사회·정서학습 프로그램이 장애형제를 둔 초등학생의 자아개념, 사회적 행동, 부모와의 의사소통에 미치는 효과*

윤해림** · 박지연***

초 록

본 연구에서는 형제의 장애를 객관적으로 인식하여 내적 갈등이 시작되는 초등시기의 비장애형제를 대상으로 사회·정서학습의 5가지 핵심역량을 중심으로 구성된 프로그램을 실시하고 이것이 비장애형제의 자아개념과 사회적 행동, 부모와의 의사소통에 미치는 효과를 알아보았다. 연구 대상은 서울시에 위치한 지역아동센터, 특수학교, 복지관, 교회에 출석하는 장애학생을 형제로 둔 초등학생 20명이다(실험집단 10명, 통제집단 10명). 실험집단은 3개의 소집단별로 16회기의 사회·정서학습 프로그램에 참여하였으며, 중재 효과의 측정을 위해 ‘자아개념 척도-II’, ‘가정 및 지역사회 사회적 행동척도’, ‘부모-자녀 간 의사소통척도’를 사용하였다. 중재 전후 실험집단과 통제집단의 변화정도 간에 유의한 차이가 있는지를 알아보기 위해 공분산분석을 실시한 결과, 자아개념과 부모와의 의사소통에서는 집단 간 유의한 차이가 나타났으나, 사회적 행동에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 마지막으로 이러한 연구 결과에 대한 논의와 연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언을 제시하였다. 본 연구는 초등 비장애형제를 대상으로 사회·정서학습 프로그램을 개발하고 적용하여 비장애형제 지원을 위한 구체적인 방식을 제시하고, 이러한 비장애형제 지원이 자아개념과 부모와의 의사소통 향상에 효과적임을 입증했다는 의의를 갖는다. 후속연구를 통해 비장애형제를 위한 지원 프로그램이 학교기반으로 확대되고 초등 시기뿐만 아니라 유아기, 중등 시기의 비장애형제를 위한 지원 방안도 모색되기를 기대한다.

주제어: 사회정서학습, 장애형제, 자아개념, 사회적 행동, 부모와의 의사소통

* 본 연구는 제1저자의 석사학위 논문의 일부를 수정 보완한 것임.

** 이화여자대학교 일반대학원 특수교육학과

*** 이화여자대학교 특수교육과 교수, 교신저자, jpark@ewha.ac.kr

I. 서 론

장애아동의 가족은 일반 가정의 가족구성원들이 경험하지 못하는 다양한 사회적·심리적 어려움에 직면하며, 그들만의 독특한 삶을 살아간다(육영화, 2012). 자기조절 및 정서조절이 가능한 어른들과 달리 비교적 어린 비장애형제들은 사회·정서적으로 취약한 가족구성원이며, 같은 비장애형제라 할지라도 장애형제의 성별, 순위·손아래 여부, 장애의 경중, 장애유형에 따라 다양한 영향을 받는다. 선행연구들은 장애형제의 존재가 비장애형제에게 미치는 긍정적인 영향과 부정적인 영향을 다양하게 제시하고 있다. 긍정적인 영향으로는 타인을 배려하는 이해심과 인내심, 또래에 비해 성숙한 자아의식과 성실성, 책임감, 통찰력 등이 보고되어 왔으며(부경희, 이성규, 2013; 이미숙, 이미애, 권희연, 2011; Davis, 2010), 부정적인 영향으로는 공격성과 우울, 사회적 고립 등이 보고되고 있다(구정아, 김수현, 이숙향, 2014; 이미숙 외, 2011). 비장애형제는 장애형제로 인해 생겨나는 문제들에 적응해야 하며 적응 과정에서 발생하는 정서적 갈등 또한 스스로 감당해야 하는 어려움 속에 있는데 이를 몇 가지로 정리하면 다음과 같다.

첫째, 비장애형제는 부모가 장애형제에게 쏟는 관심의 편중으로 인해 상대적인 소외감과 박탈감을 느낀다(구정아 외, 2014; 정대영, 홍화진, 2011). 둘째, 부모는 장애 자녀로부터 오는 상실감에 대한 보상으로 비장애자녀에게 높은 기대를 갖기도 하는데 이는 비장애형제에게 과도한 부담이 될 수 있다(장창선, 2011). 셋째, 비장애형제는 자신의 감정을 지나치게 억제하거나 부적절한 행동을 통해 관심을 받고자 하는 등 자신의 생각과 욕구를 적절하게 표현하지 못하는 경우가 많기 때문에 부모와의 의사소통에서 어려움을 호소한다.

이러한 정서적 어려움에 지속적으로 노출될수록 높은 각성이나 분노 등의 부정적 정서를 가질 가능성이 크며, 성장과정에서 공격성을 보이거나 우울이나 불안 등의 내재화 문제를 보이기도 한다(유신복, 손원숙, 2014). 그러므로 장애형제에 관해 좀 더 현실적으로 인식하기 시작하는 초등학교 시기에 자기조절능력, 사회적 기술과 같은 정서함양을 위한 지원은 매우 중요하다. 장애자녀와 비장애자녀를 함께 양육하는 부모들은 비장애자녀가 비슷한 상황의 다른 비장애형제들과의 정서적 교감을 나눌 수

있는 체계적이고 다양한 형제프로그램들에 참여하기를 기대하며, 이를 통해 비장애자녀가 가진 스트레스를 해소하고 자존감과 자신감을 가질 수 있게 되기를 기대한다(이미숙 외, 2011). 선행연구에서도 형제지원 프로그램에 참여한 비장애형제들이 참여경험이 없는 비장애형제보다 장애형제에 대해 타인에게 더 잘 이야기 하며(서진실, 박혜준, 2009), 심리적 위안을 받는 정도와 스트레스에 대처하는 능력도 높은 것으로 나타났다(엄지원, 2005).

비장애형제를 대상으로 지원 프로그램을 실시한 대부분의 연구들은 정서적 어려움에 초점을 두고 실행되어 왔으며, 장애형제에 대한 태도, 우울, 스트레스, 자아존중감, 자기표현력, 정서지능, 장애형제에 대한 적응력, 자아탄력성, 심리적 안녕감의 변화를 보고하고 있다. 이러한 연구들은 미술, 체육, 음악 등을 주요 중재방법으로 활용하고 있어 중재특성상 연구 대상의 간접적인 정서표현에 그치는 경우가 많았으며, 연구 대상이 자신의 감정과 마음을 들여다보게 하고 여기에 직접적으로 개입한 연구는 매우 제한적인 것으로 나타났다(전유진, 전해인, 2014). 이에 본 연구에서는 사회·정서적 요구에 직접적으로 부응할 수 있는 ‘사회·정서학습(Social-Emotional Learning; SEL)’에 주목하였다.

사회·정서학습이란 사회·정서적 지원을 제공하는 학교차원의 보편적 예방의 일환으로(Merrell & Gueldner, 2011), 자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계관리, 책임 있는 의사결정이라는 5가지 핵심역량을 지도하는 데 중점을 둔다. 이 핵심역량은 Harlacher와 Merrell(2010), Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (이하 CASEL)이 Payton 등(2000)의 17가지 사회정서 기술과 태도를 재구성한 것으로, 본 연구에서도 이를 중심으로 프로그램을 구성하였다. 사회·정서학습 프로그램은 다양한 연령, 다양한 환경에서 적용이 가능하여 일반학생은 물론 정서장애 위험학생, 장애학생에게까지 적용되어 왔으며 연구 참여자들의 친사회적 행동 증가, 내재화 문제 감소에 효과를 입증하고 있다(Kramer, Caldarella, Christensen & Shatzer, 2010).

사회·정서학습을 중재로 한 국내연구들은 주로 일반학생을 대상으로 하고 있으며 대부분 학급 혹은 학교차원의 연구들이다(임자연, 2012; 홍정아, 박승희, 2014). 김은정, 김춘화와 이상수(2015)는 초등학교 5학년 한 학급을 대상으로 사회·정서학습을 적용한 결과, 사회정서역량과 공동체 의식의 긍정적인 변화를 보고하였다. 한편, 홍정아와 박승희(2014)는 지적장애학생이 통합된 초등 5-6학년 학급을 대상으로 사회·정

서학습을 실시하였는데, 연구 결과 통합학급 학생들의 정서기능과 또래지원, 또래관계망에 긍정적인 영향을 미쳤으며 연구에 참여한 지적장애학생의 또래관계망이 개선되었다는 결과를 보고하였다. 본 연구에서는 이러한 선행연구를 바탕으로 형제의 장애를 객관적으로 인식하여 갈등이 시작되는 초동시기의 비장애형제를 대상으로 사회·정서학습의 5가지 핵심역량을 중심으로 구성된 프로그램을 실시하고, 이것이 장애형제를 둔 초등학생의 자아개념, 사회적 행동, 부모와의 의사소통에 미치는 효과를 알아보고자 하였다.

