법을 배운다. ICPS는 대인간 기술을 향상시키고 충동성 같은 외현화 행동문제를 감소시키는데 효과적인 것으로 증명된 프로그램이다.

(3) Promoting Alternative Thinking Strategies(PATHS)는 초등학생의 사회적 유능성을 향상시키기 위해서 자기통제, 대인관계, 정서인식의 발달을 목표로 한다. 1년 동안 가르칠 수 있는 PATHS 수업 지도안은 35~40개인데 학생들은 감정의 확인, 이완을 위한 심호흡 기법, 조망수용, 조직화 기술, 공부기술, 주의집중의 유지, 목표설정과 같은 학업적 기술을 연습하고 정서 문해력에 초점을 맞추며 학생들에게 자신의 정서와 정서조절방법에 대해 가르친다. PATHS는 문화, 능력, 사회경제적 수준에 있어서 다양한 아동들과 다수의 민족 집단, 다양한 학생 집단에게 효과적인 것으로 증명되었고 정서적 및 사회적 상황에 대한 이해의 증가, 갈등을 해결하기 위한 대안적인 문제해결 전략의 향상, 좌절 인내 능력의 증진, 슬픈 기분과 파괴적 행동의 감소의 성과가 있었다.

PATHS의 교육과정은 <표 II-3>과 같다.

<표 II-3> PATHS 교육과정 구성

단원	준비와 자기통제	정서와 관계	대인관계 문제해결
내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 준비기술</li> <li>• 기본적인 자기 통제 기술</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정서 상태</li> <li>• 자신과 타인의 정서인식</li> <li>• 정서변화의 이해</li> <li>• 타인에게 미치는 정서의 영향</li> <li>• 정서와 대인관계에 대한 이해</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 긍정적 목표 결정</li> <li>• 여러 대안 발굴하기</li> <li>• 대인의 결과를 예측하기</li> <li>• 계획 세우기</li> <li>• 대안에 따른 장애물 이겨내기</li> </ul>

(출처: 손경원, 2010. p. 51)

<표 II-3>에 제시된 PATHS 교육과정을 보면 준비와 자기통제 단원에서는 준비성 기술과 기본적인 자기통제의 발달에 초점을 둔 내용을 다루며 자기통제와 집단과정, 주의집중문제를 확인하는 능력발달에 중점을 둔다(하영례, 2009). 이 단원에서는 학생의 발달단계에 맞게 행동의 자기통제를 가르치고 강화하는 것이 핵심이며 사회적 강화나 스티커, 도장 같은 물질적인 강화 시스템과 자기통제에 대한 책임과 능력을 갖도록 언어적 칭찬과 자기귀인전략을 사용한다. 정서와 관계 단원에서는 40여개의 정서 어휘, 정서 상태, 이름 붙이기, 정서 표현하기, 충동통제하기, 타인의 관점에서 이해하기, 언어적 의사소통 기술 등에 대한 수업을 하고 정서를 인식하고 표현하는 여러 가지 방법을 통해 일반화를 도모하고 있다. 그리고 문제해결 단원에서는 대인관계문제를 해결하기 위해 11단계의 수업을 통해 자신의 정서경험을 통제하는 것을 배운다. 교실환경에서 문제해결전략을 사용할 수 있도록 “문제해결함”이나 “편지함”을 두어 교실에서 발생하는 문제를 해결하는데 사용하도록 권장하여 일반화하도록 한다(Kusche & Greenberg, 1994).

PATHS 프로그램은 대다수의 사회적 유능성 프로그램들이 정서교육을 하지 않는 것에 대해 비판을 하고 있는데 그 특징을 보면 다음과 같다. 첫째, 정서가 사고와 행위에 영향을 준다는 점을 가정하여 정서를 필수적인 부분으로 강조하고 정서 단서의 인식, 표현 규칙의 이해, 정서 숨기기와 바꾸기, 정서 경험의 동시성 등 정서의 메타 인지적 측면에 대해 교육을 한다. 둘째, 정서, 행동, 언어, 인지적 이해의 발달적 통합을 도모하는 ABCD(Affective, Behavior, Cognitive, Dynamic) 혼합모델에 근거한다. 각 이론들은 각기 다른 강점이 있는데 PATHS 교육과정은 발달적 사

회인지이론, 인지발달이론, 인지사회학습이론, 정신분석, 발달심리학, 애착이론들의 장점을 통합적으로 수용한다. 셋째, 발달단계에 근거하여 교육과정을 구성한다. 초등학교 시절에는 정서, 행동, 인지, 언어 간의 발달적 통합이 증가하기 때문에, 정서의 언어적 이해와 표현을 중요하게 취급한다. 따라서 더 많은 정서언어의 이해를 계발하고 사용할 수 있는 기회를 제공하고 대화, 역할놀이, 스토리텔링, 교사와 동료의 모델링, 사회적 자기강화, 인지적 귀속훈련, 언어매개 등과 같은 다양한 수업 전략을 활용한다. 넷째, 일반화 전략을 활용한다. 이는 학습한 사회정서적 기술들을 교실의 모든 활동과 가정에서 지속적으로 사용할 수 있도록 하여 모든 상황에서 지속적으로 발휘하여 효과가 있게 하기 위해서이다. 구체적인 방법을 살펴보면 교실 생활 전반에서 기술을 반복하도록 유도하고, 가정과 학교 모든 구성원에게 입문훈련을 하여 프로그램에 대한 인식을 높여 모든 장소에서 사용될 수 있도록 한다. 그리고 자기 책임과 효능성을 높여서 학습 이후에도 지속될 수 있도록 하고 집중적이고 장기적인 중재 및 반복을 계획한다. 즉 동일한 프로그램을 1년 시행할 때보다 2년의 프로그램을 시행할 때가 보다 효과적이었다. PATHS 프로그램은 일주일에 4~5번 할 수 있도록 계획되었고 이전에 배운 기술학습을 재확인하여 기술이 일상 생활에 자연스럽게 사용할 수 있도록 하였다. 다섯째, 교육의 효과성을 위해 가르치는 내용요소 뿐만 아니라 가르치는 과정을 중시한다.

PATHS 프로그램은 ‘안전하고 약물 없는 학교국’과 ‘질병통제 및 예방센터’를 포함한 여러 기관으로부터 최고의 프로그램으로 인정받았다.

(4) Raising Healthy Children은 교직원 개발활동에 초점을 맞춘 프로그램이다. 매일 교실에서 SEL 중심의 수업전략을 접한 학생들은 학교와 가족에 대해 긍정적인 애착을 갖게 되었고 정학과 퇴학이 감소하였다. 그리고 사회적 상호작용과 연령에 적합한 행동을 더 많이 하는 것으로 나타났다. 따라서 이 프로그램은 학업성취를 향상시키는 동시에 학교와 가정에서 친사회적 행동을 촉진시키는 수단으로 교사 훈련과 교실수업을 성공적으로 활용하고 있다.

(5) Safe and Caring School 프로그램은 유아원 시기부터 8학년 학생들을 대상으로 하며 연령대별로 4가지의 상이한 수업자료와 활동으로 구성되었다. 이 프로그램의 목적은 교실 안에서 조성되는 역동에 긍정적인 영향을 미치고 행동문제를 감소시킬 수 있는 친사회적 기술을 증진시키고 인성교육을 하는데 있다. Safe and Caring School 매뉴얼은 많은 활동과 모듈을 포함하며 학년 내내 사용할 수 있도

록 설계되었다. 중학교용 교육과정은 주제, 무엇을 생각합니까?, 추가활동, 활동 지시문, 활동지 사본 등 다섯 가지 요소로 구성되었다. 학년 내내 다양한 교육과정 활동이 세밀하게 계열화되어 있고 유아원 시기부터 고등학교까지 발달단계에 적합한 프로그램이 마련되어 있다.

(6) Second Step 프로그램은 유아원 시기부터 9학년까지의 아동, 청소년을 대상으로 신체적 및 언어적 공격성 등 외현화 행동문제를 감소시키고 주요 영역의 사회적 유능성을 증가시키기 위해서 개발된 프로그램이다. 이 프로그램은 전 세계적으로 많은 학교에서 널리 수용되고 있고 별도의 커리큘럼이 구분되어 있다. 모든 학년에서 다섯 가지의 공통된 주제(공감/의사소통, 또래 괴롭힘 예방, 정서관리, 문제해결/의사결정/목표설정, 약물남용 예방)를 다루고 사회적 상호작용, 모델링 학습, 코칭, 피드백 제공의 방법으로 매주 1차시씩 50분 동안 구조화된 사회정서학습 커리큘럼을 실시한다. 이 커리큘럼에서 다루어진 주제는 언어, 사회, 과학 등 교과수업시간에 다시 언급하여, 학생들에게 사회 정서적 기술을 연습할 기회를 제공한다.

(7) Social Decision Making/Social Problem Solving(SDM/SPS) 프로그램은 유치원부터 8학년을 대상으로 자기통제와 사회적 인식 가르치기, 사회적 의사결정 내리기, 수업지도안 내용을 학업문제나 일상생활 문제에 응용하기 등 세 가지 영역으로 구조화되어 있다. 사회적 의사결정을 내리는 과정으로 8단계의 ‘분명한 사고전략’이 있는데 단계별 특징을 보면 정서의 확인, 문제의 확인, 목표의 설정, 해결방안의 구상, 결과의 예상, 최상의 해결방안 선택, 선택한 최상의 해결방안 계획과 시행, 발생한 결과의 파악 등이 있다. 이 프로그램의 핵심은 사회적 의사결정과 사회적 문제해결의 개념과 기술을 능숙하게 사용하고 다양한 장면과 상황에 일반화할 수 있도록 ‘과잉학습’을 하는데 있다. 이 영역의 훈련을 받은 학생들은 친사회적 행동이 증가하였고 반사회적 행동은 감소하였다.

(8) Thinking, Feeling, Behaving 프로그램은 1학년부터 12학년 대상으로 자기수용, 정서, 신념과 행동, 문제해결과 의사결정, 대인관계 등 5개 영역으로 구분된다. 배운 내용을 일상적인 문제에 일반화하기 위해서 실생활 상황에 적용하고 이에 관해 토론을 한다. 이 프로그램의 효과는 비합리적인 사고와 신념을 긍정적인 방향으로 변화하고 학생들의 자기개념이 향상된다는 것을 밝혔다.

(9) Strong Kids는 Preschool 부터 12학년을 대상으로 사회 정서적 유능성과 적응유연성을 표적영역으로 하며 내재화 증상(우울, 불안, 사회적 위축, 신체증상)과

관련된 문제를 해결할 수 있는 기술을 가르치는 간결하고 쉬운 프로그램으로 설계되었다. Strong Kids 프로그램의 성과를 보면 학생의 내재화 증상이 감소하였고 개입충실도와 사회적 타당도가 높았다. 이 프로그램은 싱가포르 학교에서 Preschool부터 12학년 대상으로 교과수업과는 별도의 시간에 집단 프로그램 학교폭력 예방교육으로 실시하고 있고 프로그램의 구조 및 수업지도안 내용을 보면 <표 II-4>와 같다.

<표 II-4> Strong Kids/Strong Teens의 프로그램 구조 및 수업지도안

차시	제 목	설 명
1	Strong Kids 소개 : 정서적 강점의 훈련	교육과정의 개요
2	내 감정을 이해하기 : 1부	정서의 소개
3	내 감정을 이해하기 : 2부	편한 정서와 불편한 정서의 확인
4	분노를 관리하기	정서를 표현하는 적절한 방식과 부적절한 방식에 대한 토론
5	타인의 감정을 이해하기	분노 촉발요인의 확인
6	분명한 사고하기 : 1부	부적절한 반응을 변경시키는 방식의 연습
7	분명한 사고하기 : 2부	단서를 활용하여 타인의 정서확인
8	긍정적 사고의 힘	부정적 사고 패턴의 인식
9	대인간 문제를 해결하기	긍정적 사고를 위해 부정적 사고의 변경
10	스트레스 날리기	낙관적 사고의 증진
11	행동변화: 목표를 설정하고 능동적으로 행동하기	갈등해소의 전략
12	종결하기	스트레스 감소와 이완 연습
		즐거운 활동 참여와 목표 달성
		복습

(출처: Merrell & Gueldner, 2011. p. 82)

<표 II-4>에서 제시된 커리큘럼은 12회기로 구성되며, 회기당 45분씩 학급 단위로 실시되며 사회 정서적 유능성의 다섯 가지 요인을 포함한다. 각 회기 동안 교사는 이전 회기에서 배운 내용을 복습하며, 회기별로 새로 배울 사회 정서적 기술의 소개, 모델링, 역할연습, 소집단 토론과 발표의 방법으로 수업을 이끌어가며, 숙



제를 내주는 것으로 회기를 마무리한다. 중학교에서의 커리큘럼은 초등학교와는 구별되게 스트레스 반응을 촉발시키는 요인을 분석하고, 단기적이고 개인적인 목표나 학업 목표를 성취하기 위한 계획을 수립하는 내용이 포함된다. 또한 다양한 상황에서 다른 사람들의 정서와 관점을 예측하는 내용과 공동의 목표를 달성하기 위해 필요한 협력과 팀워크를 필요로 하는 행동 혹은 실제 사례들이 포함된다. 또한 안전하지 않거나 비윤리적인 행위에 가담하라는 친구의 요구에 맞서기 위한 전략들을 평가할 수 있어야 하며 일상생활에서 다양하게 적용할 수 있는 평가 전략들이 포함되어야 한다. 특히 중학생이라는 발달단계 상황을 고려하여 자신의 부정적인 감정을 인식하고 조절하며 이를 현명하게 해결하는 방안을 제시하는 내용이 필요하다. 그리고 타인과의 공동의 목표를 위해 협력하고 건설적인 상호간의 의사소통 활동 내용이 포함되어야 한다.

사회정서학습에 대한 국내의 선행연구를 살펴보면 <표 II-5>와 같다.

<표 II-5> 사회정서학습에 대한 국내의 선행연구

논문명	연구대상	종속변인	효과	저자 (년도)
사회정서학습 프로그램이 사회정서적 성과와 학교적응에 미치는 효과	초등 5학년	사회 정서적 증상, 학교부 적응	사회정서적 기능 증진 및 학교부적 응 완화	권영웅 (2011)
중학생의 사회정서적 유능성과 자기조절학습, 학업성취도와의 관계	중2	사회 정서적 유능성, 자기 조절학습, 학업 성취도	사회정서적 유능 성이 자기조절학 습, 학업성취도와 정적상관	박영순 (2015)
사회정서학습의 도덕 교육적 함의 연구	문헌연구	사회 정서 학 습 이론체계 및 특징 고찰	사회정서학습의 필요성 및 타당성 검증	이지은 (2014)
사회정서학습 집단상담 프로그램이 초등학생의 인성지능과 학습효능감에 미치는 영향	초등 6학년	인성지능, 학 습효능감	사회정서학습 프 로그램이 인성지 능과 학습효과에 긍정적인 영향	임자연 (2012)
협동학습을 통한 사회정서학습이 통합학급 학생들의 정서지능, 또래지원 및 또래관계망에 미치는 영향	초등 5, 6학년	정서지능, 또 래지원, 또래 관계망	정서능력향상 및 또래간의 지원 및 긍정적 관계 증진	홍정아 (2013)

<표 II-5> 사회정서학습에 대한 국내의 선행연구 <표 II-5>와 같이 사회정서학습에 대한 국내의 선행연구를 살펴보면 권영웅(2011)은 초등학교 5학년 15명을 대상으로 Strong Kids 사회정서학습 프로그램을 기반으로 분노 및 스트레스 조절을 중점적으로 다루었다. 검사도구는 사회정서학습 지식검사(Merrell, 2007), 사회정서적 증상척도(Merrell, 2007), 사회정서적 기능검사(Merrell, 2008), 학교 부적응 검사(이경화, 손원경, 2005)를 이용하였다. 연구결과 사회정서학습 프로그램을 경험한 학생들이 사회정서학습 기초지식 및 사회정서적 전체 기능과 사회적 유능성 기능, 정서조절 기능, 공감, 자아존중감 증진 및 사회정서적 전체증상 및 내면화 증상의 완화에 효과가 있었다. 이러한 효과는 학교 부적응 정도가 심한 학생과 일반학생 모두에게 나타났다.

박영순(2015)은 중학교 2학년 202명을 대상으로 설문지를 이용하여 사회정서적 유능성과 자기조절학습, 학업성취도 간의 관계를 분석하였다. 검사도구는 사회정서적 기능검사(권영웅, 2011), 자기조절학습 검사(김혜연, 2012), 중간고사 학업성취도 검사의 전체과목 평균점수를 이용하였다. 연구결과 사회정서적 유능성이 대인관계뿐만 아니라 부정적 정서를 조절하고 지식의 습득과 인지활동에 영향을 준다고 하였다. 그리고 자기조절학습의 동기조절에 대한 유의한 예측변인으로 사회적 유능성, 자아존중감, 공감이 있는데 특히 자아존중감과 높은 정적 상관을 보인다고 하였다.

이지은(2014)은 문헌 연구를 통해 사회정서학습의 이론적 체계 및 특징을 고찰함으로써 사회정서학습의 필요성과 타당성을 검증하였고 학교폭력예방과 인성교육의 보완책으로서 도덕과 교육에 적용해야 한다고 했다.

임자연(2012)은 초등학교 6학년 48명을 대상으로 검사도구는 자아개념검사(고진영, 2004), 인지 지능검사(문용린, 2001), 학습효능감 검사(김정환, 2009)을 사용하였다. 사회정서학습 집단 프로그램 내용은 PATHS 프로그램을 수정, 보완하여 다섯 가지 사회정서적 유능성이 포함되게 하였다. 연구결과 프로그램에 참가한 초등학생의 인성지능과 학습효능감에 긍정적인 영향을 준다고 하였다.

홍정아(2013)는 초등학교 5, 6학년 지적장애 학생 통합반 80명 학생 대상으로 검사도구는 정서지능검사(서울대학교 교육 연구소, 1997), 또래지원척도(박승희, 2009), 또래친구 관계 설문지를 이용하였다. 협동학습 모형의 사회정서학습 프로그램의 내용은 암기숙달, 사고력 신장, 정보교환, 의사소통에 중점을 두었다. 연구결과 통합 학급 내 모든 학생의 정서지능 향상 및 또래간의 지원 및 긍정적인 관계를 증

진하는데 효과가 있었다.

