



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](#)

교육학 박사학위논문

초등 고학년 부적응 학생을 위한
사회정서역량 강화 프로그램 개발 및 효과



2023년 08월

부경대학교 대학원

교육컨설팅학과

이 은 영

교육학 박사학위논문

초등 고학년 부적응 학생을 위한
사회정서역량 강화 프로그램 개발 및 효과

지도교수 천 성 문

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함.



2023년 08월

부경대학교 대학원

교육컨설팅학과

이 은 영

이은영의 교육학박사 학위논문을 인준함

2023년 08월 18일

위원장	교육학박사	강승희
위원	철학박사	주동범
위원	교육학박사	김장희
위원	문학박사	장문선
위원	교육학박사	천성문



목 차

Abstract	vii
I. 서론	1
1. 연구의 필요성과 목적	1
2. 연구 문제	7
3. 용어의 정의	8
II. 이론적 배경	12
1. 초등 고학년 부적응 학생	12
2. 초등 고학년 부적응 학생 관련 변인	18
3. 사회정서역량 강화 프로그램	32
III. 사회정서역량 강화 프로그램 개발	52
1. 프로그램 개발 절차 모형	52
2. 프로그램 개발 과정	54
IV. 사회정서역량 강화 프로그램의 효과 검증	105
1. 방법 및 절차	105
2. 연구결과	118
V. 논의	155
1. 프로그램 개발에 관한 논의	155

2. 프로그램 효과 검증에 관한 논의	160
참고문헌	172
국문요약	194
부 록	196
1. 학생용 설문지	196
2. 초등 전문상담교사용 설문지	198
3. 면접 참여 동의서 (전문가용)	202
4. 전문가 FGI 내용 분석 결과	203
5. 예비 프로그램 내용타당도 검증을 위한 설문지	208
6. 예비 프로그램 내용타당도 평정 결과	215
7. 최종 프로그램 회기별 내용	219
8. 프로그램 만족도 평가지	231
9. 사회정서역량 척도	232
10. 우울 척도	234
11. 불안 척도	236
12. 공격성 척도	238

표 목 차

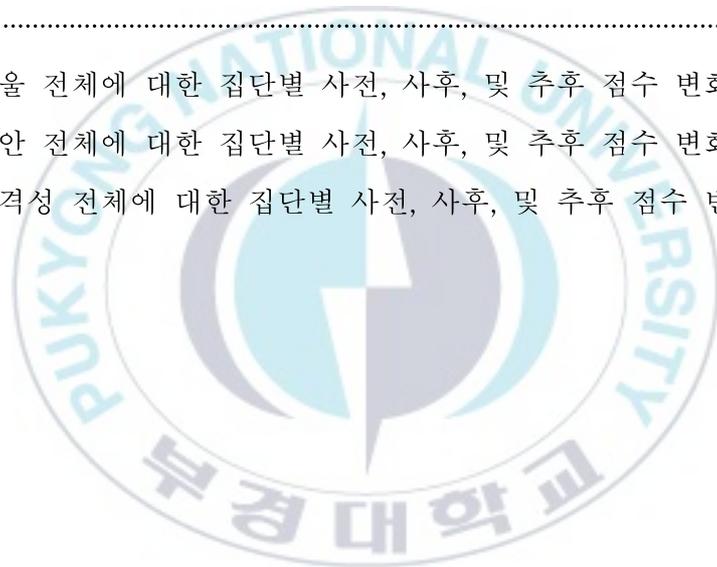
표 1. 사회정서역량을 구성하는 다섯 가지 핵심 역량	22
표 2. 사회정서역량과 하위기술	34
표 3. 2단계 표적적 예방 전략	38
표 4. 초등 부적응 학생 대상 프로그램 분석	40
표 5. 초등학생 대상 사회정서역량 관련 프로그램 분석	47
표 6. 사회정서역량 강화 프로그램 개발 과정	54
표 7. 초등 고학년 학생 요구조사 결과(학교생활)	58
표 8. 초등 고학년 학생 요구조사 결과(운영방법)	60
표 9. 초등 고학년 학생 요구조사 결과(구성 내용)	61
표 10. 초등 전문상담교사 설문조사 대상자의 인구통계학적 특성	64
표 11. 초등 전문상담교사 설문조사 결과(부적응 학생 개입 현황)	64
표 12. 초등 전문상담교사 설문조사 결과(운영방법)	66
표 13. 초등 전문상담교사 설문조사 결과(구성 내용)	67
표 14. 전문가 FGI 대상자의 인구통계학적 특성	69
표 15. 전문가 FGI 질문	70
표 16. 전문가 FGI 결과	70
표 17. 요구조사 내용의 프로그램 반영	75
표 18. 프로그램의 변화 원리	81
표 19. 예비 프로그램	88
표 20. 전문가 자문 결과 및 수정·보완 사항	92
표 21. 예비연구 시범 프로그램	94
표 22. 1회기 지침서	96

표 23. 시범 운영 실행계획서	97
표 24. 시범 운영 과정 평가 내용	99
표 25. 시범 운영 후 프로그램 회기별 도움이 되었던 활동	100
표 26. 시범 운영 실시 결과 프로그램 수정·보완 사항	101
표 27. 사회정서역량 강화 프로그램의 실제	103
표 28. 연구대상자의 개인적 특성	106
표 29. 학교적응행동 평정 척도의 문항구성 및 내용	109
표 30. 사회정서역량 척도의 문항구성과 신뢰도	110
표 31. 공격성 척도의 문항구성과 신뢰도	112
표 32. 사회정서역량 강화 프로그램 회기 별 목표 및 활동내용	112
표 33. 실험집단과 대기통제집단의 사전 동질성 검증 결과	119
표 34. 사회정서역량 점수에 대한 집단 및 측정시기별 점수의 평균과 표준 편차	120
표 35. 사회정서역량 점수에 대한 반복측정분산분석 결과	121
표 36. 사회정서역량 점수에 대한 단순주효과 및 다중비교 분석	122
표 37. 우울 점수에 대한 집단 및 측정시기별 점수의 평균과 표준편차	126
표 38. 우울 점수에 대한 반복측정분산분석 결과	127
표 39. 우울 점수에 대한 단순주효과 및 다중비교 분석	127
표 40. 불안 점수에 대한 집단 및 측정시기별 점수의 평균과 표준편차	129
표 41. 불안 점수에 대한 반복측정분산분석 결과	129
표 42. 불안 점수에 대한 단순주효과 및 다중비교 분석	130
표 43. 공격성 점수에 대한 집단 및 측정시기별 점수의 평균과 표준편차	131
표 44. 공격성 점수에 대한 반복측정분산분석 결과	132
표 45. 공격성 점수에 대한 단순주효과 및 다중비교 분석	133

표 46. 프로그램 만족도 결과	136
표 47. 도움이 되었던 내용과 개선이 필요한 내용	137
표 48. 1회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용	139
표 49. 2회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용	140
표 50. 3회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용	141
표 51. 4회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용	143
표 52. 5회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용	144
표 53. 6회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용	145
표 54. 7회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용	146
표 55. 8회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용	147
표 56. 9회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용	149
표 57. 10회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용	150
표 58. 11회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용	151
표 59. 12회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용	152
표 60. 프로그램 종결 이후 변화모습	152

그림 목차

그림 1. 3단계 예방모형	36
그림 2. 프로그램 구성방안 과정	77
그림 3. 프로그램 모형	83
그림 4. 실험설계	115
그림 5. 사회정서역량 전체에 대한 집단별 사전, 사후, 및 추후 점수 변화 ·	126
그림 6. 우울 전체에 대한 집단별 사전, 사후, 및 추후 점수 변화	128
그림 7. 불안 전체에 대한 집단별 사전, 사후, 및 추후 점수 변화	131
그림 8. 공격성 전체에 대한 집단별 사전, 사후, 및 추후 점수 변화	135



**Development and Effect of Social Emotional Competence Enhancement
Program for the Maladjusted of the Upper Elementary School Students**

Eun Young Lee

Department of Educational Consulting

The Graduate School

Pukyong National University

Advisor : Seong Moon Cheon

Abstract

This study aimed to develop and verify the effectiveness of a social-emotional competence enhancement program for the maladjusted students of the upper elementary school students. In order to achieve this purpose, based on literature research analysis, a demand survey was conducted and analyzed targeting maladjusted students of the upper elementary school students, elementary counseling teachers, and field experts. Based on this, a model of a social-emotional competence enhancement program for the maladjusted students of the upper elementary school students was developed according to the group counseling program development process, and its effectiveness was verified.

This program is divided into 4 stages of preparing, understanding, learning, and strengthening to strengthen the social-emotional competence enhancement program for the maladjusted students of the upper elementary school students. self-awareness, self-management, Social awareness, relationship management, and Responsible decision making recommended by social-emotional learning theory were strengthened overall. In order to achieve this goal, the contents

of 40 minutes and 12 sessions were composed by integrating the consideration of previous studies, analysis of needs, and preliminary research results.

To verify the effectiveness of the developed program, 20 maladjusted students of the upper elementary school students in B city were divided into experimental and control groups, and comparative analysis was conducted according to pre-, post-, and post-time points. Social-emotional competence, depression, anxiety, and aggression scales were used as measurement tools for effect verification.

As a result of data analysis, it was confirmed that the experimental group, which had implemented the social-emotional competence enhancement program, had a significant effect compared to the control group in all of social-emotional competence, depression, anxiety, and aggression. Also, as a result of content analysis based on later interview data, it was found that positive changes were experienced through the program.

Based on the above results, the conclusions drawn in this study are as follows. The social-emotional competence enhancement program was reflected the difficulties experienced by maladjusted students of the upper elementary school students and the demands of the field, and was developed according to a systematic procedure. This can be said to have increased the possibility of field application by minimizing the developer's subjectivity and reflecting the characteristics and needs of the subject. Therefore, it can be said that the social-emotional competence enhancement program is suitable for promoting psychological health by improving the social-emotional competence for the maladjusted students of the upper elementary school students and lowering depression, anxiety, and aggression. Finally, based on the results of this study, suggestions and implications for follow-up studies were discussed.

Keywords: *Maladjusted Students of the Upper Elementary School Students,*

*Social-Emotional Competence, Social-Emotional Competence Enhancement
Program*



I. 서 론

본 연구에서는 초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램을 개발하고 효과성을 검증하고자 하였다. 이 장에서는 연구의 필요성과 목적을 제시하고 연구문제와 주요 용어를 정의하였다.

1. 연구의 필요성 및 목적

인간발달의 각 단계에는 수행해야 할 발달과업이 있다. 초등학생은 학령기에 해당하며, 이 시기에는 정서에 대한 이해와 표현 능력이 급속하게 발달하고 타인과 상호 소통하는 능력이 확장된다. 가족을 벗어나 학교라는 사회에서 자신의 정서를 인식 및 조절하고 타인의 관점을 이해하는 등 대인관계 상황을 적절하게 처리해야 하는 능력을 키우면서 사회적 관계를 넓히게 된다(고경희, 정여주, 2020; 이순배, 김민정, 2014). 즉, 학교생활의 적응을 통해 인성발달과 함께 사회생활에 필요한 기초를 갖추게 되는 것이다(Manly et al., 2013). 따라서 학교적응은 이 시기의 발달에 매우 중요한 의미를 지닌다.

학교적응을 잘하는 학생은 학교에서 생활 태도가 긍정적이고, 규칙을 잘 준수하며, 대인관계가 원만하고, 안정적인 정서를 보인다(한정아, 2017). 반면 학교 부적응 학생은 개인의 욕구와 행동이 학교라는 사회적 환경 속에서 조율되지 못해 교사 및 또래와 갈등을 일으키고 부적절한 행동을 보인다(박지영, 2020). 특히 초등 고학년 시기는 급격한 신체적, 심리적 변화를 동시에 경험하게 되는데, 이러한 변화에 적절하게 대처하지 못하게 되면

적응상의 어려움을 겪거나 정신건강에 위협을 받을 수 있다(고영희, 2013). 이는 초등 고학년 시기가 청소년기와 성인기의 문제행동의 예방과 감소를 위한 심리사회적 개입의 중요한 시기임을 시사한다.

한편, 코로나 19의 장기화는 초등 고학년 학생들에게도 신체와 건강, 사회성, 심리 정서발달에 있어 부정적 영향을 초래했다(김현수, 2020; 이영은, 2021; 한혜원, 이정민, 2021). 코로나 19를 겪은 초등 고학년 학생들은 기존 정서적 문제가 지속되거나 악화되어 정서·행동 문제로 발현되며, 교우관계 형성과 갈등관리가 부족한 사회성 문제는 학교폭력문제로 귀결되고 있는 상황이다(황혜영, 김수윤, 2023). 코로나 이후 전체 학교폭력 실태조사(교육부, 2022a)에서 초등학생의 피해 응답률이 1.8%로 증가했을 뿐 아니라, 코로나 시기인 2020년보다 학업중단 학생이 0.8% 증가(교육부, 2022b)한 점 또한 우려스러운 현상이다. 따라서 초등 고학년 부적응 학생의 확산과 심화를 예방하고 사회 정서적 발달을 돕는 개입이 시급하다.

초등 고학년 학생의 부적응은 내적인 심리적 어려움을 표현하는 내재적 차원의 문제와, 사회적 규칙을 어기고 공격적인 행위를 포함하는 비행 행동과 같은 외현적 차원의 문제로 드러난다(이영애, 정현희, 2017; 한정아, 2017). 내재화된 문제행동은 또래나 교사와의 관계에 대한 어려움으로 인해 우울 등의 심리 및 정신건강 문제를 야기할 수 있으며(권정윤, 조혜영, 장민영, 2018; 소선숙, 송민경, 김청송, 2010), 외현화된 문제행동은 공격행동과 충동성으로 또래 관계에 부정적 영향을 주게 된다(박완석, 김창석, 2012). 이러한 문제행동들은 서로 영향을 미치며 중첩되어 나타날 수 있다(김시원, 전순영, 2016).

이와 같은 학교 부적응 문제의 원인을 살펴볼 때, 학교 및 사회환경요인과 개인요인이 복합적으로 작용하여 발생한다는 보고(김영행, 2011; 박장환, 1996; 심의보, 2015; Barbe, 1963; Hills, 1982)가 일반적이다. 이 중 우울, 불안, 공격성 같은 개인 심리적 특성은 학교 부적응에 상당한 영향을

미치는 것으로(선미숙, 2017), 학교부적응을 유발하는 가장 영향력 있는 요인(심의보, 2015)임이 밝혀졌다. 반면, 이러한 학교적응 위험요인이 많은 어려운 환경에서도 문제행동을 보이지 않고 적응을 잘하는 학생들이 있는데, 이들을 대상으로 자존감, 효능감, 자아탄력성 등의 자아 관련변인(선미숙, 2017; 이경상, 2011; 이지현, 2015), 정서지능 등 정서 관련변인(이현진, 심교린, 2018; 전해진, 2014), 낙관성, 사회적 기술, 사회정서역량, 회복탄력성(김소영, 김현지, 이상수, 2018; 김택호, 조한익, 서미, 2005; 김혜경, 2008; 이선숙, 박종효, 2019) 등 학교 적응을 보호하는 다수 변인들에 대한 연구가 진행되어왔다. 실패와 난관 앞에서 상처받지 않고 심리적 건강을 유지하며 발달과업을 이루도록 하는 보호요인 중에서도 특히 초등 고학년 학생의 사회정서발달을 돕고, 학교 부적응과 관련된 문제를 해결하기 위한 전략으로 활발히 연구(한우진, 김현지, 명이, 이상수, 2019)되어 온 사회정서역량에 주목하고자 한다.

코로나19 이후, 교육부(2022c)는 학생들의 교육결손 즉, 학습, 정서, 사회성 회복을 지원하는 교육회복 종합방안 계획을 발표했다. 이는 학령기 학생의 사회정서역량은 학업적 성공은 물론 정서·행동문제의 예방과 학교적응, 궁극적으로는 학생 개개인의 삶의 질 향상을 예측하는 데 매우 중요한 역할을 한다는 의미이다(문상미, 황순영, 2018).

사회정서역량은 국내뿐만 아니라 전세계적으로도 그 필요성이 제고(이상수, 2018)되고 있는데, 예컨대 OECD(2021)에서는 사회정서역량이 갖는 중요성에 주목하여 지난 10년간 평가방법을 탐색해왔으며, 최근 한국을 포함한 세계 10개 도시의 10세~15세 학생들을 대상으로 사회정서역량을 평가한 조사결과 보고서를 발표하였다. 보고서에 의하면, 사회정서역량은 우리 사회에서 교육을 통해 얻게 될 결과에 대한 좋은 예측자료이자 학생들의 웰빙의 기초라고 보았다. 그뿐만 아니라 사회정서역량은 학생들이 자기 자신

에 대해 더 잘 이해하고, 자신의 인지적 역량을 더 잘 활용하는 데 도움을 주며, 다른 사람들과 더 잘 연대할 수 있기 때문에 가변적이고 예측 불가능한 세상에서 앞으로의 교육은 학생들의 사회정서역량 개발과 학생들이 사회정서역량을 다룰 수 있게끔 고안될 것이라 보았다.

사회정서역량은 자신 및 타인의 정서를 인식하고 정서가 미치는 영향을 이해하며 정서적 정보를 사고 및 행동과 통합할 수 있는 능력(Zins & Elias, 2007)을 말한다. 자신의 정서를 인지하고 조절하여 효과적으로 문제를 해결하고 타인과 긍정적인 관계를 형성하도록 돕는 정서와 행동, 인지가 혼합된 역량으로 정서개입을 통해(손경원, 2008; 이지은, 2014) 이루어진다. 이는 사회정서역량이 초등 고학년 부적응 학생의 감정, 사고, 행동의 변화를 돕고 긍정적인 적응 차원까지 다루어낼 수 있으므로 학령기 학생들의 사회정서발달을 위한 필수적인 핵심역량임을 시사한다.

국내 연구에서, 사회정서역량은 부적응적 문제행동과 심리적 유발요인을 완충해주면서 학교적응을 돕는 요인으로 확인되었다. 구체적으로 살펴보면, 사회정서역량은 학생들의 문제행동 감소 및 심리적 건강(강유연, 2020; 권영웅, 2011; 김유리, 2022.02.16.; 김은정, 김춘화, 이상수, 2015; 박성연, 강지훈, 2005; 손경원, 이인재, 2009; 최은지, 신태섭, 2020; 한유진, 2004)에 영향을 준다. 뿐만 아니라 학습상황에서의 몰입 및 학업성취(권영웅, 2011; 김은정 등, 2015; 유다미, 안도희, 2015)에도 긍정적 영향을 미친다. 또한 학생의 공동체 구성의식을 높여 학교적응에 도움을 준다(김동일, 우예영, 박찬훈, 한다슴, 2021; 김소영 등, 2018; 염정원, 조한익, 2016). 국외 연구에서도 높은 수준의 사회정서역량은 따돌림이나 폭력과 같은 교실 안에서의 행동문제를 예방하는 요소 즉, 대인 간의 폭력, 왕따, 약물남용, 학교 중단과 같은 부정적인 행동을 예방(Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003; Mahoney et al., 2018)하며, 학업수행 및 대인관계 등에서 긍정적인 영향을

미치는 것으로 나타났다(Domitrovich et al., 2007; Trentacosta & Fine, 2010).

이와 같이 학령기 학생의 사회정서역량은 내, 외현화된 행동문제 및 심리 및 정신 건강 문제를 감소시키는 예방적 기능을 수행할 뿐 아니라 우울, 불안, 공격성 등의 부정적 정서를 낮추고(강유연, 2020) 따돌림이나 폭력과 같은 교실안에서의 행동문제를 예방하는 보호요인(김소영 등, 2018; Elias et al., 2008; Greenberg et al., 2003)임을 보여준다. 따라서 학생의 문제행동의 예방과 심리적 건강증진을 학교생활 적응을 높이기 위해서는 사회정서역량의 증진이 중요하다.

그동안 세계적으로 사회정서지능역량 강화에 힘써온 CASEL에서는 사회정서역량 강화를 위해 예방과 치료에 대한 공중보건 모형 ‘3단계 예방 모형(tee-tiered prevention model)’을 적용한다. 학교에서 학생들의 예방을 지원할 때 1차 수준의 보편적 예방, 2차 수준의 표적적 예방, 3차 수준의 지시적 예방 차원의 전략을 안내하고 있으며(Merrell & Gueldner, 2010), 모든 학생들의 학교적응과 심리 및 정신건강의 증진을 위한 다층체계방식으로 적용하고 있다. 전체 학생들이 포함된 1차 수준 학생들과 정서행동문제를 보이기 시작하는 2차 수준 학생들 및 심각한 문제를 보이는 3차 수준의 학생들의 문제예방을 위한 교육적 요구와 개입 전략은 다를 수 있다. 현재 우리나라의 많은 학교에서 이루어지고 있는 교육은 전체 학생을 대상으로 진행되거나 심각한 문제를 가지고 있는 대상에 많은 노력과 시간이 집중하는 게 현실이다(신현숙, 2011; 이선숙, 2018; Merrell & Gueldner, 2010). 따라서 실제 예방에 세심한 노력을 기울이기 힘든 실정이기 때문에 수준에 따른 모든 학생들을 위한 조화로운 개입이 필요한 시점이다. 이와 같이 현재 문제양상이 발현되거나 지속되는 초등 고학년 부적응 학생들을 위한 적절한 방법으로 개입은 2단계 표적적 예방이라 할 수 있다.

초등학생의 사회정서역량 강화를 위한 대표적인 프로그램으로 PATHS(Promoting Alternative Thinking Strategies)프로그램과 Strong Kids프로그램 등이 있다. 효과가 검증된 다수의 프로그램들은 연령별 하위 기술이 제시된 구조화 프로그램으로 학령기 학생들이 자기와 타인에 대한 태도를 개선하고 친사회적 행동을 향상시키는 등 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Durlak et al., 2011). 하지만 PATHS프로그램을 제외하고 갈등해결이나 문제해결 기술 증진을 목표로 정서의 인식이나 조절에 대해 충분히 고려하지 않은 점, 정서관련 기술을 다루고 있다고 해도 폭력 줄이기나 분노 조절에 초점을 두고 있는 점(손경원, 이인재, 2009), 정서 인식과 조절은 문화적 맥락에서 작용하며 문화적 특수성이 반영(손경원, 2008)되기 때문에 우리나라 문화와 상황에 맞지 않다는 점 등의 제한점이 있다. 따라서 학생들의 조화로운 발달을 돕기 위해서는 정서와의 관련성을 포함하고, 각 나라 지역사회의 상황과 문화에 적합한 사회정서역량 강화를 위한 프로그램 개발이 필요하다.

국내에서도 초등학생 대상 사회정서역량을 강화시키기 위한 다수의 연구들이 긍정적인 효과를 보고하고 있다(권영웅, 2011; 김아름, 박지연, 2015; 김은정 등, 2015; 신현숙, 2013; 윤해림, 박지연, 2017; 임은경, 2019; 임자연, 2012; 임진희, 방명애, 2016; 주유빈, 2019; 최미영, 2019; 홍정아, 박승희, 2014). 그러나 사회정서역량의 다섯 가지 하위역량을 모두 포함한 프로그램에 대한 연구는 시작단계(이선숙, 박종효, 2019)에 불과하며, 1차 수준의 보편적 중재로 실시된 연구가 대부분이었다. 초등 부적응학생을 대상으로 한 권영웅(2011)의 연구는 학교적응도 상 하위 16%에 속하는 3차 수준의 학생들에게서 사회정서적 성과를 보았고, 김아름, 박지연(2015)의 연구는 다문화 가정 자녀 중 정서행동문제 학생을 대상으로 재구성된 예방적 접근의 프로그램으로 효과를 입증했으나 외부투입 중재를 시도하여 대상

학생들의 문제행동에 초기대응이 부족하였으며, 유지효과도 확인하지 못했다. 이와 같이 2차 수준의 부적응 학생들을 대상으로 표적적 예방 중재를 시도한 연구는 미흡한 실정이다. 따라서 초등 고학년 학생의 부적응 문제가 정서행동적인 위험으로 가지 않도록 예방하는 선제적 지원이 필요하다.

이와 같이 기존 선행연구 프로그램의 한계점을 극복하기 위해 개발절차를 충실히 따르고, 초등 고학년 부적응 학생을 선제적으로 지원하며, 우리나라 문화적 특징과 학생들의 발달에 맞는 사회정서 역량 강화 프로그램을 구성할 필요가 있다. 따라서 본 연구에서는 초등 고학년 부적응 학생들의 어려움을 직접적으로 도울 수 있는 사회정서역량 강화 프로그램을 개발하고, 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화와 우울 불안 공격성 수준 감소 효과를 검증하고자 한다. 이를 통해 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화에 기여하고 다양한 부적응 행동을 예방하는 2차 수준의 표적적 예방 접근에 대한 실질적인 도움을 줄 수 있을 것으로 기대한다.

2. 연구문제

본 연구의 목적은 초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램 개발과 효과 검증이라는 두 가지의 연구 목적에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구목적 1. 초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램을 개발한다.

연구문제 1-1. 초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램의 개발 절차 및 내용 구성은 어떠한가?

연구목적 2. 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램의

효과를 검증한다.

연구문제 2-1. 사회정서역량 강화 프로그램은 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 수준향상에 효과가 있는가?

연구문제 2-2. 사회정서역량 강화 프로그램은 초등 고학년 부적응 학생의 우울, 불안, 공격성 수준감소에 효과가 있는가?

2-2-1. 사회정서역량 강화 프로그램은 초등 고학년 부적응 학생의 우울 수준감소에 효과가 있는가?

2-2-2. 사회정서역량 강화 프로그램은 초등 고학년 부적응 학생의 불안 수준감소에 효과가 있는가?

2-2-3. 사회정서역량 강화 프로그램은 초등 고학년 부적응 학생의 공격성 수준감소에 효과가 있는가?

3. 용어의 정의

본 연구에서 사용된 주요 용어의 정의는 다음과 같다.

가. 초등 고학년 부적응 학생

초등 고학년 부적응 학생이란 가정이나 학교, 사회와 같은 다양한 원인에서 비롯된 학교 환경과의 부적절한 관계로 인하여 내, 외현적 행동 특성을 가지고 있으며, 정상적인 지적 능력이 있음에도 학업문제를 포함한 대인관계 문제 등 학교생활에서 다양한 어려움을 보이는 초등 고학년 학생을 말한다.

본 연구에서의 초등 고학년 부적응 학생은 학교 교사, 복지사, 상담교사

의 추천을 받은 학생으로서 교사보고형 학교적응행동 평정 척도(오익수, 2009)에 의거 두 개 이상의 영역에서 30% 이하의 점수를 보이는 초등학교 4~6학년 학생이다.

나. 사회정서역량

사회정서역량(Social emotional competence)이란 자신 및 타인의 정서를 인식하고 정서가 미치는 영향을 이해하며 정서적 정보를 사고 및 행동과 통합할 수 있는 능력(Zins & Elias, 2007)이다.

본 연구에서의 사회정서역량은 초등학교 고학년 학생의 사회정서역량을 평가하기 위해 백예은, 박지연(2020)이 개발한 사회정서역량 척도를 이용하여 측정한 점수를 말하며, 점수가 높을수록 사회정서역량이 높은 것을 의미한다.

다. 우울

우울은 정상적인 기분변화로부터 병적인 기분 상태까지의 연속선상에 있으며, 수면장애, 피로, 기쁨과 흥미 및 동기상실, 외부세계에 대한 무관심, 절망, 비관, 침울함, 무력감 및 무가치함, 활동억제, 자존감 저하, 자기비하 등을 나타내는 감정상태(Back, 1977)를 의미한다.

본 연구에서의 우울은 아동의 우울을 평가하기 위하여 Beck(1967)의 성인용 우울척도를 Kovacs(1983)가 아동의 연령에 맞게 변형시킨 척도(Children's Depression Inventory)를 조수철, 이영식(1990)이 한국 아동에 맞게 번안하여 표준화한 우울 척도를 이용하여 측정한 점수를 말하며 점수가 높을수록 우울 정도가 심한 것을 의미한다.

라. 불안

불안은 지각된 위협에 대한 반응으로 인간이라면 누구나 공통적으로 느끼는 정상적인 반응이지만 상황에 맞지 않게 심하게 느끼거나, 또는 특정한 형태를 띠 때에는 병적인 상태라 할 수 있다(조수철, 최진숙, 1989).

본 연구에서의 불안은 아동의 불안을 측정하기 위해 Reynold와 Richmond(1978)가 제작한 불안 척도(Revised Children's Manifest Anxiety Scale)를 최진숙, 조수철(1990)이 한국형으로 번안하여 표준화한 불안 척도를 이용하여 측정한 점수를 말하며 점수가 높을수록 불안 정도가 높음을 의미한다.

마. 공격성

공격성은 개체나 사람을 해하거나 고통을 주는 물리적, 언어적 행동을 포함한 모든 형태의 행동 및 사고와 정서를 뜻한다(이은아, 천성문, 2013).

본 연구에서의 공격성은 초등학생의 공격성을 측정하기 위해 이은아, 천성문(2013)이 개발한 초등학생용 공격성 척도를 이용하여 측정한 점수를 말하며 점수가 높을수록 공격성이 높음을 의미한다.

바. 사회정서역량 강화 프로그램

사회정서역량 강화 프로그램이란 자기 인식, 자기 관리, 사회적인식, 관계관리, 책임있는 의사결정의 다섯 가지 사회정서역량을 강화시키는 프로그램이다.

본 연구에서의 사회정서역량 강화 프로그램이란 문헌연구, 현장요구도

설문 조사, 현장전문가 포커스 그룹 인터뷰를 통해 구성영역을 추출하는 등의 프로그램 개발절차를 충실히 거쳐 연구자가 직접 개발한 프로그램을 말한다.



Ⅱ. 이론적 배경

이 장에서는 초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램 개발의 이론적 토대를 마련하기 위하여 초등 고학년 부적응 학생의 특징 및 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 및 관련 프로그램에 관한 선행연구를 고찰하고자 한다.

1. 초등 고학년 부적응 학생

가. 초등 고학년 학생의 발달 특성

인간발달의 각 단계에는 수행해야 할 발달과업이 있다. 발달적 관점에서 볼 때 초등학교 고학년은 아동기와 청소년기의 과도기로 이 시기의 신체, 인지, 정서, 사회적 발달 특성을 살펴보면 다음과 같다.

신체적으로는 사춘기가 시작되면서, 성호르몬의 분비, 급속한 신체적 성장, 제2차 성징의 발현 등 극적인 신체 변화를 겪고, 신장이나 체중의 증가가 눈에 띄게 드러나며 체형이 변화한다(박아청, 2006). 이때, 성숙의 정도는 성격 및 사회적 행동에 큰 영향을 미치는데, 조숙한 경우 성적으로 문제행동에 빠져들기가 쉽고, 미숙한 경우 부정적 자아개념과 의존성을 보이는 경향이 있다(정옥분, 2018). 이러한 초등 고학년 시기의 신체적 변화는 여러 가지 심리적 변화를 수반하는데, 자신의 신체 및 성적 발육이 또래와 다르거나 바람직하지 않다고 느낄 때 심리적 적응상의 문제가 발생하게 된다(송명자, 2008).

인지적 발달면에서 살펴보면, 초등 고학년은 구체적 조작기에서 형식적 조작기로 가는 과정에 놓여 있다. 경험에만 의존하여 생각하다가 학년이 올라갈수록 타인의 감정과 관점을 예상한 후 반응을 나타낼 수 있게 된다. 또한 체계적이고 논리적 사고가 가능해져 문제해결을 할 수 있는 추리 능력이 발달한다(송명자, 2008).

정서적 발달면에서 살펴보면, 사고와 정서에 대한 자기보고를 할 수 있게 되고 정서를 정확하게 표현하고 인식하며, 이를 적절히 조절하는 것은 아동기의 중요한 발달과업이며, 이 시기는 정서발달의 적기이다(이순배, 김민정, 2014; 고경희, 정여주, 2020). 이 시기에 학생들은 부모, 형제, 또래들과의 상호작용을 통해 정서를 표현하고 이해하며, 조절하는 방법을 배우게 되면서 자신의 정서가 좋은 것인지 나쁜 것인지 평가하는 것이 가능해지고 자기의식적 정서가 발달하게 된다(Anthony et al., 2005). 따라서 타인과 상호 소통하는 능력이 확장되고 집단을 형성하며 또래 관계가 매우 중요한 시기(고경희, 정여주, 2020; 우연경, 최정순, 김경령, 노언경, 2021; 이순배, 김민정, 2014)이다.

사회적 발달면에서 살펴보면, 대인관계에서 다른 사람의 처지를 고려할 수 있고, 다른 사람의 관점에서 볼 수 있는 타인조망 수용능력이 발달한다. 또한 기초적인 지적 기술을 습득하고 또래 아동들과 함께 놀거나 일하는 것을 배우게 되고, 사회적 관계를 넓히면서 사회에서 생존해 나가는 데 필요한 친사회적 행동이 발달(송명자, 2008)한다. 즉, 학교라는 사회에 적응하여 사회적 기반을 다지는 시기로 학교규칙과 학습활동뿐 아니라 바람직한 생활 태도와 학교 및 교사, 학생들 사이의 원만한 사회화를 습득해야 한다(서덕희, 2014; Manly et al., 2013). 그뿐만 아니라 기초적인 지적 기술을 습득하고 특정 과업을 지속해서 열심히 수행한 후, 과업 수행에 대한 인정을 받으면서 자신감을 경험하는 자아 성장의 가장 결정적인 단계(Erikson,

1963)이다.

한편, 이 시기는 신체적으로 2차 성징이 나타나는 사춘기에 접어드는 시기로서 신체 발달과 심리 발달의 불일치를 보이는데(김초록, 강충렬, 2014), 급격한 신체적, 심리적 변화를 동시에 경험하면서 몸은 어른과 비슷하지만, 마음은 어린이에 머물러 있어 감정이 예민하고 스트레스에 취약해지며, 불안, 반항 행동 등이 나타날 수 있다(강유연, 2020). 이 시기에 요구되는 다양한 과업들을 적절하게 해결하지 못하게 되면 여러 심리적 고통을 경험하면서 우울 및 불안, 신체화, 위축 등의 내현화 문제와 공격성, 도벽, 비행 등의 외현화 문제로 나타날 수 있다(고영희, 2013). 따라서 적응적 학교생활은 이 시기의 발달에 매우 중요한 의미를 지닌다.

실제로 초등학교 고학년에서 중학생까지 연령이 올라갈수록 학교적응 수준은 점차 감소하는 것으로 나타난다(최수빈, 유미숙, 2019). 고학년 학생의 학교적응과 학업성취도 및 주관적 안녕감 수준은 중학교로 진학하여 학교급이 바뀌더라도 유지되는 만큼(김영숙, 조한익, 2015; 문주희, 2019) 이 시기의 부적응 문제는 청소년기 및 성인기에 이르러서까지 사회구성원으로서 건강하게 기능하는 데 어려움을 겪게 되는(Erikson, 1963) 등 이후의 정신건강 및 학교적응에 영향을 주므로 학교 부적응 문제에 관심을 가지고 개념, 원인 및 개입 방안을 살펴볼 필요가 있다.

나. 초등 고학년 부적응 학생의 특징

학교 부적응(school maladjustment)에 대한 개념을 밝히는 선행연구들을 살펴보면, 초기에는 부적절한 행동을 보이는 불안정한 상태와 비행과 같은 행동적 측면을 학교 부적응이라는 개념으로 정의하여 반사회적 행동을 부적응자로 낙인하고 교정의 대상과 치료의 대상으로 평가하였다(이혜경, 김

현주, 2007). 이는 부적응 학생들이 낙인찍히고 소외됨으로써 학교생활에서 실패할 가능성을 높이게 했다. 이후 1998년에서 2002년에는 반사회적인 행동뿐 아니라 대인관계와 낮은 학업성취도를 포함하여 부적응을 정의함으로써 환경 간의 상호작용에 대한 불균형으로 학교 부적응을 설명하였다(김용래, 2000). 이는 생태학적 관점으로 인간과 환경은 상호작용하며 발달에 영향을 미치기 때문에 부적응 학생은 변화할 수 있고 학교적응 가능한 존재로 본 것이다(정영숙, 2014). 2003년 이후에는 학교의 교육적 가치와 규범에 일치하지 못한 행동을 하거나, 대인관계 및 사회 환경과 불균형한 상태에 놓여 있는 것으로 정의하여 2가지 이상의 중복 개념으로 개인과 환경 간의 상호작용 불균형 상태를 파악하였다(이병환, 강대구, 2014). 이는 학교 부적응에 대한 관리가 효과적으로 이루어질 수 있고 학교적응력은 높일 수 있다고 본 것이다. 이와 같이 학교 부적응의 의미가 비행이나 일탈 등의 좁은 의미에서 대인관계와 학업성취의 문제까지 폭넓게 아우르며 통합적 방식으로 접근되고 있다.

초등학생의 학교 부적응을 이해하기 위해서 초등학생의 학교 적응과 학교 부적응 진단근거를 살펴보면, 공통요인으로 학업태도, 또래관계, 교사관계(김용래, 2000; 김혜숙, 황매향, 2009; 오익수, 2009; 조수정, 도현심, 2018)를 제시되었고, 그 외 학교환경(김용래, 2000), 학교만족감(조수정, 도현심, 2018), 공격적 적대적 행동, 불안·우울 행동(부경희, 2009), 공격적 자기중심적 행동, 소극적 비사회적 행동, 학교생활 적극적 기피(정수정, 오익수, 2010), 친사회적 행동(오익수, 2009)등을 근거로 하여 선별해왔다. 이를 종합해보면 지금까지 연구된 학교 부적응을 선별하는 주된 요인으로 학습 관련 부적응, 또래관계와 교사관계 등 사회성 관련 부적응, 다양한 정서행동 등의 심리 정서적 관련 부적응으로 나누어 볼 수 있다.

첫째, 학습 관련 요인 부적응의 특성은 학습을 할 수 있는 가능성이 있

음에도 학업 부진이 나타나는 학생으로 가능성과 능력에 비해 학업적 결과물이 낮다. 이러한 학생은 주의력이 산만한 편이며, 학습 방법의 주도성과 성취감이 낮은 편이다(김종필, 2007). 학습능력이 저하된 상태로 학습하고자하는 의지, 의욕이 없어지고 무능력의 상태를 보이게 된다. 무능력한 상태로 시간이 지나면 학습하려는 동기가 생기지 않고 이러한 일이 반복적으로 일어나면서 포기가 빠르고 좌절감을 보인다(김지혜, 2023).

둘째, 사회성 관련 요인 부적응의 특성은 또래관계와의 소통을 어려워하고 선생님의 지시에 올바른 태도를 보이지 못한다(이영점, 2008). 이러한 학생은 단체 생활에 적응하지 못해서 대인관계 형성과 소통에서 미숙함이 나타난다. 부적응학생들이 또래관계에서 보이는 내, 외현화된 행동의 특징은 퇴행적인 행동, 말수 적음, 지나친 수줍음, 불안함과 공격적인 행동이 기적이고 난폭한 행동으로 싸움이 잦고 파괴적 행동을 보이는 것이다(한수정, 2021). 또한 사회적 고립으로 소속감을 느끼지 못하여 단체생활에서 벗어나려는 경향을 보이기도 하고(김은경, 2005), 학교생활에서 일어나는 다양한 갈등상황에서 대처 능력이 부족하고 자신의 감정을 조절하는 것이 어려워 자극에 예민하고 반응을 명확하게 보이지 못하기도 한다(이영점, 2008).

셋째, 심리 정서적 요인 부적응의 특성은 정서 기능의 저하를 보인다(황희련, 2003). 이러한 학생은 지나친 퇴행, 의존, 위축행동을 보이거나 자기비하와 열등, 공격적 행동을 보이기도 하며 쉽게 단념하고 체념하는 성향을 띠기도 한다(구본용, 유제민, 2003). 때로는 가정과 학교에서 누적된 욕구불만으로 불안하고 불쾌함의 형태를 보이기도 한다(Lazarus, 2003). 이러한 부적응 행동들은 내면화되기도 하고 외면화되기도 하며, 인지적 활동인 학업성취 및 자존감과 사회성에도 영향을 미친다(윤지영, 2022).

이와 같이 초등 부적응 학생들은 학업적, 사회적, 심리정서적 부적응 행

동을 보이며, 각각의 요인별 특징은 서로 영향을 미치며 중첩되어 나타난다는 것을 알 수 있다(김시원, 전순영, 2016). 이는 이러한 부적응적 행동에 대해 한 가지 요인의 변화를 위한 개입보다는 통합적으로 접근의 필요성을 보여준다.

초등 부적응 학생의 어려움에 적절한 치료적 개입을 위해서는 학교생활에서 부적응 행동을 보이는 원인을 잘 살펴서 파악하는 것은 매우 중요하다(김유미, 2007). 학교 부적응의 원인은 학자들에 따라 다르게 주장되고 있다. Barbe(1963)는 청소년의 능력과 환경의 요구가 맞지 않아 발생하는 심리적 원인과 부적절한 부모양육방법과 사회문화적 영향에서 발생하는 사회적 원인, 그리고 뇌손상이나 신체적 이상 등의 생물학적 원인 등 세 가지 측면에서 부적응의 원인을 규명하고 있다. 이는 환경으로 인한 개인적 요인에 초점을 둔 입장이라면 Hills(1982)은 가정적 원인, 환경적 원인, 개인적 원인의 세 가지로 구분함으로써 개인적 요인에서 환경적 요인까지 고려한 것이라 할 수 있다.

국내의 학자들도 학교 부적응의 원인을 다양하게 보고 있는데, 개인적 요인과 환경적 요인을 더불어 보는 입장에서는 신체적 요인, 심리·정서적 요인, 사회적 요인으로 보거나, 개인적 요인을 신체, 정신적 요인으로, 환경적 요인을 가정환경, 학교환경, 사회 환경으로 세분(박장환, 1996)하기도 하였다. 최근에는 통합적인 입장에서 보는 관점이 우세해지면서 개인적 요인, 가정적 요인, 학교적 요인, 지역사회 및 각종 영상 매체적 요인으로 분류(김영행, 2011)하기도 하였고, 심의보(2015)는 개인 내적요인과 외적요인으로 가정, 학교, 지역사회 변인으로 보면서 다시 각각 유발요인과 억제요인으로 세분화하였다.

즉, 학교 부적응의 원인은 심리, 정서적 문제 등의 개인요인, 양육자의 적절하지 못한 양육태도나 학대, 가정불화, 경제적 빈곤 등의 가정요인, 학

교의 지나친 규제나 강요, 학업스트레스, 또래나 교사와의 관계갈등, 단체 생활에서의 위축과 소외감 등의 학교요인, 지역사회나 각종 매체 등 사회 요인 등 다양하고 복잡한 요인들이 작용하고 있음을 알 수 있다.

이를 종합하여 본 연구에서는 초등 고학년 부적응 학생이란 가정이나 학교, 사회와 같은 다양한 원인에서 비롯된 학교 환경과의 부적절한 관계로 인하여 내, 외현적 행동 특성을 가지고 있으며, 정상적인 지적 능력을 가지고 있음에도 학업문제를 포함한 대인관계 문제 등 학교생활에서 다양한 어려움을 보이는 초등 고학년 학생으로 정의하고자 한다.

2. 초등학교 고학년 부적응 학생 관련 변인

앞 절에서와 같이 학교 부적응의 원인은 개인요인, 가정요인, 학교요인, 사회요인으로 볼 수 있는데, 더 세부적으로 각각의 요인에서 학교부적응 유발 변인과 억제 변인으로 나눌 수 있다(심의보, 2015). 이 중 학교 부적응에 영향을 미치는 가장 주요한 유발 변인은 개인 심리적 요인으로 관련 심리변인은 정서문제, 공격성, 인터넷 중독, 우울, 분노, 불안, 위축, 공격성, 충동성이다. 이는 이러한 심리적 요인들이 학생의 학교적응 행동 및 부적응 행동에 영향을 주고 있다(유효숙, 2018)는 것을 말한다.

또한 그동안의 선행연구에서는 학교 부적응 문제를 위한 학교적응의 보호요인과 위험요인을 밝히다가 위험요인이 많은 어려운 환경에 처했음에도 불구하고 문제행동을 보이지 않고 적응을 잘하는 학생들이 있다는 사실을 확인하고는 위험 요인을 완화시켜 주는 보호 요인에 대한 연구들이 진행되었다. 이 연구들에서는 학교적응을 설명할 때 보호요인이 위험요인보다 더 크게 작용하며 위험요인이 미치는 영향의 대부분이 보호요인을 통해 완충되고 있다(김택호, 2004; 김혜경 2008)고 보고하고 있다.

자존감, 효능감, 자아탄력성 등의 자아 관련변인(선미숙, 2017; 이경상, 2011; 이지현, 2015), 정서지능 등 정서 관련변인(이현진, 심교린, 2018; 전해진, 2014), 낙관성, 사회적 기술, 사회정서역량, 회복탄력성(김소영 등, 2018; 김택호 등, 2005; 김혜경, 2008; 이선숙, 박종호, 2019) 등의 변인들을 다양한 방식으로 증진시킬 수 있는 연구결과들에 의하면 위험요인들의 부정적 영향력은 현저히 감소되었다. 또한 대부분의 학교현장에서 치료적 모델에 근거하여 이루어지고 있는 상담현실을 감안할 때 보호요인 개념을 적극적으로 적용할 필요가 있다(정영숙, 2014).

초등 고학년 학생의 부적응은 학생의 심리 정서적 문제를 강화하여 적응 행동을 끌어내는 것이 중요(한정아, 2017)하다. 따라서 본 연구에서는 초등 고학년 부적응 학생의 적응 행동을 이끌어 내기 위해 최근 대두되고 있는 사회정서발달에 중요한 사회정서역량을 강화시키고 부적응 행동을 유발하는 주요 심리적 변인의 수준을 감소시키고자 한다. 이에 보호요인인 사회정서역량과 위험요인인 우울, 불안, 공격성에 대해 알아보고 이들의 관계에 대해 살펴보고자 한다.

가. 사회정서역량

사회정서역량(Social and emotional competence)은 학령기 학생의 행동 문제 예방 및 정신건강 증진을 위해 학교 차원에서 사회정서학습(Social-Emotional-Learning)을 도입하기 시작하면서 함께 주목받기 시작하였다(고국영, 김은정, 이상수, 2016). 사회정서학습이란 학생들의 사회정서역량을 증진시키는 것이 일차적 목표인데 사회정서역량은 자신인식, 자기관리, 사회적인식, 관계관리, 책임있는 의사결정으로 구성된 인지적, 정서적, 행동적 유능성을 말한다.

사회정서역량의 개념을 살펴보기 위해서는 정서의 출현에 주목할 필요가 있다. Gardner(1987)의 다중지능이론 중 개인 내적 지능과 대인 간 지능은 정서를 이해하고 다루는 지능으로 개인 내적 지능은 자신의 정서를 이해하고 조절하여 높은 수준의 발달을 가능하게 하는 능력으로 자기성찰 지능이라고도 하고 대인 간 지능은 타인의 정서에 대한 이해와 해석을 바탕으로 사회적 관계를 맺고 유지할 수 있는 능력으로 대인관계 지능이라고도 부르는데 이 두 지능을 정서지능 개념의 전조로 본다(정창우, 2013).

이후 정서지능(Mayer & Salovey, 1997)이라는 개념이 등장하게 되는데, 이는 정서가 적응적이고 지능적 역할을 하며 인지 및 행동을 조성하고 조절한다는 전제하에 정서지각능력, 정서사용능력, 정서이해능력, 그리고 정서관리능력의 집합체로 규정하였다. 정서지능에는 사회지능 발달이 수반되고 이를 정서적 능력으로 제한하였다. Goleman(1998)은 정서지능과 분리된 정서역량 개념을 정의하면서 정서역량을 정서지능의 기초 위에서 발달하는 능력 요소라 보고 정서역량을 개인적 역량(자기인식, 자기관리)과 사회적 역량(사회적인식, 관계관리)으로 구분하여 각각의 요소 밑에 세부요소가 추가되는 정서지능의 혼합모델을 개발하였다(Goleman et al., 2002).

이러한 연구결과 위에 아동 및 청소년의 정신건강과 시민성 함양, 문제행동 예방을 위한 사회정서학습이 부상하게 되면서 1994년 미국에서 Goleman 등 정서지능 이론가와 교육 및 심리학계의 전문가들이 사회정서학습 협회(Collaborative for Academic Social and emotional Learning, CASEL)를 설립하였다. 이후 CASEL은 사회정서학습의 이론적 개념과 실천적 지침을 개발하고 프로그램의 확산을 이끌면서 앞서 언급한 정서지능이라는 용어 대신 보다 중립적인 사회정서역량이라는 명칭으로 사회정서학습을 목표로 하는 능력으로 정의하였다.

이 후, 사회정서역량은 대부분 개인의 내면에서 조절되는 인지 및 정서

적 기술이며, ‘자신 및 타인의 정서를 인식하고 정서가 미치는 영향을 이해하며 정서적 정보를 사고 및 행동과 통합할 수 있는 능력’ (Zins & Elias, 2007)이라는 관점에서 1)자기인식(Self-awareness), 2)자기관리(Self-management), 3)사회적인식(Social awareness), 4)관계관리(Relationship management), 5) 책임있는 의사결정(Responsible decision making)을 포함한 다섯 가지 하위개념으로 재개념화되었다. 이후 CASEL에서는 이와 같은 사회정서역량의 개념적 틀을 토대로 사회정서학습에서 개발하고자 하는 필수적인 요소이면서 사회정서역량의 핵심적인 요인 다섯 가지를 제시하였다(CASEL, 2013).

한편 Payton 등(2000)이 기존의 우수한 프로그램의 주요 요소를 분석하여 문제행동 예방과 학업 수행, 학교 적응에 긍정적 영향을 주는 것으로 확인된 사회정서적 기술과 태도를 17가지로 요약 정리하였다. 이 기술과 태도는 사회정서역량을 구성하는 하위요소로 통합된다. 이후 CASEL이 제안한 사회정서역량의 다섯 가지 핵심역량의 정의 및 하위요소는 표 1과 같다.

이와 같이 사회정서역량이란 자신 및 타인의 생각과 감정, 행동을 이해하고 자기 생각과 감정, 행동을 조절하여 긍정적인 관계를 구축하며, 올바른 사고 과정 등을 통하여 일상에서 접하는 다양한 문제들을 긍정적으로 해결할 수 있는 능력을 말한다(CASEL, 2013).

초등학교 고학년 학생의 사회정서역량의 발달은 학생의 학업적 성공은 물론 개인의 신체적·정신적 건강 및 삶의 질을 향상시키기 위한 필수조건으로서의 중요성을 지니며, 학생 개인뿐만 아니라 주변 사람들의 삶을 질적으로 향상시키는 데에도 기여할 수 있는 매우 중요한 요인이다 (Domitrovich et al., 2007). 사회정서역량이 높은 학생은 다양한 학업 활동 상황에서 자신감 있는 태도와 자신의 충동적 감정이나 행동을 조절하는 능

력을 갖추며, 도전적인 과제에서도 인내심을 가지고 문제해결을 시도하여 높은 학업성취도를 달성할 수 있다(Wentzel & Wigfield, 1998).

표 1. 사회정서역량을 구성하는 다섯 가지 핵심 역량

핵심 역량	정의	하위요소
자기 인식	<ul style="list-style-type: none"> 자신의 정서, 생각, 가치들을 정확하게 인식하고, 그것이 행동에 미치는 영향을 이해하는 능력 	정서확인 정확한 자아개념 자기확인 자기 효능감
자기 관리	<ul style="list-style-type: none"> 다양한 상황에서 자신의 스트레스와 충동을 효과적으로 조절하는 능력 개인 및 학업적 목표 달성을 위해 스스로 동기를 유발하고 계획을 세워 점검하는 능력 감정을 적절하게 표현하는 능력 	충동억제 스트레스 관리 자기 훈육 자발적 동기유발 목표설정 조직적 기술
사회적 인식	<ul style="list-style-type: none"> 다양한 배경 및 문화를 가진 타인의 관점을 이해하고 공감할 수 있는 능력 가족, 학교 및 지역사회 자원을 인식하고 활용하는 능력 개인과 집단의 유사점과 차이점을 인식하고 존중하는 능력 	조망수용 공감 다양성 수용 타인 존중
관계 관리	<ul style="list-style-type: none"> 다양한 개인 및 집단과 협동에 기초한 건강하고 보람 있는 관계를 형성하고 유지하는 능력 명확한 의사소통, 경청, 협동, 건설적으로 갈등 협의, 필요시 도움을 요청하고 제공하는 능력 부적절한 사회적 압력에 저항하는 능력 	의사소통 사회적 약속 관계 형성 팀워크
책임 있는 의사결정	<ul style="list-style-type: none"> 윤리적 및 사회적 기준, 안전문제, 타인에 대한 존중, 다양한 행동의 결과에 대한 현실적인 평가, 자신과 타인의 안녕 등에 기초하여 개인의 행동 및 사회적 상호작용에서 건설적인 결정을 내리는 능력 학업 및 사회적 상황에서 의사결정 기술을 적용하는 능력 	문제 확인 상황 분석 문제 해결 평가 및 반성 윤리적 책임감 인식

출처: CASEL(2013)에서 발췌 및 요약

사회정서역량은 자기효능감과 자신에 대한 낙관성을 높인다. 사회정서역량 중 학교 적응에 가장 영향을 미치는 자기인식과 자기관리(김소영 등, 2018)는 학교생활에서 학생들이 경험할 수 있는 스트레스 사건이나 충동적 감정과 행동을 적절하게 조절하는 능력을 강화하며(Dusenbury & Weissberg, 2017), 상대방의 관점이나 입장을 이해하는 사회적인식, 문제 상

황을 해결해 나가는 능력인 합리적인 의사결정과 함께 긍정적인 사회적 행동을 위한 필수적인 요소이다. 따라서 학교 부적응을 예방하기 위해서는 스스로 자신의 감정을 정확하게 인식하고 통제하는 역량 강화가 중요하다.

사회정서역량은 원만한 또래관계를 형성하도록 돕고(김소영 등, 2018; 김은정 등, 2015; 홍정아, 박승희, 2014). 자신과 타인의 정서에 대한 정확한 인식을 가능하게 하며, 교사나 또래와의 관계에서 이해와 공감을 바탕으로 긍정적인 관계를 형성하도록 도와 학교 부적응을 극복하여 학교생활에 바람직하게 적응할 수 있도록 돕는다. 선행연구에 의하면 사회정서역량의 발달은 또래와의 관계에서 높은 수준의 사회적 상호작용, 정서조절 능력 및 사회성 기술을 수행하는 데 영향을 주는 것으로 나타났다(이세나, 이영석, 2000; Domitrovich et al., 2007). 사회적 상호작용에서 정서적 단서들에 대한 학생의 이해가 높을수록 더 높은 수준의 사회성 기술을 보이며, 보다 원만한 대인관계를 형성하는 것으로 나타났다(Trentacosta & Fine, 2010). 실제로 높은 수준의 사회정서역량이 따돌림이나 폭력과 같은 교실 안에서의 행동문제를 예방하는 요소로 보고되었다(Durlak et al., 2011; Mahoney et al., 2018).

사회정서역량은 초등 고학년 학생의 정신건강 문제와도 관련성이 높다. 내재된 행동문제 감소 및 정서적 어려움과 이에 따른 문제를 해결하는 능력을 향상(김은정 등, 2015; 홍정아, 박승희, 2014)시키는 반면, 사회정서역량이 미성숙할 경우 외현화된 행동문제를 보이거나(Domitrovich et al., 2007), 학교나 일상생활에서 발생하는 스트레스 사건과 맞물려 내재화된 행동문제로 이어질 가능성이 큰 것으로 나타났다(Dormitrovich et al., 2007; Trentacosta & Fine, 2010). 특히 초등 고학년 학생을 대상으로 감정에 관한 지식수준을 측정하고, 이후 우울과 같은 내재화 문제를 예측하는 정도를 살펴보았을 때 감정에 관한 지식수준이 낮을수록 내재화 문제가 심

각해질 가능성이 높음을 확인하였다(Trentacosta & Fine, 2010). 이와 같이 초등학교 고학년 학생의 사회정서역량 발달은 자기조절과 사회적 행동 및 대인관계에 긍정적 영향을 미치게 되어 외현화 문제, 위축이나 우울을 비롯한 내재화 문제 등의 심리적 건강 및 정신 건강상의 문제를 감소시키는 예방적 기능을 수행할 수 있다.

지금까지 실시된 사회정서역량 관련 선행연구를 살펴보면 학령기 학생의 사회정서발달 분야에 교육적 중재프로그램을 알리고 확대하기 위하여 역량 훈련, 긍정적 발달, 폭력예방, 인성교육, 1차 예방, 정신건강 증진 등 학령기 학생의 성장 및 발달과 관련된 여러 중점 분야를 통합하고 발전시켜왔다(백예은, 박지연, 2020). 따라서 사회정서역량 관련 중재는 학교 교육에 꼭 필요한 것으로 학급 및 학교 차원에서 모든 학생들을 대상으로 사회정서적 유능성을 향상시키고 학생의 정서·행동문제를 예방하기 위한 기본적 틀을 제시하고 있다고 할 수 있다.

나. 우울

우울은 누구나 일생동안 여러 차례 경험하게 되는 심리적 좌절 상태이자 가장 일반적인 정서 경험이다(권석만, 2000; 오경자, 김은정, 1992; 임양화, 1989; 최윤경, 2012). 우울의 핵심 증상은 우울한 기분이 지속되고 외로움과 공허감을 느끼며 일상 활동에서 흥미나 즐거움이 저하되는 것이다. 우울한 상태에서는 슬픔, 좌절감, 무가치감, 허무감, 절망감뿐 아니라 무감각한 정서가 나타날 수 있다. 신체적 증상으로는 체중과 식욕 및 불면증에서 양극단의 생리적 증상, 소화불량이나 두통 등이 나타나고, 부적절한 죄의식이나 자기비하, 자기비난, 불행감 및 무력감, 사고력과 주의력의 저하, 죽음에 대한 반복적인 생각과 같은 인지적 장애를 동반하기도 한다(장향심, 조

한익, 2022). 초등학생의 우울 또한 이러한 정서적 증상과 인지적 증상, 생리적 증상을 포함하는 일련의 심리 상태와 흥미상실, 공격적 행동, 대인관계 문제를 나타낸다(주정옥, 2010).

우울은 심각한 문제가 될 때까지 관심을 두지 못하는 경우가 많으나 내재화 문제가 지속될 경우에는 치료가 어렵고 심각해져 장기적으로 영향을 미칠 수 있다(Bayer et al., 2011). 특히, 아동기 우울은 사춘기를 전후해서 급격히 증가하는데(정옥분, 2018), 우울한 초등학생의 경우 소극적이고 위축된 행동으로 인해 또래관계의 어려움을 경험한다. 이로 인해 학교에서 소속감과 유대감을 경험하지 못하게 되어 사회에서 필요한 인간관계의 기본적 태도와 기술을 갖추기 어렵게 만든다(Sijtsema et al., 2014). 또한 초등학생의 우울은 외현화된 문제행동을 표출하게 되어(Chiles et al., 1980), 비행행동과 공격성 증가에 영향을 주고 외현적인 부적응 행동을 강화한다(손지아, 김선희, 2017; 이순희, 허만세, 2018). 그러므로 우울에 의한 문제행동이 증가될 가능성을 갖고 있으므로 우울을 낮추기 위해 효과적인 방안과 접근은 무엇인지를 모색할 필요가 있다.

초등학생의 우울은 주의집중력이 떨어져 학습활동을 저해하고, 두통이나 복통과 같은 신체증상을 나타낸다(김영준, 2016). 더구나 우울로 인해 사회적 접촉을 피하고 고립적 행동을 보이며 사회적 환경으로부터 철수하려는 경향이 높아져 또래관계가 위축된다(정영심, 2000). 즉, 우울한 초등학생은 또래관계 문제해결력이 부족하여 또래에게 거부당하면서 위축되고 회피적인 관계를 맺기 쉬워 원만한 또래관계를 형성하기 어렵게 된다는 것이다(박현아, 2013; 이현정, 홍상황, 2016). 그래서 고독감과 갈등을 더 느끼고 학교규칙을 지키는 데 문제가 되며, 또래관계와 교사관계의 어려움을 가져와서 학교생활에도 지속적인 영향을 주게 된다(김민정, 2019; 신성희, 2002; 오귀화, 2003; 이태현, 2004). 이처럼 초등학생이 우울을 경험하게 되면 정

서, 학업능력, 대인관계 형성 능력, 스트레스에 대한 대처방식 등 다양한 영역에서 부정적인 영향과 어려움을 경험하는 것을 알 수 있다.

우울이 가족적응성과 가족응집성보다 학교적응에 더 큰 영향력을 미치는 것으로 나타났다(안윤정, 현진희, 2015; 정영심, 2000). 우울이 높은 초등학교생은 문제행동을 증가시키게 되고, 잦은 문제행동은 학교적응 수준을 떨어뜨리는 요인이 된다는 것이다(송해선, 백용매, 2013; 이지언, 정익중, 2016). 이로 인해 학업성취가 낮아져 학교부적응에 영향을 주기도 하고(문명현, 이윤주, 2016), 위축감이 높아져 학교적응을 저해한다(박병선, 배성우, 박경진, 서미경, 김혜지, 2017; 조운영, 2020). 이처럼 우울은 아동의 또래관계와 문제행동에도 영향을 미치게 되어 학교 부적응을 높이는 심리적 요인이 된다.

한편 우울과 관련된 선행연구 결과를 살펴보면 정서인식 명확성이 낮으면 스트레스, 신체화, 신경증, 우울이 높아지지만(박지선, 김인석, 현명호, 유재학, 2008), 긍정적인 정서를 조절하는 행동은 우울을 낮추는 것으로 확인되었다(Bryant, 2003). 또한 통합예술치료 프로그램과 미술치료 및 음악치료, 놀이를 활용한 표현적 글쓰기 프로그램, 모래상자 치료는 아동의 우울을 감소시키는 것으로 나타났다(이선희, 2022; 이신숙, 2008; 주정옥, 2010; 최용은, 2021; 홍혜강, 2021). 이처럼 초등학교생의 우울을 다양하게 다루고 있음을 알 수 있고, 연구결과를 통해 자신의 정서를 인식하는 것뿐만 아니라 정서를 적절하게 표현하고 해소하며 조절하는 것이 도움이 된다는 것을 알 수 있다.

