



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석사학위논문

비폭력대화를 기반으로 한
스마일 키퍼스 프로그램이 지역아동센터
아동의 자아탄력성에 미치는 영향

제주대학교 사회교육대학원

심리치료학과

김운희

2016년 6월

비폭력대화를 기반으로 한
스마일 키퍼스 프로그램이 지역아동센터
아동의 자아탄력성에 미치는 영향

지도교수 김 민 호

김 윤 희

이 논문을 사회교육학 석사학위 논문으로 제출함

2016년 6월

김윤희의 사회교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

제주대학교 사회교육대학원

2016년 6월

The Effects of the NVC-based
Smile Keepers Program on the Ego-resilience
of Children at Community Children Centers

Kim, Yun Hee
(Supervised by professor Kim, Min Ho)

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

2016. 06.

Department of Psychotherapy
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL EDUCATION
JEJU NATIONAL UNIVERSITY

목 차

국문초록	v
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	4
3. 용어의 정의	4
II. 이론적 배경	6
1. 스마일 키퍼스 프로그램	6
2. 지역아동센터 아동	10
3. 자아탄력성	14
III. 연구 방법	21
1. 연구 설계 및 절차	21
2. 연구대상	22
3. 평가도구	22
4. 처치도구	24
5. 자료분석	27
IV. 연구 결과	28
1. 양적 분석	28
2. 질적 분석	33
V. 논의 및 제언	44
1. 논의	44
2. 요약 및 제언	48

참고문헌	50
Abstract	57
<부록 1> 스마일 키퍼스 프로그램	60
<부록 2> 자아탄력성 검사지	84
<부록 3> 프로그램 운영 평가지	86
<부록 4> 프로그램 종합 평가지	87

표 목 차

<표 II-1> 자아탄력성 선행연구	18
<표 III-1> 실험·통제 집단 구성	22
<표 III-2> 자아탄력성 척도의 문항 구성 및 내적 합치도	23
<표 III-3> 회기별 스마일 키퍼스 프로그램 내용	24
<표 IV-1> 실험집단과 통제집단의 자아탄력성 변화분석.....	28
<표 IV-2> 전체 자아탄력성 사전·사후검사 평균비교	29
<표 IV-3> 실험집단과 통제집단의 자아탄력성 하위영역별 변화분석	30
<표 IV-4> 활력성 영역과 감정통제 영역 사전·사후검사 평균비교	32
<표 IV-5> 프로그램에 대한 나의만족도	33
<표 IV-6> 회기별 프로그램 운영 평가지 내용	35
<표 IV-7> 관찰 내용 및 대화 내용	39

그림 목 차

[그림 III-1] 실험설계모형	21
[그림 IV-1] 집단 간 자아탄력성 사전·사후 검사 평균변화	30
[그림 IV-2] 활력성 평균변화	32
[그림 IV-3] 감정통제 평균변화	32

국문초록

비폭력대화를 기반으로 한 스마일 키퍼스 프로그램이 지역아동센터 아동의 자아탄력성에 미치는 영향

김 윤 희

제주대학교 사회교육대학원 심리치료학과

지도교수 김 민 호

이 연구의 목적은 비폭력대화를 기반으로 한 스마일 키퍼스 프로그램이 지역 아동센터 아동의 자아탄력성에 미치는 영향을 알기 위한 것이다. 이를 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 비폭력대화를 기반으로 한 스마일 키퍼스 프로그램이 지역아동센터 아동의 자아탄력성 향상에 유의미한 영향을 미치는가?

둘째, 비폭력대화를 기반으로 한 스마일 키퍼스 프로그램이 지역아동센터 아동의 자아탄력성 하위요인 향상에 유의미한 영향을 미치는가?

이를 위해 연구자는 제주시에 위치한 A, B지역아동센터 아동 3~4학년 9명을 실험집단, C, D지역아동센터 아동 3~4학년 9명을 통제집단으로 구성하였다. 이 연구에 사용한 스마일 키퍼스 프로그램은 각각 총 32회기로 구성된 스마일 키퍼스 프로그램 1과 스마일 키퍼스 프로그램 2를 연구자가 12회기로 재구성한 것이다. 실험집단과 통제집단에게 사전 검사를 한 뒤 실험집단에게는 스마일 키퍼스 프로그램을 실시하고 통제집단에게는 아무런 처치를 하지 않은 후 두 집단에 게 사후검사를 실시하였다. 검사도구는 박은희(1997)가 개발하고 박상희(2011)가

수정 보완한 것을 사용하였고 자료통계 처리는 PASW Statistic 18을 이용해 혼합변량분석(Mixed ANOVA)과 t -검증으로 하였다. 그리고 양적 분석을 보완하기 위해 프로그램 실시 후 아이들이 작성한 회기별 운영 평가지와 교사관찰, 수업 대화 내용을 분석해 제시 하였다. 이 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 비폭력대화를 기반으로 한 스마일 키퍼스 프로그램은 지역아동센터 아동의 전체 자아탄력성 향상에 유의미한 영향을 미쳤다. 그러나 자아탄력성 하위요인에서 살펴보면 활력성, 감정통제에는 유의미한 영향이 있었지만 대인관계, 호기심, 낙관성에는 유의미한 영향이 나타나지 않았다. 둘째, 양적 연구 결과에서 자아탄력성 전체에는 유의미한 영향이 나타나고 자아탄력성 하위요인에서는 하위요인에 따라 효과가 다르게 나타나고 있으나 회기별 운영 평가지와 교사관찰, 수업대화 내용을 분석한 질적 분석에서는 자아탄력성 모든 부분에서 긍정적인 효과가 나타나고 있다.

이상의 연구결과를 종합해 보면 비폭력대화를 기반으로 한 스마일 키퍼스 프로그램이 지역아동센터 아동의 자아탄력성 향상에 유의미한 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 이는 스마일 키퍼스 프로그램이 아동의 발달 상황에 적합하게 재미와 놀이 활동 위주로 구성되어 있어 아동이 쉽게 받아들이고, 수용적이고 공감적인 분위기에서 아동이 개성을 드러내 반응할 수 있게 북돋아 자아탄력성을 향상시킨 것으로 보인다.

이상의 연구 결과로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 자아탄력성과 같은 변인은 장기간 걸쳐 형성되고 유지되기 때문에 이 연구에서 향상된 자아탄력성이 지속적으로 유지되고 있는가를 보기 위해 후속연구를 제언한다. 둘째, 이 연구에서 스마일 키퍼스 프로그램을 12회기로 재구성해 사용하였지만 총 32회기 프로그램을 사용해 프로그램 효과를 검증해 볼 것을 제언한다.

주요어 : 비폭력대화, 스마일 키퍼스 프로그램, 자아탄력성

I. 서론

가족은 인간이 태어나 최초로 접하는 집단이다. 인간은 개인의 기질과 특성이 어떠한 가족환경에 맞추어 적응하며 살아간다. 다행히 가정환경이 자신의 기질과 특성에 수용적이라면 자신에 대해 긍정적인 자아상을 가지지만 반대 상황이라면 부정적인 자아개념을 가질 수 있다.

아동은 성장해 가면서 가족 이외의 다른 집단을 경험한다. 아동이 학령기에 접어들면 사회적 관계망이 넓어져 학교이외의 다양한 교육 기관을 접한다. 그리고 많은 사람들과 관계를 맺어가며 인지·정서·사회적 변화를 경험한다(나기은, 은혁기, 2014). 아동의 학령기는 Bronfenbrenner(1979)가 말한 생태학적 전환 시기로 생활 환경이 가정과 이웃에서 학교와 지역사회로 확대되면서 변화에 대한 적응이 요구되어 많은 스트레스를 경험한다. 또한 규칙적인 학교생활과 늘어난 학습량, 학습수준을 감당해야 하며 또래관계에도 적응해야 한다(조희주, 2012). 특히 지역아동센터를 이용하는 초등학생은 일반 아동에 비해 취약한 가정환경과 늘어난 사회적 관계망으로 다양한 심리적 문제를 유발할 수 있다(김기환, 1997). 지역아동센터를 이용하고 있는 아동 86.2%가 기초생활수급자, 차상위 계층, 저소득층 가정 아동으로 가정 형태는 맞벌이, 한부모, 조손, 장애, 다문화가정이다(보건복지부, 2014. 12). 2008년 전국 지역아동센터 대상으로 아동의 심리·사회 적응을 K-CBCL(Korea-Child Behavior Checklist)로 살펴본 결과에 따르면 지역아동센터 아동은 심리·정서문제 및 행동문제에 전문적인 치료를 요하는 비율이 약간 높다고 한다(이태수, 김성경, 이경림, 이향란, 2009).

자아탄력성은 비교적 최근에 관심 끄는 개념으로 빈곤, 가정불화, 정신 병력을 가진 부모의 위험요소에 노출된 아동을 대상으로 시작된 연구이다(최봉순, 2010). 자아탄력성은 만 10세 이후부터 형성되며(Block & Kremen, 1996), 인간적응과 관련된 성격구조체로 시간에 걸쳐서 발달되는 발달과정이다(Gamezy, 1993). 비

슷한 위기 환경에서 어떤 아동은 행동 및 정서에 문제가 나타나고 어떤 아동은 비교적 상처 받지 않고 긍정적인 발달을 보이는 것이 밝혀지면서 연구에 관심이 집중 되고 있다(홍은숙, 2006). 발달에 있어 긍정적인 면에 관심 가진 많은 연구자는 위협에 노출된 아동을 긍정적인 발달로 이끈 요인을 알아내면 다른 아동도 도울 수 있는 유용한 개입전략을 알 수 있을 것이라 생각해 자아 탄력성에 관심을 가지고 연구하고 있다(이수기, 2008, 재인용).

Piaget(1983)에 의하면 초등학교 중학년은 구체적 조작기로서 언어능력이 발달하고 추상적 개념 이해가 가능한 시기이다. 자기중심성에서 벗어나 타인조망 능력이 발달하고 가족범위를 넘어 또래와 교사의 영향을 많이 받게 되며 또래 결속이 강하게 나타나는 시기이다. 또한 많아진 교과목으로 학업 스트레스가 증가하고 또래관계 변화로 학교생활 부적응과 또래관계형성에 어려움이 생기는 시기이다(조수진, 2014, 재인용). 그래서 내·외적인 스트레스에 융통성 있게 대처하기 위해 자아탄력성 향상 교육이 필요하다. 특히 지역아동센터 아동은 취약한 가정환경 문제로 내면적으로 우울과 불안, 좌절감 등을 보이고 외적으로 공격성과 위축성 성향 등을 보이므로(강지현, 2009) 자아탄력성 향상을 위한 교육이 절실히 필요하다. 자아탄력성이 높은 아동은 친구에게 관대하고, 놀랐을 때 평정을 바로 찾고, 새롭고 특이한 상황을 다루기 좋아한다. 그리고 사람들에게 호감을 주고 활기차며 누군가에게 분노를 느꼈을 때 이성적으로 대응하는 경향이 있다(Block & Kremen, 1996). 스트레스 상황에 잘 적응하고 대인관계가 원만하며, 외부공격에 민감하지 않고 인간관계에서 일어나는 문제나 갈등을 해결하는 능력도 뛰어나다. 그리고 학업 면에서 지적 성취도가 높고 자신의 인지 능력을 잘 활용해 집이나 학교에서 지지를 쉽게 얻는 경향이 있다(Compas, hidden, Gerhard, 1995; 박수진, 2014, 재인용). 또한 낙관적이고 생산적이며 자율적인 활동을 보여주고 대인관계에서 통찰력이 있으며 자기 표현력도 뛰어나다(Klohn, 1996; 강창실, 2008, 재인용). 자아탄력성적인 아동의 이러한 특성으로 학교 적응력과 환경 적응력 향상을 위해 자아탄력성 연구가 최근에 많이 이루어지고 있다.

국내에서 이루어지고 있는 자아탄력성 연구는 크게 자아탄력성에 영향을 주는 변인 연구와 자아탄력성 증진 프로그램 개발 연구 및 효과 검증 연구로 나눌 수 있다. 이 연구 목적과 부합한 자아탄력성 증진 프로그램 개발 연구 및 자아탄력

성 향상 효과를 검증한 연구를 살펴보면 집단미술치료 프로그램(권애림, 2011; 김미애, 2014; 김효진, 2014; 송혜정, 2015; 왕연주, 2013; 조은숙, 2013), 독서치료 프로그램(박민자, 2014; 석지영, 2014; 오아름, 2012; 이연옥, 2012; 조희주, 2012), 음악치료, 음악놀이 프로그램(김미실, 2014; 김수미, 2016; 박지영, 2011; 이수성, 2014), 마음챙김, 마음공부 프로그램(김영화, 2010; 백운영, 2015; 최봉순, 2010), 집단모래놀이 프로그램(김금란, 2012; 최혜미, 2015), 사회극, 드라마, 역할극 프로그램(박선희, 2012; 오영숙, 2010; 이지원, 2009), 사회적 기술향상 프로그램(노선희, 2010; 이소은, 2011), 긍정심리 집단상담 프로그램(김민이, 2014; 위형복, 2015), 희망증진 프로그램(김미영, 2014), 감사교육 프로그램(배수현, 2012), 자기격려 집단상담 프로그램(한나영, 2016) 등이 있다. 다양한 프로그램으로 다양한 연령층을 대상으로 연구가 이루어졌다. 연구에 따라 하위 요인에서 효과가 다르게 나타났으나 대부분의 연구결과에서 자아탄력성이 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 이를 보면 자아탄력성은 교육을 통해 키워질 수 있는 변인이라고 유추할 수 있다. 자아탄력성 향상을 통해 친구관계가 좋아지고 자기 표현력이 증대되었으며, 타인에 대한 이해력이 높아지는 등 적응에 필요한 다양한 영역에서 긍정적인 변화가 나타났다. 아쉽게도 위에서 언급한 대부분 연구들은 초등학교 저학년과 고학년, 일반아동을 대상으로 이루어졌다. 집단미술치료 프로그램을 실시해 그 효과를 검증한 권애림(2011), 김미애(2014) 연구를 제외하면 지역아동센터 아동을 대상으로 한 연구는 부족한 실정이다. 덧붙여 지금까지 이루어진 연구 중에서 비폭력 대화를 기반으로 한 스마일 키퍼스 프로그램으로 연구 한 것은 없다. 스마일 키퍼스 프로그램은 아동·청소년을 위한 비폭력대화로 자아인식과 사회성 계발을 위해 만든 집단 프로그램이다. 심리성장에서 상호작용 이론을 바탕으로 이완, 자기표현, 자기제어 및 상호작용 기법을 효과적으로 통합해 심리 변화를 자극한다. 재미있는 놀이 안에서 이루어지는 또래상호작용과 어른들의 공감적이고, 수용적인 태도는 자기표현과 소통 기술을 향상시키고, 자신감과 타인에 대한 신뢰도를 높이며 문제해결 능력을 키울 수 있다. 그리고 호기심과 사회성이 커지고 적절히 감정통제 하는데도 긍정적인 영향을 줄 수 있다(Ingnjatovic-Savic N. 2014).

연구자는 위와 같은 논의를 바탕으로 비폭력대화를 기반으로 한 스마일 키퍼

스 프로그램이 지역아동센터 중학년(초등3~4학년)의 자아탄력성에 어떤 영향을 미치는지 알고자 한다. 스마일 키퍼스 프로그램은 위험한 전쟁 상황에서 박탈된 아동의 심리·정서 지원을 돕기 위해 개발된 프로그램이다. 따라서 환경적 어려움에 처한 아동들을 긍정적인 발달로 이끄는 변인, 즉 자아탄력성을 향상시키는데 효과적이라 가정해 이 연구를 수행하고자 한다. 중학년기적 특성과 열악한 가정환경으로 적응에 어려움을 겪고 있는 지역아동센터 아동들을 대상으로 다양한 상징적인 표현 활동(그리기, 무언극, 연극놀이, 상징놀이 등)과 돌아가면서 이야기하는 방식으로 경험을 공유해 가도록 구성된 스마일 키퍼스 프로그램을 실시해 아동의 자아탄력성 향상에 어떤 영향을 미치는지 살펴보고자 한다.

이 연구는 비폭력대화를 기반으로 한 스마일 키퍼스 프로그램이 지역아동센터 아동의 자아탄력성에 미치는 영향을 알아보기 위한 것으로 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 비폭력대화를 기반으로 한 스마일 키퍼스 프로그램이 지역아동센터 아동의 자아탄력성 향상에 유의미한 영향을 미치는가?

연구문제 2. 비폭력대화를 기반으로 한 스마일 키퍼스 프로그램이 지역아동센터 아동의 자아탄력성 하위요인 향상에 유의미한 영향을 미치는가?

1) 스마일 키퍼스 프로그램

스마일 키퍼스 프로그램은 비고츠키의 인지발달이론과 마셜 B. 로젠버그의 비폭력대화 모델을 이론적 기반으로 아이들과 청소년들의 자아인식과 사회성 개발

을 위해 만든 프로그램이다. 재미있는 놀이를 통한 상호작용으로 자신과 타인에 대한 이해를 돕고 이를 통해 자기표현 기술과 의사소통 능력을 향상시키기 위한 프로그램이다.

이 연구에 사용된 스마일 키퍼스 프로그램은 총 32회기로 구성된 스마일 키퍼스 프로그램을 연구자가 12회기로 재구성한 것이다. 스마일 키퍼스 1, 2교재를 바탕으로 연구자가 자아탄력성 하위요인 대인관계, 감정통제, 활력성, 낙관성, 호기심을 향상시킬 수 있는 내용으로 재구성하였다.

2) 자아탄력성

자아탄력성은 개인이 감정을 조절해 상황과 환경 변화에 적응하는 적응력으로 높은 위험 상태에 처해 있거나 만성적 스트레스로 심한 내·외상적 경험을 가지 고도 성공할 수 있는 개인의 능력이다(Block & Block, 1980; Garmezy, 1993). 연구자는 여러 연구에서 정의한 공통적인 요소를 종합해 자아탄력성을 개인이 자신의 내면을 잘 인식하고 감정을 잘 조절해 스트레스 상황이나 새로운 변화에 유연하고 융통성 있게 적응하는 개인특성이라고 정의한다.

이 연구에서 자아탄력성은 O'Connell-Higgins(1983)와 Block & Kremen(1996)의 연구를 근거로 박은희(1996)가 초등학생의 자아탄력성을 측정하기 위해 개발한 검사지를 박상희(2011)가 수정 보완한 검사도구로 측정한 점수이다.

II. 이론적 배경

이 연구의 목적은 스마일 키퍼스 프로그램이 지역아동센터 아동의 자아탄력성 향상에 미치는 영향을 알아보는 것이다. 이를 위해 연구의 실험처치 도구인 스마일 키퍼스 프로그램, 지역아동센터 아동, 자아탄력성과 관련된 이론을 살펴보고자 한다.

1) 프로그램의 배경

스마일 키퍼스 프로그램은 유니세프 후원으로 세르비아 베오그라드대학 심리학 연구소에서 비고츠키의 인지발달이론과 마셜 B. 로젠버그의 비폭력대화 모델을 이론적 기반으로 아동·청소년의 자아인식과 사회성 계발을 위해 만들어졌다. 유고슬라비아 연방 전역에서 수년간 일어난 전쟁(1991~1999)으로 심리·정서적으로 박탈된 아이들의 전인적인 발달을 돕기 위해 만들었다. 이 프로그램은 2009년 한국비폭력대화센터를 통해 우리나라에 소개되었고 학교현장과 지역아동센터, 청소년센터 등에서 자아내면 탐색과 자기표현력 향상, 올바른 대인관계 증진을 위해 활용되고 있다. 이 프로그램의 목적은 재미있는 놀이를 하면서 또래상호작용을 통해 아이들의 정서적 안정을 유지하고 마음이 아플 때나 갈등이 있을 때 스스로 극복할 수 있는 방법을 찾는 데 있다. 그리고 의사소통 기술을 향상시키고 자신감과 타인에 대한 신뢰를 키우며, 자신과 타인을 좀 더 잘 이해할 수 있도록 돕는 것이다.

비고츠키 이론의 핵심은 사회적 상호작용이 아동 심리 발달에 중요한 역할을 하며 인간 정신과정은 상호작용을 통해 순서·체계화되며, 논리·목적 지향적으로 된다는 것이다. 비고츠키는 사회적 상호작용에 언어의 중요성을 강조한다. 그리고 아동의 인지심리발달은 성인의 안내 혹은 또래의 협력으로 스스로 문제 해

결하는 것을 통해 이루어진다고 한다. 비고츠키는 아동의 발달수준을 단계로 나누어 설명하고 있다. 실질적인 발달수준은 아동이 주위 도움 없이 스스로 문제 해결할 수 있는 수준을 말하고, 잠재적 발달 수준은 도움을 받아서 문제 해결할 수 있는 수준으로 한 차원 높은 수준을 말한다. 근접발달영역은 이 두 수준 사이에 있는 영역으로 혼자 문제해결을 할 수 없지만 적절한 질문하기, 보고 따라하기, 소리 내어 생각하기 등 성인 조력과 또래 협력으로 문제해결 할 수 있게 돕는 영역이다. 비고츠키는 이 영역에서 성인이나 또래의 적절한 자극이 아동상호간의 인지발달에 큰 역할을 한다고 보고 있다. 스마일 키퍼스 프로그램은 아동의 심리발달에 상호작용의 중요성과 아동에게 맞는 적절한 자극의 중요성을 비고츠키 이론에 근거해 강조하고 있다.

마셜 B. 로젠버그의 비폭력대화(Nonviolent Communication : NVC)는 서로의 차이를 존중하고 갈등을 평화롭게 해결하기 위한 의사소통방법이다. NVC 모델은 Rogers의 인간중심이론과 실존주의에 이론적 뿌리를 두고 있지만 구체적인 내용들은 매우 통합적으로 접근한다. 게슈탈트 접근, 정서 중심적 접근, 인지 행동적 접근 등으로 욕구와 관련지어 인간 경험에 있는 주요 요소들은 재조명한다.(이민식, 2005, 재인용) NVC모델에서 접근하는 인간과 인간행동에 대한 주요 개념은 다음과 같다.

첫째, 사람은 강요나 의무감이 아니라 자신의 선택으로 기꺼이 누군가에게 무엇을 주었을 때 기쁨을 느낀다. 둘째, 모든 사람은 같은 욕구(Need)를 공유하고 있고 그 에너지는 서로 연결되어 있어 욕구차원에선 갈등이 없다. 그러나 그 욕구를 충족하기 위해 어떤 한 가지 수단이나 방법을 고집할 때 갈등이 생긴다. 셋째, 세상에는 모든 사람의 기본적인 욕구를 충족하기에 충분한 자원이 있다. 그러나 많은 사람들이 결핍과 빈곤을 경험하는 것은 연민을 기본으로 유대관계를 형성하고 기르는 것에 대한 의식과 그것을 위한 훈련이 부족하기 때문이다. 넷째, 모든 사람의 행동은 어떤 욕구를 충족하기 위한 시도이나 자신이 진정으로 무엇을 원하는가에 대한 의식이 없으면 그것을 충족하기 위한 효과적인 방법을 찾기 힘들다. 그래서 오히려 자신이나 다른 사람의 욕구를 충족할 수 없는 폭력적인 행동을 선택하게 된다. 다섯째, 느낌은 욕구가 충족되었거나 충족되지 않은 것을 알려주는 신호이다. 다른 사람의 행동은 우리 느낌을 자극할 수 있지만 우

리 느낌의 원인은 그 순간 자기 내면에 있는 욕구이다. 순간순간 느낌은 우리가 그 상황을 어떻게 볼지 선택하는 것에 달려있다. 또한 어렸을 때 트라우마(정신적인 충격)나 자라면서 받은 사회적 조건화에서 오는 자신의 신념으로부터 영향 받기도 한다. 여섯째, 모든 사람은 사랑과 연민의 능력을 갖고 있으나 대부분 이 능력을 활용하는 것이 서툴러 서로 사랑을 주고받는데 미숙하다. 우리가 타인에게 사랑 받고 스스로 선택하며 사는 것이 존중 받을 때 자신뿐만 아니라 다른 사람을 사랑하고 존중하는 마음이 생긴다. 일곱째, 우리는 항상 선택할 수 있다. 우리는 외부로부터 어떤 자극이 오든 내부에서 어떤 생각이 일어나든 자신의 욕구에 집중하고 그 욕구를 충족시킬 수 있는 행동을 선택해 자율성을 지킬 수 있다. NVC 대화방법은 자신이 하고 싶은 말을 상대에게 전할 때 관찰, 느낌, 욕구, 부탁의 단계로 표현한다. 관찰은 각자의 판단, 추리, 의견, 생각, 추측, 선입관 등의 평가를 섞지 않고 자신이 보고 들은 사실을 구체적이고 객관적으로 표현하는 것이고, 느낌은 외부·내부 자극에 우리 몸과 마음에서 일어나는 반응이다. 욕구(Need)는 자신의 긍정적인 에너지이고, 부탁은 자신이 원하는 삶을 실현하기 위해 구체적 행동을 요청하는 것이다. 이 네 단계로 말하는 것보다 우리마음에 이 단계를 인식하는 것이 중요하므로 문화적 특수성과 상황에 따라 단계를 유연하게 사용할 수 있다. NVC의 핵심은 말하기와 듣기에서 자신의 느낌과 욕구, 생각을 인식하고 그것에 책임을 지는 것이다. 그리고 자기 내면의 움직임과 상대방 내면의 변화에 공감으로 반응하는 것이다. 스마일 키퍼스 프로그램은 NVC의 주요개념과 목적, 대화방법들을 바탕으로 솔직하게 말하고 공감으로 듣기 위한 구체적이고 실질적인 활동들로 구성되어 있다.

