

교과수업과 연계한 학급단위의 사회정서학습: 사회정서적 유능성과 학교관련 성과에 미치는 효과*

신 현 숙[†]

전남대학교 교육학과

이 연구는 사회정서학습의 실시가 학생의 사회정서적 유능성과 학교관련 성과에 미치는 효과를 검증하고, 사회정서학습의 두 가지 실시방법(교과수업과 연계한 학급단위의 사회정서학습, 구조화된 Strong Kids 커리큘럼)의 효과를 비교할 목적으로 수행되었다. 이를 위하여, 초등학교 6개 학급(남녀 학생 176명)을 2개 학급씩 수업연계 사회정서학습 집단, Strong Kids 커리큘럼 집단, 통제집단에 배정하고, 사전검사와 사후검사를 통해 또래간 갈등해결, 정서지능, 정적 및 부적 정서, 학업적 효능감, 학교소속감, 자기관리 학습기술, 수업참여 학습기술에 관한 자료를 수집하였다. 수집된 자료에 대해 공분산분석과 혼합설계 분산분석 및 계획비교를 실시한 결과, 사회정서학습의 실시가 사회정서적 유능성과 학교관련 성과를 향상시키고, 그 효과가 사회정서학습의 실시방법에 따라 다른 것으로 밝혀졌다. 첫째, 사회정서학습의 실시가 협력적 갈등해결을 증가시키고 공격적 갈등해결과 회피적 갈등해결을 감소시켰다. 특히, 수업연계 사회정서학습보다는 구조화된 Strong Kids 커리큘럼이 협력적 갈등해결의 증가와 회피적 갈등해결의 감소에 더욱 효과적이었다. 둘째, 사회정서학습의 실시가 정서지능과 정적 정서를 증가시키는데 효과적이었다. 구조화된 커리큘럼은 정서지능의 향상에, 수업연계 사회정서학습은 정적 정서의 증가에 더욱 효과적이었다. 반면, 부적 정서의 감소에 대한 사회정서학습의 효과는 유의하지 않았다. 셋째, 사회정서학습의 실시가 학업적 효능감을 향상시켰는데, 특히 수업연계의 방법이 구조화된 커리큘럼보다 효과적이었다. 그러나 학교소속감에 대한 사회정서학습의 효과는 유의하지 않았다. 넷째, 사회정서학습의 실시가 자기관리 및 수업참여의 학습기술을 향상시키는데 효과적이었다. 구조화된 커리큘럼의 실시보다는 수업연계 사회정서학습의 실시가 두 가지 학습기술의 향상에 더욱 효과적이었다. 끝으로, 수업연계 사회정서학습의 처치충실성을 확보하고 학교시스템 차원에서 지속적으로 시행하는 방안을 모색할 필요성에 대해 논의하였다.

주요어 : 사회정서학습, SEL, Strong Kids 커리큘럼, 사회정서적 유능성

* 이 논문은 2011년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2011-327-B00980).

† 교신저자(Corresponding Author) : 신현숙, 전남대학교 사범대학 교육학과, 광주광역시 북구 용봉로 77
E-mail : shinphd@jnu.ac.kr

학생들이 높은 학업성취를 이루고 건전한 삶의 기술을 습득하여 건강하게 성장하도록 돕는 학교현장의 지속적인 노력에도 불구하고, 오늘날 초·중·고등학생들이 겪는 정신건강과 행동의 문제는 빈번하고 심각해지고 있다. 우리나라 질병관리본부(2012)가 2011년에 중학교 1학년~고등학교 3학년(13세~18세) 약 8만명을 대상으로 실시한 제7차 청소년건강행태 온라인 조사 결과나 청소년폭력예방재단(2012)이 2011년 12월~2012년 1월에 전국 초등학교 4학년~고등학교 2학년 학생 9,174명을 대상으로 실시한 조사 결과를 통해, 그 심각성을 알 수 있다.

예를 들면, 제7차 청소년건강행태 온라인 조사대상 중 42.0%가 평상시에 스트레스를 느끼고, 32.8%는 최근 12개월 동안 2주 내내 일상생활을 중단할 정도로 슬프거나 절망을 느낀 적이 있으며, 19.6%는 자살에 대해 심각하게 생각한 적이 있고, 6.8%는 자살 계획을 세운 적이 있으며, 4.3%는 실제로 자살 시도를 한 적이 있다고 응답하였다. 또한 학교폭력 문제는 2008년 이래 다소 주춤하는 듯 했지만, 청소년폭력예방재단(2012)에 의하면 최근에는 증가 추세를 이어가고 있다. 조사대상 초·중·고등학생 중 31.8%가 학교폭력을 목격한 적이 있지만 이중 반수 이상은 자신도 같은 피해를 입을까봐 두려워서 또는 대처할 방법을 몰라서 모른 척한다고 응답하였다. 이는 상당수의 학생들이 책임있고 현명한 결정을 내리지 못하고 있으며 문제해결에 취약하다는 점을 시사한다.

그러나 학교가 아동·청소년의 학교부적응을 감소시키기 위해 학교폭력이나 성폭력 같은 문제에 대해 분절적이고 반응적인 개입에만 주력할 경우, 대다수 학생들을 대상으로

하는 보편적 예방의 지속적 시행은 어려워진다. 학교는 이미 발생한 문제의 해결 뿐만 아니라 사전예방의 요구도 꾸준히 받고 있다. 마찬가지로 학교심리 서비스 전달모형은 사후개입보다는 보편적 사전예방을 지향하고, 더 나아가 위험요인의 존재나 문제발생의 가능성을 불문하고 모든 학생들의 긍정적 발달과 유능성 증진(competence enhancement)을 목표로 한다(Ross, Powell, & Elias, 2002; Ysseldyke et al., 2006; Zins & Elias, 2006).

이러한 요구에 부응하는 하나의 대안으로 사회정서학습(social and emotional learning, SEL)을 들 수 있다. 사회정서학습은 학교에서 이루어지는 교과수업, 학급관리, 기타 학교일과에 조화롭게 통합되는 학교기반의 보편적 예방접근의 한 방식이다(Osher, Bear, Sprague, & Doyle, 2010; Zins & Elias, 2006). 이는 예방, 적응유연성(resilience), 긍정심리학(positive psychology), 긍정적 아동·청소년 발달(positive youth development, PYD), 정서지능, 사회인지이론 등 다양한 이론적 토대 위에서 탄생하였다. 학교에서 모든 학생들이 자신의 행동을 스스로 관리하고 긍정적 관계를 이루며 책임있고 현명한 결정을 내린다면, 학교폭력과 문제행동은 줄고 학업적 성공과 정신건강을 이룰 수 있을 것이다.

사회정서학습은 학생의 사회정서적 유능성과 학업수행을 향상시키는데 효과적이라는 경험적 증거의 지지를 받고 있다(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning[CASEL], 2007; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). 특히, 학업적 교과수업 시간에 자기통제, 협동적 상호작용, 대인간 문제해결 등 사회정서적 기술을 학습한 학생들은 학업에 대한 긍정적 태도를 유지하고 학업지향

적 행동을 많이 하여 높은 학업성취를 이루었다(Durlak et al., 2011; Schwab & Elias, 2006; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). 학생들은 교과수업과 학교일과를 통해 자연스럽게 사회정서적 기술을 배우고 연습하며 기술의 사용에 대해 인정과 강화를 받는다. 이렇게 조성된 안전한 환경 안에서 학생들은 긍정적인 행동을 많이 하고 문제행동을 적게 하며 성공적으로 학업수행을 하게 된다. 이와 달리, 아무리 좋은 시도일지라도 정규 교육과정이나 학교일과와 연계를 이루지 못하고 교과수업과는 별도의 시간과 장소에서 실시되면, 학교교육의 필수요소로 인정받지 못하여 지속적으로 실시될 가능성이 낮아진다(Elias, 2009; Elias et al., 1997; Greenberg et al., 2003). 각국의 학생들이 종류와 심각도에서 상이한 정신건강 문제와 문제행동을 경험하고 각국에서 시행하는 사회정서학습의 명칭도 다르지만(예, 미국의 SEL, 영국의 Social and Emotional Aspects of Learning [SEAL], 호주의 Mindmatters), 학생의 사회정서적 요구를 충족시키고 적응적인 삶의 기술을 가르치는 일을 학교교육의 필수요소로 간주한다는 점에서는 비슷하다(염철현, 2012).

외국에서는 학교차원의 사회정서학습을 지향하는 법적 근거도 마련되어 있다. 미국의 경우, ‘학업 및 사회정서학습 법안(Academic, Social, and Emotional Learning Act of 2011)’이 연방교육법 초·중등교육법 개정조항에 추가되었다. 이 법안에서 사회정서학습은 초·중·고등학생의 학교적응에 필수적일 뿐만 아니라 문제행동을 감소시키고 학업수행을 향상시키며 건강하고 생산적인 시민을 양성하는데 필수적인 요인으로 인정받고 있다. 또한 사회정서학습을 학교 교육과정 안에서 통합해야 함을 규정한다. 왜냐하면 “사회정서적 유능성

의 획득에 필요한 기술, 태도, 가치를 발달시키는 과정(Elias et al., 1997, p.2)”으로서 사회정서학습이 “학교교육의 부속물로서가 아니라 학교교육의 목표와 일상적인 수업활동에 잘 들어맞도록 조직될 때(Elias, 2009, p.842)” 모든 학생에게 유익한 효과가 나타나기 때문이다(Zins et al., 2004).

사회정서학습은 교과학습과 마찬가지로 학습을 중시하는 동시에, 교과학습과 달리 사회정서적 측면을 특별히 강조한다(Merrell, 2010). 첫째, ‘사회적’ 측면은 또래, 교사, 가족 등 타인과 이루는 긍정적 관계의 형성과 유지에 초점을 두므로 개인간 발달을 지향한다. 둘째, ‘정서적’ 측면은 정서에 대한 인식, 정서의 조절, 정서에 관한 사고와 행동의 인식에 관련되므로 개인내 발달을 추구한다. 셋째, ‘학습’의 측면은 수업, 연습, 피드백을 통해 사회정서적 기술을 가르치고 배울 수 있음을 뜻한다.

사회정서학습의 목표는 5가지의 사회정서적 유능성(social-emotional competence)을 증진시키는 데 있다(CASEL, 2011; Zins et al., 2004). 첫째, ‘자기인식(self-awareness)은 자신의 정서, 생각, 장단점을 파악하고 자신감과 자기효능감을 유지하는 것이다. 둘째, ‘사회적 인식(social awareness)은 타인의 정서와 입장을 이해하고 존중하며 개인간 및 집단간 차이점과 유사점을 이해하는 것이다. 셋째, ‘자기관리(self-management)는 자신의 정서, 충동, 행동을 조절하고, 스트레스를 관리하며, 목표를 설정하고 목표달성의 계획을 수립하며 목표달성의 과정을 점검하는 능력을 의미한다. 넷째, ‘관계기술(relationship skills; 관계관리, relationship management)은 다른 사람과 소통·협력·타협하고, 부적절한 압력에 저항하며, 갈등을 해결하고, 필요한 도움을 주고받는 것을 의미한다.

다섯째, ‘책임있는 결정’(responsible decision-making)은 건강과 안전에 유익한 현명한 결정을 내리는 것을 뜻한다.

