

초등학생의 학교폭력 예방을 위한 배려증진프로그램 개발

책임 연구자 : 양 미 진

공동 연구자 : 김 은 영

이 상 희

2008 청소년상담연구 · 138

초등학생의 학교폭력예방을 위한 배려증진프로그램 개발

인 쇄 : 2008년 12월

발 행 : 2008년 12월

저 자 : 한국청소년상담원

발 행 인 : 차 정 섭

발 행 처 : 한국청소년상담원

(100-882) 서울시 중구 신당6동 292-61

T. (02)2250-3092 / F. (02)2250-3008

<http://www.kyci.or.kr>

인 쇄 처 : (사)한국장애인e-Work협회

비매품

ISBN 978-89-8234-435-0 93330

ISBN 978-89-8234-001-7(세트)

본 간행물은 보건복지가족부의 지원을 받아 제작되었습니다.

본 기관의 사전승인 없이 내용의 일부 혹은 전부를 전재할 수 없습니다.

국립중앙도서관 출판시도서목록(CIP)

학교폭력예방 프로그램 개발 : 초등학생의 학교폭력예방을 위한
배려증진프로그램 개발 / 저자: 한국청소년상담원. --
서울 : 한국청소년상담원, 2008
195p. ; 삽도; 19×26cm. --((2008)청소년상담연구 ;138)

참고문헌 수록

ISBN 978-89-8234-435-0 93330 : 비매품

ISBN 978-89-8234-001-7(세트)

청소년 문제 [靑少年問題]

학교 폭력 [學校暴力]

334.3-KDC4

362.7-DDC21

간행사

학교라는 사회적 관계 속에서 또래 관계를 형성하는 학령초기의 아동들은 많은 갈등에 직면하게 됩니다. 이 시기의 아동들은 상대방을 이해하지 못하거나 서로의 갈등을 조절하고 해결하는 방법을 모르기 때문에 심한 갈등을 경험하게 됩니다. 따라서 학교는 아동들이 이러한 방법을 배우고 생활 안에서 익힐 수 있도록 다양한 교육을 진행시켜야 합니다. 그러나 안타깝게도 우리의 현실에서 학교는 집단 괴롭힘, 학교폭력, 학교 부적응 등 다양한 문제의 발생지가 되어버렸습니다. 실제로 초등학생의 72%가 폭력에 관한 경험이 있는 것으로 보고되는 등 우리 아동청소년은 심각한 위협에 노출되어 있습니다. 이제 이러한 문제 해결을 위해서는 한 개인, 한 학교의 노력이 아닌 국가가 구체적이고 적극적인 노력을 기울여야 할 때입니다.

이에 한국청소년상담원에서 개발한 '초등학생 대상 학교폭력예방을 위한 배려증진 프로그램'은 이러한 노력의 중요한 출발이라고 생각합니다. 학교폭력 근절의 최선의 방법은 예방이라는 점에는 더 이상의 이견이 없으며 아동청소년의 품성계발이야말로 학교폭력 예방의 필수적이라 할 수 있습니다. 본 프로그램은 이와 같이 초등학생이 가져야 할 기본적인 품성인 '배려' 증진을 위한 다양한 활동과 교육내용을 구성함으로써 학교폭력 예방 및 학급의 배려공동체 구성을 위한 노력을 기울였습니다. 프로그램의 회기 구성에 있어서도 학급단위 교과와 연계하여 사용할 수 있도록 모듈식으로 구성하였습니다. 또한 학생의 눈높이 맞추어 다양한 보조 자료와 교구재를 개발함으로써 흥미와 참여도를 높여 그 효과를 극대화 하였습니다. 본 프로그램은 이미 시범운영 거쳐 그 효과가 검증된 만큼 학교폭력예방 교육프로그램으로써 활용도가 크리라 기대합니다.

본 연구가 나오기까지 재정적, 행정적으로 도와주신 보건복지가족부 관계자 여러분께 감사드립니다. 또한 프로그램 구성부터 시범운영에까지 도움을 주신 이은경, 남궁광, 유말숙, 최순미, 손영남, 김용숙, 심정희, 이정희 선생님께 진심으로 감사드립니다. 연구를 성실하게 진행시킨 양미진 박사, 김은영 선임상담원, 외부 공동연구자인 이상희 박사의 노고에도 감사함을 전합니다.

아무쪼록 본 연구가 아동청소년의 학교폭력예방에 실질적인 도움이 되기를 바라는 마음입니다.

2008년 12월

한국청소년상담원 원장



KOREA
YOUTH
COUNSELING
INSTITUTE

초 록

초등학생의 학교폭력은 우리가 상상하는 정도를 벗어나고 있다. 그러나 현재 드러나는 문제보다 더 큰 문제는 아동기의 폭력적, 공격적인 행동에 대한 초기 개입이 이루어지지 않을 경우 이들이 청소년기와 성인기에 심각한 비행과 범죄행동을 일으킬 가능성이 높다는 점이다. 따라서 아동기부터의 폭력예방에 대한 교육이 필수적이며 이러한 폭력예방 교육의 핵심은 품성계발이다. 특히 배려는 학교 및 학급내 따돌림이나 괴롭힘 등 관계에서의 문제를 예방하고 협력적인 학급 공동체를 형성할 수 있는 중요한 덕목이라 할 수 있다.

이에 본 연구에서는 초등학생을 대상으로 한 배려증진 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증함으로써 보다 효과적인 학교폭력 예방과 배려공동체로서의 학급, 학교 만들기 기여하고자 한다.

본 프로그램의 개발에 관한 내용을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 체계화된 프로그램 개발 절차 모형을 적용하였다. 국내외 관련문헌과 선행프로그램을 고찰하였으며 또한 교사 및 학생들을 대상으로 사전요구조사를 실시하여 그 결과를 토대로 프로그램의 구성원리 및 세부내용을 개발하였다. 개발된 프로그램은 초등학교 3~5학년을 대상으로 시범운영 하였으며 그 효과를 평가하였다.

둘째, 조망수용 및 전환 능력, 공감, 몰입 및 동기전환을 배려 증진의 구성요소로 선정하고 이에 따른 활동 프로그램을 개발하였다. 운영 및 실시에 있어서도 학급담임이 중심이 된 학급단위 프로그램으로 개발하여 프로그램 종결이후에도 학교생활에 지속적으로 적용될 수 있도록 하였다.

셋째, 프로그램 참가자의 특성에 맞추어 활동중심의 프로그램으로 구성하였으며 시청각 자료 등 교구재를 활용하여 프로그램의 참여도를 높였다.

본 프로그램이 배려증진에 미치는 효과를 평가한 결과 프로그램에 참여한 학생집단이 그렇지 않은 학생집단에 비해 타인에 대한 조망수용 및 전환, 공감, 배려행동에 유의미한 변화가 있는 것으로 나타났다. 또한 프로그램에 참가한 학생들의 교우관계와 학교생활만족도에 있어서도 긍정적인 변화가 있는 것으로 나타났다. 이와 같이 본 연구는 초등학생의 배려증진을 통하여 학교에서 발생하는 다양한 괴롭힘을 예방하고 건강한 품성함양을 목적으로 하였으며 효과성 검증을 통하여 프로그램의 효과와 학교현장의 적용성에 대하여 검증하였다.

KOREA
YOUTH
COUNSELING
INSTITUTE



목 차

I. 서 론 | 1

- 1. 연구목적 및 필요성1
- 2. 연구문제3

II. 이론적 배경 | 5

- 1. 학교폭력의 실태 5
- 2. 국내·외 학교폭력예방 교육 프로그램8
 - 가. 국외의 학교폭력 프로그램 현황 9
 - 나. 국내의 학교폭력예방교육 프로그램 11
- 3. 배려발달을 통한 학교폭력 예방 교육 14
 - 가. 품성교육을 통한 학교폭력 예방의 중요성 14
 - 나. 배려의 정의 16
 - 다. 배려와 조망수용능력 19
 - 라. 배려와 공감 19
 - 마. 배려와 교우관계 21
 - 바. 배려와 학교 적응 22

III. 연구방법 및 절차 | 25

- 1. 프로그램의 개발 25
 - 가. 프로그램의 개발 절차 모형 25
 - 나. 프로그램의 개발 과정 26



2. 프로그램 시범운영 및 평가	42
가. 배려증진프로그램 시범운영의 개요	42
나. 프로그램 시범운영 평가	47
3. 프로그램의 수정 보완	64
IV. 요약 및 논의 71	
참고문헌	77
부 록	85
1. 기초조사 설문지(학생용)	87
2. 기초조사 설문지(교사용)	95
3. 기초 조사 결과	103
4. 학생용 배려증진 프로그램: 학교폭력예방프로그램 시범운영용 설문지	133
5. 학생용 배려증진 프로그램: 학교폭력예방프로그램 지도자용 지침서	141
ABSTRACT	193



표

표 1. 학생용 기초조사 세부내용	28
표 2. 교사용 기초조사 세부내용	29
표 3. 주별 프로그램 운영안	38
표 4. 구성영역별 프로그램 세부내용	39
표 5. 연구설계	43
표 6. 시범운영 대상자의 성별, 소속별 분포	44
표 7. 공감척도점수의 다변량공변량 분석 결과1	47
표 8. 척도별 집단별 하위요인별 측정시기별 평균과 표준편차, 교정평균과 표준오차	48
표 9. 공감의 다변량공변량 분석 결과 2	49
표10. 공감척도 하위요인 점수의 다변량공변량 분석 결과1	49
표11. 공감척도 하위요인 점수의 다변량공변량 분석 결과 2	50
표12. 배려행동척도 점수의 다변량공변량 분석 결과1	50
표13. 배려행동척도 점수의 다변량공변량 분석 결과2	51
표14. 배려행동척도 하위요인의 다변량공변량 분석 결과 1	51
표15. 배려행동척도 하위요인의 다변량공변량 분석 결과 2	52
표16. 교우관계척도 점수의 다변량공변량분석 결과 1	53
표17. 교우관계척도 점수의 다변량공변량 분석 결과2	53
표18. 교우관계척도 하위요인의 다변량공변량 분석 결과 1	54
표19. 교우관계척도 하위요인의 다변량공변량 분석 결과 2	54



표 |

표 20. 학교생활만족척도점수의 다변량공변량분석 결과 1	55
표 21. 학교생활만족척도점수의 다변량공변량분석 결과 2	56
표 22. 학생의 프로그램에 대한 효과 지각	57
표 23. 프로그램의 아쉬운 점에 대한 학생 의견	59
표 24. 학교폭력예방에 적합하지 않은 회기 프로그램에 대한 지도자 의견	60
표 25. 지도자의 프로그램 구성영역별 효과지각 정도	61
표 26. 프로그램 진행상의 어려움에 대한 지도자 의견	62
표 27. 프로그램 개선 사항에 대한 지도자 의견	63
표 28. 주별 종합편 프로그램의 구성	64
표 29. 주별 종합 프로그램 운영안	67
표 30. 필수 프로그램의 구성	68
표 31. 주별 필수 프로그램 운영안	70



| 그림

그림 1. 학교폭력예방을 위한 배려증진프로그램 개발 절차모형	26
그림 2. 배려증진모형	35
그림 3. 가장 도움된 프로그램	58

I. 서론

본 연구는 배려증진 품성개발프로그램을 학교현장에 적용해 봄으로써 초등학생의 공감능력과 조망수용 및 전환 능력, 교우관계에 미치는 효과를 알아보고 배려활동의 증진을 목적으로 한다. 또한 학교현장에서의 적용을 통하여 본 프로그램의 학교폭력(괴롭힘) 예방 적절성 여부를 검증해 보고자 한다.

1. 연구목적 및 필요성

아동들은 사회화 과정에서 다양한 갈등을 경험하게 된다. 특히 학교라는 사회적 관계 속에서 또래 관계를 형성하는 학령초기의 아동들은 많은 갈등을 직면하게 된다. 이 시기의 아동들은 상대방을 이해하지 못하거나 서로의 갈등을 조절하고 해결하는 방법을 모르기 때문에 심한 갈등을 경험할 수 있다(Asher, 1990). 그럼에도 불구하고 학교는 극심한 경쟁사회에 적응하여 살아갈 수 있도록 지식 획득을 강조하는 교육이 중심이 되고 기본생활습관, 도덕성의 함양, 자신의 충동을 조절하는 방법 그리고 갈등해결방법 등에 관한 체계적인 교육은 결여되어 있다. 실제로 학교현장에서 발생하는 집단괴롭힘, 학교폭력, 부적응 등은 상대에 대한 존중이나 배려의 부족, 분노를 적절히 조절하지 못하는 행동, 이기주의 팽배로 인한 것으로 보는 견해가 일반적이다(김진영, 2006). 더욱이 최근의 환경은 이러한 특징을 더욱 조장하고 있다 해도 과언이 아니다. 특히 입시위주의 과열경쟁과 핵가족화로 인한 부모의 지나친 관심은 아동들을 자기중심적으로 변화시키고 있다(송호연, 1999). 아동들 역시 친구들과 어울림보다 텔레비전이나 컴퓨터, 게임기와 같은 도구로 학습과 놀이를 함으로써 타인과의 상호작용이나 정서적 교류를 경험할 기회가 적어지고 있다(김기순, 1991). 이러한 현상은 아동 및 청소년들이 상대방의 생각이나 느낌을 이해하고 타인과 더불어 살아가는데 필요한 기술 습득을 어렵게 하며 그 결과 크고 작은 괴롭힘과 폭력이 학교현장에서 발생하고 있다. 2007년 지역사회 청소년 사회안전망(CYS-Net)을 통해 위기 지원 서비스를 받은 아동·청소년 5만 6,960명을 분석한 결과에서 초등학생의 경우 72%가 학교폭력을 포함한 폭력관련 문제를 보이는 등 아동의 폭력문제는 심각하다(한국청소년상담원 보도자료, 2007). 그러나 현재 발생한 문

제보다 심각한 것은 이러한 아동의 공격적인 성향이 추후 위험성 높은 행동을 예언한다는 점이다. 즉, 아동기의 공격적인 행동이 청소년기와 성인기에 비행, 알코올 중독, 우울, 학교중도탈락, 미혼부모를 예언하는 것으로 보고되고 있다(Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson, & Garipey, 1989). 이는 약 30%의 아동이 이후에 다양한 고위험 행동에 지속적으로 관여할 수 있으며 아동기의 폭력적인 성향에 대한 적극적인 개입이 반드시 이루어져야 함을 보여준다(Fraey, Hirschstein, Guzzo, 2000). 이러한 연구결과들에 비추어 볼 때 아동기의 공격성이 미래의 위험추구행동으로 진행되지 않도록 예방하는 것만이 사회와 개인에게 이익을 가져다 줄 것이라는 점은 의심의 여지가 없다. 그동안 이러한 우려와 걱정으로 다양한 영역, 특히 학교 및 청소년관련기관을 중심으로 학교폭력예방 관련 프로그램 개발과 활동들이 이루어져 왔다.

지금까지 개발되고 운영된 학교폭력예방 프로그램의 특징을 살펴보면, 국내 프로그램의 경우 직접적인 폭력피해와 가해 상황에 대한 접근이 많다. 즉, 학교폭력 및 폭력상황에 대한 개념과 이해를 도모하고, 폭력으로 인한 피해를 보여주는 등 직접적인 정보 전달을 목적으로 하고 있다. 국외의 프로그램의 경우에는 직접적인 정보전달 보다는 일상생활에서 분노와 공격성 등 정서적 조절, 의사소통기술을 교육하고 있으며 아동 초기에는 부모교육을 중요하게 다루고 있다. 초등학교 고학년 경우에는 사회인지적 발달을 토대로 사회적 단서에 대한 왜곡 없는 해석반응과 대안반응의 생성, 사회적 기술향상에 초점을 맞추어 프로그램을 개발하였다. 특히 1986년에 개발된 Second Step Program의 경우 사회적, 정서적, 행동적 문제의 발달 감소와 공감과 분노조절, 사회적 문제해결 능력의 개발을 촉진하는 교과연계 학급단위 폭력예방 프로그램으로 알려져 있다.

현재까지 개발된 다양한 프로그램들은 각자 고유한 기제를 지니고 있으나 공통적으로 강조하는 것은 예방교육의 중요성이다. 예방교육 내용면에서도 기존의 학교폭력 개념, 대처방법과 같은 사후처리식 개입과 함께 아동 및 청소년의 기본적인 인성 함양에 초점을 두고 있다. 운영에 있어서도 일회성 프로그램이 아닌 학교 내의 교과과정에서 반복적으로 이루어질 수 있도록 함으로써 괴롭힘을 보다 근원적으로 예방할 수 있는 방안이 제안되었다(곽금주, 2005). 방법에 있어서도 주입식이거나 일방적인 강의식 교육보다 시청각 자료를 통해 직접 프로그램 과정을 경험하는 방안이 효과적인 것으로 나타났다(문용린, 2005).

이와 같이 학교폭력 전문가들은 폭력의 피해, 가해를 발생하게 하는 환경적, 개인내적

요인은 인성교육을 통해 예방할 수 있으며 이를 위한 다양한 방안을 제안하고 있다. 더욱이 자신만을 생각하는 관점에서 타인의 입장을 살필 수 있는 조망수용 및 전환 능력, 공감, 배려하는 행동 등은 현재 초등학교 인성교육에 핵심이 되는 요소이기도 하다. 그러나 더욱 중요한 것은 프로그램 효과를 극대화하고 학교에서 활용도를 높이기 위해서는 운영의 수월해야 한다는 점이다. 기존의 많은 프로그램들이 개발되었으나 학교에서 활용이 어려웠던 이유도 교과수업 이외에 장기간 운영되는 프로그램에 대한 부담과 교사의 프로그램에 대한 이해 부족 등을 들 수 있다(김진희 등, 2000).

따라서 본 연구는 이러한 점을 고려하여 초등학교의 배려증진을 목적으로 참여자의 흥미와 참여도를 높이고 교사의 프로그램의 진행이 용이하도록 단기로 프로그램을 구성하고자 한다. 더욱이 프로그램 내용에 있어서도 모듈식 프로그램을 구성하여 교사의 재량에 따라 교과와 연계하여 프로그램을 운영하도록 한다. 이를 통하여 학교폭력을 예방함에 있어 중요한 요소인 공감과 조망수용능력을 키우고, 구체적인 배려행동이 일어나도록 하여 학교폭력을 예방할 수 있는 배려증진 품성계발 프로그램을 개발하고자 한다.

2. 연구문제

연구의 필요성과 목적에 근거하여 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 학교폭력 예방을 위한 배려증진 프로그램은 어떻게 구성되어야 하는가?
둘째, 학교폭력 예방을 위한 배려증진 프로그램은 초등학교의 '배려증진'에 어떠한 영향을 미치는가?

이를 위한 세부 연구 문제로는

- 2-1. 학교폭력 예방을 위한 배려증진 프로그램은 초등학교의 공감(조망수용 및 공감적 관심)에 어떠한 영향을 미치는가?
- 2-2. 학교폭력 예방을 위한 배려증진 프로그램은 초등학교의 배려행동에 어떠한 영향을 미치는가?
- 2-3. 학교폭력 예방을 위한 배려증진 프로그램은 초등학교의 교우관계에 어떠한

영향을 미치는가?

2-4. 학교폭력 예방을 위한 배려증진 프로그램은 초등학생의 학교생활만족도에 어떠한 영향을 미치는가?

II. 이론적 배경

이 연구는 학교폭력 예방을 위해 개발된 배려증진 품성개발 프로그램이 아동의 공감, 조망수용 및 전환 능력, 교우관계에 미치는 영향을 알아보는 데 목적을 가지고 있다. 따라서 본 장에선 연구목적에 따라 학교폭력의 실태, 기존의 학교폭력예방 프로그램을 살펴 학교폭력예방 프로그램의 구성의 요소를 파악하고, 예방 프로그램으로서의 배려증진 프로그램의 구성요소인 공감, 조망수용능력, 교우관계 순으로 연구문제의 이론적 근거를 제시하고자 한다.

1. 학교폭력의 실태

1990년대 중반이후 학교폭력이 본격적인 사회문제로 공론화되면서 민간단체 및 학회, 범정부 차원에서 학교폭력에 대한 수많은 연구들이 수행되었으나, 연구자들마다 학교폭력에 대한 개념과 범주를 다르게 보았다. 그러나 2004년 1월 29일 ‘학교폭력예방 및 대책에 관한 법률’제2조에서 학교폭력을 ‘학교 내외에서 학생 간에 발생한 폭행·협박·따돌림 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위로서 대통령령이 정하는 행위를 말한다.’라고 규정하게 되면서, 법률 제정 이후에 수행된 연구(고성혜 등, 2005; 금명자 등, 2005; 박효정 등, 2005, 2006; 박효정, 정미경, 2006a; 2006b; 정미경, 2007)에서는 법률이 정한 개념을 따르고 있다. 이후 2008년 3월에는 ‘학교폭력예방 및 대책에 관한 법률’이 개정되어 학교폭력 개념은 더욱 다양한 양상의 폭력형태와 피해범위를 포괄하는 개념으로 정의되었다. 즉, 학교폭력을 유발하는 가해자인 힘 있는 학생이 자신의 힘을 악용하기 때문이라는 역학적 관계의 심리사회적 특성까지 포함하여 정의내리고 있다. 그러나 법률에 의해 학교폭력이 정의되고 이에 따른 다양한 정책이 시행되고 있으나 실제로 학교폭력의 발생률은 매해 증가하고 있어 이에 대한 점검과 대책이 필요하다.

청소년폭력예방재단의 2007년 학교폭력 실태 조사에서는 학교폭력에 대한 10대 트렌드를 제시하면서 최근의 학교폭력실태를 보여주고 있다(청소년폭력예방재단, 2008). 우선, 학교폭력의 피해경험율은 16.1%로 매년 꾸준히 증가하고 있다. 구 국가청소년위원회와 청소년폭력예방재단에서 이루어진 학교폭력 실태조사에 의하면 초등학생의 피해율이 2001년에는 8.6%, 2002년 9.8%, 2003년은 구 국가청소년위원회에서 인터넷으로 실시

한 결과에 의하면 피해율이 15.2%로 나타났으며 2006년에는 17.3%로 나타났다. 두 번째로는 학교폭력피해자 중 2명 이상에 의한 집단폭력이 59%를 차지하고 있다는 것이다. 이러한 집단폭력은 그 형태가 단독으로 이루어진 경우보다 폭력의 형태가 심각한 특징을 지니고 있다. 세 번째로는 학교폭력 발생연령과 학년이 점점 낮아지는 것으로 나타났다. 전체 응답자 중 47.8%가 초등학교 4학년부터 6학년까지로 나타났으며, 전체 피해자 학생수의 57.8%가 초등학생이 차지하고 있다. 또한 청소년폭력예방재단이 1997년부터 2006년까지 10년간의 학교폭력추이를 분석한 결과, 초등학교 학교폭력 피해율이 2001년 8.5%, 2002년 13.7%, 2003년 17.5%, 2006년 17.8%로 점차 증가하고 있는 것으로 나타났다(한국교육신문, 2006년 12월 21일자 등록기사). 서울시 교육청의 보도 자료도 이러한 추이를 반영하고 있는데, 2004년 학교폭력사안이 초등학교 10건, 중학교 1,479건, 고등학교 382건 등으로, 2003년과 비교하여 고등학교의 경우 22.8%에서 20.4%로 감소한 반면, 중학교(77.2%에서 79.1%)와 초등학교(0%에서 15%)로 늘어났다(한국일보 2005년 2월 11일자 기사). 청소년폭력예방재단(2006)의 조사에서도 학교폭력 피해를 최초로 경험하는 시기는 ‘초등학교 4학년~6학년’이 54.6%로 가장 높은 비율을 차지하였으며, 초등학교 전 학년에 이르는 최초 경험비율은 무려 77%에 달하는 것으로 나타나, 이른 시기에 학교폭력을 경험하는 것을 알 수 있다. 또한 초등학생의 최근 1년간 ‘학교폭력 피해경험’이 17.8%로 중학생의 16.8%보다 더 높게 나타나 초등학교 학교폭력 피해 위험 실태와 조기연령에 대한 학교폭력 예방 및 대처노력이 중요하게 요구된다고 보았다(청소년폭력예방재단, 2006). 네 번째로는 신체폭행이 피해유형 중 24%로 가장 높았으며, 다섯 번째 폭력발생시 신고하지 않는 미신고율이 62%나 돼 여전히 피해사실을 알리지 않는 것으로 나타났다. 여섯 번째로 학교폭력을 목격한 학생도 보고만 있거나 모르는 척하는 등 소극적으로 행동하는 비율이 59%에 달하는 것으로 나타났다. 일곱 번째 학교폭력의 가담학생의 67.98%가 이유 없이 장난삼아 가해하였다고 했으며, 학교 밖보다 학교 안, 교실 안 폭력이 더 많은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 청소년백서(2007)에 나타난 결과와는 다소 차이가 있다. 청소년백서에서는 학교 폭력(신체적 폭력 또는 협박)의 피해 장소는 주로 교사의 감독권을 벗어난 등하교길(20.5%), 학원 주변(15.3%), 오락실PC방(11.3%), 놀이터, 공원(14.2%)으로 교사나 학교 규칙의 개입의 범위와 통제의 영향에 한계가 있다는 것을 보여주고 있다.

여덟 번째로는 응답자의 20.4% 폭력성향 학생집단이 존재한다고 보았다. 아홉 번째 응답자의 56.7%가 폭력행위를 영상매체로 배우는 것으로 나타났다. 열 번째로는 학생

들의 42.4%가 학교폭력이 심각하다고 보고하였다.

한편, 교사와 학생이 인식하는 학교폭력에 대한 체감도에 현저한 차이가 있는 것으로 나타났다. 박효정 등(2006)의 연구에 따르면, 현재 발생되고 있는 학교폭력이 전반적으로 어느 정도 심각한가에 대해 교사(7.5%)보다 학생(20.9%)이 3배 정도 더 심각하게 느끼고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교폭력이 직접적이고 신체적인 폭력 외에, 언어폭력이나 집단따돌림·괴롭힘 등과 같은 심리적·간접적인 방식으로 폭력이 은밀하게 행해지고 있기 때문에 학생과 교사가 느끼는 체감도가 다를 수밖에 없음을 의미한다.

'학교폭력 예방교육 경험'에 대한 조사결과(청소년폭력예방재단, 2006)에서는 전체 학생의 42.5%가 '받은 적이 없다'고 할 정도로, 학교폭력예방교육에 대한 인식과 실시율이 낮았다. 이는 2004년 7월 이후 '학교폭력예방 및 대책에 관한법률'에서 '학교의 학교폭력 예방교육 의무화'가 실시되고 있는 실정이나 만큼, 학교폭력예방교육의 확대실시가 더욱 필요하다는 것을 보여준다(청소년폭력예방재단, 2006). 그러나 학교폭력예방 대책이 일회적이거나 형식적으로 실시되어서는 학생의 관심과 참여를 잘 이끌어내지 못할 수 있다. 비슷한 시기에 교사와 학생을 대상으로 조사한 결과(박효정, 2006), 전체 교사의 66.0%가 학교폭력예방교육이 효과가 있다고 평가한 반면, 학생은 22.2%로 매우 낮은 평가를 내리고 있다. 대부분의 학교폭력 예방대책의 실시여부에 대한 인지도에 있어서 교사, 학생 간에 매우 큰 차이를 보이고 있을 뿐만 아니라 실시내용에 있어서도 교사, 학생 간에 큰 차이를 보이고 있었다. 즉, 교사는 학교폭력에 대한 설문조사, 계도활동, 가정통신문 발송, 학교폭력 신고망 운영, 학교폭력 자신신고기간 운영 등 일회적이고 행사적인 대책에 대해 잘 알고 있는 반면, 학생은 외부전문가의 예방 및 대처교육, 계도활동, 학생자치 회의, 담임선생님과 상담 활동 등 학생이 직접 참여한 활동을 더 잘 인지하고 있었다(박효정 등, 2006).

학교폭력을 예방하기 위해서는 가해자가 폭력을 휘두를 엄두를 못 내도록 하는 집단 압력이 존재하는 학교나 지역사회의 분위기, 즉 폭력예방환경(free-violent environment)을 조성하는 것이 절대적으로 필요하다고 보며, 대표적인 사례로 신고의 활성화를 위한 사회체제를 구축하고 교사, 학교, 학부모, 지역사회, 경찰, 검찰, 시민단체들의 유기적인 네트워킹을 형성할 것을 제안하고 있다(문용린, 2005). 2005년 봄부터 시행되고 있는 '학교폭력 예방 및 대책 5개년 기본계획'은 5개 영역 46개 과제¹⁾로 구성하여, 기존의 학

1) 5개 영역이란 범정부 차원의 학교폭력예방근절 지원체제 운영활성화, 학교폭력 예방근절을 위한 교육 및 지원강화, 교원의 학생생활지도 전문능력 제고, 피해자 보호 및 가해자 선도강화, 학교폭력예방근절을 위한 사회적 분위기 조성이다(박효정과 정미경, 2006).

교폭력 대책과 달리 학교, 교육청, 정부 및 지방자치단체, 지역사회, 전문가가 유기적인 연계체제를 갖추고 추진하도록 하고 있다. 이러한 시도들은 학교폭력의 예방과 근절을 위한 사회구조적 물리적 시스템을 마련하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 학교폭력 예방대책에 관한 실태조사(박효정 등, 2006; 청소년예방재단, 2006)나 효과평가연구(박효정과 정미경, 2006)의 연구결과를 볼 때, 일회적 혹은 전시적 형태의 예방교육은 실효성이 없는 것으로 나타났다. 따라서 학교폭력예방을 위한 구조적 시스템을 정비하는 것뿐만 아니라 교사가 학생의 실태를 정확하게 파악할 수 있도록 상담기회를 늘린다거나(박효정 등, 2006), 교사와 학생들 사이의 일상적 상호작용 속에서 지속적으로 이루어지는 예방교육 즉 인성교육이 효과적이라고 본다(조연순 등, 2001). 또한 최근 연구에 의하면 예방교육의 효과성을 극대화를 위해서는 학교폭력에 취약한 학생뿐 아니라, 일반학생을 대상으로 한 프로그램을 병행하여 실시할 것을 권고하고 있다(박종호, 2005). 이러한 노력의 일환으로 실제 학교교육과정을 통한 인성교육을 위해 도덕교과과정을 분석하고 학교폭력 예방교육의 목표와 내용요소를 추출하는 시도도 이루어지고 있다(정미경, 2007). 즉, 지금까지 학교폭력 예방을 위한 법적 기틀이 마련되고 구조적이고 물리적인 접근, 하드웨어를 정비하는데 초점을 맞추어왔다면, 이제는 소프트웨어부분, 즉, 학교폭력예방을 위해 학생들의 개인 내적 심리적 토양을 조성하는 것에도 관심을 가져야 할 것이다.

2. 국내 · 외 학교폭력예방 교육 프로그램

어떤 문제이든 문제가 발생된 이후의 개입은 많은 시간과 비용이 소요된다. 더욱이 폭력의 경우 직접적인 피해자와 가해자의 신체적, 심리적 상처는 전문적인 개입 후에도 다양한 후유증을 동반하는 경우가 많다. 따라서 아동 및 청소년 폭력에 있어서는 사후 대처보다는 사전의 예방이 무엇보다 중요하다.

학교를 중심으로 발생하는 많은 괴롭힘을 포함한 폭력은 심각한 사회문제로 부상되었으나 이에 관한 예방차원의 대처는 극히 부족한 실정이다. 지난 2004년 1월 29일 법률 제7119호 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률이 공포되어 동년 7월 30일 관련법 시행령이 발효됨으로써 학교는 학생의 육체적, 정신적 보호와 학교폭력예방을 위한 교육을 적어도 학기별로 1회 이상 실시하여야 하나 2006년 청소년폭력예방 재단 조사결과 단위학교 학교폭력예방교육의 실태는 42.5% 학생들이 예방교육을 받은 적이 없다고 답할 정도로 학교현장의 실천은 미약하다. 실제로 이루어진 예방교육의 경우도 전교생 대상 방

송강의나 가정통신문 등으로 대치되는 경우가 많은 것으로 나타났다(진로상담부장 워크숍 자료, 2008). 이와 같이 학교폭력의 심각성에 비해 현재까지 학교에서 이루어지는 예방 교육 및 대처는 안일하다. 이에 국내외의 학교폭력예방프로그램을 살펴 우리나라 상황에 적합한 학교폭력예방프로그램을 구안할 필요가 있다.

가. 국외의 학교폭력 프로그램 현황

예방의 중요성이 강조되어 많은 프로그램들이 개발된 외국의 경우에도 예방교육에만 초점을 둔 것은 상대적으로 부족하다(Elliot, Hamburg, & Williams, 1998). 예방 프로그램과 대처 및 치료 프로그램 등 엄밀히 구분하기 어려운 경우도 있으나, 그 효과가 입증된 학교교실에서 운영할 수 있는 예방프로그램을 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

1) 학교 교실용 학교폭력 예방 교육 프로그램

외국의 경우 아동과 청소년의 공격성 및 폭력행동을 치료하기 위한 개입프로그램은 많으나 아동들을 대상으로 한 1차 예방 프로그램은 비교적 제한적이다(곽금주, 1986b; Kadzin, 1992). 그러나 개발된 프로그램 중 개인 상담소나 학교 상담실에서 소규모 집단을 대상으로 하는 것과 학교 수업시간 중에 실시하는 것(school based program)으로 구분할 수 있다. 다음의 프로그램은 학교교과과정 수업으로 실시될 수 있는 프로그램이다.

가) 초등학교 저학년용 프로그램

Family & Schools Together(FASTTrack): 초등학교 1학년 때 발생하여 중학교 때까지 품행장애가 지속되는 고위험군 아동들에게 유치원이나 초등학교 저학년에 포괄적인 예방개입을 실시하면 청소년기 품행장애를 감소시키는 데 효과적일 것이라는 가설에서 개발된 프로그램이다. 대상은 초등학교 저학년이다. 프로그램의 내용은 5가지로 구성되어 있는데 좀 더 일관되고 덜 처벌적인 훈육방법을 가르치도록 고안된 부모훈련, 해체되는 가정을 도와주는 가정방문 사례 관리, 아동에게 분노조절 기술들과 공격에 대한 행동적인 대안을 획득하도록 돕는 사회기술 훈련, 학습교육, 파괴적인 행동의 효과적인 지도를 위한 교사 훈련 등이 포함되어 있다(Bierman, Coie, Dodge, Greenberge, Lochman, &

Mchahon, 1992; Dodge, 1993).

Peace builders: 유치원 아동(만 6세)에서부터 초등학교 5학년을 위한 프로그램으로 아동들 간의 물리적, 언어적 공격성을 감소시키기 위해 아동, 부모, 학교, 지역사회 모두에 초점을 둔다. 학교 안팎에서의 아동에게 긍정적인 사회기술을 가르치고, 부모에게 유능한 훈육기술을 지도하며 학교분위기를 개선시키기 위한 자료들을 배포하는 내용으로 구성되어 있다(Flannery, Vazsonyi, Embry, Powell, & Atha, 1997).

Brain Powe: 초등 3학년에서 6학년에 해당하는 예방프로그램으로 사회적인 단서들을 해석하여 의도성을 정확하게 탐지하는 능력을 강화시키고 애매하게 유발된 행위들에 대한 이해를 증진시키며 적절한 행동 반응들을 애매한 원인을 가진 부정적인 결과들과 연결시켜 의도를 상세히 설명하는 것을 목적으로 한다. 프로그램 내용은 역할훈련, 개인적인 경험에 대한 토론, 사회적 상황에서 타인의 행동적인 단서들에 대한 해석과 범주화를 훈련시키는 것으로 구성되어 있다(Hudly, 1994).

나) 초등학교 고학년 및 중학교 용 프로그램

Responding in Peaceful and Positive Ways(RIPP): 초등학교 6학년이 대상이지만 중학교까지 실시할 수 있다. 성인의 역할모델을 이용하여 학생들의 비폭력을 촉진하고 긍정적인 의사소통을 만드는데 필요한 기술들, 태도들, 지식들을 학생들에 교육함으로써 행동의 상호작용적 영향들, 개인 내 속성, 환경요소들을 변화시키는 것으로 구성되어 있다.

Washington Community Violence Prevention Program(WCVPP): 초등학교 5학년에서 중학교 1학년을 대상으로 문제해결기술, 공격성에 대한 자세, 폭력과 관련된 위험요소들에 대한 아동의 지식을 향상시킬 것을 목적으로 고안된 예방 프로그램이다. 폭력 뒤에 숨겨진 동기화에 초점을 둔 것으로서 애매한 단서를 적대적인 의도로 귀인하는 경향을 감소시키며, 가상적인 사회적 문제들에 대해 폭력적인 해결책을 감소시키고자 개발되었다(Gainer, Webster, & Champion, 1993).

Positive Adolescent Choice Training(PACT): 12세에서 16세 청소년을 위한 프로그램으로 폭력과 관련된 위협에 대한 교육, 분노조절기술과 친사회적 기술에 대한 교육으로 구성되었다. 학생들은 또래가 출현하는 비디오 장면 시청, 역할 훈련, 사이코드라마, 토론 등에 참여한다. 이 실시과정에서 긍정적이거나 부정적인 피드백을 받고 또래의 압력에 저항, 문제해결, 협상 등에 대한 기술 훈련 등을 받게 된다(Harmon & Yung, 1991).

Olweus Bullying Prevention Program(OBPP): Olweus 프로그램은 학생들 사이에 존재하는 왕따 문제를 감소시키고, 왕따 문제의 발달을 예방, 학교에서 더 나은 또래관계를 성취하기 위하여 초등학교부터 고등학교(5세~15세) 학생을 대상으로 한 예방 프로그램이다. 본 프로그램은 연간 이루어지며, 학교전체가 괴롭힘을 예방하기 위한 활동이 이루어진다. 교실에서의 이루어지는 OBPP의 요소로는 Olweus Bullying 질문지, Schoolwide anti-bullying 규칙의 논의와 시행, 학급회의, 역할극, 부모 참여가 있다.

이상 제시된 국외의 초등학교 대상 학교폭력 예방교육 프로그램은 발달심리학적 배경에서 근거를 찾을 수 있다. 특히 사회인지적 발달 접근에서 아동의 공격성을 설명하기 위하여 많은 연구들이 이루어졌다(곽금주, 1998). 이 이론에서는 아동 청소년의 학교폭력 관련 문제 행동들과 관련이 있는 인지적 요소들을 교정할 수 있는 것으로 보았으며 부모의 적극적인 참여와 훈련을 포함하고 있다.

나. 국내의 학교폭력예방교육 프로그램

국내의 경우 한국청소년상담원, 청소년폭력예방재단, 삼성생명공익재단의 사회정신건강연구소, 서울대심리학과 발달심리연구실, 구 청소년보호위원회, 한국교육학술정보원 등에서 개발 실시한 프로그램들이 있다.

내가 바로 지킴이: 청소년폭력예방재단에서 개발 실시한 것으로 초등학교, 중·고등학교 대상으로 1회 이루어진다. 주요 내용으로는 학교폭력에 대한 개념 정리, 학교폭력 예방과 대처방법 제시, 예방을 위한 협동심과 책임감 배양을 위한 활동으로 구성된다.

친구야 놀자: 청소년폭력예방재단에서 개발한 초등학교 5, 6학년 중학교 1, 2 학년을 대상으로 2박 3일간 이루어지는 캠프 프로그램이다. 주요 내용으로는 또래관계를 잘 맺기 위한 집단상담, 심리극 등을 활용한다.

한번 더 생각해 봐!: 사회정신건강연구소에서 개발한 프로그램으로 일반청소년을 대상으로 총 16회기로 구성되어 있다. 주로 폭력에 재한 가치관 재정립, 폭력의 세 가지 입장, 갈등이해, 문제해결기술 등으로 이루어진다.

청소년을 밝고 건강하게: 사회정신건강연구소에서 중학생을 대상으로 학교폭력상황에서 서로의 입장에 대한 이해하도록 돕는 프로그램이다.

폭력 및 왕따 예방 교육 프로그램: 청소년보호위원회에서 개발한 것으로 체육교과과정 중 실시 주 1일 1시간씩 총 4회에 걸쳐 이루어진다. 주요내용으로 왕따, 학교폭력 상황 관련된 사회 인지적 기술개입에 대한 내용으로 구성되어 있다.

초등학생용 품성계발 프로그램 - 「멋진우리」: 한국청소년상담원에서 개발한 프로그램으로 초등학교 고학년을 대상으로 '정직', '배려' '자기조절' 3가지 덕목을 인지, 정서, 행동의 통합적 차원에서 계발함으로써 학교 내 괴롭힘을 예방하고자 하는 프로그램이다.

친한 친구 프로그램: 서울시 교육청(2001)에서 개발한 프로그램으로 중·고등학교 한 학급을 대상으로 총 10회기에 친구사귀는 방법, 역할극, 장점 찾기 등으로 프로그램을 구성하였다.

HELP-ING 프로그램: 권금주(2006)에 의해 개발된 프로그램으로 초등생용 학교폭력예방프로그램이다.

시우보우(視友保友)프로그램: 서울대학교 심리학과 발달심리연구실에서 개발한 초중고생용 프로그램이다. 사례별 대처 요령을 구체적으로 제시한다. 인간의 행동을 결정하는 인지, 정서, 행동의 세 가지 측면을 모두 다루고 있다. 발달 수준에 맞게 학교급 별로 제작되었으며 10분 내외의 시간에 한 주제를 다루고 다양한 시청각자료를 활용한다.

학교폭력 예방수업지도: 구 청소년보호위원회(2002)에서 초중고등학생을 대상으로 학교폭력에 대한 이해를 돕기 위해 개발한 프로그램으로 4회기로 구성되어 있다.

학급에서의 집단 따돌림 예방: 한국교육학술정보원(1999)에서 개발한 프로그램으로 초중고생을 그 대상으로 한다. 4~6회기로 구성되어 있으며 친밀감형성, 의사소통기술, 대인관계기술, 자기개방, 공동체 의식에 관한 내용으로 이루어져 있다.

이 밖에도 김혜진(2002)의 학교폭력 예방프로그램은 중학교 한 학급을 대상으로 총 10회기에 걸쳐 학교폭력의 사회적, 심리적 환경요인을 중심으로 프로그램을 구성하였으며, 이관형(2001)은 초등학교 3~6학년 학생을 대상으로 총 8회기 동안 집단따돌림을 감소시키기 위한 활동으로 프로그램을 구성하였다. 김유미(2004)의 집단따돌림 예방프로그램은 초등학교 4학년 대상으로 4~8회기동안 진행되며 사회기술훈련, 상대방 입장 알기, 자기주장훈련으로 구성되어 있다. 원미숙(2004)은 초등학교 6학년을 대상으로 6회기 동안 친구관계, 나 인식, 역할극, 타인 이해를 다루는 집단따돌림 예방프로그램을 구성하였고, 권은영(2000)은 초등학교를 대상으로 8회기 동안 마음열기, 친구마음이해, 나의 느낌, 갈등해결 등을 다루는 집단따돌림 예방프로그램을 구성하였다.

제시된 국내외의 학교폭력예방 프로그램을 통해 다음과 같은 점을 제안할 수 있다.

첫째, 발달수준을 고려한 예방프로그램이 구성되어야 한다. 즉, 연령에 따라 학교폭력 예방 교육에서 다루어지는 내용이 달라야 할 것이다. 특히 저학년의 경우에는 학교폭력에 대한 정보나 지식을 전달하는 것보다 사회적 단서에 대한 해석과 범주화를 강조하는 것이 효과적이다.

둘째, 초등학교 경우에는 부모교육이 포함될 필요가 있다. 학교 안에서 이루어진 프로그램이 일상생활에 잘 적용되어 습득되기 위해서는 부모의 관심과 지지가 필요하다. 따라서 부모의 자녀에 대한 이해 및 의사소통 훈련이 이루어져야 한다.

셋째, 교사용 훈련 내용이 포함되어야 한다. 많은 학교폭력관련 프로그램이 현장에서 활용되지 못하는 이유 중 하나는 프로그램 운영에 대한 교사의 부담이 크기 때문이다. 따라서 교사들이 학급 안에서 프로그램을 효율적으로 운영할 수 있도록 구체적인 지침과 교육연수가 필요하다.

넷째, 학생들의 공격관련 행동들은 학년에 따라 증가하기 때문에 수업시간과 연계되

어 지속적으로 이루어지는 예방교육 프로그램이 효과적이다.

현 시점은 학교폭력예방을 위한 법률과 이를 예방하기 위한 구조적 기반은 갖추어져 있다고 볼 수 있다. 그러나 이러한 기반이 제대로 구동하기 위한 구체적인 내용은 부족한 것 또한 현실이다. 따라서 개인의 심리내적 변화와 행동의 변화를 다루는 프로그램이 학교폭력예방에는 반드시 필요하다.

3. 배려발달을 통한 학교폭력 예방 교육

가. 품성교육을 통한 학교폭력 예방의 중요성

품성교육이란 인간이 갖추고 있는 어떠한 성향적인 특징으로 도덕적인 측면과 개인의 성격적인 측면을 모두 포함하는 포괄적인 용어로 쓰인다. 또한 추상성이 높으며 다양한 의미를 가지고 있다. 품성과 유사하게 쓰이는 단어들은 인격, 인성, 성품, 인품, 성격, 기질, 사람됨 등 여러 가지가 있는데, 이 단어들에 대해서 사전에서도 개념 간에 차이를 뚜렷하게 구별하고 있지 못하고 있다(김진희 등, 2000). 여기서 사람됨이란 개인적 차원에서의 자아의 측면이고 사회적 차원에서는 더불어 사는 도덕성의 측면을 가리키는 것으로 인성이나 인격과 본질상 같은 개념이라고 할 수 있다(남궁달하, 1997). 이에 인성교육과 품성교육은 동의어로 학교 안에서는 혼재되어 사용되고 있다.

Likona(1993)는 이러한 청소년의 품성개발을 위해서 학교는 도덕적 시각으로 학생을 바라보고 학생의 가치와 품성에 영향을 미치는 모든 것을 고려해야 함을 강조하였다. 그리고 교실상황과 학교생활에서 활용할 수 있도록 계획을 세워야 한다고 보았다. Likona가 제안한 교사와 학교의 역할은 다음과 같다(김진희 등, 2000. 재인용).

- (1) 교실상황에서의 교사들이 해야 할 것으로는 양육자, 모델, 멘토로서의 활동, 도덕 공동체를 만드는 것, 도덕적 규율 시행, 민주적 교실환경 창출, 교육과정을 통해 가치를 가르치기, 협력학습 이용, 양심의 기술 계발, 도덕적 반영을 격려, 갈등해결을 지도하는 것들이 있다.
- (2) 학교에 담당해야 하는 것으로는 교육상황을 넘어 포괄적으로 관리하는 것으로 즉, 이타적 행동을 격려하고, 학교와 지역사회 서비스에 대한 기회를 제공하는 것과 교

실 내에서의 긍정적 도덕문화를 창출하는 것, 품성교육에 함께 노력할 수 있는 학부모와 지역사회에 도움을 청하는 것들이 있다.

이러한 학교와 교사의 역할 이외에 품성교육이 학교체제 안에서 구현되고자 할 때 고려할 부분은 다음과 같다(조난심, 2000). 우선 품성교육의 통합의 원리이다. 이는 학교에서 인간적인 덕성을 갖춘 인격체를 길러내기 위해서는 먼저, 학교교육이 품성교육이라는 목표를 구심점으로 하여 통합적으로 운영되어야 한다는 것이다. 특히 학생들이 덕목 학습은 학교교육의 어떤 부분에만 해당되는 것이 아니라 학교의 전체 활동과 관련되기 때문에 통합적인 접근이 필요하다. 즉 도덕과만 해당되는 것이 아니라 음악, 체육, 미술, 재량활동, 학급운영 등 학교 교육의 전 영역을 통해 덕목의 학습 기회를 갖도록 한다. 두 번째는 지속성의 원리이다. 이는 덕목의 학습과 관련하여 매일 매일의 학교생활 속에서 꾸준히 학습할 수 있도록 계획되어야 하며, 이를 위해 학급 간, 학년 간, 학교 간의 품성교육이 지속될 수 있도록 계획을 세우고 실천해 나가도록 하는 것이다. 세 번째는 관계성의 원리이다. 이는 덕목 학습을 다른 어떤 교수-학습의 과정이나 교육 자료 및 환경적인 요인보다도 교사와 학생간의 관계 속에서 이루어진다고 보는 것이다. 즉 프로그램을 운영하는데 있어서 가장 중요한 것은 교사와 학생간의 신뢰로운 관계 형성이다. 네 번째는 자율성의 원리이다. 이는 학생들이 인간적인 덕성을 갖추게 되는 것은 기본적으로 자신의 자율성 발휘를 통해서이기 때문에 품성 프로그램을 운영하는데 있어서 자율성의 원리는 중요하다. 즉 품성교육은 궁극적으로 학생 각자가 스스로 올바른 도덕의식을 갖고 이를 실천해 나가도록 돕는 과정이다. 따라서 학교에서는 학생들이 자율적으로 덕목과 관련된 문제를 결정하고 실천할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 마지막 품성교육의 원리는 체험의 원리이다. 이는 학생들이 스스로 덕목을 실천하고 관련되는 것을 체험하도록 하는 것이다, 즉 학습들이 직접 체험하거나 활동하는 기회를 풍부하게 제공하는 것이 필요하다(김진희, 2000 재인용).

한국청소년상담원에서 개발된 품성개발 프로그램은 이러한 학교의 요구를 효과적으로 반영한 프로그램이라 할 수 있다(김진희, 등 2000; 이의중, 2003; 서차점, 2002, 김병채, 2004). 품성개발 프로그램은 초등학생을 대상으로 이들의 발달적 특성에 따라 인지-행동-정서 3가지 측면에서 자연스럽게 필요한 덕목을 습득할 수 있도록 하였으며, 그 효과성에 대해서는 많은 연구들을 통해 검증되었다. 즉, 청소년의 자아존중감, 자기통제력, 이타성, 사회성(서차점, 2002; 이의중, 2003)의 향상에 긍정적인 영향을 미치며, 학급응집

력, 교우관계(김병채, 2004; 이현주, 2004), 청소년의 공감, 가치 지향적 사고, 도덕적 자아개념에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(김진희 등, 2000). 이러한 결과는 품성계발 프로그램이 아동 및 청소년의 건강한 인성함양을 위한 검증된 프로그램이며 학교폭력예방에도 긍정적인 영향을 미치리라 예상할 수 있다. 더욱이 품성계발프로그램에서 청소년의 배려행동의 증진은 지나친 경쟁과 입시위주의 교육과정으로 인해 자기중심적이고 이기적인 경향이 나타나기 시작하는 아동 및 청소년의 갈등을 해결하고, 괴롭힘 예방을 위해 학생과 교사로부터 요구되는 덕목이기도 하다. 이미현(2003), Noddings(1896), Likona(1991) 등은 자신이 친구들로부터 존중과 온정적 배려를 받아야만 친구들에게 다시 존중과 온정적 배려를 실천하게 되며, 이러한 반복된 경험을 통해 존중과 온정적 배려는 습관이 되고 궁극적으로 배려공동체가 형성된다고 보았다(이미현, 재인용, 2003). 이러한 배려의 교실 공동체 형성은 초등교육에서 중요 핵심과제이며 학교폭력예방을 위한 최선의 학급모델로 여겨진다.