2) 프로그램의 요소

스마일 키퍼스 프로그램은 인간발달의 본질에 대한 상호작용주의와 구성주의 접근법을 조합한 것이다. 프로그램의 중요한 요소들을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 세상과 자기 자신에 대한 아이들 경험은 어른에 의해 달라진다. 그러므로 어른들은 아이들이 자기 경험이나 느낌을 나눌 때 아이들이 이해하고 수용할 수 있는 환경을 만든다. 둘째, 어른들은 아이를 더 높은 발달 단계로 이끌어주고 아이에게 잘 맞는 적절한 자극을 제공한다. 그러나 해당 연령에서 감당하기 어려운

경험은 하지 않도록 보호한다. 어른들은 아이들이 자신과 세상을 탐색하고 배우기 위해 하는 자발적이고 즉흥적인 시도를 장려하고 그것이 아이에게 즐겁고 긍정적인 경험이 되도록 노력해야 한다. 셋째, 어른들은 직접적으로 개입하는 것과 아이들이 스스로 발달하는 것을 도울 때의 섬세한 차이를 구별 할 줄 알아야 한다. 아이들에게 개입할 때는 “너는 지금(무언가를) 원하기 때문에 (이러저러하게) 느끼는 거니?” 라는 공감적 질문의 형태로 한다. 넷째, 아이들은 폭 넓은 경험을 하며 수집한 것을 자기의 고유한 방식으로 내면을 구성하고 조직하는 적극적인 참여자다. 아이들 심리세계는 독립적이고 개인적인 상징 활동을 통해 외부에서 내면으로, 상호작용에서 내면 심리세계로 이르게 된다. 다섯째, 아동발달은 심리 기능의 변화 뿐 만 아니라 심리 기능들 간의 상호관계를 변화시키는 것이다. 발달은 심리적 체계 안에 있는 심리적 기능의 위치와 역할이 변하는 것으로 심리 기능들은 다양한 패턴으로 통합된다. 심리 기능들이 통합할 때 중요한 역할을 하는 것은 자신의 심리 기능들이 작용하는 방식을 스스로 고찰해 보고 이를 의도적으로 조절하는 메타인지(meta-cognition)이다. 놀이는 여러 층으로 되어있는 아동의 내면세계를 활성화하고 보다 큰 자유를 제공해 새로운 방식으로 직면한 과제를 해결할 가능성을 높여준다.

3) 프로그램 접근 원칙

스마일 키퍼스 프로그램을 진행하는 접근 원칙은 다음과 같다. 첫째, 진행자는 아이들에게 정답을 제시하지 않는다. 더불어 아이들에게 정답을 요구하지도 않는다. 놀이를 통해 학습이 이루어지고 결과가 아닌 발견하는 과정에서 아이들은 배운다. 따라서 프로그램 안에서 진행자와 아이는 동등하게 적극적인 역할을 한다. 진행자가 아이들 각각에게 시의적절한 자극을 제공하려면 특별한 주의력과 감수성으로 듣는 법을 알아야한다. 그리고 열린 태도로 아이들이 전하려고 하는 것을 이해하며 거기에 중요성을 부여하는 법을 배워야 한다. 둘째, 진행자는 아이들이 또래사이에서 경험을 나누고자 하는 욕구를 느끼도록 활동을 조직한다. 셋째, 진행자는 아이들에게 근접발달영역 안에서 방향을 제시하되 아무것도 강요하지 않는다. 진행자는 대칭과 비대칭적인 지위, 지지와 자극 사이에서 유연하게 움직인다. 넷째, 진행자는 긍정적으로 보는 태도를 가진다. 모든 아이들 안에 있는 소중

하고 고유한 것에 관심가지고 그것을 말로 표현해주며, 막연한 칭찬(“참 잘 했어요.”)이 아닌 구체적인 표현으로(“네가.....을....한 것이 좋았어.”)칭찬을 한다. 다섯째, 진행자는 판단이나 비판을 하지 않고 신뢰와 포용의 분위기를 만든다. 여섯째, 아이들은 자신의 감정을 이해받고 모든 느낌을 자유롭게 표현할 수 있을 때 안전하다는 것을 느끼기 때문에 아이들 감정에 민감하게 반응한다. 일곱째, 진행자는 아이들이 부정적으로 감정을 표현해도 존중한다. 아이들에게 두려움, 화, 좌절감 등의 감정을 표현할 시간을 주고 질문으로 그러한 감정 표출을 방해하지 않고(“울지마, 아무 것도 아니야.” 등의 말로) 중단시키지 않는다. 아이들이 자신이 느끼는 감정과 그 이유를 구분하도록 하기 위해 “친구를 원하기 때문에 슬픈 거니?”, “네가 하고 싶은 일을 스스로 선택하고 싶기 때문에 화가 난 거니?” 등의 표현으로 도움을 준다. 그리고 아이들이 자신이나 다른 사람에게 상처를 주지 않고 건설적으로 에너지를 쓰도록 격려하고 지지한다. 여덟째, 아이들이 어려움을 극복하면 진행자는 감사와 기쁨을 표현한다. 진행자는 아이들이 자신이 얻은 성과를 즐기고 스스로를 대견하고 만족스럽게 여길 때 그것을 표현하는 법을 가르쳐 준다. 아홉째, 언제나 진행자 행동이 아이들 행동에 영향을 끼친다는 점을 명심한다. 진행자는 차분하게 행동하고, 공격적이지 않으며 온전히 이해하는 태도를 보여 관용과 이해, 협력을 증진한다.

이상으로 언급한 접근원칙은 스마일 키퍼스 프로그램 진행자가 가져야 할 자세로 프로그램 효과를 위해서도 중요하다. 스마일 키퍼스 프로그램에서 가장 중요한 교육적 과제는 아이들이 자존감을 키우고 자신감을 갖게 하는 것과 다른 사람들과 주고받는 상호작용을 통해 삶이 더욱 풍요로워진다는 사실을 깨닫도록 돕는 것이다.

1) 지역아동센터

지역아동센터는 지역사회 아동의 보호, 교육, 건전한 놀이와 오락의 제공, 보호

자와 지역사회의 연계 등 아동의 건전육성을 위하여 종합적인 아동복지 서비스를 제공하는 시설이다(아동복지법 제16조 제11항 2004년 1월 개정판). 지역아동센터의 전신은 아이들의 교육, 문화적 복지가 취약한 빈민가, 공단, 농어촌, 광산 지역 등에 아이들의 학습문제, 가정문제, 학교생활문제 등 각종 단체와 연대해방과 후 아동보육서비스를 제공하기 위해 설립한 공부방이다. 1997년 IMF 경제위기로 신 빈곤층이 급증하고 가족해체, 실직 등으로 위기에 놓인 아동이 급증해 사회문제가 되자 정부는 지역공부방을 지원하기 시작했다. 그리고 좀 더 나아가 지역공부방을 지역아동센터라는 명칭으로 바꾸고 아동을 위한 사회복지시설로 법제화 하였다. 초기에 민간주도 빈민 활동으로 시작한 공부방 활동이 빈민계층에 국한된 협의의 개념이라면 지역아동센터는 지역중심 아동복지서비스로 확대된 개념이다(이혜경, 2007). 현재 지역아동센터는 정부지원, 사회복지공동모금, 민간기업, 공공기관 지원 등으로 운영되며, 학습지원, 급식제공, 문화 프로그램, 특별활동 프로그램 내용 등으로 운영되고 있다.

지역아동센터는 지역 내에 위치한 소규모 시설로써 비교적 여러 계층의 아이들에게 열려있다. 아울러 아동 개개인의 욕구에 맞는 서비스를 제공하기 용이해 2004년 전국적으로 895개이던 것이 2014년은 4059개로 늘어났다. 제주지역의 경우도 2004년 15곳에서 2014년은 69개로 늘어났다. 이용하는 아동의 수는 2004년 초등학생 78,098명, 중학생 15,075명, 고등학생 2,346명이던 것이 2014년은 초등학생 81,087명, 중학생 20,121명, 고등학생 4,035명이다(보건복지부, 2014. 12). 지역아동센터는 부모의 역할 부재와 건전한 문화 공간 부족으로 정서발달과 사회성 발달 기회를 갖기 어려운 아동과 청소년에게 도움을 준다. 그리고 경제적 여건과 부모 방치 속에 문화생활을 누릴 수 없는 아동에게 학습이외 야외학습, 공동체놀이, 견학, 캠프 등 다양한 문화체험 기회를 제공하고 있다.

지역아동센터의 적절한 운영은 아동에게 학교·가정교육의 보완적 기능을 담당하며 아동보호·가정지원 역할의 복지 기능도 담당한다. 나아가 아동이 포함된 생태 환경을 고려하는 적극적인 지역사회복지를 실천하고 지역사회와 연계해 아동의 가정과 부모를 지원하는 통합적인 서비스도 제공한다(이혜경, 2007). 이렇듯 지역아동센터는 아동 삶에 많은 부분을 함께 하는 중요한 곳이라 아동을 위한 다양한 프로그램이 필요하다. 약화된 가족의 아동보육기능을 지원해 주고 학령기

아동에게 필요한 사회적 능력과 또래와의 상호작용, 집단 활동의 중요성을 심어 주는 프로그램이 필요하다. 왜냐하면 지역아동센터 아동은 다양한 환경적 조건에서 생긴 문제들로 자기감정을 표현하는데 어려움이 있고 학업이나 또래관계의 어려움 등 빈약한 사회적응력의 문제를 가지고 있기 때문이다(김미애, 2015). 그러므로 지역아동센터에 아동들의 사회성 발달과 적극적인 또래관계 형성을 위한 프로그램 지원이 필요하다.

2) 지역아동센터 아동의 특징

보건복지부가 2014년 12월 조사한 전국지역아동센터 실태조사 보고서에 의하면 지역아동센터 아동의 74.3%가 초등학생이고 이용아동의 86.2%가 기초생활수급자(18.4%), 차상위계층(소득 인정액이 최저생계비 120%이하인 가구의 아동, 23.5%), 기타승인아동(전국평균소득가구 70%이하가구(가구 내 건강보험료로 확인)중 시, 군, 구청장 승인아동, 44.3%) 등 대부분 저소득층 자녀들이다. 가족구성 형태는 맞벌이, 조손가정, 모자가정, 부자가정, 다문화가정 등이고 부모에게 정서적 지원과 공감적 수용을 받기 열악한 환경에 있는 아동들이다. 지역아동센터 아동의 사회·심리적 특성 연구에 따르면 취약한 가족관계에서 나타나는 부정적 결과로 거부의 감정을 많이 경험해 정서적 통제가 약하고 파괴적 행동이나 정서적 불안정을 일으킨다고 한다(허인영, 1999). 남자 아이들 경우는 분노, 속이기, 거짓말, 도벽 등 반사회적 행동의 외재화 문제가 나타나고, 여자 아이들 경우는 우울과 불안 등 정서적 특성의 내재화 문제를 경험하는 것으로 나타난다고 한다(김미선, 2006). 또한, 일반가정아동에 비해 정서적 측면에서 우울, 불안, 분노, 낮은 자존감, 긴장 등이 나타나고, 행동적 측면에서 적절한 생활습관의 부재, 폭력, 공격적 행동, 주의력 결핍과 과잉행동, 도벽 등의 문제행동이 보인다고 한다(강경희, 2001).

Erikson에 의하면 초등학교 3~4학년 시기는 근면성이 발달하는 시기이다. 무엇을 잘하는 것에 관심 가지는 시기이고 열심히 노력하는 것을 통해 성취감을 맛보는 시기이다. 하지만 자기가 노력한 만큼 결과를 얻지 못하면 주변 또래 집단에 비해 뒤떨어진다고 느껴 열등감을 가지는 시기이다. 자신이 노력한 것이 조롱 받거나 야단맞고 무시당하면 열등감이 발달하게 되어 자존감 형성과 사회성

발달, 학업성취 등 다양한 발달영역에 부정적인 영향을 미칠 수 있다(문형주, 2014). 그러므로 이 시기에는 아동의 재능을 격려하고 지지하는 교사, 부모의 태도와 또래의 긍정적인 반응이 아동의 인성발달에 중요하다. 하지만, 지역아동센터 아동은 경제적 어려움으로 많은 스트레스를 받는 부모로부터 긍정적 격려와 공감적 반응을 받기 어렵다. 또한 가족의 구조적 결손과 사회·경제적 어려움에 따른 가족 갈등으로 또래 집단속에서도 적절한 대인관계를 형성하기 어렵다. 또래 집단에게 소외된 경험은 아동 자존감에 영향을 주어 원만한 대인관계를 형성하기 어렵게 한다(이현주, 2007). 그래서 또래 집단과 효율적으로 관계 맺을 수 있게 도와주는 프로그램이 필요하다. 자아탄력성은 고 위험 상태에서 긍정적인 적응을 보이고 극심한 스트레스 상황에서도 적절한 능력을 발휘하여 외상적 경험을 회복하는 능력이다(O'Dalgherty, Wright & Masten, 1997; 류민정, 2012, 재인용). 자아탄력성이 높은 아동일수록 학교적응능력이 뛰어나 친구들에게 지지를 많이 받는 것으로 나타난다(박상희, 2010). 자아탄력성은 적절한 프로그램을 통해 향상시킬 수 있는 변인이다(조희주, 2012). 따라서 지역아동센터 아동에게 자아탄력성 교육을 실시해 긍정적인 자아개념 형성과 또래집단과 관계 맺는 법, 스트레스 적응력을 높일 수 있게 도와주어야 한다.

지금까지 지역아동센터 아동을 대상으로 이루어진 심리·정서발달 연구를 살펴보면 다음과 같다. 현실요법에 기초한 자기성장 프로그램으로 전반적인 자아존중감이 높아졌고(김숙경, 2007), 계슈탈트 예술치료로 우울수준이 감소하고 자아존중감이 유의미하게 상승했다(최지순, 2008). 그리고 집단속에서 아동이 스스로 감정 조절한 경험과 타인이 감정 조절해 나가는 경험을 하면서 친구를 배려하였고 이를 통해 부정적이던 정서표현과 또래 관계가 긍정적으로 변화하였다(홍민숙, 2007), 또한 미술표현 활동을 통해 자기중심적인 사고에서 벗어나 자신의 감정을 표현하고 서로마주보며 대화해 학교생활 적응력이 높아졌다고 한다(황희숙, 2007). 지역아동센터 아동의 사회·심리적 적응에 영향을 미치는 요인을 연구한 결과들은 아동의 학교적응력과 자아존중감에 친구 지지가 가장 큰 영향을 미친다고 한다(박정순, 2005). 이 결과는 이 시기 아동들에게 또래 관계가 매우 중요하다는 것을 시사하고 있다.

이상에서 살펴본 것을 종합하면 지역아동센터 아동은 일반가정 아동에 비해

열악한 가정의 경제적 요인과 가족형태로 사회적 부적응 행동이 나타나고 사회성 발달에 문제를 나타내고 있다. 이러한 아동의 문제를 해결하기 위해 다양한 심리·정서발달 프로그램이 연구되어졌다. 그 연구결과에 따르면 아동을 위한 여러 프로그램은 아동의 자아 존중감 향상과 사회적응력을 향상 시키는데 유의미한 효과가 있었다. 아울러 친구지지는 아동의 학교적응력과 자아 존중감에 가장 영향을 미치는 요인이었다.

이상에서 언급한 것을 통해 살펴보면 지역아동센터 아동에게는 적절한 대인관계형성을 돕고 환경적응능력을 높이기 위한 적절한 심리·정서발달 프로그램이 필요하다.

1) 자아탄력성의 개념

탄력성(resilience)은 Garmezy(1983)와 Rutter(1985)가 생물학적 유전성이 강한 정신분열증 부모, 빈곤 같은 위험환경으로 심각한 문제를 보일 것으로 예상되는 위험집단의 종단연구에서 열악한 환경과 스트레스 상황 속에서도 잘 기능하며 스트레스에 저항적인 어린이의 특성을 설명하면서 처음 사용한 용어이다(김미향, 2010). 발달정신병리학적 관점에서 Garmezy(1971)는 높은 위험에 처한 개인이 예상외로 심리적 괴로움을 분명하게 표현하지 않는다는 사실에서 탄력성의 개념을 가정하였다. 그러다 탄력성을 높은 위험 상태에 처해 있거나 만성적 스트레스와 그로 인한 심한 내·외상적 경험을 하고도 성공할 수 있는 개인의 능력으로 정의했다(Garmezy, 1993).

Block & Block(1980)은 탄력성을 정신분석학적 시각으로 조망해 에고(ego)라는 접두사를 붙여 자아탄력성(ego-resilience)이란 용어를 만들었다. 자아탄력성은 개인이 감정을 조절하고 상황과 환경 변화에 적응하는 적응력이며 내적, 외적 스트레스에 대해 유연하게 대처하고 위기위험요소를 잘 극복하는 일종의 성격 유형이라고 정의하였다(윤혜선, 2010, 재인용).

탄력성 연구는 정의하는 방식에 따라 요인-중심적 연구와 인물-중심적 연구로 진행되어 오고 있다. 요인-중심적(factor-focused approach) 연구는 탄력성을 시간에 걸쳐 변화하는 개인의 능력이나 기능으로 정의하고 탄력성을 저해하는 위험요인과 탄력성을 드러나게 돕는 보호요인을 분석하는 연구이다. 인물-중심적(person-focused approach) 연구는 탄력성을 개인의 성격유형으로 정의하고 탄력적인 사람과 탄력적이지 않는 사람의 개인차를 검토하는 연구이다(김미향, 2006, 재인용).

요인-중심적 연구는 자아탄력성을 역동적인 과정으로 보고 위험요인과 보호요인간의 상호작용으로 본다(Rutter, 1985; Werner & Smith, 1989). 탄력성을 저해하는 위험요인은 부정적인 결과를 일으키는 변인으로 갑작스런 사망이나 사고, 정신지체, 범죄행위, 약물중독, 학업중단 등이 있다. 더 많은 위험요인에 노출될수록 개인에게 부정적인 결과를 초래할 가능성이 커진다(김택호, 2004). 탄력성을 드러나게 돕는 보호요인은 위험한 상황에 노출되었을 때 나타날 수 있는 부정적인 영향력을 완화시켜 문제행동을 유발할 수 있는 가능성을 낮추는 변인이다. Garmezy(1983)는 일관성 있게 나타나는 보호요인으로 잠재적 기질요소, 가정적 요소, 외부적 지지체계요소 세 가지로 구분해 설명하고 있다. 잠재적 기질요소는 활동수준, 반영성, 인지적 기술, 타인에 대한 반응성 등이고, 가정적 요소는 조부모와 같이 반응적인 부모의 역할을 해주는 성인의 온정성, 응집력 등이다. 외부적 지지체계요소는 모성을 대체해 줄 강력한 외부체계로 교사, 이웃, 부모의 친구, 기관, 교회 등이다. 위험요인에 노출되었을 때는 발달에 미치는 부정적인 영향력을 감소시키기 위해 보호요인을 증가시키고 위험요인의 영향을 완화시켜 긍정적인 발달을 촉진한다(김택호, 2004). 여기서 잠재적 기질요소는 인물 중심적 연구의 개인내적 특성과 거의 같은 것으로 볼 수 있다(김미향, 2006).

인물-중심적 연구에서는 자아탄력성을 역경을 극복하는 개인의 내적 특성으로 보고 있다(강창실, 2008; 고민숙, 2002; 김미향, 2006; 윤혜선, 2010; 이예승, 2004; 최봉순, 2010; Block & Block, 1980; Block & Kremen, 1996; Garmezy, 1993).

국의 연구자들 중에서 초기에 자아탄력성에 관심을 가졌던 Block & Block(1980)은 개인의 감정을 조절하고 상황과 환경의 변화에 적응하는 적응력, Garmezy(1993)는 높은 위험 상태에 처해 있거나 만성적 스트레스와 그로 인한

심한 내·외상적 경험에서도 성공할 수 있는 개인의 능력, Block & Kremen(1996)은 상황적 요구에 따라 자아통제를 강화시키거나 완화시키는 메타적인 능력으로 정의하고 있다. 국내 연구에서 자아탄력성의 개념을 살펴보면 고민숙(2002)은 상황의 요구에 따라 자아통제를 강화시키거나 완화시키는 개인의 메타적인 능력, 이예승(2004)은 개인이 처한 어려운 상황이나 위기를 성공적으로 극복하는 개인의 과정이자 능력, 김미향(2006)은 주어진 상황적 요구에 융통성 있게 반응하며 적극적인 해결책을 찾아 구사하는 개인의 역동적인 성격특성, 강창실(2008)은 인지적, 정서적, 행동적 요소를 포함하는 적응에 관련된 성격차원의 구성개념으로 내·외적 긴장원에 맞서 유연하고 풍부하게 적응할 수 있는 일반적인 능력, 윤혜선(2010)은 위기, 삶의 변화, 스트레스 상황 등을 극복하고 정상적인 성장과 발달이 지속되게 하는 개인내적능력, 최봉순(2010)은 일상생활 속에서 필연적으로 경험하는 긴장, 불안, 위협 등의 다양한 상황 속에서 자신의 스트레스에 대해 적절한 자기통제를 통해 융통성 있고 유연하게 적응하는 능력이며 나아가 자신의 삶에 대한 자신감, 긍정성, 성공감, 낙관성을 의미한다고 정의하고 있다.

자아탄력성을 개인의 내적 특성으로 규정한 연구가 공통적으로 규정하는 자아탄력성의 특성을 살펴보면 어려운 상황에서도 잘 적응하는 적응 능력(강창실, 2008; 이예승, 2004; Block & Block, 1980; Block & Kremen, 1996; Garmezy, 1993), 상황에 따라 적응능력을 높이고 융통성 있게 대처하기 위한 자기조절 능력(강창실, 2008; 고민숙, 2002; 김미향, 2006; 최봉순, 2010; Block & Kremen, 1996), 효과적인 방법을 활용해 문제해결을 하는 개인의 특성(강창실, 2008; 김미향, 2006; 윤혜선, 2010) 등이다.

위에서 언급한 자아탄력성의 공통적 특성을 종합해 자아탄력성을 정의하면 개인이 자신의 내면을 잘 인식하고 감정을 잘 조절해 스트레스 상황이나 새로운 변화에 유연하고 융통성 있게 적응하는 개인성격특성이라고 자아탄력성을 정의할 수 있다.

2) 자아탄력성의 요소

지금까지 연구 되어온 자아탄력성의 하위 요소들을 살펴보면 Block & Block (1980)은 CCQ(California Child Q-Set) 자아탄력성 문항을 분석하여 자아탄력성

구성요소를 밝혔다. Block & Block (1980)이 주장한 자아탄력적인 아동의 특징은 다음과 같다. 첫째, 스트레스 대처능력과 다양한 문제해결력, 스트레스 상황에서 융통성 있고 통합된 수행을 한다. 둘째, 성격이 덜 불안해하고 덜 의심하며 안정적이다. 셋째, 자기를 수용하고 확신하는 성향이 있다. 넷째, 학교와 사회에 능동적으로 참여한다. 다섯째, 적절한 정서표현과 공감으로 건강한 또래 관계를 형성한다. 여섯째, 유능하고 유창한 인지능력을 가진다.

O'connell-Higgins(1983)는 자아탄력적인 아동의 특성을 다음과 같이 정의하였다. 첫째, 삶의 어려운 문제해결을 활동적, 환기적으로 접근한다. 둘째, 고통이나 괴로운 상황에서 자신의 경험을 구조적으로 인식하는 능력을 가진다. 셋째, 유아 때부터 타인에게 긍정적 관심을 받는다. 넷째, 삶의 의미에서 긍정적인 신념을 유지하는 능력이 있다. Klohnen(1996)은 자아탄력성 구성요인을 낙천성, 자율성 및 능동적 활동성, 타인에 대한 공감, 원만한 대인관계 등 이라고 말하고 이를 통해 자신감, 통제능력, 긍정성을 느낀다고 한다.