초등학교생의 우울은 정서적 안정과 긍정적 심리상태를 유지하는 것과 관련있다. 이는 자신의 내면과 부정적 정서를 인식하고 안전하게 표현함으로써 주의집중 문제와 문제행동 빈도를 감소시키는 데 도움이 된다는 것을 시사한다. 이와 같이 초등학교 고학년 학생의 우울을 효과적으로 낮추기

위해서는 다양한 감정들을 표현함으로써 자신의 정서를 인식하고 조절하고 자신에 대한 긍정적인 이미지를 회복하여 또래와의 협력을 도울 수 있는 보호요인인 사회정서역량을 활용할 필요가 있다.

다. 불안

불안은 개인의 생활에서 흔히 일어나는 긴장과 염려뿐 아니라 불확실한 느낌이나 무력감을 포함하는 정서 상태이다(김광수, 2016). 또한 불안이 불쾌한 느낌이며, 무의식적인 정신과정에서 자아와 본능 사이의 내적인 갈등에서 야기되고, 억제되지 않은 자극에 의해 압도당하게 되므로 자아가 위협을 받게 되는 감정이라고 할 수 있다(Freud, 1959). 반면 불안이 발달 단계의 일부이며, 개인의 안정이나 복지를 위해, 사물이나 사건에 대처할 때 신체적 심리적으로 준비할 수 있도록 하는 아주 적응적인 정서라는 견해도 있다(Barlow, 2004). 이는 불안이 예상되거나 임박한 위협에 대해 적절한 행동을 하고 상호작용을 하게 하는 긍정적이며 핵심적인 동기가 될 수 있기 때문이다.

불안은 아동기에 보편적으로 나타나지만 쉽게 주목되거나 진단, 치료를 받지 못하는 경우가 많을 수 있다. 그것은 아동기의 불안은 일시적이고 가벼운 것으로, 성격 일부로 생각하기 쉽기 때문이다(Mash & Wolf, 2002). 그러나 전반적으로 불안은 아동기의 건강한 성장과 발달에 부정적 영향을 미치고 있다.

아동의 불안은 장차 부정적 사건이나 불행이 닥칠 것을 예측하면서 부정적 정서나 신체적 긴장을 느끼는 기분상태를 말한다(Barlow, 2004). 아동의 불안은 인지적, 정서적, 신체적, 행동적 반응을 동시에 보인다(이유리, 2014). 아동이 경험하는 인지적 특징은 지나친 걱정과 나쁜 일이 발생할지

도 모른다는 미래에 대한 막연한 두려움에 의해 유발된다. 정서적 특징은 불안감, 우울감, 짜증과 분노 등이 있다. 불안이 높아지면 아동들은 자신의 정서를 인식해 적응적으로 표현하는 데 어려움을 겪기 때문에 신체화 증상으로 표출되기도 한다(Kashdan & Breen, 2008). 행동적 특징은 회피적인 행동인데, 이러한 부적응적 행동은 두려워하는 일들이 실제로 일어나지 않을 가능성에 대한 사실을 발견하지 못하면서 불안을 심화시키게 된다(이미영, 2011; Rapee et al., 2008).

아동기에 불안감이 높으면 아동의 자아개념 형성에 밀접한 영향을 줄 수 있다(제은경, 2013). 불안한 아동은 건전한 자아의식을 형성하지 못하며, 자신과 미래에 대해 부정적인 기대를 하는 경향이 있다(Kashdan & Breen, 2008). 아동이 처해진 상황에서 기대되는 것보다 불안감이 과장되고 아동의 기능을 방해한다는 것이다(Kendall, 2015). 더구나 불안으로 정서적으로 위축되기 때문에 새로운 친구를 사귀거나, 친구들과 활발히 어울리지 못하고 또래들보다 친구를 적게 사귀는 경향이 있다(Rapee, et al., 2008). 불안이 또래관계에서 부정적 평가에 대한 두려움과 낮은 상황의 두려움으로 인해 부정적 영향을 미치게 된다(정혜진, 조성제, 2020). 이처럼 관계에서 신뢰감을 형성하기 힘들어 사회적인 거부나 고립감을 경험하게 되고(장현정, 김희규, 2009), 또래와의 관계에서 좌절과 소외감으로 인한 공격적 행동이나 위축 행동으로 아동들의 문제행동이 나타날 수 있다. 이러한 또래관계에서의 불안은 다시 학교 적응문제에 직면하게 된다.

불안은 학교 부적응에 영향을 미치는데 교사와 또래와 상호작용을 하면서 자신의 요구를 적절히 조절하고, 학교생활 전반에 대처해 나가며, 수업 상황에 적응하는 능력이 낮아지기 때문이다(최미경, 2013). 학교적응 수준이 낮으면 불안이 크며(18), 이로 인해 학업성취 수준을 낮게 하여 학교 부적응에 영향을 주는 김시형, 이동훈, 최준섭, 이도영, 2020이다(문명현, 이

윤주, 2016). 또한 불안이 높은 아동은 학업적으로 성적이 우수한 편에 속할 수 있으나, 과장되게 걱정이 많고 긴장감이 높으며, 자신감이 부족하여 자신의 능력만큼 성취가 어려울 수 있다(송동호, 하은혜, 오욱진, 고광범, 류영민, 2008). 이처럼 불안은 아동의 또래관계와 문제행동에도 영향을 미치게 되어 학교 부적응을 높이는 심리적 요인이 된다.

한편 불안과 관련된 선행연구에서는 미술치료, 모래놀이치료, 음악상담 프로그램 및 합리적 정서행동 치료, 긍정심리증진 프로그램, 정서중심 집단 프로그램을 통해 아동의 불안이 감소되었다는 연구 결과가 있다(김명옥, 2021; 김진안, 2012; 이선희, 2022; 안희수, 2021; 차주영, 2019; 최민정, 2016; 최주진, 2018). 또한, 아동의 불안과 공격성, 사회적 유능감 및 공격성의 영향을 함께 다루거나(서유진, 2017), 사회성을 향상시키면 불안이 감소된다는 연구가 있다(박미래, 2017). 이는 초등학생의 불안을 낮추기 위해서는 또래관계에 대한 불안을 적절히 다룰 필요가 있고 동시에 또래관계를 잘 맺을 수 있도록 돕는 사회적 유능감이 중요하다는 것을 시사한다.

이상과 같이 초등학교 고학년 학생의 불안을 효과적으로 낮추기 위해서는 정서 인식과 정서표현 및 사회적 유능감을 안정적으로 향상시킬 수 있는 보호요인인 사회정서역량을 활용할 필요가 있다.

라. 공격성

공격성은 남을 해치거나 파괴시키려는 의도를 가진 신체적 또는 언어적 행동을 의미한다(David, 2007). 또한 공격성은 외부적으로 나타나는 신체적인 상처와 피해에 국한되지 않고 심리적, 정신적인 것까지도 포함한다(Berkowitz, 1993; Opinas & Frankowski, 2001). Frodi 등(1977)은 공격성 표출형태 및 방식에 따라 신체적 공격성, 언어적 공격성, 직접적 공격성과

간접적 공격성으로 구분하였다. 신체적 공격성은 직접 신체적 상해나 고통을 주려고 의도하거나 물건을 손상시키는 행동이며, 언어적 공격성은 언어를 통해서 상대방에게 해를 주는 행동이다. 직접적 공격성은 분노를 유발한 대상에게 직접적으로 보복하는 행동이며, 간접적 공격성은 직접 공격성을 유발한 대상 외의 또 다른 대상에게 공격성을 일으키는 행동이다(Frodi et al., 1997).

일반적으로 공격성의 발달은 초등학교 고학년부터 증가한다(Farrell et al., 2005; Karriker-Jaffe et al., 2008). 공격성이 높은 아동은 좌절 상황에서 각성 수준이 높고 반응 시간이 빠르며 행동 지향적인 특성 등 충동적 성향을 갖고 있다(이혜순, 옥지원, 2012). 또한 공격성이 높으면 외현화 문제행동인 비행행동 발생률이 높게 나타난다(최선희, 김희수, 2006). 비행행동을 하는 아동은 파괴적이고 가학적인 욕구충족의 성향이 강하고, 갈등과 좌절의 상황에서 공격적이고 반사회적인 방법으로 즉각적인 분노를 표출한다(곽상은, 김춘경, 2013). 이처럼 공격성이 높으면 아동의 문제행동도 높아지고(신윤희, 2008), 비행행동을 증가시켜 학교 부적응에 영향을 주게 된다(임선아, 2015).

아동기의 공격성은 사회적, 정서적 부적응뿐만 아니라 청소년기, 성인기의 사회적 어려움을 예측할 수 있는 행동적 요인이자(Coie & Dodge, 1998), 반사회적 행동으로 발전할 수 있는 사회적 부적응을 예측하는 주요 변인이다(박성연, 강지훈, 2005). 공격성과 같이 반사회적인 행동은 연령이 증가할수록 폭력이나 범죄행위까지 더욱 강화되는 경향이 있기 때문에(Tremblay, 2000) 사회적으로 문제가 되는 행동의 주된 전조증상으로 아동의 공격성을 얘기한다.

초등학생의 공격성에 매우 중요한 환경 변인은 학교라고 할 수 있다. 공격성은 학교 부적응의 문제가 외현화되어 나타나는 것이므로 부적응을 보

다 잘 예측할 수 있다(유효숙, 2018). 초등학생이 학교에서 스트레스로 인해 공격적인 정서반응을 나타나게 되면 학교적응 수준이 떨어지게 된다(염동문, 이재경, 2019; 오승환, 2009; 이영애, 2018). 정서적으로 부정적이고, 충동적이며, 반항적인 아동의 경우 물리적, 관계적 공격성이 아동 초기에 나타나기 쉽고, 아동 중기와 청소년기에 심각한品行장애를 일으키게 되는 것이다. 아동의 정서표출 규칙과 관련한 지식과 정서조절 능력이 부족할수록 높은 공격성을 보이고, 아동이 정서표출 규칙을 사용하고, 적극적으로 정서조절전략을 사용할수록 공격성이 낮아진다(Cole et al., 1994; Underwood et al., 1992). 특히 분노표출과 분노억제가 높을 경우에, 분노를 억제하는 것보다 분노를 강하게 표출할 경우 아동의 공격성이 더 심하게 나타나고 공격성이 더 많이 증가한다(한유진, 2004).

아동의 공격성은 또래관계에 부정적 영향을 미친다. 또래관계에서 일반적으로 주도하는 경향이 강해 보이지만, 갈등과 대립을 하고 고립감을 느끼게 되어 또래관계가 악화될 수 있다(김성아, 최진아, 2011). 욕구가 좌절될 때 감정을 과격하게 표현하고 폭력적인 행동을 보이며(장향심, 조한익, 2022), 충동적 행위로 인해 또래로부터의 비난, 배척, 응징 등과 같은 부정적 반응을 받기 때문에 또래관계의 어려움을 겪는다(민하영, 2014). 또래에게 거부당하고 친구지지가 낮은 아동은 문제행동이 높으며 공격적인 행동을 많이 하게 되어 사회적응이 낮고 문제행동이 점차 증가될 가능성을 갖게 되는 것이다. 이처럼 공격성은 아동의 또래관계와 문제행동에도 영향을 미치게 되어 학교 부적응을 높이는 심리적 요인이 된다.

한편 공격성과 관련된 선행연구에서는 아동의 공격성은 정서인식과 표현 능력(김선미, 2014), 인지적 공감에 영향을 미친다는 연구가 있다(홍명숙, 어주경, 2013). 또한 점토를 활용한 미술활동 프로그램, 대상관계 프로그램, 미술치료, 정서조절 프로그램을 통해 아동의 공격행동이 감소되었다는 연

구 결과가 있다(권수정, 2019; 이아영, 김유미, 2015). 이처럼 초등학생의 공격성을 낮추기 위해서는 아동의 내면에 형성된 부정적인 표상을 긍정적으로 변화시키고 긍정적이고 상호보완적인 소통을 가능하게 하여 자신의 감정을 표현하면서 원만한 또래관계 형성에 긍정적인 변화를 가져올 수 있도록 돕는 것이 중요하다는 것을 시사한다.

이상과 같이 초등학교 고학년 학생의 공격성을 효과적으로 낮추기 위해서는 자신과 또래관계에서의 정서를 조절하면서 타인의 입장에서 공감하는 능력인 사회정서역량을 활용할 필요가 있다.

3. 사회정서역량 관련 프로그램

본 장에서는 먼저 사회정서역량 강화 프로그램들의 이론적 기반인 사회정서학습에 대해서 알아보고 프로그램 관련 선행연구를 개관하고 시사점과 한계점을 살펴보고자 한다.

가. 사회정서학습

최근 학교에서 실시되는 예방프로그램 중 스트레스, 문제행동의 감소뿐 아니라 사회적 행동, 자신과 타인에 대한 긍정적 태도에 효과를 보이는 사회정서학습(Social and Emotional Learning)이 주목을 받고 있다(Collie et al., 2017). 사회정서학습은 Gardner의 다중지능이론과 Goleman의 정서지능이론을 기반으로 긍정심리학, 적응유연성, 긍정적 발달 등을 포함하여 개발된 미국의 대표적 인성교육 프로그램이다(신현숙, 2013).

미국은 물론 세계 여러 나라에서 활발하게 실천(Merrell & Gueldner,

2010; 우채영, 2016)되어 오고 있는 사회정서학습은 그동안 학교가 한 개인이 성공적인 삶을 살아가기 위해 교과학습을 위한 인지적 능력 이외에도 사회정서 및 인성 개발과의 관계를 충분히 인식하지 못해 학생들의 사회적 정서적 역량을 간과했다는 반성(Elias, 2009)에서 출발하였다. 교육수준이 높아짐에도 학교, 폭력과 따돌림, 원만하지 못한 부모 및 또래관계, 학업성취에 대한 스트레스, 불안, 우울, 분노 조절실패 등으로 학교나 가정생활에서의 주관적인 안녕감이 현격하게 낮아지고, 여러 가지 심각한 일탈 행동을 보이는 아동 청소년의 문제를 해결하고자 효과성이 검증된 사회 정서적 학습 프로그램을 활용하여 학생들의 성공적인 학교생활과 건전한 민주시민이 되는데 필수적인 사회정서역량을 학교의 모든 교육에서 가르치도록 하고 있다(우채영, 2016). 이는 사회정서학습을 통해 사회 정서적 역량이 높아지고 동기가 향상되면 학교생활과 학업에 열중하게 되어 출석률과 학업성취도를 높일 수 있기 때문이다(염철현, 2012).

이러한 사회정서학습 프로그램의 개발과 정교화 등은 1994년 미국에서 설립된 학업 및 사회정서학습 협회(Collaborative for Academic Social and emotional Learning. CASEL)에 의해 주도되고 있으며, CASEL에서는 양질의 사회정서학습 프로그램을 꾸준히 선별하여 제공하고 있다(우채영, 2016; CASEL, 2015).

사회정서학습의 구성 및 내용 체계에 대해서 살펴보기 위해서는 학교기반 예방과 개입 프로그램을 통해 사회정서적 유능성을 검토한 Payton 등(2000)의 연구에서 찾을 수 있다. 그는 여러 프로그램의 목표였던 사회적 기술과 태도를 17가지로 요약하였으며 이를 4개의 영역으로 범주화 하였다. 이에 대한 후속 연구를 통해 다섯 가지 핵심역량 즉 사회정서역량으로 구체화하고 이를 구성하는 하위기술 및 태도를 제시(Elias, et al., 2008)하였으며 이를 정리하면 표 2와 같다. CASEL에서는 현재까지 이를 바탕으로

로 학교급별, 위계별로 프로그램을 발전시키고 있다.

표 2. 사회정서역량과 하위 기술

Payton 등 (2000)		Elias 등 (2008)	
범주	사회성 기술	핵심역량	하위기술
자기와 타인인식	<ul style="list-style-type: none"> 정서인식 정서관리 긍정적 자기지각 조망수용 	자기인식	<ul style="list-style-type: none"> 자신의 정서 인식하고 명명하기 자신의 정서 이해하기 타인의 정서 인식하고 이름붙이기 강점 인식 및 자신, 학교, 가족, 지원 네트워크에 긍정적 정서 결집 시키기 자신의 필요와 가치에 대해 알기 자신에 대해 정확하게 인지하기 자기 효능감 갖기 영성갖기
긍정적 태도와 가치	<ul style="list-style-type: none"> 개인적 책임감 타인 존중 사회적 책임감 	자기관리	<ul style="list-style-type: none"> 불안, 분노, 우울을 말로 표현하고 대처하기 충동, 공격성, 자기 파괴적 반사회적 행동 통제하기 개인적 또는 대인관계 스트레스 조절하기 주어진 과제 집중하기 장, 단기 목표 설정하기 깊이 생각하고 철저하게 계획하기 피드백 통해 행동 수정하기 긍정적 동기 결집하기 희망과 낙관주의 활성화시키기 최선의 상태를 향해 나아가기 다양성 존중하기
책임있는 의사결정	<ul style="list-style-type: none"> 문제확인 사회규범 분석 목표설정 문제해결 	사회적인식	<ul style="list-style-type: none"> 타인에 대한 존중 보여주기 주의깊게 그리고 정확하게 듣기 타인의 정서에 공감하고 민감성 증대하기 타인의 관점, 견해, 정서 이해하기
사회적 상호작용	<ul style="list-style-type: none"> 적극적경청 표현적 의사소통 협동 타협 거절 도움추구 	관계관리	<ul style="list-style-type: none"> 관계에서 정서조절하고 다양한 정서와 견해 조화시키기 사회정서적 단서에 민감성 보이기 정서 효과적으로 표현하기 분명하게 의사소통하기 타인을 사회적 상황에 참여시키기 관계 형성하기 자기주장, 리더십, 설득 발휘하기 갈등, 협상, 거절 관리하기 도움 제공하고 요청하기

Payton 등 (2000)		Elias 등 (2008)	
범주	사회성 기술	핵심역량	하위기술
		책임있는 의사결정	<ul style="list-style-type: none"> • 상황 분석하고 문제 확인하기 • 사회적 의사결정과 문제해결 기술 확인하기 • 대인관계 장애물에 생산적이고 문제해결방식으로 반응하기 • 스스로 평가하고 반성하기 • 개인적, 도덕적, 윤리적으로 책임감있게 행동하기

사회정서학습의 사회정서역량의 하위 기술 목록의 특징(이지은, 2014)을 살펴보면 첫째, 정서가 합리적일 수 있으며, 적절한 정서가 부족하면 비합리적인 행동을 초래할 수 있다고 보아 명확한 정서인식 기술을 통해 인지적 인식이 중요함을 보여준다. 둘째, 적절한 정서의 조절이 중요하다. 즉, 자신이 정서를 이해하고 부정적 정서를 조절함으로써 자신의 정서를 관리하는 것이다. 셋째, 정서는 능동적이면서 동시에 수동적일 수 있다. 정서를 긍정적인 정서와 부정적인 정서로 구분하거나 나누지 않고 자신이 느낀 정서에 이름을 붙이는 것이 필수적이다. 그러나 정서에 따라 이루어지는 행동은 긍정적인 행동과 그렇지 않은 행동으로 구분되어야 한다. 즉, 정서의 수동성을 고려하면서 능동적으로 활용할 수 있고 정서가 행동을 일으킨다는 정서의 동기적인 면을 강조한다. 넷째, 정서는 정보를 잘 전달할 수 있다는 점에서 관계형성 및 관계 유지에 매우 중요하다. 자신의 정서를 효과적으로 표현하고 타인의 정서를 공감하고 적절하게 반응하는 기술을 설정하고 있다. 마지막으로 이러한 정서관련 기술 등이 합리적 문제해결이나 책임있는 의사결정의 선결조건임을 강조한다. 실제 문제해결이나 의사결정에서 모든 사건은 각 당사자의 정서와 관련된다. 따라서 당사자들의 정서를 이해하지 못한 채 합리적 문제해결을 할 수 없으며 정서의 충동성을 조절하지 않고는 책임있는 의사결정을 할 수 없다. 이와 같이 사회정서학습

은 실제 생활에서 발생한 모든 정서 관련성을 충분히 고려하고 있다고 볼 수 있다.

또한, 사회정서학습은 아동 청소년의 부적응적 문제에 대한 심각한 고민의 일환으로 더 효과적인 방안 모색을 위해 예방적 준비의 필요성이 강조되었다. 즉, 위험요인을 제거하는 방향이 아닌 위험요인에 노출될 경우 이를 극복하게 하는 보호요인을 강조(Merrell & Gueldner, 2010)하는 것으로 보호요인은 위험 수준이 낮을 때보다는 높을 때 더 큰 긍정적인 효과를 나타내는 예인 인자로 규정되어지며(Masten & Reed, 2002), 위험요인이 많이 존재하더라도 보호 요인들을 적극적으로 많이 개발하여 증진시킨다면 위험요인들의 부정적 영향력은 현저히 감소(김택호, 2004)됨으로써 개인의 적응력을 높여 나가는 것이 보다 효율적인 방법이 될 수 있다. 이러한 관점에서 사회정서학습에서는 개인의 사회정서역량이 중요한 보호요인이며, 질병의 예방과 치료에 대한 공중보건 모형을 예방전략으로 적용하고 있다.

예방과 치료에 대한 공중보건 모형은 '3단계 예방 모형(tee-tiered prevention model)'이라 부르며 그림 1과 같이 삼각형으로 묘사된다.

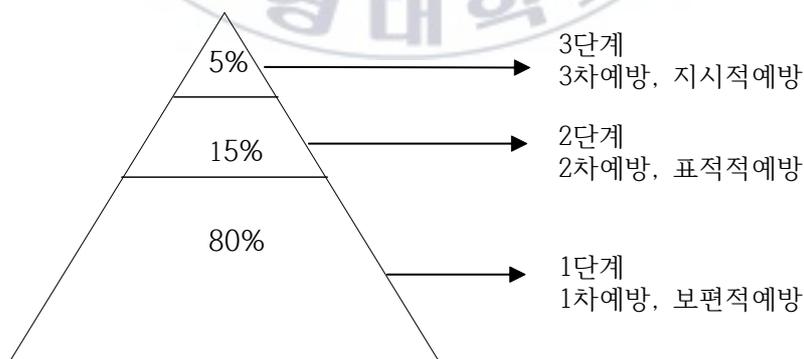


그림 1. 3단계 예방모형

삼각형은 학교의 모든 학생을 나타내는데, 대부분의 학생들은 중대한 어려움을 겪지 않으며 삼각형의 아랫부분에 있다. 몇몇 중대한 문제를 발전시킬 위험이 있는 학생들은 삼각형의 중간부분에 있다. 이미 중대한 어려움을 경험하고 있는 소수의 학생들은 삼각형의 윗부분에 해당되며 대상에 따라 알맞은 단계의 예방전략을 다음과 같이 안내하고 있다(Merrell & Gueldner, 2010).

1단계 보편적 예방(universal prevention)은 가장 아랫부분의 80% 해당되는 학생들을 1차 수준이라고 하며 이들에게 실시된다. 모든 학생들을 대상으로 하며 학교에서 기울이는 모든 사회정서학습의 대부분은 1단계에 해당된다.

2단계 표적적 예방(targeted prevention)은 삼각형의 중간 부분의 15%의 학생들에게 실시된다, 이들은 2차 수준(secondary level)이라고 하며 문제가 발생할 위험에 놓여 있거나 문제의 징후를 보인다. 이는 개별적 또는 집단적으로 다룰 수 있으며, 정서행동 문제를 예방하는데 목표를 둔다. 이러한 전략은 1단계 개입을 넘어서지만 3단계 학생들이 필요로 하는 만큼 집중적이지는 않다. 학급 전체의 학생들이 1단계 개입의 형태로 이미 제공받고 있는 활동에 2단계 개입기법을 추가하는 것이 이상적이다.

3단계 지시적 예방(indicated prevention)은 삼각형의 제일 윗부분의 5%의 학생들에게 실시된다. 이들은 3차 수준이라고 하며 중대한 요구를 가진 것으로 확인된 매우 적은 수를 대상으로 이루어지는 위기개입과 같은 방식이 되며 이 단계에서는 현실적으로 가능한 최고의 기능 수준을 달성하는데 목표를 둔다. 심각한 정신건강 문제와 사회행동 문제를 발전시켜 온 아동 및 청소년들에게는 강력하고도 잘 조정된 개입을 제공할 필요가 있다.

본 연구에서의 초등 고학년 부적응 학생은 2차 수준에 해당되며 표적적 개입 전략을 적용하기 위해 2단계 전략에 대해서 좀 더 살펴보고자 한다.

2차 수준의 학생들은 예방개입의 황색구역에 있는 것으로 간주되며, 탐색 신호등에서 경고등을 상징한다. 속도를 줄이거나 정지할 준비를 하거나 조심해야 할 필요를 보여주는 것이다. 이러한 2단계 개입은 교실 밖 장면에서 방과후 프로그램이나 학교상담자, 학교심리학자 또는 기타 개입 실시자가 제공하는 ‘풀-아웃(pull-out) 프로그램’이 있다. 이들에게 사회정서학습 프로그램을 개발하고 적용하는데 특히 유용한 전략을 정리하면 표 3과 같다(Merrell & Gueldner, 2010).

표 3. 2단계 표적적 예방 전략

-
- 새롭게 획득한 연습 기회 추가 제공하기
 - 새롭게 숙달할 기술 학교장면에서 사용할 기회 제공하기
 - 기술 및 개념의 획득에 대해 즉각적으로 피드백하기
 - 적절한 사회정서역량 기술을 실제로 사용하면 더 많은 강화 제공하기
 - 기술 사용할 시기를 더 자주 알려주거나 상기시키기
 - 필요하다면 사회정서학습 수업이나 활동을 더 작은 요소들로 분할하기
 - 일주일 내내 보편적 프로그래밍 보충하고 강화하기
 - 사회정서역량 기술 가르칠 때 소집단 활용하고 역할연습과 실습집단을 세심하게 모니터링하기
 - 실제적이고 적절하며 학생들의 삶에 직접 관련된 실례를 사용하기 위하여 구조화된 사회정서학습 교육과정의 예시 변경하기
 - 사회정서학습 프로그램과 병행하여 기본적인 긍정적 행동지원 전략 포함시키기
-

심리학자들은 이와 같은 사회정서학습의 과정을 통해 증진된 사회정서역량이 학생들에게 정서를 조절하고 사회적 문제를 창의적으로 해결하며 효과적인 협력자가 되도록, 그리고 자기주장을 하면서도 책임있는 사람이 될 수 있도록 해준다고 주장한다. 이러한 사회정서학습은 긍정적 행위 증진을 통해 부정적 행위를 감소시키고, 관계에서의 비언어적 의사소통에서부터 문제해결을 위한 추론까지 다양한 기술을 향상시킬 수 있으며, 학업수행을 포함한 학교적응 향상을 도울 수 있는 접근방법이다(정창우, 2013).

나. 선행연구 고찰

1) 초등 부적응 학생 관련 프로그램 선행연구

학교 부적응 학생을 위한 효과적인 개입에 대한 선행연구들은 오랫동안 성과가 축적되어왔다. 특히 초등 고학년 학생들은 발달특성 상 또래와의 상호작용을 더 중요하게 생각하는 점에서 집단상담이 더 유용하게 적용(김준경, 이수연, 최용용, 2005)되었고, 집단상담 참여 효과도 급별 다른 대상들에 비해 가장 높았다(김다솔, 2019). 그리고 집단구성원과 신뢰감을 형성하고, 감정을 공유하며, 스스로 지각, 수용하는 긍정적 경험들은 학교 부적응 청소년들이 정서적, 관계적 갈등을 해소하는 데 도움을 줄 수 있다(김선옥, 2011)고 보고되었다.

선행연구를 살펴보면, 학교 부적응 학생을 대상으로 실시된 집단상담 프로그램들은 다양한 방안들에 의한 개입이 시도되어 왔다. 접근방식으로는 매체나 예술활동을 활용한 개입(김효진, 2014; 여동주, 2017)과 상담이론을 활용한 개입(김미애, 2021; 이국향, 2020) 등이 있었고, 중재변인별로는 학교적응 관련(여동주, 2017; 김효진, 2014; 이미나, 2011), 자아관련(조은희, 2017; 김영애, 2016), 정서관련(김현정, 2020; 채민, 2013), 사회성관련(박지영, 2020; 소승희, 2016; 김영애, 2016) 변인 등으로 다양한 중재 프로그램들이 실시되었다.

초등 부적응 학생을 대상으로 실시된 선행 프로그램들의 현황을 살펴보면 표 4와 같다.

표 4. 초등 부적응 학생 대상 프로그램 분석

연구자	프로그램명	내용	의의	제한점
김현정 (2012)	오르프 음악치료가 학교부적응 초등학생의 사회성 및 자기조절력에 미치는 영향	학교 부적응 초등 학교 3~6학년을 대상 오르프 음악치료 프로그램 적용	부적응 아동의 사회성과 자기조절력 향상 효과	적은 인원을 대상으로 하여 일반화에 한계가 있음
이경희 (2013)	미술치료프로그램이 학교부적응 초등학생의 사회성 향상에 미치는 영향	초등학교 3~6학년 학생을 대상으로 선행연구를 분석 구안한 미술치료 프로그램	사회성의 하위요인인 활동성, 지배성, 사교성, 협동성이 유의미하게 향상되었음	학교 일정에 맞추어 회기와 시간으로 장기적인 구조화를 하지 못한 한계가 있음
채민 (2013)	재활음악치료 프로그램이 학교부적응 초등학생의 우울에 미치는 효과	초등학교 5학년 대상으로 선행연구 분석 선정된 재활 음악치료 프로그램	인간중심 사상의 공감, 경청, 지지적 태도로 인하여 우울성이 유의미하게 변화하였음	상황적인 혼재 변인개입 가능성, 모의 낮은 인지도로 아동의 정서적 안정감의 약화 가능성 있음
김효진 (2014)	집단 미술 활동이 초등학생의 학교부적응 감소와 자아탄력성 향상에 미치는 영향	학교부적응 초등학교 4,5학년을 대상으로 선행연구 분석 구안한 집단미술 활동 프로그램 적용	현장 활용 가능한 집단 미술 활동 프로그램	초등저학년 대상으로 한 연구, 회기 중간에 변화 측정함. 추수검사 없음
소승희 (2016)	명화의 이미지를 활용한 집단 미술 치료가 학교부적응 아동의 또래관계에 미치는 영향	초등학교 4,5학년을 대상 명화 이미지를 활용한 집단 미술치료 프로그램	집단 미술치료가 학교부적응 아동의 또래관계 향상, 매체 활용 시사함	부적응측면만 국한하여 동일 프로그램 적용, 또래관계 단일변인 살펴본 한계 있음
여동주 (2017)	집단 미술치료가 학교부적응 아동의 정서지능 및 학교 생활적응에 미치는 효과	초등학교 4학년을 대상 선행연구를 분석 구안한 프로그램	학교 부적응 아동의 정서지능향상과 학교생활적응 효과	충분하지 못한 시간으로 한계가 있음
조은희 (2017)	음악치료가 학교부적응 아동의 자아존중감 및 자기표현 능력에 미치는 효과	학교부적응 초등학교 5학년을 대상으로 음악 프로그램	학교 부적응 아동의 자아존중감 및 자기 표현능력 효과	충분한 기간을 두고 변화 관찰 안 됨
김현정 (2020)	학교부적응 아동의 정서인식 표현력 향상 콜라주 미술 치료프로그램 개발	학교부적응 초등 학교 고학년 대상 콜라주 미술치료 프로그램 개발	학교부적응 아동의 정서인식·표현력 향상	추수검사 안 함, 긍정적·부정적 표현에 따른 세부적인 분석 안 됨

연구자	프로그램명	내용	의의	제한점
박지영 (2020)	학교부적응 아동의 또래관계 향상을 위한 인성강화 미술치료	초등학교 5학년을 대상 선형연구를 분석 구안한 프로그램	학교 부적응 아동의 또래관계 향상을 위한 학교생활 적응력 향상	남학생을 대상으로 하여 여학생에 대한 해석에 한계가 있음
이국향 (2020)	심리운동 기반 해결중심 가족상담 모델 개발 및 효과	심리운동 기반 해결중심 가족상담 모델 개발	해결중심접근 토대로 심리운동 활동요소 통합, 학교적응에 가족상담 포함	학교부적응 구분 안 됨. 비교집단 구성 안 됨
김미애 (2021)	긍정심리치료와 감성코칭을 통합한 모자집단 프로그램 개발 및 검증	학교부적응 학생의 적응 위해 학부모의 변화 함께 촉진	긍정심리치료 대화법 실생활에 적용	대상자 적음. 코로나 19로 접촉이 제한되어 교류가 원만하지 않음

이를 종합해보면 첫째, 초등 부적응 학생 대상 프로그램은 상담이론과 매체 활용을 동시에 개입하였을 때 가장 효과가 나타났으며, 특히 긍정심리와 놀이 매체를 활용한 경우 가장 효과가 크게 나타났다(김다솔, 2019). 둘째, 초등 부적응 학생에게 자아관련 요인, 정서관련 요인, 학교관련 요인, 사회성관련 요인 등 여러 요인에 포괄적으로 영향을 줄 수 있는 프로그램을 실시되고 있다. 셋째, 학교 부적응 학생의 회복요인을 강화하여 학교 부적응을 중재하고자 하거나 학교 부적응의 하위 요인 중 하나인 또래관계 등 사회성을 향상시켜 학교 부적응을 중재하는 관점의 연구가 부각되고 있다(김현정, 2020).

초등 부적응 학생을 대상으로 실시된 선행연구는 다음과 같은 의의를 가진다. 첫째, 부적응 학생을 위한 효과적 개입에 대한 노력으로 다양한 매체 활용을 통해 부적응 학생들이 표현가능한 방법으로 자연스럽게 자기 표현 활동을 할 수 있도록 도왔다는 점 둘째, 부적응 문제에 집중하기보다 강점과 변화가능성에 초점을 두고 성공경험 등을 하도록 도와 변화를 이끌어 냈다는 점, 셋째, 개인사례 연구로 부적응 문제를 적극 도왔다는 점, 마지

막으로 학교적응의 회복요인과 정서개입을 중심으로 접근하는 시도를 하고 있다는 점이다. 앞으로는 회복요인을 통해 감정, 사고, 행동의 변화가 일어나도록 도와 긍정적인 적응 차원까지 다루어내려는 시도가 필요하다 볼 수 있다.

2) 사회정서역량 관련 프로그램 선행연구

가) 국외 사회정서역량 관련 프로그램

CASEL은 잘 구성된 사회정서학습 프로그램을 선별하기 위한 기준을 두고 있는데 갈수록 더 엄격한 기준을 추가하여 선정하고 있다. 이선숙, 박종호(2019)는 이와 같은 CASEL의 프로그램 선정 기준 중 국내 학교 현장에서 사회정서학습 프로그램을 개발하고 적용할 때 참고할 점으로 순차적 수업 진행, 최소 8차시 이상 진행, 다섯 가지 사회정서역량 명시적 지도, 증거기반 효과 검증에 유념, 사회정서역량이 축진을 위한 종합적이고 의도적인 기획, 연습 기회 제공을 제시하였다.

이와 같이 선정된 국외 연구에서의 사회정서역량 관련 프로그램은 주로 하나의 교육과정 개념으로 실시한 경우가 많았다. 이를 통해 아동기에 축적된 사회정서역량이 자신과 타인 및 학교에 대한 전반적인 태도를 향상시키며, 이후 성인기에 긍정적인 성과를 예측할 수 있는 기반을 제공한다고 보고하고 있다(CASEL, 2015).

사회정서학습 프로그램의 효과는 일찍부터 입증되었다. 미국의 인성교육의 일환으로 실시되는 사회정서학습 프로그램은 사회 정서적 유능성과 학업수행을 향상시키는 데 효과적이라고 많은 연구들에서 보고되었다(Taylor et al., 2017). Durlak 등(2011)의 학교기반 보편적인 사회정서학습 프로그램에 대한 메타분석 연구에 따르면 사회정서학습 프로그램은 학생들의 사

회정서 기술, 태도, 행동의 함양에 유의미한 긍정적인 영향을 미쳤으며, 학생들의 문제행동과 정서적 어려움의 감소가 확인되었다. 또한, 사회정서학습 프로그램에 참여한 학생은 참여하지 않은 학생에 비하여 11% 정도의 높은 학업성취도를 보였다. 사회정서학습 프로그램의 효과는 단기적으로 나타나는 것이 아니라 장기적으로 사회정서역량 기술의 습득, 긍정적인 사회 행동, 문제행동과 스트레스의 감소, 학업역량의 향상이 유지됨이 확인되었다.

한편 선정된 사회정서학습 프로그램 중 초등학생에 적용 가능한 핵심 프로그램으로 PATHS(Promoting Alternative Thinking Strategies) 프로그램과 Strong Kids 프로그램이 있는데 우리나라의 많은 연구들에서 적용된 바 있다.

PATHS 프로그램은 ‘대안적인 사고 전략을 증진하기’ 프로그램(Greenberg & Kusche, 1993)으로 유치원 아동부터 초·중·고 학생들과 특수학생 모두를 대상으로 하며 아동의 정서 이해, 표현, 정서조절 등 정서 능력과 함께 문제해결 능력의 신장까지 사회정서역량을 증진하는 것을 목표로 하고 있다. 읽기나 수학 같은 인지적 학습처럼 정서교육도 선수 학습에 기초하여 보다 발달된 상태로 나아가며 정서지능의 향상이 나타날 것이라는 이론적 가정을 지니며(Kusche & Greenberg, 2001), 아동의 사고와 행위가 정서능력에 의해서 영향을 받기 때문에 최상의 발달은 정서능력의 향상에 의해 좌우된다고 본다(Henrich et al., 1999). 이는 정신분석학적 발달 이론을 바탕으로 PATHS 프로그램의 기본 모형이 개발되었으며 이는 정서능력과 관련있는 정서, 행동, 언어, 인지적 이해의 발달적 통합을 도모하는데 초점을 맞추고 있어 ABCD 모형(Affective - Behavioral - Cognitive - Dynamic)이라고 명명된다(Greenberg et al., 1995).

이 프로그램의 구체적인 성과는 정서적, 사회적 상황에 대한 이해가 증

진되었고 갈등 해결을 위한 대안적인 문제해결 전략이 향상되었으며 슬픔과 좌절 등을 극복하게 되었고 분노로 인한 공격이나 폭력성 등 파괴적인 행동은 감소하게 되었다. 그 결과 PATHS 프로그램은 사회정서교육의 모범적인 최고의 프로그램으로 평가받고 있다(Merrell & Gueldner, 2010). 이처럼 정서 능력과 관련된 행동의 발달을 다루고 있는 유력한 교육프로그램이라 할 수 있다.

Strong Kids 프로그램은 사전지식을 활성화하고 연습기회를 제공하는 등 수업설계 원리와 Cowen(1994)의 정서적 안정 상태에 이르는 5가지 과정에 기반을 두어 만들어졌고, 사회정서적 기술을 학업적 기술처럼 명시적으로 교수하는 프로그램이다(Merrell et al, 2008). 5가지 과정은 유아기 애착 증진하기, 발달단계에 적합한 역량 계발하기, 안정 상태로 이끌 수 있는 상태에 머물기, 미래에 대한 긍정적 태도 갖기, 스트레스 대처하기이다. 유아부터 고등학교까지의 모든 학생을 대상으로 교육과정이 운영되며 각 학년에 맞게 10차시 내지 12차시의 수업지도안이 제공된다. 학급단위나 학교단위의 보편적 예방 프로그램으로 또는 소수의 위험군을 대상으로 하는 선별적 예방 프로그램으로 주로 사용된다. Merrell 등(2008)은 일반학급에 재학 중인 10~11세 초등학생을 대상으로 Strong Kids 프로그램을 적용하여 사회정서적 증상과 지식에 대한 효과를 연구하였다. 연구 결과, 프로그램에 참여한 학생들의 사회정서적 증상과 지식 영역에서 유의미한 긍정적 효과가 나타났다. 다양한 연령대의 학령기 학생들을 대상으로 연령에 따른 Strong Kids 프로그램 시리즈를 실시하여 그 효과성을 입증하였다.

국외 프로그램들은 연령별 하위기술, 학령기 학생들이 자기와 타인에 대한 태도를 개선하고 친사회적 행동을 향상시키는 등 긍정적인 영향을 미친다는 것이 확인되었다(Durlak et al., 2011). 또한 학령기 학생의 다양한 일상에서 실제적이고 자연스럽게 증진 및 유지될 수 있어야 하며 학생들의

발달단계를 고려하여 개발하고 적용했다는 것(최미영, 2019)에 의의가 있다. 반면에, PATHS 프로그램을 제외하고 갈등해결이나 문제해결 기술 증진을 목표로하며 정서의 인식이나 조절에 대해 충분히 고려하지 않았거나, 정서관련 기술을 다루고 있다고 해도 폭력 줄이거나 분노조절에 초점을 두고 있다는 점(손경원, 이인재, 2009), 국외의 프로그램에서 다루는 정서 인식과 조절은 문화적 맥락에서 작용하며 문화적 특수성이 반영(손경원, 2008)되기 때문에 우리나라 문화와 상황에 맞지 않다는 제한점이 있다. 따라서 각 나라 지역사회의 상황과 문화에 적합한 사회정서학습 프로그램이 개발될 필요가 있다.

나) 국내 사회정서역량 관련 프로그램

국내에서는 2000년대 후반을 기점으로 교육 관련 연구자들이 사회정서역량과 한국의 도덕적 가치 및 유교 덕목과의 유사성을 고찰하면서 경험적 연구가 시작되었으며, 국내 학교 현장에의 적용 가능성을 확인하였다(Merrell & Gueldner, 2010). 이후 지금까지 국내에서 실시된 연구를 살펴보면 크게 개관 및 적용 방안에 대한 연구(도승이, 2015; Merrell & Gueldner, 2010; 우채영, 2016)와 사회정서역량 척도개발(백예은, 박지연, 2020)연구 외 프로그램의 모형이나 개발에 관한 연구와 프로그램을 개발하여 적용한 후 효과를 분석한 연구들로 구분할 수 있다.

이 중 초등 부적응 학생을 대상으로 한 연구로 권영웅(2011)과 김아름, 박지연(2015)의 연구가 있다. 권영웅(2011)의 연구에서는 우리나라 실정에 맞게 재구성한 Strong Kids 프로그램을 학교적응도 상, 하위 16%에 속하는 학생들에게 각각 중재하여 사회정서적 성과를 보였다. 이는 사회정서학습이 학교 부적응이 심한 학생이나 일반 학생에 관계없이 사회 정서적 성과를 높였다는 것을 시사한다. 김아름, 박지연(2015)의 연구에서는 다문화

가정 자녀 중 정서행동문제 학생을 선별하여 기존의 사회성 향상 프로그램에 정서인식 및 표현영역을 삽입한 예방적 접근의 사회정서함양 프로그램을 시도하여 효과를 입증했다는 데 의의가 있지만 외부투입 중재를 시도하여 대상 학생들의 문제행동에 초기대응이 부족하고 유지효과를 확인하지 못한 제한점이 있다.

지금까지 국내에서 초등학생을 대상으로 실시된 프로그램 적용 연구를 구체적으로 살펴보면 학령기 학생이 학교 내 전반적인 활동에서 소속감을 느끼게 하는 등 학생의 긍정적 경험의 기회를 확대하려는 노력(권영웅, 2011; 김은정 등, 2015; 신현숙, 2013; 이승현, 이승호, 2019; 임은경, 2019; 임자연, 2012)과 특히 교과수업에 사회정서학습이 목표로 하는 역량을 연계하여 적용하는 방식(신현숙, 2013; 임진희, 방명애, 2016; 주유빈, 2019; 최미영, 2019)이 가장 일반적이다. 최근에는 비장애 학생뿐만 아니라 장애 학생을 대상으로 통합 학급차원으로 보편적 중재 개입을 확대 적용(윤해림, 박지연, 2017; 임진희, 방명애, 2016; 홍정아, 박승희, 2014)하였다.

사회정서역량 프로그램들의 효과를 살펴보면 다음과 같다. 학생들의 긍정적인 또래관계 증진, 내재된 행동문제 감소 등 사회적 행동의 향상에 효과(김은정 등, 2015; 홍정아, 박승희, 2014)가 있고 또한, 정서적 어려움과 이에 따른 문제를 해결하는 능력, 관계 형성 등에서 어려움을 느끼는 학생들을 대상으로도 실시되어 유의미한 결과를 보고(김아름, 박지연, 2015)하였다. 또한 규모 면에서는 소집단으로 운영된 프로그램(권영웅, 2011; 김아름, 박지연, 2015; 윤해림, 박지연, 2017; 이승현, 이승호, 2019), 학급단위로 운영된 프로그램(김은정 등, 2015; 신현숙, 2013; 임은경, 2019; 임자연, 2012; 홍정아, 박승희, 2014)으로 나누어 볼 수 있었다. 이 중 효과분석을 위해 통제집단을 설정한 연구는 소수였고(권영웅, 2011; 신현숙, 2013; 이승현, 이승호, 2019; 임자연, 2012; 홍정아, 박승희, 2014), 추후까지 분석을 실

시한 연구는 초등학생을 대상으로 한 임자연(2012)과 이승현, 이승호(2019)의 연구가 있었다. 또한 국내 사회정서학습 관련 프로그램 효과에 관한 메타분석 연구결과(박현영, 채수은, 2022), 초등학생 대상, 16회기 이상, 주 3회 이상, 20-40분의 프로그램을 실시할 때 사회정서역량의 효과크기가 가장 컸다.

사회정서역량 관련 프로그램 개발 및 효과 검증에 대한 선행연구들의 동향과 효과성을 확인하기 위해 적용대상을 초등학생으로 한정하여 선행연구들을 정리하였고 그 결과는 표 5와 같다.

표 5. 초등학생 대상 사회정서역량 관련 프로그램 분석

연구자	제목	내용	의의	제한점
권영웅 (2011)	사회정서학습 프로그램이 사회 정서적 성과와 학교적응에 미치는 효과	Strong Kids 재구성 프로그램 초등학교 5학년에 학교적응 상, 하위 학생 각각 적용	학교 부적응에 긍정적 영향을 확인, 사회정서적 증상과 내면화 증상의 감소	사회정서적 증상 증 외현화 증상에 유의한 효과 없음
임자연 (2012)	사회정서학습 집단 상담 프로그램이 초등학생의 인성지능과 학습효능감에 미치는 영향	초등학교 고학년 대상으로 선정한 집단상담 프로그램	사회정서역량 적용하여 인성지능과 학습효능감에 효과 확인	자기보고식 측정 도구에 대한 제고 필요함
홍정아 박승희 (2014)	협동학습을 통한 사회정서학습 프로그램이 통합학급 학생들의 정서지능과 또래지원에 미친 영향	지적장애 학생의 통합학급에 학급 차원의 보편적 중재 적용	또래지원 정서지능 효과 확인. 보편적 접근, 다양성 존중하고 상호 지원적 학급 문화 형성	초등 고학년 정서지능 검사지 사용 지적장애 학생의 반응의 신뢰도 문제로 결과 자료 제외
김은정 김춘화 이상수 (2015)	사회정서학습 프로그램이 초등학생들의 사회정서역량과 공동체의식 개선에 주는 의미 탐색	Strong Kids, PATHS, 비폭력대화에 근거한 재구성 프로그램, 초등학교 5학년 학급에 적용	3개월간 팀티칭 혼합연구, 사회정서역량, 정신적 건강성, 학급전체 분위기에 긍정적 효과 확인함	프로그램의 구체적인 재구성 절차와 적용 방법을 알기 어려움

연구자	제목	내용	의의	제한점
김아름 박지연 (2015)	긍정적 사회·정서 함양 프로그램이 다문화 가정 정 서·행동장애 위험 아동의 정서능력 과 사회성 기술에 미치는 영향	다문화 가정 정서· 행동 장애 아동 대상 긍정적 사회·정서 함양 프로그램 적용	이중의 어려움을 가진 학생을 대상 으로 중재 프로그 램 실행, 사후관리, 장기적 프로그램, 프로그램의 정교화 라는 구체적 대안 확인	외부투입 중재, 정 서행동상의 어려 움에 효과적 대 응에 무리가 있음. 중재효과 유지되 지 않음
윤혜림 박지연 (2017)	사회·정서 학습 프로그램이 장애 형제를 둔 초1등 학생의 자아개념, 사회적 행동, 부모 와의 의사소통에 미치는 효과	장애 학생 형제를 둔 비장애 초등학생을 대상으로 사회정서학 습역량 프로그램을 적용	비장애형제 지원 을 위한 구체적인 방식을 제시, 자아 개념과 부모와의 의사소통 향상에 효과 확인	단기에 적용하여 일반화 어려움 부모 평정만을 실 시하여 주관적 견 해가 영향 보임
남혜진 박승희 (2019)	특수학교 기반 사 회정서학습이 지 적장애 초등학생 의 사회정서지식, 기술, 또래간 상호 작용에 미친 영향	특수초등 고학년 대 상 사회정서학습 적 용, 3가지 역량 구성	특수교육에 체계 적인 사회정서관 련 프로그램 제시, 사회정서 지식 검 사 개발 시행	특수학교 환경으로 완전통제 안 됨 일대일 자기보고 평정 척도 시행이 추상적 질문으로 해석에 주의필요
이승현 이승호 (2019)	초등학교 고학년 대상 마음챙김 기 반 사회정서학습 프로그램 개발 및 효과 탐색	고학년 대상 마음챙 김 기반 사회정서 학 습 프로그램 개발	MBSEL이 학생들 의 사회정서적 역 량을 향상에 유용, 교육 여건 차이 학생에 기여, 긍정 적 방법	비교 집단 동질하 지 않음
임은경 (2019)	사회정서학습 프 로그램인'Strong Kids'가 초등학생 의 사회정서적 역 량과 또래지원에 미치는 효과	Strong Kids를 재구 성 초등학교 4학년 학급에 적용	다양한 갈등상황 에서 효과적으로 대처할 수 있는 문제 해결 방법을 제시, 수업시간 활 용자료 제공함	아침 시간을 활용 한 단기 프로그램, 효과성 미흡. 가정 과의 연계 활동없 이 교실 활동 통 한 전략만으로 일 반화 미흡

이를 종합하면, 첫째, 연구참여자는 초등 고학년 학생들의 비중이 가장 높았으며, 초반에는 일반학급에 재학 중인 학생들을 대상으로 적용되었으나 점차 통합학급이나 특수교육 재학 중 학생들에게 확대, 실시되었다. 둘째, 특정 교과수업에 연계함으로써 사회정서역량을 교과학습 및 실제 상황에 적용해 볼 기회가 제공되었다. 셋째, 프로그램의 효과성을 평가하기 위

해 측정된 종속변인들은 정서지능, 사회성 기술, 사회정서역량, 사회정서적 유능성 중 한 가지 이상을 특정하였고 이 외 중재 목표에 따라 문제행동, 의사소통, 또래지원 학교 관련 성과와 같은 변인들을 연구한 것으로 나타났다. 넷째, 내재화 문제, 친사회적 행동, 부적응 행동, 또래와의 긍정적인 관계 형성, 문제해결 능력 등의 효과가 확인되었다.

하지만 다음과 같은 제한점이 있다. 첫째, 국내 사회정서역량 관련 프로그램 개발에 대한 연구가 주로 외국의 선행 프로그램이나 해당 교과목의 개발 틀을 토대로 연구된 경향이 있다. 둘째, 타당한 개발 모형의 절차에 따라 세밀하게 실시되지 않았다. 요구분석, 측정도구, 통제집단, 추후검사 등에서 제한점이 드러났다. 셋째, 구조화된 커리큘럼으로 사회정서역량을 강화시킬 수 있었으나 지속적 훈련에 대한 한계가 있었다. 넷째, 2차 수준의 학생에 개입한 연구가 부족하여 2차 수준의 대상에 적절한 하위기술의 선별과 개입 전략 부족하다. 정서행동 장애 학생 등 특정 문제행동을 일으키는 대상과 특수학급, 장애 학생에 대한 연구로 확장되어가고 있지만 최근 코로나 이후 다년간 온라인체제의 교육환경을 거처온 초등학생들의 사회정서역량의 수준이 급격히 낮아지고 부적응적 문제가 증가하고 있는 실정에서 2차 예방이 필요한 때이다.

초등 고학년 부적응 학생에 적합한 사회정서역량 강화 프로그램을 개발하기 위하여 국내·외 선행연구를 살펴본 결과 본 연구에 적용하기 위한 시사점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 정서기능이 떨어지고 자기인식이 부족한 초등 부적응 학생을 돕기 위해서는 정서역량 향상에 초점을 두어야 한다. 이들은 정서이해를 통한 자기인식에서부터 변화가 시작되며(김다솔, 2019), 특히 정서능력이 낮을 경우 정서 단어에 대한 교육이 선행되어야 한다(최은실, 방희정, 2013). 이를 위해서는 PATHS 프로그램의 ABCD 모형(Greenberg & Kusche, 1993)

을 참고할 필요가 있다.

둘째, 문제가 발생할 위험에 놓여 있거나 문제의 징후를 보이는 초등 고학년 부적응 학생을 위해서는 2단계 표적적 예방의 개입전략이 필요하다. 2단계 표적적 예방은 1단계 보편적 예방교육보다 좀 더 많은 노력을 요한다. 이 단계의 학생들은 공통적으로 사회적 기술과 문제해결기술이 부족하고 인지왜곡인 부적응적 지각과 귀인경향도 있다(Merrell & Gueldner, 2010). 이러한 사회정서 수준은 학생들의 학교에서의 관계형성과 유지를 어렵게 하고, 학업성취를 떨어뜨린다. 이러한 점을 고려할 때 2차적 개입을 실시할 방안을 모색할 필요가 있다.

셋째, 국내 초등학생들의 문화와 수준에 맞는 사회정서역량과 하위기술이 재개념화되고 선별되어야 한다. 표준 프로그램을 실시하는 것도 좋은 효과를 가져오겠지만 사회정서 프로그램은 문화적 특수성을 갖고 있기 때문에 가장 기본요소인 정서 인식과 조절은 문화적 맥락에서 작용하며 문화적 특수성이 반영된다(손경원, 2008). 따라서 각 나라 지역사회의 상황과 문화에 적합한 사회정서학습 프로그램이 개발될 필요가 있다.

넷째, 초등 고학년 부적응 학생들은 자유로운 자기표현이 되고, 성취경험이 중요하며 이는 변화에 대한 동기를 가지게 하고 부적응을 극복하게 해 줄 것으로 보인다. 따라서 매체활용적 접근이 매우 유용하다.

다섯째, 초등 고학년 부적응 학생을 위한 프로그램 운영방법으로는 다양하지만 비교적 적은 인원을 대상으로 프로그램 전체는 긴 회기로, 주당 빈번한 회기와 짧은 회기 시간을 제안하고 있다.

여섯째, 학생들에게 사회정서역량을 지속적 구현할 실행 주체에 대한 논의가 필요하다. 이에 신현숙(2013)은 학교 상담분야에서도 학교가 사회정서역량 강화를 일상적으로 구현할 수 있도록 학교 상담자가 컨설턴트 역할을 맡아야 한다고 강조하고 있다. 학교에 배치된 전문상담교사는 비교과 교사

로 내부인력이면서 심리에 대한 전문가이며, 학교에서 심리와 관련된 예방 교육을 할 때 가장 큰 효과를 보일 수 있는 전문가라 할 수 있다. 따라서 향후 학생들이 살아야 할 사회에는 사회정서역량을 갖출 것을 요구하고 있고 보편적 예방 교육뿐만 아니라 표적적 예방교육까지 학교에서 이루어진다면 문제행동의 심화를 막아줄 수 있을 것으로 예상되며 전문상담교사가 적절하게 실시하는 것을 논의해 볼 필요가 있다(신현숙, 2013; 이선숙, 2018).

따라서 본 연구에서는 기존 프로그램의 한계점을 극복하기 위해 개발절차를 충실히 따르고 초등학교 현장요구를 반영하여 초등 고학년 부적응 학생들을 대상으로 한 사회정서역량 강화 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하고자 한다.



Ⅲ. 사회정서역량 강화 프로그램 개발

본 장에서는 사회정서역량 강화 프로그램 개발 절차 모형을 도출하고, 도출한 프로그램 개발 모형을 근거로 프로그램 개발 과정을 살펴보고자 한다.

1. 프로그램 개발 절차 모형

프로그램 개발을 위해서는 타당한 프로그램 개발 모형이 필요하다. 프로그램을 개발한다는 것은 목적이나 목표를 적절하게 설정하고 체계적인 내용 및 활동을 구성하는 것이다(김창대, 김형수, 신을진, 이상희, 최한나, 2022). 이와 같은 과정에서 프로그램 개발 모형은 진행 절차를 명확하고 체계적으로 제시해 주는 개념 틀을 의미한다(김진화, 정지웅, 1997). 특히 상담 및 심리치료 프로그램은 적용 범위가 목적과 유형, 이론적 접근, 대상 집단, 장소, 제반 여건 등에 따라 광범위하고 창의적인 활동(이숙영, 이운주, 정혜선, 2002)이므로 프로그램을 개발하기 위해서는 목적에 적합한 계획수립과 체계적 조직 편성이 중요하다.

본 연구는 초등 고학년 부적응 학생을 대상으로 하여 각 회기별 도입, 활동, 정리의 단계를 거치는 교육적 성격을 가지면서도 참여자들 간에 상호작용과 역동적인 피드백을 통해 이해, 탐색, 성장의 계기를 마련해주고자 하므로 이를 경험적으로 제공할 수 있는 모형이 필요하다. 국내에서는 프로그램 개발을 위해 변창진(1994), 박인우(1996), 김진화(2001), 김창대(2002) 등이 제시한 모형들을 적용하고 있지만 현실적으로 적용상 어려움

이 있고, 인지적인 접근을 강조하는 교육이나 지도를 목적으로 개발되었기 때문에 집단상담 프로그램 개발에 적용하기에는 무리가 있다(천성문, 함경애, 박명숙, 김동원, 2022).

따라서 본 연구에서는 집단상담의 특성을 반영한 천성문 등(2022)의 집단상담 프로그램 개발 모형에 따라 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램을 개발하고자 한다.

가. 프로그램 개발의 원칙

프로그램 개발의 원칙은 프로그램 개발자가 주관적으로 가질 수 있는 편견을 감소시킬 수 있게 엄격한 절차에 따라 개발되어야 한다. 프로그램 개발 과정이 방법적으로 엄격하다면 프로그램에 대하여 합리적으로 판단할 수 있고, 프로그램이 과학적으로 개발되었다면 어떤 요인이 어떤 방법으로 적용되어 프로그램의 효과를 나타내었는지를 설명할 수 있으며, 프로그램 수정 때에도 사회적 맥락과 대상에 따라 분명한 방향성을 가지고 수정할 수 있다(Sussman, 2001). 본 연구에서는 기존 프로그램 개발 과정 절차를 제시한 모형에 대한 점검을 통해 본 연구에 적합한 개발절차 모형을 선정하고 이에 따라 체계적인 프로그램을 개발하고자 한다.

나. 프로그램 개발의 절차

본 연구는 천성문 등(2022)이 제시한 프로그램 개발 모형 단계인 ①기획, ②요구분석, ③구성, ④예비연구, ⑤실행, ⑥평가의 단계를 따르고자 한다. 이 모형은 프로그램 개발 관련 서적에서 제시한 단점을 보완하였고 프로그램 개발의 하위 절차까지 포함하며 과학적인 절차에 따라 체계적이고 간결하게 정리되어 있어 본 연구자의 프로그램 개발 목적에 적합하다고 본다.

2. 프로그램 개발 과정

초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램은 기획, 요구분석, 구성, 예비연구, 실행, 평가의 6단계의 개발 과정을 거쳐 최종적으로 개발되었다. 각 단계별 세부 프로그램 개발 과정은 표 6과 같다.

표 6. 사회정서역량 강화 프로그램 개발 과정

단계	프로그램 개발	주요 내용
기획	프로그램 방향 및 목적 설정	초등 고학년 사회정서역량 강화 프로그램 개발기획 목적 및 목표 정립
	대상 집단 선정	초등 고학년 부적응 학생
	문헌조사 및 이론적 배경 조사	초등 고학년 부적응 학생 관련 선행연구 및 문헌조사 사회정서학습 관련 선행연구 및 문헌조사 자료분석 및 프로그램 내용에 대한 이론적 검토
요구분석	대상자 요구조사	초등학생용 요구조사 설문지 제작 B지역 A초등학교 4-6학년 100부 설문 실시
	전문가 요구조사	전문가 요구조사 설문지 제작 B지역 초등전문상담교사 25부 설문 실시 B지역 초등상담 및 교육전문가 FGI 실시
	요구조사에 따른 시사점 도출	요구조사에 따른 시사점 도출
구성	프로그램 목표 설정	대상에 따른 목적과 세부 목표 설정
	프로그램의 모형 개발	변화 원리에 따른 모형 개발
	프로그램 세부 활동 및 내용 조직	목표 및 주제에 적합한 내용이나 활동수집 동기유발 및 내용 제시방법 조사 및 선정 프로그램 내용 구성 및 조직
	프로그램 타당도 검증 지침서 작성	전문가 평가 및 수정 보완 예비 프로그램 지침서 작성
예비연구	시범운영 계획안 작성	수정 보완을 위한 평가계획 포함한 계획 수립
	시범운영 실시	초등 고학년 부적응 학생에 적용
	시범운영 후 평가 및 수정 보완	내용, 운영방식, 활동의 적용방식 등 만족도 평가 바탕으로 수정 보완
실행	최종 프로그램 실행	초등 고학년 부적응 학생에 실시
평가	프로그램 효과 평가	효과성 검증 및 참가자 대상 자료수집 내용평가
	프로그램 내용 평가	회기별 활동 평가, 개인별 변화 평가

가. 기획

기획은 프로그램을 개발하기 위한 준비 단계로 대상, 목적, 방법 등을 계획하는 단계를 말한다. 기획단계는 개발될 프로그램의 대상 범위와 목적 및 개발 방향과 같은 큰 틀(outline)을 결정하고 이와 관련한 문헌 조사 및 이론적 배경을 조사하는 단계이다. 기획단계의 하위단계는 서로 밀접한 연관이 있기에 과정상 진행 순서가 바뀔 수 있다(천성문 등, 2022).