초등학생 대상 품성계발 프로그램 ‘멋진 우리’의 경우에는 기존의 인성프로그램과 달리 교사에 의해서 학습을 중심으로 이루어진다는 측면에서 학생 개개인 및 학습의 변화 긍정적으로 검증된 바 있다. 그러나 학교폭력·괴롭힘 예방을 위해서는 몇 가지 제한점을 지니고 있다.

우선 품성계발 프로그램은 집단상담 형태로 구성되어 있어 재량활동시간이나 방과 후에 별도의 시간을 내어 운영하는 경우가 많다. 그러나 과외시간에 운영하는 경우 방과 후 학원 등의 일정으로 참여자의 활동의 집중도가 떨어지게 되어 프로그램을 운영하는 교사의 부담도 가중되었다.

두 번째로 정직, 배려, 자기조절 3가지 덕목 함양을 목적으로 하는 품성계발 프로그램은 3가지 덕목의 균형 있는 습득을 목표로 하고 있으나, 그 내용이 방대하여 자칫 혼란스러울 수 있고 학급에서 운영하기에는 시간적인 제약이 따를 가능성이 있다.

나. 배려의 정의

학교폭력예방에 있어 중요하고 필요한 것은 품성교육이라는 점에서는 논란의 여지가 없다. 기본적인 품성이 갖추어져 있다면 학교에서의 갈등과 스트레스 상황에서 타인에 대한 괴롭힘, 직간접적인 폭력을 발생을 예방할 수 있을 것으로 기대한다. 이러한 품성교육의 방향을 모색하는데 있어서 중요한 덕목이 ‘배려’이다.

아동 및 청소년을 접하는 일선의 교사와 지도자들은 생활 속에서 이루어지는 배려의 중요성을 강조하고 있다. 특히 요즘의 사회경제적인 환경으로 인해 자기중심성과 동료 간의 경쟁이 생존을 위해 필요한 요소로 여겨지고 있는 상황에서는 주변의 동료를 생각하거나 도움을 주는 배려의 가치는 더욱 크다.

배려는 특히 초등학교 도덕교육에 있어서 중요한 이론적 실천적 모델로서 주목받고 있다. 특히 Noddings(1986)의 '배려의 윤리'에서는 배려란 모든 관계 속에서 이루어지고 만남을 통하여 더욱 강화되고 지속된다고 보았다.

이미 미국을 비롯한 서구에서는 학교를 '배려의 공동체'로 보고 아동들의 친사회적 행동 발달을 위한 다양한 노력을 기울여 왔으며, 그 대표적인 프로그램이 학교교육개혁 프로그램인 아동발달 프로젝트(Child Development Project: CDP)이다. 이는 교실을 하나의 배려공동체가 되기 위한 노력으로 협동학습, 친사회적 행동을 할 수 있는 기회를 제공하여 교실과 학교 그리고 가정환경 속에서의 체계적인 변화를 통해 아동의 도덕적, 사회적 발달을 추구하는 것이다. 이러한 공동체는 경쟁적이거나 공격적이지 않으며, 배타적이지도, 차별적이지도 않아 서로를 지지해주는 관계들로 구성된다는 것이다. 더욱이 이를 통한 학습능력 향상은 교육당국의 많은 관심을 끌었다(이미식, 2003 재인용).

핵가족화로 인하여 기본적으로 길러져야 하는 관계성의 발달이 이루어지지 못한 점은 현재 아동 및 청소년문제의 주요 원인이다. 이러한 현실적 문제 해결 방안으로 제시될 수 있는 것 역시 배려이다(금명자 등, 2001). Noddings(1984)는 인간의 근원적인 현실을 상호의존적 '관계성'으로 보고 인간이 관계를 맺고 있는 상대방에 대한 특별한 관심, 애정, 그들의 요구에 대한 적극적인 반응을 보이는 것이야말로 도덕성의 또 다른 준거가 된다고 보았다. 배려는 인간의 자연스러운 성향으로 인간은 관계를 맺으려는 근본적이고 자연적 욕망을 충족하기 위하여 행동하며 누구나 자연적 배려성향을 가지고 있다. 특히 Noddings(1984)는 배려자의 일방적인 배려로 이루어지는 것이 아닌 배려하는 사람과 배려 받는 사람간의 상호적인 관계가 성립되어야 함을 강조한다. 이러한 측면에서 배려는 관계적인 것으로 정의하며 배려관계는 두 존재 사이의 연결 또는 만남으로 규정되는 것이다. 즉, 배려자가 피배려자에게 배려를 하고, 배려자의 배려행위를 피배려자가 인지하고 이에 응답함으로써 진정한 배려가 완성된다는 것이다. 또한 배려자가 배려를 하는 과정에 있어서 상대방의 고통이나 어려움을 자신의 것으로 가져와 체험하는 과정인 몰입(engrossment), 배려자의 도와주고자 하는 에너지가 구체화되는 동기전환(motivational displacement)이라는 개념으로 설명하고 있다. 이러한 몰입과 동기전환은

배려를 구체적으로 행하기 위한 중요한 과정이다. 이와 같은 몰입과 동기전환을 통해 타인의 고통을 덜어주고 구체적인 도움행위를 위한 행동이 일어난다. 배려자의 배려행위에 대해 피배려자의 의식은 수용, 인지, 감응으로 설명된다. 즉, 피배려자는 상대방의 배려를 수용하고 반응해줌으로써 배려자가 기쁨을 느끼고 그 행위를 지속할 수 있도록 하고, 더욱 적극적으로 배려하고자 하는 의지를 증대시킨다는 것이다(오기성, 2006 재인용). 이러한 배려에 대한 Noddings(1984)의 관점은 관계의 문제가 가장 큰 원인인 학교에서의 따돌림, 학교폭력 및 괴롭힘 등 청소년문제의 예방과 해결을 위해 배려가 가장 필요시되는 덕목임을 보여준다(이혜경, 2005). Noddings(1984)는 교실 내에서의 배려수업 모형을 이루기 위해서는 보살핌, 타인에 대한 관심, 다른 관점에 대한 인정, 자신과 상대방의 교육적 만남을 통한 윤리적 이상의 형성, 배려하는 자의 몰입과 배려 받는 자의 자발적 수용과 반응이 토대가 되어야 함을 강조하였다.

이와 같이 배려는 더불어 함께 사는 일과 관련된 덕목으로 사회공동체 내에서 매우 필요한 덕목이다. 이를 나누어 보면 '타인에 대한 존중'과 '타인에 대한 배려'로 나누어 볼 수 있는데 타인에 대한 배려란 나와 타인 사이의 상호 의존적인 관계를 인식하는 바탕 위에서 타인의 필요와 행복에 대한 책임을 느껴 그를 보살피고 돕는 도덕적 태도라 할 수 있다. 타인을 존중하고 따뜻하게 배려하는 덕을 기르는 일과 관련하여 중요시해야 할 것이 바로 타인에 대한 관심을 가지고 그를 바르게 이해하는 마음가짐과 태도를 갖도록 하는 것이다. 우리가 다른 사람의 입장과 필요를 헤아리지 못한다면 그를 사랑하고 도우며 그에게 공평하게 대하는 등의 인간적이고 도덕적인 자세를 갖기는 처음부터 어려워진다. 이런 의미에서 학생들에게 타인이해의 자세를 갖추도록 하는 일은 교육적 측면에서 매우 중요한 일이 되는데 그러기 위해서는 타인의 감정을 읽고 함께 느끼는 감정이입적 공감의 능력과 타인의 입장과 관점에서 사태를 바라보는 역할채택 능력들을 기르는 일 필요하다(임정목, 2002).

이러한 배려를 학습활동을 통해 자연스럽게 구안하기 위해서는 프로그램 내에 배려를 구현하고 증진할 수 있는 내용들이 포함되어야 된다. 특히 배려를 위해 선결되어야 하는 타인에 대한 관심을 갖고 타인과 자신이 다르다는 것을 인정하는 조망수용능력과 타인의 어려움을 이해하는 공감, 이러한 공감을 통한 구체적인 행동은 배려 발달을 위한 핵심적인 영역이다.

다. 배려와 조망수용능력

배려의 시작은 자신에게만 집중되어 있는 관심이 다른 사람에 대한 관심으로 전환되면서 시작한다(임정목, 2002). 이는 동일한 사물에 대해서 타인의 관점이 자신과 다를 수 있다는 것을 이해하는 능력이라 할 수 있다(Endress, 2003; James, James, & Tomas, 2001). 따라서 마음에 대한 이해는 자신과 타인의 보는 관점에서 사물과 현상을 추론할 수 있는 조망수용능력을 통하여 더 잘 설명되어질 것이다(한유진, 강민정, 단현국, 2006).

이러한 타인의 입장을 취할 수 있는 조망수용능력은 연구자마다 다소 용어의 차이를 보이고 있으나 일반적으로 공간적 조망, 인지적 조망, 감정적 조망으로 구분할 수 있다. 감정적 조망이란 타인의 감정 상태를 이해하고 정확하게 추론하는 능력으로, 감정적 조망 수용은 타인이 느끼는 감정을 이해하는 인지적 반응으로 보는 견해(Broke, 1975)와 타인에게 관찰된 정서를 대리 경험하여 동일한 감정을 공유한다는 것을 말하는 두 가지 견해가 있다(Shantz, 1983).

Chandler와 Boyes(1982)에 의하면 사람이 타인의 입장을 어느 정도 이해할 수 있는 가하는 것이 후의 자신의 사회생활을 얼마나 성공적으로 이끌 것인지를 결정하는데 중요한 역할을 한다고 보았다. 또한 조망수용능력의 발달의 아동의 인성발달과 깊은 관련이 있음을 알 수 있다. 특히 타인의 감정을 추론하고 평가하는 감정수용능력은 타인과의 사회적 갈등을 해소하고 사회적 상호작용의 성공에 매우 중요하다고 제시하였다(Gnepp & Chilamkurti, 1988). 이와 같이 조망수용능력은 사회적 상호작용을 효율적으로 하고 바람직한 인간관계를 유지하는데 중요하다(최은희, 2007). 배려란 바로 자신이 아닌 타인에 대한 관심으로부터 시작된다. 즉, 나만을 바라보는 관점에서 타인의 관점을 알고, 수용하는 과정을 거쳐 배려가 시작된다 할 수 있다. 즉, 배려의 발달 과정에 있어 조망수용능력은 주된 역할을 한다.

라. 배려와 공감

공감은 타인의 정서적 상태와 일치하는 대리적 정서반응(Feshbach & Roe, 1968; Stotland, 1969)이며, 타인이 느끼는 정서에 근거를 두고 그것을 '이해' 함으로써 그것과 일치하거나 최소한 그와 유사한 반응을 의미한다.

공감은 여러 가지 방식으로 정의되어 왔는데 구성요소 차원에서 분석해 보면 인지적

측면을 강조한 것, 정서적 측면을 강조한 것, 의사소통 측면을 강조한 것과 복합요소설을 주장한 것 등으로 구분할 수 있다. 인지적 측면에서 설명한 Mead(1934)는 공감(empathy)이 사회적 상호작용을 촉진시키는 중요한 요소로 '다른 사람의 역할을 취해 보고 대안적인 조망을 취해 볼 수 있는 능력'이라고 정의하였으며 역할놀이와 같은 활동을 통해 이러한 공감능력이 획득될 수 있다고 하였다. 이와 같이 인지적인 공감은 자아 중심성이 극복되어 탈중심화가 이루어지고(Ford, 1979) 자신과 타인을 분화할 줄 알 때(Feshbach & Feshbach, 1982) 가능하다는 전제 조건을 가지고 있다. 즉 자기중심적인 사람은 탈중심화 능력이 발달되지 않아 관점 취하기 기능을 할 수 없고 그 결과 공감을 할 수 있는 능력이 결여된다. 또한 자신과 타인이 혼합되어 있을 때는 분리되지 않은 강한 정서반응으로 충동적 행동이 일어날 가능성이 높다.

공감의 정서적 측면은 공감적 각성을 의미하며, 크게 타자(他者) 지향적인 동정을 느끼고 불행한 타인에 대한 관심을 갖는 '공감적 관심'(Davis, 1980)과 다른 사람의 불행이나 고통을 보면 마음이 불편해지고 고통스러워지는 '개인적 고통'으로 생각해 볼 수 있다(Davis, 1980). 이러한 공감은 직접적인 이타행동인 도움주기, 공감하기, 보호해 주기, 나눠주기, 친절하기, 협력하기 등으로 표현되어진다.

공감은 지금까지 친사회적 행동, 이타행동, 공격성의 억제와 관련지어 연구되어 왔고(Eisenberg, 1982; Feshbach, 1982; Hoffman, 1982), Eisenberg와 Miller(1987)는 공감을 '다른 사람의 정서적 상태에 대한 정서적 대리 경험'으로 정의하고 있다. 공감의 정서적 요소는 정서적 공유, 본능적 동정, 정서 감염 등으로 '공감에 의해 관찰자와 대상이 같은 감정을 경험하게 되는 경우'와 동정, 공감적 관심, 동정적 고통 등으로 표현될 수 있는 '대상과 반드시 일치하지는 않지만 정서를 공유하게 되는 경우'로 구분할 수 있다. 정서적 관점에서 표현하는 공감은 다른 사람의 감정이나 느낌에 대한 반응이며, 정서반응은 공감 대상자의 그것과 반드시 일치하지 않더라도 부합하거나 대리적인 것이라는 의미를 포함한다. 이런 요소는 Lipps(1907)가 공감의 최종 결과를 '공유된 느낌(shared feeling)'이라고 보는 것과 일치한다. 인지적인 조망의 확대와 함께 공감은 배려를 구성하는 중요한 요인이다. 즉 타인에 대한 정서적, 인지적으로 공유된 느낌을 갖게 됨으로써 상대에 대해 몰입할 수 있으며 돕고자 하는 의지의 동기가 발달하게 된다. 이러한 연구결과들은 공감을 경험한 집단과 그렇지 않은 집단을 비교했을 때 공감을 경험한 집단의 도움행동이 높게 나타났음을 일관되게 보여주고 있다. 또한 Davis(1983)는 공감과 친 사회적인 행동과의 관련성에 대한 연구를 위하여 공감의 구성요소인 인지적 요소와

정서적 요소를 이타행동과의 관련 속에서 비교해 보았다. 그 결과 공감의 인지적 요소는 상대방의 느낌을 정확하게 판단하는 능력과 관련을 보였으며, 공감의 정서적 요소는 일반적 정서감응성, 배려 등과 강한 상관이 있는 것으로 나타났다.

이러한 이타행동이나 배려에 대한 연구는 개인주의적 사회 위기에서부터 시작되었다고 할 수 있다. 이는 우리 청소년들의 생활과 관련하여 시사하는 바가 크다. 즉 청소년 문제의 많은 부분이 관계 문제이고 특히 친구와의 친밀한 관계형성에 어려움을 지니고 있다. 또한 친구의 어려움이나 생활에 관심을 갖는 것에 대한 중요성과 필요성도 인식하지 못하고 있다. 따라서 배려는 관계에서 발생하는 문제를 예방하고, 해결하는데 있어서 특히 강조되어야 할 덕목이라 할 수 있으며 공감은 배려의 주요 구성요인이다.

이와 같이 청소년들이 갖추어야 하는 공감은 적응적인 학교생활과 인간관계를 위해서 필요한 능력이며 배려의 중요한 지표이다.

마. 배려와 교우관계

교우관계는 아동 및 청소년의 성장과 발달에 중요한 역할을 한다. 특히 초등학생들은 가정에서 벗어나 학교에서 본격적인 사회적 상호작용을 시작하고 학급에서의 대등한 교우관계를 경험하면서 한층 성장한다. 즉 교우관계란 같은 학급 속에서 신뢰(Damon, 1977)와 상호작용을 바탕으로(Mannarion, 1976) 교제를 지속시켜 나가는(홍대식, 1990) 학급 내 심리집단(지순연, 2001)으로 요약될 수 있다. 아동 및 청소년에게 있어서 교우는 대부분의 시간을 학교와 학급이라는 집단에서 보내는 만큼 이러한 인간관계 망에서 전개되는 상호작용과 갖가지 환경의 압력을 받으려 성장해 나간다(박일희, 1999). 이러한 교우관계가 본격적으로 중요시되는 시기는 초등학교 중반부로 이 시기는 교우관계가 교사나 부모와의 관계보다도 더 중요하다(박연호, 1991). 따라서 이 시기에 교우로부터 따돌림을 받거나 괴롭힘을 당하게 되는 것은 그 어떤 문제보다도 심각한 양상을 띠게 된다.

박인전(1990)은 아동 및 청소년이 교사가 아닌 학급에서의 교우관계를 통해 얻을 수 있는 역할에 대해 3가지로 정리하였다. 첫째, 교우간의 상호작용을 통해 자기중심적 사고를 감소시키고 융통성 있는 성인 사고에 접근하도록 돕는다. 즉 학령중기에는 교우간의 상호작용을 통해 하나의 동일한 문제에 대해 다양한 견해가 존재할 수 있음을 인식하고 다른 아동과 서로 다른 견해를 가짐을 이해함으로써 자기 견해를 이해하기 시작한

다. 둘째, 교우관계를 통해 개인적인 문제나 불안을 함께 나누고 도와주는 심리 치료적 기능을 수행할 수 있다. 아동들은 이야기 하는 것을 통해 자신의 갈등이나 열등의식을 친구들과 나누고 편안해 지는 것은 물론 긴장감이나 죄의식 등이 감소됨을 느낀다. 셋째, 교우관계를 통해 친구들이나 윗사람과의 관계에서 일어날 수 있는 적개심이나 지배성을 어떻게 다루는지 학습할 기회를 갖는다. 또한 다른 사람들과의 관계에서 자신의 욕구와 요구를 어떻게 적용키며 양보하고 거절하는가를 배운다. 이와 같이 아동 및 청소년기의 생활에서 친구는 성장과 발달에 있어서 가장 중요한 대상이다. 이는 청소년 문제의 촉발원인이 교우관계로 인한 것이 많다는 것을 반증하기도 한다. 즉, 학급내의 안정적이고 지지적인 순기능적 교우관계는 아동 및 청소년의 건강함의 척도가 될 수 있다(지순연, 2001).

바. 배려와 학교 적응

청소년의 교육 및 생활지도에 있어서 가정의 역할이 축소되면서 상대적으로 학교의 역할과 영향은 점차로 커지고 있다. 학교는 변화하는 사회적 환경 속에서 학생들이 바르게 적응 할 수 있는 힘을 길러주는 중요한 장소이다. 따라서 학교 교육은 단순히 지적 기능의 발달이나 기술의 습득에만 목적을 두는 것이 아니라 사회적으로 동화하고 적응성을 지니는 인격을 형성하는데 목적이 있다.

학교생활이란 학생들이 학교에서 받는 교육적 총체를 말하며, 넓은 의미로는 비교육적 영향도 학교생활이라 할 수 있다. 학생들은 학교에서 교과활동, 특별활동, 운동회, 소풍, 학생 자치회, 여행 등을 통하여 학교생활을 하게 된다. 학교생활의 구성요소로는 학생과 교사와의 관계, 학생 상호간의 관계가 있고 학급생활 등도 포함된다(김진희 등, 2000 재인용). 따라서 학생들이 교과활동, 학급활동, 특별활동 기타 행사 등에서 자기의 욕구를 합리적으로 해결하여 만족감을 느끼고 조화 있는 관계를 유지하며 교사 및 학생들과의 관계가 잘 조화되어 만족스러운 상태에 있을 때 학교생활에 적응되었다고 할 수 있다.

학교생활에 적응한다는 것은 학생이 대인관계나 학교의 규준 질서 등에 있어서 적절한 행동을 하며 정상적인 학교생활을 하고 자신도 그 생활에 만족하는 경우를 말한다(민영순, 1978). 즉 학교생활을 하면서 접하게 되는 여러 가지 교육적 환경을 자신의 욕구에 맞게 변화시키거나 자신의 학교생활의 모든 상황과 환경에 바람직하게 수용되는

것이다. 학교생활에 잘 적응하는 학생은 학교에 대한 감정이나 태도, 동기가 긍정적이기 때문에 대인관계가 원만하여 학업성적이 향상되고 행동특성이 바람직하게 형성되어 개인의 성장은 물론 학교와 사회발전에도 큰 도움을 주게 된다(안영복, 1984). 이에 반해 학교생활에 부적응하는 학생의 특징은 수업시간에 잡담을 하고 부적절한 질문으로 교사들의 주의를 끌며 다른 학생을 방해하는 등 주의가 산만하고 집중력이 떨어진다. 또한 교사의 지시를 거부하고 순종하지 않는 방어적 태도와 계속되는 실패 경험으로 학업 성적이 낮아지게 된다. 이러한 학교생활이 지속되면 학교에 대한 적대감, 공포감, 경쟁의식, 실패감이 누적된다. 그리고 엄한 규율로부터 벗어나기 위하여 또 다른 부적응 행동을 일으킬 수 있다(문희옥, 1987).

우리의 학교는 현재 위기상태에 놓여있다고 한다. 학생들은 더 이상 학교의 교칙을 준수하지 않으며 교사와의 관계, 친구들과의 관계에서도 괴롭힘이나 폭력 등 어려움을 겪고 있다. 이러한 학교 부적응은 학생들을 학교 밖의 세계로 내몰고 있다. 학교는 우리의 청소년들이 건강한 시민으로 성장하기 위한 기술 습득과 한 인격체로 성장하도록 돕는 중요한 역할을 맡고 있다. 따라서 학생들이 학교생활에 만족한다는 것은 학교가 학생들을 건강한 시민이자 인격체로 성장할 수 있도록 그 역할을 충실히 하는 것이며, 이러한 역할을 보다 효과적으로 하기 위한 학교와 사회의 노력이 필요하다.

KOREA
YOUTH
COUNSELING
INSTITUTE

Ⅲ. 연구방법 및 절차

Ⅲ

1. 프로그램의 개발

가. 프로그램의 개발 절차 모형

일반적으로 프로그램이란 ‘특정 목표를 달성하기 위해 체계적으로 조직화된 활동’을 의미한다(Royse, Thyer, Padgett, & Logan, 2001). ‘체계적으로 조직화된 활동’이라는 의미는 무선적으로 임의로 선택된 활동이 아니라, 특정한 문제해결을 위해 고안된 잘 짜여진 일련의 활동을 의미한다. 따라서 좋은 프로그램을 개발하기 위해서는 목적에 합당한 계획을 수립하고, 그 목적을 달성하기 위해 필요한 활동을 구체적이고 체계적으로 조직하고 편성하는 것이 중요하다(이숙영 등, 2001). 특히 정의적 측면과 태도를 다루게 되는 상담프로그램은 내용(content)과 과정(process)이라는 두 측면을 고려할 필요가 있는데, 프로그램의 내용을 구성하는 활동을 선정하는 것 못지않게, 그 내용을 구현하는 과정에서 발생하는 경험과정도 세심하게 고려되어야 하기 때문이다(김창대, 2003). 예컨대, 특정활동(예; 게임, 별칭짓기)이 목표와 직접적인 관계가 적어 보여도 그 활동을 진행하는 과정에서 간접적으로 또는 잠재적으로 전달되는 경험내용이 더 중요한 경우 이러한 경험과정이 프로그램에 잘 드러나도록 할 필요가 있다.

따라서 본 연구에서는 김창대(2003)의 프로그램 개발 및 평가모형에 따라 선행 연구 검토를 통해 배려증진모형을 구안하고 선행 프로그램 검토와 학교현장의 요구분석을 통해 프로그램 구성원리를 도출하고 프로그램의 활동요소와 내용을 구성하였으며 이에 대한 현장전문가 평가와 실험운명을 통한 평가가 이루어졌다. 구체적인 프로그램 개발절차 모형은 다음 그림 1과 같다.

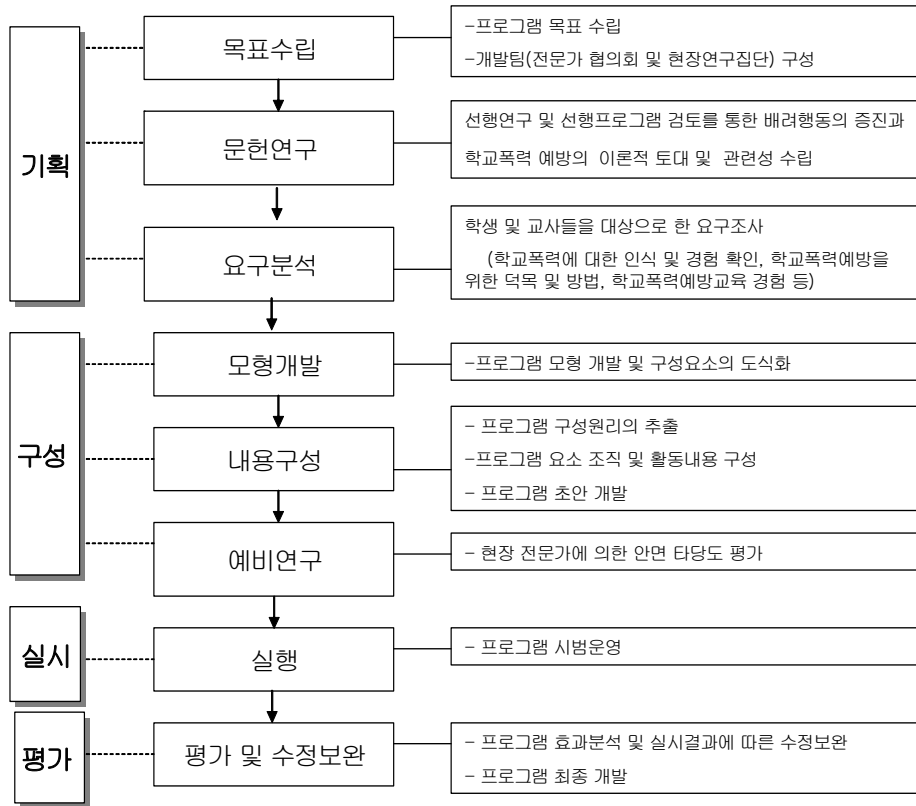


그림 1. 학교폭력예방을 위한 배려증진프로그램 개발 절차 모형

나. 프로그램의 개발 과정

1) 기획단계

본 연구는 초등학생의 품성개발을 통해 학교폭력을 예방하기 위해 이루어졌다. 중점적으로 개발 품성 덕목을 선정하고 이를 증진시킬 수 있는 프로그램을 개발하기 위해 전문가 협의회와 현장연구진으로 개발팀을 구성하였다.

전문가 협의회는 국내 청소년관련전문가 및 본원 연구진으로 구성하여 2008년 2월~11월에 걸쳐 정기적인 연구모임을 개최하였다. 국내외 학교폭력예방교육 및 품성개발프로그램에 관한 선행연구결과를 검토하고, 초등학생 및 교사를 대상으로 실시한 사

전 요구결과를 분석·토의하는 과정을 거쳐 초등학생용 학교폭력 예방교육 프로그램의 구성요소를 추출하고 초안을 개발하였다. 또한 시범운영을 실시하여 효과검증을 하고 그 결과를 바탕으로 학교폭력 예방교육 프로그램을 수정하였다.

현장연구진은 현재 초등학교에서 기존의 품성개발프로그램을 충실하게 운영하고 있는 품성개발전문지도자이자 서울초등상담연구회 소속 초등학교 교사 3인 및 본원 연구진으로 구성되었으며, 2008년 3월~7월까지 사전요구조사 문항 구성, 프로그램 개발 방향, 프로그램 구성 내용에 관해 현장자문 및 협의과정을 거쳤다.

가) 문헌 연구

이론적 측면에서는 우리나라의 학교폭력의 개념 및 관련 이론들, 품성 및 배려의 개념 및 관련 이론들을 살펴보고, 경험적 측면에서는 학교폭력의 실태, 국내외 학교폭력 예방프로그램, 본원의 품성개발프로그램 개발 현황 및 선행연구 등에 관한 내용들을 검토하여 추후 학교폭력예방프로그램 관련 연구방향을 모색하였다.

나) 학교폭력에 대한 인식 및 요구 분석

초등학교 중, 고학년 대상 학교폭력 예방교육프로그램을 개발하기 위한 기초 자료를 마련하고자 2008년 3월 초등학생 4, 5, 6학년 학생 및 교사를 대상으로 교내 학교폭력 관련 현황과 학교폭력예방을 위한 의견조사를 실시하였다.

요구조사 문항은 학교폭력 및 품성 관련 문헌연구 결과를 바탕으로 연구진이 학생용과 교사용 문항을 각각 구성하였고, 초등학교 교사를 포함하는 현장연구진과 논의하여 조사내용을 수정·보완하였다. 이를 전문가협의회를 거쳐 최종적으로 수정하였는데, 학교폭력에 대한 선입견에 따른 사회적 바람직성 반응을 약화시키고자 ‘학생들의 관계행동에 대한 기초조사’라는 제목 하에 요구조사를 실시하였다. 조사내용은 표 1, 표 2에 제시되어있다.

(1) 조사 대상 및 방법

학교폭력 예방교육프로그램을 개발하는데 필요한 기초 자료를 제공받고자 2008년 3월 초등학교 4, 5, 6학년 학생(3개교 총 312명) 및 교사(9개교 총 90명)를 대상으로 교내 학교폭력 관련 현황 파악과 학교폭력예방에 대한 의견조사를 실시하였다.

요구조사 문항은 학교폭력 및 품성 관련 문헌연구 결과를 바탕으로 연구진이 학생용과 교사용 문항을 각각 구성하였고, 초등학교 교사를 포함하는 현장연구진과 논의하여 조사내용을 수정·보완하였다. 이를 전문가협의회를 거쳐 최종적으로 수정하였는데, 학교폭력에 대한 선입견에 따른 사회적 바람직성 반응을 약화시키고자 ‘학생들의 관계행동에 대한 기초조사’라는 제목 하에 요구조사를 실시하였다. 전반적 조사 항목은 표 1, 표 2에 제시되어 있으며, 조사 결과는 [부록 3]에 자세하게 제시되어있다.

표 1. 학생용 기초조사 세부 내용

조사영역	문항별 세부 내용
인구 통계학적 특성	학교 / 성별 / 학년
학생들의 학교폭력에 대한 태도 및 경험	1. 학교폭력(괴롭힘)에 대한 학생들의 일반적인 태도(16문항)
	2. 1년간의 학교폭력 피해경험(6문항)
	3. 1년간의 학교폭력 가해 경험(6문항)
	4. 1년간의 자신과 타인에 대한 학교폭력 대처행동(4문항)
	5. 학생들이 생각하는 학교폭력 발생의 원인(11문항)
	6. 자신이 생각하는 학교폭력피해를 당한 이유(원인)(10문항)
	8. 학교폭력 욕구의 억제 이유(8문항)
7. 학교폭력 예방 방법(9문항)	
학교폭력 예방교육 경험	11. 학교폭력예방교육의 수강 경험
	12. 학교폭력예방교육의 지도자 유형(5문항)
	13. 학교폭력예방교육의 형태(13문항)
	14. 가장 도움이 된 학교폭력예방교육 방법(13문항)
학교폭력 예방을 위한 필수 덕목	9. 괴롭힘 예방을 위해 요청되는 덕목(10문항)

표 2. 교사용 기초조사 세부 내용

조사 영역	문항별 세부 내용
인구통계학적 특성	소속 학교, 담당학년, 교직경력, 성별
학교 폭력에 대한 교사의 인식 및 경험	1. 학교폭력(괴롭힘)의 심각성에 대한 교사의 인식 (5점 척도)
	4. 1년간의 학교폭력 목격경험(6문항)
	5. 1년간의 학교폭력피해 호소 받은 경험(7문항)
	6. 학교폭력 발생 이유(10문항)
	7. 학교 폭력 발생 시 적용한 개입방법(13문항)
	8. 학교 폭력 발생 시 가장 효과적이었던 대처방법
	9. 가장 효과적으로 생각되는 학교폭력예방교육 지도자 (6문항)
	10. 학교폭력 예방을 위해 요청되는 덕목 순위(10문항)
개발되기 바라는 학교폭력예방프로그램의 특성	14. 개발되기 바라는 학교폭력예방교육 방법(8문항)
	15. 적절한 학교폭력예방교육 실시 횟수(7문항)
	16. 바람직한 학교폭력예방교육 개발 및 보급처 (6문항)
	17. 학교폭력예방프로그램의 필수요소 순위 (13문항)
	13. 학교폭력예방교육의 지도 의지 유무
학교폭력 예방교육 활성화의 가능성	20. 재직 학교의 학교폭력예방교육 실시 유무
	22. 학교폭력예방교육의 실시 상의 어려운 점 (10문항)

(2) 학생 대상 조사 결과의 요약

조사는 첫째, 학생들의 학교폭력 태도 및 경험, 둘째, 학교폭력예방교육 경험, 셋째, 학교폭력 예방에 필요한 덕목에 관한 내용으로 구성되어있다.

학생들의 조사 결과를 요약하면 다음과 같고 자세한 내용은 [부록 3]에 제시되어있다.

첫째, 학생들의 학교폭력 태도 및 경험을 살펴보았다. ‘장난으로 친구를 놀리거나 괴롭히는 것은 폭력이 아니다’(불일치 74.1%), ‘힘으로 다른 사람이 내 뜻을 따르게 하는 것은 비겁한 일이다’(동의 85.5%), ‘아무리 연약하고 하찮게 보여도 재미로 괴롭히거나

때리는 일은 정말 나쁜 것이다'(동의함 91.4%) 등 장난이나 재미로 놀리거나 괴롭히는 것은 이성이든 동성이든 때리는 것이 폭력이라는데 확고하게 동의하는 것으로 나타나 학생들의 폭력에 대한 일반적인 부정적 인식은 명확한 것으로 나타났다.

반면에 '주위를 보면 맞을 만한 행동을 하는 친구들이 있다'에 높은 동의율(76.7%)을 보이거나 '괜히 참견하다가 같이 맞거나 왕따를 당하기보다 오히려 못 본 척 넘어가는 편이 낫다'(동의함44.1%-동의하지 않음 55.9%), 친구가 나를 때린 것을 부모님이나 선생님님이 알게 되면 나를 더 괴롭힐 것이다(동의함 40.5%-동의하지 않음 59.7%) 등은 의견 일치율이 낮은 것으로 나타나 실제 상황에서의 폭력에 대해서는 가치 판단에 혼란이 있는 것으로 보여 진다.

그리고 성별에 따라서는 '화가 날 때는 맞서 싸울 수 밖에 없다, 때로는 말보다 주먹이 훨씬 더 효과적이다' 등에 대해 남학생이 여학생보다 분노에 따른 폭력행동에 더 지지적인 것으로 나타났다($\chi^2=16.074$, $P<.001$, $\chi^2=6.610$, $P<.010$).

학년제에 따라서는 대체로 고학년(5~6학년)이 중학년(4학년)보다 '친구들 간에 몇 대 때리거나 괴롭히는 것은 괜찮다($\chi^2=20.469$, $P<.001$), 여자들끼리 때리는 것은 비겁한 일이지만 여자들끼리나 남자들끼리 때리는 것은 괜찮다($\chi^2=8.240$, $P<.05$), 때로는 말보다 주먹이 훨씬 더 효과적이다($\chi^2=7.065$, $P<.06$), 화가 날 때는 맞서 싸울 수밖에 없다($\chi^2=6.970$, $P<.05$)' 등 친구 간 폭력을 지지하는 의견에 동의율이 높은 것으로 나타났다.

한편, 지난 1년간의 학교폭력 피해경험을 알아본 결과, 다른 아이들이 자신에게 험한 욕을 하고(10.7%), 집적거리는(10.3%) 순으로 경험해보았다고 하였다. 학년에 따라서는 중학년이 고학년보다 다른 아이가 집적대거나($\chi^2=7.858$, $P<.05$), 괴롭히는($\chi^2=7.114$, $P<.05$) 피해를 더 많이 경험하는 것으로 나타났다. 또한 같은 기간 동안 학교폭력 가해 경험에 대해 물어본 결과 다른 아이들에게 험한 욕을 하거나(5.5%) 집적거리는(4.8%) 순으로 가해하였다고 응답하였고 성에 따라서는 남자가 여자보다 더 많이 다른 아이들을 집적거리고($\chi^2=3.933$, $P<.05$), 때리고 못살게 굴며($\chi^2=3.084$, $P<.05$), 비웃고($\chi^2=3.093$, $P<.05$), 위협하였다($\chi^2=3.960$, $P<.05$)고 반응하였다. 이 같은 결과는 중학년이 고학년에 비해 학교폭력 피해경험이 많으며, 고학년 남학생이 다른 학생들보다 학교폭력 가해경험이 더 많은 것으로 나타났다.

학생들은 학교폭력에 어떻게 대처했는가 하는 질문에, 대부분 선생님이나 부모님께 말씀드린다고 응답하였다. 성에 따라 여자가 남자보다 이러한 대처경험이 많은 것으로 나타났다($\chi^2=4.590$, $P<.05$), 학년에 따라서는 유의한 차이가 없었다. 이 같은 결과에 따

르다면 초등학생들은 학년과 상관없이 학교폭력을 경험할 때 대체로 어른들에게 상의하는 방법에 의존하고 여학생이 더욱 그러하며 다른 대처방법은 거의 사용하지 않는 것으로 나타났다.

특히 학생들이 학교폭력을 어떻게 바라보고 있는지를 알아보기 위해 학교폭력의 원인을 어떻게 생각하고 있는지, 자신이 피해경험이 있다면 그 이유를 무엇이라고 보는지를 조사하였다. 학교폭력의 원인에 대해서는 ‘친구가 잘난 척해서’(20.2%), ‘친구의 지지 분한 외모’(11.6%), ‘선생님과 우리 반을 힘들게 하는 아이라서’(11.6%) 순으로 나타났다.

또한 피해경험이 있는 학생에게 폭력피해 이유를 물어본 결과 ‘이유를 모르겠다.’에 대한 응답률이 24.2%로 가장 높고, 내가 만만해보여서(19.5%), 친구들이 나를 이해하지 못해서(19.1%)가 다음 순으로 많아 피해를 당하면서 그 이유를 잘 파악하지 못하여 지속적으로 피해를 당하고 있음을 알 수 있다.

친구를 괴롭히거나 때려주고 싶었을 때 참았다면 그 이유는 무엇인지를 조사한 결과, ‘생각해보니까 친구의 입장도 이해가 되어서’에 22.9%, ‘친구를 괴롭히는 것은 나쁜 행동이라는 생각이 들어서’(20.9%), ‘내가 친구를 괴롭히면 괴롭힘 당하는 친구가 힘들 것 같아서’(20%) 등 괴롭힘을 당하는 친구에 대한 공감적 이해 및 폭력에 대한 명확한 가치관이 폭력행동 조절의 주된 이유라고 하였다. 이와 마찬가지로 학교폭력 예방법에 대한 학생들의 의견 역시 이와 일치된 결과로 나타났는데, ‘괴롭힘을 당하는 친구가 얼마나 힘들지에 대해서 생각해 본다’(20.1%), ‘친구에게 화가 날 때 때리지 않고, 침착하게 말로 한다.’(19.5%) 등 공감 및 합리적 대처를 주요 학교폭력 예방방법으로 꼽았다.

둘째, 학생들이 이전에 경험한 학교폭력예방교육이 어떠했는지 알아본 결과, 비디오(영화, 슬라이드) 시청(27%)이나 강의(14.7%) 및 방송강의(11.1%) 형태의 교육이 가장 많았고, 주로 외부선생님의 학교방문을 통한 교육(34.8%)을 시행하였으며, 담임선생님(26%)이 실시한 경우가 다음 순으로 나타났다. 가장 도움이 된 교육방법은 교육 형태와 마찬가지로 비디오 시청(24.6%), 강의(12.3%), 방송강의(10.6%) 순으로 나타났다.

셋째, 학생들이 학교폭력예방에 필요하다고 생각하는 덕목이 무엇인지 알아본 결과 배려(23.4%), 용기(21.7%)순으로 필요하다고 하였다.

(3) 교사 대상 조사 결과의 요약

조사는 첫째, 교사의 학교폭력 관련 경험 및 인식, 둘째, 개발되기 바라는 학교폭력예방프로그램의 특성, 셋째, 학교폭력예방교육 활성화의 가능성에 관한 내용으로 구성되어

있다. 교사 대상 조사 결과를 요약하면 다음과 같고 자세한 내용은 [부록 3]에 제시되어 있다.

우선 교사들의 학교폭력 관련 인식 및 경험이 어떠한지 알아보았다. 학교폭력 현상에 대해 ‘심각하다’는 의견이 약 61.8%를 차지하였다. 지난 1년간의 학교 폭력 목격 경험에 대해 물었을 때, 아이들이 다른 아이를 비웃거나(89.9%), 욕을 하고(88.8%), 집적거리며(78.4%), 못살게 굴고(77.5%), 괴롭히는(75.3%) 것을 본 적이 있고, 보다 낮은 비율로 아이들이 다른 아이를 위협하는(56.2%) 것을 본 적이 있다고 하였다.

학생들의 학교폭력 피해를 호소 받은 경험에 대해서는 다른 아이들이 자신에게 집적거리고(87.6%), 욕을 하며(84.3%), 못살게 굴고(79.8%), 괴롭힌다(78.7%)고 응답하였고, 주변 아이들 중에 다른 아이들이 자신을 괴롭힌다(75.3%), 비웃는다(71.9%), 위협한다(42.7%)고 말하는 아이가 있었다고 하였다. 교사들은 학교폭력 발생 이유에 대해 가해 학생의 분노조절의 어려움(74.4%)을 가장 많이 꼽았고, 학생들 간의 갈등 협상 및 해소 능력이 부족해서(73.3%) 등 순으로 지적하였다. 교사들이 실제로 해본 학교폭력 개입방법으로는 가해학생 부모님과의 면담(79.8%), 가해학생과 피해학생에게 화해 중재와 타이름(76.4%)순이라고 하였고, 실제 가장 효과적이었던 개입방법으로는 학교폭력에 대한 사전규칙 마련 및 이에 따른 처벌(28.2%)을 꼽았고, 전문기관 의뢰를 통한 가해학생의 상담 및 교육(15.4%), 전문 기관 의뢰를 통한 피해학생의 상담 및 교육(14.1%) 순으로 나타났다.

둘째, 교사들이 개발되길 바라는 학교폭력예방의 특성을 알아보았다. 교사들은 학교폭력예방교육프로그램의 필수적 구성요소로서 배려(45.5%), 분노조절(35.5%)을 우선적으로 꼽았다. 또한 적절한 학교폭력예방교육프로그램의 유형으로는 학교 HR시간이나 재량시간에 운영 가능한 프로그램(40.4%)에 가장 높은 응답률을 보였다. 적절한 학교예방교육 프로그램 지도형태로 교사와 전문가가 함께 하는 형태(73.9%)를 가장 많이 선택하였고, 학급담임교사(23.6%), 학급상담교사(15.7%) 순으로 선택하였다. 또한 적절한 학기당 학교폭력예방교육 회수로는 4~6회(32.2%)가 가장 많았고, 1~3회(30%)로, 수업 중 지속적으로(21.1%) 순으로 나타났다.

적절한 학교폭력예방교육프로그램의 개발 및 보급처에 관한 질문에 전문기관 개발, 일선 학교 보급(35.6%), 전문기관과 학교의 공동 개발 및 운영(35.6%)에 가장 높은 응답률을 보였다.

셋째, 학교폭력예방교육의 활성화 가능성을 파악하기 위해 우선 교사들의 학교폭력예방교육 의지를 알아본 결과 대체로 직접 지도할 의향(70.5%)이 있다고 하였고, 현재 학교폭력예방교육 실시의 어려움에 대해서는 교사의 업무 과다에 따른 프로그램 운영 시간 부족(62.9%), 프로그램 운영인력 부족(56.2%) 순으로 응답하였다.

(4) 학생 및 교사의 학교폭력예방 인식 및 요구 조사결과의 시사점

① 일상적 장면에서의 학교폭력이 심각한 것으로 나타나고 있다.

학생들은 일반적으로 폭력에 대해 부정적인 인식을 가지고 있지만 자신과 친구가 관련된 상황에서의 폭력에 대해서는 가치판단이 혼란되어 있는 것으로 나타났다. 또한 남학생이 여학생보다 분노에 따른 폭력행동, 친구 간 폭력행동에 더 지지적이며, 고학년이 폭력가해경험이 많은 것으로 나타났다. 교사들은 응답자의 약 56.2%~89.9%가 학교폭력을 목격해 경험했다고 보고하였다. 이러한 결과는 얼마나 일상적으로 학교 폭력이 만연되어있고 심각한지를 짐작케한다.

② 학생들은 학교폭력의 원인을 피해 학생의 특성으로 돌리고, 교사들은 학생들의 조절능력, 협상 및 해소능력의 부족으로 본다.

학생들은 학교 폭력의 원인을 주로 '친구의 잘난 척'과 '지저분함' 등 피해 학생 탓으로 돌리고, 교사들 역시 학생들의 능력 부족으로 보고 있어 '학교 폭력'에 대한 전반적 책임의식이 부족함을 알 수 있다. 학교폭력의 근절을 위해서는 각자의 입장에서 할 수 있는 방법과 다함께 해나가야 할 역할에 대한 이해와 활동이 요구된다.

③ 학생들의 공감능력 및 합리적 대처능력 강화, 즉 배려 증진 전략이 필요하다.

학생들은 학교폭력예방방법으로 피해학생에 대한 공감 및 분노상황에 대한 합리적 대처를 주요 학교폭력예방방법으로 꼽았고, 교사 역시 효과적인 학교폭력 개입방법으로 학교폭력에 대한 합리적인 대처(협의를 통한 사전 학교폭력대처 규칙 마련 및 적용) 및 가해·피해학생의 상담 및 교육을 지적하였다. 또한 학생과 교사들은 공통적으로 학교폭력을 예방하는데 배려덕목을 함양하는 것이 가장 필요하다고 선택하였다. 이와 같은 결과에 비추어 볼 때 학교폭력을 예방하기 위한 교육방법으로 공감, 분노 상황에 대한 합리적 대처행동을 포괄하는 배려증진 프로그램을 개발하는 것이 요구된다.

④ 교사 및 학생들에게 친숙하고 사용 가능한 프로그램 형태의 교육이 필요하다.

학생들은 이전에 가장 많이 경험한 비디오 교육 등이 가장 도움이 된 교육방법이라고 지적하고 있고, 교사는 재량시간 등에 운영 가능한 프로그램을 선호하고 있는 것으로 나타났다. 또한 교사들은 직접 지도할 의향이 있으나 업무 과다로 프로그램에 할애할 시간이 부족하다는 지적을 하고 있으므로 수업시간이나 재량시간을 충분히 활용될 수 있으면서 학생들에게 친숙한 프로그램 형태를 고려할 필요가 있다.

2) 구성 단계

기초조사결과 학교폭력예방에 가장 도움이 되는 덕목으로 배려가 선정되었다. 배려는 이미 지식중심의 경쟁적 가치를 추구하고 있는 학교교육을 보완하는 의미에서 구성의 필요성이 꾸준히 제기되어 왔다(김진희 등, 2000; 금명자 등, 2001). 더욱이 집단따돌림, 학교폭력, 또래들의 잔혹행위 등과 같이 관계성 문제유형들이 심각한 아동 및 청소년 문제로 부각되는 현실에서 이러한 문제의 확산을 방지하기 위해서라도 배려는 특히 강조되어야 하는 덕목이라 하겠다.

프로그램 구성단계에서는 배려를 증진시키기 위해 프로그램에서 구현해야 할 이론적 구인을 추출하고, 각 구성요소들 간의 순환관계를 도식화하여 배려증진 모형을 설정하게 된다. 물론 이 단계에서 세워진 배려증진 모형은 선행연구를 통해 추출된 이론적 구인을 바탕으로 설정된 가설적 모형이므로, 추후 모형검증을 통해 타당화 작업이 이루어질 필요가 있다.

또한 구성단계에서는 선행 연구와 요구분석결과에 따라 프로그램을 구성하기 위한 기본 원리를 도출하는데, 본 연구에서는 5가지 구성원리에 따라 프로그램의 구성요소들을 조직하고 그에 맞는 활동내용을 구성하여 프로그램 초안을 개발하였다.

가) 모형개발

프로그램을 구현하기 위해 Noddings의 배려자의 상태, 배려 받는 사람의 특징, Likona의 인격교육론에서 제시하는 방법, Selman(1980), Chandler와 Boyes(1982) 조망 수용 능력, 공감(박성희, 1996), 품성개발 프로그램의 구성요인(김진희, 김은영, 양미진, 2000) 등을 기초로 배려증진 모형을 상정하였는데, 그림 2와 같다.

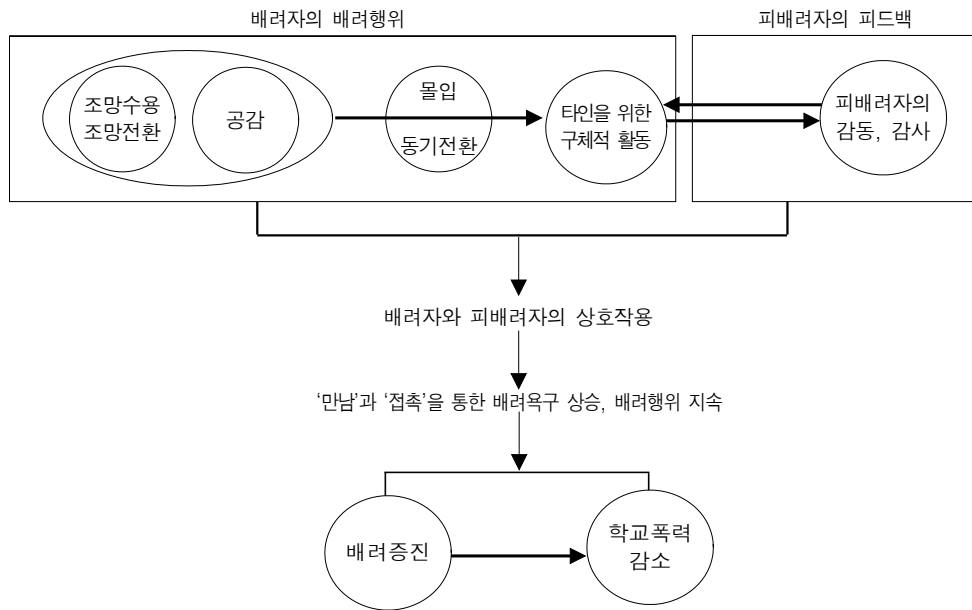


그림 2. 배려증진모형

프로그램의 구성요소가 되는 배려의 이론적 구인은 ‘조망수용능력의 확대’, ‘공감’, ‘타인을 향한 구체적 활동’으로 선정하였는데, 타인의 입장을 자기 것으로 가져와 느끼는 ‘몰입과 동기전환’을 통해 구체적인 배려행위가 나타나게 되며, 피배려자의 피드백을 통한 배려자와의 상호작용을 통해 배려가 증진되는 것으로 보았다.