II. 이론적 배경

1. 비장애형제의 사회·정서 능력

비장애형제와 장애형제는 일상을 함께 하면서 긍정적인 상호작용뿐 아니라 부정적인 상호작용을 통해 영향을 주고받는다. 장애형제와의 상호작용 경험은 성숙한 자아와 성실성을 키워주기도 하지만(Meyer & Vadasy, 1994) 사회적 상황에서 겪게 되는 갈등, 긴장감, 쉽게 공유되지 못하는 개인적인 고민과 내적 갈등을 야기하기도 한다. 비장애형제는 형제의 장애가 영구적일 수 있음을 인식하게 되면서 더 많이 갈등하게 되고, 이러한 갈등이 해결되지 않은 상태로 지속될 경우 심각한 정서나 행동문제로 나타날 수도 있다. 비장애형제가 경험하는 어려움 중 가장 대표적인 것으로 자아개념, 사회성, 부모와의 의사소통을 들 수 있다.

첫째, 자아개념은 학업성취나 적응에 밀접한 관련성이 있기 때문에 학령기 아동에게 긍정적인 자아개념 형성은 매우 중요하다. 비장애형제와 장애형제 간의 갈등 발생 시 부모가 적절히 대처하지 못할 경우 자아개념의 발달에 부정적인 영향을 미칠 수 있다(김귀자, 2002). 이는 장애형제를 둔 비장애형제가 그렇지 않은 형제보다 자아존중감이 낮다고 보고하는 연구들과도 일치하는 결과이다(김경진, 1994; McHale & Gamble, 1989). 둘째, 자신의 감정과 입장을 사회적 맥락을 벗어나지 않고 표현할 수 있는 능력(국립특수교육원, 2009)을 포함한 일체의 사회적 기술은 대부분 가정에서

처음 학습되는데 장애를 가진 형제와의 일상적 상호작용이 어려운 비장애형제들은 이러한 사회적 기술에 제한적일 수 있다. 사회적 기술의 결함은 심리적 적응, 사회적 인식, 또래관계에도 부정적인 영향을 줄 수 있다(Guite, Lobato, Kao & Plante, 2004; Senner & Fish, 2012). 셋째, 장애형제로 인해 상호소통이 아닌 일방적인 의사소통 경험이 많은 비장애형제에게 부모와의 의사소통은 매우 중요하면서도 어려움이 많은 영역이다. 부모로부터 장애형제에 대한 일방적인 양보를 강요받거나 부모에게 자신의 감정을 표현하는 데 어려움을 느끼는 비장애형제들은 부모님이 자신을 사랑하긴 하지만 장애형제보다는 덜 사랑한다고 생각해서 자신의 심리적 어려움을 부모와 나누기를 꺼려한다(서진실, 박혜준, 2009). 부모와의 의사소통이 원활하고 개방적인 비장애아동일수록 정서지능이 높고 장애형제와의 갈등상황을 긍정적으로 수용하여 긍정적 자아개념을 갖게 될 가능성이 크다(이은경, 1995; Kaminsky & Dewey, 2001).

비장애형제에 대한 초기 연구는 개인을 개입대상으로 보는 정신병리학적 접근방식이 주를 이루었으나, 최근에는 아동과 환경의 연계를 강조하는 체계론적 접근에 대한 관심이 높아지면서 가족체계이론을 바탕으로 한 형제관계연구가 증가하고 있다(Lambi, 2000). 비장애형제와 관련한 연구들은 비장애형제만을 대상으로 하는 연구, 비장애형제를 장애형제의 중재자로 참여시키는 연구, 장애형제와 비장애형제가 함께하는 연구, 부모를 중재자로 참여시키는 연구 등 다양한 형태로 이루어져 왔다. 비장애형제지원 연구들은 단순한 정보제공을 넘어 미술(유정희, 이명우, 2012; 이항숙, 최은영, 2013), 연극(이미은, 박희석, 2010), 무용(김현진, 2015), 음악(홍화진, 정대영, 2012), 스포츠(김성경, 2015) 등과 같이 예체능을 활용하거나 요리(김형자, 신혜정, 박희정, 2014) 또는 놀이(김지애, 김소희, 2014)를 기반으로 실행되어 왔으며, 최근에는 지역사회에서 생활하는 데 반드시 필요한 기술들을 지역사회에서의 직접경험을 통해 교수하는 지역사회중심교수(최윤진, 김은경, 2010), 사회적 프로그램(왕영선, 김정민, 2013), 상담(육영화, 2012) 등도 활용되고 있다.

2. 사회·정서학습

사회·정서학습은 학교차원의 보편적 예방 프로그램이자 정서행동 문제를 예방하기 위한 시도들을 통합하는 개념적 틀로(Merrell & Gueldner, 2011), 자신의 감정 이해와 관리, 긍정적인 목표 계획 및 성취, 타인의 감정이해와 표현하기, 긍정적인 관계형성 및 유지, 책임 있는 의사결정을 위해 필요한 지식, 태도 및 기술의 획득과 효과적인 적용을 위한 과정이다(CASEL, 2012). 사회·정서학습은 윤리적 판단을 교수하는데 집중하기보다 개인의 사회·정서적 능력 개발에 집중하기 때문에 기존 교육보다 포괄적인 개념을 가진다(홍정아, 박승희, 2014). 따라서 사회·정서학습은 학교 현장에서뿐만 아니라 가정과 지역사회에서도 적용이 가능하며, 연령 또한 유치원부터 고등학교까지 다양한 학년에서 실행할 수 있다(Zins & Elias, 2006). 이에 사회·정서학습 프로그램은 사회·정서 기술을 직접적으로 가르치거나, 약물남용예방이나 폭력예방과 같은 특정주제에 적용하여 실행하기도 하고 안전, 돌봄, 학교로의 접근을 유도하기 위한 교육환경수정, 학업을 위한 동기부여, 성취를 조성하기 위해 실행되기도 한다.

사회·정서학습의 긍정적인 효과는 여러 선행연구를 통해 보고되고 있는데(임자연, 2012; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011) 그 중 대표적인 것은 다음과 같다. 첫째, 내재화 행동문제 감소와 긍정적인 또래활동 증진 등 친사회적 행동을 향상시킨다(김은정 외, 2015; 홍정아, 박승희, 2014; Caldarella et al., 2009). 사회·정서학습의 대표적인 프로그램 중 하나인 Strong Kids Series는 학생들의 우울, 불안, 사회적 위축, 신체적 고통 호소와 같은 내재화 문제와 이와 관련된 문제를 해결할 수 있는 기술을 가르치는 데 중점을 두어 긍정적인 결과를 보고하였다(Harlacher & Merrell, 2010; Nakayama, 2008). 둘째, 자아개념과 정서지능 향상에 기여한다(송화연, 2015; 홍정아, 박승희, 2014). 사회·정서학습 프로그램인 PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)(Kusché, Greenberg & Conduct Problems Prevention Research Group, 2011)는 자신이 인지한 생각과 감정을 말로 표현하게 하여 감정통제방법을 생각해보도록 하는 프로그램으로, 일반아동뿐만 아니라 장애아동에게도 실행되어 긍정적인 결과를 보고하였다(Kramer et al., 2010). 셋째, 정서장애 위험 학생들의 정서적 어려움과 관련한 문제해결 능력 및 관계 형성에 효과적이다. 사회·정서학습 프로그램은 또래와 교사, 가족 등 타인과의 긍정적 관계형성을 촉진하는 데 초

점을 두기 때문에 부모 및 교사와 같은 주변인과의 관계형성에 효과적인 것으로 나타났다(이세나, 2000; Kramer et al., 2010).

III. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 서울시에 위치한 A지역아동센터, B특수학교, C복지관, D교회를 이용하는 장애학생의 비장애형제 20명으로 실험집단과 통제집단 각 10명씩이다(표 1). 선정기준은 장애형제와의 나이 차이가 순위·아래로 4년 이내인 비장애 초등학생으로 정서나 사회성 향상을 목표로 하는 프로그램에 참여한 적이 없고 본 프로그램 참여에 대한 부모의 동의를 받은 초등학생이다. 통제집단은 실험집단과 나이(학년), 장애형제와의 관계(순위/아래), 장애형제의 장애유형 순으로 매칭하여 선정하였다. 10명의 실험집단 초등학생은 학년과 참여 가능 요일을 바탕으로 3~4명으로 이루어진 3개의 소집단으로 나누어 프로그램에 참여하였다. 자아개념, 사회적 행동, 부모와의 의사소통에 대한 실험집단과 통제집단의 사전검사 점수를 통해 동질성 검사를 실시한 결과, 자아개념, 부모와의 의사소통에서는 집단 간 동질성이 확인되었으나 사회적 행동은 통제집단이 실험집단보다 유의하게 높은 것으로 나타났다.