1) 프로그램 방향 및 목적 설정

프로그램의 방향 및 목적 설정은 프로그램 개발의 취지나 의미, 지향점을 설정하는 것으로 문제해결에 목적을 두고 교정, 치료 등에 초점을 둘 수 있고 성장에 목적을 두고 예방 및 교육 등에 초점을 둘 수도 있다. 본 프로그램은 초등 고학년 학교 부적응 학생의 사회정서역량 강화 및 심리적 건강증진을 목적으로 하며 학교적응에 초점을 두었다.

2) 대상 집단 선정

프로그램을 적용할 대상을 선정하는 단계이다. 대상의 발달단계 및 특성에 의해 프로그램 내용의 구성 및 활동이 달라질 수 있으며, 집단의 선정 범위에 따라 프로그램의 효과성이 다른 결과로 나타날 수 있으므로 정확한 프로그램의 효과 측정을 위하여 집단의 동질성을 확보하는 것이 중요하다. 본 프로그램은 초등 고학년 부적응 학생을 대상으로 선정하였으며 부적응적 문제양상의 차이는 있지만 초등 고학년으로서 학교적응을 위한 지속적인 교육이 필요한 부적응 학생이라는 동질성을 가지고 있다.

3) 문헌 조사 및 이론적 배경 조사

이 단계는 기존 프로그램에 대한 이론적 근거와 평가 및 프로그램이 기초할 원리 등을 제시하는 것이다. 본 연구는 초등 고학년 부적응 학생을 대상으로 사회정서역량 강화 프로그램 개발에 그 목적이 있다. 따라서 초등 고학년 부적응 학생의 상황 원인과 특성, 그리고 개입 프로그램에 관한 선행연구와 사회정서학습이론에 대한 분석 및 관련 프로그램에 대한 문헌 조사를 통해 한계점과 제한점을 분석하고 학교 집단상담 프로그램 실제에서의 문제점 및 요구조사 등을 통해 한계점과 시사점을 분석하여 이론적 배경에 자세히 기술하였다.

나. 요구분석

요구분석은 대상 집단의 요구나 관련 전문가의 의견을 프로그램 개발 과정에 반영하기 위하여 실시한다. 연구대상자 및 관련 전문가를 대상으로 연구대상, 연구주제, 프로그램 내용 등에 대한 설문이나 면담과 같은 방법으로 조사한 내용을 분석하여 그 시사점을 프로그램 내용에 반영하게 된다. 따라서 본 연구에서는 초등 고학년 학생과 초등전문상담교사의 설문 조사 및 전문가 집단의 포커스 그룹 인터뷰(Focus Group Interview: FGI)를 토대로 프로그램 개발을 위한 요구사항 등의 분석을 통해 한계점과 시사점을 분석하였다.

본 연구에 사용된 요구조사 설문지 제작과 타당성은 상담심리 전공 교수 1인, 초등전문상담교사이며 상담심리 전공 박사 1인의 검토를 받아 이루어졌으며 요구조사에 사용된 질문지는 부록 1에 제시하였다. 요구조사는 초등 고학년 학생과 초등전문상담교사로 3년 이상 근무 경력 교사에 대한 설문 조사와 현장 전문가의 FGI로 진행되었다.

요구조사 설문지 내용은 첫째, 대상자 요구조사에서는 초등 고학년 학생

들의 학교생활 관련 내용, 프로그램의 필요성과 운영방법, 프로그램의 구성 내용의 세 영역으로 나누어 대상자의 요구를 파악하였다. 둘째, 현장전문가 요구조사 중 초등전문상담교사 설문조사에서는 부적응 학생 개입현황, 프로그램의 운영방법, 프로그램의 구성 내용의 세 영역으로 나누어 설문조사를 실시하였으며, 그리고 마지막으로 초등상담 현장전문가 FGI를 통해 초등 고학년을 위한 사회정서역량 강화 프로그램 개발에 대한 시사점을 추출하였다.

1) 대상자 요구조사

요구조사는 프로그램 대상이 되는 집단의 요구와 필요성을 파악하는 것으로 요구 내용이나 영역을 구체화하여 프로그램 목표 및 전체적인 방향 설정에 중요한 자료로 사용해야 한다. 프로그램의 적합성을 높이기 위하여 대상자 요구조사를 토대로 대상 집단의 특성과 요구를 명확하게 분석한 후, 반영하는 것이 기본 조건이다(천성문 등, 2022). 본 연구에서는 프로그램의 적합성을 높이기 위하여 초등 고학년 학생의 설문조사를 통하여 대상자의 특성과 요구를 명확하게 파악하고자 하였다.

가) 목적

대상자 요구조사는 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서발달과 관련한 어려움을 이해하고 이를 돕기 위한 사회정서역량 강화 프로그램 내용 선정을 위해 초등 고학년 학생들의 요구사항을 조사 분석하여 실질적인 도움을 제공할 수 있는 기초자료로 활용하는 데 목적이 있다.

나) 조사대상 및 내용

대상자 요구조사는 사회정서역량에 관한 선행연구를 통해 구조화된 설문

지를 작성하고 담임교사 및 대상 학생에게 연구의 목적과 진행을 설명하고 설문지 실시에 대한 동의를 얻어 실시하였다. 요구조사 설문은 초등 고학년 부적응 학생만의 설문조사의 어려움이 예상되어 B지역의 A초등 고학년 학생 중 설문에 참여한 93명을 대상으로 요구분석을 실시하였다. 요구조사 설문의 내용은 크게 학교생활의 어려움, 프로그램의 운영방법, 프로그램의 구성 내용의 세 영역으로 나누어져 있다. 학교생활 관련 영역에서는 만족도와 어려움 등 학생들의 학교생활과 관련된 경험을 파악하였고, 프로그램 운영방법과 구성 내용에서는 본 프로그램 구성을 위한 초등 고학년 학생들의 요구를 파악하였다.

다) 초등 고학년 학생 요구조사 결과 분석

초등 고학년 학생의 요구조사 결과 중 대상자들의 학교생활 관련 설문의 결과를 살펴보면 표 7과 같다.

표 7. 초등 고학년 학생 요구조사 결과(학교생활) (N=93)

번호	질문 내용	응답 내용	응답	백분율(%)
1-1	여러분의 학교생활은 어떠합니까?	만족한다	36	38.7
		조금 만족한다	30	32.2
		그저 그렇다	20	21.5
		조금 힘들다	5	5.4
		힘들다	2	2.2
1-2	학교에서 겪는 어려움이 있다면 무엇인지 보기에 서 번호를 써 주세요 (복수 응답형)	내가 무엇을 좋아하는지 싫어하는지 모른다	23	24.7
		스트레스로 내 생각과 감정을 조절하기 힘들다	19	20.4
		나 자신이 마음에 들지 않는다	30	32.3
		친구나 선생님의 생각과 마음을 모르거나 이해하기 힘들다	11	11.8
		마음을 터놓을 만한 편하고 친한 친구가 없다	25	26.9
		친구관계, 선생님과의 관계가 어렵다	28	30.1

번호	질문 내용	응답 내용	응답	백분율(%)
		학교에서 어떤 일을 할 때 목표를 세우거나 실행하기가 어렵다	32	34.4
		학교나 학급 규칙과 약속을 지키기 힘들다	14	15.1
		나에게 어려운 일이 생겼을 때 어떻게 해야할지 모르겠다	39	41.9
		기타	7	7.5
1-3	이러한 어려움을 해결하기 위해 누구에게 도움을 받았나요?	부모님	32	34.4
		선생님	21	22.6
		친구	20	21.5
		기타	8	8.6
		없다	12	12.9
1-4	이러한 어려움을 해결하기 위해 어떤 도움을 받고 싶나요? (개방형)	내가 잘하는 것 알고 싶다		
		고민 상담받고 싶다		
		개인 시간 가지고 싶다		
		화를 조절하는 방법 알고 싶다		
		공부를 잘 하고 싶다		
		스트레스, 집중문제 도움받고싶다		
친구 문제와 가족 문제				

초등 고학년 학생들의 학교생활에 대한 만족도를 살펴보면 70% 정도는 만족한다고 응답하였고 30% 정도는 그저 그렇거나 힘들다고 느끼고 있는 것으로 확인되었다. 하지만 거의 대부분의 학생이 학교에서 겪는 어려움이 있다고 응답했으며 ‘나에게 어려운 일이 생겼을 때 어떻게 할지 모르겠다’에 39%, ‘학교에서 목표를 세우고 실행하기가 어렵다’에 32%가 응답하여 학교생활에서 문제해결능력이 매우 미흡하지만 도움을 받고 있지 못함을 드러내고 있다. 다음으로 ‘친구관계, 선생님 관계가 어렵다’에 28%, ‘마음을 터놓을 친구가 없다’에 25%가 응답하여 관계에서의 어려움과 같은 비율로 ‘나 자신이 마음에 들지 않는다’에 30%, ‘내가 무엇을 좋아하는지 싫어하는지 모른다’에 23%가 응답하여 자기인식이 부족함이 확인되었다. 또한 학교생활에서의 어려움을 도움받지 못하는 학생이 20%가 되며, 도움받고자 하는 것은 가족과 학습과 관련된 고민이며 개인의 어려움을 터놓고 싶거나 적절한 해결방법을 안내받고 싶어하는 것으로 드러났다.

다음으로 프로그램의 필요성과 운영방법에 대한 설문 결과의 결과는 표 8과 같다.

표 8. 초등 고학년 학생 요구조사 결과(운영방법) (N=93)

번호	질문 내용	응답 내용	응답	백분율(%)
2-1	이러한 어려움을 돕는 프로그램에 참여해 본 경험이 있나요?	있다	21	22.6
		없다	72	77.4
2-2	이러한 어려움을 돕는 프로그램이 필요하다고 생각 하나요?	매우필요하다	27	29.0
		조금 필요하다	39	41.9
		보통이다	18	19.4
		필요 없다	7	7.5
2-3	프로그램 진행 시 힘들거나 지루하지 않을 시간은 몇 분일까요?	40분	48	51.6
		50분	23	24.7
		60분	11	11.8
		80분	11	11.8
2-5	프로그램은 전체 몇 회 정도로 진행하면 좋을까요?	5회	45	48.4
		10회	28	30.1
		15회	9	9.7
		20회	11	11.8
2-6	프로그램을 어떤 시간에 진행하면 좋을까요?	아침시간	4	4.3
		재량시간	3	3.2
		수업시간	54	58.1
		방과후시간	7	7.5
		토요일	7	7.5
		기타	6	6.5

초등 고학년 학생들은 학교생활에서의 어려움을 돕는 프로그램을 접하지 못한 학생이 77.4%에 달하며 84%의 학생이 프로그램의 필요성에 긍정적으로 응답하였다. 1회기 프로그램 시간은 40분이 51.6%로 가장 높았고, 프로그램의 전체 회기는 5회기 48.4%, 10회기 30.1% 순이며, 58.1%의 학생이 수업시간에 진행하기를 원하는 것으로 확인되었다.

다음으로 프로그램의 구성 내용에 대한 설문 결과의 결과는 표 9와 같다.

표 9. 초등 고학년 학생 요구조사 결과 (구성 내용)

(N=93)

번호	질문 내용	응답 내용	응답	백분율(%)	
3-1	프로그램 내용과 관련하여 중요한 정도를 표시해주세요	나에 대해 알기	매우중요	39	41.9
			중요	25	26.9
			보통	24	25.8
			아님	2	2.2
			매우아님		
		내 생각, 감정, 행동 조절하기	매우중요	31	33.3
			중요	37	39.8
			보통	22	23.7
			아님	2	2.2
			매우아님	1	1.1
		친구 이해하기	매우중요	33	35.5
			중요	44	47.3
			보통	14	15.1
			아님	2	2.2
			매우아님		
친구와 좋은 관계 맺기	매우중요	53	57.0		
	중요	24	25.8		
	보통	15	16.1		
	아님				
	매우아님				
스스로 선택하고 해결하기	매우중요	42	45.2		
	중요	32	34.4		
	보통	16	17.2		
	아님	2	2.2		
	매우아님	1	1.1		
3-2	프로그램을 만들 때 가장 도움이 되는 방법이라고 생각되는 것에 표시해주세요 (복수 응답형)	동영상 시청	26	28.0	
		놀이	52	55.9	
		음악활동	14	15.1	
		모둠활동	24	25.8	
		퀴즈	38	40.9	
		체험 및 경험활동	47	50.5	
		역할극	21	22.6	
		글쓰기	6	6.5	
		발표하기	5	5.4	
		강의	16	17.2	
		그리기활동	22	23.7	
		토론	16	17.2	
		만들기	38	40.9	
		이야기	14	15.1	

초등 고학년 학생들은 사회정서역량 중 자기인식은 68.8%, 자기관리는 73.1%, 사회적인식은 82.8%, 관계관리는 82.8%, 책임있는 선택은 79.6%가 중요하다고 응답하여 모든 사회정서역량에 대해 중요하다고 인식하고 있으며 특히 사회적인식과 관계관리를 가장 필요로 하고 있는 것으로 확인된다. 또한 활동 방법에 있어서는 ‘놀이’가 52%로 가장 높았고 다음으로 ‘체험적 경험활동’이 48%, ‘만들기와 퀴즈’가 38% 순이었다. 가장 낮은 응답은 ‘글쓰기와 발표’로 확인되었다.

라) 초등 고학년 학생 요구조사 시사점

첫째, 초등 고학년 학생들 중 적지 않은 학생들이 학교생활에 만족을 하고 있지 않으며 문제해결, 관계문제와 자기이해와 관련하여 도움을 받고 싶어하는 것을 알 수 있다. 이는 학교적응에 저해를 가져오는 요인으로 초등 고학년 부적응 학생의 경우 더 큰 어려움을 겪고 있을 것으로 예상되는 만큼 기초적인 자기인식, 관계문제와 문제해결을 돕는 구체적인 내용 구성이 필요함을 시사한다.

둘째, 초등 고학년 학생들은 학교생활의 어려움을 직접적으로 도와주는 수업시간에 운영되는 프로그램을 요구한다.

셋째, 초등 고학년 학생들은 사회정서역량 5가지를 중요하게 생각하고 있고 특히 또래관계가 가장 중요한 영역으로 생각하고 있음을 알 수 있다. 따라서 또래관계 유능성을 돕는 놀이와 체험활동으로 구성된 프로그램이 필요하다.

2) 현장 전문가 요구조사

전문가 요구조사는 대상 집단의 특성에 대해 잘 알고 있는 사람이거나 개발하려는 프로그램 내용과 관련해서 전문지식과 경험이 축적된 전문가를

대상으로 면담이나 포커스그룹 인터뷰(Focus group interview: FGI), 설문 등을 통해서 프로그램 운영방식, 운영상의 어려움, 프로그램 개발 시 필요한 내용 등을 조사하는 것을 말한다. 본 연구에서는 초등 고학년 부적응 학생들의 특성을 잘 아는 초등학교 전문상담교사 대상 설문조사 및 초등 고학년 부적응 학생들을 대상으로 오랜 기간 상담 및 프로그램을 진행한 경험이 있는 초등상담 전문가 대상 FGI를 실시하였다.

가) 초등 전문상담교사 설문조사

(1) 목적

초등학교 근무 경력 2년 이상 전문상담교사의 설문조사 결과를 통하여 대상자가 겪고 있는 사회정서발달과 관련한 어려움을 확인하고 이에 적합한 사회정서역량 강화 프로그램 개발에 필요한 내용을 선정하는 데 목적이 있다.

(2) 조사대상 및 내용

초등 전문상담교사를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 요구조사 설문은 구조화된 설문지를 작성하여 B지역의 초등학교에 재직 중인 전문상담교사(초등학교 근무 경력 2년 이상) 총 25명을 대상으로 설문조사를 실시하였고 17명의 응답을 바탕으로 분석한 결과는 상담심리 전문가에게 검토받았다. 설문조사 대상자의 인구통계학적 특성은 표 10과 같다.

요구조사 설문지 내용은 크게 초등 고학년 부적응 학생 개입 경험 현황, 프로그램 운영방법, 프로그램 구성 내용의 세 영역으로 나누어져 있다. 부적응 학생 개입 경험 현황에서는 대상의 특성, 개입 방안, 개입현황을 파악하였고, 프로그램 운영방법과 구성 내용에서는 초등 고학년 부적응 학생의 특성을 반영할 수 있는 개입을 위한 교사들의 요구를 파악하였다.

표 10. 초등 전문상담교사 설문조사 대상자의 인구통계학적 특성 (N=17)

번호	구분	빈도(명)	백분율(%)	
1	연령	20대	5	29.4
		30대	3	17.7
		40대	4	23.5
		50대	5	29.4
2	성별	남	4	23.5
		여	13	76.5
3	상담관련 총 경력	2년이상 5년 미만	6	35.3
		5년이상 10년 미만	5	29.4
		10년이상	6	35.3
4	초등 상담경력	2년이상 3년미만	2	11.7
		3년이상 5년미만	9	53.0
		5년이상	6	35.3
5	소속 (지역)	동래교육지원청 소속	2	11.7
		남부교육지원청 소속	4	23.5
		북부교육지원청 소속	3	17.7
		서부교육지원청 소속	4	23.5
		해운대교육지원청 소속	4	23.5
전 체		17	100	

(3) 초등 전문상담교사 설문조사 결과 분석

초등 전문상담교사의 설문조사 결과 중 부적응 학생 개입 및 필요성 관련 설문의 결과를 살펴보면 표 11과 같다.

표 11. 초등 전문상담교사 설문조사 결과(부적응 학생 개입 현황) (N=17)

번호	질문 내용	응답 내용	응답 백분율(%)
1-1	초등 고학년 부적응 학생은 어떤 특성을 가지고 있다고 생각하십니까? (개방형)	양육방식 및 가정형태에 의한 돌봄 부재 가정 양육태도 불일치, 심리적 문제에 대한 부정적 인식 자기개념, 자기이해 부족 낮은 자존감 부정정서 (분노, 공격성, 우울 등) 충동적, 반항적 또는 무기력 행동, 중독경향 역기능적 대처 (회피, 타인귀인, 규칙위반, 거부, 의존) 교우 및 교사 관계에서의 갈등	

번호	질문 내용	응답 내용	응답 백분율(%)	
1-2	초등 고학년 부적응 학생을 상담할 때 주로 어떻게 개입하십니까? (개방형)	담임교사, 학부모 협력 후 개인상담 또는 외부연계 학부모 양육태도 점검 및 교육실시 관계형성으로 상담동기 높임. 정서 타당화, 정서 표현 등 정서다루기 인지적 개입, (육구과악 바람직한 행동 교육) 긍정적 자기개념 대인관계 재경험, 조정 및 수정 지지체계 만들어 줌 긴급보호 후 교실 복귀		
1-3	초등 고학년 부적응 학생 대상 집단상담 사례수 (개방형)	없음 1회이상 5회미만 5회이상 10회미만 10회이상	3 11 2 1	17.6 64.7 11.8 5.9
1-4	초등 고학년 부적응 학생을 위한 집단상담프로그램이 필요하다고 생각하십니까?	필요하다 필요하지 않다	15 2	88.2 11.8

초등 전문상담교사가 인식하는 고학년 부적응 학생의 특성과 개인상담 개입 현황에 대해 개방형 질문을 통해 확인한 결과, 부적응 학생의 특성으로 돌봄이 부재한 가정환경과 심리정서 문제에 대한 부모의 인식 부족, 낮은 자기개념, 정서행동적 문제, 관계 갈등으로 응답하였고, 개인상담 개입에서는 담임교사와 학부모에 협력 요청과 외부연계, 학생과의 라포 형성으로 상담동기 높이기, 정서 타당화로 정서 다루기, 행동교육, 긍정적 자기개념 형성과 지지체계 조성, 긴급 보호로 확인되었다.

부적응 학생 대상 집단상담경험 분석결과 5사례 미만인 경우가 80% 이상이며, 88.2%가 집단상담 프로그램이 필요하다고 응답하였다.

다음으로 초등 전문상담교사의 설문조사 결과 중 부적응 학생 대상 집단상담 프로그램 운영방법 관련 설문의 결과를 살펴보면 표 12와 같다.

표 12. 초등 전문상담교사 설문조사 결과 (운영 방법)

(N=17)

번호	질문 내용	응답 내용	응답	백분율(%)
2-1	초등 고학년 부적응 학생을 위한 집단상담 프로그램은 총 몇 회 진행이 적절하다고 생각하십니까?	4-6회	6	35.3
		7-8회	4	23.5
		10-12회	6	35.3
		13회 이상	1	5.9
2-2	초등 고학년 부적응 학생을 위한 집단상담 프로그램 운영 시 1회 소요시간은 어느 정도가 적절하다고 생각하십니까?	40분	9	52.9
		50분	1	5.9
		60분	3	17.6
		80분	4	23.5
2-3	초등 고학년 부적응 학생을 위한 집단상담 프로그램 운영 시 집단원 수는 몇 명이 적절하다고 생각하십니까?	5명 미만	5	29.4
		5명 이상 8명미만	7	41.2
		8명 이상 12명미만	5	29.4
		12명 이상 15명미만	0	0
		15명 이상	1	5.9
2-4	초등 고학년 부적응 학생을 위한 집단상담 프로그램 실시 간격은 어느 정도가 적절하다고 생각하십니까?	평일 매일 1시간	2	11.8
		평일 주 1회 1시간	6	35.3
		평일 주 2회	8	47.1
		주말 집중 운영	0	0
		기타 (비구조화)	1	5.9
2-5	초등 고학년 부적응 학생을 위한 집단상담 프로그램은 언제 진행되는 것이 적절하다고 생각하십니까?	아침시간	0	0
		재량 및 수업시간	8	47.1
		방과후 시간	8	47.1
		주말	1	5.9
2-6	초등 고학년 부적응 학생을 위한 집단상담 프로그램에 도움 되는 접근방법과 활동이 있다면 무엇입니까? (개방형)	놀이 등 신체활동 및 체험 중심 활동 미술, 원예, 그림책 등 매체 활용 성격유형검사 실시 등 자기인식, 타인이해 활동 촉진 활동 있되 1회기당 1활동 긍정확인 현수막 만들어 붙이기 담임교사와 함께하는 외부활동		
2-7	초등 고학년 부적응 학생을 위한 집단상담 프로그램 운영 시 예상되는 어려운 점이 있다면 무엇입니까? (개방형)	부적응 유형에 따라 참여자 선정과 구성의 어려움 비자발, 지각, 결석 등으로 인한 운영의 어려움 정서행동의 문제로 분위기 조성 어려움 비밀유지 및 집단활동 시 돌발행동 등에 대한 우려 지도자와의 라포형성 및 집단원간 신뢰감 조성 낙인효과에 대한 우려 학교에서 학급 수업 진행 요구로 운영 어려움		

초등 고학년 부적응 학생 대상 집단상담 프로그램 운영 시 실시횟수는 4-6회와 10-12회가 각각 35.3%로 가장 선호하는 것으로 나타났고, 1회기 소요시간은 40분이 52.9%로 확인되었으며, 집단원 수는 5명 이상-8명 미만이 42.2%, 5명 미만과 8명 이상 12명 미만이 각각 29.4%로 나타났다. 프로그램 실시 간격은 평일 매주 2회가 47.1%, 평일 매주 1회가 35.3% 순이었으며, 진행 시간은 재량 수업시간과 방과후 시간이 각각 47.1%로 가장 선호하는 것으로 나타났다.

또한 개방형으로 초등 고학년 부적응 학생 대상 효과적인 집단상담 개입과 예상되는 어려움에 대해 확인하였다. 효과적인 개입 방안으로 놀이 등 신체활동 및 체험 중심적 개입, 매체 활용, 심리검사를 활용한 자기와 타인 이해, 긍정적 확인 제시, 효과적 촉진 활동, 담임교사 협력 등으로 확인되었고, 예상되는 어려움으로는 모집과 운영의 어려움, 분위기 조성의 어려움, 집단약속 유지의 어려움, 라포 형성과 신뢰감 조성의 어려움, 낙인효과에 대한 우려, 학교에서 프로그램 진행의 어려움 등을 꼽았다.

다음으로 초등 전문상담교사의 설문조사 결과 중 부적응 학생 대상 집단상담 프로그램 구성 내용 관련 설문의 결과를 살펴보면 표 13과 같다.

표 13. 초등 전문상담교사 설문조사 결과 (구성 내용) (N=17)

번호	질문 내용	응답 내용
		정서인식 및 표현, 자아존중감, 자아개념 순
3-1	초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램에 필수 요인이라 생각되는 영역은 무엇입니까?	타인이해, 조망 수용, 경청하기 순 정서관리, 생각관리, 스트레스 관리 순 의사소통, 관계맺기, 주장하기, 갈등관리 순 협력하기, 규칙지키기, 책임감, 행동결과 예측하기 순

번호	질문 내용	응답 내용
3-2	초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램의 필수요인과 관련된 활동을 자유롭게 적어주시기 바랍니다. (개방형)	<p>성격검사 등 자기이해, 친구에게서 듣는 나의 모습 칭찬샤워, 긍정확인, 강점찾기, 미래모습 알기 감정카드, 감정활동 통한 자기이해</p> <p>도구 활용 감정표현, 감정표현으로 감정관리, 사고기록지 작성, 스트레스 대처방법</p> <p>심리검사 타인이해, 놀이를 통한 이해와 협력활동, 공감대화 역할극, 경청게임, 주변자원 인식</p> <p>비폭력대화, 쌍방소통, 놀이활동으로 관계촉진</p> <p>규칙함께 정하기, 문제해결카드, 행동예측</p>
3-3	초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램에 대한 기타 제안점을 자유롭게 적어주시기 바랍니다. (개방형)	<p>라포 형성 매우 중요한 집단유형 상담교사는 마음을 다루어주는 역할 문제보다 원인 파악하고 환경변화 도와야 함 부모동행, 사제동행, 친한 친구와 함께하는 프로그램</p>

초등 고학년 부적응 학생 대상 사회정서역량 강화를 위해 역량 역영별 필수요인을 체크하라는 질문에 자기인식 영역에서는 정서 인식 및 표현, 사회적인식 영역에서는 타인이해, 자기관리 영역에서는 정서관리, 관계관리 영역에서는 의사소통, 책임있는 의사결정 영역에서는 규칙 지키기가 확인되었다. 또한 각 필수요인과 관련된 활동요소로 심리검사와 도구를 활용한 자기이해와 타인이해, 감정표현을 통한 자기관리, 비폭력대화를 활용한 의사소통과 놀이 활용하여 관계 맺기, 규칙 함께 정하기를 통한 책임있는 선택으로 위의 활동들이 효과가 있어 포함되기를 원하는 것으로 나타났다.

프로그램에 대한 기타 제안점을 확인한 결과 초등 고학년 부적응 학생과의 라포 형성, 마음을 다루는 상담교사의 역할, 원인 파악하여 돕기, 부모, 교사, 또래 등 지지체계 마련에 대한 의견들이 확인되었다.

나) 전문가 FGI

(1) 목적

초등 상담 전문가 포커스 그룹과의 인터뷰를 통해 대상자가 겪고 있는 사회정서발달과 관련한 어려움을 확인하고 이에 적합한 사회정서역량 강화 프로그램 개발에 필요한 내용을 선정하기 위한 자료를 분석하는 데 그 목적이 있다.

(2) 조사대상 및 방법

조사대상은 한국상담심리학회 및 한국상담학회 1급, 전문상담교사 1급 자격 보유자로 초등 부적응 학생 대상으로 개인상담 및 집단상담 진행 경험이 많은 상담심리전문가로 구성하였다. 포커스 그룹의 인터뷰 진행 전 질문지에 대해 우선으로 알리고 메일을 발송하여 미리 생각해 볼 수 있도록 하였다. 2022년 8월 면담과 미흡한 사항에 대해 추가적으로 개별 질의 응답을 진행하였으며 면담분석 결과는 상담심리 전문가에게 검토받았다. 전문가 FGI 대상자의 인구통계학적 특성은 표 14와 같다.

표 14. 전문가 FGI 대상자의 인구통계학적 특성

구분	성별	나이	소속	소지 자격증	상담경력	초등 교육 및 상담경력
전문가1	여	50대	교육지원청	상담심리사 1급 전문상담사 1급 청소년상담사 1급 전문상담교사 1급	15년	2년
전문가2	여	50대	대학교	전문상담사 1급 청소년상담사 1급 전문상담교사 1급	15년	36년
전문가3	여	50대	고등학교	전문상담사 1급 상담심리사 2급 청소년상담사 1급	12년	10년
전문가4	남	50대	초등학교	전문상담교사 1급	29년	13년

구분	성별	나이	소속	소지 자격증	상담경력	초등 교육 및 상담경력
전문가5	여	40대	초등학교	전문상담교사 1급 상담전문가 1급 청소년상담사 2급	15년	7년
전문가6	남	40대	초등학교	전문상담교사 1급	14년	5년
전문가7	남	50대	교육지원청	전문상담교사 1급	13년	25년

(3) 전문가 FGI 내용 분석 결과

초등 상담 전문가 포커스그룹 인터뷰 질문 내용은 표 15와 같으며, 7명으로 구성된 포커스 그룹 인터뷰 내용 결과를 요약하면 표 16과 같다.

표 15. 전문가 FGI 질문

번호	질문
1	초등 고학년 부적응 학생들은 어떤 어려움(특성)을 가지고 있다고 생각하십니까?
2	초등 고학년 부적응 학생들의 적응에 보호 요인과 위험요인은 무엇이라고 생각하십니까?
3	초등 고학년 부적응 학생들을 위한 프로그램 실시 경험은 어떠했습니까?
4	초등 고학년 부적응 학생 대상 사회정서역량 강화 프로그램이 있다면 어떤 내용이 포함되어야 한다고 생각하십니까?
5	초등 고학년 부적응 학생 대상 사회정서역량 강화 프로그램에 대한 제안점은 무엇입니까?

표 16. 전문가 FGI 결과

영역	구분	면담 내용
초등 고학년 부적응 학생의	-	<ul style="list-style-type: none"> • 감정조절의 어려움, 우울 불안 등 정서문제 • 주의력 결핍, 과잉행동 등 행동문제 • 학교 등교 거부, 장기 결석, 조퇴 결석 • 학업문제

영역	구분	면담 내용
특성		<ul style="list-style-type: none"> • 신체화 문제 • 자살사고& 자해문제 • 또래 및 교사와의 관계 갈등
초등 고학년 부적응 학생의 보호요인 과 위험요인	보호요인	<ul style="list-style-type: none"> • 담임교사의 친절한 언행과 지지적 학급 분위기 • 또래 관계 형성 • 개인의 성취, 자신감 회복, 자연스러운 성장 • 부모와의 신뢰로운 관계 • 지속적 병원에서의 치료 및 상담
	위험요인	<ul style="list-style-type: none"> • 교사의 지적이나 혼욕 • 또래 관계에서 낙인, 친한 친구 부재 • 신경 정신적 증상(강박, 불안, ADHD, 감정조절 어려움 등) • 사회성 부족 등 • 가정환경요인(가족갈등, 돌봄 부재, 지지 부족 애착 문제)
초등 고학년 부적응 학생 프로그램 실시 경험	어려움	<ul style="list-style-type: none"> • 비자발, 거부 등 집단원 모집과 참여에 대한 어려움 • 낙인효과 등 학부모 동의 어려움 • 대상의 특성으로 구조화 프로그램 진행 어려움
	효과적 접근	<ul style="list-style-type: none"> • 집단 초기 라포 형성이 매우 중요했음. • 활동 중심, 체험 중심의 프로그램이 효과적임 • 동기와 흥미 유발 위한 교구나 매체 활용한 접근이 좋음. • 친구와 함께 참여유도가 효과적임 • 적절한 아이스 브레이킹 기법과 주의 환기 및 집중, 강화물의 적절한 사용
프로그램 구성	고려되어 할 핵심적 요소	<ul style="list-style-type: none"> • 긍정적 자기개념 습득 기회 제공 • 자기인식과 성찰 경험 제공 • 대인 간 수용과 이해 경험 제공 • 함께 살아가는 기술 습득
	활동요소	<ul style="list-style-type: none"> • 자기이해 정서인식과 강점찾기 자기이해 활동이 타인이해까지 확대 • 자기관리 정서관리, 스트레스관리 대처 행동 • 관계형성 상호작용을 통한 활동 대인 간 경험 느낄 수 있는 체험적 활동 의사소통 활동 시 구체적 상황 제시 • 관계관리 의사소통 연습 등 갈등중재 사제 동행활동(산행) • 책임있는 의사결정 행동의 변화 인식과 의지 확인 중요 책임감 있는 행동 또는 상황에 맞는 행동 함께 약속하기

영역	구분	면담 내용
프로그램 제안점	제안점	<ul style="list-style-type: none"> • 초등학생 현장 적용 가능한 프로그램 • 초등학생의 발달 특성 고려한 프로그램 • 학교 부적응 대상의 특성 고려한 프로그램 • 전문상담교사로서 존중 태도, 좋은 어른의 역할 견지

다) 현장 전문가 요구조사의 시사점

전문상담교사 설문조사 결과와 전문가 FGI 결과를 통한 현장전문가 요구조사의 시사점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 초등 고학년 부적응 학생은 낮은 자존감, 정서행동 문제, 학교 및 수업 거부 행동, 낮은 학업성취, 신체화, 관계 갈등의 특성을 보이며 학교 현장에서 부적응 학생을 위한 적절한 프로그램이 미비하고 학교환경이 조성되지 않았음을 확인하였다. 따라서 부적응 학생의 심리적 어려움과 문제행동을 개선하고 관계회복을 돕는 집단상담 프로그램이 필요하다.

둘째, 초등 고학년 부적응 학생의 문제행동의 보호요인으로 교사, 친구, 부모의 지지체계, 성취경험, 지속적 상담이며, 위험요인은 교사의 지적, 친구의 부재, 신경정신적 증상, 사회성 부족, 가정환경적 요인 등으로 확인되었다. 학교적응을 돕기 위해서는 친구와 교사의 지지체계 형성, 작은 성취경험, 긍정적 자기개념, 상담적 접근, 사회성 교육 등이 필요하다.

셋째, 초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램 운영방식은 전체 회기 수는 4~6회 또는 10~12회기, 시간은 40분, 참여 인원수는 5~8명 미만, 5명 미만, 8~12명 미만 등 골고루 분산되었으며, 평일 주 2회 운영이 적정한 것으로 확인되었다. 이는 전문상담교사의 배치가 시작되고 있는 초등학교에 집단프로그램 실시 경험이 적은 것에 기인한 것으로 보이며 대상과 학교 실정에 맞는 맞춤형 운영의 방향이 고려될 필요가 있다.

넷째, 초등 고학년 부적응 학생은 모집 시 낙인효과를 우려하고, 비자발

적 태도와 거부 행동 등의 특성을 보이므로 프로그램 운영 시 집단약속과 신뢰감이 유지되도록 집단 내 라포형성을 우선시하는 활동, 집단 내 지지 체계 마련, 체험활동, 매체와 도구 등을 활용할 필요가 있다.

다섯째, 초등 전문상담교사들은 실제로 프로그램이 개발되었을 때 동기 저하 및 낙인효과에 대한 우려로 대상모집과 운영에 어려움, 신뢰로운 관계형성의 어려움이 있을 것으로 예상하였다. 이는 초등 고학년 부적응 학생들의 참여동기를 높이면서 관계 형성이 잘 될 수 있는 차별화된 프로그램 개발의 필요성을 시사한다.

여섯째, 초등 고학년 부적응 학생을 위한 프로그램 개발 시 긍정적 자기 개념 습득과 자기인식, 이해와 수용의 상호작용, 대인 간 기술을 돕는 내용 구성이 필요하므로 사회정서역량의 하위요인을 골고루 배치하되, 부적응 학생에 우선적으로 필요한 필수요소와 활동요소를 선별할 필요가 있다.

일곱째, 초등 고학년 부적응 학생을 위한 프로그램 개발 시 초등학생 발달과 부적응 학생의 특성을 고려하고 초등학교 현장에 적용 가능한 쉬운 프로그램이 필요하다. 또한 프로그램을 운영할 전문상담교사가 존중과 수용을 몸으로 보여주는 좋은 어른 대상의 역할을 견지하는 것이 전제되어야 한다.

여덟째, 초등 고학년 부적응 학생을 돕는 프로그램 개발에서 가장 중요한 제언으로 라포형성과 마음을 다루는 지도자인 상담교사의 역할, 지지체계의 중요함을 꼽았다. 이는 프로그램의 효과를 위해서는 저항을 낮추도록 돕는 관계 형성 과정의 중요함, 마음을 다루는 상담교사가 심리정서적 접근 프로그램을 운영함으로써 학급단위로 진행되는 보편적인 사회정서역량 교육과는 차별화된 프로그램 운영, 또한 학교에서 부적응 아이들에게 가장 힘이 되는 또래관계를 통한 지지체계 형성의 중요성을 시사한다.

3) 전체 요구조사의 시사점

초등 고학년 학생 대상 설문조사, 초등 전문상담교사 대상 설문조사, 초등 상담 전문가 대상 FGI 결과에 따른 프로그램 구성에 대한 시사점을 논하면 다음과 같다.

첫째, 초등 고학년 부적응 학생의 특성을 고려하여 낙인효과를 상쇄시키기 위한 방안을 마련하고, 비자발적이고 거부와 회피적인 저항을 낮추기 위해서는 프로그램 초기에 지도자와 참여 집단원 간 신뢰 관계 형성이 가장 중요하다.

둘째, 초등 고학년 학생들은 낮은 자존감으로 자기 이해가 부족하고 이로 인한 어려움을 크게 느끼고 있으므로 자기인식 과정에 대한 구체적인 개입으로 자기성찰 경험을 제공하고 자기에 대한 긍정적인 태도를 가지도록 돕는 활동으로 구성한다.

셋째, 초등 고학년 부적응 학생의 학교적응을 돕기 위해서는 지지체계가 필요하므로 또래 관계를 잘 형성할 수 있도록 함께 살아가는 기술을 익히는 개입이 필요하다.

넷째, 사회정서역량의 다섯 가지 영역이 순차적으로 쌓여가면서도 분리되는 경험이 아닌 만큼 순환적으로 이루어지도록 하며 우선적으로 필요한 필수적 요인과 그에 따른 활동요소를 선별하여 구성한다.

다섯째, 초등 고학년 부적응 학생은 이해와 수용의 경험이 부족하므로 지도자인 상담교사가 보이는 이해와 수용의 반응을 배우고 적용하게 함으로써 서로 이해하고 수용하는 상호작용 경험이 활동 속에서 이루어지도록 구성한다.

여섯째, 초등 고학년 부적응 학생의 발달수준과 행동특성을 고려하여 한 회기에 한 가지 활동 목표를 세우고 흥미와 동기를 부여할 수 있는 놀이 및 체험활동으로 구성하고 매체와 도구를 활용하는 개입이 필요하다.

일곱째, 초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램의 운영방법에 대한 조사 결과는 다양한 방식으로 나와 연구에 맞는 절충안이 필요하다.

이상에서 살펴본 대상자 요구조사 및 전문가 요구조사 결과를 분석하여 프로그램에 반영한 결과는 표 17과 같다.

표 17. 요구조사 내용의 프로그램 반영

시사점	프로그램 반영 내용	영역
프로그램 초기 저항을 낮추기 위한 지도자와 참여 집단원 간 신뢰 관계 형성이 필요함	<ul style="list-style-type: none"> • 긍정적인 프로그램명과 목적 제시 • 자기 문제 확인하고 목표 스스로 세우기 • 친밀감 증진을 위한 신체활동 회기 	동기유발 관계형성
자기이해와 성찰을 통한 자기 인식과 자기에 대한 긍정적인 태도를 가지도록 구성되어야 함	<ul style="list-style-type: none"> • 감정단어 알기 • 감정 인식하고 표현하기 • 친구의 도움 받아 자기 특성과 강점 찾기 	정서인식 및 표현 통한 이해하기
학교장면에서 가장 중요한 또래 관계에서 지지를 얻고 함께 살아가는 기술 익히는 활동구성 필요함	<ul style="list-style-type: none"> • 타인의 감정 이해하는 단서 찾기 • 감정표현하고 반영하기 • 감정 조절하기 • 공감과 경청하기 • 대화하기 • 거절하고 도움 요청하기 • 협력하기 	긍정적 대인 관계 기술 익히기
사회정서역량의 다섯 가지 영역에서 필수 요인과 그에 따른 활동요소가 선별되어 구성되어야 함	<ul style="list-style-type: none"> • 자기인식-감정단어, 정서인식 및 표현 • 사회적인식-타인의 정서이해 • 자기관리-정서조절 • 관계관리-경청과 공감, 의사소통, 주장하기 • 합리적인 의사결정-갈등해결, 협력하기 	프로그램 구성 내용
지도자인 상담교사의 이해와 수용의 반응을 배우고 적용함으로써 집단원 간 이해와 수용의 상호작용 경험이 활동에 녹아나도록 함	<ul style="list-style-type: none"> • 상담교사의 존중 태도 견지 • 상담교사의 이해와 수용반응 롤모델 • 상호작용 촉진 활동 	상담교사의 상담적 접근
대상의 발달과 특성 고려한 매체와 도구의 활용 필요함	<ul style="list-style-type: none"> • 목표를 세분화하고 회기수를 결정함 • 퀴즈, 신체놀이, 미술활동, 감정카드, 역할극, 풍선, 그림책, 초콜릿, 보드게임 주사위 활용함 	다양한 매체와 도구 활용
프로그램 운영 절충안이 필요함	<ul style="list-style-type: none"> • 주별 2회기, 회기당 40분 • 수업시간 또는 방과후 시간 • 4-6명미만, 8-12명미만 등으로 의견 분산됨 	프로그램 운영방법

본 연구에서는 이러한 결과를 바탕으로 초등 고학년 부적응 학생들에게 정서 중심의 사회정서역량의 5가지 영역을 경험하게 함으로써 사회정서역량을 강화시키고 정신건강 수준을 높이는 것을 목적으로 하는 프로그램을 개발하고자 하였다. 이를 통해 학교생활에서 부정 정서와 문제행동을 낮추고 자신감을 획득함으로써 또래 관계와 학교적응 수준은 높아질 것으로 기대한다.

앞서 확인된 문헌연구와 대상자와 전문가의 설문 및 전문가 FGI 결과를 취합한 프로그램 구성방안 과정은 그림 2와 같다.

이를 통해 사회정서학습 이론의 다섯 가지 구성 영역을 기반으로 하고 연구의 요구조사 내용을 반영하여 총 네 가지 요인으로 추출하였다.

첫 번째로 선행연구와 요구조사에서 확인된 대상의 특성을 고려하여 부적응적 저항을 낮추고 동기를 활성화하며 신뢰관계를 형성하기 위한 준비 과정이 필요하므로 ‘준비하기’로 명명하였다. 두 번째로 대상자의 자기이해의 부족함을 확인하였으므로 선행연구의 자기인식 및 사회적인식 역량을 강화하기 위하여 정서 이해 과정을 경험하는 ‘이해하기’로 설정하였다. 세 번째로 학교 내 지지체계인 또래 관계를 돕기 위한 자기관리와 관계관리 역량을 강화하기 위하여 선별된 필수 활동요소를 경험하는 ‘익히기’로 설정하였다. 네 번째로 학교에서 부딪히는 다양한 문제해결을 돕기 위한 합리적인 의사결정 역량을 강화하기 위해 갈등해결 과정과 협력 과정을 통해 배운 내용을 선택하고 연습하는 ‘다지기’로 구성하였다.

조사 방법	내용 분석	구성요인 및 운영방안 추출	구성방안
문헌 고찰	<ul style="list-style-type: none"> 대상 특성과 개입 선행연구 분석 비자발, 거부회피 동기유발 긍정적 자기인식 정서적 접근 선행 프로그램 사회정서역량 구성영역 및 하위요인 확인 ABCD 통합 모델 2차적 예방 적용 	<ul style="list-style-type: none"> 저항 낮추는 관계 형성 정서역량 초점 둔 자기인식 상호작용 통한 타인이해 긍정행동지원 접근 자기관리 관계관리 기초적 선택 경험 합리적 의사결정 문화적 맥락 고려 하위요인 선별 필요함. 상호작용 과정 중시 개입 2단계 표적적 예방 전략 	<ul style="list-style-type: none"> 준비하기 프로그램에 참여하기 위한 동기유발 지도자, 집단원 간 신뢰 관계형성 이해하기 정서인식 및 표현과정 경험 긍정적 자기인식 정서인식과 표현을 통한 타인이해
대상자 설문조사	<ul style="list-style-type: none"> 학교생활 도움 필요 나에 대한 이해 부족 친구, 교사 관계 어려움 목표설정 실행 어려움 40분 수업시간 5회 관계관리 가장 중요 놀이, 체험적 경험활동 등 재미있는 프로그램 운영 	<ul style="list-style-type: none"> 자기이해 관계관리 문제해결 학교생활 어려움 직접적으로 도움 받는 활동 놀이 및 체험활동 위주의 경험적 접근 필요 	<ul style="list-style-type: none"> 익히기 정서조절기술 또래 관계 증진 기술 다지기 또래 간 갈등해결, 협력활동 통한 사회정서역량연습 및 성취 경험
전문가 설문조사	<ul style="list-style-type: none"> 부정적 자기개념, 정서행동 문제, 역기능적 대처, 관계 갈등 특성 확인 관계형성, 정서타당화, 대인관계 조력, 긴급보호 놀이체험중심, 매체 활용 모집과 운영의 어려움 구성영역별 하위요인과 활동 선별 마음 다루는 상담교사의 역할 중요 	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램 사전 오리엔테이션 필요 긍정적 프로그램 안내 집단초기 동기가화 및 관계형성 정서중심 자기인식 상호작용 통한 또래관계 증진 	<ul style="list-style-type: none"> 운영 목표 세분화 단순 활동 제시 매체 및 도구 활용 감정나누기로 시작 지도자모델링 수용과 이해촉진적 상호작용 즉각보상과 칭찬과 격려 12회기, 회기별 40분, 1일 2회기씩 주 2회 운영 Wee클래스 상시 활용
전문가 FGI	<ul style="list-style-type: none"> 또래관계 등 지지체계 중요 낙인효과 등 학부모동의 어려움과 자발성 부족 초기단계 라포 형성 중요 놀이체험, 도구매체 활용 자기인식, 성찰경험제공 긍정적 자기개념 습득 대인 간 수용과 이해 경험 및 함께 살기 기술 제공 구성영역별 하위요인과 활동 선별 부적응 특성 5학년 교육과정 학년 초 적용 필요한 단계 전문상담교사의 존중, 수용적 태도 중요 	<ul style="list-style-type: none"> 구체적 도움 활동 제공 대상 특성에 맞는 구성영역의 필수요인 및 활동요인 선별 학습지 지양, 놀이활동 중심 매체도구 활용 전문상담교사의 존중과 수용적 태도 중요한 모델링 됨 목표 세분화 명시적 안내 	

그림 2. 프로그램 구성방안 과정

다. 구성

구성 단계는 기획단계에서 설정한 프로그램의 방향과 목적을 이루기 위해서 이론적 근거와 요구분석 내용을 반영하여 프로그램의 목표를 설정하고 프로그램의 운영방식 및 회기별 목표와 세부적인 활동 및 내용을 구체화시키는 단계이다.

1) 프로그램 목표설정

목표는 목적 달성을 위해 계획되어야 할 학습경험의 범위를 명확하게 전달할 수 있는 기능, 교육내용, 방법, 방향을 규정해주는 기능, 참여자의 활동을 촉진시키고 평가의 방향, 내용, 결과 해석의 기준을 결정하는 다양한 기능을 가진다(천성문 등, 2022).

본 연구에서 개발하고자 하는 프로그램의 목적은 초등 고학년 부적응 학생이 자기인식, 사회적인식, 자기관리, 관계관리, 책임있는 의사결정 역량을 습득함으로써 사회정서역량 강화와 심리적 건강 증진에 있다. 프로그램의 목적을 달성하기 위해 문헌 연구와 대상자 요구조사와 전문가 요구조사 분석을 취합하여 목표를 선정하였으며 이에 대한 본 프로그램의 세부목표는 다음과 같다.

첫째, 사회정서역량을 이해하고 친밀한 관계를 형성함으로써 사회정서역량 강화를 위한 기초를 다진다.

둘째, 정서 인식 및 표현 활동을 통해 자기인식과 사회적인식을 높인다.

셋째, 정서조절과 긍정적 대인관계에 필요한 기술을 익힌다.

넷째, 주어진 상황에서 사회정서역량 기술을 선택하여 활용한다.

2) 변화 원리에 따른 프로그램 모형 개발

프로그램의 목표는 적합한 구성요소를 확정하고 구현하는 데 필요한 활동요소를 신중하게 선택하여 조직적으로 배열하는 것이 중요하다(김창대 등, 2022). 이에 선행연구 및 요구분석에 따라 프로그램에서 구현해야 할 구인을 추출하고 변화원리를 도식화하여 프로그램 모형을 개발하였다.

가) 프로그램 모형 개발

프로그램 모형 개발 단계에서는 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 및 정신건강 증진을 위해 프로그램에서 구현해야 할 구인을 추출하고, 각 구성요소들 간의 순환관계를 도식화하여 프로그램 모형을 설정한다. 초등 고학년 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램 모형을 설정하게 된다. 그리고 이 단계에서 세워진 사회정서역량 강화 프로그램 모형은 문헌연구를 통해 CASEL의 사회정서학습이론(2013), 대안적 사고전략 향상 프로그램 ABCD(Affective - Behavioral - Cognitive - Dynamic) 모형 (Greenberg & Kusche, 1993), 예방과 치료에 대한 공중보건 '3단계 예방 모형(three-tiered prevention model)'(Merrell & Gueldner, 2010)을 근거로 하여 포커스그룹 인터뷰와 초등전문상담교사를 대상으로 한 요구조사 내용 분석을 통해 설정된 가설적 모형이므로, 추후 모형검증을 통해 타당화 작업을 실시할 것이다.

나) 프로그램의 변화 원리

이를 기초로 한 프로그램의 변화 원리는 다음과 같다.

첫째, 준비하는 단계이다. 부적응 학생들은 과거 부정적 경험에 의해 방어, 회피, 공격적 대처 양식을 지니고 있어 프로그램에 대한 거부감과 낮은 동기를 가질 수 있다. 이를 위해 긍정적인 프로그램 목적을 제시함으로써

학교생활에서의 욕구를 자각하도록 돕는다. 신체활동을 통해 친밀한 관계를 형성함으로써 자연스럽게 프로그램에 대한 저항을 낮추고 참여 동기를 높이는 것이 중요하며 이것이 변화의 첫걸음이다.

둘째, 이해하는 단계이다. 부적응 학생들의 문제행동은 가정에서 안정적인 돌봄 환경이 형성되지 않았거나 부모와의 관계에서 이해와 수용경험의 부재로 정서발달이 저해된 것에서 비롯되었다. 부정적 과거경험은 부정적 자기개념을 형성하고 이를 타인에 투사하여 대인관계 어려움을 가져오고 학교생활에 부정적 영향을 미치게 되는 악순환을 겪게 한다. 따라서 자기와 타인이해를 위해 기초적인 정서 교육 활동을 단계별로 제공하여 정서 단어 교육을 선행하고, 정서의 체험적 탐색을 통해 정서를 인식하고 표현 방법을 배우게 한다. 이 과정에서 지도자의 정서 타당화 반영과 집단원과의 긍정적 상호작용을 통해 긍정적인 자기개념을 회복하고 더불어 타인을 긍정적으로 이해하는 단계를 거친다.

셋째, 익히는 단계이다. 정서발달과 함께 정체된 사회성 발달을 위해 기본적인 기술을 습득하는 단계이다. 부정적인 감정을 안전하게 다루는 자기 조절 기술, 경청과 공감을 통한 대화기술, 도움과 거절기술 등 사회성 기술을 구체적인 상황을 통해 자연스럽게 습득함으로써 자기관리와 관계관리 능력을 향상시키게 된다.

넷째, 다지는 단계이다. 이전 단계에서 감정을 통해 자기와 타인을 이해할 수 있고 자기관리와 관계관리 기술을 상황에 맞게 선택하고 활용하는 긍정적 경험을 하였다. 이를 통해 실생활에서 부정적 사고를 해 볼 수 있겠다는 긍정적 관점으로 교정하고 성과와 변화를 확인함으로써 변화유지와 실천의지를 발현시키고자 하였다. 따라서 본 프로그램은 변화와 실천의 동기를 준비하여 자신과 타인에 대한 긍정적 이해를 회복하고 대인관계에서 필요한 기술을 선택하고 활용하는 다지기 과정을 통하여 초등 고학년 부적

응 학생의 문제행동을 감소하고 심리적 건강 증진에 도움을 줄 것이다. 프로그램의 변화 원리를 제시하면 표 18과 같다.

표 18. 프로그램의 변화 원리

요소	문제	개입	변화목표
준비하기	<ul style="list-style-type: none"> 부정적 경험으로 인한 거부감 및 동기 저하 방어적, 회피적, 공격적 태도 	<ul style="list-style-type: none"> 긍정적 집단프로그램명으로 낙인효과 제거 사회정서역량 쉽게 알기 퀴즈 약속 함께 정하기 신체활동 및 협력 미션 활동 	<ul style="list-style-type: none"> 참여 동기 강화 사회정서역량 이해 학교생활에서의 욕구 각각 목표 설정 집단원 간 친밀감 형성 변화할 준비
이해하기	<ul style="list-style-type: none"> 부정적 자기개념 감정 및 자신에 대한 인식 부족, 회피 타인의 감정 모르거나 이해 어려워 함 	<ul style="list-style-type: none"> 자신의 특성과 강점 발견하고 친구 특성과 강점 찾아주기 감정을 표정, 행동, 몸감각을 통해 체험적으로 느끼고 단어와 연결하기 타인의 감정 이해하는 다양한 단서 찾기 친구의 상황 듣고 감정 예측하고 확인하기 	<ul style="list-style-type: none"> 자신과 타인에 대한 긍정적 이해 및 인식 자기 안에서 일어나는 감정 인식하고 연결되는 다양한 감정 단어 이해 타인의 감정 이해하는 단서 알고 타인이해 집단원 간 인식한 감정 표현해보고 표현된 감정 반영 통해 감정 해소
익히기	<ul style="list-style-type: none"> 분노 조절 안되고 충동적임 언어로 마음표현 어렵고 대화 능력 부족 자기주장 미흡하여 거절과 도움 표현 안 됨 	<ul style="list-style-type: none"> 화 감정 탐색하고 조절방법 제안하고 선택하기 보드게임 통해 경청과 공감 익히기 친구관계를 위한 대화방법 익히기 거절하기와 도움 요청하기 상황 선택하여 역할극하기 	<ul style="list-style-type: none"> 정서조절기술의 영향 확인 경청과 공감에 대한 긍정적 경험 대화 방법 알고 긍정적 의사소통 체험 거절과 도움 요청하기의 긍정적 영향 확인
다지기	<ul style="list-style-type: none"> 책임있는 선택에 대한 실패 경험 누적됨 자신감과 의지 부족 	<ul style="list-style-type: none"> 구체적인 갈등상황에서 제시된 여러 가지 방안 중 선택하고 시연하기 공동의 문제 협력하여 해결하기 	<ul style="list-style-type: none"> 갈등 상황에서 해결을 위한 선택 성공 경험 협력을 통한 변화 자각

다) 프로그램 모형

위의 프로그램 변화 원리에 따라 프로그램 모형을 4단계로 도출하였다.

1단계의 목표는 사회정서역량 강화를 위한 기초를 다지는 준비하기이다. 이를 위해 긍정적인 프로그램 목적을 제시하고 쉬운 방법으로 사회정서역량에 대한 이해를 도와 자기 욕구를 자연스럽게 목표로 설정하고 관계증진 활동을 집중적으로 한다. 이 단계에서 부적응 학생들이 목표에 도달하면 자연스럽게 학교생활에서의 자신의 욕구를 자각하고, 프로그램에 대한 저항이 낮아짐으로써 변화와 참여에 대한 의지를 가질 수 있다.

2단계의 목표는 자기인식과 사회적인식을 높이는 이해하기이다. 이를 위해 자신의 특성을 찾아보고 친구들의 도움을 받아 강점을 인식하며 체험적 감정탐색을 통해 감정을 인식하고 다양하게 이해하도록 돕는다. 또한 지도자의 촉진적 반응과 집단원 간 상호작용을 통해 구체적인 상황에서 느낄 수 있는 다양한 감정을 발견하고 표현하고 반영하는 경험을 하도록 돕는다. 이 단계에서 부적응 학생들이 목표에 도달하면 긍정적으로 자신과 타인을 이해하고 수용할 수 있으며 감정 해소의 경험을 할 수 있다.

3단계의 목표는 부정적 정서를 다루고 긍정적 대인관계에 필요한 기술을 익히는 것이다. 이를 위해 자신의 화를 구체적으로 탐색하고 조절하는 방법을 선택하도록 하며 대인 간 필요한 기본 기술들을 익힌다. 이 단계에서 부적응 학생이 목표에 도달하면 자기관리와 관계관리의 방법을 습득하고 자기관리와 관계관리 능력이 향상된다.

4단계의 목표는 주어진 상황에서 사회정서역량 기술을 선택하여 활용하여 성과와 변화 의지를 다지는 것이다. 이를 위해 구체적인 갈등 상황에서 다양한 방안을 선택하게 하고 협동작업을 통해 사회정서역량을 활용하게 된다. 이 단계에서 부적응 학생이 목표에 도달하면 책임있는 결정에 대한 성취 경험으로 자신의 변화를 확인함으로써 자신감을 가지게 되고 변화유

지에 대한 의지가 생긴다. 이후 긍정적인 또래관계를 형성하고 학교생활에 원만한 적응을 할 수 있게 된다. 이와 같이 4단계의 변화 원리를 반영한 초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램 모형을 그림으로 나타내면 그림 3과 같다.



그림 3. 프로그램 모형

3) 프로그램 세부 활동 및 내용 조직

프로그램 세부 활동 및 내용 조직은 프로그램의 목표와 주제에 적합한 활동을 개발하거나 수집하는 절차를 의미한다. 이 단계에서는 수집된 활동 요소 중 프로그램의 목표를 달성할 수 있는 내용을 선별하고, 회기별 목표에 대한 하위 구성요소를 진술한다. 이러한 원칙에 따라 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램의 내용을 구성하기 위하여 요구분석을 바탕으로 구성원리와 운영 원리를 도출하여 시범운영 프로그램을 구성하였다.

가) 프로그램의 구성원리

선행연구 고찰 및 요구분석 결과에 따라 프로그램 구성을 위한 기본원리를 도출하였다.

첫째, 본 프로그램은 사회정서학습 이론의 근간이 되는 Greenberg & Kusche (1993)의 ABCD (Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic) 혼합 모형과 예방과 치료에 대한 공중보건 ‘3단계 예방 모형(three-tiered prevention model)’(Merrell & Gueldner, 2010)의 원리에 따라 정서 영역에 중점을 두고 2차 예방적 접근으로 사회정서역량을 강화할 수 있도록 하였다. 아동기에서 청소년기 사이의 기간이 정서학습의 결정적인 시기(Goleman, 1995)로 정서 행동, 인지, 언어 간 발달적 통합이 증가되기 때문에 정서 이해는 필수과정이고, 정서의 언어적 이해와 표현이 중요하다. 특히 학교 부적응 학생은 자기이해와 자각으로 변화가 시작되는데(김다솔, 2019), 정서인식과 표현이 제대로 되지 않을수록 정서를 억압하게 되고 과잉행동과 문제행동 및 부적응으로 이어질 수 있다(허재홍, 2014). 따라서 초등 고학년 부적응 학생의 적응적 학교생활을 돕고 사회정서역량을 강화하기 위해서는 자신의 정서를 제대로 인식하고 적절하게 표현하는 정서중심의 접근이 필요하다(심의보, 2015).

둘째, 사회정서학습 이론에서 권장하는 사회정서역량이 전반적으로 강화될 수 있도록 하였다. 사회정서학습은 정서를 이해하고 관리하며 긍정적 목표를 설정하고 달성한다. 또 타인을 배려하고 긍정적 인간관계를 형성하고 유지하며 현명한 판단을 하고 책임있는 결정을 내리는 데 필요한 지식, 태도, 기술을 습득하고 효과적으로 활용하는 과정이다. 자기인식, 자기관리, 사회적인식, 관계관리, 책임있는 의사결정의 다섯 가지 사회정서역량으로 구성되어있다. 사회정서역량의 핵심기술은 발달적 관점에서 체계성을 가지고 있는데(Elias et al., 2008; Merrell & Gueldne, 2010; CASEL,

2013), 처음에는 외적인 요인들에 통제되다가 점차로 자신의 내적인 믿음과 가치에 일치하게 행동하고 의사결정하며 자신의 선택과 행동에 책임을 지는 것으로 나아간다. 초등학생의 아이들에게는 자기인식 해당되는 기술로 정서를 인식하고 명명하기가 요구되고, 자기관리 기술로는 정서를 관리하며 긍정적 목표를 기술하거나 단기적 계획수립을 포함한다. 사회적인식에서는 다른 사람의 감정을 알 수 있는 단서를 확인하고 배려할 수 있어야 한다. 관계관리에서는 친구를 사귀고 유지하는 방법을 알아야 하며 책임있는 의사결정과 관련하여서는 간단한 선택과 결정을 할 수 있는 범위를 한정해 주어야 한다.

