

방과후아동지도연구

제 14 권 제 2 호 / 2017. 12.

예비유아교사의 스마트폰 이용과 교직인성에 관한 연구

..... 김현자 · 장은정 · 조미영 / 01

에니어그램을 적용한 학교폭력 예방교육 역할극 집단상담 사례

..... 박정임 · 이영숙 / 19

다문화가정 관련 방과후학교 연구의 과제와 전망

..... 노성향 / 41



한국방과후아동지도학회

예비유아교사의 스마트폰 이용과 교직인성에 관한 연구

김 현 자* 장 은 정** 조 미 영***

〈요 약〉

본 연구는 예비유아교사의 스마트폰 이용과 교직인성에 대한 경향성과 관계성을 파악하고 예비유아교사의 효과적인 스마트폰의 이용과 교직인성의 함양을 위한 기초자료를 제공하는 것에 목적을 두었다. 이를 위해 경기와 강원지역에 소재한 유아교육과 3년제와 4년제 대학에 재학 중인 262명의 학생을 대상으로 스마트폰의 일반적인 사용용도와 교직인성검사, 스마트폰중독검사를 진행하였으며, 연구결과는 다음과 같다. 첫째, 1학년, 2학년보다는 3학년, 4학년이 스마트폰의 이용이 더 높은 것으로 나타났다. 둘째, 예비유아교사의 보편적 인성은 통계적으로 유의한 차이를 보였는데, 1,2,3학년보다 4학년이 더 높은 것으로 나타났다. 또한 교직인성 역시 통계적으로 유의한 차이를 보였는데 1, 2, 3학년보다 4학년이 더 높은 것으로 나타났다. 마지막으로 스마트폰 사용과 교직인성의 관계에 있어서는 스마트폰 이용이 높으면 교직인성 점수도 높지만, 스마트폰 중독이 심하면 교직인성점수는 낮은 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 예비유아교사의 인성교육프로그램 개발에 기초자료가 되었다는데 의의를 가진다.

주제어 : 스마트폰 사용, 교직인성, 예비유아교사

· 논문접수: 2017. 10. 24 / 수정본접수: 2017. 11. 26 / 게재승인: 2017. 12. 10

* 두원공과대학교 유아교육과 부교수

** 두원공과대학교 유아교육과 조교수, 교신저자

*** 한중대학교 유아교육학과 조교수

I. 서론

현대 사회는 개인의 행복추구와 공동체의 효과적인 업무진행을 위해 스마트폰을 다양한 용도로 활용하고 있으며, 특정 장소 없이 거의 모든 곳에서 일상 가운데 스마트폰을 사용하고 있다고 해도 과언이 아닐 것이다. 거리를 걸을 때에나 공공장소에서 일행이 있는 경우에도 각자가 손에 들고 있는 스마트폰을 사용하는 모습은 이제 쉽게 볼 수 있다.

최근에는 유아교육기관에서도 부모에게 자녀에 대한 상황을 알리기 위해서 스마트폰을 사용하기도 하고 담당학급의 부모들과의 그룹 소통을 하기 위해 SNS(Social Network Service)를 다양한 방법으로 활용하고 있다. 개별 또는 그룹으로 동시에 정보교류가 가능한 스마트폰은 우리의 삶에 매우 유용하게 사용되고 있으나, 이용 연령의 확대와 이용에 대한 특별한 규제가 없는 현실에서 교육에 미치는 부정적인 영향은 분명히 있다.

양일영과 이수영(2011)의 스마트폰 초기 이용자의 이용 동기요인에 관한 연구에서는 정보 획득, 커뮤니케이션 및 사회적 관계, 서비스 통합성, 유행 및 과시, 상시적 정보 활용, 습관성, 이용편리성 등의 특성이 스마트폰의 이용 동기 요인임을 밝혔다. 스마트폰 이용은 이러한 동기에 따라 시간 및 장소, 상황을 고려하여 이루어지는 것은 바람직하나 그렇지 못할 경우에는 개인의 일상생활에 부정적인 영향을 미칠 수 있는 것이다. 즉 스마트폰의 중독으로 이어질 수 있는 것이다.

한국정보화진흥원(2013)의 ‘2012년 인터넷 중독 실태조사’의 자료에서 청소년 스마트폰 이용자는 1일 평균 24회, 1회 평균 11.9분을 사용하여 1일 평균 4.8시간 스마트폰을 이용하는 것으로 나타났고, 스마트폰 주 이용목적은 모바일 메신저(68.5%) - 온라인 게임(57.1%) - 음악(35.0%) 순으로 나타났다. 그리고 청소년 스마트폰 이용자들은 스마트폰 중독 심각성의 원인으로 이용 편의성 등 스마트 미디어 특성(82.7%)을 가장 높게 평가 하였고, 모바일 메신저, 게임 등 콘텐츠 특성(76.1%), 대안활동 모색부족(43.5%) 등을 그 다음으로 평가하였다. 출리츠(Chóliz, 2010)의 연구에서는 청소년의 휴대전화 중독의 요인과 휴대전화 이용에 대해 분석했다. 휴대전화 이용은 하루 평균 통화량 문자메시지 이용량 등을 통해 분석하였다. 그 결과 휴대전화 중독의 요인은 금단, 통제불가(문제), 내성(영향)으로 구성되었고, 중독과 휴대전화 이용에 대해서는 성별과 연령에 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다.

휴대전화의 중독 이용에 관한 탐색적 연구를 위해 포커스 그룹 인터뷰를 실시한 제임스와 드레난(James & Drennan, 2005)의 연구에서는 특별한 상황이나 음주행위, 우울한 환경이 휴대전화의 지나친 사용에 영향을 주는 것으로 나타났으며, 중독적 이용은 인간관계, 가정적 스트레스 등을 초래하는 것으로 나타났다. 개인의 성향과 관련한 연구에서는 내향적이고 자아존중감이 낮고, 신경증이 높을수록 휴대전화 중독이 높아지는 것으로 나타났다(Bianchi & Phillips, 2005). 이러한 연구들을 통한 결과를 살펴보면, 중독적 사용의 현상은 크

게 과다사용 및 통제력 상실, 심리적 부적응으로 나타났다.

스마트폰의 중독은 스마트폰에 지나치게 전념한 나머지 자신을 스스로 제어할 수 없는 상태에 이른 것(박용민, 2011; 박지선, 2011)을 말한다. 이러한 스마트폰 중독, 인터넷 중독 등 미디어중독과 관련해서는 이미 오래 전부터 청소년의 미디어중독에 관한 연구(김묘은, 2006; 박명준, 2014)가 있었고, 성인의 스마트폰 중독률이 계속 증가한다는 조사결과(한국정보화진흥원, 2012)도 이미 알려진바 있다.

유아교사가 되고자 하는 청소년들 중에는 대다수가 스마트폰에 익숙할 것이고, 그중에는 중독의 우려가 있는 대상도 있을 수 있을 것이다. 즉, 청소년 스마트폰 중독의 실태를 살펴 보기 위해 한국정보화진흥원의 ‘2012년 인터넷 중독 실태조사(2013년)’의 자료에 따르면 2012년 청소년 및 성인의 전체 스마트폰 중독률은 11.1%로 전년(8.4%) 대비 2.7% 증가하였는데 청소년의 경우 스마트폰 중독률이 18.4%로 전년(11.4%) 대비 7% 증가하여 성인(9.1%)보다 2배 이상 높게 나타났다.

그렇다고 한다면 유아교사의 일상생활장애, 금단 등 정신건강에 부정적인 영향을 미치고 있는 인터넷 중독과 스마트폰의 중독(김병만, 조준오, 2016)은 결국 유아교사의 자질인 인성을 파괴하며, 기본적으로 인성에 문제가 없는 사람들이 유아교사의 직업을 선택한다는 당연한 생각을 불필요한 기대로 전락시킬 수 있다. 매스컴을 통해 계속 드러나는 아동학대 등은 결국 감정 조절과 절제의 문제와 무관하다고 볼 수 없다.

미디어의 중독적인 사용은 유아교사의 낮은 직무성취와 실패, 그로 인한 낮은 자존감 등과 같은 결과를 초래하고, 향후 그들의 전반적인 교수신념 및 교사동기와 밀접하게 관련되어 유아에 대한 부정적 혹은 긍정적 관점에 영향을 미치게 된다(김병만, 조준오, 2016; Alger, 2009; Thomas & Pesderson, 2003). 따라서 유아교사의 교직인성을 위해서는 스마트폰의 중독을 예방하고, 문제가 있을 경우 대책마련이 이루어져야 할 것이다.

유아교육기관을 이용하는 유아의 연령이 점차 낮아지고 기관에 머무르는 시간이 길어지고 있는 최근의 추세를 살펴볼 때, 유아교사의 인성에 대한 중요성과 사회적 기대는 더욱 높아질 수밖에 없다(조주원, 전유영, 2017; 김순화, 박순혜, 남옥선, 2014; Brannon, 2008). 최근에는 교사를 평가한 핵심역량이 ‘전문성을 바탕으로 인성을 갖춘 교사’라는 기존의 관점에서 ‘인성을 바탕으로 전문성을 갖춘 교사’로 전환되었다(교육과학기술부, 2010). 그렇다면보니 교원양성기관에서는 교직적성·인성검사가 교원자격검정과정에서 필수항목으로 포함하는 등 교원의 기본자질로서 교직인성이 점점 강화되고 있다. 따라서 이제는 유아교사의 유치원 정교사라는 국가자격증은 자신의 인성을 보증한다는 의미를 나타낼 수 있어야 한다.

교직인성이란 교사가 지녀야 할 바람직한 인간적 품성을 의미한다(김용조, 1999). 이는 인성의 개념적 정의를 바탕으로 한 것이면서 동시에 교사라는 직업이 가져야 할 가치 있는 인격적 특성을 보다 맥락화하여 적용한 개념이다. 교사는 발달과정에 있는 인간을 교육한

다는 점에서 다른 직종과는 구별되기 때문에 교직인성은 학생을 대상으로 하는 교사의 맥락에 맞추어 적용시켜야 한다(김인해, 2017; 서경혜 외, 2013). 따라서 예비유아교사의 정신건강을 위한 교원양성기관의 노력은 당연한 것이며, 이를 위해 실시하고 있는 적성검사 외에도 정신건강을 저해하는 다양한 요소들을 차단하고 극복할 수 있어야 할 것이다. 본 연구에서는 스마트폰의 이용과 교직인성의 관계를 살펴봄으로써 정신건강에 부정적인 영향을 미칠 수 있는 스마트폰의 중독을 예방하며 교직인성 함양을 위한 프로그램 개발에 기초 자료를 제공하고자 한다.

- 연구문제 1) 예비유아교사의 스마트폰 이용의 일반적 경향은 어떠한가?
2) 예비유아교사의 교직인성의 수준은 어떠한가?
3) 예비유아교사의 스마트폰 이용과 교직인성과의 관계는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 경기도와 강원도 지역에 소재한 3년제와 4년제 대학교 유아교육과에 재학 중인 예비유아교사 총 265명을 대상으로 하였다. 총 265부의 설문지를 회수한 결과 성실하지 않게 답변한 세 부는 분석에서 제외하고 262명의 설문지를 결과분석에 사용하였다.

<표 1>에서 보는 바와 같이 일반적 사항에 대해 살펴보면 성별의 경우에는 여성이 98.1%로 압도적으로 높았고 남성은 1.9%로 나타났으며 연령의 경우에는 20세가 35.1%로 가장 높게 나타났고 다음으로 22세가 19.8%, 23세가 19.5%, 21세가 17.9% 등의 순으로 20세, 21세가 과반수 이상으로 나타났다.

학년의 경우에는 1학년이 37.8%로 가장 높게 나타났고 4학년이 24.0%, 3학년이 22.1%, 2학년이 16.0% 순으로 나타났으며 졸업 후 희망진로의 경우에는 유치원교사가 96.2%로 압도적으로 높게 나타났고 보육교사가 1.9%, 진학이 1.1% 순으로 나타났다.

2. 연구도구

1) 보편적 인성 및 교직인성 검사도구

김경령·서은희(2014)가 개발한 교직인성 자기점검도구를 김인해(2017)가 수정·보완하여 사용 설문지를 사용하였다. 총 32문항(Cronbach's α .92)으로 보편적 인성(14문항)은 자기조절,

〈표 1〉 연구대상자의 일반적인 사항

N=262

		빈도	퍼센트
성별	남성	5	1.9
	여성	257	98.1
연령	20세	92	35.1
	21세	47	17.9
	22세	52	19.8
	23세	51	19.5
	24세 이상	20	7.6
	합계	262	100.0
학년	1학년	99	37.8
	2학년	42	16.0
	3학년	58	22.1
	4학년	63	24.0
졸업 후 희망진로	보육교사	5	1.9
	유치원교사	252	96.2
	진학	3	1.1
	교육과 관련 없는 직업	2	.8
합계		262	100.0

도덕성, 사회성으로 구성되어 있으며, 교직인성(18문항) 소명의식, 학생에 대한 열정, 교육적 신념으로 구성되어 있으며, 각 문항은 5점 Likert 척도로 점수가 높을수록 교직인성이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서는 보편적 인성에서 자기조절은 .88, 도덕성은 .85, 사회성은 .80으로 나타났으며 교직인성에서 소명의식은 .85, 학생열정은 .88, 교육적 신념은 .88로 나타났다.

2) 스마트폰 중독 검사도구

스마트폰의 중독 경향성 검사도구는 구세희(2014)가 개발한 도구로 일상생활장애(4문항), 자기조절결여(4문항)를 사용하였다. 총 8개 문항 중 용어를 부분 수정하였으며, ‘늦은 저녁 시간까지 스마트폰을 사용하느라 수면시간이 부족하다’는 문항을 추가하여 총 9개 문항으로 구성하여 사용하였다. 본 연구에서는 스마트폰중독에서 일상생활장애는 .87, 자기조절결여는 .77로 나타났다.

3) 스마트폰 이용 검사도구

스마트폰 기능의 이용현황을 알아보기 위해 구세희(2014)가 사용한 10개 문항 중 9개 문항을 사용하였으며, 스마트폰을 이용하여 애플리케이션을 얼마나 이용하는지를 측정하기 위해 애플리케이션의 유형별 이용정도의 평균을 애플리케이션 이용정도로 측정하였다. 본 연구에서는 스마트폰 이용정도는 .79로 나타났다.

3. 자료 분석

설문조사는 2017년 6월1일부터 6월15일까지 15일간 실시하였으며, 총 262개의 설문지를 최종분석으로 사용하였으며, 통계처리는 SPSS/WIN 통계프로그램 22.0을 활용하였다. 본 연구에 사용된 척도의 신뢰도 검사를 위해 Cronbach's α 를 사용하였으며, 연구대상자의 일반적인 사항, 스마트폰 이용, 교직인성에 대해 빈도, 백분율, 평균, 표준편차와 같은 빈도분석과 기술통계분석을 사용하였다. 또한 연구대상자의 일반적인 사항에 따른 스마트폰 이용, 교직인성의 차이를 알아보기 위해 One way ANOVA를 사용하였으며 사후검증으로 Scheffe방법을 사용하였다. 스마트폰 이용과 교직인성과의 관계는 단순상관관계분석(Pearson's Correlation Analysis)으로 분석하였으며, 스마트폰 이용이 교직인성에 미치는 영향력을 알아보기 위해 다중회귀분석을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 예비유아교사의 스마트폰 이용의 일반적 경향

<표 2>에서 보는 바와 같이 스마트폰 이용의 일반적인 경향에 대해 살펴보면 스마트폰 이용정도는 5점 만점에 3.88점으로 중간 이상의 이용정도를 보였다.

〈표 2〉 스마트폰 이용의 일반적인 경향				N=262	
	최소값	최대값	M	SD	
스마트폰 이용정도	2	5	3.88	.644	
스마트폰 중독	일상생활장애	1	5	2.54	.850
	자기조절결여	1	4	2.45	.868
	전체	1	4	2.51	.826

스마트폰 중독의 경우에는 스마트폰 중독 전체는 5점 만점에 2.51점으로 중간 이하의 중독 정도를 보였고 하위요인별로 살펴보면 일상생활장애가 5점 만점에 2.54점, 자기조절결여가 2.45점 순으로 모두 5점 만점에 3점 이하로 나타나 중간 이하의 점수를 보였다.

<표 3>에서 보는 바와 같이 스마트폰 이용 차이 검증에 대해 살펴보면 스마트폰 이용 정도($F=23.274, p<.001$)에서 통계적으로 유의한 차이를 보였는데 1학년, 2학년보다 3학년, 4학년이 스마트폰 이용정도가 더 높은 것으로 나타났다.

Scheffe의 사후검증 결과 2학년보다 1학년의 스마트폰 이용정도가 유의미하게 높게 나타났고 1학년보다 3학년, 4학년의 스마트폰 이용정도가 유의미하게 높은 것으로 나타났다.

<표 3> 학년에 따른 스마트폰 이용 차이 검증

		N	M	SD	F	p	Scheffe
스마트폰 이용정도	1학년a	99	3.77	.637	23.274***	.000	c, d>a>b
	2학년b	42	3.33	.556			
	3학년c	58	4.16	.529			
	4학년d	63	4.15	.520			
스마트폰 중독	일상 생활 장애	1학년	99	2.73	.799	2.609	.052
		2학년	42	2.48	1.026		
		3학년	58	2.39	.839		
		4학년	63	2.43	.774		
	자기 조절 결여	1학년	99	2.61	.851	2.309	.077
		2학년	42	2.44	1.006		
		3학년	58	2.41	.797		
		4학년	63	2.25	.831		
전체	1학년	99	2.69	.782	2.552	.056	
	2학년	42	2.47	1.011			
	3학년	58	2.40	.802			
	4학년	63	2.37	.747			

*** $p<.001$

<표 4>에서 보는 바와 같이 스마트폰 이용 차이 검증에 대해 살펴보면 스마트폰 이용 정도, 스마트폰 중독 모두 초등학교, 중학교 때 스마트폰을 최초로 사용한 집단보다 고등학교 때 스마트폰을 최초로 사용한 집단이 더 높은 것으로 나타났으나 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

〈표 4〉 스마트폰 최초 사용 시기에 따른 스마트폰 이용 차이 검증

		N	M	SD	F	p	
스마트폰 이용정도	초등학교	132	3.82	.678	1.165	.314	
	중학교	111	3.92	.573			
	고등학교	19	4.00	.777			
스마트폰 중독	일상 생활 장애	초등학교	132	2.59	.941	1.456	.235
		중학교	111	2.45	.746		
		고등학교	19	2.74	.721		
	자기 조절 결여	초등학교	132	2.47	.947	.185	.832
		중학교	111	2.42	.781		
		고등학교	19	2.54	.811		
	전체	초등학교	132	2.55	.919	.952	.387
		중학교	111	2.44	.724		
		고등학교	19	2.67	.687		

2. 예비유아교사의 교직인성

〈표 5〉에서 보는 바와 같이 교직인성의 일반적인 경향에 대해 살펴보면 보편적 인성의 경우에는 보편적 인성 전체는 5점 만점에 4.29점으로 중간 이상의 점수를 보였다. 하위요인 별로 살펴보면 도덕성이 5점 만점에 4.42점, 사회성이 4.40점, 자기조절이 3.85점 순으로 모두 5점 만점에 3점 이상으로 나타나 중간 이상의 점수를 보였다.