선행연구에서 살펴보았듯이, 사회정서학습은 특수아, 학교 부적응 학생, 일반학생을 대상으로 할 수 있고 사회정서적 유능성이란 보편적인 요인들을 다루므로 학교 폭력예방 및 인성교육 프로그램으로 운영할 수 있다. 그리고 분노나 스트레스와 같은 부정적인 정서를 인식하고 잘 다룰 수 있도록 교육함으로써 학교 상황에서 학업 성취도, 교우관계, 교사와의 관계에서 긍정적인 효과가 있음을 알 수 있다. 그러나 선행연구의 프로그램이 초등학교 고학년에 제한되어 있고 중학생을 대상으로 하는 사회정서학습 프로그램이 없어서 연구자는 중학생 대상의 프로그램을 연구 하고자 한다. 그리고 중학교에서의 학교 폭력 가피해 학생을 면담한 결과 대부분의 학교 폭력 관련학생들이 초등학교 고학년 때부터 정서적인 문제 및 잘못된 행동들이 지속되어 중학교 때까지 문제행동이 이어지고 있었다. 따라서 연구자는 중학교 신입생을 대상으로 정서관리 및 학교적응에 필요한 프로그램이 필요하다고 생각하였다. 이에 사회정서학습 프로그램을 분석하고 남자 중학생의 특성에 맞게 신체적 및 미술 활동을 통해서 자신의 감정을 인식하고 집단상담의 특성을 이용하여 상호작용 및 의사소통의 기술을 익힐 수 있도록 프로그램을 구성하여 사회정서적 유능성을 증진시키고자 한다. 학교 프로그램 특성상 학생들이 낙인되지 않도록 하기 위해서 부적응, 적응 학생이 함께 참여하는 학교 폭력예방 및 인성교육이 될 수 있도록 사회정서학습 집단상담 프로그램을 구성하여 실시하고자 한다. 그리고 프로그램의 실시 효과로 중학생 시기에 필요한 자아존중감과 사회성에 효과가 있는지 연구하고자 한다. 이러한 표적영역에 맞추어 본 연구자는 사회정서학습 집단상담 프로그램의 구성요소로서 PATHS 프로그램 내용과 같이 정서와 대인관계 문제해결에 중점을 두고 Strong Kids/Strong Teens의 프로그램의 수업지도안 내용을 참고하여 중학생에게 필요한 자기인식, 사회적 인식, 자기관리, 관계관리, 책임 있는 의사결정, 대인관계 기술 등의 사회정서적 유능성 요소를 선정하였다. 그 후에 프로그램의 구성내용은 정서인식, 갈등 및 스트레스 대처방법, 의사소통기술, 미래설계 등으로 하였고 남자 중학생들이 집단 프로그램에 흥미를 가질 수 있도록 계슈탈트 그림도구를 매체로 활용하였다. 그리고 국내 다수의 자기성장 및 미술 집단 프로그램과 감정코칭 기법을 활용하여 10회기의 사회정서학습 프로그램으로 재구성하였다. 프로그램의 구체적인 내용은 부록에 수록하였다.

## 2. 사회정서학습과 자아존중감

### 가. 자아존중감

자아존중감은 윌리엄 제임스(James, 1890)가 최초로 정의하였는데 그는 욕구를 분모로, 성공을 분자로 한 비율, 즉 성취의 비율로 개인의 가치감이 결정된다고 보았다. 즉 개인의 성취경험에 따라 자아존중감에 영향을 미친다고 할 수 있다. 이러한 자아존중감은 자기인식에 따라 자신에 대한 가치와 태도, 삶의 행동양식, 삶의 적응력이 달라지고 사람과의 관계도 다르게 형성된다.

Coopersmith(1967)는 자아존중감(self-esteem)을 자신을 유능하고 중요하며 성공적이고 가치 있다고 생각하는 것이라고 하였다. 따라서 자아존중감이 높은 사람은 자기 스스로를 가치 있는 중요한 사람이라고 생각하며 새로운 과업을 즐기며 자기가 원하는 것은 가치 있고 장래에 커다란 도움이 될 수 있다고 본다. 반면에, 부정적 자아존중감을 가진 사람의 특징은 자기 스스로를 아주 중요한 사람이라고 생각하지 않는다. 자기의 생각과 능력에 확신이 없으며 다른 사람들의 생각과 과업이 자신의 것보다 훌륭하다고 생각한다 했다.

최보가와 전귀연(1993)은 자아존중감의 하위영역을 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 학업적 자아존중감, 가정적 자아존중감으로 구성하였고 하위영역별 내용을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 일반적 자아존중감(general self-esteem)은 자신에 대해 갖는 자아상을 말한다. 자신의 일반적인 생활에 대해 어느 정도 가치 있고 보람 있다고 생각하는지를 알아보는 요인으로서, 자아존중감이 높은 사람은 진취적이고 활력 있는 삶을 전개하는 반면, 자아존중감이 낮은 사람은 자신을 쓸모없고 무가치하며 약하다고 생각하여 스스로를 학대하고 열등감을 갖는 특성을 보인다. 둘째, 가정적 자아존중감(home self-esteem)은 가정적 상태에 대한 자신의 느낌과 태도를 말한다. 가정에서 긍정적인 양육을 받으면 정상적인 자아존중감의 구실을 하지만 부정적인 양육을 받으면 자아존중감이 왜곡되어 복종, 죄책감으로 바뀌게 된다. 셋째, 사회적 자아존중감(social self-esteem)은 동료, 기타 중요한 타인과의 관계에서 느끼는 자신에 대한 태도를 말한다. 넷째, 학업적 자아존중감(academic self-esteem)으로 이는 학교와 학습에 대한 자신의 인지적인 능력에 대하여 갖는 자아상이다. 즉, 자아존중감은 자신이 사랑받을 만한 가치가 있는 소중한

존재이고 자신이 이루고자 하는 성과를 이룰 수 있다는 자신에 대한 믿음이다. 이를 간단히 자존감이라고도 한다.

강위영(1999)은 높은 자아존중감과 낮은 자아존중감을 가진 학생의 특성을 다음과 같이 다섯 가지 요인으로 나누어 비교하였다. 첫째, 안정감이다. 높은 자아존중감을 가진 학생은 새로운 과제에 의욕적으로 접근하며 권위에 대해 편안하게 느낀다. 교사의 관심을 적절하게 구하며 세상을 대체로 긍정적으로 조망한다. 반면에 낮은 자아존중감을 가진 아동은 새로운 과제를 두려워하고 권위에 저항하거나 도전한다. 또한 잘못된 행동으로 관심을 구하며 비현실적인 두려움을 표현한다. 둘째, 정체감이다. 높은 자아존중감을 가진 아동은 느낌이나 의견, 생각을 자유롭게 표현하며 관심의 범위가 넓고 자신의 의견에 대해 방어하지 않고 수용한다. 하지만 낮은 자아존중감을 가진 아동은 느낌, 의견, 생각을 밝히기를 꺼려하며 관심이 적고 다른 사람의 의견에 극도로 민감한 반응을 보인다. 셋째, 소속감이다. 높은 자아존중감을 가진 아동은 자신 있게 다른 사람과 상호 작용을 하고 성취한 것을 있는 그대로 보이며 타인의 성취를 인정한다. 반면에 낮은 자아존중감을 가진 아동은 자신을 격리시키거나 과시하며 성취에 대해서 뽐내고 우정을 형성하거나 유지하는 일이 어렵다. 넷째, 목적지향적이다. 높은 자아존중감을 가진 아동은 자신이 방향을 세우고 배우고 행하는 것에 관심과 열정을 보이지만 낮은 자아존중감을 가진 아동은 지루해 보이고 노력을 거의 하지 않는다. 다섯째, 유능감을 들 수 있다. 높은 자아존중감을 가진 아동은 자신이 할 수 있는 일에 자부심을 가지고 자신의 성공을 인정하지만 낮은 자아존중감을 가진 아동은 자신이 할 수 있는 것도 다른 사람에게 해달라고 하며 책임지지 않으려고 하고 성공을 운으로 생각하는 특징을 가지고 있다.

위의 내용을 종합해보면, 자아존중감은 개인적, 사회적, 가정적, 학업적 상황에서 자신이 사랑받을 만한 가치가 있는 소중한 존재이고 자신이 이루고자 하는 성과를 이룰 수 있다는 자신에 대한 믿음을 말한다. 따라서 자아존중감이 높다는 것은 육체적, 정신적, 영적으로 건강함을 의미하며 자아존중감은 인간 삶의 질을 결정하기에 중요한 과제라고 할 수 있다.

#### 나. 자아존중감의 발달

Erikson(1963)은 청소년기를 정체감 대 역할혼미에 해당하는 시기로 이 단계에서 긍정적인 자아정체감이 확립되면 이후의 심리적 위기를 적절히 넘길 수 있지만 방

황이 계속되면 부정적인 정체감을 형성한다고 주장했다. 청소년기는 자신이 누구이며 잘 할 수 있는 것이 무엇인지를 알기 위해 직업적, 교육적인 측면에 대해 시험해보려 할 것이며 다른 사람이 자신을 어떻게 생각할 것인지에 관심이 많고 자신이 앞으로 어떤 교육을 받고 직업을 가질 것인지를 결정해야 하는 갈등에 직면하는 시기라고 했다.

백양희, 김지유(2012)는 청소년기는 신체적 변화로 인해 심리적 갈등을 겪으며 아동과 성인기의 중간 단계로 심리적, 신체적으로 급격한 변화를 겪으면서 자신의 모습을 알아가고 자아정체감을 형성하여 장차 성인의 역할을 잘 수행해 나갈 수 있는 기초를 형성하는 중요한 시기로 보았다. 이 시기에 높은 자아존중감이 형성되면 자신과 사회에 긍정적인 역할을 하는 원동력으로 작용하지만 열등감이나 낮은 자아존중감이 형성되면 자신에게나 사회적으로 부정적인 행동을 일으키는 원인이 될 수 있다. 따라서 청소년이 자기 자신을 스스로 가치 있고 능력 있는 존재로 인식하면 각 개인의 내면에 지니게 되는 강력한 힘을 발휘하여 어려운 상황에서도 유연하게 대처할 수 있도록 자아존중감을 향상시키는 것이 청소년기에 중요한 과업이라고 할 수 있다. 자아존중감의 형성과 발달은 인생의 전 과정에 걸쳐 꾸준히 진행되지만, 그 중에서도 특히 청소년기는 자아존중감 형성의 중요한 시점으로 자신의 장점과 내재된 자원을 발견하고 자아존중감을 향상시켜서 원만한 생활을 할 수 있어야 한다.

Coopersmith(1981)는 자아존중감에 영향을 주는 요인을 네 가지로 보았다. 첫째는 의미 있는 타인이다. 한 개인의 삶 속에서 의미 있는 타인으로부터 받는 존중, 수용 그리고 관심은 큰 영향을 미친다는 것이다. 둘째, '사회적 성공'은 자아존중감의 기초를 형성한다는 것이다. 이것은 개인이 공동체 안에서 경험한 개인적 성공과 지위에 대하여 의미 있는 것으로 간주하는 영역에서의 달성을 의미한다. 셋째, 한 개인이 자신에게 의미 있는 것으로 간주하는 영역 내의 열망으로 성공, 승인 등의 경험은 개인의 목표와 가치가 그 가치 영역 내의 열망을 통해 여과되어 재구성되고 해석된다. 넷째, 개인이 자아존중감의 손상에 대처하기 위한 방법으로 통제와 방어가 있는데 개인의 자아존중감 손상이나 가치 저하에 반응하는 이 방법을 사용하는 능력은 무력감, 불안 등의 경험을 줄이고 개인적인 평정을 유지하는데 도움이 된다고 하였다.

Rosenberg(1979)는 자아존중감을 다음 세 가지 원리에 의해 형성된다고 주장했

다. 첫째는 반영된 평가로서 사람은 타인이 자신에 대해서 갖는 태도에 영향을 받으며 시간이 경과함에 따라 타인이 보는 대로 자신을 보게 된다는 것을 의미한다. 여기에서 반영된 평가의 과정은 다음 세 가지 요소가 통합된 것으로 본다. 즉, 실제로 다른 사람의 평가인 직접적인 반영과 이에 대한 행위자의 인식된 자아, 그리고 사회전체의 반영인 일반화된 자아라고 할 수 있다. 이들 요소 중 자아존중감의 형성에 보다 중요한 것은 실제로 타인의 평가보다는 행위자가 그것을 어떻게 인식하느냐가 더 중요하며 한 두 사람의 태도보다는 사회전체의 태도가 더 중요하다고 보았다. 이 원리에 따르면 지속적인 상호작용을 맺고 있는 다른 사람이 자신을 가치 있게 평가해준다면 스스로도 가치 있게 보게 된다는 점이다. 둘째는 사회적 비교로써 다른 집단 혹은 사회범주에 속해 있는 사람들과 자신을 비교해 봄으로써 자신을 평가하고 판단한다는 점이다. 셋째는 자아귀인으로 인간이 자기의 태도, 감정 및 심리적 상태를 알 수 있게 되는 것은 자신의 행위나 또는 그 행위가 일어나고 있는 환경을 관찰함으로써 가능하다는 것이다. 이처럼 자아존중감은 인간의 행동 특성에 중요한 영향을 끼친다고 볼 수 있으며 인간관계는 물론 학교, 사회적인 적응과도 관계가 깊다고 볼 수 있다. 또한, 발달적 측면에서의 자아존중감은 주변 환경과의 상호작용 또는 개인의 학습이나 경험을 통하여 형성, 발달된다고 볼 수 있다. 따라서 학교생활에서의 교사 및 친구와의 상호작용 더 나아가 사회생활에서 의미 있는 타인들의 존중, 수용, 관심, 격려 등은 청소년들에게 긍정적 자아존중감을 형성시키는 중요한 요인이라고 할 수 있다(최보가, 전귀연, 1993).

#### 다. 사회정서학습과 자아존중감의 관계

자아존중감은 자신의 정서를 인식하고 긍정적 정서를 결집시키며 자기효능감을 갖는 것이며, 사회정서적 유능성의 자기인식 요소에 의해 설명되는 정서적 측면의 능력이다.

미국 교육부는 PATHS 프로그램의 교육적 효과를 인정하여 모델 프로그램으로 선정하였다. 그 중에서 Greenberg 외(2003)는 초등학교 2, 3학년 286명을 대상으로 프로그램을 실시한 결과 아동의 정서 경험에 관한 어휘가 증가하였고 정서의 조절과 표현에서 유의미한 발달을 보였다. 그리고 7~11세 대상으로 프로그램 효과 연구를 실시했는데, 정서 이해, 표현, 관리 능력에 유의미한 효과를 보였다. 그리고 사회정서학습을 통해 아동들은 자신이 내면화한 내적신념과 가치, 올바른 판단하기,

자신의 선택과 행위에 책임지기 등의 사회 정서적 능력을 발달시킬 수 있었고 사회 정서적 능력을 통해 자아존중감을 향상시킬 수 있었다.

Zins, Bloodworth, Weissberg 및 Walberg(2004)는 사회정서학습의 태도 영역에서의 효과로 자기효능감, 학업적 동기 및 학습에 대한 긍정적 태도의 증가 등을 보고하고 있다. 지금까지 언급했던 사회정서학습의 효과들을 살펴볼 때 사회정서학습은 부정적 행위를 감소시키는 반면, 긍정적 행위를 증진시킨다. 긍정적인 행위에는 향상된 사회정서적 기술, 자신과 타인에 대한 향상된 태도, 교실 내에서 친사회적인 행동을 포함한다. 사회정서적 기술들은 생애 동안 유지되며 성공을 촉진시키도록 도울 수 있다. 사회정서적으로 유능한 학생들이 그들의 정서적 능력을 적극 활용하고 또래, 교사 등의 사회적 지지와 긍정적 관계를 형성하고 대인간 신뢰와 지지를 더 경험할수록 행동조절을 잘하고, 수행과 태도에 긍정적 영향을 준다는 연구가 있다(전훈 외, 2010; Blair, 2002; Greenberg et al., 2003; Wentzel, 1991).

### 3. 사회정서학습과 사회성

#### 가. 사회성

정범모(1971)는 사회성이란 사회적 관계의 인식을 말하며 사회생활에 적응하는 성질이라고 하였다. 즉, 사회성은 다른 사람과 쉽게 사귀고 집단생활과 사회적인 활동을 즐기면서 참여하고, 성격이 원만하여 남과 충돌이 없으며 친구가 많고 우호적인 특징이라고 할 수 있다. 즉 부끄러움을 잘 타고 남과 잘 사귀지 못하며, 집단생활을 싫어하고 늘 혼자 있기를 좋아하는 특성과 대조된다고 하였다. 그리고 사회성의 하위요인으로 준법성, 사교성, 협동성, 자주성으로 구분하였다. 하위요인별 내용을 보면 다음과 같다. 첫째, 준법성은 학교 내에서 교칙을 잘 지키며, 사회적 규범이나 질서를 준수하고 집단생활에서 질서를 문란하게 하지 않으려고 애를 쓰며, 공공물과 질서를 소중히 생각하는 태도를 뜻한다. 둘째, 사교성은 타인과 협력하며 자기의 주장을 고집하지 않고 타인의 감정을 이해하며 타인의 의견을 존중하며 공공을 위하여 봉사정신을 발휘함을 뜻한다. 셋째, 협동성은 남의 일을 즐겨 돕고 남의 처지를 잘 이해하며 집단 활동에 즐겨 참여하고 집단이 결정한 사항을 지키는 것이며, 넷째, 자주성은 자기 일을 스스로 계획하고 실천하며 자기의 의견을 정당하게 주장하는 것을 말한다.



위에서 살펴본 사회성의 개념과 특징들을 종합해보면, 사회성이란 주어진 상황에서 적절한 방법으로 타인과 효과적으로 상호작용하며 공동생활을 원만히 해내고, 잘 적응할 수 있도록 사회에 적응하는 방법을 습득하여 사회의 구성원으로서 살아가는 능력이라고 할 수 있다.

우화령(2013)은 사회성이 높은 사람과 낮은 사람의 특징을 다음과 같이 비교하였다. 사회성이 높은 사람은 사교적이며 친절하고 상호작용을 잘 하고 유지한다. 그리고 협동적이며 관용적이고 공격적인 모습을 보이지 않는다. 또한 태도가 긍정적이고 분쟁이 있을 때 협상하는 기술이 있다. 우호적이고 사려가 깊으며 규칙을 잘 지킨다. 그리고 유머 감각이 있으며 사회적 상황을 잘 파악하고 또래활동에 적극적으로 참여한다. 즉, 사회성이 높은 사람은 다른 사람들과 협력하는 방법과 타협하는 방법 그리고 원만하게 의사소통하는 방법들을 알고 있다. 반면, 사회성이 낮은 사람들의 특징을 보면 수줍고 위축된 모습을 보이고 말이 적다. 놀이집단에 잘 끼여들지 않고 또래들을 괴롭히거나 화나게 만든다. 그리고 다른 사람들을 지배하려고 하고 비협조적이다. 또한 또래활동을 비판하고 방해하며 화를 잘 내고 거절을 많이 한다. 상대방의 감정을 이해하지 못하고 친구의 의도를 잘못 해석한다. 폭력적인 행동을 보이고 매우 민감하고 걱정이 많다. 자존감이 낮으며 스스로를 방어하는 기술이 부족하다. 즉, 사회성이 낮은 사람들은 다른 사람들과 협력하지 못하고 위축된 모습을 보이며 폭력적이고 자존감 또한 낮다.

#### 나. 사회성의 발달

임희정(2007)은 인간은 태어나면서 부터 사회 구성원이 되기까지 가정, 친구, 학교 등을 통해 사회에 동화하는 사회화 과정을 거치게 된다. 사회화는 다른 사람과의 관계를 맺고, 어떤 행동을 해야 하는지를 학습하는 과정이며 인간은 타인으로부터 자신이 가치 있는 존재로 느껴지고 인생이 살 만한 것으로 느껴질 때 보람과 행복감을 얻게 된다. 그리고 인간은 사회를 형성하고 사회 속에서 이루어지는 대인관계를 통하여 상호작용하며 산다. 따라서 사회의 안정과 발전을 위해서는 성숙하고 효율적인 대인관계가 바탕이 되어야 한다고 했다.

조수연(2012)은 사회성의 발달 과정을 단계별로 나누어 설명하였다. 영유아기의 사회성은 부모와의 상호작용으로 발전하게 되고 후일 성장 과정에서 성공적인 사회적 관계를 가질 수 있는 기본이 되고 초기 아동기에는 타인들과의 상호작용은 어떠

했는지 또는 사회적 상황에 대해 어떻게 반응했는지에 따라 결정이 되며 청소년기는 신체적인 변화에 따른 염려로 불안과 우울증상이 많이 나타나서 청소년 초기에는 자신에게 나타나는 이러한 현상을 인정하는 것과 다른 사람에게 표현하는 것에 대해서 많은 어려움을 느낀다고 했다. 청소년기는 아동도 성인도 아닌 모호한 위치에서 자아의식과 현실적응 사이의 갈등, 불안, 소외, 혼돈의 감정 등을 경험할 수 있다고 보았다. 중학생 시기의 사회성에 영향을 주는 요인에는 가정환경, 또래집단, 교사와의 관계가 있는데 그 중에서 중학생의 사회성에 큰 영향을 미치는 요인으로는 또래집단을 들 수 있다. 중학생 시기에는 또래들과 함께 어울리면서 협력과 경쟁하는 방법을 배우기 때문이다.