박은희(1996)는 Block & Kremen(1996)의 자아탄력성 척도와 O'connell-Higgins(1983)가 밝힌 자아탄력성 요소 중 공통점을 찾아 자아탄력성 구성요소를 5가지로 정리하였다. 첫째, 다른 사람에게 긍정적인 관심을 얻는 능력인 대인관계, 둘째, 삶의 문제를 해결할 때 활동적이고 환기적으로 접근하는 능력인 활력성, 셋째, 고통이나 괴로운 상황에서도 자신의 경험을 구조적으로 인식하는 감정 통제능력, 넷째, 새로움을 추구하는 호기심, 다섯째, 삶의 의미를 긍정적으로 유지하는 낙관성이다.

윤현희·홍창의·이진환(2001)연구에서는 한국아동인성검사(Korea Personality Inventory for Children : KPIC)의 부모 보고형 자아탄력성 척도에서 자아탄력성 요소로 또래 관계와 낙천성, 공감과 자기수용, 과제집중력과 자신감, 이해력, 리더십 등을 들고 있다. 홍상황·황순택(2006)이 개발한 한국아동인성검사 개정판의 아동 보고형(KPI-C-R-CRF) 자아탄력성 척도는 친화력, 정서적 안정성, 자신감, 가족유대, 긍정적 정서의 5개 요인으로 구성되어 있고 한국아동인성검사 교사용(KPRC-TRF) 자아탄력성 척도는 또래 및 과업수행에 대한 자신감·대인관계와 관련된 문항인 유능감, 인기·정서적 안정성과 관련된 문항인 정서적 안정감, 아동의 주의 집중 및 범위와 관련된 문항인 주의집중력 등 3개의 요인으로

구성되어 있다.

이상 여러 연구에서 살펴본 것과 같이 자아탄력성을 정의하는 개념에 따라 하위 구성요소를 다르게 정의하고 있다. 이 연구에서는 Block & Kremen(1996)의 자아탄력성 척도와 O'connell-Higgins(1983)가 밝힌 자아탄력성 요소를 바탕으로 박은희(1996)가 제작한 자아탄력성 척도의 하위요소인 대인관계, 활력성, 감정통제, 호기심, 낙관성을 구성요소로 정의하고자 한다.

3) 선행연구고찰

자아탄력성 연구는 크게 자아탄력성에 영향을 미치는 변인연구와 자아탄력성 향상을 위한 프로그램 개발 및 효과 연구로 나눌 수 있다. 여기서 연구자는 이 논문 연구 문제와 부합한 자아탄력성 향상을 위한 프로그램 연구를 고찰해 보고자 한다. 자아탄력성 향상을 위한 연구들은 2000년 이후 다양한 프로그램과 여러 연령층을 대상으로 이뤄지고 있다.

지금까지 초등학생을 대상으로 연구되어온 자아탄력성 향상 프로그램 내용과 척도, 연구결과를 검토해 보면 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 자아탄력성 선행연구

프로그램	연구자	연구대상	하위요인/척도	연구결과
집단 미술 치료	권애림 (2011)	지역아동 센터 아동 초1~2 실험8 통제8	대인관계, 활력성 호기심, 낙관성 박은희(1996)척도 김현숙(2006) 수정보완	한국아동인성평정척도(KPRC)에서 자아탄력성 척도 45T 이하 아동 대상. 사전, 사후, 추후 검사 실시 자아탄력성 전체에서 유의미한 결과 없음.
	김미애 (2014)	지역아동 센터 아동 초4~6 4명 통제집단 없음	대인관계, 활력성 호기심, 낙관성 감정통제 박은희(1996)척도 박상희(2010) 수정보완	한국아동인성평정척도(KPRC)에서 자아탄력성 척도 50T 이하인 아동대상. 사전, 사후검사 실시 활력성, 호기심, 감정통제에서 유의미한 결과 나옴. 대인관계, 감정통제는 유의미하지 않음.

<표 II-1> 자아탄력성 선행연구

(표 계속)

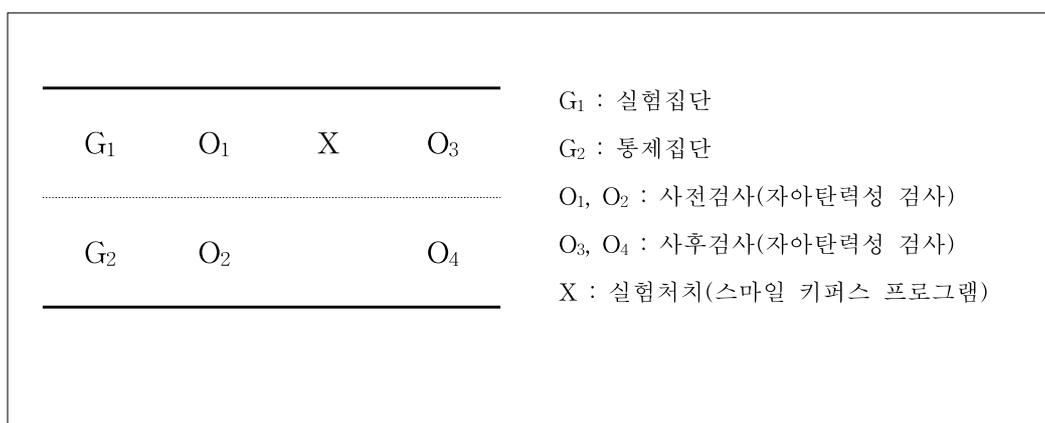
프로 그램	연구자	연구대상	하위요인/척도	연구결과
집단 독서 치료	오아름 (2012)	초3, 27명 통제집단은 동질성 확보된 다른 반 27명	대인관계,활력성 호기심,낙관성 감정통제 박은희(1996)척도 김순복(2007) 수정보완	연구자 학급의 27명 아동, 실험집단동 질성 확보된 반 통제집단. 사전, 사후검 사 실시. 대인관계, 활력성, 호기심, 낙 관성에서 유의미한 결과 나옴. 감정통 제 유의미하지 않음.
	조희주 (2012)	초4~5 16명 실험 8 통제 8	대인관계,활력성 호기심,낙관성 감정통제 박은희(1996)척도 류경희(2006) 수정보완	자아탄력성검사 점수가 일반아동에 비 해 10%이하 낮은 아동대상. 사전, 사 후, 추후검사 실시. 사후에서 대인관계, 활력성, 낙관성에서 유의미한 결과. 호 기심, 감정통제 유의미하지 않음. 추후 검사에서 낙관성에서 유의미한 결과
집단 음악 치료	이수성 (2014)	시설아동 6명 초2~6	한국아동인성 평정척도(KPRC) 대처능력, 적응잠재력, 문제해결력	한국아동인성평정척도(KPRC) 사전, 사 후검사 실시. 국악을 통해 6명의 아동 모두 자아탄력성 척도점수가 향상됨
	박지영 (2011)	시설보호 아동 초4~6 실험8 통제8	한국아동인성 평정척도(KPRC) 한국아동성격 검사자기보고형 (KPI-C)	한국아동인성평정척도(KPRC)와 한국아 동성격검사 자기보고형(KPI-C) 사전, 사후 검사 실시. 사물놀이를 통해 한국 아동인성평정척도(KPRC)에는 유의미한 효과가 나타났으나 한국아동성격검사자 기보고형(KPI-C)에서는 유의미한 차이 가 나타나지 않음.
집단 마음 챙김 마음 공부	최봉순 (2010)	초6 실험 28 통제 28	대인관계,활력성 호기심, 낙관성 감정통제 박은희(1996) 척도를 연구자가 재구성	사전, 사후, 추후 검사를 실시. 사후 검 사에서 대인관계, 활력성, 낙관성 감정통제 유의미한 결과. 호기심은 유 의미하지 않음. 추후검사에는 모두 유 의미하지 않음.

프로 그램	연구자	연구대상	하위요인/척도	연구결과
집단 사회극	오영숙 (2010)	초, 5 실험 12 통제 12	대인관계, 낙관성, 활력성 감정통제 이선영(2008)제작 연구자가 수정 사용	사회극 집단상담 프로그램을 개발해 자 아탄력성 사전검사에서 55T이하인 아 동을 대상으로 효과성 연구실시. 대인 관계, 낙관성, 활력성, 감정통제 유의미 한 결과.
집단 역할극	이지원 (2009)	초, 1 실험 26 통제 26	대인관계, 활력성 호기심, 낙관성 감정통제 박은희(1996)척도	역할 놀이를 활용해 자아탄력성 증진프 로그램을 개발해 사전, 사후 검사를 통 해 효과성 검증. 연구자 학급을 실험집 단, 동질성 확보된 다른 반을 통제집단. 대인관계, 호기심, 낙관성, 감정통제 유 의미한 결과. 활력성 유의미하지 않음.
집단 긍정 심리	위형복 (2015)	초, 4 실험 17 통제 26	대인관계, 활력성 낙관성, 감정통제 박은희(1996)척도 오영숙(2010)수정 보완	문헌연구를 통해 긍정심리프로그램을 개발하고 사전, 사후 검사를 통해 효과 성 검증. 대인관계, 활력성 유의미한 결 과. 낙관성, 감정통제 유의미하지 않음.

위에서 언급한 연구 외에도 집단모래놀이, 감사교육, 사회적 기술향상 등 다양
한 프로그램으로 자아탄력성 향상을 위한 연구가 이루어졌다. 그리고 여러 연구
들의 양적, 질적 결과를 통해 자아탄력성은 향상될 수 있는 변인이라고 밝히고
있다. 지금까지 연구들은 대부분 저학년이나 고학년, 일반아동을 대상으로 이루
어져서 초등학교 3~4학년, 지역아동센터 아동을 대상으로 한 연구는 부족한 실
정이다. 초등학교 3~4학년은 자아탄력성이 발달하는 시기이나 교과과정 변화로
인한 학업문제, 또래관계의 질적 변화와 확대로 인한 학교 부적응 문제가 나타날
수 있다. 특히 지역아동센터 아동은 열악한 환경적 어려움으로 적응에 더 많은
어려움을 겪을 수 있다. 그래서 이 연구에서 연구자는 지역아동센터 초등3~4학
년 아동을 대상으로 스마일 키퍼스 프로그램을 실시해 자아탄력성 향상에 미치
는 영향을 연구하고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

이 연구는 비폭력 대화를 기반으로 한 스마일 키퍼스 프로그램이 지역아동센터 아동의 자아탄력성 향상에 미치는 영향을 연구하기 위한 것이다. 이를 위해 연구자는 실험집단과 통제집단을 선정하여 자아탄력성 사전검사를 실시하였다. 사전검사 실시 후 실험집단에는 스마일 키퍼스 프로그램을 실시하였고, 통제집단에는 어떠한 처치도 하지 않았다. 사전검사는 프로그램을 시작하는 2016년 1월 5일에 실험집단, 그 다음날인 1월 6일에 통제집단, 사후검사는 프로그램을 종료하는 2016년 2월 25일에 실험집단, 그 다음날인 2월 26일에 통제집단에게 실시하였다. 프로그램 실시 후 자료 처리는 PASW Statistics 18 프로그램을 사용해 혼합변량분석(Mixed ANOVA)과 *t*-검증으로 하였다. 그리고 양적 분석을 보완하기 위해 프로그램 실시 후 아이들이 작성한 회기별 운영 평가지와 교사관찰, 수업시간 대화내용을 분석해 제시 하였다.



[그림 Ⅲ-1] 실험설계모형

연구자는 제주시 용담동에 소재하고 있는 A지역아동센터 아동 3~4학년과 삼도 2동에 소재하고 있는 B지역아동센터 아동 3~4학년을 실험집단으로 선정하였고, 노형동에 소재하고 있는 C지역아동센터 아동 3~4학년과 연동에 위치한 D지역아동센터 아동 3~4학년을 통제집단으로 선정하였다. A, B, C, D 지역아동센터 모두 대단위아파트와 임대아파트, 주택가가 밀집해 있는 시내지역에 위치하고 있다. 각각의 지역아동센터 아동은 기초생활수급자, 차상위 가정, 한부모 가정, 조손가정과 맞벌이 저소득층 가정 자녀로 부모와 밀착된 시간을 갖기 어려운 아동이다. 실험집단과 통제집단은 <표 III-1>과 같이 구성하였다.

<표 III-1> 실험·통제 집단 구성

구분(학년/성별)		실험집단	통제집단	계
3	남	0	1	1
	여	1	3	4
4	남	4	3	7
	여	4	2	6
계		9	9	18

1) 양적 분석 도구

(1) 자아탄력성 척도

이 연구에서는 연구대상자들의 자아탄력성을 측정하기 위해 박은희(1996)가 O'Connell-Higgins(1983)와 Block & Kremen(1996)의 연구를 기초로 개발한 4점 척도를 박상희(2010)가 수정, 보완해 Likert식 5점 척도로 만든 것을 사용하였다.

박은희가 개발한 자아탄력성 척도는 이전 연구에서 초등학생 자아탄력성을 재는 측정도구로 빈번하게 사용되어 왔다(김현숙, 2007; 오아름, 2012; 2006; 위형복, 2015; 이지원, 2009; 조희주, 2012; 최봉순, 2010). 하위 영역은 대인관계, 활력성, 감정통제, 호기심, 낙관성 등 5가지로 구성되어 있으며, 각 영역은 8문항씩 총 40 문항으로 구성되어 있다. 각 문항에서 부정적인 내용 문항은 역 채점하여 총점이 높을수록 자아탄력성이 높은 것을 의미한다. 이 연구에 사용된 척도의 내적합치도 Cronbach's α 는 대인관계 .67, 활력성 .68, 감정통제 .61, 호기심 .61, 낙관성 .61, 전체 .86이다. 자아탄력성 척도의 문항 구성 및 내적 합치도는 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 자아탄력성 척도의 문항 구성 및 내적 합치도

하위요인	문항수	문항번호	내적 합치도
대인관계	8	1, 6, 11, 16, 21, 26, 31*,36	.67
활력성	8	2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37*	.68
감정통제	8	3*, 8, 13, 18, 23*, 28*, 33, 38	.61
호기심	8	4, 9, 14, 19, 24, 34, 39	.61
낙관성	8	5, 10, 15, 20, 25*, 30*, 35*, 40*	.61
전체	40		.86

*문항은 역 채점

2) 질적 분석 도구

(1) 회기별 평가지

아동들이 프로그램 끝나고 프로그램에 대한 소감과 새롭게 알게 된 내용, 프로그램 중 마음에 들었던 점을 기록한 것으로 질적 분석에 사용하였다.

(2) 교사 관찰일지

자아탄력성 척도의 양적 자료를 보완하기 위하여 프로그램을 진행한 교사가 회기별로 아동의 행동을 기록한 것이다. 프로그램 진행 도중 아동의 행동과 반응을 기록한 것으로 아동의 반응 변화를 보는 질적 분석에 사용하였다.

(3) 녹음자료

프로그램 도중에 교사와 아동, 아동 상호간의 대화를 녹음한 것으로 프로그램 시작 전 아동들의 동의 하에 녹음하였다. 각 회기별 주제에 아동이 어떻게 반응하고 감정을 어떻게 표현했는지 정리해 이 연구의 질적 분석에 사용하였다.

스마일 키퍼스 프로그램은 학령 전 아동부터 청소년에 이르는 다양한 연령대의 아이들에게 자아 인식과 사회적 인식 계발을 자극하는 내용들로 구성되어 있다. 이완, 자기표현, 자기 제어 및 상호작용 기법을 효과적으로 통합하고 있고 특별히 고안된 순서를 갖고 있다. 이 연구에서는 각각 총 32회기로 구성된 스마일 키퍼스 1과 스마일 키퍼스 2 프로그램을 연구자가 12회기로 재구성하여 사용하였다. 연구자가 스마일 키퍼스 전문강사와 비폭력대화 전문 강사의 도움을 받아 자아탄력성 향상과 관련된 내용들로 프로그램을 재구성하였다. 마음열기, 이해와 표현, 직면, 배움, 성장, 마무리 단계로 구성하였고 자아탄력성 하위 영역과 관련된 주제로 구성하였다. 총 12회기로 1주일에 2번 화요일, 목요일 오후 5~6시에 60분간 A지역아동센터에서 실험집단에게 실시하였다. 이 연구 프로그램 내용은 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 회기별 스마일 키퍼스 프로그램 내용

단계	회기	활동 주제	영역	활동목표	활동내용
마음 열기	1회기	반가워요	호기심 활력성	<ul style="list-style-type: none"> 스마일 키퍼스 프로그램의 성격을 이해하고, 참여의지를 가질 수 있다. 집단원 상호간에 친밀감을 형성하며 신뢰를 증진시킬 수 있다. 가위바위보, 경청연습, 숫자6읽기를 통해 프로그램 규칙을 이해할 수 있다. 	1.자기소개 및 프로그램에 대한 기대 나누기 2.우리들의 약속정하기

<표 III-3> 회기별 스마일 키퍼스 프로그램 내용

(표 계속)

단계	회기	활동 주제	영역	활동목표	활동내용
이해와 표현	2회기	자기 인식	낙관성 활력성	<ul style="list-style-type: none"> • 자기 자신에 대해 알고 자신의 특성과 타인과의 차이점, 유사점을 파악하고 상상력을 발휘할 수 있다. • 자신의 경험과 느낌을 이야기할 수 있다 	<ol style="list-style-type: none"> 1.자신이 좋아하는 일 말하기와 자화상그리기 2.자신의 좋은 점 찾기
	3회기	느낌 표현과 느낌 소통	대인 관계 감정 통제	<ul style="list-style-type: none"> • 느낌을 알아차리고 표현할 수 있다. • 다른 사람과 느낌을 나눌 수 있다. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.동그라미 안에 느낌그리기 2.느낌으로 소통하기
직면	4회기	의사소통과 의사소통 오해	대인 관계 활력성	<ul style="list-style-type: none"> • 의사소통에서 오해가 생기는 이유를 안다. • 다른 사람의 관점을 이해하는 것을 돕는다. • 비언어적 의사소통을 해본다. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.오해를 일으키는 관점의 차이 2.의사소통
	5회기	친구와 협력	활력성 대인 관계	<ul style="list-style-type: none"> • 협동심을 기른다. • 비언어적 의사소통을 해본다. • 상상력을 키운다. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.협동화 그리기 2.협력게임
배움	6회기	화다루기	감정 통제	<ul style="list-style-type: none"> • 화를 여러 방법으로 표현한다. • 화를 억누르지 않고 극복하는 방법을 찾아본다. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.화 표현하기 2.화를 가라앉히기
	7회기	갈등	낙관성 대인 관계	<ul style="list-style-type: none"> • 갈등을 건설적으로 해결하는 것을 격려한다. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.꼬마마법사 게임 2.갈등연극
	8회기	두려움	호기심 활력성 감정 통제	<ul style="list-style-type: none"> • 두려움을 표현하고 드러낼 기회를 가진다. • 두려움을 억누르지 않고 극복하는 방법을 찾아본다. • 상상력을 자극한다. • 마음을 나누고 협력을 격려한다. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.두려움 표현하기 2.두려움 극복하기

<표 III-3> 회기별 스마일 키퍼스 프로그램 내용

(표 계속)

단계	회기	활동 주제	영역	활동목표	활동내용
	9회기	권리와 책임	대인 관계 감정 통제	<ul style="list-style-type: none"> • 권리와 책임 관계를 이해한다. • 학교와 가정에서 가지는 책임에 대해 알아본다. • 협동심을 기른다. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 권리목록 만들기 2. 권리에 따른 책임 찾기
성장	10회기	우리는 모두 다르지만 권리는 같다.	대인 관계 감정 통제 활력성	<ul style="list-style-type: none"> • 다르다는 이유로 따돌리는 것이 옳지 않다는 것과 특정집단에 대한 부정적 고정관념이 무엇인지 배운다. • 따돌림 당하는 사람들의 기분을 알고 그런 일이 일어나지 않도록 하는 방법을 배운다. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 섬 빼기 더하기 게임 2. 소외되는 상황에 대한 모둠별 활동
	11회기	자유롭게 표현하기	대인 관계 감정 통제	<ul style="list-style-type: none"> • 아이들도 자유롭게 자기 의견을 말할 권리가 있다는 것을 지원한다. • 자기 의견을 말하는 데에 두려움을 극복하도록 돕는다. • 자신이 좋아하는 일을 해준 사람에게 감사 표현하는 방법을 배운다. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 힘든 상황에 대한 모둠활동 2. 감사표현
마무리	12회기	내 안의 변화	감정 통제 낙관성	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램 후 자신의 내면에서 일어난 변화가 무엇인지 찾아본다. • 타인에게 긍정적인 메시지를 전달할 수 있다. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 변화 선으로 나타내기 2. 자신의 변화 이야기하기 3. 긍정 메시지 교환하기

1)통계 처리

연구자는 연구문제 검증을 위해 실험집단과 통제집단의 사전, 사후검사를 통해 수집된 자아탄력성 척도검사 자료를 통계 프로그램을 이용해 분석하였다. 수집된 자료는 PASW Statistics 18 프로그램을 이용하여 혼합변량분석(Mixed ANOVA)과 t -검증으로 통계처리 하였다. 실험집단과 통제집단의 자아탄력성 사전·사후 검사 변화가 유의미한 차이인지 검증하기 위해 혼합변량분석(Mixed ANOVA)을 하였고 혼합변량분석으로 나타난 유의미한 결과가 프로그램 처치로 나타난 효과인지 검증하기 위해 t -검증 하였다.

2)활동 내용 및 운영 평가지 분석

연구자는 연구결과에서 통계적 검증에 따른 양적결과의 한계를 보완하기 위해 활동 내용 및 운영 평가를 분석하였다. 연구자가 기록한 회기별 관찰일지와 수업 중 대화녹음자료, 프로그램 종료 후 참여자들이 직접 실시한 운영 평가지를 내용 분석하였다. 운영 평가지 내용은 프로그램의 이해정도, 프로그램에서 새롭게 알게 된 점, 프로그램 중 마음에 들었던 것, 참여소감 등이다.

IV. 연구 결과

이 장에서 연구자는 연구 문제 검증을 위해 사전·사후 자아탄력성 척도 검사지를 통계 처리하여 양적분석 하였다. 그리고 집단원이 작성한 회기별 프로그램 운영 평가지와 연구자가 작성한 회기별 관찰내용, 수업대화 내용으로 질적 분석하였고 이를 통해 통계적 검증을 보완하였다. 자료 분석 결과는 다음과 같다.

이 연구에서 사용한 통계방법은 혼합변량분석(Mixed ANOVA)과 *t*-검증이다. 자아탄력성 사전·사후검사 변화가 유의미한 차이인지 검증하기 혼합변량분석을 하였고 프로그램 처치에 의한 효과인지 검증하기 위해 *t*-검증 하였다. 유의수준은 $p < .05$ 로 설정하였다. 실험집단과 통제집단의 자아탄력성 사전·사후검사 변화가 유의미한 차이인지 검증하기 위해 실시한 혼합변량분석 결과는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 실험집단과 통제집단의 자아탄력성 변화분석

변량원	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
집단간					
집단	0.87	1	0.87	5.94*	.027
오차	2.36	16	0.14		
집단내					
검사시점	0.25	1	0.25	12.86**	.002
집단×검사시점	0.41	1	0.46	23.34***	.000
오차	0.31	16	0.2		
총합	4.20	35	1.92		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

검증 결과, 실험집단과 통제집단 사이에 유의미한 차이가 나타났고($F(1,16)=5.94$, $p<.05$), 사전검사와 사후검사 시점에서도 유의미한 차이가 나타났다($F(1,16)=12.86$, $p<.01$). 그리고 자아탄력성에 대한 집단과 검사시점 간의 상호작용에도 유의미한 차이가 나타났다($F(1,16)=23.34$, $p<.001$). 이러한 결과는 실험집단의 자아탄력성 변화가 통제집단에 비해 유의미하게 차이난다는 것을 의미한다.