표 1
연구 대상 정보

	비장애형제					장애형제					비고
	기호	소집단*	연령	학년	성별	연령	학년	성별	장애유형	기관**	
실험 집단	a	저	7세	초1	남	7세	초1	여	지적장애	B	쌍둥이
	b	저	8세	초2	여	11세	초5	여	지적장애	A	
	c	저	8세	초2	여	7세	초1	여	학습장애	A	
	d	고II	10세	초4	여	8세	초2	남	지적장애	C	
	e	고I	10세	초4	여	11세	초4	남	지적장애	A	

	비장애형제					장애형제					비고
	기호	소집단*	연령	학년	성별	연령	학년	성별	장애유형	기관**	
실험 집단	f	고 I	10세	초4	남	8세	초2	남	지적장애	A	
	g	고 I	10세	초4	남	8세	초2	여	지적장애	A	
	h	고 II	11세	초5	여	8세	초2	남	지적장애	C	
	i	고 II	11세	초5	남	11세	초5	여	지적장애	C	쌍둥이
	j	고 I	12세	초6	여	14세	중2	남	자폐성장애	A	
	a'		7세	초1	남	10세	초4	여	지적장애	A	
통제 집단	b'		8세	초2	여	11세	초5	남	자폐성장애	D	
	c'		7세	초1	남	10세	초5	남	자폐성장애	D	
	d'		10세	초4	여	12세	초6	여	정서행동장애	A	
	e'		10세	초4	남	13세	중1	남	지적장애	A	
	f'		10세	초4	남	11세	초5	남	자폐성장애	D	
	g'		10세	초4	여	11세	초4	남	자폐성장애	A	
	h'		11세	초5	남	8세	초2	남	지적장애	A	
	i'		12세	초6	여	13세	중1	여	자폐성장애	A	
	j'		12세	초6	남	15세	중3	남	자폐성장애	A	

* 저: 저학년집단, 고 I: 고학년집단1, 고 II: 고학년집단2

** A: 지역아동센터, B: 특수학교, C: 복지관, D: 교회

2. 실험기간 및 장소

본 연구는 2015년 7월부터 2016년 3월까지 약 9개월간 진행되었으며 사회·정서학습 프로그램은 2015년 10월 24일부터 2016년 3월 1일까지 약 4개월 간 진행되었다. 연구 대상별로 참여 가능 기간에 차이가 있어 3개의 소집단 중 저학년 소집단과 고학년 소집단 I은 주1회 1차시(2시간)씩 16주간 실행하고, 고학년 소집단 II는 주1회 2차시(4시간)씩 8주간 실행하였다. 프로그램 실시장소는 지역아동센터 내 교실, 교회 유치부실, 복지관 내 학습실이었으며, 각 장소의 구조와 기물배치에 차이가 있었으나 물리적 배치를 조정하여 소집단 간 최대한 유사한 환경을 구성하였다.

3. 사회·정서학습 프로그램

사회·정서학습 프로그램은 사회·정서학습의 5가지 영역(자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계관리, 책임 있는 의사결정)을 기반으로 하고 사회·정서학습을 중재로 한 이세나(2000), 임자연(2012), 홍정아와 박승희(2014), Harlacher과 Merrell(2010), Kramer 등(2010)과 Elias(2004)의 연구를 토대로 개발하였다. 각 회기별 구성 근거는 표 2와 같다. 개발된 프로그램은 특수교육전공 석사학위를 소지한 경력 4년 이상의 초등 특수교사 2명, 특수교육전공 박사학위 소지자 2명, 장애인 가족지원 경력 5년 이상의 사회복지사 1명, 경력 7년 이상의 초등교사 1명(총 6인)에게 적절성을 검증받아 수정 보완하였다. 연구 대상에 대한 프로그램 내용의 적절성, 사용된 단어나 활동의 적절성, 진행시간, 진행방법과 순서, 구성에 대해 검토를 의뢰하였으며 이를 바탕으로 수정된 사항은 다음과 같다. 첫째, 프로그램에 사용된 단어의 수준을 맞추는 필요가 있다는 의견에 따라 'I-message'를 '나 전달법'으로 바꾸는 등 초등 학교 국어교육과정을 기준으로 각 차시별 단어와 활동내용을 연구 대상의 학년 수준에 맞게 수정하였다. 둘째, 가정과의 연계활동인 "미션카드" 수행의 중요성을 고려하여 충분한 수행 보고시간을 마련할 필요가 있다는 의견에 따라 매 차시 도입시간을 좀 더 확보하였다. 셋째, 활동의 양과 수준을 볼 때 차시별 배정시간이 충분하지 않다는 의견에 따라 차시 내 각 활동을 긴밀히 연계하여 차시별 주제를 충분히 다룰 수 있도록 수정·보완하였다. 넷째, 사회·정서학습 프로그램의 5가지 핵심역량을 강화하기 위한 활동의 비율이 일정하지 않다는 의견에 따라 5대 핵심역량 간의 비율을 정하였고 그에 따른 차시 내용과 활동을 수정하였다. 다섯째, 또래들에 비해 부정적인 경험을 많이 가지고 있을 비장애형제의 정서를 고려할 때 부정적 경험의 예시를 사용하지 않는 것이 좋겠다는 의견에 따라 긍정적인 경험 중심의 예시로 변경하였고, 칭찬과 같은 긍정적 강화요소를 추가하였다.

각 차시의 활동은 매 차시 계획된 학습목표에 따라 저학년과 고학년으로 나누어 구성하였으며 교수활동은 도입, 전개, 정리단계로 진행하였다. 도입단계에서는 전 차시에 받은 미션카드(과제) 수행 확인과 도입활동을 실시하고, 전개단계에서는 본 활동을 실시하되, 전개단계의 활동을 1, 2부로 나누어 두 활동 사이에 쉬는 시간을 배치하였다. 이는 초등학생의 주의 집중 시간을 고려하여 관심이나 동기가 적절하게 배분되게 하기 위함이었다. 활동이 끝난 후에는 부모들에게 특이사항과 활동에 대한 피드백을 제공하였다.

표 2

프로그램 개요

차시	SEL 요소	활동목표	활동내용	구성 근거 ^a (연도)	
1	오리엔 테이션	자신을 소개하고 프로그램에 대해 알아본다.	<ul style="list-style-type: none"> 자기소개 및 프로그램 소개 <ul style="list-style-type: none"> - 사물에 빗대어 자기 소개하기 - 프로그램에 기대하는 점 나누기 - 프로그램 내용에 관한 전반적인 소개 		
2	책임 있는 의사 결정	토의를 통해 활동 중 지킬 약속을 정할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> 약속과 강화물 정하기 <ul style="list-style-type: none"> - 프로그램 내에서 지킬 약속을 정하고, 약속판 만들기 - 강화리스트를 제공하고 상의하여 강화목록 정하기 	홍정아 (2014) Kramer (2010)	
3	자기 인식	나를 탐색하는 과정을 통해 나의 긍정적인 면과 부정적인 면을 알고 표현할 수 있다.	저	<ul style="list-style-type: none"> 그래프로 보는 나: 그래프 아래에 자신이 좋아하는 항목을 쓰고 각 항목마다 좋아하는 만큼 색칠하여 그래프 완성하기 보물찾기: 자량거리를 종이에 쓰고 보물 상자에 넣은 후 상자의 종이를 뽑아 서로칭찬하기 	이제나 (2000) 홍정아 (2014)
			고	<ul style="list-style-type: none"> 나의 마인드맵 만들기: 마인드맵 완성 후 긍정적인 부분과 부정적인 부분을 다른 색으로 구별 후 발표하기 보물찾기 활동은 저학년과 동일 	
4	자기 인식	편안할 때 느끼는 감정과 불편할 때 느끼는 감정이 어떤 것이 있는지 알고 구별할 수 있다.	저	<ul style="list-style-type: none"> 나의 감정사전 만들기: 좋은 감정, 나쁜 감정을 표현하는 단어들을 제시하고 각 단어를 그림, 짧은 글로 표현하기 좋은 감정과 나쁜 감정 구별하기: '좋아요 vs. 불편해요' 판을 사용하여 감정단어 구별하는 놀이하기 	이제나 (2000) 홍정아 (2014) Harlacher (2010) Elias (2004)
			고	<ul style="list-style-type: none"> 나의 감정사전 만들기: 편안함을 표현하는 감정단어와 불편한 감정을 표현하는 단어들을 제시하고 각 감정단어와 관련된 짧은 글 작성하기 편안한 감정과 불편한 감정 구별하기: 편안한 감정과 불편한 감정을 분류하고, 팻말을 사용하여 감정 맞추기 	
5	자기 인식	1. 소극적 행동, 공격적 행동을 구별할 수 있다. 2. 적절한 방법으로 자신의 감정을 표현할 수 있다.	저	<ul style="list-style-type: none"> 나는 어떤 사람?: 비장애형제가 겪을 수 있는 상황을 제시하고 같은 상황에 대한 소극적 행동과 공격적 행동 대화문을 구별하여 쓰도록 구성한 사례집 만들기 나 전달하기: 사례집에 제시된 상황을 보고 '나 전달법' 연습하기, Pass the Ball(노래에 맞춰 공을 전달하고 노래가 멈추면 공을 가진 사람이 '나 전달법'을 사용하여 제시된 상황에 알맞은 대답하기) 	임자연 (2012)
			고	<ul style="list-style-type: none"> 저학년과 동일: 사례집 상황을 고학년 수준에 맞게 조정함 	

