

학업수월성 지향 학교에서 사회정서학습의 필요성과 지속가능성에 관한 고찰*

신 현 숙[†]

전남대학교 교육학과

이 연구의 목적은 아동·청소년의 사회정서적 유능성을 증진시킴으로써 문제행동을 예방하고 학업수행을 향상시키는데 효과적인 접근으로 알려진 사회정서학습의 개념을 소개하고, 학업수월성을 지향하는 국내 학교현장에 사회정서학습을 도입·적용할 필요성과 지속적으로 실시할 가능성을 고찰하는데 있다. 이를 위하여, 이론적 문헌, 경험적 연구, 구조화된 사회정서학습 커리큘럼, 미국의 사회정서학습 법령과 싱가포르의 사회정서학습 사례, 우리나라 교사들이 개발한 사회정서학습 지도안을 검토하였다. 그 결과, 사회정서적 유능성의 5개 구성요인(자기인식, 사회적 인식, 자기관리, 대인관계 기술, 책임 있는 의사결정)과 개념정의(학생들의 사회정서적 유능성을 증진시키기 위한 학교기반의 다양한 예방 및 개입 서비스를 통합하고 조율하는 과정)가 우리의 학교현장에 적용가능하며 적절한 것으로 판단되었다. 또한 학교차원에서 사회정서학습을 시행하는 과정은 준비단계, 계획단계, 실시단계를 거치며, 6가지의 지속가능성 요인을 포함하는 것으로 확인되었다. 사회정서학습의 실시방법은 개인중심의 접근(기술훈련)과 환경중심의 접근(풍토조성)으로 구분되는데, 사회정서학습 커리큘럼을 집단상담으로 실시하는 방법에 비해 사회정서학습을 교과학습과 연계하는 방법이 학업수월성을 지향하는 학교현장에 지속적으로 적용될 가능성이 높은 것으로 추론되었다. 사회정서학습은 학생의 학교관련 태도와 행동 및 학업수행에 긍정적 영향을 미치며, 교사의 수업효능감과 교수방법을 향상시키는데 효과적인 것으로 밝혀졌다. 이러한 효과를 확보하려면, 사회정서학습의 도입과 지속적인 적용을 방해하는 요인들을 미리 확인하고 이에 대한 대응방안을 모색해야 할 필요가 있을 것이다. 마지막으로, 사회정서학습의 의의, 효과적이며 지속적인 시행을 위한 노력, 교실수업과 연계하는 현실적 방안, 후속연구를 위한 제언을 논의하였다.

주요어 : 사회정서학습, SEL, 사회정서적 유능성, 학교기반의 예방

* 이 논문은 2009년도 전남대학교 연구년교수연구비 지원에 의하여 연구되었음.

† 교신저자(Corresponding Author) : 신현숙, 전남대학교 사범대학 교육학과, 광주광역시 북구 용봉로 77
E-mail : shinphd@chonnam.ac.kr

많은 아동·청소년들이 학업성취에 대한 과도한 압박을 받으며 정서행동 문제를 겪고 있다. 이러한 실태는 우리나라 질병관리본부가 매년 온라인으로 실시하는 청소년건강행태조사 결과로도 확인된다. 2009년 조사에 참여한 중학교 1학년~고등학교 3학년(13세~18세) 약 7만 5천 명 중 43.2%가 평상시 스트레스를 대단히 많이 또는 많이 느끼고 있으며, 37.5%가 일상생활을 중단할 정도로 슬프거나 절망감을 느낀 적이 있고, 19.1%는 최근 12개월 동안 심각하게 자살을 생각한 적이 있으며, 4.6%는 자살을 시도한 적이 있다(질병관리본부, 2010).

이처럼 심각한 정서행동 문제를 겪는 학생들은 학업적 성공을 이루기가 어렵기 때문에, 학교가 학생들에게 교과수업 이상의 도움을 제공해야 한다는 인식이 확산되고 있다(이상민, 2008; 이인재, 2009; Greenberg et al., 2003). 학교에서 학생들은 많은 시간을 보내며, 정서행동 문제를 겪는 아동·청소년들은 편견없이 개입 서비스를 받을 수 있기 때문이다.

그러나 아동·청소년의 부적응 문제를 해결하기 위해 기울인 노력에 비해 그 효과가 미미하고 문제를 겪는 학생의 수는 줄지 않고 있다(Merrell & Gueldner, 2010/2011). 따라서 정서행동 문제가 심각해진 후에 문제를 감소시키기 위한 반응적 개입(reactive intervention)보다는 문제의 발생을 사전에 방지하거나 문제의 발생과 관련된 위험요인을 제거하는 예방(prevention)을 실시해야 할 필요가 생겨났다.

이는 이미 오래 전에 공중보건 모형으로 제안되었는데, 3단 예방모형(three-tiered prevention model) 또는 지원 삼각형 모형(triangle model of support)으로도 불린다. 이 모형은 개인의 적응 정도와 문제의 심각성에 따라 지원의 수준을

다양화 하는데 좋은 지침이 된다(Cowen, 1994). 즉, 학교는 비교적 정상적으로 적응하고 있는 대다수 학생들에게 보편적 서비스(1차예방, primary prevention)를 제공할 수 있다. 문제가 발생할 위험에 놓여있는 일부 학생들에게는 위험요인을 감소시키고 문제의 발생을 예방하는 선별적 서비스(2차예방, secondary prevention)를 제공하고, 정신병리나 장애를 겪는 소수의 학생들에게는 문제가 더욱 심각해지지 않도록 문제를 사후 치료하는 집중적 서비스(3차예방, tertiary prevention)를 제공한다.

이러한 서비스에 추가하여, 유능성 증진(competence enhancement)이라는 네 번째 형태의 개입이 제안되었다(Cowen, 1999). 유능성 증진은 위험요인의 존재 여부나 정도 또는 문제 발생의 가능성과 관계없이 긍정적 결과를 향상시키는데 주력한다. 이런 맥락에서 등장한 하나의 개념 틀이 사회정서학습(social and emotional learning, SEL)이다. 사회정서학습은 학급단위로 또는 학교차원에서 ‘모든’ 학생들의 사회정서적 유능성(social-emotional competence)을 증진시키고 교과수업을 지원하며 정서행동 문제를 예방하기 위한 다양한 시도를 통합하고 조율하는 개념 틀이다(Elias et al., 1997; Merrell, 2010; Zins & Elias, 2006).

아동·청소년의 긍정적 발달(positive youth development, PYD), 적응유연성(resilience), 정서지능(emotional intelligence)을 연구하는 학자, 교사, 학교심리 전문가, 상담 및 정신건강 전문가들이 1994년 미국에서 개최된 Fetzer Institute 회의에서 사회정서학습이라는 용어를 처음 사용하였다. 사회정서학습은 “학교 커리큘럼의 부속물이 아니라 학교교육의 목표와 일상적인 수업활동에 잘 들어맞도록 조직된” 활동이므로(Elias, 2009, p. 842), 학교현장에 널리 도입

될 수 있었다. 이와 더불어, 사회정서학습의 필요성이 특히 학교심리학과 학교상담 분야에서 강조되고 있다. 이는 학교심리학 전문단체(예, National Association of School Psychologists, 2010)와 연구자들(예, Ysseldyke et al., 2006)이 발표한 학교심리학자의 역할에 관한 청사진에 명시되어 있다. 또한 학교상담 분야에서는 사회정서학습을 실시하는 과정에서 학교상담 전문가가 자문가 역할을 맡아야 한다고 주장하고 있다(Kress & Elias, 2006; Velsor, 2009).

실제로, 사회정서학습은 전 세계 여러 나라의 학교장면에 도입·실시되고 있다(Clouder et al., 2008; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2011b). 비록 그 명칭은 다를지라도(예, 영국, Social and Emotional Aspects of Learning; 싱가포르, Social-Emotional Learning; 캐나다, Social Responsibility; 콜롬비아, National Citizenship Competencies), 학생의 사회정서적 유능성을 증진시키기 위한 노력을 학교교육의 필수요소로 간주한다는 점에서는 비슷하다. 또한 외국에서는 사회정서학습의 효과성을 검증하는 연구(예, Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011)도 활발히 수행되고 있다.

이와 달리, 우리나라에서는 사회정서학습에 관한 경험적 연구가 아직 미흡하다. 소수의 국내 연구자들(예, 손경원, 2009; 이인재, 2009; 지준호, 2009; 최복희, 2009)이 다섯 가지 사회정서적 유능성(예, 자기인식, 책임 있는 의사결정)이 한국인의 태도, 사고, 행동에 내재된 도덕적 가치와 유교덕목에 적합한지를 고찰하고, 윤리 교과수업에서 감정표현, 자기관리, 사회적 문제해결을 위한 역할연습과 집단토론을 지도하는 방법의 이론적 토대를 모색한 정도이다.

사회정서학습에 관한 국내 연구가 이제 시작된 것과 달리, 상담 분야에서는 이미 오래전부터 학생의 문제행동을 예방하고 사회정서적 적응을 돕는 다양한 활동을 하고 있다. 최근에는 WEE(We Educate Emotion) 프로젝트를 통해, 전국의 단위학교, 교육청, 지역사회가 협력 체제를 이루며 학교상담을 활성화하는 효과를 거두고 있다. 원래 WEE 프로젝트는 위기 상황에 중복 노출된 학생들과 학교폭력이나 성폭력의 가해 및 피해 학생들을 위해 마련된 ‘학교안전통합시스템’이다. 그래서 많은 지원이 학교부적응 학생들에게 집중되고, 특정 문제를 표적으로 하는 범주적, 분절적 프로그램이 실시될 가능성이 있다.