〈표 5〉 교직인성의 일반적인 경향

N=262

		최소값	최대값	M	SD
보편적 인성	자기조절	1	5	3.85	.792
	도덕성	3	5	4.42	.430
	사회성	1	5	4.40	.549
	전체	3	5	4.29	.411
교직인성	소명의식	3	5	4.33	.487
	학생열정	2	5	4.48	.421
	교육적 신념	3	5	4.57	.462
	전체	3	5	4.45	.392

〈표 6〉 학년에 따른 교직인성 차이 검증

		N	M	SD	F	p	Scheffe	
보편적 인성	자기조절	1학년a	98	3.61	.816	5.962 ^{***}	.001	d>a
		2학년b	42	3.87	.758			
		3학년c	58	3.99	.699			
		4학년d	63	4.10	.768			
	도덕성	1학년a	98	4.47	.391	5.580 ^{***}	.001	a, d>c
		2학년b	42	4.41	.389			
		3학년c	58	4.23	.447			
		4학년d	63	4.51	.452			
	사회성	1학년a	98	4.26	.626	4.687 ^{**}	.003	d>a
		2학년b	42	4.47	.466			
		3학년c	58	4.37	.508			
		4학년d	63	4.58	.453			
	전체	1학년a	98	4.24	.384	3.861 ^{**}	.010	d>c
		2학년b	42	4.30	.408			
		3학년c	58	4.21	.423			
		4학년d	63	4.43	.415			
교직 인성	소명의식	1학년a	99	4.21	.499	6.029 ^{***}	.001	d>a
		2학년b	42	4.36	.386			
		3학년c	58	4.29	.480			
		4학년d	63	4.53	.479			
	학생열정	1학년a	98	4.43	.408	8.012 ^{***}	.000	d>a, b, c
		2학년b	42	4.43	.323			
		3학년c	58	4.35	.466			
		4학년d	63	4.69	.386			
	교육적 신념	1학년a	98	4.59	.443	8.462 ^{***}	.000	d>b, c
		2학년b	42	4.51	.447			
		3학년c	58	4.38	.520			
		4학년d	63	4.77	.356			
	전체	1학년a	99	4.39	.384	8.825 ^{***}	.000	d>a, b, c
		2학년b	42	4.42	.299			
		3학년c	58	4.34	.423			
		4학년d	63	4.65	.359			

p<.01, *p<.001

교직인성의 경우에는 교직인성 전체는 5점 만점에 4.45점으로 중간 이상의 점수를 보였다. 하위요인별로 살펴보면 교육적 신념이 5점 만점에 4.57점, 학생열정이 4.48점, 소명의식이 4.33점 순으로 모두 5점 만점에 3점 이상으로 나타나 중간 이상의 점수를 보였다.

<표 6>에서 보는 바와 같이 교직인성 차이 검증에 대해 살펴보면 보편적 인성의 경우에는 자기조절($F=5.962, p<.001$), 도덕성($F=5.580, p<.001$), 사회성($F=4.687, p<.01$), 보편적 인성 전체($F=3.861, p<.01$) 모두에서 통계적으로 유의한 차이를 보였는데 모두 1, 2, 3학년보다 4학년이 더 높은 것으로 나타났다. Scheffe의 사후검증 결과 자기조절, 사회성의 경우에

<표 7> 스마트폰 최초 사용 시기에 따른 교직인성 차이 검증

		N	M	SD	F	p	
보편적 인성	자기조절	초등학교	131	3.85	.807	.011	.990
		중학교	111	3.86	.775		
		고등학교	19	3.84	.834		
	도덕성	초등학교	131	4.44	.395	1.059	.348
		중학교	111	4.41	.430		
		고등학교	19	4.29	.619		
	사회성	초등학교	131	4.39	.489	.127	.881
		중학교	111	4.39	.592		
		고등학교	19	4.46	.696		
	전체	초등학교	131	4.30	.380	.285	.753
		중학교	111	4.29	.407		
		고등학교	19	4.23	.620		
교직 인성	소명의식	초등학교	132	4.34	.438	.442	.643
		중학교	111	4.30	.520		
		고등학교	19	4.39	.617		
	학생열정	초등학교	132	4.46	.368	.300	.741
		중학교	110	4.49	.453		
		고등학교	19	4.53	.566		
	교육적 신념	초등학교	132	4.54	.447	1.340	.264
		중학교	110	4.59	.462		
		고등학교	19	4.71	.548		
전체	초등학교	132	4.44	.343	.397	.673	
	중학교	111	4.45	.419			
	고등학교	19	4.52	.537			

는 1학년보다 4학년의 점수가 유의미하게 높게 나타났고 도덕성의 경우에는 3학년보다 1, 4학년의 점수가 유의미하게 높게 나타났으며 보편적 인성 전체의 경우에는 3학년보다 4학년의 점수가 유의미하게 높은 것으로 나타났다.

교직인성의 경우에는 소명의식($F=6.029, p<.001$), 학생열정($F=8.012, p<.001$), 교육적 신념($F=8.462, p<.001$), 교직인성 전체($F=8.825, p<.001$) 모두에서 통계적으로 유의한 차이를 보였는데 모두 1, 2, 3학년보다 4학년이 더 높은 것으로 나타났다. Scheffe의 사후검증 결과 소명의식의 경우에는 1학년보다 4학년의 점수가 유의미하게 높게 나타났고 학생열정, 교직인성 전체의 경우에는 1, 2, 3학년보다 4학년의 점수가 유의미하게 높게 나타났으며 교육적 신념의 경우에는 2, 3학년보다 4학년의 점수가 유의미하게 높게 나타났다.

<표 7>에서 보는 바와 같이 교직인성 차이 검증에 대해 살펴보면, 자기조절은 중학교 때 스마트폰을 최초로 이용한 집단이 가장 높게 나타났고, 도덕성, 보편적 인성 전체는 스마트폰 최초 이용 시기가 빠를수록 높게 나타났으며, 사회성, 소명의식은 고등학교 때 스마트폰을 최초로 이용한 집단이 가장 높게 나타났고, 학생열정, 교육적 신념, 교직인성 전체는 스마트폰 최초 이용 시기가 늦을수록 높게 나타났으나 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

3. 예비유아교사의 스마트폰이용과 교직인성의 관계

<표 8>에서 보는 바와 같이 스마트폰 이용과 교직인성과의 관계에 대해 살펴보면, 먼저 스마트폰 이용과 보편적 인성과의 관계의 경우에는 스마트폰 이용도와 보편적 인성과는 $r=.157(p<.05)$ 에서 $r=.244(p<.01)$ 의 정적인 상관관계를 보였으며, 반면에 스마트폰 중독과 보편적 인성 중 도덕성을 제외한 나머지 요인들과는 $r=-.128(p<.05)$ 에서 $r=-.422(p<.01)$ 의 부적인 상관관계를 보였다. 즉 스마트폰 이용정도가 높으면 보편적 인성도 높고 반면에 스마트폰 중독이 심하면 자기조절, 사회성, 보편적 인성 전체는 낮음을 알 수 있다.

다음으로 스마트폰 이용과 교직인성과의 관계의 경우에는 스마트폰 이용도와 교직인성과는 $r=.146(p<.05)$ 에서 $r=.201(p<.01)$ 의 정적인 상관관계를 보였으며, 반면에 스마트폰 중독과 보편적 인성과는 $r=-.162(p<.01)$ 에서 $r=-.207(p<.01)$ 의 부적인 상관관계를 보였다. 즉 스마트폰 이용정도가 높으면 교직인성도 높고 반면에 스마트폰 중독이 심하면 교직인성은 낮음을 알 수 있다.

<표 9>에서 보는 바와 같이 스마트폰 이용이 보편적 인성에 미치는 영향에 대해 살펴보면 다중공선성 진단 결과 VIF=1.026에서 1.182로 나타나 VIF 값이 10보다 크게 되면 다중공선성이 있다고 판단하는 요건에서 벗어나 회귀분석을 실시하였다. 설명력은 12.6%를 설명하며 회귀식의 통계적 유의성을 검증하기 위한 F값은 9.225이고 유의확률은 .000으로

〈표 8〉 스마트폰 이용과 교직인성과의 관계

	1	스마트폰 중독				보편적 인성			교직인성				
		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1. 스마트폰 이용 정도	1												
스마트 폰 중독	2. 일상생활 장애	-.008	1										
	3. 자기조절 결여	-.067	.848**	1									
	4. 전체	-.029	.983**	.932**	1								
보편적 인성	5. 자기조절	.232**	-.418**	-.389**	-.422**	1							
	6. 도덕성	.157*	-.072	-.022	-.057	.278**	1						
	7. 사회성	.190**	-.128*	-.171**	-.148*	.397**	.469**	1					
교직 인성	8. 전체	.244**	-.252**	-.222**	-.250**	.693**	.846**	.730**	1				
	9. 소명의식	.190**	-.163**	-.162**	-.169**	.307**	.435**	.462**	.519**	1			
	10. 학생열정	.172**	-.178**	-.172**	-.182**	.244**	.489**	.400**	.510**	.651**	1		
	11.교육적 신념	.146*	-.177**	-.194**	-.189**	.161**	.502**	.307**	.457**	.442**	.706**	1	
	12. 전체	.201**	-.198**	-.202**	-.207**	.291**	.549**	.466**	.581**	.842**	.933**	.783**	1

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

〈표 9〉 스마트폰 이용이 보편적 인성에 미치는 영향

	B	표준오차	β	t	p	공선성 통계량	
						공차한계	VIF
(상수)	4.057	.172		23.526	.000		
학년	.017	.022	.050	.784	.434	.846	1.182
스마트폰 최초 사용 시기	-.051	.040	-.078	-1.298	.195	.942	1.061
스마트폰 이용정도	.147	.039	.231	3.773***	.000	.912	1.097
스마트폰 중독	-.118	.029	-.238	-4.014***	.000	.974	1.026
F=9.225*** $p < .001$ $R^2 = .126$ Durbin-Watson=1.971							

*** $p < .001$

회귀식이 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

스마트폰 이용의 각 요인들에 대한 유의성을 판단하기 위한 t값의 유의도에 의해 보편적 인성에 영향을 미치는 변수로는 스마트폰 이용정도($\beta = .231, p < .001$)가 정적인 영향을, 반면에 스마트폰 중독($\beta = -.238, p < .001$)이 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

즉 스마트폰 이용정도가 높아지면 보편적 인성도 높아지고 반면에 스마트폰 중독이 심해지면 보편적 인성은 낮아질 것이라고 예측할 수 있었으며 그 순위는 스마트폰 중독, 스마트폰 이용정도 순으로 나타났다.

<표 10>에서 보는 바와 같이 스마트폰 이용이 교직인성에 미치는 영향에 대해 살펴보면 설명력은 9.5%를 설명하며 회귀식의 통계적 유의성을 검증하기 위한 F값은 6.756이고 유의확률은 .000으로 회귀식이 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

스마트폰 이용의 각 요인들에 대한 유의성을 판단하기 위한 t값의 유의도에 의해 교직인성에 영향을 미치는 변수로는 스마트폰 이용정도($\beta=.158, p<.05$)가 정적인 영향을, 반면에 스마트폰 중독($\beta=-.182, p<.01$)이 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 스마트폰 이용정도가 높아지면 교직인성도 높아지고 반면에 스마트폰 중독이 심해지면 교직인성은 낮아질 것이라고 예측할 수 있었으며 그 순위는 스마트폰 중독, 스마트폰 이용정도 순으로 나타났다.

<표 10> 스마트폰 이용이 교직인성에 미치는 영향

	B	표준오차	β	t	p	공선성 통계량	
						공차한계	VIF
(상수)	4.200	.167		25.158	.000		
학년	.041	.021	.128	1.981*	.049	.843	1.187
스마트폰 최초 사용 시기	-.004	.038	-.006	-.103	.918	.941	1.063
스마트폰 이용정도	.096	.038	.158	2.545*	.012	.910	1.099
스마트폰 중독	-.086	.029	-.182	-3.022**	.003	.973	1.027
F=6.756*** p<.001 R ² =.095 Durbin-Watson=1.962							

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

IV. 논의 및 결론

본 연구는 예비유아교사의 스마트폰의 이용에 대한 일반적인 경향과 스마트폰의 이용과 교직인성이 어떠한 관계가 있는지 알아보고자 하였다. 이를 통해 예비유아교사들에게 중요한 인성교육에 추가적으로 필요한 요소임을 밝히고자 하였다. 본 연구의 주요 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 예비유아교사의 스마트폰 이용정도가 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 학년이 올라갈수록 스마트폰의 이용 정도가 더 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 일상생활업무나 학업과 관련된 일들을 처리하는 빈도가 증가할 수 있지만, 개인의 다양한 이용 동기에서 의한 결과로 볼 수 있다.

한편, 스마트폰의 최초 이용 시기가 초등학교, 중학교 때 이용한 집단보다 고등학교 때 스마트폰을 처음 이용한 집단이 스마트폰 이용 정도와 스마트폰의 중독이 더 높은 것으로 나타났으나 통계적으로 유의한 차이를 보이지는 않았다. 하지만, 이를 통해 알 수 있는 것은 스마트폰 이용에 대한 강제 규제보다는 올바른 사용법을 알려주고 조절할 수 있도록 교육시키는 것이 더 의미가 있다는 것이다.

둘째, 예비유아교사의 보편적 인성과 교직인성이 통계적으로 유의한 결과를 보였다. 보편적 인성과 교직인성 모두 1, 2, 3학년보다는 4학년이 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 이는 학년이 높을수록 예비교사의 교직인성이 높았다고 하는 연구결과(서경혜, 최진영, 김수진, 이진영, 2013)와 동일한 결과임을 알 수 있다. 또한 예비 유아교사의 교직 적·인성 비교에서 학년에 따른 결과는 학년이 높을수록 교직 적·인성이 높은 점수를 나타냈다는 노은호(2013)의 연구결과와도 일치하는 것을 알 수 있다. 한편, 스마트폰의 최초 이용 시기와의 관련성에서는 이용 시기가 늦을수록 교직인성이 높게 나타났다. 물론 이 결과는 통계적으로 유의한 차이를 보이지는 않았지만, 만2세가 스마트폰의 최초 시기라고 밝혀진 연구결과(성지현, 변혜원, 남지혜, 2015)와 연관 지어 볼 때, 예비유아교사들만을 대상으로 인성교육을 강조할 것이 아니며, 예비유아교사들이 영유아의 인성교육을 시키는 과정을 그들의 교직인성프로그램에 포함되는 부분도 제안해 볼 수 있다.

셋째, 스마트폰의 이용은 보편적 인성 및 교직적성 모두와 정적인 상관관계를 보였으며, 스마트폰의 중독은 보편적 인성과 교직인성 모두에서 부적상관관계를 보였다. 이는 스마트폰의 이용이 많은 상위 집단의 학생들이 하위 집단의 학생들 보다 분노, 폭발적 성향, 불안장애, 성격장애 등이 더 높게 나타났다는 연구(윤영숙, 2013)와도 다소 차이가 있으나 청소년들의 학교적응 요인의 수준이 낮을수록 오락추구, 관계유지 등의 동기로 스마트폰을 과도하게 사용하는 경향이 있다는 연구결과(김진영, 2013)와 스마트폰을 지나치게 자주 그리고 오래 사용함으로써 일상생활, 업무, 혹은 학업에서 심각한 장애를 초래한다는 연구(김보연, 2012), 스마트폰을 지속적이고 반복적인 사용하고자 하는 집착적인 특성은 대학생의 정신건강에 해로운 영향을 끼치며, 이로 인해 학교생활과 대인관계에 지장을 주게 된다는 연구(최현석, 이현경, 하정철, 2012) 등과 맥을 같이하고 있는 연구결과를 고려해 볼 때, 유아교사로 진로를 거의 결정한 대학생들의 경우에 스마트폰 중독이 심해지면 교직인성은 낮아질 것이라고 결과는 교직인성교육의 방향 결정에 시사하는 바가 있다고 볼 수 있다. 하수연(2016)의 예비유아교사의 스마트폰 사용시간과 자기통제수준에 따라 스마트폰 중독수준이 어떠한지를 규명하는 연구와 같이 일반대학생과 달리 예비유아교사인 유아교육과 학생들의 스마트폰 중독은 모방이 강한 유아들과의 관계에서 중요하게 다루어져야 할 것으로 보인다.

본 연구는 유아교사의 교직인성의 체계적인 프로그램이 되고자 예비유아교사들에게 가장

심각하게 나타나는 스마트폰의 이용과 중독을 살펴보았으나, 실제적인 스마트폰의 이용 동기가 같이 제시되지 못했다는 것이 제한점으로 남는다. 추후 연구에서는 이러한 제한점을 보완하여 예비유아교사의 스마트 폰의 중독성 예방 프로그램 개발 또는 스마트폰의 이용이나 중독으로 인한 어려움을 호소하는 대상을 위한 치유프로그램의 개발이 이루어져야 할 것이다. 그리고 이러한 연구결과는 예비유아교사의 인성교육프로그램 개발에 기초자료가 되었다는 데 의의를 가진다.