차시	SEL 요소	활동목표	활동내용	구성 근거 ^a (연도)	
6	자기 관리	마음이 상할 때 자신의 감정을 조절하는 방법을 알 수 있다.	저	<ul style="list-style-type: none"> 마음을 상하게 하는 것들: 마음이 상할 수 있는 상황(예: 학교와 관련한 친구와의 다툼, 소외감, 괴롭힘, 성적, 학원, 공부, 과제, 부모님과과의 관계, 차별, 관심요구 등)이 편집된 영상을 보고 감정조절방법(심호흡 5번, 숫자 30세기, 즐거운 상상하기, 감정을 말로 표현하기, 노래하기 등) 알아보기 나의 동그라미: 소중한 마음을 상하게 하는 사람, 말, 상황에 대한 질문에 답을 채우고 감정조절방법 중 하나를 선택하여 연습하기 	임자연 (2012) Harlacher (2010)
			고	<ul style="list-style-type: none"> (고학년) 마음을 상하게 하는 것들 <ul style="list-style-type: none"> - 저학년활동과 동일(제시된 상황을 수정함) 감정조절하기 <ul style="list-style-type: none"> - 빈칸이 포함된 감정조절방법을 설명하는 내용을 제시하고 답을 말하면 답한 친구가 시범 보이기 	
7	자기 관리	적절한 감정 표현을 통해 화, 분노, 충동과 같은 감정을 적절한 방법으로 해소할 수 있다.	저	<ul style="list-style-type: none"> 변신 헬크: 종이접과 동그라미 3개가 그려진 색지판을 제공. 제한시간 안에 동그라미 판을 넘지 않고 최대한 높이 쌓아 무너지거나 과제 실패 시 모습 관찰 후 이야기해보기 잠깐 기다리기: 나를 화나게 하는 것이 무엇인지, 특히 장애형제로 인해 화가 날 때를 나누고 자신만의 화 푸는 방법 소개하기, 분노조절 방법 소개 및 연습 	임인숙 (2012) 임자연 (2012) Kramer (2010) Tavakoli (2009)
			고	<ul style="list-style-type: none"> 변신 헬크: 저학년 활동과 동일 분노카드 사용하기: (앞면)“지금 화 내려고?”와 같은 분노상황의 질문형 문구들, (뒷면)“나는 화 내지 않을 수 있다. 이 정도로 화낼 내가 아니다. 나는 멋지다”와 같은 자신을 격려하는 말 쓰기, 사용방법을 알려주고 연습하기 	
8	자기 관리	1. 마음이 답답하고 짜증날 때 보이는 자신의 행동 유형을 알 수 있다. 2. 마음이 답답하고 짜증이 날 때의 대처방법을 안다.	저	<ul style="list-style-type: none"> 답답한 마음/짜증나는 마음이란?: 학생들이 쉽게 경험할 수 있는 스트레스 상황과 관련된 그림이나 사진을 펼쳐 두고 자신의 상황과 맞는 그림 아래 이름스티커 붙이기 마음이 답답하고 짜증날 때 나의 모습은?: 영상을 보고 자신의 모습과 비교하고 대처 방법 생각하고 연습하기 	임자연 (2012) 홍정아 (2014)
			고	<ul style="list-style-type: none"> 답답한 마음 vs. 짜증나는 마음?: 영상을 통해 답답한 마음과 짜증나는 마음이 무엇인지 정의해 보기 마음이 답답하고 짜증이 날 때 나는 어떤 모습인가?: 학생들이 쉽게 경험할 수 있는 스트레스 상황과 관련한 영상이나 사진을 보여주고 사람들의 감정표현 유형 정리 후 자신과 비교하기 	
9	자기 관리	마음이 답답하고 짜증이 날 때 나만의 대처방법을 찾고 활용할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> 답답한 마음 짜증나는 마음 해소하기 <ul style="list-style-type: none"> - 스트레스 해소법을 편집한 영상을 보고 자신만의 스트레스 해소법 나누기 나만의 해소방법을 찾고 연습하기 <ul style="list-style-type: none"> - 영상에 제시된 해소법 혹은 자신만의 방법 선택하고 연습해보기 	임자연 (2012) 홍정아 (2014) Kramer (2010)	

차시	SEL 요소	활동목표	활동내용	구성 근거 ^a (연도)
10	사회적 인식	차별과 차이의 뜻을 이해하고 구별할 수 있다.	<p>저</p> <ul style="list-style-type: none"> 차별? 차이: 차이인지 차별인지 헷갈려하는 상황이 제시된 만화를 보여주고 차별과 차이 정의하기 차별과 차이는 달라요: 피부색이 다른 공주그림을 색칠하고 세 가지 피부색 모두 살색이라고 말하며 왜 그런지 이야기 후 차이와 차별 내용 정리하기 <p>고</p> <ul style="list-style-type: none"> 이게 차별인가요?: 차이와 차별의 구별을 어려워하는 상황이 제시된 만화를 보여주고 차별과 차이 정의하기, 일상에서 찾을 수 있는 구별하기 어려운 차별과 차이와 관련한 그림을 제시하고 차별과 차이를 구별하기(예: 남자 화장실보다 여자화장실에 칸이 많은 것은 차별인가 차이인가?) 차별과 차이는 달라요: 서로의 얼굴을 보며 닮은 점과 다른 점 이야기 하면서 차별과 차이에 대한 생각나누기, 조선시대 장애인 정책에 관련된 영상 보고 느낀 점 말하기 	입자연 (2012) 홍정아 (2014)
11	사회적 인식	차이를 인정하는 마음으로 장애형제를 이해할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> 차이존중과 차별대우 <ul style="list-style-type: none"> 차이를 존중하는 사진(왼쪽)과 차별받는 사진(오른쪽)을 제시하고 차별과 차이 구별하기 장애형제에 대한 이해(참여자들의 장애형제의 장애유형에 맞는 만화 선택) <ul style="list-style-type: none"> 장애유형을 말하지 않고 장애아동의 특성을 보여주는 만화를 보고 왜 그렇게 행동하는지 생각을 나누고 자신의 형제도 주인공과 같이 행동한 적이 있는지 경험과 그때의 감정 나누기 	입자연 (2012) 홍정아 (2014)
12	사회적 인식	세상 모든 사람이 가치 있고 존귀함을 알 수 있다.	<p>저</p> <ul style="list-style-type: none"> 이게 누구지?: 전 차시에 찍어둔 참여자들 물건의 일부 사진을 보여주고 알아 맞춰보기. 서로의 다름을 통해 다양성 이해하기 “목이 짧은 기린 라프” 영상 보기: 다르게 생기고 부족하더라도 쓸모가 있으며 소중한 존재임을 이야기하기 <p>고</p> <ul style="list-style-type: none"> 장애가 다 같은 게 아니야?: 지적장애학생의 실화를 바탕으로 한 통합지원 영상을 보고 내가 알고 있는 지적장애 친구 혹은 형제의 모습과 비교하여 같은 점과 다른 점 찾기 ABCD 너를 이해할 수 있어: 경쟁행동모델 일부를 활용하여 빈칸이 있는 문제행동 프로세스를 제시하고 빈 곳의 행동을 예상하고 채우기 	Harlacher (2010)
13	관계 관리	1. 칭찬의 힘을 알 수 있다. 2. 상대를 칭찬할 수 있다.	<p>저</p> <ul style="list-style-type: none"> 힘을 주는 말! 힘을 빼는 말: 마음을 상하게 하는 말/행복하게 하는 말과 관련한 경험을 나누고 종이에 돌려가며 차례로 쓰기. 완성된 종이의 말들을 읽으며 각각의 말에 따른 기분 나누기 칭찬나무 만들기: 열매 모양의 포스트잇에 친구 칭찬 쓰기, 개별로 나눠준 칭찬나무에 자신을 칭찬하는 포스트잇을 붙여 나무를 완성하고 내용을 읽은 후 기분표현하기 <p>고</p> <ul style="list-style-type: none"> 힘을 주는 말! 힘을 빼는 말: 저학년 활동과 동일 칭찬의 말 연습하기: 다양한 칭찬하는 말을 나누고 구체적인 칭찬 방법을 학습 후 연습하기, 친구를 칭찬해주고 기분 나누기 	장정은 (2014) 엄인숙 (2012)