게다가 학교에서 이루어지는 대부분의 집단상담이나 예방교육은 학업적 교과목의 내용과 연계되지 않은 채 별도의 시간(예, 창의적 재량활동 시간, 진로와 직업 교과시간)에 실시되고 있다. 교과수업과 연계하여 사회정서기술을 훈련한 사례는 매우 드물다(예, 김지하, 2011; 윤숙영, 2011). 차명정과 천성문(2011)이 도덕과 사회 교과서의 내용을 분석하고 집단상담 프로그램 개발 모형을 적용하여 중학생용 갈등해결 프로그램을 개발했지만, 이 역시 별도의 시간에 집단상담의 방식으로 실시된다. 아무리 좋은 취지에서 출발한 혁신적인 프로그램일지라도 학교교육의 필수적인 부분으로 인식되지 못하면 지속적으로 실시될 가능성이 낮다(Adelman & Taylor, 2000; Elias, 2009; Greenberg et al., 2003).

이 연구는 사회정서학습의 개념과 의의를 살펴보고, 우리나라와 마찬가지로 학업수월성을 지향하는 외국에서 사회정서학습을 실시한 사례를 검토하여, 국내 학교현장에 사회정서학습을 도입·적용할 필요성과 지속적으로 실

시할 가능성을 검토하였다. 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 사회정서학습은 무엇인가? 둘째, 학교에서는 어떤 과정을 거쳐 사회정서학습을 준비, 계획, 실시해야 하는가? 셋째, 사회정서학습을 실시하는 방법은 무엇이며, 사회정서학습을 교과학습과 연계할 수 있는가? 넷째, 사회정서학습은 효과적인가? 다섯째, 사회정서학습의 도입과 지속적 시행을 방해하는 요인은 무엇이며, 어떻게 대응할 것인가?

사회정서학습의 개념

사회정서학습에 대한 여러 정의가 있지만, 미국의 ‘학업 및 사회정서학습을 위한 협력단체’(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2011a)가 내린 정의가 가장 포괄적이며 일반적인 것으로 간주된다. 이 단체는 사회정서학습에 관한 연구를 수행하며, 미국뿐만 아니라 전 세계 여러 나라에서 사회정서학습을 실시하는 학교, 교육청, 교육행정기관과 이 분야의 연구기관을 자문한다. 본 연구에서 채택한 이 정의에 의하면, 사회정서학습은 학생들의 사회정서적 유능성을 증진시키고, 안전한 학교풍토를 조성하여, 학생들이 문제행동을 피하고 학업적 성공을 이루도록 돕는 학교차원의 통합적이고 조정된 과정을 의미한다.

그렇다면 사회정서학습의 일차적 목표가 되는 사회정서적 유능성은 어떤 요인들로 구성되는가? 이에 대한 초기의 대답은 학생들의 문제행동 예방과 정신건강 증진을 목적으로 시행되었던 학교기반의 예방·개입 프로그램들을 검토한 Payton 등(2000)의 연구에서 찾을 수 있다. Payton 등은 여러 예방·개입 프로그

램의 목표였던 사회정서적 기술과 태도를 17가지로 요약하였으며, 다시 다음의 4개 영역으로 범주화하였다: ① 자기와 타인 인식(정서 인식, 정서관리, 긍정적 자기지각, 조망수용); ② 긍정적 태도와 가치(개인적 책임감, 타인존중, 사회적 책임감); ③ 책임 있는 의사결정(문제확인, 사회규범 분석, 목표설정, 문제해결); ④ 사회적 상호작용 기술(적극적 경청, 표현적 의사소통, 협동, 타협, 거절, 도움추구).

후속연구(예, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2011c; Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004)를 통해, 사회정서적 유능성은 ‘자기-타인’ 차원과 ‘인식-관리’ 차원에 따라 네 가지 요인으로 구분되었다. 이들 네 가지 요인을 활용함으로써 궁극적으로 일상생활의 문제를 해결할 수 있게 되므로, 사회정서적 유능성은 크게 다음과 같은 다섯 가지 요인을 포함한다.

첫 번째 요인은 자기인식(self-awareness)으로, 자신의 정서, 흥미, 가치, 강점, 약점을 정확하게 파악하고, 자신감과 자기효능감을 유지하는 능력을 말한다. 두 번째 요인은 사회적 인식(social awareness)으로, 타인의 입장과 정서를 알아차리고, 개인 및 집단 간 차이와 유사점을 이해하며, 타인을 존중하고 공감하는 능력을 의미한다. 세 번째 요인은 자기관리(self-management)로, 자신의 감정을 조절하고 적절한 방식으로 표현하며, 스트레스와 충동을 관리하고, 개인적 및 학업적 목표를 설정하고 목표달성의 계획을 세우며 목표달성의 과정을 점검하는 능력을 뜻한다. 네 번째 요인은 대인관계 기술(relationship skills)로, 타인들과 협력하고 타협하며, 부적절한 압력에 저항하며, 필요한 도움을 주고받으며, 대인간 갈등을 관리하는 능력을 포함한다. 다섯 번째 요인은 책

임 있는 의사결정(responsible decision-making)으로, 자신의 건강과 적응에 유익한 결정을 내리고 일상생활의 문제를 해결하는 능력을 의미한다.

사회정서학습의 정의와 사회정서적 유능성의 요인을 살펴보면, 사회정서학습이 학생의 사회정서적 적응을 돕기 위해 학교에서 실시하고 있는 여타의 교육 및 심리서비스와 비슷하다는 것을 알 수 있다. 사회정서학습은 특히 인성교육이나 교과수업과 어떤 점에서 비슷하고 어떤 점에서 다를까?

인성교육은 타인에 대한 배려와 정의의 도덕적 원칙에 따라 책임 있는 결정을 내리고, 도덕적 가치를 지향하며, 도덕적 추론능력을 발달시키고, 죄책감과 도덕적 정서를 표현하고, 도덕적 행위를 실천하는데 초점을 둔다. 반면, 사회정서학습은 행동의 도덕적 측면에 국한되지 않는다. 사회정서학습은 행동문제의 예방과 정신건강의 증진에 필요한 태도, 정서, 행동, 인지의 조화로운 발달을 통해 학업적 성공을 목표로 한다는 점에서 인성교육과 구별된다(Elias et al., 1997).

한편, 교과수업에서 가르치는 학업기술이나 지식과 마찬가지로, 사회정서학습에서 가르치는 사회정서기술도 반복 연습과 피드백을 통해, 훈련받은 전문가에 의해, 구체적이며 체계적인 방식을 통해 가장 잘 학습될 수 있다(Pasi, 1997). 그래서 교과학습과 마찬가지로, 사회정서학습에서도 구체적인 교육과정, 수업 지도안, 수업활동의 개발과 적용에 초점을 맞춘다(Merrell, 2010). 그러나 교과학습과 달리, 사회정서학습에서는 학업적 교과내용의 이해와 지식의 습득만을 강조하지는 않는다.

학업수월성을 지향하는 국내 학교장면에서도 학생들의 사회정서적 유능성의 증진은 중

요하게 다루어져야 할 목표임에 틀림없다. 비록 국내연구(예, 손경원, 2009; 이인재, 2009; 지준호, 2009; 최복희, 2009)는 아직 이론적 토대를 모색하는 단계에 있지만, 사회정서적 유능성의 다섯 개 요인이 우리 문화와 가치관에도 잘 맞는다는 것을 밝혔다. 다음에는 우리나라와 마찬가지로 학업수월성을 지향하는 사회에서, 학교가 학생들의 사회정서적 유능성을 증진시키기 위한 노력을 기울이는 과정과 방법을 구체적으로 살펴보았다.

사회정서학습 프로그램

사회정서학습 분야의 연구자들(예, Greenberg et al., 2003; Kress & Elias, 2006; Merrell & Gueldner, 2010/2011; Zins et al., 2004)은 하나의 개입 프로그램이나 기술훈련의 실시를 사회정서학습으로 인정하지 않는다. 사회정서학습은 학교시스템 안에서 사회정서학습의 필요성에 대한 인식을 높이고 비전을 구상하며 해당학교에 적합한 프로그램을 선정하여 지속적으로 실시하고 개선시켜 나가는 ‘과정’이기 때문이다.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning(2006)은 사회정서학습, 예방, 학교개혁에 관한 연구와 모범사례(best practices)에 근거하여, 학교에서 사회정서학습을 준비, 계획, 실시하는 과정을 그림 1로 묘사하였다. 이 과정은 총 10개의 하위단계들을 순환적으로 거치며 진행되므로, 사회정서학습 프로그래밍으로 칭해진다(세부 내용은 <http://casel.org/wp-content/uploads/2011/04/Rubric.pdf> 참조). 여기에 사회정서학습의 지속가능성을 확보하기 위한 여섯 가지의 노력이 추가된다.