김태련과 장휘숙(1994)은 학동 초기나 중기의 아동들보다 청년 초기의 청소년들은 좀 더 구조화되고 통합되어 또래집단을 형성한다고 했다. 또래 청소년들에게 우정과 기쁨은 정서적 지원과 이해를 제공하여 준다. 타인의 욕구와 감정을 고려하는 인지적 기술을 획득하는 청소년들은 우정을 통하여 자신을 표현하고 타인을 이해할 수 있다. 청소년의 또래집단 형성은 성인기의 사회적 집단형성을 위한 기초가 된다. 즉, 청소년기는 또래와의 깊은 관계형성이 이루어지는 등 사회성의 형성이 활발하게 이루어지는 단계라고 할 수 있다. 그리고 청소년들의 사회성 발달에 크게 영향을 주는 곳은 대부분의 시간을 보내는 학교라고 할 수 있다. 학교에서의 생활은 학생들에게 상호작용의 기회를 확대시켜 주고, 대인관계의 영역을 넓혀주게 된다. 따라서 학교의 교육목표는 학생들에게 사회성 발달영역을 확대시켜 주어야 하며, 사회성과 같은 정의적인 발달에 목적을 두어 타인과 조화를 이루어 살아갈 수 있게 도움을 줄 수 있도록 지도해야 한다.

#### 다. 사회정서학습과 사회성의 관계

국내외에서 사회정서학습 프로그램을 적용한 효과를 보면 사회정서학습 프로그램은 학교폭력 예방, 정신건강의 향상 및 긍정적인 청소년기 발달과 집단따돌림 감소, 학업성취 향상, 학생들의 공격성의 감소와 극복능력을 향상시켰으며 학교에 대한 유대감을 증가시켰다(권영웅, 2011; 박영순, 2015; 신현숙, 2013; 임자연, 2012; 홍정아, 2013; 신현숙, 2013; Bear, Manning, & Izzard, 2003; Durlak & Wells, 1997; Zins et al, 2006). 그리고 사회정서학습 프로그램이 학교에서 발생할 수 있는 문제관련 상황에서의 성과들을 보고한 연구결과에 의하면 사회정서학습을 통해

학업관련 스트레스에 대한 대처능력의 향상(Durlak & Wells, 1997), 내재화, 외재화 문제의 감소 및 행동조절 능력 향상, 행동통제능력 및 친사회적 행동 증가 그리고 정학의 감소와 수업참여 및 지속시간의 증가 등이 있다(권영웅, 2011; Durlak & Wells, 1997). 특히, Durlak과 Wells(1997)는 18세 이하의 청소년 행동과 사회문제 예방을 위한 177개의 기초 예방 프로그램을 메타분석하였는데, 그 결과 온건한 주장 기술, 의사소통기술들, 자기 확신, 학업성취를 증진하는 일은 개인 내부와 외부의 문제들을 개선하는데 효과적임을 밝혔다.

Wentzel(1991)은 책임 있는 사회적 행동, 사회적 관계의 질, 자기조절적 과정 등의 사회적 유능성이 대인관계뿐만 아니라 부정적 정서를 조절하고 지식의 습득과 인지활동에도 영향을 준다고 했다. 또한 Zins 외(2004)는 사회정서적 유능성의 증진을 통해 목표설정과 계획세우기를 잘하며, 자기학습의 증가, 음운체계의 인식과 비언어적 추론의 향상, 문제해결력과 읽기 활동의 증가 등 인지적 영역에서의 성과를 보고했다. 그리고 Fredrickson과 Branigan(2005)은 정보처리 및 저장, 장기기억에서의 인출 등의 인지활동에 정서가 많은 영향을 준다고 주장했다. 즉, 사회정서학습을 통해 청소년들은 인지, 정서, 행동을 통합하는 법을 배우고 각 문화와 공동체 맥락에서 다양한 발달과업을 유능하게 다루고 장차 책임 있는 시민으로 자랄 수 있게 된다고 할 수 있다.

이제까지 국내외에서 사회정서학습 프로그램을 적용한 연구결과를 종합해보면, 사회정서학습을 접한 학생들은 타인과의 긍정적인 상호작용이 증가하여 학교생활에 참여적인 태도가 형성되고, 다른 학생들과 협력해서 학습하는 능력이 향상될 수 있으며 학습을 방해하는 행위와 같은 부적응 문제 및 정서 문제가 많이 감소됨을 알 수 있다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구설계 및 절차

이 연구는 실험, 통제집단의 사전, 사후 검사에 기초한 실험연구로 실험설계 모형은 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 연구설계

G <sub>1</sub>	O <sub>1</sub>	X	O <sub>3</sub>
G <sub>2</sub>	O <sub>2</sub>		O <sub>4</sub>

\* G<sub>1</sub> : 실험집단      G<sub>2</sub> : 통제집단      O<sub>1</sub>, O<sub>2</sub> : 사전검사 (자아존중감 검사, 사회성 검사)  
O<sub>3</sub>, O<sub>4</sub> : 사후검사 (자아존중감 검사, 사회성 검사)      X : 실험처치(사회정서학습 프로그램)

연구자는 남자 중학교의 1학년 학생을 대상으로 20명을 표집한 후 무선할당 방법에 의해 10명을 실험 집단으로 정하고 나머지 10명을 통제 집단으로 정하였다. 그리고 실험 집단에는 2015년 3월 9일부터 4월 16일까지 월요일, 금요일 주 2회, 7주간 점심시간을 이용하여 실시하였다. 프로그램은 총 10회기에 걸쳐 이루어졌으며, 한 회기마다 소요시간은 45분이다. 연구자가 직접 사회정서학습 프로그램을 실시하였고, 통제 집단에는 아무런 처치를 가하지 않았으며, 실험 전과 후에는 두 집단의 참가자에게 자아존중감검사와 사회성검사를 실시하였다.

#### 2. 연구대상

이 연구의 대상자는 제주시에 위치한 중학교 1학년 남학생이다. 이를 위해 연구자는 J중학교에 재학 중인 1학년 학생 213명을 대상으로 가정통신문을 배포한 후에 사회정서학습 프로그램에 참가하고 싶은 자발적 참여자와 교사의 추천을 받은 학생 20명을 선정하였다. 무선 할당 방법에 의해 학생 10명은 실험 집단에 배정되고 나머지 학생 10명은 통제 집단으로 배정되었다. 사회정서학습 프로그램 대상자의 분포는 <표 Ⅲ-2>과 같다.

<표 III-2> 연구대상

구 분	실험집단	통제집단	계
자아존중감	10	10	20
사회성	10	10	20

3. 도구

가. 자아존중감검사

학생의 자아존중감을 측정하기 위한 것으로 Coopersmith(1981)가 개발한 자아존중감검사(Self-Esteem Inventory : SEI)를 최보가와 전귀연(1993)이 한국의 실정에 맞게 연구개발한 자아존중감 척도를 사용하였다. 이 검사는 자기 자신에 대해 느끼는 긍정적인 평가수준을 내포하고 있는 일반적 자아존중감, 타인과의 사회적 관계와 느낌을 포함하는 사회적 자아존중감, 가정생활에서 감정정도를 포함하는 가정에서의 자아존중감, 그리고 교사나 또래와의 관계에서 자신이 느끼는 감정표현정도 및 학교생활에서의 적응과 유능함, 그리고 학업적 평가를 포함하는 학교에서의 자아존중감 등 4개의 하위요인을 포함하고 있으며, 각 하위요인별 총 32문항으로 구성되어 있다.

각 문항에 대한 응답은 Likert식 4단계 평정척도로 대상자의 태도와 일치하는 정도에 따라 매우 그렇다(4점), 그렇다(3점), 그렇지 않다(2점), 매우 그렇지 않다(1점)로 반응하도록 되어있으며, 높은 점수는 자아존중감 전체와 각 하위요인에서 높은 자아존중감을 나타낸다. 부정 진술문항(4, 6, 8, 12, 16, 20, 24, 27, 30)의 경우는 역산처리한다. 최보가와 전귀연(1993)의 연구에서 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ )는 .82이었다. 이 검사의 하위요인별 문항구성과 문항수 및 신뢰도는 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 자아존중감 검사의 하위요인별 문항구성과 문항수 및 신뢰도

하위요인	문항번호	문항수	신뢰도
일반적 자아존중감	1,5,9,10,13,17,21,27*	8	.47
사회적 자아존중감	2,6*,14,18,22,25,28,31	8	.78
가정에서의 자아존중감	3,7,11,15,19,23,26,29,32	9	.69
학교에서의 자아존중감	4*,8*,12*,16*,20*,24*,30*	7	.76

\*역문항 채점

#### 나. 사회성검사

사회성검사는 정범모(1971)의 사회성 척도를 이효정(2007)이 중학생의 수준에 맞게 수정 보완한 검사지를 사용하였다. 이 검사는 학교 규칙을 잘 지키고, 사회적 규범이나 공공질서를 준수하려는 태도를 나타내는 준법성, 공동체 생활을 즐기며, 남의 일을 즐겁게 돕고 남의 처지를 잘 이해하고 잘 참여하는 협동성, 그리고 여러 사람들과 친밀하게 지내며 다른 사람들에게 인기가 있고 호감을 줄 수 있는 감정이나 의지의 정도를 나타내는 사교성, 그리고 합리적이고 정당하게 자신의 주장을 제시하고 자신의 일을 스스로 계획하고 실천하는 능력을 나타내는 주체성을 가지고 추진하며 독창적이며 능동적인 감정이나 의지를 측정하는 자주성 등 4개의 하위요인을 포함하고 있으며, 각 요인별 하위영역 총 30문항으로 구성되어 있다.

각 문항에 대한 응답은 Likert식 4단계 평정척도로 대상자의 태도와 일치하는 정도에 따라 매우 그렇다(4점), 그렇다(3점), 그렇지 않다(2점), 매우 그렇지 않다(1점)로 반응하도록 되어있으며, 높은 점수는 사회성 전체와 각 하위요인에서 높은 사회성을 나타낸다. 이효정(2007)의 연구에서 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ )는 .87이었다. 이 검사의 하위요인별 문항구성과 문항수 및 신뢰도는 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 사회성 검사의 하위요인별 문항구성과 문항수 및 신뢰도

하위영역	문항번호	문항수	신뢰도
준법성	1,2,3,4,5,6	6	.87
협동성	7,8,9,10,11,12	6	.88
사교성	13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24	12	.91
자주성	25,26,27,28,29,30	6	.81

#### 다. 행동관찰 및 설문지

사회정서학습 프로그램 투입 과정에서 실험집단 참가자를 대상으로 자아존중감과 사회성에 관련된 행동 관찰 일지를 회기별로 작성하고, 프로그램 종료 후에는 학생 만족도에 대한 설문조사를 실시하였다. 설문지 내용으로는 프로그램을 통해서 자신이 변화한 모습, 변화정도, 기억에 남거나 도움이 된 활동, 활동과정에서 만족스럽지 못한 부분, 사회정서학습 프로그램을 마치면서 연구자에게 하고 싶은 말과 차후에 운영하기를 바라는 프로그램 등이 포함되었다. 마지막으로 이 프로그램에 대한 만족도를 명확하게 파악하기 위하여 다시 기회가 주어진다면 사회정서학습 프로그램

램에 참여할 의향이 있는지에 대한 설문을 실시하여 그 결과를 분석하였다.

#### 4. 사회정서학습 프로그램

사회정서학습 집단 상담 프로그램은 Strong Kids/ Strong Teens의 프로그램과 PATHS의 수업내용을 기반으로 우리나라 학생 실정에 맞도록 김금숙(2003)이 적용한 자아존중감 프로그램, 김혜진(2008)이 중학교 남학생에게 적용한 자기성장 프로그램과 이주은(2005)이 결손가정아동대상으로 적용한 집단미술치료 프로그램을 참고하여 사회정서학습의 사회정서적 유능성 요소와 관련이 되게 연구자가 수정·보완하여 재구성하였다. 그리고 남자 중학생들의 활동성을 고려하여 매체를 활용하였는데 정서 알아차리기에 효과가 있는 감정카드, 그림인형, 상황카드 등 게슈탈트 그림도구를 활용하였다. 그리고 나의 정서를 이해하기와 긍정적 사고의 힘을 향상시키기 위해서 최성애(2014)의 대안교실 감정코칭 매뉴얼을 참고하여 기법을 활용하였다. 각 회기별 활동 주제와 활동 내용은 <표 III-5>와 같고 구체적인 내용은 <부록 3>에 수록하였다.

<표 III-5> 사회정서학습 프로그램

단계	회기	활동 주제	활동 내용	사회정서적 유능성 요소
시작 (1)	1	신뢰감형성 및 자기소개	- 프로그램 안내 및 구조화 - 서약서 및 사전검사 작성 - 별칭 짓기	자기인식 사회적 인식
전개 (2~9)	2	나의 정서 이해 I	- 자유화 그리기 - 자유화에 대해 발표하고 피드백하기	자기인식
	3	나의 정서 이해 II	- 감정분류하기 - 감정카드 고르기	자기인식 자기관리
	4	타인의 정서 이해	- 감정 빙고 게임 - 상황카드를 선택 후 스토리 만들기	사회적 인식
	5	의사소통방법 익히기	- 제시된 도형을 설명하기 - 상황에 따른 나전달법 연습	대인관계기술 책임 있는 의사결정

<표 III-5> 계속

단계	회기	활동 주제	활동 내용	사회정서적 유능성 요소
	6	대인간 문제해결	- 카프라 만들기 - 협동화 그리고 스토리 만들기	대인관계기술 책임 있는 의사결정
	7	긍정적 사고의 힘	- 손가락 장점 쓰기 - 장점 릴레이	자기관리
	8	갈등해소	- 그림인형으로 갈등상황 표현하기 - 만약 나라면? 다른 사람의 갈등을 듣고 의견나누기	자기관리 대인관계 기술
	9	목표설정과 능동적으로 행동하기	- 과거, 현재, 미래의 나의 모습 상상하기 - 폴라쥬로 나의 인생을 표현하기 - 마니또 정하기	자기인식 자기관리 책임 있는 의사결정
종결 (10)	10	집단 마무리 하기	- 마니또에게 편지쓰기 - 사후검사, 만족도 조사	관계관리 자기관리

## 5. 자료처리 및 분석

연구자는 사회정서학습 프로그램이 남자 중학생의 자아존중감과 사회성에 미치는 효과를 알아보기 위해 수집된 자료에 대해 양적 분석과 질적 분석을 병행하였다. 양적 분석은 SPSS 20.0 프로그램을 사용하여, 자아존중감검사와 사회성검사에 대해 두 집단의 평균과 표준편차를 산출하고 두 집단 간 평균 차이에 대한 유의도를 검증하기 위해 독립표본  $t$ -검증을 실시하였다. 또한 사회정서학습 프로그램 투입 과정에서 실험 집단 참가자를 대상으로 자아존중감과 사회성에 관련된 행동 관찰 일지를 작성하고, 프로그램 종료 후에는 학생 만족도에 대한 설문조사를 실시하여 질적 분석을 수행하였다.



## IV. 연구결과

### 1. 양적 분석 결과

가. 실험 집단과 통제 집단의 동질성 검증

사회정서학습 프로그램을 실시하기 전에 자아존중감과 사회성의 실험 집단과 통제 집단의 동질성 여부를 파악하기 위하여 프로그램 사전검사 결과에 대한 독립표본  $t$ -검증을 실시하였고, 결과는 <표 IV-1>과 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-1> 자아존중감에 대한 사전검사 결과

항목	실험집단( $n=10$ )		통제집단( $n=10$ )		$t$ ( $df=18$ )	$p$
	$\bar{X}$	$s$	$\bar{X}$	$s$		
일반적 자아존중감	22.3	2.11	21.2	2.97	.954	.176
사회적 자아존중감	23.7	3.74	22.8	2.70	.617	.272
가정에서의 자아존중감	28.0	5.68	26.0	5.70	.786	.221
학교에서의 자아존중감	17.8	5.45	17.5	5.68	.120	.452
자아존중감 전체	91.8	13.25	87.5	10.48	.805	.215

<표 IV-2> 사회성에 대한 사전검사 결과

항목	실험집단( $n=10$ )		통제집단( $n=10$ )		$t$ ( $df=18$ )	$p$
	$\bar{X}$	$s$	$\bar{X}$	$s$		
준법성	17.7	2.91	18.0	2.58	-.244	.405
협동성	17.5	3.03	18.2	2.86	-.532	.301
사교성	34.1	5.32	36.8	4.83	-1.188	.125
자주성	16.4	3.41	17.1	2.38	-.533	.300
사회성 전체	85.7	13.59	90.1	11.09	-.793	.219

<표 IV-1>과 <표 IV-2>에서 보면 자아존중감과 사회성 사전검사의 전체 점수와 모든 하위요인에서 실험 집단과 통제 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않아 두 집단의 동질성이 확인되었다.

나. 사회정서학습 프로그램이 자아존중감에 미친 효과

사회정서학습 프로그램이 자아존중감 향상에 효과가 있는지 검증하기 위하여 자아존중감 사후검사 결과에 대한 실험 집단과 통제 집단의 평균과 표준편차를 산출하고 두 집단의 평균차이에 대한 독립표본 *t*-검증을 수행한 결과는 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 자아존중감 사후검사에 대한 실험-통제 집단 간 *t*-검증 결과

항목	실험집단( <i>n</i> =10)		통제집단( <i>n</i> =10)		<i>t</i> ( <i>df</i> =18)	<i>P</i>
	$\bar{X}$	<i>s</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>		
일반적 자아존중감	24.8	2.53	24.0	3.65	.569	.288
사회적 자아존중감	26.6	3.95	24.5	5.19	1.018	.161
가정에서의 자아존중감	30.2	3.68	30.2	3.68	.000	.500
학교에서의 자아존중감	18.5	4.28	12.6	2.72	3.684	.001
자아존중감 전체	100.1	7.39	91.3	7.89	2.575	.009

<표 IV-3>에서 보면, 사회정서학습 프로그램 적용 후 실시된 자아존중감검사에서 실험 집단의 총점( $\bar{X}$ =100.1)은 통제 집단의 총점( $\bar{X}$ =91.3)보다 유의하게 높은 것으로 나타났다[*t*(18)=2.575, *p*<.05]. 또한 자아존중감의 하위요인 중 학교에서의 자아존중감은 실험 집단( $\bar{X}$ =18.5)이 통제 집단( $\bar{X}$ =12.6)보다 유의하게 높은 것으로 나타났다[*t*(18)=2.575, *p*<.05]. 그러나 일반적 자아존중감과 사회적 자아존중감, 가정에서의 자아존중감은 통계적으로 유의한 차이가 없었다(*p*<sub>s</sub>>.05). 이러한 결과는 사회정서학습 프로그램에 참여한 실험 집단의 학생이 통제 집단의 학생에 비해서 자아존중감이 부분적으로 향상되었으며 그 효과는 특히, 학교에서의 자아존중감 향상에 두드러지게 나타내고 있음을 시사한다.