이러한 목표의 달성을 위해 사회정서학습은 다양한 방법으로 실시된다. 학생들에게 사회정서적 기술을 훈련하는 직접적 방법과 안전하고 배려하며 지지적인 학습환경을 조성하는 간접적 방법으로 대별된다(Zins & Elias, 2006). 학생대상의 사회정서학습은 사회정서적 기술과 지식을 집중적으로 훈련시키기 위하여 구조화된 커리큘럼을 사용하는 방법(예, 권영웅, 2011; 임자연, 2012; Kusché & Greenberg, 1994; Merrell, 2007a, 2007b)과 교과수업의 내용과 활동에 사회정서적 기술의 사용을 병행하는 방법(예, Committee for Children, 2008; Ee, 2009)으로 구분된다. 한편, 환경대상의 실시방법은 학생들이 자연스럽게 사회정서적 기술을 배우고 활용하며 이러한 기술의 사용이 인정받고 강화받을 수 있는 학교풍토를 조성하는 방식으로 이루어진다.

이 중에서 사회정서적 기술 훈련을 교과수업과 연계하는 방법을 통해, 학생들이 한편으로는 교과수업의 내용을 자신의 삶이나 현실 문제에 관련지어 생각해 봄으로써 진정성과 흥미를 유지할 수 있고, 다른 한편으로는 사회정서적 기술을 교과내용에 적용하여 연습해 볼 수도 있다(Elias, 2009). 특히, 일정 시간 동안만 사회정서학습을 실시하는 외부 전문가와 달리, 담임교사나 교과담당교사는 교과수업과 학급관리 등 학교일과 중에 사회정서학습을 실시하므로 보편적 예방활동을 효과적으로 전개할 유리한 위치에 있다. 더 나아가, 교사가 사회정서학습을 교과수업과 연계하여 실시한 학교에서는 학생 집단의 83%가 학업성취도의 향상을 보였다(CASEL, 2003, 2007; Zins & Elias,

2006). 반면, 외부 전문가가 실시한 사회정서학습의 효과크기는 비록 사회정서적 기술 영역에서는 높지만(0.87), 학업수행, 정서문제, 친사회적 행동의 영역에서는 매우 낮았다(Durlak et al., 2011).

Durlak 등(2011)이 사회정서적 유능성의 증진을 목표로 초·중·고등학교에서 실시된 보편적 예방 프로그램의 효과를 검증한 213개 연구의 결과를 메타분석 하였다. 사회정서학습이 사회정서적 기술(예, 정서인식, 조망수용, 대인간 문제해결), 자신과 타인에 대한 긍정적 태도(예, 긍정적 자기개념, 자기효능감, 자기존중감, 학교소속감), 친사회적 행동, 학업수행(예, 표준화 학업성취도 검사 점수, 학교성적)을 향상시키고 품행문제(예, 또래괴롭힘, 반항적 행동, 비행)와 정서문제(예, 우울, 불안, 사회적 위축)를 감소시키는데 효과적이었다. 효과크기가 사회정서적 기술에서 가장 높았고(0.57), 나머지 영역에서는 0.22~0.27에 속하여 다소 낮은 편이었지만 통계적으로 유의하였다. 학업수행에서 보고된 효과크기 0.27을 Cohen의 U_3 지표를 적용하여 백분위로 환산한 결과, 사회정서학습에 참여한 학생들의 학업성취도 검사 점수가 백분위로 11% 상승한 것으로 해석되었다(Durlak et al., 2011). 이로써 사회정서학습은 학생의 사회정서적, 행동적, 학업적 유능성의 향상에 효과적인 학교기반의 보편적 예방활동으로 간주되고 있다.

사회정서학습에 관한 국내연구는 크게 이론적 토대연구와 경험적 연구의 2가지 방향으로 진행되었다. 이론적 토대연구는 주로 도덕교육과 도덕철학의 분야에 집중되었다(예, 손경원, 2009; 이인재, 2009; 이인재 등, 2010; 지준호, 2009; 최복희, 2009). 미국의 사회정서학습 모형과 교육실제를 분석하여, 사회정서적 유

능성의 5개 요소(자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계기술, 책임있는 결정)가 동양윤리의 덕목과 도덕적 가치에 맞는지 검토하고, 윤리와 사회 교과수업에 통합하는 방안을 제안하였다.

경험적 연구 중에는 사회정서학습 커리큘럼의 하나인 '대안적 사고전략 증진'(Promoting Alternative Thinking Strategies [PATHS]; Kusché & Greenberg, 1994)을 참고하고 우리나라 윤리 사상에 맞는 경구나 활동을 활용하여 인성교육 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증한 연구가 있다(이인재 등, 2010). 장시간(4개월, 25회기)에 걸쳐 인성교육 프로그램을 도덕교과 교육과정, 교과외 교육과정, 가정 연계활동과 병행했다는 점에서 특이하다. 그러나 도덕교과 교육과정과 연계한 사회정서학습의 내용 대부분이 공중도덕과 인터넷 예절에 관한 것이었고, 전체 25회기 중 15회기가 창의적 재량활동시간과 아침자습시간에 국한된 교과외 교육과정 활동에 배정되었다. 또한 통제집단이나 비교집단 없이 실험집단의 사전점수와 사후점수 간 대응표본 평균차 분석을 실시하여 프로그램의 효과를 검증했다는 점에서 연구설계 상의 한계를 안고 있다. 그리고 학생이 자기보고한 자료의 분석결과는 유의하지 않음에도 불구하고 프로그램을 실시한 담임교사가 평가한 학생의 공격적 행동, 사회정서적 능력, 주의집중능력 사전점수와 사후점수 간 유의한 차이만 가지고 프로그램의 효과를 주장한 결론의 타당성을 인정하기가 어렵다.

반면, 외국의 사회정서학습 커리큘럼을 번안·수정하여 실시하고 효과성을 검증한 연구자들(예, 권영웅, 2011; 박수린, 2009; 임자연, 2012)은 비교적 엄격한 연구설계를 적용하였다. 예를 들면, 권영웅(2011)은 초등학교 5학년

학생 180여 명 중 학교부적응검사 점수의 상위 16%와 하위 16%를 선별하여 실험집단과 통제집단에 무선배정한 후, 실험집단에게 방과후 시간이나 점심시간에 학교상당실에서 매주 2회기씩(회기당 40~50분) Strong Kids 커리큘럼(Merrell, 2007a)을 실시하였다. 학교부적응상·하위집단을 막론하고, 통제집단에 비해 실험집단의 내재화 증상이 감소하였고 사회정서적 유능성과 정서조절은 증가하였다. 그러나 외현화 증상, 공감, 자기존중감의 영역에서는 유의한 변화가 없었다.

Strong Kids 커리큘럼은 학급단위나 학교단위의 보편적 예방 프로그램으로 또는 소수의 위험군을 대상으로 하는 선별적 예방 프로그램으로 주로 사용된다. 특별한 훈련을 받지 않은 교사도 쉽게 실시할 수 있을 정도로 구조화되어 있어서 실시자를 위한 자문의 여부가 학생결과(사회정서적 기술에 대한 지식, 대처기술, 내재화 증상, 문제행동)에 유의한 차이를 초래하지 않는다(Gueldner, 2007). Strong Kids 커리큘럼에 참여한 학생들의 사회정서적 유능성과 학교소속감이 증가하였고 내재화 증상은 감소하였으며, 다문화 학생들의 문화적응 스트레스가 감소하였고, 프로그램 종결 2개월 후까지 효과가 유지되었다(Castro Olivo, 2007; Feuerborn, 2004; Harlacher & Merrell, 2010). 이 연구에서는 수업연계 사회정서학습의 효과와 비교할 목적으로 Strong Kids 커리큘럼을 실시하고자 한다.

국내에서도 구조화된 사회정서학습 커리큘럼의 효과성을 검증한 연구들은 상당수 있지만, 사회정서학습을 교과수업과 연계하여 실시한 시도는 일부 연구(예, 이인재 등, 2010)와 사례보고(예, 김지하, 2011; 윤숙영, 2011; 신현숙, 2011에서 재인용)에 국한된다. 그러므로

수업연계 사회정서학습의 효과를 구조화된 사회정서학습 커리큘럼의 효과와 비교한 연구도 부족하다. 이 연구에서는 사회정서학습이 학생의 사회정서적 유능성, 학교관련 태도, 학습 기술을 향상시키는데 효과적인지를 검증하고자 한다. 특히, 사회정서학습의 두 가지 실시 방법(교사가 교과수업, 학급관리, 학교일과를 통해 사회정서학습을 실시하는 방법, 사회정서적 기술의 훈련을 명시적 목표로 개발된 구조화된 Strong Kids 커리큘럼을 외부 전문가가 실시하는 방법)의 효과를 비교할 것이다. 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1-1. 사회정서학습의 실시가 사회정서적 유능성(또래간 갈등해결, 정서지능, 정적·부적 정서)을 향상시키는데 효과적인가?

연구문제 1-2. 수업연계 사회정서학습이 구조화된 Strong Kids 커리큘럼에 비해 사회정서적 유능성(또래간 갈등해결, 정서지능, 정적·부적 정서)을 향상시키는데 더욱 효과적인가?

연구문제 2-1. 사회정서학습의 실시가 학교관련 태도(학업적 효능감, 학교소속감)를 향상시키는데 효과적인가?

연구문제 2-2. 수업연계 사회정서학습이 구조화된 Strong Kids 커리큘럼에 비해 학교관련 태도(학업적 효능감, 학교소속감)를 향상시키는데 더욱 효과적인가?

연구문제 3-1. 사회정서학습의 실시가 학습기술(자기관리기술, 수업참여기술)을 향상시키는데 효과적인가?

연구문제 3-2. 수업연계 사회정서학습이 구조화된 Strong Kids 커리큘럼에 비해 학습기술(자기관리기술, 수업참여기술)을 향상시키는데 더욱 효과적인가?

방 법

연구참여자

초등학교 6학년 6개 학급의 남녀학생 176명이 연구에 참여하였다. 2개 학급(61명)은 수업연계 사회정서학습 집단에, 2개 학급(57명)은 Strong Kids 커리큘럼 집단에, 2개 학급(58명)은 통제집단에 배정되었다. 집단별 성비가 유의하게 다르지 않았다, $\chi^2(2, N = 176) = .279, p = .870$.

수업연계 사회정서학습을 실시한 초등교사 2명 중 1명은 학교심리학 전공 박사과정 재학중이고 다른 1명은 상담심리학 전공 석사학위 취득자로서, 각각의 교직경력은 약 10년이다. Strong Kids 커리큘럼을 실시한 외부 전문가 2명은 학교심리학 전공 박사학위 취득자이다.

실험설계

사회정서학습의 효과를 검증하기 위하여, 이질 통제집단 사전-사후검사 설계를 하였다. 사전검사를 실시한 후에 수업연계 집단과 커리큘럼 집단에 각각 적용한 실험처치는 다음과 같다.

수업연계 사회정서학습

언어, 사회, 과학, 수학 등 교과 수업에 사회정서학습을 연계하여 실시한 싱가포르의 사례(Ee, 2009)와 학교기반의 보편적 예방 프로그램 Second Step 6학년용(Committee for Children, 2008)에 수록된 수업연계 활동(표 1)을 참고하여, 수업연계 사회정서학습을 구안하였다.