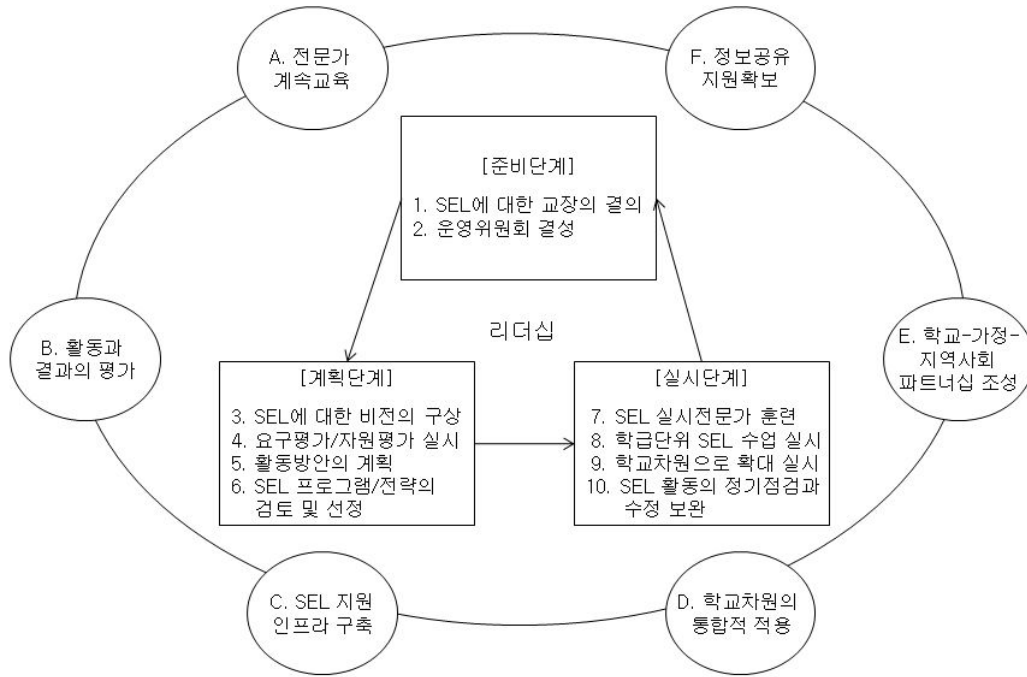


그림 1. 사회정서학습의 시행과 지속을 위한 과정

출처. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2006). *Sustainable schoolwide social and emotional learning(SEL): Tool kit* (p. 3, Figure 1). <http://casel.org/in-schools/implementation/> (Retrieved 2011. 5. 31.) CASEL의 허락을 받아 게재하였음.

따라서 이 논문에서는 그림 1을 ‘사회정서학습의 시행과 지속을 위한 과정’으로 명명하였다.

사회정서학습의 실시방법

학교에서 사회정서학습을 적용하는 방법은 학생에게 사회정서기술을 훈련시키는 방법과 지지적이고 배려하는 안전한 학교풍토를 조성하는 방법으로 대별된다(Zins et al., 2004). 이 논문에서도 개인중심의 접근과 환경중심의 접근으로 나누어, 우리의 학교현장에 적합한 사회정서학습의 실시방법을 탐색하였다.

개인중심의 접근

사회정서학습의 실시방법에 대한 개인중심의 접근은 교과수업이 이루어지지 않는 시간에 사회정서학습 커리큘럼을 적용하는 방법과 사회정서학습을 교과수업과 연계하여 적용하는 방법으로 구분된다.

구조화된 사회정서학습 커리큘럼

대부분의 구조화된 사회정서학습 커리큘럼의 명시적 목표는 사회정서적 유능성의 증진이다. 구조화된 커리큘럼은 교과수업과는 별도의 시간에 집단상담의 방식으로 실시되는 경우가 많다.

예를 들면, Strong Kids/Strong Teens(Merrell, 2007a, 2007b, 2007c)는 Cowen(1994)이 제안한 ‘심리적 웰니스에 이르는 경로’를 근거로 설계된 사회정서학습 커리큘럼 시리즈다. 표 1과

표 1. Strong Kids/Strong Teens 사회정서학습 커리큘럼의 회기 구성과 내용

| 회기 | 내용 | 사회정서적 유능성 요인 |
|-------------------------|--|-----------------------|
| 1. 프로그램 소개: 정서강도 훈련 | 커리큘럼의 개관. 주요 용어(예, 정서, 자기존중감, 우울)의 정의. 행동기대의 소개. | |
| 2. 나의 정서이해 (I) | 정서어휘의 학습. 유쾌한 정서와 불쾌한 정서의 식별. 다양한 상황과 정서의 관계에 대한 이해. | 자기인식 |
| 3. 나의 정서이해 (II) | 정서표현의 적절한 방식과 부적절한 방식의 식별. | 자기인식 자기관리 |
| 4. 분노관리 | 분노의 특징에 대한 이해. 정상적 정서로서 분노와 부적절한 행동으로서 공격의 구분. 6단계 모형에 따른 분노관리의 기술 연습. | 자기관리 대인관계 기술 |
| 5. 타인의 정서이해 | 공감의 이해와 공감 기술의 연습. 조망수용. 정서의 신체적 단서를 확인하고 정서를 파악. | 사회적 인식 |
| 6. 명확한 사고 (I) | 부정적, 부적응적 사고 패턴과 일반적인 사고의 오류 확인. | 자기인식 |
| 7. 명확한 사고 (II) | 부정적 사고 패턴을 없애는 전략을 일상적인 상황에 적용하기 위한 기법의 연습. | 자기관리 책임 있는 의사결정 |
| 8. 긍정적 사고 | 부정적 사고를 긍정적 사고로 대체하는 기법의 연습. 합리적인 귀인의 연습. | 자기관리 책임 있는 의사결정 |
| 9. 대인간 문제해결 | 대인관계에서 발생하는 갈등을 해결하기 위해 문제해결 모형의 학습. 문제해결 전략의 연습. | 대인관계 기술 책임 있는 의사결정 |
| 10. 스트레스 관리 | 스트레스의 확인. 스트레스 대처 기법의 연습. | 자기인식 자기관리 |
| 11. 행동변화: 목표설정과 활동유지 | 자신의 가치를 확인하고 목표를 설정·달성하는 6단계 학습. | 자기인식 자기관리 |
| 12. 종결 | 지금까지 다룬 주요 개념과 주제의 복습. 성취한 것에 대한 축하와 보상. | |
| 보충회기 | 커리큘럼에서 다룬 기술과 전략의 복습. 배운 기술의 유지와 새로운 긍정적 변화의 강화. | |

출처. Merrell, K. W. (2007a, 2007b, 2007c). *Strong Kids (Grades 3-5), Strong Kids (Grades 6-8), Strong Teens (Grades 9-12): A Social and Emotional Learning Curriculum.*

같이, 이 커리큘럼에서 다루는 내용은 사회정서적 유능성의 다섯 가지 요인을 포함한다. 이 커리큘럼은 12회기로 구성되며, 회기당 45분씩 학급단위로 실시된다. 각 회기 동안, 교사는 이전 회기에서 배운 내용을 복습하며, 회기별로 새로 배운 사회정서기술의 소개, 모델링, 역할연습, 소집단 토론과 발표의 방법으로 수업을 이끌어 가며, 숙제를 내주는 것으로 회기를 마무리한다. 이러한 방법은 대부분의 구조화된 집단상담의 방식과 다르지 않다.

집단상담으로 실시되는 구조화된 사회정서 학습 프로그램 중에는 교과서에서 다루지 못하는 내용을 보충하는 방식으로 제작된 것도 있다. 예를 들면, 국가 간 갈등을 가르치는 사회교과목 시간에 교사는 갈등의 원인과 국가 간 갈등을 중재하는 국제기구를 설명할 수 있다. 그러나 이러한 교과서 내용만으로는 학생들에게 갈등해결의 기술을 연습시킬 수 없다. 이러한 제한점을 간파한 차명정과 천성문(2011)은 체계적인 상담 프로그램의 개발 모형(예, 박인우, 1995; Cobia & Henderson, 2007)을 적용하여, 12차시로 구성된 갈등해결 프로그램을 개발하였다. 이러한 갈등해결 프로그램은 교과학습의 내용을 보충하는 활동들로 구성되었기에, Strong Kids/Strong Teens 커리큘럼과 차별화된다. 그러나 교과수업과는 별도의 시간에 차시별 45분 동안 집단상담의 방법이 적용되었다는 점에서는 대부분의 구조화된 사회정서학습 커리큘럼과 비슷하다.

어떤 방법을 적용하든 학생들이 사회정서기술을 반복 연습하고 교과학습과 학교 안팎의 일상생활에 적용해 볼 수 있어야 사회정서적 유능성을 획득·유지할 수 있다(Greenberg et al., 2003). 반복 연습은 두뇌에 풍부한 신경연

결망을 형성하고, 인지, 정서, 행동의 통합에 필요한 신경회로를 강화하기 때문이다(Brandt, 2003; Riggs, Greenberg, Kusché, & Pentz, 2006). 그런데 구조화된 사회정서학습 커리큘럼을 집단상담의 방식으로 적용하면, 회기마다 숙제를 내주거나 추후상담 또는 보충회기를 실시하더라도 학생들이 회기 중에 배운 기술, 전략, 행동, 신념을 교과학습에 직접 적용하기가 쉽지 않다. 이러한 단점을 보완할 수 있는 방법을 찾기 위하여, 다음에는 사회정서학습을 교과학습과 연계하여 적용하는 방법을 검토하였다.

사회정서학습과 교과수업의 연계

사회정서학습을 교과수업과 연계하여 적용하는 방법에는 다음과 같이 두 가지가 있다. 하나는 구조화된 사회정서학습 프로그램의 일부에 학업적 교과학습을 연계하는 것이고, 다른 하나는 구조화된 프로그램을 적용하지 않으면서도 교과수업의 내용과 관련된 사회정서기술의 훈련을 병행하는 것이다.