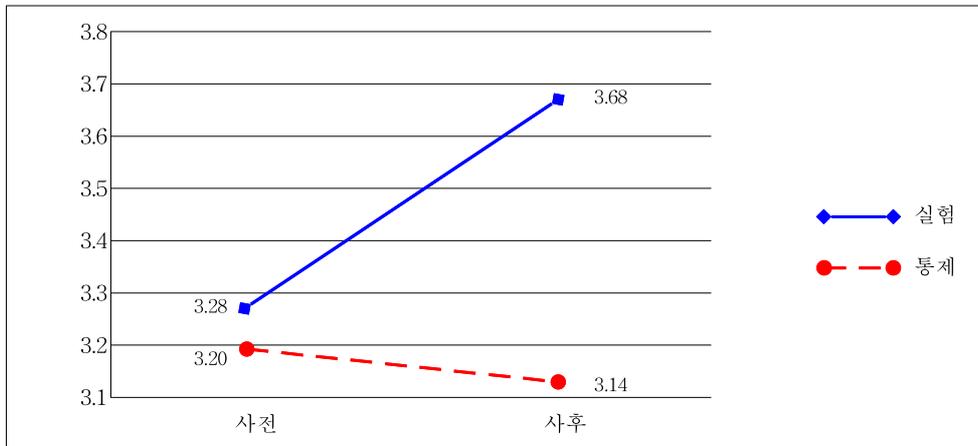
다음으로 혼합변량분석으로 나타난 유의미한 결과가 프로그램 처치로 나타난 효과인지 검증하기 위해 t -검증 하였다. t -검증한 결과는 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 전체 자아탄력성 사전·사후검사 평균비교

	실험집단 ($n=9$)		통제집단 ($n=9$)		$t(16)$
	M	SD	M	SD	
사전	3.28	0.22	3.20	0.31	0.673
사후	3.68	0.23	3.14	0.36	3.745*
$t_{\text{사후-사전}}(8)$	5.143*($r=0.513$)		-1.083($r=0.895$)		

* $p<.05$

<표 IV-2>의 자아탄력성 사전·사후검사 결과를 살펴보면, 실험집단과 통제집단은 자아탄력성에 유의미한 차이를 보이고 있다. 실험집단의 자아탄력성 전체 사전점수 평균은 3.28, 사후점수 평균은 3.68로 사후점수가 0.40이 증가하였고 통제집단의 자아탄력성 사전점수 평균은 3.20, 사후점수 평균은 3.14로 0.06 감소하였다. 이를 좀 더 구체적으로 프로그램 처치에 의한 효과인지 알아보기 위해 t -검증한 결과를 살펴보면 사전검사에서 두 집단은 차이가 없는 동질집단이나 프로그램 처치 이후 사후 검사에서 두 집단은 유의미한 차이가 나는 비동질 집단이다($t(16)=3.745$, $p<.05$). 사전, 사후 검사에서 아무 처치를 하지 않은 통제집단에서는 자아탄력성 향상에 유의미한 차이가 나타나지 않았으나 프로그램을 실시한 실험집단에서는 유의미한 차이가 나타났다($t(8)=5.143$, $p<.05$). 이를 그래프로 나타내면 [그림 IV-1]과 같다.



[그림 IV-1] 집단 간 자아탄력성 사전·사후 검사 평균변화

다음으로 실험집단과 통제집단의 자아탄력성 사전·사후검사 변화가 유의한 차이인지 자아탄력성 하위 영역별로 검증하기 위해 혼합변량분석을 실시하였다. 검증 결과 대인관계 영역은 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 활력성 영역은 실험집단과 통제집단 간($F(1,16)=5.19, p<.05$), 집단 내 사전검사와 사후검사 시점($F(1,16)=6.30, p<.05$), 집단과 검사시점간의 상호작용($F(1,16)=23.91, p<.001$) 모두에서 유의미한 차이가 나타났다. 감정통제 영역은 집단 내 사전검사와 사후검사 시점($F(1,16)=4.98, p<.05$), 집단과 검사시점간의 상호작용($F(1,16)=13.01, p<.01$)에서 유의미한 차이가 나타났다. 이는 감정통제 영역의 유의미한 차이를 의미한다. 호기심 영역은 유의미한 차이가 나타나지 않았고, 낙관성 영역에서는 집단 내 사전검사와 사후검사 시점($F(1,16)=7.38, p<.05$)에 유의미한 차이가 나타나나 이는 통계적으로 유의미하지 않다. 이를 정리하면 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 실험집단과 통제집단의 자아탄력성 하위영역별 변화분석

하위영역	변량원	SS	df	MS	F	p
대인관계	집단간					
	집단	0.84	1	0.84	2.65	.123
	오차	5.05	16			
	집단내					
	검사시점	0.21	1	0.21	3.08	.098
	집단×검사시점	0.29	1	0.29	4.30	.054

<표 IV-3> 실험집단과 통제집단의 자아탄력성 하위영역별 변화분석 (표 계속)

하위영역	변량원	SS	df	MS	F	p	
활력성	오차	1.09	16	0.06			
	총합	7.48	35	2.02			
	집단간						
	집단	1.41	1	1.41	5.19*	.027	
	오차	3.79	16	0.23			
	집단내						
	검사시점	0.15	1	0.15	6.30*	.023	
	집단×검사시점	0.59	1	0.59	23.91***	.000	
	오차	0.39	16	0.02			
	총합	6.33	35	2.40			
감정통제	집단간						
	집단	1.17	1	1.17	3.74	.071	
	오차	5.01	16	0.31			
	집단내						
	검사시점	0.29	1	0.29	4.98*	.040	
	집단×검사시점	0.76	1	0.76	13.01**	.002	
	오차	0.94	16	0.05			
	총합	8.17	35	2.58			
	호기심	집단간					
		집단	1.21	1	1.21	2.94	.106
오차		6.62	16	0.41			
집단내							
검사시점		0.19	1	0.19	1.05	.319	
집단×검사시점		0.53	1	0.53	2.93	.106	
오차		2.89	16	0.18			
총합		11.44	35	2.52			
낙관성		집단간					
		집단	0.15	1	0.15	0.42	.526
	오차	5.97	16	0.37			
	집단내						
	검사시점	0.47	1	0.47	7.38*	.015	
	집단×검사시점	0.23	1	0.23	3.58	.076	
	오차	1.02	16	0.06			
	총합	7.84	35	1.28			

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

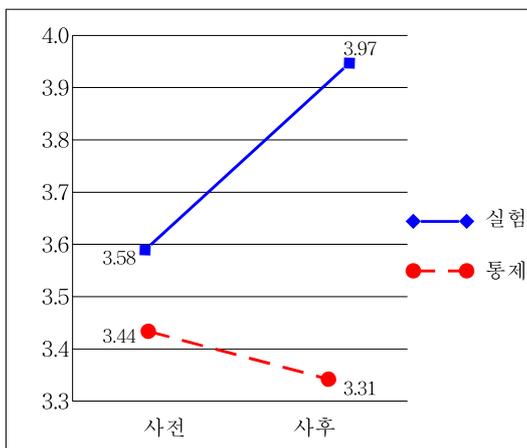
혼합변량분석에서 유의미한 차이가 나타난 활력성 영역과 감정통제 영역이 프로그램 처치로 인해 나타난 효과인지 검증하기 위해 *t*-검증 하였다. *t*-검증한 결과는 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 활력성 영역과 감정통제 영역 사전·사후검사 평균비교

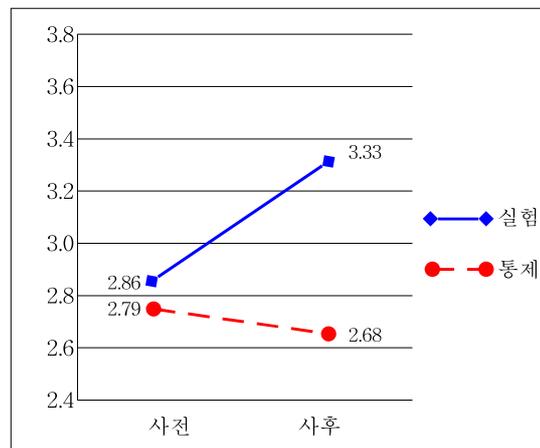
하위영역		실험집단 (<i>n</i> =9)		통제집단 (<i>n</i> =9)		<i>t</i> (16)
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
활력성	사전	3.58	0.26	3.44	0.39	0.882
	사후	3.97	0.24	3.31	0.48	3.573**
	<i>t</i> _{사후-사전} (8)	4.469*(<i>r</i> =0.485)		-2.121(<i>r</i> =0.943)		
감정통제	사전	2.86	3.33	2.79	2.68	0.343
	사후	0.50	0.55	0.34	0.26	3.196**
	<i>t</i> _{사후-사전} (8)	4.154*(<i>r</i> =0.795)		-0.967(<i>r</i> =0.379)		

* *p*<.05 ** *p*<.01

<표 IV-4>에서 보면 활력성과 감정통제 사전검사에서 두 집단은 유의미한 차이가 없는 동질집단이나 사후 검사에서 두 집단은 유의미한 차이가 나는 비동질 집단이다(활력성 *t*(16)=3.573, *p*<.01, 감정통제 *t*(16)=3.196, *p*<.01). 사전, 사후 검사에서 통제집단에서는 자아탄력성 향상에 유의미한 차이가 없으나 프로그램을 실시한 실험집단에서는 유의미한 차이가 나타났다(활력성 *t*(8)=4.469, *p*<.05, 감정통제 *t*(8)=4.154, *p*<.05). 이를 그래프로 나타내면 [그림 IV-2], [그림 IV-3]과 같다.



[그림 IV-2] 활력성 평균변화



[그림 IV-3] 감정통제 평균변화

연구자는 양적 결과가 갖는 신뢰성을 보완하기 위해 회기별로 아동이 작성한 프로그램 운영 평가지와 연구자의 회기별 관찰 내용, 수업대화 내용을 하위 영역별로 분석하였다.

1) 실험 집단원의 회기별 운영 평가지 내용

회기별 운영 평가지 내용에서 발표를 많이 해서 발표력이 늘었다는 내용이 가장 많았다. 12회기 프로그램 전반에 대한 소감내용을 요약하면 프로그램에서 좋았던 점은 자신과 타인을 이해하는데 도움이 되었고, 남 앞에서 자신을 표현할 수 있는 용기가 생겨 좋았다고 한다. 그리고 협력하면서 하는 것이 즐겁다는 것을 알게 되었고, 아동의 권리와 인권에 대해서도 알게 되었으며, 친구와 여러 가지 게임을 통해 더 친해질 수 있어 좋았다고 한다. 아쉬웠던 점은 프로그램 도중 아이들과 싸운 것, 의견이 달라 마음이 상했던 것, 본인이 동의하지 않았는데 규칙이 바뀐 것, 아이들과의 갈등으로 수업이 진행 안됐을 때 등을 지적했다. 프로그램의 만족도 결과는 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 프로그램에 대한 나의 만족도

번 호	문항	만족도 척도				
		1	2	3	4	5
1	프로그램 활동들이 내 미래를 생각하는데 도움이 되었다.	1	2	2	4	
2	프로그램 활동들이 나 자신을 이해하는데 도움이 되었다.			1	3	5
3	프로그램 설명이나 활동은 이해하기 쉬웠다.				3	6
4	프로그램 활동들이 재미있었다.				2	7
5	친구들에게 이 프로그램을 소개하고 싶다.	1			2	6

* 숫자는 인원수

위에서 높은 점수는 만족도가 높은 것을 나타낸다. 대체적으로 프로그램이 쉽고 재미있다고 대답한 것을 보면 아이들 수준에 적절하게 프로그램이 구성되었다고 볼 수 있고 더불어 자신을 이해하는데 도움을 준 것으로 보인다. 그리고 친구에게 소개해 주고 싶다고 많이 표시한 것을 보면 프로그램에 만족하고 있다고 유추할 수 있다. 실험 참가자의 회기별 운영 평가지를 바탕으로 프로그램의 효과를 하위 영역별로 세분화하여 살펴보면 다음과 같다.

대인관계 영역에서 듣기 안 듣기 게임을 통해 친구가 자신의 말을 귀 기울여 들어 주었을 때 기분이 좋았고 나를 좋아하는 것처럼 느껴져 친구의 말을 관심 갖고 들어주겠다고 표현했다. 그리고 관점의 차이 게임을 하면서 자신이 아무리 설명을 잘해도 친구가 이해 못할 수도 있고 자신이 설명한 것과 다르게 생각할 수 있다고 표현했다. 이를 통해 의사소통의 기본태도와 타인과 자신의 관점이 서로 다르다는 것을 인지하는 계기가 되었고 이는 대인관계를 향상시키는데 도움이 되었다고 할 수 있다.

활력성 영역에서 우리들이 지킬 약속을 같이 정해서 재미있었고 친구들과 화를 푸는 방법을 같이 찾으니까 재미있었다고 표현했다. 그리고 게임을 통해 수업이 이루어지니 신나고 좋았다고 표현했다. 아이들의 이런 표현은 아이들의 활력성을 증가시키는데 도움을 준 것 같다. 아이들이 수업에서 자유롭게 말 할 수 있어 좋았다고 표현했는데 아무것도 강요하지 않는 진행자의 공감적이고 수용적인 수업 분위기 조성도 아이들의 활력성을 증가시키는데 도움을 준 것으로 보인다.

감정통제 영역에서 자신의 의견을 표현하기 두려운 상황은 언제이고 이런 상황에 어떻게 대처할지 방법을 찾을 때 자신이 두려워하는 상황을 이해하고 상황에 따라 두려움을 대처하는 자신만의 방법을 찾았다고 표현했다. 그리고 화가 났을 때 평상시 자신이 어떻게 화내는지 돌아보았고 화를 푸는 여러 가지 방법을 찾아 도움이 되었다고 했다. 이런 아이들 반응은 감정통제 능력을 향상시키는데 도움 준 것으로 보인다.

호기심 영역에서 ‘자기이름 말하고 동작 한 가지씩 할 때 어떤 동작을 할까 고민했고 친구들이 어떤 동작을 할지 기대되었다.’, ‘행복한 조각상 만들 때 어떤 동작으로 만들어 주면 좋을지 고민했다.’ 고 표현했다. 이런 참가자들의 반응들은 호기심 부분을 향상시킨 것으로 보인다.

낙관성 영역에서 친구들과 이야기 나누며 협력하는 활동이 아주 재미있어 내게 힘이 되는 것 같았고 서로 의견이 달라도 배려하면 다투지 않을 것 같다고 표현했다. 그리고 평소에 두려움을 느끼면 뒤조차 돌아보지 못했는데 오늘 아이들과 이야기했던 여러 가지 극복방법을 사용해 보는 것도 좋을 것 같다고 했다. 이것은 삶의 긍정성 즉 낙관성을 향상시켰다고 볼 수 있다.

위에서 말한 참가자들의 이러한 반응은 이 프로그램이 자아탄력성 향상에 영향을 미친다는 것을 보여준다. 참가자들의 자아탄력성이 향상되었다는 근거를 회기별 프로그램 운영평가지 내용을 중심으로 하위 영역별로 세분화해 정리하면 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 회기별 프로그램 운영 평가지 내용

영역	프로그램 운영 평가지 내용
대인관계	<ul style="list-style-type: none"> • 말 안 듣는 게임이 재미있었으나 친구가 내 말을 안들을 때 속상하기도 했다. • 게임을 통해 친구가 이야기를 잘 들어 줄때와 그렇지 않았을 때 기분을 알게 되었다. • 친구들이 되고 싶어 하는 것들과 친구들 마음을 알게 되었다. • 아무리 설명을 잘해도 듣는 사람이 이해 못할 수도 있다는 것을 알았다. • 같은 그림을 봐도 서로 다르게 표현 할 수 있고 다른 사람의 생각이 나와 같을 수도 있고 다를 수도 있다는 것을 알았다. • 내가 설명한 것을 듣는 사람이 다르게 이해하면 다른 결과가 나올 수 있다는 것을 알았다. • 내 안의 느낌으로 외부 분위기가 다르게 보일 수 있다. • 아이들과 장난을 칠 때 아이들 상황을 봐 가면서 처야겠다고 생각했다. • 서로 얼굴이 다르게 생겼듯이 친구들도 각각 다르게 생각할 권리가 있고 그것을 알아주어야 된다고 생각했다.
활력성	<ul style="list-style-type: none"> • 친구들과 우리들이 지킬 약속을 같이 정해서 재미있었다. • 변신놀이를 통해 내가 좋아하는 것을 생각해 보았고 다른 친구들이 되고 싶은 동물들을 이야기 할 때 재미있었다. • 보지 않고 등으로도 느낌이 통할 수 있다는 것이 신기하다.

영역	프로그램 운영 평가지 내용
활 력 성	<ul style="list-style-type: none"> · 동그라미 안에 내 느낌을 색깔로 표현 할 때 기분이 좋았다. · 친구들과 화 푸는 방법을 찾으니 아주 많이 찾을 수 있고 재미있었다. · 친구들과 눈감고 걷는 게임이 두렵기도 하고 재미있기도 했다. 그리고 게임할 때 친구랑 부딪힐까봐 조심스러웠다. · 자유롭게 표현 할 수 있는 방법을 배웠고 감사표현은 듣는 것만으로도 행복해진다. · 느낌을 행동으로, 몸으로 표현 할 수 있다는 것을 알았다. · 친구들이 내게 쓴 편지를 읽어 줄 때 기분이 좋았고 감사했다.
감 정 통 제	<ul style="list-style-type: none"> · 내가 자유롭게 표현 못할 때가 언제인지 생각해 보았고 사람마다 자신의 감정을 다른 방식으로 표현 한다는 것을 알았다. · 모두가 살아남는 섬게임을 할 때 다른 아이들이 같이 살아남을 수 있게 몸이 힘들어도 참았다. 그리고 혼자 살아남는 섬게임을 할 때 옆에 아이가 있는 것이 싫었고 혼자 살아남은 아이가 미웠지만 축하해 주었다. · 내가 무엇을 두려워하는지 생각해 보았고 두려움을 어떻게 극복하는 것이 내게 도움이 되는지 알게 되었다. · 화가 났을 때 화를 가라앉히는 나만의 방법을 생각해 보았다. · 화가 났을 때 평상시 내가 어떻게 화내는지 되돌아보았고 화를 푸는 여러 가지방법이 도움이 되었다. 그리고 이 방법들을 참고해 실천해 보고 싶다. · 남과 나에게 피해를 주지 않으면서 화 푸는 방법들이 많다는 것을 알게 되었다.
호 기 심	<ul style="list-style-type: none"> · 집에 가서 협동화그리기를 엄마와 함께 해 보고 싶다. · 서로 다른 그림이 어떻게 하나의 이야기가 될지 궁금했다. · 다른 친구들이 어떤 동물이 되고 싶은지 궁금했다. · 친구가 다투었던 실제 상황을 연기할 때 어떤 말을 하면 두 사람이 화해하는데 도움이 될까 생각했다. · 자기이름 말하고 동작 한가지 썩 할 때 어떤 동작을 할까 고민했고 친구들이 어떤 동작을 할지 기대되었다. · 행복한 조각상 만들 때 어떤 동작으로 만들어 주면 좋을지 고민했다. · 친구와 응-아니 게임할 때 친구가 어떤 말을 할지 궁금했다.

영역	프로그램 운영 평가지 내용
낙 관 성	<ul style="list-style-type: none"> · 친구들과 이야기 나누며 협력하는 활동이 아주 재미있었고 그것이 내게 힘이 되는 것 같았고 서로 의견이 달라도 배려하면 다투지 않을 것 같다. · 갈등 연기를 할 때 재미있었고 갈등이 생기면 해결 방법이 있다는 것을 알았다. · 개와 고양이를 화해시키는 방법 찾을 때가 재미있었고 친구들이 발표해서 화해하는데 여러 가지 방법이 있다는 것을 알았다. · 갈등의 의미를 더 잘 알 수 있었고 갈등을 푸는 방법에 여러 가지가 있다는 것을 알았다. · 두려움으로부터 지켜줄 요정을 만들어 좋았고 두려우면 옆 사람에게 가는 것도 좋을 것 같다. · 평소에 두려움을 느끼면 뒤조차 돌아보지 못했는데 오늘 아이들과 이야기했던 여러 가지 극복방법을 사용해 보는 것도 좋을 것 같다. · 자유롭게 표현 할 수 있는 방법을 배웠다. 그리고 감사표현은 듣는 것만으로 행복해진다. · 서로 다르게 그렸지만 서로 양보하고 배려해서 하나의 이야기로 묶을 수 있다는 것을 알았다.
자 아 탄 력 성 진 체	<ul style="list-style-type: none"> · 나 자신과 다른 사람의 생각을 많이 알게 되어 좋았다. · 게임을 많이 해서 즐거웠고 발표력과 자신감을 얻는데 많은 도움이 되었다. · 수업 시간에 아이들이 말을 안 듣고 딴 짓할 때 속상했지만 발표력을 기르고 친구들과 더 친해져 좋았다. · 친구들이 내게 쓴 편지를 읽어 줄 때 기분이 좋았고 감사했다. · 평소에 하고 싶었던 말을 편지로 쓰니 마음이 후련해졌다. · 권리에 따르는 책임이 있다는 것을 알게 되었고 엄마에게 나의 권리만 이야기하지 않고 엄마를 위해 집안일을 많이 도와야겠다고 생각했다. · 나의 두려움을 다 털어 놓아서 속이 시원했고 나에게 두려움이 많다는 것파 다른 아이들도 두려움이 많다는 것을 알았다. · 발표력을 기를 수 있고 인성을 좋게 만드는데 도움이 되었다. · 게임을 통해 친구들과 많이 친해졌고 친구를 이해할 수 있어 좋았다.

(2) 교사의 관찰 내용과 수업대화 내용

두개 지역아동센터 아동들이 모여서 수업한 탓인지 첫 회기는 서로 어색해하며 긴장감을 느끼는 것 같았다. 그러다 회기가 거듭되고 그룹 활동을 시작하면서부터 서로의 생각에 흥미를 가지고 수업에 참여했다. 게임과 신체움직임 활동을 통해서 아이들 서로가 더욱 친밀해지고 그리기, 무언극, 연극놀이, 돌아가면서 이야기하기를 통해 자신의 감정을 다양한 방법으로 표현했다. 회기별 활동에 따라 아이들의 관심 정도가 달랐고 수업에 참여하는 태도도 달랐다. 연구자의 관찰 내용과 수업대화 내용을 자아탄력성 하위 영역별로 정리해 보면 다음과 같다.

대인관계 영역에서 신뢰게임과 마사지게임, 충전놀이를 통해 소극적인 아이들도 적극적으로 수업에 참여하는 모습을 보였다. 느낌을 색으로 표현하는 활동을 할 때 ‘나는 기쁜 것을 노란색으로 했는데 ○○은 빨간색으로 했네.’ 라며 자신과 다르게 아이들이 생각한다는 것과 표현한다는 것을 알아가는 것 같았다. 그리고 자신이 본 그림을 상대에게 설명하는 활동에서 ‘아무리 설명을 잘해도 친구가 모를 수 있다는 것을 알았어요.’ 라고 활동 소감을 표현했다. 이러한 아이들의 반응은 나와 타인 이해에 도움을 준 것으로 보이며 이를 통해 대인관계를 향상시키는데 도움이 되었다고 보인다.

활력성 영역에서 아이들은 ‘게임을 통해 배우니 신났어요.’, ‘풍선 옮기기 게임을 하면서 서로 협력하니 좋았어요.’, ‘서로 다른 그림을 그리고 그 그림을 하나의 이야기로 만들 때 재미있었어요.’ 등으로 표현했다. 이런 아이들의 반응은 아이들의 활력성을 키우는데 도움이 된 것을 보여준다. 더불어 대부분 동적 활동과 활발한 조별활동으로 이루어진 프로그램 구성과 공감적이고 수용적인 분위기에서 진행되는 프로그램 특성이 아이들의 활력성을 키우는데 도움을 준 것 같다.

감정통제 영역에서 돌아가며 이야기 나누는 시간에 옆에 앉은 두 아이가 떠들어서 수업이 소란스러워졌다. 그러자 한아이가 ‘좀 조용히 해줄래? 난 ○○의 이야기가 듣고 싶어’ 라고 차분하게 이야기했다. 그러자 두 아이가 웃으며 수업에 집중하는 모습을 보였다. 수업초기에는 돌아가며 이야기 나누는 시간이 소란스러웠으나 회기가 지나갈수록 다른 아이들의 이야기에 경청하는 모습을 보였다. 이런 집단원들의 행동 변화는 감정을 통제할 수 있는 능력이 늘었다고 보여 진다.

호기심 영역에서 느낌을 신체 각 부분으로 표현하는 활동을 통해 상상력을 자

극하고 자신의 감정을 비언어적인 방법으로 표현하는 방법을 생각해 보았다. 아이들은 어떻게 표현할까 고민하며 적절한 방법 찾는데 호기심을 보였다. 그리고 실제 갈등 상황을 연기하고 상황에 어울리는 적절한 해결방법을 찾을 때 호기심 갖고 다른 참가자들의 의견을 들었다. 이런 참가자들의 행동은 미비하지만 호기심이 증가되었다고 유추해 볼 수 있다.

낙관성 영역에서 자신감이 없고 부끄러움을 많이 타는 참가자가 돌아가면서 이야기 나누는 활동을 통해 발표력이 늘었고 남 앞에서 이야기 할 수 있는 용기가 생겼다고 말했다. 그리고 그런 자신의 변화에 스스로 자랑스럽다고 했다. 이 말을 들은 다른 집단원은 ‘우와~’라는 환호와 함께 박수쳐 주었다. 이런 변화와 더불어 ‘갈등이 있으면 해결하는 방법을 찾으면 돼요’ 라는 아이들의 긍정적인 반응은 낙관성이 향상된 것으로 보인다.