참고문헌

- 교육과학기술부 (2010). 유치원 교사현장 · 강령.
- 구세희 (2014). 스마트폰의 애착 형성 요인과 중독 경향성에 관한 연구-자아탄력성의 조절 효과 검증-. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 김묘은 (2006). 미디어 리터러시 교육이 청소년 인터넷 중독 치료에 미치는 효과. 홍익대학교 영상대학원 석사학위논문.
- 김병만, 조준오 (2016). 유아교사의 미디어 중독 경향성이 정신건강에 미치는 영향. **유아교육연구**, 36(1), 57-78.
- 김보연 (2012). “고등학생의 인터넷 게임 중독 및 스마트폰 중독과 수면부족 및 스트레스와의 관계”, 삼육대학교 대학원 석사학위논문.
- 김순화, 박순혜, 남옥선 (2014). 예비 유아교사를 위한 교직인성 프로그램 개발 및 적용. **유아교육학논집**, 18(2), 33-363.
- 김인애 (2017). 예비유아교사의 교직윤리 및 교직인성. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김용조 (1999). 초등교사의 인성적 자질에 관한 연구. **대구교육대학교 논문집**, 34, 429-458.
- 김진영 (2013). 초등학생의 스마트폰 중독이 학교적응유연성에 미치는 영향. 신라대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 노은호 (2013). 예비 유아교사의 교직 적 · 인성과 핵심 역량 비교 분석 연구. **한국보육학회지**, 13(3), 205-221.
- 박명준 (2014). 청소년의 미디어를 통한 중독행동과 영적 안녕감 및 사회적 지지간의 관계: 인터넷 게임, 스마트폰, 사이버섹스를 중심으로. 한동대학교 상담대학원 석사학위논문.
- 박두환, 백지숙 (2014). 청소년 스마트폰 이용자유형에 따른 스마트폰 중독과 학교적응-스마트폰 이용 동기를 기반으로-. **한국청소년시설환경학회**, 12(41), 37-47.
- 서경혜, 최지영, 김수진, 이지형 (2013). 예비교사 교직인성 분석: 재학기간, 교육실습, 교육

- 봉사 및 진로에 따른 차이를 중심으로. **한국교원교육연구**, 30(2), 305-328.
- 서경혜, 최진영, 노선숙, 김수진, 이지영, 현성혜 (2013). 예비교사 교직인성 평가도구 개발 및 타당화. **이화여자대학교 교육과학연구소**, 44(1), 147-176.
- 성지현, 변혜원, 남지해 (2015). 유아 스마트기기 이용과 발달수준 및 공감 능력과의 관계 탐색. **유아교육연구**, 35(20), 369-394.
- 양영일, 이수영 (2011). 이용 동기에 기반한 스마트 폰 초기 이용자 유형에 관한 탐색적 연구. **한국언론학보**, 55(1), 110-139.
- 윤영숙 (2013). 중학생의 스마트 폰 사용과 정신건강의 상관관계-인천광역시 동부교육지원청 관내 학교를 중심으로-인하대학교 대학원 석사학위논문.
- 조주원, 전유영 (2017). 유아교사의 인성과 전문성 인식의 관계 분석. **열린유아교육연구**, 22(5), 275-303.
- 최현석, 이현경, 하정철 (2012). “스마트 폰 중독이 정신건강, 학교생활, 대인관계에 미치는 영향-K대 대학생을 중심으로”, 『**한국데이터정보과학회지**』 23(5), 1005-1015.
- 하수연 (2016). 예비유아교사의 스마트 폰 사용시간과 자기통제수준에 따른 스마트폰 중독 수준. **아시아문화학술원**, 7(2), 377-398.
- 한국정보화진흥원 (2013). 2012년 인터넷 중독 실태조사.
- Alger, C. (2009). *Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changers over about extant teaching beliefs? School Science and Mathematics*, 103(7), 319-330.
- Brannon, D. (2008). Character education: It's a joint responsibility. *Kappa Delta Pi Record*, 44(2), 62-65.
- Chóliz, M. (2012). Mobile-phone addiction in adolescence: The test of mobile phone dependence (TMD). *Progress in Health Sciences* 2012, 12(1), 33-44.
- EBS (2014). EBS 다큐프라임 ‘미래를 바꾸는 교육 - “디지털 육아의 비밀”.
- James, D., & Drennan, J. (2005, December). Exploring addictive consumption of mobile phone technology. Paper presented at the meeting of the Australian and New Zealand Marketing Academy Conference, Perth, Australia.
- Bianchi, A., & Phillips, J. G. (2005). Psychological predictors of problem mobile phone use. *Cyber Psychology & Behavior*, 8(1), 39-51.
- Thomas, J. A., & Pedersen, J. E. (2003). Reforming elementary science teacher preparation: What the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25, 743-751.

ABSTRACT

The Study on the Pre-service Early Childhood Teacher's Use of Smartphone and Personality as a Teacher

Kim, Hyun-Ja · Jang, Eun-Jung · Cho, Mi-Young

The purpose of this study was to examine pre-service early childhood teacher's tendency and relationship between use of smartphone and personality as a teacher, and to provide basic materials for fostering effective use of smartphone and personality as a teacher. The research participants were 262 students who attended at the 3-year and 4-year College's department of early childhood education located in Gyeonggi-do and Gangwon-do. To achieve the purpose of this study, they were asked to answer a questionnaire for general use of smartphone, and conducted test for smartphone addiction and test for personality as a teacher. The results of this study were as follows. First, the use of smartphones was found to be higher in the third and fourth grades than the first and second grades. Second, the universal personality of pre-service early childhood teachers showed a statistically significant difference, which was higher in the fourth grades than in the first, second, and third grades. In addition, there was a statistically significant difference in personality as a teacher, which was higher in the fourth grades than in the first, second, and third grades. Third, as for the relationship between use of smartphone and personality as a teacher, it was found that the score of test for personality as a teacher was also high when the usage of smartphone was high. On the other hand, the score of test for personality as a teacher was found to be low in the case of severe addiction to smartphones. The results of this study were meaningful to provide the basic data for the development of pre-service early childhood teacher's personality education program to cultivate proper personality as a teacher.

Key words : use of smartphone, smartphone addiction, personality as a teacher, pre-service early childhood teacher

에니어그램을 적용한 학교폭력 예방교육 역할극 집단상담 사례

박 정 입*

이 영 숙**

〈요 약〉

이 연구는 초등학교 4학년 5학년 6학년을 대상으로 실시한 학교폭력 예방교육을 한국형 에니어그램 성격 유형별로 모듈을 만들고 동일한 상황을 제시한 후 문제를 해결하는 방법으로 집단역할극을 실시한 사례이다. 1회기당 80분씩 총 2회기를 진행하였고, 각 아동별로 검사를 실시하여 가슴, 머리(사고), 장(본능)유형으로 나누고 다시 9가지 유형으로 분류한 다음 각 유형의 특징에 따라 나타나는 학교폭력에 대한 대처법과 해결과정을 관찰하였다. 연구 결과 장유형은 소극적인 참여를 하였으며, 가슴형은 정확하게 타인의 감정을 인지하는 특징을 보였으며, 타인의 상황에 민감하게 반응하였고, 조용하고 침착하고, 학교폭력의 근절가능성이 높고 가장 오래 효과가 지속될 수 있는 유형으로 파악되었다. 사고유형은 적극적인 참여와 구체적인 방안을 제시하였으며 세세한 기록과 장난스러운 표현이 가장 많았으며 타인의 상황을 이해하는 태도가 높고 동적이고 밝은 분위기와 간단명료한 표현과 행동으로 다양한 생각을 도출하는 과정을 보였다.

주제어 : 한국형 에니어그램, 학교폭력예방, 역할극

· 논문접수: 2017. 10. 28 / 수정본접수: 2017. 11. 29 / 게재승인: 2017. 12. 14

* 동지아동극단 강사

** 은하수어린이집 원장, 교신저자(skyrain0531@hanmail.net)

I. 서 론

최근의 학교폭력은 심각한 사회문제로 대두되며 많은 문제를 일으키고 있다. 게다가 대부분 집단화 양상까지 보이고 있으며, 2017년에 발생한 부산 여중생 폭행사건 (<http://www.newsfreezone.co.kr>)등을 보면 청소년의 폭력성의 심각성이 더해지지만, 청소년들은 타인과의 감정적인 교류나 대화가 단절되고 타인의 상황에 대해 무관심한 상황에 노출되어 왕따, 집단구타, 우울, 자살률이 늘어나고 있는 실정이다. 경찰청의 보고에 따르면 학교폭력 발생 건수는 2016년 1만2805건, 2015년 1만2495건, 2014년 1만3268건으로 매년 1만건 이상 발생하고 있다. 특히 10대 사이 폭력 범죄가 매년 증가하는 것으로 나타났다. 또한 학교폭력 가해자의 연령대가 점차 낮아지고 있으며 범행 방식이 교묘하고 잔인해지고 있고, 특히 집단으로 이뤄지는 경우가 많아 피해가 더욱 크게 나타날 수밖에 없으며, 10대 학교폭력이 상당히 은밀하게 진행되고 범죄 성향 자체가 잔인하고 흉포화 되고 있다고 보고하였다 (<http://www.asiatoday.co.kr/view.php?key=20180111010006601>). 김은영(2014)의 연구에 의하면 학교폭력피해의 경험이 청소년들의 자살에 대한 생각에 직접적인 영향을 미치는 위험요인이라고 하였고, 이병도, 최응렬(2016)의 청소년의 폭력피해경험이 자살생각에 미치는 영향에 대한 연구에서도 학교폭력의 피해가 청소년의 자살생각에 중요한 영향요인으로 확인되었지만 일상생활 스트레스 관리를 통해 자살생각을 줄일 수 있다고 하였다. 노운채(2012)의 연구에서도 청소년의 학교폭력피해경험이 자살충동에 가장 큰 유의미한 영향을 준다고 하였다.

역할극은 여러 번의 일반적인 교육보다 한 번의 극 속에서도 느낌을 표현하는 몸짓을 통해 실천하는 방식이므로 스스로 느끼고 깨달을 수 있어 학교에서의 교우관계와 나아가 대인관계의 밝은 모습을 기대할 수 있고, 고용한(2014)의 교육연극 체험에 대한 연구에서도 대다수의 학생이 교육 연극 프로그램이 학교폭력 예방에 굉장히 도움이 되었다고 응답하였고, 뮤지컬 형태의 교육 연극을 활용한 방법으로 진행되었을 때 매우 집중했으며, 친구 상호간의 좋은 영향으로 서로를 이해하고, 배려하고, 격려하고, 존중하는 분위기를 조성할 수 있는 프로그램의 개발이 필요하다고 하였다. 김병주(2013)는 학교폭력예방 교육연극 TIE의 가능성과 초등교육에의 시사점의 연구결과에서 학교폭력의 저연령화 되어가는 현실에서 학습자 중심적이고 참여적인 학교폭력 예방프로그램의 필요성과 선제적 예방교육이 중요하며, 초등학생들의 정서적 공감능력 향상에 도움이 된다고 하였다. 조인수(2013)의 연구에서는 공감중심 학교폭력 예방교육 프로그램은 초등학교 고학년 학생들의 공감능력을 높이고, 학교폭력의 예방효과가 있음을 연구하였다. 따라서 학교폭력은 사건의 발생 후에 대처하는 것보다 학교폭력의 예방교육의 필요성이 요구되며, 학교폭력의 폐해에 대해 사회전체가 학교폭력이 반드시 단절되어야 하며, 예방되어야 할 필요가 있다고 볼 수 있다.

본 연구에서는 한국형 에니어그램으로 성격유형을 파악하여 성격 유형에 따른 개인의 사고방식과 생활방식을 이해하고 역할극을 통해 친구의 소중함을 깨닫고 친구사이의 문제를 지혜롭게 해결 할 수 있는 방법을 익히면서 대인관계 능력을 향상시키도록 하며 학교 폭력에 대처하는 자신의 해결방안을 정확하게 인식하는 계기를 만들어 학생들의 학교폭력 근절 의지를 높이고, 또한 성격 유형에 따른 학교폭력 예방을 위한 방법이 친구들의 방법과 다를 수 있는 것을 이해하는 계기가 되도록 하여 긍정적인 교우관계가 형성되며, 학교폭력을 예방 할 수 있도록 하는 효과를 기대할 수 있다고 본다.

II. 이론적 배경

1. 학교폭력의 개념 및 특징

학교 폭력이란 학교 내외에서 학생을 대상으로 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위를 말한다(학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 제2조). 학교 폭력은 또래에 대한 관심이 커지는 초등학교부터 고등학생에 이르기까지 성장기에 있는 아동, 청소년 사이에서 나타나는 문제이지만, 피해와 가해 양상이 점차 심각해지고, 학교 밖 폭력조직과의 연계활동으로 이어지는 등 사회의 안전을 위협하는 문제로 대두되고 있다. 학교 폭력을 예방하고 해결하기 위한 다양한 방법의 예방활동이 필요하다고 할 수 있다(문용린 외, 2006). 최근의 학교 폭력의 특징은 최초 발생 연령이 낮아지고, 피해자이면서 동시에 가해자가 되는 경우가 많으며, 언어폭력과 정서적 폭력이 증가하고, 장기화되고 일상화(휴대폰문자, SNS 등)되고 있다. 2015년 교육부에서 발표한 학교폭력 조사결과에 따르면, 학교폭력의 이유의 1위는 장난(40.2%), 2위는 이유 없음(23.1%), 3위는 오해와 갈등(12.2%)의 순으로 나타났다. 가해자의 유형에 대한 조사결과로는 동학교 동급생이 71.4%로 가장 많은 비중을 차지하였고, 폭력의 유형에서는 언어폭력이 35.3%의 비중을 차지하는 결과 보였다. 피해 유형은 언어폭력이 35.3%, 집단따돌림 16.9%, 신체폭행 11.8%, 스토킹 11%, 금품갈취, 강제추행, 강제 심부름 등으로 나타났다. 학교 폭력의 피해 장소는 ‘교실 안(48.2%)’, ‘복도(10.3%)’, 등 ‘학교 안(75.5%)’의 비중을 차지하였으며, 학교 밖에서 이루어지는 가해는 24.5%의 비율을 차지하였다. 또한 학교폭력을 장난으로 여기는 비율이 40.2%이며, 동학교 동학년 사이에서 71.4%가 일어나고, 학교폭력의 형태는 언어폭력이 35.3%이고, 교실 안에서 48.2%의 학교폭력이 이루어지고 있으므로 무엇보다 학교폭력에 대한 예방교육이 더욱 필요하다고 볼 수 있다. 2017년 서울시교육청의 발

표에 의하면 학교폭력 피해를 당한 적이 있다고 응답한 서울지역 학생 10명 중 6명은 초등학생인 것으로 나타났다. 또 피해학생들은 신체폭력보다 언어폭력·집단따돌림·스토킹 등을 더 많이 당한 것으로 조사됐다. 학교폭력 피해 경험 학생들이 가장 많이 지목한 가해자 유형은 같은 학교 동급생이다. ‘같은 학교 같은 반 학생’(56.4%), ‘같은 학교 같은 학년 학생’(26.0%) 등이 가장 많은 비중을 차지했다. 이는 같은 학교 동급생의 가해 비율이 최근 3년간 가장 높은 수치다. 2015년 2차 조사 때에는 72.1%, 2016년 2차에는 75.5%를 기록했다. 따라서 학교폭력예방 교육은 학교 내에서 실제적인 방법을 활용하여 더욱 활발히 이루어져야 함을 알 수 있다.

2. 한국형 에니어그램의 이해

에니어그램이라는 말은 아홉이라는 뜻의 그리스어 에니어(ennea)와 그림이라는 뜻의 그라모스(grammos)라는 뜻이 합성된 단어이며, 아홉 가지로 이루어진 인간 성격 유형과 그 유형들 간의 연관성을 이해하며 자신을 찾아가게 된다. 에니어그램은 여러 고대 전통의 영적 지혜에 그 뿌리를 두고 현대 심리학과 접목되어 발전되고 있다. 기원이 2500년전으로 추정되며, 조지 이바노비치 구르지예프(George Ivanovich Gurdjieff)가 현대사회에 적용시키는 역할을 하였으며, 본 연구에서는 윤운성 교수가 한국형으로 개정한 한국형 에니어그램을 적용하였다.

1) 에니어그램의 9가지 유형

① 2유형: 조력가-남을 위하고 친구를 존중함. 감정이 풍부하고 성실하며 따뜻한 마음을 지니며, 소유욕 때문에 어려움을 겪게 되고, 건강할 때는 동정적이고, 인정이 많고, 다른 사람을 위하는 마음을 가지며, 다른 사람의 요구에 대해 관심을 가지고 걱정하는데, 불건강할 때는 다른 사람들로 하여금 자신에게 빚을 졌다고 느끼게 함으로써 죄의식을 느끼게 만들고, 조종하려 하며, 이기적이다. 대표적인 인물로는 테레사 수녀와 <오즈의 마법사>의 양철나무꾼이다.

② 3유형: 성취자-상황에 따르는 해결능력이 있고, 늘 성공을 생각함. 자신감 있고 사람의 마음을 끌며, 매력적임. 경쟁심에서 비롯되며, 건강할 때는 자기 확신적이고 열정적이며, 높은 수준으로 자신을 평가하고, 자기 자신과 자신의 가치를 신뢰하며, 적응을 잘하고, 매력적이며 대체로 인기가 있고, 평판이 좋다. 잠재력이 풍부하고 현실적이고 목적이 분명하고, 불건강할 때는 실패와 수치심에 대한 두려움, 스스로를 잘못 이해하며, 자신의 성취에 대한 진실을 왜곡하게 된다.

③ 4유형: 예술가-내성적이고 낭만적임, 창의적이고 개인적임. 질투심이 생기고 자신이 잘 못했다는 감정에 쉽게 사로잡히는 단점이 있으며 건강할 때는 자기 자각적이고 내향적이며, 자기 탐구에 집중하고, 느낌과 내부의 충동에 깨어있다. 자신과 타인에게 직관적이며 민감하고, 매우 사적이고 개인주의적이며 자신의 감정에 진솔하다. 불건강할 때는 자기를 억제하고 자신에게 화를 내며 우울해지고 자신과 타인으로부터 소외되고 정서적으로 마비가 된다.

④ 5유형: 사색가-지적이고 생각이 깊음. 통찰력이 있고 호기심이 많고 지적인 이기심과 흠잡기를 좋아하고 내성적임. 건강할 때는 매사를 예리한 지각력과 통찰력으로 관찰하고, 마음속으로 호기심이 많으며 관찰력을 가지고 있고, 호기심을 끄는 것에 몰두한다. 불건강할 때는 실제의 현실 세계와 고립되어 허무주의에 빠지며 대표적인 인물의 예로서 알베르트 아인슈타인, 스티븐 호킹 등이 있다.