첫째, 구조화된 사회정서학습 프로그램의 일부에 학업적 교과학습을 연계하는 활동의 예는 Second Step(Committee for Children, 2008a, 2008b, 2008c)에서 찾을 수 있다. Second Step은 초등학교 6학년과 중학교 1, 2학년 학생들에게 사회정서기술을 가르치고 비행을 예방할 목적으로 개발된 사회정서학습 프로그램이다. 학년별로 별도의 커리큘럼이 구분되어 있지만, 모든 학년에서 다섯 가지의 공통된 주제(공감/의사소통, 또래괴롭힘 예방, 정서관리, 문제해결/의사결정/목표설정, 약물남용 예방)를 다룬다. 주로 사회적 상호작용, 모델링 학습, 코칭, 피드백 제공의 방법으로 매주 1차시씩 50분 동안 구조화된 사회정서학습 커리큘럼을 실시

한다. 이 커리큘럼에서 다루어진 주제를 언어, 사회, 과학 등 교과수업 시간에 다시 언급하여, 학생들에게 사회정서기술을 연습할 기회를 제공한다. Second Step에서 병행하는 두 가지 방법을 예시하면, 표 2와 같다.

둘째, 교사가 교과수업을 진행하는 중에 교과수업의 목표와 내용에 해당되는 사회정서기술의 훈련을 자연스럽게 실시하는 방법이 있다. 예를 들면, 국어 교사가 문학 수업을 할 때, 학생들이 소설 속 등장인물의 갈등을 파악하고 갈등해결의 방안을 토론하는 활동을

안내한다. 또는 과학 교사가 기상이변에 따른 자연재해 현상을 가르칠 때, 어려움에 처한 타인의 처지를 이해하고 배려하는 기술을 연습해 보게 할 수 있다. 이러한 수업방법이 아직 국내에서는 생소하지만, 외국 교육현장에서는 이미 정책적·법적 기반이 마련되어 있을 뿐만 아니라 실제로 수업이 이루어지고 있다. 다음에는 우리나라와 마찬가지로 학업수월성을 지향하는 미국과 싱가포르의 사례를 살펴본 후, 우리나라 교사들이 제작한 사회정서학습 지도안을 검토하고, 교과수업과

표 2. Second Step 커리큘럼의 명시적 수업안과 교과수업을 연계한 활동의 예시

| 학년 | Second Step 커리큘럼 | | 교과수업의 연계 | |
|-----|---------------------------|--|----------|--|
| | 주제 | 명시적 수업 | 교과 | 활동 예시 |
| 초 6 | 정서관리 (홍분 가라 앉히기) | 긴장, 분노, 슬픔 등 강렬한 감정이 유발되는 상황을 묘사한 동영상 시청. 시나리오, 모델링, 개별활동지를 활용하여, 흥분을 가라앉히는 전략을 연습. | 과학 | 두려움, 분노, 슬픔, 행복을 느낄 때 호르몬, 심장, 간 등 여러 신체 기관이 반응하는 다양한 방식을 소집단 별로 조사하여 발표. |
| 중 1 | 약물남용 예방 (규범과 태도) | 음주와 흡연에 대한 태도와 전국 중학생 중 음주와 흡연을 하는 중학생의 빈도를 묻는 설문지를 작성한 후 학급 전체에 발표. 음주와 흡연에 대한 부정적 태도와 정확한 지식을 확인. 금주와 금연 서약서 작성. | 언어 | 문제행동에 동조하기를 강요하는 또래압력을 묘사한 소설(예, 톰 소여의 모험 16장)을 읽고, 또래압력에 저항하기 위해 주인공이 할 수 있는 주장이나 독백을 소집단 별로 토론한 후, 학급 전체에 발표. |
| 중 2 | 공감/ 의사소통 (집단활동) | 타인과 집단을 이루어 협동하는 능력이 학교 안과 밖의 생활에 성공적으로 적응하는데 중요함을 토론. ‘난파선 도전’ 시나리오 또는 동영상에 묘사된 협력 기술(경청, 조망 수용, 공감, 타인의 의견 존중, 집단 활동 기술)을 확인하고 연습. | 사회 | 웹사이트나 서적을 검색하고, 소집단별로 하나씩 선택한 행정부서(예, 국회, 시의회, 학생회)의 기능과 활동방식을 조사. 행정부서의 성공적 기능에 필요한 협력적 집단활동 기술을 목록으로 작성하고, 이러한 기술의 사용방식에 관한 예를 발표. |

출처. Committee for Children (2008a, 2008b, 2008c). *Second step: Student success through prevention.*

연계하여 사회정서학습을 실시하는 방법이 우리의 학교현장에도 적용될 수 있는지를 탐색하였다.

미국 일리노이 주는 전 세계에서 최초로 사회정서학습을 학습 스탠더드(Illinois Learning Standards)에 포함시켜 모든 교과학습에 적용할 것을 법령으로 공포하였다. 2003년에 통과된 일리노이 아동정신건강법(Illinois Children's Mental Health Act) 제15항에는 유치원~고등학교 3학년의 사회정서발달을 위한 10개의 학습 스탠더드가 명시되어 있고, 다음과 같이 세 가지 목표 영역으로 범주화 된다: 목표 1(자기 인식과 자기관리 기술의 개발), 목표 2(사회적 인식과 대인관계 기술의 적용), 목표 3(의사결정 기술과 책임 있는 행동). 이것은 사회정서학습에서 강조하는 사회정서적 유능성 5요인과 일치한다. 각각의 학습 스탠더드는 5수준(K-3학년, 4-5학년, 6-8학년, 9-10학년, 11-12학년)으로 구분되며, 수준별 수행을 구체적으로 기술하는 지표들이 제시되어 있다(Illinois State Board of Education 웹사이트에 게재된 Illinois Learning Standards: Social/Emotional Learning 참조). 따라서 교사는 교과수업의 목표, 내용, 학습활동을 쉽게 설계할 수 있다.

또한 뉴욕 주에서 2006년에 통과된 정신건강법(New York 2006 Mental Health Act)은 사회정서발달을 초·중등학교 프로그램에 포함시켰다. 뿐만 아니라, 2007년에는 아동·청소년의 사회정서발달과 사회정서학습에 관한 과목의 이수가 교사자격 취득요건으로 법령에 명시되었다(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2011d).

2009년 12월에는 ‘학업 및 사회정서학습 법안(H.R. 4223: Academic, Social, and Emotional Learning Act of 2009)’이 미국 의회에 상정되었

는데, 이는 증거기반의(evidence-based) 사회정서학습 프로그래밍을 지원하기 위한 것이다. 이 법안은 사회정서학습이 학생의 학교적응에 필요하고, 문제행동을 감소시키고 학업수행을 향상시키며, 건강하고 생산적인 시민을 양성하는 기초가 된다는 점을 명시한다. 또한 학교기반의 사회정서학습 프로그래밍을 활성화하기 위해, 정부차원에서 기술적 지원과 전문가 훈련을 제공하는 방안도 마련되어 있다.

다음에는 교사가 교과수업을 하면서 사회정서기술의 훈련을 병행하는 방법을 살펴본다. 싱가포르의 2004년부터 미국의 사회정서학습 법령과 실무활동을 참고하여 모든 학교에서 사회정서학습을 실시하는 방안을 모색하기 시작했다. 싱가포르 초·중·고등학교에서는 언어, 사회, 과학, 수학 등 정규 교과수업 시간에 사회정서학습을 성공적으로 연계하여 실시하고 있다(Ee, 2009). 교사는 교과수업의 주제와 관련된 에피소드를 다양한 자료(학생의 경험담, 교사의 경험담, 지역사회에서 발생한 사건, 인터넷 자료, TV 방송, 신문기사, 유튜브 동영상 등)에서 찾아 학생들에게 제시하고, 학생들은 소집단 토론이나 2인 1조 과제에 참여한다.

표 3은 싱가포르의 한 중학교 교사가 역사 수업과 사회정서학습을 연계할 때 사용한 성찰일지(reflection log)를 예시한다(Ee, 2010). 이는 교과수업의 주제와 사회정서적 유능성의 5요인을 반영하는 질문들로 구성된다. 교사는 해당 차시의 교과수업에서 다루어야 할 내용을 학생들에게 설명한 후, 이와 관련된 자료와 성찰일지를 나누어 준다. 학생들은 각 질문에 대한 대답을 성찰일지에 쓰고, 짝과 의견을 나누는 후에 하나의 대안을 선택하여 모듈별로 또는 학급전체에 발표한다. 이후에 교사는 학

표 3. 싱가포르 중학교 1학년 역사 수업시간에 사용된 사회정서학습 성찰일지의 예

| 사회정서적 유능성 | 질문 | 학생 생각 | 교사 피드백 |
|------------|---|-------|--------|
| 자기인식 | 역경을 극복할 수 있었던 주인공이 지닌 장점 중 나는 무엇을 가지고 있는가? | | |
| 사회적 인식 | 아파서 시험을 잘 치지 못한 친구나 어려운 처지에 있는 친구는 어떤 감정을 느끼는가? | | |
| 자기관리 | 나는 내가 현재 처해 있는 어려운 처지를 어떻게 극복할 수 있는가? | | |
| 대인관계 기술 | 나는 공부를 어려워하는 친구를 어떻게 도울 수 있는가? | | |
| 책임 있는 의사결정 | 역경을 극복하는 능력을 기르기 위해 나는 어떤 방법을 선택할 수 있는가? | | |

출처. Ee, J. (2010, June 21). *Empowering metacognition through social-emotional learning*. A special talk at the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Chicago, IL.

생의 성찰일지에 피드백을 써준다.

우리나라에서는 소수의 교사가 교과수업과 연계한 사회정서학습 지도안을 작성하여 실험적으로 시도해보는 초기 단계에 있다. 두 가지 예를 다음에 제시하였다.