또한 본 연구에서는 ‘배려’를 발달하는 과정으로 본다. 자신에게 맞춰진 관심이 다른 사람으로 옮겨지고, 타인의 감정이나 생각을 이해할 수 있으며, 타인의 고통을 자신의 것으로 가져와 느끼면서 이를 보살피려는 구체적인 행동으로 발달하는 것으로 보았다. 더욱이 배려자의 배려 행동은 일방적인 행동으로 끝나는 것이 아니라 피배려자의 감동과 감사 등의 피드백이 배려자에게 전달된다. 이러한 과정에서 배려자와 피배려자는 관계 안에서의 ‘만남’과 ‘접촉’이 이루어지며 배려하고자 하는 욕구는 더욱 상승하게 되며, 배려는 증진될 수 있을 것으로 기대한다.

이러한 배려증진 모형은 배려자와 피배려자간의 관계와 상호작용을 강조한 배려 윤리적 접근(Noddings, 이세라, 2006 재인용)에 의한 것이다. 즉, 배려가 이루어지는 과정에서 배려자와 피배려자간의 진정한 만남과 접촉을 통해 ‘배려’행동을 증진시킬 것으로 기

대한다. 본 프로그램은 집단구성원의 만남과 접촉을 통한 ‘배려’ 활성화를 목표로 집단
원간의 공격행동을 감소시키고 배려행동을 촉진함으로써 학급 내 괴롭힘 및 폭력을 예
방할 수 있을 것으로 기대한다.

나) 프로그램의 구성 원리

선행 연구와 요구분석결과에 따라 프로그램을 구성하기 위한 5가지 기본 원리를 도출
하였다.

(1) 초등학교 3, 4, 5학년 학생을 대상으로 한다.

앞서 요구조사에서 살펴보았듯이 학교폭력을 예방하기 위해서는 중학년(4학년)에는
폭력 피해에 대한 대처능력 함양이 필요하며, 급작스럽게 가해경험이 일어나는 최고학
년에 이르기 전에 폭력 가해 경험을 예방할 수 있는 공감 능력 및 합리적 대처 능력을
함양할 수 있는 기회를 마련해야 한다. 이에 본 프로그램은 3, 4, 5학년을 주된 대상으
로 초점화하여 프로그램을 구성하고자 하였다.

(2) 교실장면에서 학급단위로 운영하며 주된 지도자는 교사로 한다.

학생들과 교사들 모두 ‘학교 폭력’에 대한 전반적 책임 의식이 부족한 것으로 나타났
다. 학교폭력 문제가 몇몇 학생들의 몫이 아니라 학생과 교사, 학교 모두의 노력에 의
해 해결해나가야 할 문제임을 체득할 기회를 가질 필요가 있다. 물론 학교 전체의 풍토
를 변화시키는 것도 중요하나 교사, 학생 개개인의 변화를 위해서는 보다 실제 활동 반
경 안에서 노력할 기회를 마련할 필요가 있다. 따라서 교사와 학생들이 주로 생활하는
공간을 중심으로 학급 단위로 운영하되, 교사들이 지도자가 되어 운영할 수 있는 프로
그램을 구성하였다.

(3) 교사들이 사용할 수 있는 시간을 확보하고, 편리하게 구성한다.

요구조사에서 교사들은 직접 지도할 의향이 있으나 업무과다로 인해 별도의 프로그램
운영 시간을 할애할 수 없다고 응답하였다. 이러한 교사들의 업무 환경을 고려하여, 교
과과정과 연계할 수 있는 프로그램 형태로 구성하였다. 재량시간 외에도 교과 진도를
보다 유연하게 구성할 수 있는 예체능 수업시간, 도덕수업시간 등을 활용할 수 있도록
체험적 특성을 지닌 프로그램 회기, 음악적 특성을 지닌 프로그램 회기 등을 포함하여

구성하였다. 또한 교사가 교수안을 별도로 마련하는데 드는 에너지를 아낄 수 있도록 회기별로 프로그램 운영 절차, 강의 방법 등을 상세하게 기록한 지침서를 마련하고자 하였다.

(4) 학생들에게 흥미롭고 친숙한 교구재를 포함한다.

학생들은 기존에 가장 많이 경험한 교육 방법으로 비디오 시청을 꼽았고, 이것이 가장 도움이 된 방법이라고 보고하였다. 이러한 점을 고려하여 삽화슬라이드, 파워포인트 등 여러 가지 시청각자료를 개발하여 프로그램에 포함하여 흥미롭고 친숙한 교육환경을 조성하고자 하였다.

(5) 배려를 지속적인 실천 과정으로 경험할 수 있도록 구성한다.

덕목의 표면적 이해를 떠나 지속적인 실천과정을 통해 내면화하는 것이 필요하다. 따라서 프로그램 회기 활동을 넘어, 수업시간 이외에도 교실환경에서 자연스럽게 실천할 수 있는 ‘배려맨 등’의 활동프로그램을 포함하였다. 이를 통해 학생들 간에 배려자와 피배려자의 만남과 접촉이 끊임없이 이루어지고 이를 통해 배려가 증진될 것으로 기대한다.

다) 프로그램 요소 조직 및 활동내용 조직

배려 증진 모형에 따르면 타인을 위한 구체적 배려활동이 이루어지기 위해서는 ‘조망 수용 및 조망 전환’, ‘공감’, 배려를 위한 ‘몰입과 동기전환’이 이루어져야 하므로, 이들 세 요소를 프로그램의 주요소로 선정하고, 각 구성요소에 해당하는 구체적인 활동을 수집개발하였다. 각 활동 내용은 개입전략 및 진행절차의 이론적 근거에 따라 조직화하였다.

첫째, 전반적으로 조망수용 및 전환, 공감, 배려몰입 촉진 활동 순으로 진행되도록 구성한다. 그러나 프로그램을 운영하는 기간(최대 주 3~4회, 최소 4주)이 길기 때문에 그동안 각 구성요소들을 골고루 자극하고자 되도록 조망 → 공감 → 배려 → 조망 → 공감 → 배려 순으로 하되 초기에는 조망관련 프로그램의 비중을 높이고 중기에는 공감 관련 프로그램을, 뒤로 갈수록 배려행동관련 프로그램의 비중을 높였다.

둘째, 프로그램의 특성(활동성이 강한 프로그램, 사고력이 요구되는 프로그램, 정서를 자극하는 프로그램 등)을 고려하여 학생들이 지루하지 않도록 골고루 균형감있게 조직하였다.

셋째, 본 프로그램은 초등학생의 배려 행동의 활성화를 통해 학교폭력을 예방하려는 목적이 강하므로, 배려 행동의 촉진 요소인 조망, 공감에 비해 본격적 배려행동 요소인 배려몰입 및 전환 활동의 비중을 높였다.

넷째, 프로그램 전반에 걸쳐 기승전결 구도를 갖출 수 있도록 프로그램 초기에는 보다 쉽고 단순한 활동(관점안경 등)으로 진행하다가 회를 거듭하여 구성원들간 친밀감과 신뢰감이 쌓이는 시기에는 보다 다양한 감정들과 깊이 있는 생각을 다루는 프로그램(끼리끼리 공놀이, 5-NO-YES 등)을 배치하였다. 후반으로 가면 그동안 수행해왔던 활동성과를 명료화하는 활동(배려맨 3, 마음나눔시상식 등)으로 구성하였다.

주별 프로그램 운영안은 표 3.에 제시되어 있고, 구성영역별 회기별 프로그램 세부내용은 표 4.에 제시되어 있다.

표 3. 주별 프로그램 운영안

주	회기	영역 및 활동특성	회기	영역 및 특성	회기	영역 및 특성
1주	1 우리 이제 함께 해요	조망수용	2 다르 다고 들린 것은 아니 예요	조망수용	3 배려 맨 1	배려몰입촉진활동 및 동기전환
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 조각 붙이기 작업, 배려송 만들기 ▪ 예체능수업 연계 가능 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 그림, 사진자료 활용 ▪ 재량시간 활용, 도덕시간 연계 가능 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 배려맨 선정 ▪ 재량시간 활용
2주	4 관점 안경	조망수용	5 춤 추는 거울	공감	6 끼리 끼리 공놀 이	배려몰입촉진활동 및 동기 전환
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 안경 바꾸기 활동 ▪ 예체능수업 연계 가능 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 동작을 활용한 공감 능력 향상 활동 ▪ 체육수업 연계 가능 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 가상 왕따 게임활동 ▪ 체육수업 연계 가능
3주	7 5NO YES	배려몰입촉진활동 및 동기전환	8 알아 줘서 고마 워	공감	9 이상 한 무궁 화꽃 ~	배려몰입촉진활동 및 동기 전환
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 배려 걸림동 행동과 디딤돌 행동 인식 ▪ 도덕, 재량시간 가능 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 공감 표현 활동 ▪ 예체능 수업 활용 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 가상 왕따 게임 활동 ▪ 체육수업 연계 가능

표 3. 계속

주	회기	영역 및 활동특성	회기	영역 및 특성	회기	영역 및 특성
4주	10 배려맨 2	배려몰입촉진활동 및 동기전환	11 l'm a mov iest ar	공감 ■ 영화 감상, 역할극 ■ 도덕, 국어, 사회 시간 연계 가능	12 배려 맨3	배려몰입촉진활동 및 동기전환
		■ 배려 나눔 강화 활동 ■ 예체능수업 연계 가능				■ 배려 주고받는 활동의 마무리 ■ 예체능수업연계 가능
5주	13 마음나 눔시상 식	배려몰입촉진활동 및 동기전환				
		■ 배려맨, 배려나눔행동 에 대한 시상 ■ 예체능수업연계 가능				

표 4. 구성영역별 프로그램 세부 내용

구성 영역	회기	프로그램 회기명	세부 내용
조망 수용 및 조망 전환	1	이제우리 함께 해요	1. 프로그램 제목 조각을 전지에 함께 이어붙이며, 조망에 대한 인식을 체득하고 본 프로그램의 의미와 목표를 이해한다. 2. 프로그램의 진행과정, 규칙을 이해한다.
	2	다르다고 틀린 것은 아니에요.	1. 보는 사람에 따라 달리보이는 그림 등을 통해 같은 자극에 대해 서로 다르게 볼 수 있음을 인식한다. 2. 자신이 보는 것이 언제나 정답이 아니라는 것을 인지한다. 3. 우리가 서로 다른 것을 보더라도 틀린 것이 아니며, 상대방의 입장에서 생각해볼 수 있다.
	4	관점안경	1. 우리는 각자 자신만의 색안경을 쓰고 세상을 보고 있음을 안다. 2. 어떤 색안경을 쓰느냐에 따라 세상이 다르게 볼 수 있음을 안다. 3. 자신은 과연 어떤 안경을 쓰고 있는지, 그리고 이 안경을 벗을 수 있는 방법에는 무엇이 있는지를 알아본다.
공감	5	춤추는 거울	1. 음악을 통해 다양한 감정과 신체감각을 느껴보고, 동작으로 표현해봄으로서 정서적 감수성을 기른다. 2. 상대방의 동작에서 느껴지는 감정을 공유하고, 동작에 따라하는 행동조율(attunement)을 통해 공감적 정서와 일체감을 경험하도록 한다. 3. 신체감각 및 동작 등의 비언어적 수단을 통해 공감능력을 증진시킨다.

표 4. 계속

구성 영역	회 기	프로그램 회기명	세부 내용
공감	8	알아줘서 고마워	<ol style="list-style-type: none"> 1. 상황에 따라 다양한 감정을 느낄 수 있으며, 동일한 상황 이라도 나와 상대방이 다른 감정을 느낄 수 있다는 것을 인식한다. 2. 역할 수용을 통해 친구의 마음을 이해하고 표현해봄으로써 공감표현방법을 익힌다. 3. 공감을 표현함으로써 서로 이해받는 경험을 하게 되며 정서적 접촉과 만남을 경험한다.
	11	I'm a movie star	<ol style="list-style-type: none"> 1. 영화 속 인물들이 겪는 갈등과 어려움을 대리경험 함으로써 학급 내에서 어려움을 겪는 친구들의 감정을 공감할 수 있다. 2. 영화 속 갈등상황을 재구성하여 해결안을 찾아봄으로써 서로의 차이점을 수용하고 다양성을 인정하게 되며, 타인에 대한 배려동기를 촉진한다.
배려 몰입 촉진 활동 및 동기 전환	3	배려맨 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. 학급친구의 배려맨이 되어 배려활동을 하는 방법을 이해한다. 2. 배려받는 친구는 이에 대한 표현을 함으로써 배려를 서로 주고받을 줄 안다 3. 배려를 주고받는 과정에서 배려의 소중함과 즐거움을 경험하며 배려욕구를 증진한다.
	6	끼리끼리 공놀이	<ol style="list-style-type: none"> 1. '따돌림' 을 가상으로 경험할 수 있는 괴롭힘, 피해/가해 게임 활동을 통해 다른 사람의 고통스러운 감정을 자신의 것으로 경험하며 이러한 경험에 동반되는 감정, 생각, 의미를 명확하게 인식한다. 2. 이를 통해 일상의 괴롭힘 행동을 돌아보고, 배려행동 증진동기를 높인다.
	7	5-NO-YES	<ol style="list-style-type: none"> 1. 배려행동을 하는데 걸림돌이 되는 5가지 행동과 디딤돌이 되는 5가지 행동이 무엇인지 이해한다. 2. 걸림돌이 되는 행동을 줄이고 디딤돌이 되는 행동을 늘려서 배려심을 증진한다.
	9	이상한 무궁화꽃이 피었습니다.	<ol style="list-style-type: none"> 1. '뒤에서 수군거림' 을 가상으로 경험할 수 있는 괴롭힘, 피해/가해 게임 활동을 통해 다른 사람의 고통스러운 감정을 자신의 것으로 경험하며 이러한 경험에 동반되는 감정, 생각, 의미를 명확하게 인식한다. 2. 이를 통해 일상의 괴롭힘 행동을 중지하고 배려행동 증진 동기를 높인다.

표 4. 계속

구성 영역	회 기	프로그램 회기명	세부 내용
배려 몰입 촉진 활동 및 동기 전환	10	배려맨 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. 배려맨으로서 그동안 제대로 활동하지 못했다면 배려행동을 할 수 있는 기회를 활용함으로써 배려맨의 활동 동기를 증진한다. 2. 배려받는 사람으로서 배려맨에 대한 고마움을 표현할 수 있는 기회를 활용함으로써 배려맨과의 배려를 주고받는 행동을 강화한다.
	12	배려맨 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. 친구들의 배려맨이 되어 직접 배려행동을 실천한다. 2. 배려맨으로부터 받은 여러 가지 배려행동을 돌아보고, 받는 친구로서 배려맨의 행동에 대해 표현했던 활동들을 돌아보면서 배려를 주고받는 행동의 즐거움과 값진 의미를 깨닫는다.
	13	마음나눔시상식	<ol style="list-style-type: none"> 1. 배려맨이 그동안 자신에게 보여주었던 배려행동에 대한 고마움을 상장을 통해 표현함으로써 배려맨과 나눔맨의 배려를 주고받는 행동을 강화한다. 2. 배려맨이 아니더라도 배려를 보여준 친구들에게 고마움을 표시하는 기회를 가짐으로써 배려행동에 대한 기쁨을 주고받는 과정을 경험하도록 돕는다. 3. 칭찬받을 만한 자신의 배려-나눔 행동들을 찾아보고 스스로 상장을 줌으로써 배려하는 자신의 모습을 명료화하는 기회를 갖는다. 4. 그동안 프로그램을 통해 자신에 대해 새롭게 느낀 점, 변화된 점, 앞으로의 결의 등을 확인하고 다지는 시간을 갖는다.

(라) 프로그램 초안 개발 및 안면타당도 평가

위의 과정을 거쳐 개발된 프로그램 초안은 현장전문가의 안면타당도 평가를 통해 다음과 같이 구성되었다.

3) 실시 단계

현장연구진 소속 교사들을 대상으로 8월 18일, 21일 양일에 걸쳐 학교폭력예방교육프로그램 초안에 대한 사전워크숍을 개최하여 프로그램 전 과정에 대한 강의, 시연, 논의 등을 통해 프로그램을 익힌 후 프로그램에 대한 시범운영을 실시하도록 하였다. 지도 교사들은 소속 학교에서 재량시간, 도덕시간, 예체능 수업시간 등을 이용하여 2008년 8

월~10월까지 담당학급 학생들을 대상으로 프로그램을 운영하였다.

우선 프로그램을 실시하기 전에 사전검사를 시행되었다. 모든 프로그램을 마친 후에는 참여 학생을 대상으로 사후검사 및 종합평가를 실시한다.

4) 평가 및 수정보완

학교폭력 현장연구진 종합평가, 참여 학생들의 사전-사후-추후검사 결과, 종합평가지의 내용을 분석하여 초안프로그램에 대한 수정 및 보완 방안을 결정하였다.

또한 수정 보완된 프로그램을 더욱 정교화하고, 이를 시행할 수 있는 지도자 지침서 및 교구를 제작하여, 본 프로그램을 최종적으로 개발하였다.

완성된 학교폭력예방교육프로그램은 2009년에 우선적으로 전국에 퍼져있는 품성계발 지도자(교사, 상담자 등 약 8,000명)를 대상으로 품성계발심화교육 과정 및 품성계발전문지도자교육과정을 통해 본 프로그램의 운영자로 양성하여 전국 초등학교에 보급될 예정이다.

2. 프로그램 시범운영 및 평가

가. 배려증진프로그램 시범운영의 개요

1) 연구 설계

배려증진프로그램 시범운영에 참여한 초등학교 중·고학년 아동의 공감, 배려행동, 교우관계, 학교생활만족도가 어떻게 변화하는지를 알아보기 위해 실험집단과 통제집단 간의 사전, 사후, 추후검사의 변화정도를 비교하여 프로그램의 효과를 분석하고 프로그램 수정·보완을 위한 시사점을 얻고자 하였다.

실험 및 통제 집단은 학교 현장의 여건상 무선 표집 대신, 학교 및 학급단위로 집단을 표집 하여 사전 검사를 실시하고, 실험집단에는 처치를, 통제 집단은 처치하지 않은 이질 통제집단 전후 검사 설계의 방법을 사용하였다.

본 연구의 독립변인은 배려증진프로그램이고 종속변인은 공감, 배려행동, 교우관계,

학교생활만족도이다. 특히 공감에는 조망수용을 나타내는 관점취하기와 공감적 관심으로 구성되어 있다. 연구 설계는 표 5와 같다.

표 5. 연구 설계

연구대상 구분	사전검사	실험처치	사후검사	추후검사
실험 집단	O ₁	X ₁	O ₂	O ₃
통제 집단	O ₄		O ₅	O ₆

O₁, O₄ : 사전검사(공감척도, 배려행동척도, 교우관계척도, 학교생활만족도)
 O₂, O₅ : 사후검사(사전검사와 동일)
 + 실험집단(학생용 교사용 종합평가지)
 O₃, O₆ : 추후검사(사전검사와 동일)
 X₁ : 실험 처치(배려증진 프로그램)

2) 연구 대상

시범운영에 참여하는 지도교사는 서울초등상담연구회 소속의 교사들 중 본 시범운영에 자발적으로 참여의사가 있으면서 모두 본 프로그램 시범워크숍에 참가하여 프로그램 운영방법을 익힌 사람들로 구성하였다.

시범운영에 참여하는 아동들은 지도교사들이 소속된 4개 초등학교(서울, 경기 소재)에서 3학년 2학급(실험 1학급, 통제 1학급), 4학년 6학급(실험 3학급, 통제 3학급), 5학년 6학급(실험 2학급, 통제 3학급) 학생들로 실험집단에는 207명, 203명이 참여하였다. 그중 지도교사가 담당하는 학급을 실험학급으로 임의 선정하여 실험집단에 배치하고, 동 학년의 다른 학급을 임의 선정하여 통제집단에 배치하였다. 그러나 4학년 실험 학급 중 1학급에서 지도교사의 개인적 사정으로 사전검사와 프로그램이 진행되지 않았으므로, 4학년은 실험 2학급, 통제 3학급으로 최종 선정되었다.

사전검사, 사후검사, 추후검사(추후 결정)에 걸쳐, 사전검사를 실시하지 않은 학급, 신원을 밝히지 않거나 응답이 불성실한 자료는 제외하였다. 그 결과 실험집단 207명 중 113명의 자료가, 통제집단 203명 중 138명의 자료가 최종 분석에 포함되었다. 실험 및 통제집단의 인구통계학적 특성은 다음과 같다(표 6).

표 6. 시범운영 대상자의 성별, 소속별 분포

구 분		빈도(명)	유효 백분율(%)	
실험집단	성별	남 자	57	50.4
		여 자	56	49.6
		소 계	113	100.0
	학년별	초 3	6	5.3
		초 4	48	42.5
		초 5	59	52.2
		소 계	113	100.0
통제 집단	성별	남자	58	42.0
		여자	80	58.0
		소 계	138	100.0
	학년별	초 3	18	13.0
		초 4	68	49.3
		초 5	52	37.7
		소 계	138	100.0
전체		251	100.0	

3) 측정도구

본 연구에서 사용하는 측정도구는 다음과 같다.

가) 공감

Davis(1980)는 공감을 다차원적인 특성을 가진 것으로 파악하였다. 본 연구에서는 김진희 등(2000)의 연구에서 공감의 다차원적인 측면 중에서 배려의 발달을 평가하기 위해 관점취하기 척도(Perspective-Taking Scale), 공감적 관심 척도(Empathic Concern Scale)를 사용하였다. 구성된 척도는 관점취하기(1~7번, 7문항), 공감적 관심(8~14번, 7문항)이라는 2개의 하위요인별로 7점 척도로 구성되어 점수의 분포는 11점에서 77점까지이다. 본 연구에서 현재 수합된 자료의 Cronbach's α 는 .87으로 나타났다.

나) 배려행동 척도

본 연구에서는 프로그램의 참여 후 배려행동의 변화를 살펴보기 위하여 사전, 사후로 배려

행동 척도를 실시한다. 본 척도는 금명자 등(2001)이 개발한 것으로 언어적 배려행동(2, 5, 7, 8번, 4문항), 일반적 배려행동(1, 3, 4, 12번, 4문항) 및 구체적 배려행동(6, 9, 10, 11번, 4문항)으로 총 12문항으로 구성되어 있다. 각 배려행동에 대해 '전혀 그렇지 않다'는 1점, '항상 그렇게 한다'는 5점에 이르는 리커트 타입으로 12점에서부터 60점까지 분포한다. 본 척도의 Cronbach's α 는 .75(금명자, 김진희, 이소영, 2001)였다. 본 연구에서 현재 수합된 자료의 Cronbach's α 는 .79로 나타났다.

다) 교우관계 척도

교우관계를 측정하는 척도로 김형태(1989)가 제작하고 김영진(2005)이 수정, 보완하여 사용한 척도이다. 이 척도는 4개의 하위요인으로 구성되어 친구의 유무와 신뢰도(1, 2, 3, 4, 5, 6번 문항), 교제의 지속성(7, 8, 9, 10, 11, 12번 문항), 친구간의 적응(13, 14, 15, 16, 17번 문항), 친구와의 공동활동(18, 19, 20번 문항) 등 총 20개의 문항을 이루고 있다. 검사에 대한 응답은 리커트식 5점 척도이다. 김영진(2005)은 본 척도의 Cronbach's α 는 .94로 보고였다. 본 연구에서 현재 수합된 자료의 Cronbach's α 는 .81로 나타났다.

라) 학교생활만족도

1999년 한국심리학회 산하 학교폭력위원회에서 실시한 「학교폭력 예방 및 대처에 관한 심리학적 현장연구」에서 사용한 척도로서 검사의 내용은 학생들이 교사와 친구, 학교생활에 대한 적응 정도를 알아보는 척도이다. 본 척도는 총 11개 문항의 7점 척도로 구성되어 점수의 분포는 11점에서 77점까지이다. 본 연구에서 현재 수합된 자료의 Cronbach's α 는 .87으로 나타났다.

마) 종합평가지

본 검사지는 프로그램의 만족도 및 도움정도, 프로그램의 적합도 등을 알아보기 위하여 연구자가 제작한 자기보고형 척도로 학생용과 지도자용으로 나뉜다. 프로그램 13회기가 종료된 후 2~3주에 작성되었다.

4) 연구절차

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구 절차는 다음과 같다.

첫째, 2008년 8월 25일~10월 20일까지 서울, 경기 지역의 초등상담연구회 소속 교사들을 대상으로 프로그램 초안에 대한 시범운영지도자 워크숍을 진행하였다.

둘째, 시범운영지도자가 소속된 담당학급 실험집단 학생들에게 공감, 배려행동, 교우관계, 학교생활만족도 검사를 실시하였다. 또한 동 학년의 다른 학급 통제집단 학생들을 대상으로 동일한 검사를 실시하였다.

셋째, 시범운영지도자들은 담당학급 학생들을 대상으로 프로그램을 운영하였다. 지도교사의 원활한 프로그램의 진행을 돕기 위해 지도자용 지침서가 제공되었고, 필요한 워크시트 및 교구재(감정주사위 등)가 제작되어 배포되었다. 또한 전자메일을 통해 삽화슬라이드, 파워포인트자료, 음악 및 동영상 클립, 관련 프로그램 파일이 전송되었다.

각 학교의 여건에 따라 매주 1교시~4교시(회기당 45분)씩 총 13회에 걸쳐 시행되었으며, 프로그램 운영 장소 또한 학교 여건에 따라 교실, 음악실, 체육관, 운동장 등에서 이루어졌다. 이와 같이 본 연구는 실험실의 통제된 상황이 아닌 실제 학교에서 이루어진 현장 연구이기 때문에 많은 조건들을 통제하는데 어려움이 많았다.

본래 8월 25일~10월 10일까지 운영하기로 계획되었으나 운동회, 수련회 등 다양한 하반기 학교행사로 인하여 회기마다 동일한 간격으로 프로그램을 진행하지 못하였으며, 이로 인해 10월 20일까지 프로그램 운영기간이 연장되었다.

넷째, 시범운영을 마친 후 실험집단 학생들은 종합평가지를 작성하였다. 동시에 시범운영지도자 역시 지도자용 종합평가지를 작성하였다.

다섯째, 시범운영이 종결된 후 2~3주 후 실험집단, 비교집단에게 공감, 배려행동, 교우관계, 학교생활만족도에 관한 추후 검사를 실시하였다.

수집된 자료처리를 위해 SPSS/PC 15.0 프로그램을 사용하였고, 분석방법은 빈도분석, 반복측정, 변량분석, 신뢰도 분석 등을 사용하였다.

나. 프로그램 시범운영 평가

1) 프로그램 효과의 분석

우선 배려증진프로그램이 참여자의 공감, 배려행동, 교우관계, 학교생활만족에 미치는 효과를 살펴보기 위해 사전, 사후, 추후 검사의 총점 및 하위점수를 채점하고 실험집단과 통제집단을 구분하여 사전검사를 공변인으로 한 다변량공변량분석(MANCOVA)를 실시하였다. 다변량공변량분석을 사용한 이유는 사후점수와 추후점수에 나타난 처치효과 외에 개인차변인으로 인해 생긴 오차를 통제하여 독립변인에 대한 순수한 효과를 알아보기 위해서이다.

우선 각 검사 점수의 평균과 표준편차, 사후검사 및 추후검사의 교정평균 및 표준오차를 산출하였다(표 8). 함께 제시된 교정평균은 사전점수의 집단 간 차이를 감안하여 교정된 평균 수치이다.

2) 프로그램 실시에 따른 공감, 배려행동, 교우관계, 학교생활만족의 변화

가) 프로그램 실시에 따른 공감의 변화

통제집단에 비해 실험집단의 공감 척도 점수의 변화가 어떠한 지 알아보기 위하여 다변량공변량분석(MANCOVA)을 실시하였다. 그 결과는 표 7과 같다.

표 7. 공감척도점수의 다변량공변량분석 결과 1

	효과	값	F	가설자유도	오차자유도
집단	Pillai's 트레이스	.134	15,295***	2,000	198,000
	Wilks' 람다	.866	15,295***	2,000	198,000
	Hotelling's 트레이스	.154	15,295***	2,000	198,000
	Roy's 최대근	.154	15,295***	2,000	198,000

***P<.001

위의 표에 제시된 바와 같이 Wilks의 람다($F=15.30$ $p<.001$)값을 포함한 모든 다변량분석 통계치가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

더 구체적으로 제시된 결과는 표 9를 보면 프로그램에 참가한 실험집단은 통제집단에 비해 프로그램 실시 직후 공감점수가 유의하게 변화한 것으로 나타났다($F=11.154$ $p<.01$).

또한 추후에도 유의한 향상을 보인 것으로 나타났다($F=30.741$ $p<.001$).

표 8. 척도별 집단별 하위요인별 측정시기별 평균과 표준편차, 교정평균과 표준오차

척도	집단	하위요인	사전		사후				추후			
			평균	표준편차	평균	표준편차	교정평균	표준오차	평균	표준편차	교정평균	표준오차
공감	실험	관점 취하기	23.48	4.33	25.66	4.435	25.56	.332	25.66	4.435	25.56	.332
		공감적 관심	22.92	4.08	24.58	4.490	24.56	.347	24.58	4.490	24.56	.347
		전 체	46.40	7.39	50.70	8.017	50.11	.570	50.55	8.017	50.11	.570
	통제	관점 취하기	23.16	4.05	24.25	4.177	24.34	.300	24.25	4.177	24.34	.300
		공감적 관심	22.86	3.58	23.32	3.932	23.33	.314	23.32	3.932	23.33	.314
		전 체	46.02	6.55	47.57	7.014	47.68	.516	47.57	7.014	47.68	.516
배려 행동	실험	언어적 배려	14.89	3.57	15.73	3.240	15.65	.233	15.73	3.240	15.65	.233
		일반적 배려	14.46	2.97	15.27	2.982	15.16	.224	15.27	2.982	15.16	.224
		구체적 배려	14.23	2.73	14.68	2.794	14.66	.236	14.68	2.794	14.66	.236
		전 체	43.58	7.62	45.68	7.761	45.42	.518	45.68	7.761	45.42	.518
	통제	언어적 배려	14.64	3.18	14.67	3.242	14.74	.211	14.67	3.242	14.74	.211
		일반적 배려	14.15	3.20	14.50	3.181	14.59	.203	14.50	3.181	14.59	.203
구체적 배려		14.15	2.87	13.96	3.086	13.98	.214	13.96	3.086	13.98	.214	
전 체		42.94	7.47	43.14	7.972	43.35	.469	43.14	7.972	43.35	.469	
교우 관계	실험	친구의 유무와 신뢰도	25.24	5.21	25.78	5.032	25.84	.370	25.78	5.032	25.84	.370
		교제의 지속성	22.40	3.85	23.73	4.211	24.03	.323	23.73	4.211	24.03	.323
		친구간의 적응	19.70	3.87	19.62	3.62	19.58	.252	19.62	3.629	19.58	.252
		친구와의 공동 활동	9.58	2.47	11.58	2.13	11.61	.195	11.58	2.129	11.61	.195
		전 체	75.91	11.97	80.71	12.76	81.26	.827	80.71	12.762	81.26	.827
	통제	친구의 유무와 신뢰도	25.41	5.05	25.52	5.40	25.47	.335	25.52	5.402	25.47	.335
		교제의 지속성	23.28	3.73	23.25	4.01	23.01	.292	23.25	4.011	23.01	.292
		친구간의 적응	18.59	3.44	19.12	3.59	19.15	.228	19.12	3.580	19.15	.228
		친구와의 공동 활동	9.88	2.47	11.41	2.12	11.38	.176	11.41	2.119	11.38	.176
		전 체	77.16	10.72	79.30	12.42	78.85	.748	79.30	12.424	78.85	.748
학교 생활 만족	실험집단	62.63	12.51	64.73	12.48	65.22	.757	64.73	12.477	65.22	.757	
	통제집단	63.75	11.53	63.25	12.37	62.85	.685	63.25	12.373	62.85	.685	

표 9. 공감의 다변량공변량 분석 결과 2

변량원	종속변인	자승화	자유도	평균자승화	F
공감 사전점수(공변인)	사후	3781.634	1	3781.634	106,903 ***
	추후	3478,230	1	3478,230	95,612 ***
집단	사후	394,556	1	394,556	11,154 **
	추후	1118,322	1	1118,322	30,741 ***
오차	사후	7039,511	199	35,374	
	추후	7239,329	199	36,379	
전체	사후	497967,000	202		
	추후	528228,000	202		

P<.01, *P<.001

이에 실험집단과 통제집단 간에 공감의 하위요인인 관점취하기, 공감적 관심 점수의 변화의 차이가 어떠한지 알아보기 위하여 다변량공변량분석을 실시하였다. 그 결과는 표 10 과 같다.

표 10. 공감척도 하위요인 점수의 다변량공변량분석 결과 1

하위척도	효과	값	F	가설자유도	오차자유도
관점 취하기	Pillai's 트레이스	.085	9,247***	2,000	198,000
	Wilks' 람다	.915	9,247***	2,000	198,000
	Hotelling's 트레이스	.093	9,247***	2,000	198,000
	Roy's 최대근	.093	9,247***	2,000	198,000
공감적 관심	Pillai's 트레이스	.121	13,618***	2,000	198,000
	Wilks' 람다	.879	13,618***	2,000	198,000
	Hotelling's 트레이스	.138	13,618***	2,000	198,000
	Roy's 최대근	.138	13,618***	2,000	198,000

***P<.001

표 10에 제시된 바와 같이 Wilks의 람다(관점취하기 $F=9.247$ $p<.001$, 공감적 관심 $F=13.618$, $p<.001$)값을 포함한 모든 다변량 분석 통계치가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

표 11. 공감척도 하위요인 점수의 다변량공변량 분석 결과 2

하위척도	변량원	종속변인	자승화	자유도	평균자승화	F	
관점 취하기	집단	사후	99.685	1	99.685	7.723	**
		오차	241,247	1	241,247	18,515	***
	오차	사후	2568,733	199	12,908		
		오차	2592,876	199	13,030		
공감적 관점	집단	사후	103,572	1	103,572	8,511	**
		오차	1125,039	1	1125,039	27,371	***
	오차	사후	2421,764	199	12,170		
		추후	8179,566	199	41,103		

***P<.01, **P<.001

공감의 하위요인 관점취하기 점수에 대한 다변량공변량분석 결과, 실험집단과 통제 집단의 사후검사 및 추후검사 점수에 유의한 차이를 보였다(사후검사 $F=7.723$, $p<.01$; 추후검사 $F=18.515$, $p<.001$). 또한 공감적 관점에 대해서도 사전, 추후검사 모두에서 실험집단이 유의한 상승을 보였다(사후검사 $F=8.511$, $p<.01$; 추후검사 $F=27.371$, $p<.001$). 이와 같은 결과는 통제집단에 비해 실험집단의 관점취하기와 공감적 관심이 프로그램을 처치 받은 후에 더욱 긍정적으로 변화하였다고 할 수 있다.

나) 프로그램 실시에 따른 배려행동의 변화

통제집단에 비해 실험집단의 배려행동 척도 점수의 변화가 어떠한 지 알아보기 위하여 다변량공변량분석을 실시하였다. 그 결과는 표 12와 표 13에 제시되어 있다.

표 12. 배려행동척도 점수의 다변량공변량분석 결과 1

효과	값	F	가설자유도	오차자유도
Pillai's 트레이스	.068	7.256**	2,000	198,000
Wilks' 람다	.932	7.256**	2,000	198,000
Hotelling's 트레이스	.073	7.256**	2,000	198,000
Roy's 최대근	.073	7.256**	2,000	198,000

**P<.01

분석결과 표 12에 제시된 바와 같이 Wilks의 람다($F=7.256$, $p<.01$)값을 포함한 모든 다변량 분석 통계치가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 더 구체적으로 결과를 제시

한 표 13.을 보면, 배려행동점수의 집단 간 차이는 유의미한 것으로 나타났다($F=14.584$, $p<.001$). 추후에도 통제집단에 비해 유의한 상승을 보였다($F=5.369$, $p<.05$).

표 13. 배려행동척도 점수의 다변량공변량분석 결과 2

변량원	종속변인	자승화	자유도	평균자승화	F
공감	사후	6252.236	1	6252.236	201.255 ***
	추후	6544.476	1	6544.476	173.538 ***
집단	사후	453.082	1	453.082	14.584 ***
	추후	202.485	1	202.485	5.369 *
오차	사후	6182.187	199	31.066	
	추후	7504.703	199	37.712	
전체	사후	409552.000	202		
	추후	431979.000	202		

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

이에 실험집단과 통제집단 간 배려행동척도의 하위요인인 언어적배려행동, 일반적배려행동, 구체적배려행동 사후 점수의 차이가 어떠한지 알아보기 위하여 다변량공변량분석을 실시하였다. 그 결과는 표 14, 표 15와 같다.

표 14. 배려행동척도 하위요인의 다변량공변량분석 결과 1

하위 척도	효과	값	F	가설자유도	오차자유도
언어적 배려 행동	Pillai's 트레이스	.937	6.653**	2.000	198.000
	Wilks' 람다	.067	6.653**	2.000	198.000
	Hotelling's 트레이스	.067	6.653**	2.000	198.000
	Roy's 최대근	.073	7.256**	2.000	198.000
일반적 배려 행동	Pillai's 트레이스	.035	3.550*	2.000	198.000
	Wilks' 람다	.965	3.550*	2.000	198.000
	Hotelling's 트레이스	.036	3.550*	2.000	198.000
	Roy's 최대근	.036	3.550*	2.000	198.000
구체적 배려 행동	Pillai's 트레이스	.035	3.556*	2.000	198.000
	Wilks' 람다	.965	3.556*	2.000	198.000
	Hotelling's 트레이스	.036	3.556*	2.000	198.000
	Roy's 최대근	.036	3.556*	2.000	198.000

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

표 15. 배려행동척도 하위요인의 다변량공변량 분석 결과 2

하위척도	변량원	종속변인	자승화	자유도	평균자승화	F
언어적 배려 행동	집단	사후	81.593	1	81.593	12.674 ***
		오차	45.575	1	45.575	6.858 **
	오차	사후	1281.080	199	6.438	
		오차	1322.482	199	6.646	
일반적 배려 행동	집단	사후	37.708	1	37.708	6.987 **
		오차	7.666	1	7.666	1.201
	오차	사후	1073.941	199	5.397	
		추후	1269.916	199	6.381	
구체적 배려 행동	집단	사후	42.512	1	42.512	6.718 *
		추후	26.765	1	26.765	3.975 *
	오차	사후	1259.283	199	6.328	
		추후	1339.949	199	6.733	

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

배려행동척도의 하위요인의 다변량공변량분석결과, 표 14에 제시된 바와 같이 Wilks의 람다(언어적배려 $F=6.653$, $p<.01$, 일반적배려 $F=3.550$, $p<.05$, 구체적배려 $F=3.556$, $p<.05$)값을 포함한 모든 다변량 분석 통계치가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 더 구체적으로 결과를 제시한 표 15.를 보면, 언어적배려행동점수와 구체적배려행동점수는 집단 간 차이가 프로그램 처치 직후 및 추후에 유의미한 것으로 나타났다(언어적배려의 사후검사 $F=6.718$, $p<.001$, 추수검사 $F=3.975$, $p<.01$; 구체적 배려의 사후검사 $F=12.674$, $p<.05$, 추수검사 $F=6.858$, $p<.05$). 한편 일반적 배려는 프로그램 직후에는 통제집단에 비해 유의한 상승을 보였으나 추후에는 집단 간 차이를 보이지 않았다(사후검사 $F=6.987$, $p<.01$, 추수검사 $F=1.201$, $p<.05$).

다) 프로그램 실시에 따른 교우관계의 변화

통제집단과 실험집단 간에 교우관계 척도점수 변화가 어떠한지를 알아보기 위하여 다변량공변량분석을 실시하였다. 그 결과는 표 16에 제시되어 있다.

교우관계척도의 다변량공변량분석결과, 표 16에 제시된 바와 같이 Wilks의 람다(언어적배려 $F=8.823$, $p<.001$)값을 포함한 모든 다변량 분석 통계치가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

표 16. 교우관계척도 점수의 다변량공변량분석 결과 1

효과	값	F	가설자유도	오차자유도
Pillai's 트레이스	.082	8.823***	2,000	198,000
Wilks' 람다	.918	8.823***	2,000	198,000
Hotelling's 트레이스	.089	8.823***	2,000	198,000
Roy's 최대근	.089	8.823***	2,000	198,000

***P<.001

표 17. 교우관계척도 점수의 다변량공변량분석 결과 2

변량원	종속변인	자승화	자유도	평균자승화	F
공감	사후	17694.242	1	17694.242	269.294 ***
사전점수(공변인)	추후	16436.985	1	16436.985	181.864 ***
집단	사후	240.277	1	240.277	3.657 ⁺
	추후	1452.985	1	1452.985	16.076 ***
오차	사후	13075.513	199	65.706	
	추후	17985.742	199	90.381	
전체	사후	1318808.000	202		
	추후	1384988.000	202		

⁺P<.06, ***P<.001

프로그램 참여자의 교우관계에 있어서 집단 간 주효과는 사후에 F=3.657, p<.05로 유의한 차이가 없었으나, 추후에는 F=16.076, p<.001로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 프로그램에 참가한 실험집단은 통제집단에 비해 프로그램 직후에는 유의하지 않은 수준에서 교우관계 총점이 높게 나타났고, 추후에는 유의한 수준에서 교우관계 총점이 높게 나타났다. 즉 참여자의 교우관계가 프로그램 직후에는 유의하지 않았지만 통제집단에 비해 지속적인 향상이 있었다고 볼 수 있다.

이에 실험집단과 통제집단 간 교우관계척도의 하위요인인 친구의 유무와 신뢰도, 교제의 지속성, 친구간의 적응, 친구와의 공동 활동 점수의 변화가 어떠한지 알아보기 위하여 다변량공변량분석을 실시하였다. 그 결과는 표 18, 표 19와 같다.

표 18. 교우관계척도 하위요인의 다변량공변량분석 결과 1

하위 척도	효과	값	F	가설자유도	오차자유도
친구의 유무와 신뢰도	Pillai's 트레이스	.937	6.653**	2,000	198,000
	Wilks' 람다	.067	6.653**	2,000	198,000
	Hotelling's 트레이스	.067	6.653**	2,000	198,000
	Roy's 최대근	.073	7.256**	2,000	198,000
교제의 지속성	Pillai's 트레이스	.035	3.550*	2,000	198,000
	Wilks' 람다	.965	3.550*	2,000	198,000
	Hotelling's 트레이스	.036	3.550*	2,000	198,000
	Roy's 최대근	.036	3.550*	2,000	198,000
친구 간의 적응	Pillai's 트레이스	.035	3.550*	2,000	198,000
	Wilks' 람다	.965	3.550*	2,000	198,000
	Hotelling's 트레이스	.036	3.550*	2,000	198,000
	Roy's 최대근	.036	3.550*	2,000	198,000
친구와의 공동 활동	Pillai's 트레이스	.035	3.556*	2,000	198,000
	Wilks' 람다	.965	3.556*	2,000	198,000
	Hotelling's 트레이스	.036	3.556*	2,000	198,000
	Roy's 최대근	.036	3.556*	2,000	198,000

*P<.05, **P<.01

표 19. 교우관계척도 하위요인의 다변량공변량 분석 결과 2

하위척도	변량원	종속변인	자승화	자유도	평균자승화	F
친구의 유무와 신뢰도	집단	사후	.341	1	.341	.027
		오차	13,858	1	13,858	.882
	오차	사후	2468,766	199	12,406	
		오차	3125,771	199	15,707	
교제의 지속성	집단	사후	61,381	1	61,381	5.712 *
		오차	356,624	1	356,624	31,413 ***
	오차	사후	2138,367	199	10,746	
		추후	2259,219	199	11,353	
친구 간의 적응	집단	사후	9,506	1	9,506	1,357
		오차	35,241	1	35,241	4,389 *
	오차	사후	1394,500	199	7,008	
		추후	1597,954	199	8,030	
친구와의 공동 활동	집단	사후	1,362	1	1,362	.320
		추후	44,492	1	44,492	9,885 **
	오차	사후	846,041	199	4,251	
		추후	895,670	199	4,501	

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

교우관계척도의 하위요인의 다변량공변량분석결과, 표 18에 제시된 바와 같이 Wilks의 람다값을 포함한 다변량분석 통계치가 교제의 지속성과 친구와의 공동 활동에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(교제의 지속성 $F=3.550$, $p<.05$, 친구와의 공동 활동 $F=3.556$, $p<.05$). 더 구체적으로 결과를 제시한 표 19를 보면, 교우관계의 친구의 유무와 신뢰도점수는 유의하지는 않지만 추후에 약간의 변화가 있었다. 교제의 지속성점수 및 친구와의 공동 활동점수는 프로그램 직후 및 추후에 집단차가 유의한 것으로 나타났다(교제의 지속성 사후검사 $F=6.718$, $p<.001$, 추수검사 $F=3.975$, $p<.01$; 공동 활동점수 사후검사 $F=12.674$, $p<.05$, 추수검사 $F=6.858$, $p<.05$). 한편 친구간의 적응은 Wilks의 람다값을 포함한 다변량분석 통계치가 유의하지 않은 것으로 나타났지만 프로그램 직후에는 집단차가 거의 없었으나 추후에는 유의한 집단 차이를 보여 통제집단에 비해 지속적인 향상이 있는 것으로 보여 진다(사후검사 $F=6.987$, $p<.01$, 추수검사 $F=1.201$, $p<.05$).

라) 프로그램 실시에 따른 학교생활만족의 변화

통제집단에 비해 실험집단의 학교생활만족척도 점수의 변화가 어떠한 지 알아보기 위하여 다변량공변량분석을 실시하였다. 그 결과는 표 20에 제시되어 있다.

표 20. 학교생활만족척도점수의 다변량공변량 분석 결과 1

효과	값	F	가설자유도	오차자유도
Pillai's 트레이스	.058	6.116**	2.000	198.000
Wilks' 람다	.942	6.116**	2.000	198.000
Hotelling's 트레이스	.062	6.116**	2.000	198.000
Roy's 최대근	.062	6.116**	2.000	198.000

** $P<.01$

표 21. 학교생활만족척도점수의 다변량공변량 분석 결과 2

변량원	종속변인	자승화	자유도	평균자승화	F	
공감 사전점수(공변인)	사후	16933.592	1	16933.592	272.383	***
	추후	12465.995	1	12465.995	183.966	***
집단	사후	287.440	1	287.440	4.624	*
	추후	833.062	1	833.062	12.294	**
오차	사후	12371.474	199	62.168		
	추후	13484.731	199	67.762		
전체	사후	859161.000	202			
	추후	895305.000	202			

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

프로그램 처치를 받은 직후 실험집단은 통제집단에 비해 학교생활만족척도 점수가 유의하게 변화한 것으로 나타났다($F=4.624, P<.05$). 또한 추후에도 유의한 상승을 보였다($F=12.294, P<.01$)

2) 프로그램(초안)에 대한 종합평가지 결과 분석(학생용)

프로그램(초안)을 마친 후 학생들을 대상으로 종합평가를 실시한 결과, 초등학교 4, 5, 6학년 남·여학생 총 207명 중 204명(98.6%)이 평가에 참여하였다. 종합평가지는 [부록 6]에 제시되어 있다.

가) 프로그램에 대한 전반적 평가(종합평가지)

학생들의 전체적 평가는 프로그램에 대한 전반적 느낌을 묻는 문항으로서 ‘매우 좋았다’에서 ‘매우 나빴다’의 5점 척도에 응답하는 것으로 되어 있다. 본 프로그램에 대한 전체 학생들의 평가는 ‘매우 좋았다’ 47.2%(91명), ‘좋았다’ 36.8%(71명), ‘보통이다’ 13.5%(26명), ‘나빴다’ 1.0%(2명), ‘매우 나빴다’ 1.5%(3명)의 순으로 나타나서, 학생들의 84.0%가 프로그램의 전반에 대해 긍정적으로 평가한 것으로 나타났다.

학생들이 본 프로그램의 효과를 어떻게 지각하고 있는지를 살펴보기 위해서, 각 회기 별로 학생들에게 도움이 되는 정도를 질문하였다(표 22).

표 22. 학생의 프로그램에 대한 효과 지각

[단위 : 명(%)]

프로그램 명	매우 도움됨	도움됨	보통	별로 도움안됨	전혀 도움안됨	계	
1회기	이제우리함께해요	68(33.7)	78(38.6)	44(21.8)	8(4.0)	4(2.0)	202(100)
2회기	다르다고 틀린 것은 아니예요	92(45.3)	58(28.6)	46(22.7)	4(2.0)	3(1.5)	203(100)
3회기	배려맨 1	92(45.5)	56(27.7)	40(19.8)	11(5.4)	3(1.5)	202(100)
4회기	관점안경	56(27.7)	80(39.6)	45(22.3)	16(7.9)	5(2.5)	202(100)
5회기	춤추는 거울	74(37.0)	68(34.0)	40(20.0)	12(6.0)	6(3.0)	200(100)
6회기	끼리끼리공놀이	100(49.8)	61(30.3)	27(13.4)	7(3.5)	6(3.0)	201(100)
7회기	5-NO-YES	97(47.8)	63(31.0)	34(16.7)	5(2.5)	4(2.0)	203(100)
8회기	알아줘서고마워	90(44.6)	66(32.7)	36(17.8)	6(3.0)	4(2.0)	202(100)
9회기	이상한무궁화꽃이피었 습니다	116(56.9)	39(19.1)	34(16.7)	8(3.9)	7(3.4)	204(100)
10회기	배려맨2	81(40.3)	68(33.8)	40(19.9)	6(3.0)	6(3.0)	201(100)
11회기	I'm a movie star	121(59.3)	44(21.8)	26(12.9)	6(3.0)	5(2.5)	202(100)
12회기	배려맨3	93(46.3)	53(26.4)	36(17.9)	10(5.0)	9(4.5)	201(100)
13회기	마음나눔시상식	92(46.0)	55(27.5)	36(18.0)	12(6.0)	5(2.5)	200(100)

배려의 영역별로 학생들이 프로그램 효과를 지각한 결과를 살펴보면, 관점 수용 및 전환 영역에 속하는 1회기 ‘이제 우리 함께 해요.’에 대해서는 응답자(202명) 중 72.3%(146명)가, 2회기 ‘다르다고 틀린 것은 아니예요.’에 대해서는 응답자(203명) 중 73.9%(150명)가, 4회기 ‘관점안경’에 대해서는 응답자(202명) 중 67.3%(136명)가 대체로 도움이 되었다고 평가하였다.

또 공감 영역에 속하는 5회기 ‘춤추는 거울’에 대해서는 응답자(200명) 중 71%(142명)가, 8회기 ‘알아줘서 고마워’는 202명의 총 응답자 중 77.3%(156명)가, 11회기 ‘I'm a movie star!’는 동수의 응답자 중 81.1%(165명)가 도움이 되었다고 평가하였다.

마지막으로 배려 몰입 촉진활동 및 동기전환 영역에 속하는 3회기 ‘배려맨 1’에 대해서는 202명의 응답자 중 73.2%(148명)가, 6회기 ‘끼리끼리 공놀이’는 응답자(201명) 중 80.1%(161명)가, 7회기 ‘5-NO-YES’는 203명의 응답자 중 78.8%(160명)가, 9회기 ‘이상한 무궁화꽃이 피었습니다’는 응답자(204명) 중 76%(155명)가, 10회기 ‘배려맨 2’에 대해서

는 201명의 응답자 중 74.1%(149명)가, 12회기 '배려맨 3'는 응답자(201명) 중 72.7%(146명)가, 13회기 '마음나눔시상식'은 총 응답자(200명) 중 73.5%(147명)가 대체로 도움이 된다고 평가하였다.