⑤ 6유형: 충성가-다른 사람들과의 결합, 관계와 안전을 중시함. 의지할 수 있고 열심히 하며 책임감이 강함. 의심의 문제점을 갖고 있으며, 건강할 때는 사람들을 격려하고 자신과 동일시할 수 있으며 건실하고, 성실하고 애정이 넘치며 신뢰를 중요시 여기고, 다른 사람들과의 결합과 관계를 맺으며 동맹을 형성하고 깊이 신뢰하는 곳에 자신을 바치고 행동한다. 그러나 불건강할 때는 지나치게 의존적으로 변하며 심한 열등감으로 자기를 멸시하고, 스스로를 쓸모없고 무능력하게 느끼며, 모든 문제를 해결하기 위해 강력한 권위나 신념을 찾아낸다.

⑥ 7유형: 낙천가-바쁘게 무엇인가를 행하며 생산적임. 활발하고 긍정적이며 다재다능하고 자발적임. 충동적이고 참을성이 없어 문제를 겪으며 건강할 때는 쉽게 반응하고, 흥분하기 쉽고, 감각과 경험에 대해 열성적이고, 가장 외향적인 유형으로 생기 넘치고, 쾌활하고, 자발적이고, 다방면에서 능숙한 모습을 보인다. 불건강할 때는 원하는 것을 얻기 위해 무례하고 독설적이며 충동적이고 유아적이고, 멈춰야 할 때를 알지 못하며 중독과 무절제로 자기 자신에게 손해를 끼치고, 무절제하게 된다.

⑦ 8유형: 지도자-힘과 리더십이 있으며 적극적임. 자신감이 넘치고 자기주장이 강함. 화를 조절하지 못하고 약점이 있는 것을 인정하는 것이 어려움. 건강할 때는 자기주장이 강하고 자신감과 힘이 있고, 자신이 하고자 하는 것을 관찰시키고, 할 수 있다는 태도와 정열적인 내적 동기를 가지며, 단호하고 권위와 위엄이 있으며 주도권을 가지고 결과를 만들어

내며, 다른 사람들을 옹호하고 보호한다. 그러나 불건강할 때는 자신들을 통제하려는 어떠한 시도도 거부하며, 극도로 무자비하고 독재적이면서 스스로는 옳다고 생각하며, 범죄자, 무법자, 이탈자, 사기꾼이 되며, 비정하고 부도덕하며 잠재된 폭력성을 보인다.

⑧ 9유형: 중재자-조화와 평화를 바람. 편안하고 믿을 줄 알며 안정적이며, 게으름과 외고집이 문제가 됨. 건강할 때는 매우 수용력이 있고, 솔직하고, 자신을 드러내지 않으며, 정서적으로 안정적이고 침착하고, 자신과 타인을 신뢰하고 자신과 삶에 대해 여유를 가지며, 순수하고 꾸밈이 없고, 참을성이 많고, 마음씨 곱고, 상상력이 풍부하고 창조적이며, 남에게 용기를 주고 지지해준다. 그러나 불건강할 때는 문제에 직면하는 것을 꺼리고 의기소침, 우울하고, 문제로부터 자신을 분리시키고, 게으르고 무책임하다.

⑨ 1유형: 개혁가-원칙을 잘 지킴. 기준이 분명하며 양식적이고 도덕적임. 분노와 화를 잘 억제하지 못함. 건강할 때는 세심하고 개인적으로 강한 신념을 가지고 있으며 선과 악, 도덕적인 것에 대한 구분이 확실하고, 이성적이고, 합리적이며, 스스로를 통제하고, 모든 일에 성숙하고 온전함을 원하고 진실과 정의를 최우선으로 한다. 그러나 불건강할 때는 독단적이고 독선적이며, 편협하고 융통성이 없고, 절대적이어서 자신만 옳고 타인은 모두 틀리다고 생각하며, 자기 자신의 행동은 합리화 한다(Riso & Hudson, 2010).

2) 에니어그램 힘의 중심에너지는 <표 1>과 같다.

<표 1> 힘의 중심 에너지

힘의 중심 에너지		
머리(사고)중심	가슴(감정)중심	장 (본능)중심
“난 알고 싶은 것이 너무 많아”	“나는 다른 사람에게 어떻게 보일까?”	“어떻게 하면 내 힘을 키울까?”
앞으로의 계획에 대해서 고민을 많이 하며 살아가면서 부딪히는 문제들을 생각해서 해결하고자 한다.	내가 다른 친구들에게 어떻게 보이고 있는지 스스로의 모습에 관심을 가지고 친구들과의 관계 속에서 인정을 받기를 원한다.	순간적인 판단에 따라 행동하고 자신에게 주어진 일들을 처리하는 것을 중요하게 생각한다.

3. 역할극

조성희(2000)의 연구에서는 사이코드라마의 효과를 역설하였는데, 구체적인 행동을 생생하게 묘사하고, 타인의 입장이나 감정을 느끼고, 인간의 개인성뿐만 아니라 사회성과 집단성을 이용하며, 현실 밖에서도 현실적이고 구체적인 상황을 경험하고, 주인공 중심으로 진행되는 특징을 갖는다고 하였다. 양혜진(2013)의 연구에서도 역할극이 진행되는 동안 나타난 학생들의 표현이 매우 긍정적으로 활용될 가능성이 있다고 보며 역할극에 대한 필요성을 강조하였는데, 역할극 참여 후에 학교생활적응과 주의집중, 공격성, 신체중상, 사회적 위축, 우울 등의 정서적인 영역의 유의미한 차이는 없었지만 역할극이 진행되는 과정 중에 나타난 학생들의 표현이 교내 위기 청소년을 대상으로 매우 긍정적으로 활용될 수 있다고 하였다. 아이들은 언제나 거리낌 없이 낯선 역할 속으로 미끄러지듯 빨려 들어가 바로 그 역할의 관점에서 행동하기 때문에 매일매일 자신들만의 무대를 새롭게 만들어내고 놀이로 자신들의 이야기로 표현한다(Kempe & Winkelmann, 2007). 연극은 놀이의 개념인데, 놀이는 실제 벌어지는 사건이 아니라 꾸미거나 흉내내는 것을 의미하고, 누가 시키지 않아도 아이들은 사회적 역할놀이를 하고 자연스럽게 보고 경험한 역할을 모방하게 되는 것이 연극의 특징이다(김성희, 1996). 역할극은 단순한 흥미나 카타르시스를 위해 무작위로 아무 상황이나 연기하는 것이 아니고, 특수한 결과를 가져올 만한 특정한 행동을 사용하는 방향으로 진행되어야 하며, 구조화되고 적지향적인 학습 기술이다(Shamy, 2009). 또한 교육 연극의 드라마는 단순한 역할놀이나 상황극에서 마주하는 사실의 재연이 아니라 참여자의 능동적이고 주체적인 사고와 감정을 체험하게 하고 자기성찰과 비판적 사고를 강화할 수 있는 경험으로 실제적인 역할에 도움이 될 수 있도록 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 참여자 정보

전북 J시에 거주하는 초등학교에서 4학년, 5학년, 6학년을 대상으로 진행되었으며, 참여자는 총 28명(남:13명, 여:15명)이며 학교에서 진행되는 학교폭력 예방프로그램에 참가한 전체 아동을 대상으로 하였고, 사전에 특별히 가해를 하였거나 피해를 입은 아동을 선정하는 사전 절차 없이 전체 아동을 대상으로 하는 프로그램으로 진행되었다.

한국형 에니어그램 아동용으로 유형별 검사를 실시한 후 결과에 따라 머리(사고)중심, 가슴(감정)중심, 장(본능)중심 힘의 중심에너지와 각 유형에 대해 설명하고 <표 2>와 같이 모

〈표 2〉 유형별 모둠 나누기

힘의 중심	유형 별	남 자	여 자	유형별 인원
가슴(감정)중심	2 유형	0	4	4
	3 유형	2	1	3
	4 유형	0	0	0
머리(사고)중심	5 유형	0	0	0
	6 유형	2	0	2
	7 유형	3	2	5
장 (본능)중심	8 유형	1	0	1
	9 유형	4	3	7
	1 유형	1	5	6
총 인원		13	15	28

뭉을 정하였다.

2. 모둠 정하기

유형별 특징이 나타나는지 관찰하기 위한 모둠 나누기는 각 유형별로 모뭉을 구성하였으나, 4모뭉의 2번 유형의 아동은 아래의 이유와 같이 머리(사고)중심 모뭉의 구성원이 되도록 하였으며, 5모뭉의 특성도 <표 3>을 참고하였다.

3. 학교폭력예방교육 역할극 내용

1) 1막 내용

“매일 친구들에게 괴롭힘을 당하는 주인공은 너무나 힘들었어요. 어른들에게 말하면 학교를 다닐 수 없게 한다는 단체 문자를 받기도 하고, 따돌림은 일상이며 친구들에게 간간히 맞을 때도 있답니다. 심한 날은 도둑으로 몰리기도 하죠. 그러나 아니라고 말해도 증거가 확실하게 만들어진 상황에서는 친구들도 믿어주질 않아요. 너무나 힘든 주인공은 매일 무서운 친구들을 피해 다니고 있어요. 매일 매일 악몽 같은 학교생활에 주인공은 어떤 선택을 할까요?” “그 이후로 주인공은 며칠 동안 학교에 나오지 않았어요. 과연 주인공은 어떻게 되었을까요?”

〈표 3〉 모듬 정하기

1모듬(6명)	2모듬(6명)	3모듬(6명)	4모듬(5명)	5모듬(5명)
장(본능)중심	장(본능)중심	가슴(감정)중심	머리(사고)중심	머리(사고)중심 / 장(본능)중심
9번유형 6명	1번유형 6명	2번유형 3명 3번유형 3명	6번유형 2명 7번유형 2명 2번유형 1명	7번유형 3명 9번유형 1명 8번유형 1명
9번들이 6명을 정함.	1번들이 6명을 정함.	2번과 3번을 각 3명씩 모듬으로 6명을 정함.	가슴(감정)중심이지만 6번이 두 번째로 높으면서 힘의 에너지는 머리(사고) 중심이 높은 2번을 정함.	장(본능)중심이지만 7번이 두 번째로 높으면서, 힘의 에너지는 머리(사고) 중심이 높은 9번. 전체적인유형의 곡선이 완만하게 연결되면서 7번이 높은 8번을 정함

2) 2막 내용

이후의 결과에 대한 3막은 모듬별로 결론을 도출하도록 하였으며 각 모듬에서 피해자, 가해자, 방관자의 역할을 스스로 정하고 토론하고 발표하여 보도록 하였다.

IV. 연구결과

1. 모듬별 2막의 내용

1) 1모듬 (가해자: 9번, 피해자: 9번)

철 수: “선생님!”(속닥속닥) (끄덕끄덕)

선생님: “너희들 이리와 봐! 지영이에게 사과해!”

일 동: “지영아 미안해!”

1모듬은 역할극 내내 조용하고 정적이며 다운된 분위기에서 역할극을 하였다. 누군가 나서서 하는 모습은 찾기 힘들며 아주 천천히 결과물이 나오는 모듬이다. 3막 역할극을 하는 과정에서도 자세히 설명하는 태도는 없고 천천히 진행하면서도 빨리 끝내고 시원해 하는 모습이다. 교사가 철수: “선생님!”(속닥속닥) (쌈 끄덕끄덕) 부분에 대해 선생님께 설명을 하

고 “선생님께서 모두 이해하고 중재하고 해결해 주셨다는 거니?” 문자 모둠 전체가 고개를 끄덕이며 조용히 “네”라고 답하였다. 특히, 9번 유형들은 역할극에 대해 대본을 연습하는 것도 진행하는 과정도 소극적이었으며, 참여도가 저조하였고 책임감을 발휘하는 모습을 약간 보였다. 9번 유형이 집단을 주도하였을 때 소극적인 모습과 결과물에 대한 책임감은 있으나 회피하려는 경향을 보였다.

2) 2모둠 (가해자: 1번, 피해자: 1번)

지영: “난 이제 살기 싫어...난 이제...죽고 싶어!”(옥상으로 올라간다)
철수: “소라야 아까 보니까 지영이가 울면서 죽고 싶대. 얼른 옥상으로 가보자.”
소라: “야! 무슨 소리야. 그렇게 심하게 괴롭히지도 않았는데 뭐!”
철수: “아닌데 내가 직접 들었어! 옥상으로 빨리 가보자.”
민지: “애들아 지영이가 떨어지려고 해. 옥상에서 울고 있어.”
철수, 소라: “뭐라고? 빨리 가보자”
지영: “하늘아~ 땅아~ 안녕. 나는 이제 하늘나라로 가야해”
소라: “야! 김지영. 너 어디가?”
지영: (깜짝 놀라 소리 나는 쪽을 보고 놀라며)“ 소라야!”
철수, 민지: “지영아 우리가 미안해”
영석: “지영아~ 난 널 좋아해! 제발 죽으려고 하지마!”(영석이 영영 운다)
지영: (당황하며) “미~미쳤어? 누구보고 좋아한대? 사실~나도 영석이 너 좋아했어.”
소라: “야! 여기에 너희 둘만 있니!”(장난스럽게)
영석, 지영: “어? 미안해~~”
소라: “됐어! (웃으며) 내가 미안했어. 앞으로 우리 친하게 지내자.”

2모듬은 차분한 분위기의 모듬이지만, 역할극이 진행되는 동안 적극적인 분위기를 조성하였다. 목소리는 다소 작은 편이었으나 친구들과의 역할극에서 말을 하지 않는 친구(한 친구가 선택적 함묵증 증상의 행동양식을 보이는 친구가 있음-학교에서는 말을 하지 않음, 농이는 아님, 공부도 잘하는 편이고 교우관계나 학교생활에 문제는 없음)의 대사를 종이에 적어 친구의 행동에 맞춰 머리위에 올려주는 행동을 보여주었고, 조용하고 침착하게 연습하며 대사도 정확하게 표현하였다. 학교폭력이라는 주제를 재치 있게 작은 사랑이야기로 승화시켜 유쾌하게 처리하였다. 1번 유형의 집단은 결과물에 대해 꼼꼼히 하려고 하지만 너무 작은 것에서부터 세세하게 접근하는 방식이어서 시간을 많이 지체하는 모습을 보이고 정리하는 시간이 다른 유형에 비해 오래 걸렸다.

3) 3모듬 (가해자: 3번, 피해자: 2번)

해설: 어느 날 철수는 지영이가 너무 안쓰러워서 결국엔 선생님에게 지난 일을 말 하였습니다.

선생님: “뭐라고? 이 일을 왜 이제 말하니?”

철수: “소라와 친구들이 너무 무서워서요.”

해설: 다음날 선생님은 소라와 친구들을 불러서 잘못된 일을 알려 주셨습니다.

선생님: “이제 너희들이 잘못된 일을 알겠니?”

소라: “아니요 저는 잘못된 일이 없어요.”

영석: “맞아요 소라는 잘못된 일이 없어요.”

선생님: “정말로 그렇게 생각하니? 지금 지영이는 아주 슬퍼하고 있는데...”

소라: “사실은.... 제가 그랬어요. 하지만 친구들끼리의 장난이었는데요?”

선생님: “아무리 장난이라도 남이 싫어하면 폭력이 되는 거야. 앞으로는 같이 친하게 놀아야 한다.”

모두: “네”(모두 나가고 지영이와 소라만 남았다)

소라: “지영아...미안했어.”

지영: “괜찮아! 우리 앞으로 친하게 지내자.”

소라: “그래 고마워.”

해설: 그 후 모두는 친하게 지냈습니다.

3모듬은 상황을 이해하고 상황에 맞는 행동이라 하더라도 마음이 동하지 않으면 움직이지 않는 가슴형의 특징이 잘 나타났다. 소라와 영석이 잘못된 일이 없다고 답하자 선생님께서 지영이가 슬퍼하고 있다고 하며 다시 한 번 생각하게 하는 장면에서 가슴형의 행동 성향이 잘 나타났다. 내면에 있는 변화에 대해 섬세하게 표현하는 모습을 보였으며 학교폭력을 없애는 과정에 대해 잘 이해하였고 학교폭력 근절이 오래 지속될 가능성이 가장 높은 결과를 보였다.

4) 4모듬 (가해자: 7번, 피해자: 6번)

철수: “지영이가 안 오네. 무슨 일 생긴거 아니야?”

소라: “야! 뭘 그리 걱정해. 그리고 너도 같이 재미있게 놀러왔잖아...아 그래도 그때가 진짜 재미있었는데...”

철수: “그래도 지영이가 걱정돼 미안하고...”

소라: “아휴! 진짜 내가 너 때문에 못 살아요. 넌 왜 이렇게 착하나? 진짜 심하게 착해”

영석: (장난스럽게) “내가 더 착한데!”

소라: “시끄러워!”

민지: “맞아 맞아.”

철수: “내가 내일 지영이 데려올까?”

소라: “그래 다시오면 또 끌려주자.”(장난스럽게)

해설: 철수가 지영이를 데리러 가네요. 과연 철수가 지영이를 설득할 수 있을까요?

철수: “야! 김지영”

지영: “누 누구세요?”

철수: “나 철수임. 잠만 나와 줘야 될 것 같은데..”

지영: “싫~어. 얼른 가.”

철수: “한번만 나와 봐!”

지영: “알~았어”

해설: 철수가 설득을 했는지 철수와 지영이가 골목에서 나오고 있어요.

소라: (학교도착) “오~~철수가 설득했나보네.”

민지: “지영아 너 왜 학교 안 나왔어?”

지영: “응 아파서, 미안해”

영석: “미안하면 다냐?”(지영이를 때린다.)

소라: (때리며) “너 없어서 우리가 정말 심심했다(친구들이 모두 때린다)

지영: “그만해!(울며) 아파! 그만해!”

민지: “아프냐?”

영석: “그럼 더 때려야지.”

지영: (소리 지르며) “그! 만! 해!”

철수: “그래 그만하자 우리”

지영: “너희는 나처럼 이렇게 아파본적 있어?(침묵) (지영이가 학교를 떠난다)

민지, 철수: “우리가 너무 심했던 것 같아.”

소라: “우리가 너무 심했나?”

영석: “난 모르겠어.”

민지: “우리 내일 지영이가 오면 사과하자.”

