

회복적 생활교육에 근거한 활동중심 갈등해결 프로그램이 초등학생의 공동체 의식에 미치는 효과

김은아* (회복적정의 평화배움 연구소 에듀피스)

〈요 약〉

이 연구에서는 학교 폭력에 대한 예방적 접근으로 회복적 생활교육에 근거한 활동중심 갈등해결 프로그램을 개발 및 적용하여 초등 고학년 학생들의 공동체 의식에 미치는 효과를 알아보았다. 연구 대상은 경기도 소재의 초등학교 4학년 한 학급 24명의 학생들이었다. 중재 프로그램은 건강한 갈등해결 방법을 학습하고 학급 구성원들의 공동체 참여성을 증진시킬 수 있는 회복적 생활교육의 개념에 근거하여 개발되었다. 프로그램은 대상 학생들에게 4주 총 8회기로 시행되었다. 종속변인인 회복탄력성, 책임감, 방관적 태도 관련 사전-사후 검사 점수를 비교하여 프로그램의 효과를 알아보았다. 학교폭력의 원인이 되는 갈등을 평화적으로 해결하는 방법을 학습하기 위해 개발된 활동중심 갈등해결 프로그램을 통해 학생들의 회복탄력성과 책임감 관련 사전-사후 검사 점수에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 반면에 방관적 태도 관련 검사에서는 사전-사후 검사 점수 간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이 연구에서 적용한 활동중심 갈등해결 프로그램은 초등 고학년의 발달적 특성을 반영하여 학생들이 주체가 되는 다양한 활동을 통해 학생들이 정서 조절 및 원인 분석과 자기 책임감을 향상시키는데 효과적이라 할 수 있다. 궁극적으로 회복적 생활교육의 개념에 근거하여 학교 폭력에 대한 예방적 접근을 적용하였다는 점에서 연구의 의의가 있다.

〈주제어〉 회복적 생활교육, 학교폭력, 갈등해결, 활동중심

* 교신저자(uakim@naver.com)

I. 서 론

1. 연구의 필요성과 목적

우리 사회에서 폭력이라는 단어는 더 이상 낯선 단어가 아니다. 심지어 배움의 장이자 다른 사람과 더불어 살아가는 공동체를 경험하는 학교에서도 ‘학교폭력’이라는 용어로 자연스럽게 쓰이고 있다. 그러나 현재 학교는 학업성취 위주의 교육과 과잉경쟁으로 학생들의 성장을 지원하는 기능을 수행하는데 어려움을 겪고, 학생들은 갈등을 평화적으로 해결하는 방법을 배우지 못해 폭력이라는 극단적인 방법으로 갈등을 해결하고 있다. ‘2016년 학교폭력 실태조사’를 통한 학교폭력 양상의 변화를 살펴보면 전반적으로 학교폭력 피해학생 수가 줄어들고 있지만, 발생 시기는 기존의 중·고등학교에서 초등학교 시기로 연령이 낮아졌다. 피해유형도 과거 신체적 폭력이 주를 이루었던 것과 달리 SNS를 통한 욕설, 비방, 인신공격 등의 언어폭력이나 사이버 괴롭힘 등 새로운 유형의 정서적 괴롭힘이 증가하였다. 이러한 학교폭력은 학생들 간의 문제로만 인식되기 쉽지만, 교사와 교직원, 학부모를 포함한 공동체에 영향을 준다. 학교폭력과 공동체 의식에 관한 연구는 아직 활발히 진행되고 있지 않으나 박한숙(2016), 양상민(2015), 오지원(2013), 한대동과 오경희(2013)의 연구에서 공동체 의식이 학교폭력과의 직·간접적으로 관련성이 있다는 결과를 보여주고 있다. 공동체 의식이 높은 구성원들의 특성은 소속감, 연대감, 책임감을 가지고 자발적 참여를 통해 공동체 문제를 함께 해결하려는 성향이 강하며 공동체의 이익을 위해 노력한다(양덕순, 강순, 2008). 또한 관계를 강화하여 협력적으로 갈등 해결하는 것을 돕고 폭력적인 갈등해결을 예방하여 평화로운 학교를 만들고 더 나아가 안전한 가정과 지역사회를 만들 수 있도록 한다. 요즘 공동체 의미는 과거 지리적인 것에서 관계적인 것으로 변화되고 있다. 이러한 점에서 장애아동과 일반아동이 함께 교육을 받고, 교육의 동등한 권리와 기회를 강조하는 통합교육은 초기에 구성원들의 갈등을 유발시키기도 하지만 갈등을 해결해 나가면서 공동체 구성원으로서 함께 살아가는 능력을 배울 수 있는 기회를 제공한다. 그러나 학업성취 위주의 교육과 과잉경쟁 속에서는 교육의 기회가 되기보다, 교실에서 오랜 시간 같이 지내면서 서로에게 스트레스를 표출하기 쉬운 상황이 된다. 따라서 통합교육에 대한 인식의 증가로 일반학급에 배치된 특수교육 대상아동 수가 매년 증가하고 있다(교육부, 2014)는 교육현실에서 공동체 구성원으로 공존하는 방법을 배우는 것은 중요한 과제이다. 이용택 등(2014)의 연구결과를 보면 학교폭력에서 피해경험이 많을수록 가해경험도 증가한다고 하였다. 피해경험이 있는 학생은 불안, 우울 등의 내현적 문제와 더불어 분노나 공격성과 같은 외현적 문제가 발생함으로 다른 학생에게 폭력을 행하는 악순환으로 이어지고 있다. 이처럼 학교폭력에서는 가해자와 피해자를 구분하기 어렵고, 양측 모두에게 부정적인 영향을 준다. 그리고 학교폭력의 장면을 목격한 학생들도 부정적으로 영향을 받을 수 있으며 학교폭력이 존재하는 공간에 재학하고 있는 모든

학생들이 학교폭력에 직·간접적으로 부정적인 영향을 받을 수 있다(Nishna & Juvonen, 2005). 따라서 학교폭력의 문제는 특수아동, 갈등 당사자와 주변인, 교사를 포함한 학급 공동체 문제로 접근하는 것이 필요하다.

인간은 사회적 동물이다. 이러한 의미에서 갈등은 사람이 세상을 살아가면서 대인관계 속에서 필연적으로 겪게 되는 삶의 자연스러운 과정이다. 하지만 학령기에 갈등을 평화롭게 해결하는 방법을 학습하지 못하면 또래관계 어려움, 학교 부적응, 심리적인 문제 등에 영향을 주어 폭력으로 갈등을 해결할 수 있다. 학생들은 학교라는 그들의 사회에서 크고 작은 갈등 속에 살아가며, 갈등의 해결 과정에서 때로는 부적절한 행동을 할 수 있다. 그러나 이것은 자연스러운 성장의 과정으로 잘못을 저지른 학생들을 문제아로 낙인찍지 말고, 자신이 저지른 잘못을 바로잡는 해결과정을 통해 사회 구성원으로서 책임과 역할을 배워가도록 해야 한다. 하지만 가정과 학교 그리고 사회에서 이루어지는 교육은 강압, 벌, 보상이라는 처벌과 통제를 통해서 이루어지고 있다. 일반적으로 처벌은 학생의 행동을 일시적으로 억제하는 데는 효과가 있지만 관계를 훼손하고 바람직한 행동으로 교정하지 못한다. 또한 잘못과 직접적인 연관이 없는 추상적인 처벌은 자신의 잘못을 직면하지 못하고 갈등으로 생긴 피해를 회복하지 못해, 공동체 구성원과의 갈등을 증폭시킨다. 갈등은 당사자들의 참여를 통해 자신의 필요를 발견하고 이에 따라 실제적인 피해회복이 성취될 때 해결된다. 따라서 학교폭력 해결을 위한 예방적 접근으로써 갈등해결 교육은 통제 중심이 아닌 존중과 자발적인 책임, 공동체 참여와 협력을 하는 회복적 생활교육을 통해 이루어져야 한다. 회복적 생활교육은 문제행동에 대하여 처벌적이고 사후 반응적인 관점에서 벗어나, 문제행동에 대한 예방을 강조하며 바람직한 행동을 가르치고 환경개선을 하기 위한 방법이다. 이러한 회복적 생활교육은 개입에 따라 세 가지 단계로 나눌 수 있다. 첫째, 일반 학생들을 대상으로 문제가 발생하기 전에 갈등을 평화롭게 해결하는 과정을 통해 공동체성을 강화하여 학교폭력을 예방하는 공동체 강화단계. 둘째, 특정한 사건과 관련된 제한된 학생들을 대상으로 문제해결을 목적으로 하는 공동체 치유단계. 셋째, 피해자와 가해자가 명확하고 구체적인 피해회복이 요구되는 문제발생의 사후 처리 과정으로 전문가와 함께 이루어지는 공동체 회복단계. 이러한 개입단계 중 가장 효과적인 방법은 공동체 구성원 모두를 포함하는 예방적 차원으로, 관계를 강화하는 것이다. 따라서 학교폭력 문제를 궁극적으로 해결하기 위해서는 단편적인 대책보다는 잠재적인 가해 및 피해 학생을 모두 포함하는 예방적 차원의 포괄적이고 통합적인 접근이 필요하다(김현정, 2013; 이지은, 2015; 이춘정, 유형근, 권순영, 2010; 홍중관, 2012).