차시	SEL 요소	활동목표	활동내용	구성 근거 ^a (연도)
14	관계 관리	내가 가진 편견을 벗어나 여러 방향으로 생각할 수 있다.	<p>저</p> <ul style="list-style-type: none"> “코끼리 만지기”: 이야기 속의 할아버지들이 이야기한 그대로 듣고 그림을 그린 후 자신이 그린 그림이 코끼리가 맞는지, 아니면 할아버지들은 왜 이렇게 말한 건지 이야기하기 장애형제를 생각하며 사물 혹은 동물 그리기: 장애형제를 나타내는 그림을 그린 후 사람들이 형제에 대해 오해하는 부분 이야기하기 <p>고</p> <ul style="list-style-type: none"> “마서즈 비니어드 섬사람들은 수화로 말한다”: 수화를 최고의 언어로 생각하고 사용하는 섬 사람들에 대해 이야기하기 내가 가진 편견들: 편견이 들어간 문장들과 일반 문장들을 섞어서 보여주고 편견이 들어간 문장 찾아 고치기 	Kramer (2010)
15	관계 관리	부정적 경험으로 인한 느낌이나 생각을 긍정적 생각으로 바꿀 수 있다.	<p>저</p> <ul style="list-style-type: none"> 기억여행: 장애형제와 있었던 일 중 재미있었던 경험 나누기 미술 콘서트: 형제와 있었던 경험을 그림으로 나타내기 <p>고</p> <ul style="list-style-type: none"> 그들이 사는 세상: 형제와의 기억 중 즐거웠던 기억 나누기, 장애인의 시선으로 본 세상의 모습을 담은 영상을 보고 주인공의 기분에 대해 이야기하기 함께 사는 세상: ‘전화위복’, ‘외상 후 성장’ 관련 스토리를 들려주고 어려움이 새로운 시작이 될 수 있음을 이야기하기 	권윤정 (2008) 안자연 (2012) 홍정아 (2014) Kramer (2010)
16	마무리	활동을 마무리하고 프로그램 참여소감을 나눈다.	<ul style="list-style-type: none"> ‘나와 ‘너’에게 쓰는 편지: 자신과 장애형제에게 편지 쓰고 꾸미기 파티준비: 파티용품과 역할을 나누어 함께 파티 준비, 편지와 소감 나누기(고학년은 롤링페이퍼 쓰기) 	

^a1저자만 표기함

4. 측정도구

자아개념의 측정에는 이정화와 고진영(2006)이 개발한 자아개념 척도II(Self Concept Inventory-II)를 사용하였다. 이 도구는 인지적, 정의적, 사회적, 신체적 자아개념의 4개 영역으로 이루어져 있으며 총 64문항, 5점 척도의 자기보고형 척도이다. 본 연구에서의 Cronbach α 는 .95였으며, 하위영역별로는 인지적 .97, 정의적 .90, 사회적 .85, 신체적 .96이었다.

사회적 행동의 변화는 Merrell(2008)이 개발한 가정 및 지역사회 사회적 행동 척도(Home

and Community Social Behavior Scale-2; 이하 HCSBS)를 영어권에서 수확한 석사학위 소지자 1인이 번안하고, 두 연구자와 특수교육학 박사학위 소지자 1인이 검토하여 수정한 가정 및 지역사회 사회적 행동 척도를 사용하여 측정하였다. 사회적 행동 척도 32문항은 또래관계와 자기관리/효능감의 2개 영역으로 구성되어 있으며 아동을 잘 아는 사람이 5점 척도로 응답한다. 본 연구에서의 Cronbach α 는 .95였으며, 하위영역별로는 또래관계 .83, 자기관리/효능감은 .86이었다.

부모와의 의사소통 측정을 위해서는 Barnes와 Olson(1982)이 개발하고 민혜영(1991)이 수정한 부모-자녀 간 의사소통 척도를 사용하였다. 이 척도는 개방성과 문제성의 두 영역으로 구성되어 있으며 20문항, 5점 척도의 자기보고형 척도이다. 본 연구에서의 Cronbach α 는 .99였으며, 하위영역별로는 개방성 .66, 문제성 .54였다.

5. 실험설계 및 절차

본 연구는 사전-사후 통제집단 설계를 적용하였다. 연구절차를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 소집단을 구성하였다. 3명의 1, 2학년 학생을 한 집단으로, 7명의 4~6학년 학생들은 참여 가능 시간에 따라 고학년 소집단 I 또는 II로 구성하였다. 둘째, 사전 검사를 실시하였다. 자아개념 척도와 부모-자녀 간 의사소통 척도는 비장애형제가 직접 작성하였고, 가정 및 지역사회 사회적 행동 척도는 비장애형제의 부모가 작성하였다. 저학년 소그룹의 경우, 자기보고형 척도 작성을 지원하기 위해 문항의 의미를 설명해주었고 모든 문항에 답하도록 안내하였다. 셋째, 중재를 실시하였다. 모든 회기는 본 연구의 제1저자가 진행하였으며, 저학년 소집단의 경우, 고학년보다 도움이 좀 더 필요한 어린 아동들임을 고려하여 연구 보조원 1명이 함께 활동에 참여하였다. 각 회기는 큰 테이블에 서로 마주보고 앉아 진행하였으며 매 회기가 끝난 후에는 차시별 주제와 활동내용, 특이사항, 활동에 대한 비장애형제의 반응 등 차시별 상세 기록지를 작성하였고 이 기록지는 다음 차시 준비와 매 차시 종료 후 부모보고에 반영되었다. 실험집단이 프로그램에 참여하는 기간 동안 통제집단 초등학생들의 기타 프로그램 참여를 완전히 금지할 수는 없었으나 통제집단 학생들은 교회에서 분기별로 진행되는 학업프로그램 혹은 보습학원 등 학업과 관련된 프로그램 외에는 사회·정서와 관련된 프로그램에 참여하지 않았으며 일부 학생들(d', g', i')만이 지역사회 복지관에서 월 1

회 실시하는 형제자조모임에 참여하였다. 넷째, 소집단 활동이 종료된 지 1주일 이내에 사전검사와 동일한 방식으로 사후검사를 실시하였다.

6. 중재충실도와 사회적 타당도

중재충실도는 연구자가 체크리스트 형태의 검사지를 개발하여 측정하였으며, 자기평정과 동료평정의 두 가지 방식으로 실시하였다. 세 집단마다 10차시씩, 총 30차시를 녹화하고 녹화된 영상 중 30%를 무작위로 선택하여 활동계획안, 활동지 등의 자료와 평정을 위한 안내를 동료평정자에게 전달하였다. 자기평정은 연구자가 매 차시를 마친 후 실시하였다. 중재충실도 문항은 총 8문항으로 학생들의 참여 기회가 고르게 부여되었는지, 주어진 시간 내 모든 활동이 이루어졌는지, 활동자료가 계획대로 제시되었는지 등의 문항으로 구성하였으며 각 문항에 대한 평정은 ‘예’, ‘아니요’의 2점 척도로 이루어졌다. 중재충실도 점수는 실제 실행한 중재요소의 수를 총 중재요소 수(8)로 나누어 백분율로 환산하였으며, 자기평정 중재충실도 평균은 84.2%, 동료평정 평균은 84.7%였다.

사회적 타당도는 실험집단의 비장애형제 10명과 그들의 부모 10명을 대상으로 조사하였다. 비장애형제의 사회적 타당도 질문지는 총 12문항(객관식 9문항, 개방형 3문항)으로, 객관식 문항은 프로그램에 참여하면서 자신에 대해 잘 알게 되었는지, 부모님과 대화의 즐거움, 활동에 다시 참여 하고 싶은지 등을 ‘그렇다(3점)~아니다(1점)’의 3점 척도로 구성하였고, 개방형 질문은 기억나는 활동, 프로그램을 통해 배운 것, 어려웠던 점을 질문하였다. 부모용 사회적 타당도 질문지는 총 9문항(객관식 7문항, 개방형 2문항)으로, 객관식 문항은 프로그램이 자신의 자녀에게 필요하다고 생각하는지, 장애형제에 대한 이해가 향상되었는지, 다음에 다시 참여하고 싶은지 등을 ‘매우 그렇다(5점)~전혀 아니다(1점)’의 5점 척도로 구성하였고, 개방형 질문은 중재의 필요성, 중재 방법의 수용도를 질문하였다. 비장애형제의 사회적 타당도 평균은 2.8점(3점 척도)이었으며, 부모들의 사회적 타당도 평균은 3.4점(5점 척도)이었다. 부모들의 사회적 타당도 평균이 다소 낮게 나온 것은 본 프로그램을 통해 장애자녀에 대한 비장애자녀의 이해가 향상되었는지를 묻는 문항에 대해 일부 부모들이 낮은 점수로 평정을 했기 때문이다.

7. 자료처리 및 분석

자료 분석은 SPSS 21.0 프로그램을 사용하였으며, 자아개념과 부모와의 의사소통, 사회적 행동 모두 공분산분석을 실시하였다.