그중 가장 도움 된 프로그램과 선정 이유에 대해 주관식으로 질문한 결과 11회기 'I'm a movie star'가 24.5%(50명), 6회기 '끼리끼리 공놀이'가 20.1%(41명), 7회기 '5-NO-YES'가 14.7%(30명) 순으로 나타났다(그림 3).

그 선정이유로 11회기 'I'm a movie star'에 대해서는 '보면서 배운 것이기 때문에 잊어버리지 않아서', '왕따에게 보이는 눈으로 보아서', '영화가 좋고 재미있어서', '우정이 강해 감동받았기 때문에' 등의 응답이 제시되었다.

6회기 '끼리끼리 공놀이'에 대해서는 '친구가 안 끼워주면 속상한 마음이 드는 것을 알아서', '다른 애들도 왕따가 되어보는 시간이어서', '친구를 무시하면 안되겠다고 생각 되어서' 등의 응답을 보였다.

7회기 '5-NO-YES'에 대해서는 '일상생활에서 나에게 필요한 것을 배워서', '나혼자 진정할 수 있게 되어서', '그걸 알면 배려할 수 있어서' 등으로 응답하였다

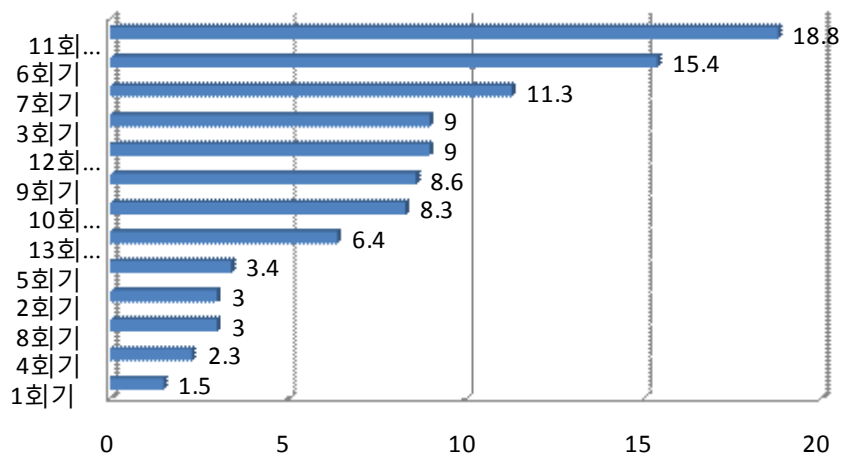


그림 3. 가장 도움된 프로그램

학생들에게 프로그램에서 아쉬웠던 점이 무엇인지에 대해 질문한 결과 프로그램 종결에 대한 아쉬움을 표현하는 경우가 가장 많았고, 그밖에 ‘마음나누기 시간 부족, 프로그램 학습 목표 안내 부족’ 등 프로그램 구성 상의 미흡함에 대한 지적이 있었고, 학생 자신의 프로그램 활동 참여 부족에 대한 아쉬움을 표현하였다.

표 23. 프로그램의 아쉬운 점에 대한 학생 의견

유 목	진술 예문
프로그램 종결에 대한 아쉬움	<ul style="list-style-type: none"> • 13회기밖에 없어서^^ • 벌써 끝나서 아쉽고, 좀 더 많은 시간을 했으면 좋겠다. • 이걸 끝내니깐 좀 섭섭한 것 같다. 왜냐하면 여태까지 이 모든 활동을 열심히 했는데 바로 끝내니깐 참 아쉽다. • 만날 재미있는 시간을 가졌는데 며칠 안돼서 끝난 것 같다. 배려에 대해서도 배우고 재미있는 놀이도 많이 했는데 벌써 끝나서 아쉽다. • 지금까지 친구들이랑 재미있게 같이 놀고 배우고 느꼈는데 아쉽다. • 알콩달콩 마음나눔이 끝난 것이다.
프로그램 구성의 미흡함	<ul style="list-style-type: none"> • 학습목표를 먼저 알려줬으면 좋겠다. • 마음나누기를 하는데 그 시간이 조금밖에 안되는 것 같아서 아쉽다!! • 하나의 활동을 짧게 해서 아쉽다. • 좀 더 구체적이었으면 좋겠다. • 재미있는 활동을 더 했으면 좋겠다. • 중간 중간에 좀 지루했던 적도 있다. • 가끔 재미없는 것도 나와서 • 크게 도움 되진 않았다.
프로그램 활동 참여도 부족	<ul style="list-style-type: none"> • 배려맨 활동을 많이 실천을 못한 것 • 내 마음을 몰라주는 친구도 있었다.

2) 프로그램(초안)에 대한 종합평가지 결과 분석(교사용)

프로그램(초안)을 마친 후 프로그램을 실시하였던 지도교사들을 대상으로 종합평가를 실시하였다. 총 7인이 참여하였고, 교사용 종합평가지는 [부록 6]으로 제시되었다.

가) 프로그램의 적합성에 대한 평가

참여 교사들을 대상으로 ‘학교폭력을 예방하기 위한 품성계발 프로그램으로서 적합한 지’에 대해 5점 척도로 그 결과 모두 대체로 적합하다고 응답하였다(표 24).

한편, 학교폭력을 예방하는데 적합하지 않은 회기프로그램에 대해 질문한 결과 9회기 ‘이상한 무궁화꽃이 피었습니다.’, 5회기 ‘춤추는 거울’, 7회기 ‘5-NO-YES’가 선정되었는데 그 선정 이유로 9회기는 가상의 왕따 경험으로서의 목적을 달성하기보다 단순한 놀이 경험에 그칠 수 있다는 점에서, 5회기는 폭력예방보다는 감정표현놀이 요소가 많아서, 7회기는 1교시에 하기에는 프로그램 내용이 많아서라는 의견을 주었다.

표 24. 학교폭력예방에 적합하지 않은 회기 프로그램에 대한 지도자 의견

회기	회기명	진술 예문
9	이상한 무궁화꽃이 피었습니다.	<ul style="list-style-type: none"> • 목적에 부합되도록 진행하기가 어렵고 하나의 즐거운 놀이가 되어 버림
5	춤추는 거울	<ul style="list-style-type: none"> • 정서적 감수성과 일체감을 경험한다면 좋겠지만, 그리 효과가 높지 않고 오히려 프로그램 시간이 길어져 현장에서 실행하기 어려우므로 득보다 실이 더 많은 것 같음 • 폭력 예방이라기보다는 감정을 동작으로 표현하는데만 치중되어 있으므로
7	5-No-Yes	<ul style="list-style-type: none"> • 1교시에 실시하기에는 내용이 너무 많아 프로그램 내용을 줄이거나 2교시에 나누어 진행할 필요가 있음

나) 프로그램 구성영역별 효과에 대한 평가

프로그램 구성영역별로 효과에 대해 평가하기 위해 참여지도자들에게, 아동들이 ‘다른 사람의 조망을 수용하고 넓히는데’, ‘공감능력을 기르는데’, ‘상대편의 입장이나 어려움을 이해하는데 배려를 주고받는데’ 어느 정도 도움이 된다고 생각하는지를 물어보았다. 그 결과 프로그램 구성영역별로 대체로 도움이 된다고 응답하였다(표 25).

표 25. 지도자의 프로그램 구성영역별 효과지각 정도

[단위 : 명(%)]

	질문	매우 도움됨	도움됨	보통	별로 도움안됨	전혀 도움안됨	계
3	아동들의 다른 사람의 조망을 수용하고, 조망을 넓히는데 도움이 된다고 생각하십니까?	4(57.1)	2(28.7)	1(14.3)	0(0)	0(0)	7(100)
4	아동들의 공감능력을 기르는데 도움이 된다고 생각하십니까?	1(14.3)	6(85.7)	0(0)	0(0)	0(0)	7(100)
5	아동들이 상대방의 입장이나 어려움을 잘 이해하는데 도움이 된다고 생각하십니까?	3(42.9)	4(57.1)	0(0)	0(0)	0(0)	7(100)
6	아동들이 배려를 주고 받는데 도움이 된다고 생각하십니까?	5(71.4)	1(14.3)	1(14.3)	0(0)	0(0)	7(100)

다) 프로그램 진행상의 어려움

프로그램 진행상의 어려움으로 회기프로그램에 관련된 의견으로는 9, 5회기 프로그램에 대한 의견은 '학교폭력프로그램의 적합정도'에 대한 의견과 동일하였고, 3, 10, 12회기에 해당되는 배려맨 활동과 관련하여 교사의 업무 과중으로 인해 배려맨 활동의 활성화의 어려움을 꼽았다.

진행상의 다른 어려움으로는 회기프로그램 분량의 과다함, 가을운동회와 겹치는 시기적 어려움, 기존에 따돌림을 당하고 있는 학생이 있는 경우 프로그램 회기를 운영하는 것 자체가 어려웠다는 의견이 제시되었다(표 26).

표 26. 프로그램 진행상의 어려움에 대한 지도자 의견

항 목			진술예문
유 목	회 기	회기명	
프 로 그 램	9	이상한 무궁화꽃이 피었습니다.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘이상한 무궁화 꽃이 피었습니다.’ 하면서 아이들이 기존의 ‘무궁화 꽃이 피었습니다.’ 놀이처럼 즐겁게만 함 : 빨리 오는데 열중! 잡는 것에 열중! 프로그램 의도는 온데 간데 없고....
	5	춤추는 거울	<ul style="list-style-type: none"> •아이들의 자유로운 표현들을 이끌어내는 것이 어려움
	3 10 12	배려맨	<ul style="list-style-type: none"> •교사 개인적인 업무 때문이기는 하지만, 학급에서 배려맨 활동을 적절히 촉진시키지 못해서 전체적인 프로그램의 핵심을 쫓아가지 못하고 있다는 느낌이 들었다.
기 타 사 항	과다한 회기프로그램 분량		<ul style="list-style-type: none"> •한 회기를 충실히 진행시키기 위해서는 시간이 너무 오래 걸려 다른 교과 수업에 지장이 많았음. 음악을 듣고 표현한다던가 하는 것에 아이들이나 교사나 익숙하지 못해 막막한 분위기... •프로그램마다 시간이 일정하지 않고, 복잡한 프로그램인 경우에는 제 시간에 끝내기 어려웠음
	시기상의 어려움		<ul style="list-style-type: none"> •무엇보다 시간이 촉박한 것이 가장 큰 어려움이였다. 가을운동회 준비로 바쁜 일정 가운데 진행하느라 힘들었다.
	기존 학급 문제의 어려움		<ul style="list-style-type: none"> •이미 따돌림을 당하고 있는 아이(지저분한 아이)와 다른아동들을 융화시키는 것이 어려웠음 •**이를 나눔친구로 뽑은 아이가 너무 힘들어함. 그리고 기간 내 활동을 하지 않음

라) 프로그램 개선사항에 대한 의견

먼저 회기프로그램에 관련하여 4, 7회기는 ‘다양한 예 제시 및 연습용 워크시트자료 마련’을, 2회기는 ‘음악 변경 및 애니메이션 제작’을 개선사항으로 꼽았다. 기타사항으로는 과다한 회기분량을 조정하여 회차수를 늘리는 것과 신체활동형 프로그램의 구성을 제안하였다(표 27).

표 27. 프로그램 개선사항에 대한 지도자 의견

유 목	항 목		진술예문
	회 기	회기명	
프 로 그 램	7	5-No-Yes	<ul style="list-style-type: none"> • 5-No-Yes와 잠깐-참-그럼-좋아에서 활용할 수 있는 구체적이고 다양한 사례 제시 필요 • 학급에서 지속적으로 상기시키고 연습해 나갈 수 있는 워크시트지 등이 있으면 좋겠음. 예를 들어, 말 바꿔보기를 지필로 연습시키고 짝과 대화연습해 보고 실생활에 적용해 볼 수 있는 것 등
	2	다르다고 틀린것은 아니예요	<ul style="list-style-type: none"> • '다르다고 틀린것은 아니예요.' 에서 동영상 음악이 너무 무서우므로 음악 교체가 요구됨 • '빨간 모자, 위험한 늑대' 이야기가 애니메이션으로 제작되었으면 함
	4	관점안경	<ul style="list-style-type: none"> • '관점안경'에서 마음에 안 드는 친구들의 특징 PPT를 조금 더 다양하게 제시하면 좋겠고, A, B, C보다는 이름을 사용하는 것이 좋겠음
기 타	프로그램 운영 시간		<ul style="list-style-type: none"> • 40분이라는 시간 내에 목표 도달 할 수 있는 정도의 분량 • 프로그램 회기별 시간을 고려해서 회차수를 좀 더 늘리고 한 학기 프로그램으로 구성하였으면 좋겠음 • 회기에 따라서 지나치게 시간이 많이 걸리는 것은 과감하게 활동을 줄이면 좋을 것 같음. 어렵겠지만 참고할 만한 좀 더 많은 자료를 PPT로 담아 주면 좋겠음
	진행방법		<ul style="list-style-type: none"> • 아이들이 몸으로 함께 할 수 있는 공동체 활동이 더 많으면 유익할 듯 • 앉아서 하는 활동보다는 끼리끼리 공놀이처럼 움직이면서 하는 활동을 선호하며 효과도 좋음 • 신체활동이 유익할 듯

3. 프로그램의 수정 보완

배려증진 프로그램 시범운영에 참여한 실험집단과 통제집단의 사후검사점수 및 추후검 사점수의 공변량 분석에 따른 결과, 참여 학생 및 지도자의 종합평가 내용 분석, 지도자 평가회의 내용을 토대로 다음과 같이 초안 프로그램에 대한 수정 및 보완작업을 하였다.

첫째, 추후평가를 통해 프로그램의 효과가 지속적인 것으로 결과가 나타났으므로 본 프로그램의 전체 구성에 대한 효과성이 어느 정도 검증되었다는 판단 하에, 전체 구성 및 하위 구성요소를 유지하였다.

둘째, 참여 학생과 지도자의 공통된 의견을 수합하여 회기 당 프로그램의 간결화, 구 체화, 활동과제 강화 등을 개선하였다.

셋째, 지도자용 지침서의 경우, 보다 생생하게 이해할 수 있도록 현장 시범운영 집단 의 학생들의 반응 사례를 예시로 제시하고 프로그램 운영 현장을 찍은 사진 등을 포함 하고자 한다. 특히 본 프로그램의 활용을 위해서는 지도자가 프로그램 운영에 익숙해져 야 하므로 지도자 대상 교육이 이루어져야 할 것이다.

넷째, 프로그램의 학생용 workbook이 아직 제대로 된 형태를 갖추지 못했는데, 본 프로그램의 worksheet 뿐 아니라 학생들에게 생각할 거리와 감동을 줄 수 있는 관련 우화 및 만화, 명언을 수집하여 제시하였다.

마지막으로 다양한 학교 현장 여건을 고려하여, 배려의 구성 요소별 프로그램 전반을 아우르는 종합편(총 14회기)과 이중 반드시 수행해야 할 필수편(총 8회기)을 별도로 구 성하였다. 이를 도표화하면 다음과 같다.

표 28. 주별 종합편 프로그램의 구성

구성 영역	회기	프로그램 회기명	목표
조망 수용 및 조망 전환	1	이제우리 함께 해요.	1. 프로그램 제목 조각을 전지에 함께 이어붙이며, 조망에 대한 인식을 체득하고 본 프로그램의 의미와 목표를 이해한다. 2. 프로그램의 진행과정 규칙을 이해한다.
	2	다르다고 틀린 것은 아니에요.	1. 보는 사람에 따라 달리 보이는 그림 등을 통해 같은 자극에 대해서도 서로 다르게 볼 수 있다는 것을 인식한다. 2. 자신이 보는 것이 언제나 정답이 아니라는 것을 인지한다. 3. 우리가 서로 다른 것을 보더라도 틀린 것이 아니며, 상대방의 입장에서 생각해볼 수 있다.

표 28. 계속

구성 영역	회기	프로그램 회기명	목표
조망 수용 및 조망 전환	4	관점안경	<ol style="list-style-type: none"> 1. 우리는 각자 자신만의 색안경을 쓰고 세상을 보고 있음을 안다. 2. 어떤 색안경을 쓰느냐에 따라 세상이 다르게 볼 수 있음을 안다. 3. 자신은 과연 어떤 안경을 쓰고 있는지, 그리고 이 안경을 벗을 수 있는 방법에는 무엇이 있는지를 알아본다.
공감	5	춤추는 거울	<ol style="list-style-type: none"> 1. 음악을 통해 다양한 감정과 신체감각을 느껴보고, 동작으로 표현해보므로써 정서적 감수성을 기른다. 2. 상대방의 동작에서 느껴지는 감정을 공유하고, 동작을 따라하는 행동조율(attunement)을 통해 공감적 정서와 일체감을 경험하도록 한다. 3. 신체감각 및 동작 등의 비언어적 수단을 통해 공감능력을 증진시킨다.
	9	알아줘서 고마워	<ol style="list-style-type: none"> 1. 상황에 따라 다양한 감정을 느낄 수 있으며, 동일한 상황이라도 나와 상대방이 다른 감정을 느낄 수 있다는 것을 인식한다. 2. 역할 수용을 통해 친구의 마음을 이해하고 표현해 봄으로써 공감표현방법을 익힌다. 3. 공감을 표현함으로써 서로 이해받는 경험을 하게 되며 정서적 접촉과 만남을 경험한다.
	12	I'm a movie star!	<ol style="list-style-type: none"> 1. 영화 속 인물들이 겪는 갈등과 어려움을 대리경험함으로써, 학급 내에서 어려움을 겪는 친구들의 감정을 공감할 수 있다. 2. 영화 속 갈등상황을 재구성하여 해결안을 찾아봄으로써, 서로의 차이점을 수용하고 다양성을 인정하게 되며, 타인에 대한 배려동기를 촉진한다.
배려 몰입 촉진 활동 및 동기 전환	3	배려맨 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. 학급친구의 배려맨이 되어 배려활동을 하는 방법을 이해한다. 2. 배려받는 친구는 아예 대한 표현을 함으로써 배려를 서로 주고받을 줄 안다. 3. 배려를 주고받는 과정에서 배려의 소중함과 즐거움을 경험하며 배려 욕구를 증진한다.
	6	끼리끼리 공놀이	<ol style="list-style-type: none"> 1. '따돌림' 을 가상으로 경험할 수 있는 괴롭힘, 피해/가해 게임 활동을 통해 다른 사람의 고통스러운 감정을 자신의 것으로 경험하며 이러한 경험에 동반되는 감정, 생각, 의미를 명확하게 인식한다. 2. 이를 통해 일상의 괴롭힘 행동을 돌아보고, 배려 행동 증진 동기를 높인다.

표 28. 계속

구성 영역	회기	프로그램 회기명	목표
배려 몰입 촉진 활동 및 동기 전환	7	5 No Yes	<ol style="list-style-type: none"> 배려행동을 하는데 걸림돌이 되는 5가지 행동과 디딤돌이 되는 5가지 행동이 무엇인지 이해한다. 걸림돌이 되는 행동을 줄이고 디딤돌이 되는 행동을 늘려서 배려심을 증진한다.
	8	잠깐-참-그럼-좋아!	<ol style="list-style-type: none"> 배려행동을 하는데 걸림돌이 되는 5-NO 행동을 5-YES 행동으로 변화시키기 위한 자기대화기법이 무엇인지 이해한다. 잠깐-참-그럼-좋아! 기법을 활용하여 걸림돌이 되는 행동을 줄이고 디딤돌이 되는 행동을 늘려서 배려심을 증진한다.
	10	이상한 무궁화 꽃이 피었습니다.	<ol style="list-style-type: none"> '뒤에서 수군거림' 을 가상으로 경험할 수 있는 괴롭힘, 피해/가해 게임 활동을 통해 다른 사람의 고통스러운 감정을 자신의 것으로 경험하며 이러한 경험에 동반되는 감정, 생각, 의미를 명확하게 인식한다. 이를 통해 일상의 괴롭힘 행동을 중지하고 배려행동 증진 동기를 높인다.
	11	배려맨 2	<ol style="list-style-type: none"> 배려맨으로서 그동안 제대로 활동하지 못했다면 배려행동을 할 기회를 제공함으로써 배려맨의 활동을 활성화한다. 배려를 받는 사람으로서 그동안의 배려맨에 대한 고마움을 표현하는 기회를 제공함으로써 배려맨과의 배려를 주고받는 행동을 강화한다.
	13	배려맨 3	<ol style="list-style-type: none"> 친구들의 배려맨이 되어 직접 배려행동을 실천한다. 배려맨으로부터 받은 여러 가지 배려행동을 돌아보고, 받는 친구로서 배려맨의 행동에 대해 표현했던 활동들을 돌아보면서 배려를 주고받는 행동의 즐거움과 값진 의미를 깨닫는다.
	14	마음나눔 시상식	<ol style="list-style-type: none"> 배려맨이 그 동안 자신에게 보여주었던 배려행동에 대한 고마움을 상장을 통해 표현함으로써 배려맨과 나눔맨의 배려를 주고받는 행동을 강화한다. 배려맨이 아니더라도 배려를 보여준 친구들에게 고마움을 표시하는 기회를 가짐으로써 배려행동에 대한 기쁨을 주고받는 과정을 경험하도록 돕는다. 칭찬받을 만한 자신의 배려-나눔 행동들을 찾아보고 스스로 상장을 줌으로써 배려하는 자신의 모습을 명료화하는 기회를 갖는다. 그동안 프로그램을 통해 자신에 대해 새롭게 느낀 점, 변화된 점, 앞으로의 결의 등을 확인하고 다지는 시간을 갖는다.

표 29. 주별 종합 프로그램 운영안

주	회기	영역 및 활동특성	회기	영역 및 특성
1주	1 우리 이제 함께 해요	조망수용	2 다르 다고 틀린 것은 아니 예요	조망수용
		<ul style="list-style-type: none"> · 조각 붙이기 작업, 배려송 만 들기 · 예체능수업 연계 가능 		<ul style="list-style-type: none"> · 그림, 사진자료 활용 · 재량시간 활용, 도덕시간 연계 가 능
2주	3 배 려 맨 1	배려몰입촉진활동 및 동기전환	4 관 점 안 경	조망수용
		<ul style="list-style-type: none"> · 배려맨 선정 · 재량시간 활용 		<ul style="list-style-type: none"> · 안경 바꾸기 활동 · 예체능수업 연계 가능
3주	5 춤 추 는 거 울	공감	6 끼 리 끼 리 공 놀 이	배려몰입촉진활동 및 동기전환
		<ul style="list-style-type: none"> · 동작을 활용한 공감능력 향상 활동 · 체육수업 연계 가능 		<ul style="list-style-type: none"> · 가상 왕따 게임활동 · 체육수업 연계 가능
4주	7 5NO YES	배려몰입촉진활동 및 동기전환	8 잠 깐- 참- 그 림- 좋 아	배려몰입촉진활동 및 동기전환
		<ul style="list-style-type: none"> · 배려 걸림동 행동과 디딤돌 행 동 인식 · 도덕, 재량시간 가능 		<ul style="list-style-type: none"> · 배려증진 자기대화기법 훈련 · 도덕재량시간 가능
5주	9 알 아 줘 서 고 마 워	공감	10 이 상 한 무 궁 화 꽃 이 피 었 습 니 다	배려몰입촉진활동 및 동기전환
		<ul style="list-style-type: none"> · 공감 표현 활동 · 예체능수업 연계가능 		<ul style="list-style-type: none"> · 가상 왕따 게임활동 · 체육수업 연계 가능
6주	11 배 려 맨 2	배려몰입촉진활동 및 동기전환	12 I'm a movie star!	공감
		<ul style="list-style-type: none"> · 배려 나눔 강화 활동 · 예체능수업연계가능 		<ul style="list-style-type: none"> · 영화 감상 및 역할극 · 도덕, 국어, 사회 시간 연계 가능
7주	13 배 려 맨 3	배려몰입촉진활동 및 동기전환	14 마 음 나 눔 시 상 식	배려몰입촉진활동 및 동기전환
		<ul style="list-style-type: none"> · 배려 주고 받는 활동의 마무리 · 예체능수업연계 가능 		<ul style="list-style-type: none"> · 배려맨, 배려 나눔 행동에 대한 시상 · 예체능수업연계 가능

본 프로그램은 지도자의 재량에 따라 프로그램 회기를 조정할 수 있는 모듈식 프로그램이다. 표 30.은 프로그램의 재구성시 프로그램의 목표달성을 위해 포함되어야 하는 필수 프로그램으로 총 14회기 프로그램 중 10회기의 필수프로그램으로 구성하였다.

표 30. 필수 프로그램의 구성 1

구성 영역	회기	프로그램 회기명	목표
조망 수용 및 조망 전환	1	이제우리 함께 해요.	<ol style="list-style-type: none"> 1. 프로그램 제목 조각을 전지에 함께 이어붙이며, 조망에 대한 인식을 체득하고 본 프로그램의 의미와 목표를 이해한다. 2. 프로그램의 진행과정 규칙을 이해한다.
	2	다르다고 틀린 것은 아니에요.	<ol style="list-style-type: none"> 1. 보는 사람에 따라 달리 보이는 그림 등을 통해 같은 자극에 대해서도 서로 다르게 볼 수 있다는 것을 인식한다. 2. 자신이 보는 것이 언제나 정답이 아니라는 것을 인지한다. 3. 우리가 서로 다른 것을 보더라도 틀린 것이 아니며, 상대방의 입장에서 생각해볼 수 있다.
공감	9	알아줘서 고마워	<ol style="list-style-type: none"> 1. 상황에 따라 다양한 감정을 느낄 수 있으며, 동일한 상황이라도 나와 상대방이 다른 감정을 느낄 수 있다는 것을 인식한다. 2. 역할 수용을 통해 친구의 마음을 이해하고 표현해봄으로써 공감표현방법을 익힌다. 3. 공감을 표현함으로써 서로 이해받는 경험을 하게 되며 정서적 접촉과 만남을 경험한다.
	12	I'm a movie star!	<ol style="list-style-type: none"> 1. 영화 속 인물들이 겪는 갈등과 어려움을 대리경험함으로써, 학급 내에서 어려움을 겪는 친구들의 감정을 공감할 수 있다. 2. 영화 속 갈등상황을 재구성하여 해결안을 찾아봄으로써, 서로의 차이점을 수용하고 다양성을 인정하게 되며, 타인에 대한 배려동기를 촉진한다.
배려 몰입 촉진 활동 및 동기 전환	3	배려맨 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. 학급친구의 배려맨이 되어 배려활동을 하는 방법을 이해한다. 2. 배려받는 친구는 이에 표현을 함으로써 배려를 서로 주고받을 줄 안다. 3. 배려를 주고받는 과정에서 배려의 소중함과 즐거움을 경험하며 배려 욕구를 증진한다.

표 30. 계속

구성 영역	회기	프로그램 회기명	목표
배려 몰입 촉진 활동 및 동기 전환	6	끼리끼리 공놀이	<ol style="list-style-type: none"> 1. ‘따돌림’ 을 가상으로 경험할 수 있는 괴롭힘, 피해/가해 게임 활동을 통해 다른 사람의 고통스러운 감정을 자신의 것으로 경험하며 이러한 경험에 동반되는 감정, 생각, 의미를 명확하게 인식한다. 2. 이를 통해 일상의 괴롭힘 행동을 돌아보고, 배려행동 증진 동기를 높인다.
	7	5 No Yes	<ol style="list-style-type: none"> 1. 배려행동을 하는데 걸림돌이 되는 5가지 행동과 디딤돌이 되는 5가지 행동이 무엇인지 이해한다. 2. 걸림돌이 되는 행동을 줄이고 디딤돌이 되는 행동을 늘려서 배려심을 증진한다.
	8	잠깐-참-그럼-좋아!	<ol style="list-style-type: none"> 1. 배려행동을 하는데 걸림돌이 되는 5-NO 행동을 5-YES 행동으로 변화시키기 위한 자기대화기법이 무엇인지 이해한다. 2. 잠깐-참-그럼-좋아! 기법을 활용하여 걸림돌이 되는 행동을 줄이고 디딤돌이 되는 행동을 늘려서 배려심을 증진한다.
	13	배려맨 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. 친구들의 배려맨이 되어 직접 배려행동을 실천한다. 2. 배려맨으로부터 받은 여러 가지 배려행동을 돌아보고, 받는 친구로서 배려맨의 행동에 대해 표현했던 활동들을 돌아보면서 배려를 주고받는 행동의 즐거움과 값진 의미를 깨닫는다.
	14	마음나눔 시상식	<ol style="list-style-type: none"> 1. 배려맨이 그 동안 자신에게 보여주었던 배려행동에 대한 고마움을 상장을 통해 표현함으로써 배려맨과 나눔맨의 배려를 주고받는 행동을 강화한다. 2. 배려맨이 아니더라도 배려를 보여준 친구들에게 고마움을 표시하는 기회를 가짐으로써 배려행동에 대한 기쁨을 주고받는 과정을 경험하도록 돕는다. 3. 칭찬받을 만한 자신의 배려-나눔 행동들을 찾아보고 스스로 상장을 줌으로써 배려하는 자신의 모습을 명료화하는 기회를 갖는다. 4. 그동안 프로그램을 통해 자신에 대해 새롭게 느낀 점, 변화된 점, 앞으로의 결의 등을 확인하고 다시는 시간을 갖는다.

표 31은 10회기 필수프로그램의 5주간의 운영안이다.

표 31. 주별 필수 프로그램 운영안

주	회기	영역 및 활동특성	회기	영역 및 특성
1주	1 우리 이제 함께 해요	조망수용	2 다르 다고 틀린 것은 아니 예요	조망수용
		<ul style="list-style-type: none"> · 조각 붙이기 작업, 배려송 만들기 · 예체능수업 연계 가능 		<ul style="list-style-type: none"> · 그림, 사진자료 활용 · 재량시간 활용, 도덕시간 연계 가능
2주	3 배려 맨 1	배려몰입촉진활동 및 동기전환	6 끼리 끼리 공놀 이	배려몰입촉진활동 및 동기전환
		<ul style="list-style-type: none"> · 배려맨 선정 · 재량시간 활용 		<ul style="list-style-type: none"> · 가상 왕따 게임 활동 · 체육수업 연계 가능
3주	7 5NO YES	배려몰입촉진활동 및 동기전환	8 잠깐- 참- 그림- 좋아	배려몰입촉진활동 및 동기전환
		<ul style="list-style-type: none"> · 배려 걸림동 행동과 디딤돌 행동 인식 · 도덕, 재량시간 가능 		<ul style="list-style-type: none"> · 배려증진 자기대화기법 훈련 · 도덕재량시간 가능
4주	9 알아 줘서 고마 워	공감	12 I'm a movie star!	공감
		<ul style="list-style-type: none"> · 공감 표현 활동 · 예체능수업 연계가능 		<ul style="list-style-type: none"> · 영화 감상 및 역할극 · 도덕, 국어, 사회 시간 연계 가능
5주	13 배려 맨 3	배려몰입촉진활동 및 동기전환	14 마음 나눔 시상 식	배려몰입촉진활동 및 동기전환
		<ul style="list-style-type: none"> · 배려 주고받는 활동의 마무리 · 예체능수업연계 가능 		<ul style="list-style-type: none"> · 배려맨, 배려 나눔 행동에 대한 시상 · 예체능수업연계 가능

IV. 요약 및 논의

본 연구는 배려증진 프로그램 개발을 통해 초등학생의 공감능력, 조망 수용 및 전환 능력의 확대, 교우관계 및 학교생활 만족의 향상, 구체적인 배려행동의 증가를 목적으로 한다. 또한 개발된 프로그램을 학교현장에 적용하여 본 프로그램의 학교폭력 예방의 적절성 여부를 검증하고자 하였다.

이에 학교폭력예방을 위한 배려증진 프로그램의 개발과 프로그램이 학생들에게 미치는 영향을 연구 문제로 상정하였다.

첫 번째 연구과제인 프로그램의 개발에 관한 내용을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 프로그램 개발을 위하여 체계화된 프로그램 개발 절차 모형을 적용하였다(김창대, 2003). 효과적인 프로그램 개발을 위해서는 목적에 합당한 계획을 수립하고, 그 목적을 달성하기 위해 필요한 활동을 구체적이고 체계적으로 조직하고 편성하는 것이 중요하다(이숙영 등, 2001). 따라서 배려증진프로그램을 개발하기 위해 먼저 학교폭력 및 배려 관련 국내외 문헌들과 선행프로그램들을 고찰하고 초등학생들과 교사를 대상으로 사전 요구조사를 실시, 그 결과 분석을 통하여 프로그램의 구성 원리를 도출하였다. 이를 바탕으로 프로그램의 구성 요소와 세부내용 안을 개발하여 초등학생3, 4, 5학년을 대상으로 시범운영을 실시하였으며 그 효과성을 평가하였다.

둘째, 배려증진을 통한 학교폭력예방을 목표로 하는 프로그램을 개발하였다. 프로그램 구성에 있어 가장 중요한 부분은 “학교폭력예방을 위해 어떠한 구성 요소를 선정하는가.”이다. 체계적인 절차와 다양한 경로를 통해, 초등학생의 경우 학교폭력을 예방하는데 배려 함양의 필요성이 확인되었으며, 배려 증진을 통해 학교폭력을 예방할 수 있는 모델을 구안하였다. 그러나 교육학적 개념으로서의 ‘배려’는 실제 운영 프로그램으로 구성하기에 구체적이지 못한 한계를 지니고 있다. 이에 본 연구에서는 Noddings(1986)의 배려 개념을 바탕으로 배려를 심리내적, 행동적 변인으로 규정하고 조망수용 및 전환 능력, 공감, 몰입 및 동기전환을 배려를 증진시키는 구성요인으로 정의하였다.

프로그램 운영에 있어서는 초등학교 3학년, 4학년, 5학년을 대상으로 담임교사가 학급단위로 프로그램을 운영하도록 했는데 이는 학교 폭력이 주변 사람들과의 상호작용으

로 인하거나 생활 속에서 발생하는 것이기 때문에 학교 전체의 분위기를 변화시키는 것이 중요하며, 실제 학급생활에서의 변화된 행동을 적용할 필요에 따른 것이다. 학급단위의 운영은 교실에서 실제로 배려행동을 촉진할 수 있으며 이를 통해 학생들의 폭력 행동 및 괴롭힘이 감소할 수 있을 것으로 기대하였다.

셋째, 교구재를 통해 참여도와 흥미를 높여 프로그램의 효과성을 극대화하였다.

본 프로그램은 담임교사에 의해 진행되며 다양한 교구재가 제공되었다. 교사의 교과과정 지도와 유사한 방식의 프로그램 진행은 초등학생들에게 익숙하기 때문에 자칫 프로그램의 흥미를 떨어뜨릴 수 있으며 담임교사 또한 프로그램 운영에 부담을 가질 수 있다. 이에 본 프로그램은 초등학생이 흥미롭게 프로그램을 참여할 수 있도록 보조자료 및 교구재를 개발하여 프로그램 참여도 및 효과를 높이고자 하였다. 교구재는 다양한 시청각 자료와 실제 게임에 활용할 수 있는 교구로 구성하였다.

두 번째 연구과제는 본 프로그램이 배려 증진에 미치는 효과를 평가하는 것이다. 본 프로그램은 참여자의 타인에 대한 조망수용 및 전환, 공감, 그리고 구체적인 배려행동 촉진을 위한 프로그램으로 구성되었다. 참여자의 변화를 평가하기 위하여 프로그램 처치를 받은 실험집단과 처치를 받지 않은 통제집단의 사전검사를 공변량으로 하는 반복 측정 변량분석을 실시하였다. 특히 본 연구에서는 프로그램 효과의 지속여부를 확인하기 위하여 추후검사를 실시하였으며 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 통제집단에 비해 실험집단의 공감점수가 사후와 추후 검사 모두에서 유의미하게 나타났다. 또한 공감의 하위요인인 관점취하기와 공감적 관심에 있어서도 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 본 프로그램은 참여자의 배려증진을 위하여 자기중심의 관점에서 타인에 대한 관점으로 전환과 타인에 대한 공감적 관심 증진을 위하여 다양한 활동 프로그램을 구성하였다. 특히 음악, 무용, 시청각 자료를 통하여 타인의 관점을 수용하고 이해하며, 정서적인 교감이 이루어지도록 하였으며, 이러한 활동이 효과적임을 보여주는 결과라 할 수 있다.

둘째, 통제집단에 비해 실험집단의 배려행동에 대한 사후검사에서는 배려행동과 하위 영역에서는 언어적 배려, 일반적 배려, 구체적인 배려 행동 모두에서 유의미한 변화가 나타났다. 그러나 추후검사에서는 배려행동에서 유의미한 차이가 있었으나, 하위영역인 일반적 배려에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 본 프로그램에서는 구체적인 배

려행동이 이루어지도록 '배려맨'활동, '끼리끼리 공놀이', '이상한 무궁화 꽃이 피었습니다.'등 적극적인 활동 프로그램을 구성하였다. 이러한 활동 프로그램을 통해 배려 받지 못했을 때의 정서적 체험이 가능하였으며 이를 바탕으로 타인에 대한 배려의 필요성과 배려행동에 대한 동기유발이 가능하도록 하였다는 점에서 본 프로그램의 효과를 보여준 결과라 할 수 있다.

셋째, 교우관계에 대한 사후 검사에서는 두 집단 간 유의미한 차이가 나타나지 않았으나, 추후 검사에서는 집단 간 유의미한 차이가 나타났다. 교우관계 향상은 상호간의 관계향상을 의미하며 본 프로그램의 주된 목적은 바로 배려의 증진을 통한 관계향상이다. 따라서 본 연구에서 추후검사 결과 실험집단의 교우관계가 향상된 것은 본 프로그램의 관계향상 프로그램으로 적절성을 보여주는 것이다.

넷째, 실험집단 참가자의 학교생활 만족도가 통제집단에 비해 사후, 추후검사 모두에서 유의미한 변화가 있는 것으로 나타났다. 즉 프로그램의 참여한 학생의 경우 친구와 교사, 학급과 학교생활에 대해 만족하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학급단위로 운영한 효과로 보여 진다. 일부 학생만이 참가한 활동이 아닌 전 학급원이 담임교사의 지도로 진행된 프로그램은 서로에 대한 이해를 높이고 구체적인 도움행동을 통해 배려를 주고받는 구체적인 경험이 가능하였다. 또한 이러한 활동은 프로그램 종료 이후에도 지속되어 추후 평가에서도 그 효과가 지속된 것으로 보인다. 이와 같이 본 연구에서는 프로그램의 효과를 사후 평가 이외에 추후 평가를 통해서 효과의 지속성 여부를 검증하였으며, 모든 요인에서 유의미한 결과를 보여 본 프로그램의 학교폭력예방 프로그램으로서의 적절성을 확보하였다.

다섯째, 프로그램의 검사결과 이외의 주관적 평가 분석을 위하여 참가 학생과 지도자를 대상으로 종합평가를 실시하였으며 그 결과는 다음과 같다.

학생들의 프로그램의 대한 전반적인 평가는 80.4%가 만족하는 것으로 나타났다. 지도자를 대상으로 학교폭력예방을 위해 본 프로그램이 적합성에 대해서 모두 적합하다고 응답하였다. 또한 본 프로그램이 아동의 조망수용 및 전환, 공감능력의 향상, 구체적인 배려행동의 증가에 도움이 되었다고 평가함으로써 본 프로그램의 효과성 확인되었다.

이와 같이 제시된 연구 결과를 통해 본 프로그램의 학교폭력 예방을 위한 효과와 학교현장의 적용성이 검증되었다.

마지막으로 본 연구의 제언은 다음과 같다.

본 프로그램은 참가자의 특성에 맞추어 활동중심의 프로그램으로 구성하였으며 시청각 자료를 활용하여 프로그램의 참여도를 높였다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 실제 많은 학생들이 프로그램의 종결 후 프로그램에 대한 아쉬움과 프로그램 효과에 대하여 긍정적 평가를 하였다. 그러나 시범운영을 통해 드러난 몇 가지 사항은 본 연구의 제한점이며 이에 따른 보완과 추후연구의 필요성을 여겨진다.

우선 프로그램 운영에 대한 지도자 교육이 보다 충분히 이루어져야 할 필요가 있다. 본 연구에서는 학급단위 운영을 위하여 현장 연구진 교사들을 대상으로 프로그램에 대한 설명, 강의, 시연, 논의로 구성된 사전 워크숍을 실시하였다. 그러나 평상시 익숙하지 않은 프로그램을 단시간의 교육으로 충분히 이해하고 진행하기에는 부족함이 있었던 것으로 보인다. 더욱이 초등학생의 특성상 지도자인 교사의 영향력이 큼에 따라 프로그램의 성공여부가 결정된다고 해도 과언이 아니다. 따라서 본 프로그램의 적극적이고 효과적인 적용을 위해서는 우선 프로그램 지도자에 대한 집중적이고 실제적인 교육 및 연수가 반드시 필요하다.

둘째, 본 프로그램의 실시 시기에 대한 부분이다. 본 연구의 일정상 상반기에는 프로그램 개발이 이루어졌으며 시범운영은 2학기에 이루어졌다. 그러나 2학기는 1학기에 비해 학급분위기가 이미 조성되었다는 제한점이 있다. 즉, 학급 내에 따돌림을 당하고 있는 학생이 있기도 하고 폭력문제가 발생한 상태이기도 하다. 또한 학교 나름의 체육대회, 수련회 등 다양한 학교행사로 전반적인 분위기가 안정적이지 못하였다. 이에 따라 프로그램 진행이 계획과는 달리 이루어지기도 하는 등 연구진행에 어려움이 발생하기도 하였다. 이에 본 프로그램의 효과적 운영과 학교폭력예방이라는 목적을 달성하기 위해서는 학급분위기를 조성해야 하는 새 학년 1학기 시행이 적절한 것으로 여겨진다. 새롭게 구성된 친구들과 선생님이 서로를 알아가고 이해하며 배려하는 행동에 대한 경험과 교육활동은 이후 교육과정 및 학교생활에 긍정적 영향을 미칠 것으로 기대된다.

셋째, 프로그램 내용에 대한 수정 보완이 필요하다. 우선 지도자가 프로그램 운영 중 발생할 수 있는 학급 내 문제 상황에 대처할 수 있는 지침이 필요하다. 실제로 학급 내에 따돌림을 당하는 학생이 있거나 학교폭력상황이 발생하였을 경우 프로그램의 진행과 함께 이러한 문제를 해결할 수 있도록 하는 지침이 필요하다. 또한 정규 수업시간에 맞는 분량으로 한 회기의 내용 조정이 필요할 것으로 보인다. 본 프로그램에 따라서는 시청각 자료, 놀이, 교육적인 내용으로 인해 학교 정규수업 시간과 맞지 않아 프로그램 운영에 불편이 초래되기도 하였다. 이에 프로그램 운영시간에 대한 적절한 조정을 통해

학급운영의 불편함의 최소화 하도록 할 필요가 있다.

넷째, 배려증진 모형에 대한 추후 검증이 필요하다. 본 연구는 배려증진을 위한 구성 요인으로 조망수용 및 전환, 공감, 몰입과 동기화를 통해 구체적인 배려 행동을 선정하였다. 프로그램 개발을 위하여 이러한 요인들을 모형화 하였으나 이에 대한 모형검증은 이루어지지 못했다. 이에 추후연구에서는 모형검증을 통해 배려증진에 대한 이론적 근거가 마련되어야 할 것이다.

KOREA
YOUTH
COUNSELING
INSTITUTE

참고문헌

- 교육학사전 편찬위원회(1965). 교육학대사전, 서울 : 대한교육연합회.
- 곽금주(1992). 공격영화시청이 아동과 청소년의 사회정보처리과정에 미치는 영향. 연세대 대학원 박사논문.
- 곽금주(1998b). 자기효능감과 도덕적 이탈 I : 연령에 따른 변화. 한국심리학회지. pp.1-11.
- 곽금주(1999). 학교폭력 및 왕따 예방프로그램(I) : 개관. 한국심리학회지: 사회문제. Vol.5, NO.2, pp.105-122.
- 김명자, 김진희, 이소영(2001). 품성계발 프로그램 <멋진 우리> 현장연구. 한국청소년상담원.
- 김기순(1991). 통합적 도덕교육을 위한 도덕과와 국어과의 읽기 교과서 문단단위과의 연계. 전남대학교 대학원 석사논문.
- 김설희(2006). 중학생의 학교폭력에 관한 인식 변화연구 : 학교폭력 예방 교육을 중심으로 . 명지대학교 대학원 석사논문.
- 김준호(2002). 학교폭력 실태조사 보고서. 교육인적자원부.
- 김진영(2006). 학령기 아동의 또래 간 갈등해결 프로그램의 효과. 국민대학교 대학원 교육학과 박사 논문.
- 김진영(2006). 학령기 아동의 또래 간 갈등해결 프로그램의 효과. 국민대학교 대학원 박사논문.
- 김진희, 김은영, 양미진(2000). 청소년품성계발 프로그램 개발 연구. 한국청소년상담원.
- 김진희, 양미진, 김은영(2000). 학교현장에서의 품성계발 프로그램 효과검증 연구. 한국청소년 상담원.
- 김혜진(2002). 학교폭력 예방 프로그램의 개발과 그 효과 : 학교폭력에 대한 태도와 사회적, 심리적 학교환경 지각. 전남대 대학원 석사논문.
- 남술(2007). 학교폭력 예방교육에 대한 사회과 교사의 인식에 관한 연구. 성신여대 교육대학원 석사논문.
- 문용린(2005). 학교폭력의 예방: 그 이해의 관점. 인문사회논총. 제 12권. pp. 3-11.

- 문희옥(1987). 정서 부적응학생의 자아개념과 학업성취에 관한 연구. 성신여대 교육대학원 석사논문.
- 민영순(1978). 교육심리학 신강. 서울 : 문음사.
- 박성희(1996). 공감과 공감적 이해. 서울 : 원미사.
- 박연호(2005). 교사와 인간관계론. 서울 : 법문사.
- 박인전(1990). 아동의 또래관계에 있어서 선호요인과 혐오요인. 영남대학교대학원 박사논문.
- 박일희(1999). 초등학교 아동의 교우관계에 관한 연구. 관동대학교 대학원 석사논문.
- 박종효(2005). 또래 공격행동 및 피해행동에 대한 이해 : 선행요인 탐색과 문제행동에 미치는 영향. 한국심리학회지 : 발달. 18권, 1호. pp.19-35.
- 박효정, 정미경(2006). 학교폭력 예방 및 근절대책에 관한 효과평가연구. 한국교육. Vol.33, No.3, pp.145-167.
- 박효정, 정미경, 박종효, 한세리(2006). 학교폭력 실태조사. 한국교육개발원 연구보고, RR 2006-8-4.
- 서차점(2002). 품성계발 프로그램이 실업계 여고생의 개인신념 및 자기통제력에 미치는 효과. 울산대 교육대학원 석사논문.
- 송순자(2006). 초등학교 학교폭력 해소를 위한 법교육적 접근. 서울교육대 교육대학원 석사논문.
- 송호연(1999). 공감 훈련 프로그램이 초등학교 아동의 공감과 도움행동 향상에 미치는 효과. 한국교원대 대학원 석사논문.
- 안영복(1984). 적응 및 부적응행동의 특성과 관계 변인. 단국대학교 교육대학원 석사논문.
- 안숙현(2006). 학교폭력의 실태와 해결방안. 군산대 교육대학원 석사논문.
- 양주석(2002). 도덕성 발달과 정서의 관계에 관한 연구. 인천교육대 교육대학원 석사논문.
- 오기성(2006). 배려 수업 모형과 사례연구 : 초등학교 도덕과를 중심으로. 교육과정평가연구. 제9권, 제2호. pp.181-203.
- 유평수(2005). 중학생 학교폭력 예방 프로그램의 효과분석. 청소년학연구. 제12권, 제2호. pp.51-76.
- 이관형, 김양현, 안현미(2001). 초등학교의 집단따돌림 실태와 대처방안. 서울교육대학교 학생생활연구, 제 27집. pp.1-78.

- 이미식(2003). 배려의 윤리의 활용 방안에 관한 연구, 열린 교육연구. 11, 2, pp.109-129.
- 이미현(2003). 초등교육에 있어서 덕교육적 접근방식의 적용에 관한 연구. 전주교육대학교 교육대학원 석사논문.
- 이의중(2003). 품성계발 프로그램이 초등학생의 인간관계 및 자기존중감 향상에 미치는 영향. 한국교원대 대학원 석사논문.
- 이춘재, 이시재, 광금주(1997). 학교폭력 근절을 위한 학교폭력 실태조사. 부천시.
- 이현주(2004). 집단미술활동이 초등학생의 자기존중감과 사회적응력에 미치는 효과. 영남대학교 교육대학원. 석사논문.
- 이혜경(2005). 품성계발을 통한 초등학생들의 도덕적 함양에 관한 연구. 서울교육대학교 대학원 석사 논문.
- 임정묵(2002). 협동학습이 초등학생의 도덕적 덕성 함양에 미치는 효과. 서울교육대학교 교육대학원 석사 논문.
- 장금순(2005). 민속놀이를 활용한 초등학생 학교폭력 예방 프로그램 개발 연구. 숙명여대 대학원 박사논문.
- 전수열(2005). 인성교육 친구주제 프로젝트가 유아의 조망수용능력 및 또래수용도에 미치는 효과. 경성대학교 교육대학원 석사논문.
- 정미경(2007). 학교폭력예방교육을 위한 초등학교 도덕과 교육과정 및 교과서 분석. 교육과학연구. 제 38집, 제 1호. pp.143-164.
- 조난심(2000). 초등학교 도덕과 교육발전방향: 제8차 교육과정에서 초등 도덕과의 기대되는 방향. 도덕윤리과교육. 제12호. pp.106-127.
- 조연순 외.(2001). 교사-학생간 상호작용 분석을 통한 인성교육의 현황 및 가능성 탐색. 교육학연구. 제 39권, 제3호. pp.233-258.
- 지순연(2001). 사회적 기술훈련이 고립아동의 자기존중감 향상과 교우관계에 미치는 영향. 부산교육대학교 대학원 석사논문.
- 청소년폭력예방재단(2006). 2006년도 학교폭력실태 조사 보고서. 청소년폭력예방재단.
- 최은희 (2007). 유아의 또래 지위와 마음의 표상적 특성에 대한 이해와의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사논문.
- 한국교육신문(2006. 12.21). '학교폭력, 저연령화가 심각하다.' www.hangyo.com
- 한국일보(2005.2.11)

- 한유진, 강민정, 단현국(2006). 3세와 4세 유아의 마음에 대한 이해 : 틀린 믿음, 조망수용, 의도를 중심으로. *아동학회지*, 27(3), pp.255-270.
- 홍대식(1990). *사회심리학*. 서울: 박영사
- Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of the schools. *Mediation Quarterly*, 8, 51-62.
- Broke, H. (1973). The development of empathy in Chinese and American children between three and six years of age: Across-culture study. *Developmental Psychology*, 41, 438-446.
- Cole, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J.(1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie(Eds.) *Peer rejection in childhood(pp. 67-99)*. New York : Cambridge University press.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter(Eds.), *Minnesota symposium in child psychology*. (Vol.18, pp.77-125), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). The effect of dispositional empathy on emotional reactions and helping : A multidimensional approach, *Journal of Personality*, 51, 167-184.
- Eisenberg, N. (1982). The development of reasoning about prosocial behavior. In N, Eisenberg(Ed.). *The Development of prosocial behavior*. New York : Academic Press.
- Elliott, D. S., Hamburg, B. A., & Williams, K. R. (1998). *Violence in American Schools*. Cambridge University press.
- Endres, L, G. (2003). Role of theory of mind in the social competence of preschoolers. Unpublished doctoral dissertation, Miami University, Oxford.
- Farrell, A. D., & Meyer, A. L. (1997a). The effectiveness of school-based curriculum for reductiong violence among urban sixth-grade student. *American Journal of Public Health*, 87(6), 979-988.