교사가 수업연계 사회정서학습을 시작하기에 앞서, 5가지 사회정서적 기술을 이해하기

표 1. 6학년용 Second Step: 사회정서적 기술 훈련과 수업연계 활동의 예시

주제	사회정서적 기술 훈련	교과	수업연계 활동
2차시. 공감/의사소통: 우정과 동맹	우정이 중요하다고 이야기하는 학생들에 관한 동영상 시청 후, 우정의 중요성과 그 이유를 묻는 질문에 대답한다. 전학 온 학생 두 명이 친구 사귀기가 어렵다고 호소하는 편지를 읽은 후, 동맹이 필요한 상황에 대해 학급토론을 한다. 등장인물의 처지와 감정을 확인하고, 그 감정을 느껴보는 연습을 한다. 그런 상황에서 동맹이 할 일을 짚끼리 브레인스토밍하고 기록한다. 친구 사귀는 방법을 제안하면서 훈련을 마친다.	사회	동맹국의 뜻을 알아보고, 국가 간 동맹을 맺는 것과 학교에서 누군가의 동맹이 되는 것의 의미가 같은지 다른지를 설명한다. 우리나라의 동맹국을 찾아보고, 동맹을 맺는 이유에 대해 토론한다.
		과학	유기체들이 이루는 공생관계를 알기 위해 인터넷 검색을 한다. 소집단별로 공생관계 3가지(상리공생, 편리공생, 기생) 각각의 예를 찾고, 동맹과 공생관계 3유형의 유사점과 차이점에 대해 토론한다.

출처. Committee for Children(2008). *Second step: Student success through prevention: Grade 6 stepping up.*

위해 학생들은 활동지를 작성하였다. 활동지에는 각 기술의 개념적 정의가 제시되어 있고, 학생들은 기술별로 자신의 특징과 장단점을 기록하였다. 그 이후, 수업연계 사회정서학습은 다음과 같은 방식으로 실시되었다.

첫째, 사회정서적 기술과 지식의 학습을 병행하기가 비교적 쉬운 사회 교과와 국어 교과를 위주로 사회정서학습을 연계하였다. 교사가 수업시간에 수업내용을 가르친 후에 또는 가르치는 과정 중에 학생들이 사회정서적 기술을 배우고 연습할 수 있도록 협동학습, 소집단 토의, 2인 1조 활동(예, 주어진 주제에 대해 각자 생각한 후에 짝과 의견을 나누고 대안을 학급에 발표하는 ‘Think-Pair-Share [TPS]’, 역할연습, 성찰일지(reflection log)를 활용하였다. 예를 들면, 사회 교과 ‘우리 국토의 모습과 생활’ 단원의 수업에서 학생들은 일본의 지진과 쓰나미 동영상을 시청하고, 자연재

해를 당한 사람들에 대해 느낀 정서를 말해보고, 피해자들이 느끼는 정서를 표현해 보며, 이들을 돕는 행동에 대해 조별 토의하면서 자기인식, 사회적 인식, 관계기술을 연습한다(부록, 수업연계 사회정서학습 2차시 참조).

둘째, 정규 교과수업의 단위 주제 중 사회정서적 유능성 증진과 연계될 수 있는 내용을 가르칠 때 학생의 개인적 경험과 실생활 문제를 활용하였다. 예를 들면, 수업주제와 관련된 경험담을 말하게 하거나 시사문제, 역사적 사건, 자연현상 등에 관한 신문기사, 인터넷 자료 등을 수업교재와 병행하였다.

셋째, 일상적인 학급환경 안에서 학생들이 사회정서적 기술을 꾸준히 연습할 수 있도록 사회정서적 기술의 사용을 인정하고 강화하는 시스템을 구축하였다. 예를 들면, 학년 초에 교사가 학생들과 함께 학급규칙을 정하고, 규칙마다 구체적인 행동을 예시한 학급규칙 포

표 2. Strong Kids 커리큘럼의 회기별 수업내용

회기	수업내용	사회정서적 유능성 영역
1. Strong Kids 소개	Strong Kids 커리큘럼의 개요; 주요 용어 설명. 행동 규칙의 설정과 공유.	
2. 내가 느끼는 감정 이해하기. (I)	정서단어의 연습; 편안한 정서와 불편한 정서의 구별; 정서-유발 상황과 정서 경험의 관계에 대한 이해.	자기인식
3. 내가 느끼는 감정 이해하기. (II)	정서를 표현하는 적절한 방식과 부적절한 방식의 구별.	자기인식 자기관리
4. 화가 나면 어떻게 할까요?	분노의 특징, 분노-좌절-공격행동에 대한 이해; 순차적 분노 6단계 모형의 설명. 4가지 분노조절기술의 연습.	자기관리 관계기술
5. 다른 사람이 느끼는 감정 이해하기.	다른 사람의 감정을 이해하고 공감하며 조망수용하는 연습; 신체적 단서를 활용한 정서 식별의 연습.	사회적 인식
6. 유익한 생각을 해요. (I)	강도가 다양한 감정의 확인; 6가지 생각 오류의 이해; 부정적 생각과 생각의 오류가 감정에 미치는 영향 이해.	자기인식
7. 유익한 생각을 해요. (II)	현실적인 부정적 사고와 비현실적인 헤로운 부정적 사고의 식별; 부정적 사고의 반박 기법의 연습.	자기관리 책임있는 결정
8. 부정적 생각은 그만! 희망을 가져요.	학습된 낙관성 모형의 단계 열거; 긍정적 사고의 실례와 비실례 변별; 합리적 귀인과 낙관적 사고의 연습.	자기관리 책임있는 결정
9. 다른 사람과의 갈등을 어떻게 해결할까요?	사회적 문제해결 모형의 단계에 대한 이해; 또래갈등 및 어른과의 갈등을 해결하는 전략의 연습과 실생활 응용.	관계기술 책임있는 결정
10. 스트레스 날려 보내기	스트레스 상황과 징후의 이해; 긍정적·부정적 대처기법의 변별; 스트레스 대처와 이완기법의 연습.	자기인식 자기관리
11. 목표 세우고 노력하기	학교, 집, 여가와 관련된 목표의 설정-평가-계획시행-진행과정 모니터링의 6단계 학습.	자기인식 자기관리
12. 혼자서도 잘 해요.	Strong Kids 커리큘럼의 주요 개념과 주제의 복습; 성취의 인정과 강화; 잠재적 문제에 대한 대응책 안내.	

주. 회기별 사회정서적 유능성 영역의 구분은 신현숙(2011)을 참고하였음.

출처. 신현숙 (2011). 한국심리학회지: 학교, 8권 2호, 표 1 (p.181).

원저. Merrell, K. W. (2007b). *Strong Kids (Grades 6-8): A Social and Emotional Learning Curriculum*.

스터를 교실 안에 게시하였다. 또한 교과수업 이외의 학교일과(예, 쉬는 시간, 조회시간, 종례시간) 중에 또는 사회정서적 기술을 사용하여 할 필요가 있는 때를 '가르칠 수 있는 순간(teachable moments)'으로 활용하였다. 이 때 교사는 게시판에 있는 사회정서적 기술 목록과 학급규칙을 학생들에게 상기시키고, 사회정서적 기술을 자발적으로 사용하는 학생을 인정하며 강화하였다.

한편, 교사는 사회정서학습을 병행한 교과수업의 주제, 수업연계 사회정서학습의 실시시간, 사회정서학습의 방법과 활동내용을 교사일지(teacher log)에 작성하였다(부록 참조). 연구자가 교사일지의 내용을 정기적으로 검토하여, 수업연계 사회정서학습의 처치충실도와 일관성을 확보하고자 하였다.

Strong Kids 커리큘럼

이미 개발된 사회정서학습 커리큘럼 중 'Strong Kids' 6~8학년용(Merrell, 2007b)을 활용하였다. Strong Kids 커리큘럼은 회기당 45분씩 총 12회기로 구성되는데, 회기마다 사회정서적 유능성(자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계기술, 책임있는 결정) 중 1~2개 영역을 집중적으로 다룬다(표 2 참조).

2회기~5회기에는 정서를 주로 다루고(예, 정서어휘의 학습, 유쾌한 정서와 불쾌한 정서의 식별, 정서와 상황의 관계, 정서 표현의 방식, 분노의 특징 이해, 분노조절의 연습, 신체적 단서를 활용한 타인 정서의 변별, 공감의 연습), 6회기~8회기에는 사고를 다루며(예, 사고가 정서와 행동에 미치는 영향의 이해, 긍정적 사고와 부정적 사고의 변별, 부정적 사고의 재구성, 합리적 귀인, 낙관적 사고의 연습), 9회기~11회기에는 행동을 다룬다(예, 또

래나 어른과의 갈등해결, 스트레스 상황에 대한 대처기법과 이완기법의 활용, 목표설정과 목표달성의 연습). 이 연구에서는 매주 1회씩 순서대로 실시하였다.

측정도구

또래간 갈등해결

또래들 사이에서 발생하는 갈등의 해결 전략을 평가하기 위하여, 갈등해결 측정도구(The Conflict Resolution Measure: Friends, Parents, Co-workers; Alexander, 2000)를 우리나라 12세~15세에 적합하도록 수정한 간편형 척도(최창욱, 김정주, 조영희, 김경진, 2005)를 사용하였다. 친구, 부모, 직장동료와의 관계에서 발생하는 갈등의 해결 전략을 평가하는 문항들 중에서 또래간 갈등의 해결 전략을 묻는 문항 15개에 대한 응답을 분석하였다. 협력유형, 공격유형, 회피유형 각각 5문항으로 구성되고, 각 문항에 대해 1(전혀 그렇지 않다)에서 5(매우 많이 그렇다)에 이르는 5점 Likert 척도에서 응답한다. 점수가 높을수록 또래간 갈등을 협력적, 공격적, 회피적 방법으로 해결하는 정도가 높음을 의미한다. 최창욱 등(2005)은 이 척도의 문항내적일치도 계수(α)를 협력유형 .77, 공격유형 .76, 회피유형 .50으로 보고하였다. 이 연구대상에서 산출한 문항내적일치도 계수는 협력유형 사전검사 .78, 사후검사 .83, 공격유형 사전검사 .78, 사후검사 .85, 회피유형 사전검사 .65, 사후검사 .79이었다.

정서지능

정서지능을 측정하기 위하여, Mayer와 Salovey (1997)의 정서지능 모형에 기초하여 개발된 청소년용 정서지능 측정도구(문용린, 1999)를 김

현준(2007)이 초·중·고등학생에 맞게 수정한 34개 문항을 사용하였다. 각 문항에 대해 1(전혀 그렇지 않다)에서 5(매우 많이 그렇다)에 이르는 5점 Likert 척도에서 응답한다. 부정적 문항에 대한 응답을 역채점하여, 점수가 높을수록 정서지능의 수준이 높음을 의미한다. 이 척도를 초등학교 6학년, 중학교 2학년, 고등학교 2학년에게 실시한 김현준(2007)은 문항내적 일치도를 .79로 보고하였다. 이 연구대상에서 산출한 문항내적일치도는 사전검사 .81, 사후검사 .86이었다.