초등학교 시기는 학교폭력 강도는 심하지 않고, 발생빈도가 많아 학교폭력 예방을 위한 갈등 해결 교육을 하기에 적절한 시기이다. 이러한 접근을 위해 프로그램의 대상이 되는 학생들의 특성을 보면 다음과 같다. 초등 고학년은 아동에서 청소년으로 넘어가는 과도기적 단계로 김광수와 이시화(2009)는 아동과 성인의 관계는 수직적인 관계로 아동은 주로 성인의 지시나 주도

에 따르는 상호작용을 하지만, 또래와는 수평적인 관계로 아동들이 자유롭게 서로의 생각을 표현하고, 때때로 갈등을 경험하고 갈등을 해결하는 상호 호혜적인 관계를 맺게 된다고 하였다. 이 시기에 정상적인 친구집단을 맺지 못하면, 갈등상황에서 협동과 타협 같은 바람직한 문제해결 방법을 배울 기회를 놓치고 폭력적인 방법으로 문제를 해결할 가능성이 매우 높아질 수 있다(장지영, 2003). 초등 고학년에 해당하는 구체적 조작기는 현재 장소에서 발생하는 구체적 사실에만 인식이 한정되어 교육에서 활동과 경험을 통한 이해와 학습을 강조하고, 형식적 조작기는 현재의 상황 그리고 이 선택을 통해 앞으로 일어날 미래를 예측하여 문제를 해결 할 수 있다. 이러한 구체적 조작기와 형식적 조작기가 혼재되어 있는 초등 고학년의 발달적 특징은 다양한 방법을 통해 학생들이 능동적으로 참여하고 문제해결과 대응방안을 모색하게 하는 것이 중요하다는 것을 말해준다. 따라서 초등 고학년을 대상으로 하는 프로그램은 활동중심으로 구성하는 것이 효과적이다.

이 연구는 존중, 책임, 관계를 바탕으로 하는 회복적 생활교육의 관점으로 갈등을 전환하여 구성원 간의 관계를 회복하고 갈등해결을 넘어 안전하고 평화로운 학교 공동체를 만들어 학교폭력을 예방하는 것을 목적으로 한다. 이러한 회복적 생활교육은 배움을 위한 안전한 공간 만들기, 관계 중심 지향하기, 공동체에 참여하기, 내면의 힘을 부여하기, 상호 존중하기, 힘을 공유하는 공동체 세우기, 갈등을 성장과 배움의 기회로 전환하기, 합의로 결정하기를 통해 이루어진다. 활동중심 갈등해결 프로그램은 이러한 과정을 미술활동, 사례분석, 역할극, 놀이, 학급회의(서클) 등의 다양한 체험과 활동을 통해 갈등을 평화적으로 해결하여, 관계성이 훼손되기 이전에 공동체성을 강화하여 학교폭력을 예방하는 프로그램이다. 이런 활동중심 갈등해결 프로그램을 개발하고 중재를 실시하여 공동체 의식의 변화를 살펴보고자 한다.

이러한 이 연구의 목적을 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 활동중심 갈등해결 프로그램은 초등 고학년의 공동체 의식에 어떠한 영향을 미치는가?

둘째, 활동중심 갈등해결 프로그램에 대한 학생과 담임교사의 만족도는 어떠한가?

셋째, 활동중심 갈등해결 프로그램은 학급 내 특수아동에 어떠한 영향을 미치는가?

II. 연구 방법

1. 연구 참여자

이 연구의 대상은 경기도 소재의 초등학교 4학년 한 학급 전체 학생이다. 연구대상을 한 학급으로 선정 한 이유는 한 학급내의 갈등상황에서 구성원 모두가 잠재적 가해자, 피해자 그리고 방관자가 될 수 있기 때문이다. 대상 학급은 남학생 15명과 여학생 9명으로 총 24명으로 구성

되어 있다. 연구 대상 학급의 선정 기준은 다음과 같다.

- 첫째, 적어도 8회 이상의 수업을 받을 수 있는 학급
- 둘째, 한 학급 구성원이 모두 프로그램에 참여 가능한 학급
- 셋째, 회복적 생활교육 관련 수업을 받은 적이 없는 학급
- 넷째, 학교폭력 예방교육을 장기적으로 받지 않은 학급
- 다섯째, 학급회의와 학급규칙을 진행하는 2학기 동안 담임교사가 참여 가능한 학급
- 여섯째, 담임교사와 학급 구성원이 학급의 갈등해결에 대한 의지가 있는 학급

2. 연구 설계

이 연구에서는 단일집단 사전-사후 시험설계(one-group pretest-posttest design)를 적용하여 활동중심 갈등해결 프로그램 실시 전과 후의 차이를 알아보았다. 이 설계는 실험변수가 가해지기 전에 결과변수에 대한 측정을 하고 실험변수가 가해지고난 뒤 또 다시 결과변수의 수준을 측정하여 두 결과의 차이로 실험변수의 효과를 측정하는 것으로, 활동중심 갈등해결프로그램 실시 전과 후에 결과변수인 회복탄력성, 책임감, 방관적 태도를 측정하여 프로그램의 효과를 검증하였다.

〈표 1〉 단일 집단 사전-사후 설계

구분	사전검사	처치	사후검사
단일집단 (실험집단)	O ¹	X	O ²

주. O¹: 사전검사 / O²: 사후검사 / X: 활동중심 갈등해결 프로그램

3. 연구도구

이 연구에서는 종속변인인 공동체 의식의 변화를 알아보기 위해 회복탄력성, 책임감, 방관적 태도를 측정도구로 사용하였다. 측정도구 선정의 이유는 다음과 같다. 첫째, 회복탄력성은 공동체 구성원이 학급내의 일상적인 갈등상황에서 스트레스를 조절하고 그 상황을 유연하게 조절할 수 있는 정서적인 힘과 타인과의 관계를 회복 할 수 있는 힘이다. 긍정적인 자아존중감은 회복탄력성을 높여 자신의 통제나 긍정성에 영향을 미치고, 자기방어를 가능하게 한다. 김경희와 주현주(2013)의 연구에서 회복탄력성은 사회 문제해결능력과 심리사회 적응에 직접적인 영향을 미친다고 하였다. 이런 회복탄력성은 갈등상황 속에서 문제해결능력을 높여 자신을 보호하고 다시 공동체에 적응할 수 있도록 한다. 둘째, 책임감은 타인의 지시나 강요가 아닌 스스로 문제

를 인식하고 자신이 할 수 있는 방식으로 자신의 잘못을 바로잡아가는 과정이다. 노종희(1996)는 학교 공동체 의식의 요소로 평등과 참여 기회의 개방, 자율과 책임, 헌신과 신뢰, 상호이해와 상호존중을 꼽았다. 이처럼 책임감은 공동체를 유지하기 위한 필수 요소로 관계를 회복하고 다시 공동체로 재결합 할 수 있게 한다. 셋째, 방관자는 갈등상황을 목격하고 심리적인 영향을 받지만, 교육적 개입을 통해 피해학생을 보호하고 도움행동을 하는 방어집단과 가해행동을 규제할 가능성이 있는 공동체 구성원이다. 공동체 구성원은 갈등의 당사자가 아님에도 그 문제를 개인의 차원이 아닌 학급 공동체의 문제로 인식하여 문제해결을 위해 노력함으로써 학습과 생활에 주체가 되고 소속감을 가질 수 있다.

1) 종속변인 측정도구

(1) 회복탄력성

회복탄력성 측정도구는 Reivich와 Shatte (2003)가 성인대상으로 개발한 56문항을 강남욱(2012)의 연구에서 초등학교 고학년에게 맞게 수정한 것을 사용하였다. 이 질문지는 총 28문항으로 구성되어있으며 하위요인으로는 정서 조절력 4문항, 충동 조절력 4문항, 낙관성 4문항, 원인 분석력 4문항, 공감능력 4문항, 자기효능감 4문항, 적극적 도전성 4문항으로 구성되어 있다. 문항 형식은 전혀 그렇지 않다(1점)에서 매우 그렇다(5점)의 Likert 5점 척도이다. 강남욱(2012)의 연구에서 Cronbach's α 는 .89이었다.

<표 2> 회복 탄력성 검사지 척도 문항구성

하위요인	문항번호	문항수
정서 조절력	1, 8, 15, 22	4
충동 조절력	2, 9, 16, 23	4
낙관성	3, 10, 17, 24	4
원인 분석력	4, 11, 18, 25	4
공감능력	5, 12, 19, 26	4
자기효능감	6, 13, 20, 27	4
적극적 도전성	7, 14, 21, 28	4
계		28

(2) 책임감

책임감을 측정하기 위해 자기 책임감 검사와 사회적 책임감 검사를 통합하여 사용하였다. 자기 책임감의 측정은 오경준(2001)의 연구에서 사용된 사회성 검사지 중 자기에 대한 책임감을 측정하는 10문항 중에서 윤내현(2010)이 선정한 7문항을 사용하였다. 이 문항들은 이타적인 태도와 사회적 태도에 기반을 둔 개인적인 책임감을 측정한다. 7개 문항 중 긍정문항은 4문항, 부

정문항은 3문항으로 이루어져 있으며 5점 Likert 척도로 구성되어 있다. 부정 문항의 경우 채점 시 점수 부여를 긍정 문항과는 반대로 부여하여 산출하며 점수가 높을수록 자기 책임감이 높음을 나타낸다. 신뢰도는 윤내현(2010)의 연구에서 Cronbach's α 는 .78이었다. 사회적 책임감에 대한 측정은 Harris (1957)의 사회적 책임감에 대한 측정 척도(A Scale for Measuring)와 Akyell(1986)의 사회적 책임감 척도(Social Responsibility Scale) 등을 참고로 하여 이해주(1997)가 한국문화에 맞게 번역, 수정한 20문항 중 윤내현(2010)이 선정한 16문항을 사용하였다. 16개 문항 중 긍정문항은 9문항, 부정문항은 7문항으로 이루어져 있으며 5점 Likert 척도로 구성되어 있다. 부정 문항의 경우 채점 시 점수 부여를 긍정 문항과는 반대로 부여하여 산출하며 점수가 높을수록 사회적 책임감이 높음을 나타낸다. 신뢰도는 윤내현(2010)의 연구에서 Cronbach's α 는 .84이었다.