IV. 연구결과

1. 비장애형제의 자아개념에 미치는 효과

실험집단의 자아개념 총점은 평균 190.7(SD = 60.27)점에서 209.9(SD = 62.74)점으로 19.2점 증가하였고 통제집단은 평균 188.5(SD = 21.63)점에서 188.6(SD = 16.61)점으로 0.1점 증가하였다(표 3). 자아개념에 대한 공분산분석 결과(표 4), 자아개념의 집단 간 차이는 통계적으로 유의하였다($F = 5.458, p < .05$). 하위영역별 분석결과, 사회적 자아에서 유의한 차이가 발견되었고($F = 8.645, p < .01$), 그 외 세 영역에서는 기술통계상으로 실험 집단의 변화 정도가 통제집단보다 컸으나 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

표 3

자아개념 기술통계

		구분	실험집단(N=10)	통제집단(N=10)
전체	사전	<i>M(SD)</i>	190.7(60.27)	188.5(21.63)
	사후	<i>M(SD)</i>	209.9(62.74)	188.6(16.61)
	교정사후	<i>M(SE)</i>	208.87(5.83)	189.63(5.83)
하위영역	사전	<i>M(SD)</i>	62.6(29.58)	70.6(12.13)
	사후	<i>M(SD)</i>	71.2(32.45)	67.6(11.05)
	교정사후	<i>M(SE)</i>	74.95(3.86)	63.85(3.86)
소정의적	사전	<i>M(SD)</i>	25.7(7.73)	24.4(2.88)
	사후	<i>M(SD)</i>	26.5(7.38)	25.0(2.67)
	교정사후	<i>M(SE)</i>	25.97(.92)	25.53(.92)

사회·정서학습 프로그램이 장애형제를 둔 초등학생의 자아개념, 사회적 행동, 부모와의 의사소통에 미치는 효과

구분			실험집단(N=10)	통제집단(N=10)	
하 위 요 소	사회적	사전	<i>M(SD)</i>	50.1(11.38)	49.7(11.75)
		사후	<i>M(SD)</i>	57.3(10.20)	50.3(9.30)
		교정사후	<i>M(SE)</i>	57.16(1.61)	50.45(1.61)
	신체적	사전	<i>M(SD)</i>	52.6(16.84)	47.0(10.65)
		사후	<i>M(SD)</i>	54.9(16.83)	45.7(8.87)
		교정사후	<i>M(SE)</i>	52.38(1.45)	48.23(1.45)

표 4

조정된 자아개념에 대한 집단 간 공분산분석 결과

구분	분산원	제곱합	자유도	평균제곱	<i>F</i>	<i>p</i>	
전체	공변수(사전)	165.13	1	165.13	.49	.495	
	사후	1851.05	1	1851.05	5.458*	.032	
	오차	5765.37	17	339.14			
	전체	7754.55	19				
인지적	공변수(사전)	35.53	1	35.53	.24	.63	
	사후	595.63	1	595.63	4.072	.06	
	오차	2486.87	17	146.29			
	전체	3195.2	19				
하 위 요 소	정의적	공변수(사전)	20.12	1	20.12	2.38	.142
		사후	.936	1	.936	.111	.744
		오차	143.88	17	8.46		
		전체	164.2	19			
사회적	공변수(사전)	179.55	1	179.55	6.9*	.018	
	사후	224.99	1	224.99	8.645**	.009	
	오차	442.45	17	26.03			
	전체	839.8	19				
신체적	공변수(사전)	34.45	1	34.45	1.67	.214	
	사후	82.49	1	82.49	3.99	.062	
	오차	351.75	17	20.69			
	전체	451	19				

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

2. 비장애형제의 사회적 행동에 미치는 효과

실험집단의 사회적 행동은 평균 116.3(SD = 7.62)점에서 125.5(SD = 11.11)점으로 9.2점 증가하였고 통제집단은 132.6(SD = 12.44)점에서 124.3(SD = 6.8)점으로 8.3점 감소하였으나(표 5), 사전검사의 영향력을 통제한 후 조정된 사회적 행동에 대한 집단 간 차이는 통계적으로 유의하지 않았다($F = 3.426, p > .05$). 하위영역별 분석결과 역시 모두 통계적으로 유의하지 않았다(표 6).

표 5
사회적 행동 기술통계

구분			실험집단(N=10)	통제집단(N=10)	
전체	사전	<i>M(SD)</i>	116.3(7.62)	132.6(12.44)	
	사후	<i>M(SD)</i>	125.5(11.11)	124.3(6.8)	
	교정사후	<i>M(SE)</i>	129.56(2.89)	120.24(2.89)	
하위 요소	또래 관계	사전	<i>M(SD)</i>	59.2(6.96)	69.7(7.86)
		사후	<i>M(SD)</i>	59.5(6.22)	59.5(3.89)
		교정사후	<i>M(SE)</i>	60.68(1.81)	58.32(1.81)
하위 요소	자기 관리/ 효능감	사전	<i>M(SD)</i>	55.9(5.13)	62.9(5.63)
		사후	<i>M(SD)</i>	66.1(5.86)	64.8(3.85)
		교정사후	<i>M(SE)</i>	66.88(1.74)	64.02(1.74)

표 6
조정된 사회적 행동에 대한 집단 간 공분산분석 결과

구분	분산원	제곱합	자유도	평균제곱	<i>F</i>	<i>p</i>	
전체	공변수(사전)	525.68	1	525.68	8.33*	.01	
	사후	216.23	1	216.23	3.426	.082	
	오차	1072.82	17	63.11			
	전체	3060.55	19				
하위 요소	또래 관계	공변수(사전)	596.62	1	596.62	23.31**	.000
		사후	17.84	1	17.84	.697	.415
		오차	435.08	17	25.59		
		전체	1582.95	19			

구분	분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F	p
자기 관리/ 효능감	공변수(사전)	315.74	1	315.74	12.88*	.002
	사후	27.73	1	27.73	1.13	.302
	오차	416.76	17	24.52		
	전체	1076.95	19			

* $p < .05$, ** $p < .01$

3. 비장애형제의 부모와의 의사소통에 미치는 효과

실험집단의 부모-자녀 간 의사소통 총점은 평균 60.4(SD = 9.87)점에서 67.8(SD = 8.34)점으로 7.4점 증가하였고 통제집단은 64.4(SD = 15.09)에서 64.5(SD = 11.73)점으로 0.1점 증가하였으며, 이 차이는 통계적으로 유의하였다($F = 7.08$, $p < .05$)(표 7). 하위영역별 분석결과, 두 하위 영역 중 개방성에서만 유의한 차이가 나타났다($F = 6.73$, $p < .05$)(표 8).

표 7
부모와의 의사소통 기술통계

구분		실험집단(N=10)	통제집단(N=10)	
전체	사전	M(SD) 60.4(9.87)	64.4(15.09)	
	사후	M(SD) 67.8(8.34)	64.5(11.73)	
	교정사후	M(SE) 69.2(1.61)	63.1(1.61)	
하위 요 소	개방성	사전	M(SD) 32.9(5.72)	36.0(10.30)
	사후	M(SD) 40.2(8.23)	35.4(7.93)	
	교정사후	M(SE) 41.27(1.87)	34.34(1.87)	
문제성	사전	M(SD) 27.5(5.28)	28.4(5.95)	
	사후	M(SD) 27.6(3.95)	29.1(4.91)	
	교정사후	M(SE) 27.84(1.09)	28.87(1.09)	

표 8

조정된 부모와의 의사소통에 대한 집단 간 공분산분석 결과

구분	분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F	p
전체	공변수(사전)	265.19	1	265.19	10.39**	.005
	사후	180.86	1	180.86	7.08*	.016
	오차	434.11	17	25.54		
	전체	965.75	19			
하위요소	공변수(사전)	122.23	1	122.23	3.56	.077
	사후	231.24	1	231.24	6.73*	.019
	오차	584.28	17	34.37		
	전체	1018.55	19			
문제성	공변수(사전)	129.38	1	129.38	10.91**	.004
	사후	5.26	1	5.26	.443	.514
	오차	201.62	17	11.86		
	전체	332.8	19			

* $p < .05$, ** $p < .01$

V. 논의 및 제언

본 연구에서는 장애형제를 둔 초등학생을 대상으로 사회·정서학습 프로그램을 실시하고 이것이 자아개념, 사회적 행동, 부모와의 의사소통에 미치는 효과를 알아보았다. 연구결과, 사회적 행동의 변화정도는 두 집단 간에 유의한 차이가 나타나지 않았으나 자아개념과 부모와의 의사소통에서는 프로그램에 참여한 비장애형제가 참여하지 않은 비장애형제보다 긍정적인 변화를 보였다. 이러한 결과를 좀 더 자세히 논의하면 다음과 같다.

사회·정서학습 프로그램이 비장애형제의 자아개념에 긍정적인 영향을 미친 배경은 다음과 같다. 첫째, 사회·정서학습의 5가지 핵심역량을 중심으로 개발된 본 중재에

자아개념에 유익한 요소들이 많이 포함되었다. 비장애형제는 장애형제와의 부정적인 경험과 부모의 시의적절한 개입의 부족으로 낮은 자아개념을 가지고 있는 경우가 많다(김귀자, 2002). 비장애형제와 관련한 선행연구들에서는 장애형제에 대한 올바른 이해, 가족의 건강성, 자기표현기술이 비장애형제의 자아개념에 영향을 미치는 핵심요소라고 보고하였는데(신준섭 외, 2011; 이미은, 박희석, 2010; Senner & Fish, 2012) 본 연구에서 실시한 활동에는 이러한 핵심요소가 풍부하게 포함되어 있었다. 둘째, 비장애형제들이 겪을 수 있는 어려운 상황과 정서를 다루는 데 중점을 두고 소집단 활동을 구성한 점이 자아개념에 긍정적인 영향을 미쳤을 것으로 여겨진다. 비장애형제들은 형제의 장애로 인해 타인의 부정적 시선을 받는 경우가 많아 타인에게 자신의 감정을 나누는 것을 어려워한다. 이에 본 프로그램에서는 사회·정서학습의 5가지 핵심 역량 중 자기인식, 자기관리 영역과 관련된 활동을 먼저 배치함으로써 비장애형제가 스스로를 장애형제와 관계없이 정의하고 자신을 있는 그대로 바라볼 수 있도록 도왔다. 셋째, 비장애형제만의 경험과 생각을 공유할 수 있는 기회를 통해 자기표현을 충분히 연습함으로써 자아개념이 증진된 것으로 생각된다. 비장애형제들 간 직접적인 감정공유의 중요성을 제안한 선행연구(윤혜원, 장연집, 2003)에 근거하여 본 프로그램에서는 비장애형제들이 장애형제와 관련하여 느끼는 감정이나 어려움, 그리고 이에 대처하기 위한 자신만의 해결방안을 공유하는 장을 제공하였다. 이러한 기회를 통해 비장애형제들의 자아개념이 향상된 것으로 생각된다.