정적·부적 정서

긍정적 정서와 부정적 정서의 경험을 측정하기 위하여, 초등학교 4학년~중학교 2학년용 자기보고식 정적·부적 정서 목록(Positive and Negative Affect Schedule for Children, PANAS-C; Laurent et al., 1999)을 실시하였다. 이 척도는 정적 정서 문항 12개(예, 행복감, 기쁨)와 부적 정서 문항 15개(예, 슬픔, 두려움)로 구성된다. 문항별 정서를 지난 2주 동안 얼마나 많이 느꼈는지를 1(전혀)에서 5(매우 많이)까지 5점 Likert 척도에서 응답하며, 점수가 높을수록 정적 정서 또는 부적 정서를 느낀 정도가 높음을 의미한다. Laurent 등은 척도 개발 집단($n = 349$)과 반복연구 집단($n = 358$)에서 산출한 문항내적일치도를 정적 정서 .90과 .89, 부적 정서 .94와 .92로 보고하였다. 이 연구대상에서 산출한 문항내적일치도는 정적 정서의 사전검사 .94, 사후검사 .95, 부적 정서의 사전검사 .91, 사후검사 .91이었다.

학업적 효능감

김아영(2007)의 학업동기검사를 실시하여 학업적 효능감을 평가하였다. 이 검사는 초등학교

고학년~대학생용 학업적 자기효능감 검사와 학업적 실패내성 검사를 포함한다. 이 연구에서는 학습자가 새로운 상황에서 새로운 지식과 기술을 배우고 수행하는 능력에 대한 기대와 신념을 측정하는 학업적 자기효능감 검사에 대한 응답만을 분석하였다. 학업적 자기효능감 검사는 자신감 문항 8개, 자기조절 효능감 문항 10개, 과제수준 선호 문항 8개로 구성된다. 각 문항에 대해 1(전혀 아니다)에서 5(매우 많이 그렇다)까지 5점 Likert 척도에서 응답하며, 부정적 문항에 대한 응답을 역채점하여 점수가 높을수록 학업적 자기효능감 수준이 높음을 의미한다. 전국 초·중·고·대학생 5,982명 표집에서 산출한 문항내적일치도는 자신감 .77, 자기조절효능감 .88, 과제수준 선호 .90이었다(김아영, 2003). 이 연구대상에서 산출한 학업적 자기효능감 검사의 문항내적일치도는 사전검사 .93, 사후검사 .93이었다.

학교소속감

학생이 학교에서 소속감을 가지며 또래나 교사와 친근한 관계를 맺고 있다고 느끼는 정도를 측정하기 위하여, 학교소속감 척도(Psychological Sense of School Membership Scale; Goodenow, 1993)의 한국어 번안문항(신현숙, 2001)을 사용하였다. 이 척도는 총 18개 문항으로 구성되며, 각 문항에 대해 1(전혀 그렇지 않다)에서 5(매우 많이 그렇다)에 이르는 5점 Likert 척도에서 응답한다. 부정적 문항에 대한 응답을 역채점하여 점수가 높을수록 학교소속감이 높음을 의미한다. Goodenow(1993)는 문항내적일치도를 .80~.88로 보고하였고, 신현숙(2001)의 연구에서는 .86으로 나타났다. 이 연구대상에서 산출한 문항내적일치도는 사전검사 .78, 사후검사 .83이었다.

학습기술

학습기술을 평가하기 위하여, 초등학생용 학습기술진단검사(변영계, 김석우, 2006)를 실시하였다. 이 검사는 자기관리, 수업참여, 과제해결, 시험치기, 정보처리의 기술을 평가하는 60개 문항으로 구성되어 있다. 이 연구에서는 자기관리기술 하위척도와 수업참여기술 하위척도에 대한 응답을 분석하였다. 자기관리기술 하위척도는 학습에 필요한 자료, 공간, 시간, 도움을 계획, 추구, 관리하는 기술과 자신의 학습행동을 점검하거나 관리하는 행동에 관한 13개 문항을 포함한다. 수업참여기술 하위척도는 교사와 수업에 대한 긍정적 태도와 올바른 수업자세를 유지하고, 수업에 집중하며, 노트필기, 질문, 대답을 하는 등 적극적으로 수업에 참여하는 행동을 묘사하는 12개 문항을 포함한다. 응답자는 요즘 수업시간이나 공부시간에 각 학습기술을 얼마나 자주 사용하는지를 1(전혀)에서 5(항상)까지의 5점 Likert 척도에서 응답한다. 점수가 높을수록 각각의 학습기술을 사용하는 빈도가 높음을 의미한다. 초등학생 전국 표집 3,504명에서 산출한 문항내적일치도는 자기관리기술 .82, 수업참여기술 .80이었다(변영계, 김석우, 2002). 이 연구대상에서 산출한 자기관리기술 하위척도의 문항내적일치도는 사전검사 .86, 사후검사 .89이고, 수업참여기술 하위척도의 문항내적일치도는 사전검사 .87, 사후검사 .93이었다.

자료분석

IBM SPSS Statistics 20을 활용하여 공분산분석(analysis of covariance)과 혼합설계 분산분석(mixed-design analyses of variance)을 실시하였다. 첫째, 공분산분석의 가정(집단별 회귀의 동질

성 가정)이 검증된 경우, 집단구분(수업연계 집단, 커리큘럼 집단, 통제집단)을 독립변인으로, 사전점수를 공변인으로, 사후점수를 종속변인으로 설정한 공분산분석을 실시하였다. 집단구분의 주효과가 유의한 경우, 두 처치집단(수업연계 집단, 커리큘럼 집단)과 통제집단 간 차이를 비교한 후에 두 처치집단 간 차이를 비교하는 순서로 계획비교를 하였다. 둘째, 공분산분석의 가정이 충족되지 못한 경우, 집단구분을 피험자간 변인으로, 측정시기(사전, 사후)를 피험자내 변인으로 설정한 혼합설계 분산분석을 실행하였다. 집단구분과 측정시기의 상호작용이 유의한 경우, 사전점수에서 집단구분의 단순주효과, 사후점수에서 집단구분의 단순주효과, 집단별 측정시기의 단순주효과를 분석하였다. 사전점수 또는 사후점수에서 집단구분의 단순주효과가 유의한 경우, 두 처치집단과 통제집단 간 단순비교와 두 처치집단 간 단순비교를 실시하였다. 모든 통계값은 $p < .05$ 수준에서 검증하였다.

연구절차

자료수집에 앞서, 수업연계 사회정서학습을 실시할 교사 2인과 Strong Kids 커리큘럼을 실시할 외부 전문가 2인을 대상으로 각각의 실험처치에 대한 사전훈련을 실시하였다. 이들은 학교심리 또는 상담심리 전공의 대학원 과정에서 '사회정서학습' 과목을 이수하거나 본 연구자로부터 사회정서학습에 관한 개별 훈련을 받았다. 수업연계 사회정서학습을 실시하는 교사는 다른 교사의 수업안(Ee, 2009)을 검토한 후 스스로 수업안을 작성하는 연습을 하였다. Strong Kids 커리큘럼과 달리, 수업연계 사회정서학습은 구조화된 매뉴얼을 사용하

지 않기 때문에 세부적인 내용이나 수업방식은 교사의 재량으로 결정하게 하였다. 반면, Strong Kids 커리큘럼은 이미 제작된 프로그램을 충실하게 시행해야 하는 것이므로, 이를 실시할 전문가에게는 커리큘럼의 개요(회기별 활동내용, 준비물, 유의사항)를 안내하였다.

다음, 2012년 3월 말에 수업연계 사회정서 학습 집단, Strong Kids 커리큘럼 집단, 통제집단에 사전검사를 실시한 직후에 실험처치를 하였다. 수업연계 집단에게는 국어와 사회 교과수업 동안 사회정서학습을 실시하였고, 커리큘럼 집단에게는 창의적 체험활동 시간에 매주 1회씩 총 12회기 분량의 Strong Kids 커리큘럼을 실시하였다. 통제집단은 사회정서 학습에 참여하지 않는 대신에 학교에서 시행하는 대로 창의적 체험활동(문화예술, 스포츠, 독서 등)을 하였다. 처치충실성과 처치집단별 일관성을 높이기 위하여, 실험처치가 실시되는 중에 면대면 또는 전화 면담, 학급관찰과 피드백, 이메일 서신을 통해 의견을 교환하였다. 수업연계 사회정서학습은 교과수업 담당 교사의 재량과 학생들의 참여에 따라 다양한 방법으로 전개될 수 있으므로, 교사가 작성한 일지(부록 참조)를 검토하여 진행과정을 모니터링 하였다. 실험처치가 종료된 직후에(통제 집단과 커리큘럼 집단은 Strong Kids 커리큘럼의 실시가 종료된 7월 초에, 수업연계 집단은 1학기 수업이 종료된 7월 중순에) 사후검사를 실시하였다.

결 과

사회정서적 유능성

또래간 갈등해결

협력적 갈등해결에 대한 사회정서학습의 효과를 검증하기 위한 공분산분석의 실시에 앞서, 집단별 회귀의 동질성 가정을 검증하였다. 그 결과, 집단구분과 공변인의 상호작용이 유의한 것으로 나타났다, $F(2, 170)=9.23, p<.001$. 이는 집단별 회귀의 동질성 가정을 위배한 결과이므로, 공분산분석 대신 혼합설계 분산분석을 실시하였다. 표 3을 보면, 두 처치집단의 협력적 갈등해결 사전점수가 통제집단보다 낮았으나, 사후점수에서는 처치집단이 통제집단보다 높았고, 특히 수업연계 집단에 비해 커리큘럼 집단의 사후점수가 높았다. 또한 두 처치집단 각각에서 사전점수보다 사후점수가 높았다. 즉, 사회정서학습이 협력적 갈등해결을 향상시키고, Strong Kids 커리큘럼의 효과가 수업연계 사회정서학습의 효과보다 크다는 것을 알 수 있다.

공격적 갈등해결에 대한 사회정서학습의 효과를 검증하기 위한 공분산분석의 실시에 앞서, 집단별 회귀의 동질성 가정을 검증하였다. 그 결과, 집단구분과 공변인의 상호작용이 유의하지 않았다, $F(2, 170)=1.21, p>.05$. 집단별 회귀의 동질성 가정이 충족되었으므로 공분산분석을 실시하였다. 표 4와 같이, 공격적 갈등해결의 감소에 대한 사회정서학습의 효과가 통계적으로 유의하였다. 계획비교의 결과, 두 처치집단의 공격적 갈등해결 조정평균이 통제 집단보다 유의하게 낮았다, $F(1, 172)=23.09, p<.001, \eta^2=.118$. 그러나 두 처치집단 간 차이는 유의하지 않았다, $F(1, 172)=3.20, p>.05, \eta^2=.018$.