〈표 3〉 책임감 검사지 척도 문항구성

하위영역	문항번호	문항수
자기에 대한 책임감	1, 2*, 3, 4*, 5, 6*, 7	7
사회에 대한 책임감	1, 2, 3, 4*, 5*, 6*, 7, 8, 9*, 10*, 11, 12, 13*, 14, 15*, 16	16
계		23

* 역채점 문항

(3) 방관적 태도

방관적 태도에 미치는 영향을 알아보기 위하여 김현주(2003)가 방관자를 변별하기 위하여 개발한 도구를 사용하였다. 방관적 태도 검사는 3가지 하위요인인 자기방어, 무관심, 쌍방과오로 구성되어 있으며, 총 19문항으로 이루어져 있다. 문항 형식은 전혀 그렇지 않다 (1점)에서 매우 그렇다 (5점)의 Likert 5점 척도로 이루어져 있으며, 점수가 높을 수 록 방관행동을 많이 하는 것이다. 신뢰도는 김현주(2003)의 연구에서 Cronbach's α 는 .78로 나타났다.

〈표 4〉 방관적 태도 검사지 척도 문항구성

영역	문항번호	문항수
자기방어	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	8
무관심	9, 10, 11, 12, 13, 14	6
쌍방과오	15, 16, 17, 18, 19	5
계		19

2) 중재도구

중재 프로그램은 회복적 정의의 이론적 기초를 세운 Zehr (2002)의 이론에 근거하여 선행연구(서정기, 2012)에서 제시하고 있는 회복적 생활교육의 목표와 실천원칙을 바탕으로 구성하였다. 선행연구에서 제시하고 있는 회복적 생활교육의 목표에 따라 학급에서 발생하는 갈등을 해결하는 과정을 보면 다음과 같다: (1) 갈등으로 인한 피해사실을 바로 인식하고 모두가 공감하기, (2) 피해를 입은 쪽과 입힌 쪽의 필요를 알고 충족하기, (3) 갈등해결 과정에서 당사자들의 참여를 통해 책임과 의무감을 갖게 하기, (4) 당사자들이 학급 공동체에 다시 재결합 할 수 있도록 돕기, (5) 갈등을 공동체성을 키우는 기회로 만들기. 프로그램은 총 8회기로 구성되었다. 프로그램 개발단계에서는 총 12회기로 구성하였으나 외부 프로그램 적용 회기의 제한과 학교 자체 일정 등의 수업 운영과 관련하여, 학교의 현실적인 요구를 반영하여 8회기로 재구성하였다. 프로그램의 회기 배열은 Zehr (2002)이 제시한 원리에 따라 삶의 자연스러운 과정인 갈등을 이해하고, 평화로운 공동체를 세우기 위해 이루어져야 할 피해의 회복과 피해회복을 위한 책임을 인

〈표 5〉 활동중심 갈등해결 프로그램의 구성

하위 영역	회기	회기별 내용
소개	1	프로그램의 목적과 성격 이해하고, 안전하고 즐거운 수업이 될 수 있도록 우리들의 약속을 정한다. 공동체 구성원 간에 친밀감을 형성하는 공동체 놀이를 한다.
갈등이해	2	삶에 있어서 자연스러운 갈등을 이해하는 회기로 의견 나누기와 게임을 통해 갈등을 해결하는 자신의 모습을 돌아본다.
피해의 회복	3	동화를 통해 갈등상황에서 발생한 피해를 공동체 구성원들이 확인하고, 피해의 회복을 위해 채워져야 하는 필요를 알아본다.
피해 회복을 위한 책임	4	피해의 회복을 위해 책임과 의무를 강조하는 회기로 잘못된 것에 대한 직면과 자발적인 책임을 질 수 있는 방법에 대해 역할극을 통해 알아본다.
공동체의 참여	5	갈등상황에서 공동체 구성원의 참여를 강조하는 회기로 고희의 방 그림기와 아르침볼도의 그림을 보면서 갈등에서 공동체 구성원이 받는 영향을 확인한다. 공익광고를 보고 결말을 예상하면서 평화적으로 갈등상황을 해결하고 주변인으로서 참여 할 수 있는 방법에 대해 의견을 나눈다.
갈등을 통한 공동체성 확립	6	갈등사례 동영상을 시청하고 학급 구성원으로서 갈등 당사자들이 가정, 학교 공동체에 다시 재결합 하도록 돕는 방법에 대해 의견을 나눈다.
	7	공동체성을 확립해 나가는 회기로 공동체성의 증진과 공동체의 필요사항을 알아보기 위해 서클(학급회의)을 적용한다.
마무리	8	평화로운 공동체를 세우기 위한 학생과 학생간, 학생과 교사간, 학생과 학교시설물간의 존중의 약속을 하는 공동미술활동을 하며, 실천의지를 다지고 프로그램을 통해 느낀 점을 공유하는 것으로 마무리 한다.

식하며, 폭력적인 갈등상황에서 주변인으로서 영향을 받는 공동체 구성원(방관자)이 문제해결 참여 하도록 하여 관계를 회복하고 공동체성을 확립하는 내용의 순서로 배열하였다.

활동중심 갈등해결 프로그램은 교육학 박사 2인과 갈등.분쟁 전환학 석사 1인 등 3명의 이론 전문가와 22년 경력의 중학교 교사, 22년 경력의 청소년 상담사, 평화교육 강사 3인의 현장 전문가에게 내용 타당도 검토를 받았다. 검토된 의견에 따라 회기별 프로그램 내용 목표달성을 위한 적절성과 회기별 활동을 수정 및 보완하여 개발된 프로그램의 구성은 <표 5>와 같다.

4. 연구절차

1) 연구기간

이 연구는 2015년 2월 중재 프로그램 개발을 시작으로 예비실험, 대상선정 및 사전 검사 등을 거쳐 2015년 10월 사후 면담까지 8개월에 걸쳐 진행되었다. 구체적인 연구 기간은 <표 6>에 제시되어 있다.

<표 6> 연구 절차 및 기간

기간	과정	내용
2015년 2월 ~5월	중재 프로그램 개발	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램 구성 • 이론 및 현장 전문가 타당도 검토 • 프로그램 수정 및 보완
2015년 6월	예비실험	<ul style="list-style-type: none"> • 본 실험 대상이 아닌 유사한 초등 고학년 한 학급을 대상으로 프로그램을 4회기 단축 시행 • 프로그램 수정 및 보완
2015년 8월	대상 선정 및 사전 검사	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램 참여 학급 선정 • 담임교사 대상 프로그램 안내 • 학급내 갈등에 대한 담임교사 면담 • 대상 학급 구성원 사전 검사 실시
2015년 9월	본 실험	<ul style="list-style-type: none"> • 활동중심 갈등해결 프로그램 실행: 총 8회기(회기당 40분) • 회기별 참여 학생의 소감 기록 • 중재자 관찰 내용 기록 • 중재 충실도 검증
2015년 10월	사후 검사	<ul style="list-style-type: none"> • 대상 학급 구성원 사후 검사 실시 • 프로그램 만족도 검사 실시
2015년 10월	사후 면담	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램 효과에 대한 담임교사 면담 실시 • 향후 프로그램 적용 방안에 대해 담임교사와의 논의 • 학생 3명 대상 사후 면담 실시

2) 실험 장소

프로그램은 실험집단이 속한 학급의 교실에서 실행되었다. 이 연구의 중재도구인 활동중심의 프로그램은 미술활동, 사례분석, 역할극, 놀이, 학급회의(서클) 등으로 이루어졌다. 그래서 기본 좌석배치는 4인 구성의 모둠형태로 자리배치를 하고 프로그램 도입부에 라포 형성과 프로그램 주제도입을 위한 공동체 놀이를 위해 여유 공간을 교실 중앙에 확보하였다. 7~8회기에 이루어진 학급회의(서클)와 존중의 약속 활동 시에는 책상을 치우고 의자를 동그랗게 배치하고 중재자(연구자)도 학생들 사이에 앉아 진행자이자 구성원으로서 동등한 입장으로 서클에 참여할 수 있도록 자리를 배치하였다. 담임교사 또한 구성원들과 동등한 입장으로 참여할 수 있도록 학생들 사이에 담임교사의 자리도 배치하였다. 사전에 프로그램 활동지 준비와 동영상 시청과 PPT를 볼 수 있는 TV와 컴퓨터는 교실 앞에 설치되어 있었다.

3) 실험 절차

(1) 사전검사

사전검사는 연구에 동의한 경기도 소재의 초등학교 4학년 한 학급에 회복탄력성, 책임감, 방관적 태도를 실시하였다. 설문은 재량수업 시간에 담임교사에 의해 이루어졌으며, 연구자는 사전에 연구의 목적과 설문의 내용에 대해 담임교사에게 안내하였다.