셋째, 초등 고학년 부적응 학생의 특성을 고려하여 사회정서역량의 전반적 강화를 위해 선행연구 분석(백예은, 박지연, 2020; 신현숙, 김선미, 류정희, 박주희, 배민영, 이은성, 강금주, 2019; Elias et al, 2008; Payton et al., 2000)과 전문가의 요구분석을 거쳐 각 영역별 필수요인을 선별하였다. 준비하기에서는 참여동기 강화를 위한 긍정적 목표를 세우고 관계 형성을 하며 사회정서학습으로 들어가기 위해 요구분석 결과를 바탕으로 대상의 특성을 고려한 준비활동으로 구성하였다. 자기인식 및 자기관리는 나를 온전히 이해하고 수용하는 상태이고 사회적인식 및 관계관리는 다른 사람을 인정하고 존중하는 것을 가능하게 하여 타인과의 관계 맺음을 잘할 수 있는 상태이다. 더욱이 자기인식 및 자기관리와 사회적인식 및 관계관리가 분리된 것이 아니라 긴밀히 연결되어 있다는 점에서 자신에 대한 명확한 이해하기는 서로 다름을 이해하기 위한 초석이 되어 사회성 향상에 도움이 된다(권성혜, 2016). 이와 관련하여 집단 초기에 진행되는 이해하기 단계에서는 명확한 자기이해를 위한 감정이해와 인식 및 표현 활동, 집단 중기에는 감정조절, 경청과 공감, 대화하기, 주장하기 등 초등 부적응 학생들의 지지체계를 위한 친구 관계 유지에 필요한 요인을 선별하여 배치하였다. 마지

막으로, 다지기 단계에서는 앞에서 배운 사회정서역량을 상황에 맞게 활용하기 위한 선택과 결정을 할 수 있도록 구성하였다.

넷째, 본 프로그램의 대상자인 초등 고학년 부적응 학생의 발달특성을 고려하여 이들에게 적합한 다양한 개입방법을 선택하였다. 즉, 역할놀이, 게임, 몸으로 표현하기 등 구체적으로 경험하게 하는 활동과 브레인스토밍, 배우고 적용하기 등의 추상적인 과정을 함께 구성하였고, 잠재적 발달수준을 높이기 위해 또래와의 상호작용을 촉진하며 공동노력을 통해 문제해결을 할 수 있도록 구성하였다.

다섯째, 긴장을 풀어주는 활동이나 게임, 몸을 쓰는 활동을 적절히 배치하였고, 또, 활동들이 서로 유기적으로 연결되어 있으면서 동시에 회기의 목표를 달성하도록 구성하였다. Vygotsky에 의하면 근접발달영역에서의 개입은 아동발달에 핵심적인 요소이다. 프로그램 구성 시 구조화를 형성할 수 있는 단서의 제공, 세부사항과 단계를 기억할 수 있는 격려와 도움이 필요하다. 또한, 선행연구(김다솔, 2019)와 전문가 FGI에 의하면 초등 고학년 부적응 학생의 특성을 고려한 재미있고 활동적인 프로그램이 필요하고, 한 회기 내의 활동들이 유기적으로 연결되어 있을 필요가 있다고 하였다. 이에 다양한 선행연구(김미경, 2015; 김윤경, 2020; 박현숙, 2022; 신현숙 등, 2019; 임자연, 2012; 주유빈, 2019; 최은실, 방희정, 2013)를 분석하여 할 수 있는 간단한 활동이나 게임들을 수집하고, 이들을 본 회기의 목표를 달성하기 위한 동기유발 활동 및 본 활동으로 구성하였다.

나) 프로그램의 운영 원리

문헌 조사와 사전 요구조사를 기초로 하여 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램의 운영 원리는 다음과 같다.

첫째, 본 프로그램은 총 12회기로 1회기 당 40분 운영을 기본으로 하며,

2회기씩 주 2회 진행하여 약 3주간에 걸쳐 실시되었다. 이는 선행연구에서 사회정서학습 프로그램은 주 1회 이상 권장(김윤경, 2020)하고 있으며, 초등 부적응 학생 대상 집단상담 프로그램의 경우 주 3회 운영 시 효과 크기가 크다는 결과(김다솔, 2019) 및 전문가 요구조사 결과를 반영하여 집중형으로 진행하게 되었다.

둘째, 본 프로그램에서는 집단원 10명이 참여하는 것으로 하였다. 초등 고학년 부적응 학생의 상호작용을 촉진하고 양적 결과 검증을 위하여 10명으로 하되 주 진행자와 프로그램 진행을 돕는 보조진행자, 관찰보고서를 작성하는 보조진행자가 함께 참여한다.

셋째, 초등 고학년 부적응 학생의 경우 프로그램 참여에 동기가 부족할 수 있다. 이에 지도자는 프로그램명과 목적을 긍정적으로 표현하여 저항을 낮추고 참여에 대한 의미를 참여자들에게 부여하고 지속적으로 격려하는 사전작업을 통해 참여자들이 빠짐없이 프로그램에 참여할 수 있도록 동기를 부여해 주는 것이 중요하다. 또한 부적응 학생들의 학교 내 부정적 경험을 진행자인 상담교사가 이해하고 심리적 지지를 주도록 노력한다.

넷째, 본 프로그램은 매 회기마다 도입 시 현재의 느낌이나 감정을 얘기함으로써 서로 자신의 감정을 솔직하게 얘기하고 받아주는 경험을 하여 프로그램 기간 동안 감정표현에 대해 익숙해지도록 도울 뿐만 아니라 심리적 저항이나 부담을 줄여 편안하게 시작할 수 있도록 하였다.

다섯째, 본 프로그램의 목적은 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량을 높이는 데 목적이 있다. 따라서 진행자는 참여자들이 무엇보다 긍정적인 자기개념을 가지도록 매 회기마다 자신을 소중히 여기고 용기와 자신감을 가질 수 있도록 칭찬과 격려를 아끼지 않았다.

여섯째 진행자는 마음을 다루는 상담교사이며 진행자의 의사소통방식과 이해와 수용적 태도가 참여자들에게 ‘모델링’이 될 수 있다. 모델링은 사회

정서학습 프로그램의 지원의 중요방법으로 사회적 관계에 기반을 둔 학습은 타인의 행동을 모방함으로써 일어난다(김유리, 2022.02.16.). 부적응 학생들의 특징으로 충동적이고 산만하거나 또는 오히려 무기력하고 부적절한 과잉행동이 있는데 참여자들 사이에 갈등이 발생하거나 참여하기를 거부하고 회피할 때, 활동을 방해하는 행동을 할 때 새로운 태도로 다루게 된다면 진행자의 이러한 방식은 참여자들에게 그대로 본보기가 되며, 좋은 어른 대상으로서 새로운 관점을 제공할 뿐 아니라 참여자들의 태도도 존중하고 수용하는 분위기로 형성될 것이다.

일곱째, 참여자들이 프로그램에 적극적으로 참여할 수 있도록 활동에 대한 격려와 보상 제도를 실시하고, 활동 시 적극성에 따라 보상물을 준비한다.

여덟째, 참여자들이 프로그램을 통해 익힌 사회정서역량 기술들을 지속적으로 활용할 수 있도록 프로그램 시작 시기부터 Wee클래스에 사회정서역량 연습, 재교육에서 갈등조정까지 가능하도록 실천공간을 마련한다. 학생들이 학교생활 장면에서 생겨나는 문제에 대처가 어려울 시 상시적으로 도움을 받음으로써 학생들의 학교적응을 도울 수 있도록 한다.

이상과 같이 앞서 제시한 구성원리와 운영원리에 의해 완성된 예비 프로그램은 표 19와 같다.

표 19. 예비 프로그램

단계	회기	주제	목 표	활 동 내 용	사 회 정 서 역 량
준비하기	1	소개하기	<ul style="list-style-type: none"> • 사회정서역량을 이해한다. • 자기 목표를 세우고 참여동기를 가진다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 사회정서역량 알기 • 자기소개 작성하고 인사하기 • 목표 정하고 서약서 적기 • 성장 저금통 사용법 확인하기 	자기 인식 자기 관리

단계	회기	주제	목 표	활 동 내 용	사회 정서 역량
이 해 하 기	2	친해 지기	<ul style="list-style-type: none"> 즐거운 신체활동을 통해 마음을 열고 친밀감을 높인다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 맞춤형 인사 동영상 보기 다양한 신체활동 : 맞춤형 인사하기, 자리 바꾸기, 미션 해결하기 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 사회적 인식
	3	나에 대한 긍정 태도 가지 기	<ul style="list-style-type: none"> 친구들의 도움을 받아 자신의 능력과 강점을 발견한다. 나에 대한 긍정적인 마음을 가진다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 누구일까 게임 내가 보는 나, 친구가 보는 나 새로운 나 만나기 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 사회적 인식
	4	감정 만나 기	<ul style="list-style-type: none"> 감정이 내 몸에 어떻게 반영하는지 안다. 다양한 감정 단어를 안다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 초성 게임 인사이드아웃 동영상 보기 대표감정 탐색하기 비슷한 감정카드 줄 세우기 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 사회적 인식
	5	같은 감정 다른 감정	<ul style="list-style-type: none"> 타인의 감정을 이해하는데 필요한 단서를 발견한다. 같은 상황에서 서로 다른 감정을 느낄 수 있음을 안다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 어떤 감정일까? 같은 상황 다른 감정 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 사회적 인식
	6	감정 표현 하기	<ul style="list-style-type: none"> 내 안의 여러 가지 감정을 확인하고 표현한다. 내 감정을 표현하고 친구의 감정을 반영한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 스피드 게임 가면 안쪽 내 마음 표현하기 친구 마음 반영해주기 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 사회적 인식
	익 히 기	7	감정 조절 하기	<ul style="list-style-type: none"> 화나는 감정과 원인을 찾고 개방한다. 놀이를 통해 감정을 해소하고 조절하는 방법을 안다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 m&m게임 화 만나기(강도, 색깔, 감정확인) 화 조절하기(거북이 되기) 소감 나누고 성장저금통 채우기
8		경청 과 공감 익히 기	<ul style="list-style-type: none"> 게임을 통해 친구의 이야기를 주의 깊게 듣는 방법을 익힌다. 게임을 통해 친구의 감정에 공감하는 방법을 익힌다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 2인 가위바위보 키 작아지기 감정 단어와 연결되는 그림카드 찾기 딕셔카드 보드게임 소감 나누고 성장저금통 채우기 	사회적 인식 관계 관리

단계	회기	주제	목 표	활 동 내 용	사회 정서 역량
다 지 기	9	대화 하기	<ul style="list-style-type: none"> 친한 친구가 될 수 있는 방법을 안다. 좋은 친구관계에 필요한 효과적인 의사소통 방법을 익힌다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 친구를 잃어버리는 방법 그림책 읽기 친한 친구란? 릴레이 말하기 효과적인 의사소통 방법 익히기 소감 나누고 성장저금통 채우기 	관계 관리
	10	주장 하기	<ul style="list-style-type: none"> 내가 싫은 상황을 거절하는 방법을 익힌다. 도움을 요청하고 싶은 상황을 알고 도움을 요청하기를 익힌다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 STOP! GO! 부드러운 거절과 강한 거절 연습하기 도움받고 싶은 상황에서 요청 연습하기 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 관계 관리
	11	관계 갈등 해결 하기	<ul style="list-style-type: none"> 갈등 상황에서 여러 가지 방안이 있다는 것을 안다. 대화와 타협을 통해 갈등을 해결하는 방법을 익힌다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 꼬인 손 풀기 갈등 경험 나누기 갈등해결 6가지 방법 알고 연습하기 소감 나누고 성장저금통 채우기 	책임 있는 의사 결정
12	함께 협력 하기	<ul style="list-style-type: none"> 협력의 필요성을 알고 협력하여 문제를 해결할 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 무인도에서 살아남으려면? 무인도에서 살아남기 협동작품 완성하기 친구들과 격려와 응원나누기 소감 나누기 프로그램 만족도 조사 및 사후 감사지 작성하기 	책임 있는 의사 결정	

4) 프로그램 타당도 검증

프로그램 타당도 검증은 예비연구 시 시범적으로 운영하는 프로그램 실시 이전에 이루어지는 프로그램 개발의 필요성 확인, 목적 및 목표설정, 측정도구 선정 및 제작, 프로그램 내용선정 및 내용 조직, 프로그램 구체화 단계 전반에 대한 전문가 평가를 말한다(천성문 등, 2022).

본 연구에서는 프로그램 내용타당도 검증을 위해 전체 프로그램 내용을 각 회기 활동 내용별로 세분화하여 구성하였다. 또한 회기별 내용이 초등

고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램의 회기별 목표에 적합하게 구성되었는지 확인하기 위해서 프로그램 내용타당도 검증 설문지를 제작하여 전문가의 내용타당도 평가를 받았다.

가) 전문가에 의한 내용타당도 평가 및 피드백

내용타당도 평가에 참여한 전문가는 상담심리 교수 2명, 상담심리를 전공하고 초등상담 전문가로 활동하는 박사 3명으로 총 5명이었다. 프로그램 내용타당도 검증 설문지는 5점 Likert 척도에 따라 평정되도록 구성하여 의뢰하였다. 전문가에게 평정을 의뢰한 내용은 각 회기별 목표에 따라 구성된 12회기의 각 단위 활동에 대하여 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 활동으로 적합한 내용인가를 평가하는 것이다.

결과는 Lawshe(1975)가 개발한 내적 타당도 산출 공식을 적용하여 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램의 단계별로 대표성, 명확성, 포괄성에 대한 CVR(Content Validity Ratio)을 산출하였다. Lawshe가 개발한 CVR은 평정자들이 특정 문항에 대하여 '적절하다'라고 응답한 평정자들의 비율을 나타내며, CVR의 공식은 아래와 같다.

$$CVR = \frac{N_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

N : 전체 평정자 수
 N_e : '적절하다'고 응답한 평정자 수

위의 공식에 따라 산출되는 내적 타당도 비율인 CVR은 최고 +1.0부터 최저 -1.0까지의 범위를 가진다. CVR이 양수로 나타나는 것은 평정자들의 절반 이상이 긍정적으로 평정(Likert 5점 척도상에서는 4점 또는 5점으로 평정)한다는 것을 의미하고, CVR이 0으로 나타난 것은 전체 평정자 중 절반이 적절하다고 응답한 경우이다. 반면, CVR이 음수인 경우는 전체 평정자들의 절반 이상이 보통 혹은 부적절하다고 응답(Likert 5점 척도상에서

는 3점 이하로 평정)하였다는 것을 의미한다.

대표성(각 단위 활동의 내용은 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램의 활동을 적절히 반영하는가?), 명확성(제시된 각 단위 활동들의 명칭은 명확히 진술되어 있는가?), 포괄성(제시된 각 단위 활동들은 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램의 전체 내용을 충분히 포괄하고 있는가?) 등 세 가지 기준에서 문항 내용타당도를 평정하였다. CVR에 의해 산출한 조사 결과를 살펴보면 신뢰 및 인식단계, 작업단계, 훈련단계, 통합단계 영역의 하위 항목 대다수가 대표성과 명확성, 포괄성에서 평균 4.75 이상으로 나타났고, CVR 또한 0.9~1.0으로 나타났다. 이러한 결과는 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램이 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화에 적합하다는 것을 의미하며 타당도 검증 결과는 부록 7에 제시하였다.

나) 전문가 자문 결과 수정 보완 사항

내용타당도 검증은 프로그램 선정 및 조직의 내용에 대한 전문가 자문을 통한 피드백에 따른 내용을 수정·보완하였다. 구체적인 결과는 표 20과 같다.

표 20. 전문가 자문 결과 및 수정·보완 사항

구분	전문가 자문결과	수정·보완 사항
프로그램 내용 구성	<ul style="list-style-type: none"> • 활동이 재미와 활력을 주기는 하나 시간 내 적절하게 이루어지도록 줄여야 함 • 1회기 활동 간소화 및 약속 정하기 하면 좋을 행동과 안 좋은 행동 목록화하여 종결 시까지 게시 • 3회기 활동 간소화 및 보다 쉬운 활동으로 변경 • 4회기 감정단어 알기에서 신체 감각 활용하여 경험으로 익히도록 돕기 	<ul style="list-style-type: none"> • 도입게임 및 본 활동 간소화 • 약속정하기 목록화하기로 보완, 누구일까 맞추기에서 간단 소개로 수정 • 도화지 신체화 그리기에서 양손 그려서 자신이 보는 강점, 친구가 써주는 강점 찾기 활동으로 수정 보완 • 감정 단어 몸말로 표현하기, 표정과 행동으로 표현해보기로 보완

구분	전문가 자문결과	수정·보완 사항
	<ul style="list-style-type: none"> 7회기 화 만나기 활동이 예민한 특성의 아이들에게 자극이 될 수 있으므로 제고 9회기 좋은 친구보다 친한 친구로 변경 관계에 집중하도록 돕기 10회기 활동 간소화 게임활동이나 선택적 활동으로 진행 11회기 앞 회기에 배웠던 사회정서 역량 연습할 수 있도록 하기 12회기 활동 간소화 집단원 간 프로그램 마무리에 집중하기 	<ul style="list-style-type: none"> 풍선 사용할 때 화가 나는 상황 타당화 및 척도점수 표현으로 수정 좋은 친구되기에서 친한 친구가 되기 위한 의사소통활동에 집중하는 것으로 보완 선택적 소모둠 활동으로 수정 보완 이전 회기 사회적 역량 연습하기로 수정 미술 협동 작품에서 프로그램을 돌아보고 변화 확인할 수 있는 활동으로 수정
프로그램 구성 체계	<ul style="list-style-type: none"> 대상의 특성을 고려하여 전반적으로 활동 간소화하고 활동을 왜 해야 하는 지에 대한 명확한 이해 따라야 함 소그룹 활동 활용 위축 아동과 충동적 아동 간 모여-헤쳐를 통해 수용과 이해 경험 제공 필요함 세부 구성 흐름의 재정비 필요 (활동 흐름의 인과성 고려하여 자연스럽게 이해하고 익힐 수 있도록 구성) 	<ul style="list-style-type: none"> 본 활동을 설명하기 위한 도입 활동으로 변경, 본 활동 한가지로 나누기 시간 확보하여 재정비 소그룹으로 나눌 수 있는 활동과 회기로 보완함 3회기를 6회기로, 7,8회기 순서 변경 (자기이해 후 자신에 대한 긍정적 태도가 지기로 충분한 공감활동 후 자기조절)

이상과 같이 전문가 자문 피드백에 따른 내용을 수정·보완하고 전문가 자문 후 예비연구에서 시범적으로 실시될 프로그램은 표 21과 같다.

표 21. 예비연구 시범 프로그램

단계	회기	주제	목 표	활 동 내 용	사회정서역량
준비하기	1	소개하기	<ul style="list-style-type: none"> 사회정서역량을 이해한다. 자기 목표를 세우고 참여동기를 가진다. 	<ul style="list-style-type: none"> 사회정서역량 알고 목표세우기 자기소개 작성하고 인사하기 약속 정하고 서약서 적기 성장 저금통 사용법 확인하기 	자기인식
	2	친해지기	<ul style="list-style-type: none"> 즐거운 신체활동을 통해 마음을 열고 친밀감을 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 맞춤형 인사 동영상 보기 다양한 신체활동 : 맞춤형 인사 	자기인식

단계	회기	주제	목 표	활 동 내 용	사회 정서 역량
			을 높인다.	하기, 자리바꾸기, 미션해결하기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기	사회적 인식
이 해 하 기	3	감정 만 나 기	<ul style="list-style-type: none"> • 감정이 내 몸에 어떻게 반영하는지 안다. • 다양한 감정 단어를 안다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 초성 게임 • 인사이드아웃 동영상 보기 • 대표감정 표현하기 • 비슷한 감정 카드 즐 세우기 • 다르게 해보기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 사회적 인식
	4	친구 감정 이해 하기	<ul style="list-style-type: none"> • 타인의 감정을 이해하는데 필요한 단서를 발견한다. • 같은 상황에서 서로 다른 감정을 느낄 수 있음을 안다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 어떤 감정일까? • 같은 상황 다른 감정 • 다르게 해보기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 사회적 인식
	5	속 감정 표현 하기	<ul style="list-style-type: none"> • 내 안의 여러 가지 감정을 확인하고 표현한다. • 내 감정을 표현하고 친구의 감정을 반영한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 감정카드 게임 • 내 마음 속 이야기 표현하기 • 친구 마음 반영해주기 • 다르게 해보기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 사회적 인식
	6	나 에 대 한 긍 정 적 태 도 가 지 기	<ul style="list-style-type: none"> • 친구들의 도움을 받아 자신만의 특성과 강점을 발견한다. • 나에 대한 긍정적인 마음을 가진다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 누구일까 게임 • 내가 보는 나, 친구가 보는 나 • 다르게 해보기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 사회적 인식
익 히 기	7	경 청 과 공 감 익 히 기	<ul style="list-style-type: none"> • 게임을 통해 친구의 이야기를 주의 깊게 듣는 방법을 익힌다. • 게임을 통해 친구의 마음을 공감하는 방법을 익힌다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 2인 가위바위보 키 작아지기 • 감정 단어와 연결되는 그림카드 찾기 • 덱잇카드 보드게임 • 다르게 해보기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 자기 관리
	8	감정 조 절 하 기	<ul style="list-style-type: none"> • 화나는 감정과 원인을 찾고 개방한다. • 놀이를 통해 감정을 해소하고 조절하는 방법을 안다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 m&m게임 • 화 지도 만들기(강도, 색깔, 감 정확인) • 화 조절하기 • 다르게 해보기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	사회적 인식 관계 관리

단계	회기	주제	목 표	활 동 내 용	사회정서역량
다 지 기	9	대화하기	<ul style="list-style-type: none"> 친한 친구관계에 필요한 효과적인 의사소통 방법을 알고 익힌다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 친한 친구 릴레이 색종이 모으기 효과적인 의사소통 방법 익히기 효과적인 의사소통 방법으로 색종이 모으기 다르게 해보기 소감 나누고 성장저금통 채우기 	관계관리
	10	주장하기	<ul style="list-style-type: none"> 내가 싫은 상황에서 적절하게 거절하기를 익힌다. 도움이 필요한 상황에서 도움 요청하기를 익힌다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 STOP! GO! 선택 활동 모둠 정하기 부드러운 거절과 강한 거절 연습하기 & 도움받고 싶은 상황에서 요청 연습하기 다르게 해보기 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기인식 관계관리
	11	지혜로운 선택하기	<ul style="list-style-type: none"> 협력을 통하여 주어진 상황에서 합리적 선택을 경험한다. 실생활에서 사용할 수 있는 지혜로운 선택 카드를 만든다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 그림책 읽기 사회정서역량기술 떠올리기 상황 카드에 맞는 사회정서역량 선택하고 시연하기 실생활에 사용할 사회정서역량 카드 만들기 소감 나누고 성장저금통 채우기 	책임 있는 의사결정
	12	변화와 성장 확인하기	<ul style="list-style-type: none"> 자신에게 일어난 변화와 성장을 찾아보고 표현한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 활동 떠올리기 목표 떠올리고 나와 친구의 변화 찾아보기 모두가 써주는 상장 만들기 소감 나누기 프로그램 만족도 조사 및 사후 검사지 작성하기 	책임 있는 의사결정

5) 지침서 작성

프로그램 지침서는 실제 구현할 방법과 절차에 대해 기술하여 지도자마다 가능한 동일한 방식으로 프로그램 운영하도록 구체적으로 기술해야 한다. 프로그램 지침서에는 프로그램의 목표, 회기별 활동 목표, 운영 지침, 준비물 등의 내용이 포함되어야 하며, 프로그램의 취지나 목표가 프로그램 실시자에게 제대로 전달될 수 있도록 구성해야 한다(천성문 등, 2022). 이를 바탕으로 본 연구자가 계획한 1회기 지침서를 제시하면 표 22와 같다.

표 22. 1회기 지침서

단계	준비하기	운영 방법	전체 집단 및 소집단별 (40분)
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 사회정서역량을 이해한다. • 자기 목표를 세우고 참여동기를 가진다. 		
과정	활동내용		준비물
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 프로그램 안내 <ul style="list-style-type: none"> - 만나서 반가워 서로 인사 나누기 - 사회정서역량 의미 알고 나의 목표 정하기 - 프로그램의 필요성 알기 - 프로그램의 내용, 회기, 장소, 시간 안내하기 		목걸이 이름표
진개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 나 소개하기 <ul style="list-style-type: none"> - 인형도화지에 나에 대해 적기 (이름, 좋아하는 것, 잘하는 것, 꿈, 이번 프로그램에서의 기대와 목표) - 자기소개카드로 인사하고 환영의 박수 치기 - 친구들의 기대와 목표 알기 ■ 약속 정하기 <ul style="list-style-type: none"> - 재미있고 도움 되는 최고의 프로그램을 함께 만들기 위해 우리가 해야 할 일과 하지 말아야 할 일 생각나는 대로 적기 - 포스트잇에 적기 - 비슷한 것과 다른 것 배열하기 - 약속 정하고 서약서 쓰기 【활동지 1-1】 - 정해진 약속 서약서에 적기 - 프로그램 진행하는 동안 함께 지켜야 할 약속 크게 읽기 - 우리들의 약속에 서명하기 ■ 성장저금통 사용법 확인하기 <ul style="list-style-type: none"> - 자기소개 작성한 인형도화지를 투명보틀에 넣고 뚜껑에 이름 쓰기 - 활동을 잘 수행했을 때, 자신과 친구를 격려했을 때 등 품품이 받아 모으기 안내 - 프로그램이 끝날 때 얼마나 성장했는지 확인하기 		인형도화지 네임펜 색연필 활동지1-1 투명보틀 폼폼이
마무리 (5분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 마무리 <ul style="list-style-type: none"> - 활동을 통해 느낀 점, 새롭게 알게 된 점 나누기 ■ 다음 시간 안내 <ul style="list-style-type: none"> - 2회기 “친해지기”를 예고한다. 		
유의점	<ul style="list-style-type: none"> - 자신을 편안하게 개방하고 집단을 신뢰할 수 있도록 분위기를 조성한다. - 모든 집단원이 적극적으로 참여할 수 있도록 유도한다. 		

라. 예비연구

예비연구 단계는 실제 적용 전 시범적으로 프로그램을 실시하고 그 결과를 토대로 프로그램을 수정·보완하는 단계를 말한다. 이 단계에서는 계획한 연구 내용의 타당성과 사용된 질문지나 검사 내용 및 표현의 적절성, 검사, 실시 혹은 실험 실행 상의 문제점 등을 검토하여 연구 절차 및 도구를 수정 보완한다.

본 연구에서는 다음의 절차에 따라 예비연구를 시행하였다.

1) 시범 운영 계획안 작성

프로그램 시범 운영 목적은 프로그램의 수정·보완을 통해 프로그램 효과는 물론 프로그램 시행의 용이성, 난이도, 참여자 이해, 만족도, 평가 계획 등 다양한 측면에서 프로그램을 평가하는 데 있다. 본 프로그램을 운영하기 위한 시범 운영의 실행계획서는 표 23과 같다.

표 23. 시범 운영 실행계획서

준비사항	내 용	비 고
시범운영 일 정	<ul style="list-style-type: none"> • 2022년 9월 23일 (금) ~ 10월 1일 (토) • 금요일 14:00~15:30 - 40분씩, 총 4회기 • 토요일 09:00~12:10 - 40분씩, 총 8회기 	
시범 운영 장 소	<ul style="list-style-type: none"> • 집단상담실 	
시범 집단 모 집	<ul style="list-style-type: none"> • 2022년 9월 1일(목)부터 9월 16일(금)까지 • 10일간 6학년 중심으로 담임교사, 복지사, 상담교사 추천을 통해 모집 	학부모동의 받은 4명 신청 받음
준비사항	<ul style="list-style-type: none"> • 동의서, 활동지, 활동 관련 물품, 평가서 등 	
시작 전 부탁 사항	<ul style="list-style-type: none"> • 시행 일정 사전 공지 (집중식 운영 및 날짜) • 실시 하루 전 사전 오리엔테이션 실시 	
시범 프로그램 평가작성 안내 및 제출	<ul style="list-style-type: none"> • 10월 1일 (토) 12회기 종료 후 평가서 작성안내 및 제출 	

2) 시범 운영 실시

시범 운영은 요구조사나 문헌조사를 통해서 도출된 프로그램의 내용이나 구성이 실제로 대상자들에게 적합한지를 알아보며, 프로그램을 실제 경험하면서 어려움이나 문제점은 없는지를 실제 프로그램 전에 확인할 수 있다.

가) 시범 운영

프로그램 개발 절차에 따라 구성된 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서 역량 강화 프로그램의 효과성 여부, 운영방식의 문제점과 개선점 등을 알아보기 위하여 시범 운영을 시행하였다. 본 운영에서는 초등 고학년 부적응 학생 4명을 대상으로 2022년 9월 23일(금)부터 10월 1일(토)까지 매주 금 2회기, 토 4회기씩 총 12회기에 걸쳐 본 연구자가 직접 프로그램을 실시하였다. 매 회기 소감나누기를 통해 참여자들을 대상으로 회기 별 좋았던 점과 좋지 않았던 점에 대한 의견을 받았고, 마지막 회기를 마친 이후 프로그램 평가지를 통해 전체 프로그램 구성과 내용에 대한 평가와 개선점에 대한 피드백을 받았다.

나) 시범 운영 과정 평가

참여자의 회기 별 소감 나누기한 결과 좋았던 점과 좋지 않았던 점에 대한 응답 내용은 표 24와 같다.

시범 프로그램 참여자들이 프로그램별 좋았던 점과 좋지 않았던 점을 중심으로 한 소감 나누기를 통해 사회정서역량 강화 프로그램에 대해 긍정적으로 평가하는 것을 알 수 있었다.

표 24. 시범 운영 과정 평가 내용

회기	주제	좋았던 점	좋지 않았던 점
1	소개하기	<ul style="list-style-type: none"> • 사회정서역량이 쉬웠다. • 인형에 목표를 써서 저금통에 넣으니 뿌듯했다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 어색했다 • 약속을 말했는데 받아 주지 않았다.
2	친해지기	<ul style="list-style-type: none"> • 미션이 너무 재미있었다. • 친구들과 더 친해졌다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 시간이 더 길었으면 좋겠다.
3	감정 만나기	<ul style="list-style-type: none"> • 만화로 보니 더 좋았다. • 친구들이 감정표현을 잘했다. 	
4	친구 감정 이해하기	<ul style="list-style-type: none"> • 친구 마음을 많이 알았다. • 다른 감정도 있을 수 있다는 걸 알았다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 너무 빠르게 하니 정신이 없다.
5	속 감정 표현하기	<ul style="list-style-type: none"> • 이렇게 적어 보니 시원했다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 어떻게 해야 할지 몰라서 구경하다 나중에 했다.
6	나에 대한 긍정적 태도 가지기	<ul style="list-style-type: none"> • 내가 좀 괜찮다는 것을 알았다. • 친구들이 좋은 말을 많이 해주니 기분이 좋아졌다. 	
7	경청과 공감 익히기	<ul style="list-style-type: none"> • 보드게임 하면서 경청과 공감을 배울 수 있어서 좋았다. 	
8	감정조절 하기	<ul style="list-style-type: none"> • 멈추고 숨 쉬는 방법을 알았다. • 친구들도 화가 나는 일이 많이 있다는 것을 알았다. 	
9	대화하기	<ul style="list-style-type: none"> • 색종이로 하니 지겹지 않고 재미있었다. • 친구들이 친절하게 말해줘서 좋았다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 말하기가 부끄럽고 어려웠다.
10	주장하기	<ul style="list-style-type: none"> • 도와달라고 말해보니 생각보다 덜 떨렸다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 늦게 끝나서 싫다.
11	지혜로운 선택하기	<ul style="list-style-type: none"> • 카드를 뽑아 하니 너무 재미있다. • 역할극으로 하니 실감났다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 어려운 그림이 나와서 힘들었다. • 카드 만들 때 손이 아파 힘들었다.
12	변화와 성장 확인하기	<ul style="list-style-type: none"> • 친구들이 써주고 주니까 더 좋았다. • 더 했으면 좋겠다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 친구가 글씨를 못 써서 기분이 나빴다.

다) 시범 운영 후 프로그램 평가 및 수정·보완

시범 운영 후에 참여자와 전문가의 평가를 바탕으로 프로그램 활동 회기 수, 활동내용, 적용 방식, 회기 배열 등의 수정 및 보완을 해야 한다.

다음은 참여자가 프로그램에서 도움 되었던 활동을 기술한 내용으로 도움이 되었던 활동과 그 이유를 정리하여 표 25와 같다.

표 25. 시범 운영 후 프로그램 회기별 도움이 되었던 활동

회기	주제	이유
1	소개하기	<ul style="list-style-type: none"> • 사회정서역량으로 목표 세우니까 잘할 수 있을 거 같다. • 내 인형 그리고 저금통에 붙이니 잘하고 싶은 마음이 들었다. • 선생님이 착해서 좋았다.
2	친해지기	<ul style="list-style-type: none"> • 친구들과 더 편해졌다. 자신감이 생겼다. • 게임을 계속해서 신났다.
3	감정 만나기	<ul style="list-style-type: none"> • 내 안에 기쁨이 많이 있다는 것을 알았다. • 감정카드를 보면서 하니 감정단어를 많이 알았다.
4	친구 감정 이해하기	<ul style="list-style-type: none"> • 감정이 좀 다르다는 것을 알았고 괜찮다고 하니 안심이었다. • 친구 마음과 내 마음이 같아서 친해진 거 같다.
5	속 감정 표현하기	<ul style="list-style-type: none"> • 친구들이 볼까봐 신경 쓰었는데 나중에는 다 같이 보고 말하니까 속이 시원했다. • 감정을 표현해야겠다고 생각했다. • 마음에 있는 나쁜 것을 날려버린 거 같아 후련하다.
6	나에 대한 긍정적 태도 가지기	<ul style="list-style-type: none"> • 나에게도 강점이 이렇게 있다는 게 놀랍다. • 잘하는 게 아니라도 내가 하는 게 강점이 될 수도 있어서 좋았다. • 내가 생각하지도 못한 것을 말해줘서 고맙웠다.
7	경청과 공감 익히기	<ul style="list-style-type: none"> • 처음엔 좀 어려운 거 같았는데 할수록 너무 재미있고 내가 생각보다 점수를 많이 따서 기분이 좋았다. • 내가 경청을 잘한다는 것을 처음 알았다. • 친구들이 내 말을 잘 들어주니까 좋다.
8	감정조절 하기	<ul style="list-style-type: none"> • 화를 조절하고 싶었는데 이렇게 연습하니 앞으로 잘 할 수 있을 거 같았다. • 친구들이 나를 이해해주는 거 같아서 마음이 된다. • 내가 화 날 때 이렇구나를 알았다.

회기	주제	이유
9	대화하기	<ul style="list-style-type: none"> • 친구들이 색종이를 찢어가다가 친절하게 말하니 주고 싶었다. • 처음엔 어색했지만 색종이 가지고 하니 잘 된다. • 두 친구가 싸울라 해서 긴장했는데 대화하기로 해결이 되어서 다행이다.
10	주장하기	<ul style="list-style-type: none"> • 조금 거절하는 것과 많이 거절하는 걸 알게 되었다. • 도와달라고 할 수 있는 사람이 생각보다 많다. • 친구가 대신 도와주니 진짜처럼 따듯했다.
11	지혜로운 선택하기	<ul style="list-style-type: none"> • 친구들이 진짜처럼 역할을 해서 너무 재미있었다. • 처음에 못했던 것을 프로그램 참여하면서 할 수 있게 되어서 좋았다.
12	변화와 성장 확인하기	<ul style="list-style-type: none"> • 사회정서역량을 어떻게 하는지 알게 되었다. • 어떻게 할지 몰랐는데 같이 배우니 이제는 할 수 있다. • 친구와 더 사이좋게 지내고 싶다. • 화를 좀 더 참을 수 있겠다.

참여자들이 사회정서역량 강화 프로그램의 향상을 위해 전반적인 흐름과 활동 구성 내용에서는 무리가 없으나 운영 시 세부적인 요청사항 건의 내용 및 운영상의 미비함을 토대로 수정 사항을 정리하면 표 26과 같다.

표 26. 시범 운영 실시 결과 프로그램 수정·보완 사항

평가사항	수정·보완 사항
<ul style="list-style-type: none"> • 대표 감정에 대한 표현시간이 충분하지 않아 아쉬움. • 비슷한 감정 단어는 회기가 진행되면서 자연스럽게 알게 됨. 	<ul style="list-style-type: none"> • 3회기 비슷한 감정 카드끼리 줄 세워 하위감정 확인하는 활동 삭제하고 감정 표현 충분히 하도록 함.
<ul style="list-style-type: none"> • 친구의 특성과 강점을 찾기가 어려워서 힘들. 	<ul style="list-style-type: none"> • 6회기 친구의 특성과 강점 작성을 돕기 위해 강점 목록 스티커 형으로 제시함.
<ul style="list-style-type: none"> • 도입 활동으로 시간이 길어지면서 분위기가 흐트러지고 본 활동과 중복됨. 	<ul style="list-style-type: none"> • 8회기 도입 활동 m&m게임을 삭제하고 최근 화났던 일 떠올리기로 수정함. • 9회기 친한 친구 릴레이 말하기를 삭제하고 첫 번째 본 활동을 맛보기 색종이 모으기 활동을 수정함. • 10회기 그림책 읽기를 삭제하고 앞 회기 동안 알게 된 사회정서역량 기술은 무엇인지 질문으로 제시함.

평가사항	수정·보완 사항
<ul style="list-style-type: none"> • 활동시간이 많이 걸려 늦게 끝나서 힘들 • 더 하고 싶은데 다 못해서 아쉬움 	<ul style="list-style-type: none"> • 사회정서역량 기술 카드 만들기 활동은 과제로 제시함.
<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램을 정리할 때 이전 프로그램 활동을 떠 올릴 수 있도록 자료 제시 필요함. 	<ul style="list-style-type: none"> • 이전 프로그램 활동 내용 자료 제시함.

마. 실행

지금까지 프로그램 내용을 구성한 것을 활용하여 시범 운영 후 수정·보완을 거친 최종 프로그램을 실행한다. 최종 프로그램을 실행하는 실행단계는 최종 프로그램의 목표 달성을 위해 프로그램 효과성, 효율성을 결정하는 데 매우 중요한 과정이라 할 수 있다.

1) 최종 프로그램

시범 운영 프로그램 참여자들의 피드백과 전문가 자문결과를 반영하여 수정·보완한 후 최종 프로그램이 확정되었다. 이 프로그램의 단계는 준비하기, 이해하기, 익히기, 다지기로 구분하였고 회기 당 시간은 40분이며 총 12회기로 확정하였다. 최종 프로그램의 주제, 목표와 활동내용은 표 27과 같고 회기별 구체적인 프로그램 내용 및 활동지는 부록 8에 제시하였다.

표 27. 사회정서역량 강화 프로그램의 실제

단계	회기	주제	목 표	활 동 내 용	사회 정서 역량
준비하기	1	소개하기	<ul style="list-style-type: none"> • 사회정서역량을 이해한다. • 자기 목표를 세우고 참여동기를 가진다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 사회정서역량 알고 목표세우기 • 나 소개하기 • 약속 정하기 • 성장 저금통 사용법 확인하기 	<ul style="list-style-type: none"> 자기 인식 자기 관리
	2	친해지기	<ul style="list-style-type: none"> • 즐거운 신체활동을 통해 마음을 열고 친밀감을 높인다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 몸으로 인사해요 게임하기 • 다양한 신체활동 : 나 따라해봐라, 과일샐러드, 쥐와 고양이, 미션수행하기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	<ul style="list-style-type: none"> 자기 인식 사회적 인식
이해하기	3	감정 만나기	<ul style="list-style-type: none"> • 감정이 내 몸에 어떻게 반영하는지 안다. • 다양한 감정 단어를 안다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 감정이 놀자 게임하기 • 인사이드아웃 동영상 보기 • 대표감정 몸으로 표현하기 • 다르게 해보기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	<ul style="list-style-type: none"> 자기 인식 사회적 인식
	4	친구 감정 이해하기	<ul style="list-style-type: none"> • 타인의 감정을 이해하는데 필요한 단서를 발견한다. • 같은 상황에서 서로 다른 감정을 느낄 수 있음을 안다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 어떤 감정일까? 게임하기 • 상황에 따른 감정 예상해보기 • 다르게 해보기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	<ul style="list-style-type: none"> 자기 인식 사회적 인식
	5	마음속 감정 만나기	<ul style="list-style-type: none"> • 내 안의 여러 가지 감정을 확인하고 표현한다. • 내 감정을 표현하고 친구의 감정을 반영한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 감정카드 게임하기 • 마음 속 감정 표현하기 • 다르게 해보기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	<ul style="list-style-type: none"> 자기 인식 사회적 인식
	6	긍정적 태도 가지기	<ul style="list-style-type: none"> • 친구들의 도움을 받아 자신만의 특성과 강점을 발견한다. • 나에 대한 긍정적 마음을 가진다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 누구일까요? 게임하기 • 내가 보는 나, 친구가 보는 나 • 다르게 해보기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	<ul style="list-style-type: none"> 자기 인식 사회적 인식

단계	회기	주제	목 표	활 동 내 용	사회 정서 역량
의 히 기	7	경청 하고 공감 하기	<ul style="list-style-type: none"> • 게임을 통해 친구의 이야기를 주의 깊게 듣는 방법을 익힌다. • 게임을 통해 친구의 마음을 공감하는 방법을 익힌다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 공감 게임하기 • 덕잇카드 보드게임 • 다르게 해보기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 자기 관리
	8	감정 조절 하고 표현 하기	<ul style="list-style-type: none"> • 화나는 감정과 원인을 찾고 감정을 개방한다. • 감정을 조절하는 방법을 익힌다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 M&M게임하기 • 화 지도 만들기 • 다르게 해보기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	사회적 인식 관계 관리
	9	대화 하기	<ul style="list-style-type: none"> • 좋은 친구관계에 필요한 효과적인 의사소통방법을 익힌다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 색종이를 모아라 게임하기 • 효과적인 의사소통 방법 알기 • 색종이를 모아라 2탄 하기 • 다르게 해보기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	관계 관리
	10	주장 하기	<ul style="list-style-type: none"> • 내가 싫은 상황에서 적절하게 거절하기를 익힌다. • 도움이 필요한 상황에서 도움 요청하기를 익힌다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 STOP! GO! 게임하기 • 역할극하기: 부드러운 거절과 강한 거절 연습하기 & 도움 받고 싶은 상황에서 요청하기 • 다르게 해보기 • 다르게 해보기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 관계 관리
	11	지혜 로운 선택 하기	<ul style="list-style-type: none"> • 협력을 통하여 주어진 상황에서 합리적 선택을 경험한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 그동안 알게 된 사회정서역량은? 게임하기 • 지혜로운 선택하기 • 나만의 미니북 만들기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	책임 있는 의사 결정
다 지 기	12	실천 의지 다지기	<ul style="list-style-type: none"> • 자신에게 일어난 변화와 성장을 찾아보고 표현한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 함께하며 어땠나요? 게임하기 • 활동 되돌아 보고 변화 찾기 • 모두가 써주는 상장 만들기 • 상장수여식 하기 • 프로그램 만족도 조사 및 사후 검사지 작성하기 	책임 있는 의사 결정

IV. 사회정서역량 강화 프로그램의 효과 검증

초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램을 실시하여 대
기통제집단과의 비교를 통해 프로그램의 효과를 검증하고자 한다.

1. 방법 및 절차

가. 연구대상

1) 피험자

본 연구자가 표집한 집단은 B시에 소재하는 A초등학교 4-6학년 학생 중
심리적 사회적 문제로 학교생활적응상의 어려움을 겪는 부적응 학생들이
다. 이 때 특수학습 입급 대상자는 제외하였다.

연구자는 의도적 표집 방법(purposive sample)을 사용하여 본 연구에 적
합한 참여자를 선정하기 위해 1단계 추천과 2단계 학교적응행동 평정 과정
을 거쳤다. 1단계에서는 담임교사, 복지사, 전문상담교사로부터 학교적응에
어려움이 있다고 여겨지는 고학년 학생들을 추천받았다. 2단계에서는 추천
된 학생 35명을 대상으로 교사보고형 초등학생 학교적응행동 평정 검사(오
익수, 2009)를 실시하고 각 하위영역별 점수가 총점의 30%이하일 경우 해
당 영역에서의 부적응 행동을 보이는 것으로 판단하여 기타를 제외한 2개
이상의 영역에서 기준점수 이하에 해당되는 학생 24명을 선별하였다.

실험집단 구성을 위해 사회정서역량 프로그램을 개별 권유하였고 집단

상당 프로그램의 운영방식에 동의하고 참여를 희망하는 학부모의 동의를 받은 학생 20명을 최종 대상으로 선정하였으며, 무선할당을 통해 10명은 실험집단에 10명은 추후 일정을 다시 맞추어 프로그램에 참여하는 대기통제집단에 배정하였다.

최종 대상으로 선정된 20명의 학생들 대부분은 학업 능력이 중하위권이거나 하위권이며, 평소 학교수업에 흥미를 보이지 않거나 방해 행동을 보이는 경우가 많았다. 또한 친구문제로 어려움을 겪고 있거나 우울과 충동성으로 약물복용 중인 학생도 여러 명 포함되었다. 사전검사 실시 후, 실험집단을 대상으로 1주일에 2회기씩 2회 방과 후 시간을 활용하여 프로그램을 진행하였고, 대기통제집단에게는 아무런 처치를 제공하지 않았다. 사후검사는 프로그램 종료 후 실시하였다. 연구대상자의 개인적 특성을 정리하면 표 28과 같다.

표 28. 연구대상자의 개인적 특성

참여자	성별	연령	개인적 특성	학교적응행동 평정 척도 내용
1	남	12세	<ul style="list-style-type: none"> • 한부모가정 • 학업능력 중하위권 • 화를 잘 내고 친구를 밀치거나 때리며, 분노 조절 안됨 • 태만으로 지각, 결석, 시작함 	<ul style="list-style-type: none"> • 친사회적행동/사회적관심 • 교우관계 • 교사관계
2	여	12세	<ul style="list-style-type: none"> • 한부모가정 • 학업능력 하위권 • 3학년때 AHDD 약 복용 후 학교적응가능 • 갑자기 자리에탈, 수업집중 안 됨 • 감정기복 크고 고집 피움 	<ul style="list-style-type: none"> • 친사회적행동/사회적관심 • 수업/학업 • 교우관계
3	여	12세	<ul style="list-style-type: none"> • 한부모가정 • 학업성적 하위권 • 2학년 때 부모 이혼 당시 학대 경험 • 감정표현, 의사표현 거의 없음 • 잦은 신체증상 호소함 	<ul style="list-style-type: none"> • 친사회적행동/사회적관심 • 수업/학업

참여자	성별	연령	개인적 특성	학교적응행동 평정 척도 내용
4	남	12세	<ul style="list-style-type: none"> • 한부모가정 • 학업능력 중상위권 • 우울 약 복용 • 신체화, 잦은 결석, 표정과 말이 없고 침묵함 	<ul style="list-style-type: none"> • 친사회적 행동/사회적관심 • 수업/학업
5	남	12세	<ul style="list-style-type: none"> • 양부모가정 • 학업능력 상위권 • 산만하고 장난 잦음 • AHDD 약 복용 	<ul style="list-style-type: none"> • 친사회적 행동/사회적관심 • 교우관계 • 교사관계
6	여	11세	<ul style="list-style-type: none"> • 양부모가정 • 학업능력 중하위권 • 우울해 보이고 움츠러듦 • 자조적인 표현함 	<ul style="list-style-type: none"> • 수업/학업 • 교우관계
7	남	11세	<ul style="list-style-type: none"> • 다문화가정 • 학업능력 하위권 • 대화 시 주의 산만함 	<ul style="list-style-type: none"> • 친사회적 행동/사회적관심 • 수업/학업
8	여	11세	<ul style="list-style-type: none"> • 양부모가정 • 학업능력 중하위권 • 늘 표정 어둡고 지쳐보임 • 잦은 신체증상 호소함 • 짜증, 예민, 혼자 있음 	<ul style="list-style-type: none"> • 친사회적 행동/사회적관심 • 교우관계
9	여	11세	<ul style="list-style-type: none"> • 다문화가정 • 학업능력 하위권 • 평소 움츠러들며 부정감정 참다가 폭발함 • 자기비하 	<ul style="list-style-type: none"> • 친사회적 행동/사회적관심 • 수업/학업
10	남	11세	<ul style="list-style-type: none"> • 조손가정 • 학업능력 하위권 • ADHD 약 복용 하다 중단 • 친구 간 다툼 잦음 	<ul style="list-style-type: none"> • 친사회적 행동/사회적관심 • 수업/학업 • 교우관계

사회정서역량 강화 프로그램은 본 연구자가 직접 진행하였다. 본 연구자는 전문상담교사 1급(교육부), 전문상담사 1급(한국상담학회)의 자격을 보유하고 있으며, 25년간 공립 초등학교 교사와 5년간 전문상담교사로 초등학교 학생들에 대한 지도 경험을 가지고 있다. 또한 많은 집단상담 수련경험과 집단상담 지도자로 활동하고 있다. 12회기 동안 실시되는 집단프로그램

램에서 진행자를 돕기 위한 보조진행자와 학생 행동 관찰기록자를 두어 활동 진행 및 학생 관찰을 지원하도록 하였다.

나. 측정도구

본 연구에서 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화와 심리적 건강 증진을 검증하기 위하여 사용한 측정도구는 다음과 같다.

1) 학교적응행동 평정 척도

초등 고학년 부적응 학생을 선별하기 위해 오익수(2009)의 교사보고형 초등학생 학교적응행동 평정 척도를 사용하였다. 이 척도는 적응의 의미를 사회적 환경과의 조화로운 관계를 맺는 것으로 보고 다양한 사회적 상황에서 적응행동을 강조하여 기존 연구보다 포괄적 학교적응을 개념화하고 모든 학년에 공통적으로 적용할 수 있도록 개발된 교사보고형 초등학생 학교적응행동 평정 척도이다. 초등학생을 직접 지도하고 교육하는 초등교사들의 반응을 통하여 초등학생의 학교적응행동으로 구체화하고, 신현숙, 박용재, 박주희, 류정희(2006)의 학년별 학교적응행동 평정 척도와의 공인타당도 계수는 .91-95($p < .001$), 검사-재검사 신뢰도는 전체 .87로 높은 것으로 확인되었다.

이 척도는 교사가 학생의 행동을 관찰 기록하는 것으로 학교적응행동 총 45문항으로, 친사회적행동/사회적관심 15문항, 수업/학업 12문항, 교우관계 7문항, 교사관계 6문항, 기타요인 5문항의 5개 하위영역으로 구성되었다. 각 문항은 5점 Likert 척도를 사용하여 점수가 높을수록 학교적응수준이 높은 것을 의미한다. 오익수(2009)의 연구에서 전체 문항에 대한 내적 신뢰

도 계수(Cronbach's α)는 .98이었고, 본 연구에서의 내적 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .90으로 나타났으며, 하위영역별 문항구성, 신뢰도 및 내용체계는 표 29와 같다. 본 연구에서는 초등 고학년 부적응 학생을 선별하기 위하여 담임교사에게 실시하였다.

표 29. 학교적응행동 평정 척도의 문항구성 및 내용

영역	문항수	문항	Cronbach's α	내용
친사회적 행동/ 사회적 관심	15	3,5,27,29,30,31, 35,36,37,38,39, 40,41,42,44	.92	규칙 준수와 더불어 타인에 대한 관심과 배려, 공감, 협력, 이타주의, 공동체 의식 등의 개인적인 태도와 행동
수업/학업	12	4,8,9,16,17,18, 19,20,21,22,23, 45	.90	학업과 관련한 상황에서 요구되는 태도나 행동, 결과
교우관계	7	24,25,26,28,32, 33,34	.92	친구와의 긍정적인 상호관계
교사관계	6	10,11,12,13,14, 15	.91	교사에 대한 호감과 교사와의 친밀감, 교사와의 관계에 대한 바른 이해
기타	5	1,2,6,7,43	.89	그 외 행동목록에서 현장 교사들이 합의한 행동목록
전체	45		.95	

2) 사회정서역량 척도

초등학생의 사회정서역량을 측정하기 위해 백예은, 박지연(2020)이 개발한 초등 고학년용 사회정서역량 척도를 사용하였다. 이 척도는 총 31문항으로 자기인식 6문항, 자기관리 6문항, 사회적인식 5문항, 관계관리 10문항, 책임있는 의사결정 4문항의 5개 하위영역으로 구성되어 있다. 각 문항은 자기보고식 5점 Likert 척도를 사용하여 점수가 높을수록 사회정서역량이

높은 것을 의미한다. 백예은, 박지연(2020)의 연구에서 전체문항에 대한 내적 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .939로 나타났으며, 본 연구에서의 내적 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .91로 나타났다. 하위영역별 문항구성과 신뢰도는 표 30과 같다.

표 30. 사회정서역량 척도의 문항구성 및 신뢰도

하위요인	문항수	문항번호	Cronbach's α
자기인식	6	1, 2, 3, 4, 5, 6	.79
자기관리	6	7, 8, 9, 10, 11, 12	.64
사회적인식	5	13, 14, 15, 16, 17	.86
관계관리	10	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27	.77
책임있는 의사결정	4	28, 29, 30, 31	.81
전체	31		.91

3) 우울 척도

아동의 우울을 평가하기 위하여 Beck(1967)이 개발한 성인용 우울척도를 Kovacs(1983)가 아동의 연령에 맞게 변형시킨 척도(Children's Depression Inventory)를 조수철, 이영식(1990)이 한국 아동에 맞게 번안하여 표준화한 척도를 사용하였다. 이 척도는 총 27문항으로 7~17세까지 실시 가능하며, 최근 2주간의 자신의 기분 상태를 각 문항에서 기술하는 3개 문장 중 하나에 표시하도록 하여 정도의 심각성에 따라 0, 1, 2로 채점하도록 되어 있다. 점수가 높을수록 우울의 정도가 심하고 다양한 우울 증상을 보이는 것으로 평가된다. 한국형 소아우울 척도의 내적 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .88로 나타났으며, 본 연구에서의 내적 신뢰도 계수(Cronbach's α)는

.83으로 나타났다.

4) 불안 척도

아동의 불안을 측정하기 위해 Reynold와 Richmond(1978)가 제작한 불안 척도(Revised Children's Manifest Anxiety Scale)를 최진숙과 조수철(1990)이 한국형으로 번안하여 표준화한 척도를 사용하였다. 이 척도는 6~19세 아동, 청소년을 대상으로 실시가 가능하며, 총 37문항으로 예(1점), 아니오(0점)로 응답한다. 총 37문항 중 28문항은 불안과 관련된 문항이나, 9개 문항은 허구문항(Lie Scale)을 추가하여 검사의 타당성을 높였다. 점수가 높을수록 아동의 불안이 높음을 의미한다. 최진숙과 조수철(1990)의 연구에서 내적 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .81로 나타났으며, 본 연구에서의 내적 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .90으로 나타났다.

5) 공격성 척도

초등학생의 공격성을 측정하기 위해 이은아, 천성문(2013)이 개발한 초등학생용 공격성 척도를 사용하였다. 초등학생용 공격성 척도는 총 30문항으로 행동적 공격성 16문항, 적대감 8문항, 분노감 6문항으로 3개 하위영역으로 구성되어 있다. 각 문항은 자기보고식 5점 Likert 척도를 사용하여 점수가 높을수록 공격성이 높음을 의미한다. 이은아, 천성문(2013)의 연구에서 전체문항에 대한 내적 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .97로 나타났으며, 본 연구에서의 내적 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .94로 나타났다. 하위영역별 문항구성과 신뢰도는 표 31과 같다.

표 31. 공격성 척도의 문항구성 및 신뢰도

하위요인	문항수	문항번호	Cronbach's α
행동적 공격성	16	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11, 12,13,14,15,16	.92
적대감	8	17,18,19,20,21,22,23,24	.79
분노감	6	25,26,27,28,29,30	.93
전체	30		.94

6) 사회정서역량 강화 프로그램

초등 고학년 부적응 학생의 또래관계와 학교적응을 돕기 위해 본 연구자가 개발한 사회정서역량 강화 프로그램을 실시하였다. 사회정서역량 강화 프로그램은 선행연구 고찰과 요구분석을 통하여 하위변인을 추출하고 프로그램의 목표 수립, 구성원리 및 활용요소와 내용을 구성하였으며, 이에 대한 현장전문가의 평가와 시범운영을 통한 평가를 통해 완성되었다. 사회정서역량 강화 프로그램은 총 12회기로 회기당 40분씩 운영되며 놀이를 통한 여는 활동을 시작으로 구조화된 활동 후 소감나누기를 하며 성장 저금통을 쌓아가는 과정이 순환적으로 이뤄지도록 구성하였으며 구체적인 내용구성은 표 32와 같다.

표 32. 사회정서역량 강화 프로그램 회기 별 목표 및 활동내용

단계	회기	주제	목 표	활 동 내 용	사회 정서 역량
준비하기	1	소개하기	<ul style="list-style-type: none"> • 사회정서역량을 이해한다. • 자기 목표를 세우고 참여동기를 가진다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 사회정서역량 알고 목표세우기 • 나 소개하기 • 약속 정하기 • 성장 저금통 사용법 확인하기 	자기 인식 자기 관리

단계	회기	주제	목 표	활 동 내 용	사회 정서 역량
이 해 하 기	2	친해 지기	<ul style="list-style-type: none"> 즐거운 신체활동을 통해 마음을 열고 친밀감을 높인다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 몸으로 인사해요 게임하기 다양한 신체활동 : 나 따라 해봐라, 과일샐러드, 쥐와 고양이, 미션수행하기 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 사회적 인식
	3	감정 만나기	<ul style="list-style-type: none"> 감정이 내 몸에 어떻게 반영하는지 안다. 다양한 감정 단어를 안다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 감정아 놀자 게임하기 인사이드아웃 동영상 보기 대표감정 몸으로 표현하기 다르게 해보기 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 사회적 인식
	4	친구 감정 이해 하기	<ul style="list-style-type: none"> 타인의 감정을 이해하는데 필요한 단서를 발견한다. 같은 상황에서 서로 다른 감정을 느낄 수 있음을 안다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 어떤 감정일까? 게임하기 상황에 따른 감정 예상해보기 다르게 해보기 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 사회적 인식
	5	마음속 감정 만나기	<ul style="list-style-type: none"> 내 안의 여러 가지 감정을 확인하고 표현한다. 내 감정을 표현하고 친구의 감정을 반영한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 감정카드 게임하기 마음 속 감정 표현하기 다르게 해보기 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 사회적 인식
	6	긍정적 태도 가지기	<ul style="list-style-type: none"> 친구들의 도움을 받아 자신만의 특성과 강점을 발견한다. 나에 대한 긍정적인 마음을 가진다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 누구일까요? 게임하기 내가 보는 나, 친구가 보는 나 다르게 해보기 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 사회적 인식
	7	경청 하고 공감 하기	<ul style="list-style-type: none"> 게임을 통해 친구의 이야기를 주의 깊게 듣는 방법을 익힌다. 게임을 통해 친구의 마음을 공감하는 방법을 익힌다. 	<ul style="list-style-type: none"> 감정 나누기 및 공감 게임하기 덱시카드 보드게임 다르게 해보기 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 자기 관리

단계	회기	주제	목 표	활 동 내 용	사회 정서 역량
	8	감정 조절 하고 표현 하기	<ul style="list-style-type: none"> • 화나는 감정과 원인을 찾고 감정을 개방한다. • 감정을 조절하는 방법을 익힌다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 M&M게임하기 • 화 지도 만들기 • 다르게 해보기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	사회적 인식 관계 관리
	9	대화 하기	<ul style="list-style-type: none"> • 좋은 친구관계에 필요한 효과적인 의사소통 방법을 익힌다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 색종이를 모아라 게임하기 • 효과적인 의사소통 방법 알기 • 색종이를 모아라 2탄 하기 • 다르게 해보기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	관계 관리
	10	주장 하기	<ul style="list-style-type: none"> • 내가 싫은 상황에서 적절하게 거절하기를 익힌다. • 도움이 필요한 상황에서 도움 요청하기를 익힌다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 STOP! GO! 게임하기 • 역할극하기: 부드러운 거절과 강한 거절 연습하기 & 도움 받고 싶은 상황에서 요청하기 • 다르게 해보기 • 다르게 해보기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	자기 인식 관계 관리
다 지 기	11	지혜 로운 선택 하기	<ul style="list-style-type: none"> • 협력을 통하여 주어진 상황에서 합리적 선택을 경험한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 그동안 알게 된 사회정서역량은? 게임하기 • 지혜로운 선택하기 • 나만의 미니북 만들기 • 소감 나누고 성장저금통 채우기 	책임 있는 의사 결정
	12	실천 의지 다지기	<ul style="list-style-type: none"> • 자신에게 일어난 변화와 성장을 찾아보고 표현한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 나누기 및 함께하며 어땠나요? 게임하기 • 활동 되돌아 보고 변화 찾기 • 모두가 써주는 상장 만들기 • 상장수여식 하기 • 프로그램 만족도 조사 및 사후 검사지 작성하기 	책임 있는 의사 결정

다. 실험설계

본 연구에 적용한 실험설계는 실험집단과 대기통제집단의 사전·사후 비교법을 적용하는 이질 대기통제집단 전후검사설계(Nonequivalent Control

Group Pretest-posttest Design)를 하였다. 독립변인은 집단(2:실험집단/대기 통제집단)과 측정시기(3:사전/사후/추후)이며 종속변인은 사회정서역량, 우울, 불안, 공격성으로 설정하였다. 실험집단을 대상으로 본 연구에서 개발한 사회정서역량 강화 프로그램을 실시하였고, 대기통제집단에는 아무런 처치를 하지 않았다. 실험설계 모형을 구체적으로 도식화하면 그림 4와 같다.