다. 사회정서학습 프로그램이 사회성에 미친 효과

사회정서학습 집단상담 프로그램이 사회성 향상에 효과가 있는지 검증하기 위하여 사회성 사후 검사 결과에 대한 실험 집단과 통제 집단의 평균과 표준편차를 산출하여 두 집단의 평균차이에 대한 *t*-검증을 수행한 결과는 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 사회적 사후검사에 대한 실험-통제 집단 간 *t*-검증 결과

항목	실험집단( <i>n</i> =10)		통제집단( <i>n</i> =10)		<i>t</i> ( <i>df</i> =18)	<i>p</i>
	$\bar{X}$	<i>s</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>		
준법성	21.9	1.73	19.6	3.37	1.919	.035
협동성	21.9	1.85	19.0	4.52	1.877	.038
사교성	42.9	4.23	38.0	7.70	1.763	.047
자주성	21.0	3.13	18.3	3.71	1.759	.048
사회성 전체	107.7	8.82	94.9	17.80	2.037	.028

<표 IV-4>에서 보면 사회정서학습 프로그램 적용 후 실시된 사회적검사 결과에서 실험 집단의 총점( $\bar{X}$ =107.7)은 통제 집단의 총점( $\bar{X}$ =94.9)보다 유의하게 높은 것으로 나타났다[ $t(18)=2.037, p<.05$ ]. 또한 사회성의 요인인 준법성, 협동성, 사교성, 자주성 등 모든 사회성 하위요인에서 통제 집단의 평균보다 유의하게 높은 것으로 나타났다[ $t(18)=1.919, 1.877, 1.763, 1.759, p_s<.05$ ].

사회성의 모든 하위영역에서 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다. 준법성에서 실험 집단( $\bar{X}$ =21.9)은 통제 집단( $\bar{X}$ =19.6)보다 유의하게 높았고[ $t(18)=1.919, p<.05$ ], 협동성에서는 실험 집단( $\bar{X}$ =21.9)은 통제 집단( $\bar{X}$ =19.0)보다 유의하게 높은 것으로 나타났다[ $t(18)=1.877, p<.05$ ]. 또한 사교성에서는 실험 집단( $\bar{X}$ =42.9)은 통제 집단의 평균( $\bar{X}$ =38.0)보다 유의하게 높았으며[ $t(18)=1.763, p<.05$ ], 자주성에서도 실험 집단( $\bar{X}$ =21.0)은 통제 집단( $\bar{X}$ =18.3)보다 유의하게 높은 것으로 나타났다[ $t(18)=1.759, p<.05$ ]. 이러한 결과는 사회정서학습 프로그램에 참가한 실험집단의 학생이 통제 집단의 학생에 비해서 사회성의 전 영역이 향상됐음을 나타내고 있으며, 사회정서학습 프로그램은 남자 중학생의 사회성 향상에 효과가 있다는 것을 보여주고 있다.

## 2. 질적 분석 결과

### 가. 실험 집단 참가자들의 회기별 관찰일지 분석

10명의 실험 집단 참가학생들 중에서 신○, 혁○, 강○은 학급에서 아이들과 교류가 잘 안 되어 초등학교 때부터 따돌림을 당한 경험이 있었다. 그리고 세 명의 학생은 컴퓨터 게임과 스마트폰에 과몰입이 되어 있었고, 학급에서 교우들과 매일 다

툭이 일어나는 학생들이었다. 그런 이유로 신○과 혁○은 교사추천에 의해서 실험 집단에 참가하게 되었다. 그리고 강○은 자발적 신청자인데 가정통신문을 기간 내 제출하지 않고 “이제내도 되요?” 하고 주저하면서 제일 늦게 낸 학생이었다. 점심시간에 프로그램을 운영해서 연구자는 참가자들의 참여도에 대해 걱정을 했는데 참가자 중 3명은 모두 사회정서학습 프로그램에 참여하는 것을 좋아했고, 특히 신○은 다른 참가자들에 비해 항상 일찍 왔다. 신○은 사전검사에서 전체 자아존중감검사 점수는 75점이고, 사회성검사 점수는 다른 집단원에 비해 가장 낮은 점수인 68점을 나타냈다. 그리고 혁○은 사전검사에서 전체 자아존중감검사 점수는 65점으로 다른 집단원에 비해 가장 낮은 점수를 나타냈고, 사회성검사 점수는 68점을 나타냈다. 그에 비해 강○은 사전검사에서 전체 자아존중감검사 점수는 91점으로 3명 중에서 가장 높은 점수를 나타냈지만, 사회성검사 점수는 67점으로 강○의 자아존중감 척도 점수와 많은 차이가 있었다. 사전검사에서 자아존중감 및 사회성검사 점수가 가장 낮고 학교에서 사회성의 문제가 보이는 3명의 학생에 대해 회기별 관찰일지를 분석하여 행동 변화의 정도를 분석해보면 다음과 같다.

#### <사례 1> 신○

1회기 - 1회기의 도입 활동으로 참가자들이 사회정서학습 프로그램을 통해서 자신이 변화하고자 하는 모습이나 좋아하는 단어를 생각하여 별칭을 짓기로 하였다. 참가자들 대다수가 변화 목표를 정하지 못했고 좋아하는 단어를 찾는 것을 힘들어했다. 자신의 욕구를 탐색한 경험이 없어서 어색해했고 눈치를 많이 봤다. 신○은 옆에 앉은 학생의 애칭을 따라서 적는 등 타인을 의식하고 “이것도 되나요?” 등 연구자에게 많이 물어보고 자신의 생각에 대한 확신이 없었다. 표현하기를 두려워하고 타인의 부정적인 평가에 민감하였다.

2회기 - 2회기 전개 활동으로 연구자가 ‘지금 여기에서 떠오르는 장면’을 그리라고 했더니 다수의 참가자들이 지난주에 갔던 1박2일 인성수련 활동에서 친구들과 함께 놀았던 장면을 그렸다. 다수의 참가자들이 유사성이 있는 내용을 그렸는데 신○은 입학식 장면을 그렸다. 그러나 그 그림에는 사람들이 없었다. 참가자 중 백○이 “입학식인데 왜 사람이 없니?” 라고 물으니 신○은 처음에 자신이 했던 말과는 다르게 “입학식 장면이 아니라 입학식이 끝나고 학원 준비물을 놓고 와서 가지러 왔을 때 본 학교 모습이야. 그래서 사람들이 없어.” 라고 말했다. 신○은 사람들과의

상호작용을 두려워하는 것처럼 보였고 자신의 생각과 감정 보다 타인의 판단에 신경을 많이 써서 자신의 생각을 말하다가도 상대방이 다른 의견을 얘기하면 그 얘기를 따라 해서 주변 사람들을 어리둥절하게 만들었다. 신○은 상대방의 질문에 동문서답을 했고, 대답할 때는 질문한 상대방의 눈을 마주치지 않았다. 그리고 자신의 생각을 말하다가 상대방이 이상하게 여기는 표정을 지으면 바로 말을 바꿔 말하거나 맥락에 맞지 않는 말을 우물쭈물하는 어조로 말해서 자신감이 없어 보였다. 그래서 신○가 말하는 내용을 한 번에 이해하기 어려웠고 신○가 완전한 한 문장을 말하기 위해서는 연구자의 도움이 있어야 했다. 신○은 의사소통에 있어서 적절한 어휘를 선택하거나 자신의 감정이 무엇인지에 대해 정확하게 표현하지 않아서 대화를 이어나가기가 어려웠다. 두드러지게 의사소통이 안 되고 남의 발언에 신경을 많이 쓰는 신○의 행동을 보면 자아존중감과 사회성이 다른 집단원에 비해 많이 부족함을 알 수 있었다.

3회기 - 3회기 전개 활동으로 연구자는 참가자들에게 ‘지금 여기’에서 느끼는 자신의 감정을 생각해보고 그와 유사한 감정카드를 뽑도록 하였다. 어떤 이유 때문에 그 감정카드를 선택했는지 질문하고 답하는 활동이었다. 신○은 ‘즐겁다’란 감정카드를 뽑았다. 최근에 “즐거웠던 일이 있었니?” 라고 연구자가 물으니 “지금 즐거워요.” 라고 신○이 단답형으로 대답했다. “어떤 부분이 즐겁니?” 라고 연구자가 물으니 신○이 “집단 활동 하는 거요.” 라면서 즐겁다고는 말하지만 무표정이라서 감정과 표정이 일치하지 않았다. 신○은 친구들과 어울리는 사교성에 대한 욕구가 있으나 감정 교류나 의사소통이 원활하지 않았고 대다수의 교우들이 신○을 기피하고 있었다. 신○의 행동을 관찰해보면 신○가 부족한 부분은 분명하게 발화하고 자신의 생각과 감정을 표현하는 의사소통기술이었다.

4회기 - 4회기 전개 활동으로 연구자는 참가자들에게 여러 장의 상황카드 중에서 제일 인상적인 카드를 고르고, 그 카드의 그림과 같은 상황이 일어나게 되기 전, 현재 상황, 미래를 상상하여 스토리를 적도록 하였다. 신○은 오토바이를 탄 소년들 그림을 선택했고 “미성년자가 오토바이를 타기로 약속을 잡아서 오토바이를 훔친 뒤에 탔다. 그 후에 단속에 걸려서 체포됐다.” 라고 말하면서 재미있다는 듯이 웃으며 말했다. “너도 불법적으로 이렇게 하고 싶은 적이 있었니?” 라고 연구자가 물으니 “아니요.” 라고 신○이 대답했다. 그럼 “혹시 앞으로 이렇게 해 보고 싶은 마음이 있니?” 라고 연구자가 물으니 “아니요. 그렇게 하지는 않을 거예요.” 라고 3회기

때처럼 신○이 단답형으로 대답했다. 신○은 그림처럼 자유롭고 싶은 마음은 있으나 사회적인 규범은 지켜야 한다고 생각하고 있었다. 4회기에 들어와서 신○의 변화된 모습을 보면, 처음으로 신○에게서 웃는 모습을 보았고 신○의 감정과 표정, 언어가 일치하는 모습을 보았다. 3회기 때는 “즐겁다.”란 감정을 말하면서도 무표정이었는데 4회기 때는 신○가 “재미있다.”라고 말하면서 미소를 지었다.

5회기 - 5회기 전개 활동으로 연구자가 한 참가자에게만 칠교로 만들어진 구성물 사진을 보여주면, 그 참가자가 도형이 어떻게 구성되었는지를 설명을 하는 것이었다. 그러면 나머지 참가자들은 도형의 설명만 듣고 종이에 똑같은 도형을 그리는 활동이었다. 신○은 적극적으로 자신이 도형을 설명하겠다고 자진해서 손을 들었다. 그런데 제시된 도형과 다르게 도형을 설명해줘서 양○이 “체대로 설명을 해라.”라고 하면서 화를 내었다. 연구자가 양○에게 질문을 하는 사람은 감정적으로 화만 내지 말고 “이 부분을 다시 설명해 주라.”라고 부탁하는 어조로 물어보라고 하였다. 양○에게 질문하는 방법을 가르쳐줬더니 양○이 바로 “이 부분을 다시 설명해 줄래?”라고 화내지 않고 신○에게 물었다. 신○은 양○의 질문에 다른 방법으로 설명하거나 상대방이 이해할 수 있도록 구체적인 설명은 하지 않고 처음에 신○이 했던 말만 되풀이하였다. 그래서 듣기만 하는 참가자들은 신○의 말을 이해하지 못하여 어떻게 그려야 할지 몰라서 짜증을 내었고 여기저기서 욕하는 감정들이 올라왔다. 신○은 감정의 변화를 드러내지도 않고 감정적으로 대응하지도 않았다. 그냥 자기 역할만 했다. 그리고 신○은 참여하고자 하는 의욕은 강해서 자발적으로 ‘말하는 사람’과 ‘듣는 사람’의 역할을 둘 다 했지만 잘 수행하지 못했다. 신○가 ‘듣는 사람’ 역할을 할 때는 도형의 형태를 말하는 사람의 내용과 다르게 그렸다. 이런 신○의 행동을 관찰해보면, 신○은 언어 표현력과 이해력이 부족하여 의사소통의 어려움이 있었고 그로 인해 교우들이 무시하고 다툼이 자주 일어나는 것으로 보였다. 그리고 초등학교 4학년 때부터 따돌림을 받은 경험이 있어서인지 자신의 감정을 노출하는 것을 두려워하고 자신을 방어하려고 하는 모습이 많이 보였다.

6회기 - 6회기 첫 번째 전개 활동으로 ‘카프라 만들기’를 하였다. 참가자들이 아무 말도 하지 않고 관련성이 있는 전체적인 형태를 만드는 것이었는데 신○은 여전히 참가자들과의 상호작용 없이 자신의 영역에서만 자신의 것만 만들었다. 그리고 두 번째 전개 활동으로 연구자는 참가자들을 2개의 그룹으로 나누고 참가자들에게 여러 가지 크레파스 중에서 한 가지 색을 고른 후에 자신이 그리고 싶은 것을

그리게 하였다. 묵언수행을 하고 그린 후에는 각각의 그룹이 함께 그린 그림에 대해 스토리를 만드는 것이었다. 다수의 참가자들이 묵언수행에 대해 흥미를 느끼고 지시사항을 잘 따랐지만 신○과 혁○은 잘 지키지 않았다. 신○과 혁○의 행동을 관찰해보면, 그 둘은 여전히 다른 참가자들에 비해 준법성 관련 사회성이 부족했다. 연구자가 여러 번 주의를 주어 “절대 말은 하지 말고 자신에게 집중하여 떠오르는 대로 그림을 그려라.” 라고 말했는데 신○과 혁○이 옆에 앉아서 그런지 여러 번 서로 장난을 쳤다. 그룹별로 협동화가 완성된 후 전체 그림을 보고 한 사람씩 돌아가면서 한 문장씩 스토리를 만들었다. 강○이 속한 그룹의 협동화 스토리는 공부의 무게 때문에 눈물을 흘리고 티를 안 내기 위해서 억지로 웃는 표정으로 생활한다는 내용이었다. 그 그룹의 참가자들은 공감대가 형성이 되어 서로 힘든 마음을 나누었다. 반면에 신○과 혁○은 다른 그룹의 이야기는 경청하지 않고 둘만의 이야기를 즐겁게 나누고 있었다. 신○과 혁○이 속한 그룹의 협동화를 보면 각자 좋아하는 동물과 스마트폰이 나오는 등 전체 그림에 대한 통일성이 없었고 스토리도 산만했다. 신○은 자신의 그룹 발표자로 자청했고 먼저 발표를 했는데 나중에 발표한 다 그룹에 대해서 연구자가 칭찬을 하자 신○이 다시 발표하겠다고 했다. 그래서 연구자가 다시 발표할 기회를 주었는데 신○은 스토리가 잘 생각나지 않아서 우물쭈물하다가 바로 “그냥 안할게요.” 라고 말하면서 금방 포기했다. 신○의 행동을 관찰해보면 모든 활동에 대해서 열심히 하고 인정받고자 하는 욕구가 강했지만 자신의 기준보다는 상대방의 기준에 맞추어 자신을 평가하고 행동하려는 경향이 강했다. 그리고 신○은 자신의 능력을 믿는 일반적 자아존중감과 규칙을 지키는 준법성, 남의 처지를 잘 이해하여 집단 활동에 참여하는 협동성이 부족한 모습을 보였다.

7회기 - 7회기의 전개 활동은 참가자들이 도화지에 파트너가 된 상대방의 손가락을 그린 후 다섯 개의 손가락에 상대방의 장점을 쓰는 활동을 하였다. 신○도 활동 자체에 흥미를 느끼면서 참여하였지만 파트너가 된 상대방의 장점에 대해서는 생각하지 않고 피상적이고 보편적인 부분인 “밥을 잘 먹는다.”, “게임을 잘 한다.” 등 장난스럽게 활동을 하였다. 7회기 때 신○의 행동 및 태도의 변화는 없었지만 다른 참가자들이 신○의 행동에 대해서 불평을 하지 않았고, 신○의 행동을 이해하려는 모습이 보였다.

8회기 - 8회기 첫 번째 전개 활동으로 그림인형으로 최근의 갈등상황을 표현하고 발표하였다. 작은 인형에 대해 호기심을 갖고 흥미롭게 표현을 하였다. 그림인형

으로 자신의 갈등상황을 표현한 후 갈등 상황을 어떻게 해결하고 싶은지 발표하도록 하였다. 미해결된 문제에 대해서는 참가자들이 돌아가면서 자신의 생각을 이야기하였다. 신○은 체육시간에 운동을 하다가 친구와 싸워서 속상했던 일을 표현했다. 그리고 그렇게 속상했던 일을 어떻게 해결하고 싶은지 연구자가 물어보니 “하지만 지금은 괜찮아요.” 라고 말했다. 질문에 대해 깊이 생각하지 않고 건성으로 대답했다.

9회기 - 9회기 첫 번째 전개 활동으로 ‘나의 과거, 현재, 미래를 플라주로 표현하기’를 하였다. 6회기 때는 떠들면서 자신에게 집중하지 않았던 신○도 말하지 않고 자신에게 집중하여 신문지에서 그림을 찾고 활동을 하였다. 다른 신문지가 필요할 때는 상대방에게 “내가 써도 되겠니?”, “나에게 빌려줄 수 있니?” 라고 물어보고 상대방이 좋다고 하면 빌려서 사용하기를 하였다. 신○은 어제 본 TV 프로그램에 대해서 얘기를 하고 유재석과 코미디 프로그램 사진을 3장 붙였다. 과거, 현재, 미래를 어제, 어제 한 일, 하고 싶었던 것으로 잘못 이해를 하였다. 신○은 여전히 의사소통에 어려움이 있어 보였다.

10회기 - 10회기 전개 활동으로 지난 회기에 선정되었던 마니또에게 편지쓰기 활동을 하였다. 짝이 된 마니또 이름을 공개하지 않고 3일 동안 마니또의 행동을 잘 관찰하고 마니또가 도움이 필요할 때 수호천사처럼 상대방이 모르게 도와주라는 미션을 주었다. 종결시에 마니또의 장점, 마니또가 고쳤으면 하는 것, 마니또에게 하고 싶은 격려의 말을 카드에 적고 전해주기를 하면서 사회정서학습 프로그램을 마무리 하였다. 신○에게 쓴 마니또는 장점으로 ‘규칙을 잘 지킨다, 책을 많이 읽는다, 항상 웃는다.’ 라고 하였고 바램은 ‘욕심을 조금 버리면 좋겠다.’ 라고 부드러운 어조로 썼다. 덧붙여 신○의 외모 그림과 함께 ‘HAPPY’ 라고 썼다. 5회기 때 마니또였던 양○이 신○에게 화를 내면서 “제대로 설명해.” 라고 말했던 표현에 비하면 상대방을 배려하면서 부드럽게 표현하는 모습으로 변화하였다. 그리고 7회기의 손가락 장점 쓰기에서 상대방의 피상적인 행동만을 썼던 것에 비하면 종결 단계에서는 신○의 내면적인 부분을 살피고 긍정적인 모습을 찾으려는 노력을 볼 수 있었다. 그리고 다른 참가자들이 신○의 강점을 찾고 이해하려는 모습이 보였다. 신○은 “친구들과 함께 할 수 있어서 좋았는데 빨리 끝나서 너무 아쉽다.” 라고 프로그램 종결 소감을 밝혔다.

사회정서학습 프로그램에 참가했던 신○의 회기별 관찰일지 분석을 종합해보면



신○은 또래관계를 맺으려는 욕구가 강했지만 인정만 받으려고 하고 자신의 감정과 생각을 분명하게 표현하지 않아서 아이들과의 상호작용에 있어서 어려움이 있었다. 그러나 사회정서학습 프로그램에 참가하면서 2회기부터는 집단의 규칙을 지키기 위해서 정해진 시간에 왔고 4회기 때는 즐거울 때는 즐거운 표정을 했다. 그리고 9회기 때는 연구자의 말을 잘못 이해하여 다른 행동을 했지만 조용하게 자신에게 집중을 하면서 자신을 인식하고 관리하는 모습을 볼 수 있었다. 또한 9회기 때는 신○이 풀라쥬 활동을 하면서 다른 집단원에게 “풀을 빌려줄 수 있니?”, “그 신문을 봐도 되니?” 하면서 상호작용하는 모습을 볼 수 있었다. 신○은 사회정서학습 프로그램에 참가한 후 학교 프로그램에 대해 긍정적으로 생각을 하게 되어 농구, 봉사활동 등 방과후 프로그램에 적극적으로 참가하는 모습을 볼 수 있었다.