철수: “그러는게 좋겠어.”

영석: “소라야 정말 사과해야 할 것 같아.”

소라: “사과는 무슨 사과 우리가 그렇게 심하게 하지도 않았는데...”

민지: “좋아 그럼 우리는 사과할거야.”

소라: “흥! 마음대로 해”

해설: 다음날 친구들은 지영이에게 사과를 합니다.
민지, 철수, 영석: “지영아 정말 미안해. 다음부터 안 그럴게”
해설: 학교가 끝나고 소라가 지영이를 부릅니다.
소라: “지~지영아!”
지영: “왜 그래?”
소라: “지영아 나도 미안해. 사실 나도 사과하려 했어.”
지영: “정말? 그럼 우리 친하게 지내자.”
소라: “사과를 받아줘서 고마워. 앞으로 친하게 지내자.”
해설: 그 뒤로 친구들은 사이좋게 지냈답니다.

4모듬은 역할극 전체적인 분위기는 장난스러운 장면들로 표현되었다. 다른 유형들에 비해 대본을 세세하게 기록하며 역할극을 하였다. 대사를 하면서 행동의 표현도 자세히 표현하려는 모습을 보였다. 질차와 상황을 자세하게 표현하여 관람하는 아이들이 부연 설명 없이도 모두 이해할 수 있도록 하였고, 타인의 마음을 잘 표현하고 이해하는 모듬이었다.

5) 5모듬 (가해자: 7번, 피해자: 8번)

해설: 지영이는 며칠 동안 학교에 나오지 않았어요. 그동안 친구들은 많은 생각을 하게 되었어요. 지영이가 교실로 들어왔어요.
철수: “지영이 아니야! 저번일 때문에 어떻게 하지?”
소라: “뭐야! 지영이잖아.”
영석: “저~ 소라야 우리 지영이에게 사과해야겠지?”
철수: “맞아 영석이 말이 맞아.”
소라: “그래 사과해야겠지?”
민지: “지영아 저번에 미안했어, 많이 힘들었지?”
소라: “지영아 정말 미안해 그러면 안 되는데...반성하고 있어.”
지영: “애들아 정말 고마워! 너희들과 사과해 줘서 너무 기쁘다.”
민지: “애들아! 그럼 우리 다 같이 밖에 나가서 놀까?”
영석: “그래 그래! 나가서 놀자.”
소라: “그래”
해설: 친구들은 다 같이 친해져서 오래 오래 친한 친구가 되었습니다.

5모듬은 동적이고 밝은 분위기에서 시작하는 모듬이었다. 역할극을 위해 책상과 의자를 배치하고 학교교실의 상황을 재현하면서 역할극 안에서 무엇을 표현하는지 정확하게 알 수

있도록 간단명료하게 역할극을 하는 모습을 보였고, 깔끔하고 담백하게 표현하고 학교폭력을 여러 각도에서 바라보며 조금은 더 고민하는 태도가 필요하지만, 이해하는 즉시 행동으로 옮기는 역할극을 하였다.

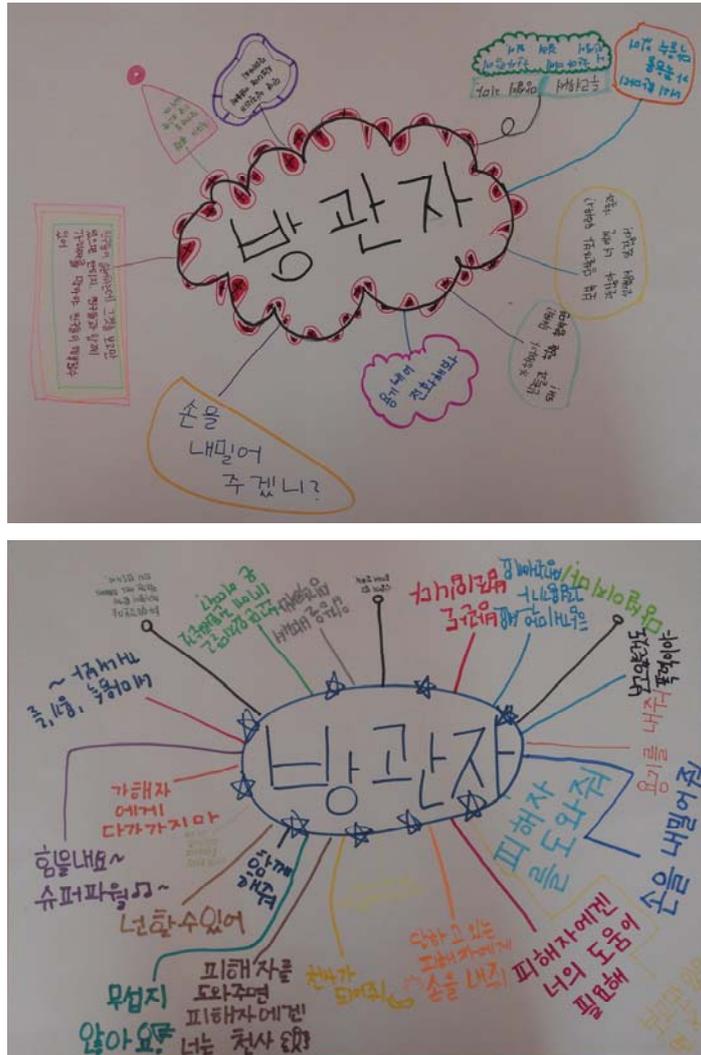
2. 가해자, 피해자, 방관자를 선택하고 편지쓰기

각 모듈별로 가해자, 피해자, 방관자를 선택하여 해주고 싶은 말을 4절지에 적어 보도록 하였다. 가해자 모듈에서 가해자에게 해주고 싶은 말을 다 쓴 후 피해자, 방관자 모듈에 자유롭게 다니면서 자신이 해주고 싶은 말을 써보도록 하였다. 한사람이 가해자, 피해자, 방관자 모두에게 해주고 싶은 말을 각 모듈을 다니면서 써주는 형식이다. 다른 유형의 모듈에 찾아가서 조언을 할 수 있도록 하였다. 처음에는 무엇을 쓸까 고민하는 모습들이 보이다가 신중하게 하고 싶은 말을 열심히 쓰는 모습을 보였다. 각 모듈에서 활동 후 가해자, 피해자, 방관자들이 쓰여 있는 다른 모듈을 다니며 바로 쓰지 않고 서서 조금 생각하고 쓰는 모습을 보였고, 떠들거나 웃는 모습은 보이지 않았다. 각 모듈의 3막에 대한 결론은 아래의 그림과 같다. 특히, 각 모듈에서는 가해자의 역할을 선택하기 어려워하였지만 1모듈은 가해자의 입장을 선택하고 공감하는 활동을 하였다, 2모듈은 방관자의 입장을 선택하고 활동하였다. 3모듈은 가해자의 입장을 표현하려고 하였다. 4모듈은 방관자의 입장을 표현하려고 하였다. 5모듈은 피해자의 입장을 이해하려고 하였고 결과는 아래의 그림들과 같다.

1) 방관자에게 편지쓰기

“손을 내밀어 주겠니?”, “용기 내어 전화해봐”, “가해자가 무서워? 친구들과 힘을 합치면 돼!”, “보복 당할까봐 두려워? 괜찮아 너에겐 가족과 선생님이 있잖아!”, “너의 한마디가 죽음을 막을 수 있어”, “두려워서 망설이지마 니 한마디에 한사람의 인생이 걸려 있어”, “만약 방관자가 되었다면 어른들께 말해야되”, “친구가 폭행당하는 걸 그냥 보고만 있지마”, “친구들이 싫어하는데 그것을 보고만 있으면 안되지, 친구들과 함께 가해자를 막아야 친구들이 행복할 수 있어”와 “당하고 있는 피해자에게 손을 내줘”, “피해자에겐 너의 도움이 필요해”, “피해자를 도와줘”, “용기를 내줘”, “보고 있는 것도 폭력이야”, “망설이지마!”, “함께 막으세요. 그럼 용기가 생길거예요.”, “망설이지 말고 용기내서 말해줘”, “입장을 바꿔서 생각해봐”, “혼자 막는 것보다는 여러 명이 함께 막으면 네가 피해자가 되지 않을거야.”, “네 마음속 ‘용기’를 꺼내봐~”, “가해자에게 다가가지마”, “함께 해줘”, “피해자를 도와주면 피해자에겐 너는 천사”, “무섭지 않아요!”, “보고만 있으면 ×” 등의 말을 전하며, 두 모듈이 방관자를 선택하였고, 방관자에 대한 느낌을 모두 열심히 적었다. 가 되지 않고 학교폭력에

대해 적극적으로 대처해야 하는 모습을 보였다. 이후 다른 모둠에서도 방관자에 대한 여러 가지 의견을 기록하였다.

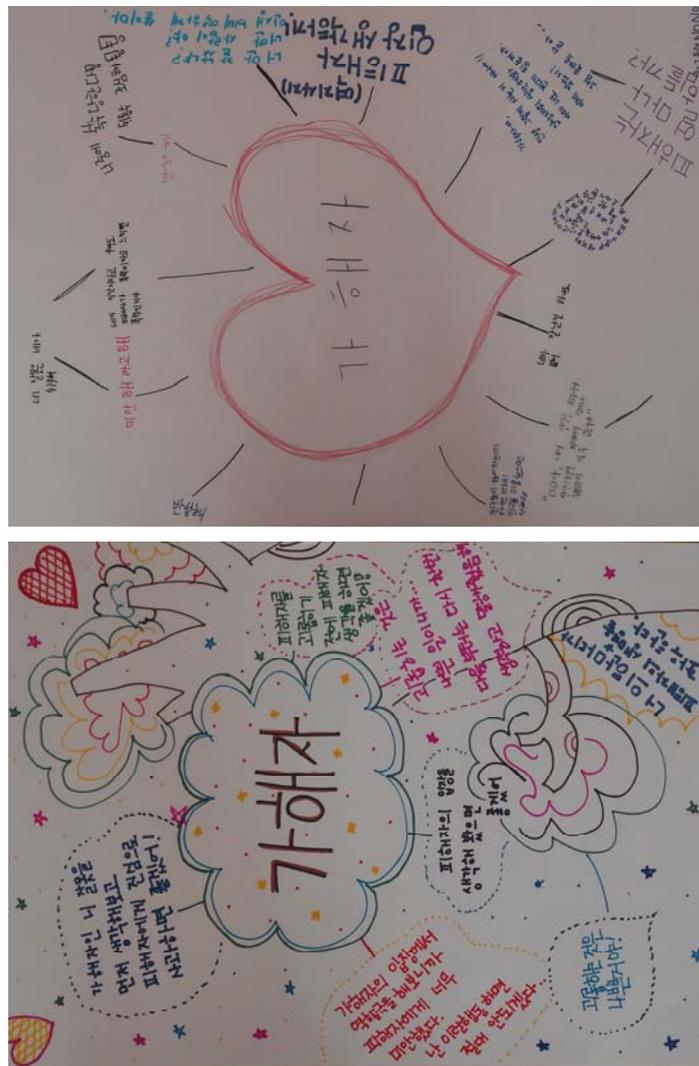


(그림 1) 방관자에게 편지쓰기

2) 가해자에게 하고 싶은 말

“피해자는 얼마나 힘들까?”, “학교폭력 NO NO”, “가해자야 인생 그렇게 사는거 아니야!! 입장 바꿔 생각해봐 아마 너도 견디기 힘들 거야, 이제 알았지? 그럼 똑바로 살아”, “(역지사지) 피해자 입장 생각하기”, “너만 잘났냐? 너만 사람이야? 인생 뼈뺏하게 살지마”, “반성

해”, “네 잘못은 네가 뉘우쳐”, “미안해라고 해!”, “네가 장난이라고 우겨도 피해자가 폭력이 라고 느끼면 폭력인거야”, “OO야, 네가 입장을 바꾸어서 생각해 보면 피해자가 얼마나 힘들 었는지 알 수 있을거야”, “친구들이 싫어하는데 하면 안돼!! 친구를 괴롭혔으면 사과해”, “괴롭히는 것은 나쁜거야!”, “괴롭히는 것은 나쁜 일이니까 다음부터는 다시 한 번 생각해 고 말해줬음 해”, “너의 한마디가 피해자의 생명을 좌우한다.”, “피해자의 입장을 생각해 봤 으면 좋겠어”, “가해자의 입장에서 역할극을 해보니까 피해자에게 너무 미안했다. 난 이런 행동하면 절대 안 되겠다~”, “피해자를 괴롭히기 전에 피해자 생각을 하면 좋겠어!”, “가해

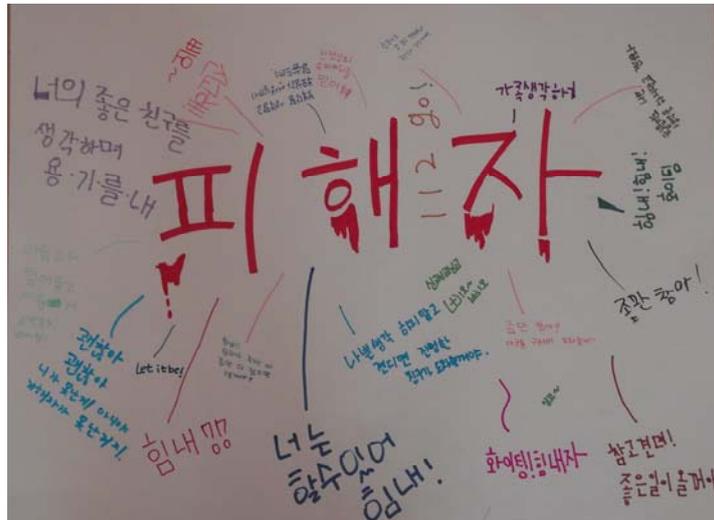


(그림 2) 가해자에게 하고 싶은 말

자인 니 잘못을 먼저 생각해보고 피해자에게 진심으로 사과하면 좋겠어!” 등의 반응을 보였으며 가해자는 두 모둠이 선택하였고, 가해자에 대한 역할극을 통해 여러 가지 감정을 표현하였으나 대체로 부정적인 감정을 보였다.

3) 피해자에게 하고 싶은 말

“괜찮아 괜찮아 니가 못난게 아니야 가해자가 못난거지.”, “힘내!”, “너는 할 수 있어 힘내!”, “나쁜 생각하지 말고 견디면 진정한 친구가 도와줄거야.”, “좀만 참아! 아군들 구해서 도와줄게”, “가족 생각하기”, “너의 좋은 친구를 생각하며 용기를 내”, “보복당할 생각 말고 부모님과 선생님께 말씀드려”, “선생님의 슈퍼파워를 믿어!!”, “신고해 빼어~”라고 피해자에 용기를 내고, 가족과 선생님과 친구들에게 도움을 청하도록 하였다.



[그림 3] 피해자에게 편지쓰기

3. 느낀 점 적어보기

“이 수업을 하면서 진짜 역할극도 하고, 성격 유형도 검사 해봤는데, 정말 좋은 경험이 된 것 같다. 피해자의 아픔과 가해자의 미안함을 동시에 느끼며 난 절대 학교 폭력을 하면 안 되겠다라는 걸 느꼈다.”, “이번 수업을 통해 여러 가지를 깨달았다. 나의 성격 등을 배워서 내가 이렇게 행동을 하는구나.” 라고 생각을 했다. “학교폭력 역할극을 통해 지영이의 마음을 잘 알 수 있다. 이런 교육 아주 좋았다.”, “친구가 얼마나 소중한지 이번을 통해 알았다. 그리고 친구는 엄청 소중한 존재고 사회생활을 하면 친구가 꼭 필요하다는 것도 알

왔다. 지금 있는 친구에게 잘해주어야겠다.”, “이 수업을 받게 되니 내 마음속에 다시 한 번 ‘친구’라는 단어가 떠올랐다. 마지막에 편지를 써보니 친구에게 따뜻한 말 한마디라도 더 해줄걸,,이라는 생각도 들었다. 직접 가해자, 피해자, 방관자가 되어서 역할극도 해보니 ‘학교폭력’이라는 생각이 다시 한 번 새겨지는 것 같았다.”라고 했으며, “이걸 통해 학교폭력이 얼마나 나쁜 것이고 우리가 장난이라고 해도 친구가 싫어하면 학교폭력이었다는 걸 연극을 통해 잘 알아봤다. 나는 지금 이 시간을 고맙게 여긴다.”고 했고, “이제는 학교폭력을 보더라도 피해자의 입장이 되어서 선생님께 말하고 혹시라도 가해자가 되면 피해자의 입장이 되어서 고민할 것이다.”라고 자신의 생각을 정리하였다. “피해자와 가해자와 방관자들의 생각을 잘 알 수 있었던 것 같다. 우리 반에 왕따가 없도록 노력해야겠다.”, “교육을 하고 나서 학교폭력 피해를 당하는 것은 무섭다는 것을 알았다. 역할극을 통해서도 자세히 알았다. 이 교육은 꼭 필요한 교육인 것 같았다.”, “내가 피해자가 되어서도, 가해자가 되어서도, 방관자가 되어서도 안 된다고 생각했다. 내가 피해자가 되면 어른들께 말하고, 방관자가 되어서도 어른들께 말해야겠다고 생각했다. 이번 교육은 정말 도움이 된 것 같다.”, “피해자, 가해자, 방관자가 모두 힘들다는 것을 알게 되었고, 나는 피해자, 가해자, 방관자가 되지 않아야겠다. 피해자를 보면 먼저 손을 내밀어주고, 가해자를 보면 말려야겠다.”라고 하였으며 아동은 가해자와 피해자와 방관자에 대한 개념을 정확히 이해하고 공감하는 태도를 보였다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 학교폭력에 대한 예방교육의 방법으로 자신의 성격유형을 이해하고, 역할극을 통해 자신의 사고와 감정을 이해하는 과정을 통해 타인의 입장을 이해하고 공감하도록 하였는데, 연구결과 각 유형의 특징에 따라 나타나는 학교폭력에 대한 대처법과 해결과정이 다르게 관찰되었다. 장(본능)유형은 소극적인 참여를 하였으며, 머리(사고) 유형은 세세한 기록과 장난스러운 표현이 가장 많았고, 동적이고 밝은 분위기와 간단하고 명료한 표현과 행동을 보이고, 적극적인 지지와 구체적인 방안을 제시하였으며, 가슴형은 조용하고 침착하며, 타인의 감정을 정확하게 인지하는 특징이 발견되었다. 또한 타인의 상황에 민감하게 반응하였고, 학교폭력의 근절가능성이 가장 높고 효과가 지속될 수 있는 유형으로 파악되었다. 그러나 한국형 에니어그램 심리유형 검사 후 개인별로 유형결과에 대해 해석하는 시간이 부족했지만, 역할극이라는 매체를 이용하여 아동들이 적극적으로 참여할 수 있었다. 역할극을 통해 내가 느끼는 것이 다른 사람이 느끼는 것과 다르고, 사고나 행동방식도 다르다는 것을 인지하였다. 개개인의 특성을 이해하는 과정을 통해 타인의 생각을 이해할 수

있는 계기가 되었다. 조인수(2013)의 연구결과처럼 공감능력이 학교폭력을 예방하는데 효과적이고, 그 방법에서 역할극을 실시하여 공감능력을 자극하였다. 그러나 각 유형별로 아동을 이해하는 것보다 사고와 행동의 변화와 발달의 가능성이 있는 아동으로 이해하는 노력이 더 필요하다. 그러나 아동에 대한 가족환경, 학교폭력 경험의 유무 등의 사전정보가 충분히 이루어지지 않았고, 참여자의 수가 적어서 결과에 대한 일반적인 적용을 하기에는 어려움이 있어서 모든 아동에게 적용할 수 없다. 그리고 피해자, 가해자, 방관자로 나누어서 활동하였지만 학교폭력의 피해자에게 지지자가 되어 심리회복을 도울 수 있는 방어자의 관점을 발견하는 것도 필요하고, 지속적이고 효과적인 학교폭력 예방교육이 더욱 필요하며 아동이 적극적으로 참여할 수 있는 예방교육 활동이 필요하다.