(2) 중재

중재는 4주간 총 8회기에 걸쳐 시행되었다. 회복적 정의 관련 활동인 가해자 피해자 형사조정, 보호관찰 청소년 상담 및 회복적 생활교육을 하고 있는 중재자(연구자)가 실험집단의 학생들을 대상으로 활동중심 갈등해결 프로그램을 진행하였다.

프로그램 진행은 1회기에 40분이며 하루에 2회기를 진행하였고 주제에 의해 담임교사가 프로그램 7~8회 총 2회기에 참여하였다. 회기별 시간은 초등학생의 주의집중 시간 및 학급단위 활동임을 고려하여 1회기 당 40분으로 구성하였으며 학교 측의 요청사항과 운영상의 문제로 한 회기 진행 후 10분간 휴식하고 다시 다음회기를 진행하여 2회기를 하루에 진행하였다.

이 연구의 중재도구인 '활동중심 갈등해결 프로그램'은 도입, 전개활동, 정리로 이루어졌다. 도입 단계에서는 주의집중과 라포 형성을 위해 여는 놀이나 여는 활동으로 시작하고 학생들이 즐겁게 참여하면서 앞으로 진행될 활동에 대해 호기심을 가질 수 있도록 동기 유발 활동 중심으로 구성하였다. 전개 단계에서의 활동은 동영상 시청, 미술활동, 사례분석, 역할극, 학급회의(서클) 등을 통한 다양한 활동으로 이루어져 학생들이 강의식으로 내용을 전달받는 방식이 아닌 활동을 통해 스스로 문제해결 방식을 모색하도록 하였다. 정리 단계에서는 활동에 대한 느낌을 학급 구성원들과 공유하고 다음 회기에 대한 안내 후 다음 수업을 위해 자리를 정리하며 마무리 하였다.

<표 7> 활동중심 갈등해결 프로그램 교수 학습 지도안 3,4회기

일시	장소	대상	진행자	김은아	
회기	3,4회기	주제	담당 선생님		
학습 목표	* 3회기 - 갈등상황에 피해를 입은 쪽과 입힌 쪽의 필요를 알고 바로잡음. * 4회기 - 문제해결 과정에 당사자들이 참여를 통해 책임과 의무감을 갖게 함.				
학습 단계	학습 내용	교수 학습 활동		소요 시간	유의 사항
		교사활동	학생활동		
도입	주의 집중 & 라포형성	- 인사 나누기 - 오늘 나의 기분 점수는?	- 인사 나누기 - 의견 나누기	10분	전체 참여유도
전개 활동	활동하기	- 어미 판다 동화 피해의 회복을 위해 필요 한 것은 무엇일까? - 내가 생각하는 정의란? - 힘에 대한 게임 (마법사 놀이) - 벨뒤사례 역할극 하기	- '판다에게 필요한 것은' 활동 - 내가 생각하는 정의에 대한 의견나누기 - 마법의 힘을 갖게 된다면... - 직면을 통한 자발적인 책임 벨뒤 사례를 각 역할로 구 분하여 문제해결하기	60분	활동에 따른 시간조절
정리	느낌공유 & 마무리	- 수업에 대한 정리 - 마무리 인사	- 느낌 점 이야기하기 - 마무리 인사 - 교실 정리	10분	
특이 사항	* 준비물- PP, 활동지, 토크스틱, 게임을 위한 마법사 모자 * 사전 좌석배치- 모듈 형태로 자리배치				

(3) 사후 검사 및 면담

사후검사는 프로그램 종료 일주일 후 재량수업 시간에 회복탄력성, 책임감, 방관적 태도 검사와 프로그램 만족도 설문지가 담임교사에 의해 이루어졌다. 또한 이 연구의 종속변인 측정도구 반응분석의 타당도를 보완하기 위하여 프로그램에 참여한 학생들과 담임교사를 대상으로 프로그램 만족도를 조사하였다. 연구에 참여한 학생들과 담임교사의 프로그램에 대한 의견을 묻기 위한 프로그램 만족도를 프로그램의 이해와 프로그램 각 회기별 목표 영역의 목표로 나누어

제작하였다. 프로그램 만족도 질문지는 5점 척도(매우 좋았다 5점~전혀 좋지 않았다 1점)의 체크리스트를 사용하여 프로그램의 이해, 중재 성과, 실천의지에 대해 총 12문항으로 평가하였다.

프로그램에 대한 내용 및 효과에 대한 의견과 프로그램 효과성 유지를 위한 향후 운영방안에 대해 담임교사와의 사후 면담이 시행되었다. 또한 사전 검사 보다 사후 검사의 점수가 낮은 학생 3인을 대상으로 사후 면담이 이루어졌다.

5. 중재 충실도

프로그램의 중재를 충실히 실행하였는지를 확인하기 위해 이지은(2015)이 사용한 중재 충실도 체크리스트를 사용하여 중재 충실도를 측정하였다. 이 연구에서는 동일한 중재 충실도 문항에 대해 중재자 자기 평가와 동료 평가를 함께 시행하였다. 중재자의 자기 평가는 중재 시행 총 8회기 모두에 대해 이루어졌고, 동료 평가는 중재 회기의 50%에 해당하는 4회기(1회기, 2회기, 5회기, 7회기)에 대해 이루어졌다. 동료 평가는 중재 프로그램에 참여한 보조 진행자에 의해 시행되었다. 중재 충실도는 평가자가 체크한 항목의 수를 전체 항목의 총 수로 나눈 후 100를 곱하여 회기별 백분율로 산출하였다. 중재자에 의한 자기 평가와 보조 진행자에 의한 동료 평가의 평가자간 신뢰도는 평균 97.9%(범위 83.3%~100%)로 나타났다. 자기 평가에 의한 중재 충실도는 평균 93.7%이며 범위는 83.3~100%로 나타났다. 동료 평가에 의한 중재 충실도는 평균 93.7%이며 범위는 83.3~100%로 나타났다.

6. 자료수집 및 분석

이 연구에서 수집된 자료는 SPSS 20.0 프로그램을 사용하여 통계처리 하였다. 자료 분석은 활동중심 갈등해결 프로그램 참여 후에 회복탄력성, 책임감, 방관적 태도에 어떠한 변화가 있는지 알아보고자 사전 검사와 사후 검사에 대해 대응표본 t-검정 (Paired t-test)을 실시하였다. 프로그램 만족도 결과는 문항별로 평정된 점수를 합산하고 문항수로 나누어 학생별 평균과 학생 전체의 평균을 산출하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 공동체 의식에 미치는 효과

활동중심 갈등해결 프로그램이 초등 고학년 학생들의 공동체 의식에 미치는 효과를 알아보

기 위해 연구 참여자 24명 중 끝까지 검사를 수행하지 않은 특수아동 2명을 제외한 22명의 회복탄력성, 책임감, 방관적 태도 관련 사전-사후 검사 간 차이 검증 결과는 <표 8>과 같다. <표 8>에서 보는 바와 같이, 회복탄력성에 대한 사전-사후 검사 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p < .05$). 또한 책임감에 대한 사전-사후 검사 간에서도 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($p < .001$). 반면에 방관적 태도 관련 사전-사후 검사 간에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 8> 공동체 의식 관련 사전-사후 검사 차이 검증 결과

	사전 검사 M(SD)	사후 검사 M(SD)	t
회복탄력성	101.18(14.63)	108.65(17.83)	-2.37*
책임감	74.90(6.56)	82.00(7.77)	-4.70***
방관적 태도	40.20(12.80)	45.13(15.12)	-1.09

(* $p < .05$, *** $p < .001$)

1) 회복탄력성에 미치는 효과

활동중심 갈등해결 프로그램이 회복탄력성 관련 하위 영역에 미치는 효과를 알아보기 위해 이루어진 회복탄력성 하위 영역 사전-사후 검사에 대한 차이 검증 결과는 <표 9>와 같다. <표 9>에서 보는 바와 같이, 회복탄력성의 하위 영역 사후 검사가 사전 검사 보다 높게 나타났으나 정서 조절력($p < .05$)과 원인 분석력($p < .01$)에 대해서만 사전-사후 검사 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 활동중심 갈등해결 프로그램이 초등 고학년 학생들의 회복 탄력성의 하위영역 중 정서조절력과 원인분석력 향상에 효과적이라 볼 수 있다.

<표 9> 회복탄력성의 하위 영역 사전-사후 검사 차이 검증 결과

	사전 검사 M(SD)	사후 검사 M(SD)	t
정서 조절력	13.38(3.31)	14.95(3.01)	-2.59*
충동 조절력	13.52(2.62)	14.76(3.27)	-1.74
낙관성	15.05(1.96)	15.62(2.78)	-1.02
원인 분석력	13.24(2.66)	14.90(3.40)	-3.37**
공감능력	14.05(2.77)	15.38(2.80)	-2.06
자기효능감	14.55(2.72)	15.64(3.03)	-1.55
적극적 도전성	16.24(1.87)	16.90(2.66)	-1.22

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

2) 책임감에 미치는 효과

활동중심 갈등해결 프로그램이 책임감 관련 하위 영역에 미치는 효과를 알아보기 위해 이루어진 책임감 하위 영역 사전-사후 검사에 대한 차이 검증 결과는 <표 10>과 같다. <표 10>에서 보는 바와 같이, 책임감의 하위 영역 중 자기에 대한 책임감은($p < .01$)에 사전-사후 검사 간에 통계적으로 유의하게 점수가 높아지는 것으로 나타났다. 그리고 사회에 대한 책임감은 ($p < .01$)에 사전-사후 검사 간에 통계적으로 유의하게 점수가 낮아지는 것으로 나타났다. 이는 활동중심 갈등해결 프로그램이 초등 고학년 학생들의 책임감의 하위영역 중 자기에 대한 책임감 향상에 효과적이라 볼 수 있다.