#### <사례 2> 혁○

1회기- 1회기 때 혁○의 모습은 연구자의 지시사항에 집중하지 않고 자신이 가져온 책을 계속해서 보는 학생이었다. 그래서 연구자가 여러 번 주의를 주어야했고 주의를 주어도 잘 듣지 않았다. 혁○은 자신이 어떤 일을 하고 있으면 중단하지 못하고 지속적으로 해야 했다. 그래서 혁○은 집단 활동에 대해 협력적이지 않았고 집단 규칙을 준수하려고 하지 않았다. 개인적으로 관심이 가는 것만 집중을 하였다. 이런 혁○의 모습을 볼 때 사회성이 많이 부족해 보였다.

2회기- 2회기 때 혁○은 다른 참가자들과 유사하게 1박2일 인성수련 활동 장면을 그렸다. 다른 참가자의 그림과는 다르게 여러 명이 함께 어울리는 장면보다는 혼자 무대에서 춤추는 장면을 그렸다. 그림을 그릴 때 주의사항으로 묵언수행을 하라고 했는데 혁○은 자꾸 신○과 자꾸 장난을 쳐서 여러 번 주의를 받았다. 규칙준수 보다는 자신이 하고 싶은 것을 하려고 했고, 다른 참가자들이 집중을 하면서 그림을 그리고 있는데도 혁○은 주변상황을 고려하지 않았다. 혁○과 신○이 계속 장난을 쳐서 집중할 수 있는 분위기를 자주 깨뜨렸다. 그래서 다른 참가자들로 부터 조용하라는 주의를 받을 정도였다. 혁○의 행동으로 보아 사회성 영역 중 규칙을 준수하는 준법성과 타인과 협력하고 집단이 결정한 사항을 지키는 협동성이 부족해 보였다.

3회기 - 3회기 때 혁○은 ‘속상하다’란 감정카드를 뽑았다. 요즘에 거의 매일 급우들과 싸워서 속상하다고 했다. “어떤 문제 때문에 자꾸 싸움이 일어나는 것 같

니?” 라고 연구자가 물으니 “나도 모르겠어요. 내가 이상해서 그런가봐요.” 라고 질문에 대해 생각할 틈도 없이 바로 대답을 했다. 혁○은 문제해결을 위해서 상황과 상대방에 대해서는 생각해보지 않고 무조건 자신을 비하하는 사고를 했다. “싸움이 일어나는 것은 너의 잘못도 있지만 상대방도 잘못이 있을 수 있어. 서로 조정하는데 문제가 생겼을 때 싸울 수도 있으니 너만 잘못했다고 할 수 없는 거야. 너 잘못만이 아니고 상대방도 잘못이 있으니까 싸움이 일어나는 거야. 너는 아이들과 싸울 때 어떤 부분에서 조정이 잘 안 되는 것 같니?” 라고 연구자가 물으니 “모르겠어요.” 라고 혁○이 대답하면서 연구자의 질문에 대해 경청하거나 자신의 문제에 대해 합리적으로 해결하려는 노력을 하지 않았다. 혁○은 의미 없이 감정카드를 번호순으로 정리하는 것에만 집중을 했다. “카드를 정리하지 않아도 돼.” 라고 연구자가 얘기했지만 혁○은 개의치 않고 자신이 하고 있는 것을 중단하지 않고 계속했다. 그리고 반 아이들과의 싸움을 자신의 문제로 귀인하여 ‘자신은 부족하고 쓸모없는 존재’라고 개인화하였다. 혁○의 모습을 보면서 혁○은 자아존중감의 하위영역 중에서 ‘자신은 잘 할 수 있다.’는 믿음에 관련된 일반적인 자아존중감과 ‘친구들은 내가 어떻게 해도 좋아하지 않는다.’ 라고 생각하여 사회적 자아존중감이 낮아 보였다. 이로 인해 가정에서도 “친구들과 싸우지 말고 무조건 참으라.” 는 혁○의 할머니의 지도와 잔소리에 혁○은 학교와 가정에서 스트레스를 받는 상황이었다. 일주일 전에는 “죽고 싶다.” 라고 울면서 상담실을 방문한 적이 있었다. 혁○은 1학년 전체에서 1등을 할 정도로 학업성취도는 뛰어났으나 자아존중감과 사회성 영역에서는 많이 부족해 보였다.

4회기 - 4회기 두 번째 전개 활동 중에 혁○은 여러 장의 상황카드 중에서 ‘놀이터 그네에 앉아 있는 여자아이’ 그림을 선택하였고, 혁○은 ‘여자 아이가 엄마 지갑을 훔쳐서 가출을 해서 혼자 외롭게 있다.’ 라는 이야기를 만들었다. 연구자는 다른 참가자들에게 혁○이 선택한 그림을 보고 긍정적인 이야기로 바꿔보라고 했다. 그러자 강○이 ‘엄마에게 받은 용돈으로 아이스크림을 샀는데 옆집 개가 점프해서 물어가 기분이 안 좋다.’ 라고 이야기를 재구성 하였다. 강○은 처음에는 긍정적으로 방향을 잡다가 결말은 ‘기분이 안 좋다.’ 로 마무리를 하였다. 하지만 강○은 2회기 때 ‘자살하고 싶다.’ 라고 자신의 감정을 표현하면서 세상과 자신의 환경, 가족에 대해 부정적인 사고가 강했던 학생이었다. 그러나 강○이 긍정성을 시도하고 적극적으로 참여하는 태도가 보였다. 혁○도 1~3회기 때는 자신이 하는 것에만 집중을

하고 상대방의 이야기를 안 들었는데 4회기 때는 혁○이 강○의 이야기를 집중해서 듣고 강○의 이야기에 웃으며 고개를 끄덕이는 모습을 볼 수 있었다. 혁○이 상대방의 이야기를 듣고 집단 활동에 집중하는 모습과 자신과 다른 의견에도 수용하는 태도, 그리고 문제 상황을 긍정적인 방향으로 전환하려는 태도를 볼 수 있었다.

5회기 - 5회기 전개 활동으로 ‘제시된 도형을 설명하고 그리기’에서 혁○은 설명한 도형의 형태를 맞추겠다는 근성으로 집중을 하여 활동에 적극적이었다. 혁○은 과제에 대한 집중력이 높았으나 질문을 하고 설명을 하는 과정에서는 공격적이고 상대방을 무시하는 언어를 많이 사용했다. 연구자가 혁○에게 어떤 도형인지 이해가 안 될 때는 “다시 설명해 줄래?” 혹은 “이 부분은 어떤 모양이니?” 라고 궁금한 부분에 대해서 구체적으로 질문을 하는 방법을 지도하고 연습을 시켰다. 이에 혁○은 웃으며 연구자가 알려준 대로 질문을 하고 그에 대한 대답을 얻었다. 혁○은 또래관계에서 문제가 발생할 때 어떻게 해야 할지를 모르거나 대처를 잘 하지 못하여 갈등상황이 많았다. 이런 모습을 볼 때 혁○은 사회정서적 유능성 요소 중에서 대인관계 기술이 부족해 보였다. 따라서 혁○에게 이런 문제가 있을 때는 “이렇게 해 보라.” 라고 방법을 알려주고 문제 상황을 가정하여 역할극을 하면서 연습을 시켰다. 연구자가 얘기를 해주면 잘 실천하고 웃으며 집단 활동을 했다. 그런 모습을 보면서 1회기 때는 친구와의 갈등 때문에 좌절하고 죽고 싶은 마음도 있었던 혁○이 5회기 때는 갈등상황을 직면했을 때 적극적으로 해결하려는 모습을 볼 수 있었다. 문제에 대해서 좌절하기 보다는 자기를 인식하고 대인관계기술을 익혀서 자기를 관리하고 또래와의 관계를 잘 형성하고 싶은 혁○의 태도를 볼 수 있었다.

6회기 - 6회기 첫 번째 전개 활동으로 ‘카프라 만들기’를 하였는데 혁○이 높이 쌓은 카프라가 쓰러졌다. 연구자는 혁○이 화를 내고 카프라 만들기를 포기할 것이라고 예측했는데 혁○은 화를 내지 않고 카프라를 다시 쌓았다. 연구자는 혁○의 그런 모습을 보고 혁○에게 “애쓰게 카프라를 쌓았는데 쓰러져서 화가 났을 텐데 혁○은 화를 내지 않네?” 하고 물으니 혁○은 웃으며 “괜찮아요.” 라고 대답하면서 다시 카프라를 쌓았다. 그런 모습을 보면서 혁○이 자신의 실수를 담담하게 받아들이고 부정적인 상황에 대해서는 예민하게 받아들이지 않고 집단 활동을 즐기고 있음이 보였다. 6회기 두 번째 전개 활동으로 ‘협동화 그리기’를 하였는데 혁○은 신○과 장난을 치면서 즐겁게 그림을 그렸다. 혁○이 그린 그림은 최신 스마트폰이었다. 혁○은 ‘스마트폰을 갖고 싶다.’ 는 마음을 표현했다고 했다. 협동화인데 다른

참가자들과 상호작용하지 않고 개인의 바램을 나타냈다. 혁○은 2회기 때처럼 신○하고만 장난을 쳤다.

7회기 - 7회기 첫 번째 전개 활동으로 ‘손가락 장점 그리기’를 하였는데 혁○은 흥미를 느끼면서 즐겁게 참여하였다. 파트너가 된 참가자의 장점을 찾는데 어려움을 느꼈다. 7회기까지 오면서 연구자 생각에는 참가자들에 대해 알아가는 시간이 많았다고 생각했는데 혁○은 다른 참가자들과 마찬가지로 “밥을 잘 먹는다.”, “게임을 잘 한다.” 등 장난스럽게 파트너의 장점을 쓰고 성의 없이 그렸다. 혁○의 이런 모습을 볼 때 자신에게는 집중을 잘 하지만 타인에게는 무관심한 것처럼 보였다.

8회기 - 8회기 전개 활동으로 최근에 있었던 갈등상황과 감정 말하기를 했는데 혁○이 “주말에 벚꽃 축제에 갔는데 나만 혼자라서 쓰레기통에 숨고 싶었다.”라고 말했다. 그 말에 민○은 “그런 곳에 너 혼자 가는 것이 이상한거야. 다음에는 친구랑 같이 가.”라고 피드백을 하였다. 그랬더니 혁○은 집단원의 의견을 수용하면서 “응, 그렇구나. 내년에는 같이 가자.”라고 하면서 타인의 이야기를 경청하고 수용하면서 자신의 문제를 긍정적으로 해결하려고 하는 모습을 볼 수 있었다. 강○은 자신의 문제를 노출하지 않았지만 혁○의 고민에 대해서 잘 얘기해주어서 혁○이 강○에게 많이 의지하게 되었고 자신이 좋아하는 친구가 강○이라고 밝혔다. 그리고 혁○이 강○에게 자신의 좋아하는 마음을 표현하기 위해서 자신이 좋아하는 과자를 사 주었는데 강○이 받지 않아서 강○의 거절에 혁○은 ‘강○은 나를 싫어하는구나’라고 생각하며 속상했다고 말했다. 연구자는 강○에게 “너는 좋아하는 마음을 과자를 주는 것으로 표현을 했구나. 하지만 강○이 너가 준 과자를 받지 않는다고 너를 싫어한다고 생각하는 것은 잘못된 판단 같은데 어떤 이유에서 그런 확신을 하니?”라고 물었더니 “그 과자는 거의 모든 아이들이 좋아하는 과자니까 강○도 좋아할 거라고 생각했어요.”라고 혁○이 말했다. “하지만 그건 너의 생각이고 강○은 그 과자를 좋아하지 않아서 받는 것을 거절한 것일 수도 있잖아. 너를 거절한 것이 아니라, 그 과자를 싫어해서 받지 않은 거지. 그러니까 너가 무언가를 주고 싶다면 직접 강○에게 무엇을 좋아하는지 물어보고, 너가 좋아하는 것이 아니라 강○이 좋아하는 것을 해 주는 것이 좋을 것 같아.”라고 연구자가 말했다. 혁○은 “네.”하면서 연구자의 말을 수용했다. 혁○은 친구사귀기와 상대방과 소통하는 방법에 대해서 미숙하고 두려워했다. 1회기~3회기까지 혁○은 부정적인 자아개념이 형성되어 있었고 교우와의 갈등상황에서 직접적으로 해결하기 보다는 크게 좌절하거나 자살

생각과 같이 회피 방어기제를 사용하였다. 그러나 8회기 때는 친구를 사귀기 위해서 자신의 거절경험에 대해 노출하고 문제를 해결하기 위해서 방법을 찾는 등 적극적인 모습을 볼 수 있었다.

9회기 - 9회기 첫 번째 전개 활동으로 ‘과거, 현재, 미래의 나의 모습 상상하기’를 풀라쥬를 이용하여 표현하였다. 혁○은 과거의 나의 모습은 ‘묻어가는 인생’, 현재는 ‘내용물은 좋은데 문제가 되는 물건’, 미래는 ‘돈다발’ 이라고 표현하였다. 혁○은 현재 ADHD 주의력 결핍 장애 진단을 받고 약물복용을 하고 있었다. 그리고 중학교에 입학하면서 부터 매일 교우 간에 싸움이 일어나고 폭력으로 인해 자살생각도 했던 학생이었다. 학업성적은 1등이지만 사회성이 부족하여 친구 사귀기를 어려워했고 교우관계가 뜻대로 안 되어 부정적인 자아개념이 형성되어 있었다. 혁○은 또래관계 속에서 자신을 평가하고 있었다. 교우들과의 잦은 싸움으로 인해 혁○은 현재 자신을 ‘문제가 되는 물건’ 으로 표현하였다. 그러나 미래에 대해서는 ‘자기 자신은 괜찮은 아이이고 미래에는 잘 돼서 돈을 많이 벌 것이다.’ 라는 성취에 대한 희망을 갖고 있었다. 사회정서학습 프로그램 1회기 때는 자살생각을 말하며 학급 아이들의 놀림에 대해 비관적으로 대응했던 것에 비하면 9회기 때는 긍정적인 방향으로 자신의 현재 상황을 해결하려는 모습과 자신의 능력을 믿는 모습을 볼 수 있었다.

10회기 - 10회기 두 번째 전개 활동으로 ‘프로그램 만족도 조사’를 하였다. 혁○은 만족도 소감문에서 ‘자신의 변화를 느끼지는 못했지만 프로그램 자체가 재미있고 다음 프로그램에도 참여하고 싶다.’ 라고 표현하였다.

위와 같이 사회정서학습 프로그램에 참가했던 혁○의 관찰일지 분석을 종합해보면 1회기 때는 집단의 규칙을 준수하지도 않고 비협력적으로 자신의 관심거리에만 집중을 하였다. 그리고 2회기 때도 준법성과 협동성, 사교성이 부족하였고 타인의 말에 주의를 기울이지 않았다. 혁○은 대인관계기술이 부족하여 친구 사귀는데 어려움이 있었고 교우관계에서의 잦은 갈등이 있었다. 그런 누적된 경험으로 인해 부정적인 자아개념이 형성되어서 자신을 비하하고 잘못된 원인을 자신에게 귀인 시켜서 자살생각도 하였다. 그러나 4회기 때는 참가자의 피드백을 경청하고 수용하면서 화나는 감정이 감소되었으며 집단 활동에 집중하였다. 그리고 5회기 때는 연구자간의 의사소통방법을 알려주고 연습을 시켰더니 잘 따르고 교우와의 갈등상황을 긍정적으로 해결하려는 모습이 보였다. 혁○은 사회정서적 유능성 기술을 몰라서 적응상

의 어려움이 있었던 것으로 보였다. 그리고 6회기 때는 참가자들과 협력하는 것이 미숙했지만 연구자의 지도를 잘 따르려고 노력했고, 7회기 때는 타인에 대한 관심과 장점을 알아내려고 하는 모습이 부족했지만 즐겁게 집단 활동에 참여하여 표정도 밝아지고 우울한 기분도 감소되어 보였다. 그리고 8회기 때는 혁○이 사귀고 싶은 친구가 생겼다고 자기노출을 하고 어려운 부분에 대해서 도움을 요청하였다. 이런 모습을 볼 때 혁○이 의견을 나누고 조정하려는 모습이 보였고, 9회기 풀라쥬 활동에서는 자신에 대해 ‘내용물은 좋다.’ 라고 표현하면서 자신에 대해 긍정적인 평가를 했다. 또한 10회기 때 만족도 조사에서는 ‘자신의 변화는 느끼지는 못했지만 프로그램이 재미있었고 다음에도 참가하고 싶다.’ 는 소감을 밝혔다. 사회정서학습 프로그램 종결 후에 혁○은 방과후 동아리 활동과 방학캠프 참여 등으로 또래들과 어울리면서 집단 활동에 적극적인 모습을 보였고, 교우들과의 싸움 횟수도 감소되었다.

### <사례 3> 강○

1회기 - 1회기 두 번째 전개활동으로 ‘별칭짓기’에서 강○은 “이런 걸 왜 해요? 아무 의미 없잖아요.” 하는 등 시큰둥했다. 강○은 본인이 자진해서 집단에 신청을 했는데 연구자의 지시사항에 대해서는 부정적으로 대응하였다. 집단상담의 특성상 1회기 때는 구조화를 하고 참가자들이 서로 눈치를 보고 하는 과정에 있기 때문에 참가자 모두가 어떻게 해야 할지 모르는 분위기였는데 강○은 자신이 하기 싫은 것은 분명하게 얘기를 했고, 참가자들과 함께 하는 것에 대해서는 거부감을 나타냈다.

2회기 - 2회기 전개활동으로 ‘자유화 그리기’에서 강○은 연구자의 지시사항에 따라 조용하게 잘 수행하였다. 강○은 사회성 영역 중에서 학교에서의 자아존중감 점수가 낮았고, 학교생활 적응 부분 중에서 학업 수행 및 선생님들의 일방적인 수업에 대한 불만과 힘들음을 호소하였다. 강○은 자신의 생각과 감정을 두려움 없이 분명하게 발표하였으나 강○의 사고는 자기위주의 편파적인 사고였다. 즉, 자신만 옳고 세상은 다 잘못됐다고 생각하였다. 한숨을 깊게 내쉬면서 말을 하는 것을 보면 우울감이 있어 보였다.

3회기 - 3회기 두 번째 전개활동으로 ‘현재 혹은 최근에 느꼈던 감정카드 고르기’를 하였다. 강○은 ‘자살하고 싶다.’ 란 감정카드를 뽑아서 프로그램이 끝난 후에 남겨두고 1시간 동안 개별면담을 하였다. 그리고 BDI, 자살생각 면접지 검사를 하

었다. 검사결과 고위험군으로 나와서 학부모에게 전화를 하여 병원진료가 필요함을 알렸고, 담임에게도 강○의 상황을 알렸다. 강○은 비관적 사고가 강했고 초등 5학년 때부터 인터넷 사용 고위험군으로 가족 간의 갈등이 있었다. 가족에 대해서 불신하고 사회에 대해서도 부정적인 사고가 있었으며 채팅을 통해 이성 친구를 사귀고 있었다. 이성 친구는 자살시도를 여러 번 했던 여고생이었고 비관적인 사고와 학대받는 가정에 살고 있는 학생이었다. 강○은 그 여학생에 대해서는 동질감을 느끼고 공감하고 있었지만 그 외 강○의 가족과 선생님의 말에 대해서는 부정적이고 변명하고 합리화 방어기제를 사용하였다. 개인상담 끝에 강○은 결국 자신은 현재 ‘외롭다.’ 라는 감정을 표현하였다.