프로그램 실시에 따라 비장애형제들과 부모 간 의사소통에서도 긍정적인 성과가 나타났는데, 이를 좀 더 자세히 논의하면 다음과 같다. 첫째, 본 프로그램에서 진행한 “미션카드”가 부모-자녀 간 대화의 장을 열어줌에 따라 대화 빈도와 비장애자녀의 자기표현 의도가 높아졌을 것으로 생각된다. 미션카드를 통해 부모들은 매 회기에 자녀들이 한 활동을 짐작할 수 있었고 그 회기에 자녀가 배운 것을 함께 연습하였다. 이를 통해 부모-자녀 간 대화할 내용이 많아지고 이러한 변화가 부모와의 의사소통에 긍정적 영향을 미친 것으로 생각된다. 둘째, 매 차시 활동을 마친 후 부모에게 제공된 소집단 활동 관련 피드백을 통해 부모가 자녀의 생각을 알게 됨으로써 자녀에게 좀 더 쉽게 접근하게 된 것이 비장애형제와 부모 간 의사소통을 촉진하였을 것으로 여겨진다. 연구자는 매 차시 활동을 마친 후 제공한 피드백을 통해 비장애형제들이 배운 기술을 간단하게 안내하고 가정에서 자녀와 함께 사용해 볼 것을 권하였다. 대

부분의 부모들은 피드백에 대해 호의적이었으며 피드백에 따라 자녀에게 다양한 방법으로 대화를 시도하는 모습을 보였다. 셋째, 본 중재는 사회·정서학습요소 중 자기인식과 자기관리에 포함된 자기감정이해와 감정표현하기 요소를 강화하여 선행연구를 통해 확인된 자기표현훈련을 포함하였다. 이러한 부분은 자아개념의 증진에도 도움이 되었지만, 동시에 부모와의 의사소통에도 긍정적인 영향을 주었을 것으로 생각된다.

한편, 사회적 행동에서는 유의미한 집단 간 차이가 나타나지 않았다. 이는 사회·정서학습의 긍정적 효과를 보고한 선행연구(Kramer et al., 2010)와 상반되는 결과이다. 이러한 결과의 배경을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 전체 16회기 중 사회적 행동 증진에 초점을 둔 회기는 3개의 회기였다. 비록 모든 회기가 비장애형제 간 교류를 약간씩은 포함하고 있지만, 사회적 행동을 중점적으로 다룬 회기의 수가 충분하지 않았던 것으로 생각된다. 둘째, 연구에 참여한 비장애형제들은 같은 소집단 내의 다른 비장애형제들과는 원활하게 교류하였지만, 이들이 프로그램을 통해 학습하고 연습한 사회적 기술들이 장애형제나 부모, 또래에 대한 사회적 행동까지는 일반화되지 못한 것으로 생각된다. 각 소집단은 유사한 연령의 비장애형제라는 정서적 유대감을 바탕으로 구성된 만큼, 집단 내에서 이루어지는 활동 중에는 원활한 상호작용이 이루어졌으며, 차시가 끝난 후에도 함께 놀이를 하거나 식사를 하는 모습이 관찰되었다. 그러나 오랜 기간 부모와 장애형제로부터 부정적인 상호작용을 경험했던 비장애형제들이 새롭게 배운 긍정적인 사회적 경험을 모든 일상으로 일반화하기에는 좀 더 많은 시간이 필요했을 것으로 생각된다. 셋째, 다른 두 종속변인과 달리 사회적 행동은 부모가 평정하였는데, 프로그램 진행을 직접 보지 못한 부모들이 비장애자녀의 경험과 변화를 구체적으로 파악하기에는 한계가 있었을 것으로 생각된다.

본 연구는 사회·정서학습 프로그램을 통해 비장애형제가 겪을 수 있는 보편적인 정서갈등과 어려움을 비장애형제 스스로 조절하도록 지지함으로써 가족지원 연구에서 깊이 있게 다루이지 못했던 형제지원 프로그램의 구체적 방식을 제시하였고, 이러한 지원을 통해 비장애형제의 자아개념뿐 아니라 부모와의 상호작용이 개선될 수 있음을 보여주었다는 데 그 의의가 있다. 그러나 이러한 의의에도 불구하고 다음과 같은 제한점을 갖는다. 첫째, 3개의 소집단 중 2개의 소집단은 1주일에 한 차시를, 나머지 한 집단은 1주일에 두 차시를 실시하였다. 총 회기 수는 동일하지만 1주일에 두 차시를 진행한 소집단은 배운 내용을 내면화하고 일반화하는 데 어려움을 경험했을 가능

성이 있다. 둘째, 사회적 행동을 측정하는 검사 도구는 가정과 지역사회 모두에서 평정이 가능하나 본 연구에서는 부모평정만 실시하였는데, 이로 인해 부모의 주관적 견해가 연구결과에 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 셋째, 비장애형제의 연령과 학년을 우선으로 두 집단을 매칭한 결과, 장애형제의 장애유형 면에서는 통제를 하기가 어려워 실험집단에 비해 통제집단에 자폐성장애허생의 비장애형제가 더 많이 배치되었다.

본 연구의 후속연구를 위해 다음과 같이 제언한다. 첫째, 사회적 행동 척도의 평정자를 다양하게 설정하고, 평정척도 이외에도 면담이나 관찰 등 다양한 측정방법을 추가하여 사회·정서학습의 효과를 좀 더 면밀하게 측정할 필요가 있다. 둘째, 후속연구에서는 좀 더 많은 비장애형제들이 지원을 받을 수 있도록 형제지원 프로그램을 학교기반으로 실시하고 효과를 검증할 필요가 있다. 셋째, 부모나 장애형제와 함께하는 차시를 포함한다면 가족 전체의 변화를 통한 비장애형제지원 효과를 높일 수 있을 것이다. 넷째, 비장애형제를 지원하는 대부분의 선행연구들은 장애형제와의 관계가 순위인지 손아래인지에 따라 상당히 다른 정서를 가진다는 사실을 보고하고 있다(신혜용, 2002). 후속연구에서는 출생 서열까지 고려한 집단을 구성하고 형제지원 프로그램을 실시한다면 비장애형제의 요구를 좀 더 세심하게 반영할 수 있을 것이다. 마지막으로, 형제와의 상호작용을 통한 사회·정서 발달은 일생에 걸쳐 이루어진다는 점을 고려할 때 초등 시기뿐 아니라 유아기, 중등 시기의 비장애형제를 위한 지원 프로그램 개발과 효과 검증 연구가 이어질 필요가 있으며, 성장기간 전반에 걸친 지원을 다루는 종단연구가 이루어지기를 기대한다.

참고문헌

- 구정아, 김수현, 이숙향 (2014). 장애인 형제자매가 있는 비장애인 특수교육 전공자의 성장과정에서의 경험 및 지원 요구 고찰. **지적장애연구**, 16(2), 253-283.
- 국립특수교육원 (2009). **특수교육학 용어 사전**. 서울: 하우.
- 권윤정 (2008). **자아탐색 프로그램이 초등학교 중학년의 자아개념에 미치는 효과**. 공주교육대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김경진 (1994). **자폐아 형제의 우울과 사회적응**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김귀자 (2002). **자폐성 장애아의 비장애형제자매와 일반학생의 자아개념 비교연구**. 동국대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김성경 (2015). **장애아동 가족의 스포츠 활동 참여가 비장애형제의 가족건강성과 가족 응집력에 미치는 영향**. 창원대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김은정, 김춘화, 이상수 (2015). 사회·정서학습 프로그램이 초등학생들의 사회정서역량과 공동체 의식 개선에 주는 의미 탐색. **교육방법연구**, 27(4), 511-534.
- 김지애, 김소희 (2014). 장애아동의 형제를 위한 집단놀이치료 프로그램 효과성에 대한 탐색연구. **사회과학논총**, 21, 179-202.
- 김현진 (2015). **무용동작치료를 통한 장애·비장애형제아동의 긍정적 상호작용 및 창의적 표현에 관한 연구**. 순천향대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김형자, 신혜정, 박희정 (2014). 형제개입 요리활동 중재가 다운증후군 아동의 의사소통 능력 및 비장애 형제의 의사소통 태도에 미치는 효과. **한국청각·언어장애교육연구**, 5(2), 87-104.
- 민혜영 (1991). **Circumplex Model과 부모-자녀간의 의사소통: 청소년 자녀를 중심으로**. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 부경희, 이성규 (2013). 장애형제를 둔 비장애형제의 스트레스와 형제관계만족감이 행복감에 미치는 영향. **한국케어매니지먼트연구**, 10, 55-83.
- 서진실, 박혜준 (2009). 부모-자녀간 의사소통의 개방성과 형제자매의 장애에 대한 지각이 비장애형제자매의 자이존증감에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 44(3), 111-130.
- 송화연 (2015). **남자 중학생의 자이존증감과 사회성에 대한 사회정서학습 프로그램의**