<표 10> 책임감의 하위 영역 사전-사후 검사 차이 검증 결과

	사전 검사 M(SD)	사후 검사 M(SD)	t
자기에 대한 책임감	18.05 (2.564)	20.70 (3.246)	-3.152**
사회에 대한 책임감	56.86 (5.833)	51.00 (5.432)	3.167**

(** $p < .01$)

3) 방관적 태도에 미치는 변화

활동중심 갈등해결 프로그램이 방관적 태도 관련 하위 영역에 미치는 효과를 알아보기 위해 이루어진 방관적 태도 하위 영역 사전-사후 검사에 대한 차이 검증 결과는 <표 11>과 같다. <표 11>에서 보는 바와 같이, 방관적 태도의 하위 영역 자기방어, 무관심, 쌍방과오 사후 검사가 사전 검사 보다 높게 나타났으나 이러한 차이는($p < .05$)에서 사전-사후 검사 간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 활동중심 갈등해결 프로그램이 초등 고학년 학생들의 방관적 태도의 변화에 별다른 영향을 주지 않았음을 알 수 있다.

<표 11> 방관적 태도의 하위 영역 사전-사후 검사 차이 검증 결과

	사전 검사 M(SD)	사후 검사 M(SD)	t
자기방어	15.25 (5.200)	15.75 (6.043)	-0.423
무관심	11.68 (5.067)	13.05 (6.372)	-0.769
쌍방과오	13.70 (4.975)	14.90 (5.702)	-0.964

4) 장애 학생의 개별 사전-사후 검사 분석

연구 대상인 학급에는 아스퍼거 학생과 ADHD 학생이 구성되어 있었다. 연구자는 프로그램을 실시하기 전 담임교사로부터 특수아동이 학급 구성원에 포함되었다는 이야기를 듣고 프로그

램을 진행하였다. 이 두 명의 사전, 사후 검사는 끝까지 수행되지 않고 누락된 곳이 많아 통계 처리에서 제외되었다. 4주에 걸친 8회기라는 짧은 기간이었지만 이 두 학생에게 어떠한 변화가 일어났는지 확인하고자 사전, 사후 검사를 분석하였다.

먼저 아스퍼거 학생은 재량활동 시간에 전 시간 미처 끝내지 못한 과제를 수행하느라 사전 검사의 회복탄력성과 책임감에 대한 수행은 하지 않고 방관적 태도만 검사를 작성하였다. 방관적 태도의 사전, 사후의 변화를 확인하면 다음과 같다. 방관적 태도의 경우 사전 검사에서 19개의 문항 전부 '전혀 그렇지 않다'로 표시하여 방관적인 행동을 전혀 하지 않는 것으로 표기하였으나 사후 검사에서는 몇몇 문항에 대해 '보통이다' '매우 그렇다'라고 표기하였다. 또한 자기방어에 관한 문항과 무관심 문항 중 몇 개에 표기를 하는 대신 물음표를 표기 하였다. 위의 결과를 보면 사전 검사에서는 자신의 실제 생각이나 행동에 대해 표기하지 않고 긍정적인 것에 대해 표기를 하였고 사후 검사에서는 보다 자신의 생각이나 현실에서의 행동에 대해 표기하였다. 이러한 변화는 프로그램 3,4회기에 친구들과의 갈등을 해결하는 과정에서 자신의 마음을 충분히 표현하고 이에 대해 반 아이들이 경청하고 입장을 이해주는 경험이 사전, 사후 검사 결과에 영향을 주었다.

ADHD 학생은 1학기 초반까지 약물치료를 하였고 이후에는 많이 호전되어 약을 복용하지 않는다고 하였다. 프로그램을 진행하면서 중간 중간 집중을 하지 못 하거나 산만하기는 하였지만 특별히 두드러지는 행동을 하지 않아 프로그램 종료 후 담임교사의 이야기를 듣기 전까지 연구자는 그 아동의 특수성에 대해 알지 못했다. 사전 검사에는 이름을 표기 하였지만 사후 검사에는 아무런 표기를 하지 않고 검사지에 그림을 그리거나 알 수 없는 글자들을 써 놓았다. 사전, 사후 검사의 변화를 보면 다음과 같다. 회복탄력성과 책임감의 경우 사전, 사후 검사의 특별한 차이가 없었다. 그리고 방관적 태도의 경우 사전검사에서는 중복체크를 하고 엑스 표를 하는 표기를 많이 하였으나 다양한 점수 표기를 하였다. 그러나 사후 검사에서는 '보통이다'에 한 줄로 쪽 이어 굶다가 그마저도 하지 않고 낙서를 하였다. 위 결과를 보면 이 학생의 경우 사전, 사후 검사 모두 후반부로 갈수록 주의력과 집중력이 떨어져 끝까지 성실하게 검사를 수행하지 않았다. 프로그램 진행 중 학용품을 떨어뜨리거나 다른 활동을 하는 듯 부산한 모습을 보였으나, 게임이나 역할극 등 몸으로 하는 활동에 적극적으로 참여 하였다. 7,8회기에 자리의 형태를 원형으로 배치하여 수업을 하였을 때, 옆 자리 친구들에게 말을 걸고 장난을 치며 평소보다 더 산만한 모습을 보였다. 그때 옆 자리에 앉은 친구가 ADHD 학생이 자신을 괴롭힌다고 표현을 하였고, 학생은 자신이 하는 행동이 친구를 괴롭히려는 의도가 아님을 말하고, 그래도 싫다고 하면 하지 않겠다고 하였다. 그래서 친구들이나 선생님이 어떻게 도와주면 좋을지 질문하자, 친구들이 자신의 이름을 친절하게 불러주거나 연구자가 자신의 옆자리에 앉으면 좋겠다고 하여 해당 학생 옆자리에 이동하였다. 다른 학생들이 그러한 내용을 수용하고 인정하여 수업을 잘 마무리 할 수 있었다.

2. 활동중심 갈등해결 프로그램 만족도와 학생소감

1) 학급 구성원들의 프로그램 만족도

학생이 응답한 프로그램 만족도는 전체 평균 4.23으로 활동중심 갈등해결 프로그램에 대해 학생들이 긍정적으로 인식하고 있음을 알 수 있었다. 담임교사가 응답한 프로그램 만족도 문항의 전체 평균은 4.75로 활동중심 갈등해결 프로그램에 대해 매우 긍정적으로 인식하고 있음을 알 수 있었다.

프로그램 중재 종료 후 담임교사의 프로그램에 대한 구술평가는 다음과 같다.

“학급 구성원 중 00(아스퍼거)이와 00가(ADHD)가 있어 생활지도에 어려움이 있었습니다. 규칙 위반에 대해 스스로 책임을 지고 피해를 입은 학생들에게 실질적인 사과를 하는 방법을 구체적으로 지도 할 수 있게 되었습니다. 그리고 서클(학급회의)을 통해 반 아이들의 새로운 모습을 알게 되었고, 평소 학급규칙을 잘 안 지키는 00(아스퍼거)이를 훈육 할 때 반 아이들이 받는 영향에 대해서도 생각 할 수 있는 계기가 되었습니다. 지난주에 반에 사소한 갈등이 있어 아이들과 이러한 방법을 적용해보니 효과가 좋았습니다. 앞으로 000선생님(연구자)이 제시해 주신 방법을 반 운영하는데 잘 활용하도록 하겠습니다. 감사드립니다.”라고 답변하고 중재에 대해 높은 만족도와 실천의지를 보여주었다.

2) 프로그램에 대한 일화기록

프로그램 구성상 정리단계에서 그날 배운 것과 수업에서 느낀 점을 학생들에게 자유롭게 말하도록 하였고, 프로그램의 진행과정에서 연구자의 관찰과 느낌을 기록하였다.

1~2회기는 프로그램에 대한 소개와 갈등을 해결하는 방법에 대해 의견을 나누는 시간이었다. 학급 구성원들과 라포를 형성하고 서로의 이름을 확인하는 시간을 갖기 위해 노래를 부르며 이름과 얼굴을 확인하는 놀이를 하였다. 모두 적극적으로 참여하며 연구자가 요청하는 방식으로 익살스럽게 자신을 소개하였다. 이 후 프로그램에 대해 소개를 하는 시간에도 담임선생님이 사전에 이 수업에서 무엇을 배우게 될지 설명해 주셨다고 말하며 새로운 수업에 대해 강한 호기심과 관심을 갖고 있었다. 갈등을 해결하는 방법에 대한 퀴즈 활동에도 토크스틱을 갖은 사람만 이야기하고 나머지 사람들은 경청해야한다는 규칙에 대해 지키려고 노력하는 모습이 인상적이었다. 또한 갈등상황에 대해 이야기를 나눌 때 한 학생이 아랫집과의 중간소음을 부모님과 함께 원만히 해결한 내용을 이야기하며 뿌듯해하는 모습을 보였다.