참고문헌

- 교육부 (2015). 2015년 2차 학교폭력 실태조사 분석결과 보도자료.
- 교육부 (2017). 2017년 2차 학교폭력 실태조사 분석결과 보도자료.
- 김성희 (1996). **연극의 세계**. 파주: 태학사.
- 문용린, 김준호, 임영식, 곽금주, 최지영, 박병식, 박효정, 이규미, 임재연, 정규원, 김충식, 이정희, 신순갑, 진태원, 장현우, 박종효, 장맹배, 강주현, 이유미, 이주연, 방명진 (2006). **학교폭력 예방과 상담**. 서울: 학지사.
- 고용한 (2014). 교육연극 체험이 청소년의 학교폭력 인식에 미치는 효과에 관한 연구. 학교폭력예방 뮤지컬 ‘나는 셔틀이다’ 프로그램 운영을 중심으로. 배재대학교 한류문화산업대학원 석사학위논문.
- 김병주 (2013). 학교폭력예방 교육연수 TIE의 가능성과 초등교육에의 시사점. **한국 초등교육 연구**, 24(2), 75-96.
- 김은영 (2014). 학교폭력피해경험, 우울감, 청소년의 자살에 대한 생각의 관계 검증 연구: 일반긴장이론을 중심으로. **한국치안행정논집**, 11(3), 93-116.
- 노윤채, 신정숙, 박희서 (2012). 정책적 시사점 도출을 위한 청소년의 학교폭력피해 경험과 자살충동의 관계에 관한 연구-가족지지와 친구지지, 교사지지의 조절 효과 중심으로-. **Journal of The Society of Computer and Information**, 17(8), 171-179.
- 양혜진 (2013). 교내 위기 청소년 대상 역할극의 활용. **Korean Journal of Psychodrama**, 16(1), 17-31.
- 이병도, 최웅렬 (2016). 청소년의 폭력피해경험이 자살생각에 미치는 영향: 학교폭력과 사이버폭력의 비교를 중심으로. **한국경찰학회보**, 18(4), 67-88.

- 이영기, 선혜연 (2016). 초등학교 학교폭력 피해아 방어자의 경험에 대한 질적 연구. *CNU Journal of Educational Studies*, 37(1), 255-277.
- 조성희, 최철환 (2000). 학교폭력 가해자 집단을 위한 사이코드라마. *Korean Journal of Psychodrama*, 3, 25-40.
- 조인수 (2013). 초등학교 고학년 공감중심학교폭력예방교육이 인식, 가해-피해경험, 대처능력에 미치는 영향. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Kempe, A. & Winkelmann, U. (2007). **무대가 된 교실**. 이경미 역. 서울: 연극과 인간.
- Riso, D. R., & Hudson, R. (2010). **에니어그램 성격유형**. 윤운성 외 역. 서울: 학지사.
- Riso, D. R., & Hudson, R. (2010). **에니어그램의 지혜**. 주혜명 역. 서울: 한문화 멀티미디어.
- Shamy, S. L. (2009). **쉽게 배우는 역할극**. 이호선 역. 서울: 학지사.
- <http://www.newsfreezone.co.kr/news/articleView.html?idxno=28588>
- <http://www.asiatoday.co.kr/view.php?key=20180111010006601>
- https://search.daum.net/search?w=tot&DA=UME&t__nil_searchbox=suggest&sug=&sugo=15&sq=%ED%95%99%EA%B5%90&o=1&q=%ED%95%99%EA%B5%90%ED%8F%AD%EB%A0%A5+%EC%8B%A4%ED%83%9C%EC%A1%B0%EC%82%AC

ABSTRACT

Enneagram-Based School Violence Prevention Education Role Play Group Counseling

Park, Jung Im · Lee, Young Sook

This study is an example of group violence prevention education conducted in 4th grade, 5th grade, and 6th grade in elementary school by grouping according to Korean type enneagram personality type and presenting the same situation and then performing group role play as a way of solving problems. Two sessions were conducted for each session, 80 minutes for each session. Each child was examined and divided into chest, head (accident), intestinal (instinct) type, and 9 types. And how to deal with them. The results showed that the type of chest participated negatively, the chest type correctly recognized the emotions of others, responded sensitively to others, calm and calm, had the possibility of eliminating school violence, It was identified as a sustainable type. The types of thinking presented active participation and concrete measures. The most detailed records and mischievous expressions were found, and the attitude of understanding others' situation was high, and the process of deriving various thoughts by dynamic and bright atmosphere and simple and clear expression and action.

Key words : Enneagram, Prevention of School Violence, Role Play.

다문화가정 관련 방과후학교 연구의 과제와 전망

노 성 향*

〈요 약〉

본 연구에서는 다문화가정과 관련된 방과후연구의 연구동향을 분석하여, 방과후연구의 과제와 방향을 제시해보고자 했다. 본 연구에서는 2008년부터 2016년까지 국내 학술지에 게재된 논문과 학위논문 26편을 연도, 연구방법, 연구대상, 연구주제에 따라 분석하여 다음과 같은 결과를 얻었다. 2008년 처음 시작된 방과후 연구는 2010년부터 2013년까지 많은 연구가 진행되었다. 분석 대상 논문에서 가장 많이 활용한 연구방법은 양적연구(48.3%)로 나타났고 질적연구, 문헌연구를 이용한 논문은 분석 대상의 51.3%수준이었다. 분석 대상 논문에서 가장 많이 연구한 주제는 방과후학교 프로그램의 효과 및 아동에게 미치는 영향(43.6%)이었고, 방과후학교운영 현황 및 인식조사(25.0%), 방과후학교 프로그램 개발(25.0%)가 순으로 나타났으며 방과후학교 프로그램 교수법 및 정책에 대한 연구는 진행된 바 없었다. 연구결과를 바탕으로, 다문화가정의 아동을 대상으로 뿐 아니라 다문화가정 부모를 대상으로 한 연구가 보다 더 진행되어야 하고, 개별 가정이 처한 상황이 다양하기 때문에 그들의 맥락을 파악하기 위해서는 질적연구, 문헌연구가 보다 더 적극적으로 사용되어야 하며, 다문화가정을 대상으로 방과후학교 정책 또는 방과후학교 프로그램 교수법을 개발하는 연구가 진행되어야 하며 다문화가정을 대상으로 필요한 주제가 무엇인지 파악하여 연구주제를 확대하는 것이 필요하다는 논의를 하였다.

주제어 : 방과후학교, 다문화가정, 연구 동향

· 논문접수: 2017. 10. 30 / 수정본접수: 2017. 11. 29 / 게재승인: 2017. 12. 14

* 대구대학교 가정복지학과 부교수

I. 연구 필요성

2000년 이후 자본의 이동과 인구의 이주가 빈번해지면서 국내에도 외국인 근로자, 결혼 이민자 등 새로운 사회 구성원이 유입되기 시작했다.¹⁾ 우리나라는 2005년 공식적으로 다문화정책을 표방했고 2007년“제한 외국인 처우 기본법”, 2008년“다문화가족지원법”등이 차례로 제정되었다. 다문화가족은 결혼이민자와, 출생, 인지 또는 귀화에 의하여 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족, 인지 또는 귀화에 의하여 대한민국 국적을 취득한 자와, 출생, 인지 또는 귀화에 의하여 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족 중 어느 하나에 해당하는 가족이다(다문화가족지원법 제2조 제1호). 다문화가족의 자녀²⁾는 국제결혼가정과 외국인가정의 자녀로 구성되며, 국제결혼가정 자녀는 국내출생과 중도입국자녀로 구분할 수 있다.우리나라의 다문화가정 자녀는 국제결혼가정 자녀 중 국내출생 자녀가 가장 많지만 최근에는 중도입국자녀도 지속적으로 증가하고 있다³⁾. 행정안전부 외국인주민 현황 통계에 의하면 다문화 가정 자녀는 꾸준히 증가하고 있어, 2007년 4만4258명에서 2015년 20만7693명으로 약 4.7배 늘어났다(행정안전부, 2015). 2016년 현재 초·중·고교에 재학 중인 다문화 학생은 9만9,186명으로 10만명(전체 학생 대비 1.68%)에 육박하고, 이중 초등학교이 차지하는 비중(74,024명 74.6%)이 가장 높은 것으로 나타났다(교육부 교육기본통계, 2016).

교육부는 다문화학생이 우리 사회의 인재로 성장할 수 있도록 지원하고, 모든 학생이 다문화 수용성을 제고할 수 있도록 매해 다문화교육 지원 계획을 수립하고 발표하고 있다. 중앙정부와 지방자치단체에서도 다문화가정 아동을 위해 유아기에는 언어와 기초학습지도, 초등학교 시기에는 대학생 멘토를 활용한 학습부진 지도, 기초학력 지원 사업(두드림학교, 학습종합클리닉센터)과 연계한 다문화학생 기초학습 지원, 방과후 돌봄서비스 지원, 방과후 학원 학습지 지원 등 다양한 지원을 하고 있다. 그러나 이런 정부의 지원이 무색하게 우리

1) 2000년 이후 외국인 유입은 매년 급속히 증가하여, 2007년 100만명을 돌파했고 2016년 7월 현재 국내 체류 외국인은 200만명을 넘어, 전 국민의 4%를 차지하고 있다(법무부, 2016). 인구통계 관련 전문가들은 이 추세대로라면 2021년엔 국내 체류 외국인 수가 300만 명에 이를 것으로 전망한다. 이는 총인구수의 5.8% 수준으로 ‘다문화 사회’로 불리는 프랑스(6%), 캐나다(6%)와 비교해 결코 적지 않은 수치다(경향신문, 2016년 10월 7일 인출).

2) 다문화가정 학생 수 = 국제결혼가정 자녀(국내출생 자녀 + 중도입국 자녀) + 외국인가정 자녀
국내출생 자녀: 한국인과 결혼한 외국인 배우자 사이에서 태어난 자녀 중 국내에서 출생한 자녀.
중도입국 자녀: 국제결혼가정자녀 중 외국인 부모의 본국에서 성장하다가 중도에 국내로 입국한 자녀.
외국인가정 자녀: 외국인 사이에서 출생한 자녀(외국인 근로자 자녀, 재외동포 자녀 등).

3) 교육부, 한국교육개발원(2016) 이 발표한 ‘2016년 교육기본통계’ 조사 결과를 보면 초·중등학교의 다문화학생 수는 2016년 현재 9만9186명 중 국내 출생자는 7만9134명으로 79.8%에 달하고 이어 외국인가정이 12.7%(1만2634명), 중도입국 7.5%(7418명) 등의 순이다.

나라 다문화가정 초등생의 학업중단율(0.9%)은 다문화가정이 아닌 초등학생(0.2%)보다 4.5배 높게 나타났다(교육부, 2017). 다문화가정이 아닌 초등학생은 학업을 중단하는 비율이 매년 줄어들고 있지만, 다문화가정의 초등학생은 2012년 278명에서 2013년 328명, 2014년 435명으로 꾸준히 증가하고 있어 이들을 위한 지원이 필요하다는 것을 알 수 있게 한다.

우리보다 먼저 다문화사회를 경험한 미국의 사례를 보면, 최근 이주해온 미국의 이민 가정은 히스패닉이나 아시아 가정의 아동⁴⁾이 대부분이고 이 가정의 아동은 가난한 가정환경, 교육의 어려움, 제한된 언어능력(Hernandez, Denton, & Macartney, 2009; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, & Todorova, 2008)에 노출되어 있는 것으로 나타났다. 이런 다문화가정의 아동을 위해 미국에서는 방과후 프로그램을 제공해 부족한 언어능력을 향상시키고 사회성을 향상시키며 새로운 지지네트워크를 구성할 수 있게 지원해주고 있다(Gonzales, 2012). 미국의 방과후 프로그램은 초등학생 모두에게 유익한 프로그램일 뿐 아니라 방과후 프로그램을 통해 영어를 별도로 배운 이민자 가정의 아동은 영어 뿐 아니라 수학성적이 향상되는 등 학업성취향상에도 도움을 주고 있다(Reisner, White, Russell, & Birmingham, 2004).

우리나라의 방과후 아동지도는 1980년대부터 저소득층 자녀를 위해 민간의 주도로 운영되기 시작한 공부방이 그 시초이다. 일부에서 요구되던 방과후 아동지도는 여성의 취업증가와 여성 인력의 활용이라는 사회적 요구와 아동의 전인적 발달이라는 아동발달적 요구를 충족시켜 줄 수 있는 시설의 필요성을 다양한 계층에서 요구하면서 1990년대 중반이후부터는 제도권내에서 논의되기 시작했다. 1995년 방과후교육활동⁵⁾이 도입되었으나, 방과후 교육활동의 취지가 입시 위주의 교육으로 보충수업 및 자율학습으로 변질되는 것을 방지하기 위해 1999년부터는 방과후 교육활동을 특기·적성 교육활동으로 명칭을 변경하였다. 2004년 참여정부부터는 방과후에 학교에서 이루어지는 기존의 특기·적성교육활동과 수준별 보충학습(고교), 방과후교실(초등)을 모두 포괄하여 방과후학교로 명명하고 사교육 수요를 공교육 체제내로 흡수하기 위한 주요한 사교육비 경감대책으로 제시하였다. 방과후학교란 미래사회의 주도적 역할을 담당할 창의적이고 심신이 건강한 인재 육성을 위하여 방과후 교육활동의 운영관리, 지도강사, 교육대상, 교육비, 교육장소, 운영시간, 프로그램을 확대 개방하여 학교의 정규 교육과정 이외의 시간에 다양한 형태의 교육 프로그램을 운영하는 교육 체계를 말한다(교육인적자원부, 2006).

방과후학교는 초기에는 정규교과에 대한 보충 프로그램으로 시작되었으나 최근 현황을

4) 1960년대까지 미국이주민은 대부분 유럽출신이었고 히스패닉과 아시아 출신은 6%에 불과했으나 2011년 현재 이주민의 58%가 히스패닉이고 16%가 아시아인이다(Passel, 2011).

5) 방과후학교의 기원은 대통령 자문 교육개혁위원회가 1995년 5월 31일에 발표한 제2차 대통령 보고서에서 제1차 교육개혁 과제 중 하나로 ‘방과후 교육활동 활성화’라는 항목을 제안한 것에서 출발한다. 당시 발표된 보고서에서 ‘특기적성 교육’은 인성 및 창의성을 함양하고, 개인의 다양성을 중시하는 방안으로 제시되었다.

살펴보면 2016년 12월 말 현재 전국 초등학교 중 99.8%에 해당하는 6,204개소의 초등학교에서 1,761천명의 초등학생이 방과후학교에 참여하고 있어 우리나라의 대표적인 공교육 프로그램으로 자리 잡았다고 할 수 있다(교육부, 2017). 방과후 아동지도서비스에서 시작하여 2017년 현재에는 방과후학교라는 명칭으로 불리우는 방과후학교는 초등학교에서 방과후에 진행되는 특기적성교육과 초등돌봄교실⁶⁾을 모두 포함한다(방과후학교 포털시스템, 2017). 우리나라의 방과후학교는 20년 동안 양적인 성장을 하였고 초등학생의 발달과 긴밀하게 연계되어 있지만 선행연구에 의하면 프로그램의 질, 강사의 처우, 운영관리의 어려움(김홍원, 2011; 양윤이, 이태연, 2013)등 여러 가지 문제점에 노출되어 있다. 초등학교 시기는 학교수업이 빨리 끝나고 방과후학교 바깥에서 보내야하는 시간이 길기 때문에 질적 수준이 높은 방과후 프로그램은 아동발달에 필수적이고 아동이 방과후 시간동안 체계적이고 구조화된 방과후학교 프로그램을 경험할 경우 학업성적이 향상되고 인성발달에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Halpern, 2000).

학교 수업 시간은 교육과정에 의해 운영되어 다문화가정 아동의 요구를 충족시킬 수 있는 프로그램을 수행하기 어렵지만 정규수업을 마친 방과후 시간에 진행되는 방과후 프로그램은 대상아동의 욕구에 맞는 다양한 프로그램을 실시하기에 용이하다. 방과후학교가 효율적으로 기능한다면 방과후학교를 이용하는 모든 학생 특히 다문화가정 아동이나 특별한 보호가 필요한 아동들의 발달에 도움을 줄 수 있다.

이에 본 연구에서는 다문화가정 아동을 대상으로 한 방과후학교 프로그램과 관련된 연구의 경향을 연구시기, 연구방법, 연구주제로 분류하여 연구현황을 파악하고 다문화 가정 아동의 발달을 돕기 위해 방과후 학교 연구가 나아갈 방향과 과제를 제안하고자 한다.