- 효과.** 제주대학교 사회교육대학원 석사학위 청구논문.
- 신준섭, 양호정, 백에스터 (2011). 장애아 가정의 가족 건강성이 비장애형제, 자매의 학교적응에 미치는 영향: 자아존중감, 스트레스의 매개효과. **정서·행동장애연구**, 27(3), 1-23.
- 신혜용 (2002). 발달장애인 형제를 가진 비장애 청소년의 문제 행동 및 형제 관계 연구. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 엄인숙 (2012). 장애형제가 있는 비장애아동의 자기표현과 스트레스 대처능력 향상을 위한 미술치료 사례연구. 영남대학교 환경보건대학원 석사학위 청구논문.
- 엄지원 (2005). 부모와 비장애 형제의 의사소통이 비장애 형제의 스트레스에 미치는 영향: 학령기를 중심으로. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 왕영선, 김정민 (2013). 발달장애아동 비장애형제의 집단인지행동치료 프로그램 개발 및 효과. **아동가족치료연구**, 11, 38-53.
- 유신복, 손원숙 (2014). 초등학교생이 지각한 어머니의 정서표현성, 기본심리욕구, 정서 조절 및 공격성간의 구조적 관계. **교육심리연구**, 28(1), 205-224.
- 유정희, 이명우 (2012). 장애형제를 둔 비장애아동을 위한 미술치료 단일사례연구. **특수교육재활과학연구**, 51(1), 153-172.
- 육영화 (2012). 비장애형제를 위한 집단상담프로그램이 장애형제를 대하는 태도와 주관적 행복감에 미치는 효과. 한양대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 윤혜원, 장연집 (2003). 발달장애아를 둔 초등학교 형제자매의 미술치료활동에 관한 경험: 내러티브 탐구 방법론. **심리치료: 다학제적 접근**, 3(2), 49-73.
- 이경화, 고진영 (2006). **자아개념(SCI-II) 지침서**. 서울: 학지사 심리검사 연구소.
- 이미숙, 이미애, 권희연 (2011). 초등학교 장애형제를 둔 비장애 형제의 경험에 대한 부모 인식. **특수아동교육연구**, 13(3), 313-337.
- 이미은, 박희석 (2010). 연극치료가 장애아동을 둔 비장애형제자매의 스트레스, 우울감 및 자아존중감에 미치는 효과. **한국예술치료학회지**, 10(1), 149-169.
- 이세나 (2000). 유아를 위한 친사회적 프로그램이 유아의 우정개념과 공감능력에 미치는 영향. **아동학회지**, 21(2), 147-156.
- 이은경 (1995). 지각된 부모자녀 관계가 자녀의 자아개념 및 대인관계에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.

- 이항숙, 최은영 (2013). 집단미술치료가 장애형제자매를 둔 비장애아동의 자아탄력성에 미치는 영향. **미술치료연구**, 20(2), 285-305.
- 임자연 (2012). **사회·정서학습 집단상담 프로그램이 초등학교 학생의 인성지능과 학습효능감에 미치는 영향**. 한국교원대학교대학원 석사학위 청구논문.
- 장정은, 장경은 (2014). 유아들의 자아존중감과 친사회적 행동을 향상시키기 위한 과정중심의 칭찬. **한국아동복지학**, 47, 35-68.
- 장창선 (2011). **장애형제관련 스트레스가 비장애형제의 우울과 공격성에 미치는 영향: 정서조절력 조절효과를 중심으로**. 인천대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 전유진, 전해인 (2014). 장애아동의 비장애 형제자매 지원증제에 관한 국내 실험연구 고찰. **특수교육학연구**, 49(1), 283-301.
- 정대영, 홍화진 (2011). 장애아동 형제자매와 비장애아동 형제자매의 부모-자녀 의사소통, 자아탄력성, 정서지능 및 심리적 안녕감 비교. **정서·행동장애연구**, 27(2), 33-57.
- 최윤진, 김은경 (2010). 형제자매의 지역사회중심교수가 자폐스펙트럼장애아동의 물건사기 기술 수행에 미치는 효과. **자폐성장애연구**, 10(1), 23-55.
- 홍정아, 박승희 (2014). 협동학습을 통한 사회·정서학습 프로그램이 통합학급 학생들의 정서지능과 또래지원에 미친 영향. **특수교육학연구**, 49(2), 213-239.
- 홍화진, 정대영 (2012). 장애아동 형제자매의 심리적 안녕감 증진을 위한 음악치료 프로그램 개발. **정서·행동장애연구**, 28(4), 29-62.
- Barnes, H. L., & Olson, D. H. (1982). *Parent-adolescent communication family inventories*. St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
- Caldarella, P., Christensen, L., Kramer, T. J., & Krommiller, K. (2009). Promoting social and emotional learning in second grade students: A study of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37(1), 51-56.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. Chicago, IL: Author.
- Davis, K. E. (2010). *The psychological adjustment of siblings of children with disabilities: The role of the family and the wider social community*.

- Unpublished doctoral dissertation, Engineering, and Health RMIT University.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly, 27*(1), 1-53.
- Guite, J., Lobato, D., Kao, B., & Plante, W. (2004). Discordance between sibling and parent reports of the impact of chronic illness and disability on siblings. *Children's Health Care, 33*(1), 77-92.
- Harlacher, J. E., & Merrell, K. W. (2010). Social and emotional learning as a universal level of support: Evaluating the follow-up effect of Strong Kids on social and emotional outcomes. *Journal of Applied School Psychology, 26*(3), 212-229.
- Kaminsky, L., & Dewey, D. (2001). Sibling relationships of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*, 399-411.
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the Strong Start Curriculum. *Early Childhood Education Journal, 37*(4), 303-309.
- Kusché, C. A., Greenberg, M. T., & Conduct Problems Prevention Research Group (2011). *Promoting alternative thinking strategies (PATHS®)*. Channing Bete Company.
- Lambi, R. (2000). *Family systems within educational contexts: Understanding at-risk and special-needs students*. Denver, CO: Love Publishing Company.
- McHale, S. M., & Gamble, W. C. (1989). Sibling relationships of children with disabled and non-disabled brothers and sisters. *Developmental Psychology, 25*(3), 421-429.
- Merrell, K. W. (2008). *Home and community social behavior scales (HCSBS)*

- user's guide*. Baltimore: Brookes.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2011). **사회·정서학습** (신현숙 역.). 서울: 교육과학사. (원저 2010 출판).
- Meyer, D. J., & Vadasy, P. R. (1994). *Sib shops: Workshops for siblings of children with special needs*. Baltimore: Brookes.
- Nakayama, N. J. (2008). *An investigation of the impact of the Strong Kids curriculum on social-emotional knowledge and symptoms of elementary aged student in a self-contained special education setting*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health, 70*(5), 179-185.
- Senner, J. E., & Fish, T. (2012). Comparison of child self-report and parent report on the sibling need and involvement profile. *Remedial and Special Education, 33*(2), 103-109.
- Tavakoli, S., Lumley, M. A., Hijazi, A. M., Slavin-Spenny, O. M., & Parris, G. P. (2009). Effects of assertiveness training and expressive writing on acculturative stress in international students: A randomized trial. *Journal of Counseling Psychology, 56*(4), 590-596.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social emotional learning. In G. G. Bear, & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

ABSTRACT

The effects of a social and emotional learning program on the self-concept, social behavior and communication with parents of elementary students who have siblings with disabilities

Yun, Haelim* · Park, Jiyeon*

The purpose of this study is to investigate the effects of a social and emotional learning (SEL) program on the self-concept, social behavior and communication with parents of elementary students who have siblings with disabilities. Twenty elementary school students (divided into 10 experimental and 10 control group subjects) who have siblings with disabilities participated in the study and the experimental group was provided with an SEL program. The 'Self concept scale-II', 'Home and community social behavior scale', and the 'Parent-child communication scale' were used to measure the effect of intervention and an analysis of covariance was undertaken for the purposes of data analyses. The results revealed that there was a significant difference between groups in self-concept and communication with parents, but no significant difference was found in social behavior. Finally, the results, and limitations of the study were discussed, and suggestions for future studies were made.

Key Words: social and emotional learning, siblings with disabilities, self-concept, social behavior, communication with parents

투고일: 2016. 12. 5, 심사일: 2017. 2. 13, 심사완료일: 2017. 2. 27

* Dept. of Special Education, Ewha Womans University