- Farrell, A. D., & Meyer, A. L. (1997b). *Longitudinal evaluation and extension of the RIPP program for urban youth*. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University, Department of Psychology.
- Feindler E. L., & Ecton, R. B.(1986). Adolescent anger control : Cognitive-behavioral techniques. New York : Pergamon Press.
- Feshbach, N. D., and Roe, K. (1968). Empathy In Six-And Seven-Year-Olds, *Child development*. 39, 133-145.
- Flannery, D., Vazsonyi, A., Embry, D., Powell, K., & Atha, H. (1997). "Increasing social competence and reducing aggressive behavior among youth : Longitudinal evidence from Peace Builders." Unpublished manuscript.
- Ford, M. E. (1979). The construct validity of egocentrism, *Psychological Bulletin*, 86, 1169-1188
- Freshbach, N. D.(1982). Sex differences in empathy and social behaviors in children. In N. Eisenberg-Berg(Ed.), *The Development of prosocial behavior*. New York : Academic Press.
- Freshbach, N. D., & Freshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression : Potentiality and limitations. *Academic Psychological Bulletin*, 4, 399-413.
- Gainer, P. S., Webster, D. W., & Champion, H. R.(1993). A youth violence prevention program description and preliminary evaluation, *Archives of Surgery*, 128. 303-308.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell. T., & Rivara. F. P.(1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *Journal of American Medical Association*. 277(20), 1605-1642.
- Heinemann, P.(1973). *Mobbing* . Oslo: Gyldendal.
- Hoffman, M. L., (1987). *The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hoffman, M.L.(1982). Development of prosocial motivation : Empathy and guilt. In

- N. Eisenberg–Berg(Ed.), *The Development of prosocial behavior*. New York : Academic Press.
- Hudley, C. A.(1994). The reduction of childhood aggression using the BrainPower program. In M. Furlong &D. Smith(Eds.), *Anger, hostility, and aggression : assessment, prevention, and intervention strategies for youth*. Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing.
- Hughes, J. N. & Cavell, T. A. (1995). In Cartledge, G. & Milburn, J. F.(Eds.), *Teaching social skills to childrend and youth*. Boston : Allyn & Bacon.
- Journal of Emotional and Behavioral Disorders : 1989
- Lipps, T. (1970). Das Wissen von Fremden Ichen. *Psychologischen Untersuchungen*, 4, 694–722.
- Lochman, J. E.(1984). Psychological characteristics of aggressive adolescents. In C. R. Keith(Ed.), *The aggressive adolescent: Clinical perspectives*. New York: The Free Press.
- Lochman, J. E., Lampron, L. B., Gemmer, T. C., & Harris, S. R.(1986). Anger–coping intervention with aggressive children: A guide to implementation in school settings. in P. A. Keller & S. R. Heyman(Eds.), *Innovations in clinical practice: A source book*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange.
- Mead, G.(1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago : University of Chicago Press.
- Mannarion, A.P. (1976). Friendship patterns and altruistic behavior in preadolescent males. *Developmental Psychology*, 12. 555–556.
- Molina, I.A., Dulmus, C. N., & Sowers, K, M.(2005). *Secondary Prevention for Youth Violence: A Review of Selected School–Based Programs*
- Munoz, M.A. (2002). *Early Prevention of Violence: The Impact of a School–Based Program in Social Skills and Conflict Resolution Learning*. Jafferson County Public Schools KY.
- Olweus, D.(1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effect of Shool Based Intervention Program. *Jornal of child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171–1190.
- Shaffer, D. R., (1993). *Developmental Psychology : Childhood and Adolescence*

California : Cole Publishing Company.

Shantz, C. U. (1983). Social cognition. In J. H. Flavell & E. M. Markman(Eds.),
Handbook of child psychology: Cognitive development(Vol. 3, pp.493-555).
New York: Wiley.

KOREA
YOUTH
COUNSELING
INSTITUTE

부 록

1. 기초 조사 설문지 <학생용>
2. 기초 조사 설문지 <교사용>
3. 기초 조사 결과
4. 학교폭력예방프로그램 시범운영용 설문지
5. 학교폭력예방프로그램 지도자용 지침서

부록 1. 기초 조사 설문지 <학생용>

학생들의 관계행동에 대한 기초조사

안녕하세요? 학생 여러분!

우리 한국청소년상담원은 보건복지가족부 소속 상담전문기관으로 청소년의 조화로운 성장을 돕기 위해 청소년상담과 관련된 각종 연구와 교육, 상담을 실시하고 있습니다.

이 설문지는 학생들의 관계 행동이 어떠한지 알아보기 위한 것입니다. 여러분의 응답 내용을 알아본 후, 우리나라 청소년들이 건강하고 창의적으로 자기를 개발하는데, 나아가 밝고 아름다운 사회를 이루어 가는데 실제적으로 도움이 되는 상담 및 교육정책을 발전시키기 위한 방안을 제시하려고 합니다.

이 설문 결과는 연구 목적 이외에는 사용되지 않으며 비밀이 철저히 보장되니 솔직하게 성의껏 대답해 주시기 바랍니다.

이 설문조사에 응답해 주셔서 감사합니다.

2008년 3월

한국청소년상담원

설문내용 문의 : ☎

한국청소년상담원

자신의 성별과 학년에 √ 표 하세요.			
성 별	여(), 남()	학 년	4학년(), 5학년(), 6학년()

1. 다음 문항을 읽고 자기 생각과 맞으면 O, 다르면 × 표 하세요.

문 항	O/×
장난으로 친구를 놀리거나 괴롭히는 것은 폭력이 아니다.	
친구들 간에 몇 대 때리거나 괴롭히는 것은 괜찮다.	
영화에서도 많이 나오지만 정의를 위해 폭력을 쓰는 것은 당연한 것이다.	
주위를 보면 진짜 맞을 만한 행동을 하는 친구들이 있다.	
힘으로 다른 사람이 내 뜻을 따르게 하는 것은 비겁한 일이다.	
친구가 나를 때린 것을 부모님이나 선생님이 알게 되면 나를 더 괴롭힐 것이다.	
친구들이 괴롭힐 때 조금만 참으면 언젠가 사이가 좋아질 때가 올 것이다.	
때리거나 괴롭힐 때 “싫어” 라고 얘기하는 것은 그냥 하는 말이다.	
아무리 연약하고 하찮게 보여도 재미로 괴롭히거나 때리는 일은 정말 나쁜 짓이다.	
괜히 참견하다가 같이 맞거나 왕따 당하기보다는 오히려 못 본 척 넘어가는 편이 낫다.	
여자를 때리는 것은 비겁한 일이지만 여자들끼리나 남자들끼리 때리는 것은 괜찮다.	
때로는 말보다 주먹이 훨씬 더 효과적이다.	
친구들과 친해지려면 하기 싫어도 다른 사람을 괴롭혀야 할 때가 있다.	
화가 날 때는 맞서 싸울 수밖에 없다.	
나하고 친한 친구와 다른 아이들이 놀지 못하도록 방해하는 것은 당연한 일이다.	
홈페이지 게시판에 내가 싫어하는 친구의 욕을 올리는 것은 괜찮다.	

2. 작년부터 지금까지, 각 문항에서 자신에게 해당하는 빈칸에 \surd 표 하세요.

문 항	자주 있다	가끔 있다	거의 없다
① 다른 아이들이 나를 집적거린다.			
② 다른 아이들이 나를 때리거나 못살게 군다.			
③ 다른 아이들이 나에게 험한 욕을 자주 한다.			
④ 다른 아이들이 나를 자주 비웃는다.			
⑤ 다른 아이들이 나를 괴롭힌다.			
⑥ 다른 아이들이 나를 위협한다(예 : “너 죽을래?” 하고 말한다).			

3. 작년부터 지금까지, 각 문항에서 자신에게 해당하는 빈칸에 \surd 표 하세요.

문 항	자주 있다	가끔 있다	거의 없다
① 나는 다른 아이들을 집적거린다.			
② 나는 다른 아이들을 때리거나 못살게 군다.			
③ 나는 다른 아이들에게 험한 욕을 한다.			
④ 나는 다른 아이들을 비웃는다.			
⑤ 나는 다른 아이들을 괴롭힌다.			
⑥ 나는 다른 아이들을 위협한다(예 : “너 죽을래?” 하고 말한다).			

4. 작년부터 지금까지, 각 문항에서 자신에게 해당하는 빈칸에 \surd 표 하세요.

문 항	자주 있다	가끔 있다	거의 없다
① 다른 친구들이 괴롭힘을 당하는 것을 보면 모른 척 한다.			
② 다른 친구들이 괴롭힘을 당하면 선생님이나 부모님께 말씀드린다.			
③ 내가 괴롭힘을 당하면 그냥 참는다.			
④ 내가 괴롭힘을 당하면 선생님이나 부모님께 말씀드린다.			

5. 왜 친구를 괴롭히거나 따돌리게 된다고 생각합니까? (3가지만 골라 빈칸에 √ 표
하세요.)

이 유	√
① 선생님과 우리 반을 힘들게 하는 아이라서	
② 친구가 힘이 약해 보여서	
③ 친구가 공부를 못해서	
④ 다른 친구들이 하는 것을 보고	
⑤ 장난으로(재미있으니까)	
⑥ 친구가 만만해 보여서	
⑦ 친구가 장애를 가지고 있어서	
⑧ 친구가 선생님의 사랑을 독차지해서	
⑨ 친구가 잘난 척 해서	
⑩ 친구의 지저분한 외모 때문에	
⑪ 다른 의견이 있으면 써 보세요. _____	

6. 평소에 친구들에게 괴롭힘이나 따돌림을 당한 경험이 있다면, 그 이유는 무엇이라고
생각합니까? (3가지만 골라 빈칸에 √ 표시하세요.)

이 유	√
① 친구들이 나를 이해하지 못해서	
② 내가 힘이 약해 보여서	
③ 내가 공부를 못해서	
④ 내가 만만해 보여서	
⑤ 내가 장애를 가지고 있어서	
⑥ 내가 선생님의 사랑을 받아서	
⑦ 내가 잘난 척 해서	
⑧ 내 지저분한 외모 때문에	
⑨ 이유를 모르겠다.	
⑩ 다른 의견이 있으면 써 보세요. _____	

7. 친구를 괴롭히거나 따돌리는 일이 일어나지 않으려면 어떻게 해야 한다고 생각합니까?
(3가지만 골라 빈칸에 √ 표시하세요.)

방 법	√
① 괴롭힘을 당하는 친구가 얼마나 힘들지에 대해서 생각해 본다.	
② 친구에게 화가 날 때 때리지 않고, 침착하게 말로 한다.	
③ 친구에게 화가 날 때 화를 참는다.	
④ 괴롭히고 때려주고 싶은 아이가 있다면 먼저 그 친구가 왜 그런 행동을 하는지 생각해 본다.	
⑤ 내가 괴롭힘을 당하거나 친구가 괴롭힘을 당하는 것을 보면 선생님이나 부모님께 말씀드린다.	
⑥ 친구가 나를 괴롭힐 때 내 감정을 분명하게 전달한다.	
⑦ 학급 회의 시간에 친구를 괴롭히는 행동에 대한 규칙과 벌을 정한다.	
⑧ 모든 친구들을 나와 같이 소중한 친구라고 생각한다.	
⑨ 다른 의견이 있으면 써 보세요. _____	

8. 친구를 괴롭히거나 때려주고 싶었을 때 참았다면 그 이유는 무엇이었습니까?
(3가지만 골라 빈칸에 √ 표시하세요.)

이 유	√
① 내가 친구를 괴롭히면 괴롭힘을 당하는 친구가 힘들 것 같아서	
② 생각해 보니까 친구의 입장도 이해가 되어서	
③ 친구가 자기 입장과 감정을 분명하게 설명해 주어서	
④ 괴롭히다가 걸리면 선생님이나 부모님께 혼날까 봐	
⑤ 친구를 괴롭히는 것은 나쁜 행동이라는 생각이 들어서	
⑥ 규칙을 어겨서 벌 받을까 봐	
⑦ 상대 친구가 힘이 세거나 만만하지 않아서	
⑧ 다른 의견이 있으면 써 보세요. _____	

9. 아래에 제시된 10가지 덕목에서, 친구를 괴롭히거나 따돌리는 일이 일어나지 않기 위해서 **제일 먼저 필요하다고 생각되는 덕목들을 1~10번까지** 순서를 정하여 빈칸에 적으세요.

덕 목	용기	효	자기 조절	열정	배려	책임감	진실 (정직)	인내	공평	예의 범절
순 서										

이 글은 덕목의 의미를 간단히 표현한 것입니다. * 위의 질문에 응답할 때 참고하세요.
① 용기 : 아무리 두려운 일이라도 꼭 해야 한다고 생각하는 것을 행동으로 옮길 수 있는 것
② 효(孝) : 부모의 은혜에 감사하는 마음을 가지고 행동하는 것
③ 자기조절(통제) : 자기가 하고 싶은 대로 충동적으로 행동하지 않고, 해야 할 일을 하는 것. 또한 자기가 하고 싶은 대로 행동했다라도 잘못했다고 생각되면 그만둘 줄 아는 것
④ 열정 : 자기가 하는 일에 기꺼이 즐겁게 참여하고, 최선을 다하려 하는 것
⑤ 배려 : 다른 사람의 입장이나 어려움을 헤아리고, 그에 맞는 도움을 주는 것
⑥ 책임감 : 자기가 해야 할 일은 끝까지 자신이 하려고 하고, 일이 잘못되었을 때에는 이를 인정하고 스스로 해결하려고 하는 마음가짐
⑦ 진실(정직) : 거짓 없이 진실하게 말하고 행동하고, 자신의 잘못을 감추지 않으며, 또한 다른 사람의 것에 함부로 손대지 않고, 다른 사람을 속이지 않는 것
⑧ 인내 : 상황이 어렵다 해도 참아내며 노력하는 것
⑨ 공평 : 한쪽으로 치우침이 없이 공정하게 행동하거나 대하는 것
⑩ 예의범절 : 일상생활에서 사람들을 공손하게 대하며, 그에 맞는 말과 행동을 하는 것

10. 친구를 괴롭히거나 따돌린 경험(괴롭히거나 따돌림을 당한 경험, 괴롭히거나 따돌리는 것을 본 경험)이 있었다면 그 내용을 자세히 써 주세요.

* 이제부터는 학교폭력예방교육에 대한 질문입니다.

학교폭력예방교육은 '친구를 이해하기, 다른 친구들과 싸움 없이 지내기, 친구들과 사이 좋게 지내기'등에 관한 교육을 말합니다.

11. 학교폭력예방교육을 받은 적이 있습니까? 예 () 아니요 ()

12. 학교폭력예방교육을 누가 지도해 주셨습니까? (빈칸에 √ 표시하세요.)

지 도 자	√
① 외부 선생님이 학교에 오셔서 교육해 주셨다.	
② 외부의 기관(캠프나 수련회)에 가서 기관 선생님께 교육받았다.	
③ 우리학교 담임 선생님이 교육해 주셨다.	
④ 우리학교 상담 선생님이 교육해 주셨다.	
⑤ 그 밖에 다른 분이 지도해 주셨으면 써 보세요. _____	

13. 어떤 형태의 교육이었습니까? (있는 대로 골라 빈칸에 √ 표시하세요.)

교육형태	√	교육형태	√
① 비디오(영화, 슬라이드)보기		② 퀴즈	
③ 전체 회의		④ 훈련 (귀담아 듣기 훈련, 대화 훈련, 몸 풀기 훈련, 긴장 풀기 훈련)	
⑤ 소집단 활동		⑥ 글쓰기	
⑦ 역할극		⑧ 미술활동	
⑨ 강의		⑩ 봉사활동	
⑪ 게임		⑫ 방송 강의	
⑬ 다른 것이 있었으면 써 보세요. _____			

☞ 뒷면 계속

14. 가장 도움이 된 교육방법은 무엇입니까? (있는 대로 골라 빈칸에 √ 표시하세요.)

교육형태	√	교육형태	√
① 비디오(영화, 슬라이드)보기		② 퀴즈	
③ 전체 회의		④ 훈련 (귀담아 듣기 훈련, 대화 훈련, 몸 풀기 훈련, 긴장 풀기 훈련)	
⑤ 소집단 활동		⑥ 글쓰기	
⑦ 역할극		⑧ 미술 활동	
⑨ 강의		⑩ 봉사활동	
⑪ 게임		⑫ 방송 강의	
⑬ 다른 것이 있었으면 써 보세요. _____			

* 설문을 작성해주셔서 정말 감사합니다. 설문과 관련해서 의견이 있으면 써주세요.

나에 대해 좀 더 알고 싶을 때
가족, 친구, 선생님과 같듯이 있을 때
주변에 아무도 없다고 생각될 때.....

**아무리 문제가 사소하게 느껴져도 자신에게 도움이 필요하다고 생각되면
청소년 위기상담전화 1388로 언제든지 연락주시기 바랍니다.**

학생의 관계행동에 대한 기초조사

안녕하십니까?

한국청소년상담원은 청소년기본법에 명시된, 보건복지가족부 소속 상담전문기관으로서 청소년 여러분의 조화로운 성장을 돕기 위해 청소년 상담과 관련된 각종 연구와 교육, 상담을 실시하고 있습니다.

이 설문지는 학생들의 관계행동이 어떠한지 알아보기 위한 것입니다. 여러 선생님들의 고견을 알아본 후, 우리나라 청소년들이 건강하고 창의적인 자기개발을 하는데, 나아가 밝고 아름다운 사회를 이루어 가는 데 실제적으로 도움이 되는 상담 및 교육정책을 발전시키기 위한 방안을 제시하고자 합니다.

이 설문 결과는 연구 목적 이외에는 사용되지 않으며 비밀이 철저히 보장되니 솔직하게 성의껏 대답해 주시기 바랍니다.

이 설문조사에 응답해 주신 것에 깊이 감사드립니다.

2008년 3월

한국청소년상담원

설문내용 문의 : ☎

한국청소년상담원

다음의 인적사항을 기입해 주세요.					
담당학년		교직경력		성 별	

1. 다음 중 현재 일선 학교에서 벌어지고 있는 학생들 간의 괴롭힘, 따돌림, 폭력 현상에 대해서 어느 정도 심각하게 생각하고 계십니까? (빈 칸에 체크하세요.)

① 매우 심각하다	② 심각하다	③ 보통이다	④ 심각하지 않다	⑤ 전혀 심각하지 않다

2. (1번의 답에 대해서) 왜 그렇다고 생각하십니까?

3. 선생님께서 생각하시는 학교폭력의 범위를 적어주세요.

4. 작년부터 지금까지 각 문항에서 자신에게 해당하는 정도에 \surd 표 하세요.

문 항	자주 있다	가끔 있다	거의 없다
① 아이들이 다른 아이를 집적거리는 것을 본 적이 있다.			
② 아이들이 다른 아이를 때리거나 못 살게 구는 것을 본 적이 있다.			
③ 아이들이 다른 아이에게 험한 욕을 하는 것을 본 적이 있다.			
④ 아이들이 다른 아이를 비웃는 것을 본 적이 있다.			
⑤ 아이들이 다른 아이를 괴롭히는 것을 본 적이 있다.			
⑥ 아이들이 다른 아이를 위협하는 것을 본 적이 있다.			

5. 작년부터 지금까지 각 문항에서 자신에게 해당하는 정도에 $\sqrt{\quad}$ 표 하세요.

문 항	자주 있다	가끔 있다	거의 없다
① 다른 아이들이 자신을 집적거린다고 말하는 아이가 있었다.			
② 다른 아이들이 자신을 때리거나 못 살게 군다고 말하는 아이가 있었다.			
③ 다른 아이들이 자신에게 험한 욕을 한다고 말하는 아이가 있었다.			
④ 다른 아이들이 자신을 비웃는다고 말하는 아이가 있었다.			
⑤ 다른 아이들이 자신을 괴롭힌다고 말하는 아이가 있었다.			
⑥ 다른 아이들이 자신을 위협한다고 말하는 아이가 있었다.			
⑦ 아이들이 다른 아이들을 괴롭힌다고 말하는 아이가 있었다.			

6. 학교폭력이 왜 일어난다고 생각하십니까?(해당 칸에 $\sqrt{\quad}$ 표하세요, 복수 선택 가능)

이 유	$\sqrt{\quad}$
① 피해 학생이 잘못된 행동을 해서	
② 피해 학생이 자기 주장을 분명히 하지 못해서	
③ 가해 학생이 분노를 조절하지 못해서	
④ 가해 학생이 피해 학생의 입장을 공감하지 못해서	
⑤ 가해 학생의 부모님이 가해 학생에게 신경을 쓰지 않거나 잘못된 모범을 보여서	
⑥ 학생들 간의 권력 투쟁의 일환으로	
⑦ 공부나 학교생활의 스트레스를 풀 수 있는 방법의 일환으로	
⑧ 학생들 간의 갈등 협상 및 해소 능력이 부족해서	
⑨ 교사의 학교 폭력에 대한 관심과 개입 노력이 부족해서	
⑩ 기타 _____	

7. 학교폭력 상황이 일어났을 때 어떤 개입을 해 보았습니까? (복수 선택 가능)

개 입 방 법	√
① 가해 학생에게 개인적으로 벌을 주었다.	
② 가해 학생의 부모님을 불러 이야기를 나누었다.	
③ 가해 학생을 전문 기관에 의뢰해 상담이나 교육을 받게 하였다.	
④ 가해 학생을 학교 상담실에서 상담을 받게 하였다.	
⑤ 피해 학생의 부모님을 불러 이야기를 나누었다.	
⑥ 피해 학생을 전문 기관에 의뢰해 상담이나 교육을 받게 하였다.	
⑦ 피해 학생을 학교 상담실에서 상담을 받게 하였다.	
⑧ 가해 학생과 피해 학생을 화해시키고 앞으로 하지 말라고 타일렀다.	
⑨ 학급 회의 시간 등을 이용해서 반 아이들과 이 사건에 대해서 이야기를 나누었다.	
⑩ 교직원 회의 시간에 문제 해결 방안에 대해 의견을 나누었다.	
⑪ 사전에 학생들과 학교폭력에 대한 규칙을 세우고 그것에 따라 벌을 주었다.	
⑫ 모른 척 하고 넘어갔다.	
⑬ 기타 _____	

8. 위 7번의 ①~⑬까지 중에서 가장 효과적인 개입은 어떤 것이라고 생각합니까?

9. 학교폭력예방교육을 누가 지도하는 것이 좋다고 생각합니까?

지도자	√	지도자	√
① 학교 담임 교사		② 학교 상담 교사	
③ 외부 전문가		④ 자원봉사자	
⑤ 교사와 전문가가 함께			
⑥ 기타 _____			

10. 아래에 제시된 10가지 덕목 가운데 학교폭력예방교육을 위해 **제일 먼저 필요하다고 생각되는 덕목들을 1~10번까지** 순서를 정하여 빈칸에 적으십시오.

덕 목	용기	효	자기 조절	열정	배려	책임감	진실 (정직)	인내	공평	예의 범절
순 서										

이 글은 덕목의 의미를 간단히 표현한 것입니다. * 위의 질문에 응답할 때 참고하세요.
① 용기 : 아무리 두려운 일이라도 꼭 해야 한다고 생각하는 것을 행동으로 옮길 수 있는 것
② 효(孝) : 부모의 은혜에 감사하는 마음을 가지고 행동하는 것
③ 자기조절(통제) : 자기가 하고 싶은 대로 충동적으로 행동하지 않고, 해야 할 일을 하는 것. 또한 자기가 하고 싶은 대로 행동했다라도 잘못했다고 생각되면 그만둘 줄 아는 것
④ 열정 : 자기가 하는 일에 기꺼이 즐겁게 참여하고, 최선을 다하려 하는 것
⑤ 배려 : 다른 사람의 입장이나 어려움을 헤아리고, 그에 맞는 도움을 주는 것
⑥ 책임감 : 자기가 해야 할 일은 끝까지 자신이 하려고 하고, 일이 잘못되었을 때에는 이를 인정하고 스스로 해결하려고 하는 마음가짐
⑦ 진실(정직) : 거짓 없이 진실하게 말하고 행동하고, 자신의 잘못을 감추지 않으며, 또한 다른 사람의 것에 함부로 손대지 않고, 다른 사람을 속이지 않는 것
⑧ 인내 : 상황이 어렵다 해도 참아내며 노력하는 것
⑨ 공평 : 한쪽으로 치우침이 없이 공정하게 행동하거나 대하는 것
⑩ 예의범절 : 일상생활에서 사람들을 공손하게 대하며, 그에 맞는 말과 행동을 하는 것

11. (20번의 대답에 근거하여) 학교폭력예방을 위해 그 덕목이 제일 중요하다고 생각하시는 이유는 무엇입니까?

12. 선생님의 학급에서 괴롭힘이나 따돌림, 폭력이 발생한 적이 있었다면 그 구체적인 내용을 기술하여 주십시오.

13. 선생님께서는 직접 학교폭력예방교육을 지도하실 의향이 있습니까?
예 () 아니요 ()

14. 어떤 종류의 학교폭력예방 프로그램이 개발되기를 바랍니다?

프로그램 종류	√
① 학교 HR 시간이나 창의적 재량활동 시간에 운영할 수 있는 프로그램	
② 교과 수업과 연계하여 수업 중에 실시할 수 있는 프로그램	
③ 캠프나 수련 활동 시에 운영할 수 있는 프로그램	
④ 개별 상담 프로그램	
⑤ 전문 강사가 실시할 수 있는 프로그램	
⑥ 학교 방송을 통한 정기적인 프로그램	
⑦ 아침 자습시간에 학급에서 운영할 수 있는 프로그램	
⑧ 기타 _____	

15. 학교폭력예방교육을 한 학기당 몇 회 실시하는 것이 적정하다고 생각합니까?
(1회당 40분 기준)

횟수	√	횟수	√
① 1~3회		② 4~6회	
③ 7~9회		④ 10~12회	
⑤ 13~15회		⑥ 수업 중에 지속적으로	
⑦ 기타 _____			

16. 학교폭력예방 프로그램은 어디에서 개발·보급하는 것이 가장 바람직하다고 생각합니까?

개발·보급기관 및 경로	√
① 학교에서 청소년 전문기관에 개발 의뢰	
② 학교에서 교육청 상담센터에 개발 의뢰	
③ 학교 자체 개발 프로그램으로 운영	
④ 전문기관에서 개발한 프로그램을 일선 학교에 보급	
⑤ 전문기관과 학교의 공동 개발, 운영	
⑥ 기타 _____	

17. 학교폭력예방 프로그램에 어떤 요소가 들어가야 한다고 생각합니까?
(복수선택 가능, 선택한 요소들의 우선순위를 매겨 주세요.)

요소	순위	요소	순위
① 배려		② 자신에 대한 이해	
③ 불안감(열등감) 극복		④ 자기 주장 훈련	
⑤ 분노(공격성, 충동성) 조절		⑥ 가치관 확립	
⑦ 책임감		⑧ 공감 능력	
⑨ 갈등 협상 및 해소		⑩ 감정 표현하기(자기 개방)	
⑪ 폭력에 대한 개념, 법적 처분		⑫ 친구 사귀기	
⑬ 기타 _____			

18. 학교폭력예방교육을 실시하신 경험이 있으시다면 어떤 프로그램들을 해 보셨는지 적어주세요.

19. (학교폭력예방교육 지도 경험이 있는 경우) 지도해 보신 결과 가장 효과가 좋았던 프로그램은 어떤 것이었습니까?

20. 선생님께서 재직하고 계신 학교에서 학교폭력예방교육이 실시된 적이 있었습니까?
예 () 아니요 ()

있었다면 어떤 프로그램들이었는지 적어 주세요.

21. 선생님께서 재직하고 계신 학교에서 실시된 학교폭력예방교육들 중에서 가장 효과가 있었던 프로그램은 어떤 것이었습니까?

☞ 뒷면 계속

22. 학교에서 학교폭력예방교육을 실시할 때 어려운 점은 어떤 것입니까?

어려운 점	√
① 학교에서 프로그램을 진행할 전문 인력이 부족하다.	
② 프로그램을 실시하는 데 비용이 많이 든다.	
③ 교사의 업무 과다로 프로그램에 할애할 시간이 부족하다.	
④ 프로그램을 의뢰할 만한 기관이 없다.	
⑤ 학교장의 의지가 없다.	
⑥ 학생들의 참여 의지가 부족하다.	
⑦ 참고할 만한 프로그램이 부족하다.	
⑧ 프로그램 매뉴얼에 나온 정보만 가지고는 구체적으로 이해하고 실행하기가 힘들다.	
⑨ 프로그램을 실시할 시간 확보가 어렵다.	
⑩ 기타 _____	

* 설문을 작성해주셔서 정말 감사합니다. 설문과 관련해서 의견이 있으면 써주세요.

**대인관계, 성격 등 학생들에게 도움이 필요하다고 생각되면
청소년상담전화 736-2666으로 언제든지 연락주시기 바랍니다.**

부록 3. 기초 조사 결과

학교폭력예방프로그램 개발 관련 인식 및 요구조사

1. 조사의 목적

본 조사는 초등학교 고학년 대상 학교폭력 예방교육프로그램을 개발하기 위한 기초 자료를 마련하기 위한 것이다. 초등학교 4, 5, 6학년 학생 및 교사를 대상으로 교내 학교폭력 관련 현황 및 학교폭력 예방 방법, 효과적인 예방교육 방법에 관한 의견을 조사하였다.

2. 조사의 내용

학생을 대상으로 한 요구조사에서는 첫째, 괴롭힘을 비롯한 학교폭력에 대한 학생들의 일반적인 인식 및 태도, 학생들의 학교폭력 피해 및 가해경험, 학교폭력 원인에 대한 학생들의 지각, 학교폭력을 당하게 된 이유, 학교폭력에 대한 대처경험, 학교 폭력 욕구의 억제 이유, 학교폭력 예방방법 등과 같은 학생 자신의 학교폭력 피해 및 가해 관련 인식태도 및 경험을 알아보았다. 둘째, 기존 학교폭력 예방교육과 관련하여 수강경험 유무, 지도자 유형, 교육의 형태, 가장 도움이 된 학교폭력예방교육 방법 등을 살펴보았다. 셋째, 학교폭력 예방을 위해 요청되는 덕목에 대해 알아보으로써 추후 개발하고자 하는 학교폭력 예방교육의 개발 방향에 대한 기초 자료를 얻고자 하였다. 또한 이와 유사한 영역에 대하여 교사들에게도 요구조사를 시행하였다. 첫째, 학교폭력의 심각성에 대한 교사의 인식, 학교폭력 목격경험, 학교폭력 피해 호소를 접한 경험, 학교폭력 발생 이유, 학교폭력발생시 적용한 개입방법, 적용한 개입방법 중 가장 효과적인 방법 등 교사의 학교폭력 관련 경험 및 인식에 대해 알아보았다. 둘째, 개발되기 바라는 학교폭력 예방교육방법, 가장 효과적으로 생각되는 학교폭력예방교육지도자, 적절한 학교폭력 예방교육 실시 횟수, 바람직한 학교폭력예방교육의 개발 및 보급처, 학교폭력 예방프로그램의 필수요소 등 앞으로 개발해나갈 학교폭력예방교육과 관련된 교사들의 요구를 살펴보았다. 셋

째, 학교폭력예방교육 활성화의 가능성을 파악하기 위하여 학교폭력예방교육의 지도의지 유무, 재직학교의 학교폭력예방교육 실시 유무, 학교폭력예방교육의 실시상의 어려운 점 등에 관하여 알아보았다. 이와 같은 영역별, 문항별 세부내용은 표 1과 표 2에 제시되어 있다.

표 1. 학생용 기초조사 세부 내용

조사영역	문항별 세부 내용
인구 통계학적 특성	학교 / 성별 / 학년
학생들의 학교폭력에 대한 인식 및 경험	1. 학교폭력(괴롭힘)에 대한 학생들의 일반적인 인식/태도(16문항)
	2. 1년간의 학교폭력 피해경험(6문항)
	3. 1년간의 학교폭력 가해 경험(6문항)
	4. 1년간의 자신과 타인에 대한 학교폭력 대처행동(4문항)
	5. 학생들이 생각하는 학교폭력 발생의 원인(11문항)
	6. 자신이 생각하는 학교폭력피해를 당한 이유(원인)(10문항)
	8. 학교폭력 욕구의 억제 이유(8문항)
	7. 학교폭력 예방 방법(9문항)
학생들이 생각하는 학교폭력 예방 방법	
학교폭력 예방교육 경험	11. 학교폭력예방교육의 수강 경험
	12. 학교폭력예방교육의 지도자 유형(5문항)
	13. 학교폭력예방교육의 형태(13문항)
	14. 가장 도움이 된 학교폭력예방교육 방법(13문항)
학교폭력 예방을 위한 필수 덕목	9. 괴롭힘 예방을 위해 요청되는 덕목(10문항)

표 2. 교사용 기초조사 세부 내용

조사 영역	문항별 세부 내용
인구통계학적 특성	소속 학교, 담당학년, 교직경력, 성별
학교 폭력에 대한 교사의 인식 및 경험	1. 학교폭력(괴롭힘)의 심각성에 대한 교사의 인식(5점 척도) 4. 1년간의 학교폭력 목격경험(6문항) 5. 1년간의 학교폭력피해 호소 받은 경험(7문항) 6. 학교폭력 발생 이유(10문항) 7. 학교 폭력 발생 시 적용한 개입방법(13문항) 8. 학교 폭력 발생 시 가장 효과적이었던 대처방법
개발되기 바라는 학교폭력예방프로그램의 특성	9. 가장 효과적으로 생각되는 학교폭력예방교육 지도자(6문항) 10. 학교폭력 예방을 위해 요청되는 덕목 순위(10문항) 14. 개발되기 바라는 학교폭력예방교육 방법(8문항) 15. 적절한 학교폭력예방교육 실시 횟수(7문항) 16. 바람직한 학교폭력예방교육 개발 및 보급처(6문항) 17. 학교폭력예방프로그램의 필수요소 순위(13문항)
학교폭력 예방교육 활성화의 가능성	13. 학교폭력예방교육의 지도 의지 유무 20. 재직 학교의 학교폭력예방교육 실시 유무 22. 학교폭력예방교육의 실시 상의 어려운 점(10문항)

3. 표집방법 및 조사대상

우선 학교폭력에 대한 선입견에 따른 사회적 바람직성 반응을 약화시키고자 ‘학생들의 관계행동에 대한 기초조사’라는 제목 하에 요구조사를 실시하였다. 학생들의 요구조사 기간은 2008년 3월 17일부터 3월 24일까지였고, 서울시내 초등학교 3개교 4, 5, 6학년 총 312명의 학생들로부터 요구조사지가 회수되었다. 교사들의 경우, 요구조사 기간은 3월 24일부터 4월 4일까지 실시되었고 서울시내 초등학교 9개교의 총 90명의 교사들로부터 요구조사지가 회수되었다. 이와 같은 참여 교사의 성별 분포는 표 3. 에, 참여 학생의 성별, 학년별 분포는 표 4에 나타나있다.

표 3. 참여교사의 성별 분포

구분		빈도(명)	유효 백분율(%)
성별	여자	79	87.8
	남자	11	12.2
전체		90	100

표 4. 참여 학생의 성별, 학년별 분포

구분		빈도(명)	유효 백분율(%)
성별	여자	137	47.2
	남자	153	52.8
학년	4학년	109	37.6
	5학년	86	29.7
	6학년	95	32.8
전체		290	100

4. 학교폭력프로그램 개발 관련 요구도 조사

학교폭력 및 품성 관련 문헌연구 결과를 바탕으로 연구진이 학생용과 교사용 문항을 각각 구성하였고, 초등학교 교사를 포함하는 현장연구집단을 통해 조사내용을 수정·보완하였다. 이를 전문가협의회를 거쳐 최종적으로 수정하였다.

5. 자료 분석 방법

학생들의 학교폭력 태도, 학교 내 학교폭력 경험, 학생들이 생각하는 학교폭력의 원인, 학교폭력 예방방법, 자신의 폭력행동 억제이유, 학교폭력 예방교육 경험을 파악하기 위하여 빈도분석을 실시하고, 빈도와 백분율을 구하였다.

6. 연구 결과 및 해석

가. 참여 학생 대상 학교폭력예방프로그램 관련 조사 결과 및 해석

1) 학생들의 학교폭력 태도

학생들이 학교폭력과 관련하여 어떠한 태도를 지니고 있는지 알아보기 위해 총 16문항의 학교폭력관련 진술문을 제시하고 학생들에게 자기생각과 같은지 혹은 다른지를 물어보았다²⁾. 자신의 생각과 같은 의견과 다른 의견 중 한쪽이 전체의 3/4 이상(75% 이상)을 차지하면, 대체로 학생들의 의견 일치가 이루어진 문항이라고 할 수 있다. 이렇게 의견 일치가 된 문항에는 '장난으로 친구를 놀리거나 괴롭히는 것은 폭력이 아니다'(불

2) 한쪽 의견이 전체 3/4 이상을 차지하는 경우를 의견 일치로 보았고, 한쪽 의견이 40%를 넘지 않거나 의견 일치와 불일치의 차이가 10% 미만인 경우를 의견 불일치로 보았다. 이는 Domino 등(1982)이 개발한 자살태도척도(Suicide Opinion Questionnaire)의 해석방식을 변형하여 사용한 것이다.

일치 74.1%), ‘친구들 간에 몇 대 때리거나 괴롭히는 것은 괜찮다’(동의하지 않음 84.8%), ‘주위를 보면 진짜 맞을 만한 행동을 하는 친구들이 있다’(동의 76.7%), ‘힘으로 다른 사람이 내 뜻을 따르게 하는 것은 비겁한 일이다’(동의 85.5%), ‘때리거나 괴롭힐 때 “싫어”라고 얘기하는 것은 그냥 하는 말이다’(동의하지 않음 82%), ‘아무리 연약하고 하찮게 보여도 재미로 괴롭히거나 때리는 일은 정말 나쁜 것이다’(동의함 91.4%), ‘여자를 때리는 것은 비겁한 일이지만 여자들 끼리나 남자들끼리 때리는 것은 괜찮다.’(동의하지 않음 80.7%), ‘때로는 말보다 주먹이 훨씬 더 효과적이다.’(동의하지 않음 74.8%), ‘친구들과 친해지려면 하기 싫어도 다른 사람을 괴롭혀야 할 때가 있다.’(동의하지 않음 80.3%), ‘나하고 친한 친구와 다른 아이들이 놀지 못하도록 방해하는 것은 당연한 일이다.’(동의하지 않음 93.1%), ‘홈페이지 게시판에 내가 싫어하는 친구의 욕을 올리는 것은 괜찮다.’(동의하지 않음 93.1%)가 해당된다(표 5).

이는 장난이나 재미로 놀리거나 괴롭히는 것은 폭력이며, 이성이든 동성이든 때리는 것은 폭력이라는 생각에 대해 학생들이 확고하게 동의하는 것으로 보인다. 반면, 주목할 것은 ‘주위를 보면 맞을 만한 행동을 하는 친구들이 있다’는 의견 역시 학생들 간 의견 일치율이 높게 나타난 것이다. 이는 폭력에 대한 일반적인 부정적 인식은 명확하지만, 실제 상황에서의 폭력의 가능성을 보여준다. 한편, ‘영화에서도 많이 나오지만 정의를 위해 폭력을 쓰는 것은 당연한 것이다’(동의함 31%—동의하지 않음 69%), ‘친구가 나를 때린 것을 부모님이나 선생님이 알게 되면 나를 더 괴롭힐 것이다’(동의함 40.5%—동의하지 않음 59.7%), ‘친구들이 괴롭힐 때 조금만 참으면 언젠가 사이가 좋아질 때가 올 것이다’(동의함 56.9%—동의하지 않음 43.1%), ‘괜히 참견하다가 같이 맞거나 왕따 당하기보다는 오히려 못 본 척 넘어가는 편이 낫다’(동의함 44.1%—동의하지 않음 55.9%), ‘화가 날 때는 맞서 싸울 수밖에 없다.’(동의함 40.7%—동의하지 않음 59.3%)처럼 폭력의 목적을 미화하는 경우나, 일상생활에서 발생할 수 있는 폭력 상황에서의 대처에 대한 인식은 학생들 간 의견의 일치도가 낮은 것으로 나타나 이에 대해 학생들이 명확한 입장을 결정하지 못하고 있음을 알 수 있다(표 5).

표 5. 참여 학생의 학교폭력 태도

(단위 : %)

	문 항	동의함	동의하지 않음
1	장난으로 친구를 놀리거나 괴롭히는 것은 폭력이 아니다.	25.9	74.1
2	친구들 간에 몇 대 때리거나 괴롭히는 것은 괜찮다.	15.2	84.8
3	영화에서도 많이 나오지만 정의를 위해 폭력을 쓰는 것은 당연한 것이다.	31	69
4	주위를 보면 진짜 맞을 만한 행동을 하는 친구들이 있다.	76.7	23.3
5	힘으로 다른 사람이 내 뜻을 따르게 하는 것은 비겁한 일이다.	85.5	14.5
6	친구가 나를 때린 것을 부모님이나 선생님이 알게 되면 나를 더 괴롭힐 것이다.	40.3	59.7
7	친구들이 괴롭힐 때 조금만 참으면 언젠가 사이가 좋아질 때가 올 것이다.	56.9	43.1
8	때리거나 괴롭힐 때 “싫어” 라고 얘기하는 것은 그냥 하는 말이다.	18	82
9	아무리 연약하고 하찮게 보여도 재미로 괴롭히거나 때리는 일은 정말 나쁜 짓이다.	91.4	8.6
10	괜히 참견하다가 같이 맞거나 왕따 당하기보다는 오히려 못 본 척 넘어가는 편이 낫다.	44.1	55.9
11	여자를 때리는 것은 비겁한 일이지만 여자들 끼리나 남자들끼리 때리는 것은 괜찮다.	19.3	80.7
12	때로는 말보다 주먹이 훨씬 더 효과적이다.	25.2	74.8
13	친구들과 친해지려면 하기 싫어도 다른 사람을 괴롭혀야 할 때가 있다.	19.7	80.3
14	화가 날 때는 맞서 싸울 수밖에 없다.	40.7	59.3
15	나하고 친한 친구와 다른 아이들이 놀지 못하도록 방해하는 것은 당한 일이다.	6.9	93.1
16	홈페이지 게시판에 내가 싫어하는 친구의 욕을 올리는 것은 괜찮다.	6.9	93.1

한편, 성별, 학년별 학교폭력태도 간 차이를 알아보기 위해 빈도분석을 실시한 결과, ‘화가 날 때는 맞서 싸울 수밖에 없다’에 여자는 동의하기보다(28.5%) 동의하지 않는 방향(71.5%)으로 의견일치율이 높은 반면, 남자는 동의함은 51.6%, 동의하지 않음은 48.4%로 나타나 성별에 따라 의견일치율이 다른 것으로 나타났다($\chi^2=16.074$, $P<.001$). 또한 ‘때로는 말보다 주먹이 훨씬 더 효과적이다’에 성별에 따라 의견일치율이 다른 것으로 나타났다($\chi^2=6.610$, $P<.010$).

학년별로는 ‘친구들 간에 몇 대 때리거나 괴롭히는 것은 괜찮다’에 응답자 중 4학년(동의함 4.6%—동의하지 않음 95.4%), 5학년(동의함 15.1%—동의하지 않음 84.9%), 6학년(동의함 27.4%—동의하지 않음 72.6%)으로 나타나 학년 간 의견일치율이 다르게 나타났다($\chi^2=20.469$, $P<.001$). 그밖에도 ‘영화에서도 많이 나오지만 정의를 위해 폭력을 쓰는 것은 당연한 것이다.’($\chi^2=9.848$, $P<.5$), ‘힘으로 다른 사람이 내 뜻을 따르게 하는 것은 비겁한 일이다.’($\chi^2=8.062$, $P<.5$), ‘친구들이 괴롭힐 때 조금만 참으면 언젠가 사이가 좋아질 때가 올 것이다.’($\chi^2=10.228$, $P<.05$), ‘괜히 참견하다가 같이 맞거나 왕따 당하기보다는 오히려 못 본 척 넘어가는 편이 낫다.’($\chi^2=12.665$, $P<.01$), ‘여자를 때리는 것은 비겁한 일이지만 여자들끼리나 남자들끼리 때리는 것은 괜찮다.’($\chi^2=8.240$, $P<.05$), ‘때로는 말보다 주먹이 훨씬 더 효과적이다.’($\chi^2=7.065$, $P<.06$), ‘화가 날 때는 맞서 싸울 수밖에 없다.’($\chi^2=6.970$, $P<.05$)의 경우에도 학년 간 의견일치율이 다른 것으로 나타났다.

2) 학생들의 학교폭력 관련 경험

학생들의 학교폭력 관련 경험이 어떠한 지 알아보기 위해 피해경험, 가해경험, 대처경험을 조사하였다. 우선 1년간의 학교폭력 피해경험에 관한 질문에 대하여 ‘다른 아이들이 나에게 험한 욕을 자주 한다.’에 응답자 중 10.7%, ‘다른 아이들이 나를 집적거린다.’에 10.3%, ‘다른 아이들이 나를 때리거나 못살게 군다.’에 8.3%, ‘다른 아이들이 나를 자주 비웃는다.’에 6.9%, ‘다른 아이들이 나를 괴롭힌다.’에 6.2%, ‘다른 아이들이 나를 위협한다.’에 6.9%가 그러한 피해경험이 있다고 응답하였다([부록 3-3] 참조). 성에 따른 학교폭력피해경험 간 차이를 분석한 결과, 유의미한 결과는 나타나지 않았다. 학년에 따른 학교폭력피해경험 간 차이를 분석한 결과, ‘다른 아이들이 나를 집적거린다.’에 대해 4학년의 16.5%가 5학년(4.5%)과 6학년(8.4%)보다 해당피해경험이 있는 것으로 나타났다($\chi^2=7.858$, $P<.05$). 또한 ‘다른 아이들이 나를 괴롭힌다.’에 대해서도 4학년의 10.1%가 5

학년(4.7%)과 6학년(5.3%)보다 해당 피해경험이 있는 것으로 나타났다($\chi^2=7.114$, $P<.05$)([부록 3-3] 참조).

한편, 같은 기간 동안 학교폭력 가해경험이 있는지를 물어본 결과([부록 3-4] 참조), '나는 다른 아이들에게 험한 욕을 한다.'에 응답자의 5.2%가, '나는 다른 아이들을 집적거린다.'에 4.8%가, '나는 다른 아이들을 위협한다.(예:"너 죽을래?"하고 말한다.)'에 3.8%, '나는 다른 아이들을 때리거나 못살게 군다.'에 3.4%, '나는 다른 아이들을 비웃는다.'에 2.4%, '나는 다른 아이들을 괴롭힌다.'에 2.8%가 그런 가해경험이 있다고 응답하였다.

성에 따른 학교폭력 가해경험간 차이를 분석한 결과([부록 3-4] 참조) '나는 다른 아이들을 집적거린다.'에 남자(7.2%)가 여자(2.2%)보다($\chi^2=3.933$, $P<.05$), '나는 다른 아이들을 때리거나 못살게 군다.'에 남자(5.2%)가 여자(1.5%)보다($\chi^2=3.084$, $P<.05$), '나는 다른 아이들을 비웃는다.'에 남자(3.9%)가 여자(0.7%)보다($\chi^2=3.093$, $P<.05$), '나는 다른 아이들을 위협한다.'에 남자(6%)가 여자(1.5%)보다($\chi^2=3.960$, $P<.05$) 가해경험이 많은 것으로 나타났다. 반면, 학년에 따라서는 학교폭력 가해경험 간에 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

지난 1년간 학생들의 학교폭력에 대한 대처경험을 알아본 결과, '내가 괴롭힘을 당하면 선생님이나 부모님께 말씀드린다.'에 응답자의 35.6%가, '다른 친구들이 괴롭힘을 당하는 것을 보면 선생님이나 부모님께 말씀드린다.'에 34.4%, '내가 괴롭힘을 당하면 그냥 참는다.'에 13%, '다른 친구들이 괴롭힘을 당하는 것을 보면 모른 척 한다.'에 대해 응답자의 9.7%가 그런 대처경험이 있다고 응답하였다. 성에 따른 학교폭력 대처경험간 차이를 분석한 결과 '내가 괴롭힘을 당하면 선생님이나 부모님께 말씀드린다.'에 대해 여자의 41.9%가 남자의 29.7%보다 해당 대처경험이 있는 것으로 나타났다($\chi^2=4.590$, $P<.05$). 반면, 학년에 따라서는 학교폭력 대처경험 간에 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

3) 학생들이 지각한 학교폭력의 원인

학생들은 학교폭력의 원인을 어떻게 생각하고 있는지, 자신이 피해경험이 있다면 그러한 이유는 무엇 때문이라고 생각하는지를 조사하였다.

우선 학교폭력의 원인이 무엇이라고 생각하는지에 대한 물음에 대해 '친구가 잘난 척 해서' 문항의 응답률(20.2%)이 가장 높았고, 친구의 지지분한 외모 때문에(11.6%), 선생님과 우리 반을 힘들게 하는 아이라서(11.6%), 친구가 만만해보여서(10.8%), 기타의견

(9.8%), 장난으로(재미있으니까)(9%), 친구가 장애를 가지고 있어서(8.1%), 친구가 힘이 약해보여서(7.1%), 다른 친구들이 하는 것을 보고(4.7%), 친구가 공부를 못해서(4.1%), 친구가 선생님의 사랑을 독차지해서(3%) 순으로 나타났다(그림 3).

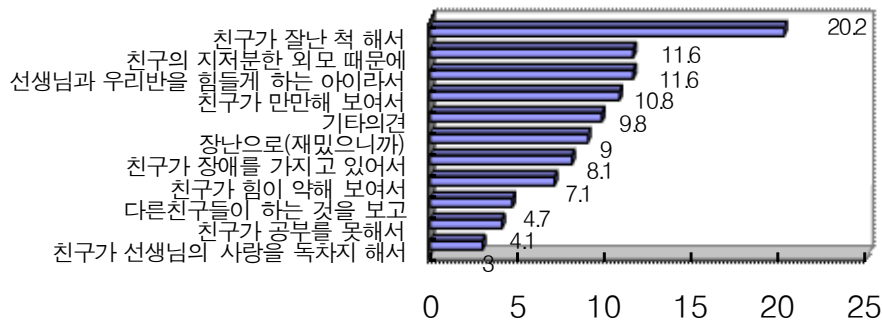


그림3. 학생들이 생각하는 학교폭력의 원인

평소에 친구들에게 괴롭힘이나 따돌림을 당한 경험이 있다면, 그 이유가 무엇이라고 생각되는지를 질문한 결과, ‘이유를 모르겠다.’에 대한 응답률이 24.2%로 가장 많았고, 내가 만만해보여서(19.5%), 친구들이 나를 이해하지 못해서(19.1%)가 다음 순으로 많았고, 내가 힘이 약해서(14.1%), 기타의견(8.6%), 내가 공부를 못해서(4.9%), 내 지지분한 외모 때문에(3.3%), 내가 잘난척해서(3.1%), 내가 선생님의 사랑을 받아서(2%), 내가 장애를 가지고 있어서(1.2%) 순으로 나타났다(그림 4).