김지하(2011)는 초등학교 국어과 수업시간에 교과학습(듣기, 말하기)과 사회정서학습을 병행하는 수업지도안을 작성하였다. 이 지도안은 교사가 80분 동안 집중수업을 하면서 학생들과 함께 ‘훈장님의 꿀단지’ 이야기를 읽고 이야기의 교훈을 가르치는 내용으로 구성되어 있다. 듣기와 말하기 수업의 일차적 목표는 이야기에 등장하는 인물의 말투, 얼굴표정, 몸짓의 의미를 찾아내 다른 사람에게 전달하고 이해시키는 능력을 기르는데 있다. 이와 더불어, 학생들은 등장인물의 표정을 그리거나 인터뷰 방식으로 말해보고(타인정서의 인식), 자신이 훈장님이었다면 어떻게 행동할지를 생각해 보며(자기관리, 책임 있는 의사결정), 모둠

별 협동학습을 통해 의견을 교환하고 과제를 해결하면서(대인관계 기술, 책임 있는 의사결정), 사회정서기술도 연습한다.

한편, 윤숙영(2011)은 고등학교 국어과 수업에서 고전수필 ‘규중칠우쟁론기’를 가르치면서 사회정서학습을 병행하는 지도안을 제작하였다. 이 교과수업의 일차적 목표와 내용은 고전을 현대어로 풀고 그 의미를 해석하며, 규중칠우쟁론기가 발표된 시대적 배경과 바느질에 쓰는 일곱 가지 물건을 지칭하는 용어에 대해 아는 것이었다. 수업목표를 달성하기 위해, 학생들은 개별활동지를 작성하고 모둠원들과 의견을 교환하며 학급전체에 발표하는 활동을 하였다. 이러한 활동을 통해, 학생들은 의인화된 일곱 명의 등장인물들이 서로 자신의 공로를 주장하면서 어떤 감정을 어떻게 표현했는지를 확인하고, 그러한 감정을 느낀 이유를 설명하며, 상대방의 입장을 고려하면서 말하는 방법을 배운다.

이처럼 사회정서학습을 교과수업과 연계하여 실시하면, 학생과 교사들이 사회정서학습을 학교교육의 필수요소로 인식할 수 있고, 교과학습과 사회정서학습 둘 다에서 긍정적인 결과를 얻을 수 있다. 학생들은 사회정서학습에서 배운 문제해결기술, 비판적 사고기술, 자기관리기술, 분석하고 예측하는 기술을 교과 학습에 적용해 볼 수 있고, 교과수업 시간에 배운 학업기술과 지식을 정서와 행동에 연결시켜 일상생활의 문제해결에 적용해 볼 수도 있기 때문이다(Elias, 2009).

실제로, 학업적 교과수업과 연계한 사회정서학습 프로그램 중 83%에서 학생들의 학업 성취가 향상되었다(Zins & Elias, 2006). 또한 사회정서학습 프로그램에 관한 207개의 연구결과를 메타분석한 연구에서, 학교 외부의 연구자나 전문가가 사회정서학습을 실시한 경우보다 교사가 실시한 경우가 더 효과적이었다(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2007). 외부 전문가에 비해 교사는 사회정서학습을 학교생활과 교과수업의 일환으로 통합하기에 좀 더 유리한 위치에 있기 때문으로 해석된다.

환경중심의 접근

환경중심의 접근은 안전한 학교 안에서 학생들이 자연스럽게 사회정서기술을 배우고 활용할 수 있는 풍토를 조성하는데 초점을 둔다. 정해진 장소와 시간에 기술훈련을 하여 얻는 효과는 다른 상황에 일반화되지 못하고 오랫동안 유지되기가 어렵기 때문이다. 환경중심의 접근에는 지지적이고 배려하는 학교풍토를 조성하는 기법들을 교과수업과 학교일상에서 폭넓게 적용하는 방법과 학교풍토의 조

성을 목적으로 이미 개발된 프로그램을 실시하는 방법이 있다.

교사가 교과수업을 진행하는 중에 또는 학교일과 중에 단서주기(cuing)와 스캐폴딩 대화(scaffolding dialogue)를 통해 사회정서학습을 도울 수 있다(Zins et al., 2004). 전자는 학생들이 집단상담이나 교과수업에서 배운 사회정서기술(예, ‘행동에 앞서 생각하기’)을 회상하는데 도움이 되는 단서(예, ‘Stop-Think-Go’ 3색 신호등 포스터)와 규칙을 학교 곳곳에 게시하는 방법이다. 후자는 문제상황이 벌어질 것 같을 때 학생들이 문제상황과 해결방안에 대한 통찰을 얻을 수 있도록 교사가 질문을 던지고 대화를 이끄는 방법을 말한다.

한편, ‘반응적 교실’(Responsive Classroom: Northeast Foundation for Children, 2007, 2009)과 ‘배려의 학교공동체’(Caring School Community: Developmental Studies Center, 2009)는 학생들이 학교에 대한 소속감을 가지며 또래나 교사와 원만한 관계를 맺는데 도움이 되는 풍토를 조성하기 위해 개발된 프로그램이다. 매일 아침 1교시 수업에 앞서 약 20분 동안 진행되는 조회에 가장 큰 비중을 둔다. 이 때 교사는 또래 상호작용에 대한 긍정적 가치(예, 배려, 존중, 책임감, 도움, 공평)나 그날의 수업주제 또는 시사문제에 관한 짤막한 메시지를 전달하고, 학생들과 함께 각자의 관심사와 경험담을 나눈다. 또한 교사-학생 간 긍정적 상호작용을 촉진하는 수업전략(예, 협동학습, 안내된 발견 학습, Think-Pair-Share, 학습과제 선택권의 부여), 생활지도(예, 학급 규칙의 제정과 시행, 문제행동에 대한 논리적 귀결의 부과), 학급의 물리적 환경 조성(예, 상호작용하기에 편한 자리 배치)의 방법을 적용하기도 한다.

환경중심의 접근은 안전하고 배려하며 지지

적인 풍토를 조성하는데 주력하므로, 학생들이 학교에서 생활하면서 자연스럽게 또래와 교사의 사회정서기술을 관찰하고 모방하며 강화 받을 수 있게 한다. 그러나 환경중심의 접근은 교과수업과 직접 연계되지 못한다는 단점을 안고 있다. 사회정서학습을 교과수업 시간에 교과학습과 연계하여 실시하면, 수업내용에 대한 학생들의 이해도와 응용력이 향상되고 사회정서학습과 교과학습의 관계가 더욱 분명하게 인식된다(Elias, 2009). 이러한 장점을 감안하면, 환경중심의 접근을 채택하더라도 사회정서학습을 교과학습과 연계하는 방법을 병행하는 것이 바람직할 것으로 추측된다.

사회정서학습의 효과

다음에는 개인중심 또는 환경중심의 방법으로 실시된 사회정서학습의 효과를 살펴보았다. 구체적으로, 학교공부와 관련된 태도, 행동, 학업수행의 측면에서 나타난 효과를 검토하였다.

개인중심 접근의 효과

사회정서기술의 훈련을 받은 학생들은 학교에 대해 긍정적인 태도와 소속감을 갖게 되며 학습과 학교활동에 적극적으로 참여할 뿐만 아니라 학업수행에서 진전을 보인다. 예를 들면, 초등학생들을 대상으로 한 무선표집 실험 설계에서, 수학 시험을 치르기에 앞서 정서조절 기술을 배운 실험집단 학생의 점수가 통제집단에 비해 높았다(Schwab & Elias, 2006).

한편, 구조화된 사회정서학습 커리큘럼 Strong Kids를 초등학교 5학년과 중학교 1, 2학

년에게, Strong Teens를 정서행동문제 때문에 특수교육을 받는 고등학생에게 실시한 결과도 긍정적이었다. 실험집단의 사회정서기술과 대처전략이 향상되었고, 내재화 증상은 감소하였다(Merrell, Juskelis, Tran, & Buchanan, 2008).

Harlacher와 Merrell(2010)의 연구에서는 Strong Kids의 실시가 종료된 이후에도 긍정적 효과가 지속된 것으로 나타났다. 사회정서학습에 참여한 초등학교 3, 4학년의 대처기술(사회적 지지의 추구, 문제해결)과 사회적 기능(또래관계)이 대기자명단 집단에 비해 높아졌고, 그러한 효과가 2개월 후에도 유지되었다.

최근, 뇌기능에 관한 연구가 활발해지면서 사회정서학습의 효과에 대한 새로운 증거가 축적되고 있다. 사회정서학습을 실시하면 정서의 경험과 표현 및 조절을 담당하는 뇌 기능에 변화가 일어나고 학습과제에 더욱 잘 집중할 수 있게 되므로 학업수행이 향상된다는 것이다(Brandt, 2003). Riggs 등(2006)이 초등학교 2, 3학년 학생 318명에게 ‘대안적 사고전략 증진 프로그램’(Promoting Alternative Thinking Strategies, PATHS: Kusché & Greenberg, 1994)을 적용한 후에 Stroop Test로 억제적 통제(inhibitory control)를 측정하고 위계적 회귀분석을 실시한 결과, 신경인지의 부분매개효과가 지지되었다. 즉, PATHS 프로그램이 1년 후에 평가된 내재화 문제와 외현화 문제의 감소에 직접 기여할 뿐만 아니라, 억제적 통제의 향상을 매개로 하여 내재화 문제와 외현화 문제를 감소시켰다.

환경중심 접근의 효과

학교공동체의 풍토조성에 초점을 둔 사회정서학습 프로그램도 학교관련 태도, 행동, 학업

수행의 측면에서 긍정적 성과를 거두었다. 예를 들면, ‘배려의 학교공동체’ 프로그램이 실시되지 않은 학교에 다니는 학생들에 비해 이 프로그램이 실시된 학교에 다니는 학생들의 학업동기, 사회성, 교과목 성적, 표준화 학업성취도검사 점수가 향상되었고, 문제행동의 빈도는 감소하였다(Marshall & Caldwell, 2007). 특히, 언어와 수학 같은 주요 학업교과목의 성적이 상승한 결과에 주목할 만하다.