상담자가 관찰한 집단의 긍정적인 변화 모습은 이 프로그램이 자아탄력성을 향상시키는데 긍정적으로 작용했다고 볼 수 있다. 연구자의 관찰 내용과 수업 대화 내용을 자아탄력성 하위 영역별로 정리해 나타내면 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 관찰 내용 및 대화 내용

영역	관찰 내용 및 대화 내용
대인관계	<ul style="list-style-type: none"> · 첫 회기는 두개 지역아동센터 아동들이 모여서인지 서로 이름을 소개하면서 어색해 하다가 12회기 동안 지켜야 할 약속을 정하고 듣기 안 듣기 게임을 하면서 얼굴에 웃음을 띠고 서로에게 말을 걸었다. · 자신이 본 그림을 상대에게 설명하는 활동을 한 뒤 연구자가 상대에게 부탁이나 말을 할 때 자신이 원하는 것을 구체적으로 말하는 것이 도움이 된다고 이야기했다. 예를 들어 ‘~하지마!’ 표현 보다 ‘~해줄래?’ 라는 표현이 더 도움이 된다고 설명하자 옆 친구에게 장난스럽게 이야기하다가 그런 말을 듣는 것이 기분이 더 좋을 것 같다고 말했다.

영역	관찰 내용 및 대화 내용
대인관계	<ul style="list-style-type: none"> · 각자 그림을 그리고 그 그림을 하나의 이야기로 만드는 조별 협동화 활동에서 처음에는 각자의 생각만 고집해 의견이 모아지지 않다가 나중에는 서로 한 부분씩 양보하여 하나의 이야기로 만들었다 · 꼬마 마법사게임에서 개와 고양이를 사이좋게 지내게 하는 방법을 찾는 활동에서 둘을 헐박하고 가두어서 사이좋게 만들 것이라고 장난기 있게 발표하다 다른 참가자들이 말하는 것을 듣고 저런 방법이 더 낫겠다고 자신의 처음 의견을 수정했다. · 어떤 아이들이 학교에서 소외되고, 만약 자신이 소외당한다면 어떻게 할지 말하는 조별활동에서 잘난 척하는 친구, 거짓말하고 폭력적인 아이, 카톡 씹는 친구 등 다양한 유형의 아이들을 말했다. 그러다 한 참가자가 소외당한 경험을 말하며 자신이 얼마나 힘들었는지를 말하자 조용해지며 소외당하는 친구들을 어떻게 도와줄지 각자 의견을 진지하게 이야기했다. 자신의 의견과 다르거나 불가능해 보인다고 생각되면 반박하고 좀 더 나은 방법을 제시했다. · 자신이 본 그림을 상대에게 설명하는 활동에서 그림을 설명하는 아이는 상대방에게 자신이 본 그림을 구체적으로 설명하려 노력하였고 들은 아이는 들은 대로 그리려 노력하는 모습을 보였다. 설명해 준 그림과 다르게 그려진 그림을 보고 아이들이 실망하는 모습을 보였으나 활동 뒤 느낌을 나누면서 자신과 남은 서로 생각이 다를 수 있다는 것과 내 의도와 다르게 상대가 받아들일 수 있다는 것을 배웠다고 표현했다.
활력성	<ul style="list-style-type: none"> · 등으로 느낌 표현하는 짝 활동시간에 서로의 등을 대고 즐거워하고 상대 참가자가 자신이 표현한 감정을 맞추자 신기해하며 환호를 지르고 즐거워했다. · 각자 그림을 그리고 그 그림들을 하나로 연결해서 이야기를 만드는 협동화 그리기 활동에서 집단원 상호간 활발히 의견을 나누고 수정해 가며 조별 그림을 창의적으로 해석해 발표하였다. 그리고 서로의 의견을 배려하는 모습도 보였고 즐거워하며 프로그램에 참여했다.

영역	관찰 내용 및 대화 내용
활 력 성	<ul style="list-style-type: none"> · 프로그램 마지막 회기에 집단원 모두가 각각의 집단원에게 긍정의 표현을 적어 전달하는 시간을 가졌다. 긍정의 말이 적힌 카드를 각각의 집단원에게 전달할 때 카드를 받는 참가자의 이름을 집단원 모두가 부르며 환호하며 전해주었다. 받는 참가자도 기분 좋게 받아 수업 시간이 활기찼다. · 자신이 두려워하는 것을 말하면서 부모님에 대한 불만, 학교 선생님들에 대한 이야기를 하였다. 누구나 두려움이 있다는 것에 안심해 하는 것 같았고 두려움을 극복하는 방법을 찾아보며 재미있어 했다. · 언제 화가 나고 화를 어떻게 풀지 찾아보는 활동에서 ‘화가 났을 때 노래를 부르면 화를 푸는데 도움이 되요’, ‘화났을 때 달리기하는 것도 좋아요’, ‘친구랑 이야기해요’ 등 다양한 방법을 제시하며 즐거워했다.
감 정 통 제	<ul style="list-style-type: none"> · 자신들이 갖고 싶은 권리를 이야기 할 때는 평소에 가정과 학교에서 가진 자신의 불만을 이야기하며 조별활동을 통해 다양한 권리를 말했다. 그러나 그에 따른 책임을 찾을 때는 어려워하며 어떻게 해야 하는지 모르겠다고 대답했다. 진행자가 그 권리에 따른 책임을 제안하자 ‘아 그렇구나!’, ‘책임 지키려면 권리를 포기하는 것이 낫겠다.’, ‘권리도 많지만 책임도 많네!’, ‘나에게 좋을 수 있지만 다른 사람에게 피해가 될 수 있구나!’ 등 다양한 반응을 보였다. 자신의 권리를 찾기 위해서 스스로 행동을 조절해야 된다는 것을 배웠다고 한다. · 회기가 지날수록 토크스틱을 사용하지 않아도 한 아이가 말하면 그 아이 오른쪽이나 왼쪽으로 돌아가면서 이야기하는 것과 자신이 말할 준비가 안 되었을 때 패스하고 한 바퀴 돌아 다시 자신의 이야기 차례 때 이야기하는 것에 익숙해졌다. · 자신의 의견을 말하기 힘들었던 상황을 이야기하는 시간에 ‘아빠가 화가나 있을 때 나의 말을 하기 힘들어요. 혼날 수도 있어서요. 이럴 때는 가만히 있다가 아빠가 화 풀리면 그때 이야기 할 거예요.’, ‘친구가 속상하게 할 때 가만히 앉아 있는 것도 좋을 것 같아요’ 등 자신의 감정을 상황에 따라 조절해 가는 것이 자신에게 도움이 된다고 표현했다.

영역	관찰 내용 및 대화 내용
감정 통제	<ul style="list-style-type: none"> · 어떤 때 화가 나고 화가 신체부위 어디서부터 시작하는지, 그리고 화를 푸는 여러 방법들을 조별활동을 통해 찾아보았다. 아이들은 적극적으로 자신의 경험 이야기를 하고 다른 아이들이 제안하는 화 푸는 방법들에 대해 ‘저 것도 좋겠다.’, ‘저러면 재미있겠다.’ 라며 수용적으로 반응했다.
호기심	<ul style="list-style-type: none"> · 수업 시작 전에 ‘오늘은 어떤 게임 할 거예요?’ 라며 호기심 가득한 얼굴로 물었다. · 실제 있었던 갈등 상황을 두 아이가 역할연기하고 둘의 갈등 상황에 ‘어떤 표현을 하면 서로의 마음이 좀 수그러질까?’ 라는 물음에 두 아이의 마음을 읽고 피드백 해 주려고 노력하는 모습을 보였다. 그리고 자신이 제안한 표현이 도움이 되었는지 알기위해 역할 연기를 하는 참가자의 말에 귀 기울였다. · 응-아니 게임에서 상대방이 어떤 말을 할지 호기심 가득한 눈으로 기다렸고 자신이 한 말에 상대방이 어떤 반응을 할지 기다리며 즐거워했다.
낙관성	<ul style="list-style-type: none"> · 고마운 사람에게 감사편지 쓰는 시간에 감사할 사람과 감사할 일이 많다는 것을 알았고 감사편지 쓰는 시간 동안 행복했다고 표현했다. · 갈등을 푸는 여러 방법들을 제안하면서 어떤 갈등이던 곰곰이 생각하면 풀 수 있다고 표현했다. · 여러 덕목 카드를 놓고 자신이 실천해봤던 덕목 경험을 이야기한 다음 자신이 실천하고 싶은 덕목을 이야기했다. 진행자가 집단원이 실천하고 싶은 덕목을 왜 하고 싶은지, 실천 가능한지를 물었을 때 ‘할 수 있을 것 같아요. 저번에 해봤던 것 처럼요.’, ‘힘들 수도 있지만 용기내서 해볼게요.’ 라고 대답했다. · 프로그램 이후 자신의 긍정적인 변화 모습을 집단원 전체에게 이야기하며 즐거워했다. · 두려움을 다룬 회기에서 누구나 두려움이 있다는 것에 안심해 하는 것 같았다. · 두려움을 억누르지 않고 극복하는 방법을 찾으려 하며 재미있어 했다.

영역	관찰 내용 및 대화 내용
자 아 탄 력 성 전 체	<ul style="list-style-type: none"> · 3회기에 접어들자 처음에 경직된 분위기가 많이 가시면서 수업 시간이 점점 소란스러워졌다. 집단원 몇몇은 다른 참가자가 말하는 중간에 끼어들기도 하고 다른 집단원의 그림을 평가하고 비난하기도 했다. 그럴 때마다 연구자는 소란스럽게 하는 아이가 뭘 원하는지 묻고 한사람이 이야기 할 때는 귀 기울여 들어 준다는 우리들의 약속을 상기시켰다. 그리고 그러한 행동들을 집단원이 어떻게 느끼는지 물었다. 회기가 진행 될수록 수업을 소란스럽게 하는 아이들은 아이들의 말을 경청하며 자제하는 모습을 보였다. · 마지막 회기에 지금까지 어떤 활동을 했는지, 프로그램을 하는 동안 자신에게 어떤 변화가 있었는지 이야기 나누는 시간을 가졌다. ‘발표를 많이 해서 발표력이 늘었어요.’, ‘처음에 돌아가며 이야기 할 때 부끄러워서 패스 많이 했는데 이제는 발표할 수 있는 용기가 생겼어요.’, ‘친구마음을 많이 알게 된 것 같아요.’, ‘친구들이랑 더 친해진 것 같아요’ 등 자신의 긍정적인 변화를 이야기 했다. · 수업이 끝나는 것을 많이 아쉬워하며 기회가 되면 다시하고 싶다고 했다.

V. 논의 및 제언

이 연구의 목적은 지역아동센터 아동의 자아탄력성 향상에 비폭력대화를 기반으로 한 스마일 키퍼스 프로그램이 어떠한 영향을 미치는지 검증해 보는 것이다. 이런 연구 목적을 위해 설정한 연구 문제는 첫째, 비폭력대화를 기반으로 한 스마일 키퍼스 프로그램이 지역아동센터 아동의 자아탄력성 향상에 유의미한 영향을 미치는가, 둘째, 비폭력대화를 기반으로 한 스마일 키퍼스 프로그램이 지역아동센터 아동의 자아탄력성 하위요인 향상에 유의미한 영향을 미치는가이다.

이를 위해 연구자는 제주시 용담동에 소재하고 있는 A지역아동센터 아동 3~4학년 6명, 삼도 2동에 소재하고 있는 B지역아동센터 아동 3~4학년 3명을 실험집단, 노형동에 소재하고 있는 C지역아동센터 아동 3~4학년 5명, 연동에 위치한 D지역아동센터 아동 3~4학년 4명을 통제집단으로 선정하였다. 이 연구의 실험 처치인 스마일 키퍼스 프로그램은 각각 총 32회기로 구성되어 있는 스마일 키퍼스 1과 스마일 키퍼스 2 프로그램을 연구자가 12회기로 재구성하였다. 스마일 키퍼스 전문 강사와 비폭력대화 전문 강사의 도움을 받아 자아탄력성 하위 영역 향상과 관련된 프로그램들로 재구성하였다.

연구자는 실험집단과 통제집단에게 모두 사전검사를 실시한 후 실험집단은 2016년 1월 5일부터 2월 25일까지 1주일에 2회씩 스마일 키퍼스 프로그램을 실시하고 통제집단은 어떠한 처치도 하지 않고 두 집단 사후검사를 실시하였다. 사전, 사후 자아탄력성 검사도구는 박은희(1997)가 개발하고 박상희(2011)가 수정 보완한 Likert식 5점 척도로 총 40문항으로 구성된 것을 사용하였다. 하위 영역은 대인관계, 활력성, 감정통제, 호기심, 낙관성이다. 수집된 자료는 PASW Statistics 18에서 혼합변량분석(Mixed ANOVA)과 t -검증을 사용하여 통계 처리하였다. 그리고 양적 결과에 대한 신뢰성을 보완하기 위해 실험참가자의 회기별 프로그램 운영 평가지와 교사관찰일지, 수업대화 내용을 분석하여 제시하였다.

총 12회기에 걸쳐 실험집단에게 실시한 프로그램의 효과에 대한 결과와 선행 연구 결과를 토대로 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 비폭력대화를 기반으로 한 스마일 키퍼스 프로그램은 지역아동센터 아동의 자아탄력성 향상에 유의미한 영향을 미쳤다. 이는 재미와 놀이 중심의 스마일 키퍼스 프로그램이 아이들 상호작용을 촉진시켰고 이를 통해 아이들의 자기인식과 타인인식이 높아져서 자아탄력성이 향상되었다고 볼 수 있다. 이런 결과는 이 연구의 프로그램 내용과는 다르지만 초등학생의 자아탄력성을 증진하기 위해 실시한 여러 연구들의 결과와 일치한다(기은혜, 2013; 김효진, 2014; 반금남, 2008; 석지영, 2014; 오아름, 2012; 위형복, 2015; 이선영, 2008; 이소은, 2012; 최봉순, 2010).

둘째, 비폭력대화를 기반으로 한 스마일 키퍼스 프로그램은 자아탄력성 하위 영역 활력성, 감정통제에는 유의미하게 나타났으나 대인관계, 호기심, 낙관성은 유의미하지 않게 나타났다. 각 하위 영역별로 다르게 나타난 이유를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 대인관계영역에서 실험집단이 통제집단보다 사후 평균이 더 높게 나타났으나 유의미하지 않았다. 이러한 결과는 격려집단훈련 프로그램으로 초등학생의 자아탄력성 향상에 미치는 영향을 연구한 기은혜(2013)연구와 과정드라마 프로그램으로 초등학생의 자아탄력성 증진을 연구한 박선희(2012) 연구와 일치한다. 이 연구에서 유의미한 차이가 나타나지 않은 이유를 분석해 보면 우선 총 32회기 프로그램을 12회기로 재구성한 것과 짧은 회기에 여러 활동들을 구성해 실시한 연구자의 미숙함 문제로 보인다. 지역아동센터의 일정과 연구자의 시간적 제약으로 12회기로 구성한 것이 프로그램 전체가 주는 효과를 충분히 나타내지 못한 것으로 보인다. 게임을 하다가 재미있으면 집단원은 활동보다 게임을 계속하길 원했고 연구자는 집단원 요구를 수용해 주었다. 그러다 수업시간이 다 되서 활동에서 중요한 부분을 짧게 마무리 할 때도 있었다. 한 예로, 의사소통과 오해 활동 시 상대방에게 자신이 원하는 것을 말로 표현 할 때 어떻게 하면 도움이 되는지 진행자가 설명하고 난 뒤 시간이 다 되서 연습시간을 가지지 못했다. 참가자에게 무엇을 강요하지 않고 참가자들의 요구를 충분히 수용해 주며 진행하는 것이 이 프로그램의 핵심이다. 이런 프로그램의 취지를 충분히 살리기 위해서는 프

로그램 활동시간에 적절한 여유가 필요하고 회기구성이 필요하다. 다음으로 실험 참가자들이 사전검사에서 긍정적으로 답한 것으로 보인다. 프로그램 진행 초기에는 집단원간의 다툼이 자주 있었다. 구체적으로 자신이 무엇을 원하는지를 말하기보다 상대의 행동을 탓하며 상대를 비난했다. 그럴 때마다 연구자가 어떤 일이 있었고 서로가 무엇을 원하는지를 물으며 중재하였다. 회기가 진행되면서 상대의 행동을 비난하기보다 자신이 원하는 것을 말하기 시작했고 다툼이 줄어들었다. 이를 통해 유추해보면 친구의 말을 존중한다, 친구를 도와준다, 친구에게 좋은 인상을 심어준다 등 대인관계 영역 사전검사 질문에 높게 표시한 것으로 보인다. 대인관계 영역에서 통계적으로는 유의미하게 프로그램 효과가 나타나지는 않았지만 교사관찰과 수업대화 내용을 분석한 것을 보면 효과가 있다고 볼 수 있다. 각자의 생각만 고집해서 의견이 모아지지 않다가 나중에 서로 한 부분씩 양보하여 하나의 이야기로 만들어 가는 과정이나 상대를 비난하지 않고 자신이 원하는 것을 말로 표현하는 것, 자신과 남은 서로 생각이 다를 수 있고 내 의도와 다르게 상대가 받아들일 수 있다는 것을 배웠다고 표현한 것을 보면 원활한 의사소통을 위한 대인관계가 향상되었다고 볼 수 있다.

둘째, 활력성 영역에서는 유의미한 결과가 나타났다. 이러한 결과는 해결중심 프로그램으로 연구한 서보업(2011)의 연구와 사회극 집단상담 프로그램을 개발해 그 효과성을 연구한 오영숙(2010)연구, 역할놀이를 활용해 초등학교 저학년의 자아탄력성 증진 프로그램을 만들고 그 효과성을 연구한 이지원(2009)의 연구와 일치한다. 동적 활동들이 주를 이루는 프로그램 구성과 상호작용이 활발한 조별활동, 공감적이고 수용적인 분위기에서 진행되는 프로그램 특성이 자율적이고 능동적으로 삶의 문제를 해결하는 능력인 활력성 향상에 영향을 끼친 것으로 보인다. 참가자들의 운영 평가지와 교사관찰 내용에서 살펴보면 긍정적 메시지를 집단원 각각에게 전하면서 보여준 집단원의 활기, 갈등해결의 다양한 방법을 찾으면서 즐거워하는 모습 등에서 집단원의 활력성이 증가했음을 확인할 수 있었다.

셋째, 감정통제 영역에서는 유의미한 결과가 나타났다. 이러한 결과는 위에서 언급한 서보업(2011), 오영숙(2010), 이지원(2009)연구와 집단미술 활동으로 자아탄력성 향상에 미치는 영향을 연구한 김효진(2014)의 연구와 일치한다. 자신이 원하는 것을 말할 때 화내지 않고 차분하게 ‘좀 조용히 해줄래? 난 ○○의 이야

기가 듣고 싶어' 라고 말하는 집단원의 모습과 회기가 지날수록 토킹스틱을 사용하지 않아도 자신이 말할 차례를 기다려 말하는 모습, 자신의 권리를 찾기 위해서 스스로 행동을 조절해야 된다는 것을 배웠다고 표현하는 것에서 참가자들의 감정 통제 능력이 많이 향상된 것을 확인할 수 있다.

넷째, 호기심 영역에서는 유의미한 결과가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 낙관성 향상 프로그램으로 초등학생 자아탄력성 향상 효과를 연구한 김순복(2007) 연구와 마음공부 프로그램으로 초등학생 자아탄력성 증진을 연구한 최봉순(2010) 연구와 일치한다. 이 연구에서 유의미한 차이가 나타나지 않은 이유를 분석해 보면 프로그램 내용구성 면에서 호기심을 증진시킬 수 있는 구체적인 활동이 미비한 것을 들 수 있다. 호기심은 개인의 성향에 영향을 많이 받아 단 시간에 키우기 힘든 영역이다. 비록 그렇다고 해도 이 프로그램에서는 호기심이 직접 활동보다 간접 활동으로 다루어져서 양적 결과에서 영향력이 미진하게 나타났다고 볼 수 있다. 그래도 질적 결과에서는 호기심 영역에 미비하지만 긍정적인 영향이 나타났다고 유추해 볼 수 있다. 집단원은 다른 아이들이 제안하는 새로운 문제 해결에 관심을 보이고 게임 규칙을 적극적으로 경청하며 역할 연기를 위해 다양한 의견을 내었다. 이런 아이들의 반응에서 새로운 것에 관심을 가지고 알기위해 노력하는 호기심이 향상되었다고 보여 진다.

다섯째, 낙관성 영역에서 유의미한 결과가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 집단미술활동으로 초등학생의 자아탄력성 향상에 미치는 영향을 연구한 김효진(2014)의 연구와 사회적 기술 향상 프로그램으로 초등학생의 자아탄력성에 미치는 영향을 연구한 반금남(2008)의 연구, 학급단위 긍정심리 집단상담 프로그램으로 초등학생의 자아탄력성에 미치는 영향을 연구한 위형복(2015)의 연구와 일치한다. 이 연구에서 유의미한 차이가 나타나지 않은 이유를 분석해 보면 낙관성과 직접적인 관계가 있는 활동이 부족하고 총 12회기의 프로그램으로 낙관성을 향상시키기에는 부족했을 것이라 생각된다. 삶의 긍정적인 자세인 낙관성은 아동의 긍정적 경험, 사회적 지지, 개인의 성향 등 여러 면의 요인과 관련이 있어 단시간에 향상시키기에 힘든 부분이다. 그래서 12회기의 짧은 회기로 낙관성을 향상시키기 부족했을 거라 생각된다. 하지만 아동의 프로그램 운영 평가지와 교사관찰 내용 분석에서 보면 미비하지만 낙관성이 향상된 것을 볼 수 있다. 같등이나

두려움, 화를 푸는 방법 등 어려운 상황에서도 해결방법이 있다고 긍정적으로 사고를 전환하는 것은 낙관성이 향상된 것을 보여준다.

이 연구는 비폭력대화를 기반으로 한 스마일 키퍼스 프로그램이 지역아동센터 아동의 자아탄력성에 미치는 영향을 연구한 것이다. 여기서 연구자는 연구문제와 연구결과 해석에 근거하여 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

비폭력 대화를 기반으로 한 스마일 키퍼스 프로그램은 지역아동센터 아동의 자아탄력성을 향상시키는데 긍정적인 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 프로그램에 참여한 실험집단의 자아탄력성 전체변화가 통제집단의 자아탄력성 전체변화보다 유의미한 차이가 나타났다. 그러나 자아탄력성 하위 영역별로 분석해 보았을 때 영역별로 상이한 결과가 나왔다. 자아탄력성 하위 영역 중 활력성과 감정 통제 영역에서는 실험집단이 통제집단에 비해 유의미한 차이가 나타났으나 대인관계, 호기심, 낙관성 영역에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 하지만 질적 분석에서 살펴보면 자아탄력성 각 하위 영역 모든 부분에 스마일 키퍼스 프로그램이 지역아동센터 아동의 자아탄력성을 향상시키는데 긍정적인 효과를 가져 온 것으로 보인다. 질적 분석 자료로 쓰인 교사관찰 일지와 운영 평가지 내용을 보면 나 자신과 남을 이해하는데 도움이 되었고 남 앞에서 발표할 수 있는 용기가 생겼으며 화난 상황, 두려운 상황, 갈등 상황 등 여러 상황을 극복할 수 있는 방법이 있다는 것을 배웠다고 표현했다. 또한, 협력할 때의 즐거움과 의견차이가 났을 때 조절해 가는 방법들을 배웠다고 한다. 이는 실험에 참가한 아동들이 프로그램에 긍정적인 반응을 보인 것으로 지역아동센터 아동의 자아탄력성 향상에 스마일 키퍼스 프로그램이 긍정적인 효과가 있었음을 나타내준다.

위의 결론을 바탕으로 이 연구가 지닌 제한점을 살펴보고 후속연구를 위한 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 이 연구는 총 32회기로 구성된 프로그램을 연구자가 12회기로 재구성해

원래 프로그램이 갖고 있는 효과를 나타내지 못한 면이 있다. 후속 연구에서는 32회기 프로그램 모두를 실시하여 프로그램의 영향을 검증할 필요가 있다.

둘째, 스마일 키퍼스 프로그램은 여러 연령대에 맞게 구성된 프로그램이므로 후속연구에서는 연구대상을 초등학교 고학년과 청소년을 확장시켜 연구해 볼 필요가 있다.

셋째, 이 연구는 제주시에 소재한 지역아동센터 아동 9명을 연구 대상으로 한정하였기 때문에 이 연구결과를 모든 지역아동센터 아동들에게 일반화하기에 한계가 있다.

넷째, 이 연구에서는 아동의 행동변화 관찰을 연구자로 한정하였다. 후속연구에서 지역아동센터 교사와 부모 관찰도 추가하여 프로그램의 효과가 가정 및 지역아동센터에서도 행동 변화가 나타나는지 다각도로 살펴볼 필요가 있다.