실험집단	R	O ₁	X ₁	O ₂	O ₃
대기통제집단	R	O ₄		O ₅	O ₆

R: 실험대상자를 두 집단으로 나눌 때 무작위로 할당

O₁ O₄ : 사전검사(사회정서역량, 우울, 불안, 공격성)

O₂ O₅ : 사후검사(사회정서역량, 우울, 불안, 공격성)

O₃ O₆ : 추후검사(사회정서역량, 우울, 불안, 공격성)

X₁ : 실험처치(사회정서역량 강화 프로그램)

그림 4. 실험설계

라. 절차

사회정서역량 강화 프로그램은 체계적인 프로그램 개발 절차에 따라 최종적으로 프로그램 개발이 완료되었다. 프로그램 개발이 완료된 후, 프로그램 실시를 위하여 2022년 9월 26일 ~ 10월 21일까지 프로그램 참여자를 선별하였다. 본 프로그램의 전체적인 진행 과정은 다음과 같다.

1) 예비 모임

본 연구자는 선별된 초등 고학년 부적응 학생을 대상으로 프로그램의 내용과 실시 기간을 사전 안내하였다. 본 프로그램에 참여를 희망한 20명의 학생들에게 무작위 할당을 통하여 10명은 실험집단에 10명은 추후 일정을 다시 맞추어 프로그램에 참여하는 대기통제집단에 배정하였다. 2022년 10월 28일에 프로그램 안내 및 사전검사를 실시하였다. 사전검사는 프로그램을 실시하기 전 실험집단과 대기통제집단의 사회정서역량, 우울, 불안, 공격성을 측정하였다. 실험집단은 본 연구자가 개발한 사회정서역량 강화 프로그램을 실시하며, 대기통제집단은 2022년 12월에 본 프로그램을 실시하기로 하였다.

2) 프로그램의 실시

본 연구자는 실험집단을 대상으로 2022년 11월 1일부터 11월 18일까지 실험집단 학생 10명을 대상으로 매주 화, 목요일 매일 주 2회, 1일 2회기씩 프로그램을 실시하였다. 프로그램은 회기당 40분씩, 총 12회기로 진행되었으며, 프로그램 진행 중 보조 진행자와 관찰 기록자가 참여하여 학생들을 관찰 기록하였다. 프로그램의 각 회기 종료 후에는 양적 분석의 한계를 보완하고자 회기별 경험보고서를 작성하게 하였다. 한편, 대기통제집단은 2022년 12월 20일부터 12월 27일에 프로그램을 실시하였다.

3) 사후검사

프로그램의 효과를 알아보기 위해 마지막 12회기에 실험집단과 대기통제집단을 대상으로 사전검사에서 실시한 사회정서역량, 우울, 불안, 공격성을 측정하였다. 또한, 실험집단 학생의 프로그램 내용 및 시행절차에 대한 만족도를 조사하기 위해 프로그램 만족도 평가를 실시하였다.

4) 개인별 소감 면담

실험집단을 대상으로 양적 분석의 한계를 극복하고 사회정서역량 강화 프로그램 참여를 통하여 참여자가 어떤 변화양상을 경험하였는지를 구체적으로 알아보기 위해 프로그램 종결 4주일 후 개별 면담을 실시하고 담임교사에게 각 학생의 행동 변화양상에 대한 평가를 받았다.

5) 추후 검사

프로그램 종결 한 달 후 사회정서역량 강화 프로그램의 효과 지속여부를 확인하기 위하여 실험집단, 대기통제집단을 대상으로 사회정서역량, 우울, 불안, 공격성을 측정하였다.

마. 자료처리

본 연구에서는 프로그램의 효과를 검증하기 위해 양적 분석과 내용 분석을 병행하였다. 사전·사후검사에서 수집된 자료를 통계 처리한 양적 분석과 참여자의 매 회기 경험보고서와 행동관찰기록지, 프로그램 종료 후 만족도 평가서 및 개인별 소감을 내용 분석하였다.

1) 양적 분석

본 연구에서 수집된 모든 자료는 각 척도의 채점기준에 근거하여 점수화한 후 SPSS WIN 26.0을 사용하여 다음과 같은 통계적 분석을 실시하였다.

첫째, 연구도구의 신뢰도 확인을 위해 Cronbach's α 를 확인하였다.

둘째, 사회정서역량 프로그램 투입 전에 종속변인에 대해 실험집단과 대기통제집단 간의 사전 동질성 검사를 위해 독립표본 t 검증을 실시하였다.

셋째, 연구가설을 검증하기 위한 통계적 방법으로 혼합설계변량분석(mixed ANOVA)을 사용하였다. 혼합설계는 구체적으로 집단(실험, 대기통제)과 측정시기(사전검사, 사후검사, 추후검사)에 따른 사회정서역량, 우울, 불안, 공격성을 분석하기 위해 측정시기를 반복측정변인으로 하여 이원변량분석을 실시하고, 집단과 측정시기의 상호작용 효과가 나타나는 경우에는 집단과 측정시기 각각에 대한 단순주효과를 검증하고 아울러 집단과 측정시기별 효과를 비교하기 위해 사후검증(LSD)을 실시하였다. 가설검증을 위한 통계적 유의수준은 .05로 하였다.

2) 내용 분석

집단 참여자의 심층적인 변화과정을 확인하기 위해 진행자의 관찰내용, 관찰자의 행동관찰기록지, 참여자의 회기별 경험보고서, 프로그램 종료 시점에 프로그램 만족도 평가, 프로그램 종료 4주 후 개인 면담 및 담임 평가에 대한 자료 분석을 토대로 사회정서역량 강화 프로그램을 통해 참여자가 어떤 변화양상을 경험했는지를 분석하였다.

2. 연구결과

본 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 수집된 자료를 통계 처리한 양적 분석과 내용 분석의 두 가지 방법으로 결과를 분석하였다.

가. 양적 분석 결과

1) 집단 간 사전 동질성 검증

실험집단과 대기통제집단의 사회정서역량, 우울, 불안, 공격성 수준이 프

로그래 참여하기 이전에 동질한 집단인지를 검정하기 위하여 실험집단과 대기통제집단의 각 종속변인 사전점수의 기술통계와 독립표본 *t*검정으로 분석을 실시하였으며, 그 결과를 표 33에 제시하였다.

검증결과에 의하면 사회정서역량, 우울, 불안, 공격성 전체 점수 및 모든 하위변인들의 사전점수가 유의수준 .05수준에서 실험집단과 대기통제집단 간의 통계적 유의미한 차이가 없었으므로 두 집단은 서로 동질한 집단인 것으로 나타났다.

표 33. 실험집단과 대기통제집단의 사전 동질성 검증 결과

관련변인	실험집단(N=10)		대기통제집단(N=10)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
사회정서역량 전체	73.80	16.88	74.70	17.39	-.11	.90
자기인식	14.90	4.77	13.90	3.98	.50	.61
자기관리	14.80	3.29	15.90	4.65	-.61	.54
사회적인식	11.20	2.85	10.10	4.38	.66	.51
관계관리	22.50	7.59	25.00	6.23	-.80	.43
책임있는 의사결정	10.40	3.47	9.80	2.89	.42	.68
우울 전체	32.90	8.78	31.60	5.44	.39	.69
불안 전체	24.40	2.75	25.00	7.71	-.23	.82
공격성 전체	76.00	21.14	73.70	3.97	.33	.73
행동적 공격성	38.20	13.62	37.70	3.86	.11	.91
적대감	18.10	4.35	17.10	3.41	.57	.57
분노감	19.70	7.16	18.90	3.66	.31	.75

2) 사회정서역량에 미치는 효과

사회정서역량 강화 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 사회정서역량 전체 점수 및 하위요인들의 평균과 표준편차를 두 집단(실험집단, 대기통제

집단) 간 측정시기(사전, 사후, 추후)에 따라 나누어 살펴보았으며, 그 결과는 표 34와 같다.

표 34. 사회정서역량 점수에 대한 집단 및 측정시기별 점수의 평균과 표준편차

관련변인	시기	실험집단(N=10)		대기통제집단(N=10)	
		M	SD	M	SD
사회정서역량전체	사전	73.08	16.88	74.70	17.39
	사후	94.90	1.96	72.10	2.28
	추후	106.90	2.51	73.60	4.74
자기인식	사전	14.90	4.77	13.90	3.98
	사후	18.60	1.42	13.60	1.05
	추후	19.90	2.18	14.70	1.25
자기관리	사전	11.20	2.85	10.10	4.38
	사후	15.90	1.59	11.90	1.59
	추후	20.20	.78	11.90	1.19
사회적인식	사전	14.80	3.29	15.90	4.65
	사후	18.30	1.76	14.30	1.15
	추후	21.40	1.64	14.20	1.87
관계관리	사전	22.50	7.59	25.00	6.23
	사후	27.20	1.93	23.80	1.75
	추후	32.20	3.04	24.30	1.56
책임있는 의사결정	사전	10.40	3.47	9.80	2.89
	사후	14.90	1.37	8.60	1.07
	추후	16.70	3.02	8.50	2.32

다음으로 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량강화 프로그램의 효과를 살펴보기 위하여 사회정서역량 전체 점수 및 하위변인에 대한 점수 대해 반복측정분산분석을 실시한 결과는 표 35과 같다. 이때 각 처치 수준 간 변량의 동일성 가정을 확인하기 위하여 구형성(Sphericity) 검증을 실시하였다. 만일 구형성 가정이 위배되는 경우에는 엡실론(Epsilon) 값을 기준으로 .75보다 작은 경우에는 Greenhouse-Geisser 수정 방식으로 .75이상일 경우에는 Huynh-Feldt 수정 방식으로 교정된 반복측정분산분석 유의도 검증을 실시하였다(Girden, 1992). 구형성 검증 결과 상담자-내담자 상호작용

표 35. 사회정서역량 점수에 대한 반복측정분산분석 결과

관련변인	Source	SS	df	MS	F
사회정서역량전체	집단간				
	집단간(처치)	5078.40	1	5078.40	38.30***
	오차	2386.26	18	132.57	
	집단내				
	집단내(시기)	2580.83	2	1290.14	14.31***
	처치x시기	3069.30	2	1534.65	17.02***
	오차	3244.53	36	90.12	
자기인식	집단간				
	집단간(처치)	209.06	1	209.06	23.71***
	오차	158.66	18	8.81	
	집단내				
	집단내(시기)	84.93	2	42.46	5.36**
	처치x시기	56.13	2	28.06	3.54*
	오차	284.93	36	7.91	
자기관리	집단간				
	집단간(처치)	299.26	1	299.26	40.50***
	오차	133.00	18	7.38	
	집단내				
	집단내(시기)	295.63	2	147.81	29.92***
	처치x시기	131.23	2	65.61	13.28***
	오차	177.80	36	4.93	
사회적인식	집단간				
	집단간(처치)	170.01	1	170.01	16.42***
	오차	186.30	18	10.35	
	집단내				
	집단내(시기)	61.03	2	30.51	5.42**
	처치x시기	175.23	2	87.61	15.58***
	오차	202.40	36	5.62	
관계관리	집단간				
	집단간(처치)	129.06	1	129.06	6.21*
	오차	373.93	18	20.77	
	집단내				
	집단내(시기)	205.83	2	102.91	5.60**
	처치x시기	272.03	2	136.01	7.40**
	오차	661.46	36	18.37	
책임있는 의사결정	집단간				
	집단간(처치)	380.01	1	380.01	47.40***
	오차	144.30	18	8.01	
	집단내				
	집단내(시기)	64.63	2	32.31	5.88**
	처치x시기	156.43	2	78.21	14.25***
	오차	197.60	36	5.48	

* $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$

변인은 Greenhouse-Geisser 수정 방식으로 교정된 유의도 검증결과를 제시하였다.

분석 결과, 집단과 측정시기의 상호작용 효과가 사회정서역량 전체[F(2, 36)= 17.02, $p < .001$]와 하위변인인 자기인식[F(2, 36) = 3.54, $p < .05$], 자기관리[F(2, 36) = 13.28, $p < .001$], 사회적인식[F(2, 36) = 15.58, $p < .001$], 관계관리[F(2, 36)= 7.40, $p < .01$] 및 책임있는 의사결정[F(2, 36)= 14.25, $p < .001$]에 있어서 통계적으로 유의하였다. 이를 통해 사회정서역량강화 프로그램에 따른 사회정서역량 점수의 측정시점에 따른 변화 양상이 실험집단과 대기통제집단 간에 차이가 있음을 확인할 수 있었다.

다음으로 집단구분 및 측정시기에 따른 효과를 더 구체적으로 살펴보기 위해 집단별, 시기별로 단순주효과 및 다중비교(LSD) 분석을 실시하였으며, 그 결과는 표 36에 제시하였다.

표 36. 사회정서역량 점수에 대한 단순주효과 및 다중비교 분석

관련변인	Source	SS	df	MS	F	다중비교
사회정서 역량전체	시기x실험	5616.06	2	2808.03	28.70***	c < d, e
	시기x대기통제	34.06	2	17.03	.20	
	집단x사전	4.05	1	4.05	.01	
	집단x사후	2599.20	1	2599.20	571.95***	b < a
	집단x추후	5544.45	1	5544.45	384.88***	b < a
자기인식	시기x실험	134.60	2	67.30	6.41**	c < d, e
	시기x대기통제	6.46	2	3.23	.60	
	집단x사전	5.00	1	5.00	.25	
	집단x사후	125.00	1	125.00	57.99***	b < a
	집단x추후	135.20	1	135.20	42.69***	b < a

관련변인	Source	SS	df	MS	F	다중비교
자기관리	시기x실험	405.26	2	202.63	58.76***	c < d, e
	시기x대기통제	21.60	2	10.80	1.68	
	집단x사전	6.05	1	6.05	.44	
	집단x사후	80.00	1	80.00	31.44***	b < a
	집단x추후	344.45	1	344.45	335.14***	b < a
사회적인식	시기x실험	218.06	2	109.03	19.00***	c < d, e
	시기x대기통제	18.20	2	9.10	1.65	
	집단x사전	6.05	1	6.05	.37	
	집단x사후	80.00	1	80.00	35.82***	b < a
	집단x추후	259.20	1	259.20	83.31***	b < a
관계관리	시기x실험	470.60	2	235.30	9.63***	c < d, e
	시기x대기통제	7.26	2	3.63	.29	
	집단x사전	31.25	1	31.25	.64	
	집단x사후	57.80	1	57.80	17.00***	b < a
	집단x추후	312.05	1	312.05	53.14***	b < a
책임있는 의사결정	시기x실험	210.60	2	105.30	14.13***	c < d, e
	시기x대기통제	10.46	2	5.23	1.48	
	집단x사전	1.80	1	1.80	.17	
	집단x사후	198.45	1	198.45	130.84***	b < a
	집단x추후	336.20	1	336.20	46.33***	b < a

* $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$, a=실험, b=대기통제, c=사전, d=사후, e=추후

사회정서역량 점수에 대한 단순주효과 및 다중분석 결과, 실험집단의 경우 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다 [$F = 28.70, p < .001$]. 사전 점수에 비해 사후, 추후 점수가 높은 것으로 나타났으며 사후 점수와 추후 점수 간에도 추후 점수가 더 높은 것으로 나타났다. 반면에 대기통제집단의 경우에는 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 또한 측정시기별 집단의 단순주효과를 검증한 결과, 사전 점수에서는 실험집단과 대기통제집단 간에 .05 수준에서 통계적으로 유의한 차이가 없었으나, 사후 점수 [$F = 571.95, p < .001$]와 추후 점수 [$F =$

384.88, $p < .001$]에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

각 하위요인별로 살펴보면 자기인식 점수에 대한 단순주효과 및 다중분석 결과, 실험집단의 경우 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다[$F = 6.41, p < .001$]. 마찬가지로 사전점수에 비해 사후, 추후 점수가 높은 것으로 나타났으며 사후 점수와 추후 점수 간에도 추후 점수가 더 높은 것으로 나타났다. 반면에 대기통제집단의 경우에는 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 또한 측정시기별 집단의 단순주효과를 검증한 결과, 사전 점수에서는 실험집단과 대기통제집단 간에 .05 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나, 사후 점수[$F = 57.99, p < .001$]와 추후 점수[$F = 42.69, p < .001$]에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

자기관리 점수에 대한 단순주효과 및 다중분석 결과, 실험집단의 경우 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다[$F = 58.76, p < .001$]. 마찬가지로 사전 점수에 비해 사후, 추후 점수가 높은 것으로 나타났으며 사후 점수와 추후 점수 간에도 추후 점수가 더 높은 것으로 나타났다. 반면에 대기통제집단의 경우에는 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 또한 측정시기별 집단의 단순주효과를 검증한 결과, 사전 점수에서는 실험집단과 대기통제집단 간에 .05 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나, 사후 점수[$F = 31.44, p < .001$]와 추후 점수[$F = 335.14, p < .001$]에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

사회적인식 점수에 대한 단순주효과 및 다중분석 결과, 실험집단의 경우 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다[$F = 19.00, p < .001$]. 마찬가지로 사전 점수에 비해 사후, 추후 점수가 높은 것으로 나타났으며 사후 점수와 추후 점수 간에도 추후 점수가 더 높은 것으로 나

타났다. 반면에 대기통제집단의 경우에는 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 또한 측정시기별 집단의 단순주효과를 검증한 결과, 사전 점수에서는 실험집단과 대기통제집단 간에 .05 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나, 사후 점수[$F = 35.82, p < .001$]와 추후 점수[$F = 83.31, p < .001$]에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

관계관리 점수에 대한 단순주효과 및 다중분석 결과, 실험집단의 경우 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다[$F = 9.63, p < .001$]. 마찬가지로 사전 점수에 비해 사후, 추후 점수가 높은 것으로 나타났다으며 사후 점수와 추후 점수 간에도 추후 점수가 더 높은 것으로 나타났다. 반면에 대기통제집단의 경우에는 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 또한 측정시기별 집단의 단순주효과를 검증한 결과, 사전 점수에서는 실험집단과 대기통제집단 간에 .05 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나, 사후 점수[$F = 17.00, p < .001$]와 추후 점수[$F = 53.14, p < .001$]에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

마지막으로 책임있는 의사결정 점수에 대한 단순주효과 및 다중분석 결과, 실험집단의 경우 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다[$F = 14.13, p < .001$]. 마찬가지로 사전 점수에 비해 사후, 추후 점수가 높은 것으로 나타났으며 사후 점수와 추후 점수 간에도 추후 점수가 더 높은 것으로 나타났다. 반면에 대기통제집단의 경우에는 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 또한 측정시기별 집단의 단순주효과를 검증한 결과, 사전 점수에서는 실험집단과 대기통제집단 간에 .05 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나, 사후 점수[$F = 130.84, p < .001$]와 추후 점수[$F = 46.33, p < .001$]에서 통계적으로 유의미

한 차이가 있는 것으로 나타났다.

집단구분과 측정시기의 상호작용에 따른 사회정서역량 전체에 대한 집단별 사전, 사후 및 추후 점수 변화는 그림 5와 같다.



그림 5. 사회정서역량 전체에 대한 집단별 사전, 사후 및 추후 점수 변화

3) 우울에 미치는 효과

사회정서역량 강화 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 우울 전체 점수의 평균과 표준편차를 두 집단(실험집단, 대기통제집단) 간 측정시기(사전, 사후, 추후)에 따라 나누어 살펴보았으며, 그 결과는 표 37과 같다.

표 37. 우울 점수에 대한 집단 및 측정시기별 점수의 평균과 표준편차

관련변인	시기	실험집단(N=10)		대기통제집단(N=10)	
		M	SD	M	SD
우울전체	사전	32.90	8.78	31.60	5.44
	사후	27.90	1.72	31.60	2.50
	추후	19.50	1.08	30.90	5.94

다음으로 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량강화 프로그램의 효과를 살펴보기 위하여 우울 전체 점수에 대해 반복측정분산분석을 실시한 결과는 표 38과 같다.

표 38. 우울 점수에 대한 반복측정분산분석 결과

관련변인	Source	SS	df	MS	F
우울 전체	집단간				
	집단간(처치)	317.40	1	317.40	16.21***
	오차	352.33	18	19.57	
	집단내				
	집단내(시기)	511.03	2	255.51	12.88***
	처치x시기	409.30	2	204.65	10.32***
	오차	713.66	36	19.82	

* $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$

반복측정분산분석 결과, 집단과 측정시기의 상호작용 효과가 우울 전체 [$F(2, 36) = 12.88, p < .001$]으로 통계적으로 유의하게 나타났다. 이를 통해 사회정서역량강화 프로그램에 따른 우울 점수의 측정시점에 따른 변화 양상이 두 집단 간 차이가 있음을 확인할 수 있었다.

이어서 집단구분 및 측정시기에 따른 효과를 더 구체적으로 살펴보기 위해 집단별, 시기별로 단순주효과 및 다중비교(LSD) 분석을 실시하였으며, 그 결과는 표 39와 같다.

표 39 우울 점수에 대한 단순주효과 및 다중비교 분석

관련변인	Source	SS	df	MS	F	다중비교
우울전체	시기x실험	917.06	2	458.53	16.23***	c < d, e
	시기x대기통제	3.26	2	1.63	.14	
	집단x사전	8.45	1	8.45	.15	
	집단x사후	68.45	1	68.45	14.79***	b < a
	집단x추후	649.80	1	649.80	546.56***	b < a

* $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$, a=실험, b=대기통제, c=사전, d=사후, e=추후

우울 점수에 대한 단순주효과 및 다중분석 결과, 실험집단의 경우 측정 시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며 [$F = 16.23, p < .001$], 사전 점수에 비해 사후, 추후 점수가 높은 것으로 나타났으며 사후 점수와 추후 점수 간에도 추후 점수가 더 높은 것으로 나타났다. 반면에 대기통제집단의 경우에는 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 또한 측정시기별 집단의 단순주효과를 검증한 결과, 사전 점수에서는 실험집단과 대기통제집단 간에 .05 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나, 사후 점수 [$F = 14.79, p < .001$]와 추후 점수 [$F = 546.56, p < .001$]에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

집단구분과 측정시기의 상호작용에 따른 우울에 대한 집단별 사전, 사후 및 추후 점수 변화는 그림 6과 같다.



그림 6. 우울 전체에 대한 집단별 사전, 사후 및 추후 점수 변화

4) 불안에 미치는 효과

사회정서역량 강화 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 불안 전체 점수의 평균과 표준편차를 두 집단(실험집단, 대기통제집단) 간 측정시기(사전, 사후, 추후)에 따라 나누어 살펴보았으며, 그 결과는 표 40과 같다.

표 40. 불안 점수에 대한 집단 및 측정시기별 점수의 평균과 표준편차

관련변인	시기	실험집단(N=10)		대기통제집단(N=10)	
		M	SD	M	SD
불안전체	사전	24.40	2.75	25.00	7.71
	사후	20.30	5.01	25.70	1.76
	추후	16.90	1.72	24.60	2.11

다음으로 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량강화 프로그램의 효과를 살펴보기 위하여 불안 전체 점수에 대해 반복측정분산분석을 실시한 결과는 표 41과 같다.

표 41 불안 점수에 대한 반복측정분산분석 결과

관련변인	Source	SS	df	MS	F
불안 전체	집단간				
	집단간(처치)	312.81	1	312.81	19.81***
	오차	284.16	18	15.78	
	집단내				
	집단내(시기)	157.03	2	78.51	4.40*
	처치x시기	131.23	2	65.61	3.68*
	오차	641.73	36	17.82	

* $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$

반복측정분산분석 결과, 집단과 측정시기의 상호작용 효과가 불안 전체 [$F(2, 36) = 78.51, p < .05$]으로 통계적으로 유의하게 나타났다. 이를 통해 사회정서역량강화 프로그램에 따른 불안 점수의 측정시점에 따른 변화 양상이 두 집단 간 차이가 있음을 확인할 수 있었다.

이어서 집단구분 및 측정시기에 따른 효과를 더 구체적으로 살펴보기 위해 집단별, 시기별로 단순주효과 및 다중비교(LSD) 분석을 실시하였으며,

그 결과는 표 42와 같다.

표 42. 불안 점수에 대한 단순주효과 및 다중비교 분석

관련변인	Source	SS	df	MS	F	다중비교
불안전체	시기x실험	282.06	2	141.03	9.59***	c < d, e
	시기x대기통제	6.20	2	3.10	.14	
	집단x사전	1.80	1	1.80	.05	
	집단x사후	145.80	1	145.80	10.32**	b < a
	집단x추후	296.45	1	296.45	79.28***	b < a

* $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$, a=실험, b=대기통제, c=사전, d=사후, e=추후

불안 점수에 대한 단순주효과 및 다중분석 결과, 실험집단의 경우 측정 시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며 [$F = 9.59, p < .001$], 사전 점수에 비해 사후, 추후 점수가 높은 것으로 나타났으며 사후 점수와 추후 점수 간에도 추후 점수가 더 높은 것으로 나타났다. 반면에 대기통제집단의 경우에는 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 또한 측정시기별 집단의 단순주효과를 검증한 결과, 사전 점수에서는 실험집단과 대기통제집단 간에 .05 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나, 사후 점수 [$F = 10.32, p < .01$]와 추후 점수 [$F = 79.28, p < .001$]에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

집단구분과 측정시기의 상호작용에 따른 불안 전체에 대한 집단별 사전, 사후 및 추후 점수 변화는 그림 7과 같다.

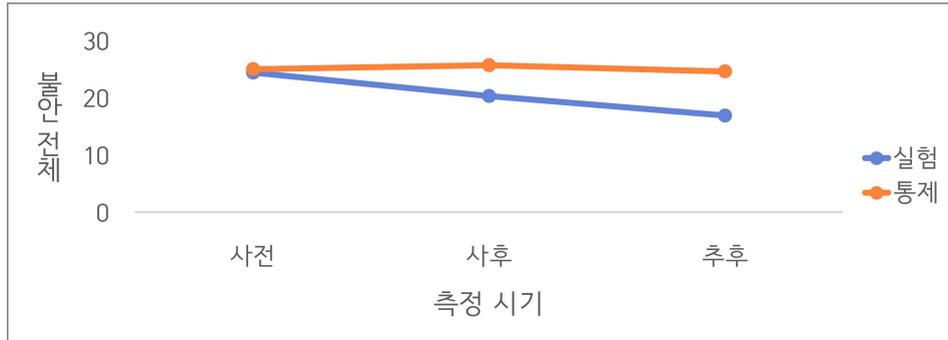


그림 7. 불안 전체에 대한 집단별 사전, 사후 및 추후 점수 변화

5) 공격성에 미치는 효과

사회정서역량 강화 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 공격성 전체 점수의 평균과 표준편차를 두 집단(실험집단, 대기통제집단) 간 측정시기(사전, 사후, 추후)에 따라 나누어 살펴보았으며, 그 결과는 표 43과 같다.

표 43. 공격성에 대한 집단 및 측정시기별 점수의 평균과 표준편차

관련변인	시기	실험집단(N=10)		대기통제집단(N=10)	
		M	SD	M	SD
공격성 전체	사전	76.00	21.14	73.70	3.97
	사후	66.90	6.19	73.40	4.45
	추후	58.90	6.62	71.60	3.50
행동적 공격성	사전	38.20	13.62	37.70	3.86
	사후	35.50	4.19	36.60	3.62
	추후	31.50	2.71	36.30	1.82
적대감	사전	18.10	4.35	17.10	3.41
	사후	16.20	2.09	18.40	1.17
	추후	13.10	2.02	19.70	2.02
분노감	사전	19.70	7.1	18.90	3.66
	사후	14.10	2.60	18.40	2.50
	추후	10.40	3.13	17.40	2.95

다음으로 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량강화 프로그램의 효과를 살펴보기 위하여 공격성 전체 점수 및 하위변인에 대해 반복측정분산분

석을 실시한 결과는 표 44와 같다.

표 44. 공격성 점수에 대한 반복측정분산분석 결과

관련변인	Source	SS	df	MS	F
공격성 전체	집단간				
	집단간(처치)	476.01	1	476.01	6.02*
	오차	1421.23	18	78.95	
	집단내				
	집단내(시기)	921.73	2	460.86	4.39*
	처치x시기	568.13	2	284.06	2.71
	오차	3773.46	36	104.81	
행동적 공격성	집단간				
	집단간(처치)	48.60	1	48.60	1.60
	오차	544.66	18	30.25	
	집단내				
	집단내(시기)	164.23	2	82.11	1.80
	처치x시기	73.90	2	36.95	.81
	오차	1634.53	36	45.40	
적대감	집단간				
	집단간(처치)	60.00	1	60.00	5.90*
	오차	182.93	18	10.16	
	집단내				
	집단내(시기)	51.60	2	25.80	4.24*
	처치x시기	84.60	2	42.20	6.94**
	오차	218.66	36	6.07	
분노감	집단간				
	집단간(처치)	183.75	1	183.75	7.45*
	오차	443.90	18	24.66	
	집단내				
	집단내(시기)	293.23	2	146.61	12.47***
	처치x시기	156.90	2	78.45	6.67**
	오차	423.20	36	11.75	

* $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$

반복측정분산분석 결과, 집단과 측정시기의 상호작용 효과가 공격성 전체 [$F(2, 36) = 4.39, p < .05$]와 하위변인인 적대감 [$F(2, 36) = 6.94, p < .01$], 분노감 [$F(2, 36) = 6.67, p < .01$]으로 통계적으로 유의하였으나 행동

적 공격성은 유의하지 않는 것으로 나타났다. 이를 통해 사회정서역량 강화 프로그램에 따른 공격성 점수의 측정시점에 따른 변화 양상이 두 집단 간 차이가 있음을 확인할 수 있었다.

이어서 집단구분 및 측정시기에 따른 효과를 더 구체적으로 살펴보기 위해 집단별, 시기별로 단순주효과 및 다중비교(LSD) 분석을 실시하였으며, 그 결과는 표 45과 같다.

표 45. 공격성 점수에 대한 단순주효과 및 다중비교 분석

관련변인	Source	SS	df	MS	F	다중비교
공격성 전체	시기x실험	1464.06	2	732.03	3.64*	c < d, e
	시기x대기통제	25.80	2	12.90	1.44	
	집단x사전	26.45	1	26.45	.11	
	집단x사후	211.25	1	211.25	7.26*	b < a
	집단x추후	806.45	1	806.45	28.72***	b < a
행동적 공격성	시기x실험	227.26	2	113.63	1.37	c < d, e
	시기x대기통제	10.86	2	5.43	.65	
	집단x사전	1.25	1	1.25	.01	
	집단x사후	6.05	1	6.05	.39	b < a
	집단x추후	115.20	1	115.20	21.46***	b < a
적대감	시기x실험	127.40	2	63.70	9.94***	c < d, e
	시기x대기통제	8.60	2	4.30	.74	
	집단x사전	5.00	1	5.00	.32	
	집단x사후	24.20	1	24.20	8.37**	b < a
	집단x추후	115.20	1	115.20	28.09***	b < a
분노감	시기x실험	438.46	2	219.23	11.14**	c < d, e
	시기x대기통제	11.66	2	5.83	1.52	
	집단x사전	3.20	1	3.20	.09	
	집단x사후	92.45	1	92.45	14.18***	b < a
	집단x추후	245.00	1	245.00	26.43***	b < a

* $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$, a=실험, b=대기통제, c=사전, d=사후, e=추후

공격성 점수에 대한 단순주효과 및 다중분석 결과, 실험집단의 경우 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다[$F = 3.64$, $p <$

.05]. 사전 점수에 비해 사후, 추후 점수가 높은 것으로 나타났으며 사후 점수와 추후 점수 간에도 추후 점수가 더 높은 것으로 나타났다. 반면에 대기통제집단의 경우에는 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 또한 측정시기별 집단의 단순주효과를 검증한 결과, 사전 점수에서는 실험집단과 대기통제집단 간에 .05 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나, 사후 점수[$F = 7.26, p < .05$]와 추후 점수[$F = 28.72, p < .001$]에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

이어서 행동적 공격성 점수에 대한 단순주효과 및 다중분석 결과, 실험집단과 대기통제집단의 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 또한 측정시기별 집단의 단순주효과를 검증한 결과, 사전 점수와 사후 점수에서는 실험집단과 대기통제집단 간에 .05 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나, 추후 점수[$F = 21.46, p < .001$]에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

적대감 점수에 대한 단순주효과 및 다중분석 결과, 실험집단의 경우 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다[$F = 9.94, p < .001$]. 마찬가지로 사전 점수에 비해 사후, 추후 점수가 높은 것으로 나타났으며 사후 점수와 추후 점수 간에도 추후 점수가 더 높은 것으로 나타났다. 반면에 대기통제집단의 경우에는 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 또한 측정시기별 집단의 단순주효과를 검증한 결과, 사전 점수에서는 실험집단과 대기통제집단 간에 .05 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나, 사후 점수[$F = 8.37, p < .01$]와 추후 점수[$F = 28.09, p < .001$]에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

마지막으로 분노감 점수에 대한 단순주효과 및 다중분석 결과, 실험집단의 경우 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다[$F = 11.14, p < .01$]. 마찬가지로 사전 점수에 비해 사후, 추후 점수가 높은

것으로 나타났으며 사후 점수와 추후 점수 간에도 추후 점수가 더 높은 것으로 나타났다. 반면에 대기통제집단의 경우에는 측정시기 간 점수 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 또한 측정시기별 집단의 단순주효과를 검증한 결과, 사전 점수에서는 실험집단과 대기통제집단 간에 .05 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나, 사후 점수[$F = 14.18, p < .001$]와 추후 점수[$F = 26.43, p < .001$]에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

집단구분과 측정시기의 상호작용에 따른 부모효능감 전체에 대한 집단별 사전, 사후 및 추후 점수 변화는 그림 8과 같다.



그림 8. 공격성 전체에 대한 집단별 사전, 사후 및 추후 점수 변화

6) 프로그램 만족도 결과

만족도 평가를 하기 위해서 미국 정신보건 분야에서 사용하는 표준화된 수혜자 만족도 평가(Client Satisfaction Questionnaire: CSQ, Pascoe & Attkinsson, 1983)와 프로그램 활동 중 인상 깊은 활동과 이유에 대해 정리한 내용을 제시하였다. 만족도 평가는 정영숙(2014)이 8문항 중 중복되는 질문과 초등학생이 이해할 수 없는 문항은 제외한 4문항과 도움이 되는 내용과 활동, 개선이 필요한 내용과 활동을 묻는 2문항을 추가하여 6문항으

로 수정 보완한 만족도 평가 설문지를 사용하였다. 프로그램 만족도 평가 설문지는 부록 8에 제시하였으며 결과는 표 46과 같다.

표 46. 프로그램 만족도 결과 (N=10명)

질문 내용	매우 그렇다 (%)	그렇다. (%)	그렇지 않다.(%)	전혀 그렇지 않다.(%)	합계(%)
1. 여러분은 전체적으로 이 프로그램에 대해 만족하나요?	6 (60)	4 (40)	0 (0)	0 (0)	10 (100)
2. 여러분이 참여한 프로그램은 자신이 가진 문제를 효과적으로 해결하는 데 도움이 되었나요?	6 (60)	4 (40)	0 (0)	0 (0)	10 (100)
3. 여러분이 아는 사람이 비슷한 상황에 있을 때 이 프로그램에 참여하도록 권하겠나요?	5 (50)	5 (50)	0 (0)	0 (0)	10 (100)
4. 여러분이 다음에 이러한 서비스를 필요로 할 경우 다시 이 프로그램에 참여하겠나요?	6 (60)	4 (40)	0 (0)	0 (0)	10 (100)

프로그램의 만족 정도에 대한 응답 결과는 ‘매우 만족한다’가 6명(60%)으로 가장 많았으며, ‘대체로 만족한다’가 4명(40%)으로 나왔다. 프로그램에 대해 만족하는 학생이 10명(100%)으로 대다수를 차지했다.

프로그램이 자신의 문제해결에 도움이 되는지에 관한 응답 결과는 ‘매우 큰 도움이 되었다’가 6명(60%), ‘약간 도움이 되었다’가 4명(40%) 순으로 나와 모든 학생이 도움이 되었다고 응답하였다.

프로그램을 다른 친구들에게 권하고 싶은지에 대한 학생들의 응답 결과는 ‘적극 권한다’와 ‘권한다’가 각각 5명(50%)으로 동일하게 나왔다. 대다수의 학생들이 비슷한 처지의 다른 사람에게 프로그램을 권하겠다고 응답하

였다.

프로그램에 다시 참여할 의향이 있는지에 대한 응답결과는 ‘매우 그렇다’가 6명(60%)으로 가장 많았으며, ‘그렇다’가 4명(40%), ‘순으로 나왔다. 대부분의 학생들이 다음에도 집단상담 프로그램에 참여하겠다고 응답하였다.

개방형 질문인 <문항 5> 프로그램에서 도움이 되었던 내용이나 활동, <문항 6> 개선이 필요한 내용과 활동에 대한 응답 내용은 표 47과 같다.

표 47. 도움이 되었던 내용과 개선이 필요한 내용

문항	질문	진술 예문
5	도움이 되었던 내용	<ul style="list-style-type: none"> • 선생님이 좋고 활동이 재미있었다. • 친구들의 의견을 들어서 도움이 되었다. • 상황카드를 열어보고 사회정서역량 선택하기가 재미있었다. • 나의 태도를 표현할 수 있었다. • 강점 스티커 붙이기 할 때 기분이 좋고 도움이 되었다. • 내 마음 표현하기가 도움이 되었다. • 친구들 감정 이해하기가 도움이 되었다. • 신체활동할 때 다같이 협동하는 게 즐거웠다. • 거절하는 방법이 도움이 되었다. • 친구들과 선생님이 억울한 이야기를 들어줘서 좋았다. • 가면에 숨은 감정 그리는 게 좋았다. • 마음 속 묻었던 감정 내뱉어서 도움이 되었다. • 속마음을 친구들이 알아줘서 좋았다. • 화를 숫자로 표현해본 게 좋았다. • 친구들과 대화를 하면서 색종이 모으는 활동이 좋았다. • 친구들에게 본받을 점이 많다. • 사회정서역량은 도움이 많이 된다.
6	개선이 필요한 내용	<ul style="list-style-type: none"> • 인사이드 아웃 영화를 보면 좋겠다. • 시간을 더 주면 좋겠다. • 더 적극적으로 참여할걸 후회된다. • 신체활동을 더 하고 싶다. • 없어요. • 친구들이 안 싸우고 잘 해결했으면 좋겠다.

나. 내용 분석 결과

프로그램의 효과를 검증하기 위하여 통계적인 분석 결과만으로는 한계가 있다. 따라서 본 프로그램의 효과에 대한 보완적 분석자료로 매 회기 종료 시 참여자들의 만족도 평가를 위한 참여자들이 간략하게 작성한 경험보고서를 분석하고 지도자의 관찰과 관찰기록자의 참여자 행동관찰보고서를 분석하였다. 또한, 프로그램 종료 4주 후 참여자들의 개인 면담과 담임 평가를 통해 참여자들의 변화 모습을 알아보았다.

이는 연구문제의 변인 가운데 양적 분석에서 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았더라도 실제 프로그램 과정에서 나타날 수 있는 효과에 대하여 경험 분석을 통해서 보완하고자 한다.

1회기는 준비하기 단계로 프로그램의 목적을 알고 참여동기를 높이는 것이다. 프로그램의 목적을 인식하고 사회정서역량을 초등학생이 이해하기 쉬운 문장으로 바꾸어 쉽고 재미있는 퀴즈형태로 안내하였고, 프로그램 기간 달성하고자 하는 목표진술을 하도록 하였다.

프로그램 진행에 도움이 되는 이 목표는 현재 학교생활에서 가장 바라는 욕구들이었다. 이는 자신의 욕구를 확인하고 집단프로그램의 목적에 대해 체험하는 첫걸음으로 매우 중요한 부분이다. 자기소개 카드를 만들면서 자신을 인식하도록 하였고, 함께 잘 지내기 위한 약속을 공동으로 정하는 과정에서 소속감을 가지고 규칙지키기에 대한 의지를 가지게 하여 참여동기를 높일 수 있었다. 또한 자신의 성과를 눈으로 확인할 수 있는 성장저금통을 안내하고 활동 수행에 대한 즉각 강화를 받을 수 있도록 함으로써 수행의지 유지와 행동 변화의 계기가 되었다. 참여자가 거부감과 회피적인 마음을 낮추고 참여 동기와 자발성이 촉진되었다.

참여자들은 시작할 땐 눈치보고 지쳐있는 모습을 보였는데 마음을 열고

사회정서역량 강화에 대한 목표를 세우고 자신을 인식하고 관리하기 시작했다. 이는 직접적인 인식과 관리기술 익히는 것은 아니지만 참여자들이 집단프로그램과 집단원에 마음을 열고 스스로 해보겠다는 마음을 먹는 것은 꼭 필요한 활동이다. 자신의 모습을 서술하는 자기관리, 함께 약속 정하는 합리적인 의사결정, 자기소개와 감정 나누기의 과정을 통한 자기표현과 경청을 배우고 몸에 익히기 시작하였다. 참여자들의 프로그램 1회기의 경험보고서 및 지도자 관찰내용은 표 48과 같다.

표 48. 1회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용

회기	경험보고서	지도자관찰
1회기	<ul style="list-style-type: none"> • 재미있다. 잘 놀았다. 잘 놀 수 있다. • 꿈이 새로 생긴 거 같다. • 내 목표를 가졌다. 부족한 면이 많은 것을 알게 되었다. • 내가 사회정서역량이 부족한지 알았다. • 나 소개 그림이 즐거웠다. 내가 좋아하는 걸 알 수 있다. 내 꿈을 말하니 시원했다. • 내 목표를 가졌다. 부족한 면이 많은 걸 알았다. • 더 용감해진 거 같다. 자신감이 생겼다. • 나에 대해 더 잘 알 수 있었다. • 같이 해서 좋다. 친구를 더 알 수 있다. • 지식을 키워준 거 같다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 학교생활에서 각자의 욕구가 있고 현재 바라는 점이 다름. • 시작할 때 눈치도 보고 지쳐있는 아이들이 많았고, 몇몇은 목소리가 매우 큼. • 약속 정할 때 의견이 거의 비슷함. 다툼과 욕설에 대한 우려가 큼. • 감정 나누기를 어색해해서 감정 단어 카드를 보고 하니 조금씩 표현함.

2회기는 준비하기 단계의 마지막 회기로, 회기 전체를 신체놀이 활동으로 구성하여 서로 몸으로 부대끼고 협력하면서 친밀감을 증진하는 데 목표를 두었다. 이를 위해 접촉하는 인원수를 늘여가며 미션 수행하는 신체활동을 통해 마음을 열고 친밀감을 쌓아갈 수 있도록 하였다.

집단원 간 자연스럽게 친해질 수 있도록 처음엔 둘씩 만나 서로 간 함의를 통해 말없이 인사를 나누는 몸으로 인사해요로 시작을 하며 서서히 다

가가면서 안정되는 분위기였다. 자연스럽게 자리를 바꾸는 게임 과일바구니를 하면서 본격적으로 긴장을 해소하고 관계형성을 시작하였으며, 쫓고 쫓기는 쥐와 고양이를 하면서 다같이 즐거운 경험이 되었다. 마지막으로 전체 미션을 주어서 도전목표를 정하게 하는 긴줄 잇기를 제안하여 서로의 아이디어를 수용하며 미션을 완수하는 성취감을 맛보게 되었다.

참여자들은 프로그램 시작할 때 어색하고 긴장되는 마음과 말을 어떻게 할지 걱정도 했는데 놀이와 신체활동을 통해 마음이 편해지고 친구와 친해졌으며, 그 외 솔직하게 표현하고 존중받는다라는 마음을 받아 도움이 되었다고 보고하였다. 참여자들이 그동안 자신에 대한 표현을 잘 못하다가 프로그램을 통해 천천히 조금씩 자신의 욕구와 감정을 표현하면서 자신과 친구를 인식하고 자기를 관리하며 함께하는 과정에 들어가는 모습을 보임을 알 수 있다. 참여자들의 프로그램 2회기의 경험보고서 및 지도자 관찰내용은 표 49와 같다.

표 49. 2회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용

회기	경험보고서	지도자관찰
2회기	<ul style="list-style-type: none"> • 내가 활발하다는 것 알게 됨, 내가 좋아하는 것 알게 됨. • 너무 빨리 끝나 아쉬움. • 미션이 좋았다. 활동하니 기분이 좋아졌다. 아쉽다. • 친구들과 더 재미있게 놀 수 있었다. • 미션이 너무 재미있다. 내가 아이디어가 있는 거 같다. 협동을 알 수 있었다. • 친구들과 함께 하니 좋았다. 더 친해진 거 같다. • 협동을 잘 하는 모습을 보였다. • 친구들과 같이 해서 좋았다. • 내 마음을 알게 되었다. • 팀워크가 좋았다. 협동심이 길러졌다. 내가 자랑스러웠다. 	<ul style="list-style-type: none"> • **이와 **이가 각자의 이유에 따라 참여를 하지 않고 방관함. 지도자가 자리를 지정해주고 하고 싶을 때 참여하라고 하니 **이는 조금 있다 들어와서 과한 주도성을 보이고 **이는 거의 끝날 즈음 협력미션 수행을 위한 친구들의 권유에 못이기는 척 와서 소극적으로 참여함. • 소감 나누기 할 때 갈등에 대한 감정표현을 하게 함. • 단지 걸던 **이는 미션에서 자신의 아이디어가 좋은 결과를 가져와서 친구들과 지도자의 칭찬을 받고나서 프로그램 참여 태도가 달라짐.

3회기는 이해하기 단계로 들어서는 첫 회기로 감정이 몸에 어떻게 반응하는지를 알고 이와 관련된 감정에 이름을 붙이며 표현하는 것이 목표다. 이를 위해 영화 속 감정 캐릭터를 제시하고 자기 안에 있는 다양한 감정 캐릭터들을 느껴보고 몸으로 표현하며 이름을 붙여보았다.

그 과정에서 자기 안에 다양한 감정들이 있고 그 감정들을 만날 때 자신이 어떤 표정과 몸짓을 하는지 친구들은 어떻게 하는지 상호작용 속에서 경험하였다. 이 활동을 통하여 자기 안에 있는 감정을 만나서 단어로 표현하는 것만으로도 자기 자신과 친구에 대한 자연스러운 수용의 경험을 하게 되었다.

참여자들은 정서교육과 탐색을 통해 자신과 타인을 자연스럽게 이해하게 되었고 자신에 대한 긍정적인 태도를 보이기 시작했다. 개인적인 감정으로 활동 참여를 거부하는 행동을 하기도 하고 집단원 간의 부정적인 정서를 거칠게 표현하기도 했지만 지도자가 당시의 감정을 물어보고 약속을 상기시키며 일관된 제지와 부탁으로 반응하게 되면서 거부 횟수가 줄어들었다. 또한 집단원들의 불안함도 표현하게 함으로써 서로의 감정을 인식하고 수용하는 경험을 구체적으로 하게 되었다. 참여자들의 프로그램 3회기의 경험보고서 및 지도자 관찰내용은 표 50과 같다.

표 50. 3회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용

회기	경험보고서	지도자관찰
3회기	<ul style="list-style-type: none"> • 내가 어떻게 화내는지 알게 되었다. • 내가 까칠하다는 것을 알게 됨. 친구들이 나쁜 말을 해서 아쉽다. • 친구들을 알 수 있었고 친구들에게 하지 말아야 할 것을 알게 되었다. • 친구들이 내 이야기를 들어줘서 좋았다. 감정알기를 통해 내가 더 진실해진 거 같다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 흐름을 끊게하는 소리, 행동에 감정을 물어보거나, 제지해달라는 요청을 하거나 모른척하기, 기다려주기, 격려하기를 사용하는데 처음엔 5회정도 얘기해야 멈추었는데 갈수록 줄어들음. • 생각이 안난다고 말함. • **가 소리를 계속 냄. • 짝지 때문에 기분이 안 좋아 활동에

회기	경험보고서	지도자관찰
	<ul style="list-style-type: none"> • 재미있었다. 감정을 이해하기 쉽게 해주었다. • 감정을 말해 좋다. 나에게 기쁨이가 잘 없다. • 내 감정을 잘 알 수 있어서 좋다. 내가 언제 화내는지 알았다. 싸울 때 • 감정이 있고 많다는 것 알게 됨. 나에게 감정이 많이 있는데 표현을 잘 못해서 아쉽다. • 다른 사람의 감정을 이해할 수 있고 내가 까칠하다는 것 알게 됨. 살짝 솔직해짐. **가 늦게 들어와 아쉬움. 	<ul style="list-style-type: none"> • 참여하지 않음. • 일어나서 의자 들었다 놓음. • **가 손가리고 울음 표현. • **가 긴장하여 표정 따라하기 안 함. • **가 소리 내고 웃웃으로 얼굴에 걸침. • **의 끝없이 부채질로 다른 친구들도 같이 따라하면서 잠시 혼동. • 긍정감정도 부정감정도 표현이 어려운 **, 부정감정 앞에서 머뭇거리고 설명하는 **이가 다른 참여자들의 표현을 보고 조금씩 표현하게 됨.

4회기에서는 다른 사람의 감정을 이해하는 데 필요한 단서를 발견하고 제시된 상황에서 서로가 다양한 감정을 느낄 수 있고 그 감정들이 다 괜찮다는 것을 확인하는 것이 목표다. 이를 위해 인물의 감정사진을 제시하고 어떤 상황일지 어떤 감정일지 다양하게 이야기 나누어보고, 자신이 최근 느꼈던 감정을 떠올려보고 상황을 무기명으로 적어 낸 후 하나씩 펼쳐 상황을 읽어주었다. 각자의 입장에서 상대의 감정을 적극적으로 예측해 보게 했고 사연의 주인공이 공개되었을 때 각자가 적은 감정을 주인공에게 감정을 표현하며 전달하였다.

참여자들은 각자의 조언과 위로를 나름의 방식으로 건네고 공감적 반응을 받은 집단원들은 매우 후련하고 존중받는 기분이었다고 보고하였다. 각자의 상황이 무기명으로 공개될 때 더 집중이 잘 되었고 호기심을 가지고 경청하며 자동적으로 공감하는 모습이 보였다. 참여자들의 프로그램 4회기의 경험보고서 및 지도자 관찰내용은 표 51과 같다.

표 51. 4회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용

회기	경험보고서	지도자관찰
4회기	<ul style="list-style-type: none"> • 내 마음이 언제나 바뀔 수 있다는 것을 알게 됨. • 친구와 내 감정을 알게 되었다. 감정이 다양하다는 것을 알았다. • 친구들 감정이 어떤지 알아서 좋았다. • 친구들의 감정을 많이 몰랐다는 것을 알았다. • 친구들이 잘 들어줘서 좋음. 더 쉽게 감정을 이해할 수 있겠다. • 친구들과 잘 지낼 수 있겠다. • 내가 생각보다 다른 걸 알게 됨. • 진심을 편안하게 표현. • 친구들이 이해해주어 좋았다. • 친구의 감정을 더 알고 싶고 친하게 지내고 싶다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 드러내지 못한 이야기들 할 때 집중이 잘 됨. • 한 상황이 읽어지면 서로 비슷한 일이 있었음을 말하는데 당사자에게는 그러한 반응도 위로가 되는 거 같음. • 생각보다 다양한 감정 단어를 사용함. • 가슴이 답답하고 아프다. 숨이 잘 안쉬어짐. 뭔가 가슴에 걸린 것 같고, 좌절하고 슬펐습니다. • 빨래할 때, 집에 널부러진 옷을 세탁기에 넣고 돌리면...그냥 좋아요. 라는 말을 할 때 마음 속 말들은 설명하지 않아도 감정이 전달되는 게 신기함. • 말을 못할 것 같아요. 잘 안나와요.라고 표현하고 참여자들이 들어주고 기다려 줌. • 슬프고 강아지 죽으니까 사람이 죽을 때와 똑같았어요 등 평소에 못한 말들을 표현함.

5회기에서는 내 안에 묻어 두었던 드러내지 못한 감정을 자유롭게 표현하고, 그것을 친구들에게 언어로 표현해볼 수 있게 하는 것이 목표이다. 이를 위해 표정 없는 가면을 준비하고 밖에서는 안보이는 안쪽에 표현하도록 하여 표현에 대한 저항을 낮추어 주었고. 그림, 선, 색깔, 글자 상관없이 느낌대로 표현하도록 하였다. 그것을 쳐다보기도 하고 직접 가면을 써 보기도 하면서 마음을 드러낼 때와 드러내지 못할 때를 나누도록 하였다.

참여자들은 머뭇거렸고, 한 명씩 한 명씩 가면 안쪽을 채워나갔다. 가면 안에 자신이 표현할 수 없었던 내면에 대해 머뭇거리는 집단원도 있었지만 주변에서 활동하는 것을 보며 보편성을 확보하고는 활동에 적극적으로 참여하였다. 주변에 부모나 어른들을 먼저 걱정하고 친구들을 먼저 걱정하는 친구들이 더더욱 표현했을 때, 참여자들에게 더더욱 크게 끄덕이며 그렇구

나를 해달라고 요청했고 그렇게 했을 때 자기감정을 타당화받고 자유로워지는 표정들을 확인할 수 있었다.

참여자들은 다른 사람들도 나와 같은 마음이구나를 느낄 때 안도하였다고 보고하였고, 서로에 대한 적극적인 긍정의 몸짓과 위로표현을 보였다. 참여자들의 프로그램 5회기의 경험보고서 및 지도자 관찰내용은 표 52와 같다.

표 52. 5회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용

회기	경험보고서	지도자관찰
6회기	<ul style="list-style-type: none"> • 가면에 표현하기 재미있다. • 내가 슬프다는 걸 알게 됨. 내가 부정적인걸 알게 됨. • 편안하고 시간이 빨리 감. • 친구와 더 친해지는 거 같다. **이가 좋았다. 마음속 고민을 말할 수 있어 도움 됨. • 내가 속이 답답한 사람이구나 알게 됨. • 내 마음을 편하게 표현할 수 있었다. • 친구들과 내 마음을 알게 됨. • 친구들 말에 경청해주는 나를 알게 됨. • ~이랬구나'를 알 수 있어 좋음. • 감정 표현하니 행복해진다. 나의 감정을 다 표현해서 좋다. 내가 좋다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 자, 칼 들고 4학년때. 친구랑 싸울 때 자살하고 싶다. 화나서 (그 정도로 화가 났네, 요즘에도 그래?) 아니요. 자서 싹 다 잊고 싶다. • 혼자 있는 게 좋다. (표현한 적 있나?) 아니요. • 죽고 싶다. 친구가 돼지. 똥똥하다고 할 때 .(**이가 싫어하는 말 기억할게 친구에게 하고싶은 말)놀리면 슬퍼. • 나의 존재가 어떤 사람인지 궁금함. • 어른이 돼서 엄마가 죽음->슬프다. 나 엄마 없는데. • 힘들다는 마음의 표현이 어렵고 할 만한 어른들이 없는 환경에서 혼자 삭히느라 힘들었던 심정들이 많이 드러남. • 서로 마음 알아주는 공감대가 쉽게 형성됨.

6회기에서는 자기 자신만의 특성과 강점을 발견하고 자신에 대한 긍정적인 마음을 갖는 게 목표이다. 이를 위해 서로를 비취주면서 자신만의 특징과 강점을 발견하도록 하였다.

어느 정도 알아가기가 된 집단원들에게 자기특징을 2개 적어 접어 상자에 넣은 뒤 뽑아 누군인지 맞추는 게임을 했다. 맞추는 게임은 초등학교

이 가장 좋아하는 게임으로 친구들의 특징을 면밀히 살펴보고 서로에 대한 호기심을 일깨우는 계기가 되었다. 초등 부적응 아이들은 스스로에 대해서도 타인에 대해서도 긍정적인 피드백을 받아보거나 준 경험이 적기 때문에 강점을 인식하고 표현하는 것을 어려워해서 성격 특성 위주의 강점목록을 쉬운 문구로 만들어 인쇄된 라벨지를 만들어 나누어 주고 자신의 강점과 친구의 강점을 붙이도록 하였다. 강점목록보다 인성, 성격특성에 가까운 것이라 누구도 소외되지 않고 받을 수 있고 내용면에서도 받아들이는 참여자는 스스로 내가 이런 사람이구나 하는 자부심을 가지는 계기가 되었다.

참여자들은 자신이 드러내지 않았던 특성들이 강점 목록에 있는 긍정적인 단어들로 대치되니 매우 감동받고 뿌듯했다는 마음을 보고하였다. 참여자들의 프로그램 6회기의 경험보고서 및 지도자 관찰내용은 표 53과 같다.

표 53. 6회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용

회기	경험보고서	지도자관찰
6회기	<ul style="list-style-type: none"> • 나에게 친구들이 좋은 말 해줘서 좋다. 자신감이 생기는 거 같다. • 감정을 솔직히 말하고 친구들이 강점을 찾아주니 기분이 좋다. • 친구들이 나를 어떻게 생각하는지 알게 됨. • 친구들에게 칭찬을 들어 좋았다. • 내 마음을 더 잘 표현할 수 있을 거 같다. 강점 스티커로 하니 재미있다. • 내가 할 수 있는 일이 많다는 것을 알게 됨. 강점을 더 만들고 싶다. • 솔직하게 말할 수 있어서 좋다. • 나는 혼자 있는 게 좋다는 걸 알게 됨 • 표현을 잘 못해 아쉽다. • 친구들이 해주는 말들을 보니 나는 친구들에게 착한 사람이었다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 친구들에게 자신에게 긍정적인 표현을 함. • 고마워요. 나의 특징을 잘 살려줘서. • 나는 남들과 다른 아이디어가 많아. • 너무 스티커가 많이 붙여져서...기분이 좋아. 나는 마음이 따뜻하고 착한 **야. • 재밌었다. 다 재밌었다. 난 아는 게 많은 ***이에요. • 감동받았다. 다 좋은 말해줘서. • 감동받았다. 친구들이 나를 생각해줘서. • **가 아이들이 다 나간 자리를 혼자서 정리해서 대단했다. • **가 감정 표현해서 보기 좋았다.

7회기는 익히기단계로 들어가는 첫 회기이다. 친구 사이에서 대화하는 관계로 들어설 때 반드시 익혀야 할 경청과 공감은 게임활동을 통해 자연스럽게 익히도록 하는 게 목표이다. 이를 위해 덕싯이라는 시중의 보드게임을 활용하였다.

보드게임을 하게 되자 매우 적극적으로 참여하였고, 상대방의 마음을 예상하기 위해 언어 반응, 신체 반응 등을 유심히 살피며 상대방 입장에서 생각해 보는 것을 자연스럽게 먼저 시도하며 게임이 이어졌다. 간혹 상대방의 마음을 예측하지 못하는 집단원도 있었으나 몇몇 참여자들이 상황을 더 구체적으로 이해시키는 모습도 있었으며, 우려했던 공격이나 비난의 태도는 보이지 않았다.

참여자들은 보드게임에서 창의성을 보이는 한 참여자의 모습을 새로 보게 되었다는 보고들이 있어 다양한 활동에서 다양한 특성이 나올 수 있음을 절감했다. 참여자들의 프로그램 7회기의 경험보고서 및 지도자 관찰내용은 표 54와 같다.

표 54. 7회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용

회기	경험보고서	지도자관찰
7회기	<ul style="list-style-type: none"> • 보드게임을 하면서 친구 말을 열심히 듣고 친구들이 내 말을 들어주니 기분이 좋다. • 내가 친구들의 마음을 잘 알아주는 공감 왕이 되어서 뜻밖이다. • 보드게임으로 마음을 맞추어보니 신기하다. • 나와 다른 사람의 생각을 알 수 있다. • 점수계산이 헛갈려서 부끄러웠는데 **이가 친절하게 말해줘서 편해졌다. • 내가 스토리를 잘 만들어 게임이 재미있어지니 기분이 좋았다. • 친구들이 내 카드를 먼저 골라줘서 내가 공감을 잘 하는 거 같았다. • 그림카드로 여러 가지 이야기가 되 	<ul style="list-style-type: none"> • 카드 중에서 자기감정과 연결되는 카드를 고르고 이야기를 나누었을 때 같은 카드에서도 다른 이야기들이 나와 표현이 다양해진 모습임. • 친구의 감정을 잘 파악하는 **이는 자기감정을 알아주기를 바라는 태도가 두드러짐. • 보드게임을 하니 너무 재밌어요. 이것만 하고 싶다. • 모든 친구들이 같은 카드를 고르니 다같이 박수칩. • **이가 이야기꾼이 되어 관련 키워드를 제시할 때 창의적이면서도 예리해서 모두가 새로운 모습이라고 칭찬해줌.

회기	경험보고서	지도자관찰
	<ul style="list-style-type: none"> • 니 신기함. • 내가 친구를 이해하고 친구가 나를 이해한 것. 	

8회기에서는 화나는 감정과 원인을 탐색해보고 감정을 언어로 표현하기와 감정을 조절하는 방법을 알게 하는 것이 목표이다. 이를 위해 나를 화나게 하는 것들을 돌아가면서 이야기하면서 화나는 상황을 떠올리게 한 후 한 상황을 기준으로 자신의 화에 대한 강도, 감각, 표정, 소리, 행동 등에 대해 적어보게 해서 화 지도를 만들어 자신의 화를 관찰할 수 있도록 했다. 화가 잦아든 경험을 살펴보고 건강하고 안전하게 잦아들었던 방법을 친구들에게 나누게 하여 자신에게 맞는 방법을 선택할 수 있도록 하였다.

참여자들은 그동안 형성된 관계가 돈독해져서인지 자신의 화가 나는 상황과 그 때의 표현방법을 가감 없이 표현하였고, 내재화 경향의 집단원이나 외현화 경향의 집단원이나 실제 느끼는 화의 강도는 비슷했고 현재 감정의 표현 단어도 비슷했지만 당시 표출하는 상이한 방법들을 보면서 의아해하기도 했다. 친구들이 제안하는 화 조절방법에 대해서 유심히 듣고 선택하는 모습을 보였고 몇몇이 건강한 조절에 대해서 말하자 해보고 싶다고 보고하였다. 조절하는 연습을 새롭게 익힌 방법으로 할 때 조금 더 많이 연습할 수 있도록 하였다. 참여자들의 프로그램 8회기의 경험보고서 및 지도자 관찰내용은 표 55와 같다.