한편, Rimm-Kaufman(2006)은 ‘반응적 교실’ 프로그램을 실시한 초등학교와 이 프로그램을 실시하지 않은 초등학교에서 수집한 자료를 비교하여, 사회정서학습의 효과성을 입증하였다. 실험학교 학생들의 읽기와 수학 성적, 사회적 기술, 학교·교사·또래에 대한 긍정적 태도가 향상되었으며, 새로운 것을 시도하는데 대한 불안 수준이 감소하였다. 또한 프로그램을 실시한 교사들에게도 긍정적 효과가 나타났다. 학생지도와 수업에 대한 교사의 효능감이 높아졌고, 교직에 대한 태도가 긍정적으로 바뀌었으며, 수업을 하면서 지식전달보다는 분석과 추론 활동에 주력했고, 학생들에게 학습에 관한 지원과 정서적 지지를 더 많이 제공하였다.

메타분석의 결과

메타분석의 결과는 사회정서학습의 효과가 보편적임을 시사한다. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning(2007)은 학교기반의 사회정서학습 프로그램의 효과를 검증한 연구결과 207개를 메타분석하였다. 사회정서학습이 사회정서기술, 태도, 행동, 정서적 적응, 학업수행의 향상에 효과적인 것으로 밝혀졌다. 특히, 사회정서학습에 참여한 학생

들의 표준화 학업성취도검사 백분위 점수가 11점 상승하였다.

또한 Durlak 등(2011)은 1970년~2007년에 발표된 학술지 논문을 검색하고 메타분석을 실시하여 사회정서학습의 효과를 거듭 확인하였다. 정서, 행동, 학업에서 심각한 문제를 보이지 않는 초·중·고등학생들의 사회정서적 유능성을 증진시키기 위해 실시된 학교기반의 보편적 예방 프로그램 213개의 효과성 자료를 수집하고 분석하였다. 그 결과, 사회정서학습이 사회정서기술의 향상에 유의한 영향을 미치고(효과크기 .57), 표준화 학업성취도 검사 점수와 학교성적을 향상시키며(효과크기 .27), 자신, 타인, 학교에 대한 긍정적 태도를 갖게 하고(효과크기 .23), 친사회적 행동을 증가시키고 정서적 고통을 감소시키며(효과크기 .24), 품행문제를 감소시킨 것으로 밝혀졌다(효과크기 .22).

사회정서학습 실시의 방해요인

앞에서 살펴봤듯이, 정의적 영역(예, 학교소속감, 학습태도, 학업동기), 행동적 영역(예, 친사회적 행동, 적극적 학습활동, 품행문제), 인지적 영역(예, 학습기술, 문제해결력, 학업성취)에서 효과를 거두려면, 체계적인 과정을 거쳐 사회정서학습을 준비하고 꾸준히 실시해야 한다. 그런데 이러한 과정을 거치는 동안에 여러 방해요인에 부딪치게 된다. 이 논문에서는 사회정서학습의 지속적인 실시를 방해하는 몇몇 요인을 살펴보고, 이에 대한 대응방안을 탐색하였다.

첫째, 사회정서학습에 대한 ‘인식’의 부족은 사회정서학습 실시의 방해요인으로 가장 많이

언급되고 있다(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2006; Elias, Bruene-Butler, Blum, & Schuyler, 2000). 특히, 학업수월성을 지향하는 사회에서는 학생의 학업성취도를 높이는데 주력하므로 학생의 사회정서적 적응을 우선순위에서 제외시키는 경향이 강하기 때문일 것이다. 즉 학생의 학업성취도를 올리는 일은 학교의 주요미션으로 강조되는 반면, 사회정서학습은 정규 교과 커리큘럼의 부속물이나 바쁜 학교일정과 교과수업에 대한 부담으로 간주된다. 교과수업과 연계되지 못한 채 자투리 시간에 끼워 맞추듯이 실시되는 사회정서학습은 학생, 교사, 부모, 학교관계자 모두에게 학교교육의 필수요소로 인정받기가 어렵다. 뿐만 아니라, 학생들은 사회정서학습 프로그램에서 배운 기술이나 지식을 교과수업 시간이나 일상생활 중에 연습하고 강화 받을 기회를 얻지 못하게 된다. 그러므로 사회정서 기술의 사용을 실생활 장면에서 일반화하거나 실제로 문제를 겪을지도 모르는 시점까지 유지하기가 어려울 수 있다.

둘째, 학교에 도입된 이후에 지속적인 ‘지원’을 제공받지 못하는 사회정서학습은 성공적으로 실시되기가 어렵다. 실제로, 교육청과 학교장이 사회정서학습 프로그램을 학교에 도입했지만, 이를 실행하는 교사의 심리적 경험을 고려하지 못하고 지원을 제공하지 못한 경우, 개입의 양적·질적 수준이 낮아졌다(Ransford, Greenberg, Domitrovich, Small, & Jacobson, 2009). 교사가 사회정서학습 프로그램의 수업안을 얼마나 많이 그리고 충실하게 적용할지는 교사의 심리적 경험과 학교의 지원에 좌우된다. 사회경제적으로 열악한 지역에 위치한 11개 초등학교에서 ‘대안적 사고전략 증진 프로그램(PATHS)’을 도입했는데, 이 프로

그램을 실시한 교사 133명 중 사전훈련과 지속적 코칭을 받은 교사들은 PATHS 수업안을 더 많이 실시하고 실시방법을 충실하게 준수하였다. 또한 교사의 심리적 소진이 낮을수록, 교사의 수업효능감이 높을수록, PATHS 프로그램에 대한 지속적 코칭을 많이 받을수록, PATHS를 교과수업과 연계하여 실시하는 정도가 높았다.

셋째, 학교에서 여러 프로그램들을 ‘조정’하고 ‘통합’하지 않은 채 임시방편으로 적용하는 실무관행도 사회정서학습의 도입과 지속적 시행을 방해하는 요인으로 작용한다. 사회정서학습은 학생들의 사회적 기술을 향상시키기 위한 하나의 개입 프로그램이나 전략을 실시하는 일회성 사건이 아니라, 학생들의 사회정서적 유능성을 증진시킴으로써 학업수행과 정신건강을 향상시킬 수 있는 다양한 노력을 학교차원에서 통합하고 조정하는 과정이다(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2011a). 그러므로 우리 학교현장에 사회정서학습을 도입·적용하기에 앞서, 우리가 이미 시행해 본 것 중에 중복되고 불필요하며 비효과적인 것을 과감히 제거하거나 조율해야 할 필요가 있다(Reeves, 2006).

넷째, 혁신적인 개입의 시도가 효과를 이루어면 충분한 ‘시간’이 필요하다는 점도 유념해야 한다. 아동·청소년의 긍정적 발달을 목표로 하는 77개의 예방 프로그램 중 25개가 효과적이었는데, 이들 프로그램은 적어도 9개월 동안 실시된 후에야 아동·청소년에게 긍정적 변화를 일으킬 수 있었다(Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002). 혁신적인 교육 실무나 프로그램이 도입된 후 일정기간이 지나야 모든 관계자들이 그것을 제대로 이해하고 적용할 수 있으며 주인의식을 갖기 때문

일 것이다. 그런데 시간자원이 충분하지 않은 학교에서 어떻게 사회정서학습을 이처럼 지속적으로 실시할 수 있겠는가?

다섯째, 사회정서학습을 준비하고 계획하며 실시하고 자주 점검하고 개선하는 ‘과정’을 이어가려면, 사회정서학습에 대한 교장의 ‘결의’와 교사들의 관심이 필요하다(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2006). 학교차원에서 이루어지는 많은 활동이 단위학교 관리자인 교장의 의지에 좌우되는 것과 다르지 않다. 그러므로 학교관리자들의 인식전환을 목표로 하는 워크숍이나 교사 연수교육을 실시할 필요가 있다. 이와 더불어 사회정서학습의 필요성과 효과성을 증명하는 자료를 부모, 학생, 교사, 학교교육의 주요 관계자들과 공유하는 것도 의미있을 것이다.

여섯째, 비록 교장이 사회정서학습의 도입과 실시에 대해 확고한 의지를 가지고 있더라도, 사회정서학습에 대한 비전을 가지고 이를 전담할 운영위원회와 전문가가 없다면 사회정서학습의 효과와 지속성을 확보하기가 어렵다. 그러므로 학교차원에서 일관성있게 사회정서학습을 적용할 수 있는 시스템을 구축하고, 사회정서학습의 성공사례와 효과를 널리 알리며, 학교-가정-지역사회의 협력적 파트너십을 촉진하는 전문가가 필요하다. 학교심리 전문가가는 학교에서 이러한 역할을 담당하기에 적절한 인력이다(Ross, Powell, & Elias, 2002). 이들은 학업, 사회정서적 기능, 정신건강의 측면에서 학생과 학교시스템을 대상으로 평가, 예방, 개입을 실시하고, 교사자문과 부모자문을 하며, 협력적 파트너십을 조성하고 활용하는 역할을 갖추었기 때문이다(National Association of School Psychologists, 2010).