4회기 - 4회기 두 번째 전개 활동으로 ‘상황카드 이야기 만들기’를 하였다. 강○은 ‘아버지의 뒷모습’이 있는 카드를 골랐는데 “외로운 아버지의 모습 같다.” 라고 말했다. 현재 강○은 아버지와 헤어져 살고 있었는데 아버지를 측은하게 생각하면서 그리워하는 강○의 마음을 느낄 수 있었다. 1~3회기까지는 연구자의 질문과 지시사항에 대해서 부정적으로 “나쁘다, 싫다.” 라고 표현하면서 방어적인 표현을 했는데 4회기 때는 “아버지가 쓸쓸하게 보인다.” 라고 말하면서 아버지에 대한 동정심과 안타까운 자신의 솔직한 감정을 드러내었다.

5회기 - 5회기 첫 번째 전개 활동으로 ‘제시된 도형을 설명하고 그리기’ 에서 강○은 ‘말하는 역할’을 하였다. 강○은 차분하게 제시된 도형을 잘 설명했는데 상대방이 잘못 그렸을 때는 답답해하면서 한숨을 쉬었다. 강○에게 설명을 할 때는 그리는 사람의 속도에 맞추어 천천히 설명해주라고 지도하였다. 이에 강○은 연구자의 지도를 잘 따랐고 자신의 행동을 수정하였다.

6회기 - 6회기 두 번째 전개 활동으로 ‘협동화 그리기’를 하였다. 강○이 속한 그룹은 강○만 빼고 4명이 같은 반이었다. 강○은 개의치 않고 자신이 하고 싶은 것을 그렸고, 스토리도 다른 참가자들과 어울리게 만들었다. 같은 그룹에 있는 참가자가 중학교 생활에서 제일 힘든 것이 수업이라고 했다. 활동위주의 초등학교 수업에 비해 중학교 수업은 정적이고 공부량이 많다는 것이 이유였다. 이처럼 힘들어하는 한 참가자의 얘기를 듣고 강○은 현재 영어 교사와 다른 교사의 수업 스타일에 대해서 비판만 하고 자신은 수업 재도를 어떻게 바꿔보겠다는 생각은 하지 않았다.

7회기 - 7회기 첫 번째 전개 활동으로 ‘손가락 장점 쓰기’를 하였다. 강○은 다

른 참가자들과 같은 모습을 보였다. 강○은 미술활동을 하는 것을 좋아했고 파트너의 손가락을 정성스럽게 그렸다.

8회기 - 8회기 첫 번째 전개 활동으로 ‘그립인형으로 갈등상황 표현하기’를 하였다. 강○은 “갈등상황이 없었다.” 라고 말하면서 자신의 갈등상황을 발표하지 않았지만 혁○의 고민을 잘 들어주었다.

9회기 - 9회기 첫 번째 전개 활동으로 ‘과거, 현재, 미래의 나의 모습 상상하기’ 풀라쥬 활동을 하였다. 강○은 “과거에는 TV를 자주 봤고 현재는 열심히 노력해서 미래를 만들어가고 미래에는 사랑하는 사람과 행복하게 살 것이다.” 라고 표현하였다. 3회기 때 강○은 ‘자살하고 싶다.’ 라는 감정카드를 뽑고 세상에 대해 비관적이고 합리화 방어기제를 사용했던 학생이었는데 9회기 때는 자신의 생각을 창의적으로 표현하고 긍정적으로 세상을 바라보는 모습을 볼 수 있었다. 강○은 자신의 생각과 감정을 자유롭게 표현할 수 있는 프로그램을 좋아했다.

10회기 - 10회기 두 번째 전개 활동으로 ‘만족도 조사’를 하였다. 강○은 만족도 소감문에서 ‘학교생활이 재미가 없었는데 프로그램에 참가하니 재미있었고 내 모습이 약간 밝아진 것 같다.’ 라고 소감을 작성했다. 그리고 “프로그램이 재미있었다.” 라고 소감을 밝혔다.

사회정서학습 프로그램에 참가했던 강○의 관찰일지 분석을 종합해보면 강○은 1회기 때는 집단 활동에 성의 없이 대응을 하였다. 연구자를 시험해 보려고 일부러 하는 행동도 있었다. 그리고 2회기 때는 부정적 사고가 강해서 자신만 옳고 타인과 세상에 대해 비관적이었고 특히 자신의 엄마에 대해서는 “자기에게 관심도 갖지 않고 권위도 없어서 엄마를 믿지 못하겠다.” 라고 부정적으로 말했던 학생이었다. 그리고 3회기 초반에는 강○이 “자살하고 싶다.”는 감정을 표출하였지만 상담 끝에 ‘외롭다.’ 라는 자신의 솔직한 감정을 표출하였다. 4회기 때도 강○의 아버지에 대한 안타까운 감정을 솔직하게 표현하였다. 그리고 5회기 때는 자신의 말을 이해하지 못하는 참가자에게 구체적으로 천천히 설명해주기 보다는 답답해하면서 한숨을 쉬었는데 “학생들 속도에 맞추어서 너가 조절하면서 설명해라.” 라는 연구자의 지도에 순응하면서 자신의 말의 속도와 방법을 바꾸었고 다른 참가자들을 이해시키려고 노력했다. 또한 6회기 때는 다른 참가자들과 어울리면서 협동화 및 스토리를 협력하면서 활동하는 모습을 볼 수 있었다. 7회기 때는 강○의 파트너의 손가락을 정성껏 그려주었다. 8회기 때는 강○ 자신의 안 좋은 상황을 노출하기를 꺼려했으나 혁○



의 심각한 얘기를 잘 경청하고 해결해주기 위해서 자신의 생각을 이야기하였다. 9회기 때는 자신의 미래설계가 구체적이었고 창의적으로 표현하는 모습이 보였다. 10회기 때 만족도 조사에서 강○은 “학교생활이 힘들었는데 즐거워졌다.” 라고 소감을 밝혔다. 이런 강○의 모습을 종합해볼 때, 강○은 프로그램을 통해 많은 변화가 있었다. 행동 변화의 근거를 보면 1회기 때 강○은 연구자의 지시사항에 대해서 “왜 해요?” 하면서 부정적으로 접근 했던 것에 비해 4회기 때부터는 감정노출과 규칙준수를 위해서 노력하였다. 그리고 몰입해서 집단 활동에 참여했으며 연구자의 지시사항을 잘 따랐다. 프로그램 종결 후에도 강○은 동아리 활동도 열심히 하고 학급 행사에도 적극적으로 참여하여 글짓기 대회와 미술대회에서 성과를 내고 있다. 그리고 학기 초에 게임 때문에 잦은 지각을 했었는데 프로그램 종결 후에는 지각이 감소되고 게임시간도 많이 줄어들었다.

위의 신○과 혁○ 그리고 강○의 회기별 관찰일지를 요약 분석해 보면, 혁○은 부정적 자아존중감과 낮은 사회성으로 교우관계에 어려움이 있었지만 사회정서학습 프로그램을 통하여 자신의 감정을 인식하고 갈등을 다루는 방법을 알게 됨으로써 자신의 부정적인 감정에 대해서는 좌절보다는 긍정적인 방향으로 해결하려고 노력하는 모습을 볼 수 있었다. 그리고 프로그램 활동을 통하여 신○, 혁○, 강○은 교우들과 함께 어울리면서 친구를 사귀기에 필요한 의사소통 기술 및 규칙준수 등을 습득하게 되었고 자신의 고민을 얘기할 수 있는 분위기가 조성되었다. 즉, 프로그램 참가자들의 피드백을 통해 긍정적으로 문제를 해결하려고 노력하는 과정을 볼 수 있었고 참가자들 간의 상호작용이 자연스럽게 이루어져 사회성 향상에 도움이 되었다. 그리고 동시에 자신의 감정을 노출하고 문제해결을 위해 긍정적인 방법을 찾는 등 자기관리 및 관계관리를 위해서 긍정적인 자아존중감을 형성하는 모습을 볼 수 있었다. 그리고 프로그램 적용 후 사후검사 결과 신○의 자아존중감검사 점수는 75점에서 87점으로 12점 상승했고, 사회성은 68점에서 74점으로 6점 상승했다. 혁○은 자아존중감검사 점수가 65점에서 73점으로 8점 상승했고 사회성검사 점수는 68점에서 75점으로 7점 상승했으며, 강○은 사전검사에서 자아존중감검사 점수는 91점에서 93점으로 2점 상승했고 사회성검사 점수는 67점에서 75점으로 8점 상승했다. 이 상으로 실험집단 참가자들의 행동변화를 분석한 결과 사회정서학습 프로그램은 남자 중학생의 자아존중감과 사회성 향상에 영향을 준 것으로 보인다.

#### 나. 학생 만족도 설문지 결과 분석

실험 집단에 참가한 학생들은 전체적으로 프로그램에 대하여 ‘매우 만족’에 6명, ‘만족’에 3명, ‘보통’에 1명이 응답하였다. 자신의 변화를 느끼는 학생은 ‘밝아진 모습, 용기생김, 감정조절, 집중력이 생김, 답답한 마음이 풀림’ 등 5명이 정서영역에서 변화를 느꼈다. 사회성 영역에서 ‘적극적으로 성격이 변화한 것 같다.’고 서술한 학생은 1명이 있었고 ‘친구와 함께해서 좋았다.’ 라고 응답한 학생은 3명이었다. 자신의 변화를 느끼지 못했지만 프로그램 자체가 재미있고 다음 프로그램에도 참여의사를 밝힌 학생은 1명이었다. 10명의 참가자 중에 9명이 사회성과 정서적인 영역에서 동시에 긍정적인 변화가 있음을 느꼈고 프로그램에 만족하였다. 7회기 때는 상대방의 손가락을 A4 용지에 대고 그린 다음 손가락 그림에 상대방의 다섯 가지 장점을 쓰기 활동을 하였는데 참가자들이 상대방에 대한 욕설이나 비난을 장난으로 하는 것이 일상화가 되어서 상대방에 대해서 좋은 점을 쓰는 것을 어려워했다. 그리고 상대방에 대해 애정을 갖고 손가락 그림을 멋지게 꾸며주라고 했는데 남학생이라서 그런지 꾸미지는 않고 장점도 피상적인 부분인 “게임을 잘 한다.”, “공부를 잘한다.”, “밥을 잘 먹는다.” 등 상대방의 독특하거나 내면적인 부분보다는 보편적인 것만을 작성했다. 상대방의 장점을 생각하기 보다는 신체접촉을 하면서 서로의 손가락을 그리는 과정을 즐거워했고 만족도 조사에서는 제일 흥미 있는 활동으로 선정되었다. 그리고 참가자들이 기억에 남거나 도움이 된 프로그램으로는 ‘손가락 장점 쓰기’ 5명, ‘플라쥬로 나의 인생 표현하기’, ‘상황카드 이야기 만들기’, ‘마니또 활동’에 각각 4명이 응답했다. 자기인식 및 자기관리 영역의 활동 보다는 대인관계 기술을 익히고 참가자들이 피드백을 주고받으면서 상호작용을 할 수 있는 활동을 선호하였다.

학생 만족도 분석결과를 종합해보면 중학생들은 또래관계를 우선시하고 또래관계 속에서 사회성과 더불어 자아존중감에 영향을 주고 있음을 알 수 있었다. 신○, 혁○, 강○도 사회정서학습 프로그램에 만족하였고, 프로그램 종결 후에도 지속적으로 방과 후 집단 활동에 참여하는 것을 볼 수 있었다. 사회정서학습 프로그램을 통해 참가자들은 교과수업에서는 경험하지 못했던 활동인 자신에게 집중해보고 자신의 감정을 알아차리면서 자신의 감정을 자유롭게 말할 수 있었다. 이런 활동들을 통해 참가자들이 자신을 믿을 수 있는 신념이 생기고 타인에 대해 배려하는 마음이 형성됨을 알 수 있었고 더불어 집단 상담의 특성인 보편성, 집단 응집력, 이타주의와 같

은 치료적 요인을 경험한 것으로 보였다. 그리고 프로그램을 통해서 의사소통기술 및 대인관계기술을 학습할 수 있었고, 사회정서적 유능성 기술을 익혀서 자아존중감과 사회성 향상에 영향을 미친 것으로 보였다.

점심시간에 운영했음에도 불구하고 참가자들이 시간에 맞추어 프로그램에 참여하고 프로그램이 끝나면 밝은 표정으로 교실로 돌아가는 모습을 볼 수 있었다. 점심시간을 이용해서 불참할 수도 있었을 텐데 약속을 지키기 위해서 잘 참석해 주어서 너무 고맙고 대견했다. 프로그램이 끝난 후에도 신○, 혁○, 강○은 방과후 활동, 교내 복지 프로그램, 동아리 활동을 열심히 하면서 자신의 적성을 계발하고 시간 및 자기관리를 하는 모습과 더불어 자신의 일을 스스로 계획하고 실천하는 자주성과 규칙을 준수하는 준법성, 공동체 생활을 즐기며 남을 돕고 이해하는 협동성, 타인과 잘 어울리는 사교성이 향상되고 있는 모습이 보였다. 신○은 경직된 표정이 한층 부드러워졌으며 의사소통이 안 될 때 갑자기 소리 지르는 행동이 감소되었다. 그리고 혁○은 급우들 간의 싸움이 감소되었으며 강○은 학기 초에 했던 지각과 컴퓨터 게임 시간이 감소했다. 그리고 강○은 동아리 활동과 글짓기 대회 및 미술대회에 적극적으로 참가하여 글짓기와 미술 실력을 인정받고 있다.

## V. 논의 및 제언

### 1. 논의

이 연구의 목적은 사회정서학습 이론을 기반으로 구성된 집단상담 프로그램이 남자 중학생의 자아존중감 및 사회성 향상에 효과가 있는지를 확인하는 것이었다. 이를 위해서 설정된 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 사회정서학습 프로그램이 남자 중학생의 자아존중감 향상에 효과가 있는가?

둘째, 사회정서학습 프로그램이 남자 중학생의 사회성 향상에 효과가 있는가?

이러한 연구문제에 기초해서 연구에서 밝혀진 실험 결과를 토대로 이론적 고찰 및 선행연구와 관련지어 논의하면 다음과 같다.

첫째, 이 연구의 결과는 사회정서학습 프로그램을 체험한 실험 집단이 통제 집단보다 자아존중감 향상에 효과가 있을 것이라는 첫 번째 연구문제를 지지함으로써 사회정서학습 프로그램이 남자 중학생의 자아존중감을 향상시키는데 긍정적으로 기여하고 있음을 입증하고 있다. 구체적으로 보면, 사회정서학습 프로그램을 체험한 실험 집단의 참가자는 통제 집단의 참가자보다 자아존중감이 부분적으로 향상되었으며 그 효과는 특히, 학교에서의 자아존중감 향상에 두드러지게 나타내고 있음을 시사한다. 이러한 결과는 사회정서적 유능성이 대인관계뿐만 아니라 부정적 정서를 조절하고 자아존중감과 높은 정적 상관을 증명한 박영순(2015)과 사회정서학습 프로그램에 참가한 초등학생의 인성지능에 긍정적인 영향을 입증한 임자연(2012)의 연구 결과와도 일치한다. 그리고 사회정서학습 프로그램이 사회정서학습 기초지식 및 사회정서적 전체 기능과 사회적 유능성 기능, 정서조절 기능, 공감, 자아존중감 증진에 효과가 있었다는 권영웅(2011)의 연구결과와도 일치한다. 따라서 사회정서학습 프로그램은 남자 중학생의 자아존중감 향상에 효과가 있음이 입증되었고, 자아존중감 향상을 위하여 사회정서학습 프로그램을 통한 사회정서적 유능성 교육이 필요함을 시사한다. 이러한 사실은 김태련과 장휘숙(1994)이 말한 또래 청소년들은 우정을 통하여 자신을 표현하고 타인을 이해할 수 있으며 중학생은 특히, 또래관계에서의 유능성을 토대로 자아존중감 형성에 영향을 미치고 있음이 입증되었다.

둘째, 이 연구의 결과는 사회정서학습 프로그램을 체험한 실험 집단이 통제 집단

보다 사회성 향상에 효과가 있을 것이라는 두 번째 연구문제를 지지함으로써 사회정서학습 프로그램이 남자 중학생의 사회성을 향상시키는데 긍정적으로 기여하고 있음을 입증하고 있다. 구체적으로 보면, 사회정서학습 프로그램을 체험한 실험 집단의 참가자는 통제 집단의 참가자 보다 준법성, 협동성, 사교성, 자주성 등 모든 사회성 요인들의 향상이 나타났다. 이러한 결과는 중학생의 사회성은 또래집단을 통해서 영향을 받고, 또래집단이 중학생의 사회성에 많은 영향을 주고 있고 청소년들은 우정을 통하여 자신을 표현하고 타인을 이해할 수 있음을 입증한다. 그리고 청소년기는 또래와의 깊은 관계 형성이 이루어지는 등 사회성의 형성이 활발하게 이루어지는 단계라는 것을 알 수 있다. 또한 청소년들의 사회성 발달에 크게 영향을 주는 곳은 대부분의 시간을 보내는 학교이고, 학교에서의 생활은 학생들에게 상호작용의 기회를 확대시켜 주고, 대인관계의 영역을 넓혀주는 곳임을 확인할 수 있다(김태련, 장휘숙, 1994). 따라서 중학생의 사회성 향상을 위해서는 또래집단을 이용한 활동으로 신뢰와 지지를 통한 경험이 중요하다고 할 수 있다.

끝으로, 사회정서학습 프로그램에 참가한 학생들의 행동관찰 일지 분석 및 학생만족도 설문지를 분석한 결과를 보면, 그들은 부정적인 정서 및 문제 행동 감소, 사회적인 활동과 자기계발 및 관리에 자발적 참여가 증가한 것으로 확인되었다. 이러한 결과는 사회정서학습 프로그램의 효과로 부정적 행위가 감소되고 자신과 타인에 대한 향상된 태도 및 집단 내 친사회적 행동이 조성된다는 선행연구(Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2004)를 지지하고 있다. 사회정서학습 프로그램에 참가한 학생들의 행동을 관찰해볼 때, 먼저 자신을 스스로 가치 있고 능력 있는 존재로 인식하는 자아존중감이 강화되어야 갈등 상황에서도 유연하게 대처할 수 있고, 그런 유연함이 사회성을 향상시키는데 기여하고 있었다. 이는 청소년기의 중요한 과업이 자아존중감이며 사회성 향상의 기본이라는 주장(백양희, 김지유, 2012)을 뒷받침하고 있다.