표 55. 8회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용

회기	경험보고서	지도자관찰
8회	<ul style="list-style-type: none"> • 감정조절 방법 알게 되어 도움 되고 할 수 있을 거 같다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 친구들 못나가게 막음. 친구들과 사이가 안좋아졌어요. 등 결과를 예측

회기	경험보고서	지도자관찰
기	<ul style="list-style-type: none"> • 화를 덜 낼 수 있겠다. • 화를 악마로 그린 게 재미있다. • 여러 가지 방법이 있다는 걸 알게 됨. • 내 말을 무시할 때 화 난다는 걸 알게 됨. • 화 조절하는 방법 배워서 써 먹고싶다. • 화를 다 털어내서 표현할 수 있어서 시원했다. • 내 마음을 조절할 수 있고 화 날 때 무엇을 어떻게 하는 지 알게 됨. • 화를 가라앉힐 수 있게 됨. • 친구의 화를 알게 되니 조심해야겠다. • 내가 많이 참았구나. 	<p>하게 하고 함께 들어서 결과가 좋은 것이 안전한 조절이라고 알려주니 잘 받아들임.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 화의 강도를 확인하는 것이 감정이 선명하게 전달되고 참여자들도 자신을 표현한 거 같아 그 자체로 감정 해소 효과가 보임. • 자신이 좋아하는 사람 좋아하는 장소를 말하는 참여자가 있어 좋은 분위기가 형성됨. • 부정적인 감정에서 공감대가 쉽게 형성되어 지도자보다 친구들 마음에 위로를 잘 해주고 평소 화를 잘 내서 비난을 받던 친**이가 공감적 위로를 받고 부드러워짐.

9회기에서는 좋은 친구가 되기 위해서 친구 간에 어떻게 대화하는지를 놀이를 통해 직접 익혀보는 것이 목표이다. 이를 위해 서로 다른 색종이를 나누어 주고 같은 색깔끼리 모으는 미션을 주는데, 처음엔 규칙 없이 무조건 빠르게 모으는 사람이 이기는 것으로 하고 두 번째는 참여자 간 대화법을 사용해 원하는 색종이를 모아오도록 하였다.

처음 색종이를 모을 때 평소의 의사소통방식대로 강요하거나 다가가기 어려워 주춤거리는 모습을 보이기도 했으나 평소의 대화보다 더욱 강요적인 조건을 걸었다. 놀이활동을 할 때와 대화방법을 간단히 익히고 대화를 쓰면서 놀이활동을 하면서 차이를 분명하게 파악하면서 익숙하게 활동을 하면서도 실제 쓰려면 익숙하지 않아 어색하다는 보고도 있었다. 활동 중 실제 갈등이 일어나 대화하기로 남은 시간을 활용했고 서로의 마음을 대화로 표현하는 실제 경험을 하게 되었다. 참여자들의 프로그램 9회기의 경험 보고서 및 지도자 관찰내용은 표 56과 같다.

표 56. 9회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용

회기	경험보고서	지도자관찰
9회기	<ul style="list-style-type: none"> • 솔직한 모습 마음이 도움이 됨. • 사과할 수 있게 됨. • 친구들이 사과를 해주니 나도 내 감정을 알게 됨. • 마음을 마음대로 털어놓을 수 있어 좋음. • 내가 친절하다는 걸 알았다. • 솔직하게 속마음을 말하게 되니 도움이 됨. • 친구를 이해하고 나도 이해받는 거 같다. 친구들과 대화해서 좋다. • 친구를 어떻게 위로해주는지 알았다. 위로해주고 싶다. • 나도 위로받고 싶은데 친구들과 비슷하다. • ‘나사감바’로 그 때 감정을 표현하니 좋다. • 친구가 무엇에 대해 기분 나빠하는지 알았다. • 대화하는 방법 알게 되어 좋다. • 친구를 보고 본받을 수 있어 좋다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 그림이 떨어져서 모르고 밟았어요. 라고 하는데 안믿어주니 찢어버리고 싶었는데 밟았어요라고 말함. • 찢지 않은 것은 다행이고 애써서 참았다는 것을 알아주니 화가 낮아짐. • 나는 이 상황이 답답하고 지금 화 풀고 활동을 하면 안될까. 나는 너희가 말다툼을 해서 슬퍼라고 전달하자 분위기가 정리됨. • 친구들이 너무 솔직해서 좋아요, 친구 전체에게 고마움. 전부 솔직하게 말해줘서라고 자기 표현을 그냥 함. • 좋아하는 사람, 사랑, 중요한 사람을 생각하면 화가 잦아들어요. • 좋아요. (뭐가 좋아) 기분이 좋아. • 색종이 달라고 그렇게 말할라하니 이상하다고 함. • **이가 이렇게 말하니 같이 놀 수 있겠어라고 노력하는 모습 격려함.

10회기에서는 친구관계에서 주장표현을 익히고 연습하는 것이 목표이다. 이를 위해 옆의 친구와 좋은 관계를 맺기 위해 반드시 필요한 기술들을 단순한 시연과 연습이 아니라 구체적인 상황을 통해 직접적으로 체험해 볼 수 있도록 하였다.

대인 간 관계거리를 알아보는 게임에서 자기 마음을 표현하면서도 신기하고 재밌게 참여하였다. 본 활동에서 자신이 더 필요로 하는 활동을 선택하게 했는데 자연스럽게 비슷한 성향의 집단원끼리 모이는 것을 확인했다. 평소 도움을 요청하지 못한 것도 그러한 상황이 아니었기 때문이고, 거절을 하지 못한 것도 그러한 상황이 아니었다는 것을 알게 되었다,

참여자들은 거절해도 된다, 도움을 요청할 사람이 생겼다 등의 보고가

있었다. 참여자들의 프로그램 10회기의 경험보고서 및 지도자 관찰내용은 표 57과 같다.

표 57. 10회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용

회기	경험보고서	지도자관찰
10회기	<ul style="list-style-type: none"> • 친구를 보고 본받을 수 있어 좋다. • 거절할 때 마음이 쿡쿡거렸다. • 강한 거절할 때 표정이 웃겼는데 참았다. • 내가 도움 요청하기를 안한다는 것을 알았다. • 도움요청을 할 때 어려운데 잘해보고싶다. • 부드러운 거절할 때 어떤지 떨렸는데 잘했다고 해서 안심된다. • 거절하면 친구가 마음이 아플 줄 알았는데 이제 말할 수 있겠다. 그래도 긴장된다. • 친구가 도와준다고 해서 든든하다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 샌드백 치기. 손 얹기 대신 후드모자 씌. 후드모자로 얼굴 덮기행동을 하는 **이를 지켜봄. • **가 거수하였으나 3명이라 안됨. **가 서운해 하는 것을 놓침. • 조용한 아이들끼리 주장하기 모듬으로, 떠들썩한 아이들끼리 도움 요청하기로 모임. • stop! go! 하니 친구가 더 이상 다가오지 않으니 뭔가 편해졌어요. • 나는 안 도와줘도 되는데.. • 난 없는데. 도움요청 할 곳이 잘 나오지 않음. 친구들과 지도자가 예를 들어줌.

11회기는 다지기로 들어가는 회기이다. 10회까지 배운 사회정서역량을 이용해서 참여자들이 학교생활에서 당면한 여러 가지 상황에서 발생할 수 있는 문제를 협력해서 해결해보고 프로그램을 마무리하는 것이다.

그림으로 된 상황카드를 활용해 자신이 뽑은 카드를 펼쳐보이고 어떤 상황인지 서로 얘기를 나눈 후에 그림 카드의 주인공이 되어 스스로 활용할 수 있는 사회정서역량을 선택하고 시연하였다. 역할극을 통해 호기심이 생기도록 하였고 흑기사 제도를 넣어 도움을 요청할 수 있도록 하였다. 사회정서역량이 무엇인지, 어떤 상황에서 내가 어떤 것을 활용할 수 있는지 시연해보면서 자신감이 높아졌고 문제상황을 해결상황으로 같이 만들어가는 모습을 보였다

참여자들은 실제 있었던 상황과 비슷하게 구체화시키며 재미있고 용기가

생겼다고 보고하였다. 친구가 이해하기 어려운 상황카드는 같이 이야기를 나눠주고, 어떻게 할지 모를 때 흑기사를 자처해서 다양한 시연을 함으로써 협력해서 좋았고 고맙다고 표현하였다. 참여자들의 프로그램 11회기의 경험보고서 및 지도자 관찰내용은 표 58과 같다.

표 58. 11회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용

회기	경험보고서	지도자관찰
11회기	<ul style="list-style-type: none"> • 친구를 잘 사귈 수 있을 거 같다. • 친구들과 이야기 나눌 수 있어 좋다. • 감정 설명을 더 쉽게 할 수 있게 되어 좋다. • 상황에 맞게 말하는 것을 알게 되었다. • 많이 변한 내가 뿌듯하다. • 친구들의 마음을 다스리는 기술 알게 되고 나만의 마음 다스리기 방법을 알게 됨. • 상황카드를 보고 기술을 선택하는 게 좋음. • 친구들이 내 이야기를 잘 들어주었다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 카드를 정리하는 친구가 몇명이었는데 도와줘라고 요청해서 같이 하는 모습을 보임. • 흑기사하니 해주는 것이 너무 뿌듯했어요. • 흑기사했는데 친구들이 한 거 아니라해서 서운했어요. • 두 모둠으로 나누어 했는데 집단초기보다 침착하고 협조적으로 진행하는 태도 보임.

12회기는 종결회기로 프로그램 하는 동안 나와 친구의 변화된 모습을 발견하고 표현하도록 하였다. 이를 위해 그동안의 프로그램을 돌아보고 변화된 나를 찾아보고 서로 격려하고 칭찬하는 말로 상장을 만들어 수여하게 하였다.

마지막 회기에서는 변화된 모습을 스스로 찾아봤으며 종결에 대한 아쉬움을 표현하였다. 참여자들이 자신의 변화를 찾는 것도 뿌듯하지만 친구들이 표현해 주는 변화에 더 관심이 많았고 즐거워하였으며, 변화와 프로그램에 대한 아쉬움을 보고했다. 참여자들의 프로그램 12회기의 경험보고서 및 지도자 관찰내용은 표 59와 같다.

표 59. 12회기 경험보고서 및 지도자 관찰내용

회기	경험보고서	지도자 관찰
12회기	<ul style="list-style-type: none"> • 친구를 잘 사귄 수 있을 거 같다. • 많이 변한 내가 뿌듯하다. • 솔직하게 말한 점 좋다. • 친구들이 내 이야기를 잘 들어주었다. 나는 재밌는 아이다라는 것을 알았다. • 친구가 느끼는 감정을 잘 알게 됨. • 사회정서역량을 알게 되어 좋다. • 나에 대해 많이 알게 되었다. • 화를 덜 내고 고민이 없어졌다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 사회정서역량 상장을 친구들에게 받으니 뭔가 잘 한 거 같다. • 상장을 받고 나서 목소리가 커지고 분명해짐. • 집단원간 서로 챙기는 모습과 친해진 모습에 응집력이 느껴짐.

앞에서 살펴 본 바와 같이 참여자들은 프로그램을 통해 자기인식, 자기관리, 사회적인식, 관계관리, 책임있는 의사결정 역량을 강화시켰다. 이렇게 경험한 사회정서역량 프로그램 실시 후의 변화모습을 알아보기 프로그램 종결 4주 후 간단한 개인 면담과 담임의 행동평가를 통해 변화모습을 확인하였다. 참여자들의 프로그램 종결 4주 후의 변화모습은 표 60과 같다.

표 60. 프로그램 종결 이후 변화모습

구분	진술 예문
참여자 1	개인 면담 <ul style="list-style-type: none"> • 화를 50%만 낼 수 있어요. • 인내심이 생기고 성격이 좋아졌다고 애들이 말해요. • **(참여자 4)이하고 점심시간마다 연못 앞에 가서 앉아서 얘기할 때가 좋아요.
	담임 평가 <ul style="list-style-type: none"> • 프로그램 이후 체육 반장이 되어 리더의 역할을 하면서 교실에서 안정감 찾아감. 간혹 표정과 목소리로 순간 표현을 하지만 손이 나가지 않고 순간 멈추고 조절하기 시작함. 같이 집단에 참여했던 참여자 4와 단짝이 되어 잘 지냄.
참여자 2	개인 면담 <ul style="list-style-type: none"> • 나는 용감해졌어요. 집중도 더 잘하고 학교에서 밥도 먹어요. • 내 마음 속 내가 변했어요. 친구들이 시끄럽게 하면 짜증이 났었는데 지금은 이해할 수 있게 되었어요. • 이제 혼자 그림 그리는 거 집에서 많이 하니깐 점심시간에는 애들이랑 딱지놀이해요. 내가 잘하니깐 이겨도 도로 줘요.

구분	진술 예문
<p>답임 평가</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 약 때문에 점심때 식당에 아예 안가고 고집을 부리거나 전담실 안가겠다고 고집을 부리던 것이 없어지고 식당에서 줄 서고 규칙을 지킴. 한 번씩 구석에 서서 고집을 피울 때가 있으나 조금만 기다리면 마음 정리하고 약속과 규칙을 지킴.
<p>참여자 3</p> <p>개인 면담</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 나에 대해 많이 알게 되었어요, • 감정 단어로 말할 수 있어요. 친구들과 대화가 더 잘 되는 거 같고 친절해진 거 같아요. 마음이 편해요. • 남자애들은 장난만 치니까 제가 참아주죠.
<p>답임 평가</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 참여자 2와 친한 친구가 되었고 이전보다 밝아짐, 자신의 마음을 다 드러내지는 않지만, 의견을 물었을 때 정적이 거의 없고, 몰라요~ 그냥요~가 줄어들. 털털하고 시원한 성격이 조금씩 드러남.
<p>참여자 4</p> <p>개인 면담</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 말도 많이 하고 친구들이 시끄럽다고 해요. • **(참여자1)이 하고 학교 같이 다니니까 좋아요. **이가 화내려고 할 때 내가 멈춰하면 숨 크게 쉬고 멈추고 해요. • 선생님이 니가 그렇게 말이 많구나 그래요.
<p>답임 평가</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 무기력한 모습에서 활기가 좀 보임, 스스로 우울증 치료 받아서 그렇다고 말함. 참여자 1과 친한 친구가 되었고. 조퇴 결석 줄어들. 웃는 모습 많이 보임.
<p>참여자 5</p> <p>개인 면담</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 친구하고 선생님에게 하고 싶은 말을 조금 할 수 있어요. 친구들과 선생님이 이제 잘 들어주니까 할 수 있어요. • 나는 머리쓰는 거 잘하니까 그런 거 많이 나오면 좋겠어요. • 내가 나쁜 아이인줄 알았는데 아닌 것도 알았어요.
<p>답임 평가</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램 진행 후 상담교사의 조언에 따라 억울해 하는 마음에 대해 먼저 알아준 뒤로 태도가 달라짐, 눈을 맞추고 과도한 칭찬받을 행동을 하기도 하지만 교사와 친구들에게 협조적인 태도와 행동이 많아짐.
<p>참여자 6</p> <p>개인 면담</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 활발해진 거 같아요. 자신감이 있어요. • 감정단어로 말할 수 있고 집중도 잘하고 발표도 잘 하는 나예요.
<p>답임 평가</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 시선이 자신에게 있다가 친구들에게로 돌려지고 경직된 웃음이 퍼지기 시작함. 친구들에게 자연스럽게 말을 걸기도 하고 친구가 말을 걸면 받아주는 모습이 늘어감.
<p>참여자 7</p> <p>개인 면담</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 친구 표정 보고 감정 알 수 있어요. • **(참여자10)하고 그랬는데 이제는 괜찮아요. 툭툭 치면서 놀자 할 때 안하고 싶다 말하고 그러면 장난치다가 가요. • 접때 놀 때는 진짜 재밌었어요.

구분	진술 예문	
	담임 평가	<ul style="list-style-type: none"> • 여전히 잘 웃고 지냄. 친구 간에도 평화롭게 지내고 싶어해서 갈등을 기피하지만 화가 나거나 거절하고 싶을 때 도움을 요청할 수 있다고 알려주고 안심시키니 간단한 자기표현은 하려고 하고 요청은 점점 줄어들고 있음.
참여자 8	개인 면담	<ul style="list-style-type: none"> • 친한 친구 되기 목표를 달성했어요. 친구들이 더 많이 생긴 거 같아요. 내가 인기 있어진 거 같고 친절해지고 있어요. • 화가 날 때도 있는데 빨리 괜찮아지고 눈물도 안나고 친구들이 나보고 물어주니까 빨리 괜찮아졌어요.
	담임 평가	<ul style="list-style-type: none"> • 적극적인 행동을 이전보다 자주 보임. 공부시간 집중도가 늘어 칭찬을 받고 더 신이 나서 열심히 함. 보건실 가는 횟수와 짜증의 횟수가 눈에 띄게 줄어듦.
참여자 9	개인 면담	<ul style="list-style-type: none"> • 마음이 좋아지고 행복해졌어요. • 지혜롭게 선택하는 거 같아요. 먼저 화해하자고 해요,
	담임 평가	<ul style="list-style-type: none"> • 여전히 순종적이나 최근 친해진 친구와 함께 다니며 명랑한 모습을 많이 보임. 친한친구와 다른 친구들 뒷담을 하기 시작하여 지켜봄.
참여자 10	개인 면담	<ul style="list-style-type: none"> • 모르겠어요. 괜찮아요. • 친구들이 내 말 안믿어줄 때 화가 나요. 친구들에게는 말 안하고 싶고 선생님에게 말하기로 약속했어요.
	담임 평가	<ul style="list-style-type: none"> • 여전히 소리를 내고 돌아다니는 등 수업시간 내내 집중하기는 어렵지만 담임교사와의 대화에서 감정 단어를 사용하기 시작함. 자신의 억울함을 들어주면 태도가 누그러짐.

이상, 프로그램 참여자들의 경험보고서와 지도자의 관찰을 통해 참여자의 회기별 활동모습을 살펴보았다. 실제 자신들의 문제 상황에서 배운 사회정서역량들을 적절하게 선택하고 해결해봄으로써 자신감이 높아졌고, 서로 이해하는 방식으로 바뀌어갔다. 또한 이러한 변화가 교실에서 유지되고 있는 모습으로 보인다. 사회정서역량을 활용하려는 의지가 유지되고 있으며, 각 역량들이 안정된 것으로 보인다. 이는 담임교사들과의 유기적인 연계를 하고 있는 것이 크게 작용한 것이기도 하다.

V. 논의

본 연구의 목적은 초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램 개발과 개발된 프로그램의 효과를 검증하는 데 있다. 본 연구에서 검증된 결과를 토대로 프로그램 개발에 관한 논의 후, 프로그램 효과를 논의하고자 한다.

1. 프로그램 개발에 관한 논의

본 연구 1의 목적은 초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램을 개발하는 것이다. 이를 위하여 선행연구에 대한 고찰, 대상자 설문조사, 전문가 설문조사 및 FGI를 통한 요구조사를 기반으로 초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램을 개발하였다.

본 장에서는 먼저 초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램의 개발 절차 및 내용 구성에 대한 논의를 하고자 한다. 이를 위해 천성문 등(2022)이 제시한 프로그램 개발 모형 단계인 기획, 요구분석, 구성, 예비연구, 실행, 평가의 6단계 과정에 따라 논의하자면 다음과 같다.

첫째, 기획단계에서 연구의 목적을 수립하고 그 목적을 달성하기 위한 관련 선행연구 분석을 통해 초등 고학년 부적응 학생을 선정하여 사회정서역량 강화를 위한 개입 타당성을 확보하였다.

먼저 초등 고학년 부적응 학생이 겪는 어려움과 특성을 확인하고 주요변인을 제시하였다. 이들은 학습을 할 수 있음에도 학업부진이 나타나는 학업적 특성, 또래와의 소통이 어렵고 공격행동을 보이거나 고립되는 사회적

특성, 정서기능의 저하로 의존, 위축 행동이나 누적된 불쾌함 형태를 보이는 정서적 특성들을 가지고 (김은경, 2005; 김지혜, 2023; 이영집, 2008) 학교장면에서 내, 외현화된 문제행동을 보인다. 이러한 부적응적 특성의 원인으로 개인 심리적 요인인 우울, 불안, 공격성을 확인(강유연, 2020; 선미숙, 2017; 심의보, 2015)하였고, 이를 완화시키는 보호요인 중 국내외에서 학령기 학생의 행동문제 예방 및 심리적 건강증진에 효과가 검증된 사회정서역량(김소영 등, 2018; 이선숙, 박종효, 2019; 김유리, 2022.02.16.)을 확인하였다.

또한 사회정서역량이 어떤 과정을 통하여 초등 고학년의 학교 부적응 문제를 극복할 것인지에 대한 개입과정을 모색하였다. 그 결과 정서교육을 포함한 사회정서역량 강화 프로그램을 개발하고자 하였다. 이는 사회정서역량의 구성은 정서와의 관련성이 높고(손경원, 이인재, 지준호, 한성구, 2010; 이지은, 2014), 아동기에서 청소년기 사이 발달적 통합을 돕기 위해 정서교육이 중요하다는 선행연구(고경희, 정여주, 2020; 최은실, 방희정, 2013; Goleman, 1995; Kuche & Greenbreg, 2001; Greenbreg et al., 1995)를 반영한 결과이다. 다음으로 3단계 예방모형을 적용해 2차 표적적 예방적 접근으로 사회정서역량 강화를 돕고자 하였다. 이는 1차 수준의 보편적 교육만으로는 이들의 어려움을 도와줄 수 없고, 3차 수준의 위기 학생들을 위한 교육에 집중할 때, 잠재적 부적응 학생들이 더 늘어날 수 있는 우려가 있기 때문에 학생의 요구수준에 따른 체계적 예방지원이 필요하다는 선행연구를 반영한 결과(신현숙, 2013; Merrell & Gueldner, 2010)이다. 따라서 고학년 부적응 학생을 대상으로 한 적합성을 확보하고, 부적응적 행동 문제를 예방하는 효과적인 방안으로서의 개입 타당성을 높였다고 할 수 있다.

둘째, 요구분석 단계에서는 초등 고학년 학생에 대한 설문조사, 초등 전

문상담교사에 대한 설문조사, 전문가 FGI를 통해 대상자와 전문가의 요구를 파악하였다.

대상자 요구조사에서 다수의 부적응 학생을 확보하기가 어렵고, 또한 낙인효과 등의 우려로 초등 고학년 일반 학생을 대상으로 실시하였다. 이를 통해 초등 고학년 학생들의 일반적인 학교생활관련 어려움을 통해 부적응 학생들의 어려움을 예측할 수 있었다. 이를 보완하기 위하여 초등 고학년 부적응 학생들을 일선에서 만나고 있는 초등전문상담교사대상 설문조사를 추가적으로 실시하였다. 이와 같이 대상자와 전문가의 요구조사를 통해 다음과 같은 결과를 확인할 수 있었다. 초등 고학년 부적응 학생의 특성으로 자기개념, 자기이해 부족, 낮은 자존감, 또래 및 교사와의 관계갈등, 내, 외현화된 행동문제 등이 기존의 선행연구(김혜숙, 황매향, 2009; 부경희, 2009; 오익수, 2009; 정수정, 오익수, 2010)들과 동일하게 확인되었다.

또한 프로그램 구성 및 개입방향으로 프로그램 초기 관계형성과 동기형성, 긍정적인 자기개념을 가질 수 있는 활동구성, 학교 내 지지체계인 또래관계 형성을 돕는 활동구성, 대상에 맞는 사회정서역량의 활동 선별, 상담교사와의 수용적 상호작용, 매체 및 체험 활동 중심의 개입 등으로 분석되었다. 이는 실제 현장과 선행 연구(김다솔, 2019; 김지혜, 2023; 김현정, 2020; 박지영, 2020; 손경원, 2008; 심의보, 2015; 여동주, 2017; 조은희, 2017)간의 일치함을 확인하였을 뿐만 아니라 선행연구의 내용보다 구체적인 요구를 파악하였다고 볼 수 있다.

셋째, 구성단계에서는 문헌고찰과 요구조사에서 확인된 사항에 따라 프로그램의 목표를 설정하고 프로그램을 구성한 후 프로그램 타당도 검증을 받았다. 초등 고학년 부적응학생의 사회정서역량 강화 프로그램은 선행연구된 문헌 고찰(CASEL, 2013; Greenberg & Kusche, 1993; Merrell & Gueldner, 2010)을 통해 준비하기, 이해하기, 익히기, 다지기의 4단계의 변화

원리를 확정하였다. 또한 사회정서역량과 하위기술들은 각 나라의 문화적 특수성이 반영(손경원, 2008)되기 때문에 우리나라 실정에 맞고 초등 고학년 부적응 학생에 필요한 기술을 문헌고찰(신현숙 등, 2019; 백예은, 박지연, 2020; Elias et al., 2008; Payton et al., 2000)과 요구조사를 통해 선별하여 구성하였다.

이렇게 구성된 예비 프로그램은 내용타당도 검증을 통해 평가 및 피드백을 받아 수정 보완하는 과정을 거쳤다. 전문가의 내용타당도 검증결과 대표성, 명확성, 포괄성에서 평균 4.75이상으로 적합하다는 평가를 받았다. 이는 초등 고학년 부적응 학생을 대상으로 개발된 사회정서역량 강화 프로그램의 유용성을 확인하고 안정성을 확보하였다고 할 수 있다.

넷째, 예비연구 단계에서는 구성된 프로그램을 시범적으로 실시하고 그 결과를 토대로 수정 보완하였다. 예비연구 시 참여자들의 피드백에서 확인한 주요사항은 대상 집단에게 프로그램 내용이 적절한지, 운영에 있어 어려움과 문제점이 없는지를 확인하였다. 또한, 예비 프로그램 실시 후 참여자들의 평가를 바탕으로 프로그램 활동 회기 수, 활동내용, 적용 방식, 회기 배열 등을 수정·보완하여 최종 프로그램을 구성하였다. 따라서 프로그램 실시의 오류를 줄이고 본 프로그램의 객관성을 유지시킴으로써 최종 프로그램 구성의 타당성을 확보하고 프로그램의 완성도를 높일 수 있었다.

다섯째, 실행 단계 및 평가 단계로 확정된 프로그램을 실시한 후 프로그램의 효과를 양적 분석과 내용 분석을 통해 효과성을 입증하였다. 본 프로그램에서는 양적 분석의 한계를 보완하기 위하여 대상자 행동 관찰을 위한 보조 진행자의 관찰보고서, 경험보고서, 최종 프로그램 만족도 평가, 추후 개인면담과 담임교사 행동평가를 통해 내용 분석을 병행하였다. 초등학생을 대상으로 한 선행연구에서 대기통제집단을 설정하지 못했거나(김아름, 박지연, 2015; 김은정 등, 2015) 추후검사를 실시하지 않아 프로그램의 효

과의 지속성을 파악하지 못하거나(권영웅, 2011; 김은정 등, 2015; 김아름, 박지연, 2015), 소감문만으로 내용 분석을 한 연구들이 다수 있었다. 본 연구에서는 체계적인 실험절차를 거쳐 양적 효과 검증을 하였을 뿐만 아니라, 프로그램 중 행동관찰을 집중적으로 진행하였고, 추후 담임교사의 평가를 병행하여 초등 고학년 부적응 학생들의 구체적인 반응과 치료적 요인들에 대해 심층적으로 이해하고자 하였다.

이상의 논의를 종합하면, 본 연구에서 개발한 프로그램은 천성문 등(2022)의 개발 모형에 따라 프로그램 개발 절차, 내용 및 방법 등이 적절하게 구성되었고 참여자의 특성을 반영하여 효과적으로 운영되었으므로 본 프로그램의 개발 절차 및 내용 구성은 적절하다고 할 수 있다. 또한, 본 연구는 기존의 사회정서역량 강화 프로그램 개발과 몇 가지 차별성을 가지는데 이를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 문헌고찰을 통하여 초등 고학년 부적응 아동의 어려움을 돕기 위한 구체적인 개입 방향을 제시하였다. 정서의 중요성을 고려한 사회정서역량 개입 방향과 3단계 예방모형에서 2차 포적적 예방전략을 적용함으로써 2차 수준에 해당하는 대상에 대한 개입의 유용성을 높였다.

둘째, 초등 전문교사들의 요구조사 및 초등 상담 전문가들의 FGI를 통하여 프로그램 구성의 타당성을 확보하고, 참여자들의 변화가 용이하도록 구성하였다. 보다 생생하고 현장감 있는 개입 방안 및 운영방안을 적용하여 초등 고학년 부적응 학생들의 참여 동기와 변화의지를 높일 수 있었다.

셋째, 교내 전문상담교사가 교내 보편적 예방교육프로그램과 차별화된 프로그램을 운영하여 학교적응에 조금 더 어려움을 겪는 학생들에게 구체적인 지원을 할 수 있는 지침서를 마련하였다.

마지막으로, 본 연구에서 개발한 프로그램을 통하여 초등 고학년 부적응 학생의 모든 어려움이 극복될 수 있는 것은 아니지만 프로그램 지도자인

전문상담교사가 교내 Wee 클래스를 통해 사회정서역량을 실천하고 보완할 수 있기 때문에 단기 프로그램의 제한점을 넘어설 수 있다는 데 의의가 있다.

2. 프로그램 효과 검증에 관한 논의

본 연구 2의 목적은 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램 효과를 검증하는 것이다. 실험집단과 대기통제집단을 대상으로 사전·사후·추후 검사를 통해 검증된 사회정서역량, 우울, 불안, 공격성 수준의 효과를 논의하자면 다음과 같다.

첫째, 사회정서역량 강화 프로그램은 초등 고학년 부적응학생의 사회정서역량 수준을 향상시키는 데 효과가 있었다. 즉, 사회정서역량 강화 프로그램에 참여한 실험집단이 대기통제집단에 비하여 사회정서역량 수준 전체와 하위영역 모두에서 효과가 높은 것으로 확인되었다.

사회정서역량 강화 프로그램을 실시한 실험집단의 효과를 구체적으로 살펴보면, 사회정서역량 수준의 모든 하위영역 즉, 자기인식, 자기관리, 사회적인식, 관계관리, 책임있는 의사결정에서 검사 시기 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 사후와 추후의 집단 간 차이에서도 모든 하위영역에서 사후검사와 추후검사에서 대기통제집단에 비해 실험집단이 효과가 있는 것으로 나타났다. 프로그램의 효과가 추후까지 영향을 미치고 있음을 보여 주므로 사회정서역량 강화 프로그램이 실험집단의 사회정서역량 수준 향상에 효과적이었음이 확인되었다. 이러한 결과는 기존의 다양한 사회정서학습 프로그램이 학생들의 사회정서역량을 길러준다는 선행 연구(김동일 등, 2021; 김은정 등, 2015; 이승현, 이승호, 2019; 임은경, 2019; Greenberg et al., 1995; Merrell et al., 2008)들과 일치한다. 또한 심각한 부적응 학생

과 정서행동 장애 학생 대상으로 사회정서적 성과를 가져왔다는 연구(권영웅, 2011; 김아름, 박지연, 2015; Crean & Johnson, 2013; Durlak et al., 2011; Merrell et al., 2008) 들과 맥락을 같이 한다.

프로그램 실시 후 사회정서역량 수준이 향상될 수 있었던 구체적인 내용을 살펴보면 다음과 같다. 본 사회정서역량 강화 프로그램에 다섯 가지 하위요인을 위한 활동을 배치하고, 현장전문가 요구조사에서 문헌고찰을 통해 확인한 사회정서역량의 하위기술(신현숙 등, 2019; 백예은, 박지연, 2020; Elias et al., 2008; Payton et al., 2000) 중 초등 고학년 부적응 학생에 필요한 기술들을 선별하였으며, 2단계 표적적 예방 전략 (Marell & Gueldner, 2010)을 적용하였다. 그 결과 단순한 회기 목표와 세분화된 활동구성, 소집단 활용 역할 연습, 다르게 해보기를 통한 연습기회 제공, 지도자의 즉각 피드백과 성장 저금통 통한 강화제공, 교내 Wee클래스를 활용한 연습 공간 마련 등을 프로그램에 적용한 것이 이러한 결과를 가져왔을 것이다.

하위영역별로 살펴보면, 먼저 자기인식에 대해 실험집단이 검사 시기 간에 통계적으로 유의미하였고 사후검사와 추후검사에서 대기통제집단에 비해 효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 자기인식에서 유의하지 못한 효과를 보고한 김은정 등(2015)과, 자기존중감에서 유의한 효과를 보지 못한 권영웅(2011)의 연구결과와 다르다. 김은정 등(2015)의 연구에서는 동양 문화권의 감정 억제 경향으로 우리나라 학생들이 상대적으로 감정 인식 능력이 부족하기 때문에 보다 풍부한 활동구성이 필요하다고 하였다. 권영웅(2011)의 연구에서는 정서역량보다는 사회적 기술함양에 초점을 둔 Strong Kids 프로그램을 재구성하여 중재하였기 때문에 정서이해 활동이 소홀하여 이러한 결과를 가져왔을 것으로 예상할 수 있다. 이에 본 연구는 정서이해 중심으로 자기인식 관련 활동을 풍부하게 구성하였기 때문에 효

과를 본 것으로 예측할 수 있으며, 이는 사회정서역량 프로그램이 긍정적인 자아상 형성에 도움이 된다는 다수의 보고(송화연, 2015; Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017)들과 같은 맥락이다.

본 프로그램에서 구조화된 활동을 통해 초등 고학년 부적응 학생에 필요한 자기인식에 해당되는 기술인 정서를 인식하고 명명하기 그리고 표현하기를 단계별로 제공한 것이 자기인식역량을 높이는 성과로 나타날 수 있었다. 특히 참여자들은 자기 몸과 표정 등에서 느끼고 드러나는 정서에 관련된 신호를 알아차리면서 정서를 체험적으로 탐색하였다. 그리고 초등용 감정단어 카드를 활용한 게임형식의 단어교육과 미술 매체를 활용한 정서표현 활동이 참여자의 저항을 낮추고 자연스럽게 활동에 몰입하도록 도와준 것으로 보인다. 또한 매 회기 자신의 감정나누기를 통해 정서를 인식하고 표현하기를 반복하였다. 이러한 정서이해 과정을 통해 자연스럽게 자신을 이해하게 되었고, 이를 기반으로 자기만의 특성과 친구들이 알려주는 강점 목록을 통해 자신에 대한 긍정적인 태도를 가질 수 있었기 때문이라 볼 수 있다.

사회정서역량의 하위영역 중, 두 번째 자기관리에 대해 실험집단이 검사 시기 간에 통계적으로 유의미하였고 사후검사와 추후검사에서 대기통제집단에 비해 효과가 있는 것으로 나타났다. 이는 정서가 자신과 타인의 정보를 제공한다는 점에서 정서를 제대로 인식해야 정서를 조절할 수 있기 때문(손경원 등, 2010)에 자기인식의 효과에 의한 당연한 결과로 보인다. 한편, 정서조절을 포함한 자기관리 역량은 사회적 관계로 나아갈 수 있는 조건이기도 하지만, 반대로 질 높은 관계로부터 영향을 받는 발달의 산물이 되기도 한다(손경원 등, 2010). 따라서 프로그램 지도자인 상담교사가 참여자와의 질 높은 관계를 형성한 것이 참여자들의 자기관리 역량의 강화에 한 요인임을 예측해 볼 수 있다.

본 프로그램에서 구조화된 활동을 통해 초등 고학년 부적응 학생에 필요한 자기관리에 해당되는 기술인 정서관리, 긍정적 목표 기술하기를 제공한 것이 자기관리역량을 높이는 성과로 나타날 수 있었다. 특히 사회정서역량 다섯 가지를 초등학생 수준에 맞는 쉽고 재미있는 문구로 바꿔 제시한 뒤, 자신이 학교에서 가장 되고 싶은 모습을 선택하여 프로그램의 목표로 서술하게 한 활동이 프로그램 참여 동기를 직접적으로 증진시키는 계기가 되었고, 자신의 부정적인 감정을 드러내거나 드러내지 못하거나 느끼는 강도는 같음을 확인하고 각자의 표현방식과 그에 따라오는 결과를 돌아보면서 자연스럽게 찾아드는 경험을 찾아 안전한 정서조절 방법을 찾도록 한 활동이 자기관리 요인을 높이는 효과를 가져온 것으로 볼 수 있다.

사회정서역량의 하위영역 중 세 번째 사회적인식에 대해 실험집단이 검사 시기 간에 통계적으로 유의미하였고 사후검사와 추후검사에서 대기통제집단에 비해 효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 김은정 등(2015), 이승현, 이승호(2019), 김동일 등(2021)의 연구와 일치하며, 사회정서기능 중 공감영역에서 유의한 효과를 본 권영웅(2011), 임은경(2019)의 연구결과와 같은 맥락이라 할 수 있다.

사회적인식은 다른 사람의 관점에서 바라보고 그에 대한 공감 능력을 갖는 것, 다양화된 인간에 대한 이해, 타인에 대한 건강하고 적절한 존중을 포함한다(김동일 등, 2021). 본 프로그램에서는 자기인식과 사회적인식을 구분하지 않고 이해하기 단계에 포괄적으로 구성하여 자기인식과 사회적인식을 함께 촉진하는 활동들과 집단 간의 상호작용을 통한 긍정적 자아상 확립을 주제로 하는 활동들에 통합적으로 반영되어 있다. 그 중 초등 고학년 부적응 학생에 필요한 사회적인식에 해당되는 기술인 다른 사람의 감정을 알 수 있는 단서 확인하기, 친구 배려하기를 통해 참가자들 간의 상호작용이 일어나도록 한 것이 사회적인식역량을 높이는 성과로 나타날 수 있

었다. 이는 신체놀이를 통한 친밀감 증진 활동, 타인의 정서를 예측하기 위해서 단서를 찾아보는 놀이활동, 친구들이 쓴 상황에 예상되는 감정을 같이 표현해보고 확인하는 활동, 성장저금통을 위해 친구를 격려하는 활동, 경청과 공감 보드게임 활동들에서 상호작용을 통해 감정을 조절하고, 효과적으로 표현하고, 협력하는 태도를 연습할 수 있는 기회가 제공되었기 때문이라 볼 수 있다.

사회정서역량의 하위영역 중 네 번째 관계관리에 대해 실험집단이 검사시기 간에 통계적으로 유의미하였고 사후검사와 추후검사에서 대기통제집단에 비해 효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 사회정서역량 관련 프로그램들이 사회적 기술과 친사회적 행동에 효과가 있다는 다수의 연구결과(권영웅, 2011; 김동일 등, 2021; 김은정 등, 2015; Sklad et al., 2012)와도 일치한다.

본 프로그램에서 구조화된 활동을 통해 초등 고학년 부적응 학생에 필요한 관계관리에 해당되는 기술인 친구를 사귀고 유지하는 방법 즉, 경청과 공감 익히기, 대화하기, 주장하기를 제공한 것이 관계관리역량을 높이는 성과로 나타날 수 있었다. 이는 친밀감 증진 회기 시 협력미션 활동을 통해 참여자들이 가장 적극적으로 상호작용을 하며 긍정적인 관계의 기반을 만들었고, 경청과 공감을 위한 보드게임 활동을 하면서 관계기술을 자연스럽게 익힐 수 있었기 때문이다. 또한 색종이를 모으는 미션으로 대화화기를 제시하자 어색하지만 미션 수행을 통해 부드럽게 대화하면서 좋은 결과를 가져온다는 것을 습득할 수 있었다. 마지막으로 도움 요청이 더 필요한 참여자와 거절하기가 더 필요한 참여자로 나누어 자기가 곤란했던 상황을 되짚어 재연하기를 통해 연습효과를 높일 수 있었기 때문이다. 특히, 친구들에게 자신이 본 강점을 전달하기도 하고 전달받기도 하면서 감사함을 느꼈고, 매회기 친구를 격려하면 성장저금통에 넣을 톱톱이를 차곡차곡 모으는

활동을 통해 주고받은 긍정적인 정서 경험이 관계기술을 오래 유지할 수 있는 바탕이 되었을 것이다.

지금까지 살펴본 사회정서역량의 하위요인들 즉, 자기인식 및 자기관리와 사회인식 및 관계관리는 서로 분리된 것이 아니라 긴밀히 연결되어 있다. 이렇게 볼 때 자신을 명확히 이해하는 것은 서로 다름을 이해하기 위한 바탕이 되어 사회성 향상에 도움이 되고, 또한 긍정적인 사회적 관계 경험은 자신에 대한 긍정적이고 수용적인 태도를 강화하여 자아의 성장을 촉진(권성혜, 2016)하게 된다. 따라서 본 프로그램에서 자기인식과 사회적 인식을 구분하지 않고 이해하기 단계에 포괄적으로 구성하고 자기관리와 관계관리를 익히기 단계에 포괄적으로 구성하여 통합적으로 활동에 반영한 것이 집단 내 유기적 상호작용에 의하여 동시에 향상되는 결과를 얻게 된 것으로 보인다.

사회정서역량의 하위요인 중 마지막, 책임있는 의사결정에 대해 실험집단이 검사 시기 간에 통계적으로 유의미하였고 사후검사와 추후검사에서 대기통제집단에 비해 효과가 있는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 정서를 이해하지 못한 채 합리적으로 문제를 해결할 수 없고 정서의 충동적 성격을 조절하지 않고는 책임있는 의사결정이 될 수 없다는 연구(손경원 등, 2010)를 뒷받침해주는 결과이다.

본 프로그램에서 구조화된 활동을 통해 초등 고학년 부적응 학생에 필요한 책임있는 의사결정에 해당되는 기술인 간단한 선택과 결정을 할 수 있는 범위를 한정해 제공한 것이 책임있는 의사결정역량을 높이는 성과로 나타날 수 있었다. 다섯 가지 사회정서역량은 개인이 자신에게 주어진 개인적·사회적 과업을 성공적으로 수행하는 데 필요한 것이다. 따라서 책임있는 의사결정역량은 앞선 네 가지 역량을 종합적으로 활용하여 자신과 타인에게 모두 이로운 결정을 내리는 것이다. 이에 그림 카드로 상황을 제시하

고 다 같이 이 상황을 예측한 후 이 상황에서 자신이 활용할 수 있는 사회 정서역량을 한 가지 선택하고 시연하게 하였다. 또한 흑기사 찬스를 두어 도움을 요청하고 제공할 수 있었으며, 실제 생활장면에서 배운 역량들을 확인하고 활용하도록 한 것이 각자가 사회정서 활용에 작은 성취감을 느끼고 자신감을 가지게 된 것이 효과를 가져온 것으로 보인다.

둘째, 사회정서역량 강화 프로그램은 초등 고학년 부적응학생의 우울, 불안, 공격성 수준을 감소시키는 데 효과가 있었다. 즉, 사회정서역량 강화 프로그램에 참여한 실험집단이 대기통제집단에 비하여 우울, 불안, 공격성 수준이 감소된 것으로 확인되었다. 이와 같은 결과는 사회정서학습의 효과로 정서적 고통의 감소를 제시한 연구결과(Durlak, 2011; Bolar, Lawrence, 2021)들과 같은 맥락이다.

사회정서역량 강화 프로그램을 실시한 실험집단의 효과를 구체적으로 살펴보면, 우울이 각 수준에서 검사 시기 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 사후와 추후의 집단 간 차이에서도 대기통제집단에 비해 실험집단이 효과가 있는 것으로 나타났다. 프로그램의 효과가 추후까지 영향을 미치고 있음을 보여주므로 사회정서역량 강화 프로그램이 실험집단의 우울 수준 감소에 효과적이었음이 확인되었다. 이와 같은 결과는 부정 정서 감소와 내재화 증상감소 효과를 보인 연구의 결과(권영웅, 2011; 이선숙, 박종효, 2019; Merrell et al., 2008)들과 같은 맥락이다. 또한 사회정서역량이 높을수록 우울 수준은 감소한다고 보고한 연구결과(강유연, 2020)와 일치한다.

프로그램 실시 후 우울 수준이 감소된 구체적인 내용을 살펴보면, 본 프로그램의 구조화된 활동을 통해 교사와의 안전한 상호작용 경험 및 또래와의 긍정적인 상호작용 경험으로 소속감과 유대감을 느끼게 되었고, 다양한 정서를 인식하고 표현함으로써 부정 정서를 해소하고 조절하도록 한 것이

우울의 감소 효과를 높일 수 있었다. 이는 정서 언어가 혼란스러운 내적 정서를 적절히 명명화하게 함으로써 정서적 안정감을 가진다는 연구결과(박지선 등, 2008; 최은실, 방희정, 2013; 홍주현, 심은정, 2013)를 지지하며, 긍정적인 정서조절 활동들은 우울을 감소시킨다는 연구결과(이선희, 2022)와 일치한다.

다음으로 사회정서역량 강화 프로그램을 실시한 실험집단의 불안에 대한 효과를 구체적으로 살펴보면, 각 수준에서 검사 시기 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 사후와 추후의 집단 간 차이에서도 대기통제집단에 비해 실험집단이 효과가 있는 것으로 나타났다. 프로그램의 효과가 추후까지 영향을 미치고 있음을 보여주므로 사회정서역량 강화 프로그램이 실험집단의 불안 수준 감소에 효과적이었음이 확인되었다. 이와 같은 결과는 부정 정서 감소와 내재화 증상감소 효과를 보호한 연구의 결과(권영웅, 2011; 이선숙, 박종효, 2019; Merrell et al., 2008)들과 같은 맥락이며 사회성을 향상시키면 불안이 감소된다는 연구결과(박미래, 2017)와 일치한다.

먼저 프로그램 실시 후 불안 수준이 감소된 구체적인 내용을 살펴보면, 신체놀이, 미술활동을 통한 이완경험, 자신의 기분 표현하기, 다른 사람의 정서를 이해하는 단서찾기, 정서조절과 문제해결을 위한 대안행동 연습하기, 협업과 상호작용을 통한 긍정사고증진 경험 등이 불안 감소효과를 높일 수 있었다. 이는 감정, 사고, 행동은 서로 연결되어 있어 한 가지라도 바뀌면 따라 긍정적으로 바뀌기 때문에 또래와의 상호작용 속에서 정서와 사회성 기술을 연습하고 대처하도록 한 것이 긍정적인 결과를 가져온 것으로 보인다. 따라서 정서행동, 정서중심 치료, 미술치료가 불안을 감소시킨다는 연구결과(김명옥, 2021; 김진안, 2012, 이선희, 2022; 최민정, 2016)와 맥을 같이한다.

마지막으로 사회정서역량 강화 프로그램을 실시한 실험집단의 공격성에

대한 효과를 구체적으로 살펴보면, 각 수준에서 검사 시기 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 사후와 추후의 집단 간 차이에서도 대기통제집단에 비해 실험집단이 효과가 있는 것으로 나타났다. 프로그램의 효과가 추후까지 영향을 미치고 있음을 보여주므로 사회정서역량 강화 프로그램이 실험집단의 공격성 수준 감소에 효과적이었음이 확인되었다. 이와 같은 결과는 사회정서역량이 높을수록 공격성이 감소함을 보고한 연구(강유연, 2020)와 정서를 조절하고 타인을 공감하는 것이 공격성과 유의한 상관이 있었다는 선행 연구들(김정미, 2009; 최은선, 권혜수, 2013; 한유진, 2004; 홍명숙, 어주경, 2013)을 뒷받침해주는 결과이다

프로그램 실시 후 공격성 수준이 감소된 구체적인 내용을 살펴보면, 본 프로그램의 구조화된 활동을 통해 억압된 정서를 쉽고 편안하게 표현을 할 수 있도록 한 것, 강점 찾기 활동에서 친구들이 건네는 긍정적인 표현들을 듣고 자신에 대한 긍정적인 측면을 수용하도록 도운 것이 긍정적인 효과를 가져온 것으로 보인다. 이는 정서인식과 표현을 통해 친구들을 자연스럽게 이해하게 되기 때문으로, 자신의 정서를 알아차리지 못한다면 자신의 정서를 다룰 수가 없기 때문에(한유진 등, 2019) 사회정서역량의 자기인식 요인은 초등 고학년 부적응 학생의 공격성과 같은 문제행동을 예방하고 조절하는 중요한 요인이기 때문이다.

공격성의 하위영역 중 행동적 공격성은 실험집단이 검사 시기 간에 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났으며, 구체적인 결과에서 사전점수에 비해 추후점수가 높으나 사후점수는 사전점수와 추후점수에 비해 차이가 없는 것으로 확인되었다. 이와 같은 결과는 사회정서역량 프로그램 실시 후 외현화 증상은 낮아졌으나 유의한 효과를 보지 못했다는 연구결과(권영웅, 2011; 이선숙, 박종효, 2019)와 일부 일치한다. 초등학생을 대상으로 한 권영웅과 본 연구결과에서 사후 결과에 유의한 효과를 보지 못한 것은

초등학생의 발달 특성상 행동적 공격성이 우세한 것(이은아, 천성문, 2013)과 관련된 것으로 예측해볼 수 있다. 그러나 추후 점수에서 효과가 나타난 것은 즉각적인 효과를 가진 것이 아니라 프로그램을 통한 효과를 실제 생활에서 반영해보며 점차적으로 효과성이 증가한 결과라고 할 수 있다. 이는 프로그램 이후 지도자와 참여자의 관계가 지속되고, 동시에 참여자들의 담임교사와도 상호피드백을 통해 해당 학생의 적응을 돕기 위한 노력들이 유지되고 있기 때문으로 보인다.

이상의 연구 내용을 종합하여 볼 때 본 연구는 다음과 같은 의의가 있다.

첫째, 초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 프로그램을 체계적인 개발 절차에 따라 개발하고 사회정서역량의 하위영역까지 효과를 확인했다는 점에서 의의가 있다. 사회정서역량 프로그램은 부적응 학생들을 대상으로 사회정서적 유능감을 높이고 문제행동을 감소시킬 수 있는 예방적 중재 프로그램이다. 최근 사회정서역량 다섯 가지를 기반으로 적용된 연구가 시작되고 있으나 본 연구는 초등 고학년 부적응 학생들을 대상으로 신뢰로운 개발 절차에 따라 다섯 가지 사회정서역량을 구성하고 그 효과를 확인한 것에서 의의가 있다. 본 프로그램은 사회정서역량에 대한 가치를 집단적으로 공유하고 자기와 타인에 대한 인식과 이해를, 나아가 서로의 관계 형성과 또래문화에 변화를 줄 것이다.

둘째, 프로그램 개발 시 실제 현장의 실태와 요구를 바탕으로 개발된 구조화된 활동들이 구성되어 전문상담교사의 학생지원 프로그램의 지침서를 마련했다는 데 의의가 있다. 교내 상담전문가로서의 전문상담교사의 전문성을 살려 초등학교 부적응을 학생을 위한 표적적 예방프로그램을 실시한다면 비록 학기 초 단기 프로그램으로 실시될지라도 학생들의 사회정서적 유능성을 발달시키고 부정적 정서·행동 문제를 예방하여 학습발달과 학교

적응에도 긍정적 결과가 따를 것으로 기대된다. 특히 코로나19 이후 학교에서 3단계 예방원리에 따른 다층적 예방시스템을 마련하는데 좋은 시도가 될 것으로 보인다.

이상의 연구결과로 본 연구의 제한점과 향후 연구를 위한 과제를 제안하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 B시에 소재한 A초등학교 4-6학년 20명을 대상으로 이루어진 연구로써 전 초등 고학년 부적응 학생을 대상으로 연구결과를 일반화하기에는 한계가 있다. 그러므로 후속 연구에서는 다양한 지역에서 적용해 볼 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 프로그램의 구성된 하위기술들을 우리나라 교육현실과 초등 고학년 부적응 학생의 발달 특성에 맞게 선별하였지만 일반화하기에는 한계가 있다. 사회정서역량의 문화적 보편성과 특수성을 동시에 받아들여 다섯 가지 사회정서역량의 개념은 수용하고 역량을 강화시키기 위한 하위기술들은 17명의 초등전문상담교사와 7명의 상담전문가의 의견을 반영했으나 단순한 의견반영에 그쳤다. 그러므로 후속 연구에서는 전국 단위의 초등전문상담교사를 대상으로 델파이 연구를 통해 선별한 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 일반 학교의 사정을 고려하여 단기프로그램으로 진행한 연구로 효과 검증은 학술적 의미가 있으나, 후속 연구에서는 사회정서발달의 특성을 고려하여 장기적으로 실시되어 효과 검증이 엄격하게 될 필요가 있다.

넷째, 본 연구는 문제행동특성 또는 임상 수준에 따른 프로그램의 효과를 통제하지 못했다. 후속 연구에서는 내, 외현화 문제행동으로 구분하거나, 학습수준이나 진단치료 여부를 고려하여 임상수준에 따른 연구결과의 차이를 파악할 필요가 있다.

다섯째, 본 연구는 부적응적 특성이 드러나기 시작하는 초등 고학년 부

적응 학생을 선별하였으나 부적응적 특성의 종류, 심각성 정도를 고려하지 못했다. 따라서 후속연구에서는 적절한 선별 척도를 사용하고, 다른 방식으로 적절한 개입으로 접근할 필요가 있다.



참 고 문 헌

- 강유연 (2020). **한국 초기 청소년의 사회정서역량이 우울과 공격성에 미치는 영향에서 사회적 지지의 매개**. 한양대학교 석사학위논문.
- 고경희, 정여주 (2020). 국내 초등학생 정서조절 연구의 동향과 제언: 학술지 연구를 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 20(9), 1-20.
- 고국영, 김은정, 이상수 (2015). 초등교사의 사회정서역량이 학습자의 사회정서역량, 공동체의식, 학급분위기에 미치는 영향. **한국교원교육연구**, 32(4), 219-239.
- 고영희 (2013). **초등학교 고학년의 사춘기 초기 적응을 위한 교육과정기준 개발 연구**. 고려대학교 박사학위논문.
- 곽상은, 김춘경 (2013). 애착, 비공식낙인, 공격성이 청소년비행에 미치는 영향: 경로분석을 중심으로. **미래청소년학회지**, 10(1), 77-95.
- 교육부a (2022.9.6.). 2022년 1차 학교폭력 실태조사 결과 발표. 교육부.
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=020402&opType=N&boardSeq=92500>
- 교육부b (2022.8.30.). 2022년 교육기본통계조사 결과 발표.
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=020402&opType=N&boardSeq=92429>
- 교육부c (2022.2.24.). 교육회복 종합방안 안내자료. 교육부.
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=316&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=0302&opType=N&boardSeq=90774>
- 구본용, 유제민 (2003). 중퇴에 관한 위험 및 보호 요인의 신경망 모형. **한국심리학회지: 건강**, 8(1), 133-146.
- 권석만 (2000). **우울증**. 서울: 학지사.
- 권성혜 (2016). 대학생을 위한 대인관계증진 집단상담 프로그램 사례 연구 - 자기

- 탐색 및 이해: 자아개념, 자기의식, 자기수용, 정서자각 및 표현 -. **청소년 행동연구**, 21, 53-68.
- 권수정 (2019). **자기표현 향상 및 공격성 감소를 위한 싹점토 활용 미술활동 프로그램 개발과 효과**. 단국대학교 박사학위논문.
- 권영웅 (2011). **사회정서학습프로그램이 사회정서적 성과와 학교적응에 미치는 효과**. 경상대학교 박사학위논문.
- 권정윤, 조혜영, 장민영 (2018). 학령기 아동의 학교생활적응이 우울에 미치는 중 단적 영향: 교사관계 및 학교규칙을 중심으로. **국제유아교육**, 24(S) 73-93.
- 김광수 (2016). 인성교육 실현을 위한 학교상담의 역할과 과제. **초등상담연구**, 2016(S), 579-601.
- 김다솔 (2019) **학교부적응 청소년 대상 집단상담 프로그램 효과에 대한 메타분석**. 경북대학교 석사학위논문.
- 김동일, 우예영, 박찬훈, 한다솜 (2021). 사회정서학습 기반 중학생 인성 집단프로그램 효과성 검증. **교육심리연구**, 35(3), 463-488.
- 김미경 (2015). **어린이를 위한 비폭력 대화**. 서울: 우리학교.
- 김미애 (2021). **긍정심리치료와 감정코칭을 통합한 모-자 집단상담 프로그램 개발 및 검증: 학교부적응 아동을 중심으로**. 대구대학교 박사학위논문.
- 김명옥 (2021). **긍정심리증진 프로그램이 지역아동센터 아동의 불안 감소와 심리적 안녕감에 미치는 영향**. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김민정 (2019). 청소년 문제행동과 부정적 또래관계의 상호영향관계: 부모 양육태도 수준에 따른 다집단 분석. **미래사회복지연구**, 10(1), 107-138.
- 김선미 (2014). **아동의 거부민감성과 공격성의 관계에서 정서인식과 표현 능력의 매개효과**. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김선옥 (2011). **학교부적응 청소년을 위한 집단미술치료 효과 메타분석**. 대구대학교 재활과학대학원 석사학위논문.
- 김성아, 최진아 (2011). 아동이 지각한 부·모의 언어적 공격성과 또래관계에 관한 연구. **놀이치료연구**, 15(1), 17-28.

- 김소영, 김현지, 이상수 (2018). 사회정서역량과 회복탄력성이 학교 적응과 부적응에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 18(18), 477-494.
- 김시원, 전순영 (2016). 집단미술치료가 학교 부적응 아동의 정서지능 및 학교생활 적응에 미치는 효과. **예술과 인간**, 2(2), 1-24.
- 김시형, 이동훈, 최준섭, 이도영 (2018). 청소년의 학교적응과 우울, 불안의 관계에서 모와 부애착의 조절효과. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 30(4), 1301-1326.
- 김아름, 박지연 (2015). 긍정적 사회, 정서 함양 프로그램이 다문화 가정 정서, 행동장애 위험아동의 정서능력과 사회성 기술에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 27(4), 511-534.
- 김영숙, 조한익 (2015). 학교생활적응, 학업성취도 및 주관적 안녕감의 종단적 인과관계와 성별에 따른 차이분석. **교육심리연구**, 29(4), 845-871.
- 김영애 (2016). **또래상담 프로그램이 학교생활 부적응 아동의 자아존중감과 의사소통에 미치는 효과**. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영춘 (2016). 아동의 부정적 정서, 우울과 공격성과의 관계. **예술인문사회융합멀티미디어논문지**, 6(10), 317-327.
- 김영행 (2011). **학교부적응 청소년을 위한 '학교안전통합시스템(Wee Project)' 운영실태 및 만족도에 관한 연구**. 한국교원대학교 교육정책전문대학원 석사학위논문.
- 김용래 (2000). 학교학습동기척도(A)와 학교적응척도(B)의 타당화 및 두 척도 변인간의 관계분석. **교육연구논총**, (17), 3-37.
- 김유미 (2007). **부적응 아동의 자아존중감 향상을 위한 미술치료 단일사례연구**. 동국대학교 문화예술대학원 석사학위논문.
- 김유리 (2022.02.16.). 학생 사회정서역량 강화를 위한 심리지원정책 발전 방안. 서울특별시교육청교육연구정보원.
<https://www.serii.re.kr/fus/MI00000000000000555/board/BO00000254/ctgynone/view0010v.do>
- 김윤경 (2020). **사회정서학습 이론과 실제**. 고양: 다봄교육.

- 김은경 (2005). **청소년의 리더십 생활기술과 학교적응유연성과의 관계 분석**. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 김은정, 김춘화, 이상수 (2015). 사회정서학습 프로그램이 초등학생들의 사회·정서 능력과 공동체의식 개선에 주는 의미 탐색. **교육방법연구**, 27(4), 511-534.
- 김정미 (2009). 고교생의 공감, 또래영향력, 사회적 지지와 공격성과의 관계. **교육학연구**, 47(1), 49-72.
- 김종필 (2007). **사회변동에 따른 학교부적응 요인과 실태분석을 통한 대응 방안 연구**. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지혜 (2023). **Berkeley 퍼펫 인터뷰에 나타난 학교 부적응 아동의 자기 인식 연구**. 명지대학교 박사학위논문.
- 김진안 (2012). **모래놀이치료를 활용한 독서치료 프로그램이 아동의 불안과 자아개념에 미치는 영향**. 명지대학교 석사학위논문.
- 김진화. (2001). **평생교육 프로그램개발론**. 서울: 교육과학사.
- 김진화, 정지웅 (1997). **사회교육 프로그램 개발의 이론과 실제**. 서울: 교육과학사.
- 김창대 (2002). 몰입(Flow) 이론을 적용한 진로상담모형. **청소년상담연구**, 10(1), 5-30.
- 김창대, 김형수, 신을진, 이상희, 최한나 (2022). **상담 및 심리교육 프로그램 개발과 평가**. 서울: 학지사.
- 김초록, 강충열 (2014). 초등학교 아동에게 '6학년이 된다는 것'의 의미. **초등교육연구**, 21(1), 51-69.
- 김춘경, 이수연, 최용용 (2005). 우울 및 자살 개입 프로그램이 아동의 우울 및 자살에 미치는 효과. **정서·행동장애연구**, 21(1), 169-191.
- 김택호 (2004). **희망과 삶의 의미가 청소년의 탄력성에 미치는 영향**. 한양대학교 박사학위논문.
- 김택호, 조한익, 서미 (2005) 청소년 탄력성집단과 부적응집단에 따른 이점 발견(Benefit-Finding)의 차이. **상담학연구**, 6(2), 515-529.