논 의

학업성취에 대한 책무를 강조하고 학업수월성을 지향하는 사회에서, 아동·청소년들은 심각한 학업스트레스와 정서행동 문제를 겪고 있다. 이들에게 학업, 정서, 행동, 사회성의 여러 측면에서 체계적이고 종합적인 서비스를 제공할 수 있는 대표적인 장소는 학교이다. 그러나 학교가 학생의 사회정서적 유능성을 증진시키는 일에 앞장 서야 하는지에 대해서는 서로 다른 입장이 존재한다(Elias et al., 1997). 그 중 하나는 건강한 사회정서발달이 아동·청소년의 적응에 중요할지라도 학교교육의 주요 미션을 학업성취의 향상으로 보고 사회정서학습을 우선순위에서 제외시키는 입장이다. 다른 하나는 교과학습과 마찬가지로 사회정서학습도 체계적이고 구조화된 방법으로 실시되어야 하고, 이렇게 실시되는 사회정서학습이 비로소 학업적 성공에 기여한다고 보는 입장이다(Merrell & Gueldner, 2010/2011).

이 연구의 목적은 학교차원의 예방 및 긍정적 아동·청소년 발달의 영역에서 활발히 연구되고 있는 사회정서학습의 개념을 소개하고, 이를 우리의 학교장면에 도입하고 지속적으로 실시할 가능성이 있는지를 탐색하는데 있다. 이를 위해, 사회정서학습의 내용, 실시 방법과 과정, 효과, 방해요인에 관한 최근 문헌, 사회정서학습을 학교차원에서 효과적으로 시행하고 있는 외국 사례, 그리고 아직은 시험적인 초기단계에 있는 국내 연구동향을 살펴보았다.

우선, 사회정서학습 분야에서 연구와 자문을 하는 ‘학업 및 사회정서학습을 위한 협력단체’(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2011a)가 내린 사회정서학습

의 정의는 지금까지 학교장면에서 실시되어 온 예방과 개입의 활동들이 체계적으로 조율되어야 함을 암시한다. 사실, 우리나라에서는 많은 자원과 관심이 여전히 학업적 교과학습에 집중되고 있지만, 근래에는 학교상담이나 학교정신보건 사업을 통해 아동·청소년의 정신건강과 학업적 성공을 돕는 다양한 예방과 개입 활동이 전개되고 있다. 예를 들면, 학교폭력을 예방하기 위한 WEE 프로젝트, 교육청이나 단위학교 차원에서 실시되는 진로교육, 인성교육, 시민의식교육 등이 있다. 이제 우리는 학생들의 사회정서적 적응을 증진시키려는 이러한 시도들이 학교교육의 필수요소로 통합되어 지속적으로 실시되고 있는지, 그렇지 못하다면 학교교육에서 어떤 위치를 점하고 있는지에 대해 숙고해야 할 시점에 이르렀다.

사회정서학습의 개념 틀은 이러한 쟁점을 논하는데 있어 중요한 지침이 된다. 학생, 부모, 교사, 기타 학교관계자들과 지역사회 구성원들은 사회정서학습을 학교교육의 필수요소로 보는 인식을 공유하고, 이처럼 새로운 시도를 준비하고 계획하며 실시하고 보완하는 과정에 시간을 할애하여 전념하며, 학업성취와 사회정서발달을 연계시키는 방안을 모색해야 할 것이다. 사회정서학습의 지속적 시행을 명시한 미국의 법령, 교과수업과 연계한 학교 기반의 사회정서학습 프로그램, 교사가 교과수업 시간에 사회정서기술의 훈련을 병행한 싱가포르의 사례를 검토한 본 연구는 미국이나 싱가포르처럼 학업수월성을 지향하는 우리의 학교현장에서 실행할 수 있는 사회정서학습의 방법을 모색하는 도약대가 될 것이다.

특히, 이 연구에서는 학업수월성을 지향하는 우리의 현실을 감안하여 교과학습과 사회정서학습을 연계하는 방법을 강조하였다. 이

러한 방법이 적용되면, 학생들은 사회정서학습을 통해 배운 문제해결기술, 비판적 사고기술, 자기관리기술을 교과학습에 응용해 볼 수 있고, 교과학습 시간에 습득한 지식과 기술을 정서와 행동에 연결지어 일상생활의 문제를 해결하는데 응용해 볼 수도 있기 때문이다 (Elias, 2009). 이에 근거하여, 이 논문에서는 교과수업과 연계되지 않는 내용과 활동을 별도의 시간과 장면에서 집단상담으로 실시하는 방법이 과연 우리의 학교장면에 적합한지를 재고할 필요성을 제기하였다.

그러나 사회정서학습과 교과수업의 연계가 유일한 최선의 방법은 아닐 수 있다. ‘반응적 교실’(Northeast Foundation for Children, 2007, 2009)이나 ‘배려의 학교공동체’(Developmental Studies Center, 2009) 같은 환경대상의 사회정서학습 프로그램도 학업에 대한 학생의 태도, 학습기술, 행동, 학업성취를 향상시킨 것으로 밝혀졌다. 교과수업과 연계한 사회정서기술의 훈련은 배려하고 지지적이며 안전한 환경 안에서 실시될 때 더욱 효과적일 것이다. 이것이야말로 사회정서학습의 통합적인 개념 틀이 추구하는 최선의 방법일 수 있다.

이러한 사회정서학습의 의의에도 불구하고, 국내 사회정서학습에 대한 구체적이고 경험적인 근거는 아직 미약하다. 따라서 이 논문에서는 사회정서학습의 도입 및 적용의 필요성과 지속적 실시가능성을 탐색하고 사회정서학습의 실시방법을 모색하는 시도에 그칠 수밖에 없었다. 다만, 선행연구(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2011c; Zins et al., 2004)를 통해 확인된 사회정서적 유능성의 다섯 가지 요인(자기인식, 사회적 인식, 자기관리, 대인관계 기술, 책임 있는 의사결정)이 우리의 문화와 가치관에도 적합하다

는 결론을 내릴 수 있었다(예, 손경원, 2009; 이인재, 2009; 지준호, 2009). 현재 우리는 사회정서기술의 단편적인 훈련을 도덕, 사회, 국어 같은 일부 교과수업과 연계하여 소규모로 적용해 보는 시험단계에 있을 뿐이다(예, 김지하, 2011; 윤숙영, 2011; 차명정, 천성문, 2011). 그러므로 사회정서학습을 국내 학교현장에 도입·적용하기에 앞서, 이론적 토대와 경험적 근거를 확충할 필요가 있다.

다행히도, Durlak 등(2011)의 메타분석 연구 결과는 향후 어떤 경험적 연구가 필요한지에 대한 단서를 제공한다. 그들의 연구에서, 학생의 사회정서적 유능성을 증진시키기 위한 학교기반의 보편적 예방 프로그램이 학업성취에 유의한 영향을 미치는 것은 하지만, 효과크기는 그리 크지 않은 것으로 나타났다. 이는 사회정서학습의 다양한 실시방법이 혼재되어 나타난 결과인 듯하다. 후속연구에서는 사회정서적 유능성의 증진을 명시적 목표로 설계된 구조화된 사회정서학습 커리큘럼을 집단상담으로 실시하는 방법과 사회정서학습을 교과수업과 연계하여 실시하는 방법을 구분하고, 학교 관련 태도, 행동, 학업수행의 측면에서 어떤 방법이 더욱 효과적인지를 검증할 필요가 있다. 이러한 연구의 결과는 학생, 부모, 교사, 학교관계자들을 대상으로 사회정서학습의 필요성을 설득하거나, 학교, 상담, 임상 등 응용심리학 분야에서 추구하는 증거기반의 예방 및 개입 시스템을 구축하는데 유용할 것이다.

한편, 교과수업과 연계한 사회정서학습을 실제로 어떻게 교실수업에 적용할 것인지에 대한 검토가 시급하다. 집중수업은 학생들이 토론, 발표, 프로젝트 학습, 실험 등 심화된 학습활동을 할 시간적 여유를 제공하므로, 사회정서학습을 교과학습과 연계시키기에 적절

한 수업형태이다. 그러나 대부분의 교과수업에서는 차시 당 40~50분이 배정되고, 과목마다 주별 수업시수가 다르다. 이 같은 학교일정 속에서 교과수업 시간에 사회정서학습을 연계할 시간을 어떻게 확보할 것인지는 중요한 쟁점이다.

또한 교과학습과 연계한 사회정서학습은 정신건강 전문가와 교육 전문가의 공동노력을 전제로 한다. 그러므로 학교심리학이나 학교상담 분야의 전문가는 초·중·고등학교의 교육과정과 학교정책을 파악해야 하고, 교과교육 전문가와 교사는 아동·청소년의 사회정서 발달과 사회정서학습 프로그래밍에 대해 이해하고 있어야 할 것이다. 더 나아가 이러한 공동노력의 필요성이 대학, 전문기관 또는 학회에서 제공하는 전문가 훈련과 직무연수의 목표와 내용에도 반영될 필요가 있다.

아직 경험적 증거가 미흡하지만, 우리나라 학교장면에 사회정서학습을 도입하고 지속적으로 실시하면 학생들의 학업적 성공과 정신건강을 향상시킬 가능성은 있다. 이 연구에서 살펴본 사회정서학습의 내용, 도입과 준비의 과정, 실시방법, 효과, 방해요인과 대응방안을 토대로, 향후 학교심리학 뿐만 아니라 인접 분야의 전문가들에게 사회정서학습의 필요성을 알리고, 사회정서학습을 학교교육의 필수요소로 통합하여 지속적으로 적용하는 방안에 관한 더 많은 연구관심이 조성되기를 기대한다.