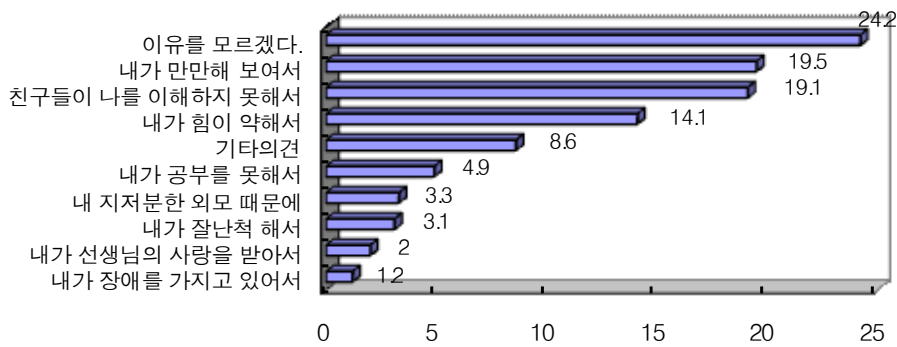


그림 4. 학생들이 생각하는 자신의 학교폭력 피해경험의 이유

4) 학생들의 학교폭력행동의 억제 이유

친구를 괴롭히거나 때려주고 싶었을 때 참았다면 그 이유는 무엇인지를 조사한 결과, ‘생각해보니까 친구의 입장도 이해가 되어서’에 22.9%로 가장 많은 응답률을 보였고, 친구를 괴롭히는 것은 나쁜 행동이라는 생각이 들어서(20.9%), 내가 친구를 괴롭히면 괴롭힘 당하는 친구가 힘들 것 같아서(20%), 괴롭히다가 걸리면 선생님이나 부모님께 혼날까봐(11.8%), 규칙을 어겨서 벌 받을까봐(8.8%), 상대친구가 힘이 세거나 만만하지 않아서(6%), 친구가 자기입장과 감정을 분명하게 설명해주어서(5.6%), 기타 의견이(4%) 순으로 나타났다(그림 5).

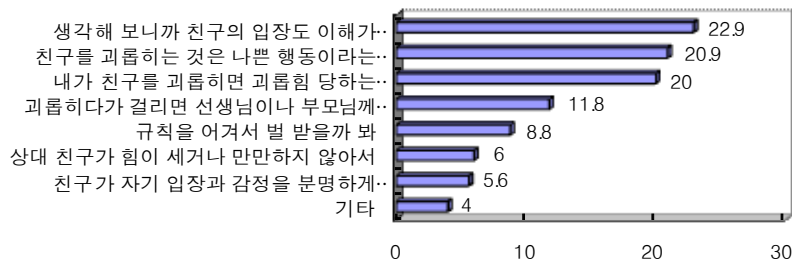


그림 5. 학생들의 학교폭력행동 억제 이유

5) 학생들이 생각하는 학교 폭력 예방 방법

친구를 괴롭히거나 따돌리는 일이 일어나지 않으려면 어떻게 해야 하는지에 대해 학생들의 의견을 조사하였다(그림 6).

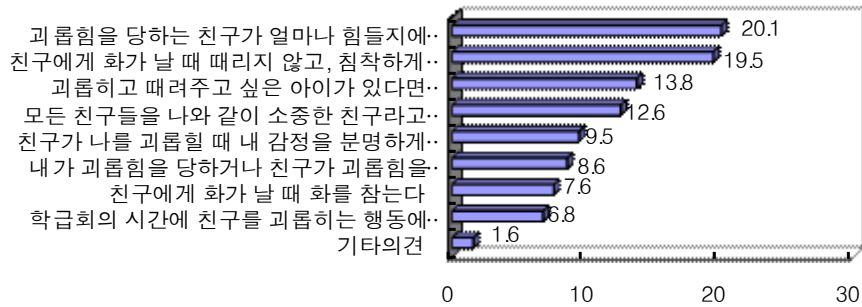
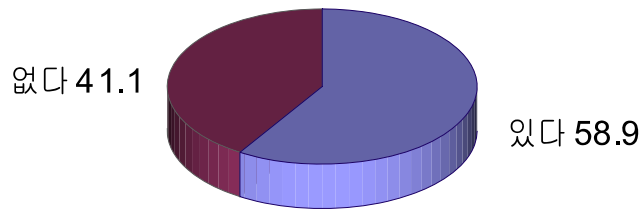


그림 6. 학생들이 생각하는 학교 폭력 예방방법

그 결과 ‘괴롭힘을 당하는 친구가 얼마나 힘들지에 대해서 생각해본다.’(20.1%), 친구에게 화가 날 때 때리지 않고, 침착하게 말로 한다(19.5%) 문항에 가장 많은 응답률을 보였고, 괴롭히고 때려주고 싶은 아이가 있다면 먼저 그 친구가 왜 그런 행동을 하는지 생각해본다(13.8%), 모든 친구들을 나와 같이 소중한 친구라고 생각한다(12.6%), 친구가 나를 괴롭힐 때 내 감정을 분명하게 전달한다(9.5%), 내가 괴롭힘을 당하거나 친구가 괴롭힘을 당하는 것을 보면 선생님이나 부모님께 말씀드린다(8.6%), 친구에게 화가 날 때 화를 참는다(7.6%), 학급회의 시간에 친구를 괴롭히는 행동에 대한 규칙과 벌을 정한다(6.8%), 기타의견(1.6%) 순으로 나타났다.

6) 학생들이 경험한 학교폭력예방교육

우선 학교폭력예방교육을 받은 적이 있는 지에 대한 물음에, ‘있다’에 58.9%, ‘없다’에 41.1%의 응답률을 보였다(그림 7).



[그림 7] 학교폭력예방교육경험(%)

또한 어떤 형태의 학교폭력예방교육이었는데는지에 관한 물음에 대해, 비디오(영화, 슬라이드)보기(27%)가 가장 응답률이 높았고, 강의(14.7%), 방송강의(11.1%), 퀴즈(8.8%), 훈련(대화훈련, 몸풀기훈련 등)(7.3%), 글쓰기(7%), 게임(4.5%), 봉사활동(4.5%), 전체회의(4.1%), 미술활동(3.9%), 기타(3.4%), 역할극(2.7%), 소집단 활동(0.9%)순으로 나타났다 (그림 8).

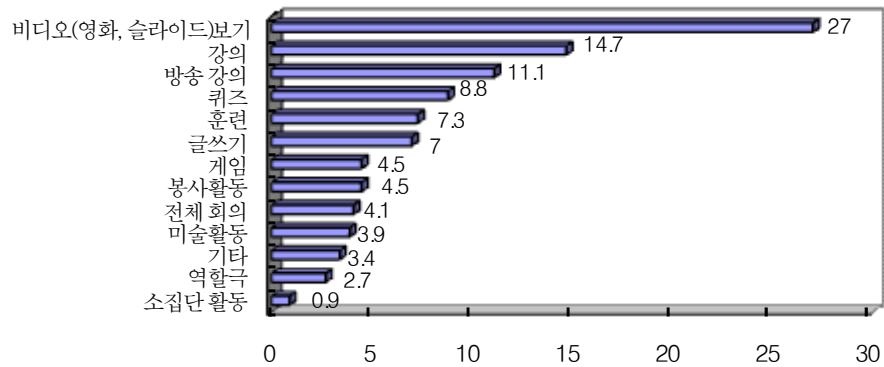


그림 8. 경험한 학교폭력예방교육형태

누가 학교폭력예방교육을 지도해주었는가에 대한 질문한 결과, 외부선생님의 학교방문을 통한 교육(34.8%)로 가장 많았고, 담임선생님(26%), 학교상담선생님(14.4%), 그 밖의 다른 분(13.2%), 외부기관 방문 및 기관 선생님께 교육받았다(11.6%)순으로 나타났다 (그림 9).

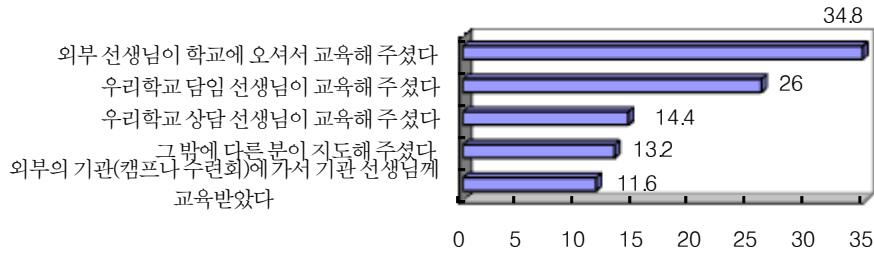


그림 9. 경험한 학교폭력예방교육의 지도자 유형

7) 가장 도움이 된 학교폭력예방교육 방법

가장 도움이 된 교육방법이 무엇인지에 대해 물어본 결과, 비디오(영화, 슬라이드)보기(24.6%)가 가장 응답률이 높았고, 강의(12.3%), 방송강의(10.6%), 게임(10.6%), 훈련(대화훈련, 몸풀기훈련 등)(10.6%), 퀴즈(8.1%), 전체회의(6.1%), 봉사활동(3.9%), 미술활동(3.7%), 역할극(3.7%), 글쓰기(3.7%), 기타(1.2%), 소집단 활동(1%)순으로 나타났다(그림 10).

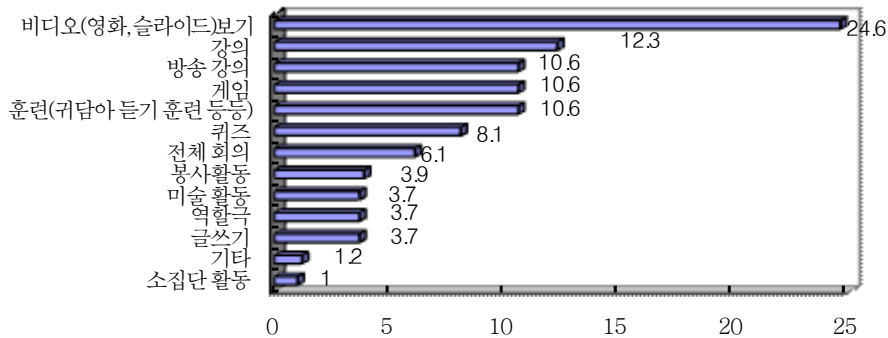


그림 10. 도움이 된 학교폭력예방교육방법

8) 학생들이 생각하는 학교폭력예방에 필요한 덕목

주요 10가지 덕목 중 학생들이 생각하기에 학교폭력예방교육을 위해 제일 먼저 필요하다고 생각되는 덕목의 순위를 조사한 결과, 배려(23.4%)가 가장 많이 선택되었고, 용기(21.7%)가 차순으로 많이 선택되었다. 자기조절(통제)(17.6%)은 세 번째로 많이 선택되었으며 예의범절(9.7%), 인내(8.3%), 진실(7.6%), 책임감(4.3%), 효(4%), 열정(2.9%), 공평(1.8%)순으로 선택되었다(그림 11).

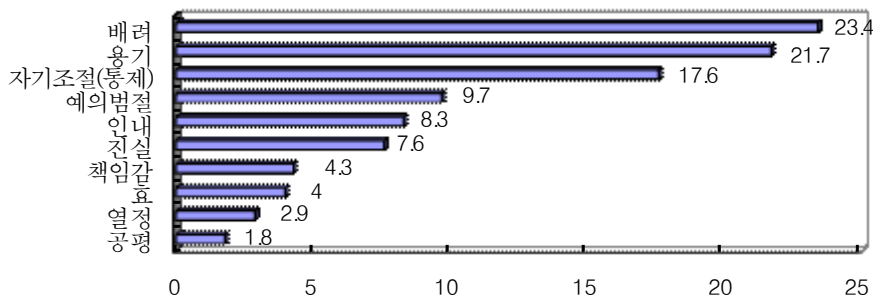


그림 11. 학교폭력예방을 위해 우선적으로 필요한 덕목

나. 참여 교사 대상 학교폭력예방프로그램 관련 조사 결과 및 해석

1) 교사들의 학교폭력에 대한 인식과 경험

표집된 교사들에게 학교폭력 현상의 심각성에 대해 질문한 결과, 매우 심각하다(7.9%), 심각하다(53.9%), 보통(27%), 심각하지 않다(10.1%), 전혀 심각하지 않다(1.1%)로 나타나 심각성에 대해 약 61.8%의 응답률을 보여주었다.

또한 지난 1년간의 학교 폭력 목격 경험에 대해 물었을 때, ‘아이들이 다른 아이를 비웃는 것을 본 적이 있다.’에 대해 ‘있다’의 응답률이 89.9%, ‘아이들이 다른 아이에게 험한 욕을 하는 것을 본 적이 있다.’는 88.8%, ‘아이들이 다른 아이를 집적거리는 것을 본 적이 있다.’는 78.4%, ‘아이들이 다른 아이를 때리거나 못 살게 구는 것을 본 적이 있다.’는 77.5%, ‘아이들이 다른 아이를 괴롭히는 것을 본 적이 있다.’는 75.3%, ‘아이들이 다른 아이를 위협하는 것을 본 적이 있다.’는 56.2%로 나타났다(표 6).

표 6. 교사들의 학교폭력 목격경험(%)

문항	없다	있다
아이들이 다른 아이를 집적거리는 것을 본 적이 있다.	21.6	78.4
아이들이 다른 아이를 때리거나 못 살게 구는 것을 본 적이 있다.	22.5	77.5
아이들이 다른 아이에게 험한 욕을 하는 것을 본 적이 있다.	11.2	88.8
아이들이 다른 아이를 비웃는 것을 본 적이 있다.	10.1	89.9
아이들이 다른 아이를 괴롭히는 것을 본 적이 있다.	24.7	75.3
아이들이 다른 아이를 위협하는 것을 본 적이 있다.	43.8	56.2

또한 지난 1년간의 학교 폭력 피해에 대해 호소 받은 경험이 있는지를 묻는 질문과 관련해 '다른 아이들이 자신을 집적거린다고 말하는 아이가 있었다.' 문항에 대해 '있다'의 응답률이 87.6%로 나타났고, '다른 아이들이 자신에게 험한 욕을 한다고 말하는 아이가 있었다.'는 84.3%, '다른 아이들이 자신을 때리거나 못 살게 군다고 말하는 아이가 있었다.'는 79.8%, '다른 아이들이 자신을 괴롭힌다고 말하는 아이가 있었다.'는 78.7%, '아이들이 다른 아이들을 괴롭힌다고 말하는 아이가 있었다.'는 75.3%, '다른 아이들이 자신을 비웃는다고 말하는 아이가 있었다.'는 71.9%, '다른 아이들이 자신을 위협한다고 말하는 아이가 있었다.'는 42.7%로 나타났다(표 7).

표 7. 교사들의 피해호소를 받은 경험(%)

문항	없다	있다
다른 아이들이 자신을 집적거린다고 말하는 아이가 있었다.	12.4	87.6
다른 아이들이 자신을 때리거나 못 살게 군다고 말하는 아이가 있었다.	20.2	79.8
다른 아이들이 자신에게 험한 욕을 한다고 말하는 아이가 있었다.	15.7	84.3
다른 아이들이 자신을 비웃는다고 말하는 아이가 있었다.	28.1	71.9
다른 아이들이 자신을 괴롭힌다고 말하는 아이가 있었다.	21.3	78.7
다른 아이들이 자신을 위협한다고 말하는 아이가 있었다.	57.3	42.7
아이들이 다른 아이들을 괴롭힌다고 말하는 아이가 있었다.	24.7	75.3

2) 교사들이 생각하는 학교폭력 발생 이유

학교폭력이 왜 일어난다고 생각하는지에 대해 물었을 때, ‘가해학생이 분노를 조절하지 못해서’에 대한 응답률이 74.4%로 가장 많았고, 학생들 간의 갈등 협상 및 해소능력이 부족해서(73.3%)가 다음 순으로 가장 많았고, 가해학생이 피해학생의 입장을 공감하지 못해서(61.1%), 가해학생의 부모님이 가해학생에게 신경을 쓰지 않거나 잘못된 모습을 보여서(58.9%), 피해학생이 자기주장을 분명히 하지 못해서(32.2%), 피해학생이 잘못된 행동을 해서(32.2%), 공부나 학교생활의 스트레스를 풀 수 있는 방법의 일환으로(22.2%), 학생들 간의 권력투쟁의 일환으로(18.9%), 교사의 학교폭력에 대한 관심과 개입 노력이 부족해서(11.1%), 기타의견(5.6%) 순으로 나타났다(그림 12).

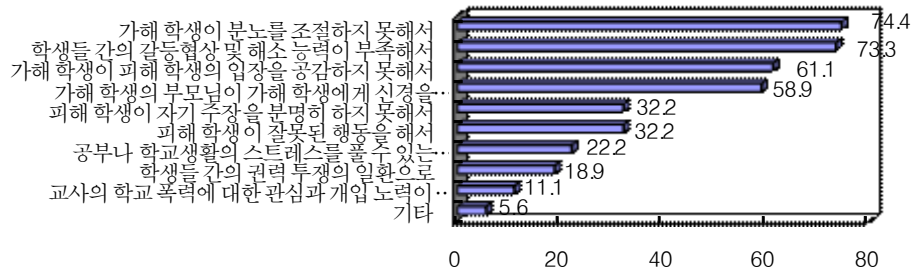


그림 12. 교사들이 생각하는 학교폭력의 발생 이유

3) 학교폭력 시 적용한 개입방법

학교폭력 상황에서 어떤 개입을 해보았는지 그 방법이 무엇인지 중복응답을 하게 한 결과, ‘가해학생의 부모님을 불러 이야기를 나누었다’에 79.8%, ‘가해학생과 피해학생을 화해시키고 앞으로 하지 말라고 타일렀다’에 76.4%로 가장 많은 응답률을 보였고, 가해학생에게 개인적으로 벌을 주었다(61.8%), 학급회의시간 등을 이용해서 반 아이들과 이 사건에 대해서 이야기를 나누었다(60.7%), 사전에 학생들과 학교폭력에 대한 규칙을 세우고 그것에 따라 벌을 주었다(55.1%), 피해학생의 부모님을 불러 이야기를 나누었다(49.4%), 교직원 회의 시간에 문제 해결 방안에 대해 의견을 나누었다(18%), 가해학생

을 학교 상담실에서 상담을 받게 하였다(15.7%), 피해학생을 학교 상담실에서 상담을 받게 하였다(13.5%), 가해학생을 전문기관에 의뢰해 상담이나 교육을 받게 하였다(13.5%), 피해학생을 전문 기관에 의뢰해 상담이나 교육을 받게 하였다(6.7%), 모른 척 하고 넘어갔다(2.2%), 기타(1.1%) 순으로 나타났다(그림 13).

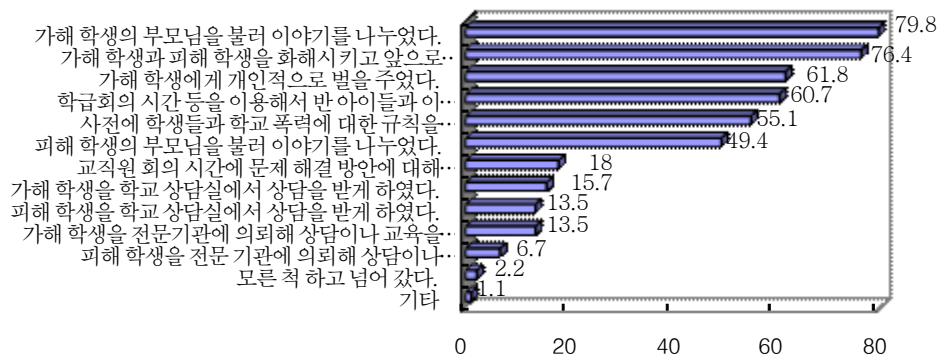


그림13. 학교 폭력 발생 시 사용한 개입 방법

4) 학교폭력 발생 시 가장 효과적인 개입방법

학교폭력 상황에서 개입한 방법 중 가장 효과적인 개입방법은 어떤 것인지 교사들의 생각을 물어본 결과, ‘사전에 학생들과 학교폭력에 대한 규칙을 세우고 그것에 따라 벌을 주었다’ 문항이 28.2%로 가장 많은 응답률을 보였고, ‘가해학생을 전문기관에 의뢰해 상담이나 교육을 받게 하였다’(15.4%), ‘피해학생을 전문 기관에 의뢰해 상담이나 교육을 받게 하였다’(14.1%)가 다음 순으로 나타났으며, ‘학급회의시간 등을 이용해서 반 아이들과 이 사건에 대해서 이야기를 나누었다’(11.5%), ‘피해학생의 부모님을 불러 이야기를 나누었다’(7.7%), ‘가해학생과 피해학생을 화해시키고 앞으로 하지 말라고 타일렀다’(7.7%), ‘가해학생의 부모님을 불러 이야기를 나누었다’(6.4%), ‘가해학생을 학교 상담실에서 상담을 받게 하였다’(2.6%), ‘피해학생을 학교 상담실에서 상담을 받게 하였다’(2.6%), ‘기타의견’(2.6%), ‘교직원 회의 시간에 문제 해결 방안에 대해 의견을 나누었다’(1.3%) 순으로 나타났다. ‘가해학생에게 개인적으로 벌을 주거나, 모른 척하고 넘어갔다.’에 대해서는 응답하지 않은 것으로 나타났다(그림 14. 참조).

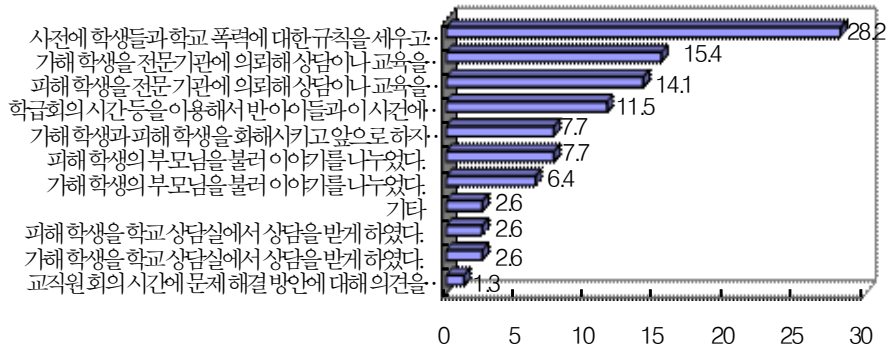


그림 14. 학교폭력발생시 가장 효과적이던 대처방법

5) 교사들이 생각하는 학교폭력예방에 필요한 덕목

주요 10가지 덕목 중 교사들이 생각하기에 학교폭력예방교육을 위해 제일 먼저 필요하다고 생각되는 덕목의 순위를 조사한 결과, 배려(49.4%)를 가장 많이 선택하였고, 자기조절(44.3%)이 차순으로 많이 선택되었다. 예의범절(4.7%)은 세 번째로 많이 선택되었으며 진실(1.2%), 인내(1.2%), 열정(1.2%)은 그 다음 순의 동물로 나타났다. 용기, 효, 책임감, 공평은 선택되지 않았다(그림 15).

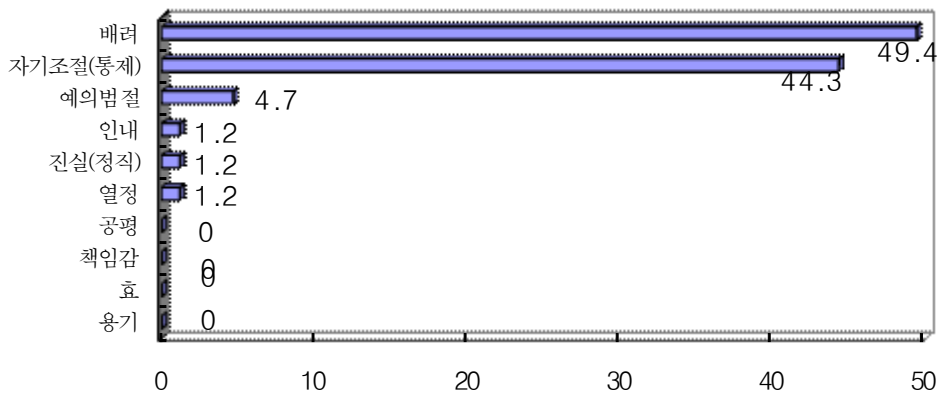


그림 15. 학교폭력예방교육을 위한 덕목

6) 교사들이 생각하는 효과적인 학교폭력예방교육의 특징

교사들이 생각하는 효과적인 학교폭력예방교육의 특징을 알아보기 위하여, 우선 학교폭력 예방프로그램에 어떤 요소가 들어가야 하는지를 살펴보고, 개발되기를 원하는 교육프로그램 유형, 그리고 가장 적절한 교육지도자 유형 및 학기당 실시회수, 학교폭력예방프로그램 개발 및 보급처에 대해 조사하였다.

우선 학교폭력예방프로그램에 어떤 요소가 들어가야 한다고 생각하는지를 물어본 결과, 배려(45.5%)를 가장 많이 선택하였고, 분노조절(35.5%)이 다음 순으로 선택되었다. 자신에 대한 이해(21.3%), 가치관 확립(8%), 폭력에 대한 개념, 법적 처분(5.4%), 감정 표현하기(자기개방)(5%), 자기주장훈련(4.3%), 친구사귀기(4.1%), 공감능력(3.8%), 갈등협상 및 해소(3%), 불안감(열등감) 극복(2.1%) 순으로 나타났다. 그리고 책임감과 기타는 선택하지 않은 것으로 나타났다(그림 16).

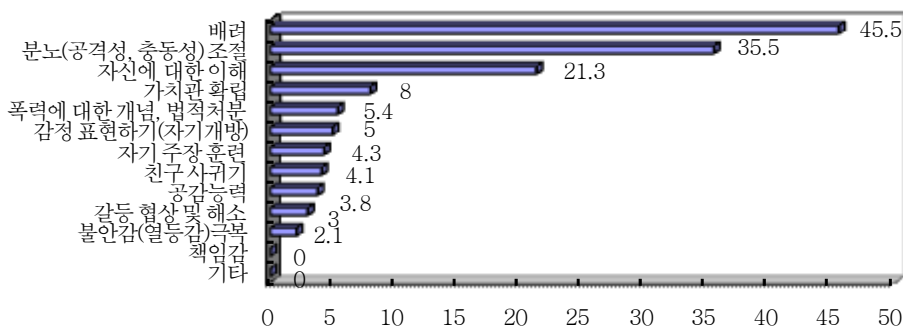


그림 16. 학교폭력예방프로그램의 필수요소 1순위

또한 개발되기를 원하는 학교폭력예방교육프로그램의 유형이 무엇인지 물어보았을 때 ‘학교 HR시간이나 창의적재량활동시간에 운영할 수 있는 프로그램’에 40.4%로 가장 응답률이 높았고, 전담강사가 실시할 수 있는 프로그램(34.4%), 개별상담프로그램(32.2%), 교과 수업과 연계하여 수업 중에 실시할 수 있는 프로그램(22.2%), 아침 자습시간에 학급에서 운영할 수 있는 프로그램(6.7%), 캠프나 수련활동 시에 운영할 수 있는 프로그램(6.7%), 학교방송을 통한 정기적인 프로그램(5.6%), 기타(2.2%) 순으로 나타났다(그림 17).

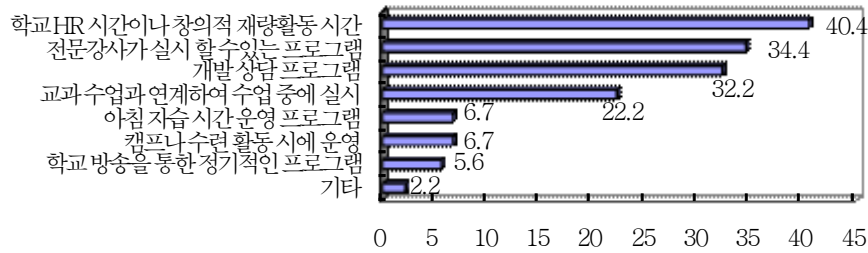


그림 17. 교사들이 원하는 학교폭력예방 프로그램의 유형

그리고 학교폭력예방교육을 실시하기에 가장 적절한 지도자는 누구인지에 대해 질문한 결과, ‘교사와 전문가가 함께’에 73.9%로 가장 응답률이 높았고, 학급담임교사(23.6%), 학급상담교사(15.7%), 기타(6.7%), 자원봉사자(4.5%), 외부전문가(4.5%) 순으로 나타났다(그림 18).

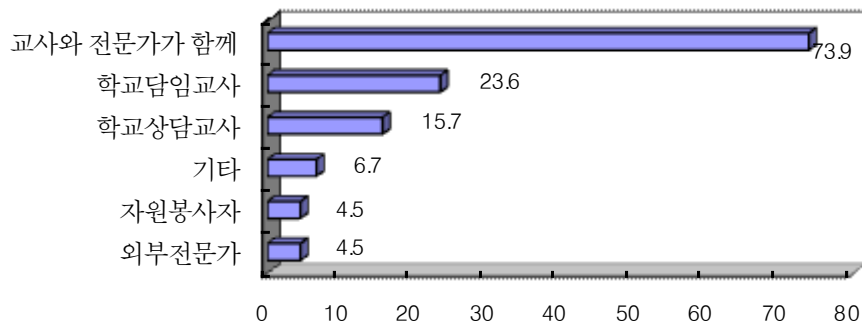


그림 18. 교사들이 생각하는 가장 적절한 학교폭력예방교육 지도자

또한 학교폭력예방교육을 실시하기에 가장 적절한 한 학기당 실시 회수에 대해 물어본 결과, 결과, ‘4~6회’가 32.2%, 1~3회가 30%로 가장 응답률이 높았고, 수업 중에 지속적으로(21.1%), 7~9회(7.8%), 10~12회(5.6%), 기타(4.5%), 13~15회(2.2%) 순으로 나타났다(그림 19).

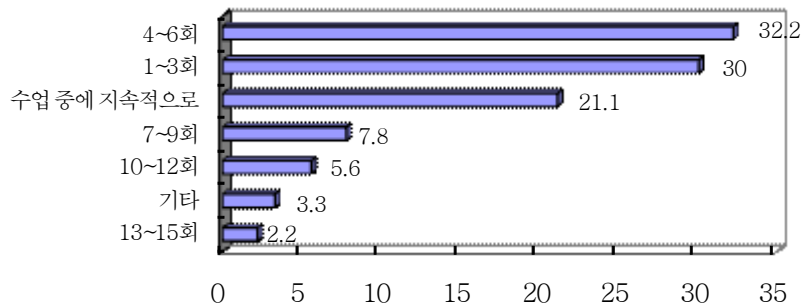


그림 19. 한학기당 적절한 학교폭력예방교육 실시횟수

이러한 학교폭력예방교육프로그램이 어디에서 개발·보급되는 것이 가장 바람직하다고 생각하는지를 조사한 결과, 전문기관에서 개발한 프로그램을 일선 학교에 보급(35.6%), 전문기관과 학교의 공동 개발, 운영(35.6%)에 가장 높은 응답률을 보였고, 학교에서 청소년 전문기관에 개발 의뢰(22.2%), 학교에서 교육청 상담센터에 개발 의뢰(8.9%), 학교 자체 개발 프로그램으로 운영(1.1%) 순으로 나타났다(그림 20).

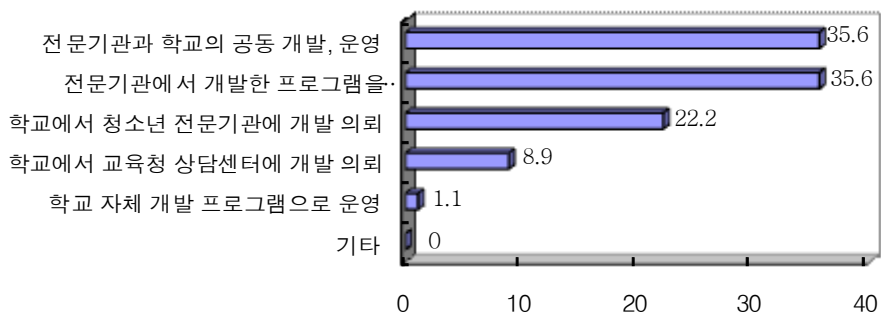


그림 20. 가장 바람직한 학교폭력예방교육의 개발·보급기관 및 경로

7) 학교폭력예방교육 활성화의 가능성

우선 학교폭력예방교육의 활성화 가능성을 파악하기 위하여, 교사들의 학교폭력예방교육의 지도 의지 유무, 재직학교의 학교폭력예방교육의 실시 유무, 학교폭력예방교육 실시상의 어려운 점에 대해 알아보았다. 교사들에게 학교폭력예방교육을 직접 지도할 의향이 있는지 물어본 결과, ‘예’에는 70.5%, ‘아니오’에는 29.5%의 응답률을 보였다(그림 21).

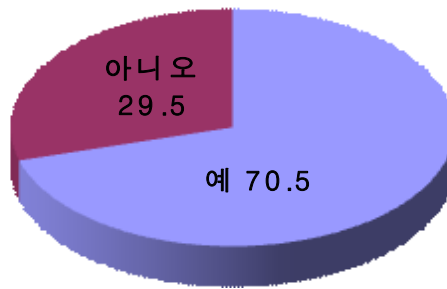


그림 21. 학교폭력예방교육 실시 의향 유무(%)

재직학교의 학교폭력예방교육이 실시된 적이 있는지를 질문한 결과, ‘예’에는 70.1%, ‘아니오’에는 29.9%의 응답률을 보였다(그림 22).

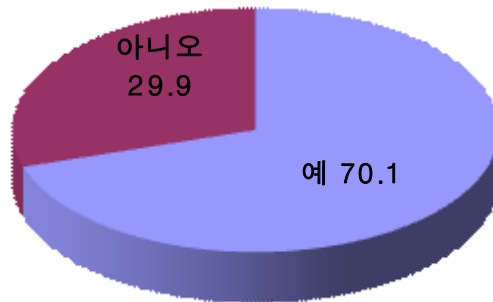


그림 22. 재직 학교의 학교폭력예방교육 실시 유무(%)

또한 학교에서 학교폭력예방교육을 실시할 때 어려운 점은 어떤 것인지를 물었을 때, '교사의 업무 과다로 프로그램에 할애할 시간이 부족하다'가 62.9%로 가장 높은 응답률을 보였고, 학교에서 프로그램을 진행할 전문 인력이 부족하다(56.2%)가 다음 순으로 높은 응답률을 보였으며, 참고할만한 프로그램이 부족하다(37.1%), 프로그램을 실시할 시간 확보가 어렵다(19.1%), 프로그램을 의뢰할 만한 기관이 없다(10.1%), 학생들의 참여의지가 부족하다(5.6%), 프로그램을 실시하는데 비용이 많이 든다(1.1%), 학교장의 의지가 없다(1.1%) 순으로 나타났다(그림 23).

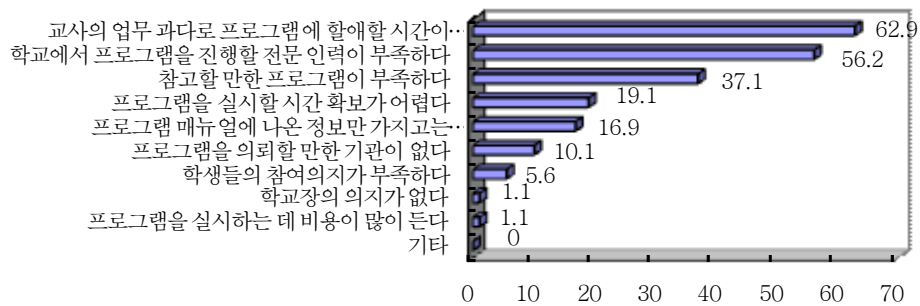


그림 23. 학교폭력예방교육시 어려운 점

부록 3-1. 성별에 따른 학교폭력태도 문항별 빈도분석 결과(단위 : %)

문 항		성별	동의함	동의하지 않음	전체	카이자승
1	장난으로 친구를 놀리거나 괴롭히는 것은 폭력이 아니다	여자	24.1	75.9	100	0.426
		남자	27.5	72.5	100	
		전체	25.9	74.1	100	
2	친구들 간에 몇 대 때리거나 괴롭히는 것은 괜찮다	여자	16.1	83.9	100	0.158
		남자	14.4	85.6	100	
		전체	15.2	84.8	100	
3	영화에서도 많이 나오지만 정의를 위해 폭력을 쓰는 것은 당연한 것이다	여자	25.5	74.5	100	3.653
		남자	35.9	64.1	100	
		전체	31	69	100	
4	주위를 보면 진짜 맞을 만한 행동을 하는 친구들이 있다	여자	72.3	27.7	100	2.929
		남자	80.8	19.2	100	
		전체	76.7	23.3	100	
5	힘으로 다른 사람이 내 뜻을 따르게 하는 것은 비겁한 일이다	여자	83.9	16.1	100	0.521
		남자	86.9	13.1	100	
		전체	85.5	14.5	100	
6	친구가 나를 때린 것을 부모님이나 선생님이 알게 되면 나를 더 괴롭힐 것이다	여자	38.7	61.3	100	0.297
		남자	41.8	58.2	100	
		전체	40.3	59.7	100	
7	친구들이 괴롭힐 때 조금만 참으면 언젠가 사이가 좋아질 때가 올 것이다	여자	51.1	48.9	100	3.564
		남자	62.1	37.9	100	
		전체	56.9	43.1	100	
8	때리거나 괴롭힐 때 “싫어” 라고 얘기하는 것은 그냥 하는 말이다	여자	15.3	84.7	100	1.253
		남자	20.4	79.6	100	
		전체	18	82	100	
9	아무리 연약하고 하찮게 보여도 재미로 괴롭히거나 때리는 일은 정말 나쁜 짓이다	여자	94.2	5.8	100	2.550
		남자	88.9	11.1	100	
		전체	91.4	8.6	100	
10	괜히 참견하다가 같이 맞거나 왕따 당하기보다는 오히려 못 본 척 넘어가는 편이 낫다	여자	40.9	59.1	100	1.121
		남자	47.1	52.9	100	
		전체	44.1	55.9	100	
11	여자를 때리는 것은 비겁한 일이지만 여자들 끼리나 남자들끼리 때리는 것은 괜찮다.	여자	16.1	83.9	100	1.762
		남자	22.2	77.8	100	
		전체	19.3	80.7	100	
12	때로는 말보다 주먹이 훨씬 더 효과적이다.	여자	18.2	81.8	100	6.610*
		남자	31.4	68.6	100	
		전체	25.2	74.8	100	
13	친구들과 친해지려면 하기 싫어도 다른 사람을 괴롭혀야 할 때가 있다.	여자	17.5	82.5	100	0.751
		남자	21.6	78.4	100	
		전체	19.7	80.3	100	
14	화가 날 때는 맞서 싸울 수밖에 없다.	여자	28.5	71.5	100	16.074***
		남자	51.6	48.4	100	
		전체	40.7	59.3	100	

문 항		성별	동의함	동의하지 않음	전체	카이자승
15	나하고 친한 친구와 다른 아이들이 놀지 못하도록 방해하는 것은 당연한 일이다.	여자	6.6	93.4	100	0.043
		남자	7.2	92.8	100	
		전체	6.9	93.1	100	
16	홈페이지 게시판에 내가 싫어하는 친구의 욕을 올리는 것은 괜찮다.	여자	6.6	93.4	100	0.043
		남자	7.2	92.8	100	
		전체	6.9	93.1	100	

*p<.05, ***p<.001

부록 3-2. 학년에 따른 학교폭력태도 문항별 빈도분석 결과(단위 : %)

문 항		학년	동의함	동의하지 않음	전체	카이자승
1	장난으로 친구를 놀리거나 괴롭히는 것은 폭력이 아니다	4학년	20.2	79.8	100	4.107
		5학년	25.6	74.4	100	
		6학년	32.6	67.4	100	
		전체	25.9	74.1	100	
2	친구들 간에 몇 대 때리거나 괴롭히는 것은 괜찮다	4학년	4.6	95.4	100	20.469***
		5학년	15.1	84.9	100	
		6학년	27.4	72.6	100	
		전체	15.2	84.8	100	
3	영화에서도 많이 나오지만 정의를 위해 폭력을 쓰는 것은 당연한 것이다	4학년	21.1	78.9	100	9.848**
		5학년	41.9	58.1	100	
		6학년	32.6	67.4	100	
		전체	31	69	100	
4	주위를 보면 진짜 맞을 만한 행동을 하는 친구들이 있다	4학년	72.5	27.5	100	1.970
		5학년	22.1	77.9	100	
		6학년	80.6	19.4	100	
		전체	76.7	23.3	100	
5	힘으로 다른 사람이 내 뜻을 따르게 하는 것은 비겁한 일이다	4학년	78	22	100	8.062*
		5학년	90.7	9.3	100	
		6학년	89.5	10.5	100	
		전체	85.5	14.5	100	
6	친구가 나를 때린 것을 부모님이나 선생님이 알게 되면 나를 더 괴롭힐 것이다	4학년	33.9	66.1	100	3.336
		5학년	46.5	53.5	100	
		6학년	42.1	57.9	100	
		전체	40.3	59.7	100	
7	친구들이 괴롭힐 때 조금만 참으면 언젠가 사이가 좋아질 때가 올 것이다	4학년	67.9	32.1	100	10.228**
		5학년	45.3	54.7	100	
		6학년	54.7	45.3	100	
		전체	56.9	43.1	100	

문 항		학년	동의함	동의하지 않음	전체	카이자승
8	때리거나 괴롭힐 때 “싫어” 라고 얘기하는 것은 그냥 하는 말이다	4학년	16.5	83.5	100	2.978
		5학년	14	86	100	
		6학년	23.4	76.6	100	
		전체	18	82	100	
9	아무리 연약하고 하찮게 보여도 재미로 괴롭히거나 때리는 일은 정말 나쁜 짓이다	4학년	89	11	100	1.274
		5학년	93	7	100	
		6학년	92.6	7.4	100	
		전체	91.4	8.6	100	
10	괜히 참견하다가 같이 맞거나 왕따 당하기보다는 오히려 못 본 척 넘어가는 편이 낫다	4학년	32.1	67.9	100	12.665**
		5학년	45.3	54.7	100	
		6학년	43.2	56.8	100	
		전체	44.1	55.9	100	
11	여자를 때리는 것은 비겁한 일이지만 여자들끼리나 남자들끼리 때리는 것은 괜찮다.	4학년	11	89	100	8.240*
		5학년	22.1	77.9	100	
		6학년	26.3	73.7	100	
		전체	19.3	80.7	100	
12	때로는 말보다 주먹이 훨씬 더 효과적이다.	4학년	19.3	80.7	100	7.065*
		5학년	22.1	77.9	100	
		6학년	34.7	65.3	100	
		전체	25.2	74.8	100	
13	친구들과 친해지려면 하기 싫어도 다른 사람을 괴롭혀야 할 때가 있다.	4학년	13.8	86.2	100	4.378
		5학년	20.9	79.1	100	
		6학년	25.3	74.7	100	
		전체	19.7	80.3	100	
14	화가 날 때는 맞서 싸울 수밖에 없다.	4학년	34.9	65.1	100	6.970*
		5학년	36	64	100	
		6학년	51.6	48.4	100	
		전체	40.7	59.3	100	
15	나하고 친한 친구와 다른 아이들이 놀지 못하도록 방해하는 것은 당연한 일이다.	4학년	8.3	91.7	100	0.521
		5학년	5.8	94.2	100	
		6학년	6.3	93.7	100	
		전체	6.9	93.1	100	
16	홈페이지 게시판에 내가 싫어하는 친구의 욕을 올리는 것은 괜찮다.	4학년	3.7	96.3	100	3.718
		5학년	7	93	100	
		6학년	10.5	89.5	100	
		전체	6.9	93.1	100	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

부록 3-3. 학년에 따른 학교폭력 피해경험 문항별 빈도분석 결과(단위 : %)

문 항		학년	유	무	전체	카이자승
1	다른 아이들이 나를 집적거린다.	4학년	16.5	83.5	100	7.858*
		5학년	4.7	95.3	100	
		6학년	8.4	91.6	100	
		전체	10.3	89.7	100	
2	다른 아이들이 나를 때리거나 못살게 군다.	4학년	12.8	87.2	100	4.819
		5학년	5.8	94.2	100	
		6학년	5.3	94.7	100	
		전체	8.3	91.7	100	
3	다른 아이들이 나에게 험한 욕을 자주 한다.	4학년	11.7	88.1	100	0.839
		5학년	8.1	91.9	100	
		6학년	11.6	88.4	100	
		전체	10.7	89.3	100	
4	다른 아이들이 나를 자주 비웃는다.	4학년	9.2	90.8	100	1.943
		5학년	7.1	92.9	100	
		6학년	4.2	95.8	100	
		전체	6.9	93.1	100	
5	다른 아이들이 나를 괴롭힌다.	4학년	11	89	100	7.114*
		5학년	2.4	97.6	100	
		6학년	4.2	95.8	100	
		전체	6.2	93.8	100	
6	다른 아이들이 나를 위협한다. (예: "너 죽을래?"하고 말한다)	4학년	10.1	89.9	100	2.754
		5학년	4.7	95.3	100	
		6학년	5.3	94.7	100	
		전체	6.9	93.1	100	

*p<.05

부록 3-4. 성별에 따른 학교폭력 가해경험 문항별 빈도분석 결과(단위 : %)

문항	성별	일치	불일치	전체	카이자승
1 나는 다른 아이들을 집적거린다.	여자	2.2	97.8	100	3.933*
	남자	7.2	92.8	100	
	전체	4.8	95.2	100	
2 나는 다른 아이들을 때리거나 못살게 군다.	여자	1.5	98.5	100	3.084*
	남자	5.2	94.8	100	
	전체	3.4	96.6	100	
3 나는 다른 아이들에게 험한 욕을 한다.	여자	4.4	95.6	100	0.333
	남자	5.9	94.1	100	
	전체	5.2	94.8	100	
4 나는 다른 아이들을 비웃는다.	여자	0.7	99.3	100	3.093*
	남자	3.9	96.1	100	
	전체	2.4	97.6	100	
5 나는 다른 아이들을 괴롭힌다.	여자	1.5	98.5	100	1.657
	남자	3.9	96.1	100	
	전체	2.8	97.2	100	
6 나는 다른 아이들을 위협한다. (예:"너 죽을래?"하고 말한다)	여자	1.5	98.5	100	3.960*
	남자	6	94	100	
	전체	3.8	96.2	100	

*p<.05, ***p<.001

부록 4. 학생용 배려증진 프로그램 개발 : 학교폭력예방프로그램
시범운영용 설문지

학생들의 관계행동 질문지

안녕하세요? 학생 여러분!

우리 한국청소년상담원은 보건복지가족부 소속 상담전문기관으로 청소년의 조화로운 성장을 돕기 위해 청소년상담과 관련된 각종 연구와 교육, 상담을 실시하고 있습니다.

이 질문지는 학생들의 관계 행동이 어떠한지 알아보기 위한 것입니다. 여러분의 응답 내용을 알아본 후, 우리나라 청소년들이 건강하고 창의적으로 자기를 개발하는데, 나아가 밝고 아름다운 사회를 이루어 가는데 실제적으로 도움이 되는 상담 및 교육정책을 발전시키기 위한 방안을 제시하려고 합니다.

이 설문 결과는 연구 목적 이외에는 사용되지 않으며 비밀이 철저히 보장되니 솔직하게 성의껏 대답해 주시기 바랍니다.

한국청소년상담원 프로그램개발팀

한국청소년상담원

다음 사항을 반드시 기재하여 주세요			
학교	()초등학교	학년 반	()학년 () 반
성별	남() 여()	이름	

다음 질문은 평소 자신에 대해서 어떻게 느끼고 생각하는지 알아보기 위한 것입니다. 각 문항을 읽으시고 **당신의 느낌과 가장 가까운 번호에 표시(✓)해 주십시오.**

번호	내용	전혀 그렇지 않다	약간 그렇다	보통 그렇다	꽤 그렇다	항상 그렇다
1	남을 비난하기 전에, 내가 만일 그 사람의 입장이었다면 어떻게 느낄 것인가를 상상해 보려고 노력한다.	1	2	3	4	5
2	어떤 문제에 대해 내가 옳다고 확신하면 나는 다른 사람의 말을 들으려고 많은 시간을 낭비하지 않는다.	1	2	3	4	5
3	때로 나는 친구들의 관점에서 보면 어떻게 상상해 봄으로써 그를 더 잘 이해하려고 노력한다.	1	2	3	4	5
4	모든 질문에는 두 가지 측면이 있다고 믿고 두 측면 모두를 보려고 노력한다.	1	2	3	4	5
5	나는 때로 '다른 편'의 관점에서 사태를 파악하는 것에 매우 어려움을 느낀다.	1	2	3	4	5
6	어떤 결정을 내리기 전에 다른 의견을 가진 모든 사람의 측면에서 살펴보려고 노력한다.	1	2	3	4	5

7	누군가에게 화가 날 때 나는 대개 잠시나마 그의 입장이 되어 보려고 노력한다.	1	2	3	4	5
8	누군가가 이용당하고 있는 것을 보면, 나는 그에 대해 일종의 보호심을 느낀다.	1	2	3	4	5
9	누군가가 부당하게 취급당하는 것을 보아도, 그들에게 동정심이 별로 생기지 않을 때가 가끔 있다.	1	2	3	4	5
10	나보다 불행한 사람들을 볼 때, 따듯한 염려의 느낌을 가질 때가 자주 있다.	1	2	3	4	5
11	나는 스스로를 매우 부드러운 마음의 소유자라고 말하곤 한다.	1	2	3	4	5
12	때로 다른 사람들에게 문제가 있을 때에 그들에 대해 별로 마음 아파하지 않는 경우가 있다.	1	2	3	4	5
13	다른 사람들의 불행이 나를 크게 혼란에 빠뜨리는 적은 별로 없다.	1	2	3	4	5
14	주위에서 일어나는 일들을 보고 자주 깊이 감동한다.	1	2	3	4	5

각 문항을 읽어가면서, 그 행동을 얼마나 하는지 1~5에서 해당하는 번호를 골라 표시 (✓)해 주십시오.

답을 적는 요령은 다음과 같습니다. 만약 10번의 기회가 있다면

한 번도 그렇게 하지 않는 경우→ 1 전혀 그렇게 하지 않는다.
 1-3번 정도 하는 경우-----> 2 약간 그렇게 한다.
 4-6번 정도 하는 경우-----> 3 보통으로 그렇게 한다.
 7-9번 정도 하는 경우-----> 4 꽤 그렇게 한다.
 10번 모두 그렇게 하는 경우----> 5 항상 그렇게 한다.