- 김현수 (2020). **코로나로 아이들이 잃은 것들**. 서울: 텐스토리.
- 김현정 (2012). 오르프 음악치료가 학교부적응 초등학생의 사회성 및 자기조절력에 미치는 영향. **음악교육공학**, 15, 73-86.
- 김현정 (2020). **학교부적응 아동의 정서인식, 표현력 향상 콜라주 미술치료 프로그램 개발 및 평가**. 평택대학교 박사학위논문.
- 김혜경 (2008). **학교부적응 청소년을 위한 이야기치료 프로그램개발**. 서울여자대학교 박사학위논문.
- 김혜숙, 황매향 (2009). 초등학생 문제행동 체크리스트 개발 연구. **초등교육연구**, 22(2), 123-138.
- 김효진 (2014). **집단미술활동이 초등학생의 학교부적응 감소와 자아탄력성 향상에 미치는 효과**. 전남대학교 석사학위논문.
- 남혜진, 박승희 (2019). 특수학교 기반 사회정서학습이 지적장애 학생의 사회정서 지식, 사회정서기술, 및 또래 간 상호작용에 미친 영향. **특수교육학연구**, 54(2), 95-127.
- 도승이 (2015). 사회정서학습 측면에서 인성교육과 인성의 측정. **교육심리연구**, 29(4), 719-735.
- 문명현, 이윤주 (2016). 청소년의 우울/불안, 공격성과 학업성취의 중단관계: 자아존중감의 매개효과. **청소년학연구**, 23(6), 175-200.
- 문상미, 황순영 (2018). PATHS프로그램이 중등도 지적장애 초등학생의 정서인식과 사회적 유능성에 미치는 효과. **특수교육연구**, 27(1), 275-312.
- 문주희 (2019). **초기 청소년의 자아존중감, 또래애착, 학교생활적응의 중단적 구조관계**. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 민하영 (2014). 학령기 아동의 자아통제와 충동성이 또래관계에 미치는 영향. **한국 아동심리치료학회지**, 9(2), 83-97.
- 박미래 (2017). **미술치료가 불안장애 아동의 불안 감소 및 사회성 향상에 미치는 효과**. 신라대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 박병선, 배성우, 박경진, 서미경, 김혜지 (2017). 청소년의 또래애착, 사회적 위축, 우울, 학교생활적응 간의 구조적 관계분석. **보건사회연구**, 37(2), 72-101.

- 박성연, 강지훈 (2005). 남·여 아동의 정서조절 능력 및 공격성과 학교생활 적응간의 관계. **아동학회지**, 26(1), 1-14.
- 박아칭 (2006). **성격발달심리의 이해**. 서울: 교육과학사.
- 박완석, 김창석 (2012). 초등학생의 인터넷 중독이 충동성과 학교생활 적응에 미치는 영향. **한국지능시스템학회논문지**, 22(2), 232-238.
- 박인우. (1996). 학교교육에 있어서 구성주의 교수원리의 실현 매체로서 인터넷 고찰. **교육공학연구**, 12(2), 81-99.
- 박장환 (1996). **공업고등학교 학생의 학교생활 부적응과 관련된 요인분석**. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박지선, 김인석, 현명호, 유재학 (2008). 정서자각 결함, 정서표현에 대한 양가감정이 신체화, 우울, 스트레스 경험빈도에 미치는 영향. **한국심리학회지: 건강**, 13(3), 571-581.
- 박지영. (2020). **학교 부적응 아동의 또래 관계 향상을 위한 인성강화 집단미술 치료프로그램 개발 및 효과 검증**. 웨스트민스터신학대학원대학교. 박사학위논문.
- 박현숙 (2022). **느린 학습자 정서 사회성 훈련 프로그램**. 학지사: 서울.
- 박현아 (2013). **아동의 또래 거부민감성과 또래관계문제와의 관계에서 우울의 매개효과**, 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박현영, 채수은 (2022). 국내 사회정서학습(SEL) 프로그램 효과에 관한 메타분석. **인간발달연구**, 29(1), 79-100.
- 백예은, 박지연 (2020). 초등학교 고학년 학생의 사회정서역량척도 개발 및 타당화. **정서·행동장애연구**, 36(3), 185-210.
- 변창진 (1994). **프로그램 개발**. 대구: 흥익출판사.
- 부경희 (2009). 교사용 초등학생 학교적응척도 개발 및 타당화 연구. **초등교육연구**, 22(4), 185-205.
- 서덕희 (2014). 결혼이주여성의 자녀양육의 어려움에 대한 종단적 사례연구: 학력에 따른 아버투스와 문화접변 전략을 중심으로. **2014년 한국교육사회학회 학술대회 발표 자료집(pp. 55-81)**. 전남: 한국교육사회학회.

- 서유진 (2017). **초등학생의 공격성, 사회적유능감, 불안 및 학급규준이 또래 괴롭힘 참여 역할행동에 미치는 영향**. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 선미숙 (2017). **초등학생의 학교부적응에 영향을 미치는 학교요인 분석**. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 소선숙, 송민경, 김청송 (2010). 청소년이 지각한 부모양육행동과 학교적응이 우울에 미치는 영향. **청소년학연구**, 17(3), 1-23.
- 소승희 (2016). **영화의 이미지를 활용한 집단미술치료가 학교부적응 아동의 또래관계에 미치는 영향**. 원광대학교 보건의학대학원 석사학위논문.
- 손경원 (2008). 학교폭력예방을 위한 사회 규범적 접근. **도덕윤리과교육**, 26, 101-124.
- 손경원, 이인재 (2009). 청소년 일탈행동 예방을 위한 사회정서학습의 특징과 교육적 함의. **윤리교육연구**, 19, 169-199.
- 손경원, 이인재, 지준호, 한성구 (2010). 초등학생의 인성함양을 위한 사회정서적 기술 교육프로그램 개발연구-정서인식 및 정서관리 기술함양 능력을 중심으로. **동양고전연구**, (38), 331-366.
- 손지아, 김선희 (2017). 청소년기 우울과 비행의 중단적 관계: 부모, 또래 및 교사요인의 영향. **2017년 한국청소년시설환경학회 학술대회 자료집(pp. 147-148)**. 서울: 한국청소년시설환경학회.
- 송동호, 하은혜, 오욱진, 고광범, 류영민 (2008). 소화기 불안장애의 인지행동치료 효과. **소아청소년정신의학**, 19(3), 182-189.
- 송명자 (2008). **발달심리학**. 서울: 학지사.
- 송해선, 백용매 (2013). 경제적 궁핍 청소년의 우울-불안이 학교생활 부적응에 미치는 영향. 물질적 정서적 지원의 조절효과. **청소년학연구**, 20(12), 23-42.
- 송화연 (2015). **남자 중학생의 자아존중감과 사회성에 대한 사회정서학습 프로그램의 효과**. 제주대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 신성희 (2002). **학령기 아동의 우울과 건강상태에 관한 연구**. 경희대학교 석사학위논문.
- 신윤희 (2008). **초등학생들의 문제행동과 관련 요인 연구**. 대구대학교 박사학위

논문.

- 신현숙 (2011). 학업수월성 지향 학교에서 사회정서학습의 필요성과 지속가능성에 관한 고찰. **한국심리학회지: 학교**, 8(2), 175-197.
- 신현숙, 박용재, 박주희, 류정희. (2006). 교사보고형 초등학생 학교적응행동 평정척도의 개발과 타당도 검증. **한국심리학회지: 학교**, 3(2), 1-26.
- 신현숙 (2013). 교과수업과 연계한 학급단위의 사회정서학습: 사회정서적 유능성과 학교관련 성과에 미치는 효과. **한국심리학회지: 학교**, 10(1), 83-110.
- 신현숙, 김선미, 류정희, 박주희, 배민영, 이은성, 강금주 (2019). **초등학생을 위한 사회정서학습프로그램**. 서울: 학지사..
- 심의보 (2015). **학교 부적응에 관련된 변인의 메타분석: 유발변인과 억제변인을 중심으로**. 고려대학교 박사학위논문.
- 안윤정, 현진희 (2015). 청소년의 우울 및 가족기능이 학교적응에 미치는 영향: 성별차이를 중심으로. **학교사회복지**, 0(31), 111-135.
- 안희수 (2021). **합리적정서행동치료(REBT)기반 집단치료 프로그램이 아동의 불안과 자아존중감에 미치는 영향**. 제주대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 여동주 (2017). **집단미술치료가 학교부적응 아동의 정서지능 및 학교생활적응에 미치는 효과**. 대구대학교 석사학위논문.
- 염동문, 이재경 (2019). 지역아동센터 이용아동의 학교적응 변화유형과 예측요인에 대한 종단적 연구. **청소년문화포럼**, (60), 29-55.
- 염정원, 조한익 (2016). 청소년의 외현화, 내재화 문제행동과 학교생활적응의 종단적인 인과관계 분석. **교육심리연구**, 30(1), 195-223.
- 염철현 (2012). 미국 초·중등학생의 「학업적, 사회적, 감성적 능력 함양을 위한 학습법」 소개 및 한국교육에 주는 시사점(현안보고 OR 2012-01-4). 한국교육개발원.
- https://nkis.re.kr/researchReport_view.do?otpId=B09002700022539#none
- 오경자, 김은정 (1992). 발달적 관점에서 본 아동 및 청소년기 우울증상. **소아청소년정신의학**, 3(1), 117-128.

- 오귀화 (2003). **초등학생의 학교적응과 우울성향과의 관계**. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오승환 (2009). 청소년의 학교 부적응 영향요인: 위험요인에 대한 학교 보호요인의 매개효과 분석을 중심으로. **청소년복지연구**, 11(1), 161-181.
- 오익수 (2009). 교사 보고형 초등학생 학교적응행동 평정 척도 개발. **상담학연구**, 10(4), 2421-2436.
- 우연경, 최정순, 김경령, 노연경 (2021). 코로나19 시기 경험에 따른 초·중학생의 사회정서역량 특성 [2021 KICE 이슈페이퍼](ORM 2021-40-16). 교육과정평가원. <https://kice.re.kr/resrchBoard/view.do?seq=817&s=kice&m=030102>
- 우채영 (2016). 사회정서학습(SEL)의 교육적 의의. **청소년학연구**, 23(3), 163-185.
- 유다미, 안도희 (2015). 청소년들의 관계성(교사-학생), 정서조절 및 학습모습 간의 관계. **열린교육연구**, 23(3), 219-239.
- 유효숙 (2018). **청소년 학교부적응의 원인과 영향에 대한 연구**. 인하대학교 박사학위논문.
- 윤지영 (2022). **계슈탈트 집단 미술치료가 내재화 문제를 가진 학교부적응 청소년에 미치는 효과**. 한양대학교 박사학위논문.
- 윤해림, 박지연 (2017). 사회·정서학습 프로그램이 장애형제를 둔 초등학생의 자아개념, 사회적 행동, 부모와의 의사소통에 미치는 효과. **한국청소년연구**, 28(2), 5-33.
- 이경상 (2011). 청소년 학교부적응의 종단적 변화의 영향요인. **청소년학연구**, 18(12), 131-155.
- 이경희 (2013). **미술치료프로그램이 학교부적응 초등학생의 사회성 향상에 미치는 영향**. 창원대학교 석사학위논문.
- 이국향 (2020). **심리운동 기반 해결중심가족상담 모델 기반 및 효과: 학교부적응 아동을 대상으로**. 우석대학교 박사학위논문.
- 이미나 (2011). **집단치료놀이 프로그램이 학교생활 부적응 아동의 학교생활 적응과 자기조절능력 향상에 미치는 효과**. 덕성여자대학교 석사학위논문.
- 이미영 (2011). **불안장애 아동을 위한 아동CBT집단과 아동CBT집단-모CBT**

집단 간의 효과 비교. 명지대학교 박사학위논문.

- 이병환, 강대구 (2014). 일반논문: 중고등학교 학생들의 학교부적응 행동 요인 분석. **교육문화연구**, 20(3), 125-148.
- 이상수 (2018). 대학생들의 성취정서와 사회정서역량 간 관계. **학습자중심교과교육연구**, 18(23), 929-952.
- 이신숙 (2018). **사회정서학습 프로그램의 개발과 효과 평가: 일반고등학교를 중심으로**. 건국대학교 박사학위논문.
- 이신숙, 박종효(2019). 사회정서학습 프로그램이 일반고등학교 여학생의 정신건강에 미치는 효과. **상담학연구**, 20(5), 311-332.
- 이선희 (2022). **미술치료가 다문화가정 아동의 주의집중 및 우울행동에 미치는 영향**. 신라대학교 상담치료대학원 석사학위논문.
- 이세나, 이영석 (2000). 유아를 위한 친사회적 프로그램이 유아의 우정개념과 공감 능력에 미치는 영향. **아동학회지**, 21(2), 147-156.
- 이숙영, 이윤주, 정혜선 (2002). 메타분석을 통한 부모교육프로그램의 효과연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 14(3), 637-653.
- 이순배, 김민정 (2014). 아동발달의 부정적 영향을 미치는 정서적 결함요인 탐색에 관한 연구. **산업융합연구**, 12(2), 24-38.
- 이순희, 허만세 (2018). 청소년의 스트레스 및 우울이 자해행동에 미치는 영향에서 자기통제력의 조절효과. **청소년복지연구**, 23(1), 211-236.
- 이승현, 이승호 (2019). 마음챙김 기반 사회정서학습 프로그램이 초등학생의 사회정서역량향상에 미치는 효과. **인문사회** 21, 10(6), 379-394.
- 이신숙 (2008). **집단미술치료가 새터민 아동의 우울에 미치는 효과**. 평택대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 이아영, 김유미 (2015). 정서조절 프로그램이 아동의 분노 및 공격성에 미치는 영향. **초등상담연구**, 14(4), 519-536.
- 이영애 (2018). **모래상자치료 사례에 나타난 영웅의 여정**. 원광대학교 석사학위논문.
- 이영애, 정현희 (2017). 아동학대경험이 학교적응에 미치는 영향: 사회적 위축, 우

- 우울 및 공격성의 다중매개. **청소년학연구**, 24(6), 53-79.
- 이영은 (2021). **코로나 19로 인한 초등학생의 온라인 개학 경험에 대한 합의적 질적 연구**. 청주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이영점. (2008). **정서지능 향상 프로그램이 학교 부적응아의 학교생활 적응 및 사회성 향상에 미치는 효과**. 대구대학교 석사학위논문.
- 이유리 (2014). **불안장애 아동을 위한 인지행동치료와 마음챙김인지치료의 효과 비교**. 명지대학교 박사학위논문.
- 이은아, 천성문 (2013). 초등학생용 공격성 척도 개발 및 타당화. **한국심리학회지 상담 및 심리치료**, 25(3), 477-495.
- 이지연, 정익중 (2016). 청소년기 친사회적 행동과 반사회적 행동 간 상호적 영향 관계. **학교사회복지**, 0(33), 75-93.
- 이지은 (2014). **사회정서학습의 도덕교육적 함의 연구**. 서울대학교 석사학위논문.
- 이지현 (2015). 학교부적응에 영향을 미치는 학생 개인 및 학교 수준 요인: 위계적 선형모형분석. **청소년학연구**, 22(7), 151-177.
- 이태현 (2004). 초등학생의 우울성향, 비합리적 신념, 학교적응의 관계. **초등상담연구**, 3(1), 223-245.
- 이혜순, 옥지원 (2012). 청소년의 가족기능과 우울이 충동성에 미치는 영향. **기본간호학회지**, 19(3), 374-382.
- 이혜경, 김현주. (2007). 청소년의 학교생활 부적응에 관한 연구 경향 분석. **청소년시설환경**, 5(2), 29-42.
- 이현정, 홍상환(2016). 아동의 내현적 자기애, 우울, 사회적 지지와 또래관계문제. **초등상담연구**, 15(2), 121-140.
- 이현진, 심교린 (2018). 청소년의 음악감상에서 음악사용 기분조절전략과 학교적응과의 관계: 자기 정서인식을 매개변인으로. **한국예술치료학회지**, 18(2), 183-196.
- 임선아 (2015). 아동학대 피해가 심리사회적 적응을 매개하여 비행행동에 미치는 영향. **한국아동복지학**, (50), 85-108.
- 임양화 (1989). **우울한 아동의 귀인유형**. 연세대학교 석사학위논문.

- 임은경 (2019). **사회정서학습 프로그램인 Strong Kids가 초등학생의 사회정서적 역량과 또래지원에 미치는 효과**. 신라대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임자연 (2012). **사회·정서학습 집단상담 프로그램이 초등학생의 인성지능과 학습효능감에 미치는 영향**. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 임진희, 방명애 (2016). 도덕과와 연계한 사회정서학습 프로그램이 초등 정서·행동장애 위험학생의 수업참여도와 비장애 학생의 정서지능에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 32(1), 191-211.
- 장향심, 조한익 (2022). 초등학생의 열등감, 사회적 위축 및 학교부적응의 관계에서 자아회복력의 조절된 매개효과. **아동교육**, 31(4), 179-201.
- 장현정, 김희규 (2009). 사회적 관심증진 짝놀이 프로그램이 초등학교 아동의 공격성 및 대인관계 문제해결에 미치는 효과. **특수아동교육연구**, 11(1), 1-24.
- 전혜진 (2014). **학령기 아동의 정서인식·표현능력과 학교적응유연성이 또래관계에 미치는 영향**. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 정수정, 오익수 (2010). 초등학생을 위한 학교 부적응척도 개발 및 타당화. **초등상담연구**, 9(2), 163-173.
- 정영숙. (2014). **초등학교 부적응 학생을 위한 진로 집단상담 프로그램 개발 및 효과**. 인제대학교 박사학위논문.
- 정영심 (2000). **자기지각 및 사회적 지지가 우울에 미치는 영향**. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정옥분 (2018). **아동발달의 이해**(제3판). 서울: 학지사.
- 정창우 (2013). 사회정서학습의 이론 체계와 도덕교육적 함의. **도덕윤리과교육**, (38), 153-172.
- 정혜진, 조성제 (2020). 청소년이 지각한 사회불안이 또래 관계 및 자아존중감에 미치는 영향. **아시아태평양융합연구교류논문지**, 6(7), 133-141.
- 제은경 (2013). **어머니의 완벽주의 성향이 초등학생 자녀의 불안에 미치는 영향: 자녀의 완벽주의 성향의 매개효과**. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 조수정, 도현심 (2018). 학령 후기 아동의 학교적응 척도의 개발 및 타당화. **아동학회지**, 39(2), 95-111.
- 조수철, 이영식 (1990). 한국형 소아우울척도의 개발. **신경정신의학**, 29(4), 943-956.
- 조수철, 최진숙 (1989). 한국형 소아의 상태·특성불안척도의 개발. **서울의대 정신의학**, 14(3), 150-157.
- 조윤영 (2020). 부모의 방임 및 학대와 학교적응의 종단적 관계 연구: 자아탄력성, 사회적 위축, 우울의 매개효과. **청소년문화포럼**, (64), 171-197.
- 조은희 (2017). 음악치료가 학교부적응 아동의 자아존중감 및 자기표현능력에 미치는 효과. 대전대학교 보건의료대학원 석사학위논문.
- 주유빈 (2019). 사회·정서학습의 사회적 관계 함양 프로그램이 초등학생의 또래 관계에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 주정옥 (2010). 통합예술치료 프로그램이 문제행동 아동의 정서에 미치는 효과 : 우울, 불안, 정서지능, 행복감을 중심으로. 원광대학교 박사학위논문.
- 차주영 (2019). 색채를 활용한 미술치료가 불안정애착아동의 대인관계불안과 위축에 미치는 영향. 건국대학교 예술디자인대학원 석사학위논문.
- 채민 (2013). 재활음악치료 프로그램이 학교부적응 초등학생의 우울에 미치는 효과. **한국재활음악치료학회지**, 1(1), 29-45.
- 천성문, 함경애, 박명숙, 김동원 (2022). 집단상담의 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 최미경 (2013). 청소년의 진로성숙도 및 불안과 학교적응간의 관계. **아동학회지**, 34(4), 65-81.
- 최미영 (2019). 초등학생의 사회정서적 유능성 발달을 위한 음악교과 사회정서학습 프로그램의 효과. **음악교수법연구**, 20(1), 153-178.
- 최민정 (2016). 음악상담 프로그램이 아동의 불안과 심리적 안녕감에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 최선희, 김희수 (2006). 아동의 비행행동에 영향을 미치는 생태체계적 요인들의 다차원 상호작용. **한국아동복지학**, (21), 233-258.
- 최수빈, 유미숙 (2019). 후기 아동기 학교적응 변화에 대한 부모 방임과 학대 경향

- 성의 동시 및 지연효과. **한국심리학회지: 학교**, 16(1), 1-15.
- 최용은 (2021). **모래상자치료가 아동의 우울 감소와 집중력향상에 미치는 효과 - 한부모가정중심으로**. 송원대학교 휴먼산업대학원 석사학위논문.
- 최윤경 (2012). **부모 간 갈등에 대한 아동의 대처행동이 우울에 미치는 영향**. 성균관대학교 석사학위논문.
- 최은선, 권해수 (2013). 대학생의 성인애착과 정서조절능력의 관계에서 거부민감성의 매개효과. **청소년시설환경**, 11(4), 123-132.
- 최은실, 방희정 (2013). 정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램의 효과 연구. **한국심리학회지:발달**, 26(1), 17-39.
- 최은지, 신태섭 (2020). 청소년이 지각한 학급풍토와 내재화, 외현화 문제행동과의 관계: 사회정서역량의 매개효과. **교육과학연구**, 51(3), 193-217.
- 최주진 (2018). **정서중심 집단상담 프로그램이 아동의 불안과 심리적 안녕감에 미치는 효과**. 서울교육대학교 석사학위논문.
- 최진숙, 조수철 (1990). 소아 불안의 측정: Reliability and Validity of Revised Children's Manifest Anxiety Scale RCMAS의 신뢰도와 타당도 검사. **신경정신의학**, 29(3), 691-702.
- 한수정 (2021). 초등학생의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인- 자아존중감의 매개 효과를 중심으로. **문화와 융합**, 43(6), 595-618.
- 한우진, 김현지, 명이, 이상수 (2019). 중등학교 학생의 사회정서역량과 성취정서 간 관계. **열린교육연구**, 27(1), 95-118.
- 한유진 (2004). 아동의 정서조절 동기 및 정서조절 능력과 행동문제. **대한가정학회지**, 42(3), 66-78.
- 한정아 (2017). 정서문제 프로파일의 잠재적 변화와 학교생활적응과의 관계. **교육평가연구**, 30(3), 495-519.
- 한혜원, 이정민 (2021). 초등학교 전문상담교사가 인식한 코로나19에 따른 학생들의 어려움과 비대면 상담 장벽에 관한 탐색적 연구. **교사교육연구**, 60(1), 51-66.
- 허재홍 (2014). 정서억제가 주관적 안녕감과 대인관계에 미치는 영향: 경험 회피의

- 중재효과. **상담학연구**, 15(2), 595-608.
- 홍명숙, 어주경 (2013). 중학생의 성별에 따라 자기에, 공감능력, 자존감이 공격성에 미치는 영향. **상담학연구**, 14(6), 3911-3928.
- 홍정아, 박승희 (2014). 협동학습을 통한 사회정서학습 프로그램이 통합학급 학생들의 정서지능과 또래지원에 미친 영향. **특수교육학연구**, 49(2), 213-239.
- 홍주현, 심은정 (2013). 정서인식의 명확성과 청소년의 정신건강: 정서조절곤란의 매개효과. **한국심리학회지: 일반**, 32(1), 195-212.
- 홍혜강 (2021). **놀이를 활용한 표현적 글쓰기 프로그램이 아동의 분노 및 우울 감소에 미치는 효과**. 서울교육전문대학원 석사학위논문.
- 황혜영, 김수윤 (2023). 초등학교 교사들이 인식한 코로나19가 초등학교의 사회정서역량에 미친 영향과 극복과제. **한국가족복지학**, 28(1), 1-25.
- 황희련 (2003). **학교부적응 아동의 유형별 행동특성과 그 원인**. 창원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 14(2), 133-154.
- Barbe, W. B. (1963). *The exceptional child*. Los Angeles, CA: The Center for Applied Research in Education.
- Barlow, D. H. (2004). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York, NY: Guilford press.
- Bayer, J. K., Ukoumunne, O. C., Lucas, N., Wake, M., Scalzo, K., Nicholson J. M. (2011). Risk factors for childhood mental health symptoms: National longitudinal study of australian children. *Pediatrics*, 128(4), 865 - 879.
- Beck, A. T. (1967). *Depression Inventory*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Beck, A. T. (1977). *Cognitive therapy and emotional disorder*. New York,

NY: International University Press.

- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Bolar, Lawrence V. (2021). *I'm not mad i'm just in my feelings: Study guide: Social and emotional similarities that connect and predict past, present, and future outcomes*. Bloomington, IN: Authorhouse.
- Bryant, F. B. (2003). Savoring beliefs inventory(SBI): A scale for measuring beliefs about savouring. *Journal of Mental Health, 12*(2), 175-196.
- CASEL, C. (2013). *Casel guide: Effective social and emotional learning programs-preschool and elementary school edition..* Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- CASEL, C. (2015). *Casel guide: Effective socials and emotional learning programs-middle and highschool edition*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Chiles, J. A., Miller, M. L., & Cox, G. B. (1980). Depression in an adolescent delinquent population. *Arch Gen Psychiatry, 37*(10), 1179-1184.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg(Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 779 - 862). NJ: Wiley & Sons.
- Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., & Smith, K. D. (1994). Expressive control during a disappointment: Variations related to preschoolers' behavior problems. *Developmental Psychology, 30*(6), 835 - 846.
- Collie, R.J., Martin, A.J., & Frydenberg, E. (2017). Social and emotional learning: A brief overview and issues relevant to australia and the asia-pacific. In Frydenberg, E., Martin, A., & Collie, R(Eds.), *Social and emotional learning in australia and the asia-pacific*(pp. 1-3). SG: Springer.

- Cowen, E. L. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American Journal of Community Psychology, 22*(2), 149-179.
- Crean, H. F., & Johnson, D. B. (2013). Promoting alternative thinking strategies(PATHS) and elementary school aged children's aggression: Result from a cluster randomized trial. *American Journal of Community Psychology, 52*(2), 56-72.
- David, G. Myers. (2022). **마이어스의 심리학개론**(제13판)[*Psychology(Thirteenth Edition)*]. (신현정, 김비아 공역). 서울: 시그마프레스(원전은 2007년 출판).
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28*(2), 67-91.
- Dusenbury, L., & Weissberg, R. P. (2017). Social emotional learning in elementary school: Preparation for success. *The Education Digest, 83*(1), 36.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.
- Elias, M. J. (2009). Social-emotional and character development and academics as a dual focus of educational policy. *Educational Policy, 23*(6), 831-846.
- Elias, M., Parker, S., Kash, M., Weissberg, R., & O'Brien, M. U. (2008). Social and emotional learning, moral education, and character education: A comparative analysis and a view toward convergence. In L. Nucci & D. Narvaez. (Eds.), *Handbook of moral and character*

- education*(pp.264-282). NY: Routledge.
- Erikson, E. H. (2014). *유년기와 사회*[*Childhood and society*]. (송재훈 역). 고양: 연암서가. (원전은 1963년 출판).
- Farrell, A. D., Sullivan, T. N., Esposito, L. E., Meyer, A. L., & Valois, R. F. (2005). Latent growth curve analysis of the structure of aggression, drug use, and delinquent behaviors and their interrelations over time in urban and rural adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 15*(2), 179-204.
- Freud, S. (1959). Family romances. In Freud, S., & Strachey, J. E(Eds.), *The standard edition of the complete psychological works of sigmund freud*(pp. 235-242). GB: Hogarth.
- Frodi, A., Macaulay, J., & Thome, P. R. (1977). Are women always less aggressive than men? A review of the experimental literature. *Psychological Bulletin, 84*(4), 634-660.
- Gardner, H. (1987). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York, NY: Basic Books.
- Girden, E. R. (1991). *ANOVA: Repeated measures*(No. 84). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goleman, D. (1995). *Emotion intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Greenberg, M. T. & Kusche, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. London, MA: University of Washington Press.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995).

- Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117-136.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. T., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(67), 466-474.
- Henrich, C. C., Brown, J. L., & Aber, J. L. (1999). Evaluating the effectiveness of school based violence prevention: Developmental approaches. *Social Policy Report*, 13(3), 1-18.
- Hills, S. L. (1982). *A dictionary of education*. London, GB: Routledge and Kegan Paul.
- Karriker-Jaffe, K. J., Foshee, V. A., Ennett, S.T., & Suchindran, C.(2008). The development of aggression during adolescence: Sex difference in trajectories of physical and social aggression among youth in rural areas. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(8), 1227-1236.
- Kashdan, T. B., & Breen, W. E. (2008). Social anxiety and positive emotions: A prospective examination of a self-regulatory model with tendencies to suppress or express emotions as a moderating variable. *Behavior Therapy*, 39(1), 1 - 12.
- Kendall, P. C. (2015). **아동·청소년 심리치료: 인지행동적 접근**[*Child and adolescent therapy: Cognitive behavioral procedure*]. (신현균, 김정호, 최영미 공역). 서울: 학지사(원전은 2012년 출판).
- Kovacs, M. (1983). *The Children's Depression Inventory: A self-rated depression scale for school-aged youngsters*. Unpublished Manuscript of University of Pittsburgh School of Medicine, Department of Psychiatry.
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (2001). PATHS in your classroom:

- Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. *Social emotional learning and the elementary school child: A guide for educators*, 140-161.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lazarus, R. S. (2003). The Lazarus manifesto for positive psychology and psychology in general. *Psychological Inquiry*, 14(2), 173 - 189.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23.
- Manly, J. T., Lynch, M., Oshri, A., Herzog, M., & Wortel, S. N. (2013). The impact of neglect on initial adaptation to school. *Child Maltreatment*, 18(3), 155 - 170.
- Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2002). *Abnormal child psychology*. Belmont, CA: Wadsworth Thompson Learning.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 867-867). NY: Oxford University Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). NY: Basic Books.
- Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Evaluation of strong kids and strong teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24(2), 209-224.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2011). **사회정서학습: 정신건강과 학업적 성공의 증진** [*Social and emotional learning in the classroom*]. (신현숙 역). 서울: 교육과학사(원전은 2010에 출판).

- OECD (2021). Beyond Academic Learning. First Results from the Survey of Social and Emotional Skills. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- Orpinas, P., & Frankowski, R. (2001). The aggression scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 21*(1), 50-67.
- Pascoe, G. C., & Attkinsson, C. C. (1983). The evaluation ranking scale: A new methodology for assessing satisfaction. *Evaluation and Program Planning, 6*(3-4), 335-347.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health, 70*(5), 179-185.
- Rapee, R. M., Wignall, A. M., Spence, S. H., Lyneham, H., & Cobham, V. (2014). 불안하고 걱정많은 아이, 어떻게 도와 줄까? [*Helping your anxious child : A-step-by-step guide for parents [2nd ed.]*]. (이정윤, 박중규 공역). 서울: 시그마프레스(원전은 2008년에 출판).
- Reynolds, C. R., & Richmond, B. O. (1978). What I think and feel: A revised measure of children's manifest anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology, 6*, 271-280.
- Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A., Caravita, S., & Gini, G. (2014). Friendship selection and influence in bullying and defending: effects of moral disengagement. *Developmental Psychology, 50*(8), 2093.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools, 49*(9), 892-909.
- Sussman, S. Y. (2001). *Handbook of program development for health behavior*

research and practice. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school based social and emotional learning interventions: A meta analysis of follow up effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century?. *International Journal of Behavioral Development, 24*(2), 129-141.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta analytic review. *Social Development, 19*(1), 1-29.
- Underwood, M. K., Coie, J. D., & Herbsman, C. R. (1992). Display rules for anger and aggression in school age children. *Child Development, 63*(2), 366-380.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review, 10*, 155-175.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). *Background on social and emotional learning*. Chicago, IL: CASEL publication.

초등 고학년 부적응 학생을 위한
사회정서역량 강화 프로그램 개발 및 효과

이 은 영

부경대학교 대학원 교육컨설팅학과

요 약

본 연구는 초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램을 개발하고 효과를 검증하고자 하였다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 문헌연구 분석을 기반으로 초등 고학년 부적응 학생, 초등 상담전문교사, 현장전문가를 대상으로 요구조사를 실시하고 분석하였다. 이를 토대로 집단상담 프로그램 개발 절차에 따라 초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램의 모형을 개발하고 그 효과를 검증하였다.

본 프로그램은 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화를 위해 준비하기, 이해하기, 익히기, 다지기의 4단계로 나누어, 사회정서학습 이론에서 권장하는 자기인식, 자기관리, 사회적인식, 관계관리, 책임있는 의사결정의 다섯 가지 사회정서역량이 전반적으로 강화되도록 하였다. 이러한 목표를 달성하기 위하여 선행연구의 고찰, 요구조사 분석, 예비연구 결과를 통합하여 회기당 40분씩, 총 12회기로 운영되는 프로그램을 구성하였다.

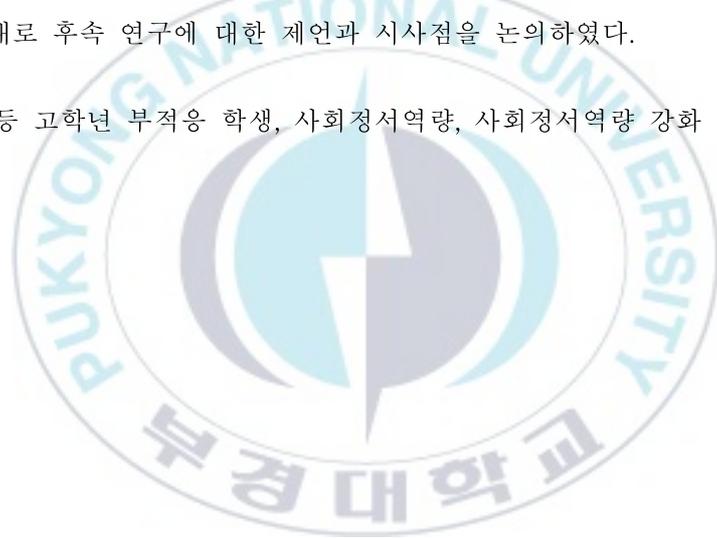
개발된 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 B시의 A초등학교 고학년 부적응 학생 20명을 대상으로 실험, 대기통제집단으로 나누고 사전·사후·추후시점에 따라 비교 분석하였다. 효과 검증을 위한 측정도구로 사회정서역량, 우울, 불안, 공격성 척도를 사용하였다.

자료 분석 결과 사회정서역량, 우울, 불안, 공격성 모두에서 사회정서역량 강화 프로그램을 실시한 실험집단이 대기통제집단에 비하여 유의미한 효과가 확인되었

다. 또한 추후 면접 자료를 토대로 내용 분석 결과 프로그램을 통한 긍정적인 변화를 경험한 것으로 나타났다.

이상의 결과를 종합하여 본 연구에서 내린 결론은 다음과 같다. 초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램은 초등 고학년 부적응 학생이 겪는 어려움을 바탕으로 현장의 요구를 충분히 반영하였고, 체계적 절차에 따라 개발하였다. 이는 대상자의 특성과 요구를 최대한 반영하고 개발자의 주관성을 최소화함으로써 현장적용 가능성을 높였다고 할 수 있다. 그러므로 사회정서역량 강화 프로그램은 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량을 향상시키고, 우울, 불안, 공격성을 낮춰 심리적 건강 증진에 적합하다고 할 수 있다. 끝으로 본 연구 결과를 토대로 후속 연구에 대한 제언과 시사점을 논의하였다.

주요어: 초등 고학년 부적응 학생, 사회정서역량, 사회정서역량 강화 프로그램



부록 1

학생용 설문지

여러분들의 즐겁고 만족스러운 학교생활을 돕기 위한 프로그램을 만들고자 합니다. 이 설문지는 맞거나 틀린 답이 없으며 여러분들이 주신 의견은 사회저서 역량 강화 프로그램에 반영될 것입니다. 솔직한 의견을 부탁드립니다. 감사합니다.

()초등학교 ()학년 (남, 여)

※ 다음 각 문항을 잘 읽으시고 물음에 '√'표로 답해 주시기 바랍니다.

1-1. 여러분들의 요즘 학교생활은 어떠한가요? ()

- ① 만족한다. ② 조금 만족한다. ③ 그저 그렇다 ④조금 힘들다. ⑤힘들다

1-2. 학교에서 겪는 어려움이 있다면 무엇인지 보기에서 3가지 골라 번호를 써주세요.

1	내가 무엇을 좋아하는지 싫어하는지 모른다
2	스트레스로 내 생각과 감정을 조절하기 힘들다
3	나 자신이 마음에 들지 않는다
4	친구나 선생님의 생각과 마음을 모르거나 이해하기 힘들다
5	마음을 터놓을 만한 편하고 친한 친구가 없다
6	친구관계, 선생님과 관계가 어렵다
7	학교에서 어떤 일을 할 때 목표를 세우거나 실행하기가 어렵다
8	학교나 학급 규칙과 약속을 지키기 힘들다.
9	나에게 어려운 일이 생겼을 때 어떻게 해야할지 모르겠다
10	기타 (자유롭게 써주세요)

(, , 기타:)

1-3. 이러한 어려움을 해결하기 위해 누구의 도움을 받았나요?

- ① 부모님 ② 선생님 ③ 친구 ④ 기타 ⑤ 없다

1-4. 이러한 어려움을 해결하기 위해 어떤 도움을 받고 싶나요?

()

※ 해당하는 번호에 체크(✓) 하세요.

2-1. 이러한 어려움을 돕는 프로그램에 참여해 본 경험이 있나요?

① 있다. ② 없다.

2-2 이러한 어려움을 돕는 프로그램이 필요하다고 생각하나요?

① 매우필요하다. ② 조금필요하다. ③ 보통이다. ④ 필요 없다.

2-3 이러한 어려움을 돕는 프로그램이 있다면 참여하겠습니까?

① 참여하겠다. ② 모르겠다. ③ 참여하지 않겠다.

2-4 프로그램 진행시 힘들거나 지루하지 않을 시간은 몇 분일까요?

① 40분 ② 50분 ③ 60분 ④ 80분

2-5 프로그램은 전체 몇 회 정도로 진행하면 좋을까요?

① 5번 ② 10번 ③ 15번 ④ 20번

2-6. 프로그램을 어떤 시간에 진행하면 좋을까요?

① 아침시간 ② 재량시간 ③ 수업시간 ④ 방과 후 ⑤ 주말 ⑥기타

3. 사회정서역량 프로그램과 관련해서 중요한 정도를 표시해주세요

사회정서역량	매우 아님	아님	보통	중요	매우 중요
나에 대해 알기					
내 생각, 감정, 행동 조절하기					
친구 이해하기					
친구와 좋은 관계 맺기					
갈등이나 과제 스스로 해결하기					

4. 사회정서역량 프로그램을 만들 때 가장 도움이 되는 방법이라고 생각되는 것에 체크(✓) 표시 해 주세요.

동영상 시청		놀이		음악활동	
토론		만들기		이야기 듣기	
모둠활동		퀴즈		체험 및 경험활동	
역할극		글쓰기		발표하기	
강의		그리기			

부록 2

초등 전문상담교사용 설문지

안녕하십니까?

귀중한 시간 내어주셔서 감사합니다.

저는 현재 초등학교 전문상담교사로 근무하면서 부경대학교 교육컨설팅학과 상담심리전공 박사과정 중에 있습니다. 본 설문지는 초등 고학년 부적응 학생을 대상으로 사회정서역량 강화 프로그램 개발을 위해 실시하는 사전 요구조사입니다.

초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램이란 사회정서역량을 강화시키는 활동을 통해 부적응학생의 부정정서 및 문제행동을 감소시키고 나아가 원활한 또래관계와 학교적응을 돕는 프로그램을 말합니다.

본 설문지는 사전 요구조사를 통해 사회정서역량 강화 프로그램의 하위 구성요소를 선별하고 이를 바탕으로 프로그램을 개발하기 위하여 제작되었습니다. 따라서 학교생활 및 일상생활에서 겪는 경험과 관련하여 사회정서역량이 어떠한지 이를 위하여 어떤 프로그램이 필요하다고 생각되는지 각 항목에 대한 생각과 의견을 자세히 표현해 주시면 감사하겠습니다. 작성 시 질문에 대한 옳고 그른 답은 없으므로 각 문항에 대해주의 깊게 읽으시고 자신의 생각과 의견을 반영하는 점수에 체크하거나 기록해 주시면 됩니다.

본 설문지의 문항에 빠짐없이 솔직하게 답변해주시면 연구에 많은 도움 되겠습니다. 그리고 응답해 주신 내용은 오로지 연구의 목적으로만 사용되며 자료에 대한 비밀은 철저히 지켜질 것을 약속드립니다. 감사합니다.

지도교수: 천성문(부경대학교 교육컨설팅학과 교수)

연구자: 이은영(상담심리 전공 박사과정)

H.P: _____ E-mail: _____

※ 다음은 선생님의 일반적인 사항에 대하여 해당하는 곳에 √표 해 주세요.

1. 선생님의 성함은? ()
2. 선생님의 연령은? (만 세)
3. 선생님의 성별은? ① 남자 ② 여자
4. 선생님의 근무처는? (초등학교)
5. 선생님의 상담경력은? (총경력: 년, 초등상담경력: 년)

※ 다음은 초등 고학년 부적응 학생에 대한 개입과 관련한 내용입니다.

1. 최근 3년 이내 선생님은 초등 고학년 부적응 학생 대상 집단상담을 어느 정도 진행하셨습니다? (외부연계 포함)

	사례수	회기수
집단상담		

2. 선생님은 초등 고학년 부적응 학생의 특성이 어떠하다고 생각하고 있으며 개인상담 시 어떻게 개입하고 계십니까?

특성	
개인상담 시 개입	

※ 다음은 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램운영과 관련한 내용입니다.

1. 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램은 총 몇 회 진행이 적절하다고 생각하십니까?
 ① 총 1-3회 ② 총 4-6회 ③ 총 7-8회 ④ 총 10-12회 ⑤ 기타()
2. 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램 실시 때 1회 소요시간

은 어느 정도가 적절하다고 생각하십니까?

- ① 20분 ② 40분 ③ 60분④ 80분 ⑤ 시간을 자유롭게 조정 ⑥ 기타()

3. 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램의 실시 간격은 어느 정도가 적절하다고 생각하십니까?

- ① 평일 주 1회 ② 평일 주 2회 ③ 격주 1회④ 주말 집중훈련 ⑤ 기타()

4. 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램운영 시 집단원 수는 몇 명이 적절하다고 생각하십니까?

- ① 1명 ② 2-3명 ③ 4-6명 ④ 7-8명 이상 ⑤ 기타()

5. 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램의 실시 시간은 언제가 적절하다고 생각하십니까?

- ① 수업시간 ② 창체시간 ③ 방과후 ④ 주말 ⑤ 기타 ()

※ 다음은 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램 활동 요소와 관련한 내용입니다.

1. 초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램 개발 시 하위요인 중 필수요인 및 관련 활동들을 자유롭게 적어주세요.

사 회 정 서 역 량 영 역	자기인식	자기관리	사회적인식
하위요인	1-1 정서인식(이해) 1-2 자아개념(강점포함, 자가지각)이해 1-3자기확신(자신감) 1-4 자기효능감 1-5 낙관성 1-6 긍정적 자아태도(자존감)	2-1 충동통제 (공격성과행동조절) 2-2 생각관리 2-3 정서표현 및 관리 2-3 스트레스 관리 2-4 목표설정 2-5 자기 동기화 2-6 조직화기술(수행관리)	3-1 조망수용 3-2 다양성인식 3-3 타인존중 3-4 타인이해 3-4 타인에 대한 긍정적태도 3-5 경청하기 3-6 공감하기 3-7 주변자원과 지원인식 3-8 행동규범 이해

필수 요인			
개입 가능한 활동			

사회 정서 역량 영역	관계관리	책임있는 의사결정	프로그램에 대한 기타 제안점
하위요인	4-1 의사소통 4-2 갈등관리 4-3 관계맺기 4-4 협력하기 (팀형성) 4-5 도움 요청하고 제공하기 4-6 사과하기	5-1 문제파악 5-2 행동결과 예측하기 5-3 문제해결 및 대 처 5-4 개방성 5-5 책임감 있는 행 동 5-6 평가 및 반성 5-7 규칙 지키기 5-8 자기정찰	
필수 요인			
개입 가능한 활동			

부록 3.

면접 참여 동의서(전문가용)

본 연구에 참여해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

본 면접은 초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램을 만들기 위해 아동 심리상담 전문가들의 조언을 구하기 위한 요구조사 면접입니다.

연구자는 참여자들과 사전 요구조사 면접 질문지를 배부한 후 1회의 면접을 실시 할 예정이며, 면접 시간은 2시간 정도로 예상됩니다. 면접 내용은 녹화·녹음되며, 녹화·녹음된 내용은 다른 목적으로는 사용되지 않고 본 연구를 위해서만 사용될 것입니다. 면접 중에 불편한 내용이 있으면 언제든지 대답을 거절할 수 있으며 본인에게 위험이 따르면 언제든지 면접을 철회할 수 있습니다. 면접 시 녹화·녹음된 내용은 연구가 끝나는 대로 삭제할 것을 약속드립니다.

나는 면접에 대한 위의 내용을 읽고 이해하였으며, 이 연구에 대해 궁금한 점이 있으면 질문하고 대답을 들을 수 있다는 설명을 들었습니다. 나는 본 연구에 자의로 참여하고 면접 내용을 녹화·녹음하고 기록하는 것에 동의합니다.

202 년 월 일

참여자

(서명)

부록 4.

전문가 FGI 내용 분석 결과

영역	구분	분석 내용
초등 고학년 부적응 학생의 특성		<ul style="list-style-type: none"> • 학급내에서 조절되지 않은 충동성으로 쉽게 흥분하고 화를 잘 내며, 폭력적인 행동과 심한 욕설을 보이는 경향이 많으며, 정서적으로 감정기복이 심하고 자신감이 없는 태도와 스스로 위축되어 친구들이 자신을 이상하게 생각할 수 있다는 불안과 실수에 대한 두려움으로 높은 우울감을 경험할 수도 있다. • 수업 시간 중 수업 방해 행동이 자주 발생하며 교실에 들어가지 않고 복도, 운동장 등을 배회하는 수업시간 교실 이탈 및 수업거부, 집에서 나왔으나 학교 건물에 들어오지 않고 운동장 및 특별실에서 배회하는 등교거부가 발생할 수 있다. • 잦은 경미한 신체화 증상 호소로 인한 조퇴, 결석이 많으며, 학교생활 부적응을 이유로 학교 등교 거부, 장기 결석으로 이어지는 경향이 나타날 수 있다. • 주의력 결핍, 산만한 행동, 수업에 대한 흥미 상실로 인해 쉽게 수업활동에 참여하지 못하고 수업 방해, 수업거부, 등교거부 등의 행동으로 학습 결손을 초래한다. • 저학년때부터 적층되어온 무기력, 우울감을 동반한 자살사고가 많아지고 자신의 마음을 이해해주는 사람이 없고 혼자 해결하려는 성향이 높아 스스로 감정 및 충동조절이 힘들어 갑자기 자해문제를 야기할 수 있다. • 또래 관계에서는 자기중심적이거나 강한 성격으로 인해 타인을 이해하려하기보다는 배척하는 경우가 있으며, 친한 친구의 부재, 자신의 잘못은 인지하지 못하고 타인에게 책임전가하는 태도로 친구와의 다툼이 잦다. 그리고 친하게 지내던 친구와 싸워 그룹에서 나와 혼자 지내게 되는 경우가 발생한다. • 남학생들은 교사에 대한 적대감 표현, 교우관계 중 사소한 문제로 발생하는 큰 폭력행동의 어려움을 보이며, 여학생의 경우는 뒷담화로 인한 교우관계 갈등, 친한 친구였다가 다른친구와 친해지면서 발생하는 갈등의 어려움이 탐색되고 있다. • 교사와의 관계에서는 잦은 지각, 수업방해, 학급의 기본적인 규칙을 지키지 않고 교사의 지적이나 훈육에 대한 반항이 적대적인 말과 행동, 욕설로 표출되어 교사와의 갈등이 빈번하게 발생한다. • 부모의 지나친 간섭과 통제로 인해 가정에서 억압된 분노를 학교에서 표출하는 문제가 여러 사례에서 공통적으로 나타난다.
초등 고학년 부적응 학생의	보호요인	<ul style="list-style-type: none"> • 담임교사의 관심과 친절한 언행으로 학교내 지지자원을 생성할 수 있으며, 학급분위기가 부적응 학생을 내치거나 노골적으로 배척하지 않고 끼워주고 함께하는 분위기를 조성할 수 있다.

영역	구분	분석 내용
보호요인과 위험요인		<ul style="list-style-type: none"> • 또래 관계에서 친한 친구까지는 아니지만 관심을 가지고 챙겨주고 도움을 주는 친구가 학급내에 생겨나고 친구들과의 놀이 활동을 통한 교우관계 활성화가 심리적 안정을 가져올 수 있다. • 가정에서 부모의 통제와 엄격한 훈육보다는 자녀의 감정을 공감하여 마음을 안정시키고, 자신의 감정을 올바르게 표출할 수 있는 긍정적이고 신뢰로운 관계 형성을 위한 부모의 변화가 필요하다. • 병원에서의 치료와 상담 개입이 지속가능할 때, 교우관계에서의 심리적 안정, 부모와의 관계 형성이 개인의 성취감을 고취시키고 자신감을 회복할 수 있는 자연스러운 성장으로 이어질 수 있다.
	위험요인	<ul style="list-style-type: none"> • 수업태도, 학습결손, 수업방해 행동으로 인한 교사의 지적과 훈육이 자신이 교사로부터 이해받지 못하고 도움받지 못한다고 사고하여 불안과 분노감정을 더 심하게 표출할 수 있다. • 또래관계에서 ‘재는 원래 저래’, ‘재는 이상해’와 같은 낙인찍어 표현하는 말을 자주 들으며 친한 친구가 없어 스스로 위축되어 친구들 눈치를 많이 보고 친구들 행동 하나하나에 마음을 쓰고 힘들어한다. • 강박사건 및 과도한 집착과 불안, 감정 조절의 어려움과 같은 신경·정신적 증상을 유발할 있으며 자신의 불안한 감정을 달래보려는 피치 못할 노력들이 끝내 부적응적 양상으로까지 나타나게 된다. • 또래 친구들과 놀아본 경험이 부족하고 사회성이 부족하여 관계에서 쉽게 소외감을 느끼거나 소극적 행동을 유발하며 친구의 눈치를 살피거나 위축된 행동을 보일 가능성이 있다. • 가족내에서 발생하는 가족 갈등, 부모의 돌봄 부재, 지지자원의 부족, 애착형성과정의 문제 등 가정환경요인에서부터 문제행동의 원인을 찾아볼 수 있다.
초등 고학년 부적응 학생 프로그램 실시 경험	어려움	<ul style="list-style-type: none"> • 타인과의 대화를 경청해야하는 프로그램의 기본적인 형식자체를 싫어해 프로그램 자체에 대한 거부감이 발생할 수 있다. • ‘내가 왜 상담을 받아야 하나’는 학생들의 편견과 친구들의 눈치를 살펴 참여를 거부하거나 비자발적 의사가 많이 나타나 학급단위 교육성격의 프로그램이 아닐 경우는 집단원 모집의 어려움이 발생했다. • 비자발적 참여가 발생하면 의무적으로 참여하거나 의지가 없는 소극적 모습을 보일 수 있으며, 중도 탈락하는 경우로 인해 프로그램 실시가 어렵다. • 낙인효과에 대한 우려와 불안으로 인해 적합한 학생 선별에 대한 어려움을 수반하며 참여의사를 밝히더라도 자녀 상담에 대한 학부모의 거부나 저항으로 인해 상담동의를 구하기 어렵다. • 수업결손이나 공부에 대한 흥미가 없는 경우가 많아 인지적 수준 차이가 발생하기 때문에 인지적 작업이 많은 프로그램

영역	구분	분석 내용
		<p>이나 집단규칙을 구조화하는 프로그램으로 접근하기 어려움.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 처음 프로그램의 규칙을 정확하게 이해하지 못할 경우는 회기가 진행될수록 가까워졌다고 생각해 규칙을 어기거나 장난이 많아져 진행의 어려움이 나타났다.
	효과적 접근	<ul style="list-style-type: none"> • 사전 면담을 통해 프로그램에 대한 설명을 충분히 하고 관계에서 위축될 우려가 있으므로 눈치를 깨우고 자신을 드러내는 분위기를 조성할 수 있도록 집단초기 1~2회기는 도입시간을 충분히 확보할 수 있는 라포형성이 중요했다. • 프로그램 처음부터 끝까지 초기 규칙, 의사소통이나 상호작용이 되는 활동구성, 몸 체험적 활동, 신체활동 구성이 견지되는 것이 중요했다. • 프로그램 초기에는 신체활동, 재미있는 촉진활동을 통해 친해지는 경험으로 마음을 열수 있었고 친해진 후 중반부로 갈수록 자신의 이야기를 나누는 활동이 가능해졌다. • 쥐와 고양이, 꼬인 손풀기, 절벽건너기 등 경쟁적이지 않은 협력놀이 등을 활용한 신체접촉중심의 활동이 효과적으로 나타났다. • 활동지 활동은 일반 교과수업의 패턴과 유사하여 흥미와 참여가 떨어질 수 있으므로 동기와 흥미를 유발할 수 있는 교구(감정카드, 샤이닝카드)나 다양한 매체(공감대화 보드게임)를 활용한 접근이 필요했다. • 대부분이 자신이 아는 친구가 없을 때는 참여가 어렵고 중간에 조기 종결되거나 포기하는 경우가 발생할 수 있기 때문에 자신이 친하거나 편한 친구와 함께 참여하도록 유도할 필요가 있다. • 프로그램을 준비해서 프로그램대로 진행하기 보다는 프로그램을 참여한 대상이 선택할 수 있는 방법을 다양한 점목시킨다면 대상의 자발성과 프로그램 운영에 도움이 되었다. • 집단 프로그램 시작시 적절한 아이스 브레이킹 기법을 사용하여 주의 환기 및 집중하도록 유도하였다. • 강화물의 경우는 강화물에 집착하여 과열된 경쟁이 유발할 수 있으므로 분위기 전환, 집중의 어려움 등 상황에 따른 적절한 사용이 필요했다.
프로그램 구성	고려되어 할 핵심적 요소	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램에 참여하면서 긍정적인 경험(성취 경험, 긍정적인 칭찬과 격려의 경험, 자신이 잘하는 것을 알아가는 기회 등)을 통해 자신감을 회복하고 긍정적인 자기개념을 습득할 수 있을 기회가 제공되어야 한다. • 친구들과의 잦은 갈등과 다툼은 타인의 잘못으로 인해 발생한다는 비합리적 사고에서 벗어나 자기감정을 인식하고 자신의 행동에 대한 성찰할 수 있는 경험을 제공하여야 한다. • 자신과 타인이 왜 다른지, 서로의 다름에 대한 이해를 높여 대인관계에서 이해받고 수용하는 경험을 갖게 한다. • 체험 위주의 활동을 통해 쉽게 습득할 수 있는 내용과 실제

영역	구분	분석 내용
		<p>현장이나 실생활에 바로 적용하여 자신의 것이 되도록 내용을 구성하여야 한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 프로그램 내용으로 자기이해(자신의 감정인식, 강점찾기, 자기효능감 등), 자기관리(감정조절 및 행동조절, 스트레스 관리), 관계관리(의사소통, 갈등관리, 관계맺기 등), 문제해결, 상대방에 대한 존중과 배려를 포함할 수 있겠다. • 자기이해에서 강점찾기, 감정인식 등은 회기별 초반에 늘 체크하고 이야기하기 등을 넣어 학생들이 꾸준히 자신에 대해 알아가고 감정을 알 수 있도록 하는 것이 필요할 것 같다. • 자기이해 활동을 통한 정서인식과 정서표현, 정서조절이 가능해질 수 있다면 타인의 이해와 존중으로까지 확대될 것으로 여겨진다. • 어릴 때부터 상대방에 대한 이해와 배려, 양보 등 대인관계를 형성하는 기초가 빈약하므로, 상호작용을 통한 활동이 필요하다. • 학생뿐 아니라 학급 내 교사나 학부모의 참여(편지, 간단한 칭찬 메모 등)를 회기에 포함시켜 대인관계를 확장시키는 경험을 제공할 필요가 있다. • 대인간 경험을 느낄 수 있는 체험적 활동이나 의사소통 활동 시 구체적 상황을 제시하여 실제 적용이 가능한 훈련과 연습이 필요하다. • 자기관리에서 정서관리, 스트레스 관리가 필요하며, 그림책을 통한 스트레스 대처법 알아보기(안아주기 그림책)이 제공될 수 있으며, 갈등상황에서 대처행동을 이해하고 습득할 필요가 있다. • 관계관리에서는 듣기, 안듣기 게임, 비폭력대화와 같이 갈등상황에서 중재할 수 있는 의사소통 연습이 회기에 포함되고 사제동행활동에서는 교사와의 라포형성이 되고 산행을 통해 몸과 마음을 안정하고 이후 문제행동 재발방지의 효과를 가져올 수 있다. • 책임있는 의사결정에서 행동의 변화와 마음가짐이 중요한 단계이므로 상황적 행동이 적한 명칭으로 보이고, 하위기술로 학교에서의 책임감 있는 행동 또는 상황에 맞는 행동이 무엇 인지를 돌아보고 새로운 약속 정하기 등으로 이어지면 좋겠다.
프로그램 제안점	제안점	<ul style="list-style-type: none"> • 초등학생의 경우, 많은 활동과 내용을 담다보면 무엇을 배웠는지 기억하고 활용하지 못하는 경우가 발생할 수 있기 때문에 중요한 한가지를 목표로 설정하여 반복하면서 실생활에 적용이 가능한 프로그램이 필요하다. • 초등 고학년의 경우, 차분하지 못하고 지나치게 움직이거나, 흥미로운 주제에 대한 적극적인 호기심을 보이고, 상황을 고려하지 않고 자기주장을 강하게 펼치는 경향을 가지며, 집단 내에서 일어나는 상황에 민감하게 반응하는 성향을 보인다. 이러한 초등학생의 발달 특성을 고려하여 흥미와 자신감을

영역	구분	분석 내용
		<p>복돋을 수 있는 프로그램이 필요하다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 부적응 대상의 특성을 고려하여 감정조절, 자기이해, 타인이해, 효과적인 의사소통, 관계형성을 통한 문제행동을 완화할 수 있는 프로그램을 고려하여야 한다. • 전문상담교사의 학교부적응에 대한 부정적 인식을 개선하고 문제행동이 개선되어지면 정상적이고 충분히 변화 성장 가능한 존재로 바라보는 존중의 태도와 다른 학생들과 함께 성장하도록 도울 수 있는 좋은 어른의 역할을 견지해야 한다.



부록 5.

예비 프로그램 내용타당도 검증을 위한 설문지(전문가용)

안녕하십니까?

바쁘신 업무 중에 귀중한 시간 내어주셔서 감사합니다.

저는 현재 초등학교 전문상담교사로 근무하고 있고 부경대학교 교육컨설팅학과 상담심리전공 박사과정 수료 중이며 초등학교 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램 개발을 위한 연구를 진행하고 있습니다. 본 설문지는 초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량을 강화시키고자 이론적 검토와 요구 조사를 바탕으로 잠정적으로 개발된 프로그램이 프로그램의 전체 목표와 회기별 목표를 달성하는 데 적합한지, 또한 현장 적용 및 일반화 가능성이 있는지에 대해 전문가의 의견을 듣고자 합니다.

초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 프로그램이란 사회정서역량을 강화시키는 활동을 통해 부적응 학생의 부정정서 및 문제행동을 감소시키고 나아가 원활한 또래관계와 학교적응을 돕는 프로그램을 말합니다.

평가하시는 요령은 각 문항을 보시고 적절한 정도에 따라 1(전혀 그렇지 않다)에서 5(매우 그렇다) 사이에 해당하는 숫자에 √표 하시고 수정·보완 사항을 적어주시면 됩니다. 선생님의 소중한 의견이 본 프로그램의 전문성과 효과를 향상 시키는 데 큰 도움이 될 것입니다.

귀한 시간 내어주셔서 진심으로 감사합니다.

지도교수: 천성문(부경대학교 교육컨설팅학과 교수)

연구자: 이은영(상담심리 전공 박사과정)

H.P: _____ E-mail: _____

1. 회기 구성

전체 프로그램은 각 회기 당 40분씩 총 12회기로 구성하였습니다. 1~3회기는 준비기로 프로그램 안내와 상담 초기 친밀감 형성을 돕기 위한 놀이로 구성하였습니다. 3~6회기는 이해기로 자기에 대한 긍정적인 태도 증진 및 정서의 인식과 표현을 중심으로 한 자기이해 활동으로 구성하였습니다. 7~10회기는 익히기로 행동변화를 촉진시킬 수 있는 사회적 기술 훈련으로 구성하였으며 마지막 11-12회기는 다지기로 갈등해결 및 협력을 통한 문제해결활동으로 구성하였습니다.



2. 회기 진행방법

매 회기 진행 방법은 감정일기의 감정을 표현하는 것으로 열기 ⇒ 본 회기를 안내하는 도입활동 ⇒ 사회정서 역량과 관련된 체험활동 ⇒ 다시해보기 연습 및 피드백 ⇒ 목표 점검 및 경험나누기 ⇒ 다음 회기 안내 단계로 구성하였습니다.

3. 프로그램 목적 및 목표

프로그램의 목적
초등 고학년 부적응 학생의 사회정서역량 강화 및 부정정서 및 문제행동 감소를 통한 관계증진과 학교적응

↓

프로그램의 하위 영역별 목표
첫째, 자신과 타인의 정서를 인식하고 이해한다.
둘째, 자신의 정서를 표현하고 조절하는 것을 익힌다.
셋째, 대인간 문제해결 기술을 익히고 활용한다.