다섯째, 자아탄력성은 장기간에 걸쳐 형성되고 유지되는 변인이므로 이 연구에서 향상된 자아탄력성이 지속적으로 유지되고 있는지 확인하기 위해 후속연구가 필요하다.

참고문헌

- 강경희(2001). 미술교육을 통한 심리 치료적 접근(주의력결핍, 과잉행동장애). 석사학위논문, 원광대학교 교육대학원.
- 강지현(2009). 지역아동센터 아동의 행동문제 감소를 위한 집단치료놀이의 효과. **방과 후 아동지도 연구**, 6(1), 1-16.
- 강창실(2008). 청소년의 자아탄력성과 학교적응과의 관계. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원.
- 고민숙(2002). 자아탄력성, 의사결정 유형 및 성패귀인 유형과의 관계: 애착유형과 생활 스트레스를 포함하여. 석사학위논문, 성신여자대학교
- 권애림(2011). 집단미술치료가 저소득층 아동의 가족관계와 자아탄력성에 미치는 영향. 석사학위논문, 영남대학교 환경보건대학원.
- 기은혜(2013). 초등학생의 자아탄력성의 향상과 자기 낙담의 강소에 미치는 효과. 석사학위논문, 전남대학교 교육대학원.
- 김금란(2012). 구조화된 집단모래놀이 치료 프로그램이 아동의 자기지각 및 자아탄력성에 미치는 효과. 석사학위논문, 명지대학교.
- 김기환(1997). 사회복지관 서비스향상을 위한 사례관리의 필요성. **동광**, 1(94), 37-59.
- 김미선(2006). 정서지능 향상 프로그램이 아동의 스트레스 인식과 스트레스 대처에 미치는 영향. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 김미실(2014). 음악놀이 프로그램이 아동의 일상생활스트레스, 사회성, 자아개념 및 자아탄력성에 미치는 영향. 석사학위논문, 충남대학교 교육대학원.
- 김미애(2014). 집단 미술치료가 지역아동센터 아동의 자아탄력성에 미치는 효과. 석사학위논문, 명지대학교 사회교육대학원.
- 김미영(2014). 희망증진 프로그램이 초등학생의 자아탄력성에 미치는 영향. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육전문대학원.
- 김미향(2011). 중학생용 자아탄력성 증진 프로그램 개발. 박사학위논문, 경북대학교 교육대학원.

- 김민이(2014). 긍정심리 집단상담 프로그램이 초등학생의 자아탄력성과 행복감에 미치는 효과. 석사학위논문, 동신대학교 교육대학원.
- 김수미(2016). 음악치료 프로그램이 문제성 스마트폰 사용 학령기 아동의 스트레스와 자아탄력성 및 사회적지지에 미치는 영향. 박사학위논문, 원광대학교 일반대학원.
- 김숙경(2007). 그룹 홈 아동의 자아 존중감 향상을 위한 성장훈련프로그램의 효과 검증. 아시아아동복지연구, 5(2), 1-21.
- 김순복(2007). 낙관성 향상 프로그램이 초등학교 아동의 자아탄력성과 학교생활 만족도에 미치는 영향. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 김영화(2010). 마음챙김명상 활동집단상담프로그램이 초등학생의 자아탄력성과 심리적 안녕감에 미치는 영향. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 김택호(2004). 희망과 삶의 의미가 청소년의 탄력성에 미치는 영향. 박사학위논문, 한양대학교.
- 김효진(2014). 집단미술활동이 초등학생의 학교 부적응 감소와 자아탄력성 향상에 미치는 영향. 석사학위논문, 전남대학교.
- 나기은, 은혁기(2014). 교육학 이론 및 실제: 초등학교 고학년 학생의 주관적 안녕감이 또래관계와 스트레스에 미치는 영향에서 자아탄력성의 매개효과. 한국초등교육, 25(1), 75-91.
- 노선희(2010). 사회적 기술향상 프로그램의 초등학생의 자아탄력성과 스트레스 지각 및 대처행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 전주교육대학교 교육대학원.
- 류민정(2012). 초등학생의 자아탄력성과 학교생활적응간의 관계. 석사학위논문, 충남대학교 교육대학원.
- 문형주(2014). 전통예술 프로그램이 지역아동센터 아동의 사회성 발달에 미치는 영향. 박사학위논문, 한영신학대학교.
- 박민자(2014). 관계 맺기 관련 그림책을 활용한 독서활동이 초등학생의 자아탄력성에 미치는 영향. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원.
- 박상희(2010). 초등학생의 자아탄력성, 실패내성, 학교적응관계연구. 석사학위

- 논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 박선희(2012). **초등학교 고학년의 자아탄력성증진을 위한 과정 드라마프로그램 개발 및 효과성검증**. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 박은희(1996). **부모의 양육 태도와 아동의 자아탄력성 및 학교생활적응과의 관계연구**. 석사학위논문, 공주교육대학교 교육대학원.
- 박정순(2005). **빈곤 조손가족의 손자녀가 지각한 의사소통유형과 사회적 지지가 학교생활 적응에 미치는 영향연구**. 석사학위논문, 숭실대학교.
- 박지영(2011). **치료적 사물놀이 활동이 시설보호아동의 자아탄력성 증진에 미치는 영향에 대한 연구**. 석사학위논문, 명지대학교 사회교육대학원.
- 반금남(2008). **사회적 기술향상 프로그램이 초등학생의 자아탄력성 및 대인관계에 미치는 영향**. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 배수현(2012). **감사교육 프로그램이 초등학생의 자아탄력성과 학습태도에 미치는 효과**. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 백운영(2015). **자기점검 기법을 활용한 마음공부 프로그램이 초등학생의 자아탄력성과 교우관계에 미치는 영향**. 석사학위논문, 전주교육대학교 교육대학원.
- 보건복지부, 지역아동센터중앙지원단(2014). **전국 지역아동센터 실태조사보고서**. 지역아동센터중앙지원단.
- 서보업(2011). **초등학교 고학년의 자아탄력성 증진을 위한 사회적 집단상담 프로그램 개발**. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 석지영(2014). **감정지능기반 독서치료가 초등학교 4학년 학생의 자아탄력성에 미치는 효과**. 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원.
- 송혜정(2015). **자아탄력성증진 미술치료가 초등학생의 학급스트레스와 학교생활 적응에 미치는 효과**. 석사학위논문, 대구대학교.
- 캐서린 한(2014). **스마일 키퍼스 1**. 서울: 한국NVC센터.
- 오아름(2012). **독서치료가 초등학생의 자아탄력성에 미치는 효과**. 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원.
- 오영숙(2010). **초등학교 고학년의 자아탄력성 증진을 위한 사회적 집단상담 프로그램 개발**. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.

- 왕연주(2013). **창의, 인성미술교육이 아동의 자아탄력성에 미치는 영향에 관한 연구**. 석사학위논문, 홍익대학교 미술대학원.
- 위형복(2015). **초등학생의 학교생활만족도와 자아탄력성에 미치는 영향**. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육전문대학원.
- 윤현희, 홍창희, 이진환(2001). 부모보고형 자아탄력성 척도의 개발. **심리과학**, 10(1), 33-53.
- 윤혜선(2010). **자아탄력성 증진 프로그램이 중학생의 자아탄력성과 또래 관계에 미치는 영향**. 석사학위논문, 전북대학교.
- 이민식(2005). **아빠, 내 마음이 왜 그래?**. 서울: 다산어린이.
- 이선영(2008). **자아탄력성 증진 프로그램이 초등학생의 자아탄력성, 학교생활 적응 및 주관적 안녕감에 미치는 효과**. 석사학위논문, 전북대학교 교육대학원.
- 이소은(2011). **학급단위 사회적 기술향상 프로그램이 초등학생의 사회적기술, 자아탄력성 학교적응에 미치는 효과**. 석사학위논문, 계명대학교 교육대학원.
- 이수기(2008). **자아탄력성 증진을 위한 집단상담의 효과**. 석사학위논문, 서강대학교 교육대학원.
- 이수성(2014). **그룹음악치료가 시설아동의 자아탄력성과 사회성에 미치는 효과 : 국악 및 세계 민속음악 활동중심으로**. 석사학위논문, 중앙대학교 국악교육대학원.
- 이연옥(2012). **독서치료 프로그램이 초등학생의 자아탄력성에 미치는 효과**. 석사학위논문, 인제대학교 교육대학원.
- 이예승(2004). **청소년의 학교스트레스와 자아탄력성 및 학교 적응에 관한 연구**. 석사학위논문, 이화여자대학교 사회복지대학원.
- 이지원(2009). **역할놀이를 활용한 초등학교 저학년의 자아탄력성 증진 프로그램 개발**. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 이태수, 김선경, 이경림, 이향란(2009). **지역아동센터의 현주소**. 경기도: 고양공동체.
- 이현주(2007). **지역아동센터 아동의 실태 및 교육환경 만족도 조사**. 석사학위논문

- 문, 숙명여자대학교.
- 이혜경(2007). 지역아동센터 아동의 사회적지지 및 임파워먼트와 심리 사회적 적응. 박사학위논문, 숙명여자대학교.
- 정난숙(2015). 초등학교 고학년을 위한 갈등해결 프로그램 개발과 효과. 박사학위논문, 경성대학교 일반대학원.
- 조수진(2014). 자아탄력성 증진 프로그램이 초등학생의 학교생활 적응능력과 스트레스에 미치는 효과. 석사학위논문, 부산교육대학교 교육대학원.
- 조은숙(2013). TA중심 미술치료가 ADHD아동의 자아탄력성과 학교생활적응에 미치는 효과. 석사학위논문, 전주대학교.
- 조희주(2012). 해결중심 독서치료가 초등학생의 자아탄력성 증진에 미치는 효과. 석사학위논문, 경북대학교 교육대학원.
- 최봉순(2010). 초등학생의 자아탄력성 증진을 위한 마음공부 프로그램개발 및 효과. 박사학위논문, 경북대학교 교육대학원.
- 최지순(2008). 내면화 문제를 가진 저소득층 결손가정 아동의 게슈탈트 예술치료 효과연구. 한국심리학회 학술대회 자료집, 2008(1), 596-597.
- 최혜미(2015). 집단 모래놀이치료가 아동의 학습된 무기력과 자아탄력성에 미치는 효과. 석사학위논문, 명지대학교 대학원.
- 한국NVC센터(2012). 인간관계와 의사소통을 위한 비폭력대화 NVC 1, 2 워크북. 서울: 한국NVC센터.
- 한국NVC센터(2012). 스마일 키퍼스 2 진행자 과정 워크북. 서울: 한국NVC센터.
- 한나영(2016). 자기격려집단 상담 프로그램이 초등학생의 자아탄력성 및 행복장애에 미치는 영향. 석사학위논문, 전주교육대학교 교육대학원.
- 허인영(1999). 빈곤결손가정아동의 부적응 행동에 대한 연구: 가출부모를 가진 아동에 대하여. 석사학위논문, 이화여자대학교 사회복지대학원.
- 홍상환, 황순택(2006). 한국아동인성평정척도 아동보고형(KPRC-CRF)의 요인척도. 청소년상담연구, 14(1), 93-105.
- 홍민숙(2007). 집단미술치료를 통한 저소득층 아동의 정서표현 및 또래관계 변화에 관한 연구. 석사학위논문, 동국대학교 문화예술대학원.

- 홍은숙(2006). 교육과정이론과 실제의 발전. 2006 춘계 학술대회 및 국제 심포지엄 발표 자료집, 2006, 341-353.
- 황희숙(2007). 미술표현 활동을 통한 결손가정아동의 학교생활 적응에 관한 상담사례. 석사학위논문, 광주교육대학교 교육대학원.
- Block, J. H. & Block, H.(1980). The Role of Ego-control and Ego-resiliency in the Organization of Behavior. In W. A Collins(Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, 13,(pp.39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Block, J & Kremen, A. M.(1996). IQ and Ego-resiliency; Conceptual and Empirical Connections and Separateness, *Journal of peronality and Social Psychology*. 70(2), 349-361.
- Compas, B. E., Hidden, B. E. & Gerhard, C. A.(1995). Adolescent development pathway and process of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Erikson, E. H.(1959). Identity and Life Cycle. *Psychological Issues*. vol. 1. no.1,pp.
- Garmezy, N.(1983). Stress of Childhood. In N. Garmezy & M. Rutter(Eds), *Strees, Coping, and Development in Children*(pp43-84). New york: McGraw-Hill.
- Gaemezy, N.(1993). Children in Poverty: Resilience Despite Risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.
- Ingnjatovic-savic, N.(2014). 스마일 키퍼스 1 (*smile keepers 1* 한국NVC센터 역). 서울: 한국NVC센터(원진출판 2007).
- Klohnen, E. C.(1996). Conceptual Analysis and Measurement of the Construct of Ego-Resiliency. *Journal of Personality and social Psychology*. 70(1), 1067-1079.
- Lucy Lue & Center for Nonviolent Communication(2003). 비폭력대화 워크북 (*Nonviolent Communication Companion Workbook* 한국NVC센터 역). 서울: 한국NVC센터(원진출판 2003).
- O'Connell-Higgins, R.(1983). Psychological Resilience And The Capacity for

- Intimacy, Qualifying Paper. Harvard Graduate School of Education.
- Piaget, J.(1983). Piaget's theory, IN P. H. Mussen(Ed.), *Handbook of child psychology 1*. (pp 103-128). New York. NY: John wiley & Sons.
- Robins, R. W., John, O. P., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Stouthamer-Loeber, M.(1996). Resilient, Overcontrolled, and Undercontrolled boys: Three Replicable Personality Types. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 157-171.
- Rosenberg, M, B.(2003). 비폭력대화(*Nonviolent Communication: A Language of Life* 캐서린 한 역). 서울: 바오출판사(원전출판 2003).
- Rutter, M.(1985). resilience in face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatric* 174, 898-611.
- Werner, E. E., & Smith, R. S.(1989). *Vulnerability but Invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams, Bannister, cox.

Abstract

The Effects of the NVC-based
Smile Keepers Program on the Ego-resilience
of Children at Community Children Centers

Kim, Yun Hee

Department of Psychotherapy
Graduate School of Social Education
Jeju National University

Supervised by Professor Kim, Min Ho

The purpose of this study is to examine the effects of the Smile Keepers Program, which is based on Nonviolent Communication (NVC), on the ego-resilience of children at Community Children Centers. For this purpose, the researcher addressed these questions:

First, Is the NVC-based Smile Keepers Program effective in improving overall the ego-resilience of children at Community Children Centers?

Second, Is the NVC-based Smile Keepers Program effective in improving each sub-elements of the ego-resilience of children at Community Children Centers?

In order to verify these questions, nine children from Community Children Centers A and B in Jeju downtown area were selected as experimental group and nine children from Community Children Centers C and D in Jeju downtown area were selected as control group.

The researcher reconstructed original Smile Keepers Programs 1 and 2, which consist of 32 sessions in total, into a program of twelve sessions and used it in this study.

After conducting ego-resilience pre-test to the both group, the experimental group was conducted 12 sessions of the Smile Keepers Program while the control group was done no treatment. After the experiments, post-test was followed to verify the effects. This study used the ego-resilience test tool which was developed Park, Eun Hee(1997) and was modified Park, Sang Hee(2011). For data processing, Mixed ANOVA and *t*-test from PASW Statistic 18 were used to analyze statistical results. And the analysis of the per session experience reports, researcher observation contents and conversation contents were also indicated to supplement the limitations of quantitative results. The findings of this study were as follows.

First, compared to the control group, there were significant difference in the overall ego-resilience of the experimental group that participated in NVC-based Smile Keepers Program. But regards the sub-elements of ego-resilience, the program turned out to have a significant impact on vitality and emotion control but little difference in interpersonal relationships, curiosity, and optimism.

Second, although the sub-elements of ego-resilience showed different results, the analysis of the per session experience reports, researcher observation contents and conversation contents showed that the Smile Keepers Program has a positive impact in improving ego-resilience.

Summing up the results of this study, the NVC-based Smile Keepers Program was effective in improving the ego-resilience of children at Community Children Centers.

Through these results, I suggest for further studies as follows. First, since variables like ego-resilience are formed over the long period time, a further study was required to see if the ego-resilience improved through this program is being sustained constantly. Second, this study used the Smile Keepers Program which was reconstructed into twelve sessions, but I suggest that a further study should use original Smile Keepers Program, which consist of 32 sessions in total, to verify the program effects.

Key words : Nonviolent Communication, The Smile Keepers Program,
The ego-resilience

<부록1> 스마일 키퍼스 프로그램

회 기	1회기(60분)	대상	초등 3, 4학년
주 제	◆프로그램 소개 및 활동규칙 소개		
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 스마일 키퍼스 프로그램 성격을 이해하고, 참여의지를 가질 수 있다. • 집단원 상호간에 친밀감을 형성하며 신뢰를 증진시킬 수 있다. • 가위바위보, 경청연습, 숫자6읽기를 통해 프로그램 규칙을 이해할 수 있다. 		
준비물	참여자 명찰, 차임벨, 숫자 6, 참여아동출석부, 전지, 매직, 토킹스틱		

단계	과정 (시간)	활 동 내 용	자료 유의점
도 입	프로그 램 안내 10'	<p>◆오리엔테이션</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 이 프로그램은 어려운 상황에서도 자신의 감정을 잘 다루고 자신을 잘 표현하는 방법을 배우는 프로그램입니다. 그리기, 연극, 게임, 신체동작 등을 하면서 친구들과, 부모님, 선생님과 좋은 관계를 유지하기 위해 어떻게 감정표현을 하면 좋은지 배우게 될 거예요. ▶ 이 프로그램은 오늘부터 매주 2번 모두 12번 할거예요. 결석하지 않고 프로그램에 잘 참여하면 마지막 시간에 멋진 파티를 할 계획이예요 ▶ 수업을 운영할 선생님은○○이고 이분은 같이 수업해주실 분이예요 -공동 진행자를 소개한다. 	차임벨
전 개	활동① 자기 소개 및 프로그 램에 대한 기대 15'	<p>활동① : 자기소개 및 프로그램에 대한 기대 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> -이름을 소개하고, 프로그램을 통해 알고 싶은 것이나 목표 등을 간단하게 소개한다. <p>활동②: 우리들의 약속정하기</p> <p>1)교사 vs 학생의 가위바위보</p> <ul style="list-style-type: none"> -모두 일어서서 교사 vs 학생단체로 가위바위보를 한다. -교사는 가위바위보를 순서대로 낼 것이라 하고 충분히 이길 수 있음을 알려 준다. -교사와 같은 것을 내거나 지는 사람은 앉고 이기는 사람 만 계속 서 있다. -교사가 낼 것을 알고 있어도 지거나 비기게 되어 앉을 수 있다. 시험을 치거나 공부할 때 아는데도 틀리는 경우가 있다. 이처럼 누구나 실수해도 괜찮다. 실수함으로써 더 잘 배울 수 있고 재미있게 배울 수도 있다 <p>2)경청게임 (안 듣기 게임)</p>	전지 매직

단계	과정 (시간)	활 동 내 용	자료 유의점
전 개	<p>활동② 우리들 의 약속 정하기 25'</p>	<p>- 짝끼리 마주보고 앉는다. 말하는 사람과 듣는 사람을 정한다. - 듣는 사람은 말하지 않고 몸을 조금 움직여 다른 곳을 본다. - 말하는 사람은 듣는 사람을 보며 자기가 무엇을 잘하는지, 무엇을 좋아 하는지, 어떤 음식을 좋아하는지 등 자기소개를 한다.(1분) - 종소리가 나면 바로 앉고 역할을 바꾼다.(1분) - 활동하면서 어떤 느낌 이었는지 돌아가며 이야기한다. (잘 듣기 게임) - 시범을 보여준다(듣는 사람이 들은 말을 반복해준다). - 말하는 사람의 눈을 보며 집중해서 듣는다(1분). - 종소리가 나면 역할을 바꾼다(1분). - 활동하면서 어떤 느낌 이었는지 돌아가며 이야기한다. (진행자의 설명) 이야기할 때 상대방이 잘 들어 주는 것이 얼마나 중요한지 이야기한 다. 3) 정답은 없어요. 답은 여러 가지가 있어요. - 숫자 6을 가운데 두고 원을 만든다. - 각자 자신의 자리에서 그 숫자가 어떤 숫자로 보이는지 말한다. - 정답이 있나? 자기 생각만 옳다고 말하면 어떻게 될까? 서로 이해하 면 새로운 것을 배울 수 있을 것이다. - 친구의 생각이 나와 다를 때 '아! 저 친구는 자리에서는 그럴 수 있 겠구나' 라고 생각하면 더 잘 이해 할 수 있다. 4) 이 프로그램을 할 동안 우리들의 약속 정하기 - 지금 활동을 통해 알아본 것처럼 친구의 말을 잘 들어주고, 답은 여러 가지가 있고, 실수해도 괜찮은 시간임을 이야기하고 이외에 지 켜오면 하는 규칙들을 적어본다</p>	
정 리	<p>마무리 10'</p>	<p>◆ 전체 피드백 나누기 - 오늘 배운 것에 대한 소감을 나눈다. - 배운 것을 차례대로 이야기 한다. - 오늘 느낀 것과 새롭게 알게 된 것을 말한다. - 마무리 게임: 이완 마사지 2개의 원을 만들어 둘러선 다음 앞사람의 목과 등을 안마해주고 두 사람한테서 마사지를 받는다. - 회기별 프로그램 평가를 작성한다.</p>	<p>평가지 토킹 스틱</p>

회 기	2회기(60분)	대상	초등 3, 4학년
주 제	◆자신에 대해 표현하기		
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 자기 자신에 대해 알고 자신의 특성과 타인과의 차이점과 유사점을 파악하고 상상력을 발휘할 수 있다. • 자기 경험과 느낌을 이야기할 수 있다. 		
준비물	약속판, 차임벨, A4용지, 크레파스 싸인펜, 평가지, 토킹스틱		

단계	과정 (시간)	활 동 내 용	자료 유의점
도 입	약속 환기 와 본시 학습 안내 10'	<p>◆우리들의 약속 환기하기</p> <p>-지난 시간에 같이 만든 약속을 같이 읽어본다.</p> <p>◆본시 학습 안내</p> <p>-자기 자신에 대해 알고 자신의 특성과 타인과의 차이점과 유사점에 대해 알아볼 것이다.</p> <p>1)돌아가면서 이름 말하기</p> <p>-동그렇게 앉아 돌아가면서 손뼉을 치며 이름을 말한다.</p> <p>2)자기이름 마음에 듭니까?</p> <p>-자기 이름이 마음에 들면 무릎치고 마음에 들지 않으면 손가락 흔든다.</p> <p>3)이름을 고를 수 있다면 어떤 이름을 할 것이고 그 이유는 무엇인가? (이름이 마음에 들지 않다는 아이들에게)</p>	차임벨 약속판
전 개	활동① 자신이 좋아하 는 일 말하기 와 자화상 그리기 25'	<p>활동① : 자신이 좋아하는 일 말하기와 자화상그리기</p> <p>-자신이 좋아하는 일을 말한다(나는하기를 좋아한다).</p> <p>-자신의 어떤 점을 좋아하는지 돌아가면서 말하기 (‘나는 나의점이 마음에 듭니다.’)</p> <p>-A4용지에 자신의 자화상을 그린다.</p> <p>누구를 그린 그림인지 알아볼 수 있도록 그려야 한다. 만화의 생각 구름처럼 머리위에 구름을 하나 그려서 그 안에 오늘 내 마음이 어땠는지, 지금 기분이 어떤지 색깔로 표현한다. 나의 감정에 어울리는 색을 선택하고 오늘 아침부터 지금까지 여러 번 기분이 변했다면 여러 가지 색으로 표현해도 된다.</p> <p>-각자 돌아가면서 그린 그림에 대해 설명하고 진행자는 평가하지 않으며 아이들을 칭찬해준다(예: 그 그림은 너에게 중요한 것이 무엇인지 잘 보여주는구나, 모든 그림이 서로 다르며 독특하구나, 등).</p>	A4 용지 싸인펜 크레 파스 핀 클레이 토킹 스틱

단계	과정 (시간)	활 동 내 용	자료 유의점
전 개	과정② 자신의 좋은 점 찾기 20'	<p>활동② : 나만의 배지 만들기</p> <p>1)변신놀이 -동물이 된다면 어떤 동물이 되고 싶은가?, 왜 그 동물이 되고 싶은가?, 그 동물의 어떤 점이 좋은가? -돌아가면서 이야기하기. '나는 ...때문에....가 되고 싶습니다'</p> <p>2)나만의 배지 만들기 -자신을 나타내는 표시나 그림, 모양 등을 여러 재료를 사용해 만들기 -옷핀이나 테이프로 배지를 단다. -자신만의 방식으로 다른 사람에게 자신을 소개하고 다른 사람들의 배지를 구경한다.</p>	A4 용지 싸인펜 크래 파스 핀 클레이 토킹 스틱
정 리	마무리 5'	<p>◆전체피드백 나누기</p> <p>-오늘 배운 것에 대한 소감을 나눈다. -배운 것을 차례대로 이야기 한다. -오늘 느낀 것과 새롭게 알게 된 것을 말한다.. -회기별 프로그램 평가를 작성한다.</p>	평가지 토킹 스틱