번호	내용	전혀 그렇게 하지 않는다	약간 그렇게 한다	보통 으로 그렇게 한다	꽤 그렇게 한다	항상 그렇게 한다
1	깜빡 잊고 준비물을 가져오지 못한 친구에게 여분으로 가져온 준비물을 나누어 준다.	1	2	3	4	5
2	뛰어가다가 실수로 친구의 가방을 툭 쳐서 떨어트렸을 때, "미안해" 라고 말한다.	1	2	3	4	5
3	학교화장실이나 수돗가에서 손이나 얼굴을 닦을 때, 옆으로 튀기지 않게 한다.	1	2	3	4	5
4	급식시간에 맛있는 음식이 조금 남아있을 때, 뒤에 줄 서 있는 친구들을 생각하며 음식을 덜어간다.	1	2	3	4	5
5	양손에 물건을 들고 가는 나를 보고 친구가 먼저 문을 열어줄 때, '고마워' 라고 말한다.	1	2	3	4	5
6	친구의 별명을 부르면서 놀리지 않는다.	1	2	3	4	5

7	기운 없이 앉아 있는 친구에게 다가가서 “괜찮니?” 하고 말한다.	1	2	3	4	5
8	좁은 복도에서 여러 명의 친구들이 모여 있는 곳을 통과해 지나갈 때, “미안해” 라고 말한다.	1	2	3	4	5
9	친구가 없는 곳에서 흥보지 않는다.	1	2	3	4	5
10	친구가 떨어뜨린 연필이 나의 자리까지 굴러올 때 주워서 친구에게 준다.	1	2	3	4	5
11	친구가 말하거나 발표할 때, 끝까지 잘 들어준다.	1	2	3	4	5
12	조용한 교실로 들어갈 때, 조용하게 걸어간다.	1	2	3	4	5

각 문항을 읽으시면서, 당신의 느낌과 가장 가까운 번호에 표시(✓)해 주십시오.

번호	내용	전혀 그렇지 않다	조금 그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	나의 주변에는 사귀만한 친구가 별로 없다.	1	2	3	4	5
2	나는 친구를 쉽게 사귀지 못한다.	1	2	3	4	5
3	나와 마음이 통할 친구가 없어 늘 외롭다.	1	2	3	4	5
4	나의 친구들은 내 말을 잘 믿어주지 않는다.	1	2	3	4	5
5	나는 친구들과 어울릴 때 보다 혼자 있을 때가 더 편하다.	1	2	3	4	5
6	나를 진실로 이해해 주는 친구가 별로 없다.	1	2	3	4	5
7	나는 친구들과 쉽게 사이가 벌어지는 편이다.	1	2	3	4	5
8	나는 좋은 친구들을 많이 갖고 있다.	1	2	3	4	5
9	나는 교제를 끊고 싶은 친구가 있는데 잘 안되어서 고민한 적이 있다.	1	2	3	4	5
10	좋아하는 친구가 자주 바뀌는 편이다.	1	2	3	4	5

11	나는 친구를 대할 때 자연스럽게 대하지 못한다.	1	2	3	4	5
12	나는 친구들을 잘 다루는 편이다.	1	2	3	4	5
13	나는 친구를 대할 때 경계하는 편이다.	1	2	3	4	5
14	친구가 내 마음을 몰라주어서 안타깝다.	1	2	3	4	5
15	나보다 유능한 친구를 보면 시기와 질투가 일어난다.	1	2	3	4	5
16	나는 친구들 사이에서 인기가 높은 편이다.	1	2	3	4	5
17	친구들은 나를 가까이 대하려 하지 않는다.	1	2	3	4	5
18	이성 교제로 인하여 공부가 방해가 된 적이 있다.	1	2	3	4	5
19	친구들과의 사귀이 나의 성장에 도움이 된다.	1	2	3	4	5
20	나는 친구들의 어려움을 보면 잘 도와주는 편이다.	1	2	3	4	5

여러분들의 학교생활에 대한 질문입니다.
 각 질문을 읽으시고, 여러분의 학교생활과 얼마나 잘 일치한다고 생각하는지를
 해당란에 표시(✓)해 주십시오.
 점수가 커질수록 잘 일치하는 것입니다.

번호	내용	전혀 그렇 지 않다						매우 그렇 다
1	나는 학교생활이 즐겁다.	1	2	3	4	5	6	7
2	나는 이 학교에 다니는 게 자랑스럽다.	1	2	3	4	5	6	7
3	나는 친구들로부터 인정과 관심을 받고 있다.	1	2	3	4	5	6	7
4	나는 선생님으로부터 인정과 관심을 받고 있다.	1	2	3	4	5	6	7
5	나는 선생님들과의 관계에 만족한다.	1	2	3	4	5	6	7
6	나는 친구들과의 관계에 만족한다.	1	2	3	4	5	6	7
7	나는 우리 반에 친한 친구들이 많다.	1	2	3	4	5	6	7
8	나는 학교에서 자주 외롭다고 느낀다.	1	2	3	4	5	6	7
9	나는 다른 학교에 전학을 가고 싶다.	1	2	3	4	5	6	7
10	나는 쉬는 시간에 즐거운 편이다.	1	2	3	4	5	6	7
11	나는 우리학교에 만족한다.	1	2	3	4	5	6	7

I. 목 표

첫째, 프로그램 제목 조각을 전지에 함께 이어붙이며, 조망에 대한 인식을 체득하고
본 프로그램의 의미와 목표를 이해한다.

둘째, 프로그램의 진행과정 규칙을 이해한다.

II. 준비물

글자가 적힌 전지, 빈 전지, 가위, 색연필, 크레파스, 풀이나 스카치테이프

III. 진행과정

■ 활동

- ① 글씨가 적힌 전지를 준비한다. 글자가 적힌 부분에는 ○를 글자외의 부분에는 × 표를 한 후 학급인원수만큼 조각을 나눈다. 조각에는 일련번호를 써 넣는다. (지도자들이 먼저 준비해야할 작업)
- ② 나머지 한 장의 전지는 각 조각의 번호를 써 넣어 학생들이 번호대로 붙일 수 있도록 준비한다.
- ③ 지도자는 학생들에게 글자 조각을 잘 섞은 후 나누어 주고 색칠을 하도록 한다. (○으로 표시되어 있는 부분에만 색칠하도록 한다.)
- ④ 색칠을 한 후 모듬별로 나와 글자 조각을 맞추어 간다.
- ⑤ 다 맞춘 문장을 본 후에 서로의 느낌을 나눈다.

■ 활동

- ① 주어진 가사에 맞추어 각 모듬별로 멜로디를 붙여본다.
- ② 각 모듬별로 만든 배려송 불러보기를 한다. 가장 부르기 편하고 듣기 편한 배려송을 우리 반 노래로 정한다.
- ④ 배려송의 가사도 모듬에 따라 조정될 수 있다.

< 배려 송 >

1절

나는 나는 원더걸스 좋은데, 너는 너는 소녀시대 좋다고
너와 내가 서로 달라 싫어, 맘이 달라 답답하고 짜증나.

2절

다르다고 튕린 것은 아니야. 너와 내가 보는 눈이 다른 뿐
우리 서로 입장 알고 나면 니맘 내맘 사이좋게 통하지.

3절

맘을 나눈 사이좋은 친구는 못한 것은 감싸주고 잘할 땐 칭찬
우리 서로 배려하는 /반 알콩달콩 우리마음 나누지.

■ 마무리

- ① 문장을 완성해 나가는 과정에서 어떤 문장일지에 대해 생각해 본다
- ② 완성된 문장을 보며 하나하나 글자일 때 또는 일정부분만 글자가 맞추어졌을 때 추측한 것이 전부가 아니었음을 생각한다. 각자의 글자를 잘 알아야만 그리고 제대로 맞춰 져야만 진짜 모습이 나타난다는 것이다.
- ③ 배려송을 통해 전회기 프로그램에 대한 함축적인 메시지를 전달하고 익히는 연습을 한다.

I. 목표

첫째, 보는 사람에 따라 달리 보이는 그림 등을 통해 같은 자극에 대해서도 서로 다르게 볼 수 있다는 것을 인식한다.

둘째, 자신이 보는 것이 언제나 정답이 아니라는 것을 인지한다.

셋째, 우리가 서로 다른 것을 보더라도 틀린 것이 아니며, 상대방의 입장에서 생각해볼 수 있다.

II. 준비물

그림 및 사진, 위험한 늑대 PPT

III. 진행과정

■ 활동 1 : 사진과 동영상 보기

① 준비된 사진과 동영상을 학생들에게 보여준다.

“여러분 지금부터 사진을 보여줄게요. 이 사진들은 보는 사람마다 다르게 보이는 사진입니다. 각자 자신에게는 그림속의 내용이 어떻게 보이는 잘 보세요. 맞는 답, 틀리는 답이 없으니 보이는 대로 이야기 해 보세요.”

② 사진을 보여준 후 동영상을 보여준다.

“여러분 이제는 동영상을 한편 보여 줄게요. 이 동영상에서는 어떤 이야기를 하는 지 잘 보세요.”

■ 나누기

사진과 동영상을 보면서 어땠나요? 참 신기하죠. 보는 사람에 따라 달리 보이니 말이예요. 나는 이 사진을 젊은 여자로 봤는데 친구는 마녀(할머니)로 보았다고 하죠? 그런데 듣고 보면 그렇게 보이기도 하네요. 참! 같은 그림을 보고도 서로가 다르게 느끼는 것이 신기하네요. 이와 같이 우리는 각자의 눈으로 세상을 보고 있어요. 이는 너무나 자연스러운 것입니다. 오늘 이야기 하고 싶은 것은 다르게 본다는 것이 결코 틀린 것은

아니라는 겁니다. 혹시 우리는 나와 다르게 보고 있다고 싫어하고, 마음에 들지 않아한 경험은 없는지 생각해 봅시다.

■ 활동 2 : 위험한 늑대 이야기

① 지도자는 준비한 ‘위험한 늑대의 오해’에 대한 이야기를 들려준다.

지금부터 선생님이 재미있는 이야기를 들려줄게요. 여러분 ‘빨간 모자’ 이야기 잘 알고 있죠? 빨간 모자 이야기는 ----- 하죠.

이 이야기 속에서 늑대는 참 야비하게 나와요. 빨간 모자를 속이고 할머니와 소녀까지 잡아먹으려 하고... 그 이후로도 늑대는 아기돼지 삼형제 등 많은 이야기 속에서 악역을 맡고 있어요. 그런데 늑대 입장에서는 정말 어땠을까요? 정말 늑대는 나쁘기만 한 걸까요? 일방적으로 나쁜 취급을 받으니 늑대의 마음은 어떨까요? 이제 한번 늑대의 편에서 이야기를 들어 볼까요.

② ‘위험한 늑대의 오해’의 이야기를 들려준다.

옛날옛날 아름다운 숲속에 마음씨 착한 늑대가 살고 있었어요.

어느 화창한 날 늑대는 아영객이 남기고간 쓰레기를 치우고 있었어요. 그런데 시끄러운 발자국 소리와 요란한 노래 소리가 들려오는 것이었어요. 늑대는 깜짝 놀라 나무 뒤로 뛰어가 숨어서 살펴보니 한 어린 소녀가 바구니를 들고 뛰어다니고 있었어요. 장면 1

그런데 그 애는 온통 빨간색 옷에 머리에는 모자를 뒤집어쓰고 있는 것이 꼭 남에게 얼굴을 보이려 하지 않는 것 같았어요. 늑대는 위험한 숲속에서 무서운 짐승들의 눈에 잘 띄는 빨간색 옷을 입은 소녀가 걱정스러웠어요. 늑대는 숨어서 그 애를 유심히 살펴보았어요. 장면 2

그리고는 소녀가 놀라지 않게 살며시 다가가 그 소녀에게 누구이며 어디에서 오는 길인지 그리고 어디에서 살고 있는지 물어보았어요. 그 애는 노래를 부르고 춤을 추면서 점심 바구니를 들고 할머니 댁에 가는 길이라고 말했어요. 그 소녀가 나쁜 아이라고 생각하지는 않았지만 늑대는 아기동물들이 있는 숲속에서 크게 소리를 지르고 꽃을 꺾으며 숲속을 돌아다니는 것이 얼마나 다른 동물들에게 피해를 주는 일인지 가르쳐 주려고 하였어요. 그러나 소녀는 들으려고도 하지 않았죠. 장면 3

늑대는 할 수없이 그 소녀가 계속해서 길을 가도록 내버려 두고 자신은 지름길을 이용해 그 애의 할머니 집으로 달려갔어요. 장면 4

늑대는 인자한 할머니를 만나서 상황을 설명하였고, 할머니는 손녀가 올바르게 배워야 한다는 것에 동의 하였어요. 그래서 할머니는 늑대가 부를 때까지 침대 밑에 숨어 있기로 했어요. 장면 5

늑대는 할머니의 옷을 입고 침대 속에 들어가 이불을 쓰고 있다가 소녀가 왔을 때 방으로 불렀어요.

그런데 온통 빨간색 옷을 입은 그 소녀는 안으로 들어오더니 늑대의 큰 귀를 보고 놀리는 것이었어요.

늑대는 모욕을 느꼈지만 귀가 커서 더 잘 들을 수 있다고 말하였고 그럴듯하게 변명을 하였어요. 늑대의 진심은 자신이 그 애를 좋아하고 그 애가 말하는 것에 주의를 기울이고 했다는 뜻이었어요. 장면 6

그런데 이번에는 툭 튀어나온 눈을 가지고 또 다시 짓궂은 농담을 하는 것이었어요. 얼굴은 착해 보이는데 성질은 아주 고약한 아이 같았어요. 그래도 늑대는 꼭 참고 얼굴을 반대쪽으로 돌리고 눈이 크기 때문에 소녀를 더 잘 볼 수 있다고 말 하였어요. 장면 7

그런데 그 소녀는 또 늑대 놀리는 것이었어요. 이번의 모욕적인 말은 참을성 많은 늑대도 도무지 참을 수가 없었습니다.

늑대는 자신의 이빨이 너무 크고 날카롭게 생긴 것에 대해 늘 자신이 없었는데 그 애는 늑대의 큰 이빨에 대해 모욕적인 농담을 하였던 거예요. 그때 꼭 참았어야 하는데 늑대는 결국 참지 못하고 침대 밖으로 뛰어 나왔어요. 그리고는 이빨이 커서 그 애를 잡아먹기에 더 좋다면서 으르렁거렸어요. 장면 8

말은 그렇게 했지만 어떤 늑대가 사람을 잡아먹겠어요. 누구나 그러지 않을 것이라는 것을 알고 있어요. 늑대는 그 소녀의 짓궂은 말투에 화가 난 것뿐이었어요. 그런데 겁이 난 소녀는 소리를 지르면서 집 주위를 뛰어다니기 시작했고 늑대는 그 애를 진정시키기 위해 쫓아다녔어요. 그러나 소녀는 막무가내였어요. 장면 9

그러나 과정에 할머니 옷을 벗었더니 상황은 더 악화 되었어요. 갑자기 문이 요란하게 열리면서 커다란 나무꾼이 도끼를 들고 거기에 서있는 것이었어요. 장면 10

늑대는 나무꾼을 보고 갑자기 자신이 곤경에 빠졌다는 것을 직감하고 뒤에 열려 있는 창문을 통해 밖으로 뛰어 나갔어요. 장면 11

이쯤에서 이야기가 끝났으면 좋았을 것을 하지만 할머니는 늑대의 입장을 결코 말하지 않았어요. 그리고 얼마 있지 않아 늑대는 비열하고 불쾌한 놈이라는 소문이 돌고 모든 사람들이 늑대를 피하기 시작 했어요. 장면 12

이야기를 들은 후 모둠별로 다음과 같은 주제로 토론을 한 후 조별로 발표한다.

- 이 이야기가 우리가 알고 있는 ‘빨간 모자’와 다른 점은 무엇인가?

③ 모둠별로 자신이 오해받아서 속생했었던 이야기를 나눈다.

이렇게 자신의 이야기를 듣지 않고 다른 사람의 이야기만 듣거나 그 상황만을 보고 오해를 받은 적이 있는지 이야기를 나눈다. (이렇게 하면 동생하고 싸우다 동생이 울음을 터뜨리고 그 순간 엄마가 들어왔다, 엄마는 그 상황만 보고 나에게만 뭐라 하신다, 사실은 동생이 내 물건에 함부로 손대서 소리를 지른 것뿐인데.. 너무 억울하다.)

④ 모둠별로 어떤 경우가 있었는지를 발표한다.

■ 나누기

① 다른 사람의 이야기나 상황을 알지 못해서 오해하는 경우가 많다는 것을 안다.

② 우리가 서로 생각이 다를 수 있으며, 이와 같이 다른 생각에는 늘 각자의 입장의 있음을 나누어 본다.

③ 막연히 혹은 단순히 그 사람이 싫고 미운 것이 아니라 그 사람에게는 무슨 이유가 있었을 지를 생각해 본다

<참고> 그림형제의‘빨간 모자’

따사로운 햇볕이 빨간 모자를 내리쬐고 있을 무렵, 어머니께서 말씀하셨습니다.

"빨간 모자야 이 케이크바구니를 들고 이웃마을에 살고 계시는 할머니께 갖다 드리렴."

빨간 모자는 바구니를 들고 가벼운 발걸음으로 출발했습니다.

길가에는 라일락향기가 코끝을 간질이고 달콤한 케이크의 냄새가 빨간 모자를 유혹했습니다.

언덕을 건너갈 무렵 빨간 모자는 갑자기 늑대를 발견했습니다.

피죤색 옷에 뿔뿔이 찢어진 신발은 단번에 봐도 달콤한 케이크의 유혹에 못이긴 늑대 같았습니다.

늑대가 말했습니다.

"빨간 모자야 그 바구니에 뭐가 들었니??"

순진한 빨간 모자는

"이 안엔 이웃마을 할머니께 드릴 케이크가 들어있어요" 라고 말했습니다. 그러자 늑대는 입맛을 다시면서 "빨간 모자야 요즘 꽃들이 만발하게 피어서 바구니에 꽃을 엮어서 가면 어떨까??" 마침 꽃들의 향기로운 냄새에 취하고 있던 빨간 모자는 순순히 응하면서 길가에 꽃들을 뺏습니다.

조그마한 손으로 꽃 몇 송이를 질 즈음 늑대가 빨간 모자의 눈치를 보면서 바구니를 들고 갔습니다.

빨간 모자는 그 때까지 몰랐던 것 이었죠.

야비한 늑대는 케이크를 몇 조각 먹은 뒤 형겁으로 둘러싸 할머니 댁에 노크를 했습니다. "누구세요?"

할머니께서 말씀하셨습니다.

늑대는 일부로 빨간 모자의 목소리로 둔갑해 말했습니다.

"할머니 저 빨간 모자인데 케이크 들고 왔어요 문 열어주세요"

할머니께서 문을 열자 늑대는 그 틈을 놓치지 않고 입맛을 다시다가 할머니를 한입에 꿀꺽 먹어버렸습니다.

그리고는 형겁을 둘러싸 남은 케이크를 아끼면서 침대 아래에 숨겨놓았습니다.

이제 늑대는 얼굴을 봐야 알 수 있을 만큼 할머니같이 자고 있었습니다.

한 편 꽃들의 유혹에 넘어간 빨간 모자는 그제야 아차 하면서 고개 쪽으로 보았습니다. 그러나 아무도 없었습니다.

깜짝 놀란 빨간 모자는 얼른 고개를 넘어 이웃마을에 도착했습니다. 그리고 할머니 댁에 도착해 문이 열려있었던 것을 보았습니다.

"할머니 할머니 저 빨간 모자왔어요"

그러자 할머니께서는

"응 빨간 모자왔냐?"

- 중략 -

빨간 모자는 늑대라는 것을 알고 도망가려 했어요. 그때 마침, 지나가던 사냥꾼이 빨간 모자의 비명을 듣고 나타나 늑대를 혼내주고 뺏속에 있는 할머니도 꺼내 주었습니다.

그리고 날뛰는 늑대를 사냥꾼이 잡아서 숲속으로 던졌습니다. 빨간 모자와 할머니는 기뻐하였습니다. 그리고 향기로운 꽃나무 사이에서 사냥꾼과 피크닉을 했습니다.

빨간 모자는 행복하였습니다.

I. 목 표

- 첫째, 학급친구의 배려맨이 되어 배려활동을 하는 방법을 이해한다.
- 둘째, 배려 받는 친구는 배려에 대한 표현을 함으로써 배려를 서로 주고받을 줄 안다.
- 셋째, 배려를 주고받는 과정에서 배려의 소중함과 즐거움을 경험하며 배려 욕구를 증진한다.

II. 준비물

활동함, 투표용지 및 활동지(구성원 1인당 A4용지의 1/4크기의 백지 2매), 펜

III. 진행과정

■ 활동 1 : 배려맨 선정

- ① 모든 구성원은 쪽지에 자기이름을 써서 접고, 활동함에 넣고 쪽지를 잘 섞어서 한 장씩 뽑고 누구의 이름이 쓰였는지 다른 사람이 볼 수 없도록 혼자서 확인한다.
- ② 쪽지를 뽑은 사람은 쪽지에 이름이 적힌 사람의 배려맨이 된다. 따라서 모든 구성원은 배려맨이 되고 동시에 배려 받는 사람(받는 친구)이 된다.
- ③ 배려맨의 활동 : 우리학급에서 원하는 배려활동을 하되, 받는 친구 몰래 친구를 유심히 살펴보고 그에게 도움이 되는 행동을 '배려맨 3'회기까지 실시한다.
- ④ 이때, 지도자는 배려를 주고, 받는 행동들이 원활하게 이루어지도록 촉진활동을 간간히 실행해야 한다.

예) 받는 친구의 표현방법 : 국어시간에 배려맨이 보여준 행동에 대한 느낌이나 고마움을 담아 시나 수필로 작성하여 발표시간을 갖는다.'

예) 배려맨의 배려방법 :

- 받는 친구가 생일일 때 간단한 선물을 몰래 전달한다(신발주머니, 책상 속 등).
- 받는 친구가 기분 나쁜 행동을 할 때 때리거나 욕하기보다는 존중적인 표현

을 쓴다.

- 받는 친구가 준비물을 가져오지 않으면 같이 나누어 쓴다.

- ⑤ 받는 친구의 활동 : 배려맨의 자신에게 한 배려행동이 무엇인지 알아차리고, 배려맨에게 고마움을 표현하는 등 배려 받는 순간의 자신의 마음을 표현한다.

■ 활동 2 : 우리학급(집단)에서 원하는 배려행동

- ① 지도자는 구성원들에게 미리 준비한 활동지를 나누어준다.
- ② 지도자는 구성원들에게 ‘사람들은 누구나 배려 받고 싶어하는데요. 여러분은 어떤 상황에서 배려 받고 싶었는지... 어떤 배려를 받으면 고맙고 기쁜 생각이 드는지 마음속으로 떠올려보는 시간을 갖기로 해요. 자. 여러분이 힘들 때 누군가 자신의 마음을 알아주면 어때요? 기쁘고 마음이 편안해지죠. 또 여러분이 어려움에 처했을 때 누가 도와준다면... 고맙겠지요. 예를 들어, 내가 뛰어가다가 넘어져 다쳤을 때 누가 다가와 부축해 주었다든가... 이렇게 자신에게 어떤 도움이 필요할 때, 적절한 도움을 주는 사람은 나를 참 잘 배려해주는 사람입니다. 여러분은 어떤 상황에서 어떤 배려를 받고 싶은 적이 있었나요. 한번 생각해봅시다. 학교에 오고 나서... 수업 시간에... 쉬는 시간에... 점심시간에... 어떤 배려를 받고 싶었는지를 한번 생각해봅시다.’
- ③ 구성원들에게 활동지를 나누어 준다. ‘자 이번에는 우리학급(집단) 친구들이 어떤 배려를 가장 많이 받고 싶어 하는지 한번 투표를 해볼까요? 자, 이건 비밀투표니까 아무도 모르게 자신의 생각을 써보도록 해요’
- ④ 다 쓰면 잘 접어서 바구니에 담도록 한다. 투표 결과를 보기 전에 어떤 배려행동이 1등을 차지했는지 맞추어보도록 한다(작은 상품을 준비해서 결과를 맞추는 사람에게 주는 것도 괜찮다).
- ⑤ 투표 결과를 개봉할 때, 구성원의 협조를 얻어 칠판에다 ‘우리 학급(집단) 친구들이 원하는 배려행동’이라는 제목을 달고, 그 아래 투표용지에 기록되어 있는 배려행동을 작성한다.
- ⑥ 그중 가장 많이 나온 배려행동을 1등으로 정하고 정답을 맞힌 구성원에게 상품을 준다.

■ 나누기

- ① 자리에 둘러 앉아 이 활동에서 얻은 느낌이 무엇인지 소감을 나눈다.
 - 자신이 원하는 배려 행동을 평소에 잘 받고 있는가?
 - 자신이 바라는 배려와 다른 사람들이 원하는 배려를 비교해볼 때 어떤 생각이 드는가?
 - 어떻게 배려맨으로서 앞으로 어떻게 활동하고 싶은가?
 - 누군가 나에게 배려해줄 때에는 앞으로 어떻게 행동할 것인가?
- ② 앞으로 배려맨이 되어 받는 친구를 잘 세심하게 관찰하고 도움이 필요할 경우에는 도움을, 격려가 필요할 경우에는 격려를, 위로가 필요할 경우에는 위로를 하기 위해 노력하겠다고 함께 다짐해본다.

I. 목 표

- 첫째, 우리는 각자 자신만의 색안경을 쓰고 세상을 보고 있음을 안다.
 둘째, 어떤 색안경을 쓰느냐에 따라 세상이 다르게 볼 수 있음을 안다.
 셋째, 자신은 과연 어떤 안경을 쓰고 있는지, 그리고 이 안경을 벗을 수 있는 방법에는 무엇이 있는지를 알아본다.

II. 준비물

셀로판지, 종이, 필기도구

III. 진행과정

■ 준비단계

- ① 모둠별로 셀로판지를 나누어 준다. 빨간색, 초록색, 노란색 셀로판지를 눈에 대고 교실을 돌아다니게 한다. 교실 창문을 통해 운동장도 보게 한다.
- ② 5분정도 주변을 둘러본 후 자리에 앉는다.
- ③ 같은 장면을 다른 색의 셀로판지를 대고 본 후의 느낌을 나누어 본다.
 - 여러분은 지금 각각의 색 셀로판지를 대고 세상을 보았어요. 이제 친구들끼리 색깔에 따라 세상이 어떻게 보이는지를 이야기 나누어 봐요.
 - 빨간색 셀로판지를 가지고 있는 친구들은 세상이 어떻게 보였나요?
 - 초록색 셀로판지를 가지고 있는 친구들은 세상이 어떻게 보였나요?
- ④ 이렇게 같은 교실, 학교인데도 내 눈에 어떤 셀로판지가 있느냐에 따라 세상에 대한 느낌은 달라집니다. 같은 상황에서도 다른 친구의 눈에 비치는 상황은 달라 보일 수 있어요. 우리는 이제 자신이 본 곳이 다가 아니라는 것을 아셨죠? 충분히 다른 세상이 있음을 알아가는 것이 필요합니다.

■ 활동

① 모둠별로 나누어준 종이에 싫어하고, 마음에 안 들었던 친구들의 특징 및 구체적인 행동을 적어본다.

잘난 척 하는 아이-수업시간에 자기만 발표하려 한다.

지저분한 아이 - 냄새가 난다.

선생님을 힘들게 하는 아이 - 하라는 것을 잘 하지 않는다.

욕하는 아이- 걸핏하면 친구들에게 욕을 한다.

톡톡 때리는 아이 - 말할 때나 무엇을 하거나 톡톡 때리고 다닌다.

② 적은 내용을 자유롭게 발표 한다.

③ 지도자의 정리(PPT 내용)

여러분이 지내면서 마음에 안 들거나 싫어했던 친구들의 특징은 이렇군요. 그런데 선생님이 지금부터 보여줄 자료에는 우리가 싫고 마음에 안 든다고 생각했던 친구들의 뒷얘기에요. 이 친구들에게는 이런 마음과 내용이 있었다고 하네요.

· 잘난척하는 아이-A

A는 수업시간이 되면 마음이 조급해져요. 대답을 하지 않으면 안 될 것 같아요. A는 늘 부모님으로부터 밖에서 똑똑하게 행동해야 한다고 들었어요. 그리고 친구들도 똑똑한 아이를 좋아할 것이라고 믿었죠. A는 수업시간이 되면 바짝 긴장을 하고 있어요. 혹시 선생님이 나를 시키지 않을까 하고요. 잘해야 할 것 같은 A, 틀리면 안 될 것 같은 마음으로 오늘도 초초하게 손을 든답니다.(2면)

· 지저분한 아이-B

B는 부모님이 모두 바쁘세요. 일이 많으셔서 거의 집에 오시지 못하는 경우도 많이 있어요. B는 할머니와 있는 시간이 많아요. 거기다 어린 동생까지 있어 B에게 그 누구도 신경써주기가 어려워요. 도리어 B가 어린동생을 돌봐야 하는 경우가 많아요.(3면)

· 욕하는 아이-C

C의 부모님은 엄하신 편이랍니다. C가 작은 실수라도 하면 어찌나 혼내시지는 C는 사실 집에서 꿈쩍도 못하고 있어요. 아무리 잘 하려 해도 잘 되지가 않는가 봐요. C는

집에서는 편안함을 느끼지 못하는데요. 물론 부모님이 자신을 위해서 그러시는 거라는 건 알지만 행동하나 하나 잘못할까 봐 불안하네요. C는 학교에 와서는 누구 자기를 건드리면 참을 수가 없습니다. 막 욕이 나가는 거예요.

- ④ 제시한 ‘사연판’을 보여준다. 함께 상황을 생각해 본다.
- ⑤ 이 내용을 알기전과 알고 난 후의 학생들의 느낌 변화를 이야기 해 본다.

■ 나누기

- ① 겉으로 보이는 행동으로 판단하는 것은 많은 오해와 상처를 가져올 수 있음을 안다.
- ② 친구나 주변 사람에 대해 보여 지는 부분만 보는 것이 아니라 한번 그 사람의 입장을 생각하는 기회를 갖는 것이 필요하다.

I. 목표

첫째, 음악을 통해 다양한 감정과 신체감각을 느껴보고, 동작으로 표현해봄으로써 정서적 감수성을 기른다.

둘째, 상대방의 동작에서 느껴지는 감정을 공유하고, 동작을 따라하는 행동조율(attunement)을 통해 공감적 정서와 일체감을 경험하도록 한다.

셋째, 신체감각 및 동작 등의 비언어적 수단을 통해 공감능력을 증진시킨다.

II. 준비사항

1. 각 활동에 사용할 음악

- ① 다양한 감정을 느낄 수 있는 음악(기쁨, 슬픔, 즐거움, 분노, 공포, 평화 등)
- ② 신나게 춤출 수 있는 흥겨운 음악
- ③ 자연(새, 꽃, 바람, 시냇물)의 느낌을 동작으로 표현할 수 있는 음악
- ④ 잔잔하고 자신의 내면감동적인 음악

2. 자리배열

- 움직임이 자유롭도록 공간을 확보한다.
- 부득이 교실 좌석배열을 유지해야한다면, 옆 사람과 부딪히지 않도록 공간을 확보한다.

III. 진행과정

■ 도입활동

- ① 다양한 음악을 들으면서 음악마다 어떠한 신체 감각이 느껴지며, 그와 함께 어떤 기분을 느껴지는 지, 음악이 달라짐에 따라 신체감각과 감정이 어떻게 달라지는 지를 경험한다. 이를 위해 지도자는 음악의 느낌에 집중할 수 있도록 눈을 감게 한 후 다양한 음악을 들려준다(30-40초 정도). 이 때 대조적인 분위기의 음악을

- 변갈아 가며 들려주는 것이 신체감각의 차이를 느끼는데 도움이 된다. 음악을 들으며 몸이 움직여지면 그대로 자연스럽게 동작으로 표현해도 좋다고 안내한다.
- ② 또한 지도자는 음악의 느낌에 따라 동작을 취하다보면 춤이 될 수 있다고 말한 뒤 신나는 음악을 틀어주고 이에 맞추어 신나게 춤을 출 수 있는 분위기를 조성한다.

이 과정은 본 활동(춤추는 거울)에 들어가기 전에 몸과 마음의 유연성을 기르고 분위기를 무르익게 한다. 구성원들이 춤을 추는데 부담을 느끼지 않도록 ‘무릎을 까딱까딱 움직여보자’, 라거나, ‘손을 올렸다 내렸다 해보자’라고 안내한다. 짝 맞춰 춤을 출 때는 ‘상대방 주변에 물방울이 있다고 상상하고 음악에 맞춰 물방울을 터트려 주자’, ‘상대방과 손바닥을 마주치며 돌아보자’라는 식으로 움직임을 유도한다. 또한 적당한 시점(춤을 추기 시작한 뒤 1-2분이 지난 후)에서 ‘지금 짝과 세 사람 건너편에 있는 사람’, 혹은 ‘내 뒤에 있는 사람과 짝을 바꾸세요!’하고 안내함으로써 평소에 마주치지 않았던 사람들과도 만나는 기회를 만든다.

- ③ 이번에는 자연이 연상되는 음악을 들려주고, 느낌에 따라 동작으로 표현해보게 한다. 음악을 들려주면서 자신이 자연의 일부(새, 꽃, 바람, 시냇물 등)라고 생각하면서 그 느낌을 동작으로 표현해보도록 한다.

이 과정에서 흥분된 분위기를 가라앉고 숨을 고르면서, 내면의 느낌에 집중하게 되면서 본 활동(춤추는 거울)로 들어갈 수 있는 몸과 마음의 준비가 이루어진다.

■ 본활동 : 춤추는 거울

- ① **One-way mirror** : 두 사람이 짝을 지어 마주보고 앉는다. 먼저 한 사람이 음악에 맞춰 천천히 동작을 취하면(춤을 추면), 다른 한사람은 마치 거울이 된 것처럼 상대방의 동작을 그대로 따라한다. 이때 음악을 들으며 자기감정에 집중할 수 있도록 다음과 같은 멘트로 안내를 해도 좋다.

“어떻게 몸을 움직여야할지 고민하지 않아도 됩니다. 선생님이 음악을 틀어 줄 텐데, 그 음악에 따라 몸을 움직여주면 됩니다. 상대방과 눈이 마주치면 조금 민망할 수 있겠지요? 나 자신에게 집중하기 위해 눈을 감으면 좋을 거예요. 눈을 감고 음악을 들으며 내 느낌, 기분이 끌리는 대로 몸을 움직여보세요. 단, 너무 빠르지 않게 천천히 내 감정과 내 몸을 느끼면서 움직이는 겁니다.”(음악을 틀며 일정시간(3-4분 가량))

- 처음에는 선생님이 먼저 동작을 취하고 되고 학생 전원이 거울이 되어 따라하도록 하거나, 학생 한명을 나오게 해서 선생님과 짝을 맞춰 시범을 보여도 좋다. 차분하면서도 내면의 감정과 접촉할 수 있는 감동적인 선율의 음악을 들려주면 동작으로 표현하기 쉽다.
- 거울이 되었던 사람은 상대방의 동작을 보면서 어떤 느낌이었는지, 또 따라하면서 어떠했는지, 자신의 경험을 이야기한다. 또한 거울의 느낌을 전달받은 당사자는 춤을 출 때는 어떠했는지, 거울의 피드백을 받고 보니 어떤 마음이 드는지를 이야기 나눈다.
- 서로의 경험을 나눈 후에는 춤추는 사람과 거울의 역할을 바꿔서 하도록 한다.
- ② **Two-way mirror**: 춤을 추는 사람과 따라하는 사람(거울)의 역할을 명시적으로 정하지 않고 서로 마주보고 자연스럽게 주고받으며 동작을 따라하도록 한다.
 “자, 이번에는 선생님이 순서를 정해주지 않을 거예요. 처음에 두 사람 중 누가 먼저 움직이면 자연스럽게 다른 한 사람이 거울이 되어 따라하겠지요. 그리고 어느 순간 눈빛으로 ‘이젠 네가 먼저 할래?’하고 신호를 보내면 따라하던 사람이 이번에는 먼저 동작을 바꾸어가면서 춤을 추고 이번에는 다른 친구가 거울이 되어 따라가는 거예요. 이렇게 춤을 주거나 받거나 하면서 춤을 추는 사람과 거울이 되는 사람의 순서가 자연스럽게 바뀌어 주고 가면 좋겠어요. 정해져 있는 시간이나 순서는 없어요. 그냥 음악을 들으며, 서로가 눈빛으로 호흡을 맞춰가며 이 역할을 바꿔가면서 춤을 춰 보는 거예요.”
- 눈짓이나, 손짓으로 주도권을 받는 것은 허용하되, 소리 내어 말하지는 않도록 한다.
- 선생님도 자연스럽게 참여할 수 있도록 한 명과 짝을 이루어 진행하도록 한다.

■ 나누기

자리에 둘러앉아 어떤 느낌이었는지 소감을 나눈다.

- ① “상대방과 동작을 주고받으면서 어떤 느낌이 들었나요? 두 사람 중 누가 더 동작을 주도했나요? 주도해 간 사람은 어떤 느낌이었나요? (예; 상대방이 먼저 하지 않아서 내가 주로 했는데, 그러고 나니까 좀 미안한 마음도 들었다)
- ② “누가 주로 거울이 되었나요? 거울이 되어 따라하면서 어떤 느낌이었나요?(예: 나도 주도하고 싶었지만, 어색한 마음이 들어서 주로 따라했는데, 나중에는 좀 답답한

마음도 들었어요. 상대방이 주도하면서 미안한 마음이 들었다고 하니까, 나도 용기를 내서 주도해도 될 뻔 했구나 라는 생각이 들어요.)

- ③ “춤을 추는 사람과 거울이 되어 따라하는 역할을 바꾸는 과정이 자연스럽게 이루어졌나요? 어떻게 해서 자연스럽게 이루어진 걸까요? 둘 사이에 어떤 교감이 일어났나요? 이렇게 말없이 주도권을 주고, 받는 경험이 어떠했나요?”

♣ 다지기 활동(과제)

- 생활하면서 친구들과 감정의 조율이 잘 되는 순간 포착하기.
- 그 순간 어떤 마음과 어떤 태도였기에 친구와 감정조율이 잘되었는지 자기 자신 돌아보기.

I. 목 표

첫째, ‘따돌림’을 가상으로 경험할 수 있는 괴롭힘, 피해/가해 게임활동을 통해 다른 사람의 고통스러운 감정을 자신의 것으로 경험하며 이러한 경험에 동반되는 감정, 생각, 의미를 명확하게 인식한다.

둘째, 이를 통해 일상의 괴롭힘 행동을 돌아보고, 배려행동 증진 동기를 높인다.

II. 준비물

운동장 혹은 공터, 고무공(공 또는 풍선 등)

III. 진행과정

■ 활동

- ① 가위 바위 보로 모둠구성원 중 한사람을 술래로 정한다.
- ② 술래가 아닌 구성원들은 동그랗게 원을 그리며 둘러서고, 술래는 원 밖으로 나간다.
- ③ 게임이 시작되면, 술래를 제외한 사람들은 술래에게 공을 뺏기지 않기 위해 공을 주고받는 놀이를 한다.
- ④ 공놀이의 즐거움을 가미하기 위해서 몇 가지 공놀이 규칙을 말한다.
‘술래가 아닌 친구들은 공을 두 번 드리블을 한 후 다른 친구에게 보내요. 드리블 방법은 자유롭게 하도록 해요. 예를 들어, 다리 사이로 공을 옮기면서 드리블을 하거나 공을 튕길 때 팡그르르 한 바퀴 돌거나 마음대로 하면 돼요(이때 지도자는 공을 드리블하는 모습을 보여주면서 안내한다). 그리고 다른 친구한테 공을 건넬 때에는 “○○아! 공 받아!” 하고 공을 던지면 “그래 알았어.”하고 다른 친구가 공을 받은 후 공을 드리블하고 또 다른 친구에게 이름을 부르면서 공을 건네면 되는 거예요.’
- ⑤ 이때, 술래는 원 밖을 돌면서 구성원 한사람, 한사람에게 다가가 구성원에게 말을 걸면서 구성원에게 같이 공놀이를 하게 해달라고 설득한다. 강제로 빼앗거나 욕을 하

거나 폭력을 쓰면 술래에서 벗어날 수 없다.

- ⑥ 구성원들은 술래가 다가오면 고개나 몸을 다른 방향으로 돌리거나 열린 공을 다른 구성원에게 던치고 눈 맞춤을 피한다. 특히 술래가 어떤 말을 하더라도 그에 대답하면 안 된다.
- ⑦ 다른 구성원들은 공을 떨어뜨리거나, 술래에게 대답하거나, 웃어주거나 혹은 폭력을 써도 술래가 되어 나간다.

■ 나누기

- ① 구성원들이 술래를 뿌리칠 때의 마음을 탐색한다.
- ② 술래가 되었을 때의 느낌, 다른 집단원의 행동에 대한 마음 등을 탐색한다.
- ③ 일상에서 이와 같은 유사한 경험을 한 적이 있는지 혹은 본 적이 있는지를 탐색한다.
 - 술래와 같은 경험을 한 적이 있는가?
있다면 그때의 기분은 어떠했는가?, 어떤 생각이 들었는가? 어떻게 행동했나?
 - 구성원과 같은 경험을 한 적이 있는가?
있다면 그때의 기분은 어떠했는가?, 어떤 생각이 들었는가? 어떻게 행동했나?
- ④ 배려행동을 방해하는 평소의 생활 속 경험에 대해 탐색한다.
 - 다른 사람이 마음에 안들 수도 있는데 굳이 그런 행동을 하게 되는 것일까?
 - 다른 행동방법은 없을까?
 - 마음에 안 드는 친구들과 자연스럽게 존중하며 지내는 방법에 대해 탐색하고 정리한다.

■ 마무리

- ① 술래였던 친구들 중에는 게임이라고 가볍게 생각하고 넘어가는 친구도 있겠지만 심리적인 고통을 경험한 사람도 있을 수 있다. 지도자는 본 회기를 진행하는 동안 술래의 표정을 유심히 관찰하고 힘들어하고 있는지 재미를 느끼고 있는지를 잘 파악해두었다가 마무리를 지을 때 술래들의 심정을 읽어준다.

‘실제가 아니라 게임일 뿐이지만 술래가 된다면 마음이 참 안 좋을 수도 있어요. 자, 술래였던 사람들은 모두 앞으로 나오세요. 나머지 친구들은 모두 함께 둘러서서 (박수를 치면서 지도자가 시범을 보이면서) “게임은 게임인데 힘들었음 미안! 게임은 게임인데 괴로웠음 미안!” 하고 다 같이

외쳐봅시다. (지도자가 선창하여 모두 함께 외친다). 자 그럼 우리 술래 친구들에게 다가가서 모두 함께 “힘든것됐다. 미안하다! 고생했다!” 하고 모두 한마디씩 하면서 다함께 안아줍시다.’ 자 모두!!!

(손벽을 마주치며)

게임은 게임인데 힘들었음 미안!
게임은 게임인데 괴로웠음 미안!

- ② 이와 같은 활동을 통해 술래가 게임을 통해서 받았을 지도 모르는 마음의 고통을 덜 수 있도록, 본 회기에 경험한 안 좋은 감정을 마무리 지을 수 있는 기회를 갖도록 한다.

I. 목 표

첫째, 배려행동을 하는데 걸림돌이 되는 5가지 행동과 디딤돌이 되는 5가지 행동이 무엇인지 이해한다.

둘째, 걸림돌이 되는 행동을 줄이고 디딤돌이 되는 행동을 늘려서 배려심을 증진한다.

II. 준비물

투표함, 투표용지(A4용지의 1/4크기의 백지), 펜

III. 진행과정

■ 활동 1 : 5-NO-YES!

- ① 그동안 ‘알콩달콩 마음나눔’을 위해 여러 가지 활동을 해왔는데 어떠한지 간단하게 소감을 교환한다. 그 중에서도 개별적으로 활동하기로 했던 배려맨으로서의 활동은 어떻게 진행되고 있는지를 자유롭게 생각하게 한다. 매일 매일 받는 친구를 잘 배려해온 배려맨들도 있겠지만 거의 실천하지 못한 배려맨도 있을 것이다.
- ② 어떻게 우리가 서로를 위해 배려를 잘 할 수 있을까? 하는 주제를 내세워서 5-NO-YES 행동에 대해 설명한다.
- ③ 우선, 배려 행동을 방해하는 걸림돌 행동‘5-NO!’를 소개한다. **놀림-고집-폭력-무시-비난 NO!(놀고 폭 무비)**

(PPT 자료를 보여주면서) ‘우리가 주위 친구에게 관심을 기울이면서 친구들이 무엇을 원하는지 배려를 하는 것은 어떤 상황에서는 매우 힘들 수 있어요. 내가 배려하기로 약속했던 받는 친구에 대해서도 마찬가지로요. 우리는 알게 모르게 배려를 방해하는 걸림돌 행동을 해서 아쉽게도 배려를 하지 못하고 서로 기분이 나빠지고, 서로에게 상처 주는 일들이 많이 있어요. 이렇게 배려를 방해하는 5가지 걸림돌 행동을 “5 NO!행동이라고 할 게요.” 5 NO! 행동에는 친구를 놀리는 것!, 자기만 하겠다고 고집부리는 것! 친구를 비난하는 것! 친구를 무시하는 것! 친구에게 폭력을 쓰는 것을 말해요.’ **놀림-고집-폭력-무시-비난 NO!(놀고 폭 무비)**

④ 걸림돌행동이 조장되는 사례들을 보여주면서 각 사례별로 걸림돌행동 대신 할 수 있는 다른 행동이 무엇인지 생각해보게 한다.

‘그렇지만 우리가 배려를 방해하는 걸림돌 행동만 하는 것은 아니잖아요. 우리가 친구들에게 어떻게 배려를 하게 되는지 떠올려보세요. 우리는 걸림돌 행동 대신에 우리가 평소에 하는 다른 행동들을 선택해서 할 수 있어요. 어떻게 할 수 있을까요? 우리가 쉽게 접하는 상황을 몇 가지 소개 할 테니까 한번 생각해 봅시다.’

(놀림 NO ⇒ 존중 YES)	<p>‘놀리는 건 싫어’</p> <p>넬직이는 상당히 먹는 것을 좋아합니다. 먹는 것이 즐겁기도 하구요. 어려서 엄마가 돌아가셨고 이후 할머니와 주유 같이 살았는데, 할머니는 ‘분똥한 내 손주. 예쁘다 예쁘다!’ 하면서 먹으라고 간식을 자주 사다주셨지요. 덕분에 상당히 통통한 편입니다. 반 친구들은 이 친구가 옆으로 지나가기만 해도 ‘태지! 태지야!’ 하고 놀립니다. 친구들이 그렇게 말하면 넬직이는 정말 어딘가 숨고 싶습니다. 멋 있는 옷차림을 하고 싶은데 마음에 드는 옷은 모두 맞지 않습니다. 자신이 한심하다는 생각도 듭니다. 우유한 기분이 되면 너무나 과자나 빵이 먹고 싶습니다. 오늘도 학교를 가면 친구들이 놀릴 거라는 생각에 한숨이 납니다.</p> <p>⇒ 넬직이의 친구들은 넬직이의 둥글둥글한 몸매를 보면 재미로 놀리게 되지만 그러다보면 넬직이가 우울해지고 스트레스를 받아요. 이럴 때 친구들이 넬직이를 놀리지 않고 어떻게 대하면 좋을까요?</p> <p>⇒ 넬직이가 싫어하는 기분 나쁜 별명 대신에 넬직이의 이름을 불러준다. ‘넬직이를 존중하고 넬직이가 약점으로 느끼는 행동에 대해 놀리는 것을 삼가는 것이 필요합니다.’</p>
(고집 NO ⇒ 협상 YES)	<p>‘그거 내가 무조건 할래.’</p> <p>고집이는 항상 앞서야 기분이 좋습니다. 어려서부터 부모님께서 항상 앞서야 한다고 말씀하시면서도, 형이 갖고 있는 것을 자기도 갖고 싶다고 하면 ‘넌 어려서 안 돼.’ 하십니다. 그럴 때면 형도 ‘넌 빠져.’ 하고 무시해버립니다. 고집이는 정말 억울하다고 생각을 많이 하게 되었습니다. 고집이는 학교에서 만큼은 정말 하고 싶은 대로 하고 싶습니다. 그래서 발표도 다 자기가 먼저 하고 싶고, 역할극에서도 주인공을 하고 싶습니다. 아무리 친구들이 주인공을 하고 싶다고 해도 고집이는 자기가 주인공을 하겠다고 우깁니다. 고집이의 생각에 그 역할은 자기가 제일 잘할 것만 같습니다.</p> <p>고집이가 하겠다고 주장하면 친구들이 피곤하다는 표정을 짓습니다. 서로 하고 싶다고 우기다가 어느새 싸우게 되고 기분이 나빠집니다. 결국 기분이 나쁜 상태에서 의논도 제대로 못하고 역할극을 만족</p>

스럽게 해내지도 못합니다. 결과가 실망스럽습니다. 그런데 고집이는 오늘도 자기가 먼저 하겠다고 나서고 있습니다.

➡ (지도자) 만약 내가 ‘고집이’ 라면, 어떻게 행동을 바꾸어야 우리 모두 기분 좋게 함께 활동을 할 수 있을까요?

⇒ 고집을 부리는 대신 협상을 한다. “내가 정말 주인공을 맡고 싶어. 열심히 잘 해보고 싶어. 내가 어떻게 하면 주인공을 해도 되겠니?” “매번 네가 주인공하는 것은 불공평하다고 생각해. 이번에는 고집이 네가 하고 다음에는 우리도 하고 싶은 사람이 하자. 자 약속해”

(폭력 NO ⇒ 단호함 YES)

‘장난이 때문에 화가 나’

장난이는 너무 귀찮습니다. 수업시간에 뒷자리에 앉아서 계속 머리카락을 잡아당기고, 하지 말라는 데 자꾸 기분 나쁜 별명을 끝까지 부릅니다. ‘그만해라. 그만해라.’ 하는 데도 계속 장난질을 치는 것을 보면 괜히 나를 알잡아보나 하는 생각이 들기도 합니다. 기분이 안 좋을 때 장난을 치면 너무 너무 화가 납니다. 그냥 받아버리고 욕을 퍼붓고 싶습니다.

지난번에도 그렇게 해서 장난이를 날라 차기로 때렸다가 장난이가 넘어지면서 코등이 깨져 코피를 많이 흘렸고 결국 나는 선생님께 불려가서 벌을 서고 반성문을 썼습니다. 또 엄마가 학교에 오셔서 장난이 엄마한테 사과를 했습니다. 앞으로 또 그렇게 되기는 정말 싫습니다.

➡ (지도자) 친구의 행동에 화가 날 때마다 폭력을 쓰다가는 큰 싸움이 나고 서로 싫은 마음만 커지겠지요. 이런 상황을 막으려면 어떻게 하면 좋을까요?