II. 연구 방법

논문 분석 과정은 Lee, Rosen, Burns(2013)연구에서 사용한 연구절차를 적용하였는데, 과정은 분석대상 선정(culling), 분류(sorting), 범주화(categorizing), 분석(Re-analysis)순으로 진행되었다.

6) 초등돌봄교실이란 별도 시설(전용 또는 겸용교실 등)이 갖추어진 공간에서 돌봄이 필요한 학생들을 대상으로 정규수업 이외에 이루어지는 돌봄활동을 말한다. 방과후학교 연계형 돌봄교실은 방과후 돌봄이 필요한 3~6학년 맞벌이·저소득층·한부모 가정 등의 학생 중 방과후학교 프로그램에 참여하면서, 돌봄교실을 이용하지 않는 학생 등을 대상으로 일반교실 등에서 이루어지는 방과후 돌봄활동을 말한다(방과후 포털시스템, 2017).

1. 분석대상

본 연구에서는 다문화가정과 관련된 방과후 연구의 동향을 살펴보기 위해 방과후학교가 공식적으로 시작된 2004년부터 2016년 사이에 발표된 국내학술지 논문과 학위논문을 검색해 보았다. 분석대상을 선정하기 위해 연역적 방법과 귀납적 방법을 모두 사용하여 진행하였다. 먼저 국내 학술지에 수록된 다문화가정을 대상으로 한 방과후학교와 관련된 연구의 동향을 분석해보기 위해 검색과정에서 용어사용의 차이로 분석대상에서 제외되는 논문을 방지하기 위해 한국학술정보(KISS), 학술연구정보서비스(RISS), DBpia, 교보스칼라 등에서 ‘방과후연구’, ‘다문화가정’, ‘초등돌봄교실’, ‘특기적성교실’, ‘결혼이주여성가정’, ‘다문화자녀’ 등 다양한 검색어를 사용하여 논문을 검색하고 논문초록을 모두 읽고 연구대상이 명확하게 나타나지 않은 논문은 본문을 읽은 뒤 본 연구의 목적에 맞는 분석대상을 구체화하는 작업을 하였다. RISS의 검색결과 결혼이주여성과 방과후 검색결과는 28건, 다문화가정과 방과후 133건, 다문화와 방과후 76건, 지역아동센터와 다문화가정 127건, 지역아동센터와 결혼이주여성 5건, 다문화자녀와 지역아동센터 81건, 다문화자녀와 방과후 34건의 논문이 검색되었다. 검색된 논문 중 중복되는 것은 제외하고 연구대상에 적합한 논문만 남기는 작업을 반복해서 하였다.

검색결과 단행본, 학위논문, 국내학술지에 발표된 학술논문이 검색되어 단행본을 제외한 학위논문, 국내학술지 논문을 분석 대상으로 선정하였다. 분석대상 논문을 저자명 가나다순으로 제시하면 표 1과 같다.

2. 분석방법

선정된 논문은 연구시기, 연구방법, 연구주제로 나누어 분석하였다. 분석논문의 연구시기는 2004년부터 2016년까지이고 1년씩 구분하여 연도별 논문의 수량을 빈도와 백분율로 분석하였다. 연구방법은 선행연구(서현아, 김정주, 2010; 정혜순, 이병래, 2014; 정현심, 김태현, 2015)의 분석기준에 따라 양적연구, 질적연구, 문헌연구로 분류하였다. 양적연구는 설문조사 결과를 수량화하여 통계처리하여 결론을 도출해내는 연구이고, 질적연구는 심층면접이나 관찰, 인터뷰 등을 통해 인간행동에 담긴 맥락이나 의미를 찾는 연구이며, 문헌연구는 문헌 고찰이나 이론분석을 통해 결론을 도출하는 연구이다. 연구유형 분류 시 두 개 이상의 연구유형을 사용한 경우 해당 연구유형을 각각 확인하여 복수처리하여 분석하였다.

본 연구에서는 연구주제를 범주화하기 위해 선정된 논문을 모두 읽어보고 유사한 선행연구의 주제분류를 조사해 보아, 선행연구(김현자·한성심, 2014; 노성향, 2016)의 분류기준을 참고하여 프로그램운영 및 실태조사, 프로그램 개발 및 인식조사, 프로그램 효과성 및 아동

〈표 1〉 분석대상 논문

저자	논문제목	발행처
강민욱	방과후 스포츠 활동에 따른 다문화가정 초등학생의 사회적지지와 학교참여 관계	서울대학교 대학원
권윤주	집단음악치료 프로그램이 다문화가정 아동의 사회성 향상에 미치는 영향	순천향대학교 건강과학대학원
김동준	지역공동체 방과후학교 초등학생의 영어 학습을 위한 영어뮤지컬 프로그램 구안 및 적용 : 다문화가정 학생을 중심으로	경인교육대학교 교육전문 대학원
김성식	학생배경과 방과후 활동에 따른 초등학생의 학교 적응도 차이분석	한국교육사회학회
김순규 외	방과후 돌봄서비스 만족도 관련 요인이 다문화가정 아동의 적응에 미치는 영향	한국자치행정학회
김세민 외	로봇 활용 STEAM 수업이 다문화 아동의 한국어 학습에 미치는 영향 - 초등학교 방과 후 수업을 중심으로 -	한국디지털정책학회
김영식 외	방과후 신체활동이 다문화 초등학생에게 미치는 정서와 학교생활 적용 연구	학습자중심교과교육학회
김영자	학습부진 다문화 초등학생의 학습활동에 관한 연구 : 방과 후 교실 수업 중심으	경인교육대학교
김우철	다문화 가정 초등학생들의 방과후 스포츠 활동 참가가 공동체 의식 및 학교생활 적응에 미치는 영향	대구보건대학
김태희	다문화가정 아동을 위한 생활예절문화교육 프로그램 개발 및 적용 김태희	원광대학교 대학원
방현미	다문화가정 아동의 자아존중감 향상을 위한 집단미술치료 사례연구	전주교육대학교 교육대학 원
박수경	다문화 초등학교 학생을 위한 컴퓨터 교육과정 개발에 관한 연구	영남대학교 교육대학원
손나래	방과후학교 체육활동에서 나타난 다문화가정 학생들의 친구관계와 신체활동 분석	연세대학교 대학원
송혜경	경상남도 다문화가정 아동의 학교 및 방과 후 생활 분석	창원대학교 대학원
서혜진 외	지역아동센터 다문화가정 아동의 자아존중감 및 사회성 향상을 위한 미술치료 사례연구	한국방과후아동지도학회
신규리	다문화가정 초등학생의 학교적응 및 여가인지력 개선을 위한 여가교육 구성요인 탐색	인하대학교 교육연구소
신규리 외	다문화가정 초등학생의 학교생활적응 및 여가인지력 개선을 위한 여가교육 프로그램개발	한국여가문화학회
유봉에 외	사회적 지지가 다문화가족 아동의 학교적응력, 정서조절력, 사회적응력에 미치는 영향	한국가족복지학회
원진숙	초등학교 다문화 가정 학생을 위한 언어 교육 프로그램	한국초등국어교육학회
이선미 외	아동, 청소년상담: 다문화가정 초등학교 저학년 학생을 대상으로 한 학교적응력 향상 프로그램의 효과	상담학연구
이정은	이주여성 모자가족의 자녀 돌봄에 있어 사회적 지지가 미치는 영향: A지역아동센터의 역할 변화를 중심으로	이화여자대학교 대학원
임윤진	다문화가정 자녀의 문화적응을 위한 미술교육 프로그램 연구: 안산지역 초등학생을 중심으로	인하대학교 교육대학원
임완정	다문화가정 요구조사를 통한 도서관 다문화서비스 프로그램 개발	카톨릭대학교 대학원
주정환	다문화가정 초등학생에 대한 교육실태와 개선방향	부산교육대학교 교육대학 원
최규하	다문화가정의 방과 후 학교교육 요구분석: 전라북도 농어촌지역을 중심으로	고려대학교 교육대학원

〈표 2〉 연구주제 분류 기준

주제	연구의 내용
방과후학교 운영 현황 및 인식조사	방과후학교 운영 현황, 방과후학교에 대한 인식 및 활성화 방안
방과후학교 프로그램 개발	방과후학교 관련 프로그램 개발 및 요구
방과후학교 효과 및 아동에게 미치는 영향	방과후 프로그램이 아동의 신체, 인지, 사회, 정서발달에 미치는 영향
방과후학교 교수법 정책	방과후학교 프로그램 교수법 및 방과후 학교 관련 정책
방과후학교 만족도	방과후학교에 대한 아동 및 부모만족도

과의 관계성, 교수, 학습지도방법과 만족도로 분류하였다. 연구주제 분류를 자세히 살펴보면 표 2에 제시된바와 같다.

3. 자료분석

Robert philip Weber(1990)에 의하면 내용분석연구나 범주화는 많은 내용을 간략화하여 함축하는 작업이므로 구조적이고 일관성이 있어야 하며 내용분석에 있어서 신뢰도만큼 중요한 것은 없다. Niek Mouter, MSc and Diana Vonk Noordegraaf(2012)는 범주화의 신뢰도를 위해서는 최소한 두명의 연구자가 동일한 내용을 분석해야 하고 내용분석은 범주화 → 코딩교육 → 예비분석 → 코딩 → 결론도출의 과정을 거쳐야 한다고 제안하였다. 이에 본 연구에서는 범주화와 분류에서 신뢰도를 확보하기 위해 아동학 전공자 1인의 도움을 받았다. 자료분석에 앞서 코더에게 범주화과정에 대한 설명을 하고 범주화에 대한 교육을 실시한 뒤 5편의 논문에 대한 예비분석을 실시하였다. 예비분석 결과 이견이 없어 본 분석을 실시하고, 자료 분석 과정의 객관성을 확보하기 위해 Krippendorff, K.(2011)의 코더간 신뢰도를 측정할 결과 연구시기, 연구유형, 연구주제에서 모두 $K_{alpha} = 1$ 로 나타나 높은 신뢰도를 확인할 수 있었다. 분석한 자료는 빈도와 백분율로 제시하였다.

III. 연구결과

본 연구에서 분석한 결과 2004년부터 2016년까지 학위논문과 학술지에 발표된 다문화가정과 관련된 방과후 연구는 모두 26편이었다. 본 연구에서 26편의 논문을 연구시기, 연구방

법, 연구주제에 따라 살펴본 결과는 다음과 같다.

1. 연구시기에 따른 연구경향

국내 학술지에 게재된 다문화가정을 대상으로 한 방과후연구 관련 논문의 연구시기별 연구동향을 살펴본 결과 2004년부터 2007년까지는 연구된 논문은 없고 2008년 1편(3.8%)의 연구가 시작되었고 2010년부터 2013년까지 상대적으로 활발하게 연구가 진행되었다. 2010년부터 2013년 4년 동안 진행된 연구는 17편(65.4%)이고 2013년에는 학위논문 2편과 학술지 4편이 연구되어 모두 6편(23.1%)이 연구되어 가장 많은 연구가 진행된 한해였다. 이 결과를 초등학교 특기적성 연구경향(노성향, 2016)과 비교해보면 초등학교 특기적성교육과 관련된 연구도 2010년(27편)과 2013년(31편)으로 많이 나타나 유사한 연구결과를 볼 수 있다(표 3 참조).

〈표 3〉 연도별 연구경향

단위:편(%)

연도/ 논문	2004~ 2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	전체
학위논문	0	1	1	4	2	2	2	1	1	1	15 (57.7)
학술지	0	0	1	0	1	2	4	0	2	1	11 (42.3)
전체	0 (0)	1 (3.8)	2 (7.7)	4 (15.4)	3 (11.5)	4 (15.4)	6 (23.1)	1 (3.8)	3 (11.5)	2 (7.7)	26 (100)

2. 연구방법에 따른 연구경향

국내 학술지에 게재된 다문화가정 대상 방과후 연구를 연구 방법에 따라 분석해보면 양적연구가 14편(48.3%)으로 가장 많이 사용되었고, 질적연구 8편, 문헌연구 7편순으로 나타났다. 26편의 연구 중 3편이 중복되었고, 양적연구가 가장 많이 사용되었다. 양적연구가 많은 이유는 조사연구가 제공해주는 장점이 크기 때문이라고 유추할 수 있다.

질적연구는 연구대상인 다문화가정의 아동이나 부모를 대상으로 인터뷰를 하거나 사례 관찰, 등의 형식으로 진행되었는데, 대표적인 논문은 다문화가정 아동들에게 집단 미술치료 프로그램을 적용한 뒤 프로그램 효과를 탐색한 방현미(2011)의 다문화가정 아동의 자아존중감 향상을 위한 집단미술 치료 사례연구와 다문화가정의 초등학생과 부모, 교사들 대상으로 심층면접을 진행해 다문화 가정 아동의 학교생활 및 방과후 생활의 실태를 파악하려고

한 송혜경(2008)의 경상남도 다문화가정 아동의 학교 및 방과후 생활 분석 연구 그리고 지역아동센터에 다니는 이주여성 모자가족을 대상으로 각 구성원에 대한 참여관찰과 심층면담 등을 수행해 사회적 지지를 연구한 임완정(2010)의 이주여성 모자가족의 자녀 돌봄에 있어 사회지지가 미치는 영향 연구가 있다.

문헌연구는 박수경(2012)의 다문화 초등학교 학생을 위한 컴퓨터 교육과정 개발에 대한 연구, 원진숙(2009)의 초등학교 다문화가정 학생을 위한 언어교육프로그램 연구, 그리고 신규리 외(2013)의 다문화가정 초등학생의 처럼 방과후학교 프로그램 개발, 주로 특기적성교육 프로그램을 개발하는 연구가 대부분이었다

3. 연구주제에 따른 연구경향

국내 학술지에 게재된 다문화가정 관련 방과후학교 논문을 연구주제별로 분석해 본 결과 최근 10년 동안 가장 많이 연구된 주제는 방과후학교 프로그램의 효과 및 아동에게 미치는 영향이 14편(43.6%)으로 가장 많았고 방과후학교운영 현황 및 인식조사 8편(25.0%), 방과후학교 프로그램 개발 8편(25.0%)가 순으로 나타났다. 그러나 다문화가정을 대상으로 방과후학교에 대한 만족도를 조사한 연구는 2편(6.3%)뿐이었고, 방과후학교 프로그램 교수법 및 정책에 대한 연구는 진행되나 없었다(표 4 참조).

주제별로 논문을 자세히 살펴보면 가장 많은 논문에서 다룬 주제인 방과후프로그램의 효과에 대한 논문을 살펴보면 다음과 같다. 서혜전과 이미애(2016)의 연구에 의하면 다문화가정 아동의 자아존중감과 사회성 향상을 위한 미술치료 프로그램을 지역아동센터에 다니는 아동에게 적용해 본 결과 집단미술치료가 다문화 가정 아동의 자아존중감과 사회성 향상에 긍정적 영향을 미쳤다. 김영식과 이종욱(2013)의 연구에 의하면 다문화가정 초등학생이 방과후에 신체활동을 한 결과 신체활동이 아동의 정서발달과 학교생활적응에 긍정적인 영향을 미쳤고, 손나래(2011)의 연구에서는 방과후학교 체육활동에 참여한 다문화가정 학생들이 친구관계 사회연결망분석 결과 긍정적인 결과를 나타냈으며, 강민욱(2014)연구에서도 방과 후 스포츠 활동에 참여한 다문화 가정아동은 학업 활동, 예술 활동, 사회적 지지와 학교

〈표 4〉 연구 주제별 연구경향 단위:편,(%)

주제/논문	방과후학교 운영 현황 및 인식조사	방과후학교 프로그램 개발	방과후학교 효과 및 아동에게 미치는 영향	방과후학교 프로그램 교수법, 정책	방과후학교 만족도	전체
학위논문	6	3	8	0	1	18(56.3)
학술지	2	5	6	0	1	14(43.6)
전체	8(25.0)	8(25.0)	14(43.6)	0(0)	2(6.3)	32(100)

참여 수준이 높은 것으로 나타났다. 김동준(2015)의 연구 결과에 의하면, 영어뮤지컬 프로그램을 활용한 방과후 수업은 불안감이 높고 자신감이 낮으며 영어 학습 동기가 부족한 다문화가정 아동에게 불안감을 줄여주고 자신감을 높여주며 내재적 동기의 향상을 가져오는 긍정적인 영향을 미쳤고, 권운주(2009)의 연구에서는 집단음악치료는 다문화가정 아동의 조절력을 향상시키고 주의산만과 공격성을 감소시킴으로써 긍정적 사회적 행동증가에 효과가 있었고 부정적 사회적 행동을 감소시키는 것으로 나타났다.

방과후학교 운영현황 및 실태에 대한 최규하(2010)년 연구에 의하면, 다문화가정의 부모는 기초학력 증진과 또래 친구와의 어울림을 방과후학교의 목적이라고 생각하고 있었고, 다문화가정 아동의 언어 발달 상황 및 기초학습 부진정도를 고려하지 않고 체계적인 교육 내용이 없다는 이유를 들어 방과후학교 교육 운영에 대해 부정적인 것으로 나타났고, 다문화가정 아동은 또래집단과의 친밀성 문제와 인종차별의 문제 때문에 방과후학교 프로그램에 대한 참여도가 낮게 나타났다. 승혜경(2008)의 연구에서 다문화가정 아동의 학교 및 방과 후 생활의 실태를 분석해 본 결과 다문화가정 아동의 방과후 생활은 이들 가정의 상황과 밀접한 관계가 있었다. 방과후학교 프로그램 개발에 대한 연구에는 박수경(2012)의 다문화 초등학교 학생을 위한 컴퓨터 교육과정 개발에 관한 연구와 다문화가정 아동을 대상으로 생활예절문화교육 프로그램을 개발한 김태희(2013)의 연구 그리고 다문화가정을 대상으로 도서관 다문화서비스 프로그램 개발한 임완정(2010)의 연구가 있다. 방과후학교 만족도 연구는 김순규 외(2016)는 방과후 돌봄서비스 만족도 관련 요인이 다문화가정 아동의 적응에 미치는 영향을 연구하였는데 연구결과에 따르면 다문화가정 아동의 적응에 유의미한 영향을 미치는 요인은 또래관계와 시설환경으로 나타나 다문화가정 아동의 적응을 높이기 위해서 방과후 돌봄 기관의 적절한 환경개선과 방과후 돌봄서비스 내 또래관계 증진 프로그램이 강조되어야 된다고 제안하고 있다. 김성식(2012)의 연구는 방과후 활동에 따라 초등학교 1학년 학생의 학교 적응도가 어느 정도 차이가 나타나는지 분석했는데, 방과후학교, 컴퓨터 게임 등의 방과후 활동 변인들은 학교규칙과 친구관계 영역에 유의한 관련성을 보여주었다. 방과후학교 프로그램 교수법이나 정책에 대한 연구는 하나도 없는 것으로 나타나 이에 대한 연구의 필요성을 느낄수 있다.