회피적 갈등해결에 대한 집단별 회귀의 동질성 가정을 검증한 결과, 집단구분과 공변인의 상호작용이 유의하였다, $F(2, 170)=8.93,$

표 3. 협력적 갈등해결의 기술통계값과 혼합설계 분산분석 결과

집단	사전점수		사후점수	
	M	SD	M	SD
수업연계	2.49	0.84	2.96	0.92
커리큘럼	2.51	0.55	3.40	0.71
통제집단	3.02	0.68	2.81	0.65
분산원		F	η^2	계획비교
집단 @ 사전점수		10.60***	.109	
처치 대 통제 @ 사전점수		21.15***	.109	처치 < 통제
수업연계 대 커리큘럼 @ 사전점수		0.02	.000	-
집단 @ 사후점수		9.26***	.097	
처치 대 통제 @ 사후점수		9.07**	.050	처치 > 통제
수업연계 대 커리큘럼 @ 사후점수		9.80***	.054	수업연계 < 커리큘럼
측정시기 @ 수업연계		26.76***	.308	사전 < 사후
측정시기 @ 커리큘럼		65.82***	.540	사전 < 사후
측정시기 @ 통제집단		3.10	.052	-

** $p < .01$. *** $p < .001$.

표 4. 공격적 갈등해결의 기술통계값과 공분산분석 결과

집단	사전점수		사후점수				F	η^2	계획비교
	M	SD	M	SD	Adj M	SE			
수업연계	2.13	0.66	1.72	0.65	1.77	0.09			
커리큘럼	2.46	0.69	1.58	0.77	1.54	0.09	13.04***	.132	처치 < 통제
통제집단	2.35	0.70	2.18	0.67	2.17	0.09			

*** $p < .001$.

$p < .001$. 이러한 결과는 집단별 회귀가 이질적임을 의미하므로, 혼합설계 분산분석을 실시하였다. 표 5와 같이, 회피적 갈등해결의 사전 점수에 있어 집단간 차이는 유의하지 않았지만, 사후점수에 있어서는 두 처치집단이 통제 집단보다 낮았다. 그러나 수업연계 집단과 커

리큘럼 집단의 사후점수 차이는 유의하지 않았다. 또한 수업연계 집단에서는 사전점수와 사후점수의 차이가 유의하지 않은 반면에 커리큘럼 집단에서는 사전점수보다 사후점수가 유의하게 낮았다.

표 5. 회피적 갈등해결의 기술통계값과 혼합설계 분산분석 결과

집단	사전점수		사후점수	
	M	SD	M	SD
수업연계	2.20	0.62	2.07	0.73
커리큘럼	2.40	0.57	1.88	0.68
통제집단	2.38	0.58	2.78	0.59
분산원		F	η^2	계획비교
집단 @ 사전점수		1.98	.022	-
집단 @ 사후점수		28.73***	.249	
처치 대 통제 @ 사후점수		55.71***	.244	처치 < 통제
수업연계 대 커리큘럼 @ 사후점수		2.15	.012	-
측정시기 @ 수업연계		3.67	.058	-
측정시기 @ 커리큘럼		20.14***	.264	사전 > 사후
측정시기 @ 통제집단		15.38***	.213	사전 < 사후

*** $p < .001$.

정서지능

정서지능에 대한 사회정서학습의 효과를 검증하기 위한 공분산분석의 실시에 앞서, 집단별 회귀의 동질성 가정을 검증하였다. 그 결과, 집단구분과 공변인의 상호작용이 유의하지 않았다, $F(2, 170) = 1.50, p > .05$. 집단별 회

귀의 동질성 가정을 충족하였으므로 공분산분석을 실시하였다. 표 6과 같이, 정서지능에 대한 사회정서학습의 효과가 유의하였다. 계획비교 결과, 사회정서학습에 참여한 두 처치집단의 정서지능 조정평균이 통제집단보다 유익하게 높은 것으로 밝혀졌다, $F(1, 172) = 41.00$,

표 6. 정서지능 및 정적 정서의 기술통계값과 공분산분석 결과

집단	사전점수		사후점수				F	η^2	계획비교	
	M	SD	M	SD	Adj M	SE				
정서지능	수업연계	3.11	0.40	3.30	0.40	3.29	0.04	28.86***	.251	처치 > 통제 커리큘럼 > 수업연계
	커리큘럼	2.99	0.35	3.51	0.42	3.56	0.05			
	통제집단	3.14	0.37	3.10	0.31	3.08	0.04			
정적 정서	수업연계	3.79	0.79	4.03	0.70	3.93	0.10	25.52***	.229	처치 > 통제 수업연계 > 커리큘럼
	커리큘럼	3.26	0.90	3.48	0.61	3.52	0.10			
	통제집단	3.13	0.67	2.88	0.88	2.95	0.10			

*** $p < .001$.

$p < .001$, $\eta^2 = .192$. 또한 수업연계 집단보다 커리큘럼 집단의 조정평균이 유의하게 높았다, $F(1, 172) = 18.49$, $p < .001$, $\eta^2 = .097$.

정적 정서

정적 정서에 대한 사회정서학습의 효과를 검증하기 위한 공분산분석의 실시에 앞서, 가정검증을 시도하였다. 그 결과, 집단별 회귀의 동질성 가정이 충족되었다, $F(2, 170) = 1.54$, $p > .05$. 공분산분석을 실시한 결과, 표 6에서 볼 수 있듯이, 정적 정서에 대한 사회정서학습의 효과가 유의하였다. 계획비교 결과, 두 처치집단의 조정평균이 통제집단보다 유의하게 높은 것으로 나타났다, $F(1, 172) = 43.35$, $p < .001$, $\eta^2 = .201$. 또한 수업연계 집단의 조정평균이 커리큘럼 집단보다 높았다, $F(1, 172) = 9.31$, $p < .01$, $\eta^2 = .051$.

부적 정서

부적 정서에 대한 사회정서학습의 효과를 검증하기 위한 공분산분석의 실시에 앞서, 집

단별 회귀의 동질성 가정을 검증하였다. 집단 구분과 공변인의 상호작용이 유의하였다, $F(2, 170) = 6.03$, $p < .01$. 이는 집단별 회귀의 동질성 가정을 위배한 결과이므로, 혼합설계 분산분석을 실시하였다. 표 7과 같이, 부적 정서의 사전점수에 있어서 집단간 차이, 사후점수에 있어서 집단간 차이, 수업연계 집단에서 측정시기간 차이, 커리큘럼 집단에서 측정시기간 차이, 통제집단에서 측정시기간 차이가 모두 유의하지 않았다. 즉, 사회정서학습의 실시가 부적 정서의 감소에 유의한 영향을 미치지 못하였다.

학교관련 태도

학업적 효능감

학업적 효능감에 대한 사회정서학습의 효과를 검증하기 위한 공분산분석의 실시에 앞서, 집단별 회귀의 동질성 가정을 검증하였다. 집단구분과 공변인의 상호작용이 유의하여 집단별 회귀의 동질성 가정이 충족되지 못하였다,

표 7. 부적 정서의 기술통계값과 혼합설계 분산분석 결과

집단	사전점수		사후점수	
	M	SD	M	SD
수업연계	1.54	0.59	1.47	0.51
커리큘럼	1.59	0.52	1.51	0.42
통제집단	1.69	0.68	1.69	0.73
분산원		F	η^2	계획비교
집단 @ 사전점수		0.95	.011	-
집단 @ 사후점수		2.36	.027	-
측정시기 @ 수업연계		0.53	.009	-
측정시기 @ 커리큘럼		1.24	.022	-
측정시기 @ 통제집단		0.00	.000	-

표 8. 학업적 효능감의 기술통계값과 혼합설계 분산분석 결과

집단	사전점수		사후점수	
	M	SD	M	SD
수업연계	2.67	0.59	3.71	0.76
커리큘럼	2.62	0.82	3.40	0.46
통제집단	2.73	0.53	2.86	0.42
분산원		F	η^2	계획비교
집단 @ 사전점수		0.35	.004	-
집단 @ 사후점수		33.18***	.277	
처치 대 통제 @ 사후점수		56.80***	.247	처치 > 통제
수업연계 대 커리큘럼 @ 사후점수		8.67**	.048	수업연계 > 커리큘럼
측정시기 @ 수업연계		56.17***	.484	사전 < 사후
측정시기 @ 커리큘럼		35.58***	.389	사전 < 사후
측정시기 @ 통제집단		8.56**	.131	사전 < 사후

** $p < .01$. *** $p < .001$.

$F(2, 170) = 15.08, p < .001$. 표 8의 혼합설계 분산분석 결과, 학업적 효능감의 사전점수에서 집단간 차이가 유의하지 않았으나, 사후점수에서는 집단간 차이가 유의하였다. 수업연계 집단, 커리큘럼 집단, 통제집단 각각에서 사전점수보다 사후점수가 높았지만, 두 처치 집단의 사후점수가 통제집단보다 높았고, 수업연계 집단의 사후점수가 커리큘럼 집단보다 높았다. 즉, 사회정서학습의 실시가 학업적 효능감을 향상시키고, 수업연계 사회정서학습이

특히 효과적임을 알 수 있다.

학교소속감

학교소속감에 대한 공분산분석의 실시에 앞서, 집단별 회귀의 동질성 가정을 검증하였다. 그 결과, 집단구분과 공변인의 상호작용이 유의하지 않아서 집단별 회귀의 동질성 가정을 충족하였다, $F(2, 170) = 0.49, p > .05$. 표 9와 같이, 공분산분석의 결과가 학교소속감에 대한 사회정서학습의 효과를 지지하지 않았다.

표 9. 학교소속감의 기술통계값과 공분산분석 결과

집단	사전점수		사후점수				F	η^2	계획비교
	M	SD	M	SD	Adj M	SE			
수업연계	3.18	0.53	3.06	0.50	3.05	0.05			
커리큘럼	3.16	0.35	3.01	0.40	3.02	0.05	0.11	.001	
통제집단	3.15	0.38	3.03	0.51	3.04	0.05		-	

처치집단과 통제집단 간 차이가 유의하지 않았고, $F(1, 172) = 0.01, p > .05, \eta^2 = .000$, 두 처치집단 간 차이도 유의하지 않았다, $F(1, 172) = 0.21, p > .05, \eta^2 = .001$.

학습기술

자기관리기술

자기관리기술에 대한 공분산분석의 실시에 앞서, 집단별 회귀의 동질성 가정을 검증하였다. 그 결과, 집단구분과 공변인의 상호작용이 유의하지 않았다, $F(2, 170) = 1.57, p > .05$. 집단별 회귀의 동질성 가정이 충족되었으므로 공분산분석을 실시하였다. 표 10에서 볼 수 있듯이, 자기관리 학습기술의 향상에 대한 사회정서학습의 효과가 통계적으로 유의하였다. 계획비교 결과, 처치집단의 자기관리기술 조정평균이 통제집단보다 높은 것으로 밝혀졌다, $F(1, 172) = 34.53, p < .001, \eta^2 = .167$. 또한 수업연계 집단의 조정평균이 커리큘럼 집단보다 유의하게 높았다, $F(1, 172) = 7.84, p < .01, \eta^2 = .044$.

수업참여기술

수업참여기술에 대한 공분산분석의 실시에

앞서, 집단별 회귀의 동질성 가정을 검증한 결과는 집단구분과 공변인의 상호작용 효과를 지지하지 않았다, $F(2, 170) = 2.16, p > .05$. 따라서 집단별 회귀의 동질성 가정을 충족하였다. 표 10의 공분산분석 결과를 보면, 사회정서학습이 수업참여 학습기술의 향상에 유의한 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 계획비교 결과, 처치집단의 수업참여기술 조정평균이 통제집단보다 유의하게 높았다, $F(1, 172) = 24.55, p < .001, \eta^2 = .125$. 또한 수업연계 집단의 수업참여기술 조정평균이 커리큘럼 집단보다 유의하게 높았다, $F(1, 172) = 9.23, p < .01, \eta^2 = .051$.