⇒ 폭력을 쓰는 대신 단호하게 자기의사를 밝힙니다. “네가 아무리 장난이라도 계속 하면 기분이 나쁘고 괴로워. 앞으로 다시는 그러지 말아줘”

(무시 NO ⇒ 부탁 YES)

‘야. 됐어. 귀찮아. 꺼져’

오늘 참 기분이 좋지 않습니다. 아침부터 엄마가 늦게 일어난다고 야단을 맞았고 책가방을 챙기고 있는데 동생이 옆에 와서 귀찮게 굴길래, ‘저리가’ 하고 밀었다가 동생이 콩 엉덩방아를 찧고 크게 울었고, 엄마가 들어와서 ‘형이 되어가지고 매일 동생 울린다.’ 고 혼났습니다. 학교에 허둥지둥 왔는데, 과학시간 준비물을 빠뜨려서 선생님께 ‘넌 왜 그렇게 덜렁거리냐?’ 하고 혼났습니다. 정말 기분이 좋지 않습니다. 그런데 급식 시간에 친구가 와서 자꾸 추구하러 나가자고 합니다. 말하고 싶은 기분이 아니어서 잠자코 있었더니, 친구가 내 어깨를 자꾸 흔들면서 ‘야 추구하자. 빨리 나가자’ 하고 조르는 것입니다. 나도 모르게 ‘싫어. 됐어. 꺼져’ 하고 말했습니다. 친구의 표정이 확

나빠지는 것을 보고 후회가 됐지만, 친구는 ‘웃기시네!’ 하고 나가버렸습니다. 정말... 기분이 안 좋습니다.

➡ 기분이 저조하거나 만사가 귀찮을 때 누군가 다가오면 나도 모르게 무시하는 투로 말을 했다가 후회해본 경험이 있습니다. 만약 내가 이런 상황에 놓였다면 어떻게 행동하는 것이, 나와 친구를 모두 배려하는 결과를 가져올까요?

⇒ 친구를 무시하는 대신 자신의 기분을 설명하면서 부탁을 하는 것입니다. “지금은 내 기분이 별로여서 아무것도 하고 싶지 않은데, 너희들 먼저 시작하고 있지 않을까? 내가 조금 있다가 쫓아갈게.”

(비난 NO ⇒ 자기표현 YES)

‘야. 너 때문에 우리 조가 항상 꼴등이잖아. 이 바보야.’

구박이를 보면 짜증이 납니다. 항상 준비물을 안 갖고 오고, 이동수업 때 늦게 오고. 같이 모둠활동을 하려면 짜증스럽기만 합니다. 제대로 준비도 못해오는 주제에 이거 빌려줘 저거 빌려줘 하면서 어찌나 번번스러운지 알뜰기만 합니다. 하루는 미술시간에 각자 가져오기로 한 준비물을 구박이만 안 갖고 와서 결국 우리 모둠은 점수를 또 깎였습니다. 너무 화가 난 우리는 구박이에게 ‘너 때문에 우리 모둠이 항상 꼴등이잖아. 이 바보야!’ 하고 소리를 질렀습니다. 구박이는 고개를 푹 숙이고 자기자리로 돌아갔습니다. 우리는 어느새 구박이라 말을 잘 하지 않게 되었습니다. 정말 이 구박이하고는 같이 모둠활동을 하고 싶지 않습니다.

한편, 구박이는 할머니와 살고 있고, 부모님이 다른 지역에서 일하고 계셔서 일주일에 한번 구박이를 보러 집으로 옵니다. 할머니는 무릎과 허리가 아파서 잘 움직이지 못합니다. 그러다보니 구박이의 준비물을 같이 챙겨주는 분이 아무도 없답니다. 구박이도 ‘내일은 준비물을 까먹지 말아야지’ 하고 마음먹지만 농다가 잠이 들고 아침에 일어나면 까마득히 잊어버리고 맙니다.

➡ 이렇게 친구들도, 구박이도 각자 사정이 있습니다. 그렇지만 친구들이 구박이를 비난하거나 같이 안노는 것은 구박이에게 큰 상처만 남길 뿐 구박이에게 달라질 기회를 주는 것이 아니지요. 이럴 때 친구들이 짜증나는 마음을 가라앉히고 어떻게 표현하는 것이 좋을까요?

⇒ 마음에 안 드는 친구를 비난하는 대신 자신의 마음을 솔직하게 말로 표현하는 것입니다. 즉, 자신의 기분이 어떠한지, 왜 그런 기분을 느끼게 되었는지, 무엇을 바라는지를 표현하면서 대화를 시작합니다. “구박아! 네가 준비물을 갖고 오지 않을 때마다 점수가 깎이니까 기분이 나쁘고 네가 전혀 미안해하는 것 같지도 않아서 알뜰단 생각이 들어. 네가 좀 더 준비물 챙기는데 신경을 써줬으면 좋겠어. 정말 속상하다. 구박아”

⑤ 걸림돌 사례에 대한 대안 행동으로 어떤 것이 좋을 지 한번 생각해보게 하고, 각

자 생각나는 대로 의견을 발표하게 한다.

- ⑥ 지도자는 칠판에다 구성원들이 제시하는 대안행동들을 기록한다. 여러 가지 다양한 행동들이 제시될 것이다. 이때, 걸림들 사례 당 3~4명이 발표하면 지도자가 내용을 정리하면서 가장 적절한 반응(예를 들어, 폭력 대신 단호하게 친구에게 말한다)을 한 구성원을 크게 칭찬하고 다른 친구들이 함께 박수칠 수 있도록 한다.
- ⑦ 그러한 과정을 통해 각각의 걸림들 행동 대신에 할 수 있는 디딤들 행동 ‘5-YES!’를 순서대로 소개한다. **5-YES! 존중-협상-단호함-부탁-자기표현 YES!**
- ⑧ 그런 다음 각 걸림들 행동별로 대신할 수 있는 디딤들 행동을 쉽게 연상 할 수 있도록 돕는 작업을 한다. 단, 시간이 없다면 생략한다.

‘여러분 우리가 알콩달콩 마음나눔 프로그램을 시작할 때 배려송을 만들어 부른 것을 기억하지요? 이번에도 5-NO 행동과 5-YES 행동을 연결지어 떠올리기 쉽도록 노래로 만들어 볼까요? 자 다같이 되고송을 개사해서 불러봅시다. 자 한 줄씩 따라 해요.’ **순서 외우는 방법 : 놀고(play) 폭! 무비(영화)**

5-NO-YES(일명 하고 송!)
 농림 대신 서로 존중하고,
 고집 대신 서로 협상을 해
 폭력 대신 단호하게 말하고,
 무시대신 부탁하고
 (마지막 구절 음을 반복하면서) 비난 대신 자기표현~

■ 나누기

- ① 5-NO-YES에 대해 어떤 생각이 들었는가?
- ② 5-NO-YES를 일상생활에서 적용하는데 어려움이 있다면 어떤 점일까?

♣ 다지기 활동

- ① 본 회기의 내용이 많기 때문에 PPT로 제공된 자료들을 출력하고 학급 교실 뒤편에 『5-NO-YES』 제목의 게시판을 만들어서 출력한 자료들을 게시하여 학급구성원들로 하여금 교실을 오고가며 되새기도록 격려한다.

I. 목 표

첫째, 배려행동을 하는데 걸림돌이 되는 5-NO 행동을 5-YES 행동으로 변화시키기 위한 자기 대화기법이 무엇인지 이해한다.

둘째, 잠깐-참-그럼-좋아! 기법을 활용하여 걸림돌이 되는 행동을 줄이고 디딤돌이 되는 행동을 늘려서 배려심을 증진한다.

II. 준비물

투표함, 투표용지(A4용지의 1/4크기의 백지), 펜

III. 진행과정

■ 활동

- ① 평소에 5-NO가 걸림돌 행동인 것은 인식하고 있지만 쉽게 그만두기는 어려운 면이 있음을 수용한다.

‘자! 여러분! 5-NO행동이 다 안 좋은 줄은 알지만 막상 그런 상황에 놓이면 친구를 놀리고, 고집부리고, 폭력을 쓰고, 무시를 하거나, 비난을 하게 되곤 하지요. 그동안 여러분들이 놀리고 싶은 상황에서 대신에 존중을 한다든가 하는 일은 쉽지 않았을 거예요. 그래요. 정말 쉽지 않지요.’

- ② 그래서 5-NO 행동에서 5-YES 행동으로 전환하기 위해서는 자신의 생각을 바꾸는 작업이 필요한 것이다. 이러한 마음 속 전환을 위해서 ‘잠깐-참-그럼-좋아! 자기 대화법을 응용한다.

‘잠깐 참 그럼 좋아!’ 는 한국청소년상담원에서 2003년에 개발한 초등학생용 품성개발심화프로그램에 사용된 기법 중 하나로서, 충동이나 욕구를 조절하는데 사용한다.

“ 그런데 우리는 마음을 어떻게 먹느냐에 따라 다르게 생각하고 느끼고 행동하게 됩니다. 예를 들어서 기억이라 니은이는 둘 다 수학점수를 70점을 맞았어요. 기억이는 ‘70점 밖에 못맞았어. 정말 못했어.’ 라고 생각하니까 속상하고 창피한 생각이 들었고, 고개를 숙이고 다녔어요. 수학에 자신이 없어졌어요. 근데 니은이는 ‘이번에 70

점을 맞은 것은 속상하지만 다음엔 좀 더 잘 할 수 있을 거야. 해보지 뭐.’ 하고 생각 했대요. 그래서 마음도 가볍고 표정도 밝았고 수학공부를 하는 것이 부담되지 않고 싫어 지지도 않았대요. 자 기억이라 니은이의 차이점이 뭘까요. 마음속으로 한 생각이 달라 요. 이런 것처럼 마음속으로 자신에게 들려주는 말을 앞으로 ‘자기대화’ 라고 할게요. 우리는 자신도 모르게 자기대화를 하고 살고 있어요. 이러한 자기대화 내용을 바꾸면 우리 마음도, 우리 기분도 우리 행동도 달라질 수 있어요.”

③ 지도자는 구성원들에게 ‘잠깐-참-그럼-좋아’ 자기대화 기법을 소개한다.

▶ 잠깐! 멈춰봐!	▶ 참! 내가 뭘 하는 거지?
▶ 그럼, 어떻게 할까?	▶ 좋아 시작하자!!!

“(PPT 자료를 보여주며)여러분! 자신의 마음을 바꾸는 자기대화 ‘잠깐-참-그럼-좋아’ 를 소개 할게요. 예를 들어볼까요? 장난이 이야기를 가지고 생각해봅시다. 예를 들어, 장난이같은 친구가 뒤 에 앉아서 연필로 내등을 콧속 찌르는 거예요. 내가 그만두라고 여러번 말했는데도 그만두지를 않는 거예요. 자! 이럴 때 기분이 어때요? 짜증이 확 솟구치죠. 화가 부글 부글나고.. 그걸때 **‘잠깐! 멈춰 봐! 하고 마음속으로 외치는 거예요.** 그리고 히후! 히후! 히후! 히~~~~후~~~~ 히~~~~후~~~~하고 숨을 차츰 천천히 내쉬는 거예요. 그리고 다른 엉뚱한 걸 떠올려 보는 거예요. ’ 구구단을 외자 구구단을 외자. 9 1은 9, 9 2 18, 9 3 27.. 하고 딴 생각을 해보는 거예요. 그러다가 **‘참! 내가 뭘 하는 거 지?’** 하고 자신에게 마음속으로 말하면서 장난이한테 화가 나는 상황을 마음속으로 끊임이 생각해 보는 거예요. ‘이 상황에서 화가 나는 것은 당연해. 정상이야! 그렇다고 장난이에게 목하구 때리 면 나중에 나만 혼나겠지. 그런데 콧속! 콧속! 화를 참기만 하는 건 너무 힘들어.’ **‘그럼, 어떻게 할까?’** 하고 다른 방법을 찾아보는 거예요. ‘장난이에게 소리지르는 대신에.. 이 화난 내 마음을 말로 표현하는거야’ 하고 마음속으로 생각하고 **‘좋아 시작하자!’** 하고 마음속으로 행동을 실천하기 위한 타이밍을 하는 거예요. 그럼 장난이에게 어떻게 말하기로 했지요? ‘내가 하지 말라고 했는데 네가 계속 내 등을 찌르면 내말을 우습게 여기는 것 같아서 화가 나. 다시는 그렇게 하지 말 아줘!’ 하고 단호하게 말하는 거예요.”

④ ‘잠깐-참-그럼-좋아’ 자기대화에 익숙해지기 위해 ‘자기대화 말 잇기 게임’을 시작 한다. 방법은 잠깐, 참, 그럼, 좋아 같은 대화의 감탄사를 외치고 나서 다른 사 람을 가리키면 그 사람이 뒷말을 이어서 말하고 다음 감탄사를 외치면서 또 다 른 사람을 가리키면 그 감탄사에 이은 뒷말을 말하고 다시 감탄사를 외치는 형 식으로 진행하는 것이다.

이를 구체적으로 말하면, ‘잠깐! 외친 후 다른 사람을 지적하면 그 상대방은 ‘멈춰봐! 참!~’하면서 또 다른 사람을 지적하고 지적받은 사람은 ‘내가 뭘 하는 거

지! 그럼,~'하고 다시 다른 사람을 손가락으로 가리키면 그 사람은 '어떻게 할까? 좋아'하고 또 다른 사람은 '시작하자! 잠깐~'하고 다른 사람을 지적하는 형식으로 진행한다. 몇 번을 반복하여 연습하는 것이 필요하다.

‘자기대화 말 잇기 게임’

잠깐! → 멈춰봐! 참! → 내가 뭘 하는 거지? 그럼 ⇨ 어떻게 할까? 좋아
 → 시작하자! 잠깐! → 멈춰봐! 참! → 내가 뭘 하는 거지? 그럼 ⇨ 어떻게 할까? 좋아
 → 시작하자! 잠깐! →

■ 나누기

- ① ‘잠깐 참 그럼 좋아’자기대화를 통해 새롭게 깨닫게 된 것이 있다면 무엇인가?
- ② 5-YES 행동을 증진하기 위해서 자기대화를 언제 사용할 것인가?

♣ 다지기 활동

- ① 본 회기의 내용이 많기 때문에 PPT로 제공된 자료들을 출력하고 학급 교실 뒤편에 『잠깐-참-그럼-좋아』 라는 제목의 게시판을 만들어서 출력한 자료들을 게시하여 학급구성원들로 하여금 교실을 오고가며 되새기도록 격려한다.

I. 목표

첫째, 상황에 따라 다양한 감정을 느낄 수 있으며, 또한 동일한 상황이라도 나와 상대방이 다른 감정을 느낄 수 있다는 것을 인식한다.

둘째, 역할 수용을 통해 친구의 마음을 이해하고 표현해봄으로써 공감표현방법을 익힌다.

셋째, 공감을 표현함으로써 서로 이해받는 경험을 하게 되며 정서적 접촉과 만남을 경험한다.

II. 준비물

- ① 감정주사위 (각 면에 감정(기쁨, 화남, 슬픔, 두려움, 창피함, 편안함) 그림이 있는 주사위- 지도자가 굴리면 학생들이 해당면의 그림을 보고 어떤 감정인지 확인할 수 있을 정도의 크기)
- ② 감정단어 list ppt 자료
 1. 각 감정단어 군별로 따로따로 나올 수 있게 6페이지- 6개의 마음바구니
 2. 한 화면에 6개 감정군 단어리스트 다 나올 수 있게 한 페이지



- ③ 활동지

Ⅲ. 진행과정

■ 도입활동

- ① 감정주사위를 던져 각 면의 그림을 보고 어떤 감정인지 알아맞히도록 한다. 이때 칠판에는 6개의 바구니를 그려놓고, 주사위 각 면의 감정단어를 맞출 때 마다 바구니 명칭을 적는다. 6가지의 마음바구니(기쁨, 화남, 슬픔, 두려움, 창피함, 편안함)가 그려지게 된다. 동일한 면이 나오면 다시 던져서 6면의 감정이 모두 나올 때 까지 한다.
- ② 6가지 마음바구니를 보면서, 이러한 감정과 유사한 표현을 말해보도록 한다. 교사는 분위기를 독려하며 학생들이 말하는 것을 해당되는 마음 바구니 안에 적는다.
“감정주사위에 있는 감정 외에도 다른 감정표현이 많이 있지요. ‘기쁘다’ 와 비슷한 기분은 어떤 것이 있을까요? (학생들의 반응을 적는다. 신난다. 즐겁다, 끝내준다..... 다양한 표현등이 많이 나올 수 있도록 독려한다)
- 학생들의 반응이 저조하면, 감정단어 list의 예(CD자료집 ppt 자료)를 보여주고, 다양한 감정표현을 떠올릴 수 있도록 도와준다.
- ③ 마음 바구니를 다 채웠으면, 학생들에게 어떤 때 이런 기분을 느끼게 되는지 물어 본다. 잠시 구체적인 상황과 경험을 떠올리고 감정을 느낄 수 있는 시간을 준 후, 몇 사람의 발표를 듣는다.
이 과정은 다양한 감정단어를 인지적으로 아는 수준에 머물지 않고, 자신의 구체적인 경험과 연결시켜 직접 느껴보도록 하기 위해서다. 이렇게 함으로써 이후 본 활동(알아줘서 고마워)에서 자신과 타인의 내면적 정서를 좀 더 잘 알아차리고, 공감적 접촉을 할 수 있는 마음의 준비를 하게 된다.
- 이 활동은 조별로 시행할 수도 있다. 6조로 나누어 자기네 조에서 다룰 감정을 하나씩 정한다(각 조에서 다루는 감정이 중복되지 않도록 주사위를 던져 정할 수도 있다). 각 조별로 그 감정을 느껴본 경험을 이야기 나눈 후 발표를 한다.

■ 활동 : 알아줘서 고마워

본 활동은 다양한 상황에서 경험하는 나의 감정을 느껴보고, 또 타인이 이러한 상황에서는 어떠한 감정을 느낄 지 이해해보는 활동이다. 동시에 상대방에 대한 공감적 관

심을 표현하고 전달함으로써 공감적 이해를 받는 경험을 해보게 한다.

- ① 활동지(worksheet)를 나눠주고, 접는 곳 두 군데를 적는다. 옆 칸의 쪽지부분에는 자기 이름을 적게 한다.
- ② 접은 활동지의 앞부분은 내가 그 상황을 겪었다면 어떤 마음이 드는지를 적어보는 난이다. 학생들은 7개 상황을 하나씩 읽으면서 그런 일을 내가 겪는다고 상상해보고 그 기분을 적어보게 한다.
- ③ 접은 활동지의 뒷부분은 동일한 상황이 타인에게 일어났다고 상상해보는 것이다. 다른 사람이 이런 상황을 겪는 것을 본다면 내 마음이 어떨지를 느껴보는 것이다. ‘예전의 나는’부분에서는 상대방의 마음을 헤아리지 못하고 자기입장에서 본다면 어떤 기분일지를 물어보는 것이다(직접 적지는 말고 잠깐 생각해보게 한다). 하지만 상대방의 입장에서 그 마음을 이해하고 공감해본다면 어떻게 표현할 수 있을지 직접 적어보게 한다.

앞부분에서 자신이 동일한 상황에서 어떤 마음이었는지를 적어보았기 때문에 쉽게 상대방의 마음을 공감할 수 있을 것이다. 그러나 앞부분에 적은 내용을 그대로 옮겨 적지 않도록 접은 상태에서 진행하도록 한다는 것이 생각하고 공감적으로 이해하고에서만 생각하니 상대방의 마음을 공감하지 못할 수 있다. 하지만 상대방 입장에서 이해해본다면 그 감정을 공감해줄 수 있을 것이다.

- ④ 다 적었으면 학생들은 자유롭게 다니면서 둘 씩 짝을 지어 만나도록 한다. 먼저 한 사람이 활동지의 1번 상황을 말하면, 다른 사람은 그 상황에서 상대방이 어떤 마음이었는지 공감한 것을 표현한다. 자신이 느낀 상황을 상대방이 잘 공감해주었을 경우, 활동지 옆 부분의 쪽지(알아줘서 고마워)를 잘라준다. 만일 공감하지 못했다면, 자신이 적은 것을 보여주고 ‘너는 이렇게 ---한 마음이구나, 나는 ~~~했어.’라고 말하고, 역할을 바꾸어 진행한다.

(예: A: “오늘 중요한 수업준비물을 안 챙겨왔어”

B: “그래서 ~~~했구나(~한 감정이구나, 마음이 ~~~했구나)

[B가 정확하게 공감한 경우]A: (쪽지를 건네주면서) 응 맞아, 알아줘서 고마워!

[B가 공감하지 못한 경우] A: 응 너는 ~~~ 마음이 드는구나. 사실 나는 --했어)

- 쪽지를 주는 기준은 ‘나의 마음표현과 동일한 단어를 쓴 경우’와 ‘동일한 단어가 아니더라도 내 마음과 비슷한 감정단어를 쓴 경우’이다.

- ⑤ 각 상황별로 일정한 시간(약 1분 정도)을 정해서 시작과 끝을 알려주는 것이 좋다. 각 상황마다 1분 정도의 음악을 틀어주고 음악이 나오는 동안 짝과 번갈아가며 이 활동을 하고, 1분이 지나면 종료를 알린다. 다음 항목을 넘어갈 때는 짝을 바꾸게 한 후(현재 짝의 세 칸 옆에 있는 사람, 혹은 내 뒤에 있는 사람), 다시 이 과정을 반복한다.
- ⑥ 7개의 쪽지를 모두 떼어준 사람은 모든 상황에 공감을 받은 것에 축하의 박수를 보내주고, 7개의 쪽지를 모두 받은 사람은 ‘공감왕’으로 박수 쳐준다.

■ 나누기

- 다양한 감정이 있다는 것을 알고 어떤 생각이 드는지?
- 나는 평소에 내 감정을 잘 느끼고 있는가?
- 나는 평소에 이런 다양한 감정을 느껴보았는지? 주로 자주 느끼는 감정은 무엇인지?
- 동일한 상황이라도 사람들마다 서로 다른 감정을 느낀다는 것을 알고 어떤 생각이 드는지?
- 다른 사람의 행동에서 그 사람의 감정을 나는 얼마나 잘 추측하나?
- 자신의 마음을 잘 이해해준 친구를 만났을 때의 느낌은 어떠했나?
- 친구 마음을 잘 이해해주고 고맙다는 쪽지를 받으니 어떠했는지?

♣ 다지기 활동(과제)

- 생활하면서 자신의 감정을 잘 느껴보도록 한다.
- 같은 상황이라도 나와 상대방의 감정이 다를 수 있음을 인식하고, 내 방식대로 상대방을 추측하기 보다는 상대방의 감정을 이해하는 연습을 해본다.
- 친구들의 입장에서 생각해보고 공감을 표현해보는 연습을 해본다.

☺ 우리는 지내다보면 여러 가지 일을 겪게 되지요. 다음과 같은 상황에 처했다고 상상해보세요. 이런 일을 겪는다면 나는 어떤 마음이 들까요?

1. 오늘 중요한 수업준비물을 안가지고 왔다. 어제 밤에 분명히 챙겼는데...
▷(이럴 때 나는)

2. 동생이 내가 아끼는 학용품들 말도 없이 가져가서 내가 막 뭐라고 하는데, 엄마가 나보고 참으라고 한다.
▷(이럴 때 나는)

3. 수업시간에 친구랑 이야기 하다가 걸었는데, 선생님이 나만 야단치신다.
▷(이럴 때 나는)

4. 나랑 친하던 친구가 어느 날부터 나하고 말을 안 한다.
▷(이럴 때 나는)

5. 이번 시험에서 좋은 성적을 받았다.
▷(이럴 때 나는)

6. 나는 장난삼아 별명을 부르며 놀린 건데, 친구가 화를 낸다.
▷(이럴 때 나는)

7. 여러 친구들이 보는 앞에서 선생님께 꾸중을 들었다.
▷(이럴 때 나는)

☺ 이번에는 앞의 상황을 내가 아닌 내 친구가 겪었다고 상상해 보세요. 그 친구의 마음을 “그래서 네 마음이 ~~하겠구나.” “~~한 마음이겠구나.”로 공감하며 표현해 보세요.

1. 오늘 내 친구가 중요한 수업준비물을 안가지고 왔다. 어제 밤에 분명히 챙겼는데....
▷

2. 친구는 자기가 아끼는 학用品을 동생이 말도 없이 가져가서 동생한테 막 뭐라고 하는데, 엄마가 자기만 참으라고 한다.
▷

3. 내 친구는 수업시간에 다른 친구랑 이야기 하다가 걸었는데, 선생님이 내 친구만 야단치신다.
▷

4. 내 친구랑 친하게 지내던 다른 친구가 어느 날부터 내 친구하고 말을 안 한다.
▷

5. 내 친구는 이번 시험에서 좋은 성적을 받았다.
▷

6. 내 친구가 장난삼아 별명을 부르며 놀린 건데, 다른 친구가 화를 낸다.
▷

7. 내 친구는 여러 친구들이 보는 앞에서 선생님께 꾸중을 들었다.
▷

내 마음을 공감해 준 친구에게 『알아줘서 고마워!』 쪽지를 주세요. () 안에 자기 이름을 적어 주세요.

☺ 알아줘서 고마워
from ()

☺ 알아줘서 고마워
from ()

☺ 알아줘서 고마워
from ()

☺ 알아줘서 고마워
from ()

☺ 알아줘서 고마워
from ()

☺ 알아줘서 고마워
from ()

☺ 알아줘서 고마워
from ()

I. 목 표

첫째, 가상의 괴롭힘 피해/가해 게임 활동을 통해 다른 사람의 고통스런 감정을 자신의 것으로 경험하며 이러한 경험에 동반되는 감정, 생각, 의미를 명확하게 인식한다.

둘째, 이를 통해 일상의 괴롭힘 행동을 중지하고 배려행동 증진 동기를 높인다.

II. 준비물

운동장 혹은 공터, 술래가 기댈 곳(모듬 수만큼의 나무 혹은 벽)

III. 진행과정

■ 활동

- ① 모듬별로 술래를 정한다.
- ② 술래는 나무나 벽을 보고서고, 모듬의 나머지 구성원들은 일정 간격을 두고 물러서서 일렬로 나란히 술래를 향해 서 있다.
- ③ 게임이 시작되면 술래는 '12345678!12345678! 무궁화 꽃이 피었습니다!' 게임의 규칙대로 나무나 벽에 얼굴을 기대고 눈을 가린 뒤 자신이 원하는 속도로 '12345678!12345678! 무궁화 꽃이 피었습니다!'를 외치고 뒤를 돌아본다.
- ④ 술래가 '12345678!12345678! 무궁화 꽃이 피었습니다!' 외치는 동안 구성원들은 뒤에서 작은 소리로 웃거나, 서로 이야기를 주고받고 떠들어댄다. 비교적 큰 소리를 말하되 그 내용이 술래의 귀에 자세하게 들리는데 중점을 두기보다 술래가 술깃하게 큰소리로 말을 하다가 작게 말한다. 처음에는 수군거리는 것이 어색할 수 있다. 따라서 지도자는 구성원들의 뒤에 서서 '수군 거리는 모습'을 먼저 보여 주면서 구성원들이 그렇게 할 수 있도록 '뒤에서 수군거리는' 분위기가 조성되도록 조력한다.

〈수근 거림의 규칙〉

- 술래의 이름을 말하지 않으면서 수근 거린다.
- 구체적인 내용을 말할 필요는 없다.
- 욕설을 하지 않는다.
- 몇 가지 특징적인 뒷담화를 하는 수근거리는 행동을 하는 것이 필요하다.

예시. 재 어쩌면 좋냐? 재 큰일 났다! 근세! 재가 말이야...
(큰소리로 말하다가 작은 소리로 바뀐다) 재가 말이야 그렇게 하고 그렇게 했다.
재 진짜 웃긴다. 하여간~
재가 어쩌면 그렇게 할 수 있냐? 재가 잘못된 것 아니야?

- ⑤ 술래가 뒤를 돌아보면 구성원들은 마치 조각상이 된 듯이 모든 행동을 멈추어야 한다. 만약 술래의 눈에 구성원의 움직임이 포착되면 그 구성원은 바로 술래가 된다.
- ⑥ 이때 움직이거나 떠들었는데도 안 그랬다고 우기는 구성원이 있다면 구성원들의 의견에 따라 술래 여부를 결정한다.

■ 나누기

- ① 술래가 되지 않은 구성원들의 기분이나 생각 등을 탐색한다.
- ② 술래가 되었을 때의 기분, 생각, 다른 집단원의 행동에 대한 마음 등을 탐색한다.
- ③ 일상에서 이와 같은 유사한 경험을 한 적이 있는지 혹은 지켜본 적이 있는지를 탐색한다. 이때, 실제 경험과 느낌을 비교하고 공유하며, 정리한다.
 - 술래와 같은 경험을 한 적이 있는가?
있다면 그때의 기분은 어떠했는가?, 어떤 생각이 들었는가? 어떻게 행동했나?
 - 구성원과 같은 경험을 한 적이 있는가?
있다면 그때의 기분은 어떠했는가?, 어떤 생각이 들었는가? 어떻게 행동했나?
- ④ 배려행동을 방해하는 평소의 생활 속 경험에 대해 탐색한다.
 - 다른 사람이 마음에 안들 수도 있는데 굳이 그런 행동을 하게 되는 것일까?
 - 다른 행동방법은 없을까?
 - 마음에 안 드는 친구들과 자연스럽게 존중하며 지내는 방법에 대해 탐색하고 정리한다.

♣ 다지기 활동

- ① 술래였던 친구들 중에는 게임이라고 가볍게 생각하고 넘어가는 친구도 있겠지만 심리적인 고통을 경험한 사람도 있을 수 있다. 지도자는 본 회기를 진행하는 동안 술래의 표정을 유심히 관찰하고 힘들어하고 있는지 재미를 느끼고 있는지를 잘 파악해두었다가 마무리를 지을 때 술래들의 심정을 읽어준다.

‘실제가 아니라 게임일 뿐이지만 술래가 되면 기분이 참 안 좋을 수도 있어요. 자. 술래였던 사람들은 모두 앞으로 나오세요. 나머지 친구들은 모두 함께 둘러서서 (박수를 치면서 지도자가 시범을 보이면서) “게임은 게임인데 힘들었음 미안! 게임은 게임인데 괴로웠음 미안!” 하고 다 같이 외쳐봅시다. (지도자가 선창하여 모두 함께 외친다). 자 그럼 우리 술래 친구들에게 다가가서 모두 함께 ‘ 힘들었겠다. 미안하다! 고생했다! ‘하고 모두 한마디씩 하면서 다함께 안아줍니다.’ 자 모두!!!

(손벽을 마주치며)

게임은 게임인데 힘들었음 미안!
게임은 게임인데 괴로웠음 미안!

- ② 이와 같은 활동을 통해 술래가 게임을 통해서 받았을 지도 모르는 마음의 고통을 덜 수 있도록, 본 회기에 경험한 안 좋은 감정을 마무리 지을 수 있는 기회를 갖도록 한다.

I. 목 표

첫째, 배려맨으로서 그동안 제대로 활동하지 못했다면 배려행동을 할 기회를 제공함으로써 배려맨의 활동을 활성화한다.

둘째, 배려를 받는 사람으로서 그동안의 배려맨에 대한 고마움을 표현하는 기회를 제공함으로써 배려맨과의 배려를 주고받는 행동을 강화한다.

II. 준비물

1,000원 정도의 선물(연필, 지우개 등), 활동지(구성원 수의 2배)

III. 진행과정

■ 활동 1 : 배려맨활동

- ① 지도자는 본 회기가 시작되기 전에 학급 구성원들에게 약 1,000원 정도의 선물을 마련하도록 한다. 이 선물은 배려맨으로서 받는 친구 몰래 주게 될 텐데 선물은 반드시 새로 구입하지 않아도 되며, 받는 친구에게 필요할 거라고 생각되는 것 혹은 좋아할 만한 것, 의미가 있을 만한 물건을 한 가지 골라서 준비해 온다.
- ② 지도자는 학급구성원들에게 활동지 2장을 나누어준다. 우선 한 장의 활동지에는 오늘 배려맨으로서 받는 친구에게 전달할 선물과 관련하여 자신의 마음을 전할 수 있는 내용을 활동지에 기록하도록 격려한다. 예를 들어, 이 선물은 선택한 이유, 그동안 배려맨이 되어 받는 친구를 관찰하면서 발견하게 된 친구의 장점, 배려 받는 친구를 격려해주고 싶은 말 등을 활동지에 구체적으로 기록한다.

■ 활동 2 : 배려 받는 친구의 나눔 활동

- ① 또한 오늘은 배려맨에게 선물과 편지를 받게 되는 날이기도 한데, 아직 받지는 못한 상황이지만 추후 받았을 때를 상상해보게 한다. 어떤 배려맨은 책상서랍에 몰래 갖다 놓을 것이고, 또 다른 배려맨은 신발주머니에 넣어 둘 것이다.

- ② 만약 배려맨의 선물을 받는다면(실제로는 몰래 전달해야한다) 배려맨에게 선물에 대한 고마움을 어떻게 표현할지 상상해보게 한다. 비록 지금은 직접 만나서 고마움을 전하지 못하지만 다른 친구들에게 자신의 배려맨에 대한 고마움을 말하여 간접적으로 전달할 수 있을 것이다.
- ③ 상상한 감사의 메시지를 활동지에다 글로 작성한다.
- ④ 모둠별로 발표한다.

■ 나누기

- ① 그 선물을 선택하게 된 이유, 배려 받을 친구에게 편지를 쓰면서 어떤 느낌이었는지를 함께 나눈다.
- ② 배려맨에게 상상의 감사메시지를 작성하고 발표하는 과정에서의 느낌 등을 함께 나눈다.
- ③ 앞으로 배려맨으로서 어떻게 활동할 것인지, 배려를 받을 때는 어떻게 이에 대한 감사의 마음을 전달할 지 생각해보게 하고 마무리 한다.

♣ 다지기 활동

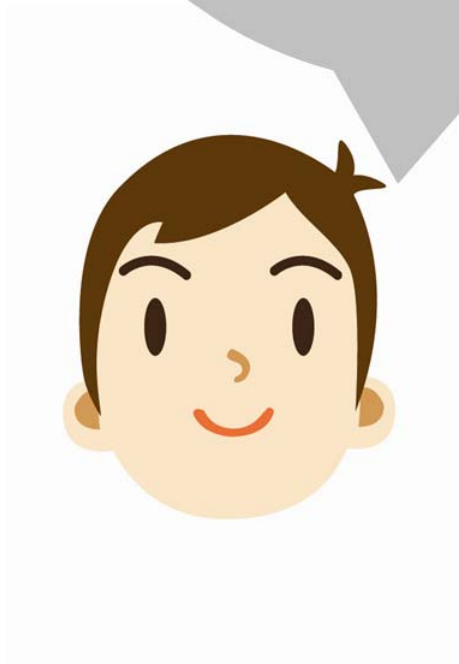
배려맨의 배려동기를 높이고, 받는 친구의 감사표현 행동을 증가시키는데 도움이 되는 활동을 한다. 예를 들어, 학급 교실 뒤편에 『나의 배려맨에게』 라는 제목의 게시판을 만들어서 배려를 받는 친구로서 작성한 감사메시지를 모두 붙여 전시하여 배려맨이 이를 읽어볼 수 있게 한다.

9-1 나의 배려맨에게



9-2 _____에게 배려맨으로부터

_____에게 배려맨으로부터



I. 목표

첫째, 영화 속 인물들이 겪는 갈등과 어려움을 대리경험 함으로써, 학급 내에서 어려움을 겪는 친구들의 감정을 공감할 수 있다.

둘째, 영화 속 갈등상황을 재구성하여 해결안을 찾아봄으로써, 서로의 차이점을 수용하고 다양성을 인정하게 되며, 타인에 대한 배려동기를 촉진한다.

II. 준비물

예시, 영화 clip(예시) '날아라 허동구' (박규태 감독)

III. 진행과정

- ① 영화에 대한 간략한 설명으로 도입을 한다. 단, 학생들 스스로 갈등 부분이후의 후속 스토리를 다양하게 만들 수 있도록 영화의 결말을 알려주지는 않도록 한다. 예를 들어, "날아라 허동구" 이야기 중 갈등 상황 앞 뒤 5분여를 편집하여 보여주면 좋다.
- ② 조별로 앉아서 영화를 관람한다. 갈등이슈까지 관람하고 영화보기를 멈춘다.
- ③ 영화를 보고 난 후 영화 속 인물들의 입장과 기분을 이야기 해본다.
 - '친구들은 왜 동구를 따돌릴까? 친구들은 왜 준태를 따돌릴까?'
 - '동구는 어떤 아이일까? 친구들의 따돌림을 받고 어떤 기분일까?'
 - '준태는 어떤 아이일까? 친구들의 따돌림을 받고 어떤 기분일까?'
 - '내가 동구나 준태랑 같은 반이라면 어떻게 대하게 될까?'
 - '준태는 왜 동구를 싫어할까?'
 - '준태가 어떻게 해서 동구의 편을 들게 되었을까?'
- ④ 각 인물들의 입장에서 이야기를 나눈 후, 영화의 후속 스토리를 만들어 본다.
 - '동구와 준태가 잘 지낼 수 있을까?'
 - '같은 반 친구들이 동구와 준태를 이해하고 잘 지낼 수 있을까?'
- ⑤ 어떻게 하면 동구와 준태, 그리고 같은 반 친구들이 잘 지낼 수 있을지, 후속 이야기를 만들어보도록 한다. 조별로 시나리오를 구성해도 좋고, 후속 이야기를 바탕으로 역할극을 진행할 수도 있다.

IV. 과제

- 어려움에 처했던 주인공과 유사한 친구가 주변에 있는지 살펴보고, 선한 배려 행동 해보기

힐링시네마 영화목록 : 아동용 친구관계를 다룬 영화

내 친구의 집은 어디인가
(Where Is The Friend's Home?, Khane-ye Doust Kodjast?, 1987)
마이 걸(1991, My Girl)
토이 스토리 (Toy Story, 1995)
아름다운 비행 (Fly Away Home, 1996)
사이먼 버치 (Simon Birch, 1998)
아홉 살 인생 (When I Turned Nine, 한국, 2004)
영화소년 샤오펑 (Electric Shadows, 2004, 소강)
철수 영희 (Chulsoo And Younghee, 한국, 2004)
폭풍우 치는 밤에 (Stormy Night, 2005, 스키이 기사브로)

I. 목 표

첫째, 친구들의 배려맨이 되어 직접 배려행동을 실천한다.

둘째, 배려맨으로부터 받은 여러 가지 배려행동을 돌아보고, 받는 친구로서 배려맨의 행동에 대해 표현했던 활동들을 돌아보면서 배려를 주고받는 행동의 즐거움과 값진 의미를 깨닫는다.

II. 준비물

없음

III. 진행과정

■ 활동

- ① 지도자는 그동안 활동해온 배려맨 게임을 상기시킨다. 지도자는 먼저 게임의 규칙을 다시한번 상기시킨다.
- ② 배려맨 - 나눔맨 게임의 규칙 : 게임이 시작되면 지도자는 음악을 들려주고 그동안 구성원들은 음악에 맞추어 자유롭게 돌아다니다가 지도자가 갑자기 '배려맨을 맞춰봐'하고 외치면 '자신의 배려맨'이라고 생각되는 구성원의 어깨에 손을 얹는다. 그다음 실제 배려맨인지 확인한다. 자신이 생각한 배려맨이 실제 배려맨과 일치한 경우와 일치하지 않은 경우를 각각 손을 들게 한다.

■ 나누기

- ① 자신이 배려맨라고 선택한 사람이 어떤 행동을 할 때 그렇다고 확신했는지, 배려를 받았을 때 어떤 기분이 들었는지 표현한다.
- ② 또한 배려맨은 자신이 노력한 행동들을 구체적으로 설명하고 친구를 배려하면서 어떤 기분이 들었는지, 오랜 시간 나눔맨 몰래 배려를 하는 것이 어땠는지 등에 관해 표현한다.
- ③ 자신이 떠올린 배려맨과 실제 배려맨이 달랐을 경우에는 서로의 심정을 이야기

하고 어떤 점에서 의견이 달랐는지에 대해 이야기 나눈다.

- ④ 마음에 와 닿았던 나눔맨의 행동에는 어떤 것이 있었는지, 받지는 못했지만 원했던 나눔맨의 행동에는 어떤 것이 있었는지 모듈별로 의견을 나눈다.
- ⑤ 이 모든 과정을 정리하면서, '5-NO-YES'단원에서 알게 된 '우리학급이 원하는 배려행동'과 실제 배려맨 - 나눔맨 활동에서 나온 배려-나눔 행동 목록을 작성하여 비교하여 보고 자신들이 실제로 원하고 바라는 것이 무엇인지 확인하며, 이에 대한 실천의 의지를 다지는 시간을 갖는다.

I. 목 표

- 첫째, 배려맨이 그 동안 자신에게 보여주었던 배려행동에 대한 고마움을 상장을 통해 표현함으로써 배려맨과 나눔맨의 배려를 주고받는 행동을 강화한다.
- 둘째, 배려맨이 아니더라도 배려를 보여준 친구들에게 고마움을 표시하는 기회를 가지므로써 배려행동에 대한 기쁨을 주고받는 과정을 경험하도록 돕는다.
- 셋째, 칭찬받을 만한 자신의 배려-나눔 행동들을 찾아보고 스스로 상장을 줌으로써 배려하는 자신의 모습을 명료화하는 기회를 갖는다.
- 넷째, 그동안 프로그램을 통해 자신에 대해 새롭게 느낀 점, 변화된 점, 앞으로의 결의 등을 확인하고 다지는 시간을 갖는다.

II. 준비물

상장(학년구성원별로 3가지 색깔의 상장, 구성원마다 3장씩 배부), 롤링페이퍼

III. 진행과정

■ 활동 : 상장 수여식

- ① 지도자는 상장 활동지를 세 장씩 나누어 준다.
또한 자신의 배려-나눔 행동들을 떠올리면서 어떠한 행동을 하면서 즐거웠는지, 어떠한 행동을 하면서 보람이 있었는지를 떠올려본다. 단, 지도자는 시간적 차를 두어 차례차례 떠올리도록
- ② 학급구성원들은 그동안 자신의 배려맨으로 활동해온 친구의 모습을 떠올리면서 어떠한 배려행동들이 기억에 남는지를 떠올려본다. 고마운 마음을 전하고 싶은 배려맨의 모습이 떠올랐으면 이미 나누어 준 상장 중 한 장에 상장 문구를 만들어 작성한다. 가능하면 배려맨의 구체적인 행동이나 모습들을 쓰도록 한다.
- ③ 또한 학급구성원들은 자신의 배려맨은 아니지만 평소 학급 친구들을 지켜보았을 때 자신이 판단하기에 칭찬해주고 싶은 배려행동을 한 친구들이 누구인지 떠올

려본다. 이미 나누어 준 상장 중 한 장에 상장 문구를 만들어 작성한다. 가능하다면 학급 친구의 구체적인 배려행동이나 모습들을 쓰도록 한다.

- ④ 마지막으로 학급구성원들은 그동안 자신의 배려-나눔 행동들을 떠올리면서 어떠한 활동을 하면서 즐거웠는지, 어떠한 행동을 하면서 보람되었는지를 떠올려본다. 칭찬받을 만한 자신의 모습이 떠올랐다면 이미 나누어 준 상장 중 마지막 한 장에 상장 문구를 만들어 작성한다. 가능하다면 자신의 행동의 특징을 살려 내용을 작성하도록 한다.
- ⑤ 모두 상장을 작성했다면 3가지 상장을 시상하는 시간을 갖는다. 첫 번째 상은 나눔맨으로서 자신의 배려맨에게 감사를 전하는 내용으로서, 각자 자신의 배려맨을 찾아가 상을 수여하고 박수를 쳐주고 악수나 포옹을 주고받는다. 두 번째 상은 배려맨은 아니지만 칭찬받아 마땅한 배려행동을 한 친구를 찾아 직접 수여하고 박수를 치는 시간을 가지면서 고마움과 기쁨을 주고받는다. 세 번째 상은 스스로에게 수여하는 상장으로써 자신의 오른쪽 옆에 있는 친구에게 상장을 건넨 후 조별로 돌아가면서 상장을 수여하고 박수를 쳐주는 시간을 갖는다.

■ 활동 : 롤링페이퍼

- ① 지도자는 그동안의 어떤 프로그램이 진행되어왔는지를 상기하도록 하며, 이제까지의 활동 중에서 어떠한 것들이 기억에 남는지 떠올려보게 한다. 학급구성원들에게 프로그램을 마무리하고 정리하는 시간임을 알리고 그동안의 기억들을 되새기는 시간을 갖도록 분위기를 조성한다.
- ② 그동안 프로그램을 하면서 느낀 점과 앞으로 노력하고 싶은 점에 대해 작성하는 시간을 갖는다. 지도자는 그동안의 어떤 프로그램이 진행되어왔는지를 이전 자료들을 빠른 속도로 보여주고, 이제까지의 활동 중에서 어떠한 것들이 기억에 남는지 떠올려보게 한다. 프로그램을 마무리하고 돌아보는 과정에서 조별로 느낀 점을 롤링페이퍼형식으로 작성하도록 한다.
- ③ 학급구성원들은 모든 활동을 마치고 난 뒤에는 본 프로그램의 대표노래를 다 함께 부르며 프로그램을 마친다.
- ④ 평가지 작성과 수료식을 한다.

■ 나누기

- ① 상장을 쓰면서 어떤 느낌이었는지, 배려맨의 활동을 떠올릴 때, 다른 친구들의 배려행동을 떠올릴 때, 자신의 배려-나눔 행동을 떠올릴 때 어떠한 생각이 들었는지, 상장 문구에 대한 아이디어는 잘 생각이 났는지, 자신이 작성한 상장을 줄 때, 혹은 상장을 받을 때 심정이 어떠했는지를 함께 나눈다.
- ② 롤링페이퍼를 마친 후 서로 작성한 내용을 돌아보면서 마지막 소감을 나눈다. 이때 간단한 다과파티를 이용할 수도 있다. 지도자는 모든 집단원들이 자신의 심정을 충분히 이야기할 수 있도록 격려하며 프로그램을 진행하는 동안 빠져있었던 아이들이 있다면 이들이 자신의 의견을 표현할 수 있도록 돕는다.



[부록 6] 종합평가지

알콩달콩마음나눔 평가지 (학생용)

♥ 알콩달콩마음나눔프로그램에 대해 전반적으로 얼마나 만족하나요?(V표 하세요.)

매우 만족한다	만족하는편	보통	불만족하는 편	매우 불만족

♥ 각 프로그램의 내용이 어느 정도 도움이 되었나요?(V표 하세요.)

		매우 도움됨	도움됨	보통	별로 도움안됨	전혀 도움안됨
1회기	이제우리함께해요					
2회기	다르다고 틀린 것은 아니예요					
3회기	배려맨 1					
4회기	관점안경					
5회기	춤추는 거울					
6회기	끼리끼리공놀이					
7회기	5-NO-YES					
8회기	알아줘서고마워					
9회기	이상한무궁화꽃이피었습니다					
10회기	배려맨2					
11회기	I'm a movie star					
12회기	배려맨3					
13회기	마음나눔시상식					

♥ 가장 도움이 된 프로그램은 무엇인가요?

♥ 그 이유는 무엇인가요?

♥ 아쉬웠던 점은 무엇인가요?



종합평가지(지도자용)

◆ 지도자 명 :

1. 이 프로그램은 학교폭력을 예방하기 위한 품성계발 프로그램으로서 적합하다고 보십니까?

- ① 아주 적합 ② 적합 ③ 보통 ④ 부적합 ⑤ 아주 부적합

2. 학교폭력을 예방하기 위한 품성계발 프로그램으로서 적합하지 않은 프로그램은 무엇인가요?

- 프로그램명 : _____

- 이 유 : _____

3. 이 프로그램은 아동들이 다른 사람의 조망을 수용하고, 조망을 넓히는데 도움이 된다고 생각하십니까?

- ① 매우 도움됨 ② 도움됨 ③ 보통 ④ 별로 도움 되지 않음 ⑤ 전혀 도움이 되지 않음

4. 이 프로그램은 아동들이 공감 능력을 기르는데 도움이 된다고 생각하십니까?

- ① 매우 도움됨 ② 도움됨 ③ 보통 ④ 별로 도움 되지 않음 ⑤ 전혀 도움이 되지 않음

5. 이 프로그램은 아동들이 상대편의 입장이나 어려움을 잘 이해하는데 도움이 된다고 생각하십니까?

- ① 매우 도움됨 ② 도움됨 ③ 보통 ④ 별로 도움 되지 않음 ⑤ 전혀 도움이 되지 않음

6. 이 프로그램은 아동들이 배려를 주고받는데 도움이 된다고 생각하십니까?

- ① 매우 도움됨 ② 도움됨 ③ 보통 ④ 별로 도움 되지 않음 ⑤ 전혀 도움이 되지 않음

7. 이 프로그램을 진행하면서 가장 어려웠던 점은?

8. 이 프로그램의 어떤 점을 개선하면 더 유익한 프로그램이 되겠습니까?

학생용 소감문

학교	_____	학급	__학년 __반	성별	남(), 여()
1회기 ~ 13회기 회기별 작성					

품성계발프로그램 운영 일지

담당자	소 속	이 름	연 락 처	회 기
	초등학교			
일시	2008년 월 일	교시	대상	학년 반 명
장소	교실 (기타)	대 상 준 비 사 항		
학생 반응				
회기 운영 소감				
실천 과제 내용				

Development of a Care Enhancement Program for the Prevention of School Violence in Elementary Students

ABSTRACT

School violence in elementary students has worsened beyond our imagination. However, the greater risk underlying this problem is that with the lack of early intervention on childhood violent and aggressive behavior may eventually lead to serious delinquency and criminal behaviors in adolescence and adulthood. Therefore, it is a requisite that education on violence prevention be conducted starting from childhood, and the core of such education is development of moral character. Especially, caring for others is an important quality that may prevent relationship problems such as rejection or bullying at school and foster the formation of a cooperative school community.

This study aimed to develop a care enhancement program for elementary students and test its effectiveness and thus contribute to the prevention of school violence and creation of a class/school as a caring community.

The development of the program is summarized as follows.

First, a systemized program development model was applied. In other words, a review on domestic and international literature and prior programs was conducted. Furthermore, a preliminary need analysis was conducted on teachers and students, which result was integrated in the creation of a construction principle and specific contents for the program. The developed program was tested on a class of 3rd, 4th, and 5th grade elementary students, and its effectiveness was evaluated.

Second, for care enhancement, perspective taking and changing skills, empathy, 몰입 및 동기 전환 were specified as construct factors, and a program was developed based on these factors. The program was designed to be run in groups of classes

each with a teacher in charge, so that it can continuously be applied to everyday schoollife even after termination of the program.

Third, being targeted for elementary students, the program was activity-focused and participation was increased by using different materials using audiovisual sources.

An assessment of the effect of the program on care enhancement revealed that students who participated in the program had a significant change in perspective taking and changing skills, empathy, and caring behavior than the non-participant students. Moreover, participants also showed positive changes in peer relationship and school-life satisfaction. In sum, the program had its objective in preventing different kinds of bullying at school and building a healthy moral character through care enhancement, and its effectiveness and applicability to school environment was tested.