참고문헌

김지하 (2011). 초등학교 국어과 <듣기·말하기> 수업의 사회정서학습 지도안. 사회정

- 서학습 프로그램 발표회. 6월 15일. 광주광역시: 전남대학교.
- 박인우 (1995). 효율적 집단상담 프로그램 개발을 위한 체계적 모형. *지도상담*, 20, 19-40. 계명대학교 학생생활연구소.
- 손경원 (2009). 초등학생들의 책임 있는 의사결정능력 함양 방안 개발. *한국철학논집*, 25, 99-135.
- 윤숙영 (2011). 고등학교 국어과 <규중칠우쟁론기> 수업의 사회정서학습 지도안. 사회정서학습 프로그램 발표회. 6월 15일. 광주광역시: 전남대학교.
- 이상민 (2008). 중·고생을 위한 시민의식함양 학급단위 상담프로그램의 활용. 2008 한국심리학회 연차학술발표대회 논문집.
- 이인재 (2009). 초등학생들의 사회·정서적 능력 함양을 위한 이론적 토대 연구. *한국철학논집*, 25, 7-40.
- 지준호 (2009). 초등학생들의 자기인식 및 자기관리 능력 함양 방안 연구 - 유학의 가치·덕목을 중심으로. *한국철학논집*, 25, 41-70.
- 질병관리본부 (2010). 제5차(2009년) 청소년건강행태온라인조사 통계. 서울: 질병관리본부.
- 차명정, 천성문 (2011). 중학교 도덕·사회 교과와 연계한 갈등해결 프로그램의 개발과 효과. *한국교육논단*, 10(2), 27-46.
- 최복희 (2009). 초등학생들의 대인관계 기술 함양을 위한 통합적 적용방안 연구. *한국철학논집*, 25, 71-98.
- Academic, Social, and Emotional Learning Act of 2009, H.R. 4223, 111th Cong. (2009).
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 7-36.
- Brandt, R. (2003). How new knowledge about the brain applies to social and emotional learning. In M. J. Elias, H. A., Arnold, & C. S. Hussey (Eds.), *EQ + IQ = Best leadership practices for caring and successful schools* (pp. 57-70). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5, Article 15, 1-111.
- Clouder, C., Dahlin, B., Diekstra, R., Berrocal, P. F., Heys, B., Lantieri, L., & Paschen, H. (2008). *Social and emotional education. An international analysis*. Spain: Fundacion Marcelino Botin.
- Cobia, D. C., & Henderson, D. A. (2007). *Developing an effective and accountable school counseling program* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2006). *Sustainable schoolwide social and emotional learning (SEL): Tool kit*. Chicago, IL: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2007). *The benefits of school-based social and emotional learning programs: Highlights from a forthcoming CASEL report*. Retrieved February 22, 2011, from www.casel.org/downloads/metaanalysisissum.pdf
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2011a). *Definition of SEL*. Retrieved March 27, 2011, from <http://casel.org/why-it->

- matters/what-is-sel/
Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2011b). *SEL across the globe*. Retrieved May 5, 2011, from <http://casel.org/policy-advocacy/sel-across-the-globe/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2011c). *SEL skills & competencies*. Retrieved March 27, 2011, from <http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/skills-competencies>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2011d). *SEL standards and policies*. Retrieved March 25, 2011, from <http://www.casel.org/standards/print.php?url=standards/policy.php>
- Committee for Children. (2008a). *Second Step: Student success through prevention. Grade 6: Stepping up*. Seattle, WA: Author.
- Committee for Children. (2008b). *Second Step: Student success through prevention. Grade 7: Stepping in*. Seattle, WA: Author.
- Committee for Children. (2008c). *Second Step: Student success through prevention. Grade 8: Stepping ahead*. Seattle, WA: Author.
- Cowen, E. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American Journal of Community Psychology*, 22, 149-179.
- Cowen, E. (1999). In sickness and in health: Primary prevention's vows revisited. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.), *Rochester symposium on developmental psychopathology: Developmental approaches to prevention and intervention* (Vol. 9, pp. 1-24). Rochester, NY: University of Rochester.
- Developmental Studies Center. (2009). *Caring school community*. Oakland, CA: Author.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Ee, J. (2009). Strategies for empowering metacognition through SEL. In J. Ee (Ed.), *Empowering metacognition through social-emotional learning: Lessons for the classroom* (pp. 3-23). Singapore: Cengage Learning.
- Ee, J. (2010, June 21). *Empowering metacognition through social-emotional learning*. Talk at the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Chicago, IL.
- Elias, M. J. (2009). Social-emotional and character development and academics as a dual focus of educational policy. *Educational Policy*, 23(6), 831-846.
- Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L., & Schuyler, T. (2000). Voices from the field: Identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning/emotional intelligence. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(2), 253-272.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, K. S., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M.

- U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Harlacher, J. E., & Merrell, K. W. (2010). Social and emotional learning as a universal level of student support: Evaluating the follow-up effect of Strong Kids on social and emotional outcomes. *Journal of Applied School Psychology*, 26(3), 212-229.
- Illinois State Board of Education. (u.d.). *Illinois learning standards: Social/emotional learning (SEL)*. Retrieved May 11, 2010, from http://www.isbe.state.il.us/ils/social_emotional/standards.htm
- Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). Building learning communities through social and emotional learning: Navigating the rough seas of implementation. *Professional School Counseling*, 10(1), 102-107.
- Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS (promoting alternative thinking strategies) curriculum*. South Deerfield, MA: Channing-Bete Co.
- Marshall, J. C., & Caldwell, S. D. (2007). *Caring school community implementation study: Four year evaluation report*. St. Louis, MO: Marshall Consulting.
- Merrell, K. W. (2007a). *Strong Kids (grades 3-5): A social and emotional learning curriculum*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Merrell, K. W. (2007b). *Strong Kids (grades 6-8): A social and emotional learning curriculum*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Merrell, K. W. (2007c). *Strong Teens (grades 9-12): A social and emotional learning curriculum*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon resiliency project. *Psychology in the Schools*, 47(1), 55-70.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2011). *사회정서학습: 정신건강과 학업적 성공의 촉진* [Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success]. (신현숙 역). 서울: 교육과학사. (원전은 2010년에 출판)
- Merrell, K. M., Juskelis, M. P., Tran, O. K., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Evaluation of *Strong Kids* and *Strong Teens* on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24(2), 209-224.
- National Association of School Psychologists. (2010). *Model for comprehensive and integrated school psychological services, NASP practice model overview*. [Brochure]. Bethesda, MD: Author.
- Northeast Foundation for Children. (2007). *Responsive classroom: Level I resource book (rev.)*. Turners Falls, MA: Author.
- Northeast Foundation for Children. (2009). *Responsive classroom: Level II resource book (rev.)*. Turners Falls, MA: Author.
- Pasi, R. J. (1997). Initiating a program in social and emotional education. *NASP Bulletin*, 81(601), 100-105.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional

- learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Ransford, C. R., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Small, M., & Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*, 38(4), 510-532.
- Reeves, D. (2006). Leading to change. Pull the weeds before you plant the flowers. *Educational Leadership*, 64(1), 89-90.
- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 7(1), 91-102.
- Rimm-Kaufman, S. E. (2006). *Social and academic learning study on the contribution of the Responsive Classroom approach*. Retrieved June 28, 2010, from http://www.responsiveclassroom.org/pdf_files/
- Ross, M. R., Powell, S. R., & Elias, M. J. (2002). New roles for school psychologists: Addressing the social and emotional learning needs of students. *School Psychology Review*, 31(1), 43-52.
- Schwab, Y., & Elias, M. J. (2006, November). *Raising test scores: Using social-emotional learning and cognitive-behavioral techniques to increase math test performance*. Symposium at 40th Annual Convention of the Association for Behavioral and Cognitive Therapies. Chicago, IL.
- Velsor, P. V. (2009). School counselors as social-emotional learning consultants: Where do we begin? *Professional School Counseling*, 13(1), 50-58.
- Ysseldyke, J. E., Burns, M., Dawson, P., Kelley, B., Morrison, D., Ortiz, S., Rosenfield, S., & Telzrow, C. (2006). *School psychology: A blueprint for training and practice III*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp.3-22). New York: Teachers' College, Columbia University.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2&3), 233-255.

원고접수일 : 2011. 06. 10.

수정원고접수일 : 2011. 07. 31.

최종게재결정일 : 2011. 08. 16.

An Inquiry into the Necessity and Sustainability of Social and Emotional Learning in Schools Pursuing Academic Excellence

Hyeonsook Shin

Chonnam National University, Department of Education

This study was conducted to introduce the concepts of social and emotional learning(SEL) that was found effective in enhancing social-emotional competencies, preventing problem behaviors, and improving academic performance and to examine the necessity and sustainability of schoolwide SEL in Korean school systems pursuing academic excellence. Theoretical literature, empirical studies, SEL curricula, the U.S. laws stipulating SEL learning standards, Singapore's SEL practices, and SEL lesson plans developed by Korean teachers were reviewed. As a result, the construct of social-emotional competencies was found to consist of five components(i.e., self-awareness, social awareness, self-management, relationship skills, responsible decision-making), and SEL was defined as the strategic process of implementing many school-based prevention and intervention services designed to enhance social-emotional competencies in a coordinated and integrated manner. Such process consisting of three phases(i.e., readiness, planning, implementation) and 10 stages included six sustainability factors. Methods of implementing SEL in schools were categorized into either a person-centered approach(e.g., skills training) or an environment-centered approach(e.g., creating caring, supportive and safe climate). It was inferred that the method of infusing SEL into academic learning would be more acceptable to Korean school systems than that of implementing SEL curricula in the group counseling manner. Prior empirical research showed that schoolwide SEL would improve students' school-related attitude, behavior, and academic performance as well as teachers' self-efficacy and teaching practices. For such positive outcomes, it would be necessary to identify roadblocks to implementing schoolwide SEL in advance and to prepare plans to break through them. Finally, the significance and challenges for adopting and implementing SEL in Korean school systems were discussed and suggestions for further research were made.

Key words : social and emotional learning, SEL, social-emotional competence, school-based prevention