논 의

학교에서 학생들의 사회정서적 기술을 증진시키고 문제행동을 예방하기 위한 많은 노력 활동이 교과수업이나 학교일과와 분리된 별도의 시간과 장소에서 집단상담의 방식으로 실시되고 있다. 구조화된 커리큘럼을 활용한 집단상담 활동은 실시하는 사람이나 장면과 시간이 다르더라도 일관성을 유지하면서 실시하

표 10. 학습기술의 기술통계값과 공분산분석 결과

	집단	사전점수		사후점수				F	η^2	계획비교
		M	SD	M	SD	Adj M	SE			
자기 관리 기술	수업연계	2.93	0.81	3.50	0.81	3.44	0.07	21.52***	.200	처치 > 통제 수업연계 > 커리큘럼
	커리큘럼	2.70	0.59	3.09	0.56	3.15	0.08			
	통제집단	2.82	0.65	2.76	0.60	2.76	0.08			
수업 참여 기술	수업연계	2.58	0.65	3.52	0.99	3.55	0.09	17.11***	.166	처치 > 통제 수업연계 > 커리큘럼
	커리큘럼	2.66	0.57	3.14	0.58	3.14	0.10			
	통제집단	2.76	0.73	2.78	0.60	2.76	0.10			

*** $p < .001$.

기가 용이하여 반복 실시의 가능성이 높다. 그러나 독립적인 개입 프로그램 1, 2개를 실시하는 방식은 사회정서학습의 본래 취지와 맞지 않을 뿐더러 학교구성원들에게 학교교육의 주요활동으로 수용되기가 어렵다. 모든 학생들을 대상으로 하는 학교기반의 보편적 예방활동이 교과수업이나 학급관리 등 학교일과와 조화를 이룰 때 비로소 지속가능성(sustainability)과 효과성을 확보할 수 있다(예, Elias et al., 1997; Greenberg et al., 2003; Kress & Elias, 2006; Merrell, 2010; Merrell & Gueldner, 2010/2011; Zins & Elias, 2006).

학교차원의 사회정서학습을 우리의 학교장면에 도입하여 프로그래밍하기에 적합한지를 알아보기 위한 첫 시도로 학급단위 사회정서학습의 효과를 검증하고자 이 연구를 수행하였다. 과거의 시도와 마찬가지로 구조화된 사회정서학습 커리큘럼을 실시하여 사회정서적 기술을 훈련하는 방법에 비해, 과거의 시도와 달리 교과수업과 학급관리를 통해 학생들이 사회정서적 기술을 연습하고 강화받도록 돕는 방법이 사회정서적 유능성, 학교관련 태도, 학습기술을 향상시키는데 더욱 효과적인지를 검증하였다. 초등학교 6학년 6개 학급의 학생 176명을 3개 집단(수업연계 사회정서학습 집단, Strong Kids 커리큘럼 집단, 통제집단)에 배정하고, 사전검사와 사후검사를 실시하여 자료를 수집하였다. 수집된 자료에 공분산분석과 혼합설계 분산분석 및 계획비교를 실시한 결과, 일부 영역에서는 수업연계 사회정서학습이 Strong Kids 커리큘럼보다 효과적이거나, 다른 영역에서는 Strong Kids 커리큘럼이 더욱 효과적이었고, 또 다른 영역에서는 실시방법에 따른 차이없이 사회정서학습의 효과가 유의하기도 하고 유의하지 않기도 하였다. 이

연구에서 밝혀진 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 사회정서학습에 참여한 집단에서 협력적 갈등해결이 증가한 반면, 공격적 갈등해결과 회피적 갈등해결은 유의하게 감소하였다. 이러한 효과는 사회정서학습의 실시방법에 따라 달리 나타났다. 교과수업과 연계한 사회정서학습보다는 구조화된 Strong Kids 커리큘럼이 협력적 갈등해결을 증가시키고 회피적 갈등해결을 감소시키는데 더욱 효과적이었다.

둘째, 정서지능에 대한 사회정서학습의 효과가 유의하였다. 수업연계 사회정서학습보다 Strong Kids 커리큘럼이 정서지능의 향상에 더욱 효과적이었다. 우리나라 초등학교 5학년을 대상으로 Strong Kids 커리큘럼을 실시한 권영웅(2011)의 연구에서도 정서조절이 유의하게 상승하였다. 또한 PATHS를 근간으로 개발된 학급단위의 사회정서학습 집단상담 프로그램에 참여한 초등학교 6학년 집단에서 타인의 정서를 파악하고 그에 대해 적절한 반응을 보이는 '개인간 지능'과 자신의 정서를 인식하고 관리하는 '개인내 지능'이 향상되었다(임자연, 2012). 이 연구와 선행연구에서 공통적으로 지지된 결과는 정서지능의 향상을 위해서 구조화된 사회정서학습 커리큘럼의 실시가 필요함을 시사한다.

이와 같이, 교과수업과 연계한 사회정서학습이 또래간 갈등해결과 정서지능에 미치는 효과가 구조화된 커리큘럼의 효과에 비해 미약한 것은 갈등해결과 정서지능의 요소들이 수업연계 사회정서학습에서 집중적으로 훈련되는 정도가 Strong Kids 커리큘럼에서보다 낮기 때문일 수 있다. 수업연계 사회정서학습을 실시하는 교사는 개인간 및 국가간 갈등을 가르치는 교과수업의 단원에서 또는 학교에서

학생들이 다투거나 정서표현을 조절하지 못하여 '가르칠 수 있는 순간'이 발생하는 경우에 비로소 대인간 갈등해결이나 정서조절에 관한 사회정서학습을 연계할 수 있었다. 반면, Strong Kids 커리큘럼의 명시적 훈련 요소들(갈등해결, 분노관리, 타인의 정서에 대한 이해와 공감)은 이미 협력적 갈등해결이나 정서지능의 하위영역(정서인식, 정서조절 등)과 많은 부분을 공유하고 있다.

셋째, 사회정서학습이 정적 정서를 증가시키는데 효과적이었고, 특히 교과수업과 연계한 사회정서학습이 정적 정서의 증가에 미치는 효과가 Strong Kids 커리큘럼의 효과보다 컸다. 이러한 결과가 도출된 이유는 외부 전문가가 매주 1회 40여분 동안 사회정서적 기술을 집중적으로 훈련시키는 방식으로는 학급의 전반적인 정서적 분위기를 변화시키기 어려울 수 있지만, 교사는 지식전달 위주의 교과수업에서 벗어나 학생들의 사회정서적 요구에 부합하는 다양한 활동을 접목함으로써 전반적으로 안전하고 지지적인 학급풍토를 조성할 수 있었기 때문으로 풀이된다. 친사회적 행동을 하는 학생이 교실 안에서 자연스럽게 인정을 받고(Zins et al., 2004), 교사와 학생 간 또는 학생과 학생 간 긍정적 상호작용이 많이 일어난다면(Developmental Studies Center, 2009), 학생들 사이에 공격적 행동이 감소하고 긍정적 정서풍토가 확대될 수 있다. 학생대상의 기술 훈련에 주력하기보다는 학교풍토의 개선을 병행하는 학교기반의 보편적 예방활동이 아동·청소년의 긍정적 발달과 유능성 증진에 효과적이라는 Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak 와 Hawkins(2002)의 보고에 근거할 때, 수업연계 사회정서학습을 통한 정적 정서 경험의 증가가 궁극적으로 긍정적 발달과 유능성 증진

에 기여할 수 있을 것으로 기대된다.

넷째, 교과수업과 연계하든 구조화된 Strong Kids 커리큘럼을 활용하든 사회정서학습의 실시가 부적 정서를 감소시키지 못하였고 학교 소속감을 증가시키지 못하였다. 이러한 결과는 Strong Kids 커리큘럼을 활용하여 초등학교 5학년 학생들에게 사회정서학습을 실시한 권영웅(2011)이 내재화 증상(예, 우울, 걱정, 자신감 부족)의 감소 효과를 보고한 것과 상반된다. 또한 사회정서적 유능성의 증진을 목표로 하는 보편적 예방활동의 효과를 검증한 2백여 개 연구결과에 대한 메타분석(Durlak et al., 2011)에서도 사회정서학습에 참여한 아동·청소년들의 학교소속감과 학교에 대한 긍정적 태도가 증가한 것으로 나타나, 이 연구의 결과와 일치하지 않았다. 우울, 공포, 분노 같은 부적 정서는 생각과 행동을 특정 방향으로 방향지어 즉각적인 대응을 강구함으로써 생존가능성을 높이는데 기여하는 반면, 기쁨, 행복감, 자부심 같은 정적 정서는 주의의 폭을 넓히고 생각과 행동의 레퍼토리를 확대하며 심리적 강점을 증강시킨다(Fredrickson, 2001). 이 연구에서 한 학기 동안 학급단위의 사회정서학습을 통해 다양한 부적 정서의 경험을 다룰 수 없었기 때문에 부적 정서의 경험을 유의하게 감소시키지 못한 것으로 해석된다.

다섯째, 사회정서학습의 실시가 학업적 효능감과 학습기술을 유의하게 증가시켰다. 사회정서학습의 처치를 받지 않은 통제집단에 비해 어떤 방식으로든 사회정서학습에 참여한 집단의 학업적 효능감, 자기관리 학습기술, 수업참여 학습기술이 유의하게 향상되었다. 뿐만 아니라, Strong Kids 커리큘럼을 실시하는 것보다 교과수업과 연계한 사회정서학습이 더욱 효과적이었다. PATHS 커리큘럼을 활용하

거나(임자연, 2012) PATHS 커리큘럼과 도덕교과 교육과정을 통합한 인성교육 프로그램을 실시하여(이인재 등, 2010) 초등학생의 학업적 효능감과 주의집중의 향상을 보고한 연구에 비추어 볼 때, 수업연계 사회정서학습이 학업과 관련된 동기와 태도 및 기술의 측면에 긍정적 영향을 미치는 것으로 이해된다. 이 연구는 구조화된 사회정서학습 커리큘럼과 수업연계 사회정서학습의 효과를 직접 비교했다는 점에서 국내 선행연구보다 진일보한 시도로 간주된다.

외국연구(예, Durlak et al., 2011; Zins et al., 2004)에서는 사회정서학습을 학교일과에 통합하고 학교풍토를 개선하려는 노력이 학생들의 자기효능감과 학급활동 참여도를 증가시키고 문제해결력, 기초학습기술, 학업성취도를 향상시킨 것으로 밝혀졌다. 학급단위로 실시된 소규모 연구의 결과를 전체학교를 대상으로 시도된 대규모 선행연구의 결과와 직접 비교할 수는 없겠지만, 사회정서적 유능성의 증진을 명시적 목표로 하는 구조화된 커리큘럼보다는 교과수업과 연계한 사회정서학습이 학업과 직접 관련된 영역에서는 긍정적 성과를 거둘 수 있었다는 점에서 일맥상통한다. 사회정서학습을 교사가 아닌 외부 전문가가 실시할 경우에 효과크기가 사회정서적 기술에서는 크지만 학업수행 영역에서는 유의하지 않다는 Durlak 등(2011)의 메타분석 결과 역시 수업연계 사회정서학습의 장점을 지지한다.