4. 프로그램 내용 타당도 평가

각 회기의 활동내용을 살펴보고 그 활동 내용이 회기별 목표를 달성하는데 얼마나 적합한지에 따라 해당하는 곳에 √표 하시고 그 아래 빈칸에 수정·보완사항을 적어 주십시오. (채점기준- 전혀 적합하지 않다: 1점, 별로 적합하지 않다: 2점, 보통: 3점, 적합하다: 4점, 매우 적합하다: 5점)

단계	회기	주제	회기별 목표	활동내용	평가 (수정보완사항)					
					1	2	3	4	5	
준비하기	1	소개하기	-사회정서역량을 이해한다. -자기 목표를 세우고 참여동기를 가진다.	프로그램 목적 및 운영방법 안내: OX퀴즈로 사회정서기술 알기	1	2	3	4	5	
				함께 약속 정하기 : 공으로 하는 의사소통으로 존중알기	1	2	3	4	5	
				누구일까?: 목표정하고 자기소개카드 작성하기	1	2	3	4	5	
				나의 성장 저금통 확인하고 : 자기소개카드 붙이기	1	2	3	4	5	
	2	친해지기	-즐거운 신체활동을 통해 마음을 열고 친밀감을 높인다.	내가 하고 싶은 인사는? : 맞춤형 교실 아침인사 동영상시청	1	2	3	4	5	
				다양한 신체활동 : 맞춤형 인사하기, 자리바꾸기, 미션해결하기	1	2	3	4	5	
칭찬과 격려로 저금통 채우고 마음나누기				1	2	3	4	5		
이해하기	3	자기에 대한 긍정적인 태도 가지기	-친구들의 도움을 받아 자신의 능력과 강점을 발견한다.	이것 해봤나?: 릴레이 성취경험 말하기	1	2	3	4	5	
			-나에 대한 긍정적인 마음을 가진다.	내가 보는 나, 친구가 보는 나: 짝과 몸 그려주기. 자기몸에 마음에 드는것과 마음에 들지 않는 것을 적고 전시한다. 친구들의 단점을 다르게, 내가 본 장점 덧붙여 적어주기	1	2	3	4	5	
				칭찬과 격려로 저금통 채우기, 새롭게 알게 된 나, 마음나누기	1	2	3	4	5	
				초성게임: 감정단어 맞추기	1	2	3	4	5	
	4	감정단어 알기	-감정에 내 몸이 어떻게 반영하는지 설명한다. -다양한 감정 단어를 안다.	대표감정 알기 : 인사이드아웃 동영상 시청하고 대표감정에 대한 몸의 신호와 연결감정단어 브레인스토밍하기	1	2	3	4	5	
					칭찬과 격려로 저금통 채우기, 새롭게 알게 된 나, 마음나누기	1	2	3	4	5

단 계	회 기	주 제	회기별 목표	활동내용	평가 (수정보완사항)				
					1	2	3	4	5
5		다 양 한 감정 인 식하기	-타인의 감정을 이해하는데 필요한 단서를 발견한다. -같은 상황에서 서로 다른 감정을 느낄 수 있음을 안다.	누구의 감정일까? 익숙한 타인의 표정 그려서 문제 내고 인물과 감정단어 맞추기	1	2	3	4	5
				같은상황 다른감정 : 감정이 일어난 상황만 적은 쪽지를 봉투에 넣은 뒤, 차례대로 친구들의 상황을 듣고 예상되는 감정단어를 적어 봉투에 넣는다. 자기봉투에서 자신의 마음을 잘 표현한 쪽지를 발표한다.	1	2	3	4	5
				칭찬과 격려로 저금통 채우기, 새롭게 알게 된 나, 마음나누기	1	2	3	4	5
6		감정단어 로 표현 하기	-내 안의 여러 가지 감정을 확인하고 표현한다. -내 감정을 표현하고 친구의 감정을 반영한다.	표정과 몸으로 말해요! 감정스피드게임	1	2	3	4	5
				가면 꾸미기 : 밖으로 보이는 감정과 내만 아는 감정을 여러 가지 그림과 색으로 표현한다. 속에 있었던 감정을 단어로 표현하고 친구들이 반영해준다.	1	2	3	4	5
				칭찬과 격려로 저금통 채우기, 마음나누기	1	2	3	4	5
연 습 하 기	7	감정 조절하기	-화나는 감정과 원인을 찾고 개방한다. -놀이를 통해 감정을 해소하고 조절하는 방법을 안다.	m&m분노게임: 뽑은 초콜릿의 색깔에 따른 화 관련 질문에 답하기	1	2	3	4	5
				화만나기: 화를 숫자로 표현해보고 풍선을 불어 크기로 화 강도 느껴보기, 풍선에 힘든 감정과 생각적어 발목에 달고 터뜨리기	1	2	3	4	5
				화조절하기: 화가 가라앉았던 순간 나누기, 분노조절 4단계 익히기 (신호등, 빨,노,초)	1	2	3	4	5
				칭찬과 격려로 저금통 채우기, 새롭게 알게 된 나, 마음나누기	1	2	3	4	5
8		경 청 과 공감하기	-게임을 통해 친구의 이야기를 주의 깊게 듣는 방법을 익힌다.	감정을 표현하는 그림카드 찾기: 감정단어를 말하면 단어에 맞는 덕신타드 골라 이유 말하기	1	2	3	4	5
				덕신타드 보드게임하기	1	2	3	4	5

단 계	회 기	주 제	회기별 목표	활동내용	평가 (수정보완사항)							
					1	2	3	4	5			
다 지 기	9	대화하기	-게임을 통해 친구의 감정에 공감하는 방법을 익힌다.	칭찬과 격려로 저금통 채우기, 마음나누기	1	2	3	4	5			
				친구를 잃어버리는 방법 그림책 읽기	1	2	3	4	5			
				좋은 친구는? 브레인스토밍	1	2	3	4	5			
				효과적인 의사소통 방법 익히기 :역할극, 나사감바로 말하기	1	2	3	4	5			
	10	주장하기	-내가 싫은 상황을 알고 상황에 맞게 거절하는 방법을 익힌다. -도움을 요청하고 싶은 상황을 알고 도움을 요청하기를 익힌다.	관계에서 거리 조율하기 :STOP! GO!	1	2	3	4	5			
				내가 싫은 상황 포스트잇에 적어 붙이기 부드러운 거절과 강한거절상황으로 분류하고 부드러운 거절과 강한거절 연습하기	1	2	3	4	5			
				도움받고 싶은 것 포스트잇에 적어 붙이기 누구한테 도움을 요청할 수 있는지 분류하고 연습하기	1	2	3	4	5			
				칭찬과 격려로 저금통 채우기, 새롭게 알게 된 나, 마음나누기	1	2	3	4	5			
				11	관계갈등 해결하기 (지혜로운 선택)	-갈등 상황에서 여러 가지 방안이 있다는 것을 안다. -대화과 타협을 통해 갈등을 해결하는 방법을 익힌다.	꼬인손 풀기	1	2	3	4	5
							갈등이란? 경험했던 갈등상황과 해결방법 경험 나누기	1	2	3	4	5
갈등해결6가지방법 알고 연습하기: 제시된 상황에서 갈등해결 주사위 던져 나오는 방법 시연하기	1	2	3				4	5				
칭찬과 격려로 저금통 채우기, 새롭게 알게 된 나, 마음나누기	1	2	3				4	5				

단 계	회 기	주 제	회기별 목표	활동내용	평가 (수정보완사항)				
					1	2	3	4	5
	12	함께 (협력)하기	-협력의 필요성을 알고 협력하여 문제를 해결할 수 있다.	무인도에서 살아남으려면?	1	2	3	4	5
				무인도에서 함께 살아남기 협동작품: 주어진 재료로 자기 집 짓고 각자의 집이 서로 연결된 공동제섬 완성하기 작품 설명하기	1	2	3	4	5
				칭찬과 격려로 저금통 채우고 확인하기, 전체 프로그램 마음나누기	1	2	3	4	5

5. 프로그램 전체 평가

번호	문항	평가				
		전혀 아니다	아니 다.	보통 이다.	그렇 다.	매우 그렇 다
1	프로그램 변화 원리가 적절하다.					
2	프로그램의 전체적인 구성이 적절하다.					
3	프로그램의 회기별 활동목표가 적절하다.					
4	프로그램의 현장적용 및 일반화 가능성이 있다.					
보완 및 수정해야 할 사항						
5	프로그램 변화 원리에서 보완 및 수정할 사항					
6	프로그램의 전체적인 구성에서 보완 및 수정할 사항					
7	프로그램의 회기별 활동목표에서 보완 및 수정할 사항					

8	프로그램의 현장적용 및 일반화 가능성에서 보완 및 수정할 사항	
9	프로그램 전반에 대한 의견	

프로그램의 내용구성과 관련하여 수정/보완사항을 기록해 주십시오.
프로그램의 형식 및 운영방식과 관련하여 수정/보완사항을 기록해 주십시오.
프로그램의 개발에 도움이 되는 의견이 있으시면 말씀해주세요.

6. 다음은 선생님의 개인적인 인적 사항입니다.

- 1) 성별 : ①남 ②여
- 2) 연령 : 만 세
- 3) 최종학력 및 전공 :
- 4) 상담관련 자격증 :
- 5) 상담 경력 :
- 6) 상담의 이론적 배경

귀한 시간 내어 주셔서 감사합니다.

부록 6.

예비 프로그램 내용 타당도 평정 결과

구분	회기	주제	목 표	활 동 내 용	평균	표준 편차	CVR
준비하기	1	소개하기	<ul style="list-style-type: none"> • 사회 정서 역량을 이해한다. • 자기 목표를 세우고 참여 동기를 가진다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램 목적 및 운영방법 안내:OX퀴즈로 사회정서기술 알기 • 함께 약속 정하기: 공으로 하는 의사소통으로 존중알기 • 누구일까?:목표 정하고 자기소개 카드 작성하기 • 나의 성장 저금통 확인하기: 자기소개카드 붙이기 	4.80	0.48	0.9
	2	친해지기	<ul style="list-style-type: none"> • 즐거운 신체 활동을 통해 마음을 열고 친밀감을 높인다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 내가 하고 싶은 인가는?: 맞춤형 교실 아침인사 동영상 시청 • 다양한 신체활동: 맞춤형 인사라기, 자리 바꾸기, 미션 해결하기 • 칭찬과 격려로 저금통 채우고 마음나누기 	4.75	0.49	1
이해하기	3	자기에 대한 긍정적 태도 가지기	<ul style="list-style-type: none"> • 친구들의 도움을 받아 자신의 능력과 강점을 발견한다. • 나에 대한 긍정적 마음을 가진다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 이거 해봤나?:릴레이 성취경험 말하기 • 내가 보는 나, 친구가 보는 나: 짝과 몸 그려주기. 자기몸에 마음에 드는것과 마음에 들지 않는 것을 적고 전시한다. 친구들의 단점을 다르게, 내가 본 장점 덧붙여 적어주기 • 칭찬과 격려로 저금통 채우기, 새롭게 알게 된 나, 마음나누기 	4.80	0.41	1

구분	회기	주제	목 표	활 동 내 용	평균	표준 편차	CVR
	4	감정 단어 알기	<ul style="list-style-type: none"> • 감정에 내 몸이 어떻게 반영하는지 설명한다. • 다양한 감정 단어를 안다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 초성게임: 감정단어 맞추기 	4.85	0.43	1
				<ul style="list-style-type: none"> • 대표감정 알기: 인사이드아웃 동영상 시청하고 대표감정에 대한 몸의 신호와 연결감정단어 브레인 스토밍하기 			
				<ul style="list-style-type: none"> • 칭찬 격려로 저금통 채우기, 새롭게 알게 된 나, 마음나누기 			
	5	다양한 감정 인식하기	<ul style="list-style-type: none"> • 타인의 감정을 이해하는데 필요한 단서를 발견한다. • 같은 상황에서 서로 다른 감정을 느낄 수 있음을 안다. 	누구의 감정일까? 익숙한 타인의 표정 그려서 문제내고 인물과 감정단어 맞추기	4.91	0.28	1
				같은 상황 다른.감정: 감정이 일어난 상황만 적은 쪽지를 봉투에 넣은 뒤, 차례대로 친구들의 상황을 듣고 예상되는 감정단어를 적어 봉투에 넣는다. 자기 봉투에서 자신의 마음을 잘 표현한 쪽지를 발표한다.			
				칭찬과 격려로 저금통 채우기, 새롭게 알게된.나, 마음나누기			
	6	감정 단어로 표현하기	<ul style="list-style-type: none"> • 내 안의 여러 가지 감정을 확인하고 표현한다. • 내 감정을 표현하고 친구의 감정을 반영한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 표정과 몸으로 말해요! 감정스피드 게임 	4.89	0.42	0.9
				가면꾸미기: 밖으로 보이는 감정과 나만 아는 감정을 여러 가지 그림과 색으로 표현한다. 속에 있었던 감정을 단어로 표현하고 친구들이 반영해준다.			
				칭찬과 격려로 저금통 채우기, 마음나누기			

구분	회기	주제	목 표	활 동 내 용	평균	표준 편차	CVR
연 습 하 기	7	감정 조절하기	<ul style="list-style-type: none"> • 화나는 감정과 원인을 갖고 개방한다. • 놀이를 통해 감정을 해소하고 조절하는 방법을 안다. 	<ul style="list-style-type: none"> • m&m 분노게임: 뽑은 초콜릿의 색깔에 따른 화 관련 질문에 답하기 	4.75	0.54	0.9
				<ul style="list-style-type: none"> • 화만나기: 화를 숫자로 표현해 보고 풍선을 불어 크기로 화 강도 느껴보기, 풍선에 힘든 감정과 생각적어 발목에 달고 터트리기 			
				<ul style="list-style-type: none"> • 화 조절하기: 화가 가라앉았던 순간 나누기, 분노조절 4단계 익히기 (신호등:빨,노,초) 			
				<ul style="list-style-type: none"> • 칭찬과 격려로 저금통 채우기, 새롭게 알게 되나, 마음나누기 			
	8	경청과 공감하기	<ul style="list-style-type: none"> • 게임을 통해 친구의 이야기를 주의 깊게 듣는 방법을 익힌다. • 게임을 통해 친구의 감정에 공감하는 방법을 익힌다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정을 표현하는 그림 카드 찾기: 감정단어를 말하면 단어에 맞는 덕시 카드 골라 이유말하기 	4.92	0.27	1
				<ul style="list-style-type: none"> • 덕시 보드게임하기 			
				<ul style="list-style-type: none"> • 칭찬과 격려로 저금통 채우기, 마음나누기 			
	9	대화하기	<ul style="list-style-type: none"> • 좋은 친구란 무엇인지 안다. • 좋은 친구관계에 필요한 의사소통 방법을 알고 익힌다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 친구를 잃어버리는 방법 그림책 읽기 	4.75	0.54	0.9
				<ul style="list-style-type: none"> • 좋은 친구는? 브레인 스토밍 			
<ul style="list-style-type: none"> • 효과적인 의사소통 방법 익히기: 역할극, 나사감 바로 말하기 							
<ul style="list-style-type: none"> • 칭찬과 격려로 저금통 채우기, 새롭게 알게 되나, 마음나누기 							

구분	회기	주제	목 표	활 동 내 용	평균	표준 편차	CVR
다 지 기	10	주 장 하 기	<ul style="list-style-type: none"> 내가 싫은 상황을 알고 상황에 맞게 거절하는 방법을 익힌다. 도움을 요청하고 싶은 상황을 알고 도움을 요청하기를 익힌다. 	<ul style="list-style-type: none"> 관계에서 거리 조율하기:STOP! GO! 	4.90	0.30	1
				<ul style="list-style-type: none"> 내가 싫은 상황 포스트잇에 적어 붙이기 부드러운 거절과 강한 거절 상황으로 분류하고 부드러운 거절과 강한거절 연습하기 			
				<ul style="list-style-type: none"> 도움 받고 싶은 것 포스트잇에 적어 붙이기 누구한테 도움을 요청할 수 있는지 분류하고 연습하기 			
다 지 기	11	관 계 갈 등 해 결 하 기 (지 혜 로 운 선 택)	<ul style="list-style-type: none"> 갈등 상황에서 여러 가지 방안이 있다는 것을 안다. 대화와 타협을 통해 갈등을 해결하는 방법을 익힌다. 	<ul style="list-style-type: none"> 칭찬과 격려로 저금통 채우기, 새롭게 알게되나, 마음나누기 	4.91	0.28	1
				<ul style="list-style-type: none"> 꼬인손 풀기 갈등이란? 경험했던 갈등상황과 해결방법 경험나누기 갈등해결 6가지 방법 알고 연습하기: 제시된 상황에서 갈등해결 주사위 던져 나오는 방법 시연하기 			
				<ul style="list-style-type: none"> 칭찬과 격려로 저금통 채우기, 새롭게 알게되나, 마음나누기 			
다 지 기	12	함 께 (협 력 하 기)	<ul style="list-style-type: none"> 협력의 필요성을 알고 협력하여 문제를 해결할 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> 무인도에서 살아남으려면? 	4.92	0.27	1
				<ul style="list-style-type: none"> 무인도에서 함께 살아남기 협동작품: 주어진 재료로 자기 집짓고 각자의 집이 서로 연결된 공동제섬 완성하기 작품설명하기 			
				<ul style="list-style-type: none"> 칭찬과 격려로 저금통 채우고 확인하기, 전체 프로그램 마음 나누기 			

부록 7.

최종 프로그램 회기별 내용

1회기: 소개하기

단계	준비하기	운영 방법	전체 집단 및 소집단별 (40분)
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 사회정서역량을 이해한다. • 자기 목표를 세우고 참여동기를 가진다. 		
과정	활동내용		준비물
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 프로그램 안내 <ul style="list-style-type: none"> - 만나서 반가워 서로 인사나누기 - 사회정서역량 의미 알고 나의 목표 정하기 - 프로그램의 필요성 알기 - 프로그램의 내용, 회기, 장소, 시간 안내하기 		목걸이 이름표
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 나 소개하기 <ul style="list-style-type: none"> - 인형도화지에 나에 대해 적기 (이름, 좋아하는 것, 잘하는 것, 꿈, 이번 프로그램에서의 기대와 목표) - 자기소개카드로 인사하고 환영의 박수 치기 - 친구들의 기대와 목표 알기 ■ 약속 정하기 <ul style="list-style-type: none"> - 재미있고 도움 되는 최고의 프로그램을 함께 만들기 위해 우리가 해야 할 일과 하지 말아야 할 일 생각나는 대로 적기 - 포스트잇에 적기 - 비슷한 것과 다른 것 배열하기 - 약속 정하고 서약서 쓰기 【활동지 1-1】 - 정해진 약속 서약서에 적기 - 프로그램 진행하는 동안 함께 지켜야 할 약속 크게 읽기 - 우리들의 약속에 서명하기 ■ 성장저금통 사용법 확인하기 <ul style="list-style-type: none"> - 자기소개 작성한 인형도화지를 투명보틀에 넣고 뚜껑에 이름 쓰기 - 활동을 잘 수행했을 때, 자신과 친구를 격려했을 때 등 품품이 받아 모으기 안내 - 프로그램이 끝날 때 얼마나 성장했는지 확인하기 		인형도화지 네임펜 색연필 활동지1-1
마무리 (5분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 마무리 <ul style="list-style-type: none"> - 활동을 통해 느낀 점, 새롭게 알게 된 점 나누기 ■ 다음 시간 안내 <ul style="list-style-type: none"> - 2회기 “친해지기”를 예고한다. 		투명보틀 폼폼이
유의점	<ul style="list-style-type: none"> - 자신을 편안하게 개방할 수 있도록 집단을 신뢰할 수 있도록 분위기를 조성한다. - 모든 집단원이 적극적으로 참여할 수 있도록 유도한다. 		

2회기: 친해지기

단계	준비하기	운영 방법	전체 집단 및 소집단별 (40분)
활동 목표	• 즐거운 신체활동을 통해 마음을 열고 친밀감을 높인다.		
과정	활동내용		준비물
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 여는 놀이 “몸으로 인사해요” <ul style="list-style-type: none"> - 말을 하지 않고 눈빛, 하이파이브, 주먹인사, 허그 등 서로 통하는 인사하기 (상대에 따라 달라질 수 있다.) - 놀이 후 느낌 나누기 ■ 활동 안내하기 <ul style="list-style-type: none"> - 감정나누기 - 오늘 활동 안내하고 현재 몸과 마음 상태 점검하기 - 다양한 신체활동 하며 친해지기 		목걸이 이름표
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 몸풀기 “나 따라 해봐라.” <ul style="list-style-type: none"> - 원을 그리고 서서 한명씩 동작을 하면 모두가 따라하기 - 활동 후 몸과 마음 상태 점검하기 ■ 과일샐러드 <ul style="list-style-type: none"> - 원을 만든 상태에서 집단원에게 3가지의 과일을 돌아가면서 순서대로 정해주기 - 술래가 과일 이름을 부르면 그 과일의 이름을 가진 집단원은 모두 일어나 자리를 바꾸어 앉기 - 자리에 앉지 못하는 사람이 술래 되기 - 활동 후 몸과 마음 상태 점검하기 ■ 쥐와 고양이 <ul style="list-style-type: none"> - 집단원을 고양이 2명, 나머지 쥐로 정한 뒤 자유롭게 서기 - 고양이가 쥐를 잡으러 가면 쥐는 도망갈 수 있고 잡히면 서로 역할 바꾸기. - 역할을 바꾸었을 때 어떤 마음인지 살펴보도록 한다. - 활동 후 몸과 마음 상태 점검하기 ■ 미션수행하기 <ul style="list-style-type: none"> - 미션 수행 시 보상을 미리 의논해서 정하기: 긴줄 잇기 미션 - 집단원들이 함께 협력해서 목표수행하기 - 목표를 수행하면 지도자가 보상하기 		
마무리 (5분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 마무리 <ul style="list-style-type: none"> - 활동을 통해 느낀 점, 새롭게 알게 된 점 나누기 - 성장 저금통을 채우기 ■ 다음 시간 안내 <ul style="list-style-type: none"> - 3회기 “감정만나기”를 예고하기 		성장저금통 폼폼이
유의점	<ul style="list-style-type: none"> - 아동들의 개별 특성을 살피며 서서히 몸과 마음의 긴장을 풀 수 있도록 편안한 분위기를 조성한다. - 다치지 않도록 미리 안내를 하고, 신체 에너지 증진 활동들이 아동들에게 어떻게 느껴지는지 파악하며 진행한다. - 신체활동시 모든 집단원이 적극적으로 참여하도록 격려한다. 		

3회기: 감정 만나기

단계	이해하기	운영 방법	전체 집단 및 소집단별 (40분)
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 감정이 내 몸에서 어떻게 반응하는지 안다. • 다양한 감정 단어를 안다. 		
과정	활동내용		준비물
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 여는 놀이 “감정아 놀자” <ul style="list-style-type: none"> - 감정단어 조성게임 하기 (기쁨, 슬픔, 화, 짜증, 무서움, 불안, 행복 등 대표감정 중심 간단) ■ 활동 안내하기 <ul style="list-style-type: none"> - 감정나누기 - 오늘 활동 안내하고 현재 몸과 마음 상태 점검하기 - 감정에 대한 안내하기 ▶ 오늘의 사회정서 역량: 내 안에 감정 알기 		목걸이 이름표 감정나누기 이야기 불 감정단어 조성게임 PPT
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 감정 캐릭터 만나기 <ul style="list-style-type: none"> - 동영상 시청 : 인사이드아웃 감정캐릭터 소개 - 내 안에 어떤 캐릭터들이 있는지 나누기 ■ 내 안의 감정 만나기 “나 따라 해 보라 요렇게” <ul style="list-style-type: none"> - 모두 동그랗게 원모양으로 서기 - 기쁨이 캐릭터를 보고 표정과 분위기를 따라하기 - 눈, 코, 입, 눈썹은 어떻게 되는지 이야기 하기 - 몸의 움직임, 느낌과 감각 한가지씩 발견해서 말하기 - 슬픔이, 버럭이, 까칠이, 소심이가 되어 차례대로 하기 - 내 안의 감정을 만난 느낌 나누기. ■ 감정카드 줄세우기 (소모둠활동) <ul style="list-style-type: none"> - 5가지 대표 감정단어(기쁨, 슬픔, 화, 걱정, 짜증)를 말해보고 비슷한 느낌의 감정카드끼리 줄세우기 - 비슷한 감정단어 확인하고 읽기 ■ 감정표현 다르게 해보기 연습 <ul style="list-style-type: none"> - 내 안에 있는 감정 캐릭터 확인하고 말하기 - 내 안에 있는 감정 캐릭터 표현하기 		인사이드아웃 동영상 자료 감정카드 떨어지는 풀
마무리 (5분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 마무리 <ul style="list-style-type: none"> - 활동을 통해 느낀 점, 새롭게 알게 된 점 나누기 - 성장 저금통을 채우기 ■ 다음 시간 안내 <ul style="list-style-type: none"> - 4회기 “친구감정 이해하기”를 예고하기 		성장저금통 폼폼이
유의점	<ul style="list-style-type: none"> - 나 칭찬하는 말하기, 친구 격려 하는 말하기, 본회기 목표를 잘 수행한 사람 등 감정 저금통을 채울 수 있는 행동을 명확하게 일러 주고 폼폼이를 준다. - 다르게 해보기 활동은 모든 아동이 표현할 수 있는 기회를 주어, 격려하고 칭찬하며 진행한다. - 나쁜 감정은 없다는 것을 알 수 있게 도와준다. 		

4회기: 친구감정 이해하기

단계	이해하기	운영 방법	전체 집단 및 소집단별 (40분)
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 다른 사람의 감정을 이해하는데 필요한 단서를 발견한다. • 같은 상황에서 서로 다른 감정을 느낄 수 있음을 안다. 		
과정	활동내용		준비물
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 여는 놀이 “어떤 감정일까?” <ul style="list-style-type: none"> - 인물이나 캐릭터 사진을 제시하여 어떤 감정일지, 예상한 이유와 함께 말하기 ■ 활동 안내하기 <ul style="list-style-type: none"> - 감정나누기 - 오늘 활동 안내하고 현재 몸과 마음 상태 점검하기 - 감정에 대한 안내하기 ▶ 오늘의 사회정서 역량: 다른 사람의 감정 알아보기 		목걸이 이름표 표정사진 PPT
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 감정에 따른 상황 떠올리기 <ul style="list-style-type: none"> - 표정사진 중에서 익숙한 감정이나 생각나는 감정 떠올리기 - 감정과 연결된 상황을 종이에 쓴 후, 접어서 상자에 넣기 ■ 상황에 따른 감정 예상하기 <ul style="list-style-type: none"> - 전지를 가운데 놓고 함께 둘러앉기 - 지도자가 종이를 한 장 뽑아, 적힌 상황을 읽기 - 상황을 듣고 예상되는 감정 포스트잇에 몰래 적기 - 하나, 둘, 셋 하면 감정 적은 포스트잇 전지에 붙이기 - 이 사연의 주인공은 누굴까? 확인하기 - 자신 감정을 잘 알아준 친구 찾기 - 돌아가면 감정을 어떻게 예상했는지 나누기 - 지도자는 욕구를 물어봐주기 (감정과 바람이 연결되어있는 것을 알도록 한다.) ■ 다르게 해보기 연습 <ul style="list-style-type: none"> - 다른 사람의 감정을 예상해보고 전달하고 맞는지 확인하기 		메모지 상자 감정목록 전지 포스트잇
마무리 (5분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 마무리 <ul style="list-style-type: none"> - 활동을 통해 느낀 점, 새롭게 알게 된 점 나누기 - 성장 저금통을 채우기 ■ 다음 시간 안내 <ul style="list-style-type: none"> - 5회기 “마음속 감정 만나기”를 예고하기 		성장저금통 폼폼이
유의점	<ul style="list-style-type: none"> - 같은 상황에서도 다른 감정을 느낄 수 있다는 것을 알 수 있도록, 여러 아동들이 생각한 감정과 이유를 말 할 수 있게 한다. - 무엇을 보고 다른 사람의 감정을 이해할 수 있었는지 알 수 있도록, 아동이 생각한 이유를 자세히 말 할 수 있도록 도와준다. 		

5회기: 마음속 감정 만나기

단계	이해하기	운영 방법	전체 집단 및 소집단별 (40분)
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 내 안의 여러 가지 감정을 확인하고 표현한다. • 내 감정을 표현하고 친구의 감정을 반영한다. 		
과정	활동내용		준비물
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 여는 놀이 “감정카드 게임” <ul style="list-style-type: none"> - 집단을 2모둠으로 나누기 - 감정카드더미를 뒤집어 가운데 놓고, 순서대로 한 장 뽑아 보지 않고 자기 이마에 붙이기 - 모둠 집단원들이 카드에 적힌 감정을 느꼈던 상황 말하기 - 집단원들의 이야기 듣고 감정카드의 감정 맞히기 ■ 활동 안내하기 <ul style="list-style-type: none"> - 감정나누기 - 오늘 활동 안내하고 현재 몸과 마음 상태 점검하기 - 감정에 대한 안내하기 ▶ 오늘의 사회정서 역량: 내 감정 표현하기 		목걸이 이름표 감정카드
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 마음속 감정 표현하기 “가면의 안과 밖” <ul style="list-style-type: none"> - 자신이 살아오면서 안쪽 마음과 겉 표현이 같았을 때가 언제인지, 안쪽 마음과 겉 표현이 달랐을 때가 언제인지 생각하기(필요하면 지도자가 먼저 개방하여 모델링 할 수 있다). - 누구나 다른 사람에게 주로 보여주는 ‘가면 밖의 나’와 마음 속에 있는 ‘가면 속의 나’가 있음을 확인하기 - 자신이 겉으로 보이는 행동, 말, 감정과 마음 속에 담고 있는 행동, 말, 감정을 가면에 자유롭게 표현하기 ■ 다르게 해보기 연습 <ul style="list-style-type: none"> - 내가 만든 가면의 안과 밖이 어떻게 다른지 나누기 - 내가 표현하지 못 하는 감정 확인하기 - 마음속 감정이나 말 중 표현해보기 - 친구감정 반영해주고 욕구 물어봐주기 (감정과 바람) 		얼굴가면 색연필 네임펜 등
마무리 (5분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 마무리 <ul style="list-style-type: none"> - 활동을 통해 느낀 점, 새롭게 알게 된 점 나누기 - 성장 저금통을 채우기 ■ 다음 시간 안내 <ul style="list-style-type: none"> - 6회기 “나에 대한 긍정적 태도 가지기”를 예고한다. 		성장저금통 폼폼이
유의점	<ul style="list-style-type: none"> - 누구나 표현할 수 없는 속 마음이 있으며, 그것이 잘 못 된 것이 아니라는 것을 아동들이 이해할 수 있도록 리더가 적절한 자기개방을 한다. - 아동이 자신의 마음을 적절히 개방할 수 있도록 안전한 환경을 구조화하고 개방 수준과 내용을 조절해준다. - 아동이 마음속에 있는 말을 표현할 때, 다른 친구들이 잘 반영할 수 있도록 사전에 안내하고, 수용적인 분위기를 조성한다. 		

6회기: 긍정적 태도 가지기

단계	이해하기	운영 방법	전체 집단 및 소집단별 (40분)
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> 친구들의 도움을 받아 자신만의 특성과 강점을 발견한다. 나에 대한 긍정적 마음을 가진다. 		
과정	활동내용		준비물
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> 여는 놀이 “누구일까요?” <ul style="list-style-type: none"> 종이에 나에 대한 힌트를 2가지(보이는 것, 안보이는 것) 적어 상자에 넣기 상자에서 종이를 뽑아서 읽어주고 누구인지 맞히기 활동 안내하기 <ul style="list-style-type: none"> 감정나누기 오늘 활동 안내하고 현재 몸과 마음 상태 점검하기 감정에 대한 안내하기 ▶ 오늘의 사회정서 역량: 나와 친구를 긍정의 눈으로 보기 		목걸이 이름표 종이 상자
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> 내가 보는 나, 친구가 보는 나 <ul style="list-style-type: none"> 도화지를 반으로 접어서 한 쪽에는 오른손을, 다른 쪽에는 왼손 그리기 오른손에 내가 생각하는 나의 특징과 강점을 쓰기 도화지를 오른쪽으로 돌리면서, 친구들의 왼손 그림에 친구의 강점을 한가지씩 쓰거나, 강점목록스티커 붙여주기 다르게 해보기 연습 <ul style="list-style-type: none"> 친구들이 적어 준 강점 확인하고 나누기 마음에 드는 좋은 점 BIG3를 골라 종이에 크게 쓰고 가슴에 붙인 후, 뽐내며 걸어보기 		도화지 강점 스티커 색연필 네임펜 등 A4용지 유리테잎
마무리 (5분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 마무리 <ul style="list-style-type: none"> 활동을 통해 느낀 점, 새롭게 알게 된 점 나누기 성장 저금통을 채우기 ■ 다음 시간 안내 <ul style="list-style-type: none"> 7회기 “경청과 공감”을 예고하기 		성장저금통 폼폼이
유의점	<ul style="list-style-type: none"> 아동이 강점을 구체적으로 잘 쓸 수 있도록, 지도자는 예시를 들어서 잘 이야기 해 준다. 친구의 강점을 잘 적어줄 수 있도록, 구체적인 예시를 들어서 이야기 해 준다. 		

7회기: 경청하고 공감하기

단계	익히기	운영 방법	전체 집단 및 소집단별 (40분)
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 게임을 통해 친구의 이야기를 주의 깊게 듣는 방법을 익힌다. • 게임을 통해 친구의 마음을 공감하는 방법을 익힌다. 		
과정	활동내용		준비물
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 여는 놀이 “공감 게임” <ul style="list-style-type: none"> - 음악을 틀어주면 자유롭게 돌아다니기 - 음악을 멈추면 STOP하고 가까이 있는 사람과 짝을 지어 가위바위보 하기 - 비긴 경우에만 손잡고 한팀이 되고 이기거나 지면 다시 혼자 다니기 - 다시 음악이 시작되면 똑같이 하기 - 모두가 손잡게 되면 끝내기 ■ 활동 안내하기 <ul style="list-style-type: none"> - 감정나누기 - 오늘 활동 안내하고 현재 몸과 마음 상태 점검하기 ▶ 오늘의 사회정서 역량: 경청하고 공감하기 		목걸이 이름표
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 감정단어와 내마음 연결하기 “딕싯 보드게임” <ul style="list-style-type: none"> - 그림 카드를 섞어 여섯장씩 나누어 가지기 - 이야기꾼을 정하고, 이야기꾼이 ‘키워드’를 제시하기 - 다른 사람들은 자신이 가지고 있는 그림 카드 중 이야기꾼이 제시한 ‘키워드’에 가장 어울리는 카드 1장 고르기 - 사람들은 이야기꾼의 카드라고 생각되는 카드 지목하기 - 아무도 이야기꾼의 그림 카드를 지목하지 않거나, 모두가 지목했다면 이야기꾼을 제외한 모두가 점수 얻기 - 이런 경우가 아니라면 이야기꾼과 이야기꾼의 그림을 맞힌 사람은 점수 획득하고, 자신이 낸 카드가 이야기꾼의 카드라고 지목을 당했다면 점수 가지기 ■ 다르게 해보기 연습 <ul style="list-style-type: none"> - 게임을 하는 동안 친구의 말을 잘 듣는 경청 연습하기 - 게임을 하는 동안 친구의 감정을 예상해보기 - 게임이 끝난 후 나누기 		딕싯 보드게임
마무리 (5분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 마무리 <ul style="list-style-type: none"> - 활동을 통해 느낀 점, 새롭게 알게 된 점 나누기 - 성장 저금통을 채우기 ■ 다음 시간 안내 <ul style="list-style-type: none"> - 8회기 “감정 조절하기”를 예고한다. 		성장저금통 폼폼이
유의점	<ul style="list-style-type: none"> - 게임을 할 때, 아동이 경청할 수 있도록 지도자는 경청의 구체적인 자세와 내용에 대해서 안내하고, 활동 중에도 경청을 잘 하는 아동을 지지하고 칭찬한다. - 게임을 하는 동안 친구가 어떤 감정이었는지 이해할 수 있도록 잘 물어봐 준다. 		

8회기: 감정 조절하고 표현하기

단계	익히기	운영 방법	전체 집단 및 소집단별 (40분)
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 화나는 감정과 원인을 찾고 감정을 개방한다. • 감정을 조절하는 방법을 익힌다. 		
과정	활동내용		준비물
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 여는 놀이 “m&m게임” <ul style="list-style-type: none"> - 뽑은 “m&m과 같은 색깔의 카드에 적힌 질문에 대답하기 ■ 활동 안내하기 <ul style="list-style-type: none"> - 감정 나누기 - 오늘 활동 안내하고 현재 몸과 마음 상태 점검하기 ▶ 오늘의 사회정서 역량: 화 날 때 다르게 해보기 		목걸이 이름표 m&m 색깔질문카드
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 내가 화가 날 때 <ul style="list-style-type: none"> - 화가 많이 났던 상황을 떠올려보기 - 화의 강도를 체크하기 - 몸으로 화의 강도 표현하며 상황 이야기 하기 - 화가 제일 많이 났을 때 화를 그림으로 자유롭게 표현하기 ■ 화 지도 만들기 <ul style="list-style-type: none"> - 화 날 때 몸 느낌을 포스트잇에 적어 도화지에 붙이기 - 화 날 때 마음을 포스트잇에 적어 도화지에 붙인다. - 화가 터졌을 때 나도 모르게 나오는 행동 적어 도화지에 붙이기 - 행동의 결과 포스트잇에 적어 도화지에 붙인다. - 화가 잦아들었던 경험 떠올려보고 화를 해소하는 나만의 방법을 찾아 포스트잇에 적어 도화지에 붙인다. - 나의 화 지도 서로 나누기 ■ 다르게 해보기 연습 <ul style="list-style-type: none"> - 분노조절 방법 배우기 - 분노 조절 방법 연습하기 		도화지 네임펜 색연필 등 포스트잇 전지
마무리 (5분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 마무리 <ul style="list-style-type: none"> - 활동을 통해 느낀 점, 새롭게 알게 된 점 나누기 - 성장 저금통을 채우기 ■ 다음 시간 안내 <ul style="list-style-type: none"> - 9회기 “대화하기”를 예고한다. 		성장저금통 폼폼이
유의점	<ul style="list-style-type: none"> - 내가 화 날 때 활동 시 말 하고 싶은 사람 위주로 자유롭게 이야기 할 수 있게 하되, 사람이 한 가지 이야기는 하도록 한다. - 분노조절 방법을 과제로 내주어 아동이 실생활에서 활용할 수 있도록 할 수 있다. 		

9회기: 대화하기

단계	익히기	운영 방법	전체 집단 및 소집단별 (40분)
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 좋은 친구관계에 필요한 효과적인 의사소통방법을 익힌다. 		
과정	활동내용		준비물
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 여는 놀이 “색종이를 모아라!” <ul style="list-style-type: none"> - 아무런 규칙 없는 상황에서 주어진 시간 내 같은 색깔 색종이 빨리 모으기 ▣ 활동 안내하기 <ul style="list-style-type: none"> - 감정나누기 - 오늘 활동 안내하고 현재 몸과 마음 상태 점검하기 ▶ 오늘의 사회정서 역량 : 효과적인 의사소통하기 		목걸이 이름표 색깔별 색종이(1/4 크기) 세트
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 효과적인 의사소통 방법 알기 <ul style="list-style-type: none"> - “색종이를 모아라!” 게임할 때 나와 집단원들의 표현방식 확인하기 - ‘나사감바’로 자기표현 방법 알기: 나는, 사실(상황), 감정(느낌), 바람(부탁하기) ▣ 다르게 해보기 연습하기 “색종이를 모아라! 2탄” <ul style="list-style-type: none"> - ‘나사감바’로 말하면서 색종이 모으기. - ‘나사감바’로 대화하며 색종이 얻거나 주기. - ‘나사감바’로 말했을 때 달랐던 점에 대해서 나누기 		색깔별 색종이(1/4 크기) 세트
마무리 (5분)	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 마무리 <ul style="list-style-type: none"> - 활동을 통해 느낀 점, 새롭게 알게 된 점 나누기 - 성장 저금통을 채우기 ▣ 다음 시간 안내 <ul style="list-style-type: none"> - 10회기 “주장하기”를 예고한다. 		성장저금통 폼폼이
유의점	<ul style="list-style-type: none"> - “색종이를 모아라” 활동 시 아동들의 의사소통 방식을 잘 관찰하고, 큰 갈등이 생기거나 소외되는 학생이 없도록 살피는다. - 아동들이 ‘나사감바’ 말하기를 잘 적용할 수 있도록 리더는 구체적인 예시를 몇 가지 들어준다. 		

10회기: 주장하기

단계	익히기	운영 방법	전체 집단 및 소집단별 (40분)
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 내가 싫은 상황에서 적절하게 거절하기를 익힌다. • 도움이 필요한 상황에서 도움 요청하기를 익힌다 		
과정	활동내용		준비물
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 여는 놀이 “STOP! GO!” <ul style="list-style-type: none"> - 두 사람씩 짝을 맞추어 일정 간격을 유지하고 마주 서기 - 짝을 가장 싫은 사람으로 설정하고, 건너편에서 점점 다가올 때 “STOP”, “GO”를 하며 심리적 거리 확인하기 - 짝을 가장 좋아하는 사람으로 설정하고 건너편에서 점점 다가올 때 “STOP”, “GO”를 하며 심리적 거리 확인하기 - 짝과 바꾸어 활동하기 ■ 활동 안내하기 <ul style="list-style-type: none"> - 감정나누기 - 오늘 활동 안내하고 현재 몸과 마음 상태 점검하기 ▶ 오늘의 사회정서 역량 : 주장하기 		목걸이 이름표
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 역할극하기 <ul style="list-style-type: none"> - 거절하고 싶었지만 거절하지 못했던 상황 나누기 - 도움받고 싶었지만 도움받지 못했던 상황 나누기 - 거절 연습팀과 도움 요청 연습팀으로 나누기 - 거절 연습팀에서는 연습하고 싶은 상황 같이 다루기 - 부드럽게 거절해도 되는 상황과 강하게 거절해야 하는 상황으로 나누어 보고 역할극 해보기 - 도움요청 팀에서는 도움요청할 수 있는 주변 자원 확인하고, 누구에게 요청해야할지 나눈 후 역할극 해보기 ■ 다르게 해보기 연습하기 <ul style="list-style-type: none"> - 앞 활동에서 느끼거나 새롭게 알게 된 점을 나누기 - 실제 생활에서 해볼 수 있는 상황으로 거절과 도움 요청해보기 		카드 색연필 사인펜 등
마무리 (5분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 마무리 <ul style="list-style-type: none"> - 활동을 통해 느낀 점, 새롭게 알게 된 점 나누기 - 성장 저금통을 채우기 ■ 다음 시간 안내 <ul style="list-style-type: none"> - 11회기 “선택하고 해결하기”를 예고한다. 		성장저금통 폼폼이
유의점	<ul style="list-style-type: none"> - 아동이 거절 연습과 도움요청 연습을 통해 새롭게 알게 된 점에 대해서 충분히 나눌 수 있도록 시간을 할애한다. - 거절 연습하기와 도움 요청하기에서 아동이 긍정적인 방법을 스스로 알아냈을 경우, 지지하여 충분히 강화한다. - 필요할 경우 거절과 도움요청에 대한 보조자료를 제공하여 아동들이 도움을 받을 수 있게 안내한다. 		

11회기: 지혜로운 선택하기

단계	다지기	운영 방법	전체 집단 및 소집단별 (40분)
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 협력을 통하여 주어진 상황에서 합리적 선택을 경험한다. 		
과정	활동내용		준비물
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 여는 놀이 “우리가 그동안 알게된 사회정서역량은?” <ul style="list-style-type: none"> - 사회정서역량을 키우기 위해 배운 것을 떠올리고 표현하기 ▣ 활동 안내하기 <ul style="list-style-type: none"> - 감정나누기 - 오늘 활동 안내하고 현재 몸과 마음 상태 점검하기 ▶ 오늘의 사회정서 역량 : 지혜로운 선택하기 		목걸이 이름표
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 지혜로운 선택하기 <ul style="list-style-type: none"> - 상황카드(스토리카드) 뒤집어 놓기 - 돌아가면서 카드를 뒤집어 주어진 상황에서 내가 쓸 수 있는 기술 시연하기 - 시연이 어려울 경우 흑기사 요청해서 흑기사 따라하기 - 시연하고 나누기 ▣ 나만의 미니북 만들기 <ul style="list-style-type: none"> - A4종이를 사용하여 미니북 만들기 - 내가 활용할 수 있거나 활용하고 싶은 사회정서역량 미니북에 채우기 ▣ 다르게 해보기 연습하기 <ul style="list-style-type: none"> - 미니북을 사용해서 다르게 할 수 있는 상황 시연하기 		스토리카드 A4용지 (미니북) 색연필 사인펜 등
마무리 (5분)	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 마무리 <ul style="list-style-type: none"> - 활동을 통해 느낀 점, 새롭게 알게 된 점 나누기 - 성장 저금통을 채우기 ▣ 다음 시간 안내 (2분) <ul style="list-style-type: none"> - 11회기 “실천의지 다지기”를 예고한다. 		성장저금통 폼폼이
유의점	<ul style="list-style-type: none"> - 지혜로운 선택 카드 만들기 활동에서 아동이 기술을 시연할 경우 좋은 점은 충분히 지지하고 칭찬해 주며, 모든 아동이 골고루 칭찬받을 수 있도록 한다. - 서로 지지하고 칭찬할 수 있도록 수용적인 분위기를 조성한다. 		

12회기: 실천의지 다지기

단계	다지기	운영 방법	전체 집단 및 소집단별 (40분)
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 자신에게 일어난 변화와 성장을 찾아보고 표현한다 		
과정	활동내용		준비물
도입 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 여는 놀이 “함께하며 어땠나요?” <ul style="list-style-type: none"> - 전체 프로그램 중 가장 즐거웠던 일, 가장 마음에 들지 않았던 일을 묻고 감정을 나눈다. ▣ 활동 안내하기 <ul style="list-style-type: none"> - 감정나누기 - 오늘 활동 안내하고 현재 몸과 마음 상태 점검하기 ▶ 오늘의 사회정서 역량: 긍정적 태도로 표현하기 		목걸이 이름표
전개 (25분)	<ul style="list-style-type: none"> ▣ 활동 되돌아보고 변화 찾기 <ul style="list-style-type: none"> - 1회기부터 11회까지 떠올려보기 - 프로그램을 통해 일어난 나의 변화 찾아보기 - 프로그램을 통해 일어난 친구들의 변화 찾아보기 ▣ 모두가 써주는 상장만들기 <ul style="list-style-type: none"> - 내 상장에 “내 ~~~~~ 변화를 칭찬합니다” 적기 - 롤링 페이퍼로 친구의 상장에 친구의 변화를 잘 발견하여 “~~~~~의 (변화)를 칭찬합니다.” 적기 ▣ 상장수여식 <ul style="list-style-type: none"> - 한명씩 돌아가며 옆친구에게 상장을 수여한다. - 성장저금통도 같이 확인한다. - 축하의 박수와 합성을 보낸다. 		상장종이 색연필 사인펜 등 성장저금통 폼폼이
마무리 (5분)	<ul style="list-style-type: none"> - 프로그램 마치고 변화를 유지하기 위한 다짐나누기 - 성장 저금통 채우기 - 프로그램 만족도 조사 및 사후검사 실시하기 		
유의점	<ul style="list-style-type: none"> - 활동을 마무리 하며 그동안 함께 한 시간을 충분히 돌아볼 수 있게 하고, 잘 헤어질 수 있도록 한다. - 활동을 통해 변화한 점을 서로 칭찬할 수 있도록 지지적인 분위기를 조성한다. - 활동 이후에도 자신의 사회정서역량을 함양할 수 있도록 다짐할 수 있게 한다. 		

부록 9.

사회정서역량 척도

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 평소에 내가 어떤 기분을 느끼는지 알고 있다(예: 신나다, 행복하다, 슬프다, 우울하다).	1	2	3	4	5
2	나는 내가 느끼는 기분에 이름을 붙일 수 있다(예: 기쁨, 슬픔, 분노, 두려움, 부끄러움, 질투 등).	1	2	3	4	5
3	나는 내가 무엇을 할 때 좋은 기분(예: 기쁨, 행복, 뿌듯함, 신남 등)이 드는지 알고 있다.	1	2	3	4	5
4	나는 내가 무엇을 할 때 좋지 않은 기분(예: 슬픔, 무서움, 분노, 질투 등)이 드는지 알고 있다.	1	2	3	4	5
5	나는 내가 무엇을 좋아하고 싫어하는지 알고 있다(예: 물건, 인물, 음식, 특정 상황 등).	1	2	3	4	5
6	나는 내가 소속된 곳이 어디인지(예: 학교, 반, 방과후 축구팀, 가정 등) 알고 있다.	1	2	3	4	5
7	나는 일이 잘 안 풀려도 실망하지 않으려고 노력한다.	1	2	3	4	5
8	나는 내가 원하는 물건을 갖지 못하거나 하고 싶은 활동을 하지 못할 때에도 잘 참는다.	1	2	3	4	5
9	나는 기분 나쁜 일이 생겨도 다른 일에 방해되지 않도록 잊으려고 노력한다(예: 오늘 시험을 잘 못봤더라도 내일 시험을 위해 공부하기 등).	1	2	3	4	5
10	나는 우울할 때 즐거웠던 기억을 떠올려 보려고 노력한다.	1	2	3	4	5
11	나는 꼭 해야 하는 일이라면 그 일에 관심을 가지려고 노력한다.	1	2	3	4	5
12	나는 화가 난 친구에게 마음을 가라앉히는 방법을 알려 줄 수 있다.	1	2	3	4	5
13	나는 다른 사람들이 좋은 기분(예: 기쁨, 행복, 신남)이나 좋지 않은 기분(예: 슬픔, 속상함, 분노)을 느낄 때 왜 그런 기분을 느끼는지 추측 할 수 있다.	1	2	3	4	5
14	나는 다른 사람의 말이나 표정, 행동으로 그들의 기분을 알아차릴 수 있다.	1	2	3	4	5

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
15	나는 다른 사람이 표현하는 기분에 이름을 붙일 수 있다(예: 기쁨, 행복, 슬픔, 화남 등).	1	2	3	4	5
16	나는 친구가 화를 내거나 슬퍼할 때 친구의 기분을 이해하려고 노력한다.	1	2	3	4	5
17	나는 다른 사람의 생각이나 의견을 듣고 이해할 수 있다.	1	2	3	4	5
18	나는 다른 사람이 이야기할 때 잘 듣는다.	1	2	3	4	5
19	나는 친구들을 배려한다.	1	2	3	4	5
20	나는 친구를 칭찬할 줄 안다.	1	2	3	4	5
21	나는 어른들의 격려나 칭찬에 감사를 표현한다(예: 어른을 바라보며 미소짓기, 감사하다고 말하기 등).	1	2	3	4	5
22	나는 상대방과 대화할 때 차례를 지키며 대화한다.	1	2	3	4	5
23	나는 말을 할 때 상대방을 바라본다.	1	2	3	4	5
24	나는 상대방이 내 의견을 받아들이지 않을 때 적절하게 반응할 수 있다.(예: 상대방 설득하기, 상대방의 의견 물어보기, 내 의견 다시 생각해보기 등)	1	2	3	4	5
25	나는 친구들 사이가 좋지 않을 때(예: 말다툼 등) 잘 해결되도록 친구들을 도울 수 있다.	1	2	3	4	5
26	나는 친구가 다른 친구를 괴롭힐 때 그 문제를 해결할 수 있다(예: 괴롭힘을 멈추도록 나서서 돕기 등).	1	2	3	4	5
27	나는 다른 사람이 도움을 필요로 하면 도와준다.	1	2	3	4	5
28	나는 문제 상황이 생기면 가장 먼저 문제의 원인이 무엇인지 생각해 본다(예: 친구와 싸운 상황, 친구가 화를 내는 상황 등).	1	2	3	4	5
29	나는 나와 다른 의견이나 생각을 가진 사람의 말을 귀 기울여 들으려고 노력한다.	1	2	3	4	5
30	어려운 일을 해결할 때 주변 사람들(예: 부모님, 선생님, 친구 등)의 이야기를 들으면 도움이 된다.	1	2	3	4	5
31	나는 어떤 행동을 할 때 책임감 있게 하려고 노력한다.	1	2	3	4	5

부록 10

우울 척도

1	나는 가끔 슬프다. 나는 자주 슬프다 나는 항상 슬프다
2	나에게 제대로 되어가는 일이란 없다. 나는 일이 제대로 되어 가는지 알 수 없다. 나에겐 모든 일이 제대로 되어 갈 것이다.
3	나는 대체로 무슨 일이든지 웬만큼 잘 한다. 나는 잘 못하는 일이 많다. 나는 모든 일을 잘 못한다.
4	나는 재미있는 일들이 많다. 나는 재미있는 일들이 더러 있다. 나는 어떤 일도 전혀 재미가 없다.
5	나는 언제나 못된 행동을 한다. 나는 못된 행동을 할 때가 많다. 나는 가끔 못된 행동을 한다.
6	나는 가끔씩 나에게 나쁜 일이 일어나지 않을까 생각한다. 나는 나에게 나쁜 일이 일어날까 걱정한다. 나는 나에게 무서운 일이 일어나리라는 것을 확신한다.
7	나는 나 자신을 미워한다. 나는 나 자신을 좋아하지 않는다. 나는 나 자신을 좋아한다.
8	잘못되는 일은 모두 내 탓이다. 잘못되는 일 중 내 탓인 것이 많다. 잘못되는 일은 보통 내 탓이 아니다.
9	나는 자살을 생각하지 않는다. 나는 자살에 대하여 생각은 하지만 그렇게 하지는 않을 것이다. 나는 자살하고 싶다.
10	나는 매일 울고 싶은 기분이다. 나는 울고 싶은 기분인 날도 있다. 나는 때때로 울고 싶은 기분이 든다.
11	이일 저일로 해서 늘 귀찮다. 이일 저일로 해서 귀찮을 때가 많다. 가끔 이일 저일로 해서 귀찮을 때가 있다.
12	나는 사람들과 함께 있는 것이 좋다. 나는 사람들과 함께 있는 것이 싫을 때가 많다. 나는 사람들과 함께 있는 것을 전혀 원치 않는다.
13	나는 어떤 일에 대한 결정을 내릴 수가 없다. 나는 어떤 일에 대한 결정을 내리기 어렵다. 나는 쉽게 결정을 내린다.

14	나는 괜찮게 생겼다. 나는 못생긴 구석이 약간 있다. 나는 못생겼다.
15	나는 학교 공부를 해 내려면 언제나 노력해야만 한다. 나는 학교 공부를 해 내려면 많이 노력해야만 한다. 나는 별로 어렵지 않게 학교 공부를 해 낼 수 있다.
16	나는 매일 밤 잠들기가 어렵다. 나는 잠들기 어려운 밤이 많다. 나는 잠을 잘 잔다.
17	나는 가끔 피곤하다. 나는 자주 피곤하다. 나는 언제나 피곤하다.
18	나는 밥맛이 없을 때가 대부분이다. 나는 밥맛이 없을 때가 많다. 나는 밥맛이 좋다.
19	나는 몸이 쭈시고 아프다든지 하는 것에 대해 걱정하지 않는다. 나는 몸이 쭈시고 아픈 것에 대해 걱정 할 때가 많다. 나는 몸이 쭈시고 아픈 것에 대해 항상 걱정한다.
20	나는 외롭다고 느끼지 않는다. 나는 자주 외롭다고 느낀다. 나는 항상 외롭다고 느낀다.
21	나는 학교생활이 재미있었던 적이 없다. 나는 가끔씩 학교생활이 재미있다. 나는 학교생활이 재미있을 때가 많다.
22	나는 친구가 많다. 나는 친구가 좀 있지만 더 있었으면 한다. 나는 친구가 하나도 없다.
23	나의 학교 성적은 괜찮다. 나의 학교 성적은 예전처럼 좋지는 않다. 예전에 내가 무척 잘하던 과목도 요즘에는 성적이 툭 떨어졌다.
24	나는 절대로 다른 아이들처럼 착할 수가 없다. 나는 내가 마음만 먹으면 다른 아이들처럼 착할 수가 있다. 나는 다른 아이들처럼 착하다.
25	나를 진심으로 좋아하는 사람은 아무도 없다. 나를 진심으로 좋아하는 사람이 있을지 확실하지 않다. 분명히 나를 진심으로 좋아하는 사람이 있을 것 같다.
26	나는 나에게 시킨 일을 대체로 한다. 나는 나에게 시킨 일을 대체로 하지 않는다. 나는 나에게 시킨 일을 절대로 하지 않는다.
27	나는 사람들과 사이좋게 지낸다. 나는 사람들과 잘 싸운다. 나는 사람들과 언제나 싸운다.

부록 11

불안 척도

번호	문항	예	아니오
1	나는 마음을 결정하기 어렵다.		
2	나는 일이 마음대로 되지 않으면 신경이 날카로워진다.		
3	다른 사람들은 나보다 일을 쉽게 해 내는 것 같다.		
4	나는 내가 알고 있는 사람을 모두 다 좋아한다.		
5	나는 숨쉬기 어려울 때가 있다.		
6	나는 걱정을 많이 한다.		
7	나는 겁나는 일들이 많다.		
8	나는 언제나 친절하다.		
9	나는 쉽게 화를 낸다.		
10	나는 부모님이 나에게 뭐라고 하실까를 걱정한다.		
11	다른 사람들은 내가 일하는 식을 못마땅하게 생각하는 눈치다.		
12	나는 항상 남에게 좋은 태도로 대한다.		
13	나는 밤에 잠들기가 어렵다.		
14	나는 다른 사람이 나를 어떻게 생각할까 걱정한다.		
15	나는 다른 사람들과 함께 있을 때에도 혼자 있는 기분이다.		
16	나는 항상 착하다.		
17	나는 속이 자주 매스거린다.		
18	나는 쉽게 마음이 상한다.		
19	내 손은 땀에 젖어있다.		

번호	문항	예	아니오
20	나는 모든 사람들에게 항상 친절하다.		
21	나는 자주 피곤하다.		
22	나는 다음에 무슨 일이 일어날까 걱정한다.		
23	다른 사람들은 나보다 행복하다.		
24	나는 어떤 경우에도 진실만을 이야기 한다.		
25	나는 무서운 꿈을 꾀다.		
26	나는 남들이 간섭을 하면 쉽게 마음이 상한다.		
27	누군가가 나에게 일을 잘못한다고 말할 것 같다.		
28	나는 절대로 화를 내지 않는다.		
29	나는 가끔 놀라서 잠을 깬다.		
30	나는 밤에 잠자리에 들 때에 무섭다.		
31	나는 학교 공부에 마음을 두기가 어렵다.		
32	나는 헤서는 안 되는 말은 결코 하지 않는다.		
33	나는 암전히 앉아 있지 못하고 꼼지락 거린다.		
34	나는 예민하다.		
35	내 편이 아닌 사람들이 많다.		
36	나는 절대로 거짓말을 하지 않는다.		
37	나는 나에게 나쁜 일이 일어나지 않을까 자주 걱정한다.		

부록 12

공격성 척도

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 이유없이 친구들을 자주 괴롭힌다.	1	2	3	4	5
2	나는 친구가 나에게 심하게 약을 올리면 그 친구를 때린다.	1	2	3	4	5
3	나는 친구들을 위협해 본 적이 있다.	1	2	3	4	5
4	누가 나를 화나게 하면 그 사람과 싸운다.	1	2	3	4	5
5	내가 하고 싶은 것을 하기 위해서 폭력을 사용한다.	1	2	3	4	5
6	나의 권리를 지키기 위해 폭력을 써야 한다면 쓰겠다.	1	2	3	4	5
7	나는 친구들에게 심한 장난을 친 적이 있다.	1	2	3	4	5
8	나는 게임이나 경쟁에서 이기려고 다른 사람을 다치게 한 적이 있다.	1	2	3	4	5
9	나는 내가 원하는 것을 얻기 위해 싸움을 건다.	1	2	3	4	5
10	나는 화가 나는 일이 있으면 주먹부터 나간다.	1	2	3	4	5
11	나는 친구의 기분을 나쁘게 하는 말을 자주 한다.	1	2	3	4	5
12	나는 친구에 대해 거짓말을 하거나 이상한 소문을 낸 적이 있다.	1	2	3	4	5
13	나는 힘없는 친구들이나 실수한 친구들을 비웃은 적이 있다.	1	2	3	4	5
14	나는 친구들이 내 말에 따라주지 않으면 욕을 한다.	1	2	3	4	5
15	나는 친구의 자존심을 상하게 하는 말을 자주 한다.	1	2	3	4	5
16	나는 이유 없이 친구들에게 시비를 건 적이 있다.	1	2	3	4	5

번호	문항	전혀 그렇 지않 다	그 렇 지 않 다	보 통 이 다	그 렇 다	매 우 그 렇 다
17	나만 늘 재수가 없다.	1	2	3	4	5
18	친구들은 이유 없이 나를 괴롭힌다.	1	2	3	4	5
19	친구에게 이용당한다고 생각될 때가 자주 있다.	1	2	3	4	5
20	친구들이 나에게 친절한 것은 나에게 뭔가 원하는 것이 있기 때문이다.	1	2	3	4	5
21	나는 다른 사람들로 부터 차별대우를 당할 때가 많다.	1	2	3	4	5
22	나는 친구들로부터 오해받을 때가 자주 있다.	1	2	3	4	5
23	친구들이 나에게 계속 시비를 건다.	1	2	3	4	5
24	친구들은 나를 자주 무시한다.	1	2	3	4	5
25	나는 누가 잘난 체 하면 참을 수 없을 만큼 짜증이 난다.	1	2	3	4	5
26	나는 내 뜻대로 안 되면 자주 토라진다.	1	2	3	4	5
27	나는 다른 사람들에 대해 시기나 질투를 느낀다.	1	2	3	4	5
28	나는 문을 쾅 닫을 만큼 화날 때가 있다.	1	2	3	4	5
29	나는 한마디 해주고 싶은 만큼 짜증이 날 때가 있다.	1	2	3	4	5
30	나는 의견이 다른 친구들에게 따지고 싶을 때가 있다.	1	2	3	4	5