이 연구의 실험 집단 참가자들의 회기별 관찰일지 분석을 통해서 알 수 있듯이, 학생들은 또래관계에서 어떻게 의사소통해야 할지 방법을 몰라서 또래관계에서 친구사귀기와 관계유지 및 관리가 어려웠음을 알 수 있었다. 그리고 교우와의 잦은 싸움은 상대방을 이해하지 않고 자신의 입장만 주장하거나 상대방을 배려하지 않을 때 발생하였다. 이를 예방하기 위해서는 의사소통방법을 익히거나 대인관계기술과 같은 사회정서적 유능성을 익히게 하여 사회성 향상에 필요한 교육이 필요함을 시

사한다. 사회정서학습 프로그램에 참가한 학생들 중에 신○, 혁○, 강○은 나의정서 이해 I, II 회기가 끝난 4회기 때는 자신의 감정을 방어 없이 표출하였고, 자신이 선택한 상황카드에 대한 스토리를 만들 때는 부정적인 것보다는 긍정적인 방향으로 사고하려는 모습을 볼 수 있었다. 6회기 때는 혁○이 자신이 쌓은 카프라가 쓰러져도 화를 내지 않고 다시 쌓아가는 모습에서 화나는 감정이 감소되었음을 볼 수 있었다. 더불어, 상대방의 감정을 이해하고 다른 의견을 수용하는 모습을 볼 수가 있었다. 즉 사회정서학습 프로그램을 통해서 학생들은 자신과 타인의 정서에 대해서 인식하게 되었고, 상대방의 감정을 추론하여 부정적인 감정에 대해서 여유가 생겼으며 그리고 5회기 도입 부분에서는 의사소통방법을 몰라서 짜증을 내고 같은 말을 반복하면서 원활하게 의사소통이 되지 않고 욱하는 감정들이 올라왔었지만 활동의 전개 부분에서 의사소통방법을 익힌 후에는 갈등상황에서 비난과 욱설을 하기 보다는 대화로서 문제를 긍정적으로 해결할 수 있게 되었다. 또한 8회기 때는 자신의 갈등상황을 표현하고, 상대방의 입장에서 생각해보면서 다른 사람의 의견을 경청하여 합리적으로 문제를 해결하려는 모습이 보였다. 즉, 상대방의 다른 의견과 태도에 대해서 비난하거나 무시하기 보다는 격려와 칭찬을 해주려고 노력하는 친사회적인 분위기가 조성되었다. 그리고 9회기 때는 타인의 기준에 맞추어 살기 보다는 자신의 과거를 돌아보고, 현재를 수용하며 미래의 나의 모습을 상상하면서 자신의 삶을 계획하는 모습이 보였으며 프로그램의 마지막 회기에서 참가자들이 마니또에게 편지쓰기 활동을 할 때는 프로그램 참가 학생들이 상대방에 대해 긍정성을 발견하고 강점을 찾을 수는 모습을 볼 수 있었다.

이 연구를 통해서 사회정서학습 프로그램은 남자 중학생의 자아존중감과 사회성 향상에 효과가 있음이 검증되었는바, 이는 이지은(2014)이 문헌 연구를 통해서 입증한 사회정서학습이 학교폭력예방과 인성교육의 보완책으로서 교과교육에 적용해야 함을 시사한다. 이 연구에서 사회정서학습 프로그램에 참가한 학생들은 자아존중감과 사회성이 향상되고, 행동이 긍정적으로 변화되었으며 또한 프로그램에 대한 높은 만족감을 표현하였다. 따라서 사회정서학습 프로그램이 남자 중학교에 적용된다면 학생들의 자아존중감과 사회성을 향상시키는데 긍정적인 효과를 기대할 수 있을 것으로 보인다.

## 2. 제언

위의 연구결과를 종합해 보면, 사회정서학습 프로그램을 중학교 남학생들에게 적용하면 그들의 사회정서적 유능성을 향상시킬 수 있음을 실험적으로 뒷받침하고 있으며, 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 이 연구의 대상이 남자 중학생 1학년으로 제한되었기 때문에 모든 학생들에게 적용하기에는 주의가 필요하며, 학생들의 발달수준과 성별 등을 고려하여 동일한 효과가 나타나는지 검증될 필요가 있다.

둘째, 이 연구의 대상이 제주도내 도심의 특정지역에 거주하는 학생을 대상으로 수행되었기 때문에 농촌지역이나 기타 생태학적 배경에 따라 프로그램의 효과가 어떻게 달라질 것인지에 대한 체계적인 연구가 요구된다.

셋째, 학생들의 사회정서적 유능성 향상이 학생들의 학교생활 및 사회적 적응에 어떤 결과를 가져올 것인지에 대한 부가적인 탐색이 요구된다.

넷째, 사회정서학습 프로그램이 학생들의 가정 및 사회적 자아존중감 향상에 기여하지 못한 것에 대해 타당한 이유를 제공할 수 있는 연구가 요구된다.

## 참고문헌

- 강석영, 김동민, 하창순 (2009). 전국청소년위기상황 실태조사. 서울: 한국청소년상담복지개발원.
- 강위영 (1999). 정서·행동 발달과 문제 예방. 대구: 대구대학교출판부.
- 곽윤정 (2004). 정서지능 교육 프로그램 모형 개발 연구. 박사학위논문, 서울대학교.
- 구도연 (2013). 그립(Grip) 친구 도우미 프로그램이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향: 중학생의 스트레스, 공감 능력을 중심으로. 석사학위논문, 성신여자대학교.
- 권영웅 (2011). 사회정서학습 프로그램이 사회 정서적 성과와 학교적응에 미치는 효과. 박사학위논문, 경상대학교.
- 김경아 (2007). 자기성장을 위한 집단상담 프로그램이 중학생의 자아존중감, 자기효능감 및 학업성취에 미치는 효과. 석사학위논문, 우석대학교.
- 김금숙 (2003). 자아존중감 프로그램이 중학생의 학교생활적응에 미치는 효과. 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원.
- 김명진 (2010). 도덕교과교육을 통한 인성교육의 활성화 방안 연구. 석사학위논문, 공주대학교.
- 김미선 (2009). 자아존중감 증진 프로그램이 다문화 가정 아동의 자아존중감과 학교생활적응에 미치는 효과. 석사학위논문, 숙명여자대학교.
- 김미연 (2011). 사회적 상호작용 불안 감소를 위한 계슈탈트 관계성 향상 프로그램 (Grip)의 효과. 석사학위 논문, 성신여자대학교.
- 김영란 (2008). 관계성 증진 집단상담 프로그램이 초등학생의 자아존중감 및 사회성에 미치는 효과. 석사학위논문, 국제신학대학원대학교.
- 김정규 (2013). 계슈탈트 관계성 향상 프로그램 매뉴얼. 서울: 계슈탈트미디어.
- 김태련, 장휘숙 (1994). 발달심리학. 서울: 박영사.
- 김현자 (2012). 계슈탈트 집단미술치료가 저소득층 저학년 아동의 애착안정성과 학교생활적응에 미치는 효과. 석사학위논문, 경기대학교.
- 김혜진 (2008). 자기성장 프로그램이 중학교 남학생의 자아존중감에 미치는 효과. 석사학위논문, 울산대학교 교육대학원.
- 김호영 (2010). 정서학습프로그램이 시설아동의 사회성 기술 및 사고력에 미치는 영향. 석사학위논문, 나사렛대학교 재활복지대학원.
- 민태욱 (2004). 배려증진 프로그램이 초등학교 피배척 아동의 자기존중감 및 또래관계에 미치는 효과. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.



- 박기령 (2013). 청소년 또래상담 프로그램의 효과성 연구: 자아존중감과 대인관계에 미치는 영향을 중심으로. 석사학위논문, 경기대학교 교육대학원.
- 박순영 (2010). 게슈탈트 집단미술치료가 시설아동의 불안과 사회적응력에 미치는 효과. 석사학위논문, 영남대학교 환경보건대학원.
- 박영순 (2015). 중학생의 사회정서적 유능성과 자기조절학습, 학업성취도와의 관계. 석사학위 논문, 계명대학교 대학원.
- 방현심 (2009). 사회적기술 향상 프로그램이 중학생의 대인관계와 자기통제 및 학교폭력 예방에 미치는 효과. 석사학위논문, 전남대학교 교육대학원.
- 백양희, 김지유 (2012). 청소년 미술치료. 서울: 양서원.
- 부지혜 (2012). 관계성 향상 프로그램을 전·후한 협동학습 상황에서의 학습몰입 수준 비교. 석사학위논문, 건국대학교 교육대학원.
- 손경원 (2008). 학교폭력예방을 위한 사회 규범적 접근. 한국윤리교육학회, 26(1), 101-124.
- 손경원 (2010). 초등학생들의 사회 정서적 능력 함양을 위한 인성교육 통합 프로그램의 효과 분석. 한국윤리교육학회, 31(12), 49-82.
- 신창옥 (2006). 집단 따돌림 피해 청소년을 위한 자아존중감 향상 프로그램 개발과 효과 검증. 석사학위논문, 한남대학교 교육대학원.
- 신현숙 (2013). 교과수업과 연계한 학급단위의 사회정서학습: 사회정서적 유능성과 학교관련 성과에 미치는 효과. 한국심리학회지: 학교, 10(1), 83-110.
- 안수영 (2007). 청소년의 또래관계에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원.
- 양미경 (2008). 집단미술치료프로그램이 학교부적응 중학생의 학교생활적응 및 자아존중감 증진에 미치는 효과. 석사학위논문, 강원대학교 교육대학원.
- 양애란 (2010). 부적응 중학생의 자아존중감과 학교적응력 향상을 위한 이야기치료 상담 프로그램의 개발. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 우화령 (2013). 자아존중감 및 사회성 발달을 위한 미술교육 연구: 중학교 미술수업을 중심으로. 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원.
- 이숙 (2010). 자아존중감이 대인관계에 미치는 영향: 구약에 나타난 대인관계 실패모형분석 및 기독교상담. 석사학위논문, 성결대학교 신학전문대학원.
- 이주은 (2005). 집단미술치료가 결손가정 아동에게 미치는 효과: 자아존중감과 사회성향상을 중심으로. 석사학위논문, 숙명여자대학교 교육대학원.
- 이지숙 (2011). 정서지능 향상 프로그램이 초등학생의 정서지능과 대인관계에 미치는 효과. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원.

- 이지은 (2014). 사회정서학습의 도덕교육적 함의 연구. 석사학위논문, 서울대학교.
- 이지희 (2009). 사회기술훈련 프로그램이 외현화 아동의 교우관계, 자아존중감, 사회적 기술에 미치는 영향. 석사학위논문, 동국대학교.
- 이현지 (2013). 사회적 향상을 위한 소통중심 미술교육 프로젝트 개발 연구-지역아동센터 초등학생 중심으로. 석사학위논문, 경희대학교 교육대학원.
- 이현명 (2008). 사회적 기술 향상 프로그램이 고립 아동의 자기 존중감과 교우관계에 미치는 영향. 석사학위논문, 전주교육대학교.
- 이혜경 (2014). 또래관계 향상 집단상담 프로그램이 아동의 자아강도에 미치는 효과. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원.
- 이효정 (2007). 미술수업에서 협동학습에 의한 교수-학습 프로그램이 미술자아개념과 사회성 증진에 미치는 영향: 중학교 1학년 중심으로. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 임영진 (2008). 자아존중감 증진 프로그램이 지역아동센터 아동의 학습태도 및 사회적응력 변화에 미치는 영향. 석사학위논문, 청주대학교 행정대학원.
- 임자연 (2012). 사회·정서학습 집단상담 프로그램이 초등학생의 인성지능과 학습효능감에 미치는 영향. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 임희정 (2007). 중학생의 여가활동 수준이 사회성 발달에 미치는 영향. 석사학위논문, 국민대학교 교육대학원.
- 장맹배 (2000). 청소년 자아존중감 증진을 위한 문화활동의 활용연구. 석사학위논문, 카톨릭대학교 사회복지대학원.
- 전민경 (2012). 특성화고등학교 학생의 학교 행복감 향상을 위한 긍정심리 적용 집단상담 프로그램 개발. 한국교원대학교 교육대학원.
- 전훈, 봉미미, 김성일 (2010). 지각된 유능감과 교실목표구조에 의한 동기변인 예측에 있어서 사회적 지지의 매개효과. *교육심리연구*, 24(4), 999-1027.
- 정범모 (1971). *교육과 교육학*. 서울: 배영사.
- 정성란 (2014). *집단상담*. 서울: 학지사.
- 조복희 (2004). *인간발달: 발달 심리적 접근*. 서울: 교문사.
- 조수연 (2012). 미술중심 통합문화예술교육이 유아의 창의성과 사회성 발달에 주는 효과. 석사학위논문, 한양대학교 교육대학원.
- 청소년폭력예방재단 (2014). *학교폭력 실태조사*. 서울: 청소년폭력예방재단.
- 최보가, 전귀연 (1993). 자아존중감 척도 개발에 관한 연구(1). *대한가정학회지*, 31(2), 41-54.
- 최성애 (2014). *대안교실 담당자 연수 실습 워크북*. 서울: HD행복연구소.

- 하영례 (2009). 집단놀이치료를 활용한 유아 사회정서적 유능감 프로그램 개발 및 효과. 박사학위논문, 전남대학교.
- 한국교육개발원 (2013). 학교폭력예방프로그램 개발과 적용(KEDI-MEST 학교폭력 예방 국제세미나 자료집). 서울: 한국교육개발원.
- 한수경 (2013). 청소년의 대인간 외상경험이 대인관계 문제에 미치는 영향에서 자기체계 손상의 매개효과. 석사학위논문, 가톨릭대학교 상담심리대학원.
- 홍정아 (2013). 협동학습을 통한 사회정서학습이 통합학급 학생들의 정서지능, 또래지원 및 또래관계망에 미치는 영향. 박사학위논문, 이화여자대학교.
- Bandura, A. (1970). *Modeling theory: Some traditions, trends, and disputes*. Chicago: Markham.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bear, G. G., Manning, M. A., & Izzard, C. E. (2003). Responsible behavior: The importance of social cognition and emotion. *School Psychology Quarterly*, *18*, 140-157.
- Bechara, A., Damasio, A. R., & Bar-On, R. (2007). *The anatomy of emotional and implications for educating people to emotionally intelligent*. Prager, CZE: Westpon.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, *57*, 111-127.
- CASEL (2014). What is social and emotional learning? Retrieved July 10, 2014, from <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/>
- Coopersmith, P. E. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, LA: W. H. Freeman.
- Coopersmith, P. E. (1981). *The antecedents of self-esteem*(2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analyt review. *American Journal of Community Psychology*, *25*, 115-152.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, *19*, 313-332.

- Gardner, H. (1993). *다중지능의 이론과 실제(Multiple intelligences)*. 김명희, 이경희 역). 서울: 양서원(원서 1991년 출판).
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, *58*, 466-474.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: H. Holt and Company.
- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS curriculum*. Washington, DC: Developmental Research and Programs.
- Merrell, K. W., & Gueldner, A. G. (2011). *사회정서학습: 정신건강과 학업적 성공의 증진(Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental wealth and academic success)*, 신현숙 역). 서울: 교육과학사(원서 2010년 출판).
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic books.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, *17*, 433-442.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, *62*, 1066-1078.
- Wilson, T. L., Muders, D., Butner, H. M., Gensheimer, P. D., Uchida, K. I., Kramer, C., Tieftrunk, A. R. (2001). *Science with the Atacama Large Array*. San Francisco, LA: ASP.
- Zins, Z. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). *The scientific base linking social and emotional to school*. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg(Eds.), *Building academic success on social and learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York: Teachers College Press.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke(Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School

Psychologists.

## **A B S T R A C T**

# **The Effects of Social and Emotional Learning Programs on Male Students' Self-esteem and Sociality in Middle School.**

**Song, Hwa Yeon**

**Major in Psychotherapy**

**Graduate School of Social Education**

**Jeju National University**

**Jeju, Korea**

**Supervised by Professor Song, Jae Hong, Ed. D.**

This article was aimed to demonstrate whether the Social and Emotional Learning(SEL) programs have effects on improving male students' Self-esteem and Sociality in middle school. The questions were as follows:

First, have the SEL programs effects on improving male students' Self-esteem in middle school? Second, have the SEL programs effects on improving male students' Sociality in middle school ?

I have selected twenty 1st-grade males in a middle school at Jeju city, and arranged randomly ten males into the experimental group and another ten males into the controlled group. The males of experimental group have participated in the SEL programs two sessions per week for seven weeks, while there wasn't any treatment to controlled group. Before and after the experiment was

conducted, participants of both groups have taken the Self-esteem and the Sociality scales. The Self-esteem scale was developed by Coopersmith(1981) and translated to fit the Korean situation by Boga Choe and Gwiyeon Jeon(1993). Also the Sociality scale was developed by Beommo Jeong(1971) and modified to fit the level of middle school students by Hyojeong Lee(2007).

The researcher calculated the mean and standard deviation for each group in the terms of participants' Self-esteem and Sociality scores, and conducted the *t*-test to testify whether the average differences between two groups would be significant statistically. Also, the researcher wrote the behavioral observation journal about experimental group participants' Self-esteem and Sociality, and at the end of the programs, took a survey on their satisfaction of SEL programs, and then conducted a qualitative analysis.

The main findings of these study were as follows:

First, the SEL programs had effects on improving males' Self-esteem, including the total score of Self-esteem and the academic Self-esteem, with participants taking significantly higher scores than non-participants.

Second, the SEL programs had effects on improving males' Sociality, including the total scores of Sociality and all sub scores such as compliance, cooperation, sociality, and independence, with participants taking significantly higher scores than non-participants.

Third, the males who participated in the SEL programs perceived that their own negative emotions and problematic behaviors were decreased, as a results of the programs, and their satisfactions of the programs were increased.

Taken together, the males participated in SEL programs perceived the positive change of their own behaviors as well as Self-esteem and Sociality, and proved the high satisfaction with the programs. Therefore, if males participate SEL programs, they could improve their own Self-esteem and Sociality.

## 부 록

1. 자아존중감검사
2. 사회성 검사
3. 사회정서학습 프로그램
4. 회기별 활동사진



<부록 1> 자아존중감검사

## 자아존중감검사

아래의 질문은 내가 나 자신을 어떻게 생각하는가에 관한 문항입니다. 개인마다 생각이 다르므로 옳고 그른 답이 없습니다. 평소에 생각하거나 느낀 바를 솔직하게 응답해주시면 됩니다. 각 문항을 읽고 여러분의 생각을 잘 나타내 주는 칸에 v표 해 주시기 바랍니다.

\* 여러분이 응답한 내용과 결과에 대한 비밀을 지킬 것이며, 연구를 위한 목적 이외에는 절대로 사용하지 않을 것을 약속드립니다.

1학년 (        ) 반        이름: (        )

번호	문 항 내 용	매우 그렇지 않다	그렇지 않다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 결심을 하고 그 결심대로 밀고 나갈 수 있다.	1	2	3	4
2	나는 내 또래의 친구들 사이에서 인기가 많다.	1	2	3	4
3	부모님은 내 기분을 잘 맞춰 주신다.	1	2	3	4
4	나는 학교에서 실망하는 일이 가끔 있다.	1	2	3	4
5	나는 내게 주어진 일에 최선을 다하려 한다.	1	2	3	4
6	나에겐 친구가 없다.	1	2	3	4
7	부모님은 나를 잘 이해해 주신다.	1	2	3	4
8	내가 원하는 만큼 학교생활이 잘 되지 않는다.	1	2	3	4
9	나는 망설이지 않고 결심할 수 있다.	1	2	3	4
10	누구든지 나를 좋아한다.	1	2	3	4
11	나는 우리가족이 최고라고 생각한다.	1	2	3	4

12	나는 학교에서 가끔 화가 날 때가 있다.	1	2	3	4
13	내 문제를 주로 내가 해결할 수 있다.	1	2	3	4
14	친구들은 나와 함께 있는 것을 좋아한다.	1	2	3	4
15	나는 부모님과 함께 즐거운 시간을 많이 가진다.	1	2	3	4
16	선생님은 나를 착하지 않다고 생각하시는 것 같다.	1	2	3	4
17	나는 내 자신을 알고 있다.	1	2	3	4
18	나는 남을 재미있게 해주는 사람이다.	1	2	3	4
19	나는 가족과 함께 있을 때 기분이 좋다.	1	2	3	4
20	나는 가끔 학교 성적에 실망이 든다.	1	2	3	4
21	나는 내 자신에 대해 매우 만족한다.	1	2	3	4
22	나는 남에게 좋은 친구이다.	1	2	3	4
23	우리 가족은 이 세상에서 제일 훌륭하다.	1	2	3	4
24	나는 학교에서 하는 일이 서툴다.	1	2	3	4
25	내 친구들은 내 생각을 귀담아 들어준다.	1	2	3	4
26	나는 엄마, 아빠에게 좋은 아들이다.	1	2	3	4
27	내가 좀 더 나은 학생이면 좋겠다.	1	2	3	4
28	친구들은 주로 내 생각에 따른다.	1	2	3	4
29	부모님이 나를 자랑스러워 할 만하다.	1	2	3	4
30	나는 선생님이 설명하실 때 좀 더 잘 이해할 수 있었으면 좋겠다.	1	2	3	4
31	나는 원하기만 하면 항상 친구를 사귄다.	1	2	3	4
32	나는 우리 가족 중 중요한 사람이다.	1	2	3	4

<부록 2> 사회성 검사

## 사회성 검사

아래의 질문은 내가 나 자신을 어떻게 생각하는가에 관한 문항입니다. 개인마다 생각이 다르므로 옳고 그른 답이 없습니다. 평소에 생각하거나 느낀 바를 솔직하게 응답해주시면 됩니다. 각 문항을 읽고 여러분의 생각을 잘 나타내 주는 칸에 v표 해 주시기 바랍니다.