이 연구에서는 지금까지 인성교육, 시민의식함양 등 다양한 이름으로 실시되어 온 학교기반의 보편적 예방활동에 대한 대안적 접근을 제시하고, 교과수업과 연계한 사회정서학습의 효과를 구조화된 커리큘럼의 효과와 비교했다는 데 의의가 있다. Osher 등(2010)이 언

급했듯이, 사회정서학습은 학생들이 스스로 행동과 정서를 조절하고 긍정적인 관계를 형성할 수 있게 하는 학교풍토의 변화를 지향하는, 학교시스템 차원의 보편적 예방활동이다. 학교심리학(Ysseldyke et al., 2006) 분야에서 강조하는 '학교차원의 예방' 학생개인과 학교시스템의 역량 증진을 우리의 학교장면에서 어떻게 실현할 것인지에 관한 논의를 제기했다는 점에서 이 연구의 의의를 찾을 수 있다. 이러한 논의는 학교심리학자의 기능이 초·중·고등학생의 인지 및 학업기술의 발달과 사회정서적 발달의 지원을 포함한다는 점에서 볼 때 중요하다(Ross et al., 2002). 그렇기 때문에 학교상담 분야에서도 학교가 사회정서학습을 구현할 수 있도록 학교상담자가 컨설턴트의 역할을 맡아야 한다고 강조하고 있다(Kress & Elias, 2006; Velsor, 2009). 아동·청소년의 사회정서적 유능성 증진은 학교심리학자의 훈련과 학교심리서비스의 전문성 개발을 위한 청사진에 이미 명시되어 있다(Ysseldyke et al., 2006). 앞으로, 학교심리학자들이 전문성을 발휘할 수 있는 영역의 하나로 사회정서학습이 포함될 것으로 기대된다.

이러한 의의에도 불구하고, 이 연구는 다음과 같은 제한점을 가지고 있다.

첫째, 이 연구는 교과수업과 학급관리가 이루어지는 학급 맥락 안에서 사회정서학습을 실시하고 그 효과를 검증하는 학급단위의 시도에 그쳐 사회정서학습의 원래 취지를 충분히 반영하지 못하였다. 사회정서학습의 원래 취지에 부합하려면, 학생의 사회정서적 유능성을 증진시키고 안전한 학교풍토를 조성하여 학생들이 문제행동을 하지 않고 학업적으로 성공할 수 있도록 돕는 통합적이고 조정된 학교시스템의 구축이 필수적이다(CASEL, 2013).

후속연구에서는 모든 학생들의 사회정서적 유능성을 증진시키는 학교차원의 방안을 모색하고 그 효과를 검증할 필요가 있다.

둘째, 이 연구에서는 사전검사와 직후검사만 실시하였기에 효과가 얼마나 유지될지를 알 수 없다. 또한 학생의 자기보고 자료만 수집했는데, 학생의 행동을 직접 측정하거나 교사보고나 부모보고의 행동평정 자료를 수집하여 개입의 효과를 타당화 해야 할 것이다. 추가로, 사회정서학습 같은 새로운 시도가 뿌리를 내리려면 혁신적인 아이디어의 도입을 결정하는 학교관리자와 학부모, 이를 실시할 교사와 전문가, 수혜자인 학생들이 개입의 절차와 결과를 수용가능하다고 인식하는 정도, 현장에서 실행할 수 있는 정도, 지속가능성을 먼저 고려해야 하므로(Stoiber & DeSmet, 2010), 이에 관한 자료도 수집되어야 할 것이다.

셋째, 이 연구에서는 2개 학급에서 각기 다른 교사가 수업연계 사회정서학습을 실시하였다. 이들은 사회정서학습에 대한 기초지식을 가지고 있었고, 연구자는 처치충실성을 확보하기 위한 일련의 노력을 기울였다. 그럼에도 불구하고 사회정서학습을 교과수업과 연계하는 세부적인 내용이나 방법은 개별 교사의 재량에 따라 다를 수밖에 없다. 실시교사에게 수행 피드백과 지원을 제공하여 처치충실성을 높일 수 있는 방안을 모색하고, 자문의 질과 유형에 따라 수업연계 사회정서학습의 효과가 다른지를 분석하는 것도 의미가 있을 것이다.

참고문헌

김아영 (2003). *학업동기검사-사용자 매뉴얼*. 서

울: 학지사.

김아영 (2007). *학업동기검사*. 서울: 학지사.

김현준 (2007). *청소년의 정서지능과 사회지능이 삶의 질에 미치는 영향*. 인하대학교 대학원 박사학위논문.

권영웅 (2011). *사회·정서학습 프로그램이 사회·정서적 성과와 학교적응에 미치는 효과*. 경상대학교 대학원 박사학위논문.

문용린 (1999). *인성교육을 위한 정서지능 개발 프로그램에 관한 연구*. 서울대학교 사대논총, 59, 31-98.

박수린 (2009). *K-PATHS(Korean version-Promoting Alternative Thinking Strategies) 프로그램이 학령 전기 유아의 정서지능과 사회적 효능감에 미치는 효과*. 성균관대학교 대학원 석사학위논문.

변영계, 김석우 (2002). *학습기술진단검사 실시 및 해석요강*. 서울: 학지사.

변영계, 김석우 (2006). *초등학생용 학습기술진단검사*. 서울: 학지사.

손경원 (2009). *초등학생들의 책임 있는 의사결정능력 함양 방안 개발*. 한국철학논집, 25, 99-135.

신현숙 (2001). *중·고등학생의 학교 적응에 따른 스트레스 대처방식의 비교*. 교육심리연구, 15(4), 297-321.

신현숙 (2011). *학업수월성 지향 학교에서 사회정서학습의 필요성과 지속가능성에 관한 고찰*. 한국심리학회지: 학교, 8(2), 175-197.

염철현 (2012). *미국 초·중등학생의 「학업적, 사회적, 감성적 능력함양을 위한 학습법」 소개 및 한국교육에 주는 시사점(교육정책 네트워크-세계 교육정책 인포메이션. 현안보고 OR 2012-01-4)*. 서울: 한국교육개발

- 원.
- 이인재 (2009). 초등학생들의 사회·정서적 능력 함양을 위한 이론적 토대 연구. 한국철학논집, 25, 7-40.
- 이인재, 손경원, 지준호, 한성구 (2010). 초등학생들의 사회·정서적 능력 함양을 위한 인성교육 통합 프로그램의 효과 분석. 도덕윤리과교육, 31, 49-82.
- 임자연 (2012). 사회·정서학습 집단상담 프로그램이 초등학생의 인성지능과 학습효능감에 미치는 영향. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 지준호 (2009). 초등학생들의 자기인식 및 자기관리 능력 함양 방안 연구 - 유학의 가치·덕목을 중심으로. 한국철학논집, 25, 41-70.
- 질병관리본부 (2012). 제7차(2011년) 청소년건강태온라인조사 통계. 충청북도: 질병관리본부.
- 청소년폭력예방재단 (2012). 2011년 전국 학교 폭력 실태조사 요약본. 서울: 저자.
- 최복희 (2009). 초등학생들의 대인관계 기술 함양을 위한 통합적 적용방안 연구. 한국철학논집, 25, 71-98.
- 최창욱, 김정주, 조영희, 김경진 (2005). 청소년 갈등해결프로그램 개발 및 효과연구. 서울: 한국청소년개발원.
- Academic, Social, and Emotional Learning Act of 2011, H. R. 2437, 112th Cong. (2011).
- Alexander, K. L. (2000). *Prosocial behavior of adolescence in work and family life: Empathy and conflict resolution strategies with parents and peers*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Columbus.
- Castro Olivo, S. M. (2007). *The effects of a culturally-adapted social-emotional learning curriculum on social-emotional and academic outcomes of Latino immigrant high school students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment, 5*, Article 15, 1-111.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2007). *The benefits of school-based social and emotional learning programs: Highlights from a forthcoming CASEL report*. Retrieved February 22, 2011, from www.casel.org/downloads/metaanalysisissum.pdf
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2011). *SEL skills & competencies*. Retrieved March 27, 2011, from <http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/skills-competencies/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *What is SEL?* Retrieved January 21, 2013, from <http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/>
- Committee for Children. (2008). *Second Step: Student success through prevention. Grade 6: Stepping up*. Seattle, WA: Author.
- Developmental Studies Center. (2009). *Caring school community*. Oakland, CA: Author.

- 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.
- Ee, J. (2009). *Empowering metacognition through social-emotional learning: Lessons for the classroom*. Singapore: Cengage Learning.
- 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. J., Zins, J. E., Weissberg, K. S., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Feuerborn, L. L. (2004). *Promoting emotional resiliency through classroom instruction: The effects of a classroom-based prevention program*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*, 218-226.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79-90.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*, 466-474.
- Gueldner, B. A. (2007). *The effectiveness of a social-emotional learning program with middle school students in a general education setting and the impact of consultation support using performance feedback*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene.
- Harlacher, J. E., & Merrell, K. W. (2010). Social and emotional learning as a universal level of student support: Evaluating the follow-up effect of Strong Kids on social and emotional outcomes. *Journal of Applied School Psychology, 26*(3), 212-229.
- Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). Building learning communities through social and emotional learning: Navigating the rough seas of implementation. *Professional School Counseling, 10*(1), 102-107.
- Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS (promoting alternative thinking strategies) curriculum*. South Deerfield, MA: Channing Bete Company.
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, Jr., T. E., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., Osborne, L., & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment, 11*(3), 326-338.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and*

- emotional intelligence: Implications for educators* (pp.3-31). New York: Basic Books.
- Merrell, K. W. (2007a). *Strong Kids (grades 3-5): A social and emotional learning curriculum*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Merrell, K. W. (2007b). *Strong Kids (grades 6-8): A social & emotional learning curriculum*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon resiliency project. *Psychology in the Schools, 47*(1), 55-70.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2011). 사회 정서학습: 정신건강과 학업적 성공의 촉진 [Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success]. (신현숙 역). 서울: 교육과학사. (원전은 2010년에 출판)
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher, 39*, 48-58.
- Ross, M. R., Powell, S. R., & Elias, M. J. (2002). New roles for school psychologists: Addressing the social and emotional learning needs of students. *School Psychology Review, 31*(1), 43-52.
- Schwab, Y., & Elias, M. J. (2006, November). *Raising test scores: Using social-emotional learning and cognitive-behavioral techniques to increase math test performance*. Symposium at 40th Annual Convention of the Association for Behavioral and Cognitive Therapies. Chicago, IL.
- Stoiber, K. C., & DeSmet, J. L. (2010). Guidelines for evidence-based practice in selecting interventions. In G. G. Peacock, R. A. Ervin, E. J. Daly III, & K. W. Merrell (Eds.), *Practical handbook of school psychology: Effective practices for the 21st century* (pp.213-234). New York: Guilford.
- Velsor, P. V. (2009). School counselors as social-emotional learning consultants: Where do we begin? *Professional School Counseling, 13*(1), 50-58.
- Ysseldyke, J. E., Burns, M., Dawson, P., Kelley, B., Morrison, D., Ortiz, S., Rosenfield, S., & Telzrow, C. (2006). *School psychology: A blueprint for training and practice III*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2&3), 233-255.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers' College.