IV. 결론 및 논의

본 연구에서는 방과후학교가 본격적으로 시작된 2004년부터 2016년까지 국내학술지와 학위논문에서 게재된 다문화가정을 대상으로 진행된 방과후학교 연구의 동향을 분석하여 다문화가정을 대상으로 한 방과후연구의 현황을 이해하고 향후 연구의 방향을 제시해 주고자

하였다. 이를 위해 본 연구에서는 다문화가정을 대상으로 한 방과후학교 연구를 연구시기, 연구방법, 연구주제에 따라 분석한 결과를 바탕으로 논의와 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구에서 2004년부터 2016년까지 다문화가정을 대상으로 방과후연구과 관련된 연구의 연도별 연구경향을 살펴본 결과, 다문화가정을 대상으로 한 연구는 2008년에야 등장하기 시작했고, 2010년부터 2013년 4년 동안 전체 연구의 65.4%, 17편의 많은 연구가 진행되었다. 이 결과를 초등학교 특기적성 연구경향(노성향, 2016)과 비교해보면 초등학교 특기적성교육과 관련된 연구도 2010년(27편)과 2013년(31편)으로 많이 나타나 유사한 연구결과를 볼 수 있다. 이런 결과는 이 시기가 정부의 다문화에 대한 정책⁷⁾이 수립되었고 동시에 방과후학교에 대한 정부의 관심이 지속적으로 진행되었던 시기이기 때문이라고 유추해볼 수 있다. 2009년 교육인적자원부는 방과후학교팀을 운영하여 방과후학교 사업을 추진하기 위한 기반을 마련하였고, 2012년부터 초등학교에 주5일제 수업이 전면 시행되면서 맞벌이 가정의 자녀를 위해 토요일방과후학교가 운영되고, 정규학교 수업시간에 경험할 수 없는 다양한 특기적성 프로그램을 개발하여 운영하였고, 2013년부터는 모든 학년을 대상으로 초등돌봄이 제공되면서 방과후학교에 대한 연구가 활발해졌다. 2017년 새정부 수립이후 다문화에 대한 관심이 많고 방과후학교에 대한 관심 또한 계속되고 있어 다문화가정을 위한 방과후학교 연구 또한 지속적으로 진행될 것을 예측할 수 있다. 그러나 다문화 가정을 대상으로 한 방과후연구를 분석하면서 확인한바에 의하면 대부분의 연구가 다문화가정 아동과 관련된 연구이고 다문화가정의 부모를 대상으로 진행된 연구는 2편에 불과해, 다문화 가정 부모를 대상으로 한 연구가 필요하다는 것을 알 수 있다.

둘째, 국내 학술지에 게재된 다문화가정 대상 방과후 연구를 연구 방법에 따라 분석해보면 양적연구가 14편으로 가장 많이 사용되었고, 질적연구 8편, 문헌연구 7편순으로 나타났다. 26편의 연구 중 3편이 중복되었는데, 유사한 주제의 연구경향과 비교해볼 때 질적연구와 문헌연구가 차지하는 비중이 높게 나타났다. 부모, 유아교사를 대상으로 한 다문화관련 선행연구(김상림, 안효진, 이시자, 2011; 김종훈, 2014; 이정란, 정기섭 2011)들에서는 양적연구의 비중이 70%정도로 많았으나 다문화가정을 대상으로 한 방과후학교 연구에서는 질적연구와 문헌연구가 차지하는 비중이 높아서 다양한 연구방법이 활용되고 있음을 확인할 수 있었다. 다문화가정과 관련된 방과후학교 연구는 다문화가정이 처한 상황이 다양하고 아동의 한국어 수준, 방과후학교 경험에 따라 당면한 문제나 요구가 다르기 때문에 실험, 설문조사 뿐 아니라 심층면접과 관찰 등의 다양한 연구방법이 병행되어야 한다.

셋째, 국내 학술지에 게재된 다문화가정 관련 방과후학교 논문을 연구주제별로 분석해 본 결과 최근 10년 동안 가장 많이 연구된 주제는 방과후학교 프로그램의 효과 및 아동에게 미

7) 우리나라의 다문화정책은 제1차 다문화가족정책 기본계획(2010~2012)으로 시작되었으며, 2017년 현재 '제2차 다문화가족정책(2013~2017) 기본계획'에 다른 정책이 진행중이다(여성가족부).

치는 영향이 14편(43.6%)으로 가장 많았고 방과후학교운영 현황 및 실태조사 8편(25.0%), 방과후학교 프로그램 개발 및 인식조사 8편(25.0%)가 순으로 나타났다. 그러나 다문화가정을 대상으로 방과후학교에 대한 만족도를 조사한 연구는 2편(6.3%)뿐이었고, 방과후학교 프로그램 교수법 및 정책에 대한 연구는 진행되바 없는 것으로 나타났다.

연구의 주제로 가장 많이 쓰인 프로그램의 효과와 관련된 논문은 대부분 특기적성교육과 관련된 것으로 이런 결과는 2004년부터 정부에서 특기적성교육을 사교육비 경감대책의 하나로 제시한 것에서 찾을 수 있다. 정부는 사교육 수요를 공교육체제내로 흡수하기 위해 다양한 특기적성교육 프로그램을 초등학교에서 운영하기 위해 노력을 해왔고 양적확장을 주도하여, 2015년 한국교육개발원에서 초등학생을 대상으로 만족도를 실시한 결과 특기적성교육 프로그램에 대해서 대부분 긍정적인 반응이었고, 지속적으로 참여하겠다는 의견도 많았다(한국교육개발원, 2016). 다양한 특기적성교육 프로그램이 운영되었기 때문에 프로그램의 효과에 연구자의 관심이 집중되어 있었다고 해석해 볼 수 있다. 두 번째로 많이 연구된 주제는 프로그램 운영실태인데, 이는 2012년부터 시행된 대학주도 방과후학교 사회적기업 육성사업과 개인위탁, 업체위탁 등으로 인해 운영주체가 다양해지면서 특기적성교육 프로그램 운영에 대한 관심이 높아졌기 때문이라고 해석할 수 있다. 연구 주제 중 프로그램 개발과 교수·학습지도 방법에 대한 연구가 한 편도 없다는 것은 양적인 면에서 성장을 해왔지만 다양한 프로그램이 개발되지 않아, 초등학생의 학년이 올라갈수록 특기적성교육 프로그램 보다 교과위주의 프로그램을 선호하는 초등학교 현장을 생각해 볼 때 추후 더 많은 연구가 필요한 주제로 강조를 해야 할 필요가 있어 보인다. 이와 함께 특기적성교육은 체계적인 교육과정과 임용고사를 거친 초등학교 교사와는 달리 관련분야 자격을 소지한 강사에 의해 운영되고 있으므로 교수법에 대한 연구도 추후 더 진행되어, 강사가 초등학생의 발달 과정과 요구에 적절한 프로그램을 운영하는 데 도움이 될 수 있어야 한다.

다문화가정을 대상으로 특기적성교육에 대한 연구가 진행됨과 동시에 초등돌봄에 대한 연구가 진행되어야 되는데, 거의 진행되지 않아서 추후 연구의 과제로 제안할 수 있다. 초등돌봄은 주로 저학년 아동을 대상으로 진행되는데, 다문화가정의 영유아가 초등학교에 입학하는 비율이 많아지면서 이들이 자연스럽게 초등돌봄교실을 이용하는 비율도 높아질 수 있도록 초등돌봄교실의 역할을 다시 한번 점검하는 연구가 필요한 시점이다.

본 연구는 학위논문과 학술지만을 분석대상으로 하여 보고서나 이슈의 동향은 살펴보지 못했고 연구동향을 분석기준을 연구연도, 연구방법, 연구주제로 제한하여 보다 포괄적인 분석을 하지 못했으며 다문화가정과 관련된 연구를 수행하다보니 다른 연구동향 연구와는 차별화된 연구주제 분류를 하여 다른 동향연구와의 비교가 용이하지 않다는 제한점을 가지고 있지만, 다문화가정과 관련된 방과후학교 연구의 방향을 제시하는 학술적 기반이 되기를 기대한다.

참고문헌

- 강민욱 (2014). 방과후 스포츠 활동에 따른 다문화가정 초등학생의 사회적 지지와 학교참여 관계. 서울대학교 대학원 석사 학위 청구 논문.
- 권윤주 (2009). 집단음악치료 프로그램이 다문화가정 아동의 사회성 향상에 미치는 영향. 순천향대학교 건강과학대학원 석사 학위 청구 논문.
- 교육부·한국교육개발원 (2016). 초등돌봄교실 운영 길라잡이.
- 교육부 (2017). 다문화교육지원계획.
- 교육인적자원부 (2006). 방과후학교 운영계획.
- 경기연구원 (2017). 다자녀가정의 실태와 정책적 시사점.
- 경기도가족여성연구원 (2015). 경기도 다문화가족 자녀양육 실태 및 지원방안.
- 김동준 (2015). 지역공동체 방과후학교 초등학생의 영어 학습을 위한 영어뮤지컬 프로그램 구안 및 적용: 다문화가정 학생을 중심으로 경인교육대학교 교육전문대학원 석사 학위 청구 논문.
- 김병찬 (2010). 교육행정학 연구의 질적 연구방법. **교육연구**, 18(2), 131-184.
- 김상림·안효진·이시자 (2011). 유아 다문화교육 관련 연구동향 분석: 국내 학술지를 중심으로. **한국보육학회지**, 11(2), 147-171.
- 김성식 (2012). 학생배경과 방과후 활동에 따른 초등학생의 학교 적응도 차이분석. **교육사회학연구**, 22(3), 27-47.
- 김순규·장아영·이소임·유안나 (2016). 방과후 돌봄서비스 만족도 관련 요인이 다문화가정 아동의 적응에 미치는 영향. **한국자치행정학회**, 30(4), 95-112.
- 김세민·유강수 (2015). 로봇 활용 STEAM 수업이 다문화 아동의 한국어 학습에 미치는 영향 - 초등학교 방과 후 수업을 중심으로. **한국디지털정책학회**, 13(8), 1-8.
- 김영식·이중욱 (2013). 방과후 신체활동이 다문화 초등학생에게 미치는 정서와 학교생활 적용 연구. **학습자중심교과교육학회**, 2013(3), 253-273.
- 김영자 (2015). 학습부진 다문화 초등학생의 학습활동에 관한 연구: 방과 후 교실 수업 중심으로. 경인교육대학교 대학원 석사 학위 청구 논문.
- 김우철 (2012). 다문화 가정 초등학생들의 방과후 스포츠 활동 참가가 공동체 의식 및 학교 생활적응에 미치는 영향. **대구보건대학**, 32, 57-73.
- 김중훈 (2014). 다문화교육 분야의 교사관련 연구동향 분석. **다문화교육연구**, 7(4), 81-100.
- 김태희 (2013). 다문화가정 아동을 위한 생활예절문화교육 프로그램 개발 및 적용, 원광대학교 대학원 석사학위 청구 논문.
- 김현자·한성심(2014). 지역아동센터 관련 학술지 논문의 연구경향. **방과후아동지도연구**,

11(1). 1-10.

- 김홍원 (2011). 방과후학교의 성과와 과제. **교육개발**, 38(2), 78-84.
- 노성향 (2004). 방과후 아동지도 연구 경향 분석. **인간발달연구**, 11(1), 71-86.
- 노성향 (2016). 초등돌봄 연구경향. **방과후아동지도연구**, 13(1), 55-74.
- 박수경 (2012). 다문화 초등학교 학생을 위한 컴퓨터 교육과정 개발에 관한 연구, 영남대학교 교육대학원석사 학위 청구 논문.
- 방현미 (2012). 다문화가정 아동의 자아존중감 향상을 위한 집단미술치료 사례연구. 전주교육대학교 교육대학원 석사 학위 청구 논문.
- 서현아·김정주 (2010). 유아 다문화 관련 연구의 경향 분석. **한국영유아보육학**, 65, 59-78.
- 서혜전·이미애 (2016). 지역아동센터 다문화가정 아동의 자아존중감 및 사회성 향상을 위한 미술치료 사례연구. **방과후아동지도연구**, 13(1), 1-23.
- 손나래 (2011). 방과후학교 체육활동에서 나타난 다문화가정 학생들의 친구관계와 신체활동 분석. 연세대학교 대학원 석사 학위 청구 논문.
- 승해경 (2008). 경상남도 다문화가정 아동의 학교 및 방과 후 생활 분석. 창원대학교 대학원 석사 학위 청구 논문.
- 신규리 (2011). 다문화가정 초등학생의 학교적응 및 여가인지력 개선을 위한 여가교육 구성 요인 탐색. **인하대학교 교육연구소**, 17(1), 313-336.
- 신규리·김영순·이미정 (2013). 다문화가정 초등학생의 학교생활적응 및 여가인지력 개선을 위한 여가교육 프로그램 개발. **한국여가문화학회**, 10(3), 1-22.
- 양윤이·이태연 (2013). 초등돌봄교실의 운영실태 및 개선방안 연구. **열린교육연구**, 21(4), 171-200.
- 유봉애·육경희 (2013). 사회적 지지가 다문화가족 아동의 학교적응력, 정서조절력, 사회적응력에 미치는 영향. **한국가족복지학회**, 18(4), 511-538.
- 윤선희 (2011). 다문화 가정과 일반 가정 아동의 요리활동 프로그램 요구도 비교 조사. 숙명여자대학교 전통문화예술대학원 석사 학위 청구 논문.
- 원진숙 (2009). 초등학교 다문화 가정 학생을 위한 언어 교육 프로그램. **한국초등국어교육**, 40, 158-187.
- 이선미·이선화 (2012). 아동, 청소년상담: 다문화가정 초등학교 저학년 학생을 대상으로 한 학교 적응력 향상 프로그램의 효과. **상담학연구**, 10(4), 2273-2286.
- 이정은 (2013). 이주여성 모자가족의 자녀 돌봄에 있어 사회적 지지가 미치는 영향: A지역 아동센터의 역할 변화를 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사 학위 청구 논문.
- 임윤진 (2010). 다문화가정 자녀의 문화적응을 위한 미술교육 프로그램 연구: 안산지역 초등학생을 중심으로. 인하대학교 교육대학원 석사 학위 청구 논문.

- 임완정 (2010). 다문화가정 요구조사를 통한 도서관 다문화서비스 프로그램 개발. 카톨릭대학교 대학원 석사 학위 청구 논문.
- 정현심 · 김태연 (2015). 예비보육교사 대상 연구의 최신 동향. *아동교육*, 24(3), 279-295.
- 정혜순 · 이병래 (2014). 유아 기본생활습관 교육에 관한 연구동향 분석. *열린유아교육연구*, 19(3), 109-129.
- 주정환 (2010). 다문화가정 초등학생에 대한 교육실태와 개선방향. 부산교육대학교 교육대학원 석사 학위청구 논문.
- 최규하 (2010). 다문화가정의 방과 후 학교교육 요구분석 : 전라북도 농어촌지역을 중심으로. 고려대학교 교육대학원 석사 학위 청구 논문.
- Afterschool Alliance. (2010). 21st Century Community Learning Centers: Providing afterschool supports to communities nationwide [Fact Sheet]. Retrieved from <http://www.afterschoolalliance.org>
- Gonzales, R. G. (2012). In spite of the odds: Undocumented immigrant youth, school networks, and college success. In C. Garcia Coll, & A. K. Marks (Eds.), *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* (pp. 253-274) Washington, DC: American Psychological Association.
- Halpern, R. (2000). The promise of after-school programs for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 185-214.
- Hernandez, D. J., Denton, N. A., & Macartney, S. E. (2009). School-age children in immigrant families: Challenges and opportunities for America's schools. *Teachers College Record*, 111, 616-658.
- Krippendorff, K. (2011). "Computing Krippendorff's alpha-reliability." Philadelphia: Annenberg School for Communication Departmental Papers. Retrieved July 6, 2011 from: <http://repositor.upenn.edu>.
- Lee, D. L., Rosen, A. D., & Burns, V. (2013) Over a half-century encapsulated: A multicultural analysis of the Journal of Counseling Psychology, 1954-2009. *Journal of Counseling Psychology*, 60(1), 154-161.
- Niek M., MSc, & Diana, V. N. (2012). Intercoder reliability for qualitative research. Mouter and D.M. Vonk Noordegraaf and TRAIL Research School, 1-15.
- Passel, J.S. (2011). Demography of immigrant youth: Past, present, and future. *Future of children*, 21(1), 19-37.
- Reisner, E. R., White, R. N., Russell, C. A., & Birmingham, J. (2004). Building quality, scale, and effectiveness in after-school programming: Summary report of the TASC evaluation. Retrieved from <http://www.policystudies.com>
- Robert Philip Weber (1990). *Basic content analysis*(second edition). SAGE UNIVERSITY PRESS,

7-10.

Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., & Todorova, I.(2008). Learning a new land: Immigrant students in American society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

경향신문 <http://khan.co.kr>

방과후학교 포탈시스템 <http://www.afterschool.go.kr>

보건복지부 <http://www.mw.go.kr>

법무부 <http://www.moj.go.kr>.

여성가족부 <http://www.mogef.go.kr> 다문화가족지원법

행정안전부 <http://www.mois.go.kr>

ABSTRACT

**Trends and future direction of
after-school program research in multicultural family**

Rho, Sunghyang

The purpose of this study was to analyze trends in studies of after-school program for multicultural family and to suggest for future studies. This study selected 26 articles in after-school program for multicultural family which published from 2008 to 2016. This study analyzed the articles by year of publication, research methods and research themes. The findings were as followed. From 2010 to 2013 the number of articles increased and the articles were published consistently until 2016. Most dominant research methods was quantitative method and most popular research themes was the effect of after-school program. For future research, the suggesting as followed. The interest for after-school program for multicultural family have to continue and study for parent of multicultural family is necessary. Balance of research methods is recommend. Diversification of research topics is need to extend the research themes.

Key words : multicultural family, after-school program, research trends