\* 여러분이 응답한 내용과 결과에 대한 비밀을 지킬 것이며, 연구를 위한 목적 이외에는 절대로 사용하지 않을 것을 약속드립니다.

1학년 ( ) 반 이름: ( )

번호	문항 내용	매우 그렇지 않다	그렇지 않다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 학급 규칙을 잘 지킨다.	1	2	3	4
2	나는 한번 시작한 일은 어렵더라도 끝까지 해낸다.	1	2	3	4
3	나는 수업 시간에 돌아다니고 싶지만 규칙을 잘 지킨다.	1	2	3	4
4	나는 선생님의 말씀이 지루할 때도 끝까지 잘 듣는다.	1	2	3	4
5	나는 학습 활동을 약속에 따라 실천한다.	1	2	3	4
6	나는 빌린 물건은 제때 돌려준다.	1	2	3	4
7	나는 모둠활동을 할 때 함께 의논하는 것이 좋다.	1	2	3	4
8	나는 친구들과 놀 때 마음에 들지 않는 일이 있어도 참고 논다.	1	2	3	4
9	나는 남의 일을 도와주는 것이 기쁘다.	1	2	3	4
10	나는 친구가 도움을 요청할 때 내가 도와줄 수 있는 일이라면 최선을 다해 도와준다.	1	2	3	4
11	나는 반 친구들과 함께 학급 일하기를 좋아한다.	1	2	3	4

12	나는 수업을 할 때 친구들과 협동을 잘 한다.	1	2	3	4
13	친구들은 나와 쉽게 친해질 수 있다고 한다.	1	2	3	4
14	나는 무엇이든 새롭고 의심나는 것을 잘 물어 본다.	1	2	3	4
15	나는 친구를 잘 사귀고 오랫동안 함께 잘 논다.	1	2	3	4
16	나는 농담을 잘 하며 사람들을 잘 웃긴다.	1	2	3	4
17	나는 새 친구가 반에 들어오면 다른 아이들 보다 친절하게 대해준다.	1	2	3	4
18	나는 아는 사람을 보면 먼저 아는 체 한다.	1	2	3	4
19	나는 친구의 어려운 문제를 해결하여 준다.	1	2	3	4
20	나는 아이들이 많이 모여 노는 곳에 가서 즐겨 논다.	1	2	3	4
21	나는 내 잘못을 친구가 지적해주면 고맙게 듣는다.	1	2	3	4
22	나는 아는 집에 심부름 갈 일이 있을 때 부끄러워하지 않고 잘 간다.	1	2	3	4
23	나는 친구가 기분 나쁜 일이 있으면 친구의 기분을 잘 바꿔준다.	1	2	3	4
24	나는 친구가 잘못된 행동을 했어도 잘 참고 용서해 준다.	1	2	3	4
25	나는 하루 생활계획을 스스로 세워서 실천한다.	1	2	3	4
26	나는 엄마, 아빠에게 좋은 아들이다.	1	2	3	4
27	나는 내 생각이 옳다고 생각될 때 주장할 줄 안다.	1	2	3	4
28	나는 내 역할을 시키지 않아도 스스로 실천한다.	1	2	3	4
29	나는 어떤 일을 할 때 남들이 늘 하는 방법을 쓰지 않는다.	1	2	3	4
30	내 문제는 나 혼자 해결하려고 애쓴다.	1	2	3	4

<부록 3> 사회정서학습 프로그램

• 1회기: 신뢰감 형성 및 자기소개

<활동목표> 친밀감 형성하기 및 구조화

(사회정서적 유능성 요소: 자기인식, 사회적 인식)

과정	활동내용	준비물
도입	인사 나누기 및 프로그램 안내	명찰 켄트지 색연필
진개	1) 프로그램 운영 구조화 - 프로그램 운영 시간 및 내용 안내 - 서약서 쓰기 - 자아존중감, 사회성 사전검사  2) 별칭짓기 - 프로그램을 통해 변화하고 싶은 목표와 관련된 단어 생각하여 명찰에 기록하기  3) 자기소개 - 옆 사람과 파트너가 되어 눈을 감고 서로의 모습을 그리기 - 파트너의 장점 및 특징 말하기 - 파트너가 말한 부분이 맞는지 본인에게 확인하기 - 파트너로부터 듣는 자기소개에 대해 어떤 느낌이 드는지 감정나누기	
정리	소감 나누기	
다음차시 예고	다음 회기 안내	
유의점	첫 시간이므로 흥미 유발과 라포 형성에 중점을 둔다.	

• 2회기: 나의 정서 이해하기 I

<활동목표> 자신의 감정 알아차리기

(사회정서적 유능성 요소: 자기인식)

과정	활동내용	준비물
도입	인사 나누기, 지난 회기 활동 회상 및 본회기 활동내용 안내	켄트지 크레파스
전개	자유화 그리기 - 지금 여기에서 떠오르는 장면 그리기 - 자신의 자유화에 대해 발표하고 그 상황에서 어떤 감정이 들었는지 정서적인 영역 피드백하기	
정리	소감 나누기	
다음차시 예고	다음 회기 안내	
유의점	자신의 감정을 알아차리는 것이 중요함을 알려주고 자신에게 집중하여 그릴 수 있도록 한다.	

• 3회기: 나의 정서 이해Ⅱ

<활동목표> 자신의 감정 표현하기

(사회정서적 유능성 요소: 자기인식, 자기관리)

과정	활동내용	준비물
도입	인사 나누기, 지난 회기 활동 회상 및 본회기 활동내용 안내	포스트잇 감정날씨표 볼펜 감정카드
전개	1) 감정 분류하기 - 포스트잇에 알고 있는 감정 단어를 쓰기 - 감정도 날씨처럼 아주 맑음(아주 기분 좋음), 맑음(기분 좋음), 흐림(차분한 감정), 번개(화나는 감정)으로 분류할 수 있음을 안내함. - 자신이 쓴 포스트잇을 감정날씨에 분류하여 붙이기  2) 현재 혹은 최근에 느꼈던 감정카드 고르기 - 선택한 감정에 대해서 이유를 설명하기 - 최근에 그런 감정을 느끼게 된 상황 이야기하기 - 다른 사람이 그런 상황이라면 어떤 감정이 드는지에 대해서 이야기 나누기 - ‘~상황에서 ~감정이 든다.’ 라고 표현하기	
정리	소감 나누기	
다음차시 예고	다음 회기 안내	
유의점	다른 사람과 교류하기 위해서는 자신의 감정을 알아차리고 표현하는 것이 중요함을 체감할 수 있도록 한다.	

• 4회기: 타인의 정서 이해

<활동목표> 같은 상황이지만 상대방에 따라 다른 감정이 있을 수 있음을 이해하기  
(사회정서적 유능성 요소: 사회적 인식)

과정	활동내용	준비물
도입	인사 나누기, 지난 회기 활동 회상 및 본회기 활동내용 안내	A4 용지 볼펜 상황카드
전개	1) 감정빙고게임 - A4용지에 16칸을 만들고 그 안에 떠오르는 감정을 적는다. - 한 사람씩 돌아가면서 자신이 쓴 감정을 말하면서 대각선이나 가로, 세로 줄이 채워지면 먼저 빙고를 외치는 사람이 이긴다.  2) 상황카드 이야기 만들기 - 여러 개의 상황카드 중에 자신에게 인상적인 상황카드를 선택한다. - 자신이 선택한 상황카드를 보고 그림의 전, 현재 상황, 후를 상상하여 스토리를 만든다. - 발표하고 피드백을 한다.	
정리	소감 나누기	
다음차시 예고	다음 회기 안내	
유의점	상황카드를 통해 집단원의 관심사와 문제처리방법을 알 수 있는데 긍정적으로 문제를 처리할 수 있도록 피드백을 주고 집단원의 사고와 감정을 교류하여 자신의 사고와 감정에만 고착되지 않도록 한다.	



• 5회기: 경청과 나전달법

<활동목표> 의사소통 방법 익히기

(사회정서적 유능성 요소: 대인관계기술, 책임 있는 의사결정)

과정	활동내용	준비물
도입	인사 나누기, 지난 회기 활동 회상 및 본회기 활동내용 안내	도형사진 A4 용지 연필 지우개 상자
전개	1) 제시된 도형을 설명하고 그리기 - 설명하는 역할과 잘 듣고 그리는 역할하기  2) 상황에 따른 나 전달법 연습 - 고민을 종이에 적고 상자에 넣기 - 돌아가면서 한 장씩 뽑은 고민에 대해서 ‘나 전달법’ 연습하기 - 연습내용: ‘나는 ~상황에서 ~감정이 든다. 나는 ~가 어떻게 했으면 좋겠다.’	
정리	소감 나누기	
다음차시 예고	다음 회기 안내	
유의점	자신의 감정과 원하는 것을 나전달법으로 말하는 연습을 하면서 의사소통기술을 익히게 한다.	

• 6회기: 대인간 문제해결

<활동목표> 대인간 문제해결을 위해 협력하기

(사회정서적 유능성 요소: 대인관계기술, 책임 있는 의사결정)

과정	활동내용	준비물
도입	인사 나누기, 지난 회기 활동 회상 및 본회기 활동내용 안내	카프라 켄트지 크레파스 A4용지 펜
전개	1) 카프라 만들기 - 목인수행 - 카프라를 이용하여 만들고 싶은 것을 만든 후 이야기 만들기  2) 협동화 그리고 스토리 만들기 - 2개의 그룹으로 나누기 - 한 사람이 한 가지 색 크레파스를 선택하기 - 말하지 않고 조용하게 그림 그리기 - 더 이상 그릴 것이 없을 때 완료하고 완성된 그림을 보고 조별 스토리 만들기	
정리	소감 나누기	
다음차시 예고	다음 회기 안내	
유의점	개인이 그룹 안에서 어떻게 상호작용하는지를 관찰하고 팀원이 협력하여 이야기를 만들 수 있도록 지도한다.	

• 7회기: 긍정적 사고의 힘

<활동목표> 집단원의 장점 찾기

(사회정서적 유능성 요소: 자기관리)

과정	활동내용	준비물
도입	인사 나누기, 지난 회기 활동 회상 및 본회기 활동내용 안내	
전개	1) 손가락 장점 쓰기 - 색지를 선택한다. - 옆 사람의 손가락을 색지에 대고 그리기를 한다. - 손가락에 상대방의 5가지 장점을 쓰고 꾸며준다.  2) 장점 릴레이 - 동그랗게 앉은 후 옆 사람에 대한 장점을 말한다. - 돌아가면서 장점 이야기하기	A4 색지 싸인펜
정리	소감 나누기	
다음차시 예고	다음 회기 안내	
유의점	보는 관점에 따라 다르게 받아들일 수 있으므로 될 수 있는 대로 긍정적으로 생각할 수 있도록 유도한다.	

• 8회기: 갈등해소

<활동목표> 갈등상황에 직면하여 대처하기

(사회정서적 유능성 요소: 자기관리, 대인관계 기술)

과정	활동내용	준비물
도입	인사 나누기, 지난 회기 활동 회상 및 본회기 활동내용 안내	그림인형 쪽지 볼펜 상자
전개	1) 그림인형으로 갈등상황 표현하기 - 최근에 있었던 갈등상황을 그림인형으로 표현하기 - 어떤 상황과 감정이 들었는지 이야기 나누기  2) ‘만약 나라면?’ 다른 사람의 갈등을 듣고 의견나누기 - 자신에게 있었던 갈등상황을 종이에 적고 상자에 넣기 - 돌아가면서 상자에서 종이를 뽑고 만약 나의 문제였다면 어떻게 문제를 해결할 것인지를 이야기 나누기	
정리	소감 나누기	
다음차시 예고	다음 회기 안내	
유의점	학생들에게 갈등상황을 객관적으로 볼 수 있는 기회를 제공하여 유연하게 대처할 수 있도록 한다.	

- 9회기: 목표 세우고 실천하기

<활동목표> 목표설정과 능동적으로 행동하기

(사회정서적 유능성 요소: 자기인식, 자기관리, 책임 있는 의사결정)

과정	활동내용	준비물
도입	인사 나누기, 지난 회기 활동 회상 및 본회기 활동내용 안내	
전개	1) 과거, 현재, 미래의 나의 모습 상상하기 - 풀라쥬로 나의 인생을 표현하기 - 나의 인생에 대해서 발표하기 - 피드백 하기  2) 마니또 정하기 - 집단원의 이름이 적힌 쪽지 고르기 - 선정된 마니또를 다음 회기까지 잘 관찰하고 도와주면서 다음 회기에 소감 발표하기	잡지 썬트지 풀 가위 싸인펜 이름쪽지
정리	소감 나누기	
다음차시 예고	다음 회기 안내	
유의점	자신의 과거, 현재, 미래를 생각하게 함으로써 자신의 인생에 대한 로드맵을 설계하여 실천할 수 있도록 한다.	

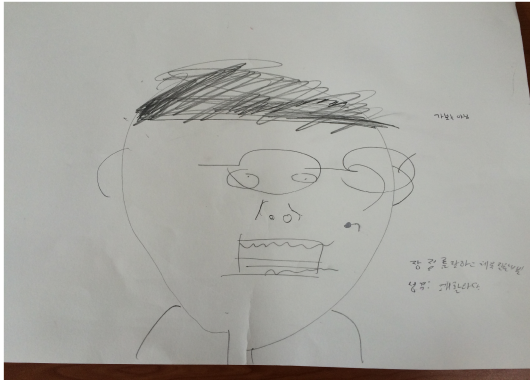
• 10회기: 집단 마무리하기

<활동목표> 집단 회기 요약하기 및 평가하기

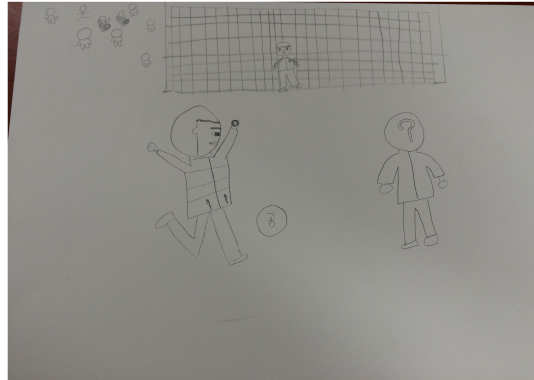
(사회정서적 유능성 요소: 관계관리, 자기관리)

과정	활동내용	준비물
도입	인사 나누기, 지난 회기 활동 회상 및 본회기 활동내용 안내	카드 자아존중감 사회성 검사지 만족도 조사지 펜
전개	1) 마니또에게 편지쓰기 - 지난 회기에 선정된 마니또에게 장점, 고쳤으면 하는 것, 덕담을 카드에 쓰고 전달하기  2) 사후검사, 만족도 조사 - 자아존중감검사, 사회성검사, 프로그램 만족도 조사	
정리	소감 나누기	
유의점	개인의 목표 달성에 미진했던 부분은 추수지도 혹은 개인상담으로 이어질 수 있도록 하고 이별 감정에 대해 다룬다.	

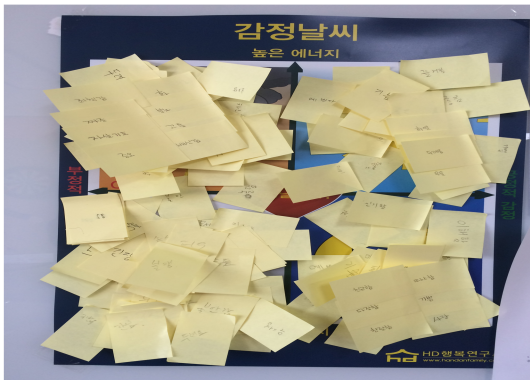
<부록 4> 회기별 활동사진



1회기 자기소개하기



2회기 자유화 그리기



3회기 감정분류하기



4회기 상황카드 선택 후 스토리 만들기



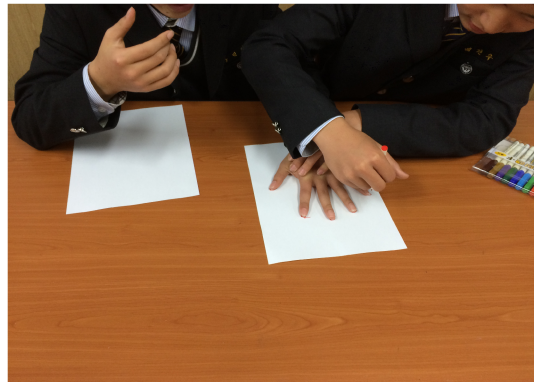
5회기 제시된 도형 설명하기



6회기 카프라 만들기



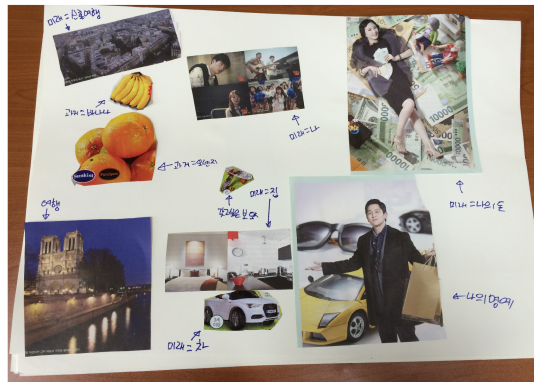
6회기 협동화 그리고 스토리 만들기



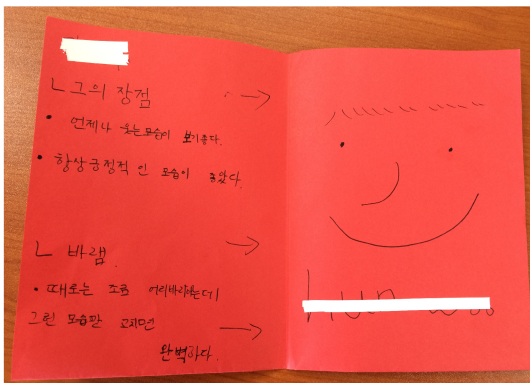
7회기 손가락 장점 쓰기



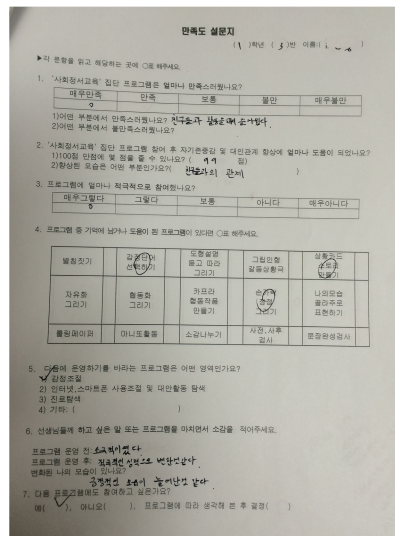
8회기 그림인형으로 갈등상황 표현하기



9회기 플라주로 나의 인생 표현하기



10회기 마니또에게 편지쓰기



10회기 만족도 설문지 작성