3~4회기에서는 피해 회복을 위해 필요한 것과 책임에 대한 의미를 소그룹으로 활동하였다. 연구자가 들려주는 동화를 듣고 동화에 등장하는 판다에게 필요한 것을 모둠별로 의논하여 활동지에 적는 활동을 하였다. 이러한 과정에서 아스퍼거 학생이 모둠 구성원들과 합의하지 않는 자신의 이야기만 하려고하여 잠시 활동을 중단하고, 그 상황의 갈등을 해결을 위해 당사자들

입장 나누기를 하고, 학급 구성원들이 도움을 줄 수 있는 것에 대해 의논하였다. 수업 중에 발생한 갈등을 학생들의 힘으로 해결하는 과정에서 내용을 보다 쉽게 받아들이고 바로 적용 가능하다는 것을 확인하는 시간이었다. 또한 마법사 놀이를 통해 힘을 갖게 되었을 때 친구들에게 어떻게 대하는지 알게 되며, 친구들을 좀 더 배려해야겠다고 의지를 다졌다.

5~6회기는 자신의 행동에 대해 책임을 지는 것의 의미와 폭력적인 갈등상황을 지켜보는 입장에서 평화적으로 개입 할 수 있는 방법을 알아보는 회기였다. 이미지 놀이를 통해 학급 구성원들의 긍정적인 모습을 확인하고, 미처 인식하지 못했던 자신의 긍정적인 모습에 자랑스러워하는 모습이였다. 또한 동영상 속 자신의 잘못에 대해 책임을 지고 마을 사람들의 도움으로 성장한 사회 구성원으로 성장한 캐나다의 보호관찰관 이야기에 많은 감동을 받았다. 그리고 초등학교의 실제 학교폭력의 사례와 해결과정을 애니메이션과 다큐멘터리로 다룬 짧은 영상을 보고, 친구를 괴롭히는 것이 이해 할 수 없다, 주변 친구들이 가만히 지켜보고 있었다는 것에 화가 난다고 표현하였다. 그러면서, 동영상과는 다른 학급 친구들의 모습에 안도감과 자랑스러움을 표현하였다.

7~8회기는 공동체 의식 증진을 위해 학급회의(서클)를 하여 서로의 필요사항을 알아보고, 학생들 사이, 담임교사와 학생들 사이, 학교 시설물과 학생들 사이의 존중하는 약속을 정하는 활동을 하였다. 이러한 활동에서 학급 구성원들은 자신을 동물로 표현하고, 우리 반이어서 행복했던 순간과, 고마운 사람에 대해 이야기를 나누고 앞으로 좀 더 평화롭게 잘 지내기 위해서 존중의 약속을 정하여 '약속나무'라는 공동 미술작업을 하였다. 그리고 앞으로도 약속나무 활동과 학급회의(서클), 회복적 성찰문, 갈등해결을 위한 질문하기 등은 프로그램 종료 후에도 담임교사와 학생들이 실천하겠다고 약속하였다. 또한 수업을 마무리하는 단계에서 프로그램에 대한 전체적인 소감을 나누고 수료증을 나누어 주면서 평화로운 학교 만들기에 대한 실천의지를 다졌다.

IV. 논 의

이 연구에서는 학교 폭력에 대한 예방적 접근으로 회복적 생활교육에 근거한 활동중심 갈등해결 프로그램을 개발 및 적용하여 초등 고학년 학생들의 공동체 의식에 미치는 효과를 알아보았다. 연구 결과 학교폭력의 원인이 되는 갈등을 평화적으로 해결하는 방법을 학습하기 위해 개발된 활동중심 갈등해결 프로그램을 통해 학생들의 회복탄력성과 책임감 관련 사전-사후 검사 점수에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 반면에 방관적 태도 관련 검사에서는 사전-사후 검사 간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과를 선행연구와 관련지어 논의하면 다음과 같다.

첫째, 활동중심 갈등해결 프로그램은 학급 구성원들이 갈등을 인식하고 문제해결을 위한 의식과 행동을 변화하는데 긍정적인 영향을 주었다. 잠재적인 학교폭력의 원인이 될 수 있는 갈등을 학생들이 경험하는 학급에서 평화적인 방법으로 해결 할 수 있도록 교육하였다. 연구대상 학급에는 아스퍼거 학생과 ADHD 학생이 학급 구성원으로 포함되어 구성원간의 원활하지 못한 의사소통과 규칙 위반으로 학생들 간, 학생과 교사간의 갈등이 있었다. 프로그램을 통해 공동체 구성원과 공동체 놀이를 하며 배려와 존중 받는 경험을 통해 긍정적 감정을 경험 할 수 있었다. 반신환(2014)은 회복탄력성은 상황에 대한 유연성, 탐구성, 감정조절인데 긍정적 감정은 스트레스 상황에서 긍정적 정서와 부정적 정서가 분리하도록 돕는다고 하였다. 이 처럼 프로그램을 통한 긍정적인 정서경험이 회복탄력성의 유의미한 결과에 영향을 주었다. 또한 프로그램을 통해 갈등 당사자들이 입장 나누기로 문제 상황을 바로 인식하고, 피해를 입은 학생과 입힌 학생의 실질적인 필요를 확인 하였다. 특히 학급 구성원들이 사회적 의사소통의 장애가 있는 아스퍼거 학생을 수용하고 그 안에서 문제해결 방법을 도출하였다는 것은 의미가 있다. 프로그램을 진행하는 중 아스퍼거 학생과 모둠원들 간의 발생한 갈등에서 자신이 책임을 질 수 있는 부분에 대해 의견을 나누며 갈등을 해결한 것이 자기에 대한 책임감에 긍정적인 영향을 주었다. 그러나 사후검사에서 책임감의 하위요소 중 사회에 대한 책임감은 오히려 감소하였다. 이는 단기간의 책임감 적용 연구가 책임감의 단계에서 급격하게 하락이 이루어졌다는 선행연구와 일치한다(원을상, 2001; 이은자, 2007). 그리고 프로그램을 통해 학급 구성원으로 갈등상황에서 영향을 받고 이를 평화롭게 해결하는데 도움을 줄 수 있는 주변인으로서의 역할에 대해 동영상 사례를 가지고 의견나누기를 하였다. 당시 연구 참여자들이 보여줬던 반응에 비해 사후 검사의 방관자 태도에는 유의미한 변화가 없었다. 이는 방관자 태도를 변화시키기 위한 단회기 프로그램에 유의미한 변화가 없었다는 선행연구와 일치한다(윤성우, 이영호, 2007). 활동중심 갈등해결 프로그램은 4주 동안 8회라는 짧은 기간 동안 이루어졌기 때문에 정확한 효과를 확인하기 위해서는 장기적이고 지속적인 개입이 필요한 것으로 보인다. 그리고 갈등상황에서 문제인식이 행동을 기반으로 하는 협력태도에 영향 미친다는 이선영(2013)과 갈등인식에 따라 수행 및 구성원의 만족도가 달라진다는 김수하(2006)의 선행연구와 같이 문제 상황을 인식하게 한 프로그램이 문제해결에 구성원들이 적극적이고 협력적이었다는 것을 알 수 있다.

둘째, 활동중심 갈등해결 프로그램은 초등학교 고학년 학생에게 적합한 발달특성을 프로그램에 반영하여 갈등에 대처하는 의식을 개선하고 부정적인 행동을 수정하는데 효과적이었다. 사례분석, 그림 자료, 동영상, PPT, 퀴즈, 학급회의, 역할극, 놀이 등 다양한 방법을 통해 학생들이 능동적으로 참여하고 문제해결과 대응방안을 모색하게 하였다. 초등학교 대상 활동중심의 효과성에 관한 연구는 신세진(2009), 김주희(2010), 윤지연(2014)등 주로 진로관련 프로그램이 많고 초등학교에게 활동중심 프로그램은 효과가 있다고 하였다. 또한 활동중심 프로그램은 박은영(2013)의 연구에서와 같이 ADHD 학생의 수업방해 행동을 감소시키는데 효과가 있었다. 이러한

효과는 특수교육 대상 학생뿐만 아니라 일반학생에게도 적용 될 것이다. 문제행동으로 발전 할 수 있는 청소년 초기의 정서적 변화인 모험심, 호기심을 활동중심 프로그램을 통해 주체적으로 학습하도록 하여 학교폭력을 예방하는 연구는 드물었다. 그림 자료와 동화를 통해 자신만의 사고의 틀에서 벗어나 서로가 다름을 이해하고, 사례분석과 학급회의(서클)등을 통해 자신의 느낌과 생각을 표현하며 문제해결을 위해 학급 구성원들이 협력하고, 자신의 행동에 대해 책임을 져야한다는 것을 활동을 통해 자연스럽게 학습하였다. 그리고 놀이를 하면서 감정을 순화하고 갈등을 긍정적 방향으로 전환하며 신체 에너지로 표현함으로써 학급 구성원들의 유대가 강해졌다. 역할극을 통해 또래에 일반적으로 존재하는 갈등에서 다양한 역할을 간접적으로 경험해 봄으로써 감정체험과 정화효과로 문제해결을 위한 보다 적극적인 자세를 갖게 되었다. 이러한 활동중심 수업은 학교폭력 예방뿐만 아니라 구성원들의 관계증진을 통한 공동체 강화의 실제적인 교육이 되었다.