회 기	3회기(60분)	대상	초등 3, 4학년
주 제	◆자신의 느낌 표현하고 느낌으로 소통하기		
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 느낌을 알아차리고 표현할 수 있다. • 다른 사람과 느낌을 나눌 수 있다. 		
준비물	약속판, 차임벨, 활동지, 색연필, 평가지, 토크스틱		

단계	과정 (시간)	활 동 내 용	자료 유의점
도 입	약속 환기 와 본시 학습 안내 10'	<p>◆우리들의 약속 환기하기</p> <p>-지난 시간에 같이 만든 약속을 같이 읽어본다.</p> <p>◆본시 학습 안내</p> <p>-나의 느낌을 알아차리고 표현하며 다른 사람과 느낌 나누는 것을 배울 것이다.</p> <p>1)방안 돌아다니기</p> <p>-모든 참가자가 원형으로 선 다음 진행자가 말하는 느낌대로 걷는다. '자기가 지금 걸어갈 길을 생각해보세요. 그런 다음 피곤해 졌다고 상상합니다. 피곤할 때 어떻게 걸어요? 피곤한 것처럼 걸어보세요(30초). 이제는 화가 난 것 같이 걸어요(30초). 이제는 겁이 났어요(30초). 슬퍼요(30초) 재미있어요(30초). 이제는 기뻐요(30초).</p> <p>2)몸으로 말하기</p> <p>-동글게 앉은 후에 한다.</p> <p>-피곤할 때, 분노, 두려움, 슬픔, 행복 등을 온몸, 손, 목소리로 표현하게 한다.</p>	차임벨 약속판
전 개	활동① 동그 라미 안에 느낌 그리기 20'	<p>활동① : 동그라미 안에 느낌 그리기</p> <p>-며칠 동안 자신의 느낌이 동그라미 하나에 있다고 상상하고 그 느낌이 어떤 색으로, 어느 장소에, 어느 정도의 공간을 차지하고 있는지 선과 색깔, 모양을 이용해서 그린다.</p> <p>-돌아가면서 이야기하기</p> <p>'각자 동그라미 안에 무엇이 있는가'</p> <p>'동그라미 안의 내용이 어떻게 변하는가'</p> <p>'느낌이 어떻게 변하나, 갑자기 변하나. 아니면 천천히'</p> <p>'무엇에 따라 달라지나'</p> <p>-진행자의 설명</p> <p>'우리의 느낌은 자신이 원하는 것이 충족 되었는지 안 되었는지를 보여주는 신호이다. 예를 들어 따뜻한 사랑이 필요할 때 엄마 아빠가 쓰다듬어주고 안아주면 만족감을 느낀다. 쓰다듬어 주지 않으면 슬퍼진다.'</p>	활동지 색연필 토크 스틱

단계	과정 (시간)	활 동 내 용	자료 유의점
전 개	활동② 20'	<p>활동② : 느낌으로 소통하기</p> <p>1)느낌의 거울</p> <ul style="list-style-type: none"> -둘씩 짝을 짓고 A와 B를 정한다. 진행자가 신호를 보내면 A는 얼굴 표정을 바꾸며 다양한 표정을 짓는다. B는 A를 그대로 따라한다. -2~3분 후 역할을 바꾸어 한다. -돌아가면서 이야기하기. ‘두 역할을 해보면서 무엇이 좋았고 무엇이 좋지 않았나’ ‘느낌을 표현하기와 그대로 따라하기 중 어느 것이 어려웠나’ <p>2)등으로 소통하기</p> <ul style="list-style-type: none"> -두 사람이 등을 대고 앉는다(진행자들이 시범 보인다). -A가 B에게 등으로 느낌을 전달한다(기쁘다. 화난다 .슬프다. 두렵다). -전달이 끝나면 A는 ‘끝’이라고 말한다. -A가 끝나면 B와 역할을 바꾼다. -돌아가며 이야기나누기 ‘상대의 느낌을 알아차리는데 성공했나’ ‘이 연습을 하면서 어떤 느낌이 들었나’ 	활동지 색연필 토킹 스틱
정 리	마무리 10'	<p>◆전체피드백나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> -오늘 배운 것에 대한 소감을 나눈다. -배운 것을 차례대로 이야기 한다. -오늘 느낀 것과 새롭게 알게 된 것을 말한다. -마무리 게임: 둘이 같이 하는 신뢰게임 두 사람이 상대방의 손목을 잡고 서서 동시에 함께 앉았다 일어났다 일어선다. -회기별 프로그램 평가를 작성한다. 	평가지 토킹 스틱

회 기	4회기(60분)	대상	초등 3, 4학년
주 제	◆다양한 의사소통 방법과 오해가 생기는 이유알기.		
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 의사소통에서 오해가 생기는 이유를 안다. • 다른 사람의 관점을 이해하는 것을 돕는다. • 비언어적 의사소통을 해본다. 		
준비물	약속판, 차임벨, 활동그림, 종잇조각, 평가지, 토킹스틱, A4용지, 눈가리개		

단계	과정 (시간)	활 동 내 용	자료 유의점
도 입	약속 환기 와 본시 학습 안내 10'	<p>◆지난시간에 배운 내용 환기하기 -지난 시간에 한 활동들에 대해 이야기한다.</p> <p>◆본시 학습 안내 -의사소통에서 오해가 생기는 이유와 다른 사람의 관점에서 생각해 보는 것을 배울 것이다. '의사소통이 무슨 말일까?' '오해란 뭘까?'</p> <p>1)'배와 바위'게임 아이들 수에 따라 종잇조각을 준비하고 3장에는'배'라고 쓰고 나머지는 '바위'라고 쓴다. 아이들이 무작위로 한 장씩 뽑은 후 '배'를 잡은 아이 눈을 가리고 '바위'역할을 하는 아이는 방안에 흩어져 원하는 자리에 선다. 배 역할을 하는 아이가 안전하게 방 건너편에 도착할 수 있게 바위역할을 하는 아이는 '찰싹, 찰싹.' 파도소리를 내서 피해갈 수 있게 도와준다. 다음 배가 출발할 때 바위들은 위치를 바꿀 수 있다.</p> <p>-진행자 설명 '배 역할을 하는 사람은 항해를 하는 동안 느낌이 어땠니?' '파도소리가 길 찾는데 도움이 되었니?' '바위 역할을 한 사람은 어떤 인상을 받았니?' 잘 듣는 것의 중요함을 게임으로 표현한 것이다.</p>	차임벨 약속판
전 개	활동① 오해를 일으키 는 관점의 차이 15'	<p>활동① : 오해를 일으키는 관점의 차이</p> <p>1)비슷한 그림 이야기하기 -아이들을 두 그룹으로 나누고 한 그룹이 보는 것을 다른 그룹이 보지 못할 정도의 거리에 서게 한다. -첫 번째 그룹에겐 그림 A, 두 번째 그룹에겐 그림 B를 보여 준다. -모두 등글게 앉은 다음 A와 B가 합쳐진 그림 C를 보여 준다. -돌아가면서 이야기하기 '마지막 그림에서는 무엇을 보았나?'(모든 아이들이 이야기한다) 그런 다음 모두 볼 수 있게 그림 C를 한가운데 놓는다. '그림을 다르게 본 차이는 어디에서 오는가?' -우리가 서로를 이해하는데 상대방의 관점을 이야기 하는 것이 얼마</p>	활동 그림 토킹 스틱 A4용 지 싸인펜

단계	과정 (시간)	활동 내용	자료 유의점
전 개	<p>활동②</p> <p>의사 소통 25'</p>	<p>나 중요한지 진행자가 설명한다.</p> <p>‘어떤 때 우리는 다른 사람과 서로 이해하기 어렵다. 왜냐하면 같은 관 점, 같은 곳에서 사물을 보지 않기 때문이다.’</p> <p>활동② : 의사소통</p> <p>1)설명 듣고 그림그리기</p> <p>-돌씩 짝을 짓고 A와 B를 정한 후 등을 기대고 앉는다. A는 간단한 도형으로 그려진 그림의 전체모양을 이야기하지 않고 그림 안에 있 는 도형만을 이야기한다(도형 크기와 위치 등 진행자들이 시범을 보임).</p> <p>-B가 A의 설명을 듣고 그림을 그린다.</p> <p>-B가 그림을 다 그리면 원래의 그림과 비교한다.</p> <p>-새 그림으로 역할은 바뀌어서 한다.</p> <p>-돌아가면서 이야기하기.</p> <p>‘듣고 그린 그림과 원래 그림이 다른 이유는 뭘까?’</p> <p>‘그림을 똑같이 그리기가 어려웠나? 왜 어려웠나?’</p> <p>2)응-아니 게임</p> <p>-아이들이 서로 마주보게 두 줄을 만든 후 첫 줄은 무조건 ‘응’ 이라 말하고 상대방도 ‘응’이라고 말하게 해야 한다.</p> <p>-두 번째 줄은 무조건 ‘아니’라고 말하고 상대방도 ‘아니’라고 말하게 해야 한다.</p> <p>-비언어적인 수단과 설득하는 방법을 자유롭게 사용할 수 있다.</p> <p>-진행자의 설명</p> <p>‘때로는 우리는 다른 사람들과 친하게 지내기 어렵다, 왜냐하면 이 게임 처럼 다른 사람이 우리를 설득해서 어떤 일을 하게 만들려고 하기 때 문이다. 우리는 강요받는 것을 싫어한다.’</p>	<p>자료 유의점</p> <p>활동 그림</p> <p>토킹 스틱 A4용 지 싸인펜</p>
정 리	<p>마무리 10'</p>	<p>◆전체피드백나누기</p> <p>-오늘 배운 것에 대한 소감을 나눈다.</p> <p>-배운 것을 차례대로 이야기 한다.(자유롭게)</p> <p>-오늘 느낀 것과 새롭게 알게 된 것을 말한다.</p> <p>-마무리 게임: 신뢰게임</p> <p>3명씩 짝을 짓는다. 두 사람은 얼굴을 마주 보고 서고 나머지 한사람 은 그 사이에 선다. 두 사람은 교대로 가운데 있는 사람의 어깨를 잡 고 부드럽게 밀고 가운데 사람은 눈을 감은 채 양쪽에 선 두 사람에 게 몸을 맡긴다. 처음에는 서로 가까이에서 하다 천천히 거리를 넓힌 다.</p> <p>-회기별 프로그램 평가를 작성한다.</p>	<p>평가지 토킹 스틱</p>

회 기	5회기(60분)	대상	초등 3, 4학년
주 제	◆협동하는 활동을 통해 협동의 중요성 알기.		
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 협동심을 기른다. • 비언어적 의사소통을 해본다. • 상상력을 키운다. 		
준비물	차임벨, 크레파스, 평가지, 토킹스틱, A4용지, 콩주머니, 풍선		

단계	과정 (시간)	활 동 내 용	자료 유의점
도 입	본시 학습 안내와 사전 게임 10'	<p>◆지난시간에 배운 내용 환기하기</p> <p>-지난 시간 배운 이야기 나누기</p> <p>◆본시 학습 안내</p> <p>-협동에 대해 배울 것이고 비언어적 의사소통을 해볼 것이다.</p> <p>1)콩 주머니 가지고 놀기</p> <p>-동그렇게 둘러 앉아 콩 주머니를 받은 사람은‘내 이름은 ○○이고 ...하기를 좋아합니다.’라고 말하고 다른 사람에게 콩 주머니를 준다. 콩 주머니를 받은 사람은‘○○이는 ...하기를 좋아합니다. 내 이름은 ○○이고 ...하기를 좋아합니다.’라고 한다. 이렇게 해서 앞사람이름과 앞사람이 한말을 반복한다.</p>	차임벨 콩 주머니
전 개	활동① 협동화 그리기 20'	<p>활동① : 협동화 그리기</p> <p>1)조용히 같이 그림그리기</p> <p>-네 명의 아이들이 한 팀이 되도록 한다.</p> <p>-팀원들 끼리 합의를 하지 않고 각자그림을 그린다.</p> <p>-그림 그리기가 끝나면 4개의 그림을 어떻게 엮을지 네 그림을 이어주는 이야기를 만들고 네 그림 전체 이야기의 제목을 붙인다.</p> <p>2)그림 발표하기</p> <p>-각 팀의 대표 한사람이 그림을 갖고나와 그림 네 개를 이어주는 이야기를 한다(그림에서 어떤 주제가 나오는지 주목한다.).</p> <p>-돌아가며 이야기하기</p> <p>‘그림 네 개를 어떻게 연결할지 의견을 모으기 쉬웠는가?’</p> <p>‘또 어떤 이야기로 만들지 의견 모으기 어려웠는가?’</p>	토킹 스틱 A4용 지 크레 파스

단계	과정 (시간)	활동 내용	자료 유의점
전 개	<p>활동②</p> <p>협력 게임 20'</p>	<p>활동② : 협력게임</p> <p>1)살아 있는 거울</p> <p>-두 사람이 마주보고 선다.</p> <p>-A가 한 동작을 하면(예: 머리빚기)B가 그 동작을 거울처럼 따라한다</p> <p>-누가 동작을 새로 시작하고 따라하는지 구분하기 어려울 정도로 한다.</p> <p>-역할을 바꾸어 한다.</p> <p>2)풍선 옮기기</p> <p>-둘씩 짝을 짓고 8~10cm종이에 3개의 풍선을 놓고 풍선이 떨어지지 않게 방의 반대편 쪽으로 운반한다.</p> <p>-돌아가면서 이야기하기</p> <p>‘무엇이 어려웠나?’</p> <p>‘풍선이 떨어지지 않게 하기 위해 어떻게 했나?’</p>	<p>풍선</p>
정 리	<p>마무리 10'</p>	<p>◆전체피드백나누기</p> <p>-오늘 배운 것에 대한 소감을 나눈다.</p> <p>-배운 것을 차례대로 이야기 한다(자유롭게).</p> <p>-오늘 느낀 것과 새롭게 알게 된 것을 말한다.</p> <p>-마무리 게임: 기분 좋은 말로 샤워하기</p> <p>아이들이 두 줄로 서서 마주보게 한다. 한 아이가 한 쪽 끝에서 시작해서 두 줄 사이를 천천히 걷는다. 다른 아이들은 이 아이에게 따뜻한 말을 해주고, 미소를 짓거나 쓰다듬어 준다. 첫 번째 아이가 줄을 빠져 나오면 그 줄의 끝에 서고 다음 사람이 시작한다.</p> <p>-회기별 프로그램 평가를 작성한다.</p>	<p>평가지 토킹 스틱</p>

회 기	6회기(60분)	대상	초등 3, 4학년
주 제	◆화를 억누르지 않고 극복하는 방법 찾기.		
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 화를 여러 방법으로 표현한다. • 화를 억누르지 않고 극복하는 방법을 찾아본다. 		
준비물	차임벨, 크레파스, 평가지, 토킹스틱, 몸그림 도안		

단계	과정 (시간)	활 동 내 용	자료 유의점
도 입	본시 학습 안내와 사전 게임 5'	◆지난주 배운 이야기 나누기 ◆본시 학습 안내 -화를 여러 방법으로 표현해보고 억누르지 않고 극복하는 방법을 찾아 본다. 1)돌아가면서 이름 말하기 -동그렇게 둘러 앉아 초대한 큰소리 이름을 말한 다음 힘차게 '아~하'라고 외친다(예: 민지 아~하).	차임벨
전 개	활동① 화를 표현하 기 25'	활동① : 화를 표현하기 1)화의 경험나누기 -돌아가면서 문장을 빠른 속도로 이어나간다. '나는 ...처럼 화가 나요.' '화가 나면 나는 ...(예: 폭발 할 것 같은)느낌이 듭니다.' 2)몸으로 느끼는 화 -몸에서 화의 위치 찾기와 화를 그림으로 나타내기 '우리는 때때로 성이 나고 화가 난다. 눈을 감고 화가 났을 때 어떤 느낌인지 기억해보자' -돌아가며 이야기하기 '자신이 느끼는 화의 모양과 색깔이 몸의 어느 부분에서 화가 자라기 시작하고, 어떻게 퍼져나가고, 어디까지 가나? 한사람이 그림을 보여주고 설명하면 '화가 무슨 이야기를 하니'라고 질문한다. 3)화를 소리로 표현하기 '화를 잘 표현 할 수 있는 소리를 찾아보자	토킹 스틱 몸그림 도안 크레 파스

단계	과정 (시간)	활동 내용	자료 유의점
진 개	<p>활동② 화를 가라앉히기 20'</p>	<p>활동② : 화를 가라앉히기 1)다른 사람에게 바라는 점 '화가 났을 때 다른 사람이 어떻게 해주면 좋은가?' '그런데 사람들은 보통 어떻게 하나' 2)화를 가라앉히는 법 -돌아가며 이야기하기 '화가 났을 때 어떻게 마음을 가라앉히나?' '가장 쉽게 화를 식히는 방법은 무엇인가?' 3)진행자가 화를 가라앉히는 방법을 제안한다. 화가 났을 때 자신이나 다른 사람을 아프게 하지 않으면서 내 마음을 충분히 표현하는 방법을 찾아보자. -수건을 꼭 돌려 짜기. 또는 수건이나 손으로 침대를 내려치면서 소리 질러 보기. -낙서하기. 미친 듯이 낙서하기(아이들에게 화가 나는 물건이나 사람을 그린다음 그 위에 막 낙서를 한다). -사자소리 내기. 무릎을 꿇은 다음 발가락을 안으로 향하고 손을 무릎에 놓는다. 얼굴 근육에 힘을 빼고 혀를 최대한 내밀어 폐에서부터 조용히 공기가 밖으로 나오게 한다. 그 다음 이것을 반복한 후 사자처럼 가슴 깊은 곳에서 소리를 지른다. -이완운동. 앉아서 천천히 호흡을 하고 머리 꼭대기에서부터 발가락까지 편안한 느낌이 파도처럼 밀려 내려와 온몸을 감싼다고 상상한다.</p>	토킹 스틱
정 리	<p>마무리 10'</p>	<p>◆전체피드백 나누기 -오늘 배운 것에 대한 소감을 나눈다. -배운 것을 차례대로 이야기 한다(자유롭게). -오늘 느낀 것과 새롭게 알게 된 것을 말한다. -마무리 게임: 인간매듭 서로 손을 잡고 둥그렇게 둘러선다. 그런 다음 손을 꼭 잡고 상대방의 팔 아래 기어들어가는 등 여러 방법으로 서로 몸이 얽히게 해서 아무도 움직일 수 없게 될 때까지 인간매듭을 만든다. 이제 손을 잡은 채 매듭을 풀어본다. -회기별 프로그램 평가를 작성한다.</p>	평가지 토킹 스틱

회 기	7회기(60분)	대상	초등 3, 4학년
주 제	◆갈등 해결하는 방법 찾기		
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> 갈등을 건설적으로 해결하는 것을 격려한다. 		
준비물	차임벨, 평가지, 토크스틱, A4용지, 색연필, 필기류		

단계	과정 (시간)	활동 내용	자료 유의점
도 입	본시 학습 안내와 사전 게임 10'	<p>◆지난주 배운 이야기 나누기</p> <p>◆본시 학습 안내</p> <p>-다른 사람과 벌어지는 갈등을 어떻게 해결할지 배울 것이다.</p> <p>1)화난자세로 멈추기 게임</p> <p>-아이들이 방을 돌아다니면서 서로 부딪친다. 진행자가 “얼음”이라고 하면 화난 자세로 멈춘다. 진행자가 한 명 아이들에게 각각 다가가 “땡”하고 풀어 주면서 ‘지금 어떤 느낌이니?’ ‘왜 그렇게 느끼니?’라고 묻는다.</p>	차임벨
전 개	활동① 꼬마 마법사 게임 20'	<p>활동① : 꼬마 마법사 게임</p> <p>1)'사이좋은 개와 고양이 그리기'</p> <p>-아이들에게 원하는 것은 무엇이든지 할 수 있는 마법을 갖고 있다고 상상해보자고 말한다. 그러면 개와 고양이의 문제를 해결할 수 있는지 묻고 각자가 생각한 해결책을 그림으로 그리게 한다.'개와 고양이를 평화롭게 지내게 하는 방법은 어떤 것이 있을까?' '개와 고양이를 사이좋게 지내게 하기 위해 개와 고양이에게 무엇을 해줄 수 있을까?' '개와 고양이가 달라지도록 어떻게 할 것인가?' '개와 고양이가 평화롭게 살 수 있도록 무엇을 줄 것인가?'(각자 상상력을 발휘하여 해결책을 찾도록 한다.)</p> <p>-돌아가면서 어떤 해결책을 찾았는지 이야기하고 분류한다.</p> <p>-어떤 갈등이든 양쪽이 조금씩 바뀌고 상대방의 욕구를 배려하는 것이 중요하다는 것을 설명한다.</p>	토크 스틱 A4용 지 색연필

단계	과정 (시간)	활동 내용	자료 유의점
전 개	활동② 갈등 역할극 20'	<p>활동② : 갈등 역할극</p> <p>-‘누구와 가장 많이 다투나?’ ‘무엇 때문에 다투나?’ ‘왜 다투나?’</p> <p>-돌아가면서 이야기 나누기</p> <p>갈등관계에 있는 양쪽 사람들의 욕구가 무엇일까 생각해보라고 한다.</p> <p>-어떻게 하면 모두가 만족하도록 갈등을 풀 수 있는지 생각해 본다.</p> <p>우리의 갈등은 보통 한쪽이 이기고 다른 쪽이 지거나 양쪽 모두 지거나 아니면 양쪽 모두 약간 이기고 약간 지는 식으로 끝난다. 이제 우리 모두를 만족 시키는 창의적인 해결책을 찾아보자.</p> <p>-아이들이 전형적인 갈등의 예를 선택하고 역할극 할 지원자 2명이 실제처럼 갈등을 연기한다. 그런 다음 관객들이 건설적인 해결책을 제안한다. ‘어떻게 하면 두 사람 모두를 만족하는 새로운 방식으로 문제를 해결할 수 있을까?’</p> <p>-2명의 지원자는 아이들이 제안한 모든 해결책을 하나하나 연기한다.</p> <p>‘두 사람은 어떻게 해서 그 해결책에 도달하게 되었나?’</p> <p>‘정말 두 사람 모두 만족하고 있는가?’</p>	토킹 스틱
정 리	마무리 10'	<p>◆전체피드백나누기</p> <p>-오늘 배운 것에 대한 소감을 나눈다.</p> <p>-배운 것을 차례대로 이야기 한다(자유롭게).</p> <p>-오늘 느낀 것과 새롭게 알게 된 것을 말한다.</p> <p>-마무리 게임: 달리는 쥐</p> <p>아이들이 원형으로 둘러선다. 진행자는 아이들에게 작은 쥐 한 마리가 왼쪽에서 오른쪽으로 돌고 있다고 상상해보자고 말한다. 쥐가 가까이 오면 먼저 왼발을 들고 그 다음 오른발을 들어 쥐가 지나가도록 해야 한다. 여러 차례 반복하면서 속도를 점점 빨리 한다.</p> <p>-회기별 프로그램 평가를 작성한다.</p>	평가지 토킹 스틱

회 기	8회기(60분)	대상	초등 3, 4학년
주 제	◆두려움을 표현하고 극복하기.		
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 아이들이 두려움을 표현하고 드러낼 기회를 가진다. • 두려움을 억누르지 않고 극복하는 방법을 찾아본다. • 상상력을 자극한다. • 마음을 나누고 협력하는 것을 격려한다. 		
준비물	차임벨, 평가지, 토크스틱, 전지, 크레파스, 색연필		