원고접수일 : 2013. 01. 31.

수정원고접수일 : 2013. 04. 03.

최종게재결정일 : 2013. 04. 07.

Classroom-Based Social and Emotional Learning Linked to Academic Instruction: Its Effects on Social-Emotional Competences and School-Related Outcomes

Hyeonsook Shin

Chonnam National University Department of Education

This study was conducted to test the effects of classroom-based social and emotional learning (SEL) on students' social-emotional competences and school-related outcomes. The interventions involved 176 sixth graders in six classrooms. Two classrooms implemented SEL during academic instruction, two other classrooms employed Strong Kids curriculum, and the remaining two were assigned to a control group. Data were collected from self-report questionnaires designed to assess peer conflict resolution, emotional intelligence, positive/negative affect, academic self-efficacy, sense of school belonging, and learning skills. Analyses of covariance, mixed-design analyses of variance, and planned comparisons revealed that SEL was effective in enhancing students' social-emotional competences and school-related outcomes but its effects varied with how it was implemented. First, SEL was effective in increasing cooperative resolution strategies and in decreasing both aggressive and avoidant strategies. In particular, Strong Kids curriculum was more effective in increasing cooperative strategies and decreasing avoidant strategies than was SEL linked to academic instruction. Second, SEL was effective in improving emotional intelligence and positive affect; however, it was not effective in reducing negative affect. Strong Kids curriculum was more effective in improving emotional intelligence but SEL linked to academic instruction was more effective in increasing positive affect. Third, SEL was effective in enhancing academic self-efficacy but was not effective in heightening sense of school belonging. SEL linked to academic instruction was more effective in facilitating academic self-efficacy than was Strong Kids curriculum. Fourth, SEL was effective in improving learning skills. Compared to Strong Kids curriculum, SEL linked to academic instruction was more effective in improving both self-management and class participation skills. These findings were discussed in light of the necessity of seeking ways to secure the intervention integrity of SEL linked to academic instruction and to ensure the sustainability of schoolwide SEL programming.

Key words : social and emotional learning, SEL, Strong Kids, social-emotional competence

부록

한 교사의 일지에 기록된 수업연계 사회정서학습의 내용

교과수업		사회정서학습				
교과목	단원	주제	소요시간	방법	활동내용	영역
1	읽기	상상의 세계	30분	TFB, 발표, 연극	· 동창인물의 목소리, 표정 파악하기 · 동창인물의 이름, 처지 이해하기 · 동창인물의 이름을 포함해 보기	· 사회적 인식
2	사회	우리 국토의 모습과 생활	20분	동영상 시청, 일본의 지진, 쓰나미, 조별토의, 발표	· 퍼레이드들의 이름을 느껴보기 · 퍼레이드들에 대한 우리의 이름짓기 · 파도는 행동을 일러하기	· 자기인식 · 사회적 인식 · 관계기술
3	읽기	나누는 즐거움	20분	동영상 시청(구시안), TFS, 발표	· 미래의 삶과 지구 모습 상상하기 · 나의 기록이 할 수 있는 일 찾기	· 자기관리 · 책임있는 결정
4	읽기	정보의 이해	40분	TFB, 활동지	· 장래에 대한 시각 조사하기 · 내가 장래를 갖는다면 상상하기 · 다름에 대한 올바른 시각 다짐하기	· 자기인식 · 사회적 인식 · 관계기술
5	읽기	정보의 이해	10분	TFB, 발표	· 중간에 포기했거나 끝까지 해낸 개인의 경험을 발표하기 · 최선을 다하는 자의 중요성 알기	· 자기인식 · 자기관리
6	읽기	정보의 이해	20분	조별토의, 역할극	· 갈등에 놓인 두 친구의 갈등 점, 알 못한 점 알아보기 · 나라면, 진정한 친구라면, 어떻게 할까 상상글 써서 발표하기	· 자기인식 · 사회적 인식 · 관계기술 · 책임있는 결정
7	사회	우리나라의 산업과 교통	20분	협동학습, 성공일지 작성	· 산업화에 따른 공업지역 확산의 문 · 저의 폐업발전에 관한 토론하기 · 성공일지 작성과 내용 나누기	· 자기인식 · 사회적 인식 · 책임있는 결정
8	듣기 읽기	다양한 주장	20분	토의, 성공일지 작성	· 토의의 장점과 어려움, 토의에 도움 · 이 되는 행동과 방해 행동, 토의에 · 서 지적해야 할 점 알아보기 · 내 의견만 주장한 결과 예측하기	· 자기인식 · 사회적 인식 · 자기관리 · 관계기술

9	사회	우리나라 인구	우리나라 인구성장, 지역별 인구 분포, 인구문제 없기	25분	ITB, 도의, 발표	· 인구문제 해결방안에 대한 내 의견 · 다른 의견을 조정하기 · 자신의 해결방안 결정하기 · 회의있는 결정	· 자기인식 · 사회적 인식 · 관계기술 · 회의있는 결정
10	읽기	다양한 주장	· 논쟁문의 특징 읽기 · 내용을 서문, 본문, 결론으로 정리하기 · 주장과 근거 찾기	40분	동영상시청(우유 마이비스), 조별토의	· 글쓴이의 주장 알아내고 정리하기 · 나 혼자 또는 여럿이 함께 있을 때 찾을 수 있는 경우를 구별하기 · 근거를 살피하기 (약재)	· 자기인식 · 사회적 인식 · 자기관리 · 관계기술
11	읽기	다양한 주장	· 주장과 근거 찾기 · 주장을 뒷받침하는 근거의 적정성 판단 방법 읽기	20분	정소시간 결정을 위한 박금희의 회의록 작성하기	· 박금희의에서 지기의 주장과 근거를 읽하기 · 다른 사람의 주장에 동의하거나 반박하는 방법 연습하기	· 자기인식 · 자기관리 · 사회적 인식 · 관계기술
12	읽기	다양한 주장	· 주장에 대한 근거의 적정성 판단하기	20분	활동지, 발표	· 내 인생의 목표를 설정하기 · 성장근거, 달성방법 살펴보기	· 자기인식 · 자기관리
13	듣기 읽하기	나누는 즐거움	· 글에 나타난 인사의말의 특징 정리하기	10분	상황극 대본 쓰기	· 상황 또는 사회적 관계에 적절한 인사말 찾아 상황극 대본 쓰기	· 사회적 인식 · 관계기술
14	사회	우리나라 경제의 특징	· 20년 후 우리나라 경제를 상상하여 글쓰기	40분	신문지르수집 조별토의, 글쓰기	· 현재 우리나라 경제에서 바뀌어야 할 점, 미래에 달라질 점 조별토의 · 20년 후 우리나라 경제를 이루어야 할 개인, 기업이 할 일 글쓰기	· 자기인식 · 관계기술 · 회의있는 결정
15	듣기 읽하기	나누는 즐거움	· 인사말이 필요한 공식적, 비공식적 상황 구별하기	40분	상황극, 역할놀이	· 공식적, 비공식적 상황, 사회적 관계에 적절한 인사말 연습하기	· 사회적 인식 · 관계기술
16	사회	우리나라 경제의 성장 과정	· 경제성장애 따른 생활변화 (주력, 포식, 힘듦) 읽기	20분	동영상시청(과거 상황) 그림그리기, 편지 쓰기	· 내가 과거에 살았더라면? 상상그림 그리기 · 고아를 문에게 편지쓰기	· 자기인식 · 관계기술
17	듣기 읽하기	나누는 즐거움	· 공식적 상황에 적절한 인사말의 종류 읽기	40분	동영상시청(말없는 답장), 빈칸 속하 인사말 발표	· 공식적 상황(졸업, 입학, 전학, 반장 선거)에 적절한 인사말 하기 · 친구의 인사말 평가하기	· 자기관리 · 사회적 인식 · 관계기술
18	듣기 읽하기	사실과 판결	· 뉴스 재직하기(뉴스기사 쓰기, 뉴스 보도하기)	20분	인터넷 기사 찾기 (초등생 특별 사용) ITB, 도의, 발표	· 초등생 특별의 실제, 이유, 부정적 측면 살펴보기 · 스트러스 상황, 해소방안 찾기	· 사회적 인식 · 자기관리 · 관계기술

19	위기	지연과 관점	· 고류어, 썬더, 외배어, 외국어 · 의 뜻과 예시 찾기 · 글쓴이의 의도, 목적 찾기	15분	· 동향상시청 · 이태석 신부의 삶 · 시사평론가 · 시사평론가 쓰기	· 이태석 신부의 삶이 지은 열매에 대한 의견 나누기 · 회상과 풍자의 의미 토의하기	· 책임있는 결정
20	사회	지연과 더불어 사는 인간	· 환경, 자원의 개념 찾기 · 생활의 발전에 따른 환경문제, 자원고갈 알아보기	20분	· 동향상시청 · 시사평론가 쓰기	· 자원 없는 생활을 상상하기 · 현재의 삶에 감사하는 편지 쓰기	· 책임있는 결정
21	사회	지연과 더불어 사는 인간	· 기후변화의 원인 살펴보기 · 지구온난화에 대해 알아보기 · 무일부 지역 살펴보기	20분	· 동향상시청(지구상세비) · 물 줄 주스, 인진이 만든 구멍, 광고지 만들기	· 미래의 자연환경 변화에 대한 대외 토의하기 · 자연환경 보호 광고지 만들기	· 책임있는 결정
22	체육	건강활동	· 휴면, 유전자 건강에 미치는 영향에 대해 알아보기 · 금연, 금주 홍보활동	30분	· 동향상시청(위생기밀물) · 넘어짐/넘비의 비일, 청소년출연의 심각성, 포스터	· 초등학생이 할 수 있는 금연 금주 홍보활동 결정하기 · 금연 금주 포스터 그리기 · 금연 금주 다짐하기	· 자기관리 · 책임있는 결정
23	듣기 알하기	함께 하는 마음	· 그림의 상황 파악하기 · 그림을 보고 질문에 답하기 · 영신보감 구절의 뜻 읽기	25분	· 개별활동지, TFS, 발표	· 기본 나쁘게 하는 말, 배려하는 일을 듣거나 했던 경험 나누기 · 대화 바꾸기 연습(이렇게 일했다면)	· 자기인식 · 사회적 인식 · 관계기술
24	듣기 알하기	함께 하는 마음	· 교과서를 읽고 상황 탐색 · 상대방을 배려하는 일하기	25분	· 역할놀이	· 상대방을 배려하는 말, 몸짓 찾기 · 역할 놀이하며 말, 몸짓 연습	· 자기관리 · 사회적 인식 · 관계기술
25	듣기 알하기	함께 하는 마음	· 여러 상황에서 상대방을 배려하기 위해 쓸 수 있는 일을 찾기	30분	· 역할놀이, 상황극 만들기	· 다른 사람과 갈등에 놓인 상황에서 상대방을 배려하는 일과 몸짓을 실연 연습하기	· 자기관리 · 사회적 인식 · 관계기술