셋째, 활동중심 갈등해결 프로그램은 회복적 생활교육의 개념을 적용하여 갈등을 전환하고 궁극적으로는 학교폭력을 예방하도록 구성되었다. 특히 경기도교육청은 2014년부터 일선 학교에 회복적 생활교육을 도입해 146개 학교에서 회복적 생활교육 프로그램을 운영하고 있다. 이러한 회복적 생활교육이 강조되는 시기에 이론 전문가와 학교현장에서 실천하고 있는 현장 전문가의 의견과 내용 타당도 검증을 통한 프로그램 개발하였다는 것은 의미가 있다. 사전적용을 통해 초등학교에 맞는 어휘와 용어로 수정, 보완하여 객관적인 검증과정을 거친 것이 학생들에게 긍정적인 영향을 주었을 것이며, 프로그램의 일반화 가능성을 높였다. 그리고 이러한 프로그램을 통해 학급 공동체 구성원의 갈등에 대처하는 의식과 행동을 전환하여 학교폭력을 예방하고 그것에 대한 효과를 확인하였다. 그동안 학교폭력 예방에 대하여 효과성을 분석하는 연구(정진희, 2009; 윤초희 등, 2014)와 학교폭력을 예방하기 위한 갈등해결 프로그램(최창욱, 김진호, 2006; 이인욱, 강경하, 2007; 김광수, 이시화, 2009; 송주연, 은혁기, 2009) 또는 공감훈련(강경아, 2004; 조인수, 2013), 회복탄력성(강남욱, 김장희, 2012), 방관적 태도(성백광, 2013; 오지원, 2013; 양재일, 2014) 공동체 의식(최원아, 2009; 김대진, 2011; 박신영, 2015)등의 연구들이 많이 있었다. 그리고 학교폭력 해결을 위해 회복적 정의를 적용한 연구는 이유진 등(2014), 김찬미(2013)의 연구가 있었다. 이유진 등(2014)의 연구는 회복적 정의의 모델을 도입하여 학교폭력 예방단계에서 부터, 처리단계, 사법절차 및 교정단계까지 학교폭력 해결모형을 제시하였다. 김찬미(2013)의 연구에서는 회복적 정의를 적용한 갈등해결과 관련된 변화, 인식에 대한 변화, 태도에 대한 변화로 나누어 살펴봤다. 이대성(2013)은 학교폭력은 존중, 배려와 공감 등 다양한 감정적 실의과 인간관계의 회복 등의 정서적인 욕구가 포함 되어야하며 사건의 해결을 넘어 당사자의 화해와 학교 공동체의 회복이 이루어져야 비로소 해결된다고 하였다. 그러나 회복적 정의 운동을 교육 분야로 확장한 회복적 생활교육을 학교현장에 적용하여 프로그램을 개발하고 학생들의 회복적인 갈등해결 능력을 배양하여 학교폭력을 예방 하도록 하는 연구는 없었다. 그리고 이러한 과

정에 책임감은 학교폭력을 예방하고 해결하기 위한 중요한 요소임에도 학교폭력과 책임감에 대한 연구가 활발히 이루어지지 않았다. 당사자들의 참여를 통해 자신의 필요를 발견하고 이에 따라 실제적인 피해회복이 성취되는 회복적 생활교육의 개념을 적용하여 갈등해결 프로그램을 만들고 한 학급을 대상으로 공동체 의식의 변화를 살펴보았다는 것이 의미가 있다.

위와 같은 연구의 결과를 바탕으로 이 연구가 지닌 제한점을 확인하고 후속연구에 대한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 경기도 소재의 초등학교 4학년 24명 한 학급을 대상으로 한 연구이므로 연구결과를 전체 초등학생에게 일반화하기에는 무리가 있다. 그리고 검사를 성실히 수행하지 않은 2명의 특수아동의 결과를 제외한 22명의 사전, 사후 검사를 통계처리 하여 연구 대상의 수가 프로그램 효과를 검증하기에는 부족하다. 후속연구에서는 실험설계를 적용하고 실험대상의 참여 수와 지역, 연령 등의 범위를 넓혀 일반화 가능성을 높여야 한다.

둘째, 이 연구에서는 연구자가 참여 대상선정을 위해 몇 가지 기준을 적용하였다. 12회기 수업을 받을 수 있는 학급, 한 학급 구성원이 모두 프로그램에 참여 가능한 학급, 회복적 생활교육 관련 수업을 받은 적이 없는 학급, 학교폭력 예방교육을 장기적으로 받지 않은 학급, 프로그램 진행 중 학급회의와 학급규칙을 진행하는 2회기 동안 담임교사가 참여 가능하고 학급의 갈등해결에 대한 의지가 있는 학급. 그러나 연구대상 선정 시 장기간의 실험참여와 담임교사의 참여에서 대부분의 학교와 교사가 연구 참여에 부정적이었다. 따라서 불가피하게 담임교사가 연구에 참여하는 것을 동의하는 학급의 상황에 맞게 8회기로 프로그램을 조정하여 중재를 실시하였다. 이는 연구계획 시의 장기적이고 지속적인 교육에 대한 조건에 부합하지 않는다. 보다 정확한 연구결과를 위해서는 위의 조건들이 잘 부합되는 상황에서 연구가 필요하다.

셋째, 이 연구는 연구 참여자 중 교사변인과 학급 내 구성원인 특수아동(아스퍼거, ADHD)의 통제에 관한 부분의 한계를 지닌다. 교사의 교직경력과 과거 학교폭력 예방프로그램 연수 참여 여부, 개인적인 가치관, 교육관등과 학급내의 구성원인 2명의 특수아동이 연구결과에 영향을 줄 수 있는 요인을 사전에 통제하지 못 하였다. 그러나 학교폭력이나 갈등은 학생만을 대상으로 하는 것이 아니고 환경과 유기적인 관계를 갖는다. 이 연구에서는 담임교사와 연구자가 프로그램 진행 전부터 지속적으로 의견을 나누고 프로그램 종료 후 효과를 지속할 수 있도록 의논하였다. 그러나 학생과 교사만이 아닌 부모와 지역사회가 협력하여 사전 예방 노력을 기울인다면 보다 효과적일 것이다. 따라서 학급차원으로 프로그램을 진행하기 전이나 같은 기간에 교사교육과 부모교육이 이루어진다면 보다 효과적일 것이다. 또한 특수아동을 지원하는 특수학교, 병원, 복지관등과 경찰서, 교육청, 보호관찰소등의 지역사회와 연계한 학교폭력 예방프로그램이 필요하다.

넷째, 프로그램 효과의 지속성에 대한 문제이다. 이 연구는 4주 동안 8회기의 프로그램을 진행하고 공동체 의식의 변화를 알아보기 위해 회복탄력성, 책임감, 방관적 태도를 측정하였다.

그러나 효과의 지속성을 확인하기 위해 추후검사를 확인하지 못하였다. 또한 후속연구에서는 다양한 수준의 학교폭력 예방체계를 적용해야 할 것이다. 이 연구에서 적용한 체계는 문제행동을 보이지 않는 일반 학생들을 위한 예방프로그램이었다. 그러나 한 학급의 구성원은 다양한 지능과 행동양식을 가지고 있다. 프로그램 중재 중 장애특성상 친구들과 의사소통 갈등을 겪는 아스퍼거 학생이 모둠 구성원과 갈등을 겪는 일이 있었고 이것을 학급 구성원들이 참여하여 해결하였다. 그러나 수업 중에 이루어지는 갈등해결은 한계가 있다. 때로는 갈등상황의 수준을 판단하여 대상 학생들과 담당하는 교사(상담교사)가 따로 참여하여 갈등을 해결하는 학교차원의 긍정적 행동지원과 같은 프로세스가 필요하다. 또한 이러한 다양한 수준의 학교폭력 예방절차의 효과성을 확인하는 것도 의미 있을 것이다.

참고문헌

- 강경아 (2004). 공감훈련 프로그램이 초등학교 아동의 또래 간 갈등해결 전략에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 서울교육대학교, 서울.
- 강남옥 (2012). 회복탄력성, 스트레스 요인, 스트레스 대처양식의 상관성 연구. 미간행 석사학위논문, 인제대학교 교육대학원, 경남.
- 강남옥, 김장희 (2012). 아동의 회복탄력성, 스트레스 요인 및 스트레스 대처양식간의 관계. 교류 분석상담연구, 69-94.
- 강보선 (2015). 학교갈등 해결 프로그램 만족도 연구. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 경영대학원, 경기.
- 강석순, 김자경, 강혜진 (2014). 초등학교 통합학급의 일반아동이 지각하는 학급풍토와 장애수용 태도와의 관계. 특수교육 저널 : 이론과 실천, 15(4), 587-606.
- 교육부 (2014). 특수교육 연차보고서. 교육부.
- 교육부 (2016). 2016년 1차 학교폭력 실태조사 분석결과 발표. 교육부.
- 김광수, 이시화 (2009). 정서지능 교육 프로그램이 초등학생의 갈등해결 전략과 또래관계에 미치는 효과. 한국초등교육, 20(1), 171-191.
- 김대건 (2011). 지역 공동체의식이 협력적 갈등해결행태에 미치는 영향. 분쟁해결연구, 9(1), 67-93.
- 김수하 (2006). 갈등인식과 직무 수행 및 구성원 만족도에 관계에 영향을 미치는 개인차 변인 연구. 미간행 석사학위논문, 고려대학교 대학원, 서울.
- 김연지, 정종진 (2005). 정서교육 프로그램이 초등학생의 정서지능과 사회적 능력에 미치는 효과. 교육발전논총, 26(2), 99-121.