단계	과정 (시간)	활 동 내 용	자료 유의점
도 입	본시 학습 안내 와 사전 활동 10'	◆지난주 배운 이야기 나누기 ◆본시 학습 안내 -두려움을 표현하고 억누르지 않고 극복하는 방법을 배울 것이다 1)눈 감고 걸어 다니기 -모든 아이들이 옆 사람과 40~60cm정도의 간격을 유지하고 각자 방 의 한 곳을 정해 선다. 침묵을 유지하고 팔을 몸에 붙이고 걷는다. 진행자가 정지 신호 하면 그 자리에 서고 눈을 감은 채 주변에 누가 있는지 추측해본다. 약 20초 후에 눈을 뜨고 확인한다. -걷는 동안 느낌이 어땠는지, 두려움을 느꼈는지, 무엇에 대한 두려움 이었는지, 짐작이 맞았는지 돌아가면서 이야기 나눈다.	차임벨
전 개	활동① 두려움 표현하 기 20'	활동① : 두려움 표현하기 1)두려워하는 것을 돌아가면서 이야기나누기 -눈을 감고 무서워하는 것이나 전에 무서워했던 상황, 괴물, 사건, 사람 등을 상상해 보라고 말한다. ‘무엇이 여러분을 두렵게 만드나?’ ‘무엇을 무서워하고 두려워하는지 이야기 해 보자.’ 2)몸에서 두려움 위치 찾기 -사람 몸의 윤곽만 그려진 종이를 아이들에게 나누어 준다 ‘겹이 날 때 몸 속 어디에서 두려움을 느끼는지 표시해 보자. 어디서 시작해서 어디로 퍼져 나가는지, 무슨 색인지, 얼마나 강한지, 어느 정도 크기인지 표시해 보자.’ -어디에서 어떻게 아이들이 느끼는지 돌아가면서 이야기나누기 3)진행자 설명 ‘두려움을 말할 때 우리는 보통 우리를 괴롭히는 두려움을 생각하지만 어떤 두려움은 우리가 위험을 피하도록 경고해 주기 때문에 도움이 되기도 한다(예: 자동차 경적소리, 갑작스런 움직임).	토크 스틱 전지 크레파 스 색연필

단계	과정 (시간)	활 동 내 용	자료 유의점
전 개	<p>활동② 두려움 극복하 기 20'</p>	<p>활동② : 두려움 극복하기</p> <p>1)우리를 괴롭히는 두려움을 극복하기 위해 할 수 있는 일 -진행자의 설명 뒤 돌아가면서 이야기 나눈다. '우리는 상상력을 이용해 두려움을 극복할 수 있다. 우리를 불필요하 게 두렵게 하는 것을 모두 없애 줄 도우미가 있다고 상상해보자. 동 화속에 나오는 주인공일 수도 있고 실제 사람, 상상속의 사람일 수 도 있고 사물일 수도 있다. 여러분은 필요할 때 도우미는 어떤 것이 고 어떻게 불러 올 것인가?'</p> <p>2)두려움을 막는 방패 만들기 -네 명이 모듬이 되어 두려움을 막는 방패를 만든다. -이 방패는 두려움을 물리치는데 도움이 되는 것을 담고 있어야 한 다. 자신이 무서워하는 것을 그린 다음 우스꽝스럽게 만들어도 되고 자신을 두려움에서 지켜 줄 도우미를 넣어도 된다. 그림을 그린 후 대표가 나와서 설명한다. -각 모듬에 큰 종이를 한 장씩 주고 모듬원이 종이의 구역을 정해 서 개별적인 그림을 그려도 되고 전체적으로 무엇을 그릴지 정한 다 음 그릴 수도 있다.</p>	<p>토킹 스틱 진지 크레파 스 색연필</p>
정 리	<p>마무리 10'</p>	<p>◆전체피드백 나누기 -오늘 배운 것에 대한 소감을 나눈다. -배운 것을 차례대로 이야기 한다(자유롭게). -오늘 느낀 것과 새롭게 알게 된 것을 말한다. -마무리 게임: 코끼리 야자수게임 아이들이 원형으로 둘러선다. 진행자는 코끼리라고 하며 한 아이를 지목하면 지목받은 아이는 양팔로 코끼리 코 모양을 만들고 양 옆에 있는 아이는 귀를 만든다. 진행자가 야자수라고 하며 한 아이를 지목 하면 지목받은 아이는 가만히 서 있고 양 옆의 아이들이 나뭇가지 모양을 만든다. -회기별 프로그램 평가지를 작성한다.</p>	<p>평가지 토킹 스틱</p>

단계	과정 (시간)	활동 내용	자료 유의점
진 개	활동② 권리에 따른 책임 찾기 20'	<p>활동② : 권리에 따른 책임 찾기</p> <p>1) 권리에 따른 책임 찾기</p> <p>- 모든 권리에는 책임이라는 친구가 있다. 권리를 행사할 때는 언제나 자신뿐만 아니라 다른 사람들도 존중해야 한다. 자유롭게 이야기할 권리가 있다고 해서 다른 사람을 놀리거나 조롱해도 되는 것은 아니다. 자유롭게 말할 때는 다른 사람의 감정을 고려해야 한다.</p> <p>- 각 모둠이 찾았던 권리에 따르는 책임을 찾아본다.</p> <p>- 각 모둠에서 책임을 갖고 어떤 권리를 행사했을 때와 책임 없이 그 권리를 행사 했을 때의 차이를 토론해 발표한다.</p> <p>2) 집과 학교에서 자신의 책임</p> <p>- 참가자를 두 모둠으로 나눈다. 두 모둠을 서로 반대편 벽에 가서 마주보고 선다. 가운데 선을 긋고 책임의 최대치를 나타낸다고 말한다. 참가자가 서 있는 곳은 어떠한 책임도 없는 곳이라고 말한다. 진행자가 집에서 자신은 어느 정도 책임을 갖고 있나? 물으면 자신이 생각하는 만큼 움직인다.</p> <p>- 참가자들이 모두 앉으면 '집에서 어떤 책임을 지고 있는지, 학교에서 어떤 책임을 지고 있는지' 돌아가면서 이야기 나눈다.</p>	토킹 스틱 진지 필기도 구
정 리	마무리 10'	<p>◆전체피드백나누기</p> <p>- 오늘 배운 것에 대한 소감을 나눈다.</p> <p>- 배운 것을 차례대로 이야기 한다(자유롭게).</p> <p>- 오늘 느낀 것과 새롭게 알게 된 것을 말한다.</p> <p>- 마무리 게임: 반짝 반짝 게임</p> <p>아이들이 원형으로 둘러선다. 진행자가 '그만' 할 때 까지 한 아이가 원의 안쪽을 따라 걷는다. 아이가 멈춰선 자리 앞에 있는 사람이 그 아이와 원의 가운데로 들어간다. 둘이 마주서고 다른 아이들이 셋을 세면 두 사람은 오른쪽이나 왼쪽 자신이 원하는 쪽으로 고개를 돌린다. 둘이 같은 쪽으로 돌리면 반짝반짝 양손을 흔들고 반대 방향이면 양손을 마주친다. 그런 다음 두 번째 아이가 안쪽을 따라 걷고 모든 아이들이 원안에 서게 될 때 까지 게임을 진행한다.</p> <p>- 회기별 프로그램 평가를 작성한다.</p>	평가지 토킹 스틱

회 기	10회기(60분)	대상	초등 3, 4학년
주 제	◆서로 다르지만 권리는 같다는 것 이해하기		
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 다르다는 이유로 따돌리는 것을 옳지 않다는 것과 특정집단에 대한 부정적인 고정관념이 무엇인지 배운다. • 따돌림 당하면 사람들 기분이 어떤지 알고 그런 일이 일어나지 않도록 하는 방법을 배운다. • 긍정적으로 행동했던 자신의 이야기를 한다. 		
준비물	차임벨, 평가지, 토크스틱, 신문지, 전지, 필기도구, 덕목카드, 색깔카드		

단계	과정 (시간)	활 동 내 용	자료 유의점
도 입	본시 학습 안내 와 사전 활동 5'	<ul style="list-style-type: none"> ◆지난주 배운 이야기 나누기 ◆본시 학습 안내 -우리는 모두 다르지만 우리의 권리는 같다는 것을 배울 것이다. 1)박자에 맞춰 자기 이름 말하기 	차임벨
전 개	활동① 섬 빼기 더하기 게임 25'	<p>활동① : 섬 빼기 더하기 게임</p> <p>1)섬 빼기 게임</p> <p>-바닥에 신문지를 깔아 섬을 만들고 참가자들이 이 섬 사이를 향해 다 진행자가 착륙이라는 신호를 보내면 섬 위에 올라간다. 처음에는 모든 참가자가 착륙할 수 있을 정도의 섬을 만들다가 섬을 하나씩 빼서 착륙 못하는 사람은 탈락시킨다.</p> <p>-돌아가면서 이야기 나누기 '탈락할 때 기분이 어땠나?'</p> <p>2)섬 더하기 게임</p> <p>-위에 게임과 똑 같으나 이번에는 섬을 하나씩 뺄 때마다 모든 참가자가 착륙할 수 있도록 다른 참가자들이 도와주어야 한다.</p> <p>-돌아가면서 이야기 나누기 '모두가 섬에 착륙하도록 배려해야 했을 때 느낌이 어땠나?'</p>	토크 스틱 전지 신문지 색깔 카드 필기 도구

단계	과정 (시간)	활동 내용	자료 유의점
전 개	활동② 소외 상황에 대처 하는 방법 찾기 20'	<p>활동② : 소외상황에 대처하는 방법 찾기</p> <p>1)모듬별 활동</p> <p>-무지개 만들기 게임으로 두 팀을 나눈다.</p> <p>참가자 수 만큼 여러 가지 색의 동그라미를 준비하고 참가자가 한 장씩 뽑는다. 이 때 카드를 뒤집어서 색을 보지 못하게 하고 진행자가 신호를 보내면 색을 확인한다. 각 모듬원들은 모두 다른 색의 카드를 가지고 있어야 한다.</p> <p>-진행자 설명: 무지개는 모든 색의 자리가 있다. 그래서 무지개는 아름다운 것이고 누구나 무지개를 좋아하는 것이다.</p> <p>-모듬별 이야기하기</p> <p>‘집단 내에서 어떤 경우에 소외되는 경험을 하고 왜 이런 일이 일어나나?’ 각 모듬이 논의를 하고 결과를 발표한다.</p> <p>‘어떻게 하면 앞서 이야기한 소외 상황을 바꾸어서 모두 받아 들여지는 느낌을 갖도록 할 수 있을까?’ 각 모듬별 의논하고 발표한다.</p> <p>2)덕목경험 말하기</p> <p>-진행자가 준비한 덕목카드를 참가자들이 한 장 씩 뽑아 자신이 그 카드에 적힌 덕목을 보여 주었던 상황에 대해 생각해 본다. 혼자서 하지 못하면 진행자가 도와준다.</p> <p>-자신이 실천하고 싶은 덕목도 말하고 어떻게 실천 할 것인지 이야기한다.</p>	토킹 스틱 진지 신문지 색깔 카드 필기 도구
정 리	마무리 10'	<p>◆전체피드백나누기</p> <p>-오늘 배운 것에 대한 소감을 나눈다.</p> <p>-배운 것을 차례대로 이야기 한다.(자유롭게)</p> <p>-오늘 느낀 것과 새롭게 알게 된 것을 말한다.</p> <p>-마무리 게임: 소리 내어 웃는 게임</p> <p>참가자들이 두 줄로 서서 마주 본다. 한쪽 줄에 있는 사람들이 먼저 앞에 있는 사람을 웃도록 만든다. 이 때 다른 줄에 있는 사람들은 웃지 않으려고 애쓴다. 역할을 바꾸어 한다.</p> <p>-회기별 프로그램 평가지를 작성한다.</p>	평가지 토킹 스틱

회 기	11회기(60분)	대상	초등 3, 4학년
주 제	◆두려움 없이 자신의 의견 말하기.		
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 아이들도 자유롭게 자기 의견을 말할 권리가 있음을 인식하는 것을 지원한다. • 자기 의견을 말하는 데에 두려움을 극복하도록 돕는다. • 자신이 좋아하는 일을 해준 사람에게 감사 표현하는 방법을 배운다. 		
준비물	차임벨, 평가지, 토크스틱, 편지지, 색연필, 크레파스, 도화지, 보드마카펜		

단계	과정 (시간)	활 동 내 용	자료 유의점
도 입	본시 학습 안내 와 사전 활동 10'	<p>◆지난주 배운 이야기 나누기</p> <p>◆본시 학습 안내</p> <p>-자신의 의견을 자유롭게 표현하는 방법과 감사 표현하는 방법을 배울 것이다.</p> <p>1)마법의 선물</p> <p>-참가자들이 둥그렇게 둘러서서 자기 오른편 사람에게 선물을 줍니다. 첫 번째 사람이 상상의 선물을 몸짓으로 표현해서(예: 풍선불기, 꽃 꺾기, 바다에서 조개 잡아주기 등)오른쪽에 선 사람에게 줍니다. 선물을 받은 사람은 감사함을 표하고 두 번째 선물을 준비해서 자기 옆 사람에게 전해준다. 게임을 하는 동안은 말을 하지 않는다. 모든 사람이 선물을 받고 나면 자신이 받은 선물이 무엇이었는지 알아맞혀 본다.</p>	차임벨
전 개	활동① 모둠 활동 20'	<p>활동①: 모둠활동</p> <p>1)진행자가 유엔 아동 권리 협약 제 12조 소개 '아이들이 의견을 자유롭게 말할 권리가 있고, 어른들은 아이들에 관한 결정을 내릴 때 아이들의 의견에 귀 기울여 들어야 한다.'</p> <p>2)집에서 의견 말하기 어려웠을 때</p> <p>-집에서 자유롭게 의견 말하기 어려웠을 때는 언제이고, 왜 그랬는지 두 모둠을 만들어 조사하여 발표한다.</p> <p>3)어떻게 하면 아이들이 원하는 것을 자유롭게 말할 수 있도록 도울 수 있을까?</p> <p>-각 모둠에서 조사한 내용을 자유롭게 말할 수 있는 방법을 찾아본다.</p>	토크 스틱 편지지 크레파 스 색연필

단계	과정 (시간)	활동 내용	자료 유의점
전 개	활동② 감사 표현 하기 20'	<p>활동② : 감사표현하기</p> <p>1)감사한 일 찾기 -부모님이나 친구들, 형제자매, 사촌 또는 선생님들이 했던 손짓이나 몸짓 중에 자신에게 꼭 필요한 것이었기 때문에 아주 좋았던 것이 있는지 기억을 더듬게 한다. 상대방이 한 일, 자신의 어떤 욕구가 충족되었는지, 그 순간 느낌이 어땠는지를 담아 이야기 한다.</p> <p>2)감사카드 만들기 -고맙게 해준 것에 대해 감사카드를 만든다. 카드에 감사카드라고 적은 다음 상대의 이름을 적고 그 사람이 무엇을 했고 자신의 어떤 욕구가 충족되었는지, 그 순간의 느낌이 어땠는지 적는다. 그런 다음 카드를 자신이 원하는 대로 꾸민다. -상대방이 카드를 받으면 기분이 어떨지 돌아가며 이야기한다.</p> <p>3)진행자 설명 -감사를 표현하면 그 상황에 관여한 모든 사람들이 행복해 진다는 것을 설명한다.</p>	토킹 스틱 편지지 크레파 스 색연필
정 리	마무리 10'	<p>◆전체피드백나누기 -오늘 배운 것에 대한 소감을 나눈다. -배운 것을 차례대로 이야기 한다(자유롭게). -오늘 한 것에 대한 느낀 점과 새롭게 알게 된 것을 말한다.</p> <p>-마무리 게임: 일기예보 참가자들이 원형으로 둘러 앉아 앞에 앉은 사람의 어깨를 잡는다. 진행자가 날씨 이야기를 시작하면 손가락과 손을 이용해 앞사람의 등에 진행자가 설명한 날씨에 적합한 동작을 표현한다(예: 해가 떴습니다. 비바람이 몰아치기 시작합니다.).</p> <p>-회기별 프로그램 평가를 작성한다.</p>	평가지 토킹 스틱

회 기	12회기(60분)	대상	초등 3, 4학년
주 제	◆긍정적인 메시지 전달하기		
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 내면에서 일어난 변화가 무엇인지 찾아본다. • 타인에게 긍정적인 메시지를 전달할 수 있다. 		
준비물	차임벨, 평가지, 토킹스틱, 전지, 색연필, 크레파스, 도화지, 보드마카펜		

단계	과정 (시간)	활 동 내 용	자료 유의점
도 입	본시 학습 안내 와 사전 활동 10'	◆프로그램 돌아보기 -11회기동안 무슨 활동을 했는지 돌아보기 '이 프로그램을 마치는 기분이 어떠니?' 돌아가며 이야기하기 '전체 프로그램 중 즐거웠던 일은 무엇인지?' '가장 좋았던 점은 무엇인지? 그 이유는?' '마음에 들지 않았던 것은 무엇이고 그 이유는?'	차임벨
전 개	활동① 그 동안의 수업을 선으로 표현해 보기 15' 활동② 내안의 변화 15'	<p>활동①: 그 동안의 수업을 선으로 표현해보기</p> <p>1)그 동안 진행한 프로그램을 선으로 표현해보기 '선을 그려서 이 프로그램과 함께한 여행을 표현해보자. 출발점, 감정의 꼭대기 지점, 유쾌한 중간 기착점, 불쾌한 중간 기착점, 도착 지점, 미래의 목적지를 표현해보자.' -이 프로그램과 함께한 여행이 어땠는지 그림을 보여주며 돌아가며 이야기 나눈다.</p> <p>2)프로그램에 대한 객관적인 평가 '프로그램 전체에서 어떤 점이 좋았나?' '싫었거나 마음에 걸렸던 점은 무엇인가?' '가장 좋았던 프로그램은 무엇인가?' '더 추가하고 싶은 프로그램은 있는가?'</p> <p>활동② : 내안의 변화</p> <p>1)내 안에 일어난 변화 나누기 -스스로를 들여다보고 어떤 변화가 생겼는지 생각해 본다. '이전에는 어떠했고 지금은 어떤지?' 돌아가며 이야기나누기</p> <p>2)내 안의 변화 그리기 -프로그램 전 후의 자기 모습을 그림으로 그려본다. -그림 그리기가 끝나면 제목을 붙이라고 말하고 상상력을 발휘해보라고 북돋아 주고 변화가 있든 없든 솔직하게 표현하라고 말한다.</p>	토킹 스틱 크레파 스 색연필

단계	과정 (시간)	활 동 내 용	자료 유의점
전 개	과정③ 15'	<p>활동③ : 긍정적인 메시지교환</p> <p>1)함께한 모든 사람에게 긍정적인 메시지 전달하기 -참가자들에게 전체 참가자 수만큼의 종이를 나눠주고 참가자 각각에게 전해 줄 긍정적인 메시지를 적는다. -한명씩 일어나서 일일이 메시지 적은 종이를 전달한다.</p> <p>2)문장완성게임 '행복할 때 나는 ...할 것 같은 기분이 듭니다.' -돌아가며 이야기하기</p>	토킹 스틱 편지지 색연필
정 리	마무리 5'	<p>◆전체피드백나누기</p> <p>-오늘 한 활동에 대한 느낌을 이야기 나눈다. -마무리 게임: 참가자들에게 마무리 게임을 제안해 보라고 한다. -마지막 프로그램 평가를 작성한다.</p>	평가지 토킹 스틱

<부록2> 자아탄력성 검사지

자아탄력성 검사지

여러분은 학교, 학원, 집 등에서 생활하면서 다른 사람들과 이야기를 할 때, 어떻게 행동 합니까? 아래에 제시된 행동을 읽고 여러분이 각각의 행동을 하는 정도를 잘 나타낸다고 생각하는 번호에 ○표 해 주시기 바랍니다. 이 문제는 틀리고 맞는 답은 없으며, 여러분 과 더 재미나게 프로그램을 하기 위한 자료로 활용될 것입니다.

() 학년 (남 / 여) 이름:

문항	질 문	1	2	3	4	5
		전혀 그렇지 않다.	그렇지 않다	보통이다.	그렇다.	매우 그렇다
1	나는 친구의 말을 존중해 준다.	1	2	3	4	5
2	나는 할 일이 있으면 그 일을 끝내 놓고 쉰다.	1	2	3	4	5
3	나는 화가 나면 욕을 한다.	1	2	3	4	5
4	나는 새로운 반 친구가 생기면 그 친구에게 말을 건다.	1	2	3	4	5
5	나는 어려운 일이 생겨도 잘 될 것이라 생각한다.	1	2	3	4	5
6	나는 친구가 어려운 일을 당하면 도와준다.	1	2	3	4	5
7	나는 친구들을 보면 상냥하게 말을 건넨다.	1	2	3	4	5
8	나는 화가 난 경우에 혼자 산책을 한다.	1	2	3	4	5
9	나는 새로운 장난감을 보면 그 속에 무엇이 들어 있는지 알고 싶다.	1	2	3	4	5
10	나는 친구의 나쁜 점보다도 좋은 점을 발견한다.	1	2	3	4	5
11	나는 친구가 고민하면 내 일같이 함께 고민한다.	1	2	3	4	5
12	나는 우울할 때보다 즐거울 때가 많다.	1	2	3	4	5
13	나는 친구와 싸운 경우 그 친구의 입장에서 다시 생각해 본다.	1	2	3	4	5
14	나는 가보지 않은 생소한 길도 혼자서 잘 다닌다.	1	2	3	4	5
15	나는 시험을 못 보았더라도 다음번엔 더 잘 할 수 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
16	나는 친구들에게 좋은 인상을 심어준다.	1	2	3	4	5
17	나는 잘 웃는다.	1	2	3	4	5
18	나는 어떤 일을 할 때 결과를 미리 생각해본다.	1	2	3	4	5

문항	질 문	1	2	3	4	5
		전혀 그렇지 않다.	그렇지 않다	보통이다.	그렇다.	매우 그렇다
19	나는 궁금한 것(알고 싶은 것)이 많다.	1	2	3	4	5
20	나는 일이 잘못 되어도 좋은 쪽으로 생각한다.	1	2	3	4	5
21	나를 만나는 대부분의 사람들은 나를 좋아한다.	1	2	3	4	5
22	나는 일이 있을 때 앞장서서 한다.	1	2	3	4	5
23	나는 일이 내 뜻대로 안될 때 신경질을 낸다.	1	2	3	4	5
24	나는 새로운 것을 보면 그것을 하려고 노력한다.	1	2	3	4	5
25	나는 노력을 해도 안 되는 일이 많다고 생각한다.	1	2	3	4	5
26	나는 내가 잘못된 경우 먼저 사과한다.	1	2	3	4	5
27	다른 사람들은 내가 활기 있다고 말한다.	1	2	3	4	5
28	나는 화가 나면 오랫동안 그 일에 대해서 생각한다.	1	2	3	4	5
29	나는 무엇(공부, 놀이)을 할 때 친구들과 다른 방법으로 한다.	1	2	3	4	5
30	나는 걱정거리가 있으면 잠을 못 잔다.	1	2	3	4	5
31	나는 나에게 잘해주는 아이하고만 사귀다.	1	2	3	4	5
32	나는 새롭고 신기한 일에 흥미를 가진다.	1	2	3	4	5
33	나는 화가 나도 겉으로 표현하지 않는다.	1	2	3	4	5
34	나는 교과서에서 모르는 단어가 나오면 사전을 찾는다.	1	2	3	4	5
35	나는 어려운 일이 생기면 쉽게 포기한다.	1	2	3	4	5
36	나는 내 또래 아이들과 만나는 것을 좋아한다.	1	2	3	4	5
37	나는 우울할 때가 많다.	1	2	3	4	5
38	나는 기분이 나쁜 경우에도 마음의 평화를 바로 찾는다.	1	2	3	4	5
39	나는 모르는 것은 누구에게 물어서라도 알려고 한다.	1	2	3	4	5
40	내가 하는 일에 자신감이 없다.	1	2	3	4	5

<부록3> 프로그램 운영 평가지

활동을 마치고 나서...

이름:

♣ 오늘 활동을 돌아보며 솔직하게 작성해 봅시다.

1. 이번 프로그램은 이해하기 쉬웠나요? 만약, 어려웠다면 어떤 부분인가요?

2. 활동 중에서 여러분에게 도움이 되는 내용이 있었나요? 어떤 내용이었는지 구체적으로 써 봅시다.

3. 새롭게 알게 된 사실이 있다면 무엇인지 적어주세요.

4. 오늘 프로그램에 참여한 소감을 적어봅시다.

프로그램을 모두 끝내고

()학년 이름:

1. 이 프로그램을 마치는 기분이 어떻습니까?

2. 프로그램에 대한 나의 만족도를 표시해봅시다.

순	내 용	1	2	3	4	5
1	프로그램에서 한 활동들이 내 미래를 생각하는데 도움이 되었다.					
2	프로그램에서 한 활동들은 나 자신을 이해하는데 도움이 되었다.					
3	프로그램에서 들은 설명이나 활동은 이해하기 쉬웠다.					
4	프로그램에서 한 활동들은 재미있었다.					
5	친구들에게 이 프로그램을 추천하고 싶다.					

3. 프로그램에 대해 의견을 적어보세요

가) 프로그램 전체에서 어떤 점이 좋았습니까?

나) 싫었거나 마음에 걸리는 점, 아쉬운 점은 무엇이었습니까?

다) 가장 좋았던 프로그램은 무엇이었습니까?

라) 이 프로그램에 더 추가하고 싶은 내용이 있습니까?