- 김은경 (2007). 21세기 소년사범 개혁과 회복적 사범의 가치. *형사정책연구*, 18(3), 1159-1188.
- 김주희 (2010). 활동중심 진로인식 프로그램이 초등학생의 진로성숙도와 주관적 안녕감 및 학교생활 적응에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문. 고려대학교 교육대학원, 서울.
- 김찬미 (2013). 회복적 정의의 적용을 통한 학교폭력 문제의 대안 모색 : 회복적 대화모임의 과정과 결과에 대한 이해, 미간행 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.
- 김현정 (2013). 초등학교 저학년들을 위한 학교폭력 예방프로그램의 효과 연구. 미간행 석사학위논문. 한국상담대학교 대학원, 서울.
- 김현주 (2003). 집단 따돌림에서의 동조집단 유형화 연구. 미간행 박사학위논문, 숙명여자대학교 대학원, 서울.
- 노종희 (1996). 교육개혁을 위한 학교공동체 구축. *교육행정학연구*, 14(3), 64-79.
- 박수홍, 박한숙, 오동주, 장명호, 김효정 (2016). 긍정탐색 프로그램이 초등학교 학생의 공동체의식과 학교폭력 인식에 미치는 영향 탐구. *학습자중심교과교육연구*, 16(11), 445-458.
- 박숙영 (2014). 회복적 생활교육을 만나다. 서울: 좋은교사.
- 박은영 (2013). 활동중심의 주의집중 프로그램이 ADHD성향 학생의 수업방해 행동 및 수업 참여 행동에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 광주교육대학교 교육대학원, 광주.
- 박한숙 (2016). 초등학교 학생의 공동체의식과 학교생활 만족도 및 학교폭력 태도와의 관계 탐색. *학습자중심교과연구*, 16(2), 767-784.
- 반신환 (2014). 심리적 응급처치-외상성 상실의 초기개입. *신학과 실천*, 42, 287-303.
- 서정기 (2012). 학교폭력의 교육적 대안: 회복적 생활교육. *배움학 연구*, 4(1), 25-40.
- 성백광 (2013). 학교폭력 예방프로그램이 초등학생의 방관자적 태도와 공격성에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 교육대학원, 경기.
- 송주연 (2009). 갈등해결 프로그램이 아동의 갈등해결 전략과 친구관계의 질에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 전주교육대학교 교육대학원, 전북.
- 신세진 (2009). 활동중심 진로집단상담 프로그램이 초등학생의 진로태도와 성취동기에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 숙명여자대학교 교육대학원, 서울.
- 신진섭 (2000). 초등학교 학급내 갈등에 관한 문화기술적 연구. 미간행 석사학위논문, 한국교원대학교, 충북.
- 양덕순, 강 순 (2008). 지역공동체 의식이 주민참여에 미치는 영향분석-제주특별자치도를 중심으로-. *한국 지방자치학회보*. 20-1
- 양상민 (2015). 학교폭력 집단유형별 청소년의 공동체의식에 영향을 미치는 요인. 미간행 석사학위 논문, 이화여자대학교 사회복지대학원, 서울.
- 양재일 (2014). 학교폭력 방관자 변화를 위한 자기효능감 향상 프로그램 개발. 미간행 석사학위 논문, 서울대학교, 서울.

- 오경희, 한대동, 박의향 (2015). 초등학교에서의 교사와 학급의 공동체적 수업 실천이 학교폭력에 미치는 영향. 청소년학연구, 22(3), 147-175.
- 오지원 (2013). 학급 공동체 의식이 집단 따돌림 관여행동에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울.
- 원을상 (2001). 초등 체육수업에서 왕따 해소를 위한 책임감 모형 적용. 미간행 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원, 경기.
- 윤내현 (2010). 활동중심 계슈탈트 집단상담이 초등학생의 책임감 향상에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 광주교육대학교 교육대학원, 광주.
- 윤성우, 이영호 (2007). 집단 따돌림 방관자에 대한 또래지지프로그램의 효과. 한국심리학회지: 임상, 26(2), 271-292
- 윤지연 (2014). 체험활동중심 진로교육 프로그램이 초등학교 특수학급 학생의 진로발달과 진로 흥미에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문. 공주교육대학교 교육대학원, 충남.
- 윤초희, 박상근, 신인수 (2014). 국내 학교폭력 예방프로그램의 효과에 관한 메타분석. 아시아교육연구 15권 1호, 189-215.
- 은혁기 (2009). 초등학생의 정서지능과 학습기술. 인문학논총, 14(1), 149-170.
- 이대성 (2013). 학교폭력 문제의 사회과 교육적 접근의 가능성과 한계: 회복적 정의론의 관점에서. 사회과교육연구, 20, 67-86.
- 이선영 (2013). 공공갈등 이슈에 관한 갈등유형, 상황인식이 정부에 대한 공중의 협력 태도에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 이유진, 이창훈 외 (2014). 학교폭력 해결을 위한 회복적 정의 모델 도입방안 연구. 한국청소년정책연구원.
- 이은자 (2007). TPSR을 통한 초등학교 4학년 체육수업에서의 책임감 변화. 미간행 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원, 경기.
- 이용택, 유난영, 주현주, 임승희 (2014). 학교폭력 피해경험과 가해경험의 관계에서 사회적 관계의 조절효과. 한국청소년연구, 25(3), 145-168.
- 이인욱, 강영하 (2007). 갈등해결 프로그램이 초등학교 고학년 아동의 갈등해결방식 및 사회성에 미치는 효과. 발달장애연구, 11(2), 141-159.
- 이지은 (2014). 갈등해결중심 학교폭력 예방프로그램이 초등 통합학급 학생들의 갈등전략 사용과 학교폭력에 대한 태도 및 장애학생 수용태도에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 이춘정, 유형근, 권순영 (2010). 이야기치료의 기법을 활용한 초등학교 저학년의 학교폭력 예방 프로그램 개발. 상담학연구, 11(1), 265-282.
- 장지영 (2003). 초등학생 학교폭력에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 미간행 석사학위논문, 상지

대학교 대학원, 강원.

정진희 (2009). 학교기반 학교폭력 예방프로그램의 효과성에 관한 연구. 미간행 석사학위논문, 한양대학교 행정자치대학교, 서울.

정희태 (2011). 학교폭력 예방과 갈등해결 방안; 인성 교육적 접근. *윤리연구*, 83, 123-162.

조인수 (2013). 초등학교 고학년 공감중심 학교폭력 예방교육 인식, 가해-피해경험, 대처능력에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원, 인천.

최원아 (2009). 학급 공동체의식 증진 프로그램이 초등학교 일반학생이 지각하는 장애학생과의 친구 관계에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교, 서울.

한대동,오경희 (2013). 초등학교에서의 공동체적 수업실천과 공동체의식이 학교폭력 자제행동에 미치는 영향. *교육사회학연구*, 23(4), 207-235.

최창욱, 이인규 (2003). 청소년 갈등해결 프로그램 효과분석. *한국청소년연구*, 71(1), 61-78.

홍승화, 신호식, 이선정 (2013). 고등학생이 인식하는 친구지지, 가족건강성과 자기 통제력의 관계. *한국가정과교육학회지*, 25(3), 79-91.

홍종관 (2012). 학교폭력의 실태, 원인 그리고 대처에 관한 연구. *초등상담연구*, 11(1), 237-259.

Brenda K. Scheuermann, Judy A. (2010). 긍정적 행동지원 행동중재를 위한 최신 이론과 실제 (김진호, 김미선, 김은경, 박지연 역). 서울: 시그마프레스. (원 출판년도 2008)

Alexander, K. L.(2000). *Prosocial behavior of adolescence in work and family life : empathy and conflict resolution strategies with parents and peers*. doctoral dissertation (Ph. D). Ohio State University.

Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76(2), 435-450.

Howard Zehr (2010). 회복적 정의란 무엇인가(손진 역). 서울: KAP. (원 출판년도 2005)

Abstract

Effects of the Activity-oriented Conflict Resolution Program based on Restorative Education on the Sense of Community of Elementary-School Students

Kim, Un A*

The purpose of this study was to evaluate the effects of activity-oriented conflict resolution program based on restorative education on the sense of community of elementary-school students. An object of study was the 24 students of a fourth grade class in an elementary school in Gyeonggi province. This intervention program was developed with the concept of restorative education for learning of useful conflict resolution way increasing of community engagement within the class. The program took effect to the students 8 times for four weeks with dependent variables. The recovery resilience and the sense of the responsibility and the bystander's attitude with dependent variables checked the program's effect to compare the score of pretest-posttest. The activity-oriented conflict resolution program for learning that the conflict caused a school violence resolve ways peacefully, through appeared significant difference statistician about the student's recovery resilience and the sense of the responsibility from the score at pretest-posttest. On the other hand, there was no significant difference between pretest-posttest with the bystander's attitude. The activity-oriented conflict applied this sturdy reflected high grade of element feature, could be effective for improving the self-sense of responsibility and cause analysis and emotional regulation through the various activities on students' hands. Ultimately, there are significance of this study that applied preventive approach about the school violence based on concept of restorative education.

Keywords: Restorative Education, School Violence, Conflict Resolution, Activity-oriented

게재 신청일 : 2017. 04. 03

수정 제출일 : 2017. 04. 16

게재 확정일 : 2017. 04. 17

* 김은아(교신저자) : 회복적정의 평화배움 연구소 에듀피즈(uakim@naver.com)